

# 「相談援助実習」における実習生の学習プロセス —障害者支援施設における実習生のグループインタビュー調査より—

## The learning process in the training of Social Worker —From the group interviews of apprentices in support facilities for persons with disabilities—

平川 泰士<sup>1</sup>・稲富 憲朗<sup>2</sup>  
Yasushi Hirakawa・Noriaki Inadomi

### I. 研究の背景および目的

#### 1. 背景

平成20年の社会福祉士のカリキュラム改訂における「相談援助実習」は、「相談援助に係る知識と技術について具体的かつ実践的に理解し実践的な技術等を体得する」（厚生労働省：2008）として、実践場面である「相談援助実習」での実践力の向上がもめられた。そのため、実習は、実習生、利用者（以下CIと略）、実習指導者（以下指導者と略）、実習担当教員の4者の協力体制のもとに実習を構築することが求められている（社養協 2009：86）。しかしながら、教員は基本的に実習の場の外部にいる存在であり、巡回指導・帰学指導を除いては機会が少なく、日々のリアルタイムでの学びの状態を把握しにくい立場であり、指導者はもつとも重要で身近なスーパーバイザーとなる。

Bogo&Vayda（1998）の循環モデルは、理論と実践の統合モデルとして、ソーシャルワークの学習プロセスに広く用いられている（ドゥエル 1999:139, 高木 2000:90）。これは想起・考察・結合・実践の螺旋状に循環、発展する学習プロセスのなかで、ソーシャルワーカーとしての技能などを修得していくモデルである。このようなモデルを想定し、指導者と教員は意識的に発展段階を共有し、実習生の熟達を図る必要がある。

さて、実習生を主体として4者関係を見ると、実習生は3者に対して、適応することが求められるといえる。CIに対しては実習生であると同時に、支援者としての関係をつくりながらも、CI理解を深めることが求められる。そして指導者・実習担当教員からは2重のスーパービジョンとして指導を受け、かつ評価の権利者として向かいあわなければならない。

また、実習生は、スーパーバイザーとして、次の3つの能力が重要とされる（社養協 2009：87）。第1に、ある目的をもって未知の世界に入っていくものとして、入念な事前学習によってその世界をできるだけ既知化すること、第2に現場において「わかったこと」「わからないこと」「わかったつもりのこと」を分節化して確認作業を行うこと、第3に未知の「世界への傾注・潜入を試行」することである。

実習生は、非日常であり、未知の世界である実習の場面において、第1、第2の能力として、知識の収集を行い、日々の経験とすりあわせながら、知識を具体化し、かつ、体系化をすることが求められる。さらに実習先の世界に「傾注・潜入」する、つまりなじみながらも、専門職として熟達することが求められる。

このように捉えるならば、実習という場は、座学、演習での学びを終えたあとの、実践というだけでなく、複数の他者と同時に関係形成を行いつつ、それぞれの背景にある組織、文化に適応していくという、複数の

1 九州看護福祉大学  
2 福岡女学院大学

課題を同時に遂行しながらの、非常にストレスフルな、過酷な環境でのサバイブを行っているといえる。

このような不慣れで、多様な対応を求められる環境の中にいるだけでは、日々混乱を極めることが予想される。筆者の個人的な教員経験ではあるが、実習を履修する多くの実習生は実習期間を無事に終えている。なかには想定以上に学び成長する者もいるが、時には日々を過ごすだけで精一杯である者や、実習で傷つき、失望し戻ってくる者もいる。これらの実習生の差異は、個人の学習や対人能力の差や実習先の実践の質による点よりも、実習の場で、日々の出来事をどのように処理しているかという点に課題があると考えられる。

野外学習において用いられる学習モデルとして（プロジェクトアドベンチャー・ジャパン 2005:23）、同心円状に広がるコンフォートゾーン、ストレッチゾーン、パニックゾーンにて示されるコンフォートモデルがある（Panicucci 2007:38）。このモデルでは学びを深めるためには、安全安心なコンフォートゾーンや未知のパニックゾーンに在るだけでなく、適度にわからないものがありながらも、未知のものに挑戦できる環境、ストレッチゾーンが整えられていることが必要とされる。実習は未知の場ではあるが、このストレッチゾーンを指導者、教員が協力し、作り上げていくなかで、実習生はより効果的に、より深い学びを展開することが可能となる。

