

ソーシャルワーク現場実習指導の実践から

山本克彦

Educational Practice of Field Practicum

Katsuhiko YAMAMOTO

Field practicum highlights social work training in providing students with the best opportunity to learn the field. Whether or not such an opportunity results in students' positive studying through experience instead of an event designed as just a summary of the training is a serious matter. To make a field practicum fruitful in the sense that the students can deepen their knowledge of social work, the students themselves need to understand fully the whole process of the practicum in advance, and review the result of the practicum in detail both individually and in some group work. This paper introduces and discusses an educational practice as an attempt to promote students' positive activities and help their learning to be more effective.

1. はじめに

社会福祉士養成カリキュラムでは、社会福祉実践に必要な学習として、社会福祉援助技術論、社会福祉援助技術演習、社会福祉援助技術現場実習、社会福祉援助技術現場実習指導が位置づけられている。これらの科目を関連させながら、より効果的に展開していくことは社会福祉士養成校の大きな課題である。筆者の所属する岩手県立大学社会福祉学部においても、まず専門的な理論とともに学内で可能な最大限の体験学習を演習によって学び、現実場面の体験学習である現場実習に学生を送り出す。そしてその前後で実習指導を行うのである。本稿では特に、現場実習という“体験学習の場”をより充実したものにするを目的として試みた筆者の授業実践についてとりあげる。またそのことから、教員が実施する現場実習指導において教育者が果たすべき役割とは何かについて考察する。

本稿では、特に社会福祉援助技術現場実習指導の事後学習の授業実践について述べたい。対象は岩手県立大学社会福祉学部の平成13年度入学生（授業実践時

3年生）の15名のクラスである。この学年のカリキュラムでは実習を次のように実施している。

- ① 1年生後期 社会福祉基礎実習（見学実習）
- ② 2年生後期 ソーシャルワーク現場実習Ⅰ
（2週間の福祉関係施設実習）
- ③ 3年生後期 ソーシャルワーク現場実習Ⅱ
（2週間の福祉関係機関等実習）

今回の授業実践はこの③における実習後、6回にわたって実施したものである。実習後の実践を第1回から第6回として述べてみる。

なお、本学部のカリキュラムに合わせ、ここでは社会福祉援助技術現場実習、社会福祉援助技術演習等の用語における“社会福祉援助技術”を“ソーシャルワーク”と統一して記述することとする。

2. ソーシャルワーク現場実習指導の課題

(1) 現場実習体験を強化することの必要性

ソーシャルワーク現場実習は現実場面での学習であり、いうまでもなく大学内では設定することが不可能なものである。社会福祉士養成カリキュラムでは理論

科目において専門的な知識を学習し、演習科目によってより実践的な場面をとりあげた学習を行う。演習科目においてもその内容は“より実際の場面に近い疑似体験”の機会をさまざまな工夫により与えているのが現状であり、現実場面での体験から学べる内容を超えることは困難である。もちろん、学内の演習科目は体験学習をベースとし、より現実場面に近い設定を試みるが、学習場面が意図的、構成的に設定されたものか否かという点で、現場実習のそれとは大きく異なる。体験学習においては、「体験」そのものよりも、「体験から、いかに学ぶか」ということが重要である（山本、2003）といえる。つまり体験そのものを学習の目的とするのではなく、体験は学習のプロセスであり、その中から“気づき”を経て“学び”につながるものが体験学習であると考えられる。こうしたプロセスの重要性を教育者が自覚し、ソーシャルワーク実習という“体験学習”を事前・事後学習で強化することが必要となるのである。

したがって、ソーシャルワーク現場実習の事前、実習中、事後の学習においては、学生、教員ともに体験学習のプロセスについて十分に理解し、意識化することが重要と考えられる。現場実習という体験の場を最大限に活用し、そこから十分な学習効果を得ようと考えた場合、この体験学習のプロセスの理解は事前学習の時期にこそ欠かせないものなのだといえる。また、事後学習における「ふりかえり」の作業を教員が計画的にすすめていくことにより、学生個々の体験が意味を持ち始めるのである。

