

〔共同研究：ソーシャルワーク演習を中心とした教育プログラムに関する総合的研究〕

# 社会福祉士養成教育における ソーシャルワーク演習の位置と課題

——担当教員からのヒアリング調査にもとづく考察——

丸 山 裕 子

## Ⅰ は じ め に

1987年の法制定による社会福祉士・介護福祉士の国家資格化を契機とし、社会福祉援助技術という名のもとに、ソーシャルワーク関連科目の重要性が再認識されることとなった。社会福祉方法論研究者の末席に名を連ねる者として「援助技術」という表現には違和感を禁じ得ないというのがいまだ正直な感想である。一方で、それまでの制度・政策論が主流であった我が国の社会福祉が、専門職を介した利用者への具体的実践活動の成果へとその重点を広げたことは画期的な出来事でもあった。

それから早いもので、20年余の月日が流れたことになる。筆者自身が、社会福祉士養成教育に携わるようになり15年が過ぎようとしている。ソーシャルワーク理論・ソーシャルワーク演習（以下演習と略）・ソーシャルワーク実習（以下実習と略）に携わってきた者としての個人的印象ではあるが、①社会福祉学科をめざしてくる学生の質が確実に変化してきていること ②国家資格化がソーシャルワーカーとしての専門性の向上や質の担保に反映されているとはいいたいこと、は日々実感するところである。

本研究<sup>1)</sup>を着想する直接的契機となったのは、上記①②について同様の印象をもっていた当時（2008年度）実習主担当教員からの、実習と演習の連動による体系的な教育について模索し、その結果を本学の教育プログラムへと反映させたいとの提案であった。折しも、2007年の社会福祉士・介護福祉士法改正により、演習・実習科目を中心としたカリキュラムの見直しが行われることになり、2009年度入学生から新カリキュラムが実施される。現実問題として新カリキュラム対応準備が必要となったわけだが、同時に本学の教育プログラムを見直し、体系化へ向けて改善を試みる好機であるとも考えた。

本稿では、上記共同研究の一貫として行った、大学の社会福祉士養成教育において実際に演習を担当している教員からのヒアリング調査にもとづき、枠組みというよりは演習の具体

1) 本稿は、桃山学院大学共同研究プロジェクト2009-2011年度「ソーシャルワーク演習を中心とした教育プログラムに関する総合的研究」(09共201)の研究成果の一部である。

キーワード：社会福祉士養成教育、ソーシャルワーク演習、専門性、理論・演習・実習の連動、体系的  
教育プログラム

的な展開方法や内容を中心に考察を試みたい。

## II 社会福祉士養成教育における演習科目の位置づけの変遷

1987年の社会福祉士・介護福祉士法の制定による国家資格化に伴い、国家試験受験資格を得るための指定科目が明示された。社会福祉援助技術総論・各論・演習・現場実習など、社会福祉援助技術と冠した科目が並び、指定科目として中心的な位置を占めるようになった。国家試験の配点においても、社会福祉援助技術系の科目は150問のうち事例問題も加えると30問と1/5を占めるほど重要視されている。中でも、援助技術の事例問題（30問のうち4事例×各3問＝12問が事例問題）に象徴されるように理論を実践へとつなぐ演習科目に多大な期待が寄せられた。

その後、一部法改正により、2000年度入学生からは、より具体的場面を通してソーシャルワークへの理解を深めることができるようにとの意図から、社会福祉士の指定科目である社会福祉援助技術関連科目の4単位分が理論から演習へと移行された。つまり、演習はそれまでの4単位から8単位へと倍増することとなった。

2007年の社会福祉士・介護福祉士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養成をめざし、実習・演習の教育内容の充実に焦点をあてたカリキュラム構成となった。ソーシャルワーク関連科目の重みはさらに増し、特に演習科目・実習科目についてはそれまでの単位数（時間数）のみならず、クラス人数や教えるべき項目、担当教員や実習指導者の資格要件など細部にわたり、大幅な見直しが行われた。演習に関しては、時間数もそれまでの120時間から150時間へとさらに30時間がプラスされている。

学校教育においても現任訓練の場においてもソーシャルワーク教育における演習の重要性については、今や共通認識となっていると言えよう。一方、シラバスや教えるべき項目が提示されているものの、効果的な演習の進め方や内容・教材などについては、十分な検討が行われているとは言えず、各担当者が試行錯誤しながら演習プログラムの組み立てに頭を悩ませているというのが実情であろう。

