

[研究論文]

グループでの語りを通した実習事後指導における 教師の役割と今後の課題

—アンケート調査による研究結果から示唆されること—

隅 広 静 子

はじめに

筆者はここ数年、社会福祉実習教育を通して学生は何を学ぶことが求められるのか、或いは必要かについて、深い関心を抱いてきた。また、その学びの仕上げの段階とも言える現場実習後の教育（以下、実習事後指導、或いは事後指導）における、教師の役割を明らかにすることは、日々、社会福祉実習教育に携わる筆者にとって焦眉の課題であった。

筆者は、人権と社会正義を主要な価値とするソーシャルワークの教育において、そこで求められる学びとは、謂わば所定の固定的で不変なものではなく、逆に、常に学び手自身によって、絶えず創りなおすことができるものであると考えている。従って、学ぶという行為も、所定の知識や技能を、学ぶ者の謂わば頭の中だけで受動的・機械的に習得することではなく、学ぶ者が「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」（佐藤 2006:82）ことであり、他者とのコミュニケーションを通して常に生成・発展するものであると理解している。そのような学びの社会的構築を、佐藤は、「意味と関わりの編み直し」（佐藤 2006:19）と表現している。

筆者は、そのような学びの、所謂社会構成主義の立場に依拠しながら、ここ数年、グループでの語りを通した実習事後指導を実践してきた。そして、そこで学生が実際に、どのような学びを得るのか、さらに、そこに介在する教師の役割は何か、に関して探究してきた。

筆者は、そこでまず、上記の佐藤の教育学の知見と、ベイカー¹⁾ (Baker, A.C.) の成人教育学の知見を手がかりに、グループでの語りを通した事後指導における教師の役割、或いは教師に求められる姿勢として、7点を仮説的にまとめた(隅広 2007)。それらは、謂わば、グループの中に受容的な空間を作り出すことによりコミュニケーションを活発にし、相互の自由な意見交流を通して、教科書等を書いてある所定の知識や理論を問い直し、各自が納得して活用できる知識の創造、即ち「意味と関わりの編み直し」としての学びを促進するための7点であった。ただし、それらは、上記のように、どこまでも教育学の知見をもとにまとめた、謂わば仮

受付日 2008.4.15

受理日 2008.6.30

所 属 福井県立大学看護福祉学部社会福祉学科

説であり、検証を必要とするものであった。

そこで、筆者は、それらの7点が実際に、どのように有効であるかについて明らかにするために、2006年度の本学の社会福祉実習の事後指導において、関係学生の協力を得て調査を実施した。そしてその結果、以下の点が明らかになった。

即ち、まず仮説の7点は、若干修正を加えれば、実際に、グループでの事後指導の場に受容的な空間を形成するのに有効であり、また「編み直し」としての学びを促進することに関しても、肯定的な結果が多く得られたことである。つまり、社会福祉実習教育で必要と考える学び、即ち、「意味と関わりの編み直し」としての学びを得ることに有効であることが明らかになった。他方、しかしながら、本調査の結果から、一つの新たな課題も明らかになった。それは、自己覚知に関する学びが不十分なことである。

ソーシャルワークは本質的に価値を担う活動である (Butrym = 2004 : vi)。従って、実習教育を始め、ソーシャルワーカーの養成教育には、各自の価値観を問う、或いは振り返る、所謂自己覚知を進めることが重要である。しかし、筆者の仮説の7点は、それには有効ではなかった。これについては、各自の価値観が援助の実践場面に大きな影響を及ぼすこと、従ってそれを問う、或いは振り返ることの必要性と重要性を学生に伝え、グループでの事後指導の中でそれを実際に行うことが必要である。しかし、そこに介入する教師にはどのような役割を果たすことが必要であるか。例えば、上記の仮説に、何をどのように組み込めばよいのか、或いは、そもそもそれは上記の仮説とは相容れないのか。今後に残された検討課題である。

そこで、本稿では、今回の調査結果に関する報告に焦点を置き、その考察を通して、グループでの語りを通じた事後指導における教師に課された今後の課題についても指摘したい。

1 調査の目的

本調査の目的は二つある。第一の目的は、既述のように、実習事後指導における教師の役割として、筆者が教育学の先行研究に基づき仮説的にまとめた7点、即ち、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、人と知識をつなぐ）が、実際に、事後指導の場に受容的な空間を創造し、活発なコミュニケーションを促すことに有効であるか否かを明らかにすることである。そして第二の目的は、そのようにして促進されたグループでの活発なコミュニケーションが、実際に、「意味と関わりの編み直し」としての学びを促進するか、について明らかにすることである。

ところで、上記のような仮説検証には、改めて述べるまでもないことであるが、教師自身が上記の仮説の7点を確実に実行することが必要である。しかしながら実際には、それは、それ程簡単ではない。即ち、実際の事後指導の場面では、教師は、参加学生とのやり取りの中で、

グループでの語りを通じた実習事後指導における教師の役割と今後の課題

例えば「聴き」きれなかったり、「待ち」きれなかったり、或いは「違いを尊重」しきれなかったりすること等が十分予想されるのである。というのは、その場で展開される学生と教師、さらに学生間での意見交換は、その一つ一つが、その時の関係者の中で構成される独自の文脈を反映するからである。即ち、それは、その時の話し合いのテーマには勿論のこと、それに伴う各自の価値観や、感情、そしてその時の気分や体調等にさえも強く左右されるといえる。従って、そのような様々な思考や感情や気分等が錯綜する場における教師も、保つべき姿勢にブレが出てくることも予想される。

そこで本調査では、上記7点を留意しながら事後指導に臨む教師を、学生自身は実際にはどのように捉えたのか、実際の事後指導の場、或いは空間を、実際に学生自身がどのように感じ、或いは捉えたのか、そして、そもそもその事後指導を通して、学生は実際にどのような学びを得たのかについて検討することとした。そのため、学生自身の生の声を反映する必要があると考え、本調査では、自由記述式の質問紙を用い、学生自身の言葉を手がかりに分析することとした。

