

## 相談援助実習後の実践の統合化教育に関する考察

### 実習経験をソーシャルワーク・アプローチに置換する学びの試み

宮嶋 淳（中部学院大学人間福祉学部）

キーワード：実習後教育，ソーシャルワーク・アプローチ，置換

文部科学省・中央教育審議会は、大学入試改革の方向性として、知識の豊かさのみでなく、OECDが1997年に示した「キー・コンピテンシー」にいう「真の学力」の獲得をめざそうとしている。そのため中教審は「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について」の中で「克服すべき課題」として、「思考力・判断力・表現力や、主体性を持って多様な人びとと協働する態度など、真の『学力』が十分に育成・評価されていない」こと、「特定の分野に強い関心をもち、その向上に夢をかけて卓越した力を磨いている高校生や、『世界にトビタテ！』の精神でグローバルな課題に積極的に向き合う活力のある高校生、身近な地域の課題に徹底的に向き合い考え抜いて行動する高校生などが評価されずに切り捨てられがちである」ことを指摘している。OECDが示した「キー・コンピテンシー」とは①人生の成功や社会の発展にとって有益で、②様々な文脈の中でも重要な要求（課題）に対応するために必要な、③特定の専門家ではなくすべての個人にとって重要な、能力であると示され、具体的には「個人と社会との相互関係」「自己と他者との相互関係」「個人の自律性と主体性」という枠組みにおいて、個人が深く考え、行動することができることが求められていると示されている。

#### 1. 問題意識と視点

これらに結実する能力は、社会福祉士養成課程における相談援助「講義－演習－実習指導－実習」という循環的教育体系の中で習得させるべき能力（＝社会福祉士としての実践力）と親和性がある。すなわち、社会福祉士養成課程にいう担保すべき「社会福祉士としての実践力」は、国が示した基準によるところである。

- 平成26年10月22日付けで公表された厚生労働省社会・援護局所管の福祉人材確保対策検討会による「福祉人材確保対策検討会における議論の取りまとめ(概要)」によれば、社会福祉士の活用及び障害福祉分野の人材確保の方向性は、次のように示された。

（基本的な考え方）

社会福祉士については、多様化・複雑化する地域の福祉課題に対応できる能力をさらに開発し活用していくために、具体的な役割の明確化や実践力の強化等のための教育体系の充実に向けた再検討等が必要。

（社会福祉士）

#### 1. 社会福祉士のさらなる活躍の場の創出

様々な福祉ニーズに対応するために必要なソーシャルワーク技術をもつ社会福祉士の能力は重要な社会資源であることから、様々な福祉領域等における任用拡大を含めた活用促進を図る。

#### 2. 専門性の高い社会福祉士の養成

より一層多様化・複雑化する地域課題に対応できる社会福祉士の養成に向け、養成施設・大学等と職能

団体、事業者団体との連携による実践を重視した教育内容の充実について、さらなる検討を進め確立していく。併せて、継続的に資質を向上させるためのシステム（認定社会福祉士等）の普及・推進を図る。

3. 社会福祉士に対する理解促進

社会福祉士の雇用促進を図るため、職能団体、養成施設・大学等、事業者団体が連携し、国や地方自治体の必要な協力を得て、社会福祉士の能力や果たしうる役割についての理解促進を図る。

とくに教育・研究の側面から「2.」は、達成できたのか。

- 平成27年3月、一般社団法人日本社会福祉士養成校協会「社会福祉士養成新カリキュラムの教育実態の把握と、社会福祉士に必要な教育内容の在り方に関する調査事業 <実施報告>」によれば、「第4章社会福祉士養成における相談援助演習、相談援助実習指導・実習の教育実態と今後のあり方に関する調査（教員調査）」並びに「第6章 自由回答の記述」において、次のような報告がなされている。

問 「相談援助演習」について、国のシラバス項目以外に、取り扱うべき内容があると思うか

	回答数	%
ある	115	16.8
ない	519	75.7
無回答	52	7.6
全体	686	100.0

問 社会福祉士の受験資格を取得した卒業生の福祉関連分野への就職

	全体		通学	
	回答数	%	回答数	%
ほぼ全員(90%以上)	71	26.5	56	25
70~90%	89	33.2	81	36.2
50~70%	48	17.9	46	20.5
30~50%	17	6.3	17	7.6
10~30%	14	5.2	14	6.3
10%未満	5	1.9	2	0.9
無回答	24	9.0	8	3.6
全体	268	100.0	224	100.0

問 「相談援助演習」の時間数について、どの程度が適切と思うか

	回答数	%
30時間	11	1.6
60時間	34	5.0
90時間	36	5.2
120時間	114	16.6
150時間	372	54.2
180時間以上	113	16.5
無回答	6	0.9
全体	686	100.0

	回答数	%
120時間以下	195	28.4
150時間	372	54.2
180時間以上	113	16.5
無回答	6	0.9
全体	686	100.0

問 社会福祉士指定科目のうち、担当している科目

(複数回答)

