

吉備国際大学研究紀要
 (人文・社会科学系)
 第26号, 109-120, 2016

社会福祉専門職養成における対話教育の可能性

～省察とゆらぎに関する一考察～

横山 奈緒枝

Dialogue Exercises for Social Work Education

—Based on Personal Reflections—

Naoe YOKOYAMA

Abstract

This study clarifies the efficacy of social work education through interactive exercises and interviews with ten students of the social welfare department. Interviews were composed of a semi-structured survey and based on resilience concepts in psychology. Our goal addressed the expansion of the following exercises in social work education by: 1) promoting self-transformation by the students themselves and sharing such transformations, 2) strengthening their ability to express themselves through dialogues, 3) promoting personal self-diagnosis through dialogues.

We must improve the following three points: 1) calculating the progress of the group discussions of disinterested students, 2) enhancing the mother-tongue, 3) emphasizing personal reflection and spirituality for holistic education.

Key words : social work education, dialogue, interactive exercises, reflection, fluctuations

キーワード : 社会福祉教育, 対話, 体験型学習, 省察, ゆらぎ

はじめに

社会に巣立つための若者の能力として、我が国では平成18年より社会人基礎力¹⁾の養成が掲げられ、その能力が当事者である若者、企業のみならず、社会全体に求められていることが示された。以後、教育機関では教育実効性を目標にインターンシップや

プロジェクト型授業、地域（地方自治体、地域産業界等）との連携による効果的な就職サポートなどが一層求められ、「体験を通じた学びの導入」は大学において重要な手法として進展していると考えられる。また、GPA（Grade Point Average：各科目の成績から算出された成績評価値）の導入や細部にわたるシラバス設定、また学習効果を図るため、ルー

吉備国際大学保健医療福祉学部
 〒716-8508 岡山県高梁市伊賀町8
 Kibi International University
 8, Iga-machi, Takahashi, Okayama, Japan (716-8508)

ブリック評価（評価指標と評価基準のマトリックスで示される配点表を用いた評価方法）を初め、多様な評価基準の工夫が問われている。また、これらの教育の取組や動向はIT活用により随時公表が促進され、教育がより広く社会に示される契機になっている。

これらの現象は教育の社会化ともいえようし、教育の大衆化²⁾を加速させるマイナス要素としても捉えられる。そして、この動向の1つの特徴は視覚的理解のし易さであり、このための数値化・可視化の要請が大学に課せられていることをも意味していると考えられる。

これらの教育環境下に社会福祉専門職養成(以下、「専門職養成」と示す)も同様に置かれている。専門職として学習者が巣立つ先の社会では、生活困難は多様化し、一層複雑化、多層化している。さらに現代は格差社会といわれて久しく、その是正は簡単には進まないという見込みもある。竹内は、この社会を格差社会というより不信社会と捉えるべきではないかと指摘している(2009:24-25)。不信感の漂うこの社会で、「生」の再生や生活継続を支援する専門職養成における教育課題はより重要となっているといえる。諸課題への対応のため、専門職養成における演習や実習教育の重視が進み、「実践力」の涵養は問題解決を叶えるための中核となっている。また、その中での関係性の構築やコミュニケーションに関わる能力や、他者との協働における連携力の養成は、とくに対人援助を要とする専門職養成では根源的テーマと考えられる。すなわち、「人」が「人」といかにつながり、何を伝達し、いかに育むかという、「人づくり」が専門職養成には喫緊の課題になっているのである。

前述したような実効性や可視化できる効果の追求が急速に求められる中で、教育先駆者には人間と人間の「対話」を教育の営みとして重んじる論も存在する。古くはソクラテスが唱えた問答教授法以来、

学習者と教師の関係性、または「学習」と「教育」の捉え方の関係性は古くて未だに新しい重要なテーマであると考えられる。人づくりが課題となっている専門職養成において、「体験型学習」の位置づけや「対話」を重視する考え方を整理し、教育方法にいかにか有効に取り入れるのかを検討することが求められている。

I. 研究目的と方法

本研究では、教育の先駆者の「対話」へのまなざしに焦点を当て、これまでの教育において学習者と教師の関係性がどのように述べられているかを整理することを目的とする。また専門職養成において、「対話」を深める手法を具体的試行から検討する。また、その中で専門職養成だけではない、社会福祉領域の特徴に触れながら「専門職養成における可能性としての教育」を考察する。本研究は、少子化や社会福祉の学び手が減少しているといわれる昨今、社会福祉に関わる知見や技術の育みと幅広い意味での教育の共通課題を探求することでもあり、目に見えない対話の価値を探求する意味からも意義があると考えられる。

研究方法として、「対話」の考え方を先行研究より整理し、その手法の援用から対話に活用できる可視化の可能な尺度の試作と、学習者(大学生)への試行を通して、その対話手法のあり方を考察し、専門職養成における対話を通じた教育の可能性を検討する。