## 2. 研究目的

実習生が日々の経験、得られた知識を、どのように専門職としての学びへと結びつけているかを検討する。本研究では実習生自身の語りを通し、①学びのモデルである職員、指導者、また支援の対象であるCIとどのような関係を築き形成していったのか、②日々の学びである経験や知識を深めていくプロセスを明らかにする。

本調査では、障害者支援施設における実習生を対象とし、レジデンシャルソーシャルワークとの関連のなかでの学習とそのプロセスに焦点を当てる。

## II. 研究方法

### 1. 調査対象の概要

調査協力者は、A大学における社会福祉士養成課程の「相談援助実習」を履修し、23日間の実習を修了した実習生のうち、本調査に同意した者とした。調査協力者は障害者支援施設での実習を行なっている。

A大学では、指導者、教員、実習生の3者協議、教員による巡回指導とあわせ、帰学指導を行い、個別のスーパービジョンだけではなく、実習生間でのピアスーパービジョンを通し、互いの学びや悩み等を共有する機会を設けている。

### 2. 調査の方法

調査は2013年5月27日に、調査協力者（実習生）6名、6月10日に7名、計13名に対し、調査者2名のもとに、インタビューガイドを用い、半構造化のグループインタビューを実施した。調査協力者の了承を得て、録音、録画により記録を行った。インタビューガイドの項目は①どのように実習先になじもうとしたのか②どのようなことに戸惑い、困りごとを乗り越えていったのか③もっとも学びが深まった内容とどのようにして深まったのか、である。

### 3. 倫理的配慮

調査実施前に「研究への協力の同意書」を配布し示しながら、研究の目的、個人情報保護について、口頭にて説明をおこなった。また、この調査への協力をいつでも辞退できること、インタビュー内容や協力の有無に限らず、実習、講義の評価には一切関係ないことを説明した。その後、調査への協力を同意できる場合は、同意書の署名捺印と提出をもって調査協力への承諾とした。インタビューは個人情報に配慮しながら記録、管理し、録音した記録は、逐語記録としてテキストデータに変換し使用した。インタビューにおける記録は研究、発表の終了後、破棄することとした。

### 4. 研究方法

インタビューを録音した後に、逐語記録のテキストデータに変換し、対象者が語っている内容の意味を解釈しながら読み込み、テキストデータを意味の分かる

範囲に切片化した。調査の目的に沿ってデータを抽出し、併せて、その意味を現すラベルを付記し、さらにラベルのなかから関連の高いものを類型化し、カテゴリを抽出した。またカテゴリを構成するものをサブカテゴリ、重要要素としてマトリックスに整理した。なお本文中ではカテゴリは【】内、サブカテゴリは[]内、重要要素は<>内にて表している。

この作成過程において、筆者2名において、双方の合意が得られるまで修正を行ない、確認を行なった。

### Ⅲ. 研究結果

インタビューのテキストを整理した結果、5つのカテゴリと13のサブカテゴリ、その下位に重要要素として整理された(表1)。

カテゴリ【実習生と職員、指導者、CIとの非専門的關係形成】【実習生のSW専門職としての理解の促進】【実習生のSW専門職としての行為の獲得】は実習での学びの深化に関わる分類、カテゴリ【実習生と職員、指導者との関係阻害】は学びを阻害する分類とした。カテゴリ【組織との関係】として、4者の背景にある施設や人間関係を含む組織との関係とした。ここでは職員は、資格や役職に関わりなく、実習の場で関わるすべての職員を指す。指導者は実習の受け入れを担当し、指導を担当する者とする。

以下、各カテゴリとそのサブカテゴリについて説明する。

#### 1. カテゴリ【実習生と職員、指導者、CIとの非専門的關係形成】

主に、実習の初期や実習の場や場が変更された際に語られていた。初めて出会う職員、CIに対し、実習生の素の姿、いわば非専門職的な視点・行動としての関係形成が試みられている。

#### 【実習生の異化、非日常、異文化としての障害との出会い】

特に実習の初期は〈CIの特異な行動への驚き、戸惑い〉が大きく、どのように理解すれば良いのか、関わればいいのか戸惑いがみられる。どうにかCIと関わろうとするものの、〈CIからの拒否的な態度〉を

