

社会福祉士養成において教員が行う実習指導についての文献レビュー

加藤利恵・堀川涼子

美作大学・美作大学短期大学部紀要（通巻第66号抜刷）

社会福祉士養成において教員が行う実習指導についての文献レビュー

A Review of the Literature on Practical Training Provided by Teachers in a Social Workers Training Course

加藤 利恵¹⁾・堀川 涼子¹⁾†

キーワード：相談援助実習、教員、社会福祉士、実習教育

はじめに

社会福祉士は、1987（昭和62）年5月に国会で成立し、1988（昭和63）年の4月に施行された社会福祉士及び介護福祉士法に基づく、わが国初となる社会福祉従事者にかかる国家資格であり、「社会福祉士の名称を用いて、専門的知識及び技術をもって、身体上若しくは精神上の障害があること又は環境上の理由により日常生活を営むのに支障がある者の福祉に関する相談に応じ、助言、指導、福祉サービスを提供する者又は医師その他の保健医療サービスを提供する者その他の関係者との連絡及び調整その他の援助を行うことを業とする者」（第2条第1項）である（下線部は2007（平成19）年の法改正によって新たに追加された部分）。

その後、社会福祉士制度施行後約20年の間に社会福祉士を取り巻く社会状況は大きく変化し、それに伴い社会福祉士に期待される役割も従来の相談援助に加え、サービスの利用支援、成年後見、権利擁護等の新しい相談援助の業務へと拡大した。このような状況を踏まえ、2007（平成19）年に社会福祉士及び介護福祉士法が改正された。この改正において見直された主な内容は、①定義規定の見直し、②義務規定の見直し、③資格取得方法の見直し、④社会福祉士の任用・活用の見直しの4点であるが、これに加え、法改正に伴う関係政省令の公布および通知の発出による社会福祉士

制度の見直し事項として、⑤社会福祉士の養成にかかる教育内容等（以下、カリキュラム等）の見直しもあげることができる。

今回の報告で着目している、相談援助実習や教員が行う相談援助実習指導においては、2007年の法改正で実習の重要性が改めて強調され、カリキュラムの内容が大きく変更された。このことにより、実践力の高い社会福祉士を養成することを趣旨として、実習及び演習教育内容の充実が図られたといえる。日本社会福祉士養成校協会（現、日本ソーシャルワーク教育学校連盟）は、その後の「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」に示された「相談援助実習」および「相談援助実習指導」の教育内容（「ねらい」「教育に含むべき事項」）に準拠しつつ、具体的に獲得・到達すべき水準を示している。これが、「相談援助実習・実習指導ガイドライン」である。

また、『社会福祉士 相談援助実習第2版』には、「各養成校において、相談援助実習・実習指導ガイドラインの内容を満たして十分な、高度かつ効果的な実習教育に先進的に取り組んでもらうことを推奨している」とあり、さらに「ガイドラインに示されていることだけを行っていけば十分というわけではなく、各養成校のカリキュラム、シラバス、授業計画・学習指導案にたがをはめて拘束しようとするものでもない」と、このガイドラインの基本的な考え方について示されている（日本社会福祉士養成校協会 2014:20-21）。加えて、

† 責任著者

¹⁾ 美作大学生生活科学部社会福祉学科

教員が実習指導を行うことにより、「実習生にとっては、社会福祉士としての専門性の理解と自己成長を保障し、実習に取り組む意欲の維持・向上を図る効果がある」（日本社会福祉養成士校協会 2014：92）、と実習指導の重要性も示されており、実習指導が質の高い相談援助実習を行うために不可欠な教育方法であるといえる。

社会福祉士養成の要となる相談援助実習指導について、日本社会福祉士養成校協会は、「①現場における実習効果を最大にするための事前の準備を入念に行うこと、②実習中における効果的な教育スーパービジョンを行うこと、③実習後における実習経験の効果的な定着を図ること、といった実習前・中・後の一貫性を持った教育」（日本社会福祉養成士校協会2009：80）が求められることを指摘している。福富らは、このことを「相談援助実習は実習教育における『中』の教育であり、この指摘にあるように実習『前』教育では実習で何を、どう学ぶかを伝え、実習体験を経た実習『後』教育では、実習体験を整理し、その体験を社会福祉士実践として意味づけることが課題となる」（福富ら 2010：19）と述べている。