II. 体験型学習の意味—学習と教育の関係—

1. 体験型学習と主体性

体験型学習が大学教育において重視される理由として、大学が全入時代に至ったことが大きいと考えられる。大学は誰もが入学する場になり、基礎学力の間

題と併行し学びへの主体性が確保できなくなったといえよう。すなわち、体験型学習は単なる「体験」を重視しているのではないと理解される。森は、その意味を参加型学習と示し、「学習者自身が学習プロセスに積極的に参加することを重視する学習論」（森 2001）としており、体験型学習を端的に示していると考えられる。すなわち、体験型学習には積極的参加が基盤にあり、教育課程における主体性のあり方が大きな課題となっているのである。

したがって、いかに多くの体験を導入しても積極的に常時臨めるとは限らず、学習者を学びに引きつける必要がある。ここに、学習者と教師の相互の関係性が問われる。これら双方の対話による学び合いに焦点をあて、社会変容を教育の思想として重視したフレイレのモチーフに「対話型教育」がある。フレイレは「銀行（預金）型教育」と「課題提起型教育」³⁾の対比を通して、後者の対話的教育の意義を提唱した。「対話」の反対語は「伝達」であり、教師が一方的に知識を教え込み、生徒が無批判に受容することで生徒の空っぽの金庫のような頭脳に能率的に知識を満たしていく教育と鋭く批判している。

学習者と教師の関係については、「対話」という表現を用いない説明もみられる。例えば、土持は大学以前の初等・中等学校における授業改善の秘訣となるが、兵庫県教育大学長（梶田叡一）のこぼれとして、「授業には教師の『出』と『入り』が必要です。『出』は子供に問いかけたり、教材を提示して興味をひきつけたり、説明したり、覚えさせたりする。教師が指導力を発揮する場面です。もう一方の『入り』は、考えさせたり、話し合いをさせたり、自分なりに発表させたりする。いらいらしても子供に任せなければ⁴⁾」ならないと述べている。「出と入り」の表現は、相互の関係性をかみ砕いた表現と理解される。単に「体験する」行為のみならず、そこには「対話」的關係が重要と考える。赤尾は、フレイレの考え方を活用して教師の働きかけの重要性を、「～

成人教育の世界では、学習者一人一人の自己決定権が尊重されているが、フレイレは、個人の自己決定権の可能性を否定している」と紹介している。教師による働きかけが無ければ、個人と集団の認識の変容はありえないと、その存在の重みを示しているものと考えられる。

また、国語教育研究者であり、教育場面での教師のあり方を具体的に示唆している大村（1971：350）は、「とにかく『自由に』考えさせるときは、指導者が全部を用意して豊かな考えを胸いっぱいを持っていて、子どもたちが考えていることを見守っている時だと思います」と述べている。大村の教育対象は中高生を主としており、国語という単元学習に限られるが、教師の準備なくして学習は実らないことを明示していると考えられ、主体的な学習の場と、これを設定する教育の場の関係性が示されていると考える。

子どもを授業の主体にすることの大切さを提起した教育者として、林竹二がいる。前述した大村と表現は異なるが、林は「教師が最も厳しく授業を組織するときだけ、子どもが授業の主体となりうる」と授業の設定を「組織する」と表現し、その準備の重要性を指摘している。広岡は深さのある授業について「たんなる知識の伝達ではなく自分自身との格闘を含んでおり、自分がこうだと思い込んでいた既成概念が、教師の発問という度の強い被連続的な「出会い」によって揺らぎだすような授業のことをいいます」（広岡 2014：62）と林の考えを紹介しており、問答対話の過程の重要性を提起している。また菱刈らは（2006：5）、教育とは「他者のよりよい変容を目ざす意識的な働きかけである」と示しており、その中で、西谷の表現の一部を改め、「教育者は人間の自然に根ざしたところの、自分自身を教育するという活動を助けるもの」⁵⁾と述べている。

2. 学習と教育の効果における対話

教育における実効性や可視化の動向は、教育効果の実証性(エビデンス)を求めていることを意味し、根拠のある教育への要求ともいえる。すなわち、ここにEvidence Based Education, Evidence Based Education Practicesの評価を重んじる傾向を読みとれる。岩崎(2010)によれば、エビデンスとは「実践や政策決定の際に用いられる科学的根拠を表す言葉」とされる⁶⁾。関係性や対話という目に見えない変動を果たして教育効果の中に根拠としてどのように読み取り、またそれを表現できるのであろうか。

例えば、森ら(2014:79-87)は体育科授業を基に実践からエビデンスに基づく教育とは何かを探求している。その中で、Patient(どんな児童に)、Intervention(何をすると)、Comparison(何に対して)、Outcome(どうなるか)の4点に沿って水泳授業の実践におけるエビデンスに基づく教育を模索(PICOモデル)している。このモデルでは「何が問題か」「何を向上させるのか」からのスタートであることを重視しており、学習の場を設定する側の起点への視点が重要であることを示していると理解できる。

