

吉備国際大学研究紀要
(人文・社会科学系)
第28号, 131-142, 2018

相談援助演習における個別性尊重の教育実践の意義と課題

—役割設定によるグループリアリティを活かした試み—

横山 奈緒枝

A Study of educational practice to respect individuality

— Attempts to utilize the reality of group members through role setting —

Naoe YOKOYAMA

Abstract

The aim of this study was to clarify the educational effects in social work training, and to examine the results of the six points of the enhancements of the exercises which were conducted. The six points are as follows: 1. Take time to understand each other at the face to face, 2. Each person shares with having different tasks and consciousness, 3. Encourage students to speak what they thought, 4. Clearly tell the target, 5. Includes realistic news, incidents, events, and provides visual information, 6. Students alternately play the role of leaders.

As a research method, we carried out 30 exercise programs to eight students who finished practical training at the field, analyzed the progress records and student records, and additionally it analyzed by preceding research and guidelines.

The following six results were obtained: 1. Importance of thinking exercise as a place of active learning, 2. Each student experiences the role of leader in exercise, 3. Encourage them to be conscious of individual missions, 4. Learning by making use of the reality of relationships among members, 5. Progress of exercises at 3 stage levels, 6. It is necessary to position interactive communication as the foundation of exercise.

Key words : Social work education, Practice of Social work, Group work, A role of reader

キーワード : 社会福祉士養成, 相談援助演習, グループワーク, リーダーの役割

はじめに

人々の生活課題が多様化、複雑化する中で、社会福祉士には福祉ニーズへの対応力、実践力が問われている。社会福祉士は、「社会福祉士及び介護福祉士法」(1987年制定)により位置づけられているが、2007年には法改正により、養成課程における相談援助演習(以下、演習と示す)は120時間から150時間に延長された。このことは、実践的な学びの重要性が強化されたものと理解される。厚生労働省からは演習内容の概要も示され、本演習は相談援助実習とともに、実践力涵養において重要な科目と認識されている。

その後、2009年のカリキュラム改正では、本科目は「理論と実践を結びつける実践的な科目として位置づけられ」(石川 2010: 19)、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により定められている「相談援助演習のための教育ガイドライン」(2015年)によれば、演習のあり方¹⁾として、「根拠(理論・モデル)に基づく」ことが重視され、次の3点が“参考知見”として示されている。

①「人の変化を支え促進する方法」として、トランセオレティカルモデル(Prochaska他, 2007)により、学生がどのステージにあるのかを見極めた実施による効果、②成人学習についての知見(支持的な雰囲気の中での学習、進歩に対するフィードバック、主体的学習など)。そして、③教育法として、児童を対象とするPedagogyと、成人を対象とするAndragogy²⁾を比較しつつ、年齢に関係なく、双方を組み合わせたアプローチをとることが望ましいという内容である。

演習の教育内容に含むべき、具体的な課題・事例は実に多様であり、現代社会における多くの課題が設定可能である。また、これら事例に対して対応の段階、すなわちインターク～アセスメント～プランニング～支援の実施～モニタリング～効果測定～終

結とアフターケアの一連の流れを学ぶことも重要とされる。さらには、近年実践現場においてコミュニティへの働きかけも不可欠であり、ミクロ(個人、家族)～メゾ(グループ、組織、地域住民)～マクロレベル(地域社会、政策)という視点のおき方によって、実践における対象の範囲が広まることも重要な学びといえる。教授方法は、ケースメソッド、事例検討、ロールプレイ、SST、模擬体験、ゲーム、グループワークなどさまざまである。また、評価はプロセスとアウトカムの両方に対して実施されることが望ましいとされる。

本ガイドラインによる枠組みに沿い、科目担当教員がいかに肉付けし、有効な実践力向上のための場の設定及び充実した学びを実現できるのかが重要な課題となる。このガイドラインに対して出されている疑問とともに、筆者が実際の演習運営及び設定に困難を感じる点、また教員の立ち位置に迷うこととして、大きく分けて以下の3点がある³⁾。

- (1) 厚生労働省が示した演習内容には「ソーシャルワーカーにとって最も重要でかつ必要不可欠な倫理や価値の明記がされていない」と石川(2010: 10-23)による指摘がある。さまざまな事例に臨んでいくと、どのような課題・事例を取り上げても、学生たちはある程度の意見の提起が可能になっていく。しかし、最後に学生たちが悩むのは、この価値観や判断基準、考え方の形成の部分であると考えられ、目指すべき価値観が不明確であると、これを科目担当が学生ともに理解に向けて模索していく必要性が生じる。ここに本演習の面白さと難しさがある。
- (2) ガイドラインで提起しているトランセオレティカルモデルのステージを学生個別に意識するほど、取り上げる課題や事例に対する学生の関心の差異に気づくこととなる。このため、その課題や事例への向き合い方に温度差