2007年の法改正による養成教育の見直しに伴い、実習・演習科目担当教員の資格要件が提示され、社会福祉士養成校協会を中心に社会福祉士実習演習担当教員講習会が企画されるなど、演習の教育内容の充実に向けた様々な具体的取組みがはじまった。さらに、作業部会の委員を中心として検討を重ね、実践的な社会福祉士養成教育を行うための、最低基準としての内容を網羅した教員講習会用のテキスト<sup>2)</sup>が作成されたことは特筆に値する出来事であった。

2) 社団法人日本社会福祉士養成校協会編「相談援助演習 教員テキスト」中央法規、2009年8月

### Ⅲ 専門性の涵養とソーシャルワーク演習

2007年の法改正後、2009年度入学生への実施に向けて、上述したように実習・演習の内容の充実に向けた試みがはじまった。2012年度には、2009年度生が4回生となり、全学年が新カリキュラム対応の学生ということになる。新カリキュラムへの対応準備から今日までをふりかえり、演習を担当する教員の一人として、個人的には以下のような感慨を抱いている。

#### (1) 実習との比較から考える演習の位置づけ

2007年度法改正においては、実習・演習のカリキュラム内容の充実に焦点があてられたことは上述した。より実践力の高い社会福祉士養成にとって両科目は車の両輪として位置づけられ、演習は実習の前後をはさむ形で実習事前・事後指導と連動させることが求められた。

実践力の向上といった点での実習の重要性については誰も一致するところであろう。一方、演習に関しては重要度の理解にかなりの幅を感じざるを得ず、実習がメインであり、実習の付随物あるいはセットものとしての演習といった印象を拭えない。

実習・演習担当教員の資格要件が提示されたことに伴い、教員研修が実施されることになり、教員研修を担当する教員候補者（実習・演習を担当して10年以上の経験を有する者）をあたったところ、実習に関してはすぐにかかりの数が見込まれたようだが、意外にも演習に関しては、候補者の数が予想以上に少ないことが明らかになった。

#### (2) 学生の質の変化と専門性の継承

1997年筆者が大学における社会福祉士養成教育に携わるようになって、15年が過ぎようとしている。この間、社会福祉系の学科やコースをめざしてくる学生の質の変化は日々実感するところである。少子化による大学全入時代に伴う基礎学力の低下も悩みの種ではあるが、それ以上に社会福祉を学びたいという学生の動機に多様さとある種のこだわりがあまり感じられないことの方に、危機感を感じている。

一例をあげると、本学のソーシャルワーク演習Ⅱ（旧：社会福祉援助技術演習A）のグループ学習場面における学生の反応である。本学では、社会福祉原論・ソーシャルワーク論Ⅰなど基盤となる専門科目のカリキュラム上の配当年次は1回生となっている。社会福祉士をめざす学生は、2年次秋季開講の演習Ⅱの受講にあたって、上記2科目については学んでいるという前提で演習Ⅱを進めている。筆者のクラスでは、授業開始後の早い時期に「それぞれの価値観の違いを知る」というテーマで、学生を5～7人のグループにわけ、「友情」「夢」「お金」「正義」「自由」「楽しさ」「健康安全」「愛」の8つの価値に順位づけをするという課題を設定している。最初に個別に順位づけを考え、それを持ち寄り、ディスカッションでグループとしての順位づけを行う。順位づけそのものが目的ではなく、ディスカッションのプロセスが重要になるので、多数決で決めるのではなく、少数派の意見もよく聴くこと、決められなかった迷った理由について考えること、などを説明してはじめる。終了後、各グループからディスカッションの結果とメンバー個々の順位の計算による結果を表にし、黒板に書

いて報告する。ディスカッションで順位づけがなかなか決まらなかった場合は、議論になった点など、話し合いのプロセスについても報告してもらうことにしている。ここ数年の傾向として、学生が議論せずともすぐに一致して決まるのは、下位の7位と8位で「夢」「正義」が定位置（この2つの入れ替わりはあり）である。また、以前は学生間で意見交換を行った結果、多面的に考えると決められなくなったといったグループがほとんどであったが、このところは早々に順位が決まり時間を持て余すグループの方が多くなっている。個々の順位づけに大きな相違がみられないこととともに、違いがあっても自分の考えを伝えようとするよりは、他者の意見に容易に同調してしまうが故に議論が深まらず、時間をもてあますことにつながっているようである。

上述の素材では、個々人の価値観の相違を知るというテーマが成立しなくなっているのを実感すると同時に、この専門職の特性への理解（原理・原則レベルにおける）が2年次秋期になっても社会福祉学を学ぶ以前とそれほど変化していないことがうかがえる。

