

「精神保健福祉援助演習」の演習教育法に関する研究動向と課題

住友雄資*・鬼塚香**

要旨 本総説論文は、精神保健福祉士養成に不可欠な演習科目「精神保健福祉援助演習」の演習教育法に関する文献をレビューした上で、その研究動向と今後の課題を提示することにある。演習科目に言及する文献とその演習教育法に関する文献のレビューから、演習教育法に関する文献は少なく、教育実践報告に終始している現状が明らかになった。その上で、研究としての基礎固めがまずは求められること、そのためには演習科目法に関する共通の枠組みを提示できる質的研究が必要不可欠なこと、演習担当教員が創意工夫しながら精神保健福祉士となる学生への演習教育法を磨いていくこと、研究活動と教育実践活動とのサイクルを構築して、教材活用・開発を含む演習教育法のさらなる改善・向上を図っていくこと、などの研究および教育実践に関する課題を示した。

キーワード 精神保健福祉士、精神保健福祉援助演習、演習教育法、教育実践報告、
ロールプレイ、事前・事後学習

本総説論文の目的は、「精神保健福祉援助演習」の演習教育法に関する文献をレビューした上で、その研究動向と今後の課題を提示することにある。「精神保健福祉援助演習」とは、精神保健福祉士指定科目「精神保健福祉援助演習」「精神保健福祉援助演習（基礎）」「精神保健福祉援助演習（専門）」及びこれらの読替科目のことを指す（以下、演習科目とする）。また演習教育法とは、演習科目の効果が高まるように演習科目を担当する教員（以下、演習担当

教員とする）が行う具体的な教育法を指す。

演習科目の演習教育法に関する研究動向を明らかにするためには関連文献のレビューが必要である。その文献レビューを2つに大別しておこなう。まずは演習科目の目的や課題に言及する文献について簡潔にレビューした。その後、演習科目の演習教育法に関する文献のレビュー¹⁾を行い、これまでの研究全体の到達点を確認し、そこから今後の研究・教育実践の課題を提示することとした。

* 福岡県立大学人間社会学部・教授

** 福岡県立大学人間社会学部・講師

1. 「精神保健福祉援助演習」に関する文献レビュー

荒田（2011）は、演習科目を担当した経験から、その目的を、グループによる討議と相互学習、ロールプレイを活用して、具体的な事例を通してソーシャルワーク実践における「価値」と「理念」を学習すること、精神保健福祉士としての自己覚知を深めること、基本的なコミュニケーション技術と面接技術を習得し、情報の収集と問題の発見と分析と解決の方法、記録に関する知識と技術を身につけること等の教育内容について実践的な学習を深めることとした。

福山（2013）は、精神保健福祉士を含むソーシャルワーク演習教育の概論、目的、目標、位置づけ、内容、方法を、教育学の教育原理に基づき検討した。そして担当教員がソーシャルワーク演習教育を展開する上での苦手意識が、ソーシャルワークという専門性よりも、「専門職としての教員」のアイデンティティ、「教えること」の意義、教えられる側の「人として善くならう」とする成長への意思を主たる要因としてもたらされるとした。

齊藤（2013）は、演習教育の概要と内容を踏まえ、演習の目標を達成するために、主体的学習の場、多面的、多角的な視点の醸成の場、スーパービジョンの場、価値・知識・技術を応用可能にする場を整える必要性に触れ、精神保健福祉士養成と演習教育の課題について学生のニーズ、生涯教育における大学等教育の役割から論じた。

岩本（2016：16）は、「演習には学生同士の相互作用が重要であり、グループを活用した教育方法が有効である」とし、グループディス

カッション・ロールプレイ・フィールドワーク等の代表的方法を概説し、日本精神保健福祉士協会（2014）の『精神保健福祉士業務指針及び業務分類第2版』を用いたグループによる演習展開例を簡潔に解説した。

阪田（2016a）は、演習科目の目標及び内容を解説し、精神保健福祉士が業務を行う際の価値・理念・視点の実践基盤を理解し、涵養することにより、専門性と実践力の高い精神保健福祉士養成を可能にする演習教育には大きい意義があるとした。また阪田（2016b）は、演習教育には①精神保健福祉領域の対象の拡がりによる課題、②精神科医療機関実習との関連性、③当事者理解の困難性、④演習担当教員の教育力の向上、⑤実習教育の諸課題、という5点の課題があると提示した。

以上の文献レビューから、その多くは演習科目の意義・目的、教育目標、教育内容、担当教員の資質、課題などの基本的枠組みに終始しがちで、演習教育法に言及していても具体性に欠けているのが実情である。

2. 「精神保健福祉援助演習」の演習教育法の文献レビュー

学生に対する具体的な演習教育法にまで踏み込んで展開しているのは、各大学における実践教育報告である。まだまだその数は少ないが、徐々に増えている。

演習科目の演習教育法に関する文献には、東海女子大学での教育実践を取り扱った宇都宮（2002）の報告、群馬社会福祉大学（当時）での自己覚知を目的とした塚越（2007）の教育実践報告、聖徳大学における高橋（2006；2009；2010；2011）のロールプレイ（以下、RPとす

る)を用いた一連の報告、佛教大学における杉原(2008;2012;2014)の事例作成演習に関する報告、健康科学大学での取り組みを概説した入江・平林(2011)の報告、福岡県立大学で取り組んだ鬼塚・住友(2019)と住友・鬼塚(2019)の教育実践報告がある。

1) 宇都宮(2002)の教育実践報告

宇都宮(2002)は、2000年度演習科目の教育実践を整理・分析することで、学生が主体的に学ぶことについて考察し、今後のあり方を検討した。学生に対して、無記名の「精神障害者に対するイメージ」アンケートと「日頃の態度の傾向を確認する心理テスト」を実施し、その結果から「精神障害者の社会生活上の困難に対する理解を深めること」と「学生自身の自己洞察を深めること」を獲得目標に設定した授業を展開した。主たる授業内容は、事例研究、ゲスト講師による講義、社会資源に関する自己学習とその報告、援助者に求められる基本的態度、RPを含む面接技法の習得である。

各授業ではコメントカードを学生に書かせ、学生の理解を得て匿名性を保障し授業で紹介した。このコメントを用いて、同情・共感・受容・一方的/指示的関係・腑に落ちる理解・思い込みでない援助等の学習テーマを設定した演習を実施した。授業参加に負担を感じる学生への配慮、担当教員の力量の向上、関係形成のためのプログラム開発、学生の客観的な評価尺度の検討、卒業生との連携に基づく教育内容の検討が今後の課題としている。

2) 塚越(2007)の教育実践報告

塚越(2007)は、自己覚知を目指した演習について記述した。ただし、2006~2007年度開

講「精神保健福祉援助演習」と「精神保健福祉援助実習指導」で実施した演習を取り上げたものであり、精神保健福祉援助実習指導とは明確に区分していない。RPにより「グループの力動を利用」し、適切な言葉を使用し、正確に伝えるという言語的手段で表現することで、自己覚知につなげていく演習を実施した教育実践報告である。

