

原 著

社会福祉士養成教育における実習先指導者との連携 —連携の課題にみる3者協議の必要性—

竹中理香*¹ 竹中麻由美*¹ 李永喜*¹ 岡崎利治*¹ 仲井達哉*¹ 小川知晶*¹

要 約

本研究では、社会福祉士養成教育における実習先指導者との連携のあり方について、特に養成校・実習先・実習生の3者による協議の必要性が生じる背景としての実習プログラミング時あるいは実習評価時に生じるズレをとりあげ、そのズレが生じる仕組みについて考察した。研究方法は、相談援助実習に関するテキストおよび研究論文を分析対象として文献研究を行った。明らかになったのは以下の三点である。第一に、実習プログラム作成では、教員による学生評価や指導者による学生のアセスメント内容とも有機的に関連させながら実習プログラムが作成されていくべきであり、教員・学生・指導者のうちそれぞれ2者間の連携という方法のみでは不十分で、3者協議という方法も重要である。第二に、教員による学生と利用者との関係把握の困難に対しては、利用者も含めた4者による相互評価という方法も検討していくべきである。第三に、3者が対面で協議する3者協議は、3者関係を進展させ、3者の認識の乖離を解消する手立てとして必要不可欠である。

1. はじめに

社会福祉士は、1987年5月に成立し1988年に施行された「社会福祉士及び介護福祉士法」に基づいて定められた国家資格である。本法は、2007（平成19）年に改正され、それまで20年続いた制度の抜本の見直しが図られることとなった。特に、「高い実践力を有する社会福祉士養成のために資格取得方法についての見直し」が見直し事項として盛り込まれ、それに沿って養成カリキュラムなどの見直しも行われ、2009年4月1日から新しいカリキュラムが施行されることとなった。

新たなカリキュラム体制においては、「大学等において開講する社会福祉に関する科目の確認に係る指針について」（19文科高等917号、厚生労働省社援第0328003号）で「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」と明記されるなど、実習プログラミングの段階から養成校と実習先との連携の必要性が認識されるに至っている。

ところで、養成校と実習先との連携の方法や形態

は養成校により様々であるのが現状であり、それぞれの養成校の実習教育に対する考え方や実習先の個々の事情などに応じ、その連携の方法や形態が決定されているといえる。

その中でも、筆者の所属大学においては養成校の実習指導担当教員（以下、教員）と実習先指導者（以下、指導者）のみならず実習生（以下、学生）もまじえた3者による協議会を実習前に「事前三者協議会」として、さらに実習後に「事後三者協議会」として2回開催している。実習中の教員による巡回時には、教員・指導者・学生の3者による協議は一般的であるが、上記のように実習前と実習後に3者による協議会を実施している養成校は希少である^{†1)}。

先の社会福祉士及び介護福祉士法改正以後の連携に関する先行研究では、3者での協議の必要性について触れたものが散見される^{†2)}。また、その必要性の理由として、実習目標設定時や実習評価時における教員と指導者および学生間のズレの修正を3者の協議で行うことがあげられている^{†3)}。

先行研究において、そうしたズレの修正のために

*1 川崎医療福祉大学 医療福祉学部 医療福祉学科
(連絡先) 竹中理香 〒701-0193 倉敷市松島288 川崎医療福祉大学
E-mail: takenaka-r@mw.kawasaki-m.ac.jp

は3者の協議が必要であることは指摘されている⁴⁾ものの、なぜそのズレが生じるのかについて分析された研究については見当たらない。

本研究では、社会福祉士養成教育における指導者との連携のあり方について、特に教員・指導者・学生の3者による協議の必要性が生じる背景としての実習プログラミング時あるいは実習評価時に生じるズレをとりあげ、そのズレが生じる仕組みについて考察することで、より具体的に3者による協議の必要性について明らかにすることを目的とする。

研究方法は、相談援助実習に関するテキストおよび研究論文を分析対象として文献研究を行った。特に、実習目標設定時の「実習プログラミング」や実習後の「実習評価」に該当する箇所や研究論文を研究の対象として取り上げ、実習前・実習後それぞれにおける3者協議の必要性を確認しつつ、3者のズレが生じる仕組みについて考察した。

なお用語の使用は、「協働」はともに作業や活動をするという意味で使用し、中でも話し合いによるものを「協議」とし、協議をするための具体的な場を「協議会」という用語を使用する。「連携」は、「協働」や「協議」を通して指導者・教員・学生間の協力体制やチームワークが互いにうまく機能するという意味で使用する。

2. 相談援助実習における連携の構造

2.1 実習をめぐる組織と人

相談援助実習指導においては、養成校の教員が厚生労働省の基準に示されている基準にのっとり指導

を行い、相談援助実習では、同じく厚生労働省の指定する実習指定施設の範囲内であ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実習指導者の指導のもとに実施される。その際に関係組織・関係者は図1のように示すことができる。

