

精神保健福祉実習教育における実習指導者と教員の協働
— 実習指導のあり方ワーキンググループの活動から —

Collaboration between Field Supervisors and Teachers in
Psychiatric Social Work Practicum:
Through the Activities of the Working Group on Practicum Supervision.

河合 美子・浅沼 太郎・山田 龍

KAWAI Yoshiko, ASANUMA Taro, YAMADA Ryo

キーワード： 精神保健福祉実習、実習指導、実習指導者、教員

はじめに

精神保健福祉士の養成教育において、現場実習は学習の集大成である。2012年から実施された新カリキュラムにおいても、実践力の高い精神保健福祉士の育成をめざして、実習および実習指導は、ますます重視されている。

実習は、実習施設と養成校の連携によって成り立つ。施設と養成校、現場の実習指導者（以下、指導者）と実習指導教員（以下、教員）の連携の必要性は、指導者にも広く認識されている⁽¹⁾。

しかし、指導者を対象とした調査⁽²⁾によれば、学校との連絡は、文書や実習の手引きの送付が主で、連絡をとるのは何か問題が生じたときである。

また、実習前に、教員が一人ひとりの指導者と打ち合わせができるとは限らない。各養成校では、指導者を招いて実習報告会や懇談会を開催しているが、多忙な勤務の中、実習指導が必ずしも業務の中に位置づけられていない現状では、指導の振り返りや意見交換の機会は限られるであろう。

専門職団体でも、実習指導は後進の育成、人材育成にとって重要な役割であると認識し、研修に力を注いでいる。神奈川県精神保健福祉士協会では、実習指導をテーマとした研修を契機に、2012年より「実習指導のあり方ワーキンググループ」（以下、WGとする）を立ち上げ、精神保健福祉士の現任者と養成校の教員がともに実習指導について協議する取り組みを行っている。また、WGでは、実習を行う学生の立場からの意見も加えてシンポジウムを開催するなど、学生・指導者・教員、三者の互恵的な関係をめざして活動してきた。

本稿では、これまで3年間WGの活動に参加してきた筆者らが、グループのメンバーと協議を重ねる中で理解し、共有した実習指導の課題を報告し、活動から得た示唆を実習教育にどう反映させ、実践していくかを考察する。

第1節 実習指導のあり方ワーキンググループの活動

1) 神奈川県精神保健福祉士協会について

神奈川県精神保健福祉士協会は、精神保健福祉領域におけるソーシャルワークの価値、知識、技術を共有する精神保健福祉士の職能団体である。専門職としての資質の向上、会員相互の交流、関係団体との連携、その他社会的活動を通じ、神奈川県における発展に寄与することを目的としている。

2001年に再編され、組織委員会・研修委員会・広報委員会・調査研究委員会・権利擁護委員会の計5つがあり、活動を行っている。現在の会員数は、536名（2015年4月現在）である。

2) 実習指導のあり方ワーキンググループの活動と問題意識

WGは、組織委員会による活動の一つである。精神保健福祉援助実習（以下、実習）において、学生・指導者・教員の三者が「互恵的な関係」を築くことを目指して、実習指導のあり方について検討を重ねてきた。

2012年に活動を開始し、この3年間、月1回の定例会での意見交換や事例検討の他、年1回の研修会を開催している。構成メンバーは実習施設の指導者、または実習指導に関心のある現場の実践者、養成校の教員である。

定例会や研修会では、「実習の意義」や「実習指導で大切にしていること」について、学生に近い視点で語れる新人の指導者も加わり、三者の立場から多岐にわたるテーマで議論した。検討内容を挙げると「感想から考察に深めるための指導方法」「各大学の实習評価表の比較検討」「学生に指導者の意図が十分に伝わらなかった事例検討」「教員から見た実習指導の現状報告」等である。

WGの議論では、学生・指導者・教員の三者間で、実習において目指すゴールが一致していない点に着目した（図1）。学生と指導者間の課題①については、実習の目的と指導の意図が学生と共有されていない状況が報告された。指導の事例については、第2節で山田が取り上げる。

学生と教員間の課題②については、事前学習において実習で学ぶべきポイントを示しているか、事後学習では実習体験の振り返りから学ぶ手がかりを学生に伝えているかどうか、などが議論になった。事前・事後学習については、第4節で河合がふれる。また、評価基準を用いた講義科目の展開について、第3節で浅沼が述べる。

指導者と教員間の課題③については、両者が実習指導の意図を伝え合い、共有する場が不足しているといった意見があった。また、実習評価について、養成校ごとの評価項目の違い、事後学習での活用方法などが話し合われた。

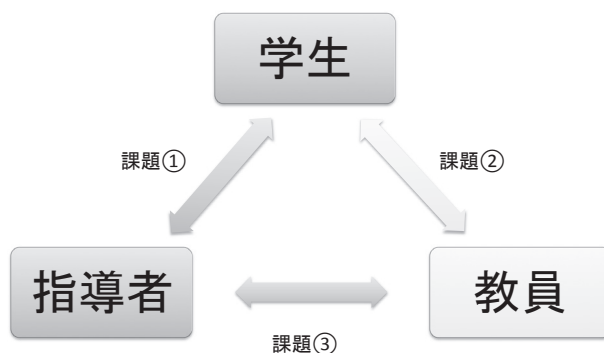


図1. 実習における三者関係

3) 実習評価基準への着目

実習指導のあり方について検討を重ねた結果、特に学生にとっては「学ぶための手がかり」が十分に提示されているとは言い難い状況があった。WGでは指導者と教員が、学生に対して「具体的な指針」を提供することは互恵的な関係につながるという仮説を立てた。そして、「実習評価基準」を、三者で共有できる指針として活用できないかと考えた。こうした経緯から、実習評価を教育機関のためだけではなく、後進育成のツールとして位置づけることにした。

