

通信制大学社会福祉士養成課程における拡張的学習による 相談援助演習授業の教案開発の試み

—②施設実習後の「学びのための事例検討」用の教案開発—

大西 喜一郎*

筆者は、社会福祉士を目指す通信制大学生が施設実習で経験したインシデントを用いて、事例検討形式で振り返る相談援助演習授業を実施した。拡張的学習の理念に沿って、実践を専門的援助技術として概念化・理論化・体系化する能力を培いつつ、グループ学習による普遍的な価値・知識の獲得と共有を目指した。各自の振り返りに筆者が講評を加え、学生の省察を促した。また、重要な福祉課題を含む事例を全員で再検討し、実践的な文脈でソーシャルワークの理解に資する知識を共有した。更に卒業後のより良い実践に向けて、新たな支援手法を紹介して学びを深めた。同じ対象に対して異なる関わり方をする他者が共存する教室では、社会実態等を背景として、異種的思考の相互作用（多声性／ポリフォニー）が生じて、より望ましい文化の創造に向けた、共同作業的な意味生成の場となる。拡張的学習に取り組むことで、筆者の授業は「行為」から、本来ソーシャルワークが対象とすべき、クライアントの自己実現の支援を目指す、実際に有効な動機に基づく「活動」に移行した。その結果、教員としての研究動機・目的である「現実への理論的関与」を演習授業で実践できた。

キーワード：ソーシャルワーク、演習授業、事例検討、活動理論、拡張的学習

はじめに

本稿では、社会福祉士養成課程において社会福祉施設実習を終えた通信制大学生を対象とする事例検討に関する相談援助演習（後期）授業のための教案の開発過程とグループワークによる演習授業の実施状況を報告する。

「相談援助演習」は、1クラス20名以下で実施し（文部科学省・厚生労働省，2008）、事例を用いながら講義で学んだ知識・技術を統合して、基礎的ソーシャルワーク機能の実践的な習得を目指す。2021年度から、より広範かつ専門的な実践能力を備えた社会福祉士の養成に向けて、科目の名称とカリキュラムが漸進的に変更された。具体的には、ソーシャルワーク専門職であ

る社会福祉士と精神保健福祉士の養成課程の共通科目である「ソーシャルワーク演習」と、社会福祉士に専門の「ソーシャルワーク演習（専門）」に再編された。2024年度より新課程に完全移行したが、本稿で報告する内容は、筆者が2022年度に旧課程に則り実施したものである。

1. 授業のねらい・演習の内容と方法・講義と実際の展開

後期演習授業のねらいは、主に二つあった。まずは、実習に臨む学生に最も必要な態度として、ソーシャルワーカー（社会福祉士）の倫理綱領に則りクライアントに向き合うことが出来たかどうかを、事例検討方式で振り返り、卒業後のより良い実践につなげること。次に、実習

*おおにし きいちろう 元日本福祉大学

前の学習、実習での体験と今回の事例検討を踏まえて、学生が実践を専門的援助技術として概念化できるように、統合的・体系的な理解を促す解説講義を実施することであった。

筆者は、拡張的学習の理念に沿って、学びの拡張・発展に向けて、学生が小グループで他者と互いの意見を聴き合う学びの事例検討を体験して、ソーシャルワークの理解を深め、卒業後も学びと事例検討を積み重ねて、ソーシャルワークのより有効な実践・理論の習得に繋がるように教案を計画した(図1)。

演習の内容は、学生が施設実習で経験したインシデント(出来事)を用いて事例検討を行い、実習における個々の実践を、専門的援助技術として概念化・理論化・体系化する能力を培う事とした。次に、演習の方法、解説講義の内容と、実際の展開状況を述べる。

(1) インシデント・プロセス法による事例検討

事例検討では、ソーシャルワークの視点(社会福祉士の倫理綱領)に立脚し、クライアントの人権・権利を尊重・擁護し、自立支援を促す方向で、論拠を示して互いに意見を述べる。

筆者は、一人当たりの割り当て時間が短時間でも事例検討が実施できる、インシデント・プロセス法を採用した。

(ピゴーズ) インシデント・プロセス法(以下IPと記す)とは、すべて実際に起こった出来事のみを扱う体験学習型的事例研究法であり、米国マサチューセッツ工科大学のピゴーズ教授が夫妻で開発した。「事例研究をする者がケースの登場人物に対して忠告したいと思う考えや態度は、自分自身が受講中や日常生活の中で実行しなければならない事であると気が付き、またそれが出来るようになる」べきとの開発者の信念に基づき、1950年に初めて実施された(Pigors, P&F., 1980/1981, p.1)。我が国での導入当初は、主に企業の管理職の労務管理能力向上のために使用された。その後、学校現場等にも普及した。

5段階からなるIPは、第1段階で実際に起こった出来事(事例)を簡潔に文章化して配布し、実際に生じた些細な出来事によく気付くようにする。第2段階では、現状を多角的に分析すべく、質問によって事実を集める。第3段階では、収集した事実を関連づけて対処すべき問題を明確にする。第4段階で対処方法を決定する。第

施設実習後の演習授業「学びのための事例検討」のねらい

「学びのための事例検討」の拡張(発展)的なイメージ

③ 今後、事例検討を積み重ねつつ、ソーシャルワークの知識・理論を用いて、在り方を考え続けて…

(卒業後の学び)

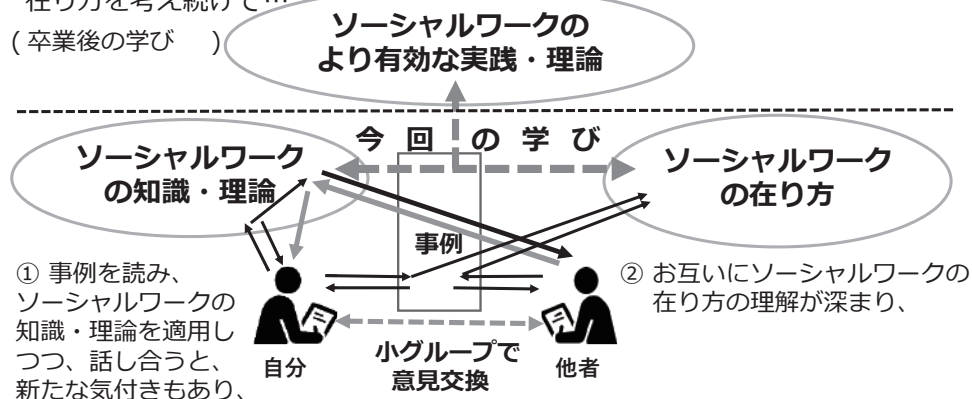


図1 施設実習後の演習授業「学びのための事例検討」のねらい

5段階では、問題が生じた原因、プラス／マイナスの要因、長期的な対策などを含めて状況全体をよく考えて、教訓を得る（Pigors, P&F., 1980/1981, pp.21-39）。

IPのメリットは、①事前に準備する資料が少量で済むため、事例発表者の負担が軽い、②参加者は、実際の出来事に基づき、共通の体験を深めながら当事者の立場で検討できるため、主