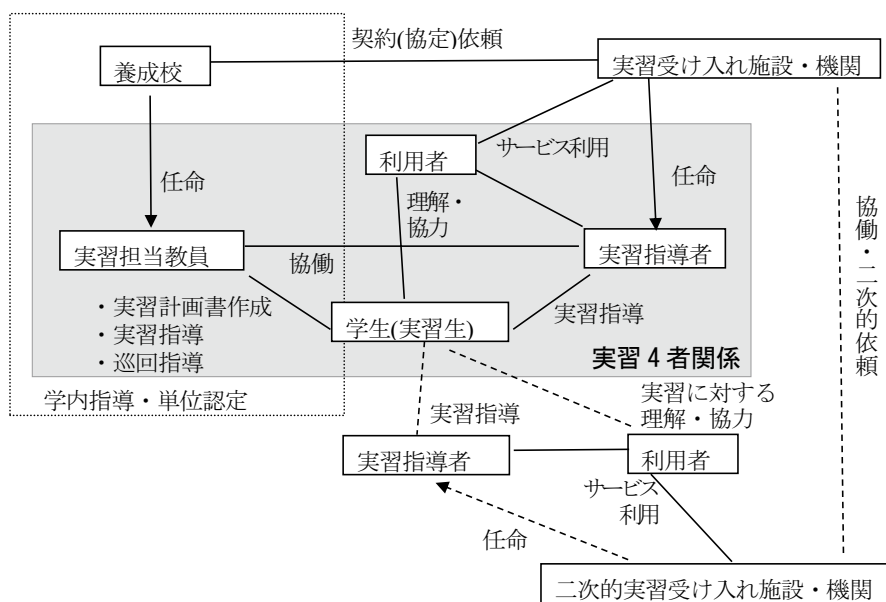
相談援助実習では養成校から実習先に実習の依頼をし、承諾を得る必要がある。依頼は、厚生労働省が指定した種別の社会福祉施設および機関の範囲内であつ教員が巡回指導に訪問することが可能な範囲で行われるが、実習に係る諸条件についての合意形成や実習依頼承諾書の取り交わしを経て契約が締結される。また、学生は養成校の教員による事前指導・巡回指導などと、実習先の指導者からの実習指導を受けることとなる。

さらに大切なことは、実習先の利用者の最善の利益や権利が守られることについて養成校と実習先施設・機関との間で了解事項として取り交わすことである⁶⁾。

以下では、教員と指導者と学生の3者による実習プログラミング段階での連携と、実習後の事後評価段階での連携の実際について説明する。

2.2 実習プログラミングでの連携

実習プログラミング作成においては、「大学等において開講する社会福祉に関する科目の確認に係る指針について」(19文科高等917号、厚生労働省社援第0328003号)で「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。また、実習担当教員講習会テキスト²⁾によれば、学生の個別プログラム作成までの



潮谷⁶⁾より筆者作成

図1 実習委託・指導関係の構造

流れは以下のようなものである（図2）。

まず、養成校の教員は実習先の指導者に「基本プログラム」の作成を依頼する。その際、「基本プログラム」を指導者との協議により協働で作成することも可能である。養成校の教員は、指導者が作成した「基本プログラム」をあらかじめ読み解き、実習先が学生に何を求めているかを学生に伝えることも必要である。

さらに指導者が作成した「基本プログラム」について教員は必要な体験内容が含まれていることを検討し、補足が必要な場合は指導者に連絡する。次に教員は、学生が実習計画書を作成する際に、基本プログラムの内容を説明し、そのうえで学生自身の実習課題を見出せるよう指導する。最後に学生は自身が作成した実習計画書をもって実習先への事前訪問を行う。

事前訪問では、学生と指導者が内容のすり合わせを行う。その上で、個々の学生に対応する個別プログラムが作成される。

まとめると、実習プログラミング段階では、①指導者と教員、②教員と学生、③学生と指導者の順で連携を行いながら、個別プログラムを完成させていくことになる。

2.3 事後評価での連携

実習後の実習評価（以下、事後評価）について、「大学等において開講する社会福祉士に関する科目の確認に係る指針について」（19文科高第917号、厚生労働省社援第0328003号）にて、①実習後に実習内容についての達成度を評価し、②必要な個別指導を行うこと、③実習の評価基準を明確にし、評価については実習先の指導者の評定だけでなく学生本人の自己評価についても考慮することが規定されている。

