

# 社会福祉現場における“循環的”人材育成の必要性

## －職場内における人材育成システムの構築に向けて－

岡本 晴美

### I. はじめに

社会福祉現場における人材育成については、「社会福祉事業に従事する者の確保を図るための措置に関する基本的な指針」（1993年4月14日厚生省告示第116号）である、いわゆる「旧福祉人材確保指針」が策定されて以来、今もなお深刻な課題として社会的に認知されている。「旧福祉人材確保指針」は、その後、2007年に見直しが行われ、改めて「新福祉人材確保指針」（2007年8月28日厚生省告示第289号）として策定された。

「新福祉人材確保指針」では、次の5つの視点から人材確保のために講ずべき措置を掲げている。

- ①就職期の若年層から魅力ある仕事として評価・選択されるようにし、さらには従事者の定着の促進を図るための「労働環境の整備の推進」
- ②今後、ますます増大する福祉・介護ニーズに的確に対応し、質の高いサービスを確保する観点から、従事者の資質の向上を図るための「キャリアアップの仕組みの構築」
- ③国民が、福祉・介護サービスの仕事が今後の少子高齢社会を支える働きがいのある仕事であること等について理解し、福祉・介護サービス分野への国民の積極的な参入・参画が促進されるための「福祉・介護サービスの周知・理解」
- ④介護福祉士や社会福祉士等の有資格者等を有効に活用するため、潜在的有資格者等の掘り起し等を行うなどの「潜在的有資格者等の参入の促進」
- ⑤福祉・介護サービス分野において、新たな人材として期待される、他分野で活躍している人材、高齢者等の「多様な人材の参入・参画の促進」、である。

本稿では、社会福祉現場に入職後の職場における人材育成に焦点を当て、上記5つの措置のうち、②の「キャリアアップの仕組みの構築」の観点から考察を行う。まずは、現在、社会福祉現場の人材確保を考える際に用いられる「キャリアアップの仕組みの構築」について概観する。次に、「キャリアアップの仕組み」を活用しつつ、社会福祉の現場実態に即した人材育成システムの構築として“循環的”な視点が必要であることを示す。結論を先取りして述べるなら

ば、“循環的”な人材育成において必要とされるのは2つの循環であると考え。一つは、研修内容と実践を連動させ積み上げていく“研修内容と実践の循環”である。もう一つは、“育てられる人（育つ人）”と“育てる人”の“人の循環”である。この2つを両輪として、職場における人材育成システムを構築することを提案する。その際に、インストラクショナル・デザイン（Instructional Design：ID）、および教育効果測定にもとづく研修デザインの観点から、人材育成の仕組みを考える。

## II. “キャリアパス”を意識した人材育成

### 1. キャリアパス—職務階層ごとに求められる職員の役割・機能

「新福祉人材確保指針」で構想されている「キャリアアップの仕組みの構築」では、職場（主として経営者）に求められることとして、次の4点があげられている。

- ① 質の高い介護福祉士や社会福祉士、保育士等を確保する観点から、資格制度の充実を図り、その周知を行うこと。また、有資格者等のキャリアを考慮した施設長や生活相談員等の資格要件の見直しや社会福祉主事から社会福祉士へのキャリアアップの仕組みなど、福祉・介護サービス分野における従事者のキャリアパスを構築すること。
- ② 福祉・介護サービス分野におけるキャリアパスに対応した生涯を通じた研修体系の構築を図るとともに、施設長や従事者に対する研修等の充実を図ること。
- ③ 従事者のキャリアアップを支援する観点から、働きながら介護福祉士、社会福祉士等の国家資格等を取得できるよう配慮するとともに、従事者の自己研鑽が図られるよう、業務の中で必要な知識・技術を習得できる体制（OJT）や、職場内や外部の研修の受講機会等（OFF-JT）の確保に努めること。
- ④ 従事者の多様な業務経験の機会の確保のために、経営者間のネットワークを活かした人事交流を通じて、人材育成を図ること。

上記①に示されているように、キャリアアップの仕組みとして、「キャリアパス（career path）」の構築が推奨されている。社会福祉法人 全国社会福祉協議会（以下、全社協と表記する）による報告書『福祉・介護サービス従事者の職務階層ごとに求められる機能と研修体系～キャリアパスに対応した生涯研修体系構築を目指して～』<sup>1</sup>によると、「キャリアパス」は、「仕事の経験歴を通じて、昇進・昇格へと進む経路」と定義されている。「昇進・昇格」という言葉からは、給与に反映される職階というイメージを抱くかもしれないが、ここでは、職務階層（キャリア段階）に応じて求められる従事者の役割・機能と捉えることが重要である。

同報告書では、『福祉・介護サービス分野に共通する職階ごとの能力開発』に必要とされる研修カリキュラム」の検討を目的として行われた11法人・施設に対するヒアリング調査の結果から、「職務階層と求められる機能のイメージ」<sup>2</sup>（図表1）の整理を行っている。職務階層は、