が生じ、時として、グループワークへの取り組み方に異なりが生じてしまう。関心の濃淡とともに、受講生の個別性（理解力、表現力、コミュニケーション力など）をどのように捉えて演習を運営するのが重要になる。

- (3) 実践力養成のために、演習ではリアルな感覚を重んじることが重要といわざるを得ない。各課題や事例も、遠くの出来事として学生が学ぶのではなく、より身近な事例、臨場感を想像しながら検討できるような工夫を心がける必要がある。このためには、現代の学生の生活環境や若者文化の分析なども必要と思われるが、この点に関する議論はガイドラインではみられない。地域によって差があるかもしれないが、社会福祉系の大学への入学生の減少とともに、社会福祉領域に就職する学生も減少していると聞く。

現代社会で青年期を生きている学生たちの感覚が担当教員のそれと異なることによるこのズレのようなものを捉えながら授業を進めることが演習の充実のためには不可欠と考えられる。

1. 研究目的と方法

本稿では、2017年度に演習ⅣⅤ（相談援助実習及び事前学習終了者・事後学習を併行）の学生（8名）へ実施した演習プログラムと運営内容を振り返り、課題をまとめ、今後の演習展開のための留意点をまとめることを研究目的とする。とくに、社会福祉士として連携力や調整力が問われる時代の中で、学生間のコミュニケーションの形成やグループワークの体験は重要であり、これらの活性化のための演習方法についても整理することも目的とする。

研究方法としては、文献による本演習授業をめぐる課題の検討と、実際の演習授業の経過、当初のシ

ラバスと、実際の演習経過におけるモニタリング状態を示す記録、受講生の記録を活かし、読み解くこととする。具体的な演習授業の設定は以下の通りである。

(1) 演習内容

演習の目標や概要は表1の通りである。評価は、講義態度や質疑応答の積極性（80%）、提出されたレポート（20%）等から総合的に行ない、レポート課題はすべて返却し、内容の解説を行なう。

課題や実施テーマは、高齢者世帯・虐待・認知症事例、児童虐待事案、貧困問題、低所得世帯への対応、医療ニーズの事例、スクールソーシャルワーク事例、地域システムの課題などを設定した。障がい者領域については相模原事件を取り上げ、関係レポートの読み合わせなどの実施の上で、意見交換を行なった。個別作業（シート記入や検討）～グループでの意見交換～全体への発表と共有～個別の振り返りというプロセスを用いた。グループ設定はそのテーマや内容に沿って、2人、4人の構成となった。これらのグループ設定は後に述べる各回のリーダー担当との検討によって行なった。

この他、実習を終えた学生たちの当初の要望として、“説明力、理解力を高めたい”という希望が強かったため、2度のディベートの場を設けた。また、各課題テーマに沿った国家試験の事例問題を3～5問解く時間も設けた。演習においては、こちらの想定にないリアクションが生じることもあり、担当教員との個別面談を計3回設定し、演習経過に沿って記載している記録に従って、演習への主体的参加の度合いや、グループワークの評価を個別に伝達しつつ、学生側の意見を捉えながら進めた。

また、中間の4日間はその回のミッションシートを配付（個別に意識して発言や行動することを提起：うち3回は担当教員のリクエスト、1回は学生本人が演習初めに設定）し、主にはロールプレイ時に意

識することや、演習中の行動に関する意識化の促進を行なった。

毎回提出シートは平均して各自3枚程度(A4版)であるが、次回にすべてコメント添付にて返却をしてから、その回の演習に入るという流れであった。返却するコメントは手書き及び入力したシートにて行ない、明確な意思表示を行なった。

(2) 演習授業の設定の工夫

主体的な参加を求めるための授業運営として、次の6点をこれまで実施してきた内容を改めて設定し強化を行なった⁴⁾。①顔合わせ段階での相互の理解に時間をかける。②各自が異なる課題をもっており、それを自覚できるように進めていくことを伝える(個別課題の重要性の提起)。③何でも思ったことを発語してもらうように依頼する(飾らず、背伸びせず、ありのままの表現を求める)。④到達目標を明確に伝達(各回でも伝達)する。⑤現実的なニュースや事件、出来事を盛り込み、視覚的な情報提供を行なう。⑥授業の受け手でもあり、担い手でもあることを実感できるように役割(司会・進行補助を通したリーダー役)を設ける(プロシューマーとしての位置づけ)⁵⁾。

受講生間の関わりについては、現在の特徴として、例えば、昔の“がり勉タイプ”の学生は「イタイ」存在としてみられていたり、「空気を読む(KY)」ことが巧み(KY過敏症)な学生や周囲に合わせることに努力する学生が増えていたりしている⁶⁾と実感している。これらの特徴に各学生が自ら気づきを得ることが、対人援助の担い手としても重要であると考えられる。広井は「とりわけ日本社会のように、“空気”の圧力の中で個人が集団の中で抑圧されてしまうような状況が起こりやすい社会においては、まずはしっかりと『個人』を立てることが課題となる」と述べている。各受講生が自身の特徴に気づいていくことを重視して演習を構成した。

