

相談援助職をめぐる就職意志と自己効力感に影響を及ぼす要因：相談援助実習における有効なサポートの提案を目指して

小松, 智子

<https://doi.org/10.15017/1931674>

出版情報：九州大学, 2017, 博士（人間環境学）, 課程博士
バージョン：
権利関係：

平成 29 年度博士論文

相談援助職をめぐる就職意志と自己効力感に影響を及ぼす要因
—相談援助実習における有効なサポートの提案を目指して—

九州大学大学院人間環境学府
行動システム専攻健康行動学コース
平成 25 年度編入学
小松 智子

目次

序論

I. 緒言	2
II. 相談援助職に関連する用語の整理	7
1. 社会福祉士	7
2. 相談援助実習	8
3. 対人援助職	9
4. 自己効力感	10
5. 自己効力感の情報源	10
6. 相談援助職をめぐる自己効力感	11
7. 燃えつき	11
III. 相談援助実習に関連する先行研究の概観	12
1. 実習で体験する内容と意識の実態	12
2. 実習での学びと自己理解の過程	15
IV. 相談援助実習を対象とした研究の問題点	18
1. 質的研究の必要性	18
2. 理論モデルに基づく研究の必要性	20
V. 質的研究の特徴と方法	21
1. 質的研究の特徴	21

2.	質的研究における評価基準	22
3.	本研究における質的データ分析	26
VI.	自己効力感の理論について	28
1.	自己効力感の理論と水準	28
2.	自己効力感の情報源	29
VII.	本研究を実施する意義と目的	33
1.	本研究を実施する意義	33
2.	本研究の目的	34
VIII.	本研究の構成	35

本論

第1章 相談援助職をめぐる就職意志に影響を及ぼす要因

I.	目的	39
II.	方法	41
1.	調査対象者	41
2.	倫理的配慮	42
3.	調査時期	42
4.	調査方法	42
5.	分析方法	43
III.	結果	44

1. カテゴリーの生成	44
2. 相談援助職に就くことへの意志に対する2つのタイプ	46
3. 概念モデルの構築	51
IV. 考察	54
1. 進学に対する動機と実習意欲に対するサポート	54
2. 実習での体験に備えたサポート	55
3. 自己成長に対するサポート	56

第2章 実習での情報源が相談援助職をめぐる自己効力感に及ぼす影響

I. 目的	59
II. 方法	60
1. 調査対象者	60
2. 倫理的配慮	60
3. 実施方法	60
4. 分析方法	61
III. 結果	62
1. カテゴリーの生成	62
2. 相談援助職をめぐる自己効力感を高める情報源	62
3. 相談援助職をめぐる自己効力感を低下させる情報源	65
4. 概念モデルの構築	66

5. 情報源が相談援助職をめぐる自己効力感向上に影響を及ぼす過程	66
6. 情報源が相談援助職をめぐる自己効力感低下に影響を及ぼす過程	67
IV. 考察	69
1. 自己効力感向上に影響を及ぼす過程におけるサポート	69
2. 自己効力感低下に影響を及ぼす過程におけるサポート	70
第3章 総合論議	
I. 本研究の要約	74
II. 本研究で得られた知見	76
1. 相談援助職を目指す学生の支援に向けた概念モデルの提示	76
2. 相談援助実習に取り組む学生の支援方法についての提案	77
III. 今後の課題と展望	
1. 相談援助実習場面における実践的研究の必要性	79
2. 実習先指導者の意見を踏まえた実習教育プログラムの課題検証	80
3. 実務者の意見を取り入れた実習教育プログラムの検証	81
文献	82
公表論文	90
謝辞	91

序 論

I. 緒言

ソーシャルワーカーや相談支援専門員などとして活躍する社会福祉士は、対人援助職の 1 つであり、生活上の困難・課題を抱えた人々への相談援助を専門に行う職業として位置づけられている。社会福祉士が相談援助の専門職として国家資格化されたのは、1987 年に成立した「社会福祉士及び介護福祉士法」においてである(潮谷, 2012)。国家資格化された社会的背景として、1970 年代に起きたオイルショック以降の低経済成長下において福祉への予算配分の拡充が厳しくなってきたことがあげられる(今井, 2011)。施設福祉よりも低コストな在宅福祉への移行が志向され、また、老人医療費無料化の見直しや障害者の自立・社会復帰に向けた制度の整備が進むに従い、それら福祉サービスの利用に係る相談や調整を行う専門職として、社会福祉士が国家資格化されたのである。

その後の社会福祉士を取り巻く社会的背景と政策の変化をみると、1990 年代は、高齢化に伴い増大する介護需要に対して、核家族化や女性の社会進出により家庭でのケア能力が低下した。そのため、個人の努力や家族・親族の相互扶助のみでは解決が難しい状況となり、人々の日常生活に最も近い、市町村を主体とした社会福祉行政への移管が図られ、地域福祉が推進されるようになった(清水, 2011)。

2000 年代に入ると、行政処分により社会福祉サービスが一律に提供されていた措置制度から、利用者がサービス提供者を選択して契約する制度が導入されていく。そして、保育所利用における利用契約方式や高齢者介護における介護保険方式、障害者支援における支援費方式が運用されるようになり、個人の責任が強調され始めた。こうして、社会福祉サービスの提供形態や内容

は、「利用者本位」「自立」「地域福祉」などをキーワードとして大きく変化してきた。それに伴い、社会福祉士が行う相談援助も、福祉サービスの利用支援、成年後見活動、権利擁護、虐待防止などの新しい業務へと拡大していった。このように社会福祉士が国家資格化されてから約 20 年の間に、人口の高齢化や核家族化、女性の社会進出が進むとともに、ノーマライゼーションが謳われるようになり、そこから生じるさまざまな福祉課題に対して、社会福祉士がどのような役割を担っているのかを見直すことが求められるようになった。

こうした状況を踏まえて、「社会福祉士及び介護福祉士法」が、1987 年の施行から 20 年ぶりとなる 2007 年に改正された。改正の要点は、①定義規定を見直して、他のサービス関係者との連絡・調整を行って橋渡しを行うことを明確化したこと、②義務規定として、個人の尊厳の保持、地域に即した創意と工夫、他のサービス関係者などとの連携について新たに規定したこと、③社会福祉士を養成するための資格取得方法の見直すこと、④社会福祉士の任用・活用の促進すること、の 4 点である(厚生労働省, 2014)。これらは、福祉サービスと関連する社会資源が有機的に機能するよう連絡・調整する役割を社会福祉士に求め、それに対応できる養成カリキュラムのあり方を見直していくという方針を示したものといえる。

最近の動きでは、2015 年の「新たな福祉サービスのシステム等のあり方検討プロジェクトチーム」において、福祉ニーズの多様化や人口減少など地域社会が変容するなかで、多機関・多分野協働による包括的な相談支援システムの構築など、そのコーディネートを行うことができる人材として社会福祉士のあり方を検討することの必要性が言及されている(厚生労働省, 2015)。また、2015 年に中央教育審議会が答申案としてまとめた「チーム学校」のあり方においては、スクールソーシャルワーカーを学校に必要な職業として法令に明記することが柱となっている(文部科学省,

2015). スクールソーシャルワーカーには、社会福祉士や精神保健福祉士といった資格が必要であり、社会福祉士の役割は教育現場へも広がりを見せている。つまり、福祉や医療、教育といった垣根を越えてチームで対応しなければならない問題を抱えている人々が増えており、社会福祉士がそうした対象者への相談援助だけでなく、地域福祉のネットワーク形成および推進をも中心となって担っていく方向で検討が進められている。

このように、地域で複合的な福祉ニーズを抱え、相談援助を必要としている人々に鑑み、より専門的で実践的な相談スキルや調整スキルを備えた社会福祉士を養成する観点から、養成カリキュラムの内容を見直す声が高まり、2009年には「社会福祉士養成課程における教育内容の見直し」が施行されることとなる(今橋ら, 2015)。見直されたものの1つに、国家試験受験資格を得るための必修要件である社会福祉士養成教育における相談援助実習がある。相談援助実習のねらいとして新たに追加された点は、①実践的な技術などの体得、②総合的に対応できる能力の習得、③関連分野の専門職との連携のあり方及び具体的内容に関する実践的な理解、の3つである。この相談援助実習は、利用者と直接関わる時間を多く持つことができ、かつ実習先職員が社会福祉士としてどのような仕事を行っているのかを直接見て、体感することができるという点において大変貴重な機会である。180時間、日数にして20日間程度の実習のなかで、相談援助職に対する魅力を感じられるか、また相談援助職に求められる能力をどのように学んで身につけていけるかという点は、学生の進路選択にも影響を及ぼし、人材育成の観点からも重要な意味を持つと考えられる。

この学生の進路選択に関連する事柄として相談援助職を含めた福祉人材の雇用状況について概観すると、社会福祉系大学の卒業生に対する進路等調査によると、2012年3月卒業生のうち、

福祉・医療系に就職した者の割合は 52.3%、一般企業に就職した者の割合は 23.8%である(日本社会福祉教育学校連盟, 2014)。一方で, 2014 年 3 月の新規大学卒業生の産業別卒業後 3 年以内の離職率について, 医療・福祉系の離職率は 37.6%であり, 全産業平均の 32.2%よりも 5.4%上回っている(厚生労働省, 2017)。つまり, 離職率が高く, 福祉人材が定着しづらい状況にあるといえる。

これら背景の 1 つとして, 福祉職が対人援助職であるという特徴が考えられる。社会福祉士を含めた対人援助職には, 他人の役に立ちたいと思って仕事を選んでいる者も多く, 利用者などから罵声を浴びせられたり, 役に立てていないと感じたりして落ち込んだり, 自分よりも他人のためを思っていて行動するのでセルフケアがおろそかになりやすい傾向がある(種市, 2017)。また, 水澤(2007)が指摘しているように, 利用者の悲しみや怒りなどの感情の矢面に立つ「感情労働」にあたる部分が多く, 精神的・情緒的な疲労感を伴い, 自己効力感が低下して燃えつきが生じやすいとされる。この自己効力感とは, Bandura(1977)が社会的学習理論の中核をなす概念の 1 つとして提唱したもので, 結果を達成するために必要な行動をうまく果たすことができるかどうかの「遂行可能感」を指す(林, 2014)。多様で複雑な生活課題を有する利用者ほど心理的葛藤を抱えている場合も多く, それら陰性感情が支援者に向けられることもある。利用者との適切な援助関係を構築しながら, 利用者の社会生活上の困難・障害を解決する支援を行っていけるという自己効力感を持って仕事に臨めることが, 相談援助職に従事する者のメンタルヘルスを良好に保ち, 精神的・情緒的疲労感への対処力を高める一助にもなり得る。

特に, これから社会福祉士資格を取得して相談援助の仕事を目指して勉強する学生の段階から, メンタルヘルスケアのスキルも含めた専門教育が実施されることにより, 相談援助職に就いた

後の燃えつき防止や質の高い相談援助サービスの提供にもつながるであろう。なかでも、相談援助実習という実践的な体験学習の場面において、利用者や相談援助職の人々との直接的な対話や交流を通して、相談援助職になりたいとの思いを強くする学生もいれば、自らの適性或進路について考え直す学生もいることが考えられる。相談援助実習は学生にとって、相談援助職に対するやりがいや充実感だけでなく、厳しさや大変さを経験して自らのメンタルヘルスキアの重要性に気づききっかけの 1 つと捉えることもできる。また、学生が利用者や相談援助職と関わる体験の内容によっては、不安や自信の喪失にあたって自己効力感の回復に向けたメンタルヘルスキアが必要な場合も生じ得ると思われる。

そこで本研究では、福祉系学部に在籍し、相談援助実習を終了した大学生を対象に、実習に至るまでの過程や実習での体験内容に焦点を当て、社会福祉士として相談援助職に就くことへの意志に影響を及ぼす要因と、相談援助職をめぐる自己効力感の向上や低下に及ぼす要因について、質的に検討を行う。そして、それらを通して、相談援助実習教育に必要なサポートのあり方について考察する。

II. 相談援助職に関連する用語の整理

以下に、本研究で主に使用する用語である「社会福祉士」「相談援助実習」「対人援助職」「自己効力感」「自己効力感の情報源」「相談援助職をめぐる自己効力感」について説明する。なお、これらの用語を整理し、まとめたものが表 1-1 である。

表1-1 本研究で用いる用語の整理

社会福祉士 (Social worker)	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、援助や福祉サービス関係機関との連絡調整を行う者
相談援助実習 (Social work practicum)	社会福祉士養成カリキュラムの1つであり、「相談援助に係る技術や連携方法について、実践的に理解し体得する」ことに力点が置かれている。実習時間は180時間
対人援助職 (Human service professionals)	医療・教育・福祉分野において人と関わり人を支援する職業
自己効力感 (Self-efficacy)	Bandura(1977)が提唱した概念で、結果に必要な行動をうまく果たすことができるかどうかの「遂行可能感」
自己効力感の情報源 (Information sources of self-efficacy)	Bandura(1977)が示している情報源は、①遂行行動の達成、②代理的体験、③言語的説得、④生理的・感情的状況(生理的・感情的な快・不快感)
相談援助職をめぐる自己効力感 (Self-efficacy for social workers)	「相談援助職の仕事を実行していける力がある」と自らを信じられる気持ち
燃えつき (Burn-out)	Freudenberger(1974)が提唱した概念で、エネルギー、力、あるいは資源を使い果たした結果、衰え、疲れ果て、消耗してしまった状態

1. 社会福祉士(Social worker)

社会福祉士について、「社会福祉士及び介護福祉士法(1987年成立, 2007年改正)」の第2条第1項には「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、身体上もしくは精神

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(第7条及び第47条の2において「相談援助」という)を業とする者をいう(傍線は筆者)とある。このうち、「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」という文言は、2007年の法改正によって新たに追加された部分である。この役割を果たすための専門的知識及び技術として、牧(2004)は、①対人関係スキル、②問題解決スキル、③専門職スキル、④環境改善スキルを挙げている。

2. 相談援助実習(Social work practicum)

相談援助実習は、社会福祉士養成カリキュラムの1つであり、実習先の福祉施設などが学生たちの学びの場となる。当初、「社会福祉援助技術現場実習」と呼ばれていたが、2006年に厚生労働省社会保障審議会福祉部会が取りまとめた「介護福祉士制度及び社会福祉士制度の在り方に関する意見」において、社会福祉士として求められる技能習得が可能となるような実習の在り方について見直しを行っていく必要性が指摘された。具体的には「教育カリキュラムについて、社会福祉士制度の施行の後、抜本的な見直しが行われておらず、その後の社会福祉士を取り巻く状況の変化を反映したものになっていないのではないか」「実習教育について、本来社会福祉士として求められる技能を習得することが可能となるような実習内容になっていないのではないか」といった課題が指摘された。このような意見を踏まえて、2009年から教育カリキュラムも新しくなり、実習の名称も「社会福祉援助技術現場実習」から「相談援助実習」に変更された。旧カリキュラムの社

会福祉援助技術現場実習では、実習施設で行われている援助内容を見学・体験して「福祉現場の現状を知る・理解する」ということが主であったが、新カリキュラムの相談援助実習では、「相談援助に係る技術や連携方法について実践的に理解し体得する」ことに力点が置かれている(松岡ら, 2013)。参考として、旧カリキュラムの社会福祉援助技術現場実習の目標(厚生省, 1988)と、新カリキュラムの相談援助実習のねらい(文部科学省・厚生労働省, 2008)を表 1-2 に示す。

表1-2 実習教育旧カリキュラムと新カリキュラムの比較

社会福祉援助技術現場実習の目標		相談援助実習のねらい	
①	現場体験を通して社会福祉専門職(社会福祉士)として仕事をするうえで必要な「専門知識」「専門援助技術」及び「関連知識」の内容の理解を深める。	①	相談援助実習を通して、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。
②	「専門知識」「専門援助技術」及び「関連知識」を実際に活用し、介護を必要とする老人や障害者等に対する”相談援助業務”に必要な資質・能力・技術を習得する。	②	社会福祉士として求められる資質、技能、倫理、自己に求められる課題把握等、総合的に対応できる能力を習得する。
③	職業倫理を身につけ、福祉専門職としての自覚にもとづいた行動ができるようにする。	③	関連分野の専門職との連携のあり方及びその具体的内容を実践的に理解する。
④	具体的な体験や援助活動を、専門的援助技術として概念化し理論化し体系立てていくことができる能力を涵養する。		
⑤	関連分野の専門職とのあり方及びその具体的内容を理解する。		

3. 対人援助職(Human service professionals)

水澤(2007)は、対人援助職とは、医療、看護、保健、福祉、介護および教育などの分野で、人と関わって、人を相手にする職業のことを指す、としている。厚生労働省の職業分類表(2011)に

においては「専門的・技術的職業」のなかに医師，看護師，保健師，福祉相談員および教員など，として位置づけられている。小堀(2005)は，バーンアウト研究の文脈において，医療・教育・福祉領域の総称として対人援助職という用語を用いている。本研究においても，「医療・教育・福祉分野において人と関わり人を支援する職業」を対人援助職として扱う。

4. 自己効力感(Self-efficacy)

自己効力感とは，Bandura(1977)が提唱したものであり，結果に必要な行動をうまく果たすことができるかどうかの「遂行可能感」を指す(坂野，2013)。この自己効力感について，林(2014)は，自信という言葉を実行に直結させて定義した用語であり，自己概念の形成に強い影響力を持つとともに，自己価値やアイデンティティとも密接な関係があると説明している。エデン&アヴィラム(2014)は，非常に困難な問題を解決しなければならない状況下にあっても，積極的に取り組もうという意欲を生む鍵でもあると述べている。つまり，自己効力感とは結果に必要な行動をうまく果たすことができるかどうかに対する自信であり，未来の行動に対する自信があるかどうか困難な状況を乗り越える際に重要であるといえる。また，自己効力感とは，特定の領域や具体的な行動に対する「課題特異的な」自己効力感(task-specific-self-efficacy)と，一般化した日常場面における「一般的な」自己効力感(generalized-self-efficacy)とに分けられる(坂野，2013)。

5. 自己効力感の情報源(Information sources of self-efficacy)

Bandura(1977)は，個人の自己効力感を形成するのに重要な情報源として，①遂行行動の達成(自分自身で実際に行動して成功や失敗を体験すること)，②代理的体験(他人の成功や失敗

の様子を観察して代理的に体験すること), ③言語的説得(やればできるということを他人から言葉で説得され, 自己教示すること), ④生理的・感情的状況(生理的・感情的な快・不快感)の4つを示し, 自己効力感を高めていくためにこれら4つの情報源を組み合わせることを提唱している.

