

【論文】

ソーシャルワーカーとしての学びにおける リフレクション — 「今いるところ」から離れるために—

浅野 貴博

和文抄録

本論文では、専門職としての力量を高める上で不可欠なリフレクションに関して、学びとは切り離せないものと捉えた上で、ソーシャルワーカーが、実際の支援の文脈の中でどのようにリフレクションを行い、自身の理解の変容を伴う学びの経験をしているかについて考察するために、質的研究を実施した。

分析の結果、ソーシャルワーカーはリフレクションについて、日々の支援の忙しさから一歩離れ、自身の支援活動を見つめ直すことと捉えていた。ソーシャルワーカーは自身が置かれた支援の文脈の中で、各々のニーズに応じた様々な手段を用い、自身が「今いるところ」から離れることで、自身とは異なる新たな視点を得るという学びの経験をしていた。そうした学びが起きるためには、ソーシャルワーカーが自身のことをオープンに語れるサポートティブな他者との関係性に加えて、支援の前提の見方が様々な形で揺さぶられる必要があることが明らかになった。

キーワード：リフレクション、プロフェッショナル・ラーニング、気づき、サポートティブな関係、クリティカルな問いかけ

I. はじめに（問題の所在）

今日の複雑化、そして深刻化する様々な社会問題に対応することが求められるソーシャルワーカー（以下SWer）は、各々の分野の最前線で困難な課題に応えるべく、専門職としてそのキャリアを通し、自らの実践力を向上させる必要がある。そうした中、養成教育の段階から現任者教育に至るまで、SWerとしての力量を高める上で、リフレクションがいかに重要な役割を果たしているか

に関して多くの指摘がある（e.g. Fook 1996；1999；Gould and Taylor 1996；White et al. 2006）。しかし、リフレクション、またはリフレクティブ・プラクティス（reflective practice）に関する数多くの研究がある一方で、それが何を意味するのかについてはいまだ明らかにされていない。まず、リフレクションがこれまでどのように論じられてきたかを概観する。

リフレクションを論じる上で、Schön（1983；1987）によって展開された「リフレクティブ・プラクティショナー（reflective practitioner）」の概念を無視することはできない。Schönは、ソーシャルワークについて直接にはほとんど論じてはいないが¹⁾、その概念は、専門職の実践や学びを考える上で、ソーシャルワークを含む様々なヒューマンサービス分野において多大な影響を与えた。

2016年2月9日受付／2016年11月10日受理
ASANO Takahiro
ルーテル学院大学総合人間学部
E-mail：tasano@luther.ac.jp

Schön (1983) は、リフレクションに関し、実際の現場において実践者が様々な判断を行う上で極めて重要な要素であるとし、リフレクションを「Reflection-IN-action (行為の中の省察)」と「Reflection-ON-action (行為についての省察)」の2つに分けている。前者が、ある状況における行為の最中に起こるのに対して、後者は事後にその行為の意味を考え、反省し、そこから学ぶことを指す。Schön はこれらの概念を通して、専門的知識と日々の実践との関係を理解する上で重要な示唆を与えた。

Schön によるリフレクション、またはリフレクティブという語に代わって、多くの研究者によってリフレキシビリティ (Reflexivity)、またはリフレクシブ (Reflexive) という語が使われ、両者はしばしば混同される。両者は関連しているが、その相違点について認識する必要がある。リフレクションが、実践での判断や行動のベースとなる自らの前提 (assumption) に気づくという自己覚知に関わるのに対して、リフレキシビリティは、Fook and Askeland (2006:45) によれば「研究、我々が創る知識のタイプ、そして知識を創る方法に対して及ぼされる、我々自身の影響、さらに社会的・文化的なコンテクストの影響を認識する能力」を指す。ここでリフレキシビリティは、Schön によるリフレクションに対する異議申し立てとして捉えることができる。Schön によるリフレクションが、実践者の主観にのみ焦点が当てられ、社会・文化的なコンテクストの影響を過小評価しているという批判 (e.g. Usher et. al. 1997) が向けられるのに対して、リフレキシビリティでは、その射程を拡げ、実践者の行動に影響を及ぼす様々なコンテクストについても考慮に入れる必要性が強調される。

さらに、近年のリフレクティブ・プラクティスに関する研究では、権力関係や社会構造への異議申し立てという、よりクリティカルな方向へとその理論を発展させている。クリティカルなアプローチでは、批判理論 (critical theory) に基づき、我々の考え方は権力関係による影響を受けているとする (Everitt et al. 1992). Fook & Gardner

(2007:15) はその目的について、「支援のベースとなる前提を揺さぶる」ことで、我々が社会生活について当たり前と捉えていることと、こうであるべきという信念との間を結び付けることであると指摘している。こうしたクリティカルなアプローチは、社会的に不利な立場に置かれている様々な人々のための変革を志向する (change-oriented) ためのアクションの枠組みを提供しているといえる。

