

2019年度教育実践報告「精神保健福祉演習」

—充実した演習を行うための前提と準備—

鬼塚 香*・住友雄資**

要旨 本稿は、2019年度前期に実施した「精神保健福祉演習」の教育実践報告である。前年度の教育実践で明らかにした課題を確認し、どのような修正や工夫を加えながら本演習を展開したか、その内容を振り返った。前年度の課題のうち、「正確に記録を取る」、「その記録を適切なプロセスで解釈する」ことの意味、「提示された事例の文字化されていない背景等を考えたり、その事例に取り組む際に必要な知識や段取りを考えたりする」ことの必要性については、学生が理解したと考える。しかし、精神保健福祉士としての実践力を獲得する演習を展開するためには、支援を「実施する」力に先立ち、事例に関して「気づく」「想像する」「考える」力をまず身につけるための取り組みが必要であることが分かった。また、演習の内容を充実させるためには、学生が「精神障害」「精神障害者」に関する具体的イメージを持つことが必要であることが分かった。

キーワード 精神保健福祉演習・ロールプレイ・記録・グループ学習・クライアント理解・準備学習

1. はじめに

福岡県立大学人間社会学部社会福祉学科の精神保健福祉士養成課程では、3年次前期に「精神保健福祉演習」を開講している。この授業は、社会福祉士養成課程の「相談援助演習A」とほぼ同内容を扱っているため新たな技術等を学ぶというより、対象を精神障害者に絞り、相談援助技術をより実践的に学ぶことを目指してい

る。

2018年度からは、e-learningを活用した「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点を教授法として新たに取り入れた。その教育実践を振り返った時、いくつかの課題が明らかになった。すなわち、受講する学生が、①提示された事例の文字化されていない背景等を考えたり、その事例を援助する際に必要な段取りを考えたりすること、②習得

* 福岡県立大学人間社会学部・講師

** 福岡県立大学人間社会学部・教授

した知識等を活用し、自ら問いを見出して解決したり、自分なりに考えて行動に移したりすること、をどのように身に着けていくかというものである。また、特に記録については、③記録を正確にとること、④その記録を適切なプロセスで解釈すること、⑤それらを日誌という形にまとめること、ができるようになるための取り組みが必要であると考えた。さらに、これらの課題に取り組むためには、教員側に⑥役割分担と連携の強化が求められていることも分かった。¹⁾

本稿では、2019年度の授業を振り返り、上記の課題に対する取り組み状況を報告するとともに、今後の方向性について検討する。

2. 2019年度「精神保健福祉演習」の取り組み

2019年度の本演習の実施内容は、次の表のとおりである。

今年度も取り扱うテーマは、(1)面接ロールプレイ（以下、「面接RP」という）、(2)記録の取り方、(3)地域福祉の基盤整備にかかわる相談援助、の3点で変更はなかった。しかし、授業回数の配分については、面接RPを8回から7回へ、記録の取り方を3回から4回へと変更した。

以下は、それぞれのテーマにおいて、前年度の課題を意識しつつ取り組んだ内容についての報告である。

(1) 面接RP

第2～8回までの7回分の授業を使って、面接RPを実施した。このテーマで最も重要視したのは、昨年度と同様、「心理情緒的支援」を

基本とした面接を展開できるようになることであり、昨年度と同じ4事例を使用した。

面接RPの方法についても昨年度と同様、学生を3人一組にグルーピングさせ、精神保健福祉士役・クライアント役・観察者を交代で演じるごとに振り返りを行わせた。しかし、1回あたりの面接RPの時間を、昨年度は最長15分間と設定した授業回もあったが、今年度は3～7分と短めに設定した。昨年度の授業から、学生たちが課題を解決することに意識を向けやすい傾向にあることが明らかになったため、時間内で課題を解決することを物理的にも難しくする意図があった。学生たちが、課題を解決できたかどうか、あるいは上手に面接できたかどうかという結果ではなく、自分たちが演じた内容、つまりプロセスについて意識を向けるように心がけた。

