追手門学院大学教育研究所紀要
第 32 号　2014 年 3 月　pp.85–91

対話型授業の自己点検と改善（2）

社会学部社会学科准教授　古川　隆司

はしがき

前稿（1）では、ゼミにおける実践をもとに、演習科目における教授行為について自己点検を行ってきた（古川 2012）。この続きとして本稿（2）は、これまでの社会福祉援助技術現場実習における指導をもとに、実習科目について教授行為の自己点検を行うこととする。筆者の担当する実習科目は、所属学部において社会福祉士養成課程の廃止に伴い 2012 年度で終了した。したがって、必要に応じて本学以外の教育実践の報告を用いる。なお実習内容や学生の個別性については守秘義務のため加筆修正を加え、事実関係のみを用いることを予め断っておく。

3. 実習科目における説明と発問の実践

筆者が 2012 年度までで取り組んだ教育実践、また非常勤にて取り組んだ実践を中心に、以下考察により課題を分析し改善の糸口を探りたい。なお筆者の担当した科目は、社会福祉士養成課程の指定科目である相談援助現場実習[1)]（以下現場実習）及び相談援助現場実習指導[2)]（以下実習指導）が該当する。後者の実習指導は科目区分上は演習科目で、純粋に実習科目は現場実習であるが、現場実習と一体的に運営してきた経緯があるため、ここではこれら科目を見直しと考察の対象とする。

現場実習は、学生が社会福祉の相談や支援・サービス提供を行っている機関・事業所等で実地にて業務に参加するもので、取得を目指す国家資格の有資格者に間近で指導を受けながら学習する[3)]。また日々の取り組みを毎日記録で提出指導者に指導を仰ぐこと、期間中定期的に担当教員が実習先を訪問して指導を行うといった形態である。このため、学内における実習指導は集団であるが、現場実習は一人で受け入れてもらうことが多く、巡回指導は個別指導であることが多いし、また個別性の求められる指導でもある。

（1）実践報告②

実習指導の事前学習における福祉施設・サービス提供事業所の訪問学習を例に、説明と発問を中心に報告し、考察を通して課題を検討する。

学生は事前に法令や事業内容の講義と学習を踏まえ、児童養護施設・障害者施設へ各 1 回訪問する。訪問後はレポートを作成、全員で質疑応答の機会をもつ。訪問にあたり「一人複数の質問を用意すること」と指示を行っている。訪問すると、施設長や主任から施設の事業概要をレクチャーしてもらい、その後館内の見学をする。館内の見学では、児童養護施設・障害者施設いずれも利用児・利用者と接することとなる。レクチャーの内容については訪問学習の依頼で予め説明している。したがって、施設職員と教員が同じ説明を行うことも少なくないのだが、平素より学生は関心を示し熱心にメモをとる。レクチャーに対して「何か質問はありませんか」と促すと、準備している質問をそのまま読み上げる学生・その場で考え直して質問する学生など、様々な反応がみられる。時間の許す範囲で訪問学習を終えたのち、次週にレポートを準備して全員で報告会を行う。各施設の訪問後それぞれで報告会を実施することもあるが、2012 年度は 2 度の訪問を終えたのちまとめて報告会を実施した。ここでの教授行為をピックアップしてみたい。

・教室の座席を「皆が顔の見えるような形にしましょう」と机・椅子の移動を促す。
・出席を取り、前回の訪問学習のレポートについて確認する。またメモ代わりのワークシート（B 6 大）を配布する（通常は最後に記録を書く用紙に用いるが、様々な目的で用いる）。
・「レポートに目を通したらいったん伏せて、ワークシートに「一番報告したいこと」を書き出しなさい」と指示する、
・順番を決めて、それぞれがワークシートをパネルとして立てて発表していく。進行は教員が行う。
・それぞれの発表に質疑応答を行う。その冒頭もしくは最後に「どうしてその内容が一番報告したいことだったのか？」と問う。

（2）考察②

訪問学習が何のねらいも学習目標も定まっていないのであれば、大勢で生活の場とされる施設へ押しかけることは逆に何を勉強していることになるか、とかねて筆者は考えてきた。しかし訪問することが施設利用児・者や施設職員にとっても意義を見出せ、同時に教育上重要であるなら、機会を得られる限りにおいて実施すべきだろう。前者は、施設関係者のみでなく近隣との交流が地域生活ではごく自然であること、また養護環境の一つとして年齢の異なる世代との交流がいくばくでも及ぼす影響を期待するということがある。

