

〔原著論文〕

ヒューマンサービス領域における現任職員のカウンセリング研修 —社会福祉専門職の場合—

安田 勉¹⁾ 齋藤史彦¹⁾

Counseling training for service staff in the human service field — Training for social workers —

Tsutomu Yasuda¹⁾ Fumihiko Saito¹⁾

Abstract

The objective of this paper is to analyze the results of counseling training for social workers, considering an ideal method of counseling training and evaluation.

In this counseling training, I planned to communicate with participants and not to lecture one-sidedly during the counseling training. I used many role-plays, because I thought that participants can learn counseling experientially, improve their communication skills.

After training, as for the evaluation of counseling training, more than 90% of participants answered that it is important. As for the usefulness of counseling training, about 80% of participants answered that it was useful for future work. In addition, in free description, many participants said that the procedure of training was appropriate and the training contents were easy to understand, and learning was a pleasurable.

They judged the counseling training based on pleasure of learning and ease to understand. It is important for it to be a pleasurable, and to be easy to understand for the participants in counseling training. I think that pleasure and ease to understand for participants in counseling training lead to further self-study, and self-study leads to good services for clients.

(J.Aomori Univ.Health Welf.6(1): 47-62, 2004)

Key words: counseling training, social workers, role-plays

1. 問題と目的

現在、ヒューマンサービス領域では、様々な職種の専門職が働いており、専門性向上のために様々な研修が行われている。それらの研修はどのような目的、方法で行われ、どのような効果があったかは分析されることは少ない。今後ますます重要になってくる専門職の現任訓練としての研修がより有効なものとなるためには研修のあり方についての研究が必要である。筆者は数年にわたって社会福祉領域や看護領域などのヒューマンサービス領域で働く専門職に対してカウンセリング研修の講師を行っているが、研修要請は多くなっている。カウンセリング研修を受けた社会福祉領域や看護領域などのヒューマンサービス領域で働く専門職は研修をどのように受け

止めているのであろうか。社会福祉領域や看護領域などのヒューマンサービス領域で働く専門職が自らの専門性向上のために学ぶカウンセリング研修がより有益なものとなるためには、今まで筆者が講師として行ってきたカウンセリング研修を検討する必要がある。そこで本論では、今まで筆者が講師として行ってきた青森県社会福祉研修所（以下、社会福祉研修所とする）主催による社会福祉行政機関や社会福祉施設で活動する専門職、すなわち社会福祉領域の専門職を対象としたカウンセリング研修（基礎講座）を検討し、今後の参加者にとってより有益なカウンセリング研修の目標、内容、研修のプロセスおよびその研修の進め方などについて検討する。

1) 青森県立保健大学

Faculty of Health Sciences, Aomori University of Health and Welfare

2. 研修の目標、学習内容

まず、研修のテーマは、基礎講座では「カウンセリングの基礎と展開」となっており、その具体的な目標は、表一1の通りである。対人援助の技術を高めるためカウ

ンセリングの知識と技術を学ぼうとしていることが窺える。次に、研修の内容は目標に合わせて、表一2のようになっている。

表一1 研修の目標

対象者	研修の目標
福祉職 (行政機関、児童施設、 障害者施設職員)	社会福祉施設や社会福祉援助機関の対人サービスは、心理学に関する知識の習得が必要であり、地域福祉を進めるにあたり相談を受け支援する職員にとって援助技術の実践力が求められる。この研修では、職場で役立つカウンセリングの基礎知識を講義と演習を通して学ぶ
福祉職 (高齢者施設職員)	老人の直接処遇にあたる職員にとって心理学に関する基礎知識を踏まえた対応が必要とされることから、援助技術の実を高めるため、カウンセリングの知識と技術の習得を図ること

表一2 カウンセリング研修の学習内容

研修日	学習番号	学習内容	ロールプレイの有無
1日目	1	カウンセリングってどんなこと？	
	2	クライアントを良く知るには？	有
	3	自分を知るには？	有
	4	相手に合わせること（非言語的関わり）	有
2日目	5	相手に合わせること（言語的関わり）質問法	有
	6	どこに焦点を当てて心理的ケアを進めるか	
	7	心理的ケアのポイント	有
	8	グループワーク（質疑応答・事例検討を含む）	

3. 研修の方法（プロセスと進め方）

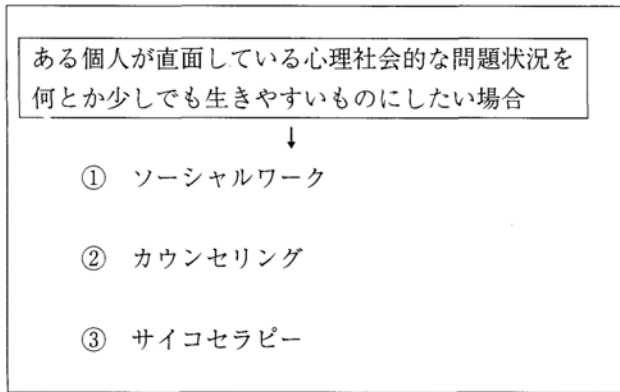
ここでは、研修の方法（プロセスと進め方）について研修の流れに沿って学習内容ごとに紹介する。研修のプロセスと進め方を明示することは参加者への働きかけの内容を明示することであり、その結果としてのアンケートの分析からより有益な研修のあり方を検討できることになる。研修の講師は、安田が担当し、必要に応じて、社会福祉研修所の職員にファシリテーターとして協力を要請した。進め方としては、参加者とのコミュニケーションを取りながら、一方的な講義にならないよう心がけると共に、体験的に学べるようロールプレイを多く入れた。それは、カウンセリング活動そのものが一つの技能であり、講義だけでは内容の理解はできても、その技術を使えるようにはなりにくいからであり、実際に体験してもらうことが研修の意図であるコミュニケーション技術などの実践力の向上に結びつくと考えたからである。またロールプレイをすることを通して参加者同士の交流を図ることも意図した。

研修時間は、2日間、合計10時間である。参加定員は、研修意図から判断して50名とした。それより少ない人数を考えたが、希望者が多いこともあってその人数となっ

た。以下そのプロセスと進め方について表一2の学習番号順に説明する。

(1) 学習番号一1（カウンセリングってどんなこと？）

最初に、研修の目標と日程について説明し、カウンセリングの定義に移る。「心理社会的な問題を解決し、少しでも生きやすくするにはどうしたらよいか？」について質問をし、参加者からそれに答えてもらいながら、その方法としてカウンセリング、ソーシャルワーク、サイコセラピーを紹介し、それぞれについて説明をする。それを図一1のように板書する。その後、カウンセリングの定義を板書する。「カウンセリングとは自己成長を目指したり、問題や悩みを訴えるクライアント（およびその家族、環境）に対して、カウンセラーが主に言語的交流と人間関係を通して、心理的に援助していく営み」⁽¹⁾であると書き、心理的援助について、図一1で説明したことを具体例を示して説明する。すなわち、ものの見方や考え方を変えたり、能力の発達を促すことであり、環境がそれほど変わらなくても生きやすくなることがあることを説明する。