桜美林大学を含めた4つの養成校の実習評価表をもとに、評価項目や評価尺度（例、S/A/B/C/D）を比較検討した。検討を進めるにあたっては、ルーブリック（複数の評価項目ごとに、典型的な学習成果を各評価段階に対応させて記述した評価基準表）の作成手法を参照した。

表1. 基本的なルーブリックの表⁽³⁾

課題

	評価尺度1	評価尺度2	評価尺度3
評価観点1	評価基準1-1	評価基準1-2	評価基準1-3
評価観点2	評価基準2-1	評価基準2-2	評価基準2-3
評価観点3	評価基準3-1	評価基準3-2	評価基準3-3
評価観点4	評価基準4-1	評価基準4-2	評価基準4-3

(『大学教員のためのルーブリック評価入門』玉川大学出版部、2014年、p.4)

この結果、指導者や教員によって、学生のどんな言動がA（評価尺度）にあたると判断するか、評価基準の捉え方に幅があることが確認された。また、ある課題（評価項目となるもの、例「利用者と適切な対人関係を築いている」）が、どんな観点から評価されるのか、具体的に整理する必要性が明らかになった。

2015年2月に神奈川県内で開催した研修会では、現場の指導者の指導内容と判断基準を明確化するために、実習評価基準づくりのワークショップを行った。同年6月には、福島県で行われた第51回日本精神保健福祉士協会全国大会で活動報告を行った。ポスター発表では、指導内容の精査が日頃の実践で大事にしていることの言語化を促し、実習指導が人材育成につながることを報告した。(浅沼ら、2015)⁽⁴⁾

第2節 実習指導の事例検討

筆者（山田）は、2007年から2014年まで、地域活動支援センターの職員として実習指導に携わっていた。実習生を受け入れ、現場で指導する中で、指導者の意図が学生に伝わらないというもどかしさを何度か経験してきた。WGでは2013年6月「実習指導、伝えては

みたものの…」というテーマで事例検討会での発表を行った。

当時、地域で働く精神保健福祉士として十数年の経験を積んできた筆者は、施設内での実習指導のスタイルをある程度確立させていた。「精神保健福祉士実習指導者講習会」のテキストや各種教科書等を参考にマニュアルを作成し、これに沿って実習指導を行っていた。大まかな流れは以下の通りである。

【実習指導の流れ】

① オリエンテーション

実習開始の2週間程度前に、注意事項の説明や実習目標のすりあわせ、スケジュールの確認等を行う。

② 実習開始～導入期

実習内容については、個々の目標やその時期に開催されるイベント・プログラム・会議等によって異なるが、大枠としては、フリースペースでの利用者とのコミュニケーションから始める。

③ 実習中盤～振り返り

振り返りについては、その日の業務終了時に口頭でのフィードバックを行い、翌日、業務開始時に実習記録をもとに再度フィードバックを行う中で、次の目標を設定していく。

④ 実習後半～他機関での体験

他機関との連携や地域の資源を知る目的で、後半に他機関での体験を組み入れる。

⑤ 実習終了～まとめ

実習最終日に、実習をとおして学んだことを学生がまとめて発表する機会を設け、指導者以外の職員からも質問やコメントをする。

学習課題については、おおむね以下のように捉えていた。

【学習課題】

- ① 地域活動支援センターの機能と役割を学ぶ。
- ② 地域活動支援センターにおける精神保健福祉士の業務と役割を学ぶ。
- ③ 地域で生活している精神障害者を「生活者」として捉える視点を学ぶ。
- ④ 精神障害者の「生活のしづらさ」について考察を深める。
- ⑤ 地域住民との関係づくりや他機関との連携について学ぶ。
- ⑥ 相談支援の実際、個別支援・ケアマネジメントの実際を学ぶ。
- ⑦ 実習を通して、精神保健福祉士としての自己の資質について振り返り、自己覚知の機会を持つ。

上記の学習課題を踏まえつつ、実習前のオリエンテーション時に、学生が持参した実習目標を確認しあう。多くの学生は養成校で事前に学んできているので、オリエンテーション時に提出される実習目標は、上記の学習課題から大きく外れることはない。