受け、まず取り組んでみた〈実習生の日常的な対応が通じない〉ことが起きてくる。対して、一定の関係を築いたCIからは、生活や職員への苦情や苦しさが話され、〈CIの施設生活に堪え忍ぶ姿をみる〉こととなる。一端ながらも実践の生々しい場面を経験することで、いわば「リアリティショック」を受けながらも、CIの日常や支援の場面に関わる状態である。

#### 【実習生のCIへの非専門的關係作り】

実習生のCIへの関わりは、専門職としてではなく、〈家族的な関係〉いわば仲良くなるというアプローチを通し、実習生は〈自身とCIとの異化を楽しむ〉ことを行っていく。ここでの楽しむとは面白がることではなく、CIと実習生との行動面、思考面での違いをそのまま受け容れ、障害としてのマイナス面よりも、ポジティブな側面に目を向けているということである。この関係を通すなかで、支援としてではなく〈CIの個人的要望に応える〉ことも行われていく。非専門的關係ではあるが、関係が形成されていくなかで、自身の関わり以外にも、職員が支援する目的や意図を考え、経験と合わせて〈実践の言語化の取り組み〉が始まっていく。

#### 【職員による環境づくり】

実習生の立場、役割、居場所が明確に示されることで、実習生との関わりのかきかけが得られ、場のメンバーのひとりとして自然に入り込みやすくなる。

#### 【職員の介入による内発的動機作り】

実習生の関わりは未熟で、不十分な点が多いことは当然である。これを職員、指導者が否定的に捉えるのではなく、いったん受容することで、実習生は自身の行動を振り返り、考えを深め、実践することに取り組める契機となる。このためには、職員、指導者が適度なタイミングで〈職員、指導者との対話の場を設ける〉ことと、〈施設の実践に対する意見、批判を受け止める〉ことを伝えることにより、実習生は発言や実践の是非、質を問わず、気兼ねなく安心して、発言し、考え、実行できる環境が整うことで、より経験を言語化することを試みることができる。

#### 2. カテゴリ【実習生のSW専門職としての理解の促進】

カテゴリ【実習生と職員、指導者、CIとの非専門

表1 実習における学びの関係形成とプロセスのカテゴリ

カテゴリ	サブカテゴリ	重要要素
実習生と職員、指導者との関係形成	職員による環境づくり	実習生の立ち位置づくりが行なわれる
		職員、指導者からの実習生の紹介
		C1や場への参加のきっかけをつくる
		質問や関わりに対してフィードバックが行なわれる
	実習生の異化、非日常、異文化としての障害との出会い	C1の特異な行動への驚き、戸惑い
		C1からの拒否的な態度
		実習生の日常的な対応が通じない
		C1に対して関心を持ち続ける
	実習生のC1への非専門的関係作り	C1の施設生活に堪え忍ぶ姿をみる
		家族的な関係
		自身とC1との異化を楽しむ
		互いに楽しめる関係
	職員の介入による内発的動機作り	C1の個人的要望に応える
実践の言語化の取り組み		
職員、指導者との対話の場を設ける		
実習生の行動、考えなどへのはげまし		
実習生のSW専門職としての理解の促進	職員、指導者による実践の価値付け	疑問を持つ意義が定まる
		職員から質問を受ける
		施設の実践に対する意見・批判を受け止める
		専門職としての視点を示す
	障害、病と個性と切り分ける	実践の場と座学での学びの価値観のズレを調整する
		支援における主体の置き所を示す
		C1の変化に対し焦点を当て、評価する
		C1の行動へ焦点をあてる
		C1の精神機能としての見立てをたてる
		C1の心、考えの理解をすすめる
実習生のSW専門職としての行為の獲得	C1理解の捉え直し	C1の行動の意図を推察する
		C1の問題行動を自己表現へと転換する
		職員の情報からC1の理解、解釈をすすめる
	実習生がC1との専門的関係形成をつくる	C1の話を聴く場づくり
		C1の反応の少なさを待てる
		障害、問題にC1の個性の要素があると捉え直す
実習生と職員、指導者との関係阻害	職員間の基準のズレ	C1の特性にあわせたアプローチへの転換
		C1の行動の問題へのアプローチ
		C1の行動変容に関わる
		職員間の価値観
	実習生の立ち位置の弱さ	職員間の態度の違い
		職員ごとの支援方法の違い
		職員ごとの支持の違い
		実習生として立場をわきまえるべきという考え
	指導者との関係形成不全	指導者から評価される立場である
		実習生自身の理論的批判力の弱さを感じる
実習生の知識不足により引け目を感じる		
実習生の立ち位置づくりがおこなわれない		
組織との関係	施設の問題、課題	指導者からのフィードバックの少なさ
		評価基準のわからなさ/評価基準ができない
		指導者への不信感
	他の実習生の存在意義	背景にある実践に対する不信感、疑い
		C1の高齢化
		職員の労働条件
他の実習生の存在意義	職員の人的余裕のなさ	
	他施設の実習生との情報の共有	
	実習の場での振る舞いのモデリング	
	実習生自身の状態を把握する評価基準	
		実習先の状態を把握する評価基準

