

ソーシャルワーカーの卒後教育の現状と課題 ——養成校の可能性を導くために——

竹 沢 昌 子

問題提起

社会福祉士や精神保健福祉士の受験資格取得が可能な大学や専門学校(以下、養成校)では、ソーシャルワーカーを養成するにあたって、次の2つの制約がある。

第1に、ソーシャルワーカーの資格が国家資格となっていることに起因する制約である。養成校では、国家の主導する「社会保障制度の一役を担う」⁽¹⁾人材を輩出すべく、厚生労働省の定める「基本的な知識及び技能」⁽²⁾を身につけたかを問う国家試験対策に、相応な比重を置くことになる。養成校で開講される科目は国家試験の個々の科目に準じており、厚生労働省が各科目の「ねらい(目標)」や「教育に含むべき事項(内容)」を提示している⁽³⁾。これまでのカリキュラム改正によって社会福祉士や精神保健福祉士の養成課程の充実が図られてきたと評価されているとはいえ、養成校の教員たちの間では、養成カリキュラムが標準化を追求するあまり、均一化と硬直化を免れないとの危機感がある。国家試験の指定科目がカリキュラムの中心であり続ける中で、国家試験合格後のソーシャルワーカーの力量を維持・向上させる課題が残されている⁽⁴⁾。

第2の制約は、養成校では必ずしも国家資格を目指す学生ばかりでないため、国家資格に向けたカリキュラムを実施することに困難さが付きまとうことである。いうまでもなく、学生の

ほぼ全員が国家資格を目指している養成校もあれば、多くの学生が一般企業などに就職する養成校もある。前者の養成校だと、教員は国家資格に合格することを目指した授業展開を意識せざるを得ない。後者の養成校の場合、教員は一方で国家資格取得に向けた養成教育、他方では一般社会における社会福祉とは何かについて学ぶ教育との二つの配分での工夫が求められることになる⁽⁵⁾。

こうした制約の結果、卒業生たちがソーシャルワーカーとして現場でクライアントに出会うとき、国家が定める現行の福祉制度の中での支援段階に留まり、クライアントの利益や権利を第一に考えることができなくなるという懸念が生じている。ソーシャルワーカーが本来のソーシャルワークの役割や機能を発揮していくために、国家試験に照準を絞る養成カリキュラムという枠組を第1段階とすれば、資格取得後に現場で働いているソーシャルワーカーのために繰り返して実施される教育プログラムの第2段階の整備が急がれる。

本稿の目的は、養成校卒業後のソーシャルワーカーがその果たすべき役割を確実に遂行するための教育プログラムはどうあるべきかを探ることにより、個々の養成校が行うことができる養成課程後の教育のあり方を探ることである。その教育は、2つの特性をもつだろうと考える。第1に、国家により指定された養成カリキュラ

ムの内容から一定の距離をもって行うことができること。第2に、現任のソーシャルワーカーを対象とする教育は、それぞれの養成校が目指す理念のもとでの専門職としてのソーシャルワーカーのための教育が可能となることである。

そのような特性をもつ教育について考えるにあたり、養成校を卒業したソーシャルワーカーの教育(本稿では「卒後教育」と呼ぶ、後に詳述)の全体像の把握が、不可欠である。とはいえ、例えば卒後教育に関する名称や卒後教育の実施主体は広範囲にわたり、卒後教育はさまざまな視点から語られてきており、その全体像を把握するのは容易ではない。

そこで本稿では、まず卒後教育をめぐる名称、卒後教育の実施主体、卒後教育が必要であると考える根拠・理由のそれぞれについて、概ね2009年以降に発刊された論文や報告書から整理し、卒後教育の全体像の理解に努める。そして、アメリカの継続教育⁽⁶⁾の動向と議論を紹介し、日本の卒後教育へ示唆されることを検討する。これら2つから、今後の日本の卒後教育の可能性、とりわけ養成校が果たし得る役割を導き、その検討を通してソーシャルワーカー養成校が目指すべき方向性を提示することとする。

1 ソーシャルワーカーの卒後教育の現状と課題

(1) 卒後教育をめぐる名称

ソーシャルワーカーの卒後教育を示す名称はさまざまである。本節では、主な名称である「卒後教育」と「継続教育」のそれぞれの使われ方を整理することから始める。次に、その他の名称を紹介する。最後に、卒後教育の名称をめぐる課題を提示する。

主要な名称の1つである「卒後教育」は、ソーシャルワーカーの教育を意味する代表格といえる。ただ、論者によってその意味合いはやや異なる。ここでは主な3つの使われ方を紹介する。

1つ目は、特定の養成校の卒業生を対象とした教育という使われ方である。A大学を卒業してソーシャルワーカーになった卒業生を対象とする教育という意味で、「A大学の卒後教育」と表現される⁽⁷⁾。2つ目は、養成課程における「卒前教育」に対する、あるいはそれに連動する教育としての「卒後教育」という使われ方である。この場合の卒後教育の実施主体は、卒業生を輩出した養成校に限らず、ソーシャルワーカーが勤務する職場⁽⁸⁾や職能団体⁽⁹⁾を含むことがある。また、その対象は特定の養成校の卒業生に限定されるわけでもない。3つ目として、国家資格取得者の教育⁽¹⁰⁾という使われ方である。あくまで資格取得者のための教育という視点が強く、その視点の背景には「国家資格とは業務遂行の上で必要な最低水準をクリアすることを認めたものに過ぎず、国家資格取得後の専門性の研鑽こそが重要である」⁽¹¹⁾という考え方があり。以上のように「卒後教育」という名称には複数の異なる視点や対象を含んでおり、使われ方は同一ではない。

もう1つの代表的な名称は「継続教育」である。この名称は、ソーシャルワーカーの教育は養成課程で完結するのではなく、養成校卒業や国家資格取得を経てその後も継続していくことに着目する。そのため、養成校の役割として、在学中の学生が、ソーシャルワーカーとしての教育は卒業後も続いていくことを理解できるように教育することを重視する⁽¹²⁾。また、養成校教員と現場のソーシャルワーカーとの協働は欠かせないと考える⁽¹³⁾。しかし、「継続教育」という表現には「継続」に着眼点があるとはいえ、「継続教育」と「卒後教育」が実質的にはほぼ同じ意味合いで使われることも多い。先の「卒後教育」はどちらかという養成校による卒業生への教育として、「継続教育」はどちらかという職能団体による資格取得後の教育として

使われる場合もあるが、特に区別なく使われることが多いようである⁽¹⁴⁾。

アメリカでは、この「継続教育(continuing education, CE)」という名称が一般的である。同時に、専門職として生涯にわたり継続して教育が必要であるという観点から、ソーシャルワーカーの継続教育は「専門職としての継続教育(continuing professional education)」であり、「生涯学習(lifelong learning)」である、と捉えられている⁽¹⁵⁾。

