

論文

## 地域共生社会の実現に貢献する福祉専門職養成のための 新たな演習プログラムの構築

草平 武志  
KUSAHIRA Takeshi  
内田 充範  
UCHIDA Mitsunori  
宮崎まさ江  
MIYAZAKI Masae  
勝井 陽子  
KATSUI Yoko  
角田 憲治  
TSUNODA Kenji  
永瀬 開  
NAGASE Kai

要旨：厚生労働省は、2021年度からの社会福祉士及び精神保健福祉士養成課程のカリキュラム改正において、アクティブ・ラーニング等実践的な演習を充実させ、多彩な現場を演習で具体的に教えるよう工夫し、現場ですぐに必要な一般的な技能や相談援助の技術、コミュニケーション能力や対人スキルを身につけることを求めている。

また、本学部の養成課程カリキュラム内容の作成に際しては、卒業生に関する職場上司によるアンケート調査において明らかとなった、「まじめで協調性を持って業務にあたる」ことができるが、「リーダーシップを発揮することができない」「課題を発見し解決することが苦手」という評価結果への対応を検討する必要がある。

これらを踏まえた文献研究および現場実践者の学術指導ならびに現行演習プログラムの検証から、以下のことが示唆された。

リーダーシップ力養成に関しては、事例研究において、担当ソーシャルワーカー等の役割を課すことによって、自分だったらどのように考え、支援方針を決定していくかを主体的に提示しながら、チームアプローチを取りまとめていく要素を取り入れることが効果的である。課題発見・解決力養成に関しては、「アブダクション」「帰納法」「演繹法」等の方法論を理解し、気づきや疑問を通して「法則」や「仮説」を発見する力の修得が求められる。そのうえで、実際に地域に向向いて起きていることの影響を考え自ら課題を発見し、地域住民からのアドバイスを受けながら、課題解決を実践することが効果的である。また、現行の演習プログラムは、ミクロからメゾ、マクロにわたるシステム連動を意識した地域課題の発見過程において、ソーシャルワークの価値規範の理解と、倫理的な判断能力を醸成している。

以上のことから、今後、現行プログラムの課題発見型の有効性を課題解決力養成に繋ぎ、その過程においてリーダーシップ力修得の要素を取り入れた演習プログラムを構築する必要性が明らかとなった。

Key Words：アクティブ・ラーニング、リーダーシップ、課題発見・解決力

## I. はじめに

厚生労働省は、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、今後、地域共生社会の実現を推進し、新たな福祉ニーズに対応するため、ソーシャルワークの専門職としての役割を担って行ける実践能力を有する社会福祉士を養成する必要があることから、教育内容等を見直すこととした。

また、2019年6月28日付け社会・援護局福祉基盤化福祉人材確保対策室による『社会福祉士養成課程における教育内容等の見直しについて』において、地域共生社会の実現を推進し、新たな福祉ニーズに対応するためには、「複合化・複雑化した課題を受け止める多機関の協働による包括的な相談支援体制を構築するために求められるソーシャルワークの機能」および「地域住民等が主体的に地域課題を把握し、解決を試みる体制を構築するために求められるソーシャルワークの機能」の発揮が必要であり、ソーシャルワークの専門職である社会福祉士が、その役割を担っていけるような実践能力を習得する必要があるとされている。

これらのソーシャルワーク機能を修得するために、地域共生社会の実現に向けて求められる社会福祉士が担うべき役割を理解し、多機関の協働による包括的な相談支援体制の仕組み等の知識を習得するための科目として「地域福祉と包括的支援体制」を創設するとともに、ソーシャルワーク機能の実践能力を有する社会福祉士を養成する「講義－演習－実習」の学習循環を作ることとされた。

具体的には、社会福祉士が、ソーシャルワークの機能を発揮し、制度横断的な課題への対応や必要な社会資源の開発といった役割を担うことができる実践能力を身につけることによって、地域共生社会の実現に向けた各地の取組において、社会福祉士が中心となり、地域住民等と協働して地域のニーズを把握し、多職種・多機関との連携を図りながら問題解決に取り組むことである。地域の様々な主体と連携した取組が必要となる中で、社

会福祉士には、地域住民の活動支援や関係者との連絡調整などの役割を果たすことが求められている。

また、精神保健福祉士養成課程についても、厚生労働省社会・援護局障害保健福祉部精神・障害保健課による『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』において、精神保健福祉士を取り巻く環境の変化に伴い、精神保健福祉士が果たす役割は、精神障害者に対する援助のみならず、精神障害等によって日常生活又は社会生活に支援を必要とする者や精神保健(メンタルヘルス)の課題を抱える者への援助へと拡大してきているとして、精神障害者が、地域の一員として、安心して自分らしい暮らしができるよう、医療、障害福祉・介護、社会参加、住まい、地域の助け合い、教育が包括的に確保された「精神障害にも対応した地域包括ケアシステム」の構築に向けた役割を果たすことを求めている。

このような実践力を修得するためには、養成課程教育において、「(知識の)獲得としての学習」から「(活動への)参加としての学習」へのパラダイムシフトが必要であり、演習や見学実習、アクティブ・ラーニング等実践的な演習を充実させ、多彩な現場を演習で具体的に教えるよう工夫し、実習では経験できないが現場ですぐに必要となる一般的な技能や相談援助の技術(電話相談、面接体験、記録の書き方など)を演習等で工夫するなど、コミュニケーション能力や対人スキルを身につけることが提示されている。

本学部では、これらの要請に応えるため、社会福祉士及び精神保健福祉士養成課程カリキュラム内容を検討しているところであるが、卒業生に関する職場上司によるアンケート調査において、本学部卒業生は、「まじめで協調性を持って業務にあたる」ことができるが、「リーダーシップを発揮することができない」「課題を発見解決することが苦手」という評価結果が出ている。

このような状況をふまえて、本創作研究では、まず、在学生の地域共創力コンピテンシー調査および卒業生に関する職場上司によるアンケート調

査を改めて分析した。続いて、文献研究および現場実践者からの学術指導をもとに、リーダーシップ力、課題発見・解決力およびその修得のポイントについて考察した。さらに、現行の演習プログラムの検証を行った。

そして、これらの内容をふまえて、社会福祉士および精神保健福祉士養成課程における社会福祉実践現場から求められているリーダーシップ力と課題発見・解決力を備えたソーシャルワーカー養成のための演習プログラム構築の必要性を明らかにした。

## II 研究の背景

山口県立大学社会福祉学部(以下本学部とする)では、実習教育におけるコンピテンシー評価をはじめ、学生の学修の到達目標の達成度を測る指標を、開発し、教育課程におけるPDCAサイクルを確立し、社会福祉士・精神保健福祉士養成課程における教育内容の充実を図っている。併せて、2018年から「地域共創力コンピテンシー調査」と2019年から「卒業生の就職先の所属長等による本学の卒業生にかかる評価」の結果を取りまとめ、全学部生を対象とした教育内容の充実を目的に調査を開始した。ここでは、これらの調査結果に基づき、本学部の学生並びに卒業生の特性を明らかにする。

### 1. 地域共創力コンピテンシー評価について

本学部においては、2017年度から数回による予備調査に基づき「学位授与方針に基づくそれぞれの能力についての達成度を測定すること」を目的に、50項目から構成される地域共創力コンピテンシー評価項目を開発し、2018年度以降学部在籍全学生を対象にWEB入力により学生の自己評価による調査を行っている。

表1に2019年度調査に基づく、各学年および全学生の回答結果を示した。学位授与方針(DP)のそれぞれの項目の全学生の平均値では、DP4(命を尊重する権利擁護の姿勢)4.41、DP3(自分を見つめ周囲をみつめる態度)4.25、DP5(総合的

視点)4.08、DP2(技能)3.97、DP1(知識)3.78の順で高値を示した。学生の自己評価においては、権利擁護の意識価値の修得や自己理解に基づく周囲への配慮の点など価値や態度についての評価は高く、技術、知識の面における評価は低いと判断していることがわかった。

学年別の横断比較では、DP4(命を尊重する権利擁護の姿勢)を除く、各DPにおいて有意な線型傾向が確認され、上位学年ほど高値を示した。なお、DP4(命を尊重する権利擁護の姿勢)において学年に対する有意な関連性が認められなかった要因としては、1年生において既に高値(4.43)を示していることが挙げられる。

表2に2018年から2019年にかけての各DPの縦断的变化を示した。各DPにおいて有意な時間の主効果が認められ、1年間の学習の積み重ねによって、各DPが向上することがわかった。

### 2. 卒後調査の目的と概要

この調査は、以下本学部の卒業生が福祉専門職として、どのように施設等で勤務しているのかという実態を把握するとともに、本学部の教育の成果や課題を明らかにすることを目的としたものである。本学部の卒業生が勤務する社会福祉法人や施設に質問紙を郵送し、23の法人・施設から回答を得た。回答者は法人・施設長、管理者、本学部卒業生の上司等であった。質問項目は、表3に示すとおり16の内容であった。このうち項目1～14までは5件法で聴取し、項目15、16については自由記述で回答を得た。

図1のとおり、項目1から14までの平均値の結果、項目1から11までは平均値が4以上と高い値を示したが、項目12から14までは平均値が4を下回っている。

平均値が4を上回った項目は福祉専門職としての職務への動機づけや個別の利用者への支援に関わる項目であった。このことから、本学部の卒業生は福祉専門職として高い動機付けを持ちながら、施設の職員と共同して個別の支援を行うことができていると推察できる。その一方で、平均値が4

を下回った項目のうち、項目12は職場でのリーダーシップに関する項目であり、項目13,14については地域社会のニーズ発見と解決策の提示に関する項目であった。この結果から、本学のカリキュ

ラムにおいても職場でのリーダーシップや地域の課題解決という点を意識する必要があると考えられる。

### 3. 調査結果からみる本学における社会福祉専門

表1 地域共創力コンピテンシー評価結果(2019年度データによる学年別横断比較)