2 調査の概要と分析方法

2-1 2006年度の実習事後指導の概要

2006年度の実習事後指導は、実習が終了した11月中旬から11月末まで、毎週2回ずつ（毎回2コマずつ）実施した。但し本学では、2005年度より、実習期間中に帰校日を設定し（毎週木曜日）、その帰校日にも2コマずつ実習指導を行うことになったため、その帰校日も含めると、2006年度は、計24コマの事後指導を行った。筆者は、その24コマのうち、2コマを学生との個別面接に用い、残り22コマでグループでの事後指導を行った²⁾。

2006年度の社会福祉実習の履修学生は計31名であったが、筆者は、そのうち10名の事後指導に携わった。実習先は、5名が特別養護老人ホーム、2名が児童自立支援施設、3名が知的障害者授産施設であった。実習日数、及び実習時間数は、23日間184時間である。筆者が担当した10名の学生のうち、7名は、全実習時間を上記の施設で行い、他の3名は、学生自身の選択で、或いは実習先の都合で、13日104時間のみ上記実習先で実習し、残り80時間は、社会福祉協議会等の他機関で実習した。

グループでの事後指導では、帰校日には、「実習中に体験したこと、及びそれについて考えたこと、感じたこと、疑問に思ったこと、悩んだこと等」をテーマに、23日間の実習が全て終了した後では、「実習を通して学んだこと」を主なテーマとして全員で話し合った。尚、帰校日を除く事後指導では、A4、1枚程度に、上記のテーマで、各自レポートを作成し、持参して出席することを学生に課した。そして、4名程度の学生のレポート発表をもとに、話し合いを進めた。

事後指導の当日は、教室内の机を、筆者を含む11名が相互に顔を見ながら自然に話し合えるように、謂わば長方形に配置しなおし、また、少しでもくつろいだ雰囲気になるようにとの意図で、毎回、お茶と茶菓を少し準備した。

2-2 調査の内容、及び分析方法

まず、初回の事後指導で、筆者が実習事後指導に関する研究をしていること、特に事後指導における教員の役割と学生の学びの内容の関連について関心をもっていることを学生に説明した。そして、毎回の事後指導後、無記名の自由記述式質問用紙による調査への協力を依頼した。但し、協力は拒否できること、そしてそれに伴う不利益は生じないことも説明した³⁾。

質問用紙の質問項目は、先述の調査目的から、以下の4点とした。

- ① グループでの話し合いを通して、学んだこと、気づいたこと、感じたこと、感想等
- ② 話し合いの場はどんな雰囲気だったか
- ③ 教師はどんな存在だったか
- ④ 教師の司会の仕方について要望、注文等

但し、最終回の質問用紙では、上記②③④を省略し、それに代わって、「② 11回にわたるグループでの実習事後指導を通して、どのような学びや気づき等の変化があったか」を質問項目とした。

質問用紙は、A4サイズ1枚に、上記の質問項目、及び各質問項目毎に、回答用空白を入れてただけで構成した。質問項目①、及び最終回の質問項目②については、空白を大き目にとり、他は小さ目にした。

調査は、毎回、2コマ目の事後指導終了前の10分程度を利用して行った。グループ指導は計11回行ったが、そのうち1回は、グループでの話し合いが長引き、時間が足りなくなったため、結局、調査は10回実施した。

分析の方法は、ベレルソン (Berelson, B) の内容分析の方法を用いた。ベレルソンの内容分析は、「表明されたコミュニケーション内容を客観的、体系的、数量的に記述するための調査技法」(舟島 2007: 41) と定義されるものである。また『「表明されたコミュニケーション」を研究対象とすることを言明しており、その行間を読むといった複雑な要素をもたないだけに、そこに何が書いてあるのかを知ることを目的とした研究には使いやすい」(舟島 2007: 42) とされる方法である。本研究は、グループでの語りを通した事後指導で、学生がどのようなことを学ぶのか、そこに介在する教師はどのような役割を果たしているのか等について、学生の自由記述による回答から明確にすることを目的とするため、当分析方法が妥当であると考えた。従って分析に伴うカテゴリ形成にあたっては、推論を極力控え、学生の言葉を出来る限り反映することに努めた。

グループでの語りを通した実習事後指導における教師の役割と今後の課題

分析のための記録単位は、主語と述語からなる1文章（箇条書きや単語のみを含む）を1単位とした。但し、記録単位はカテゴリに分類する単位であるため、1文章に複数の異なる意味・内容を記述している場合は、複数の記録単位に分けた。文脈単位は、各質問項目に対する回答の文全体を1文脈単位とした。各記録単位は全て、そこに記述された言語や内容に忠実に命名し、続いて、分類し、カテゴリを形成した。但し、例えば「大変勉強になった。」等のように、具体的な内容が記述されていない場合、及び、単なる感想にすぎない回答は除外した。

なお、内容分析は、複数の研究者で行うべきであるが、本研究では、他の研究協力者を得ることが困難であったため、筆者一人で行った。従って以下の調査結果に関しては、その限りでの限界があることを付け加える。

3 結果

本調査には、10名の学生全員の協力が得られた。得られた記録単位総数は、330であった。文脈単位総数は234であった。以下、結果について、各質問項目毎に記述する。

(1) グループでの話し合いを通しての学び等について

この質問項目に関して得られた記録単位は、178であった。それらから、11のカテゴリが形成された（表1）。以下、各カテゴリについて、記録単位数の多い順に、説明する。尚、各カテゴリ名の後の数字は、各カテゴリを形成した記録単位数である。

【① 異なる意見を聞くことによる学びの広がり・深化・明確化、或いは共通性の発見 (32)】

このカテゴリは32記録単位から形成された。これらの具体的な記述は、主に2種類の表現に分類できた。1つ目は、「自分の視点だけでは見えなかった視点で考えられた。」「皆の意見を聞いて、自分の考えが深まった。」「他の人の報告で自分の抱える課題に気づかされた。」等で、多様な意見を聞くことを通して得られる学びの広がり・深化・明確化に関するものであった。但し、中には、意見の異なりや多様性について、ただ「面白い」と表現するにとどまるものもあった。2つ目は、「異なる実習先でも感じ取ることは共通点がある。」「他の人の意見を聞き、自分のキーワードにも当てはまると思った。」等で、異なる意見の中に共通性を見出すものであった。いずれも、このように、異なる意見を聞くことによる学びの広がり・深化・明確化、或いは共通性の発見に関する内容であった。