では、リフレクティブ・プラクティスとクリティカル・リフレクションはどのような関係にあるのであろうか。この問いに関して、意見の一致はほとんど見られない。社会的に不利な立場に置かれている人々のエンパワーメントの必要性を強調するために、両者を区別すべきとする意見がある (Catterall et al. 2002; Fook and Askeland 2006; Reynolds 1998) 一方で、両者は別個のものではなく、相互に補完し合う関係であるとする意見 (Redmond 2006) もある。この問いを考える上で、Brookfield (1995) が重要な示唆を与えてくれる。Brookfield (1995:37) は、教師による教育実践において、リフレクティブ・プラクティスが次の二つの目的を伴った時に、クリティカル・リフレクションの枠組みがもたらされるとしている。一つは、「権力への斟酌が、どのように教育のプロセスと相互作用に組み込まれ、それらを形作り、さらに歪めているかを理解する」ことであり、もう一つは、「我々の教育活動を容易にするように見えるが、その実、長期的には益することはない我々の前提の考えや実践への問いかけをする」ことを目的とした場合である。クリティカルなリフレクティブ・プラクティスは、ある構造が個人的レベルだけでなく、社会的レベルにおいて、いかにして構成されているかを実践者が認識するプロセスに関わるといえる。そうしたクリティカルなリフレクティブ・プラクティスを通し、実践者は、自らが実践に携わるコンテクストの中で生じる問題をより広い視点から捉えることが可能となる。

ここでクリティカルな視点を伴うリフレクションは、実践者個人の変容のみならず、社会の変革を目的とする、Mezirow (1990) による「変容的

学習」と結び付けることができる (Grace 2007; Oakes and Rogers 2007). Mezirow (1990:18) は、変容的学習が起きるためには、実践者がクリティカル・リフレクションを通し「我々の考えのベースとなる前提を再考し、その結果として生じる変容した視点からの理解に基づき行動する」必要があるとしている。このことから、リフレクションと学びは切り離せないものと捉えることができる。筆者は、博士論文で、SWerの専門職としての学びであるプロフェッショナル・ラーニング (professional learning) について調査した結果、SWer自身の理解の変容を伴う学びが、1) 経験、2) 学びの機会、3) リフレクションの3つの要素から構成されていることを明らかにした。これらの要素は別個に切り離されているのではなく、各々の要素が分ちがたく結びついたホリスティックなまとまり (unity) として捉える必要があることが分かった。本論文では、SWerとしての学びの構成要素の一つであるリフレクションに焦点を当て、理解の変容を伴う学びの経験へと結び付くリフレクションが、実際の支援のコンテキスト (以下文脈とする) の中でどのように行われているかについて、SWerのプロフェッショナル・ラーニングの視点から考察する。

II. 研究方法

1. 調査協力者

調査対象は、社会福祉士、または精神保健福祉士を有し、社会福祉関連の現場で10年程度以上の実践経験のあるSWerであり、計26名が調査に参加した。調査協力者 (以下協力者) の内訳は以下の通りである。性別は男性12名、女性14名であり、年齢構成は30代が14名、40代が9名、50代が3名であった。実践経験は8~10年が12名、11~20年が12名、20年以上が2名であった。支援分野については、参加者の支援分野にバリエーションをもたせることを意図し、「有為抽出法 (purposive sampling)」(Kuzel 1992) を用いた結果、障がい者が14名、高齢者が6名、児童が3名、地域が2名、司

法が1名であった。協力者のリクルートに関しては、まず、筆者の人的ネットワークを活用して、調査対象のSWerに調査への協力を依頼した。その後、協力者の専門職ネットワークを通して協力を依頼した。

2. 調査方法

調査は、2013年6月から8月にかけて、筆者自身がインタビューと参与観察を実施した²⁾。インタビューについては、支援分野に偏りのないように協力者を6グループに分け、フォーカスグループ (以下FG) を実施した後、参加を希望した16名を対象に個別インタビューを実施した。個別インタビューによってFGをフォローアップすることで、FGでは十分に議論することができなかったトピックについてより深く、そして詳しく聞くことが可能となる (Morgan 1997:23) ことを意図し、FGと個別インタビューの組み合わせを採用した。インタビューの時間は、FGが約2時間、個別インタビューが約1時間で、半構造化インタビューを実施した。インタビューでは、SWerとしての自身に影響を与えたと思われる学びの具体的な経験において、1) どのように (How) 学びが得られたか、2) 何を (What) 学んだか、3) その経験を経たことで、支援する上で何か変化があったかについて協力者に語ってもらった。

また、インタビューに加えて、協力者が関わる様々な学びの場 (e.g. 研修、援助職同士の自主的な勉強会等) において参与観察を実施した。インタビューと観察の組み合わせに関しては、Flick (2009) がその有用性を指摘するように、協力者が関わる学びの場における参与観察を通し、フォーカスグループ及び個別インタビューで協力者から得られたデータを補い、インタビューデータについての代替の解釈の可能性を広げることを目指した。

3. 分析方法

分析方法は、協力者によって語られたSWerとしての様々な学びの経験のストーリーをホリスティックに捉えるために、ナラティブ分析におけ

る「テーマ分析」(Riessman 2008)を用いた。インタビューで語られたストーリーを分割せずに、ストーリーの流れや、ストーリーの中に含まれた豊かなディテールを出来る限りそのまま残す(同上, p.74)ことを意図し、データ分析を進めた。Kvale (1996: 182)は、テキストを「単なる言葉の集まり」に減じることで、テキストの意味の解釈の可能性の範囲が狭まり、さらなる探求や発展への寄与を制限しうることを指摘している。