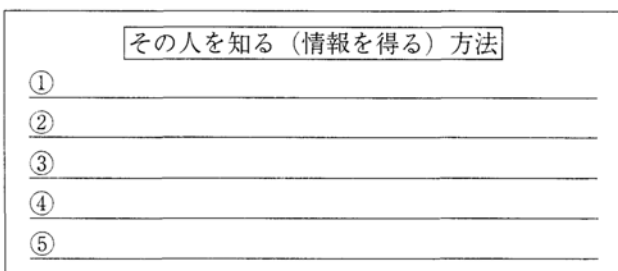


図一 心理社会的問題の解決法 (板書)

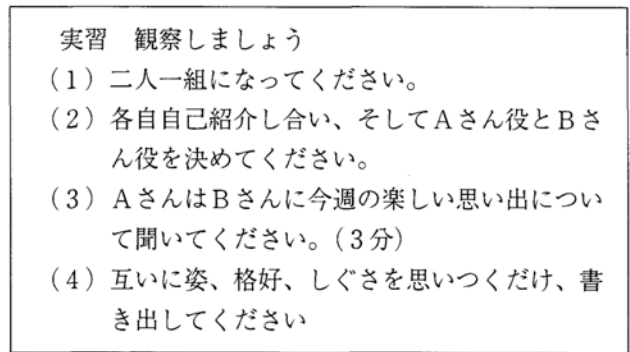
(2) 学習番号一2 (クライアントを良く知るには)

心理的に援助するためには互いに相手のことを知る必要があることを述べ、まず相手のことを知るにはどのような方法があるかを参加者に質問し、図一2のように板書する。参加者の答えに基づきながら、その答えを次の五つにまとめ、板書に加筆する。五つとは、①直接本人に尋ねる、②その人を知っている人に尋ねる、③その人を観察する、④心理テストを通してその人を知る、⑤記録物を通してその人を知る、である。⁽²⁾

次に、図一3のように板書し、板書に従って観察することについてのロールプレイを行う。ロールプレイ終了後、何名かの参加者に感想を述べてもらう。その感想を基に、観察することの意味を説明し、よりよく観察するための方法を説明する。「観察。この方法は心理学で広く用いられている。これは、研究者が他の人の行為や行動を、心理現象のうちの外的な現れ(運動、言語活動、表情)などを系統的、計画的に観察し、それによってその人の心理過程、心理的状态、心理的特性について結論を出すというものである」⁽³⁾と述べられているように、観察によって心理的世界を理解することが可能になる。クライアントに心の世界、すなわち主観的世界を表現してもらうことによって初めて理解のきっかけを得る。そして、表現されたものを観察し、その観察を通して相手の理解が進む。そのことを図一4のように板書し説明する。

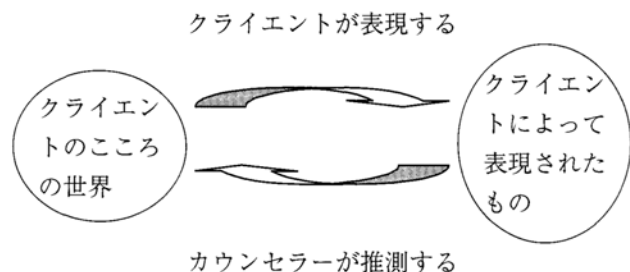


図一2 その人を知る方法 (板書)

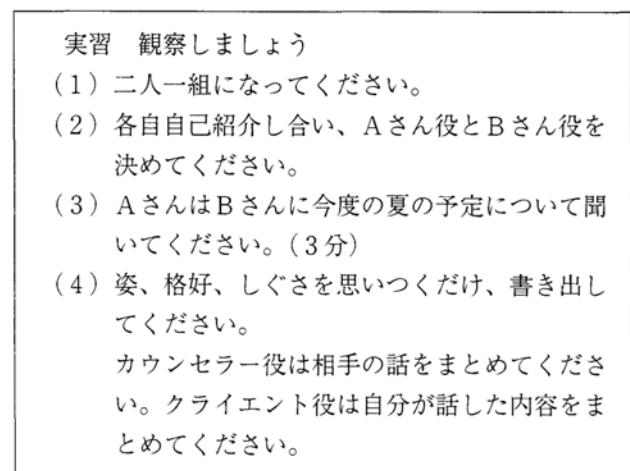


図一3 観察課題の手順 (板書)

さらに、よりよく観察する方法について説明する。「より良く観察するには観察すべき、またはしたい事柄(対象、活動や関係など)に意識を集中する」(正確には注意の集中)と板書し、意識の集中、さらには、一つのことだけではなく同時にいくつかのことを観察するには、意識の集中と配分を必要とすることについて説明する。その際、配分をうまくするには同時にしなければならない数個の行為のうちたとえ一つでもよいから習熟(自動化)しておくことを説明する。説明後、観察すべき内容を呈示した観察課題を行う。観察課題が終わってから、先ほどの観察との違いについて参加者から紹介してもらう。時間がある研修では、グループでの観察も行う。



図一4 相手をより良く理解するには (板書)



図一5 観察課題の手順 (板書)

(3) 学習番号—3 (自分を知るには?)

クライアントとうまく関わるためには、クライアントだけではなく自分についても理解を深めておく必要があるとの導入から、自分を知ることの一つの方法として心理テストのエゴグラムを使って、自分の動き方や考え方を検討してもらう。

(4) 学習番号—4 (相手に合わせること—非言語的関わり)

コミュニケーションをする時、我々は非言語的行動および言語的行動の両方を同時に使う。その行動の取り方によって話しやすくなったり、しにくくなったりする。ここでは非言語的行動について、ロールプレイを体験してもらことによって確認し、非言語的行動の重要性に意識してもらう。まず、非言語的行動と言語的行動の内容について説明し、非言語的行動である「距離」、「姿勢」について体験し、その後、言語的に表現するロールプレイをしてもらう。

まず距離について、図—6のように板書し、ロールプレイをしてもらう。最初に、参加者の一人に協力してもらい、講師と参加者の2人で実際にして見せ、次に参加者同士でもってもらう。互いのロールプレイが終わった後、自分が話しやすい距離を確認する。尚、各グループには距離を測れるようメジャーを配布する。その後、E. Tホールの近接空間学 (proxemics) の研究を紹介し、相手との距離の取り方が対人関係に大きな影響を及ぼすことを説明する。

実習 話しやすい距離を確認しましょう

- (1) 二人一組になってください。
 - (2) Aさん役とBさん役を決めてください。
 - (3) AさんはBさんへできるだけ近づいてください。(Bさんはどんな感じがしましたか)
 - (4) AさんはBさんからできるだけ離れてください。(Bさんはどんな感じがしましたか)
 - (5) AさんはBさんの最も話しやすい距離をとってください。(Bさんは自分が話しやすくなるようAさんの距離を調整してください)
- (役割交代)

図—6 距離についての手順 (板書)

次の課題は、姿勢の取り方である。図—7のように板書し、ロールプレイをしてもらう。ここでは、講師が手順に沿って指示し、指示に従って体験してもらう。二つの課題が終わった後に、ロールプレイ

をした2人で、どのような距離や姿勢を取った時、相手が話しやすくなるかを話し合い、その結果を紹介しあう。そして、相手と同じような姿勢をとると話しやすくなることを説明する。

