

ソーシャルワーク実習におけるケアワークの検討

松原 浩一郎

Examining Care Work in Social Work Practicum

Kouichiro MATSUBARA

Abstract

The training and education for social workers will begin in April 2021 with a new curriculum. In the new professional training, the importance of practical training education will not change. In this paper, we propose that the target of the review of practical training in the new curriculum is care work. In other words, it is an examination of the significance and methods of incorporating care work into Social Work Practicum. In order for us to introduce care work, we need to clarify the purpose, methods, subjects, and instructors. It is also important to use it as a means of learning social work.

Key words : Soudan-Enjo Practice, Care work, Guidelines for Social Work Practicum, Social Work Practicum

キーワード : 相談援助実習, ケアワーク, 相談援助実習ガイドライン, ソーシャルワーク実習

1. 問題の所在および研究の目的

2019 (令和元) 年 6 月 28 日「社会福祉士養成過程における教育内容等の見直しについて」(以下、「見直し」と記す) が厚生労働省社会・援護局福祉基盤課福祉人材確保対策室から示された。この「見直し」は、これに先立ち 2018 (平成 30) 年 3 月にとりまとめられた、社会保障審議会福祉部会福祉人材確保専門委員会の報告書「ソーシャルワーク専門職である社会福祉士に求められる役割等について」を踏まえた見直しである。ここにおいてはじめて社会福祉士の専門職性に対して

「ソーシャルワーク専門職である」と明記され、ソーシャルワークの担い手として社会福祉士が明確に位置づけられた。さらに、同年 12 月 26 日には「地域共生社会に向けた包括的支援と多様な参加・協働の推進に関する検討会、最終とりまとめ」が公表され、ソーシャルワーク専門職には、多様化・複雑化する地域の課題への対応が求められた。こうして 2020 年 3 月 6 日関連法令・通知等が発出され、社会福祉士養成の新たな制度が示された。これにより 2021 年 4 月から新カリキュラムによる養成が開始された。今回の見直しは、2007 年の社会福祉士及び介護福祉士法改正以来の大幅な変

更である。これに伴い、一般社団法人日本ソーシャルワーク教育学校連盟（以下、ソ教連と略す）は各種の調査・研究ならびに提言を行っているところである¹⁾。

専門職教育における実習教育の重要性は論を待たないところである。新カリキュラムでは「相談援助実習」が「ソーシャルワーク実習」と科目名を変えた。さらに学生は2カ所の異なる実習先で学修することが定められて、実習時間は従来の180時間以上から240時間以上（以下、実習時間の表記は「以上」を省略する）となった。この改革のねらいは、地域共生社会の実現に貢献するソーシャルワーカーの養成とその強化である。しかし、ここで要請されているソーシャルワーカーの養成は容易ではない。ソ教連はこの養成のモデルとなる実習を先行実施し、その有効性や課題を明らかにしている²⁾。このモデルはこれまでになかった地域共生社会構築という要請に呼応する標準的実習プログラムを提示したもので、先駆的かつ有効なモデルとして評価できる。しかしモデルとなった実習配属先は、社会福祉協議会や地域包括支援センターなどフィールド・ソーシャルワークの領域である。ところが、現状の実習先は、その多くはレジデンシャル・ソーシャルワークに分類される施設である。この実習モデルも必要とされていることは言うまでもない。レジデンシャル・ソーシャルワークの領域における実習配属先でも、地域共生社会の実現に資する社会福祉士養成が不可能ではない。入所型施設においても、利用者を支援するミクロの視点が重視されるものの、メゾ、マクロの視点からも支援が行われている。そこでソ教連は、これまで中心的に学んできたミクロの視点にくわえて、メゾ・マクロの視点で諸課題に対応するソーシャルワークを学ぶためのプログラム作成と指導を強調している。しかしこのプログラムの作成は、簡単にできるものではない。このモデルこそ多くの実習先が求めているはずである。

実習プログラムは、養成校教員・学生との協議に基づき、最終的には実習先の実習指導者が責任をもって

作成することになる。従来の実習プログラムにどの程度の変更・追加が行われるかは、個々の実習先によって大きく異なるだろう。言い換えればそれは、ミクロ・メゾ・マクロの視点を、個々の実習先がこれまでどの程度取り入れられてきたかの差異とも言える。さらに、実習指導者の業務内容との関連で検討する必要もある。実習先指導者の実践や業務は、社会福祉士養成課程の変更にリンクしているわけではない。むしろ従来と変わらない業務を遂行しつつ、新カリキュラムの実習生を受け入れることになる。すると、従来の実習プログラムをそのまま使用する事態も予想される。ただしこれでは、新たな通知等の内容を遵守できない可能性が生じる。したがって現行プログラムを見直すことは必然ともいえる。新カリキュラムに対応するために、現行の実習プログラムで、何を残し、何を削除し、何を追加すべきか、実習指導者は早急に検討して、新カリキュラムに対応した実習指導体制を整える必要がある。

本稿は現行プログラムを検討するための一つとのポイントとして、ケアワークに焦点をあてる。専門職養成においてケアワークの学びを、その中心に位置づけているのは、介護福祉士養成である。詳細は後述するが、社会福祉士実習においてもケアワークの学びが少なからず取り込まれている。ところがケアワークの導入は、その存在自体の賛否をはじめ、これまで多く議論され続けてきた。しかし、なかなか一定の合意が得られず今に至っている。つまり社会福祉士実習におけるケアワークは、重要かつ困難な課題なのである。仮にケアワークに費やしている指導あるいは時間が、新カリキュラムにおけるソーシャルワーク実習において必要がなければ（あるいは削減できるならば）、指導や時間に余裕ができる。つまりその部分（時間）のプログラムを変更することができるのである。言い換えれば、従来と同じ180時間の実習時間を費やして実施される実習において、新しいカリキュラムに対応するための指導内容や指導時間に充当することができる。

このように、従来の相談援助実習において作成されてきたプログラムに、ある種の変更を加える視点としてケアワークを検討することは、有効な方法だと言える。本稿は、相談援助実習におけるケアワーク論争を検討し、ケアワークを新カリキュラムにおいてどう取り扱うべきかを提示することを目的とする。