フレイレの対話の理論の整理を行なった倉八は、対話を「行動と省察を体現した『ことば』によって双方向的に行う行為とし、双方の成長によって完結する創造的行為」と示している(1988:96-117)。本研究ではこれまでの対話に関する知見から「対話」を「他者または自己との省察を実現する双方向性のある継続的關係性」と定義づけることとする。前述した、「行動と省察」はフレイレが言葉の2つの次元として提起した概念である。フレイレによれば、人間は本当の言葉によって初めて豊かになれる存在であるとしており、この真なる言葉を発語するためには行動と省察を重ねなければならないと理解できる。

フレイレの実際の教育課程では、教育者が

被教育者とともに現実に向き合うことを重視し、5つのステップで教材の準備を実施している(P. Freire 1974:43-45)。これらステップとは、①ともに働く集団の語彙を調査、②吟味された語彙から生成語を選択、③コード表示の作成、④学習日程や規則の表を作成、⑤生成語に対応する音素系を分解したカードを作成である。要は対象者の実生活に沿い、教育者が学習者と共に言葉を明確化し、フレイレの表現するところの「状況の討論」⁷⁾をしていくのである。南アフリカのソーシャルワーク研究者であるヴィシャンシーは「民主主義を行使することが民主主義を学ぶ手助けとなりうる、その知識はとりわけ経験的にのみ自分のものとされうるからである」(2003:304)とフレイレの主張を紹介しており、学習者が行動、省察等に関わることの重要性を指摘している。

また、教育人間学を提唱したボルノー(Otto Friedrich Bollnow)は言語と教育の関係を詳しく述べている。ボルノーは「言語教授ではなくて、もっと深い問題、人間の人格性の構成において言語がどのような機能を果たすべきか、またそこから、どのような帰結が教育に対して生ずるか」に焦点をあてている(1969:1)。ボルノーは「話の糸口を結びつけていくこと」が対話と示し、「人間は互いに他を知り合う。そして対話の中で互いに打ち明け合う。そしてこのことは人間特有のゆるやかな結合である」(ボルノー 1969:37-38)と述べている。社会福祉に関わる職務では、専門職は対象者やその家族と関係性を築いていく必要があり、「話の糸口を結びつけていく」ことは専門性に大きく重なる観点といえよう。

また、松井は、ボルノーの授業での対話の言語的特徴では、「直接的な要求から解放されたくつろいだ雰囲気」と「人間同士の友好的な関係」(2005:80)を前提にすると述べている。「人間は共通の関心によって対話のなかに引き入れられ、一人のひと

のことばが別の人に引き渡され、自己発展的に継続する」と、対話を継続性のあるものとし、「他者の別な言い回し、新たな視点、補足、反問」などが重要であることが挙げられる(2005:81)。以上の内容から、複数の存在による対話が重要であることは学習の場の設定に直結すると考える。他者に寄り添う意識を持ち、対応することはソーシャルワークの要であることから、ボルノーの目指す「対話の心得とその能力」の育成は、ソーシャルワーカーの養成に重なるものと考えられる。専門職養成において、「授業の主体」に学習者を位置づけることは要であると考えられる。その理由は、体験型学習の重要性のみならず、当事者として体験主体としての受け手感を捉える体験が、将来の専門職実践にもつながると考えるからである。

A: 自己覚知の重要性と「変化を恐れないこと、変化を相互に認め合うこと」の重要性を伝達の上で、B: 学生各自の生活における自身の変化の再認識を促す重要性を話し合い、C: 前述したBの結果として、対話を実施するための題材として可視化された尺度を試作し、D: 日常を振り返り自身の変化をシートへ記載するよう促し(表1)、E: レジリエンスのチェック項目(援用)への転載とレーダーチャート作成、F: グループでの話し合い、G: 個別の対話の実施(半構造化面接法による)、という7工程により進め、学生自身の省察を促した。AB実施後にCを準備し、翌週DE、その翌週FGの実施と3~4週に渡って実施した。Gは平均して個別に約17分の実施であった。

Ⅲ. 可視化尺度を用いた対話の試行

1. 概要

本研究では、森らの「何を向上させるのか」という観点として、自己覚知(自己理解)を促すことに焦点をあて、また、フレイレの識字教育法から通常の身の生活から状況を抽出することを参考に、①日々の自身の変化に目を向け、②内容を言語化し、③学習者の自己理解のための要素を「レジリエンス」⁸⁾に設定し直すシート作成を試案した。③については、記述内容を「意識・考え方」、「行動」、「他者との関係・コミュニケーション」、「知識」の4項目と、24項目(知恵、勇気、人間性、正義、節制、超越性)の関連ワードに学習者自身が分類を行なった。これら数値化された内容をレーダーチャート化させ、可視化させた。

対象学生は10名の演習授業での実施であった。書籍や事例検討を通じたディスカッションを週に1回3か月程取り組んだ後に実施した。実施期間は2015年6月から7月であった。その中で、学生たちには、