データ分析にあたり、まず、逐語記録化した全てのインタビュー・データから、「より多くのことを語る一方で、謎 (puzzle) に包まれた」(Shaw and Holland 2014: 223)ように思われるインタビューをFGと個別インタビューから一つずつ選んだ上で、データのコーディングを行った後、トピックに応じてカテゴライズし、暫定的な分析枠組みを作成した。次に、残りのデータの中でその分析枠組みに「容易にはフィットしない」(同上, p.223)と思われるいくつかのケースを選び、分析枠組みの見直しを繰り返し行った。そして、その分析枠組みをベースに質的データ分析ソフトのMaxQDAを使い、残りのデータの分析を進めた。

4. 倫理的配慮

調査の実施にあたり、調査目的や方法、匿名性の確保、結果の公表などについて、協力者に口頭及び文書で説明し、協力の同意を得た。また、調査の実施前に、筆者の所属先大学であったヨーク大学(英国)のソーシャルポリシー&ソーシャルワーク学部を設置されている倫理委員会の承認を得た。なお、以下の「結果」で協力者の語りを提示する際に用いた氏名は、全て仮名である³⁾。

Ⅲ. 結 果

調査の結果、協力者が理解の変容を伴う学びを経験するためには、学びの中でリフレクションが行われる必要があることが明らかとなった。協力者が、自らの学びの経験の中でリフレクションをどのように捉えているかについて分析したところ、1)「今いるところ」から離れる、2) 変化の可

能性への気づきの2つが特徴的に認識されていた。また、学びにおいて、リフレクションが何によって促されるかを分析した結果、「サポートティブな関係の中で離れる」ことが重要であることが分かった。さらに、サポートティブな関係の中で離れる上で、1) 離れるための場 (space), 2) 離れるための時 (time) の2つの要素が関係していることが明らかとなった。

1. リフレクションの捉え方

1) 「今いるところ」から離れる

まず、協力者がリフレクションをどのように捉えているかについてみていく。協力者の多くが、SWerとしてのキャリアの中で大きな影響を与えたとと思われる学びの経験を語る中で、学びにおけるリフレクションの重要性について述べていた。協力者の学びの経験を分析した結果、彼らはリフレクションを、SWerとしての日々の支援の忙しさから一歩離れ、様々な方法で自身の支援活動を見つめ直すことと捉えていることが分かった。協力者の若松は、SWerだけでなく、心理職等の対人援助職も参加する、定例の自主勉強会での学びの経験を次のように語っている：

事例提供者として自主勉強会に参加した時に、フラットな見方でその事例の家族のジェノグラムを眺めると、こんなにも自分が気づかなかった視点に気がつくのかということを感じた。すね、(〜)長いことケースの担当をしてるとそういう想像力が働かなくなって、違和感に鈍感になるんですね。

多くの協力者が、日々の支援の中で、自身とは異なる視点から自らの支援を振り返ることの難しさを語っていた。本郷は、自身が担当していたケースに行き詰まりを感じていた際に、同僚からのフィードバックを通してそのケースを別の見方で捉えられるようになった経験を次のように語っている：

自分ひとりで抱え込んでやっていたので、全

く見えていない部分もあったんですね。第三者からみてその介入の方法はどうだったのかという指摘があったので、そういうことを聞くと、「ああ、そうやな」と。どうしても俯瞰的な目線で見れていなかったの。自分の目の前のことしか見れてなかったですね。

支援の渦中は自身の視点からの見立てでそのケースを見ているため、本郷が語るように「俯瞰的な」視点からの見立てをすることが難しい。そうした中、若松は職場外の自主勉強会への関わりを通して、また、本郷は職場の同僚からの指摘を通して、自身とは異なる視点を得ることで、つまり、自身が「今いるところ」から離れることで自らの支援を振り返る学びの経験をしていた。

2) 変化の可能性への気づき

また、上述の例のように、職場内・外の様々な他者との関わりを通して自身とは異なる視点を得ることは、自身が関わるケースの「変化の可能性への気づき」につながりうる。高田は、月例で開催される職場外の事例検討会で、自身の担当ケースを検討した際の学びの経験を次のように語っている：

やっぱり自分が事例を出すと、その渦中というものはその事例にはまっている私がいるので。私の側面からしか見えていない見立てではなくて、他の人たちからみたらどんな見立てがあるんやろうか、どんな可能性がこの家族には隠されているのかというような気持ちですね。

ここで押さえておかなければならないポイントとして、SWerが行き詰まりを感じているケースについて、自身の見立てから離れ、それまでとは異なる視点からケースをみることができるようになることが、必ずしもそのケースの解決法に直結するとは限らないことが挙げられる。しかしながら、自身とは異なる視点から捉え直す学びの機会が、以下の高田の例のように、そうした困難ケースに対しSWerがそれまで気づけなかった変化の

可能性を見つけ、新たな気持ちでそのケースに向き合うことを促す：

違う視点から見て、何が問題になっていて、何を突っ込まないといけないのかというあたりについてもらったフィードバックによって、自分の突っ込み加減がわかるというか、何かひとつのことにとらわれていたかもしれないなあとか、やっぱりここは大事なのでもう少し整理があるなあとか。

