

ソーシャルワーク教育における実習スーパービジョンの意義と課題 —スーパービジョン過程での省察に焦点を当てて—

山口 真里
加藤 由衣
西梅 幸治

I. はじめに

ソーシャルワーク教育は、専門職として価値・知識を身につけ、制度や政策等の手段を用い方法を展開しうるソーシャルワーカーの養成に欠かせない。日本の代表的なソーシャルワーク教育の1つに、社会福祉士養成課程での教育が挙げられる。なかでも相談援助実習は、実践現場の利用者や支援者と出会い、座学でえた学びを活用しながら眼前の状況に活かし実践を行う機会となる。また実習生は、実習指導者と教員から実践現場と教育現場という2つの場で、実習教育を受ける。とりわけ教員からは、相談援助実習指導をつうじ実習前・中・後と一貫して指導を受ける。そのため相談援助実習を実践力向上の好機とするならば、教員の果たす役割は大きいといえよう。

そこで本論文では、社会福祉士養成課程の実習教育に着目する。特に四年制大学の相談援助実習指導に着目し、改めてソーシャルワークにおけるスーパービジョン概念を整理するとともに、教員・実習生間で展開されるスーパービジョン（以下、実習スーパービジョンと呼ぶ）の過程に焦点を当てその意義と課題を明らかにしてみたい。

II. 実習スーパービジョンの意味

1. ソーシャルワーク教育の今日的動向

日本のソーシャルワーク教育にかかわる昨今の動向の一つに、2007年の社会福祉士及び介護福祉士法（昭和六十二年五月二十六日法律第三十号）の改正が挙げられる。具体的には、福祉ニーズの多様化・複雑化に対応できる人材の確保と介護福祉士・社会福祉士の質の向上を目指し、①定義・義務規定の見直し、②資格取得方法の見直しなどが行われた。

社会福祉士の①定義・義務規定の見直し（厚生労働省社会・援護局 2007：2-3, 5）については、まず定義に「福祉サービスを提供する者又は医師その他の保健医療サービスを提供する者その他の関係者との連絡及び調整」という文言が加わった。従来の定義に比べて連携する関係者を具体化し示そうとする点が特徴的である。また義務規定でも、「個人の尊厳の保持」、「自立支援」、「地域に即した創意と工夫」、「他のサービス関係者との連携」、「資格取得後の自己研さん」などの新たな内容が明記された。ソーシャルワークの観点からは決して真新しい内容ではないが、個別相談にとどまらない社会福祉士の「相談援助」業務内容が示された点はソーシャルワーカーの業務が認知されてきたことを示しているともい

える。ひいては、ソーシャルワーカーが本来の役割と機能を発揮し、実践することへの期待の高まりや、そうした人材を養成し輩出することが教育現場に求められているともいえる。

さらに②資格取得方法の見直しについては、高い実践力をもつ人材養成を目指し、社会福祉士養成教育のカリキュラム等の改正が行われた。例えば福祉系大学等ルートでは、1) 福祉系大学等の相談援助演習の時間数の増加や、2) 相談援助演習・相談援助実習指導・相談援助実習担当教員の資格要件の設定、3) 相談援助実習指導での実習巡回・帰校日回数の基準設定、4) 相談援助実習指導者の資格要件の設定などである（厚生労働省社援発第0328003号）。社会福祉士養成課程での社会福祉の方法・技術の科目に焦点化したカリキュラム改正について、久保美紀は実践力の強化だけではなくソーシャルワークの教育力が問われていると指摘している（久保2010：220）。まさに2) 相談援助実習指導・相談援助実習担当教員の資格要件の設定、3) 相談援助実習指導での実習巡回・帰校日回数の基準設定、の改正内容については、相談援助実習指導・相談援助実習担当教員の力量を担保する試みでもある。実習生の個々の実習体験に向きあい、支え、理論と実践をつなぐ手助けをし、いかに実践力向上に寄与できるかが問われている。

また日本社会福祉士養成校協会、日本精神保健福祉士養成校協会、日本社会福祉教育学校連盟からなるソーシャルワーク教育団体連絡協議会「新福祉ビジョン特別委員会」は、「ソーシャルワーカー養成教育の改革・改善の課題と論点（最終報告）」で、ソーシャルワーカー養成教育に従事する教員の総合的な能力向上を図るため研修や教材開発が必要であると指摘している。また「社会福祉士養成教育改善のための短期的課題」として、さらなる実習時間数の増加（例えば90時間増）、複数の施設・事業所での実習の義務化、などを挙げている（ソーシャルワーク教育団体連絡協議会「新福祉ビジョン特別委員会」2016：5-6）。このように今後のソーシャルワーク教育では、実習教育の比重が増すこと、教員の教育力向上が重視されている。

2. 相談援助実習指導・相談援助実習の位置

実習教育のなかでも、実習前・中・後にわたって行われるのが相談援助実習指導である。厚生労働省が示した相談援助実習指導の「教育に含むべき事項」に実施時期（実習前・中・後）を加えたのが表Ⅱ-1である（厚生労働省社援発第0328003号）。