社会福祉士養成校協会による教員向けテキストでは、実習評価表を活用しながら自己評価の実施と教

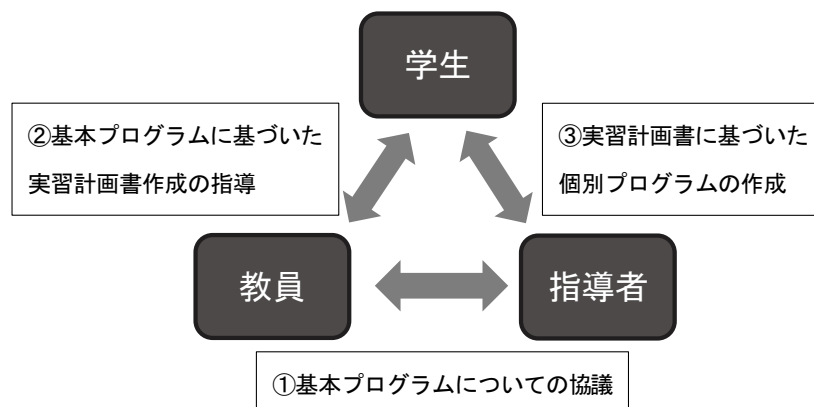
員との面接を行うとともに、指導者による実習評価表を学生に開示した上で教員との面接を行い、教員とともに実習目標の達成度を評価することとされている⁷⁾。さらに、クラス内での発表などを通して、実習評価から得た学びについて共有しあうというプロセスが一般的である。このように、実習評価では特に自己評価と他者評価（指導者と教員）を組み合わせる行うことが重要であるとされている（図3）。

また実習教育の評価には、①事前評価としての診断的評価、②学習過程を通して学生の学習を改善するために行われる形成的評価、③事後の学習成果を判定するための総括的評価がある⁴⁾。例えば、実習評価表を使用した評価は総括的評価であり、実習終了後の教員による個別指導は形成的評価に該当する⁴⁾。

柿本は、総括的評価は評価者の主観に大きく左右されるとして、こうした形成的評価を総括的評価の両輪のように位置づけるべきであるとする⁸⁾。実習評価が限りなく人材養成に近づくためには、学生・教員・指導者・利用者の4者の連携と協力が必要であるが、特に学生と教員の面談や形成的評価による「何を学び、何を学ばなければならないのか」のフィードバックの積み上げが必要であるとも述べている⁸⁾。

添田も、自己評価と他者評価（指導者と教員）を組み合わせる行うことが重要であり、自己評価と指導者による評価、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るとしつつも、学生が自身に厳しい評価をする傾向がある場合やその逆の場合は、自己評価をそのまま成績に反映することはできないため、自己評価は形成的評価には適しているといえるが、単独で成績評定の材料にはできない点に留意するべきだとも述べている⁹⁾。

いずれにせよ、実習評価の段階においても、指導者あるいは教員単独での評価ではなく、学生の自己



守本²⁾より筆者作成

図2 実習プログラミングに関する3者の連携

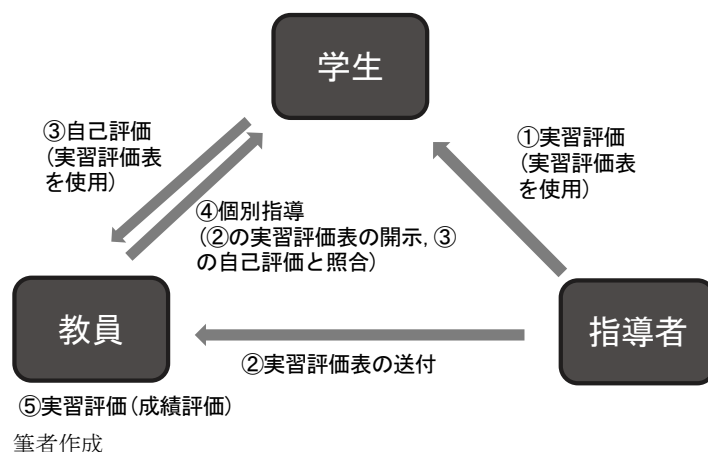


図3 事後評価に関する3者の連携

評価も組み入れながら、フィードバックの積み上げによる形成的評価もなされていくこととなる。

以下では、実習プログラミング段階での連携と事後評価段階での連携において、特に教員と指導者と学生の3者による協議の必要性とその背景について述べていくこととする。

3. 実習プログラムにおける連携の意味

3.1 教員－学生間での連携

実習プログラミング段階では、①指導者と教員、②教員と学生、③学生と指導者の順で連携を行いながら、個別プログラムを完成させることになる。教員は、①で得られた「基本プログラム」をもとに、②で学生に対して実習計画作成の指導を行う。

またこの実習前教育の段階では、実習に臨む学生の資質をどのように評価するのかという課題も存在する。その資質は点数化することが難しい。従って、教員が求めるものに対して学生がどの程度達成できているのかを評価するために、特に、教育分野や医療分野においてルーブリック^{†5)}が用いられてきた。

相談援助実習の実習前教育においても、達成目標を具体的に示しながら実習教育を組み立てていくコンピテンシー・モデル^{†6)}の活用や、ポートフォリオ^{†7)}を評価する基準としてルーブリックの使用の有効性が指摘されている¹²⁾。

3.2 学生－指導者間での連携

実習プログラミング段階での学生と指導者の連携は事前訪問という形態をとる。あらかじめ指導者より提示された「基本プログラム」をもとに、教員と学生とで作成した「実習計画書」を学生が実習先を訪問して指導者と実習プログラムのすり合わせや実習目標を互いに確認する。

