

博士論文

中堅ソーシャルワーカーによる研究活動の
場における相互作用に関する研究
— 自己の熟達と職場への還元 —

Interaction in the Field of Research Activities
by Intermediate-Level Social Workers
: Individual Proficiency and Feedback to the
Workplace

2019年度

日本福祉大学大学院
福祉社会開発研究科
社会福祉学専攻博士課程

氏名：神林 ミユキ

要旨

<研究の背景と目的>

中堅ソーシャルワーカーは、職場組織における役割や業務の変化にともない研鑽方法の変更も必要とされる。中堅期を特徴づけるスーパーバイザーやチームリーダーとしての役割遂行には、専門性の向上に加えて組織やチームを推進する組織性の向上が求められる。新たな役割を遂行するために、これまで研修やスーパービジョンが研鑽方法として選択されてきた。しかし、近年「研究活動」を選択する中堅ソーシャルワーカーがみられる。「研究活動」を研鑽方法として取り扱う先行研究は見当たらず、役割遂行のための力量を獲得するメカニズムは明らかにされていない。

本研究の目的は、「研究活動」により中堅ソーシャルワーカーが役割を遂行する力量獲得をめざす可能性を検証することである。これまでのソーシャルワーカーの熟達研究は、学生や新人ソーシャルワーカーを対象とした専門性の向上を目指す研究が主流であった。本研究では、組織性の向上を求められる葛藤を抱えながら、熟達支援体制が未確立でありキャリアの転換点とされる中堅期に着目し、「研究活動」による研鑽の可能性を探った。

<研究方法>

中堅ソーシャルワーカーが選択しうる既存の研鑽方法の現状と課題を探るため、「研修」と「スーパービジョン実践」を対象に1件の文献記録調査と1件の質的調査をおこなった。

①研修デザインのプロセスに用いられる熟達研究論文と法令・通知の調査・分析（第2章第2節）

文献検索：2015年12月～2016年2月

実践的な知識の獲得をめざす研修をデザインする際、資料として用いられる先行研究や政府通知の内容を分析し、研修受講による効果を期待できる企画が可能か検証をおこなった。

②中堅ソーシャルワーカーが活用するスーパーバイザースキルの質的調査（第2章第3節）

分析実施：2019年4～7月

中堅ソーシャルワーカーがスーパーバイザー実践をおこなうために獲得が必要な力量を把握するため、6回分のセッションの逐語データの分析により明らかにしたスキルから、スーパービジョンの目的の達成や発揮される機能の妥当性を検証した。

「研修」や「スーパービジョン実践」の調査により、力量獲得には実践経験の内省と他者との相互作用の活用が必要であることが明らかになった。それらを含む「研究活動」として対比的な構成要素をもつ自主研究会と社会人大学院の2つを研究対象に、1件の文献記録調査と3件の質的調査をおこなった。

③スーパービジョンをテーマとする自主研究会における対話プロセスの質的調査（第4章第2節）

分析実施：2019年5月

実践事例を素材とした「対話」によりおこなわれる集団に生じる相互作用を、時間軸に沿って可視化するため、H スーパービジョン研究会の4回分の定例会を調査対象とし、TEM 分析をおこなった。

④自主研究会の機能や効果に関する研究会メンバーの逐語録分析（第4章第3節）

分析実施：2019年5月

中堅ソーシャルワーカーが「研究活動」の場やその機能、効果を活用できているかを明らかにするために、G スーパービジョン研究会が作成した、設立・運営等の研究会の構造や、研究会メンバーによる座談会の逐語記録を分析した。あわせて、研究会メンバーを管理職務の経験年数により細分化し比較をおこなった。

⑤研究指導に関する院生からの聴き取り調査（第5章第2節）

調査・分析実施：2017年12月～2018年4月

2年間におよぶ研究指導場面の「対話」を追跡することは難しいため、社会人大学院の「研究活動」による力量獲得を評価された3名の社会人大学院生（以下、院生）に聴き取り調査をおこなった。

⑥研究指導に関する指導教員からの聴き取り調査（第5章第3節）

調査・分析実施：2018年7月

研究指導における相互作用を明らかにするためには、院生からの聴き取りのみでは不十分であるため、担当指導教員からも聞き取り調査をおこなった。

<各章の概要>

本論文は、序章と終章を含む8章で構成する。

序章 本研究の背景と目的

研究のテーマに関する問題意識、研究目的や研究方法を明らかにし、本稿の全体像を示す。

第1章 中堅ソーシャルワーカーに対する役割期待

これまでのソーシャルワーカーの熟達研究から、中堅ソーシャルワーカーを示す指標は多様であり、合意を得た定義がないことを確認した。本研究では、スーパーバイザーとチームリーダー役割を職場組織から求められることが中堅期の特徴であると規定し、役割遂行にあたり中堅ソーシャルワーカーが様々な困難を抱えることを明らかにした。役割遂行に必要な「記録」や「対話」による言語化の手段に関して、先行研究ではその機能が明らかにされてきたが、十分に活用できていない現状がみられる。

第2章 認定社会福祉士制度にみる研鑽方法

中堅ソーシャルワーカーの熟達支援体制として運用されている認定社会福祉士制度では、

資格要件として実務経験と研修受講とスーパービジョン実践が定められている。実践経験は実践的な知識に転換することから含まれたと考えた。研修とスーパービジョン実践は有用な研鑽方法と認識されたととらえ、力量獲得に至る仕組みを検証した。その結果、研修は受講者の主体的に学べるよう、一方向の知識伝達にならない研修方法や事例を用いる研修デザインが必要であり、スーパービジョン実践は、スーパーバイザーが実践を内省し他者からの評価を得る機会の確保が課題と明らかになった。力量獲得に有用な研鑽方法には他者との相互作用による実践経験の内省が必要であり、この要件を含む「研究活動」もあることに筆者は着目した。

第3章 中堅ソーシャルワーカーによる「研究活動」の相互作用に関する研究枠組み

これまで研鑽方法として着目されてこなかった「研究活動」による中堅ソーシャルワーカーの力量獲得の可能性を探るために、実践者による「研究活動」の機能と学習理論に基づき、本研究の対象とする「研究活動」に一定の条件を課した。職場から離れた場で他者との「対話」を用いて、実践経験の内省と普遍化を促進し実践から生まれた問いを昇華した研究テーマを探究する実践的研究であり、研究の社会的意義を損なわないよう研究成果を公表する「研究活動」に限定した。また、再現や記録化が困難な「研究活動」における相互作用の分析枠組みを作成した。

第4章 自主研究会における「研究活動」の相互作用

「研究活動」の場のひとつとして、類似した実践課題を有する複数の参加者による「対話」を中心とした「研究活動」の場である自主研究会をとりあげた。スーパービジョン実践を素材に複数のスーパーバイザーが構成する定例会では、短時間で状況の「共有」がおこなわれ、参加者が自由に発言することにより意見が「汎化」され、実践課題に対応する偏りのない知見を形成していた。集団における相互作用は、自らが「実践経験の言語化」を行う場合はもちろん、他者の意見を聴くことによる内省も可能であるため、参加者に公平に力量獲得の機会が確保される。定型のない集団による「研究活動」の場にこうした相互作用を生み出すためには、躊躇なく発言できる対話空間が必要であり、参加者間の強連結を作り出す「参加の要件」と「記録」の作成・活用をルールとする「運営と手続きの基盤」のデザインの作用が明らかになった。

第5章 社会人大学院における「研究活動」の相互作用

もうひとつの「研究活動」の場は、異質性の高い他者との二者間で、抽象化されたテーマをもとに断続的な対面指導による相互作用をおこなう社会人大学院を対象とした。指導関係にある二者間でおこなわれる相互作用は、状況の「共有」にとどまらず互いをアセスメントする「実践経験の言語化」と「内省支援等」の循環が基本となる。指導関係にとらわれない自由な発言や、独りで「研究活動」に取り組む時間と「対話」の時間の連続性の確保がおこなわれるために、指導教員が場のマネジメントをおこなっている。大学院における正当な

「研究活動」は、中堅ソーシャルワーカーに理論に裏打ちされ形式知化されたモデルの獲得を可能にする一方で、日常では経験しない「研究活動」に研究初心者である中堅ソーシャルワーカーが戸惑うことが多い。失念しやすい職場への還元を補うかかわりができる指導教員が「研究活動」による力量獲得の鍵を握る。

第6章 中堅ソーシャルワーカーの熟達等を促進する「研究活動」における相互作用

2つの「研究活動」の場における相互作用はいずれも、新たな認識枠組みを中堅ソーシャルワーカー自身が作り上げ、スーパーバイザーやチームリーダーとしての業務の幅の拡大や質の高い役割遂行を実現する。また、他者との相互作用により力量獲得する経験は、「研究活動」の場と平行な関係にある実践現場にも活用できる。自己の熟達と職場への還元は循環性をもつ関係にあるため、実践者にとって「研究活動」は得られるものが多い研鑽方法だとも考えられる。「研究活動」に対するソーシャルワーク実践者の心理的距離を縮めることが次の課題である。

終章 本研究の結論と今後の研究課題

一連の結果から、一定の条件をもつ「研究活動」が適切な相互作用により進められた場合、中堅ソーシャルワーカーの力量獲得のための研鑽方法として十分な有用性をもつ示唆を得ることができた。既存の研鑽方法にはみられない「研究活動」の特性から、中堅ソーシャルワーカーに相応しい研鑽方法であることを結論とした。あわせて、本研究を通じて得た所見から「研究活動」を開始・継続するための既存の2つの「研究活動」の場の相補的活用を提案する。最後に本研究の意義と今後の研究課題を明らかにして本論文をまとめた。

目次

要旨

目次

序章 本研究の背景と目的	1
第1節 問題意識と研究の背景	1
1. 中堅ソーシャルワーカーの熟達に関心を抱いた背景	
2. 中堅ソーシャルワーカーの熟達に関連する先行研究の概要	
3. 中堅ソーシャルワーカーが選択しうる研鑽の場	
4. 用語の定義	
第2節 研究の目的	5
第3節 研究の方法	6
1. 研究対象の設定と調査・分析方法	
2. 本研究で実施した調査	
3. 本研究の意義	
第4節 論文の構成	10
第1章 中堅ソーシャルワーカーに対する役割期待	12
第1節 熟達プロセスにみる中堅ソーシャルワーカーを示す指標	12
1. 専門職の熟達プロセスに影響を与える代表的な先行研究	
2. ソーシャルワーカーの熟達プロセスに関する先行研究	
第2節 中堅ソーシャルワーカーの職場組織における新たな役割	16
1. 福祉職員キャリアパス対応生涯研修にみる中堅ソーシャルワーカーの役割	
2. 認定社会福祉士制度の対象にみる中堅期の役割	
3. 中堅ソーシャルワーカーが新たな役割を担う際の困難	
第3節 「記録」「対話」を活用した役割遂行と研鑽	20
1. 「記録」の作成・活用がもつ意義	
2. 「対話」の定義と学びの意義	
3. 「記録」「対話」による中堅ソーシャルワーカーの研鑽の課題	
第2章 認定社会福祉士制度にみる研鑽方法	25
第1節 実践経験の蓄積による実践知の獲得	25
1. 経験の内省により知識を構築する経験学習モデル	
第2節 研修機会の活用による行動変容	27
1. 研修デザインのプロセスと現状	
2. 研修企画・運営に影響を与える研究成果・資料調査	
3. 先行研究・法令から考察する行動変容の可能性	
第3節 スーパービジョン実践によるスーパーバイザーの熟達	33
1. 調査方法と分析視点	
2. 調査結果	
3. スーパーバイザーの自己の熟達を支援する場	
4. 中堅ソーシャルワーカーに有用な研鑽の条件	

第3章 中堅ソーシャルワーカーによる「研究活動」の相互作用に関する研究枠組み	43
第1節 実践者による「研究活動」の機能を生かした研鑽への応用	43
1. 実践者による「研究活動」の定義	
2. 実践者による「研究活動」がもつ4つの機能	
3. 「研究活動」による自己の熟達と職場への還元	
4. 「研究活動」により力量獲得をめざす実践事例	
第2節 学習モデルに基づく「研究活動」による力量獲得	51
1. 実践経験から知識を構築する経験学習モデル	
2. 他者との相互作用を活用する協調学習モデル	
3. 経験学習と協調学習にもとづく「研究活動」に求められる相互作用	
第3節 本研究における「研究活動」の研究枠組み	60
1. 力量獲得に関する先行研究と本研究における「研究活動」の位置づけ	
2. 本研究で扱う「研究活動」の定義	
3. 「研究活動」の場における相互作用の分析視点	
第4章 自主研究会における「研究活動」の相互作用	65
第1節 調査方法と分析視点	65
1. 調査対象の選択	
2. 調査データ収集と分析方法	
3. 倫理的配慮	
第2節 定例会におけるスーパーバイザー実践事例を素材とした「対話」	69
1. 定例会逐語データのTEM分析の枠組み	
2. 調査結果	
3. Hスーパービジョン研究会の場の特性	
第3節 自主研究会の機能に対する管理業務経験年数による認知・活用の比較	77
1. 座談会逐語データの分析枠組み	
2. 座談会における第1期メンバーと第2期メンバーによる発言の比較	
3. Gスーパービジョン研究会の場の特性	
第4節 自主研究会にみられる相互作用の特性と場のデザイン	84
1. 「対話」と参加者の内省の前提となる状況の共有	
2. 「実践経験の言語化」をおこなう主体が頻繁に変わる「対話」	
3. 状況の共有を促す場のデザイン	
4. 「実践経験の言語化」をおこなう主体の変換を促す場のデザイン	
5. 自主研究会における熟達の制約	
第5章 社会人大学院における「研究活動」の相互作用	90
第1節 研究方法と分析視点	90
1. 調査対象の選択	
2. 調査データの収集と分析方法	
3. 倫理的配慮	
第2節 社会人大学院生の「研究活動」に関する聴き取り調査	92
1. 調査対象者の概要	
2. 研究指導場面を構成する要素の分析結果	
3. 院生からの聴き取り調査結果の統合	
第3節 指導教員による院生アセスメントにもとづく研究指導	101
1. 調査対象者の属性	
2. 調査結果	
第4節 研究指導場面にみられる相互作用を活用した社会人大学院生の熟達	107
1. 研究テーマ設定による共有と院生理解	
2. 研究指導場面の場のマネジメント	
3. 指導教員による職場組織へのアプローチ	
4. 指導教員による院生アセスメントの変化	
5. 社会人大学院における力量獲得の制約	

第6章 中堅ソーシャルワーカーの熟達等を促進する「研究活動」における相互作用	114
第1節 自主研究会と社会人大学院における相互作用の共通点・相違点	114
1. 自主研究会がおこなう定例会における相互作用	
2. 社会人大学院の研究指導における相互作用	
3. 2つの「研究活動」の場における相互作用の共通点と相違点	
第2節 相互作用により生まれた中堅ソーシャルワーカーの役割遂行のための力量	120
1. 自主研究会における相互作用の成果	
2. 社会人大学院における相互作用の成果	
3. 「研究活動」により獲得可能な役割遂行のための力量	
4. 自己の熟達と職場への還元を超えた「研究活動」の成果	
第3節 自己の熟達と職場への還元にみられる循環性	128
1. 自主研究会と社会人大学院の調査結果にみる事例	
2. 実践者の「研究活動」への接近を促進する成果	
終章 本研究の結論と今後の研究課題	130
第1節 本研究の結論	130
1. 「研究活動」による中堅ソーシャルワーカーの力量獲得への有用性	
2. 研修やスーパービジョン実践と比較した「研究活動」による研鑽の成果	
3. 2つの「研究活動」の場による相互補完性	
4. 中堅ソーシャルワーカーの「研究活動」の場の拡充	
第2節 本研究の意義	135
1. 本研究の学術的意義	
2. 本研究の実践的意義	
第3節 今後の研究課題	137
1. 「研究活動」の条件の再構成	
2. 「研究活動」の実践事例の収集	
3. 中堅ソーシャルワーカーの熟達を促す研究の継続	
謝辞	139
注釈	140
文献・資料	143

序章 本研究の背景と目的

第1節 問題意識と研究の背景

1. 中堅ソーシャルワーカーの熟達に関心を抱いた背景

ソーシャルワーカーの熟達の度合を表現する際、経験年数を用いることが多い。それは、実践経験を積むことが熟達と関連があると信じられているためである。一方で、同じ経験年数にもかかわらず熟達の度合や実践能力に個人差が生じることもよく知られている。熟達には経験の量だけではなく、経験から学ぶ行為が必要である（金井・楠見 2012）。

実践経験を10年積んでも必ず中堅ソーシャルワーカーになるとは確約されない。中堅ソーシャルワーカーは一定の経験を積み、そこから次の実践の質の向上させる知識を創造し実践してきた実績がある。ところが、ソーシャルワーカーは中堅期にさしかかると業務の質が変わり組織やチームへはたらきかける機会が増える。具体的に述べると、クライアントに対する支援を継続しながら、部下や後輩に対するスーパービジョンの実施や、チームを形成するリーダーシップの発揮、後輩のモデルとなる業務遂行等新たな職場組織内の役割が出現する（社会福祉法人全国社会福祉協議会 2018a, 2018b）。こうした業務の質の変化が一因となり、中堅まで熟達を成し遂げたソーシャルワーカーでも、中堅から熟達者への熟達は困難とされる（奥川 2007）。筆者自身も求められる業務や役割の変化に困惑した経験から、中堅ソーシャルワーカーの大きな熟達課題は業務変化に応じた研鑽方法の変化であると考えた。中堅期には自己の熟達だけではなく、職場組織への還元も含めた新たな役割を遂行するための力量獲得が求められ、新人期と同じ研鑽方法ではその力量は得難いと考える。

中堅ソーシャルワーカーに相応しい研鑽方法を、先行研究や既存の熟達支援体制に求めたが、中堅期を対象とするものが少ないという実態がみられた。研究や支援体制の不足が自己努力への依存を生み出し、忙しさを理由に熟達者への熟達を断念してしまう中堅ソーシャルワーカーも少なくない。

一方で、積極的に研鑽に励む中堅ソーシャルワーカーは、研修の受講やスーパービジョンを受けることにとどまらず、自主研究会への参加や大学院進学を選択することに着目した。「研究活動」による研鑽は、新人から中堅をめざす際の主要な選択肢であった研修や事例検討会、スーパービジョンとは性質が異なる。それどころか「研究活動」により職場におけるスーパーバイザーやチームリーダーとしての力量獲得のメカニズムは明らかにされていない。中堅ソーシャルワーカーの研鑽方法として「研究活動」を選択する妥当性に問題意識が生まれた。

2. 中堅ソーシャルワーカーの熟達に関連する先行研究の概要

ソーシャルワーカーの熟達に関する研究をレビューすると、新人から中堅を経て、ベテランへ至る熟達プロセスを明らかにする研究は一定程度蓄積されてきた。一方で、熟達を支援する方法に関する研究は、スーパービジョンや事例検討会等方法論別に進められている。

また、中堅ソーシャルワーカーの職場組織の業務にみられる組織やチームの機能向上へ

の関与に着目すると、同様の課題に直面する企業における新人管理職を対象とした人材育成方法論が参考になる。特に、学びの場づくりに関する実践報告は、学習理論や教育工学を理論的基盤としておこなわれており、ソーシャルワーク分野より先行しているといえる。

ソーシャルワークの熟達支援方法に関する研究と企業における人材育成方法論には、大人の学びに有用とされる経験学習モデルと協調学習モデルが共通の基盤として活用されている。熟達者に特有の巧みな実践経験の内省や、他者との相互作用を活用する学びは両者に共通する。ソーシャルワーカーの研鑽方法は、スーパービジョンや事例検討会等があり、企業では研修や学びの場のデザインに関して研究が進められている。それらの手段には「記録」「対話」という言語化が用いられるが、ソーシャルワークでは「記録」を中心に研究が進み、企業の研修では「対話」の成果が着目されている。

しかし、本研究で着目する「研究活動」に関しては、社会的意義や科学性・普遍性を中心に大学院生や研究者を対象とした研究プロセスやルール、研究方法の解説が大半を占め、研鑽方法としての検証結果を見出すことはできなかった。さらに、実践者による「研究活動」に関してはなおさらで、同じ準専門職¹⁾である看護師は養成段階から臨床における看護研究を学ぶが、ソーシャルワーカーは実践者による「研究活動」にはほとんど触れられない。近年、ソーシャルワーク分野においても実践者による「研究活動」の意義が強調されてきたが、現段階では具体的な「研究活動」支援体制は構築されていない。

3. 中堅ソーシャルワーカーが選択しうる研鑽の場

ソーシャルワーカーは新人期から、漫然と実践経験を積むだけではなく、研鑽を続けてきた成果として中堅期に至ることができる。そのため、中堅に至ったという成功体験が中堅期以降の研鑽方法の選択にも影響を与え、何等かの示唆や支援がなければ新人期の研鑽を継続することが推察される。ソーシャルワーカーが直面する業務の変化から、研鑽方法の変化が必要であることを明示し、専門職としての自己の熟達に邁進する新人期とは異なり、職場への還元を視野に含む中堅期に適した研鑽方法を提示する研究が必要と考える。

現在、中堅ソーシャルワーカーが研鑽を求める際の選択肢は必ずしも多くはない。近接領域の資格取得、職場内・外の研修機会の活用が一般的な中堅ソーシャルワーカーの選択肢と考える。また、事例は多くないがスーパースーパーバイザー²⁾の確保は、スーパーバイザー役割を担う中堅期以降に特有の研鑽方法といえることができる。

本研究で着目する「研究活動」を含む研鑽方法には、職場内・外の研究会への参加や組織化、社会福祉系大学院の修士課程の入学という選択肢が考えられる(表序-1)。研究会には、事例研究³⁾を目的とするものや研究者が主催する研究会もあるが、本研究では、「研究活動」を中堅ソーシャルワーカーの力量獲得のために主体的に活用できる、実践者が設立・運営する自主研究会に焦点をあてる。また、社会人大学院における「研究活動」は、福祉系学部から実践を経ずに進学する大学院生の数の減少に反して、福祉系・近接領域の有資格者が実践をおこないながら大学院へ進学する社会人大学院生や留学生の数が増加しているという実態から(日本社会福祉教育学校連盟社会人大学院委員会「福祉系社会人大学院におけるカ

リキュラムと教育システムのガイドライン」)、提示できる選択肢である。

表序-1 中堅ソーシャルワーカーが選択しうる研鑽

選択肢	概要	課題
1. 新たな資格取得	<ul style="list-style-type: none"> ・受験資格取得のための養成機関入学や、資格試験合格を目指した受験勉強 ・実務経験年数と実践力の証明 	<ul style="list-style-type: none"> ・学業的知能の獲得が主 ・記録や対話，研究の機会はない
2. 研修機会の活用	<ul style="list-style-type: none"> ・職場組織や職能団体が企画，研修プログラムを設計し，参加者を募集 ・受講者確保のために，共通する研修テーマと内容を設定 ・講師による知識や情報の伝達が主流 	<ul style="list-style-type: none"> ・実践や業務課題の個別性への対応は困難 ・受講者の主体性が発揮しづらい
3. 実践経験の内省	<ul style="list-style-type: none"> ・後輩育成やチーム作りを実践してみた後，内省をおこない不足点や強化点を明らかにする ・スーパーバイザーと契約し，定期的にスーパービジョンを受ける（スーパースーパービジョン） 	<ul style="list-style-type: none"> ・適切な内省の評価方法が未確立 ・スーパーバイザーの不足 ・スーパービジョン契約の仕組みが未確立
4. 自主的な研究会の参加・組織化	<ul style="list-style-type: none"> ・実践者がメンバーや運営方法を設定した研究会を組織化・参加 ・中堅ソーシャルワーカーの実践課題を直接的なテーマとした対話をおこなう ・対話テーマや実践経験を共有できるメンバーの参集 	<ul style="list-style-type: none"> ・インフォーマルな資源のため，未整備なこともある ・組織化する力と人脈が必要
5. 社会人大学院における実践的研究	<ul style="list-style-type: none"> ・専門職大学院と研究大学院に分類されるが，大半が研究大学院 ・実践経験に関連する研究テーマの選択が可能（実践的研究） ・指導教員による研究指導により，論文執筆が到達点となる 	<ul style="list-style-type: none"> ・研究のための時間や手間の負担，学費等費用面の負担

筆者作成

(1) 「研究活動」を含まない研鑽の場

中堅段階になり，業務に関連する資格取得を目指すソーシャルワーカーは多い。非正規雇用や転職⁴⁾が少なくない福祉業界において，資格偏重の風潮は強い。一定の実務経験年数が要件とされる資格もあり，資格取得が中堅ソーシャルワーカーにはキャリアの確認や表明になると認知されている傾向がある。しかし，資格取得は専門知識や技術など学業的知能⁵⁾の習得を証明するものであり，実践的な力量の獲得を担保するものとは言い難い。

研修受講は，テーマや講師，場所等がすべて準備されるため，多忙な中堅ソーシャルワーカーは容易に選択できる。受講者は，資料や講師の指示に沿って学び，事前準備にそれほど時間を割く必要がない一方で，講師から受講者への一方的な知識伝達になりやすく，主体的な学習行為を損なう点が懸念される。近年ではそうした弱点を補うために，反転学習⁶⁾を意識した事前課題や，議論を含むグループ学習等，研修に様々な工夫が凝らされている。また，習得した知識が職場組織や実践現場に活用されるか否かは，受講者の力量に依拠する。

中堅ソーシャルワーカーとしておこなった実践を内省する方法には，一人で行う場合と他者の支援を受けて行う場合がある。一人で行う内省は費用や時間がかからないが偏りを

修正することができないという限界がある。他者が介在する内省は、スーパービジョンや事例検討会の参加でおこなうことができる。しかし、中堅ソーシャルワーカーに対してスーパービジョンをおこなうスーパーバイザーを担うことができる人材の不足や、契約方法の未確立等選択の障害が多いという課題も存在する。

(2) 「研究活動」を含む研鑽の場

ソーシャルワーク分野では、養成課程において実践者による「研究活動」にそれほど触れないため、実践者には「研究活動」をおこなうことに対する心理的距離がみられる。

自主研究会の形態や内容は多様であるが、本研究では役割遂行のための力量獲得をめざす事を重視し、実践経験を素材とした「研究活動」をおこなう、実践者が主催する職場外の研究会とした。自主研究会は、職場内で組織化されることもあるが、職場外で行われる研究会の長所は、他者から受けるフィードバックと職場の業務査定を区別できることにありとされる(中原・金井 2009)。また、インフォーマルな集団である自主研究会は、身近にないことも想定されるが、中堅ソーシャルワーカーは、集団やチームを組織化する実践的力量や人脈を既に有している⁷⁾。そのため、自主研究会の組織化は不可能ではないと考える。

もうひとつの「研究活動」を中心とした研鑽の場として、大学院修士課程(博士前期課程)をあげた。社会福祉系の大学院は、大きく分類して専門職大学院と研究大学院がある。これらは年限や取得できる学位、カリキュラムに相違はあるが、実践者の人材育成に力点を置く点や、修士論文執筆(専門職大学院は実践研究報告)を必修科目とする点は共通している。現在、福祉系専門職大学院は1校⁸⁾であり、夜間通学制であるため近隣の在勤者のみ選択が可能である。また、業務多忙な中堅ソーシャルワーカーに時間や費用等の様々な負担を強いることになる。

4. 用語の定義

ソーシャルワーカーの熟達に関する研究や人材育成方法論の研究成果にもとづき、本論文で頻繁に用いる用語や概念の定義をおこなった。

「中堅ソーシャルワーカー」を判断する統一的な指標は存在していないが、中堅期に共通する記述から以下の定義をおこなった。「大半のクライアントに合理的な支援を展開することができるソーシャルワーク実践能力を修得し、実践の基盤となる単位(チームや部署)において、後輩指導やリーダーシップを期待される熟達段階に至ったソーシャルワーカー」を指す(奥川 2007, 保正 2013, 福山・田中編 2016)。経験年数を指標として用いる先行研究もみられるが、本研究では経験年数は問わない。

「研究活動」に関する詳細な規定は、第3章でおこなう。一般的には、「研究」に関してはその結果がもたらす社会への貢献や学術的な成果が重視されてきた。本研究では、研究プロセスを通じた研鑽に着目するため、「研究」ではなく「研究活動」という行為を示す用語を用いる。研究プロセスは、普遍性のある研究テーマを設定し、客観性が担保された調査・分析に基づき、論理性にもとづく研究結果を導き出し、公表するという一連のながれである。

一定の抽象性をもちながら、現実的な実践課題の解決に寄与することが「研究活動」には求められる。

「相互作用」という用語に関しては、本研究では力量獲得をめざして、中堅ソーシャルワーカーと他者が互いに反応し、互酬的に影響を与えることを指す。一般的にソーシャルワークにおいて、「相互作用」は二者間の刺激と反応のくりかえしを指し、「交互作用」は複数の主体の間に生じる刺激と反応と認知されている。学びに影響を与える他者は一人とは限らないため、本来であれば「交互作用」が適切な用語ではある。しかし、熟達に関連する学習理論では「相互作用」に用語が統一されている。そこで、本論文では「交互作用」の意味を含む用語として「相互作用」を用いることとする。相互作用は、物理的な環境、他者の属性、集団の規模や運営方法等、場の影響を大きくうける（金井 1994）ため、相互作用が生じる場全体をとらえる必要がある。

「熟達」に関する定義は、先行研究において専門性と組織性の両者を含む用語として用いられていることが多い。本研究では、中堅ソーシャルワーカーが組織性を強く意識する熟達段階であることから、職場への還元を強調するために、「熟達」を専門的力量の向上を示す用語として用いる。類似する用語に「成長」があるが、新人や中堅には不可能な高度な実践をおこなうことができる熟達者（Expert）をめざすことから、「熟達」という言葉を本研究では用いる。また、熟達者の高度な実践は、経験の量や質ではメタ認知的知能により支えられている（金井・楠見 2012）。

「内省」は、大人の学びや実践者の熟達に欠かせない行為として広く認知されている。第2章で詳述するコルブによる経験学習モデルの1つのフェーズとして位置付けられ、多くの専門職の養成・育成に活用されている。経験を知識に転換し次の実践に活用するために、実践経験をふりかえり腑に落ちる教訓を見出して、概念化へとつなぐ学習者の思考が「内省」である（中原・金井 2009）。先行研究では、「内省」に類似する省察や反省、リフレクションなど多様な用語が用いられているが、本研究では引用をのぞきすべて「内省」という用語で統一をした。また、自身で実践経験をふりかえる「自己内省」と、他者からの意見や質問等の介入を受けて内省をおこなう「内省支援」を区別する。

第2節 研究の目的

本研究の目的は、中堅ソーシャルワーカーが職場組織から求められる新たな役割を遂行するための力量獲得に、「研究活動」を有用な研鑽方法として機能させるための相互作用を明らかにし、その相互作用を生み出す場のデザインを明らかにすることである。

中堅ソーシャルワーカーは、後輩指導やチームづくりを求められる熟達段階にあり、それらの役割を遂行するための力量獲得には、自己の熟達と職場への還元の両者を視野に含む必要がある。実践で活用する知の獲得には、実践経験の内省と他者との相互作用の活用が有用とされている。ソーシャルワーカーの熟達研究にとどまらず、企業における人材育成方法を援用し、中堅ソーシャルワーカーの力量獲得に有用な「研究活動」における相互作用と、それを可能にする場のデザインとマネジメントをさぐる。

中堅ソーシャルワーカーがおこなう「研究活動」の実践事例として、本研究では中堅ソーシャルワーカーが設立・運営をおこなう自主研究会と、社会人大学院生（以下、院生）として修士論文完成をめざす社会人大学院を選択した。力量獲得に成功したこれら 2 つの「研究活動」の場における相互作用を調査分析することにより、「研究活動」による中堅ソーシャルワーカーの研鑽の可能性を探る。

また、「研究活動」の場でおこなわれる相互作用は多様であるが、分析検証が可能である中堅ソーシャルワーカーによる「実践経験の言語化」と、それに対する他者からの支持、指導、評価等のフィードバックがおこなわれる「対話」を対象とした。「実践経験の言語化」とは、自身の実践を事実だけではなくそれに対する自己の判断や所感も含めて外在化することを指す。つまり、中堅ソーシャルワーカーの実践経験に関する主観的な語りに対して、他者の応答により内省が支援される「対話」場面の分析により相互作用をとらえる。

本研究により、中堅ソーシャルワーカーの「研究活動」全般を対象とした結果を導き出すことは難しい。その理由は、1 点目は本研究の仮説に類似する先行研究が乏しいため、「研究活動」の場や条件の一般化に限界があることである。2 点目はいずれの調査も事例研究を採用したため、普遍的な調査結果を提示することができない。3 点目は、調査対象になりうるデータ数が少ないことから、理論化が困難なためである。

しかし、中堅ソーシャルワーカーを対象とした熟達支援方法へのニーズはあると考える。「研究活動」による研鑽の可能性や、職場への還元を視野に含む研鑽など、これまでの研究に新たな視点を加えることにより、中堅ソーシャルワーカーの研鑽の選択肢が増え、場や機会の拡大やソーシャルワーク実践者に「研究活動」が定着することが期待される。

第 3 節 研究の方法

1. 研究対象の設定と調査・分析方法

本研究は、中堅ソーシャルワーカーがスーパーバイザーとチームリーダーという役割遂行のための力量獲得をめざす研鑽方法に着目し、新たな選択肢を提案するものである。そのため、研究対象には既存の研鑽方法から研修と、スーパーバイザー実践を対象とした調査と、「研究活動」の場である自主研究会と社会人大学院を選択する。

関連領域の資格取得は、業務の拡大やより広範な知識の習得等の効果は大きいと推察されるが、本研究の着眼点である実践経験の内省や他者との相互作用が、試験勉強の過程に確認できる形で含まれないため割愛する。

(1) 実践的な知識向上をめざす研修デザインに活用される資料調査

講師から受講者への知識伝達の一方向の形式になりやすいとされる研修も、近年ではそうした課題を解決するため、グループ学習やアクティブラーニング⁹⁾が採用されている。本研究では、受講者間の相互作用を生み出す研修デザインに着目する。

ソーシャルワーカーを対象とした研修デザインの現状と課題を把握するために、研修の企画段階で用いられるソーシャルワーカーの熟達に関する先行研究や、社会福祉士に関する

る政府通知を調査対象とした。先行研究の到達点や政府通知の記述から、データや根拠に基づいた研修デザインの可能性を探る。調査・分析方法は「CiNii Articles」等を用いて文献・資料を検索し、マトリックス・レビューによる分析をおこなった。

（２）中堅ソーシャルワーカーによるスーパーバイザー実践のスキル調査

スーパービジョンという用語が多用されているため、スーパービジョン実践と規定できる調査対象の条件として、①スーパーバイザーが中堅ソーシャルワーカーであること、②スーパービジョン契約によりスーパービジョンの概念がスーパーバイザーとスーパーバイザーに共有されていること、③スーパービジョンセッションの逐語データが保存されていることをあげた。また、業務上の指示・命令や立ち話までがスーパービジョンとよばれる混沌とした現状があることから、④業務時間外に、約 1～2 時間程度の時間を設けた個別スーパービジョンの実施の 4 つの条件を満たすスーパービジョン実践事例を検索した。

これらの条件を満たす 6 件の逐語データを、精神保健福祉士（以下、PSW）をメンバーとする H スーパービジョン研究会の研究協力により入手した。3 名のスーパーバイザーが活用するスーパービジョンスキルから、スーパーバイザーとして役割を遂行する中堅ソーシャルワーカーの力量を検証する。同時に、スーパーバイザーによる自主研究会設立の背景や経緯から、スーパーバイザーが抱える困難や課題を言及する。

（３）自主研究会における「研究活動」の相互作用調査

調査対象は、①中堅者以上の実践者が設立や運営を行い、定期的・継続的に活動をしていること、②研究対象となるデータの保存がおこなわれていること、③支援方法の普遍化(平野ほか編著 2018)よりも、参加者の熟達をめざす研究会を調査対象とした。

調査対象に選定した自主研究会は、前出の H スーパービジョン研究会と G スーパービジョン研究会である。G スーパービジョン研究会は H スーパービジョン研究会の設立・運営のモデルとなった自主研究会である。

H スーパービジョン研究会の研究協力により、月 1 回おこなわれる定例会の対話記録（録音データ）4 件の提供をうけた。定例会は、事例提供者のスーパーバイザー実践の逐語記録や関連資料を事前に確認し、複数の参加者が集い各自の意見や提案を対話形式でおこなう。約 2 時間程度の自主研究会の「対話」の分析により、中堅ソーシャルワーカーが実践に活用できる知識を得る仕組みを明らかにした。分析方法は、人の変容をオープンシステムでとらえ、非可逆的時間とともに人間の経験を描くことができる TEM (Trajectory Equifinality Model) 分析を採用した。

また、相互作用を生み出す場のデザインやマネジメントを明らかにするために、G スーパービジョン研究会が作成・公表した、設立・運営等の経緯や研究会メンバーによる座談会の逐語記録（文字データ）を調査対象とした。あわせて、H スーパービジョン研究会では採用していない、第 1 期メンバー・第 2 期メンバーといった階層性の参加者構造から、中堅段階を管理的業務の経験年数により新人管理職・初期管理職・中間管理職と細分化し、研鑽の

場の活用方法を比較する。

(4) 社会人大学院における「研究指導」の相互作用調査

調査対象の選定にあたり、福祉系の専門職大学院が夜間通学制 1 件のみであり、「研究活動」として取り組む研究大学院に対象を求めた。また、社会人大学院生の在籍を前提とした通信制の社会人大学院には、個別ではなく集団による研究指導や、指導教員以外の研究協力者や学友との相互作用も存在するが、自主研究会との対比を明確にするために、院生と指導教員の二者による研究指導場面に着目した。

調査対象の条件は、①実践的研究をおこなう中堅ソーシャルワーカーと、彼ら彼女らの指導教員の両者の研究協力を得られること、②調査対象者 3 名の実践領域や研究テーマに偏りがないこと、③指導教員による指導が中堅ソーシャルワーカーの力量獲得を意識していることである。

職場において中堅ソーシャルワーカーとして異なる立場にある院生 3 名と、彼ら彼女らの担当指導教員 1 名にインタビュー調査をおこなった。研究指導における院生自身が認識する「研究活動」とその効果、指導教員による研究指導とその背景にある意図を確認し、相互作用の可視化を目指して質的調査をおこなった。

(5) 自主研究会と大学院の対比的な構成要素

実践経験の内省を促進する他者との相互作用をおこなう「研究活動」の場を選択する際、仲間と新たな業務であるスーパービジョン実践を素材として「対話」をおこなう自主研究会に着目した。その後、自主研究会とは対比的な構成要素をもつ社会人大学院を選択することとした。自主研究会と社会人大学院では、他者の機能や中堅ソーシャルワーカーの特性、場の構成すべてが対比的である。同時に、そこで行われる「研究活動」も、素材が具体的な実践経験と一般化された研究テーマである違いのほか、理論の活用方法や研究結果のアウトプットなど異なる部分が多くみられる（表序-2）。

表序-2 自主研究会と社会人大学院の対比的要素

	他者の機能	「実践経験の言語化」の特性	場の構成
自主研究会	同質性の高い仲間からの支持・評価・提案	<ul style="list-style-type: none"> ・スーパーバイザー実践記録 ・定例会における対話を記録 ・対話の素材に、スーパーバイザー実践事例を活用 ・勉強会ではなく実践的力量的の向上をめざす 	<定例会> <ul style="list-style-type: none"> ・集団で行う対話 ・インフォーマルな組織
社会人大学院	異質性の高い指導教員による研究指導	<ul style="list-style-type: none"> ・研究データとして用いる記録 ・研究プロセスを残す記録 ・研究指導を記録する研究ノート ・実践課題から昇華された研究テーマに基づく研究指導 ・論文完成を目指す研究活動 	<大学院> <ul style="list-style-type: none"> ・フォーマルな機関 <個別論文指導> ・院生と指導教員の二者間で行う指導

筆者作成

2. 本研究で実施した調査

本研究では、2件の文献・資料の調査と4件の質的調査を実施した（表序-3）。

文献・資料の調査では、研究テーマを生成する段階における先行研究のレビューとは別に、研修デザインに活用しうるソーシャルワーカーの熟達研究のレビュー（文献記録1）と、自主研究会における「研究活動」の活用方法や効果に対する認知を把握するためのメンバーの逐語分析（文献記録2）をおこなった。

中堅ソーシャルワーカーの「研究活動」による研鑽を提案する萌芽的研究であり、調査対象をおこなう「研究活動」の場において、データ保管や手続きが行われている事例に限られていることから、量的調査は適さないと判断し質的調査を採用した。質的調査では、スーパーバイザーのスキル調査（調査1）、自主研究会における「対話」プロセスのTEM分析（調査2）、社会人大学院生に対する研究指導に関するインタビュー調査（調査3）と、指導教員に対する研究指導に関するインタビュー調査（調査4）を実施した。

表序-3 本研究で実施した調査一覧

文献・資料調査

文献記録No	調査内容	該当章節	研究対象	調査・分析日時
1	ソーシャルワーカーの熟達研究のレビュー	第2章 第2節	ソーシャルワーカーの熟達に関する文献・論文、社会福祉士に関する政府資料	2016年2月
2	自主研究会の効果に関するメンバーの逐語録の分析	第4章 第3節	Gスーパービジョン研究会資料	2019年5月

質的調査

調査No	調査内容	該当章節	研究対象	調査・分析日時
1	スーパーバイザーが活用するスキル調査	第2章 第3節	スーパービジョンセッション逐語データ6件	2019年4～7月
2	自主研究会における対話プロセス調査	第4章 第2節	Hスーパービジョン研究会定例会録音データ4件	2019年5月
3	研究指導に関する院生の聴き取り調査	第5章 第2節	大学院生・修了生3名	2017年12月～ 2018年4月
4	研究指導に関する指導教員の聴き取り調査	第5章 第3節	調査4の対象者を担当する指導教員1名	2018年7月

筆者作成

3. 本研究の意義

(1) 学術的意義

本研究の学術的な意義は、3点あげることができる。

1点は、ソーシャルワーカーの熟達支援方法に「研究活動」の活用という新たな方法を提示することである。これまで研修やスーパービジョンによる研鑽に関する調査や研究をふまえて新たな方法論として「研究活動」の有用性を検証する。2点目は、熟達支援方法にス

ーパーバイザーとチームリーダー役割遂行による職場への還元という視点からアプローチをおこなうことである。これまでのソーシャルワーカーの熟達支援方法に関する研究は、専門的力量的向上を主軸に据えていたが、組織性を同等に取り扱う。そのために、組織性の向上をめざす企業における人材育成方法論を援用し、自己の熟達と職場への還元を両輪とする力量獲得という研究枠組みを用いる。3点目は、これまでのソーシャルワーカーの熟達研究の焦点であった相互作用の活用に加え、その相互作用が生じる場のデザインやマネジメントまで視野を拡大することである。学習理論や人材育成方法論に依拠することにより、これまでの熟達支援方法に関する研究の活用を促進を図る。

本研究により、中堅ソーシャルワーカーの「研究活動」の場の拡大が成しえれば、新たに生まれた場における実践報告やデータの集積により、「研究活動」の可能性をさらに探求する研究に発展することが可能になる。「研究活動」による中堅ソーシャルワーカーの研鑽を論じる基盤となる研究を目指す。

(2) 実践的意義

本研究は、ベテランへの熟達が困難といわれる中堅ソーシャルワーカーの業務の変化に着目し、研修やスーパービジョン等の研鑽方法にくわえて、「研究活動」により役割を遂行する力量獲得をめざす可能性を探ることである。他者との相互作用を生み出す場のデザイン・マネジメントの観点からも研鑽方法としての「研究活動」をとらえることから、本研究の実践的意義は、中堅ソーシャルワーカーだけではなく、「研究活動」の場の管理者や他者にも及ぶ。中堅ソーシャルワーカー自身に対しては、本研究による「研究活動」という新たな研鑽方法の選択肢の提示だけではなく、目的にあった場の選択方法の示唆が期待できる。「研究活動」の場の設立や運営をおこなう人に対しては、本研究により明確にされる力量獲得を促す相互作用や場の要件は、「研究活動」の場づくりの基礎データとなりうる。多くの力量獲得に有用な「研究活動」の場が設立されることにより、中堅ソーシャルワーカーの研鑽方法の選択肢が増える間接的な意義も期待される。

また、相互作用に不可欠な他者の役割を担う人に対しても、自主研究会や社会人大学院における研究指導場面等一般的には公開されることのない相互作用の具体的な展開が明らかになることは、実践場面における言動のモデルとしての活用が期待できる。

第4節 論文の構成

本論文は、序章と終章を含む8章で構成する。序章では、問題意識、研究目的や研究方法を明らかにし、本稿の全体像を示す。

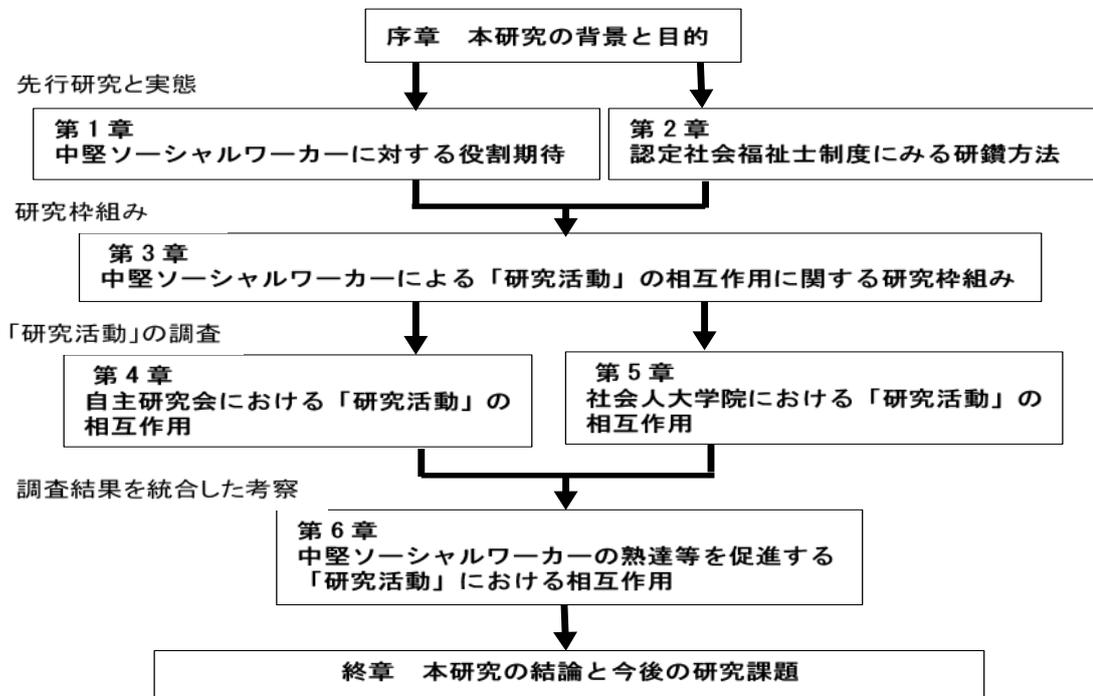
第1章と第2章は、中堅ソーシャルワーカーの研鑽に求められる自己の研鑽と職場への還元を、先行研究や実態調査の結果にもとづき具体化する。第1章では、中堅ソーシャルワーカーの指標のなかでも職場組織から求められる役割を明らかにし、役割遂行のために用いられる言語化の手段に関する先行研究を概観する。第2章では、中堅ソーシャルワーカーの熟達支援体制として運用されている認定社会福祉士制度に採用されている研修とスー

パービジョン実践による力量獲得の共通基盤を検証した。その結果、力量獲得に有用な研鑽方法に共通する他者との相互作用による実践経験の内省は、「研究活動」でも可能であるという仮説を形成した。第3章では、まず実践者による「研究活動」の機能から研鑽としての可能性を検証し、次に学習理論により多岐にわたる研究の種類や方法から研鑽に活用しうる「研究活動」を限定する。また、再現や記録化が困難な「研究活動」における相互作用の分析枠組みを作成する。

第4章と第5章では、中堅ソーシャルワーカーが力量獲得を成し得た自主研究会と社会人大学院における「研究活動」を調査する。自主研究会では、スーパービジョン実践を素材に複数のスーパーバイザーが構成する定例会に生じる相互作用と、研究会のデザインを明らかにする。社会人大学院では、院生と指導教員の間でおこなわれる個別研究指導における約1年半におよぶ相互作用を可視化する。

第6章では、第4章と第5章の結果から中堅ソーシャルワーカーの力量獲得に有用な「研究活動」の相互作用を考察する。2つの「研究活動」の場に生じた相互作用の共通点や相違点とともに、相互作用の結果として生じた自己の熟達と職場への還元の内容と関係性から、中堅ソーシャルワーカーの研鑽方法としての妥当性を考察する。

終章では、既存の研鑽方法にはみられない「研究活動」の特性を示し、中堅ソーシャルワーカーに相応しい研鑽方法であることを結論としてまとめる。あわせて、本研究を通じて得た所見から「研究活動」を開始・継続するための「研究活動」の場の活用を提案する。最後に本研究の意義と今後の研究課題を明らかにして本論文をまとめる。



筆者作成

図序-1 論文構成図

第1章 中堅ソーシャルワーカーに対する役割期待

本章では、先行研究にもとづき中堅ソーシャルワーカーの力量や業務を明らかにし、本研究において取り扱う中堅ソーシャルワーカー像を明らかにすることをめざす。

第1節「熟達プロセスにみる中堅ソーシャルワーカーを示す指標」では、ソーシャルワーカーの熟達プロセスに関する先行研究で用いられた熟達段階を規定する指標に着目し、中堅ソーシャルワーカーの特徴を具体化する。第2節「中堅ソーシャルワーカーの職場組織における新たな役割」では福祉職員の生涯研修制度と認定社会福祉士制度から、中堅段階になると求められる代表的な役割を明確にする。加えて中堅ソーシャルワーカーが役割遂行に関して抱える課題を、スーパービジョン研究や企業の新人管理職を対象とした調査報告から具体化する。第3節「記録」「対話」を活用した役割遂行と研鑽」では、役割遂行に不可欠な言語化の手段である「記録」と「対話」に関して、熟達や学びのための有用性を明らかにしてきた先行研究を整理する。

第1節 熟達プロセスにみる中堅ソーシャルワーカーを示す指標

本節では、5つのソーシャルワーカーの熟達プロセスに関する先行研究から、中堅期を示すために用いられる熟達段階の指標と、中堅段階のソーシャルワーカーのキャリアに見られる特徴をまとめる。

1. 専門職の熟達プロセスに影響を与える代表的な先行研究

専門職の熟達に関する研究では、経験年数を指標に熟達段階を規定することが多い。この傾向には、熟達研究の第一人者である心理学者エリクソンの研究が大きく影響していると考えられる。エリクソンは、素人が熟達者まで成長するには、最低10年の準備期間が必要であることを、スポーツ選手やピアニスト等、ある分野に突出したスキルをもつ職業を対象とした調査分析から明らかにした。エリクソンが導き出した10年という数字はインパクトが大きく、熟達段階の指標として頻繁に用いられている。

一方で、ドレイファスは経験年数にとらわれず認知能力の違いに着目し、熟達の段階モデルをつくりあげた。「個別要素の把握」「顕著な特徴の把握」「全体状況の把握」「意思決定」を指標として、5つの熟達段階の特性を明らかにした（表1-1）。

表1-1 ドレイファスの熟達段階モデル

	個別要素の把握	顕著な特徴の把握	全体状況の把握	意思決定
初心者	状況を見ない	なし	分析的	合理的
新人	状況的	なし	分析的	合理的
一人前	状況的	意識的選択	分析的	合理的
上級者	状況的	経験に基づく	全体的	合理的
熟達者	状況的	経験に基づく	全体的	直観的

松尾（2006）を一部修正

ドレイファスの熟達段階モデルは、教員や看護師の熟達研究に大きな影響を与えた¹¹⁾。同時にエリクソンの熟達モデルも併用され、経験年数と実践能力の両者を熟達段階の指標とした研究も散見される。

2. ソーシャルワーカーの熟達プロセスに関する先行研究

ソーシャルワーカーの熟達プロセスに関する先行研究に対象を絞ると、熟達段階の指標は、経験年数や経験内容、実践能力のほか、担う業務や役割と多岐にわたる。

(1) 吉川公章氏ら研究チームによる精神保健福祉士の熟達モデル

精神保健福祉士を対象としてソーシャルワーカーの熟達プロセスを探求した研究がおこなわれた際、熟達段階の設定では経験年数が指標として用いられた。経験年数で機械的に設定した熟達段階に対して、ドレイファスの熟達モデルを参考にしたベナーによる看護師の熟達モデルを理論基盤にして、精神保健福祉士の一般的な実践能力を質的分析により明らかにしている。(表 1-2)。

表 1-2 吉川らの研究対象選定条件

ベナーの熟達モデル	吉川らの熟達段階	経験年数
初心者	初心者	2 年未満
新人	新人	2 年以上
一人前	一人前前期	10 年未満
	一人前後期	
上級者	中堅	15 年以上
熟達者	達人	20 年以上

筆者作成

最終段階である「達人」段階に関しては、達人段階にあると認定できる調査対象を見つけ出すことができず、その実践能力は未明とされた。また、「中堅レベルからさらに次のレベルへの成長と発達について述べることは難しい。」(須藤 2009 : 30) と研究の限界について触れており、本研究の対象である中堅ソーシャルワーカーがめざす熟達者の実践能力に関する示唆を得ることはできなかった。

(2) 保正友子氏による医療ソーシャルワーカーの熟達モデル

保正 (2013) は、医療ソーシャルワーカー (以下、MSW) を対象に、実践能力の変容過程とその契機を明らかにした。「新人期」「中堅期」「ベテラン期」の 3 段階に階層を設定し、中堅とベテランの MSW に対するインタビュー調査をおこない、m-GTA を用いて丁寧な質的分析をおこなっている。研究対象の選定に際しては、経験年数よりも、社会活動や研究歴、スーパーバイザーとしての実践経験や研究会の主催経験を用いている (表 1-3)。

また、ベテラン MSW は「新人期と現在状況の違いについては詳細に語ってもらえたが、中堅期前後の移行期間については比較的包括的な語りになる傾向が」(保正 2013 : 32) みら

れると、中堅期前後の熟達プロセスの明示の困難性を述べている。

表 1-3 中堅・ベテラン MSW の調査選定要件

	中堅 MSW	ベテラン MSW
ソーシャルワーカー経験年数	8~11 年, その大半が MSW	15 年以上, その大半が MSW
調査時の所属組織と職業		急性期病院の MSW
社会活動	各種の職能団体や委員会に参加し, リーダーシップを発揮	
学歴	大学院修士課程以上の在籍経験	
研究歴	論文や学会で実践発表の経験がある	
スーパーバイザー経験	不問	有
研究会主催	不問	有

保正 (2013) より筆者作成

(3) 奥川幸子氏による臨床実践家の熟成モデル

奥川が示す熟達段階は、経験年数を全く採用していない。実践家が概念や技術的枠組みを獲得し身体化させていく過程を指標として用いて、4つの段階（初心・中堅・上級・超弩級）に整理している。なかでもクライアントに対する直接支援に焦点をしぼり、対象者の理解レベル、職業的なく私>の形成、わたくし的なく私>の制御と活用、相互交流のレベル、（熟達に）必要なものという5つの観点を用いている（表1-4）。