2. 研究の視点および方法

厚生労働省から示されている現行の通知³⁾と改正通知⁴⁾を比較すると以下の通りである。現行通知の「教育に含むべき事項」と改正通知の「教育に含むべき事項」は、前者が8項目、後者が10項目から構成されている。前者アと後者①はほぼ同じである。同様にイと③、ウと②、エと④、オと⑤、カと⑨、キと⑧もほぼ同じ内容となっている。また、クと⑩は類似しているが、⑩では学ぶべき技術の項目が大幅に増えている。これらの項目については、従来の指導内容を再検討しつつ活用すべき項目であり、従来とほぼ同じプログラムで対応できるものといえる。本稿はこの部分を検討するものである。つまり、この部分の変更のためにケアワークを検討するのである。ただし④から⑩は、権利擁護やチームアプローチや地域を対象とした学びであり、個人や集団に対するケアワークに関連するものではないので検討対象から省く。なおこの中の⑥と⑦は新たな内容として指示されている。この2項目はいずれも地域社会を対象とした学びとなっている。したがってこれら新規に示された⑥と⑦を指導するためには、新しい実習内容（プログラム）を構築する必要がある。さらに⑩においても、増えた分の技術の習得のための実習内容（プログラム）を組み込む必要がある。以上本稿におけるケアワークのまなびは「教育ふくむべき事項」①と②と③の分析と検討となる。

本稿の研究方法は、2007年以降のソ教連や社会福祉士の調査・研究報告書、現行通知にしたがって作成された相談援助実習ガイドラインなどを用いて、相談

援助実習におけるケアワーク導入の可能性や課題を検討する。また、相談援助実習におけるケアワークに言及したいいくつかの先行研究も取り上げて検証したい。さらに、現行制度において実施されている「実習指導者講習会」のテキストとして使用されている『社会福祉士実習指導者テキスト第2版』も検討対象とする。くわえて、新カリキュラムに伴う実習教育に対応してソ教連が作成した実習ガイドラインやモデル実習計画書を用いて、ケアワークのありようを検討したい。

3. 倫理的配慮

本稿は「吉備国際大学研究規範」および「吉備国際大学における研究活動上の不正行為への対応等に関する規程」を遵守して執筆したものである。

4. 相談援助実習におけるケアワークの諸相（2007年改正の目的と残された課題）

1) 法改正の経緯と目的からケアワークをみる

2007年の社会福祉士及び介護福祉士法改正過程において、それまでの養成課程に対する評価がおこなわれ「実践力」を養成し得たかという疑問が提起された。具体的には2006（平成18）年社会保障審議会福祉部会から出された「介護福祉士制度及び社会福祉士制度の在り方に関する意見」（以下「意見」と記す）で「実習教育について、本来社会福祉士として求められる技能を修得することが可能となるような実習内容になっていないのではないか」、「実際に行われている実習においては、社会福祉士の業務の関連領域としての位置づけなく漫然と行われる単なる介護業務の補助や施設見学にすぎないようなものなど」があったと指摘している。この「意見」を受けて、相談援助実習を担当する教員と実習指導者に対する資格が設定・厳格化された。実習指導者は、3年以上の実務経験を有する社会福祉士で、実習指導者研修課程を受講した者となった。

社団法人日本社会福祉士会（注：法人名は当時のもの）は、この実習指導者研修課程を、「社会福祉士実習指導者講習会」として開催している（厚生労働省の委託事業）。この講習会の教材として『社会福祉士実習指導者テキスト』を刊行した。なお、現在は2014年に発行された第2版を使用している。（以下、第2版を、テキストと記す）本郷らは「この見直しは、実習の質の担保、教育内容などの標準化をねらいとし、実践力養成を図る実習教育を目指した改革といえる。」と述べている⁵⁾。このように、漫然と行われる介護業務の補助や施設見学などが否定的に指摘されたのである。

ところで、社会福祉士有資格者が実習指導にあたることになった現行制度において、「意見」で指摘された介護業務の補助などのケアワークはどのように変化したのであろうか。以下に検証したい。

なお、本論において相談援助実習という表記とは別に、社会福祉士実習という文言を用いる場合がある。これは2007年の社会福祉士及び介護福祉士法改正前の社会福祉援助技術現場実習と改正後の相談援助実習を総称したものである。また、現場実習や配属実習と表記する場合は、現行の相談援助実習を意味する。

2) テキストにみるケアワークとその実態

先述の介護業務や保育などを一般的に「ケアワーク」と言う。テキストでは「直接処遇」である「介護と保育と療育と作業等」をケアワークと規定している⁶⁾。両者は「歴史的にみて我が国の社会福祉実践は、いわゆる入所型施設における施設処遇論として発展してきた面もあり、直接処遇とソーシャルワーク実践が明確に峻別されず、渾然一体とした実践であった」という。さらに利用者のニーズに沿うように人為的に作られた生活空間という特性を持つレジデンシャル・ソーシャルワークにおいて「実習生にケアワークを体験させることが伝統的に行われてきた」のだが、この現状に対して「今や、ソーシャルワークは専門の領域としてケアワークとは分けてその機能を発揮できることが求め

られている」と指摘している⁷⁾。このようなテキストの指摘は、漫然と行われているケアワークの検討をとおしてソーシャルワークに収斂された実習形態に至っていない現状が続いていることを意味する。このテキスト発行よりあと、伊藤が実施した実習生への調査によると（ $n = 321$, 2017年実施）、実習においてケアワークを行った学生は81.6%で、実習内容の半分程度以上をケアワークに割いた学生は60.7%であった⁸⁾。

テキストは続けてこの問題に対して、①ソーシャルワークは独自性を主張できなければならない。②ケアワーカーを専門職種の一つとして理解し、ソーシャルワークとの連携を理解するように学生を指導しなければならない。③ケアワークに必要な技術未修者である学生に実行させることで、利用者へリスクが降りかかり、さらにソーシャルワーク学修の時間が短縮され、素人でもできる実践であると肯定することになり、専門職の専門性つまり専門職固有の方法も否定することになる、と分析・指摘している⁹⁾。

これに対して、先の伊藤の調査では、少しのケアワーク体験をした学生が、それ以外の学生と比較して、自己評価の点数が高いという結果を示した。そして「ケアワークを行うことを行わない場合より対象者理解などの個の視点の学びが深められる。そして、ケアワークを少しにとどめることで、個の視点の学びだけでなく、個の視点から学んだことと関連づけて施設・地域などより俯瞰的な視点の学びも深まる機会も得やすくなる」¹⁰⁾と分析・主張している。また、塩田はそもそも両者を分けることは非現実的だと指摘し「ケアワークとの対比がなければ社会福祉士の独自性、専門性は貫けないのかという問いに行き着く」と述べて、分離を安易に主張することには否定的である¹¹⁾。さらに塩田は、先行研究等を引用しながら、現行制度（2007年以降）においてもケアワーク実践に係る課題は「実習現場で消化しきれないまま存在し、個々の方法で、実習におけるケアワーク実践の組み込みが継続されている」¹²⁾と指摘している。

