

石川和穂*、今井朋実*

要約：本研究は、北米の大学の社会福祉学部及び社会福祉学大学院において必修科目となっている実習を履修する学生を担当する現場の実習指導者の教育的背景と、実習指導の質との関係について扱った実証研究の結果を比較検討し、ソーシャルワーカー養成実習の質的要因を明確にし、実習教育の質を強化するための条件整備について提案を行う試みである。先行研究の調査データ分析した結果、実習指導者の教育的背景とその指導方法・技術にはほとんど関連性がない、社会福祉学学位を取得した実習指導者はこれ未取得していない者よりも強固なソーシャルワークの価値観に基づいて指導を行っていることが示唆された。この結果は、ソーシャルワーク実習が、通常の職業訓練とは異なり、実習生にその職業的価値観を伝えることによって福祉専門職として社会化を促すという教育的機能を果たしていることを示している。専門職養成としての実習教育の位置づけを明確にしている北米と、日本の実習教育の質の管理方法を比較した場合、重大な相違点は、日本では「どの施設・機関で実習を行うか」を規定する一方、北米では「誰が現場で実習指導を行うか」を限定している点にある。実習指導者をソーシャルワーカーとしての職業倫理を体得した者に限定することは、実習教育の質の確保に貢献し、また、倫理綱領における価値観の明確化とソーシャルワークの価値観に関する効果的な教育方法の開発が今後の課題であると考察された。

キーワード：実習教育、専門職としての社会化、ソーシャルワークの価値観、倫理綱領、実証研究

1. はじめに：実習教育の質とは何か

「社会福祉士および介護福祉士法」の施行後10余年を経て、社会福祉士が3万人を超えてますます増加する中、ソーシャルワーカーの質の確保は急務となっている。日本社会福祉士会は実習教育を専門職養成の中核と捉え、平成12年に実習指導者養成研究会を発足して研修会や研究事業に取り組みはじめた¹⁾。教育機関や福祉現場においても社会福祉士実習の目的は専門職養成にあるという共通認識が生まれつつある²⁾。しかし、現在、大学における社会福祉士養成実習では、厚生労働省指定施設・機関で180時間以上行うという条件を満たすこと以外、実習内容を充実させるための努力は各大学や実習施設に委ねられている。専門職養成にふさわしい実習教育の質とは何か、そしてその質をどのように確保していくのか、専門職団体、教育機関、福祉現場のそれぞれが模索している。

一方、専門職養成としての実習教育の位置づけを明確にしている北米では、日本社会事業学校連盟に相当する米国およびカナダの社会事業教育協議会（CSWE、CASSW³⁾）が示す認可基準を大学側に遂行させることで教育内容の質と量を管理している。日米間で実習教育の質の管理方法を比較した場合、重大な相違点は、日本では「どの施設・機関で実習を行うか」を規定する一方⁴⁾、北米では「誰が現場で実習指導を行うか」を限定している点にある。CSWEは認定基準の中で、各大学は「ソーシャルワーク学士号もしくは修士号を有する実習指導者を選ぶという基準（省略）等を含む明確に計画された実習教育を提供する責任」を負うと明記し、実習施設を限定していない⁵⁾⁶⁾。

北米では、なぜ実習施設・機関ではなく、現場の実習指導者の教育的背景を限定しているのか。実

際に実習指導者⁷⁾のソーシャルワーク学位の有無は実習指導の質に影響を与えているのだろうか。もしそうだとしたら、それはどのような影響なのだろうか。これらの疑問に答えるべく、北米ではいくつかの実証研究が行われている。本稿では、それらの研究結果の分析を通して、専門職としてのソーシャルワーカー養成実習にとって重要な質的要因とは何かについて考察していく。

2. 研究目的・方法

本稿の目的は、北米の社会福祉学部及び社会福祉学大学院 (School of Social Welfare, School of Social Work 及び Graduate School of Social Welfare, Graduate School of Social Work) における必修科目となっている実習 (Field Practicum) を履修する学生を担当する現場の実習指導者の教育的背景と、実習指導の質との関係について扱った実証研究の結果を比較検討し、ソーシャルワーカー養成実習に重要な質とは何かを明らかにすることにある。さらに、実習教育の質を強化するための条件整備について提案を試みるものである。