日本ではその他に、「リカレント教育」⁽¹⁶⁾「生涯教育」⁽¹⁷⁾「現任教育」⁽¹⁸⁾「現任研修」⁽¹⁹⁾「卒後研修」⁽²⁰⁾「卒後支援」⁽²¹⁾「支援者支援」⁽²²⁾など、関連するさまざまな名称を確認することができる。その使われ方をみると、教育の枠組みや視点、方法などにおいて違いが認められることもあれば、そこには至らない場合、つまり他の名称と同じような意味合いで使われていることもある。

以上のように卒後教育をめぐる名称は実にさまざま、その関係者たち(養成校や職場、職能団体などでソーシャルワーカーの教育に携わる人々、ソーシャルワーカーを目指す学生、現場のソーシャルワーカーなど)にとって、卒後教育とは何かを理解しそのイメージを共有することは容易ではない、と考えられる。現場で働くソーシャルワーカーにとっては、個別の研修に参加するという意識はあっても、その営みが生涯学習としての「卒後教育」や「継続教育」の一環であるという意識を抱いているのかどうかは不明である。だからこそ、それら関係者たちが卒後教育の意義を理解し、バトンを繋ぎながら協働していくために、卒後教育に関する共通言語をもつことが、そのための戦略の一つになるのではないだろうか考える。

本稿では、養成校の役割と可能性を導いていくため、養成校にとって最も馴染みがあると考

えられる「卒後教育」という名称を中心に用いる。「卒後教育」には養成校以外による教育を含めていく。また、アメリカの教育について述べる際には、アメリカで一般的な「継続教育」という名称を用いる。なお、日本の卒後教育の関係者たちが卒後教育に関する名称を共有していくことに意義があると考えれば、どの名称を用いていくのがよいのか、今後、議論が必要であろう。

(2) 卒後教育の実施主体

本節では日本のソーシャルワーカーの卒後教育を実施する主な団体として、職能団体、職場、養成校を取り上げる⁽²³⁾。これら3つの団体が行うメリット(よい点や強み)とデメリット(課題や弱み)を整理し、卒後教育全体におけるそれぞれの位置づけや課題を検討する。なお、職業人に対する教育の方法・形態として、OJT(On the Job Training)、Off-JT(Off the Job Training)、自己啓発の3つ⁽²⁴⁾が挙げられることが多い。ここでは、卒後教育を実施している3つの主な団体に着目する。

1) 職能団体による卒後教育

日本社会福祉士会および日本精神保健福祉士協会はそれぞれの倫理綱領や定款に基づき、会員の倫理の確立と資質の向上を目指して生涯研修制度を整備している。研修の枠組みは両団体で若干異なるものの、ともに基礎研修、共通研修・基幹研修、分野研修・課題別研修に加えて、スーパービジョンや更新制の認定制度を有している⁽²⁵⁾。

職能団体が卒後教育の一翼を担うことの最大のメリットは、生涯研修制度の名が示すように、会員の生涯にわたる研修のあり方を制度として体系化していることであろう。転職を経験しながらキャリアを重ねていくことの多いソーシャ

ルワーカーには、「生涯を通じたキャリア・デザインの視点が求められる」⁽²⁶⁾のである。日本社会福祉士会の生涯研修制度の場合、基礎から始まり特定の分野へと発展する方向性があるのと同時に、社会福祉士として押さえるべき共通基盤を繰り返し学ぶように設計されている。そのような縦横型のプロセスを通して、社会福祉士としての自覚や役割意識を持ち続けることができるような仕組みとなっている。同じくキャリア・デザインの視点から、日本精神保健福祉士協会は「精神保健福祉士のキャリアラダー」を作成している。キャリアラダーを作成するにあたって準備委員会が精神保健福祉士を対象に行った調査によると、「どの世代においても『将来像を描くことができない』と、どのような精神保健福祉士になりたいかを想像することが困難」⁽²⁷⁾であることが明らかになった。そのような困惑の声に応えるべく、キャリアラダーは会員たちにとって将来のキャリアを展望するための羅針盤として活用できる。

職能団体による卒後教育の別のメリットとして挙げられるのは、現場や養成教育の動向を反映させた研修プログラムの開発が可能である点であろう。日本社会福祉士会では、新カリキュラム導入の動きを踏まえ、会員である社会福祉士と教育研究者が協働で会員の実態調査を行い、新たな研修プログラムの開発へと繋げた⁽²⁸⁾。日本精神保健福祉士協会は、養成校、職場、都道府県協会の三者を対象に調査を行い、今後の適正な継続教育や人材育成の促進を図ろうと試みた⁽²⁹⁾。先に紹介したキャリアラダー作成においては、「養成教育との関連性、連続性が検討された。(中略)キャリアラダーは養成教育と継続教育の役割を明確にした」⁽³⁰⁾という。これらの試みによって、養成教育と卒後教育の連続性や役割分担が図られ、現場のソーシャルワーカーの課題に呼応する形で卒後教育が展開されるこ

とが期待できる。

一方、職能団体による卒後教育の弱みとして、生涯研修制度を実際に活用している国家資格取得者は、ごく限られた人数の会員だけであることを指摘しなければならない。国家資格取得者の職能団体への加入率は10%台に過ぎない。しかも、会員全員がこの制度を活用しているわけでもない。会員からの「わざわざ手間と費用をかけて生涯研修制度の修了認定を受ける意味を感じない」⁽³¹⁾という声を耳にすると、職能団体による卒後教育の意味を改めて理解し、アピールしていく必要性を感じずにはいられない。

2) 職場における卒後教育

職場における卒後教育について、それぞれの職場で個別に行われている活動を論じることはできないため、OJTの概念を借用してそのメリットとデメリットを簡単に整理する。その上で、職場における卒後教育の位置づけについて検討する。

仕事を通して行うOJTは、「決して改まった教育や研修の機会を職場内で設定するというだけでなく、その方法や内容は、さまざまな仕事の場面に応じて多岐にわたる」⁽³²⁾とされる。日本のOJTの実情としては、「職場内で行われる教育や訓練全般を漠然と指すことが多い」⁽³³⁾とも指摘されている。

OJTは業務に直接生かせるように行われる。藏野と新藤はOJTのメリットとして、①労働時間内に行うことができる、②費用がかからない、③業務に即した内容を指導できる、④個別の課題に応じた具体的な取り組みが可能である、などを挙げた。一方、デメリットとして、①指導者によって教育成果が変わる、②業務が忙しいと教育時間を割くことができない、の2点を挙げ、職場格差が大きいと指摘した⁽³⁴⁾⁽³⁵⁾。