(2) 事前学習と体験学習のプロセスの理解

体験学習の定義にはさまざまなものがあるが、ここではラボラトリー・メソッドによる体験学習をとりあげて本稿をすすめることとする。ラボラトリー・メソッドによる体験学習について津村（2003）は「学習者のニーズを尊重しながら、実験的・試行的に学習を行いながら集団や個人の行動変容を目指すもの」であり、「ラボラトリーとはいわゆる実験室という意味ではなく、集団を用いて、個人の社会的再適応（rehabilitation）と社会環境の再組織化を遂行することを目指した、現場実験・研究・教育を統合しようとするアクション・リサーチ（action-research）のフィールドを指す」と述べている。つまりこれは、学習者の体験をベースにして習得する過程そのものを意味する

のであり、簡単なイメージ化として「学び方を学ぶ学習（learning how to learn）」、「魚を求めている人に魚を与える学習ではなく、魚の釣り方を学ぶ学習」（星野、1992）等といわれることもある。

一般には体験学習が学習効果を最大限に発揮できるのは、何らかの形で人間の行動がからんでいる領域といわれている。これは広範囲におよぶが、たとえば個人の感情、コミュニケーション、リーダーシップ、グループコンセンサス等である。つまりソーシャルワーク現場実習はこの体験学習の場そのものであり、それまでの理論学習を基盤として学生が主体的に“いま、ここで”起こっていることに最大限の感受性をもって向き合うという姿勢、態度を持たねばならない。この学習プロセスについて、筆者が授業の中で学生に提示したモデルに修正を加えたものをあげておきたい。

筆者は体験学習を循環過程のモデルから発展させ、（図1）のような4つのプロセスによるスパイラル状の構造として、より質を高めながら連続していく流れを考える。4つのそれぞれのステップは以下の通りである。

- ① 体験・・・具体的な体験をする。
意図的な体験だけでなく、日常のあらゆる場면을体験ととらえる。
- ② 指摘・・・体験の内省と観察。
自分や他者の中に何が起こったのかをとらえる。
- ③ 分析・・・一般化する。
起こったことの原因や意味づけを行う。
- ④ 仮説化・・・成長のための仮説化をする。

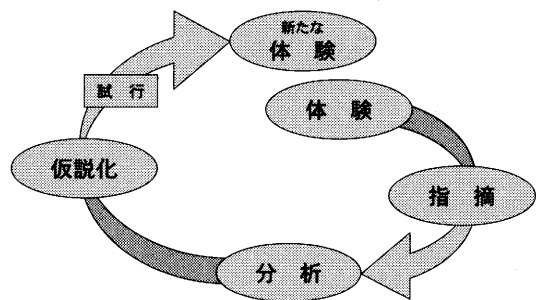


図1 4つのプロセスとサイクル

新しい場面で具体的に試みる行動
を考える。

このモデルは J. デューイの社会探究過程である「問題の発見・解決案の示唆・仮説の洗練・行動による検証」を発展させたものであり、仮説化された具体的行動が試行すなわち次の体験であり、新たな体験であるとする。スパイラル状のモデルは継続性を持ち、より大きく豊かに発展することをイメージしている。

この体験学習のプロセスを学生が理解する必要があるのはなぜか。一言で述べるならば、それは現場実習における“体験”を無自覚なままに見過ごさないためである。言い換えれば“体験”の中にある学びの意識化(松岡、2004)、あるいは学びの自覚化(林、1994)のためにそのプロセスの確認作業が必要とされるのである。たとえば体験には何らかの感情が伴う。実習先で出会う利用者や実習指導者をはじめとする職員やそこでの状況に対し、学生は直接的であれ、間接的であれ、さまざまな場面の中で何かを感じとる。その感情はどのような場面で起こったのか、なぜそのような気持ちを抱いたのか、どうすることがより良いことなのかということ意識することが大切なのである。実習事前指導においては実習先の情報や専門的知識の整理とともに、これから始まろうとしている体験学習に対する学生個々のレディネスを確認することが教員の役割である。ソーシャルワーク演習と並行し、ソーシャルワーク現場実習指導の授業では「実習での現実場面の1つ1つに学びがある」という意識が持てるようトレーニングすることが重要であると考えられる。学生の心の状態を土壌に例えるならば、このトレーニングは「耕し」の意味を持つ。そして、現場実習において体験するさまざまな現実場面での気づきが“種子”なのである。まさに教員は学生の心を耕す養成者(cultivator)の役割を担う存在なのである。

(3) 事後学習におけるふりかえりとシェアリング

実習中の体験に対し、「ふりかえり」の作業は(図1)の指摘、分析、仮説化の部分にあたる。もちろん実習中にも体験学習のプロセスを意識することが必要であるが、事後学習ではさらにこの体験を整理し、他者と共有する作業を行う。事後学習で学生個人が経験の指摘、分析、仮説化のプロセスをたどることが「ふりかえり」であり、グループによるその共有作業がシェアリング(sharing)なのである。津村ら(1992)がラ