次の課題は、言葉を使わないで表現すること (非言語的表現)、すなわちボディメッセージでこちらの考えや感情を相手に送ることについてである。図—8の手順に従って、A、Bそれぞれ4題のメッセージを相手に表現する。計8題のメッセージの表現が終わった後で、表現内容について正確に伝わったか否かについて確認する。この課題では、言語を伴わない表現は伝えたいことが正確に伝わりにくいこと、さらに否定的考えや感情が伝わり易いことを説明する。したがって、相手とコミュニケーションを取る場合、相手に対する否定的考えや感情が起きてきた際にはそれをコントロールすること、相手の肯定的側面を積極的に賞賛することの重要性を説明する。

実習 クライアントにとって話しやすい姿勢を確認しましょう

- (1) 二人一組になってください。
 - (2) Aさん役とBさん役を決めてください。
 - (3) AさんはBさんが最も話しやすい姿勢をとってください。→Bさんは話しやすいですか
 - (4) AさんはBさんが最も話しにくい姿勢をとってください。→Bさんは話しにくいですか
- (役割交代)

図—7 姿勢についての手順 (板書)

実習 表現してみましょう

- (1) 二人一組になってください。
 - (2) Aさん役とBさん役を決めてください。
 - (3) Aさんは指示内容について身体的表現 (ことばを使わない) で表現してください。
 - (4) BさんはAさんの表現したことをノートに書いてください。(Aさんには見せない)
- (役割交代)

肯定的内容と否定的内容とどちらが伝わりやすいですか。話し合ってみてください。

図—8 非言語的表現の手順 (板書)

(5) 学習番号—5 (相手に合わせること—言語的関わり)

ここでは、言語的行動、特に質問法についてロー

ルプレイを体験しながら学ぶ。非言語的表現のところで学んだように、非言語的表現行動では、伝えたいことが正確には伝わりにくい。そこで、それを補うものとして言語的表現行動があることを説明する。そこで、質問することは、その人を知る方法の一つであると同時に、クライアントが自分の問題を整理したり、解決方法を考える手助けになることを説明する。次に、図一9のように板書し、二種類の質問法について説明する。ここでは「先の閉じた質問」は特定の情報を得るのに有効であり、「先の開いた質問」は全般的な情報を得るのに有効であることを説明する。次に、参加者の理解を深めるため、それぞれに、「先の閉じた質問」と「先の開いた質問」各5題作ってもらい、それを紹介し合いながら、それぞれの違いを確認する。

どんな質問の仕方があるの？

① 先の閉じた質問 (open-ended question)
「はい」、「いいえ」、または数語で答えられる質問
(例) 朝ご飯を食べましたか

② 先の開いた質問 (closed-ended question)
「はい」、「いいえ」、または数語で答えられない質問
(例) どのような相談でしょうか

図一9 質問法 (板書)

実習 質問してみましょう

(1) 三人一組になってください。

(2) A：カウンセラー役
B：クライアント役
C：オブザーバー役 を決めてください。

(3) AさんはBさんに、先週職場であった困りごとについて尋ねてください。

(4) Cさんは「先の閉じた質問」と「先の開いた質問」の数を数えてください。
(役割交代)

図一10 質問法の手順 (板書)

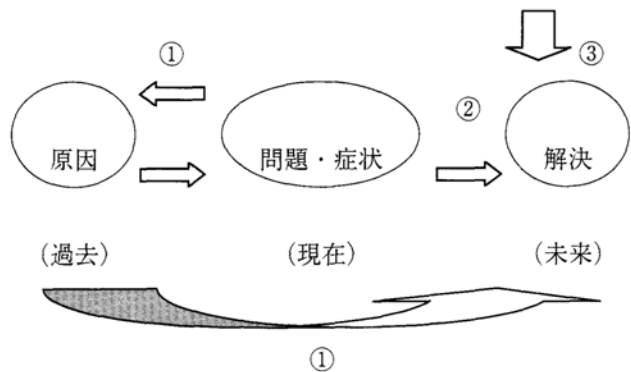
質問法のロールプレイでは、図一10の板書に従って、約3分間面接をし、「先の閉じた質問」と「先の開いた質問」の数を数え、それぞれの質問の使い方を確認する。

最後に、言語的行動と非言語的行動の意味内容を一致させてコミュニケーションが行われることを確認し、カ

ウンセリング活動で「チューニング」とか「ミラーリング」と呼ばれる、相手に対して言語的および非言語的に合わせて行くことが大切であることを説明する。このように相手に言語的および非言語的に合わせて行くと、相手に話しやすい感情を起こし、より積極的な問題解決への取り組み態度や回復意欲を形成しやすいことを説明する。

(6) 学習番号一6 (どこに焦点を当てて心理的ケアを進めるか)

ここでは、カウンセリングでの焦点の当て方・進め方(カウンセリングの理論)について説明する。焦点の当て方によって、進め方も異なり、焦点の当て方や進め方の違いによるさまざまな理論があることを説明し、入所施設や病院など生活場面面接が中心に行われる領域で、より有効な面接理論として考えられる解決志向的アプローチの考え方を紹介する。具体的には、図一11のように板書をし、過去の事柄に焦点を当てて解決しようとする方法(①)、現在の事柄に焦点を当てて解決しようとする方法(②)、未来に焦点を当てて解決しようとする方法(③)の三つに分けてカウンセリングの理論を考えることができることを説明する。



図一11 カウンセリング理論の考え方 (板書)

その上で、図一12のように板書し、クライアントの解決力を引き出しやすい解決志向的アプローチの考え方、質問法を含めての進め方や例を紹介する。

＜解決志向的アプローチの考え方＞

① うまくいっているなら、治そうとするな
② うまくいかなかったら、何か違うことをせよ
③ 一度うまくいったら、またそれをせよ

図一12 解決志向的アプローチの哲学 (板書)

(7) 学習番号—7 (心理的ケアのポイント)

ここでは、解決志向的アプローチに基づいて心理的ケアの大切なポイントを紹介する。さらに、そのポイントをそれぞれの専門職の活動に結びつけて検討する。まず、図—13のように板書をし、クライアントの持っている可能性、肯定的生活力、回復力、諸経験など解決のためのリソース(資源)と呼ばれるものを発見し、それに基づいてクライアントのやる気を引き出すことの重要性を説明する。リソースはクライアントが持っているものであり、解決の道具になり得るが、クライアントが持っていないもの、出来ないことなど否定的な事柄は解決の道具にはならない。日常場面では否定的な事柄に目を奪われがちであり、解決策が見つげにくくなる。その時、クライアントのリソースの発見が、解決への糸口となる。

次に、クライアントのリソースを見つけ易くするのは、カウンセラー自身が自己のリソースを知っている必要がある。自己を総体的に否定的に考えている人は、相手の否定的側面に目を向け易い傾向がある。このような理由から、相手のリソースを発見するための準備として、自己のリソースを見つけるロールプレイを行う。

内的リソース—
能力、興味、関心などその人の得意分野
外的リソース—
家族、友人、愛用のもの、動物などその人に関係するもの

図—13 リソース (板書)

