

アメリカの大学院教育

—— 日本への示唆 ——

Master of social work education in United States

—— Suggestion in Japan ——

大学院 GP 推進委員 小 松 理佐子

Risako KOMATSU

はじめに

筆者は、文部科学省の大学院改革支援プログラム（2007～2009 年度）の取り組みの一環として、2008 年 3 月にアメリカの大学院を訪問し、大学院教育に関するヒアリング調査を実施した。その内容は、平澤の報告のとおりである。アメリカのソーシャルワーカーの養成教育は大学院（修士課程）レベルを標準としているなど、日本の社会福祉専門職の養成とは異なる背景を持っており、アメリカの教育システムをそのまま日本に導入しようとするのは、適切ではない面も多々ある。

しかし他方において、1900 年代初頭から構築されてきたといわれるアメリカのソーシャルワーカー養成教育のプログラムや方法は、日本の大学院教育の目標やプログラム、授業内容等を再検討する上で示唆を受けることも少なくない（平塚 1998）¹⁾。

以上のことから本稿では、背景の違いを前提としながら、アメリカの大学院教育から日本がどのような点を学ぶかについて検討してみたい。

I. 問題の所在

— 日本の社会福祉学系大学院の現状

日本の社会福祉学系の大学院は、岐路に立たされているといっただろう。2007 年 11 月に北星学園大学で開催された日本社会福祉教育学校連盟（以下「学校連盟」とする）主催の全国社会福祉教育セミナー（以下「セミナー」とする）の大学院分科会が、「大学院教育の現状と課題—大学院入学者減少時代の対応—」というテーマで行われたこと一つをとっても、事態の深刻さを感じることができる。分科会の冒頭には、学校連盟が全国の大学院を対象に実施したアンケート調査の結果が報告された²⁾。それによれば、修士課程で 75 専攻中 30 専攻、博士後期課程で 36 専攻中 10 専攻が定員割れの状況にあり、なかには修士課程に一人も在籍していない専攻や、在籍者数に対する修了生の数が極端に少ないところも存在するということがあった。このような現状を踏まえて分科会では、それぞれの大学で大学院を維持するのは困難になっているとの認識のもとに、複数の大学で一つの大学院を運営するような連合大学院という方法を提案する意見も出された。このことの適否についての議論は別の機会に論じることとしたい。

定員割れが生じている原因の一つとして、社会福祉学系の大学院の急激な増加が指摘されている。1988 年からの 2002 年の 15 年間に学校連盟に加盟する大学院の数は、修士課程は 15 校から 56 校に、博士課程は 11 校から 30

校に増加している（大橋 2003：23）³⁾。さらに5年後の2007年には、修士課程が88校（通信4を含む）、博士課程が46校（通信1を含む）、専門職大学院が1校にまで増加している⁴⁾。

白澤は、このような大学院の急増の中で大学院のあり方についての方向転換が求められていると指摘している。すなわち、「大学院の目的をソーシャルワーク教員養成といった研究者養成から、高度専門職養成へも目を向け、一部の大学院は新たな方向へと切り替えていく必要がある」という（白澤 2003：35）⁵⁾。大学院を高度専門職養成という方向へ切り替えていくことへの提案は、白澤だけでなく、大橋（2003：29）や岡本（2003：51）なども指摘しており、このような方向への模索は個人の意見というよりもむしろ、社会福祉学系大学院全体の志向になりつつあるとあってよいだろう⁶⁾。

さらに加えるならば、高度専門職の養成は社会の側からの要請でもある。例えば、2000年に出された日本学術会議社会福祉・社会保障研究連絡委員会の報告「社会サービスに関する研究・教育の推進について」では、学部レベルのジェネリック・ソーシャルワーカーとしての社会福祉士の上に、大学院レベルの高度・専門別ソーシャルワーカーを配置する必要性が指摘されている。

このように高度専門職の養成は大学院内外からの必要が確認されているにもかかわらず、その養成のための教育プログラムや方法についての検討は、ほとんど具体化されていない。学校連盟は、研究者養成を目的としたいいわゆる「従来型」の修士課程の教育プログラムについてはモデルを示しているが、実践家養成を目的とした教育プログラムのモデルは作成されていない。前にあげた高度専門職養成を提案している研究者たちも、岡本がスーパーバイザーの教育養成と関連させて検討すべきであるとの指摘をしているにとどまっている（岡本 2003：52）⁷⁾。

ところで学校連盟のセミナーでは、実践家を養成する教員の体制についての課題も出された。それは一つには、社会福祉士の養成や専門職大学院等のために採用された実務家教員の学内における評価の仕方についてである。大学教員の昇格審査は論文の内容や数を評価基準として行われることが多いために、研究論文を書く訓練を受けていない実務家教員が学内でなかなか昇格できないという問題が生じているということである。