体的かつ積極的な討論が期待できる、③事例の事実について質疑応答がされるので、発表者の対応について批判が生じにくい、などである（2004, 竹林地）。

筆者の授業でのインシデント・プロセス法による事例検討の進め方を図2に、検討の手順ごとの役割の説明を表1に示す。

なお、学生には、実習前の授業にて、実習後

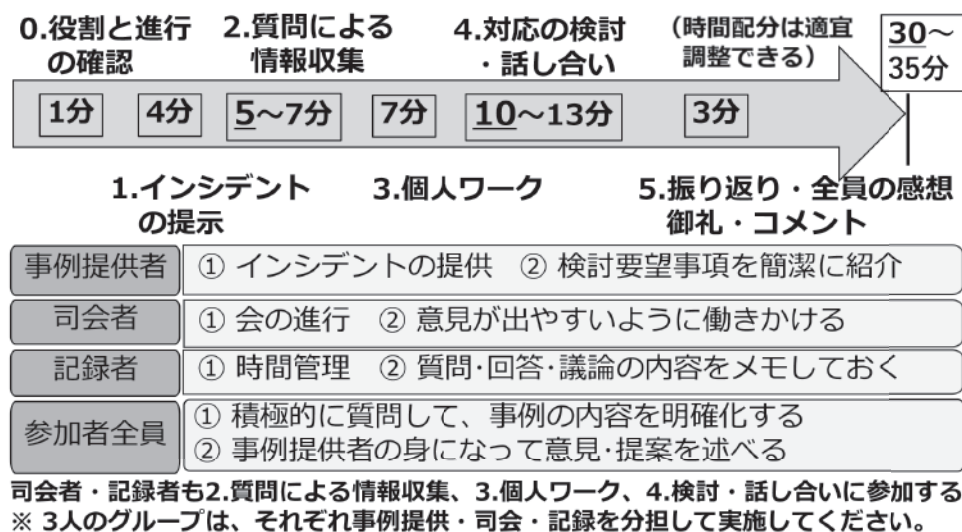


図2 インシデント・プロセス法による事例検討の進め方（時間配分と役割分担）
出典：北村（2015）を筆者が一部変更して作成

表1 インシデント・プロセス法による検討手順ごとの役割の説明

事例検討の手順	役割の説明（今回は参加者に司会者と記録者を含める）
0. 役割と進行の確認	司会者：提供者が検討してもらって良かったと思えるよう、提供者を力づけるような建設的な意見・提案をするように注意喚起する。
1. インシデント提示	提供者：書式に沿って概要を説明し、検討要望事項の一つ伝える。
2. 質問による情報収集	参加者：不明な点を1問1答形式で質問し、検討に関係する事実を集める（提供者の推測／感想／意見／今後の対応等は質問しない）。 提供者：質問された事にのみ簡潔に答え、わからぬ点はその旨伝える。
3. 個人ワーク	参加者：各自で支援／対応策を提供者の立場で考え、箇条書きする。
4. 対応の検討・話し合い	参加者：支援／対応策（意見・提案）を順に発表する。 提供者：考えた事や気付いた事等を話し、議論に参加する。 記録者：適宜要点をメモする。
5. 振り返り	参加者：事例と参加者相互の話し合いから自分が学べた事を話す。 提供者：お礼を述べ、新たな気付きや感想、言い残した事等を話す。

の演習授業で実施するインシデント・プロセス法による事例検討方法を解説した。また、実習終了後に、経験した出来事の中から、実習全体を象徴するようなもの一つを選び、筆者が指定した書式にて提出するよう求め、記載例を含めた事例提供シート（表2）を提示した。そして、授業当日に人数分を印刷して持参するよう、指示しておいた。

(2) グループの編成と検討後の発表方法

なるだけ同じ種類の機関／施設で実習した者同士3-4名で意見交換できるようにグループ（班）分けした。検討後に各自の事例の概要と検討後の感想を3分程度で発表し、筆者が個別に講評を加え、全体で共有することにした（図3）。

(3) より有効な実践・理論を志向する解説講義

次に、実習後の授業の二つ目のねらいであった、専門的援助技術として概念化を促す解説講

義の内容を述べる。筆者は、演習全体のねらいとして、拡張的学習の理念に沿って、卒業後のソーシャルワークのより有効な実践・理論の習得に繋げる事を独自に掲げた。

前稿で報告した実習前の授業では、夫の事業倒産・失踪を契機に生活困窮に陥ったB子世帯の事例（JASCSW, 2015）を使用した。そして、バイオ・サイコ・ソーシャル（BPS）モデルで世帯の問題をアセスメントし、問題解決型アプローチを適用した支援計画を解説した。その際、娘が経済的に自立し、病状も安定したB子が、母親の介護に専念していることが真の願い（リアルニーズ）なのかと、筆者は疑問視し、学生に問いかけたが、代替案は提示しなかった。

卒業後のより良き実践に向けて、真のニーズ・自己実現を支援するマネジメント手法を、授業の最後に紹介しておくべきと、筆者は考えた。そこで、まとめの講義で、世界保健機関（WHO）の国際生活機能分類（International Classifica-

表2 インシデント・プロセス法で使用する事例提供シート（記載例）

【実習先】（障害福祉）地域活動支援センター	【対象者】 Aさん（20代後半男性）
【事例のタイトル】 就労経験のない精神障害のある人への支援の在り方について	
【実習先の概要（環境概要）】 障害者総合支援法に基づくB県C市のD地域活動支援センターは、地域の障害者に様々な活動に参加できる場を提供している。軽スポーツや囲碁・将棋・園芸などの活動のほかに、自由に過ごせるスペースも用意されている。	
【利用者（関係者を含む）とのやりとりの展開】 次第にAさんが、自分は中学生頃から不登校になり、高校に進学せず家に引きこもっていたが、数年前からDセンターに来ていと話してくれるようになった。私が「Aさんはこれから何をしたいですか？」と尋ねると、「何か事務の仕事を見つけて働いてみたい。」とおっしゃった。	
【状況：どのような状況の中での出来事なのか】 時々他のメンバーのEさん、Fさん、Gさんも交えて話をした。Eさんは「Aさんは、働いた経験がないから、世間の厳しさが分からないでしょう。」、Fさんは「ゆっくり過ごせるようなところは他にはないよ。俺は仕事のストレスでつぶれて、ここに来たんだ。」、Gさんは「希望は大切だけれど、現実もみないとねえ。実習生さんは、そう思いませんか？」とおっしゃった。	
【自分がとった対応】 私は、「Aさんがここに通えるようになり、働いてみたいという気持ちになられたことは、とても素晴らしいと思います。これから焦らず、じっくりと訓練すれば、きっと仕事に就けると思います。」と言ったものの、正直なところ、Aさんが事務の仕事に就くのは少し難しいのではないかと感じてしまっていた。	
【ソーシャルワークの価値や倫理のどの点にふれたのか】 倫理基準I-3受容「社会福祉士は、自らの先入観や偏見を排し、クライアントをあるがままに受容する」とある。私は、Aさんにこのように接していたつもりであった。しかし、Eさん、Fさん、Gさんの意見にも一理あるとも思ったし、自分の中にも同じ気持ちもあった。結局私は、うわべでAさんを受容していただけかもしれないと、悩んでしまった。	
【後期授業の事例検討の際、グループで一緒に検討してみたい事】 本人の夢や希望と現実とのギャップが大きな人に関わる際、ソーシャルワーカーとしてどのように関われば良いか、一緒に考えてほしい（意見・助言をお願いします）。	

グループでの検討後、全体で一人ずつ分かち合い (3分スピーチ) みんなに気楽に話してみよう！



- ①自分の事例について、簡単に説明してください。
 - ②グループで検討してもらいたかった事を話してください。
 - (①と②は事例提供シートを使ってギュッと要約すればOK)
 - ③グループでもらった意見やコメントを紹介してください。
 - ④意見やコメントをもらって、自分が思ったこと、
気付いたこと、感想などを自由に話してください。
- 1.5分程度
- 
- 1.5分以内
- 
- ①から④までの内容を、ひとり3分以内で発表をお願いします。
どうしても、うまく話せそうにない人は、④だけでもお話しください。

図3 事例検討後の報告発表（3分スピーチ）の内容

tion of Functioning, Disability and Health : ICF) (WHO, 2001/2002) を活用した目標志向型アプローチの簡潔な解説を計画した。本稿では、学際的な説明を加え、以下に示す。

ソーシャルワークにおける支援手法の基本概念としての一般システム理論 (GST)