表1 この3か月で変化したこと 記載シート

氏名

思いつく「変化」を箇条書きで、書いていきましょう。

変 化	4区分	24区分

計15行、15項目を記載

2. 結果と考察

ここでの分析においては数値の高さや差異が問題ではなく、その全体を学習者各自が把握し、日常生活の何に目を向けているのかを認識し、その特徴を理解し考察することが重要であることを解説した。数値的には個別に異なる特徴が生じた。可視化できるレーダーチャート(図1・図2)にて示し、ともにデータを見ながら対話を進めた。

社会福祉分野のみならず、現代社会において教育の仕事とはどのように表現できるのであろうか。広岡(2014)は「教育」の可能性を追求し、「教育の仕事とは、人に単に知識を『授ける』ことではなく、

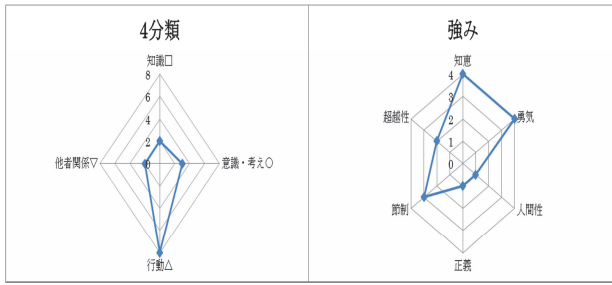


図1 レーザーチャート (返却例)

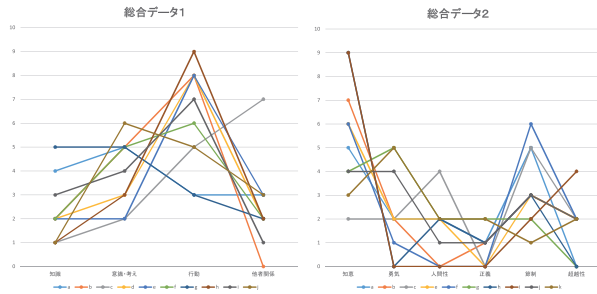


図2 総合データ

相手のうちに蔵されている可能性を『引き出す』こと』と述べている。さらに、「この仕事を『反駁』を通して遂行することが真の教育」とソクラテスの考えを用い、その教育法として問答法・対話法の実践を通した「開発主義」の立場を示している。本研究での試行手法も同様の立場からの試みであり、数値化・可視化できるデータを一部用いて対話に活用を行なった。この試行からは、次のような成果3点と、難しさや課題3点が挙げられた。

1) 学習者自身の変容への気づきと共有

本試行内容について最後に学習者に自己評価・感想の記載を求めた。記載内容としては、「自分の特徴をぼんやりと分かっているつもりだったが、その特徴がはっきり目に見える内容となっていた」、「自分の弱い部分、行動面の弱さ、そして強さについて一目で把握できる結果になった。今後は、このような特徴を意識して頑張りたい」等、各自が自分の強さ、または弱みについて自己を捉え、また日常を意識する機会になったと考えられた。この実践により、

生活上の「変化」こそが日々の学びの成果であるという観点から可視化データを通した自己理解を深め、事例検討やテーマを設定した演習では得られにくい、自身の変容に絞り込んだディスカッションが可能となった。また、体験型学習では、主体性や能動性が重んじられるが、「体験」だけではなく、対話による「省察」の重要性が把握された。

2) 対話による言語化習慣の強化

行動のルーズさや、発言が乏しいなどの演習態度を個別に伝達すれば教師からの注意や指摘になる事柄が、本試行により、学習者自身からの気づきとなり、また対話の中で「結果を見て読み取れること」「その内容についてどのように思うか」などを問いかけて、言説により表現を求めたことになった。狭間は、変化する人間行動を論ずるためには記述する言語に着目し、「経験された世界は、たえず変化するのであり、理論的記述は観察からではなく、言語的習慣から産出される」⁹⁾と述べ、言葉での表現の重要性を挙げている。この点は、識字教育法を提唱したフレイレと近いものがあると考えられる。単に日々の生活を送っていると気づかないが、言葉で明確に振り返ると、日常性を捉える視点が身に付き、このことが専門職としての学びにもつながるものと期待される。

3) 対話による個人的自己覚知の促進

山辺は、自己覚知について「援助者が自分の人格のあり方やコミュニケーションのあり方、価値観や考え方などを理解し、認識すること」(2004:107)と述べている。また、その内容を専門職としての自己を理解し、意識化する「専門職業的自己覚知」と、専門職としての自己の基盤となる個人的な自己のあり方を理解し、意識化する「個人的自己覚知」を挙げている。本試行は、後者の意味合いが強く、また筆者のティーチング・ポートフォリオには「このク

ラスでの関係性は日が浅く、学生個別への理解が不十分であるが、この試行により相互理解が深まったと思われる」と記載しており、学習者への個別理解、クラス単位の理解の導入に位置づく内容と理解された。時代変化の中で、人生に寄り添う専門職養成においては、教師が学習者とともにさまざまな問いに向き合い、対話を通じた教育と、そのための手法の工夫が急務といえよう。とくに信頼を高めるための経時性のある対話に向けて、自己理解の尺度を連動させて設定する工夫が今後も求められると考えられる。

