

# 相談援助演習における自己省察内容の抽出

——指導者の省察枠組みとの関連——

黒田 文

**要旨：**本研究の目的は、ソーシャルワーク技能の習得を目指して実施される演習教育で学習者が自己省察を行う際に、その内容が指導者によって提示される省察の枠組みとどのように関連するかについて考察することである。自然言語処理ソフトを用いて学習者が記述したレポート内容について解析した結果、指導者が提示する枠組みによって学習者の自己省察パターンの位相が異なることが明らかとなった。この結果により、指導者が学生に自己省察を促す際は、自らが提示する枠組みに学習者の認識システムが依拠することを理解して学習者の思考や方向性について意識的に導く必要性があると結論づけた。

**Key Words：**演習教育, 自己省察, グループワーク, ファシリテーション

## I. はじめに

本研究の目的は、社会福祉士の養成課程でソーシャルワーク技能（以下、SW技能）の習得を目指して実施される相談援助演習（旧社会福祉援助技術演習；以下、演習）において、学習者が行う省察の内容が、省察を行う際に指導者が指示する内容（省察の枠組み）とどのように関連するかについて考察することである。

通常、技能は「スキル」としてほかの人が持っているものとは異なる特殊な技術という意味で使われる。すなわち、技能を遂行した結果がほかの人とは異なっており、客観的に評価して巧みだと認められることである。技能は、当然のことながら、学習や練習によって獲得されていくものである。技能を習得するため、演習教育では、従来よ

り疑似体験学習の必要性が指摘されてきた。体験学習の重要性について、福山（2013）はコルブの体験的学習モデルを援用し、演習教育では具体的な体験から「観察・内省」へ至る一連のプロセスが大切であると説明する。同モデルでは、「観察・内省」の次に「抽象概念の形成と一般化・普遍化を行い理論を作成する」段階、さらに、「それらの概念・理論を新しい状況下で応用してみる」段階を仮定する。演習を計画する際は、これらのプロセスのなかでもどこに焦点を当ててどれを達成できるように計画するかにより演習の効果は異なると指摘される（福山 2013）。

西川（2002）は、演習指導者が抱える課題についてパイロット調査を実施し、演習の質を向上させることに対する指導者のニーズに言及しているが、その調査から約10年以上が経過した現在でも教育の質を向上させるといったニーズを抱える指導者は多く存在するだろう。中村（2010）は、演習の専門教育に関するこれまでの先行研究では、教育研究・演習指導者側の考え方を中心として、演

習の目的や期待が述べられるにとどまっているため、今後、演習教育に必要なのは、実施する側と受講する側の間で生じている問題を検証し、その解決方法を明らかにすることだと指摘する。換言すれば、指導者側の教育意図との連関で学習者が何を学習しているかという認知を捉える研究とそれに対する理解が進まなければ、演習教育の質を向上させる取り組みは結実しにくいのではないかと考えられる。岡本・平塚(2004:180)は、技能学習は教育訓練者側と学習者側の相互努力の過程のうえに成り立つものであり、ソーシャルワーク関係における信頼関係と同様に、目的を共有して「教え・学ぶ」関係を樹立することが重要だと主張する。

演習という体験学習において、学習者の省察に接近し、その具体的内容を分析した先導的研究には、ロールプレイ後に3種類のフィードバックを提供することにより学生の省察を深めたというGreen-渡部(1995)の報告や、演習においてグループ体験と評価を構造的に実施して課題への戦略を高める報告(大沢 2001)、Tグループの導入により援助者に必要な対人コミュニケーションや自己覚知等の基本要素を獲得させる演習を報告した川島(2003)などの研究が挙げられる。演習教育に関する先行研究では、学生の省察について分析した結果は多く報告されているが、管見によれば、指導者側が学生に提示する省察の枠組みと学生の省察内容との連関を把握しようとした研究は見当たらない。そこで本研究は、演習を受講した学生に対して指導者が提示する省察の枠組みが異なる場合、学生の省察内容にどのような相違が生じるかという点について考察する。

## II. 研究の目的と方法

### 1. 研究目的

本研究では、福山(2013)が援用するモデルにて、体験学習に基き技能習得を目指した演習の「具体的な体験」から「観察・内省」へと向かうプロセスに焦点を絞って考察する。その理由とし

て、技能の習得プロセスでは、実践者が体験と観察に基づく省察という行為に従事することが肝要であり、その省察行為の積み重ねは、現実のソーシャルワーク実践過程においても同様に求められると想定するからである。また、ソーシャルワーク実践は、自己の外に対して働きかける行為であると同時に、その働きかけを土台にして、自己とその働きかけとの関係性について問い直し、その組み直しを迫られる実践だと考えられる。特に、ソーシャルワークが扱う生活問題の解決においては、科学的知見などの確実性が適用されにくく、文脈依存性や価値の多元性が現れやすくなる。そのため、ソーシャルワーク実践は複合的な文脈で展開される問題解決の反復実践であり、その過程で高次の省察や判断が不可欠だと考えられる(Schön=2007:16,64)。そうであるならば、演習教育がより実践を意識した形で実施されるには、自らが技能を実践し習得する体験を一つの素材としながら、その過程で学習者には技能にまつわる省察に意図的に従事させる機会を設定して、省察の行為を大枠のソーシャルワーク実践に付随する省察の入れ子構造の行為として涵養する必要があるのではないだろうか。そこで本研究では、学習者を実践者としての省察に従事させるため、演習の体験学習から得られた観察データをもとに、指導者が提示する省察の枠組みに依拠して、学生がどのような省察を行っているかを理解し、また、省察枠組みの違いによって、学生の省察内容がどのように異なるかを可視化することで、演習指導者が学習者に対して省察を促す際に意識すべき面について考えたい。

一方、指導者が異なる枠組みを提示し、学生の省察内容に対して考察することについては次のように考える。Mintzberg(=2006:383)は、省察(reflect)について「その語源がラテン語の“折り曲げる”であり、省察とは、先ず自分の内面に着目して、その次に外面に目を向けることによって見慣れた物事を別の角度から見るができるようになることだ」と説明する<sup>1)</sup>。つまり、省察行為には内面を見つめる連続として外面を意識する