6. 相談援助職をめぐる自己効力感(Self-efficacy for social workers)

自己効力感は, 課題特異的な自己効力感と一般的な自己効力感の2つに大別されることを先に述べたが, 本研究で扱う相談援助職における自己効力感は, 課題特異的な自己効力感に位置づけられる. また, 自己効力感の定義も踏まえて, 本研究では, 相談援助職をめぐる自己効力感を, 「相談援助職の仕事を遂行していける力がある, と自らを信じられる気持ち」と定義して進めていく.

7. 燃えつき(Burn-out)

アメリカの心理学者フロイデンバーガー(2017)が初めて提唱した概念である. フロイデンバーガーが介護施設に勤務していたときに, 同僚が精神的・身体的不調を訴え, 1年もすると, あたかも燃えつきたかのように仕事に対する意欲や活力を失い, 社会に適応できなくなるのを見て「Burn-out」と名付けた. 燃えつきは, 人を援助する医療職, 介護職, 福祉職, 教育職に多い現象だと指摘されている(高田, 2017).

Ⅲ. 相談援助実習に関連する先行研究の概観

本研究を進めていくにあたり、相談援助実習に取り組む学生を対象とした先行研究を概観し、どのようなことが研究され、用いられている研究方法や明らかにされている結果がどのようなものであるかを整理する。

1. 実習で体験する内容と意識の実態

松岡ら(2013)は、相談援助実習を履修した大学3年生101名を対象に、実習における体験内容の程度について5段階評価形式(「全くできなかった(1点)」から「十分できた(5点)」)で質問し、平均値を出した。その結果は、平均値が高い順に「日誌・ケース記録などの作成・記入(平均値4.14)」に次いで「利用者との関わり(平均値3.84)」、「対象者の客観的な把握(平均値3.62)」というもので、実習で体験できたと感じている学生が多かった。このことは、実習期間中に関わる機会の多い利用者とは対話が行いやすく、実習先指導者の観察学習が行いやすいことから、体験できたという充実度や理解度を得やすかったと考えられる。一方で、施設の運営管理や対象者への支援過程、および実習施設を取り巻く地域の理解・働きかけは理解が進んでいなかった。この背景には、主に管理職が担うような運営管理は自身に置き換えて想像しにくく、また、長期的に関わっていくことで形になっていく支援の過程、およびコミュニティ・ネットワークの形成に関わる内容は、180時間という実習期間では理解が深まりづらかったのではないかと推察される。そして、相談援助実習後に相談援助職に就くことへの不安感についても尋ねており、「現時点での就職には不安がある」と回答した学生は86.5%であった。相談援助職に就くことに不安を抱いた学生が8割強で

あったことについては、利用者に関わり、相談援助職の仕事の実際を見て理解は進んだものの、相談援助職として利用者に関わり、ニーズを適切に把握して、実践的に対応していけるのかと想像したときに、就職への不安としてあらわれた可能性がある。

近藤(2014)は、相談援助実習後の学生 179 名を対象に実習先での人間関係や卒業後の進路などについて質問紙調査を実施し、170 名から回答を得ている。実習先での人間関係については、85.3%の学生が「利用者の良い関係が保てた」と回答している一方で、72.9%の学生が「戸惑う場面もあった」と回答している。利用者との関係で戸惑ったときの対処法について 3 つまでを選択してもらったところ「実習先指導者や職員に聞いた」が一番多く、その次に「利用者と積極的に関わったり話してみた」「ケース記録閲覧」となっている。また、卒業後の進路について、45.8%が「福祉職に就職するつもり」と回答し、29.9%の学生は「どちらか決めていない」「まだ決めていない」と回答している。これらを通して、近藤(2014)は、実習における学びのなかには人間関係が大きな要素となり、実習先指導者や利用者との関係性を築く体験からソーシャルワーク過程の 1 つを学んだと述べている。本研究の結果からは、福祉職に就職するつもりとそうでない学生との間に、実習先での人間関係で戸惑ったときの対処法がうまくいったかどうか、進路選択に対する考え方に影響している可能性が考えられる。言い換えれば、実習先指導者や利用者との具体的なやり取りがどのようなもので、それをどのように認知したのかが進路に対する考え方に影響している可能性があり、その詳細を明らかにしていくことは、実習中のサポートのあり方に示唆を与えるのではないかと考えられる。

今橋ら(2015)は、相談援助実習を終了した学生 40 名に対して、実習に取り組む学生の実態を把握するために記述式のアンケート調査を実施した。この結果、実習前は約 6 割の学生が利用者

や職員との人間関係構築に関する不安を持っていた。また、実習中は約 5 割の学生が自分の考えを口頭で伝え、実習日誌で文章化することにしんどさを感じていた。しんどさを乗り越えるための取り組みとしては、コミュニケーション力を高める努力や、記録の取り方の工夫、実習先指導者や実習担当教員に助言・指導を求めていた。これらを踏まえて、コミュニケーションスキルの習得を目的として、相談援助実習の前に福祉施設などで体験型実習やボランティア活動を行い、利用者と関わる機会を多く設定することが必要であるとしていた。今橋ら(2015)は、相談援助実習前の指導の1つとして、利用者に関わる経験量を増やすことで利用者や職員との人間関係構築の不安を軽減し、コミュニケーションのとり方を実践的に学ぶことを提案していることから、これらをより効果あるものとするためには、体験型実習やボランティア活動でどのような関わりの機会をもち、何を学ぶかを計画立てて進めていくことも有効と思われる。

橋本ら(2015)は、相談援助実習・演習科目をこれから履修する大学2年生160名と既に履修した大学3年生129名を対象に、コンピテンシーについて集合調査を実施した。このコンピテンシーは、教育効果の測定や専門職の職業能力の指標として用いられている能力評価の概念であり、知識や技能といった目に見える領域だけでなく、自己概念や価値観など目に見えない領域も含まれている(社団法人日本社会福祉士養成校協会, 2003)。卒業時に体得すべき専門性を「実践的能力」と位置づけ、「社会的能力」「価値」「知識」「技能」がこの「実践的能力」にどう影響するかを重回帰分析により検討した。その結果、2年生および3年生ともに、利用者の人権や尊厳を尊重した関わりをするといった、専門職の人間性に関与する能力を指す「価値」と、傾聴やアセスメントといった相談援助職に求められる「技能」から、「実践的能力」への影響の程度が高かった。また、心身の体調管理や他者との協調性、時間管理といった「社会的能力」は3年生のみ「実践的能力」

への影響要因として認められた。このことは、相談援助実習の経験の有無に関わらず、利用者本位の支援姿勢、傾聴やアセスメントといった技能を、実践的能力として重要だと把握している学生が多かったことを意味している。また、相談援助実習を経験することで、働くうえでどのような職業にも共通して求められる健康や時間の管理、コミュニケーション力といった社会的能力が、実践的能力を支える重要な要素であることの気づきをもたらしたと考えられる。

2. 実習での学びと自己理解の過程

坪内(2005)は、前・後期を通して実施された社会福祉援助技術現場実習(現相談援助実習)を終えた大学生のグループによる事後学習の参与観察記録を質的に分析し、実習体験を自己省察する過程を明らかにした。対象は、前年度に2週間実習を体験し、当年度2回目の実習を2週間行った4年生で構成されるAグループ14名と、学生の時間割の都合により、前期は3、4年次合同の20人のグループを構成し、後期は3年次のみで14人で構成され、当年度に初めて4週間の実習を受けたBグループである。グループ学習という相互の語り合いが、自己の実習体験を新たな視点から価値づけ、自己にとっての意味を問い直す契機となっていた。また、自己の人間関係作りの傾向や、自己の感じ方・考え方の特徴を知り、相談援助職としての自己課題に目を向けていたことを明らかにした。さらに、実習体験を自己評価する際に、グループワークの聴者である学生と教員の反応、特に教員の支持的で意図的な関わりの重要性を述べた。これらの結果は、グループ学習を通して相談援助実習での自らの体験を「語る」こと、および他の学生の体験を「聴く」ことが、自己理解のきっかけになりうるということ、またその促進のために教員の支持的で意図的な関わりが重要であることを提示している。

坪内(2009)は、相談援助実習を終了し、さらに自ら希望して福祉事務所や児童相談所といった相談機関で10-12日間の実習を体験した学生12人を対象に、実習日誌の記述に焦点をあてて、相談機関での実習における学生の体験と学びとの関連を明らかにする質的研究を行っている。その結果、相談援助職が日常の相談援助業務のなかで多職種と協同して支援する姿から、相談援助職固有の役割について理解を深めていた。また、相談援助職の利用者や家族との関わり方に触れて自己の価値観を問い直していた。そして、相談機関が対応する様々な事例の実態を見聞きすることが自己の価値観の再考を促し、支援における他者尊重や利害の異なる当事者を理解し、課題を構造的に把握する過程に至っていることを明らかにした。このことは、実習が相談援助職の役割に対する理解だけではなく、学生にとって自己の価値観に直面し内省する機会になっていたことを示している。

平川・稲富(2015)は、相談援助実習を終了した学生13名を対象に、相談援助職としての学びを深めていく過程を、グループインタビューを実施して質的に検討した。実習先の利用者や指導者との相互作用のなかで、利用者との関わり方を学んでいたことを明らかにするとともに、実習先指導者の支持的な介入の重要性や、学生同士が情報や経験を共有することの効果について考察した。例えば、実習初期は、利用者の行動をどのように理解していけば良いのか戸惑いがみられ、利用者と仲良くなろうと工夫していたこと、また実習先指導者との対話のなかで新たな視点に気づき、特性に合わせたアプローチを学んでいたことを明らかにした。次に、相談援助実習を経験した学生同士による情報や経験の共有にいたっては、評価をされる関係性ではないこともあり、気兼ねのない意見交換につながり、自身の考えを整理してモチベーションを維持することに効果があった。一方で、実習先指導者からのフィードバックが少なく、何が良いのか判断できない状況

は、利用者への関わり方に対する判断基準の不安定さを生み出す要因となっていた。これらの結果は、実習が学生にとってみれば福祉の現場で利用者との関係構築に向けて試行錯誤し、特性に応じた関わり方を体得できる貴重な学習機会のあることを示している。また、実習を経験した当事者同士という立場で学生が語ることは、ピアサポート効果もあったと考えられる。そして、学生にとって実習先で利用者への関わり方が適切であるかどうかの判断基準の 1 つとして、実習先指導者からのフィードバックが重要な要素であることを示唆している。

IV. 相談援助実習を対象とした研究の問題点

ここまで、相談援助実習に取り組む学生を対象とした先行研究を概観してきた。しかし、これらの研究では、背景となる理論モデルが不在であること、および量的研究における課題を克服できていないことなど、いくつかの課題が残されている。以下に、相談援助実習に取り組む学生を対象とした研究における問題点を述べることにする。

1. 質的研究の必要性

相談援助実習に取り組む学生を対象とした先行研究は、量的・質的アプローチのいずれかを用いて検証がなされてきた。量的アプローチは、利用者との程度関わることができたか、相談援助職としてどのような能力が必要と思うか、福祉職への不安があるか、といったことを5段階評価形式(「全くできなかった(1点)」から「十分できた(5点)」)で質問するなどして、達成感や認識および意志の程度を定量的に把握することができる。また、量的アプローチは、統計分析を用いるため、研究対象とする学生の傾向や質問に占める割合、実習の効果および課題をパーセンテージなどの数値で理解することには適している。一方で、量的データから、個別性の高い背景や経緯を明らかにすることは難しい。相談援助実習における利用者や実習先指導者との相互作用に関わる問題を研究する場合、多種多様な個人特性や環境要因の影響を考慮に入れることが重要であり、それら個別性の高い心理・社会的要因を明らかにするには質的研究が適していると考えられる。

久保(2004)は、社会福祉教育において専門性の高い職業人になっていく過程は、成長発達

の過程のなかで捉えることができ、学生は学習と経験を積み重ねながら自己の再構築がなされるとともに専門職としての自己が確立していくのであり、個人の成長と専門職としての自己との相互作用を考慮に入れることがきわめて重要であると述べている。

例えば、個々の学生がどのような家庭環境や教育背景のもとで成長し社会福祉士の養成大学に進学するに至ったのか、また実践的な学習場面である相談援助実習でどのような学びを得ていたのか、そして利用者や実習先指導者といった環境要因との相互作用のなかで専門職としての自己がどのように生まれ、人としての自己成長がどのような過程を辿ったのかを明らかにするためには、質的研究が有効と考えられる。また、佐藤(2011)は、質的データは、調査や研究を行っているなかでしばしば会うことになる人々の行為や語りに含まれている意味の世界を再現したり、より深いレベルで理解したりするうえで、極めて重要な資料になり得ると述べている。これを相談援助実習の研究に置き換えて考えると、学生が相談援助実習において実践した取り組みや体験した出来事に対して、「自分は十分に実践できた」「福祉職に就きたいあるいは不安がある」などと回答する際に語られる具体的なエピソードや間のとり方ならびに語る内容から垣間見える価値観は、質的研究だからこそ得られる情報である。つまり、質的研究は、学生の学習過程や心理的变化の詳細を明らかにすることができ、個人特性を加味した相談援助実習教育に必要なサポートのあり方を考察するのに適していると考えられる。加えて、先行研究では、観察法と日誌の記述分析(2009)、およびグループインタビュー(平川・稲富, 2015)による質的研究は行われているが、個人への面接による質的研究は行われていない。このことから、相談援助実習で体験し学ぶ事柄について個人的要因の詳細を明らかにできる個人へのインタビュー調査による研究の蓄積が必要である。

2. 理論モデルに基づく研究の必要性

川上(2012)は、伝達可能で、トレーニングによって獲得可能な理論や基本技術(形式知)が基底部分に存在してはじめて、経験や熟練(暗黙知)が意味を持つこと、また学生が実習中のジレンマ体験を教員に報告した際に、指導者・教員によって納得のいく説明や理論づけがなされることを通して、解決に繋がっていくようなフィードバックシステム構築が必要であることを述べている。このことは、理論モデルに基づく研究の重要性を示唆していると考えられる。

概観してきた相談援助実習を対象とした先行研究のなかには、学生が利用者とうまく関わっていくことができるかどうか、また相談援助職としてうまくやっていくことができるかどうかという気持ちを扱ったものがあった。この「相談援助職の仕事を遂行していける力がある、と自らを信じられる気持ち」のことを、本研究では「相談援助職をめぐる自己効力感」として定義している。しかしながら、自己効力感の理論という視点から、相談援助実習を検討している研究の蓄積はない。

この自己効力感の理論を扱った相談援助実習以外の研究では、4つの情報源が自己効力感の変容に有効であるとともに、その自己効力感の高低が実際の行動変容に影響をもたらすことが明らかにされている(竹綱ら, 1988)。相談援助実習においても、学生が体験した内容を自己効力感理論の4つの情報源という枠組みで捉え、その体験内容が「相談援助職をめぐる自己効力感」にどのような効果をもたらすかに着目することで、これまでにはない新たな見解を得ることが期待できる。

以下、質的研究の特徴と方法について第5節において説明し、自己効力感の理論について第6節において説明する。

V. 質的研究の特徴と方法

1. 質的研究の特徴

質的研究が活用されるようになってきた背景について、大谷(2008)は、看護、教育、産業衛生ならびに社会福祉の領域など人を対象にして組織的・実践的に行われる「社会的サービス」あるいは「ヒューマンサービス」領域において研究の拡充の必要性が高まってきたことを指摘している。また、これらの領域では、QOL、メンタルヘルスならびに自己効力感といった心理の問題を扱う研究も多い。高木(2006)は、人の心理に関する研究では、例えば知能指数のように現実には客観的な実在物でない知能があたかも正しく客観的に測定されたかのように扱われているのではないかという批判があり、そのような批判に対していたずらに数量化を試みるのではなく、人々の語る言葉や態度、生活様式などを言語データに変換して解釈する質的研究も広く行われていると述べている。これらから、直接目には見えない人の理解力や認識の程度、気持ちや感情について、その人の発する言葉や態度に注目して理解を深め、実践に役立てていこうとする動きのなかで質的研究が行われるようになったと考えられる。

そして、質的研究の定義について触れたものをみると、佐藤(2011)は、「研究対象となる人々の語りや発話の意味をくみ取り、明らかにしていくための分析技法であり、人々や社会における意味の世界を学問の世界の言葉に置き換えながら解釈や分析を行っていくことである」と説明している。能智(2005)は、「質的研究は定性的研究とも言われ、日常言語の特性を活かしながら対象を分析して新たな知を生み出していこうとする研究活動の総称である」と説明している。

これら質的研究が活用されるようになってきた背景や特徴ならびに定義を踏まえると、質的研究

とは、研究対象者の語る言葉、口調や表情といった態度から、研究対象者の行動の軌跡やそこに内在する心理・社会的背景をくみ取って解釈を行い分析するものであるといえる。

一方で、言語という質的データを扱い、研究者の主観を排さないという質的研究にみられるデメリットは、瀬島・杉澤(2002)が述べているように、①データのサンプル数が少なく一般性を有していない、②研究者の主観が影響するため、研究の質を客観的に確認できない、③信頼性(再現性)が期待できない、④合理的理論に基づいた手続きに欠けている、といった指摘を受けてきた。そこで、量的研究と質的研究の評価基準を照らし合わせながら、質的研究の評価基準とそれを保証する方法を次に整理する。

2. 質的研究における評価基準

久保田(1997)および能智(2005)を参考にして、質的研究と量的研究の評価基準の特徴を整理したものが表 1-3 である。

表1-3 量的研究と質的研究の評価基準

	量的研究の評価基準	質的研究の評価基準
①	信頼性 (reliability) 同じ研究を再び行ったときに同じ結果が得られる	信憑性 (dependability) 質の高いデータが収集・使用されている
②	内的妥当性 (internal validity) 原因と結果の因果関係を適切に測定している	信用性 (credibility) 記述データと導き出された概念間・要因間の関連が適切である
③	外的妥当性 (external validity) 原因と結果の因果関係を他の一般状況に適用できる	転用性 (transferability) 結果を他の状況理解や洞察に利用できる
④	客観性 (objectivity) 研究者の主観や偏見が結果に影響していない	確証性 (confirmability) データ収集・分析の過程が読み手に分かりやすく提示されている