【② 悩みの共有・癒し・励まし (30)】

このカテゴリは30記録単位から形成された。具体的な記述は、主に3種類の表現に分類できた。1つ目は、「皆、同じように悩んでいる。」等で、悩みの共通性や共有に関するものであった。2つ目は、「聞いたり、言うことで気持ちが楽になった。」等で、癒しを得られたという内容であった。3つ目は、「皆と話し合う場が励みになる。」「皆も頑張っているから、私も頑

張ろう。」等で、励ましに関するものであった。いずれも、このように悩みの共有、癒し、励ましに関する内容であった。尚、このカテゴリを形成する記録単位は全て、第1－6回の調査の回答に記述されていた。

【③ ソーシャルワーカーの専門性に関する理解の混乱、或いは手がかり (28)】

このカテゴリは28記録単位から形成された。これらの具体的な記述も、主に2種類の表現に分類できた。1つは、「ソーシャルワーカーとは、色々な実習先の意見を聞いていてわからなくなった。」等で、各実習先のソーシャルワーカーの業務に関する情報を交換することで、その多様性に困惑させられたものであった。しかし中には、それにも拘らず、「ソーシャルワーカーとは何か、これからも考えていきたい」。等のように、今後も考え続けていく姿勢を表現するものもあった。2つ目は、「それぞれは意外と繋がっている。それが専門性と思った。」等で、ソーシャルワーカーの現場業務の多様性に困惑しつつも、そこに、自分なりのソーシャルワーカー像に繋がる手がかりを得ていた。このように、いずれも、ソーシャルワーカーの専門性に関する理解の混乱、或いは手がかりに関する内容であった。

【④ 自分自身の性格・傾向、或いは実習姿勢への反省 (25)】

このカテゴリは25記録単位から形成された。これらの具体的な記述も、主に2種類の表現に分類された。1つ目は、「私は日頃からマイナス思考ですぐ諦めてしまうところがある。」、「いい実習にしようと意気込み、他実習生と比べて落ち込むことがあった。」等で、自分自身の性格・傾向について反省するものであった。2つ目は、「私はやる気に欠けていた。」、「実習中ソーシャルワーカーの仕事を見ていなかった。」等のように、自分自身の実習に対する姿勢を反省するものであった。このように、いずれも自分自身の性格・傾向、或いは実習姿勢への反省に関する内容であった。

【⑤ 利用者との関わり方に関するヒント・示唆 (24)】

このカテゴリは24記録単位から形成された。具体的な記述は、「援助をする時、良いところを見つけることが大切と気づいた。」、「実習生としてではなく、人として関わることの大切さを学んだ」等であった。全て、利用者との関わり方に関するヒント・示唆に関する内容であった。

【⑥ 実習を通した学生の成長への賞賛 (12)】

このカテゴリは12記録単位から形成された。具体的な記述は、「実習を通して皆成長している。」、「皆、色々なことを学んですごいと思う。」等で、いずれも、実習を通した学生の成長を賞賛する内容であった。

【⑦ 考えることの大切さ (10)】

このカテゴリは10記録単位から形成された。具体的な記述は、「自分が何を考えるかが大切だと思った。」、「答えが出なくても、考え続けていくことが大切と思う。」等で、いずれも、考えることの大切さに関する内容であった。

グループでの語りを通じた実習事後指導における教師の役割と今後の課題

【⑧ 事後指導の方法に関する支持、或いは疑問 (10)】

このカテゴリも10記録単位から形成された。具体的な記述は3種類の表現に分類できた。1つ目は、「キーワードでレポートを発表することで理解を整理できた。」等で、事後指導の方法に関する支持的な感想であった。2つ目は、「分野が異なっている場合、興味ないのではないかと思う。」等で、種類が異なる実習先を同じグループにして行う事後指導の方法について出された疑問であった。3つ目は、「話題のテーマが難しかった。」等であった。いずれも、事後指導の方法に関する支持、或いは疑問に関する内容であった。

【⑨ 新たな疑問・気づき (3)】

このカテゴリは3記録単位から形成された。具体的な記述は、「寄り添うとは何か。」「自分なりの言葉で皆に伝えるのは想像以上に難しいと感じた。」等で、いずれも、新たに出てきた疑問・気づきに関する内容であった。

【⑩ 職員との関わり方に関するヒント・示唆 (2)】

このカテゴリは2記録単位から形成された。「批判的にならずに意見を求める、という皆のコメントが参考になった。」等で、職員との関わり方に関するヒント・示唆に関する内容であった。

【⑪ 事例の書き方に関する示唆 (2)】

このカテゴリも2記録単位から形成された。具体的な記述は、「事例報告にマイナス面ばかり書くと、その人の良い所が伝わらない。」等で、いずれも事例の書き方に関する示唆に関する内容であった。

表1 グループでの話し合いを通しての学び等について

カテゴリ名	記録単位数 (%)
①異なる意見を聞くことによる学びの拡がり・深化・明確化、或いは共通性の発見	32(18.0%)
②悩みの共有・癒し・励まし	30(16.9%)
③ソーシャルワーカーの専門性に関する理解の混乱、或いは手がかり	28(15.7%)
④自分自身の性格・傾向、或いは実習姿勢への反省	25(14.1%)
⑤利用者との関わり方に関するヒント・示唆	24(13.5%)
⑥実習を通じた学生の成長への賞賛	12(6.7%)
⑦考えることの大切さ	10(5.6%)
⑧事後指導の方法に関する支持、或いは疑問	10(5.6%)
⑨新たな疑問・気づき	3(1.7%)
⑩職員との関わり方に関するヒント・示唆	2(1.1%)
⑪事例の書き方に関する示唆	2(1.1%)
記録単位数総数	178(100.0%)

(2) 話し合いの場の雰囲気について

得られた記録単位は、計 66 であった。それらから、5つのカテゴリが形成された(表2)。大半の記録単位は、単語や箇条書きで記述されていたため、各カテゴリ名も、それらの具体的な記述とほぼ同じ表現である。以下、各カテゴリについて、記録単位が多い順に説明する。