3) 高橋(2006;2009;2010;2011)の教育実践報告

A. 高橋(2006)「精神保健福祉士養成教育におけるソーシャルワーク演習のあり方」

高橋の一連の報告は連載物である。高橋(2006)は、開始期・作業期・終結期の三段階に区分・展開した授業内容を紹介・報告している。

演習の目的意識と学生のグループ意識を高め、基本スキルの練習に費やすことを目的とした開始期(5~6コマ)は、インテーク面接の体験、コミュニケーション技法と対話のレッスン、ライフストーリーの理解という演習プログラムとなっている。ソーシャルワーク実践を想定した基本スキルの練習からソーシャルワークの思考力、行動力を習得することを目的とした作業期(20コマ程度)は、ある精神障害者の入院時から退院までの時期、精神障害者社会復帰施設(当時)利用時期、地域での生活場面という連続性のある事例を用いて、グループによるケース・スタディとRPを用いて演習を展開した。個人評価、実習の動機と課題の明確化を目的とした終結期(2コマ)は、記録をもとにした個人評価、実習の課題についてのレポート作成を実施した。

高橋(2006)は演習で最も時間を割く作業

期について記述している。この時期には、統合失調症の24歳・男性（架空）を素材に、本人の回復とPSW等の支援によって精神科病院に入院→精神障害者社会復帰施設を利用→地域生活と変遷していく物語を使用している。事例の提示と分析、シナリオ作りとRPの準備、RP実施、RPの振り返りと評価という四段階で演習を行った。そこでは、特に、入院場面と精神障害者社会復帰施設利用場面のインテーク場面を取り上げ、本人の状況とそれぞれの利用目的の違いによって各々のインテーク面接の内容や方法が異なってくることについて、RPを通じて学生に理解させている。このことにより、面接のスキル習得を意識させ、その結果、実践力を身につけさせることを意図した演習となっている。

B. 高橋（2009）「精神保健福祉士養成教育におけるソーシャルワーク演習プログラムの検討（その1）－精神障害者の家族との面接ロールプレイングを素材として－」

高橋（2009）は、高橋（2006）で用いた事例を修正・加筆し、新たな場面を設定して5つの物語で演習を行っている。入院時・中の物語1・2、退院して自宅で生活している際、病状の悪化と粗大ゴミに関する地域住民とのトラブルが生じ、本人と母親への援助場面である物語3、再入院となる物語4、退院して地域生活に移行する物語5である。高橋（2008）が紙面のほとんどを割いて演習教育法を詳細に記述したのは物語3・4であるので、それらの演習教育法を解説する。

物語3は、「ソーシャルワークにおける情報収集と整理の技法」を学び、母親を「悩ませる問題の状況」や本人の「行動の意味と背景」を

理解し、本人と母親の「ニーズを明確」にしたうえで「ソーシャルワーク実践プログラムやソーシャルワーク・アプローチ」を開発することを目的としている（高橋 2009：85）。「クリニックもしくは他の精神科病院に受診させたいが、どう説得すればよいか」「粗大ゴミに関する近隣住民とのトラブルを解消し、この地域で生活し続けたいので、近隣からの転居要請があった場合、どう対処すればよいか」「今あるゴミを始末したい、放火されないか心配でしかたない」等の母親の切迫した場面を設定している（高橋 2009：86）。

演習は、①物語3を熟読後、学生個人で自由に発想して物語について考えつく、思いつく事柄を1枚のラベルに1行で一枚ずつ記入し、②4～6名で1グループをつくり、持ち寄ったラベルをKJ法によって整理し、構造化して図解し、③図解したものに、文字やイラストを入れてプレゼンテーション資料を作成し、④作成した資料をもとに、各グループでプレゼンテーションを実施し、⑤プレゼン終了後、各自振り返りシートを作成する、という展開である（高橋 2009：85-86）。

物語4は、再入院先のPSWと母親との面接場面に絞った。RPを用いて、PSWの「家族支援場面における役割」、「PSWの家族支援場面におけるスキル（技能）」、母親の「行動の意味や心理的側面」、母親の「充足すべきニーズや解決すべき問題」（高橋 2009：86）について学ぶという演習を行っている。この演習はRPの準備段階と展開段階から成り立っているが、ここではRP展開段階を取り上げる。

RPの大まかな展開は、①各グループで、PSW・母親・観察者の役割を決め、②面接のための準備と確認を行い、③母親との面接場面

で役割を交代しながら15分のRPを実施し、④終了後のフィードバックを行い、⑤各役割の立場で面接記録の作成を行う（高橋 2009：87）。この演習課題は「PSWであるあなたは、母親とインテーク面接をするとしたら、どのような面接をしますか」である。

RPでは、学生が母親役をすべて自由に演じさせることはしない（高橋 2009：88）。母親の語った内容を担当教員がプロセスレコードとして事前に提示している。台本通りに演じるというよりは、台本を参考にこれまでの学習内容や想像力をもって母親役を演じさせることにしている。ただし母親の語りのうち、表現は多少変えてもよいが必ず用いる語りの部分が設定されている²⁾。

PSW役は、①自らの人物設定を行い、②RPの順番を確認し、③母親役に必ず伝える・確認すること、母親に状況に応じて伝えること・確認することを明確にし、④面接の展開プランを確認する、という一連の手順に沿ってRPを実施した。なお④の展開は、PSW入室→自己紹介→医療保護入院となった理由の説明→医療保護入院の説明→父親の同意についての確認→これまでに状況や入院に至る経緯、自宅での状況等の確認→母親からの質問への回答→病棟あるいは事務と一緒にいく旨を伝えることで面接終了³⁾となっている（高橋 2009：89）。

RP終了後のフィードバックは、PSW役には母親の印象やRPの感想を、母親役には母親の現在の心境や演じてみて母親をどう捉えたか、PSWの印象やRPの感想を、観察者役にはRPの良かった点、より良くなるためのアイデアを述べてもらう（高橋 2009：90）。そして最後に担当教員からのコメントや補足を述べてフィードバックを終える⁴⁾。

この後に作成する面接記録にも学ぶべき内容が組み込まれている。PSW役を例にすれば、学生自身が体験した内容を正確に記録するという初歩的な学習内容は当然として、医療保護入院の同意を得る手続きを記述したRPの記録から、医療保護入院という知識を実際の面接場面でどのように説明するかを学ぶ。医療保護入院の定義を理解するだけではなく、他者にわかりやすく説明できるようになるという学習内容などがこれに相当する（高橋 2009：92-94）。

C. 高橋（2010）「精神保健福祉士養成教育におけるソーシャルワーク演習プログラムの検討（その2）－ロールプレイングを用いる際の留意点－」

高橋（2010）は、高橋（2006；2009）の続編に相当し、特に高橋（2009）の延長線上にある。演習にRPを用いる際、その実施前・実施中・実施後の三段階に分けて、その際の留意点について検討を加えた。2007～2009年度開講の「精神保健福祉援助技術演習Ⅰ」受講生62名、2007～2009年度通信教育部スクーリング「精神保健福祉援助技術演習」受講生134名、計196名の教育実践（提出レポートを含む）を素材としている。