1) 信憑性 (dependability)

Andrew & Brett (2014)は、医療や製造領域における信頼性は安全性を保証するのに価値ある指標であるものの、社会科学の領域では、調査対象者が体験した状況や場面を正確に再現することは難しく、再現性が存在するかどうかには必ずしも固執しないと説明している。そこで、量的研究における信頼性 (reliability) に対応する評価基準として、Guba & Lincoln (1989)は信憑性 (dependability) という評価基準を示した。dependability は、ジーニアス英和辞典 (第 4 版) には、「良識があつて信頼できる」という意味を表す形容詞 dependable の名詞として記されている。つまり、量的研究ではデータから得られる結果の再現性や安定性が重視されるのに対して、質的研究ではその後の分析や仮説生成、モデル構築のために、データが豊かで頼りになる内容であるかどうか重視される。

この信憑性を保証する方法として、能智 (2005) は、①研究者が研究対象者と良好な関係を構築して豊かなデータを収集すること、②研究対象者の行動がどういう状況で生じたか、その後どのように行動したかなど、時間的な流れや脈絡が分かるような深い記述を行うこと、③分析の様々な段階で記述データに立ち戻り事象を多面的に見ていくことを提示している。

2) 信用性 (credibility)

信用性 (credibility) は量的研究の内的妥当性 (internal validity) に対応する評価基準である。量的研究では原因と結果の関係を適切に測定しているかが重要になるのに対して、質的研究では研究対象者の真実を研究結果のなかに正確に描いているかどうか判断基準となる (久保田, 1997)。つまり、記述データと導き出された概念間・要因間の関連が適切であることが重要だといえる。

信用性を保証する方法について、能智(2005)の見解を参考にして整理すると、①データから概念モデルを暫定的に導き出した後、その暫定的な概念モデルに適さない事例がないかどうかを見直し、適さない事例がある場合には概念モデルを作り直していくことを繰り返して精緻なものに仕上げていくこと、②研究対象者やその関係者、同僚や友人、あるいは他の専門家に研究結果を示して、彼らの目でデータの分析過程とその結果に矛盾がないかを検討してもらうことによつて、信用性を高めていくことができる。

3) 転用性 (transferability)

量的研究における外的妥当性 (external validity) に対応する質的研究の評価基準が転用性 (transferability) である。外的妥当性が異なる被検者や違う状況設定で追試実験を行い、研究結果をどの程度一般化できるかを評価するのに対して、転用性は、研究結果を他の状況理解や洞察にどの程度活かせるかどうかを評価する(能智, 2005)。

研究者は、研究結果や考察の部分において研究対象者の観察データや発話データと自身の解釈とを整合させて提示することにより転用性を保証する(能智, 2005)。このことにより、読み手が研究結果を自分の身近なこととして理解でき、他の事例を理解する際の手がかりが得やすくなる。

4) 確証性 (confirmability)

確証性 (confirmability) は、読み手が研究結果について、データから導き出されたものであると確かめられる程度を言い、量的研究における客観性 (objectivity) に対応する評価基準である。量的研究では、客観性を保つために研究者と研究対象者との間に距離を置くが、質的研究では、

研究者が研究対象者の観察やインタビューをするなかでお互いに影響を受ける可能性があり、客観性を前提とすることが難しいため、確証性という評価基準が用いられる(宮田・甲斐, 2006).

確証性を保証する方法として、読み手が研究の過程を辿りながら理解できるように、データをどのような手続きで収集して要約し、結論に至ったのかという研究の過程を詳細に提示することがあげられる(Miles & Huberman, 1994).

以上の通り述べてきた、量的研究および質的研究の過程と評価基準との関連について、能智(2005)は、図 1-1 と図 1-2 のとおり示している. これらをまとめると、質的研究においては、①質的データの収集方法や時間的な流れを記述して信憑性を高める、②質的データから導き出した概念モデルを他者の視点も導入して推敲することで信用性を保証する、③質的データと自身の解釈とを整合させて提示することにより転用性を保証する、④研究全体の過程を具体的に提示することで確証性を高めることが重要であるといえる.

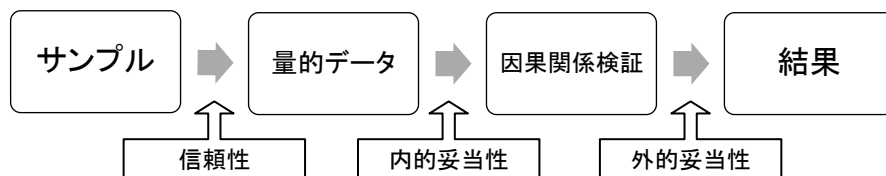


図1-1 量的研究の過程と評価基準との関連(能智, 2005)

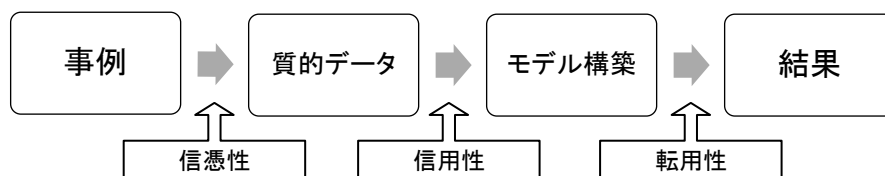


図1-2 質的研究の過程と評価基準との関連(能智, 2005)

3. 本研究における質的データ分析

佐藤(2011)は、質的研究法は幅が広く、1つの方法や流儀で全てをカバーすることは不可能であるため、帰納的アプローチと演繹的アプローチを併用した方が良いとの考えを示している。例えば、帰納的に分析を進めて作成した概念的枠組みと言語データとの関係性を読み返して言語データの割り当てをし直すことは一種の演繹的アプローチである。また、既存の理論的枠組みを概念的枠組みとして活用して演繹的に言語データを割り当てていく場合に、元のインタビューデータに立ち戻って概念的枠組みを見直すことは一種の帰納的アプローチである。このような帰納的アプローチと演繹的アプローチ双方の要素を取り入れることで豊かな質的研究になると考え、本研究では、質的研究におけるの帰納的アプローチと演繹的アプローチの特徴を活かす観点から、両アプローチを併用して分析を行うこととした。

本研究で使用する質的研究の用語と構造を整理したものが図 1-3 である。

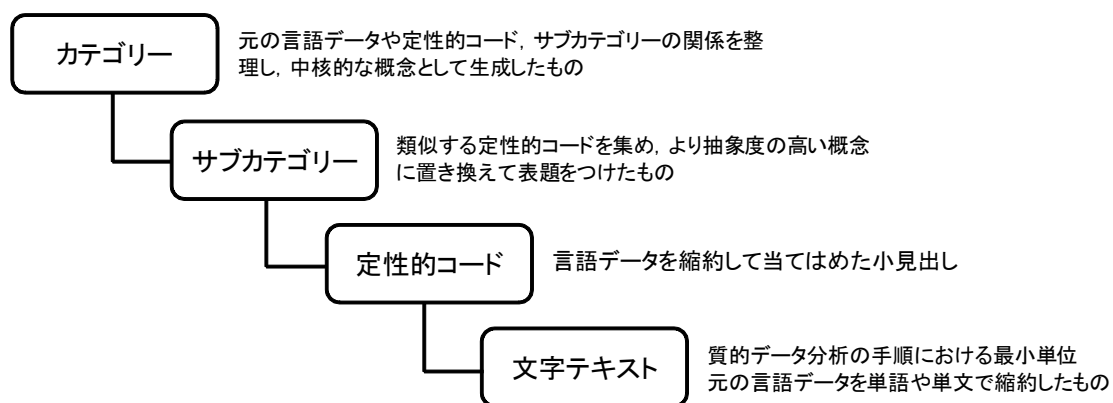


図1-3 質的研究の用語の整理

また、本研究における質的データ分析は図 1-4 の手順で進めていく。

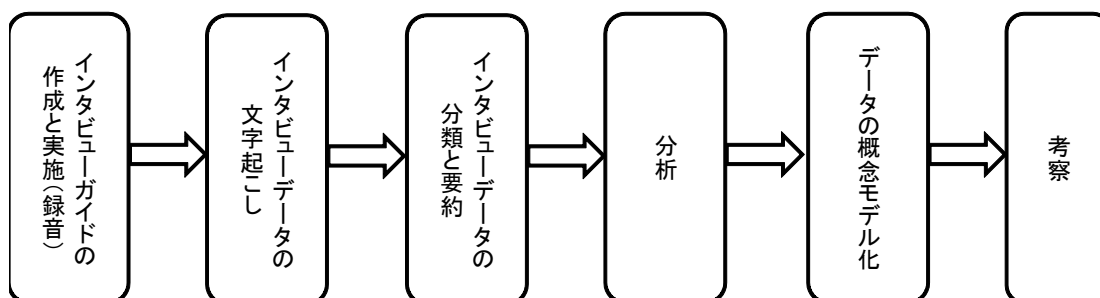


図1-4 質的データ分析の手順

VI. 自己効力感の理論について

1. 自己効力感の理論と水準

自己効力感は、Bandura(1977)が体系化し社会的認知理論のなかで提唱した。この社会的認知理論は行動変容理論の1つであり、行動、認知および環境の3つの要素が相互に関連して人の行動変容に影響を与えるという立場をとり、そのなかでも認知の要素に含まれる自己効力感が行動変容の重要な要因として位置づけられている(バンデューラ, 2005)。この3要素の相互関係と自己効力感の位置づけは図1-5のとおりである。

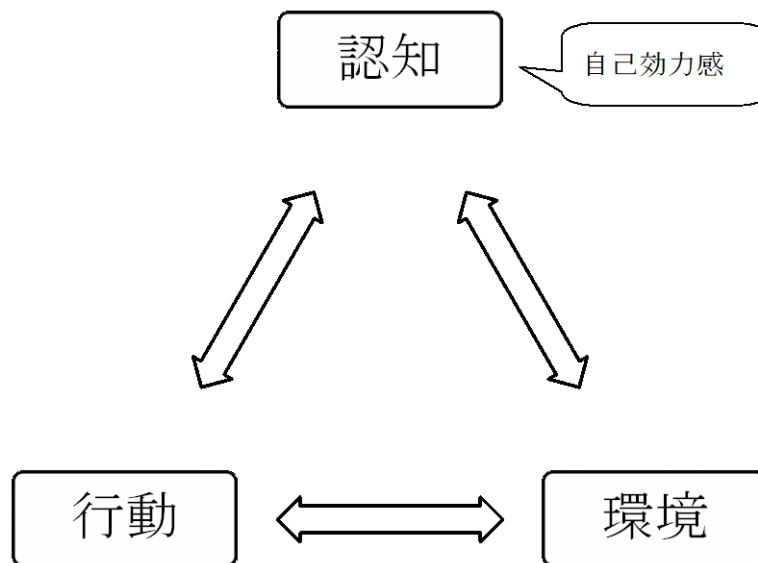


図 1-5 社会的認知理論における要素の相互関係と自己効力感

最良の健康状態を求める行動を指すヘルスプロモーション(野口, 2013)の分野では、地域や学校、職場レベルで、社会的認知理論を基にした介入が行われて効果をあげており、自己効力感 は行動変容にきわめて有効である(バンデューラ, 2005)。また、Bandura(1977)は、自己効力

感は2つの水準で行動変容に影響を及ぼし、第1の水準は特定の領域や具体的な行動場面における課題特異的な自己効力感(task-specific-self-efficacy)であり、第2の水準は一般化した日常場面における一般的な自己効力感(generalized-self-efficacy)であるとした(坂野, 2013)。そして、特定の領域で獲得された課題特異的な自己効力感は、他の領域へも移行し、個人の一般的な自己効力感を作り上げる(Bandura, 1977)。一般的な自己効力感が高い人は、困難な状況において①問題解決行動に積極的に取り組み、将来に展望を持つことに優れる、②自分の行動は自分の努力や自己決定の結果であるという意識が高い、③ストレス反応を軽減するような適切な対処行動を採用する(坂野, 2013)。これらから、ある具体的な行動場面における課題特異的な自己効力感の向上が、他の日常的な行動場面にも転移することによって一般的な自己効力感の向上につながり、ストレスフルで困難な状況における対処力をも高めるのだといえる。

2. 自己効力感の情報源

Bandura (1977)は、自己効力感の形成と変容に影響する要因として、①遂行行動の達成(自分自身で実際に行動して成功や失敗を体験すること)、②代理的体験(他人の成功や失敗の様子を観察して代理的に体験すること)、③言語的説得(やればできるということを他人から言葉で説得され、自己教示すること)、④生理的・感情的状況(生理的・感情的な快・不快感)の4つの情報源をあげ、それらを人がどのように認知し、学習するかが重要であると述べている。4つの情報源のうち、強力な自己効力感を作り出す最も効果的な方法は、遂行行動の達成を通じたものであり、それは成功するために必要なことは何でもできるという強固な信念を作り上げる(Bandura, 1977)。

この自己効力感の形成と変容の過程に影響を及ぼす情報源に関する先行研究をみると、福祉系学部の教育領域での蓄積はないものの、看護系学部の教育領域や健康科学の領域、一般学生の教育領域に関するものがある。看護系学部の教育領域では、百瀬(1999)が看護実習における学生の患者との関わりに対する自己効力感とその影響要因を検討している。医療短期大学の看護学科2年生78名に対して、1週間の基礎看護実習の前後に質問紙調査を行い、実習後の方が患者との関わりに対する自己効力感が高くなっており、自己効力感と遂行行動の達成、代理的体験、言語的説得との間に有意な正の相関が認められたことを報告している。また、4つの情報源と自己効力感との関連性の強さでは、遂行行動の達成が最も相関係数が大きく、次いで代理的体験、言語的説得の順であったこと、生理的・感情的状況については関連性が認められなかったことが明らかにされた(百瀬, 1999)。

健康科学の領域では、柴辻・安酸(2003)が生活習慣病予防教室の女性受講者188名を分析対象として、生活習慣改善に対する自己効力感と情報源との関連を検討している。生活習慣改善に対する自己効力感を食事自己効力と運動自己効力とに分けて検討した結果、遂行行動の達成(自分の立てた目標が達成できた)と言語的説得(目標に向かってがんばっている自分をほめて励ました、自分の気持ちを内面から高めていこうとした)の3項目で食事自己効力と運動自己効力両方と有意な関係が認められた。また、代理的体験(がんばっているのに成果が出ない人の話を聞いた)や言語的説得(他の参加者に自分の目標を宣言した)、生理的・感情的状況(人から「体の動きが変わった」と言われ、自分でも行動が変化したことに気づいた、今日も運動をしようと思って目覚めるようになった、目標が遂行できた時は充実感を感じた、今後も元気で活動したいという気持ちになった)の6項目で運動自己効力と有意な関係が認められた。この結果から、運動

自己効力は、食事自己効力と比較して生理的・感情的状況を認知しやすいと述べている。さらに、前場・竹中(2012)は、高齢者における運動自己効力感に影響する4つの情報源と運動変容ステージとの関連を検討している。60歳以上の高齢者365名を対象に質問紙調査を実施した結果、運動を行っておらず、これから6ヶ月以内に運動する意図がない者においては、遂行行動の達成のみが運動自己効力感に有意な負の影響を及ぼしていた。また、運動を行っていないが6ヶ月以内に運動する意図があるおよび運動を行っているが定期的ではない者に対しては、2つの情報源(遂行行動の達成と生理的・感情的状況)を強化する有効性を指摘している。定期的な運動を行って6ヶ月以内の実行期は、3つの情報源(遂行行動の達成と生理的・感情的状況、代理的体験)に働きかけることで運動自己効力感を強化できる可能性を示唆している。そして、運動を行って6ヶ月以上経過している維持期の者に対しては、2つの情報源(言語的説得、生理的・感情的状況)に焦点をあててアプローチすることで運動自己効力感を高め、長期的な運動継続を可能にすることを述べている。

一般学生の教育領域では、佐藤(2013)が大学4年生223名を対象に質問紙調査を行い、進路選択における自己効力感と3つの情報源(遂行行動の達成、代理的体験、言語的説得)との関連を検討した。生理的・感情的状況については、先行研究において検討が行われていることを理由に分析対象としていない。その結果、男子学生と女子学生に共通して、遂行行動の達成の下位項目である就職活動の成功、就職活動の遂行と自己効力感との間に有意な正の相関がみられた。また、男子学生においては、遂行行動の達成の下位項目である志望明確化と代理的体験の下位項目であるモデリングが自己効力感との間に有意な正の相関を示したことを報告している。

以上の先行研究から、対象者によって差異はあるものの、自己効力感の形成には、遂行行動の

達成という自らの行動によって成功体験を積むことが最も重要である, という Bandura (1977) の理論を支持する結果が出ていることが分かる. また, どのような行動に対する自己効力感を測定するのか, およびどのような対象の自己効力感を測定するのかによって, 影響を及ぼす情報源が異なってくること, そして行動変容のステージがどの段階にあるかによって情報源の組み合わせが異なってくる事が考えられる. このことは, オッティンゲン (2014) が, 自己効力感の形成と変容は, 多くの情報源から必要な情報を選択して統合する複雑な過程であると述べていることとも一致する.