	学年	度数	平均値 (標準偏差)	線型Trend P値
DP1 知識	1	103	3.54 (0.61)	<0.001
	2	97	3.69 (0.45)	
	3	97	3.96 (0.46)	
	4	100	3.94 (0.58)	
	合計	397	3.78 (0.56)	
DP2 技能	1	103	3.79 (0.52)	<0.001
	2	97	3.87 (0.49)	
	3	97	4.11 (0.49)	
	4	100	4.12 (0.48)	
	合計	397	3.97 (0.52)	
DP3 自分を見つめ周囲を みつめる態度	1	103	4.25 (0.47)	0.020
	2	97	4.07 (0.53)	
	3	97	4.32 (0.50)	
	4	100	4.34 (0.46)	
	合計	397	4.25 (0.50)	
DP4 命を尊重する権利擁 護の姿勢	1	103	4.43 (0.49)	0.151
	2	97	4.28 (0.48)	
	3	97	4.46 (0.50)	
	4	100	4.47 (0.46)	
	合計	397	4.41 (0.48)	
DP5 総合的視点	1	103	4.02 (0.58)	<0.001
	2	97	3.92 (0.50)	
	3	97	4.14 (0.51)	
	4	100	4.23 (0.57)	
	合計	397	4.08 (0.55)	
DP 合計	1	103	4.01 (0.42)	<0.001
	2	97	3.96 (0.41)	
	3	97	4.20 (0.44)	
	4	100	4.22 (0.44)	
	合計	397	4.10 (0.44)	

出典) 角田作成。

表2 地域共創力コンピテンシー評価(2018年-2019年度データによる縦断的变化)

	学年	2018		2019		時間の主効果 P値	交互作用 P値	学年別の単純主効果 P値
		度数	平均値 (標準偏差)	平均値 (標準偏差)				
DP1 知識	1→2	91	3.53 (0.59)	3.69 (0.45)				<b>0.004</b>
	2→3	88	3.60 (0.53)	3.95 (0.45)	<b>&lt;0.001</b>	<b>0.019</b>		<b>&lt;0.001</b>
	3→4	90	3.76 (0.52)	3.91 (0.59)				
	総和	269	3.63 (0.55)	3.85 (0.51)				
DP2 技能	1→2	91	3.68 (0.62)	3.86 (0.50)				
	2→3	88	3.82 (0.54)	4.11 (0.49)	<b>&lt;0.001</b>	0.213		
	3→4	90	3.94 (0.52)	4.12 (0.48)				
	総和	269	3.81 (0.57)	4.03 (0.50)				
DP3 自分をみつめ周囲をみつめる態度	1→2	91	4.03 (0.60)	4.06 (0.53)				0.596
	2→3	88	4.14 (0.52)	4.30 (0.49)	<b>&lt;0.001</b>	<b>0.047</b>		<b>0.003</b>
	3→4	90	4.14 (0.56)	4.35 (0.46)				
	総和	269	4.10 (0.56)	4.24 (0.51)				<b>&lt;0.001</b>
DP4 命を尊重する権利擁護の姿勢	1→2	91	4.30 (0.61)	4.28 (0.48)				
	2→3	88	4.34 (0.56)	4.45 (0.50)	<b>0.026</b>	0.143		
	3→4	90	4.34 (0.60)	4.47 (0.47)				
	総和	269	4.33 (0.59)	4.40 (0.49)				
DP5 総合的視点	1→2	91	3.84 (0.62)	3.92 (0.50)				
	2→3	88	3.91 (0.54)	4.13 (0.50)	<b>&lt;0.001</b>	0.082		
	3→4	90	3.98 (0.61)	4.25 (0.56)				
	総和	269	3.91 (0.59)	4.10 (0.54)				
DP 合計	1→2	91	3.88 (0.51)	3.96 (0.42)				
	2→3	88	3.96 (0.46)	4.19 (0.44)	<b>&lt;0.001</b>	0.074		
	3→4	90	4.03 (0.50)	4.22 (0.45)				
	総和	269	3.96 (0.50)	4.12 (0.45)				

出典) 角田作成。

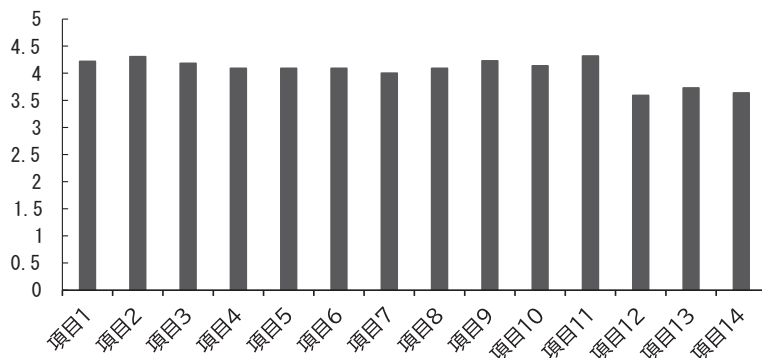
表3 卒業生 職場の上司による評価調査項目

1. 社会福祉に対して深い関心を持って、福祉的支援に携わっている。
2. 福祉専門職としての専門性を高めようとしている。
3. 利用者・支援対象者の理解を深めるための関わりができる。
4. 利用者・支援対象者一人ひとりのニーズが把握できる。
5. 利用者・支援対象者を対象とした福祉的支援の計画をすることができる。
6. 利用者・支援対象者を対象とした福祉的な実践ができる。
7. 利用者・支援対象者の生活への意欲を引き出すことができる。
8. 実践のふりかえりをもとにした福祉的支援の改善ができる。
9. 職員間のチームワークを大切にされた福祉的な実践ができる。
10. 利用者・支援対象者の家族との連携や支援ができる
11. 他機関・他職種との連携ができる
12. 施設・法人においてリーダーシップを発揮することができる。
13. 地域社会におけるニーズを発見することができる。
14. 地域社会におけるニーズに対して対処法について提案ができる。
15. 貴法人・貴施設に勤務している本学卒業生が、社会人としての基本となる資質（例：人間性、社会性等）で特記することがあれば自由にお答えください。
16. 社会福祉学を学んだ本学の卒業生が施設職員・福祉専門職としてどんな役割を果たすことができるか、貴法人・貴施設のお考えがあれば自由にお答えください。

出典) 草平作成。



図1 卒後調査における各施設の評定平均値



出典) 永瀬作成。

### 職養成における課題について

地域共創力コンピテンシー評価の結果から、本学部学生は、学位授与方針に基づくそれぞれの能力については、一定の達成度を示している。特に権利擁護の意識価値の修得や自己理解に基づく周囲への配慮の点など価値や態度についての自己評価は高いことが特徴といえる。

卒後調査の結果によると、本学部の卒業生は福祉専門職として高い動機付けを持ちながら、施設の職員と共同して個別の支援を行うことができていると推察できるが、職場でのリーダーシップ、地域社会のニーズ発見、解決策の提示に関する項目についての上司の評価は低いといえる。

地域社会のニーズ発見、解決策の提示に関する項目については、社会保障審議会福祉部会福祉人材確保専門委員会「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」(平成30年3月27日報告書)で示された「地域共生社会」の実現のために、「社会福祉士には、ソーシャルワークの機能を発揮し、制度横断的な課題への対応や必要な社会資源の開発といった役割を担うことができる実践能力を身につけることが求められている。」と示された内容と一致するところであり、2021年度からの社会福祉士及び精神保健福祉士養成課程のカリキュラム変更の根幹をなす点であり、カリキュラムの構成、授業方法の開発など今後の重要な課題といえる。

### Ⅲ. リーダーシップ力

#### 1. リーダーシップ力とは

ウォレン・ベニスはリーダーシップに関する研究において、アメリカを代表する多くのリーダーにインタビューを行い、リーダーの基本要素として、①指針となるビジョン、②情熱、③誠実さ、④信頼、⑤好奇心と勇気の5つを明らかにしている。また、リーダーになるためのレッスンのひとつである「自分を知る」こととして、①自分の最高の教師は自分である、②他人を責めるのをやめ責任を引き受ける、③貪欲に学ぶ、④経験を吟味して真の理解に達することの実践を提示している(ウォレン・ベニス2017)。

また、ダニエル・ゴーマンらは、リーダーの基本的な役割として、良い雰囲気を醸成して集団を導くことであり、そのためには、集団に共鳴現象を起こし、最善の資質を引き出すことが肝要であり、リーダーシップとは、気持ちに訴える仕事であると述べている。そのうえで、リーダーがこのような役割を果たすEQの働きとして、「自分の感情を認識する」「自分の感情をコントロールする」「他者の気持ちを認識する」「人間関係を適切に管理する」という4つの領域がリーダーシップに不可欠なスキルを提供すると述べている(ダニエル・ゴーマンら2019)。

さらに、マリーン・カロセリは、①皆が力を合わせれば状況を変えることができると信じている②今まで存在しなかった価値のあるものを作り上

げる③前向きなエネルギーを発している④夢を実現する⑤変化を歓迎するという、5つの条件に当てはまるとリーダーといえると述べている。そのうえで、リーダーの役割は、「現状を変革する」「ビジョンを描く」「問題を解決する」「チームをまとめる」「マネージする」「コミュニケーションをとる」「力を配分する」「関係を築く」「計画を立てる」ことであると述べている(マリーン・カロセリ2017)。

以上のことから、リーダーには、一般に普通と考えられている状態に比べて何らかの優れたものを備えていなければならないというイメージを描くこととなる。つまり、リーダーの資質として、ウォレン・ベニスが述べている情熱、誠実さ、信頼、好奇心と勇気というその人のパーソナリティ的な要素に加えて、ダニエル・ゴーマンらの挙げている集団を導き共鳴現象を起こし最善の資質を引き出す力や自分の感情を認識しコントロールする力、人間関係管理能力などが求められている。さらに、マリーン・カロセリが述べているように、リーダーには、変革する、ビジョンを描く、問題を解決する、マネージする、力を配分するなどの役割がある。