さらに現在、今後の福祉改革を貫く基本コンセプトとして位置づけられる「地域共生社会」の実現に注目が集まっている中、社会福祉士養成カリキュラムについても見直しが行われ、2021年度からは新カリキュラムによる養成が導入される。新カリキュラムでは地域における多様な福祉ニーズや多職種・多機関協働、社会資源の開発等の実態を学ぶことが出来るよう、実習の時間数を180時間から240時間へ拡充し、2以上の実習施設で実習を行うこととなった。つまり、2021年度からの実習教育においては、地域共生社会の実現に向けて求められる、ソーシャルワークの機能を社会福祉士が担うための、さらなる実践能力を向上させる実習指導が必要だということである。

そこで本報告では、学生の成長を支える教員の実習前、実習中、実習後を通じた実習指導の過程を明らかにするため、まずは国内で発表されている文献をレビューすることにより教員が学生に対して行う実習指

導について整理し、今後の教員が行う実習指導のあり方と研究課題の抽出を行った。

1. 方法

社会福祉士養成における教員が学生に対して行う実習指導について概観するために、これまで執筆されている論文について、作成期日を指定せずに、国立情報学研究所が提供する論文データベースCiNii（NII学術情報ナビゲータ [サイニィ]）を用いて検索を行った。検索日は2020年9月11日と2020年10月11日で、以下の4ステップで社会福祉士養成における教員が学生に対して行う実習指導についての論文を収集することとした。

①第1次抽出 作成期日を指定せず、「フリーワード入力欄」のなかに(a)「相談援助実習」「教員」、(b)「社会福祉士」「実習」「教員」、(c)「社会福祉実習」「教員」、の見られる論文を2020年9月11日に検索した。その結果、それぞれのヒット数は、(a) 16件、(b) 20件、(c) 10件、計46本であった（ただし、(a)～(c)に重複する若干の論文は含めている）。

②第2次抽出 ①の中からタイトルを見て教員が学生に対して行う実習指導に関連すると判断される計24本の論文を抽出した。

③第3次抽出 実際に論文を読み、教員が学生に対して行う実習指導を扱っていると見なされる論文を計8本抽出した。

④第4次抽出 ③の論文を読むなかで、本分析において重要だと見なされるキーワード（たとえば社会福祉実習教育や実習スーパービジョンなど）が①、②の検索で引っかかかっていないものが若干あると考えられ、そうしたキーワードをもとにさらなる検索を2020年10月11日に行い、かつ③と同様の抽出作業を行い、5本の論文を先の8本に加えた。こうして計13本を最終的な分析対象の論文とした。