そして後者は、専門教育のなかではいくらでも意義は見つけられるだろう[4)]。だが大学教育の中での実習科目の意義として、経験する先に訪問すること、そして何らかの問いや気づきをその場で

見つけて対話する経験が大学内では提供が難しくなっているという点がある。同時に、学習に関連して経験したことが乏しくなっている学生にとって、教員が示唆を与えて発想することも年々困難になっていることも影響する。その分教室で議論するには自ら足を運んで教室で経験できないことを持ち帰らねばならない。学習としてフィールドワークを重視する点では、足を運んで学生が発見した〈気づき〉をこれまで以上に尊重する必要がある。

訪問学習後の報告会の場で「一番報告したいこと」も、実は学生自身が周囲と暗黙の意見交換をしている。誰かと同じ、あるいはその場で答えるに望ましいものに傾きがちである。しかし 1 週間前の経験を思い出してそれでも頭に思い浮かぶものとは、その学生自身の内面に刺激を与えたものに他なるまい。したがってここでの発問は、学生が訪問した福祉施設の状況、出会った利用児・者の様子あるいは施設職員の関わり方などの中で、その学生自身の問題意識の程度と質が反映された報告内容を引き出すものとなる。これが学生自身に自省を促すのである。訪問学習のねらいとは、現場実習に備えたものである。より詳細に述べるならば、ただレポートを書かかせるため、また漠然と「何事も経験が大事」ということの実感を得るためでもない。その場にわが身をおくという実存として、訪問という「働きかけによって得た気づきを言語的に表現し説明すること」を経験させるところにある。専門教育では対人援助という非定形の取り組みを言語化させることが、専門的な指導と姿勢を身につけることに寄与するのはいうまでもない。これ以上に重要なのは、「経験を目的に照らして」言語化する経験をさせることではないか。その後の学習と指導にとってこれ以上重要なことはないからである。

（3）課題②

授業において環境設定は大きなウェートを占める。教室から出かけていく訪問学習は、先に述べたように「経験したことの言語化を経験させる」だとすれば、若干コストがかかる。このため何度も実施できないが、その分貴重な経験であるため、経験を何度も反芻して学び取ることが必要だ。現場実習もまた然りで、4 年間でたった 24 日間しか経験しないまま国家資格を取得し、就職すると即戦力と期待されてしまう。したがって事前学習の段階から経験したことの貴重さを前提に、何度も振り返り何度も学ぶための枠組みを理解させることを筆者は重視したい。

結果的にこの取り組みは、現場実習における本人の取り組みを通して評価できる。2012 年度の場合、主観的評価であるが担当学生の半数が実習当初このねらいを理解できていなかった。現場実習では一度しか経験できないことが数多くあり、中には一度も経験しないまま実習を終えることもありうるため、望ましい結果とはいかなかった。むろん形成的評価の観点からみれば、決して悲観的とはいえない。だが現実には、限られる機会の中で、環境を変えて経験するチャンスに対し、もっと学生の認識を深めさせる必要があった。

抜本的な対策は、ベンチマークを設けること、あるいは事前の評定を厳格化すること等が考えられる。また訪問学習でのねらい以外に、実習指導の事前学習段階では実に様々なことを学んでほし

いと考えているが、この学習内容と取り組み方自体を改めて見直す必要もあったように思われる[5)]。

(4) 実践報告③

1）現場実習における巡回指導は、24日間（連続であれば4週間）の間おおむね1週間に一度実施し、取り組み方への指導や学生の疑問・困っていることへの支援、実習先との調整を行う。これまでの教育実践からみると、おおむね実習が始まった段階は、取り組み方で戸惑うことが多く、学生が自身の関わり方を客観的に振り返ること・実習先の利用者への理解が深まるのは実習中盤以降と、現場実習という場に身を置いて学生自身が経験できることの変化が見出せる（古川 2008）。ここでは、単独で入所施設にて実習している男子学生に対し、中盤での巡回指導をとりあげ考察し、課題を見出すこととしたい。なお実習指導者が同席する場合もあるが、ここでは別室で個別の面談形式にて実施している。