このようにテキストは、ソーシャルワークとケアワークそれぞれの専門性に基いた指導の必要性と、技術未修得学生の実体験に伴うリスクについて論じている。先行研究においては、ケアワークの学びがソーシャルワークの学びに有効であるという主張はあるが、一方では多くの時間がケアワークに充てられている実態や、それが個別に処理されて統一されていない状況も指摘されていて、課題が多いことは明らかである。

3) 実習指導者の主張

上記のような現状分析に対して、実習を受け入れている職員はどう考え、実践しているのだろうか。

2009(平成21)年9月社団法人日本社会福祉士会は、社会福祉士実習を受け入れている職員へアンケート調査¹³⁾を実施した。その中で今後の「実習の内容について」の自由回答には以下のような意見が出されている。(全部で25件の回答があったが、そのうち以下の5件が報告(掲載)されている。〈〉は勤務先の種別と勤続年限である。○数字は引用者が付したものである)

①実習プログラムの中に「介護」を入れないと、実習担当者にかなり負担がかってくるように思う(業務時間のほとんどが実習生にとられてしまう)。正直なところ、どのような実習プログラムを立てればよいのか、まだはっきりとしたイメージが湧かない。〈身体障害者療護施設／8年〉

この意見は、相談業務への負担と実習生への指導自体への負担軽減のための手段として、ケアワークの一つである介護の導入を肯定している。

②入所施設(障害者支援施設)という性質上、相談という部分での指導は困難であり、ケアワークが多くなりがちな部分は否めない。〈指定障害者支

援施設／2年〉

③私は現在知的障害者入所施設に勤務しています。仕事内容はケアワーク中心です。ソーシャルワークを体験するべく実習に来られる方にふさわしい実習プログラムが組めません。自分自身も知的障害者施設で実習しましたが、ケアワークしかないように組み込まれており、ソーシャルワークをした覚えも教わった覚えもありません。「実習生にケアワークをさせてはいけません」と実習指導者講習で教えを受けたのですが、そもそもケアワーク中心の職場に社会福祉士実習を受け入れるにはムリがあると思います。理想と現実がこれほど乖離しては社会福祉士制度自体の根幹が揺らぐと危惧しています。〈知的障害者更生施設(入所)／-年〉

これらの意見は、自身が勤務する職場の実践がケアワークを日常的に伴うことを指摘して、実習にケアワークを組み込むことの必然性に言及している。また、実習先種別の適合性自体にも疑義を感じていることがわかる。

④ほとんどの実習生が「現場」に慣れていない。利用者との波長あわせ、関係づくり等をしっかりやって、相談支援の実習体制が整うものと思う。そのためには、ケアワークに費やす時間を重要視することが実習の成果を高いものにする基本となる。実習先の人手不足解消など考えるのはもっての外であるが、上記の意義を考慮したい。〈その他(知的障害者福祉)／5年〉

これは、積極的な導入意見と言えよう。しかし、「現場」とはなにかの検討が必要である。さらに、利用者との関係づくりについても、関係自体の具体的な学修内容や人数の検討が必要である。

⑤福祉においてケアワーク中心の実習が多いようですが、論外です。ただし、ケアワークの体験そのものが悪いとは思いません。利用者理解、ニーズ理解のためには必要な要素です。問題は程度だと思えます。〈特別養護老人ホーム／6年〉

この意見は、相談援助実習におけるケアワークの必要性を、学びの側面から具体的に述べたもので、さらに問題の本質を「程度」に求めていることは、検討に値する重要な指摘と言える。

このように、現場の職員は、自身の業務内容や実習指導の実際に呼応しながら、ケアワーク導入のありようを模索している。そのためケアワークの導入に対する考えや実情は、個人の考えにくわえて施設種別による差異が大きい。テキストでいう「介護」や「保育」実践そのものを言っている場合もある一方で、相談援助へつながるケアワークの存在やありようを指摘する意見もある。このため相談援助実習におけるケアワークの導入は、統一した様式や方法はなく、実習先指導者に任せられているのが実情だと言えよう。こうして実習生が体験するケアワークは（あるいは体験しない場合もある）、学生の希望や意向によるものと言うより、むしろ配属先の事情に大きく左右されているのではなかろうか。

そこで次に、相談援助実習におけるケアワークの意義について検討して、その導入の可否を述べていきたい。

4) ケアワークの意義と「現場を知る」こと

以前から社会福祉士実習におけるケアワークに関する諸問題を論じている米本は、実習を終えた学生から「私はソーシャルワークの実習に行ったのに、ケアワークばかりの実習だった」という報告を耳にするという。さらに実習先の職員からは「ソーシャルワークの実習といっても、まず現場を知ることが大切なので、ケアワークを主体に実習を行ってもらおう」との意見を多く

聞くとする。このような現場を知る学びは、先の伊藤のアンケート回答から言うと、ケアワークの学びと言える。筆者が非常勤講師として関わっている相談援助実習の巡回指導時にも、まったく同じことを同じ理由から主張する実習指導者は非常に多い。米本は「この問題は実に古くて新しい問題、つまり以前より指摘されながらも、なかなか解決することが困難な問題」だと言う。くわえて、特に入所型施設や通所型施設では療育や介護等のサービスを提供することが多いので、そこでのソーシャルワーク実習ではケアワークを経験することが多い、とも分析している¹⁴⁾。

では、「ケアワークを通して現場を知る」とは何か、このことについて米本は以下の3点だという¹⁵⁾。①そこで展開される利用者の生活の日課・規則・リズム等を知ること。②そこで生活する利用者が何を感じ、思い、願って生活を送っているかを知ること。③利用者だけではなく生活現場を共にする職員の動きや喜び・苦悩を知ること。さらに、学生がケアワークを通して、生活に参加し現場を知ることとは「1人ひとりのニーズを把握して個別化を基本的価値とするソーシャルワークを実践する上で重要な意味がある」という。そのため、ケアワークの存在とその働きを理解し、ソーシャルワークとの連携を知ることが実習では重要となるという。つまり「ソーシャルワークとケアワークは切り離されたものではなく、それぞれの独自性を持ちつつも連携することで利用者への支援がより円滑で積極的に展開される」のであり、学生が利用者へ適切な関わり（つまりケアワーク）をするためにも「ソーシャルワークの価値や倫理や技法は不可欠であることをしっかり理解して実習に臨む必要がある」¹⁶⁾と結論付けている。これは、先述の実習指導者への調査回答⑤と通ずる主張といえよう。