表2は、2012年度に筆者が担当した学生の実習目標である。彼らの実習目標についても、おおむね①～⑦の学習課題に対応していた。

表2. 学生の実習目標

	氏名	性別	学校	時期	実習目標	対応する学習課題
1	A	女性	W校	4月	利用者のニーズの把握	③ ④
					地域連携を学ぶ	⑤
					支援関係のあり方を学ぶ	② ⑥
2	B	女性	W校	7月	施設の目的・役割・業務の理解	① ②
					専門的援助に関する技術や知識、記録の取り方について学ぶ	② ⑥
					援助者としての自分の姿勢を検証し、自己覚知する	⑦
3	C	女性	X校	8月	精神保健福祉専門職の業務・職務内容を理解する	① ②
					専門的援助技術やアセスメント・目標・課題等のプロセスを理解する	⑥
					施設内外におけるチームアプローチを理解する	⑤
4	D	女性	X校	8月	施設の目的や役割を理解する	①
					精神保健福祉専門職の業務・職務内容を理解する	②
					施設内外におけるチームアプローチを理解する	⑤
5	E (※)	男性	Y校	10月	施設が提供するサービスや連携機関の理解を深める	① ⑤
					社会復帰とは何かを生活や居場所の確保、就労等の観点から考える	③ ④
					支援を受ける当事者の本音はどうなのかを関わりの中から注目する	③ ④
					上記3つの目標を総合して自分なりの感想を持つ	⑦
6	F	女性	Z校	2月	利用者同士の関わり方を学ぶ	③
					生活を困難にしている社会の偏見や差別・制度の現状について学ぶ	④
					地域との関係性、どのような資源を活用し支援しているのかを学ぶ	⑤ ⑥
					利用者の地域生活を理解する	③ ④

(※) Eさんの実習目標については、学習課題を再確認し、立て直したもの。

しかしその中で、事例としてとりあげたEさんの当初の目標は、内容が異なった。Eさんがオリエンテーション時に提出してきた実習目標は、「クライアントと向き合う中で、自分という存在を見つめ直したい」といった自己の内面のみに焦点をあてたものであった。確かに、学習課題の中には「自己の資質について振り返り、自己覚知の機会を持つ」という項目があるが、実習で学ぶべき課題はそれだけではない。筆者は、Eさんと学習課題①～⑦を再確認し、実習目標の立て直しを求めた。

Eさんの実習指導では、指導の意図が伝わらずに、もどかしい思いをすることが何度かあった。そのエピソードのひとつを以下に提示する。

実習期間中に、地域活動支援センターが地域の公民館で行われる福祉まつりに参加する機会があった。施設が地域のイベントに参加するのは、地域住民への精神保健福祉の普及啓発が目的であった。筆者が実習指導で意図したのは、地域活動支援センターが地域のイベントに参加する意味や、そこに参加している当事者の想い、地域住民の想いなどを学生が考察することであった。しかし、Eさんが注目していたのは、イベントの集客数や、模擬店の売り上げのことであった。筆者は、指導の意図や目的などを説明したが、Eさんには充分伝わらなかったようである。

以上の事例を通して、WGでは以下のような意見が出された。

- 学生が実習中に本当に学びたいと思うことについて、指導者が理解しようとする姿勢を見せていたのか。学生に向き合っていたのだろうか。
- 立て直しをした実習目標について、学生がどのように取り組むか、具体的に話し合いが不足していたのではないか。
- 学生は指導者とはかみ合わなかったものの、実習中は自分が学びたいと思う課題に、自分なりに取り組んでいたのだと思う。
- 実習開始までの間、学生がどのような学びをしてきたのか指導者は理解する必要があるのではないか。
- 学校の教員との連携が不足していたのではないか。

事例検討会を通して、筆者は指導者として伝えたいことのみに注目し、一方的に学生に学習課題を押しつけていたことに気づいた。

学生と指導者のすれ違いは、指導者側に「伝えたい」という気持ちが強ければ強いほど、大きくなる可能性がある。両者のすれ違い、ギャップを埋めるには、学生が学びたいことと指導者が伝えたいことを共有し、共通した目的・目標を作り上げなければならない。学生がどのような課題を持ち、そこまでにどんな学習をしていたのかを指導者は知る必要がある。そのためには、指導者と教員との連携が必要不可欠であろう。

筆者は現在、指導者という立場を離れ、桜美林大学で教員として学生と向き合っている。2年次の「精神保健福祉援助技術各論」では、これから実習に向かう学生に対して、身につ

けてほしい知識、理論、価値と倫理などを指導者であった経験を踏まえながら教えている。また、3年次の「精神保健福祉援助演習Ⅱ」では、最初の実習を終えた学生を対象に、事例を通して実習で体験してきたことの振り返りや、言語化できなかった想いを言葉にする作業を行っている。

今後も、学生が学びたいことと、指導者が伝いたいことのすれ違い、ギャップを少しでも埋めるために、現場の指導経験を活かしながら教員として学生の指導にあたりたい。筆者がかつて指導者であったときに抱いていたもどかしさを、今の指導者が味わうことのないよう、学生・指導者・教員の三者が同じゴールをめざし、互恵的な関係を築きあげていくことが重要だと考えている。

第3節 専門職教育における法制度の学習

1) 問題意識

筆者（浅沼）は「鎌倉福祉士事務所 長楽庵」という個人事務所で活動する、独立型のソーシャルワーカーである。非常勤講師として、精神保健福祉士養成に携わっている立場から、所属する神奈川県精神保健福祉士協会のWGに参加している。本稿では、WGの活動から得た示唆が教育内容・方法にどのように反映されているかを述べる。

2015年度現在、筆者は桜美林大学の3年生を対象にした「精神保健福祉に関する制度とサービス（以下、制度とサービス）」「精神障害者の生活支援システム（以下、生活支援システム）」の科目を担当している。いずれも精神保健福祉士国家試験の指定科目で、法制度との関係で支援のあり方を学ぶ内容となっている。