⑥の役割を設定する取組の留意点としては、リーダーの役割を担う者と、その他メンバーが状況を理解しているか否かを捉えながら進めていくことであった。

また、各回の全体の流れにおいて、順次行なう内容の目的と注意点を伝えることが欠かせない。この場合、すでに学んでいる領域の参考となる知識の伝達も行なうことが求められる。そして、事後には取組んだ課題・テーマに関わる教材や参考資料を提起⁷⁾するよう準備した。

2. 演習における価値観・倫理の課題

ソーシャルワークの定義(国際機関「国際ソーシャルワーカー連盟(IFSW)」)は、「人間の福利(ウェルビーイング)の増進をめざして、社会の変革を進め、人間関係における問題解決を図り、人びとのエンパワー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」と表現される。

このような定義を基盤に、社会福祉士は「人権と社会正義に則り、サービス利用者本位の質の高い福祉サービスの開発と提供に努めることによって、社会福祉の推進とサービス利用者の自己実現をめざす専門職」⁸⁾と表現できる。また、公益社団法人日本社会福祉士会の倫理綱領には、知識、技術の専門性と倫理性の維持、向上は専門職の職責であるとされ、4つの責任(利用者に対する倫理責任、実践現場における倫理責任、社会に対する倫理責任、専門職としての倫理責任)を負うことが示されている。科目担当としては、これらの倫理責任を意識するとともに、その意味を演習授業にいかに関与させていくかが問われている。

倫理責任という1つの言葉を考えてみても、その

必要性の解説を“受け身で聴くこと”と、その言葉のもつ歴史的意味や課題をふまえて“体得すること”とは大きな差異がある。この点も演習設定に大きく左右されることが考えられる。

演習に臨む場合のメンバー間の関係も無視できないと考える。対象学年が3年生であることから、すでにこの関係性の中にも、相互の価値観や考え方が根づいていると予測される。

例えば、学生が学ぶ社会保障の講義では、頻繁に「リスク」という言葉が登場する。山田昌弘によればリスクという言葉は、近代社会になってできた言葉であるという（山田 2004:25）。その語源は「勇気を持って試みる」という意味だったという。また、その語源から「(略) 必ずしも悪い意味ではない。何かを得るためについて回る危険性であり、必ず出会う訳ではないというニュアンスがある。その危険が伴うことを知りながら、その危険に出会うかもしれない状況に身をさらして、何かを達成しようとする時、その危険性をリスクと呼ぶ」と述べている。このリスクという言葉は、演習で用いる事例の中にも頻回に出てくるものであるが、その意味はDangerに近いものとして学生は理解しており、リスクは怖れるべきもの、避けるべきものとして認識している学生が多いと考えられる。しかし、社会福祉実践では、そこにあるリスクに現実的にかに向き合っていくか、他者と関わりいかに状態を改善していくのが重要と考えられる。語源を学ぶことでその言葉のもつ価値観を検討する機会にもなる。

3. 相談援助演習の場の解釈

ガイドラインでは、相談援助演習の目的と意義を次のように3点に集約している。以下に抜粋してまとめる。1点目は、「総合的・包括的な理解」とされる。学生は「ソーシャルワークの専門性に構成する価値、知識、技術について、科目ごとに分けられ

た状態で学習する」が、「それらを総合的に用いることが求められる」ため、「科目の枠を超えて課題や実践について概念化し体系的に理解できるようになること」がこの演習によって求められる。

2点目は「専門的な実践力の習得」である。前述の「価値、知識、技術について知っているだけでなく、それらを統合して実践に応用できることが必要」であり、このために「具体的な課題や状況について観る・聞く・話す・書く・体験する・考える・感じる・振り返るといった能動的な活動を組み合わせることによって、自分や社会への気づきを得て理解を深め」ることを目指すとされる。

3点目は「相談援助実習・実習指導との相乗作用による教育効果」であり、実習と演習の双方の教育効果を相乗的に高めることを挙げている。

これら3点により、本演習が実習との連動が意識的に行なわれる中で、総合的な実践力の涵養が主眼となることが理解できる。また、本演習が具体的な設定を必要とし、受講生の五感を活かした主体的な体験の場にすることが重要であることも把握できる。

「経験」について、中村（1997:63-64）は「なにかのかなり重大な出来事に出会っても、ほとんどなにも刻印をわれわれのうちに残さないような経験、つまり内面化されることのない経験、うわの空の経験、疑似的な経験というものがある」と述べ、真の経験の三つの条件として「〈能動的に〉、〈身体をそなえた主体として〉、〈他者からの働きかけを受けとめながら〉、振舞うことだということになるだろう」と提起している。とくに、能動的であることについては「単にあたまだけの観念的な能動性に留まっているならば、その能動性は持続できないだけでなく、抽象的なものにとどまるだろう」とも述べている。演習において、いくら具体的な課題、事例や状況を科目担当が示しても、受講生の取組状況によっては経験が抽象的なものに帰結してしまうという危うさがあるということであろう。