### （3）専門的視点内在化の指標となる演習

演習の時間は、実習前においては、これまで学んできた社会福祉学の基礎理論を学生個人がどの程度自分の中で統合して理解しているのか、を把握する貴重な機会である。実習に臨むにあたり意識して欲しいソーシャルワーカーの共通基盤としての専門的視点を事例などの具体的場面を通し伝え、学生が自らの資質とマッチングさせながら内在化していく契機ともなりうる。

実習後においては、実際場面を通して感じた理論と現実のギャップやその背景にある様々な問題への気づきなど、社会福祉士をめざす自らのとりくむべき課題として考察し、今後の学習の方向性を模索する機会でもある。演習は実習事後指導とともに、就業を視野に入れ、その資質も含め、自らと向き合う最初の経験となる可能性が高い場面であるといえよう。

演習は学生が、現代社会に生じている様々な事象に関して、社会福祉学を切り口としてとらえ、分析・考察する視点をどの程度内在化しているかを推しはかるものさしになりうる、との印象をもっている。

## IV ヒアリング調査に基づくソーシャルワーク演習の実際

### 1. 調査目的

社会福祉士養成教育における理論・演習・実習の連動といった視点から、演習教育を中心にすえ、各大学の演習が実際にどのように展開されているのか、また担当教員が課題と考えていることは何か、などの聴き取りに基づき、本学のソーシャルワーク教育における効果的演習プログラムのあり方を考察する際の素材とすることが目的である。

## 2. 調査対象と方法

### (1) 調査対象

社会福祉士養成課程を有する4年制大学で、本学の社会福祉学科と定員(100名)・偏差値など比較的近い学科のソーシャルワーク演習主担当であり、ソーシャルワーク理論・実習にも携わっている教員を調査対象とした。ただし、定員や偏差値は一応のめやすであり、対象選択時の優先順位は高くない。演習教育の具体的内容や課題など演習担当者としての個人的な見解も重要となるため、研究スタッフ<sup>3)</sup>との関係性がある程度確立されている教員を通して対象教員の選択やアレンジも含め、依頼した。

調査対象：5大学(公立大学1校、私立大学4校)7教員(2名対応が2校)

### (2) 調査方法

聴き取り調査に際して、研究スタッフ複数で訪問することとし、うち1名は実習主担当教員が参加できるよう調整した。

調査期間：2009年度 2大学(2009年11月、2010年2月)2010年度 3大学(2011年2月、2011年3月×2)

## 3. 調査結果と若干の考察

調査の目的は、上述したように他大学の演習担当者へのヒアリングを通して、本学の社会福祉士養成教育プログラム(ソーシャルワーク関連科目を中心に)の再構成へと反映することにある。そのため、演習を実際に担当している教員の展開方法についての個人的見解や課題ととらえていることへのヒアリングが重要な部分を占めている。

調査内容をまとめるにあたって、必ずしも学科の教員の総意ではない情報も含まれているため、大学名や学科の定員などにより対象教員が特定されないように考慮した。

### (1) 演習・現場実習の配当年次

現場実習の配当年度は、本学同様5校すべてが3年次であった。

演習の科目名に関しては、社会福祉援助技術演習と表現している大学が2校、相談援助演習が2校、ソーシャルワーク演習が1校であった。新カリキュラム対応以前は、5校のうち4校が2年次・3年次対応科目として設定していた。1校は3年次対応で2コマ続き通年科目として位置づけていた。

### (2) 履修に関する先修条件・クラス人数・担当教員

演習の専修条件としては、2年次・3年次に設定している大学においては原則2年次の演習を履修済であること、という以外には先修条件を設定している大学はなかった。一方実習との関連では、演習の履修は実習の先修条件とされていた。

5大学いずれも、演習の先修条件はゆるやかであるが、実習については演習の履修も含め、

---

3) 共同研究者：桃山学院大学 社会学部社会福祉学科 安原佳子、黒田隆之、福田公教、筆者の専任教員4名で構成

実習の手引きなどにも明記し、比較的厳密に適応しているようだった。実習の履修に際して、GPAを活用しているあるいは活用を検討中の大学もあった。

新カリキュラムでは、演習の1クラス人数は20名以下と規定されたが、ほとんどの大学がそれ以前から、対象学生の人数により多少の変動はあるものの15~20名でグループわけしていた。1大学のみ、2年次対応の演習が20~23名になる場合があり新カリに向け検討中とのことであった。

