
福祉実習教育と「学校から職業への移行」をめぐる問題

—社会福祉援助技術現場実習指導を手がかりに—

岩 川 幸 治

若者の「学校から職業への移行」が困難を極めるなか、教育がいかに職業へ学生を橋渡しできるのかが問われている。福祉の分野では、学校で福祉を学び福祉の現場で働くと構造化されやすいため、「学校から職業への移行」が比較的スムーズに行われるように見える。だが、福祉の労働環境は厳しく、学生の福祉離れに歯止めが効かないこととあいまって、決まりきったパターンでは必ずしも説明できるとは限らない。学生が職業へスムーズに移行するには、自分の将来像を描き、それに必要な能力を獲得できるように「教育の職業的意義」を高める必要がある。

本稿では、社会福祉援助技術現場実習指導を手がかりに、その位置づけを明確にすることが、「教育の職業的意義」を高め、「学校から職業への移行」を橋渡しする礎になることを示す。まず、実習指導の対象者と目標を設定して、実習教育の方向性を打ち出さなければならない。そして、福祉という枠だけに囚われず、学生の職業意識・能力の涵養を視野に入れた実習教育を展開していく。そのさい、学生の「主体性」と「自己責任」とのバランスを図りながら、実習教育とキャリア教育との接合点を見出し、実践に移していく視点の導入が重要な役割を果たす。こうして、「教育の職業的意義」を高める素地を培うことで、学生の「学校から職業への移行」を促す展望が開けてくる。

キーワード：学校から職業への移行、教育の職業的意義、社会福祉援助技術現場実習指導

1. 学校から職業への移行をめぐる問題

若者の多くが、学校で教育を受けて職業に就く。しかし、学校から職業への移行はたやすく達成されるものではない。それは、現在、若者をとりまく就職環境や雇用環境の厳しさをみると一目瞭然である。高い水準を維持している若年失業率、新規学卒者の就職率低下、正規雇用か非正規雇用（アルバイト、派遣社員、契約社員など）か多様化する雇用形態、そこから生じる格差問題など、枚挙にいとまがない。では、なぜこのような問題が生じてしまったのであろうか。本田（2005）によれば、教育—若者—仕事の三者関係に歪みが生じてしまい、その状態が再編成されていないことが原因だと指摘される。

誰もが平等に自由に教育を受けられる機会が与えられた大衆教育社会が到来し（荻谷 1995）、学校で教育を受けて就職するコースを進むようになった。学校卒業後、すぐに働くことが通例となっているため、在学中に就職先を決定しなければならない。学生がきちんと就職できるように、学校

は就職を斡旋する機能を有するようになるのである。このように、学校を経由して就職するという流れは、学校と企業という組織の間で就職—採用をめぐる取引関係を成立させ、若者個々人の「学校から職業への移行」を規定した（本田 2005）。学校と職業とが密接に結びつくことで、学校で求められる教育には職業的意義が与えられ、教育は若者が職業へ移行するための橋渡しをする役割を担う。教育に込められる職業的意義は、若者が労働市場にうまく適応できるかどうかにある。つまり、「ある程度狭い範囲内での具体的・実践的な職業技能から一般的かつ柔軟な認知的能力、さらには仕事に向けての態度までを広く含む多様な意味において、教育が若者を職業生涯に向けて実質的に準備させ」（本田 2005：18）られるかにかかっている。

労働市場が変化すると、それに応じて教育も変化していくことを余儀なくされるが、学校での教育が、その変化に適応できる力を欠いてしまい、「学校から職業への移行」を困難しているそもそもの原因になっている。若者の「学校から職業への移行」を混迷にしているのは、「教育の職業的意義」が損なわれ、教育機能が空洞化しているにもかかわらず、旧態依然の「学校経由の就職」という独特のスタイルをとり続けていることにある（本田 2005）。また「学校から職業への移行」は、大企業を中心とした標準的な就職活動モデルに乗ることとは限らず（濱中 2007）、一義的にその意味を規定できない。「教育の職業的意義」を見出し機能させるのは、非常に難しいといえるだろう。

