

## [研究論文]

## 実習事後指導の目的と教師の役割

—グループで語ることを通して意味を構成していく「学び」—

隅 広 静 子

## はじめに

社会福祉実習で学生は何を学習することが求められているのだろうか? 「何をいまさら」と思われるかもしれないが、敢えてそう疑問を投げかけたい。勿論、社会福祉実習の目標や学習課題に関しては、例えば旧厚生省社会援護局長通知「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」(平成11年11月)を始めとして、多くの社会福祉実習に関するテキスト等で紹介されている。即ち、それは、社会福祉専門職として理解・学習・習得することが求められる、社会福祉に関する各種の知識、技術、価値等である。しかしながら、そこで求められている理解・学習・習得することの内実は何なのであるだろうか? 社会福祉に関する知識や技術、価値等に関して理解・学習・習得するということは、一体どういうことなのであるだろうか? そして、そこに関わる教員はどのような役割を果たすことが求められるのだろうか? 実は、それらは、ここ数年、社会福祉実習教育に携わってきた筆者自身の教育、なかでも、実習後の教育の目的や方法等についての問いでもあった。

わが国の実習教育は、カナダから少なからず影響を受けているが、松岡(松岡1997)は、同国のソーシャルワーク実習について、その目的は、大学で学習した理念や理論等を現場で活用し、知識、技術、思考力、分析力を伸ばすことにあると述べ、さらに、単に技術を身につけるのではなく、批判的思考の育成を通じた実践力を高めることの必要性を強調している。

他方、わが国では、「社会福祉士及び介護福祉士法」の成立後20年経た今日においても未だに、実習教育の内容や方法について大学等の各養成機関に大きな格差があり<sup>1)</sup>、実習教育の内容や方法について課題が山積している。しかしながら、そのような現状の中でも、徐々に実習後の教育(以下、事後指導)も含め、研究が重ねられてきている<sup>2)</sup>。

例えば坪内は、実習をいわば理論の単なる応用として位置づけるのではなく、「実習先で得た体験を学生自身のなかで何度もとらえ直し、自分のことばで解釈していく過程で理論と統合していくような学習プロセス」(坪内2003: 103)としてとらえ、そのプロセスにおける「グルー

---

受付日 2007.4.16

受理日 2007.5.25

所 属 福井県立大学看護福祉学部社会福祉学科

プの存在」と「語ること」の有効性を指摘している。しかし、なぜ「グループで語ること」が有効なのか、さらにそもそもそのようなグループでの事後指導が、どのような「学び」を得るために有効なのかについては述べられていない<sup>3)</sup>。

筆者も、本学において、事後指導を8-10名程度の学生から成るグループを中心に行っているが、そこでは、学生各自が、それぞれの実習体験について、各自の言葉で「語る」<sup>4)</sup>ことを勧め、それを通してそれらの体験がもつ意味を追究するように指導している。そしてそれには、相互に安心して語り合うことができるグループの存在が重要であると考えている。

ところが筆者はさらに、そのような事後指導を通して、各自の体験を、大学で学んだり教科書等で読んだ理念や理論等を用いてきれいにまとめてしまうことではなく、どこまでも自分自身の言葉で表現し続けることを学生に勧めている。従って、これまでに学んだ既知の知識や理論等では収まりきれないものも、間違いとして捨て去るのではなく、逆にそれを軸にすえて、そこから自分自身が納得して用いることができる考え方、捉えかた、意味を構成し直すことの重要性を伝える努力をしている。というのは、筆者は、社会福祉実習で学ぶことは、いわゆる実習体験を単に「理論へ統合」することではなく、むしろそれを超えて、「理論の創造」に開かれた思考力を養うことであると考えているからである。上記の松岡が指摘する、いわば批判的思考の育成に深く関連していると考える。

