

スクールソーシャルワークにおける省察的実践の意義  
—省察的実践の特性分析から—

加藤 由衣<sup>1</sup>

(2015年9月30日受付, 2015年12月17日受理)

The significance of reflective practice in school social work :  
Analyzing the peculiarities of reflective practice

Yui KATO<sup>1</sup>

(Received : September 30, 2015, Accepted : December 17, 2015)

要 旨

スクールソーシャルワークは、学校を基盤としたソーシャルワークであり、教育行政に身を置きながら、唯一の社会福祉専門職として実践することに特徴がある。このようなスクールソーシャルワーカーには、目の前の複雑な状況と対話し、自己をふり返りながら実践する、省察的実践という実践スタイルが必要と考えられる。そこで本稿では、省察的実践の特性の分析から、それがスクールソーシャルワーカーの実践にいかに関与するかを考察することを目的とした。その際にまず、省察的実践が多様な知識の源泉を活用するため、知識の特徴を整理することから始めた。そして、専門職としての発達とクリティカルな視点という点から省察的実践の実践特性を検討することで、それらがスクールソーシャルワーク実践に求められる姿勢であり、スクールソーシャルワーカーの知識の創造やエンパワメントに関与することを示した。

キーワード：スクールソーシャルワーク、省察的実践、形式知、実践知、クリティカル思考

Abstract

School social work is social work in school, and it is characterized by intervening as a social work practitioner in the educational administration. For that reason, school social workers are required to have reflective practice which involves conversation with the complexity of situation they encounter and reflection of their own practice. Therefore, the purpose of this paper is primarily to analyze the peculiarities of reflective practice and to consider the contribution of that to practice of school social work. For that purpose, firstly, characteristics of the knowledge were examined, because reflective practice use multiple sources of knowledge. Secondly, the peculiarities of reflective practice are discussed in terms of professional development and from a critical perspective. And lastly, this paper concluded that these peculiarities are important to school social work and reflective practice contributes to the knowledge creation and the empowerment.

Key Words : school social work, reflective practice, explicit knowledge, practical knowledge, critical thinking

---

1 高知県立大学社会福祉学部社会福祉学科・助教・博士（福祉社会学）

Department of Social Welfare, Faculty of Social Welfare, University of Kochi, Assistant Professor (Ph. D.)

## I. はじめに

スクールソーシャルワーカー（以下、SSWer）は、2008年度のSSWer活用事業の創設以来、徐々に認知度が高まり、配置人数も年々増加傾向にある。この動向と相まって、スクールソーシャルワーク（以下、SSW）に関する実践研究は、不登校や発達障害、虐待といった課題に応じたSSWの実践特性や、SSW実践の方法・機能の研究などに広がりが見られる。特に近年では、山野を中心としたチームによる、効果的プログラムモデルの実証的研究（山野2015）など、エビデンスに基づく実践を構築する研究も進められている。

これらの実践研究の重要性を認識しつつ、一方で筆者は、実践研究の成果をふまえて実践する、専門職としてのSSWerに着目する必要性を感じている。なぜなら、ソーシャルワークの理論や知識、技術はSSWerによって実践に具体化されるものだからである。しかし、それは自動的に生じるものではない。そこには、理論や知識を実践で体現するSSWerの思考や実践特性が関わっていると考えている。このように専門職自身に着目し、その特性を明らかにする試みは、思考スタイルや知識の位置づけなどを検討する専門職モデルの研究によって進められてきた（Schön 1983；Yellolyら1995）。そしてSSW実践においても、専門職モデルの検討をとおしてSSWerに求められる専門職像を明らかにすることで、SSWerの効果的な実践展開を導く要因を解明する手がかりになると考えるのである。

特にSSW実践においては、専門職モデルのなかでも、省察的実践家モデルに着目した。それは、省察的実践家の思考や行為が、ひとり職種というSSWerの実践を助け、促進すると考えられるからである。そのため本稿では、省察的実践の特性を分析することで、それがSSW実践にどのように貢献するのかを考察していきたい。

## II. スクールソーシャルワークにおける省察的実践の特性分析の意味

### 1. スクールソーシャルワークの活動の特徴

SSWは、学校を基盤としたソーシャルワークであり、いじめや不登校、暴力行為、そして児童虐待など、子どもを取り巻く生活問題に対して支援を展開することが期待されている<sup>1)</sup>。こうした暴力や虐待といった生活問題への対応は、児童相談所や福祉事務所の家庭児童相談室など、地域の社会福祉機関も行っている。そのなかで、これらの機関におけるソーシャルワークとSSWの違いの一つは、SSWが「学校を基盤」としている点にある。つまり、いわゆる社会福祉の施設・機関ではなく、教育行政に身を置きつつ、教育とは違う立ち位置から子どもや家庭の支援を展開していくことが、SSWの大きな特徴なのである。

そして、このようなSSW実践の特徴に、SSWer特有の困難さが含まれると考えられる。この困難さとは、学校が指導を基本とした集団組織であり、福祉の視点（支援）とは異なる教育の視点を有していることにある（岩永ら2011）。もちろん、異なる視点の存在自体は、子どもの多様な捉え方を可能にするので、決して否定されるものではない。岩永らも「双方が捉えた子どもや家庭などに対する視点を重ね合わせていく中で、その本質的な課題が見えてくる」（岩永ら2011：108）と述べており、多様な視点から子どもを理解することは有用といえる。すなわちSSWerの困難さは、異なる視点の存在ではなく、単独で学校に入るため、日々の活動のなかで、同じ視点から子どもや家庭の状況を把握し、その場で支援を検討できる同僚や仲間がいないことに起因すると考えられる。

こうしたSSW実践の特徴が、本稿で省察的実践家モデルに着目する理由の一つである。また、SSWerがひとり職種で働く状況は、わが国に限定されることではない。たとえば半羽（2009）は、アメリカのSSWの動向を紹介するなかで、SSWerが学校現場でひとり職種として信頼を得て実践を行っていくためには、それなりの知識と技術、ス

テータスが必要であり、そのために修士レベルの教育が求められたのではないかと論じている。このような方向性にみられるように、社会的な信頼を得て、効果的な実践を行っていくために、専門教育の水準の向上や資格・免許の確立を目指すことも一つのアプローチであろう。