職場における教育活動を広く卒後教育の一環

として捉えようとするならば、養成教育との連動という視点から論じることが重要になる。西梅らが自校の卒業生であるソーシャルワーカーを対象に、①大学で培われた力量、②卒業時に自身の課題と感じていた力量、③現在の職場で活かされている力量、④現在自分の課題と考えられる力量について実施した調査は、養成教育と職場における教育との連動という点で興味深い。この調査では、卒業生を雇用している職場の上司らに、その卒業生の①現在の職場で発揮していると考えている力、②現在の職務遂行上の課題と考えている力について、あわせて調査を行った。つまり、卒業生の在校時の力量と課題および現在の力量と課題に関する自己評価を、上司らによる他者評価によって比較・分析し、養成教育と職場における教育の連動を試みたのである⁽³⁶⁾。

養成教育の中でも特に実習教育との連動に着目した議論として、北川は「多くの実践場は、スタッフとして受け入れた人材のために、日々の業務を通じて卒後教育(=組織内研修)を自前で準備する必要に迫られる」とし、「卒前教育としての『実習』の受け入れ」と「スタッフ育成のための卒後教育」とを連動させることが重要である、と述べた⁽³⁷⁾。また、井上は実務経験3年未満の精神保健福祉士を対象としたインタビュー調査により、学生時代の実習期間中に教育機関あるいは配属実習先においてスーパービジョンを体験したことがある初任者は、卒後教育のニーズとしてスーパービジョンを表明する傾向にあることを突き止めた⁽³⁸⁾。

さらに、職場で研修の企画・実施に取り組んでいる現任の精神保健福祉士を対象に行ったインタビュー調査により、「自分の仲間を大学に養成してもらっているという関係性」⁽³⁹⁾が重要であるとの意見が得られた。実習生を受け入れ、養成校の教員を現場に招いて講義を依頼するだ

けでなく、自法人の職員を講師として養成校の授業に招いてもらい現場の話をするなどの双方向の関係づくりが必要であるという主張である。

このように職場と養成校がバトンを受け渡ししながら一緒にソーシャルワーカーを育てるという関係性を構築していく中で、OJTの営みが広く卒後教育としての意味をもつようになるだろう。

3) 養成校による卒後教育

養成校は教育研究機関であるために、卒業生に卒後教育を実施したり卒後教育に関する調査研究を行うことにより、卒業生や実践現場の実態やニーズを把握し、その内容を養成教育や卒後教育に生かしていくことが可能である。教育研究者による卒後教育に関する調査研究の多くが、養成校は卒後教育を行うに相応しいとの認識を明らかにし、重要な役割を担っていると結論づけている。教育研究者が考えるその役割は、大きく2つに分類できる。1つ目は、直接間接的な卒業生との関わりや卒業生調査を通して卒業生の現状やニーズを把握し、必要な卒後教育の提供へとつなげていくという役割である。例えば、現場経験年数の異なる卒業生を対象に調査を行ったところ、経験年数の違いによってソーシャルワーカーとしての困難やニーズもかなり異なることが明らかとなり、卒後教育のプログラムを作成する上で役立つ結果が導かれた⁽⁴⁰⁾。2つ目は、実習を通して実践現場と関わったり卒業生の現状を把握するなどを通して、実践現場の現状やニーズをも把握し、その内容を卒後教育だけでなく養成教育や自身の研究・研修の活動に生かしていく役割である。つまり、「さまざまなニーズを受け止めていけるフィードバックシステムを、ソーシャルワーク教育を担う大学等が構築していくことが求められている。実践現場からのニーズ発信に重きを

置いた循環が専門性の向上に寄与し、ひいては実践現場全体の底上げにつながる専門性の強化を図る」⁽⁴¹⁾ことが期待できる。

一方、養成校による卒業生調査によって、卒業生の出身校に対する期待が明らかにされている。その期待は、職能団体や職場にはおそらく求めづらいだろうと思われる内容である。卒業生が出身校に求める支援として、専門性の向上につながるような研修や同窓生同士の交流・情報交換をはじめとして、転職や再就職、現場で感じるギャップ、職場環境、やりがいやモチベーションなどの相談が挙げられた⁽⁴²⁾⁽⁴³⁾。また、大妻女子大学が卒後教育として行っているソーシャルワーク研究会への参加者に、研究会の感想を尋ねたところ、母校で実施される研究会を高く評価する感想が多く挙げられたという。その内容は、先輩後輩との人脈が広がる、素の自分を受け入れてもらえる、職場の名前を背負わない(職場の評判を気にしなくてよい)、先輩の失敗談を聞くことができる、職場のよい点や課題を冷静に考えることができるなどの他に、研究方法やプレゼンテーション技術を学ぶことができる、などであった⁽⁴⁴⁾。このような機会がある卒業生の数は限られているであろう。それでも卒業生にとって出身校かつ研究機関である養成校は、他の場面では得難い支援を安心して得ることができる場になり得る、といえそうである。

とはいえ、日本精神保健福祉士協会による養成校を対象とした調査の結果、養成校が卒後教育を実施する上で、次のような課題が挙げられた。卒後教育を企画・運営するにあたっての業務としての位置づけ、担当教員への負担、予算の確保、卒業生の連絡先の確保と周知の方法、幅広い参加者の確保、日程調整、卒業生の会場へのアクセスの問題などである⁽⁴⁵⁾。これらの課題の中には、養成校が卒後教育の必要性に関

する理解を深めることで、改善可能な課題が含まれていると思われる。

(3) 卒後教育が必要であるとする根拠・理由

卒後教育が必要であるとする根拠・理由について、さまざまに論じられている。本節では4つに分類して説明し、卒後教育の必要性の全体像を捉えていく。

第1に、法的根拠が挙げられる。社会福祉士は2007年、精神保健福祉士は2010年の法改正により、「資質向上の責務」が義務規定に加えられた。社会福祉士および精神保健福祉士は、それぞれ社会福祉や精神保健・精神障害者の福祉を取り巻く「環境の変化による業務の内容の変化に適応するため」、相談援助に関する「知識及び技能の向上に努めなければならない」⁽⁴⁶⁾とされた。これまでの卒後教育に関連する調査研究では、卒後教育を行う理由の一つとしてこの法的根拠を挙げるのが一般的にみられた⁽⁴⁷⁾。

第2に、第1の法的根拠を挙げることはないが、内容的にはほぼ同じ内容を根拠とする説明である。変化する社会情勢や社会福祉制度への対応のために資質向上に取り組む必要がある、という理由である。

第3に、養成校の立場から、卒後教育は卒業生に対する追加的かつ継続的に必要な教育であるとする理由である。卒業生調査を行った養成校の多くは、養成校は卒業生のためにどのような貢献ができ、何を求められているのか、という視点で調査を実施していた。

第4に、人材確保や離職防止のためとする理由である。この考え方には、職場が必要な人材を確保・維持できるように職場を支援するという視点と、個々の職員が仕事のやりがいを感じて仕事を継続できるように職員を支援するという視点の両方が含まれていた⁽⁴⁸⁾⁽⁴⁹⁾。

