

[研究論文]

グループでの意見交換を活用するクリティカル・シンキング教育の課題
—ソーシャルワーカーに必要なコンテキストを重視するクリティカル・シンキング教育の方法—

隅 広 静 子

はじめに

「ハーバード白熱教室」として話題になったマイケル・サンデル教授が来日し、「何が正義か」を問う授業が東京大学で行われたという記事を2010年8月30日の朝日新聞（朝刊・29面）で読んだ。同記事には、「多様な意見を聞き、自分の意見が変わるところもあった。『自分の変化に驚きました。自信にもなった。こんな授業が増えれば、世界で発言する日本人が増えると思う』」とか、「『どんな意見でもありがとう、と受け止めてもらえた』。そんな『場の空気』が、『発言したい』気持ちにさせていたという。」等の記事が載せられていた。また、同授業終了後に開催されたサンデル教授らとの座談会に出席した小林正弥・千葉大教授による、「日本の学生たちは〇×式の教育を受けてきて、間違えた答えを言うてはいけない、と感じている。しかし、公共哲学に正解はないとわかれば、参加度が高まる。」というコメントも載せられていた。

実は、この小林氏によるコメントの前半部分、即ち「日本の学生たちは〇×式の教育を受けてきて、間違えた答えを言うてはいけないと感じている」という点に関しては、筆者自身もこれまでの約10年間、社会福祉学科の教員として多くの学生に接してきた中で実感してきたことであった。

例えば学生の実習中、実習の進行状況等を確認するために社会福祉施設等の実習現場を訪問すると、必ずと言ってよいほど聞かされたのが、本学の学生について「優秀だが、おとなしい」というコメントであった。また、実習終了後に2-3週間かけて行う実習事後指導を通して、少なからぬ学生から、「間違いを指摘されるのが怖くて、なかなか意見を言えない自分に気付いた」という感想が出ていた。

筆者は、人権と社会正義を主要な価値とするソーシャルワークの教育において、上記のような学生を養成することがその教育目標ではないであろうと考える。そうではなく、例えばすでにある知識や与えられる知識をそのまま受動的に頭に記憶する学び方を身に付けるのではなく、逆に、与えられる知識を自分自身の体験をもとに問い直し、その意味を新たに創り直していく

受付日 2010.11.1

受理日 2010.12.13

所 属 福井県立大学看護福祉学部

積極的な学び方、いわば創造的な思考と行動力を身につけることではないか、と考える。そしてそれは、各自が自明のこととして改めて問うこともしない、いわば各自の「当たり前」、或いは「前提」を積極的に問い直す思考と態度を中核にするクリティカル・シンキングの教育の必要性を感じさせる。

クリティカル・シンキングとは、哲学、心理学、教育学等をはじめとして、今や看護やビジネス等の分野においても注目されている思考であるが、その定義は一般的に、「与えられた情報や知識を鵜呑みにせず、複数の視点から注意深く論理的に分析する能力や態度」（鈴木ら 2008：8）とされている。またそれは、「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」（鈴木ら 2008：ii）でもあり、さらに、「時に前提条件や先入観をも全面的に見直す必要が出てくる。」（鈴木ら 2008：i）とも説明されている。その意味でクリティカル・シンキングとは、多角的で創造的な思考と言い換えることもできる。

ところで筆者は数年前から、そのような多角的で創造的な思考を教育する方法として、グループでの意見交換を活用する方法の開発に関心を持ち続けてきた。そしてそれを、実習後の教育や、社会福祉援助技術演習（本学では、2010年度後期からソーシャルワーク演習1-3と科目名を変更）、さらには卒業生を対象とする学習会で少しずつ試みてきた。そしていずれにおいても、学生たち（卒業生含む）から、他者の意見を聞くことにより自らの思考が広がり、気付きを新たにすることができた、との感想を得ることができた。

もっとも、そもそも他者の意見を聞くことにより自らの意見や考えが広がり、変化することは、それ程目新しいことではないであろう。私たちは日常生活において困った時には、他者に相談し、自分では思いもつかないような意見やアイデア等をもらうことで、困り事の解決をしている。しかし他者の意見を聞く、或いは他者との意見交換は、そのように困った時に、「ひょっとしたら役に立つかもしれない」程度に位置づけられるものではなく、それはもっと積極的に、人間の知的な成長を図る大きな武器として教育の場で活用されるべきであると考え。そしてその可能性を全面的に評価して、数年前から筆者が検討を重ねているのが、グループでの意見交換を活用するクリティカル・シンキングである。