ソーシャルワークで用いる対人支援手法の多くは、ベルタランフィの「一般システム理論」(General System Theory : GST) を基盤とする (Williams et al., 2000)。ベルタランフィは、知識とは、感覚・知覚から直接得られるものではなく、過去の学習経験等を経て生物的・心理的・言語的・文化的な多数の要因の影響を受けながら汲み上げられた産物であり、科学とは、進化と歴史によってこの現実の世界にうまく適応してゆくために人間が創り出した概念であると考えた (Bertalanffy, 1968/1973)。松岡によれば、彼は、「自然や世界や社会や機械のさまざまな現象や仕組」を「相互に関連する諸要素が複合関係的にくみだしている動向の総体」と見立てて、「システム」と名付けた (松岡, 2002)。

生物学から研究を開始したベルタランフィは、システムを構成する数多くの変数間の交互作用 (生物的／心理的／文化的／言語的等の多彩な

対応関係) の理解に努めた。また、物理／科学的要素が、特定の配置と水準を維持するような複合体 (有機体) を形成すると、単なる物理現象を超えた固有の「生命」現象が生起すると捉え、要素還元主義を否定し、全体は部分の総和以上のものであると考えた (倉田, 2007)。

エンゲルの BPS モデル

かつて、精神医学界には、生化学的または神経生理学的な脳機能障害に起因する疾患のみを対象とすべきであり、患者の生活上の問題は扱うべきではないとの論調があった。一方、エンゲルは、病気のすべての現象を物理化学的原理で概念化すべきとする還元主義と、精神的要因と物理的要因を分離する心身二元論に立脚する生物学的医学が、「病氣」を身体的変調からのみ定義し、患者が苦悩している心理社会的問題を医学の範疇から排除していると批判した。そして、病気の生物学的側面だけでなく、心理的、社会的側面にも着目する BPS モデルを提起した (Engel, 1977)。エンゲルによる「自然 (人) のシステムの階層」を簡略化し、ソーシャルワークで対応する範囲を付記して図4に示す。

ベルタランフィの GST に依拠し、折衷モデルとも呼ばれている BPS モデルについて、ベニン

グは、以下のように批評している。GSTは、様々なレベルの組織の概念を採用し、トップダウンとボトムアップの影響の方向性の可能性を秘めていることと、線形で決定論的な因果経路を拒否し、複雑で多因子的な経路を支持している点は、精神医学には大いに有用である。ただし、エンゲルは、BPSのいずれかの領域が過大/過小評価されることを防ぐ手段を提案しておらず、GSTの利点を生かせずに、規律のない折衷主義を生み出した (Benning, 2015)。

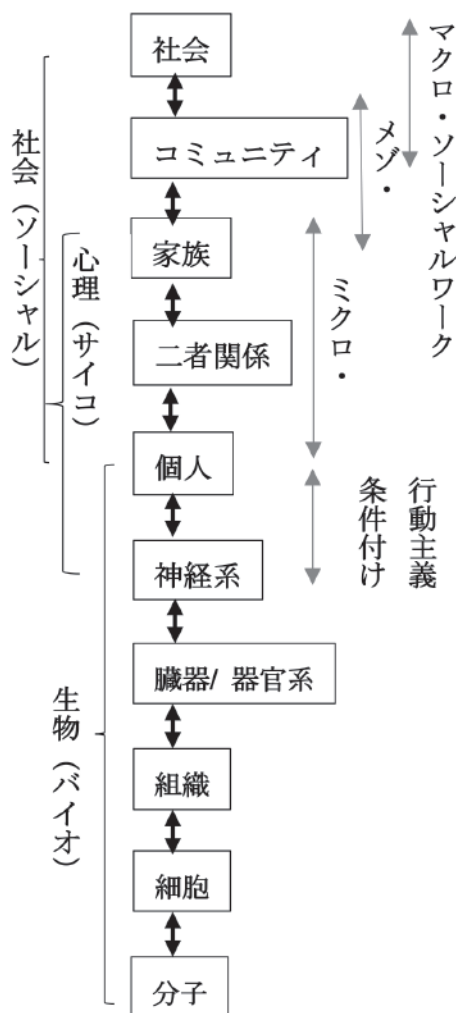


図4 自然 (人) のシステムの階層
出典：Engel (1980) figure1を筆者が一部改変。

その他にBPSモデルへの批判としては、以下の点が挙げられる。生物/心理/社会の3つの次元の関係性の査定及び治療 (支援) に向けた情報の統合方法 (論) が曖昧である。また、モデルを適用する際に、異なる視点からの知見を数多く足し加えることでより良い全体的な知見が得られる「加算的折衷主義」に陥ると、「部分の総和が全体となる」との還元主義に逆戻りする (杉岡, 2018)。また、BPSモデルは、結局、多次元分析と還元主義によって患者と病気の経験の客観化を促すため (Tresolini et al., 1994)、患者が人生及び生活場面で苦悩する主観的経験としての病い (illness) が軽視されかねない。

なお、フランシスらによれば、医療におけるシステム理論を適用した際の治療 (社会福祉領域では、図4の個人 (神経系) レベルより上位の階層における支援に相当) 方針の決定に際しては、次の3段階の検討、すなわち①同一システム内問題についての評価、②システム間問題の評価、③どのレベルで治療 (支援) 的介入を実施するのが最も効果的であるかの検討が有用とされる。そして、治療 (支援) 形態の選択に際しては、どのシステムが最も対処しやすく変化させやすいかを見定めることが重要であると指摘している (Frances et al., 1984/1989)。

ICFを活用したアセスメントモデル

次に、ICFを活用したアセスメントモデルを図5に示す。ICFは、2001年5月にWHOの総会で採択された。「生活機能」は、下から順番にA.「心身機能・身体構造」(生命レベル：心身の働き)、B.「活動」(生活レベル：生活行為)、C.「参加」(人生レベル：家庭内役割・社会参加等)の3階層からなるが、相互依存性と相対的独立性を持っている (上田, 2005, p.36)。これにD.「環境因子」とE.「個人因子」からなる「背景因子」と、F.「健康状態」(国際疾病分類：ICDにて分類)を加えたものが「生活機能モデル」(以下ICFモデルと記す)である。

ICFモデルは、6つの構成要素が影響を及ぼし合う相互作用モデルである。また、BPSモデルと同様に、生活機能に生物学的、心理学的、社会的視点からアプローチする。環境因子と個

世界保健機関の国際生活機能分類 (ICF) を活用したアセスメントモデル

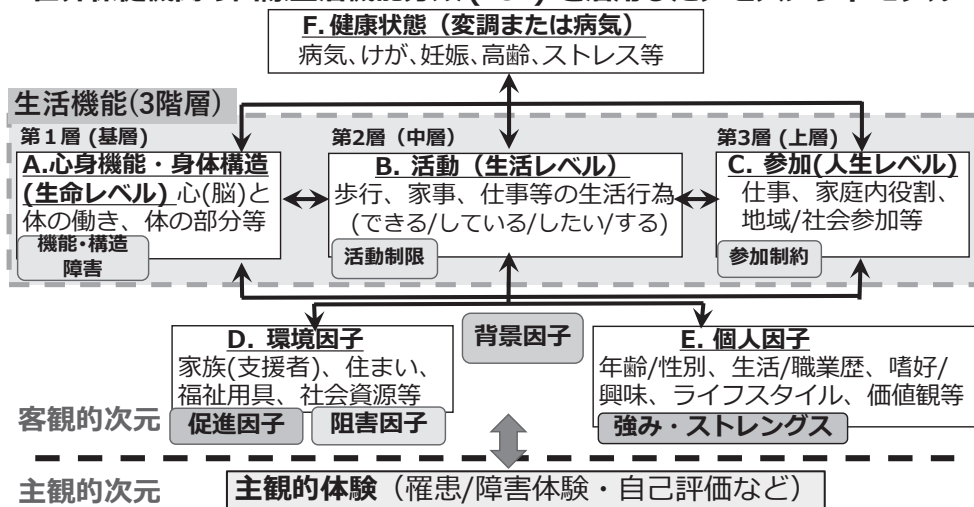


図5 国際生活機能分類 (ICF) を活用したアセスメントモデル
 出典：WHO (2001) p.18 figure1と上田 (2005) p.35 図4を参考に筆者作成