VII. 本研究を実施する意義と目的

1. 本研究を実施する意義

本研究で概観した相談援助実習に取り組む学生を対象とした先行研究では、実習先での体験内容と意識(松岡ら, 2013; 近藤, 2014; 今橋ら, 2015; 橋本ら, 2015)に関する量的な調査や、実習での学びと自己理解の過程に関して、観察法と日誌の記述分析(坪内, 2009)、およびグループインタビュー(平川・稲富, 2015)などを用いた質的検討がなされてきた。このように、実習先で体験したことや学んだこと、そこから自己理解を深めていく過程を研究する場合には、多種多様な個人的要因を考慮に入れて検討することが重要であると考えられる。例えば、個々の学生がどのような家庭環境や教育背景のもとで成長して社会福祉士の養成大学に進学するに至ったか、また利用者や実習先指導者との相互作用のなかで専門職としての自己がどのように育まれていったか、といったことがあげられる。このためには、個人への面接によってアプローチすることが必要である。しかしながら、相談援助実習における体験内容や学びにおける個人的要因を詳細に明らかにできる個別のインタビュー調査によって質的に検討した研究は行われていない。

また、自己効力感の理論モデルに準拠して、相談援助実習が相談援助職をめぐる自己効力感に及ぼす影響を検討し、相談援助職になった後の燃えつきを予防するといったポジティブな側面に着目することは有効であると考えられるが、このような視点に立った研究の蓄積はない。特に、自己効力感の理論を取り入れて相談援助実習や相談援助職をめぐる就職意志に着目することで、相談援助職をめぐる自己効力感向上や燃えつき予防の観点に立った、相談援助実習教育のあり方に対する新たな視座の獲得が期待される。

以上から、本研究を実施する意義を次のとおり示す。

- 学生が相談援助実習において学びを深めていく過程の詳細を、個人への面接を通して質的に研究することで、学生の個人的要因を踏まえた教育やサポート方法を提案できる。
- 自己効力感の理論の立場から相談援助実習に取り組む学生への教育やサポート方法について提案することができる。
- 相談援助実習教育と相談援助職をめぐる自己効力感に関する研究の蓄積と進展に寄与する。

2. 本研究の目的

本研究では、福祉系学部にて在籍して相談援助実習を終了した大学生を対象に、以下のことを目的とした。

- 個々の学生の実習に至るまでの背景や実習で体験した内容に焦点を当てながら、相談援助職をめぐる就職意志に影響を及ぼす要因を明らかにする(第1章)。また、就職意志に影響を及ぼす学生の個人的要因を踏まえた燃えつき予防に資する実習前サポートを提案する。
- 自己効力感の理論に着目して、実習での情報源が相談援助職をめぐる自己効力感の向上や低下に及ぼす要因について明らかにし、情報源に着目したサポートを提案する(第2章)。

VIII. 本研究の構成

本研究の目的を達成するために、以下の構成により研究を進める。

第 1 章では、相談援助職に就職することへの意志に影響を及ぼす要因を検討するために、就職意志が高まったタイプと高まらなかったタイプに分類し、進学理由、実習の動機、実習での体験内容と受け止め方について質的に分析する。

第 2 章では、相談援助実習での体験内容を相談援助職の自己効力感を形成する情報源として位置づけ、相談援助職をめぐる自己効力感の向上や低下に影響を及ぼす過程を質的に分析する。

総合論議では、第 1 章と第 2 章で得られた結果を総括し、相談援助実習教育への活用に関する提言を行う。また、今後の課題について示す。

以上についてフローチャートで示したものが図 1-6 である。

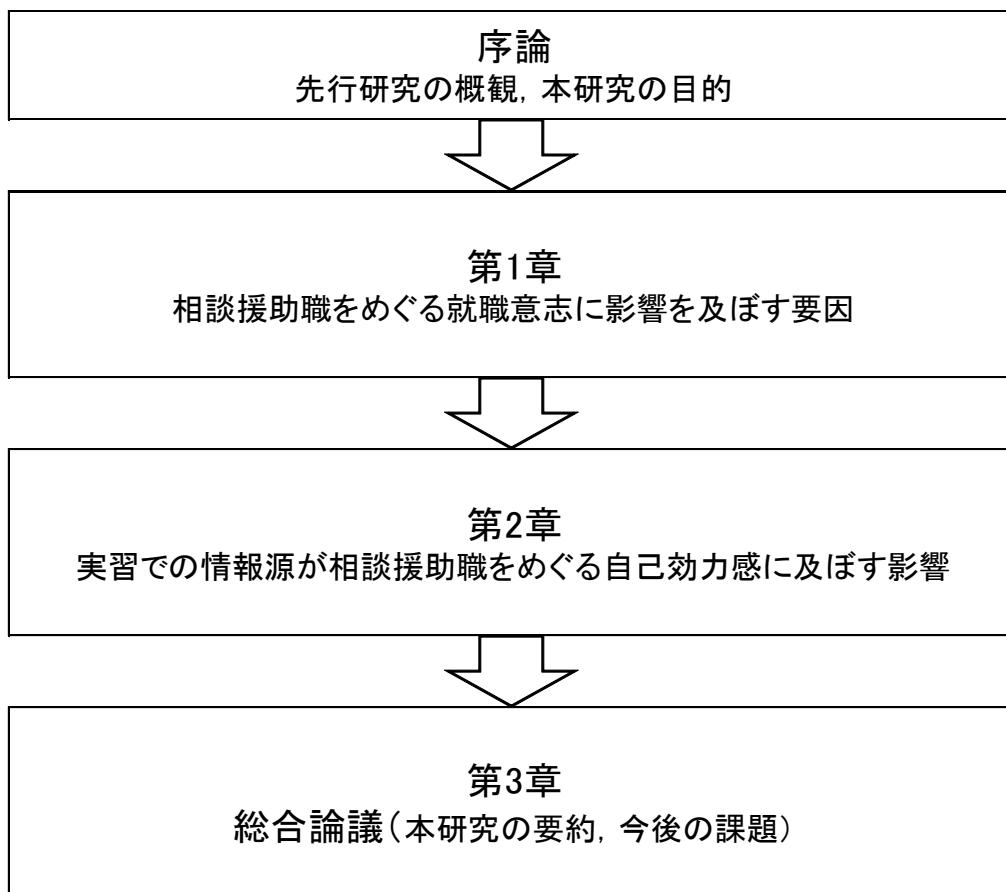


図1-6 本研究の構成

本論

第 1 章
相談援助職をめぐる就職意志に影響を及ぼす
要因

I . 目的

相談援助職である社会福祉士に求められる役割として、生活課題を抱えた人々に対しての解決を支援し、社会資源の調整・開発を行うことなどがあげられており(厚生労働省, 2006), これから相談援助職として社会福祉士を目指す学生が学校教育のなかで質の高い専門教育を受け、入職後の燃えつき状態の予防や対人関係への対処法などを身につけることは、将来質の高い福祉サービスを提供する人材の確保につながる。さらに、多様な生活課題を有する人々を一人の人間として尊重し受容していくためには、福祉職に従事する者自身が自己の価値観・人間観、感情や行動の傾向を知り自己理解を深めることが重要であり(亀田, 2011), 専門教育において必要な教育プログラムの提供やサポートのあり方を検討することに意義があるといえる。特に、実習教育を通して学生が現場の現実に触れることは、陰に陽に学生に多大な影響を与える(米本, 2012)。

つまり、相談援助実習での体験内容によって、相談援助職をめぐる不安や戸惑いといったネガティブな感情が生じる側面と、利用者との関わりにおいて充実感を覚えてポジティブな感情が生じる側面のあることがうかがわれる。実習での体験内容だけでなく、実習に至るまでの個人的な背景も相談援助職をめぐる就職意志に影響している可能性が考えられるが、それらについて明らかにされている研究は皆無である。そこで、相談援助実習でのどのような体験が相談援助職をめぐる就職意志に影響を及ぼしているのかについて、個々人の背景にも触れながら明らかにできれば、相談援助実習教育における必要なプログラムの提供やサポートのあり方を提示することができると考える。これらのことに鑑み、第 1 章では、福祉系学部在籍する大学生の相談援助職をめぐる就職意志に影響を及ぼす要因を、実習に至るまでの個人的な背景と実習での体験内容に焦点を当

てで探索的に検討し、相談援助実習の事前指導に有効なサポートのあり方について提言することを目的とする。

Ⅱ. 方法

1. 調査対象者

N 大学の福祉系学部 に在籍し、社会福祉士養成に係る相談援助実習を終了した学生 12 名(3 年生 9 名、4 年生 3 名)を対象とした。インタビュー実施時において、4 年生 3 名のうち 1 名は福祉施設への就職が内定、1 名は実習先とは異なる種別の福祉施設を、もう 1 名は民間企業への就職をそれぞれ目指して活動中であった。対象の選定にあたっては、全学生の実習状況を把握している N 大学の実習担当教員の協力を得て、年代間の差異を少なくするため年齢を 20 歳前半に設定し、加えて男女の割合にも配慮した。

調査協力者のプロフィールは表 2-1 のとおりである。

表2-1 調査協力者のプロフィール

調査協力者	性別	年齢	学年	実習先
A	女	21	3年	救護施設
B	女	21	3年	高齢者施設
C	女	21	4年	障害者施設
D	女	22	3年	障害者施設
E	女	21	3年	障害者施設
F	男	21	3年	高齢者施設
G	男	21	3年	障害者施設
H	男	22	3年	障害者施設
I	男	21	3年	高齢者施設
J	男	21	3年	高齢者施設
K	男	22	4年	高齢者施設
L	男	21	4年	高齢者施設

※調査協力者のプロフィールはインタビュー当時のもの

※実習期間は24日間

2. 倫理的配慮

本研究にかかる調査は、九州大学人間環境学研究院健康・スポーツ科学講座倫理委員会の承認を得て実施した。調査協力者には、①研究の目的、②データの匿名性の厳守、③研究目的以外でデータを使用しないことを書面および口頭にて説明し、同意書を取得した上で実施した。また、途中で回答を止めたくなくなった場合には、回答を拒否してもいかなる不利益も生じないことを説明した。

3. 調査時期

調査は、相談援助実習終了から3～4ヶ月後の、2014年12月～2015年1月に実施した。

4. 調査方法

就職意志を具体的にしていくまでの個人的な背景や実習での体験内容の詳細について明らかにしていくために、個々人への丁寧な聞き取りを通して、より深く理解していくことを主眼においている質的なインタビュー調査を実施することとした。インタビューは半構造化面接によって実施した。所要時間は、1名につき50分～60分であり、すべての調査は筆者が行った。進学動機や実習先選択理由、相談援助実習における体験や学びの内容に関するインタビューガイドを踏まえてインタビューを進め、対象者には自由に話してもらった形式の調査を実施した。インタビューガイドの内容は表2-2のとおりである。場所は、調査協力者の利便性とプライバシーを考慮し、不特定多数の人が立ち入らないように統制された、N大学の研究室で実施した。調査協力者了解の後、ICレコーダーでの録音を行った。

表2-2 相談援助職をめぐる就職意志に影響を及ぼす要因に関するインタビューガイドの内容

1	属性(性別, 年齢, 学年)
2	実習先施設の種別
3	福祉系の大学を選んだ理由について
4	実習先を選んだ理由について
5	実習内容について
6	相談援助実習において, 自分自身が体験したもののうち, 役に立った体験について
7	相談援助実習期間中に感じた, 身体的な疲れと精神的な疲れについて
8	相談援助実習を通して, 相談援助職への就職意志に大きく影響した出来事について
9	相談援助実習後, 将来, 相談援助職に就くことへの意志について
10	相談援助実習を通して, 相談援助職に必要と感じたスキルについて

5. 分析方法

本研究における分析は, 質的データ分析法(佐藤, 2011)を参考に実施した. 具体的には, ①進学や相談援助実習に至るまでの経緯, 相談援助実習での体験や学び, 相談援助実習後の相談援助職をめぐる就職意志についての語りを抽出する, ②分析最小単位としての定性的コードを割り当てる, ③類似する定性的コードを収集し, より抽象度の高い概念へと置き換えサブカテゴリーを生成する, ④データにふさわしい中核的なカテゴリーを生成する, ⑤一定のパターンや規則性に基づいてタイプ分けを行う, ⑥概念モデルを構築する, という手順で行った. 上記①から⑤の過程においては, 元のテキストデータに立ち戻り, 修正を繰り返しながら定性的コードの割り当てとカテゴリー化を行った. そのなかで, 一定のパターンや規則性を割り出して概念モデルを構築していった. カテゴリーの生成および概念モデルの構築にあたっては, 本研究の実施に関わった筆者および質的研究の研究と実績を有する大学院教員の2名で行い, 信用性を保証するための手続きを踏んだ.

Ⅲ. 結果

1. カテゴリーの生成

分析の結果、相談援助職をめぐる就職意志に影響を及ぼす要因として、23 の定性的コード、9 つのサブカテゴリー、4 つのカテゴリーを生成した。この結果を示したのが表 2-3 である。定性的コードを[]、サブカテゴリーを《 》、カテゴリーを【 】として表し、以下に 4 つのカテゴリーの内容について説明を行う。

1) 進学に対する動機

このカテゴリーは、6 つの定性的コード、2 つのサブカテゴリーで生成した。[当事者としての家族の存在][模範となる家族の姿][対象者との接触体験][当事者として支援を受けた体験]という定性的コードに《能動的》というサブカテゴリーを割り当てた。また、[親族の勧め][教員の勧め]という定性的コードに《受動的》というサブカテゴリーを割り当てた。

2) 実習意欲

このカテゴリーは、4 つの定性的コード、2 つのサブカテゴリーで生成した。[接触体験による興味喚起][主体的な情報収集]という定性的コードに《実習先のマッチング》というサブカテゴリーを割り当てた。[実習意義の見出しづらさ][第一希望でない実習先]という定性的コードに《実習先の mismatching》というサブカテゴリーを割り当てた。

3) 実習での体験

このカテゴリーは、6 つの定性的コード、2 つのサブカテゴリーで生成した。[利用者から感謝される][利用者の潜在能力に触れる][関わりを重ねることによる良い変化]という定性的コードに

表2-3 相談援助職をめぐる就職意志に影響を及ぼす要因のカテゴリーおよびコードの構造

カテゴリー	サブカテゴリー	定性的コード	文字テキストデータの抜粋
進学に対する動機	能動的	当事者としての家族の存在	祖母が精神病院にいて興味持ち始めた(B), 祖父が認知症を患いそういう方々を助きたい(C)
		模範となる家族の姿	母がヘルパーで話を聞いて「いいなっ」て(A), 親が福祉施設を経営していて私も福祉かな(D)
		対象者との接触体験	中学生時の職場体験実習で障害児と関わる(E)
		当事者として支援を受けた体験	更正施設の世話になり自分も携わりたい(G), 自身にも疾患があり他者を助きたい(H)
	受動的	親族の勧め	将来したいことなく親戚の勧め(J), 希望進路叶わず親の勧め(L)
		教員の勧め	高校担任からの勧め(F)
実習意欲	実習先のマッチング	接触体験による興味喚起	介護実習で障害者と接することがあり興味(C), 親が知的障害者施設を営んでいて小さい頃から関わってきたので興味(D)
		主体的な情報収集	(実習先について)先輩からいいところだよとアドバイス(B), ユニットケアを実践している施設への興味(F)
	実習先のミスマッチング	実習意義の見出しづらさ	実習施設として行きたい分野なく教員の勧め(G)
		第一希望でない実習先	家の近くに児童福祉施設ないため(I), 他の学生と実習先が重なり変更(J)
実習での体験	援助効力感	利用者から感謝される	名前覚えてくださって嬉しかった(A), 一人の方と話すことが多く喜んでくれた(B), 直接利用者さんと関わられるから「ありがと」とか言ってもらったり感謝の気持ちが伝わってくる(D)
		利用者の潜在能力に触れる	働きかけやちょっとした声かけによってできることもたくさんある(C)
		関わりを重ねることによる良い変化	長い時間同じ利用者さんたちと関わることで距離が近くなった, 縮まった(D)
	精神的疲労	利用者とのネガティブな関わり	聴覚障害者どうコミュニケーションとっていいの不安に(H), 認知症高齢者とのコミュニケーション・対応で自信なくした(I), 乱暴な方だったりとか大声出されたりストレスに感じてしまって(K)
		課題整理への負担感	日誌が疲れて帰ってからやるので(G), 日誌を書くために必死に材料を探すこともしなくちゃいけない(J)
		仕事内容の大変さに触れる	現場業務と相談業務もしないといけない忙しそう(G), 現場で働いている人たちの「大変だよ」いう声を聞いて(L)
自己成長	アセスメントに必要な要素への気づき	傾聴	実習前は自分の意見を言わなきゃと思っていたけど, 聴いているのも大事(H), 利用者の話を肯定して聴く(K)
		ニーズ把握	利用者の行動や言葉の背景に視点をあてて考えてみる(K), アセスメントとか情報収集が求められる(I)
	主体性を支援する重要性への気づき	エンパワメント	できることもたくさんあるし, そういう力を伸ばすの大事(E), ただ思いやりだけではだめ(A)
		個別性尊重	思い込み, 先入観はだめ, 相手のことを考えて行動する(A), 相手の立場にたって考えるのを大事にしたい(D)
	相談援助職に必要な専門性への気づき	知識	障害や制度の知識(D), 制度の知識(I), 悩みを解決する知識(J)
		話し方	言い方も大事(D), 伝えられる力も大事(E), その人に合った声のトーン(K), 利用者に応じた声かけ(L)
チームワーク		情報交換(A), 連絡の調整であつたりとか幅広く(I), 多くの職員の視点を活用(L)	

《援助効力感》というサブカテゴリーを割り当てた。[利用者とのネガティブな関わり][課題整理への負担感][仕事内容の大変さに触れる]という定性的コードに《精神的疲労》というサブカテゴリーを割り当てた。

4) 自己成長

このカテゴリーは、7つの定性的コード、3つのサブカテゴリーで生成した。[傾聴][ニーズ把握]という定性的コードに《アセスメントに必要な要素への気づき》というサブカテゴリーを割り当てた。[エンパワメント][個別性尊重]という定性的コードに《主体性を支援する重要性への気づき》というサブカテゴリーを割り当てた。[知識][話し方][チームワーク]という定性的コードに《相談援助職に必要な専門性への気づき》というサブカテゴリーを割り当てた。

以上の4つのカテゴリーと元のテキストデータを行きつ戻りつしながら内容を分析し、一定のパターンや規則性を整理し、福祉職に就くことへの意志に対するタイプを2つに分類し、表2-4にまとめた。以下で2つのタイプの特徴について説明を行う。なお、()は筆者の補足である。

2. 相談援助職に就くことへの意志に対する2つのタイプ

1) 相談援助職への就職意志が高まったタイプ

(1) 進学に対する動機

このタイプは、[当事者としての家族の存在][模範となる家族の姿][対象者との接触体験]が福祉系学部への《能動的》な【進学に対する動機】を生んだ。たとえば、「祖父が認知症を患ってしまって…(中略)…そういう方々を助けていきたいなと思った(C)」という[当事者としての家族の存在]があった。また「母がヘルパーとか福祉の資格をいろいろ持っていて、勉強会とかの話の聞き

表2-4 対象者の2つの就職意志タイプ

タイプ	対象者	進学動機	実習意欲	援助効力感	精神的疲労
就職意志高まった	A	能動的	高	高	低
	B	能動的	高	高	低
	C	能動的	高	高	低
	D	能動的	高	高	低
	E	能動的	高	高	低
就職意志高まらなかった	F	受動的	高	高	高
	G	能動的	低	高	高
	H	能動的	低	高	高
	I	能動的	低	高	高
	J	受動的	低	高	高
	K	能動的	低	低	高
	L	受動的	低	低	低