このようなイメージ形成が、「リーダーは大変だ」「自分にリーダーは到底できない」「リーダーになりたくない」という思考過程をたどると考えられる。最近リーダーになりたくない人が増えている理由として、河野は、「管理業務が増えて面白くない」「自由になる時間が減って精神的・肉体的な負担が増える」「そもそも自分は人の上に立つタイプではない」などさまざまであると述べている(河野2019)。また、野田はリーダーのイメージとして、「すごいリーダーだから」自分と比べてみると「とんでもない、あまりにも違いすぎる」「とても自分はそんなリーダーになれない」というように、「すごいリーダー」のイメージと「自分には届かない」という意識が私たちの頭を覆ってしまい、思考停止が訪れてしまうと述べている(野田、金井2020)。

その一方で、リーダーには、人としての成熟度

や仕事の専門領域で勝負することは必ずしも求められていないとも述べている(河野2019)。また、社長の中には「すごいリーダー」もいるが、一般的には、社長という地位自体はあくまでも組織内のポジションに過ぎず、リーダーの行動がフォロワーに向けて醸し出す「フェロモン」とフォロワーがリーダーに感じる賞賛によって、リーダーシップは結果として成立する、つまり、リーダーはリーダーになろうと思ってなったわけではなく「結果として」リーダーに「なる」のだと述べている(野田、金井2020)。また、岩田はリーダーになる考え方として、「挫折の経験が、人の痛みを想像できる人にする」「日々の言動が信頼関係を作る」「リーダーのほうから部下の意見を積極的に聞く」「大きな方針は『直感』で作っていい」「判断は必ずしもスピーディでなくていい」「常に『何か困ったことはない?』と声をかける」「挫折や失敗が人を優しくする」等、51の考え方を提示している(岩田2020)。さらに、池田・金井は、人に尽くす人のことを「サーバント」と呼び、サーバントこそがより良いリーダーになるという発想から、リーダーシップはとてもシンプルな現象であるとして、信じてついていってもいいと思える人に、フォロワーたちが喜んでついて行っている状態がリーダーシップという社会現象であり、そのように信じられる人に備わっているものが、その人に帰属されるリーダーシップの持ち味であると述べている(池田、金井2020)。このようにリーダーに対する考え方の発想を転換すれば、リーダーになることを避けようとする意識も薄れていくと考える。

## 2. 現場におけるリーダーシップ力

2020年12月3日、たむらホールディング代表取締役社長である田村伊幸氏よりリーダーシップに関する学術指導を受けた。

田村氏が自身をリーダーとして自覚したのは、リーダーに指名されたときであると述べている。いずれは、トップに立たなければならないということ、それまでも歴史上の人物や尊敬するリー

ダーをモデルとして自分なりのリーダーシップ像を描くなど、リーダーを意識していた。しかし、リーダーとして指名されることによって、あらゆる最終決断をしなければならないこととなる。つまり、リーダーとは決断する役割であり、その決断が実質的に決定となるということである。

田村氏は、リーダーであると同時に経営者でもあるが、職場内には、それぞれの部署にリーダーが存在している。リーダーを指名するにあたって、リーダーに向いているという確たる根拠をもって選んでいるわけではなく、「まじめ」「素直」「チームワーク」などをMUST項目としている。何のためにリーダーになるのか、目的を明確に提示する。自分のことを考えれば、責任が重くなるのは事実であるが、一方で、自分以外の人のことを思えば、リーダーになって『人の役に立つ』という意識を持てる人材教育を心掛けている。本音で接してくれる上司との信頼関係があれば、リーダーになってもいいと考えられるのではないか。そのような組織としての空気感というか、文化(風土)をどう築くかということが課題と考えている。

入社8年目で環境事業部営業チームリーダーを務める西村氏は、営業マン時代、ほとんど契約が取れないという経験をしている。「数字が出せない」ことのつらさが身に染みていて、できない部下の気持ちがわかるリーダーである。年長者の多い職場であり、『言葉遣い』を意識し、『チームとしてどう進むか』、年上、若い人を巻き込んで、自分には何ができるかということを中心に考えている。そして、周りがよい環境を作ってくれているからこそその思いがあり、自他ともにリーダーとしての役割を果たしている人物である。

入社5年目の岡野氏は住宅販売事業部長である。リーダーに指名されたときには、自分で務まるかどうか不安であったが、知識、技術、経験が上の人たちに教えてもらうという姿勢で、すべての部下、一人ひとりと話をした。大学時代に部活の部長として部員をまとめた経験から、リーダーシップを取るためにはフォロワーシップが必要と考えている。

このような若いリーダーを育てるためには、リーダーとしての疑似体験が有効と考えている。このため、職場内研修において、参加者が役割を交代しながら、経営マネジメント業務を実際にやってみるということを行っている。よりリアルな体験となるように具体的な場面設定をすることで、失敗することによる挫折体験をすることも必要である。

### 3. リーダーシップ力に関する学術指導の分析

リーダーとは役割であるという前提に立てば、卒業生に関する職場上司によるアンケート調査で明らかとなった「リーダーシップを発揮することができない」ということへの対応が見えてくる。また、田村氏が、リーダーのMUST項目として挙げている「まじめ」「素直」「チームワーク」に関しては、いずれも卒業生が高評価を得ている項目である。つまり、リーダーとしての資質を備えているにもかかわらず、リーダーとなることへのプレッシャーからリーダーシップをとることを躊躇している実態が想像される。リーダーとなることが結果的には、人の役に立つことであり、組織としてのチームワーク力を発揮することであるというように、考え方の転換を促すことが求められる。

演習カリキュラムへの応用としては、従来のグループワークによる事例研究において、主任担当ソーシャルワーカー等の役割を課すことによって、自分だったらどのように考え、支援方針を決定していくかを主体的に提示しながら、チームアプローチを取りまとめていく要素を取り入れることが効果的であると考えられる。

## IV. 課題発見・解決力

### 1. 課題発見・解決力とは

課題発見・解決力に関して、問題解決こそリーダーがすることだと考え生きてきたコリン・パウエルは指揮官として、自分の前に持ち込まれる問題だけにとどまらず、常に問題を探して歩いていたと述べている(コリン・パウエル2020)。つまり、何らかの課題が発生する前に能動的に課題を発見



するためのアクションを起こす必要があるということである。

また、サイモン・シネックは、ゴールデン・サークルというコンセプトを提唱している。3重の円の中心にWHY（なぜ＝理由）、その外側にHOW（手法）、さらに、その外側にWHAT（していること）を配している。WHATは自分がしていることであり、そのことを簡潔かつ明確に説明することである。HOWは自分がしていることの手法、そして、WHYが自分の今していることの理由であるが、WHYを明言できる人は少ない。この3要素について、まず、WHY（なぜ＝理由）を明快にして、HOW（手法）を訓練し、終始一貫したWHAT（していること）を貫くことであると述べている（サイモン・シネック2020）。自分がしていることに対して漫然と取り組むのではなく、その取り組み方を常にそれでいいかと考えながら継続することで、課題発見につながると思う。

発見した課題を解決するにあたって、羽田は、困難に直面した時に必要とされるのが、未知の事柄に対して筋道を立てて推測し、論理的に妥当な結論を導き出す推論力であると述べている。この推論力は、思考力の要であり、分析力の向上に欠かせないものであり、情報洪水時代といわれる現代社会において、あらゆるスキルの「中核能力」となるものである。そのうえで、複数の事実から共通点を発見して結論を導き出す「優れた洞察」を生み出す推論法としての帰納法、「予測と検証」を可能にする推論法であり前提となるルールに物事を当てはめて結論を出す演繹法、「起こった現象」に対して「法則」を当てはめ、起こった現象をうまく説明できる「仮説」を生み出す推論法であるアブダクションを活用して課題解決の成果を倍増させる「推論力の合わせ技」を提示している（羽田2020）。

つまり、課題発見力を醸成するためには、常に現状への疑問点をもち、自らが行動し課題発見に努めなければならない。そして、発見した課題を解決するためには、羽田が述べているように、方法論を理解したうえで、気づきや疑問を通して「法

則」や「仮説」を発見し、その発見が新たな気づきを生み出すループを作り出す「アブダクション」「帰納法」「演繹法」の合わせ技を修得することが求められる。

## 2. スクールソーシャルワークにおける課題発見・解決力

2020年12月7日、2008年から山口県のスクールソーシャルワーカーとして勤務している独立型社会福祉士である岩金俊充氏から、スクールソーシャルワーク実践における課題発見・解決力に関する学術指導を受けた。

岩金氏は、中学校の美術科教員、知的障害者施設の指導員を経て、独立型社会福祉士事務所を開設し成年後見業務等を行っていたが、山口県社会福祉士会の推薦を得て、スクールソーシャルワーカーとしての実践をスタートした。その実践の基盤となっているのは、教員時代に、自死した生徒の兆候に気づけなかった辛い経験と指導員時代の利用者処遇改善活動である。このことについて、岩金氏は、常に、「何かおかしい、これでいいのか」という発想をし、起きていることから目をそらさないで、疑問を持つことと述べている。思ったことを言葉にしてみることによって、起きていることが明確化される。時に、課題改善活動が、組織としての負担になることもあるが、子どもの最善の利益を追求しなければならないと考えている。

貧困家庭のひきこもり中学生の事例をもとに、課題発見・解決力について助言指導を受けた。生徒の親は体調不良であり、家賃滞納による立ち退きを迫られている。学校は、生徒が登校することを第一と考えているが、スクールソーシャルワーカーとしては、まずは、生徒および家族と話をすることから信頼関係を築くことが優先される。そのうえで、安心して暮らせる環境をつくるために、生活保護申請や障害年金受給の可能性の調査などを行う。生徒が登校するというのは、それからのことである。このように、スクールソーシャルワーカーは、『福祉的視点』をもち、ソーシャルワーカーとしてどう考えるかという姿勢から様々な課

題を発見している。そして、課題解決には、経験が必要である。自分で考えて実際にやってみることで、課題解決のいろいろなパターンや方法が見えてくる。その過程においては、自分を俯瞰的にみること、常に自分を否定的にみることが求められる。そのためには、スーパーバイザーによるスーパービジョンを受けながら実践を積むことが有効である。