人因子に分けて背景因子を分析し、生活機能にマイナスに働く阻害因子を取り除き、減らす事と、プラスに働く促進因子（強み・ストレングス）を活用する事を検討して、クライアントの活動と参加を積極的に支援する。関係性の査定及び治療（支援）に向けた情報の統合方法が明確になった点で、BPS モデルよりも優れているといえる。

真に効果的な支援には、「人が生きること・生きることの困難（障害）」の包括的な理解・把握が欠かせない。しかし、ICF モデルは、依然として客観的次元の状態像の把握に留まっており、クライアントの罹患・障害体験等の主観的次元を、アセスメント項目に付加すべきとの上田の指摘・提言（上田, 2005, p.14, p.61）に、筆者は賛同する。

なお、活動（生活レベル）のアセスメントでは、「できる活動（能力）」と「している活動（実行状況）」に加えて、本人の意欲と意志を確かめて「したい活動」と「する活動」を明らかにすることが重要であると、筆者は考える。

支援手法の比較

次に、前稿（実習前授業）で扱った B 子世帯

の事例を用いて、① BPS モデルを用いた問題解決型と② ICF を用いた目標志向型の支援手法（アプローチ）を比較し、アセスメント及びアプローチの違いがもたらす支援内容の差異を図 6 に示す。

事例では、会社経営に失敗した夫の失踪後、生計維持のために B 子は清掃のパートを始めた。しかし、持病の膠原病が悪化し、働かず無収入となり、家賃を払えず、母の介護と娘の養育にも困り、生活困窮に陥った。福祉事務所のソーシャルワーカーは、B 子と話し合いながら、状況を分析して、世帯の問題（ニーズ）を整理した。そして、課題解決（ニーズの充足）のために、主に生活保護制度を活用した。その結果、生活は落ち着き、病状も改善した。

前期授業では、問題解決型アプローチを適用して支援計画を立案した（図では①で表示）。その過程では、B 子が感じているフェルト（表面的）ニーズを聴取し、専門職の価値規範に則り（ノーマティブ）ニーズを判断する。次に、支援計画を作成し、短期目標となる生活全般の解決すべき課題（ニーズ）解決に向けて、サービスを提供する。

問題解決型アプローチの原型は、1950年代に

支援手法(アプローチ)の比較 ① 問題解決型と ② ICFを用いた目標志向型

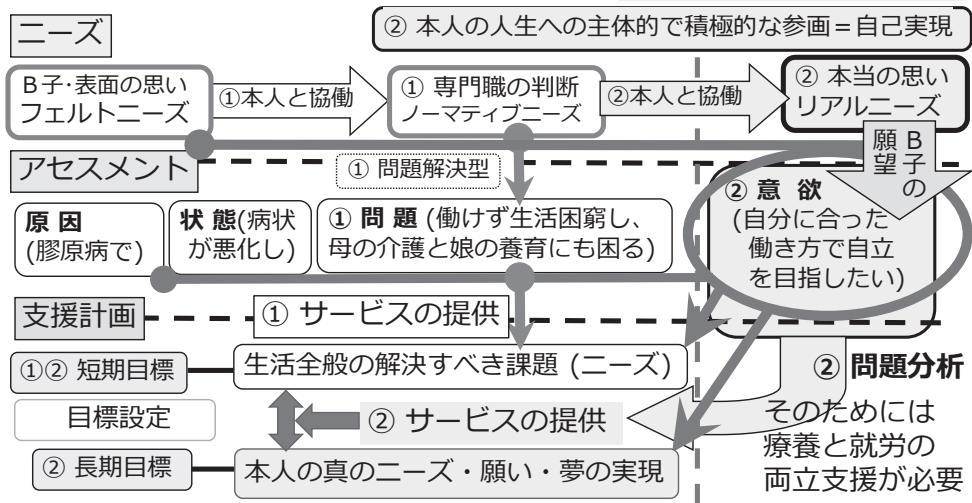


図6 BPS モデルを用いた問題解決型と ICF を用いた目標志向型の支援手法 (アプローチ) の比較
 出典：東広島市介護支援専門員協会 (2006) を筆者が改変して作成

米国のパールマンが提唱した。これは、当事者が外部からの援助なしには解決できないと思っている社会的課題と人間関係上の問題を、限られた時間の中で、本人ができるだけ効果的に対処できるよう支援する手法である。パーソナリティを、外側からの入力とフィードバックに対して絶えず反応する開放システムとみなす。外部からの支援を要する危機的状況は、ソーシャルワークの介入によって、感情・思考・行為の変容を促す新たな学習の過程を伴う実存的体験になると捉えて (Perlman, 1970/1985)、クライアントの主観的経験を反映した支援を重視する。

確かに、母親の介護と娘の養育を伴う生活困窮問題は、このアプローチで対処できる。しかし、B子の真の願い (リアルニーズ) は、持病の療養をしながら、自分の体調に合わせて働いて、地域で自立して暮らす事ではなかったのかと、筆者は考えた。改めて問題分析をすると、療養と就労の両立支援の必要性が導き出された。

一方、ICFを用いた目標志向型アプローチ (図では②で表示) では、人生への主体的で積極的な参画を促し、本人の真の願い・自己実現 (長期目標) をも支援する。そのために、支援者は、更に一步踏み込んで、本人の真の願望を聴取し、

本人の意欲を引出しつつ、自己実現に向けて共に問題を分析し、解決すべき生活課題 (短期目標) と長期的な自己実現目標を設定する。そして、社会資源 (サービス) を活用して、双方の目標達成に向けて、共に取り組む。

ICF を用いた目標志向型アプローチによる支援方法

最後に、ICFを用いた目標志向型モデルによる具体的なアセスメント方法と支援計画の立て方を図7に示し、手順を説明する。

目標志向型アプローチでは、ICFモデルによるアセスメントや課題整理総括表などを用いて、(手段的)日常生活動作、残存能力と潜在的可能性を含めて現状を把握する。併せて、楽しみ・本人が望む生活等、希望・意向を聴取し、やり遂げた自分をイメージしてもらうなど意欲を引き出して、生活の拡がり、すなわち生活機能のプラスが増えた自立生活・自己実現の姿 (目標) を明確化する。そして、話し合いながら、目標達成のために解決すべき課題を設定し、自立阻害因子の解消を図りつつ、クライアントの強みを生かし、活動と参加の「できる/している/したい/する」を増やす方向で、課題解決の方

法と手順を具体化する（ケアマネジメント）。

なお、ヴィゴツキーは、同じような学習段階にある者同士が互いに他者の考えを取り入れていく集団活動における模倣と、教師などによる学習者の到達水準を見越して先回りするような指導・援助の重要性を「発達最近接領域」という概念で提示した（Vygotsky, 1934/1962, 上 pp.266-274, 下 pp.88-99）。

また、エンゲストロームは、「発達最近接領域」について、単に達成すべき段階や通過すべき空間と見なすよりも、暫く留まり探索すべき活動の時空間として捉えるべきと述べている（Engeström, 2009, pp.312-313）。筆者は、この解釈に賛同し、ケアマネジメントの過程は「発達の最近接領域」に該当すると考える。

（4）実際の演習授業における展開状況

班毎に検討する前に予行演習として、事例検討の進め方を筆者が説明しながら、ひとりの学生の事例をクラス全体で検討した。その後の1事例目の検討では、多くの班で時間管理が疎かになり、話し合いが長引き、制限時間を超えた。

ある班では、男性職員の言葉使いを「怖い」と感じる女性との関わりをきっかけに施設で虐待の芽を摘む方法を話し合った。虐待について研究経験のある学生から、施設全体で取り組まなければ虐待防止は徹底できないとの意見が出た。

虐待は、重要な福祉課題であるので、最後にこの事例をクラス全体で再検討した。全員に事例提供シートを配り、事例提供者に事例の概要、話し合いの経過と感想を話してもらった。

