

## 実習スーパービジョンに関する先行調査について

日本社会事業学校 川上富雄

### 1. はじめに

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

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

### 2. 調査結果の概要

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

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

表Ⅲ-2-1

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

(2) 実習指導・現場実習専任教員の有無【設問 3-2】

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

表Ⅲ-2-2

	いる	いない	合計	NA
専任教員の有無	87(61.7)	54(38.3)	141(100)	11
<p>i) 「いる」場合の長所</p> <p>①担当が明確になる、②学生への関わりが深くなる、③指導がきめ細かくなる、④実習先とのコミュニケーションがうまくいく、等である。</p> <p>ii) 「いる」場合の短所</p> <p>①事務負担の集中・増大、②人件費がかさむ、③学生の依存度が増す、④他教員の関心が薄くなる、等である。</p> <p>iii) 「いない」場合の長所</p> <p>①講義・演習等との連動が可能、②教員全員の自覚と関心・共通理解を生む、③教員の責任と負担の分散、等である。</p> <p>iv) 「いない」場合の短所</p> <p>①講義科目もあり実習に充分エネルギーを注げない、②連絡が徹底しない、③全体を見渡す人がいない、等である。</p>				

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

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

表Ⅲ-2-3

	フィールドインストラクター	ティーチングアシスタント	指定施設
援助技術	10名(4校)	24名(4校)	76施設(3校)
実習指導	60名(14校)	40名(12校)	107施設(7校)
現場実習	29名(7校)	81名(9校)	1230施設(31校)

#### (4) 実習指導体制【設問9】

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

表Ⅲ-2-9

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

#### (5) 実習指導の内容【設問10】

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

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

表Ⅲ-2-10 (MA)

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

表Ⅲ-2-11 (MA)

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

## (6) 実習意図順位【設問11】

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

表Ⅲ-2-12

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

## (7) 現場実習の問題点【設問 14-(1)】

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

表Ⅲ-2-27

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

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

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

表Ⅲ-2-28

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

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

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

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

表Ⅲ-2-32

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

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

(10) 現場実習中の実習生の傷つき体験【設問 14-(7)】

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

表Ⅲ-2-33

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

表Ⅲ-2-34

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

(11) 実習室の有無【設問 14-(11)】

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

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

表Ⅲ-2-37

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

表Ⅲ-2-38 (MA)

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

(12) 巡回指導について【設問 15-(1)】

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

表Ⅲ-2-39

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



(13) 巡回指導について【設問 15-(3)～(8)】

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

表Ⅲ-2-42

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

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

表Ⅲ-2-43

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

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

表Ⅲ-2-44

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

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

表Ⅲ-2-45

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

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

表Ⅲ－２－４６

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

表Ⅲ－２－４７

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

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

表Ⅲ－２－４８

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

#### (14) 実習報告書の発行【設問19】

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

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

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

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

表Ⅲ-2-61

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

表Ⅲ-2-62

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

(15) 実習施設・機関との打ち合わせ会議の開催有無【設問 20】

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

表Ⅲ-2-63

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

## 1. 本学の社会福祉実習教育の概要

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

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

## 2. 実習指導体制

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

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

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

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

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

### 3. 社会福祉援助技術実習指導の目的と内容

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

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

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

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

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

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

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

#### 4. スーパービジョン

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

##### ① 管理的機能

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

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

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

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

## ② 教育的機能

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

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

## ③ 支持的機能

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

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



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

## 第4章 研究結果のまとめ

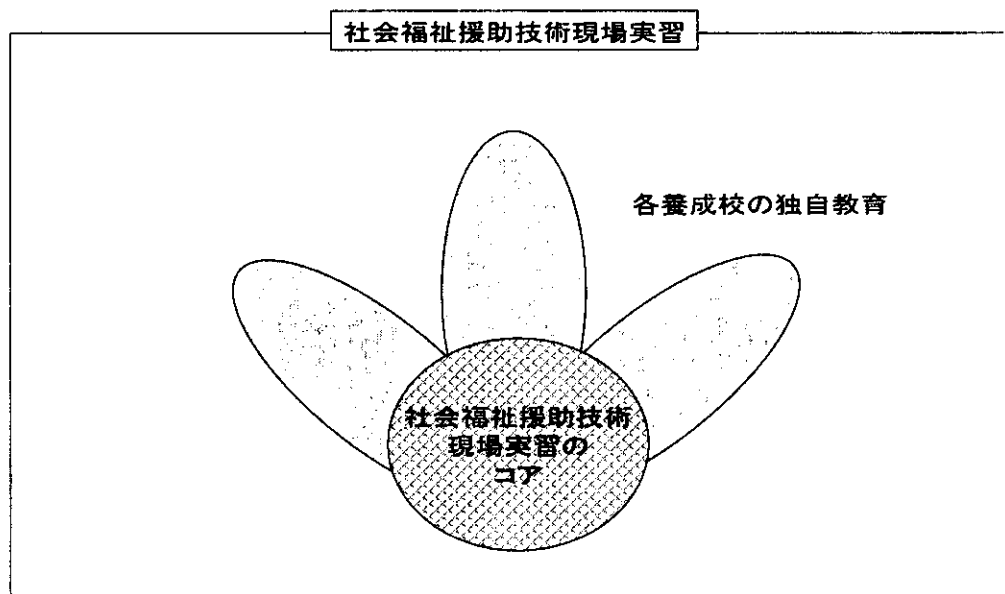
### 1 研究結果のまとめ

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

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

(図1参照)

図1 社会福祉援助技術現場実習におけるコア概念図



資料作成: 藤林慶子

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

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

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

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

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

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

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