### 3. 課題発見・解決実践に関する学術指導の分析

岩金氏は、課題発見に関して、起きていることから目をそらさないで、疑問をもつことと述べている。岩金氏が大切にしている子どもの最善の利益の追求は、利用者の権利擁護ともいえるものである。学生は実習において、時に現場職員の対応に関して疑問を抱くことがある。そのような時に、指導教員として、その気づきを評価し、実習機関に対して、決して批判的になるのではなく、なぜ、そのような対応がされているのか説明を受けるよう伝えている。そのうえで、実習指導者に自分がどう考えるのか伝え指導助言を仰ぐこととなる。岩金氏が述べているように、課題の改善は組織としての負担になる場合があるかもしれないが、学生時代の疑問を持ち続ける教育に務めたいと考える。

次に、ソーシャルワーカーであるからには、『福祉の視点』で考えるということである。起きていることそのものだけでなく、そのことの背景を考えることで関連する様々な課題の発見につながると考える。また、課題解決力に関しては、スーパーバイザーの下での経験が求められている。演習カリキュラムへの応用としては、実際に地域に向向いて、自ら課題を発見し、地域住民からのアドバイスを受けながら、課題解決を実践することが効果的であると考えられる。

## V. 演習プログラムの検討

### 1. 地域課題発見型演習プログラム

令和元年『社会福祉士養成課程における教育内容等の見直しについて』においては、その見直し

の方向性としてソーシャルワーク機能を発揮できる実践能力の習得を目指し、教育内容の見直しの一つとして「実習及び演習の充実」を掲げている(厚生労働省2019)。また、平成30年社会保障審議会福祉部会福祉人材確保専門委員会「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」において社会福祉士は、ソーシャルワークの機能を発揮し、制度横断的な課題への対応や必要な社会資源の開発といった役割を担う実践能力を身につけることが期待されている(社会保障審議会2018)。これらから、社会資源の開発において必要とされる、「地域課題の発見力」に焦点を当てた演習プログラムの開発を行なった。

ソーシャルワーク演習教育とは、「ソーシャルワークに関する理論・方法・技術・価値の諸体系とソーシャルワークの実践体系との交互連鎖現象について実証することを目的・目標として、教育者と学生が行う協働作業」とされる(福山2013)。教育者と学生の交互作用により展開される本演習プログラムのねらいとして、実際のソーシャルワーク実践現場での比較事例研究を通して地域課題への気づきを促し、マイクロ・メゾ・マクロの各レベルにおけるソーシャルワークの対象と展開過程を理解する中で、社会福祉士に求められるソーシャルワークの価値規範を理解し、倫理的な判断能力を涵養することとした。

福山はソーシャルワークについて「社会環境のすべてのシステムの相互作用のなかで、マイクロからマクロ・領域のウェルビーイングの向上を目指した包含した立体的支援関係であるとし、実践・研究・教育などを包含するもの」と捉え、問題解決思考の視点とともに、システム思考の円環的および足し算的視点が求められるとし、マクロ領域の予防機能が今後のソーシャルワークに求められると指摘する(福山2010、2014)。また、ソーシャルワーク専門職のグローバル定義(2014)においては、マクロレベルでの社会変革・社会開発が強調され、抑圧や不正義の構造に挑戦し変革するソーシャルワークが求められている。ソーシャルワーク演習教育における演習プログラムにおいてもミ

クロからメゾ、マクロにわたるシステムの連動を認識する視点の獲得や、社会的事象の中に横たわる可視されない抑圧の構造を可視化する視点の獲得、すなわち地域課題発見の視点が求められるのである。

これらの背景から、授業開発の一環として本演習プログラムにおいては、社会的事象である2020年3月から発生した2件の障害者支援施設で発生した新型コロナウイルスの集団感染(クラスター発生)の事象を取り上げた。また、演習実施環境として、インターネットを使用した遠隔での演習となる。演習においては、事象に関する調査、事象に関する比較事例検討、検討結果の報告・振り返りを行い、プログラム終了後、振り返りに関する調査を実施した。この演習プログラムは「ソーシャルワークに係る知識と技術について個別的な体験を一般化し、実践的かつ学術的な知識及び技術として習得できるよう、集団指導並びに個別指導による実技指導を行うこと。①事例研究、事例検討」として新カリキュラム「社会福祉士養成課程のカリキュラム」(令和元年度改正)を想定している(厚生労働省2020)。

## 2. 演習プログラムの内容・展開

### ・第1回

演習目的、ねらい：オリエンテーション

初回演習では、演習のねらいと進め方について理解できるよう、講義、グループワークを行った。まずはパソコンの画面を通しアイスブレイクを実施した後、演習内容の導入として、対象とする2施設についての新聞記事の一部や集団感染に関する動画の一部を共有し、これらの状況の説明とグループワークによる意見交換を行った。社会事象としての問題提示であるが、提示された事象については、ソーシャルワーク実践における、個人、家族、グループ、組織、地域住民、地域社会、制度、政策といった、ミクロからメゾ、マクロにわたるレベルへの意識化と理解を促した。

取り上げた2施設については、両障害者支援施設とも新型コロナウイルスの大規模施設内クラス

ターが発生した施設である。

### ・第2回目

演習目的、ねらい：情報の収集とアセスメント

第2回目演習では、対象である利用者、職員、施設、地域社会、行政などについて基本的事項をグループワークを行うなかで相互に確認し、新聞、インターネット動画、ニュース動画、インターネットからのテキストを含む様々な媒体から情報収集を行なった。また、情報収集先の吟味や振り返りを共有する中で再収集を行い、それらの整理についてもグループの中において検討された。その中でも、ソーシャルワーク実践の各レベル(ミクロ・メゾ・マクロ)にも注意を促し収集吟味し、情報収集を通じて対象となる人々の身体・心理状況について考察した。また、障害を持つ人々だけでなく、その家族や職員、法人らの思考、心情への理解も共有し検討した。

### ・第3回目

演習目的、ねらい：ソーシャルワークの展開過程の整理

グループワークを展開する中で、様々な情報を基に、どのような事象が展開されていたのか各カテゴリーと経時的プロセスに着目し、「原因と結果の連鎖関係を明らかにするセオリー評価」をロジックモデルに従い、インプット、アクティビティ、アウトプット、アウトカムを整理する中で、各一連の活動を分析した。2件の事象の展開を比較し相違点の理解を促しグループで検討した(龍、佐々木2010)。

### ・第4回目

演習目的、ねらい：ソーシャルワークの展開過程の評価

これまでの情報とソーシャルワークの展開過程をもとに、評価に取り組む。グループワークを行う中で、各種資源を投入してから、意図された公共サービスが生産されるまでの流れと、生産されたサービスが利用されるまでのプロセスセオリーと、それらの結果から生み出される成果であるインパクトセオリーに着目し、2施設の事象について考察した(龍、佐々木2010)。それらの各段階に



におけるソーシャルワークの価値規範を踏まえた上で、評価を通じての考察を行なった。

・第5回

演習目的、ねらい：演習のまとめと振り返り

一連のグループワークを通じてのこれまでの成果を発表スライドを作成・発表し、振り返りを行った。これまでの情報の整理とそれらの取捨選択の理由を明示し、2施設の事象の経緯と展開過程、2施設の比較として、それぞれの活動内容と人的資源、物的資源、情動的資源、経済的資源、時間的資源についての活動、結果、成果のフローと考察を作成した。それらを踏まえ、ソーシャルワークの展開過程の基盤となる価値についての認識や社会福祉士に求められるソーシャルワークの価値規範、倫理的な判断についてグループワークを行った後、振り返りレポートを各自により作成した。

### 3. 結果

プログラム終了後、グループ学習についての振り返りに関する調査(n=7)を実施した。その中には、「施設でのクラスター発生について」、大変良く知っていた0%、知っていた29%、聞いてはいた71%、知らなかった0%。「当初の施設のクラスター発生についての関心」は、大変関心があった0%、関心があった29%、あまりなかった71%、なかった0%であった。

また、日本社会福祉士養成校協会社会福祉援助技術教育に関する委員会理論・演習部会による「演習授業モデルに含まれた198語」を示し、学習者が一連の演習プログラムを実施する中で「特に学習者が考えたキーワード」(複数回答可)として下記のものあげられた(一般社団法人日本社会福祉士養成校協会2009)。

学習者の71%が、マイクロレベルの家族、価値としての人間の尊厳の尊重、ソーシャルワークの技術としての個人の価値観をあげた。また、57%が、ニーズと社会資源、社会における公正、プライバシーの尊重、他職種との連携、連携と協働、情報収集をあげた。43%が、個人家族組織地域社会の交互関係、利用者、人権と社会正義、他者の尊重、

人間の尊厳の中身、利用者主体、利用者利益優先、倫理や価値、介入、グループワーク、専門職、他者の価値観をあげた。29%が、記録開示、社会での諸問題、資源への広がり、社会との接点、地域の福祉力、サービスの提供、地域の機関や団体、援助の方針、援助的人間関係、個人や家族への支援過程、人間のパーソナリティの理解、使命を果たす為に貢献する事、倫理綱領、活動、客観的に問題を眺める力の醸成、ソーシャルワーカーの役割、現実のすり合わせ、情報の関係性をあげた。また、14%が、社会への働きかけ、政策・法律による学習知識、対象者と環境との交互関係、地域・社会・制度レベル、パブリックコメント、援助過程、クライアント側から事例を捉える重要性、個人、個人と家族レベル、支援のプロセス、支援過程、ストレングス、生活の視点、自由、ソーシャルワーカーの価値、ソーシャルワークの基盤的価値、生活上のニーズ、生活問題理解、生活様態、専門的援助関係、展開過程、利用者自身の強み、基本的対人支援能力、コミュニケーション能力、コミュニケーション、事例研究、自己の価値観、自己覚知、気づき、自分自身の関心、ストレングスアプローチ、ストレングス視点、ソーシャルワーカーの視点、伝えるプレゼンテーション力、プレゼンテーション、実践への運用をシミュレーション、人と環境の接点、人と環境への介入、マイクロ・マクロの関係性、マイクロ・メゾ・マクロの視点、マイクロ・メゾまたはマクロレベルをあげた。