しかし、確かな知識や技術、資格は、実践でその効力を示してはじめて意味をもつ。なぜなら、どれだけ理論や実践モデルの知識を有していても、SSWerが実践状況にあわせてそれらを具現化できなければ、その価値は失われてしまう。そのためSSWerには、理論や知識が実践状況に合致しているのか、また、それらが子どもや家庭の固有な生活状況のなかでいかに機能していくのかを問いながら、目の前の実践にその場で対応していくことが求められる。そこでは、固有な状況と、あるいは自分自身と対話を重ねながら活動していくことが重要と考えられるのである。

そして、このような実践スタイルや思考の特徴を有するのが、Schönの提唱した省察的実践家である。佐藤（Schön=2001）は、Schönの著書の訳者序文で、省察的実践家が「状況との対話」や「自己との対話」を行っているとして述べており、対話をとおして効果的な実践を模索し、展開する専門職であることを示している。こうしてみると、省察的実践家の実践スタイルは、学校のなかで唯一社会福祉の視点から子ども・家庭の生活支援に携わるSSWerに求められるものといえる。

この省察的実践に関して近年の動向をみると、わが国のソーシャルワークにおいても、その重要性が言及されるようになってきた（須藤2009；空閑2012）。たとえば空閑は、『『行為の中の省察』を通して得られた気づきや発見を、より良いかわりのアイデアや今後の援助のヒントにしていくことによって、複雑で、不確実で、曖昧で、しかしそれゆえに多義的なクライアントの独自の生活状況に向かう営みが可能になる』（空閑2012：9）として、その意義を強調している。また須藤（2009）は、ソーシャルワーカーの実践のなかに、

省察的実践家モデルの実践的思考能力を見いだしている。

SSWの領域に関しても、省察的実践という用語はみられないものの、茶屋道ら（2011）が、SSWerへのインタビュー調査をとおして、SSWerが常に自省しつつ、専門職としての自己と向き合い、内省・自己覚知していることを明らかにした。また山下（2006）の主張からは、子どものいる「いま、ここ」から離れることなく、目の前の状況と対話するSSWerの姿勢の意義を見いだすことができる。

このように、わが国においても、ソーシャルワークにおける省察的実践や省察・内省の重要性が指摘され始め、概念整理などがなされている（日和2015）。しかし、省察的実践家の行為と思考にみられる特性や、省察的実践を特徴づける要素については、十分検討されていない。そこで本稿では、ソーシャルワークにおける省察的実践の強調点や内容をふまえて、その特性の分析を行っていく。そして、省察的実践の特性とSSW実践との関連を考察し、SSWにおける省察的実践の意義を論じていきたい。

## 2. 省察的実践家モデルの登場の背景

省察的実践の特性分析に先立ち、どのような観点からの検討が必要かを明確にするために、まず、省察的実践家モデルが登場した背景をまとめることで、その特徴を示しておきたい。

専門職に関する議論をふり返ると、生活という不確実性の強い現実に対応するソーシャルワークは、医師や弁護士のような厳密性を欠くと指摘され、専門職として認められなかった歴史が長く続いた。たとえばSchön（1983）によると、Glazerは、固定的で明確な目的があり、厳密な実践に足るだけの固定した専門的知識をもつ医学や法学を「メジャーな専門職」と呼んだ。それに対してソーシャルワークのような専門職は、目的が曖昧で実践の文脈が往々にして変化し、知の内容も固定していないため、「マイナーな専門職」とされたの

である。このような専門職に対する評価は、普遍性・論理性・客観性が特徴の近代科学を至上とする考え方が、科学を支配してきたことと大きく関係する。

こうした近代科学への懐疑を基盤として、専門職モデルのパラダイム転換を目指したのが Schön である。Schön (1983) は、近代科学を基盤とした専門職モデルを技術的合理性モデルと称し、このモデルの限界を示した。まず一つ目は、技術的合理性が、問題を技術的に解決することを強調するばかりで、問題解決に必要な問題の設定を無視している点である。このモデルでは、すでに規定された問題の解決策を模索するのが専門職と捉えるため、現実世界のなかから問題を明確にするという実践者の行為が抜け落ちている。しかし実際の実践者は、不確かな状況のなかから注意を向ける事柄を見極め、何が問題かを認識することで、はじめて解決にむかって進んでいく。Schön は、技術的合理性が、この点を見落としているところに大きな問題があると批判したのである。

また Schön が指摘するもう一つの問題は、技術的合理性モデルが厳密性と適切性の間でジレンマを抱えるという点である。彼によるとこのモデルでは、専門的知識の厳密性を強調するゆえ、そのカテゴリーに当てはまらない事柄を意図的に避ける傾向がみられる。SSW でたとえるならば、継続していた家庭訪問を拒否するようになった子どもや家庭に対して、SSWer が状況の一部分だけを見て、「反抗的な子ども・家庭」とレッテルを貼ることが一例としてあげられる。この対応では、専門職が自分の知識の範疇にあるカテゴリーに、一方的に利用者を当てはめており、生活の視点が欠如していることに問題がある。つまりここでは、子どもの生活全体から家庭訪問の拒否に至った状況を把握しようとせず、拒否をするという行為のみを切り取って、「反抗的な子ども・家庭」という枠組みに当てはめているのである。そしてそれは、利用者の参加と協働を重視し、ありのままの生活をアセスメントするソーシャルワーク実

践に逆行した考え方といえるだろう。

こうして Schön は、近代科学の技術的合理性モデルが有する問題から、それに替わる省察的実践家という新たな専門職モデルを示したのである。そしてそのなかで、彼は「実践者が不確実性と不安定さ、固有性のある状況や、価値観の葛藤が生じている状況に適切に対応する際の『わざ (artistry)』の中心は、行為の中の省察というプロセス全体にある」(Schön 1983 : 50) として、省察することの重要性を指摘した。また彼は、多様で変化・変容する生活状況に対応するソーシャルワーカーなどの専門職は、自身の実践活動をふり返ったり、実践を行いながら省察したりする実践的思考のスタイルにこそ専門性があると主張した。

このように、技術的合理性モデルが状況や問題を既存の理論や枠組みに当てはめて決めつけたり、理論を機械的に問題解決に適用したりすることに対し、省察的実践家モデルは、思考や行為に含まれる省察に着目したのである。そして省察的実践家モデルは、ソーシャルワークだけでなく、教師や看護師など多様な専門職において、新たな専門職モデルとして注目されるようになった。こうした Schön に代表される技術的合理性モデルへの批判や新たなモデルに共通するのは、「専門的実践のなかでの解釈する力や洞察、クリティカルな省察の重要性」(Taylor ら 2006 : 947) に目を向けたこととまとめられる。