表 1-4 奥川幸子氏による臨床実践家の熟成過程

	対象者理解 レベル	職業的なく私> の形成	わたくし的なく私> の制御 と活用	相互交 流 レベル	（熟達に） 必要なもの
第1段階 初心者	点と点をつな ぐ	未確立	生のままの私	一方通行	他者に対する 尊厳 役割モデル
第2段階 中堅者	立体的（点情 報に意味付 け）	ニーズ把握	逆転移の可能 性あり	反射レベルの 相互作用	基本の習熟
第3段階 中堅者～ 上級者	4次元的理解 （情報を重層 的につなぐ）	境界人として の自在性の獲 得	わたくし的なく私> が制御 できる	相互交流のレ ベルへ	言語化作業
第4段階 超弩級	直観的	芸の世界	職業的なく私> >と融合させ ながら活用	自在	容量をさらに 広げる

奥川 (2007) より筆者作成

また奥川 (2007) は、中堅者はスーパーバイザー役割を担い職場組織における立場の変容を経験すると業務内容の変化にも着目している。この変化を実践能力の獲得に関連づけ、「職業的なく私>の形成」の力量における、境界人¹²⁾としての自在性の獲得だと肯定的に表現している。

さらに「初心者の段階から基本のトレーニングを確かなスーパーヴァイザーから受け、しかも継続して内省的な訓練をその身に課して熟成段階を経ることが出来る恵まれた環境に

あったかた達は、ほんの一握りの存在であるといっても過言ではありません。」(奥川 2007: 457) と、対人援助職が支援なく熟達することの困難さとそのための環境整備が未熟であると指摘している。

(4) 英国ソーシャルワーカーの専門職実践能力の構造

奥川と同様に、熟達段階の指標として経験年数を全く用いることなく、実践能力にのみ求める熟達モデルには、BASW(英国ソーシャルワーク協会)が紹介する Professional Capabilities Framework (PCF: 専門職実践能力の構造)がある。ソーシャルワーカーのキャリアを、養成期間中の4段階、就職後を5段階(新人期、初心者、一人前、中堅、ベテラン)と細かく設定し、養成と実践を連続的にとらえている点特徴的である。

PCFでは、9つの領域における実践能力(専門職性、価値と倫理、多様性、人権と社会正義、知識、批判的省察、介入スキル、環境や組織、リーダーシップ)を指標としており、奥川よりも範囲が広い。また、実践能力を獲得する様相を、放射状に9つの能力が拡大していく同心半円の形態で描いており、養成段階からベテランと同じ能力を未熟な形で習得することを前提としている。

興味深い点は、中堅段階になると3つのキャリアの選択肢が示されることである。熟達者(Advance Practitioner)、教育指導者(Professional Educator)、サービス管理者(Social Work Manager)の3つのキャリアから1つを選択する場合もあれば、重複した形で担うことも想定されている。

(5) 福山和女・田中千枝子による熟達段階に即した福祉人材開発論

福山と田中は、人材開発の対象という観点から福祉人材の熟達段階を「実習生・ボランティア」「新人」「新任・ベテラン」という3つに整理した(福山・田中編 2016)。熟達段階の設定に用いられている指標は、プロフェッショナルとして職場組織から求められる人材開発のレベルである。

中堅にあたる新任・ベテランは、価値・知識・技術を実践環境に適用するだけでなく、「本人並びにスタッフの養成」(福山・田中編 2016: 8)を担うことが想定される。この任務遂行の重圧から、逃げ出すことや拒否が見られることが中堅期の課題としている。また、新任・ベテラン職員に対する人材開発体制整備の必要性¹³⁾にもふれている。

以上5つの先行研究から、中堅ソーシャルワーカーを示す指標は経験年数以外にも多様であることが明らかになった。

中堅ソーシャルワーカーのクライアント支援の力量に関しては一定の水準に達しており、自律的に大半のクライアントへの支援を遂行できるレベルであると読み取ることができる。

本研究では、PCFに示されたキャリアの転換点にありながら、明確な達人やベテラン像、支援体制が未確立な中堅ソーシャルワーカーの熟達に焦点をあてる。中堅期を示す指標や特性として、保正はソーシャルワーク実践以外の経験、奥川や福山・田中が着目した職場組

織における立場の変化があることに触れている。

第2節 中堅ソーシャルワーカーの職場組織における新たな役割

中堅ソーシャルワーカーの職場組織における立場の変化を、より詳細に明らかにするために、中堅ソーシャルワーカーの熟達を支える研修制度や、企業において同様の立場の変化を経験する新人管理職を対象とした調査や実態報告から想定される業務を具体化した。

1. 福祉職員キャリアパス対応生涯研修にみる中堅ソーシャルワーカーの役割

社会福祉法人全国社会福祉協議会は、福祉・介護サービス従事者の離職や転職の多さや、自らのキャリアに対する意識や指標の欠如を補うために、福祉職員キャリアパス対応生涯研修を整備した。そのなかで、福祉職員の熟達段階が5つの階層で示された（表1-5）。

生涯研修の各コースが想定する受講者のイメージから、本研究で扱う中堅ソーシャルワーカーは、「チームリーダー」や「管理職員」の階層にあたるを考える。

表1-5 生涯研修課程にみられる福祉職員の5階層

階層	想定する受講対象者	教育・研修内容
初任者コース	3年以内	・サービス提供の基本習得 ・キャリアパスの方向を示唆する
中堅職員コース	3～5年以内 担当業務の独力遂行が可能なレベルの職員	・中堅職員としての役割を遂行するための基本 ・キャリアアップの方向を示唆する
チームリーダーコース	近い将来チームリーダー等の役割を担うことが想定されている中堅職員 現に主任・係長に就いている職員	・チームリーダーとしての役割を遂行するための基本 ・キャリアアップの方向を示唆する
管理職員コース	近い将来管理職員を担うことが想定されている指導的立場の職員 現に小規模事業管理者・部門管理者等に就いている職員	・管理者としての役割を遂行するための基本 ・キャリアアップの方向を示唆する
上級管理職員コース	近い将来施設長等運営統括責任者の役割を担うことが想定される職員 現に施設長等運営統括責任者に就いている職員	・トップマネジメントの役割を遂行するための基本 ・キャリアアップの方向を示唆する

社会福祉法人全国社会福祉協議会（2018a）一部筆者修正

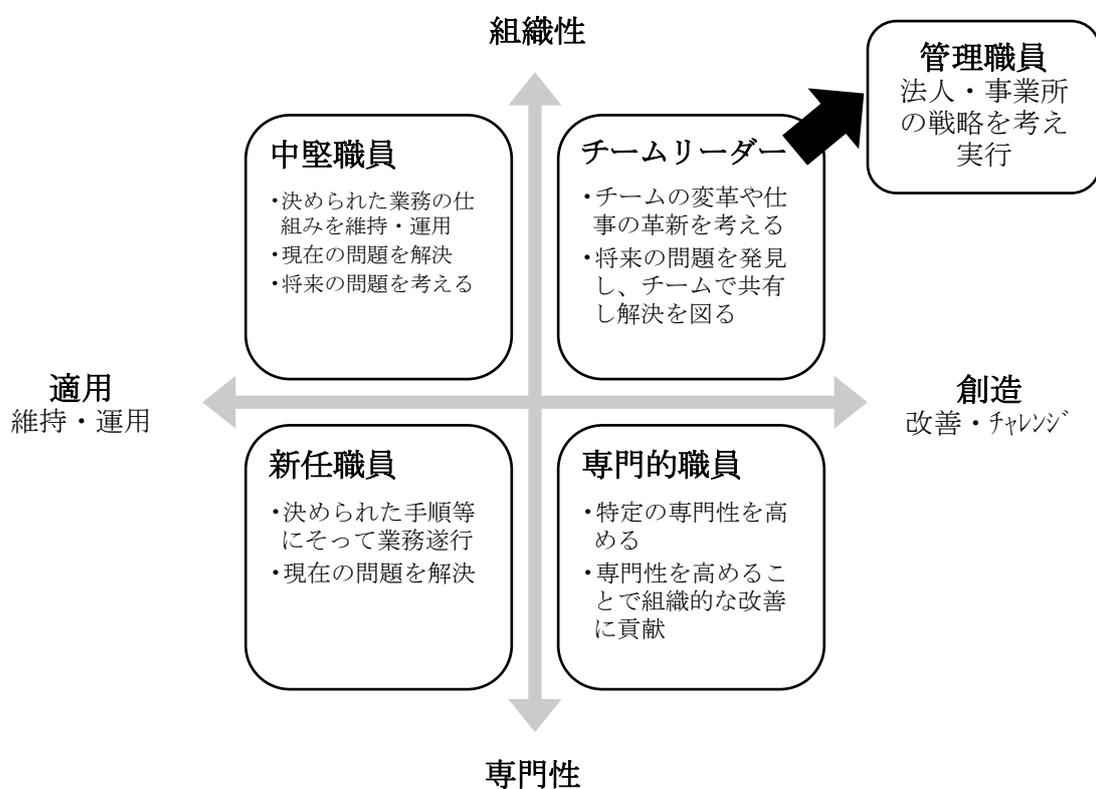
「チームリーダー」には、後輩や部下への仕事の指導や職場のチーム育成を図ることが求められる。そのための主要な役割として問題解決力の高いチームづくりのために、スーパーバイザー役割を担い職員の成長をうながすことが描かれている（社会福祉法人全国社会福祉協議会 2018a）。これは奥川（2007）も述べた中堅ソーシャルワーカーの職場組織における新たな立場の具体例である。

「管理職員」には、スーパーバイザーとして直接人材育成に関わることに加えて、人材育成の環境整備が求められる。「チームリーダー」による人材育成がより適切に行えるように、

研修体系の提示や人事考課制度の整備など、組織内の環境を整備する（社会福祉法人全国社会福祉協議会 2018b）。

「チームリーダー」も「管理職員」も職場への適応だけではなく、具体的かつ現実的な組織課題の解決をおこなう立場であり、専門性だけではなく組織・チーム活動を推進する組織性に関する能力開発が求められる段階とすることができる。

本研究では、特に「チームリーダー」の階層に着目する。それは「チームリーダー」が、PCFにも示されたキャリア選択の段階と特徴づけられているためである。3つの選択肢は、①専門性を拡充させる熟練者、②サービス管理職員、③両者を統合した折衷派であり、PCF全く同一ではないが中堅期を示す重要な指標の一つと考える。



社会福祉法人全国社会福祉協議会（2018a：67）一部筆者修正

図 1-1 階層別の熟達のための課題と求められる業務

2. 認定社会福祉士制度の対象にみる中堅期の役割

社会福祉士のキャリアと実践能力の支援体制として 2012（平成 24）年制定された、認定社会福祉士および認定上級社会福祉士制度は、整備が遅れてきた中堅ソーシャルワーカーを対象とする人材育成の仕組みである。民間認定の資格制度として、認定社会福祉士認定・認証機構により運営管理されている。

資格の認定を受けるためには、いくつかの要件が必要である。認定者の要件として、職能

団体の正会員、現役のソーシャルワーク実践者のほかに、職場組織において担う役割が例示されている。

認定社会福祉士は、相談援助実務経験が資格取得後 5 年以上で、複数の課題があるケースへの対応や、職場内でのリーダーシップ、実習生指導や、地域や外部機関との窓口や、多職種連携や職場内コーディネートを行う社会福祉士がイメージされている。

認定上級社会福祉士は、認定社会福祉士資格取得後の実務経験が 5 年以上、つまり少なくとも 10 年以上の相談援助実務経験をもつ。スーパーバイザーとしてのスーパービジョン実践や組織システムづくり、地域の機関間連携のシステムづくり、実践の検証や根拠の蓄積など高度な知識やスキルが求められる業務を担うイメージが描かれている（表 1-6）。

中堅ソーシャルワーカーのキャリアを支援する認定社会福祉士制度では、5 年以上の経験年数があるソーシャルワーカーは、クライアントへの直接支援だけではなく、後輩指導や部署やチームのリーダー、職場組織へ還元される役割を担うと想定されていることがわかる。

表 1-6 認定社会福祉士の具体的な活動場面や役割のイメージ

	認定社会福祉士（〇〇分野）※1	認定上級社会福祉士
活動	所属組織における相談援助部門で、リーダーシップを発揮。 高齢者福祉、医療など、各分野の専門的な支援方法や制度に精通し、他職種と連携して、複雑な生活課題のある利用者に対して、的確な相談援助を実践。	所属組織とともに、地域（地域包括支援センター運営協議会、障害者自立支援協議会、要保護児童対策協議会等）で活動。 関係機関と協働し、地域における権利擁護の仕組みづくりや新たなサービスを開発。 体系的な理論と臨床経験に基づき人材を育成・指導。
役割	複数の課題のあるケースへの対応 職場内のリーダーシップ、実習指導 地域や外部機関との窓口、緊急対応、苦情対応 他職種連携、職場内コーディネートなど	指導・スーパービジョンの実施 苦情解決、リスクマネジメントなど組織のシステムづくり 地域の機関間連携のシステムづくり、福祉政策形成への関与 科学的根拠に基づく実践の指導、実践の検証や根拠の蓄積
分野	高齢分野、障害分野、児童・家庭分野、医療分野、地域社会・多文化分野	自らの実践に加え、複数の分野にまたがる地域の課題について実践・連携・教育

※1 認定社会福祉士は分野ごとの認定

http://www.jacsw.or.jp/ninteikikou/contents/02_seido/02_shigoto.html

(2018/07/20)

数少ない中堅ソーシャルワーカーの熟達を支援するフォーマルな体制である福祉職員キャリアパス対応生涯研修と認定社会福祉士制度から、中堅ソーシャルワーカーがスーパーバイザーとして問題解決力をもつチームづくりに寄与することが職場組織から新たに求められることが明らかになった。

本研究では、スーパーバイザー役割とチームリーダー役割の 2 つを中堅ソーシャルワーカーの代表的な役割とする。この役割遂行のために、中堅ソーシャルワーカーには組織やチ

ームを推進する組織性の視点を持つことが必要となる（社会福祉法人全国社会福祉協議会 2018a）。

3. 中堅ソーシャルワーカーが新たな役割を担う際の困難

中堅ソーシャルワーカーが、スーパーバイザー役割とチームリーダー役割を担うにあたり、直面する困難に関して、先行研究や調査報告では次のような課題が明らかにされている。

(1) スーパーバイザー役割遂行にともなう課題

ソーシャルワーカーがスーパーバイザー役割を任された際の課題を、カデューシン (A.Kadushin) が『Supervision in Social work』のなかで3点まとめている。

1点目の課題は、初めて体験する組織志向の判断・行動（田中 2014, 植田 2000）への適応である。ソーシャルワーカーとして疑う余地のないクライアント中心の思考が、スーパーバイザーという立場により、所属機関の方針に沿った成果を求められることになる（A. カデューシン 2009）。チームによる支援の適正化のために、時には強引にスーパーバイザーの思考や言動に変化をおこさなくてはならない場面も生じる。ソーシャルワーカーとして習得してきたコミュニケーション能力では対応しきれず、スーパーバイザーの納得や行動変容を促す客観性や論理性にもとづく発言が求められることが想定される。

2点目の課題は、教育的スーパービジョンを遂行するための知識不足に対する不安感である。中堅ソーシャルワーカーの実践知¹⁴⁾の大半は暗黙知¹⁵⁾により構成されているため、スーパーバイザーに知識を伝達する局面に障害が生じる（金井, 楠見 2012）。カデューシンは、教育的スーパービジョンを実施するために、「自分の実践を明確に分析して、教育に用いるために概念化する必要がある。」（A. カデューシン 2009 : 351）と、スーパーバイザーの研鑽の変化が必要であることを言及している。

3点目の課題は、スーパーバイザーの事前準備や訓練、スーパービジョン実践に対する評価や指導の機会の不足である（A. カデューシン 2009 : 353）。スーパーバイザーに対するサポート体制の不足が彼らの不安や葛藤を増長させている。

(2) チームリーダー役割遂行にともなう課題

ソーシャルワーカーの職場組織には多職種連携チームやプロジェクトチーム等、様々なチームが存在する。本研究では、チームによるサービス実践や業務遂行の適正化を想定し、メンバーが協働して業務にあたりその改善を図る職場内チーム、「実践共同体」¹⁶⁾を想定している。こうしたチームリーダー役割の遂行に関しては、企業における新人管理職を対象とした調査報告が潤沢である（松尾 2006, 中原・金井 2009,）。

チームリーダーとしてチーム作りを遂行する際に直面する課題は次の3点である。

1点は、チームリーダーがメンバーを信頼し仕事を任せる事への心理的抵抗である。初任者の間は自己の努力により仕事の成果をあげることができる。そのことに仕事の醍醐味を感じていた中堅者は、メンバーの努力により仕事の成果が変わることを受け入れることが

難しく、メンバーに仕事を任せることができない。自らの立場や役割の変化を自覚しないことが、チームリーダーとしての役割遂行を阻害する（金井・楠見 2012）。

2点目は、協働できるチームを作るためのチームメンバー間の調整である。実践現場でおこる様々な問題を、抜本的にチームで解決するためには、問題の構造や目標、行動計画をメンバーが共有し、ともに問題分析や解決方法の模索に取り組むことが必要である（社会福祉法人全国社会福祉協議会 2018a）。しかし、チームには様々なメンバーがいる。協働するために、リーダーはメンバーに職務やチームの目的の理解を促すコミュニケーションをおこなう必要がある。

3点目は、問題解決力をもつチームのリーダーに必要とされる「研究」的視点である。指示をまつチームではなく、主体的に問題解決を図るチームは、実践現場で生じている問題を既存の理論や方法を用いて、客観的な根拠にもとづき新しい事柄や方法を見出す。そのために、リーダーには課題解決の方向性を示す「研究」的な視点が必要とされる（社会福祉法人全国社会福祉協議会 2018a）。しかし、研究を行ったことがないリーダーも珍しくない。

以上のことから、中堅ソーシャルワーカーが新たに担うスーパーバイザー役割とチームリーダー役割遂行には、スーパーバイザーの行動変容を求める発語やチームメンバー間の調整のための言語化の力が不可欠であることが見えてきた。

第3節 「記録」「対話」を活用した役割遂行と研鑽

先行研究から、ソーシャルワーカーの「記録」（N.ティムズ 1972, J.D.ケグル 1991, 岩間 2006, 副田・小嶋 2006）と「対話」（D.E.ペティース 1967, 岩間 1994, 窪田 1997, 対馬 2000, 塩村 2000, 奈良県社会福祉協議会 2000, 鐘 2004, 福山 2005, 渡部 2008, 2011, 福山・田中編 2008, 浅野 2011）という言語化する行為に関して、様々な知見が得られている。それらは、中堅ソーシャルワーカーの役割遂行のための言語化だけではなく、熟達のために学びに有用な手段として認識され活用されている。

例えば、職業人の熟達を促進する「能動的モニタリングをともなった学習」（大浦 1996 : 25-26）では、自分のやり方の誤りを認識し改善策を模索する際に、自分のやり方を発話し（有本 2016）、他者からフィードバックをうける「対話」（下島他 2015）が有用と説明されている。このように、効果的な学習のために「記録」「対話」を行うことが推奨されている。

本研究では、「記録」と「対話」がもつ言語化を行う手段という共通する機能に着目し、「実践経験の言語化」として扱う。これらは中堅ソーシャルワーカーの役割遂行にも必要な行為だが、まず本節では、「実践経験の言語化」の学びや熟達に対する意義を整理する。

1. 「記録」の作成・活用がもつ意義

一般的にあげられる「記録」の機能は、記録物の活用と記録行為による個人の変化という2つの側面に区別することができる。

記録物の活用に関しては、読み返しマニュアル化することができる「再現」、トラブル回

避と実績を示す「証拠」、保存・記憶から解放される「蓄積」(鹿田 2009) や情報の「共有」(堀・加藤 2006, S・ブラウン 2014) などがあげられている。記録行為に着目すると、「覚える」「考える」「俯瞰する」の3つの機能に整理することができる(和田 2008, 鹿田 2009, 高橋 2014, 出口 2019)。

こうした「記録」が持つ機能を学びに活用する学習理論では、即時の判断と発語が求められる「対話」と異なり、「記録」は熟考ができることに着目している。①断片的な思考の筋道をつける、②因果関係を明確にする、③自分の認識や変化の内省を促す、④メタ認知に通じる抽象的思考能力の発達が期待できる(内田 2010)。

ソーシャルワーク分野ではソーシャルワーク記録の活用は、クライアントや他専門職とのコミュニケーションや、スーパービジョンやコンサルテーションの道具、組織や部門の運営まで範囲が広い(岩間 2006, J.D.ケグル 2006, 副田・小嶋 2006)。あらゆるソーシャルワークの場面に、「記録」は活用されることが想定されている。

また、ソーシャルワーカーによる記録行為による熟達に関しては、内省促進機能が頻繁に触れられている。実践経験をふりかえり自己評価することに加えて、状況を客観的にとらえ支援自体の妥当性を問い直す内省に「記録」が活用できる(齋藤 2002, 岩間 2006, J.D.ケグル 2006)。

2. 「対話」の定義と学びの意義

(1) 本研究で用いる「対話」の定義

「対話」の定義を、中原・長岡(2009)は「共有可能なゆるやかなテーマのもとで、聴き手と話し手で担われる創造的なコミュニケーション行為」としており、少なくとも二者の存在が前提とされる。

「対話」と類似する用語に「会話」や「議論」がある。「会話」は、聴き手と話し手により担われる点は共通しているが、目的やテーマが不明確であることが許容される(多田 2018)。「議論」は目的やテーマが共有される点は「対話」と共通しているが、ひとつの結論が導き出されて終結する点異なる。「対話」は意見や結論を集約する必要はない。こうした「対話」の特性から、他者との相互作用により学ぶためには「対話」という形式で行われることが適切とされる。本研究では、「対話」を「会話」「議論」とは異なる性質をもつコミュニケーション手段として用いる。

(2) 「対話」がもつ学びの促進機能と阻害因子

「対話」による学びを促進する機能は、3点にわけることができる。

1点目は自己を他者に投影することにより、相手とのちがいを自覚し自己を明らかにする類推の機能である。2点目は、他者からの多様な意見にもとづき、個別性の高い意見が共通の意味をもつ一般化の機能である(佐藤 1999)。3点目は、「対話」は、先入観にとらわれず新たなものを創造する機能である(中島 1997, 中原・長岡 2009, 中原・金井 2009, 今井 2010, 平田 2015)。

「対話」を教育の手段として用いた学習の形式に、グループ学習（協同学習，協調学習）がある。学習者間に生じる「対話」に価値をおく協同学習は，個別学習形式と比べ高い学習効果を示し，特に社会人に求められる新しい考え方や解決法を見出す能力の育成に有用性が証明されている（E.F.パークレー 2005）。

しかし，日本に存在する対立を避けようとする国民性や文化が，本来の意味での「対話」の実現を阻害している。（中島 1997）．異なる価値観が「対話」の基盤であるにもかかわらず，摩擦や対立が生じないことを優先し，安易に迎合することや発言をひかえる場面は少なくない。

（3）ソーシャルワーク分野における「対話」を活用した研鑽方法

ソーシャルワーク分野では，「対話」を活用した研鑽方法としてスーパービジョンと事例検討会が実践されてきた。これらに関する先行研究から，「対話」がもつ意義を整理する。

1) スーパービジョン

我が国で広く知られるカデューシンによるスーパービジョンの定義は，「組織の方針にそって質量ともに最良のサービスを利用者に提供することを目指して，スーパーバイザーの職務遂行を監督・調整・支援・評価する権限をもったスーパーバイザーが，スーパーバイザーと肯定的にかかわりながら管理的・教育的・支持的機能を果たすことである。スーパーバイザーは，クライアントに直接サービス提供することはないが，サービスを提供するスーパーバイザーにはたらきかけることでサービスの質に間接的に影響を及ぼす。」と説明されている。

この定義の「肯定的にかかわりながら管理的・教育的・支持的機能を果たす」部分に，「対話」という手段が用いられる。個別スーパービジョンでは，スーパーバイザーとスーパーバイザーの「対話」がおこなわれ，グループ・スーパービジョンではスーパーバイザー間の「対話」が加わる。スーパービジョンという人材育成方法に「対話」が組み込まれることにより，スーパーバイザーの固有の経験が一貫性や再現性を持ち，他者の批判に開かれるとともに，自ら点検することが可能になる（村田 2010，保正 2017）。

スーパービジョンの目的を達成するために，「対話」がおこなわれることは必須である。しかし，「和」を求める日本の文化だけではなく，スーパーバイザーとスーパーバイザーの間に生じる上限関係も「対話」を阻害する可能性が高い。スーパービジョン関係に内在する権威性を抑制し，良好な相互作用を生み出すためには，スーパービジョンの開始段階でオープンに話し合う場づくりが重要である（野村 2019）。

2) 事例検討会（ケアカンファレンス）

事例検討会は，実践事例を用いて集団で「対話」をおこなうためグループ・スーパービジョンと混同されやすい。両者の相違点は，事例検討は事例に対するより適当な支援の検討が目的であり，グループ・スーパービジョンはスーパーバイザーの熟達を目指す点である。

また，事例を素材として複数の人で普遍的な支援を探求する事例研究との明確な区別も不十分である（岩間 2006）。事例検討会は事例の個別的な解決を目的としているが，事例研

究は支援の普遍化をめざす方法論である(平野 2018)。つまり事例研究は一つの結論を導き出す必要があるため、「対話」ではなく「議論」がおこなわれる。

事例検討会における「対話」は、参加者が事例の理解を深め援助の指針を導き出す機能をもつ。同時に、経験の共有と相互変容も事例検討会における「対話」の機能といえることができる(外口 1981)。

3. 「記録」「対話」による中堅ソーシャルワーカーの研鑽の課題

これまでソーシャルワーク分野では、「記録」と「対話」に関して別々に研究がすすめられてきた。いずれも研鑽で用いられる際には、実践の事実とそれに関するソーシャルワーカーの思考や価値観も含む実践経験を他者へ言語化するという点で共通性がみられる。本研究ではこの共通点に着目し、研鑽のためにおこなわれる「記録」と「対話」を別のものではなく、「実践経験の言語化」と名付け操作的な概念として用いる。

先行研究では、「記録」「対話」による学びや熟達を促進する機能だけではなく、その課題についても明らかにされていた。これらの課題を解決することにより、中堅ソーシャルワーカーの熟達により有用に活用できると考える。

(1) 「記録」に関する課題

ケグルはソーシャルワーカー自身の「記録」に対する認識に課題があると指摘している(J.D.ケグル 2006)。時間不足や記録作成の意義の理解が未熟であるため、支援記録の作成すらも後回しになり、自己研鑽のための記録作成はさらに軽視する傾向がある。「記録作成を自分が担当しているケースを再考する機会として利用する時間を持っていることは稀」(J.D.ケグル: iii)な中堅ソーシャルワーカーが、熟達のための記録作成・活用の意義を理解することが課題である。

また、支援記録の作成すら十分ではないなかで、研究が文化として根付かないソーシャルワーク実践者が、研鑽のために記録作成をおこなうことはほとんどみられない。本研究をおこなうにあたり、質的調査のデータとして用いたスーパービジョン実践や研究会の逐語データの提供を受けることができたことは、得難い機会であった。

(2) 「対話」に関する課題

対立を避ける日本の文化や、他者との間に生じる上下関係が「対話」を阻害することは先に述べた。他にも中堅ソーシャルワーカー自身の「対話」を活用した研鑽への意識が阻害因子となることがある。

本研究では、中堅ソーシャルワーカーを一通りのクライアントに対する支援ができ、スーパーバイザー役割とチームリーダー役割を期待されるソーシャルワーカーと規定している。つまり、中堅者としての自負をもち周囲からの期待が寄せられるため、他者から支持・評価・指導を得ることに消極的になる傾向がみられる。しかし、実践経験が少ない後輩や部下との「対話」からも内省支援が得られることは明らかにされている(富士ゼロックス総合教育研

究所 2009)。中堅ソーシャルワーカーの意識が、部下や後輩との「対話」を阻害する可能性は否定できない。

大人の成長や熟達には、痛みをともなう学びほぐしが必要（中原・金井 2009）であることを自覚し、中堅ソーシャルワーカー自身の他者からのフィードバックに対する開かれた姿勢の確保ができる場のデザインやマネジメントが必要である。

第2章 認定社会福祉士制度にみる研鑽方法

認定社会福祉士制度は、実務経験年数 5 年以上の現任のソーシャルワーカーを対象とする数少ない熟達支援体制のひとつといえる。認定社会福祉士や認定上級社会福祉士の資格認定をうけるためには、実務経験と研修の受講、スーパービジョン実践の 3 つが必須要件である。

実務経験に関しては、第 1 章で示した認定社会福祉士や認定上級社会福祉士が経験すべき実践業務が具体的に示されている。「研修」は詳細な研修課程が構築され、共通専門科目を必須単位として分野専門科目が選択科目として設置され、資格取得に必要な修得単位数が規定されている。また、「スーパービジョン実践」は、スーパーバイザーとして受けることと、スーパーバイザーとして実践することの両者を含み、ソーシャルワーカーの専門性と科学性を維持する人材育成方法として重要視している（中村 2017）。

このことから、認定社会福祉士制度で採用された「研修」と「スーパービジョン実践」は、中堅ソーシャルワーカーの実態の即した熟達を支援する方法と判断した。

本章では、「研修」と「スーパービジョン実践」が、中堅ソーシャルワーカーの力量獲得に作用するメカニズムを明らかにする。「第 1 節 実践経験の蓄積による実践知の獲得」では、資格認定の必須要件とされた実務経験が、熟達へと作用するための内省の意義について熟達者もつ知能に関する先行研究にもとづき明らかにする。「第 2 節 研修機会の活用による行動変容」では、ソーシャルワーカーの熟達に関する資料調査の結果から研修デザインのプロセスにみる課題を明らかにする。「第 3 節 スーパービジョン実践によるスーパーバイザーの熟達」では、スーパービジョンをうけることによる熟達は多くの先行研究により検証されているが、スーパーバイザーとしてスーパービジョンを行うことによる熟達に関しては未明な部分が多いため、スーパービジョンセッションの実態を調査し、その実践に対する自己評価の調査をおこなった。

第 1 節 実践経験の蓄積による実践知の獲得

熟達とは長い経験を通じて、高いパフォーマンスの発揮が可能になることを意味することは広く知られている。ソーシャルワーカーであれば、その実践現場における支援の経験を積むことが熟達には不可欠である（金井・楠見 2012）。

熟達者が長年の経験により獲得する知識やスキルは、実践に活用され成果を上げることができる性質をもつ。他者や文献から教わる知識だけではなく、経験により生み出される感覚やセンスとも呼ばれ言葉で説明することが難しい暗黙知が占める部分が多い。暗黙知は個人的経験のなかに存在しているため（野中・竹内 1996）、経験をしなくては獲得ができない。資格要件に実践経験の蓄積を含む背景には、暗黙知の獲得が狙いにあると考える。

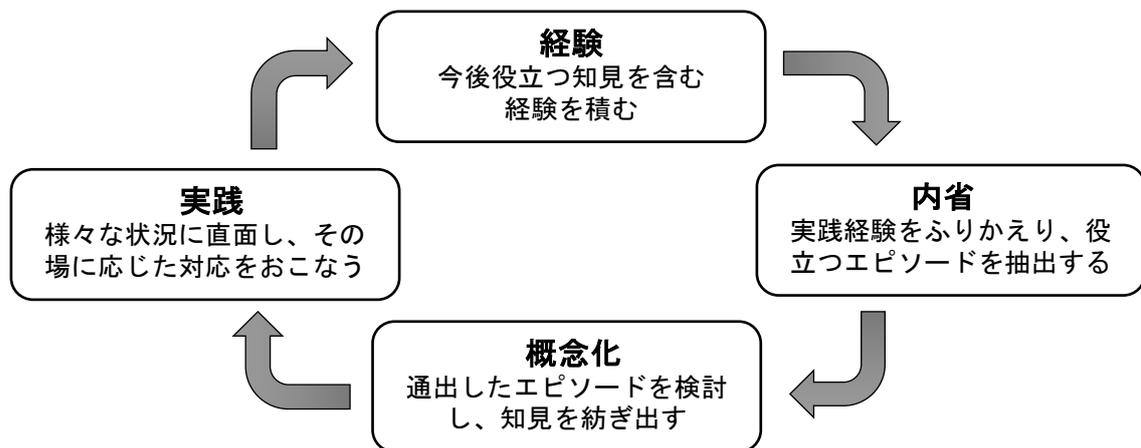
経験から実践で活用できる知識を獲得するには、経験の反復と経験からの帰納と類推が作用する（金井・楠見 2012）。このメカニズムについては、経験学習モデルにより説明されている。

1. 経験の内省により知識を構築する経験学習モデル

経験から学ぶための要件は、経験の量や質よりも意味づけが重要と哲学者デューイ (J. Dewey) は考えた。先立つ経験により獲得した知見により、経験を意味づけることにより学びに至るというデューイの経験の捉え方に基づき、コルブ (D. Kolb) は経験を意味づけて知識に転換させる経験学習モデルを提唱し、経験学習サイクルを図式化した。

すでに経験学習モデルは、ソーシャルワーカーにかぎらず (福山 2009)、教育や医学、看護等多くの専門職の養成教育や人材育成 (尾形 2011)、一般マネジメントや会計など幅広い分野に応用されている (松尾他 2008, 中原・金井 2009, 松尾 2010, 尾形 2011, 宮上他 2017)。

コルブによる経験学習モデルは、学習は自分の経験を変換することで独自の知見を紡ぎ出す過程であるという立場に依っている。その変換のプロセスを図式化したものが、経験学習サイクルである (図 2-1)。



中原・金井 (2009) を一部修正

図 2-1 コルブの経験学習サイクル

経験学習モデルは、「経験」「内省」「概念化」「実践」という 4つのフェーズにより構成された循環型の学習モデルである。「経験」のフェーズは、実践者が現場で様々な事例に出会い、自分のもつ専門知識やスキルを用いて判断や対応をおこなうステージである。成功も失敗もあるが、この後の「内省」の対象となる「経験」は、少し難しい状況に対応する非日常的な体験が望ましい。「内省」のフェーズは、「経験」をふりかえり今後の実践を改善するために役立つエピソードを抽出するステージである。「概念化」のフェーズでは、「内省」で抽出したエピソードを検討し、今後の実践に活用できる抽象的な概念や仮説等の知見を自分で構築する次元である。その際、既存の理論や知識を活用することもできる。「実践」のステージでは、これまでの循環から得られた知見や仮説に基づき「実践」をおこなうことである。「実践」の「経験」を活用し再び「経験」「内省」「概念化」「実践」の循環を繰り返して

いく。

経験から学ぶ学習モデルは他にもあるが、コルブによる経験学習モデルの特徴は3点ある。1点目は、経験の内容よりも、経験の意味づけを重視している点である。エリクソンや楠見は熟慮された練習が熟達に必要としているが（松尾 2006, 金井・楠見 2012）、コルブの経験学習モデルは、デューイの意味づけを重視する学習観の影響を受けている。2点目は、「概念化」のフェーズにおいて構築する知見に一般性・普遍性よりも、活用可能性を重視する点である。経験学習モデルは、理論構築ではなく実践者が現場で活用できる知識の創造を主眼としており、普遍性を求めているわけではない。3点目は、個人に影響を与える外部環境との相互作用が、循環図には含まれていない点である。現実には「内省」に他者が介在することや、「概念化」に職場組織の規範が影響を与える可能性は高い。

第2節 研修機会の活用による行動変容

現在、ソーシャルワーカーが選択する研修の多くは、職場組織外で企画・開催される。

職場内で行われる教育訓練をOJT、職場を離れて行う教授行為をOff-JTと区別することもあるが、それらを二分することはOJTの他者との相互作用から得られる学びへの関心を低くし、Off-JTの日常の実践の内省を学びと認識しづらくするという警告もあることから（中原・金井 2009）、本論文ではOJTやOff-JTではなく「研修」と記述する。

1. 研修デザインのプロセスと現状

教育工学の分野では、実践に活用できる知識を無駄なく短時間で効率よく学び、受講者が自らの熟達を感じられる魅力的な教育・研修の設計がインストラクショナルデザインとよばれ注目されている（井上 2003, 内田 2011）。

研修をデザインするプロセスを、鈴木（2015）は研修を発注する段階、研修を企画する段階、研修を評価する段階にプロセスを区別し、それぞれの段階の大きな課題を図2-2のよう示している。ここでは、研修デザインの各段階における留意点を概観する。

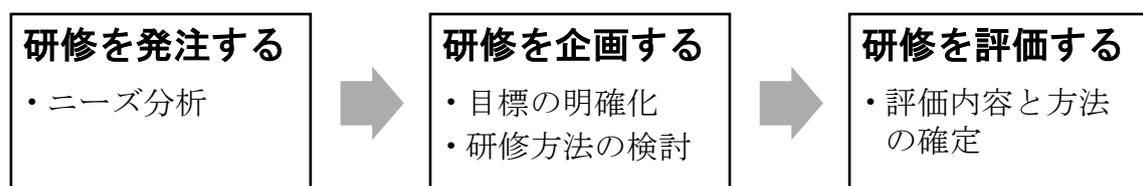


図2-2 研修デザインのプロセスと課題

研修のデザインは、ニーズ把握を行うことから始まる。ここで述べるニーズは受講者のニーズだけではなく、所属組織や研修の発注先、社会が求めるニーズ全てを含む。

ニーズ把握の方法は、受講者に対する直接の聴き取りよりも、先行研究や法令・通知の内容から、普遍化されたニーズや社会からの求めを研修の企画者が読み取り、これを学ぶべき

と考えるニーズが示されることが多い。つまり、個々の受講者が抱く課題よりも周囲の期待が研修目標として設定されることが多い。

研修目標は、ニーズへの対応だけではなく、研修の評価方法と表裏一体である(鈴木 2015)。研修の受講により何ができるようになったかを明確にする目標行動で示される。研修目標が設定されると、目標達成のために有効な研修方法を検討する。実践に活用できる知識習得をめざす研修は、行動変容への有用性と、熟達段階に応じた教育訓練技能、受講者の自己調整学習の3点が強く意識される。

行動変容をめざす研修は、受講者が知識を得ることよりも、受講者が行動する力を身に付けることが重視される。そのためにケーススタディやインシデントプロセス¹⁷⁾、実習やAV教育等が有用とされる(鈴木 2015)。技法の選択には、受講者の熟達度を勘案し、熟達度が高くなるほど、教わる時間を減らし自己責任の度合いを高い学習が適当とされる(鈴木 2015)。しかし、多くの研修では、講師の干渉が過度におこなわれ、受講者の自律性を阻害する問題が生じる(中原・金井 2009, 鈴木 2015)。受講者の自己調整学習¹⁸⁾には、受講者自身の熟達や学びに対するモチベーションが大きく関与する。それらを研修デザインにより促進するためには、説明よりも事例を素材として扱う研修方法が望ましい。

研修終了後の研修評価に評価モデルは、カークパトリック(D. Kirkpatrick)により提唱された4段階モデルが有名である。多くの研修の効果測定は、研修直後の「反応」を探るアンケートや、テストによる「学習」の度合いの確認にとどまり、受講者が研修における学びを仕事への活用を測る「行動」や、学びの組織への還元を計測する「結果」はおこなわれていないことが多い(中原編著 2006, 鈴木 2015)。

2. 研修企画・運営に影響を与える研究成果・資料調査

本研究では、ソーシャルワーカーを対象とした研修が熟達を促進することに効果的なインストラクショナルデザインのプロセスを経て企画されているかを探る。そのため、4段階の研修デザインのプロセスの始点となる研修のニーズ把握や研修方法の検討において、情報収集のツールとして用いられる先行研究や法令・通知の調査・分析をおこなうこととした(文献・記録1)。

(1) 調査目的・方法

職場組織外の研修の企画・運営は、会員に対する研修を事業とする職能団体がおこなう場合が多い。本研究では、現在企画される研修が中堅ソーシャルワーカーの熟達に作用する研修であるか、影響が少ない場合何が課題であるかを明らかにすることを目的に調査をおこなった。

研修の企画・運営者は、研修ニーズを把握してテーマを設定し、研修内容や方法を検討し、研修による効果の評価をおこなう。企画・運営者の参考資料となるソーシャルワーカーの熟達研究や、ソーシャルワーカーに対する期待が示された政府資料等の分析から、研修テーマの設定や研修内容・方法の選択、研修効果測定が可能であるか否か明らかにする。

1) 社会福祉士・ソーシャルワーカーの熟達に関する論文・文献の抽出・分析

先行研究を網羅的に収集するために系統的文献レビューを採用した。文献・論文検索は、以下の3段階でおこなった。まず論文検索を学術情報データベース「CiNii Articles」でおこない、論文検索の漏れ防止と文献検索のために国立国会図書館サーチ「NDL-Search」を第2段階として実施した。検索キーワードは、「ソーシャルワーカーor 社会福祉士」AND「成長 or 熟達」とした。2段階までの検索日時は2015年12月27日である。第3段階は、補完検索として snowballing sampling をおこない、引用文献・参考文献リストから本研究の目的に一致する文献・論文を抽出した。

適用条件は、キーワードを表題や本文内に含む一次資料とした。除外条件は、二次・三次資料、書評、学会資料、重複論文と「ソーシャルワーカーor 社会福祉士」以外の成長に関する文献・論文とした。

分析方法は、ガラード (J. Garrard) を参考にマトリックス方式を用いた (J. ガラード 2012)。17のトピックス (表題、著者、刊行物、出版年、研究種類、概要、研究背景、研究目的、文中で触れた制度・政策、熟達の定義、引用論者、調査対象、調査方法、調査の結果、考察の成果と限界、今後の課題、注釈) を項目としたレビュー・マトリックスを作成し、トピックスごとに縦列的に内容を精査し分析した。

社会福祉士・ソーシャルワーカーの成長に関する文献検索の結果、「CiNii Articles」で33件が検出され、適応条件を満たす18件を文献レビューの対象として採択した。「NDL-Search」では24件が検出された。24件より書評と「CiNii Articles」の検索結果と重複した21件を除外し、残った3件を対象に含めた。さらに、対象文献の引用・参考文献リストの探索から、snowballing sampling により該当論文10件を採択した。最終的に31件の文献・論文が対象文献として抽出された。

2) 社会福祉士への期待に関する雑誌記事・法令等の収集・分析

法令等の収集は、法律・政令・省令は電子政府の総合窓口 (e-GOV) の法令検索で、告示・通知は厚生労働省所管に限定し、厚生労働省法令等データベースサービスの法令検索・通知検索を活用し、検索キーワード「社会福祉士」として実施した。検索は2016年2月におこなった。論文や雑誌記事、講演録は、国立国会図書館サーチ「NDL-Search」で「社会福祉士へ or ソーシャルワーカーへ」AND「期待」をキーワードに検索を行った。検索日時は2016年2月2日である。補完検索として snowballing sampling をおこなった。

法令等は、「社会福祉士及び介護福祉士法」「社会福祉士養成施設」等の固有名詞に含まれるキーワードが検出された法令を除外し、それ以外をすべて適用した。論文や雑誌記事等の適用条件は、キーワードを表題や本文内に含む一次資料とした。除外条件は二次・三次資料、博士論文、ソーシャルワーク領域の実践者・研究者・教育者の著作とした。

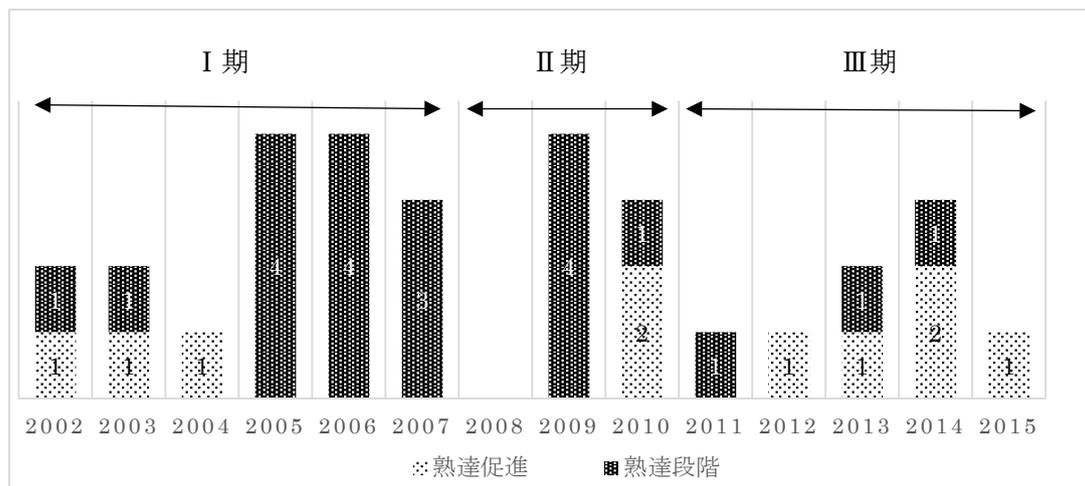
分析は、法令等は名称、種類、施行年月日、社会福祉士に関する記述内容、担当部局の5項目で整理した。論文、雑誌記事等については、マトリックス方式でトピックスは11項目 (表題、著者名、著者属性、刊行物、出版年、資料種類、概要、文中で触れられた政策、求める社会福祉士像、提言、注釈) とした。

法令検索の結果 22 件，告示は 17 件，通知は 55 件が該当資料となった。審議会資料 3 件を加え，最終的に 97 件を該当資料とした。ソーシャルワーカーや社会福祉士への期待が記述された論文・雑誌記事等の検索の結果，「NDL-Search」では 24 件が検出され，適応条件を満たす 10 件が採択された。snowballing sampling で検出された 2 件を含み，最終的に 12 件の論文・雑誌記事・講演録が該当文献として抽出された。

(2) 調査結果

1) ソーシャルワーカーの熟達に関する研究の成果

2002 年以降，2008 年を除き毎年 1 本以上の論文・文献が発表されている。2007 年の社会福祉士及び介護福祉士法の改正と，認定社会福祉士制度の基盤となった「専門社会福祉士認定システム構築に向けた基礎研究事業報告書」が公表された 2010 年は，社会福祉士の成長に関する研究において大きな転換期であることから，2002～2007 年をⅠ期(16 本)，2008～2010 年をⅡ期(7 本)，2011 年以降をⅢ期(8 本)と分類した(神林 2017a)。



筆者作成

図 2-3 出版年と研究目的の分類

Ⅰ期は社会福祉士を専門職として位置付ける模索が行われていた時期である。Ⅱ期は社会福祉士及び介護福祉士法に誠実義務や資質向上の責務が加わった直後であり，Ⅲ期は社会福祉士のキャリア支援体制の枠組みが示された時代的背景がある。中堅ソーシャルワーカーの熟達に影響を与える研修を探る本調査では，Ⅲ期の論文や文献に注目する。

31 件の分析対象の論文の「目的」を概観すると，ソーシャルワーカーの熟達プロセスの解明と，熟達を促進する方法の探索に分類することができる。Ⅲ期では後者が増加している(図 2-3)。この結果から，約 20 年間ソーシャルワーカーの熟達プロセスの明確化に重点がおかれ，その結果一定の知見が見出されたと解釈をした。現在は，熟達を促す方法の探索へと研究の視点が移行してきており，今後のこうした研究の発表や蓄積が期待される。

ソーシャルワーカーの熟達研究の変化から、研修を企画する際の研修テーマ設定に関しては、熟達の指標が明確であるためキャリアアップのために必要な実践力を、研修テーマとして明示することは可能である。しかし、研修において実践力を獲得するための効果的な方法や手段を選択する際に、参考となる研究成果はまだ少ないため、熟達に効果的な内容や方法の選択が困難になることが予測される。

企業の人材育成における研修デザインでは、講師による介入方法やクラスサイズや、机の配置等物理的環境まで視野に含めた研修デザインが行われ、その検証結果が公表されている。教育工学の分野でもインターネット等のマルチメディアを用いた教育方法が1990年代より導入されている。ソーシャルワーク分野のこの領域における熟達支援の方法に関する研究の遅れは否定できない。

2) 社会福祉士への期待に関する雑誌記事・法令等

「社会福祉士」をキーワードに含む法令等97件のうち、76件が人員配置に関する内容であった。配置される機関や職種から、社会福祉士には福祉サービスの担い手としての実践だけでなく、所属組織の一員としての役割、新たな事業を展開する際のリーダーシップが求められていると読み取ることができた。

また、社会保障審議会による『介護福祉士制度及び社会福祉士制度の在り方に関する意見資料』（平成18年12月12日）や『ソーシャルワーク専門職である社会福祉士に求められる役割等について』（平成30年3月27日）では、明確に社会福祉士やソーシャルワーカーに求められる機能が示されている¹⁹⁾。

この調査結果から、研修を企画する際に時勢や社会からの期待に応える目標の設定は可能であると考えられる。しかし、研修方法を選択する際の資料にはなりえない。

3. 先行研究・法令から考察する行動変容の可能性

(1) 先行研究を活かすことができる研修ニーズの把握と目標の設定

ニーズ把握において参考とされる先行研究や法令の調査・分析から、研修ニーズの把握や研修目標の設定は可能と判断した。

研修ニーズの把握に関しては、例えば地域共生社会の実現にむけて求められるソーシャルワーカーの2つの機能のために、24の詳細な行動レベルが明示されている。社会から求められるソーシャルワーカーへのニーズは容易に読み取ることができる。

研修目標の設定は、社会からの求めだけではなくソーシャルワーカーとしての専門性に対するニーズも含むことができる。ソーシャルワーカーの熟達研究で用いられた熟達の指標は、熟達により変化するもの（変数）と、熟達する主体の2軸で分類することができる。変数を「観察不可能－観察可能」、主体を「個人が主体－専門職が主体」で整理をすると、表2-1のように熟達の指標を名付けることができた。

研修目標は目標行動で示すことが求められるが、「観察可能」な行動レベルで示された指標を用いる研究も少なくないため、目標の設定に資する先行研究は蓄積されている。

表 2-1 ソーシャルワーカーの熟達の指標分類

	個人が主体	専門職が主体
観察不可能	自己認識の変化 (7)	専門的価値・視点の獲得 (6)
観察可能	経験を踏まえた実践力の涵養 (8)	専門スキルの修得 (10)

() 内の数字は、該当した文献・論文数
神林 (2017a29)

(2) 研修方法の選択に資する先行研究と評価の実態

研修目標の設定がおこなわれると、研修方法の選択が次におこなわれる。実践に活用できる研修デザインのために、行動変容への有用性と、熟達段階に応じた教育訓練技能、受講者の自己調整学習の3点を留意する必要がある。

しかし、今回の資料調査から、研修による受講者の行動変容や教育訓練技能を用いた効果検証、ソーシャルワーカーの自己調整学習を促す方法論にあたる記述は見当たらなかった。

そのため、研修方法の選択や研修評価に関しては、先行研究の活用が難しいと考えられる。研修デザインをおこなううえで、研修方法の選択や研修評価の参考になる先行研究が存在しないことにより生じる課題は次の3点である。

1) 研修企画者や講師の経験によりデザインされる研修

ソーシャルワークの研修に携わる人間が、教育や人材育成に精通した人間である可能性は低い。知識をもたないまま研修デザインをおこなう場合、研修企画者の経験や前例に従い企画・準備をおこなうことが想定される (中原・金井 2009)。前回の研修目標や方法を踏襲して受講者を募集し、研修終了後のアンケート調査の結果が悪くなければ成功と評価する研修がいまだに多い背景には、受講者の行動変容に有用な研修デザインを知らない企画者の存在があると考えられる (鈴木 2015)。

2) 研修で用いる事例にみられる課題

研修の受講による行動変容や自己調整学習を促すためには、ケーススタディや事例を用いた研修が有用であることがインストラクショナルデザインでは明らかにされている (鈴木 2015)。その影響から、事例を用いた研修も増えてきている。しかし、事例の活用方法を講師が明確に認識し受講者に伝えることができなければ、「事例を通じた学び」と「事例自体の検討」のいずれを行うのか混乱をきたす。

また、用いる事例を講師が準備する研修が多くみられる。自己調整学習のためには受講するソーシャルワーカー自身の実践事例を用いることが望ましい。実践経験のない受講者には実践事例の準備は難しいが、中堅ソーシャルワーカーであれば、実践事例を用意することは容易である。

3) 中堅ソーシャルワーカーの熟達度にあわせた講師の介入

研修において選択される教育訓練技能には、受講者の熟達度にあわせて講師の介入の度合を変化させることが有用とされている (鈴木 2015)。しかし、研修の受講者の熟達度を限定することは難しい。経験年数以外に客観的な熟達度の指標がないため、研修デザインは最

も熟達度の低い受講者を想定しておこなわれ、中堅ソーシャルワーカーには物足りない内容になる場合もみられる。

(3) 研修により中堅ソーシャルワーカーの熟達をめざす際の課題

ソーシャルワーカーの熟達研究の成果や法令・通知を参考資料に用いた研修デザインの可能性をさぐってきた。実践に活用できる知識を無駄なく短時間で効率よく学び、受講者が自らの熟達を感じられる研修には、ニーズ把握や目標設定、適切な研修方法の選択や評価までの一連のプロセスが緻密に行われる必要がある。しかし、ソーシャルワーカーの熟達に関する研究は、研修目標の設定に参考になる研究が多く、研修方法の選択の根拠となるものが少ないことが明らかになった。

力量獲得には、事例学習等の実践事例を用いた経験的手法や、グループ学習のように受講者間の対話や議論を必要とする方法が有用であることは、インストラクショナルデザインの分野では明らかである。ソーシャルワーカーもそれに気づいてはいるが、根拠となるデータや研究が不足している現状がある。講師から受講者への知識伝達型ではない研修も試行されてきていることから、その効果検証が待たれる。

第3節 スーパービジョン実践によるスーパーバイザーの熟達

スーパービジョンを受けることによるスーパーバイザーの熟達は、これまでの調査・研究で明らかにされてきた（一般社団法人日本社会福祉学校教育連盟監修 2015）。しかし、スーパービジョン実践によるスーパーバイザーの熟達に関する検証結果は少ない。

本節では、中堅ソーシャルワーカーを代表するスーパービジョン実践をとりあげ、スーパーバイザーとして用いるスキルから実態把握するための質的調査を試みた。

1. 調査方法と分析視点

調査対象は、2018年～2019年の間に実施された6回分のスーパービジョンセッションの録音データを文字化した逐語データである。

分析方法は、個別分析の後、統合分析、分析結果図の作成というプロセスで進めた。個別分析では、スーパーバイザーの発言を切片化し、スキルを発揮していると考えられる部分を抽出し、スキル名を付けスキル抽出グループを作成した。統合分析では、スキル抽出グループの類似性に着目して統合グループを編成した。グループの内容を表す統合グループ名を設定した後、統合グループ間の関係性に着目し、活用のタイミングや順序に着目して分析結果図を作成した。

個々のデータの解釈やグループ編成をおこなう過程では、解釈を済ませたデータの再解釈やグループの再編成が起こることがあり、繰り返し検討をおこなった。また、統合グループや分析結果図を作成した後、スーパーバイザーの確認を受け、加除を行った後最終的な分析結果を導き出した。

倫理的配慮に関しては、日本福祉大学大学院の審査委員会（申請番号18-018）の示唆・

承認を得て本調査を実施した。データ提供者である H スーパービジョン研究会メンバーに、研究目的や調査内容と提供依頼データとその取扱いについて文書・口頭で説明をおこなった。調査分析における個人情報の取り扱いと、研究成果のフィードバックを条件にデータ提供の承諾を得た。倫理審査の承認後、研究会の代表に改めて説明書を用いて、任意によるデータ提供や提供されたデータの活用・保管方法等を説明し、研究協力の同意書に署名を得た。