4) 対話試行の難しさ

この可視化尺度を用いた対話の難しさとしては、①自身のことを集中して考える意味を見いだせず、その考察に積極的になれないタイプの学生がいること、また、②言語表現をしようとしても表現ができにくいタイプの学生がおり、再説明や学習者が考察するために時間がかかること、そして、これらの場合は、③グループ討議へと一齐に進めていくことの難しさが挙げられる。これらの課題には、学生の多様性を尊重し、学生と接する機会を増やしたり、学生間での協力を促すなどの工夫が可能と思われる。前述した林は、竹内との対談の中で「～子どものその『自主』的な動きと考えの中に出てくるのは汚れたものが多い（竹内 2003：35-36）」と指摘し、その卑俗なものをつぶしていかなければならないという。すなわち、借り物、にせ物、単なる思い込みを破っていくことが教育に求められる点を指摘しており、大学生に向けた本試行でも①に関しては同様の課題が生じていたとも理解される。教育とは何かを学びとる、獲得の場とイメージしがちであるが、前述したようにそれまでの自身のあり様を変え、超えねばならない側面があることに学生との関わりの中で気づかされることがある。

中西は「～その世界に生まれつきなじまされてき

た自己から脱皮すること、つまりは自分がすでにもっているものを『捨てる』ことが問題なのであって、新たなに何かを自己につけ加えることが必要ではない」と、「強くなることの本質は捨てることにある」と述べている（中西 2005：326）。対話の場での「つぶし」の成立はどのような形で進むのであろうか。林は「子ども自身がその問答を通じて自分の意見が、到底維持できないことを納得するとき」とも述べており、教育者が関わるとしても「つぶし」体験は学習者自身が受けとめるものであることを意味していると理解できる。強さの獲得のためにも、このような問答場面をグループディスカッションで設定していくような工夫が重要といえよう。ディスカッションによって「人とのコンタクトが取れること」を学びとる機会としての位置づけが重要と考える。

5) 初期教育における国語力の強化

本研究では、社会福祉の教育課程における対話に焦点を当てたが、フレイレの語彙の生成を初め、ボルノーや大村等、言語・国語等に関する先行研究から多くの示唆を得る結果となった。相談援助職である社会福祉士（社会福祉に関わる教育）の養成課程において「ことば」の養成は基盤的要素といえる。したがって、養成において初期教育の中核として「ことば」の理解、その表現力の向上を目指すことが改めて重要であることが把握された。社会福祉士養成課程における教養および一般科目内でも国語力養成を明確に位置づけることが重要と考えられる。

6) 対話重視とホリスティック教育の課題

可視化尺度を用いた対話手法は1つの科目内での試みだけでは、学習者の成長の総合的な理解には至らない。中川は、ホリスティック教育論を展開している（2001：109）。「ホリスティック」という概念は「変容（transformation）」という深いところから起

こる人間の変化をも意味しているという。ホリスティックな教育の核心は「人間の成長や能力、およびそれらの向上を促す学びについては、単に機械的、断片的な見方に陥ることなく、より有機的・総体的（感性、身体、心理、精神等の全ての人格要素を含む）な理解に基づいて行われるべきである¹⁰⁾」ということである。本取組で試用したシートから表現が可能であった対話ポイントは日常の身の回りを想定し、身体面、心理面、行動面、および生活への視点としたことである。学生は、学生生活の広範な話題に触れ、内容を提起しており、これらは自身の変容を身近な題材に見なしている意味で重要な要素であったと考える。

IV. 総合考察

1. 自己覚知を自己活用へ

本研究内の一部数値化尺度を用いた対話試行では自己覚知を促すことを目的に取り組んだが、この試行が単発で終了するだけでは不十分であり、また対話を通して省察段階で終了するとすればさらなる変容は望めない。自己の生活周辺の認識を用いて可視化できるシートへの記載と、これを基軸に対話の場を設定することにより、学習者と教師が学生の自己分析を促す時間の共有をすること、それを可視化されたレーダーチャートを読み込み、確認することの試みを行なった。自分の日々の生活実感と自己変容へ焦点を当てる作業を通して、自己の学びを確認する試みとなった。尾崎は、自己覚知の概念には不足している側面があるとして、「援助者の個性や持ち味をどのように援助関係の中で活かしたらよいかという議論が不足している」と指摘している。また「自己理解は援助者が自分の個性などを援助関係の中で活かすことによって、はじめて臨床的に役立つと考える。すなわち『自己活用』は援助関係や逆転移を活用するための基礎である（1994：164-165）」とい

う。本試行では、自己覚知とともに、自己活用に向けた日々の生活への応用が重要であることが見いだされた。対話によって自己覚知された省察内容を、さらに自己活用につなげていくことが重要と考えられる。そして、この自己活用の反復が身に備わる経過の中で、物の考え方や行動の型が初めて感覚として身体に埋め込まれていくと考える。