4. 取組結果と考察

主体的参加のための授業運営のため、前述した6項目の結果は次の通りである。本演習はⅣⅤと連続の2コマ続きの授業であり、計32回の実施であった。

①顔合わせ段階での相互の理解に時間をかける

初日に実習体験を聞きながら、学生各自が演習に抱く感覚、不安などを聞き取った。学生相互の発語・かけ合いにも助けられ、モニタリング記録（以下、演習記録）によれば「初日の1コマ目で、お互いの不安は一気に緩和された。とくに学生同士のかけ合いが有効であった」とあり、終了時の学生が記載する振り返りシート（以下、学生記録）において、演習が不安と訴える者はいなかった。初日に個別面談も挿入し、全体では表現しにくい点についての聞き取りにも努めた。

②各自が異なる課題をもっており、それを自覚できるように進めていくことを伝達する（個別課題の重要性の提起）

初日の全体の場合と個別面談において、各自に課題が異なり、それぞれに良さもあれば、課題があることを提起した。各自の課題については演習を4回経た段階で個別に伝達し、学生自身にも検討をしてもらった。演習記録によれば「ささいなことでも、学生へ明確な活字で入力した個別評価を渡すと、かなり真剣に読んでくれる」、「こちらが表現している意味が活字となると明らかになる分、ニュアンスが通じていないこと（2名）に気づいた」とある。学生記録では「これまでほんやりと思っていたことが、明らかになったと思う」、「自分の課題を意識しながら今後の演習に出席したい」などの記載がみられた。

③何でも思ったことを発語してもらうように依頼する（飾らず、背伸びせず、ありのままの表現を求める）

例年、意識することであったが、この内容は本演習ではあまり心配のいらぬ学生が多かったと思われる。演習記録では「各年次の受講生が集合すると、微妙にその年次で雰囲気異なることに改めて気づくことができた」、「今年はあまり心配しなくても大丈夫と思われるが、逆にごく少数の発語に躊躇しがちな学生への働きかけに工夫が必要になりそう」と書いていた。

④到達目標を明確に伝達（各回でも伝達）する

前半意識したことであったが、回を追うごとに伝達することの丁寧さは弱まったように思われる。理由は「学生のリードに委ねることによって、こちらの様子も把握ができ、個別に記録をしていける」と演習記録に綴っているように、進行補助の学生に任せただけで、こちらの解説が弱まったように考えられる。とくに、多くの障がい者が被害された事件を扱った回では、学生たちは皆「もっとも難しかった」と記録した。次の⑤にも関係するが、この回にはドイツナチスの障がい者に対する殺害の歴史を取めたDVDも視聴した。課題の大きさと対応の難しさにどのように捉えてよいのかという反応に、「こちらの準備が不十分であり、語る言葉が乏しく、観念的な説明に留まった」（演習記録）と書き残していた。

まさに、福祉の価値観を深めて語り合えるチャンス逃したように思われ、その後も相模原事件の容疑者に関する記事をコピーして配布したりしたが、回が改まってしまい、時間も過ぎてしまったため、再度話し合いを深めることには至らなかった。演習記録には「“一期一会”とはこのこと。大きなタイミングを逃してしまった」、「結局、こちらからの“べき論”のようなものを提示してもみんなにはしっくりとは伝わりにくい」と記録を残していた。

この④については「深められないこと」は担当教員にとってもメンバーにとっても辛いことであるが、これを共有すべきであった。この回のふり返りから、理解すべき目標まで達成できなかったという事実も学生は知ることも重要と考えられた。その一方で、リーダーを設定して進める場合、この達成のできなさに責任を感じる学生もいるので注意が必要となる。

⑤現実的なニュースや事件、出来事を盛り込み、視覚的な情報提供を行なう

高齢夫婦の世帯の生活、虐待の怖れや課題を映像から捉え、事例検討へと進めた。やはり目の前にリアリティのある当事者が動きとともに語っている姿は意見交換をしやすくするものと理解された。

⑥授業の受け手でもあり、担い手でもあることを実感できるように役割を設ける（プロシューマーとしての位置づけ）

4日目から1名ずつ担当を設定したが、このような学生各自がリーダーシップを図る場を設けることで、グループ全体の流れを意識する必要性が生じ、また他のメンバーにとってはパートナーシップを図る場の設定ともなった。「このような役割の設定がグループ全体に社会性を強化することになった」と演習記録にはこちらの気づきを記録した。

例えば、この役割を順に担うようになった数回後に、リーダー役が戸惑っていると「それは〇〇すれば良い」、「▽▽のように進めるようにしてはどうか」などのアドバイスがリーダー役の経験者から出されるようになり、そのグループの取組み方や進め方、ルールのようなものが定まっていったと考えられた。例えば、小グループの形成はその日のリーダーに委ねたが、毎回ルールは異なるが、トランプを用いる方法を学生は選択した。また、後半には迅速に発表を行なうために発表者全員が一斉に並んで順次

