

「社会福祉援助技術現場実習」の事後学習における 「課題アイデンティファイ」

— 実習の事後学習におけるグループディスカッションの質的分析を通して —

潮谷恵美

The Synergies Theory and Practice An Analysis of Learning Process Occurring Through Students' Presentations and Group Discussion of Issues Identified During Social Work Field Practices

Emi SHIOTANI

【要旨】本論では、4年制大学の社会福祉実習教育における学内指導場面を研究の対象としている。そのなかでも、学生の実習体験をそれ以降の学生の学習過程につなげるものとして位置づけられる「事後学習」に着目する。そこで見られた教員や学生同士の相互作用過程に焦点をあて、実習体験を個々の学生が振り返る過程を分析することを目的とした。本研究では関東圏内にあるA大学とB大学において1999年4月～2000年1月まで開講された社会福祉実習（社会福祉士受験資格指定科目）の通年授業へ参与観察することによって得たデータから分析を行った。分析方法は、研究テーマに従い、グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いた。分析の結果から、事後学習のグループディスカッションにおいて個々の学生にとってのグループの活用状況、学生同士の発言、実習体験に対する個々の内面の動きなどが相互に作用しあっていたプロセスが明らかになった。本論では実習事後学習グループディスカッションにおいて学生の実習振り返りが進むプロセスを学生の「課題アイデンティファイ」プロセスとしてとらえ、グループ内の相互作用過程について、①グループディスカッションプロセスにおいては「実習体験への接近」、「まな板にのる」、「たぐりよせ」、②グループに対する認識プロセスにおいては「前提獲得」、「わかる仲間」、「支える仲間」とそれぞれ三つのカテゴリーが生成できた結果を提示した。

1. 問題の所在

社会福祉援助の現場における実習体験が学生個人のそれ以降の学習や就職選択、また、将来の生活や仕事の在り方に大なり小なりの影響を及ぼすことがあるということを目の当たりにした社会福祉教育関係者は少なくないであろう。

いうまでもなく、これまで社会福祉教育ならびに社会福祉実習教育の充実を図ることについては、様々な角度から継続的に議論されてきている。特に、わが国の社会福祉専門教育の内容、社会福祉教育カリキュラムのあり方に関する議論の中で、あるべき実習の意義、カリキュラム上の位置づけ、実習時間数やスーパーバイズ(指導)体制、実習内容、実習施設などについての検討がなされてきている。例えば、1966年に日本社会福祉学校連盟¹⁾は「社会事業教育

カリキュラムに関する全体会議」を開き、「社会福祉学科教育基準案」を作成し、同年総会で採択している。その中で実習についても基準が設けられてはいたが、教育の実態に照らして課題が残っていることも指摘されている(畠山・佐藤 1981)。また、1970年代には国レベルの審議会で社会福祉資格制度の成立に関わる議論が行われ、その中で実習教育の在り方がとりあげられている²⁾。その後、1987年の社会福祉士及び介護福祉士法制定を控えて、社会福祉に関する教育機関、特に大学における福祉教育の課題として実習についての言及がみられる。

これらの議論の中で、社会福祉士及び介護福祉士法に基づく社会福祉士の受験資格取得に係る指定科目として「社会福祉援助技術現場実習」が設定される以前から各大学等において、正規の授業科目として実習は位置づけられていたことがわかる。このよ

うにみると社会福祉教育における実習の教育効果については一定程度認められ、かつ、よりよい教育が求められてきたとあってよいであろう。

また、社会福祉士の養成という観点から実習教育の充実に対する取り組みもみられる。厚生省社会・援護局長の懇談会として設置された「福祉専門職の教育課程等に関する検討会」報告書（平成11年3月10日）により「相談援助の実際の理解を深めるために、実習教育の強化を図る必要がある。そのため実習施設等との連携を強化することや学生の実習計画の作成や実習の評価ができるよう、事前事後の実習指導を充実させることが必要である。」と指摘されている。これを受け、平成11年の厚生省告示の改正によって、社会福祉士に関する指定科目が改正され、実習に伴う実習指導の授業科目である「社会福祉援助技術現場実習指導」が加えられ、いわゆる配属実習と実習のための事前事後指導との関係が明確化された。このことから実習教育が重視されてきた経緯の一端を知ることができよう³⁾。さらに、直近では、社会福祉士及び介護福祉士法の改正（平成19年11月28日成立、12月3日公布）によって社会福祉士の養成教育に係るカリキュラムの見直しがなされ、「実践力の高い社会福祉士を養成する観点から実習・演習に関する教育内容」について「充実・強化を図る」観点からの見直しがすすめられつつある⁴⁾。

このような状況の中で、実習教育の拡充にむけた検討を行うにあたっては、実証的に実習教育の評価や学習過程の検証がなされる必要がある。

確かに、社会福祉援助技術現場実習の学内指導の中身については、事例的に各校の指導内容の検討を行い、報告されているものはみられるようになってきている。また、全国の社会福祉士養成校に対する調査結果から、多くの教育機関における学内での実習指導が実習中の記録や事後レポート、報告書や報告集の作成、評価表の活用などを用いて行われていることが明らかになっている（米本 2003）。しかし、学内の授業時間における実習指導がどのようになされているのか、特に、実習の事後学習のプロセスについての実証研究はいまだ少ないのが現状である⁵⁾。このため、学内における実習の学習過程が学生の視点に立ってどのようになされるかという点について検証を積み上げ、それらを踏まえさらなる教