守本は、事前訪問には実習プログラムのすり合わせだけでなく、(学生にとっては)実習先の実際を見て

様子を把握する貴重な機会になると述べている²⁾。さらに指導者は、『実習受け入れマニュアル』にもとづいて説明し、互いの波長合わせやアセスメントの機会として、また学生にとっては指導者の思い・要望を把握する機会として重要であるとも述べている²⁾。つまり、指導者は、当該学生にどのような指導が必要かを見極めるアセスメントの機会として、また学生は、指導者の思い・要望を把握し、信頼関係形成のための重要な場面として事前訪問は重要なのである。

また中島は、事前訪問の指導者にとってのメリットとして、実習プログラムと実習計画書とをすりあわせることで、①実習目標を互いに確認し(学生と指導者の調整)、②学生の志向を知る指標として、学生の力量など多角的に学生をアセスメントし、③学生の習熟度によるプログラムの見直し・修正を図ることを挙げている。学生にとってのメリットとしては、①指導者が作成した実習プログラムがあることで見通しを立てて実習計画書を作成でき、②事前訪問は波長合わせにつながり、③実習計画書と実習プログラムのすり合わせができることを挙げている³⁾。

3.3 実習プログラミングでの連携における課題

実習プログラミングでの連携に関する課題の一つに、三者間でのズレの問題がある。中島³⁾は、三者協働による実習プログラミングの必要性の背景に、「実習先の実習プログラム内容と養成校の実習事前学習内容、および学生が作成する実習計画書との間に、乖離ともとれる状況があった」(p.18)として、自身の養成校での実習指導の場において三者間のズレが課題となっていたことを指摘している。

上述した通り、実習プログラミング段階においては、指導者と教員、教員と学生、学生と指導者の順で連携を行いながら、個別プログラムを完成させていく。特に、教員は指導者が作成した「基本プログ

ラム」の意図を理解しながら、学生に実習計画書作成の指導を行う。

また、教員は実習計画書作成も含めた実習前教育を通して学生の評価も行う。それは、成績評価のための単なる「できる・できない」の評価のためのみならず、学生を実習先に送り出すために学生の持つ能力を評価し、実習目標の設定にも役立てるためという意味も含まれる。そのためにもコンピテンシー・モデルの活用や、ポートフォリオ評価など多角的な評価を用いようとするのである。

他方、指導者が抱える悩みの一つには、学生が実習開始時にどのような状態や段階にあるのかの把握があげられている¹³⁾。学生の事前訪問は、確かに最終的な個別プログラム作成のための実習プログラムと実習計画書とのすり合わせのために重要な機会であるが、指導者からすると、今後の学生への指導の方向性を見極めるための学生のアセスメントや互いの波長合わせのための貴重な機会であり、後者があって初めて前者が成り立つという認識である。

しかしながら、せっかく教員が把握した学生の能力や評価に関する情報は、先に示された連携パターンにおいては、指導者と共有する機会はないままとなってしまう。指導者は、実習訪問で初めて学生と出会い、そこからアセスメントを開始することになるのである。

実習前教育を通じた学生の能力評価においては、コンピテンシー・モデルの活用やポートフォリオ評価の活用がなされているが、それら実習前教育の学生評価法に関する先行研究^{12,14)}では、教員による学生の評価の内容を指導者と共有する必要性については述べられていない。では、教員と指導者とで事前の評価内容を共有することによって、ズレを回避できるのであるか。

実習プログラミングでは、単に学生が作成した「実習計画書」と指導者が作成した「基本プログラム」をすり合わせるのみならず、先に述べた通り教員による学生評価や指導者による学生のアセスメントとも有機的に関連させながら具体的な「個別プログラム」が作成されていくことになる。よって、先に述べた、養成校の実習事前学習内容と実習先の実習プログラム内容、および学生が作成する実習計画書との間のズレという課題に対しては、教員・学生・指導者のうち、それぞれ2者間の連携だけでは不十分であるといえる。実習前の実習プログラム作成段階においても、指導者と教員とが学生を挟んで対面で協議する場つまり互いに情報を提供し共有する機会としての三者協議が必要である。

4. 事後評価での連携の意味

4.1 事後評価におけるズレ

先述した通り、実習後の評価では、特に自己評価と他者評価（指導者と教員）を組み合わせで行うこととされている。しかしながら、それら評価にズレが存在するとの指摘がなされている。ここでは、実習後の3者における連携の課題の一つである、評価のズレとその背景について述べる。

例えば梅澤は、学生の自己評価と実習先の実習評価との関係について、指導者の評価と学生の自己評価との間には、自己評価の方が低くなっていると指摘している⁵⁾。池田と米本も同様に、学生の自己評価の方が相当低く分布しており、それは学生による自己評価が自己反省や謙虚のために他者による評価より低くなる傾向があることを明らかにしている¹⁵⁾。