松岡（松岡1997）は、そのような批判的思考の育成を目標とする実習教育は、ここ20数年注目されている社会構成主義やポストモダニズムの流れを反映したものと述べている。筆者も、今ある体制を維持することではなく、改善することを使命とするソーシャルワークの教育においては、既成の理論の応用ではなく、批判的思考を通じた新しい理論の創造に開かれた実習教育が必要と考える。

そこで本稿では、社会構成主義の考え方・見方を反映した最近の教育学の知見に学びながら、社会福祉実習教育、特に事後指導が目的とする学習、或いは「学び」とは何かについて確認し、そのためには、学生一人ひとりがグループの中で語りあうことが必要であることを明らかにする。そして、最後に、そのようなグループで語る事後指導で、教師にはどのような役割が求められるのかについて考察した。

## 1 意味を構成していく「学び」

「学習」ではなく「学び」という用語を導入し、「学び」の理論と思想について追究する佐藤（佐藤2006a：82-83）によれば、1970年代までの約半世紀は、効率性と生産性を追求する行動主義の学習理論が支配的であったが、今進行しているのは、その行動主義の支配に対抗して登場し発展している、構成主義、社会構成主義の学習理論であると述べている。

行動主義の学習理論とは、動物実験を基礎とする客観的で普遍的な学習理論であるが、それ

## 実習事後指導の目的と教師の役割

は、スキナー (Skinner, B. F.) の学習観、即ち、学習は「好ましい反応に対して賞を与えるという形で制御することによってのみ生じる」(稲垣・波多野1989: 13) というものに代表される。このような学習では、スモール・ステップによるプログラム学習と、正誤の確認を即時に与える即時確認が重要と考えられ、また知識とは伝達されるものと考えられた。従って学び手は、その伝達される知識をただひたすら受け取る受動的な存在であると考えられ、そして教え手には、出来る限り多くの知識を効率的に学び手に伝達することが求められた。また、知識とは、一握りの謂わば科学者と呼ばれる人たちにより生産され、それ以外の人は、謂わば知識の消費者と見なされた。このような知識観・学習観・教育観は、長い間、広く一般的に受け入れられてきたものであり、産業主義、大量生産をモデルとして近代化を進めてきた時代には適合した理論であった(稲垣・波多野1989: 4-17)。

しかし、これからの21世紀には、多様な価値観や生き方との共生が求められるとすれば、そのような客観性・普遍性・効率性を追求する科学モデルによる学習理論ではなく、それに対抗して、謂わば「認知革命」(佐藤2006a: 83) として発展・展開してきている、構成主義、社会構成主義といわれる理論が注目される。

構成主義や社会構成主義による「学び」とは、行動主義による学習観が、所与の知識や技能を、謂わば個人の頭の中で、受動的・機械的に獲得することであるのに対して、知識や技能の受動的・機械的習得ではなく、「学習者がモノや人を媒介とする活動を通して意味と関係を構成する学び」(佐藤2006a: 82) であり、そこでは学習者は、知識や技能の単なる受容者ではなく、「意味」と「関わり」を構成する活動的な主体者として、積極的に位置づけられている。高度の知識で組織された情報化の社会、しかも知識の変化が激しく、また複合的な知識労働が中心となる21世紀においては、このような活動的で積極的な「学び」の主体としての位置づけが求められるのではないだろうか。

また、知識も、構成主義、社会構成主義では、行動主義とは異なり、学び手に伝達されることが出来る一定の、或いは所与のものとは考えない。佐藤は、「学習の対象となる世界は所与として意味を担っているのではなく、学習者が言語で意味づけて初めて意味を構成するものと見なされる。…知識の意味は教科書の中に存在するのではなく、…構成されるものなのである。」(佐藤2006a: 82) と述べて、知識が学習者の言語により構成されることを強調している。行動主義による知識とは、既定の不変の意味をもつ抽象的で脱文脈的なものであるのに対して、構成主義、社会構成主義による知識とは、学習者が自らの活動や関わり、そして言語を通して、独自に構成する具体的で文脈的、いわば学習の時と場を反映したものであると言えよう。