育の充実を図ることが重要な課題の一つとなっているといえよう。

学生が配属実習先で何を学んできたかということについては、実習中の記録や、事後レポート、報告集などによって、あるいは、評価表などによって表されることは多い。しかし、そこに関わっている教員が多くいるにもかかわらず、実習の内容を学内の授業や教員、学生同士の相互関係によってどのような過程を経て、成果としているのか、学生自身が自らの実習の評価をどのようにしていくか、ということについては、実証的に明らかにされていないのが現状である。

実習の事後学習は、教員と学生、あるいは学生グループの相互作用によって進められていく。その過程において学生自身が自分の実習体験を学びとして認識する契機や、実習体験を総括し、それ以降の学習に継続したものとして位置づけるプロセス等がみられる。学内教員の指導方法については、実態の把握や課題の析出、体系化することについて最近になって着目され、その成果が明らかにされ始めている（坪内 2001 2005、窪田他 2007）。とはいえ、事後学習においては、広くいわれている実習教育における学習課題の達成状況について評価したり、総括したりするということは想定されてはいるが、それが現実的にどのような過程によってなされているかということについては検証の途上にあると言っても過言ではない。

社会福祉基礎構造改革以降、制度政策的にも利用者本位のサービスの提供を実現することが求められている。そして、社会福祉サービスが多様化し、他領域の専門職者との協働が求められる活動領域の広がりを見せる今日的状況において、期待される質の高いサービスを提供できる社会福祉従事者の養成・確保は極めて重要な課題となっている。このような状況に対応するためには、社会福祉に従事する者の専門性を高め、それを担保するための教育が必要不可欠である。さらに実習教育も体系化されたものとして実施されることが必要となっている。

そこで、本研究では、社会福祉実習を行った学生が、学内指導において学習体験の振り返りを教員や他の実習生らとの相互作用を通して、どのようにすすめられるかということについて、実習事後指導のプ

プロセスを実証的に検証し、明らかにしていく。その上で得られた知見を踏まえた実習教育システムを構築していくことを展望する。

2. 研究目的と方法

<研究の目的>

本研究では、4年制大学の社会福祉実習教育における学内指導場면을研究の対象としている。そのなかでも、学生の実習体験をそれ以降の学生の学習過程につなげるものとして位置づけることができる「事後学習」に着目する。そこで見られた教員や学生同士の相互作用過程に焦点をあて、実習体験を個々の学生が振り返り、学びにつなげていく過程を分析することを目的とする。

実習教育は学生と実習先の利用者、実習指導担当者をはじめとした実習先の職員、そして大学における実習指導担当教員との関係を通して進められている。このため、実習では配属実習先の指導担当職員と学内の担当教員と二重の指導関係を経験することになる。社会福祉士受験資格取得のための実習機関施設等における配属実習は4週間である。あわせて、学内での授業を軸とする学内指導では実習担当教員と学生の相互関係の中で実習の事前準備、実習計画の作成、配属実習先の職員との連携による実習展開過程の確認や計画の修正、実習後の振り返り、評価までの実習教育過程が展開されることになる。学生が配属実習中に経験したことはどのようなことか、学べたこと、学べなかったことは何かということなどを確認することが学内指導には期待されている。多くの場合、配属実習を終えたあとの授業や個別の学内指導の場において学生個々の学びの成果が明らかになる。

実習の事後学習については、これまで多様な学びの形態が示されている。視聴覚学習、個別面接、実習記録、報告集、グループスーパービジョン等々様々な形態を活用しているが、それぞれの形態について、その用いられ方は検討され尽くされているとはいえない。例えば実習後のグループスーパービジョンの有効性については、これまで多く指摘されているところであるが (Marion Bogo and Elaine Vayda : 1998, Marla Berg-Weger Julie Birkenmaier :

2000, 飛永他 2007), 実証的な知見によって周知のものとなっているとは言い難い。

そこで、本研究ではグループディスカッションを用いた事後指導場面で学生が自分自身の実習において明らかになった課題を確認するまでの過程がどのようにすすめられたのかについて記述的に明らかにし、分析することによって学内学習に関わる概念を提示することを目的とした⁶⁾。

<研究の方法>

本研究では実習の学内指導の中で、特に実習後の期間に限定し、学生がグループディスカッションにおいて実習体験について表現したことを分析対象として取り上げ、学生間の相互作用に着眼し、分析を行っている。

分析方法は、グラウンデッド・セオリー・アプローチ⁷⁾の開発者であるストラウスとグレーザーのふたりの分析における認識論に関する問題で際だった差異を認識したうえで、独自の解釈を加えた木下康仁が提案している「修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (M-GTA)」を採用することとした。

グラウンデッド・セオリー・アプローチを本研究において採用した理由はグラウンデッド・セオリー・アプローチの特徴、すなわちデータに密着した分析から理論生成を行う実証性を持つことからである。実証的に生成された理論は質的方法であっても検証の対象となると指摘されている。

さらに、グラウンデッド・セオリー・アプローチは社会的相互作用を研究対象にし、人間行動の説明と予測することに有効であり、結果の実践的活用を促す理論であるとされている (木下 : 2003) ことから本研究において用いることが適切であると考えた。

本研究では、特に、実習事後学習場面におけるグループディスカッションプロセスに関して限られた研究対象から得られた理論を、さらなる指導場面で課題解決や改善に向けて実践的に活用することを期待する。この点で、筆者は本分析方法が有効であると考える。

(研究対象の授業)

本研究では関東圏内にある A 大学と B 大学にお

いて1999年4月～2000年1月までに開講された「社会福祉実習」(社会福祉士受験資格指定科目)通年の授業を研究対象とした。それぞれの授業は、本研究代表者の担当授業である。ほぼ毎回の授業に共同研究者である筆者が参与観察者となって出席し、データを収集した。また、最終授業後にそれぞれの授業に対する学生の感想を半構造的グループインタビューによって得、分析対象に加えた。なお、研究実施に先立ち、授業初回に研究代表者より研究目的や方法の説明を行い受講全学生から研究協力の同意を得た。さらに授業最終回に同意確認をとった。