【① 共感・受容・話しやすい・活発 (25)】

このカテゴリは、25 記録単位から形成された。具体的な記述は、「共感」、「受容」、「自分の意見を全員が聞いてくれる良い雰囲気」、「アットホーム」、「活発」等で、いずれも、共感・受容・話しやすい・活発という内容であった。

【② 学ぶ・考えを深める (21)】

このカテゴリは、21 記録単位から形成された。具体的な記述は、「学びや気づきがあふれた場」、「考えを深める」等で、いずれも学ぶ・考えを深めるという内容であった。

【③ 真剣 (9)】

このカテゴリは、9 記録単位から形成された。具体的な記述は、「真剣」、「ラストにむけて意気込みができた。」等で、いずれも、話し合いの場を、真剣と捉えている内容であった。

【④ 少々固い・大人しい (6)】

このカテゴリは、6 記録単位から形成された。具体的な記述は、「少々固い」「ずいぶん大人しい」等で、いずれも、話し合いの場を、少々固い・大人しいと表現する内容であった。

【⑤ 時間がなくて焦った (5)】

このカテゴリは、5 記録単位から形成された。具体的な記述は、「時間が足りず、少し焦った。」、「最後がバタバタした。」等で時間がなくて焦ったことを表現する内容であった。

表2 話し合いの場の雰囲気について

カテゴリ名	記録単位数 (%)
①共感・受容・話しやすい・活発	25 (37.9%)
②学ぶ・考えを深める	21 (31.8%)
③真剣	9 (13.6%)
④少々固い・大人しい	6 (9.1%)
⑤時間がなくて焦った	5 (7.6%)
記録単位総数	66(100.0%)

(3) 教師はどんな存在か

得られた記録単位は 65 であった。それらから6つのカテゴリが形成された(表3)。質問項目(2)と同じく、少なからぬ記録単位が単語や箇条書きで記述されていた。以下、各カテゴリについて、記録単位数の多い順に説明する。

グループでの語りを通じた実習事後指導における教師の役割と今後の課題

【① 考えを深めるきっかけとなる話題の提供 (18)】

このカテゴリは、18 記録単位で形成された。具体的な記述は、「ちょっとした一言や提案で考えを深め合うことができた。」、「色々考えるきっかけをくれる。」等で、いずれも、教師は、学生にとって、考えを深めるきっかけとなる話題の提供をする存在であるとの内容であった。

【② 意見を求める・聞き出す (13)】

このカテゴリは13 記録単位から形成された。具体的な記述は、「皆に意見を求めている。」、「学生の発言をより具体的に聞き出す。」等で、いずれも教師は、意見を求める・聞き出す存在であるとの内容であった。

【③ 参加者・見守り・受容 (11)】

このカテゴリは、11 記録単位で形成された。具体的な記述は、「参加者」、「見守っていてくれる。」、「受け入れてもらえているという気持ちになれる。」等で、いずれも、教師は、一人の参加者・見守り・受容する存在であるとの内容であった。

【④ コメントする・意見を整理する (9)】

このカテゴリは、9 記録単位で形成された。具体的な記述は、「しっかり聞いてくれてコメントしてくれるのでうれしい。」、「意見をまとめてくれたので整理しやすかった。」等で、いずれも、教師は、学生の意見についてコメントする・意見を整理する存在であるとの内容であった。

【⑤ 進行役・司会・中心 (7)】

このカテゴリは、7 記録単位で形成された。具体的な記述は、「進行役」、「控えめな司会者」、「中心」等で、いずれも、話し合いの場における教師の存在を、進行役・司会者・中心と述べる内容であった。

【⑥ まとめ役・アドバイザー (7)】

このカテゴリも、7 記録単位で形成された。具体的な記述は、「まとめ役」、「アドバイス役」等で、いずれも、教師の存在を、まとめ役・アドバイザーと捉える内容であった。

表3 教師はどんな存在か

カテゴリ名	記録単位数 (%)
①考えを深めるきっかけとなる話題の提供	18(27.7%)
②意見を求める・聞き出す	13(20.0%)
③参加者・見守り・受容	11(16.9%)
④コメントする・意見を整理する	9(13.8%)
⑤進行役・司会・中心	7(10.8%)
⑥まとめ役・アドバイザー	7(10.8%)
記録単位総数	65(100.0%)

(4) 教員の司会の仕方への要望・注文等について

得られた記録単位は3であった。形成されたカテゴリは「時間配分への配慮」の1つであった。具体的な記述は「話題が広がるのはいいが、皆ががんばって書いた報告を全部発表できるようにしてほしい。」等のように、教師に時間配分への配慮を求める内容であった。尚、得られたカテゴリは、上記のように、1つであったので、表作成は省略した。

(5) 事後指導を通して得られた学び等の変化

得られた記録単位は18であった。それらから8つのカテゴリが形成された(表4)。以下、各カテゴリについて、記録単位数が多い順に、説明する。

【① 深く、多面的に考えるようになった (6)】

このカテゴリは6記録単位で形成された。具体的な記述は、「深く考えるようになった。」「物事を様々な方面から見る必要性に気づいた。」等で、いずれも深く、多面的に考えるようになったことを記述する内容であった。

【② 学びに共通性があることに気づいた (3)】

このカテゴリは、3記録単位で形成された。具体的な記述は、「実習先は異なっても、学びは共通する。」等で、いずれも、学びに共通性があることに気づいたことを示す内容であった。

【③ わかりやすい表現の必要性や方法がわかった (2)】

このカテゴリは2記録単位から形成された。具体的な記述は、「表現の仕方が変わった。相手に伝わるように、わかりやすくが大切。」等で、いずれもわかりやすい表現の必要性や方法がわかったことを表現する内容であった。

【④ 利用者に対して、「人」として関わることの大切さに気づいた (2)】

このカテゴリも、2記録単位から形成された。具体的な記述は、「利用者に対して、難しく考えないで、先ず「人」として関わることの大切さに気づいた。」等で、利用者に対して、(特別な支援と配慮を要する特別な人、として分けけしてしまうのではなく：筆者)、先ずは、(普通に：筆者)「人」として関わることの大切さに気づいたことを表現する内容であった。