ボラトリー・メソッドによって行っている人間関係トレーニングでは、「ふりかえり」の作業を自由記入法、質問紙法、文章完成法、尺度法等、特定のふりかえり用紙によって実施しているが、現場実習の事後学習では学生相互の交流を十分に図るため、より一層の工夫が必要であるとする。本稿で後述する授業実践では、KJ法等に活用することを前提にカード状のふりかえり用紙を使用している。またシェアリング後の学習成果物作成のため、いくつかのワークシートも使用しながら学習を進めることとした。こうしたワークシート類の工夫は、学生個人あるいはグループの学習活動を促すために非常に有効なものであると筆者は考えている。

4. 具体的な授業実践の試み

(1) 第1回「体験学習のプロセスの確認と体験のリストアップ」(付表の資料1、2)

事前学習時に学んだ体験学習のプロセスについて再度確認をする。ラボラトリー・メソッドにおけるふりかえり(processing)は反省することを意味するのではなく、経験の過程で起こったことを丁寧にたどっていくことである。学生の主体性を引き出し、十分な自己開示を促すためにはノンジャッジメンタルな(学生の意見に対し、評価や批判をしない)態度や姿勢に留意し、教員がファシリテーターの役割を担う必要がある。また、学生自身が今後の学習の見通しを立てることができるよう、各実習先から持ち帰った体験を各自がどのようにふりかえり、それを個人作業から全体の学びにするかについての計画を簡単に伝えている。

具体的な個人作業としてはカードをふりかえり用紙として用い、実習中の体験1つ1つについて、その時の“場面”と“気持ち”についてふりかえり、“1枚の用紙に1つの内容”というルールで記入していく。これはふりかえりの作業である経験の指摘、分析、仮説化のうちの“経験の指摘”の部分にあたる。ファシリテーター(教員)は前述のノンジャッジメンタルな姿勢を「どんなことでも良い」、「記入した内容は評価されるものではなく、すべてが正解である」という具体的な表現で伝えることも必要である。また結果的に実習先である施設や機関、あるいは実習指導者や職員等を批判する内容になっても許容するという必要もある。こうした作業はブレイン・ストーミングの原則である批判厳禁、自由奔放、質より量といったルー

ルに共通するものでもあり、一人当たり10から20枚のふりかえりカードができあがる。この作業はカードを作成することとともに、体験の内省と言語化という重要なねらいを持っている。

(2) 第2回「体験の共有と分類」(付表の資料3)

前回の記入済カードをグループで持ち寄り、各自が内容をグループ内で発表しながら模造紙上に並べていく。グループは学習効果を考え、6名前後が適当であると考えられる。今回の事後学習では全6回の前半と後半でグループを再編成しているため、ここでのグループを便宜上“前半グループ”と呼ぶことにする。ふりかえりカードをグループ作業の中で提示する際のルールはグループに任すが、「必ず内容を読みあげてから(カードを)出す」、「共通する要素を持つカードは(模造紙上で)近くにまとめる」の2点は指示する。この作業を通して、グループ内にコミュニケーションが生まれる。個々の実習先での様子を情報交換するとともに、体験について分析するグループ作業となる。学生個々がこの作業を通してさまざまな気づきを得ていく。授業終了時の感想には次のようなものがあつた。

(できる限り原文のまま掲載)

「人によって同じ場面を見たりしても全然違うとらえ方をするんだなと思いました。こうした作業は共感したり、違った思いを持ったりして、自分の考え方が広がったり(いい意味で)固まったりするなと思いました。」

「人の意見を聞くと、こういうこともあつたあつたと自分の体験を思い起こした。実習のふりかえりには、人の話を聞く、情報を共有することも重要だとあらためて感じた。また同じような出来事でも感じる場所は違って、人の価値観は本当にそれぞれなのだなと思った。」

「個々の体験がふくらんできて面白い。出てきたテーマ自体から得るものにプラスして、それに対するみんなの意見がおまけになって、もう一歩進んで考えられたり。他の人がどんなことを考えているのか知ることができるのも嬉しい。」

これらは毎時間の終了時に学生が記入する「せんせい、あのね!」という名称のふりかえり用紙から抜粋している。授業で感じたことや考えたことを自由に記入することをルールとしているため、口語体で気軽に書き込んだという様子が伝わる。しかしその中には重