現在、国内ではソーシャルワーカー養成実習に関する実証研究は実態把握を目的として行われる段階にある。筆者は、実習指導の質と指導者の教育的背景の関係を扱った国内の先行研究について探索したが見つからなかった。また、国内において実習に関する研究論文は多数存在しても、国外の実証研究の成果は殆ど紹介されていないことがわかった。

一方、北米では実習教育に関する多くの実証研究の成果が蓄積されており、実習指導のあり方は実習生の学習成果のみならず、その後の福祉実践に最も大きな影響を与えることが明らかにされている⁸⁾。また、実習教育の質と指導者の特性は深く関与すると考えられ、性別、学習スタイルの相違、実習指導者に対する研修の有無等、様々な側面から教育効果の分析が行われている⁹⁾。そこで、専門職としてのソーシャルワーカー養成実習を確立している北米における先行調査の結果から、現行の実習指導者認定資格によって確保される実習教育の質とは何かを明確にし、わが国の実習教育の質の向上にあたって取り組むべき課題を明らかにすることは意義があると考えた。

文献レビューにあたり、北米のソーシャルワーク教育に関する専門誌である Journal of social work education, Journal of teaching in social work (いずれも1980年以降)、および Raskin の著書 Empirical studies in field instruction に記載された論文の中から ①研究方法として実証的手法を用い、②実習指導者の教育的背景と実習指導の質の関連性について言及しているもの選出した。その結果、6つの実証研究が見つかった¹⁰⁾ (表1参照)。

本稿では、まず主な研究結果に従って、①実習指導者の社会福祉学学位と実習指導の質との肯定的関係を支持しなかった調査、②同関係を支持した調査、③その他の調査の3つに分け、研究結果の傾向を分析する。次に、これらの調査結果から示唆される実習指導者の教育的背景が実習指導の質に及ぼす影響について考察する。最後に、これまでの議論を踏まえて、実習指導の質を強化するための条件整備について具体的提案を試みる。

3. 実習指導者の学位と実習指導の質との関連性

(1) 文献レビュー

(a) 実習指導者の学位と実習指導の質との肯定的関係が認められなかった調査

Baker&Smith¹¹⁾の調査は、実習指導者を社会福祉学修士(MSW)、社会福祉学学士(BSW)、他分野の修士(MA)および学士(BA)の4つに分類し、学生と大学教員の双方を対象に実習体験およびスーパービジョンの質との関連性を明らかにした。学生による回答データでは、全項目においてMSWを最も高く評価してはいるが、他の3者との有意差は認められなかった。この調査結果を受けてThyerらは調査サンプルを拡大し、標準化した調査票を用いた。結果は、実習指導者の教育的背景とスーパービジョンの質にはどの項目にも関連性は認められず、先の調査結果を支持することとなった。

一方、Raskinの調査では、実習生の実習体験に対する満足度が実習指導の質を評価する指標に使われた結果、MSWからスーパービジョンを受けた実習生よりも、それを持たない者から指導を受けた実習生の方が満足度は高く、有意な差($p<.01$)が認められた。

(b) 実習指導者の学位と実習指導の質との肯定的関係が認められた調査

Baker&Smithによる社会福祉学部の大学教員からの回答データでは、9項目中7項目で有意な差が現れた。MSWは全ての項目で最も高い評価を得た。また、MSW・MA-BA間で多くの相違が認められ、MSW-BSW間でも3項目で有意差が現れた。