	回答数	%
相談援助の基盤と専門職	140	20.4
相談援助の理論と方法	232	33.8
地域福祉の理論と方法	83	12.1
福祉行政と福祉計画	42	6.1
福祉サービスの組織と経営	39	5.7
相談援助実習	592	86.3
相談援助実習指導	584	85.1
無回答	39	5.7
全体	686	100.0

問 「相談援助演習」の、授業を進める際に困っていること

(複数回答)

	回答数	%
担当している授業の展開方法	142	20.7
適切な教材の選択方法	284	41.4
教材の使用方法	105	15.3
シラバスの作成方法	47	6.9
事例の活用・展開方法	181	26.4
実技指導(ロールプレイ)の実施方法	209	30.5
講義科目(社会福祉士指定科目)との連動	277	40.4
相談援助実習・実習指導との連動	237	34.5
評価方法	207	30.2
その他	58	8.5
無回答	35	5.1
全体	686	100.0

問 「相談援助演習」の1クラス当たりの上限人数(現行20人)について、どの程度が適切と思うか

	回答数	%
1-5人	2	0.3
6-10人	99	14.4
11-15人	215	31.3
16-20人	327	47.7
21-25人	20	2.9
26-30人	10	1.5
31人以上	3	0.4
無回答	10	1.5
全体	686	100.0

問 「相談援助演習」を行うにあたり、どの社会福祉士指定科目との連動を重視しているか

(複数回答)

	回答数	%
相談援助の基盤と専門職	500	72.9
地域福祉の理論と方法	331	48.3
相談援助の理論と方法	540	78.7
相談援助実習指導	530	77.3
相談援助実習	554	80.8
全体	686	100.0

問 「相談援助演習」を担当するにあたり、国のシラバスをどの程度意識しているか

	回答数	%
とても意識している	246	35.9
まあ意識している	376	54.8
あまり意識していない	50	7.3
全く意識していない	3	0.4
無回答	11	1.6
全体	686	100.0

問 「相談援助演習」を担当するにあたり、「実習」「実習指導」の授業内容をどの程度反映させているか

	実習		実習指導	
	回答数	%	回答数	%
とても反映させている	233	34.0	222	32.4
まあ反映させている	369	53.8	370	53.9
あまり反映させていない	66	9.6	76	11.1
まったく反映させていない	7	1.0	6	0.9
無回答	11	1.6	12	1.7
全体	686	100.0	686	100.0

問 「相談援助実習」後における実習性が経験した事例の活用方法について、実習生が経験した事例を実習指導にどの程度活用しているか

	全体	とても活用	まあ活用	%
インテーク	686	201	218	61.1
アセスメント	686	272	203	69.2
プランニング	686	240	213	66.0
支援の実施	686	194	237	62.8
モニタリング	686	108	225	48.5
効果測定	686	77	202	40.7
終結とアフターケア	686	78	194	39.7
アウトリーチ	686	121	247	53.6
チームアプローチ	686	176	242	60.9
ネットワーキング	686	145	246	57.0
社会資源の活用・調整・開発	686	158	233	57.0
地域住民に対するアウトリーチとニーズ把握	686	118	235	51.5
地域福祉の計画	686	78	203	41.0
ネットワーキング	686	128	232	52.5
社会資源の活用・調整・開発	686	138	230	53.6
サービスの評価	686	70	191	38.0

問 演習実習教育経験年数

6-10年が30.5%と、最も多い修士の学位をもつものが、64.9%となっている

担当者の職位は、教授と准教授が共に約3割となっている

担当している授業のコマ数は、3-5コマ、が多い

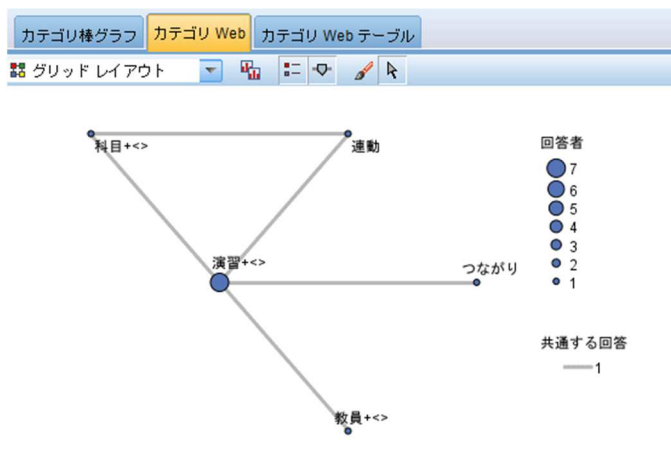
問 新カリで導入された項目が、実践力の高い社会福祉士の養成に効果があったと考えるか

	全体	とても効果があつた	かなり効果があつた	少し効果があつた	%
指定科目の統廃合・新設などを行ったこと	686	29	65	174	39.1
演習時間を150時間に増やしたこと	686	55	163	229	65.2
演習実習クラスの上限を20人としたこと	686	102	199	217	75.5
教員要件を課したこと	686	81	162	217	67.1
週1回以上の巡回指導を義務付けたこと	686	73	169	175	60.8
実習指導者要件を課したこと	686	122	205	183	74.3
一実習先120時間以上を基本としたこと	686	63	133	172	53.6
通信課程の実習時間が120時間以上になったこと	686	53	105	96	37.0
全般的にみて、新カリの効果があつた	686	27	127	252	59.2