要な内容が含まれている。この体験の共有作業を通して学生は多くの情報を得るだけでなく、類似した体験による共感や、体験に対する捉え方の違いから学生個々の価値観の存在を知り合うなど、さまざまな気づきを得られると思われる。

(3) 第3回「実習場面の再検討(学びの抽出)①」 (付表の資料4、5)

ここではおよその分類ができているふりかえりカードについて分析と仮説化の作業をすすめている。KJ法の場合、分類されたカードにラベルカードを付け、それらの関係を図式化する段階に入るが、ここではラベルカードにあたるものを“学びの仮説”カードとして使用する試みを行った。また、この後の作業として、仮説化された内容をカテゴリー別にまとめるために、キーワードを3つ記入する欄を設けている(資料5)。無地のカードに対し、こうしたタイトルや記入欄、罫線等を加えたカードは学生側の記入のしやすさに配慮をしている。“学びの仮説”カードの記入はグループの作業として実施しているために、“学びの仮説”欄に記入された文章に表現上の統一感はないが、この時点では特に細かな指示をせずに作業をすすめるように心がけている。

(4) 第4回「実習場面の再検討(学びの抽出)②」

実習後のここまでの作業は前半グループで3回実施をしている。後半(第4回以降)はグループ学習の効果を考え、新たなグループ編成でスタートした。この“後半グループ”では第3回までの各グループの成果を回収し、コピーした約80種類の“学びの仮説”カードを学習素材としている。前半グループが経験の指摘(個人作業)、分析(グループ作業)、仮説化(グループ作業)とすすめてきたものを、後半グループによって、再度まとめなおすという試みを行っている。KJ法でいえば、ラベルカードにあたる“学びの仮説”カードの全グループ分を再び分類しなおすという念入りの作業にとりかかることになる。後半グループは前半グループのメンバーが均等に分かれる編成にしているため、手もとにあるカードの中で、自分が前半グループ所属時にまとめたものについての補足説明をする必要が生じる。このことが前半の作業をふりかえることにもなり、より深い理解へとつながる効果を生んでいる。

(5) 第5回「検討結果の仮説化（一般化）」

（付表の資料6）

ここでの作業は全体の学びの共有としての“学びの仮説”カードの再分類ということになる。後半グループで再度分類したものを見直し、仮説化した学びをグループで確認しながら文章化していく。その際、最終的なまとめのためのフォーマットシート（資料6）を配付した。フォーマットシートについては端的に40字程度で文章表現をすることに加え、150字程度の解説をつける等、ファシリテーター（教員）から最低限必要な指示事項を伝え、文章表記の統一化を図っている。本来は仮説化されたそれぞれの内容を実習前、実習中、実習後といった時系列や、実習中に起こりうる場面別に分類することが望ましいが、時間の関係もあり省略した。これは今後における筆者の課題である。

フォーマットシートのファイル（Microsoft Excelにて作成）は授業終了後、クラスの全員にメールで添付し、後半グループ内で分担した内容を各自で打ち込み、筆者へメール添付にて返信することを指示している。返信されたシートの編集作業は筆者で行うこととなるが、授業内で文章表記の統一化を指示しているため、ほぼ原文のままコピー＆ペーストして原稿が完成する。これに基づいて第6回までに印刷製本を行う

(6) 第6回「仮説化された学びの共有」

“学びの仮説”は全体に通し番号を付け、70の項目に仕上がった。これに「実習から学んだ70のヒント」とタイトルを付けて冊子にし、全員に配付した。こうした具体的な学習成果物を得られた際のファシリテーター（教員）の役割としては、成果物だけに目を向けるのではなく、むしろその完成に至るまでのプロセスを思い起こすように促すことである。つまり「実習体験をふりかえりながら“学びの仮説”の冊子をまとめあげたこと」を1つの体験とし、その経験の過程で起こったことを丁寧にたどっていくというふりかえりが必要なのである。スパイラル状の体験学習のプロセスはこうした多重構造を持つといってもよい。

5. まとめ

一般に教育者の役割には、さまざまなものがある。役割とは学習状況や学習環境において教育者が果たす機能、あるいはその「一部」と定義される（Cranton.P.A, 1992）。それは“専門家”や“教授者”