て『ああ、いいな』って(A)」という[模範となる家族の姿],そして「中学生の時の職場体験で幼稚園に行かせてもらい、障害を持った子が一人いて、関わらせてもらって、そういう子を支援できるような仕事に興味を持って(E)」という[対象者との接触体験]がみられた。

(2) 実習意欲

[接触体験による興味喚起][主体的な情報収集]を通して《実習先のマッチング》がうまく行われて【実習意欲】が向上していた。たとえば、「親が知的障害者施設を経営していて…(中略)…小さい頃から(知的障害者と)関わってきたので興味があった(D)」といった[接触体験による興味喚起]があった。また「(実習先について)先輩からもいいところだよとアドバイスがあって(B)」という[主体的な情報収集]がみられた。

(3) 実習での体験

実際の実習では、[利用者から感謝される][利用者の潜在能力に触れる][関わりを重ねること

による良い変化]によって《援助効力感》が高まり、【実習での体験】がポジティブなものとして受け止められていた。たとえば、「一人の方(利用者)と話すことが多く、話すのにも喜んでくれていて『あー、やっぱりいいなあ』と思いました(B)」「直接利用者さんと関われるから「ありがとう」とか言ってもらったり感謝の気持ちが伝わってくる(D)」という[利用者から感謝される]状況があった。また、障害者施設で実習を行った学生からは「働きかけやちょっとした声かけによってできることもたくさんある(C)」といった語りがあり、障害のある利用者には難しいのではないかと思っていたことが遂行できる場面に出会い、[利用者の潜在能力に触れる]機会を経験していた。そして「長い時間同じ利用者さんたちと関わることで障害者の方と距離が近くなった、縮まった気はした(D)」と[関わりを重ねることによる良い変化]がみられた。

(4) 自己成長

このような実習を経て、[エンパワメント][個別性尊重]という《主体性を支援する重要性への気づき》が【自己成長】としてあった。たとえば「思い込み、先入観はだめ。相手のことを考えて行動するということが学べた(A)」や「その人の気持ちになって考えて行動する(B)」「相手の立場にたって考えるのを大事にしたい(D)」という[個別性尊重]がみられた。また「できることもたくさんあるし…(中略)…そういう力を伸ばすというのも大切(E)」、「相手のためにしなきゃ、手伝わなきゃって思っていたけど、そうじゃない、ただ思いやりだけではだめ(A)」という[エンパワメント]への気づきがあった。

2) 相談援助職への就職意志が高まらなかったタイプ

(1) 進学に対する動機

このタイプは、[親族の勧め][教員の勧め]が福祉系学部への《受動的》な【進学に対する動機】を生んだ。たとえば、「介護職に関わっていた叔父・叔母から自分に合っているというふうに勧められて、将来したいこともないから軽い気持ちでやってみようかなと思って(J)」「(就職を希望していた分野が就職難の時期で)父母が福祉関係というのもあり、勧めもあった(L)」という[親族の勧め]があった。また、「高校の担任から、今後は福祉の人材が必要になってきているから、そういうのを学ぶのも一つの手だぞって言われて(F)」という[教員の勧め]があった。一方で[当事者として支援を受けた体験]をした者には福祉系学部への《能動的》な【進学に対する動機】があった。たとえば、「昔、結構やんちゃというか、まあ遊んでいて、そのなかで先生方に矯正といういろいろと教えてもらって更正したというか、それで自分もそういうことしてみたいなと思って(G)」「自身が病気を患っているんですけど、その病気を患った人とか助けたいな(H)」があげられる。

(2) 実習意欲

実習先の選択にあたっては、[実習意義の見出しづらさ][第一希望でない実習先]という状況から《実習先のミスマッチング》があり、それによる【実習意欲】の低下がみられた。たとえば、「(実習施設のなかに)将来就きたい分野というのがなくて、先生にお勧めされて選んだ(G)」というところに[実習意義の見出しづらさ]が見出された。また、「もともと児童(福祉施設での実習)に興味あったんですけど、近くであまり(児童福祉の)施設がなかったんで、高齢者施設が家から近かったので(I)」「実習先が(他の学生と)かぶってしまっただけで変更した(J)」というところに[第一希望でない実習先]という状況がみられた。

(3) 実習での体験

実際の実習では、[利用者とのネガティブな関わり][課題整理への負担感][仕事内容の大変

さに触れる]という状況から《精神的疲労》が生まれることによって、【実習での体験】がネガティブなものとして受け止められていた。たとえば、「精神的に、人とコミュニケーションとらないといけな
いとか、これ言ったら失礼なんじゃないかとか、いろいろなことを考えて、それでどっと疲れた(H)」
「認知症の高齢者とコミュニケーション取らせてもらう機会があったときの対応だったり、自信はな
くなった(I)」「乱暴な方だったりとか、大声を出されたり…(中略)…ストレスに感じてしまって(K)」と
いうところにコミュニケーション面における[利用者とのネガティブな関わり]が見出された。また、
「実習日誌がやっぱり疲れて帰ってからやるので、夜書けなくて朝書いたりありました(G)」「精神
的な疲れがものすごい強かった。日誌を書くために必死に材料を探すこともしなくちゃいけなくて
(J)」という[課題整理への負担感]がみられた。そして、「現場でも働かないといけないし、いろい
ろ相談業務もしないといけなくて、結構忙しそうにしていたので簡単な仕事じゃないなと思いました
(G)」「現場で働いている人たちの『大変だよ』という声を聞いて、生活が不規則になったりしま
うのかな(L)」という[仕事内容の大変さに触れる]状況があった。

(4) 自己成長

このような実習を経て、[傾聴][ニーズ把握]という《アセスメントに必要な要素への気づき》が
【自己成長】としてあった。たとえば、「コミュニケーションするにしても、行っている意味とかを考え
ながら行っていくことが重要(F)」「なぜ利用者がこういう行動をとっているのか、言葉を発したのか
って背景に視点をあてて考えてみるってことが重要になってくる(K)」「アセスメントとか情
報収集が求められる仕事(I)」というところに[ニーズ把握]への気づきを認めることができる。また、
「実習前は自分の意見を必ず言わなきゃっていうのがあったんですけど、実習を通して聴いてい
るのも大事(H)」「利用者の話を肯定して傾きながら聴いてあげられる優しさ(K)」「傾聴力っていう

のは、高齢者とか施設だけで使える力じゃなくて、友人の悩み聞くとときとかも必要な力だと思うのでいろいろな場面で活用していけたら(J)」というところに[傾聴]への気づきがみられた。

3. 概念モデルの構築

以上の2つのタイプにおけるカテゴリーの特徴とコードの関連性を踏まえて概念モデルを構築した(図2-1、図2-2)。

まず、相談援助職をめぐる就職意志が高まったタイプにおいて、《能動的》な【進学に対する動機】、《実習先のマッチング》による【実習意欲】の向上、《援助効力感》の高まりにより【実習での体験】がポジティブなものとして受け止められ、《主体性を支援する重要性への気づき》が【自己成長】の特徴としてあった。これら進学に対する能動的な動機や実習意欲の高まり、実習中におけるポジティブな体験、主体性や可能性を支援できる仕事といった点に魅力を感じ、相談援助職への就職意志を高めていた。また、概念モデルの【進学に対する動機】と【実習意欲】の向上の間における両矢印については、要支援者となった家族をサポートする福祉職の姿に触れたり、ボランティアで支援が必要な対象者と学生自身が接したりすることを通して、福祉の仕事というものについて能動的に考え内発的な動機から進学を決定したことが、主体的な実習先の選択行動につながっており、さらに主体的に行動することが福祉の分野に進学して学ぶことの動機を高めるといふ相互に良い影響をもたらしていると考えた。そして、【実習意欲】が高い状態で実習に臨むと【実習での体験】をポジティブに認知する傾向を片矢印で結び、進学動機から実習意欲、実習での体験に至るまでの能動的で意欲的な要素が【自己成長】における利用者の《主体性を支援する重要性への気づき》につながっているという過程を片矢印で結んだ。

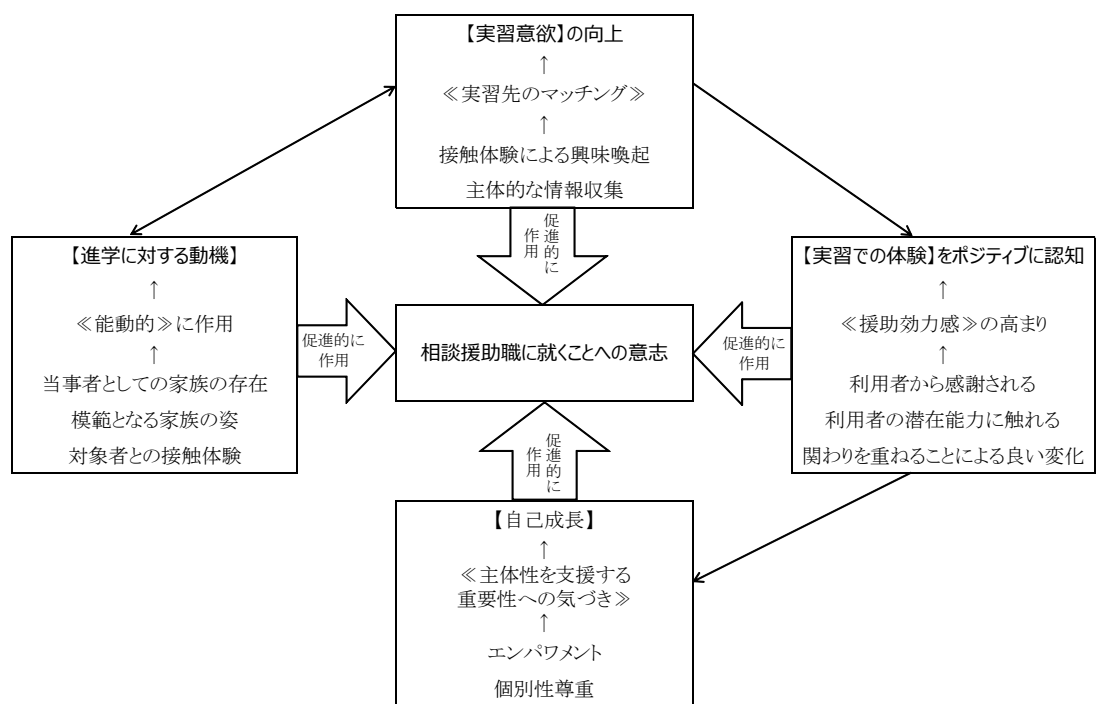


図2-1 概念モデル：相談援助職をめぐる就職意志に影響を及ぼす要因：就職意志が高まったタイプ

次に、相談援助職への就職意志が高まらなかったタイプにおいては、《能動的》および《受動的》な【進学に対する動機】があった。実習先では《精神的疲労》を多く感じるにより【実習での体験】がネガティブなものとして受け止められていた。そして《アセスメントに必要な要素への気づき》が【自己成長】の特徴としてあった。このタイプは、進学に対する受動的および能動的な相反する動機が存在し、実習意義の見出しづらさや実習先が第一希望でないことが、実習意欲の低下をもたらしていた。1ヶ月弱の実習のなかで、利用者とのネガティブな関わりや課題整理への負担感、仕事内容の大変さに触れる体験を通して精神的疲労を多く感じ、相談援助職に対する魅力や自信が向上するに至らず、相談援助職をめぐる就職意志が高まらなかった。しかしながら、実習における自己成長の特徴として、ニーズ把握や傾聴というアセスメントの重要性に対する気づきがあった。また、【進学に対する動機】が受動的な場合は、その後の実習先選択の段階においても実習意義をなかなか見出せず【実習意欲】の低下につながりやすく、【実習での体験】

もネガティブに認知しがちである, という関係性を片矢印で結んだ. そして, ネガティブな体験を通して, 利用者のことをもっと知り, 理解することの大切さを感じて《アセスメントに必要な要素への気づき》という【自己成長】があったものの, アセスメントの難しさを感じて実習での体験をネガティブに捉えがちになるという相互関係を両矢印で結んだ.

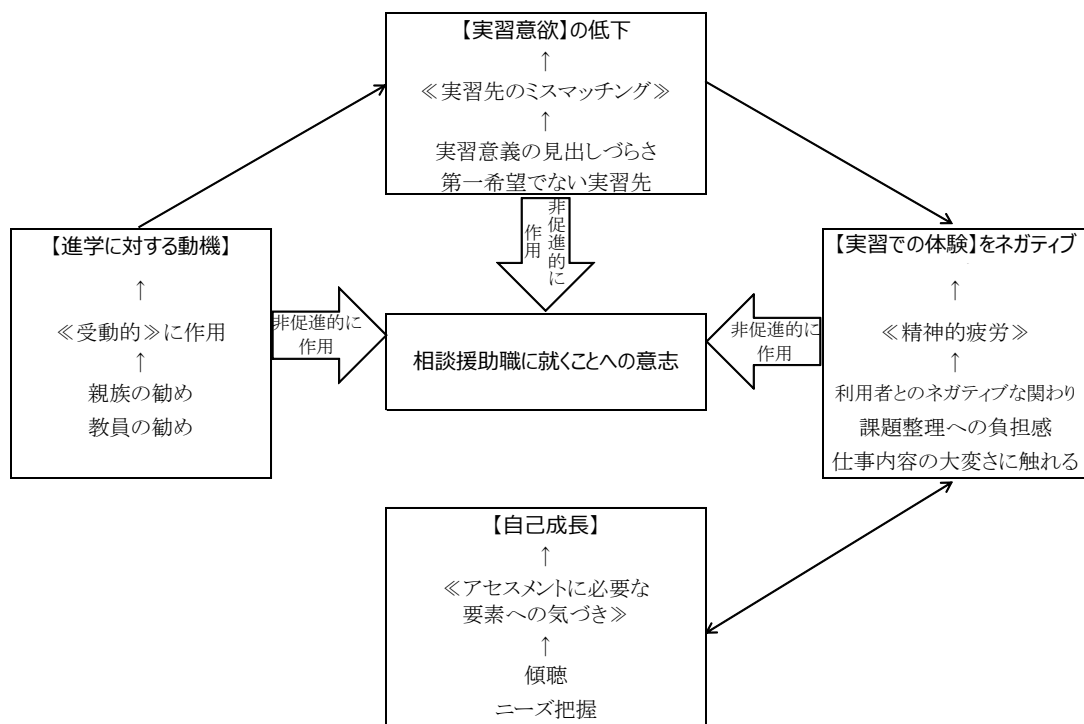


図2-2 概念モデル : 相談援助職をめぐる就職意志に影響を及ぼす要因:就職意志が高まらなかったタイプ

IV. 考察

質的分析の結果、相談援助職をめぐる就職意志に影響を及ぼす要因として、①進学に対する動機、②実習意欲、③実習での体験、④自己成長、の4つのカテゴリーを生成した。相談援助実習の事前指導に有効なサポートのあり方について提示するにあたっては、これら4つのカテゴリーのあり方が個々の学生によって異なることへの着目が重要である。

1. 進学に対する動機と実習意欲に対するサポート

まず、進学に対する動機と実習意欲についてであるが、進学に対する動機が能動的な者は、その後の実習先の選択にあたって主体的な情報収集を行う傾向にあった。また、過去の接触体験が対象者に対するポジティブなイメージや興味を喚起し、実習意欲の向上につながっていた。しかしながら、進学動機が能動的であっても実習意欲が高まらなかったタイプがいたことは興味深い。このタイプは、当事者として支援を受けた体験から、医療ソーシャルワーカーや法務教官になりたいなど、就きたい職種がより具体的かつ前向きなものであったため、異なる分野で実習することに意義が見出せずに実習意欲が低下していた。このことから、受動的な態度の学生に対して内発的動機づけを高めるサポートを行うことや、興味とは異なる分野で実習することにより得られる学びをサポートすることが必要である。加えて、他者との関係性や個人の体験がダイナミックに関連し、相談援助職をめぐる就職意志に作用することが明らかになったことから、影響を受けた他者や身近な家族の存在も含めて、実習に臨むまでに歩んできた背景を整理して自己理解を深められるようなサポートが必要であろう。社会福祉士を養成する実習教育は、実習先施設が学ぶ場の中心をなす相談援助実習と、養成校を中心に行われる相談援助実習指導から成り立っている。養

成校を中心に行われる相談援助実習指導は 90 時間実施することが定められている。松岡ら (2013)によると、それは実習前に行われる実習事前指導、実習中の実習巡回訪問指導、実習後の実習事後指導の 3 つに分けることができ、教育に含まれるべき事項として示されている 11 項目のうち 8 項目は実習事前指導で行うこととなっている。このことは、実習に臨むまでのサポートがいかに重要であるかを示しているといえる。たとえば、飛永ら (2007) は、教員が学生の生活状況や考えを把握するために、コミュニケーションシートの活用が有効であると報告している。このコミュニケーションシートは、実習中における学生の考えの揺らぎや不安が生じた際の把握やフォロー、また日誌記録記載のためのトレーニングを目的に活用されており、実習に臨むまでの過程において、内発的動機づけに基づく実習意欲を明確にする「自己理解シート」としても役立つと考えられる。さらに、このようなツールを用いると、学生一人ひとりの個人要因や環境要因を踏まえた、実習に対する動機づけや目標設定への指導が行いやすくなる。実習前の段階で、実習に対する不安や疑問を整理・解決できるようなサポートが重要であり、早期の段階から不安や疑問などのネガティブな要素が安心や納得などのポジティブな要素に転換されていれば、学生も実習意義を見出し、実習意欲を向上させる可能性がある。

2. 実習での体験に備えたサポート

次に、実習での体験についてであるが、実習において利用者から喜んでもらったり、直接感謝の言葉をかけてもらったりして、ポジティブな体験を強く認知しているほど、就職意志が高まることが明らかになった。人と関わるのが重要となる分野では、実習中の利用者との関係が実習の効果に大きく影響するとされるが (竹村, 2010)、本研究においても、実習中に利用者との関係性が良好であったことが、相談援助職への就職意志に対してプラスの作用をもたらしていた。しか

し、利用者との関わりにおいてポジティブな体験があっても、それを上回るストレスを感じるというネガティブな体験により精神的疲労を強く認知すると、就職意志にマイナスの影響をもたらすことが明らかとなった。水澤(2007)は、対人援助職は悲しみや怒り、苦しみや不平不満といった、相手の感情の矢面に立つため、身体の疲労感もさることながら多大な精神的・情緒的な疲労感を伴うと指摘している。このような対人援助職における精神的・情緒的問題は、実習中においても生じており、利用者との関係性がうまく築けないというネガティブな体験は精神的な落ち込みをもたらし、相談援助の仕事の遂行していくことに対する自信にもネガティブな影響を及ぼす結果となった。占部(2009)は、福祉学生におけるホームレスや精神障害者、認知症高齢者などの援助対象者に対する不安などの感情変化においては、事前の知識とそれに基づく接触体験が関係しており、事前学習が重要であることを明らかにしている。相談援助実習においても、実習事前指導において学生が取り組む実習先の対象者に関連する疾患や障害特性についての知識を前もって付与し、学生自身に整理させるようなプログラムが重要と考える。これにより、実習先での利用者との関わりに対するイメージ作りを可能にし、自信を高めることが期待される。

3. 自己成長に対するサポート

そして、自己成長についてであるが、利用者との関わりにおいて、精神的疲労を伴うネガティブな体験をしている学生ほど、相談援助職として必要とされるニーズ把握や傾聴というアセスメントに必要な要素の重要性に気づいていることも明らかとなった。筒井(2008)は、実習中に生じる対象者に対する「マイナス感情」や対象者との関わりで生じる傷つき体験それ自体が、「対象者理解」につながる大切なものであり、援助者として自分の感情に目を向け、自分を守っていくために重要であると指摘している。一方で、精神的・情緒的な疲労感、燃えつき状態を引き起こすといった

問題もある(土井, 2014). つまり, 精神的な疲労を伴うネガティブな体験は自己成長の要素となりうるが, 直面した際に対処を可能とする自己コントロールスキルの醸成も必要であるといえる. 特に, 相談援助職が扱うのは現実問題の解決援助である. 実習を控えた時期に, 利用者との関わりのなかで陽性感情も陰性感情も生じ得ること, 心理的距離を置くことの重要性を改めて教示しておくことや, ストレスに直面した際の対処方法についても学習させておくことが重要である.