筆者は、職員による虐待を内部告発した実際の事例を紹介し（児童福祉 考察, 2015）、その虐待場面を秘かに撮影した動画（YouTube, 2019）を皆で視聴した。虐待防止に有効な方策について、研究した学生に知見を披歴してもらった後、筆者が参考資料として職員用と管理者用の自己チェックリスト（厚木市, 2021）を配布し、解説を加えた。

2. 考察

（1）今回の後期演習授業における演習方法の変更事項

今回の授業で検討方法を変更した事項を従前と比較し、表3に示す。従前は、4-5名で検討

目標志向型アプローチによるアセスメント方法と支援計画の立て方

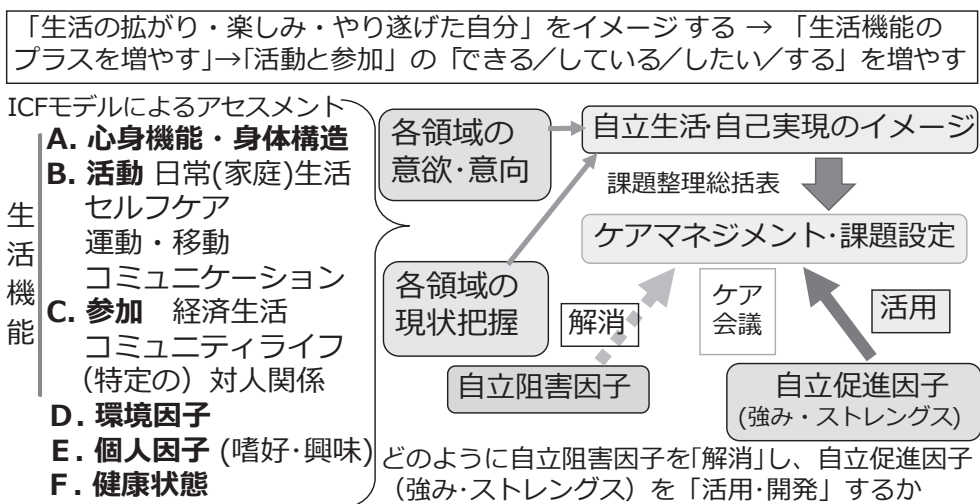


図7 ICF を用いた目標志向型アプローチによるアセスメント方法と支援計画の立て方
出典：東広島市介護支援専門員協会（2006）と大川・上田（2008）を参考に筆者作成

し、個人ワークで大型付箋1枚につき各自の考え等をひとつ書いた。次に付箋を白板等に貼付け、整理しながら話し合い、検討後そのカードワークの形跡を活用して検討過程を振り返る形式で班ごとに発表し、筆者が講評していた。

今回は、感染症予防のため、他者との接触を極力避けねばならず、この手法は使えず、班の人数も減らした。

事例検討方法を変更した効果

グループで検討したい事を事例提供シートの記載欄に追加したことで、学生は漫然と事例の経過を説明することなく、一緒に検討したい事項に集中して話し合うようになった。また、筆者は、検討要望事項を事例ごとに事前に把握できたので、授業当日は各班を巡回しつつも、個々の議論を楽に追えた。

次に、前述した虐待に関連した事例を、共有すべき課題としてクラス全体で再検討した。虐待に関する研究経験のある学生から、個々の職員の努力だけでは不十分であり、施設全体での虐待防止に取り組む必要性和その具体的な手法が提案された。福祉現場で増加する虐待事例への対処方法について、集団における体系的な取り組みが必須との異なる視点からの有益な意見がもたらされ、皆で学びを共有できた。

事例検討後の発表方法変更の意義

今回は、3分スピーチで自分の事例の振り返りを求め、筆者が個別に講評して、報告した学生及びクラス全体に伝え返した。その結果、学生に自己覚知と省察を促す良い機会となった。更に、実践に伴うジレンマへの対処など、実践に必要な知識の提供・共有ができた。学生の発表事例を含めて、以下に記す。

自己覚知と省察の促進

人は、それぞれ過去の人生経験等によって形成されてきた独自の価値観に基づいて他者や社会を判断している。一定の公的福祉（資源分配とケアを含むクライアントの保護）を確保する権能と、クライアントを統制管理（コントロール）する機能を持つソーシャルワーク専門職（Banks, 2012/2016）が、誤って自らの感情や価値観を援助場面に持ち込むと、問題の状況や本質を見失う。更に、支援の際に求められる、受容・非審判的態度を貫けず、クライアントから自己決定の機会を奪い、選択の幅を狭めてしまう。従って、ソーシャルワーカーは、絶えず援助者として自らの感情・性格・価値基準等について理解を深め、自分は物事をどのように受け取りやすいのか、相手にどのような影響を与えやすいのかなどを、客観的に把握するための「自己覚知（self-awareness）」に取り組む必要がある（JASCSW, 2005）。

表3 従前と今回の演習（事例検討）方法の比較

	従前の事例検討	今回の事例検討
1. 班の人数	4-5名（4班）	3-4名（5班）
2. 事例検討の方法	インシデント・プロセス法による事例検討（変更なし）	
	各自の考えを付箋に書き、班で並べ直しながら意見を整理する（カードワーク）	個人ワークで箇条書きした自分の考えを、口頭で発表し、意見交換しながら話し合う ①グループでの検討要望事項を記載欄に追加 ②共有すべき事例を全体で再検討
3. 検討後の発表方法	検討過程の振り返りを班毎に発表し、講師が講評する	自分の事例を3分スピーチで発表し、講師が個別に講評する
4. まとめの講義内容	事例検討・自己覚知に関する事項等	クライアントの真のニーズ・自己実現を目指すICFを用いたアプローチの紹介を追加

また、人の本性的な傾向として、目の前にある現実・事実・出来事の中から、自分が見たいものだけを選好し、満足しがちとなる。学びのための事例検討では、自分自身とは異なる多様な価値観を持つ存在としてクライアントと向き合っているか、状況を客観的かつ多角的に捉えられているかなど、他の学生及び教員と共に振り返る。

実習では、学生は毎日実習目標を立て、実習日誌に記録しながら振り返り、日々施設の実習指導者のスーパービジョンを受ける。実習は、インシデントの連続であるが、時間的な制約もあり、その日の実習目標に関連する一つのトピックに絞って話し合うことが多い。学生に話し合いたい事柄が複数ある場合、必要にして十分な省察ができないこともある。

実習をやり遂げることが最大の目標であり、実習期間中に消化しきれなかった事柄は、実習後の学習課題となる。そのため、持ち越した未決着の事柄について、事例検討の際に話し合いを希望する学生もいると筆者は推測している。但し、学生同士の話し合いでは、心残りの事柄がうまく解消できないことも生じうる。

例えば、施設の実習指導者と立案した支援計画を実施した際に、口数が減った、行動が止まった、疲れた表情を見せたなど、利用者（クライアント）の様子が変わり、自分の対応が悪かったのではないかと、自責感を覚えた学生がいた。クライアントにもっと声をかけて体調や気持ちを確認して、支援計画を変更すべきではなかったかと、振り返っていた。施設の実習指導者とのスーパービジョンで懸念が解消されれば良いが、時間的制約などで未解決のまま残ることも生じうる。学生同士で話し合うと、事例提供者に共感し、もっと声かけをして対応を変えてもよかったかもしれないなどと、同調に終始したままで事例検討を終えてしまいかねない。

しかし、クライアントの自己決定を促す立場に立てば、声かけしたい気持ちを抑えて、クライアントを見守ることに意義がある。異なる視点からの適切な意見が見られぬ場合には、教員が事例提供シートの記載内容、学生同士の事例検討内容の妥当性と事例提供者の省察内容を踏

まえた上で、指導者として伝える必要がある。上記の件では、クライアントが、自律的な生活を目指して、安全な環境下で日々試行錯誤（失敗）しながら、自己決定力を育むところに福祉サービス利用の意義があると、筆者は説明した。そして、施設の支援方針とクライアントの心身の安全を確認しつつ、自らの不安な気持ちを抑えて、声かけを控え、見守り続けた学生の態度を肯定的に評価して伝えた（フィードバック）。