中盤になると、実習先の業務や入所する利用者についてある程度理解できるため、実習指導者からは新たな課題を提示される。具体的には、利用者の個別支援計画の立案、実習記録における考察の質の向上などがあるだろう。また、日々実習したい内容を申し出るように促されることもある。しかし理解度には個別差もあり、学生の多くが課題への取り組みに苦心する。実習記録の質であれば、観察が十分行えているか、あるいは毎日の目標設定と取り組みがうまく行えない等、多様な形でレベルアップの壁を感じる。巡回指導では、まず学生から取り組んだことと自身の感想を自由に報告してもらう。様々な遠慮や思いから報告が自由にできない場合は、自由に話してよいことを伝え、うまくまとまらない場合は「その後どうなったのか」等穏やかに話を進められるような促しを行う。また教員も、学生の作成した記録をもとに報告を確かめ、「ああ、この時だね」と状況理解を促進するよう努める。ある程度学生に話してもらった後、「では、本当はどうしたかったのか」「なぜそうなったと思うか」と、語られた経験に対する学生の評価を導き、次の取り組みへの前向きな態度を引き出すような方向付けを行う。

2）また学生によっては、経験した実習内容（実習経験）を文章化することが苦手な者もいる。おおむね体を動かして相手に働きかけ、業務に取り組む点で積極的な場合が多いため、実習先で指導を受けることがない。本人も記録が苦手だという意識が強い場合も多い。ここでは口頭で報告してもらった状況を、「今話してくれたそのままを事実経過として書けるのではないか」と、学生に投げかける。書き方の問題かのように思われるけれど、学生は自らの体験や働きかけが自らの観察の対象であることや、その時に感じ考えたことも考察の対象であるということを自覚するように。

(5) 考察③

第1にあげた取り組みへの働きかけは、学生自身が何かに気付くような刺激を意図したものである。第2の記録については、実習の初期から中盤でよく見受ける状況で、学生に思い込んでいる状

況のリフレイミングを促すことを意図したものである。これら教員の意図は、ただ説明・提示するだけでは学生の気付きへつながらず、学生の内面へ伝わり、学生自身が「そうか」と思い至ることによって初めて実現する。いわば「学び」へ至る産婆術としての教授行為でなければならない。

キェルケゴールは著作『哲学的断片への結びとしての非学問的後書』において、自らの間接的な弁証法を「産婆術」と表現するが、かれは気付かせるべき内容をアイロニーによって提示する。だが現場実習では、今・ここで学生が経験するまさにそのことへ焦点をおいて、それが学生自身によって対処・解決されねばならない実存性がある。生死を分かつような切迫さがあるわけでないけれど、学生自身にとって初めて経験することから「何かを学び取る」という取り組みである以上、かれらにとっての意味は大きい。キェルケゴールが緩やかな気付きを願うことに比べ、些か性急さは否めないのであるが。

そこで巡回指導には、学生の主体的な「学び」を促すという積極性をもった教授行為が要求されるといえる。同時にその主体的な学びの機会であるかを見極め、適切な促しを意図的に行うことになる。

（6）課題③

学生が現場実習の中盤で直面するさまざまな「壁」は、それまでに理解しておくべきことが十分理解できていなかったことへの気付き、あるいは現場実習を通して今・ここで経験していることの意味を見出そうとする「もがき」、すなわちかれらの内外に経験される。この「壁」を、当面提示されている学習課題とだけとらえることは、教授行為の前提として教員の観察力が不足していることになる。担当する学生が経験している今・ここの「壁」が本人にとってどのような位置づけや意味を有しているかを適切に判断し、現場実習の中での経験においてどのように取り組んでいくことができるかを考えて、その上での発問とならねば、十分な働きかけとはいえないだろう。

ところが現場実習は、教員による指導だけでなく実習指導者による指導、さらに実習先の利用者等からの働きかけなど、実習する学生にとってさまざまな他者からの働きかけを受ける機会でもある。だとすれば、教員が意図するねらいについて、少なくとも実習指導者はじめ実習先職員にも理解してもらう必要がある。往々にして現場実習だけが単独で働きかけ、他の要素との相互性を見落としがちであるという自覚のもと、2012 年度の巡回指導では指導後に指導内容を書面で報告するよう徹底した。それ以前から行っていた取り組みだが、報告内容が指導した内容にとどまっていたため、どのような指導をお願いしたいか等、実習指導者の働きかけへも積極的に依頼も行うようになった。