という方向性も内包されることになる。であるならば、演習教育において学生に省察を促す際にも、学習者の演習に対する省察がどのような方向性を意識して行われているかということについて指導者が理解・確認し、省察を次の段階へとつなげていく必要があるだろう。そのため本研究では、演習の指導者が提示した省察の枠組みにより学習者の省察の構造がどのように異なるかについて理解を深め、今後の教育現場に活かす示唆を得たいと考える。なお、省察という言葉は多くの研究者によって多少異なった使われ方をするが、本研究では、Boud et al. (1985: 19) による「個々人が、新たな理解や認識を導くために自らの経験を掘り下げる知的・情緒的な活動」と捉え、上述したMintzberg (=2006: 383) の説明とあわせて、「内面を掘り下げる行為の連続として外面に目を向け物事を見直す方向性をも含む活動」と捉える。ソーシャルワーク実践における省察は、技能習得の状況に限定されるものではなく多岐にわたって達成される行為であるため、本研究において技能に関して学習者が行う省察については、Kanfer & McCombs (2000) が学習理論で用いる「自己過程を理解するための“思考や経験についての思考”<sup>2)</sup>」と捉え、以下、自己省察という言葉を用いることとする。

他方、本研究で焦点付けをしたSW技能はグループファシリテーション技能（以下、GF技能）である。立石・守本（2007）によれば「ファシリテーター」という役割は、ソーシャルワーク機能を果たす4役割のうちの一つと捉えられる。よって、ソーシャルワーカーがファシリテーターの役割を自覚し、その役割を遂行するためにGF技能を習得する要請は高い。また、GF技能に着目する理由としては、多職種連携による援助場面において、ソーシャルワーカーが多職種との連携を促進するためにGF技能を行使する必要性が高まっているからである（杉山 2009）。多職種連携はクライアントの複雑なニーズに対し、各職種がそれぞれの役割と機能を十分に発揮し、援助サービスを包括的、かつ、適切に提供する援助体制の構築を

目指すものである。そこでは、ソーシャルワーカーが時に所属機関の縦割りシステムの垣根を越えて支援チームとしてつながり協力する必要がある。その体制のもとでサービスを複合的に組み合わせスムーズに援助を提供するには、集まった職能小集団においてソーシャルワーカーがGF技能を発揮し、目標を遂行していくことが必要である。本稿においてGF技能の習得を目指した演習について考察するのは以上のような課題意識が伏流として存在するからである。

## 2. 研究方法

本研究では、演習の受講生が体験学習に対して自己省察を行い記述したレポートの内容を質的なテキスト型データとし、自然言語処理ソフトを使用して分析を行う。このようなソフトを用いる理由は次のとおりである。従来の定性的手法では、文書を「読む」という作業が中心となり、研究者の経験や主観により分類や解釈が行われるため、研究者の力量や関心によって得られるものが大幅に異なる可能性がある（那須川 2006: 3）。一方、自然言語処理ソフトを用いる場合、対象となるテキスト型データについては、どの研究者が扱っても同様の分析手順を踏めば、極力同様の結果が見出される点で再現性が保証されることになり、第三者にも検証可能な客観性、厳密性を研究に導入することができる（石田2008: ii）。さらに、テキスト型データに潜在的に隠れているおぼろげな特徴、傾向、関係、パターンを探索し、それらを理解が容易な形で視覚化できる点で有効な手段と考えられるからである（大隈・保田 2004）。

本研究では、分析のアプリケーションにTMStudio (5.0) を使用するが、このアプリケーションを用いる理由としては、従来であれば、茶釜などのソフトを用いて形態素解析をした後、異なるソフトを用いて分析に持ち込む必要のあった分析プロセスが本ソフトではデータ文書の形態素解析から構造分析等の結果出力の作業に至るまで全行程を実施することが可能であり、それらの一連の作業を一つのプロジェクトとして保存できるからであ

る。解析の作業過程について追認したい場合には、保存したプロジェクトを呼び出すことで全行程を再現できるため、研究のエビデンスを提示したり再現性を保証したりするという観点から利便性が高い。

#### 1) 分析の対象

社会福祉士の養成校であるA大学において、2012年度、ならびに、2013年度の両年に実施した演習IV（実際の授業科目名は社会福祉援助技術演習IVである。授業の概要については後述する）の全受講生に対し、演習の終了後、自分の技能習得に影響を与えた演習内容について自己省察する作業に従事してもらい、レポートとして提出することを求めた。2012年度・2013年度ともに、4月初旬から8月初旬の授業期間中に演習を履修した受講生全員を分析の対象とした。受講生の学年は、2012年度・2013年度ともに4回生である。本学は現場実習の配属を3回生（実習1）と4回生（実習2）に分割して行うため、本演習の受講生は全員が前年度の3回生時点で実習1を終了しており、本演習は実習2に赴く直前に受講している。本学で社会福祉士を目指すコースは1学年の上限が15名程度であり、本演習は4回生全員が同時に同じクラスを受講するしくみになっている。よって、本研究は本学で全数調査を実施した形式になる。

2012年度の実習生は、全員で10名（うち女性9名・男性1名、以下、属性としてAグループと記す）、2013年度の実習生は、全員で8名（うち女性6名・男性2名、以下、属性としてBグループと記す）であった。比較する2グループは、データ収集時点での学年が同じであること、サンプルサイズがほぼ同じであること、男女比に大きな差がないことから、学年層の違いが本研究に与えるバイアスは大きくないと考える。

以上の18名から提出されたレポート（分量の目安は2,000字程度であり、最低でも1800字以上で記述するよう指示を与えた）の全文をテキスト型データとして分析の対象にした。2012年度と2013年度の演習は、同一の指導者が担当しており、同じ内容を同じ時系列で実施している。ただし、自

己省察を行う際に演習指導者が各学年の受講生へ課した「省察の枠組み」は異なっている。

省察の枠組みについては、Aグループの場合、「技能習得を目的とした演習の前と後で、自分の技能の変化を確認するために用いたチェックリストの結果を参照し、技能が向上した項目について、なぜ、その技能が向上したと考えられるかということについて述べよ。特に、演習で行った内容と関連づけて述べよ（技能が低下した項目についても考察すること）」とした。他方、Bグループの場合は、Aグループと同様に、演習の前・後でチェックリストに記入して確認する作業を行っているが、受講生に自己省察を促す際には、「演習を通して、自分の技能の変化に影響を与えたと考えられる内容はどのようなものか？具体的に、何が／どのようなことが、なぜ、自分の技能向上等の変化に影響したと考えるか。演習で行った内容と関連づけて述べよ」とし、Bグループに対しては、チェックリストを参照して自己省察を行う指示を与えていない点でAグループと異なっている。