的關係形成】では、非専門職として、つまり素人的な関わり、理解であったが、これを基盤として、SW 専門職としての理解が進められていた。

#### 【職員、指導者による実践の価値付け】

実習生の経験を通し、様々な価値観や優先順位が重なり合う中で、指導者や職員から〈専門職としての視点を示す〉事で、実習先での実践としての行動、判断基準、視点の置き所が作り上げられていく。ただし、これは普遍的な価値づけとは限らず、そこでの実践の制限を含めた価値づけとなっている。

#### 【障害、病と個性と切り分ける】

その表面的な行動の側面から考え、病、障害に起因する問題行動として捉えていた出来事を、CI の内面の心や考えから理解しようとし、行動の意図を推察していく。その中で、CI の能力の制限や環境による制限の中での自己表現ではないかと捉え直し、障害、病という本人自身が変化させることが困難な領域と、本人の性格、行動傾向、表現方法などを切り分けていくとしていく。

例えば、あるCIに「叩かれる」という経験に対し、不快感を感じるものの、CIであるから受け止めていくべきであると考えていたが、この行為を指導者と話し、考察するなかで、社会的に不適切ではあるものの、CI独自の感情表現のひとつとして読みとる視点に気づくことが語られた。

障害と個性を明確に切り分けることは困難ではあるが、実践として、変化が困難、不可能な領域と、変化の可能性がある点や社会生活上不適切な表現であり変化が望ましい領域とを切り分けることは、支援を行う上で重要な視点である。

### 3. カテゴリ【実習生のSW専門職としての行為の獲得】

このカテゴリでは、前述の2つのカテゴリの統合が行われ、実習生がSW専門職としての行為に取り組んでいく過程である。ここではCIの特性を考慮した関わりや対応が行われ、専門職としてのCIとの関係形成が行われる。実習生がCIの行動変容に焦点を当てながらも、認知の変容に関わっていないという点は、実習先が支援の対象としていないこと、入所施設での

生活場面での介入のため、実習期間で区切られることで、信頼関係の形成に困難さがあることが考えられる。

#### 【CI理解の捉え直し】

特にCIの情報について、実習生個人の視点やCIの特性を表面的な行動だけからの理解ではなく、CIの背景、相談職だけでなく他職種の情報収集なども含み、多面的な捉え直しが行われていく。

#### 【実習生がCIとの専門的關係形成をつくる】

CIとのコミュニケーションでは、単に話をするのではなく、〈CIの話を聴く場づくり〉をしたうえで意図をもった聴き取りが行われていく。CIに対する働きかけとしては、実習生の個人的な関わり方や単なる職員の真似としてではなく、〈CIの反応の少なさを待てる〉など、CIの個性や障害に合わせたアプローチを独自の工夫を採り入れながら行っていくことが語られた。そして、ただCIの行為を受け容れていくだけではなく、CIの変化が必要な行動面へのアプローチを取ることが試みられていく。

### 4. カテゴリ【実習生と職員、指導者との関係阻害】

前述の3つのカテゴリは、実習が効果的に働いていくためのカテゴリであるが、このカテゴリは、実習が逆機能として働くカテゴリである。実習生のCIへの関わり、考え方、判断基準が不安定となり、不信感が形成され、指導者や職員の指導や意見に対して疑いを持ちながら従っていた。