表Ⅱ-1の具体的内容には、例えば実習前では、実習先の利用者・家族と支援に関する法律や制度や支援者の業務の理解、地域の社会資源の理解、相談援助の方法や技術・技法の習得、ケアワーク体験や実習生としてのリスクマネジメントの理解、個人情報保護の意義の理解、実習記録の内容と方法の理解と習得、事前訪問の準備と実施、実習計画書の作成、などの事前学習や実習に向けた支援などが想定される。また実習中の教員による巡回指導や帰校日では、実習計画の進捗状況の確認、利用者とのかかわりや支援方法に関す

表Ⅱ-1 相談援助実習指導の教育内容

ねらい	時期	教育に含むべき事項
① 相談援助実習の意義について理解する。 ② 相談援助実習に係る個別指導並びに集団指導を通して、相談援助に係る知識と技術について具体的かつ実際に理解し実践的な技術を体得する。 ③ 社会福祉士として求められる資質、技能、倫理、自己に求められる課題把握等、総合的に対応できる能力を習得する。 ④ 具体的な体験や援助活動を、専門的援助技術として概念化し理論化し体系立てていくことができる能力を涵養する。	実習前	① 相談援助実習と相談援助実習指導における個別指導及び集団指導の意義 ② 実際に実習を行う実習分野（利用者理解含む。）と施設・事業者機関・団体・地域社会等に関する基本的な理解 ③ 実習先で行われる介護や保育等の関連業務に関する基本的な理解 ④ 現場体験学習及び見学実習（実際の介護サービスの理解や各種サービスの利用体験等を含む） ⑤ 実習先で必要とされる相談援助に係る知識と技術に関する理解 ⑥ 実習における個人のプライバシーの保護と守秘義務等の理解（個人情報保護法の理解を含む） ⑦ 「実習記録ノート」への記録内容及び記録方法に関する理解 ⑧ 実習生、実習担当教員、実習先の実習指導者との三者協議を踏まえた実習計画の作成
	実習中	⑨ 巡回指導
	実習後	⑩ 実習記録や実習体験を踏まえた課題の整理と実習総括レポート作成 ⑪ 実習の評価全体総括会

る相談や指導、トラブル等の相談や対応、実習指導者への連絡調整などを行う。巡回指導や帰校日以外の時間にも、トラブルの状況や実習生の心身の状態によっては必要に応じ実習指導者だけでなくゼミ担当教員、学生相談室などと連携した対応が必要となることもある。そして実習後は、実習中の利用者とのかかわり、例えばインシデントや面接、自らのアセスメントや支援計画立案の方法、など実習体験をふり返り、専門職としての課題を整理しながら実習で学んだ実践方法を定着させ吸収するのを手助けする指導が必要となる。

一方で相談援助実習は、実習生にとって初めての实習体験となったり、実施学年が3・4年次であることも多く、ソーシャルワーカーとしての適性や進路について真摯に向きあう機会ともなる。なかには、自らの福祉への適性に疑問を感じていたり、希望の実習先ではなかったなどの理由から実習意欲が低い実習生がいる場合もある。近藤真由子は、相談援助実習後の実習生への意識調査を行い、実習参加が進路選択に与える影響は大きいと述べている（近藤 2014：48）。また橋本有理子らは「多様な特性をもつ実習生が増える一方で、限られた実習時間のもと、実習生は実践的視点を理解し、能動的に行動できるかが求められている」と実習教育の課題を指摘している（橋本ら 2016：60）。すなわち相談援助

実習指導では、限られた時間で多様な実習生の迷いや葛藤にも寄り添い、ソーシャルワーク実践への動機づけも高めつつ彼らが専門的視点を身につけ、実践できるような教育方法の展開が求められている。

3. 実習スーパービジョンの必要性

相談援助実習指導の教員は、多様な役割を果たさなければならない。福山和女は、「二つの現場にまたがるという実習生の立場から考えても、実習を支援することが非常に大切であり、教育現場でも、学生が実習生としてその役割を遂行できるようにスーパービジョンを行うことが必要である」と強調している（福山 2002：263）。教員は、実習生に知識・技術を提供するだけでなく、実習先と連携した実習環境の整備や、実習生との対話をつうじ実践をふり返る役割が期待されており、信頼できるスーパーバイザーとしての役割を果たすことが重視されるのである。

実習スーパービジョンについて高山恵理子は、「実習担当教員はソーシャルワーク専門職になることに関する動機づけ、実習指導者との関係構築の力量等に関する実習生のアセスメントを行い、必要に応じた支援を実施することが必要である」と述べている（高山 2015：322）。また昨今はいわゆる大学全入学時代を背景に、学力に自信がないなど多様な学生が大学に入学している現状がある。さらに実習生は、慣れない環境での実習に不安を感じる人が多い。しかし相談援助実習指導をつうじて、実習生の語りに耳を傾け、彼らの関心や希望、長所を実習計画と結びつけていくと、実習だけでなくソーシャルワークへの関心や動機づけが高まったり、実習での利用者や実習指導者とのかかわりから実習後の学びへの動機づけが高まったりする場合がある。保正友子は、ソーシャルワーカーがエンパワメントを自らの体験として実感することを重要であると捉えている（保正 2002：50）。また「学生は強さ、能力、固有の経験を持った学習の主体者であり、教師は学生との関わりを通して、共に現実を探求していく共働者」（保正 2000：31）と位置づけている。このようにエンパワメント志向のソーシャルワーカー養成には、教員が対話をつうじ実習生とともに実習体験の意味を模索し学びを深めることが重要であり、実習教育では相談援助実習指導の実習スーパービジョンこそがそれを可能にすると考えられる。