本研究の対象となった科目は、対象の大学において社会福祉士受験資格取得の指定科目に相当する「社会福祉実習」の授業で社会福祉施設や機関における4週間の配属実習と、通年、1週間に1コマの講義科目から成り立っている⁸⁾。

前期の授業では配属実習の準備を行う。実習におけるスーパービジョンを学ぶことや実習計画の作成、実習先での実習内容と実習計画の調整などが行われる。

後期の授業では、毎週の授業時間を使ってグループのなかで実習体験を表現し、他の学生や教員との相互のやりとりを通して個々人の実習の評価や報告書の作成に向けた実習のまとめを行っていくという過程がある。

授業の中では、配属実習期間の違いから実習終了者と未実習者が同じ時間に集う時期はあるが、夏期休暇以降の授業ではほとんどの学生が実習を終え、実習体験をグループの中で取り上げ、実習体験をふりかえることを中心とした授業展開になっていた。

各学生は、配属実習期間中は実習先で援助場面において援助技術や理論、知識について実習指導担当職員、その他の職員、利用者等と関わり、援助業務中、あるいは、指導時間を設定していただいたうえで指導をうける。そして、学生は配属実習中間、さらに終了後、学内の授業に出席し、実習を振りかえり、実習報告をまとめていく。学内教員から学生は授業時間内でのグループにおける指導と別に設けられた個別の面接による指導が行われる。

本研究の対象 A 大学では1999年4月から2000年1月までの通年26回、履修学生11名の授業の参与観察、および学生へのインタビューを行った。

本論では、まず、A大学のデータから生成された概念やカテゴリーをB大学のデータと比較参照し、説明可能であることが確認できた結果を示す。なお、本論の分析においては、学生間の相互作用に限定して着眼している。学生と教員の相互作用については又別の機会に検討を加えることを付言しておく。

3. 分析の結果・考察

学生が実習を振り返り、実習で学んできたことを確認するということがある割合は学生が体験した個別の実習内容について学内の授業などで発言をしたり、あるいは発言を求められたりするということによって進められる。なかでも授業におけるグループディスカッションでは、援助者としての課題や広く社会福祉学習の課題を持ち帰ってきたことが多く確認されている。

学生はこの振り返り、確認する経緯において実際に体験した多くの事から自分が取り上げる実習の体験を抽出し、学びの再考を行うことになる(図1)。このプロセスは、実習を振り返る個々の学生の内的な作業と、グループの中でディスカッションにおいて各自の実習体験を取り上げることを繰り返しながら進んでいく。そして、それぞれの学生にとってグループの個々のメンバーと話し合う「場」についての認識と実習体験を振り返り、確認する作業とは互いに影響を与え合いながら進められていた。

本論では実習事後学習グループディスカッションを通して振り返りが進むプロセスを学生の「課題アイデンティファイ」としてとらえた。まずグループディスカッションにおける学生同士の相互作用過程を、①グループディスカッションプロセス、②グ

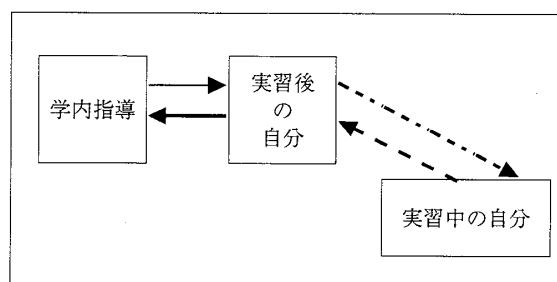


図1 実習後振り返りの構図

ループに対する認識変化のプロセスという2つの流れとして捉え、①のプロセスにおいて生成したカテゴリーと②のプロセスにおいて生成したカテゴリーの結果を提示する。プロセスの構図、カテゴリーと概念の構成を図2、表1として示し、あわせて以下、個々のカテゴリー内容について記述する。

1. 実習体験への接近

実習後、学生は実習中に得た体験や感情を未整理なままで実習指導の授業に出席する場合もあれば、自分で実習中、または実習終了時に一定の実習に対する評価をし、それをもって授業に出席する場合もある。

本授業では、学生は教員から実習で学んだことを振りかえる作業の最初の段階として、実習体験の中で「語りたいこと」、「語ること」、「語れないこと」を自分自身で確認することを指示される。その上で、教員は実習直後の学生に対して、個々の実習体験について、授業に参加している時点での率直な思いを教員、授業をともにするグループメンバーに対して自由に「語る」ことを促した。

実習直後、学生が実習体験を実習後の今の自分が振りかえり、即座に「楽しい」、「つらかった」、「楽だった」、「あつという間だった」と感情を表現するという場面が少なからずある。実習終了直後は、学生は実習内容自体を多くは語らずに、ひととおり実習を振り返り、自然にでてきた「率直な感情」を端的な言葉で表現する。そして実習体験の内容に関わる断片的な説明が加わる。

また、一方で、学生の中にはグループの中で「語る」際に、「なにをやってきたかわからない」、「いろいろ体験したけど表現できない」、「言いたいことはあるけど、それはまたあとで」というような、まだ実習体験について評価すること、または、評価を述べることを先送りしたい、あるいは今はできない、したくない、などという「未評価の表明」を表現するものもいる。さらに、「語る」内容に自身の実習体験を含めず、実習先施設等の様子や、利用者の状況、職員の様子について説明する事で発言を終える学生もいる。