リソースを探しましょう
(1) 二人一組になってください。
(2) Aさん役とBさん役を決めてください。
(3) AさんはBさんに次のように聴いてください。
「あなたの持っているものやできることはなんですか」
(5) Bさんは応えてください。
(6) Aさんは「それで？」または「それから？」と質問を続けてください。
Bさんは応え続けてください。
(役割交代)

図—14 リソースの発見 (板書)

次に、心理的ケアのポイントとして、①利用者のリソース(資源)を見つけること、②肯定的メッセージを送ること、③話しを聴くこと、④相手に合わせること、⑤肯定的視点に変えること(リフレーミング)を説明する。また、入所施設や病院等などでは、援助者の有利な側面を大切にしたり、限られた側面を生かすことの大切さを具体例を用いて説明する。

最後に、ヒューマンサービス領域で活動する専門職の精神的健康の必要性とその維持方法について説明する。職員はさまざまなストレス状況に置かれる。専門職が精神的に不健康な状態になれば、結果としてクライアントに対して有効な援助が出来ないことになる。そこで、専門職は精神的健康の維持のために、自分なりに取り組む必要がある。

(8) 学習番号—8 (グループワークまたは質疑応答)

ここでは、研修や進行状況によって異なるが、事例検討のためのグループワーク、質疑応答、まとめ等を行う。

3. 研修の参加者について

社会福祉研修所主催によるカウンセリング研修は、1999年から2003年までの5年間にわたって行われた。また研修は、「社会福祉行政機関・児童福祉施設・障害者福祉施設の現任職員で、2日間にわたって受講できる人を対象としたグループ」(Aグループとする)と「老人福祉施設・老人保健施設など高齢者福祉施設の現任職員で、2日間にわたって受講できる人を対象としたグループ」(Bグループとする)に分けて行われた。2001年度は高齢者施設職員対象の希望者が多かったため2回に分け行うこととなった。

まず、各年毎の参加者の人数は、表—3の通りである。参加者は当初、各施設・機関の参加者数を制限していなかったが、定員を超える応募者があり、2002年度より各所属1名に限定して募集した。次に参加者の職種別人数は表—4(社会福祉行政機関・児童福祉施設・障害者福祉施設)および表—5(高齢者福祉施設)の通りである。両グループとも多様な職種の参加者があった。業務独占職種である看護職を除けば、職種とその職務内容が結びつきにくいものが多い。いずれにしても社会福祉領域では、多くの専門職によって福祉サービスが行われていることが理解できる。

表-3 参加者数

対象者	実施年	1999年	2000年	2001年		2002年	2003年
				第1回	第2回		
行政機関・児童・障害者施設		60	59	49	開講せず	45	52
高齢者福祉施設		56	54	48	38	48	53

※ 2001年度の高齢者福祉施設職員対象の研修は参加希望者が多かったため2回開催された。

表-4 参加者の職名とその人数 (社会福祉行政機関・児童福祉施設・障害者福祉施設)

職種	実施年	1999年	2000年	2001年	2002年	2003年
ケアワーカー		0	0	0	1	0
指導員		8	14	13	8	6
相談員		0	0	2	1	0
保育士		0	1	3	1	2
厚生員		0	1	0	0	0
家庭相談員		5	7	2	0	0
母子相談員		1	1	2	0	0
母子指導員		1	0	0	0	1
母子自立支援員		0	0	0	0	3
作業指導員		4	2	0	0	3
生活指導員		5	4	3	4	2
児童指導員		0	1	0	2	2
療育指導員		1	0	1	1	0
職業指導員		1	0	0	0	0
入所指導員		0	0	0	0	1
婦人相談員		1	3	0	0	0
電話相談員		2	0	0	0	0
介護福祉相談員		0	0	0	1	0
社会福祉主事		0	1	0	0	1
生活支援員		0	0	0	0	3
児童福祉司		0	1	0	0	0
心理判定員		1	1	0	0	1
看護師		3	0	0	3	2
保健師		0	0	0	0	2
寮母・寮夫		2	3	3	4	0
介護職員		0	0	1	0	4
介護士		0	0	0	0	1
介助員		0	0	0	1	1
介護支援専門員		0	0	1	1	0
福祉活動専門員		0	3	0	2	0
地域福祉推進員		1	1	1	0	0
社会福祉専門監		0	0	1	0	0
サービススタッフ		0	1	1	0	0
支援スタッフ		0	0	0	1	2
支援員		0	0	0	1	1
ホームヘルパー		2	0	0	0	0
ケアマネージャー		0	0	1	0	0
次長・係長・課長等		1	3	1	3	3
主事・主査・技師等		20	11	12	9	10
事務職員		1	0	1	1	1
計		60	59	49	45	52

表－5 参加者の職名とその人数（高齢者福祉施設）

職種	実施年	1999年	2000年	2001年		2002年	2003年
				第1回	第2回		
ソーシャルワーカー		1	1	2	2	1	1
ケアワーカー		1	2	1	1	2	0
看護師		4	6	6	5	3	2
看護員		0	0	0	0	1	
寮母・寮夫		10	7	7	6	10	4
介護福祉士		3	4	1	1	0	1
介護職員		5	11	5	9	14	18
介助員		2	0	0	0	1	0
指導員		4	0	0	0	0	0
支援相談員		0	2	3	4	2	2
介護支援専門員		0	4	0	4	1	2
生活相談員		2	2	12	2	8	10
生活支援員		2	0	0	0	0	1
生活指導員		0	4	0	0	1	2
地域福祉推進員		2	0	0	0	0	0
ヘルパー		3	0	0	1	0	0
施設長・所長		1	1	0	1	0	0
ケアマネージャー		0	3	0	1	1	1
相談員		4	1	1	1	1	5
相談指導員		7	1	1	0	0	1
総括主査		0	0	2	0	0	1
主事・主査		3	1	1	0	1	1
保健師		0	0	3	0	0	0
デイサービス職員		0	0	3	0	1	0
副主任		0	1	0	0	0	1
次長・副園長		1	1	0	0	0	0
電話相談員		0	1	0	0	0	0
不明・その他		1	1	0	0	0	0
計		56	54	48	38	48	53

次に、参加者の福祉業務経験年数は表－6 および7である。グループAでは、各年度とも福祉業務経験7年未満の者が50%を超えているが、経験年数には関わりなく

参加者が見られる。またBグループでは、2001年度第1回と2002年度以外は、Aグループ同様50%を超えているが、やはり経験年数には関わりなく参加者が見られる。

表－6 福祉業務経験年数（社会福祉行政機関・児童福祉施設・障害者福祉施設）

実施年	1999年	2000年	2001年	2002年	2003年
業務経験年数	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
～ 4年未満	32 (53.3)	23 (39.0)	25 (51.0)	11 (24.4)	15 (28.8)
4年 ～ 7年未満	7 (11.7)	16 (27.1)	2 (4.1)	15 (33.3)	13 (25.0)
7年 ～ 11年未満	10 (16.7)	5 (8.5)	8 (16.3)	6 (13.3)	9 (17.3)
11年 ～ 21年未満	7 (11.7)	6 (10.2)	7 (14.3)	8 (17.8)	7 (13.5)
21年 ～	3 (5.0)	2 (3.4)	7 (14.3)	4 (8.9)	6 (11.5)
不明	1 (1.7)	7 (11.9)	0 (0.0)	1 (2.2)	2 (3.8)
計	60 (100)	59 (100)	49 (100)	45 (100)	52 (100)