担当教員に関しては、専任教員のみで担当している大学が3校、専任教員が中心だが、受講学生の人数（1グループ15名に設定）により非常勤講師を数名依頼している大学が1校、残りの1校が専任教員は全体のコーディネーターを兼ねた1名のみで非常勤中心という本学とほぼ同様の教員構成となっていた。しかし、本学との相違は、非常勤講師に関しては、主に所属大学においても演習を担当している教員に依頼しており、また、必要に応じて、大学院生や現場のソーシャルワーカーをTAとして活用するシステムを設けている点である。

### (3) 演習授業運営上の工夫

本学では、これまで（2011年度から変更）演習担当教員は非常勤講師が主であったため、講師の都合に合わせて時間割が組まれており、対象学生はクラスによって様々な曜日、時間帯で演習の授業を受ける形となっていた。そのため、各担当教員間の演習においておさえるべき内容の共通理解や個々の学生の参加状況や態度などについて意見交換や打ち合わせをする機会を設定することが難しいという実情があった。法改正に伴う新カリ対応とともに、本共同研究を申請した目的の一つには、担当教員の相互学習と共通理解のための研究会を立ち上げることもあった。

調査に協力いただいた5大学すべてが、時間割上演習は固定されており、対象学生はクラスに分かれてはいるが、同一時間帯に演習授業を受ける形態をとっていた。テーマに応じて、全体授業や数グループでの合同授業を組み入れるなどの選択肢を増やすことが可能となる。

このことを前提に2コマ続きで特徴ある演習プログラムを組んでいる大学があった。この大学では、演習は原則学科の専任教員全員で担当することになっている。オリエンテーションなど一部全体授業もあるが、基本は各教員が得意とするテーマ（例えば、価値と倫理、記録法、社会福祉調査など）6コマ分を担当し、学生を教員数のグループにわけ、教員が各グループをまわり同じ内容で授業を行うという形態である。担当教員全体での打ち合わせ会は年2回開催している。順番がグループにより異なってくるため、実習前に記録の授業が受けられない学生が出てくるなどのいくつかの課題もあるとのことだった。しかし、担当教員相互による演習内容の共通理解や学生の参加態度の把握と情報交換などといった点、あるいは担当教員による演習内容の質の差異を少なくするといった点で、非常に示唆に富む工夫であるように感じた。

他の4大学では、1クラス1教員担当という形であるが、担当教員間の共通理解のために打ち合わせ会議やシラバス・教材など様々な工夫がみられた。

本学同様に、非常勤講師が主に演習を担当している大学では、年2回（春期・秋期）演習の授業終了後にコーディネーターである専任教員が中心となって打ち合わせ会議を開催していた。シラバスとともに打ち合わせ会議で配布された資料もいただいたが、それによると、演習課題・展開の予定（スケジュールと毎回の内容の表）・展開方法（例示として各回の目的・内容と時間配分・教材と学生のグループ人数などの注意事項）など、かなり詳細かつ具体的に示されていた。

専任教員中心に非常勤講師数名を加えて演習を担当している大学においては、ソーシャルワーク論担当教員が中心となり、年2回演習の進め方に関する担当教員（専任・非常勤を問わず）のための研修を企画しているとのことだった。

他の2大学では、3～4名の専任教員で演習を担当しており、特に打ち合わせ会議などは設定していないが、ソーシャルワーク論担当教員を中心として日常的に相談しつつ進めているとのことだった。うち、1校では、基本は1クラス1教員担当であるが、バリエーションとして担当教員の専門とするところで、年2回のシャッフルタイムを設けるなど、学生の反応に応じた試みを教員間で検討し工夫しているとのことだった。

#### （4）理論・演習・実習の連動と体系的教育

この項目については、所属大学の教育に限定せず、演習担当教員個人が上記テーマに関して思うことや日頃考えていることなど、自由に話してもらった。そのため、内容が多岐にわたり、他の項目や今後の課題と混在している部分も含まれている。

学科の卒業生の6割が社会福祉の現場で仕事をしているという演習担当教員のAさんは、「ソーシャルワーカーをめざす学生の教育にとって、演習と実習のフィードバックは非常に効果的であり、専門職としてのアイデンティティ科目と考えている。このことに関しては、学科の教員全体の共通理解がある」と話されていた。この考え方は、実習と実習指導にも反映されており、実習指導の時間はクラスに分かれての学習より、全体会の占める割合が高く、訪問指導との関連もあるが実習指導のクラス担当教員は分野論でわけていないとのことだった。演習教育全体のコーディネーターも担当しているAさんは、「各演習（Ⅰ・Ⅱ）のコーディネーターは1名であり、現在は自分がⅡを担当している。本来の専門は、どちらかと言えば制度・政策系であり、自分なりに考えてシラバスや打ち合わせ会議の資料など作成しているが、これでよいのだろうか、ソーシャルワーク論を専門とする先生の方がよりふさわしいのでは……と思うこともある」との率直な感想を話されていた。