そして、グループディスカッションの回数を重ねていくうちに、以上のようなそれぞれの実習体験に

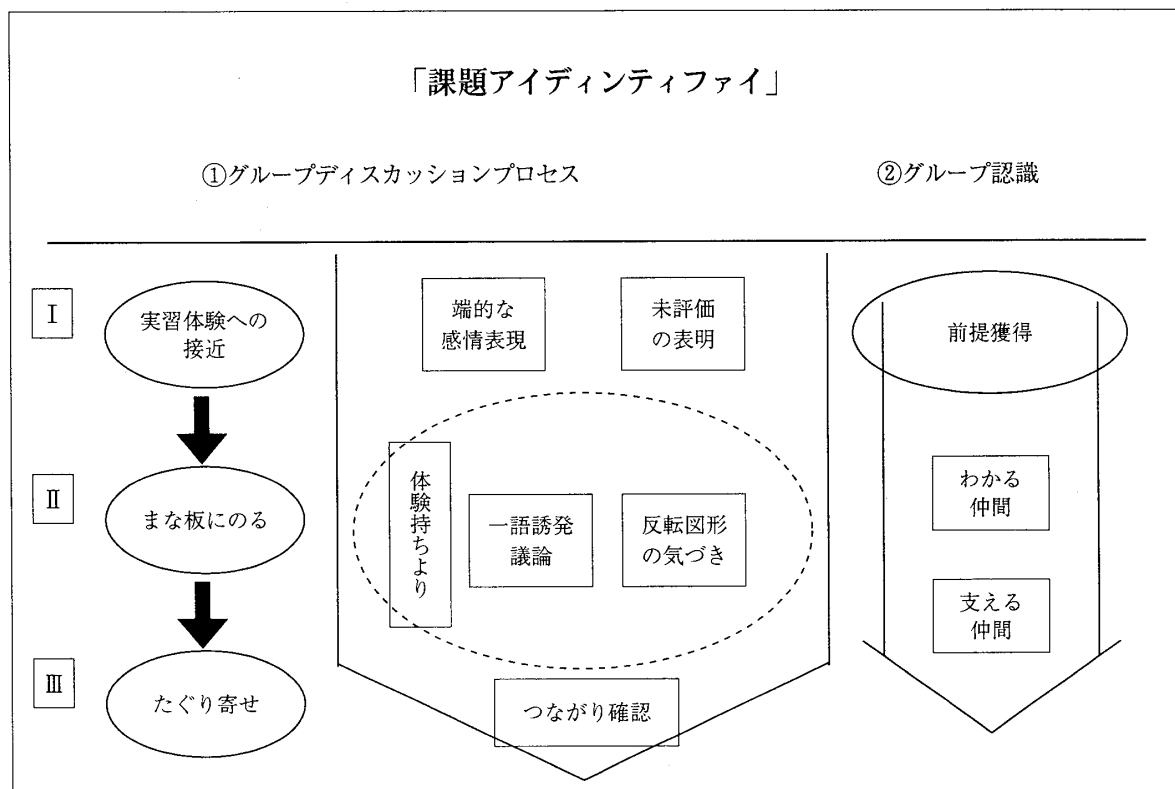


図2 グループディスカッションにおける「課題アイデンティファイ」プロセスの構造

表1 カテゴリー、概念の構成

	カテゴリー	概念	定義 具体例
デ グ ル ー プ ス カ ッ シ ョ ン I	実習経験への接近	端的な感情表現 未評価の表明	[楽しい, つらかった, 楽だった, あっという間だった という端的な感情] 実習になっていなかったんではないか, 何をやってきた のかわからない いろいろ体験したけど表現できない, いろいろ言いたい ことはあるけど, つらすぎてしゃべれない
グ ル ー プ デ ィ ス カ ッ シ ョ ン プ ロ セ ス II	「まな板にのる」	一語誘発議論 (ある特定の言葉や表現に他の多くの学生が反応し, それぞれが自分の実習体験に照らして議論になり, 結果として, 1つのことについて共同して考察することになる。)	[実習中から解決されていない疑問や課題をメンバーや教員に投げかける] 「みんなはどうだったんですか」 否定から疑問への切り替え 個々の体験の出し合い できたことを評価し, してこなかった, できなかったことを否定的に捉えることから, その意味づけをおこなうことに意識が切り替わる 「ケース記録について聞きたいんですけど」
		反転図形*の気づき (個々の学生が持っている実習に関わる実習中, 実習終了後の評価に対する他の視点があることが感知され顕在化される局面)	[状況の断片的な発言からグループの中で多面的な理解を引き出す] 学生同士が同一の体験に違う評価を与えあっていく. 他者の体験に自分の体験や知識を持ち出して理解の提案をする. 状況の断片的理解がグループの中で引き出されるなかで状況理解が改めて行われる 実習以前, あるいは実習開始当初の自分との変化が確認されていることが表現される 実習当時の感情を振り返り, 実習の授業の中で吐露, 実習中から持続している感情をグループ内で表現し, それを経て自分の感情, 思考の言語化がみられる
デ グ ル ー プ ス カ ッ シ ョ ン III	たぐり寄せ	つながり確認	[実習に関わる体験や知識, 理解の連続性を確認する] 「実習が終わってから授業と実習がつながっているとわかった」 「日常生活と同じ自分が実習の中で現れていたのがわかる」 「他の人の話を生かして(発表)レジュメが書けた」