実践に伴うジレンマへの対処

支援者側が慎重に考慮して最善の支援策を提案しても、これを拒否し、客観的にみると非合理的な選択をするクライアントに遭遇し、葛藤を抱えたことを事例提供した学生がいた。

実習では、程度の違いはあるが、現場の実態に直面し、ジレンマを感じる学生は多い。そこで、筆者は、自己決定を尊重すると必要な支援が滞るなど、倫理上のジレンマに対処する際の留意事項として、文献資料（南，2014）を参照しつつ、ドルゴフの「倫理的原則のスクリーン」を用いたソーシャルワーカーの意志決定方法を解説した。事例提供した学生は、実習の過程ですでに独習し関連知識を有している可能性も高い。しかし、個別の講評を通して、ジレンマへの対処方法をより実践的な文脈にてクラス全体で学ぶ良い機会となったと考えられる。

先に少し触れたが、集団学習では、同じような学習段階にある者同士が互いに他者の考えを取り入れ（模倣）、さらに教師などによる学習者の到達水準を見越した先導的な指導によって、学びが促進される（発達最近接領域）。

(2) 文化・歴史的活動理論のモデルの適用による分析

活動理論の4世代の概要

文化・歴史的活動理論（以下活動理論と記す）は、1920年代に道具的媒介の概念を提示したヴィゴツキーを第1世代として、第4世代まで発展している。先に4世代のモデル概要を表4に示し、活動理論の系譜を簡略に述べた後に、今回の演習授業の分析に適用されるモデルについて、筆者の考えを述べる。

言語のコミュニケーション機能と思考機能の関係性及びその発達の道筋について、主に子どもを対象に研究したヴィゴツキーは、人間の自己意識は、他者を意識するがゆえに派生的に、他者との境界面における接触（社会的経験）から生じ、ことばはその基礎を担うと捉え（Vygotsky, 1924/2006, p.76, 1925/1987, p.87; 山住, 2004, p.22）、活動の発達の源泉を子どもの社会的環境（他者との関係）の中に見出した（Vygotsky, 1930a/2002, p.196）。そして、ことばや記号など心理的道具（ツール：X）を媒介とした行為が自己の活動を活性化すると考え、脳機能の自然的特性を能動的に活用した人為（意図）的な結合操作（A-X-B／刺激-X-反応の三項図式）を行動の基本的分析単位として提唱した（Vygotsky, 1930b/1987, 1978）。

彼は、1928年頃より「活動」について論述しているが（Vygotsky, 1928/1990; Blunden, 2020）、

（対象的）活動を分析の基本単位として提案・概念化はしていない（Leont'ev, 1979/1987, p.50; 中村, 1996）。しかし、実践活動は、労働という形態で発展の頂点に達すると考え（Maidansky, 2023）、学校教育期から、生活への積極的・労働的参加を提唱した（Vygotsky, 1924/2006, p.80）。また、手段＝刺激（心理的道具）による精神機能の媒介過程を究明するなかで、人間の高次心理機能が、道具・社会により媒介される実践的活動（労働＝対象的活動）の原理的構造を備えていることを見出した。それは、外界からの刺激に対する反応（精神間機能）は、自分自身に向けられた新たな刺激として、自己の思考・行動の制御・創造（精神的機能）に移行するとの原理である。すなわち、人は、心理的道具を介して、知的な操作として外的環境および自分自身に働きかけ、かつ双方を変化させ、自己の支配下に置くことが可能となり、活動（労働）

表4 活動理論の4世代の概要

	第1世代 (1920年代～)	第2世代 (1930年代～)	第3世代 (1996年頃～)	第4世代 (2009年頃～)
対象と問題	個人の学習／能力開発における課題（挑戦）	拡張的な解決を求める集団の発展上の矛盾	相互接続された活動システム内部および活動システム間の発展的矛盾	多面的かつ領域横断的な解決策を必要とする重大な社会的課題／危機
分析単位	（ことばや記号などを道具として使用する）媒介的な行為（ヴィゴツキー）	（活動・行為・操作の三層構造間で絶えず変換が生じる力動的な）集団的活動システム（レオンチェフ）	部分的に対象を共有し相互作用する、複数の活動システム（エンゲストローム）	重大な社会的課題に直面して異なる活動が連携して生じる、拡張的学習サイクルの合体
学習概念	所与の技能や知識の内面化	いまだ存在しないものを生み出す拡張的学習のサイクル	境界を越えて水平横断的に学ぶ拡張的学習のサイクル	複数の拡張的学習サイクルが合体して生じる水平的及び垂直的交互作用
エージェンシーの概念	歴史的に進化し、解放の可能性を持つものとして自己の行動を把握すること	個々の主体とその課題から、その活動を変革する集団的主体に向かう拡張的な運動	差異と補完性の認識と調整	二重刺激法による（形成的な）変革主体性
典型的な介入	自分の行動を解放的に理解し、習得することを目指した訓練	活動の集団的分析及び再設計の縦断的プロセス → チェンジ・ラボラトリー手法の創発	チェンジラボラトリーと越境ラボラトリー	地域レベルから国家・国際レベルまで、相互接続された複数のチェンジラボラトリーで長期的な追跡研究

出典：Engeström & Sannino (2020) table1 overview of the four generations に筆者が一部加筆編集

の必須条件を満たす（Vygotsky, 1930b/1987）。この概念が、人間の社会的・実践的な結びつきを実現する諸過程のシステムとしての（創造）活動のカテゴリーを心理学領域で確立する上で礎石となった（Leont'ev, 1974/1980, p.20）。

夭折したヴィゴツキーの研究を継承した第2世代のレオンチェフは、活動を人間の個人的存在の総体的単位と考え、人々の現実の生活を「主体-活動-客体」という図式で捉えた。すなわち、個々の活動は、主体の一定の欲求に応じ、活動の対象としてそれぞれが持っている現実的な動機によって区別され、その欲求の対象へと方向づけられる。また、その欲求が充足されると消滅し、改めて別の条件下もしくは変化した対象に関して再生産されると考えた。その際、活動の構造を引き起こす動機の違いを基準とする「個々の活動」、意識的な諸目的に従属するところの過程としての「行為」、具体的な目的の達成条件に直接依存する「操作」の三層構造間で絶えず変換が生じる力動的なシステムとして、活動を概念化した（Leont'ev, 1974/1980, pp.18-30）。そして、実践的活動としての人々の現実の生活、とりわけ人間に固有な生産活動としての労働に焦点を当てた。

レオンチェフの観点から社会と個人の関係性を研究すると、個人に加え、社会集団（共同体）も分析対象となる。生産的な実践活動としての社会（集団）的な労働活動への個人の参与を検討すると、個人は社会の一部を担うという意味で必然的に「分業（分担）」という概念が導出される。さらに、集団内で分業（役割分担）を規定している約束事（ルール）と成果の分配などとの関係性も、システムとして解明が求められる。レオンチェフは、研究範囲を第1世代の個人から社会（集団）に拡張したが、概念図を示さず、後にエンゲストロームが図式化した（Engeström, 1987/1999, p.68, p.79）。

第3世代のエンゲストロームは、活動理論の国際化に伴う異なる文化との対話の必要性や、活動システムの相互接続と相互依存の進行に鑑みて、部分的に共有された対象を持つ複数の活動システムの集合を分析単位として、システムを跨いだ水平方向の相互作用に焦点を当てた

（Engeström, 2001）。すなわち、文化的多様性、対話／コミュニケーション、ネットワーク、境界横断、領域接触等の水平的拡張を重視する（山住, 1998, p.284）。更に、活動理論の原理として以下の5点を挙げている。①基本的分析単位としての集団的で人工物（ツール・記号）に媒介された対象指向的な「活動システム」、②異種結合原理としての「多声性」、③活動システムの構成要素が内包する長期に亘り形成され、変化もする「歴史性」の尊重、④変化と発展の原動力としての「矛盾（構造的緊張）」、⑤活動システムの「拡張的変革」志向（拡張的学習のサイクル）（Engeström, 2001; 山住, 2004, pp.96-97）。