二つ目には、実務家教員で採用する者の採用の仕方にかかわる問題である。教員として採用された当初は実践経験をもとに効果的な教育をすることが可能であっても、教員として過ごす時間が長くなった時に、果たしてリアルティのある教育をし続けることができるのかという疑問が生じる。だからといって任期制を導入した場合に、任期が終了した後の就職先を見つけることが困難であるという現実もあるという。

このような日本の大学院が直面している課題について、アメリカではどのように対応しているであろうか。アメリカの大学院の取り組みから、課題解決のヒントを探してみたい。

II. 実践力養成のための修士課程2年間のプログラム

1. 明確な教育目標

ヒアリングを実施した三校の修士課程は、ソーシャルワーカーの養成という目標は共通していたが、その教育についてはそれぞれが独自の方針もっていた。とりわけ養成したいソーシャルワーカー像を明確にもっていたことが印象的であった。

例えばカリフォルニア大学の校長は、「社会の最底辺にいる人たちに関心を寄せて、公的機関で働くソーシャルワーカー」の養成を目標としていた。アメリカのソーシャルワーカーは、高度な教育を受けてかつフィールド経験を積んだ者には、開業し、高額の収入を得るという道も用意されている。そのようなアメリカの環境の中であって、公的機関のソーシャルワーカーというのは、高い収入を得ることを期待せずに、格差社会の中で差別・排除されている人々を対象とする仕事をするようになる。校長の発言は、そのようなソーシャルワーカーを理想とするということの意味している。

またカリフォルニア大学では、修士課程の2年間は、研究者をめざす者もソーシャルワーカーをめざす者と区別なく、3で述べるような実践志向のプログラムで教育されている。そこには「フィールドにある問題が理解できなければ研究はできない」という研究者養成に対する確固たる大学の考えも垣間見られた。

また、ワシントン大学の学部長は、「社会正義に対する敏感な感性をもち、自分とは違う背景を持つ人への配慮

ができる」ソーシャルワーカーに育てることが、教育の目標であると話された。そのために授業では、事例を使いながら「社会正義に基づくソーシャルワーカーの行動とは？」ということを繰り返し院生に問いかけるという。

2. 基礎科目と専門科目の構成

アメリカの修士課程2年間のプログラムの特徴の一つは、1年次の基礎科目と2年次の専門科目から構成されている点である。ヒアリングをした三校はそれぞれに独自のプログラムを持っているが、共通して1年次の基礎科目に、「Social Policy（社会政策）」「Human Behavior and the Social Environment（人間行動と社会的環境）」「Social Work Practice（社会福祉実践）」「Social Work Research（社会福祉調査）」「Social Work Practicum（社会福祉実習）」の5科目が用意されている。ここにあげられた科目が、ソーシャルワーカーに共通する基礎であるということになる。

そしてその上に、積み上げられる専門科目については、各大学が独自のコースを設けている。それは、各大学の教育理念、すなわちどのようなソーシャルワーカーを養成したいかという考え方に沿ったものとなっている。

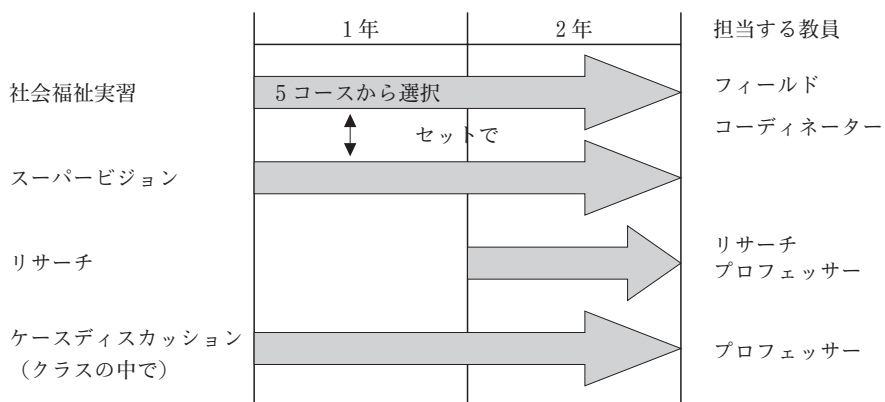
3. 実習の事例を核とした授業展開

前述したようにどの大学でも基礎科目として5科目が用意されているが、3校に共通していえることは、その中で社会福祉実習が中心的な科目として位置づけられているということである。つまり基礎科目の5科目は、並列的に存在するのではなく、実習を核として構造化されているということである。