ここで確認すべきは、「現場を知る」ために実践されるケアワークを学生が体験する場合、それは誰がどんな目的で指導するのかという目的論と指導論である。現場を知るために介護や保育や作業や療育を学ぶ

のならば、それは誰が指導するのか、その学修の目的は何か、そしてケアワークの対象者はどの程度の人数なのかなどを検討する必要がある。学びの目的や対象者や指導者を明確に学生へ伝えることが重要である。このような教示がないと、とりあえず現場に入って利用者とのかかわりを体験し、未知の事柄を近くにいる職員に質問することになる。このような経験主義的な指示と実践を、塩田は「とりあえずの実践」と呼び、その有効性には否定的である¹⁷⁾。また吉田は、学生が「相談援助」を意識しながら理解を深める体験が重要だと指摘する。つまり「実習指導者も実習生と共に、クライアントとコミュニケーションを行うことの目的や意図を確認する必要」があり、「クライアントとのコミュニケーションは、何らかの目的や意図がなければコミュニケーションとは言えない」と主張する¹⁸⁾。このように、意図的に関与できる技術の修得は、実習生にとってきわめて重要である。現場に入って可視化される情報に対して、その意味や意義を見出すことに対して学生はきわめて脆弱なのである。その情報の意味や意義を伝える指導が重要である。つまり「現場を知る」ことの目的や意図を明確にしないまま、学生に介護や保育を体験させることの教育的効果は低いといえる。そしてこの場合、学生はケアワークの修得そのものを目的にしてしまう可能性もある。事前の十分な説明と現場内における的確な指導がないまま、とりあえず現場に入るだけでは、現場を知ることができないのである。

くわえて、指導は誰がするかを問う必要がある。先述の実習担当者のアンケート回答②と③とも関連する。介護福祉士や保育士の有資格者が指導するならばその専門性を担保することができる。しかし、その場合でも実体験をともなう指導は極力避ける必要がある。テキストも指摘するように学生は技術未修者なのである。一方、障害者施設で行われる作業や障害児施設で行われる療育については、その専門性に対応する明確な資格がなく、資格取得者の条件が曖昧である。

そのため、先述の実習指導者の自由回答のとおり、社会福祉士の資格を持つ職員も作業や療育を担当する。同様に障害者入所事業や生活介護事業における介護なども、介護福祉士の有資格者の配置基準はない。そのため、社会福祉士の有資格者が担う場合が少なくない。だがこれをソーシャルワークの学びとして教育（実習指導）することには相当無理がある。実習指導者が実践していることのすべてを実習で指導する必要はない。さらにいえば、ケアワーク業務を社会福祉士である実習指導者が実質的に担っているとしても、実践していることと、その実践（ケアワーク）の専門性が担保されていることは違う。実習指導者が介護福祉士や保育士の有資格者である場合を除き、多くの場合資格が伴わない実践が行われている。吉田の指摘によると、このような実践は「従事者の自助努力あるいは自己研鑽に委ねられている」¹⁹⁾のだと言う。経験則を否定するつもりはないが、自身の実践を明確に理論化し言語化して学生に伝えられなければならない。つまり、資格や研修等に裏付けられていないケアワーク実践を、学生に指導することには、多くの課題があり、慎重に取り扱うべき事象ともいえよう。さらに学修対象についても検討を要する。それは人数や回数も含めた検討になる。これについては後に述べる。

以上、ケアワーク実践を伴いつつ現場を知ることの意義を確認しつつ、その学修には明確な目的論と指導論の裏付けを要することを明らかにした。次にその方法や手段およびその根拠を明らかにしたい。

5) 通知・ガイドラインにおけるケアワーク

文科省・厚労省通知²⁰⁾（以下、現行通知と記す）には相談援助実習の「ねらい」と「教育に含むべき事項」が示されている。この現行通知内容を確実に実習において学修するために2013年にソ教連（当時は、一般社団法人日本社会福祉士養成校協会）から「相談援助実習ガイドライン」が公表された。このガイドラインは、先述の現行通知「ねらい」「教育に含むべき事項」に

対応して、「中項目」「小項目」「想定される実習内容」が示され、指導の標準化と学生が獲得・達成すべき水準を明らかにした。ここにおいてケアワークがどのように位置づけられているのか検証したい。

現行通知の「ねらい」「教育に含むべき事項」にケアワークという記述はない。そこで、テキストの定義に基づいて、ケアワークとの関連を探ると「ア」と「ウ」である。(これらの記号は、いずれも現行通知およびガイドライン内に振られているものである)

- ア 利用者やその関係者、施設・事業者・機関・団体等の職員、地域住民やボランティア等との基本的なコミュニケーションや人との付き合い方などの円滑な人間関係の形成
- ウ 利用者やその関係者（家族・親族・友人等）との援助関係の形成

これに対応して、ガイドライン小項目は以下のような記述になっている。

ア-(2)-①

自分の関わりやすい人だけでなく、不特定の人と関わるができる

ウ-(7)-③

利用者との多様な場面（遊び、作業、ケア、地域支援など）を通して援助関係形成を意識して関わるができる。

さらに、想定される実習内容は以下のように記述されている。

ア-(2)-①-②

不特定の利用者と会話をしたり寄り添ったりするなど、その人に合った関係形成の方法を学ぶ

ウ-(7)-③-②

利用者とは直接話をする。利用者へ寄り添う。利用者

と同じ時間を過ごす。利用者と一緒に作業をする。利用者と一緒に遊ぶ。居室や自宅を訪問する。(以下省略)

このように、不特定の利用者と人間関係を形成することが目標となっている。たとえば児童養護施設で暮らす児童・生徒と遊ぶ²¹⁾、就労継続支援B型事業所で利用者と一緒に作業する、高齢者施設で利用者とは話しをする、などの実習内容になるだろう。ただし、利用者との関わりそれ自体を目的としていない。人間関係の形成そのもの、あるいは援助関係の形成を意識して関わるのが目的である。しかも援助関係はソーシャルワーカーとしての援助関係である。つまりケアワークそのものが目的にはなっていない。とりあえず現場に出て、ケアワークを体験しなければ利用者を理解することができない、という方法論は正論とは言えない。