なお、ドイツ古典哲学、カール・マルクスの思想、ロシアの文化・歴史的心理学の3つを源泉とする活動理論自体も、研究者間の論争／議論（坂元, 1978; 百合草, 2015）、コミュニケーション原理の包摂、欧米諸国でのヴィゴツキーの再評価などを経験し（山住, 1998, pp.8-11, pp.16-88）、旧ソビエト（スターリン）時代には思想統制もあった。

さて、競争優位の現代社会における貧困化、気候変動やパンデミックなど国境を越えた重大問題等の解決（公共善の回復／獲得）に向けて、第4世代では、複数の拡張的学習サイクルが合体したものを分析単位とする。そして、関連する個々の活動システムおよびそれらが合体して活動システム全体にわたって関与する学習サイクル及びそれぞれの比較的独立した力動性と相互依存性に着目し、持続可能な選択肢を生み出すことを目的とした異質な仕事の連携に焦点を当てる。

以上、各世代のモデルは、人々の現実的な生活・活動を対象指向的な実践として分析し、道具によって媒介され、その固有の矛盾を通じて変化する必要があるとの認識で共通している。活動は絶えず変化するものと理解し、未来に向かって活動の発展を志向する際には、変革的な主体性と意志ある行動に基づく「拡張的学習」による形成的介入が極めて重要であると考えられる（Engeström & Sannino, 2020）。従って、各世代の研究方法は並行して継続的に活用される

ものであり、研究目的に応じて各世代の研究方法を適切に使い分けるべきものであるといえる。

前稿で報告した実習前の演習授業は、グループでの話し合いによる拡張的学習が中心で、上記の第2世代に該当する。本稿の実習後の授業は、施設実習で経験した事柄を振り返り、事例に纏めて知識の内面化を図ることが中心となるため、主に第1世代に該当すると考えられる。そこで、最後に演習授業全体の総括を兼ねて、第1・第2世代の活動理論の枠組みに沿って、本稿の考察をまとめる。

教授—学習過程の社会文化的構成

ヴィゴツキーは、学習課題は、文化的・職業的・社会的生活に参加する人に対して社会的環境に付随して齎され、課題解決のための考え（概念）は、解決の過程で発生すると考えた。また、高次精神機能の発達（学習）には二通りあり、精神間的機能は集団的活動・社会的活動として、精神的機能は個人的活動・人の思考内部の方法として現れると考えた（Vygotsky, 1934/1962, 上 pp.183-185, pp.266-274）。

演習授業では、集団的活動としての学生同士及び教員との話し合いは、専門的知識の想起・獲得を容易にする刺激となり、精神間的機能における学習が起こると同時に、個々の学生は、新たに得た知識・情報を将来他の場面で活用・転用する「知の転移性」（精神的機能）を養える（松岡, 2023）。その例として、先に述べたクラス全体での虐待に関する学びや、より実践的な文脈の中での新たな知識（ジレンマへの対処等）の獲得などが挙げられる。

「同じ対象に対して異なった関わり方をする他者が共存」する教室では、社会実態等を背景として「異種の思考の相互作用」（多声性／ポリフォニー）が生じて、より望ましい文化の創造に向けた「共同作業的な意味生成」の場となる（山住, 1998, pp.85-88, p.157, p.253）。

おわりに

伊藤は、ソーシャルワークの機能について、ソーシャルワーカーが、集合的な意志（「対象者、サービス利用者と共に働く」）を介在させ

て、既存の社会規範が張り巡らした公的支援の必要性を判断する線引き（境界線）を変更（ずら）しながら、「社会構造上その存在を隠蔽され不可視な状態にされていた、いわば『埋もれていた』社会的問題とその犠牲者たちを、私たちの社会的／集合的な公的課題として可視化し、『支援の俎上にあげる』こと」と述べている（伊藤, 2016, p.284）。換言すれば、ソーシャルワーカーは、社会的な同意を得よう努めながら支援する範囲を拡張しつつ、クライアントと協働して生活課題の解決を支援する存在といえる。B子世帯の事例では、治療／療養と仕事の両立支援をすることで、B子は雇用の機会を得て、自宅を出て（越境）、社会参加ができる。

また、伊藤は、ソーシャルワークでクライアントを保護（ケア）することについて、支援の対象を生み出した既存の社会秩序を構成する価値観へ一定の異議申し立てを含み、必然的に社会変革を志向する性格を宿すと同時に、クライアントを既存の社会秩序に再定置し、社会的安定性の確保に資することを意味すると述べている（伊藤, 2016, pp.281-283）。すなわち、ソーシャルワークは、社会的変革と社会規範の維持との相反する事項を同時に志向する両価的な社会的実践であるために、専門職の役割自体がジレンマを内包している。

授業では、この点を実践に伴うジレンマへの対処に関する講評の際に併せて解説して、学びを拡張・深化させるべきであったと反省している。他に、学生ごとにフィードバックすべき内容の準備に相当の時間を費やしたが、十分な講評には至らなかった事例もあった。例えば、性的少数者（LGBT）に関する報告事例では、筆者は経験不足のため、インターネットで調べた範囲での情報を提供するにとどまった。

最後に筆者の気付きを述べておきたい。今回、活動理論の拡張的学習に基づく教案開発に取り組むことで、従前の「教科書の編者が定めた事例検討の学修目標を学生が達成できるようにする」（教員としての労働）行為が、目的志向的に転換されて、「クライアントの自己実現を支援するために必要な手立てを学生と共に検討する」活動に移行したように思う（Engeström, 1987/

1999, pp.126-127)。すなわち、教科書の内容を適切に教えるために教案を準備する「行為の目標」が、本来ソーシャルワークが対象とすべき「クライアントの自己実現」の支援を目指す（現実の・真の）「活動の動機」へと転換した。更に言い換えれば、拡張的学習の趣旨に沿って、教案のねらいを掘り進める中で、業務として「教科書の内容を教える」との「理解されただけの動機」から、「実際に活用可能で有益な知識・技能を伝授する」との「実際に有効な動機」に移行したともいえる（Leont'ev, 1945/1967, pp.44-53, 1974/1980, pp.22-34; 山住, 2011）。

その結果、筆者は、教員としての研究動機・目的である「現実への理論的関与」を演習授業で実践できた。やりがいを満喫したが、これが教員の自己満足に終わることなく、学生の学習動機・目的である「現実への理論的関与」に実際に役立つものとなるよう、今後も研鑽に努めて参りたい。

引用・参照・参考文献

厚木市 (2021). 「(虐待防止に向けた) 施設従事者のための自己チェックリスト (職員用/管理者用)」高齢者・障害者虐待防止ネットワーク.

Banks, S. (2012/2016). Ethics and values in social work. 石倉康次・児島亜紀子・伊藤文人 監訳『ソーシャルワークの倫理と価値』第1章 (pp.21-44) 法律文化社.

Benning, TB. (2015). Limitations of the biopsychosocial model in psychiatry. *Advances Medical Education and Practice*, 6: 347-352.

Bertalanffy, R.von. (1968/1973). General system theory: Foundations, development, applications. 長野敬・太田邦昌訳『一般システム理論』xii-xvii みすず書房.

Blunden, A. (2020). The unit of analysis and germ cell in Hegel, Marx and Vygotsky. https://www.ethicalpolitics.org/ablunden/pdfs/unit_and_cell.pdf.

竹林地毅 (2004). 「情報の共有・分析—インシデント・プロセス法による事例研究」『一般研究報告書 知的障害のある子どもの担任教師と関係者との協力関係推進に関する研究—個別の指導計画の作成に焦点をあてて—』pp.34-35 独立行政法人 国立特殊教育総合研究所 重度知的障害教育研究室.

Engel, GL. (1977). The need for a new medical model: A

challenge for biomedicine. *Science*, 196 (4286): 129-136.

Engel, GL. (1980). The clinical application of the biopsychosocial model. *The American Journal of Psychiatry*, 137(5): 535-544.