発表できるようにするなど、一定のしくみが生まれていった。科目担当の演習コーディネイトを身近に感じる機会にもなったとも考える。

このような場全体の流れのルールのようなものが自然にでき、①受講生各自が自由に意見を出せる雰囲気と、②演習の流れや方法を学生たちが定めているながら過ごす時間の大切さが体得された。このことから、「包摂的な時間や空間の共有体験」が重要なものと理解された。その重要性とは、集団に関わるデュルケムの研究分析にも似た記述がみられ、グループという存在の意義を示しているものと考えられる。それは、「学校のなかで、集団がもっている勢いや集団をまとめていく力を体験したり、ともどもに分ち合う喜びを味わったりするのは、それと同時に、集団そのものを改革してゆく主体者としての能力を培っていく、という意義をもつことになる⁹⁾」(J-Cフィュー編 2001:60)という表現である。

教育における包摂については、「社会的包摂をポジティブに導くための必要条件」として、「様々な立場にある多種多様な人々が、ともに学び、ともに生活する包摂的な教育の場で、他者に対する敬意や寛容さ、あるいは自らとは異なる人々とのコミュニケーションを切り拓いていく力を、子どもたちは獲得できるに違いない」(志水 2016:6)という提起もある。ここでの社会的包摂とは経済的事情によって教育の場から排除される子どもたちを想定している内容であるが、社会福祉士が取り組むべき地域づくりや、対面していく社会的包摂の問題とも深くつながる要素であり、演習というグループワークにおいて経験することが求められると考える。

当初、事後に課題・テーマに関わる教材や参考資料を提起することを重要と考えていたが、準備はしていたものの終了時間が迫っていたり、個別の違う話題になったりと、事後学習のための資料の伝達は不十分に終わることが多く、演習以外の時間に伝達し補った。

おわりに

相談援助演習はソーシャルワークの実際を学内に
おいて学びとる場であるが、相談援助実習と異なり、
それらの検討は仮想の状態の中で行なわざるを得
ず、そして、検討したことの反映ができず、効果測
定が難しい点などもデメリットである。しかし、場
面や事例検討においては、リアリティをもたせるこ
とも演習担当者の工夫によって可能であり、そこに
この科目の課題があるとも考える。

また、仮の設定や、実際の影響を回避できるがゆ
えに、自由に受講生が感じた意見を交わすことが可
能である。重要なことは、話し合いにおいて受講生
が感じたことや意見を双方向性のあるコミュニケーション
の中で発語できることであり、また意見の違いにつ
いて、相手が理解できるような表現の工夫を
することが、説明力の向上にも有効に働くと考えら
れる。

本稿では、2017年度の相談援助演習の取組から、
受講生の学びの経緯を示しながら、その効果と課題
を述べてきた。最後に演習科目の設定の重要点と課
題として次の6点を提起する。

(1) アクティブラーニングの場としての演習

大学教育全体でもアクティブラーニングが盛ん
に行なわれているが、その中で重視されているのは、
自己評価、自己分析と学びの成果をいかに結びつけ
ていくかということである。演習授業では、学生の
提出レポートに対してリーダーチャート式の表示に
よる評価の記載を試みた。さらにその使用において
は、①演習担当の評価と自己評価を別に行ない、こ
れらを②受講生各自が比較検討を行ない、③その内
容について、個別に演習担当と受講生が詳細に話し
合うことを通じて、自分自身の特徴や、事例検討や
演習への態度、考え方、意見の発表の仕方などを振
り返ることが重要と考えられた。コメントも文字化

し、可視化したものによる伝達を心がけ、明確な意
思疎通を意識したことは有効であったと思われた。

しかし、これらを毎回の演習において、丁寧に実
施していくには演習時間内ではかなり困難があり、
時間外に個別面談の設定をする必要があるといえ
る。

(2) 演習をリードする役割の設定について

各演習で受講生1名を演習の流れのタイムキー
パー、発表における司会進行、グルーピングの設定
を指示することなどを行なうようにした。受講生
は、この役割の遂行過程で、「今日の担当」と表現
しながら、自然と「リーダー」のような位置づけと
なり、その担当の指示を受け、協力するような体制
が組み込まれていった。この役割については、「リー
ダーシップとパートナーシップ」として、演習の中
で、自分自身の課題の振り返りをするように位置づ
けた。

社会福祉士の業務においても、リーダーシップを
図ること、また場面や状態に応じてパートナーシッ
プを図ることが重要であり、これらの充実によっ
て、連携の促進や、調整を実施した場合の協力体制
が変化していくように思われる。相談援助演習の場
が同じ受講生の立場でも、リアルなリーダーシップ
とパートナーシップを相互に発揮し合う場になるこ
とが理解された。