さて、そのクリティカル・シンキング、或いは多角的・創造的思考を身につけるためには、まずはその多角的・創造的思考がいかに重要であるかを学生たちが実感する必要がある。特に、すでに述べたように○×教育を受けてきた我が国の学生は、いわばオール・オア・ナッシング的思考が身につけており、そこに思考の多角性や創造性を学ぶ素地は少ない。それに加えて我が国は他者と同じであることを暗黙に強いる文化がある。他者と異なることや、間違っていることを恐れて発言しない学生が増えるのは当然の結果であろう。

そこで筆者は、まず学生自身が思考が多様で多角的であることを実感し、さらにその重要性

や意義を学ぶことを一つの目的として¹⁾、2010年度前期の社会福祉援助技術演習を実施してみた。その結果、その目的がかなり達成されていることを、授業終了後に学生から提出された意見・感想を通して知ることができた。しかしそれは、上記のような目的から当然のことであるが、まだ思考の多角性やその意義を実感するにとどまっており、多角的で創造的な思考ができるには至っていない。いわばその入口に入った段階とも言えるだろう。多角的で創造的思考ができるためには、まず各自の思考・行動の底にある暗黙の前提、或いは各自の「当たり前」に気付くことが必要であり、その上で異なる前提に立つ異なる思考・行動を創造できる必要がある。しかしそのためには、今後さらに教育方法を検討する必要があると思っている。

そこで本稿ではとりあえず、グループでの意見交換をどのように活用することが、思考の多角性とその意義を実感するために有効であるかについて、2010年度前期に実施した社会福祉援助技術演習の内容・方法を整理し、さらに授業後に提出された学生からの意見・感想を分析することにより明らかにしたい。そして、上記のような今後に残された課題について若干の考察を加える。

以下、まず、筆者が上記のようないわば導入的教育を試みたクリティカル・シンキングについて、その理論的手がかりとして重視している Brookfield, S.D.によるクリティカル・シンキング論について、その概要を説明する。次に今年度筆者が試みた社会福祉援助技術演習について報告し、そこで得られた成果と今後に残された課題について検討する。

I Brookfield, S.D.によるクリティカル・シンキング論

1 コンテキストを重視するクリティカル・シンキング

Brookfield は北米を中心に成人教育の分野で活躍する研究者であり、成人教育やクリティカル・シンキングに関する多くの著書を出している。本稿では、“Developing Critical Thinkers : Challenging Adults To Explore Alternative Thinking and Acting”(1987) をもとに、彼のクリティカル・シンキングに関する見解を説明する。それは、ソーシャルワークを研究する Gambrill (1997) や Fook の研究 (2002) にも少なからぬ影響を与えている。

クリティカル・シンキングは、Glaser, E. や Ennis, R. H.、そして Paul, R.等の定義をもとに説明されることが多い。そして鈴木はそれを、先述のように、一般的には、「与えられた情報や知識を鵜呑みにせず、複数の視点から注意深く論理的に分析する能力や態度」と定義されると述べ、その教育方法として、「演繹法 (deduction) と帰納法 (induction) の習得、誤謬 (fallacies) の研究、ディベート教育等」(鈴木ら 2008:10) があると述べている。ところが、そのようないわば論理的で抽象的な知的活動としてのクリティカル・シンキングに対して、人間が実際に生活し労働する場で用いる思考としてのクリティカル・シンキングを主張するのが Brookfield である。

Brookfield は、米国ではすでに、Ennis らの研究をうけて、クリティカル・シンキングが高校・大学で教えられており、1980年代の当時それが教育界で論じられない時はないほどであった、と述べている。しかし続けて彼は、そのような高校や大学の教室で一般的に教えられているクリティカル・シンキングが、論理性を重視する抽象的な知的活動であり、それが卒業後の実際の日常生活や労働の場等で有効に活用されていないと述べる。そして実は、経済的・政治的・社会的状況が急速に変化し、過去にない程不安定で流動的な今日を生き延びる成人にこそ、そのクリティカル・シンキングが必要であると主張し、そのクリティカル・シンキングには以下の2つの要素が必要であると述べている。

まず第1に、自他の思考や行動の底にある前提、即ち自明のこととして敢えて問うこともしない各自の価値観に気づくこと。さらにそれらの暗黙の価値観は、各自が生活する時代や文化、即ちコンテキストの反映であることを認識すること。そこで第2に、別のコンテキストに立てば別の価値観や思考が成り立つことの認識をもち、常に多様なコンテキストに立つ多様な価値観や思考を発見することである、と述べる。そして彼は、そのような2つの要素を中核とするクリティカル・シンキングについて、それはいつかは一つの完成形に到達するというのではなく、常により良い、より新しい思考・行動の発見・創造に向けて開かれており、その意味でクリティカル・シンキングは、常に問いを続ける永遠のプロセスであると述べている。