2. 学習者が揺らげる教育環境の構築

「ゆらぐこと」が社会福祉実践に重要であることが、尾崎¹¹⁾によって提起されて久しいが、実践において重要であるこの視点は、教育の場でも同様に重視される観点と考える。専門職養成における「揺らぎのある授業」、すなわち教師が「学習者が揺らげる」環境を授業内で設定していくことが不可欠といえる。体験型学習は何かのプログラムをこなすことでもなく、学生に自由に任せてその手法の形態を取り入れるだけでは不十分なのである。体験型学習は、他分野であれば社会に関心を持つ契機であったり、社会を知るという範囲で終了するとしても、専門職養成においては、その先の支援対応に結びつく柔軟性が期待される。このためには、省察（他者からも、自己省察によっても）の指向性が欠かせず、教育者との対話関係（問いを顕在化させるような関係性）を土壌に明確に据える必要があると考える。それは双方向型授業の意義とも関係が深いと考えられる。双方向型授業は「教壇で講義という教員から学生への一方向型の授業に終わらず、学習者と教師及び学習者同士の間での質疑・討論・意見交換を積極的に授業展開の中に取り入れる授業」と示される（木野 2005：82-83）が、双方向性を維持する教育の場において、教育者は学習者の揺らぎを受けとめながら自身もまた揺らぎながら教育に臨む必要があり、それを共有できる共育体制（以下、複数の教師での体制下の教育に関しては「共育」と示す）が不可欠になると考える。

3. 教師の共育体制課題への視点

1) 社会的効率を重んじる教育を問う

創造的な教育の道筋は、固定的な観念に囚われない自由性が不可欠であろう。桂らは、想像力の教育研究者であるM.グリーン (Maxine Greene) のことばを用い、「特別な種類の省察性, 表現性であり, 新たな意味に向かって行くことであり, 学ぶことを学ぶということである」(2011:23-25)と教育を紹介する。グリーンは「最後まで答えはなく, 質問こそが残る (There are no final words, but only questions.)」(筆者訳)と述べ, 解答のない, 定まりのない「問いの重要性」を主張していると理解される。ここに解答のない対話の意義を見いだすことが重要と考える。対話型の教育推進には、「わからないことに耐える力」「協働で探求する力」が学習者に, そして教師に不可欠と考える。

精神科治療における「オープンダイアログ (Open Dialogue)」¹²⁾では, 対話性は「自分以外の人を変えようという戦略的目的を持たない, オープンで呼応的な関係性」と示される。グリーンは専門性の開発やスタンダードの設定, 技術的専門知識などに対し, 「～最近の関心, その繰り返される太鼓の音に注意を払いながら, 教師たちは, 時おり『何のために?』と自問しないではいられない」(1997:2-3)と, 社会的効率を重んじた「社会への準備」を重視する教育への自問の重要性を説いている。学習者の多様性, 学びスタイルの個別性を鑑みれば, この解答の不可能さを前提とする考え方には人間性重視の価値観を見いだすことができると考える。また, 戦略的目的を持たない教育の目標のあり方が問われるともいえよう。

2) 行為主体の感覚を呼び起こす

フレイレの教育理念や実践を通して, 木村は「行為主体としての感覚」を呼び起こすには重要なポイントが2つあると述べている。1つは, 「教育の形

式を教える者と教えられる者との対話的・共同探求的な関係に作り変える」こと, そして「教えられる者が, 自らが置かれている状況を解決すべき課題として認識するとともに, 状況は変わらないと諦める宿命論を克服する」ことであるという (2014:10)。本試行でも対話を通して相互の理解を深めていくことを共同の探求として位置づけることが重要であると考えられた。また, 教師側の説明の仕方によって身辺の変化を捉えることの意味が理解された場面もあり, 対話には諦めない姿勢が重要であることも理解された。

おわりに

社会に巣立つ前段でもある大学は, 社会に出る前のさまざまな失敗体験ができる貴重な場でもある。先に述べたように専門職には「ゆらぐ力」が必要であるといわれる。複雑化, 多層化する諸課題に向き合い, 対応するためには忍耐強さと, 柔軟な物の見方が欠かせない。専門職養成において, 教師は学習者にその行きつ戻りつするような揺らぎ体験を設定することを意識しなくてはならないといえよう。それが失敗した場合のフォロー対応や教師のあり方が学習者のその後の専門職業務のあり方に反映する可能性がある。

専門職養成における教師のあり方も問われている。林は「教師は子どもに学んで己を変えていく」というあるべき姿勢を挙げているが, 時代の変容, 専門職養成の環境変化の中で, 授業は借り物の知識からの解放を求めなくてはならず, 問答対話の過程が重要となると考える。省察と対話をベースとする学習者と教師との関係性の基で初めて体験が語られ, その体験の質が言語化され学習者の気づきに結びついていく。秋山は「援助していこうとする人の内側には, 人を助けることによって自分の内にあるコンプレックスを覆い隠そうとしたり, ひそやかな