実際の実習において、このアとウがどの程度実施されているのか、検証したい。

2009年社会福祉士会が実施した調査(総数827人)²²⁾では、実習指導者講習会を受講した実習指導者を対象に、現行通知の内容がどの程度実習に取り込めたかを問うている。これによるとアは84.3%でウは82.8%であった。一方ソーシャルワーク実習の範疇に入る「イ、利用者理解とその需要の把握及び支援計画の作成」は84.5%であった。また、2020年1月ソ教連が実施した「社会福祉士養成教育に関する実態及び意向を把握するための調査」における実習指導者を対象した調査(460人)²³⁾では、アとウを実習内容に取り組んでいるのは、76.6%と80.0%で、イは83.5%であった。このようにケアワークが伴う可能性が高いア、ウと、ソーシャルワークの学びであるイの間には大きな違いはなかった。むしろイの実施のほうが高い値である。アとウが高い値を示したことは、「現場を知る」ためのケアワークの指導が多く行われている実態の一端を明らかにしているともいえよう。また一方で個別支援計画を作成するソーシャルワークの実践も同様に高い値

を示している。しかし、いずれも180時間の実習時間を、それぞれア・イ・ウにどの程度費やしたのか、その実態は明らかではない。筆者が2020年度に非常勤講師として巡回指導で関わった障害者施設では、最終日とその前日の2日間を費やして、ある利用者の個別支援計画書を学生に開示して、その内容を読み込ませるだけでイの学修を消化したことになった²⁴⁾。このように、現行通知が指示しても、それを実習プログラムにどの程度組み入れて指導するかは、実習指導者に委ねられている。ケアワーク学修自体の法的根拠があるとしても、先述の実習指導者へのアンケート回答⑤でも述べられているように「程度」の問題を十分に検討する必要がある。

6) 実習プログラムモデルに示されたケアワーク

テキストには「代表的な実習種別における相談援助実習プログラムモデル」(以下、「モデル」と記す)が示されている。この「モデル」は、「意見」において指示された「典型的な実習モデルを提示できるよう研究を進めていくべきである」に呼応して作成されたものである。ガイドラインの内容を実習種別ごとに反映させた詳細な実習プログラムだといえる。この「モデル」に示されたフィールド・ソーシャルワーク系7種類の実習機関では、「ケアワーク」の実行がともなう実習内容の記載はない。一方レジデンシャル・ソーシャルワーク系4種類の「モデル」にはケアワークに関連する記述がある。特別養護老人ホームの「モデル」には、職場実習段階の学びとして「利用者との交流(昼食や余暇時間を共に過ごす)」という内容がある。児童養護施設の「モデル」では、職場実習段階に「入所児童の特徴をふまえたコミュニケーションをとる」と記述されている。さらに障害者支援施設の「モデル」では職種実習でボランティア活動について知る経験として「施設でのボランティア活動の見学および体験をする」と記述されている。ただし、この体験がケアワークを含むかどうかは明らかではない。最後に老人デイサー

ビスセンターの「モデル」には、明確に「ケアワーク」がともなう記述がある。職場実習の内容に「介護・看護・機能訓練の業務内容の説明を受け、可能な限り実体験する」と明記されている。くわえて特別養護老人ホーム同様利用者の概要を知る経験として「交流や観察をとおして接し方を学ぶ」と記されている。このように「モデル」で明確にケアワークをともなう学修モデルが示されているのは、老人デイサービスセンターのプログラムのみである。つまりテキストを参照しつつ実習プログラムを組み立てると、ケアワークを実体験することはほとんどないのである。しかし、多くの時間がケアワークだったという学生がいることから推測すると、このプログラムが活かされていないのではなかろうか。筆者が巡回指導を担当した先述の障害者施設では、ほぼすべての実践(学修)がケアワークであった。しかも当初の実習プログラム(日程表のみであった²⁵⁾)には、ケーススタディおよび支援計画の学修が組み込まれていなかった。そのため、巡回時に現行通知の内容を実習指導者に口頭で伝え(実習依頼時に送付した実習教育マニュアルには現行通知を明記している)、支援計画の作成に関する指導を依頼した。一方本学の相談援助実習では、事前(依頼時)に実習指導者との綿密な調整を行っているので、ケアワークが伴う実践は、ケーススタディにおける実践(三段階実習のソーシャルワーク実習)に限定している。そのため、現場を知るためだけの手段としての介護や作業の実体験は皆無である。(ただし老人デイサービスセンターでの実習では、職場実習や職種実習段階で、利用者へのケアワークが組み込まれた例はある)ケアワークの学修は、ケーススタディ対象者を理解するための手段として必要に応じて組み込んでいる。くわえて、保育や療育がともなう実習先には、原則配属していない。ただし、「現場を知る」ことは必要であるので、それは見学・観察および担当者からの説明・解説で済ませている。したがって多くの時間や日数を現場を知ることだけに費やすことはない。さらに、可能な限り

事前訪問や当該実習先へのボランティア体験をとおして現場を知るための体験をしている。

このように、「モデル」を活用した場合、ケアワークが伴う学びはきわめて少なくなるはずだが、これまで論じてきたように、異なる現実がある。これをどのように解釈すべきであろうか。「モデル」が、実施可能な実習内容と乖離しているのだろうか。それとも、実習指導者が現行通知やガイドラインに添わない実習内容を独自に設定することで乖離が生じるのであろうか。いずれにしても、新カリキュラムに添ったガイドラインを作成しても、同様な事態が生じる可能性を否定出来ない。だとすると、見直すべき事項を具体的に示す（検討する）必要がある。このため本稿は、具体的な事項としてケアワークを検討しているのである。

5. 新カリキュラムにおけるケアワークの検討

1) ケアワーク学修の法的根拠

改訂された通知²⁶⁾の「ねらい」と「教育に含まるべき事項」をとおして、介護や作業や療育や保育など直接処遇（ケアワーク）を行う方法と手段およびその法的根拠を明らかにしたい。

「ねらい」は、①から⑤まで提示されている。この中で、直接処遇の教育に深く関わるのは、①②③といえる。具体的には以下の通りである。

- ①ソーシャルワークの実践に必要な各科目の知識と技術を統合し、社会福祉士としての価値と倫理に基づく支援を行うための実践力を養う。
- ②支援を必要とする人や地域の状況を理解し、その生活上の課題（ニーズ）について把握する。
- ③生活上の課題（ニーズ）に対応するため、支援を必要とする人の内的資源やフォーマル・インフォーマルな社会資源を活用した支援計画の作成、実施及び評価を行う。