2. 調査結果

(1) 個別分析・統合分析の結果

スーパービジョンを実施した 6 件の逐語データからスキルを抽出した結果、合計で 603 のスキルが抽出され 93 のスキル抽出グループにまとめることができた(表 2-2)。さらに、統合分析をおこない、93 のスキル抽出グループを 24 の統合グループにまとめた。統合グループには、順序や特定の目的がみられた。順序に合わせて並べ替え、3 つの段階に分類をおこなった。スーパーバイザーがスーパーバイジーの提出事例とソーシャルワーカーとしての力量を把握する開始段階と、スーパーバイジーが自らの熟達課題に気づくようスーパーバイザーが様々な介入をおこなう展開段階、スーパーバイジーの熟達や実践を担保するためのフォローをおこなう終結段階である。また、順序や段階にとらわれずスーパービジョンを成立させるためのスキルが随時活用されていた。

以下、スキル抽出グループ名(「 」)と、統合分析により作成した統合グループ名(【 】)、結果分析図の作成に用いた分析図グループ名(< >)を用いる。

表 2-2 抽出スキル数とスキル抽出グループ数

セッション No.	1	2	3	4	5	6	合計
切片化された発語	274	194	211	195	500	513	1887
抽出スキル数	147	114	103	68	87	84	603
スキル抽出グループ	13	18	13	12	19	18	93

筆者作成

(1) 開始段階

開始段階は、8 つのスキル抽出グループから成る 3 つの統合グループを、2 つの分析図グループに整理した(表 2-3)。この段階で主におこなわれる情報収集のためにスーパーバイザーが活用するスキルは、< バイジーの熟達度合把握 > と < 提出事例の状況把握 > の 2 つである。

< バイジーの熟達度合把握 > は、【バイジーのワーカーとしての力量アセスメント】と、スーパーバイジーの熟達する力を評価する【バイジーの熟達力アセスメント】がみられる。【バイジーの熟達力アセスメント】は、事例検討にはみられないスーパービジョンに特有のスキルと考える。

< 提出事例の状況把握 > は、クライアントに限らず事例に関する情報を確認し【提出事例に関する情報共有】を図るスキルである。2 つの分析図グループは同時並行で活用される

表 2-3 開始段階に用いられるスキル

分析図グループ	統合グループ	スキル抽出グループ
バイジ-の熟達度合把握	バイジ-のワ-カーとしての力量アセスメント	バイジ-の実践力を確認 ソ-シャルワ-カーとしての実践力を確認 バイジ-のワ-カーとしての支援展開スキル確認
	バイジ-の熟達力アセスメント	バイジ-の熟達に対する自己評価を確認 バイジ-の自己評価の根拠を問う バイジ-が重視する成長課題の聴き取り
提出事例の状況把握	提出事例に関する情報共有	事例に関するバイザー・バイジ-の情報共有 クライアントの情報収集

筆者作成

(2) 展開段階

展開段階では、スーパーバイジ-が自らの熟達課題に気づくために、スーパーバイザーにより多様なはたらきかけが行われる。

表 2-4 展開段階に用いられるスキル

分析図グループ	統合グループ	スキル抽出グループ
バイジ-の実践を支持	ワ-カーとしての力量を支持	バイジ-の実践力をポジティブに評価 バイジ-の実践や意見批判ではないことの断り バイジ-のクライアント支援を承認
	バイジ-の熟達力を承認	バイジ-の自己研鑽をポジティブに評価 バイジ-のSV内の発言を承認
	バイジ-のペースを尊重	スーパービジョンの主人公をバイジ-に設定 バイジ-の希望を確認 バイジ-によるまとめの促し バイジ-の考えを尊重 バイジ-のSV展開に関する期待を確認
バイジ-に比較対象を提示	クライアントへの支援モデルの例示	バイザーによるクライアントのストレンジス評価 バイジ-の立場をバイザーに置き換える 介入の方法を例示 バイジ-が苦手なアセスメントをしてみせる バイジ-が答えられない言葉を例示する
	ソ-シャルワーク論を用いた解説	ソ-シャルワーク理論を用いた説明 「ソ-シャルワ-カーであれば」という前提の活用 ソ-シャルワーク理論の確認 チームアプローチの教科書的な知識の再確認
	バイザーの持論を提示	バイザーの自己開示 カンファレンスの事前準備のコツを示す 他職種への依頼する際の留意点
バイザー主導の介入	バイザーの関心事に話題転換	バイジ-が注目しない支援に話題転換 危険性を感じるバイジ-の支援に着目する バイザーが質問する理由を説明
	ソ-シャルワーク実践の不足部分を指摘	バイジ-による実践の不足や問題を明示する バイジ-ができなかったことを端的に指摘する バイジ-の発言にみられる矛盾点の指摘
	ワ-カーとしての熟達課題の指摘	バイジ-の成長課題を指摘 バイジ-の成長課題と行動計画を教示 推測される危険な支援を予防

筆者作成

この段階で用いられるスキルは、31のスキル抽出グループと9つの統合グループ、3つの分析図グループから構成された(表2-4)。スーパーバイザーが熟達する力に応じて、スーパーバイザーが用いるスキルは<バイザーの実践を支持><バイザーに比較対象を提示><バイザー主導の介入>の3つに分類された。

<バイザーの実践を支持>は、支持する対象により【バイザーの熟達力を承認】【ワーカーとしての力量を支持】【バイザーのペースを尊重】の3つのスキルから構成される。スーパーバイザーに不足点や・強化点への気づきを促進するよりも、他者評価よりも低い自己評価を修正する場面で活用される。

<バイザーに比較対象を提示>するスキルは、スーパーバイザーが示す【クライアントへの支援モデルの例示】や、理論として確立された【ソーシャルワーク論を用いた解説】、スーパーバイザーが実践経験から培う【バイザーの持論を提示】の3種類がみられた。

スーパーバイザーが課題に気づく兆候が見られない場合、スーパーバイザーは<バイザー主導の介入>をおこなう。【バイザーの関心事に話題転換】をおこない、スーパーバイザーの視点を熟達課題に固定し、【ソーシャルワーク実践の不足部分を指摘】し、【ワーカーとして熟達課題の指摘】をおこなう。危険な支援を回避する管理的機能や、正確な支援を担保するための教育的機能がみられる。

(3) 終結段階

スーパーバイザーの熟達と実践の質の向上が成果として得られたことを確認する終結段階は、13のスキル抽出グループと4つの統合分析グループに分類し、3つの分析図グループで構成されている(表2-5)。

表2-5 終結段階に用いられるスキル

分析図グループ	統合グループ	スキル抽出グループ
セッションの成果を共有	セッションの成果に対する共通理解を図る	バイザーにセッションのまとめを促す バイザーの発語の真意を確認 バイザーが表現した成果の言い換え
苦手な言動を訓練	バイザーが苦手な言動をSVで訓練	アセスメントの練習 連携のための具体的な依頼内容を確認 セリフレベルで対応案を述べるよう促す 葛藤を表出するサポート
セッション後の研鑽を支える	バイザーの繊細な部分に触れる バイザーの熟達に対する意欲向上	バイザーの価値観へのはたらきかけ バイザーの人格にふれる繊細な課題への焦点化 バイザーの価値観を抑制することを求める バイザーの熟達課題への取組を後押し バイザーならできると励ます バイザーが課題を理解はできていることを承認

筆者作成

セッション終了後にスーパーバイザーの実践に不安を感じる場合、<苦手な言動を訓練>する。また、<セッション後の研鑽を支える>ために、【バイザーの熟達に対する意欲向

上】や【バイジ-の繊細な部分に触れる】スキルを活用し、スーパービジ-の成果がスーパービジ-の実践に反映できるか見極める。最後に、スーパーバイザ-とスーパーバイジ-が<セッションの成果を共有>できていることを確認し終了する。

(4) 相互作用を成立させるスキル

スーパービジ-の根幹をなすスーパーバイザ-とスーパーバイジ-間の相互作用を成立させるために、セッションの全ての段階において用いられていたスキルがある。26のスキル抽出グループを8つに統合し、3つの分析図グループに分類した(表2-6)。

表2-6 相互作用を成立させるスキル

分析図グループ	統合グループ	スキル抽出グループ
言語化を促す	バイジ-が安心して発言できる配慮	バイジ-の発言を促す バイジ-が話しやすくなるよう緊張感を解く バイジ-の言い分を聞く バイザ-の発言に対する反論の機会を提供
	バイジ-が答えられる質問に変更	バイジ-が答えられるよう問い方を変える 質問を繰り返す・言い換え 対話を続けるための質問
	セッションの展開を主導	回答を保留する セッションの計画に同意を得る
バイジ-の内省を促す	バイジ-の内省を促す	バイジ-の内省を促す 客観的にふりかえるための視点変更 内省力を向上するポイントを示唆
概念・理解の共有	SVに関する互いの認識を確認	SVの目的をバイザ-・バイジ-間で確認 スーパービジ-に関する認識の確認 バイザ-のSVの認知を伝える パラレルプロセスをふまえたSVと支援の照合
	セッション中のバイジ-の感情を共感	セッション中のバイジ-の感情を確認 バイジ-がわからないことを責めない
	バイザ-の発言に対する理解を確認	バイザ-による意見の理解を確認 バイジ-の理解のズレを修正 バイザ-の提案を理解できたか確認
	前回のセッションからの変化の積み上げ	前回の提出事例との違いを確認 成長課題への取り組みを確認 前回SVの内容確認 複数回のSVの連続性

筆者作成

スーパーバイジ-の<言語化を促す>ために、【バイジ-が安心して発言できる配慮】や、返答に詰まる場面で【バイジ-が答えられる質問に変更】するスキルが用いられる。スーパーバイジ-に自律性が低くセッションの展開をスーパーバイザ-に依存する傾向が強い場合【セッションの展開を主導】し、言語化を促すこともある。

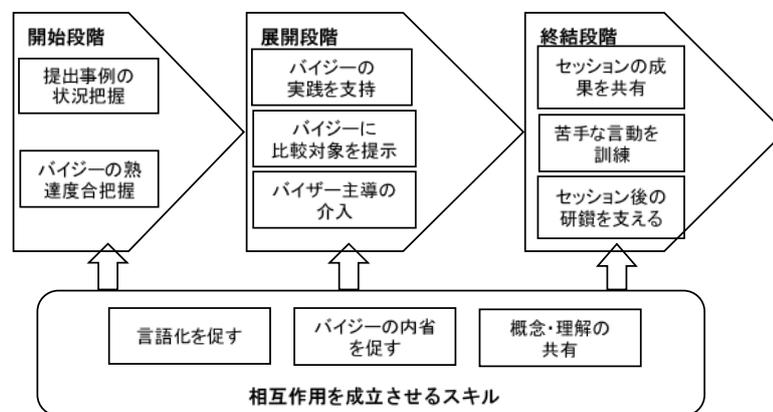
<バイジ-の内省を促す>ことは、実践事例を用いてスーパーバイジ-の熟達を促すスーパービジ-の根幹でもある。しかし、提出事例への支援に困惑するスーパーバイジ-は、自らの熟達よりも支援方法の教示を求める傾向が強い。頻繁に内省を促し、スーパーバイジ-

一自身がよりよい支援方法を自身で考えることができる力量を身に付けるようはたらきかけている。

スーパーバイザーとスーパーバイジーが＜概念・理解の共有＞を確かめるスキルは、テーマの共有を必要とする「対話」による相互作用を活用するスーパービジョンの基盤となるスキルと言える。調査対象となった6件のセッションでは、【SVに関する互いの認識を確認】し、スーパービジョンは事例検討とは異なることやスーパーバイジーが正解を求めてしまうことを止めていた。また、【セッション中のバイジーの感情を共感】【バイザーの発言に対する理解を確認】し、スーパーバイジーがスーパービジョンを活用できるようにサポートをおこなっている。スーパービジョン関係には権威性が発生しやすいこともふまえて（野村2019）、スーパーバイジーが躊躇なく発言ができるよう心理的安全や違いを認める対話空間をデザインしていることが明らかになった。【前回のセッションからの積み上げ】からは、スーパービジョンが1回セッションごとに完結せず、連続性をもつことが窺われる。

（5）中堅ソーシャルワーカーがスーパービジョンを実践する力量

分析の結果明らかになった開始段階、展開段階、終結段階の各段階で用いるスキルと、相互作用を成立させるスキルの関係性を、図2-4の分析結果図のように整理した。セッションの段階に応じて用いられるスキルと、相互作用を成立させる基盤の関係性を示した図に、11に整理した分析図グループを配置した。



筆者作成

図2-4 分析結果図

1) スーパービジョンの2つの目的の達成

スーパービジョンには、スーパーバイジーの熟達とスーパーバイジーによる実践の質の向上という2つの目的がある。スーパーバイザーが活用するスキルを見ると、開始段階と終結段階に用いられるスキルは、2つの目的が強く意識している。

開始段階で用いられる＜バイジーの熟達度合の把握＞スキルにより、スーパーバイジー

がソーシャルワーカーとして熟達プロセスのどの位置にあるかアセスメントが行われる。
 <提出事例の把握>は、クライアントに対するスーパーバイザーの支援の妥当性を評価するためには、ソーシャルワーカーとして高い力量をもつスーパーバイザーが組み立てる支援モデルが必要である。

終結段階では、<セッション後の研鑽を支える>ことにより、スーパーバイザーの熟達力の向上を支援したスキルと考える。<苦手な言動を訓練>は、クライアントに対する支援の質を担保するために、具体的な行動のシミュレーションをおこなうことで、スーパービジョンの成果を実践へ活用しやすくしている。

表 2-7 スーパーバイザースキルの分類

	バイザーの熟達支援	バイザーによる支援の質の向上
開始段階	・バイザーの熟達度合把握	・提出事例の把握
展開段階		・バイザーの実践を支持 ・バイザーに比較対象を提示 ・バイザー主導の介入
終結段階	・セッション後の研鑽を支える	・苦手な言動を訓練

筆者作成

中堅ソーシャルワーカーが用いるスーパービジョンスキルの実態が明らかになったことから、中堅ソーシャルワーカーは、スーパービジョンの目的を意識してセッションを展開する力量を有していると推察される。

2) 展開段階にみられるスーパービジョンの3機能

展開段階で用いられる<バイザーの実践を支持><バイザーに比較対象を提示>、さらに<バイザー主導の介入>のスキルには、スーパービジョンの3機能を見ることができる。

<バイザーの実践を支持>には支持的機能が、<バイザーに比較対象を提示>は、自身の実践評価する対象を提供する形で教育的機能を果たすことが推察される。また、<バイザー主導の介入>により、クライアントに不利益が生じることを避けるために、管理的機能を発揮する。

展開段階に活用されるスキルから、中堅ソーシャルワーカーが行うスーパービジョンは、支持・教育・管理の3機能すべてを發揮しうることが確認された。

3) スーパービジョンの相互作用性の確保

スーパーバイザーは、スーパービジョン関係に基づく相互作用を生み出すために、<言語化を促す><バイザーの内省を促す><概念・理解の共有>の3つのスキルを活用する。

これらのことから、スーパービジョンにおける相互作用は、スーパーバイザーの主体性の確保、内省による実践知の獲得、熟達に資する「対話」の活用という3つの要件が必要と考える。中堅ソーシャルワーカーがおこなうスーパービジョン実践では、これらの要件が整えられていた。

本調査の対象である、3名のスーパーバイザーのスキルや力量に個人差はあるが、特殊な

事前訓練を受けることがなくとも、中堅ソーシャルワーカーはスーパーバイザー役割を遂行するスキルをもつことが確認された。これは、同じ研究方法で異なる中堅ソーシャルワーカーを対象に実施した調査でも同様の結果がみられている（神林 2017b）。

中堅ソーシャルワーカーがスーパーバイザーを担うスーパービジョンは、スーパーバイザーの熟達を促進するだろう。しかし、スーパーバイザーの熟達に関してはスーパービジョンセッションの逐語データの分析からは明らかにはならなかった。

3. スーパーバイザーの自己の熟達を支援する場

本研究では、中堅ソーシャルワーカーの役割遂行は、自己の熟達だけではなく職場への還元も必要と考えている。スーパービジョン実践の分析からは、スーパーバイザーとして職場への還元が可能な力量をもつことは明らかになったが、自己の熟達に関しては未明である。

スーパーバイザーが抱える不安は次のように述べられている。ひとつは、スーパービジョンセッションを初めて体験する不安であり、2点目はスーパービジョンセッション実践の妥当性に関する不安である。3点目は、スーパービジョンに関する研修や文献から得た知識が、実践に活用できたという実感が得られない不安である（尾張スーパービジョン研究会 2014）。

スーパーバイザー役割を担う中堅ソーシャルワーカーの熟達支援体制が未確立であることは、先行研究でも指摘されていたが、実際のスーパーバイザーは力量獲得以前に様々な不安を抱き（浅野・山口 2016）、その解消をおこなう場や機会を求めている。

スーパーバイザーに対してスーパービジョンをおこなうスーパーバイザーによる支援もあるが、マンパワー不足や契約方法が未確立であるという課題がある。スーパーバイザーの力量獲得を支えうる場が必要である。

（1）スーパーバイザーに対する職場内サポートの限界

スーパーバイザーがあげる不安の解消には、他者に対して自らのスーパービジョン実践を開示する必要がある。上長に対するスーパーバイザー実践の報告は想定されるが、実践事例を用いて、スーパーバイザーの不安解消を求める場や機会を設定する職場組織は少ないだろう。

また、職場組織から求められる役割は人事考課の対象にもなるため、失敗や反省点を言語化することにスーパーバイザーの心理的抵抗は大きいだろう。ゆえに、スーパービジョン実践をふりかえる場は、職場外に置かれることが多い。

（2）「研修」によるスーパーバイザーの不安助長の可能性

「研修」におけるスーパーバイザーの熟達支援の多くは、スーパービジョン実践経験を有しないスーパーバイザーに対する養成研修である。自らのスーパービジョン実践を評価してほしい、理論から外れたことをしていないか確認したいというスーパーバイザーのニーズに一致する研修は少ない。

むしろ「研修」では、スーパービジョンの理論や方法論が講義されるため、より理論と自

らの実践の乖離に対する不安を助長する可能性が高い。

（3）仲間との「対話」によるスーパーバイザーの不安軽減

スーパーバイザーの抱える不安を、類似する立場や経験を積む仲間と集まり、実践事例を活用した「対話」により解消を図る場として、スーパービジョン研究会を設立した中堅ソーシャルワーカーの実践報告がある（尾張スーパービジョン研究会 2014）。

研究会における「対話」は、具体的なスーパービジョン実践の展開事例を知ることによってスーパービジョンセッションへの緊張感を低減し、仲間からの評価や助言によりスーパービジョン実践の妥当性を確認し、同席する研究者からの理論を用いた解説を聴くことで実践の根拠づけをおこなう機会と認知されている。自己評価の機会と研鑽の場として、仲間との「対話」が活用されている。

「実践経験の蓄積」による熟達には内省が必要だと述べたが、スーパービジョン研究会では、仲間からの内省支援を活用しておこなう内省が重要視されていた。

4. 中堅ソーシャルワーカーに有用な研鑽の条件

中堅ソーシャルワーカーには、スーパーバイザーやチームリーダーなど職場における役割遂行が求められる。そのため、自己の熟達だけではなく職場への還元を視野に含む力量獲得を目指す必要がある。

第2章では、認定社会福祉士制度で着目された実務経験と、「研修」「スーパービジョン実践」という研鑽方法が、熟達を促進するメカニズムを探ってきた。

実務経験では、熟達に不可欠とされる実践経験は積むだけではなく「内省」により熟達者特有の知識が創造されること、「研修」は目標設定だけではなく、研修方法やその後の評価まで緻密にデザインされることにより、実践に活用できる知識の獲得が可能であることが明らかになった。「スーパービジョン実践」に関しては、職場への還元は実現しているが、不安を抱えるスーパーバイザーの自己の熟達に対してサポートが必要であり、職場外において実践経験を用いた他者との「対話」による内省の場の設置もひとつの方法であることを述べてきた。

（1）実践経験の活用

「実践経験の蓄積」では実践経験を内省することにより熟達し「スーパービジョン実践」を行うスーパーバイザーの自己の熟達には、知識や理論からのアプローチよりも、実践経験を素材に「対話」をおこなうことが有用であると述べてきた。

「研修」に関しても、実践に活用できる知識の獲得をめざして、事例を用いた研修が増えてきているが、中堅ソーシャルワーカー自身の実践経験を活用することが肝心である。自らの実践を活用することにより、習得した知識の実践への活用可能性を高め、学習の主体性を確保することができる。

そのためには、研修デザインをおこなう際に、事例を用いることによる効果が検証されて

いることや、研修において事例を用いることにより何を学ぶか明確に受講者に伝えることが必要である。さらに、受講者に事例の準備を通知する等「研修」の場のデザインが必要になる。

(2) 他者との相互作用による内省

講師から受講者への一方向の形式に陥りがちな「研修」では、受講者によるグループ学習形式の活用など、他者との相互作用を生み出す工夫がおこなわれている。「スーパービジョン実践」では、職場へ還元されるスーパービジョンを実践しているスーパーバイザーが、自己の熟達のために他者からの内省支援を求めている。

「実践経験の蓄積」に関しては、直接他者との相互作用の必要性は語られていない。しかし、中原（2009）は「他者のおかげで内省がすすむ」と述べている。実践経験を他者に語る時や自らの語りに他者が応答するときに内省は促進されやすい。

中堅ソーシャルワーカーが自分の実践経験を外化し、それに対して他者から応答を得るという相互作用が、実践経験を知識に変換する内省に有用にはたらくことが明らかにされている。

これらのことから、中堅ソーシャルワーカーが役割遂行のために力量を獲得するためには、実践経験を活用して他者との相互作用を通じて内省をおこなう研鑽が必要であると考えた。この要件を含む研鑽の手段は「研修」や「スーパービジョン実践」の他にも多く存在しているものと思われる。

本研究では、近年注目されるソーシャルワーク実践者による「研究活動」による研鑽に着目した。

第3章 中堅ソーシャルワーカーによる「研究活動」の相互作用に関する 研究枠組み

第1.2章では、中堅ソーシャルワーカーが職場から求められる役割遂行するために、実践経験を素材とした他者との相互作用による内省が研鑽の基盤にあることを明らかにした。

現在、中堅ソーシャルワーカーが力量獲得のための研鑽方法として選択する研修やスーパービジョンに加えて、本研究では「研究活動」を提案する。「研究活動」は多様であり、すべての「研究活動」が中堅ソーシャルワーカーの力量獲得に有用とは考え難い。そのため、本研究で検証する「研究活動」は限定的である。

「第1節 実践者による「研究活動」の機能を活かした研鑽への応用」では、実践者による「研究活動」がもつ4つの機能から、研鑽方法としての活用可能性を探る。また、実践者による「研究活動」の実践事例を3つとりあげ、実践者が参加ではなく主体となる「研究活動」の有用性を確認する。「第2節 学習モデルに基づく「研究活動」による力量獲得」では、これまでの社会的意義を重視した「研究活動」に関する先行研究を概観する。副次的に扱われてきた研究者へのフィードバックに着眼するため、力量獲得と「研究活動」の関係性を明確にする学習モデルを活用し、「研究活動」の条件を限定していく。「第3節 本研究における「研究活動」の研究枠組み」では、「研究活動」の先行研究や他分野の類似する研究との理論的な位置づけを明らかにするとともに、「研究活動」の定義づけをおこなう。また、「研究活動」における相互作用の場を構成する要素と、それらに関連づける言動や作用をモデル化した分析枠組みを作成する。

第1節 実践者による「研究活動」の機能を活かした研鑽への応用

これまで、ソーシャルワーカーは同じ準専門職とされる看護師と比較すると、実践者による研究にそれほど関心を示してこなかった。研究は研究者が行う活動であり、実践者に対しては研究者が主導する研究への協力や参加の推奨にとどまるという実態であった。実践者が、研究の企画者であり実施者となる「研究活動」が注目されてきたのは近年のことである(小山 2019)。

また、ソーシャルワーカーの大学院修士課程への入学希望者の数が増加し、ソーシャルワーク実践者により設立・運営されている自主的な研究会の研究成果を、論文や学会発表で知る機会が増えてきた。多忙なソーシャルワーカーが「研究活動」を選択する背景には、研究がめざす社会や学問への貢献に対する使命感だけではなく、自らの熟達や実践への還元も期待している可能性がある。

1. 実践者による「研究活動」の定義

これまでは「研究活動」に関する先行研究は、研究プロセスや研究方法の紹介が大半であった。特にソーシャルワーク分野における「研究活動」に関する文献は少数に限られている(北川・佐藤 2010, 田中編 2013, 日本ソーシャルワーク学会監修 2019)。まして

や、本研究で着目する研鑽方法としての「研究活動」に焦点をあてた資料は、ソーシャルワーク分野にも人材育成方法論にも見当たらなかった。本研究であつかう「研究活動」の基軸を設定するために先行研究をまとめる。

(1) 「研究」の定義

研究とは、「学問的に深く考え、調べ、真理を明らかにすること」（白佐 1980 : 1）である。基本原理に基づき組織化され体系化されている理論に依拠して考え、科学的な方法で調べ、物事の客観的妥当性や論理性を確かめることだと説明できる（白佐 1980）。また、研究成果が社会の改善や社会への貢献をもたらすために、これまでにない新規性や独創性が必要であり（西山 2016, 本郷 2018）、そのために問いの設定の重要性が強調されている。研究とは何かを説明するためには、基本原理や理論、科学的、客観的妥当性や論理性、独創性というキーワードが欠かせない。これは「研究活動」にも同様の性質をもつべきと考える。

(2) ソーシャルワーク研究の特性

ソーシャルワーク研究が前述の「研究」の定義を踏まえていることは言うまでもない。加えて、ソーシャルワークがもつ特性がその研究も特徴づけている。

1 点目の特徴は、ソーシャルワークが実践科学であるという特性から、研究としての質を保ちながら実践課題の解決に有用な「実用性」が求められるということである。そのため実践と理論を両輪とした発展をみせてきた（北川・佐藤 2010, 石川監修 2015）。

2 点目の特徴は、ソーシャルワーク実践の抽象性の高さから、外部者はもちろんソーシャルワーカーすらその実践の理解が困難であることから、対外的な発信だけではなく、ソーシャルワーカーの実践の質の向上への有用性も重視されている。

心理学研究では、再現可能な実験結果からの理論構築が重視された歴史から、臨床家による実践的研究は長く番外に位置付けられてきた（山本・鶴田 2001, 山本 2018）。ソーシャルワーク研究は、実践的研究に対するそうした偏見はみられない。

2. 実践者による「研究活動」がもつ4つの機能

(1) 一般的に論じられる研究の意義

研究という言葉には、面倒なもの大変難しいもの（白佐 1980）、難しそうで実践者には縁がない研究者がおこなうこと（中畠 2015）、アカデミックで固さが重視される（細川 2012）というイメージが強い。そうしたイメージを否定するために、研究は社会へ還元され社会改善に寄与することができる（西山 2016）と同時に、疑問を解くことにより自らの知的探求心を満たし（白佐 1980, 西山 2016）、キャリアアップの手段（福島 2016）にもなると、研究がもつ個人的意義が強調されてきた。

しかし、研究は社会や学問にとって意義のあることが基本とするべきであり、個人的意義のみを求めることは厳しく戒められている。

(2) ソーシャルワーク実践者による「研究活動」を促進する背景

看護師は、養成段階から看護研究の意義を研究倫理とともに学ぶ。看護研究は、研究者だけではなく臨床の看護師の実践の範囲に位置付けられており（茂野ら 2016）、臨床看護師の「研究活動」に対する意識は高く、実践現場において看護研究は活発におこなわれている（勝原 2007）。

一方で、ソーシャルワーク専門職である社会福祉士の養成段階では、実践者が研究に取り組む意義を看護師ほど明確にしていない（岡田 2015）。研究は研究者がおこなうという意識がソーシャルワーカーには根強く（小山 2019）、現場に「研究活動」が根付くことは困難であった。また、実践者が研究に接近する場合、研究者が主導する研究への参加や研究協力が主であった。しかし、近年ではソーシャルワーク実践者の「研究活動」が推奨されている。特に実践的研究は、現場の実践に有用な研究テーマが設定できることや、研究に必要な情報へのアクセスの容易さから、研究者よりも実践者の立場が「研究活動」に有利にはたらく（小山 2019）。

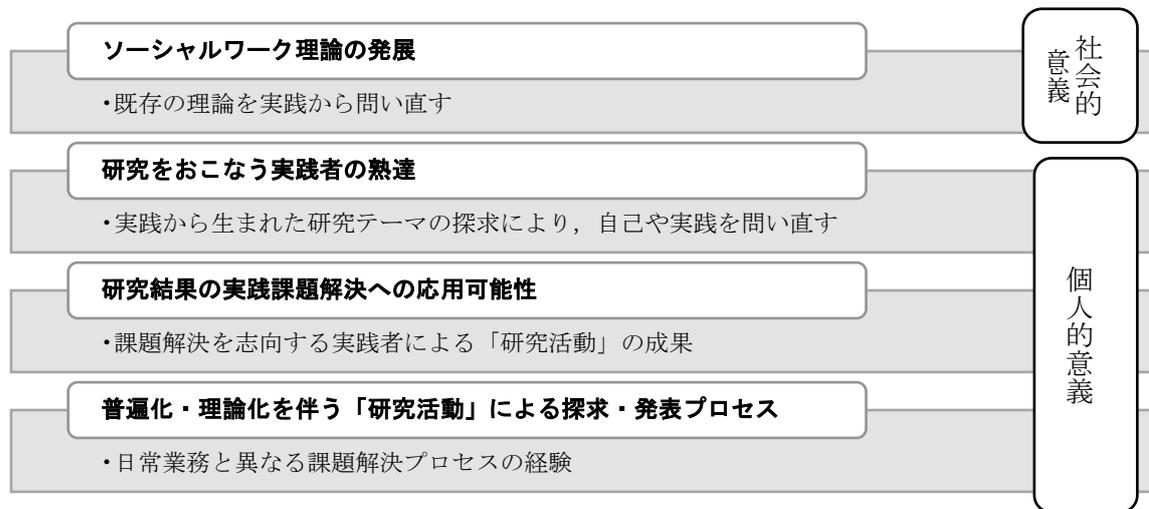
また、「研究活動」を支援する大学院がもつ機能に着目すると、研究者養成から高度専門職業人養成へ広がりを見せており、ソーシャルワーク実践者による「研究活動」への門戸は広がっている。大学院に在籍するためには退職する必要がある昼間開講だけではなく、就業後の通学が可能な夜間開講やインターネットを活用した通信制など、大学院の形式もバリエーションが増え社会人大学院生の受け入れに積極的である。

(3) ソーシャルワーク実践者による「研究活動」がもつ機能

研究者ではなくソーシャルワーク実践者がおこなう「研究活動」がもつ機能は、以下の4点に整理できる（図 3-1）。1点目は、研究成果が社会や学問へもたらす意義である。既存の理論を実践から問い直すことにより、実践科学であるソーシャルワーク発展への寄与が期待される。これは、研究の社会的な意義に該当する。2点目は、自らの実践のなかで「研究活動」の始点となる問題意識が生まれることにより、研究テーマの探求が実践や自分自身を問い直し実践者の変容を促す機能である。3点目は、目の前にある具体的な課題に答えを求め実践者による「研究活動」は、現実的に実践に有用な研究をおこなう機能である。4点目は、中堅ソーシャルワーカーの日常的な業務とは異なるプロセスを経る「研究活動」が、実践者に課題の普遍化や客観性を担保する分析や検証、結果の公表を経験する機能である。

2点目以降の、実践者による「研究活動」特有の個人的意義には、自己の熟達と職場への還元が含まれている。また、「研究活動」に不可欠な普遍化・理論化を経験することは、個別の課題対応ではなく、実践課題の抜本的な解決を提案することができるチームづくりへの応用に発展する可能性がある。

これらのことから、「研究活動」により職場への還元を視野に含む中堅ソーシャルワーカーの熟達を実現する可能性はあり、むしろ中堅ソーシャルワーカーに求められる役割遂行のための力量獲得に有用であると考えた。



筆者作成

図 3-1 実践者による「研究活動」がもつ 4 機能

(4) 実践者による「研究活動」を研究する際の留意点

研究の中核には、真理を探究するという個人の知的関心の充足だけではなく、生み出した成果を発表し、その成果を共有した他者に活用されることまでが含まれている(小山 2019)。このことから、実践者による力量獲得の手段としての「研究活動」を検証するにあたり、次の 2 点に留意する必要があると考えた。

1 点目は、「研究活動」により研究者個人の力量獲得のみを追求することである(白佐 1980, 西山 2016)。ソーシャルワーク研究の本来の目的は、実践科学としてのソーシャルワークの確立を目指し、実践と理論の乖離を埋めることにある。これは研究をおこなう主体の立場により変わるものではない。研究が持つ公益性を阻害しないために留意しなければならない(南・武田 2004, 田中編 2013, 石川監修 2015)。

2 点目は 1 点目とも関連するが、「研究活動」による成果の公表・発表である。「研究活動」を個人的な問いの探求に終らせないためにも、社会に対する発信は「研究活動」に必須のプロセスである(池田 2019)。ソーシャルワーク実践者は、研究の手順やルールに関する十分な知識や訓練の機会をもたないことへの引け目から、公表を躊躇することがある。そのため研究会を名乗りながら、結果の公表をおこなわない自主研究会もみられる。

3. 「研究活動」による自己の熟達と職場への還元

(1) 内省・メタ認知・批判的思考を経験する「研究活動」のプロセス

実践者による「研究活動」の特徴である、実践現場における問いから生まれる研究テーマや、自らの実践現場をフィールドとした調査は、自己やその実践も客観的な分析の対象とな

る。ゆえに「研究活動」を通じて、中堅ソーシャルワーカーは実践における自らに向き合う「内省」をおこなう機会を確保する。

1) 実践から生まれる問いを研究テーマに昇華する過程にみられる「内省」

「研究活動」は 自分の実践経験から無意識のうちに既知としてきたものを問うことから始まる。既知への問いは、自分の実践にとどまらず自分自身の思考や価値観を問いなおすことになる。「研究活動」ではこの問いそのものを研究テーマに設定することはできない。先行研究を用いて個別・具体的な問いを「普遍化」させる研究プロセスを通じて、ある事象を主観的にとらえていた自分の認知を意識化する(佐藤 2019)。この段階で、実践経験の内省を経験することになる。

2) 調査・分析の過程にみられる「メタ認知」

質的研究も量的研究も分析段階では、ある事象に対して研究者が何らかの意味づけをおこなう。しかし、「研究活動」の結果には信頼性や妥当性が求められるため、研究者の解釈により歪みが生じることや、恣意的なデータの取り扱いが禁忌とされる。分析結果の客観性を担保するために、「他者への発信とやりとりによって洗練」(横山 2019 : 115) させる調査・分析プロセスが必要である。この過程では、中堅ソーシャルワーカーの反省性が重視される「内省」だけではなく、客観性を伴う「メタ認知」のはたらきが期待される(大浦 1996, 松尾 2006, 岡本 2008, 三宮 2017)。

3) 研究成果の公表に求められる「批判的思考」

「研究活動の成果は、新たな実践方法の開発や理論形成に寄与し、さらに実践に取り入れられていく」(池田 2019 : 28) そのため、「研究活動」の結果は、学会発表や論文により多くの人に公表されることに意義がある。

学会発表や論文では、他者に「察してもらう」「感受してもらう」ことを期待できない、そのため、研究者には調査・分析方法の客観性だけではなく、研究テーマの設定から研究結果までの一連のながれを論理的に説明することが求められる。また、学会発表は研究結果を伝えるだけではなく、質疑応答により新たな意見を聴くことができる機会であり、論文は投稿誌によっては査読者からフィードバックを得ることができる。研究成果の公表を通じて、中堅ソーシャルワーカーは「内省」と客観性、さらに論理性が求められる。反省性と客観性・論理性の3つの要素を含む認知機能を、「批判的思考」²⁰⁾とよぶ(道田 2008)。

(2) 研究テーマ設定段階の「普遍化」による職場への還元

中堅ソーシャルワーカーによる「研究活動」による職場への還元は、研究成果の応用と研究経験による力量獲得という2つの観点からとらえることができる。

1) 研究成果を活用した実践課題の解決

研究者による研究成果の活用と異なり、実践者による「研究活動」は、実践者の目の前でおこる個別・具体的な実践課題から研究テーマを設定することができる。そのため、実践課題の解決に有用な研究成果を得ることが期待できる。

これまでは、研究者と実践者による共同研究という形式で、理論と実践の乖離を近づけよ

うという試みがおこなわれてきた。しかし、本当に実践現場に必要な研究を知るのは、実践者に他ならない(牧里 2019)。実践者がおこなう「研究活動」ゆえに、より職場組織や実践現場に即した解決方策の提示が容易になると考える。

また、「研究活動」の成果は、研究に取り組む一人の実践者の課題を解決するだけでなく、公表されることによって多くの実践現場やソーシャルワーク実践者に活用されることも期待できる。

2) 「研究活動」の経験による力量獲得

研究テーマを設定し、研究計画を作成し、データを収集し分析・考察をおこない、成果を発表するという「研究活動」の一連のプロセスは、実践者の日常業務ではおこなわれない。実践現場では、個別・具体的な実践課題が生じるため、その解決のための事後対応を求められることが一般的である。

「研究活動」にみられる普遍化をともなう探求プロセスは、中堅ソーシャルワーカーに求められる後輩指導とチームづくりには不可欠とされる。例えば、求められるチームは、実践現場で発生する問題を場当たりの対応する協働チームではなく、問題が発生する構造自体を変革することができる問題解決チームである(社会福祉法人全国社会福祉協議会 2018 a)。チームリーダーである中堅ソーシャルワーカーには、問題の構造化を先導することが求められる。実践経験や実践課題そのものを探求するのではなく、先行研究等を用いて普遍化された研究テーマを設定する研究プロセスの経験やそこから得た力量が、問題の構造化をおこなう際に活用できる。

4. 「研究活動」により力量獲得をめざす実践事例

実践者による「研究活動」には、数は多くないが報告されている実践事例もある。それらには、自己の熟達と職場への還元を内容や形式など多様な実践事例があるが、場をデザインする主体が異なる3つの実践事例を紹介する。1つ目の実践事例は研究者が自発的に企画・運営をおこなう看護師による事例検討会である。事例検討会と称しているが、事例提供者の主体形成や対象認識に関する力量向上に限らず、「他の看護婦の体験がそれぞれの看護婦のなかに重ね合わされていく過程」(外口 1981 : 20)であり、「相互に立体的な体験の共有化の構造」(外口 1981 : 22)等の内省や普遍化を意図していることから、「研究活動」の実践事例としてとりあげた。2つ目は社会福祉協議会が主催する事業の一環として研究者が企画・運営をおこなう研究会事業である。3つ目の事例は、実践者が自発的に企画・運営をおこなう自主研究会の事例を紹介する。

(1) 看護師による事例検討会

ソーシャルワーカーの熟達プロセスに関する研究の多くは、看護師のキャリア研究を参考にしている。しかし、看護師は1つの職場組織に複数名の配置がおこなわれるため、職場内で人材研修体制が確立しており、その熟達支援の方法をソーシャルワーカーに援用することは難しい。しかし、事例検討は看護に固有なものではなく支援者としての主体形成と対

象認識を可能にする方法であり（外口 1981）、ソーシャルワーカーも研鑽方法として用いている。また、全国から参加者を集めて行われた大規模な事例検討会であり、その記録が文献として出版されていることから、看護師による事例検討会の実践事例をとりあげた。

この実践事例は、1980年に70名以上の看護師が一堂に会した夏季ゼミナールにおける事例検討会と、その後半年におよぶアフター・ミーティングと文献編集作業である。

1) ゼミナール開催の背景と実施内容

ゼミナール開催の5年前から全国各地で行われてきた「精神科看護事例検討会」のメンバーの再構成と今後の活動の検討から宿泊ゼミナールが提案された。過去の事例検討会参加者に呼びかけをおこない、1980年7月28日～8月1日の5日間の宿泊型の事例検討会が企画された。最終的に71名の看護師が参加申込みをおこなった。

5日間のプログラムは、以下のとおりである。1, 2日目に、主催者からゼミナールのテーマである「方法としての事例検討」についての問題提起をおこない、それを受ける形で5名から指定報告がおこなわれた。指定報告者の事後のふりかえりが書かれた文献によると（外口 1981）、指定報告に対して会場からは、提出された事例の状況を共有するための質問や、事例提供者の気づきや学びに関する質問が多くあげられている。3, 4日目には、参加者が提出した実践事例のレポートを用いて、8つのグループにわかれて討論がおこなわれた。グループ討論の報告（外口 1981）によると、グループメンバー間の意見の対立や討論の焦点化、状況や目的の共有に苦心したことが把握できる。5日目は、全体のまとめがおこなわれて終了している。

ゼミナールでは、頻繁に参加者に内省を促す質問が用意され、回答を記録する機会が設けられている。「指定報告のどのようなことが印象深かったですか。それはなぜですか」「グループ討議の中で、どのようなことが印象深かったですか。それはなぜですか」等の他者との相互作用の場面をふりかえる問いかけがおこなわれている。

2) ゼミナール終了後のアフター・ミーティングと文献編集

ゼミナールを集録にまとめる作業を通して、指定報告とグループ討論に対する事後検討会がおこなわれ、その内容も含めて指定報告者やグループ討論をおこなったグループのリーダー・サブリーダーが事後のふりかえりを執筆している。ゼミナール終了後約半年かけて準備から編集作業までの一連の経過が集録にまとめられ、文献として出版された。

（2）高知県「社協ステップアップ研究会事業」

高知県内の市町村社会福祉協議会（以下、社協）の事務局長のマネジメント力向上をねらいとして、地域支援に関する実践をとりあげた研究会の実践事例を紹介する。この事業は、高知県が社協の事務局長の力量強化のために大学チームに研修を依頼したことから始まる。依頼を受けた大学教員は、研修形式では一方的になるために、大学と実践者が共同研究をおこなう研究会形式で「ステップアップ研究会」を運営することにした。参加者は8つの社協の事務局長のほか、保健所地域支援室職員、市町村行政職員に大学チームも加わり、議論を中心に2008年6月から12月まで2カ月に1回のペースでおこなわれた。

1) 研究会事業の内容

ステップアップ研究会には、①事務局長研究会、②現地調査、③サポート会議の3つの活動が含まれる。②の現地調査は、大学チームのフィールドワークを兼ねた現地スタッフが参加する議論であり、その結果が①事務局長研究会の素材として用いられる。③のサポート会議では、保健所職員が中心に社協支援の在り方を議論し、社協と保健所の協力関係を築いた。

①事務局長研究会では、大学チームが提示する4つの研究テーマからテーマを選び、グループ活動を通じて研究課題に取り組み、その結果を研究会で報告する。最も活発に議論されたテーマは、社協の地域福祉実践の「履歴書づくり」であった。

2) 研究会参加者の意見や成果

大学チームは、研究会参加者を対象にアンケートをおこなった(朴・平野 2010)。その結果、研究会形式で実施されたことに対して「双方向性」や「主体性」「新たな展開・発展」等をキーワードに、研究会の相互作用性を評価する声が多くみられた。研究会の相互作用により、比較や分有・共有や視点や発想の転換、客観的に自分が所属する社協をとらえることが、事務局長の業務に反映できると評価されている(朴・平野 2010)。

(3) Gスーパービジョン研究会

Gスーパービジョン研究会は、中堅ソーシャルワーカーが設立し運営する自主研究会である。スーパーバイザーとしての役割遂行に葛藤する二次医療圏域²¹⁾内の中堅ソーシャルワーカーが集まり、スーパーバイザー実践事例を素材として対話をおこなう、月1回の定例会開催している。第4章の調査対象としてGスーパービジョン研究会をとりあげるため、ここでは研究会設立の経緯と仕組みを解説する。

1) 研究会設立の背景と準備

近年、スーパーバイザー養成のための研修が頻回に開催されているが、Gスーパービジョン研究会があるA県のB地域は、研修が開催される県庁所在地から1時間程度離れているため、多忙な中堅ソーシャルワーカーの参加は難しい。また、研修で得た知識の活用について評価を得ることができず、不安を抱えていた。そうした背景から、身近な地域の類似課題を抱えるスーパーバイザーとスーパービジョンを学ぶ場・機会を作りたいという発起人の思いがGスーパービジョン研究会設立のきっかけとなった。

研究会の目的は、次の4点である。「①管理的立場にあるソーシャルワーカーがスーパービジョンの方法を学ぶ、②根拠をもって、スーパービジョンに取り組むことができるようになる、③地域で研究会を開催することで、子育て期のソーシャルワーカーが参加しやすくなる、④将来的には、バイザーの育成ができるようになる」(尾張スーパービジョン研究会 2014: 5) 設立の準備では、スーパーバイザー経験のある研究者たちの協力を得て、状況にあわせた変更可能な研究会運営案、スーパービジョン実践に用いる書類を整え、研究会メンバーの募集がおこなわれた。参加者の要件は、10年以上のソーシャルワーカーとしての経験と、所属組織において部下・後輩育成を行う立場であること、B地域内の医療機関もしくは併設事業所に所属するソーシャルワーク実践者であることの3点である。2010年4月、

研究会の趣旨や運営方法に賛同した 7 名のソーシャルワーカーが、第 1 期メンバーとして参加し G スーパービジョン研究会の活動が開始された。

2) 研究会の運営方法・活動内容

研究会の運営は、研究会の発起人 2 名のうち 1 名が代表兼事務局を務め、研究会設立に協力した研究者との関係も継続されることになった。また、研究会への参加は募集の期間に限定され、固定されたメンバーで研究会は運営される。新たに参加者を募集する際には第 2 期メンバーとして募集する。こうした運営方法を暫定的に定めた研究会の活動内容は主に 5 つあげられる。①定例会、②スーパービジョンに関する研修会の開催、③研究データ提供等の研究協力、④講演やシンポジウムにおける研究会活動の実践報告、⑤他地域のスーパービジョン研究会立ち上げに対する協力である。

①定例会は、月 1 回のペースで終業後の時間に代表兼事務局が所属する医療機関の一室を会場に開催される。設立協力者である研究者が少なくとも 1 名以上参加し、対話を毎回録音して記録に残す。費用負担は、一人あたり 2,000 円/回で研究者の交通費等に充てられている。定例会の 1 回目は、スーパービジョン理論に関する講義とロールプレイによる演習がおこなわれ、2 回目以降部下・後輩に対して行ったスーパービジョン実践事例を毎回 1 名ずつ提出し、それを素材とした対話が行われる。事例提出は、録音したスーパービジョンセッションをスーパーバイザーが文字データにした逐語録と、セッションをふりかえり成果の確認や評価をおこなう「スーパービジョン振り返り票」(スーパーバイザー用・スーパーバイジー用)の提出がルールとして定められている。定例会修了後、気づきや満足度を記入する「研究会振り返り票」を参加者全員が作成し、次の定例会で配布される。また、定例会における対話も録音し、事例提出者の確認や研究会の記録として保管している。

定例会における事例提供がメンバーを一巡するとモニタリングを行い、研究会継続のニーズが確認され、第 2 期メンバーの募集をおこなった。募集方法は公開ではなく、第 1 期メンバーが条件を満たすソーシャルワーカーに声かけをおこない、5 名が第 2 期メンバーとして加わった。現在、第 4 期まで研究会は拡大し、運営方法や事務局の役割は柔軟に変更されている。

3) 研究会活動の普及

文献記録 2 の調査で調査対象として用いた「スーパービジョンを始めよう！」と名付けられた小冊子は、④研究会活動の実践報告のひとつとして作成された。他にも様々な場で研究会活動の紹介や実践報告がおこなわれ、⑤他地域へのスーパービジョン研究会立ち上げに対する協力をおこなっている。第 4 章で調査対象としてとりあげた H スーパービジョン研究会は、G スーパービジョン研究会のこうした広報活動により設立されているため、基本的な運営方法に類似点が多く見られる。

第 2 節 学習モデルに基づく「研究活動」による力量獲得

一般的に「研究活動」は、理論形成や理論検証を主たる目的とする。そのため、「研究活動」による中堅ソーシャルワーカーの力量獲得の可能性を探求するには、「研究活動」

に学びのメカニズムが組み込まれていることが必要である。

社会人が仕事における力量獲得を目指す際に必要な学習は、学生時代に体験した学習とは質が異なる。主に研修をとおしておこなわれる企業の人材育成では、教育学や認知心理学の理論を応用し、業績の向上を目的とした研修のデザインや、教材や学習空間など物理的環境が学びに与える影響の検証がおこなわれている（野中・紺野 2003, 中原・金井 2009, 楠見 2012）。ソーシャルワーカーの人材育成の方法として有用性が検証されているスーパービジョンや事例検討会は、実践経験を学習の素材として、他者に自らの思考や理解を伝え、他者の意見により変容させることを通して熟達をめざすことを共通基盤としている（村田 2010, 保正 2017, 野村 2019）。企業の社員とソーシャルワーカーの人材育成において強調されるポイントは異なるが、いずれも経験の「内省」により知識を構築する経験学習モデルと、他者とのコミュニケーションや協同作業により自らの思考や理解を深める協調学習モデルに沿った方法論である。

本節では、これまでの人材育成方法を支えてきた学習理論をふまえて、力量獲得のための「研究活動」に援用できるメカニズムを考察する。

1. 実践経験から知識を構築する経験学習モデル

(1) 学校教育と比較した成人期の学習の特徴

楠見 (2010) によると、成人期の学習は教員から教わる学校教育と異なり、多様性のある他者との相互作用の活用により学ぶ形が変わる (表 3-1)。知識習得の意義が、正確で大量の暗記により試験で高得点を得る手段から、素早く正確な業務遂行を支える手段に変わる。そのため、熟達者とは知識に基づき素早く正確な仕事ができる人を指す。

表 3-1 学校教育と対比的な成人期の学習

キーワード	成人期の学び	学校教育における学び
経験	<ul style="list-style-type: none">・ 経験の反復に基づく学習・ 経験からの帰納・ メディアによる間接経験からの学び	<ul style="list-style-type: none">・ 知識やスキルの蓄積・ 学習と評価の循環・ 部活動等を通じて組織的行動習得
他者	<ul style="list-style-type: none">・ モデルとなる他者の観察・ 仲間との対話や教え合い	<ul style="list-style-type: none">・ 教員から学生への知識伝達・ 仲間と成績やスポーツ等優劣の差
高次の認知能力	<ul style="list-style-type: none">・ 既有知識からの類推による転移・ 帰納推論力による経験の意味付け	<ul style="list-style-type: none">・ 思春期に概念について考える・ 受験勉強等をとおして効果的な学び方を考える

楠見 (2010) より筆者作成

熟達者がもつ知識の大半を構成する暗黙知は、業務遂行に有用である反面、他者に伝えることが難しいという特徴がある。しかし、野中・紺野 (2012) が提唱する SECI モデル²²⁾によれば、暗黙知を言語化することは、社員・職員ひとりひとりがもつ知識を組織で共有し活用すること可能にする意味のある行為とされている。

これらのことから、大人の学びの特徴は実践経験から始まり、様々な他者との相互作用により知識を構築していくことにあると考える。

(2) 経験からの学びに対する認識の変化

学校教育で強調されてきた正確で効率的な知識伝達（中原・長岡 2009）は、われわれに強固な学習観を植え付けている。教員が用いる教授学には、科学的合理性に裏付けられた知識の重視や、教える側と教えられる側の明確な立場の違い、一定のルールへの教えられる側の準拠がある。この前提により、経験から導き出す知識は、学術的な研究の蓄積から体系化された専門知識よりも低次のものと信じられてきた。

近年、実践経験を素材とした学びのメカニズムが経験学習モデル等により明らかにされたことから、伝統的な学習観に対する疑念が生まれてきた。近年では、科学的合理性よりも学習者の主体性を重視するアクティブラーニングを用いた授業や、教員の役割の大きな変化が求められるグループ学習が注目されている。

(3) 「内省」の種類

第2章で触れた経験学習モデルにおいても「内省」のフェーズは重視されているが、専門家の「内省」に関するショーン（D.Schön）の理論は有名である。組織学習の研究者であるショーンは、社会に求められる専門家は、刻一刻と変化する状況を瞬時に分析・対応し、その経験を「内省」することにより、熟達と専門知識の刷新がおこなわれると考えた。

ショーンによれば、「内省」には3つの種類がある（D.ショーン 1983）。ひとつは「行為の中の内省（reflection in action）」である。この内省は、実践中に状況判断や介入方法の選択を行う際に瞬時におこなわれ、通常言語化されることはない。二つ目の「行為の後の内省（reflection on action）」は、実践後に実践全体をふりかえる内省である。コルブの経験学習モデルにおける「内省」はこれに該当する。三つ目は二次的内省とも表現される「内省行為の内省」である。内省行為を内省し自己規制にとらわれていた範囲を乗り越える高次の内省である。

(4) 適切な「内省」に不可欠な他者からの内省支援

本研究が対象とする「行為の後の内省」は、さらに2つに区分することができる。自己内省と他者からの支援をうける内省（内省支援）である。自己内省とは、実践の後にひとりで実践経験を「内省」することを指す。実践者の都合でおこなうことができるという長所がある一方で、主観的になり不適切な自己評価が起こる可能性を有する。他者からの内省支援とは、実践経験やそれに対する自己評価や見解を他者に伝え、他者からのフィードバックを得ながら「内省」をおこなうことである。経験学習モデルの特徴である外部環境との相互作用がないことや自己内省の弱点を補うことができる。一方で、すべての他者によるフィードバックが内省支援になるとは限らないという留意点もある。

看護研究を業務に含む看護師は、事例研究を通じて「多くの事例を考察し、そこから望ましいアプローチを導き出していく。つまり“原理・原則”を生み出し、それを“看護技術”として共有していく」（外口 1981：20）経験をする。看護経験を先輩や同僚ともに「内省」

し、「概念化」する経験をくりかえす機会をとおして、自己内省の力量を獲得することが可能である。

一方でソーシャルワーカーは、近年スーパービジョンに対する認識が高まりを見せてきたとはいえ、まだ他者からの内省支援を受ける機会や場は限られている。そのため自己内省をおこなう力量の個人差が生じる可能性が高い（福山・田中 2016）。

2. 他者との相互作用を活用する協調学習モデル

コルブの経験学習モデルの特徴のひとつは、関心が学習者の学びにとどまり周囲への影響や還元に関する視点が乏しいことである（松尾 2006）。この経験学習モデルの弱点を補うために、協調学習モデルの特性が活用できると考えた。その理由は、次の3点である。1点目は、協調学習モデルは経験学習と同様に伝統的な教授法の短所を補う知識構築型の学習モデルだということである。2点目は、他者とのコミュニケーションやコラボレーションをおこなう際、経験学習モデルで重視される「内省」を含むメタ認知のはたらきが見られることが明らかにされていることである。3点目は、集団全体が同意する結論よりも、個々の理解の深化をねらいとする学習モデルであり、参加者ひとりひとりの経験学習に活用できることである。

（1）集団を活用したグループ学習

集団を活用するグループ学習には、教員と学生の二者間の関係に加えて、メンバー間の関係が生まれる。関係が複雑になることにより、グループ学習は二者間の学習に比較して、3点の優れた成果が期待できる。1点は、同じ立場の他者の発言に対して自分の意見を伝える主体的な活動が学習に加わることである。2点目は、同質性をもつ他者の姿を通じて自己に向き合い内省を深めることである（新井・坂倉 2013）。3点目は、他者と協働する経験を得られることである。こうした長所をもつグループ学習は、社会福祉士の養成教育にも採用されている。