5段階に区分され、第1段階は、新任職員、第2段階は、「第1段階（新任職員期間）」を終えて独り立ちをした段階から、監督的立場ではないが個々のサービス提供場面などにおいてスタッフリーダーとしての役割を果たす段階まで」が想定されている。第3段階は、チームリーダーとして主導的な役割を果たすことが期待され、第4段階および第5段階は、施設長や管理者等の管理職が想定されている。職務階層ごとの期間（経験・勤務等の年数）については、「法人や施設・事業所の規模や事業分野等によりさまざまな実態があるため一律には規定できない」<sup>3</sup>とされている。

この整理をもとに、「福祉・介護サービス従事者の職務階層に対応した新たな研修体系～科目設定と職務階層ごとの教育・研修のポイント～（概念図）」（図表 2）として、幅広い観点から教育・研修のポイントが示されている。ここには掲載していないが、想定されている8科目（「福祉サービスの倫理と基本理念」「セルフマネジメント（自己管理と環境づくり）」「メンバーシップ・リーダーシップ」「他職種連携・地域協働」「人材育成」「業務課題の解決と実践研究」「リスクマネジメント」「組織運営管理」）について、階層別の「ねらい」と「到達目標・獲得目標」、これらの科目設定の「背景」が細かく例示されている。今後、これらの例示に基づき、学習内容や方法（実施する研修技法）等が検討され、選択されることが必要であるとしている<sup>4</sup>。

図表 1 職務階層と求められる機能のイメージ

	職務階層	求められる機能	役職名称 【例示】
第5段階	トップマネジメント リーダー・ シニアマネジャー (上級管理者)	<ul style="list-style-type: none"> <li>運営統括責任者として、自組織の目標を設定し、計画を立てて遂行する。</li> <li>必要な権限委譲を行い、部下の自主性を尊重して自律的な組織運営環境を整える。</li> <li>人材育成、組織改革、法令遵守の徹底などを通じて、自組織を改善・向上させる。</li> <li>自らの公益性を理解し、他機関や行政に働きかけ、連携・協働を通じて地域の福祉向上に貢献する。</li> <li>所属する法人全体の経営の安定と改善に寄与する。</li> </ul>	施設長(1)  (部長)
	マネジメントリーダー マネジャー (管理者)	<ul style="list-style-type: none"> <li>業務執行責任者として、状況を適切に判断し、部門の業務を円滑に遂行する。</li> <li>職員の育成と労務管理を通じて組織の強化を図る。</li> <li>提供するサービスの質の維持・向上に努める。</li> <li>経営環境を理解し、上位者の業務を代行する。</li> <li>他部門や地域の関係機関と連携・協働する。</li> <li>教育研修プログラムを開発・実施・評価する。</li> </ul>	施設長(2) 小規模事業管理者  部門管理者  (課長)
第4段階	↑ 管理職 ↑	<ul style="list-style-type: none"> <li>チームのリーダーとして、メンバー間の信頼関係を築く。</li> <li>チームの目標を立て、課題解決に取り組む。</li> <li>上位者の業務を補佐・支援する。</li> <li>当該分野の高度かつ適切な技術やノウハウを身に付け、同僚・後輩に対してのモデルとしての役割を担う。</li> <li>地域資源を活用して業務に取組む。</li> <li>教育指導者（スーパーバイザー）として、指導・育成等の役割を果たす。</li> <li>研究活動や発表などを通じて知識・技術等の向上を図る。</li> </ul>	(係長)  主任
	チームリーダー リーダー (職員Ⅲ)	<ul style="list-style-type: none"> <li>組織の中での自分の役割を理解し、担当業務を遂行する。</li> <li>職場の課題を発見し、チームの一員として課題の解決に努める。</li> <li>地域資源の活用方法を理解する。</li> <li>後輩を育てるという視点を持って、助言・指導を行う。</li> <li>業務の遂行に必要な専門的知識・技術等の向上を図る。</li> <li>職業人としての自分の将来像を設定し、具体化する。</li> </ul>	職員(一般)**
第3段階	メンバーⅡ スタッフⅡ (職員Ⅱ)	<ul style="list-style-type: none"> <li>指導・教育を受けつつ、担当業務を安全・的確に行う。</li> <li>組織・職場の理念と目標を理解する。</li> <li>担当業務に必要な制度や法令等を理解する。</li> <li>組織内の人間関係を良好にする。</li> <li>福祉の仕事を理解し、自己目標の設定に努める。</li> <li>仕事から生じるストレスを理解し、対処方法を身につける。</li> <li>福祉・介護サービス従事者としてのルール・マナーを順守する。</li> </ul>	職員(新任)
第2段階	メンバーⅠ スタッフⅠ (職員Ⅰ)		