では、福祉の世界に目を転じると、若者の「学校から職業への移行」はどのように行われているといえるだろうか。福祉の分野では、学校で専門的知識を学び福祉関係の職業に就くと構造化しやすく、「学校から職業への移行」が比較的スムーズに行われるように見える。しかし、低賃金労働などの労働条件、離職率の高さ、慢性的な人手不足、人材育成が困難な状況、これらが悪循環し、福祉の現場で働く厳しい現実が映し出されると、「学校から職業への移行」にはたちまち暗雲が垂れこめる。このような状況を受け、いかに福祉専門職に携わる人材を養成していくのかが問われ、福祉専門職養成教育の見直しが進められている。だが、福祉の世界で働きたいと希望する学生が増える兆しは感じられない。社会福祉を学んだ学生のここ数年間の就職先をみても、福祉関係に就職する学生の割合は、年々減少傾向にある（社団法人日本社会福祉教育学校連盟 2006）。

本学の社会福祉学科では、開学以来、社会福祉士の資格取得を目標の一つに掲げ、福祉の現場で活躍できる人材の育成に努めてきた。しかし、近年、社会福祉士の資格を取りたいと希望する学生は必ずしも多くはない。その影響もあってか、社会福祉士の資格を取得するために、必ず履修しなければならない「社会福祉援助技術現場実習（以下、実習と記す）」を履修する学生も減少している。

本学では、4年次に実習を、3年次に「社会福祉援助技術現場実習指導（以下、実習指導と記す）」を履修するカリキュラムを編成している。実習指導の単位を修得できなければ、実習には行けない。そこで、実習に行きたい学生は、実習の事前教育として位置づけられる実習指導を履修する¹¹⁾。以前であれば、実習指導を履修したほとんどの学生が、実習に行っていたが、近年は実習指導を履修したものの、途中で聴講中止を願い出る学生が増加している。多くの学生が、実習の事前教育の段階で、実習には行かない、実習指導は受けないという意思表示をしたことになる。

この事実、学生の福祉離れが進むなかで、学生が実習を履修するかどうかと将来就きたいと思

う職業とをいかに結びつけて考えているのかという問題を提起しているといえるだろう。社会福祉学科に入学したことで福祉関係の職に携わることが、必ずしも連動しないなかで、職業への架け橋となる学校において、将来の進路選択ができるようにいかに実習教育をしていくのか、「教育の職業的意義」がいかに作用するようにしていくのかという問題を検討していかなければならない。

本稿では、実習指導を手がかりに、実習指導をどのように位置づければ、学生が実習にいかどうかを判断でき、職業への移行を橋渡しする役割を担えるのかを検討したい。特に、実習指導における実習前教育に焦点を当てる。2章では、実習指導の内容を整理し、実習指導を続けていく決断をする時機が、いつごろ、どのような形で設定されうるのかを検討する。3章では、実習指導の対象者をどのように想定し、どこに教育の目標を置くのかについて考察を加えていく。最後に、学生の特徴への注視を前提に、キャリア教育との接合点から、実習教育を位置づけていくことを示す。

2. 実習指導の履修継続を判断する時機

社会福祉士養成カリキュラムが改正され、社会福祉士養成に必要な指定科目が変更となり、実習は実習と実習指導に分けられた。実習指導が独立した科目として位置づけられたことは、実習前後の指導の重要性を明確にした。実習指導では、実習を通じて相談援助業務に携わる者として、必要な能力を身につけられるように指導することが目的とされている²⁾。さらに、実習指導、実習、演習を相互関連的に結びつけることで、実習前後の指導を強化し、良質な学習効果が得られるよう期待がもたれている。実習指導はそれらに準じて実施される。どの学年に実習指導を配当するかは、学生が実習に行くまでに必要とされる基礎的な学習をしっかりと積み、実習の目標を自分なりに立てられるようになることを考慮して、設定する必要がある。実習で積み重ねてきた学びの成果を十分に発揮し、少しでも実習を実りあるものにするには、それ相応の学習時間は不可欠だ。

指導体制を整える第一歩として、実習指導を履修する入口の段階で条件を設けるなど、策を講ずる必要があろう。誰でも実習指導を履修できるのではなく、基礎科目をきちんと学習し、単位を修得してきた学生のみを対象とする。単位修得状況が不良な学生は、4年間で卒業することを第一に考えて学習計画を立て、単位修得を目標に学業に取り組むように指導していく。