表 3-2 集団における 4 つの不確定性

	内容	不安の背景
受容に対する懸念	自分が集団に受け入れられるかという不安	集団内の他のメンバーに関する情報量の不足
データ流動に対する懸念	集団に相応しい言動を定められない不安	集団内にルールが存在しない、もしくはまだルールが確定していない
目標に対する懸念	集団の目標や他のメンバーの意図が分からない不安	集団の目標が、メンバーに十分に共有や理解がされていない
統制に対する懸念	リーダーや役割分担が決まらず、どのように主体的にかかわればよいか決められない不安	集団内での自らの役割が決まらないため、他のメンバーに依存する心理状態

新井・坂倉（2013）を参考に筆者作成

一方で、集団には不確定性もあるため、グループ学習を研修に組み込むことの難しさもある（表3-2）。

グループ学習の効果を担保するためには、参加者の「受容」「データ流動」「目標」「統制」に対する懸念を払拭することが必要である（新井・坂倉 2013）。そのため、教員はグループ形成の段階から、学習者を積極的に学習過程に関与させるための、支持的かつ挑戦的、社会的な場づくりをおこなうことが求められる（F.F.バークレイ他 2005）。

（2）協働学習・協同学習・協調学習のちがい

「協調学習」とよく似た用語に、「協働学習」や「協同学習」がある。いずれもグループ学習の形態をとるため、その概念の違いが整理・検証されないまま混同されて用いられることが多い（坂本 2008, E.F.バークレイ他 2009, 加藤・望月 2016）。これらの概念を整理し、中堅ソーシャルワーカーの力量獲得をめざす「研究活動」に、協調学習モデルを採用する理由を明らかにする。

表3-3 協働学習・協同学習・協調学習の比較

	協働学習	協同学習	協調学習
学習形態	複数の学習者による話し合い作業 (協調学習はインターネットを介した集団的作業を含む)		
用語を活用分野	教育学 (定義の検証が不十分)		認知心理学・教育工学
求める成果	協働する能力の開発や 学習者間の協働関係の 形成	与えられた課題を最も 効率的に達成する	一人ひとりが理解を深 化させる
他者	同一の組織・集団・チ ームに属する他者	組織や集団が異なる他 者	多様性があることが望 ましい
集団内の関係性	学習者の高い自立性 と、一つの目標に向け た対等なパートナーシ ップ	リーダーを中心とした チームワーク メンバーの同質性が前 提	個人の理解やプロセを 協調的に比較、吟味、修 正する

筆者作成

「協働学習」は、坂本（2008）によれば、自らが属する組織や文化が異なる他者と一つの目標に向け協働する力量の向上をめざす学習形態である。そのため、異質性をもつ他者と対等な関係性のもと、学習目標や課題・成果が共有されることを重視する。多職種連携教育（IPE：Inter-Professional Collaborative Education）には有用と考えられる。

「協同学習」は、同じ目的のために複数の人が作業する協同（Cooperation）を用いて、「学習を最大化できるように小グループを教育的に利用する」（加藤・望月 2009：2）学習方法である。「協働学習」と異なり、学習者間の同質性を前提としており、学習のためにチームワークを重視する。

「協調学習」は、「学習者の小グループを作り、互いに協力して問題解決に取り組みさせるような形態の学習方法」（加藤・望月 2016：2）である。協調学習は協同学習とは異なり、

課題解決よりも一人ひとりの理解が深まることを重視する。また、協同学習は課題を教員が設定するが、協調学習では学習者による設定が前提である (E.F.パークレイ他 2009)。

これらの集団学習のタイプから、3段階の選定を経て「協調学習モデル」の採用することにした。まず、本研究は協働(Collaboration)の力量の向上をめざすものではなく、他者との協同 (Cooperation) を熟達に活用することから、協働学習モデルを除外した。次に相互作用により目指すものが、メンバー全員が合意できる結論や与えられた課題の解決ではなく、個別性がある課題であることから、協同学習が除外された。最後に、協調学習モデルは、教員の介入の程度が少なく学習者の主体性が必要とされることから、役割遂行のための力量形成をめざす「研究活動」に適切な学習モデルであると考えた。

(3) 協調学習により学習者の熟達が生まれるメカニズム

他者との相互作用を活用して参加者全体に学習効果を生み出す協調学習モデルの仕組みには、メタ認知と「共有」という概念が大きく影響している。この2つに関する教育学や心理学分野における先行研究から得られた知見を整理する。

1) 意見表出にみられるメタ認知のはたらき

われわれは他者とコミュニケーションをとる際、相手の様子を見て自分と相手の認知にずれが生じないように発言の調整や修正を重ね、発言後は適切に伝えることができたか評価するメタ認知を無意識にはたらかせている (三宮 2008, 2017)。つまり、他者に語るという行為にはメタ認知のはたらきが伴う。

三宮 (2017) によると、メタ認知とは認知に関する認知という高次の認知を指し、メタ認知的知識とメタ認知的活動により構成されており、経験学習モデルで着目される「内省」はメタ認知的活動の一部である (表 3-4)。つまり、「実践経験の言語化」には内省を含むメタ認知のはたらきが伴うということができ、経験学習モデルと協調学習モデルを繋ぐ一つのキーワードがメタ認知であると考えられる。

表 3-4 メタ認知の構造

	成分	コミュニケーション場面における はたらきの具体例
メタ認知的 知識	自分の認知特性についての知識	私は伝えたつもりでも、聴き手には伝わらない時がある
	課題についての知識	話をする場合には、内容に加えて視線や表現、声の調子も大切だ
	方略についての知識	説明には、具体例を添えると聞き手にわかりやすい
メタ認知的 活動	メタ認知的モニタリング	私の言いたいことは、相手に理解されただろうか
	メタ認知的コントロール	理解しづらいようなので、まずは内容の概略を最初に伝えてみよう

三宮 (2017 : 143) を参考に筆者作成

2) 他者の意見を活用する「内省」の促進

相互作用において、他者の意見を聴くことによる熟達への影響は大きい。他者性により自身の認識や意味づけの偏りを修正や、新たな気づきを可能にする（中原編著 2006, 佐藤 1999）。また、他者という鏡を得ることにより対比が可能になり、自分自身の考え方や立場を、より客観的に内省することが可能になる（中原・金井 2009）。

複数の参加者により構成される集団では、発言する二者間の相互作用だけではなく、相互作用を観察する立場が生まれる。この観察をする立場でも「内省」を促進されることが明らかにされている（田村・池西 2014）。これもメタ認知的モニタリングのひとつである。

3) 学びに有用な相互作用に必要な「共有」と避けるべき「共有」

人は集団になるだけでは、力量獲得に有用な相互作用を生み出すことはできない。また、各人が考えや責任を持たなくなる集団浅慮²³⁾のように学びを阻害する力動が生じることもある（中島 1997）。

学びのために活用できる相互作用には、共有が不可欠とされている（坂本 2008, E.F. パークレイ他 2005）。共有されるものは、「対話」のテーマ（中原・長岡 2009）や情報（野中・紺野 2012）、ルール（山口 2008）など研究者の着眼点により様々である。しかし、協調学習の特徴である相互作用により一人ひとりが異なる成果を得ることを求めるためには、全体で合意された結果の共有を求めることは避けなくてはならない。

3. 経験学習と協調学習にもとづく「研究活動」に求められる相互作用

経験学習モデルと協調学習モデルの両者を、力量獲得をめざす研鑽方法としての「研究活動」の基盤に据える。本項では、「研究活動」の相互作用を構成する、意見の表出と他者の意見を聴くという行為をより詳細に規定する。

(1) 実践経験を素材とする実践的研究

実践経験を活用する研究方法には、質的研究のひとつに位置付けられる実践的研究がある。実践的研究にはまだ広くコンセンサスを得た定義が存在していないが、小泉・志水による「実地における研究者自身の経験にもとづき、研究者自身の判断に依拠して、現実に柔軟に対応・適用することが可能で社会的な有用性をもつ研究」（小泉・志水 2007：2）を本研究では採用している。研究成果の実践への活用可能性を追求する実践的研究は、社会のためか個人の知的好奇心のためかと語られてきた研究の意義に加えて、クライアントのため、実践のためという新しい意義を生み出した。

一方で、実践的研究は研究結果の有用性を追求することにより、研究の客観性や再現性が低下するという批判も受けている。この点に関して、臨床現場にみられる実践の多様性を取り扱う際に、「すべてが統合され、論理的に一貫し整然としたかたちで現れることはありえない」（小泉・志水 2007：4）という主張もおこなわれており、実践的研究の価値を低く捉える必要はないと考える（高木 2011）。ただし、経験や柔軟性で研究プロセスや研究結果を操作することを許容するものではなく、「方法を収斂させて理論を統合していく」（小泉・志

水 2007 : 3) 普遍化・理論化をおこなう点は他の研究と変わらない。

実践者による実践的研究における「研究活動」は、実践経験を始点とするため必ず実践経験を素材とすることができる（群馬県教育研究所連盟編著 2001）。また、その実践経験には自らも実践者として関与しているため、分析・検証のプロセスにおいて自らの実践を内省する機会にもあることが期待できる。

（2）他者との相互作用を含む「研究活動」

「研究活動」に馴染みがないソーシャルワーカーが「研究活動」をおこなう際には、他者と相談することや共同でおこなうことが推奨されている（細川 2012, 長崎 2019）。特に数値で表すことができない質的研究には、分析に客観性を担保するためにも他者との相互作用は不可欠である（田中編著 2013）。自分の考えを他者に話し、その意見を聴くことが研究を発展させ、研究結果を洗練させるだけではなく、自分自身を変えていくと細川（2012）は研究者としての自らの経験をふり返り述べている。他者との相互作用が研究自体への影響だけではなく、中堅ソーシャルワーカー自身にも影響を与えるという点を重視するため、本研究では、「対話」場面における相互作用に着目する。

「研究活動」の様態は、研究テーマの設定への参加と調査・分析の役割分担により個人研究と共同研究に区別される（白川 2019）。本研究では、研究テーマの設定から結果の公表までの一連のプロセスにおいて、主体的に他者と相互作用を求め「研究活動」に反映させながら結果を導き出すことを重視する。そのため、他者からの意見を反映させることなく研究結果を導く段階まで単独でおこなう「研究活動」や、職場組織からの指示により参加する「研究活動」、インタビュー調査やアンケート回答等の研究協力は、本研究では他者との相互作用を活用する「研究活動」から除外する。

1) 意見の表出にあたる「実践経験の言語化」

「研究活動」を実践的研究に限定するため、中堅ソーシャルワーカーの発言は個人に内在する実践経験に関連することが想定される。金井（2009）は負担に感じる実践経験ほど、言語化しないことによりトラウマになりやすく、言語化により適切な意味づけができた際には得られる知は実践を変える可能性を持つと述べている。そこには、言語化による内省がはたらくためと考える。また、実践経験を言語化することは、協調学習モデルで着目したメタ認知のはたらきにも作用する。他者に説明するために実践経験を言語に置き換える過程で、自らの行為や認知に関して、メタ（高次）な視点で眺める機会を得る。それまで主観で認知していた実践を他者に伝えるために意識化される事実が増え、経験学習における「内省」のための材料が豊かになり適切な自己内省が促進されることが期待できる。

こうして「内省」に他者を介在させることが力量獲得に有用であることを述べると、自己内省は不要であるという錯覚をおこす。しかし、中原・金井（2009）は、実践の後にまず自己内省をおこない、その内容を言語化し他者と共有することが重要だと述べている。本研究では、「研究活動」において中堅ソーシャルワーカーがおこなう意見の表出を「実践経験の言語化」と名付けた。成功・失敗を問わずに実践経験を自己内省したうえで、他者に伝える

「実践経験の言語化」が必要だと考える。

2) 他者からの意見による「内省支援」

実践経験の内省には、熟達を促進する機能だけではなく、バーンアウト²⁴⁾を起こす可能性も秘めている(清水他 2002, 中原・金井 2009, 中井 2017)。著しく自分自身を責めバーンアウトに至る「内省」を予防するために、承認や賛同、受容などの他者からの支持的なフィードバックが必要である。支持だけではなく他者からフィードバックを得る最大のメリットは、自身では思いもよらない意見や視点が得られることである。その意見が「研究活動」を豊かにし、客観的妥当性を高める。本研究では、「研究活動」の場で得られる、役割遂行のための力量獲得に有用な他者の意見を「内省支援等」とする。

(3) 「実践経験の言語化」と内省支援による相互作用が生まれる場の要件

中堅ソーシャルワーカーによる「実践経験の言語化」と他者による「内省支援等」のくりかえしによる相互作用は、少なからず場の影響をうける。力量獲得に有用な相互作用の出現を偶然に任せるのではなく、場のデザインにより生成する可能性を探る。相互作用の場として「対話」場面を観察の対象とすることから、対話空間づくりに関連する次の3点の要件に関する知見を紹介する。

1) 「実践経験の言語化」をおこなう心理的抵抗の軽減

中堅ソーシャルワーカーが、負担に感じた実践経験や「内省」により明らかにした自らの不足点を他者に言語化することは心理的な抵抗をとまなう。後輩や部下に対しては、弱みをみせたくないという自尊心がはたらき、自分を評価・査定する立場にある上司や上長であれば虚栄をはる可能性がある。

また、聴き手となる他者との業務や職種が大きく異なる場合、多くを説明する手間や時間を惜しみ言語化を避けることも考えられる。これは、協調学習に不可欠な「共有」を困難にするため、場のデザインにより解決を図ることが求められる課題である。

中原は、躊躇なく発言できる空間を生み出すためには、①心理的な安全、②違いの尊重、③新しいアイデアの許容度を確保することが必要と述べている(中原・金井 2009, 中原 2012)。そこで、「研究活動」の場を、職場内の上司一部下関係から離すことにより、中堅ソーシャルワーカーの心理的抵抗の軽減を図ることが有用ではないかと考えた。

2) 価値観が異なる意見を容認するルールづくり

新たな気付きを与える他者からの内省支援には、中堅ソーシャルワーカー異なる視点や意見が求められる。しかし、相違する価値観を持つ他者との対話には対立が生まれやすい。そのため、「和」を美德とする日本人は、場の空気を読まないことや、集団の雰囲気壊すことを避けて発言を躊躇する傾向が強い(中島 1997)。

しかし、中堅ソーシャルワーカーの熟達には他者からの異なる意見は欠かせない。自身の意見を修正して次第に個人の意見から普遍的な知識を獲得していくことや、多様な意見や複数の視点を収斂させようと、発言の共通点に焦点をあて抽象化し高いメタ認知的知識を生み出すことが期待できるためである(三宅 2010)。

価値観の相違や場合により批判も含めた意見が交わされる対話空間づくりには、物理的環境の準備や参加者に対する事前説明の効果が報告されている(中島 1997, 中原・長岡 2009, 中原・金井 2009, 平田 2015)。

3) 意見の真偽を問う「内省支援」を認める準備

力量獲得のための「対話」には、批判的コミュニケーションが不可欠とされている(中原・金井 2009)。批判的コミュニケーションとは他者の意見を批判するものではなく、他者の発言を鵜呑みにせずその背景や真偽を問うコミュニケーションを意味する。つまり、経験年数の長い発言者や雄弁な発言者の意見が、真偽を確認されないまま対話空間を支配することがないように意見の合理性を担保することである。

場をデザインする際の留意点は、根拠の明確さや論理性を重視するあまり、自由な発言を妨げる対話空間になることを避けなくてはならないことである。本研究の対象である実践者による「対話」の場合、論理的な対話よりもストーリー性のある対話に意義があることが報告されている(中原・金井 2009)。「研究活動」であることを意識するあまり、対話空間に主観性や実践経験を軽視する雰囲気が生じないように、体裁を気にする必要のない「対話」が求められる。

第3節 本研究における「研究活動」の研究枠組み

ここまで、スーパーバイザーとチームリーダー役割が求められる中堅ソーシャルワーカーの力量獲得には、実践経験を素材とした他者との相互作用が有用と考え、それらを含む「研究活動」による熟達の可能性を検討してきた。本節では、「研究活動」の先行研究や関連キーワードとの関連性と対象とする「研究活動」の条件を確認から、それらを図式化した「研究活動」を分析する際の分析枠組みを整理する。

1. 力量獲得に関する先行研究と本研究における「研究活動」の位置づけ

中堅ソーシャルワーカーの熟達支援に関する先行研究を整理し、本研究の位置づけを図式化すると図3-3のように示すことができる。中堅ソーシャルワーカーが役割を遂行するための力量獲得を論じる際には、個人の熟達と職場への還元が両立することが求められる。

(1) ソーシャルワーカーの熟達支援に関する研究と企業における人材育成方法論の活用

ソーシャルワーカーの熟達研究は、熟達プロセスに関する研究(保正 2002, 2003, 2005, 2006, 2013, 保正他 2005, 保正・横山 2007, 鈴木 2006, 吉川・福田・村田他 2007, 吉川・村田 2008, 須藤 2009, 福田他 2009, 村田他 2009, 須藤他 2009, 廣瀬 2011)と、熟達のための研鑽方法に関する研究(横山・保正 2006, 樋口・村松・久保田他 2010, 塩田・植田 2010)に大別できる。

熟達プロセスに関する研究は一定程度蓄積されているが、中堅やベテランに着目した解説は限定的である(奥川 2007, 福山・田中 2016)。研鑽方法に関してはスーパービジョンや事例検討会等、方法ごとに分割されて研究が進められている(P. ホーキンス 2007, 渡部

2007). それらの共通基盤に着目すると、他者との相互作用の活用や実践経験の「内省」に焦点があてられ、専門性の向上を主軸に実践的な力量を身に付けることに力点がおかれてきた。

一方で、組織への還元を重視した熟達支援の仕組みや方法に関する検証は、企業における人材育成方法論が先行している。特に、中堅ソーシャルワーカーと類似する役割が期待される新人管理職を対象とした研修では、実践経験の内省や他者との相互作用を活用にとどまらず、場のデザインやマネジメントまで視野に含まれている(中原編 2006, 中原・金井 2009)。「内省」に関しても、次の実践への活用を前提にメタ認知的知能の獲得をめざす点に相違がみられる(金井・楠見 2012)。

(2) 熟達支援と人材育成の基盤にある経験学習モデルと協調学習モデル

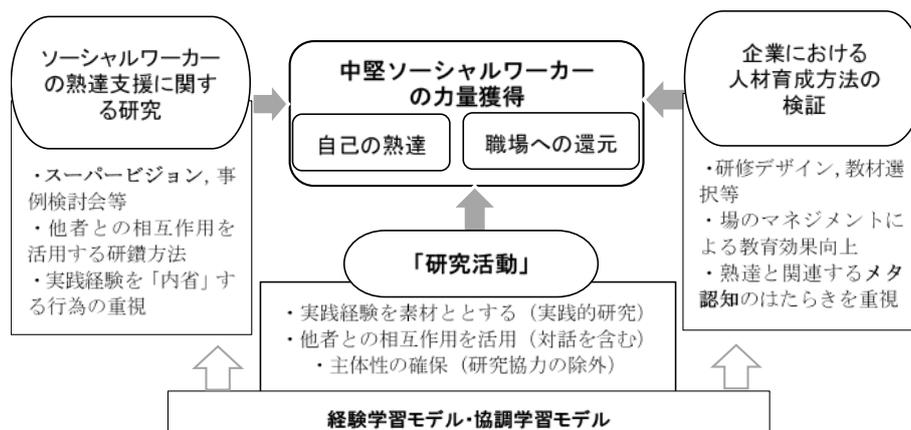
ソーシャルワーカーの熟達を支えるスーパービジョンや事例検討会、企業研修にみられる人材育成方法論は、いずれも経験学習モデルと協調学習モデルを理論的基盤としている。そのため、実践経験の内省や他者との相互作用の活用という共通点が多いと考える。研究の力点や対象範囲に違いはみられるが、中堅ソーシャルワーカーの熟達に、企業の人材育成方法論を援用することは可能だと考えた。

しかし、ソーシャルワーカーの熟達支援に関する研究と人材育成方法論のいずれにおいても、「研究活動」による力量獲得については先行研究がみあたらない。研鑽方法としての「研究活動」を検討するにあたり、2つの学習モデルを基盤とする「研究活動」に限定することにより、理論的に中堅ソーシャルワーカーの熟達の可能性を担保した。

(3) 力量獲得のための方法としての「研究活動」の規定

ソーシャルワーク実践者による「研究活動」をとりあげるが、研究としての必須要件は満たさなければならない。これまでの研究に関する定義や記述から、「研究活動」を「独創性のある問いに対して理論に依拠しながら、科学的方法を用いて客観性を担保して真理を明らかにし、論理的に社会へ発信していくこと」とした(白佐 1980, 山本・鶴田 2001, 小泉・志水 2007, 細川 2012, 中畠 2015, 福島 2016, 西山 2016, 本郷 2018, 山本 2018)。つまり「研究活動」は多岐にわたる。研究の目的により理論研究と実証研究に分類するものや、調査方法に着目し質的研究・量的研究・歴史研究と分類するもの、研究の形態による個人研究か共同研究かという区別など多様な整理がおこなわれているが、それらすべての研究をおこなうことを「研究活動」と称することが可能である。

こうした広範囲にわたる「研究活動」を、実践者による「研究活動」(南・武田 2004, ソーシャルワーク研究所監修 2010, 田中編 2013, 日本ソーシャルワーク学会監修 2019)に照合し、熟達への有用性が示唆されている実践経験の内省と他者との相互作用の活用をおこなう「研究活動」に絞り込む。すると、実践的課題から研究テーマを設定する実践的研究を選択し、研究プロセスのあらゆる段階で他者と相互作用をおこない、研究成果や自身の内省に活用する実践者による「研究活動」に限定される。



筆者作成

図 3-3 中堅ソーシャルワーカーの熟達に関連する先行研究の整理

2. 本研究で扱う「研究活動」の定義

先行研究から理論的に導き出した中堅ソーシャルワーカーの力量獲得に有用な研鑽方法に、実践者による「研究活動」がもつ機能と、相互作用を生み出す場のデザインに関する知見を加えると、以下の5点の条件を満たす「研究活動」において力量獲得を確認できると考える。

①実践的研究

「研究活動」により研究主体が熟達し職場に還元を図るためには、研究テーマが実践課題から設定されることが必要である。そのため、本研究で取り扱う「研究活動」は実践的研究に限定をする。また、実践的研究の利点として、探求するプロセスを通じて実践経験を内省する機会が生まれることもあげられる。

②他者からの助言や意見を得る「研究活動」

「研究活動」の形式には、単独で行うものと共同でおこなうものがある。本研究では研究主体の人数よりも、他者との相互作用に着目し、他者から得る意見や助言が研究自体や中堅ソーシャルワーカーに変化をもたらす「研究活動」を対象とする。そのため、社会人大学院における院生の「研究活動」は、単独で行う研究であるが多くの人の影響を受けた相互作用を活用した「研究活動」と考える。

③他者との「対話」による中堅ソーシャルワーカーの内省

他者との相互作用をおこなう「研究活動」を行う際、中堅ソーシャルワーカーがおこなう「実践経験の言語化」に対して、他者から内省支援にあたる応答が行われる「対話」の機会に着目をした。メールや文書のやりとりも相互作用ではあるが、本研究では即時に判断・応答がおこなわれる「対話」の場面に着目をする。序章で述べた相互作用の定義にもとづき、二者間のやり取りに限定せず、他者の数は多くなることも想定している。

④職場組織・実践現場から離れた「研究活動」の場

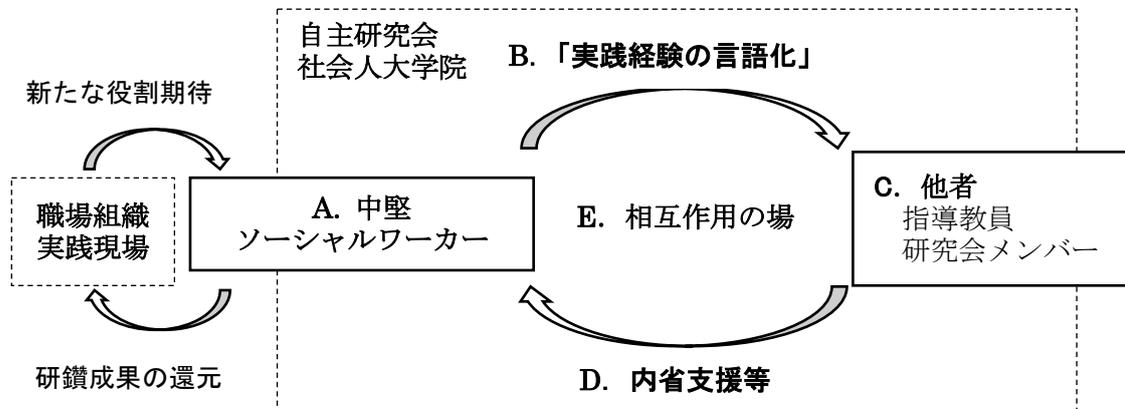
第1節で触れた中堅ソーシャルワーカーの「研究活動」に関する3つの実践報告では、いずれも「研究活動」の場が職場組織から離れて設置されていた。また、有用な相互作用を生み出すための対話空間づくりに関する知見から、自由な「実践経験の言語化」が生まれることを期待して、職場外における「研究活動」の場に限定した。

⑤「研究活動」の成果の公表・発表

問いを探求することを主眼とする事例検討会やグループ・スーパービジョンとの混同を避けるため、社会への研究成果の還元がおこなわれること条件とした。これは、研鑽方法として「研究活動」を取り上げることによる個人的意義への偏向を避け、社会的意義との両立を図るための条件でもある。

3. 「研究活動」の場における相互作用の分析視点

「対話」による他者との相互作用の場面を分析対象とすることから、再現性が低い「研究活動」の場の構成要素と相互作用にみられる発語と応答をモデル化した。「研究活動」の「成果の公表・発表」をのぞく4つの条件に基づき、「A. 中堅ソーシャルワーカー」がもつ実践者と研究者の両面性、「B. 「実践経験の言語化」」の方法、「C. 他者」の機能、「D. 内省支援等」になりうるフィードバック、「E. 相互作用の場」の構造を単純化し図式に示した（図3-4）。



筆者作成

図3-4 「研究活動」の場と相互作用のメカニズムの分析視点

A. 「中堅ソーシャルワーカー」がもつ実践者と研究者の両面性

中堅ソーシャルワーカーは、職場組織・実践現場における実践者としての側面と、「研究活動」の場における研究者としての側面をもつ。職場組織から求められる役割を遂行するために「研究活動」により力量獲得を図る中堅ソーシャルワーカーは、職場組織や実践現場と、相互作用の場をつなぐ主体である。また、実践的研究をおこなうことから、実践現場における問いや課題から「研究活動」の場で取り扱う研究テーマが設定され、その成果が職場組織

へ還元されることが期待される。

B. 「実践経験の言語化」の方法

他者との相互作用は中堅ソーシャルワーカーによる「実践経験の言語化」により始まる。実践の事実に対する自己評価や所感も含む実践経験を外在化し、他者に伝達する行為として「記録」「対話」により観察される。本研究では即時の応答が得られる「対話」を対象とした。

C. 「他者」の機能

相互作用が生じるには、「実践経験の言語化」を受けてフィードバックをおこなう他者が不可欠である。福山（1985）によるスーパーバイザーとスーパーバイジー関係にみられる同質性－異質性の分類や、金井（1994）による価値観や背景の類似性や相違性にみられるように、中堅ソーシャルワーカーの力量獲得に資する他者の設定は、相互作用の場をデザインする際に重要な要素である。

D. 「内省支援等」になりうるフィードバック

他者からのフィードバックがすべて内省支援になるとは限らない。また、自主研究会と社会人大学院では、求められるフィードバックも異なると考えられる。中堅ソーシャルワーカーの力量獲得に資するフィードバックは、次の実践に有用な知識を生み出す適切な内省を促進・支援する応答である。

E. 「相互作用の場」の運営

中堅ソーシャルワーカーと他者の間に生じる相互作用には、場の様々な要素が影響する。ソーシャルワーカーとしての熟達と職場への還元を生み出す相互作用が成立するためには、場をデザイン・マネジメントすることが求められる。本研究では「対話」場面を取り扱うことから、対話空間のデザインやマネジメントに着目する。

第4章 自主研究会における「研究活動」の相互作用

本章では、類似した実践課題を有する複数の参加者による「対話」を中心とした「研究活動」の場である自主研究会をとりあげる。自主研究会は、形式や内容等多様であり定型はない。本研究の対象は、スーパーバイザーとしての実践課題や葛藤に直面する中堅ソーシャルワーカーが自主的にたちあげ運営をおこなう、H スーパービジョン研究会と G スーパービジョン研究会である。中堅ソーシャルワーカーに求められる役割のひとつであるスーパーバイザーとしての実践を取り扱い、先行研究で十分に検証されていないスーパーバイザーの研鑽を「研究活動」でおこなうことから、本研究の対象に最適と判断した。

2つの研究会メンバーは、スーパービジョンセッション終了後の内省の機会を確保するため、月1回の定例会に参加している。中堅ソーシャルワーカーの力量獲得に資する定例会における相互作用に着目する。

「第1節 調査方法と分析視点」では、調査対象である H スーパービジョン研究会と G スーパービジョン研究会を選定した理由と、実施した2つの調査内容と分析方法を説明する。「第2節 定例会におけるスーパーバイザー実践事例を素材とした「対話」」では、「研究活動」のなかでも集団における相互作用が、どのような分岐点を経てどのような等至点に到達するか明らかにすることをねらいとした。H スーパービジョン研究会の定例会における対話プロセスを TEM 分析し（調査2）その結果を示す。また、自主研究会には定型がないため、スーパーバイザーに有益な相互作用が生み出される場や集団の特性を、金井(1994)による学びのコミュニティモデルにもとづき明らかにする。「第3節 自主研究会の機能に対する管理業務経験年数による認知・活用の比較」では、G スーパービジョン研究会のメンバーの逐語録から自主研究会の機能や効果を分析し（文献記録2）、その結果と考察を示す。その際研究会メンバーに混在する、中間管理職レベル・初任管理職レベルと新人管理職レベルを比較し、職場組織における管理的役割による自主研究会の活用のちがいを探る。最後に「第4節 自主研究会にみられる相互作用の特性と場のデザイン」では、調査2と文献記録2の結果にもとづき、中堅ソーシャルワーカーの熟達を促す自主研究会における相互作用の特徴と、それを可能とする場の特性について考察をおこなう。

第1節 調査方法と分析視点

本章では、2つの調査を実施する。調査2は H スーパービジョン研究会の定例会における対話プロセスを対象に TEM 分析を用いて、時間軸にそって参加者間の相互作用の可視化を図る質的調査である。文献記録2は G スーパービジョン研究会が発行した小冊子の逐語データから、自主研究会の効果や機能に対する認知に加えて、職場組織における立場や管理職経験年数による、「研究活動」の場の活用可能性のちがいを明らかにする。

1. 調査対象の選択

自主研究会には定型がないため、会の構成・運営の個別性が高い。「研究会」を冠してい

ても、活動内容が事例検討会や勉強会であることや、主催者が研究者であり実践者の主体性を確保できない研究会の運営形態もみられる。本研究で自主研究会の実践事例としてとりあげる、H スーパービジョン研究会と G スーパービジョン研究会の概要の紹介とともに、調査対象として選定した理由を述べる。

(1) 調査 2 : H スーパービジョン研究会における対話プロセス調査

本調査の目的である、中堅ソーシャルワーカーの力量獲得を促す相互作用を可視化するため、調査対象とする自主研究会の条件を以下のように設定した。①中堅ソーシャルワーカーが設立や運営を担う、②研究対象となる研究会メンバーの対話の逐語データが保存されている。③事例に対する適切な支援方法の検討（事例検討）や、支援の普遍化や理論化（事例研究）ではなく、中堅ソーシャルワーカーの熟達と実践現場への還元を目的とすることの3点である。これらの条件を H スーパービジョン研究会はすべて満たしている。

1) 活動概要

H スーパービジョン研究会は、スーパービジョン契約にもとづきスーパーバイザー実践をおこなう精神保健福祉士 4 名（研究会設立時は 5 名）により構成されている。G スーパービジョン研究会をモデルに 2015 年に設立して以来、参加者の追加や変更をおこなわず活動を継続している。

H スーパービジョン研究会のメンバーは、1 名をのぞき職場組織において管理的役割を期待される立場にあるが、職場が異なるスーパーバイザーに対するスーパービジョンを実践している。また、1 名は大学教員としてゼミの卒業生に対してスーパービジョンをおこなっている。4 名ともスーパーバイザー実践に対して不安や疑問を感じ、研究会に参加している。スーパービジョンセッションの逐語記録を用いて定例会を月 1 回開催し、参加者による対話の内容をすべて録音し保存している。また、これらのデータに対する倫理的な手続きが適切におこなわれ、学会等における研究会活動の報告をおこなっている実態から、「研究活動」に積極的な自主研究会と位置付けることができる。

2) 定例会の参加者

調査 2 の調査対象である H スーパービジョン研究会の定例会は、研究会メンバーのほか、G スーパービジョン研究会メンバーから派遣されるメンター 1 名、スーパーバイザー実践者である大学教員（研究者）のオブザーバー 1 名により構成されている。

定例会開催前に当番制で事例提供を担当するメンバーが、スーパービジョンセッションの録音を文字データに書き起こした逐語録を参加者に事前配布する。定例会の参加者は逐語録を読みこみ定例会に参加する。開催場所は、業務終了後に集合可能な大学の教室を使い、1 回あたり約 2 時間程度でおこなわれている。

(2) 文献記録 2 : G スーパービジョン研究会の効果に関するメンバーの逐語録の分析

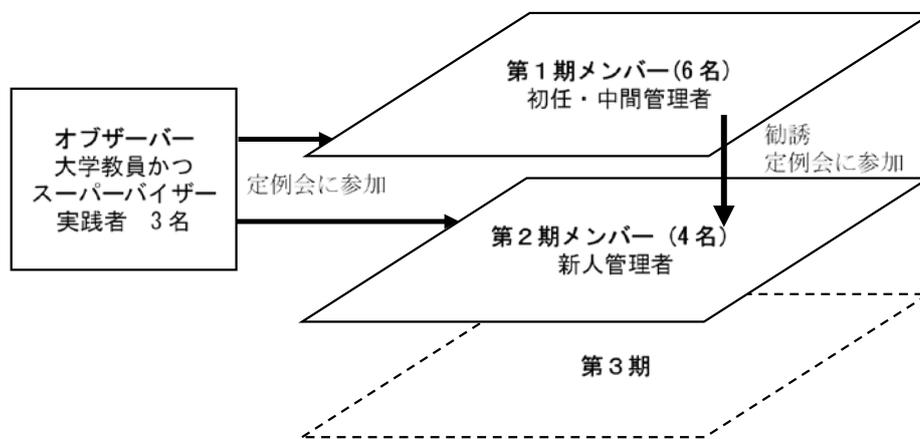
スーパーバイザーとしての力量獲得のために、自主研究会へ参加する研究会メンバーが認知する効果や機能を探るために、すでに数年にわたり定例会を経験している G スーパー

ビジョン研究会のメンバーによる語りが必要である。G スーパービジョン研究会では、研究会設立の経過や、研究会メンバーが自主研究会を語る座談会の逐語録が掲載された小冊子を発行・配布している。小冊子に掲載された研究会メンバーの語りを調査対象としたため、聴き取り調査は実施しなかった。

また、本研究では「中堅ソーシャルワーカー」と一括りにした表現しているが、管理的役割の経験や立場により新人・初任・中間と3段階に細分化できる(金井・楠見 2012)。H スーパービジョン研究会の参加者は、職場組織において管理的業務を蓄積した中間管理職に統一されているが、G スーパービジョンは階層性の参加者募集をおこなっているため、3段階すべての中堅ソーシャルワーカーが混在している。G スーパービジョン研究会は、「第1期メンバー」がスーパーバイザーとして力量獲得が必要だと考える部下や後輩を「第2期メンバー」として誘う方法で、階層的に参加者を増員している。そのため第1期メンバーは初任・中間管理職の中堅ソーシャルワーカーだが、第2期メンバーには新人管理職が含まれる(図4-1)。

座談会は、第1期メンバーと第2期メンバーがわかれて実施されているため、管理的役割の経験による自主研究会に対する認識を比較し、その傾向を推察することが可能である。

図4-1 G スーパービジョン研究会のメンバーの階層性



尾張スーパービジョン研究会(2014)を参考に筆者作成

2. 調査データ収集と分析方法

本章では、調査2においてH スーパービジョン研究会の定例会における対話プロセスのTEM分析、文献記録2においてG スーパービジョン研究会のメンバーの研究会に対する語りの分類・整理を実施した。

(1) 調査2: 定例会における対話プロセスのTEM分析

調査2は、4回分の定例会の対話内容を録音したデータの質的分析である。H スーパービ

ジョン研究会が保管する、2019年2月～5月に開催された定例会の録音データを調査対象とした。

事例提供者と参加者間の相互作用により、熟達や今後のスーパービジョン実践の質を向上する知見を構築していくプロセスを明らかにする分析方法を探索した。多様性・複線性のある時間的変容をとらえることを特徴とし、必須通過点²⁵⁾や分岐点²⁶⁾、社会的方向づけ²⁷⁾等の記号を用いて図式として示すことができる複線径路・等至性モデル (Trajectory Equifinality Model : TEM) を採用した。また、TEMは少数のサンプルからの分析が可能であり、4±1のサンプルの分析により、多様性と共通点を明らかにすることができる (安田・サトウ 2012)。本研究では、中堅ソーシャルワーカーの熟達に資する定例会に共通する相互作用を導き出すために、4回分の定例会の逐語録を調査対象とする。

TEM分析により、録音データから把握できる対話の時間的な経過を可視化し、定例会で生じる参加者間の相互作用を明らかにすることができると考えた。TEMは、変化を開放システムとしてとらえる特徴をもつため、相互作用をとらえる本研究の分析方法として採用することは妥当²⁸⁾と考える。

しかし、相互作用を生み出す場の特徴をとらえることには、TEM分析は限界がみられる。そこで、金井 (1994) が提唱した社会人が学びのために活用するコミュニティを、フォーラム型²⁹⁾とダイアログ型³⁰⁾に分類した研究を参考にした。対称性のある2つのタイプは³¹⁾、場の性質に作用する「連結と結合の基盤」「参加の便益」「参加の要件」「運営の基盤と手続き」という4つの構成要素を指標としている。

限定的で少数のデータを分析するため、自主研究会における相互作用に関する普遍性のある結果を導き出すことは難しいことを前提とし、データの調査・分析をおこなった。

(2) 文献記録2 : G スーパービジョン研究会の効果に関するメンバーの逐語録の分析

G スーパービジョン研究会が作成した小冊子『スーパービジョンを始めようー尾張スーパービジョン研究会の取り組み』(尾張スーパービジョン研究会 2014) を調査対象とした。

資料として用いた小冊子は、研究会発足から4年経過し、スーパービジョン研究会の設立・運営の意義を、スーパーバイザー役割に苦心するソーシャルワーカーに普及するために発行された。冊子の内容は、研究会の立ち上げの背景から始まり、研究会の運営ルールや、研究会メンバーが実施したスーパーバイザーへのアンケート集計結果、スーパービジョン契約書等の書式が掲載されている。

本研究では、この冊子に掲載されている第1期メンバーと第2期メンバーにより、「研究会を振り返って」というテーマでおこなわれた座談会の逐語録の部分を調査対象とした。研究会メンバーの発言内容を、意味のあるまとまりごとに切片化し、自主研究会や定例会に対する語りの分析をおこなった。

3. 倫理的配慮

調査2は、日本福祉大学大学院の審査委員会(申請番号18-018)を示唆・承認を得て実

施した。事前に H スーパービジョン研究会メンバーに説明書を用いながら、研究テーマや研究目的、調査内容と提供を依頼したいデータとその取扱いについて口頭で説明した。調査分析における個人情報の取り扱いと、研究成果のフィードバックを条件にデータ提供の承諾を得た。審査委員会の承認後、研究会代表に改めて説明書を用いてデータ提供は任意であること、拒否や辞退により不利益が生じないこと、提供されたデータの活用・保管方法等を説明し、同意書に署名を得た。

文献記録 2 に関しては、2019 年 1 月に G スーパービジョン研究会代表に対して、研究テーマや研究目的、調査内容を口頭で説明し、研究会が発行した小冊子を資料として活用することの依頼をおこなった。研究成果のフィードバックを条件に、資料名を提示する際の研究会の名称を開示する承諾も併せて得た。

第 2 節 定例会におけるスーパーバイザー実践事例を素材とした「対話」

本節では、調査 2 の定例会における対話プロセスの分析結果と考察を述べる。

1. 定例会逐語データの TEM 分析の枠組み

H スーパービジョン研究会の定例会における対話のプロセスを明らかにするために、「定例会開始」に始点とし、終点にあたる等至点 (EFP) を《実践に活用する知見を得る》とした。分析者が等至点 (EFP) を設定することにより、「べきもの」と価値を示すことを避けるため、両極化した等至点 (P-EFP) を設定する (サトウ 2009)。知見の性質を対比的に設定し、《理論的な知見を習得する》を両極化した等至点 (P-EFP) とした。

表 4-1 定例会对話プロセスの TEM の概念の仮説的設定

TEM の概念	論文中の表記	仮説的な設定
等至点 (EFP)	《 》	実践に活用する知見を得る
両極化した等至点 (P - EFP)		理論的な知見を習得する
分岐点 (BFP)	[]	1. 「実践経験の言語化」をおこなう 2. 内省支援になるフィードバック
必須通過点 (OPP)	< >	参加者全員がセッションの状況を共有
社会的方向づけ (SD)	{ }	1. SWr, スーパーバイザーという同質性 2. 中堅者のソーシャルワーク実践能力 3. 実践への還元

筆者作成

等至点に影響する分岐点 (BFP) は、「研究活動」における相互作用の分析視点にもとづき、事例提供者による[1「実践経験の言語化」をおこなう]と、参加者による[2 内省支援になりうるフィードバック]にあたる発言とした。大半の定例会に共通して生じる場面や経験にあたる必須通過点 (OPP) は、対話に不可欠なく参加者全員がセッションの状況を共有>と設定した。社会的方向づけ (SD) は、研究会メンバーの選定条件と参加の動機から{1 SWr, スーパーバイザーという同質性}{2 中堅者のソーシャルワーク実践能力}{3. 実践への還元}

とした。いずれも仮説的に設定し、4つのデータを分析した後、変更の必要性について吟味した（表4-1）。

分析の手順は、定例会の開始から終了までの4つの録音データを文字化し、研究会メンバーの発言を意味のあるまとまりごとに切片化した後、等至点（EFP）、分岐点（BFP）、必須通過点（OPP）にかかわる発言や事実、さらにそれらに収束や分離する対話を抽出した。抽出した発言・事実を端的に表現するラベルを作成し（表4-2）、時間経過の順序に位置付け4回の定例会プロセスを図式化した。

表4-2 ラベルの一例

発言・事実	ラベル	カテゴリー
1. 事例検討になってしまうことを、どうしたらよいのか 2. 説明が長くなるので、何か良い工夫がないか 3. どこに焦点をあてるか自分の中に迷いがあって、絞り切れなかった 4. バイジーに対して感情的になったときのリカバリー方法	自己内省をふまえた検討課題	事例提供者による「実践経験の言語化」
1. それを見付けられたとしてもたぶんイライラはなくなるわけではないですね 2. バイジーがワーカーの立場に全く立っていないように見えるほうが気になる 3. これが今回のキーワードな気がして私。 4. こういう時にはこうするんだよっていうことを提示しておかないと	事例提供者と異なる視点の提示	他者からのフィードバック
1. 自分のことを、まあまあやっていると思えば、クライアントから認めてもらう必要はなくて 2. いきなりすぎますよね。バイジーが引きそうですよね 3. 立ち位置の俯瞰よりも、クライアント不在の連携になっていることに気付いてほしい 4. 本を読んでいるからといって理論派とは限らない	他者と異なる意見の提示	参加者間で生じる相互作用
1. バイジーのストレングスを認める 2. 過渡期の気がするのでSVをバイジーに続けてほしい 3. 次のセッションにどういう事例を提出するか、待ちたい気がする 4. どちらかというとなめられたいバイジーの気がするんですよ。意図的にそういうのをいれこんでいくと	バイザーの今後の留意点	対話により生まれる結論

SV：スーパービジョン
「発言」は内容が変わらないよう留意し、一部筆者により修正

この段階で、作成したラベルや対話プロセスを研究会メンバーに確認依頼し、内容の加除修正を行った。その後、定例会開始から等至点（EFP）へ至る経路に、分岐点（BFP）や必須通過点（OPP）を配置しTEM図を作成した。

また、《実践に活用する知見を得る》定例会の相互作用の構造を分析するため、本研究の分析枠組み「A. 中堅ソーシャルワーカー」「B. 実践経験の言語化」「C. 他者」「D. 内省支援等」「E. 相互作用の場」を用いた。

2. 調査結果

4つの定例会における「対話」のプロセスは、取り上げられる実践事例や提出理由、論点

や発言者のパターン等毎回異なる展開をみせた。それらのプロセスから、分岐点（BFP）である[1「実践経験の言語化」をおこなう]と[2 内省支援になるフィードバック]にあたる発言が、相互作用を成立させる要素と考え抽出した。

発言内容は異なるが、定例会における「対話」という大きな文脈のなかでは、同じ機能をもつ発言として分類することができた。4回の定例会における全ての発言を意味づけるために用いたラベル数は、20に集約することができた。さらに、20のラベルは、発言者や発言のタイミング、対話への影響に着目して5つのカテゴリーに分類した（表4-3）。

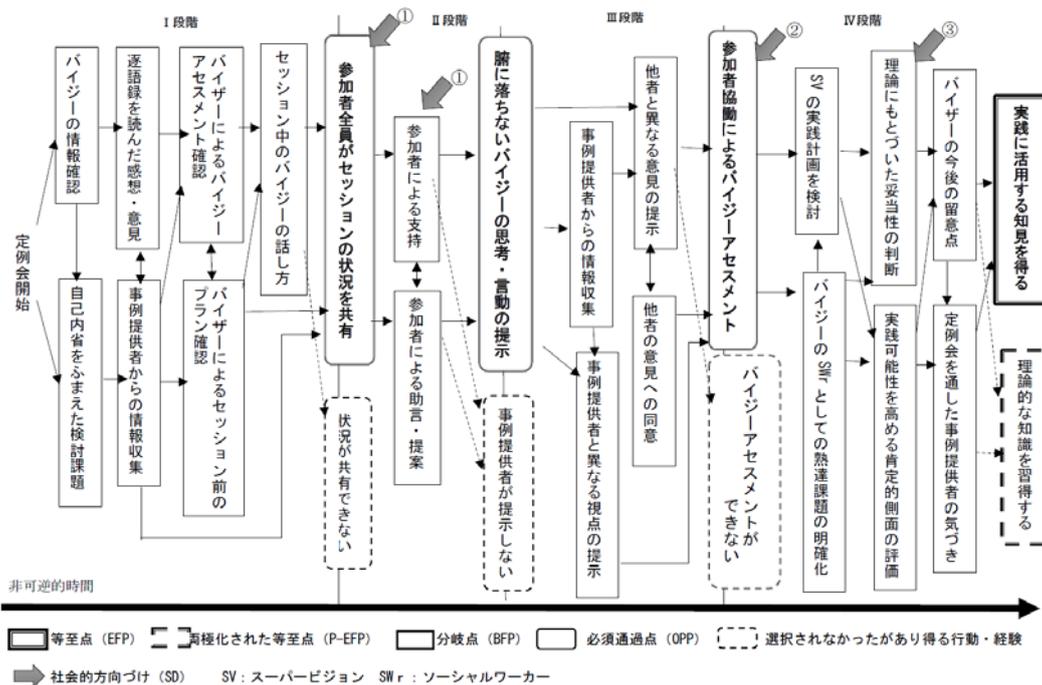
表4-3 抽出されたラベルとカテゴリー

ラベル	カテゴリー
バイザーの情報確認 バイザーによるバイザーアセスメント確認 バイザーによるセッション前のプラン確認 セッション中のバイザーの話し方	状況を共有するための情報
自己内省をふまえた検討課題 腑に落ちないバイザーの思考・言動の提示 定例会を通じた事例提供者の気づき	事例提供者による 「実践経験」の言語化
逐語録を読んだ感想・意見 事例提供者からの情報収集 参加者による支持 参加者による助言・提案 事例提供者と異なる意見の提示 実践可能性を高める肯定的側面の評価	他者からのフィードバック
他者の意見への同意 他者と異なる意見の提示	参加者間で生じる相互作用
理論にもとづいた妥当性の判断 参加者協働によるバイザーアセスメント バイザーのSWrとしての熟達課題の明確化 SVの実践計画を検討 バイザーの今後の留意点	対話により生まれる結論

SV：スーパービジョン SWr：ソーシャルワーカー
筆者作成

分岐点にあたる20のラベルを時間軸に沿って配置後、対話の内容や相互作用のタイプに注目し、1回の定例会の開始から終結までを4つの段階に区別した（図4-2）。この4段階の順序には意味があり、入れ替えや削除は不可能である。

また、TEM図に整理することにより、＜参加者全員がセッションの状況を共有＞と仮定していた必須通過点（OPP）のほかに、＜2. 腑に落ちないバイザーの思考・言動の提示＞＜3. 参加者協働によるバイザーアセスメント＞が4回の定例会に共通していることが明らかになった。



筆者作成

図 4-2 定例会事例分析結果の統合図

(1) 状況を共有するための質問と回答 【I 段階】

定例会が開始されると、司会を務めるメンバーに促され事例提供者の発言が始まる。それを受けて参加者から[逐語録を読んだ感想・意見]や、[事例提供者からの情報収集]のための質問がおこなわれる。4回の定例会のうち3件は[バイジーの情報確認]から始まり、1件は[自己内省をふまえた検討課題]から開始された。

事例提供者が提供する情報は、スーパーバイジー像を描くための情報と、スーパーバイジーの言動の根拠を把握する情報に分類できる。スーパーバイジーに関しては、経験年数や所属部署内のポジション、スーパービジョンを志望した動機等の情報が確認されていた。一方で[バイザーによるバイジーアセスメント確認][バイザーによるセッション前のプラン確認]により、スーパーバイザーの認知や思考を参加者は把握する。

これらのいずれかがおこなわれず定例会が進行すると、<1 参加者全員がセッションの状況を共有>に至らない。その影響はその後の対話に現れ、スーパーバイザーの提出理由から外れ、対話の広がりや深まりが滞留する。1つのデータには、そうした行き詰まりに対して、情報確認からやり直していた。

興味深いラベルが(セッション中のバイジーの話し方)の確認である。スーパーバイジーのコミュニケーションパターンに関する質問が、すべての定例会でおこなわれた。

定例会開始から<1 参加者全員がセッションの状況を共有>するまでのI段階にみられる対話は、参加者が質問し事例提供者が応答するという形式が主になる。これらが開始段階

の比較的短い時間で終了する社会的方向づけ（SD）は、メンターやオブザーバーを含む参加者が{1 SWr, スーパーバイザーという同質性}を有していることである。

（２）内省支援により焦点化された検討課題の再提示 【Ⅱ段階】

<1 参加者全員がセッションの状況を共有する>と、事例提供者と参加者の対話の形式に変化が生じⅡ段階へ移行する

他者からのフィードバックが、質問や感想から[参加者による支持][参加者による助言・提案]が増える。フィードバックをうけた事例提供者は、本音も含めた<2 腑に落ちないバイジエーの思考・言動の提示>に至る。それらはⅠ期で提示した（自己内省をふまえた検討課題）と関連しているが、より論点が明確になり事例提供者の感情や葛藤が表現されている。

また、Ⅱ段階では、事例提供者と参加者間で同意や対立が生じる場面がみられる。参加者は自身の実践や持論を示しながら、提出事例に対して意見を述べる。こうした参加者の助言・提案を、事例提供者は比較的容易に受け入れる。事例提供者が心理的抵抗なく意見を受け入れ、感情や葛藤を含む<2 腑に落ちないバイジエーの思考・言動の提示>ができる背景には、参加者の{1SWr, スーパーバイザーという同質性}が影響する。

（３）参加者の協働により深まるバイジエーアセスメント 【Ⅲ段階】

事例提供者の<2 腑に落ちないバイジエーの思考・言動の提示>により絞られた論点に関する[事例提供者からの情報収集]を重ねて、参加者の意見がさらに活発に提示される。参加者の想像が多く含まれた発言や、「私であれば」とスーパーバイザーを置き換えた発言が増える。そうした発言のいくつかは[事例提供者と異なる視点の提示]となる。

Ⅲ段階では、参加者の発言に対する他の参加者からの意見が増え、[他者と異なる意見の提示][他者の意見への同意]がみられる。こうして複数の参加者により推敲され<3 参加者協働によるバイジエーアセスメント>がおこなわれる。スーパーバイジエーと対面したことの無い参加者が間接的情報のみでバイジエーアセスメントできる背景には、{2 中堅者としてのソーシャルワーク実践能力}が影響している。

また、毎回対立する意見が提示されていることから、日本の文化に馴染みにくいとされる「対話」が定例会のなかで成立している様子が窺われる。

（４）スーパービジョンの展開方法の検討 【Ⅳ段階】

Ⅳ段階では、Ⅲ段階で推敲されたバイジエーアセスメントにもとづき、今後のスーパービジョン実践への還元、つまり未来志向の話題へと転換する。事例検討だけではなく、{3 実践への還元}を参加者はねらいとしているため、{バイジエーの SWr としての熟達課題の明確化}を目標に、今後の[SV の実践計画を検討]する。

Ⅱ段階で行われる[参加者による助言・提案]と異なり、未経験な実践を想定するため[理論にもとづいた妥当性の判断]や、スーパーバイジエーの意欲向上により[実践可能性を高める肯定的側面の評価]、具体的な[バイジエーの今後の留意点]がフィードバックとしておこなわれ

ていた。

こうした四段階にわたる定例会における対話のプロセスを経て、参加者全員が何らかの《実践に活用する知見を得る》に至る。

(5) 分析視点を用いた対話プロセスの分析

本研究の研究枠組みを用いて、定例会において事例提供者と他者間に生じた相互作用を整理する。

A. 「中堅ソーシャルワーカー」の目的意識

逐語データから聴き取る発言から、すべての参加者がそれぞれのペースで「対話」に参加しており、定例会終了まで1回も発言をしない参加者は確認されなかった。

B. 「実践経験の言語化」の方法

事例提供者は事前提出する「記録」と定例会における「対話」をおこない、参加者は「対話」を手段として用いている。「記録」には2種類ある。定例会の前に参加者に送付されるスーパービジョンセッションの逐語データを文字化した「記録」と、定例会における参加者による「対話」の録音データとした補完される「記録」である。また、「対話」には2つのタイプがみられた。発言者と回答者が明確に規定されたタイプと、発言された意見に対して参加者が自由に発言するタイプである。

「C. 他者」の機能

定例会には、研究会メンバーのほか、オブザーバーやメンターという立場で参加する他者が存在する。TEM分析からは、社会的方向づけの{1 SWr, スーパーバイザーという同質性}に他者の同質性が、分岐点の[他者と異なる意見の提示]には他者の異質性が影響していることが窺われる。