### 3. 省察的実践の分析枠組みと方法

Schön が技術的合理性モデルへの懐疑から新たな専門職モデルを探究したのは、プロフェッショナルに対する信頼の危機の懸念があったためである。そして彼は、信頼の危機の中心には、専門的知識への疑問があると主張した (Schön 1983 : 13)。具体的に Schön は、技術的合理性モデルが専門的知識を厳密に定義づけようとするなかで、実践者の実践のなかにある「わざ」を排除していると警鐘を鳴らしたのである。

このような背景をふまえると、省察的実践の特性検討には、その実践を構成する知識に対する認識を整理する必要がある。なぜなら、技術的合理性モデルと異なる知識の理解は、省察的実践の特性に対する理解を深めるための、一つの鍵になると考えるからである。

たとえば Yelloly ら（1995）は、専門職の4類型の一つに省察的実践家を取りあげ、その知識基盤の特徴を、すべての知識の源泉を実践に活用することと述べている。また Ruch（2005）によると、省察的実践では、理論や研究と同様に、実践知や直観、暗黙知、わざといった異なる知識の源泉の意義が認められている。なかでも特に、省察的実践は「実践の外部にある知識だけでなく、実践のなかから得られた知識を明らかにしようと奮闘している」（Ruch 2005：116）のである。これらの指摘からもわかるように、省察的実践は、厳密な理論だけでなく、多様な知識の存在に着目しており、実践や経験から得られた知識を重視する。そのため、これらの異なる知識の内容を理解したうえで、それらが実践でいかに機能するかを検討することで、省察的実践の特性を明らかにするための示唆が得られると考えられる。

以上の点から本稿では、省察的実践がSSW実践にいかにかに寄与するかを明確化することを目的に、省察的実践における①知識の特性と②実践特性を分析の枠組みとし、先行研究から検討を行っていく。そしてその結果をふまえて、SSWにおける省察的実践の理論的枠組みの構築を目指していきたい。

### Ⅲ. 省察的実践にみる知識の特性

#### 1. 形式知と実践知

これまでソーシャルワーク実践や研究では、その科学的根拠を示すため、他の学問理論にも依拠しつつ、独自の知識基盤を追究してきた。そこには、ソーシャルワークが専門職の知識基盤の特徴を有していると明示することで、その地位の確立を目指す意図があった。そして、ここでいう専門

職の知識基盤とは、Eraut（1994）によると、①確立した科学的専門分野と関連づけられた確実性をもたらすものであること、②長期間の訓練が正当化されるほど十分学問的であること、③他の職業と区別できること、であったとされる。

これらの特徴からもわかるように、そこで探究されてきた知識基盤は、科学的に一般化され、普遍化された知識であり、Schön（1983）が専門的知識（professional knowledge）としたものや、Eraut（1994）が命題知識（propositional knowledge）、Taylor ら（2006）が形式知（formal knowledge）と表現した知識である。この種の知識は、ソーシャルワークの構成要素である価値・知識・方策・方法に関して明示された理論的知識や科学的知識で、本稿では「形式知」とまとめておきたい。

こうした科学的な知識体系の確立を目指す一方で、知識基盤の特性を明らかにする異なるアプローチが試みられるようになってきた。それは、実践する専門職の個人的な知識を解明することである（Eraut 1994）。その背景には、ソーシャルワークの対応する複雑な状況や問題に、形式知をそのまま適用できないとの認識が広まってきたことがある。つまり、知識に関する研究においても、技術的合理性モデルが見落としてきた、実践の複雑さや不確実性、不安定さに目を向けるようになったのである。また、そうした状況に対応する専門職の実践には、どのような知識がいかに貢献しているのかが探究されはじめた。このように、形式知とは異なる知識への着目は、ソーシャルワークの新たな専門職モデルの模索と関連しながら生じてきたといえるだろう。

特に、この新たな知識へのアプローチでは、行動や経験をとおして獲得される知識の重要性が認められてきた（Trevithick 2008）。たとえば Eraut（1994）は、実践から生じ、実践のなかで確認される知識を実践的知識（practical knowledge）とした。また Chu ら（2008）は、直接的経験から獲得される知識で実践者の行為のなかに包含さ

れるものを実践の知恵 (practice wisdom) と呼んで、その意義を強調した。そしてPolanyi (= 2003) によって提唱された暗黙知 (tacit knowledge) も、同種の知識と考えられる。彼は、人は言葉にできるより多くのことを知っているとして、系統的に説明されない知識を暗黙知と呼称したのである。

これらの知識は、形式知のように明確には規定できないものの、近年、ソーシャルワーク実践においてもその存在が認められ、重要なものと理解されるようになってきた。特にこの種の知識は、近代科学が知識を実践者から独立した存在として発展させてきたことに対し、実践者や経験と深くかかわるものとして取りあげられてきたという特徴がある。本稿では、このような経験をとおして獲得し、実践者の実践行為にあらわれる、明示されていない知識を総称して「実践知」としておきたい。

ここで注意しておきたいのは、Schönの技術的合理性モデルに対する批判は、理論や実践モデルに含まれる形式知の存在の否定ではないという点である。つまりSchönの技術的合理性モデル批判は、「理論・技術そのものに対する批判」ではなく、「状況によらず、理論・技術の厳密な適用を暗黙的・反復的におこなう使用理論に対する批判」なのである (三品2012: 85)。また、Taylorらも、「形式知がすべてのことに答えを提供する限界を認め、ソーシャルワークの意思決定にみられる道徳的な特徴や議論の余地を認識するのであれば、エビデンスに特徴づけられる実践は好ましいものである」(Taylorら2006: 495) と述べている。

こうした指摘をふまえると、省察的实践では、形式知の意義や限界を認めつつ、ソーシャルワーカーが形式知をいかに活用するかが問われているといえる。同時に、実践知に関しても、その存在を認めるだけでなく、それがソーシャルワーク実践のなかでどのように機能しているかを理解することが重要と考えられる。