カテゴリ	#ディ...	#レコ...
すべてのレコード	-	40
未カテゴリ化	-	22
抽出されたコンセプトはありません	-	0
演習+<>	3	7
授業+<>	2	4
科目+<>	2	3
教員+<>	2	3
実践+<>	2	2
連動	2	3
テキスト	2	2
つながり	2	1
グループワーク	2	1
時間数	2	1
知識	2	1
行うこと	2	1
時間	0	0

問 困っていることのカテゴリー化

自由記述



\*「演習」をカテゴリとしたつながりの中に、「実践」は含まれず、演習の授業上困っていることは他の科目との「連動、つながり」である。

### まとめ1

上記のことから、アンケートに回答した「演習」担当教員の現況は次のとおりと解釈できる。

1. 演習と実習のつながりが大切と回答しながら、学生の【実習】での経験は何ら活かせていない
2. 何をもって効果があったと回答しているのか不明
3. 「教員が作成した事例」を活用することはあっても、「学生が作成した事例」を活用することはないらしい
4. 演習と実習が「統合されている」とは言い難い現状
5. 現況として、教員の質が、実践力向上に結びついていないのではないのか

○ 平成27年3月24日、一般社団法人日本社会福祉士養成校協会演習教育委員会は、「相談援助演習のための教育ガイドライン」を公表した。その特徴は・・・

1. 社会福祉士が行う「相談援助」と「ソーシャルワーク」は同義
2. 「社会福祉士」と「ソーシャルワーカー」は同じ
3. 相談援助演習の目的と意義
  - (1) 総合的・包括的な理解 = 学習内容の理解と関連性への気づき・・・気づきとは何か
  - (2) 専門的な実践力の習得・・・「専門的な」とは何か
  - (3) 相談援助実習・実習指導との相乗作用による教育効果  
実習後も実習体験を演習の中で活用することで、実習での学びをさらに深め、般化することができる。・・・どうなることか

\* 上記の3点は、いずれも具体性を欠く。実像はどこにあるのか、不明。

4. 国が示した「教育内容」・・・具体化できたか、これで十分か  
・・・アンケートの結果でみる限り、2つの疑問のどちらにもこたえられていないのではないのか。
5. 「Ⅱ. 相談援助演習に含むべき内容」・・・1～10は支持する  
・・・「11. 特定の理論・モデルに基づく介入」の(1)～(13)ができなければ、「期待される実践力」には程遠いのではないのか。  
・・・1～10を踏まえて、11に到達させることを目標とすべき  
・・・「3. SWの基本的な視点と知識」の(1)～(3)との関連で、上記を再位置づけすべき
6. 「Ⅲ. 相談援助演習のあり方」は、アンケートの結果にみられるように、さらに深化させる必要が多々ある。  
・・・そもそも「教育法」を知らない、かつ、現場も知らない教員が、担当しているのではないのか。クロス集計してほしいものだ。
7. 教授法の「基盤編」と「展開編」  
・・・基盤編が「発表する」にとどまっている限り、「実践力」に結びつかない。  
「発表」は、「読む／聞く」に留まる授業、講義と変わらない「時間潰し」になりかねない。学会での発表を見てもそれは了解できるだろう。  
・・・展開編は、「4つの方法」を提示している。「④ケースメソッド」を強化する必要がある  
⇒この先にある、「私のSWアプローチ」も視野におく。
8. 「シラバス」に関しては、「予習／復習」の意味と意義の再検が必要ではないか

## まとめ2

- \* 演習・実習の高度化、がなければ「実践力のある社会福祉士」の養成は成り立たない。
- \* 時間の問題だけではなく、「アクティブ・ラーニング」「ボランティア活動」「インターンシップ」「ゼミナール活動」などに包括される、社会性スキルの育成・習得も含めて、演習・実習の「統合化」を考察する必要がある。
- \* 現象を「読み解く」社会学的な発想に留まる演習・実習から、現象に「介入する」実学的なグローバル水準へ、今こそ、脱皮すべき。

報告者が調査したニュージーランドのソーシャルワーク教育の例を抜粋して紹介する。

## ○NZ・CPITのソーシャルワーク教育のコア

以下、CPIT (=3年制のBSW養成校)の『Bachelor of Social work Programme Handbook 2010』の抜粋

### 考え方

- ソーシャルワーク学士(BSW)の理念は、CPIT 共通課程に組み入れられた幅広い価値と一致する。最も重要な価値は、ソーシャルワークの価値(ANZASW、2008年; SWRB、2008年; IASSW&IFSW、2000年)を補強し、人びとの権利に対する基本と核心およびソーシャル・ワーク・サービスの利用の保護及びそれらの保持に関する価値及び確信と一致していることである。
- ソーシャルワーク・プログラムでは、ソーシャルワークに関する広範囲の基本の理論を学ぶ。ソーシャルワークのために必要な価値と実践と技術に精通していることを学生に要求する。それは実践と理論の統合で評価される。ソーシャルワークの価値は、社会正義の促進、自立と自己決定の権利及びエンパワメント・アプローチである。BSWは、専門職業へのエントリーを促進するだろう。