Rogers&McDonald¹²⁾は、実習指導者を対象として社会福祉学の学位取得者(MSW・BSW)と他分野の学位取得者を比較する調査を行った。この調査の特徴は、実習指導者の指導方法・技術の他、ソーシャルワーカーの社会的・職業的特徴、ソーシャルワークの価値観に対する姿勢、実習教育に対する問題認識といった視点が含まれたことであり、これらの項目において全て有意差が確認されたことである。この調査結果から、社会福祉学の学位を有する実習指導者の特徴として、①専門職能団体に所属し、福祉や医療等の伝統的なソーシャルワークの領域でより多くのソーシャルワーカーに囲まれて働いている、②ソーシャルワークの価値観の伝達について関心が強い、③実習目標・内容等について注意深く考察しており、実習を単なる職業訓練とは捉えていないことが明らかとなった。さらに、実習指導方法についても社会福祉学の学位取得者は「面接の録音」「集団スーパービジョン」「実習生を直接観察する」といった手法を用いる傾向があることが明らかとなった。

Strom¹³⁾は、実習指導者を対象として、社会福祉学の学位の有無によって生じる実習指導者としての役割認識、指導方法、実習生を評価する視点の違いについて調査したところ、ほとんどの調査項目について有意な差は認められなかった。統計的に相違が認められたのは、①社会福祉学学位を持たない実習指導者が、指導技能の向上について外部のワークショップに頼っていること、②社会福祉学の学位取得者は学生を評価する際に、「ソーシャルワークの価値観への忠実な支持」という視点を重視するという2点であった。

(c) その他の調査

Abramらは¹⁴⁾、「実習先にMSWの指導者がいない場合、どのような要因が実習教育の質に関連しているか」というテーマで質的調査を行った¹⁵⁾。その結果、MSWではない実習先の指導担当者と実習機関外のMSWを持つ実習指導者の間に「共通した理念や価値観」「役割の明確化と分業」「頻繁なコミュニケーション」の3要因が存在すると、実習生に肯定的な実習経験をもたらすことが明らかにされた。

(2) 調査結果の傾向分析

これらの研究結果の分析から、調査対象者と調査内容によって以下の傾向が認められた。第1に、実習生による回答データを検討した場合、実習指導者の教育的背景の違いによって指導の質に差が現れにくい一方、指導者や大学教員による回答データでは有意差を示すという傾向である。この点について Sinicrop & Cournoyer¹⁶⁾は、学生による実習指導の評価データは、実際の指導内容よりも実習指導者との人間関係に影響を受け、調査の妥当性に問題を生じさせることを明らかにしている。本稿では、専門職養成にふさわしい実習指導の質的要因を探索するため、実習指導の質を単に学生の満足度として捉えるのではなく、ソーシャルワークの専門性により精通した大学教員および実習指導者からの評価データの分析に注目する必要があるだろう。

第2に、実習指導方法・技術に関する調査項目では有意差が現れ難く、ソーシャルワークの価値に関する項目では有意差が現れるという傾向である。本稿でとりあげた5つの量的調査は多数の指導方法・技術に関する項目を含んでいたが、実習指導の質に有意な差が認められた項目内容には共通点が認められなかった。その理由として、Stormの調査から社会福祉専攻ではない実習指導者は外部のワークショップに参加して指導技能を補っていることが明らかとなり、また調査で問われた指導方法・技術の多くがカウンセリング等の分野におけるスーパービジョンでも一般的に用いられることとも関連すると考察された。一方、ソーシャルワークの価値に関する項目を含んだRogers & McDonaldとStormの2調査には共に有意な差が現れた。更にAbramらによる質的調査でも、実習指導者がソーシャルワークの価値に無理解な場合、最良の実習成果は見込めないと結論づけられている。

これらの結果から導かれた実習指導の実態は、(i) 実習指導者の教育的背景と実習指導方法・技術にあまり関連性はない、(ii) 社会福祉学学位を取得した実習指導者はこれを取得していない者よりも強固なソーシャルワークの価値に基づいて指導を行っているということである。以上の分析から、CSWEやCASSWが実習指導者資格に社会福祉学学位の取得を定めることで期待される実習教育の質は、実習施設・機関に所属する実習指導者から実習生へのソーシャルワークの価値観の伝達であることが示唆された。