ただし③の作業のなかで、授業紹介や現状報告、また実習先の指導者が行う実習指導のあり方や学生の学び自体を明らかにするものについては対象外とした。

分析対象とした13本の論文を内容検討するにあつ

表1 社会福祉士養成において教員が行う実習指導に関して作成された文献の特徴

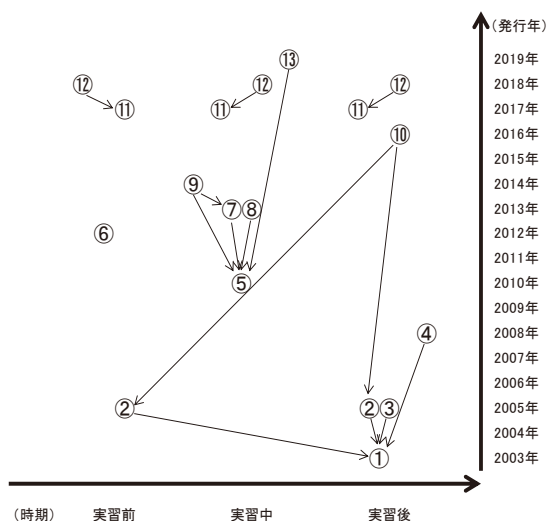
ID	論者・著者 (発行年)	着目する 実習指導の 時期	研究対象	結果/考察
1	坪内 (2003)	実習後	<ul style="list-style-type: none"> ・教員1人と学生14~20人のグループ×2グループの参与観察 ・教員の考察記録 ・学生へのインタビュー、アンケート、実習報告集 	<ul style="list-style-type: none"> ・「個との向き合い」「グループ活用」「省察のためのリード」「己への向き合わせ」という4つのカテゴリを生成し、事後指導全体の構造を明らかにした ・事後学習におけるグループ指導の有効性を初めて明らかにした ・マリオン・ボーゴのループモデル理論の「回想」「内省」「連結」「専門家的対応」の一連の展開との比較を可能にした
2	池田 (2005)	実習前・ 実習後	<ul style="list-style-type: none"> ・学生が2年間で6回記入した「自己コンピテンス・アセスメント用紙」・「自己啓発活動評価表・啓発用紙」の内容 ・2名の学生に対するグループインタビュー 	<ul style="list-style-type: none"> ・教育課題として、自己理解、技術、知識という評価の3側面によって、上昇の仕方に違いが生じており、現状の実習経験や授業を通した達成状況は、技術面や自己理解よりも知識面において高いとの結果が得られた ・自己コンピテンス・アセスメント活用の3つの意義を示唆
3	坪内 (2005)	実習後	<ul style="list-style-type: none"> ・教員1人と学生14~20人のグループ×2グループの参与観察 ・教員の考察記録 ・学生へのインタビュー、アンケート、実習報告集 	<ul style="list-style-type: none"> ・「自己視点の形成」というコア・カテゴリと、それを構成する4つのカテゴリが生成された ・グループによる事後学習のプロセスと構造の一例が提示され、「語る」内容に、教員、学生同士の関係や聴者の反応が影響していることが示唆された ・ナラティブ・アプローチとの共通点を見いだすことができた ・学生の能動的な発話行為を保障するために、教員の意図的な介入の必要性も示唆された
4	潮谷 (2008)	実習後	<ul style="list-style-type: none"> ・2つの大学において開講された通年授業へ参与観察することによって得たデータ 	<ul style="list-style-type: none"> ・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 ・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、三つのカテゴリが生成できた
5	福富・坂下 (2010)	実習中	<ul style="list-style-type: none"> ・実習が終了している学生の巡回指導の事例 	<ul style="list-style-type: none"> ・週1回の巡回指導に期待できる効果：実習生の不安への対処、実習体験のソーシャルワーク実践としての意味づけ、アセスメント・プランニングの課題遂行の支援、実習遂行の問題に対する対処、事後学習への反映 ・課題：教員のソーシャルワーク実践への指導力、時間的な負担増
6	小松尾 (2012)	実習前	<ul style="list-style-type: none"> ・相談援助実習指導のスクーリング(面接授業)を受講した通信教育課程の学生がスクーリング終了時に提出したふりかえりのレポート 	<ul style="list-style-type: none"> ・実習イメージの変化に影響を与えた要因として、他の学生の力、教員の力、学習内容、気づき力の4つがあり、これらは実習生としての成長を促す要因であることが示唆された
7	松本・中野ら (2013)	実習中	<ul style="list-style-type: none"> ・実習先施設・機関の実習指導者へのアンケート調査 	<ul style="list-style-type: none"> ・実習指導者が巡回教員として望ましいと考えているのは、実習生を熟知している教員、実習機関・施設種別の専門的教員であり、毎年同じ教員が巡回することにはあまり重きをおいていないことがわかった ・巡回および帰校日指導のどちらが多いほうがよいかについては、どちらでもよいが半数以上あった ・巡回の日程調整については、行政機関や児童関係施設等が困難感を抱えていることが明らかになった
8	三宅・小沼ら (2013)	実習中	<ul style="list-style-type: none"> ・実習生とその者の巡回指導を担当した実習教員の会話記録 	<ul style="list-style-type: none"> ・それぞれの回の巡回指導を構成する実習教育スーパービジョン項目の位置づけ、実習生の語りから実習教育スーパービジョンの手がかりを得ることの有用性、実習教育スーパービジョンにおける「実習記録」活用の有用性が明らかになった
9	中野・松本 (2014)	実習中	<ul style="list-style-type: none"> ・それぞれ2人の実習指導者、学生へのインタビュー 	<ul style="list-style-type: none"> ・視線が合わない、声のタイムラグが生じる等もあったが、表情が読み取れ、実習日誌を添削することもできるため、実習巡回への代用も可能 ・課題は、IT機器の利用にあたり、機器の設置環境、セキュリティー、費用面など
10	大山・片山 (2016)	実習後	<ul style="list-style-type: none"> ・相談援助実習を行う実習生が記入した自己評価表 	<ul style="list-style-type: none"> ・評価表によって、相談援助実習でなされた学習内容とその達成度を確認することができたが、学習の達成度は学習内容によって差があった ・実習後達成度としての得点が低い項目が生じる理由：①当該実習生及び当該担当教員に帰する要因②実習配属先機関・施設及びその実習指導者に帰する要因③評価表が示す学習内容自体に帰する要因④実習生自身が項目の示す学習内容を意識化できない要因の4点に整理
11	田中 (2017)	実習前・ 実習中・ 実習後	<ul style="list-style-type: none"> ・社会福祉実習を終了し、事後学習を履修している学生が記入した自己評価表 	<ul style="list-style-type: none"> ・実習中に学習すべき項目のなかで、それが困難とする自己評価項目があることが明らかになった ・今後の課題としては、実習事前学習においては実習先の理解、実習中は実習施設・機関等の実習指導者及び実習担当教員の連携による学生への支援、事後学習においては実習の振り返りと「気づき」を大切に丁寧な指導の必要性などが考えられた
12	田中 (2018)	実習前・ 実習中・ 実習後	<ul style="list-style-type: none"> ・社会福祉実習を終了し、事後学習を履修している学生が記入した自己評価表 	<ul style="list-style-type: none"> ・2年間の自己評価の比較から、共通する項目に対して学習困難と回答していることが確認できた ・事前学習では具体的な相談援助事例を活用した学習を行うこと、事後学習においては実習中の体験が深化できるような教育が必要となることが示唆
13	渡邊・安保ら (2019)	実習中	<ul style="list-style-type: none"> ・実習指導者と養成校教員に対するグループインタビュー 	<ul style="list-style-type: none"> ・実習スーパービジョンの現状と課題として、連携の基盤にある実習指導者と養成校教員との密な会話・対話の関係構築の必要性、実習指導者の養成の課題と養成校教員の巡回指導の果たす役割分担の問題、様々な多面的側面をもつ実習生に対する実習評価・指導の難しさの3つが示された