次に、今回の活動を通じての学びの振り返りコメントの一部が下記となる。

- ・他者との意見交換で、自分では考えなかった観点での意見を言われるので、考え方が変わったり知識も増やすことができた。
- ・感染症に限らず災害が起こった際の対応などについて考えることができた。
- ・施設と言う閉ざされた空間で何ができるのか、自分に置き換えて考えることができた。
- ・集めた情報の裏付けを確認してから情報として扱うことが大切であることを学んだ。
- ・良い側面、悪い側面の両方から考えることで新

たに気づくことがあると学んだ。

- ・問題を客観的、批判的に捉える能力を養うことができた。
- ・障害者の人権や自由、権利擁護のための支援に関心を持った。
- ・オンラインのため、細かいニュアンスや自分の思いを伝えることに苦労した。
- ・何を優先させるのか、問題は様々な観点から複雑に絡みあっていることを学んだ。
- ・利用者の方や職員の方がどう思って支援をし、またその支援を受けていたのか、その支援は施設として正しかったのかについて考えた。
- ・地域住民にとってその取り組みは感染拡大を抑えている安心できるものだったのかについて考えた。
- ・何を大切にするかの基準や取り組み方は施設によって違うことと、その取り組みや優先していることを客観的に見た人達の捉え方も違うのだと思った。
- ・私が特に問題視していない部分を他者の意見を聞くことで気になるようになった。
- ・自分で問題があると思っていた点への他者の問題視の仕方が違って、更に気にしていなかった部分まで気になってきて、どんどん興味深いものになった。
- ・外部への感染防止、利用者や職員の人権、他機関との連携や応援について考えることができた。
- ・情報開示について、誹謗中傷を避けるためにホームページを閉鎖した施設やその職員の心情、「正しい情報が知りたい」と不安な気持ちになる利用者や職員の家族等関係者の心情、自分が住む地域でのクラスター発生に怯え不安になる地域住民の心情、情報開示の在り方や必要性について考えるだけでも、沢山の立場視点があるのだとわかった。
- ・誰かの意見に対し誰かがコメントし、そのコメントにまたコメントと、意見を深めていくことをおもしろいと感じた。この感覚を得られたのは、私の中ではじめての体験だった。
- ・様々な視点から物事を捉えることの重要性を再

認識した。

- ・一人一人大切にしている価値が違う事を改めて理解できた。
- ・色々な問題が結びついているのだと学んだ。医療と人権や地域住民と情報、他職種連携と支援の共有など。
- ・人権や命、倫理、連携など様々な視点から問題を見られたので、多様な面で考えを拡げることができ、自分の視野を広げられた。

#### 4. 考 察

これまでの結果を踏まえ、ここでは社会的事象の比較事例研究の可能性について考察を行う。ソーシャルワーク実践のための環境のミクロレベル、メゾレベル、マクロレベルと各レベル間での移行、ソーシャルワークの価値、ソーシャルワークの技術に「特に学習者が考えたキーワード」を分類したものが表4となる。

一連の演習プログラムを通じて、学習者は特にミクロからメゾ、マクロにわたるシステムの連動を認識する視点を意識したと言える。利用者やその家族だけの視点に留まらず、職員や職員の家族、組織としての事業者の視点、地域住民、事業者組織、情報媒体、市、県、国といった各行政レベルへの視点を持ち、それらの交互作用を意識しながらその視点を往還していた。さらに情報収集を経る中で、それらの視点の多様性を学び、それらの持つ様々な価値に思考を深めていったのである。

また、記述を通しては、「医療と人権や地域住民と情報、他職種連携と支援の共有」など社会的事象に現れるさまざまな課題の連続性を学び、それらを「客観的、批判的に捉え」ようと、即ち様々な視点から思考しようとしていた。また同時に、一つの社会的事象が持つ、「人権や命、倫理、連携など」様々な問題の多面性を理解し、「その支援は施設として正しかったのか」「安心できるものだったのか」「何を大切にするか」と、ソーシャルワークの内在的価値体系において生じている多様な価値の葛藤を注視しようとする。ソーシャルワーカーに求められる倫理的な判断能力の獲得は、



表4 「特に学習者が考えたキーワード」

	71%	57%	43%	29%	14%
マクロ		ニーズと社会資源	個人家族組織地域 社会の交互関係	記録開示 社会での諸問題 資源への広がり 社会との接点 地域の福祉力	社会への働きかけ 政策・法律による学習知識 対象者と環境との交互関係 地域・社会・制度レベル パブリックコメント
メゾ				サービスの提供 地域の機関や団体	
ミクロ	家族		利用者 援助過程・支援の プロセス・支援過 程・展開過程	援助の方針 援助的人間関係 個人や家族への支援過程 人間のパーソナリティの 理解	クライアント側から事例を捉える 重要性、個人、個人と家族レベル、 ストレングス、生活の視点、 生活上のニーズ、生活問題理解、 生活様態、専門的援助関係、 利用者自身の強み
価値	人間の尊 厳の尊重	社会における 公正 プライバシー の尊重	人権と社会正義 他者の尊重 人間の尊厳の中身 利用者主体 利用者利益優先 倫理や価値	使命を果たす為に貢献す る事 倫理綱領	自由 ソーシャルワーカーの価値 ソーシャルワークの基盤的価値
SWS 技術	個人の価 値観	他職種との連 携 連携と協働	介入 グループワーク 専門職 他者の価値観	活動 客観的に問題を眺める力 の醸成 ソーシャルワーカーの役 割 伝えるプレゼンテーショ ンカ・プレゼンテーショ ン コミュニケーション能 力・コミュニケーション	基本的対人支援能力 事例研究、自己の価値観、 自己覚知、気づき、自分自身の関 心、ストレングスアプローチ ストレングス視点 ソーシャルワーカーの視点
レベルの 移行		情報収集		現実のすり合わせ 情報の関係性	実践への運用をシミュレーション 人と環境の接点 人と環境への介入 ミクロ・マクロの関係性 ミクロ・メゾ・マクロの視点 ミクロ・メゾまたはマクロレベル

出典) 勝井作成。

これら価値の葛藤への理解が基盤となるものである(秋山、平塚、横山2004)。

この演習プログラムにおいては、地域の課題に  
気づき目の前の事象の多面性やミクロからマクロ  
への多層性、そしてそれらの連続性を理解しなが  
ら、それらが持つ様々な現実・その交互作用と価  
値を思考の往還を通じ理解する中で、社会福祉士  
として求められるソーシャルワークの価値規範の

理解と、倫理的な判断能力の醸成に寄与できる可  
能性が示唆された。

## VI. 「精神保健福祉総合演習」の検討

### 1. 精神保健福祉士養成教育をめぐる状況

1997(平成9)年に精神保健福祉士法が成立し、  
「精神保健福祉士」という名称の国家資格が誕生  
して23年が経過した。この間、精神保健福祉士を

めぐる状況の変化に伴って求められる役割は拡大し、多彩なフィールドでの活躍が期待されている。国の「精神障害にも対応した地域包括ケアシステム」の構築に向けた取り組みが進められるなかで、精神障がいのある人が、一市民としてあたりまえに暮らしていくことのできる共生社会の実現のために、社会福祉学を学問的基盤とするソーシャルワーク専門職である精神保健福祉士の人材育成は、養成教育を担う教育機関にとって重要な課題であるといえる。

精神保健福祉士の国家資格化から10年が経過した2007（平成19）年12月19日に、精神保健福祉士を取り巻く環境に対応すべく、厚生労働省社会・援護局障害保健福祉部精神・障害保健課に「精神保健福祉士の養成の在り方等に関する検討会」が設置され、検討が開始された。この検討会における検討事項は、①精神保健福祉士制度施行以降の環境の変化を踏まえた教育カリキュラムの検討、②実習の在り方を中心として、教員や実習指導者の要件、実習施設の基準とともに、国家試験の在り方、実務経験の範囲、精神保健福祉士の自己研鑽の在り方、卒後研修の在り方等についてなどが挙げられた。その後、2008（平成20）年5月12日に、「精神保健福祉士法施行規則及び精神保健福祉士短期養成施設等及び精神保健福祉士一般養成施設等指定規則の一部を改正する省令」等が発出され、2009（平成21）年4月1日より施行された。この間の2008（平成20）年10月21日には、本検討会の中間報告書が公表され、実践力の高い精神保健福祉士を養成する観点から教育時間数の拡充が図られ、教育カリキュラムの構成が見直された。これに基づき、大学等教育機関においては、養成施設における教育カリキュラムの見直しの趣旨をふまえて、同等の水準の確保を図るための実習・演習の教育内容や時間数、教員要件等についての変更が行われることとなった。そして、この教育カリキュラムの見直しは、4年制大学においては2012（平成24）年4月1日からの導入となった。

以上の経緯より、2012（平成24）年4月に精神保健福祉士養成課程におけるカリキュラムの見直

しが行われ、現在のカリキュラムに基づく養成教育が開始された。この度、約9年ぶりに、精神保健福祉士を取り巻く環境の変化に的確に対応できる人材を育成することを目的に、「精神保健福祉士の養成の在り方等に関する検討会」が再開され、2018（平成30）年12月に第1回目の検討会が開催された。その後、同年3月に中間報告書が取りまとめられ、6月28日に厚生労働省社会・援護局障害保健福祉部精神・障害保健課より「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」（厚生労働省2019b）が公表された。同日に、同局福祉基盤課福祉人材確保対策室より「社会福祉士養成課程における教育内容等の見直しについて」（厚生労働省2019a）も公表された。

前回（2012〔平成24〕年）の精神保健福祉士養成課程におけるカリキュラムの見直しは、先に社会福祉士養成課程の見直しが実施され、5年後に実施された。今回は、2021（令和3）年度より社会福祉士と同時に見直しが実施され、ソーシャルワーク専門職として共通に学ぶべき内容（共通科目）にも焦点が当てられ、拡充についての検討がなされた。両資格各々の専門性を充実・強化する必要性とともに、両資格取得希望者の負担軽減を図ることも重要であるとの共通認識に基づいて進められた。