そこで、以上のような構成主義、特に学びの過程におけるコミュニケーションとしての言語を重視する社会構成主義の「学び」の理論に依拠して、社会福祉実習で、或いは同実習の事後指導における「学び」について考察すると、以下のようにまとめられる。即ち、事後指導を通

して学ぶことは、大学で教えられる、或いは教科書等を書いてある、所定の社会福祉の知識・技術・価値等を、そのまま、単に「わかった」とか「できた」として受け取るのではなく、学生各自が、現場での関わり体験を、自分自身の言葉で説明・表現することを通して、そこに独自の意味や意義を見出すことである。即ち、大学で学んだ社会福祉の知識や理論等を、自分の言葉で説明し直すこと、書き換えることである。そしてそれは、次章で述べるように、それらを他者に語り、また他者の語りを聴くことを通して、より一層深められ、広げられ、それはさらに新たな思考の枠組みへと発展していく可能性をもつのではないだろうか。

認知心理学の立場から、佐藤らと「学び」について追究する佐伯も、「…知識は頭の中に貯め込まれているのではなく、新しい価値の発見、吟味、創造の協同的な『しごと』を…実践することの中にある。」(佐伯・藤田・佐藤1995:32)と述べ、さらに、「…私たちがなんとなく当たり前だと思っていたことや、無意識のうちに勝手に想定していた前提にあらためて焦点をあてて、それらを根底から疑ってみること…」(佐伯・藤田・佐藤1995:168)と述べ、前提を問い直すことの重要性を主張している。

以上のように、社会福祉実習、或いはその事後指導を通して得る「学び」とは、決して、各自の実習体験を、教科書等を書いてある所与の知識・技術・価値等にそのままあてはめ、理解したとか実行できるようになったということではなく、学生自身が、各自の体験に基づく言葉によって、自分自身が納得し、実践できる知識・技術・価値等へ構成し直すことであるといえる。

## 2 グループで語ることを通して意味を構成していく「学び」

このような構成主義、特に、人と人とのコミュニケーションを通じた意味の構成を重視する社会構成主義の学習観は、アメリカの20世紀前半を代表する哲学者デューイ (Dewey, J) の学びの理論や、ロシアのヴィゴツキー (Vygotsky, L.S.) の発達理論等を源流とすると佐藤は述べる (佐藤2006a:82)。佐藤は、デューイの「学び」について、「人間は、環境の刺激に対する『反射』を通して受動的に学習するのではなく、環境に問いを発し道具を活用して解決に挑み、洞察と反省と熟考という探究を展開して、環境を意味的に構成しながら自らの経験も再構成する」(佐藤2006a:47)と紹介している。そして道具の中でも特に言語を強調し、「学び」を、コミュニケーションの言語を媒介として意味を構成する活動であると述べる (佐藤2006a:98)。従って、意味は所与のものではなく、コミュニケーションによって絶えず生成し変化するものであり、コミュニケーションによるこのような「学び」は、既に述べたように、意味と関わりの編み直しとして遂行される (佐藤2006a:19)。

ヴィゴツキーも、学びや発達において、社会に共有されたコミュニケーションの道具である言語が果たす役割を強調しており、佐藤は、「デューイにおいてもヴィゴツキーにおいても、

## 実習事後指導の目的と教師の役割

知識は学びの活動とコミュニケーションの過程において連続的に構成され、変容し発展し続けるものであった。」(佐藤2006a : 57) と述べている。このように、社会構成主義による「学び」とは、コミュニケーションとしての言語を媒介とした「学び」の過程において、絶えず構成され直され、発展し続けるものであると考えられている。