【⑤ 悩みの共有で安心できた (2)】

このカテゴリも2記録単位で形成された。具体的な記述は、「皆、同じ悩みを抱えていることがわかり安心できた。」等で、いずれも、悩みの共有で安心できたことの内容であった。

【⑥ 体験と結びつけて考えることの必要性に気づいた (1)】

このカテゴリは1記録単位で形成された。具体的な記述は、「自分の体験と結びつけて考えることの必要性に気づいた。」であった。

【⑦ 聴くことで得られる学びの大きさをより実感するようになった (1)】

このカテゴリも1記録単位で形成された。具体的な記述は、「ただ聴くだけでも、感じたり

グループでの語りを通した実習事後指導における教師の役割と今後の課題

学ぶことは大きいと実感した。」であった。

【⑧ 今の自分でよいと思えるようになった (1)】

このカテゴリも1記録単位で形成された。具体的な記述は、「人と比べてうまくできないと、という思いから、自分でいいと思えるようになった。」であった。

表4 事後指導を通しての得られた学び等の変化

カテゴリ名	記録単位数 (%)
①深く、多面的に考えるようになった	6(33.3%)
②学びに共通性があることに気づいた	3(16.6%)
③わかりやすい表現の必要性や方法がわかった	2(11.1%)
④利用者に対して、「人」として関わることの大切さに気づいた	2(11.1%)
⑤悩みの共有で安心できた	2(11.1%)
⑥体験と結びつけて考えることの必要性に気づいた	1(5.6%)
⑦聴くことで得られる学びの大きさをより実感するようになった	1(5.6%)
⑧今の自分でよいと思えるようになった	1(5.6%)
記録単位数総数	18(100.0%)

4 考察

(1) グループでの語りを通して得られる「意味と関わりの編み直し」としての学び

本調査の目的の一つは、先述のように、グループで語ることを通した事後指導により、学生が、教科書等に書かれたソーシャルワークに関する既定の知識や理論等を、そのまま鵜呑みにするのではなく、各自が納得して活用できる知識や理論として創りなおす、謂わば「意味と関わりの編み直し」としての学びを得られるかどうかを明らかにすることであった。そこで、まず、既述の結果(5)で得られた8つのカテゴリの中で、【① 深く、多面的に考えるようになった(6)】、【② 学びに共通性があることに気づいた(3)】、【③ わかりやすい表現の必要性や方法が分かった(2)】、【⑥ 体験に結びつけて考えることの必要性に気づいた(1)】の4カテゴリに注目したい。

カテゴリ【① 深く、多面的に考えるようになった(6)】、及びカテゴリ【② 学びに共通性があることに気づいた(3)】とは、学生が、各自の実習体験やそれについての考えや感情等を、相互に語り・聴くというグループでの事後指導を通して、体験から得た学びの意味を、以前に比べて、深く、また多面的に考えるようになり、その結果、お互いの体験の表面的な違いがあっても、そこに共通するより根源的な学びのテーマがあることに気づいたことを示している。それについては、例えば、「みんなの報告を聴いたり、意見を聴き合う中で、本当にそれってどういうことだろう、それだけではないんじゃないか、と深く考えられるようになったし、自分のことを振り返って考えるようになった。」という、ある学生の生の回答記述からも明確に読

み取れる。このような、学生が感じる学びの深まりと拡がり、結果(1)においても、そこで得られたカテゴリ【① 異なる意見を聞くことによる学びの拡がり・深化・明確化、及び共通性の発見(32)】を形成する記録単位の多さや、その具体的表現からも十分に示唆される。

さらに加えて上記の結果(5)のカテゴリ【③ わかりやすい表現の必要性や方法が分かった(2)】と【⑥ 体験に結びつけて考えることの必要性に気づいた(1)】を、重ねて検討してみると、学生は、相互に語る事後指導を通して、学びの拡がりや深化等を得られただけでなく、教科書等に書かれたソーシャルワークの知識や理論等を、頭の中だけで理解するのではなく、自分自身の体験と結びつけて自分で納得できる意味を見出すこと、また、それには自分の体験に基づいたわかりやすい言葉で表現する必要があることに気づいたと考えることができる。そのような学びの主体としての認識は、結果(1)で得られたカテゴリ【⑦ 考えることの大切さ(10)】からも伺われる。

「意味と関わりの編み直し」としての学びとは、佐藤によれば「活動によって構成されるものであり、他者とのコミュニケーションにおいて生成し変化するもの」(佐藤2006:19)と説明されているが、学生は、上記のように、まさしく、各自の実習体験とグループでの話し合いを通して、意味と関わりを繰り返し生成し、或いは編み直す作業をしていたと言える。改めて、グループでの語りを通じた事後指導は、学生が、「編み直し」としての学びを得るために、有効な方法であったと考えられる。

尚、結果(1)で得られたカテゴリ【③ ソーシャルワーカーの専門性に関する理解の混乱、或いは手がかり(28)】からは、グループでの語りを通じた事後指導により、ソーシャルワーカーの専門性に関する学生の理解が、少なからず混乱したことが示唆された。しかし、そもそも「学び」とは、単に既成の知識を鵜呑みにせず、学生自身の体験とコミュニケーションにより再構成するものであるとすれば、そのような混乱は、むしろ今後の学びの再構成に向けた一過程として、肯定的に捉えることができると考える。実際、多くの学生が、今後もその専門性について考えていきたいと表現していたのが幸いである。

(2) 「意味と関わりの編み直し」としての学びを得るために必要な受容的な学びの空間

ところで、上記のように、「意味と関わりの編み直し」としての学びを得ることができた学生は、その学びの場をどのように捉えていたのであろうか。これについては、結果(2)で形成されたカテゴリ【① 共感・受容・話しやすい・活発(25)】、カテゴリ【② 学ぶ・考えを深める(21)】、【③ 真剣(9)】に注目したい。それら3カテゴリを形成する記録単位数は、表2で示されるように、全体の約83%を占めるが、その数値の高さからも、明らかに、グループでの語りを通じた事後指導の場が、学生にとって、共感的で受容的な空間であり、そして真剣に学びを深めることができる場であったことが示唆された。