\*この場合のトップマネジメントとは、法人を単位とした経営管理についてはなく、施設・事業所を単位とした運営統括者を指すものとして設定される。

\*\*職員(一般)には、第1段階(新任職員期間)を終えて独り立ちした段階から、監督的立場ではないが個々のサービス提供場面などにおいてスタッフリーダーとしての役割を果たす段階までが含まれている。

図表2 福祉・介護サービス従事者の職務階層に適応した新たな研修体系  
～科目設定と職務階層ごとの教育・研修のポイント～ (概念図)

科目	福祉サービスの倫理と基本理念	セルフマネジメント (自己管理と環境づくり)	メンバーシップ・リーダーシップ	多職種連携・地域協働	人材育成	業務課題の解決と実践研究	リスクマネジメント	組織運営管理
第5段階 シニアマネジャー (上級管理者)	施設方針の決定と体制・環境整備	体制整備 対策の実践	組織・部門管理者に必要な コミュニケーション技術	行政・地産 との連携 方針の決定 体制整備	体制整備	組織運営課題の 発見・分析 課題解決のための トップマネジメント	方針の決定 制度の構築と 運用改善 支援方針の検討と実施 現場環境づくり	制度の構築と 運用改善 経営への応用
第4段階 マネジメント リーダー マネジャー (管理者)	サービスの質の 管理と環境整備	要因分析 現場管理	トップを軸とする リーダーシップ	実践の検証と マネジメント	技術の活用 育成推進	組織運営課題の 発見・分析 サービスの質の 管理	方針の推進 予防と管理	実践と連携 適切な制度運用 組織の理解
第3段階 チームリーダー リーダー (職員Ⅱ)	チームによる 実践と連携	自己管理 チーム管理	指導者に必要な コミュニケーション 技術	チームの リーダーシップ	住民・地域社会 ボランティア等との 連携・協働の実践	研究の意義と 進め方 階層別の業務課題に 対応した 解決策の検討・推進	実践への展開 実践を通じて解決の 推進 リスクへの気づきと対応 リスクを生まない環境 づくり	制度・規程の理解 実践への展開 基本の理解
第2段階 メンバーⅡ スタッフⅡ (職員Ⅰ)	研修・運営管理の 理解と実践	自己目標の設定 と管理	メンバーシップの 確立と実践	職場内の多職種連携・ 協働の理解 チーム実践・仲間との 連携	役割理解と実践	実践課題の発見・ 分析 必要理解	研究の必要と理解 実践への展開 リスクの理解	基本の理解
第1段階 メンバーⅠ スタッフⅠ (職員Ⅰ)	研修・運営管理の 理解と実践	自己理解 目標の重要性	自己理解	基本の理解	基本の理解と 実践	必要理解	研修の理解 リスクの理解	基本の理解
教育内容	福祉サービスの倫理と基本理念 ～尊厳の保持・権利擁護～ 利用者・家族の理解と実践 福祉サービスの基礎と実践	セルフマネジメント (自己管理と環境づくり) 身体・健康管理 ストレスマネジメント モチベーションマネジメント キャリアデザイン	メンバーシップ・リーダーシップ コミュニケーション技術 コミュニケーション技術 メンバースHIPの理解と実践	多職種連携・地域協働 チーム実践・仲間との 連携 リーダーシップの理解と実践 メンバーシップの理解と実践	人材育成 エルダー・チニター養成 部下の育成と能力開発 (コーチング・スビービジョン) フアンシレーター養成	業務課題の解決と実践研究 実践課題の発見と分析 業務課題の解決 (職場の問題解決) 業務課題への対応 (職場の問題解決)	リスクマネジメント 利用者や地域のリスクへの対応 研修への対応	組織運営管理 財務の理解と経営への応用 人事制度の理解と実践への展開 業務の理解と管理の実践
科目	福祉サービスの倫理と基本理念	セルフマネジメント (自己管理と環境づくり)	メンバーシップ・リーダーシップ	多職種連携・地域協働	人材育成	業務課題の解決と実践研究	リスクマネジメント	組織運営管理

※上記以外に、法人の理念や目的、方針やサービス提供に係る基本技術については、職場内研修により教育・訓練を行う必要がある。

## 2. 社会福祉現場における人材育成の課題

全社協の報告書(2010)では、「職場における教育・訓練」上の課題について、次のように指摘されている<sup>5)</sup>。要約して述べると、①全国的にみて、福祉・介護サービスの実施単位である施設・事業所は、小規模なところが多い。②小規模な事業所は、「教育訓練を外部に依存せざるを得ない」状況であり、同時に、「同一法人・事業所内だけではキャリア形成の十分な機会を得ることが困難」な状況である。③サービス単位の小規模化や数の増加にともない、チーム実践が基本である社会福祉の現場において、非常勤職員や資格を有しない者を含めて構成されたチームによる実践が現状である。職員の働き方、専門性に配慮しつつも、サービス水準の維持向上を図る必要がある。④人材育成が「職場任せ」の状況であり、事業所間での人材育成に対する意識や積極性に大きな温度差が生じている。たとえば、研修担当者が設置されていない、「年間研修計画」の策定にとどまっているなど、職場における研修実施体制が不十分な法人・事業所が少なくないこと。「施設長が考えるスキル」と「本人が考えるスキル」との間に差が生じていることから、本人が望むスキルを研修で学ぶ機会に恵まれずミスマッチが生じていること。正規職員に比べて非常勤職員への研修が不足していること、である。