面接RP後には、学生による振り返りの時間を昨年度よりも長めに設け、特に精神保健福祉士役の学生に、なぜ自分がそのような面接の進め方をしたのかを意識させた。また、事例や学生から「難しい」と感想を述べた点について、教員が解説する時間を確保し、学生の理解度を確認しながら授業を進めた。

授業に先立ち、事前学習でテキスト中の面接に関する部分を読み、事例を確認したうえで分からないところなどを調べてくるように学生たちに指示した。

(i) 対面面接RP

第2回授業では、初回の面接RPとして、就労を希望する精神障害者と対面面接RPを行った。しかし、クライアントが一般就労を希望しているのにも関わらず、精神保健福祉士役は詳しい話を聴く前に障害者の就労に関する制度やサービスの利用を勧めるなど、「心理情緒的支

表 2019年度「精神保健福祉演習」実施内容

回	授業内容
1	・オリエンテーション
2	1. 面接ロールプレイに向けたアイスブレイク 2. 面接ロールプレイ(1) 対面による面接（以下、対面面接） ：就労を希望するクライアントとの面接 3. 講評
3	1. 面接ロールプレイ(2) 対面面接：怠業しているクライアントとの面接 2. 講評
4	1. 面接ロールプレイ(3) 対面面接：障害受容できていないクライアントとの面接① 2. 講評
5	1. 面接ロールプレイ(4) 対面面接：障害受容できていないクライアントとの面接② 2. 講評
6	1. 面接ロールプレイ(5) 電話による面接（以下、電話面接） ：障害年金について尋ねるクライアントとの面接① 2. 講評
7	1. 面接ロールプレイ(6) 電話面接からの対面面接 ：障害年金について尋ねるクライアントとの面接② 2. 講評
8	1. 面接ロールプレイ(7) 訪問による面接（以下、訪問面接） ：ひきこもるクライアントに対する訪問による面接 2. 講評
9	1. 記録に関するオリエンテーション 2. 記録の取り方(1) 映像教材を活用し記録（事実）を取る 3. 講評
10	1. 記録の取り方(2) 記録（事実）をもとに考察する① 2. 講評
11	1. 記録の取り方(3) 記録（事実）をもとに考察する② 2. 講評
12	1. 記録の取り方(4) 記録（事実）をもとに考察する③ 2. 講評
13	1. 地域福祉の基盤整備にかかわる相談援助(1)：デイケアにおけるクリスマス料理の調達 2. 講評
14	1. 地域福祉の基盤整備にかかわる相談援助(2) ：商店街での地域活動支援センターの立ち上げ① 2. 講評
15	1. 地域福祉の基盤整備にかかわる相談援助(3) ：商店街での地域活動支援センターの立ち上げ② 2. 講評 3. 授業のまとめ

援」どころか、クライアントの話を聞いているとは言いがたい対応をした。また、なぜ「働きたい」と言ったのか、その発言の背景にどのようなことがあるのかを探ることは思いつかなかったようであった。つまり、クライアントが働けるようになるという結果に意識が向いていたのである。そこで教員は、クライアントの「働きたい気持ち」と「実際に働くこと」を分けて考え、まずはクライアントの気持ちを受容することを意識するよう学生に伝え、面接RPをさせた。学生は受け止めようと面接を進めたが、「受け止めた後、どうしたらいいか分からない」と戸惑っていたため、教員は学生に働きかけ、次の対応についての意見を引き出した。

第3回授業では、怠業していることを精神保健福祉士の方に打ち明けるクライアントとの対面面接RPを行った。しかし、学生たちは統合失調症について調べていても、具体的にどのような症状が現れるのか、あるいは統合失調症に対して処方される薬はどのような効果があるのかなどの事前学習が不十分であった。そのため、学生は前回授業で受容について学んだのに、それを面接RPでどのように活かしたらいいのか分からなかった。そこで、事前学習についてもう一度何を調べたらRPに取り組むことができるのか確認した。また、服薬中断を続けるとどのような経過をたどるのかについても学習する必要性を伝えた。