国が目指す地域共生社会の実現に向けて、両資格の養成教育の見直しの背景には、社会福祉士においては「地域共生社会の実現を推進し、新たなニーズに対応するために、ソーシャルワーク専門職としての役割を担っていける実践能力を有する人材」が、精神保健福祉士においては「その果たす役割が、精神障害等により日常生活または社会生活に支援を必要とする人やメンタルヘルスの課題を抱える人への援助へと拡大し、包括的な相談支援を担える人材」が、各々の養成人材像として示された。ソーシャルワーク専門職としての共通基盤を有しながらも国家資格としては別法に規定されていることで個別に発展してきたところがあるが、この度は、両資格の養成課程間における調整が図られたとで、期待される役割や社会的意義

についての議論が高められたという点で、重要な機会になったと受け止めている。当然ながら、養成カリキュラムの見直しは今回で終結ではなく、次機には、より広い視野から、さらに深まりのある議論がなされるであろうと期待される。

さて、精神保健福祉士は、4年制大学等(精神保健福祉士一般・短期養成施設を含む)において、厚生労働大臣の指定する「精神障害者の保健と福祉に関する科目」を修めて卒業をした者に国家試験受験資格が与えられ、その合格者が登録をすることで資格取得ができる仕組みになっている。このことは、精神保健福祉士法第4条の「資格」において、精神保健福祉士試験に合格した者が「精神保健福祉士となる資格を有する」と規定され、同第5条において、試験は「精神保健福祉士として必要な知識および技能について行う」と規定されている。

精神保健福祉士国家試験は、1999(平成11)年1月23・24日に第1回が実施され、初回受験者数は4,866人、うち合格者数は4,338人で、合格率89.1%の結果であった。以後、毎年1回実施され、2021(令和2)年2月6・7日には、第23回目の国家試験が予定されている。前回(第22回)国家試験は、受験者数6,633人、うち合格者数4,119人であり、合格率は62.1%となっている。合格率の推移について、第3回目以降は、若干の差はあるものの概ね6割を維持しており、受験者数も、第7回目あたりから一定数(6~7千人)存在している状況である(厚生労働省2020b)。

本稿では、この度の「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」(厚生労働省2019b)に注目するが、既述のとおり、精神保健福祉士を取り巻く環境の変化に伴い、その果たす役割は、精神障がいのある本人および家族はもとより、精神障がい等によって日常生活または社会生活に支援を必要とする人や精神保健(メンタルヘルス)の課題を抱える人、そして、国民全体へと拡大してきている。この役割の拡大とともに、精神保健福祉士の配置・就労状況も、医療(病院・診療所など)、福祉(障害福祉サービス等事業

所など)、保健(行政など)から、教育(各種学校など)、司法(更生保護施設、刑務所等矯正施設など)や産業・労働(ハローワーク、EAP企業〔従業員支援プログラム〕、一般企業など)へと拡大している。また、地域における住民主体の課題解決力強化・相談支援体制の在り方に関する検討会(地域力強化検討委員会)や社会保障審議会福祉部会福祉人材確保専門委員会からの包括的な相談支援を担える人材育成等の要請を受けて、養成カリキュラムの見直しに至った。このような経緯から、精神保健福祉士を取り巻く状況に的確に対応できる人材を育成することを目的に、「精神保健福祉士の養成の在り方等に関する検討会」におけるカリキュラムの見直しが行われたのである。これにより、2012(平成24)年度以降の社会状況の変化や法制度の創設等をふまえ、精神保健福祉士を取り巻く状況に的確に対応できる人材が育成されるよう、2019(令和元)年度から周知され、準備期間を経て、2021(令和3)年度より順次導入されるに至った。

精神保健福祉士の役割は、時代の変遷やニーズ拡大などの変化とともに広がりを見せ、医療福祉の発展、法制度や施策の展開、国民および社会の意識の変化も見据えながらの対応が求められている。この度の見直しの検討過程では、社会福祉士と精神保健福祉士の統合化の議論もなされており、将来的には、その実現に向けた検討も必要になるが、現状では、未だ精神保健医療福祉をめぐる課題は多く、ここに精神保健福祉士がかかわる意味があると、筆者は考えている。

## 2. 山口県立大学社会福祉学部における精神保健福祉士養成教育の取り組み

### (1) 養成教育の現状

精神保健福祉士の国家資格化によって、その養成教育は、共通の教育カリキュラムのもとで実施されることになった。本学においても、精神保健福祉士養成教育機関としての役割を担って14年目を迎えている。

本学は、「人間性の尊重」「生活者の視点の重視」

「地域社会との共生」「国際化への対応」の4つを教育理念として掲げ、地域における知の拠点として、住民の健康の増進および個性豊かな地域文化の進展に資する専門の学術を深く教授研究するとともに、高度な知識および技能を有する人材の育成ならびに研究成果の社会への還元による地域貢献活動を積極的に展開し、もって人々が生き生きと暮らす社会の形成に資する人材を育成することを目的としている。この理念と目的のもと、社会福祉学部においては、地域社会における多様な福祉ニーズに対応できる広い視野と専門知識を有するとともに、福祉に関する問題解決に向けた実践力を兼ね備えた人材の育成を目的として、①福祉マインドを基盤とした地域共創力の育成、②社会福祉専門職としての基礎的な実践力の育成、の2つを教育目標として定め、学部教育を展開している。この教育目標①においては、「福祉マインドを基盤に、地域社会において、様々な課題を多様な価値観を持つ人々とともに、主体的に解決する取組みを行い、住民から信頼される市民性をもった人材」を育成することであり、②においては、「社会福祉専門職として、地域共生社会の実現を担い、多職種や地域住民と連携して福祉課題を解決できる基礎的な実践力を身につけ、社会福祉分野で活躍できる人材」を養成することとしている。即ち、①の基盤教育を土台に、②の社会福祉専門職としての社会福祉士、その積み上げとして精神保健福祉士の養成教育を位置づけている。

本学部は、1994（平成6）年の開設以降、社会福祉士養成課程を設置し、ソーシャルワーカーの養成教育に取り組んできた。その後、2007（平成19）年度入学生より精神保健福祉士の養成を開始し、本年度末には11回目の卒業生（16名）を送り出

す予定である。下表5は、精神保健福祉士養成課程における卒業生数の推移を作表したものである。

精神保健福祉士養成課程開設時の目標は、「さまざまな社会福祉ニーズに柔軟に対応できる専門知識や技術を身につけ、豊かな人間性と人権感覚を備えた社会福祉専門職を養成することを目的として、この実現のために、精神保健福祉に関連するさまざまな機関を含めた“地域”を基盤とし、精神障害のある利用者やその家族および他の専門職の立場を意識した人間愛に基づく豊かな感受性を備えた福祉的人間力と、精神障害のある人の生活を支える社会福祉実践力を併せ持つ精神保健福祉士育成を目指す」とされ、現在もそれを引き継いで教育を実施している。

精神保健福祉士の人材養成・育成をめぐる状況について、筆者はこれまで別稿（高木・宮崎2014、宮崎2018、2019a、2019b）にて、精神保健福祉士養成教育の現状と本学部における教育実践の整理を試みてきた。そのなかで、筆者の前任校での教育経験や、研究交流を行ってきた他大学の取り組み等と比して、特徴と思うところが次のとおりである。

まず、社会福祉士養成課程の積み上げとして精神保健福祉士養成課程を位置づけていることが挙げられる。社会福祉士をジェネリック・ソーシャルワーカーとして、精神保健福祉士を積み上げるスペシフィック・ソーシャルワーカーとして構造化し、養成教育を展開している。従って、精神保健福祉士単独での資格取得ルートは用意しておらず、ソーシャルワーク教育を共通基盤として、より広い視野と専門知識、柔軟な対応力を身につけることを目指している。

また、教育上の取り組みとして、①学生の実

表5 社会福祉学部における精神保健福祉士養成課程卒業生数(2010～2019年度)

(単位：人)

年度	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	計
人数	14	19	16	21	13	9	17	16	16	17	158

