

## わが国におけるソーシャルワーク教育とその課題

中村敏秀・相澤 哲

## 要 旨

日本のソーシャルワーク教育は多くの課題を抱えている。本稿では特にソーシャルワークとケアワークについての関係の明確化とソーシャルワーク実習教育の内容について論考した。そして、次のような結論を得た。ソーシャルワークとケアワークの定義は統合されるべきである。教育はこれを前提に行われるべきである。またソーシャルワーク実習教育は実習時間を大幅に増やすことと、実習指導者の資格認定が必要である。その結果、大学等での社会福祉教育はより実践的なものになる。

## キーワード

ソーシャルワーク教育、ソーシャルワークとケアワーク、社会福祉援助技術現場実習

## はじめに

わが国におけるソーシャルワーク教育は、1987年の社会福祉士の制度化以降、これに応じて養成教育（ソーシャルワーク教育）と国家試験が実施されてきた。しかしその教育内容には多くの課題を残したまま、今日に至っていると言わざるを得ない。こうした認識は北川（1997、2004）の、観念的な抽象論に終始するのみで、大学でのソーシャルワーク教育は実践には役に立たないとの理解に共通する。続けて北川は、実践的な思考形式や技術上の共通性と一貫性に欠け、専門性をうたえる共通基盤の脆弱なソーシャルワーカーを生み出すところにあると批判している。あるいは白澤（2004）も実践現場で自立して専門業務を担える教育体制にはないとし、その原因を授業内容が制度解説で、実践現場に浸透する理論提示ができていないと指摘する。これらの指摘は直ちに次の具体的な事柄に直結する。養成資格を巡ってはソーシャルワーク単一資格が領域別資格か、ソーシャルワークとケアワークの関係、臨床実習とは言えない短期間の実習の見直し、実習施設・機関と実習内容の未整理、実習指導者の資格と適性

（受入れ側と養成校側の両方で）、ソーシャルワークの中核たる援助技術論（専門技術）の未熟さ、施設援助か地域生活か、当事者主権と専門家支配との関係など多々ある。養成教育がこれらについて一定の共通基盤を示せないのであれば、保坂等（2003）が経験した困難を継続する、任用制度を持たない名称独占資格は未来永劫に続くことになる（もちろん実践サイドでもソーシャルワーカーのイメージは混迷しているのであるが）。

本稿ではこれらの課題解決に向け、ソーシャルワークとケアワークの関係の整理と社会福祉援助技術現場実習（以降、実習と称す）の2点に焦点を当てた論考を行う。多数の課題の中からこの2つを取り上げるのは、相互に密接な関連を持つ課題の中で、これらがソーシャルワーク教育の根幹をなすことによる。

そこで本稿では、ソーシャルワークとケアワークの関係と実習について、これまでの主だった論述を整理し、今後の論考のための検討枠組みの提案に主眼を置くこととする。次にそれを受けて、課題解決に向けた現時点での方策の提示を試みるものである。

ソーシャルワークとケアワークの関係を巡る主な議論

1) 初めに、ケアワークとソーシャルワークの関係について早くから言及していた、黒川(1989)の主張からみていきたい。黒川は両者の共通性を、社会福祉のクライアントに対する援助方法であり、クライアントの成長発達や自己実現のために個別に援助することにあるとしている。さらに援助手段としてワーカー・クライアント間の「援助的人間関係」の重視においても共通しているとする。一方、相違点としては、ソーシャルワークはクライアントの社会関係の障害の問題解決のために、主として「言語的表現」手段を用いる。これに比して、ケアワークは身辺自立や社会的自立ができないクライアントに対して、基本的欲求や心理社会的欲求の充足を、介助、ケアなどの提供でおこなうとする。

この相違点に関する部分は、両者の違いを援助手段に求める特徴を持つことになる。根本(2000)はこの見解を基礎に据えた上で、ソーシャルワークは主にコミュニケーション技法を用いて、対象は比較的体・精神機能の健全な人であるとする。これに対してケアワークは、身体的・精神的に障害を持つ比較的保護を必要とする人を対象に、日常生活動作の援助とともに心理・社会的側面の問題にもアプローチすると述べる。いずれにしろ、これらの主張は「社会福祉士及び介護福祉士法」の総則第2条に依拠しつつ、両者を相対的に独立した固有のものであると主張していると言える。