さらに佐藤は、このような他者とのコミュニケーション行為を通して対象の意味を探究する「学び」について、ソクラテスの「対話としての学び」にまで遡って言及している。佐藤は、「ソクラテスが対話を通して追求しているのは、学び手のドクサ（固定観念）からの解放であり、『無知の知』の自覚であり、事柄の真理を学び手と共同で探求する行為である。『産婆術』と呼ばれ、『問答法』と呼ばれてきたソクラテスの教育方法は、真理を探求する教師と学習者の間のコミュニケーションのなかに学びが成立するという思想によって支えられている。」(佐藤2006a : 17) と述べている。このような「対話としての学び」の伝統が、改めて述べるまでもないが、デューイやヴィゴツキーに引き継がれているのである。

ところで、では、そのような意味を構成するものとしての対話、或いはコミュニケーションを、グループで行うことが何故有効なのであろうか。実は筆者は、例えば、教員と学生が1対1で話し合う、或いは対話する事後指導も重要であると考えている。例えば、学生の中には、なかなかグループの前では表現しにくい、しかし、例えば担当教員にはゆっくり聴いてほしいと思う意見や疑問等をもつ場合がある。また逆に教員側も、特定の学生の意見等について、複数の学生の中では掘り下げにくいと考える場合もあると思う<sup>9)</sup>。そのような場合は1対1の対話が必要であるし有効でもある。謂わば個人スーパービジョンの意義がここにある。しかし1対1ではない、いわゆるグループでの対話には、それ固有の価値があると考えられる。

例えば、これまで述べてきたような社会構成主義の立場から、学習と発達について論及している佐藤公治(佐藤1999 : 11-12)は、哲学者柄谷行人の他者論について触れ、ダイアログとしての対話は、同じ規則や規範をもつ、言い換えれば自己の延長上にいる者との対話(モノログ)にではなく、共同の規則や規範をもたない者との間でこそ成立するものであると指摘する。そしてそれは、「個人の単独作業ではとかく陥りがちな主観的なものの見方や思い込みを、…複数の視点から相対化してながめていくことが可能になり、さらにそこでは、複数の人間どうしの中で合意された知識というものを作り上げていくことができる。」(佐藤1999 : 62) と述べている。この場合、複数とは、1対1の、即ち2人の中でのダイアログも十分想定できるが、3人以上の、所謂グループでの対話で合意され構成される知識へのより大きな可能性を読み取ることができるのではないだろうか。

また、臨床社会学という立場から社会構成主義とナラティブアプローチについて研究する野口は、「いまだ語られなかった語り、…新しい語りを生み出すには、1対1の形式では限界がある。多様な語りに出会うことによって、新しい語りは生まれる。…語りの種類が多ければ

多いほどよい。そのどれかが自分の語りを刺激してくれるかもしれない。自分のなかで忘れさられていた些細な出来事を思い出させてくれるかもしれない。」(野口2002:180)と述べている。

勿論、教育、或いは「学び」の場としてのグループと、上記の野口の述べるケア、或いは援助の場としてのグループを同列に置いて論ずることには無理があるだろう。しかしそれでも、それらの場には共通して、新しい意味や自己の発見や創造があり、さらにそこにはグループでの語りが介在していることを指摘したい<sup>6)</sup>つまり、1対1での対話ではなく、3人以上のグループで語り合うことが、相互の多様な語りを促進し、それが新しい意味やより深まりのある意味の発見や構成に繋がるのではないだろうか。

「学びあう共同体」とは、佐藤らが「学び」の理論で頻繁に用いている言葉であるが、事後指導のグループは、まさにその「学びあう共同体」を構成し、そこで、学生は、相互に観察や思考、感情等を語り合い、聴きあう。そしてその過程を通して、各自がそれまで気づくこともなかった新しい意味を構成することができるのである。

さてそれでは、そのような「学びあう共同体」、或いはグループで語ることを通して意味を構成していく「学び」の過程において、教師にはどのような役割が求められるのであろうか？