他者との関わりを通して自身が「今いるところ」から離れることで、それまで行き詰まりを感じていたケースの変化の可能性に気づき、それが支援の次の一手につながりうる。このように、SWerはリフレクションに関して、自身が「今いるところ」から離れ、日々の支援の変化へと結びつくオルタナティブに気づくことを重要視していることが分かる。

2. リフレクションを促すもの

ここまで、協力者が自らの学びの経験の中で、リフレクションをどのように捉えているかについて述べた。次に、自身が「今いるところ」から離れ、変化の可能性への気づきにつながるリフレクションが、何によって促されるかについてみていく。

多くの協力者が、日々の支援の中で自身の支援について新たな視点を得ることの難しさを語っていた。根岸は、職場で毎週開かれるケース会議について次のように語っている：

全部のケースの動きをそれぞれ報告しあうんですけど、やっぱり同じ職場で日頃話しをしている人と意見交換をしても、そんなに反対の意見というのは出なくて。あと、そのケースに関わっている機関でカンファレンスをして、そんなに大きく違う話しが出ることも少ないんですね。

根岸の例のように、ケース会議などで自分と異

なる視点を得られることが少ないために、物足りなさをしばしば感じると語る協力者が少なくなかった。分析の結果、彼らが感じるそうした物足りなさは、職場の同僚等とのやり取りを通して得られることの多くが、彼らの予想の範囲内であることから来ていることが分かった。では、SWerが「今いるところ」から離れ、自身とは異なる視点を得るには何が必要なのであろうか。

サポーターティブな関係の中で離れる

全ての協力者が、職場等でケース会議や事例検討の機会があると語っていたが、先述の若松が「自分の気持ちを話したり、ジレンマを相談したりということは職場ではなかった」と語っているように、そうした場でオープンなコミュニケーションをすることにためらいを感じると語る協力者が多かった。自身の担当ケースに行き詰まりを感じても、そうした場で同僚らとオープンに共有することをためらう理由について、坂下は次のように語っている：

さらに良くしていくための事例検討なのに、事例を出すのにも勇気がいったりとか、事例を出した支援者がダメ出しをくらうことが多いですよ。なので、前向きな事例検討にならないことが多くて、

坂下が語ったように、ケース担当者の支援の「誤り」に焦点が当てられることの多い事例検討の場に関して、ある協力者は、「結構厳しいことを言われるので、時々泣いてしまうというような失態があったりするんで、勇気がいるんですよ。(～)もうちょっと言いやすい空気にしてほしいなと思いますね」と語っている。行き詰まりを感じる支援について共有することに「勇気」が必要な関係性においては、自身の支援の誤りを批判されるリスクを避けるために、同僚や上司に対してオープンになることに二の足を踏む。そしてそのことが、協力者がリフレクションについて重要視する、自身とは異なる新たな視点を得ることの妨げにつながる。

しかしながら一方で、職場でのコミュニケーションに特段問題を感じていない場合でも、事例検討の場で同僚等から得られることに物足りなさを感じると語る協力者もいた。柳津は、自身の職場について、「日々の『もう、困るわあ』といった」感情的なことはオープンに言いやすい雰囲気だったが、事例検討の場で自身が行き詰まったケースについて話しても「全く得られないわけじゃないんですけど、やっぱりこちらが求めるようなものは少なかった」と語っている。柳津の例が示す、職場内という日常の支援の文脈の中で、自身と異なる新たな視点を得ることの難しさについて、先述の坂下は、複数の職場での実践経験を振り返り次のように語っている：

同じ組織の中にいると、ケースに対する見方、視点が偏るんですね。(～)長年そこで築かれてきた視点、支援の方向性ということが、外から入ってきた身からすると色々違うなあということが分かるんですね。それがいい場合もあるかもしれないけど、事例検討をするときは新たな気づきというのは生まれにくいですよ。

協力者自身だけでなく、彼らの所属機関や施設にも支援の前提となるそれぞれの見方が存在しており、それが各々の見方にも影響を与える。そうした支援の前提の見方がある程度共有する職場内だけでは、自分たちの暗黙の前提の見方に気づき、自分たちと異なる視点を得ることは難しい。SWerが「今いるところ」から離れ、新たな視点を得るためには、前述の通り、自分自身のことをオープンに語れる「サポーターティブな関係性」に加えて、支援の前提の見方 (assumption) が「揺さぶられる」必要があるといえる。逆に言えば、専門職としての判断をする上でベースとなる自らの前提の見方が、異なる視点・見方によって問われない限り、SWerとして何かを「学んだ」とは捉えられないことが分かる。

次に、協力者が、実際の支援の文脈の中でどのようにして自身が「今いるところ」から離れ、変化の可能性への気づきにつながるリフレクション

を行っているかについて、(1)離れるための「場」、(2) 離れるための「時」という2つの側面からみていく。

(1) 離れるための場 (space)