実施前には、インテーク面接体験プログラム、インシデントスタディ体験プログラム、RPで使用するインシデントの理解という演習プログラムを実施している⁵⁾。

インテーク面接体験プログラムのねらいは、面接の基本スキルを学ぶ、クライアント役の理解、面接記録と評価の方法を学ぶ、面接者としての自分の傾向を知ることである（高橋 2010：34-35）。インシデントスタディ体験プログラムとは、RP場面を細やかに描写するために、ケー

スの中からインシデントを抽出・分析し、PSW役とクライアント役の両方の視点で検討することである（高橋 2010：36）。RPで使用するインシデントの理解は、ケースヒストリーの手法を用いてインシデントの時系列的な整理を試み、エコマップを作成する演習を事前に行って、一つの脈絡をもったケースストーリーとして理解することを目的に、臨場感をもったRPを次に展開できるように準備することである（高橋 2010：37-38）。この演習プログラムを実施するには準備に相当な時間を費やし、丁寧な演習教育をおこなっていることがわかる。

RP実施中では、高橋（2009）の物語4を用いて15分で実施する（高橋 2010：41-45）。主たる内容は、①主題の設定、②主題の追求による役割の明確化、③場面の設定、④場面の展開から構成されているので、この順序に解説する。

①は、医療保護入院につながるインテーク面接の場面で、PSW役とクライアント役それぞれの主題を設定する（高橋 2010：41-42）。PSW役には、幻聴により対人コミュニケーション能力が著しく低下しているクライアントに対して医療保護入院に関する説明をおこなう場面が設定されている。クライアント役には、幻聴により対人コミュニケーション能力が著しく低下している時に、PSW役が医療保護入院に関する説明・同意を求めてくる場面が設定されている。これらの場面からそれぞれが主題の設定がなされる。これが明確でないとRP自体の効果は少なくなるからである。

②は、主題の設定後、役割毎のグループを構成・検討し、各役割を追求して、役割の意図を明確にする（高橋 2010：42-43）。PSW役には、クライアントの症状に関する知識、クライアントの病状に配慮しながらも医療保護入院の説

明と理解を得る面接スキル、入院中の権利に関する説明などを組み込んだインテーク面接の心構えなどを明確化する。クライアント役には、ケースヒストリーやエコマップを参考に、クライアントの生活歴などを踏まえ、クライアント自身の心情に迫っていく役割、顔なじみでないPSWと面接をする際の心情にも迫っていく役割を明確化する。観察者役には、RPを演じる役割を観察し、そこから演者にアドバイスをを行い、自分自身がRPを演じた後の振り返りに役立つことができる。

②において、さらにもう一つの役を設定している。それは幻聴役である（高橋 2010：43）。視覚的に存在しないが、クライアント役と分離した役割を特別に配置している。この幻聴役は、クライアント役の後ろに座らせる。RP時に幻聴役に主題をしっかりと理解した上でその役割を的確に遂行すると、RPが遊びのような雰囲気にならないという。クライアント役はその役の遂行に精一杯であるから、幻聴などの症状を失念してRPを展開する可能性が高い。幻聴役がクライアント役にその幻聴を適宜伝えることで、病状が対人関係・日常生活に影響を与えることを実感する。おそらくクライアント役は、RP後に、PSW役の話に集中することはできなかった、PSW役の説明の内容はほとんどわからない、幻聴が聞こえていたらまともな生活などできない、などのコメントを口にする。精神疾患自体を軽視していたわけではないにしても、病気を患うという意味がわかってくるので、RP後の振り返りには有意義である。もちろんPSW役も、このことを踏まえた面接スキルを検討しなければならない。幻聴役という予定調和ではない、臨場感のあるRPに展開するような仕組みを設けていることが、演習の効果

を高める工夫となっている。幻聴役を設定する意義は大いにある。

③は、演劇に例えれば、舞台の設定に相当し（高橋 2010：43）、プライバシーを他者に聞かれることがないクローズドな面接室に、机や椅子などをセッティングする。PSW役とクライアント役だけの椅子だけでなく、幻聴役の椅子はクライアント役のすぐ後方に置き、クライアント役の視野に入らないようにする。観察役は、RP演者の気が散らない程度で、かつ演者の声が聞き取れ、表情や態度が観察できる距離にセッティングする。

④は、15分間のRP時に、物語4の母親役をクライアント役に置き換えて基本的に展開する（高橋 2010：43-45）。演者たちの相互作用により多様な展開をみせる。例えば幻聴役は、30cm程度の円状の筒を小道具として用い、「幻聴」をクライアント役に囁くという小技を使い、クライアント役やPSW役に強い影響を与える。それだけ場面の展開も複雑になる。

RP実施後のフィードバックは(1)グループによるフィードバックと(2)個別フィードバックに区分して実施される（高橋 2010：45-49）。

(1)は、RP実施直後に全体討論としておこなうライブなフィードバックと、グループで検討・発表するというフィードバックである（高橋 2010：45-46）。前者は、それぞれの役割が、感想を述べるだけでなく、良かった点・改善点・より良くするための工夫などを提案する。この演習では、幻聴役のコメントならび演者、観察者の幻聴に関する感想や意見を必ず取り入れている。演者も観察者も精神疾患を有するクライアントの理解について一定の変化が見られるとしている⁶⁾。後者は、録音・録画などの記録、実施直後に記述したメモ類を素材として活

用する。

(2)は、RPの記録をもとに実施する（高橋 2010：46-49）。PSW役・クライアント役・幻聴役の3種類の記録を用意する。例えばPSW役用では、①面接の概要（圧縮叙述体）、②面接場面のプロセスレコード、③RPの感想、良かった点・改善点・より良くするためのアイデアの記述、④観察したRPのうちから一つピックアップして感想の記述となっている。

演習では、PSW役を担った学生の記録をもとに、①の展開・発言・様子などの概要と②の面接にて私が見たこと聞いたこと・面接をしていて私が考えたこと感じたこと・面接にて私が言ったこと行ったことが記されたプロセスレコードと③の記述内容をKJ法に準じた手法で分析した結果からカテゴリーを抽出する作業をおこない、またクライアント役を担った学生の記録をもとに、①と③と同様に、面接の概要とカテゴリー抽出を実施し、両者を比較検討している（高橋 2010：46-49）。これらの比較から、面接のスキルのみならず、面接の展開・面接時の基本態度・クライアントへのアプローチ法・面接によるクライアントの理解・両者の関係性への気づきなど、学生にとって多様な学びの機会を提供しているが、これらフィードバックの方法による学習効果についての検証が課題であると提示している（高橋 2010：49）。

D. 高橋（2011）「SST手法を用いたグループワークに関するソーシャルワーク演習プログラム－精神保健福祉援助演習での試みから－」

高橋（2006；2009；2010）の続編に相当する高橋（2011）は、個別援助（母親とPSW、本人とPSW）とは異なり、集団援助を素材にした演習プログラムを取り扱っている。準備期