以上のように、卒後教育についてさまざまな

立場や視点から必要と考える根拠や理由が挙げられている中で、石川到覚が「ソーシャルワーク研修の共通目的」として述べた次の説明は、卒後教育の必要性をより網羅的に示しているように思われる。以下、紹介する。

「ワーカー・アイデンティティを揺るぎないものにするために、ソーシャルワークの専門性を改めて獲得する継続的な学習体験をもって、新たな社会福祉課題に対しても果敢に取り組めるような能力を高めること」と規定し、「ソーシャルワーク専門職としての自律性をもった自己研鑽による一人ひとりの弛みない努力を重ねる学習過程であると同時に、ソーシャルワーカーを雇用する組織およびソーシャルワーク専門職能団体等が協働して社会的な責任と承認を得るためである」と整理しておく⁽⁵⁰⁾。

これは「ソーシャルワーク研修の共通目的」の説明であり、卒後教育が必要であるとする根拠・理由の説明ではない。しかし、この説明は「ソーシャルワーカーであるからには、新たな社会福祉課題に対して果敢に取り組むことができるように、自律的に自己研鑽に取り組み、弛まない努力を重ねるものである。そのソーシャルワーカーと共に歩むのが、ソーシャルワーカーを雇用する組織であり、専門職能団体である。彼らが共に社会的な責任を果たし、社会的承認を得るためには、協働して継続的な学習体験に取り組む必要がある」という主張へとつながり、発展するように思われる。

さまざまに説明されるからこそ、関係者がそれぞれの立場や視点から卒後教育の必要性について語り、互いに理解し合うことが必要ではないだろうか。一つ一つの教育の営みがソーシャルワーカーの卒後教育全体の中でどのように位

置づいており、何のために行っているのかを明らかにしていくことが重要であると思われる。

2 アメリカのソーシャルワーク継続教育(CE)の現状と日本の卒後教育への示唆

日本のソーシャルワーク研究やソーシャルワーカー養成教育は、アメリカのソーシャルワークの理論と実践から多くを学び、取り入れてきた。近年、日本で注目を集めているのは、「コンピテンシーに基づく教育(competency-based education)」であろう。ここでいうコンピテンシーとは、「ソーシャルワークの知識、価値、技術から成り立つ測定可能な実践行動」⁽⁵¹⁾を指す。アメリカの学士および修士課程の教育カリキュラムの認定機関で、ソーシャルワークの大学・大学院で構成されるソーシャルワーク教育協議会(Council on Social Work Education、以下、CSWE)⁽⁵²⁾は、2008年に「ソーシャルワークの学士および修士プログラムのための教育方針と認定基準(Educational Policy and Accreditation Standards for Baccalaureate and Master's Social Work Programs)」において、コンピテンシーを重視し、その向上を目指す教育を採用した。それは、学生は何を教わるべきかという「内容」や教育の構成要素の型を示す「構造」に焦点を当てた従前のカリキュラムモデルから、学びの「成果」に着目し、学生が実践において何ができるようになったのかを明確にして評価するモデルへの大きな転換となった⁽⁵³⁾。アメリカでの教育方針の転換の影響の下で、日本においてもコンピテンシーに基づく教育を推進しようという機運が高まっている⁽⁵⁴⁾⁽⁵⁵⁾。

CSWEは「教育方針と認定基準」の2015年版の中で9つのコンピテンシーを提示し、コンピテンシーに基づく教育を本格的に位置づけた。さらに、「ソーシャルワーカー個人のコンピテンシーは、継続する学習(continuous learning)

と社会環境および専門職としての知識基盤の変化との関連で、発展的かつ動的に捉えられるものである」⁽⁵⁶⁾と述べ、コンピテンシー習得のためには継続的な学習が欠かせないとした。本章では、アメリカのコンピテンシーに基づく教育と継続教育をめぐるこのような動向と議論から、日本の卒後教育へ示唆されることを探る。

(1) 現代アメリカにおけるソーシャルワーク継続教育の経緯

本節では、継続教育がアメリカで定着するに至った経緯について、次の3つの視点から整理する。第1に継続教育を推進することになった法整備、第2に継続教育をめぐる専門職団体の動向、第3にアカデミアの動向、である。

1) 継続教育を推進した法整備

アメリカにおいて現在のソーシャルワーク継続教育は1970年代に始まったとされる。転換の始まりは、1974年の社会保障法修正タイトルXX(第20号)(The Title XX Amendments to the Social Security Act in 1974)によって、ソーシャルサービス分野の職員研修や州立大学における継続研修プログラムの開発が初めて予算化されたことである。1980年代には予算の確保が困難を極めたが、1990年代に入ると、州政府によるソーシャルワーク免許制度および免許の更新制度の広がりにより、更新に必要とされる継続教育の重要性が高まりを見せるようになった。

過去10年間の動向の中で重要な出来事は、2015年に全米すべての州とワシントンD.C.において、ソーシャルワークの免許更新の際に継続教育を必須とする法律が可決されたことである。これによって継続教育がすべての州のそれぞれの法の下で全面的に行われることになり⁽⁵⁷⁾、ソーシャルワークの大学・大学院(schools of social work)⁽⁵⁸⁾、社会福祉施設、専門職団体、

研修実施機関、フリーランスの研修提供者など、多数の継続教育の供給者が求められるようになった⁽⁵⁹⁾⁽⁶⁰⁾。

2) 継続教育をめぐる専門職団体の動向

① 全米ソーシャルワーカー協会(NASW)の動向

1990年代の継続教育の広がりを経て、最大の職能団体である全米ソーシャルワーカー協会(National Association of Social Workers, 以下、NASW)は、2003年に「NASWによる専門的な継続教育の基準(NASW Standards for Continuing Professional Education)」⁽⁶¹⁾を公表した。この「基準」は、ソーシャルワーカーが自分に必要な継続教育プログラムを選んでいけるように、また継続教育の提供者(大学や研修実施機関など)やソーシャルワーカーを雇用する職場の管理者も含めて活用できるものとして作成された。ただし、ソーシャルワーカーの当事者団体であるNASWには、ソーシャルワーカーの免許の認定や更新の権限は一切ない。

NASWはこの「基準」の中で、継続教育の目的や必要性を述べ、継続教育を奨励した。まず、継続教育を「クライアントに対するソーシャルワーク・サービスの質を保証するために欠かせない活動」⁽⁶²⁾であると捉えた。そして「継続教育はソーシャルワーカーが自己の専門職としての能力開発に責任をもって取り組む自発的な過程である」⁽⁶³⁾「継続教育に取り組む責任は、専門性の向上に関するNASWの倫理綱領の条文にも根差している」⁽⁶⁴⁾とした。つまり、継続教育に取り組むことはソーシャルワーカー個人の責任であり、かつ専門職としての倫理的な責任である、と強調したのである。さらに2011年には「NASW継続教育認定プログラムガイドライン(NASW Continuing Education Approval Program Guidelines)」を公表した。各州の免