## 2. 知識の活用

そのためここでは、Eraut (1994) の知識活用の類型を参考に、知識活用の形態と、それに関する実践知の働きについて検討を進めていく。Erautは、知識の活用を、①反復 (replication)、②適用 (application)、③解釈 (interpretation)、④連合 (association) の4つの形態に分類し解説している (表1参照)。表1をみるとわかるように、①反復や②適用は、単純な知識活用や手続きに従った知識活用の形態であり、技術的な職業訓練の領域に関連するとされる。一方、専門職の実践・教育においては、①反復・②適用にとどまらず、③解釈や④連合による知識活用の重要性が指摘されている。

まず、③解釈に関してErautは、それが専門的判断 (professional judgment) と呼ばれる役割を果たすもので、専門的判断には、実践の知恵 (practice wisdom) が含まれると述べている。この専門的判断に含まれる実践の知恵は、言語化されていない実践知であり、Schönが主張した「わざ」に該当するものと考えられる。また専門的判断は、状況と対話しつつ理論的知識を解釈的に活用するもので、省察的实践家が行う「行為の

表1 知識活用の4類型

①反復 (replication)	・知識を獲得し、日常の繰り返しのなかで反復する。 ・知識は活用する者が加工したり再編成したりする必要はなく、受け取ったものほとんど違いのない形態で表現される。
②適用 (application)	・ルールや手続きに従って個別な状況で単純に知識を活用する。 ・特定の適用が指導され、繰り返されると、「反復」になる。
③解釈 (interpretation)	・理解や専門的判断を導くように、状況に応じて理論的知識を解釈的に活用する。 ・判断には実践の知恵 (practical wisdom) が含まれており、その獲得は豊富な実践経験を抛り所とする。
④連合 (association)	・実践的経験と理論的見解から直観的に知識を活用する。 ・先の経験を消化し、洗練させて、そこから適切なアイデアや手続きを選択する直観的な能力を培う。

中の省察」を含むと解することができる。こうしたことから、③解釈の活用形態による実践は、省察的実践家の実践スタイルに当てはまるといえるだろう。つまり、省察的実践家としてのソーシャルワーカーは、理由や根拠を明確に示すことができないながらも、実践知に支えられながら、個別の状況に合わせた判断を行っており、それが知識の③解釈的活用と考えられるのである。

また④連合は、③解釈的活用の積み重ねにより、形式知と実践知が結びついて実践者に取り込まれ、それが意識せずとも実践行為に反映される状態を指す。特に④連合では、直観（intuition）が重視されており、これも明確な説明が困難ではあるが、ソーシャルワーカーの重要な力として認められている（Ringel 2003）。

さらに Eraut は、知識の活用に関連して、知識が活用される場にも言及した。Horwath ら（1999）は、Eraut の成果をふまえて、知識活用の場を「学術的な場」、「組織的な場」、「実践的な場」の3つに分類した。そして「実践的な場」においては、知識を活用するプロセスで、個々のスタイルや解釈を考慮に入れる必要があると指摘している。つまり、実践という場は、学校やテキストで得た形式知をそのまま適用できるほど明確なものではないため、実践者は形式知を混沌とした実践場面の状況にあわせて解釈的に活用していかなければならないのである。

以上のことから、形式知を状況に適應させて活用する際には、少なからず実践知がその判断や活用を助けていることがわかる。そして、形式知と実践知の双方が生かされる③解釈や④連合は、省察的実践家の実践スタイルに合致するといえる。

### 3. 知識の創造

これまでみてきたように、省察的実践では、実践者が形式知と実践知を蓄積しながら、専門的判断を行い、時に直観的に実践している。しかし一方で、③解釈や④連合でみられたような判断が、すべて実践者に内在し言語化できないものである

と、専門職の実践は非常に属人的なものにとどまる。そのため、判断に含まれる実践知やその源泉としての経験を、知識として他者と共有できるようにしていくことが重要と考えられる。言い換えれば、個々の実践者の内的資源であったものを外在化していく作業が必要なのである。

この点に関しては、実践知を明確な知識へと転換するのを助ける省察の役割についての言及がみられる（Moon 2004；Ruch 2005）。たとえば、省察的実践は、実践者が実践に埋め込まれた知識を取り出すことで、実践の理論化を可能にするといわれている（Ruch 2005）。また McAlpine らによると、経験知や暗黙知を、原理に基づく形式知へと転換するためには、意味を理解するための意図的な省察と、改善を目的とした経験からの学習が必要とされる（Moon 2004）。このように、実践場面や実践者に内在された実践知は、省察をとおして言語化され、形式知へと転換する可能性を有しているのである。

こうしてみると、Schön が描いた省察的実践という新たな認識論は、知識の創造に対する枠組みの転換も含むと捉えられる。具体的に、技術的合理性モデルでは、科学的な理論や知識が演繹的に構築され、普遍化されるとみられていた。また専門職の実践活動は、その理論の厳密な適用による道具的な問題解決から成り立つとの考えであった。一方、省察的実践家モデルでは、実践や行為のなかに含まれる知の生成（knowing-in-action）を重視する。すなわちこのモデルは、形式的な理論が実践場面の外部から教えられるような「トップダウン」ではなく、具体的な実践経験から得られる「ボトムアップ」により獲得することが重要と捉えているのである（Ruch 2000：101）。

なお Eraut は、知識の活用と知識の創造は明確には区別できないものであり、「新たな状況でアイデアを解釈的に活用することは、それ自体が知識の創造のささいな行為である」（Eraut 1994：54）と述べている。具体的に、知識の解釈的活用のなかでは、形式知と実践知が相互に関連しながら

ら実践に反映されるため、その時点で既存の形式知とは異なるものになっていると考え、それを知識の創造と捉えているのである。こうした意味を認識しつつ、本稿で強調するのは、省察をとおして実践知を言語化し、他者と共有できる形態にしていくことによって知識を創造することである。

また、知識の創造に関しては、利用者の知や知識、視座への着目の意義が言及されてきた(Trevithick 2008; Ruchら2009; 藤井2011)。それは、これまで主に研究者が知識や理論を構築してきたゆえに、利用者や実践のなかの知が軽視されてきたことへの警鐘である。そのため、ボトムアップによる知識の創造を試みる省察的実践においては、利用者との相互作用のなかで、彼らもつ知や視座に注意を払うことが求められる。