上記4点にまとめられた課題から、「福祉・介護サービスに従事する職員に対して、それぞれの職場での教育・訓練は十分に行われているとはいえない状況にある」と結論づけられている。「福祉・介護サービス従事者が、それぞれの職場において求められる能力や、それに関連する役割・機能が明確にされておらず、その結果、教育や訓練の実施の基本となる、職員の成長発達段階に対応した人材育成方針やその養成プログラムが確立されていない」と考えられ、従事者の多くが、「5年先、10年先の職業人としての自らの将来の姿を描きだすことが困難な状況に置かれている」と推察している。

したがって、社会福祉の現場には小規模施設・事業所が多いことに鑑み、「個々の法人や施設・事業所内における研修の実施には限界があり、外部機関での研修を利用することが必要」<sup>6)</sup>であるとしている。確かに、外部機関による研修機会を活用することは重要であると考えられる。小規模施設・事業所の場合には、職員数が少ないことから、たとえば、施設内に主任クラスの職員が1人である場合もある。その場合、いわゆる“主任とはどのような役割・職責を果たす立場の人であるのか”といった多様なモデルを学ぶ機会は少なくなる。よって、外部機関主催の研修に出向くことにより、他施設・事業所の職員との交流を通じて、多様なモデルを学ぶ機会となろう。また、他施設・事業所の職員との交流は、客観的、相対的に自分の施設や実践を振り返る機会となり、視点の拡大につながる。豊富な研修メニューのなかから、選択的に研修に参加できることも、外部機関による研修参加のメリットであろう。

しかし、小規模施設・事業所だからこそ、外部機関が実施する研修に職員を送り出すことが困難であることも事実である。OFF-JTとして、施設・事業所内外で実施される研修への参加を保障するためには、参加する職員の業務を他の職員で補わなければならない。小規模施設・事業所では、研修参加を保障する十分な職員数が確保できない場合も少なからずあることを考

慮し、施設・事業所内での人材育成のシステム化について議論することが不可欠である。当然のことながら、小規模施設・事業所に限らず、すべての社会福祉の施設・事業所において、自らの職場で、職員が働きつづけながら、自分の専門性、職業人としてのアイデンティティを形成することを支える環境づくりとしての人材育成のシステム化を模索することが重要であろう。

### Ⅲ. “循環的”人材育成の必要性

これまでの議論をふまえ、職場内での人材育成のシステム化に向けて、本稿では、“循環的”人材育成の必要性を提唱する。先にもふれたが、“循環的”人材育成の“循環”とは、2つの意味を含んでいる。一つは、研修内容と実践を連動させて積み上げていく“研修内容と実践の循環”であり、もう一つは、“育てられる人（育つ人）”と“育てる人”の“人の循環”である。なぜ、この2つの“循環”が必要であるのかを以下、考察してみたい。

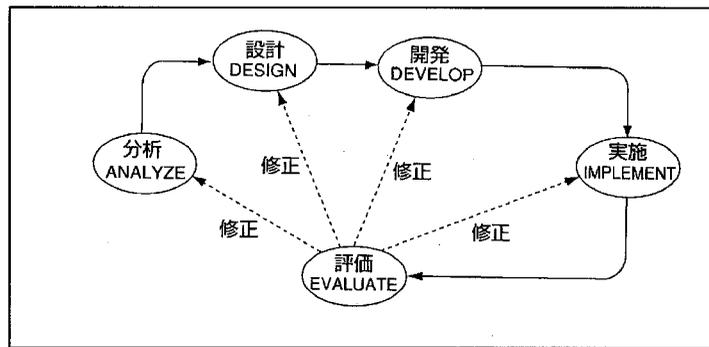
#### 1. 研修をデザインするインストラクショナル・デザイン

社会福祉現場に限らず、企業においても、人材育成は、これまで、その重要性が指摘されながらも、「勘や度胸、話題提供者（講師、テーマ内容の専門家など）のかざられた経験で実施されがち」であり、科学的なアプローチの裏づけもないまま行われてきた<sup>7</sup>。昨今、ようやく、企業における人材育成に、科学的なアプローチの裏づけを求める気風が認知されつつある。しかし、社会福祉現場においては、前節で述べたように、キャリアパスの考え方にもとづき、今後、研修を設計することの必要性が確認されたばかりであり、科学的なアプローチに基づく人材育成という認知は、いまなお低い状態であると言わざるを得ない。