D. 「内省支援等」になりうるフィードバック

定例会には、研究会メンバーの他にメンターやオブザーバー等立場の異なる他者が参加しているが、4件の定例会ではメンバーとその他の参加者によるフィードバックの機能に違いは見られなかった。フィードバックには共感や助言、提案のほかに、対立する意見の提示や新たな視点からの評価等幅広く行われていることが明らかになった。いずれにしても、事例提供者はフィードバックを容易にうけいれている。また、対立する意見により参加者の発言が躊躇される様子は録音データからは把握できなかった。

E. 「相互作用の場」のマネジメント

定例会の逐語データから、場をマネジメントする直接的な発言は抽出されなかった。しかし《実践に活用する知見を得る》という等至点(EFP)に到達する場には、参加者が対立をおそれずに発言できる対話空間があったことが推察される。社会的方向づけ(SD)とした{1 SWr, スーパーバイザーという同質性}{2 中堅者のソーシャルワーク実践能力}{3. 実践への還元}が、相互作用に影響を与えている。研究会メンバーの選定条件や参加の動機が、「相互作用の場」をデザインする際の重要なポイントとなると考えられる。

表 4-4 事例提供者と参加者の定例会における相互作用の整理

	「A. 中堅ソーシャルワーカー」による「B. 「実践経験の言語化」」	「C. 他者」による「D. 内省支援等」
定例会前	【記録】逐語データの読み直しによる自己内省	逐語データによる情報や状況の共有、「対話」準備
定例会	I 段階	【対話】検討課題の提示と質問に対する応答 セッションの状況を共有するための質問・感想
	II 段階	【対話】内省支援により焦点化され、本心と検討課題を再提示 参加者から経験にもとづく事例提供者への支持・助言・提案
	III 段階	【対話】参加者の意見を参考に再アセスメント 追加の状況共有 参加者の意見に対する異論・同意
	IV 段階	【対話】定例会を通じた気づきと今後の実践計画の言語化 汎化され形成された理論に基づく次のバイザー実践に対する助言・提案
定例会後	【記録】定例会の逐語データによる事例提供者のふりかえり スーパービジョン実践への還元 バイザー：スーパーバイザー 筆者作成	

3. H スーパービジョン研究会の場の特性

金井（1994）が用いた職場外の学びの場を構成する 4 つの要素を参考に、前述の相互作用を生み出す H スーパービジョン研究会の場の特性を明らかにする。

金井は、ボストン近郊の企業者のコミュニティである MIT エンタープライズ・フォーラムと、SBANE エグゼクティブ・ダイアログ・プログラムを対象に調査をおこない、その対称的な類型をフォーラム型とダイアログ型として示した。フォーラム型は敷居が低く多様な人と接触ができる公開討論の場であり、ダイアログ型は本気で熟達を求め人だけが集まり深く「対話」する場である。金井（1994）は、2 つのタイプの対称性を説明するために、「連結と結合の基盤」「参加の便益」「参加の要件」「運営の基盤と手続き」という 4 つの要素を比較している。H スーパービジョン研究会の 4 つの構成要素を分析し、ダイアログ型のコミュニティに近いことを明らかにした。

(1) 「連結と結合の基盤」

「連結と結合の基盤」とは、研究会メンバー間の連結や結合に影響する研究会の形式や参加条件等の要素を指す。

H スーパービジョン研究会は、第 3 章で紹介した G スーパービジョン研究会をモデルとしているため、その形式やデザインを引き継いでいる。新規の参加者募集はおこなわず、研究会設立時の参加者の召集も、既知の PSW に対する声かけによりおこなわれているため、メンバー間には強い連結がある。一方で、メンターやオブザーバーとは、スーパーバイザー実践者という同質性はあるが、それほど強い関係性は存在しない。H スーパービジョン研究会は、強連結を重視したダイアログ型の自主研究会でありながら、価値類似性の短所でもある「こぢんまりした仲良しクラブ」（金井 1994 : 324）に終わらない背景には、異質性のあるメンバーやオブザーバーの参加がある。

(2) 「参加の便益」

「参加の便益」とは、研究会メンバーの自主研究会に対する期待である。フォーラム型のコミュニティでは、人脈や未知の世界へつながるためのツールとしての機能を期待し、ダイアログ型は集まりそのものに価値が見出される（金井 1994）。

H スーパービジョン研究会の定例会に対する期待は、設立時に設定したスーパーバイザー実践を他者との「対話」により内省し、スーパーバイザーとして熟達し実践へ還元することにある。スーパービジョン論の勉強や人脈づくりを目的とはしていない。

(3) 「参加の要件」

「参加の要件」は、コミュニティへの参入の管理を指している。参加条件や参加費等の設定により、参加者の属性や性質、動機をコントロールすることで、場に生じる相互作用に影響を与える事ができる。

H スーパービジョン研究会の「参加の要件」は、職場組織において管理的役割を担う PSW であり、設立者と既知の関係であることがあげられる。参加者の厳選により、H スーパービジョン研究会の定例会における対話空間を操作している。

(4) 「運営の基盤と手続き」

「運営の基盤と手続き」は、参加者の回転率や会の規模、集団凝集等、集団の雰囲気に影響を与える要素のなかでも、コントロールが可能なものを指す。

H スーパービジョンは設立時に 5 名のメンバーが集まり、その後 1 名が退会しているが、定例会には毎回ほぼ同じ顔ぶれが集まる。定期的に継続的な参加がメンバーに要請され、小規模で強い集団凝集性を用いるダイアログ型に近い運営の基盤が整えられている。

表 4-5 研鑽の場の 2 つの類型と H スーパービジョン研究会の特徴

	フォーラム型	ダイアログ型	H スーパービジョン研究会
連結と結合の基盤	弱連結 異質な人と接触するための結合	強連結 同輩と長期的関係を築くための結合	同質性にもとづく強い連結 定期的・長期的に深い「対話」を行うための結合
参加の便益	人と出会うルール より広範な情報と視点へのアクセス 異質性にもとづく情報や意見交換	対話のためのコミュニティ 新しい意味をもたらす深い対話 共感・同調を得ることによる安心感	実践を自己内省した検討課題をテーマとした「対話」 課題解決に資する新たな情報・視点の獲得 不安や悩みを、仲間に安心して話し、助言や評価を得る
参加の要件	要件や会員資格なし 自由で開放的な参加	限定されたメンバー 参入への高い敷居設定	・一通りの実践ができる PSW ・バイザー実践をおこなう ・声かけによるメンバー召集 ・新規参加者募集なし
運営の基盤と手続き	非定期的参加の容認 間接的相互作用の活用 大規模	継続的な参加要請 直接的対面接触の重視 小規模	定例会に同じメンバーが集まる 集まりやすい場所で定例会開催 研究メンバー 4 名

PSW：精神科ソーシャルワーカー
金井（1994）を参考に筆者作成

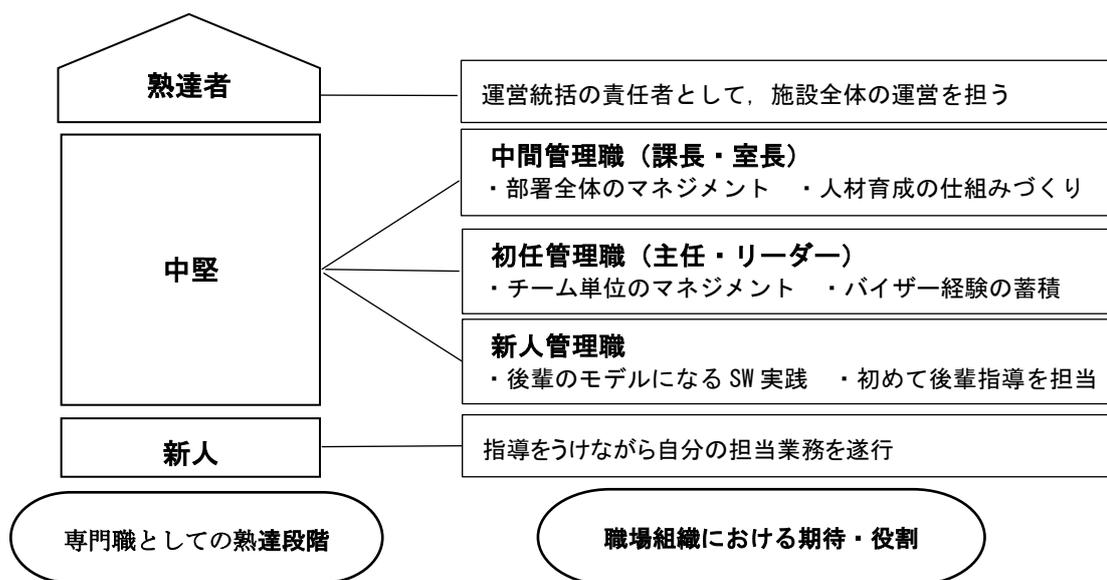
第3節 自主研究会の機能に対する管理業務経験年数による認知・活用の比較

本節では、文献記録2の調査・分析結果を考察し、管理的役割を経験した時間や立場の違いにより異なる自主研究会という相互作用の場の認知や活用方法を明らかにする。

1. 座談会逐語データの分析枠組み

座談会の逐語記録の分析では、定例会を中心に同じ話題や対象に対する第1期メンバーと第2期メンバーの語りを比較し、独自性のみられる話題や意味づけを整理した。

本研究では中堅ソーシャルワーカーに焦点をあててその熟達支援について論じてきた。本節では中堅ソーシャルワーカーを、職場組織における管理職という側面から、新人管理職・新任管理職・中間管理職の3段階に分類した(金井・楠見2012, 社会福祉法人全国社会福祉協議会2018a, 2018b)。新人管理職は、初めて後輩指導やチームづくりを任される段階を指し、初任管理職はスーパーバイザーやチームリーダーとしての役割をすでに担っているチームリーダーや主任とよばれる人々を指す。中間管理職は、人材育成の仕組みや組織体制の整備が任される部署長を務めるソーシャルワーカーのイメージである。



SW: ソーシャルワーク
筆者作成

図4-3 職場組織における中堅ソーシャルワーカーの3段階の職務役割

本節で取り扱うGスーパービジョン研究会の第1期メンバーは、研究会を設立した時点ですでにスーパーバイザーの役割を担っているため初任管理職・中間管理職に該当する。第2期メンバーは研究会への参加を機にスーパーバイザー実践を開始するメンバーが多いため、新人管理職と位置付けて比較をおこなう。

2. 座談会における第1期メンバーと第2期メンバーによる発言の比較

座談会の逐語録を、意味のまとまりごと切片化したところ、第1期メンバーからは93の文章、第2期メンバーから94の文章が抽出された。これらの文章の話題や対象を分類し、第1期メンバーと第2期メンバーの自主研究会に対する発言や認知の比較をおこなった。

(1) 座談会で語られた話題

座談会で語られた「話題」は、「その他」をのぞき8つに分類される。ひとつの文章に複数の話題が含まれることもあり、切片化した文章数と話題の合計数は一致していない(表4-6)。

話題による分類をおこなう際、「Gスーパービジョン研究会」と「定例会」を明確に区別していない発言は文脈から推察し分類した。また、本研究が着目する定例会における相互作用と関連が深い「研究会メンバー」「オブザーバー」「振り返り票」「研究会メンバーとしての私」「管理職としての私」は、あえて定例会に含まず別項目とした。

第1期メンバーと第2期メンバーの発言の比較から、顕著な違いがみられた話題は2点ある。1点は「Gスーパービジョン研究会」に関して、第1期メンバーの発言数が第2期メンバーよりも多いことである。研究会を設立した第1期メンバーと、研究会に参加した第2期メンバーの意識の違いによるものと考えられる。また、研究会がおこなう定例会以外の活動は第1期メンバーが中心に担っていたため、第2期メンバーには定例会と自主研究会を同意にとらえていた可能性がある。2点目は、「スーパービジョン」に関する第2期メンバーの発言が圧倒的に第1期メンバーを上回っている点である。第2期メンバーはGスーパービジョン研究会への参加を契機にスーパービジョンと接点をもった新人管理職レベルであるため、研究会における相互作用よりもスーパービジョン実践自体への関心が高いという背景が推察される。

また、切片化された逐語データの合計数に占める各話題の割合をみると、第1期メンバーは「研究会メンバーとしての私」について語る部分が24%と最も多く、つぎに「定例会」19%「スーパービジョン」18%の割合を占めていた。一方で第2期メンバーの話題は「スーパービジョン」に関するものが32%と最も多く、「研究会メンバーとしての私」29%「定例会」17%とつづく。順位はことなるが、両者とも話題は共通している。

座談会の逐語録より、研究会メンバーは「定例会」を中心に自主研究会の活動を認識しており、そこで「スーパービジョン」をテーマに生じる相互作用のインパクトが強いことが推察される。「研究会メンバーとしての私」は、スーパーバイザーとして実践する自分を客観的にとらえ、スーパービジョン実践をよりよくしようと研鑽に励んでいる。

また、逐語録に残された発言は、定義の正確さや理論への依拠よりも、研究会メンバー自身の言葉でスーパービジョンや自主研究会の機能が語られており、研究会メンバーの言語化の力を察知できるものであった。

表 4-6 第 1 期メンバーと第 2 期メンバーの座談会における話題の比較

話題	第 1 期 メンバー	第 2 期 メンバー	逐語の一例
G スーパービジョン研究会	15 (16%)	10 (10%)	1 期：バイザーとして不安を抱えながらになると思うので、そこに何らかの仕組みを作っていないと質的などところで続けていくのは大変そう 2 期：この研究会に参加しなければ、S V を職場内で行うこともなかったのかなって思いますね
定例会	18 (19%)	17 (17%)	1 期：定期的にきちんと、自分たちバイザー側の疑問を受け止めてもらえる場があることで、バイザーも振り返ってバイザーに向かう 2 期：もっと失敗を恐れず、あの会のみなさんの場で思ったことを言わないといけないと思って
スーパービジョン	17 (18%)	31 (32%)	1 期：バイザーをどう見立てるかというのは、すごく S V の中でポイントになると思うんですよ 2 期：(バイザーの気づきが) 改めて言語化されて、それが確信に変わるという変化
研究会メンバー	4 (4%)	3 (3%)	1 期：同じ地域で働いていて同じように頑張っている管理職の人同士で話しをする 2 期：自分はケースの問題点ばかりすごく考えるんですね (中略) でもみんなが考えている点はそこではないじゃないですか
オブザーバー	4 (4%)	2 (2%)	1 期：S V の支持をしてもらったり、教育的な部分で私たちなんだかよくわからないけどやっていることを理論的に整理してもらおう 2 期：先生方からもおもしろいコメントをもらえる
振り返り票	5 (6%)	3 (3%)	1 期：(振り返り票に) 書いてある言葉をもとに深めていくと、こちらもバイザーが何をきちんとわかったのか言語化がされていたり 2 期：多分 (振り返り票) に「もうやりたくない」とか書けないだろうなって
研究会メンバーとしての私	23 (24%)	29 (29%)	1 期：私自身が、(バイザーの見立てが) すごく苦手なんだというのは実感できました。 2 期：(録音データを) 後々聞いて、なぜここをきちんと話を詰めなかったんだろうと思ったり。ちょっと一人よがりというのかそんな進め方をしていなという所に気が付きました。
管理職としての私	5 (5%)	3 (3%)	1 期：自分が管理者としてやっていかなきゃいけないんだな、という責任の重さみたいなのを改めて感じています 2 期：もう少し職場に (S V を) 根付かせるような動きをしていかないといけないなど
その他	4 (4%)	1 (1%)	1 期：ストレートに (バイザーの疑問を) 出してみたりしてもいいかもしれないですよ。 2 期：グループ内にいろんな相談援助業務をやっている方がいるので、そこから関わられる環境になるといいですね
合計	95 (100%)	99 (100%)	

S V : スーパービジョン バイザー : スーパーバイザー バイザー : スーパーバイザー
() 内は筆者による加筆 筆者作成

(2) 8つの話題に対する意味付けの比較

「その他」を除く8つの話題に対する研究会メンバーによる語りの比較をおこなった。

話題に関する着目点でカテゴリーを作り、それに対する意味づけを下位項目にあげた。また、第1期と第2期の比較ができるよう着目点の番号を統一し、独自の着目点には網掛けをおこなった。また、紙面の都合で、着目点に対する認知の一部を省略した(表4-7)。

また、話題は【 】で示し、着目点は< >、研究会メンバーの認知は()で表記する。

第1期メンバーに独自の着目点は、【G スーパービジョン研究会】の<④研究会から外部への影響>、【定例会】に関する<④定例会の成果を実践へ還元><⑤定例会とSV実践の平行プロセス>、【オブザーバー】に対する<②オブザーバーの性質>であった。

第2期メンバーの独自の着目点は、【G スーパービジョン研究会】の<⑤外部から環境への影響>、【定例会】に対する<⑥発言の躊躇>、【スーパービジョン】の<⑥SVを始めるハードル>であった。

表4-7 第1期メンバーと第2期メンバーの話題に対する着目点と意味づけの比較

話題	第1期メンバーによる 着目点と意味づけ	第2期メンバーによる 着目点と意味づけ
G スーパー ビジョン 研究会	①パイザー支援・育成の仕組み ・仲間とつながる安心感・満足感	①パイザー支援・育成の仕組み ・勉強や学びの場
	②社会資源 ・身近な地域にあるメリット ・次世代へ継承できる資源	②社会資源 ・パイザー役割を担う契機
	③研究会の形式・ルール ・状況にあわせて柔軟に変化	③研究会の形式・ルール ・声かけによる参加
	④研究会から外部への影響 ・地域の組織・機関へ ・スーパービジョンの普及 ・人材育成に関する課題解決	① 外部から研究会への影響 ・職場組織の上司-部下関係
定 例 会	①パイザーの力量形成の機会 ・内省の機会 ・研鑽の機会	①パイザーの力量形成の機会 ・SVセッション逐語録からの内省 ・知的好奇心をくすぐられる
	②研究会メンバーからの内省支援 ・実践課題の共有 ・自分とは異なる事実の認識 ・他者のSV実践の追体験	②研究会メンバーからの内省支援 ・自己内省への支持 ・自分とは異なる論点
	③定例会を構成する要素 ・メンバーの参加姿勢 ・緊張感のある対話空間 ・オブザーバーの存在	③定例会を構成する要素 ・上司の存在 ・実践事例を提出する緊張感
	④定例会の成果を実践へ還元 ・SV実践の継続 ・SVへの保証・評価をうける安心感 ・実践経験の整理	⑥発言の躊躇 ・上司-部下関係にともなう抵抗感 ・1期メンバーの言動による影響 ・発言することへの義務感
	⑤定例会とSV実践の平行プロセス ・不安や疑問を受けとめてもらう場 ・他者との対話による腑に落ちる体験	

スーパービジョン	<p>①SVの特性</p> <ul style="list-style-type: none"> ・事例検討や日常の相談とのちが <p>②バイザー役割を担う不安・負担</p> <ul style="list-style-type: none"> ・責任の重さ ・フィードバックの難しさ <p>③SVにおける内省</p> <ul style="list-style-type: none"> ・バイザーの熟達課題への気づき <p>④バイザーによる「実践経験の言語化」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・正確なバイザーアセスメント <p>⑤SV継続・発展の課題</p> <ul style="list-style-type: none"> ・時間確保 	<p>①SVの特性</p> <ul style="list-style-type: none"> ・SVと日常業務の使い分け <p>②バイザー役割を担う不安・負担</p> <ul style="list-style-type: none"> ・SVに対する思い込み ・想定外のバイザーとの発言 <p>③SVにおける内省</p> <ul style="list-style-type: none"> ・提出記録作成によるバイザーの気づき ・バイザーが実践経験を内省する意義 <p>④バイザーによる「実践経験の言語化」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・バイザーの自己内省を言語化 <p>⑤SV継続・発展の課題</p> <ul style="list-style-type: none"> ・時間確保 ・職場内SVの限界と職場外SVの提案 <p>⑥SVを始めるハードル</p> <ul style="list-style-type: none"> ・SVが日常の業務に根付いていない ・SV契約
研究会メンバー	<p>①フィードバックの内容</p> <ul style="list-style-type: none"> ・SVの保証 ・指摘や質問 <p>②メンバーの性質</p> <ul style="list-style-type: none"> ・同質性 	<p>①フィードバックの内容</p> <ul style="list-style-type: none"> ・コメント <p>②メンバーの性質</p> <ul style="list-style-type: none"> ・SVのポイントをつかむ力量
オブザーバー	<p>①フィードバックの内容</p> <ul style="list-style-type: none"> ・SVの保証・支持・理論的な整理 <p>②オブザーバーの性質</p> <ul style="list-style-type: none"> ・広くものをとらえる力量 	<p>①フィードバックの内容</p> <ul style="list-style-type: none"> ・勉強になるコメント
振り返り票	<p>①振り返り票の活用</p> <ul style="list-style-type: none"> ・対等な関係づくりのツール ・バイザーの理解度確認 <p>②記載内容の信頼性</p> <ul style="list-style-type: none"> ・上司一部下関係の影響 ・バイザーによる評価が高い傾向 	<p>①振り返り票の活用</p> <ul style="list-style-type: none"> ・バイザーによるSV実践の内省 ・バイザーに内省を促す仕組み <p>②記載内容の信頼性</p> <ul style="list-style-type: none"> ・上司一部下関係の影響
研究会メンバーとしての私	<p>①バイザーとしての内省</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分の弱点や課題への気づき ・業務から離れることで得られる気づき <p>②ソーシャルワーカーとしての責務</p> <ul style="list-style-type: none"> ・次世代への継承 <p>③研究会参加による変化</p> <ul style="list-style-type: none"> ・バイザーアセスメントの重視 ・SVの目的の再確認 <p>④研究会メンバーとのつながり</p> <ul style="list-style-type: none"> ・地域の同質性の高い仲間 	<p>①バイザーとしての内省</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分の弱点や課題への気づき ・他者との比較により得られる気づき <p>②ソーシャルワーカーとしての責務</p> <ul style="list-style-type: none"> ・SVを受けることによる自己研鑽 <p>③研究会参加による変化</p> <ul style="list-style-type: none"> ・熟達している自信はない ・熟達へのモチベーション向上 <p>④研究会メンバーとのつながり</p> <ul style="list-style-type: none"> ・上司一部下関係
管理職としての私	<p>①管理職の役割・責務</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分自身の熟達 ・人材育成 <p>②これまでの管理職としてのふるまい</p> <ul style="list-style-type: none"> ・業務の進捗重視 	<p>①管理職の役割・責務</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分自身の熟達 ・SVを職場に根付かせる <p>③これまでの管理職としてのふるまい</p> <ul style="list-style-type: none"> ・質問に応える

SV スーパービジョン バイザー：スーパーバイザー バイザー：スーパーバイザー
筆者作成

(3) 8つの話題の関係性

第1期メンバーと第2期メンバーの座談会における8つの話題は、第3章で示した本研究の分析枠組みに包含されていた。

1) 「A. 中堅ソーシャルワーカー」に対する認知の比較

研究会メンバーは、【研究会メンバーとしての私】【管理者としての私】という中堅ソーシャルワーカーの2つの側面を意識している。

2) 「B. 「実践経験の言語化」」に対する認知の比較

中堅ソーシャルワーカーがおこなう「記録」「対話」による「B. 「実践経験の言語化」」は、複数の話題のなかで着目点としてカテゴリー化された。特に、「記録」に関する発言は多くみられる。第2期メンバーは【スーパービジョンセッション】の<③SVにおける内省>のなかで、(提出記録作成によるバイジューの気づき)と「記録」の内省機能をあげている。また、スーパービジョンセッション後に、スーパーバイザーとスーパーバイジューの両者が記録する【振り返り票】は、<②記載内容の信頼性>を疑問視する発言もみられたが、<①振り返り票の活用>に着目し、内省機能のほか評価機能や伝達機能を認知していた。「対話」については、【定例会】に関する<③定例会を構成する要素>として着目し、第1期メンバー・第2期メンバーとも(緊張感)というキーワードを用いている。

3) 「C. 他者」に対する認知の比較

G スーパービジョン研究会には、近隣地域の機関にソーシャルワーカーとして所属しスーパーバイザーとして実践をおこなう【研究会メンバー】と、スーパーバイザー実践経験が豊富な【オブザーバー】という2種類の「C. 他者」が存在する。【研究会メンバー】に求められる<②メンバーの性質>は、(同質性)とともに(バイジューの語りをうながす力量)と、(SVのポイントをつかむ力量)が必要であると述べている。一方、【オブザーバー】に対して、第1期メンバーは(バイザー経験者)であり(広くものをとらえる力量)を有することに着目している。

4) 「D.内省支援等」に対する認知の比較

【研究会メンバー】による<①フィードバックの内容>に関して、(SVの保証)による支持的機能に第1期メンバーは着目している。一方で、【オブザーバー】による<①フィードバックの内容>には、(SVの保証・支持・理論的な整理)(勉強になるコメント)と支持的機能と教育的機能をあげている。

5) 「E. 相互作用の場」に対する認知の比較

G スーパービジョン研究会の【定例会】は、スーパービジョン実践を内省する機会であり「対話」により内省支援をうける機会と認知されている。

第1期メンバーは、<④定例会の成果を実践へ還元><⑤定例会とSV実践の平行プロセス>に着目し、自主研究会から職場組織・実践現場への還元を視野に含み参加していることがわかる。一方で第2期メンバーは、<⑥発言を躊躇>した経験について言及し、職場組織・実践現場から離れた自主研究会にも(上司一部下関係にとまなう抵抗感)が影響していると述べている。

3. G スーパービジョン研究会の場の特性

【定例会】における相互作用には研究会メンバーの言動や管理職としての経験年数も影響

しているが、同時に、自主研究会という組織・集団の仕組みや構造も大きな影響を与える。本研究ではこれを場のデザインととらえる。

金井 (1994) によると、学びのコミュニティを形成する際、参加者間にどのような連結が生まれるか(連結と結合の基盤)と、コミュニティに参加することにより何が得られるか(参加の便益)は、結果として生じるものである。そのため、場の設立者や創始者により完璧にデザインすることは不可能である。一方で、コミュニティへの(参加の要件)や(運営と手続きの基盤)はコントロールが可能な構成要素である。

表 4-8 G スーパービジョン研究会のデザイン

G スーパービジョン研究会	
連結と結合の 基盤	(連結の強さ) ・強連結 (メンバーの同質性・異質性) ・職場の所在地域、医療法人系機関、SV 実践者という同質性 ・職場における職位・役割のちがい (結合のねらい) ・対話ができる親密な関係づくり・ ・メンバーは固定(新規参加者を募集する際は新たなグループを作る)
	(研究会設立の目的) ・SV を学ぶ ・根拠のある SV 実践 ・参加しやすい研究会 ・バイジューの育成
参加の要件	(設立時の参加者の要件) ・経験年数 10 年以上のソーシャルワーカー ・職場組織でスーパーバイザーを担う ・同一地域の医療機関(併設事業所含む)に勤務 (参加の敷居の高さ) ・定例会に参加するための費用負担 ・事例提供等の当番と事前準備
運営と手続き の基盤	(研究会運営) ・終業後集まることができる場所で、毎月 1 回定例会の開催 ・設立運営に関してオブザーバーの協力 (手続き) ・定期的に運営方法やルールをメンバーで検討し必要があれば変更 ・スーパービジョン契約、振り返り等の書式指定 ・定例会の録音

SV : スーパービジョン バイジュー : スーパーバイジュー
「スーパービジョンを始めよう！」(2014)を参考に筆者作成

(1) 「連結と結合の基盤」に関する第 1 期と第 2 期メンバーの認知の相違

第 1 期メンバーは、【定例会】における対話で(自分とは異なる事実の認識)を聴くことを期待している。そのために、躊躇なく対立する意見を述べることができるように、研究会メンバー間の強連結が必要である。第 2 期メンバーは、他者の意見を聴くことよりも、自らが躊躇せず発言できることを重視している。上司である第 1 期メンバーの存在により<⑥ 発言の躊躇>をすると述べているが、【定例会】がもつ内省促進機能も認知しており力量獲得を促す相互作用が生まれる「連結と結合の基盤」はできていると考える。

(2) 「参加の便益」に関する第1期と第2期メンバーの認知の相違

第1期・第2期メンバーとも、【定例会】への参加により自己内省では限界がある気づきを、他者との相互作用により得たと述べている。第2期メンバーは「勉強」という用語を用いており、スーパービジョンに関する知識習得も成果として認知していることが推察される。第1期メンバーは、自主研究会の<④研究会から外部への影響>を言及している。この外部は職場組織にとどまらず、地域やソーシャルワーカーの人材育成方法論への関与までが視野に含まれている。

(3) 「参加の要件」に関する第1期と第2期メンバーの認知の比較

G スーパービジョン研究会メンバーの要件は、二次医療圏域内の医療機関やその併設機関に所属するソーシャルワーカーであり、実践経験の年数が10年以上の中堅に求められる役割を担うソーシャルワーカーと明確に示されている。この要件に対する語りは、第1期・第2期メンバーに違いはみられなかった。

(4) 「運営と手続きの基盤」に関する第1期と第2期メンバーの認知の相違

G スーパービジョン研究会による【定例会】の開催は研究会メンバーのニーズが確認され継続しているが、研究会運営の規定に関しては柔軟に変更する余裕を設けている。そのため、研究会設立時の規定の検討には携わることができなかった第2期メンバーも(職場外SVの提案)をおこない、場のデザインに参加する機会を得ることができる仕組みである。

第4節 自主研究会にみられる相互作用の特性と場のデザイン

調査2と分析記録2の結果から、H スーパービジョン研究会とG スーパービジョン研究会における相互作用を、「研究活動」のプロセスに沿って2点を考察した。また、そうした相互作用を可能とするために自主研究会に求められる場のデザインについて考察する。

1. 「対話」と参加者の内省の前提となる状況の共有

「対話」や協調学習にはテーマの共有が必要であることは既に明らかにされている。本調査の対象である定例会の相互作用においても状況の共有が行われていることが確認された。調査結果から共有には3つの機能があると考察した。

(1) 実践事例を素材とした「対話」の前提条件づくり

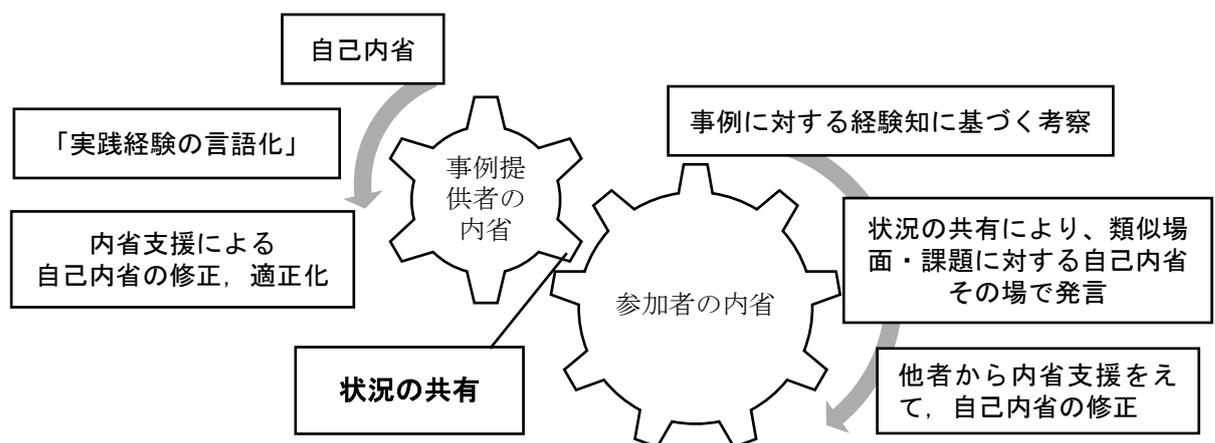
調査2により、H スーパービジョン研究会の【定例会】の「対話」には、必須通過点(OPP) <1. 参加者全員がセッションの状況を共有>が存在することが明らかになった。4回分の定例会の逐語データのうち1件は、I段階で事例提供者の困惑に焦点があたり参加者による解釈や助言がおこなわれるが腑に落ちる発言がみられず、改めて状況の共有のための質問・応答から始める事例がみられた。参加者による状況の共有がおこなわれることより、次

の段階でおこなうスーパーバイザーアセスメントの協働や参加者からの「D. 内省支援等」が可能になる。

(2) 参加者全体の内省の促進

< 1. 参加者全員がセッションの状況を共有 >の直後に参加者から、[参加者による支持]や[参加者による助言・提案]がおこなわれることから、相互作用による状況の共有は、参加者が事例提供者から得る間接的情報により、参加者は自らのスーパーバイザー実践を類推していると考えられる。類推された実践事例に対して、参加者全体が自己内省を経験する現象は、アージュリスによる二重ループ学習³²⁾のモデルで説明をすることができる。事例提供者の実践経験の内省という学習行為が、参加者全体の実践経験の内省を生み出す接点がある。スーパービジョンセッションの状況の共有にある(図4-4)。

これらのことから、自主研究会における「研究活動」の相互作用は、その開始段階で状況の共有がおこなわれることにより、「対話」と参加者全体の内省を促すために不可欠であると考察した。



筆者作成

図4-4 定例会における二重ループ学習のイメージ

(3) 事例提供者が潜在的なニーズを表出する準備

調査2の結果から参加者全体が事例の状況を共有できたと認知した事例提供者は、<腑に落ちないバイジ-の思考・言動の提示>をおこなうことが明らかになった。事例提出の際に提出理由としてこの点を事例提供者が明示していない理由は2点考えられる。

1点目は、<腑に落ちないバイジ-の思考・言動の提示>を明確に意識していたが、表出することを躊躇している場合である。【定例会】で共有される課程で参加者の共感や支持を得られたため、この段階で安心して開示ができています。もう1点は、提出事例のポイントを事例提供者が把握しかねていた場合である。共有のために参加者との応答をくりかえすなかで、論点が焦点化されて提出理由の再提示の形で<腑に落ちないバイジ-の思考・言動の

提示>をおこなう。

いずれにしても、参加者との共有のための相互作用を経て事例提供者も「対話」の準備を整えている。

2. 「実践経験の言語化」をおこなう主体が頻繁に変わる「対話」

(1) 発言者の頻繁な変更

調査 2 の結果から、状況を共有された後も事例提供者に状況を確認するやりとりは頻繁におこなわれるが、参加者がだれでも自由に発言をする形式に「対話」が変化していく。特にⅢ段階以降は、事例提供者に対して話かける発言ではなく、参加者全体の前に個人の意見や考えを提示し、その意見に対して自由に私見を述べる場面が散見される。

この自由に発言できる相互作用の場を分析枠組みに照らし合わせると、「実践経験の言語化」をおこなう主体「A. 中堅ソーシャルワーカー」とフィードバックをおこなう「C. 他者」の固定ができない。つまり、発言者とその発言を聴き「対話」の状況を観察する立場が頻繁に変換する。調査 3 で<②研究会メンバーからの内省支援>では、(他者の SV 実践の追体験)について語られた。ゆえに、発言をしなくても定例会に参加することにより、実践経験を内省することが確認できた。

(2) 多様な発言による一般化とアセスメントの個別化

発言される内容は、類似する実践経験の提示やそれに対する意味づけ、提案や助言が主であり、文献や資料に示された参考になる知識や情報の提示も時折おこなわれた。4 件の定例会のいずれも自由に活発に意見が交わされ、時には笑いが混じる場面もみられた。多様な意見のなかから棄却されるものと採用されるものが選別され、提示された意見は参加者の大半に納得される一般性をもつ意見に姿を変えていく。

調査 2 の対話プロセスの分析では、ひとつの意見が必ずしもスムーズに一般化されるわけではなく、繰り返し共有された状況を解釈するポイントを探す地道な「対話」がおこなわれる。その際、常に<参加者協働によるバイジーアセスメント>がおこなわれ、提出事例に登場したスーパーバイジーに対する有用なスーパービジョンを探究している。

3. 状況の共有を促す場のデザイン

約 2 時間程度の【定例会】において、提出事例の状況を共有するために多くの時間を割くことにより、その後の協働や一般化された意見の探求を行う時間を確保が難しくなる。短時間で共有を促すことに有用な 3 つの場のデザインが自主研究会では行われていると考察した。

(1) 研究会メンバーの同質性とオブザーバーの異質性

調査対象の 2 つの研究会は、ソーシャルワーカーとしての熟達度やスーパーバイザー実践者であること、職場組織の地域性が類似することを「参加の要件」としていた。ゆえに研究会メンバーは同質性が高いということが出来る。そのため、提出される実践事例をイメー

ジがしやすく、状況の共有が比較的容易であったと考察した。

一方で、【定例会】に参加するメンバーやオブザーバーは、スーパーバイザー実践者であるという点は共通しているが、その他の点では研究会メンバーとは異質である。「対話」による学習を行う際の他者の同質性に関して、教育学者の佐藤（1999）は否定的な意見を述べている。学びに資する相互作用を生み出すためには、異なる視点や価値観をもつ他者性が求められるからである。また、企業のトップリーダーや大学の学長を務めてきた出口（2019）も、多様性（ダイバーシティ）の重要性を強調し、同質性の高さに否定的である。

これらのことから、自主研究会のメンバーは同質性の高い参加者に限定するが、相互作用をおこなう【定例会】では、異質性をもつ他者の参加が学習効果を高めることに作用する。

（2）「記録」の活用による定例会前の状況共有

2つの自主研究会では、【定例会】の前に事例提供者から参加者に「記録」を配布するルールが定められている。この「記録」は、スーパービジョンセッションの録音データを、スーパーバイザーが文字化した逐語録である。この記録により、参加者は提出事例の情報の共有とセッションのイメージを事前に得ることができる。こうした事前準備が、短時間で【定例会】における状況の共有をサポートしていると考えられる。

また、文献記録2の調査では、【定例会】の〈①バイザーの力量形成の機会〉のひとつとして（SV逐語録からの内省）について発言されている。事例提供者も事前に「記録」を確認することにより自己内省をおこない、【定例会】における「対話」が充実するよう準備を整えている。こうした準備が【定例会】における相互作用をサポートしているとすると、事前の記録配布をルールとした「運営と手続きの基盤」の設定が重要である。

（3）実践事例を用いた「対話」

中堅ソーシャルワーカーの力量獲得をめざす【定例会】の「対話」のテーマは、スーパーバイザー実践事例そのものを用いている。このことから、抽象性の高い理論や概念よりも参加者全体に具体的な場面が想起され、状況の共有を促進していると考えた。類似する「対話」は、グループ・スーパービジョン³³⁾やピア・スーパービジョン³⁴⁾にもみられる。実践経験を共有できるメンバーの特性を活用し、実践事例そのものを用いた相互作用が【定例会】ではおこなわれている。

4. 「実践経験の言語化」をおこなう主体の変換を促す場のデザイン

二者間の言葉のやりとりと比較すると、複数の参加者による発言が自由おこなわれる【定例会】の相互作用は、影響を与える因子の推定やコントロールが難しい。そのため、設立時や新規メンバーの加入時に場のデザインをおこない、効果的な相互作用を生み出す工夫が行われている。

（1）明確な参加動機にもとづく躊躇のない発言

【定例会】には進行役を務める研究会メンバーがいるが、開始と終了の合図以外は他の参加者と同様に発言をしている。つまり、進行役が皆が発言できるように配慮したり、発言者を指名する必要はない。参加者が躊躇なく発言することが許され、その内容は主観的な内容であることも認められる。同質性の高い既知のメンバーを限定する「参加の要件」が影響をしている。あわせて、論点からずれた会話や軽口が交わされていると、気づいた参加者が本筋に戻す発言をおこなう場面が何度か確認された。このことから、参加者は「参加の便益」を「課題解決に資する新たな情報・視点の獲得」「不安や悩みを仲間に安心して話し、助言や評価を得る」「スーパービジョンを学ぶ」「根拠のあるスーパービジョン実践」と明確にしていることの影響があると考えた。研鑽の場として自主研究会を認識し、「実践経験の言語化」により獲得できるものを実感しているため、発言することへの戸惑いがみられない。

(2) 批判的なコミュニケーションを受容する対話空間づくり

【定例会】のⅢ段階・Ⅳ段階には、(事例提供者と異なる視点の提示)や(他者と異なる意見の提示)のほか、(SVの実践計画の検討)において他者と対立する意見を述べる場面がみられる。しかし、和を重視する日本人には批判的コミュニケーションが難しいといわれ、「①精神的な安全、②違いの尊重、③新しいアイデアの許容度」(中原・金井 2009: 217)が確保された対話空間を、緻密に準備することが必要とされてきた。

①精神的な安全の確保には、H スーパービジョン研究会が新規参加者を募集しないことにより生まれた参加者間の強連結が作用していると考えられる。自主研究会の目的やスーパーバイザー実践に関する課題を共有し、メンバーをアセスメントできている関係性が批判的コミュニケーションを受け入れている。②違いの尊重を可能にしている点は、【定例会】における「対話」の結論は参加者全体で統一されず、参加者が各自の思考を深め、実践現場へ持ち帰ることができる知見が異なることが認められている。一つの結論を求めない【定例会】のルールが他の参加者と異なる意見を同一にする義務感から解放する。③新しいアイデアの許容度は、「参加の便益」として研究会メンバーには自分とは異なる認識や論点に対するニーズがある。参加目的が類似するメンバーを構成員とすることで、新しいアイデアが歓迎される。

(3) 素直に意見を受け入れることができる参加者間の関係

2つの研究会の大きな違いは、G スーパービジョン研究会のみ、一定期間の活動が終了すると参加者の募集をおこなうため、第1期・第2期と参加者の階層がみられることである。この階層性は、文献記録2の調査により上司-部下関係を第2期メンバーは意識し発言を控えるという形で、相互作用の場に影響を与えていることが明らかになった。一方で、発言を控えていても、【定例会】で内省をすることができたことと自己評価をしていることから、上司-部下関係は相互作用の目的である力量獲得を阻害はしていない。このことから、複数の参加者でおこなわれる「対話」による力量獲得には、発言の躊躇よりも提示された意見を素直に受け入れることによる影響が大きいと考えた。発言を躊躇する第2期メンバーも<②

研究会メンバーからの内省支援>に関しては、抵抗なく受け入れることができおり、（知的好奇心をくすぐられる）場であると【定例会】を認知している。

「実践経験の言語化」の主体の変換を促す場のデザインには、上司一部下関係の排除よりも、参加者が自主研究会の目的を共有できている基盤をつくり、他者のフィードバックを素直に受け入れる素地を作ることが重要だと考える。

5. 自主研究会における熟達の制約

調査 2 と文献記録 2 の結果から、自主研究会における「研究活動」は、実践経験と他者との相互作用を十分に活用した研鑽方法であるという示唆を得ることができた。一方で自主研究会への参加により力量を獲得することを難しくする背景や因子も明らかになった。

（1）他者との相互作用を活用する自律性と力量

自主研究会に生じる相互作用は、場に参加するすべての中堅ソーシャルワーカーに、自己内省や「実践経験の言語化」、内省支援を得る機会を提供する。一方で、その場に参加する中堅ソーシャルワーカーの力量獲得の可否は、本人の主体性や自律性に依存する部分が多い。自律的に他者との相互作用を活用することで、その成果を大きくも小さくもできるという特徴をもつ。参加者各々が力量獲得を目的として参加しているため、言語化や内省を促す教師やスーパーバイザーの機能を研究会メンバーに期待することはできない。自律的に場を活用する力量が参加者に求められる。

つまり、自主研究会における「研究活動」の相互作用を活用するためには、第 2 章第 2 節でふれた自己調整学習の力量が中堅ソーシャルワーカーに求められる。福山・田中（2016）は、中堅ソーシャルワーカーの自律度の高まりを指摘しているが、自己調整学習の力量を有しているかという点に関しては明らかにされていない。

（2）研究会を組織化する力量と経験

自主研究会はインフォーマルな社会資源にあたるため、参加が可能な研究会が存在しなければ組織化からおこなう必要がある。組織化にあたっては、力量獲得に効果的な相互作用が生じるよう場のデザインが重要であることは、調査 2 と文献記録 2 から明らかになった。場のデザインが不十分なまま参加者を集めると、集団の 4 つの不確定要素（表 3-2）により有用な相互作用は生まれず、そうした研鑽の場を経験することにより苦手意識や困難性が認知され、力量獲得を阻害する危険性をもつ。

本来ソーシャルワーカーには、地域住民の組織化やチームづくりなど集団を組織する実践が求められる。しかし、熟達に資する相互作用の仕組みが明らかにされていないまま研究会のデザインをおこなうことは難易度が高い。実際に第 1 章第 1 節で示したソーシャルワーカーの熟達プロセスに関する先行研究のなかで、研究会主催の経験は中堅ではなくベテランソーシャルワーカーの指標として用いられていた（保正 2013）。

第5章 社会人大学院における「研究活動」の相互作用

本章では、修士論文執筆のプロセスを経てソーシャルワーカーとしての力量の向上と職場組織への還元を成し得る、社会人大学院生もしくは社会人大学院修了生（以下、院生）と指導教員との間に生じる相互作用を明らかにすることである。相互作用が生じる場に関しては、デザインやマネジメントが可能な二者間の対面による研究指導場面に着目する。

研究者養成を主眼としてきた大学院は、近年博士前期課程・修士課程を中心に、実践経験を積む福祉人材（実践に基づく専門職群）を、教育の対象層としている。日本社会福祉教育学会連盟社会人大学院委員会が2017年3月にまとめた『福祉系社会人大学院におけるカリキュラムと教育システムのガイドライン』では、社会福祉士や精神保健福祉士の資格を有する福祉専門職（ソーシャルワーク専門職群）だけではなく、看護職やリハビリ職等（他職種専門職群）に対しても、福祉系大学院の門戸が広げられてきた。教育内容も研究者養成課程と高度職業人養成課程を並列的にあつかい、中堅ソーシャルワーカーによる大学院進学の実現可能性は高まっている。また、本研究の調査対象である3名の院生と1名の指導教員が在籍する社会人大学院は、通信教育課程の修士課程を設置し15年以上が経過したが、入学定員以上の社会人大学院生の入学志望が継続している。こうした状況から中堅ソーシャルワーカーの「研究活動」へのニーズも高まっていると考える。

「第1節 研究方法と分析視点」では、調査対象の選定理由と調査概要を解説する。「第2節 社会人大学院生の「研究活動」に関する聴き取り調査」では、3名の院生のインタビュー調査の結果から、大学院入学前後の変化と、指導教員との相互作用の活用を、本研究の分析視点（図5-1）を用いて整理した。「第3節 指導教員による院生アセスメントにもとづく研究指導」では、院生からの聴き取りの内容に対する指導教員からの指導意図の聴き取りをおこなった。また、院生からは聴き取りができなかった指導に関しては、研究指導の場面ごとに整理をおこなった。「第4節 研究指導場面にみられる相互作用を活用した社会人大学院生の熟達」では、第2節と第3節の調査・分析結果をふまえ、研究指導における相互作用とその背景にある指導教員による場のマネジメントについて整理した。

第1節 研究方法と分析視点

1. 調査対象の選択

中堅ソーシャルワーカーによる「研究活動」が行われる場として、社会福祉系の研究大学院修士課程を選定した。また、役割遂行のための力量獲得に不可欠な職場への還元が必要な院生に注目するため、仕事と研究の両立を可能にする通信教育課程における「研究活動」に着目した（一般社団法人日本ソーシャルワーク教育学校連盟大学院委員会2018）。

調査対象は、序章で述べた、①実践的研究をおこなう中堅ソーシャルワーカーと、担当指導教員の両者の調査協力が得られること、②対象者間の実践領域や研究テーマに偏りが無いこと、③指導教員は中堅ソーシャルワーカーの熟達を意識した論文指導をおこなっていることの3点とした。条件③は、指導教員により研究指導は異なるため、本研究の主旨を理

解し、論文完成だけではなく「研究活動」により院生が職場へ還元できるものを獲得することを意識する指導教員とした。加えて、研究指導の記憶が鮮明な在籍者もしくは修了後3年以内の社会福祉士資格を取得する中堅ソーシャルワーカーに該当する院生の推薦を依頼した。

2. 調査データの収集と分析方法

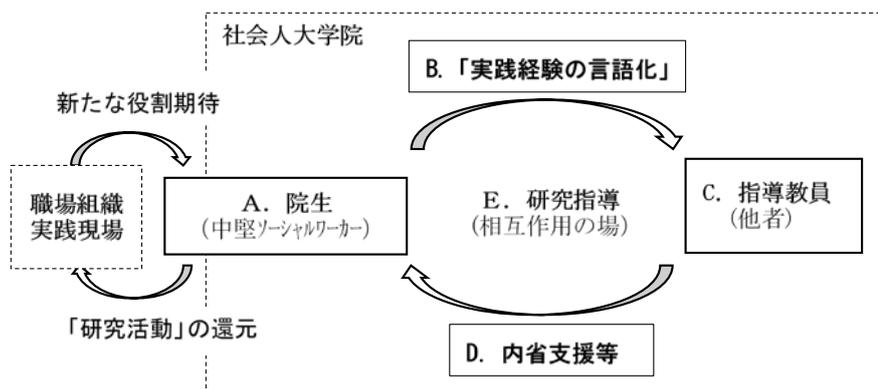
本章では、2つの調査を実施している。社会人大学院生3名に対する聴き取り調査（調査3）と、指導教員に対する聴き取り調査（調査4）である。

（1）調査3：社会人大学院生に対する聴き取り調査

調査3は、院生を対象とした社会人大学院における「研究活動」に関する聴き取り調査の逐語データ分析である。指導教員により推薦された3名の院生から、調査協力の同意を得て、2018年2月～6月に聴き取り調査を実施した。聴き取りはプライバシーに配慮し、大学院の研究室や、調査協力者の所属組織の相談室において、1名あたり1～2回個別に実施した。調査実施後、聴き取りの内容を整理した文書を調査対象者に郵送し、内容の確認と修正依頼をおこなった。

調査対象者は、職場組織においてリーダーシップの発揮が期待される中堅ソーシャルワーカーであり、修士論文では実践的研究を選択している。また、指導教員より職場への還元を志向した「研究活動」がおこなわれていると評価をうけている。所属組織や職位、研究テーマ、大学院への入学年次は偏りが無いよう選択した。

研究指導の場を分析する視点は、第3章で示した分析視点を活用する（図5-1）。

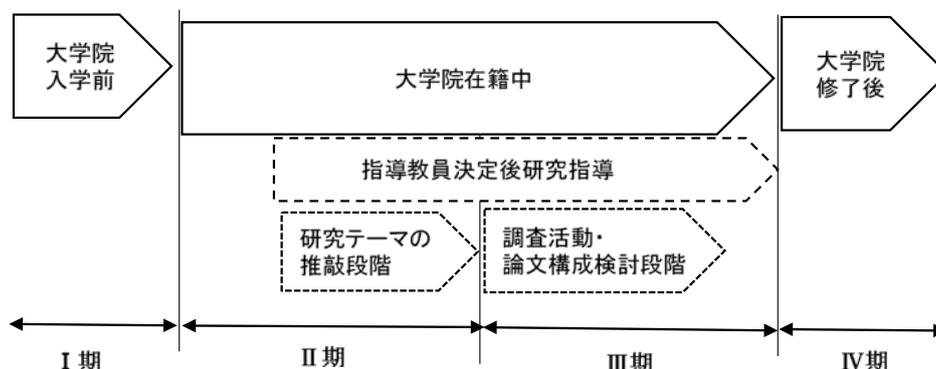


筆者作成

図5-1 研究指導場面の分析視点

また、約1年半におよぶ研究指導を整理するため、大学院入学前から修了後までの期間を4つに区分した（図5-2）。在籍中の「研究活動」のプロセスは研究テーマを設定するまで

の段階と、それ以降の調査活動や論文を執筆する段階に区分した。



筆者作成

図 5-2 社会人大学院における「研究活動」の時期区分

(2) 調査 4：指導教員に対する聴き取り調査

調査 4 では、3 名の院生を担当する指導教員に対して聴き取り調査をおこない、逐語データを内容によって整理し分析をおこなう。調査 3 修了後、聴き取った内容をまとめた資料を作成し 3 名の院生に確認を依頼した。その資料を用いて、院生が語った「研究活動」を中心に、2018 年 7 月に聴き取り調査をおこなった。

3. 倫理的配慮

本調査を実施するにあたり、研究倫理に関して、日本福祉大学大学院「人を対象とする研究」に関する倫理審査委員会から承認を得た（申請番号 17-012）。聴き取り調査の前に調査への協力辞退や、同意撤回による不利益が生じないこと、個人情報を取り扱いや、調査結果を博士論文に掲載し発表すること等を口頭と文書で説明し、調査対象者から「調査協力に関する同意書」に署名により承諾を得た。

第 2 節 社会人大学院生の「研究活動」に関する聴き取り調査

本節では、3 名の院生からの聴き取り調査の結果を、「研究活動」の時期区分で整理し、院生の「研究活動」による変化を明らかにする。また、在籍期間中に相互作用がおこなわれる研究指導場面に関しては、院生による「B. 実践経験の言語化」と指導教員による「D. 内省支援等」の循環を明らかにする。

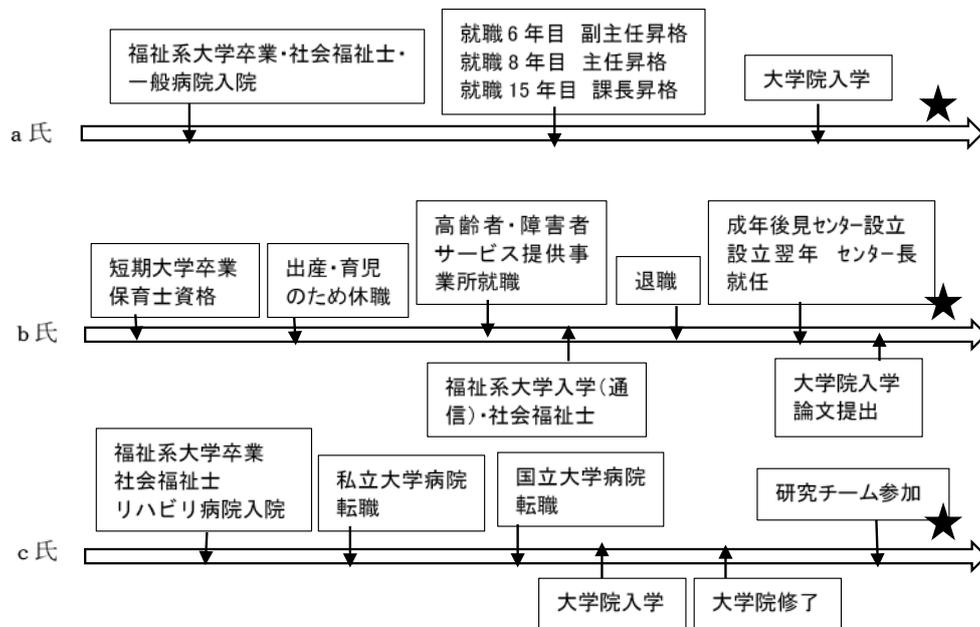
1. 調査対象者の概要

調査 3 の調査対象 3 名の属性と大学院における「研究活動」に関する基本的な情報は、表 5-1 のとおりである。

表 5-1 3名の調査対象者の属性と調査日時

	a	b	c
調査日時	2018年3月3日	2018年2月4日、 2月19日	2018年6月5日
所属組織	医療法人一般病院	NPO法人 成年後見センター	国立大学医学部 付属病院
職位	課長	センター長	MSW
入学時経験年数*	18年目	11年目	11年目
調査時点の学籍	修士課程1年	修士課程2年	修了後3年
入学時研究テーマ	病院マネジメントに対するMSW部門管理者の役割	成年後見制度における代行決定による権利侵害	MSWによるキーパーソン支援
論文完成時研究テーマ	地域支え合いの街づくりに対する病院の地域支援チームの役割**	地域における成年後見センターの役割	「キーパーソン」という言葉をMSWが使用する妥当性