さらに、総合評価と各評価項目との相関を見ると、指導者側は実習態度の中でも「職員集団との協働や指導を受ける姿勢」や「自己理解の深化」と相関が高いのに対して、学生側は「クライアントやニーズの理解」「実践技術・技能の習得」と相関が高い結果となっている。このことから、指導者側は実習態度・自己理解を、学生側はクライアント理解や実践技術の習得を「総合評価」の判定基準にしていると推測している¹⁵⁾。森田らは、この指導者からみた実習の総合評価を決定づける重要な要素として、学生の「積極性」や学びの「意欲」があることを明らかにしながら、それらを評価する項目が評価票にはないことを指摘している¹⁶⁾。

これらのズレがなぜ起こるのかについては、実践技術・技能の取得を重視した学習・実習プログラムに対し、指導者の「経験や勘」重視による言語化・意識化の不十分¹⁵⁾といった、指導者側の課題としてとらえる見方もある一方、専門職養成の養成校の教員の立場と、利用者の立場から人間性と関連付けてとらえようとする実習先施設の指導者の立場との違いから生じている⁴⁾という指摘もある。

4.2 ズレの背景としての立場の違い

江原と村田は、立場の違いの背景には、ソーシャルワーカーの役割遂行の前提として、「共に生きる人々の世界」において社会関係が形成できることがあり、ソーシャルワークの現場では人格を媒介にした社会関係の形成による人間的な信頼が重視される点にあるとする。そして、そうした性格こそが人に内在する「人間性」であり、それを基盤としてソーシャルワークの専門性が形成されるのだと指摘する⁴⁾。よって実習指導者はクライアントを支援する上で、「専門職の支援システム」の一員でありながらも、「共に生きる人びとの世界」において人の関係を形

成することが、業務の基盤になることを指導者は経験的に感じているからではないかとその背景を説明する。学生には、この「利用者主体の共感的目線」¹⁷⁾を体験的に学ぶことが重要であるからこそ、人間性や積極性が評価の対象になると考えられる。

他方、専門職養成の立場としては、社会福祉士という資格制度が実施されて以降、実習評価票の統一を通して実習内容や成果の標準化が目指されてきた。

1989年に日本社会事業学校連盟・全国社会福祉協議会によって出版された『社会福祉施設「現場実習」指導マニュアル』では、実習教育における評価の特徴を、「絶対尺度によるものではなく、あくまでも社会福祉現場を指向する施設・態度・対人援助をすすめていくプロセスについての個別的、教育的な評価である」として「人間対人間の信頼感を求めるという総合的な評価である」と述べられている。このように、それまでの実習評価は、絶対尺度ではなく人間対人間の信頼感を求めるという総合的な評価が重視されてきた¹⁸⁾が、近年では評価がより専門的な価値・知識・技術、専門的自己に焦点があてられるようになってきている。

江原と村田はそうした現状を批判的にとらえ、専門職養成の立場からは、「利用者との援助関係の形成」を専門職としての技術的な専門性としてとらえるため、利用者の立場から人間性と関連付けてとらえていないのではないかと⁴⁾と主張している。

また井上は、指導者にとっては、学生が、職員や利用者、地域関係者などと関わりながら、これら人々からどのように受け止められ評価を受けているのか、ひとつの評価の側面として注視しており、実習目標が遅々として達成できないような場合にも、学生である前にまず「人として」、人々(利用者を含む)の福祉を実現する思いや社会的使命を強く感じられるかが試されている¹⁹⁾として、指導者は学生の評価の前提として、まず人間性に注視すると述べている。このように、指導者が評価の際に、利用者の立場か

ら、または人間性を重視するという見解もある。

先の江原と村田の主張からは、実践技術・技能の取得を重視した専門職養成の養成校の教員の立場と、利用者の立場から人間性と関連付けてとらえようとする実習先施設の指導者の立場との違いからズレが生じているという結論が導き出されている⁴⁾。しかしながら、少なくとも指導者が利用者の立場から人間性と関連付けて評価を行っているという点についての具体的な根拠については示されていない。

以下では、「立場の違い」ではなく、実際の実習における3者関係をめぐるシステムの観点からズレの背景について考察していく。

4.3 実習における3者関係と協働

実習評価の際のズレはどのようなシステムによってもたらされているのだろうか。ここでは、冒頭で示した図1「実習委託・指導関係の構造」から、教員・学生・指導者・利用者の実習4者関係の部分を取り出して(図4)、考えることとする。

まず、指導者は、実習中は日々の業務の中で利用者と援助関係を取り結びながらソーシャルワーク実践を行っている(①)。同時に、受け入れた学生の実習プログラムの管理・実習指導を行うこととなる(②)。その際、指導者は、学生が利用者とのどのような人間関係を形成するのかという学生と利用者間の関係形成に目を配ることとなる(③)。そうした関係性の中で、指導者は最終的に実習評価を行うことになる。

一方、養成校の教員は、実習中の巡回指導なども含めて、学生との面談を通して、学生の実習先での様子を把握し、そのことを評価の一要素に加える(④)。また、実習巡回での指導者との話し合い等を通して、指導者から見た学生の状況を把握することとなる(⑤)。しかしながら、学生が利用者とのようなコミュニケーションを展開しながらどのような関係を取り結んでいるのかについては、直接そうした現場を見て確認することはできないし、教員