自己省察において、「なぜ」という形式で学習者に問うているのは、何故という理由を思い出すことによって、目標に近づくためのチャンスを見逃さず、目標達成へ向けて行動できる思考や姿勢が高まると報告されているからである（McGonigal=2012:142）。両グループとも、受講生が自己省察を行う際に、a) 演習中の自分の体験に立ち戻ること、b) 体験に随伴して生じた情動や認識について意識すること、c) 体験に関する結果や暗示されることについて考え、自分の体験に対して評価や意味づけを行うこと、の3点を念頭において自己省察するよう助言している。また、受講生には、他者を観察したという自分の行為についても体験のなかに含ませて自己省察を行うよう促している。

#### 2) 倫理上の配慮について

倫理的配慮として、受講生にはレポート内容が研究の対象となること、および、研究の目的、匿名性の確保、結果公表の方法などについて事前に説明したうえで調査の協力を仰いだ。調査に協力をしなくても成績の評価には全く影響しないこと

を伝え、調査協力に同意が得られた学生のレポートのみを分析対象としている。演習指導者にとって耳障りな内容であっても演習教育を向上させるには受講生から忌憚のない意見を出してもらうことが必要であると申し添えている。AグループとBグループについてはすべての受講生が調査協力に同意をしている。分析に用いられた生データの管理・保存については、必要に応じて開示できるよう5年間保持を行う。なお、著者の研究機関では、研究倫理審査を行う組織が医学部には設置されているが所属学部には設置されていないため、一般社団法人日本社会福祉学会の研究倫理指針を遵守した。

一方、受講生に対し、年度ごとに異なる自己省察の枠組みを提示しているが、両年度共に提供した教育内容に変わりはなく、本来、与えられるべき内容を一方だけが享受したという側面はない。なお、演習において省察の枠組みを変更することが教育効果を減じるという先行研究には遭遇していない。省察の枠組みを変えることは、先行する学習者の経験に対して意味づけを行うときの客観的条件が変わることを意味するが、両グループのどちらについても、学習者の体験にかかわる内的状態と思考との相互作用がもたらされるように働きかけている点で教育上は同様の条件配慮を行っていると考えられる (Dewey=2004:55)。ここでは、教育の効果について確認するために、受講生が回答したGF技能スキルチェックリスト<sup>3)</sup>の得点について、グループごとに演習前後の平均値について対応のあるt検定を行い、平均値を比較した際に看過できない差があるかについて検証した (分析にはIBM SPSS Statistics 22を使用)。結果、Aグループでは、演習前・後の平均値の差=.285、標準偏差=.317、 $t=2.840$ 、 $df=9$ 、 $p<.05$ であり、Bグループでは、演習前・後の平均値の差=.443、標準偏差=.206、 $t=5.68$ 、 $df=6$ 、 $p<.05$ の結果が得られた。両グループ共に平均値が有意に向上しており、技能の向上が確認できた (なお、本分析では、Bグループの1名がチェックリストを提出していないため自由度が異なる)。さらに、両

者の技能習得の差について確認するため、得点向上が確認された演習後の平均点について両グループ間の有意差を検証した。結果、両グループの演習後の平均値の差=.099、標準偏差=.152、 $t=.649$ 、 $df=15$ 、 $p>.05$ であり、平均値について有意な差は認められなかったため、両者に看過できないほどの差はないと推定した<sup>4)</sup>。

### 3) 演習の概要

演習で実施したGF技能に関する内容の概略と授業回数は次に示すとおりである。a) ファシリテーションとは=1回、b) リーダーシップ理論とファシリテーション=2回、c) ファシリテーション技能の理解とその実践=4回、d) 総括=1回。特に、GF技能に関する演習では、ファシリテーション場面で重要だと考えられる4要素 (森2007:30) を各回で一つずつ取り上げ、演習で話し合いを進行するとき各要素を意識した展開となるよう構成に配慮した。各回の話し合いではテーマを変え、話し合われる内容とそれが討議される状況については明確なロール設定を行ったうえで討議を40分程度進めることになる。受講生を小グループに分け、各グループのメンバー1人がファシリテーター役となって焦点付けたGF技能を駆使してテーマ解決へ向けたアプローチを行う演習を行った<sup>5)</sup>。受講生全員に必ず1回はグループのファシリテーター役となり、自分が理解したGF技能を具体的に活用することを要請し、その実践後に各グループでファシリテーター役の実践に対して他学生からフィードバックを与える話し合いをもった。ロールプレイ後の話し合いでは、新たに、別のファシリテーション役をグループから選出し、フィードバックの考察を深めるために上記と同様にGF技能を用いて話し合いを進行し、そのファシリテーションについても話し合いの後にフィードバックを行っているため、受講生は複数回にわたりファシリテーター役を実践してフィードバックを受けるようになっていく。なお、スキルチェックは、a) の前とd) が終了した後に実施した。

#### 4) 分析の手法

本研究では、自然言語処理ソフトを用いて、書き手である受講生が、何に対して評価や判断をしているかを把握するために共起関係による分析を用いてカテゴリーを抽出した。その際、付属語については適切な自立語に自動的に連結することを選択し、文節にまとめて出力する方法を採用している(天野ら 2012: 19)。

受講生の自己省察の内容について探索することが目的であるため、カテゴリー項目を選出する際には、手動生成ではなく自動化生成を選択しデータに対する最適解を自動的に探し出す言語学的手法に基づく抽出を採用した。また、表現の曖昧性に対処し、自動化生成から適切な結果をえるための手続きとして、初動探査の抽出から同義語や類義語を探した後に同一単語と思われるものについては、表現の単語を集約するために置換を行ってテキストデータを修正し再処理を繰り返した。再処理はデータを整備するうえで推奨されることが多く(小笠原・松木 2013: 429)、本研究では初動探査の後に以下のような記述語を集約語に置換して使用することとした。

- a) 実践＝「やってみた、やったこと、行う、体験した、実演」という記述の集約語
- b) 有効＝「役立った、よかった、効果的」という記述の集約語
- c) メンバー＝「他の人、他のメンバー、相手、他学生」という記述の集約語
- d) 気付く＝「気がついた、気付いた」という記述の集約語
- e) 受け取る＝「受け取る、受ける、もらう」という記述の集約語
- f) 意見＝「意見、コメント」という記述の集約語
- g) 発言＝「発言する、話す、言葉にする」という記述の集約語