※ %は小数点第2位を四捨五入しているため100%にならない場合がある。

表一七 福祉業務経験年数（高齢者福祉施設）

実施年 業務経験年数	1999年 (%)	2000年 (%)	2001年		2002年 (%)	2003年 (%)
			第1回 (%)	第2回 (%)		
～ 4年未満	17 (30.4)	26 (48.1)	19 (39.6)	20 (52.6)	12 (25.0)	17 (32.1)
4年 ～ 7年未満	19 (33.9)	13 (24.1)	4 (8.3)	9 (23.7)	6 (12.5)	13 (24.5)
7年 ～ 11年未満	13 (23.2)	6 (11.1)	8 (16.7)	5 (13.2)	11 (22.9)	9 (17.0)
11年 ～ 21年未満	1 (1.8)	7 (13.0)	10 (20.8)	3 (7.9)	11 (22.9)	5 (9.4)
21年 ～	2 (3.6)	2 (3.7)	3 (6.3)	1 (2.6)	4 (8.3)	4 (7.5)
不明	4 (7.1)	0 (0.0)	4 (8.3)	0 (0.0)	4 (8.3)	5 (9.4)
計	56 (100)	54 (100)	48 (100)	38 (100)	48 (100)	53 (100)

※ %は小数点第2位を四捨五入しているため100%にならない場合がある。

4. アンケートの結果と考察

研修の結果についてアンケートを中心に検討する。アンケートは無記名でお願いし、その内容は研修所の意図により毎年少しずつ変化している。したがって、その結果についての分析は適切な解釈ができるよう試みた。また、アンケートへの記述は講師から「今後の参考にしたいので、具体的なアドバイスも含めてお願いします」と依頼し、記述してもらった。自由記述については、各年によって異なるものの多くの参加者が記入してくれた。その内容は、大きく分けて、研修の内容に関するもの、研修の進め方に関するもの（話し方、板書の仕方、実習の仕方、説明の仕方、講師の態度等、講義の計画性、資料や事例の紹介など）、参加者自身に関するもの、職

場に関するものなどである。したがって、自由記述の内容を記述するにあたっては倫理的に配慮している。

(1) 参加への動機について

最初に、参加への動機について検討する。その結果は表一八の通りである。2000年および2001年はアンケート項目に入っていないため、1999年、2002年、2003年について検討する。各年および各グループに大きな違いはなく、1/3が自分からの希望であり、2/3が上司からの指示である。「前に希望したが、施設の都合で今回になった」との記述もあり、施設側の多くの職員に参加させたいという意図から、希望通りに行かないことが窺える。

表一八 参加動機

年度 項目	1999年		2002年		2003年	
	A (%)	B (%)	A (%)	B (%)	A (%)	B (%)
上司の指示	27 (57.4)	36 (69.2)	30 (66.7)	30 (65.2)	34 (65.4)	33 (62.3)
自分から希望	20 (42.6)	16 (30.8)	13 (28.9)	16 (34.8)	18 (34.6)	20 (37.7)
無回答	0 (0.0)	0 (0.0)	1 (2.2)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
計	47 (100)	52 (100)	45 (100)	46 (100)	52 (100)	53 (100)

※ Aグループ：社会福祉行政機関・児童福祉施設・障害者福祉施設など

Bグループ：高齢者福祉施設など

(2) 研修内容の評価について

研修内容の評価は、やはりアンケートの取り方がやや異なり、1999年は表一九、2000年以降は表一十のようにまとめた。1999年度は、ア. 内容水準が自分に適切、イ. 講義や演習の進め方が分かり易い、ウ. すぐに仕事に役立つ、エ. 自己啓発の場となった、の4つから当てはまるものを複数選択させるも

のであり、その内で「ア. 内容水準が自分に適切」の項目を研修内容に関する評価として取り上げた。各グループとも1/3が自分に適切であったと考えている。2000年では、3段階評価のため、「非常に有意義」と「有意義」を合わせた割合は2000年では（3段階評価のため）、80%前後、2001年以降では、各グループとも90%を超え、多くの参加者にとって

研修が有意義であったと考えられる。

自由記述を検討してみると、第一に、表一7の「学習番号2－クライアントを良く知るには」の中の「観察すること」そしてそのロールプレイ（実習1）であり、観察することの重要性を理解できたこと。第二に、「学習番号4－相手に合わせること」の中の非言語的コミュニケーション行動についての学習で、非言語的関わりが相手の話しやすさに大きく影響を与えることをロールプレイで理解できたこと。第三に、「学習番号5－相手に合わせること」の中の言語的コミュニケーション行動についての学習で、質問法を学べたことや質問の仕方によってクライアントの発言量が違ってくることが理解できた

こと。第四に、「学習番号3－自分を知ること」で使われた心理テストを通して自分を理解することの大事さを理解したこと。第五に、第四と関係することだが、「学習番号7－心理的ケアのポイント」の中で行われた「（実習8）自分のリソース探し」の課題を通して、自分の良さを見つけることがクライアントの良さを見つけることに繋がることを理解したこと、などが多く挙げられた。また、研修の進め方に関する事で、実習（ロールプレイ）を多く入れたことにより、理解が深まったとの記述が多かった。このようにロールプレイを行うことを評価する参加者が多い一方、「実習が苦痛だった」、「実習が長いように感じた」との意見もあった。

表一9 研修内容の評価（1999年）

内 容	A (%)	B (%)
内容水準が自分に適切	14 (29.8)	19 (36.5)
アンケート数	47	52

※ Aグループ：社会福祉行政機関・児童福祉施設・障害者福祉施設など
Bグループ：高齢者福祉施設など

表一10 研修内容の評価（2000年～2003年）

	2000年		2001年		2002年		2003年	
	A	B	A	B	A	B	A	B
非常に有意義	40 (78.4)	37 (84.1)	28 (60.9)	42 (52.5)	18 (40.0)	19 (41.3)	25 (48.1)	35 (66.0)
有意義			16 (34.8)	31 (38.8)	24 (53.3)	21 (45.7)	24 (46.2)	13 (24.5)
普通	11 (21.6)	7 (15.9)	2 (4.3)	7 (8.8)	3 (6.7)	5 (10.9)	2 (3.8)	4 (7.5)
あまり有意義でない					0 (0.0)	1 (2.2)	0 (0.0)	0 (0.0)
有意義でない	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
無回答	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	1 (1.9)	1 (1.9)
計	51 (100)	44 (100)	46 (100)	80 (100)	45 (100)	46 (100)	52 (100)	53 (100)

- ※1 Aグループ：社会福祉行政機関・児童福祉施設・障害者福祉施設など
Bグループ：高齢者福祉施設など
- ※2 2000年度は3段階評価（大変良い：普通：良くない）であり、それを5段階評価（大変有意義：普通：有意義でない、に対応させて）に置き換えて記入した。
- ※3 2001年度は4段階評価（大変良い：良い：普通：良くない）であり、それを5段階評価（大変有意義：有意義：普通：有意義でない、に対応させて）に置き換えて記入した。
- ※4 2001年のBグループは2回を合計した数である。