図1は、カリフォルニア大学の2年間のプログラムを、授業の方法別に整理したものである。他の2校についても、表現上でやや異なるものの構造はほぼ同様である。

- ① 社会福祉実習：1年からコースを選択する。このコースは2年間続く。
- ② スーパービジョン：社会福祉実習とセットで行われる。実習生は実習先での指導者（フィールドコーディネーター）に週1回1時間のスーパービジョンを受けるが、それとは別に、大学の中でフィールドコーディネーターからスーパービジョン（個人・グループの両方がある）を受ける。
- ③ リサーチ：2年生になって行われる。実習先で行う調査研究。リサーチプロフェッサーが院生の実習先でどのような調査研究ができるかを考え、指導する。
- ④ ケースディスカッション：各クラス（日本の大学院の講義系科目にあたる科目）の中で行われる方法である。実習先の事例を使ってディスカッションをする方法を採用している。例えば、院生が実習の記録を書き、それを読みながらクラス全員で考えるというような授業が展開されている。

図1 授業方法別にみた修士課程2年間のプログラム（カリフォルニア大学の場合）



Ⅲ. 教員体制と養成

1. 教員体制

図1に示したように、大学院では授業方法によって担当する教員の名称が異なっている。これは単に名称や業務の違いというだけでなく、採用の際の資格要件についても別々に設定されている。それを整理したのが、表1である。表はワシントン大学の場合を例に作成しているが、このような体制は、大学によって教員の名称に違いはあるが、ほぼ同様の体制となっている。

2. 教員の養成

実習の事例をもとに展開される授業では、講義形式の授業以上に、教員の教育力とその根底にある実践力が問われるとよい。日本でも一般にいわれることであるが、よい実践家が必ずしも上手な教え方ができるというわけではない。ワシントン大学では、実践力の養成を目的とする大学院の教員を養成するためにいくつかの工夫がされている。

(1) 博士課程での教員養成教育

博士課程の授業の科目の一つとして、教育方法を教える科目を用意している。また、博士課程の院生は、教員のアシスタントをしながら、教授方法を学んでいる。

(2) フィールドコーディネーターの採用要件

フィールドコーディネーターには、一定の実践経験のある者を採用し、実践経験に合わせた専門のコースを担当するように配置している。採用の際の要件には、「5年以上のフィールドの経験をもっていること」に加えて、「MSWをもっていること」「組織の中でコミュニケーションできること」をあげている。

また採用の際には、プレゼンテーションを行い、大学院で教える力をもっているかどうかをチェックしている。

(3) 実践家の教員に対するFD

採用時に研修を行う他、オブザーバーが授業をどのように行っているかをみて、助言をするような体制をとっている。また、院生の授業評価を行って確認している。

Ⅳ. 社会人の受け入れプログラム

アメリカの大学院の場合には、入学の条件に一定の社会人経験を課していることから、院生全員が社会人であるともいえる。アメリカの社会福祉の現場では大学院に進学することが奨励されていることから、実習のために仕事を休むことなどについて、職場の理解を得ることが容易であるという。また、よい職を求めて転職を重ねるというアメリカの文化の中では、大学院に進学するために一時的に仕事を離れるということが、その後の人生にマイナス

表1 大学院の教員の体制（ワシントン大学の場合）

所 属	名 称	学位・資格	担 当
大 学 院	プロフェッサー／ アソシエイトプロフェッサー	Ph. D 2年以上のフィールド経験	クラス
	フィールドコーディネーター	MSW 2年以上のフィールド経験	スーパービジョン (大学院の授業内に行う)
	リサーチプロフェッサー	Ph. D 2年以上のフィールド経験	リサーチ
実習機関	フィールドインストラクター	MSW	実習中の指導, 実習中のスーパービジョン

の要因とはならない。そのために社会人がデイトムの大学院に進学していることもめずらしいことではない。

それゆえ、「アメリカの大学院における社会人の受け入れ」という言い方は妥当ではないかもしれないが、ここでは日本の大学院が社会人を受け入れることを目的に実施している、夜間の大学院や通信教育などに関わるアメリカの状況を記しておくこととする。

1. 夜間・通信教育（ワシントン大学）

ワシントン大学では、夜間及び通信教育を行っている。このコースは、修士課程を3年間で修了するプログラムになっている。社会福祉実習が必修となっており、それを核としてプログラムが組まれているなどの教育内容については、デイトムコースのものと変わらないということである。