協力者は、様々な機会を通して自身の理解の変容を伴う学びの経験をしてきたが、そうした学びの場は、職場外と職場内に大別できる。以下、各々の場について述べる。

a. 職場外の学びの場

先述の若松や高田の例のように、協力者の多くが、対人援助職らによる職場外の勉強会や事例検討会等のラーニンググループ (learning group, 以下LG) に関わった経験があった。「II. 研究方法」で述べた通り、インタビューで得られたデータを補うために、協力者が関わるLGにおいて参与観察を行った。その結果、そうしたLGは、メンバーをSWerに限定しているものから、介護職や心理職等の他の対人援助職も参加するものまであった。また、開催頻度は1ヶ月に1回程度のものから、数ヶ月に1回程度のものまであった。協力者にとって、そうした職場外の学びの場が、職場内という日常の支援の文脈から離れ、行き詰まった担当ケースのことや自身の感情的なことなどを語れる場になっていた。LGによっては、勉強会や事例検討会を終えた後に、希望する参加者で食事に行っていたのだが、その場が、その日の振り返りをしたり、また、お互いの近況を共有し、悩みなどを語り合う場にもなっていた。先述のように、自分自身のことをオープンに語る「サポートティブな関係性」における他者との関わりが、それまでとは異なる新たな視点を得る学びの経験に結び付いていた。

ここで強調したいのは、職場外の学びの場が、上記のような対人援助職らによるLGに限られるわけではないということである。LGは、専門職同士の学びを目的とした活動といえるが、協力者は対人援助職以外の他者との関わりを通して、それまでとは異なる視点を得る学びの経験をしていた。宮下は、大学時代の親しい友人との飲み会

での学びの経験を次のように語っている：

一般企業に勤める友人なんかは自分の話を聞いて、「それお前の仕事なん？」と言ったりだとか、「それは何のためにしてるの？」とかいう話を、厳しい話ではなくて、ぼんと言われると、ああそうか、何でやろなというのを改めて考えたりだとか。

宮下にとって、対人援助職ではない友人からの素朴な問いかけが、自身の支援についての暗黙の前提の見方を揺さぶり、それまでとは異なる視点から日々の支援やSWerとしての自らのあり方を見つめ直すきっかけとなっている。宮下は、こうした学びの機会について「それによって何かが解決するわけではもちろんないんですけど、すごく刺激にはなっていた」と語っている。

職場外の学びの場に関して、もう一つ付け加えなければならない場がある。複数の協力者が、TwitterやFacebookといったソーシャル・ネットワークワーキング・サービス (SNS) を積極的に使い、対人援助職に限らない様々な他者と職場を超えたネットワークを結んでいた。先述の高田は、SNSを通して得られる学びについて次のように語っている：

投稿する内容については、仕事の振り返りとして、愚痴ではなくて、仕事を通して得られた気づきについて書くようにしているんですね。それによって、見た人が何かを感じたり、考えるきっかけになればと思って書いていますね。それで投稿を見て何かを感じた人が、そのことをコメントしてくれるので、またそれによって自分が考えさせられたりということもよくありますね。

高田は職場外のLGにも積極的に関わる一方で、SNSを使って日々の支援での気づきを他者と共有し、自身とは異なる視点を得る学びのきっかけにしていた。上述の通り、LGは多くても1ヶ月に1回程度の開催である一方で、SNSは好きな

時にいつでも使えることから、SNSがLGを補完する役割を果たしているといえるかもしれない。

b. 職場内でのセルフ・リフレクション

ここまで、自身が「今いるところ」から離れ、新たな視点を得るために協力者が関わる職場外の学びの場について述べてきた。では、職場内という日常の支援の文脈の中で、彼らはどのような手段を使って、リフレクションを行っているのだろうか。複数の協力者は、忙しい日常の支援から一歩離れるために、本などのテキストを使うと語っている。以下の川口は、SWerの倫理綱領を自身の支援を振り返るきっかけにしていると語っている：

ソーシャルワーカーとしての基本はどこにあるんだというのが大事だと思うので、迷った時に立ち返るのは倫理綱領だなと思いますね。仕事に追われる中で忘れてしまうんです。でも、迷った時に見ると、「ああここに全部書いてある」と思うんですね。

川口にとって支援をする上での「基本、道しるべ、拠り所」である倫理綱領は、「自分が道から外れないように守ってくれるもの」であるため、川口はいつでも手に取れるように、職場の自身の机に倫理綱領を置いておくと語っている。また、川口と同様に、横田は、「バイスティックの7原則」を職場の自身のパソコンに貼り、「常にそれをみて、自分を戒めながらというか、その基準から外れないようにというので自分の軸」にしていると語っている。川口や横田にとって、倫理綱領やバイスティックの7原則というテキストが、支援に行き詰まりを感じた際などに参照するポイントになっている。このことから、そうした自分なりの参照ポイントを通して、SWerは自己内で対話を行い、自身の支援を振り返るというセルフ・リフレクションを行っているといえる。