しかし、この利用者の知は、非常に不確定で暗黙的な要素が多い。たとえば岡本は、利用者のための主体的援助論理を構築していくために、利用者ニーズの論理化を主張しているが、利用者ニーズは「暗黙知に近い内容のものが圧倒的に多く、記号化し、文字化できる形式知としての形態ではないことが多い」(岡本ら2010:22)と述べている。こうした利用者の知の特性から、藤井(2011)は、当事者との対話などとおした協働実践により、当事者の知を含めた知識を創造していくことの重要性を指摘している。この協働実践とあわせて、実践者自身が、利用者とのかかわりのなかで生じた出来事や状況を省察し、そこに含まれる利用者の知や実践知を言語化していくことが重要と考えられる。

以上の省察的実践における知識やその活用、創造の特徴をふまえ、形式知と実践知を活用し、知識の創造をもたらす、省察的実践の実践特性の検討へと移りたい。

#### IV. スクールソーシャルワークにおける省察的実践の特性

##### 1. 省察をとおした専門職としての発達

省察は、「学ぶために省察し、あるいは省察の

結果として学ぶ」(Moon 2004:80)といわれるように、一般的に、思考や学習と関連の強い概念と理解されている。そのため、省察的実践の特性は、省察をとおして学び、専門職としての力を高めていくことが大きな特徴となる。そこで、省察をとおした専門職としての発達に着目し、Schönが提起した省察的実践の特徴が、専門職としての発達にどのように寄与するかをまとめることから始めていきたい。

Schönは、省察的実践を「行為の中の省察(reflection-in-action)」と「行為についての省察(reflection-on-action)」から特徴づけた。まず「行為の中の省察」は、(a)無意識の身体化された活動と、(b)意識的な活動の両方を含むといわれる。なかでも(a)無意識の身体化された活動については、意図的な思考に依拠せずに、状況との相互作用のなかで自然と生み出される専門職の認識や判断、行為を指すものとされる(三品2014)。それは、知識活用の④連合に相当し、知識の解釈的活用の積み重ねから、形式知と実践知が統合されて実践者に取り込まれ、直観的な判断や行為に結びついたものと捉えられる。

しかし、「行為の中の省察」を、無意識のなかで自然と現れる判断や行為に限定すると、専門職の発達は、何に作用され、どのように生じているかというメカニズムがみえてこない。そのため「行為の中の省察」には、他方で、自らの行為に暗黙的に潜在している、現象をとらえる際の理解についての省察も含むとされる。つまり、省察的実践では、判断や行為をしながら、判断や行為を導いた要因についても絶えず省察しているのである。これが「行為の中の省察」に含まれる(b)意識的な活動を示すもので、佐藤ら(Schön=2001)のいう「状況との対話」であると考えられる。またそれは、知識の解釈的活用を行いつつ、そこに含まれる実践知を掘り起こそうとする絶え間ない営みと理解できよう。

省察的実践では、こうした「行為の中の省察」をとおして、独自の状況における新たな理論を構



築すると、Schönは解説している（Schön 1983：68）。特に、「行為の中の省察」では、それまでの経験や理論をふまえつつ状況の固有性に目を向けることで、状況の枠組みを再構成し、それに合わせた種々の手立てによって状況への新たな意味づけを行っていく（Schön 1983：128-32）。このように、「行為の中の省察」によって、既存の形式知が状況に適合する形へと転換され、新たな知識は創造されていくのである。

そして、「行為の中の省察」の反復により、専門職は、多様で不確定要素の強い実践状況のなかで、賢明な理解や判断、行為を行うよう発達していく。この点は、三品が『「行為の中の省察」』は優れた専門家の実践の特徴であると同時に、より優れた専門家をはぐくむ実践の特徴でもある」（三品2014：17）と論じていることから理解できよう。

また、「行為の中の省察」から得られた実践活動に対する新たな意味づけは、「行為についての省察」によって強化される。日和は、「行為についての省察」を、いわゆるふり返りであると説明し、「実践後にふり返ることで、実践の最中には意識しなかった視点や解決方法、実践における自分自身の傾向などに気づき、それらの気づきを次の実践に活かすことができる」（日和2015：90）と述べている。特に「行為についての省察」は、実践者自身が実践を行っている最中の「行為の中の省察」と異なり、実践から一步離れた状況で、より客観的に行為について省察することが可能となるだろう。

このように、自身の実践をふり返り、問う姿勢は、まさに自己との対話であり、そのなかで新たな知見を獲得し、専門職として発達していくことができるのである。またそれは、自らの実践だけでなく、そこで行われた「行為の中の省察」についてのふり返りも含むものと考えられる。そして、こうした「行為についての省察」によって、暗黙的であった実践知は言語化され、形式知へと転換することが期待できるのである。

このように、実践に対する省察をとおして専門職としての発達や知識の創造が目指されるが、その省察の起点となるのは、目の前の状況や実践に対する驚きや疑問といわれている。Schönは、直観的な行為のなかで驚きや喜び、期待が生じたり、あるいは望ましくないことが発生したりすると、行為の中の省察によって、その状況に対応すると説明している（Schön 1983：56）。つまり、変化や予期せぬ状態に驚き、それがなぜ生じたのか、そこで何が起きているのかという疑問をもってはじめて「行為の中の省察」は生起するのである。そのため、省察的実践においては、専門的な好奇心を鍛え、実践との関連のなかで「なぜ？」という疑問を抱く能力の必要性が指摘されている（Ruch 2005：116）。

一方で、変化や予期せぬ事態を積極的に受け入れることや、実践に対して疑問をもつことは、状況の不確かさを認めることでもあり、不安を伴う。そのため、省察的実践では、不安を積極的に受け入れる姿勢の重要性が唱えられている（Ruch 2002）。また、Bolton（2014）は省察的実践に求められる姿勢の一つとして、「寛容と誠実さ」をあげ、探究の精神を高めようとエネルギーや時間を費やし、深く関与していくことと、それにより他者や自分自身からの刺激や経験を受け入れるようになることの意義を説いている。これらの指摘をふまえると、省察に対する不安や、探究、経験にオープンであることは、専門職の発達を促進する省察の基本姿勢と理解できる。

最後に、省察を促進し、専門職としての発達を支える要因についても検討しておきたい。これについては、省察を促進するツールとして、記録の重要性がしばしば言及されている（Bolton 2014；Gursansky 2010；保正2015）。記録は、利用者を取り巻く状況や、そこでの自身の考えと判断、行動、結果などについて書き起こしていくものである。この行為を通じて実践者は、状況や行為を客観的に省察し、深めていくことができる。