なお、ここでは、意見と発言という語句を区別している。それは文脈において、発言ということが発話している状態をさしていると考えられるのに対し、意見・コメントは、フィードバックなどを通じてやりとりをした内容/受け取った内容と

解釈されるためである。

なお、データ処理の過程で一文をエクセルの各セルに落とし込む作業を経ているが、その際、各学生の記述文については内容に著しい重複がないかを確認しており、同様の内容を繰り返し記した文章は見当たらなかった。また、分析対象となるテキストは、課題レポートとして内容の分量に一定の目安を設定したため、突出して長文を記述した者はいなかった。一方、記述において、例えば、メンバー間の具体的なやりとりに説明が費やされるなど、冗長と考えられるテキストについては、ノイズ処理として分析の対象から外している。

本研究における分析方法の選択については、受講生の文書群から概念の出現パターンを発見するために自然言語処理で中核的な手法となる頻出語と共起表現の頻度抽出を行い、さらに、それらの語句と表現に関する相対的な重要度を把握するために特徴語解析を実施した(Feldman & Sanger = 2010: 25)。データに潜む意味は分析対象のテキストで使用されている言葉の偏りのなかに含まれている可能性が高いこと、また、絶対的な件数に着目するよりは比較によって見出される傾向や特徴に意味のある可能性が高いことから(那須川 2006: 47-9)、上記の特徴語解析により導出された語句や表現について2グループ間の比較を行った。続いて、特徴的な表現群の関連性について空間的な布置から視覚的に理解し、2グループの自己省察の内容構造について把握するために対応分析を実行した。要素群の関連性を分析する際、要素の系統や系列を捉えたい場合は一般的にクラスター分析を採用するが、本研究では、受講年度という属性要素と他要素との類似関係を座標を用いた位置で確認するために、関係性を空間的に捉える対応分析を採用した(君山 2005: 105)。

### Ⅲ. 研究結果

#### 1. 頻出単語と共起表現から見る自己省察の内容

以下、テキストデータに対する分析の結果を示し、記述に見られる単語の出現頻度と共起表現の

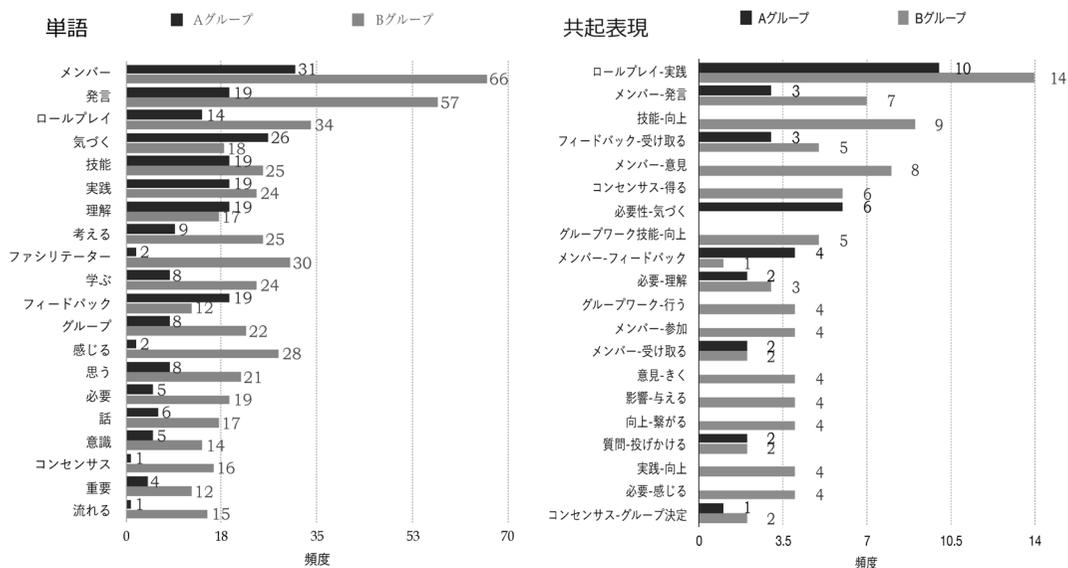


図1 単語頻度と共起表現頻度についての比較

頻度を手がかりに、受講生が行った自己省察の内容について検討する。

図1は、AグループとBグループで使用される単語の出現頻度を比較したものである。Aグループで頻繁に使用されている単語は、“メンバー”、“気づく”、“発言”、“技能”、“実践”、“理解”、“フィードバック”、などであり、Bグループで頻繁に使われている単語は、“メンバー”、“発言”、“ロールプレイ”、“ファシリテーター”、“感じる”、“技能”、“考える”、“実践”、“学ぶ”、などである。“メンバー”、“発言”、“技能”、“実践”、という単語は、両グループに共通して使われている。

また、共起表現の頻度について比較を行った結果、Aグループで用いられた表現の上位五つは、“ロールプレイ-実践”、“必要性-気づく”、“メンバー-フィードバック”、“メンバー-発言”、“フィードバック-受け取る”、であるが、Bグループの上位五つは、“ロールプレイ-実践”、“技能-向上”、“メンバー-意見”、“メンバー-発言”、“コンセンサス-得る”、である。

以上の結果から、AとBの2グループ間では、記述内容に若干の相違があると観察される。しかし、上記の結果からでは、2グループに見られる

記述データのパターンの相違については把握が難しい。上記の分析からは文中で頻繁に使われている単語や共起表現を抽出することで代表性について捉えることはできるが、多用される単語に埋もれがちな特徴までを捉えることはできない(石田・金 2012:7)。そこで次節では、文章データに潜む特徴的な違いを理解するため、単語の意味関係を構造化させて単語間の意味距離に順位づけを求める類似尺度によって抽出された特徴語句と特徴的な共起表現の分析を実行する。

## 2. 特徴語抽出から見る自己省察の領域

以下では、2グループ間に生じる記述の違いを踏まえ、そのパターンについてグループごとに相対的な重要語や表現を捉え直す分析によって、グループに特徴的な語句と共起表現を抽出した。その結果は表1と2に示すとおりである。特徴を選定する尺度には特徴語・特徴表現の抽出に有効な指標とされる補完類似度を採用した(内山ら 2004)。