*社会福祉士資格と相談援助業務経験の両者を満たしている年数, **調査時点の研究テーマ
MSW：医療ソーシャルワーカー



★ 聴き取り調査時点
筆者作成

図 5-3 3名の調査対象者のキャリア概観

a 氏の所属組織は、202床の脳神経系の診療科を中心とした急性期病院である。6名の医療ソーシャルワーカーが配属される医療福祉相談課課長として部門管理職の役割を担う。福祉系大学卒業時に社会福祉士資格を取得し、経験年数は18年目、管理職12年目に大学院に入学をした。

b 氏の所属機関は、6市町村が合資で設置したNPO法人が運営する成年後見センターである。9名の職員（6名ソーシャルワーカーと3名の職員）が在籍するセンターの施設長を

担う。b氏には転職経験があり、介護職や相談員、介護支援専門員等の業務のほか、部門管理職や新規事業の立ち上げ等経験した後退職し、現在の職場組織の設立準備から関与している。社会福祉士取得後11年目、管理職4年目に大学院に入学をした。

c氏の所属機関は、国立大学医学部付属病院の医療相談室である。所属する地域医療連携部は、医師が部門管理者務め多職種で構成されている。部門内に先輩も後輩もいる中堅の立場にある。福祉系大学卒業時に社会福祉士資格を取得し、リハビリ病院や大学病院を経て、現在の所属機関に転職した。経験年数11年目、転職後5年目に大学院に入学をした。

3名の院生に対する聞き取りの内容から把握した略歴は次のとおりである（図5-3）。

2. 研究指導場면을構成する要素の分析結果

(1) 【I期】「A. 院生」の大学院入学の動機と期待

大学院入学の動機とそのきっかけとなった出来事、さらに「研究活動」に関する期待について、表5-2のように語られた。

表5-2 大学院入学の動機と期待

	大学院入学の動機		「研究活動」への期待
	自己の熟達	職場への還元	
a	<ul style="list-style-type: none"> これまでの実践の可視化・理論化 ミクロからマクロへの視野の拡大 	<ul style="list-style-type: none"> 院内他職種へソーシャルワーカーをアピール 部署内人材育成体制づくり 	<ul style="list-style-type: none"> 客観的な実践理解 管理職としての職務への還元
b	<ul style="list-style-type: none"> 実践を理論的に説明できる力量 問題意識に対する理論的な探究 		<ul style="list-style-type: none"> 実践と理論の照合 理論的根拠をもつ実践の評価
c	<ul style="list-style-type: none"> これまでの実践を論文に残す 研究スキルの獲得 	<ul style="list-style-type: none"> 教育や研究機会をもたない所属部署への疑問 	<ul style="list-style-type: none"> 自己の実践の妥当性を客観的に評価

筆者作成

3名の入学動機の背景には、日々の実践における課題や職場環境のほか、「研究活動」に関連する経験がきっかけとなる出来事として語られた。3名とも自己の熟達を意識した入学の動機を述べている。一方で職場組織への還元に関しては、個人差がみられた。「研究活動」による研鑽は提唱や指導はおこなわれていないにもかかわらず、院生は自らの実践と関連付け研鑽の場として、社会人大学院を選択していた。

また、入学動機とあわせて「研究活動」に対する期待として、理論や客観というキーワードが頻繁に用いられている。

(2) 院生による「B. 「実践経験の言語化」

1) 【II期】研究テーマ設定段階

院生からの聞き取り調査の結果から抽出された、研究指導場面における指導教員に対す

る「実践経験の言語化」は自らの発語だけではなく、研究計画書や研究ノート等の「記録」にも触れられていた。

① 研究計画書の作成

大学院における「記録」には、入学時に提出しその後修正が重ねられる研究計画書、研究指導の記録や研究の進捗状況を記録する研究ノート、「研究活動」の成果物として提出し評価をうける修士論文等多様である。3名の院生からは、「記録」に関しては主に研究計画書の作成・修正の苦勞が語られた。(表5-4)

表5-4 研究計画書に関する語り

「研究計画書」作成・活用に関する語り(逐語録)	
a	頭の中のを形にしなくてはいけないので、突き詰めてき考えるようにはなりません。整理はされるなと思いますね。(中略)うまくまとめられるようになったら、もっと端的にわかりやすく要点をまとめて伝えられるようになるのかな。(A-115)
b	自分のなかで、(入学時の問題意識から)ずっとジレンマのように先にいけない。(中略)そのことも(研究テーマに)置きながらも、研究がしていけるんじゃないかって何度か研究計画書を書き直しながら(考えた)。(B-8)

() 内筆者加筆 筆者作成

a氏は、自己の思考を外化するために作成する「記録」は思考の整理ができると語り、b氏は、「記録」作成を通じて入学時に設定した研究テーマを大きく変更すべきか否か自問自答を繰り返している。「記録」は言語化の手段のひとつであるが、他者への伝達よりも自身の思考の整理や熟慮に活用している。

② 研究テーマ設定に関する指導教員との「対話」

Ⅱ期は、「研究テーマ」を設定する段階であるため、研究指導場面においても実践から生まれた問いを研究テーマに昇華するための「対話」がおこなわれる(表5-5)。

表5-5 自身の発語に関する語り

自身の発語に関する語り(逐語録)	
a	(指導教員に対して)私がどういう話をするかが大事になってくる。(A-151) 先生からの助言をふまえて(中略)、こういうことでよいですか確認させてもらっていて(A-152)。
b	ぶつぶつ言っているって先生は言うんですけど、ぶつぶつ言っているんじゃないかって、私はどうしたらよいのかわからなくて苦しんでいたんです。(B-27)

() 内筆者加筆 筆者作成

a氏は、職場組織や日々の実践を知り得ない指導教員に、所属組織の現状や自らの思考を正確に伝えることが重要だと述べている。また、研究テーマの設定という院生にとって初めての課題に取り組むために、直接的な指示や指摘をおこなわない指導教員のフィードバックの内容を正しく理解できているか確認をおこなっていた。いずれも指導教員との「共有」を意識している。一方b氏は研究テーマの設定に苦心していることを指導教員に伝えている。研究指導場面では、院生は自らの感情を自由に発言し、積極的に「B.「実践経験の言語

化」をおこなう様子が伺われる。

2) 【Ⅲ期】調査分析・論文構成検討段階

調査活動や論文構成の検討をおこなうⅢ期についても、「記録」と「対話」の2つの言語化の手段に関して、院生は述べていた。

1) 論文構成案の記録

論文を執筆する前に、論文構成の案を作成し指導教員からの指導を受ける。その際の「記録」に関して、c氏は次のように述べている。

表 5-6 論文構成作成に関する語り

論文構成案作成に関する語り (逐語録)	
c	第1章から終章までの順番を、自分なりに書いていたんですけど、展開していかない、自分だけだと、自分の文章力も足りなかったですし、せっかくやった研究が展開することなく… (C-88)

筆者作成

論文構成を考えるとという初めての経験であったことも影響していると考えられるが、指導教員からの対面指導をうけるための「記録」は一人で作成するため、実施した調査をどのような順序で論文に配置するか苦心している。

2) 論文構成を検討する指導教員との「対話」

Ⅲ期の研究指導場面では、調査・分析や論文執筆の進捗状況の確認やサポートがおこなわれる。修士論文の構成検討や執筆は、院生が初めて取り組む課題であり、多くの読み手が納得できる合理性や論理性に基づく言語化が求められる。

表 5-7 研究指導場面の「対話」に関する語り

研究指導場面の「対話」(逐語録)	
c	先生が「こういうことがしたいの？」って言うのを「いえ、こういうことをしたいんです」という感じで、自分がすごく提案してきたというよりは、先生が私の言葉を拾ってまとめてくれたという感じです。(C-98)

筆者作成

c氏は、初めての論文執筆という経験のなかでも特に論理的な論文構成の作成に苦心し、研究指導の場面で指導教員から自分の思考を論理的に整理するサポートを受けたことを語っている。

(3) 「C. 指導教員」に対する期待

社会人大学院における「C. 他者」である指導教員について、院生は表 5-8 に示したような認識をし、その研究指導を期待していた(表 5-8)。3名が在籍する大学院では、入学後3~4か月後に希望する指導教員を院生が指定し、担当教員が担当する学生を決定する手続きがおこなわれている。

表 5-8 研究指導に影響した指導教員の性質や力量

指導教員による「研究指導」への語り（逐語録）	
	先生の領域の話であれば、多くを語らなくても「ああそういうことね」ってなるんですけど、医療の現場のこととかはきちんと伝わっていないと（A-151） 病院と地域、社会に活かせることを大学院で学ぼうと思って、 <u>せつかく（地域福祉領域の）先生につながったのだから</u> （A-97）
a	<u>理論化や体系的にとらえることが先生たちは得意</u> じゃないですか。（A-156） まったく <u>ソーシャルワークのことを理解</u> されていないわけではないので、（A-159） 「つまり」って解説が出てくるんですけど、私の頭で追いつかないことを言ってくれて、（中略） <u>大枠は先生の頭のなかにあってお話しをしてくれる</u> （A-143）
b	自分に求められている研究がそうなんだって、 <u>先生が導いてくださった</u> と思うんですけど、 <u>でもそれが必然だったのかなって</u> （B-68） 私が一人で考えるのは視野もせまかったり、考えが広がらなかったり、（中略） <u>先生はそれについて総体的にとらえてくれる</u> ので。（B-106）
c	もしかしたら先生はそういう風に落とし込んでいかないと、まとめられないと思われたのかもしれないですけど。（C-52） このまま大学院で論文書くのは無理って思っていたところ、 <u>先生が「よかったね」って、すごく逆の発想を</u> 。（C-106） （指導教員の意見の） <u>衝撃</u> というか、 <u>捉え方のちがいはすごかった</u> ですね。（C-107） 常に気づかせてくれて、 <u>導いて</u> くれているかんじですかね（C-98）

筆者作成

a氏は、自身とは異なる指導教員の専門領域や、研究者の物の捉え方について肯定的に語っている。同時にソーシャルワークという共通の基盤を持つことも認識しており、指導教員の異質性を「研究活動」に活用する観点がみられた。b氏は、指導教員が俯瞰して状況をとらえることや、院生に求められる研究テーマを見据えた研究指導がおこなわれたことを述べている。c氏も同様に論理的な論文構成に仕上げるための研究指導や、状況把握に対する新たな示唆を指導教員から得た場面を語っている。いずれも「研究活動」を業とする指導教員との指導関係を基盤としているが、学校教育で経験した教員との教える-教わるという関係ではない。3名とも、指導教員の研究者としての事象の捉え方や力量について語っている。

（4）指導教員による「D. 内省支援等」

研究指導場面における、院生の「B. 「実践経験の言語化」」に対する指導教員からのフィードバックは、印象的な場面について語られたため、すべてを網羅することはできていない。

1) 【Ⅱ期】研究テーマ設定段階

研究テーマを設定するⅡ期におけるフィードバックの内容は多岐にわたりで、その内容により「傾聴」「言語化の支援」「気づきの支援」「研究活動に関する助言」の4つに分類し整理することができた。

「傾聴」は、「見えていた」という表現から、b氏の研究進捗の状況を把握するだけでは

なく、語る様子から研究テーマの設定に苦心する b 氏自身を見ていたことが推察される。

「言語化の支援」は、院生が「記録」や研究指導場面で発語した内容を、指導教員が修正・整理等をおこなうことにより、研究テーマの設定をサポートしている場面で語られた。ここからも、院生と指導教員との指導関係は、教える－教わるという関係ではないことが窺われる。「気づきの支援」は、実践現場で課題と直面している院生とは異なる認識が提示された場面について語られている。a 氏はこのフィードバックを面白がり、自己の思考の限界を突破するために活用している。最後に「研究活動に関する助言」は、研究テーマに設定に必要な普遍化や根拠の明確化のために院生の内省の促しを指している。a 氏は、それをソーシャルワーカーや部署管理職として実践してきた自分が知り得ないことだと述べている。また、「研究指導」の受け方についての指導も含まれている（表 5-9）。

表 5-9 II 期指導教員によるフィードバック

指導教員からのフィードバックに関する語り（逐語録）	
傾聴	b <u>私がごちゃごちゃ言ってこだわっているから。先生は見えていたんですよ、きっと見えていて</u> （B-43）
言語化の支援	a <u>（研究計画書）を先生によくなおしてもらっています。</u> （A-113） <u>思いを語ったものを先生が整理してくれて、</u> （A-150） <u>大学院で（指導教員に）対面で聞いてもらって形にしてもらえる時間</u> （A-157）
気づきの支援	a <u>それは面白いじゃないかって言われて、ほーって。</u> （A-90） <u>先生が言うてくれることが、（中略）それはそれで面白い視点だな、見方を変えるとそうなるかなというときもあったりするので。</u> （A-151） <u>新しい発想をいただいている</u> （A-155）
研究活動に関する助言	a <u>ミクロ・メゾ・マクロだとテーマの範囲が大きすぎると指摘うけて</u> （A-101） <u>指導を受ける前には準備がいるっていうことを何か月前に言われて</u> （A-144） <u>私が知り得ないことを教えてもらっています。それは中身や手法や考え方とか、すべてが新しいこととして入ってきていると思うんですけど。</u> （A-161） c <u>なぜそこまでこだわるかふりかえった方がよいて言われた気がします</u> （C-43）

筆者作成

2) 【Ⅲ期】調査分析・論文構成検討段階

Ⅲ期におけるフィードバックは「言語化の支援」「研究活動に関する助言」に絞られたが、前述のとおり院生は印象的な場面を語るため、フィードバックの内容が限定されたとは言えない。

「言語化の支援」に関しては、同じⅢ期の「D. 内省支援等」に関する語りであるが、多くの人が理解できる客観的妥当性や、論理性を兼ね備えた言語化のモデルを指導教員のフィードバックにとらえていた b 氏と、躊躇なく言語化することを指導教員から促されている c 氏がいる。また、「研究活動に関する助言」では、調査分析段階では研究者として状況

をとらえることに不慣れな社会人大学院生へ、多角的な理解の枠組みを提示し、論文執筆という大作業の前に院生が迷走しないよう論文構成を描き地図を示していると解釈した。

表 5-10 指導教員によるフィードバック（気づきの支援）

指導教員からのフィードバックに関する語り（逐語録）	
言語化の支援	b <u>先生にやっていたように、自分でも自分の実践のエビデンスがこうなんだっていうことがきちんと説明できるようになりたいと思ったし</u> (B-150)
	c <u>「もっと話してみて」って言われたことが何度かあって</u> (C-99)
助言に研究を促す動き	c <u>「すごい良いインタビューだったよね」っていわれて、どこが？って私は思ったんですけれど。</u> (C-108) <u>(研究背景を) 視覚化</u> してくれた。(C-84) <u>「論文構成」をちゃんと構成してくれたのは先生</u> (C-99)

筆者作成

(5) 「E. 研究指導」における相互作用に関する院生の認識

3名の院生が、指導教員との間で行われた研究指導に関して語っている内容は、調査時点でⅡ期の中途にあるa氏と、Ⅲ期が終了した段階のb氏、Ⅳ期にあるc氏では当然異なる。

表 5-11 院生による研究指導に関する認識

研究指導に関する認識（逐語録）	
a	(研究テーマを) 先生と話しをしているなかで、 <u>だんだんとそこに焦点がしばらく</u> <u>れていった</u> (A-102) <u>思いを語ったものを先生が整理してくれて、私が言いたいことは理論化するとそういうことなのか。</u> (A-150)
b	先生の指導もあって、 <u>自分の視野や研究の方法を変えることができた</u> (B-12) <u>小さいところで小さいことの解決をするんじゃなくて、もっと広い視野にたっ</u> <u>て(中略)他のセンターのことに普遍化できるかとか。</u> (センターの実践を) 話して <u>ほしって言われるときなんかもそうですけれども、それがきちんと自分のなかで</u> <u>研究を通して整理できて。</u> (B-59)
c	先生が「 <u>こういうことがしたいの？</u> 」っていうのを「 <u>いえ、こういうことをしたいんです</u> 」っていう感じで、自分がすごく提案してきたというよりは、 <u>先生が私の</u> <u>言葉を拾ってまとめてくれたっていう感じです</u> (C-98)

筆者作成

研究テーマの設定が終了したa氏は、指導教員との「対話」により広すぎると指摘をうけた研究テーマの焦点化や、実践現場で感じる問いや思考を研究に昇華させるために普遍化・理論化することを経験したと述べている。研究と理論がa氏の「研究活動」のなかで共存していることが窺われる。大学院修了直前のb氏は大学院における「研究指導」をとおして、自分の認知枠組みを変化させることができたと述べている。c氏ははじめての「研究活動」で身動きが取れない状況を、指導教員により手引きされたという印象を語っている。

(6)【IV期】「研究活動」による変化の自己認識

社会人大学院における「研究活動」が修了するb氏とc氏の語りから、入学前との変化について述べられた部分を整理した。

表5-12 大学院入学前後の変化に関する自己認識

大学院入学前後の変化		
	自己の熟達	職場への還元
b	<ul style="list-style-type: none">・ 独自性のある研究ができた自信・ 状況理解の新たな枠組みの獲得	<ul style="list-style-type: none">・ 自分が追及すべき課題や役割の認識・ センター設立・運営の実績にもとづく他地域への情報や知見の伝達
c	<ul style="list-style-type: none">・ 「研究活動」継続への意欲	<ul style="list-style-type: none">・ 院内研究チームへの参加・ 後輩指導への活用・ 部署内の指導体制づくりの提言

筆者作成

大学院入学時に職場への還元はそれほど意識していなかったb氏は、研究テーマの設定で大幅に変更したことを、職場組織においてセンター長という立場にある自分がすべき研究をしたという達成感とともに語った。c氏は、中堅ソーシャルワーカーとしての職場への還元とともに、入学前から意識していた臨床と研究の両機能をもつ職場組織のなかで、ソーシャルワーカーとして「研究活動」を継続する機会を得ている。

3. 院生からの聴き取り調査結果の統合

3名の院生からの聴き取り調査の結果をまとめると、図5-4のように図式化することができる。分析結果図で示した相互作用の構成要素と関係性を、「研究活動」のプロセスで整理し、「A. 院生」の変化と「C. 指導教員」の関与の在り方を示した。

「A. 院生」は、I期にあたる入学前に様々な出来事を契機に、「研究活動」や社会人大学院に入学の決意をする。相互作用の相手となる「C. 指導教員」に対しては、研究者として多くの「研究活動」を経験し、実践者である院生には十分把握できていない研究を熟知する他者と認知されている。実践現場を経験していないことや研究テーマが指導教員の専門領域と異なることに対して抵抗感はみられない。

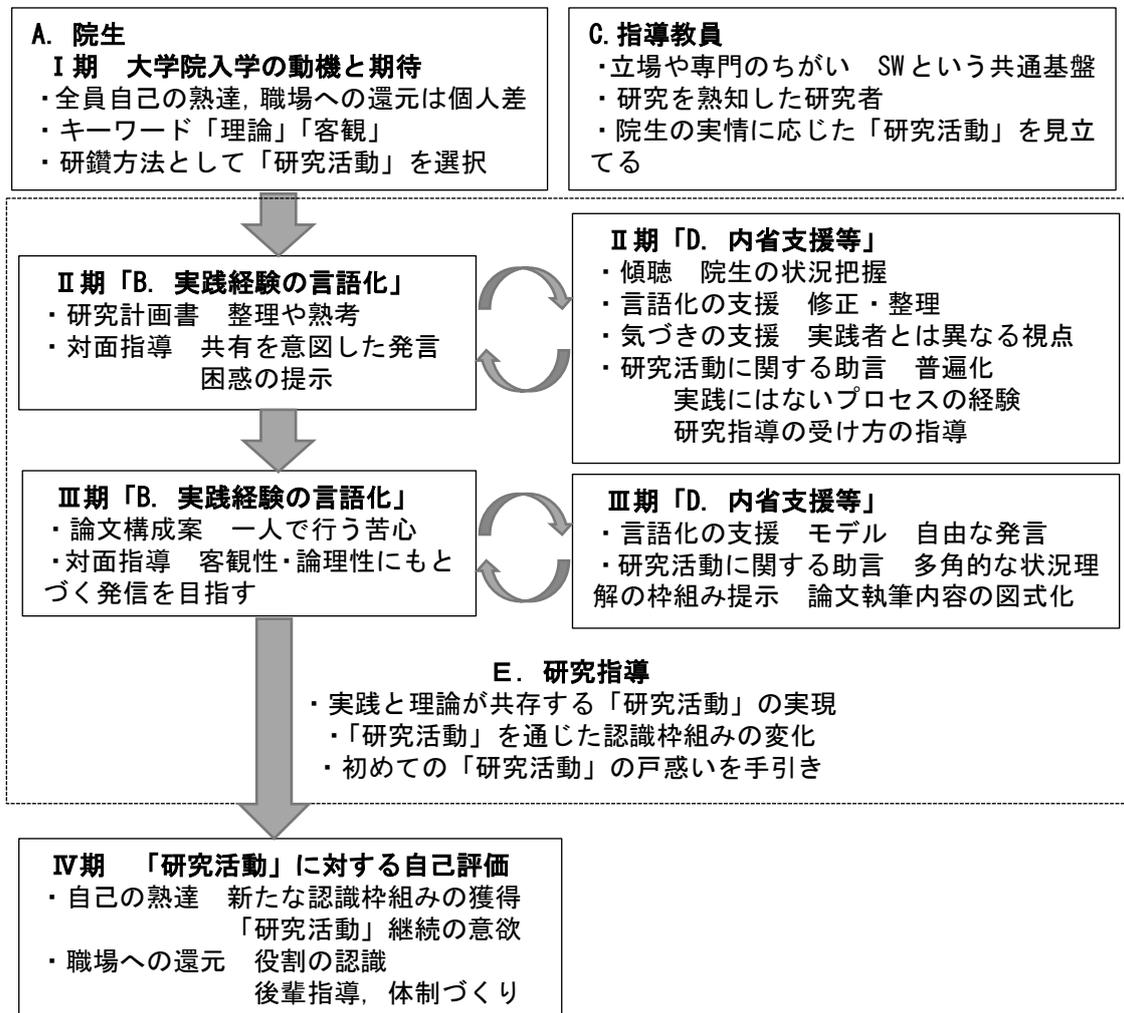
研究指導が始まるII期の研究指導場面では、院生による積極的な「B. 「実践経験の言語化」」に対して、指導教員から4つのタイプの「D. 内省支援等」が認知されている。研究テーマが設定されると、調査や論文執筆をおこなうIII期に移行する。III期になると院生が認知する指導教員による「D. 内省支援等」は少なくなる。

院生は、II期・III期にみられる「B. 「実践経験の言語化」」と「D. 内省支援等」の往復を研究指導と認知しており、指導教員との相互作用を、実践から生まれた問いから研究テーマを昇華する場、より俯瞰してとらえる認識枠組みの獲得する場、初めての「研究活動」が成果を生み出す手引きが行われる場であると捉えている。

入学時には様々な動機がみられたが、大学院における「研究活動」を経験することによ

り、自己の熟達と職場への還元の両者にわたり成果が得られたと自己評価をしている。

図 5-4 院生からの聴き取り調査結果の統合図



筆者作成

第 3 節 指導教員による社会人大学院生のアセスメントと研究指導

本節では、3名の院生の研究指導を担当した指導教員からおこなった聴き取り調査の結果を示す。

1. 調査対象者の属性

第 2 節の調査対象 3 名を推薦した指導教員は、社会人大学院生の論文指導の経歴 14 年の、地域福祉を専門領域とした研究者である。ソーシャルワーカーとしての実践経験はない。実践者から研究者への転身を志向しない社会人大学院生に対する研究指導は、正確な調査・分析方法の修得や学術性の高い論文の完成だけではなく、「研究活動」の成果が院生自身の

熟達と職場への還元にあることを重視している。

調査 4 の対象者選定の要件には、本研究の主旨の理解がある。調査協力を得た指導教員は、中堅ソーシャルワーカーの力量獲得と「研究活動」の関係について、次の 3 点の背景や視点をもつ。

1 点目は、特に「研究活動」を通じて実践者が熟達する可能性を確信していることである。指導教員は、第 3 章第 1 節で紹介した高知県の「社協ステップアップ研究会事業」の「事務局長研究会」を提案・進行をおこなった。実践現場から離れて現場の課題を他者と議論することにより、現場に持ち帰る示唆や解決策を得る「研究活動」の場は、研究者にとっても研究枠組みの妥当性を実践者の反応を見て再構成する機会であることを確認し、その意義を重視している（朴・平野 2010, 朴他 2011）。

2 点目は、指導教員はソーシャルワーカーとしての実践経験はないが、地域福祉計画策定経験を通じて、ソーシャルワークのミクロ・メゾ・マクロレベルの 3 層構造や行政職員の主体性発揮に関して重視している（朴・平野 2013）。このことから、「研究活動」の成果を職場へ還元する意義や、中堅ソーシャルワーカーが主体的に「研究活動」をおこなう意義も理解をしたうえで、院生のへの研究指導をおこなっている。

3 点目は、指導教員の研究的な視点や、研究者としての実践現場のかかわりが論文等により明らかにされている点である。社会人大学院では、担当する教員により研究指導の形式や方法が異なることは否定できない。指導教員の研究的な視点や背景を明確にされていることは、調査対象として適当と判断した。

以上の 3 点の背景を有する指導教員に院生の研究指導に関する聴き取りを行うことにより、中堅ソーシャルワーカーの力量獲得を促す「研究活動」の相互作用を明らかにできると考え、調査を依頼した。

2. 調査結果

指導教員に対して、調査 4 の結果をまとめた資料を用いて聴き取りをおこなった。院生が語った場面における研究指導の意図と、院生からは語られなかった場面に整理をした。

(1) 院生により語られた研究指導場面における研究指導

指導教員による研究指導がおこなわれるⅡ期とⅢ期における、3名の院生に対する研究指導場面を整理した。

1) Ⅱ期の研究指導

Ⅱ期における院生の「B. 「実践経験の言語化」」は、指導教員との共有を意図した発言や、困惑の提示があげられていた。それらに対して、指導教員は次のように語った。

a 氏は、異質性の高い指導教員と相互作用のために職場組織や研究テーマの共有を図るための「B. 「実践経験の言語化」」をおこなっている。指導教員は共有にとどまらず、研究プロセスの途上にある a 氏と職場組織で部門管理職として働く a 氏の両面に着目し、「気づきの支援」にあたる「D. 内省支援等」をおこなった。研究テーマの設定に苦心して困惑を

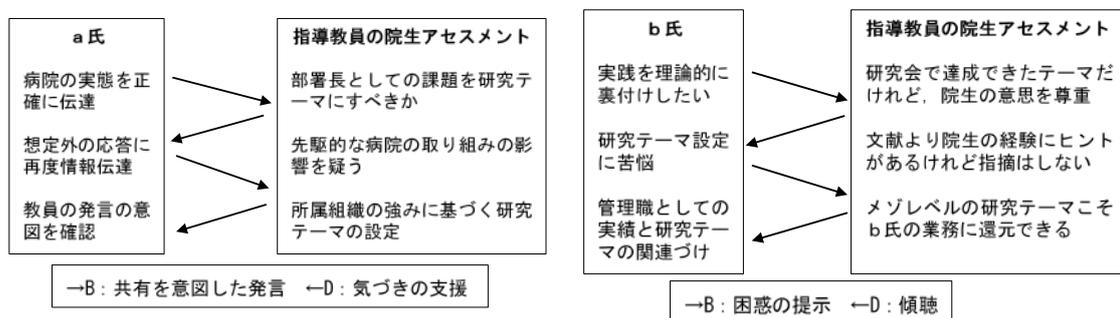
提示する b 氏に対しては、あえて「研究活動に関する助言」はおこなわず、b 氏の実績や経験、力量をふまえて「傾聴」をおこなっている。

表 5—13 II 期の院生の「B. 「実践経験の言語化」」に対する指導教員の理解

<p>a 氏 共有を意図した発言</p> <ul style="list-style-type: none"> ・中堅としての自分の役割みたいなことに引き寄せすぎるとかどうかな、これは実践研究するときのゴールの作り方だと思いますけれど。(T-71) ・a 氏は先駆的な病院への MSW へのインタビューをしているので、自分もそういうところを身につけたいと考えているのかもしれない。(T-69) ・a 氏の病院はチームができていてという別の病院よりもすぐれた点もあるので、あまり MSW にひっぱりすぎないほうがよいという判断もある (T-70)
<p>b 氏 困惑の提示</p> <ul style="list-style-type: none"> ・(入学時の研究テーマの探求は) 研究会のなかで担保されていたってということなんじゃないかと思うんですけどね。(T-14) ・経験も豊富なので、いきなり変更するのは難しいと思うんですけどね。だから、1 年生のうちには b 氏のやりたいことの準備を一生懸命やってもらっていたんだけど。(T-24) ・私はそれを見ていて、外側にあるものに依拠するのは半分でよいと、半分以上は b 氏の実践のなかを強化するものがあると感じていたので、早く文献に依拠するのを、あきらめないかなあと試みていました。(T-25) ・(文献学習をやめるように) 言うと、本人にしたら、何も社会人大学院に来る必要はないんじゃないかと思う可能性がありますよね。自分のなかにあるものを、その宝物に気付いてって言うているわけですから。だから、しばらくそれに気づくまでに時間がかかりましたね。(T-26.27)

筆者作成

これらの指導教員による「D. 内省支援等」の背景には、院生アセスメントがおこなわれていることが明らかになった。b 氏は「先生は見えていたのだと思う」(B-43) と自身がアセスメントされていることへの気づきをうかがわせていた。指導教員からの聴きとりにより、院生アセスメントは院生の「研究活動」に関する力量や進捗状況にとどまらず、職場組織で中堅ソーシャルワーカーとして役割遂行する院生の課題も視野に含んでいた。



筆者作成

図 5—5 II 期の相互作用にみられる院生アセスメント

2) III 期における研究指導

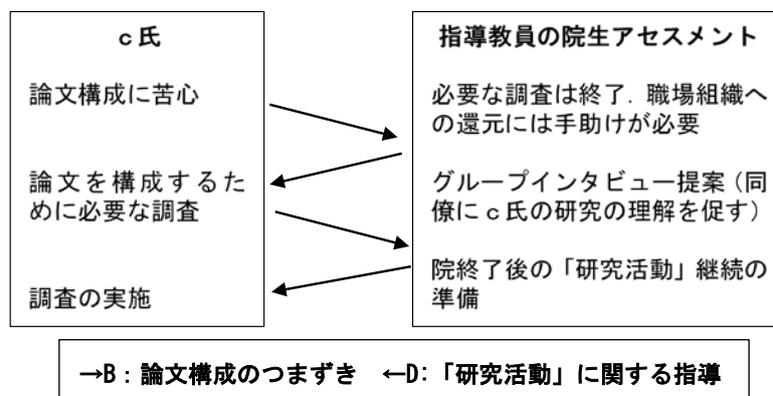
Ⅲ期における院生の「B.「実践経験の言語化」」は、「客観性・論理性にもとづく論文構成へのつまずき」を指導教員に伝えている。c氏は指導教員から「研究活動に関する助言」としてグループインタビュー調査の実施を提案されている。c氏自身は、グループインタビュー調査について、「もしかしたら指導教員はそういう風に落とし込んでいかないと、まとめられないと思われたのかもしれないですけど」（C-52）と受け止めている。しかし、指導教員に聴き取りを行うと、c氏の理解とは異なる意図があることが明らかになった。

表 5-14 Ⅲ期の院生の「B.「実践経験の言語化」」に対する指導教員の受け止め

c氏 「客観的・論理的な論文構成のつまずき」
<ul style="list-style-type: none"> ・ c氏はあつかましく人を巻き込む人ではないので、(中略) 順調に量的調査が(行われた)という前提があり(グループインタビュー調査を)最後に付け加えた。(T-58) ・ 修士論文の後半の時期になっていたけれど、やってみたらって奨めた。たとえ調査の精度が悪くなくてもやってみたほうがよいという判断だった。(T-59) ・ (部署内に研究チーム)組織化の活動を促進する。(T-84)

筆者作成

指導教員は、修士論文の学術性の高さの追求よりも、c氏の所属部署の状況を含めて行われた院生アセスメントにより、大学院修了後もc氏が「研究活動」が継続できる環境づくりを意図して、グループインタビューを提案していた。



筆者作成

図 5-6 Ⅲ期の相互作用にみられる院生アセスメント

表 5-15 指導教員による3名の院生アセスメント

	a氏	b氏	c氏
課題の見立て	部署管理職としての課題に専心	社会人大学院で取り組むべき研究テーマの設定	修了後の「研究活動」継続
職場の評価	地域づくりのチームをもつ病院の強み	先駆的な実践に、他機関が着目している	部署内に「研究活動」の風土がない
研究指導	「研究テーマ」の修正を示唆	「研究テーマ」の変更を見守る	グループインタビュー調査の奨め

筆者作成

Ⅱ期・Ⅲ期における指導教員の「D. 内省支援等」の背景には、常に院生アセスメントが行われていたことが明らかになった。3名の院生に対する院生アセスメントをまとめると表5-15のように示すことができる。

(2) 院生から語られなかった意図された研究指導

1) Ⅲ期における職場組織へのアプローチ

3名の院生から語られることはなかったが、研究指導をとおした実践現場に対するはたらきかけが語られた。a氏の他職種に対するインタビュー調査に同席、b氏の論文完成後に職場組織の訪問をおこなっている。c氏に関しては職場組織を訪ねることはなかったが、所属部署の同僚を対象とした調査に同席した過程について述べている(表5-16)。

表5-16 職場組織への訪問・調査同行に関する指導教員の語り

a	<ul style="list-style-type: none"> ・ a氏がインタビューすることと、私が聴くということを二重に重ねておこなってみた。(中略)論文を組み立てて、職場に還元する方向性をどう見定めるかというためにもチームという物を見たほうがよいなと思ってやってみた。a氏をアセスメントするために必要だった。(T-62.63) ・ 地域づくりに病院がどう関わっていくかということに、私がやっている地域福祉の研究領域が役に立たないことはないので、チームが私のアセスメントの対象になるというだけでは一方向だけれど、もしそのなかで質問すれば、何かアドバイスができるという関係で。(T-64) ・ a氏の年齢で課長職という立場についていることを考えると、苦しいこともあるだろうから、少しでもそこを指導という名のもとに支援してあげればよい(中略)。(T-65)
b	<ul style="list-style-type: none"> ・ (中略)いち早く行っていれば指導の具体性が高まったかもしれない。(T-89) ・ b氏が意思決定支援のバイザーとして、部下からどれだけ尊敬されているかというのがわかったから、それがわかっていればセンター機能のなかにスーパービジョン機能のことをもっと書けたんじゃないかと思う。(T-91)
c	<ul style="list-style-type: none"> ・ もし、(所属機関の物理的距離が)近かったらグループインタビューに私も入ったんじゃないか。(中略)それは職場で研究会みたいなものを組織するいうときにアドバイスがあったほうが、研究の意義みたいなものを(同僚に伝えることができた)。(T-51) ・ c氏のなかでどういう研究意識が芽生えたかを、c氏が言うよりも指導教員が客観的に伝えたほうが、他のワーカーの研究への動機が高まるかもしれない。(T-52)

筆者作成

a氏に関しては、院生アセスメントだけではなく、調査協力者に対して自らの専門領域を活用する機会を提供することで、a氏の職場組織における立場をサポートしようとしたことが語られた。b氏に関しては、職場組織におけるb氏と部下の関係性を事前にアセスメントできていれば、指導内容に変化が生まれたと述べている。c氏に関してはc氏の個性をふまえ、部署内に研究が定着していないc氏の修了後「研究活動」を継続できるよう、同僚の理解を得るはたらきかけを指導教員からおこなうことも想定していた。

3名へのかかわり方は異なるが、指導教員によるこうしたアプローチの背景には、院生が中堅ソーシャルワーカーとして実践する職場組織を尊重していることが窺われる。

2) 指導教員の院生による「研究活動」の意味づけ

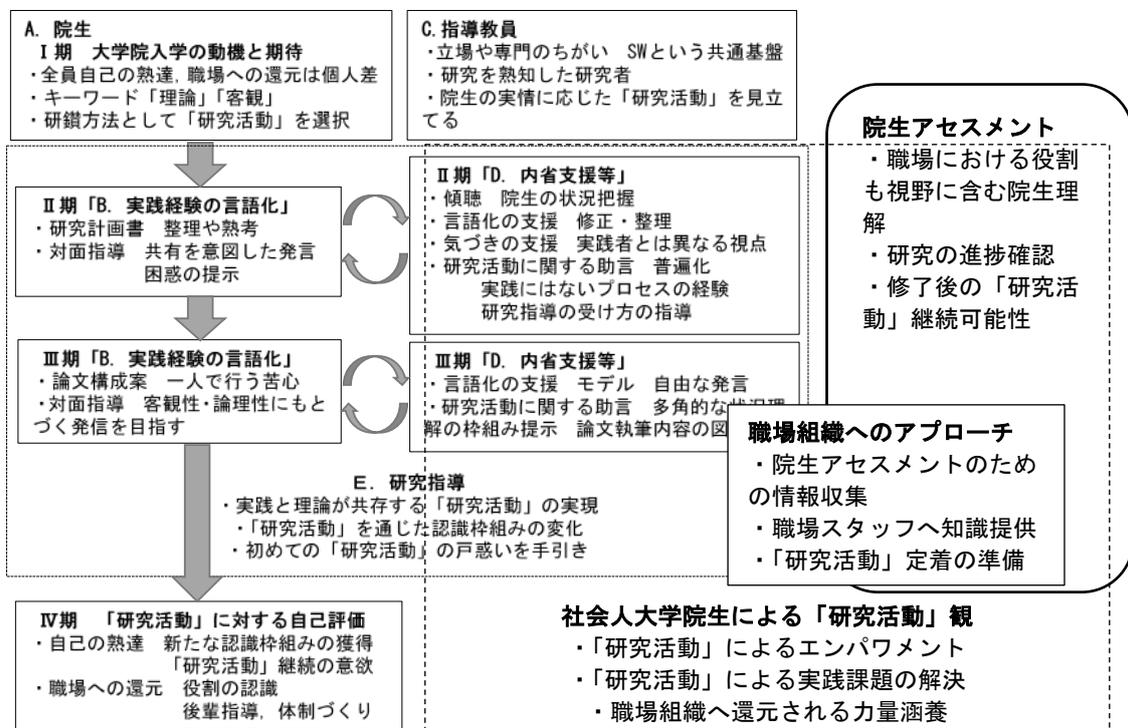
指導教員からは、研究者をめざす大学院生ではなく、「研究活動」をおこなう実践者であるという大学院生ゆえに、修士論文の学術性だけではなく、院生の熟達や職場や実践へ還元される「研究活動」が重要だという認識が述べられた。

表 5-17 社会人大学院生による「研究活動」の意義に関する指導教員の語り

院生にもたらされる意義
<ul style="list-style-type: none"> ・(中略) 研究することが日常の業務遂行, 厳密にいうと分析的業務遂行のうえでこの人にどういう力を身に付けたらよいか. (T-20) ・研究というツールをとおしてエンパワメントされる, 研究で根拠づけるとか, 研究でそのことを意味あるものとして整理できるというような, 研究指導をとおして支持的であるっていうことだと思うんです. (T-95)
職場組織にもたらされる意義
<ul style="list-style-type: none"> ・研究を終えて(職場組織に)戻ったときにこの研究がどう生かしているのか. (T-8)

筆者作成

院生の熟達に関しては、日々の実践を客観的に評価できる力の獲得や、「研究活動」により自らの実践を理論的に根拠づけることによる自信の獲得を意識している。さらに、大学院修了後の院生が職場組織に「研究活動」を還元することも視野に含めた研究指導を行っていることが明らかにされた。



筆者作成

図 5-7 院生と指導教員からの聞き取り調査結果の統合図

第4節 研究指導場面にみられる相互作用を活用した社会人大学院生の熟達

調査 3.4 の結果から、院生が「研究活動」を通じて経験する指導教員との間の相互作用について、「研究活動」のプロセスに沿って次に示す 3 点を考察した。さらに、そのプロセスから明らかになった指導教員による院生アセスメントの変化を述べる。

1. 研究テーマ設定による共有と院生理解

「研究活動」において研究テーマの設定は、実践から生まれる問いから「社会的に解決が望まれる普遍的な研究テーマへと昇華」(池田 2019 : 27) する重要な段階である。初めて「研究活動」をおこなう院生にとってはこの研究テーマの設定が最初に出会う大きな課題となる。2 つの調査を通して、院生の研究テーマの設定には 2 つの大きな意義あると考察した。

(1) 専門領域が異なる指導教員との「対話」テーマの共有

1 点目は、異質性の高い指導教員と共有できる相互作用テーマを設定するという意義である。院生は「C. 指導教員」が院生とは異なる立場や専門領域をもつ「異質性」に関して肯定的に認識しているが、第 3 章第 2 節で述べたように学びに有用な相互作用には、「対話」のテーマの共有が必要である(中原・長岡 2009)。この点に関して、指導教員は専門領域が異なることが研究指導の大きな弊害にならない理由を表 5-18 のように述べている。

表 5-18 異質性に関する院生と指導教員の認識

院生	指導教員(逐語録)
<ul style="list-style-type: none">・実践者である自分にはない認識・面白い発想をもらう・自分がどのように伝えるかが重要	<ul style="list-style-type: none">・<u>アカデミックな領域で研究成果を生み出すという</u>ことを、もともと目的にしていなかったので。(中略)私が院生を募集するとき、テーマは何でもいいですよって言っている (T-99)・むしろ研究をとおしてその人をエンパワメントしたいということが、<u>アカデミックな要素より強いんじゃないかな。</u> (T-98)

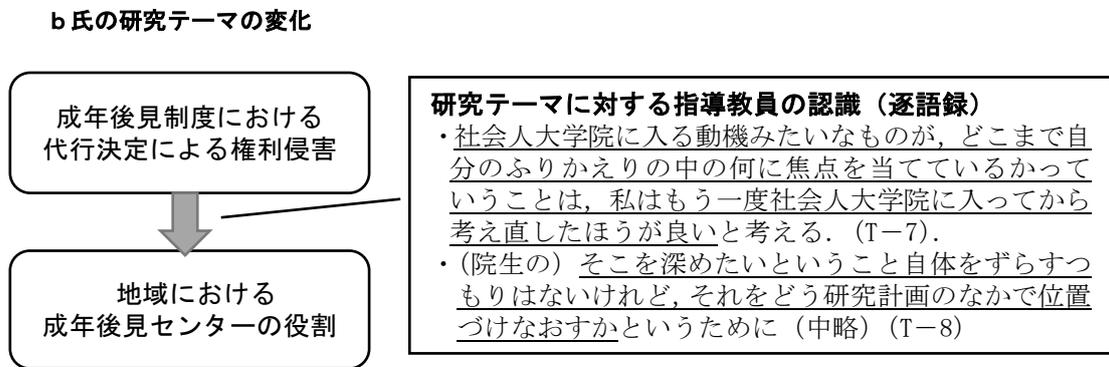
筆者作成

指導教員は社会人大学院生による「研究活動」を、修士論文の学術性の高さよりも、院生のエンパワメントの実現により評価をしている。院生自身を分析対象に含む研究テーマを「対話」の共有テーマにすることにより、異質性の高い院生と指導教員の間に相互作用を生み出していると考えられる。

(2) 院生の実践者という側面を活かした研究テーマ

2 点目は、「研究活動」を院生の職場組織における中堅ソーシャルワーカーとしての役割と関連づける意義である。3 名の院生のうち、研究テーマの設定に関する語りが最も多かった b 氏は、入学時の研究テーマを「成年後見制度における代行決定による権利侵害」としていたが、修士論文のタイトルは「地域における成年後見センターの役割」に変化している。

これは、入学時の自己の熟達に偏向する動機に基づき設定された研究テーマが、センター長という立場や実績を意識したテーマへ変化したと解釈した。結果として、b氏の研究テーマは独自性の高いものとなった。



筆者作成

図 5-8 b 氏の研究テーマ設定と指導教員の研究意図

また、b 氏の研究テーマの変更には指導教員による「D. 内省支援等」だけではなく、b 氏の職場組織が他地域から注目されてきたことや、制度改定の影響もあったことを指導教員は述べている。研究テーマ設定のプロセスには、研究方法の選択や研究デザインよりも指導教員が院生自身を理解する院生アセスメントに力点がおかれていることが窺われる。

2. 研究指導場面の場のマネジメント

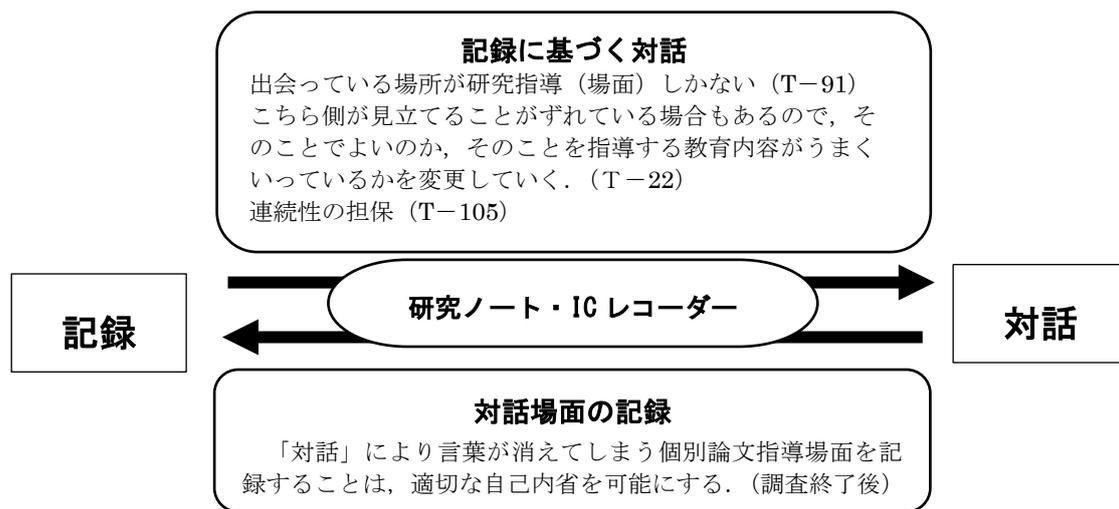
仕事をしながら「研究活動」に取り組む院生が、指導教員から対面で研究指導をうける機会は多くはない。貴重な研究指導の場面で二者間の有用な「対話」がおこなわれることが、中堅ソーシャルワーカーの力量獲得のために不可欠である。院生による「B. 「実践経験の言語化」を促進する対話空間が成立するために、指導教員が場のマネジメントをおこなっている。

(1) 研究指導場面を「記録」するルールづくり

Ⅱ期における指導教員からの「「研究活動」に関する助言」のなかで、a氏は研究指導の受け方に関する指導を受けている。ICレコーダーや研究ノートを用いて研究指導場面における「対話」を「記録」するように指導をうけている。実際に3名の院生は、インタビュー調査の際にノートを持参した。研究計画書等のコピーの貼付や、研究指導の内容の筆記、指導教員が描いた論文構成図が綴じこまれたノートである。この「記録」に関するルールづくりに関して、指導教員は「対話」との関係を図5-9のように述べている。

研究指導場面の「記録」を読むことは、院生は対面指導を受けていない時間も指導教員による「D. 内省支援等」を反芻し、第1章第3節でふれた「記録」の熟考や内省という機能を活用し「研究活動」を進めることができる。

また、院生がひとりで自問自答した過程や成果を「記録」した研究ノートは、次の研究指導に活用され研究指導の連続性を担保する。指導教員が前回の研究指導に関する院生の理解をモニタリングし、再アセスメントが可能になる。1年半におよぶ院生の「研究活動」の連続性を担保するために、研究指導場面の対話の記録化というルールは場のマネジメントの一環として行われていると考察する。



筆者作成

図 5-9 研究指導場面における「記録」活用の仕組み

（2）院生の「B. 「実践経験の言語化」」の支援

研究指導場面において、院生と指導教員間の「対話」を阻害する因子は、主に2点あると考える。1点目は、指導教員と院生の間に結ばれる指導関係である。院生が指導教員の意見とは異なる主張は発言できない可能性が考えられる。2点目は、研究に対する先入観である。ロジカルな「対話」を行おうと、客観性・実証性を重視し主観性が高くストーリーで語られることに意味がある「実践経験の言語化」を軽視する可能性が考えられる(中原・金井 2009)。

しかし、3名の院生の研究指導場面に関する語りには、そうした発言のしづらさは表出されていない。自由なムードの中での真剣な話し合いが研究指導場面に生まれるために、第3章第2節で述べた躊躇なく発言できる対話空間を生み出す場のマネジメントがおこなわれていたと推察される。

調査 3.4 の結果に基づくと、院生が躊躇なく発言できる背景には、「B. 「実践経験の言語化」」による指導教員からのフィードバックが院生に意義あるものと認知されている。一方で指導教員は、院生の「B. 「実践経験の言語化」」から前回の研究指導が院生にどのように理解され、その後の「研究活動」に反映されたかを確認している。つまり、前回の研究指導のモニタリングをおこなっていることが明らかにされた。そのため、研究指導場面における「対話」は、たとえ論理性が重視される論文構成に関する話題をテーマとする場合でも、院

生は自らの主観的な見え方や考え方を自由に述べる事が許容されている。

表 5-19 指導教員による「言語化の支援」

指導教員の「言語化の支援」により 院生にもたらされた意義	指導教員の意図
【Ⅱ期】 思いを語ったものを整理 → 他者の介在による思考の意識化	・こちら側が見立てることがずれている場合もあるので、そのことでよいのか、そのことを指導する教育内容がうまくいっているかを変更していく。(T-22)
【Ⅲ期】 根拠が明確な説明 → 論理的に話を構成するモデルを示す	
【Ⅲ期】 語ることを促す → 一人では難しい論文構成の手引き	

筆者作成

研究指導場面の記録化のルールや、対話空間づくりによる院生の「実践経験の言語化」の支援は、院生にとって初めての「研究活動」をスムーズに進行することや熟考や内省の機会を創出するだけではなく、指導教員には院生の研究指導の理解度の評価や、再アセスメントに活用されている。

3. 指導教員による職場組織へのアプローチ

研究指導や指導教員との相互作用というキーワードを用いた院生に対する聴き取り調査では、指導教員による職場組織へのアプローチを語る院生はいなかった。研究テーマを設定するⅡ期の段階では、対面指導場面における指導教員からの「D. 内省支援等」に関して多く語られたが、Ⅲ期になると指導教員からのフィードバックに関する語りが少ない。つまり、指導教員は院生に対して直接フィードバックをおこなわないため、院生が相互作用を認知できなくなったと考察する。

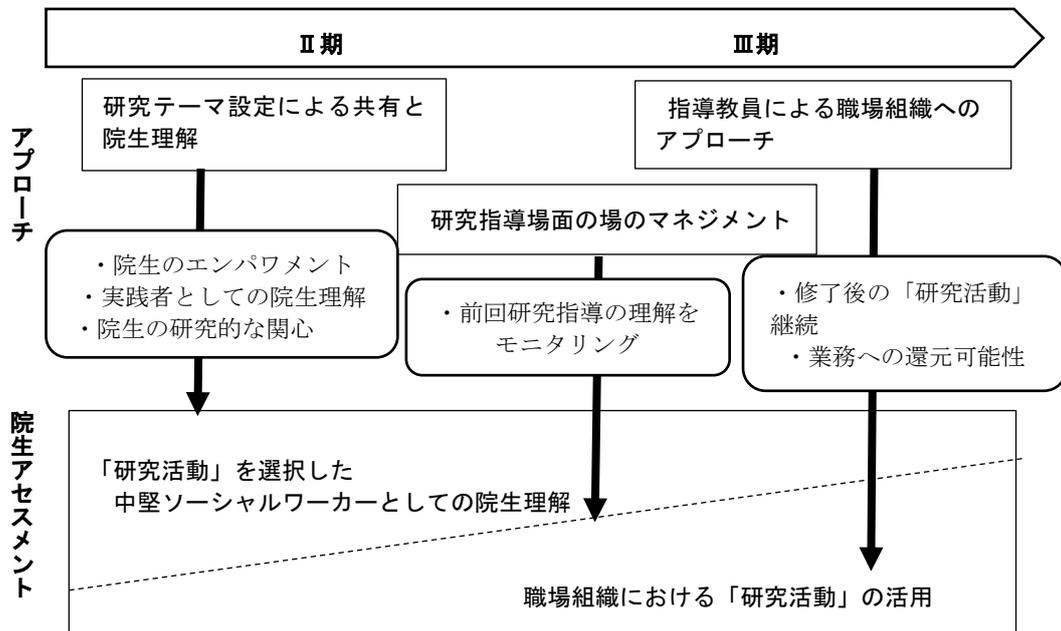
一方で指導教員からの聴き取り内容では、Ⅲ期になると職場組織における院生の役割や大学院修了後の院生の「研究活動」の継続可能性に着目した院生アセスメントをおこなう。このアセスメントにもとづき、指導教員は院生に直接指摘や助言を行わず、職場のスタッフを対象としたアプローチをおこなっていた。指導教員の介入による職場組織の変化が、間接的に院生の業務や大学院修了後の「研究活動」に影響することを意図している。こうした指導教員の研究指導の方法の変化により、院生との相互作用と認知していないと推察される。

またⅢ期には、院生が調査・分析や論文執筆や修正という眼前にある課題に囚われ、職場への還元を失念しやすい段階でもある。こうした傾向をふまえて、指導教員が院生の「研究活動」による力量獲得を補足する研究指導をおこなっていたと考える。

4. 指導教員による院生アセスメントの変化

調査 3.4 の結果を統合し、社会人大学院における「研究活動」の相互作用の 3 点の特性をまとめた。Ⅱ期における研究テーマ設定による共有と院生理解、Ⅱ期からⅢ期にかけての研究指導場面の場のマネジメント、Ⅲ期における指導教員による職場組織へのアプローチは、

いずれもその背後にある指導教員の院生アセスメントが大きく影響していた。指導教員による院生アセスメントする力点の研究プロセスによる変化を読み取ることができた。



筆者作成

図 5-10 指導教員による院生アセスメントの力点の変化

II期の研究テーマ設定段階の院生アセスメントは、指導教員が院生自身を理解することが主眼におかれる。ただし、このときにも社会人大学院生であることを重視し、教員が知り得ない職場組織における中堅ソーシャルワーカーとしての役割や課題を重視する。研究指導が繰り返されると、研究ノートや対話空間づくりなど場のマネジメントにより、前回の研究指導後の院生のうごきや理解を把握することに力点がおかれる。院生自身の理解とともに院生の「研究活動」を職場や実践につなげて活用する力量が評価されていく。III期になり、院生が調査分析や論文執筆に専心する段階になると、指導教員は院生の職場組織における役割遂行や「研究活動」の継続をサポートするためのアセスメントに変化させていた。

5. 社会人大学院における力量獲得の制約

調査 3.4 をとらえて社会人大学院における「研究活動」の相互作用の在り方を明らかにしてきた。今回の調査対象は少数であるゆえに、導き出された結果の限界を最後に明示する。