そして、この内容に関しては、実にリアルに自分
のメンバー内での位置づけ(人望がどの程度あるか、
発言権があるか、周囲がいかに自分を尊重してくれ
るか否か)を感じ取る場面ともなり、通常の友人関
係とは異なる関係性を捉える機会となった。それゆ
えに、演習担当者の個別フォロー、メンバー全体の
集団に向けたフォローも重要になるといわざるを得
ない。

(3) 個別ミッションの提示と、各自の努力目標の設定

演習の進行において、各受講生の特徴や個性が徐々に明確化した。全体で「秀でた個別能力」の承認の共有と、受講生の「マイナス面の側面が及ぼすリスク」に関する個別伝達をメリハリをもたせて実施することが重要であった。さらには、これを毎回といわずとも、繰り返して伝えることが求められると考えられた。

(4) 目の前のメンバー同士の関係のリアリティを織り込むこと

実践力養成のためには、“福祉ニーズに対する実践”に導くような思考をいかにもってもらうかが重要になる。演習をより身近なリアリティのある課題設定にするために、現実的な実際の事例や歴史的な事実を記録した視覚的な材料（DVDなど）をみることも有効であろう。しかし、その一方で向き合っているメンバー間の関係ほどリアルなものはない。演習という場を経ることでメンバー同士の捉え方が変わったり、自分たちで演習過程を創り上げていくことで、しくみづくりを意識することにつながるなどの効果はより現実的といえるのではないだろうか。各種課題や事例も次々と事例を“こなす”ような、オムニバスのプロセスは実践力養成にはあまり意味がないのではないかと考える。

(5) 3段階（個別の記述、グループでの検討、全体に向けた発表と理解の共有）のステップで演習の進展を図ること

演習とは、「経験という学び」と表現できると考える。経験については、「体験との能動的で意識的な対決によってはじめて、経験は成立」（H.クードヨンス 2007：25-26）し、経験に関連づけられた学習は三つの本質的な要素によって方法的に組織されるという。これらの要素について、クードヨンス

の提起を以下に抜粋し、紹介する。①「経験の習得（発見や体験を想起し、表現し、省察することのできるような状況をつくり出す）」、②「経験の加工（体験したことを新たに見直し、解釈し、社会的次元で説明できるために新しい視点、説明のひな型、経験が必要になる）」、③「経験の公表（自分の学習過程が成果なきままにならないように、取組んだことを一般に開放する）」の三つである¹⁰⁾。これらのステップによって時間を分け、身体的にも動きを与えることによって場全体の雰囲気も変化し、発想も活発化すると考えられた。

(6) コミュニケーションを学びの基盤にすること

学習する側を「する側」に位置づけることを目的に、取組の1つとして、学習者であるメンバー1名が毎回役割を担うように設定した。これは、『学習によって人は何かに貢献する、行為する、という「する側」にたち、「される側」／「見る側」ではない』（ジーン・レイヴら 2011：187-188）¹¹⁾という考え方に沿った試みであった。また、教育における固定的な「援助する－される」という関係の問題点について、川廷は、「～学生は『楽』している教員の行動から学んだ対人援助パターンを、卒業してから職業人として、クライアントの前で、ソーシャルワーカーとして『楽』をするパターンとして自然に出してしまうということに陥ってしまうのである」（1997：5）と指摘している。

こちらからの1回の伝達で学生全体の理解が得られることは1度もなく、必ずその内容に関する問いが生じ、双方向に確認し合う作業が必要とされた。また、後半の授業になる程に、「メンバーのなかで解釈し、説明し合う様子が把握できるようになった」（演習記録）。これらは演習の達成目標を真に果たす上で不可欠なものであったと考える。

実践力の養成を重んじた演習であれば、その教育

実践もまたソーシャルワーク実践と共通性も高く、直結させたものとして教員が動くことが期待される。パラレルスーパービジョンの実践でもあるともいえるかもしれない。そこでの表現は、時に支持的、教育的、また演習という授業内の管理的なスーパー

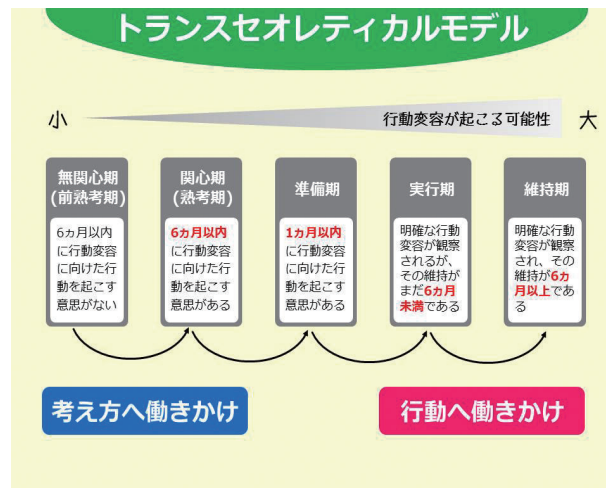
ビジョンの要素にもなり得るであろう。このような発想で受講生に向き合うことで、担当としては動きやすくなり、「教え込む」という知識先行の欲望にも打ち勝つこともできるように考えられた。