て効率よく評価するために、牧本清子・山川みやえ（2020）が紹介している「クリティーク・チェックシート」を参考に、筆者独自のチェックシートを作成し使用した。また、個々の論文に対して内容検討を行う一方、検討した論文全体で教員が学生に対して行う実習指導について整理し、今後の教員が行う実習指導のあり方と研究課題の抽出を行うために、何が明らかなのか、あるいは分からないのかを見つけ出し、全体としての新たな意味づけと解釈を与える「統合」を行った。

II. 結果および考察

表1に示す通り、今回検討を行った13本の文献を年代別に見ると、2007年に社会福祉士及び介護福祉士法が改正されカリキュラムの変更がなされる前までは3本であったのに対し、それ以降から2019年までは10件と増加していた。これは、2007年のカリキュラム変更によって実習の重要性が改めて強調され、実習教育の充実が図られたことが影響していると考えられる。このことを踏まえると、2021年度から開始される新たなカリキュラムの要素を含んだ文献が、その後によく発表されることが予想され、それによってもたらされた知見の蓄積により、さらに質が高く効果的な実習教育の検討が推測される。

検討した文献13種類をもとにした文献間の関係を図1に示した。これは縦軸に年代、横軸にそれぞれの文



図中の①～⑬は文献番号（表1のIDを参照）を示す。文献の筆者が着目する実習指導の時期を実習前・実習中・実習後に大別した。実習前から実習後にまたがるような文献は、それぞれの位置に配置した。

図1 社会福祉士養成において教員が行う実習指導に関して作成された文献の引用・被引用関係

献の筆者が着目する実習指導の時期を取り、引用・被引用の関係を示すものである。これを見ると、13種類中4種類が文献番号⑤の福富・坂下（2010）を引用・参照している。福富・坂下（2010）は、社会福祉士養成の制度改正に伴い、現場実習指導が週1回体制になった際の教員の役割や課題を検討するため、学生の巡回指導の事例を用い、検討・考察を行っている。結果、週1回の巡回指導を行う体制になることでの効果

表2 着目する実習指導の時期と研究対象との関係

単位：件数		研究対象							計
		教員	実習先指導者	学生	教員× 実習先指導者	教員×学生	実習先指導者× 学生	教員× 実習先指導者×学生	
着目する 実習指導の 時期	実習前			1					1
	実習中		1		1	2	1		5
	実習後			1		3			4
	実習前・実習中								0
	実習前・実習後			1					1
	実習中・実習後								0
	実習前・実習中・実習後			2					2
計		0	1	5	1	5	1	0	13

や課題が考察されている。カリキュラムの変更がされたばかりの時期に、事例研究として週1回の巡回指導になることでの教育効果や課題を示唆したということが、後に続く研究者へ強い影響を与え、引用や参照の関係を強めたと考えられる。

また、着目する実習指導の時期と研究対象との関係を表2に示した。縦軸にそれぞれの文献の筆者が着目する実習指導の時期、横軸に研究対象を取り、その関係を示している。縦軸に取っている実習指導の時期には、実習事前指導や事後指導、また巡回指導といった「実習前」「実習中」「実習後」と時期を分けた実習指導について着目しているものと、「実習前」と「実習後」の複数の時期における実習指導について論じているもの、さらに「実習前」から「実習中」「実習後」にわたって着目しているものもあった。表2の縦軸に示した、それぞれの時期における教員が学生に対して行う実習指導のあり方についての到達点を以下に整理する。