指導体制を整えたうえで、じっさいに実習指導をどのように進めていけばいいのであろうか。厚生労働省が示す社会福祉士養成カリキュラムでは、実習指導における実習前教育として、視聴覚学習と現場体験学習及び見学学習（実際の介護サービスの理解や各種サービスの利用体験等を含む）を定めている³⁾。実習に先立って、実習生としての心構えを確立し、実習に移行する準備が求められている。なぜなら、実習では、利用者や職員などさまざまな人と関わりをもち、対人関係を築くことが大きな意味をもつからである。社会の基本的なルールを守り、良識あるマナーをもって接しなければならない。

遅刻や欠席をしない、何かがあった時には連絡をする、自分で勝手に判断せずに相談をする、これらは、実習で最低限求められるマナーといえよう。マナー遵守を徹底するために、授業の遅刻や欠席は厳しくチェックし、理由がある場合には必ず連絡をするように指導を徹底しなければならない。

い。また、実習生としての姿勢や心得を身につけておく必要もある。実習に臨むべき基本的な態度や姿勢とは何か、利用者への対応で注意しなければならないことは何か、個人情報扱ううえでの注意点などについて学ぶ。少人数のグループに分かれて、担当教員のもとで、実習生として何に注意し行動すればいいのか、事例を用いて意見交換を行い、学びを深めていく。このような学習の積み重ねが、利用者が体験していることへの想像力を養い、利用者に配慮する姿勢を身につけていくうえで効果的だ。

実習指導を行うにあたり、福祉の現場を知らなければはじまらない。実習分野や実習先についての学習と現場体験学習やボランティア体験が、福祉の現場を知るきっかけとなる。これらの授業や活動が、実習前教育において達成されるべき課題のひとつである、実習の意欲や動機の確認（石川 2007）につながるように展開していく必要がある。

まずは、実習分野の法的根拠、仕事内容、福祉現場をとりまく現状やかかえている課題などの基本事項をおさえる。少しでも現場を理解できるように、実習分野の種別ごとに、現場経験のある教員が講義を担当したり、福祉現場で働いている職員の話を聴講するなどの工夫が求められる。実習先についての学習では、実習を希望する施設種ごとにグループに分かれ、基本事項の再確認とそれに加えて実習で必要な知識の獲得をめざす。

大学での講義だけではなく、福祉現場で実際に活動することは、現場を理解するきっかけになる。それだけでなく、実習の目的を具体化し、実習に対する動機づけをより確かなものにするだろう。ボランティアは、利用者や職員とのかかわりや施設の様子を知り、現場のイメージをつかむには打ってつけだ。もちろん、数回のボランティアだけでは、福祉現場を理解できるとは到底いえない。ボランティアはあくまでも、福祉現場とのかかわりをもつ入口にすぎないので、学生が積極的にかつ継続してボランティアを行うように指導していかなければならない。さらに、実習先決定後に現場体験学習の機会を与えていただくことで、学生が実習の課題や目標を見つけ、現場体験学習を通じて考えたこと、感じたことを記録に残す練習ができる。

実習先の選定は、学生が実習の動機づけを明確化する絶好の機会となる。目標は、実習の目的と各自の問題関心に照らして、実習希望先を選択することにある（浅原 2007a）。学生の意向を汲み取することを念頭におくと、学生一人ひとりに面接を行い、丁寧な確認が必要だ。なぜ実習を行いたいのか、どの施設種で行いたいのか、理由や目的が明確かどうか、実習を行ううえで不安や迷いがないかどうか、こまかく確認をする。なぜ実習をするのか、どこで実習をするのか、学生は真剣に考えなければならない。迷いや明確化されていない部分ができるだけ無いように、学生に考える時間をもたせ、面接を通じて問題点を解消していく。必要とあらば、面接は複数回にわたり実施することもやぶさかでない。

面接に先立ち、学生が今後のスケジュールを考え、実習に行けるかどうかの見通しを立てることは、実習の動機づけを明確化する相乗効果をもたらすだろう。就職活動、卒業研究、実習などを実行できるかどうか、実習に専念できるか、実習に行くことが自分にとってどういう意味をもつのか、自分の将来と照らしあわせて考えるように促す。

実習に行く動機づけをより強固にするには、なぜ社会福祉士をめざすのか、その志望動機とのす

りあわせが大切だ。社会福祉士を目指そうとする自己と向き合う作業（自己覚知）が、これに該当する。視聴覚教材を用いて、社会福祉士の仕事内容を理解する。そして、社会福祉士をめざすようになったきっかけを振り返り、なぜ社会福祉士になりたいのかをまとめ、志望動機を点検する。また、家族や友人関係における自身の態度を客観視してみる経験を蓄積していくことも大事であろう（浅原 2007b）。