これらの論述とは異なり岡田(1998)は、ソーシャルワークを利用者の社会関係の全体性を調整することもしくは自己実現の援助にあるとする。その上で、専門職としてのホームヘルプは単なる介護サービスだけに止まらない、ソーシャルワーク的な要素を含むと述べている。そしてケアを欠いたソーシャルワークは、時には抽象的な実効を欠いたものになると述べている。さらに最近では大和田等(2004年)が

以下のようなソーシャルワークとケアワークの統合論を主張するに至っている。「施設ケアにおいて利用者の日常生活の支援を展開する場合、そもそもソーシャルワークとケアワークを分離して展開することが現実的に可能であろうか。利用者の生活を総合的にとらえたとき、それは不可能のように思われる」。これらの主張は京極(1998)の、「ソーシャルワークとケアワークはその性格上、かなりダブっている部分があります」とする一部重複論を越えた、統合論とも呼ぶべき実質を有している。

このようにソーシャルワークとケアワークの関係については論者間において、便宜的に呼ばば固有論、一部重複論、統合論に分かれ様々な見解が示されていると考えられる。

2) 次に、研究者による個人的見解とは異なる公的組織の見解を見ておきたい。それは2003年に出された、日本学術会議の第18期社会福祉・社会保障研究連絡委員会報告(以降、「18期提案」と記す)である。ここでは、ソーシャルワークとケアワークを夫々に異なった独自のものであるとする立場が採られている。「18期提案」では、社会福祉士をソーシャルワーカーとしてではなく介護職で採用していると、社会福祉施設に疑義を投げかけている。さらに介護支援専門員はソーシャルワーカーの固有業務であり、社会福祉施設等の生活指導員は必要な援助計画の作成・実施でソーシャルワーク業務を展開できていない等と批判的に述べている。この立場は、社会福祉士及び介護福祉士法の、「相談に応じ、助言、指導その他の援助を行うこと(相談援助)を業とする」を前提にしていることは間違いない。すなわち、ソーシャルワーカーの主業務は相談であり、介護業務は含まれないとする理解と言えよう。言うまでもなくこうした立場を採る論者は少なくなく、先に触れた白澤(2004)もこれと同じ理解にたっている。しかし、こうした立場を採りながらも、イギリスの例に倣い、社会福祉士と介護福祉士の業務の連続性と実践力を相互に高めることを検

討すべきであるとする。

こうした立場からはわが国のソーシャルワーク教育が、現実の福祉実践とは異なる教育を実施し、これに基づく新たな任用の場を求めていることは間違いない（但し、社会福祉士実習はケアワーク中心の入所施設が多いといった矛盾も抱えてはいるが）。

このように、わが国のソーシャルワーク専門教育の議論は、最も基本的な部分で違いを残したままの状態まで今日に至っているのである。

### 社会福祉援助技術現場実習の実情と課題

1) 社会福祉士の養成カリキュラムの中には、社会福祉援助技術現場実習（以後、実習と称す）がある。この実習にはわが国のソーシャルワーク教育の矛盾が集積している。社会福祉士養成の実習先は、ケアワーク主体の生活施設が圧倒的に多い。根本（1996）はこれらの施設を、仕事量と職員数の関係やソーシャルワークの必要性の理解の浅さと理論の未発達等から、ソーシャルワーク部門が確立されていないとする。その結果として実習の大部分はケアワーク体験で終える。もちろん、実習指導者の多くは介護福祉士かホームヘルパーである。ここには実習指導者の資格や適正は不問とされているばかりか、巡回指導する教員も全く異なる専門領域の者が校務でこなしている。これに比して相談機関である福祉事務所や児童相談所は一般行政職が占めている。その一般行政職は平均3年程度で他職場に異動し、短期間の実務経験しか持たない者で占められている。その結果、実習に行った学生はソーシャルワークの基礎的指導が受けられぬばかりか、「指導することはないよ」といった言葉さえ浴びて帰ってくることになる。このような実習経験は、ソーシャルワーク専門教育を構成する実習とは言えないことはもとより、卒業後の「ソーシャルワークの業務」を担保しえないことは明らかである。

2) 次に実習期間である。臨床実習と呼ぶにはその期間は短すぎる。実習目的を福祉施設・

機関の現状理解に置いたとしても、23日の実習は短い。せいぜい、長めの見学実習に過ぎない。さらには実習施設・機関は1～2ヶ所である。これはカリキュラム上、多様な福祉援助場面の大部分について、全く知らずに実習を終えていることになる。このような福祉施設・機関の短期間実習からは、対人援助の臨床を学ぶ意味や効果を期待することは困難となる。