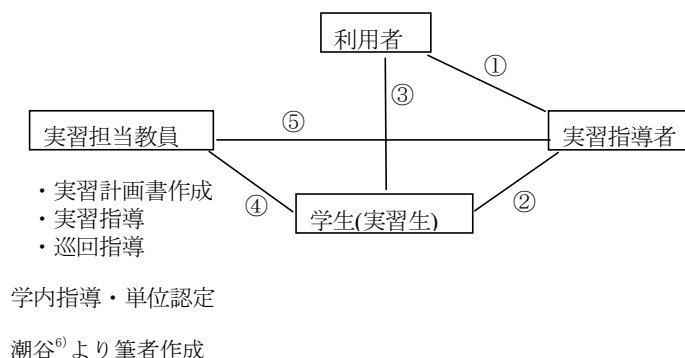


図4 実習4者関係

が直接利用者と関わる機会もほとんどないといってよいだろう。よって、それらについては、学生本人との面談や指導者との話し合いをもとに評価するしかないということになる。

図2からもわかる通り、養成校側の教員にとっての利用者視点の持ちにくさは、こうした4者間の連携関係の中にも要因はあると考える。それらを解消するための方法としては、利用者による実習評価も含めた4者による相互評価という方法もありうるだろう¹⁸⁾。

しかしながら、日本の現状においては利用者の個人情報保護や権利擁護の観点から、利用者評価を導入するしくみは整っていない。そこで、教員にとっての利用者視点の持ちにくさについては、指導者との話し合いを通じて補完していく方法が現実的であろう。そういった意味で、教員と指導者と学生との3者協議の場は重要な意味を持つ。

筆者が所属する養成校での事後3者協議会で実施された実習指導者アンケートの自由記述¹⁹⁾からは、「学生からの評価内容についての質問に対して説明することができた」、「指導者の評価と学生の自己評価のつき合わせにより、捉え方の差を知ることができた」、「実習評価表では書ききれなかった実習中の学生の様子や指導者の想いを伝えることができた」、「実習での学びや評価を、前向きに今後活かしていくための大切な場であると感じた」など、3者協議が実習評価のすり合わせにつながっていると考えられる意見が見られた。

さらに、「養成校でのふり返りの内容（事後学習）を知り、学生の実習後の学びや気づきを確認できた」、「実習後の学生の考えや悩みについて知ることができた」、「学生が実習後の疑問点を解決でき、意見を深める機会となっている」などの記述からは、3者による協議が単なる実習評価のすり合わせのみならず、指導者が学生のふり返りや実習後の学びについて知り、スーパービジョンをする機会にもなっていると考えられる。

また、「担当の教員とゆっくり話ができてよかった」、「個別に評価などの話が担当教員とできてよかった」、「教員・学生に対して実習後も卒論や就職相談に応じたいと思った」など、教員と指導者での評価についてのすり合わせや情報交換、あるいは学生も含めた三者関係の進展に触れた記述も見られた。

これらのことから、3者による協議は、実習評価のすり合わせという意味と同時に、実習評価表では表しきれない様々な要素について三者で情報交換し、三者関係を進展させるという意味も持っているといえる。

確かに3者による協議は、例えば、実習評価表(ループリック)を活用して、指導者による他者評価と学生の自己評価を比較し話し合う場に、教員も参加し調整するという方法を採用している例もある¹⁾。しかしながら、教員にとっての3者協議の意味には、評価表を用いて自己評価と他者評価の照らし合わせによりすり合わせを図ることだけではなく、利用者との援助関係やその前提としての人間関係を学生が実習中にどのように取り結んだのかなど、評価表だけでは表現できない内容も含めて指導者の見解を通して把握し、そうした要素も含めて最終的な総合評価を行うことが可能になるということにもある。そうした意味で、実習評価をめぐるズレを解消する手立てとして、3者による協議は必要不可欠であるといえる。

5. おわりに

本研究では、社会福祉士養成教育における指導者との連携のあり方について、特に養成校・実習先・学生の3者による協議の必要性が生じる背景としての実習プログラミング時あるいは実習評価時に生じるズレをとりあげ、そのズレが生じる仕組みについて考察した。

結論として、以下の3点について述べることにする。

第1に、実習プログラミングにおいては、学生が作成した「実習計画書」と指導者の「基本プログラム」の単なるすり合わせのみならず、教員による学生評価や指導者による学生のアセスメント内容とも有機的に関連させながら「個別プログラム」が作成されていくべきである。よって、教員-学生-指導者のうち、それぞれ2者間の連携では不十分であり、教員の学生評価や指導者の学生アセスメント内容の情報共有も含めて3者協議という方法での3者間での連携も重要である。また3者協議は3者の関係構築の機会という意味も有している。