さらに「教育に含むべき事項」（以下、「事項」と記述する）は①から⑩まで示されているが、直接処遇に関わりがあるのは、①②③といえる。具体的には以下の通りである。

- ①利用者やその関係者（家族・親族、友人等）、施設・事業者・機関・団体、住民やボランティア等との基本的なコミュニケーションや円滑な人間関係の形成
- ②利用者やその関係者（家族・親族、友人等）との援助関係の形成
- ③利用者や地域の状況を理解し、その生活上の課題（ニーズ）の把握、支援計画の作成と実施及び評価

上記6つの指示について、直接処遇であるケアワークとの関連を検討してみたい。

「ねらい」①は実践力の獲得を指示している。しかもそれはケアワークではなくソーシャルワークの実践力である。ただし、ソーシャルワーク実践の学修には、ケアワークの学修が有効だとしたら、その検討も必要である。

「ねらい」②と③では、支援を必要とする人を理解し（地域の状況を理解するなどの検討は省く）生活上の課題（ニーズ）を把握して、支援計画の作成及び実施と評価を学ぶことになる。「事項」では②と③が対応している。ここでいう支援を必要とする人を理解するためには、対象者の属性や生活歴・既往歴などを理解するとともに、対象者の今を把握する必要がある。この「今」の把握には、ケアワークである介護や保育、あるいは作業などの実践（活動）が重要な要素となる。つまり直接処遇による実践を通して得る情報である。このような実践を通じた学びは、「事項」②で指示される、利用者との援助関係の形成に有効である。こうして利用者の生活課題を把握しつつ支援計画を作成して、実施して評価を行うという一連の学びが成立する。

ここでいう支援計画は、個別支援の計画と地域を包摂する支援計画がある。多くの学生は、実習先の種別から個別支援計画の作成となろう。つまり、施設利用者（入所・通所を含む）の中からケース対象者を定めて、その者の理解を進めつつ課題を把握して個別支援計画を作成し実施・評価する学修内容になる。アセスメントやプランニング、介入や評価の過程を、ケーススタディにより学ぶのである。この学修過程の手段として、ケアワークを取り入れることは重要である。そして、個別支援計画の学びの過程で、ミクロ・メゾ・マクロの支援を学び、地域を包括した支援計画の視点やその意義を学び、その方法を獲得することになる。

次に「事項」①について考察したい。①は利用者との基本的なコミュニケーションや円滑な人間関係の形成が指示されている。（利用者以外に対する考察は省略する）このために直接処遇を実践する方法は有効であろう。利用者とのコミュニケーションや円滑な人間関係の形成のために「現場に入る」ことが必要である。そしてこの「現場」で生活・作業する利用者を観察したり、あるいはコミュニケーションをとることになる。しかし、全員を対象にして実践する必要はない。つまり、時間をかけて総ての利用者の情報を取得したり、作業工程自体を学生が修得する必要はない。このことは、先述の実習を受け入れている職員へのアンケート調査自由回答⑤の職員が主張する「程度」につながる。これについては、後に詳細を分析する。くわえて「基本的な」を、そこ（現場）にいる利用者と挨拶をしたり、自己紹介をするなどの実践だと解釈し、そこにいる利用者全員を対象にする必要もない。それらはボランティア活動や施設見学でも可能である。つまりこの程度の活動は「基本的な」ではない。「基本的な」は、「学修」の範疇でなければならないのである。ではこの場合の学修とは何か。それは専門的な関わりによって獲得する人間関係の形成だといえよう。人間関係の形成を、学生がそれまで獲得しているスキルや非専門的な日常的実践に依存してはならない。改訂された通知に

よりあえて「ねらい」や「事項」に明示している内容は、専門職による特別の指導・教育によって獲得されるものなのである。つまり、「ねらい」「事項」に示される学修内容に依拠したケアワークでなければ、法的根拠はないのである。

2) ガイドラインからケアワークを検証する

これまで確認してきた「ねらい」と「事項」を、実習内容に具現化するための参考として、ソ教連は現行ガイドラインを見直し、新カリキュラムに対応した「ソーシャルワーク実習教育内容・実習評価ガイドライン」²⁷⁾（以下、新ガイドラインと記す）を作成し公表している。新ガイドラインでは、「事項」ごとに「教育目標」を示している。さらにこの「教育目標」は「達成目標」と「行動目標」に細分化されている。「達成目標」は（1）から（19）まであり、これをさらに細分化した「行動目標」が3～6ずつ総計81に及んでいる。さらにこれらの目標は、現行ガイドラインで多く使用されている「理解する」という概念的言葉を避け、測定可能なブルーム・タキソノミーの認知過程次元のカテゴリーを参考にして、態度・習慣の領域では「行う」「尋ねる」「示す」「見せる」、技能の領域では「実施する」「創造する」「操作する」「調べる」などの表現になっている。これらが実習プログラムに具体的に活かされたなら、学生が自身の学びを具体的にイメージしたり、実践したりすることがこれまでより容易になり、かつ実習評価の有効性にも寄与することが期待される。

この新ガイドラインにおいてケアワークに対応する項目を検討したい。

「事項」①の達成目標は「（1）クライアント等と人間関係を形成するための基本的なコミュニケーションをとることができる」となっている。さらにこれに対応して行動目標は「①～略～その人や状況に合わせて挨拶や自己紹介、声掛けを行うことができる」「②～略～その人や状況に合わせて言語コミュニケーションと非言語コミュニケーションを使い分けることができ

る」となっている（このほか、③④⑤も示されているが、直接処遇に関連する学びではないので省略する。以下も同様に筆者の判断で検討を省略しているものが多数ある）この行動目標は、先述のように、学生がそれまで備えている一般的な挨拶であるはずがない。職員専門的な関わりとそれを明確に教育するスーパービジョンの実施が不可欠といえる。したがって「とりあえず現場に出て、挨拶や自己紹介、声掛けなどをしながら、利用者とコミュニケーションをとってみる」などの実習内容にはならない。実習指導者は自身の専門性に基づいた実践を学生に開示して、必要に応じて学生にも実践させて、その実践を振り返るといふ指導が必要になる。先の吉田が指摘するように、意識的に実践することを指導者は示し、学生はそれを学ぶ必要がある。新ガイドラインとともに提示されている「モデル実習計画書」には、この実践は「専門的なコミュニケーションの力を指します」と明記されている²⁸⁾。