(1) 実践的研究の選択に加えて必要となる条件

本研究では、「研究活動」を実践的研究に限定して取り扱った。本調査をとらえて、他の研究法と比較して実践的研究が、個人の熟達や職場への還元を可能にする特性を 3 点明らかにすることができた。1 点は、指導教員と院生の知識や情報の非対照性を補うことである。

2点目は、院生自身を分析の対象とした研究テーマの設定が可能である。3点目は、指導教員による職場組織や調査協力者へのアプローチが院生の実践に作用する点である。ゆえに、実践から生まれた問いから歴史研究や政策研究を志向した院生の「研究活動」に、本調査が導き出した相互作用や場のデザインを適用しても、熟達や実践へ還元は難しいと考える。

一方で、「研究活動」の条件は多岐にわたり、実践的研究を選択すれば熟達や実践への還元が可能になるということも明らかにはできなかった。特に「研究活動」の成果を、実践現場へ還元する最終的な判断と行動は院生に委ねられている。

(2) 担当指導教員により異なる研究指導

社会人大学院における「研究活動」にみられる相互作用は、院生アセスメントや場のマネジメントなど、指導教員が主導権を持つことが多い。そのため、社会人大学院における「研究活動」は、担当する指導教員に大きく影響をうけることが一つの課題としてあげられる。

社会人大学院にはソーシャルワーカーとして実践経験を有する教員や、自身の専門領域に関する研究テーマを設定する院生のみ指導を引き受ける教員、集団論文指導を行う教員も在籍する。ゆえに、今回の調査・分析をおこなった研究指導には一般性や普遍性を求めることはできない。特に、指導教員の専門性を活用した職場組織へのアプローチは、地域福祉を専門領域とし、多くの自治体において行政職員や住民らと様々な活動を企画・実行してきた調査対象の教員の特性と考える。

担当指導教員により、社会人大学院生のおこなう「研究活動」に対する価値観や、研究指導の方針は大きく異なることは十分に推察できる。一方で、中堅ソーシャルワーカーが、まだその有用性が実証されていないにもかかわらず、研鑽方法として「研究活動」を選択していることは調査の結果明らかになった。院生のニーズと指導教員が提供する指導が一致しない場合は、終章に示す他の「研究活動」の場の補足的活用を提案する。

(3) 「研究」という用語に対する先入観

社会人大学院には、修士論文の提出という明確な目標がある。そのため、事例研究や自主研究会等で用いられる「研究」という用語と比較すると、科学的な方法や客観的妥当性が検証された研究結果、学術性の高さを、研究の価値と信じる院生は少なくない。

調査対象の一人であるa氏は、学会への参加や職場の医療職がおこなう量的研究を観察し、調査・分析の方法の習得が「研究」と認識していた。指導教員は、研究の手法よりも、「研究活動」を通して実践現場の課題をこれまでとは異なる視点や枠組みでとらえる力を身に付けることを重視する立場である。それは、社会人大学院生であるゆえに、大学院修了後、修得した認識枠組みは院生の日々の実践に還元され活用することができるという考え方に基づく。a氏の「研究」に対する認識は、指導教員との出会いや相互作用により変化し、実践と研究を関連づける研究テーマの設定が可能になった。

この「研究活動」へのとらえは、調査対象である指導教員だけのものではない。細川(2012)は自らの研究者としての人生をふりかえり、「研究活動」は論文執筆という目の前の目的に

とられず、研究者の生き方や生活に関連するものだと述べている。院生が、これまでの「研究」に対するイメージから解放されることにより、「研究活動」の成果が院生のソーシャルワーカーとしてのキャリアに影響を与えることが可能になるだろう。

しかし、これは容易なことではない。それは、調査 3.4 を実施するにあたり、社会人大学院生の研究指導歴 14 年におよぶ指導教員に院生の推薦を依頼したが、すべての担当学生が推薦されたわけではないことから推察できる。院生と指導教員の相互作用により成立する「研究活動」ゆえに、指導教員が職場組織を意識した研究指導をおこなっても、院生側の認識が変わらなければ、自己の熟達と職場への還元の両者を含む力量獲得は難しいと考える。

第6章 中堅ソーシャルワーカーの熟達等を促進する

「研究活動」における相互作用

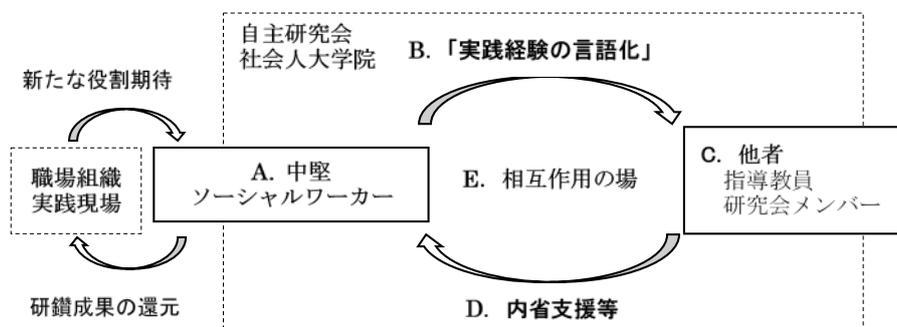
本研究では、中堅ソーシャルワーカーの力量獲得に有効に作用した「研究活動」の場として、自主研究会と社会人大学院をとりあげた。対比的な場の構成要素をもつことから、2つの場を選定したが、調査・検証の結果両者に共通した中堅ソーシャルワーカーの力量獲得に作用する「研究活動」の相互作用とその結果を本章で整理する。

「第1節 自主研究会と社会人大学院における相互作用の共通点・相違点」では、2つの「研究活動」の場に生じた相互作用のパターンから共通点と相違点を明らかにし、「研究活動」における相互作用の多様性に影響をあたえる場の特性に触れる。「第2節 相互作用により生まれた中堅ソーシャルワーカーの役割遂行のための力量」では、「研究活動」の成果として中堅ソーシャルワーカーに生じた変化の共通点に着目する。「第3節 自己の熟達と職場への還元にもみられる循環性」では、本研究を通じてみえてきた自己の熟達と職場への還元との循環性が、中堅ソーシャルワーカーが「研究活動」により接近しやすさを意味することを解説する。

第1節 自主研究会と社会人大学院における相互作用の共通点・相違点

本研究では、多く存在する「研究活動」の場から、構成要素や運営方法の対比性に着目し、自主研究会と社会人大学院の2つをとりあげた。調査対象にみられた相互作用を分析・検証すると、相互作用のタイプや機能の共通点と相違点が明らかになった。

本研究では「研究活動」の分析視点として、共通のモデルを用いている(図6-1)。職場組織からスーパーバイザーやチームリーダーの役割遂行を求められるようになった「A. 中堅ソーシャルワーカー」は、職場や実践現場を離れて研鑽を図る。「記録」「対話」を用いて「B. 「実践経験の言語化」」をおこない、それを受けた「C. 他者(指導教員、研究会メンバー)」から「D. 内省支援等」にあたる応答を得ることの繰り返しによる相互作用の成果を、職場組織・実践現場へ還元するという仕組みを描き分析をおこなった。



筆者作成

図6-1 本研究における相互作用の場の分析視点(再掲)

1. 自主研究会がおこなう定例会における相互作用

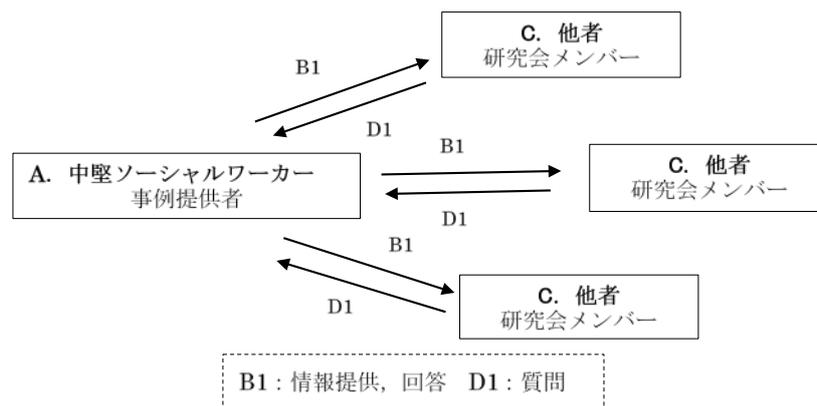
自主研究会の定例会では、複数の参加者が自由に発言する「対話」形式の相互作用がおこなわれていた。約2時間の定例会は、対話の内容や相互作用のタイプにより順序性のある4つの段階に区分することができた。相互作用のタイプは2つみられ、発言者と応答者が固定されて言葉がやりとりされるタイプと、発言者が柔軟に転換し提示された意見が汎化されるタイプであった。

(1) 発言者と応答者が固定され状況の共有を図る相互作用

1つ目の相互作用のタイプは、発言者と応答者が固定されておこなわれる相互作用である(図6-2)。図中のアルファベットは、図6-1中のアルファベットを指している。

この相互作用のタイプは、定例会のI段階におこなわれる状況の共有のための質問と回答の場面で最も多く観察された。事例提供者による提出事例の説明では不十分な点を研究会メンバーが質問し、事例提供者がそれに回答する相互作用である。II段階以降にも、スーパーバイザーのアセスメントや次回のスーパービジョンセッションを想定した計画策定の場面で、この相互作用のタイプは頻回に用いられていた。この相互作用のタイプは、「研究活動」の条件づけで用いた協調学習モデルや、「対話」の前提として重視される状況の共有を図るために有用である。

また、「対話」を重視する学習理論や人材育成方法によれば、研究会メンバーは、B1にあたる情報提供や回答を聴き、自己の認知や行動を事例提供者のそれと比較し(山口2008)、他者の意見を活用する「内省」をおこなうことが可能になる。観察ができる相互作用は状況の共有であるが、研究会メンバーの内省を促進する機能も併せ持つ。



筆者作成

図6-2 状況の共有を図る相互作用のタイプ

(2) 個別性の高い意見を汎化する相互作用

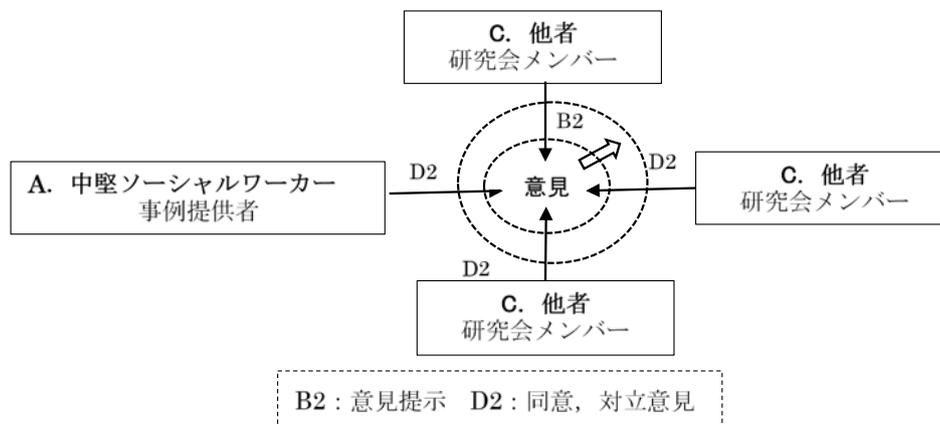
2つ目の相互作用のタイプは、発言者と応答者が固定されず提示された意見が汎化され

る相互作用である。最初に提示される意見の発言者も事例提供者とは限らず、参加者のだれが発言をしてもかまわない。最初に提示された意見は個別性が高いが、研究会メンバーから同意や否定を含む多様な意見が加わることで汎化されていく。

この相互作用は、Ⅱ段階以降の参加者による支持・助言・提案がおこなわれる場面で観察された。事例提供者も研究会メンバーも関係なく、自由に発言をおこない、言葉が人と人との間を往復するよりも、参加者の前に置かれた意見に新たな意見が次々と結集していくイメージの「対話」がおこなわれていた（図 6-3）。

この相互作用は、独りよがりにならないよう他者の視点を取り込み、主観を磨いて客観性を高めるために有用である（山内 2014）。汎化されるプロセスに立ち会う定例会の参加者は、発言と傾聴のいずれの行為でも自身の主観を磨く機会を得ることができる。

この相互作用のタイプは、他者が発言する多様な意見や価値観が書き加えられることにより客観性を高めることが重要である。そのため、B2 の意見提示や D2 の同意、対立意見をおこなう主体が固定しないことと、参加者の積極的な発言が求められる。そのため、発言をためらう対話空間にならないよう、心理的安全性の確保と違いの尊重、新しいアイデアの許容（中原・金井 2009）が必要である。調査対象としたスーパービジョン研究会では、メンバー間の強連結を作るため「参加の要件」や「運営と手続きの基盤」の設定による場のデザインがおこなわれていた。



筆者作成

図 6-3 個別の意見が汎化される相互作用のタイプ

2. 社会人大学院の研究指導における相互作用

社会人大学院の研究指導場面では、約 1 年半をかけて一つの研究テーマに対して論文完成をめざして、指導教員との相互作用がおこなわれている。大学院の在籍期間を、研究テーマの設定までのⅡ期と調査や論文構成を検討するⅢ期に区分した。社会人大学院における相互作用は、Ⅱ期・Ⅲ期でおこなわれる直接的「対話」により生じるタイプと、Ⅲ期にみられる間接的に院生に影響を及ぼすタイプの 2 つがみられた。

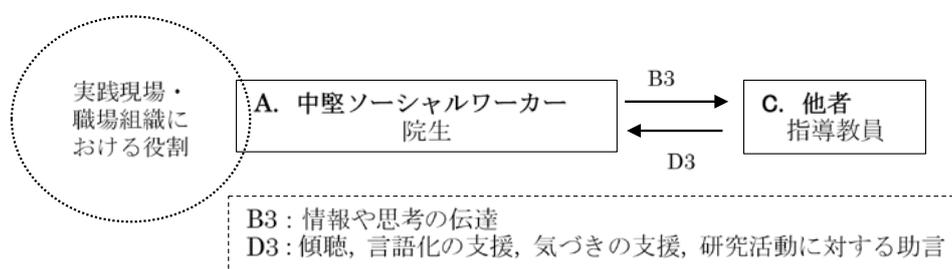
(1) 院生と指導教員の対面指導にみられる相互作用

1つ目の相互作用のタイプは、院生による「B. 「実践経験の言語化」」に対して、指導教員が、「傾聴」や「言語化の支援」「気づきの支援」「研究活動に関する助言」等のバリエーションをもつ「D. 内省支援等」で応える相互作用である（図6-4）。

院生と指導教員の対面指導にみられる相互作用は、「対話」の内容にかかわらずすべてのタイプに該当する。例えば、院生アセスメントをおこなう際にも、指導教員は中堅ソーシャルワーカーと対面して、B3に対してD3が応答される双方向のやりとりで院生アセスメントをおこなう。その際、実践現場や職場組織における中堅ソーシャルワーカーとしての側面も視野に含むことは、第5章で詳述したとおりである。

この相互作用のタイプは、指導教員から即時の応答を得られるため院生が認知しやすいという特性がある。また、「B. 「実践経験の言語化」」に対する非言語的コミュニケーションも含めて指導教員の反応を観察できるため、コミュニケーション場面におけるメタ認知的モニタリング（三宮 2017）をはたらかせることも可能である。

一方で、院生と指導教員の間にある指導関係の影響をうけ、院生が「B. 「実践経験の言語化」」を躊躇することがないように、指導教員による場のマネジメントが必要とされる。この相互作用のタイプは、院生と指導教員双方の努力により成立すると考える。



筆者作成

図6-4 対面指導にみられる相互作用のタイプ（院生アセスメント場面）

(2) 間接的に職場への還元を促進する相互作用

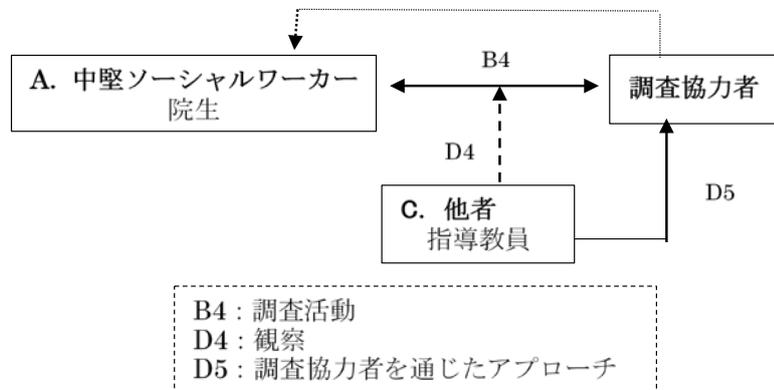
2つ目は、間接的に院生に影響を及ぼす相互作用のタイプである。間接的であるゆえに、院生には相互作用と認知されていないことも多く、聴き取り調査で院生からは提示されなかった。指導教員は職場組織へのはたらきかけを通して、院生の役割遂行や「研究活動」の継続支援に対して、間接的に影響を及ぼす（図6-5）。

この相互作用のタイプは、指導教員による院生アセスメントが充分おこなわれたⅢ期にみられた。たとえば、a氏の調査同行場面では、院生と調査協力者のやりとりが調査活動の中心であり、指導教員から院生への直接的な指導は感知できない。ところが、指導教員は調査をおこなう院生を観察しているだけでなく、調査協力者と自身が「対話」する機会とし

て活用し、地域支援に対するソーシャルワーク分野の先行した知見を見せることで、a氏が望む地域支援チームにソーシャルワーカーが加わることを助けている。

社会人大学院における「研究活動」の相互作用の場を研究指導場面と設定したため、院生と指導教員の二者間を想定していたが、調査場面への同行がおこなわれることで間接的なD5にあたる調査協力者を通じたアプローチが生まれた。

この相互作用のタイプは、前提として指導教員による院生アセスメントがおこなわれていることと、院生の職場組織を整えることへの指導教員の意欲が必要であるため、社会人大学院の研究指導に普遍的な相互作用のタイプとはいえない。しかし、実施されることにより相互作用のバリエーションは広がり、中堅ソーシャルワーカーの「研究活動」による力量獲得、特に職場への還元の可能性を高めることを確認できた。



筆者作成

図 6-5 職場への還元を促進する相互作用のタイプ (a 氏の場合)

3. 2つの「研究活動」の場における相互作用の共通点と相違点

自主研究会と社会人大学院にそれぞれ 2 つのタイプの相互作用が生じていたことが明らかになった。ここでは、それらの相互作用のタイプの共通点と相違点をまとめ、中堅ソーシャルワーカーの力量獲得に有用な「研究活動」にみられる相互作用について考察する。

(1) 相互作用のタイプにみられる共通点・相違点

1) 共通する相互作用のタイプ

中堅ソーシャルワーカーによる「B. 「実践経験の言語化」」と他者からの「D. 内省支援等」の繰り返しにより成立する相互作用は、2 つの「研究活動」の場にみられた。自主研究会における「状況の共有を図るための相互作用」と、社会人大学院における「対面指導にみられる相互作用」がそれである。最も基本的な相互作用のタイプと考える。

二者間の言葉の往復は、相手をもつ情報の共有や相手の発言の背景を理解するために有用である。さらに、「対話」場面により相互作用の検証をおこなったため、相手の発言の言

外にあるものを察知し、次の行動を修正するメタ認知的活動を伴うことも明らかになった。

2) 独自性がみられる相互作用のタイプ

自主研究会における「個別の意見が汎化される相互作用」と、社会人大学院における「職場への還元を促進する相互作用」は、本研究の分析視点で示した二者間の相互作用とは別様の形式である。さらに「研究活動」の場により異なる相互作用のタイプでもある。

「個別の意見が汎化される相互作用」は、協調学習のメリットが活用された相互作用のタイプであると考えられる。自主研究会は、状況の共有が容易な複数のメンバーにより構成され自由な発言が許される空間が成立していることで、意見表出や他者の意見を活用し、個別性の高い意見の客観性を向上させる。社会人大学院における研究指導場面では、多様な意見を得ることが難しいため、論文完成までに口頭試問や発表会等の機会を活用し、指導教員以外の他者の意見を求めることで代替する。

一方で、社会人大学院における「職場への還元を促進する相互作用」は、指導関係のメリットを活かした相互作用のタイプと考える。指導教員が院生をアセスメントすることや、「研究活動」の職場への還元を重視する指導方針が前提にある。ゆえに、社会人大学院における「研究活動」に普遍的に生じる相互作用ではないことは先述のとおりである。

「職場への還元を促進する相互作用」は、スーパービジョンでは頻繁にみられる管理的機能と類似する(野村 2015)。指導教員は、研究指導は「研究活動」に対するはたらきかけにとどまり、スーパービジョンのように実践を支えることはできないと相違点を述べている。研究指導とスーパービジョンを同一視できないが、社会人大学院における「研究活動」に、熟達への有用性が実証されてきたスーパービジョンと類似する相互作用を発見できたことは、本研究の一つの成果と捉える。

(2) 相互作用を促進するために共通する「記録」の活用

本研究では、「E. 相互作用の場」として「対話」場面を調査・分析の対象として、聴き取り調査や資料調査を実施した。その結果、2つの「研究活動」の場における「対話」に「記録」が強く影響することが明らかになった。

1) 自主研究会における「スーパービジョンセッション逐語録」の内省・伝達機能

自主研究会では、定例会前に「記録」を提出することがルールとされているため、研究会メンバーにはスーパービジョンセッションの「記録」を残す義務が生じる。ICレコーダーに録音された「記録」は、スーパーバイザーにより文字データに変換されるが、スーパーバイザーも研究会メンバーに事前提出する前に「記録」を読み直し、スーパーバイザーとして自身が発した言葉とむきあう。自己内省の機会を確保することが、定例会において研究会メンバーから「D. 内省支援等」を得る準備として必要であると研究会メンバーは認知している。

また、2時間の「対話」から実践に活用できる知見を得るためには、状況の共有よりも汎化させるための相互作用により長い時間を割けることが望ましい。そのためには、研究会メンバーが「記録」により、事前に状況を可能なかぎり共有し、発言できるように意見

を整理しておくことも、短時間で有益な相互作用をおこなうためには不可欠である。

2) 社会人大学院における「研究ノート」の内省・伝達機能

社会人大学院における研究指導場面では、院生に研究ノートの作成が指導教員により指導されていた。研究ノートには2つの機能がある。ひとつは対面指導の内容を「記録」し、指導教員による「D. 内省支援等」を再び内省するためのツールである。もうひとつは院生がひとりでおこなう「研究活動」のプロセスの「記録」を、次の対面指導で指導教員が把握するツールである。研究計画書や論文は、修正をおこなう際上書き保存されるため、院生の思考や行動のプロセスを保存することができない。その点研究ノートは、院生の試行錯誤したプロセスをすべて残す事ができる。

3) 共通する「記録」による「対話」の促進機能

自主研究会と社会人大学院では、作成される「記録」は、セッションの逐語データという実践記録と、研究プロセスを蓄積する研究ノートと内容はまったく異なる。しかし、「記録」がもつ内省と伝達の2つの機能が、他者との相互作用である「対話」を豊かにするために用いられている点は共通している。

他者との相互作用をおこなう「研究活動」には「記録」は有用と考えるが、第1章第3節で述べたようにソーシャルワーカーは、時間不足を理由に十分な「記録」を行わない実態がある。調査対象とした自主研究会や指導教員のように「記録」をルール化することが必要と考える。

第2節 相互作用により生まれた中堅ソーシャルワーカーの役割遂行のための力量

自主研究会と社会人大学院における「研究活動」には、様々な相互作用が生じていることが明らかになった。本研究では、その相互作用により中堅ソーシャルワーカーが役割遂行に必要な力量を獲得することを重視している。役割遂行にはソーシャルワーカーとしての専門性の向上を主眼とした自己の熟達と、中堅期を代表する役割であるスーパーバイザーとチームリーダーとして成果をあげ職場へ還元する両者が必要と考えている。

本節では、自主研究会と社会人大学院における「研究活動」の相互作用の結果生じた、自己の熟達と職場への還元を整理する。

1. 自主研究会における相互作用の成果

自主研究会の相互作用の特徴は、複数の参加者の自由な言語化により創造された知見を、事例提供者だけではなく参加者も実践現場に持ち帰ることにある。ここでは知見だけではなく、定例会への参加経験により得ることができる成果についても考察する。

(1) 自主研究会の「研究活動」による自己の熟達

1) スーパービジョン実践に活用可能性が高い知識の構築

TEM 分析により明らかにされた定例会の等至点は、「実践に活用する知識を得る」であった。定例会でおこなわれる「対話」は結論の共有を求めないため、研究会メンバーが得た

スーパービジョン実践に活用できる知識は異なる。定例会への参加により得る知識は、研修で習得する研究者が十分に検証し普遍性が確保されたものではなく、まだ特殊性³⁵⁾が残るレベルの知見である。しかし、個別の実践経験による暗黙知と比較すれば、汎化され客観性をもつ知識といえる。この知識を得るために、定例会で発言や傾聴をおこない自らの実践経験を内省する行為を伴うことから、具体性の高い知識として自身が構築する。こうした特性をもつ知識は身体化されているため、スーパービジョン実践で活用される可能性が高いと考える。職場組織におけるスーパービジョン実践の質は、研究会の参加により得られた知識の活用により向上すると推察する。

2) スーパービジョンイメージの具体化

本研究の調査対象となった2つの自主研究会のメンバーの大半は、スーパーバイザーとしてスーパービジョンを受けた経験を持たない。ゆえに、スーパーバイザーが体験する他者からの内省支援により自らの課題に気づく相互作用の意義を体感はできていない。定例会の「対話」場面で、発言することやメンバーの意見を聴くことにより内省支援を経験することは、スーパーバイザーの疑似体験ということもできる。この経験は、スーパーバイザー養成研修や文献で習得するスーパービジョン論よりも、中堅ソーシャルワーカーにスーパービジョン実践の具体的なイメージを喚起すると考える。実際にGスーパービジョン研究会メンバーは座談会のなかで「スーパービジョン」を自らの言葉で説明をしていた。

3) 他者の意見を活用する自己調整学習の力量

自主研究会を設立した背景は、妥当なスーパービジョン実践をおこなっているにもかかわらず、確信をもつことができないスーパーバイザーが他者評価や承認を得る機会の確保であった(第2章第3節)。

定例会では、事例を提供する中堅ソーシャルワーカーが、研究会メンバーから内省支援を受けて、次の実践につながる自己内省に修正できることを想定していた。しかし、定例会における相互作用は、事例提供者の実践経験を共有し参加者の多様な意見を聴くことで、参加者も実践経験の内省を促進していた。定例会の内省機能を指摘した研究会メンバーは、他者から明確に「できている」と支持されなくても、場に生じる相互作用を活用して知識を創造していく力量を持っていたと考える。

このことから、自主研究会に生じる相互作用の活用には、中堅ソーシャルワーカー自身の自己調整学習の力量や学びの自律性が大きく作用する。自主研究会は、対等な関係性にあるメンバーにより構成されているため、中堅ソーシャルワーカーの熟達に対して責任をもつ他者は存在しない。一定の自己調整学習の力を有することが、この相互作用により力量獲得を図る条件となりそうである。

(2) 自主研究会の「研究活動」による職場への還元

職場への還元に関しては、中堅ソーシャルワーカーの指標でもあるスーパーバイザーとチームリーダー役割への「研究活動」の還元に着目した。本研究では、定例会終了後の追跡調査は実施していないため、職場への還元の実態は把握できていない。文献記録2の調

査結果からの推察が含まれる。

1) スーパーバイザー実践の質の向上と人材育成体制の定着

本研究が調査対象とした自主研究会は、スーパービジョン研究会であるため、参加者はスーパーバイザーとしての力量向上をめざして参加し、実践に活用する知見を得て、質の高いスーパービジョン実践という形で職場への還元は果たす。すでに、中堅ソーシャルワーカーはスーパービジョンの目的や機能を果たす実践をおこなっているため、自主研究会で得た知識は、効果的なスキルの活用や対応可能な課題の拡大の形で職場へ還元されると考えられる。

同時に、スーパーバイザーの不安が解消されることによりスーパービジョンが継続され、職場組織の人材育成の仕組みとして定着することもひとつの具体化された職場への還元である。自らがスーパーバイザーとして実践するだけではなく、研修や人事考課も含む人材育成の仕組みづくりも、課長・室長クラスの間管理職には期待される業務である

(社会福祉法人全国社会福祉協議会 2018b)。中堅ソーシャルワーカーが担う管理的業務の違いにより、自主研究会から職場へ還元できる成果にも相違が生じる。スーパービジョン研究会における「研究活動」は、スーパーバイザー役割にとどまらず人材育成という範囲で職場へ還元される可能性をもつ。

2) 自主研究会の設立・運営から得るチームリーダーの力量

チームリーダーとして遂行する役割には、問題解決のためにチームの先頭にたつこと、知識や技術で同僚・後輩のモデルとなること、スーパーバイザーとしてメンバーの成長をうながすことの3つがある(社会福祉法人全国社会福祉協議会 2018a)。つまり、前述のスーパーバイザー役割はチームリーダーの役割の一部にも含まれているといえる。ここでは、自主研究会の参加によるチームづくりへの還元に着目する。

チームづくりにあたり中堅ソーシャルワーカーがリーダーとして直面する課題のひとつは、メンバーの積極的な参加と意見が活発に交わされる「対話」の場づくりである(社会福祉法人全国社会福祉協議会 2018a)。チーム内の「対話」が阻害される要因は、メンバーの職業や役職、経験年数が発言を躊躇させることである。職場組織に当然存在する上下関係にとらわれず、躊躇なく発言する対話空間を中堅ソーシャルワーカーが作り上げる際、自由な発言を促す場のデザインがおこなわれた定例会は一つのモデルとなる。

実際に、チームの「対話空間」づくりに反映ができていないか調査・検証はできていない。しかし、G スーパービジョン研究会の第1期メンバーから、研究会を構成する要素に関する発言が多く聴かれている。定例会における相互作用を可能にする場づくりに対する関心の高さを窺うことができる。

2. 社会人大学院における相互作用の成果

社会人大学院の相互作用は、院生と指導教員の間で修士論文の完成をめざして1年半に及ぶ研究指導がおこなわれる。学術論文という成果物もあるが、院生自身に生じる自己の熟達と職場へ還元しうる成果に焦点をあてる。

(1) 社会人大学院の「研究活動」にみられる自己の熟達

社会人大学院における正当な「研究活動」をとおして、院生は調査・分析方法や論文執筆の手順等を習得することは想定される。本研究では「研究活動」の相互作用により生まれる成果に着目し、院生が修了後に語った新たな認識枠組みの構築と、「研究活動」継続の意欲の2点について考察する。

1) 新たな認識枠組みの構築

院生が大学院修了後に語った「状況理解の新たな枠組み」は、院生のなかに「研究活動」を通じて何かが生まれたことを示唆している。大学院における「研究活動」は、自主研究会よりも理論に依拠して考え、科学的な方法で検証することで客観的妥当性や論理性を担保する側面が強調される。そのプロセスを経て研究テーマに対する結論に近づくことにより、院生のなかにモデル³⁶⁾や準拠枠組みともいえる新たな認識枠組みが構築されていく。修了生が語った新たな枠組みとはこのことを指していたと考える。

新たな認識枠組みは、熟達に有用とされている実践経験の内省に用いるモデルや枠組みとは異なる。内省の枠組みは、実践経験から役立ちそうなエピソードを抽出する機能をもつが、「研究活動」を経て習得する認識枠組みは様々な要素が複雑に絡まる事実を把握するための枠組みである。その際の着目ポイントや方向性を示すためアセスメントの枠組みやモデルに近いと考える。そのため、院生は「視点」や「物の捉え方」といった言葉で表現をしていた。

この認識枠組みは、「研究」のプロセスを経て形成されるため普遍性が高く、院生自身の研究上の問いを基盤として構築されているため実践現場において活用可能性が高い。ただし、社会人大学院の「研究活動」で獲得できる認識枠組みは、研究テーマに関連する範囲に活用が限られるため、あらゆる実践課題を認識するために活用できる枠組みではない。この枠組みを通して認識された実践の課題は普遍的に変換されるため、中堅ソーシャルワーカーの客観的・俯瞰的な理解を促すだけでなく、他者からの理解を得やすい形式知として表現することができる。

2) 「研究活動」継続の意欲向上

3名の院生は、修士論文の執筆に関しては一様に大変だったと感想を述べていたが、修了後も研究生として大学院に在籍することや職場内の研究チームへの参加など、「研究活動」を継続している。指導教員による修了後の「研究活動」継続可能性のアセスメントにもとづくアプローチの成果ともいえるが、院生自身が「研究活動」の魅力に惹かれている可能性も考えられる。

「研究活動」の社会への貢献やソーシャルワーク全体の発展への寄与のためには、「研究活動」をおこなう中堅ソーシャルワーカーが増えることが必要である。看護と比較して、実践者による「研究活動」が遅れているソーシャルワーク分野では、社会人大学院でその魅力に気づいた修了生は貴重な社会資源といえる。修了生による実践現場における「研究活動」の継続が周囲のソーシャルワーク実践者にも波及し、「研究活動」を活性化することが期待

できるためである。そのためにも、社会人大学院における「研究活動」のメリットや魅力を中堅ソーシャルワーカーへ伝える事が必要と考える。

(2) 社会人大学院の「研究活動」による職場への還元

社会人大学院における「研究活動」の研究成果や研究プロセス、研究指導をうけた経験によるスーパーバイザー役割とチームリーダー役割への還元についてまとめる。

1) スーパーバイザー役割で活用される研究テーマの探求により導き出した結論

実践経験の蓄積により導き出された実践知は、その大半が暗黙知で構成される（第2章第1節）。しかし、社会人大学院における「研究活動」により導き出された結論は論文に執筆され、複数の教員からの指導を経て形式知化されている。つまり、スーパーバイザーや多くのソーシャルワーカーに対して、伝達が可能な形に整えられているということが出来る。中堅ソーシャルワーカーの知識の身体化を超えて、他者との共有が容易な知識をもつことにより、「研究活動」を経て言語化の力量が明らかに変化すると考える。

さらに、話し手である中堅ソーシャルワーカー自身が「研究活動」により導き出した結論ゆえに信念や確信がそこにはある。既存の理論やモデルに依拠した説明も普遍性や客観性を担保することができるが、院生自身が「研究活動」を通じて追及した結論ゆえに説得力が異なる。実際に後輩指導や、ソーシャルワーカー向けの講演で「研究活動」により明らかにした結論を引用していることを修了生から聴くことができた。特にスーパービジョンでは、実践の問いから設定された研究テーマへの結論であるゆえに、引用できる場面は多くみられると推察できる。

2) チームリーダー役割に活用できる力量

社会人大学院における「研究活動」により涵養されるチームリーダーとしての役割遂行に活用できる力は2点あると考える。ひとつは研究テーマの設定を通じて獲得する問題を設定する力であり、もうひとつは指導教員との対面指導場面の経験を反映させるチームメンバーとのコミュニケーション力である。

①個別・具体的な事実を分析する問題の構造化

職場組織のチームは、指示された日常業務を協働しておこなうだけではなく、現状の改善をめざして問題を設定し自ら解決を探求していくことが求められる（社会福祉法人全国社会福祉協議会 2018a）。チームが直面する最初の課題は問題の設定である。日常業務における不具合やヒヤリハット³⁷⁾への対処とは異なり、現場に生じている問題の背景や将来の展望まで視野に含み、要因やすでに明らかにされている解決策を調べ、問題を構造化する。これは、「研究活動」のⅡ期の課題である研究テーマの設定と類似する。

院生は研究テーマの設定を通じて、ひとつの事実（ミクロレベル）から他者と共有しうる普遍的な課題（メゾレベル）を導き出すため力を身に付ける。こうした力は日常の業務では経験できないことであると院生自身が語っている。

②職員をアセスメント・モニタリングするためのコミュニケーション力

チームリーダーには、チームの力を引き出すためにメンバーひとりひとりと適切なコミ

コミュニケーションを行うことが求められる。そのためには、傾聴力、異なる意見を受容する力、強みを評価・承認する力が必要である（社会福祉法人全国社会福祉協議会 2018a）。これらの力は、研究指導場面で院生の「B. 「実践経験の言語化」」をサポートした指導教員による「D. 内省支援等」と重複する。指導教員は、院生のアセスメントやモニタリングをおこなうために、研究指導場면을マネジメントしていた。チームリーダーとしてチームメンバーを把握するためには、指導教員がおこなった「D. 内省支援等」や場のマネジメントを実践現場で再現することが可能である。

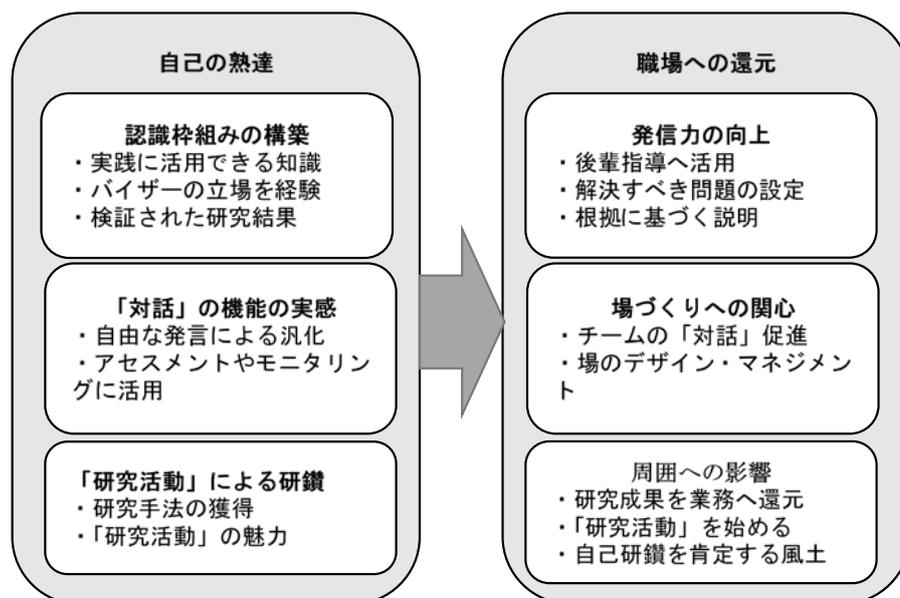
③研鑽や課題解決へ取り組む姿勢を見せる

チームリーダーには、知識や技術で同僚・後輩のモデルとなることが求められる。多忙な業務に追われながら、大学院に入学し「研究活動」に取り組む中堅ソーシャルワーカーの姿は、周囲の人々に影響を与える。

今回の調査からは、チームメンバーへの影響ではなく部外者ではあるが院生の影響を受けて大学院入学を決断した知人や、職場組織内で調査活動に協力したスタッフから研究チームに誘われたエピソードを聴くことができた。中堅ソーシャルワーカーの主要な役割として位置付けた、後輩指導とチームづくりへの「研究活動」の還元だけではなく、周囲の「研究活動」を活性化することを確認できた。

3. 「研究活動」により獲得可能な役割遂行のための力量

自主研究会と社会人大学院における「研究活動」は、いずれも成果として自己の熟達と職場への還元を両立させ、役割遂行のための力量が獲得できていたと考える。その詳細は違っているが、共通する部分も多くみられた。



バイザー：スーパーバイザー
筆者作成

図 6 - 6 2つの「研究活動」に共通する役割遂行のための力量

(1) 認識枠組みの構築による発信力の向上

専門性の向上を主眼とする自己の熟達に関しては、研究テーマに関する知識の習得はもちろん新たな認識の枠組みを自らの中に作り上げるという共通の成果を確認することができた。自主研究会では実践経験を素材に他者の価値観や経験を活用しながら主観を磨き、特殊性は残るがひとつのスーパービジョン観を形成していた。社会人大学院では、科学的な調査・分析により研究テーマに対する客観的妥当性が担保された結論を得るプロセスを経て、新たな認識モデルを中堅ソーシャルワーカーの中に構築する。この習得したモデルは、中堅ソーシャルワーカーの新たな認識枠組として、スーパーバイザー実践やチームリーダーとしての問題設定に活用される。いずれも個別の事象への対応方法の習得や他者により検証された普遍的な知識と比べ、実践者が構築したモデルや知識は活用可能性と応用性が高いという特徴をもつ。

また、こうした知識を構築することは中堅ソーシャルワーカー自身の変容ももたらす。客観性や普遍性、論理性を意識しながら自ら認識枠組みを構築することにより、中堅ソーシャルワーカー自身がその結論に確信をもつことができる。こうした自信が、スーパーバイザーやチームメンバーに対するアウトプットを変える。説得力のある言動が、期待以上の成果を生み出すだろう。

(2) 「対話」を活用する研鑽効果の実感による場づくりへの関心の向上

本研究では、職場組織から離れた場で行われる「研究活動」に着目した。職場における上司一部下関係を可能なかぎり排除し、対立を臆さない「対話」空間が成立することによる相互作用に着目した。

中堅ソーシャルワーカーが「研究活動」により得るものは、相互作用の結果だけではない。「研究活動」の場において他者との相互作用をおこなった経験も、役割遂行のための力量獲得に活用することができる。自主研究会では、参加者が自由に発言し一つの意見が協働により発展する相互作用が生まれる場づくりがおこなわれていた。この対話空間のデザインは、発展的な議論や検討を行うチームづくりに活用することができる。また、社会人大学院では、指導関係にとらわれない院生の言語化が、精緻な院生アセスメントに不可欠であった。スーパービジョン実践ではスーパーバイザーのアセスメントが、チームリーダーとしてチームを先導するにはチームメンバーのアセスメントが必要になる。上司一部下や先輩-後輩のように対等ではない関係があるなかで、自由な発言を促す指導教員がおこなった場のマネジメントはひとつのモデルとなる。「研究活動」の場で成立が難しいといわれる「対話」の経験が、中堅ソーシャルワーカーとしての役割遂行に応用できる可能性がある。

(3) 周囲へ影響する「研究活動」をおこなう中堅ソーシャルワーカーの姿

中堅ソーシャルワーカーは、新人期とは異なる役割を期待されるにもかかわらず、熟達支

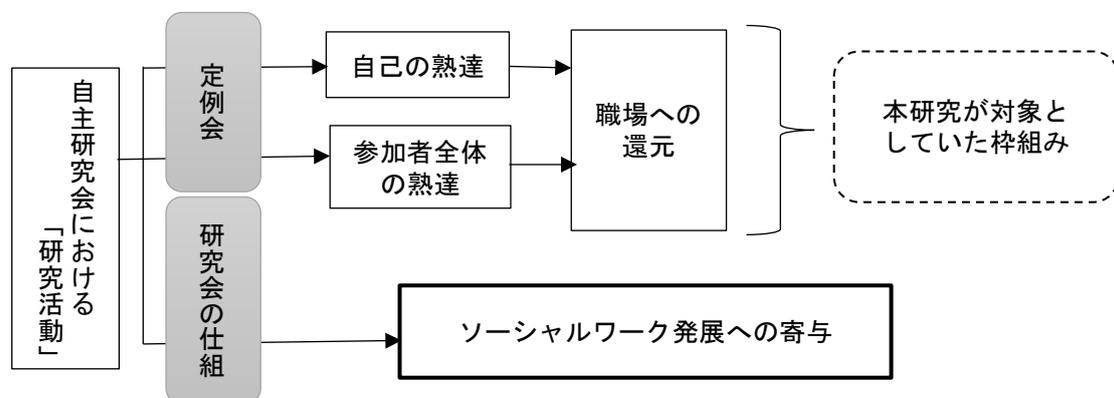
援体制も未確立であり、自己内省の力量も未熟という実態がある。つまり、中堅ソーシャルワーカー自身の研鑽の力が未完にもかかわらず、スーパーバイザーやチームリーダーとして、同僚や部下・後輩の人材育成に関わる熟達段階だといえる。

自主研究会や社会人大学院における「研究活動」により力量獲得を果たした中堅ソーシャルワーカーは、「研究活動」を継続している。これは「研究活動」による研鑽の有用性を実感しその魅力を実感できたからだと考える。楽しそうに「研究活動」に取り組む中堅ソーシャルワーカーの姿は、職場組織や周囲の人々に「研究活動」による研鑽の魅力をより雄弁に伝えることができる。自主研究会や社会人大学院生の入学や参加の動機には、身近な「研究活動」経験者の姿に影響を受けたことが語られている。自主研究会の継続・拡大や、社会人大学院の入学希望者の増加からも、実践者による「研究活動」の魅力はゆっくりであるが確実に伝播していると推察できる。

4. 自己の熟達と職場への還元を超えた「研究活動」の成果

社会人大学院における「研究活動」は、修士論文提出という必須課題があるため、「研究活動」の成果が学問や社会に対して影響を与えることは想定できる。一方で自主研究会における「研究活動」が、グループ・スーパービジョンや事例検討会とどのように異なるかという点は不明確であった。

その原因は質的調査2においてスーパービジョン研究会の定例会における相互作用に着目したためである。自主研究会は、定例会の開催だけではなく、学会における研究会活動の成果報告や、講演や小冊子の刊行による自主研究会の設立・運営の普及をおこなっている。これらの活動は、研究会メンバーとの共有や職場組織への還元にとどまらず、自信をもてないまま実践を続けなくてはならない多くのスーパーバイザーの不安軽減を視野に含む「研究活動」であると考えられる。また、定例会における「対話」を録音し研究データとして提供をおこなうことにより、研究会の外側からその活動が見える仕組みが、参加者以外の人々との相互作用を可能にし、ソーシャルワークの発展に寄与する（図6-7）。



筆者作成

図6-7 自主研究会における「研究活動」による成果

空閑（2014）は、実践者であるソーシャルワーカーが実践を内省し言語化することが、ソーシャルワーク全体の発展や成熟のために重要な意味をもつと述べている。これは、研鑽方法としてとりあげた「研究活動」が、社会的意義を損なわず個人的意義を求める可能性を示唆している。

第3節 自己の熟達と職場への還元にもみられる循環性

前節では、調査結果の分析から「研究活動」の相互作用により生じる成果は、職場への還元を先行して自己の熟達があるという順序性にもとづき整理をおこなった。しかし、本研究で着目する研鑽方法としての「研究活動」では、そもそも職場組織に求められる役割を遂行した実践経験を用いた相互作用がおこなわれる。そのため、職場への還元が自己の熟達よりも先行すると考えることもできる。本研究を通じて相互作用の成果である自己の熟達と職場への還元の関係は相互に影響を与え、どちらが先行するとは言い難いことが明らかになった。

1. 自主研究会と社会人大学院の調査結果にみる事例

（1）自己の熟達により職場への還元が可能になる事例

「研究活動」により中堅ソーシャルワーカーの専門的な力量が向上し、職場への還元が成し得ることもある。こうした順序は、「研究活動」により経験を伴わない新たに知識を習得した事例にみることができ。例えば、定例会で全く想定しなかったスーパーバイザーの言動や、既知の方法では展開しない実践事例が提出された場合は、中堅ソーシャルワーカーの熟達が先行する。自身が経験したことのない事例に対して、研究会メンバーとの「対話」により対応策を考えることにより得られる知識は、類似場面で活用されるまで職場への還元は保留される。社会人大学院では研究手法の習得が考えられる。「研究活動」をおこなう際の研究手法や研究倫理を大学院で初めて学び、職場組織における問題解決や研究協力等にその知識が還元されるという順序である。

経験を伴わない知識は、文献や研修で習得する知識と混同されるが、習得の過程に自らが構築するという重要な工程が含まれるため、職場への還元可能性が高い点の特徴である。「研究活動」で構築し実践や職場における活用の準備をしていた知識を、職場へ還元することでその有用性が検証される。その過程で新たな問いが生まれ、「研究活動」で問い直しをおこなうことで修正やアレンジがおこなわれ、より実践的な知識へと転換する職場への還元と自己の熟達の循環性が推察される。

（2）職場への還元によりさらなる自己の熟達が求められる事例

「研究活動」の相互作用の成果が、専門性の向上よりも職場組織のチームや組織に活用される場合も十分想定される。中堅ソーシャルワーカーが担うスーパーバイザー役割であれば、スーパービジョンとは何かを体系的・理論的に説明ができなくても、「研究活動」

により構築したスーパービジョン観を活用し、質の高いスーパービジョン実践を実現することができる。チームリーダーにしても同様に、なぜ躊躇なく発言できる対話空間が必要であるかを実証できなくとも、「研究活動」の場における実体験をふまえて「対話」ができるチームづくりのために、自主研究会や大学院の研究指導場面にみられた場のデザインやマネジメントをモデルに工夫をおこなうことは考えられる。

こうした中堅ソーシャルワーカーの試みが成果を生むことにより、職場組織からさらに高い役割期待が寄せられるだろう。スーパーバイザーとしてだけでなく、人材育成体制全体の構築やマネジメントが求められる立場になると、その発言や言動により高い客観的妥当性や普遍性が必要となる。アウトプットが可能な形式知に転換するために、「研究活動」への意欲が高まる循環性が考えられる。

2. 実践者の「研究活動」への接近を促進する成果

「研究活動」には体系的な理論や普遍性、客観的妥当性が不可欠であるため、ソーシャルワーク実践者には難しいものや堅苦しいものという印象を与える（細川 2012）。こうした固定観念が、これまでソーシャルワーク実践者を「研究活動」から遠ざけてきた。しかし本研究から、研鑽方法としておこなわれる「研究活動」により得られる知識・知識は、役割遂行に活用することが容易であることが明らかになった。また、自己の熟達と職場への還元には循環性があることから、研鑽に積極的ではない中堅ソーシャルワーカーが業務を遂行するために「研究活動」に取り組むことも、いずれ自己の熟達やソーシャルワークの発展に至ることが推察できる。

こうしたことから、「研究活動」が中堅ソーシャルワーカーの業務や実践に組み込まれることは不可能ではないと考える。「研究活動」を始めるまでの心理的抵抗を払拭することができれば、その成果はソーシャルワーカーの力量獲得を持続的に可能にし、職場・地域への「研究活動」の定着という形で、社会への貢献を生み出すことができると考える。

終章 本研究の結論と今後の研究課題

「第1節 本研究の結論」では、中堅ソーシャルワーカーの研鑽方法として「研究活動」の妥当性を検証するという本研究の目的に対する結論を述べる。さらに研修やスーパービジョン実践と比較して研鑽方法としての「研究活動」の特性を明らかにし、中堅ソーシャルワーカーに適した研鑽方法として検討できる可能性について述べる。また、第6章で課題とした中堅ソーシャルワーカーの「研究活動」を始めることへの心理的抵抗を軽減する方策として、自主研究会と社会人大学院の相補的な活用を提案する。

「第2節 本研究の意義」では、本研究により明らかになった結論がもたらす実践的意義と学術的意義についてまとめ、「第3節 今後の研究課題」では、本研究で残された課題について述べて本論文を終わりとする。

第1節 本研究の結論

この節では、本研究を通じて明らかになった、中堅ソーシャルワーカーの力量獲得をめざす「研究活動」による研鑽の有用性と、研鑽方法としての「研究活動」の特性についてまとめる。また、本研究を通じて「研究活動」が中堅ソーシャルワーカーに適した研鑽方法と考える特性をいくつか見出した。それらを本節で付記する。

1. 「研究活動」による中堅ソーシャルワーカーの力量獲得への有用性

中堅ソーシャルワーカーが職場組織から求められるスーパーバイザーとチームリーダー役割を遂行するための力量獲得には、これまで研修やスーパービジョンが主たる研鑽方法として実施されてきた。先行研究からこれらの研鑽に共通する、他者と相互作用による実践経験の内省は一部の「研究活動」にも成立する。これまで研鑽方法として着目されてこなかった「研究活動」による中堅ソーシャルワーカーの力量獲得の可能性を探ることが本研究の目的であった。

実践経験の内省と他者との相互作用の活用を含む「研究活動」は、一定の条件が課せられる。職場から離れた場で他者との「対話」を用いて、実践経験の内省と普遍化を促進し実践から生まれた問いを昇華した研究テーマを探究する実践的研究であり、研究の社会的意義を損なわないよう研究成果を公表する「研究活動」に限定した。

条件づけられた「研究活動」による力量獲得への有用性は、自主研究会と社会人大学院で検証をおこなった。自主研究会は、類似する実践課題をもつ複数の他者と実践事例を素材に短時間の「対話」による相互作用をおこなう「研究活動」の場であり、社会人大学院は異質性の高い他者との二者間で、抽象化されたテーマをもとに断続的な対面指導による相互作用をおこなう「研究活動」の場である。2つの「研究活動」の場は、対比的な構成要素と相互作用の形式を有している。

検証の結果、実践経験そのものを用いて、同質性の高い複数の他者とおこなう相互作用は、短時間で状況の「共有」がおこなわれ、参加者が自由に発言することによる意見の「汎化」

により現実的な課題に対する偏りのない知識を形成することができる。集団における相互作用は、自らが「実践経験の言語化」を行う場合はもちろん、他者の意見を聴くことによる内省も可能であるため、参加者に公平に力量獲得の機会が確保される。定型のない集団による「研究活動」の場にこうした相互作用を生み出すためには、躊躇なく発言できる対話空間を作り上げるために、参加者間の強連結を作り出す「参加の要件」と「記録」の作成・活用をルールとする「運営と手続きの基盤」をデザインすることが重要である。

一方で、指導関係にある二者間でおこなわれる相互作用には、状況の「共有」にとどまらず互いをアセスメントする「実践経験の言語化」と「内省支援等」の循環が基本となる。指導関係にとらわれない自由な発言や、独りで「研究活動」に取り組む時間と「対話」の時間の連続性の確保が重要である。また、普遍的な研究テーマの設定、科学的手法を用いた分析、論理性を重視した公開をたどる「研究活動」は、中堅ソーシャルワーカーに理論に裏打ちされ形式知化されたモデルの獲得を可能にする。こうした相互作用では、日常では経験しない「研究活動」に研究初心者である中堅ソーシャルワーカーが戸惑うことが多い。失念しやすい職場への還元を補うかわりができる他者の「研究活動」に対する認識が肝要である。

2つの「研究活動」の場における相互作用によりいずれも、中堅ソーシャルワーカーは新たな認識枠組みを自己のなかに作り上げ、スーパーバイザーやチームリーダーとしての業務の幅の拡大や質の高い役割遂行を実現することができる。また、「研究活動」における他者との相互作用が、実践経験における後輩やメンバーとの相互作用と平行な関係にあるため、場のデザイン・マネジメントが求められる熟達者へのキャリアを後押しする。さらに、「研究活動」をおこなう中堅ソーシャルワーカーの姿は、実践者による「研究活動」の活用によるソーシャルワークの発展の可能性をはらんでいることが明らかになった。

一連の結果から、一定の条件をもつ「研究活動」が適切な相互作用により進められた場合、中堅ソーシャルワーカーの力量獲得のための研鑽方法として十分な有用性をもつことの示唆を得ることができた。

2. 研修やスーパービジョン実践と比較した「研究活動」による研鑽の成果

本研究により明らかになった中堅ソーシャルワーカーの力量獲得を促す「研究活動」における相互作用の成果は、これまでの主たる選択肢であった「研修」や「スーパービジョン実践」の成果とは大きな違いがみられた。

(1) 新たな認識枠組みの構築と内在化

「研修」における相互作用には、講師と受講者間の相互作用と受講者間の相互作用がある。講師と受講者間の相互作用は指導関係を前提としているが、社会人大学院における指導関係に生じる相互作用は全く異なる。受講者の職場組織における役割や立場まで講師がアセスメントすることはない。また、受講者間に生じる相互作用は対等であるが、自主研究会における集団の相互作用のように協調学習に活用はできない。また、強連結が生み出される集団ではないため、研修の場には自由な発言ができる空間は成立せず「対話」による学びの機能は限定される。