なかでも, 第 1 章で見出した援助効力感の高まりが相談援助職の意志の高まりに影響を及ぼすという過程は, 結果的には相談援助職をめぐる自己効力感の高まりに影響を及ぼすのではないかと考えた. そこで, 第 2 章では相談援助職をめぐる自己効力感の情報源として実習での体験を位置づけ, 実習での情報源が相談援助職をめぐる自己効力感に及ぼす影響を検討することとする.

第 2 章

実習での情報源が相談援助職をめぐる 自己効力感に及ぼす影響

I. 目的

社会福祉士を養成する実習教育には、実習先の福祉施設が学ぶ場の中心をなす相談援助実習がある。2007年に「社会福祉士及び介護福祉士法の一部を改正する法律」が公布され(厚生労働省, 2015), 社会福祉士の業務が「相談援助を行うことを業とする者」と定義されたことに伴い、実習の名称が「社会福祉援助技術現場実習」から「相談援助実習」に変更された。旧カリキュラムの社会福祉援助技術現場実習では「福祉現場の現状を知る・理解する」ということが主であったが、新カリキュラムの相談援助実習では「相談援助に係る技術や連携方法について、実践的に理解し体得する」ことに力点が置かれた(松岡ら, 2013)。

しかしながら、相談援助実習における課題も残されている。平川・稲富(2015)は、実習は、複数の他者と関係形成を行いつつ、組織や文化にも適応していくという様々な課題を同時に遂行する非常にストレスフルな環境であると指摘している。相談援助職として就職後の燃えつき予防および仕事の継続を考えていくうえでも、適切な自己効力感の形成は非常に意味がある。

相談援助実習先は、高齢者施設や障害者施設など様々であるとともに、相談援助職の仕事自体が幅広く流動的であるため、実習で体験する内容もかなり多様で個別的であると考えられ、どのような体験が相談援助職をめぐる自己効力感に影響を及ぼす情報源として機能しているのかを明らかにできれば、実習で有効なサポートを具体的に提示できる可能性がある。そこで、第2章では、福祉系学部 に在籍し、相談援助実習を終了した大学生を対象に、実習での情報源が相談援助職をめぐる自己効力感の向上や低下に与える影響を質的に検討し、実習教育での大学教員による必要なサポートについて提示することとする。

Ⅱ. 方法

1. 調査対象者

調査対象者は第1章と同じ。

2. 倫理的配慮

本研究における倫理的配慮は第1章と同じ。

3. 実施方法

調査時期、インタビュー調査の方法および所要時間、インタビュー実施場所、インタビュー実施者は、第1章と同じ。

インタビューガイドの項目は表3-1のとおりであり、相談援助実習における自己効力感の情報源に関するものに加えて、多様で個別的な体験を幅広く収集できるように作成した。

表3-1 相談援助職をめぐる自己効力感に影響を及ぼす要因に関するインタビューガイドの内容

1	属性(性別, 年齢, 学年)
2	実習先施設の種別
3	実習を行った期間
4	実習内容について
5	実習で役に立った体験について
6	実習先の指導担当者から受けた励ましや良い評価について
7	実習先の指導担当者の業務を観察して, 見習いたいあるいは自分にもできそうだった行動について
8	実習期間中, 脈が上がる, 汗がいつもより多く出るといった身体の変化, 不安やリラックスといった気持の変化について
9	相談援助職をめぐる自信に大きく影響した出来事について
10	実習先の雰囲気や運営体制について
11	実習前後における相談援助職に就くことへの自信について

4. 分析方法

第2章においては、バンデューラ(2014)の4つの情報源をカテゴリーとして使用した。理由は、実習で体験した内容について相談援助職をめぐる自己効力感に影響を与える情報源として整理できれば、理論的枠組みに基づくサポートの提案につながると考えたためである。具体的には、①カテゴリーに対応する事柄を示す語りを抽出する、②分析最小単位としての定性的コードの割り当てる、③類似する定性的コードを集めて、より抽象度の高い概念に置き換えてサブカテゴリーに整理する、④語りを読み込み分類していくなかで、想定していなかった新たな概念的カテゴリーを思いついた場合は、それに対応する定性的コードやサブカテゴリーを割り当てる、⑤一定のパターンや規則性を割り出して概念モデルを構築する、という手順で行った。カテゴリーの生成と概念モデルの構築にあたっては、本研究の筆者および質的研究の経験と実績を有する大学院教員の2名で行うことで、信用性を保証するための手続きを踏んだ。

Ⅲ. 結果

1. カテゴリーの生成

相談援助職をめぐる自己効力感に影響を及ぼす情報源を、バンデューラ(2014)の分類に基づき、①遂行行動の達成、②言語的説得、③代理的体験、④生理的・感情的状況に分けて整理した。加えて、本研究における新たな情報源として、⑤内的報酬を生成した。これは、相談援助実習という利用者との直接的な関わり体験のなかでこそ得られる、利用者からの感謝の手紙や直接的なお礼が、既存の4つの情報源には該当しない特徴的な情報源であると考えたためである。その結果、5種類のカテゴリー、12のサブカテゴリー、23の定性的コードを生成し、表3-2に示した。そして、5種類のカテゴリーと元のテキストデータを行き来しながら内容を分析し、導き出された一定のパターンや規則性に基づき、相談援助職をめぐる自己効力感の向上や低下に影響を及ぼす情報源に分類した。カテゴリーを【 】, サブカテゴリーを《 》, 定性的コードを[]として表し、以下に各々の情報源の特徴について説明を行う。

2. 相談援助職をめぐる自己効力感を高める情報源

1つ目の【内的報酬】では、《感謝される体験》として、利用者からの[感謝の手紙][直接的なお礼]があった。特徴の例を挙げると、「最後実習が終わったときに知的障害のある利用者さんから『今までお世話になりました。また遊びに来てください』とお手紙をくださった。…(中略)…すごい嬉しかった(J)」という[感謝の手紙]や、利用者から[直接的なお礼]の言葉を受け取っている者がいた。また、「コミュニケーションしながらリハビリ活動とかしたときには利用者さんが笑顔でくれた(F)」などにみられる利用者の[笑顔や喜ぶ姿]や、利用者から[頼りにされる]ことによって

表3-2 相談援助職をめぐる自己効力感に影響を及ぼすカテゴリーおよびコードの構造

カテゴリー	サブカテゴリー	定性的コード	文字テキストデータの抜粋
内的報酬	※ 感謝される体験	感謝の手紙	最後実習が終わったときに知的障害のある利用者さんから『今までお世話になりました。また遊びに来てください』とお手紙をくださった。あまり好かれていないと思っていたのですごい嬉しかった(J)
		直接的なお礼	レクリエーションをやってみたら『楽しかったよ』というふうに言ってもらえて、そういうのも嬉しかった(C)
	※ やりがいを感じる体験	笑顔や喜ぶ姿	コミュニケーションしながらハビリ活動とかけたときには利用者さんが笑顔でしてくれた(F)
		頼りにされる	ものすごい話すのにも喜んでくれて『あー、やっぱりいいなあ』とは思いました(B)
	報われない体験	激しい行動や感情の表出	ガラスを割る場面に遭遇して、急に何かを伝えたくて暴力的というか、力で強く引っ張られることもあり大変なこともある(E)、乱暴な方だったりとか怒鳴られたことで落ち込んでしまったり(K)
言語的説得	※ 励まし・肯定的評価	実習に臨む態度	積極的に利用者に関わろうとしている、利用者をよく見て動けていると言っていた(E)
		実習での行動	ほとんどの利用者顔見知りになれて…(中略)…しっかりコミュニケーションがとれているとほめられた(J)
	率直・消極的な評価	改善点の指摘	支援のし過ぎになっていると言われることが何度かあって(E)
		関心の薄さ	ほめてもらったり励ましてもらったりというのはなかった(F)
代理的体験	※ 相談援助スキル	ニーズを引き出す	最初は誰でもいい話から入るんですけど、あとからちゃんと聞きたいことに話をつなげたりして(B)
		伝える・説明する	相談業務とか見ていて、自分の思ったことを相手に伝える難しさっていうか、学んで勉強する必要があるなと思いました(G)
	※ チームワーク	情報共有	ケース記録とか誰が読んでも分かるように書かれていたので、ちゃんと分かるように書くというのは意識したいなと思いました(I)
		明るい職場	職員さん同士は和気あいあいとしていて雰囲気はすごく良かった(D)
	業務のハードな面	業務量の多さ	業務こなしながら日誌も読んでコメント書いて教えるの大変、私がそっこの立場だったら回らないだろうなって思いました(D)
		不規則な勤務	夜勤とかで生活が不規則になったり(L)
遂行行動の達成	※ 成功体験	関わり体験に対する自己肯定	一緒に過ごすなかで、利用者のこういうこともできるんだよっていう新しい一面をみるのができた。自分が支援できることはすごい多いんじゃないかなって思った(B)
		心理的距離が近づく感覚	長い時間同じ利用者さんたちと関わることで障害者の方と距離が近くなった、縮まった気はした(D)
	課題への直面	特性に応じた意思疎通の難しさ	認知症が進行している方が入所されている特養だったので、普通に会話するだけではやっぱり伝わらないこともあって…(中略)…頭抱えた部分がある(K)、聴覚障害者とか視覚障害者がいて、どうやってコミュニケーションをとればよいのか不安に(H)
生理的・感情的状況	※ 精神的な余裕・安定	ボランティア体験	実習前、ボランティアに4日間行っていた…(中略)…顔は利用者さんから覚えてもらっていて行きやすかった面はある(E)
		経験の積み重ね	コミュニケーションとれるようになってから緊張とかとれてきました(F)
	精神的疲労	予測しにくいことへの緊張や不安	最初は緊張感あった。馴染めるかな(I)、やっぱり人間関係、職員さんとうまくやっていけるかなっていう不安と、どういう実習になるかなっていう想像がつかないところもあったので、それはちょっと不安(C)
		思い込みと気疲れ	精神的にコミュニケーションとらないといけないとか…(中略)…これ言ったら失礼なんじゃないかとかいろいろなことを考えて、それでどっと疲れた(H)
		身体の変化の知覚	コミュニケーションでうまくいかなかったりするとちょっと変な汗が(F)、帰ってから日誌を書かなきゃいけないのが眠くて、身体もだいたいぶん疲れていたみたい(D)

※ 自己効力感の向上に影響を与えるサブカテゴリー、定性的コード、文字テキストデータの抜粋

《やりがいを感じる体験》を認知していた。

2 つ目の【言語的説得】においては、実習先指導者からの《励まし・肯定的評価》として、「積極的に利用者に関わろうとしている、利用者をよく見て動けていると言っていた(E)」というように、[実習に臨む態度]が積極的であることや[実習での行動]に対する肯定的な評価があった。

3 つ目の【代理的体験】では、《相談援助スキル》と《チームワーク》というサブカテゴリーが自己効力感を高める情報源として機能していた。《相談援助スキル》の[ニーズを引き出す]の例では、「最初はどうしてもいい話から入んですけど、あとからちゃんと聞きたいことに話をつなげたりして(B)」があった。また、《チームワーク》の[情報共有]の例では、「ケース記録とか誰が読んでも分かるように書かれていたので、意識したいなと思いました(I)」があった。

4 つ目の【遂行行動の達成】では、《成功体験》として、利用者との[関わり体験に対する自己肯定][心理的距離が近づく感覚]が認知されていた。たとえば、「自分が支援できることはすごい多いんじゃないかなって思った(B)」や「利用者さんたちと関わることで障害者の方と距離が近くなった、縮まった気はした(D)」がみられた。

5 つ目の【生理的・感情的状況】においては、《精神的な余裕・安定》として、「実習前、ボランティアに 4 日間行っていた…(中略)…顔は利用者さんから覚えてもらっていて行きやすかった面はある(E)」というような[ボランティア体験]が実習に対する精神的な余裕をもたらすケースがあった。また、実習において[経験の積み重ね]をするなかで得られた「できるという実感」が情緒面の安定につながっていた。

3. 相談援助職をめぐる自己効力感を低下させる情報源

1 つ目の【内的報酬】においては、「乱暴な方だったりとか怒鳴られたことで落ち込んでしまったり (K)」というように、利用者の[激しい行動や感情の表出]に触れて精神的に落ち込み、「報われない体験」としてネガティブに受け止められていることがあった。

2 つ目の【言語的説得】では、実習先指導者に対する「率直・消極的な評価」として「支援のし過ぎになっていると言われることが何度かあって (E)」というように、数回にわたっての[改善点の指摘]のみがなされ、具体的な改善方法についてのアドバイスがないケース、また、実習中の言動に対するフィードバックがなく、実習先指導者の[関心の薄さ]がみられるケースがあった。

3 つ目の【代理的体験】においては、「業務のハードな面」として「業務こなしながら日誌も読んでコメント書いて教えるの大変、私がそっちの立場だったら回らないだろうなって思いました (D)」と[業務量の多さ]を感じ、[不規則な勤務]に対応することへの抵抗感をもつ者がみられた。

4 つ目の【遂行行動の達成】では、「課題への直面」として、利用者とのコミュニケーションにおける[特性に応じた意志疎通の難しさ]を感じており、例えば「認知症が進行している方が入所されている特養(特別養護老人ホーム)だったので、普通に会話するだけではやっぱり伝わらないこともあって…(中略)…頭抱えた部分がある (K)」という語りがあった。

5 つ目の【生理的・感情的状況】では、「精神的疲労」の特徴として、「職員さんとうまくやっていけるかな…(中略)…、どういう実習になるかなって想像がつかないところもあったので、それはちょっと不安 (C)」というように、[予測しにくいことへの緊張や不安]を抱いていたこと、また「精神的にコミュニケーションとらないといけないとか…(中略)…これ言ったら失礼なんじゃないかとかいろいろなことを考えて、それでどっと疲れた (H)」というように、[思い込みと気疲れ]をしていたこ

とがあげられる。また、身体的疲労の特徴として、「帰ってから日誌を書かなきゃいけないのが眠くて、身体もだいぶん疲れていたみたい(D)」というように、日常とは異なる疲れ方を感じといった[身体の変化の知覚]がもたらされていた。

4. 概念モデルの構築

これら自己効力感の向上や低下に影響を及ぼす情報源の特徴を踏まえて、言語的説得や内的報酬、代理的体験が遂行行動の達成と生理的・感情的状況に影響を及ぼすとともに、遂行行動の達成と生理的・感情的状況が相互に作用しながら、自己効力感の向上や低下に影響を及ぼす概念モデルを構築した(図 3-1, 図 3-2)。

以下に各概念モデルについて説明を行う。

5. 情報源が相談援助職をめぐる自己効力感向上に影響を及ぼす過程

利用者から感謝された内的報酬や実習先指導者から褒められた言語的説得というポジティブな結果は、自分自身の行動を他者から認められ、肯定されたという認知へと導き、成功体験としての遂行行動の達成を強化する働きをしていた。また、実習先指導者の生き活きとした仕事ぶりや行動に触れ、代理的体験として学べたことも、自分にもやっていけそうだという前向きな認知へとつながり遂行行動の達成を強化していた。さらに自身の行動がうまくいったとの遂行行動に対するポジティブな認知が、嬉しさや達成感、やりがいといったポジティブな生理的・感情的状況を高めていた。また、実習前のボランティア体験や実習での経験の積み重ねで培われた精神的な余裕・安定が「利用者がこういうこともできる」という新しい一面に気づききっかけにもなり、利用者に対して

自分が支援できることも多いのではないかと、関わり体験に対する自己肯定感をもたらししていた。そこに、遂行行動の達成と生理的・感情的状況が相互に良い影響を及ぼす関係性が見受けられた。このように実習での情報源をポジティブに認知していく過程を経て、相談援助職をめぐる自己効力感が向上するという概念モデルを構築した。