グループでの語りを通じた実習事後指導における教師の役割と今後の課題

尚、カテゴリ【④ 少々固い・大人しい (6)】は、上記のカテゴリ【① 共感・受容・話しやすい・活発 (25)】とやや矛盾する内容である。これは、計 11 回にわたる事後指導中、3名の学生が 2-3 回欠席したため、参加学生が 10 名から 7 名へと減少したことによる雰囲気の変化のためかもしれない⁴⁾。改めて、グループでの学びの空間は、教師のみでなく、そこに参加する学生全員で創り上げるものであることを確認したい。

本調査のもう一つの目的は、すでに繰り返し述べたように、教師が先述のような 7 点を意識してグループでの事後指導に臨むことが、謂わば「受容的な空間」を創ることに有効であるかについて明らかにすることであったが、上記のように、その場は、学生にとって受容的な空間として感じられたことが十分示唆された。

ところで、ここで、結果 (1) で形成されたカテゴリ【② 悩みの共有・癒し・励まし (30)】にも注目したい。既に述べたように、このカテゴリを形成した記録単位は全て、第 1-6 回の質問用紙への回答であった。即ち、2-2 で述べたように、当調査は計 10 回実施したが、実は、第 7 回目以後が 23 日間の実習終了後に行ったものである。つまり、このカテゴリ【② 悩みの共有、癒し、励まし (30)】を形成する記録単位は、全て、実習が終了する前、即ち実習期間中の帰校日に得られた回答である。改めて学生が、実習中に多くの不安や心細さを抱えていること、従って実習期間中は、他の学生と出会って語りあい、お互いの悩みを共有し、そこから癒しや励ましを得ることの意義の大きさを確認させられた。今後、事後指導の方法を再検討するにあたっては、考慮に入れる必要があると考える。例えば、疑問や悩み等の共有のためには、同じ分野の実習先毎のグループ化を検討する必要があるかもしれない。実はこれに関しては、結果 (1) で形成されたカテゴリ【⑧ 事後指導の方法に関する支持、或いは疑問 (10)】で、「分野が異なっている場合、興味ないのではないかと思う。」という具体的記述にも示唆されており、改めて検討の必要性を感じている。

(3) 受容的な学びの空間で「意味と関わり」の編み直しとしての学びを促進するために必要な教師の役割

さて上記のように、グループによる事後指導は、参加学生にとって、「受容的な空間」の中で「意味と関わり」の編み直しとしての学びを得られる場であることが示唆されたのであるが、さて、そのような場に介在した教師を、学生は実際には、どのように捉えたのであろうか。

既に述べたように、筆者は、教育学の知見から得られた 7 点、即ち、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、人と知識をつなぐ）を出来る限り留意しながら、事後指導を行った。特に⑦は、受容的な空間の形成と維持を脅かす可能性があるため、慎重に行う必要があった。

ところが、実際には、2006年度の事後指導を振りかえると、やはり必ずしもその通りにはできなかったという感想を持っている。例えば、既に2-1で述べたように、毎回の事後指導では、学生に、まず、実習中の体験やそれに関する意見等を話すように求めたり、或いは事前に学生が準備したレポートを全員で聞いた後、意見や感想等を求めた。そして、すぐに学生側から意見が出ない場合は、暫く待ち、それでも出ない場合に、数人の学生を指名して意見を求めた。但し、その際にも、無理に意見を言う必要はないことも付け加えた。結果としては、全体的に、学生側からの自主的な発言は少なかったため、筆者が学生を指名し、学生が発言するという形で事後指導が進行することが多かった。従って、教師を学生がどのように捉えたかについては、必ずしも上記の7点からなる仮説にそわない結果が出てきても不思議はないとも言えた。

まずそれは、結果(3)で形成されたカテゴリ【② 意見を求める・聞きだす(13)】、カテゴリ【⑤ 進行役・司会・中心(7)】、カテゴリ【⑥ まとめ役・アドバイザー(7)】を形成する記録単位数の多さに表明された。それらは全体の約42%を占めていた。それらは、明らかに、上記の7つの留意点のうち、①、②、⑥とは相容れがたいと考えられる。また、カテゴリ【① 考えを深めるきっかけとなる話題の提供(18)】やカテゴリ【④ コメントする・意見を整理する(9)】からは、グループでの事後指導における教師はまず、話題の提供者であり、さらに学生の意見について、コメントしたり、整理する役割を果たしていたことが明らかになった。このような役割は、ともすれば上記の留意点③、⑤、⑥とも相容れない可能性がある。実は筆者は、先述のように、教育学の知見をもとに教師の役割、或いは姿勢として、①から⑦を仮説として導き出したのだが、実は⑦に関しては、子どもの教育を中心に研究する佐藤の知見(佐藤2006)のみを参考にした。経験豊かな成人を対象としたベイカーの教育学には、⑦に関連した言及はない(Baker, Jensen and Kolb 2002: 101-123)。大学教育は成人教育であるから、成人教育学にない知見を取り入れて仮説を立てることは矛盾しているかもしれない。しかし、本学の場合、大半の学生にとって、生まれて始めて経験する社会福祉現場での実習であり、事後指導である。そこでは多くの学びとともに、少なからぬ戸惑いや不安、そして傷つく体験をされると思われる。従って、そのような学生から、各自の実習体験等を自主的に語ることを期待するのは、少し困難と考えた。加えて本学の学生は、誤解を避けるためには本学科の学生と記すべきであるが、自主的な発言で授業を進めることに余り馴染みがない。そこで、おそらく、教師側のなんらかの促しが必要ではないか、と筆者は考えた。その結果筆者は、成人の教育学の知見に、子どもを対象とした佐藤の教育学の知見から、「つなぐ」役割を7点目に加えて仮説を作った。

それが的中したのだろうか。先述のように、全体的には、教師は、まず、⑦の「つなぐ」役割を担う存在として捉えられた。即ち、学生の発言をどこまでも「待つ」のではなく、学生を