第4～5回授業では、統合失調症を発症したことを受け入れられない入院患者との対面面接RPを行った。クライアントの焦る気持ちを受け止めようとする精神保健福祉士役の姿勢は身についてきた印象を受けた。しかし、クライアントの病気の話に踏み込んでいいのか迷ったり、全体的に話をどのように展開すればいいの

かイメージできずフリーズしたりする様子が見られた。そこで、面接RPのポイントはどの場面なのか、教員と学生でディスカッションしながら、面接の展開について検討した。

次の授業回では、心理情緒的支援に加えて、クライアントの疾病や障害に対する理解に関する支援も意識して、面接RPを行った。精神保健福祉士役の学生は、クライアントに対して「退院して大学に行きたいですか？」などクローズドクエスチョンを多く使い、クライアントの考えや気持ちを引き出すことができていなかった。そこで教員が、クライアントに自分の言葉で語ってもらうためにオープンクエスチョンを活用することが有効であることを伝え、「どうしたいですか？」など言い換える方法を例示し、学生に実践してもらった。また、たった1回の面接ですべてを解決する必要はなく、他職種と連携しながら対応する方法もあることを伝えた。なお、精神保健福祉士役が病気について話を切り出したものの続けることができないなど、疾病に関する対応は引き続き自信のなさが見られた。

(ii) 電話面接RP

第6回授業では、障害年金について尋ねるクライアントへの電話面接RPを行った。精神保健福祉士役は、クライアントが直接見えないなかで、障害年金に関する理解度を確認することはできていたが、何をどこまで説明したらいいのか迷っていた。そこで、前回までと同様に、教員から学生に「この1回ですべてを解決しなければならないのか」と問いかけたところ、学生自身で気づき、クライアントに来所を促し、次回面接で障害年金の詳しい説明をしようと行動した。しかし、なぜクライアントが障害年金について尋ねるのかに着目した学生はいなかつ

たため、その背景について考えるよう学生に促した。すると、学生からは「クライアントの生活が苦しいのではないか」などの意見が挙がったが、それらはいずれもクライアントは困っている存在であるという前提にたって捉えているように感じられた。そこで、家族との関係や友人たちとの関係など、クライアントの生活者としてのさまざまな面を想像しながら理由を考えさせ、障害年金に関心を持ったきっかけやお金の用途について話題にするような面接RPを行わせた。

第7回は、同じ事例を使い、来所したクライアントとの対面面接RPを行った。事前学習として、クライアントに障害年金について説明できるよう手元資料を準備するよう指示を出していた。しかし、実際には制度紹介の資料をプリントアウトするだけで終わっており、それを使ってどのように説明するのかまで準備ができていなかった。そのため、面接RPをしてもクライアントの理解度に合わせた情報提供ができなかった。

これらを確認した教員は、学生に対して、事前学習とはただ資料を準備するだけでなく、それをどのように使うのか考えることまでを含むことを指摘した。また、資料に書いてあることを読み上げだけではなく、必要に応じて平易な言葉に置き換えて説明することも大切であると伝えた。それに関連して、精神保健福祉士による面接は、制度やサービスの内容を説明するだけでなく、障害年金をきっかけとして、クライアントの疾病や障害の受容を視野に入れることで、専門性を活かしたものになることも解説した。そのうえで、学生にもう一度、どのように面接を組み立てるのかを考えさせ、面接RPを行わせた。