Engeström, Y. (1987/1999). Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research. 山住勝広 他訳『拡張による学習 活動理論からのアプローチ』新曜社.

Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1): 133-156.

Engeström, Y. (2009). The future of activity theory: A rough draft. Sannino, A., Daniels, H. & Gutiérrez, K.D. (Eds), *Learning and expanding with activity theory* (pp.303-328). Cambridge University Press.

Engeström, Y. & Sannino, A.(2020). From mediated actions to heterogenous coalitions: Four generations of activity-theoretical studies of work and learning. *Mind, Culture, and Activity*, 28(1): 4-23.

Frances, A., Clarkin, J. & Perry, S. (1984/1989). Differential therapeutics in psychiatry: The art and science of treatment selection. 高石昇監訳 阪大精神科心理療法学研究班訳『精神科鑑別治療学 理論と実際』第2章治療の形態 (pp.53-92) 星和書店.

東広島市介護支援専門員協会 (2006). 「ICFの基本的な考え方」研修会資料.

一般社団法人 日本社会福祉士養成校協会 (JASCSW) (監修) (2015). 『社会福祉士 相談援助演習 第2版』pp.312-315 中央法規出版.

伊藤文人 (2016). 「3 バンクス『ソーシャルワークの価値と倫理』について」Banks, S. (2012/2016) 『ソーシャルワークの倫理と価値』監訳者解題 (pp.276-291) 法律文化社.

児童福祉 考察(ブログ). (2015). 「児童福祉…最近のニュース20150611」. <http://kudohp.essay.jp/>.

北村世都 (2015). 「事例検討の進め方」公益財団法人 中央競馬馬主社会福祉財団 平成27年度 第3回民間社会福祉施設職員合宿研修会 資料 (11月11日).

倉田致知 (2007). 「HRM 研究における「システム」の使われ方 一般システム論との関わりから」*京都学園大学経営学部論集* 17 (1・2): 35-66.

Leont'ev, AN. (1945/1967). 西牟田久雄訳「子どもの精神発達にかんする理論」. 松野豊・西牟田久雄訳『子どもの精神発達』第2章 (pp.38-67) 明治図書.

- Leont'ev, AN. (1974/1980). 米重文樹訳「活動についての一般的概念」. AA レオンチェフ編著 米重文樹・桑野隆訳『現代ソビエト心理言語学』上 第1章 (pp.15-34) 明治図書.
- Leont'ev, AN. (1979/1987). 藤本卓訳「序文—エリ・エス・ヴィゴツキーの創造の道程」. ヴィゴツキー著 柴田義松・藤本卓・森岡修一訳『心理学の危機 歴史の意味と方法論の研究』 pp.7-50 明治図書.
- Maidansky, AD. (2023). Thinking and labour (Reading Vygotsky). *Cultural-Historical Psychology*, 19(3): 4-12.
- 松岡正剛 (2002). 「ルートヴィッヒ・フォン・ベルタランフィ 一般システム理論」千夜千冊 521夜 (4月18日). <https://1000ya.isis.ne.jp/0521.html>.
- 松岡正剛 (2023). 「レフ・セミヨノヴィチ・ヴィゴツキー 思考と言語」千夜千冊 1815夜 (1月28日). <https://1000ya.isis.ne.jp/1815.html>.
- 南彩子 (2014). 「専門職としてのソーシャルワーク再考—ソーシャルワーク倫理に基づく意思決定とそのプロセスについて—」『天理大学社会福祉学研究室紀要』 16: 3-12.
- 文部科学省・厚生労働省 (2008). 「大学等において開講する社会福祉に関する科目の確認に係る指針について」.
- 中村和夫 (1996). 「ヴィゴツキー理論は活動理論か?」『心理科学』 18(2): 11-37.
- 大川弥生・上田敏 (2008). 「活動と参加の使い分け (中分類): 案」厚生労働省第5回社会保障審議会統計分科会 生活機能分類専門委員会資料 4-1 (資料2).
- Pelman, H.H. (1970/1985). The problem-solving model in social casework. Roberts, R.W. & Nee, R.W. (Eds), *Theories of social casework* (pp.129-180), University of Chicago. 久保絨章訳「ソーシャル・ケースワークにおける問題解決モデル」『ソーシャル・ケースワークの理論 7つのアプローチとその比較』第4章 (pp.131-184) 川島書店.
- Pigors, P&F. (1980/1981). The Pigors incident process of case study. 菅祝四郎訳『インシデント・プロセス事例研究法 管理者のケースマインドを育てる法』産業能率大学出版部.
- 坂元忠芳 (1978). 「心理の形成をめぐる最近のソビエト心理学界の論争について (その二)」東京都立大学『人文学報 教育学』 13: 29-82.
- 社団法人日本社会福祉士養成校協会 (JASCSW) (2005). 「わが国の社会福祉教育, 特にソーシャルワークにおける基本用語の統一・普及に関する研究報告書」.
- 障害者支援障害者支援情報まとめサイト (YouTube). (2019). 「知的障害者施設の虐待【山口県下関市】」. <https://www.youtube.com/watch?v=CAI4qSKS3j0>.
- 杉岡良彦 (2018). 「生物心理社会-スピリチュアルモデルと精神的人格」『医学哲学 医学倫理』 36: 32-41.
- Tresolini, CP. & the Pew-Fetzer task force on advancing psychosocial health education. (1994). *Health professions education and relationship-centered care*. p.11. Pew Health Professions Commission.
- 上田敏 (2005). 『ICF の理解と活用 人が「生きること」「生きることの困難 (障害)」をどうとらえるか』きょうされん.
- Vygotsky, LS. (1924/2006). 柴田義松訳「障害児の心理学と教育学」. 柴田他訳『障害児発達・教育論集』 pp.55-84 新読書社.
- Vygotsky, LS. (1925/1987). 藤本卓訳「行動の心理学の問題としての意識」. 柴田義松他訳『心理学の危機 歴史の意味と方法論の研究』 pp.61-92 明治図書.
- Vygotsky, LS. (1928/1990). 中村和夫訳「子どもの文化的発達の問題」『心理科学』 12(2): 24-34.
- Vygotsky, LS. (1930a/2002). 土井捷三・神谷栄司訳「子どもによる道具と記号 (言語) 操作の発達」. 柴田義松他訳『新児童心理学講義』第2部 (pp.167-246) 新読書社.
- Vygotsky, LS. (1930b/1987). 藤本卓訳「心理学における道具主義的方法」. 柴田他訳『心理学の危機 歴史の意味と方法論の研究』 pp.51-59 明治図書. (なお田丸敏高訳『心理科学』 1982; 6(1): 28-32. と黒須俊夫「メディア人間論の構図 (2) 道具とメディア人間 <1>」『群馬大学社会情報学部研究論集』 2004; 11: 197-213. も参考とした.)
- Vygotsky, LS. (1934/1962). 柴田義松訳『思考と言語』 明治図書.
- Vygotsky, LS.(1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Cole, M.et.al (Eds), p.40. Harvard University Press.
- Williams, GC.et.al. (2000). Research on relationship-centered care and healthcare outcomes from the Rochester biopsychosocial program: A self-determination theory integration. *Families Systems & Health*, 18(1): 79-90.
- World Health Organization (WHO) (2001/2002). International classification of functioning, disability and health: ICF. 厚生労働省訳『国際生活機能分類—国際障害分類改訂版—』中央法規出版.

山住勝広（1998）.『教科学習の社会文化的構成 発達の教育研究のヴィゴツキー的アプローチ』勁草書房.

山住勝広（2004）.『活動理論と教育実践の創造 拡張的学習へ』関西大学出版部.

山住勝広（2011）.「文化・歴史的な活動としての学習 —

活動理論を基盤にした教育実践の探究 —」『関西大学文学論集』61(3): 85-108.

百合草禎二（2015）.「日本の心理学の発展にとって文化歴史理論、活動理論及び批判心理学の意義」『常葉大学保育学部紀要』2: 39-49.