村井美紀は、「実習先のスーパーバイザーとの役割分担と、実習先のスーパービジョン情報の把握するマネジメント能力、実習前・中・後の一貫したスーパービジョン展開を行える教育能力、その際のスーパービジョンスキルの熟達」が教員に求められるとし、相談援助実習指導の場面を想定しながらその役割やスキルを論じている（村井 2015：156-176）。また実習生とともに実習成果をふり返るツールも開発されている（福山 2002：255-261）。実習スーパービジョンへの関心は高まっているが、先行研究をみるかぎり実習前・中・後の各段階で実習スーパービジョンを展開しうる具体的方法については十分に提示されていない。そこで改めてスーパービジョンの概念を整理し、実習教育で教員が展開するスーパ

ービジョンの方法を研究すること、すなわち実習スーパービジョンの過程研究が急務であると考えられる。

Ⅲ. ソーシャルワークにおけるスーパービジョン

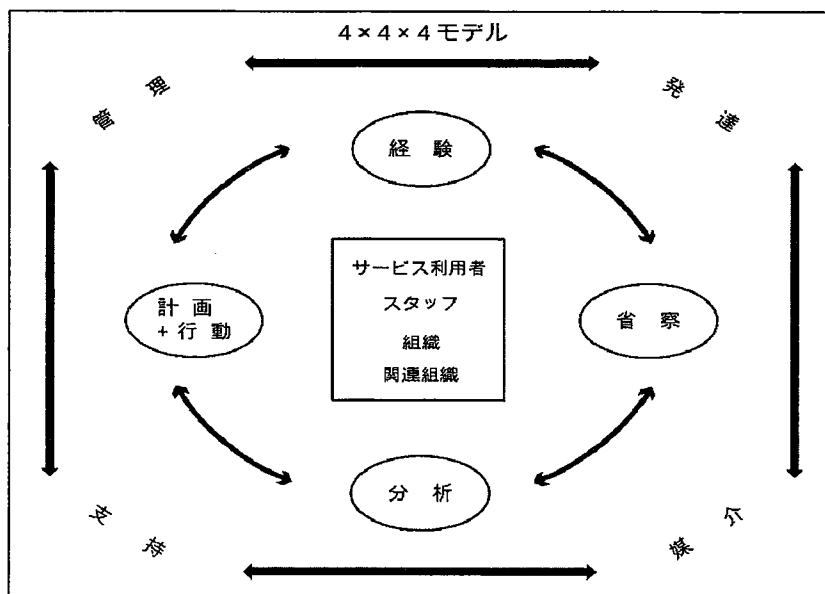
1. スーパービジョンの概要

ソーシャルワークにおけるスーパービジョンは、日常業務のなかで生じる多様な問題への対応を図る過程である。日常業務のなかで例えば、利用者支援に関すること、業務の範囲や役割に関すること、同僚や組織との関係などによって問題が生じる場合がある。スーパービジョンは、管理責任を担う、もしくは熟練のソーシャルワーカーがスーパーバイザーとなり、そのような問題を抱えるソーシャルワーカーをスーパーバイザーとして支援する過程である。わが国へのソーシャルワーク導入に貢献した Dessau, D. によると、スーパービジョンは時間がかかること、スーパーバイザーがケースワーカーとしての長い経験を積むこと、教えることが好きで教育原理を理解していること、スーパーバイザーも自分のケースをもっていることの必要性が指摘されている (Dessau1970 : 13)。

スーパービジョンの研究で著名な Kadushin, A. らによると、スーパーバイザーは、管理的、教育的、そして支持的機能を肯定的な関係性の文脈で担いながら、スーパーバイザーとの相互作用を遂行すると理解されている (Kadushin ら 2014 : 11)。Kadushin の指摘するスーパービジョンは、主に3つの機能で構成されている。それらは、相互補完的に成立しているが、ここではそれぞれの特徴を示しておきたい。まず管理的機能は、スーパーバイザーが質・量ともに、機関の方針や手順に応じたやり方で機関の管理目的を達成するために、職場、機関の設備、そして人的資源を組織するものである (Kadushin ら 2014 : 53)。それには、職員の採用や配置、業務の割り当てや調整、モニタリングや評価、さらには権利擁護などが含まれている。

次に教育的機能は、ソーシャルワーク技術の指導やカンファレンスで力量を高めること、特定の職務への教育など、ソーシャルワーカーが業務に従事するために知っておく必要があるものについて教育し、その学びを支援することと関係している (Kadushin ら 2014 : 90)。この機能をつうじてスーパーバイザーは、より効果的な業務を担うための能力を改善することや、ソーシャルワーカーが専門的に成長・発達し、自主的に、かつスーパービジョンなしで業務を遂行できるように知識や技術を最大限に獲得することを支援するのである。

最後に支持的機能であるが、ソーシャルワーカーは、利用者支援を行うなかで不安やストレスを感じたり、時にはバーンアウトに陥ってしまいそうになることがある。スーパーバイザーは、この機能を担い、支持的心理療法に特徴づけられるような介入に従事する (Kadushin ら 2014 : 191)。そして効果的な業務遂行のために、ストレスを軽減・除去しながら、共感や励ましなどにより必要とされる情緒的な活力を高めることができるような関係を提供し、スーパーバイザーの自己肯定感を高めたり、自己覚知を促すのである。