(iii) 訪問面接RP

第8回授業では、引きこもり状態のクライアントへの訪問面接RPを行った。時間は5分と短めに設定したが、扉越しに話しかけても返事ももらえない状況に、精神保健福祉士役は今まで以上に苦戦した。「考えて話しかけているのに、無反応だとつらい」「自分たちからの支援を) 求めている人の話を聞くのは難しい」「返事がないのに、話し続けていいのか戸惑う」「好きで引きこもっているとと言われると、それ以降どう話しているのか分からない」などの感想が聞かれた。そこで、これまでの対面面接や電話面接とは異なり、相手に精神保健福祉士と話したいというニーズがない場合、どのように面接を進めていけばよいかについて、教員と学生で検討した。学生から挙がった意見としては、「まずは相手を脅かさない」、「沈黙を拒否と考えるのではなく、クライアントが何をどのように話してよいか分からないというサインと捉える」、などがあつた。

その後、教員から、最初から会えないこともあるが、次回につながる面接を意識して行うよう伝えた。さらに、本人だけでなく家族へのフォローも課題解決のために重要になることを説明し、本人との面接が短時間で終了しても、それですぐ帰るのではなく家族にも話を聞くよう促した。

(2) 記録の取り方

第9～12回までの4回分の授業を使って、記録の取り方を学ばせた。昨年度と同じ視聴覚教材を使用し、正確な記録を取ることに1回分の授業を使い、残りの3回分でその記録をもとに考察することに取り組んだ。それらを日誌としてまとめることについても取り組む予定であつた。

たが、実際には時間が足りず自主学習に委ねることになった。

(i) 正確に記録を取る

第9回授業は、昨年度の課題である正確に記録を取ることを意識した。まず、記録と日誌の違いや関係性について教員が説明した後、視聴覚教材を計9回視聴させた。1回目の視聴は、視聴覚教材の全体を把握させるため、メモを取らずに行った。2回目にメモを取りながら視聴させた後、「正確に」書けているか確認したが、それらが要約したメモであることに学生も気づいたため、3～6回目の視聴で、得た情報を「正確に」書きとめる作業を行った。

この段階で、学生はバーバルなやり取りをほぼ記録することができたため、教員は次の段階に進み、この教材で得られる情報がバーバルなものに限られるのか学生に問いかけた。すると、学生がノンバーバルなやり取りを見逃していることに気づいたため、7～8回目の視聴を行い、ノンバーバルな情報を追加で記録させた。

さらに、教員は、他に得られる情報がないか学生に尋ねたが、昨年度同様、周囲の状況からも情報を得ることができると気づく学生はいなかった。そこで、教員から学生に、面接を行う場所やその様子、そこに置かれている物なども、次の作業にとってヒントとなる情報なので、追加するように指示し、9回目の視聴を行った。授業終了後、学生にはe-learningで指示を出し、次回授業までに今回の記録を清書し、記録と考察について書かれているテキストの箇所を読んでおくよう伝えた。

(ii) 記録を適切に解釈する

第10～12回授業では、記録を適切に解釈するための練習を行った。学生には第10回授業の始

めに、印象に残っている場面とその理由を書かせた。すると、前者については比較的早く取り上げ書くことができて、後者についてはなかなか書けない学生が多くいた。そこで、教材を何度か視聴し直したり、教員と学生でやり取りしたりしながら、印象に残った理由を意識化させる作業を行った。その結果、授業終了時には、今回の教材で印象に残った場面とその理由を、何とか学生それぞれにまとめることができた。

第11回授業では、前回授業で取り上げた場面と理由について考察を加えることにした。授業の前半にある程度の時間を与え、学生に考察を書かせたが、時間になっても書き終えられず、書き終えていたとしても感想になっている学生がほとんどであった。考察について学生が今まで学んでいなかったのかということ決してそうではない。なぜなら、学生は前期終了後、夏季休暇中に相談援助実習に配属されることになっており、相談援助演習や相談援助実習指導で日誌の書き方について既に学び、考察についての説明資料も実際に持っていたからである。しかし、考察と感想との違いが分からず、事実とは区別したもののなんとなく書いている状態だったため、教員は考察について改めて解説した。すなわち、考察は主観である感想とは異なり、事実を知識に照らし合わせて整理していくことであると説明した。