(3) ニーズへの合致度に関する評価について
次に、自分の期待した内容であったかどうかについては、2001年以降にアンケートに加えており、表一11の通りである。各グループとも「大いに」と

「ある程度」を合わせて90%前後が、期待した内容であったと答えている。

職場からの指示で参加しているが、内容を知らずに参加している人もあった。

表一11 ニーズへの合致度に関する評価

	2001年		2002年		2003年	
	A (%)	B (%)	A (%)	B (%)	A (%)	B (%)
大いに	22 (47.8)	39 (48.8)	20 (44.4)	26 (56.5)	24 (46.2)	38 (71.7)
ある程度	22 (47.8)	36 (45.0)	23 (51.1)	19 (41.3)	22 (42.3)	10 (18.9)
普通	2 (4.3)	4 (5.0)	2 (4.4)	0 (0.0)	4 (7.7)	5 (9.4)
何とも言えない			0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
いいえ	0 (0.0)	1 (1.3)	0 (0.0)	1 (2.2)	0 (0.0)	0 (0.0)
無回答	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	2 (3.8)	0 (0.0)
計	46 (100)	80 (100)	45 (100)	46 (100)	52 (100)	53 (100)

※1 Aグループ：社会福祉行政機関・児童福祉施設・障害者福祉施設など

Bグループ：高齢者福祉施設など

※2 2001年は4段階評価（大いに：ある程度：何とも言えない：いいえ）であり、それを5段階評価（「何とも言えない」を「普通」に対応させて）に置き換えて記入した。

※3 2001年のBグループは2回を合計した数である。

(4) 今後の仕事への貢献度について

今後の仕事に役立つ内容であったかの質問については、項目としては2002年までであり、2003年は自由記述から判断する。2001年および2002年では、各グ

ループとも「大いに」と「ある程度」を合わせて95%以上であり、今後に役立つ内容であったと答えている。2000年は、調査方法の違いがあるが、80%前後が大いに役立つと考えている。

表一12 今後の仕事への貢献度

	1999年		2000年		2001年		2002年	
	A (%)	B (%)	A (%)	B (%)	A (%)	B (%)	A (%)	B (%)
大いに	20 (42.6)	25 (48.1)	39 (78.0)	39 (88.6)	25 (54.3)	46 (57.5)	23 (51.1)	33 (71.7)
ある程度					20 (43.5)	36 (45.0)	21 (46.7)	13 (28.3)
何とも言えない			11 (22.0)	5 (11.4)	1 (2.2)	2 (2.5)	1 (2.2)	0 (0.0)
いいえ			0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
無回答			0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
計	47 (100)	52 (100)	50 (100)	44 (100)	46 (100)	80 (100)	45 (100)	46 (100)

※1 Aグループ：社会福祉行政機関・児童福祉施設・障害者福祉施設など

Bグループ：高齢者福祉施設など

※2 1999年度はア. 内容水準が自分に適切、イ. 講義や演習の進め方が分かり易い、ウ. すぐに仕事に役立つ、エ. 自己啓発の場となった、の4つから複数選択させるものであり、その内「ウ」を選択したものを「大いに」として記入した。

※3 2000年度は3段階評価（大いに：普通：いいえ）であり、それを4段階評価のそれぞれに対応させて置き換え、記入した。

※4 2001年のBグループは2回を合計した数である。

(5) 研修の進め方について

各年とも「研修内容の評価」、「ニーズへの合致度の評価」、「今後の仕事への貢献度」などを補足する意味で、自由記述で研修の進め方に関する記述が多かった。

研修の進め方では、「講師の話が一方的でなく、参加者に聞いたり、実習したり、板書したりと適度に緊張が持てた」とか「話がわかりやすく余裕を持って研修に参加できた」等の記述が多く、講師の話し方、話すスピード、板書の仕方、ロールプレイ（実

習)の入れ方、実習方法の説明などの要因が、学習内容の理解を助けるための方法として重要な位置を占めることを示している。なお、1999年では「講義や演習の進め方はわかり易いか」について1項目を設けているが、そこではAグループでは72.3%、Bグループでは88.5%が「わかり易い」と答えている。講師としては「話や説明はゆっくり、丁寧に」そして「板書は大きく丁寧に」を心がけて進め、多くの参加者に受け入れられたが、「もっとスピーディに進めて欲しい」(経験年数20年)との意見もあり、参加者の人数や業務経験年数等を配慮しても、全ての参加者に「進め方が良かった」と評価してもらうことは難しいと感じる。また、「講師の話し方や動き方そのものが参考になった」との意見もあった。

(6) 日常業務の反省について

次に、多くの参加者から「無意識にやっていることも意識的に反省すべきことが多かった。基礎に戻ってやっていこうと思う」、「日頃の忙しさにかまけ、必要な道具の整備を怠っていたようです」など日頃の業務に関する反省や「自分を見直すいい機会になった」、「自己啓発の意味からいい勉強になった」、「自分を見つめなおす何らかの手がかりを得た」など、自己覚知を促したと考えられる記述も多かった。業務の中で、また日々の生活の中で悩みながらも何とかしたいという思いが伝わってくる。なお、1999年の「自己啓発の場になったか」の質問では、Aグループでは40.4%、Bグループでは46.2%が「なった」と答えている。

(7) 上級コースの研修について

次に、「次の段階の研修を受けたい」、「継続研修をお願いしたい」など、参加者が次の段階の研修についての開催要望や参加希望を記述していた。要望に沿って、2001年より「基礎コース」の参加者を対象とした「アドバンスコース」が開催されている。

(8) 研修参加者の交流について

他の参加者との交流についての記述も多かった。同じ社会福祉専門職でも、なかなか交流が難しいことが考えられる。実習での振り返りやグループワーク、休憩時間などを通して交流することができた喜びを述べている。新たな情報を得たり、苦勞を分かち合ったりしたようである。参加者は研修を通して、内容とともに同じ社会福祉領域で仕事をする者の関わりを求めていることが窺える。この件に関しては最初の研修ではまったく意識していなかったが、交

流に関する記述が多く見られたことから、意識的に実習の振り返りの時間を長くしたりした。

5. 今後の研修のあり方について

アンケート結果に基づいて、今後の研修の目的、内容、方法などについて検討する。アンケートの結果をまとめてみると次のようになる。まず研修内容については、年毎によって調査方法が異なったが、2001年以降では、「有意義だった」とする答えが各グループとも90%を超え、多くの参加者にとって研修の意味があったことがわかった。ニーズの合致度については90%前後が、期待した内容であったと答えている。今後の仕事への貢献度については、2001年および2002年では、各グループとも「大いに」と「ある程度」を合わせて95%以上であり、今後役に立つ内容であったと答えている。また、研修の進め方が良かったこと、研修が日頃の業務の反省になったことや自己覚知に繋がったこと、次の段階の研修を希望していること、他の参加者との交流が出来て良かったことが多く記述されていた。研修の目的に関する記述はなかった。