グループでの語りを通じた実習事後指導における教師の役割と今後の課題

指名し意見を求める、或いは意見を聞きだす存在として捉えられていた。また、学生間の話しの展開をひたすら「聴く」のではなく、考えを深めるきっかけとなる話題を提供して、話し合いを促進する存在と捉えられたこともわかった。また、学生の話す内容について、必ずしも批判的意見や評価的意見ではないかもしれないが、コメントしたり、整理する役割も果たしていることがわかった。つまり、人や話題をつなぎながら、グループでの話し合いの進行を担う者であった。ベイカーが描く成人教育の教師像は、伝統的な教師とは異なり、その場を進行したり専門家として講義したりしないため、時にはそこにいることを学生が忘れてしまうほどであると述べている (Baker, Jensen and Kolb 2002 : 110) が、今回の調査結果は、それとは程遠いものであった。しかしながら、それにも拘らず、意外にも、その場は受容的な空間であり、さらにそこでは、学生は「編み直し」としての学びを得ることができたことが示されたのである。

一体これはどういうことなのであろうか。おそらくそれは、筆者が学生に話題を提供し、学生を指名しつつも、同時に、「無理に言わなくてもいい」ことを適宜伝え続けたこと。また、各学生の意見についても、批判的・評価的コメントを控えることに留意しつつ、まずはその内容とそこに込められた感情を聴き取り、それを筆者なりの言葉で言い換えて、一つ一つ学生に返すことを重視したことが関係しているのではないかと感じている。また先述のように、学生を指名する前に、また指名した後も、学生側からの発言を「待つ」ことも重視した⁵⁾。それは、結果 (3) で形成されたカテゴリ【③ 参加者・見守り・受容 (11)】を形成する記録単位が比較的多かったことに示されていると考える。

以上のように、今回の調査結果からは、教師には「つなぐ」役割が第一に重視されることが明らかになった。ただし筆者は、続く考察で指摘するように、「つなぐ」役割の重視は、「何をつなぐ」のかについても、検討が必要であると考えている。

(4) 自己覚知を進めるために教師が果たす役割は何か

筆者は、すでに本稿のはじめに述べたように、ソーシャルワーカーの養成教育には、自己の価値観を問う、謂わば自己覚知を進めることが必要であると考えているが、実はそこにも教師が果たす役割があるのではないかと考えている。

自己覚知、或いは各自の価値観の問い直しとは、例えば、各自の性格等について理解を進めるだけではない。それは例えば、文化や階級、性等に関しての自分自身の捉えかた・考え方を理解・認識することである。或いは、何を正しいとか好ましいと考え、逆に何を間違いとか好ましくないと考えるか等について、その理由・原因・背景等について考察することでもある (Bogo and Vayda 1987 : 3)。その意味で、今回の調査結果で、自己覚知に関する学びにやや関連すると考えられるものは、結果 (1) で形成されたカテゴリ【④ 自分自身の性格・傾向、或いは実習姿勢への反省 (25)】である。ただしその具体的表現は、「私は日頃からマイナス思

考で、すぐ諦めてしまうところがある。」「いい実習にしようと思気込み、他実習生と比べて落ち込むことがあった。」「私はやる気に欠けていた。」等で、どこまでも自分自身の性格・傾向、或いは実習に対する姿勢についての反省以上のものではなかった。しかし、いずれも自己覚知を進めるきっかけとなりうるものであり、それをどのように有効に活用できるかが今後、教師に課せられた大きな課題と考えている。

リフレクション (reflection) という言葉が、1980年代に、アメリカの哲学者ショーン (Schon, D.A) により、現代の専門職に求められる実践の概念として提起されたが、この言葉はその後、ソーシャルワークの分野を始め、教育、看護の分野でも、専門職の養成教育において注目されている (Payne 2005 : 33)。日本語訳としては、省察、反省、内省、再帰的思考等が用いられている (森・秋田 2002 : 231)。しかしながらそれは、実践・研究両面で進展が見られる教育や看護の分野と比べて、ソーシャルワークの分野ではまだ試行段階にすぎない (Gould 1996:1)⁶⁾

しかし、イギリスのリフレクションを重視するソーシャルワーク教育を研究するタイラー (Taylor, I) は、そこに介在する教師 (facilitator) の役割について、「積極的だが、非指示的である」 (active but not directive) (Taylor 1996 : 83) と述べている。さらに、リフレクションが単なる過去の思い出話とならないためには、教師は、学生に、「質問する」ことが必要であると述べている。そして、ブルックフィールド (Brookfield, S.D.) の研究を参考にしながら、教師は、学生に、各自の価値観や経験について、異なった視点からのとらえ直しや問い直しを促すために、「異なる考え方や行動を示す」必要があると述べている (Taylor 1996 : 85)。

筆者はタイラーが述べる上記のような「質問する」、或いは学生とは「異なる考え方や行動を示し」ながら、各自の価値観の問い直しの作業を一緒にしていくことが、教師に求められるもう一つの「つなぐ」役割ではないかと考える。但し、多くを「つなぐ」ことは、受容的な空間を脅かすことになる可能性をもつ。タイラーも、教師が学生の学びを先導すると、いわゆるフレイレ (Freire, P) の銀行型教育になるが、他方、学生に全面的に任せると、教師は単なるサービスマネジャーになると述べている (Taylor 1996 : 85)。その意味で、教師の役割は、非常に微妙である。改めてタイラーの「積極的だが、非指示的である」という教師像は絶妙な表現であると考えられる。

そこで筆者は、今後の実習事後指導の場で、自由な意見交流の促進に留意しながらも、例えば、「どうしてそう思うか？」と、「問う」つなぎを始めてみたい。そしてそれが、改めて「意味と関わりの編み直し」としての学びの創造や、そのために必要な「受容的な空間」の創造に、どのような影響を及ぼすか、或いは、何を留意すればそれらの創造と矛盾しないか、今後の研究課題としたい。