Aグループの特徴語句には、“気づく”、“フィードバック”、“理解”、“必要性”、“確認”、“実践”、“具体的”、“技能”、“引き出す”、“分かる”、“力”、

表1 特徴語句の抽出（補完類似度で頻度2以上かつ指標値4以上の語彙を抽出）

Aグループに特徴的な語句				Bグループに特徴的な語句			
語句	指標	語句	指標	語句	指標	語句	指標
気づく	25.47	力	5.82	ファシリテーター*	17.70	必要	5.78
フィードバック	19.41	客観的	5.82	感じる	16.33	参加	5.50
理解	15.97	行動	5.82	発言	11.52	学ぶ	4.85
必要性	14.55	新た	5.82	向上	9.62	NASA*	4.81
確認	11.72	認識+できる	5.82	コンセンサス*	9.54	議論	4.81
実践	11.16	雰囲気作り	5.82	流れる	8.85	与える	4.81
具体的	11.04	つく	5.22	グループワーク*	8.25	行う(≠実践)	4.73
技能	10.47	違う(形容)	5.13	異なる(形容)	8.25	グループワーク技能	4.12
引き出す	8.05	目標	4.61	授業	6.18	影響	4.12
分かる	5.90	重要性	4.45	繋がる	6.10	傾聴*	4.12

\*印は演習の授業プログラムや形態と同調している語句。

表2 特徴的表現の抽出結果（補完類似度で頻度2以上かつ指標値2以上の語彙を抽出）

Aグループに特徴的な共起表現				Bグループに特徴的な共起表現			
表現	指標	表現	指標	表現	指標	表現	指標
必要性-気づく*	8.80	フィードバック*- 求める	2.93	技能-向上	6.14	必要-感じる	2.73
メンバー*- フィードバック*	5.19	フィードバック*- 受け取る	2.93	メンバー*-発言*	5.83		
ロールプレイ- 実践	5.13	メンバー*-実践	2.93	コンセンサス-得る	4.09		
フィードバック*- 聞く	4.40	意識-実践	2.93	グループワーク技能- 向上	3.41		
解決力*-引き出す*	4.40	技能-活かす	2.93	グループワーク-実践	2.73		
具体的-理解	4.40	客観的-観察+できる	2.93	メンバー*-参加	2.73		
視点*-考える	4.40	自由*-発言*+できる	2.93	影響-与える	2.73		
重要-気づく*	4.40	重要性-理解	2.93	向上-つながる	2.73		
必要性-理解	4.40	内容-確認*	2.93	実践-向上	2.73		
力-引き出す*	2.93	発言*-待つ	2.93	発言*-聞く	2.73		

\*印はチェックリストに登場する語句と重なるもの。

“客観的”，“行動”，“認識+できる”，“重要性”，などの認識や行為を表す語句が多く存在する。他方，Bグループでは，“ファシリテーター”，“感じる”，“発言”，“向上”，“コンセンサス”，“流れる”，“グループワーク”，“異なる”，“授業”，“つながる”，“必要”，“参加”，“学ぶ”，“傾聴”，などAグループと同様に認識や行動に関する語句が存在する。とはいえ，Bグループには，“ファシリテーター”，“コンセンサス”，“グループワーク”，

“NASA”，“傾聴”という演習のなかで取り上げたプログラムや授業実施形態と同調する語句が散見された。

一方，特徴的な表現に関して，Aグループの場合，“フィードバック”と共起関係にある表現が多いほか，“実践”，“気づく”，“理解”などと共起関係にある表現が複数挙がっている。Bグループについては，“メンバー”と共起関係にある表現や，“グループワーク”，“実践”，“向上”，“発言”，な

どと共起関係にある表現が複数挙がっている。特徴表現に関する傾向について、Aグループに比べてBグループは特徴表現のリストが少なく、Bグループでは演習の受講生の間で特徴的な内容として抽出される表現が少ないという結果が得られた。

### 3. 対応分析から見る自己省察の内容

前節では各グループに特徴的な語句や表現を抽出したが、以下では語句・表現の要素と受講年度という属性にどのような関連があるかについて確認したい。図2は、対応分析を実行して得られた結果であり、語句、表現、属性（受講年度）という要素が2次元平面に布置されている（図2で表記された要素の文字サイズの大きさは出現頻度と対応している）。

二つの属性の周辺に布置された語句・表現は、距離の近い属性において使われ方が似ている要素である。遠いところに布置された要素同士は関係性が弱いことを意味し、要素間の距離を関連性の高さとして解釈することができる（君山 2005：24）。平面図からは、要素の散らばりが大きくないとみてとれるため、因子構造は単純であると判断される。要因間で因果関係を探ろうとする

ときは、次元を因子として積極的に意味づけを行うこともあるが、対応分析の場合はデータを平面近似するために次元を用いることから次元に意味づけしないことが多い（君山 2005：71）。本研究では、要素間の関連性を確認するために対応分析を用いているので、次元については特に意味づけを行わない。対応分析での説明次元の数は、サイズ  $m \times n$  のクロス集計表の  $m$  と  $n$  の小さいほうの値から1を引いたものに等しくなることが知られており（小杉 2005：70-1）、本研究の場合、対応分析で用いたクロス表の受講年度のカテゴリーが2値であるため、説明の次元が一つに要約される結果になった。

図2では、“ロールプレイ-実践”と“フィードバック-受け取る”という表現が、AグループとBグループのほぼ中間に位置することから、どちらか一方で特異に表現されるものではなく、2グループで似通って使われていることがわかる。Aグループにおいて使われている表現は、頻度順に、“メンバー-フィードバック”、“必要性-気づく”、“必要性-理解”、“重要-気づく”、“解決力-引き出す”、“具体的-理解”、“視点-考える”である。他方、Bグループの表現には、頻度に応じて、“メンバー-発言”、“コンセンサス-得る”、“グループワーク-技能-向上”、“必要-理解”、“グループワーク-実践”、“メンバー-参加”、“影響-与える”、“向上-繋がる”、“ファシリテーション-ロールプレイ”、“実際-実践”、“着地点-決める”である。