2015年10月から11月にかけて計3回、精神保健福祉実習報告会に参加した。3年次の夏季に行われる「精神保健福祉現場実習（以下、実習）」の学習成果を発表するもので、担当科目を受講している学生が実習で何を学んだのかに筆者は関心があった。この実習報告会には精神保健福祉専修の教員に加えて、精神科病院等の実習施設の指導者も出席し、学生・教員・指導者の三者で実習を振り返り、学びのまとめと今後に向けた助言が行われた。

学生が報告した今後の学習課題や反省点のなかで、次のような内容があった。「施設や制度に関する知識を今後深めていきたい」「知識不足を実感した。様々な社会資源を知っていれば、その方が望むよりよい退院支援ができるのではないか」「もっと『制度とサービス』を勉強しておけば良かった」等である。

「知識」の科目を担当する筆者としては、「制度とサービス」の枠組みで人を捉えるのではなく、出会った人にとってその制度が適しているのか、人から法制度をみる視点を強調したつもりだった。学生の実習報告は、講義内容の再考を促すものであった。

精神保健及び精神障害者福祉に関する法律（以下、精神保健福祉法）をはじめ、障害者総合支援法、介護保険法、医療観察法など広範にわたる内容に苦手意識をもつ学生は少なくない。筆者としては、ただ法制度を覚えるよりも、支援を必要とする人や歴史的な経緯と

のつながりで「理解」することが重要だと考えている。実習前に開講される「制度とサービス」では実習で活用できる内容を意識しているが、学生は「知識が足りない」ことに課題を収斂させる場合もある。つまり、教員のねらいと学生の受けとめ方がすれ違っているのだ。

2) ルーブリックによる学習課題の明確化

学生と教員の齟齬はどこにあるのだろうか。第1節で述べた評価基準表作成の試み(ルーブリックの作成)は、教員として十分に意識を向けてこなかった「具体的な指針」を認識させた。学生の立場からは、法制度の知識を得るところに目標を置くのは当然だろう。そこで教員の狙い(例、精神保健福祉士としての視点を養う／法制度に不備があれば変更を働きかける)を学生に提示して、共有することが課題となった(図1.課題②参照)。筆者には、担当科目を通じて「学生に修得してほしい具体的な内容を提示すること」が問われていた。

ルーブリックとは、「ある課題について、できるようになってもらいたい特定の事柄を配置するための道具」⁽⁵⁾である。表1.「基本的なルーブリックの表」にあるように、課題が求める具体的なスキルや知識を示した「評価観点」が縦軸にあり、課題の達成レベルや成績評価点となる「評価尺度」が横軸に並んでいる。そして「評価基準」に各々の具体的なフィードバック内容が記される⁽⁶⁾。監訳者の佐藤浩章によると「具体的な評価基準を、学習活動前に伝えることで、学習者の学習活動を方向づけし、目標に到達しやすくすることが本質的に重要」であるという。

筆者の課題に戻れば、例えば制度及び福祉サービスの知識と支援内容について、学生に「どのように」理解してほしいか、具体的な内容として入院形態から「何を」学ぶかを講義で示すことである。ルーブリック評価の考え方を参考にして、このような指針をシラバスに反映させることにした。

「制度とサービス」「生活支援システム」といった講義科目でも、「評価観点」によって何をどのように学べばよいか方向性を整理し、「評価基準」によって具体的な内容を説明できれば、WGで確認した課題である、学生・指導者・教員の三者が一定の「指針」を共有することが可能になると考えたのである。

3) 厚生労働省による教育内容とシラバス

ここで精神保健福祉士国家試験における「制度とサービス」の位置づけを確認しておく。厚生労働省の提示する教育内容⁽⁷⁾をみると、該当科目の「ねらい」と「含まれるべき事項」、「想定される教育内容の例」が対応する形で挙げられている。

「制度とサービス」から一部を紹介すると、ねらいは「精神障害者の相談援助活動と法(精神保健福祉法)との関わりについて理解する。」「精神障害者の支援に関連する制度及び福祉サービスの知識と支援内容について理解する。」等となっており、含まれる事項は「精神保健福祉法の意義と内容」である。そこで想定される教育内容は「精神保健福祉法におけ

る精神保健福祉士の役割」と「法律の目的、地方精神保健福祉審議会及び精神医療審査会、精神保健指定医、入院形態、精神障害者保健福祉手帳、その他」である。

以上を踏まえ、桜美林大学のシラバスでは、到達目標には「評価観点」の内容を、成績評価の欄には「評価尺度」の解説を記した。両者の軸に対応する具体的な「評価基準」については、授業計画に概略を述べるにとどまり、具体的な記述はできなかった。この点は、来年度以降の検討課題だと考えている。以下に、2015年度のシラバス「制度とサービス」から抜粋する。

〈到達目標〉には、課題をいくつかの評価観点に分けて、学生に期待するスキルを示した。

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">① 精神保健福祉に関連する制度及び福祉サービスの支援内容について、必要な知識を調べることができる。② 精神保健福祉士の援助活動と法（特に精神保健福祉法）の関わりについて、中心となる考えをつかむことができる。③ 精神保健福祉に係わる専門職の役割について、事例や実習先の課題に適用して説明できる。④ 学んだ内容を自分の言葉で書きとめ、根拠をあげて支援内容を説明できる。 |
|---|