優越感を感じて自らの慰めとする心理が働く」と、救世主コンプレックスを説明している。専門職養成における、このような優越性、劣等生の認識をふまえ、社会福祉の学習者、そして教師は自己と他者の人生に関与するという特徴を持つ専門職養成の場で、常に自分を見つめ直し、援助の本質を検討し続けることが不可欠といえる。

最後に、専門職養成において体験型学習を充実するためには、共育体制について述べねばならない。対話的場面を拡充する上で、本研究における試行のような、学習者と教師間に活用できる題材の工夫が重要である。その題材を学習者とともに創出していくことも重要となろう。このためには、大学が機構として教育の場を編成し直す必要がある。リチャード・レスター（マサチューセッツ工科大学）は「知識・学問は産業を含めた社会全体のネットワークで

つくられるものであり、大学はその場を提供するものだ」（豊田ら 2007：17）と結論づけている。学部学科の枠の柔軟化（活性化）や、学習者個々の実践（各種体験）へ向けた能力の養成のための個別的教育の位置づけ、また、外部者との十分な議論と教育協働は、これらに多くのエネルギーと精神性を要する。これらに臨むためには、教員の教育評価と切り離すことはできず、研究重視の評価体制では円滑な進展は難しいといえよう。これらの大学全体の共育体制の課題が今後重視されていくであろう。

学習者との「対話」を主軸に有機的・総合的教育をいかに構築していくのが本研究の今後の課題である。今後も継続的实施を重ねる中で、学習者への質的調査を実施するなどの教育効果の探求が求められる。

註

- 1) 平成18年2月、経済産業省では産学の有識者による委員会にて職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくための必要な基礎力を「社会人基礎力」と定義づけた。「前に踏み出す力」「考え抜く力」「チームで働く力」の3つの能力から構成される。
- 2) 佐貫は、学力は新自由主義的な教育市場（学校選択市場）の中で流通させられていく「価値」基準としての役割を背負わされてきている、と学力の流通による学ぶことの意味の喪失や「学びからの逃走」等の現象を解説している。佐貫浩（2003）新自由主義と教育改革 なぜ教育基本法「改正」なのか 207-208
- 3) 学習場面における教育者と学習者の関係のあり方に関するフレイレの指摘である。「銀行（預金）型教育」とは学習者が一方的に知識を与えられ、その知識の大小によって社会的階層が正当化される構造を批判的に称している。これに対し、「課題提起型教育」は、知識は人間の外側にあるとはみなさず、対話によって立ち上がってくるものとしている。経験をベースに「問い」を紡ぎ出し、その「問い」を深めていくこととし、この教育こそを重視する。これらは、パウロ・フレイレ（1979）「被抑圧者の教育学」亜紀書房に詳しい。曾和は、フレイレの教育論を「文字文化が持つ抑圧的な特性を克服し、意識化、人間化のための方法」と表現しており、背景に文化的な課題を包含していることが理解できる。曾和信一（2012）「教育と福祉」の希望についての一考察 Shijonawate Gakuen Junior College 18
- 4) さらに、梶田は『出』と『入り』をうまく組み合わせるべきなのに、90年代は『入り』ばかり。その反動で2001年から数年間は『出』ばかり。年齢や科目にもよりますが、両方のバランスを上手にとることが必要です」とバランスが悪い教育の問題を挙げ、またティーチング・ポートフォリオの振り返りを通した十分な教師による授業への省察が行われているであろうかと指摘する。
- 5) 菱刈らは、西谷啓治著作集（1990）第16巻 創文社 269を活用し、改めた表現まとめている。菱刈晃夫（2006）