4. 考察：ソーシャルワークの価値に基づく実習指導の重要性

実習指導者によるソーシャルワークの価値伝達の有無は、実習教育の質にどのように影響するのだろうか。以下、PumphreyとGreenwoodによって唱えられた専門職の概念的枠組み、Eriksonの心

理社会理論、Kadushinが用いたエコロジカルシステム理論の3つの視点から考察していく。

(1) 専門職教育としての質的強化

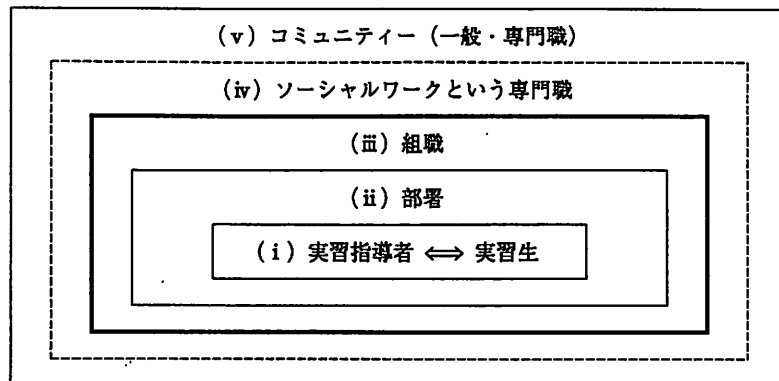
専門職養成を目的とした実習では、新人職員に業務内容や規定を伝達することを主目的とする職場訓練とは異なり、ソーシャルワーカーの専門職性の形成を助けるような指導の質が問われることになる。Pumphrey¹⁷⁾によれば、どのような専門職も次の2特性を共有する。第1に、その専門職が提供するサービスがなくてはコミュニティの福利が図り知れない程損なわれるという価値に基づく信念＝「理想」であり、第2に、その理想を実現するために求められる専門家集団による行動指針の提示＝「倫理綱領」である。双方とも専門職の価値に深く関わるものである。また、Greenwood¹⁸⁾は、専門職の属性として、(i)体系的理論、(ii)権威、(iii)コミュニティの承認、(iv)倫理綱領、(v)専門職の文化の5つを挙げた。(vi)はその職業集団の価値観、行動規範、象徴を内面化することを意味し、(vii)と同様に専門職の価値と密接に関連している。

以上の議論から、専門職としてソーシャルワーカーを養成する際、ソーシャルワーク実践に必要な知識・技術の根底にある価値観の習得が非常に重要な要素といえる。Competency-based educationを指向する北米の大学では「実習を通して実習生がソーシャルワークの価値観をどの程度身につけ、実践に活用したか」という点を具体的な技法や行動によって示し、実習生の評価項目に取り入れている¹⁹⁾。今後日本においても、このような視点は実習生に対するスーパービジョンにおける一つの重要な焦点となり得る。

(2) 専門職としての社会化の促進：心理社会理論から

実習体験を通じたソーシャルワークの価値観の習得は、実習生が専門職として社会化していく過程で重要な意味をもつ²⁰⁾。この「社会化」とは、「個人が社会的役割を学習することによって、その社会で望ましいと考えられた行動様式や価値基準を習得する過程」を指す²¹⁾。青年期から成人初期の段階にいる個人は、自分のアイデンティティを確認し、家族や職場の中で新しい役割や地位を獲得して成人として社会化していく²²⁾。この過程は、実習生がソーシャルワークの価値観やそれにふさわしい行動様式を身につけ、ソーシャルワーカーとしてのアイデンティティを確立し、その役割を遂行していく過程と共通している²³⁾。