〈評価尺度〉は、課題の達成レベルの基準であり、同時に成績評価点となる。

- | |
|--|
| <p>A：法制度とサービス内容をほぼ理解して、利用者にそった援助活動の検討が可能である。</p> <p>B：法制度とサービス内容をかなりの部分理解して、援助活動の検討が一定の範囲で可能である。</p> <p>C：法制度とサービス内容の理解、援助活動の検討が部分的にできている。</p> |
|--|

4) シラバスを用いた授業展開

このシラバスを学生に提示した上で、精神保健福祉法における入院形態の理解と精神保健福祉士の役割について講義した。教材は、テキスト『精神保健福祉に関する制度とサービス（第4版）』⁽⁸⁾、『社会福祉小六法（2015）』⁽⁹⁾の精神保健福祉法条文、創作した架空の事例である。

事例の概略を説明する。精神科病院における入院場面を逐語で示したもので、主人公のK太郎（35歳男性、何らかの疾患が疑われて措置入院となる。）の発言のほか、病棟看護師、精神保健福祉士、同室になった入院患者とのやりとりを示した。数行の会話と場面描写を通して、措置入院の手続きと説明、入院中の行動制限、退院等の制限、退院等の請求、家族等による同意、精神保健指定医の診察などについて学生は学ぶ。

次に、上記①～④の到達目標を利用した授業内容を述べていく。事例の文章中、登場人

物のセリフに下線が引かれ、当該箇所に関連する条文の数字が一部空欄となっている。学生は、事例を『社会福祉小六法』と照らし合わせて条文を探す作業を行った。架空の場面と法制度を結びつけて、必要な知識を調べる経験(①)として行い、教員が解説を加えた。

また、精神保健福祉士は、入院形態を説明できるだけでなく、利用者にそって支援することが本来の目的であるのは言うまでもない(評価尺度:A「利用者にそった援助活動の検討が可能」)。その役割を理解することを目的に、なぜ複数の入院形態があるのか、利用者にとってどんな意味をもつのか等、いくつかの問いかけをした。この議論から学生が、中心となる考え(例、権利擁護)を身につけていくこと(②)を期待している。

K太郎が入院に納得していないとしたら、精神保健福祉士として何を考えるべきで、あなた(学生)なら彼にどんな話をするだろうか。条文に記された「退院請求」を制度上の仕組みというよりも、K太郎が求めることを実現する手段の一つとして考える。利用者の必要性から法制度をみることは、援助活動と精神保健福祉法の関わりについて検討する機会(②)となる。こういった経験を積み重ねれば、実習先で指導者から「精神保健福祉士の役割についてどう考えているか」と質問されたときに、学生が等身大で捉えた内容を話しやすくなるのではないかと筆者は考える。

「制度とサービス」では、学生が「具体的な場面をもとに専門職の役割を検討する」ことで、実習先でも専門職の役割を考慮できることを想定している(③)。そして、卒業後を視野に入れた観点として、学生自身の考えを書きとめて、見直す必要があると伝えた(④)。学生には考えを言葉にして説明する経験が不足しており、断片的であっても思考の過程を可視化することが課題だと、筆者は考えている。期末レポートでは「根拠をあげて支援内容を説明する」ように指示した。言語化と根拠の蓄積は、立場による差異があっても、学生・指導者・教員の三者に通底した課題と言えよう。

5) 今後の課題

以上、述べてきたようにシラバスに一定の指針を記しておくことは、教員の意図を整理するのに有効であった。ただ2015年度の取り組みは「どう伝えるのか」という教員側の一方的な内容にとどまっており、学生が「どう知識を学ぶか」の手がかりとなったのか、十分な検証ができていない。

講義で学んだことと実習中の体験(の関連)について、学生からは「授業では実習場面を想定した事例を学んだり、実際の支援をテーマにしたレポートを書くことで、考えるきっかけがあった。だから実習中にも『こういう難しさ』について考えたことを思い出した。」「患者さんに対する支援を自分の中で考えた際、この制度が必要なのだろうか、それを使うにはワーカーはこう手伝いをするのだろうかとボヤッと考えた。」といった意見があった。今後、共有できる指針をつくっていくためには、学生からのフィードバックをもとに検討を進める必要があるだろう。

また、評価観点と評価尺度に対応した、期待される学生の行動(評価基準)を記述すると

いう課題が残されている。具体的な行動を記述すれば、学生と教員が同じ目的と過程を共有できる。実習中には、学生がどの観点から学習課題について学んでいるかを自覚して、指導者から受ける指導内容を理解するのに役立つかもしれない。

他にも、実習指導における「具体的な指針」を明確化する取り組みは、様々な可能性を含むと考えている。今回、筆者は、こうしたシラバス作成や授業での取り組みが教員としてのスキルアップにつながると感じた。また、職能団体としては、WGの活動で検討した内容を精神保健福祉士の育成へと反映できると捉えている。つまり、養成校における実習指導について検討を進めるほど、指導者は現場での視点を整理する必要性に迫られ、日頃の実践と教育との連続性を意識するようになってくると考えるからである。