ちなみに、看護師の臨地実習についてみると、総実習期間は23単位（1,035時間）である。その実習内容は基礎看護学（3単位）、在宅看護論（2単位）、成人看護学（8単位）、老年看護学（4単位）、小児看護学（2単位）、母性看護学（2単位）、精神看護学（2単位）となっている。

3) ここでわが国の実習の貧困さを理解するために、英米における実習をみておきたい。宮本（2004）によれば、アメリカの学部レベルの実習は3年次と4年次の2年間で720時間である。また平山（2004）は最低400時間と伝えている。1日を8時間で実習日数に換算すると720時間では90日間、週休2日を基準に換算すると、4ヶ月になる。平山のデータに基づいても2ヶ月を越えるのである。また大学院の修士レベルでは宮本は2年間で1,1120時間＝140日、平山は900時間と述べている。いかにアメリカのソーシャルワーク教育が実践的であるかがわかる。次にイギリスである。イギリスでソーシャルワーク教育を受けDip SWの資格を取得した矢嶋（2004）は、実習（Assessed Practice）を130日と報告している。さらに実習内容については、正規職員が行う全ての仕事を同様に任されると報告する。

これらに倣うならば、わが国の養成教育の全ての課題に優先して、実習内容の見直しと実習期間の延長を実現すべきである。

4) さらには実習評価の問題がある。多くの場合、総合評価の名の下に、実習施設の評価と教育側評価が統合されて判定される。山崎（1997）は勤務校を例にして、「実習先による評

価表、実習記録、実習出席日数、実習に関する授業の出席状況、レポート等を総合して行っている」とする。あえて単純理解をするならば、実習に関わる評価に占める「実習先による評価表」は1/5ほどのウエイトしか持たないことになる。その結果、実習施設評価ではD判定(不合格)を受けても、総合評価ではA～Cの判定で実習単位が合格となる。こうした評価システムは、教育側が実質的な成績評価権を握り、実習施設には評価権を形式的に賦与しているに過ぎない。「どうせ先生が評価するんでしょう」と、その欺瞞性を指摘する施設の声もあがっている。こうした評価を巡る齟齬は、実習学生を受け入れる施設の学生指導の努力や情熱を減じさせるのに十分である。

5) この実習評価に含まれる他の事項としては、教育側の実習前評価がある。「実習指導」等の名称の授業で実習前指導を行い、学生一人ひとりが実習に耐えうる資質能力を備えているかの評価を、いかなる基準で実施しているのかについてである。学内基準の単位取得を満たすと自動的に実習が可能とするのではなく、援助者に相応しい人格的な成熟や立ち振る舞いまで含めた実習前評価が必要である。これは塩村(2004)も指摘するように、学生の幼さ・社会的訓練の不足は学力を問わず全ての大学等に共通する。このため、学生を「実習に出す・出さない」について組織的に判断することが必要となる。すなわち、いかなる過程を経てどの学内組織が決定するのか、さらに、その決定に対しての学生の発言権をいかに保障するのか、の透明性も含めた教育側の実習前評価が求められている。

このような実習に関わっては、「誰でも援助者の適性を持つものではない」、「誰でも援助に関われるわけではない」とする価値観が教師と学生に共有されることが求められている。

わが国のソーシャルワーク論の確立と実習教育整備に向けた検討の枠組み

1) 伊藤(1996、2004)はイギリスやアメリカの専門的援助者の誕生の歴史を三段階に分けて説明する。第一段階は救貧対策を中心とした専従の援助者の誕生とする。そこから児童福祉、障害者福祉、医療福祉、精神医療福祉等への分化と職能団体をつくり、夫々の援助の理論化と教育課程が整備された時期を第二段階とする。第三段階は各分野に共通する知識・技術の統合化を図り、各国の条件の応じた資格化に至った時期とする。英米両国のソーシャルワークの現在の特徴は、表1に示した通りである。こうした英米のソーシャルワーク発展の歴史と到達点を踏まえ、わが国のソーシャルワーク教育、資格制度の特徴を次の4点にまとめている。ソーシャルワーカーの統合化と構造化がされておらず、いわゆる英米の第三段階に至っていない、主に行政職が在宅ソーシャルワークを、社会福祉教育修了者の多くは施設ソーシャルワークと医療(精神も含め)ソーシャルワークを担当、在宅ソーシャルワークを担当する児童福祉司、社会福祉主事資格は短期講習で取得可能である一方、社会福祉士、精神保健福祉士資格はおもに学士過程で取得されている、学士課程の入学には社会人経験が問われていない、などである。