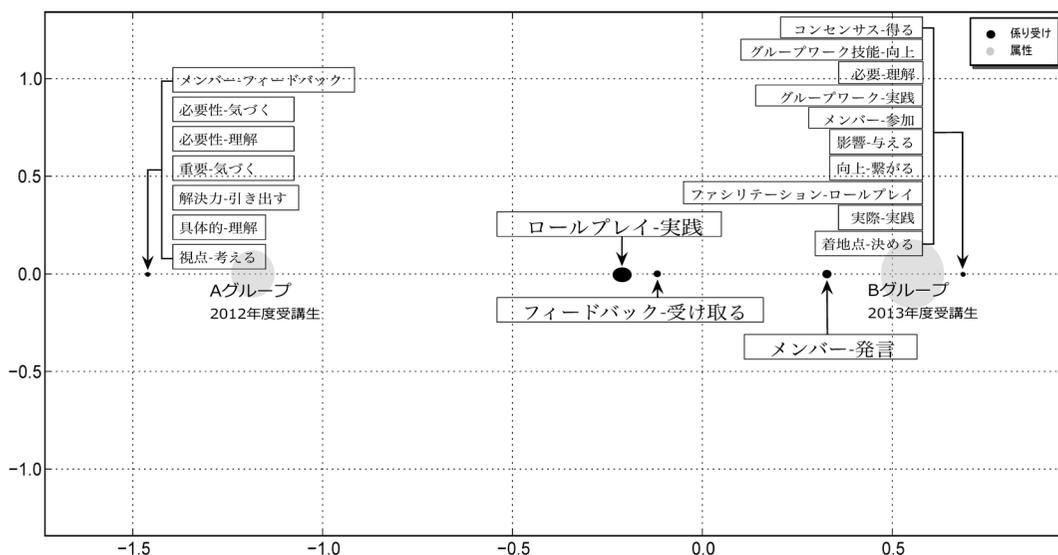


図2 対応バブル分析の結果

グループワーク技能-向上”，“必要-理解”，“グループワーク-実践”，“メンバー-参加”，“影響-与える”，“向上-つながる”，“ファシリテーション-ロールプレイ”，“実際-実践”，“着地点-決める”が挙げられている。

配置された要素について検討すると，Aグループでは，メンバーとの間で具体的にやりとりされたフィードバックを中心にした自己省察が多く，その相互作用を通じて技能に関する必要性，もしくは，重要性に気づき，理解する機会があったと評価する内容が多いと推察される。加えて，技能について具体的に理解できるようになったこと，視点が提供されて考える機会があったことを自己省察する記述が多い。他方，Bグループでは，コンセンサスをどのように得るかというGF技能の向上に関する内容や，実際にグループワークを実践してみてメンバーが参加するための影響力の与え方，GF技能そのものの必要性を理解できたことが技能向上につながったという内容が挙げられている。

全体的な傾向として，Aグループの場合は，メンバー間のフィードバックという次元で自己省察を行う傾向があるのに対し，Bグループの場合は，グループワークという次元で自己省察を行う傾向がみてとれる。上記の結果より，2グループの自己省察の構造については位相が異なっていると推察される。

#### IV. 考 察

本章では上述の結果をもとに受講生の自己省察の内容に関する考察を進める。2グループに見られる共起表現の結果(図1)によれば，AグループはBグループよりも表現リストが少なく，内容の表現パターンが限定されていると解釈される。このことから，Aグループで行われた自己省察については，Bグループと比べた場合に，何らかの制限があった可能性が示唆される。とはいえ，それと対照的に，グループに特徴的な表現を抽出した結果(表2)では，内容から得られた特徴的な

表現パターンの数についてはAグループのほうがBグループよりも多い。以上の結果を検討すると，Aグループの場合は，指導者が省察の枠組みにおいてチェックリストを参照させたことにより，着眼点がある程度制約された中で自己省察が行われたと考えられる。かといって，自己省察にかかわる表現パターンに縛りをかけられたわけではなく，特徴語のパターンの多さから判断すると，チェックリストという規定路線のつたうえで，自己省察を深める方向へ向かったと解釈することが可能であろう。Aグループの記述では，チェックリストの言葉がそのまま用いられる傾向があったことも合わせて解釈すると，Aグループではチェックリストが自己省察を行うときの共通言語，もしくは，共通基準として作用したと考える。神宮(2008:85)によれば，技能習得の学習過程に基準が存在する場合は，自分の遂行レベルを学習者が第三者的に見つめる客観性が獲得されるため，適応状況について具体的に理解することができる指摘されており，Aグループの自己省察では，スキルチェックリストが基準として機能した結果，技能に関する具体的なフィードバックを中心軸とした省察が展開されたのではないかと考える。それに対してBグループの場合は，表1の結果で言及したように，演習のプログラムや授業形態と同調する用語が使われる傾向が見られるため，それらがBグループにおける共通言語として機能したと考えられる。

Bグループについては，図1の共起表現に見られるリストをもとに判断すれば，表現が多いことから自己省察に拡がりがあるようにも捉えられるが，別の見方をすれば，そこには思考の拡散傾向が存在する可能性も指摘されよう。なぜなら，図2に示した要素間の布置関係において，2グループが“ロールプレイ-実践”という要素を中間に挟み，同直線上の対極にあることを考慮すると，Aグループの中心的次元である“フィードバック”という要素は，“ロールプレイ-実践”の内在性を指向した心的表現現象と考えられるのに対し，Bグループの次元軸に表れる“グループワー

ク」という要素は、「ロールプレイ-実践」が埋め込まれた状況・環境への拡張を指向した心的表現現象と捉えられるからである。

上記の考察からは、演習の指導者が同じ教育内容を実践していたとしても、指導者が与える省察の枠組みによって、学習者の自己省察のコンテキストや構造が異なりうることを示している。それでは、省察の枠組みによって学習者の自己省察が異なる場合、指導者は何を考えるべきなのだろうか。本演習について考察するならば、チェックリストを活用して技能に関する習得内容を具体的・詳細に見つめる作業が重要である一方、その技能は実践レパトリーの一つとしてグループワークという援助技法との連関で階層的に把握される必要がある。とすれば、その階層的つながりを学習者がどのように理解するかについても確認できる省察の枠組みを準備し、概念同士をつなげることについても省察できるようなしかけ・機会を作る必要があるだろう。

他方、Bグループでは、「なぜ…」という設定に加えて「どのようなことが…」という問いかけが枠組みに存在していたため、それに学習者が対応した結果、技能が向上した理由に加えて、その技能が実践された状況について自己省察を行う構造が浮上したと考える。それによってBグループには、Aグループの「なぜ…」という思考よりも状況拡散的な傾向が存在する結果が導かれたと考える。しかし結局のところ、2グループの自己省察に関する構造は、演習では体験学習として連続性を持つ内容である。となれば、演習の指導者が学習者に省察の枠組みを与えるということは、すなわち、体験学習に対して学習者が認識するためのシステムを提示することに等しく、そのことは、学習者が拠って立つ言語の感覚を刺激し、思考の様式や方向性を導く行為だと改めて深く自覚される。