### 領域

- 次の領域に関する専門的知識・技術をソーシャルワークとして学ぶ。
  - ・ソーシャルワーク理論 ・ソーシャルワークにおける個人の実践と専門的統合
  - ・多様性の尊重、特にマオリの利益のための特別な考察
  - ・研究導入 ・フィールドワーク ・社会学 ・心理学と精神機能障害
  - ・人間の開発及び幸福 ・コミュニケーションの技術 ・福祉の原理及び法則
  - ・政治的な政策理論、経済政策理論および社会政策理論
  - ・ソーシャルワーク実践の技術に含まれるメンタル・ヘルス評価

### 教育理念

学 習=個人の達成および成功を増強する肯定的な経験の提供 プライオリティ=高い質と標準の追求  
到達点=公平・誠実さによって最良の実践であること 尊 敬=個人及び集団の多様性を評価し、敏感に  
働くこと アクセス=学習を保証するために障壁を取り除き、アクセスを自由にする  
こと  
マオリ=ワイタンギ条約の尊重の意味での、マオリ語とマオリの文化の理解 反応性=柔軟で率直である  
こと 創造性=問題解決と革新の増強 協力=相談と信頼関係の形成、利益相反関係の開示

### 力量の維持・促進

- ステークホルダーのニーズへの対応・・・ソーシャルワーク学士課程プログラムは、連続的な開発および発達の保証、ソーシャルワーカー登録に関する必要条件である。
- 領域の統合を行うことにより、ソーシャルワークを学ぶ学生が理論と実践の重大な「橋渡し」を構築することができる理論的考察レベルを構築する。BSWの基礎は、学生が専門家として理論を備えた実践を行うことを保証する。これは、コースにおける学習成果として評価に反映される。
- CPITのBSWは理論的なアプローチの理解を実践によって強化し、学習者の求める環境に適応できるだろ

う。CPITのBSW課程は、学生が十分な可能性を引き出すための支援を保証し、各人が学習環境において独自性を認識し、学習方法や理論を追及するのに役立つだろう。したがって、CPITのBSW課程は、ソーシャルワーク教育とその実践において、継続的な学習と成長が、個人の専門性開発とそれに挑戦する意味として伝える。

- 専門性の伝達・伝授は、学生が独立した実践者へと成長する過程での、各レベルを想定し、透明で協力的な姿勢を保証する。これはより広く卒業後のソーシャルワーク・コミュニティーへの入会を促進し、それらが自分の持続的な専門の開発に寄与することを可能にするだろう。

#### プログラムがめざすところ

- こうしたBSWの理念によって導かれているプログラムは、理論・思考・実践及びアオテアロア・ニュージーランドの統合ソーシャルワーク実践およびグローバルな状況に即して開発することを目標とする。
- プログラムは、ソーシャルワークが機能するグローバル環境及び倫理的なソーシャルワーク実践に影響を及ぼす。それは社会的政治的文化的経済的に複雑な認識である。プログラムは、アオテアロア・NZでソーシャルワーク登録者用の教育の必要条件を満たすことを目標としている。

#### 科目認定

- BSWは、360の科目のうち、レベル5に指定されたコースの完成を要求する。それは3年間にわたるフルタイムの学びと同等なプログラム。
- CPITの実習は、少なくとも異なる2つの領域で120日間行なわれる。
- ソーシャルワーク理論のレベル6：統合科目とレベル6：実践科目は、共通する必要条件として設計されている。すべての必要条件を満たした学生にBSWが与えられる。

#### 年次プログラム

- 1年次：レベル5の120単位      2年次：レベル5～6の120単位
- 3年次：レベル5～7の120単位

#### 評価のプロセス

- 評価プロセスは、学生の学修をガイドするために使用され、それらが技術・知識および価値に関する必要なレベルに到達したことを保証する。
- 形成的評価 (Formative assessment) / 付加価値評価 (Summative assessment)

#### 評価の方法

- 評価の方法は、3年間のプログラムを横断的に使用される。評価は、学生の学習結果の達成を実証することを目指している。これは、ソーシャルワーク実践および程度の各レベルが、学術的に適切で、専門性の基準への到達を、文書と口頭で情報として伝達する技術の開発のための知識および技術を含んでいる。
- 各科目の評価方法は、科目の性質及び目的を反映。評価は明瞭、かつ有効になる。評価方法の基準と範囲は、次のもので明らかにされる。