出典) 宮崎作成。

※社会福祉学部学生定員数は、1学年105人（編入学生含む）である。

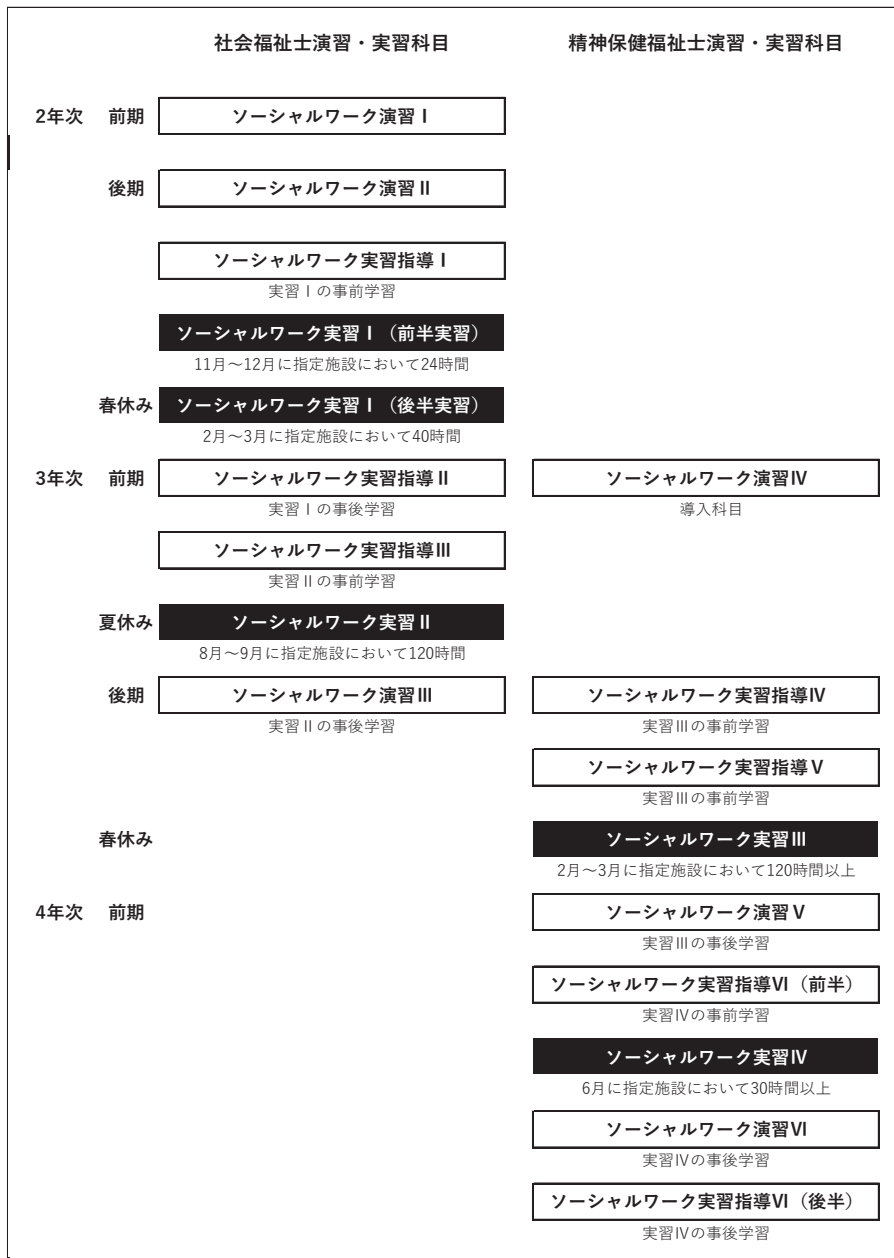
※上記卒業生は全員、社会福祉士養成課程を併修している。



習時の手引書として発行しているハンドブック  
 (『ソーシャルワーク実習ハンドブッカー—精神保健  
 福祉士養成課程編一』〔山口県立大学社会福祉学  
 部実習会議発行〕と称し、2018年度以降は毎年改  
 訂している)を、精神保健福祉士養成課程開設当

時に現場の実習指導者との協働により作成し、こ  
 のネットワークが、現在の実習指導に活かされて  
 いること、②社会福祉士養成課程での学習時より、  
 コンピテンシー評価(学生のソーシャルワーカー  
 としての基本的な能力〔適切な挨拶、適切な話し

図2 本学社会福祉学部における精神保健福祉士養成課程の科目構成と展開



出典)『ソーシャルワーク実習ハンドブック2020年版—精神保健福祉士養成課程編一』を一部改変



方、適切な身なりなど]の68項目についての評価活動)を用いた教育の開発を蓄積しており、これは、2004(平成16)年度からの取り組みで、実習教育の効果測定を図り、教育方法の検討を行うシステムを構築していること、が挙げられる。特に、コンピテンシー評価を用いた取り組みは、精神保健福祉士養成課程終了時の学生との個別面談において、これを根拠にソーシャルワーカーに成っていく過程をふり返ることができ、可視化された教育ツールの一つであるといえ、今後の活用可能性が期待できると考えている。

既述のとおり、2019(令和元)年6月に公表された「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」(厚生労働省2019b)には、「精神保健福祉士の養成の在り方等に関する現状の課題に対する今後の対応の方向性」が示された。ここでは、①精神保健福祉士の役割に関する対応、②精神保健福祉士の養成に関する対応、③人材育成や資質向上に関する対応、の3点について示されている。本学部の精神保健福祉士養成教育上の課題と照らし、①と③に着目する。①においては、精神保健福祉士の役割の周知・普及について、ソーシャルワーク専門職としての具体的な役割(業務)を市民にわかりやすく伝えることで専門性を最大限に発揮していくことが求められ、③においては、養成教育の前後に連結する基礎教育と卒後教育のあり方の明確化と、資質向上のあり方の見直し(継続教育)の重要性について、現場との有機的な連携・協働によって行われるべきことであり、これをふまえて人材育成に取り組むことが、今後の教育実践における課題であると認識している。

加えて、国の「精神障害にも対応した地域包括ケアシステム」の構築に向けて、精神保健福祉士には、①個別支援、グループ支援を含めた広がりのあるコミュニティソーシャルワークの視点と技法を活用し、住民の力を含めた地域力を高めていけるような仕掛けと仕組みをつくること、②分断的な枠組みを越えて、統合化志向による地域実践を担う人材としての役割を担うために積極的に地域に出向き、諸資源と連携・協働する機能を高め

ること、③精神保健福祉士養成課程の学生が、アウトリーチやソーシャルアクション(社会福祉制度やサービスの創設や運営上の改善を目指し、世論に働きかけ、社会を変革していく活動)の地域実践に学ぶこと、などが求められると示されている。養成教育機関はこれらを意識して、現場の精神保健福祉士とともに、求められる役割を担うことのできる人材の養成・育成に取り組むことが重要になると考える。

精神保健福祉士の国家資格化から23年が経過するなかで、精神保健福祉士の役割が拡大し、多彩なフィールドでの活躍が期待されている。地域共生社会の実現に向けて、精神保健福祉士が社会福祉学を学問基盤とし、地域を基盤としたコミュニティソーシャルワークの視点と技術を活用しながら社会的役割を果たしていくための実践力を身につけていくことが可能となる人材養成・育成教育の実質的な検討および実施が、養成教育機関の役割であり、課題であると考えている。

## (2)養成教育における展望と取り組み課題～「精神保健福祉総合演習」の創設に向けて～

本学部の精神保健福祉士養成課程では、この度の教育内容等の見直しについて、社会福祉士養成課程とともに次年度より導入できるように対応しているところである。今後、2021年度入学生が4年生となる移行3年後を見据えて、「精神保健福祉総合演習」を創設する予定である。この背景には、「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン(答申)」を受けて本学における教育改革が進められるなかで、本学部においても「社会福祉学部将来構想検討委員会」が発足され、学部教育のあり方の検討と同時並行で、今回の社会福祉士・精神保健福祉士養成課程の教育内容等の見直しへの対応を進めてきた経緯がある。検討の結果、本学部における一つのコース(学びの道筋を示す履修モデルをイメージ)としての「精神保健福祉コース(仮称)」における養成教育の取り組みとして、「精神保健福祉総合演習」を創設するに至った。

以下より、前掲した拙稿(高木・宮崎2014、宮

崎2018、2019a、2019b)と、本学において2016年より実施している年に1度の「教育改善を可視化する主体的Check&Actionシステム」の最近3年間の「重点取り組み課題と教育改善策」に着目し、これまでの教育実践をふり返り、精神保健福祉士養成のための教育の方向性を展望したい。

なお、「教育改善を可視化する主体的Check&Actionシステム」において本学部精神保健福祉士養成課程のチームが所轄する授業科目は、講義科目としての専門科目6科目(本学開講科目としては14科目)、演習・実習科目(本学開講科目としては8科目)である。これらの所轄する科目を、毎年12月に、担当チーム(本年度は専任教員2名と助手2名)にて検討を行う仕組みとなっている。

社会福祉士養成課程に積み上げる精神保健福祉士養成課程の教育の展開においては、ソーシャルワーク教育の全体像を捉えつつ、スペシフィック・ソーシャルワーカーの養成を長期的な目標として教育体制を整備することが求められる。精神保健福祉士養成課程における講義科目と演習・実習科目を養成教育全体として俯瞰し、例えば、1年次に配置する科目は何か、2年次に配置する科目は何か、3・4年次の専門科目の履修の順序性や、精神保健福祉士養成課程での学習を志望する場合において事前に履修を推奨する科目は何か(本学は、2年次に「精神医学Ⅰ・Ⅱ」を推奨している)、この専門科目を履修するためには、基礎・基盤となる前提科目を履修しておくといった履修要件など、講義と演習・実習の科目間の連結・連動にとどまらず、現場実習の配置を含めたカリキュラム全体の実証的検討が重要になる。2021年度より導入予定である養成カリキュラムへの移行に関する厚生労働省への申請作業の過程では、社会福祉士養成課程と同時期の移行となることを意識し、情報の共有や、連携・協働を行いながら取り組むことに努めてきたが、社会福祉士養成課程に積み上げる精神保健福祉士養成課程の教育展開という強みを活かし、ソーシャルワーク教育としての一貫性や連続性ととも、ジェネリックとスペシフィックの両者各々の特徴と、そのバランス

を図りつつ、教育体制を整備することが求められる。

次年度(2021年度)は、新カリキュラムへの移行初年度となる。まずは、現行カリキュラムをスムーズに、段階的に移行できるように、日々の授業の実施および精神保健福祉士養成課程の運営を遂行することが課題である。新カリキュラムの完成年度となる2024年度までを移行期として捉え、毎年、学年ごとの取り組み課題を明確にし、移行進捗状況を確認しながら進めていきたい。具体的には、積年の課題となっている精神保健福祉士養成カリキュラム全体のなかでの各科目の一貫性や連続性をもった授業展開について、学生が自ら考え、行動できる力を涵養するためにグループワークをより積極的に活用し、現場との連携・協働によるゲストスピーカーの講義や実習受け入れ機関の見学実習などのプログラムの充実を図りたい。このためには、担当教員による教育ミーティングを定期的実施することでチームティーチングの機能を根づかせ、毎回の授業内容の見直しから改善へという流れによって授業案を検討し、実施することをとおして、教員個々はもとよりチームとしての教育力の向上を目指して取り組みたい。特に、演習・実習科目について、学生にとっても教員にとっても授業ごとに積み重ねていける学びを目標に、授業前後の事前・事後学習を動機づける課題やワークシートを修正、あるいは新たに開発し、学習の歩みや身についた力が可視化できるように工夫していきたい。養成教育において要となる演習・実習科目の授業の実施後には速やかにふり返りを行って、次回の授業案の作成および改善に取り組むことを徹底し、初期段階から現場実習を見据え、学生の関心、意欲、動機が高めていけるように、丁寧にかかわることが求められる。既述のとおり、グループワークは、教育効果を高める授業形態といえることから、教員のグループワークスキルや教育力の向上を目的にFDの機会を活用したい。その際には、他教育機関や専門職団体等との交流・連携によって取り組むことを意識していきたい。