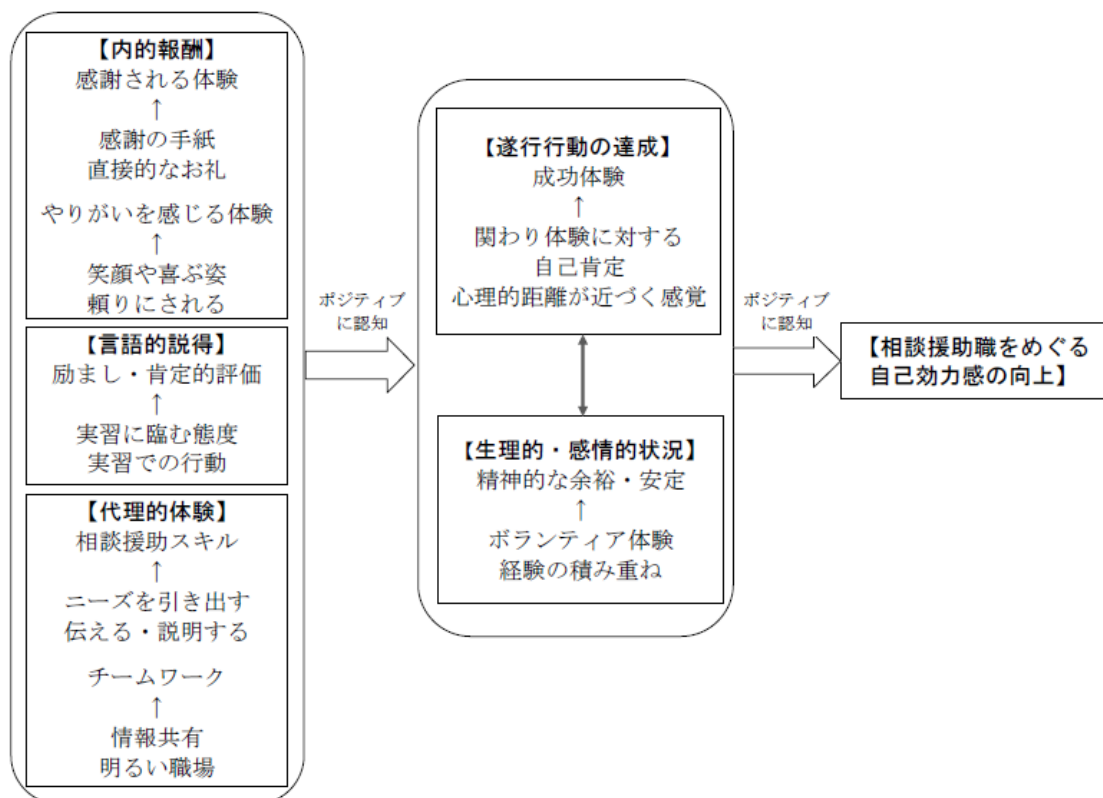


図 3-1 概念モデル:情報源が相談援助職をめぐる自己効力感の向上に影響を及ぼす過程

6. 情報源が相談援助職をめぐる自己効力感低下に影響を及ぼす過程

利用者からの激しい行動や感情の表出に遭うことによって内的報酬が得られなかったことにより、改善点の指摘が多く消極的な言語的説得を受けた場合に、それらの直面した課題をうまく乗り越えられずに遂行行動の達成が低下していた。また、代理的体験のなかで業務の大変な面が印象に残り、相談援助職についての良いイメージを持ちづらかったことが、「自分にはやっつけそうに

ない」という後ろ向きな認知へとつながり、遂行行動の達成を低下させていた。こうした自己効力感の低下に影響を及ぼす内的報酬や言語的説得、代理的体験は、気疲れや変な汗が出るという形で、生理的・感情的状況をも低下させていた。加えて、遂行行動の達成において利用者の特性に応じた意志疎通の難しさを認知したこと、生理的・感情的状況において利用者や実習先指導者とのコミュニケーションに対する緊張や不安を感じたことが相互に作用し合い、ネガティブな認知と感情を強めていた。このように実習でネガティブな情報源を認知することによって相談援助職をめぐる自己効力感が低下することを示す概念モデルを構築した。

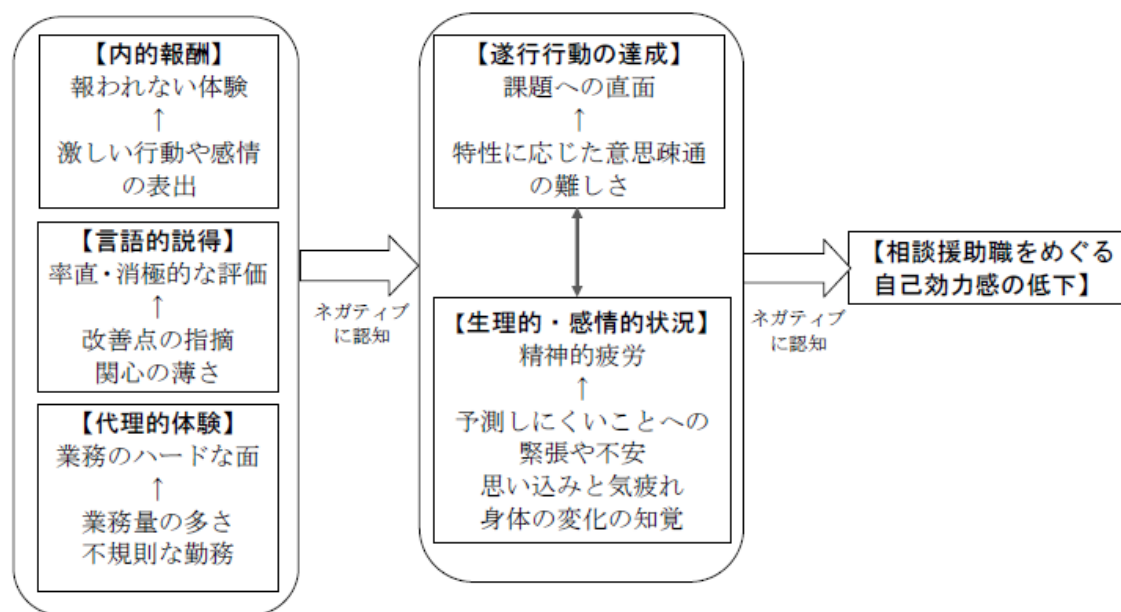


図 3-2 概念モデル: 情報源が相談援助職をめぐる自己効力感の低下に影響を及ぼす過程

IV. 考察

以下に、本研究で構築した概念モデルに基づき、相談援助実習教育での大学教員によるサポートのあり方について、遂行行動の達成や生理的・感情的状況に影響を及ぼす内的報酬、言語的説得、代理的体験に着目して考察を行う。

1. 自己効力感向上に影響を及ぼす過程におけるサポート

1) 内的報酬・言語的説得を強化するサポート

本研究では、相談援助実習における特徴的な情報源として内的報酬を新たに生成した。利用者からの感謝の手紙や直接的なお礼、頼りにされ、その笑顔や喜ぶ姿に触れるという内的報酬は、遂行行動の達成体験として認知され、自らの援助行為に対する自信を高める働きを促進したと考えられる。古川(2007)も、利用者との良好な人間関係の構築が成功体験を構成する要因であること、利用者から認められることによって成功体験を認識することを通して、自らの実践を肯定でき、安心感や達成感を得ることができると報告している。そこで、実習の初期段階は、意志疎通を行いやすく、情緒が安定している利用者と関わる機会の設定について実習先に協力を依頼し、利用者との良好な関わりを提供するサポートが有効と考える。また、実習生は実習先指導者と連携して利用者との関わりにおける実習生の態度や行動に対して、肯定的なフィードバックを心がけ、ポジティブな遂行行動の達成や生理的・感情的状況の認知につながるような言語的説得を受けることが重要であろう。

2) 代理的体験を強化するサポート

インタビュー調査において、相談援助職に就くことに対して前向きな語りが見られた者は、実習先指導者の利用者ニーズの引き出し方や情報共有の仕方を代理的に体験し、それを相談援助職の良いモデルとして認知していた。この代理的体験において、「あの人にできるなら私にもできるだろう」と、自分と似た状況にいる他者がうまくいっている場面を見たり聞いたりすることで、自己効力感が高まりやすい(坂野, 2013)とされている。つまり、ポジティブな代理的体験が遂行行動の達成に対する明るい見通しを持たせることで、生理的・感情的状況も強化していくものと考えられる。このことから、実習先に学生と年齢の近いスタッフが勤務している場合には、その仕事ぶりに注目するよう促したり、あるいは同年代スタッフがどのような仕事に携わっているかを見学できる機会を設け見習いたい部分を観察するよう促す、といったサポートは、遂行行動の達成感や生理的・感情的状況を強化して、相談援助職をめぐる自己効力感向上につながる可能性がある。

2. 自己効力感低下に影響を及ぼす過程におけるサポート

1) ネガティブな内的報酬・言語的説得・代理的体験への筆記開示を活用したサポート

生理的・感情的状況のカテゴリーで精神的疲労を認知していた学生は、実習を終え帰宅してから日誌を書くことに疲労を感じていた。しかしながら、実習日誌を書くという筆記作業自体は、関谷・湯川(2009)が明らかにしているように、感情的不協和を低減させる効果があり、重要な要素である。佐藤(2013)も、筆記開示により、体験を肯定的に見ることができるようになり、自分の人生の物語のなかに統合できるに至るといった、体験に関する認知変容が起こる可能性を指摘している。そこで、帰宅後の学生の負担を軽減し、かつ実習日誌を有効活用する方法として、1日の実習ス

スケジュールのなかに実習日誌を書く時間を組み入れることが考えられる。実習生は実習での1日の体験を筆記開示し冷静に振り返ることを通して、感情と事実を分けて考え、利用者との関わりのなかで報われないと感じ内的報酬をえられなかった体験、言語的説得において改善点を指摘され落ち込んだ体験、実習先指導者のハードな業務を目の当たりにして戸惑いを感じた出来事などのなかにも貴重な学びがあったことに気づくようになる。そうして、ネガティブな体験でさえがる遂行行動の達成へとつながりうると理解されることによって、生理的・感情的状況が改善される可能性がある。言語的説得には、その自分の努力や成果を意識的に自分で認知するように心がけ、自分の努力や成果に報酬を与える自己強化も含まれる(バンデューラ, 2014)とされ、実習日誌に、自身の行動や実習で体験したポジティブな面を記述する欄を設けて、遂行行動の達成や生理的・感情的状況を自己強化できるようなサポートも有効と考えられる。

2) ネガティブな内的報酬・言語的説得への心理教育面からのサポート

自己効力感が低下した場合においては、利用者から怒鳴られて精神的に落ち込んで内的報酬が強化されていなかったり、また意志疎通の難しさを認知して遂行行動の達成体験が得られていなかった。加えて、実習先指導者からもポジティブな言語的説得を受ける機会が少なく、ネガティブな思い込みや気疲れが生じていた。これらは、対人ストレスをどのように受け止めそれに対処するかという側面が影響していると考えられる。この対人ストレスへの対処法の1つとして、認知行動療法がある。及川・坂本(2007)は、女子大学生を対象に認知行動療法的介入により抑うつを予防するための心理教育を実施し、抑うつ対処への自己効力感を向上させることができたことを明らかにしている。実習期間中に、利用者や実習先指導者との関わりに精神的・情緒的な疲労感

を経験した学生が複数存在したことを踏まえると、実習における対人関係のストレスを予防・軽減するための認知行動療法的な心理教育を実施することによって、ストレスへの対処可能感を高めるサポートは有効となりうるものと考えられる。例えば、実習の事前指導において、実習先で利用者の激しい行動や感情の表出に遭遇したり、時には実習先指導者から厳しい評価や指摘を受ける可能性や、相談援助職の業務が大変だと感じる体験もあり得るといった、対人ストレスに関わる情報を予め示し、適応的な見方や取り入れ方を教示しておく方法が考えられる。実際の実習場面において、利用者との関わりで報われない体験や実習先指導者から消極的な評価を受けた際に、事前に学習した対人関係のストレスへの対処法を活用して、ストレスを軽減できる可能性があり、ひいては燃えつき予防の方法を学習する機会にもなると思われる。

第3章

総合論議

I. 本研究の要約

本研究は、福祉系学部に在籍し、相談援助実習を終了した大学生を対象に、個々の学生の実習に至るまでの過程や、実習での体験内容に焦点を当て、相談援助職就の職意志に影響を及ぼす要因と、相談援助職をめぐる自己効力感の向上や低下に及ぼす要因について質的に検討を行うことを目的とした。

序論では、相談援助実習に関する先行研究を概観するとともに、質的研究の特徴や自己効力感の理論について整理し、本研究の構成を設定した。

第1章では、相談援助職をめぐる就職意志に影響を及ぼす要因を、実習に至るまでの個人的な背景や実習での体験内容に焦点を当てて探索的に検討した。この結果、①進学に対する動機、②実習意欲、③実習での体験、および④自己成長の4つが相談援助職をめぐる就職意志に影響を及ぼす要因として生成された。これら4つの要因においては、実習に臨むまでの教育的サポートが重要であることが明らかとなり、進学に対する動機や実習意欲の要因においては、内発的動機づけを高めるサポートを行うこと、実習での体験要因においては、実習の事前指導における実践的知識の付与による自信の向上支援、自己成長の要因に対しては、ストレス対処やセルフマネジメントに関するスキルの習得支援が必要であることをそれぞれ示した。また、これら実習に臨むまでの教育的サポートが燃えつき予防教育にも資することを提案した。

第2章では、相談援助実習で体験したことを、相談援助職をめぐる自己効力感に影響を及ぼす情報源として位置づけ、その実習での情報源が相談援助職をめぐる自己効力感の向上や低下に及ぼす影響を検討した。この結果、相談援助職をめぐる自己効力感の向上や低下に影響を及

ぼす情報源として、①遂行行動の達成、②生理的・感情的状況、③言語的説得、④代理的体験に加えて、新たな情報源として⑤内的報酬を生成した。相談援助職をめぐる自己効力感の向上に影響を及ぼす過程においては、利用者との良好な関わりを体験できる機会の設定や実習先指導者との連携による肯定的フィードバックにより、内的報酬と言語的説得を強化すること、実習先に同年代スタッフがいる場合は、観察学習により、見習いたい部分、自分にもできそうな部分に注目するよう促し代理的体験を強化することを提案した。そして、これら3つの情報源の強化が遂行行動の達成や生理的・感情的状況を強化することを示した。また、自己効力感の低下を予防するために、遂行行動の達成やネガティブな生理的・感情的状況の低減に向けて、筆記開示を活用したサポートと心理教育によるサポートを行うことを提案した。

Ⅱ. 本研究で得られた知見

1. 相談援助職を目指す学生の支援に向けた概念モデルの提示

本論文では、相談援助職をめぐる就職意志に影響を及ぼす要因について、相談援助実習を終了した学生を対象に質的研究を行い、就職意志が高まったタイプと高まらなかったタイプとに分類をして、個人的背景と実習での体験内容の特徴を明らかにした。就職意志が高まったタイプにおいては、能動的な進学動機や実習先のマッチング、実習による援助効力感の高まりと利用者の主体性を支援する重要性への気づきが、就職意志に対して促進的に作用する過程を概念モデルとして示した。また、就職意志が高まらなかったタイプにおいては、受動的な進学動機や実習先のミスマッチング、実習による精神的疲労が就職意志に対して非促進的に作用する過程を概念モデルとして示した。

加えて本論文では、自己効力感の理論に基づき、相談援助職をめぐる自己効力感が向上した場合と低下した場合のそれぞれに対応する情報源を、実践的な学びの場となる相談援助実習での個別的具体的な体験内容に着目して明らかにした。相談援助実習で自身が行動した結果生じる「内的報酬」と「言語的説得」および実習先指導者を観察して学ぶ「代理的体験」という3つの情報源を、遂行行動の達成や生理的・感情的状況に先行する情報源として見出した。これら3つの情報源をポジティブあるいはネガティブに認知するのにかによって、遂行行動の達成や生理的・感情的状況の認知が影響を受けることによって、相談援助職をめぐる自己効力感が向上もしくは低下するという過程を見出して、それを概念モデルとして示した。

以上のように、相談援助職をめぐる就職意志と自己効力感の変容過程を概念モデルとして提

示することにより、教員が学生それぞれの置かれている状況を把握し、理解する枠組みの 1 つを提供できたのではないかと考える。ステレオタイプな見方にならないよう留意する必要があるものの、概念モデルを活用することによって、複数の教員で学生を支援していく場合に共通の枠組みで課題点を把握することが可能になり、学生個人の背景や状況を理解しようとする際に客観性が高まる、という効果が期待できる。

2. 相談援助実習に取り組む学生の支援方法についての提案

第 1 章において、相談援助職への就職意志が高まったタイプと高まらなかったタイプの特徴を概念モデルとして明らかにすることにより、進学してきた段階、実習先選定の段階、実習先が決まった段階という各段階に応じて、学生の個人的背景を考慮に入れた支援が重要であることを提唱した。また、その提唱のなかで、実習先で関わる利用者の特性や対人ストレスに関する知識の習得支援方法と、学生自らが自己理解を深めて内発的動機づけを高めていけるような支援方法について考察した。その結果、福祉の専門的知識の教授だけではなく、早期からの燃えつき予防教育として、メンタルヘルスに関する知識を深める支援と自己理解を自己成長に活かす支援が不可欠であることを明らかにした。

例えば、進学動機や実習先のマッチング要因が相談援助職をめぐる就職意志に促進的に作用する、という本論文で示した概念モデルを相談援助実習教育場面で活用する場合、進学してきた段階では、学生が授業のなかで進学動機を「自己理解シート」として書面に整理する時間を設定する。その内容を大学教員が把握し、進学動機が受動的な学生には個別相談を実施し、福祉や相談援助職の仕事について学ぶ意義や目的を整理する支援を行う。実習先選定の段階では、

この自己理解シートを通して学生の実習に対する不安の内容や程度を把握し、ストレス耐性が懸念される学生に対して個別相談を実施して課題整理を支援する。このように、本論文の概念モデルを活用して実習に向かう各段階に応じた支援を行うことにより、進学動機や実習先のマッチングが向上し、援助効力感の高まりや精神的疲労の軽減につながるという、体系的な相談援助実習教育が行える可能性がある。また、就職意志が高まらなかったタイプにおいては、自己成長のカテゴリーで得られた気づきを強みとしてフィードバックしていく支援が考えられる。ネガティブな体験を自分はどうやって乗り越え、何を自己成長として得たのかに気づくことを通して、精神的疲労が少しずつ癒されていくことが期待される。