授業で学んだとしても、きちんと理解できていなければ、学習の効果が現れているとはいえない。課題レポートやテストは、学習の効果を確認する有効な手段だ。レポートのねらいは、授業で学んだ内容をきちんと理解できているかどうかの確認と、学びを深めることにある。内容理解が不十分な場合は、再度提出を求め理解できるまで徹底した指導を要する。テストでは、学習した内容が確実に理解でき、身につけているかどうかを測る。理解不足が顕著にみられるときには、再試験等を実施し、学んだことをきちんと習得できるようにしなければならない。

以上、実習指導の内容について整理してきたが、実習を履修するかどうか、実習指導を履修し続けるかどうか、学生が考えて判断する場面がいくつかある。つまり、授業をすすめていくなかで、実習に行くこと、福祉関係の職に携わることを考える時機があるのだ。

授業やボランティアを通じて、福祉の職に就くのかどうか、就かないのであれば、実習をする意味があるのかどうかを悩み、実習をしないと決断をする学生がいるだろう。課題レポートや複数回に及ぶ試験、出欠確認の厳しさから、実習への意欲が薄れていく学生は、他に時間を費やす選択をするだろう。実習後のスケジュールを考え、自分が進むべき道に専念する学生もいるだろう。社会福祉士になりたい理由と将来働く自分の姿とをつきあわせたときに、社会福祉士の資格取得に魅力を感じないこともあるだろう。

他にも理由はあるだろうが、「実習指導は履修しない」と学生が出したこたえをそのまま受け入れてしまっているのだろうか。実習指導をやめることは新たな道を切り拓く可能性を秘めているが、一方でひとつの道を閉ざしてしまう危険性をもつ。大切なのは、実習指導中止の申し出をそのまま素直に承諾することでもなければ、学生の意に反して実習指導を履修させることでもなく、学生が必要な判断材料をそろえて、進路選択ができていくかだ。それに加えて、判断に必要な材料を実習指導で提供できているのかという問題もある。途中で実習指導をやめ、福祉以外の進路を選んだ学生をどのようにフォローしていくのが課題となる。この課題を解決するには、実習教育と社会福祉士の資格取得と学生の職業意識・職業観の醸成との三者をどう関連づけ、それぞれをどう位置づけるのが鍵を握るであろう。次章では、実習指導の目標と対象者の設定から、実習教育と社会福祉士の資格取得との関係について考えたい。

3. 実習指導の目標と対象者の設定

実習教育は社会福祉士養成をどう位置づけるのか、社会福祉士養成教育の目標設定から考えたい。社会福祉士養成校協会は、「社会福祉士の受験資格を得るための「指定科目」に加えて、社会福祉に関するより高度な知識や技術を習得するために必要な科目を別途設置し、さらに幅広い教育を展開す

ること」(社会福祉士養成校協会 2006: 7)と社会福祉士養成教育の目標を定めている。この目標は、社会福祉士の受験資格取得に固執することなく、特色を生かした大学教育が行える(黒木 2007; 社会福祉士養成校協会 2006)という特長を有している。専門性をもった実践力の高い社会福祉士の養成に目標は設定されており、それに見合う教育が求められているといえるだろう。

では、そのためには何が必要なのだろうか。カリキュラムやシラバス、学校のあり方など、今日的情況をふまえて見直し、社会福祉士養成制度を築いていくことが重要であると指摘される(社会福祉士養成校協会 2006)。黒木(2007)はその土台として、学生の特徴を熟慮し、専門職養成教育と教養教育とを接合し、教養教育に裏づけされた専門教育課程を編成する必要性を説く。なぜなら、「社会福祉分野の専門家の取り扱う世界は、医師や弁護士のように先端に行けば行くほど実証の厳密さ、確実さが要求されるよりは、逆に他の学問領域とのつながりを不可欠にする学際的構造になっている」(黒木 2007: 2)からである。