演習の全体窓口としてコーディネーターの役割にあり、ソーシャルワーク論担当教員でもあるBさんは、「自分としては、理論・演習・実習をつなげるように意図的にやってきたつもりであるが、他の教員の共通理解を得ることや全体に浸透させることはとても難しい」とAさんとは対照的な感概を述べていた。

学科の卒業生の7割～8割が社会福祉領域に就職していくという演習主担当でソーシャルワーク論担当でもあるCさんは、「理論・演習・実習の意図的な積み上げに関しては、他の

先生の理解がなかなか得られず、結果として全部自分が引き受けることになってしまった。自分の思うようにやっているの、ある意味では運動することができるが……」と現状に疑問を感じているようだった。現在の自分を称して「腰の低い独裁者」と語っていたのが、印象的だった。CさんからもBさんと同様に“教員間の共通理解”を得ることの難しさ、が指摘されていた。

演習の主担当であり、ソーシャルワーク論も担当しているDさんからは、切り口の異なる視点が提示された。Dさんの所属する学科では、実習・卒業論文・卒業試験（社会福祉士資格取得のための指定科目）が卒業の要件となっている。なかでも卒業論文を書くための要件が定められており、3年次後半に評価が明らかになる。つまり、卒業論文の執筆を4年間の学習の集大成と位置づけ、これまでの社会福祉学に関する学習を統合し、大学における社会福祉士教育を実践力へとつなげる機会として重要視しているということの意味する。本稿では、理論・演習・実習の連動や意図的な積み上げということに焦点化して考察してきたが、専門性の涵養といった点で社会福祉学専門演習や卒論ゼミの果たす役割と効果の大きさは筆者自身も実感するところである。Dさんに実際の4年次ゼミの状況をたずねたところ、卒業論文の指導のみならず、卒業試験のための勉強も必要となるため、学生が常にゼミ室に在室している状況であり、就職の相談も含め担当教員による個別のきめ細かい対応がなされているようだった。Dさん自身から語られることはなかったが、実習においても中心的なスタッフであることから、Dさんにかかる負担は相当な重さであることが推測された。

演習は、ソーシャルワーク論担当の教員2名が中心に進めているというEさんは、「現在のところ、演習のみならず、ソーシャルワーク論や実習に関しても、先輩であるFさんと2人で相談しながら進める形となっている。理論・演習・実習を意図的につなげるといった点でも共通基盤に基づいて、検討したり、話合ったりできる環境にあることはありがたい」と、コーディネーターを複数で担当することのメリットについてふれていた。Eさんの所属学科では、社会福祉士養成教育において、研究法を重視していることが大きな特徴であり、当然ながら必修としての卒業論文への要求水準はかなりのレベルであることが推測された。

演習側からとらえた理論・演習・実習の連動といった点では、非常勤講師も含め学科教員の共通理解ということが、重要なキーワードと言えそうだ。

#### （5）学生の特性とそれへの演習における対応

当初、日々様々な場面で接する自校の学生の印象とそれに応じた対応を演習科目における工夫を中心にヒアリングする予定であったが、演習に限らず、多様なレベルでの対応の工夫が提示されることになった。この項目においても、ヒアリング対象教員個人の印象に基づいた情報や個人レベルでの工夫に関する情報も含まれているため、対象者が特定できないように配慮した。（前項と同一人物も別名で表記している）

Gさんは、学生の印象を「まじめできちんと課題などをやってくる学生が多い。一方で、自ら問いを発しながら取り組む学生は少ない」と表現されていた。授業科目と異なり、演習



では自ら考え、問題に気づき、解決策を模索することが重要になってくる。これへの対応の一つとして、TA 制度を導入し、TA による演習授業の活性化をはかろうと考えているとのことであった。

Hさんは、「入試制度が多様化したせいもあるのか、勉強の仕方を知らない学生が増えているように感じる。また、そのことにコンプレックスをもち、自らを卑下し、大学における学びに意欲をもてなくなっている学生が相当数いる」との印象をもっていった。対応として、2年次専門演習などの少人数学習を中心に機会あるごとに、勉強の仕方を教え、動機づけを高めるようにこころがけているとのことだった。

Iさんは、「教員の意見をそのままのみにしてしまう学生が多くなっている。疑問をもったり、考えたりしない。自分の考えがない」と最近の学生の特性をとらえていた。対応として、演習ではサイコドラマを活用し、体験しながら考えてもらうような工夫をしている。また、実習指導の場面では、実習日誌を素材として、実習終了後も日誌をていねいにみていくなどの試みを行っている。