である場合や、“ファシリテーター”や“メンター”、あるいは“共同学習者”である場合もある。本稿では学外の各実習先で行われるソーシャルワーク現場実習での学習をより充実したものにするため“ソーシャルワーク現場実習指導”という授業科目の実践をどのようにすすめてきたかについて述べてきた。この科目における教育者の役割はファシリテーターであると筆者は考える。「ファシリテート」とは「たやすくすること」を意味することから、学習場面のファシリテーターとは、学習をやりやすくする人ということになる。クラントンは上掲書の中で「ファシリテーターの役割は、学習者が表明するニーズに応じて学習者の成長と変化を励まし支えることである」としている。そして、以下の行為こそが、重要だと明確に指摘しているのである。「学習者とやりとりをする、効果的なグループ・プロセスをはっきり支持する、情報を提供する、学習者を励ます、学習者との信頼関係を築く、判断を下さない、質問をする、学習者間のやりとりを要約する、学習者があるがままに受け入れ尊重すること」。つまりソーシャルワーク実習指導において、事前学習での教育者の役割は、“現場実習での体験”を最大限に活用するため、学生が主体的、積極的にその体験に向き合えるようにファシリテートすることである。また事後学習においては、経験の過程で起こったことを丁寧にたどっていくというふりかえりの作業をファシリテートすることなのだと思える。ここでは筆者自身の授業実践について、その手続きを中心に述べてきた。今後はこの教育実践におけるプログラムが参加した学生に与える効果についてのデータを収集し、この実践の改善を試みる予定である。

また筆者自身もここで報告した授業実践における自らのファシリテーターの役割をふりかえり、新たな仮説をもとに、本年度の授業実践に取り組んでいる。

引用・参考文献

1. 早川 操 1994 『デューイの探究学習哲学』 名古屋大学出版会 p.44
2. 林 義樹 1994 『学生参画授業論 一人間らしい「学びの場づくり」の理論と方法』 学文社 p.55
3. 松岡広路 2004 「特論I 学びの構造—豊かなインフォーマル・ラーニング」上野谷加代子・竹村安子編著『おおさか発地域福祉実践論—今川ボランティア部』万葉舎 pp.172-174

4. Patricia A.Cranton,1992 *Working with Adult Learners* Wall & Emerson (入江直子 豊田千代子 三輪健二訳『おとなの学びを拓く—自己決定と意識変容をめざして』鳳書房 2002 pp.104-105
5. 津村俊充・星野欣生 1996 『Creative Human Relations Vol I』 プレスタイム p.263
6. 津村俊充 2003 「1 体験学習とファシリテーション」津村俊充・石田裕久(編) 2003 『ファシリテーター・トレーニング—自己実現を促す教育ファシリテーションへのアプローチ』 ナカニシヤ出版 pp.2-3
7. 津村俊充・山口真人(編) 1992 『人間関係トレーニング—私を育てる教育への人間学的アプローチ』 ナカニシヤ出版 p.9
8. 山本克彦 2003 「II 体験学習法について」地域を基盤とした福祉教育・学習活動の推進方策に関する研究開発委員会編『福祉教育実践ハンドブック』 全国社会福祉協議会 pp.63-116

[付 表]

資料1 ◆ 体験から学ぶということ ◆

4つのプロセスとサイクル

PROCESS		個人の学び	学びの学び
体験 Do	□ どのようなことがありましたか? 感性と想像力で場面をとらえる Awareness	実 習 中	事後 ワーク①
指摘 Look	□ どのような気持ちになりましたか? 知識や価値観に基づき理解をしてみる Knowledge		事後 ワーク②
分析 Think	□ それはなぜでしょう? 評価能力を発揮して課題を見出す Evaluation ability	実 習 後	事後 ワーク③
仮説化 Grow	□ どうすることがよいのでしょうか? 体験からの学びを仮説化する Participation		
試行 次の体験	□ 援助者としてのあるべき姿 地域のあるべき姿		