実習現場において、実習指導者がソーシャルワーカーとしての行動様式や価値基準を示すことのできる役割モデルとして機能すれば、実習生は大学等で学んだソーシャルワークの価値観や倫理観を現場体験から実感し、内面化する機会が与えられる。このような実習経験の積み重ねが、専門職としてのアイデンティティを芽生えさせると考察される。またその反対に、実習生が抱いていたソーシャルワークの価値観・倫理観と、現場の実習指導者や実習施設・機関から期待されるソーシャルワーカーとしての行動や役割との間に関連性が見い出せなかったり、そこに矛盾を感じた場合²⁴⁾、心理的な葛藤が生じ、それが解決されないままに進行することもある。その結果、実習生はソーシャルワーカーとしての自分の存在価値や役割を見出せず、深刻なアイデンティティの危機を経験する。実習生がソーシャルワークの価値観を習得し、成功裡に専門職として社会化されたか否かは、将来の彼らのソーシャ



〈図1〉 Kadushin, A. Supervision in Social Work. P.27 に一部変更を加えたもの (著者訳)

ルワーカーとして役割遂行に重大な影響を及ぼすと考えられる。

(3) 専門職としての社会化の促進：エコロジカル・システム理論から

Kadushinは、スーパービジョンの構造を生態学的視点から分析し、スーパービジョン関係における専門職への社会化について次のように説明している(図1)²⁵⁾。

(i)のスーパーバイザーとスーパーバイジーの相互関係は、その外側にある(ii)～(v)の上位システムからの影響が濾過されてくる最終的な下位システムである。Kadushinは、特に(iv)領域で、スーパーバイザーとスーパーバイジーが共に指向するソーシャルワークの価値や問題解決に用いる技術が、スーパービジョンのあり方に影響を及ぼすと指摘している。そこではスーパーバイザーとスーパーバイジーが共に福祉専門教育を受け、ソーシャルワークの規範、価値観、目的が共有されることが前提となる。しかしながら、スーパーバイザーとスーパーバイジーの教育的背景が異なり、この価値観が共有されていない場合、ソーシャルワークという専門職からのスーパービジョンへの影響は大きく阻害される。この場合、スーパービジョン関係に及ぼす組織からの影響力が相対的に強まると考えられる。つまり、スーパービジョンにおいて自分達の行動を決定する際のアイデンティティは、専門職よりも組織に置かれるため、組織への社会化が強化されることとなる。

実習教育の目的を単なる職場訓練ではなく専門職の育成として捉えるならば、組織の枠組みを超えたソーシャルワークという専門職としての社会化、つまりソーシャルワーカーとしてのアイデンティティの形成を強化していく必要がある。ソーシャルワーカーが専門職としての同一性を規定しているのは価値であり、これに基づく実践であるか否かがソーシャルワーク実践を他の対人援助活動と明確に区別している²⁶⁾。ソーシャルワークの価値観から導かれたものではない規範や活動は、その組織の官僚的ルールや慣例であり、実習における学習の本質とはいえない。よって、実習指導者がソーシャルワークの価値観に基づいた指導を行うことは、実習生を専門職として社会化するために重要な要素といえよう。

5. 結論：実習指導の質的強化に関する提案

以上の北米における先行研究のデータに基づく分析から、実習指導者を社会福祉学学位取得者に限定することの意義は、指導を通して実習生にソーシャルワークの価値を伝えることにありと示唆された。また、専門職教育の初期段階にいる者に対して、ソーシャルワーク実践の根本にある価値観の定着化を図り、福祉専門職として社会化していくことが、実習教育にとって重要な質的要因であると考察された。実習指導によるソーシャルワークの価値観の伝達は、伝達役割を担う人材の質を限定してはじめて期待できるのであり、実習施設・機関を限定することでは期待できない。以下、これまでの議論を踏まえ、国内における実習教育の質的強化を図るための一つの方向性を示すことで本稿の結論としたい。

(1) 社会福祉学の価値・倫理を習得している者による実習指導

ソーシャルワークの価値観を習得した者が指導を行い、実習生に実践を通してその価値観を伝達していくことが実習指導の質的強化、ひいては専門職としてのソーシャルワークの確立に大いに貢献すると考えられる。