このような彼のクリティカル・シンキングの最大の特徴は、先述のように、一般的に高校や大学の教室で教育されるクリティカル・シンキングが、思考の論理性や合理性を重視して、それをいわば機械的に学習させる教育であるのに対して、思考のコンテキスト性を重視し、別のコンテキストに立つ別の思考の発見・創造を強調することにある。即ち、繰り返しになるが、個人の思考・行動・価値観は、その人が生きる時代や文化等のコンテキストの反映であり、従ってそれは社会的な構築物 (social constructs) である、と主張する点である。そこで、例えば個人の問題は、より広く社会全体の問題として捉えるべきであり、また個人的な問題と思えることでも、多くの場合、社会的な力 (force) により生み出されると考えるのである。従ってクリティカル・シンキングにおいて重要なのは、各自が置かれているコンテキストの背後にある社会的な力に気付くことであり、さらにそれを変革することによって、自由でより自律的な生活を送ることである、と彼は主張する。

Brookfield は、上記のようなクリティカル・シンキングについて、各自を現状に縛りつける力から解放するという意味で、解放的な学習 (emancipatory learning) と捉えることができ、また矛盾を弁証法的に発展させるという意味で、弁証法的学習 (dialectical learning)、また各自の経験を常に反省を通して発展させるという意味で、反省的学習 (reflective learning) とも捉えることができると述べる。そして、今日のように急速に社会全体が地球規模で変化する時代には、このような解放的で創造的な思考・態度を身につけることが必要である、と述べている。

上記のように説明される思考について、筆者は、ソーシャルワーカーにとって重要かつ必要なものであると考える。というのはそれは、Gambrill (1997:130) が述べるように、クライアントが抱える問題を単に個人のレベルで捉えるのではなく、より広く社会の問題として捉えさせ、そして問題解決のための方途をより広く、深く考えさせてくれるからである。ソーシャルワーカーは多くの場合、社会の構造や制度の不備が生み出す生活上の困難に苦しむ人たちに関わる。従ってソーシャルワーカー自身が、自分も含めて、様々な生活上の困難を、それぞれが生活する社会的状況、即ちコンテクストに関連づけてとらえ、必要とされる支援を思考し行動する能力と姿勢を身につけることが必要と考える。

論理的・合理的思考が専門職として必要な思考であることは述べるまでもないが、さらにソーシャルワーカーの養成教育においては、自他の思考・行動・価値観を、それぞれが生きる社会的なコンテクストに関連づけて捉える能力、そして別の多様なコンテクストに立つ多様な思考・行動・価値観を創造できる能力と姿勢を養う必要があると考える。

2 コンテクストを重視するクリティカル・シンキングと他者の役割

ところで、上記のように説明されるクリティカル・シンキングを身につけるためには、他者の協力が重要である、と Brookfield は述べる。それは教員や職場の同僚、或いはクリティカル・シンキングを共に学ぶ仲間であってもよい。そのような人たちの共感的な支えが必要であると主張する。

というのは、クリティカル・シンキングは、上記のように、各自の思考・行動、及びその前提にある各自の価値観を問うことと、それに代わる別の価値観・思考・行動を創造することを中核とする。しかし、そのような作業を一人で行うのは容易ではない。というのは我々は、多くの場合、各自の価値観等を疑問視することもなく日常生活を送っているからである。我々は一般的に、日常生活が安定している限り、その生活の底に流れている暗黙の前提即ち価値観等について疑問視することはないし、その必要性も感じない。生活が安定していればいる程、その可能性は高いと言えるだろう。であるならば、各自の価値観等を疑問視ようになるのは、その安定した生活が脅かされたり、破られたりする時であると言える。

例えば突然大病や事故にあったり、或いは愛する人を失ったりして、これまでの幸せで安定した生活が崩壊したとする。多くの場合、その人は絶望や混乱した状態に陥るだろう。そしてその絶望と混乱の時間を経て、やがて人は徐々に立ち直っていく。勿論それは必ずしも直線的に進行するとは限らず、前進と後退を重ねながら少しずつ進行する場合が多いと思われる。しかしいずれにせよその過程で起こるのは、以前の生活を支えていた価値観に代わる別の新しい価値観を見つけて、それを支えに生活の再建を図っていくプロセスである。そしてそのような再建の過程は、それ程危機的ではない出来事、例えば職場の突然の配置転換や、或いは職務上