許更新にも活用され得る多くの継続教育プログラムを提供してきているNASWは、その立場からプログラムの質を担保するために基準の厳正化にも力を入れてきたのである⁽⁶⁵⁾⁽⁶⁶⁾。

② ソーシャルワーク教育協議会 (CSWE) の動向

先に紹介した教育カリキュラムの認定機関であるCSWEの「教育方針と認定基準」2015年版は、免許更新のために継続教育を必須とする法律が全米すべての州とワシントンD.C.で成立したタイミングで公表された。すでに述べたように、CSWEはこの時期にコンピテンシーに基づく教育の重要性を一層明確に打ち出し、コンピテンシー習得のために継続的な学習が欠かせない、と明言した。さらに、2022年の最新版においては、ソーシャルワーカーに必要な9つのコンピテンシーの筆頭である「コンピテンシー1：倫理的で専門的な行動がとれる (Competency 1: Demonstrate Ethical and Professional Behavior)」の中で、「ソーシャルワーカーは生涯にわたる学習の重要性を認識し、適切で効果的な実践を保証するために、自身の技術をアップデートし続ける責任がある」⁽⁶⁷⁾として、継続教育に取り組むことはコンピテンシーの一つであると改めて強調した。

③ ソーシャルワーク委員会協会 (ASWB) の動向

ソーシャルワーク委員会協会 (Association of Social Work Boards, 以下、ASWB) は学位取得後のソーシャルワーカーの免許制度に関する業務などを担う団体である。ASWBは2011年に全米およびカナダにおける継続教育の現状に関する包括的な調査を実施した。2019年には「継続教育の認可に関するハンドブック (Approved Continuing Education (ACE) Handbook)」を

公表し、継続教育プログラムの質の担保に関する規定や認定についての細かい基準を幅広く提示した⁽⁶⁸⁾。

3) 継続教育に関するアカデミアの動向

アカデミアのコミュニティにおいては、1998年にテキサス州立大学オースティン校より『専門的能力開発：ソーシャルワーク継続教育の国際ジャーナル (Professional Development: The International Journal of Continuing Social Work Education)』と題する継続教育の国際ジャーナルが発刊された⁽⁶⁹⁾⁽⁷⁰⁾。継続教育や専門職の能力開発などをテーマにした論文が中心に掲載され、今日に至るまで発刊が続いている。

(2) 今後のアメリカの継続教育に向けた議論

継続教育が州法によって免許更新に必須とされるアメリカでは、今後の継続教育はどうあるべきかという議論が始まっている。継続教育の研究教育者であるKurzmanが今後の議論に向けて提示した問いを、以下に抜粋する⁽⁷¹⁾。

- ・継続教育はソーシャルワーク実践の質を高めるといふ目標を達成しているか。
- ・継続教育はマクロレベルのソーシャルワーク実践の独自のニーズに答えているか。
- ・継続教育の基準を確立していく上で、CSWE、NASW、ASWBそれぞれの専門職団体の役割はどうあるべきか。
- ・継続教育はコンピテンシーの考え方に基いて行われるべきか、それとも研修への参加や参加時間に焦点を当てるべきか。

これらの問いは、アメリカの継続教育が直面している課題から生まれたものと考えられる。アメリカの継続教育が現在どの段階にあり、今後どの方向へ向かおうとしているのかを垣間見

ることができる、といえる。

(3) アメリカの継続教育から日本の卒後教育が学び得ること

アメリカのソーシャルワーカーの位置づけは日本と異なっている。アメリカでは、学生はCSWEが承認した教育カリキュラムを修得して学位を取得し、その学位を前提に各州のさまざまな免許を取得・更新していく。これに対し日本では、憲法第25条第2項に規定された国家の義務を果たすために、国家の主導と責任によって社会福祉士や精神保健福祉士などの国家資格やその他の任用資格が整備され、教育カリキュラムが作られてきた。そのため、社会福祉制度やソーシャルワーカーの専門性について、同じ土俵で論じることはできない。

とはいえ、日本のソーシャルワークの教育・研究は、アメリカから多くを学び取り入れてきた。本節では、日本の卒後教育がアメリカの継続教育から参考にし得る視点や方策について4点提示し、日本の卒後教育の可能性について言及する。

日本において注目すべき点は第1に、アメリカでは継続教育に取り組むのは誰で、その目的は何かを具体的に明言していることである。アメリカ最大のソーシャルワーカーの職能団体であるNASWは、継続教育を「クライアントに対するソーシャルワーク・サービスの質を保証するために欠かせない活動」であり、「ソーシャルワーカーが自己の専門職としての能力開発に責任をもって取り組む自発的な過程」「倫理綱領に根差した専門職としての責任」と明確に位置づける。一方、日本では社会福祉士や精神福祉士の国家資格に係る卒後教育について論じられ、「資質向上の責務」という法的根拠が挙げられる。法律の文言を挙げないまでも、資質向上や離職防止のためとの理由が多い。こうした

日本の説明を否定するわけではない。しかし、NASWがソーシャルワーカーの当事者団体として、継続教育に取り組むことを「自己そして専門職としての責任」と捉え、当事者であるとの主体性を明確にした点は注目に値する。また、「クライアントに対するサービスの質の保証のため」として、誰に利する継続教育なのかを具体的に端的に挙げているのは明快である。日本においても、卒後教育がなぜ必要なのか、ソーシャルワーカー自身が主体的に語ってみることが必要なのではないだろうか。

第2に、アメリカにおいてはCSWEにより教育カリキュラムの査定を受けた大学・大学院で学位を取得後、実践を行うためには各州の規定により必要な免許を取得し、その免許は更新制であり、その更新のために継続教育が課される点である。継続教育に取り組むことは、第一義的に個人および専門職としての責任であるとされながらも、実質的にはソーシャルワーカーとして実践を行う際に州法により必須とされている。一方、日本では介護支援専門員などごく一部の資格や職能団体による認定制度には更新制が導入されているが、社会福祉士や精神保健福祉士の国家資格に更新は課されない。卒後教育を実質的に推進するためには、国家資格に何らかの更新の仕組みを導入することが有効なのかもしれない。しかし、その仕組みを国家が作るとなると、養成校の教育理念を反映させたプログラムを提供することは難しくなる可能性もある。

第3に、アメリカにおいては、ソーシャルワークの大学・大学院、社会福祉施設、専門職団体、研修実施機関、フリーランスの研修提供者などにより、多数の継続教育プログラムが提供され、それらプログラムの内容や提供方法などを認定する基準が作られている点である。免許更新のために継続教育が必須となり、問題の多い教育プログラムが多く出回るという事態が生じた。