第4節 WG参加の意義と実習教育への活用

1) WG参加の意義

筆者（河合）は、精神保健福祉士養成課程で実習・実習指導を担当する教員である。精神保健福祉士国家資格化直後の1998年より2003年までは一般養成施設で、その後は大学で実習指導に携わっている。筆者は、神奈川県精神保健福祉士協会主催の実習指導をテーマにした研修に参加したことを契機に、2012年度からWGの活動に継続して参加し、現場の指導者や他校の教員と情報交換や協議を行っている。養成校教員として、WGに参加する意義を筆者は、次の3点と考えている。

- ① 指導者の考えと実習スーパービジョンの実際を知る。
 - ② 養成校の実習教育や教員の考えを指導者に伝える。
 - ③ 指導者との協議から得た示唆を教育実践に活かす。
- それぞれについて、以下に述べる。

① 指導者の考えとスーパービジョンの実際を知る。

WGでは、実習目標、実習プログラム、指導方針、実習評価などについて、指導者からの具体的な意見を聞くことができる。教員は、日頃、学生を施設に送り出す側であり、指導者の考えを巡回指導や日誌、評価表を通じて知るが、WGでは、指導に苦慮する指導者の姿や本音の感情に接することができる。自校の実習施設以外の指導者から率直な意見を聴く機会は、貴重である。自校の実習の場合は、学生の報告などを介して指導内容を知るとどまり、要望などを伝える際は実習を依頼する側としての遠慮もあるが、WGでは様々な施設の指導者と自由な意見交換ができる。

特に第2節で述べた、指導者による事例検討会では、スーパービジョンの過程、指導方針やその伝え方、学生の反応などが詳細に語られ、質疑応答がなされる。それによって、指導者と教員がともに学生の指導を考え、問題を共有することができる。

② 養成校の実習教育の内容や教員の考えを伝える。

学生は、事前学習を行って実習計画書を作成し、現場実習を行い、終了後は、授業でのディスカッション、報告会、報告書など様々な形で実習体験を振り返り、学んだ内容を明確化し、概念化する。一回の実習は2週間～3週間であるが、その後、数ヶ月をかけて体験した内容を消化し、自分の栄養にしていく。ただ、実習期間のみ学生と接する指導者には、「現場実習のみで専門職を育成しなければならないとの誤解(実習が単体で存在するイメージ)」(田村、2010)⁽¹⁰⁾が指摘されている。実習前後の教育内容を伝えることは、指導者が実習教育のプロセス全体を視野に入れるのに役立つであろう。

WGでは、学校による実習期間の違いが話題になり、4週間継続する実習の方が学習を深められて望ましいという意見が指導者から出たことがある。一方、4週間の実習を1回ではなく、2週間の実習を2回実施する場合、1箇所での時間は短い、初回に学んだ内容を振り返り、事後学習を深めた上で2回目に臨める利点もある。また、二人の指導者から指導を受けることができる。こうした点について指導者と相互に理解を深めることもWGの意義であると、筆者は考えている。

実習評価表は、養成校でどう活用されるのか、学生にそのまま見せるのか、といったことも指導者にはあまり知られておらず、学校により評価表の扱いが異なることも、WGの場で明らかになった。その後、養成校による評価項目の違いや、評価観点について検討がなされたことは、第1節で述べた通りである。また、養成校同士での情報交換の機会ともなり、自校の実習教育の相対化や客観視が可能となる。

③ 指導者との協議から得た示唆を教育実践に活かす。

指導者と教員の双方向のコミュニケーションがWGでは継続して行われている。その成果をどのように養成校の授業や実習指導に活かすことができるだろうか。以下では、実習目標の設定と、評価表の活用に着目して、授業での試みを述べる。

2) 実習目標の設定

これまでの事例検討会やシンポジウム等を通じて、指導者と学生では、実習での目標設定で重点を置くところに違いがあることが浮き彫りになった。

日本精神保健福祉士協会の調査報告⁽¹¹⁾によれば、指導者は、ソーシャルワークの枠組み、価値と倫理、人権感覚の醸成に重きを置き、スーパービジョンでは、利用者との関係形成や関わりが主に扱われている。指導者は実習で、「PSW⁽¹²⁾魂の継承」(田村、2011)⁽¹³⁾や、「アイデンティティの形成」(栄、2014)⁽¹⁴⁾も重視している。

こうした傾向は、筆者がこれまでに懇談会や実習報告会、巡回指導等で聞いた指導者の意見とも一致するものである。また、学生の実習報告や報告書からは、指導者が、PSWとしての視点を重視し、実習生に、しばしば「なぜ」と疑問を投げかけ、自らの言動をふり返るよう促すことが多いことがわかる。ただ、省察するプロセスを重んじる指導者の意図が、実

習生に伝わっていないこともしばしば見受けられる。WG主催の2014年のシンポジウム⁽¹⁵⁾では、元実習生としての経験から、「実習日誌に書ききれない思いを聞いてほしかった」「指導者の質問に『わからないと言わせてください』と思っていた」等が語られた。

吉田(2012)⁽¹⁶⁾によれば、学生が実習から学ぶことの中では、指導者が重視する「価値と倫理」は順位が低く、むしろ実習機関の特性や精神保健福祉法が上位となるという。施設の特徴や業務・活動の内容は目に見えるが、それらを支えている考え方や価値観は、学生にとってとらえにくいかもしれない。