1. 教員が学生に対して行う実習事前指導

実習前の指導のあり方を論じている文献は、2本であった。池田(2005)は、学生の自己評価の状況を把握し、「自己コンピテンス・アセスメント」実施による教育効果を検討し、実習のカリキュラム全体との関係からコンピテンス・モデルを取り入れた教育の意義や課題について考察することを目的に、学生が記入した「自己コンピテンス・アセスメント用紙」と「自己啓発活動評価表・啓発用紙」の内容と学生へのグループインタビューを検討している。その結果、自己評価結果の分析から得られた教育課題として、自己理解、技術、知識という評価の3側面によって、上昇の仕方に違いが生じており、現状の実習経験や授業を通じた達成状況は、技術面や自己理解よりも知識面において高いとの結果が得られた。さらに、自己コンピテンス・アセスメント活用の3つの意義が示唆されている。その3つの意義の中でも、教員が行う指導にとって、「教育側と実習指導者、学生の三者にとっての到達目標が、より明確になる点が大きな意義といえる」(池田

2005:64)としており、自己コンピテンス・アセスメントを活用することで、社会福祉士養成に向けたそれぞれの学生の目標が具体化され、事前指導においてきめ細やかな実習教育が行えると考えられる。

また、小松尾(2012)は、通信教育課程の学生がスクーリングを受ける前にどのような状況にあるのか、スクーリングではどのような変化があったのか、その具体的な変化の内容と、変化に影響を与えた要因について明らかにすること、またその上で何が実習生としての成長を促しているのかを検証し、通信教育課程の実習教育のあり方を明らかにすることを目的とした研究を行っている。通信教育課程の学生が提出したレポートを質的データとして分析を行った結果、スクーリング前の状況として、学生は漠然とした実習イメージをもち、実習やスクーリングそのものに対する不安を抱えていた。しかし、スクーリングを受講することによって、他の学生や教員からの学び、課題等の意図を理解することで、不安が和らぎ、実習イメージが具体的になっていった。スクーリング後の変化として、やることが明確になり、実習生としての心構えと責任感が出てきた。実習イメージの変化に影響を与えた要因として、他の学生の力、教員の力、学習内容、気づく力の4つがあり、これらは実習生としての成長を促す要因であることが示唆されている。「実習生の成長を促す要因として教員の力は大きく作用しており、どのように実習スーパービジョンを展開していくかが問われている」(小松尾 2012:124)と教員が実習教育に臨むときの姿勢が示されている。

2. 教員が学生に対して行う実習中の指導

実習中の指導のあり方を論じている文献は、7本であった。福富・坂下(2010)は、週1回の巡回指導を行う体制になることで、実習生の不安への対処、実習体験のソーシャルワーク実践としての意味づけ、アセスメント・プランニングの課題遂行の支援、実習遂行の問題に対する対処、事後学習への反映といった点について、効果が期待できることを明らかにしていた。

松本・中野ら(2013)は、実習先が求める巡回及び

帰校日指導のニーズを明らかにすることを目的とし、実習先施設・機関の実習指導者へのアンケート調査を行っている。結果、実習指導者が巡回教員として望ましいと考えているのは、実習生を熟知している教員、実習機関・施設種別の専門の教員であり、毎年同じ教員が巡回をすることにはあまり重きをおいていないことが分かった。また、巡回および帰校日指導のどちらが多いほうがよいかについては、どちらでもよいが半数以上あった。さらに、巡回の日程調整については、行政機関や児童関係施設等が困難感を抱いていることが明らかとなった。しかし、指導の体制については回答を得られたものの、巡回指導内容については踏み込んだ質問は行われておらず、大学、実習指導者双方が協力して実りある実習指導を行うためには巡回内容の吟味が必要になってくる、とさらなる研究の必要性をあげている。