加えて、学生の学外活動の支援や、就職等キャリア支援の実質化についても、教員が学生とともにさまざまな地域活動への参加をとおして学びのフィールドを広げ、体験型学習を積み重ねることでOJT的効果を取り入れた教育プログラムを試みたい。この「+α」が、現在、構想している「精神保健福祉総合演習」に集約されるイメージである。入学時のガイダンスに始まり、4年次の「精神保健福祉総合演習」へとつないでいく学びの道筋を明確にすることで一貫性や連続性をもった養成教育が展開でき、これにより、学生の学習および専門職に成っていく成長過程を継続的に支持し、現場へと送り出すことが展望できる。本学部の社会福祉士養成課程における学習を基盤とし、精神保健福祉士養成課程を積み上げるというソーシャルワーク専門職養成教育の特徴を活かしながら「精神保健福祉コース(仮称)」としての充実を図っていくことが今後の課題となる。

本学部の精神保健福祉士養成課程におけるこれまでの幾ばくかの教育実践の蓄積と特徴を活かした「精神保健福祉総合演習」の実施に向けて、次年度より、国の示す養成カリキュラムを着実に遂行しつつ、学生が初年次より卒業時までの学習期間に自らの成長を実感でき、人間的成長を促すことを目指した教育に取り組みたい。現行カリキュラムでは、4年次の前学期で精神保健福祉士養成課程の学習が概ね終了となるが、この後の卒業までの半年間の時間を使用し、学生の自発的な学習を支援、学びの集大成を目的として、学生の相互支援(ピアサポート)を支持・活用しながら生涯学び続ける態度、姿勢の涵養を目指していきたい。ここに取り組む過程では、精神保健福祉士の現場や専門職団体等との連携・協働が必須となるが、このつながりととどまらず、精神障がいのあるご本人やそのご家族、地域住民とともに考え、行動できるような視野と力を育成する教育に努めたい。有機的なネットワークやスーパービジョンシステムの構築を見据えて、教育的かわりをしていくことが求められる役割になろう。学生の主体性を育み、卒業後も学び続けていけるように、本市、

本県というコミュニティのなかで、実習機関や専門職団体、高校を含む教育機関等の組織を超えて、あるいは、ソーシャルワーク専門職に限らず、医師や看護師、保健師、弁護士等の職種や立場を超えて連携・協働していく姿勢を教員が自ら示し、学生とともに地域に出向いていくアウトリーチ型の学習をより重視していきたい。

この度の新カリキュラムへの移行を機に、今後、取り組むべき課題が整理、確認できた。この実証的検討は、「精神保健福祉総合演習」の教育プログラムの立案・実施をしていくなかで、日々の教育実践を丁寧に分析し、学生、現場の実習指導者、精神障がいのあるご本人、ご家族、地域住民の方々との対話や意見交換をしながら真摯に臨みたいと考える。

## Ⅷ. おわりに

本学は、2007年度から1年次の全学教育科目として「地域共生演習」を開講してきた(安溪、安溪2010)。

この科目の到達目標は、以下の3点である。

- ① 地域の方々を人として尊重して接する基本的なマナーを、まず身につける(人間の尊厳の尊重)。
- ② 地域の方々の本音に耳を傾ける態度を養う(生命と生活の質の向上に寄与)。
- ③ 実際に山口県内の地域に出向いて、地元の方々の地域振興に向けた取り組みに参加することを通して、地域のかかえるさまざまな問題を知り、その解決のために大学生としてどのような取り組みがありうるのかを真剣に模索する心構えの大切さに気づく(自らの属する地域を愛する)。

授業では、地域のリーダーを講師として様々なテーマについて話していただき、その後、実際に地域リーダーの方々の現場に出向いて「自分もやってみる」という体験を積む。「自分もやってみる」といっても、そう簡単にうまくいくものではない。失敗を繰り返しながら、その都度地域の方々に教えていただき、少しずつ前に進んでい



く。そこにあるのは、生活者の視点そのものである。このような大学時代の体験は、社会に出てからの貴重な経験となり財産となるはずである。

地域の方々とかかわりの中で、人を人として尊重すること、他者の話を傾聴すること、そして、その話から課題を発見し解決への取り組みを考えるという体験は、ソーシャルワーカーとしてのクライアントに対する基本的態度であり、アセスメントから生活課題を発見し、その解決のための個別支援計画を作成するプロセスそのものである。

10数年間に及ぶ「地域共生演習」の実績を「地域共生社会の実現に貢献する福祉専門職養成のための新たな演習プログラムの構築」のために参考にしていきたいと考える。

## 付 記

本研究は、山口県立大学研究創作活動助成を受けて実施したものである。

## 参考文献

- 秋山智久、平塚良子、横山譲(2004)『人間福祉の哲学』ミネルヴァ書房
- 安溪遊地、安溪貴子(2010)『地域が学校・地元が先生 大学の地域貢献ハンドブック』、公立大学法人山口県立大学
- 池田守男、金井壽宏(2020)『サーバントリーダーシップ入門』かんき出版
- 一般社団法人日本社会福祉士養成校協会編(2009)『相談援助演習教員テキスト第2版』中央法規出版
- 岩田松雄(2020)『「ついでにしたい」と思われるリーダーになる51の考え方』サンマーク出版
- ウォレン・ベニス(2017)『リーダーになる』海と月社
- 河野英太郎(2019)『99%の人がしていないたった1%のリーダーのコツ』ディスカヴァー・トゥエンティワン
- 厚生労働省(2019a)『社会福祉士養成課程における教育内容等の見直しについて』令和元年6月28日

- 厚生労働省(2019b)『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』令和元年6月28日
- 厚生労働省(2020a)『社会福祉士養成課程のキャリアキュラム』(令和元年度改正)令和2年3月6日
- 厚生労働省(2020b)『精神保健福祉士国家試験の受験者・合格者の推移』
- コリン・パウエル(2020)『リーダーを目指す人の心得』飛鳥新書
- サイモン・シネック(2020)『インスパイア型リーダーはここが違うWHYから始めよ?』ニッポン経済新聞出版
- 社会保障審議会福祉部会福祉人材確保専門委員会(2018)「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」平成30年3月27日
- 高木健志・宮崎まさ江(2014)「山口県立大学社会福祉学部における地域を基盤とした精神保健福祉士養成への取り組みに関する一考察—実習教育のさらなる充実に向けて—」『山口県立大学社会福祉学部紀要 第20号』
- ダニエル・ゴーマン、リチャード・ボヤツィス、アニー・マッキー(2019)『EQリーダーシップ』日本経済新聞出版社
- 野田智義、金井壽宏(2020)『リーダーシップの旅 見えないものを見る』光文社新書
- 羽田康祐(2020)『問題解決力を高める「推論」の技術』フォレスト出版
- 福山和女(2013)「ソーシャルワーク教育における演習教育の実体：教員がもつ演習教育に対する苦手意識」『ソーシャルワーク学会誌』第27巻、日本ソーシャルワーク学会
- 福山和女(2010)「人間と環境の理解」岩間伸之ほか編『ソーシャルワークの理論と方法Ⅱ』ミネルヴァ書房
- 福山和女(2014)「2013年度学会回顧と展望：ソーシャルワーク部門」『社会福祉学』第55巻3号、日本社会福祉学会
- マリー・カロセリ(2017)『初めて部下を持つ人

のためのリーダーシップ10のルール』デイス  
カヴァー・トゥエンティワン

宮崎まさ江(2019a)「こころの健康が大切にされる地域づくりをめざして—精神保健福祉士の活躍の可能性—」『やまぐちの自治 Vol.126』

宮崎まさ江(2019b)「精神保健福祉士の人材育成をめぐる現状と課題—包括的な地域生活支援において求められるソーシャルワーク実践に焦点をあてて—」『山口県立大学社会福祉学部紀要 第25号』

宮崎まさ江(2018)「精神保健福祉士養成における実習教育のあり方に関する検討—卒業生と実習指導者へのインタビュー調査をとおして—」『山口県立大学社会福祉学部紀要 第24号』

龍慶昭、佐々木亮(2010)『「政策評価」の理論と技法』多賀出版



## Building a New Training Program for Social Welfare Professionals who can Contribute to the Realization of a Society of Harmonious Coexistence in our Communities

KUSAHIRA Takeshi  
UCHIDA Mitsunori  
MIYAZAKI Masae  
KATSUI Yoko  
TSUNODA Kenji  
NAGASE Kai

As of 2021, the revisions to the training program curriculum for certified social workers and psychiatric social workers by the Ministry of Health, Labour and Welfare seek to enhance practical training such as active learning, to devise concrete ways of teaching about the various settings through practice, and to have students master the basic skills and consultation assistance techniques, as well as the communication and interpersonal skills that quickly become necessary on the ground.

As we develop the content for the training program curriculum in our faculty, it is important to consider the results of a survey given to supervisors regarding the job performance of our graduates, which showed that although these graduates “approach their work with a spirit of cooperation,” they are “unable to demonstrate leadership” and are “not good at identifying and solving problems.”

On the basis of related research literature, academic guidance from practitioners in the field, and an examination of our current training program, we have identified the following implications.

Regarding the cultivation of leadership abilities, it can be an effective approach to assign roles such as that of social worker in charge of students in case studies and incorporate elements of a team approach while proactively sharing their own thoughts on the issue and how they would proceed with a support plan. As for cultivating the ability to identify and solve problems, it is necessary for students to understand methodologies such as “abduction,” “induction,” and “deduction,” and to be able to discover “laws” and “hypotheses” through their own questioning and discovery processes. Once students have acquired these abilities, it is useful for them to actually go to the communities, to consider the background to what is happening, to identify for themselves what the problems are, and then to take action to solve problems while taking advice from the local residents. The current training program helps students to cultivate an understanding of the values and norms of social work and an ability to make ethical judgments, through the process of identifying community problems using an integrated system spanning micro, meso, and macro levels.

Therefore, it will henceforth be necessary to link the effectiveness of the problem-identifying approach in the current program with the cultivation of an ability to solve problems and build a training program that better incorporates the acquisition of leadership skills in that process.

Keywords : Active learning, leadership, problem-solving ability, problem-identifying ability