のトラブルが生じた場合等にも、似たようなプロセスを経て人は現状の変化に対処する。

このように各自の価値観等を問い直す必要が出てくるのは、なんらかの困難な状況に置かれた場合が多いが、しかし、クリティカル・シンキングのきっかけは、逆に今までにない程の幸せを感じたり、思わぬ高い評価を仕事で得た時等にもある。そのような場合にも、改めてそれまでの自分自身の考え方や生き方等を見直すようになるからである。しかし Brookfield は、そのような時でさえ、それまでの暮らしを支えていた価値観を捨て去り、別の新しい価値観等を発見するために新しい一歩を進めるのは、大きな勇気が必要であると述べる。そこで、その作業のプロセスを一緒に歩いてくれる人が必要なのである。即ち彼らは、その道のりにおいて、異なった視点からその人の思考や行動を解釈して伝えたり、その人が自身の思考等を振り返り、やがては別の価値観・思考・行動を発見・創造するのを、共感と忍耐をもって支えてくれる存在になるからである。

Brookfield はそのような、いわば同行者の支えを得ながら進めるクリティカル・シンキングについて、より具体的なプロセスや方法を、彼自身の豊富な経験をもとにさらに説明を加えている。本稿では、それらについて言及しないが、但し彼はそれらを紹介しながらも、クリティカル・シンキングの教育には一定のマニュアルはなく、学ぶ人の状況に応じて多様な方法を適宜利用しながら、常に発展させていく姿勢が必要であると述べる。クリティカル・シンキングを教育する者自身が常に問いと実践を繰り返す姿勢をもつことが強調されていることは言うまでもない。

Ⅱ グループでの意見交換を活用するクリティカル・シンキング教育の導入的取り組み

1 グループでの意見交換をどのように活用したか

さて、上記のようなクリティカル・シンキングをソーシャルワーク教育に取り入れるための、いわば導入的取り組みとも言える試みを、筆者は2010年度前期3年生対象の社会福祉援助技術演習で実施した。既に述べたように、それは〇×教育を受けてきた学生が、思考は実際に多様であること、そしてその多様性をもつ可能性と意義を改めて認識することを一つの目的として行ったものである。従って、Brookfield が強調するコンテクストを重視するクリティカル・シンキング、即ちコンテクストに関連づけて思考等を問い、別のコンテクストに立つ別の思考の創造までは目的としていない。繰り返すが、そのための教育方法は今後の課題である。

演習は、33名の学生を16名と17名のクラスに分け、2名（筆者含む）の教員が両方のクラスを交代で6回（1回につき2コマ）ずつ担当した。筆者が担当した各6回ずつの授業の主な内容、及び目的は表1の通りである。なお、この演習のテーマは、「ソーシャルワークの価値・倫理、及び自分自身の価値観について考える」とした。副題として、「他学生とのディスカッションを通して、多様な解釈や考え方があることを学ぶ。そして多面的に考えることの重要性

に気付く」を加えた。なお、各回とも市販の社会福祉援助技術演習関連のテキスト等から部分的に抜粋した文章を主な資料として用いた。

表1 2010年度前期社会福祉援助技術演習の主な授業内容と目的

1回	内容	<ul style="list-style-type: none"> ・ソーシャルワーカーの専門性について書かれた文章を読み、グループで意見交換。 ・自己覚知の重要性について書かれた文章を読み、グループで意見交換。 (宿題：各自の自分史とそれに伴う価値観の変遷を書く。但し、小学校時代、中学校時代等と大きく時期を区分して書く。書いた後の感想のみ提出。)
	目的	<ul style="list-style-type: none"> ・何故ソーシャルワークの価値・倫理を学ぶ必要があるかについて考える。 ・何故ソーシャルワーカーは自己覚知が必要かについて考える。
2回	内容	<ul style="list-style-type: none"> ・「私は・・・」という文章をできる限り多く書き、隣の学生と紹介しあう。 ・「滅びる地球脱出作戦：誰を選ぶか優先順位を決める」というストーリーをもとにグループで意見交換。
	目的	<ul style="list-style-type: none"> ・自己開示を通して、自己覚知を深める。 ・お互いの優先順位の違い(価値観の違い)を知ることにより、自己覚知を深める。
3回	内容	<ul style="list-style-type: none"> ・高齢者等の入所施設における倫理綱領をグループでつくる。 ・その後、日本社会福祉士会の倫理綱領を読み、比較・検討する。 ・事例検討1(在宅生活を希望するAさん)(要介護高齢者)
	目的	<ul style="list-style-type: none"> ・ソーシャルワーカーの倫理綱領を、より身近に実践的に学ぶ。 ・事例1を読み、ソーシャルワーカーが置かれた価値のジレンマ状況について学ぶ。
4回	内容	<ul style="list-style-type: none"> ・入所施設でのプライバシーの尊重について、グループで具体的に検討する。 ・「実習生とプライバシー(ある実習生の記録)」を読み、実習生として気をつけるべき点をグループで検討する。
	目的	<ul style="list-style-type: none"> ・実習中に、実習生として最も注意しなければならない倫理の一つであるプライバシーについて、より身近に実践的に学ぶ。
5回	内容	<ul style="list-style-type: none"> ・自分についてのエコマップを作成し、ストレングスについて検討する。 ・事例検討2(在宅復帰を希望するBさん)(身体障害者) <ul style="list-style-type: none"> ・グループでBさんについてのエコマップ作成、及びストレングスを10個以上あげる。 ・グループでワーカーが置かれた価値のジレンマ状況を検討する。 ・グループで援助目標の設定、初回面接場面の作成、ロールプレイの実施。