Jさんは、「初年次教育のテーマとして、“利用者の主体性を尊重するということ”を思いついたが、学生自身に主体性があまり感じられず、このテーマは成り立つのかと考えた」と興味深いエピソードを語ってくれた。初年次教育では、無理にでもコミュニケーションをとらざるをえないような場面を設定することからはじめるようにしているとのことであった。また、「社会福祉の現場において、記録は重要だが、最近の学生は文章力が乏しい」とも指摘されていた。演習におけるふりかえりシートなどを含め、様々な場面で、文章を書く機会を設けるとともに、個別の指導を重視している。学生と教員の「やりとりをすることが大切」との言葉が印象に残っている。Jさんも、SA（学部の先輩学生）、TA（大学院生）、非常勤講師の活用による演習授業の活性化を考えており、すでに実際に一部SAを活用した授業を試行しているとのことだった。4回生が実習終了後に、実習をひかえた3回生に教える（介護技術が中心）という体験を4回生の演習授業に設定し、実習・演習の連動と仕上げとして位置づけている。3回生の実習指導、4回生の演習、双方において授業の活性化に一定の効果を上げているとのことであった。

Kさんとしては、「学生の特性というよりは、比較的少人数のためか、学年ごとにカラーが大きく異なることが気になっている」との感想であった。

学生の特性についての各教員のコメントをまとめつつ、気がついたことがある。それは、教員自身が社会福祉士養成をベースとした教育を受けた経験があるか否かによるコメント内容の相違である。調査に主に対応してくれた5教員（2名対応の大学では、演習主担当の教員）は、調査当時40代後半～50代前半が2名、30代後半が1名（学部は他分野専攻）、30代前半が2名であった。自身が当たり前のこととして学部時代に社会福祉士受験資格に基づいた社会福祉教育を受けてきた2教員は、学生に関する認識を事実としてとらえ、それに対してどう対応するかという視点から回答しているように感じる。それに対し、他の3教員のコ

メントの中には、「自ら問を発する」「疑問をもつ」「自分で考える」「主体性」が社会福祉を志す学生の中から薄れつつあることに対する教員自身の複雑な思いが含まれているような印象を受けた。そこには、筆者自身が後者の立場にあり、日々教育の中で感じていることを各自それぞれの表現で言語化して提示してくれたことが影響しているのかもしれない。

#### V むすびにかえて—理論と実践をつなぐソーシャルワーク演習教育の課題—

上記調査に協力いただいた5大学担当教員の方たちからは、本稿にまとめた以外にも専門職教育に関連する様々な興味深いお話を聴くことができた。また、ヒアリング内容のみならず、演習・実習に関連する多くの貴重な資料をいただいた。その中には、担当教員打ち合わせ会議の資料や教員用の詳細なシラバスが含まれており、さらには学生に配布するオリジナルのプリントや教材など惜しげもなく提供していただいた。本研究を着想した段階では、①演習担当教員へのヒアリング調査 ②演習に関する研究会（本学の演習担当非常勤講師含む）をもとに本学の演習プログラム（案）を作成し、実習前の演習教育に焦点化した本学の教員用オリジナルテキスト作成を目標にしていた。

本研究と並行して、本学の新カリ対応に向けた演習・実習を中心とするカリキュラムの再構成が進み、2011年度からは、演習授業は時間割上同一時間に設定された。それにより、授業終了後に演習担当教員間の打ち合わせの時間を取ることが可能となった。2010年度入学生からは、2年次秋季と4年次春季に2コマ続きで行っていた演習を現場実習や実習指導との連携を視野に入れ、2年次と3年次の通年へと変更することとなった。実習に臨むに当たり、事前学習と社会福祉専門職としての基本的視点や態度を身につける機会として演習と連動する形で2年次に実習準備講座が新設された。この過程で、ヒアリング調査は、主に研究スタッフである教員（実習室長・教務委員・演習コーディネーター）を通し、様々なレベルや形で示唆やヒントを与えてくれた。しかし、残念ながら、本共同研究の期間内では、各回の演習授業の内容や教材とその体系化などの当初の目標までには着手することができなかった。今後に残された課題である。