図III-1 4×4×4モデル

またスーパービジョンの過程としての側面をみていくと、例えばMorrison, T.は、スーパービジョンを過程として定義している (Morrison 2005)。そのスーパービジョンを基礎に Wonnacott, J.は、スーパービジョンをスーパーバイザーとスーパーバイジーの関係性のみにとどまらず、図III-1¹⁾のように4つのステイクホルダー、4つの機能、そしてスーパービジョンサイクルの4つの要素が相互に関連・展開しながら過程をつくる4×4×4モデルを提唱している (Wonnacott2012)。

このようなスーパービジョンは、スーパーバイザーとスーパーバイジーが1対1で行う個人スーパービジョン、複数のスーパーバイジーを対象としてメンバー間の相互作用効果を用いるグループスーパービジョンの形式で展開される。またスーパーバイジーが行っている面接にスーパーバイザーが参加したり、観察室からの観察や支持を与えるなど、実際場面で直接的に行うライブ・スーパービジョンや、さらには同僚同士で上下関係による権威性を廃して行うピア・スーパービジョンなども積極的に行われてきている。

2. ポストモダンにおけるスーパービジョン

上記にみられるスーパービジョンについては、どちらかといえばスーパーバイザーの側面に着目されてきた傾向がある。また時代状況に応じたソーシャルワークの理論的背景に基づいてスーパービジョンも構築されてきた動向も見逃せない。そのため初期には、精神分析理論やそれに準じた概念が適用されてきた。しかし今日的には、生態学やシステム理論、さらには1980年代以降、ポストモダンの動向からソーシャルワーク領域においては、社会構成主義が大きな理論的潮流として受け入れられるようになり、その理論的背景に基づくスーパービジョンも積極的に研究・実践されるようになってきている。

20世紀後半に生じたポストモダンの動向下では、近代世界の原理である理性、科学、進歩などに絶対的な価値を置く世界観を批判し、普遍性への探求に価値を見出さず、周遍的な経験や差異を認識し、思想の多元化や価値観の多様化が進んでいる。現実には、観察者と無関係にあるという見方ではなく、ある見方が社会的現実を構成すること、そして知識や理解に関する代替的な思考方法を強調し、それを形づくる言語のパワーに着目している。このポストモダンにソーシャルワークが関心を寄せてきたのは、Hartman, A.によるところが大きい (Hartman1990 ; 1991)。

そしてそれを契機に、従来の科学的方法とは一線を画したポストモダンの一動向である社会構成主義という理論的枠組みに関心が集まってきている。社会構成主義は、世界が客観的観察から生み出されるのではなく、人々の社会的な相互作用によって生みだされるという、社会的に構成される現実を重視するポストモダンの潮流から登場した perspective である。この社会構成主義の特徴を Burr, V. は、①自明の知識への批判的スタンスをとること、②知識の歴史的、文化的特殊性を認識すること、③知識が社会的相互作用の過程によって維持されること、④知識にともなって社会的行為が成立することの4点から大きくまとめている (Burr 2003 : 2-5)。Gergen, K. J. は、社会構成主義に関する4つの前提として、①事実の相対性、②関係性に基づく現実の構成、③意味生成の過程、④自省を強調している (Gergen 1999 : 47-50)。

1990年代以降は、このポストモダンや社会構成主義の影響により、ソーシャルワークに新しい潮流がもたらされ、ソーシャルワーカーの専門性批判、ストレングスやエンパワメントの意義の強調、そしてナラティブ・アプローチや解決志向アプローチなどが積極的に導入されている。ソーシャルワーカーの専門的知識よりも利用者自身の生活への実感や考え、論理を重視し、病理や欠陥よりも強さを、そして過去や原因に囚われるよりも未来志向で解決構築を図ることの必要性が指摘されている動向にあるといえよう。

このようなソーシャルワークの興隆のなかで、例えば解決志向アプローチなどは、伝統的な問題解決パラダイムに対峙し、エンパワメントを基礎とした新しい方法として構築され、そのスーパービジョンにおいても同様の考え方や方法が用いられている。その他、ポストモダンのスーパーバイザーの役割を検討した研究などもみられるようになってきている。それらは、スーパーバイザー側から現実を構成し、そこからどのようにスーパーバイザーが実践を組み立てられるか、そのストレングスに着目した形式でスーパービジョンが展開されているといえよう。

3. ポストモダンに基づくスーパービジョンの展開

具体的にポストモダンの動向を背景にしたスーパービジョンの展開について、まず解決志向アプローチにおけるスーパービジョンの特徴をみていきたい。このスーパービジョンに関連した研究をみていくと、解決志向モデルの理論や治療と質的に同一構造であること

が述べられている。そしてそれは、①スーパーバイザーとスーパーバイジーとの協調への努力、②スーパーバイジーの欠陥よりもストレングスへの焦点化、③治療的難局に打ち勝つような資源を保持していることに対するスーパーバイジーへの印象づけ、を質的に含んでいると指摘されている (Rudesら 1997)。