この指導者と教員とが学生を挟んで対面で協議する場つまり互いに情報を提供し共有する機会を持つことは、養成校での実習前教育と実習先での実習体験の達成目標とのズレを防ぐことにもつながる。

第2に、実習後の実習評価では、教員は実際の実習現場において学生が利用者とのどのような人間関係を形成しているのかを直接確認する機会を持たないことから、そうした側面からの教員による評価は難しい。そのことを解消するための方法としては、利用者による実習評価も含めた4者による相互評価という方法の具体化も検討されていくべきである。

第3に、実習後の3者による協働は、実習評価のすり合わせとともに、実習評価では表しきれない様々

な要素について3者で情報共有し、教員の最終的な総合評価につなげていくという意味で重要である。そうした意味で、3者が対面で協議する事後三者協議会は、3者関係を進展させ、ズレを解消する手立てとして必要不可欠であるといえる。

本論文では、社会福祉士養成教育における指導者との連携のあり方について考察するうえで、実習プログラミングと実習評価時に生じるズレの背景を分析することで、教員・指導者・学生の3者による協

議の必要性を明らかにした。実習プログラミングあるいは実習後の実習評価での連携について、3者による協働の必要性は先行研究においても認識されてきたが、3者が対面で協議する三者協議という方法による協働については、養成校全体で組織的に実施されている例が希少であることもあって、具体例を伴った研究の蓄積はなされていない。今後は、そうした三者協議に関する実践事例や実証的な研究の蓄積が必要であると考えられる。

謝 辞

本論文は、2017年度医療福祉研究費助成「社会福祉士養成教育における連携のあり方に関する研究—教員・指導者・学生の三者協議を用いた実践—」の成果の一部である。

注

- †1) 社会福祉士養成教育の実習に関するテキストおよび論文をレビューしたところ、3者による協議会を（個々の教員ではなく）養成校組織全体で実施している例としては、川島¹⁾による1件のみであった。
- †2) 例えば、三者協議の必要性について触れられているものとして守本²⁾、中島³⁾、江原と村田⁴⁾らの文献がある。
- †3) 養成校の教員の研修用テキストでは、学生が作成する「実習計画書」と指導者があらかじめ作成する「基本プログラム」とを事前訪問等ですり合わせすることで、個々の学生に合った「個別プログラム」を指導者が作成するという流れになっている。そのすり合わせによって、学生が持つ実習イメージと指導者が作成する実習プログラムとのズレが把握でき、修正できると指摘されている²⁾。また、実習後の実習評価においては、指導者による評価と学生の自己評価では学生の自己評価の方が低い⁵⁾などのズレが見られることも指摘されている。
- †4) 例えば、江原と村田⁴⁾は、実習評価の対象設定の違いは、実習目標の違いがあることから起きているとして、実習目標の設定・合意から実習評価の実施についても実習関係の3者の話し合いが課題となっていると指摘している。
- †5) ルーブリックとは、学習結果のパフォーマンスレベルの目安を数段階に分けて記述し、学習の達成度を判断する基準を示す評価指標のことである¹⁰⁾。例えば、成功の度合いを示す数段階程度の尺度と、尺度に示されたそれぞれの評点に対するパフォーマンスの特徴の説明からなる評価基準表がある。
- †6) コンピテンシー・モデルは、自己評価尺度（コンピテンシーシート）を活用した能力評価法の一つであり、今日では教育や看護、社会福祉分野においても、教育効果の測定や専門職の職業能力の指標として用いられている¹¹⁾。
- †7) ポートフォリオとは、学習のスケジュールを立て、立てた予定と実際に自分が行動したことを比較し、現在の学習の歩みや到達状況を確認し、次に取り組むべき課題を明らかにすることを目的に使用する学習の補助ツール¹¹⁾である。
- †8) 海外の例ではあるが、イギリスなどでは実習評価に利用者も含めた4者による評価のシステムの導入がみられる²⁰⁾。

文 献

- 1) 川島恵美：事後学習のワーク。関西学院大学実践教育研究会編、ソーシャルワーク実習プログラミングワークブック—実習先—養成校—学生が協働するメリット—、初版、みらい、岐阜、138-146、2014。
- 2) 守本友美：実習前指導の内容と方法。日本社会福祉士養成校協会編、相談援助実習指導・現場実習教員テキスト、第2版、中央法規出版、東京、93-113、2015。
- 3) 中島尚美：実習プログラミングにおける3者協働の役割とメリット。関西学院大学実践教育研究会編、ソーシャルワーク実習プログラミングワークブック—実習先—養成校—学生が協働するメリット—、初版、みらい、岐阜、16-24、2014。
- 4) 江原隆宜、村田泰弘：相談援助実習の「実習評価」に関する批判的考察—「実習評価」の目的、対象、主体・方法—。日本福祉大学社会福祉論集、(131)、55-73、2014。
- 5) 梅澤嘉一郎：社会福祉施設実習における実習評価に関する研究—実習学生の自己評価と実習施設の評価との関連から—。川村学園女子大学研究紀要、22(2)、79-93、2011。
- 6) 潮谷恵美：実習指導方法論・I。日本社会福祉士養成校協会編、相談援助実習指導・現場実習教員テキスト、第2版、中央法規出版、東京、62、2015。
- 7) 渡辺裕一：実習後指導の内容と方法。日本社会福祉士養成校協会編、相談援助実習指導・現場実習教員テキスト、