三宅・小沼ら(2013)は、相談援助実習の巡回指導における各回の実習教育スーパービジョンの内容とその課題を明らかにすることを目的とし、実習生とその者の巡回指導を担当した実習教員の会話記録を分析している。その結果、①それぞれの回の巡回指導を構成する実習教育スーパービジョン項目の位置づけ、②実習生の語りから実習教育スーパービジョンの手がかりを得ることの有用性、③実習教育スーパービジョンにおける「実習記録」活用の有用性を明らかにしている。三宅・小沼らは、「巡回指導の実習教育スーパービジョンで取り扱う内容は、1回目の巡回指導時、2回目の巡回指導時、3回目の巡回指導時、4回目の巡回指導時、もしくは、前半の巡回指導、後半の巡回指導のように、1週間ごと、ないしは2週間ごとのステップアップを強く意識した巡回指導教員主導によって行われるものではなく、あくまでも実習生の実習の進捗状況や“実習生の語り”によって巡回指導が行われている」(三宅・小沼ら 2013: 120)と述べている。しかしながら、その“実習生の語り”によって行われた巡回指導が学生の成長にどう影響を与えているのかは明らかにされておらず、今後の課題であると考える。

渡邊・安保ら(2019)は、実習指導者と養成校教員

の関係性に焦点を当て、相談援助実習において実習生に対して行う実習スーパービジョンの連携に関する現状と課題を明らかにすることを目的として、実習指導者と養成校教員に対するグループインタビューを実施している。それをテキストマイニングで分析した結果、実習スーパービジョンの現状と課題として、連携の基盤にある実習指導者と養成校教員との密な会話・対話の関係構築の必要性、実習指導者の養成の課題と養成校教員の巡回指導の果たす役割分担の問題、様々な多面的側面をもつ実習生に対する実習評価・指導の難しさの3つを示している。しかし、「実習スーパービジョンの現状と課題だけにとどまらず、実習生に対して実習指導者及び養成校教員が実習スーパービジョンをどのように行っていくかという具体的な方法についても研究の必要性が感じられた」(渡邊・安保ら 2019: 19)としており、今後のさらなる研究が待たれるところである。

さらに、中野・松本(2014)は、実習中における教員の多様な指導のあり方を模索するため、コミュニケーション機器による実習指導を試み、将来的にIT機器が実習指導に生かせるかどうか探索的な試みを行うことを目的に、実習指導者、学生へのインタビューを行っている。それぞれ2名ずつの見解であるため、更なる検証が求められることや、実習全体を通じての効果としてどうだったのかということまでは検証できていないといった研究課題があるものの、視線が合わない、声のタイムラグが生じる等もあったが、表情が読み取れ、実習日誌を添削することもできるため、実習巡回への代用も可能であることや、IT機器の利用にあたり、機器の設置環境、セキュリティー、費用面などの課題があることを明らかにしていた。現在、新型コロナウイルス(COVID-19)感染症の発生に伴い、多くの社会福祉士養成校では、相談援助実習の中断や延期及びオンラインによる実習指導等の対応を各地域の状況に合わせて進めている状況である。この状況下において、中野・松本(2014)の文献は非常に意義深いものであり、今後取り上げられるべきテーマを多く含んでいると考える。

3. 教員が学生に対して行う実習事後指導

坪内（2003）は、実習教育における実習後のグループによる学生の省察を促す指導を理論化することを目的として、教員とその実習事後指導を担当する学生のグループの参与観察を行っている。そして、グラウンデッド・セオリー・アプローチで分析した結果、「個との向き合い」「グループ活用」「省察のためのリード」「己への向き合わせ」という4つのカテゴリーを生成し、事後指導全体の構造を明らかにしていた。また、それに続く坪内（2005）の研究では、学生の側から実習後のグループにおける、教員と学生、学生間の相互作用に着目し、学生が体験を「語り」「聴く」学習の構造を明らかにすることを目的とし、教員とその実習事後指導を担当する学生のグループの参与観察を行っている。その結果、グループによる事後学習のプロセスと構造が提示され、「語る」内容に、教員、学生同士の関係や聴者の反応が影響していることを明らかにしていた。この2つの研究で坪内は、「学生が実習体験を『語る』ことは、自己のなかでの体験の熟成の度合いや、『語る』相手との関係に大きく影響される」（坪内 2003：109）としており、例えば教員が学生の語りを“待てない”とき、「教員の一方的な指摘や解釈によって、学生は、自己の体験を熟成させることをやめてしまったり、省察することや発言することに困難を感じ、それが教員への反発や抵抗となって現れることもある」（坪内 2003：106）としている。しかしそれが、「改めて学生たちのおかれている状況を教員が把握する契機となり、教員の〈聴く〉姿勢を強化し、己の〈感情吟味〉へと向かわせ、最終的には〈個の容認〉に至る場合もある」（坪内 2003：106）と述べている。つまり、事後指導において教員は、学生との相互作用を起ししながら省察を促す実習指導を行っているといえる。