表1 相談援助演習（実習終了後）の概要

| 内 容 | 相談援助演習Ⅳ | 相談援助演習Ⅴ |
|-------|--|--|
| テ ー マ | 社会福祉実践に必要な知識、技術、価値観の習得—柔軟なアプローチの技能習得。 | 社会福祉実践におけるチームアプローチに必要な知識、技術、価値観の習得—課題解決力の向上— |
| 到達目標 | 相談援助実習によって、学んだこと、自身の課題を再度、本演習によって振り返り、理解を深めていくことが目標である。これまでに習得した知識を単なる記憶にせず、相談援助の場面において柔軟に活用できるように確認していく。現代社会では社会福祉野ニーズを抱える人々の生活問題は複雑であり、重複する場合も多い。これらの課題を前に、より多様な考え方ができるように検討を重ね、調整機能も果たすことができるような実践力の涵養を目標とする。 | 相談援助実習によって、学んだこと、自身の課題を再度、本演習によって振り返り、理解を深めていくことが目標である。これまでに習得した知識や技能だけでは、問題が解決しない課題に受講生一人ひとりが向き合い、他職種や他者をより意識し、チーム編成によってどのように問題を解決していくのかについて、考察を深めていく。現代社会で深刻化する諸課題を事例的に捉え、これらの課題へより解決を意識して対応策を検討するコミュニケーション力、行動立案力、価値観の表現力等を高めることを目標とする。 |
| 概 要 | 社会福祉士として相談支援に必要な知識を、ロールプレイ、事例、ディスカッション等により深めていく。これまでの実習経験を振り返りながら、受講生各自の個別の支援能力の課題にも向き合い、振り返りを行なっていく。演習は具体的な事例に沿って、相互の意見交換によって進められる。テーマ・内容については、社会的排除や高齢者虐待、児童虐待、障がい者虐待、生活困窮者の課題、ホームレスへの支援課題などを中心とする。また授業は、個別指導とグループ指導とを組み合わせながら行なう。相談援助実習での自らの体験を活かすため、各自の実習日誌等の記録資料を活用する。授業は、2時限連続で行なう。また各授業計画で示される毎時間の内容は、それぞれ独立しているというよりも、重複し、繰り返しのものとなることを断わっておく。 | 卒業後に社会福祉実践に積極的に取組めるよう、総合的な実践能力の向上に取組む。社会福祉士として相談支援に必要な知識を、ロールプレ事例、ディスカッションにより振り返る。取組のテーマとしては、学習困難、非行、不登校、閉じこもり、精神障害など、教育や医療現場での課題等を中心とする。また授業は、個別指導とグループ指導とを組み合わせながら行なう。相談援助実習時の実習日誌を活用し、記録力の課題も振り返り、記述の癖を修復し、より良い記録を残せるよう履修生一人ひとりの能力を改善していく。なお授業は、2時限連続で行なう。授業計画で示される毎時間の内容はそれぞれ独立しているというよりも、重複し、繰り返しのものとなることを断わっておく。 |

註

- 1) その内容は、演習の目的と意義（Ⅰ）、相談援助演習に含むべき内容（Ⅱ）に次ぐ、Ⅲ（ガイドライン21-23）に示されている。また、Ⅳは演習のシラバス、Ⅴは演習の実施と続く。Ⅱの10においては「コミュニケーション」をテーマに議論の促進や情報整理などのためのコミュニケーションの必要性も整理されている。また、トランスセオレティカルモデルは「行動変容段階モデル」（個人の行動を変容させることを目的とした統合モデル）であり、1982年にProchaskaとDiclementeによって提唱された。下図は、SGS栄養総合学院のホームページ（2017年12月26日閲覧）での同ワードの解説図であり、関心の強弱によって、行動変容の可能性が変化することが理解できる。