また Kimberg, I. らは、米国における子ども保護サービスにおいて、伝統的なスーパービジョンである再発防止を重視したスーパーバイジーとの上下関係による展開を避けた新しいパラダイムとして提案している (Kimberg ら=2004:215)。その前提は、相談員にはある程度の実力があること、スーパーバイザーの役割は相談員が自分のもっている資源と経験に気づくようにそれらを強調し、伝え、援助することであり、一步後ろから導く姿勢を重視している。その過程は、スーパーバイジーの見方を採用し、肯定的な評価や建設的な意見、指示をせず示唆することなどによって展開される。

一方で Ungar, M. は、スーパービジョンにおけるポストモダン・アプローチを探求している (Ungar2006)。そこでは、スーパーバイザーが境界のあいまいな役割を多様に担い、スーパーバイジーとの相互作用により、その期待に応じてスーパービジョンを協働構成することが指摘されている。その主な役割は、支持者、スーパーバイザー、ケース・コンサルタント、訓練者/教育者、代弁者の6つである。このポストモダンなスーパービジョンを展開する際に不可欠な要素として、専門家の意味づけ、文化的感受性、問題と解決についてのストーリーを引き出すための質問、アイデンティティを構築する媒体としての関係、そして透明性が挙げられている。

これらの指摘からは、ポストモダンや社会構成主義に基づく実践をスーパービジョンに応用していること、スーパーバイザーとスーパーバイジーの関係性への配慮、特にスーパーバイジーを中心に於いてその力を活かすこと、そしてスーパーバイザーがスーパーバイジーのニーズに応じて多様な役割を担うことなどが意識されていると理解できる。このようなスーパービジョンにおけるスーパーバイザーは、その保持するパワーを自覚し、スーパーバイジーとの関係に配慮しながら協働することが期待されているといえよう。

そのなかで例えば Ungar (2006:69) は、Schön, D. のいう省察的実践家としてのスーパーバイザーに要求される透明性について指摘している。スーパービジョン過程においてスーパーバイザーが行う質問の意図をスーパーバイジーに伝えることなどが透明性の確保として述べられている。この指摘は、スーパーバイザー側の働きかけや力量の向上には重要な示唆であるが、一方でスーパーバイジー側がスーパービジョンをとおして、どのように専門職として力量を向上し、個人としても成長していくか、その過程を考察していくことが一方では求められるだろう。特に今日、この省察的実践がソーシャルワーク領域においても注目を浴びるようになってきている。そのためソーシャルワーク・スーパービジョンにおいても、ポストモダンの動向をふまえると、スーパーバイジーがいかに省察を深めていくことができるか、この点を重視していく必要があるといえよう。

IV. 実習スーパービジョンにおける省察の意義

1. 省察の意味

省察の概念自体は決して新しいものではなく、Dewey, J. (1916) の研究の貢献が挙げられている (南 2007 ; Brockbank ら 2007)。具体的には、「ある未確定な状況に巻き込まれて混乱した状況下における何らかの経験をし、そこで何が起きているのかを探索・分析し、問題は何かを明確化し、それを解決するための仮説を立て、実際に行動することによって仮説を検証する」(南 2007 : 5) という省察的思考のプロセスが、Dewey によって示された。このように Dewey は、教育における経験の意義に着目し、経験に対する意味づけや、次の行動へと導く仮説とその実行・検証という一連の活動として省察を提唱したのである。

また省察は、Schön が「省察的実践家」という専門職モデルを提起したことで、広く注目されるようになった。Schön は、実践者が不確実性と不安定さ、固有性のある状況や、価値観の葛藤が生じている状況に適切に対応する際の「わざ (artistry)」の中心は、行為のなかの省察というプロセス全体にあるとして、省察することの重要性を指摘した (Schön1983 : 50)。また彼は、多様で変化・変容する生活状況に対応するソーシャルワーカーなどの専門職は、自身の実践活動をふり返ったり、実践を行いながら省察したりする実践的思考のスタイルにこそ専門性があると主張したのである。

Schön が示す省察の特徴は、「行為のなかの省察 (reflection-in-action)」と「行為についての省察 (reflection-on-action)」にあるが、特に実習スーパービジョンでの学びと深く関連するのは「行為についての省察」と考えられる。例えば日和恭世は、「行為についての省察」によって「実践後にふり返ることで、実践の最中には意識しなかった視点や解決方法、実践における自分自身の傾向などに気づき、それらの気づきを次の実践に活かすことができる」(日和 2015 : 90) としている。つまり、「行為についての省察」は、実践から一步離れた状況で、より客観的に行為について省察することで、新たな気づきや学びをえる機会となるのである。こうした Schön の研究から、行為をしながら省察する専門職の意義がみいだされ、省察的実践家の育成に向けて、省察を促進する教育が探究されてきた。

ここで省察と学びに注目すると、Boud, M. は、学習状況における省察を、経験に対する新たな理解や認識を導くために、経験について探究しようと取り組む知的で情動的な活動と定義している (Brockbank ら 2007 : 36)。この定義からは、省察という営みにより、経験や実践に対する新たな理解を獲得していくことが、学びにつながると理解できる。このように、学習の主な媒体として省察を取りあげる場合や、省察の結果として学ぶことを強調するときには、省察学習 (reflective learning) と表現される (Moon2004 ; Davys2009)。

また、スーパービジョンは省察的実践の豊かな土壌を醸成しており、よいスーパーバイザーとなるためには、省察的実践の能力を発展させる必要があるという Hawkins, P. ら (2012 : 16) の指摘から、スーパービジョンと省察は不可分の関係にあることがわかる。