体験学習に基づく演習の省察のあり方とは、ソーシャルワーク実践で注意を向ける事項や状況について疑似体験を行い、学習者自らが主体的に知識を構成していくことを目指すものであろう。

技能の習得を目指した演習では、技能習得を目的に設計された人工的な経験中心の演習で終わらせるのではなく、学習者を何に向き合わせて、どのような気づきを刺激するのか、方向付けるのか、学習者の学びにおける位相について指導者側の責務を重く受けとめ、ソーシャルワーク実践へと繋げる必要がある。体験学習に省察を埋め込む際に、指導者がその枠組みを意識する必要があるとはいっても、それは決して、教員が主導権を持ち、バイアスをかけることを意味するのではない。省察という行為が、内面を掘り下げ外から物事を見直す方向性を含んだ行為であるならば、どのような刺激をどの方向性を目指して提供することが適切なのかを確認しなければならないということである。それは、教員が学習の支援者として、何を学ぶ場を学生に提供するのかを認識したうえで、学びの責任を共有することを意味する。演習の指導者は教育の実践者として、自分は何のために、なぜそれを習得させることにこだわるのか、自らの教育上の枠組みや視点の適切性についても考察する必要があるだろう。その意味では、演習指導者自らについても学習者に省察を促す者として、学習者とともに自らが省察を行う者であることが求められる。演習教育で「実施する側と受講する側の間で生じている問題を検証（中村 2010）」すること、「教育訓練者側と学習者側の相互努力の過程のうえに成り立つ（岡本・平塚 2004）」演習教育とは、学習者と指導者の双方が行う自己省察をかみ合わせ、相互作用を生じさせることによって成立するのではないだろうか。学習者が内なる問いかけを行い自らの実践技能を再帰的に見つめるように、指導者も自らの演習がどのような自己省察を引き出しているかについてエビデンスを得て、その結果を再び教育実践へ帰させることが、学びの共同作業を見つめ直し、演習教育を構築する相互努力につながると考える。最後になるが、本研究で用いたデータは一般化したい母集団からランダムにサンプリングされたわけではなく、サンプル数としても十分とは言えないため、上記の結果が社会福祉士養成校における演習教育

に般化できるとは断言はできないが、上記の結果については、今後、相談援助演習を担当するほかの教員によって成果が補完され、ひいては、定量的研究によって検証されるべきものとする。今後の課題としては、分析対象者の数を増やすとともに、性差に関する視点<sup>6)</sup>、演習で最後に課したレポートの内容のみを分析対象とするのではなく自己省察の過程を時系列に解析する視点を取り入れて考察を深める必要があるだろう。

**謝辞** 本研究の一部は、科学研究費補助金(22530601, 代表：黒田 文)、および、2013年度島根大学法文学部学部長裁量経費の助成を受けたものです。ここに謝意を表します。

#### 補遺 ファシリテーターのスキルチェックリスト

下記の項目について「かなりできる(1点)」から「自信がない(3点)」の3段階で回答を求めた。

- 1 自分の立場を中立におき、メンバーが安心して自由に発言しあえる雰囲気を作る。
- 2 自分の考えでコントロールせずに、グループのプロセスを見守ることができる。
- 3 自分が話すより、グループメンバーが話すのを促すことができる。
- 4 グループメンバーに対して肯定的なフィードバックを与えられる。
- 5 グループに対して、目標やテーマを的確に示すことができる。
- 6 気づきと解決力を引き出すような質問を、臨機応変に投げかけることができる。
- 7 出てきた発言を目標につなげることができ、はずれたときは引き戻すことができる。
- 8 言葉の奥にある意図や気持ちも含めて聴きとり、確認したり、要約することができる。
- 9 あいまいなやりとり、誤解のおそれがある発言は、確認してはっきりさせることができる。
- 10 否定的な発言を肯定的にリフレームし、視点の転換を促すことができる。
- 11 グループに生じている問題を把握し、学びの

チャンスとなるように扱うことができる。

- 12 グループからの正直なフィードバック(批判も含め)をそのまま受け取ることができる。

なお、このチェックリストの権限はヒューマン・アスク・ケア(『グループファシリテーションの理論とスキル』)に属するものであり、無断使用は禁止されている。筆者は本研究での利用にあたり、ヒューマン・アスク・ケアならびに考案者のK. Howard氏から使用許可を取得した。ただし、このチェックリストをGF技能演習の有効性指標として利用する適否の判断責任については全面的に筆者が負うものである。

#### 注

- 1) Reflectionの訳語には、反省、内省、ふり返り、省察などがあてられている。reflectionに哲学的な定義を与えたDewey(1933)の考え方に基づくと、reflectionの行為基準の一つは意味を生成する過程であり、学習者が一つの経験をともにそれがほかの経験や考えにどう関連するかを深く理解しながら次の段階へ動くことだと解釈される(Rodgers 2002)。柳沢・三輪は、Schön(=2007)が用いるreflectionの訳出にあたり、過去への指向性や内面を見つめることを強調する反省、内省、ふり返りではなく、省察を採用したと述べており(Schön=2007:v)、本稿でもMintzberg(=2006:383)の引用と上述の解釈に倣いreflectionを省察と記す。ただし、本研究で引用した福山(2013)の文献では、reflectionに内省という訳語をあてていることから、福山(2013)文献に基づく文脈では内省という言葉を用いる。その点は研究上の解釈において致命的な齟齬はないと考える。なぜなら、Kolbの学習サイクルモデルは2015年出版の『Experiential learning』で改訂され、reflectionは意図を伴った変身(transformation)の過程と説明されているからである(Kolb 2015:67)。
- 2) “思考や経験についての思考”である省察という行為は、学習場面であれば、自己過程として「自己省察」という語を用いると理解しやすいと指摘される。
- 3) 本研究でGF技能のチェックのために用いた尺度については、構成概念の妥当性が検証されているわけではなく尺度としては不十分であることは言及すべきであろう。筆者の管見では、GF技能に関する測定を行うための質問項目群は国内においては上記以外