ヒアリング調査を通して、担当教員としての筆者自身が今後取り組むべき演習教育の課題として考察したことを以下に整理して、本稿のまとめにかえたい。

##### (1) 教員間の共通理解に向けた課題

実習に比較すると、演習教育への関心度は、社会福祉士養成教育に携わっている教員間における温度差が大きい傾向にある。実習教育は、現場実習という目に見える明らかな実体が存在し、そこには教員だけではなく、教務関連の実習事務担当職員の他、大学外の機関・施設や実習指導者との連携・協働が必要不可欠である。内容の詳細は別として、社会福祉実習教育の大枠は一般市民にもイメージしやすいものであろう。それに対して、演習授業のわかりにくさは、はじめて演習を学ぶ2年次学生の初回オリエンテーションにおける反応に如実に表れている。筆者のクラスでは最初の授業で、演習の目的と方法についてのプリントを配

布し、講義科目や実習との関連なども含めて説明することになっている。その時間の最後に、ほかのいくつかの項目とともに、学生にソーシャルワーク演習に期待することを書いてもらっている。グループ学習とディスカッション中心ということは伝わったようだが、学生がこんなことをやってみたいというよりは、こちらの提供するものに従ってこなす、といったコメントがほとんどである。本学では、基本的に演習の出席回数などに関する評価基準は実習に準じているが、それらをクリアしなければ現場実習に行くことができない、あるいは実習後であれば社会福祉士国家試験受験資格を得られない実習とは、明らかに学生の参加態度に差が見られる。卑近な言葉で言うなら、演習を軽くみており、出席回数さえ満たしていれば単位はもらえるという緊張感に欠ける姿勢が透けて見える。演習科目の見えにくさ、わかりにくさは、そのままこの専門職の技術の見えにくさ、わかりにくさに所以しているともいえる。だからこそ、演習教育の重要性と意義について、教員間の共通理解の必要性がヒアリング調査先の複数の演習担当教員から指摘されたのではなかろうか。

それでは、教員間の共通理解を促進するためには、どのような方法があるのかを具体的に考える必要がある。一つのヒントとなるのは、教員がそれぞれ得意なテーマを担当し、受講学生のグループを教員が回るというⅣ-3-(3) 演習授業運営上の工夫で紹介した例示である。実際に各専任教員が担当し、全学生から生の反応を得ることを通して、他の教員担当テーマとの連携や自らの担当テーマの位置づけ、学生の理解度などを演習授業全体との関連において、課題としてとらえ、考える機会となりうる。教員各自が演習の重要性と意義を実感する体験の場を設定することが、教員の共通理解の促進には効果的であると考えている。また、教員のみならずSAやTAなどの導入も考慮に入れ、チームとして、演習教育の展開を多面的に考えるということも方法の一つであろう。

所属大学の事情を考慮にいれつつ、全教員が何らかの形で演習授業に参加する多様な方法を模索し提案することが、共通理解へ向けた一歩へとつなげる今後の課題である。

#### (2) ソーシャルワーカー養成という視点からの教育プログラム再構成の必要性

本稿では、国家資格である社会福祉士養成教育における演習教育に焦点をあて論じてきた。今回の法改正に伴うカリキュラム改正もその一例だが、演習教育のみならず、国家資格化以降大学における社会福祉教育は、様々な面で社会福祉士養成教育にひきずられている、との印象をぬぐえない。資格化以前には、社会福祉学科を有する大学の数は格段に少なかったことであろうが、大学ごとに建学の精神に基づいたカラーの差異がはっきりと表れていた。どういう人材を育成し、社会に送り出したいのかが明確であり、かつそれに基づく教育プログラムも大学により多様であった。国家資格化以降は、ある意味、社会福祉士養成といった点で一本化され、大学における社会福祉教育はかなり標準化された。

ソーシャルワーク教育に従事するものの一人<sup>4)</sup>として、国家資格を有する社会福祉専門職

4) 丸山裕子「参加と協働への実践過程」太田義弘編著『ソーシャルワーク実践と支援科学—理論・方法・支援ツール・生活支援過程—』相川書房、2009年、p.96

は増加した一方で、ソーシャルワーカーとしての発想と自覚と誇りをもって活動している人々の数は反比例で減少しているような印象を受ける。国家資格化に伴い、法律にその役割が明記されたことによって、以前に比べてかなり狭い役割に、自ら限定することにつながっているようにも見受けられる。国家資格としての社会福祉士とソーシャルワーカーとしてのアイデンティティは、区別して考える必要があるとも考えている。

このことは、国家資格化に異議を唱えるものではなく、教員個人が、自らの中に存在する、大学の社会福祉教育におけるソーシャルワーカー養成教育と社会福祉士養成教育の関係を整理し、社会福祉士養成教育を位置づけなおすということを意味している。ソーシャルワーカー養成教育という視点でとらえなおすなら、4年間の大学教育におさまりきれものではないこともすぐに気づくだろう。将来をみすえた上で、大学においては最低限、何を、どこまで、学生に伝えたいのかを吟味し、絞り込む作業が必要である。それを実現するための学部レベルにおけるオリジナルプログラムを考案することが重要となってくる。