	目的	<ul style="list-style-type: none"> ・エコマップの作成方法とその意義を学ぶ。 ・ソーシャルワーカーとしてストレンクス視点をもつことの意義を学ぶ。 ・援助目標設定や面接場面で重視するソーシャルワークの価値・倫理の確認。 ・基本的な面接技術を再学習する。
6 回	内容	<ul style="list-style-type: none"> ・事例検討3（認知されない妊娠をしたCさん）(知的障害者) ・グループでCさんについてのエコマップ作成、及びストレンクスを10個以上あげる。 ・グループでワーカーが置かれた価値のジレンマ状況を検討する。 ・グループで援助目標の設定、初回面接場面の作成、ロールプレイの実施。
	目的	<ul style="list-style-type: none"> ・エコマップの作成方法を進歩させる。 ・援助目標設定や面接場面で重視するソーシャルワークの価値・倫理の確認。 ・基本的な面接技術を再学習する

上記のように、1－6回の授業は全てグループでの意見交換を中心にして実施した。そしてその際には、以下のような4点を意識して行った。

(1) 毎回できる限り異なるメンバーでグループを構成する

まず教室は5－6人が使用できる大きなテーブルが数台ある部屋を利用した。そしていずれの回も、5－6名ずつから成る3つのグループに分かれて着席するように、事前に指示しておいた。しかしそのような場合、一般的に学生は親しいもの同士で着席しがちなので、毎回改めて筆者が各グループのメンバーを確認して、できる限り前回とは異なるメンバーでグループが構成されるように、メンバーの入れ替えをした。それは、改めて述べるまでもなく、多様なメンバーとの意見交換が、思考の多様性とその意義を実感するために有効と考えたからである。

(2) グループでの意見交換をする前に、必ずメンバー一人ひとりが自分の意見をまとめ、記述する時間をもうける

毎回配布資料を用いることが多かったが、その際、まず全員でそれを読み、その後筆者から質問を数点を提起し、それに関する意見を一人ひとりがまとめ、記述する時間をとった（そのための白紙の用紙を資料に添付した）。そして全員が書き終わったことを確認した後、各グループ内で一人ずつ報告し、その後意見交換してもらった。つまりグループで意見交換をする前に、メンバー一人ひとりが自分の意見を文章として記述することを重視した。

というのは、グループでの意見交換は参加型学習としてよく用いられる方法であるが、しかしそれでも、全員が自分の意見を表明するとは限らない。意見として表現できるためには、ある程度考えをまとめるための時間が必要な学生もいる。そしてそのような学生は、まとめられないために結局発言しないまま終わることも少なくない。ところがひょっとしたら、彼らこ

他の人が思いもつかない意見をもっているかもしれない。そこで全てのメンバーが各自の意見を表現できるように、まず各自が自分の意見をまとめる時間を意識的に用意した。

(3) 各グループで最終的に1つの意見・案をまとめ、発表する

ところで、グループ内での意見交換だけでもメンバー間の意見の相違を実感することはできるが、さらに異なるグループ間でもまた相違が出ることを実感するために、各グループで最終的に1つの意見・案をまとめ、全員の前で発表してもらった。

(4) 学習を通しての振り返り (reflection) を重視する

1-6回の各授業は、表1のように、いずれも2-3個の学習内容を含んでいた。多くの場合それらを、上記のようにグループでの意見交換を中心に進めたが、各学習内容が終了した後は、必ず学生一人ひとりがそれぞれの学びについて振り返り、考えたこと等を記述する時間をとった。クリティカル・シンキングは、Dewey, Jの reflective thinking を源流の一つとし(鈴木ら 2008:10)、Brookfieldも reflection を重視している。そこで今回の演習では、毎回の各学習が終了した時点で、学生一人ひとりがそれぞれの学びについて振り返り、それを記述する時間をとった。