現在国内におけるソーシャルワークは発展途上の段階にあり、施設・機関によってソーシャルワーカーの業務内容も異なる。だからこそ180時間という限られた実習時間の中で個々の施設・機関で用いられる特有の知識・技術を伝達することに終始せず、ソーシャルワーカーがどこに価値を置き、何を達成しようとしているのかを実習生に伝えることに注意を払う必要がある。そのためには指導者自身がソーシャルワークの価値に基づいた実践を行う者である必要がある。例えば、「場面や相手ごとにふさわしい対人関係を形成する能力」は社会福祉士養成実習において習得すべき項目の1つであるが²⁷⁾、「ソーシャルワーカーとしてそのクライアントとどのような人間関係を作るべきなのか」というソーシャルワーク実践に共通の価値観の問題を踏まえた上で、倫理綱領にしたがって、またその場面またはその相手にとって適切な観察方法や面接技術等について指導することが期待される。

日本においてソーシャルワークの価値を習得している者は、社会福祉学の学位取得者なのか、または社会福祉士資格取得者なのかは定かでない。現行の社会福祉士資格制度の下では、多様な教育的背景をもった者や他職種からの参入が比較的容易に行われている。今後、ソーシャルワークの価値・倫理の伝達が後輩に適切に行われられない場合、職業的アイデンティティがますます希薄となり、日本におけるソーシャルワークという専門職の確立が大きく妨げられることになる。よって、学生へのソーシャルワークの価値・倫理に関する教育は一層重視されるべきであり、教育機関や専門職団体が実習指導者を養成する場合にも価値・倫理についての研修が重視されるべきであると考えられる。

(2) ソーシャルワークの価値・倫理の明確化

ソーシャルワークの価値を実践レベルで活用し後輩に伝達していくには、価値の明確化が不可欠である。この価値から引き出された倫理原則を成文化し、専門職者がそれを実践に移行できるように行動指針を与えるものが倫理綱領である。ただし、ソーシャルワークの価値は極めて抽象的、かつ社会

の中で広く認知されている価値であるため、それ自体が顕著な特徴や独自性を示すものではない。ソーシャルワークの価値は、その強調点、優先順位、解釈、およびそれを実現するための対処のあり方に独自性がある²⁹⁾。例えば、あるクライアントに対する援助活動において、「人間の尊厳」という抽象的な価値観を自分が与えられた立場や状況の中でどう実現していくのかは、ソーシャルワーク実践の本質的課題といえる。これを実現するためにソーシャルワーカーは、クライアントを個別化し、問題解決への参加の機会を提供し、長所を見つけて活用し、自身とクライアントに誠実に向き合い、自己のコミュニケーションのあり方を考慮する等の原則に基づく実践が期待される。

よって、専門職養成のための土壌として、専門職団体は日本社会の中でソーシャルワーカーが実現化していくべき価値を倫理綱領の中でより明確化し、その価値を実践に移すためのより具体的なガイドラインを作成することが求められる。また、福祉現場においてはソーシャルワークの価値・倫理とは相反する社会環境や官僚的組織の中で深刻なジレンマに陥る者が少なくない。教育機関はこのようなジレンマへの対処方法について研究し、これを現場に還元することが、実習指導者への重要なサポートになるだろう。

(3) 職業的価値についての教育方法・技術の開発

ソーシャルワークの価値・倫理に関する学習を実践的知識・技術と関連性のないところで表面的に行うことは、専門職養成教育にとって致命的である³⁰⁾。この点、現場実習は概念的に学習されたソーシャルワークの価値を実践に反映させ体験させることで、実習生にこれを内面化させる格好の機会を提供する。しかしながら、実習生はこれにどのくらいの時間を要し、どのように職業的価値を体得していくのか、またそのために実習指導者はどのような方法・技術を用いたらよいのかについては明らかではない。価値観の習得という観点から、現行の最低180時間という実習時間および2～4週間で集中的に行う実習が専門職養成として妥当なのか、カリキュラムのあり方を含めて議論する必要があるだろう。