Memo

資料2 事後ワーク①

□ 実習中にあった様々な場面を思い出し、その場面とその時の気持ちを書きましょう。

職員さんが、利用者の方をキツイ言葉で叱っていて、かわいそうな気がした。

別室の講義ばかりで、息がつまりそうだった。

職員さんの毎日の様子を観察していて、どう考えても仕事をしているように見えない人がいた。あれは何なんだろう？

職員の方に質問したら、迷惑そうな顔をされ、嫌な思いをした。

窓口に相談に来た人がとても興奮していたのに、職員さんがうまく応対していて、さすがだと思った。

同行訪問の時、やはり現場は大学での勉強とは違い、とても勉強になるなと思った。

職員会議に出席した時、意見を求められ、もっと勉強しておけばよかったとあせった。

ボランティアの会議に出た時に、地域の人たちのパワーに圧倒された。

周辺の施設や機関をまわってみて、地域のネットワークの重要性を学んだ。

毎日おやつ時間にお菓子とコーヒーが出て、実習で太ってしまうか心配だった。

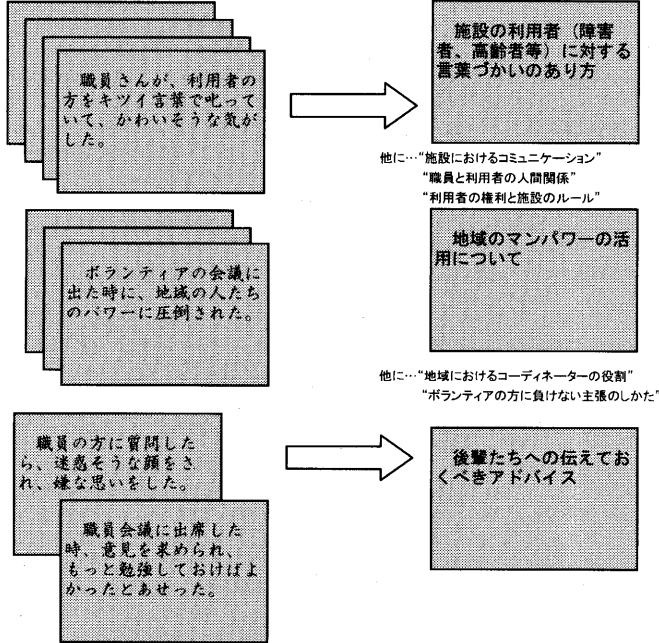
- ※実習生である自分自身のこと
- ※実習先の様子に関すること
- ※実習指導者の方のこと
- ※援助場面について
- ※実習先と地域(人)との関係について
- ※いいこと、悪いこと
- ※勉強になったこと、疑問を感じたこと
- ※うれしいこと、かなしいこと
- ※小さなこと、大きなこと

□ グループの仲間とお互いの体験を共有しましょう。
○施設、機関による相違 ○地域による相違

□ グループで出たカードを分類してみましょう。

資料3 事後ワーク②

□ 分類されたカードに課題としてのタイトルをつけよう



□ それぞれの課題について

資料4 事後ワーク③

学んだことの「仮説化」を試みよう！

キーワード①	キーワード②	キーワード③
価値観	相談業務	職員のあり方
(学びの仮説)		
相談の場面では、それぞれの職員が共通な		
対応をすることが重要である。		
キーワード①	キーワード②	キーワード③
接待	一般常識	事前学習
(学びの仮説)		
実習期間中は来客時や会議時にコーヒーを		
淹れたり飲んだりすることが多いので、飲		
める、淹れるは必要なスキルだ。		

事後ワーク④

各グループで作成した「学びの仮説カード」を、新たなグループでまとめなおそう。

- ①内容の共有(作成したグループメンバーからの聞き取り)
- ②まとめる際の視点
(例 時系列:事前・実習中・事後、対象:実習生・職員、内容:知識・技術など)
- ③まとめ方
(チェックリスト、〇ヶ条、図式化、ポスター、ニュースレターなど)

事後ワーク⑤

- ①プレゼンテーション(次回1月15日には完成)
- ②フォーマットにそった冊子づくり
※フォーマットシートを山本より各学生にメール添付
※学生より、記入後のシートを山本へ返信
※山本で編集

MEMO

資料5

キーワード①

キーワード②

キーワード③

--	--	--

← ※配付資料はA4版用紙に8面作成

(学びの仮説)

.....

.....

.....

.....

.....

資料6

学びの仮説 No.

←山本が記入します

↓わかりやすく端的に！★である調★



時間管理は実習生としての最低限のマナーである。

実習生という立場に限らないが、決められた時間を守ることはとても大切です。実習中は学生といえども、職場の一員であり、利用者からは一職員と見なされるのです。遅刻や、時間管理のルーズさが信頼関係にマイナスの影響を与えることもあります。

↑1文字空けて入力。★です、ます調★。文字がオーバーしてもOKです。

学びの仮説 No.

←山本が記入します



.....

.....

.....

↑※配布資料はA4版用紙に5つの枠を作成