以上をまとめると、専門職としての発達にかか

わる省察的実践の実践特性は、以下4点にまとめることができる。

- ①「行為の中の省察」による状況との絶え間ない対話と、「行為についての省察」をとおした自己との対話が行われること
- ②不安や経験へのオープンさや探究の姿勢が求められること
- ③記録をとおして省察が促進されること
- ④省察から新たな知識が創造されること

## 2. クリティカルな視点

近年では、省察的実践に関して、実践や出来事そのものをふり返るだけでなく、より広い視野でそれらを捉える重要性が指摘されるようになってきた (Bolton 2014; Bradbury 2010)。具体的には、*reflexivity*<sup>2)</sup> や *critical reflection*<sup>3)</sup> といった特徴で示されるものである。そこで、このクリティカルな視点を省察的実践のもう一つの大きな特徴として、その内容や効果を検討していきたい。

Bolton (2014) は *reflexivity* を、「自身の態度や使用理論、価値、仮説、偏見、慣習的な動作を問うための戦略や、他者とのかかわりのなかでの我々の複雑な役割を理解するための戦略を見出すこと」(Bolton 2014: 8) と説明し、政治的、社会的、文化的構造における矛盾に目を向けることを強調している。また Knott ら (2013) は、それが個人の内面的なプロセスだけでなく、社会的・政治的なプロセスへの関心を含むものと述べている。

一方 *critical reflection* について、Brookfield は「模範とする規範的な、実践方法を特徴づけるもととなる前提について明らかにし、追究する入念な試みである」(Bolton 2014: 46) と定義している。また Payne によると、*critical reflection* を特徴づけるのは、①省察的実践が起点にあること、②状況理解において利用者のナラティブに焦点化するボトムアップのアプローチを重視すること、③クリティカルな社会理論を採用すること、とされる (Adams ら 2009: 96)。

このように *reflexivity* や *critical reflection* は、実践の背景にある自らの考え方や基盤となる理論そのものへの問い直しと、社会システムや組織との関連のなかで実践を見つめ、システムのもつ問題や矛盾も含めた省察を重視する。すなわちそれは、「各自の立ち位置を鋭く問い直すこと」(隅広 2010: 53) といえる。また、自らの立ち位置を問い直すことは、社会から受ける影響だけでなく、実践者自身が他者にいかなる影響を与えているかのふり返りも包含すると考えられる。このことは、Brown ら (2005) が、他者に対する自己の影響への気づきが省察的実践の鍵であると指摘していることから理解できる。

Bradbury ら (2010) は、こうした省察的実践に求められる特徴を文脈化 (*contextualisation*) と表現し、関係する人びとや組織、力関係が多様であり、ある状況に適合したことが必ずしも別の状況に転移できるものではないことを強調している。そのため、省察は、状況の特徴を十分に考慮し、実際に関わっている人や省察している実践に対応させていかなければならないと論じている。つまり、省察的実践においては、省察そのものに対するクリティカルな視点も求められるのである。

このように、省察的実践では、社会的な視点を保持し、自らの立ち位置や省察自体をクリティカルに捉えることが重視されるが、それは容易なことではない。なぜなら、自身を支配的するイデオロギーから生じる考えは、いたるところで強化されるもので、自分自身でそれを検討することは極めて困難だからである (Bolton 2014: 46)。ゆえに、自らの立ち位置を問い直すためには、異なる観点からの理解や意見を他者から得ることが不可欠である。この点については、Brookfield が物事を理解する際の4つのクリティカルな視点として、①自伝的に省察する実践者、②学生や利用者、患者、③同僚、④理論的で哲学的な研究や専門的理論をあげたように、自身を客観的に見つめるとともに、専門職としての他者の理解や利用者の視

点からの考えが、クリティカルな視点での実践の省察を促進すると考えられる（Bolton 2014：46）。またAdams（2009）が、クリティカルな省察的実践の促進の要素として、組織の文化（クリティカルな実践文化の醸成、開かれた意見交換、非審判的で非難しない文化）をあげるように、自分とは異なる他者の意見を取り入れることができるような環境要素も重要となる。

そして、他者に対する自身の影響を含め、社会的関係のなかで実践状況を省察することは、実践におけるエンパワメントの促進に貢献すると考えられる。それは、省察の焦点が実践にかかわる社会や組織のシステムにも及ぶため、それらが利用者の生活状況を抑圧し、圧迫する構造の認識につながるからである。そしてこの認識が、そのなかで実践し、管理されてきた実践者を、システムを制御する姿勢へと導くといわれている（Adamsら2009）。こうして省察のプロセスは、不確かな状況での問題解決を導き、そこからエンパワメントや解放という成果を生み出していくのである（Moon 2004）。このように、省察的実践におけるクリティカルな視点には、利用者や実践者を取り巻く抑圧的な構造に気づき、そこに働きかけ、変革を目指す実践者の育成への貢献が期待できる。

また、reflexivityやcritical reflectionは、利用者に対する実践者の影響や両者の関係への省察を含んでいる。そのなかで実践者は、利用者と自身の立ち位置をふり返り、自らの役割を変化させていくとともに、利用者のストレンクスや解決策を見出す力を信じるようになるといわれている（Ringel 2003）。こうしたストレンクスへの気づ

きや信頼も、エンパワメントを促進する原動力と考えられる。

以上をふまえると、省察的実践のクリティカルな視点の実践特性は、以下4点にまとめられる。

- ①自己の基盤や社会システムを問い直し、その相互の影響を認識すること
- ②自身とは異なる意見を積極的に取り入れる姿勢が求められること
- ③他者との対話から省察が促進されること
- ④省察によりエンパワメントが促進されること

### 3. 特性検討をふまえたスクールソーシャルワークへの示唆

省察をとおした専門職としての発達とクリティカルな視点は、自らの行為を見つめ、そこに介入する実践知を明らかにし、未来の実践に役立てることと、社会システムやソーシャルワーカー自身、そしてそれらが利用者に与える影響を問うことであった。そこでは、自己に対する省察、社会に対する省察、そしてその相互作用に対する省察がみられた。そこで、この3つの対象への省察を軸に、これまで論じてきた省察的実践の特性を、表2にまとめた。最後に、表2をふまえて省察的実践の特性とSSW実践の関連を考察し、SSWにおける省察的実践の意義を論じることで本稿を締めくくりたい。

まず、自己に対する省察では、一方で「行為についての省察」から実践のふり返りや実践知の言語化を行っていく。他方で、基盤となっている理論や背景を見つめるクリティカルな視点が求められる。わが国のSSWに関しては、徐々に実践モ