ついで表現は学生によって変わってくる場合とそうでない場合の双方がみられる。グループディスカッションの展開が進み、実習内容に踏み込む議論がグループの中で取り交わされるような段階になると、ある学生は実習直後「楽しかった」「楽だった」などの「端的な感情表現」で述べていた実習体験に対して、実は実習中あるいは実習終了後に別の感情を持っていたと具体的な実習内容を付け加えて語る。学生は実習直後に表現していたことだけではない別の感情や考察があったこともグループディスカッションにおいて発言するようになる。

【例】福祉事務所に実習にいった学生は「本当に申し訳ないくらい楽だった」と実習直後に語った。その学生は直接利用者と関わる機会がほとんどなく、「施設実習のように『実習』になっていなかった」という説明をつけ加えた。しかし、実習の振り返りが進んで行く中で、「(実習開始時点で)自分のこれまでの生活の中での常識が常識でない世界であったということに本当に驚いた」ことや、職員に対して隠していた感情があったことをグループの中で表現するようになった。

また、グループディスカッションを通して「未評

価の表明」をしていた学生は実習体験について今現在は「未評価」の状態であるということを学生自身、教員、グループメンバー間で共有し、早急な結論を出す必要がないことを確認した。グループの場での実習体験への対峙は個々の学生がグループディスカッションに参加するところから始められる。学生はグループディスカッションで他者の体験に対して考えを述べたり、未評価の状況を他者に説明する中で「未評価」ということについて自身の考察を加えたりしていくこともみられた。

以上のように、学生は「実習体験」に様々な対峙の仕方をもって事後学習にのぞむ。そして、グループディスカッションにおいて学生は「実習体験」に程度や方法に個別の違いを持ってはいるが「実習体験」に何らかの形で接近し、評価、検討を繰り返していく状況がある。

2. 「まな板に乗る：体験の持ち寄り」

実習後のグループディスカッションの中では、学生自らが語る主体となって、ディスカッション上に実習体験を乗せるということを通して、メンバー間の相互作用が進められている。インタビューにおいて学生が「まな板に乗らざるを得ない」という言葉でその状況を説明していた。

これは、教員の発言によって促された学生が受身的にディスカッションに参加するというのではなく、グループメンバーとしてそれぞれの学生が意図的に発言しようとする局面があり、さらにグループディスカッションの展開に学生が主体的に乗って、個々の実習体験を持ち寄っていく過程があったことを示唆するものであると考えられる。学生が実習体験をディスカッション上で言語化し、他者の発言を聞く、そしてさらに自分の実習についての考察を深めていくプロセスは、必ずしもすべての学生がいつでも積極的あるいは自ら進んで参加しているということではない。しかし、学生自らがディスカッションに乗り、ディスカッションを動かす行為があったことは注目すべきことである。以下、本プロセスで生成された2つの概念を提示する。

(1) 反転図形⁹⁾の気づき

実習後のグループディスカッションが進められる

中で、学生が自分自身の実習に対して実習中、実習終了後に下した評価は、他の視点から考察してみると別の評価ともなり得ることを感知する局面がある。それはあたかも、実習体験は、ある一つの図形に背景があり、背景自体も図形をなしている反転図形のように、自分自身がみていた図と別の図が同時に描かれている一枚の図であったことに学生が気づき、自分は一方からのみ見ていたことに驚くということになぞることができよう。

例えば、ある実習中の体験の一つが取り上げられ、グループの中で意見が交わされた結果として、一つの体験内容に対して個々の学生は異なった評価をしていることがディスカッションを通して明らかになる。そして、さらに個々の学生がその評価に対して再検討を行う経過がみられるという状況がある。

【例】1人の学生が「利用者の人の背景を知って

がーん と、きた」と発言すると、他の学生が「記録を読むことと実際にあうことは別物と思う」という理解を表現し、また違う学生は「先入観ができるのであえて（記録を）みなかった」体験について発言した。実習体験を述べあううちに施設利用者のケース記録を読んだことで、利用者の生活歴や社会的な背景を知った学生と一方でケース記録を見ずに知らなかった学生がいたことがわかった。そして、社会福祉援助における記録の意味と実習中の記録についての学び、活用法についてディスカッションが交わされた。改めて、自分の体験の捉え直し、多様な視点から検討する展開になった。

さらに、実習後の振りかえりが進んでいくと、学生が実習当時の感情を振り返り、実習の授業の中で吐露することが少なからずみられる。グループディスカッションにおいて発言しながら、感極まり「泣く」ということも間々ある。また、利用者や、実習先の職員に対する否定的な感情が言葉となって飛び出してくることもみられる。多くの場合は、実習直後よりも実習の振りかえりがすすみ、グループの中で様々な発言がある中で、自分の発言に対して自分の感じていることと違う捉えられ方をされたり、こだわっていることがうまく表現できない、あるいは、

状況の説明が先になされて、そこに伴った感情に話がおよんだときに吐露されたりすることがみられた。改めて実習中から持続している感情をグループ内で表現し、それが、グループのメンバーに否定されず、受け止められ、そこからまた、他のメンバーの発言がつづき、自分自身で自分の感情、思考の言語化を進めていく過程が続く。