### 3 教師の役割

子どもの教育の現場を何十年と訪問し、子どもの教育について探究する佐藤(佐藤2006b:14-18)は、教室における教師の役割を、聴くこと、つなぐこと、もどすことであると述べている。特に、聴くことは、教室での教師の活動の中核であり、それは、例えば、子どもから、いい発言を求めるのではなく、『どの子どもの発言(読み:著者)も素晴らしい』という信頼と期待(佐藤2006b:15)であり、また、それは、「子どもの尊厳を一人残らず授業の中で尊重することである。」(佐藤2006b:15)と述べている。つなぐこととは、教材と子ども、ある子どもと別の子ども、ある知識と別の知識等をつなぐことであり、また、もどすことについては、授業中、教師の意識が、常に前へ進むことに傾斜して、子ども達を置き去りにした教師の一方的な授業になりがちであるため、前の段階やグループ活動へもどすことであると述べている。ここで筆者は、佐藤が、子どもの教育の場において、上記のようにまず「聴く」ことの大切さを強調していることに注目したいと思う。

ところで、子どもではなく、大学生を含めた成人の学習、或いは教育に関しては、わが国はまだまだ研究と理論的な成果を諸外国に求めなければならないと言われている(Cranton=2003:314)。そこで筆者は、成人の経験学習<sup>7)</sup>の研究を通して、他者との対話(conversation)が成人の学習を促進することを指摘するベイカーBaker(Baker,A.C.)から以下のような知見を得ることができた。

## 実習事後指導の目的と教師の役割

まず、対話により促進される成人教育、或いは成人の学習には、受容的な対話空間 (receptive conversation space) が基本的に必要であるということである。ベイカーによれば、それは、以下の5つの特徴から成ると述べている。(Baker, Jensen and Kolb 2002 : 101—116)。

- ① 安全で受容的な雰囲気がある。
- ② 他の人の意見、特に文化的背景等が異なる人達の声を、内省的に傾聴できる。
- ③ 学びは、違いや葛藤により促進されることが理解されている。
- ④ 知的な学びだけでなく、感情も重要と考えている。
- ⑤ その時や場に応じたペースで対話を進められる。

上記の各5点についてはさらに、以下のような説明が加えられている。

まず、①について、これは、誰からも強制されたり、責められることもなく、自由に意見が言えることであり、また、表明された意見に対して、正しいとか間違いという評価が加えられることもない。従って、あらかじめ想定される正解もない。そして、お互いに、尊敬と受容の気持ちを、言語的・非言語的コミュニケーションで表現し、相互の違いについて、積極的に耳を傾けることである、と述べている。

②については、特に社会の底辺や周辺の人達の声を聴くことが重要であると述べている。そのためには、聴く時に、すでにもっている自分の固定観念を捨てて、話されることをそのまま聴く姿勢が必要であること、また、自分が話す時には、自分の考えるまま、感じるに任せて話すのではなく、相手に配慮しながら話すこと。また、沈黙は、お互いが内省する時間として有効に利用すべきであり、それを、決して恐れてはならないと述べている。

③については、注意点として、相互の違いを表現できるようになるためには、時間をかけてお互いの信頼関係を築く必要があること。また、相互の違いについては率直に述べればよいが、それによって、相手が傷つけられたり、見放されたり感じることはないように注意しなければならないと述べている。

④では、対話による学びには、相手が述べる意見だけでなく、その時の相手の感情や気持ちも理解することが重要であると述べている。

⑤では、このような受容的な空間は、一人で作ることは不可能であり、参加者全員の意識的な努力により作ることができる。また、そこでの学びのペースは、人それぞれ異なるため、お互いのペースの違いを尊重しながら進めなければならないと説明している。