→開始期→作業期→終結期という集団援助技術の展開を意識しながら、SSTの「基本展開モデル」の展開にしたがってRPを実施する演習プログラムである。なお「精神保健福祉援助演習」の中でこの演習に費やしたのは5コマ程度である。

準備期は、演習プログラムの提示とそのレクチャーである（高橋 2011：55-56）。その手順は、①事例の説明・演習プログラムの設定・SST等の資料のレクチャー、②担当教員がリーダーのロールモデルとなって実際のSST実施、③その上で、二つの演習プログラム課題の提示、④学生をグループ分けし、SST実施に向けたグループ検討、である。

開始期は、グループで準備をする（高橋 2011：56-57）。その手順は、①配役を決める、②シナリオを作成する、③リハーサルを行う、である。①のリーダー役、コ・リーダー役、Aさん役、Bさん役の学生は特に重要な役どころとなるので、グループの話し合いで決定する。②のシナリオは、SSTの展開や必要なスキル、演者のセリフ、正のフィードバックでのセリフ、修正RPのセリフ、宿題の設定などを細やかに決める。③のリハーサルでは、シナリオ通りに行うのではなく、SSTの展開に即して適宜修正していくことが必要不可欠となる。

作業期は、実際にRPをおこなう（高橋 2011：57-62）。その手順は、①演者同士がリラックスできる、楽しみながらつながり感を体験できるウォーミングアップ、②演者が共通の課題・目標を明確化するなどのルール等の確認、③主体的に取り組める練習課題の設定、④綿密な場面を設定してのRP、⑤肯定的な側面に着目した正のフィードバック、⑥支持的態度で、相手に効果的な対処行動の具体的なアイデ

アを提示する修正のフィードバック、⑦⑧を受けて、繰り返しその場で練習する修正RP、⑧修正RPの正のフィードバック、⑨今後につなげていくための宿題の提示、である。

この①～⑨の手順はSSTの「基本展開モデル」に依拠しており、これまで精神障害者に対するSST実施という方法を演習教育法に取り入れたという新規性がみられる。

終結期は、高橋（2010）のライブ・フィードバックと個別フィードバックとはほぼ同じなので説明は省く。

以上、高橋（2006；2009；2010；2011）の文献レビューから、演習には、個別援助にしても集団援助にしても、RPが重要な位置づけを占めていること、RPを行うにあたっては役割を演じる者の主題の設定と主題の追求が不十分だと効果が薄れるので、学生の準備が重要であること、場面設定や演じる役割の工夫、RP後の丁寧なフィードバックが演習教育には必要不可欠であること、SSTを演習教育にうまく活用していることなどが提示されている。

3) 杉原（2008；2012；2014）の教育実践報告

A. 杉原（2008）「精神保健福祉援助演習における事例作成の一考察—ソーシャルワーク展開理解の手法—」

杉原（2008）は、演習科目で学生が事例を作成することと教員によるスーパービジョンを通して、ソーシャルワーク展開の理解を図る手法とその考察を提示している。この事例作成は、2007年度に精神保健福祉援助実習を終了した4年生が行ったものであり、演習科目における事後学習に相当するものである。

事例作成には、その初期段階から話し合いの場を持ち、多くの情報や意見を出しつつそれら

を参考にしたり採用したり、反対に削除したりする作業を繰り返し、次第にテーマが決まり、事例性を持った内容になってくる（杉原 2008：5）。なお事例に用いるのは、統合失調症やアルコール依存症、気分障害が主な症状であり、稀な症例で作成することは学生の共通項とならないという理由から避けている。

主たる演習の展開（7回）と内容は、1回目は事例作成の意義と目的、方法、作成テンポの説明と過去の作成経過を紹介する、2回目は自分が現場実習で体験した経験やその特徴を話し合い、次週までに事例の構想を考えてくる宿題を出す、3回目は治療や日中活動の場をどこにするか、どのような機関・施設が関わるか、その精神保健福祉士がどのように関わるか、などについて検討し事例を作成する、4・5回目は経過やエピソード、再発、施設や機関との関わりやその過程、精神保健福祉士の援助内容や過程、親や近接の人との関わりなどを検討しながら事例を作成し、各人が担当する部分を決め、展開を考えながらパソコンを用いて記述する、6回目は事例を完成させる、7回目は事例作成の学びの確認と振り返りをおこなう、である（杉原 2008：5）。

各回をさらに詳しく説明する（杉原 2005：6-8）。1回目は、はじめに担当教員が事例作成の意義と、「利用者や家族の理解」「施設・機関の役割や機能」「精神保健福祉士の業務と専門性」の3つの目的等を説明している。一 Semester 期間という制約から、事例は4～5名のグループ毎の一つずつ作成させている。

2回目は、学生の現場実習体験から忘れられない言葉、印象的な出来事、疑問に思ったことなどを学生が自由に披露し、担当教員が3つの目的に関する具体的なイメージを持たせること

に取り組んでいる。

3回目は、2回目と宿題から、作成する事例の概要が固まってくるので、それをさらに肉付けしていく。具体例を示せば、統合失調症の若年者で、家族から独立した生活を考えていること、施設・機関のサービスを利用し就労したいと考えていること、日中活動を求めていることなどのおおよその経過や主訴が明らかとなった。それに基づき、3回目では、事例の年齢と性別、現在の症状や主訴、当面の目標、関わった専門職などを明らかにし、学生が考えてきた事例とその特徴を話し合い、さらに概要を決めていく。長期入院では就労支援は困難であること、病状悪化を自覚し自ら入院した人、治療のために履歴書に空白ができるので病気を隠して就労することは困難と語る人など、特徴的なことを加味していく。担当教員は、作成事例において利用者が施設・機関を選択する時の意味づけ、また、そこで働く精神保健福祉士の役割、利用者の主訴の受け止め方などを指導する。

4・5回目は、3回目までに出了案を検討し、具体化し、その内容を精緻化する。確認できたところからワープロに打ち込み、経過やエピソード、再発の状態、周囲との関わりなどを詳しくまとめていく。そこでは案を立てつつも崩したり、自分が実習中にあった人を参考にして症状の妥当性を確認したりして作成する。担当教員は、医療保護入院時の利用者や家族の心情理解の重要性などを指摘し、事例理解や援助者の専門的視点の理解につなげている。

6回目は、グループ全員で読み合わせ、疑問に思ったところをチェックし再考する。事例としてはほぼ確立しているのでマイナーチェンジを繰り返しながら特徴を明らかにし、より正確に仕上げていく。細部の調整が必要な場合は再

度持ち帰り工夫を重ねる、それを次回までに作成する。

この段階で担当教員が指摘する点は、利用者の基本属性（年齢・性格・家族関係等）や転帰が詳しく記載されているか、精神保健福祉士がいつどのように登場して、どのような視点から関わったか、利用者はどのような社会資源を利用しそれはどのような意味があったのか、などが記載されているかである。また、精神保健福祉士は常に利用者側に立った援助が必要であるが、例えば、家でゴロゴロしている利用者への家族の思いを、家族側から感じることの重要性についても指摘している。