- 2) Pedagogyは通常の教育学の意味で使用され、Andragogyは、Malcolm S. Knowles（1913米国）によって、成人教育における主要な概念として発展させたとされる。ポイントは4点であり、①成人は自分たちが学ぶことについてその計画と評価に直接関わる必要がある（自己概念と学習への動機付け）。②（失敗も含めた）経験が学習活動の基盤を提供してくれる（経験）。③成人は、自分たちの職業や暮らしに直接重要と思われるようなテーマについて学ぶことに最も興味を示す（学習へのレディネス）。④成人の学習は、学習内容中心型ではなく、問題中心型である（学習への方向付け）。
- 3) 筆者は、相談援助演習のⅣ・Ⅴを担当しており、対象学生は夏季期間に23日以上180時間以上の相談援助実習を終えた3年生8名を担当していた。相談援助演習Ⅰ・Ⅱ・Ⅲではコミュニケーションスキルや、ジェノグラム・エコマップの作成、面接技法の基礎などを盛り込んだ学習を行なうが、実習後の本演習では実習体験を踏まえて、さらに実践力を養成することが求められる。
- 4) 共同学習の位置づけのための理論的視点として、OECD教育研究革新センター編著 立田慶裕ら監訳「学習の本質－研究の活用から実践へ」明石書店を参考とした。この中で、「動機づけの提供」、「社会的つながり」、「認知的発達」、「認知的精緻化」が挙げられており、精巧な説明、ピア・モデリング、学習の奨励などが重視されている。これらの点を2017年度の演習授業の軸として活用した。
- 5) プロシューマーとは「プロデューサー」と「コンシューマー」の合体による言葉である。学生をプロシューマーとして位置づけることについては、岩田泰夫（2012）「主体的な学習を進めるための授業の実践」相川書房26-27に詳しい。
- 6) 社会の変化の中で、これらの若者にみられる状況については次の内容が詳しい。神保哲生・宮台真司（2009）「格差社会という不幸」春秋社 89-106
- 7) 邑本俊亮（2012：13-16）は、授業内容について本人の解釈結果が作り上げられていくことをメンタルモデルと呼んでいる。理解を支援する方法として事前に提供する枠組み情報のことを「先行オーガナイザー」と呼んでおり、「授業における文脈づくり」、「既有知識の活性化を支援する」こと、「メンタルモデルの構築を支援する」の3点を「理解を支援する方法」として挙げている。既有知識の活性化としては、学生の知識状態の把握や、

タイトルの導入の重要性、既習事項の想起の教示、知識を適用しやすい教材や課題の選定を述べている。

- 8) J-C フィュー編 (2001:109) では、さらに「ひとりひとりの内面に、この社会的存在を形成することこそ、まさに、教育の最終的な目的に他ならないわけである」と、教育の人間形成的な作用について述べている。
- 9) 事例に依拠した経験に関連づけられた授業を発展させたのは、J.シェラーであるとH. グードヨンスは紹介している。グードヨンスは、都市化による画一性や、道路の社会化の減少などの空間の変化、感性的経験の喪失(4-12) などにより、現実が次第に消えていき、行為する機会も減少していると提起している。
- 10) 学びを共同の実践体をベースにする考え方である。ウィリアム・F・ハンクスは、学習者がゆるやかな条件のもとで実際に仕事の過程に従事することによって業務を遂行する技能を獲得していくことを「正統的周辺参加 (Legitimate Peripheral Participation)」と提起している。レイヴらは、「学びの実践共同体は、社会や文化の中にあり、学校や教室はそこへ子どもがアクセスしていく橋渡しの場とみなすべき」ではないかと問いかけている。ジーン・レイヴら 佐伯 胖訳 (2011) 「状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加—」産業図書株式会社 7, 187-188
- 11) 授業内容について本人の解釈結果が作り上げられていくことをメンタルモデルと呼んでいる。理解を支援する方法として事前に提供する枠組み情報のことを「先行オーガナイザー」と呼んでおり、「授業における文脈づくり」、「既有知識の活性化を支援する」こと、「メンタルモデルの構築を支援する」の3点を“理解を支援する方法”として挙げている。既有知識の活性化としては、学生の知識状態の把握や、タイトルの導入の重要性、基取事項の想起の教示、知識を適用しやすい教材や課題の選定を述べている。

引用文献

- H. グードヨンス 久田俊彦監訳 (2007) 「行為する授業—授業のプロジェクト化をめざして—」 ミネルヴァ書房 25-26
- 広井良典 (2016) 「なぜいま福祉の哲学か」 広井良典編著 『福祉の哲学とは何か』 ミネルヴァ書房 51
- 石川久展 (2010) 「ソーシャルワーカー養成と演習教育」 ソーシャルワーク研究 36 (2), 15-23
- J-C フィュー編 (2001) デュルケムの教育論 行路社 4-12, 60
- 川延宗之 (1997) 「社会福祉教授法」 川島書店 5
- 中村雄二郎 (1997) 「臨床の知とは何か」 岩波新書 63-64
- OECD教育研究革新センター編著 立田慶裕ら監訳 「学習の本質—研究の活用から実践へ」 明石書店 203-204
- 邑本俊亮 (2012) 「PDブックレット 大学の授業を運営するために—認知心理学者からの提案—」 東北大学等教育開発推進センター 13-16
- 志水宏吉 (2016) 「序論 社会のなかの教育」 佐藤学ら 『教育 変革への展望2 社会のなかの教育』 6
- 山田昌弘 (2004) 「希望格差社会」 筑摩書房 25

参考文献

- 平田オリザ (2009) 「ニッポンには対話がない」 三省堂
- 福山清蔵・尾崎新 (2009) 「生のリアリティと福祉教育」 誠信書房

ホームページ

SGS栄養総合学院のホームページ (2017年12月26日閲覧)