そして最後に、教師に求められる役割として、ベイカーは以下の5点をまとめている (Baker, Jensen and Kolb 2002 : 117—122)。

- (a) オープンで開放的な空間を作ること。
- (b) メンバーとパートナーシップを築くこと。想像力を豊かにすること。
- (c) 違いを尊重すること。

(d) 内省には時間をかけること。

(e) 謙虚であること。

ここで、上記のうち、(a)(c)(d)については、もはや説明の必要はないであろうが、(b)、(e)については、ベイカーの以下のような説明を加えたい。

即ち、ベイカーによれば、対話の受容的空間において、リーダーや教師に求められる役割は、これまでのような、例えば、その場を支配したり、講義をしたり、或いは専門家として振舞うことではないと述べている。そもそも専門家という位置づけには、メンバー自身もつ能力に対する不信感があり、そこには、真実とは一つであり、固定的で変わらないものという仮定がある。そうではなくて、教師には、メンバーの一人ひとりが持つそれぞれの語りが、真実を構成すると考えることが求められていると述べている。そして、教師は、もはやこれまでのように、特別な人ではなく、他のメンバーと協働して学ぶ人であり、そのために、聴く役割をとる人であると述べている (Baker, Jensen and Kolb 2002 : 118—121)。

以上、ややベイカーからの参照が多くなったが、筆者は、成人であれ子どもであれ、その学習の場で教師に求められる役割として、まず「聴く」ことが最も重要であることを確認したい。そしてそれを含めて、以下のような7点を、グループでの実習事後指導における教師の役割、或いは姿勢として挙げたいと思う。そしてそれら7点を体現する教師像として、「共に学ぶ人」という表現を選びたい。

- ① 聴く
- ② 待つ (沈黙を尊重する)
- ③ 違いを尊重する (異なる意見、考え方、感じ方を尊重する)
- ④ 感情の共感
- ⑤ 批判的意見は勿論のこと、評価的意見を言わない
- ⑥ 謙虚であること
- ⑦ つなぐ (人と人、人と知識等をつなぐ)

ただし、このつなぐ役割は、常に受容的空間の形成と維持をおびやかす可能性を孕むものである。決して、押し付けにならないように、教師自身の想像力と創造力が試されるところである。

パーマー (Palmer, J. P.) (Palmer=2000 : 168) は、「よい教師は事実を伝えること以上のことをするものです。よい教師は学生に共同体を体験させることによって、知識を獲得する過程を再現するのです。」と述べている。改めて、社会福祉実習教育のみならず、大学教育全般に当てはまる言葉であると確信している。



## おわりに

本稿では、グループで語る事後指導を通して、どのような「学び」を学生は得ることができるのかについて、社会構成主義の立場にたつ教育学の知見を基に考察した。さらに、そのような事後指導の場で、教師に求められる役割、或いは姿勢についても考察した。その結果、実習事後指導で教師に求められる役割、或いは姿勢として、上記のような7点がまとめられたが、それらはいずれもソーシャルワーカーに求められる姿勢でもあった。改めて教師であれ、ソーシャルワーカーであれ、対人援助を仕事とする者に求められるものは共通していることを実感した。

さて今後は、それらの7点を留意して、筆者自身が、事後指導という教育の現場で実践し、そこでの体験を筆者自身の言葉で表現し、それらの意味を探究し、そして自分が納得できる事後指導の「学び」の内実と、そこで教師としての筆者に求められる役割や姿勢について、他の教師と語ることを通して、事後指導の方法論をさらに発展させることであろう。その意味で本稿で得た結論は、謂わば、今後のリサーチのための仮説と位置づけたいと考えている。

注：

- 1) 大きな格差がある現状については、社会福祉士養成校と実習受け入れ機関・施設を対象に、全国的調査を実施した報告書『平成13年度「長寿・子育て・障害者基金」福祉等基礎調査（社会福祉・医療事業団 委託研究）社会福祉専門職における現場実習の現状とこれからのあり方に関する調査研究報告書』（北星学園大学米本秀仁代表）に詳しく紹介されている。
- 2) 2002年度の社会福祉教育セミナー（日本社会事業学校連盟・日本社会福祉士養成校共催）で、全養成校における実習教育のミニマムスタンダード確立について議論が始められ、2006年度の全国社会福祉教育セミナー（日本社会福祉教育学校連盟等共催）でその間の議論の一応の到達点が紹介されている。
- 3) 坪内は、実際の事後指導の参与観察記録を中心に、グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いて分析し、学生がグループで語ることを通して何を学び、またそこで教師が行う指導プロセスを明らかにしている。（坪内2003、坪内2005）筆者自身、同氏の研究から学ぶことは大きかった。
- 4) 本稿では、「語る」という言葉を、坂部の以下のような説明を参考に使用している。即ち、「かたる」「かたり」と「はなす」「はなし」の違いとは、「はなし」の方がより素朴、直接的であり、「かたり」は、より統合、反省、屈折の度合いが高く、また日常生活の行為の場面からの隔絶、遮断の度合いが高い。そのため、「かたる」の方がひとレベル上の言語行為である。（坂部1990：35-37）