このことは、スーパービジョンが実践や経験したことをもとに展開され、実践や経験の探究なしには成り立たないゆえ、必然的に省察が介在するためと理解できるだろう。さらに実習に特化してみると、Fisher, T.ら（2000）は、実習でのスーパービジョンにおける主たる要素は、重大事象（critical incident）や行為についての省察というアプローチの活用によって、すでに知っていることと新たな状況を結びつけていくことであると説明している。すなわち実習スーパービジョンにおいては、実習中に会った状況や体験への理解を深めるなかで、これまで学んできたことをふまえて、体験に埋め込まれた知識をみだしていくために、省察が大きな役割を果たすと考えられるのである。

2. 実習スーパービジョンにおける省察の視点

実習スーパービジョンは教員と実習生の相互作用のなかで展開されるものである。そのため、実習スーパービジョンで省察を効果的に展開するためには、実習生による省察の視点や内容だけでなく、実習生の省察を促進する教員の役割を明らかにしていく必要がある。そこでここでは、Fisherら（2000）が示した省察学習の4局面をもとに、実習スーパービジョンに焦点化しながら、実習生と教員の両側面から省察の視点を検討していきたい。Fisherらは省察学習を、「包容（containment）」、「解釈（clarification）」、「省察（reflection）」、「修正（revision）」の4局面から説明している（表IV-1²参照）。

まず「包容」は、省察の際の感情面に着目した局面である。省察は、重大事象や望ましくないこと、驚きや疑問から生じるといわれている（Schön 1983 ; Knottら 2013）。これらの感情は、省察のきっかけになりうるため肯定的に理解する必要があるが、実習生にとっては否定的に捉える場合が多いであろう。それゆえ省察には、まず、実習生が混乱した感情をマイナスに感じず認識し、受け止めることが大切と考えられる。そして教員には、体験に対する多様な感情を実習生が自由に表現できる場づくりや、その感情を受け止め、実習生の省察を促進する役割が期待される。

こうした場づくりはスーパービジョン関係でも言及されており、スーパーバイザーが実践を率直に探究していくことのできる安全な空間づくりが、スーパーバイザーの役割として挙げられている（Howeら 2013）。つまり、実習スーパービジョンにおいては、実習生が出来事や自身の行動、感情について素直に受け止め、表現する姿勢や、そのための環境づ

表IV-1 省察学習の4局面

包容 containment	学生の感情の状態に関与する。 経験について思考する前に、混乱した感情を自由に表現できる場を作る。
解釈 clarification	学生が何を行い、なぜその行動をしたのかを明らかにする。 (①実際の出来事を詳しく説明する。②そのときの出来事に関する学生の理解について考える。)
省察 reflection	起こったこととその状況で考えたことについて省察する。
修正 revision	学生の考えがどの程度発展したのかを考察する。(考えの変化やどこで新たな考えが生じたか、実践への示唆は何か)

くりが、省察を進める基盤として重要と考えられるのである。

次に「解釈」は、実際に起こった出来事を描き出していく作業である。省察は、対象となる出来事があってはじめて生起するものであるが、その事実がどのようなものであるかを明らかにしなければ、省察が非常に曖昧なものになる。その意味で、省察における「解釈」は、重要な局面といえよう。また、学生自身が出来事を語ることは、学生による状況の再体験や、当事者意識をもつことで責任感や自信の獲得に寄与するとされる (Davys ら 2009 : 925)。そのため、実習生の語りをとおして出来事を明らかにしていく作業は、実習生の理解や意識を高める意味をもつと考えられる。

他方で教員にとっては、実習生による状況の描写をとおして、実習生が事実をどのように理解しているのかを把握することができる。そこでは、実習生の事実に対する理解を深められるよう、問いかかけをしながら、実習生とともに事実を再構築していくことが必要となる。実習スーパービジョンにおいても、実習生の「語り」を促すスキルにより、実習生の体験や体験に対する理解の言語化を助けることの重要性が述べられている (村井 2015 : 164-165)。こうしたことから、実習スーパービジョンの省察における「解釈」や、それに対する教員の働きかけの意味が理解できるだろう。

そして、第三の局面である「省察」では、起こった出来事や自身の行為の意味とその背景について考えを深め、知識や理論と関連づけていく。省察とは、「行ったことと行ったことに対する解釈との関係を理解する不可欠な要素」 (Beverley 2007 : 118) といわれるように、事実に対する意味づけに関して検討することである。つまり、実習生が「解釈」で明らかにした事実やそこでの考えについて探究し、行為と思考の関係や、それらの背景にある自身の考え方とそれまでに獲得してきた知識を認識することといえる。

また省察は、出来事や行為のなかに含まれる知識や理論をみいだす営みでもある (Moon 2004)。これは、Schön が「トップダウン」よりも「ボトムアップ」による知識の獲得の重要性を示したことに関連する。つまり、省察をとおして状況や行為を熟考することで、そこに含まれる知識を掘り起こしていこうとするのである。このように、体験の意味を理解し、体験から学ぶための意図的な省察によって、暗黙的であった知識を形式知へと変換することが可能になる (Moon 2004)。こうしたことから実習スーパービジョンにおける「省察」は、実習生が体験した事実に対する意味づけを行うなかで、事実のなかに内在する知識や理論を明らかにしようとする点に特徴があるといえる。