#### 【職員間の基準のズレ】

職員全員がまったく同じ支援をしているわけではないのは当然であり、その瞬間の状態により、支援内容や方法は変化する。ここには各職員の経験や専門性に基づく判断、行動の基準が存在する。しかし、実習生が状態をみる視点や基準を持ち得ていない段階では、職員が統一した行動をとっていないという判断と行動の「ズレ」として実習生に認識された。前述の【職員、指導者による実践の価値付け】のように、指導者からの適切なフィードバックがなければ、このズレをそのまま実践の問題として理解することが強化されてしまう。

#### 【実習生の立ち位置の弱さ】

実習生は、指導者、教員からの2重のスーパービジョ

ンを受けると同時に評価を受ける立場であり、圧倒的に知識、技能などが低いレベルにあると自覚し、かつ「実習生」として振る舞うことを強く意識している。そのため、自身のできないこと、苦手なことを表現したり、行動することに対して抵抗感を抱えたまま実習に取り組むことになる。これは「消極性」と評価されることであるが、実習生にとっては失敗したり、批判されるよりは無難な選択だと考えたと推測される。

#### [指導者との関係形成不全]

〈実習生の立ち位置づくりがおこなわれない〉については、指導者が実習を行う場に対し、紹介や事前調整が行われていないといったことが語られた。指導者の業務の場と実習の場の距離が離れていたり、指導を受ける機会そのものがない状態があった。また、実習のフィードバックがなく、何が良いのか判断できない状態になることで、〈指導者への不信感〉があったことが語られた。そのため、指導者を信頼し、指導を受けるための関係が形成されず、表面的には受け容れ、従うものの、実習生の根底に、指導者、実践に対する不信感が残り、指導者から指摘されたことや示された価値観に対し、否定的に捉えていた。そのため、実習生の学びの展開が起ち上がりにくくなっている。

### 5. カテゴリ【組織との関係】

実習は主に4者の関係のなかで、発展しており、その背景にある組織という点は、実習生が認識しにくい点であった。

#### [施設の問題、課題]

中盤から後半の時期の内容について語られた内容である。実習開始時にオリエンテーション等を通して、基礎情報は得ているが、実際に経験を深め、日々の実践とのつながりや、支援の制限、限界を経験することを通して語られた。例えば〈職員的人的余裕のなさ〉について、介護職の少なさなど、あらかじめ情報として把握してはいるものの、実際の中で、どこにどれくらい足りないのか、その影響は何かなど、具体的な問題としては語られない。「忙しそう」という姿だけが語られ、施設運営の問題としての人材不足への気づきはなっていない。組織運営、管理は社会福祉士としても重要な役割であるが、経験をベースにする実習の

場合、経験しにくい、具体的な形にあらわれにくい内容のため、学びにくい内容であることが考えられる。

#### [他の実習生の存在意義]

帰学指導や事後指導での、実習を離れた、他の実習生とのプライベートな関係がモチベーションや学びにつながったと語られた。実習における戸惑いや違和感を、同じ実習生同士であれば、実習先は異なっても類似の経験や学びがあり、評価をされる関係性でもないため、互いに気兼ねなく、情報や経験の共有が図られることによる、ピアスーパービジョンの効果が得られている。また他の実習生の内容と比較することで、他の施設の考え方や実践の在り方を学ぶことを通し、自身の考えや常識を整理する評価軸ともなる。

## IV. 考察

これまでの結果をもとに、表1をBogoの循環学習モデルに基づき、各カテゴリを整理し、学びのプロセスを図示したものが図1である。

職員、指導者、CIとの関係形成については、特に実習初期においては、カテゴリ【実習生と職員、指導者、CIとの非専門的関係形成】に表されたように、CIに対して、実習前の学びを元に専門職として関わることも、非専門的関係を築こうとしていた。これは、実習という段階で、実際にワーカーとしてどう動くかが身についていないことも考えられる。

実習の主たる目的として、社会福祉士としてのジェネリックな能力の獲得が挙げられるが、実習先はスペシフィックな場であり、かつ、ひとつの施設での適応として取り込まれる。ここでは、十分な力量のない中で、もっとも馴染んだ関係づくりとして、実習生の日常での関わり方を通して、まずその実習先のなかで、職員、CIにとって、もっとも適切な行動を身につけること、つまり組織に適応することが優先されていると考えられる。

組織文化との関連の中で日々を過ごしている点では、教育カリキュラムの中に、対CIを想定した内容だけではなく、組織の一員として、かつ組織文化を取り入れながらも、同時にソーシャルワーカーとしての立ち居振る舞いを行えることを学ぶ必要がある。