**報告** ポートフォリオ、映像、研究提案、ケースの録音、ビデオ・デモンストレーション、パネル&口頭のプレゼンテーション

**課題** 報告書、プレゼンテーション、口頭発表、ジャーナル、ケース記録、ワークブック、事例研究

研究のルーブリック

BSWR700

メイキングスケジュール / 総括的評価 / 研究内容

A: 100-80点	B: 79-65点	C: 64-50点	D: 49-40点	E: 39-0点
研究提案は、技術的な正確さのレベルで優れており、明白に論理上、展開されている。	研究提案は、論理的な正確さと技術的な高レベルを備えた内容になっている。	研究提案は、ほぼ明瞭で、論理的なジックを保持している。	研究提案は、稚拙であり、すでに開発されているレベルを多く含む。	研究提案は、構造的にも、技術的にも、貧弱である。
提案は包括的で、研究提案アウトラインに厳格で、全体の提案を横断的に、かつ高度に首尾一貫している。	提案は、研究提案並びに開発に対する論理的な手順で詳述され、全体とよく連携されている。	技術的な正確さにおいて、適切なレベルであるといえる。	技術的な正確さが欠如し、注意が必要である。	研究方法、研究上のフロー、提案および文脈において、すでに明白であるか、今日、選択されない内容である。
最新で、適切な文脈によって選択された提案と適用システムが開発されており、横断的な討議と批評に耐え得る程度に高度で適切である。	最新で、適切な文脈が使用されている。また、提案は、横断的で討議および批評に対して、有用なレベルで適用されている。	提案は一般的な内容であり、要求水準と一致している。	提案は、今日、優れたものではない。また、文脈においてもそうである。	提案は、内容がほとんどなく、批評の価値がない。
		文体は適切で、かつ明白な討議および批評について、明瞭でほとんど最新で、かつ適切である。	制限のある討議および批評的となる。	

まとめ3

- \* 原住民の人々であるマオリの文化の尊重を修得させようとしている。
- \* 課題と評価の規準が明確で、ポートフォリオもルーブリックも活用されている。
- \* 何を行い、何ができるようになったのかを明らかにしていく。その方法についても教授。

まとめ1～3を踏まえて、本報告の前提に関する考察

国が「社会福祉士については、多様化・複雑化する地域の福祉課題に対応できる能力をさらに開発し活用していくために、具体的な役割の明確化や実践力の強化等のための教育体系の充実に向けた再検討等が必要」とし、「2. 専門性の高い社会福祉士の養成」を示している中、教育・研究の側面から「2.」の達成度合いに疑問を持ち、資料を検討したところ次のような知見を得た。

社養協に加盟する高等教育機関で、社会福祉士養成にかかわる「演習」担当教員の現況は「1. 演習と実習のつながりが大切と回答しながら、学生の【実習】での経験は何ら活かしていない。 2. 何をもって効果があったと回答しているのか不明。 3. 「教員が作成した事例」を活用することはあっても、「学生が作成した事例」を活用することはないらしい。 4. 演習と実習が「統合されている」とは言い難い現状がある。 5. 現況として、教員の質が、実践力向上に結びついていないのではないかと疑問になる」ものであった（まとめ1より）。

社養協の専門委員会がまとめた「演習ガイドライン」をみると、1. 演習・実習の高度化がなければ「実践力のある社会福祉士」の養成には成り得ないのではないかと。 2. 時間の問題だけではなく「アクティブ・ラーニング」「ボランティア活動」「インターンシップ」「ゼミナール活動」などに包括される、社会性スキルの育成・習得も含めて、演習・実習の「統合化」を考察する必要があるのではないかと。 3. 現象を「読み解く」社会学的な発想に留まる演習・実習から、現象に「介入する」実学的なグローバル水準へ脱皮すべきではないか、という疑問が生じた（まとめ2より）。

これらの観点からニュージーランドのソーシャルワーク教育をみると、1. 原住民の人々であるマオリの文化の尊重を修得させようとする理念と目標が教育思想として存在する。 2. そのための課題と評価の規準と基準が明確で、ポートフォリオもルーブリックも活用されている。 3. 何を行い、何ができるようになったのかを明らかにしていくし、明らかにする方法についても教授していた（**まとめ3**より）。

知識偏重型教育課程を返上し、社会福祉士の実践力が認められ、「多様化・複雑化する地域の福祉課題に対応できる能力をさらに開発し活用していく」ために、演習・実習教育は「具体的な役割・機能を明確化し、実践力の強化に寄与している、体系的な教育であることを証明し、専門性とその活用方法と目的、適用範囲について説明し得る教育体系にまで充実させていく必要があるだろう。

## 2. 報告者の相談援助「演習Ⅱ」の実践

本報告では実習前後に循環的教育として行なわれる科目「相談援助演習」に焦点をあて、「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、相談援助実習後に養成するとは、いったいどのようなことなのか、について検討した結果を報告する。

川村隆彦『ソーシャルワーカーの力量を高める理論・アプローチ』中央法規、2011により「基本的なソーシャルワーク・アプローチ10」を修得させている。同書の各章を学生が分担し、「一学生一章一コマ」の授業運営を担当させる。授業の事前に教員と数時間のミーティングを行い、授業運営に必要な資料を用意する。授業運営時に教員は生徒役あるいは事例に登場する人物役を演じ、適宜、質問も学生に行なう。十分な受け答えができなかった学生には「リベンジ」の機会と、レポート課題を課す。