以上の結果から、基礎講座の研修目的と内容については、今までの目的と内容で十分であると考えられる。次のレベルの研修を要望する者が多かったことから、現在の「アドバンスコース」を検討し、より社会福祉専門職にふさわしい内容を提示することが求められている。研修の方法については、まず参加者数、職種の違い、経験年数などを配慮することが必要になってくる。すなわち、参加者の少人数化、職種の限定化、経験年数毎のグループ化である。このことによって、ロールプレイに関する要望は解決されるだろう。また、研修の進め方については、特に技術の獲得にとってのロールプレイの重要性を改めて確認したし、時間を十分に取ながら進めることの大切さも実感した。そして、書き込み式の教材やロールプレイを多用した研修の進め方は、研修のわかり易さや楽しさを生み、研修の有意義さを感じさせていると考えられる。参加者にとってのわかり易さや楽しさは自己学習を生み、さらにはニーズを持つ人々に寄与するように思える。従って、書き込み式の教材の使用とロールプレイを多用した進め方は研修の方法として継続することが重要であろう。また、講師の話し方、話すスピード、板書の仕方なども参加者に配慮しながら進める必要があるだろう。いずれにしても、参加者の福祉労働意欲に結びつくものが求められることから参加者が有意義であったという研修印象は重要なのである。楽しさのない学習が次の学習に結びつきにくいと同じように、研修の参加者にとっての楽しさは重要なのである。アンケートや発言から研修は少なくとも新たな学びや実践への動機づけ

になっていることが窺える。その都度、研修参加者の声に耳を傾け、その内容や方法を検討し、より参加者に有意義なものとなるよう模索を続けることが必要である。

6. 研修評価について

今後の研修をより参加者のニーズに合った有意義なものにして行くためには、継続的な研修の分析・評価が求められるだろう。今回は参加者のアンケートと講師の自己評価から検討したが、より多面的な評価・検討が必要に思う。それは多数の立場からの評価・検討であり、諸視点からの評価・検討であろう。そして最終的には社会福祉ニーズを持った利用者に反映されるような形で検討することが求められる。そこで、参加者のよりニーズに合った有意義な研修を行うために研修評価のあり方について検討しておくことにしたい。

研修の評価をどのようにすれば良いのか。評価は常に目標と方法との関係で行う必要がある。教育には評価が必要であり、教育的働きかけの一つである研修にも評価が必要である。評価することによって目標や方法の妥当性などが検討でき、より適切な研修へと繋がる。

岡村は研修の評価について「研修対象者に『研修が役立つか』とか『面白かったか』などというアンケートをとって、『研修の評価』とする例がある。それは研修の評価ではなく、研修の評判に過ぎない。研修が、研修を受ける以前の職員の能力に対してどんな効果を与えたのか、与えなかったかを知るのは、職員の日常の業務について指導する監督者である」⁽⁴⁾と述べている。最終的には、研修の評価は何らかの形で現場の実践に反映されたかどうかでなされる必要がある。しかし、岡村が述べたことについてはそうだと思うが、研修評価ということについてももう少し検討が必要であろう。

「教育評価は教授目標と教授行為の成果である子どもの学力の測定結果とを照合して教授行為を検討する目的的な行為である」⁽⁵⁾と言われる。これは、教授目標と子どもの達成度（目標に接近したかどうか）から教授行為のあり方について価値判断することである。これを一つの教育的働きかけである研修に結びつけて考えると、研修評価とは、講師が研修の目標を達成するために働きかけ、参加者がその目標にどの程度達成したか（目標に接近したか）を吟味し、研修のあり方について価値判断することである。

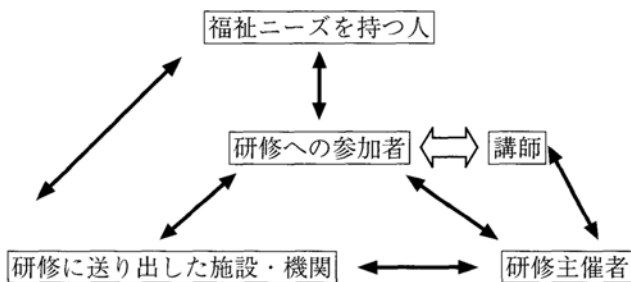
また、教育評価には次の3点が必要と考えられている。第一に、目標と目標への到達プロセスがあること。第二に、評価者の存在である。評価者は目標追求者であり、追求活動の調整者でもある。この意味で、教育評価は他者評価だけでは不十分であり、学習者の自己評価が求められる。第三に、目標到達への調整可能性である。これ

は目標追求過程における修正を意味している。

研修評価で考えれば、第一点目は、研修の目標と目標への到達方法が必要であること。今回の研修であれば、明確な目標（内容）とそれを達成するための方法（話し方、板書の仕方、実習の仕方、説明の仕方、講師の態度等、講義の計画性、資料や事例の紹介など目標の達成を支えるもの）があることである。第二点目は、評価者が存在し、その評価者は誰か（誰が価値判断をするのか）ということである。主な評価者としては、図15のように5者が考えられる。すなわち、他者評価者としての福祉サービスを受ける人、研修に送り出した施設・機関、研修主催者、そして自己評価者としての研修への参加者と講師である。他者評価として、最終的に、福祉ニーズを持つ人に反映される必要があるだろう。それは、社会福祉業務そのものが福祉ニーズを持つ人を中心に行われる活動だからである。そして、研修に送り出して良かったかを判断する研修に送り出した施設・機関、研修を開催して有益であったかを判断する研修主催者、自己評価者として、学びたいことを学べたかを判断する参加者、研修主催者の意向を受けて目標を達成できたかどうかを判断する講師である。第三点目は、研修者が参加者の学習状況を判断し、研修の目標やプロセスを修正することである。

そこで研修評価にとって重要になってくるのが、参加者の到達度をどう評価するかということである

教育評価における到達度評価の方法としては、a) 診断的評価—新しい課題の学習前に関連した内容の学習到達度やつまずきの把握、指導重点の決定などのために行われる（診断テスト）。b) 形成的評価—1時間ごとの授業または一定の課題の授業終了時に行われる評価である。形成テスト、感想文、発問への応答などによって行われる。c) 総括的評価—教科目終了時に到達目標や授業方法の検討、また子どもの到達度などを行う評価である。学期末評価や学年末評価も一種の総括的評価である。研修では、参加者の到達度評価にあたる行為は、ほとんどなされていないのが現実である。研修を始める前にどの程度の関連した知識をもっているのかなどなかなか調べられない。業務経験年数が多くなれば知識や技術を持っているため、研修の物足りなさを感じさせることにもなる。しかし今後より有益な研修を行うには必要なことだろう。現在なら、簡単な内容に関する調査ならできるかもしれない。また形成的評価に関しては、今回の研修では、研修時やアンケートによる感想文や質問への応答などが中心であり、時間の関係もあって形成テストは出来ていない。これも研修の到達度を判断する上で重要になってくるだろう。総括的評価では、研修終了後、形成的評価を基に、資料の内容やプロセスの検討している。