しかし、実習指導者との共通認識が十分築けていない場合や、もともと受け入れが定型的なプログラムとして準備されている場合など、2012 年度に限ってみても、必ずしも意思疎通が十分図れたわけではない。また主体である学生自身が、現場実習での経験を通して何かに気付くことが難しい場合もあった。これは、学生自身の生活経験や、現場実習の履修に対する動機づけ・意欲なども

影響しているだろう。また複数の実習生が一緒に現場実習を経験している場合は、担当教員との細やかな意思疎通が十分でない場合もあった。さらに以前の年度では、指導者の不適切な対応から現場実習における教育の信頼関係が築けなかった場合もありえた。

現場実習が開始されるまでの意思疎通もさることながら、現場実習に入った学生との連絡が密に行えているかどうかも問われる。学生との連絡はメールや電話などを用いる場合が多いが、実習内容や取り組み方に対する意味づけなど、個別の面談・指導を通し理解するかれらの変化への認識もここでは問われてくるのである。いうなれば巡回指導での教授行為は、それ以前の環境構成や学生との関係によって大きく左右されるものであり、定式化してとらえることの難しいものでもある。

小括

実習系科目は、近年の大学における教育改革で「体験型プログラム」として再び増えてきている。しかしこれらを担当するために、担当教員の教育能力が十分向上しているとは思われない。極端にいってしまうと体験型プログラムは、教育改革という外的な要請によって実施することや学生に何らかの体験させること自体を目的化しかねず、体験型プログラムを通して学ばせたいと考える教育目標を実現することが二の次になりかねないからである。

ここで授業担当者が、受講する学生に対する理解を深める機会、また教育目標に対する様々な検討を行えるような機会は不可欠だろう。現場実習という科目は、教育目標が社会福祉士養成に収斂される明確なものであった。資格取得では十分ではないとしても、その教育課程でどのような学生を育成したいのかというゴールとそのための手段の関係を入念に検討する授業カリキュラムが課程の教員に共通認識を築けてこそ、本旨が果たせるのではないだろうか。

ここでも、学生を主体的に扱うことへ傾く意見もありうる。だが、主体的な学びを主体的に築いていくための土台までもが学生のニーズにもとづくということは、本末転倒という他ない。ここでは学生のニーズを理由としたポピュリズムでなく、学生の主体性が発揮できるような環境構成と、学生のニーズを分析して準備すべき教育内容の改善、およびこれらを担う技能と職業的訓練が教員に求められるのだと考える。

註

1）追手門学院大学社会学部では旧カリキュラムの科目名「社会福祉援助技術現場実習 1」および「社会福祉援助技術現場実習 2」として 2008～2012 年度に集中講義として開講していた。

2）追手門学院大学社会学部では旧カリキュラムの「社会福祉援助技術現場実習指導 1」および「社会福祉援助技術現場実習指導 2」および「社会福祉援助技術現場実習指導 3」として開講した。実習指導 1 および 2 は春学期に 1・2 限連続で開講して現場実習までの事前学習を、実習指導 3 は秋学期開講で、事後学習を行った。現場実習および実習指導計 5 科目は、前年度に個別面談を行った上予備登録して受講させていた。

3）実習先の指導者は 2008 年のカリキュラム改正により社会福祉士としての実務経験等要件が厳格化された。この実施形態をみると近年のキャリア教育の一環で実施するインターンシップより遥かに合目的的である。

だが逆に、大学において社会福祉の専門教育がなじまないとされてきた。また日本のソーシャルワーク教育は国の定める基準であるが、先進諸国のソーシャルワーク教育は職能団体が内容を規定し、その認定を受ける学士課程や修士課程を修了した者である。

4）訪問学習の学習目標は、学生自身の現場実習の目標とその取り組みを計画させることである。また観察の着眼点・指導の受け方を予行演習し、実習に臨む態度を形成するヒントを得る機会でもある。

5）指定科目の学習内容が規定されている授業では毎年見直しが図れない。改善の工夫が不十分だった点は反省しなければならない。

参考文献・資料

・キェルケゴール『哲学的断片への結びとしての非学問的後書』白水社、キルケゴール著作集 7〜9
・古川隆司（2012）「対話型授業の自己点検と改善（1）」追手門学院大学教育研究所紀要 31
・古川隆司（2008）「ポートフォリオによる社会福祉援助技術演習の展開（1）」皇學館大学社会福祉学会、社会福祉論集 10、53–60
・追手門学院大学社会学部（2013）『2012 年度社会福祉援助技術現場実習報告書』追手門学院大学社会学部