カテゴリ【実習生と職員、指導者との関係阻害】は、

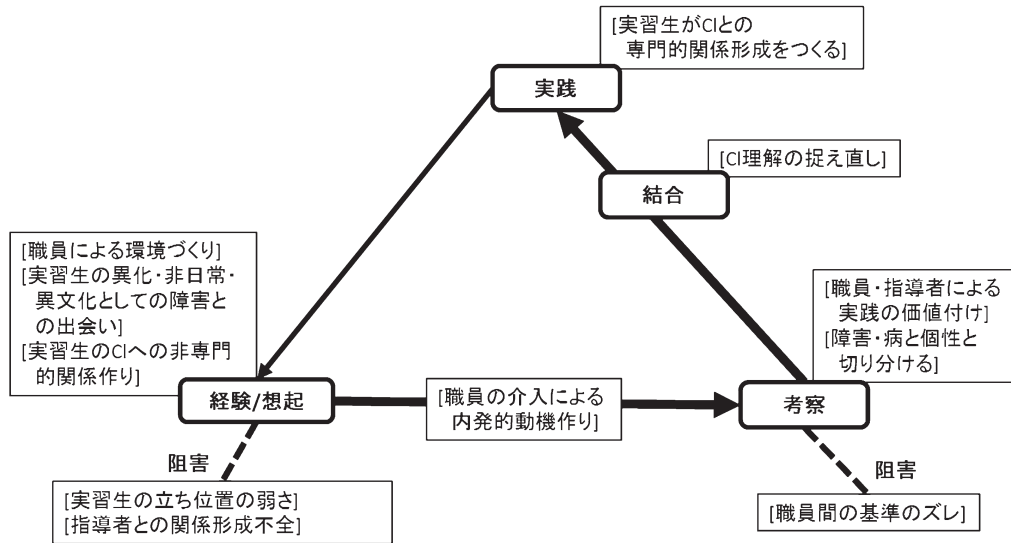


図1 循環学習モデル (Bogo 1998) にもとづく実習の学びのプロセス

関係形成と学びの発展を妨げるものである。実習のほとんどが初めての場、経験であり、戸惑いながらの日々の中で、自身の経験を想起するためには、「何を思い出せばよいのか」「何を話せばよいのか」を迷うことであろう。さらに「実習生の立ち位置の弱さ」があるため、不要な発言は不利益になるからである。実習生に不信感があったり、安心感をもてないままであれば、たとえ「経験」し、「考察」をしたとしても、特に指導者、教員に表明することに躊躇を覚え、むしろ発言せず考えずにおくことが実習生にとって楽な選択となってしまう。安心して経験をし、その経験を語れるようになることが「経験」「想起」の段階で求められる。

ところで、野外学習における概念のひとつに Challenge by choice (Panicucci 2007:38)、挑戦することの選択がある。挑戦とは、できるかどうかわからない、失敗する可能性もあることに取り組んでいくことである。実習は極論として言えば、期間中問題を起こさないように、指示のみに従い、過ぎしければ、最低限の要件を満たしてしまおう。しかし、より実践力を持ち、専門職として熟達するためには、挑戦をすることを選択できる状況をつくるのが、指導者や教員の役割である。失敗することのリスクは発生するが、失敗そのものが次の学びとなるように、失敗が実習生とCIの不利益にならないように、価値付け、リカバリーできるリスクマネジメントの態勢が望まれる。そして「経験」を「想起」、発言できるための、コンフォートゾーンとしての安心できる場と関係性があり、そのなかで、経

験できることが必要である。

次の「考察」に進むためには、他者からの指示であるよりも、自身で学びを深めていくという内発的動機が起きる方が有効であろう。とはいえ、容易に湧きおこるものではない。学びの循環を促すためには、実習生の自助努力としての関係形成、学びだけでなく、指導者には実習生への役割作り、支持的な介入、内発的動機の促しなどにより「考察」に進め、教員は実習生と支持的関係をつくりあげていることが求められる。

学びのプロセスとしては、カテゴリ【実習生のSW専門職としての理解の促進】【実習生のSW専門職としての行為の獲得】において、「考察」「結合」「実践」の段階として示された。