筆者は、2014年、2015年と、3年生の実習指導の授業の初期に、実習の意義や学びたいことを学生に問いかけた。実習の意義を教科書に基づいて解説するのではなく、学生自身が何のために実習を行うのかについて考えを出し合い、意義を明確化することを意図したためである。

2014年は、何のために実習に行くのか、実習の意義について、また、2015年は、実習の意義と学びたいことについて、各自が一人5枚～10枚の付箋に考えを書き出し、次に全員の記入した付箋をホワイトボード上に貼り出し、KJ法の要領で、学生が、関連のあるものを集めて、グルーピングを試みた(学生数：2014年8名、2015年6名)。

それによると、表3のような結果になった。

表3. 「実習の意義・学びたいこと」についての学生の意見

2014年度3年生(8名) 「実習の意義」	記入枚数	合計：58
① 将来への準備(心の準備、将来像を明確にする、自分のやりたい仕事か考える、等)	13	
② 現場を知る(現場を知る、机上の勉強で学べないことを学ぶ、等)	11	
③ PSWの仕事(PSWの1日の流れを知る、PSWの仕事のイメージを具体的にする、等)	5	
関わり(当事者との関わり、PSWの患者との接し方を学ぶ、等)	5	
その他、知識を結びつける、当事者の視点、自分自身を見つめ直す、等。		
2015年度3年生(6名) 「実習の意義と学びたいこと」	記入枚数	合計：47
① PSWの仕事(対応力、1日の流れ、動き、義務等)	9	
② 自己覚知(自分の価値観の確認、自分の長所・短所を感じる、等)	7	
③ 将来への準備(本当にこの職につきたいか考える、仕事への適性を考える、等)	5	
④ 利用者との関わり(患者さんとの関わり方、利用者さんとの接し方になれる、等)	3	
距離感(距離感、PSWと利用者さんとの距離感を見る)	3	
経験(経験、新しい経験)	3	
その他、雰囲気を知る、知識を学ぶ、学んだことを実践、等。		

2014年には、学生が実習に対して、おおまかに「現場を知ること」ととらえ、将来自分のつきたい仕事を考える手がかりとしてとらえる記述が目についた。また、「PSWの仕事内容」と「当事者との関わり」に目を向けていることも伺えた。

2015年は、実習計画書の「実習の目的と課題」を明確にする意図で、「何を学びたいか」も問いかけたためか短い語の記載が多く、回答の傾向も少し異なった。2015年の学生は、学びたいこととして「PSWの仕事」を最も多くあげていた。次いで、「自己覚知」、「将来への準備」の順であった。また、「利用者との関わり」「距離感」と関係の持ち方への注目も見られ、この点は、2014年と共通する傾向であった。

授業で得られた学生の意見はごく少数で、2回の指示内容に違いもあるため、大まかな傾向を知る手がかりに過ぎない。しかし、この記述で、いくつかの点に注目しておきたい。まず、学生が自分の将来の職業を選択する手がかりをつかもうとしていることが伺える。これは、これまで度々指摘されていることである⁽¹⁷⁾。学生は、PSWとは何をする仕事なのか(what)と、業務内容、コンテンツに注目していることが推測される。一方指導者は、PSWの業務理解や利用者理解をねらいとした実習プログラムを組みつつ、加えて、PSWのものの見方や、対象者をどうとらえて関わるか、体験をいかにふり返るかといったhowの部分、プロセスも重視して指導しようとしているのではないだろうか。

事前の情報収集や知識・技術の学習はもちろん必要であるが、それだけでは十分でなく、むしろ、個人とその環境をどうとらえ、どんな価値観を持って働きかけるかを学ぶことが重要であろう。また自分の言動や相手の反応を省察する態度こそ、実習ならではの実践的な学びといえよう。これは、実習に行つて初めて学ぶことではなく、授業でも体験を省察する学びのプロセスを取り入れることは、できるはずである。

また、実践を支える価値や視点は、指導者が伝えたいと考えていても、学生にとって最初からは着目しにくいとすれば、その点を認識して、学生に事前事後学習の中で伝える必要がある。たとえば、事前学習において、自分の価値観や物事のとらえ方に目を向け、専門職としての価値観を実例に則して学ぶ経験や、自分の言動の意図を省察し、言葉にする習慣を持つことが、役立つと考えられる。

事後学習においては、現場実習で学んだことを明確化し、指導者が伝えようとしたことを引継いで、学生がその後考察を深めるような指導が教員に求められる。教員は、学生にとって難しかった課題や理解不足の点に焦点を当て、学生自身が学習を補って次の実習や実践に備えられるよう支援できるとよいであろう。

3) 評価表の活用

WGの養成校教員の発表では、学生が評価を気にしていることに言及された。筆者も2014年の実習指導の授業で、実習に関して疑問や心配な点を学生に尋ねたところ、「実習はどう評価されるのか」「達成しなければならない課題はあるか」「どこまで許されるか、やっていいのか」と、評価や求められる内容、許容範囲を気にする回答が散見された。通常の科目ではシラバスに評価基準が記載されているが、筆者が担当する「精神保健福祉実習指導」「精神保健福祉現場実習」の科目に関しては、修得すべき内容として、厚労省のシラバスにある記載をそのまま記載しているのが現状で、抽象的な表現にとどまっている。