- 5) 特に、人とうまくつきあえない、或いは気楽に人と話せないと感じている学生の場合がそうである。実際には筆者は、そのような学生は勿論のこと、そうでない学生も、折を見て、1対1での対話をするようにしている。但し、本学科の現カリキュラムでは、事後指導の時間が非常に限られているので、1対1であれグループであれ、対話が十分にもたれているとはいえない。事後指導の時間と期間の充実が必要である。
- 6) 但し、ケア、或いは援助に、語り（ナラティブ）がもつ可能性について述べる野口は、その語りの場として、グループではなく「コミュニティー」という言葉を用いている。それは「コミュニティー」という言葉がもつ、より安定した空間性に、ナラティブの可能性がより開けるからである（野口2002：180）。
- 7) 経験学習とは、先のデュイーをはじめ、レビン（Lewin, K.）やピアジェ（Piaget, J）らの研究成果を知的源泉にした、アメリカのコルブ（Kolb, D. A.）に代表される成人教育の理論である。わが国の社会福祉実習教育は、カナダのボーゴ（Bogo, M）の実習指導論を一つの参考として研究されているが、そのボーゴの実習指導論は、コルブの経験学習論をモデルとして考案されている。（Bogo and Vayda 1987：2）

## 文献

- Baker, Ann C., Jensen, P. J. and Kolb, D. A. (2002) *Conversational Learning: An Experiential Approach to Knowledge Creation*, Quorum Books.
- Bogo, Marion and Vayda, E. (1987) *The Practice of Field Instruction in Social Work*, University of Toronto Press.
- Cranton, Patricia A. (1992) *Working with Adult Learners*, Wall & Emerson. (=2003、入江直子・豊田千代子・三輪健二訳『おとなの学びを拓く—自己決定と意識変容をめざして』鳳書房。)
- 稲垣佳世子・波多野誼余夫（1989）『人はいかに学ぶか—日常的認知の世界—』中公新書。
- 松岡敦子（1997）「実習教育：ヨーク大学（カナダ）を検討する」『ソーシャルワーク研究』23（2）46—54。
- 野口裕二（2002）『物語としてのケア—ナラティブ・アプローチの世界へ—』医学書院。
- Palmer, Parker J. (1998) *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*, Jossey-Bass (=2000、吉永契一郎訳『大学教師の自己改善—教える勇氣』玉川出版部。)
- 佐伯 胖・藤田英典・佐藤 学編（1995）『学びへの誘い（シリーズ学びと文化1）』東京大学出版会。
- 坂部 恵（1990）『語り』弘文堂。
- 佐藤 学（2006a）『学びの快樂』世織書房。
- 佐藤 学（2006b）『教師たちの挑戦—授業を創る 学びが変わる』小学館。
- 佐藤公治（1999）『対話の中の学びと成長』金子書房。
- 坪内千明（2003）「実習後グループによる学生の省察を促す指導プロセスの展開—グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いた分析」『社会福祉学』43（2）102—112。
- 坪内千明（2005）「実習体験の『語り』をとおした学生の自己視点形成プロセスの研究—グループによる事後学習のグラウンデッド・セオリー・アプローチを用いた分析—」『社会福祉学』45（3）64—73。