### (3) ソーシャルワーカー・モデルとしての教員

ソーシャルワークの技術は目にみえにくいいため、専門性がわかりにくいことは前述した。「人」としてのソーシャルワーカーを介した実践活動として体現する以外に、その技術や専門性を伝えることは難しい。隣接領域の医療関連職種に比すると、ソーシャルワーカーはその個人に専門性の依存度が高い、という特徴がある。プライベートにおける自分と仕事における自分の間に双方向での強い影響力が働いているような印象を持っている。

科学的ではないあるいは理論的ではないとの批判を覚悟のうえで、個人的経験に基づいて言うならば、ソーシャルワーカー養成教育に携わる教員は、個人としても教員集団としても、授業時間に限らず、様々な場面における言動や態度もひっくるめて、学生の目には、ソーシャルワーカー・モデルとして映っているということである。

ヒアリング調査でDさんが、4年次の卒論ゼミ・卒業試験対策・就職相談などを個別にていねいに対応している姿にふれ、専門性の涵養にとっての卒業論文と専門ゼミの重要性を再認識するとともに、教育の場においても「人」を通してしか伝えることができない専門性に関する要素がこの専門職には少なからず存在する、との感をさらに強くした。そのことの功罪への議論をこえて、他の専門職に比すると専門性が個人に依存する割合が高いという特性を前提とし、そこからソーシャルワーク教育をとらえなおしてやる必要がある時期にきているのではないかと、との印象をもっている。

以上、演習教育の課題と題しつつも、結果としてその範囲は演習にとどまらず、現任教育をも視野にいれたソーシャルワーク教育全般にわたる内容となってしまった。焦点が拡散してしまったことへの反省の念とともに、そのこと自体が、ソーシャルワーク教育における演習の位置づけと特徴をあらわしているようにも感じている。

今回のヒアリング調査では、演習担当教員個人の主観的理解を中心にまとめたため協力的

ただいた5大学7教員のお名前を掲載できなかったが、ワーカーマインドあふれる配慮のゆきとどいた対応をいただき、深く感謝している。ここに記してお礼の言葉にかえたい。

#### 参 考 文 献

- (1) 社団法人日本社会福祉士養成校協会編『相談援助演習 教員テキスト』中央法規, 2009年8月
- (2) 太田義弘編著『ソーシャルワーク実践と支援科学—理論・方法・支援ツール・生活支援過程—』相川書房, 2009年3月
- (3) 中村佐織著『ソーシャルワーク・アセスメント—コンピュータ教育支援ツールの研究』相川書房, 2002年10月
- (4) 山田容著『ワークブック社会福祉援助技術演習①対人援助の基礎』ミネルヴァ書房, 2007年11月
- (5) 丸山裕子『平成15—17年度科学研究費補助金基盤研究(C)研究成果報告書「ソーシャルワーク実践過程へのコンピュータツール活用による教育支援システムの研究」』2008年2月
- (6) 丸山裕子「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, 相川書房, 2002年10月
- (7) 上田智恵・太原牧絵・溝渕淳「チームアプローチによる社会福祉援助技術演習の授業展開—カリキュラム改訂をふまえて—」『人間福祉研究, 第7号, 広島文教女子大学人間福祉学会, 2009年

(2012年5月8日受理)

## Role and Challenges Regarding a Social Work Practice Seminar in Training Education for Certified Social Welfare Workers —Examination based on Interviews of Instructors—

MARUYAMA Hiroko

In 1987, a law was established, making it obligatory for those who wish to work as a certified social welfare worker to have the relevant national qualification. Accordingly, the curriculum necessary for eligibility for taking the national qualification examination was created. Included in the new law's designated subjects was a social welfare support skill seminar. Since then, there has been wide agreement of the importance of the seminar in the field of training education for certified social welfare workers. However, while the syllabus and teaching points are provided, sufficient consideration has not been given to the most effective form and specific contents of the seminar. This causes instructors to teach by trial and error, and struggle to attain better organization of their seminar program.

Moreover, following amendment of the law in 2007, the curriculum was revised with focus on improvement of the seminar and practical exercise.

The purpose of this paper is to reflect the preparations for the new curriculum into our university's systemization and reorganization of its educational programs. To do this, based on interviews of seven instructors at five universities who are actually engaged in a social work practice skill seminar about the actual situation of the seminar education, this paper explores the role and challenges of the seminar in training education for certified social welfare workers.