このことは、社会福祉士が専門性をはっきりと確立することが難しく、学生が大学で福祉を学ぶことと社会福祉士の資格を取得して働くこととを結びつけて考えにくい現状を物語っている。じつさに、社会福祉士は、業務独占資格である医者や弁護士とは違い、名称独占資格である。さらに、福祉の仕事のなかでも、社会福祉士は仕事の内容が判然としにくい。介護福祉士であれば何をするのかイメージをつかみやすいが、それに対して社会福祉士は何をするのかいまひとつイメージしにくい。社会福祉士という仕事がイメージしづらいと、福祉を学ぶこと、資格を取得して福祉専門職に就くことに対して、さまざまな想いを抱いている学生が実習教育を受けるのではないかと想像できる。専門職養成教育と教養教育とを接ぐことは重要だが、学生が何を求め、どうしたいのかをすくいあげ、「学生の特徴を熟慮した」教育課程の編成を考えるのが先決だ。

そのためには、実習指導をどう位置づけ、授業の目標を設定するのかを考えなければならない。実習指導が社会福祉士養成を第一の目的にすることはもちろんであるが、それだけではなく、社会福祉士を目指さない学生と実習教育とをどう関係づけていくのかも問題となるだろう。また、単なる資格指向で希望する学生、専門職としての就職を希望する学生とが混在し、目的意識が学生によって異なるため、実習教育の質の担保について考えていかなければならない局面を迎えている(社会福祉国家試験制度問題検討委員会 2007)。そもそも、社会福祉を専攻したからといって、福祉専門職に就くとは限らず、福祉以外の道に進む者も多い。福祉専門職に就かない学生と就くことを希望する学生とが混在するなか、実習指導では、対象者をどのように想定すべきであろうか。

社会福祉士をめざしている学生が対象になるのはいうまでもない。問題は、福祉の道に進むかどうか悩んでいる学生、福祉専門職に就くかどうか判断に迷っている学生、福祉の道には進まないと意思は固めているが実習には興味がある学生、友達が実習に行くからなんとなく自分も行こうと思っている学生など、実習に対する動機づけが曖昧な学生である。なんとなくという曖昧な動機に、いかに輪郭を与え、形づくることのできるようにするのか、また学生の思いを受けとめ、引き出せるように授業を組み立てていくのが課題となるだろう。

学生の実習に対する動機づけの不明瞭さは、大学内での教育のみならず、大学に入学した志望動機、学科選択の理由に遡って検討する必要もある。大学全入時代を迎えたいま、入学する動機を積

極的に見出さなくとも、大学に入学はできる。学生が高校入試、大学入試など、人生の分岐点で何かを判断しなければいけないときに、どのように決断してきたのかが関係してくるだろう。なんとなく入学したのであれば、自律性をもって主体的に学ぶ「学生」ではなく、学校が与え、課すものを依存的、他律的にこなす「生徒」である期間が、大学生になっても続いていることを示唆する（伊藤 2002）。「生徒」であり続けることは、将来を見据えて、自分が何をしたいのか、それを達成するために何をしなければならないのか、考えて行動する力の減退を意味し、自分の職業観や職業意識を身につけるには困難をとまなう。そうすると、実習の履修と将来の進路とを結びつけてイメージするのは難しくなり、今すべきことについて適切な判断を下せない事態が生じてもおかしくはないのである。

実習教育の質の担保と実習に対する曖昧な動機づけとのあいだのどこに境界線をひくのがポイントになるだろう。実習指導のなかで、実習に対する動機づけを明確にできるようにし、また将来の進路を方向づけしていくなかで実習をするかどうかをあわせて考えていくのか、それとも社会福祉士になりたいと強く希望している学生のみを対象にするのか、どちらを選択するかによって、実習指導の内容や重点の置き方が異なってくる。まずやらなければならないのは、対象者の設定と、それにあわせて授業を組み立てて目的をはっきりとさせることだ。

福祉一辺倒ではないいま、実習指導は、実習のみを射程に入れて教育するだけでは十分とはいえない。現実的なのは、社会福祉士養成のみにとらわれない授業を展開していくことだ。実習指導が門戸を広く開くのであれば、資格取得を希望する人だけではなく、現場理解を深めたいと思う人のためにこそ、実習が開かれるべきであり、実習内容もそれにあわせて変えていくほうが良いという実習経験者による意見（小林ほか 2006）が参考になろう。まず資格取得ありきではなく、実習指導を進めるなかで、自分の進路を自分自身で決めていけるように支援していくことが必要だ。実習教育の一定の水準を保つために、実習指導を履修する学生の基準は設けなければならないだろうが、実習指導において、学生の意欲や方向性を引き出せるようにすることも大切である。実習指導を実習のみに特化した教育として位置づけるのであれば、学生が将来を見据えた職業意識を形成できるように大学4年間のカリキュラムを再編し—ただし、福祉に限定されない—、実習指導は実習教育のみを重点的に行う科目だと明示できなければならないだろう。