このように、SWerは自身が置かれた支援の文脈の中で、それぞれのニーズに応じた様々な方法でリフレクションを行うことで、自身とは異なる

視点を得るといふ学びの経験をしていた。最後に、自身が「今いるところ」から離れるための「時」という側面から、リフレクションをみていく。

(2) 離れるための時 (time)

a. 離れるための時間

まず、「時間」という面から、「離れるための時」について述べる。多くの協力者が語るように、SWerは相次ぐ関連制度・施策の変更への対応に追われ、自身の支援を振返る時間がなかなか取れない中、日々の支援に携わっている。大塩は、そうした日常業務の忙しさの中で、「学ぶ余裕もなくなりますし、他の機関からの助言とかもこちらに余裕があれば吸収できますけど、あせっている時とか、対応に追われている時とかは十分に吸収できない」と語っている。しかし、ここで注意しなければならないのは、このことが、リフレクションには必ず一定の時間的余裕が必要であることを意味するわけではないということである。多くの協力者が、増加する仕事量に対してストレスを感じると語る一方で、全ての協力者がそうした時間的制約によってリフレクションが妨げられると捉えているわけではない。前項で述べた通り、多くの協力者は日々の忙しさの中で、多様な方法でリフレクションをするための時間を作っていた。このことから、時間的制約が必ずしもSWerのリフレクションの妨げになるとは限らないといえる。

b. 離れるための期間

次に、「離れるための時」に関して、「期間」という面から述べる。上記の時間的余裕に加えて、SWerとして積み重ねてきた様々な経験についてリフレクションをするには、ある程度の期間を必要とする場合がある。先述の宮下の学びの経験が、この点をよく表している。宮下は以前、職場のある同僚の支援方法に対して「素直に評価できなかったという時代があった」のだが、その時のことを次のように振り返っている：

今から思うとですよ、その職員がやっていることに興味があって、いいことをやっているんやろうなというのに対して、ちょっといいなと思うけれども、その一方で、自分の力も足りないところもあって、単純に忙しくて手が回らないというのがある。それで、自分がやっていることは評価されずに、その職員のやっていることは評価されるし。

宮下は、この経験の最中には、同僚に対する自身の感情について向き合うことができなかつたが、ある期間を経たことでそれが可能になったと語り、この経験について「あの時代というのは、自分にとって大事だった」と振り返っている。このように、SWerが自身の支援、特に向き合うことを避けたいような経験に向き合い、自身が「今いるところ」から離れ、異なる視点から捉え直すリフレクションをするためには、ある程度の期間の経過を必要とすることがあるといえる。

IV. 考 察

本論文では、インタビュー協力者が、SWerとしての学びの経験の中で、リフレクションをそれまでとは異なる視点から物事をみることができるようになる理解の変化と捉えており、そうしたリフレクションが促されるためには、「サポーターティブな関係の中で離れる」ことが重要であることを明らかにした。以下では、SWerが実際の支援の文脈の中で、「サポーターティブな関係の中で離れる」ために何が必要であるかを考察する。

結果で述べた通り、SWerが「今いるところ」から離れ、新たな視点を得るためには、自分自身のことをオープンに語れる「サポーターティブな関係性」に加えて、支援の前提の見方が「揺さぶられる」必要がある。学びにおける、こうしたサポーターティブでありながら、前提の見方が問われる関係性について、例えば、「クリティカル・フレンドシップ (critical friendship)」（McGill and Beaty 2001）、「クリティカル・コンパニオンシップ (critical companionship)」（Tichen 2000 ; 2001）などの概念を通し

て、様々な分野でその重要性が強調されている。Tichen (2000 : 123) は、実践経験からの学びが促されるためには、「High support」と「High challenge」の両方、すなわち、サポーターティブで、かつ既存の理解の枠組みへの問いかけが不可欠であることを指摘し、そうした学びの関係性を「クリティカル・コンパニオンシップ」と名づけている。

では、実際の支援の文脈における、サポーターティブで、かつクリティカルな関わりにとって必要なことは何であろうか。この問いに対して、クリティカルに関する、Witkin (2007) の以下の指摘が重要な示唆を与えてくれる。Witkin (2007 : 14) は、クリティカルに関し、「欠点や誤り (fault) を探す、または厳しくジャッジする」ことを意味する「クリティシズム (criticism)」とは異なり、「分析 (analysis) 及び評価 (evaluation)」するを指すとしている。先述の坂下らの語りにみられるような「クリティカル」ではなく、「クリティサイズ」される関係性では、SWerは、専門職としての自身の考えや感情を同僚や関係する他職種等の他者にオープンに伝えることをためらう。SWerのリフレクションが促されるには、「III. 結果」で述べたように、職場内・外における多様な他者との関わりの中で、自身の支援に関してクリティサイズされるのではなく、クリティカルな問いかけがなされる必要がある。Witkin (2007 : 14) は、クリティカルな問いかけをする際に重要なこととして「問題化 (problematization)」を挙げ、以下のように指摘している：

問題化するというのは、当然とされていることを当然視するのではなく、そうした信念 (beliefs) や前提の見方 (assumption) に対して、これまで批判の影響を比較的受けにくい位置づけにいた理解の仕方と捉えることである。

ここで、この「問題化」と、「I. はじめに」で述べたクリティカルな視点を伴うリフレクションとの関連性を指摘することができる。クリティカルな問いかけは、SWerの日々の支援に影響を与えうる様々なコンテクスト、文脈への認識を深め

ることに関わる。職場内・外におけるサポーターな他者との関係性の中で、そうしたクリティカルな問いかけがなされることで、SWerが「今いるところ」から離れ、それまでとは異なる視点から自身の支援を捉える契機となる。最後に、先述した高田の職場外の事例検討会で得られる学びについての語りを紹介したい：