に見当たらなかった。日本ファシリテーション協会は、ファシリテーションの能力について五つの能力を紹介しているものの、ファシリテーションの測定について構成概念が検証された尺度が存在しているわけではない。

- 4) あわせて演習前の平均値について同様にt検定をかけ、両グループ間で有意差がないかを検討した。結果、両グループの平均値差 =  $-0.059$ 、標準偏差 =  $.113$ 、 $t = -0.518$ 、 $df = 15$ 、 $p > .612$ 、から有意差は確認されなかった。つまり、AグループとBグループは、技能習得を目指す学習集団としては同等だと推定される。
- 5) 受講生だけでグループを進行するが、途中で助け船を出したほうがよいと指導者が判断したときには指導者自身がファシリテーターとして彼らのグループに参加させてもらう場面もあった。これまでに話し合われたテーマには「義務教育における体罰を許容するか」、「M市の地域活性化のために若者ができることは何か」などが挙げられる。「NASA」というプログラムは、ファシリテーションの4要素に入る前の演習で、グループの力を実感してもらうために実施するプログラムである。全15回の授業で他の7回は、グループとグループワークを理解する(2回)、グループのプロセスを理解する(1回)、グループ・コミュニケーションとグループ・プロセスを分析する理論・道具を理解する(2回)、グループ・ダイナミクスを理解する(1回)、リーダーシップを理解する(1回)内容にあてている。
- 6) 本研究の分析に「性別」を追加すると、データ情報構造のスパース性が促進されるため、今回は「年度」の次元軸にとどめている。

## 文 献

- 天野真家・石崎 俊・宇津呂武仁・ほか(2012)『IT text 自然言語処理』オーム社。
- Boud, D., Keogh, R. and Walker, D. eds. (1985) *Reflection: Turning Experience into Learning*, London: Kogan Page.
- Dewey, J. (1933) *How We Think*, NY: Prometheus Books (Original work published 1910).
- Kolb, D. (2015) *Experiential Learning*, Experience Based Learning Systems, Inc.
- Rodgers, C. (2002) Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking, *Teachers College Record*, 104, 842-66.
- Dewey, J. (1983) *Experience and Education*, Macmillan Company. (=2004, 市村尚久訳『経験と教育』講談社学術文庫.)
- Feldman, R. and Sanger, J. (2007) *The Text Mining Handbook*, Cambridge University Press. (=2010, 辻井潤一監訳『テキストマイニングハンドブック』東京電機大学出版局.)
- 福山和女(2013)「ソーシャルワーク教育における演習教育の実態——教員がもつ演習教育に対する苦手意識」『ソーシャルワーク学会誌』27, 1-16.
- Green-渡部律子(1995)「ロールプレイと三段階フィードバックの組み合わせによる社会福祉援助面接技術教育の試み——アメリカMSWプログラムの事例を通じて」『社会福祉実践理論研究』3, 47-65.
- 石田基広(2008)『Rによるテキストマイニング入門』森北出版。
- 石田基広・金 明哲(2012)『コーパスとテキストマイニング』共立出版。
- 神宮英夫(2008)『スキルの認知心理学』川島書店。
- Kanfer, R. and McCombs, B. L. (2000) Motivation: Applying Current Theory to Critical Issues in Training, S. Tobias and D. T. Fletcher eds. *Handbook of Training*, NY: Macmillan, 85-108.
- 川島恵美(2003)「援助者養成の方法——集中的グループトレーニングにおける学びを通して」『関西学院大学社会学部紀要』95, 133-144.
- 君山由良(2005)『コレスポネンズ分析の利用法』データ分析研究所。
- 小杉考司(2005)「第4章テキストマイニングのからくり2」藤井美和・小杉考司・李 政元編著『福祉・心理・看護のテキストマイニング入門』中央法規出版, 60-73.
- MacGonigal, K. (2011) *The Willpower Instinct*, Avery. (=2012, 神崎朗子訳『スタンフォードの自分を変える教室』大和書房.)
- Mintzberg, H. (2004) *Managers not MBAs*, Berrett-Koehler Publishers. (=2006, 池村千晶訳『MBAが会社を滅ぼす——マネージャーの正しい育て方』日経BP社.)
- 森 時彦(2007)『ファシリテーター養成講座』ダイヤモンド社。
- 中村佐織(2010)「ソーシャルワークにおける演習教育の課題」『ソーシャルワーク研究』36(2), 4-14.
- 那須川哲也(2006)『テキストマイニングを使う技術/作る技術』東京電機大学出版局。
- 西川ハンナ(2002)「社会福祉士養成における社会福祉援助技術演習の課題——社会福祉援助技術演習研究会参加教員へのアンケート調査に基づいて」『テオロギア・

- ディアコニア』36, 109-23.
- 小笠原知枝・松木光子 (2012) 『これからの看護研究 (第3版)』ヌーヴェルヒロカワ.
- 岡本民夫・平塚良子編著 (2004) 『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.
- 大隈 昇・保田明夫 (2004) 「テキスト型データのマイニング」『理論と方法』36, 135-59.
- 大沢いずみ (2001) 「社会福祉援助技術演習におけるグループ体験と評価の実施」『社会福祉実践理論研究』10, 1-10.
- Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, Inc. (=2007, 柳沢昌一・三輪建二監訳『省察的実践とは何か——プロフェッショナルの行為と思考』鳳書房.)
- 杉山明伸 (2009) 「第6章IPWを担う人々を理解する9) 社会福祉士」埼玉県立大学編『IPWを学ぶ-利用者中心の保健医療福祉連携』中央法規出版, 151-4.
- 立石宏昭・守本友美 (2007) 「4つの役割に焦点化したソーシャルワーク教育」『社会福祉学』47(4), 149-58.
- 内山将夫・中城清美・山本英子・ほか (2004) 「英語教育のための分野特徴単語の選定尺度の比較」『自然言語処理』11(3), 165-97.

## Identification of Students' Self-reflection Patterns in Experiential Learning Exercises of Practical Skills in Social Work Education by Using Text Mining Analysis

Aya KURODA

This article describes a study to identify students' self-reflection patterns in acquisition of social work skills through experiences in an educational lab. The study indicates that the context patterns of students' reflection differ according to the framework employed by the educational mentor. The results provide the mentors with ways to guide students in a sequential framework in an educational setting. The article concludes with an outline of recommendations for future research.

**Key Words** : Social work education, Self-reflection, Group work, Facilitation