4. 学生の「主体性」「自己責任」とキャリア教育

社会福祉士養成のみにとらわれない実習教育を展開していくには、学生は実習に対する曖昧な動機づけを明確化し、「生徒」としてではなく、自分で考えて物事を判断する主体性を備えることが求められる。では、このことはいったい何を意味するのであろうか。

「生徒化」による選択する・判断するという能力の欠如は、ともすれば選択できない・判断できないことを学生個人の問題に帰責する危険をはらむ。学生の主体性が求められるようになった背景には、学歴社会のもとでの詰め込み・暗記中心の教育から、個性を尊重し、一人ひとりの関心・意欲・態度を重視する自由教育主義への転換が図られたことが挙げられる（荻谷 2007）。「自己」に基

点をおいた「自ら進んで自分自身を高めていく」自己像を前提に、職業を選ぶことが、人生にとってとても重要な意味をもつ「自己実現」として推奨されるようになった（荻谷 2007）。そして、意欲やコミュニケーション能力、主体性や問題発見能力など、テストや試験、卒業証書では証明されないような、感情や人格を含む「人間的」と称される曖昧な諸能力が、職業上の成否を決める議論として持ち出されようになる（本田・平沢 2007）。「主体性」をもって就職活動をし、自分にあった「適職」を選ぶという「自己実現」ができないと、自由教育主義のもとでは、関心・意欲・行動力がない学生の「自己責任」という言葉で片づけられてしまいかねない。しかし、学生の「自己責任」と切り捨てられるほど、ことはそう簡単ではない。労働環境が厳しいなかで、いかに「適職」を選ぶように道筋をつけていくのか、教育はその任務を果たす役目を負う。ここでいう「適職」とは、「好きな職業」や「あこがれの職業」ではなく、科学的な検査などさまざまな資源を活用し、「適性」や「適性にあった職業」を発見できるかどうかを指す（大江 2005）。

「適職」を探すには、「学校卒業時にうまく進路を選択できるように介入する「進路指導」ではなく、学校卒業後も自分のキャリアを自分で作り上げていくことができるようにする「キャリア教育」へ」（労働政策研究・研修機構 2007：2）の移行と、「将来のさまざまな変化に柔軟に対応できるキャリア開発を支援するという視点」（大江 2005：55）の導入が大切である。キャリア教育は、1999年12月の中央教育審議会答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」の定義⁽⁴⁾を受けて、「キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書」において、「児童生徒一人一人のキャリア発達を支援し、それぞれにふさわしいキャリアを形成していくために必要な意欲・態度や能力を育てる教育」ととらえられ、端的には「児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てる教育」と規定されている。しかし、キャリア教育が、たんなる学生の職業意識の啓発を強調するにとどまるかぎり、労働市場において弱者である若者が置かれている状況を改善できる見込みは薄い（金崎 2006）。

労働環境が不安定ななかで、若者がたどるキャリアは不透明になり、多様化しているため、一つの職業にとどまらないことも多い。卒業後、何年か経過したのちに、福祉関係の職に携わることもあるだろうし、福祉の職には就いたが、転職することもあるだろう。それを踏まえて、職業に関する知識や技能といった職業能力を身につけ、「労働市場で生きる力」の獲得に向けた具体的な支援」（金崎 2006：192）をしなければ、キャリア教育の効果が期待できるかどうかは疑わしい。労働市場で生きる力を獲得するには、働くことのみならず、自立や社会参加を含めた広い意味での就業支援策へとキャリア教育が担う役割の拡充が追求される。学校卒業時の就職活動だけに目を向けるのではなく、どのような働き方をして、キャリアを積んでいくのか、キャリア教育による先を見据えた支援が要請されるのである。

キャリア教育の実践は、教育活動を通じた支援を核としながら、学生、教員、職員とが連携、協働しながら進めることが肝要である（堀 2007）。教育活動を有効に機能させるには、学生に学習活動に対する意味づけを与える機会を増やしていき、教育活動が将来どのように役立つのかを示さなければならない（堀 2007）。そうすることが、学生が具体的な目標を設定し、主体的に活動する後押しとなるだろう。