夜間の場合は、午後6時から8時50分までの授業となっている。

通信教育の場合は、インターネットでの授業と合わせて、月に1回、金曜日と土曜日に対面授業を実施している。すべての科目で、対面授業が採り入れられているということである。通信教育という手段を導入しているにもかかわらず、ソーシャルワーク教育は対面でなければできないという考えが基本にあるという。対面授業は、アメリカ国内に数箇所あるワシントン大学の別のキャンパスでも同様の内容の授業を行うため、院生は自宅に近いキャンパスで受講することが可能である。

2. 多様なプログラム（ハンターカレッジ）

社会人の状況に合わせて多様な選択肢を用意しているのがハンターカレッジの特徴である。その一つは、平澤の報告で紹介している、仕事を継続しながらMSWを取得することのできる1年間研修プログラムである。このプログラムは、実習科目を除く講義・演習科目をパートタイムで受講することができるようになっている。修業年限は、最短2年から最長5年となっており、それぞれの状況に応じて、学べるしくみになっている。1年間に約175人が入学しており、希望者の多いコースであるという。

ハンターカレッジでは、それ以外にAdvanced Standing programというコースを設けている。これは、BSWを持っている者（学部において社会福祉を専攻していた者）が1年間プラス夏学期の短期間で、MSWを取得できるコースである。

V. 教育改善のためのシステム

ここではソーシャルワーカー養成を目的としている大学院が、教育を改善するために取り組んでいる方法について紹介する。ここで紹介しているのは、ワシントン大学の例である。

1. カリキュラム委員会

大学院の授業の内容を総合的にチェックし、カリキュラムの改善を行うためのカリキュラム委員会を組織し、1ヶ月に1回開催している。メンバーは10名程度で、教員のほか、学校のスタッフ、学部長などの役職者、院生などで構成されている。メンバーとなっている院生は、院生全体に対してアンケートをとるなどして、院生の声を委員会に伝える役割を果たしている。

カリキュラム委員会でカリキュラムの修正が必要であると判断されると、それを大学院に提案し、全スタッフ（教員だけでなく職員等も投票権がある）で投票して、決定する。

2. スタッフ間の情報交換

1タームが終了すると、スタッフ全員でどのような内容を教えたかを報告しあい、それぞれの科目で教えていることが重複しないように、また欠落することのないように、取り組んでいる。合わせて、特別な配慮が必要となるような院生についての情報を交換しあっている。

3. 授業評価

授業評価は、次の3通りの方法によって行われている。

(1) 在籍している院生による評価

年に1回、院生による授業評価がわれ、科目ごとの評価とプログラム全体の評価が行われている。この評価は、大学院の授業に対する評価というねらいと合わせて、院生が自分で設定した大学院での学習の目的を達成できているかどうかを評価するというねらいがある。

(2) 修了生に対するアンケート

(3) 大学院に雇用されている者全員に対するアンケート

VI. 考察—日本への示唆

1. 異なるアメリカの背景

今回の調査対象はいずれもアメリカの大学院ランキングの上位校であったため、人気があり、学力の高い学生が集まっていた。また、アメリカの職場が、大学院等で教育を受けることに理解を示しているという前提もあって、長期間の実習等を含むハードなプログラムであっても、脱落する者がほとんどみられなかった。そのため、大学院の側の努力は「院生の大学院入学のときの目標をいかに達成するか」という点にのみ注がれていると見てよい。このようなアメリカの状況は、社会福祉の職場にいる職員が大学院に通うことが、夜間や通信でさえも歓迎されないことが少なくないという日本の実状とは大きく異なるものであった。

またアメリカでは、MSWを取得していないと、1対1の面接やグループワークのコーディネーターの業務を任されない、MSW取得後さらに2年間の経験がないと開業できないなど、ソーシャルワーカーとして働く上でMSWが必要最低限の条件になっている。そのため、MSWの取得が大学院進学的第一の目的となっているような面もみられた。大学院を出ても、職場での地位も待遇も変化がないという日本の実情とは異なっている。MSWが取得できればある程度の満足が得られるアメリカとは異なり、修了生の満足度をどこで高めることができるかについて、日本は独自の課題を抱えているといえよう。

したがって、アメリカの長時間の実習を含む大学院教育によって実践力が向上するということが検証されたとしても、あるいはこのようなアメリカの大学院の修了生の大学院に対する満足度が高いということが検証されても、アメリカの大学院教育をそのまま日本のモデルにすることはできない。最終的には、日本は日本の状況に応じた独自の大学院教育のあり方を模索しなければならない。