7回目は、作成した事例を全員で読み合わせ、事例について理解を深める。それを通して、疾病や障害、プロセスの理解、社会資源利用の方法、精神保健福祉士のかかわり、利用者と家族の関係性、ストレングスや回復過程などを確認していく。その後、完成した事例を学生は提出することになる。

以上の演習から、杉原（2008：8-11）は考察と今後の課題を提示している。

まず考察部分である。ここでは事例作成の意義の確認、事例作成で得られた二点を挙げている。一点目は、時間をかけて事例を作成することによって、①利用者の理解、②施設・機関の種類や役割の理解、③精神保健福祉士の役割や機能の理解などを、十分ではないけれども、実感を伴って理解できることに意義があるとした（杉原 2008：8-9）。二点目は、学生へのアンケートから、精神保健福祉士の立場に立って専門職の観点から考えられたこと、疾病や障害、利用者の経過、生活上の困難、利用者にかかる経過や生じてくる困難などを具体的に理解したことである（杉原 2008：8-9）。

次に今後の課題を四点あげている（杉原 2008：9-11）。第一に、事例作成すべてを学生の手任せにするのではなく、担当教員によるコメントは学生の理解を助けるものとして非常に役に立つ。しかし、担当教員がコメントしたり記述内容を尋ねたりすると、学生はその事象や描写を変更しがちになるのが演習教育法としての課題である。第二に、例えば「援助関係の理解」を深めることの困難性である。この演習では、事例の分量はA4用紙（1600字）7枚であり、詳しく記述したとはいええない。概略の把握という点では評価できるが、専門的な視点からの切り込みやその後の展開を試みていないことに課題がある。「援助関係の理解」には、経験の乏しい学生に実感を伴った理解が得られるようにするには時間と工夫が必要であり、今後の事例作成に活かすとしている。第三に、第二の延長線上にあると考えられるが、作成事例を活用しての次の学びのステップにどうつなげるかという課題である。他年度で作成事例をケアマネジメント手法の理解まで活用した体験から、その課題を提示している。最後に、精神保健福祉士養成教育への反映を提示している。就職段階で実践力のある人材養成が求められているということから、担当教員による演習教育の質の向上を課題として提示している。

B. 杉原（2012）「精神保健福祉援助演習における事例作成の方法と意義」

杉原（2008）の演習内容は2007年度という単年度のものであった。杉原（2012）は、2005～2010年度の演習からその内容を精緻化し、大幅に変更があるわけではないが、細部に創意工夫を凝らしたものになっている。例えば、6コマを用いた事例作成の演習内容は次のように

設定している。すなわち、1回目は事例作成の意義、作成にあたって基本項目の説明、印象的な体験や利用者の報告を行い、2回目は事例のテーマ、現在年齢、事例作成に必要な生活史や病歴の概略を設定し、3回目は生活歴の区切りのよい年代で分割担当し、細部の内容を検討しはじめ、4回目は概略を完成させ、さらに細部の検討とテーマ性を明確にし、5回目は細部を検討し、6回目は細部の検討を済ませて事例を完成させる、である（杉原 2012：4）。

杉原（2008）と異なるのは、1回目では、クライアントの基本属性・生活史・病歴・現状・ニーズ・家族構成などをあらかじめ担当教員が提示し、事例作成の時間数の軽減できるようにした（杉原 2012：5-6）。2回目では、学生の議論では事例のテーマや方向性が明らかになりにくいので、担当教員はその点を意識させた助言を重視している（杉原 2012：6）。3回目では、事例経過を一定の時期ごとに区切るという作業であり、援助過程やそこでの援助技術に関する学びに寄与することを念頭に助言している（杉原 2012：6-7）。4回目では、詳細化を図っている。例えば、作業能力・日常生活能力・人間関係能力などのクライアントの能力を事例にいかに関わり込むかの助言をおこなっている。5回目では、記述内容の濃淡への助言である。例えば、妄想や興奮という表現だけでなく、「激しい」妄想や興奮という状況をさらに説明する記述を加えるなどである（杉原 2012：7-8）。6回目では、事例全体の整合性へのコメントであり、細部の内容に齟齬がないような全体調整を図り、完成度を高めるような助言である（杉原 2012：8）。

また援助過程とは変化の過程でもあるので、当初は病気について受け入れられない家族が精

神保健福祉士による働きかけなどにより、気持ちの変化が見えるという理解を事例のなかに入れ込んだり、クライアントが各種サービスを利用することで、家族と離れた地域生活が可能になってきたという変化の状況を示したりする。知識の定着を図るために、トライアル雇用を事例に組み込むにあたり、実際の就労支援を行っている事業所に学生が出向いて情報を得てきたり、入院形態に関する法的手続きなどを法の条文などで確認させたりする（杉原 2012：9）。

担当教員は、ストーリーとしてまとめる過程から援助技術の演習の効果を高めたり、学習の定着や学びの意欲を高めたりする工夫をあちこちにちりばめていたが、杉原（2008）でも指摘している担当教員によるコメントによる学生への影響、クライアントの心情理解の難しさ、などの課題は同様に存在するとしている（杉原 2012：9-11）。

C. 杉原（2014）『「事例作成」で学ぶ精神保健福祉援助演習』中央法規出版

杉原（2014）は、杉原（2008；2010）をリライトして成書にまとめたものであるから、詳細な解題は省くが、作成事例に対する担当教員からのコメントとどこをどう書き換えて事例を完成に近づけようとしたかのプロセスが見えること、完成した事例の全文を掲載していること、学生の学びのプロセスなどが詳細に記されており、演習教育法に関する工夫が記述されている。

以上、杉原（2008；2010；2014）の文献レビューから、事例作成という演習を通して、精神保健福祉援助実習の事後学習に取り組んでいること、つまり「精神保健福祉相談援助に係る知識と技術について個別的な体験を一般化し、実践的な知識と技術として習得できるように、

精神保健福祉援助実習における学生の個別的な体験も視野に入れつつ、集団指導並びに個別指導による実技指導を行う⁷⁾という教育実践をおこなっている。また事後学習から疾患・障害の理解、利用者の経過、生活上の困難の理解等がより深まったこと、学習の定着や学びの意欲を高まったこと等の学習効果を提示していることを提示している。担当教員によるコメントによる学生への影響、クライアントの心情理解の難しさなどの課題も提示されており、これらについての改善を図っていくことが求められている。

4) 入江・平林 (2011) の教育実践報告

入江・平林 (2011) は、2010年度前期に開講した「精神保健福祉援助演習1」(15コマ)がソーシャルワーカーの態度育成にどのように位置づけにあるのか、その意味を考察した概説である。グループによる学習を通して学生自身がどのように変化していったかを自己評価表を用いて実施した。その結果、演習を重ねる毎に自己評価の得点が上昇したという結果が記述され、学生自身の学習効果、グループによる学び、担当教員のかかわり、演習の意味について考察し、引き続き後期に開講する「精神保健福祉援助演習II」で取り組む教育実践上の課題について検討を加えている。