図一15 研修の評価者

最後に、参加者の自己評価の問題についてももう少し検討しよう。教育評価の第二点目にあるように研修主体である参加者の自己評価が重要である。研修では、やはり参加者が講師の意図したことを学べたかどうかに加えて、研修を通して今後の学習への動機づけや業務改善への動機づけになったかが大切に思える。学習や業務改善への動機づけ機能としての評価としては、研修の目的や内容が参加者のニーズに合い、これからの実践への糧となったかどうか重要になる。研修の結果は社会福祉ニーズを持つ人に反映されてこそ意味を持つ。したがって研修における到達度だけで判断するのではなく、学習者の福祉労働意欲に結びつくものが求められることから参加者が有意義であったという研修印象は重要なのである。楽しさのない学習が次の学習に結びつきにくいと同じように、研修の参加者にとっての楽しさは重要なのである。アンケートや発言から研修は少なくとも新たな学びや実践への動機づけになっていることが窺える。

まとめ

本論では、筆者が講師を行ってきた青森県社会福祉研修所主催による社会福祉専門職への研修の取り組みの結果をもとに研修の目標、内容、方法、プロセスなど研修のあり方や研修の評価について検討した。その内容は対人援助の技術を高めるためのカウンセリングの知識と技術であり、方法は、書き込み式の教材を使用し、参加者とのコミュニケーションを図りながら、一方的な講義にならないよう心がけると共に、体験的に学べるようロールプレイを多く入れた。それは、カウンセリング活動そのものが一つの技能であり、実際に体験してもらうことが研修の意図であるコミュニケーション技術などの実践力の向上に結びつくと考えたからである。

研修の結果をアンケートに沿って検討してみると、まず参加者の職種は両グループとも多様であり、多くの専門職によって福祉サービスが行われていることが理解できる。次に、参加者の福祉業務経験年数はグループAでは、各年度とも福祉業務経験7年未満の者が50%を超え、Bグループでは、2001年度第1回と2002年度以外は、A

グループ同様50%を超えており、両グループとも経験年数には関わりなく参加者が見られる。研修参加者の職種、経験年数も多様であり、したがって援助の力量も様々である。今後の研修を考えた場合、職種の限定や経験年数を限定したり、何らかの形で、参加対象者を限定する必要があるだろう。そのことによって、より参加者のニーズに合致した研修機会が提供できるであろう。

参加への動機については1999年、2002年、2003年のみの調査だが、各年および各グループに大きな違いはなく、1/3が自分からの希望であり、2/3が上司からの指示である。研修内容については、年毎によって調査方法が異なったが、2001年以降では、「有意義だった」とする答えが各グループとも90%を超え、多くの参加者にとって研修の意味があったことがわかった。

ニーズの合致度については90%前後が、期待した内容であったと答えている。今後の仕事に役立つ内容であったかの質問については、2001年および2002年では、各グループとも「大いに」と「ある程度」を合わせて95%以上であり、今後役立つ内容であったと答えている。

また、講義の進め方が良かったこと、日頃の業務の反省になったことや自己覚知に繋がったこと、次の段階の研修希望や他の参加者との交流が出来て良かったとの記述が各年とも多かった。以上の結果から、基礎講座の研修目的と内容については、今までの目的と内容で十分であると考えられる。次のレベルの研修を要望する者が多かったことから、現在の「アドバンスコース」を検討し、より社会福祉専門職にふさわしい内容を提示することが求められている。研修の方法については、まず参加者数、職種の違い、経験年数などを配慮することが必要になってくる。すなわち、参加者の少人数化、職種の限定化、経験年数毎のグループ化である。このことによって、ロールプレイに関する要望は解決されるだろう。また、研修の進め方については、特に技術の獲得にとってのロールプレイの重要性を改めて確認したし、時間を十分に取しながら進めることの大切さも実感した。そして、書き込み式の教材やロールプレイを多用した研修の進め方は、研修のわかり易さや楽しさを生み、研修の有意義さを感じさせていると考えられる。参加者にとってのわかり易さや楽しさは自己学習を生み、さらにはニーズを持つ人々に寄与するように思える。従って、書き込み式の教材の使用とロールプレイを多用した進め方は研修の方法として継続することが重要であろう。また、講師の話し方、話すスピード、板書の仕方なども参加者に配慮しながら進める必要があるだろう。その都度、研修参加者の声に耳を傾け、その内容や方法を検討し、より参加者に有意義なものとなるよう模索を続けることが必要である。

また、今後の研修をより参加者のニーズに合った有意義なものにして行くためには、継続的な研修の分析・評価が必要であり、さらにより多面的な評価・検討が必要である。そこで、参加者のよりニーズに合った有意義な研修を行うために研修評価のあり方について検討し、他者評価者としての福祉サービスを受ける人、研修に送り出した施設・機関、研修主催者、そして自己評価者としての研修への参加者と講師の評価が必要になるだろう。

最後に、本論文の執筆分担について述べる。斎藤がアンケートのまとめを行い、それ以外を安田が担当した。そして、研修の講師を担当したのは安田である。

(受理日：平成16年12月24日)

謝辞

研修および本論文の作成にあたって、青森県社会福祉研修所・米澤雅所長はじめ所員の皆さんに御協力いただきました。また研修当日の運営では、ファシリテーターまで引き受けて頂いた斎藤千草さんに大変お世話になりました。記して感謝いたします。

引用文献

- (1) 村瀬嘉代子「サイコセラピー、カウンセリング、ソーシャルワーク」『青年心理』1月号、第85号、金子書房、p 27、1991
- (2) コーチン, S. J 著、村瀬孝雄監訳「現代臨床心理学」弘文堂、p 177、1980
本書の中では①から④までが述べられている。
- (3) ゴノボリン著、新井邦二郎他訳「心理学入門」新評論、p 39、1975
- (4) 岡村重夫「社会福祉研修の方向と課題」『社会福祉研究』第34号、p 49、鉄道弘済会、1984
- (5) 足立自朗「評価と測定と評定」中内敏夫他編集『現代教育学の基礎知識(1)』p 269、有斐閣、1976

参考文献

- (1) 「平成15年度 社会福祉研修概要」青森県社会福祉研修所、2003
- (2) 村瀬嘉代子「サイコセラピー、カウンセリング、ソーシャルワーク」『青年心理』1月号、第85号、金子書房、1991
- (3) 諏訪茂樹「援助者のためのコミュニケーション」建帛社、1995
- (4) アレン・E・アイビィ著、福原真知子他訳編「マイクロカウンセリング」1985、川島書店
- (5) 熊谷 聡「社会福祉士会が期待する社会福祉教育」(2001年度日本社会事業学校連盟東北ブロック社会福祉現場実習研究協議会での基調講演資料)

- (6) 谷昌恒「職業としての福祉を志して」『社会福祉研究』第51号、鉄道弘済会、1991
- (7) コーチン, S. J 著、村瀬孝雄監訳「現代臨床心理学」弘文堂、1980
- (8) 藤永保他編集「教育心理学(下)」有斐閣、1978
- (9) 江川?成、根本橋夫編著「教育心理学」福村出版、1985
- (10) 小島通代・吉本武史編著「ナースだからできる5分間カウンセリング」医学書院、2000
- (11) エドワード・ホール著、日高敏隆、佐藤信行訳「かくれた次元」みすず書房、1979