2. 日本への示唆

(1) 実践家を養成するための教育プログラム

実践家を養成するという明確な目標を持ったアメリカの大学院のプログラムは、研究者養成を目的として行われてきた日本の大学院のものとは大きく異なっていた。例えば、1年次に学習すべき必修科目が、基礎科目として用意されている。このことは、ソーシャルワーカーとして最低限必要である知識・技術が教育する側の間できちんと確認されていることの表れであるといえる。さらに2年次には専門科目が用意されており、高度専門職養成のための体系的なプログラムが組まれている。

それに比べると日本の大学院プログラムは、一部研究のための基礎となる科目が必修化されている以外は、選択科目となっていることが多い。学ぶ側の主体性を尊重するという見方もできないわけではないが、専門家として必要な教育についての検討が不十分であることの表れであるようにも受け止められる。

またアメリカでは、授業方法についても、実習で経験した事例を中心にして大学院の学習全体が組み立てられている。講義や研究報告をもとにした討論形式を中心とする日本の授業方法とは、大きく異なっている。

そして何よりも日本と異なる点は、このような教育プログラムを構想している前提として、それぞれの大学が養成したい専門職像を明確に持っているということである。今回の調査では、各大学の歴史や伝統を背景にした大学のミッションを、大学院の担当者全員が共通認識として持っていることがうかがえた。それに比較すると日本の大

学院はどうであろうか。冒頭に述べたように、高度専門職が必要であるといいながら、「高度とは何か」「どんな専門職が期待されるのか」についての議論がほとんど行われずに進んでいる。

(2) 実践家を教育できる教員を確保・養成するための大学院のあり方

実践力の高い専門職を養成するためには、実践力の高い教員が必要である。しかし、前述したようによい実践家が必ずしもよい教育者になり得るともいえない。そのような意味で、大学院が高度専門職業人を養成しようとするのであれば、そのための教員を養成するしくみを持たなければならない。これまで大学院教育の中では、大学教員になるための教育はほとんど行われてこなかった。アメリカの博士課程で行われている教員養成のための授業の導入は、日本でも参考にしたい点である。

また、ワシントン大学で行われているオブザーバーによる授業の点検など、実務家教員に対するいくつかの取り組みは、そのままの方法を導入するか否かは別として、学ぶべき点があるように思われる。たとえば、教育経験を持たない教員を採用した際に、よい授業を行うことができるようにフォローをする大学内の体制は、日本でも検討する必要があるのではないだろうか。

(3) チームでの取り組み

アメリカの大学院のヒアリング調査を通して学んだこととして最後に触れておきたい点は、ワシントン大学の例を紹介したように、大学院教育の充実を図るためには、教員間はもちろん、事務スタッフ、院生、修了生を含めたチームでの点検や改善の活動が、大きな力となるということである。アメリカの大学院ランキングの上位校を訪問してみて共通していたのは、立場の違う関係者が対等な関係で信頼し、協力しあっているということであった。

このことが何よりも、今回の調査の収穫であったといつてもよいかもしれない。

(こまつ りさこ：社会福祉学部教授)

注

- 1) 平塚良子 (1998) 「社会福祉教育の国際比較」 一番ヶ瀬康子・大友信勝・日本社会事業学校連盟編『戦後社会福祉教育の五十年』ミネルヴァ書房, 79-115.
- 2) この結果は、社会福祉教育セミナーにおいて報告された中間報告の時点の集計である。その時点での回収率は68.6%ということであった。
- 3) 大橋謙策 (2003) 「転換期を迎えた大学の社会福祉教育の課題と展望—学際的視野も含めて—」『社会福祉研究』第86号, 22-29.
- 4) 社会福祉士養成校協会事務局の調べによる。2007年6月現在。
- 5) 白澤政和 (2003) 「大学における研究・教育の課題—ソーシャルワークの視点から—」『社会福祉研究』第86号, 30-36.
- 6) 岡本民夫 (2003) 「社会福祉教育の国際比較—専門職のアイデンティティ形成とカリキュラムの構造—」『社会福祉研究』第86号, 45-52.
- 7) 岡本民夫 (2003) 前掲 52.

文献

- 大橋謙策 (2003) 「転換期を迎えた大学の社会福祉教育の課題と展望—学際的視野も含めて—」『社会福祉研究』第86号, 22-29.
- 岡本民夫 (2003) 「社会福祉教育の国際比較—専門職のアイデンティティ形成とカリキュラムの構造—」『社会福祉研究』第86号, 45-52.
- 白澤政和 (2003) 「大学における研究・教育の課題—ソーシャルワークの視点から—」『社会福祉研究』第86号, 30-36.
- 平塚良子 (1998) 「社会福祉教育の国際比較」 一番ヶ瀬康子・大友信勝・日本社会事業学校連盟編『戦後社会福祉教育の五十年』ミネルヴァ書房, 79-115.