次に「事項」②の援助関係の形成については、達成目標（2）と（3）が対応している。（2）では「クライアント等との援助関係を形成することができる」が達成目標となっている。これに対応した行動目標は4つあり、その中の②では「クライアント等に対して実習生としての立場や役割を理解できるよう説明することができる」③は「クライアント等と対話の場面で傾聴の姿勢（視線を合わせる、身体言語や声の質に配慮する、言語的追跡をする等）を相手に示し、コミュニケーションをとることができる」となっている。④は「実習指導者や職員がクライアントとの問題解決に向けた信頼関係を構築する場面を観察し、重要な点を説明することができる」となっている。くわえて①でも「信頼関係（ラポール）を構築する際の留意点や方法を説明することができる」となっている。これらを総合的にみると、いずれも実習指導者（社会福祉士）が専門職として実践している取り組みを学ぶことを示唆しているもので、学生が自身の意思のみで実践するものではないことは明らかである。先述のモデル計画

書においても「直接のコミュニケーションをとおして、クライアントやその関係者と理解し合い、問題解決に向けて協働できる関係づくりをする力」を養うことだと説明している。これを読むと、意識的、専門的にクライアントとの関係を構築することはいうまでもないが、だからといってすべて（あるいは多く）のクライアントや関係者と協働できる関係を構築することを想定しているとは思えない。それは非現実的である。実際にはケーススタディにおいて学ぶことになる。

「事項」②の達成目標（3）は「クライアントの権利擁護及びエンパワメントを含む実践を行い、評価することができる」となっている。また「事項」③に対応する達成目標（4）は「クライアント、グループ、地域住民等のアセスメントを実施し、ニーズを明確にすることができる」となっている。これらの学修過程でケアワークがともなう実践を行っても、それはソーシャルワークの学びの手段であり、目的とはならない。

上記の検証でも明らかだが、ケアワークを主軸にして実習を展開するのではなく、すべてソーシャルワークの学びを補う手段であり、ケアワーク自体に多くの時間を費やすべきではないことは明らかといえよう。さらに重要なことは、先の実習指導者への調査の自由回答に記述されていた「程度」なのである。

3) ケアワークの「程度」

これまでの分析・論考からも明らかのように、現場を知るためのケアワークに多くの時間を費やす必要はない。これに必要な体験は、事前のボランティア活動や施設訪問・施設見学において実施すべきであろう。この種の体験は、必要に応じて養成校や実習受け入れ施設・機関が学生に課すべきであろう。養成校は、正規の科目（養成校が独自に設定した科目など）に繰り入れる場合もあろう。あるいは学生の自主活動として、体験を学生に委ねるケースもあろう。ただしこの場合は、その体験内容を教員が確認・検討して、その後の学修につなげる教育が重要である。そのためには、相

談援助実習指導あるいは相談援助演習（新カリキュラムではソーシャルワーク実習指導、ソーシャルワーク演習）の履修要件とすることが有効である。いずれにしても、「現場」で生活・作業する利用者全員との援助関係形成を目標にすると、必然的に多くの時間を要するか、あるいは専門性を伴わない日常的な関係形成しか達成できない。このことを否定するのではないが、この時間の確保のために本来の学びの時間が減少するのであれば、本末転倒といわざるを得ない。

ただし「施設を利用する全員との信頼関係の構築は必要」という反論もあろう。たしかにそうであり、実習指導者はその立場にいる。だが実習指導者の実践を模倣することが実習だとしても、学生の学修時間は有限である。くわえて学生は初任者（新採用）研修（あるいは指導）を受ける職員ではない。つまり実習先に勤務するのではない。したがって、利用者全員の情報を早急に把握して、それぞれの利用者の特性あるいは性格にそった支援が実践できるようOJTを行う初任者研修とは異なる²⁹⁾。必要以上の情報（量）は、むしろ個人情報保護のために学生に対して過度の負担をかけることにもなる。ケアワークを伴うソーシャルワークの学びの対象者数は、少人数で充分なのである。ケーススタディ対象者に限定しても良いとも思える。

6. 結論

これまで検証したように、本稿はケアワークそのものを否定するものではない。しかし、実習指導者の負担を軽減するためであったり、相談業務を教えるだけでは180時間の確保が無理だからケアワークを導入する、などの理由には大いに疑問を感じる。また「現場を知る」こと自体を軽視するつもりはない。ただし、それがボランティア活動に組み込むことができるのであれば、相談援助実習に組み入れる必要はない。ボランティア活動でもできる「現場を知る」実践や、目的や手段を明確に指導しない「とりあえずの実践」は、

きわめて教育効果が低い。相談援助実習において、このような教育効果が低い指導に充てていた時間を、地域共生社会へ寄与する人材養成の時間に充てるべきであろう。個々の実習指導者が自己検証を行い、養成校教員および学生との連携をこれまで以上に密にして、実習指導内容（プログラム）の見直しに際して、ケアワークを対象にすべきである。

先述のモデル実習計画書は、改訂された通知の「ねらい」「事項」に添った実習計画を作成するような形式になっている。しかも各項目ごとに、実習施設・機関の指導方法・評価方法と実施担当者の氏名を記入することになっている。つまり、計画書作成時に、学生や養成校教員と実習指導者が綿密に連携することが必要な書式になっているのである。このため今後の実習では、学生が作成した実習計画一つひとつが実習プログラムに反映されるようになるだろう。このモデル実習計画書を多くの養成校が活用することを期待するところである。これまでと同じ実習先に依頼する場合でも、従来の実習を見直して、新しいカリキュラムに対応したものに作り変える必要がある。その過程でこれまで行われてきたケアワークをターゲットにすることは、きわめて有効な見直し方法の一つなのである。

改訂された通知に示されている「ねらい」「事項」をつつがなく遂行することは、ソーシャルワーク実習を受け入れる施設・機関の責務である。言い換えれば、学生にはソーシャルワークを学ぶ権利がある。学生は、ソーシャルワーク実践を明確に意識しながら学びを進め、教員と実習指導者はその学びを保障しなければならない。新カリキュラムに対応した「ねらい」「事項」が示され、呼応した新ガイドラインが作成・提示されても、それ自体で配属実習が充実するわけではない。これまで以上に、改訂された通知内容を熟知することでコンプライアンス意識を高めて、実習指導者と養成校教員および実習学生が協働できる体制をつくりあげ必要がある。さらにその体制の中で、本稿で指摘したケアワークの検証をすることこそが、新しくスター