5) 鬼塚ら (2019)・住友ら (2019) の教育実践報告

A. 鬼塚・住友 (2019) 「2018年度『精神保健福祉演習』－反転授業、アクティブ・ラーニング、チーム・ティーチングの試み－」

鬼塚・住友 (2019) は、2018年度前期開講の「精神保健福祉演習」⁸⁾のオリエンテーショ

ン(1コマ)、面接RP(8コマ)、記録(3コマ)、地域福祉の基盤整備にかかわる相談援助の理解(3コマ)の計15コマを提示し、主に面接RPと地域福祉の基盤整備にかかわる相談援助の理解について、反転授業、アクティブ・ラーニング、チーム・ティーチングの3点からその特徴を整理し、事前学習の充実、アクティブ・ラーニングによる学習内容の充実、教員の役割分担と連携の強化という3つの課題を報告したものである。

面接RPでは、PSW役・クライアント役・観察者役の3人1組のグループを作り、すべてに「心理情緒的支援」を基本においた5つの演習を実施した(鬼塚・住友 2019:160-163)。それらは、①主治医が時期尚早と言っているにもかかわらず今すぐ就労を希望するクライアント、②服薬を中断し自分のみにそのことを告白するクライアント、③統合失調症が再発し医療保護入院中の障害を受容していないクライアント(2コマ)に対しては対面による面接形式で、④障害年金が受給できるかと尋ねてくるクライアント(2コマ)に対しては電話による面接形式で、⑤息子のひきこもりを心配した母親の相談から自宅を訪問したPSW(2コマ)に対しては訪問面接形式であった。対面による面接だけでなく、電話や訪問といった形式でのRPを実施している。

この「心理情緒的支援」を基本に置いた面接RPを実施するようにと担当教員は指示していても、学生は面接RP時にはそれを忘れてしまう傾向が強かった(鬼塚・住友 2019:160-162)。例えば、①では「主治医が『まだ早い』と言っていることが気になり、本人の気持ちを優先できなかった」、②では「服薬させようと誘導的に話を進めてしまった」、③では「何か

を提案しなければと焦った」、④ではRP開始早々、障害年金の受給要件確認を始める学生が多く見られた、などが具体例である。しかし、担当教員からのコメントを踏まえ、回数を重ねる中で、②では「共感を適切に使用できないと、自分と相手で理解が異なってしまうことが分かった」、③では「相手の話を聞くよりも、興奮しているクライアントにまず落ち着いてもらうことが必要だと思った」「長い沈黙に声の掛け方を迷ったが、本人が話し出すのを我慢して待」つ姿勢で面接に臨む、⑤では「今回は受け入れてもらえなくても、手紙を残したり訪問を続けたりすることで、信頼関係を築いていくことができるかもしれない」などの声があがってきて、疑似体験から「心理情緒的支援」の意味が学生に次第に理解できてきたともいえる。

地域福祉の基盤整備にかかわる相談援助の理解は、ア) クリスマスにデイケア利用者で300円の参加費で豪華な料理を作るという社会資源の活用を念頭においた演習、イ) 地域活動支援センターを商店街の中心に作りたいという社会資源の開発を念頭においた演習(2コマ)を6名の3グループで実施した(鬼塚・住友2019:163-164)。

ア)ではフォーマルな社会資源だけでなくインフォーマルな社会資源の活用のアイデアを出し合いながら、イ)ではどのような手順を踏まればよいのか、反対運動にどう対応するかという具体例を示しながら、グループで検討を加えていった。クライアントの生活をイメージできなくて、利用者にとっての豪華な料理とはどのようなものかを考えることができず、地域活動支援センターの類型、商店街、施設コンフリクト、市町村障害福祉計画、運営資金などの基本知識の不足や、商店街とのつながりの作り

方などに関する手順がわからないという側面があった。

これらの演習内容をチーム・ティーチングで試みることによって、教員の役割分担と連携の強化を図ることが可能になったとした(鬼塚・住友2019:165)。授業毎に最低2回の打ち合わせを行った。1回目は提示する事例の背景についての認識、事前学習の範囲の確認、学生の理解度についての認識の一致などを図った。2回目は授業直前の打ち合わせで、当日の授業の流れや事例に関する注意事項などの確認である。学生に対して複数の考え方を教授したり、学生を複数の側面から評価したりした。この繰り返しによって、教員同士も教授方法や授業中の役割分担について認識を共有することができたとした。

B. 住友・鬼塚(2019)「記録の演習法ー2018年度『精神保健福祉演習』の試みからー」

住友・鬼塚(2019)は、鬼塚・住友(2019)で取り上げなかった記録に関する演習(3コマ)を詳細に記述し、そこから得た課題を提示したものである。用いた視聴覚教材は、NHK・Eテレの番組『あしたをつかめ～平成若者仕事図鑑』のなかで放送された「あなたの自立を応援します 精神保健福祉士」(2011年9月22日放送/全編24分)で、統合失調症のAさん(女性)とPSWとのやりとりの場面である。Aさんは10年ほど前に統合失調症を発症し、病院で治療を受けた後に入所した。自立の訓練を続け、一通りの生活能力を身につけた。1年間の入所期限を間近に控え、これから三日間、一週間、二週間と段階的に、確保したアパートで一人暮らしを試みる、いわゆる試験外泊体験を行うという設定のうち、最初の三日間

の試験外泊体験に伴うやりとりの約4分間を用いた。

演習内容は、①視聴覚教材から利用者の情報を正確に記録すること、②その記録に基づいて日誌を書く練習をすること、の二つである。

①では、この4分間の映像を8回以上は視聴させた(住友・鬼塚 2019: 172-175)。一回目はメモなどをさせずに冒頭から演習の場面終了までの約17分を通して視聴させ、全体像を把握・理解させた。二回目は「正確に記録する」ようにと指示した上で、記録する演習を行った。しかし、ここで多くの学生はほとんど画面を見ている時間よりも、下を向いて記録することに精一杯であった。「時間が足りない」ということなので、三回目を行った。おおむね逐語録になっていることを確認した上で、言語を記録することはできても、身ぶり手ぶり・しぐさなどの非言語はまったく記録されてないことを指摘した上で、その部分を補うように四回目の視聴を行った。担当教員がそれを確認すると、Aさんのふるまいなどをいくつか記録に取っていたが、その内容は学生の認識や判断が色濃く反映しているものになった。PSWさんの援助行為は援助原則に反しており、Aさんのためにならないという観点で、ノンバーバルな記録に表れていた。担当教員はその点には触れず、言語・非言語以外の周囲の状況を記録することをさらに提示し、学生は目を皿にして五回目の視聴をしていた。しかし、周囲の状況と言っても、どこに着目して記録すればよいかほとんどわからないようだった。担当教員は、どこに着目すればよいかをすぐには教えず、六・七回目を実施した。多少の例示はしたが、多くの学生はやはりわからないというので、八回目では、担当教員が一時停止してその場面を逐一解説した