そして、省察を行ううえでは対話が重要であるとしばしば言及されており、省察学習は対話による相互作用なしには生じえないとの指摘もある (Brockbank 2007)。なぜなら、他者からの質問などの対話をとおして、実習生は、自らの慣習化していた行為に気づいたり、一連の行為についての学びをえたりすることができるからである。実習スーパービジョンは、まさに教員と実習生との対話によって展開されるもので、対話が省察を促進する媒体となる。具体的には、教員が「何が起こったのか?何をしたのか?」から「なぜ起こった

のか?なぜそのようにしたのか?」といった問いかけをすることで、実習生が省察を深めていくよう働きかけていく (Parker ら 2008 : 105)。

最後に「修正」では、省察の成果をまとめる作業が展開される。省察は、それ自体が目的ではなく、それをとおして経験に対する理解を深めることで、未来の実践に活かしていくことが重要となる (Moon2004 ; 日和 2015)。そのため、省察をとおして何をえたのか、今後の実践にどのように活かすことができるかを、実習生が自覚することの意味は大きい。

3. 実習スーパービジョンにおける過程研究の必要性

これまでの検討をまとめると、実習スーパービジョンにおける省察は、以下4点の特徴から整理できる。

- ①実習体験に対する理解を深め、体験のなかから知識や理論をみいだす活動である
- ②実習生と教員との対話や教員から実習生への問いによって促進される
- ③実習生が安心して感情や状況を語ることでできる環境づくりや促しが必要となる
- ④省察の成果を未来の体験に活かすことの意識化が重要である

若干解説を加えるならば、実習スーパービジョンにおける省察では、実習生が教員とともに、実習体験を描き、体験に対する理解を深めるとともに、体験のなかに暗黙的に含まれている知識や理論を導きだしていく。こうしたボトムアップの方法により、大学で学んだ理論の意味や役割を、体験から理解していくのである。ここに、理論と実践をつなぐ実習スーパービジョンにおける省察の意義が強調できる。またそこでは、実習生と教員の対話によって、実習生の気づきや思考を刺激していくことが重要である。同時に、実習生の語りを引きだす環境づくりや問いなど、教員の働きかけが省察の促進の要因となるのである。そして省察は、その成果を次の実践や省察につなげていくことに意味があり、実習スーパービジョンのなかで連続的に展開されるものであるとまとめられる。

以上のように、実習スーパービジョンでは、省察をとおして体験に対する意味づけやそこに含まれる知識を明らかにしていくことが期待できる。しかし一方で、実習スーパービジョンは、実習開始前から実習終了後にいたるまでの一連の過程をとおして展開されるものである (村井 2015)。具体的に、実習前は、実習における二重のスーパービジョン体制などスーパービジョンに関する知識や経験の確認と、実習生の責任や態度を養っていく。また省察に特化しても、省察する準備ができていたり建設的な批判や指導にオープンであることが、実習前の準備として重要であるといわれている (Parker ら 2008 : 30)。このように、実習スーパービジョンを効果的に展開するためには、実習前の準備段階やスーパービジョン関係づくりが必要と考えられるのである。

また実習中は、実習指導者によるスーパービジョンとの整合性を鑑みながら、巡回指導や帰校日などをとおしてスーパービジョンを行っていく。そして、実習後には、体験を意味づけし直す作業が展開される。そこでは、グループ指導が省察を促進することを示した

研究結果もみられる(坪内 2003)。さらに、実習後のスーパービジョンの課題として、ソーシャルワーカー像やソーシャルワーカーとしての専門的自己を確認することが挙げられている(高山 2015)。

このように、実習前・中・後のスーパービジョンには、各段階で特徴的な機能や展開、形態がある。これらの特徴をふまえたうえで、実習スーパービジョンの具体的方法を探究することが不可欠で、ここに実習スーパービジョンの過程研究の意味がある。そのため、実習スーパービジョンの過程研究を深化させることで、各段階における教員と実習生の相互作用や実習生の学びを明らかにし、効果的な実習スーパービジョンの展開を提示していくことが今後の課題となるだろう。

V. おわりに

近年のカリキュラム等の改正からは、相談援助実習担当教員と実習指導者の資格要件や実習巡回・帰校日にかかる基準など、実習スーパービジョン体制の強化を図る動きがみとれる。こうした体制整備の一方で、実習スーパービジョンのさらなる質の向上には、その過程研究が課題であることを指摘してきた。特に本論文では、スーパービジョン研究におけるポストモダンの潮流や省察への着目など近年の動向を整理することで、実習スーパービジョンの過程研究への足がかりを検討してきたところである。今後は、ポストモダンの発想をふまえて実習生の力量の向上や成長に着目しつつ、実習前・中・後の一連の展開方法を探究することで、スーパービジョン過程研究を深化させていきたい。

本研究の一部は、JSPS 科研費 25590132、JSPS 科研費 15K17222 の助成を受けたものである。

1 本図は、Wonnacott (2012 : 54) をもとに筆者が邦訳し作成した。

2 本表は、Fisher (2000 : 395-397) をもとに筆者が邦訳し作成した。

文献：

- Beverley, A. and Worsley, A. (2007) *Learning and Teaching in Social Work Practice*, Palgrave Macmillan.
- Brockbank, A. and McGill, I. (2007) *Facilitating Reflective Learning in Higher Education*, Open University Press.
- Burr, V. (2003) *Social Constructionism*, Routledge.
- Davys, A. M. and Beddome, L. (2009) *The Reflective Learning Model : Supervision of*