- 第2版, 中央法規出版, 東京, 128-143, 2015.
- 8) 柿本誠: 社会福祉援助技術現場実習評価の実態と課題—形成的評価の必要性—. 日本福祉大学社会福祉論集, (111), 53-72, 2004.
 - 9) 添田正輝: 実習の評価. 長谷川匡俊, 上野谷加代子, 白澤政和, 中谷陽明編, 社会福祉士相談援助実習, 第2版, 中央法規出版, 東京, 278-292, 2014.
 - 10) 添田正輝: 実習指導方法論・IV 実習教育評価. 日本社会福祉士養成校協会編, 相談援助実習指導・現場実習教員テキスト, 第2版, 中央法規出版, 東京, 177-223, 2015.
 - 11) 高木寛之: 相談援助実習にむけての学び. 川延宗之, 高橋流里子, 藤林慶子編, 相談援助実習, 初版, ミネルヴァ書房, 京都, 38-61, 2009.
 - 12) 小林哲也: 相談援助実習指導における課題とルーブリックの有効性. 人間関係学研究, (15), 1-12, 2013.
 - 13) 藏野ともみ, 朝倉由衣: 福祉専門職の実習指導におけるスーパーバイザーが抱える課題. 人間関係学研究, (18), 59-64, 2016.
 - 14) 橋本有理子, 柿木志津江, 小口将典, 種村理太郎, 清原舞, 中島裕, 得津慎子: コンピテンシーにみる社会福祉士養成課程学生の学修の現状と今後の展望. 関西福祉科学大学紀要, (19), 59-71, 2016.
 - 15) 池田雅子, 米本秀仁: 社会福祉実習における評価について—「実習受入先の評価」と「学生の自己評価」の比較分析を通して—. 北星論集, (28), 33-63, 1991.
 - 16) 森田久美子, 保正友子, 金子充, 森下陽美, 高木博史: 社会福祉実習における実習評価に関する研究. 立正社会福祉研究, 10(1), 17-26, 2008.
 - 17) 笛木俊一: 相談援助実習における体験学習の意義. 加藤幸雄, 柿本誠, 笛木俊一, 小椋喜一郎編, 相談援助実習—ソーシャルワークを学ぶ人のための実習テキスト—, 初版, 中央法規出版, 東京, 19-32, 2010.
 - 18) 畠山龍郎: 現場実習後の「評価」の方法. 日本社会事業学校連盟・全国社会福祉協議会編, 社会福祉施設「現場実習」指導マニュアル, 社会福祉法人全国社会福祉協議会, 初版, 東京, 246-248, 1989.
 - 19) 井土睦雄: 実習評価. 相澤譲治, 九十九綾子編, 相談援助実習—養成校と実習先との連携のために—, 初版, 電気書院, 東京, 110-116, 2016.
 - 20) Bournemouth University: *BA social work: Practice learning handbook level H*. Bournemouth University, Bournemouth, 2010.

(令和2年8月20日受理)

Cooperation with the Training Leader in Social Worker Education: Necessity of a Problem of Cooperation and 3-Person Conferences

Rika TAKENAKA, Mayumi TAKENAKA, Lee YONHI, Toshiharu OKAZAKI, Tatsuya NAKAI and Chiaki OGAWA

(Accepted Aug. 20, 2020)

Key words : social worker education, cooperation, 3-person conferences

Abstract

In this study, we considered how to cooperate with the training leader in the social worker training education. The necessity of studying the way of cooperation arises from the fact that there is a gap in the discussion between the university teacher, the training leader, and the student during training programming and training evaluation. Therefore, we considered the mechanism that causes the deviation. As for the study method, we use the literature research conducted by analyzing the texts and research papers related to the social worker training education. In this study, the following three points were revealed. First, in creating a practical training program, the practical training program for social worker education should be created in a way that is organically related to the student evaluation by the teacher and the assessment content of the student by the training leader. The method of cooperation between each two parties is not enough, and the method of 3-person conferences is also necessary. Second, regarding the difficulty of the teacher about social work grasping the relationship between students and service users, a method of mutual evaluation by the four parties including service users should be considered. Thirdly, 3-Person Conferences, where the three parson talk face-to-face, are indispensable as a means of advancing the 3-parson relationship and eliminating gaps.

Correspondence to : Rika TAKENAKA

Department of Medical Welfare

Faculty of Health and Welfare

Kawasaki University of Medical Welfare

Kurashiki, 701-0193, Japan

E-mail : takenaka-r@mw.kawasaki-m.ac.jp

(Kawasaki Medical Welfare Journal Vol.30, No.1, 2020 37 – 46)