ここで忘れてはならないのは、学生の「自己責任」である。就職がもはや学生個人の責任であるという単純化した図式では説明できず、教育活動による支援があつてはじめてその姿が現れることは先述した通りである。教育活動は、学生を抜きにしては語れず、キャリア教育という基礎的な支援を積み重ね、就職活動の入り口に、学生が立てなければならない。入り口に到達できた段階で、「自己責任」という概念がはじめて成り立つ。そのうえで、就職活動や職業選択が「自己責任」でもあることを、学生が認識できるように伝えていく必要がある。手をかけすぎると、学生が「自己責任」を忘れてしまい、「主体性」を発揮せずに、職業意識が醸成されないまま就職できない恐れがある。一方で、学生の「主体性」を強調しすぎてしまい、「主体性」が放任主義と同義になると、学生の「自己責任」のみが浮上し、職業意識を醸成することはおろか、「適職」に就けない事態を招いてしまう。両者のジレンマに揺れながら、学生が「自己責任」を忘れずに、「主体性」をもって「適職に」就けるように、いかに教育をしていくのか、その方針を慎重に決めていかなければならないだろう。

方針を決定するさいに、「学生の特徴を熟慮する」必要がある。前章で触れた実習指導の対象者の設定とあわせて、教育を提供する学生がどのようなタイプなのかを熟知していなければ、学生不在の空論と化した教育を展開することになってしまう。学生の特徴は、入学した大学の難易度や、大学の所在地（地理的条件）、大学生生活の送り方などさまざまな側面に左右されるだろう。学生の特徴を押さえ、自己選択や判断を困難にする原因を特定し、何を必要として提供すればいいのかを見極め、「適職」を選べるような環境を整えなければならない。

それに対する具体案のひとつとして、資格の取得等を目標に、将来就きたい職業を具体的にイメージし、就職を意識できるような体制づくりが考えられる。学生のニーズを視野に入れてコースや専攻を設け、社会福祉専門職以外の道を選択する学生への支援ができるようにする。ただし、福祉以外の道に進む学生がどのコース・専攻を選び、職業選択をすればいいのかがわかりやすくなければならない。資格取得に拘泥するのではなく、キャリアを積んでいくうえでどういう資格がなぜ必要なのかを考えながら、重層を成すように将来像を設計し、実行に移せるようにすべきだろう。コースや専攻がいかに学生の職業選択とリンクするかにかかっている。

実習教育を見直すには、福祉という枠内だけを見るのではなく、生涯を通じた働き方を見据え、実習教育とキャリア教育との関連づけのなかから実習を位置づけて、その役割を考えなければならない。学生が自分の進路を見定め、「適職」を判断できるように職業意識を醸成し、福祉の現場で働くことや実習に行くことが自分にとってどういう意味を持つのかを考えられるようにする必要があるだろう。さらに、労働市場で生きる力を獲得できるように、下位学年次からの生涯にわたる働き方（職業観）を見据えた教育を行い、それに合わせたカリキュラムや指導体制を整備していく必要がある。そのときに大学教育の特質を、具体的な知識の授受だけではなく、「本人がいかに咀嚼吸収できたか、あるいはいかに大学時代の学習が仕事の役に立っていると思えるか」（平沢 2005：34）、その抽象性に求めていかなければならないだろう。これらの前提があつてこそ、実習教育がいきてくるのではないかと思われる。

（いわかわ・こうじ つくば国際大学社会福祉学科）

注

- (1) 実習の事後指導は、実習後の振り返りと社会福祉援助技術演習Ⅱを中心に行っている。
- (2) 「社会福祉士養成施設等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の改正について」において、実習指導の目標は次のように規定されている。
 1. 社会福祉援助技術現場実習の意義について理解させる。
 2. 社会福祉援助技術現場実習を通じて、養成施設で学んだ知識、技術等を具体的かつ实际的に理解できるよう指導する。
 3. 実践的な技術等を体得できるよう指導する。
 4. 福祉に関する相談援助の専門職としての自覚を促し、専門職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できるように指導する。
- (3) 実習指導には、以下の内容を含めることとされており、実習を充実したものにするために、実習前後の指導を徹底して行わなければならないことがわかる。
 1. 実習オリエンテーション
 2. 視聴覚学習
 3. 現場体験学習及び見学学習（実際の介護サービスの理解や各種サービスの利用体験等を含む）
 4. 巡回指導
 5. 実習記録に基づく実習総括レポートの作成
 6. 実習の評価全体総括会
- (4) 「望ましい職業観・勤労観及び職業に関する知識や技能を身に付けさせるとともに、自己の個性を理解し、主体的に進路を選択する能力・態度を育てる教育」とキャリア教育を定義している。