このような事態への対応として、NASWやASWBはガイドラインやハンドブックを作成し、継続教育の適正化を推進しようと試みている。日本においても、ソーシャルワークの専門性に基づいて、継続教育プログラムの適正さを査定するような仕組みが求められるかもしれない。しかし、この場合も、誰が主導になって査定の仕組みを作るのが大きな論点になるだろう。

第4に、アメリカにおいては継続教育が養成教育と連動しつつも一つの独立した領域を成し、研究が蓄積されている点である。アメリカには1981年発刊の『ソーシャルワーク教育 (Social Work Education)』⁽⁷²⁾および1987年発刊の『ソーシャルワークにおける教育ジャーナル (Journal of Teaching in Social Work)』⁽⁷³⁾などの教育に関する専門誌がある。先に紹介したように、継続教育に特化した専門誌として『専門的能力開発：ソーシャルワーク継続教育の国際ジャーナル』と題する国際ジャーナルが1998年に発刊された。このようなアメリカのアカデミアの現状を鑑みると、日本でもソーシャルワーク教育そのものに着目した研究をさらに蓄積し、ソーシャルワーカーの養成教育や卒後教育がどうあるべきかについて積極的に発信していくことが望まれる。

3 ソーシャルワーカー養成校における卒後教育の役割と可能性

これまでの日本の卒後教育の全体像を明らかにしようとする試みと、アメリカの継続教育から日本の卒後教育へ役立つ点を踏まえて、日本の養成校の役割と可能性について述べてみよう。

第1に、養成校の本領である養成教育を行う際に、これまで以上に学生たちの「卒後」を意識することである。学生たちは実質上、卒業してはじめてソーシャルワーカーとしてのキャリアをスタートさせる。その歩みには、想定通り

とはいかない多難が待ち受けているかもしれない。養成校として、学生たちが在学中に卒後教育の重要性を理解できるように教育することが必要となる。コンピテンシーに基づく教育を行うおうとするならば、卒後教育に責任をもって取り組んでいく姿勢と行動力こそが、ソーシャルワーカーのコンピテンシーの1つであることを伝えるべきであろう。また、卒後教育がコンピテンシーのさらなる向上につながることも、伝えるべきである。倫理綱領を教える際には、専門性の向上に努め職能団体に加入することの意義を伝えることができる。実習指導においては、実習生としてのトレーニングの先に現場のソーシャルワーカーとしてのトレーニングが続く、と学生たちが見通すことができるように導くことが不可欠である。卒業を目前に控えた学生たちに、キャリアラダーの作成を促すのもよいだろう。そして何よりも、卒業後に母校を頼ってよいことを伝え、卒業生が頼りたいと思えるような関係づくりを、彼らが在学中にしておくことが大切である。

第2に、養成校として、これまで以上に卒業生を惜しみなく支え、また卒業生から率直に学ぶことを意識することである。卒業生は、出身校あるいは学生時代にお世話になった先生に対し、他にはもち得ないような期待を寄せているかもしれない。そのような卒業生に対して、出身校だからこそ応えられる役割があることを改めて認識したい。養成校の教員として、ソーシャルワークの新たな視点や理論、新たな社会福祉制度などについて最新の知識や情報を伝えたり、卒業生の拠り所の一つとなるような関わりをすることができるはずである。同時に、元学生たちはソーシャルワーカーである。教員は卒業生から謙虚に学ぶ姿勢をもち、彼ら自身や彼らを取り巻く環境が直面している困難やニーズを深く理解していくことが求められる。卒業生

が教員に教え気づかせてくれる内容から、教員は卒業後教育だけでなく、養成教育や他の活動へとつなげていくことができる。教員と卒業生との間に風通しのよい循環があれば、卒業教育の連動も可能になるだろう。

第3に、養成校の教育研究機関としての機能を一層充実させ、現場や職能団体との協働をさらに推進していくことである。養成校、職能団体、ソーシャルワーカーの職場である現場は、これまでにそれぞれの立場から卒業教育の一翼を担ってきた。三者それぞれが卒業教育の連動や役割分担について意識してきた面はあるが、十分とはいえない。養成校の日頃からの現場や職能団体との関わりを卒業教育の面でも生かし、連動や協働、役割分担を認識して行動することで、卒業教育は生涯教育としての意味合いをより明確に呈することになる。養成校がそのようなきっかけづくりの役割を担えば、卒業教育の可能性も、養成校の可能性も、広がりを見せていくに違いない。

むすび

本稿においては、国家資格取得を目指す養成教育とは異なる視点を導入し、日本の卒業教育の現状と課題やアメリカの継続教育の現状と議論から、今後の卒業教育のありようを探った。その試みの前提には、均一化と硬直化を免れない国家資格取得に向けた養成教育がもつ制約への挑戦があった。国家資格化によって教育の質が保証されていく側面があるとはいえ、その制度下で個々の養成校が自らの教育の理念や方針に基づく特色ある独自のカリキュラムを整備することは容易ではない。養成校による卒業教育には、養成校の教育の理念やソーシャルワークのグローバルな動向、卒業生のニーズなどを反映させる余地が十分にあることが示された。本稿がソーシャルワーカーの卒業教育に携わる関

係者の一助になればと願う。

【注】

- (1) 坂本文武「医療介護福祉関係職種の卒前卒業教育を巡る潮流」『地域ケアリング』24(6)、2022年、pp.24-29 (p.24)。
- (2) 厚生労働省社会福祉士国家試験の在り方に関する検討会「社会福祉士国家試験の今後の在り方について～『地域共生社会』の実現を推進するソーシャルワーク専門職の拡充に向けて～」2022年、pp.1-27 (p.4)、(<https://www.mhlw.go.jp/content/000881634.pdf>) 2023.9.1閲覧。
- (3) 直近の社会福祉士の養成カリキュラムの改正は、厚生労働省社会保障審議会福祉部会福祉人材確保専門委員会が2018年に「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」(pp.1-14)を公表したことに端を発する(https://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-12601000-Seisakutoukatsukan-Sanjikanshitsu_Shakaihoshoutantou/0000199560.pdf 2023.9.1閲覧)。その中で、社会福祉士が担う今後の主な役割(pp.4-6)と、その役割に対応するために社会福祉士の養成カリキュラムの見直しを検討する必要性(pp.6-12)が論じられた。この報告書を踏まえ、厚生労働省社会・援護局福祉基盤課福祉人材確保対策室は2019年に「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」(<https://www.mhlw.go.jp/content/000523365.pdf> 2023.9.1閲覧)および「社会福祉士養成課程のカリキュラム(案)」(<https://www.mhlw.go.jp/content/000525183.pdf> 2023.9.1閲覧)を公表し、2021年度の新カリキュラム導入へと至った。
- (4) この点については、茨木尚子「日本のソーシャルワーカー教育とAOP——社会福祉専門職教育に今こそAOPが必要な理由」、坂本いづみ・茨木尚子・竹端寛・二木泉・市川ヴィヴェカ『脱「いい子」のソーシャルワーク』現代書館、2021年、pp.106-122などを参照。
- (5) 白澤政和「ソーシャルワーク教育と資格制度」『ソーシャルワーク研究』1(3)、2023年、pp.5-18 (pp.5-6)。
- (6) アメリカにおいては“continuing education”(継続教育)という名称が一般的である。
- (7) 養成校の教育研究者たちが、自身が勤務する