これに倣うならば、わが国のソーシャルワーク教育は、第二段階から第三段階への発展の課題を負っている。その課題解決のためには、ソーシャルワーク教育の見直しから着手しなければならないことになる。

2) 国際ソーシャルワーカー連盟(IFSW 2000年 カナダのモントリオール大会採択)のソーシャルワークの定義(日本ソーシャルワーカー協会他訳 2001)の実践の項は、次のように記している。

「ソーシャルワーク実践での優先順位は、文化的、歴史的、および社会経済的条件の違いに

表1 英米両国のソーシャルワークの現在の特徴

	主な対象・領域	所属組織	主な教育課程	教育対象
米国	施設ソーシャルワーク(ケアワーク)は対象にせず、医療および精神医学ソーシャルワーク、在宅ソーシャルワーク、心理療法	民間部門中心	教育課程は修士で、さらに上位の開業資格がある	修士課程以上は原則、社会人対象
英国	在宅ソーシャルワークと施設のソーシャルワークを統合し、ケアワークとの互換性を持つ	行政部門中心	大学(大学院)と大学外の二元的システム	原則社会人経験、特に実務経験者対象

出典：伊藤淑子 社会福祉サービスと従事者 磐田正美他編 社会福祉の原理と思想 有斐閣 2004から筆者作成

注1、矢嶋によれば2003年の制度改正により、18歳から受け入れるようになった模様である。

より、国や時代によって異なってくるであろう」

これは世界的な統一基準としてのソーシャルワーク実践があるとは考えず、ソーシャルワークをその国々の諸条件により形作られるものとした見解であると理解できる。

ちなみに世界の潮流の一例をイギリスに見るならば、1988年に CQSW と CSS の統合が図られて Diploma in Social Work の資格へと変わった。伊藤(1996)によれば、この資格組織である中央ソーシャルワーク教育研修協議会の「施設ソーシャルワーク-実践の諸モデル」(1989年)には、専門的実践能力と施設実習の部分に関する次のような著述がある。施設ソーシャルワーカーの具体的援助には、「利用者に対するグループワーク、個人へのカウンセリング、身体的な世話、レクリエーション活動」が必要である。すなわちソーシャルワーカー固有の業務の一つに、ケアワークが包含されている。とは言え、イギリスでも Roger Clough (2000) が述べるように、家族でも可能な非専門的な活動との評価があり、評価も賃金も低いことから、直接ケアの地位は低いといった問題を抱えている。

次に宮本はアメリカについて、福祉予算削減の中で修士レベルは、最上級のライセンスである臨床ソーシャルワーカー(Licensed Clinical

Social Worker) を取得し、ソーシャルワーカーの中で最も高所得な個人開業へと向かう傾向にあるとする。これに反比例する形で、学士レベルのソーシャルワーカーは、心理学、社会学を専攻した者と共にヒューマンサービス・ワーカーとして公的サービスや民間非営利サービスにおいて次第に増加している。宮本はアメリカのソーシャルワーカーの二極分化を報告した後に、次のように述べる。ヒューマンサービス・ワーカーの業務内容は、日本で最も類似するのはケアワーカー(介護福祉士)である。そして介護福祉業務拡大と深化は、2003年の介護報酬の見直し案の概要にみられるように、訪問介護において家事援助から生活援助に名称変更し、自立支援や在宅生活支援の観点を重視している。それらはソーシャルワークとケアワークの重複と統合化を意味し、これまでの専門職業主義(企業主義文化と学歴偏重主義への傾斜)への批判と反省によるとしている。こうした流れは保育士の役割が、児童の保育中心から保護者にたいする保育指導や、児童相談所の児童福祉士任用資格が看護師、保健師、保育士を加える方向での検討からも判ると述べている。

3) 既に10年前に出された宇野(1995)(社会福祉士等の国家資格誕生前後に、厚生省人材確保対策室長を経験)の指摘は、今も傾聴に値する。宇野は社会福祉援助技術の総論、各論  
 ・ の代表的な教科書を読む限り、英米の理