米国においては、学部では570時間以上、大学院では900時間以上の実習時間を設け、約1～2年間かけて毎週2～3日の通年型実習を実施している大学が多い。ソーシャルワークの価値観の教育方法については、いくつかの論文の中で言及されている。Berkman³⁰⁾、Pumphrey³¹⁾、Korson³²⁾、Noble&King³³⁾の研究において、以下のような方法が実習指導において実習生のソーシャルワークの価値観を発達させるために効果的であると論じられている。

- (i) 職業的価値の習得について具体的な行動目標を示し、評価を行う。
- (ii) 実習生と実習指導者が、個人のまたは専門職としての価値やアイデンティティの問題について話し合う。
- (iii) 価値について説得するのではなく、実習生に選択の自由を与える。
- (iv) 実習指導者自身の職業的価値・倫理に基づく実践を模範として示す。
- (v) 実践と倫理の乖離について、率直に話し合う。

今後、職能団体と現場における倫理綱領の重視および遵守の徹底と、教育機関によるソーシャルワークの価値・倫理の伝達メカニズムの解明やその効果的な教育方法・技術の開発が、ソーシャルワーカー養成教育の質の向上にとって重大な課題となるだろう。

(注)

- 1) 熊坂聡：はじめに、実習指導者養成研修プログラム基盤構築事業2000年度研究事業報告書：3、(2001) 日本社会福祉士会・実習指導者養成研究会
- 2) 米本秀仁：実習教育の現状（達成・プログラム・記録・評価）と直面する課題、第30回社会福祉教育セミナー報告要旨・資料集：65-66、(2000) 山口県立大学セミナー
- 3) CSWE=Council of Social Work Education、CASSW=Canadian Association for School of Social Work.
- 4) 厚生労働省による社会福祉士養成指定実習施設・機関で実習を行わなければならない。
- 5) Council of Social Work Education, Commission on Accreditation : Baccalaureate evaluative standards and interpretive guidelines (1994):<http://www.cswe.or/bswstandards.htm>
- 6) 国内では、実習施設・機関における実習指導者の選定基準は、専門学校等の養成施設に関しては平成5年3月31日厚生省通知（社援第52号）「社会福祉士養成施設等指導要領および介護福祉士養成施設等指導要領」8（2）で次のように示されている。①社会福祉士の資格取得後、3年以上の相談援助業務従事者。②児童福祉司、身体障害者福祉司、社会福祉主事等として8年以上の相談援助業務従事者、③①②と同等以上の知識・経験をもつ者。しかしながら、大学教育に関しては実習指導者の統一的な選定基準は存在しない。
- 7) 本稿における実習指導者は、福祉施設・機関に所属して実習生の指導を行う実習指導担当者（＝スーパーバイザー）を意味し、大学に所属する実習担当教員を意味しない。
- 8) Raskin, M.S : Factors associated with students satisfaction in undergraduate social work placement, *Arete*, 7(1) : 44-55 (1982). Fortune, A.F. & Abramson, J.S. : Predictors of satisfaction with field practicum among social work students, *The Clinical Supervisor*, 11(1) : 95-110 (1993). Fortune, A.F., et al.: Student satisfaction with field placement, *Journal of Social Work Education*, 21(3) : 92-104 (1985). Tolson, E.R. & Kopp, J. : The practicum : Client, problems, interventions and influences on student practice, *Journal of Social Work Education*, 24(2) : 123-134 (1988).
- 9) 性別についてはBehling,J., et al. : Impact of sex-role combinations on student performance in field instruction, *Journal of Social Work Education*, 18(2): 93-97(1982). Thyer,B.A., et al. : The influence of field instructor-student gender combinations on student perceptions for field instruction quality. *The Clinical Supervisor*. 6,(3/4): 169-179(1988). 等がある。学習スタイルについてはKruzich,J.M.et al. Assessment of student and faculty learning styles: Research and application. *Journal of Social Work Education*, 22(3): 22-30 (1986). Soest, V. & Kruzich,J.M. The influence of learning styles on student and fielded instructor perceptions of fielded placement success. 等がある。研修の有無についてはAbrumson,J.S.&Fortune, A.F. Improving field instruction : An evaluation of a seminar for new field instructor. *Journal of Social Work Education*. 26 (3) : 273-286 (1990).