だが、学生はまだ十分に理解できていない様子であったため、次回の授業も使ってさらに考察について取り組むことにした。第12回授業では、最初に教員が視聴覚教材の一場面を取り上げ、考察をどのように進めていくのかについて、次の図を学生に示しながら説明した。

その後、学生に自分が取り上げた場面について、教員が個別に助言・指導しながら、考察を

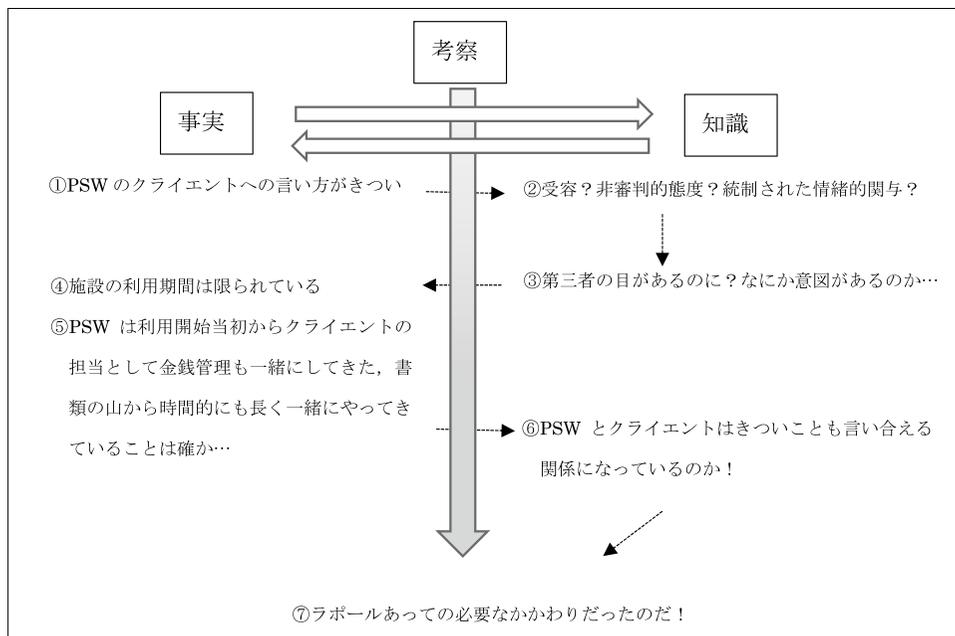


図 学生に例示した事実知識を照らし合わせて考察を進めるプロセス

進めさせた。この作業を通じて、学生に考察の進め方を具体的に教えるとともに、考察を進めるためには講義科目で学んだ知識が重要になることを伝えた。最後に、4回分の作業のまとめとして日誌の形にまとめることについては、各自で作業するよう伝えて授業を終了した。

(3) 地域福祉の基盤整備にかかわる相談援助

第13～15回までの3回分の授業で、地域福祉の基盤整備にかかわる相談援助についてグループ学習を行った。取り扱った2事例は昨年度のものと同じであったが、今年度は各授業回の達成目的をより明確に学生に提示した。また、学生が事前学習で準備した資料をもとにグループ学習を行ったが、教員が各グループを巡回しながら助言し、随時スマートフォン等を使用して、キーワードや分からないことを調べさせ、事前学習の不足を補えるようにした。

(i) インフォーマルな社会資源の活用

第13回授業では、精神科デイケアにおけるクリスマス料理の調達という課題を使い、「インフォーマルな社会資源の活用」に関するグループ学習を行った。グループ学習開始直後、学生は社会資源といっても何を活用するのかほとんど想像できなかったため、教員がヒントを出しながらグループ学習を進めた。すると、ボランティアやフードバンク、近所の農家や直売所などの社会福祉に限定しない社会資源についても学生から挙がり、それらも取り入れつつプログラムの実施計画を立てさせた。そのことが、精神障害者に対する理解の促進にもつながることも全員で確認した。