その事例検討会では、ああそんな考え方もあるんだな、その視点は私にはなかったなということをおの参加者から気づかされたりということがありますね。自分の弱いところが分かりますね。ぱっとひらめく分野と、ああ、そこは私弱いんだよね、抜けちゃうんだよね、そこは意識しないとねということが見えてくるので、毎回なるほどと思うし。

筆者が参与観察をしたこの事例検討会には、幅広い分野のSWerだけでなく、心理職等の他の対人援助職も参加していた。高田にとってこの事例検討会が、SWerとしての自身の気づきの限界、つまり、日々の支援の中で自身が何に気づき、何に気づかなかったか、もしくは他者であれば何に気づいた可能性があるかについての気づきを促す学びの場になっていた。そうしたSWerの理解の変化が、日々の支援を変化させうる様々な可能性への気づきにつながるであろう。

V. 終わりに

最後に、本研究の限界と今後の課題について述べたい。本研究では、フォーカスグループ及び個別インタビューに加えて、協力者が関わる様々な学びの場において実施した参与観察を通し、インタビューで得られたデータを補足することができた一方で、本論文に提示したデータが、インタビュー・データに偏っていることが指摘できる。インタビューで語られた経験は、オーセンティックな意味をもつ一方で、その意味はインタビューとインタビューの相互作用によって構成、または再構成される (Rubin & Rubin 2011) ため、

本論文の結果の適応性の範囲には限界があることを指摘したい。しかし、多くの研究者が指摘するように、質的研究の目的は、「経験の分布 (distribution) についての一般化ではなく、経験の性質 (nature)、及びその経験に関して解釈するプロセスについて一般化すること」(Rice and Ezzy 1999:42) である。本論文が、SWerの専門職としての学びであるプロフェッショナル・ラーニングにおいて、リフレクションが果たす役割の性質を理解する上での示唆になるのではないかと考える。

今後の課題については、SWerによるLGへのさらなる調査を実施することで、リフレクションを促す場としてのグループ運営のあり方に関する具体的な手がかりが得られるのではないかと考える。本研究で参与観察を実施した複数のLGでは、メンバー相互の学びのために、各々の方法でグループの運営をしていたが、グループを継続する上での難しさを語る協力者も多かった。例えば、グループ運営の負担が一部のメンバーに偏ることで、グループの継続が困難になることが指摘できる。そうしたLGの運営についての調査方法の一つとしてアクション・リサーチが挙げられる。参加型のリサーチ方法としてのアクション・リサーチ (Reason and Bradbury 2006) を通して、LGのメンバーが「Look, Think, Act」(Stringer 1996) というプロセス全体に関わることで、グループをSWerが学び続けられるための場にするための手立てを考える上での一助となると考える。

付記 本稿は、筆者がイギリスのヨーク大学 (University of York) のソーシャルポリシー&ソーシャルワーク学部に出した博士論文「Professional learning as a way of being a social worker : Post-qualifying learning among Japanese social workers」の一部を加筆・修正してまとめたものである。

謝辞 本研究の実施にあたり、貴重な学びの経験を話して下さった協力者の皆様、ご協力頂いたりサーチチームのメンバーの皆様に感謝申し上げます。また、本研究へとつながる様々な学び

の機会を与えて頂き、筆者の長期留学を支え続けて頂いた京都国際社会福祉協会の所久雄理事、スタッフの皆様には深謝申し上げます。

注

- 1) Schön がソーシャルワークを論じたものとして次のものがある：Schön, D. A.(1995) *Reflective Inquiry in Social Work Practice*, Hess, P. and Mullen, E.(eds) *Practitioner-Researcher Partnerships : Building Knowledge from, in, and for Practice*, NASW Press.
- 2) 本研究では、さらに、SWer 自身の多様な視点が反映されることを意図し、協力者とは別に 5 名の SWer(男性 4 名, 女性 1 名) で構成されたリサーチチームを組織した。リサーチチームのメンバーは、先述の協力者と同様に、社会福祉士、または精神保健福祉士を有し、10 年程度以上の実践経験のある SWer であるが、インタビューには参加していない。本研究では、フィールドワークの実施前・中・後に計 3 回のミーティングを開き、インタビューの質問項目についてのフィードバックを得たり、フィールドワークの経験を共有し意見交換を行った。
- 3) 協力者の仮名表記については、調査データの再現性や妥当性の検証の観点から、同一の協力者の発言を読者が容易に確認できることを意図した。なお、使用した仮名から協力者の特定ができないよう配慮した。

文献

Asano, T.(2015) Professional learning as a way of being a social worker : Post-qualifying learning among Japanese social workers, Unpublished PhD thesis, University of York, UK.

Brookfield, S.(1995) *Becoming a Critically Reflective Teacher*, Jossey-Bass.

Catterall, M., Maclaran, P. and Stevens, L.(2002) Critical Reflection in the Marketing Curriculum, *Journal of Marketing Education*, 24, 184-192.

Day, C.(1993) Reflection : A Necessary but Not Sufficient Condition for Professional Development, *British Educational Research Journal*, 19, 83-93.

Everitt, A., Hardiker, P., Littlewood, J. et al.(1992) *Applied Research for Better Practice*, Macmillan.

Flick, U.(2009) *An Introduction to Qualitative Research (4th ed.)*, SAGE Publications.