- Rogers,G.& McDonald,L. Thinking critically: An approach to field instructor training. Journal of Social Work Education,28(2):166-177(1992).等がある。
- 10) 最新の研究である Abram, F.Y., Hartung,M.R., & Wernet,S.P. : The NonMSW task supervisor, MSW field instructor, and the practicum student : A triad for high quality field education. Journal of Teaching in Social Work, 20(1/2) : 171-185 (2000).の先行研究レビューから、Rogers,G. & McDonald,L.:Field supervisors; Is a social work degree necessary? Canadian Social Work Review, 6(2): 203-221(1989).が見つかりこれを加えた。
 - 11) Smith,S.L. & Baker,D.P. ibid.
 - 12) Rogers,G. & McDonald,L.ibid.
 - 13) Storm, K. : Should field instructors be social workers?, Journal of Social Work Education, 27(2) : 187-195 (1991).
 - 14) Abram,F.Y., Hartung,M.R., & Wernet,S.P. ibid.
 - 15) 北米ではこのような場での実習では、実習先の担当者以外にMSWを取得した施設外部の者(代表的な例として大学教員)が実習指導を行うことになっている。Council of Social Work Education, Commission on Accreditation. Ibid. CASSW
 - 16) Sinicrop,R.F.&Cournoyer,D.E. : Validity of student ratings of field instruction, Journal of Social Work Education, 26(3) : 266-272 (1991).
 - 17) Pumphrey, M.W. : The teaching of values and ethics in social work education : 8-9 (1959).
 - 18) Greenwood, E.: Attributes of a profession, Socail Work, 2(3): 45-55 (1957).
 - 19) 例えば、カナダ・トロント大学の評価項目について、日本社会福祉実践理論学会、ソーシャルワーク研究会 : ソーシャルワーク実践のコンペテンシー(2000) : University of Kansas, School of Social Welfare : BSW and Foundation Handbook. 40 (2000). <http://www.socwel.ku.edu/practicum/foundation/index.htm>
 - 20) Kerson,T.S. : Introduction: Field instruction in social work settings : A framework for teaching, The Clinical Supervisor, 12(1) : 1-31 (1994). Koerin,B. : Values in social work education : Implications for baccalaureate degree programs, Journal of Education for Social Work, 13(2) : 84-90 (1977).
 - 21) 遠藤恵子、竹内彰啓、矢田部武男編 : ソシオロジー : 25、(1995) 福村出版。
 - 22) Ewen,R.S.: Erik Erikson: Ego Psychology. An introduction to theories of personality (4th ed.), 237-273, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Hillsdale, NJ, (1993).
 - 23) Varley,B.A. : Socialization in social work education, Social work: 102-109 (July, 1963).
 - 24) Pumphrey,M.W. ibid. 53
 - 25) Kadushin, A. Supervision in social work(3rd ed.). New York : Columbia Univ. Press : p.26-28 (1992).
 - 26) 奥山さちよ : 社会福祉専門職性の研究:132、(1992) 川島書店。
 - 27) 全国社会福祉協議会が1996年に作成した『新社会福祉施設「現場実習」指導マニュアル』に掲載されている実習経験項目のうちの1項目。

- 28) Loewenberg, F.M. & Dolgoff, R. Ethical decisions for social work practice (4th ed.). Itasca, IL: F.E. Peacock Publish Inc.: p.20 (1992).
- 29) Hokenstad, M. Preparation for practice: The ethical dimension, Social Work Education Reporter, 35(1): 104 (1977).
- 30) Berkman, C.S. et al.: Sexual contact with clients: assessment of social workers' attitudes and educational preparation, Social Work, 45(3): 223-235 (2000).
- 31) Pumphrey, M.W. *ibid.*
- 32) Korson, T.S. *ibid.*
- 33) Noble, D.N. & King, J.E.: Values: Passing on the torch without burning the runner, Social Casework, : p.579-584 (December, 1981)