ある学生は自分が表現した実習中の「つらさ」「きつさ」は単に自分自身の状況に起因するもののみではないことが、ディスカッションの過程で他の学生の発言から気づき、再度の考察をすすめていった。その学生は実習体験の「つらさ」「きつさ」などを表現した。あわせて、実習当時の実習先の状況を話していった。実習先の施設で起こっていた利用者との緊張関係や利用者の抱える困難による施設生活、援助の混乱がグループメンバーに対して説明された。発言を聞いていたメンバーからそのような施設の状況は実習生に影響しないはずはないと思うという発言があり、実習生自身がおかれた環境と「つらさ」「きつさ」の感情と無関係ではなかったという再考を加えていく展開となった。自他ともにディスカッションで確認された情報、知識、理解がはめ込まれ、実習の中で目の前にしていた事柄やそれに対する考察に新たな視点が加わることになった。事後学習において知識や理解が実習での学びとしてはめ込まれることは、事前の学習や実習での具体的な援助場面における行為を体験した学生によるグループの中でディスカッションの過程の中ですすめられた。グループメンバーの一員である学生の知識や、理解がグループの中で引き出されるには、ある実習体験について語り手となる学生がいて、その学生がディスカッションの「まな板にのる」ことが必要になる。まさに、それぞれの実習体験を「持ち寄って」表現していくことでそのプロセスが展開する可能性が生まれる。

(2) 一語誘発議論

グループディスカッションにおいて学生から表現されたある特定の言葉によって実習体験に対する多面的な考察が触発され、議論が展開することがみられる。その言葉に対して多くの学生が反応し、それぞれがその言葉を照らして自分の実習体験を発言し

あうことによってメンバー協働で実習体験に対する考察が再考される。例えば、ある学生が職員と「対決してきた」と発言したことにより、他の学生は「自分はしなかった」ことに気づき、メンバー間で実習先職員と「対決する」ことが検討の対象になる。そして、学生が互いに発言し合いながら、実習中、現場の指導職員「対決」したこと、しなかったことの意味づけが行われた。また、実習中から疑問に思っていることについて、メンバーの誰かから「みなさんはどうですか」という言葉で投げかけがあると、集中してその内容を協働で考察する。それらの考察の過程の中で、個々の学生自身が自分の実習体験に対峙することとなったり、また、そのことがきっかけで引き続いて自分の体験した実習を再度自分になった視点からみたりという試みがなされる。

3. 「たぐりよせ：つながり確認」

実習後、グループディスカッションが進められる中で実習体験とバラバラにあった知識や、理解、日常生活などとの連続性が個々の学生に意識され、それらをたぐり寄せ、そして、つながりを確認させられたということが、実習の振り返りの終結期の発言にある。

具体的には、「実習が終わってから、授業と実習がつながっているとわかった」、ということや、「日常生活と同じ自分が実習の中で現れているとわかった」、「他の人の話を活かして発表のレジュメが書けた」などという発言があった。ここでは、多くの学生から異口同音に発言されていた。本グループディスカッションプロセスの鍵となるものとして「たぐりよせ：つながり確認」というカテゴリーを生成した。

実習体験をどのように活用するか、その活用のための振り返りの位置づけや意義についてはすでに述べられているところである。M, bogo (1998) らは著書の中でソーシャルワークの実習における教育学習過程を「Integration of Theory and Practice (ITP) Loop モデル」として示している。その過程は「Retrieval, Reflection, Linkage, Professional Response」の四つの段階が螺旋状に進展していくものとして説明されている (M, bogo : 1998. 4)。そして、Bogo らはソーシャルワーク理論と援助技術が実習指導、学習体験を通して結びつ

けられていく過程では実習の体験と実習先のスーパービジョンや学内のセミナーにおいてスーパーバイザーや学習仲間とともに実習を振り返り確認（アイデンティファイ）していくことは重要であると述べている。

さらに、Julie Birkenmaier と Marla Berg-Weger は実習の最終段階を “Termination: The Beginning of an End (or the End of a Beginning)” と位置づけ、個人的そして専門職としての体験の終わりとして再度の出発という視点から実習体験を振り返り意味づけ作業を為すよう促している。

まさに実習事後学習過程において、理論と実践、もしくは個人的体験と専門職体験をつなぐ重要性が示されている。さらに、現場における実習体験だけでなく学内での学習、つけ加えて少人数のグループを用いた学習の機会が学生のソーシャルワーク学習カリキュラム上で役割を果たすことが示唆されている。

4. グループ認識：前提獲得、わかる仲間から支える仲間へ

グループディスカッションの中で、学生が自分の実習体験を振り返り、表現しつつ、つながりを確認するプロセスはグループに対する認識やそれに関する発言と影響しあっていた。グループ認識の展開に関してディスカッションに参加するグループ認識の前提があり、さらに、グループに対する「わかる仲間」意識と「支える仲間」意識を学生が持っていたことがインタビュー結果から明らかにされている。

まず、学内における実習指導の授業においてメンバーは実習を行っていくもの同士であるという前提に成り立っているグループである。さらに、ディスカッションの経過において、実習とは何かを説明するような前置きが必要ないこと、そして、実習をしたということ自体への評価を問題にせず、自分の実習について話をできる「実習がわかる仲間」という感覚を持つことがインタビューによって明らかにされた。そこで、グループディスカッションの場は共通に実習のこと、自分のことを率直に語る場であることを「認識」できたことによって、「まな板にのる」言動となってあらわれた。さらに、ディスカッションが進む中で、仲間に対してのサポート的な

態度や発言がみられる。実習のことで自分自身への否定的な発言をしているメンバーに対して、具体的な支持を表現する言葉が、複数投げかけられる場面があった。グループディスカッションに参加しているメンバーは「支える仲間」としての言動を相互に交わしあっている。これらのグループディスカッションの前提となる仲間意識を獲得しつつ、学生はディスカッションに参加し、また、内的な振り返り作業を進められていた。

以上は、学生のグループ設定がよく機能する状況として相互支援と情緒的支え合いが提供されることであると述べているものがある（Kaplan 1991）ことに通じると捉えられた。