- 養成校の卒業生を対象に行った卒後教育に関する調査として、藏野ともみ・新藤爽太「精神保健福祉士の卒後教育」『人間関係学研究大妻女子大学人間関係学部紀要』15、2013年、pp.69-77の他、磯部幸子・南館こずえ「福祉現場で働く卒業生へのこれからの支援のあり方を考える——卒業生支援のためのフォローアップ教育研究会の報告を踏まえて」『浦和論叢』41、2009年、pp.83-103などがある。
- (8) 北川清一「社会福祉系大学等における実習体験の意義を問い直す——専門職らしい思考力を育むために」『社会福祉研究』115、2012年、pp.40-48などを参照。
- (9) 前掲(1)、p.25などを参照。
- (10) 井上牧子「初任者精神保健福祉士の実践課題と卒後教育のニーズを探る——スーパービジョンの定着を視野に入れながら——」『目白大学 総合科学研究』6、2010年、pp.95-106などを参照。
- (11) 前掲(10)、p.96。
- (12) 田村綾子「精神保健福祉士の養成教育の展望と課題」『ソーシャルワーク研究』47(1)、2021年、pp.16-24 (p.17)。
- (13) 前掲(12)、p.24。
- (14) 日本精神保健福祉士協会による「精神障害にも対応した地域包括ケアシステムの構築及び地域共生社会の実現に向けた精神保健福祉士の資質向上の在り方等に関する調査 報告書」(厚生労働省 令和元年度障害者総合福祉推進事業、2020年、pp.1-162)の中で、「卒後教育」と「継続教育」は明確な区別なく使われているように見受けられる(https://www.jamhsw.or.jp/ugoki/hokokusho/202003jinzai_ikusei/all.pdf) 2023.9.1閲覧。
- (15) Paul A. Kurzman, “Social Work Continuing Education: Current Issues and Future Direction,” *Journal of Teaching in Social Work* 36(4), 2016, pp.332-341 (p.333).
- (16) ソーシャルワーカーのリカレント教育の実例として、大学院への進学(横山讓「大学院教育におけるリカレント教育の実態と今後の課題 北星学園大学社会福祉学研究科におけるリカレント教育の取り組み」『社会福祉研究』115、2012年、pp.59-64など)や大学の夜間・週末の講座への参加(大島巖、他「日本社会事業大学卒業生全数調査からみた福祉系大学卒業者のキャリア形成の現状とニーズ、リカレント教育・生涯学習に果たす大学の役割～卒後年数別および卒業生ニーズ類型別にみた生涯キャリア形成アプローチの可能性～」『日本社会事業大学研究紀要』60、2014年、pp.79-92など)などが紹介されている。
- (17) 日本社会福祉士会の生涯研修制度は「生涯学習を、専門的スキルを研鑽し社会福祉士の資質と社会的地位を向上させる研修制度で支えるために設けられたもの」である。前嶋弘「ソーシャルワーカーの生涯教育とキャリア形成」『ソーシャルワーク研究』47(1)、2021年、pp.45-54 (p.45)。
- (18) 岡田隆志、越智あゆみ、松本すみ子「PSWの資質向上に関する研究 経験年数による違いに着目した現任教育への提言」『精神保健福祉』50(2)、2019年、pp.166-179などを参照。
- (19) 石川到覚「ソーシャルワークと現任研修」『ソーシャルワーク研究』35(1)、2009年、pp.4-12などを参照。
- (20) 田村綾子「福祉人材と研修制度」『ソーシャルワーク研究』35(1)、2009年、pp.28-35などを参照。
- (21) 西梅幸治、加藤由衣、雑賀正彦、福田敏秀、田中きよむ「学部卒業生にみるソーシャルワーカーとしてのコンピテンシーに関する分析——福祉系大学でのキャリア形成に向けた卒後支援との関連から——」『高知県立大学紀要 社会福祉学部編』71、2022年、pp.35-50などを参照。
- (22) 茨木尚子「社会福祉における支援者支援 揺らぐ社会福祉現場で支援者支援をどう考えるか」『社会福祉研究』119、2014年、pp.2-9などを参照。
- (23) 今後のソーシャルワーカー養成のために、これまでその役割を中心に担ってきた「職能団体、養成団体、事業者団体」だけでなく、「行政、地域住民など、地域の様々な立場や分野の関係者が連携・協働して学び合いや活動の機会を設けていくことが重要である」と指摘されている(前掲(3)の「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」pp.12-13)。本稿では、主要な団体として「職能団体、職場、養成校」を取り上げる。なお、地域資源を卒後教育に生かす試みとして、茶屋道拓哉「ソーシャルワーカーのリカ