「考察」の段階では、これまで学んだ知識の何を使えばいいのか、また、実習先の独自の価値観、判断基準の何に従えばいいのか、見極めることができていなければ、実習生個人の能力または感覚としての考えになるだろう。そのためには、その場、時にあった基準が、指導者、教員から示されることで、専門職としての「考察」が行われると考えられる。様々な変数が絡み合う実践の場面は、パニックゾーンと言える。整理し見立てるための基準として、【実習生のSW専門職としての理解の促進】はパニックゾーンを減少させるとともに、専門職としての視点、基準が築き上げられていく。

今回の語りのなかでは結合と実践は、明確に分離されたものとは言い難い。CIに対する見方が変わったこ

とで、実習生の支援の在り方が変わったり、または支援や関わりを変えることで、CIの異なる側面がみえてきたという、認知と行動の相互作用が起きていると推測される。

カテゴリ【組織との関係】としては、当初にオリエンテーションなどを通し、実習先の概要の理解などを行っているが、施設の組織運営上の問題や課題などについては、十分な理解をしているとは言い難く、自身の経験を通して得られた情報をもとに、再度組織全体の理解に戻ると考えられる。メゾ、マクロの視点は経験しにくい要素でもあるため、実習のメニューとして、どのように経験し、学ぶ機会、環境を整えるのか検討する必要がある。

## V. 課題

実習生だけに学びの深まらない要因があるわけではないこと、加えて、実習に関わる指導者、職員が、実習生に対して、様々な取り組み、働きかけを行なっていることが見えてきた。より学びを深めるためには指導者、職員が欠かせない。今後、実習生が、今どのような学習状況にあるのか、なにに引っかかっているのかにあわせた、指導、介入の方針、選択肢をモデル化することが必要である。このようなモデルの開発により、指導者、教員、実習生の情報共有が図られ、効果的な学びが進展すると考えられる。

今回の調査では、明示できていないが、調査を行う中で、実習の乗り越え方として、実習生各自の特性との関連が見えてきた。今後、学習のプロセスだけでなく、実習生の学習スタイルに合わせた指導方法についても検討していきたい。

## 謝辞

今回調査を行なった実習生は、講義の合間を縫って、時間を取っていただき、実習の経験を丁寧に説明していただいた。ご協力頂き、謝辞を申し上げます。また、実習生の指導には現場での職員、指導者が、熱心に関わっている様子が見えてきた。後進の育成に関わっていただき大変感謝いたします。

## 引用、参考文献

- ・安梅 勅江 (2001) 『ヒューマン・サービスにおけるグループインタビュー法—科学的根拠に基づく質的研究法の展開』 医歯薬出版.
- ・安梅 勅江 (2010) 『ヒューマン・サービスにおけるグループインタビュー法〈3〉論文作成編—科学的根拠に基づく質的研究法の展開』 医歯薬出版.
- ・日本社会福祉士養成校協会 (2009) 『相談援助実習指導・現場実習教員テキスト』 中央法規
- ・高木邦明 (2000) 『障害者福祉と実習教育の展開』 中央法規出版.
- ・高山忠雄, 安梅勅江 (1998) 『グループインタビュー法の理論と実際』 川島書店.
- ・ドナルド・ショーン (2001) 『専門家の知恵：反省的実践家は行為しながら考える』 ゆみる出版.
- ・プロジェクトアドベンチャージャパン (2005) 『グループのちからを生かす：成長を支えるグループづくり』 みくに出版.
- ・M・ドゥエルほか (1999) 『社会福祉実習をどう教えるか：英国の実習指導者のためのテキスト』 誠信書房.
- ・Brown, M. (2008) *Comfort zone: Model or metaphor?*, *Australian Journal of Outdoor Education*, 12 (1), 3-12.
- ・John L, Luckner, Reldan S, Nadler. (1997) *Processing the experience: strategies to enhance and generalize learning*, Kendall.
- ・Kolb, David. (1984) *Experiential Learning as the Science of Learning and Development*, Prentice Hall.
- ・Marion, Bogo., Elaine J, Vayda. (1998) *The Practice of Field Instruction in Social Work Theory and Process 2nd Edition*, University of Toronto Press.
- ・Panicucci, J. (2007) *Cornerstones of adventure education*, Panicucci, J. & Collinson, R., *Adventure education: Theory and applications*, Human Kinetics, 33-48.