おわりに

学生は学内指導におけるグループディスカッションにおいてあらためて自分の実習体験を表現（「端的な感情表現」「未評価の表明」など）することにより接近し、向き合う機会を得る。そして、意図的にディスカッションの際に、自分の体験を議論の俎上にのせる、すなわち自分の体験を持って「まな板にのる」ことによって複数の学生の体験が持ち寄られる。さらに、他者の実習を自分の実習とならべたり、比較したり、違う側面からみることを示唆されたりするなどの考える機会（「一語誘発議論」「反転図形の気づき」）を活用する。これらのプロセスから、自分の実習から社会福祉の学習やそれぞれの実習生の援助者としての課題を確認する気づきに至っている。そして、事後学内グループディスカッションを経て、社会福祉実習体験からの学びを明確にし、自分の課題が何であるかということを確認する過程（「課題アイデンティファイ」プロセス）となっていたことが分析によって確認された。

しかし、本研究ではまだ概念定義のさらなる検証が必要とされている。

学生は、個別の考察と学内指導の様々な方法（個別指導、グループディスカッション教材の提示等）を活用して、振り返りを進めていくなかでも、実習中に認識理解したことや自分の実習体験にこだわりやとらわれを持ち、実習を終える。また、体験しても全く無意識に流れてしまったこともある。な

かにはとらわれやこだわりが、他者に話すことの抵抗につながり、また、他者と話をしても一層孤立的な感覚が強まることによって、自分だけの実習認識、課題認識が事後学習によっても変わらない学生もいる。

今後の研究課題としては事前学習や実習体験の差異が与える事後学習プロセスへの影響、グループの進行やお互いのメンバーに対しての認識状況のあり方、ディスカッションを促す意図的な指導者のアプローチ、グループ進行状況に関わる外的条件、グループ活用の評価と限界などの確認があげられる。さらに、先に挙げた坪内(2003, 2005)論文に報告されている実習後グループによる教員と学生の相互作用過程から生成されたカテゴリと本稿で提示されているカテゴリの比較検討が残されている。また、検証対象として他の実習指導グループにおける概念検証も望まれている。

本論を終えるにあたって学内の実習指導を効果的に行う条件として、それぞれの指導形態の特徴を活用した効果的な指導場面を設定していく為の理論構築の必要性が確認できた。

謝辞：本研究に対してご協力いただいた学生の皆様、ご指導いただいた木下康仁先生、庄司洋子先生、共同研究で多くの示唆をいただいた村井美紀先生、坪内千明先生に深謝申し上げます。

*本研究は平成11年東京国際大学(研究代表者 村井美紀)「社会福祉実習教育における教育方法(スーパービジョン)の研究」の研究成果の一部を発表するものである。

本稿は潮谷恵美・坪内千明(2000)「社会福祉実習教育における学生の体験意味づけプロセスと学内指導」日本社会福祉学会第48回大会研究報告要旨集(日本女子大) p.396

潮谷恵美(2002)「グループディスカッションにおける実習体験再構築過程」日本社会福祉学会第50回大会研究報告要旨集(日本社会事業大学) p.499

の発表をふまえて再構成した研究成果である。

〈文献〉

荒川義子(1988) 米国の実習教育の現状— BSW プ

ログラムを中心に—, ソーシャルワーク研究, Vol.13, No.14, 39-44, 相川書房.

木下康仁(1999) グラウンデッド・セオリー・アプローチ: 質的実証研究の再生 弘文堂.

木下康仁(2003) Modified grounded theory approach グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践: 質的研究への誘い 弘文堂.

木下康仁編(2005) 分野別実践編グラウンデッド・セオリー・アプローチ 弘文堂.

窪田暁子, 井上修一, 大藪元康, 飛永高秀(2007) 社会福祉援助技術現場実習スーパービジョンの研究(その1), 中部学院大学紀要.

齋藤順子(2002) OGSV(奥川グループスーパービジョン)モデルを用いた事例検討の方法ソーシャルワーク研究, Vol.28, No.13, 18-25, 相川書房.

実習指導者養成研究会(2001)「社会福祉士援助技術現場実習の受入および実習指導の状況に関する調査」

「社会福祉専門職における現場実習の現状とこれからのあり方」研究会(2003)「社会福祉専門職における現場実習の現状とこれからのあり方に関する調査報告書」(平成13年度「長寿・子育て・障害者基金」福祉等基礎調査 社会福祉・医療事業団委託研究 研究代表者 米本秀仁)

高木邦明(1988) 社会福祉士・介護福祉士の養成と実習教育, ソーシャルワーク研究, Vol.13, No.13, 34-38, 相川書房.

飛永高秀, 井上修一, 大藪元康, 窪田暁子(2007) 社会福祉援助技術現場実習スーパービジョンの研究(その2) 一個別指導の小集団化の取り組みとその効果—中部学院大学紀要.

畠山龍郎 佐藤豊道(1981) 社会福祉教育における実習に関する資料-「社会福祉実習」をめぐる一連の資料-, ソーシャルワーク研究, Vol.7, No.2, 54-66, 相川書房.

三毛美予子(1999) ソーシャルワーカーの退院援助におけるポジショニングとその規定要因; 大学病院の場合. 医療社会福祉研究, 8(1), 34-49.