論の紹介が中心で、日本の現実や実践の中から体系化、科学化された形跡がないとする。また、さまざまに「技術」が語られていても、ほとんど技術としての実態が見えてこないとも指摘する。こうした指摘の後で医師を例に問題解決の方向性を示している。医師が権威を持つのは、診断、治療を行うからである。これに倣うとすれば、生活指導員や児童指導員は自ら率先してサービスを行い、サービスチーム全体をリードする社会福祉士像を示す職種である。そもそも、援助計画の策定能力には、何らかの実践的な技術の裏打ちが必要である。福祉サービス利用者の状態と利用可能な社会資源的確な判断能力は、具体的な福祉サービスの実行能力に支えられている、と述べている。これは先に紹介した大和田等の主張と符合する。このように、ソーシャルワークとケアワークを統合する理解は説得力を持っている。しかし、これとても、わが国の福祉援助の実態を現象的に説明しているに過ぎない。求められるのは、ソーシャルワークとケアワークの業務本態に関わる本質的な同一性の提示である。このことについて二宮（1992）が福祉労働の立場から、援助者による対象者に対する援助過程（福祉労働）は、コミュニケーション労働が中核であるとする議論を提示している。ここには、先の黒川や根本に代表される、ソーシャルワークとケアワークを方法の違いで分ける捉え方を越える視点が示されている。実際、高齢者のオムツ交換（ケアワーク）では、ワーカーが無言で熟練の手早さで行っているわけではない。布団を剥ぎ着衣を脱がせるために、まずは、予告の言葉賭け「オムツを換えさせてください」から始まる。そして交換中には、「いいウンチがたくさん出ましたね」等と言葉をかけながら清拭を行う。終了時には「さっぱりしたでしょう」と顔を覗き込みながら、高齢者の反応を確かめている。その時、熟練した援助者にしか確かめられない、微かな顔つきや笑顔にオムツ交換＝「快の提供」の意味を確認しているのである。中西・上野等

（2003）も当事者主権の主張の中で、当事者ニーズを理解できるケアワーカーのコミュニケーション能力の必要性を述べている。二宮や中西等に抛ればケアワークとソーシャルワークは共にコミュニケーション労働そのものであり、この視点を導入すれば両者を分離する主張は根拠が乏しいものとなる。

4）わが国においても、べてるの家（2002）にみられる地域における共同生活を基礎に、労働による生活者としての経済的自立を目指す援助が生み出されている。ここでは、向谷地（PSW）や川村（医師）そして患者等が協同で創り上げた、「非」援助論と言う名の援助が実践されている。援助者 被援助者や治療者 患者の関係性を打ち破り、生活と労働の中に疾病軽減や生産者としての経済活動を展開しているのである。性急に一般化はできないが、このなかにソーシャルワークが可能とする援助の本質が含意されているようである。事実、患者自らが自らの疾病とこれに伴う苦しみを文章化した当事者研究（2005）は、当事者主権に連なる本質を持つものであり、注目に値する。

おわりに；課題解決に向けた提案

1）今後のソーシャルワーク教育では、ソーシャルワークとケアワークとを統合的に理解するという合意を形成することから始めるべきである。当然、教育内容は制度解説中心のものを離れ（必要性は認めるが）、新たに、障害児・者援助論、高齢者援助論等の具体的科目群が必要とされる（介護福祉士の形態別介護を拡大深化する意味で）。またこれら援助論を支える障害・疾病論や障害児・者心理論や高齢者心理論さらには、障害児・者や高齢者の家族援助論等も準備されなければならない。その上で相談機関と施設での実習を有機的に組み合わせた上で、講義と実習を同時並行的に行うなどのカリキュラム改正が必要とされる。

2）次に上で触れた実習を臨床実習とするためには、実習期間の大幅な延長が必要となる。

当面3ヶ月とし、最終的には6ヶ月までの延長が望まれる。また実習施設・機関についてはコース制を設けて、最低でも2コースは履修するようにする。例えば、児童コースであれば児童相談所、養護施設、障害児施設等とし、他のコースでは高齢者コースを履修するならば、児童・障害・高齢者と様々な相談機関と施設の広範囲な臨床実習を行うことになるのである。

3) 実習評価権は施設に全面的に持たせる。その前提として、実習指導者資格を設け、資格認定を行う。

4) これらの実践と講義が有機的に結合された教育には、援助系教員に豊富な福祉実践の経験者の採用が必要となる。もちろん、教員業績評価には論文だけを偏重することなく、福祉援助に関わっていかなる実績をあげたかの新たな評価基準を設け、少なくとも前職を大幅に下回る待遇を改善する必要がある。このことは対人援助に関わる援助技術には、言語化し難い「臨床知」が存在することを正当に認めることでもある。