ところで、以上の4点のうち、特に3点目まではいずれもとりたてて目新しいことではなく、グループを活用した学習においては大きなり小なり行われていることである。しかし筆者は、当演習の目的の1つとして掲げた、学生が「グループでの意見交換を通して思考の多角性とその意義を実感する」ために、終始一貫して上記の4点を意識して授業を行った。なお、学生がグループで意見交換している間は、質問が出た時以外は、筆者は特にその話し合いの輪に入ることはしなかった。意見交換が滞っているように見える場合のみ、何に困っているのかを問う程度にし、その後学生たちがそれぞれのペースで話合うに任せた。

2 グループでの意見交換を活用した社会福祉援助技術演習の成果と課題

さて上記のような内容と目的、及び意見交換の際の4点を意識して1-6回の演習をおこなったが、3回目の演習終了後に、「これまでの演習で学んだこと」をテーマに、最終回である6回目の演習終了後には、「後半の演習で学んだこと」、及び「グループでの意見交換を通して学んだこと・感じたこと」をテーマに、それぞれA4用紙半分程度に意見・感想を書いて提出することを課した。

その結果計29名からの提出があった。そこでそれを全て読み込み、Berelson, B.の内容分析²⁾の方法で分析を行った。学生に課した課題は3点あったので、それぞれに関して分析をおこなったが、以下では、本稿のテーマに関連する「グループでの意見交換を通して学んだこと・感じたこと」についての分析結果を報告する。

得られたカテゴリは19あった。各カテゴリについて、表2に、各カテゴリに該当する件数の

多い順に記載した。なお、各カテゴリの件数の算定にあたっては、一人の学生が書いた意見・感想文の中に同じカテゴリに属する記述内容が重複してある場合は、そのカテゴリは1件として算定した。従って、表2のカテゴリの件数は、そのカテゴリに属する意見・感想を書いた学生の数と読み替えることもできる。そこで表2には、「件(人)数」と記載した。またその「件(人)数」の欄の()内の数値は、各カテゴリに該当する件(人)数の学生総数29に対する割合である。即ち、各カテゴリに該当する意見・感想を述べた学生が、学生総数のうちの程度(割合)いるかを示している。

表2 グループでの意見交換を通して学んだこと・感じたこと

	カテゴリ名	件(人)数
①	自分では考えつかない意見が聞けた・視野が広がった・多様な考え方があると実感した	26 (89.7%)
②	グループだと一人ではできないアイデアが出てきた	10 (34.5%)
③	多様な価値観を受け止められるようになった・別の視点から見ることを当たり前としたい	8 (27.6%)
④	他の意見を聞いて自分でも新しい意見が出てきた	6 (20.7%)
⑤	グループの意見をまとめるのが大変だった	6 (20.7%)
⑥	異なる意見を聞きながら他職種と連携して働く将来の仕事の練習になった	6 (20.7%)
⑦	自分の意見を再確認できた	4 (13.8%)
⑧	成長した・良い刺激をもらった	4 (13.8%)
⑨	受容の大切さを学んだ	3 (10.3%)
⑩	友人を尊敬する・感謝したい。	2 (6.9%)
⑪	他の人の力を借りるのもよい・他の人の意見を求めるのも重要と思った	2 (6.9%)
⑫	楽しかった	2 (6.9%)
⑬	自分は人と違ってよい・相手も自分も大切に思うようになった	2 (6.9%)
⑭	傾聴の大切さを知った	2 (6.9%)
⑮	一緒に悩んでくれる人がいるのは心強い	2 (6.9%)
⑯	自分の意見を述べたり、人の意見を聞く訓練になった	2 (6.9%)
⑰	グループだと、人任せにすることがあった	2 (6.9%)
⑱	非難する人がいない雰囲気よかった	1 (3.4%)
⑲	表現の仕方ですぐに相手に伝わる印象が違うことが分かった	1 (3.4%)

(1) グループでの意見交換を通して思考の多角性を実感

まず、カテゴリ①が圧倒的に多く、学生の9割がそれに該当する意見・感想を述べていた。つまり大半の学生が、グループでの意見交換を通して、「自分では考えつかない意見が聞け、視野が広がり、多様な考え方があるとの実感」を得ていた。それは本演習の目的である「グループでの意見交換を通して思考の多角性とその意義を実感する」に関して、特にその前半部分、即ち「グループでの意見交換を通して思考の多角性を実感」したことを示唆するものと言える。

(2) グループでの意見交換を通して思考の多角性の意義を実感

次に件数が多いカテゴリ②、③、④は、内容的にはカテゴリ①と接近性が強いものである。それらのカテゴリには約 $\frac{1}{3}$ から $\frac{1}{4}$ の学生が該当していた。即ち彼らは、グループでの意見交換を通して、「一人ではできないアイデアが出てきた」とか、「多様な価値観を受け止められるようになり、別の視点から見ることを当たり前としたい」とか、「他者の意見を聞いて自分でも新しい意見が出てきた」と述べていた。それらは、いわゆる多角的思考がもつ創造的な可能性を学生が実感したことを伺わせる。即ち彼らが「多角的な思考の意義を学んだ」ことを示唆すると考えられる。