潮谷（2008）は、事後指導において実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、実習事後指導のプロセスを実証的に検証し明らかにする研究を、先の坪内（2003・2005）を踏まえ行っている。そ

の結果、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を明らかにしている。また、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、三つのカテゴリーを生成している。ここで潮谷は、「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」（潮谷 2008：63）と実習体験への接近について述べている。つまり、「『実習体験』に何らかの形で接近し、評価、検討をくりかえしていく状況がある」（潮谷 2008：65）ものの、学生には「『実習体験』に程度や方法に個別の違いを持って」（潮谷 2008：65）いるとしており、今後の課題として、「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」（潮谷 2008：68）は明らかになっていないとしている。

また、池田（2005）は、自己コンピテンス・アセスメント活用の意義について、「評価結果から、配属実習における実習経験や指導内容の課題が浮き彫りにされ、指導プログラムの開発やスーパービジョン技術の向上の必要性が見出された」（池田 2005：64）としており、自己コンピテンス・アセスメントは教員が行う事後指導のプログラムや、指導内容をふりかえるための重要な手がかりとなるとしている。

大山・片山（2016）は、相談援助実習評価表を実習生自身の自己評価として用い、その結果を明らかにすることで、相談援助実習の学習内容や実習指導上の課題を検討することを試みている。その結果、評価表によって相談援助実習でなされた学習内容とその達成度を確認することができたが、学習の達成度は学習内容によって差があったことが明らかとなった。また、実習後達成度としての得点が低い項目が生じる要因を4点に整理して述べていた。実習後達成度としての得点

が低い項目が生じる要因も踏まえつつ、教員が行う実習事後で指導すべき項目が明らかになったと考えられる。

4. 教員が学生に対して行う実習前・実習中・実習後指導

田中（2017）は、厚生労働省が提示している「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」の学生が実習を通して学ぶべき項目について、実習を行った学生自身が評価を行い、実習を通してどのような学習が困難であったのか把握することにより、今後の社会福祉実習の指導方法を考察することを目的とする研究を行っている。結果として、実習中に学習すべき項目のなかで、それが困難とする自己評価項目があることが明らかになったと述べており、今後の課題としては、実習事前学習においては実習先の理解、実習中は実習施設・機関等の実習指導者及び実習担当教員の連携による学生への支援、事後学習においては実習の振り返りと「気づき」を大切に丁寧な指導の必要性などが考えられたとしている。さらに田中は、この研究を2年間継続しており、「2年間の自己評価の比較から、共通する項目に対して学習困難と回答していることが確認できた。このことから、事前学習では具体的な相談援助事例を活用した学習を行うこと、事後学習においては実習中の体験が深化できるような教育が必要となることが示唆された」（田中 2018：11）としている。また、「学習到達度の低い項目に対しては、社会福祉実習指導Ⅲ及び社会福祉援助技術演習Ⅴにおいて、実習記録やメモなどをもとに丁寧に振り返り、実習中の体験が深化できるような教育が必要である」（田中 2018：16）とも述べている。それはつまり、到達度の低い項目に関して、実習後の指導においてその到達度をあげるような実習指導を行うことであり、実習事前指導—実習巡回指導—実習事後指導を通じて実践力のある社会福祉士養成を行う必要性があるということである。

おわりに

本報告では、学生の成長を支える教員の実習前、実習中、実習後を通じた実習指導の過程を明らかにするため、国内で発表されている、社会福祉士養成における教員が学生に対して行う実習指導について文献をレビューし整理した。

その結果、以下のことが整理された。

学生の成長を支える、教員が行う実習事前指導とは、社会福祉士という専門職に向けたそれぞれの学生の目標を具体化するために、学生自身が行う自己評価の結果を実習指導で活用することである。そして、この学生個々の明確化された目標に向かって成長を促す要因の一つが小松尾（2012）のいう「教員の力」であり、他の要因（他の学生の力、学習内容、気付く力）も含め意識し、実習指導を進めていくことが必要であると整理された。しかし、その教員が行う実習指導をどう展開していくかについては、明確ではなかった。今回の文献レビューにおいて、実習事前指導の研究対象が教員である文献は見当たらず、教員の実習指導の現状から学生の成長を支える実習事前指導の過程を明らかにする研究が望まれる。

次に、実習中における教員が行う実習指導であるが、週1回の巡回指導の効果や実習先が望む巡回教員の体制、実習中の指導内容は明らかことが整理できた。そして、その指導内容は、「巡回指導教員主導によって行われるものではなく、あくまでも実習生の実習の進捗状況や“実習生の語り”によって巡回指導が行われている」（三宅・小沼ら 2013:120）ことも分かった。しかし、具体的にどのような方法で実習中の指導を行っていくのか、またその指導が学生の成長にどう影響しているのかは明らかにされていない。