表2 省察的実践の特性

対象	自己	相互作用	社会
内容	「行為についての省察」 自己基盤の問い直し	「行為の中の省察」 自己と社会の相互影響の認識	社会システム・構造へのクリティカルな視点
姿勢	不安や経験への寛容さ、探究		異なる意見や相違への寛容さ
方法	自己との対話、記録		状況との対話・他者との対話
効果	知識の統合・創造		エンパワメント

デルの研究などが進められているものの、その歴史は他領域のソーシャルワーク実践に比べると浅い。そのため、SSWerの実践から帰納的に実践モデルを探究し、知識の創造を行っていくことが、SSW実践の発展には不可欠である。こうした実践モデルの構築や知識の創造を促進するのが省察であり、ここにSSWerが省察的实践家として機能する意義が存在する。

同時に、山下がSSWについて論じるなかで、「科学性に基づいた効率的な実践とは、往々にして専門家にとっての効率のよさであり、対処されるクライアントの側からすると不全感を残すようなものになりかねない」（山下2006：97）と指摘するように、理論やモデルが目前の子ども・家庭に本当に効果的であるものかを問う姿勢が必要となる。特に、SSWer活用事業の創設から8年という年月を鑑みると、経験年数が浅いSSWerが多いことは容易に想像できる。そのなかで、理論やモデルを学ぶ姿勢は推奨すべきものである。しかしSSWerは、それを盲目的に実践に当てはめるのではなく、状況に目を向け、それが子どもの支援に適しているかを問いながら、意識的に活用していくことが重要といえる。こうしたことから、状況との対話をとおして、意識的に省察する「行為の中の省察」の意義が強調できる。

次に、社会に対する省察については、実践にかかわる社会システムや構造へのクリティカルな視点が、省察的实践の特徴であった。この点をSSW実践に照らし合わせて考察すると、SSWerが学校現場で実践するソーシャルワーカーであることや子どもを取り巻く現状と関連深いと考えられる。具体的には、「学校は教育現場独自の価値観、方法論、目標を保持しており、必ずしもソーシャルワーカーのそれとは合致しない」（半羽2006：14）といわれており、学校の方針との葛藤に悩むSSWerも多い。こうした異なる文化の組織に身を置くなかで、SSWerは、教育文化に迎合するでもなく、一方的にその文化を否定するでもなく、多角的な視点から現状を冷静に見つめることが重

要となる。

また、門田ら（2009）がSSW実践にみられるパワー関係に着目し、「パワー相互作用モデル」を提唱するように、SSWerは子どもや家庭に対する権威的・権力的パワーによる侵害に目を向ける必要がある。門田は人と人の相互作用にみられるパワーに焦点を当てているが、それは学校組織と子どもや家庭の間にも生じる可能性を有している。そのため、学校が子どもたちや家庭に権威的・権力的になっていないかなど、SSWerがシステムのもつ影響力に関心を払う意味は大きい。さらに、SSWer自身が、子どものためといって、無意識のうちに子どもに行動を押し付けていないかなど、子どもに対する自己の影響を常に意識しておくことが求められよう。このように、子ども・家庭に対する学校という組織や自身の影響、あるいは学校文化がSSWerに与える影響など、自己と社会の相互影響への視座も、SSWerにとって不可欠と考えられるのである。

そして、子どもを取り巻く現状をみると、2012年に国が公表した子どもの貧困率が16.3%であったことなど、近年「子どもの貧困」が注目されており、子どもの貧困に働きかけるSSWerの役割が重視されている（宮嶋2011）。SSWerは、こうした社会状況やそれをもたらす社会システムに敏感であることと、それらをクリティカルな視点をもって問い続けることが必要といえる。

このように、社会システムやそれぞれの相互影響に着目した省察的实践は、SSWerにとって重要な姿勢や行動、実践を促進するもので、その効果としてエンパワメントが期待できる。特にSSWerがかかわる子ども・家庭は、貧困や虐待、不登校といった生活問題を抱えており、バルネラブルな存在である。そのため、そうした人びとの力を信じ、それを強めていくよう社会や環境に働きかけるSSWerの役割は、SSW実践にとって不可欠といえる。省察的实践がこのような役割の促進に貢献するのであれば、SSWerが省察的实践を展開する意義を強調できるであろう。

## V. おわりに

本稿では、SSW実践の発展を目指し、省察的実践がその一端を担うと考えて、実践特性を検討してきた。そこでは、自己や社会に対する省察をとおして、知識の創造やエンパワメントといった成果を期待できることが明らかになった。また、それらの実践特性は、SSW実践にとって不可欠であることを指摘してきた。

しかしながら、ソーシャルワークの理論やモデルと同様に、省察的実践も、SSWerが実践のなかで具体化してはじめて意味をもつ。それには、SSWerの省察的実践が何によって促進され、SSWerがどのようにその姿勢を獲得していくのかを明らかにすることが必要と考えられる。そのため、SSWerの省察的実践を促進する要因や教育方法の検討を、今後の研究課題としていきたい。

本研究は、JSPS 科研費15K17222の助成を受けたものである。

### 注：

- 1) SSWer活用事業では、①問題を抱える児童生徒が置かれた環境への働き掛け、②関係機関等とのネットワークの構築、連携・調整、③学校内におけるチーム体制の構築、支援、④保護者、教職員等に対する支援・相談・情報提供、⑤教職員等への研修活動などを、学校現場におけるSSWerの役割として位置づけている（文部科学省2007）。
- 2) reflexivityは、「再帰性」や「省察性」と訳されることもあるが、どの用語もまだ共通認識を得られていないため、本稿ではそのまま reflexivity と表記する。
- 3) critical reflectionは、「批判的省察」と訳されるが、鈴木ら（2008：ii）が、「英語のcriticalには、必ずしも日本語の『批判的』にある否定的なニュアンスはなく、与えられた情報や知識

を鵜呑みにするのではなく、その前提や証拠資料を吟味したり、見落とされている矛盾を指摘したりすることで、新たな可能性を開き、不可能と思えることでも解決の方向性を見つけ出そうとする建設的なもの」と述べていることから、日本語の否定的なニュアンスにとらわれないように、そのまま critical reflection と表記する。