参考文献

- 浅原千里, 2007a, 「実習前教育の意義・目的」宮田和明ほか編『五訂 社会福祉実習』中央法規, 45-7.
- , 2007b, 「実習への動機づけ」宮田和明ほか編『五訂 社会福祉実習』中央法規, 47-9.
- 濱中義隆, 2007, 「現代大学生の就職活動プロセス」小杉礼子編『大学生の就職とキャリア——「普通」の就活・個別の支援』勁草書房, 17-50.
- 平沢和司, 2005, 「大学から職業への移行に関する社会学的研究の今日的課題」『日本労働研究雑誌』542: 29-37.
- 本田由紀, 2005, 『若者と仕事——「学校経由の就職」を超えて』東京大学出版会.
- ・平沢和司, 2007, 「学歴社会・受験競争 序論」『リーディングス日本の教育と社会② 学歴社会・受験競争』日本図書センター, 1-16.
- 堀有喜衣, 2007, 「大学の就職・キャリア形成支援の現状と課題」小杉礼子編『大学生の就職とキャリア——「普通」の就活・個別の支援』勁草書房, 51-75.
- 石川久展, 2007, 「社会福祉援助技術現場実習指導」福山和女・米本秀仁編著『社会福祉援助技術

- 現場実習指導・現場実習』ミネルヴァ書房，62-6.
- 伊藤茂樹，2002，「青年文化と学校の90年代」『教育社会学研究』70：89-103.
- 金崎幸子，2006，「日本の若年者就業支援策」小杉礼子・堀有喜衣編『キャリア教育と就業支援——フリーター・ニート対策の国際比較』勁草書房，167-98.
- 荻谷剛彦，1995，『大衆教育社会のゆくえ——学歴主義と平等神話の戦後史』中央公論社.
- ，2007，「学校から職業へ——く生きにくさ」の正体を探る」友枝敏雄・山田真茂留編『Do! ソシオロジー——現代社会を社会学で診る』有斐閣，49-74.
- 小林幸恵ほか，2006，「実習体験者から見た福祉実習」『福祉労働』112：75-81.
- 黒木保博，2007，「社会福祉教育における専門職養成教育のありかた」日本社会福祉教育学校連盟『学校連盟通信』57：1-2.
- 大江淳良，2005，「企業と若者」矢島正見・耳塚寛明編著『第二版 変わる若者と職業世界——トランジションの社会学』学文社，39-62.
- 社団法人日本社会福祉教育学校連盟，2006，『社会福祉学部・学科，大学院卒業生の進路等調査報告書 2005年3月卒業生対象』社団法人日本社会福祉教育学校連盟
- 社団法人日本社会福祉士養成校協会，2006，『今後の社会福祉士養成教育のあり方について（提案）』社団法人日本社会福祉士養成校協会.
- 社会福祉国家試験制度問題検討委員会，2007，『社会福祉士国家試験制度に関する提言』社団法人日本社会福祉教育学校連盟・社団法人日本社会福祉士養成校協会.
- 労働政策研究・研修機構，2007，『子どもの将来とキャリア教育・キャリアガイダンスに対する保護者の意識』労働政策研究報告書 No.92，労働政策研究・研修機構.

Problems of “Transition from School to Work” in Social Work Education: Focusing on Guidance of Social Work Practice

Koji Iwakawa

In the face of difficult job environment for and changing work ideology in young people, seriously questioned is the vocational role of university education to help students make smooth and seamless transition to work. One may suspect that school-to-work transition should be less problematic in the social welfare field, but the number of students who make a choice of social work profession decrease. In such trends, students should be given a clearer future prospect by enhancing the vocational relevance of university education.

In this paper, I shall argue that properly redefining the position of “guidance of social work practice” in the whole curricula should be the first step to pave the basis for vocationally relevant university education. Specifically, the qualifications of enrollee and the goal of the “guidance of social work practice” must be reexamined, and the guidance programs should be carried out, even beyond the limit of social work practice, in such a way as to upgrade the work ideology of the students as well as their career development. Concomitantly, students’ own initiative and responsibility should be carefully balanced in order to make a natural amalgamation of the guidance programs into a longer-term career development.

Key words: transition from school to work, vocational relevance to education, guidance of social work practice