5 結論

以上のような今回の調査結果と考察から、筆者は以下のような4点を結論としたい。

- (1) グループでの語りを通した事後指導において、教師に求められる役割は以下の通りである。
 - 1) 学生に話題を提供すること。その話題は、学生とは異なる視点を提供し、学生に学びを深めるきっかけとなるものであること。
 - 2) 学生の自主的な発言を待つことが基本であるが、それが少ない場合には、指名して学生の発言を促すことも必要である。但し、無理に発言する必要はないことも十分に伝える。
 - 3) 学生の発言について、批判的・評価的コメントを控える。発言の内容やそこに込められた感情をそのまま受け止め、その後、教師自身の別の言葉で言い換えたり、整理して学生に返す。
 - 4) 上記のような役割を果たしながら、教師は、グループでの話し合いの進行・司会の役割を担う。
 - 5) 但し、やはり、最も重要なのは、まずは学生の意見をしっかり聴く姿勢である。従って、本調査の仮説としてあげた7点は、以下のように並べ替えることが望ましいと考える。
 - ①聴く、②待つ、③つなぐ（異なる話題、知識を提供する。指名して発言を促す）、④違いを尊重する、⑤感情に共感する、⑥批判的意見は勿論のこと、評価的意見も言わない、⑦謙虚である
- (2) 上記のような役割を教師が果たすことによって、その話し合いの場は、「受容的な空間」として創造・維持される。
- (3) そして、そのような「受容的な空間」において、学生は「意味と関わりの編み直し」としての学びを得ることができる。
- (4) しかしながら、上記の(1)の役割を教師が果たすだけでは、ソーシャルワーカー養成に重要な、学生自身の価値観の振り返り、謂わば自己覚知の促進には不十分である。自己覚知の促進には、教師が、学生に、例えば「何故そう考えるのだろうか。」と問い直したり、或いは学生とは異なる考え方や行動を示して、学生各自の価値観の捉え直しを促す必要がある。即ち、教師には、人と価値観の問い直しを「つなぐ」役割が必要である。しかし、このような、謂わばクリティカルなリフレクションの過程や具体的な方法に関する研究は、今後、筆者に課せられた研究課題である。

おわりに

リフレクションとは、ショーが、実証的・合理的な近代科学を厳密に演繹的に応用するだけの従来の専門家像に対して、各自の実践とそれについてのリフレクションを重視し、そこか

ら帰納的に理論を創造する新しい専門家像、即ち *reflective practitioner* (反省的実践家) (Schon = 2003) として提起した概念である。しかし、リフレクションの概念は、その方法や過程等に関する研究自体、まだ十分ではなく、従ってそのリフレクションを重視した成人教育に関する実証的研究も少ないとの指摘 (Harris 1996 : 38) がある。

今回の調査研究により新たに浮かび上がってきた一つの課題は、ソーシャルワーカーにとって重要な自己覚知を、グループでの語りを通じた事後指導において、教師はどのようにして促進できるか、ということであった。実践に基づく理論形成に関心をもつ筆者は、ショーンが提起したこのリフレクションの概念を手がかりとして、事後指導における教師の役割について研究を進めたい。特に社会の変革を志向するクリティカルソーシャルワークにおいて、リフレクションがどう位置づけられ、実践されるのか、先行する文献研究が急務である。

注

- 1) ベイカーは、経験学習の第一人者とされるコルブ (Kolb, D.A.) らとの共著の中で、学びは他者とのコミュニケーションを通して構成されることについて述べている (Baker, Jensen and Kolb 2002:1-13)。
- 2) 帰校日の実習指導は、実習が全て終了した後の実習指導ではないので、事後指導に含むことは適切ではないかもしれないが、本稿では、実習開始から帰校日当日までに終了した実習に関する事後指導と捉え、検討の対象とした。
- 3) とはいふものの、10名程度の事後指導後に配付される質問用紙記入への依頼は、参加学生にとって断りにくかったと思われる。さらに途中で休憩を入れるとはいえ、2コマ連続の事後指導終了前の10分頃には、疲れも出ていたと思われる。従って学生によっては、5分程度で回答を書き終える学生もいた。いずれにせよ協力してくれた学生には感謝したい。
- 4) 筆者は既に述べたように、2006年度の実習事後指導では10名の学生を担当したが、その内3名は2ヶ所の実習先で実習した。そして、2ヶ所目の実習先は他の教員が実習指導を担当したため、そこに参加するために数回欠席することとなった。
- 5) 今回の調査の質問項目④「教師の司会の仕方への要望、注文等について」への回答の中に、「学生の答えが出るまで沈黙を続けるというのは、すごいと思って感心した。」という記述があった。教師の司会の仕方への感想とみなして、結果(4)には含めなかったが、教師の「待つ」姿勢は学生に伝わっていたようである。
- 6) 実際に筆者がわが国における研究論文の進展状況を、NII論文情報ナビゲータ CiNii で検索したところ、検索用語「実習」と「リフレクション」をあわせると、33件(看護分野

グループでの語りを通じた実習事後指導における教師の役割と今後の課題

11、教育分野 22、ソーシャルワーク分野 0)、検索用語「実習」と「省察」をあわせると、20件(看護分野 7、教育分野 12、ソーシャルワーク 1)がヒットした。わが国においても、まだリフレクションを重視したソーシャルワーク教育研究が不十分であることがわかる。

引用・参考文献

- 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.
- Butrym, Zofia T. (1976) *The Nature of Social Work* (=2004, 川田誉音訳『ソーシャルワークとは何か』川島書店.)
- 舟島なをみ (2007)『質的研究への挑戦 第2版』医学書院.
- Gould, Nick (1996) Introduction: Social Work Education and the 'Crisis of the Professions', Gould, N and Taylor, I eds. *Reflective learning for Social Work*, Ashgate, 1-10.
- Harris, Alma (1996) Learning from Experience and Reflection in Social Work Education, Gould, N and Taylor, I eds. *Reflective Learning for Social Work*, Ashgate, 35-46.
- 森 敏昭・秋田喜代美編 (2002)『教育評価—重要用語 300 の基礎知識』明治図書.
- Payne, Malcolm (2005) *Modern Social Work Theory, 3rd ed.*, Palgrave Macmillan.
- 佐藤 学 (2006)『学びの快樂』世織書房.
- Schon, Donald A (1983) *The Reflective Practitioner* (= 2003, 佐藤 学・秋田喜代美訳『専門家の知恵—反省的実践家は行為しながら考える』ゆみる出版.)
- 隅広静子 (2007)「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じて意味を構成していく『学び』」『福井県立大学論集』29, 131-140.
- Taylor, Imogen (1996) Facilitating Reflective Learning, Gould, N and Taylor, I eds. *Reflective Learning for Social Work*, Ashgate, 79-95.