他にも、精神科デイケアで季節感を取り入れたプログラムを取り入れることや、プログラムへの参加条件を設ける場合の目的や意味などを説明し、プログラムを計画する段階から、その

目的や目標を意識することが支援する際には重要であることを学ばせた。

(ii) 社会資源の活用と開発

第14～15回授業では、商店街における地域活動支援センターの立ち上げという課題を使い、既存の社会資源の効果的な活用や新しい社会資源の開発を考えるグループ学習を行った。グループ学習の最初にブレインストーミングを行い、課題解決のために必要な既存の社会資源をピックアップさせた。そして、それらを効果的に活用するために、どの機関・施設とどのような関係作りをするか考えさせた。学生は、地域活動支援センターは知っていたが、それがどのように運営されているのか、あるいは、それを立ち上げるためにはどのような段取りが必要なのかまで考えることを想像していなかった。さらに、それを商店街に立ち上げるために、商店街と交渉や調整を行う必要があることも思いつかなかった。

そこで、商店街のホームページを検索してどこに相談を持ち掛けるか、地域福祉計画の冊子を実際に見て、社会資源を新たに作る場合に、行政機関や地域と何をどのように話し合っていけばいいのかを検討して段取りを考えたりするグループ学習を行わせた。

3. 2019年度「精神保健福祉演習」の成果と課題

(1) 昨年度の課題に関する達成状況

本報告の最初で述べた本演習に関する課題への取り組みと達成状況については、次のとおりである。

まず、記録に関する課題についてである。③正確に記録を取ること、④その記録を適切なプ

ロセスで解釈することについては、学生たちは本演習で具体的に取り組んだことにより、それがどういうことなのかを知ることはできたと考える。ただ、1つの視聴覚教材を使って、記録を取り考察の仕方を体験しただけである。また、⑤日誌という形にまとめるについては、時間が足りずに取り組めていないため、学生たちの文章力や表現力が記録として認められるレベルに達しているのか推測しかできない状況である。

よって、今期の取り組みだけで、記録に関するスキルを学生たちが身につけることができたとは言えない。「精神保健福祉援助演習」や「精神保健福祉援助実習指導」でも記録の書き方を取り扱う予定であるが、授業内だけでなく、他の視聴覚教材を使って記録を取る練習をしたり、相談援助実習の記録を見直したりすることを通して、学生たちがそのスキルを身につけていくことをサポートしていく必要がある。

次に、授業で扱う事例に対する取り組みに関する課題についてである。学生たちは本演習を通じて、①提示された事例の文字化されていない背景等を考えたり、その事例に取り組む際に必要な知識や段取りを考えたりすること、が必要だと気づくことはできたとと思われる。本演習開始当初、学生たちはただ授業に出席していたようであった。事前学習で事例を読んできたと言っている、まさに読んできた「だけ」であり、読みながら「どうしてクライアントがこのような発言や行動をしたのだろうか？」と理由を考えたり、「この状況だと、どのようなことが起こりそうか？」と場面展開を考えたり、事例に出てくる社会資源について「これはどのような手続きで使えるようになるのか？」と調べたりすることはなかった。そのため、事例に出

てくる制度やサービスについて、単語としては知っていてもその内容を説明することはできなかったし、あらかじめシナリオが準備されていなければたった3分間でも面接RPを演じることができなかった。

教員が繰り返し、「なぜ?」「どうして?」と学生に問いかけて考えさせ、「では、どういうことを聞いたらいいか?」「どういう対応をしたらいいか?」と尋ねることで、学生たちは自分たちがしなければならないことに気づきはじめた。また、このやりとりを授業中に何度も繰り返していくなかで、学生たちは「教員がこのように言ってくるということは、何かあるぞ」と考えて事例を読むようになっていった。このことから、学生たちには考える力がないのではなく、考えられるようになる環境を作っていくことが必要であることが分かった。