### 文献：

- Adams, R., Dominelli, L. & Payne M. (2009) *Critical Practice in Social Work*, Palgrave Macmillan.
- Bolton, G. (2014) *Reflective Practice : Writing and Professional Development*, SAGE.
- Bradbury, H., Frost, N., Kilminster, S. & Zukas, M. (2010) *Beyond Reflective Practice : New Approaches to Professional Lifelong Learning*, Routledge.
- Brown, K., Fenge, L. & Young, N. (2005) “Researching Reflective Practice : An Example from Post-Qualifying Social Work Education” *Research in post-compulsory education*, 10 ( 3 ), 389-402.
- 茶屋堂拓哉・岩永靖（2011）「スクールソーシャルワーカーの視座とかかわりに関する実践分析（2）－学校現場への視座とかかわり－」『応用障害心理学研究』10, 115-26.
- Chu, W. C. K. & Tsui, M. (2008) “The nature of practice wisdom in social work revisited” , *International Social Work*, 51 ( 1 ), 47-54.
- Eraut, M. (1994) *Development Professional Knowledge and Competence*, Routledge Falmer.
- 藤井達也（2011）「当事者の知と実践理論」『ソーシャルワーク学会誌』23, 45-57.
- Gursansky, D. , Quinn, D. & Le Sueur, E. (2010) “Authenticity in Reflection : Building

- Reflective Skills for Social Work” *Social Work Education*, 29 (7), 778-91.
- 半羽利美佳 (2006) 「アメリカにおけるスクールソーシャルワークの現状と課題ー“host setting”での実践を通してー」『*ソーシャルワーク研究*』32 (2), 14-9.
- 半羽利美佳 (2009) 「アメリカにおけるスクールソーシャルワークの動向」『*学校ソーシャルワーク研究*』4, 78-86.
- 日和恭世 (2015) 「ソーシャルワークにおけるreflection (省察) の概念に関する一考察」『*別府大学紀要*』56, 87-97.
- Horwath, J. & Morrison, T. (1999) *Effective Staff Training in Social Care : From Theory to Practice*, Routledge.
- 保正友子 (2015) 「ソーシャルワーク実践における相談面接記録の方法」『*ソーシャルワーク研究*』41 (1), 18-24.
- 岩永靖・茶屋堂拓哉 (2011) 「スクールソーシャルワーカーの視座とかわりに関する実践分析 (1)ー学校現場への視座とかわりー」『*応用障害心理学研究*』10, 105-14.
- 門田光司・奥村賢一 (2009) 『*スクールソーシャルワーカーのしごとー学校ソーシャルワーク実践ガイドー*』中央法規.
- Knott, C. & Scragg, T. (2013) *Reflective Practice in Social Work*, SAGE.
- 空閑浩人 (2012) 『*ソーシャルワーカー論ー「かわり続ける専門職」のアイデンティティー*』ミネルヴァ書房.
- 三品陽平 (2012) 「反省的実践家養成のための省察的実習論の再検討ー行為理論セミナーの必要性」『*日本教師教育学会年報*』21, 83-92.
- 三品陽平 (2014) 「ショーンの『省察的実践論』における『行為の中の省察』再考」『*日本デュイ学会紀要*』55, 11-20.
- 宮嶋淳 (2011) 「社会福祉士に対するスクールソーシャルワーカー養成研修プログラムに関する研究」『*中部学院大学・中部学院短期大学部 研究紀要*』12, 103-12.
- 文部科学省 (2007) 「*スクールソーシャルワーカー活用事業*」(予算説明文書).
- Moon, J. (2004) *A Handbook of Reflective and Experiential Learning : Theory and Practice*, Routledge Falmer.
- 日本社会福祉士養成校協会 (2012) 『*スクール(学校) ソーシャルワーク論*』中央法規.
- 岡本民夫・平塚良子編 (2010) 『*新しいソーシャルワークの展開*』ミネルヴァ書房.
- Polanyi, M. (1966) *The Tacit Dimension*, Peter Smith (=2003, 高橋勇夫訳『*暗黙知の次元*』筑摩書房).
- Ringel, S. (2003) “The Reflective Self : A Path to Creativity and Intuitive Knowledge in Social Work Practice Education” *Journal of Teaching in Social Work*, 23 (3), 15-28.
- Ruch, G. (2000) “Self and social work: towards an integrated model of learning”, *Journal of Social Work Practice*, 14 (2), 99-112.
- Ruch, G. (2002) “From triangle to spiral: reflective practice in social work education, practice and research” *Social Work Education*, 21 (2), 199-216.
- Ruch, G. (2005) “Relationship-based practice and reflective practice: holistic approaches to contemporary child care social work”, *Child and Family Social Work*, 10, 111-23.
- Ruch, G. ed. (2009) *Post-Qualifying Child Care Social Work: Developing Reflective Practice*, SAGE.
- Schön, D. A. (1983) *The Reflective Practitioner*, Ashgate.
- Schön, D. A. (1983) *The Reflective Practitioner*, Basic Books (=2001, 佐藤学・秋田喜代美訳『*専門家の知恵 反省的実践家は行為しながら考える*』ゆるみ出版).
- 須藤八千代 (2009) 「*ソーシャルワーカーを導く知*」杉本貴代栄・須藤八千代・岡田朋子編著

- 『ソーシャルワーカーの仕事と生活－福祉の現場で働くということ－』学陽書房, 24-38.
- 隅広静子 (2010) 「クリティカル・ソーシャルワークにおける『クリティカル』概念の整理の試み－ソーシャルワーク教育に必要なクリティカル・シンキングの概念確立のために－」『福井県立大学論集』34, 43-55.
- 鈴木健・大井恭子・竹前文夫編 (2008) 『クリティカル・シンキングと教育－日本の教育を再構築する－』世界思想社.
- Taylor, C. & White, S. (2006) “Knowledge and Reasoning in Social Work: Education for Human Judgement” *British Journal of Social Work*, 36 (6), 937-54.
- Trevithick, P. (2008) “Revisiting the Knowledge Base of Social Work: A Framework for Practice” , *British Journal of Social Work*, 38, 1213-37.
- 山野則子編著 (2015) 『エビデンスに基づく効果的なスクールソーシャルワーク－現場で使える教育行政との協働プログラム－』明石書店.
- 山下英三郎 (2006) 「スクールソーシャルワーカー－実践と理論との距離をいかに埋め合わせるか－」『ソーシャルワーク研究』32 (2), 4-13.
- Yelloly, M. & Henkel, M. (1995) *Learning and Teaching in Social Work*, Jessica Kingsley Publishers.