- レント教育の場としてのコミュニティリソース——鹿児島県における特色ある実践の再定義」『地域総合研究』49(1)、pp.29-39がある。
- (24) 前掲(7)の藏野・新藤論文p.70の他、空閑浩人「ソーシャルワークの基本スキルの向上と現任研修」『ソーシャルワーク研究』35(1)、2009年、pp.21-27 (p.23)などを参照。
- (25) 両団体の生涯研修制度についてはそれぞれの公式HPの他、日本社会福祉士会については前掲(17)の前嶋論文、日本精神保健福祉士協会については齊藤晋治「精神保健福祉士とソーシャルワーク教育」『ソーシャルワーク研究』1(3)、2023年、pp.28-35などを参照。
- (26) 竹森美穂「社会福祉専門職の卒後教育の一考察『自己教育力』からの検討」『佛教大学大学院紀要』46、2018年、pp.49-66 (p.58)。
- (27) 前掲(25)の齊藤論文、p.29。
- (28) 日本社会福祉士会、2021年、「地域共生社会の実現に向けた現任社会福祉士の研修プログラムの開発とスーパービジョンの実態把握に関する調査研究事業 報告書」(厚生労働省 令和2年度 生活困窮者就労準備支援事業費等補助金 社会福祉推進事業、pp.1-453)、(https://www.jacsw.or.jp/citizens/josei/documents/hojo02_hokoku-2.pdf) 2023.9.1閲覧。
- (29) 前掲(14)。
- (30) 前掲(25)の齊藤論文、p.33。
- (31) 前掲(17)、p.48。
- (32) 前掲(24)の空閑論文、p.23。
- (33) 前掲(7)の藏野・新藤論文、p.72。
- (34) 前掲(7)の藏野・新藤論文、p.72。
- (35) 石川も「多くの職場では、日々のソーシャルワーク実践に追われ、現任研修を受ける機会すら得られないという業務の厳しい条件下にある」と述べている。前掲(19)、p.4。
- (36) 前掲(21)。
- (37) 前掲(8)、p.41。
- (38) 前掲(10)、pp.104-106。
- (39) 前掲(14)、p.100。
- (40) 卒業生の実態やニーズを経験年数別に把握・分析した調査研究として、前掲(7)の藏野・新藤論文、(10)、(14)の報告書、(16)の大島他論文、(18)、(21)、(22)の他、大谷京子「専門職アイデンティティを構成するソーシャルワーク役割認識と統合プロセス——精神保健福祉領域初任者ソーシャルワーカーへの追跡調査から——」『ソーシャルワーク研究』47(1)、2021年、pp.55-64、などがある。
- (41) 木下麗子、中島尚美「地域社会における多様な担い手の創造——卒業1年後のインタビュー調査にみるソーシャルワーク教育の可能性——」『ソーシャルワーク研究』41(3)、2015年、pp.63-71 (p.68)。
- (42) 前掲(21)、p.41。
- (43) 前掲(7)の磯部・南館論文、p.92&p.95。
- (44) 前掲(7)の藏野・新藤論文、pp.74-75。
- (45) 前掲(14)、pp.24-25。
- (46) 社会福祉士及び介護福祉士法第47条の2および精神保健福祉士法第41条の2。
- (47) 前掲(23)の茶屋道論文、p.30、前掲(25)の齊藤論文、p.31など。
- (48) 著者名記載なし「就労早期における課題と卒後教育による支援の在り方について——社会福祉学科と看護学科の卒業生の比較研究——」『九州社会福祉学年報』(東洋大学社会福祉学科九州部会)1、2009年、pp.25-33 (p.26)。
- (49) 新保美香「現任研修プログラムのあり方について——職員を支えるフォローアップ研修の取り組み」『ソーシャルワーク研究』35(1)、2009年、pp.13-20 (p.13)。
- (50) 前掲(19)、p.4。
- (51) Council on Social Work Education, 2008, “Educational Policy and Accreditation Standards,” pp.1-16 (p.3). (<https://www.socialserviceworkforce.org/system/files/resource/files/Accreditation%20Standards.pdf>) 2023.9.1閲覧。
- (52) CSWEの下部組織である認定委員会(The Commission on Accreditation, COA)は、ソーシャルワーク学士および修士課程カリキュラムの認定基準を考案、公布、実行する機関である。
- (53) Council on Social Work Education, 2015, “Educational Policy and Accreditation Standards,” pp.1-22 (p.6). (<https://www.cswe.org/getmedia/23a35a39-78c7-453f-b805-b67f1dca2ee5/2015-ep>) 2023.9.1閲覧。
- (54) 空閑浩人「新たな時代に求められるソーシャルワーク教育——『社会福祉学』を基盤に行動するソーシャルワーカーの養成を目指して——」『ソーシャルワーク研究』(47)1、2021年、pp.5-15 (pp.10-11)。

- (55) 日本におけるコンピテンシーに着目した卒後教育に関して、西梅らの調査研究がある。前掲(21)。
- (56) 前掲(53)、p.6。
- (57) 免許更新のために必須となった継続教育ではあるが、その内容や種類は州によって大きく異なる。各州の規定については、次のサイトが詳しい。“Social Work org.” (<https://www.socialwork.org/license>) 2023.9.1閲覧。
- (58) アメリカおよびカナダのソーシャルワークの大学・大学院の多くが継続教育のプログラムを提供している。次のサイトを参照。“Continuing Education Programs” (www.profdevjournal.org/programs.html) 2023.9.1閲覧。
- (59) 前掲(15)、pp.332-333。
- (60) 継続教育の供給が急ピッチで必要とされたこの時期には、科学的根拠のない問題の多い教育プログラムが多く出回り、プログラムの内容や提供方法などに厳正な基準化を求める声が強まったという。Bruce A. Thyer and Monica Pignotti, “The Problems of Pseudoscience in Social Work Continuing Education,” *Journal of Social Work Education* 52 (2), 2016, pp.136-146。
- (61) National Association of Social Workers, 2003, “NASW Standards for Continuing Professional Education,” pp.1-27 (p.7). (https://www.socialworkers.org/LinkClick.aspx?fileticket=qrXmm_Wt7jU%3D&portalid=0) 2023.9.1閲覧。
- (62) 前掲(61)、p.7。
- (63) 前掲(61)、p.7。
- (64) 前掲(61)、p.9。
- (65) National Association of Social Workers, 2011, “Continuing Education Approval Program Guideline.” (<https://www.socialworkers.org/LinkClick.aspx?fileticket=Pv9SOTeVjo4%3D&portalid=0>) 2023.9.1閲覧。
- (66) NASWが提供する継続教育プログラムについては、次のサイトが詳しい。“NASW Continuing Education (CE).” (<https://www.socialworkers.org/Careers/Continuing-Education>) 2023.9.1閲覧。
- (67) Council on Social Work Education, 2022, “Educational Policy and Accreditation Standards,” pp.1-39 (p.7). (<https://www.csw.org/getmedia/94471c42-13b8-493b-9041-b30f48533d64/2022-EPAS.pdf>) 2023.9.1閲覧。
- (68) Association of Social Work Boards, 2019 (Revised in 2022, pp.1-10), “ACE Handbook,” pp.1-42. (<https://www.aswb.org/wp-content/uploads/2018/10/ACE-Handbook-FINAL.pdf>) 2023.9.1閲覧。
- (69) 前掲(15)、p.332。
- (70) 国際ジャーナルの発刊の経緯やミッションについては、“History and Mission of the Journal”を参照。(www.profdevjournal.org/history.html) 2023.9.1閲覧。
- (71) 前掲(15)、p.339。
- (72) “Social Work Education”については、次のサイトを参照。(<https://www.tandfonline.com/toc/csw20/current>) 2023.9.1閲覧。
- (73) “Journal of Teaching in Social Work”については、次のサイトを参照。(<https://www.tandfonline.com/toc/wtsw20/current>) 2023.9.1閲覧。

【謝辞】

執筆にあたり、北島英治先生(元日本社会事業大学)、川村隆彦先生(神奈川県立保健福祉大学)、新保美香先生(明治学院大学)、明治学院大学社会学部附属研究所の同僚の皆さんをはじめ、お力添えをくださったすべての方々に、心よりお礼を申し上げます。