が、なかなか記録を取るという作業にはならなかった。

②では、日誌作成を行った(住友・鬼塚 2019: 175-176)。日誌には「取り上げる場面の概要」とその「正確な内容」、それについて「自分が考えたこと」を書かせた。「正確な内容」を読んだだけでは場面をイメージできず、情報が不足している学生がほとんどで、「自分が考えたこと」も表面的な考察に留まっていた。そこで「正確な内容」を書き直すとともに、「自分が考えたこと」に理由も併せて書かせた。担当教員が確認したところ、その理由は外因的なものが多く、自分の考え方の傾向など内面的なものに触れている学生はいなかった。そこで、自己覚知の視点から再度書くようにしたが、学生はこれを言語化するのに大変苦戦していた。

これらから、記録の演習教育法に関する課題を提示している(住友・鬼塚 2019: 177-178)。まず記録を撮ることの一般的な不慣れさに関する課題である。次に社会福祉士・精神保健福祉士の両受験資格取得を実施する大学課程の多くでは、先に社会福祉士の相談援助演習を履修するが、そこでの正確に記録を撮ることやどのような日誌を書くかということなどの学習の不十分さという課題がある。さらに、そのことをこの科目に持ち越すことで生じる課題がある。最後に、記録を正確に撮るためのトレーニングに必要な視聴覚教材がないという課題である。

以上、鬼塚・住友(2019)と住友・鬼塚(2019)の文献レビューから、チーム・ティーチングの試みが教員同士の教授方法や授業中の役割分担について認識を共有できるという点は、演習教育法を議論する際には重要な指摘であること、またソーシャルワークの基礎演習である面接技法や記録法に関する問題点が提示された。それ

ゆえ、面接技法や記録法に関する演習教育法を開発する課題があること、記録を素材にした日誌作成に関する課題から掘り下げた考察をどう執筆させるかという演習教育が求められていること、正確に記録を取るための視聴覚教材が少ないことなどが課題であるとしている。

3. まとめと今後の課題

研究動向からいくつかの現状と問題点、そして課題を抽出してみる。

① 演習教育法に関する文献レビューから、少数の教育実践報告しかないこと、演習教育法としての共通基盤を構築するものに至っていないことが明らかになった。これは研究レベルでは端緒についたという意味であり、研究をさらに展開していかなければならない。その意味で、担当教員自らが積極的に授業内容や演習教育法、そこでの創意工夫を公表・提供していることに意義がある。

しかし、福山（2013）が指摘するように、担当教員自身が演習科目に対する苦手意識を有しているにもかかわらず、あまり公表せず、また自ら学ぶ機会を積極的に得ようとしなければ演習教育の水準向上につながっていかない。その意味で授業毎に担当教員によるうち合わせを必ず行って、実際の授業でのチーム・ティーチングの試みを取り上げた鬼塚・住友（2019）や住友・鬼塚（2019）の報告は、この苦手意識を担当教員の協働で解決しようとする点で評価できる。

このような問題を抱えつつも、研究に関する課題が浮かび上がる。教育実践報告が中心となっている現状では量的研究は馴染まない。すなわち授業参観等による観察や演習担当教員へ

のインタビュー調査等を実施し、演習内容や演習教育法の共通基盤を構築していくための質的研究を進めていく必要がある。もちろん②以降の研究課題を含めることは言うまでもない。

② ①の問題や課題があるとはいえ、既存の教育実践報告には演習教育法を今後検討するための重要な資料が含まれている。例えば、RPはすべてに取り上げられており、重要な演習教育法として位置づけられている。PSW役・クライアント役・観察者役を設定することはほぼ共通していたが、高橋（2010）による幻聴役という新たな設定は、予定調和ではない、臨場感のあるRPを展開する仕組みとして演習効果を高めるものになっている。まRP後の振り返りが重要であるのは論を俟たないが、SSTの「基本展開モデル」を用いた丁寧なフィードバックは振り返りそのものであり、学生の気づきと行動変容を促すものとして高く評価できる（高橋2011）。RP後の振り返りから、対人援助の根本である「心理情緒的支援」の位置づけを学生が実感を持って理解できるようになる演習教育法も欠かすことができない（鬼塚・住友2019）。

なお、学生による「主題の設定と主題の追求」（高橋2010：44）がRPの成否を決めるという指摘は、RPの演習教育法としては重要な検討課題である。RPが多くの大学等で活用されていることを鑑みると、RPの効果を最大限にする演習教育法を展開していく必要がある。さらに、RPのやりとりの記録をもとに、グループディスカッションを実施して、KJ法などを用いた記述内容のカテゴリー化を試みるという演習内容（高橋2010）がある。学生にこの演習内容をおこなわせることに異論もあるだろうが、担当教員の丁寧な説明と指導がこの演習内容の成果であることは明白であり、演習担当教

員は大学教育における学習到達水準という観点から吟味してみる価値はあるだろう。

③ 鬼塚・住友 (2019)、住友・鬼塚 (2019) が投げかけた、記録を取るというソーシャルワークの基本スキル、基本的な面接技法の習得に関する問題提起は、精神保健福祉援助実習を迎える学生の準備学習として、一定水準の習得が必要であることを示した。演習担当教員がそのことを踏まえて演習教育の内容や方法を再検討する必要があるしれない。

④ ②は精神保健福祉援助実習との絡みから、事前学習の段階に位置づくものであるが、事後学習段階の演習教育を取り上げたのは杉原 (2008; 2012; 2014) のみであった。学生が精神保健福祉援助実習を行う前にやっておかねばならない演習教育があるという理由から、事前学習に重きを置くのは当然ではある。しかし事後学習は演習を通した精神保健福祉援助実習のまとめとなる位置づけとすれば、事後学習にかかる演習教育法が杉原だけでは心許ない。杉原が提示した課題を改善していくこと、さらなる工夫を重ねることと同時に、演習担当教員は事後学習に関するさらなる教育実践報告を公表し、演習教育法を検討するための資料が提供されることが必要である。

⑤ 演習科目で担当教員が学生に提示する事例は、対面的な直接支援の内容に偏りがちであることがわかった。事前学習の場合、養成テキストに記載されている事例 (担当教員による一部修正を含む) や独自に作成した事例を活用していたが、その事例の内容はまちまちであった。最も多かったのは個別面接を通した事例の活用である。杉原 (2008) が指摘するクライエントの心情理解の困難さは、演習科目として取り組む必要があり、学習に必要な事例を含む教

材開発は喫緊の課題といえる。また、事例から知識の定着を図ること、定着した知識のある場面を設定してどのように活用するかに焦点を置いたもの、具体的な援助場面を維持・展開していくための事例などがあったが、演習科目の進行度によって、どのような内容の事例をどのように活用していくかについてはあまりにも情報が少なく、これらの検討が今後の課題となっていくだろう。