- Social Work Students, *Social Work Education*, 28(8), 919-933.
- Dessau, D.・上野久子訳 (1970)『ケースワーク スーパービジョン』ミネルヴァ書房.
- Dewey, J. (1916) *Democracy and Education : an introduction to the philosophy of education*, Macmillan.
- Fisher, T. and Somerton, J. (2000) Reflection on action: the process of helping social work students to develop their use of theory in practice, *Social Work Education*, 19(4), 387-401.
- 福山和女 (2002)「第2章社会福祉方法・技術への実践教育—実習教育の実際と二十一世紀への課題」『講座 戦後社会福祉の総括と二十一世紀への展望IV 実践方法と援助技術』ドメス出版, 238-266.
- Gergen, K. J. (1999) *An Invitation to Social Construction*, Sage Publications.
- Hartman, A. (1990) Many Ways of Knowing, *Social Work*, 35(1), 3-4.
- Hartman, A. (1991) Words Create Worlds, *Social Work*, 36(4), 275-276.
- 橋本有理子ほか (2016)「コンピテンシーにみる社会福祉士養成課程実習生の学修の現状と今後の展望—コンピテンシーシートを用いた実習生による自己評価の結果をふまえて—」『関西福祉科学大学紀要』19, 59-71.
- Hawkins, P. and Shohet, R. (2012) *Supervision in the helping professions*, Open University Press.
- 日和恭世 (2015)「ソーシャルワークにおける reflection(省察)の概念に関する一考察」『別府大学紀要』56, 87-97.
- 保正友子 (2000)「エンパワーメント志向のソーシャルワーク教育についての考察・序論」『埼玉純真女子短期大学研究紀要』16, 27-35.
- 保正友子 (2002)「学生のエンパワーメントを促す社会福祉援助技術演習の検討」『ソーシャルワーク研究』25 (3) 相川書房, 227-231.
- Howe, K. and Gray, I. (2013) *Effective Supervision in Social Work*, SAGE.
- Kadushin, A. and Harkness, D. (2014) *Supervision in Social Work*, Columbia University Press.
- Kimberg, I. K. and Kelly, S. (2000) *Building Solutions in Child Protective Services*, Norton and Company Inc. (=2004, 桐田弘江・玉真慎子・住谷裕子・安長由起美『子ども虐待の解決—専門家のための援助と面接の技法—』金剛出版.)
- Knott, C. and Scragg, T. (2013) *Reflective Practice in Social Work*, SAGE.
- 近藤真由子 (2014)「相談援助実習を履修した学生の意識調査についての一考察—学生の変化に着目して—」『龍谷大学社会学部紀要』45, 37-50.
- 厚生労働省社会・援護局 (2007)「社会福祉士及び介護福祉士法等の一部を改正する法律案

について」

厚生労働省社援発第 0328003 号「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」

久保美紀 (2010) 「第 13 章ソーシャルワークの教授法」 ソーシャルワーク研究所監・北川清一・佐藤豊道編『ソーシャルワークの研究手法—実践の科学科と理論化を目指して』相川書房, 217-238.

南彩子 (2007) 「ソーシャルワークにおける省察および省察学習について」『天理大学社会福祉研究室紀要』9, 3-16.

Moon, J. (2004) *A Handbook of Reflective and Experiential Learning : Theory and Practice*, RoutledgeFalmer.

Morrison, T. (2005) *Strength to Strength : A Facilitator's Guide to Preparing Supervisees, Students and Trainees for Supervision*, Pavilion Pub.

村井美紀 (2015) 「第 4 章実習指導方法論Ⅲ 実習教育スーパービジョン」一般社団法人日本社会福祉士養成校協会『相談援助実習指導・現場実習 教員テキスト』中央法規, 147-176.

Parker, J., Crawford, K. and Walker, J. (2008) *Practice Education in Social Work, Learning Matters*.

Rudes, J., Shilts, L. and Berg, I. K. (1997) Focused Supervision Seen Through a Recursive Frame Analysis, *Journal of Marital and Family Therapy*, 23(2), 203-215.

Schön, D. A. (1983) *The Reflective Practitioner*, Ashgate.

ソーシャルワーク教育団体連絡協議会「新福祉ビジョン特別委員会」(2016)「ソーシャルワーカー養成教育の改革・改善の課題と論点 (最終報告)」

高山恵理子 (2015) 「第 8 章第 1 節 社会福祉士養成におけるソーシャルワーク・スーパービジョン」一般社団法人日本社会福祉教育学校連盟監修『ソーシャルワーク・スーパービジョン論』中央法規, 313-328.

坪内千明 (2003) 「実習後グループによる学生の省察を促す指導プロセスの展開—グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いた分析—」『社会福祉学』43(2), 102-112.

Ungar, M. (2006) Practicing as a Postmodern Supervisor, *Journal of Marital and Family Therapy*, 32(1), 59-71.

Wonnacott, J. (2012) *Mastering Social Work Supervision*, Jessica Kingsley Pub.