本学の相談援助「演習－実習」の枠組み本学では、表1のような枠組みで相談援助「演習－実習」に取り組ませている。

表1 相談援助「演習－実習」

相談援助	2年生		3年生		4年生
	前期	後期	前期	後期	前期
演習	Ⅰ(通年)2単位		Ⅱ(通年)2単位		Ⅲ(半期)1単位
実習指導	1年半で2単位				
実習	(夏休み中に4週間)				

3年生における演習Ⅱでは、基本的なソーシャルワーク・アプローチ10<sup>注1</sup>を修得し、その理論に基づき、夏休み中に経験する実習場面における利用者との関わりを説明できるようになることを目指している。したがって、実習指導でのふり返りは、学生は実習としての個人体験の報告を行なうことになり、演習では、ソーシャルワーク・アプローチによるオリジナル体験の実際とその体験の理論的説明を行なうことになる。

## 3. 実習経験の相談援助演習での理論的説明ツール

使用している様式は、「フェイスシート」「ビネット」「関わり」「ソーシャルワーク・アプローチ」「振り返り」の5つの領域からなる。実習に行く夏休み以前に、演習の授業で本様式をデータと紙で配布し、以下のような説明を加えている。実習後の新学期に、実習記録に基づく各自の実習体験の報告をさせた上で、実習指導の報告書と演習の本様式による報告との違いを再度説



明し、質問を受け、発表の順番を決める。発表は「一学生 0.5 コマ」を原則とし、発表者以外の学生は「質問者」になる。一度の発表の機会ですら十分なシートの完成に至ることはなく、少なくとも二度の発表の機会を要する。

#### 4. 学生の記述の例

##### 事例1

**ビネット:** Hさんは、〇市のK特別養護老人ホームの短期入所を月2回程度利用し、その期間は4~6日程度である。第1印象は「おしゃれ好き」「利用者同士での関わりが少ない」であった。レクリエーション中、Hさんと直接関わる時があり、その場面でのアプローチを報告する。その日、午前中のレクリエーションは「塗り絵」で、最初は他の利用者と会話をしながら、塗り絵を行っていた。Hさんは職員に連れられて私の横に座り、職員から一緒に塗り絵をするように依頼された。Hさんは、なかなか色鉛筆を握ろうとせず、嫌そうな顔で周りをキョロキョロと見渡しており、落ち着きがなかった。

**関わり:** 「塗り絵」をなかなかはじめてくださらないHさんに、「塗り絵」を楽しんでもらうために、一緒に色を塗ることを促しながら、会話を行ったところ、Hさんは「塗り絵は嫌いじゃないけど、濃く塗るのは好きじゃないの」と言った。そこで「どれくらいの濃さが良いんですか」とたずねたところ、色鉛筆を握り手本を見せてくださった。それに合わせて私も塗り始めた。「私も濃く塗るより、薄く塗ったほうが好きなんですよ」と共感を示したところ、「きれいやもんね」と言ってくださった。私も心の底からほめた。

「塗り絵」を完成させて、飾ったところ、「きれいやねえ。あなたと塗れて良かった、今度は難しいのにも挑戦したい」と言ってくださり、他の利用者と協力し、会話しながら、塗り絵を楽しんでみえた。

##### 選択したアプローチ: エンパワメント・アプローチ

**その理由:** 最初はなかなか塗り絵をしてくださらなかったHさんが「塗り絵」に挑戦してくださったから。

##### 具体的説明:

ビネット8の場面における私のBという関わりは、利用者の声に耳を傾ける「傾聴」という技法を活用している。

私のGという関わりは利用者をエンパワメントし、自己効力感の向上を図った。

**振り返り:** 利用者の情報を会話の中でもっと引き出すことができればよかったと感じた。

個人票を閲覧し、生活歴や性格等を明確にし、さらに利用者と寄り添えたのではないかな。

##### 事例2

**ビネット:** 給食の時間になり、Sちゃんはいつも座っている4人の席に座った。職員の方がお皿に給食をよそって一人ずつ配る。Sちゃんは自分のお皿の中を見て「これ嫌い、いらぬ」と私に言った。私は「これも食べないとオレンジも食べれないよ」とまだ配られていないデザート（オレンジ）を指差すと「えー、オレンジ食べたい」というため、「じゃあ、頑張ろうか、食べられる？」と聞くと、うなずいた。「いただきます」をすると、Sちゃんは自分の好きなものだけを食べ始めた。食べているのを止め、嫌いなものが入っているお皿をSちゃんの前に置くと、一口食べた。私は一口食べたSちゃんを「食べれたね、すごい、頑張ったね」と言葉でほめ、「好きなおかずを食べてもいいよ」と伝えた。すると、また好きなものだけ食べ始めたため、嫌いなおかずを食べるようにいうと無視をして、好きなものだけ食べ続けた。それを見ていた同じテーブルの職員が「Sちゃん、嫌いなもの減らしたんだから食べないとダメだよ」と言い、私も「オレンジが待っているよ」というと、また食べ始めたため職員と2人でほめた。全部食べれたため、クラスみんなにも聞こえる大きさの声でSちゃんをほめ、「食べれた子には、オレンジをどうぞ」と、オレンジを渡した。