現場実習の評価表に目を向けると、実習書類の1つとして必要事項を記入するが、2013年まで、筆者は、授業で評価表について詳しく説明してこなかったことに気づいた。どのような言動や記録がどう評価されるか、明確な指針を持たずに、学生は実習に出ることが多いのではないかと推測された。

評価表は何のためにあるかを原点に戻って考えると、実習で学ぶべき項目が抽出され、一覧になっているはずである。評価表を参照し、それぞれの項目が具体的に何を意味するのか、事前学習の段階で確認することは、達成すべき目標の確認に活用できよう。これまでは、「どう評価されるかを気にする」ことをマイナスにとらえていたが、むしろ評価表の項目や観点をよく理解して実習に臨むことは必須と考えられる。そこで、2014年度以降、実習直前の授業では、学生とともに評価表を参照し、学ぶポイントを再確認している。

以上述べたように、筆者は、WGで現場の指導者と協議する中で、実習での学びと、学生の支援のしかたを再考し、授業と実習指導に反映させる試みを始めたところである。今後は、学生の学習のニーズや実習の成果を、より確実に一貫性のある方法で把握して研究と教育を進めていきたい。

おわりに

本稿では、精神保健福祉の実習教育について実習指導者と養成校教員が協働するWGの活動を紹介し、その成果を教育実践に活用する取り組みを述べてきた。

WGの活動を通して、現場の指導者の意見を教員が受けとめ、日々の授業や指導に活かされる。また、学生の専門職教育を共に考えることが、現場での精神保健福祉士の育成をふり返ることにもつながる。そうした現場と教育機関との循環的な関係を生み出す上で、WGは、重要な働きをしているといえよう。

今後も筆者らは、学生・指導者・教員、三者の協働を通して実習教育を創っていくWGの活動に参加し、その成果を研修や研究発表等の形で発信していきたいと考えている。

謝辞：

今回筆者らが報告した気づきや試みは、WGのメンバーとの協議と活動から生まれたものである。稿を終えるにあたり、メンバーの方々および神奈川県精神保健福祉士協会に心からの感謝の意を表す。

註：

- (1) 田村綾子 (2010) 委員会報告 平成21年度障害者保健福祉事業(障害者自立支援調査研究プロジェクト) 精神保健福祉士養成カリキュラム改正に伴う実習指導者及び実習担当教員養成研修のプログラム開発事業報告書の概要～実習指導者の実態調査及び研修プログラムの概要を中心に～ 精神保健福祉 41,321-324.
- (2) 社団法人日本精神保健福祉士協会 (2010) 平成21年度障害者保健福祉事業(障害者自立支援調査研究プロジェクト) 精神保健福祉士養成カリキュラム改正に伴う実習指導者及び実習担当教員養成研修のプログラム開発事業報告書. 2010年3月
<http://www.japsw.or.jp/ugoki/hokokusyo/201003-jisyu.html>
- (3) ダネル・スティーンズ、アントニア・レビ著 佐藤浩章監訳 (2014) 大学教員のためのルーブリック評価入門 玉川大学出版部, 4.
- (4) 浅沼太郎・浅沼尚子・安部玲子・池田陽子・石川孝行・河合美子・三瓶芙美・鈴木剛・辻川彰・高橋幸子・中越章乃・平田はる奈・森田和美・山田龍・吉田高德 (2015) 実習指導者から変わる、実習の新しい関係づくり～神奈川県精神保健福祉士協会実習指導のあり方ワーキンググループの取り組み～ 精神保健福祉 46 (3), 249.
- (5) 前掲書 (3), 2.
- (6) 前掲書 (3), 5-9.
- (7) 厚生労働省社会・援護局障害保健福祉部精神・障害保健課「精神保健福祉士養成課程における教育内容等の見直しについて」2010年3月29日
<http://www.mhlw.go.jp/seisakunitsuite/bunya/shougaihoken/seisinhoken/dl/seisinhoken01.pdf>
- (8) 日本精神保健福祉士養成校協会編 (2015) 精神保健福祉に関する制度とサービス (第4版) 中央法規出版
- (9) ミネルヴァ書房編集部 (2015) 社会福祉小六法2015 (平成27年度版) ミネルヴァ書房
- (10) 前掲論文 (1)
- (11) 前掲報告書 (2)
- (12) PSW:Psychiatric Social Worker 精神科ソーシャルワーカー。その国家資格として1997年に精神保健福祉士が法制化された。
- (13) 田村綾子 (2011) 後進に託す“PSW魂” —実践力ある精神保健福祉士の養成にかける実習指導者の思い 精神保健福祉 42 (4), 262-265.
- (14) 栄セツコ (2014) 精神保健福祉士の価値に基づいた実習教育に関する研究—ソーシャルワーカーのアイデンティティを伝授する試み— 桃山学院大学総合研究所紀要 40 (1), 133-145.
- (15) 神奈川県精神保健福祉士協会 実習指導のあり方ワーキンググループ主催 シンポジウム「実習で大切にしていること～学生・教員・指導者の立場から～」2014年3月21日実施
- (16) 吉田みゆき (2012) 精神保健福祉援助実習における連携に関する一考察—学生へのアンケート調査から— 同朋福祉 18, 61-72.
- (17) 河村隆史 (2013) 精神保健福祉援助実習に関する実習指導者、養成校教員の役割及び実習学生への効果についての文献レビュー 高知県立大学紀要 社会福祉学部編 63, 129-141.