科学的なアプローチに基づく人材育成とは、人はいかにして学ぶことができるのか、という視点から、科学的な根拠（理論や実践方法論）を基盤に学習を支援することである。学ぶ人の立場に立ち、学習環境を設計（デザイン）する理論として、インストラクショナル・デザイン（Instructional Design：以下、IDと表記する）がある。IDとは、「教育活動の効果・効率・魅力を高めるための手法を集大成したモデルや研究分野、またはそれらを応用して学習支援環境を実現するプロセス」<sup>8</sup>を指す。つまり、学ぶ人が効果的、効率的に学習・修得すべき内容を学ぶことができるように、意図的に、内容、教材、学習活動をデザインするということである。学習には、“評価”がともなうことになるが、わたしたちは、“評価”と聞くと、学ぶ人の個人的な能力や資質等を評価すると考える傾向にある。たとえば、「研修効果がないのは、職員の学ぶ意欲が低いからである。」というように受講者の責任として捉えがちである。しかし、IDの定義からもわかるように、学ぶ人が効果的、効率的に学ぶことができたか否かを評価されるのは、研修等の教育を設計・実施する提供者<sup>9</sup>の側である。人材育成を行っていく場合、教育・研修の提供者は、自らが評価されることを自覚し、職員の学びを支援するべく研修を設計し、実施しなければならない。

IDでは、プロセスを重視しており、代表的なものとして、ADDIEモデルをあげることがで

きる(図表3)<sup>10</sup>。ADDIEとは、分析(Analyzing)、設計(Design)、開発(Develop)、実施(Implement)、評価(Evaluate)の一連のプロセスの頭文字をとったものである。図表3の実線はプロセスを、破線はフィードバックを表している。社会福祉現場における研修をADDIEモデルで組み立てる場合、たとえば、「分析」では、職場での解決すべき課題や職員が身につけるべき知識・スキルの精査、それに基づく研修目標・ゴールの設定を行い、具体的な研修の対象者、内容・時間・提供方法、教材やツール、教育効果測定のための指標を「設計」する。そして、教育目標を達成するために効果的な教材やツールを「開発」し、実際にそれらを用いて研修を「実施」し、「評価」を行う。「評価」については、最終的な評価のみならず、図表3のフィードバックを示す破線が4つの要素に伸びていることからわかるように、各プロセスにおいて、「評価」を行いながら、微調整を行うことになる。



図表3 IDのADDIEモデル

IDが示すように、学ぶ人が効果的、効率的に研修を設計できたかどうかは、教育効果を評価することによって判断される。そのため、教育効果測定のための指標を設計しなければならない。教育効果測定の代表的なモデルは、ドナルド・カークパトリック(Donald Kirkpatrick)の「レベル4フレームワーク」である(図表4)<sup>11</sup>。「レベル1(Reaction)」は、研修の受講者のプログラムに対する満足度をアンケート等を用いて測る。「レベル2(Learning)」は、受講者が研修目標としていた知識やスキルを習得できたかどうかを確認するテスト等で測る。「レベル3(Behavior)」では、学習内容を実際に職場で活用しているか、その行動変容をインタビューやアンケート等で測る。「レベル4(Result)」は、受講者の行動変容による組織貢献度をアンケートや金銭的価値の見積りの算出等によって測る。レベルは、4つに分類されているが、レベル1を達成すればレベル2が達成できる、といった段階的なものではなく、項目間の相関も確認されていない。したがって、研修に合わせて、どのレベルを目標にするのか、その焦点の合わせ方を決めるのは、提供者である。そのうえで、レベルの測定を行うために、提供者は、客観的、具体的に、誰に、どのような方法で、何を、いつ測定するのかを明確にしなければならない。

図表4 レベル4 フレームワーク

レベル	定義名称	概要
1	リアクション (Reaction)	プログラム参加者の反応を測定 ◇参加者はそのプログラムを気に入ったか
2	ラーニング (Learning)	プログラム参加者の知識やスキル習得状態を測定 ◇参加者は目的の能力を身につけたか
3	ビヘイビア (Behavior)	プログラム参加者の学習内容の活用状況を測定 ◇参加者は実際に職場で活用しているか(行動変容)
4	リザルト (Results)	プログラム参加者の行動変容によって得られた組織貢献度を測定 ◇参加者はビジネス成果を向上させたか

## 2. 社会福祉現場で求められる研修効果としての行動変容

社会福祉現場で実施される研修において求められるのは、その多くが、レベル3である「行動変容」であろう。レベル3は、研修で学んだ知識・スキルを社会福祉現場である実践の場で活用することができるか、その行動変容を測定するものである。社会福祉現場で生きる実践的なスキルや専門性は、実践の場（状況）に「埋め込まれている」からこそ、職員にはレベル3が求められる<sup>12</sup>。つまり、その場にふさわしい実践を展開できてこそ、支援としての意味を帯びるのであり、レベル2のように、たとえば、「受容の意味を述べることができる」といった知識を習得したかどうかをテストして測定するレベルが求められているのではない。まさに、人と環境との相互作用のなかで意味が生み出されていく実践現場において、行為を通して具現化できることが求められるのが社会福祉現場である。