また、本演習をきっかけにして、他の授業や生活のなかでも考える習慣を学生が身につけていくことが重要である。そうすれば、もう1つの課題②習得した知識等を活用し、自ら問いを見出して解決したり自分なりに考えて行動に移したりすること、も可能になるだろう。現状においては、この課題についてこの段階で取り組むことは難しいと言わざるを得ない。

なお、教員に関する課題については、昨年度同様、授業前の打ち合わせを継続したことと、授業中にも学生たちの様子を見ながら意見交換を行い、役割を分担していった。例えば、授業リードする役割を交代で担って教室の雰囲気を変える、学生たちに基本的な事項を伝える役割と具体的な例をあげて説明を追加し学生たちの理解度を確認する役割に分かれて学習をフォローする、などである。

(2) 新たな課題

また、新たな課題として明らかになったことは、学生たちが精神障害者に対するイメージをほとんど持っていないことである。このことにより、精神障害者と精神保健福祉士の面接RPを設定しても、気づきや考察を深めていくことが難しかった。なぜなら、精神保健福祉士役は精神障害者にどのように話しかければいいか、精神障害者役も自分がどのような役を演じたらよいか分からなかったため、面接RPが成立しなかったからである。

精神保健福祉士養成課程に関心をもっている学生が早い段階から、精神障害者に対するイメージを持てるようにすることが、学生の学びを深めていくためにも必要となっている。そのためには、学生自身が精神保健福祉分野のボランティア等に参加できるような環境を整えたり、精神障害者本人が登場する視聴覚教材等を見てもらった後に、グループ学習などを通じてその理解を深めたりすることを検討していきたい。

4. おわりに

精神保健福祉士の実習や働く場では、自分で考え動く力が求められている。しかし、4年次の「精神保健福祉援助実習」の巡回指導の際に、実習指導者から「学生がおとなしい」や「現場で起こることをよく見ているが、考えることは苦手なようだ」と、受け身の姿勢を指摘されることが多々ある。

本演習においても学生たちは受け身の姿勢で授業に参加していることが多く、最初は意見どころか質問すら出なかった。しかし、教員が繰り返し問いかけ一緒に考えるなかで、学生たち

の姿勢に少しずつ変化が見え始めた。学生自身が課題に取り組むスタイルの授業で、学生が能動的に動くためのトレーニングができる可能性を、2019年度の教育実践のなかで見出した。

現行の精神保健福祉士の養成カリキュラムは、「実践力の高い」精神保健福祉士の養成を目指し、教育内容の充実・強化が図られたものである。しかし、本演習を実施するなかで、精神保健福祉士として支援を「実施する」力に先立ち、クライアントとかかわるなかで「気づく」、「想像する」、「考える」力を獲得する必要性をわれわれは痛感した。これらの力をトータルで身につけることによって、精神保健福祉士としての「実践力」が身につくのではないだろうか。

今後も試行錯誤を続けながら、学生たちが自分で考えて行動する力を身につけるための演習の進め方を検討していきたい。しかし、教員だけが準備を進めても演習が充実するわけではない。「実践力」を身につけるための演習を展開するためには、学生たちにもスタートラインに立ってもらうため、主体的で積極的な準備学習に取り組んでもらう必要がある。

【注】

- 1) 2018年度「精神保健福祉演習」の取り組みについては、鬼塚・住友(2019)、住友・鬼塚(2019)を参照のこと。

【文献】

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。

厚生労働省(2010)「精神保健福祉士養成課程にお

ける教育内容等の見直しについて」<https://www.mhlw.go.jp/seisakunitsuite/bunya/shougaihoken/seisinhoken/dl/seisinhoken01.pdf> (2020年4月30日アクセス)

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