**関わり:** 上記に含む

##### 選択したアプローチ: 行動理論アプローチ

**その理由:** Sちゃんは嫌いなものがあるが、大好きなものもあると聞き、大好きなものを得ると報酬のために頑

張るという「行動」ができるのではないかと思い、行動理論アプローチで支援した。

#### 具体的な説明:

4A: 食べないと好きなデザートを食べることができないという「刺激」を与えた

5B: 「いらない」と言っていたが、ア)によって食べるとうなずく「行動」をとった。

7C: もう一度ア)の「刺激」を感じさせるためにお皿を目の前に置き「刺激」を与えた。

8・9DC: 良い行動を取ったため、「ほめる」「好きな物」をたべてもいいと、「報酬」を与えた。

12G: オレンジの存在をもう一度伝え「刺激」を与えた。

13・14HI: 全部食べられたことをみなの前でほめ、好きなオレンジを「報酬」として与えた。

**振り返り:** 今回、行動理論アプローチを意識して行っていなかったため、Sちゃんが取る行動を予想せずに行った。そのため何度か「刺激」を与えないと良い「結果(嫌いなものを食べる)」にならなかったため、行動理論アプローチを意識し、望ましい「行動」が起こるような「刺激」を与えることが必要だった。

### 事例3

**ビネット:** Aさんは、デイとショートを利用するK特養の利用者で、日によって機嫌の変化が大きい。デイでのコミュニケーションでも実習生の私に対して怒る場面がみられた。K特養のデイサービスでは、午前中に、入浴の待ち時間を利用して「塗り絵」や「計算プリント」を行っている。Aさんは「計算プリント」を解いており、私が見たときにはペンを置き、終わった様子でプリントを眺めていた。

答え合わせを任されていた私は、Aさんに「Aさん、計算は終わったんですかあ？」と声をかけた。すると、Aさんは「あっち、行っとって！」と険しい表情で言った。私は、これ以上気分を損ねてはいけなそうと思い、離れた。おやつ後に行われるタオル体操では、あまり乗り気でないAさんの隣で体操を行った。終了し、タオルを回収する際には、「もらいますよお」と手を出しても「私のもの！」と言って、タオルを渡してくれなかった。認知症のため、自分のものだと思い込んでいるのかと思ったが、2、3回言ってみた。しかし、渡してくれず、職員さんに頼んだ。職員さんの「タオル集めるよ～。それ私の！」という声かけで渋々渡した。職員さんの対応から、私のかかわりを振り返った。また、同席させてもらったAさんの入所契約も振り返った。入所契約の場では、デイとショートの利用から、入所となったが、入所に対して次男がどこか納得できなかったようで、入所は中止になった。そのため、今まで通り、デイとショートの利用となったが、認知症のAさんにとっては、混乱しやすい環境である。

**関わり:** 上記に含む

**選択したアプローチ:** **エコロジカル・アプローチ**

**その理由:** Aさんだけでなく、Aさんの家族や介護状況などの関係もみて対応していく必要があると思い、行動したから。

#### 具体的な説明:

5-A: ペンを置き、プリントを眺めるAさんの様子から声をかけた。

6-B: Aさんの私に対する拒否的な態度を受容し、離れて様子を見た。

11-E: スーパーバイザーによる教育的機能を受けた。

13-G: 環境も捉えるエコロジカル・アプローチの考え方

**振り返り:** Aさんがデイとショートを利用している状況だったからこそ、Aさんとの関わりだけに捉われず、家族関係など全体を踏まえて理解する必要がある。全体を知ること、Aさんの抱える問題を知ることができる。

入所契約においては、在宅介護から施設介護に変われば、家族の介護負担が減り、気持ちに余裕ができる。そうすることで、介護に対して、前向きで積極的なアプローチができると考えられる。家族関係の改善が目標とされる。

### 事例4

**ビネット:** 午前の余暇時間のとき、施設内にある玄関の靴箱のまでWさんが「僕の靴がない」と言って、他の利用者

の靴を散らかしていると、他の利用者から報告を受けた。私がWさんに「どうしたの?」と尋ね、Wさんの訴えを聴きつつWさんの靴と一緒に探したのだが、見つからなかった。その後、職員さんにWさんの靴について尋ねたところ、「靴を施設内で履いて、イタズラするから、職員が一時的に預かっている」と言うことだった。そこで、Wさんに「外出するときに出すからね」と説明し、その後、職員からも説明してもらい、落ち着いた。だが、その後も何度か靴をちらかすのを繰り返すので、その度に私がWさんに対応していた。

このことを職員さんに相談したところ、「様子を見てみるように」と言う助言を得た。そして、受けた助言を実行し続けた所、Wさんの靴を散らかす回数が減り、実習後半では私に「遊んでえ」と、言い寄ってくるようになった。