事例の問題から少し離れるが、住友・鬼塚 (2019) が指摘した面接 (生活場面面接を含む) に関する視聴覚教材の不足も早急に改善されなければならない。

以上をまとめると、演習教育法に関する文献はまだ少なく、研究としての基礎固めがまずは求められる。そのためには演習科目のデータを収集・分析し、演習教育法に関する共通の枠組みを提示する質的研究が必要不可欠である。また教育実践面では、演習担当教員が創意工夫しながら、精神保健福祉士となる学生への演習教育法を磨いていくことである。そのためにも今後も教育実践報告が多く公表されることが求められる。さらに研究活動と教育実践活動のサイクルを構築して、教材活用・開発を含む演習教育法のさらなる改善・向上を図っていくことである。

【注】

- 1) この文献レビューから精神保健福祉援助演習のテキスト類と江間 (2018) の教育実践報告は除外した。テキスト類を除外した理由は、演習教育法一般は記述されているテキスト類もあったが、総じて概説に終始しているからである。また東京成徳大学でアク

ティブ・ラーニングを扱った江間（2018）の教育実践報告は、講義科目「相談援助の基盤と専門職」と「現代社会と福祉」（共通科目）での取り組みであることから、除外した。

2) 必ず用いるこの語りの部分が、演習プログラムを効果的に展開する重要な意味を有している。この語りから、PSW役は母親のさまざまな感情の受けとめ、母親に投げかける言葉や尋ねるべきことが可能となるからである。

3) ただし、この展開プランでは、医療保護入院による入院というゴール達成が明確になりすぎていて、15分という短時間でのRPでは、短期間の目的達成という観点での面接に陥りやすい点は否定できない。学生にとっては学びやすいという利点はあるが、この展開プランのみで面接の幅広さを学習できるわけではない。さまざまな状況を設定した面接に関する演習プログラムが今後必要となるであろう。

4) この演習プログラムでは、全員がPSW役を担当することできない。RPの効果は役割交換による実施が必要不可欠となるが、十分な教育効果を出すには、学生数・演習時間数による物理的制約という課題を抱えていると考えられる。

5) この前段で、学生のRPへの抵抗感を和らげることが必要である。「教員や他の学生の前で演技するという事に抵抗を感じている学生は少なくない」ので、「演技の『うまい・へた』を問うものでない」「出来不出来が評価を左右することはない」（高橋 2010：34）ことを丁寧に説明するように心がけており、うまく演じられたというよりも演じているときに感じたものを明確に提示できるかどうかを重視することとしている。担当教員が配慮すべき留意点である。

6) どのような「一定の変化」なのかということについては、「別の機会に譲る」（高橋 2010：46）とあるだけで具体的には不明である。

7) 文部科学省高等教育局長・厚生労働省社会・援護

局障害保健福祉部長連名通知（2015）「大学等において開講する精神障害者の保健及び福祉に関する科目の確認に係る指針について」（27文科高686・障発1021第1号）の別表1の科目「精神保健福祉援助演習（専門）」に記載されている。

8) この科目は「精神保健福祉援助演習（基礎）」の読み替え科目で、精神障害者に対象を特化した演習内容である。「精神保健福祉援助演習（専門）」はこの科目の後に開講している。

【文献】

荒田寛（2011）「養成教育における『演習教育』と『現場実習』」『精神保健福祉』42(4), 69-272。

江間由紀夫（2018）「社会福祉士・精神保健福祉士養成カリキュラムにおけるアクティブ・ラーニングの試み」『東京成徳大学研究紀要—人文学部・応用心理学部—』25, 73-81。

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』27, 1-13。

入江多津子・平林恵美（2011）「『精神保健福祉援助演習1』における学生の学びの実際—演習の意味を考える—」『健康科学大学紀要』7, 52-72。

岩本操（2016）「精神保健福祉士養成における演習教育の内容と方法」日本精神保健福祉士養成校協会編『精神保健福祉士の養成教育論 その展開と未来』中央法規出版, 109-114。

日本精神保健福祉士協会（2014）『精神保健福祉士業務指針及び業務分類第2版』（<http://www.japsw.or.jp/ugoki/hokokusyo/20140930-gyoumu2.html>, 2019.11.18）

鬼塚香・住友雄資（2019）「2018年度『精神保健福祉演習』—反転授業、アクティブ・ラーニング、チーム・ティーチングの試み—」『福岡県立大学人間社会学部

紀要』27(2), 157-168。

齊藤順子 (2013) 「精神保健福祉士と演習教育」『ソーシャルワーク学会誌』27, 31-41。

阪田憲二郎 (2016a) 「精神保健福祉士養成における演習教育の意義と目的」日本精神保健福祉士養成校協会編『精神保健福祉士の養成教育論 その展開と未来』中央法規出版, 105-109。

阪田憲二郎 (2016b) 「精神保健福祉士養成における演習教育をめぐる課題」日本精神保健福祉士養成校協会編『精神保健福祉士の養成教育論 その展開と未来』中央法規出版, 115-118。

杉原努 (2008) 「精神保健福祉援助演習における事例作成の一考察」『福祉教育開発センター紀要』5 (佛教大学), 1-12。

杉原努 (2012) 「精神保健福祉援助演習における事例作成の方法と意義」『福祉教育開発センター紀要』9 (佛教大学), 1-14。

杉原努 (2012) 「レジリエンスを基礎にした精神保健福祉士養成—ACTの取り組みからの示唆—」『生存学』3, 185-197。

杉原努 (2014) 『「事例作成」で学ぶ精神保健福祉援助演習』中央法規出版。

住友雄資・鬼塚香 (2019) 「記録の演習法—2018年度『精神保健福祉援助演習』の試みから—」『福岡県立大学人間社会学部紀要』27(2), 169-179。

高橋克典 (2006) 「精神保健福祉士養成教育におけるソーシャルワーク演習のあり方」『聖徳の教え育む技法』1, 17-30。

高橋克典 (2009) 「精神保健福祉士養成教育におけるソーシャルワーク教育演習プログラムの検討 (その1) 精神障害者の家族との面接ロールプレイングを素材として」『聖徳の教え育む技法』4, 83-98。

高橋克典 (2010) 「精神保健福祉士養成教育におけるソーシャルワーク教育演習プログラムの検討 (その2) ロールプレイングを用いる際の留意点」『聖徳の教え

育む技法』5, 31-52。

高橋克典 (2011) 「SSTの手法を用いたグループワークに関するソーシャルワーク演習プログラム：精神保健福祉援助演習での試みから」『聖徳の教え育む技法』6, 45-66。

塚越康子 (2007) 「精神保健福祉援助実習実施初年度の歩み—対人援助職としての自己覚知を目指した演習での試み」『昌賢学園論集』6, 213-233。

宇都宮みのり (2002) 「学生が主体的に学ぶ精神保健福祉援助演習—教える—教えられる関係からの脱却—」『東海女子大学紀要』22, 25-44。

(2019.10.2原稿受付 2019.12.11掲載決定)