「スーパービジョン実践」では、スーパーバイザーとスーパーバイジー間のスーパービジョン関係にもとづく相互作用がみられる。スーパーバイザーが責任を持つこの相互作用は、社会人大学院において指導教員が院生の「研究活動」を導く様相と類似している。実際に指導教員による「内省支援等」は、スーパーバイザーが用いるスキルと重複する部分が多く見られた。しかし相互作用の成果には大きな違いがみられる。スーパービジョン実践ではスーパーバイザーが内省のポイントを示し、支持・教育・管理機能の発揮によりスーパーバイジーは自分の不足点や強化点を知る。つまり、スーパーバイジーの実践経験をとらえるモデルや理論はスーパーバイザーや既存の知識のなかにあるといえる。「研究活動」は、中堅ソーシャルワーカーのなかにモデルや枠組みを作り上げる。それは経験から生み出す持論ではなく、一度外在化させ客観性・普遍性を兼ね備えているため一つの新たな理論ともいえる。この理論により他者からの評価に依らずとも、内省やメタ認知、批判的思考が普遍性・客観性のある理論に裏打ちされた枠組みでおこなうことができる。

ソーシャルワーク実践に関して一定の専門的力量を有する中堅ソーシャルワーカーが熟達者へと熟達する一つの指標は、自己内省の偏りを自身に内在する理論を用いて適切に行うことができるようになることだと考える。これは、研鑽に他者との相互作用が不要になるということではなく、上司一部下関係や他者の異質性にとらわれず、あらゆる出会いや対話を自らの研鑽に活用ができるようになるということを指す（細川 2012）。

（2）個人の変容を前提としない研鑽方法

これまでソーシャルワーカーの主な研鑽方法と認知されてきた「研修」や「スーパービジョン実践」は、その場に参加したソーシャルワーカーの思考や言動の変容を成果としてきた。「研修」における評価は、受講者を対象として知識の習得や言動の変化を評価する。「スーパービジョン」実践の評価は、スーパーバイジーの熟達や実践の質の向上というスーパービジョンの目的の達成度が用いられる。いずれも、受講者やスーパーバイジーの変容がなければ職場への還元は叶わないという限界がみられる。

しかし、「研究活動」の成果である自己の熟達と職場への還元には循環性がみられることから、必ずしも中堅ソーシャルワーカー自身の変容が先行する必要はない。例えば、「研究活動」に取り組む姿が職場組織のスタッフに認知され、新たに「研究活動」に取り組む職員が増えることは、中堅ソーシャルワーカーが「研究活動」により自己の熟達を図るよりも職場への還元が先行する例である。「研修」や「スーパービジョン実践」による自己研鑽に励む姿も、周囲への影響が皆無ではないが、研鑽方法として新人期から用いられ目新しさはないため、周囲に与える影響力は弱い。

組織に対しての貢献が強く求められる中堅ソーシャルワーカーがおこなう研鑽は、個人の熟達だけではなく職場組織への還元を同等に取り扱うことが求められる。個人の変容を前提とせず、職場への還元との循環性をもつ「研究活動」は、中堅ソーシャルワーカーが選択する研鑽方法として適切であると考えられる。

(3) 「研究活動」の本来の目的と専門職の使命の合致

「研修」や「スーパービジョン」は研鑽方法として、ソーシャルワーカーの熟達支援を第一義としてきた。しかし、「研究活動」は本来社会開発や学問の発展等の社会的意義を主眼としており、研鑽方法として活用することは本研究の独自の着眼点であり、副次的に取り扱われてきた意義である。たとえ「研究活動」をおこなう実践者の熟達や職場への還元が認識されなくとも、社会や学問へ貢献する研究結果を残すことができる。ただし、本研究を通じて研究プロセスの経験は、中堅ソーシャルワーカーの熟達や職場への還元を生み出すことは明らかにされている。

「研究活動」の成果は自己や職場組織にとどまらず、発信された研究成果を受信する多くの他者に影響をもたらす。本研究では、職場組織における中堅ソーシャルワーカーの役割変化に着目しているが、専門職として中堅期はソーシャルワーク全体の発展を視野に含む活動が求められる熟達段階だと考える。多忙な業務におわれる中堅ソーシャルワーカーが、社会への貢献という使命感で「研究活動」を始めることを期待することは難しい。研鑽方法として「研究活動」に着手することは、中堅ソーシャルワーカーの個人・職場・社会に対する使命を同時に果たしうる有益な選択肢と考える。

3. 2つの「研究活動」の場による相互補完性

本研究では「研究活動」による研鑽は多くの成果を生み出す可能性を示唆し、中堅期にあるソーシャルワーカーにこそ有用であると結論づけた。しかし、これまで「研究活動」を研究者がおこなうことと認識してきた実践者が、すぐに「研究活動」を始めることは難しい。本研究で「研究活動」の場としてとりあげた自主研究会と社会人大学院の分析・検証を通じてそれぞれの特性と限界を把握し、すでにあるこの資源を補完的に活用することにより、中堅ソーシャルワーカーの「研究活動」の開始や継続をサポートできるいくつかの可能性を発見することができた。

(1). 社会人大学院の制約に対する自主研究会による補完性

1) 大学院修了後の「研究活動」継続の困難さ

日常的に業務に追われる中堅ソーシャルワーカーが、社会人大学院修了後「研究活動」を自主的に継続させることは難しい。在籍中に指導教員による職場への還元のサポートは確認できたが、周囲の理解や協力が不可欠となる。c氏を例にあげると、「研究活動」の一環として同部署のソーシャルワーカーを対象としたグループインタビュー調査を実施した。同僚にc氏の「研究活動」への参加を図り職場組織に「研究活動」への理解や定着を促すねらいもあったが、協力者の退職により「研究活動」の定着ははかられなかった。

社会人大学院における「研究活動」は在籍期間に限られ、指導教員によるサポートが前提となるという特性をもつことから、大学院修了後に独力で「研究活動」を継続する環境を整えることは難しい。社会人大学院のこうした限界に対して、研究仲間とともに「研究活動」をおこなう自主研究会の設立や参加は対応できる。前述のc氏も職場内の研究チー

ムへの参加により「研究活動」の継続が可能になった。仲間と「研究活動」をおこないながら「研究活動」の力量向上や職場組織に「研究活動」の環境を整えることにより、社会人大学院で始めた「研究活動」を継続することができる。

2) 大学院進学へのハードルの高さ

近年、ソーシャルワーク分野でも実践者による「研究活動」が推奨されているが、時間や費用の捻出など付随する問題は多く、中堅ソーシャルワーカーの大学院入学の決断は容易ではない。大学院修了生は、社会人大学院における「研究活動」は実践者に意義あると実感はしているが、残業に追われる同僚や後輩の姿をみると、大学院進学を奨めることを躊躇している。「研究活動」の初心者には、指導教員による手引きを受けることができる社会人大学院は適切な場であるが、入学のハードルの高さがある問題は解決されない。

そこで、「研究活動」に触れる場として自主研究会の活用を提案することができる。b氏は大学院入学前に、研究者が主催する研究会に参加し「研究活動」の魅力に触れ入学を決意している。自主研究会で「研究活動」を体験し、自身の実践課題を研究テーマとして探求する意欲の向上をまち、社会人大学院入学のタイミングを計ることができる。「研究活動」に魅了を感じた中堅ソーシャルワーカーが大学院へ進学することにより、指導教員との相互作用を効果的に活用し、高い成果を生み出すことが期待できる。

(2) 自主研究会の制約に対する社会人大学院による補完性

1) 自主研究会の組織化に活用できる「研究活動」の経験

中堅ソーシャルワーカーが自主研究会への参加を望む場合、その所在や設置箇所や活動内容の把握が容易ではないという問題に直面する。たとえ参加可能な地域の自主研究会を把握できても、効果的な相互作用が可能な対話空間をもつ研究会は、「参加の要件」が制限されているため参加する機会の確保にも困難をとまなう。新たに自主研究会を組織化するには、職場組織において体制づくりを任される中間管理職レベルの力量が必要である。

社会人大学院はフォーマルな教育機関であるため、これらの課題はすべて解消される。正当な「研究活動」を社会人大学院において経験することは、いずれ自主研究会の設立・運営を担う際にも役立つ。研究プロセスの習得だけでなく、力量獲得に有用な他者との相互作用を生み出す対話空間の経験が、自主研究会の自由に発言できる「対話」の場のデザインへの応用を可能にする。

2) 職場の人間関係から離れた大学院を活用した自己調整学習の向上

自主研究会における「研究活動」は、参加者の対等性を重視するため、中堅ソーシャルワーカーの力量獲得をサポートする「他者」が存在しない。中堅ソーシャルワーカー自身の自己調整学習の力量が強く求められるといえる。しかし、Gスーパービジョン研究会にみられたように、メンバー間の上司一部下関係を意識して「対話」を躊躇することもある。つまり、中堅まで熟達してきたソーシャルワーカーであっても、相互作用を活用する「研究活動」の場で自己調整学習の力を発揮することは、難易度が高いといえることができる。

この限界に対して、職場組織のしがらみから離れ、手引きしてくれる他者が存在する「研

究活動」の場として社会人大学院は有用である。社会人大学院で「研究活動」を経験し、自己調整学習の力量を向上させてから自主研究会へ参加することには、「研究活動」による研鑽方法を習得してから身近な「研究活動」の場を活用することといえる。

中堅ソーシャルワーカーの自己調整学習に関する考察から、中堅から熟達者へ熟達する際の指標のひとつは、人との出会いや「対話」を自己研鑽に活用できる自己調整学習の力量にあるかもしれない。

3) 内省にとどまらず新たな認識枠組みを構築する「研究活動」の経験

本研究の対象である自主研究会における「研究活動」は、スーパービジョン論の習得ではなしえないスーパービジョン観を構築するという結果を生み出した。しかし、認識枠組みの構築は容易ではない。実践経験の内省だけではなく客観性や論理性を含む批判的思考が必要とされる。自主研究会は外部への公表を志向したシステムを持つ点で「研究活動」を担保していると評価したが、定例会には批判的思考を先導する「他者」はいないため、参加者の内省やメタ認知的モニタリングにとどまる可能性は考えられる。

社会人大学院において研究テーマの設定から、正当な「研究活動」のプロセスを経験することは、実践経験の内省にとどまるリスクを回避する一つの方法と考える。指導教員によるガイドを得た最初の「研究活動」は、自主研究会において他者との手引きがなくとも批判的思考をはたらかせるモデルや訓練となる。

4. 中堅ソーシャルワーカーの「研究活動」の場の拡充

中堅ソーシャルワーカーの力量獲得に有用な「研究活動」の相互作用には、いくつかのタイプがみられた。本研究の調査対象は限定的であるが、今後の研究の継続や検証により様々な形式で「研究活動」を展開できる可能性は高いと考える。中堅ソーシャルワーカーの「研究活動」の場が増えることは、整備が不十分であることが課題とされる中堅ソーシャルワーカーの熟達支援体制を補完する場や機会となること繋がる。

新たに「研究活動」の場が設立されることは、中堅ソーシャルワーカーの研鑽方法の選択肢を広げるだけではなく、ソーシャルワーク分野に「研究活動」の文化を定着させ、学問領域の発展につながるだろう。また、そうした場でおこなわれる「研究活動」のデータは、本研究では限定的な考察にとどまる「研究活動」の条件の一般化を図る研究に活用することが期待できる。

第2節 本研究の意義

本研究により、これまでのソーシャルワーカーの熟達研究や、人材育成方法論では着目されていなかった「研究活動」を、研鑽方法として検証できたことにより学術的に新たな視点を示すことができたと考える。また、中堅ソーシャルワーカーの研鑽方法のひとつとして「研究活動」の条件や有用性を示唆し、そこに生じる相互作用の効果を高める場のデザインやマネジメントにまで視野を広げた検証結果を明らかにした。本論文が中堅ソーシャルワーカーだけではなく人材養成・育成に携わる人々の実践を支える資料や基礎データとして

活用されることが期待できる。

1. 本研究の学術的意義

本研究の学術的意義は3点あげられる。数少ない中堅ソーシャルワーカーを対象とした熟達支援方法に関する研究であること、「研究活動」をソーシャルワーカーの研鑽方法として活用することを提案する研究であること、力量獲得に有用な相互作用だけではなくその相互作用を生み出す場を研究範囲に含めたことである。

これまでのソーシャルワーカーの熟達プロセスに関する研究から、中堅期はソーシャルワーカーとして一定の専門的力量をもち、新たな業務を求められ職場組織内での立場の変更を経験するキャリアの転換点であることが明らかにされている。しかし、彼ら彼女らのベテランへの熟達の道筋や熟達支援方法については未明な部分が多く、今後の研究が待たれる状態であった。本研究はそのひとつの方法を提示したものである。

本研究では、これまで検証がされてきた熟達支援方法と共通点をもつ「研究活動」を研鑽方法の一つとして提案するという新たな試みをおこなった。研究成果の社会への還元を重視してきた「研究活動」の副次的に取り扱われてきた研究者に対する個人的意義に着目した。ソーシャルワーカーの熟達方法に関する研究と、実践者による「研究活動」の意義に関する研究に、新たな接続点を与えることができたと考える。

また、他者との相互作用を活用するスーパービジョンや事例検討会に関する研究において、これまで十分言及されていなかった場のマネジメントという観点を、研究が先行する企業における人材育成方法論を援用したことも、新鮮な研究視点であったと考えている。企業の人材育成における組織の論理と個人の論理を調和させる視点は、福祉分野の組織にも当てはまるものであり、人材管理が重要な課題となる社会福祉分野の経営論や組織論にも援用をおこなうことができた。

2. 本研究の実践的意義

本研究の実践的意義は3点あげられる。熟達を図る中堅ソーシャルワーカーに対する意義、研鑽の場のデザイン・マネジメントに携わる人に対する意義、社会人大学院において他者を務める指導教員に対する意義である。

本研究を通じて、スーパーバイザーやチームリーダーとしての役割を期待され、困惑する中堅ソーシャルワーカーに対する支持と、新たな研鑽方法の選択肢を示唆することができたと考える。スーパーバイザースキルの調査結果から、中堅ソーシャルワーカーのスーパーバイザーとしての実践的力量を十分に有していることを明らかにし、過度に低い自己評価をする必要がないことを提示できた。また、「研究活動」が自己の熟達と職場への還元のいずれか一方を達成すれば、もう片方にも影響を与える循環性をもつことから、中堅ソーシャルワーカーの研鑽とキャリア支援を両方可能することを示した。

研修を企画する立場にある人や自主研究会の設立や運営に迷う中堅ソーシャルワーカー等に対して、相互作用の目的を意識したデザインのポイントやプロセス、課題を明らかにで

きたことは大きな意義であると考え、研修デザインに先行研究を活用する方法や研修方法の選択における課題を明示することができた。前例に沿った研修デザインではなく、実践に活用できる知識を効果的に習得できる研修が広がることを期待する。インフォーマルな自主研究会では、活動が継続しない、事例検討会や勉強会との混同、良質な相互作用を生み出すためには、「参加の要件」「運営の基盤とルール」のデザインが重要であることを明らかにし、2つの実践モデルを示すことができた。

社会人大学院における研究指導は、指導教員による個別性が大きくその実態も明らかにされていなかった。1名の指導教員と3名の院生という少数のサンプルであったが、自己の熟達と職場への還元が可能になった研究指導の具体的な内容を明らかにできたことは、社会人大学院において、中堅ソーシャルワーカーの研究指導にあたる教員の一つの指導方法の提示になると考える。

第3節 今後の研究課題

本研究の目的である、個人の熟達と職場への還元を可能にする相互作用の場に関する条件をいくつか明確にし、中堅ソーシャルワーカーの熟達に有用な「研究活動」の仮説を生成することができた。しかし、先行研究や事例、調査対象数に限界があり、本稿では仮説生成にとどまったが、今後は仮説を検証する必要がある。今回の研究の限界や調査・分析により新たに見出された研究課題を整理し、今後の研究に活用する。

1. 「研究活動」の条件の再構成

本研究では、「研究活動」をいくつかの条件を満たすものに限定して検証をおこなってきた。今後はこの条件を少しずつ変更しながら、中堅ソーシャルワーカーの研鑽方法として有用な「研究活動」の探求を継続していきたい。

現在、見直しを予定している条件は2点である。1点目は、主体となる中堅ソーシャルワーカーと所属組織の関係性による区別である。一つの職場組織で新人から熟達した中堅ソーシャルワーカーと、他事業所で経験を積み転職してきた新任中堅ソーシャルワーカーには、職場組織からの期待は異なる。また、転職と熟達との関係性に着目する人材育成分野における研究成果が報告されていることから（三輪 2018）、中堅ソーシャルワーカーを転職経験やその時期で細分化し、「研究活動」による力量獲得の違いを検証したい。

2点目は、本研究では相互作用に与える職場の人間関係の影響を低減させることをねらいとし、職場組織から離れた「研究活動」の場を研究対象とした。しかし、職場組織内で行われる「研究活動」には参加しやすく、職場組織に「研究活動」を定着できるメリットがある。職場組織において上司-部下関係により相互作用が阻害されない「研究活動」の場づくりの条件が明らかになることにより、ソーシャルワーク実践者に「研究活動」がより身近なものになることが期待できる。今後は、職場組織内における「研究活動」の相互作用も研究の対象としてとりあげたい。

2. 「研究活動」の実践事例の収集

中堅ソーシャルワーカーが熟達をめざし「研究活動」を行う場として、自主研究会と社会人大学院を対象としてとりあげた。自主研究会に関しては、定型がないため様々な構成要素や活動内容がある。それらの場で生じる相互作用も多様であることが予測される。多様な自主研究会の調査・分析を蓄積することにより、共通する構成要素や基盤が明らかになることが期待される。

また、本研究の調査対象である H スーパービジョン研究会と G スーパービジョン研究会は、状況に応じて研究会の仕組みを柔軟に変化させている。そのため、時間の経過により構造の変更や集団の発展などが作用して、相互作用が変化していることも推測される。追跡調査をおこなうことにより、「連結と結合の基盤」の変化が相互作用に与える影響を明らかにすることができると思われる。

社会人大学院における研究指導は、圧倒的にサンプル数が少ないことが課題として残る。より多くのサンプルの調査により、1年半におよぶ研究指導の多様性を明らかにすることが期待される。さらに、本研究では十分に検証することができなかった修了後の「研究活動」の継続や周囲の人々への影響についても調査をおこなうことにより、「研究活動」による研鑽の魅力を明らかにできる。

3. 中堅ソーシャルワーカーの熟達を促す研究の継続

本研究は「研究活動」に着目し、研鑽方法としての活用可能性を探ってきたが、「研修」や「スーパービジョン実践」を否定するものではない。中堅まで熟達してきたソーシャルワーカーが、新たな役割を担うことにより頓挫せず熟達者への途を進みつつけることが最終的な目的である。そのためには、本研究の枠組み自体の修正も検討しなくてはならない。現段階では2点の見直しを検討している。

1点目は、「研究活動」にこだわらず中堅ソーシャルワーカーの熟達支援方法を探ることである。本研究では、スーパースーパーバイザーによりスーパービジョンをうける研鑽方法を、選択可能性が低いという理由で調査対象から外した。しかし、認定社会福祉士制度が始まり、中堅ソーシャルワーカーがスーパービジョンを受ける機会は増えると考えられる。「研究活動」との併用やスーパービジョンからの「研究活動」への移行など、中堅ソーシャルワーカーの実態に即した研究を継続していきたい。

2点目は、中堅ソーシャルワーカーの「研究活動」への意識改革を促す研究枠組みの策定である。中原・金井（2009）は、新人マネジャーの人材育成には、個人の意識改革と所属組織によるサポート、職場外研鑽の場の整備が重層的におこなわれることが必要だと述べている。本研究は職場外でおこなわれる「研究活動」が研鑽にも有用であると示唆を得ることができた。中堅ソーシャルワーカーの意識を改革するためには、有用性の主張だけではなく、中堅ソーシャルワーカーが「研究活動」に接近することを促す研究が必要だと考える。

謝辞

多くの方のご協力やご指導により本研究をおこなうことができました。

多忙なかテーマ設定から調査分析へのご協力と研究指導を、長期間にわたって時間を割き丁寧にご指導いただいた平野隆之先生に深謝します。また、本研究がソーシャルワーク研究の中に位置付けられるよう有益なご助言・ご指導をいただいた田中千枝子先生、博士論文を執筆する心構えや示し方も含めて優しくご指導いただいた末盛慶先生にも深くお礼を申し上げます。

また、調査にあたりデータ提供や確認にご協力いただいた H スーパービジョン研究会と、冊子の分析や引用を快諾してくださった G スーパービジョン研究会のみなさま、社会人大学院における「研究活動」をふりかえりインタビュー調査にご協力いただいた 3 名の院生・修了生と彼らを推薦し調査協力をいただいた指導教員にも、深く感謝しております。

さらに、論文執筆や審査を前に迷走し、時には悲嘆する筆者に対して励ましの言葉を繰り返し伝えてくれた同僚や先輩研究者にも心からお礼を申し上げたいと思います。

この研究にご協力、ご指導いただいたすべての皆様に深く御礼申し上げます。ありがとうございました。

注釈

- 1) カー・ソルダーズらによる4段階の専門職発展のプロセスの2段階目の職業。社会学者エツィオーニが提起した条件は、専門教育の年限が短い、生死やプライバシーへの直接的関与が少ない、秘密保持が比較的なされない、自律性が低い、組織上の地位を意識しないという5つである。職業例として教師や看護師とともにソーシャルワーカーも示されている(秋山 2007)。
- 2) スーパーバイザーがスーパービジョン実践を素材として、スーパービジョンを受ける際のスーパーバイザーを指す。スーパーバイザーを担うソーシャルワーカーが不足しているが、スーパーバイザーを担うことができるソーシャルワーカーはさらに不足している。
- 3) 実践事例を素材として、複数の人で普遍的支援を探求する研究方法であるが、ソーシャルワーク分野では事例検討と事例研究が明確に区別されて使用されていない現状がある。
- 4) 古いデータになるが、2008年に実施された「介護福祉士等現況把握調査」によると、通算従事年数5年以上である社会福祉士は70%を占めている。一方で、福祉・介護分野において転職の経験がない者は、5.1%と少なく、大半が転職を経験していた。
- 5) スタンバーグとワグナーは、知能は知能検査で計測が可能なものだけではないと考えた。知能検査で計測が可能な分析的知能の代表が、学業成績を説明・予測する知能を指す学業的知能である。大人の学習には、学業的知能と対比的に説明される実践的知能の獲得が必要だと述べている(楠見 2012 : 254-255)。
- 6) 教わった内容を復習する学習方法を反転し、授業の内容を準備された教材を用いて予習し、授業中には演習や意見交換を主に行う学習方法である。学習者の主体性を促し、問題解決力の向上や学習効果を高めることができる。
- 7) 保正は、中堅に熟達する過程で人脈蓄積をするため、中堅ソーシャルワーカーは「周囲の人たちと相互理解ができるよう進めていける」力量を有し、「新たな業務を行うなかで人脈が広がる」と述べている(保正 2013 : 192)。
- 8) 2019年6月現在、社会福祉系専門職社会人大学院は、日本社会事業大学福祉マネジメント研究科福祉マネジメント専攻1カ所のみである。
- 9) 教員が授業をデザインする形式とは対照的に、学習主体である学生を中心とした「知の発見」を目的とする民主主義的学習である。形式だけにとらわれず、教育哲学として認識することが求められる。
- 10) J. ガラード(2012)が、看護研究において用いた文献研究の分析方法。詳細は第2章で解説する。
- 11) 看護師のキャリア発達を支援する仕組みとして活用されているクリニカルラダーは、ドレイファスモデルを基盤としていと考えられる。評価すべき項目と能力の諸段階を2軸としたマトリックス構造が一般的であり、看護師の臨床能力が熟達プロセスのどの段階に位置するか判断する。経験年数ではなく、臨床能力で看護師の熟達度を図ることができる点が注目されている(勝原 2007)。
- 12) 奥川幸子は、援助者が状況に応じて、一番適切な位置や場に身を置き、援助者としての視点や態度・立脚点がゆらぐことなく、援助者として自分の世界に戻ってこられる強靱な自己を有している援助者を境界人という言葉で表現している(奥川 2007 : 163-164)。
- 13) 福山・田中編著(2016)は、人材開発の体制を、マネジメント・システムと育成プログラム・システム、スーパービジョン、評価システムの4つの面からとらえている。
- 14) 楠見(2010)は、熟達者がもつ実践に関する知性と定義している。その特徴は、実践経験により獲得され、実践に活用され役立つ知性であることである。
- 15) 「実践経験からインフォーマルに獲得された非言語的な知識。」(楠見 2010 : 257) 言語的な知識である形式知と対比され、主観的・身体的な知識という特徴をもつ。
- 16) 実践共同体とは、ウェンガーにより概念化された、メンバーが共有する問題やテーマに対して、複数の人々の相互作用により、情報やアイデアや行動を生み出す集団のことを指す(中原 2012, 中原・金井 2009)。本稿では、チームメンバーの相互作用による生み出される学びや知識に着目する。
- 17) 事例研究法のひとつ。事例提供者が示す事例にもとづき、参加者が状況を理解するために質問をおこない、各自が対応方法を分析し組み立てる。参加者が当事者として考えるため、実践に反映されやすいことやチームで検討する訓練の場になるという長所があげられている。
- 18) 教員が主導する高校までの学習と異なり、学習者自身が学びをマネジメントする力が社会人には認められる。自ら問いを見つけ出したり、主体的に解決を試みたり理解を深めることが重視され、教員にはそのための環境をデザインする役割に変化が求められる。
- 19) 社会福祉士の新たな役割として、①福祉課題を抱えた者からの相談に応じ、必要に応じてサ

- ービス利用を支援するなど、その解決を自ら支援する役割. ②利用者がその有する能力に応じて、尊厳をもった自立生活を営むことができるよう、関係するさまざまな専門職や事業者、ボランティア等との連携を図り、自ら解決することができない課題については当該担当者への橋渡しを行い、総合的かつ包括的に援助していく役割. ③地域の福祉課題の把握や社会資源の調整・開発、ネットワークの形成を図るなど、地域福祉の増進に働きかける役割. と示している（厚生労働省「社会福祉養成課程における教育内容等の見直しについて」）. 平成 30 年 3 月にとりまとめられた社会保障審議会福祉部会人材確保専門員会の報告書「ソーシャルワーク専門職である社会福祉士に求められる役割等について」に、地域共生社会のために求められる「複合化・複雑化した課題を受け止める他機関の協働による包括的な相談支援体制を構築するために求められるソーシャルワークの機能」「地域住民等が主体的に地域課題を把握し、解決を試みる体制を構築するために求められるソーシャルワークの機能」が示された.
- 20) 批判的思考とは、情報や知識を無批判に鵜呑みにせず、客観性や反省性を有する思考であり、論理的であることが重視される. 複数の研究者による批判的思考の定義を通観すると、客観性と反省性、論理性（道田 2008）の 3 要素が含まれる概念とされている. 基準や理論に基づき、自らの思考や言動を意識的に吟味する偏りのない思考のことを指す
 - 21) 医療における区域を示す医療圏には、一次・二次・三次圏域がある. 二次医療圏域は、医療計画に示す療養病床・一般病床の基準病床数の設定の圏域で、老人福祉圏域と一致している都道府県が多い.
 - 22) ナレッジマネジメントにおいて、野中郁次郎と紺野登により提唱された知識創造のプロセスをモデル化したものである. 暗黙知と形式知の相互変換により知識を質・量ともに発展させる. 知識の「共同化（Socialization）」「表出化（Externalization）」「連結化（Combination）」「内面化（Internalization）」の 4 つのプロセスを指し、頭文字をとって SECI モデルとよばれる（野中・紺野 2012）.
 - 23) 集団浅慮とは、集団の圧力によって適切な判断力が損なわれる現象を指す. 珍しいことではなく、凝集性が高く時間的圧力がかかると集団浅慮は起こりやすい. 集団浅慮がおこると、自分たちの意見に対する批判的な分析が行われなくなり、同調しないメンバーへの圧力や都合のよい解釈などがおこり、結果が失敗につながる（吉川 2010）.
 - 24) バーンアウトは、ストレスに満ちた職務状況により、支援者の情緒的消耗や利用者に対する批判的な感情や態度、否定的な自己評価という状況に陥ることを指している（清水・田辺・西尾 2002）
 - 25) 全員が必ずというほど強い意味はないが、多くの人を経験するポイントのことである. 義務教育の開始等の制度的必須通過点や、行事のような選択しないこともできる慣習的通過点、多くの人を経験する社会的出来事等が含まれる結果的通過点等の種類がある（サトウ編著 2009）.
 - 26) 分岐点は、ある経験において実現が考えられる複数の径路が考えられる状態を指す. 転機ほど重要な意味をもたせることなく、結果として分岐や選択が生じる結節点と説明している（サトウ編著 2009）.
 - 27) 複数の選択肢のなかから、特定の選択肢を選ぶようにはたらきかける環境要因や社会的圧力を社会的方向づけとよぶ（サトウ編著 2009）. 社会から個人にはたらくパワーを示す社会的ガイドという概念がある. 社会的方向づけは到達点に至ることを妨害する力をさし、社会的ガイドは到達点に近づくことを促進する力である（安田・サトウ 2012）.
 - 28) サトウ（2009）は、「TEM 図のあり方は、個人というシステムでも、集団というシステムで、なんでも含意することが可能だというメリットもある。」（サトウ編著 2009：11）「TEM ではじめる質的研究は、人間の多様性や複雑性（一筋縄ではいかない感じ）を扱うための方法論である. 関心があることにはなんでも使ってみてほしい。」（サトウ編著 2009：viii）と、相互作用の把握のために TEM による分析が可能だと述べている. 筆者が、調査 2 の対象データ選択の妥当性について確認したところ「分析をしてみればよい」と回答をいただいた.
 - 29) フォーラム型は、参加に関する低い敷居を設けることにより、「結びつきは弱くとも多様で後半なびととゆるやかにつながり、思いがけない情報、意外なアドバイス、未使用の資源に高率よくアクセスできる」（金井 1994：323）特性をもつコミュニティである.
 - 30) ダイアログ型のネットワーク組織は、「価値類似性ゆえに人々が集い、似たものどうしの強い連結を築き、対話が深くおこなわれる。」（金井 1994：325）場であり、カウンセリングやセラピーに近い共有や確認がおこなわれる場や集まりそのものに愛着を抱く. こうした場をデザインするためには、あえて参入の敷居を高くすることや集団の規模を拡大しないことにより、参加者を選抜する.
 - 31) 金井（1994）は、2 つのタイプのどちらがよいというものではなく、目的や資源の特性を意

識して場をデザインする際のパラメーターとして活用することを推奨している。

- 32) 組織学習論の第一人者である C. アーギリスが述べた、実際の組織行動を修正するシングルループ学習と、組織の解釈枠組みを修正するダブルループ学習が、二重のループで示され、たえず両者が進められる組織学習のモデルである (秋山 2010)。
- 33) グループの力動を活用して、一人ひとりの熟達や課題解決を図るスーパービジョンの形態の一つである。よいグループ作りは目的ではなく、一人ひとりの熟達のための手段として認識することが肝要である。会議やミーティング等の機会を通じて実践されることもある (植田 2015)。
- 34) カデューシンは、ピア・スーパービジョンはリーダーなしで事例や援助方法を検討し、自身と互いの専門家としての成長やサービス基準を維持する責任を負う過程と述べている。グループ・スーパービジョンと異なり、仲間からの助言を得てスタッフが実施したことはスタッフ自身が責任をとるとしている (A.カデューシンほか 2009 : 560)
- 35) 哲学者ヘーゲルによれば、普遍-特殊-個別の論理では、普遍は規定性をもつが普遍として現象することはなく、必ず特殊や個別で現象する特性をもち、特殊は普遍と異なりいくつも存在する。個別は普遍の対立概念であり、特殊を一つに絞る形で否定したものと説明されている (山内 2014)。本論文では個別と普遍の間にある概念として特殊性という用語を用いた。
- 36) 直接把握することが難しいものをとらえるための抽象化された枠組み。ソーシャルワークでは医学モデルやストレングスモデル等の状況を認識する際のポイントや基盤となる思想を示す言葉として用いられる。
- 37) 重大な事故には至らなかったが、その可能性が十分にあった出来事が発覚することを指し、インシデントとほぼ同義に用いられている。

文献・資料

- 秋山高志 (2010) 「II 組織文化 3 学習する組織」田尾雅夫編著『よくわかる組織論』154-155, ミネルヴァ書房
- 秋山智久 (2007) 『社会福祉専門職の研究』ミネルヴァ書房
- Alfred Kadhushin, Daniel Harkness (2009) Supervision in Social Work Fifth Edition, Columbia University Press. (=2016, 福山和女監修『スーパービジョン イン ソーシャルワーク第5版』中央法規出版)
- 新井和弘・坂倉杏介 (2013) 『アカデミック・スキルズグループ学習入門ー学びあう場づくりの技法』慶應義塾大学出版会
- 有本昌弘監訳 (2016) 『学びのイノベーション 21 世紀型学習の創発モデル』明石書店
- 浅野正嗣 (2011) 『ソーシャルワーク・スーパービジョン実践入門ー職場外スーパービジョンの取組から』みらい
- 浅野正嗣・山口みほ (2016) 「保健・医療領域のソーシャルワーク・スーパービジョンの現状ースーパービジョン講座受講者の調査からー」『医療と福祉』49 (2) , 64-73
- 出口治明 (2019) 『知的生産術』日本実業出版社
- Donald A Schön(1983) The Reflective Practitioner:How Professionals Think in Action, Basic Books. (=2007, 柳沢昌一・三輪健二『省察的实践とは何かープロフェッショナルの行為と思考』鳳書房)
- Dorothy E. Pettes (1967) Supervision in Social Work, A Method of Student Training and Staff Development, Allen & Unwin (=1976, 松本武子・木村嘉男訳『社会福祉のスーパービジョン』誠信書房)
- E. F. Barkley, K. P. Cross, C. H. Major (2005) Collaborative Learning TechniquesーA Handbook For College Faculty, John&Wiley&Sons inc. (=2009, 安永悟監訳『協同学習の技法ー大学教育の手引き』ナカニシヤ出版)
- 富士ゼロックス総合教育研究所 (2009) 『人材開発白書 2009』
- 福田俊子・村田明子・吉川公章 (2009) 「精神保健福祉領域におけるソーシャルワーカーの技能習得に関する発達段階モデル (第1報) 臨床経験 2 年未満のワーカーのデータ分析より」『聖隷クリストファー大学社会福祉学部紀要』(7), 105-118
- 福島哲夫 (2016) 『臨床現場で役立つ質的研究法ー臨床心理学の卒論・修論から投稿論文まで』新曜社
- 福山和女 (1985) 「わが国におけるスーパービジョンの実際と課題」『社会福祉研究』(37) , 12-17.
- 福山和女編著 (2005) 『ソーシャルワークのスーパービジョンー人の理解の探求』ミネルヴァ書房
- 福山和女・田中千枝子編集責任 (2008) 『新医療ソーシャルワーク実習ー社会福祉士などの養成教育のために』川島書店
- 福山和女 (2009) 「科目「相談援助演習」の意義」社団法人日本社会福祉士養成校協会監修『社会福祉士相談援助演習』中央法規出版, i ~ x vi.
- 福山和女・田中千枝子編著 (2016) 『介護・福祉の支援人材養成開発論ー尊厳・自律・リーダーシップの原則』勁草書房
- 樋口明子、村松愛子、久保田純他 (2010) 「現場から想起するソーシャルワークの課題ーソーシャルワーカーの成長からみる事例検討会の意義ー「人間：環境：時間：空間の交互作用」を実践するために」『ソーシャルワーク研究』36 (3), 66-71
- 群馬県教育研究所連盟編著 (2001) 『改訂新版実践的研究の進め方ー創意工夫を生かした教育を求めて』東洋館出版社
- 平野隆之ほか編著 (2018) 『権利擁護がわかる意思決定支援ー法と福祉の協働』ミネルヴァ書房
- 平田オリザ (2015) 『対話のレッスンー日本人のためのコミュニケーション術』講談社学術文庫
- 廣瀬智里 (2011) 「医療ソーシャルワーカー (MSW) の成長過程に関する研究ーMSW のアイデンティティ形成の特徴」『高知女子大学紀要社会福祉学部編』(60), 143-152
- 本郷一夫 (2018) 『シリーズ支援のための発達心理学 実践研究の理論と方法』金子書房
- 堀公俊・加藤彰 (2006) 『ファシリテーション・グラフィック』日本経済新聞出版社

- 細川英雄 (2012) 『研究活動デザイナー-出会いと対話は何を変えるか』 東京図書
- 保正友子・横山豊治・高橋幸三郎他 (2002) 「社会福祉士の成長過程についての検討-専門的力
量はどのようにして形成されるのか」 『社会福祉士』 (9), 143-148
- 保正友子 (2003) 『成長するソーシャルワーカー-11人のキャリアと人生』 筒井書房
- 保正友子 (2005) 「ソーシャルワーカーの専門的力量についての予備的研究-同一事例に対する
若手とベテランのコメント比較に基づいて」 『社会福祉実践理論研究』 (14), 24-41
- 保正友子・鈴木真理子・竹沢昌子 (2005) 「ソーシャルワーカーの専門的力量形成とキャリア発
達についての検討-20代8人のインタビュー結果にもとづいて」 『社会福祉士』 (12) 64-72.
- 保正友子 (2006) 『キャリアを紡ぐソーシャルワーカー-20代・30代の生活史と職業像』 筒井書
房
- 保正友子・横山豊治 (2007) 「医療ソーシャルワーカーの専門的力量に関する考察-同一事例の
検討による若手とベテランの共通点と相違点」 『人間の福祉』 (21), 111-124
- 保正友子 (2013) 『医療ソーシャルワーカーへの成長への道のり-実践能力変容過程に関する質
的研究』 相川書房
- 保正友子 (2017) 「ソーシャルワーカーの成長過程に即したスーパービジョンの実際」 『保健の科
学』 59 (12) 832-835.
- 池田雅子 (2019) 「第2章研究活動にはどのようなものがあるか 研究活動の実際とはどのよう
なものか」 日本ソーシャルワーク学会監修『ソーシャルワーカーのための研究ガイド-実践と
研究を結びつけるプロセスと方法』 中央法規出版, 25-28
- 今井康雄 (2010) 「「学び」に関する哲学的考察の系譜」 佐伯胖監修『「学び」の認知科学事典』
大修館書店
- 井上昭正 (2003) 『人材力強化の研修戦略』 税務経理協会
- 一般社団法人日本ソーシャルワーク教育学校連盟大学院委員会 (2018) 「社会福祉系大学院カリ
キュラムガイドラインに関する取組みの現状とご意見に関するアンケート (2017年度実施)
報告書」
- 一般社団法人日本社会福祉学校教育連盟監修 (2015) 『ソーシャルワーク・スーパービジョン論』
中央法規出版
- 石川到覚監修, 岩崎香・北本佳子編著 (2015) 『「社会福祉」実践と研究への新たな挑戦』 新泉社
- 岩間伸之 (1994) 「第5章 スーパービジョン」 大塚達雄・井垣省二ほか編著『ソーシャル・ケ
ースワーク論-社会風刺実践の基礎』 ミネルヴァ書房, 184-199
- 岩間文雄 (2006) 『ソーシャルワーク記録の研究と実際』 相川書房
- Jill Doner Kagle (1991) Social Work Records, Second Edition Wavland Press, (=2006, 久保
紘章・佐藤豊道監訳『ソーシャルワーク記録』 相川書房)
- Judith Garrard (2012) Health Sciences Literature Review Made Easy: The Matrix
Method, Third Edition (2012, 安部陽子『看護研究のための文献レビュー-マトリックス方
式』 医学書院)
- 金井壽宏 (1994) 『企業者ネットワークの世界-MIT とボストン近辺の企業者コミュニティ
の探求』 白桃書房
- 金井壽宏・楠見孝 (2012) 『実践知-エキスパートの知』 有斐閣
- 神林ミユキ (2017a) 「社会福祉士が「目指す専門職像」は、社会からの期待に込められているか」
『日本福祉大学大学院福祉社会開発研究』 (12) 27-36.
- 神林ミユキ (2017b) 「スーパービジョンセッションにおいてスーパーバイザーが用いるスキル
-ソーシャルワーカーによるスーパービジョンの質的調査」 『社会福祉学』 58 (1) 71-85
- 加藤浩・望月俊男 (2016) 『教育工学選書 II 協調学習とCSCL』 ミネルヴァ書房
- 勝原裕美子 (2007) 『看護師のキャリア論』 ライフサポート社
- 北川清一・佐藤豊道編 (2010) 『ソーシャルワークの研究手法-実践の科学化と理論化を目指し
て』 相川書房
- 小泉潤二・志水宏吉 (2007) 『実践的研究のすすめ-人間科学のリアリティ』 有斐閣
- 小山隆 (2019) 「第1章研究することの大切さ 現場実践者が研究することはなぜ大切なのだろ
う」 日本ソーシャルワーク学会監修『ソーシャルワーカーのための研究ガイドブック-実践と
研究を結びつけるプロセスと方法』 中央法規, 13-17.

- 窪田暁子 (1997) 「福祉実践におけるスーパービジョンの課題」『月刊福祉』80 (10), 14-21
- 空閑浩人 (2014) 『ソーシャルワークにおける「生活場モデル」の構築—日本人の生活・文化に根差した社会福祉援助』ミネルヴァ書房
- 楠見孝 (2010) 「大人の学び—熟達化と市民リテラシー」佐伯胖監修『「学び」の認知科学事典』大修館書店
- 牧里毎治 (2019) 「第2章研究活動にはどのようなものがあるか 研究活動とは何か」日本ソーシャルワーク学会監修『ソーシャルワーカーのための研究ガイドブック—実践と研究を結びつけるプロセスと方法』中央法規, 20-24.
- 松尾睦 (2006) 『経験からの学習—プロフェッショナルへの成長プロセス』同文館出版
- 松尾睦・正岡経子・吉田真奈美他 (2008) 「看護師の経験学習プロセス—内容分析による実証研究」『札幌医科大学保健医療学部紀要』(11), 11-19
- 松尾睦 (2010) 「教師の熟達化と経験学習」『日本語教育』(144), 26-37
- 南彩子・武田加代子 (2004) 『ソーシャルワーク専門職性自己評価』相川書房
- 南彩子 (2009) 「自己省察学習の効果と影響要因の消失」『天理大学社会福祉学研究室紀要』(11), 14-24
- 道田泰司 (2003) 『批判的思考概念の多様性と根底イメージ』「心理学評論」46 (4) 617-639.
- 宮上多佳加子・河内康文・田中眞希 (2017) 「介護福祉士および准看護師の経験による学びと「仕事の信念」に関する研究」『高知県立大学紀要』(67), 1-16
- 三輪卓己 (2018) 「知識労働者のミドル期以降のキャリア発達プロセス—転機とその後の変化—」『人材育成研究』14 (1)
- 三宅なほみ (2010) 『協調的な学び』佐伯胖編著「「学び」の認知科学事典」大修館書店, 459-478.
- 村田明子・福田俊子・吉川公章他 (2009) 「精神保健福祉領域におけるソーシャルワーカーの技能習得に関する発達段階モデル (第2報) 臨床経験10年未満のワーカーのデータ分析より」『聖隷クリストファー大学社会福祉学部紀要』(7), 119-132
- 村田久行 (2010) 『援助者の援助—支持的スーパービジョンの理論と実際』川島書店
- 長崎和則 (2019) 「第1章研究することの大切さ 疑問をどのように解決すればよいのだろうか」日本ソーシャルワーク学会監修『ソーシャルワーカーのための研究ガイドブック—実践と研究を結びつけるプロセスと方法』中央法規, 8-12.
- 中原淳編著, 荒木淳子・北村士郎・長岡健・橋本諭 (2006) 『企業内人材育成入門』ダイヤモンド社
- 中原淳・金井壽宏 (2009) 『リフレクティブ・マネジャー—一流はつねに内省する』光文社新書
- 中原淳・長岡健 (2009) 『ダイアローグ—対話する組織』ダイヤモンド社
- 中原淳 (2011) 『知がめぐり, 人がつながる場のデザイナー—働く大人が学び続ける“ラーニングバー”というしくみ』英治出版
- 中原淳 (2012) 「企業における学び」佐伯胖監修『「学び」の認知科学事典』大修館書店
- 中井孝章 (2017) 『反省するな, 俯瞰せよ—メタ認知の形而上学』日本教育研究センター
- 中村沙織 (2017) 「第4章 高度専門職業への進展」太田義弘・中村沙織・安井理夫編著『高度専門職業としてのソーシャルワーク—理論・構想・方法・実践の科学的統合化』光生館, 45-56
- 中島洋 (2015) 『初学者のための質的研究26の教え』医学書院
- 中島義道 (1997) 『<対話>の無い社会—思いやりとやさしさが圧殺するもの』PHP新書
- 奈良県社会福祉協議会編集 (2000) 『ワーカーを育てるスーパービジョン—よい援助過程をめざすワーカートレーニング』中央法規出版
- 日本ソーシャルワーク学会監修 (2019) 『ソーシャルワーカーのための研究ガイドブック—実践と研究を結びつけるプロセスと方法』中央法規出版.
- 認定社会福祉士認定・認証機構 (2018) 「「認定社会福祉士」「認定上級社会福祉士」とは」
http://www.jacsw.or.jp/ninteikikou/contents/02_seido/02_shigoto.html, 2018. 07. 20)
- 西山敏樹 (2016) 『大学1年生からの研究の始めかた』慶應義塾大学出版会
- Noel Timms (1972) *Recording in Social Work* Routledge&Kagan Paul, (=1989, 久保紘章・佐藤豊道・佐藤あや子共訳『ソーシャルワークの記録』相川書房)
- 野村豊子 (2015) 「第3章 スーパーバイザー・スーパーバイザーの関係性」日本社会福祉教育学

- 校連盟監修『ソーシャルワーク・スーパービジョン論』中央法規出版, 119-156
- 野村豊子 (2019)「スーパービジョンの基礎的理解ー近年の新しい動向を踏まえて」『日本在宅ケア学会誌』22 (2) 10-16
- 野中郁次郎・竹内弘高 (1996)『知識創造企業』東洋経済新報社
- 野中郁次郎・紺野登 (2003)『知識創造の方法論ーナレッジワーカーの作法』東洋経済新報社
- 野中郁次郎・紺野登 (2012)『知識創造経営のプリンシプルー賢慮資本主義の実践論』東洋経済新報社
- 尾形真美哉 (2011)「クリティカル・インシデント・メソッドによる若年看護師の組織適応分析ーキャリア形成の経験学習に焦点を当てて」『人材育成研究』6 (1), 3-18
- 岡田まり (2015)「第13章 事例研究・事例分析」『新・社会福祉士養成講座 8 相談援助の理論と方法Ⅱ第3版』中央法規出版
- 岡本真彦 (2008)「熟達化とメタ認知」『現代のエスプリ』497, 164-173
- 奥川幸子 (2007)『身体知と言語ー対人援助技術を鍛える』中央法規出版
- 大浦容子 (1996)「第1章 熟達化」波多野誼余編『認知心理学 5 学習と発達』東京大学出版 11-33.
- 尾張スーパービジョン研究会 (2014)「スーパービジョンを始めよう！」尾張スーパービジョン研究会
- 朴兪美・平野隆之 (2010)「都道府県による地域福祉政策化の実践的研究ー高知県の「社協ステップアップ研究会事業」を通じて」『地域福祉研究』(38) 116-125.
- 朴兪美・平野隆之・穂坂光彦 (2011)「方法としての「メタ現場」ー福祉社会開発における研究と実践の協働空間」『日本福祉大学社会福祉論集』(125) 67-82.
- 朴兪美・平野隆之 (2013)「地域福祉計画に対する研究者のかかわり方に関する研究ー研究者 3名の相対化の分析から」『日本福祉大学社会福祉論集』(128) 67-81.
- Peter Hawkins, Robinson Shohet (2007) Supervision In The Helping Professions, Third Edition, Open University Press (=2012, 国重浩一, バーナード紫, 奥村朱矢訳『心理援助職のためのスーパービジョンー効果的なスーパービジョンの受け方から, 良きスーパーバイザーになるまで』北大路書房)
- 齋藤順子 (2002)「OGSV (奥川グループスーパービジョン) モデルを用いた事例検討の方法ー実践する力を育む事例の活用の仕方ー」『ソーシャルワーク研究』28 (3), 18-25
- 坂本旬 (2008)「「協働学習」とは何か」『生涯学習とキャリアデザイン』5, 49-57
- 三宮真智子 (2008)『メタ認知ー学習力を支える高次認知機能』北大路書房
- 三宮真智子 (2017)『誤解の心理学』ナカニシヤ出版
- 佐藤公治 (1999)『対話の中の学びと成長』金子書房
- 佐藤俊一 (2019)「第1章 研究することの大切さ 実践のなかで疑問をもとう」日本ソーシャルワーク学会監修『ソーシャルワーカーのための研究ガイドブックー実践と研究を結びつけるプロセスと方法』中央法規, 4-7.
- サトウタツヤ編著 (2009)『TEM で始める質的研究ー時間とプロセスを扱う研究をめざして』誠信書房.
- 茂野香おる (2016)『看護学概論ー基礎看護学〈1〉 系統看護学講座 専門分野』医学書院
- 鹿田尚樹 (2009)『大事なことはすべて記録しなさい』ダイヤモンド社
- 清水隆則, 田辺毅彦, 西尾祐吾 (2002)『ソーシャルワーカーにおけるバーンアウトーその実態と対応策』中央法規出版
- 下島浩美ほか (2015)「メタ認知を促す医学教育」『杏林医会誌』46 (1) 3-10
- 塩村公子 (2000)『ソーシャルワーク・スーパービジョンの諸相ー重層的な理解』中央法規出版
- 塩田祥子・植田寿之 (2010)「ピア・グループ・スーパービジョンの意義と課題に関する考察」『花園大学社会福祉学部研究紀要』(18), 173-182
- 白川充 (2019)「第3章 研究ができる環境をつくろう いつどこで誰と研究を行うのか」日本ソーシャルワーク学会監修『ソーシャルワーカーのための研究ガイドブックー実践と研究を結びつけるプロセスと方法』中央法規, 30-33.
- 白佐俊憲 (1980)『研究の進め方・まとめ方』川島書店
- 副田あけみ・小嶋章吾 (2006)『ソーシャルワーク記録ー理論と技法』誠信書房

- 須藤八千代 (2009) 「ソーシャルワーカーの熟達—看護、教育における研究と Dreyfus モデルの検証」『愛知県立大学教育福祉学部論集』(58), 29-37
- 須藤八千代・福田俊子・村田明子他 (2009) 「ソーシャルワーカーの成長と発達—精神保健福祉領域における技能習得に関する発達段階モデル (第3報)」『社会福祉研究』(11), 23-31
- Sunnie Brown (2014) The Doodle Revolution, Penguin Random House Company (=2015, 壁谷さくら訳『描きながら考える力』クロスメディア・パブリッシング)
- 鈴木克明 (2015) 『研修設計マニュアル—人材育成のためのインストラクショナルデザイン』北大路書房
- 鈴木真理子 (2006) 「女性ソーシャルワーカーのキャリア発達とライフコース」『埼玉県立大学紀要』(8), 51-61
- 社会福祉法人全国社会福祉協議会 (2018a) 『[改訂]福祉職員キャリアパス対応生涯研修課程テキスト チームリーダー編』全国社会福祉協議会
- 社会福祉法人全国社会福祉協議会 (2018b) 『[改訂]福祉職員キャリアパス対応生涯研修課程テキスト 管理職員編』全国社会福祉協議会
- 多田孝志 (2018) 『対話型授業の理論と実践—深い思考を生起させる12の要件』教育出版
- 高橋政史 (2014) 『頭がいい人はなぜ方眼ノートを使うのか?』かんき出版
- 高木廣文 (2011) 『質的研究法を科学する』医学書院
- 田村由美・池西悦子 (2014) 『看護の教育・実践にいかすリフレクション』南江堂
- 田中千枝子編集代表 (2013) 『社会福祉・介護福祉の質的研究法—実践者のための現場研究』中央法規出版
- 田中千枝子 (2014) 「スーパービジョン: スーパービジョンの新しい展開」岩崎晋也, 岩間伸之, 原田正樹『社会福祉研究のフロンティア』有斐閣, 152-155
- The British Association of Social Workers BASW (2018) 「Professional Capabilities Framework」(<https://www.basw.co.uk/2018/07/18>)
- 外口玉子 (1981) 『方法としての事例検討—精神科看護事例検討会ゼミナール』日本看護協会出版会
- 鑓幹八郎 (2004) 『心理臨床と倫理・スーパーヴィジョン』ナカニシヤ出版
- 対馬節子 (2000) 「社会福祉実践におけるスーパービジョン」『現代のエスプリ』395, 73-82
- 内田実 (2011) 『学習カトレーニング—インストラクショナルデザインで学ぶ究極の学習方法』米田出版
- 植田寿之 (2000) 「ソーシャルワークを実践する組織の課題克服に向けての考察—スーパービジョンの戦略的活用についての試論から」『社会福祉士』(7), 145-151
- 植田寿之 (2015) 『日常場面で実践する対人援助スーパービジョン』創元社
- 和田秀樹 (2008) 『趣味・教養を「武器」に変える和田秀樹の“最終最強”知的生産術』毎日新聞社
- 渡部律子 (2007) 『基礎から学ぶ気づきの事例検討会—スーパーバイザーがいなくても実践力は高められる』中央法規出版
- 渡部律子 (2008) 「社会福祉実践を支えるスーパービジョンの方法—ケアマネジャーにみるスーパービジョンの現状・課題・解決策—」『社会福祉研究』(103) 69-81
- 山口裕幸 (2008) 「集団過程におけるメタ認知の働き」『現代のエスプリ』(497) 98-107
- 山本力・鶴田和美編 (2001) 『心理臨床家のための「事例研究」の進め方』北大路書房
- 山本力 (2018) 『事例研究の考え方と戦略—心理臨床実践の省察的アプローチ』創元社
- 山内清 (2014) 「ヘーゲルの「普遍—特殊—個別」論理—『法の哲学』の自由論」『鶴岡工業高校専門学校研究紀要』(49) 1-10.
- 安田裕子, サトウタツヤ (2012) 『TEMでわかる人生の径路—質的研究の新展開』誠信書房.
- 吉川肇子 (2010) 「Ⅲ意思決定 5 集団浅慮」田尾雅夫編著『よくわかる組織論』ミネルヴァ書房, 122-123
- 吉川公章・福田俊子・村田明子他 (2007) 「ソーシャルワーカーの成長に関する研究の方向性と課題」『聖隷クリストファー大学社会福祉学部紀要』(5) 1-15
- 吉川公章, 村田明子 (2008) 「技能習得に関するベナーモデルのソーシャルワーカーへの適用」『聖隷クリストファー大学社会福祉学部紀要』(6) 67-79

- 横山豊治・保正友子（2006）「比喩生成課題を用いたソーシャルワークイメージに関する予備的研究－医療ソーシャルワーカーの若手とベテランに対するインタビュー調査より」『新潟医療福祉学会誌』6(1), 79－85
- 横山登志子（2019）「第7章データを分析・考察しよう 質的研究の結果の分析・考察をしよう」日本ソーシャルワーク学会監修『ソーシャルワーカーのための研究ガイドブック－実践と研究を結びつけるプロセスと方法』中央法規, 112-116.