トする実習の充実に不可欠な取り組みといえよう。

注

- 1) 一例をあげれば、以下の報告書などである。日本ソーシャルワーク教育学校連盟編「社会福祉士養成課程の見直しを踏まえた実習教育内容及び教育体制等に関する調査研究事業 実施報告書」厚生労働省令和元年度生活困窮者就業準備支援事業費等補助金社会福祉推進事業、2020。この報告書には、「ソーシャルワーク実習指導・実習ガイドライン」や「児童に関する分野の教育内容及び方法」などが提示されている。また「社会福祉士養成教育に関する実態及び意向を把握するための調査」に関する結果が明らかにされている。くわえて「今後の社会福祉士養成教育及び教育体制整備に向けた提言」も行われている。
- 2) 実践的社会福祉士養成教育のあり方と地域を基盤にしたソーシャルワーク実習の基盤構築に向けた開発的研究事業 実施報告」2018年、19-88頁「第3章モデル実習」
- 3) 文部科学省・厚生労働省「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」平成20年3月28日文科高第917号・厚生労働省社援発0328003号、なおこの通知における相談援助実習の教育内容に掲げられている「教育に含むべき事項」は、①と②に分かれていて、②がさらにアからクまで示されている。本稿で検討するアからクはこの部分を指すものである。
- 4) 厚生労働省社会・援護局長通知「社会福祉士養成施設及び介護福祉士養成施設の設置及び運営に係る指針について」令和2年3月6日社援発0306第21号。
- 5) 本郷秀和・梶原浩介・田中将太『「相談援助実習ガイドライン」からみた相談援助実習の学習意識』『福岡県立大学人間社会学部紀要』Vol24, No1, 2015, 35頁。
- 6) 公益社団法人日本社会福祉士会編『社会福祉士実習指導者テキスト第2版』, 中央法規, 2014, 39-40頁。なお、ケアワークの概念規定については、黒田由衣「生活型福祉施設における生活支援の研究」同志社大学社会学会編『評論・社会科学』第123号, 2017, に詳しい。本稿では、特別なことわりがない場合はすべて、テキストの規定を援用する。
- 7) 前掲6) 39頁。
- 8) 伊藤大介「社会福祉士の相談援助実習における学生の自己評価の点数と関連する要因」, 日本ソーシャルワーク学会『ソーシャルワーク学会誌』第38号, 2019, 8頁。なお、この調査におけるケアワークには、身体介護や作業補助や児童と遊ぶなどの直接的ケア、または食事の準備や掃除などの間接的ケアの両者を含んでいる。
- 9) 前掲6) 39-40頁。
- 10) 前掲7) 8頁。
- 11) 塩田祥子「社会福祉士実習におけるケアワークのあり方と利用者理解についての課題」同志社大学社会学会編『評論・社会科学』116号, 2016, 107頁。
- 12) 前掲11) 110頁。
- 13) 社団法人日本社会福祉士会施設実習指導者研修委員会フォローアップ研究作業部会編『新制度のもとでの相談援助実習の質の向上に関する研究』, 厚生労働省委託事業「平成21年度社会福祉推進事業費補助金事業」2010, 71頁。この事業は、同会が実施している「社会福祉士実習指導者講習会」受講後に相談援助実習を行う実習指導者に対してアンケートを実施したものである。(一部訪問等による聞き取り調査も実施している) このアンケートは、同講習会修了者2,734名に対して郵送により実施した。本稿で引用しているのは、この中の「IV今後の要望について」の一部「2, 実習等への意見・要望」について自由回答で質問した769件の意見・要望の一部として掲載されているものである。
- 14) 米本秀仁・久能由弥『相談援助実習・実習指導』, 久美, 2011, 146頁。
- 15) 前掲14) 147頁。
- 16) 前掲14) 146-151頁。

- 17) 前掲11) 116頁。
- 18) 吉田修大「高齢者福祉施設の相談援助に関する一考察」北翔大学『人間福祉研究』16巻, 2013, 42-43頁。
- 19) 前掲18) 41頁。
- 20) 前掲3) と同じ。
- 21) この実態については、伊藤嘉余子「施設養護におけるレジデンシャルワーク再考—児童養護施設実践に焦点をあてて—」『埼玉大学教育学部』第56号, 2007, において、「職員全員が、状況に応じて、ソーシャルワークやケアワークを実践する」(92頁)と述べている。さらに、二つをあえて分けず「レジデンシャルワーク」という捉え方も紹介している。ただしこの論文は、職員の処遇論であり、実習教育に直接言及した論考ではない。また米本が提唱するレジデンシャル・ソーシャルワークの9機能には、ケアワークの機能は含まれていない。前掲14) 152-161頁。
- 22) 前掲13) 27頁。
- 23) 前掲1) 224頁。なお調査対象者は、2018年度に実施された実習指導者講習会修了者であるので、実習指導経験の浅い指導者である。
- 24) 巡回指導担当教員として、指導者に対して、指導内容の充実を依頼すべきであったのだが、学生が自身と指導者との関係悪化を忖度し、依頼を行わないように申し出たので、個別支援計画の作成までは至らなかった。
- 25) ここでいうプログラムとは、実践に伴い学修すべき理論や技術あるいは価値などの詳細が記載されているものを指す。一方日程表は、実習期間毎日の行動予定や行事予定などの記述しかないものを指す。また、当該施設で過去に実習生として実習をおこない(2007年法改正後の実習)、卒業後この施設に勤務している現職員は、自身の実習でも個別支援計画に関する学びおよびソーシャルワークの学びは全くなく、勤務後受け入れた実習生についても同様であると証言している。
- 26) 4) に同じ。
- 27) 前掲1) 65-67頁。このガイドライン作成時、対象とした通知では「事項」が⑨までしかなかったため、「教育目標」もそれに対応して作成されている。その後2021年8月に改定版を作成・公開している。そこで本稿では、ガイドラインのみ改定版を使用している。
- 28) 前掲1) には、ガイドラインにくわえて、68-74頁に「モデル実習計画書」が示されている。本文該当箇所は70頁である。
- 29) 本学の実習学生を、長年を受け入れている障害者総合施設(7事業展開)の実習指導者A氏は「実習生は新任職員ではないので、単に現場を知るためという理由だけで一緒に作業をさせたり、職員の業務の補助をさせることのないように、実習生に関わる職員には注意喚起をしております。基本的には主任レベルの職員研修のプログラムを参考にしながら実習プログラムを組んでいます」と述べている。なお、当該施設の役職は、技師→主任→主幹→副所長→所長である。これに関連し、上田らの調査においても、役職が高いほどソーシャルワーク実践を行っている状況が確認されている。上田正太ほか「特別養護老人ホームの生活相談員が行うソーシャルワーク実践の構造に関する検討」日本ソーシャルワーク学会『ソーシャルワーク学会誌』第27号, 2012, 21-22頁。