ところで該当件(人)数は少ないが、カテゴリ⑦「自分の意見を再確認できた」とか、カテゴリ⑧「成長した・良い刺激をもらえた」も、多角的思考の意義を学生が実感したことを示すものとする。また、そのような機会を与えてくれた友人に対して、カテゴリ⑩「友人を尊敬し、感謝したい」と述べ、カテゴリ⑪「他の人の力を借りるのもよい・他の人の意見を求めるのも重要と思った」とも述べている。さらにカテゴリ⑬「自分は人と違ってよい・相手も自分も大切に思うようになった」という意見・感想も出ている。

実は筆者が本演習の分析結果を取って小論としてまとめようと思ったのは、これらの少ないが、しかし他者との意見交換に対して自らを開く態度を表明する意見・感想に出会えたことが大きい。すでに述べたように、我が国の学生は他者と異なるかもしれない自分の意見を述べることを躊躇する傾向にある。そこで今回の演習を通して、考え方・意見等は多様にあり、しかもそうあってよいこと、そして実はそれは各自を知的にも大きく成長させてくれる可能性をもつことの実感を、少しでも多くの学生に得てもらうことを期待していた。今回まさにそれに答えるかのような意見・感想を得られたことは、たとえ少なくとも、筆者に勇気を与えてくれるものとなった。

(3) 意見の根拠を明確化する教育が必要

ところで、今回の意見・感想の中で、グループでの意見交換に対してやや否定的な評価と捉えられるものは、カテゴリ⑤と⑰である。即ち、「グループで意見を一つにまとめるのが大変であった」、及び「グループだと人任せにしてしまうことがある」という指摘である。実はカテゴリ⑰に関しては、グループ活動では少なからず生じがちで、その意味では正直な意見・感

想であると筆者は考える。そこで以下では、カテゴリ⑤について検討する。

カテゴリ⑤に属する意見・感想は、学生の $\frac{1}{4}$ 近くが述べていた。先述のように、今回の演習では、グループでの意見交換後に、各グループで意見や案を1つにまとめて発表することを課した。そしてそのグループでの意見・案をまとめるために与えた時間は20—30分程度であった。そのため、制約された時間内で各メンバーの異なる意見をまとめるのに困難を感じたようである。

これについては、例えばある学生の意見・感想の中に次のような記述があった。即ち、「限られた時間でどう答えを出すか、私なりに得たプロセスは、自分の主張ばかりを押し通そうとするのではなく、他者の発言を認め、自分の中でよく噛み砕き、議題の答えになるべく忠実なものを選ぶというものでした。・・・自分の意見は論点がずれているな、と感じたり誤りに気づいた場合に自分の意見を捨てることは問題ないと思いますが、主張したいのに封じ込めてしまうことはしてはならないと思います。・・・違った価値観や意見に出会うためにグループで話し合うのであって、臆病になってはいけなと感じました。・・・」という意見である。

この学生は論点を押さえることの重要性に気が付いている。しかし今回の演習では、実は、この論点を押さえること、即ち各グループで意見をまとめる時に、「何故そのような意見や案にまとめるのか」について明確にし、さらにその理由・根拠の是非について全員で検討することに重点をおかなかった。しかし、クリティカル・シンキングの要はその根拠を問うことにある。さらに、その根拠が実は多様であること、そこで思考も多様に創造できることを認識することにある。そこまで踏み込む教育を今後どう組み立てるか、検討が必要である。

Ⅲ グループでの意見交換を活用するクリティカル・シンキング教育の課題

これまで述べてきたように、今回の演習では、学生をクリティカル・シンキングのいわば入口に案内した段階でとどまった。しかしそれでも、大半の学生は、人の思考は様々であり、かつ多様に異なる思考を知ることは、各自の思考を拡大してくれることも実感している。そして、他者の意見を積極的に求める必要性和意義をも少なからず実感していると考ええる。

そこで今後さらに、自他の思考の根拠や価値観が、自他の生きる時代や文化等の社会的なコンテクストの反映であること、従って別のコンテクストに立てば別の価値観・思考等が成り立つことを学ぶために、どのような教育方法が必要かを検討する必要がある。

Brookfield は、クリティカル・シンキングを教育するための多様な方法を提案しているが、その中にクリティカル・インシデントを用いる方法がある。即ち、各自にとって、例えば辛かった出来事や意外な体験等を簡潔に記述したものをを用いて、グループで意見交換しながら価値観・思考等の転換を図る方法である。