Fook, J.(1996) *The reflective researcher : social workers' theories of practice research*, Allen & Unwin.

Fook, J.(1999) Critical reflectivity in education and prac-

ice, Pease, B. and Fook, J.(eds) *Transforming social work practice : Postmodern critical perspectives*, Routledge.

- Fook, J. and Askeland, G. A.(2006) The 'critical' in critical reflection, Fook, J., White, S. and Gardner, F. (eds) *Critical Reflection in Health and Social Care*, Open University Press, 40-53.
- Fook, J. and Gardner, F.(2007) *Practising Critical Reflection : A Resource Handbook*, Open University Press.
- Gould, N. and Taylor, I.(1996) *Reflective learning for social work : research, theory and practice*, Arena.
- Grace, A. P.(2007) Envisioning a critical social pedagogy of learning and work in a contemporary culture of cyclical lifelong learning, *Studies in continuing education*, 29 (1), 85-103.
- Kuzel, A. J.(1992) Sampling in qualitative inquiry, Crabtree, B. F. and Miller, W. I.(eds) *Doing Qualitative Research*, SAGE Publications, 31-44.
- Kvale, S.(1996) *Interviews : An Introduction to Qualitative Research Interviewing*, SAGE Publications.
- MacDougall, C. and Baum, F.(1997) The Devil's Advocate : A Strategy to Avoid Groupthink and Stimulate Discussion in Focus Groups, *Qualitative Health Research*, 7, 532-541.
- McCracken, G.(1988) *The Long Interview*, SAGE Publications.
- McGill I and Beaty L.(2001) *Action Learning : a guide for professional, management & educational development (2nd ed.)*, Kogan page.
- Mezirow, J.(1990) *Fostering Critical Reflection in adulthood : a guide to transformative and emancipatory learning*, Jossey-Bass Publishers.
- Morgan, D. L.(1997) *Focus groups as qualitative research (2nd ed.)*, SAGE Publications.
- Oakes, J. and Rogers, J.(2007) Radical change through radical means : learning power, *Journal of Educational Change*, 8, 193-206.
- Reason, P. and Bradbury, H.(2006) *Handbook of action research : Participative Inquiry and Practice (2nd ed.)*, SAGE Publications.
- Redmond, B.(2006) *Reflection in Action : Developing Reflective Practice in Health and Social Services*, Ashgate.
- Reynolds, M.(1998) Reflection and Critical Reflection in

- Management Learning, *Management Learning*, 29, 183-200.
- Rice, P. L. and Ezzy, D.(1999) *Qualitative research methods : A health focus*, Oxford University Press.
- Riessman, C. K.(2008) *Narrative methods for the human sciences*, SAGE Publications.
- Rubin, H. J. and Rubin, I. S.(2011) *Qualitative interviewing : The art of hearing data (3rd ed.)*, SAGE Publications.
- Sandberg, J.(2001) Understanding the basis for competence development, Velde, C.(ed) *International perspectives on competence in the workplace*, Kluwer Academic Press, 9-25.
- Schön, D. A.(1983) *The reflective practitioner : How professionals think in action*, Basic Books.
- Schön, D. A.(1987) *Educating the reflective practitioner*, Jossey-Bass.
- Shaw, I. and Holland, S.(2014) *Doing Qualitative Research in Social Work*, SAGE Publications.
- Stringer, E. T.(1996) *Action Research : A Handbook for Practitioners*, SAGE Publications.
- Titchen, A.(2000) *Professional Craft Knowledge in Patient-Centred Nursing and the Facilitation of its Developments*, University of Oxford.
- Titchen, A.(2001) Critical companionship : a conceptual framework for developing expertise, Higgs, J. and Titchen, A.(eds) *Practice Knowledge and Expertise in the Health Professions*, Butterworth Heinemann.
- Usher, R., Bryant, I. and Johnston, R.(1997) *Adult education and the postmodern challenge : Learning beyond the limits*, Routledge.
- White, S., Fook, J. and Gardner, F.(2006) *Critical reflection in health and social care*, Open University Press.
- Witkin, S. L.(2007) Toward a Transformative Social Work, Witkin, S. L. and Saleebey, D.(eds) *Social work dialogues : Transforming the canon in inquiry, practice, and education*, Council on Social Work Education.

Reflection in professional learning as a social worker : Taking a step back from where you are now

Takahiro Asano (Japan Lutheran College)

Keywords : Reflection, Professional learning, Noticing, Supportive relationship, Critical questioning

This study examines how reflection involves professional learning for social workers to experience different changes in their understanding as professionals in their working context. The findings highlight that reflection involves the social workers in the study taking a step back from everyday practice in various ways, which can lead them to get different perspectives on their practice and furthering of their professional being. To get ‘away’ from where social workers are now, as it were, and see their way of practice from different perspectives, their underlying assumptions need to be questioned and challenged to some extent in a supportive relationship

with others. The social workers experienced changes in their understanding through interacting actively with others, which included colleagues within their work setting, fellow social workers and other helping professions beyond their work setting, and friends other than helping professions. It can be argued that a supportive and challenging relationship as a whole enhances their learning opportunities, in that it can give a chance to become aware of some aspects of practice that social workers might not notice without interacting with others in an open way.