実習事後指導については、学生自身が行う自己評価の結果が教員の事後指導を振り返るための重要な手がかりになると述べており、自己評価において低い項目が生じる要因についても明らかである。そして、この低い項目が生じる要因も踏まえつつ、教員と学生との間で「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」(潮谷 2008:59)の相互作用を起こしながらすすめていると整理できた。しかし、潮谷(2008)は、学生は実習体験に程度の違いがあり、また実習中の体験やその時の感情を未整理なままで実習指導の授業に出席するなど、学生個々にも違いがみられるとしている。そのため、今後の課題として「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」(潮谷 2008:68)は明らかになっていないことが表明された。

教員の実習前、実習中、実習後を通じた実習指導について田中(2017・2018)によると、実習事前学習においては実習先の理解、具体的な相談援助事例を活用した学習を行うこと、実習中は実習施設・機関等の実習指導者及び実習担当教員の連携による学生への支援、事後学習においては実習の振り返りと「気づき」を大切に丁寧な指導、実習中の体験が深化できるような教育の必要性など、実習事前指導—実習巡回指導—実習事後指導を通じて実践力のある社会福祉士養成を行う必要があると整理できた。しかし、学生の成長につながる実習指導の過程は明らかとはならない。

今回の文献レビューにより、実習前・実習中・実習後それぞれの場面における教員が行う実習指導のあり方については、一定程度明らかであった。しかし、学生の社会福祉士の専門性を、「必要な知識や技術を獲得し、問題意識をもって言語化し、価値として身につける」ということを到達点とするならば、その到達点までの道のりは学生個々によって異なると考えられ、実習前から実習後までの指導を俯瞰する形で捉えた時、教員がどのようなタイミングでどのような実習指導を行ったのかに焦点を当て、その過程や学生との相互作用を明らかにする研究は見当たらず、筆者の今後の研究課題としたいと考える。

[文献]

福富昌城・坂下晃祥(2010)「相談援助実習における巡回指導の役割と課題—週1回体制の巡回指導の事例研究」『花園大学社会福祉学部研究紀要』18, 17-30.

池田雅子(2005)「社会福祉実習教育における学生の自己コンピテンス・アセスメントの活用について—コンピテンス評価結果の分析を通して」『北星学園大学社会福祉学部北星論集』(42), 49-65.

小松尾京子(2012)「実習生としての成長を促す要因に関する研究—通信教育課程におけるスクーリング受講前後の比較」『日本福祉大学社会福祉論集』(127), 113-126.

牧本清子・山川みやえ編(2020)『よくわかる看護研究論文のクリティーク—研究手法別のチェックシートで学ぶ』日本看護協会出版会.

松本葉子・中野陽子・中川正俊(2013)「相談援助実習指導における巡回指導について—実習施設へのアンケート調査より」『田園調布学園大学紀要』(7), 57-71.

三宅亜希子・小沼聖治・佐藤光市ら(2013)「相談援助実習における実習教育スーパービジョンの現状と課題」『日本福祉大学社会福祉論集』(129), 107-123.

中野陽子・松本葉子(2014)「相談援助実習指導に関する探索的研究—IT機器を活用した試み」『田園調布学園大学紀要』(8), 3-16.

日本社会福祉士養成校協会編(2009)『相談援助実習指導・現場実習教員テキスト』中央法規.

日本社会福祉士養成校協会編(2014)『社会福祉士 相談援助実習第2版』中央法規.

大山博幸・片山友子(2016)「社会福祉士養成校協会 相談援助実習評価表による実習生の自己評価の試み」『十文字学園女子大学紀要』(46), 139-148.

潮谷恵美(2008)「「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」『久留米大学文学部紀要 社会福祉学科編』(8), 59-70.

田中幸作(2017)「社会福祉実習教育の現状と今後の課題」『東海学院大学研究年報』(2), 71-78.

田中幸作(2018)「社会福祉実習教育の現状と今後の課題(2)」『東海学院大学研究年報』(3), 11-18.

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（2005）「実習体験の「語り」をとお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.

渡邊隆文・安保尚・井坂優美ら（2019）「実習スーパービジョンにおける実習指導者と社会福祉士養成校教員との連携に関する現状と課題－フォーカスグループインタビューデータのテキストマイニングから」『健康科学大学紀要』15（0），13-21.