ここで、改めて、IDと教育効果の関連にふれておかなければならない。研修等で学んだ内容を社会福祉現場の実践において活かすことを目的として、レベル3までの研修効果を求めるのであれば、IDの考え方にに基づき、その目標を達成するための教育設計を行い、実施する必要がある。レベル3の達成を目指して、たとえば、「職員のコミュニケーション能力の向上を図る」ことを目標とした研修を設計するのに、2時間の講義形式の研修で、職場で職員が実践できないことを嘆くのは、そもそもの設計に無理があるといえる。2時間の講義形式の研修であれば、せいぜい、「コミュニケーション能力とは、具体的に何を意味しているのか。能力向上のための方法として、どのようなアプローチがあるのか。」を「理解する」ととどまるであろう。つまり、レベル2の知識の理解の測定を目標とすることが、妥当な研修設計ではないかということである。したがって、IDのプロセスをふまえ、どのような効果を期待し、研修目標を設定するのかを具体的に考え、それを実現するための方法論を明確にしなければ、研修提供者の期待と意図

は実態からズレていくことになる。なおかつ、何をもって、それを習得することができたと捉えるのかに関する客観的な測定指標を設定し、誰に、何を、いつ、どのような方法で測定するのかをあらかじめ決定したうえで、研修を企画し、実施しなければ、研修の効果を測ることはできない。

一連のプロセスが、具体的かつ詳細に明確化されることによって、人材育成はより効果的かつ効率的に行うことができる。これまでの社会福祉現場における人材育成では、このような取り組みが不十分であると考えられる。先述した全社協による「キャリアパス」にそった、「職務階層と求められる機能のイメージ」(図表 1)、それに基づく「福祉・介護サービス従事者の職務階層に対応した新たな研修体系～設定科目と職務階層ごとの教育・研修のポイント～(概念図)」

(図表 2)では、目標として設定される大枠としての項目群の提示にとどまっている。今後、IDに基づく詳細な検討と教育効果測定のための指標の設定が求められることになる。

### 3. 行動変容をうながす“研修内容と実践の循環”と“人の循環”

社会福祉現場では、研修で学んだことが実践の場に反映される行動変容が求められるわけであるが、行動変容に結びつく人材育成システムは、いかにして構築すれば良いのであろうか。本稿では、システム構築に向けて、その枠組みとして、研修内容と実践を連動させて積み上げていく“研修内容と実践の循環”と“育てられる人(育つ人)”と“育てる人”の“人の循環”の2つの視点を人材育成システムのなかに組み込むことを提案する。

レベル3である行動変容を求め、その効果測定を行う場合には、必然的に、研修の直後ではなく、追跡調査ということになる。研修後、どの程度の期間をあけて測定を行うことが妥当であるのかは検討する必要があるが、いずれにしても、研修後にその機会を設けることが不可欠となる。人は、たとえば、「数か月後に研修で学んだことを確認する」ということを研修の前提で告げられれば、研修中はさることながら、研修後も数か月間は、学んだ内容を意識したり、ふり返るように動機づけられる。このような動機づけの活用を、意図的に研修設計に盛り込んでいくことが有効であろう。人は、学んだことを活用する場があれば、その学びを保持しつづけることができ、また、発展させることもできる。そうであれば、考慮しなければならないことは二つある。一つは、実践の場で活用できる研修内容を設定すること、そのうえで、キャリアアップの段階で学習内容が積み上がっていくように連動させていくこと、二つめは、学んだことを活用する場(実践の場)を保障すること、である。

#### 1) 実践の場で活用できる研修内容の設定ー“研修内容と連動した実践の循環”

図表 1 を例にとるならば、第1段階の新任職員であれば、「指導・教育を受けつつ」担当業務を遂行することが求められるが、第2段階の職員になれば、自ら担当業務を遂行できるようになること、また、「地域資源の活用方法を理解する」ことが求められる。第3段階のチームリーダークラスの職員になれば、「チームのリーダー」としての役割が求められ、「地域資源を活

用して業務に取り組む」といったように、第2段階では「理解する」にとどまっていたものが、「業務に取り組む」という形で行動化（実践）することが求められる。これは、第1、2段階での学びの上に第3段階が積み重なる形で連動することを示していると捉えられる。

職務階層によって、職場で任される業務は異なる。一方、各施設・事業所には、それぞれ個別の事情がある。図表1では、理念モデルとしての職務階層が想定されているため、各施設・事業所が、自らの職場の事情をふまえ、いずれの職務階層の職員に何を、いつの段階で業務として任せるのかを検討する必要がある。そのうえで、業務を任せることを想定した時期から逆算して、適切なタイミングで必要な知識・スキルを盛り込んだ研修を設計することが求められる。たとえば、夜勤業務を入職後、何か月から任せるのか、地域の役職等を何年目の職員に任せるのか、など各施設・事業所の細かな方針との整合性を図る必要がある。