三毛美予子(2002) ソーシャルワークの調査方法としてのグラウンデッド・セオリー・アプローチ, ソーシャルワーク研究, Vol.27, No.4 (通号

- 108) 276-285, 相川書房.
- 山井理恵(1997) 社会福祉現場実習における体験場面とスーパービジョンセッションの設定—スーパーバイザーによって用いられるスーパービジョン行動—, ソーシャルワーク研究, Vol.22, No.14, 73-81, 相川書房.
- 山口尚子(1986) 実習教育のあり方—その展開過程をめぐって—, ソーシャルワーク研究, Vol.12, No.11, 66-71, 相川書房.
- Julie Birkenmaier, Marla Berg-Weger(2000) The Practicum Companion for Social Work Integrating Class and Field Work, Allyn and Bacon.
- Kaplan, T(1991) A model for group supervision for social work; Implications for the profession. In D Schneck B.Grossma, eds, Field education in social work, 141-8. Du-buque Iowa :Kandall/Hunt.
- Marion Bogo and Elaine Vayda(1998) The Practice of Field Instruction in Social Work Theory and Process second Edition, University Of Toronto Press.

注)

- 1) 日本社会事業学校連盟は昭和30年に社会福祉学会から分離独立した社会福祉教育研究の振興を図り、社会福祉教育の質と水準維持を目指してきた任意団体であった。現在は日本社会事業学校連盟の発展的解消を経て、社会福祉教育の高等教育に関わる団体として社団法人日本社会福祉教育学校連盟、社団法人日本社会福祉士養成校協会などがある。
- 2) 松本武子(1977) に詳しい。1966年日本社会事業学校連盟大学4校が集まり、「社会事業教育カリキュラムに関する全体会議」が開催されたことをはじめとして、1976年「中央社会福祉審議会」の意見具申「社会福祉教育のあり方について」をめぐる議論、社会福祉教育のあり方やカリキュラムの検討などについてその経緯がまとめられ、当時のわが国の社会福祉教育の状況と課題を示している。
- 3) 社会福祉士及び介護福祉士法施行規則第一条第一項第一号の規定に基づき厚生労働大臣が別に定める実習に係る科目（平成十一年十二月二十八日）（厚生省告示第二百五十七号）として「社会福祉援助技術現場実習指導」が社会福祉士受験資格指定科目に加えられ、配属実習180時間と実習指導90時間の区分が明確になされた。
- 4) 社会府保障審議会福祉部会「介護福祉士及び社会福祉士制度の在り方に関する意見」（平成18年12月12日）
- 5) 坪内千明(2003)「実習後グループによる学生の省察を促す指導プロセスの展開—グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いた分析」社会福祉学, 43(2). 102-112.
坪内千明(2006)「実習体験の「語り」をととした学生の自己視点形成プロセスの研究—グループによる事後学習のグラウンデッド・セオリー・アプローチを用いた分析」社会福祉学, 45(3). 64-73.
以上2論文では筆者も加わった共同研究（平成11年東京国際大学共同研究（研究代表者 村井美紀）「社会福祉実習教育における教育方法（スーパービジョン）の研究」の成果が明らかにされている。坪内論文ではグループによる事後学習において学生が「語る」内容に教員、学生同士の関係、聴者の反応が影響していることが示唆されている。分析により事後学習のプロセスに見られたコアカテゴリーとして「自己視点の形成」、それを構成するカテゴリーとして「個からの表出」、「他者との共働」、「外在化による展開」、「己との向き合い」が提示されている。
- 6) 本稿は
潮谷恵美・坪内千明(2000)「社会福祉実習教育における学生の体験意味づけプロセスと学内指導」日本社会福祉学会第48回大会研究報告要旨集（日本女子大）p.396.
潮谷恵美(2002)「グループディスカッションにおける実習体験再構築過程」日本社会福祉学会第50回大会研究報告要旨集（日本社会事業大学）p.499.
において報告した内容から概念、カテゴリーの再検討を行った。結果としてカテゴリーとして「課題アイデンティファイ」加えて提示している。
- 7) グラウンデッド・セオリー（Grounded

Theory) は、アメリカの社会学者バーニー・グレーザー (Barney G. Glaser) とアンセルム・ストラウス (Anselm L. Strauss) の二人によって1960年代に考案された研究アプローチである。このアプローチは、社会科学の分野における質的研究の方法として評価され、我が国における看護領域、社会福祉領域の研究方法として多く取り上げられている (深谷 1995 三毛 1999 Padgett 1998 Denzin and Lincoln 2000 三毛 2001)。ストラウスやグレーザーが示した分析方法では領域密着型理論生成をめざして「概念」、すなわち、コード、理論的コード等、データから直接得られる解釈内容、つまり、分析の最小単位である、「概念」間の関係から構成されるものが「カテゴリー」であり、ひとつの「コアカテゴリー」を選定しそれを中心にカテゴリー関係を統合したものがグラウンデッド・セオリーとなるとされている。

しかし、グラウンデッド・セオリー・アプローチは、開発者であるストラウスとグレーザーの両者が共同研究する中から出発した研究方法であったが、それぞれがその後、本研究方法について言

及した文献によって、「実証」に関してその方法的、認識論的混乱がみられる。本方法論を理解し、実際の理論生成まで用いていくにはいくつかの整理を必要とする状況にあるといわれている (木下 1999)。木下は、グラウンデッド・セオリー・アプローチを概観し、ストラウスとグレーザーそれぞれの考え方を理解する事をふまえた上で本アプローチの独自性が明確になっていき、そのなかでいくつかのタイプに分かれて発展していくのではないかと展望している。

8) 研究対象の授業は「社会福祉援助技術現場実習指導」が社会福祉士受験資格指定科目に加えられ、配属実習180時間と実習指導90時間の区分が明確になる以前のものが「社会福祉実習」という講義科目内で配属実習180時間と実習指導90時間が一体となった科目としてカリキュラム上設定されていた。

9) 反転図形 一つの図形でありながらみているうちに別の図形としての見え方が現れる図形 (三省堂「大辞林」より) 例えば、白い杯と二人の人の横顔の図