おそらくそれは、例えば学生が実習に出た後に各自の多様な体験をもとに書く報告等を活用

して実施できると考える。実は筆者はそれを卒業生を対象に試みているが、しかしそれは、思った程容易ではない。自分自身を含むインシデントの登場者を社会的なコンテキストに明確に関連付ける段階に今だに至っていない状況である。

クリティカル・ソーシャルワークの研究と教育に関心をもつ北川ら（2007：48）は、演習形式で教育するための方法として、クライアントの「地位、学歴、年収、性別、人種、偏見、差別、地域等」について分析することの必要性を主張しているが、それは上記の課題を解決するためのヒントになる。即ち、学生たちが各自の価値観等を、自分自身や家族の、例えば職業、学歴、年収、性別、年齢、障害、人種、そして偏見、差別、地域等に関連づけて検討することであり、事例検討においても、クライアントをそれらに関連づけて検討することでもある。例えばエコマップを作成した後に、クライアントがどのような社会的コンテキストに置かれているかを改めて明確にするために、上記のようないくつかの点に関連づけて検討することが考えられる。

実はそれに関連して、今回の演習では、表1のとおり、第1回目の宿題として、各学生が各自の価値観をこれまでの自分史と関連づけて捉えることを課した。その結果、少なからぬ学生が、各自の価値観はこれまでの生活史の中で身につけたものであること、そこで自分自身のこれまでの生活やその中で身につけた価値観を尊重したいと思うと同時に、他者のそれらも尊重すべきであることを再認識した、と感想文に記述していた。

そこからさらに一步を進めて、自分も含む全ての人の思考・行動・価値観が社会の構成物であるとの認識をもつためには、どのような教育が必要かについて、上記のヒントも含めて検討する必要がある。

おわりに

天野は、国公立大学の法人化等を始めとする最近の急速な大学改革に関して論及する著書の中で、今後の大学学部教育に必要なこととして、「四つのC」という言葉を用いて説明している。即ち、communication、critical thinking、creativity、continuous learning のCであるが、大学では、「学生たちに知識を教えるのではなく、知識を通じて知恵をあたえるのだということを先ほど申しましたが、その知恵の中身は、おそらくこうした四つのCを中心に、構成されているのではないか。」(天野2004：173-174)と述べている。

また鈴木（2008）も、クリティカル・シンキング教育の重要性について述べながら、クリティカル・シンキングの教育は早すぎるとか遅すぎるということはなく、いつでも始められると述べている。

実は我が国のソーシャルワーク教育において、何故かクリティカル・シンキングがほとんど検討されない。例えばCiNiiで「クリティカル・シンキング」をキーワードに検索すると166

件がヒットするが、「ソーシャルワーク」を重ねて検索するとヒット数はわずか1件である。

そこでまずは、北米を中心とするソーシャルワーク教育の分野において、クリティカル・シンキングがどのように教育・研究されているかについて、その先行研究を整理・検討することから始める必要がある。

注

- 1) 「一つの目的」とするのは、述べるまでもなく、この演習の教育目的は他にもあるからである。それは、本文中の表1のとおり、ソーシャルワークの価値・倫理や自己覚知について学ぶこと、さらにそれらを実際のソーシャルワーク実践で活用することの重要さと難しさについて学ぶことである。その他にも、エコマップやストレングス視点の重要性についても学ぶこと等がある。なお、今期の社会福祉援助技術演習は、本文中で述べているように、30コマ中24コマを筆者を含む2名の教員が担当し、残り6コマを別の教員1名が担当したことを補足しておく。
- 2) Berelsonの内容分析では、カテゴリの形成を、記述された言葉にできる限り忠実におこなうため、表2のカテゴリも学生が記述した表現をできる限りそのまま用いた。なお、Berelsonの内容分析については、舟島(2007)を参考に行った。また、分析は筆者1人で行ったため、その限界があることを補足する。

参考・引用文献

- 天野郁夫(2004)『大学改革－秩序の崩壊と再編』東京大学出版会。
- Brookfield, D. A. (1987) *Developing Critical Thinkers : Challenging Adults to Explore Alternative Thinking and Acting*, Open University Press.
- 舟島なをみ(2007)『質的研究への挑戦 第2版』医学書院。
- Fook, J. (2002) *Social Work : Critical Theory and Practice*, Sage Publications.
- Gambrill, E. (1997) *Social Work Practice : A Critical Thinker's Guide*, Oxford University Press.
- 北川清一・松岡敦子・村田典子(2007)『演習形式によるクリティカル・ソーシャルワークの学び』中央法規。
- 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』世界思想社。