これまでの研修では、おおむねこの職務階層の職員に必要とされる、という視点から研修内容・提供時期が設定されてきたのではないだろうか。そのため、「勤務年数〇年であるにもかかわらず、この業務を任せることができない。」といった管理者側の不満や嘆きが聞かれていたのではないかと思われる。「勤務年数〇年なのだから」と捉えるのではなく、「勤務年数〇年目には、この業務を任せたいので、その年数までに育てる」という発想の転換が必要なのではないかと考える。

また、現在の直接の業務に関連しない内容であっても、今後、必要であるからといった理由で、早い段階から研修内容として多くのことが盛り込まれ、いざ、必要な時期になったときには、その内容を十分に想起できないということも生じているのではないだろうか<sup>13</sup>。

職員が学ぶ最適な時期を現場実践との関連をふまえたうえで設定すること、研修内容と提供時期・方法を一体のものとして検討することが、研修内容と実践をうまく連動させ、循環させることにつながり、効果的・効率的な人材育成に資すると考える。

## 2) 学んだことを活用する場（実践の場）の保障—“育てられる人と育てる人の循環”

学んだことを活用する場（実践の場）の保障には、業務として実践することと、学んだことを他者に伝え・教える教育実践としての活用が考えられる。これまでは、研修成果の反映といった場合、業務として実践することに主眼が置かれていたと思われるが、職場の後輩等に学んだことを伝え・教えるという教育実践にも目を向ける必要があると考える。

これまでの社会福祉現場での人材育成においては、管理職の責任として人材を育成するという意識が向けられており、管理者の責任のもとに研修委員等が編成され、委員のメンバーが研修内容を企画し、実施するという場合が多いように思われる。しかし、図表1の第2段階の職員に、「後輩を育てるという視点を持って、助言・指導を行う」といったことが機能として求められるように、人材育成は、一部の職員により担われるものではなく、その職場を構成するメンバーであるすべての職員が“人材を育てる”という自覚と機会をもつことが必要なのではないだろうか。そのためには、教育実践を行う場を保障する仕組みが求められる。たとえ

ば、施設長など管理職は施設長に準ずる職階の職員の育成に、チームリーダーは、リーダー候補の育成に、リーダー候補の職員は新任職員の育成に、といった人の循環をシステム化することによって、すべての職員が“育てられた体験”を“育てる体験”へと還元していくのである。なお、この循環は、言うまでもなく、1回限りのサイクルではなく、職務階層の異動とともに、何度となく、“育てられる体験”と“育てる体験”が繰り返される仕組みをつくり出すことが望ましい。

以上のような2つの循環のサイクルを回す仕組みを“職場内”における人材育成のシステムとして構築することが、今後の社会福祉現場には求められているのではないかと考える。これにより、施設・事業所の規模による格差、あるいは、正規・非正規など多様な働き方が混在する職員チームを前提とした人材育成においても、効果的・効率的に人を育てることができるのではないだろうか。また、職員の成長発達段階に即しながら人材育成を行うことで、実践的な知識・スキルの獲得が可能となり、専門性のさらなる向上を目指した、レベル3の行動変容に結びつく契機をつくり出すことにつながり、研修の成果を発揮・定着させることができると考える。

#### IV. むすびにかえて

社会福祉をめぐる状況の改善に向けて、職員の専門性の向上、スキルアップのために、さまざまな研修等が開催されているが、研修受講者は、興味深い内容を学んだという満足感を持ち帰ることができても、時間の経過とともに、内容についての記憶は薄れ、いつしか、「良いことを学んだ」という感覚のみが記憶として残される場合も少なくない。研修を提供する側も、受講の満足度（レベル1）によって研修の良否を確認するにとどまり、レベル3についての効果測定を視野に入れた研修設計はほとんど行われていないのが現状である。

現在、社会福祉現場が抱える人材確保・人材育成の課題の緊急性に鑑み、本稿では、“循環的”人材育成の必要性および“循環”に基づく“職場内”における人材育成システム構築に向けて、枠組みの提案を行った。システムの構築にあたっては、“研修内容と連動した実践の循環”と“人（育てられる人と育てる人）の循環”の2つの循環を取り入れ、IDおよび教育効果測定の視点をふまえることが必要であることを示した。社会福祉現場においても先進的な企業と同様、科学的なアプローチのもとに、人材育成を行う段階に来ていると推察する。

筆者は、現在、児童養護施設の現場で働く職員とともに、共同で、“循環的”な人材育成システムの構築に着手しており、試行的に実施している段階にある。今後の課題としては、現在、試行的に実施している人材育成システムの効果測定を積み重ね、より汎用性のあるモデルとして精緻化することである。