### **選択したアプローチ: 行動理論アプローチ**

**その理由:** Wさんの最初とは異なる反応には、何らかの理由があると思ったから

#### **具体的説明:**

最初の反応で、Wさんの訴えを聴き、一緒に探したり、説明をする

その後も何度か散らかしたのを、Wさんの相手をして対応: 行動Aに対する刺激B

職員に聞き助言を受ける: 教育的機能

助言どおりに対応: 行動Aに対する刺激B'

散らかす回数が減っていき、やがて散らかさなくなる: 行動A'の学習が強化された

**振り返り:** 最初、Wさんの問題に対して、関わる形での支援を中心に考えていたが、その関わる形がアプローチ上でのAの学習強化をさせてしまっていた。職員からの助言を受け、Wさんに対して実行したところ、Wさんが新しい行動ができるようになったから、アプローチが成功したのだと思う。今後は、見守りと言う形の支援を、行動理論アプローチとしてできるようになったと思う。

## **5. 結果と考察**

学生は、実習後における「実習指導」と「事後に行なわれる演習」の意味と意図、教育上の位置づけを十分に咀嚼していない場合があるし、それを十分に教育できていない場合がある。

そのため、報告者の様式を活用した演習においても、「実習の反省」を記述してくる学生が相当数見受けられた。また、学生の実習の目標が「利用者とのコミュニケーション」や「職場・職種理解」にとどまる場合、そのような働きかけの中でソーシャルワークを見いだすことが容易でないことが認められた。

本報告の結論は、社会福祉士養成課程における相談援助関連科目を、実践力を向上させるための教育科目群として「講義－演習－実習」の循環教育枠組みにしていくためには、実習指導と事後演習とのふり返りの質の違いを明確に実習前に学生に理解させる教育を効果的な方法とツールにより行なわなければ、学生の経験の理論化は深化しないというものである。その深化とは、3段階実習でいう「ソーシャルワーク実習」の充実に深く関わるものであると考えられる。

課題：自身が配属実習で体験した出来事をビネットとして記録化し、そこでの利用者との対応等をソーシャルワーク理論に即して解説する。

学籍番号		氏名	
------	--	----	--

実習先種別				名称	
利用者属性	男・女	年齢	才代		
	持病・既往歴				
	要介護度	障害区分			
	生活歴				
エコマップ				場面に登	

いわゆる「フェイスシート」にあたる領域。  
 施設実習ではそのまま利用し、地域実習では「利用者属性」が「地域属性」や「グループ属性」に変更になる。  
 実習指導の授業の中で、施設・機関の概要は整理しているので、演習では「事前課題」として記述させている。

出来事が生じた時期・時間帯	実習第 週の第 日目	シーン	
---------------	------------	-----	--

ビネット	
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	

演習の授業の中で取り上げるのは、「ソーシャルワーク実習」の場면을優先させる。しかし、第1週目から利用者に関わり、利用者支援を学生が行なうこともあるため、「いつ・どのような場面で・生じた・ビネットか」を明確にさせている。

ビネットとは、実習期間に生じた「短い物語（ショートストーリー）」をさす。

実習前の演習の授業で、「ソーシャルワークの10のアプローチ」が理解できていないと、実習場面でソーシャルワークが生起していることに気づけず、ビネットを選択できない。

貴方の関わり	
A	<p>ビネットでは、「場面」の説明を求める。</p> <p>「貴方の関わり」では、利用者やグループなどへの「関わり」を説明させる。</p> <p>つまり、どのような関わり方がソーシャルワークなのかを考えた上で、記述させる。</p>
B	
C	
D	
E	
F	
G	
H	
I	
J	
K	
L	
M	
選択したアプローチ	<p>学生が直面した「場面」で、どのような「関わり」をしたのかを説明させた上で、その「関わり」が「何というソーシャルワーク・アプローチ」なのかを考えさせる。</p> <p>そして、学生が直面した場面で、利用者等に対して行なった、そのアプローチが「選択したアプローチ」であるといえる理由を簡潔に書かせる。テキストを参照してよい。</p>
その理由	
<p>具体的説明 (ビネット1の場面における私のAという関わりは、利用者の声に耳を傾ける「傾聴」という技法を活用している)</p>	
ア	<p>学生が、例えば「課題中心アプローチ」を選択していた場合、なぜそう言えるのか、具体的に説明させる。</p> <p>例えば、「利用者が歩行練習に参加しない場面で、まずはつかまり立ちからしてもらえるよう一緒に行動したのは、越えようとするハードルを低くしているからだ」とか。</p>
イ	
ウ	
エ	
オ	
カ	
キ	
ク	
ケ	
コ	
振り返り (改善すべき点等)	<p>学生はここに「実習の振り返り」を書いてくることが多い。そうではなく、あくまでも「ソーシャルワーク・アプローチ」としての「振り返り」を書くように指導する。</p> <p>個別支援計画を作成し、利用者への介入を行なおうとした場面で、「今の介入は何？」を説明できることがゴール。</p>