教育にできないこと、できること—教育の基礎・歴史・実践・探求— 成文堂 5

- 6) 教育の世界におけるエビデンスとして大きく4つが考えられている。①政策立案根拠（教育実践を生み出すためのエビデンス）、②予算獲得根拠（教育実践にどれだけの予算を投資するのかを判断するためのエビデンス）、③説明責任根拠（教育効果の説明責任を果たすためのエビデンス）、④政策評価根拠（教育実践の評価のためのエビデンス）である。本研究では、とくに③に着眼している。
- 7) フレイレは、抑圧者と被抑圧者が存在する風土において、語の名前の生成と理解から、世界に働きかけることのできる存在としての人間理解、さらには人間とはいかなる存在かという哲学的な問いまでの議論に発展させることを意図している。これは「フレイレの識字教育法」と称されるが、これらのステップは、課題等を再発見していく学習プロセスといえよう。
- 8) レジリエンスは、元々は物理学の用語であるが、ここでは自らのリスク・危機耐性を示す用語として用いられ「生き抜く力」と訳されるようになってきている。本研究では、久世浩司（2014）「レジリエンス」の鍛え方 からポジティブ心理学で紹介される尺度VIA-ISを活用した。
- 9) 狭間は、かつてのソーシャルワークの専門性は「より科学的で実証的な理論を構成すること」によって高められてきたという。しかし、「論理実証主義の姿勢では変化する人間行動を論じきれない」とも指摘している。
- 10) Miller, R (1990/1992/1997) What are schools for? : Holistic education in American culture (Rev. 3rd.). Brandon, VT : Holistic Education Press, 7. Millerによれば、ホリスティック (holistic) という用語は、ギリシャ語の「全体」を意味するホロスから派生しており、1970年代後半の北アメリカにおいて、急進的な変化に迎合する社会の風潮に対する対抗文化運動として現れたと言われる。中川のホリスティック教育論については、中川吉晴（2001）「臨床教育学の可能性」立命館人間科学研究第1号 107-123に詳しい。
- 11) 尾崎は、「ゆらぎ」とは、実践のなかで援助者、クライアント、家族などが経験する同様、葛藤、不安、あるいは迷い、わからなさ、不全感、挫折感等の総称と述べている。これらに直面し、「ゆらぎ」を抱え、「ゆらぎ」という体験から何かを学ぶことによって、その専門性や技術を高めることができ、社会福祉の原点と捉えている。尾崎新（1999）「ゆらぐ」ことのできる力—ゆらぎと社会福祉実践 誠信書房 i
- 12) Open Dialogueは「開かれた対話」を意味する。1995年ユバスキュラ大学ヤーコ・セイックラが名づけた方法であり、治療スタッフサイドの姿勢には「決定権を持つ人を存在させない」「不確かさを許容する」「対話的である」「すべての参加者の声を大事にする」等の要素がある。Seikkula J, Arnkil TE (2014) Open Dialogue and Anticipations. Respecting Otherness in the Present Moment. National Institute for Health and Welfare. Tampere.

引用文献・参考文献

- 赤尾勝己（2004）「意識化理論—P・フレイレの成人識字教育をめぐる—」赤尾勝己編「生涯学習理論を学ぶ人のために」世界思想社 65-66
- 秋山智久（2000）「社会福祉実践論」ミネルヴァ書房 344
- O. Bollnow, Sprache und Erziehung. Kohlhammer, Stuttgart, 3A Aufl., ボルノー著 森田孝訳(1969)「言語と教育」川島書店 1, 37-38
- P. Freire (1974) 「Education for Critical Consciousness」Continuum ; 43-45
- Greene, M. (1997) Teaching as possibility. A light in dark times. Journal of Pedagogy ; Pluralism and Practice, 1 (1), 2-3
- 狭間香代子（1999）「ソーシャルワークの専門性と専門的知識」ソーシャルワーク研究, ソーシャルワーク研究所編24(4) 相川書房 4-8
- 広岡義之（2014）「教育の本質とは何か—先人に学ぶ「教えと学び」—」ミネルヴァ書房
- 岩崎久美子（2010）「教育研究におけるエビデンスとは」文部科学時報11 : 76-77

- 桂直美, 西村德行 (2011) 「美的教育」ワークショップの学校教育における展開：創作と鑑賞の相互作用 東洋大学文学部紀要 教育学科編 37号 23-25
- 木村浩則 (2014) 「可能性としての教育」とは何か—マキシム・グリーンとの対話— 文教学院大学人間学部研究紀要vol.15
- 木野茂 (2005) 「大学授業改善の手引き—双方向型授業への誘い—」 ナカニシヤ出版 82-83
- 倉八順子 (1988) 「多文化共生にひらく対話」 明石書店 96-117
- 松井玲子 (2005) 「ボルノーの「対話への教育」—「同行すること」からの検討」 種智院大学研究紀要 種智院大学基礎教育研究室編 6巻 72-86
- 森俊郎ほか (2014) 「エビデンスに基づく教育とは何か」 初等教育カリキュラム研究2号 広島大学大学院教育学研究科 79-87
- 森良 (2001) 「コミュニティ・エンパワーメント—学びから参加へ」 エココミュニティセンター
- 中西新太郎 (2005) 「若者たちに何が起きているのか」 花伝社 326
- 大村はま (1971) 「教えるということ」 富山県教育委員会 共文社 350
- 尾崎新 (1994) 「ケースワークの臨床技法—「援助関係」と「逆転移」の活用—」 誠信書房 164-165
- Vishanthie Sewpaul (2003) 「Reframing Epistemologies and Practice through International Exchanges : Global and Local Discourses in the Development of Critical Consciousness」 Ashgate 304
- 島田豊 (1979) 「学問とはなにか」 大月書房 26-30
- 武内洋 (2009) 「学問の下流化」 中央公論新社 24-25
- 竹内敏晴 (2003) 「からだ=魂のドラマ—「生きる力」がめざめるために」 藤原書店 35-36
- 豊田章一郎ら監修 (2007) 「産学連携から人づくりへ—日本再建のための緊急課題—」 東洋経済新報社 17
- 土持ゲーリー法一 (2009) 「ラーニング・ポートフォリオ—学習改善の秘訣—」 東信堂 8-9
- 山辺朗子 (2004) 「自己覚知」 橋本篤孝, 古橋エツ子編集代表「介護・医療・福祉小辞典」 法律文化社 107