付記

本研究は、独立行政法人日本学術振興会 平成 24 年度～26 年度 学術研究助成基金助成金「基盤研究 C」(研究課題番号: 24530758, 研究代表者: 岡本晴美)「職員の『意識変容』に働きかける職場環境・職員集団づくりのためのモデルの構築」による研究成果の一部である。

- <sup>1</sup> 社会福祉法人 全国社会福祉協議会 (2010)『福祉・介護サービス従事者の職務階層ごとに求められる機能と研修体系～キャリアパスに対応した生涯研修体系を目指して～「福祉・介護サービス従事者のキャリアパスに対応した生涯研修体系構築検討委員会」報告』参照。この報告書の「はじめに」において、「キャリアパス」は、「仕事の経験歴を通じて、昇進・昇格へと進む経路」と定義されており、「キャリアパス」には、同一職場内での昇進・昇格である「縦軸」に加え、従事者が異動や転職等により勤務先施設・事業所を移動しながら自らのキャリアパスを構築していく「横軸」も想定されている。
- <sup>2</sup> 社会福祉法人 全国社会福祉協議会 (2010) 前掲書、p.15.
- <sup>3</sup> 社会福祉法人 全国社会福祉協議会 (2010) 前掲書、p.14.
- <sup>4</sup> 社会福祉法人 全国社会福祉協議会 (2010) 前掲書、p.25-33.
- <sup>5</sup> 社会福祉法人 全国社会福祉協議会 (2010) 前掲書、p.6-7.
- <sup>6</sup> 社会福祉法人 全国社会福祉協議会 (2010) 前掲書、p.7-8.
- <sup>7</sup> 堤宇一編著 (2012)『教育効果測定の実践—企業の実例をひも解く』、日科技連、p.2.
- <sup>8</sup> 鈴木克明 (2005)「e-Learning 実践のためのインストラクショナル・デザイン」、『日本教育工学会論文誌』 p.197-205 Vol.29. (3)、p.197.
- <sup>9</sup> 提供者とは、研修を企画し、実施する責任を負う者を指している。たとえば、職場内での研修を職場内の職員が講師となって実施する場合には、その研修を企画し、実施する者および講師である職員となる。外部から講師を招へいする場合には、職場内で研修内容について議論を行い、企画を立て、その意図を外部講師に伝えることが不可欠となる。よって、職場内の研修を担当する職員および外部講師が、企画・実施について共同で責任を負うことになるが、企画する職場内の研修担当者は、講師選定、講師との連絡調整についても責任を負っていることを自覚する必要がある。
- <sup>10</sup> R.M.ガニエ、W.W.ウェイジャー、K.C.ゴラス、J.M.ケラー著、鈴木克明、岩崎 信監訳 (2007)『インストラクショナルデザインの原理』、北大路書房、p.25.
- <sup>11</sup> 堤宇一編著 (2012) 前掲書、p.12.
- <sup>12</sup> 拙稿において、筆者は、ソーシャルワーカーの実践力が、社会福祉現場に身を置くこと、すなわち、場を共有する人々と、あるいはその環境との相互作用によって育まれることを「状況的学習論」を手掛かりに論じた。社会福祉現場に身を置く職員のスキルや専門性は、その実践の場で発揮されるからこそ意味をなす。すなわち、状況依存的な実践力であり、文脈依存的な実践力であるということである。(岡本晴美 (2012)「第 10 章 アイデンティティを育む職場環境づくり」 空閑浩人編著『ソーシャルワーカー論—「かかわり続ける専門職」のアイデンティティ』、ミネルヴァ書房、p.212-235、参照)
- <sup>13</sup> 拙稿において、筆者は、人が何かを学び、修得するためには、「準備性 (readiness)」が必要であり、人材育成においても、この「準備性」を考慮する必要があることを述べた。特に、新人研修においては、「所属感」の醸成を重視する必要があると考える。安心してその集団に所属できるという感覚があつてこそ、人は学びを深めていくことができる。入職後、間もない時期、あるいは、配置転換等で部署を異動し、新たな集団に参入する場合には、まずは、集団の一員になること、所属感を得ることに職員は多くのエネルギーを割くものである。自分の存在が不安定な状況のなかで、何かを学び、身につけていくことは難しい。所属感とは、単に、集団とともにあることによって形成されるのではない。集団といかなる相互作用をもつかによって形成されるものである。この土台をつくったうえで、各施設・事業所の職務遂行上の事情をふまえて、研修の対象者、提供内容・時期・方法等を検討し、計画的・体系的に人材育成を行うことが求められる。(岡本晴美 (2012)「福祉現場における人材育成—“レディネスとしての所属感”の醸成と“職業的アイデンティティの形成”の支援—」、福祉教育開発センター紀要、第 10 号、p.53-66、佛敎大学福祉教育開発センター、参照)