5) ソーシャルワーク教育と実践が教育場面で有効に機能するには、福祉施設（認可施設か否かはともかく）を教育組織内に設置することが必要である。いわば、大学付属福祉施設である。当然、教員はその施設内で教育と援助実践を行う臨床能力が求められる。また、こうした実践と教育の統合は臨床系教員に限定されない。福祉政策系教員の政策提言が福祉援助制度として具体化された場合、付属福祉施設でその政策の妥当性の検証が可能となる。今後、福祉系大学の改革は、付属施設の設置と運営及びこれを担当する教員を前提に、教育目的や方法を含む検討を行うべきであろう。これらが実現してこそ、学部教育からより高度な専門職大学院が構想され、学部から大学院教育への連続性と独自性の検討が可能となる。

6) 本稿では、二宮の議論に基づきコミュニケーション労働という概念を導入することにより、ケアワークとソーシャルワークを統一的に

理解する枠組みを示唆するにとどめた。今後は、二宮が依拠しているJ.ハーバーマスのコミュニケーション的行為の概念等も検討し、また同時に、日本の社会福祉の現場の実情も考慮に入れて、この論点に関してはより詳細な議論を提示したいと考えている。

本稿は学科共同研究の一部として執筆された。本稿は中村が原文執筆し、これを相澤と中村で推考したものである。

#### 参考引用文献

- 伊藤淑子(1996) 社会福祉職発達史研究 米英日本三カ国比較による検討 ドメス出版
- 伊藤淑子(2004) 社会福祉サービスと従事者 磐田正美他編社会福祉の原理と思想 有斐閣
- 宇野裕(1995) 職業としての福祉 21世紀の福祉マンパワーを求めて 43p 中央法規出版
- 浦河べてるの家(2002) べてるの家の「非」援助論 そのままでいいと思えるための25章 医学書院
- 浦河べてるの家(2005) べてるの家の[当事者研究] 医学書院
- 大和田猛(2004) 社会福祉実践としてのケアワークの内容 大和田猛編著 ソーシャルワークとケアワーク 中央法規出版
- 岡田藤太郎(1998) 社会福祉学汎論 ソーシャルポリシーとソーシャルワーク 相川書房
- 北川精一(1997) 大学におけるソーシャルワーク教育のゆくえ ソーシャルワーク研究所 ソーシャルワーク研究 vol. 23 No. 2 summer 90
- 北川精一(2004) 児童領域における大学院教育に求められるもの 児童養護施設における実践理論研究を手がかりに ソーシャルワーク研究所 ソーシャルワーク研究 vol. 30 No. 2 Summer 118
- 京極高宣(1998) 改訂 社会福祉学とは何か 新・社会福祉原論全国社会福祉協議会
- 黒川昭登(1989) 現代介護福祉論 ケアワークの専門性 誠信書房
- 塩村公子(2004) 社会福祉専門職の人材養成に関する課題 財団法人鉄道弘済会 社会福祉研究 第90号 37-43pp
- 白澤正和(2004) 日本における社会福祉専門職の実践力 財団法人鉄道弘済会 社会福祉研究 第90

号 13-20pp

中西庄司・上野千鶴子(2003) 当事者主権 岩波書店

二宮厚美(1992) 福祉マンパワー政策と福祉労働の専門性 総合社会福祉研究 第5号 総合社会福祉研究所 2-16p

根本博司(1996) 社会福祉実習の意義と実習指導の重要性 日本社会事業学校連盟・全国社会福祉協議会 《新》社会福祉施設現場実習指導マニュアル 全国社会福祉協議会

根本博司 ケアワークの概念規定 一番ヶ瀬康子監修 新・介護福祉学とは何か ミネルバ書房

平山 尚(2004) アメリカにおける社会福祉教育 歴史的発展と現況 ソーシャルワーク研究所 ソーシャルワーク研究 vol. 30 No. 2 Summer 118 pp10-18

保坂友子他(2003) 成長するソーシャルワーカー 11人のキャリアと人生 筒井書房

宮本義信(2004) アメリカの対人援助専門職 ソーシャルワーカーと関連職種の日米比較 ミネルバ書房

山崎道子(1997) ソーシャルワーク教育における援助技術演習と現場実習の役割 ソーシャルワーク研究所 ソーシャルワーク研究 vol. 23 No. 2 summer 90

矢嶋真希(2004) イギリスのソーシャルワーク専門教育について ソーシャルワーク研究所 ソーシャルワーク研究 vol. 30 No. 1 spring 121 52-59pp 相川書房

Roger Clough(2000) The Practice of Residential Work MACMILA PRESS(2002 杉本敏夫「これからの施設福祉を考える」久美)