第2章では、相談援助実習という利用者との直接的な関わり体験のなかでこそ得られる特徴的な情報源として内的報酬を新たに生成し、利用者の笑顔や感謝の言葉といったポジティブな要素だけでなく、利用者の怒りに遭遇するといったネガティブな体験の両側面があることを示した。また、利用者との関わり体験においては、実習担当教員が実習先指導者と連携して内的報酬や言語的説得を強化する支援を行うが、学生が遂行行動の達成を多く経験し、生理的・感情的状況を高めるために重要であることを提案した。つまり、利用者から感謝される体験と実習での行動を評価される体験を多く積むことができる実習内容が、学生の相談援助職をめぐる自己効力感を高める要因であることを示した。そして、筆記開示や認知行動療法的な心理教育が、ネガティブな内的報酬や言語的説得、代理的体験による遂行行動の達成や生理的・感情的状況の低下を軽減し、燃えつき予防を学習する機会としても有効である可能性を提案した。このように、実習でのネガティブな体験に対するサポートが、対人援助職においておろそかになりやすいとされるセルフケアのスキルを高めるサポートになり得ると考えられる。

Ⅲ. 今後の課題と展望

本論文では、質的な分析を用いて1つ1つの事例を丹念に読み込み、学生から語られた言葉や語り口から滲む心情にみられる共通性を洗い出し、相談援助職を目指す学生の就職意志や自己効力感の変容過程について概念モデルを提示した。また、概念モデルを踏まえた支援方法について、燃えつき予防の観点を取り入れて提案を行うことで、相談援助実習教育の研究の進展に寄与する知見が得られたと考える。しかしながら、今後さらに検討が必要な課題も明らかとなった。

1. 相談援助実習場面における実践的研究の必要性

本論文においては、概念モデルを踏まえた支援のあり方を提案するに留まっていることから、臨床場面での実践的研究により本論文の成果を踏まえた教育的サポートを展開して、その成果を長期的に検証する必要がある。その際には、相談援助実習教育の現場で導入しやすい有益な支援方法を提案できるように、大学教員へのヒアリングも行い、マンパワーを含めた実習教育体制の課題についても整理し、実践的研究に反映させる視点も重要であろう。また、本論文でインタビュー調査を実施した学生は、救護施設や高齢者施設、障害者施設で実習を行っているが、これら実習施設の種別の違いによる課題については明らかにできていない。たとえば、生活保護受給者が生活する救護施設で実習を行った学生は、生活保護受給者の日常に触れコミュニケーションをとるなかで、生活保護受給者に対するイメージがポジティブなものへと変化し、相談援助職としてできることは多いのではないかとの思いから就職意志が高まっていた。一方で、高齢者施設で認知症高齢者と接した学生は、認知症高齢者の感情的な言動に遭遇して、戸惑いや精神的動揺を覚

え、相談援助職をめぐる自己効力感が低下していた。このように、施設の種別の違いにより、利用者との関わり体験の内容と心理面への影響にも違いがみられたことから、実習施設の種別ごとに相談援助実習における課題を明らかにしていくことも必要である。

2. 実習先指導者の意見を踏まえた実習教育プログラムの課題検証

本論文は、相談援助実習に取り組む学生の就職意志や相談援助職をめぐる自己効力感を検証するために、研究対象者として学生に焦点を当てた。しかし、相談援助実習は、受け入れる実習先があって成立するものであり、藤井ら(2005)は、実習は養成校、実習先指導者、そして実習生である学生の3者が有機的に連携して取り組まれるべき共同作業であると述べている。実習が3者の共同作業という側面を踏まえると、より良い相談援助実習教育に向けては、学生自身による取り組みと実習担当教員による支援だけではなく、実習の受け入れ側である実習先指導者の現状や意見を把握することが重要となる。荒木ら(2015)は、相談援助実習生を受け入れた高齢者施設の実習先指導者5名を対象としてグループインタビューを実施した結果、実習先指導者が相談援助実習に対して認識した課題として、①相談援助実習ガイドラインの実習内容に取り組む難しさ、②日常的には相談援助以外のさまざまな業務も行っており、相談援助職として本来の業務や役割を十分に遂行できていないなかで、相談援助業務の実践を指導することのジレンマ、③職員による指導のばらつき、④養成校側が実習先指導者に対して希望する実習内容や指導方法を明示する必要性を明らかにした。このように、日常の業務もこなしながら学生の指導にあたる実習先指導者が、現場で感じる難しさや戸惑いは、学生への指導内容や質に影響をもたらすことから、相談援助実習先の指導者に対しても調査を行い、相談援助実習先の現状や課題を明らかにする

ことも必要と考えられる。実習先指導者と連携して内的報酬や言語的説得を強化するという、本論文の第 2 章で提案した支援方法は、荒木ら(2015)の研究で明らかにされた、実習先指導者に対して実習内容や指導方法を明示する必要性に対する解決方法の 1 つといえ、この成果を実習先指導者と協力して実践的研究として行い検証することも重要と考えられる。

3. 実務者の意見を取り入れた実習教育プログラムの検証

相談援助職が携わる福祉分野は、児童、高齢者、障害者、労働および医療など多様であり、対象者への支援スキルだけではなく、教育や医療などさまざまな専門職と連携や協調を行い、コーディネートするスキルも必要とされる。しかしながら、本論文でインタビュー調査を実施した学生が実習期間中に体験した内容の多くを占めていたのは、利用者とのコミュニケーションであった。峯本ら(2013)は、高齢者の介護や医療、その他生活に必要な支援を包括的に提供する地域包括支援センターで相談援助業務に携わる社会福祉士 9 名に対してグループインタビュー調査を行っている。その結果、包括的な支援に向けた専門職間での連携をコーディネートすることの難しさに対して、彼らが経験不足やスキル不足を感じて不安になり、ストレスになっていたことを指摘している。このことから、相談援助業務の実務において課題となっている福祉関連分野の専門職との連携に関する実情や必要とされるスキルを相談援助実習場面で実践的に学ぶことは重要といえる。つまり、実務者に対して、福祉関連分野の専門職との連携に関して、相談援助実習でどのような経験が奨励されるべきと考えているかを調査し、相談援助職の役割として期待されているコーディネートスキルが学べる実習教育プログラムについて検証していくことは重要と考えられる。

文 献

荒木剛・山本香代子・徹山邦子・木村美穂子・小田 寛子(2015)相談援助実習における実習プログラムを巡る現状と課題:実習指導者へのグループインタビューを中心とした検討. 西南女学院大学紀要, 19:89-96.

Andrew, C. S. & Brett, S.(2014)Qualitative Research Methods in Sport, Exercise and Health: From Process to Product. London, Routledge. pp. 180-181.

Bandura, A. (1977)Self-efficacy:Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review. 84:191-215.

バンデューラ:竹中晃二訳(2005)身体活動の増強および運動継続のための行動変容マニュアル. ブックハウス・エイチデイ, pp. 47-57.

バンデューラ:本明寛・野口京子監訳(2014)激動社会の中の自己効力(Self-Efficacy in Changing Societies). 金子書房, pp. 3-41.

土井裕貴(2014)対人援助職におけるバーンアウト・感情労働の関係性:精神的な疲労に着目する意義について. 大阪大学教育学年報, 19:83-95.

エデン・アヴィラム:林伸二訳(2014)人と組織を変える自己効力. 同文館出版, p. 7.

藤井美和・児玉志保・高杉公人・李政元(2005)社会福祉援助技術現場実習カリキュラムにおける実習先担当者, 学生, 教員の 3 者にメリットをもたらす評価尺度群の開発. 関西学院大学社会学部紀要, 99:209-219.

フロイデンバーガー:入江正洋訳(2017)バーンアウトとうつ病. 九州大学健康科学, 39:41-47.

古川和稔.(2007)学生の「語り」に着目した実習指導法:実習記録には記されない「真実」に焦点を当てる試み. 介護福祉学, 14(2)196-202.

Guba, E. & Lincoln, Y. (1989) Fourth Generation Evaluation. Sage Publications, Newbury Park.

pp. 230-242.

橋本有里子・柿木志津江・小口将典・種村理太郎・清原舞・中島裕・得津慎子 (2015) コンピテン

シーにみる社会福祉士養成課程実習生の学修の現状と今後の展望: コンピテンシーシートを

用いた実習生による自己評価の結果をふまえて. 関西福祉化学大学紀要, 19:59-71.

林伸二 (2014) 人と組織を変える自己効力, 同文館出版, pp. 10-25.

平川泰士・稲富憲朗 (2015) 「相談援助実習」における実習生の実習プロセス: 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. 福岡女学院大学紀要. 人間関係学部編, 16:

79-86.

一般社団法人日本社会福祉教育学校連盟 (2014) 社会福祉系学部・学科卒業生の進路等調査

報告書 (2012 年 3 月卒業生対象).

今橋みづほ・木村志麻・井尻正一 (2015) 相談援助実習における学生の実態と課題: 学生へのア

ンケート調査から. 東日本国際大学福祉環境学部紀要, 11 (1) :15-23.

今井小の実 (2011) 社会福祉の歴史. 菊池正治・清水教恵編著, 基礎からはじめる社会福祉論,

ミネルヴァ書房, pp. 55-56.

亀田尚 (2011) 社会福祉の方法. 菊池正治・清水教恵編著, 基礎からはじめる社会福祉論, ミネ

ルヴァ書房, p. 138.

加藤博史 (2011) 社会福祉の理念. 菊池正治・清水教恵編著, 基礎からはじめる社会福祉論, ミ

ネルヴァ書房, pp. 21-37.

川上富雄 (2012) 社会福祉士制度改正後の相談援助実習の課題と展望. 駒沢大学文学部研究

紀要, 70:137-167.

菊池正治(2011)社会福祉の分野. 菊池正治・清水教恵編著, 基礎からはじめる社会福祉論, ミネルヴァ書房, pp. 99-132.

小堀彩子(2005)対人援助職のバーンアウトと情緒的負担感. 東京大学大学院教育学研究科紀要, 45:133-142.

小宮正克(2013)知的障がい児(者)政策に関する現実と理想: ノーマライゼーションの理念から見た日本のインクルーシブ教育のあり方への提言. 静岡大学人文社会科学研究科経済専攻修士論文.

近藤真由子(2014)相談援助実習を履修した学生の意識調査についての一考察: 学生の変化に着目して. 龍谷大学社会学部紀要, 45:37-50.

厚生省(1988)社会福祉士養成施設などにおける授業科目の目標及び内容並びに介護福祉士養成施設等における授業科目の目標及び内容について.

厚生労働省(2006)介護福祉士制度および社会福祉士制度の在り方に関する意見. 社会保障審議会福祉部会.

厚生労働省(2014)資料 1: 社会福祉士について. 第 6 回福祉人材対策検討会.

厚生労働省(2015)資料 1: 概要説明資料. 新たな福祉サービスのシステム等のあり方検討プロジェクトチーム・幹事会資料.

厚生労働省(2017)新規学卒就職者の離職状況: 平成 26 年 3 月卒業者の状況.

久保美紀(2004)スキルの教育と訓練. 岡本民夫・平塚良子編著, ソーシャルワークの技能: その概念と実践, ミネルヴァ書房, pp. 180-181.

- 久保田賢一(1997)質的研究の評価基準に関する一考察:パラダイム論からみた研究評価の視点.
日本教育工学雑誌, 21(3):163-173.
- 牧洋子(2004)スキルの展開と援助過程. 岡本民夫・平塚良子編著, ソーシャルワークの技能:その概念と実践, ミネルヴァ書房, pp. 165-167.
- 松岡佐智・田中将太・袖井智子(2013)社会福祉士養成における相談援助実習の実態と課題(1):旧相談援助実習ガイドラインからみた実習内容の課題. 福岡県立大学人間社会学部紀要, 22(2):35-54.
- 前場康介・竹中晃二(2012)高齢者における運動セルフ・エフィカシーの情報源および運動変容ステージとの関連. 行動医学研究, 18(1):12-18.
- Miles, B. & Huberman, A. (1994) *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Sage Publications, Thousand Oaks. p. 278.
- 峯本佳世子・杉原百合子・山田裕子・斎藤千鶴・田中八州夫(2013)地域包括支援センターにおける社会福祉士の課題:フォーカス・グループ・インタビューでみえた専門職のジレンマ. 介護福祉学, 20(2):126-136.
- 宮田裕章・甲斐一郎(2006)保健・医療分野における研究の評価基準:定量的基準と定性的基準の再構築. 日本公衆衛生誌, 53(5):319-328.
- 水澤都加佐(2007)仕事で燃えつきないために:対人援助職のメンタルヘルスケア, 大月書店, pp. 7-35.
- 百瀬由美子・山崎 章恵・阪口 しげ子(1999)患者との関わりにおける看護学生の自己効力感:基礎看護実習前後の比較と自己効力感を高める要因. 信州大学医療技術短期大学部紀要,

24:71-79.

文部科学省(2015)チームとしての学校のあり方と今後の改善方策について(答申).

文部科学省・厚生労働省(2008)社会福祉士及び介護福祉士学校の設置及び運営に係る指針について.

野口真由美(2013)看護行為. 坂野雄二・前田基成編著, セルフ・エフィカシーの臨床心理学, 北大路書房, p. 142.

能智正博(2005)質的研究の質と評価基準について. 東京女子大学心理学紀要, 創刊号: 87-97.

及川恵・坂本真士(2007)女子大学生を対象とした抑うつ予防のための心理教育プログラムの検討:抑うつ対処の自己効力感の変容を目指した認知行動的介入, 55:106-119.

オットエンゲン: 本明寛・野口京子監訳(2014)激動社会の中の自己効力(Self-Efficacy in Changing Societies). 金子書房, pp. 129-131.

大谷尚(2008)質的研究とは何か:教育テクノロジー研究のいっそうの拡張をめざして. 教育システム情報学会, 25(3):340-354.

坂野雄二(2013)坂野雄二, 前田基成編, セルフエフィカシーの臨床心理学, 北大路書房, pp. 4-57.

佐藤郁哉(2011)質的データ分析法. 新曜社, pp. 11-166.

佐藤舞(2013)進路選択過程に対する自己効力感と就職活動における情報源との関連. 応用心理学研究, 38(3):251-262.

瀬嶋克之・杉澤廉晴(2002)公衆衛生分野における質的研究のあり方. 日本公衆衛生誌, 49

(10) : 1025-1029.

関谷大輝・湯川進太郎(2009)対人援助職の感情労働における感情的不協和経験の筆記開示.

心理学研究, 80(4) : 295-303.

社団法人日本社会福祉養成校協会(2003)平成 14 年度「社会福祉士専門職教育における現場

実習教育に関する研究」研究報告書, 5-12.

柴辻里香・安酸史子(2003)中高年女性の生活習慣改善に対する自己効力と影響要因. 日本健

康教育学会誌, 11(2) : 77-91.

清水教恵(2011)現代社会福祉の動向(1). 菊池正治・清水教恵編, 基礎からはじめる社会福祉

論, ミネルヴァ書房, pp. 182-188.

潮谷有二(2012)社会福祉士論. 社団法人日本社会福祉士養成校協会編, 相談援助実習指導・

現場実習教員テキスト, 中央法規, p. 2.

高田靖子(2017)バーンアウト症候群. 知的障害福祉研究, 728:30.

高橋純一・松崎博文(2014)障害児教育におけるインクルーシブ教育への変遷と課題. 人間発達

文化学類論集, 19:13-26.

高木廣文(2006)質的研究の基礎と考え方(1). *Journal of clinical rehabilitation*, 15(11) :

1048-1051.

竹村明子(2010)実践教育の効果:介護福祉士養成課程における実習体験と介護への自己決定

性の関係. 教育心理学研究, 58:176-185.

竹綱誠一郎・鎌原雅彦・沢崎俊之(1988)自己効力に関する研究の動向と問題. 教育心理学研

究, 36:172-184.

種市康太郎(2017)福祉現場でのメンタルヘルス対策:メンタルヘルス対策のポイントとセルフケアの方法. 知的障害福祉研究, 720:42-47.

飛永高秀・井上修一・窪田暁子・大藪元康(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):個別指導の小集団化の取り組みとその効果. 中部学院短期大学部研究紀要, 8:111-115.

坪内千明(2005)実習体験の「語り」とお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, 3:64-73.

坪内千明(2009)相談機関実習の学びの構造:「支援の構造的理解」プロセスに着目した実習日誌の質的分析. 東洋英和女学院大学人文・社会科学論集, 27:17-33.

筒井潤子(2008)教員養成における「実習体験」の本質的意味について:小学校と養護施設, 双方をつなぐ実習体験から. 学校メンタルヘルス, 11:63-70.

占部尊士(2009)介護福祉実習における学生の意識変化に関する研究:一第I段階介護福祉実習前後での検討. 介護福祉学, 16(2):216-228.

米本秀仁(2012)相談援助の基礎と専門職:社団法人日本社会福祉士養成校協会編, 相談援助演習指導現場実習教員テキスト, 中央法規, pp. 22-79.

公表論文

1. 小松智子・内田若希(2016)福祉職への就職意思に影響を与える要因の質的検討:相談援助実習を終了した大学生へのインタビュー調査を通して. 日本保健福祉学会誌, 23: 1-13. (第1章)
2. 小松智子・内田若希(2017)相談援助実習が社会福祉養成課程の学生の自己効力感に与える影響:相談援助職への自己効力感を構成する情報源に着目して. 日本リハビリテーション連携科学, 18:20-29. (第2章)

謝辞

本論文の調査にご協力いただいた大学の先生や学生の皆様をはじめ、多くの方の支えのもと博士論文としてまとめことができ、感謝申し上げます。

九州大学名誉教授の橋本公雄先生には、社会人学生として学ぶ機会を後押しして研究の道を開いていただきました。副指導教員を引き受けていただいた杉山佳生先生には論文指導はもとより、仕事の都合で授業時間の調整がつけづらい時に個別授業を行っていただきました。また、副指導教員を引き受けていただいた西村秀樹先生には言葉の持つ力を活かす表現方法を教授いただきました。そして、主指導教員の内田若希先生には、仕事をしながら論文執筆するという私の事情を汲んで柔軟な指導体制を組んでいただきました。このような先生方の温かな導きは、論文執筆の過程でつらい時期があったときにも、この機会を大切にしたいという動機づけの 1 つとなりました。本当にありがとうございました。

何よりも、私の心の支えとなっていていつも応援してくれる両親の存在は、私にとって大きな原動力であり、かけがえのない両親に心からの感謝の気持ちを記したいと思います。

2017年11月26日

九州大学大学院人間環境学府

行動システム専攻健康行動学コース

小松 智子