

ディスカッションにおける参加者の思考の深まりの様相

ーケースメソッド授業参加者への再生刺激法を用いたインタビューからー

アドゥアヨムアヘゴ 希佳子 (宝塚大学)

1. 目的

ディスカッション¹は、人が他者と相互作用する中で自らの考え・知識を新たに構成していくという社会的構成の実践による知の生成過程を浮き彫りにできる適切な状況の一つであり (丸野他, 2001), アクティブラーニングが重要視されている現在において、注目されている授業方法の一つである。では、よいディスカッションとはどのようなものであろうか。参加者の発言の量や質、意見交換の盛り上がり具合や参加者の満足度など、ディスカッションの評価観点は様々である。本研究では、参加者の思考の深まりがディスカッションにおける重要な評価観点であるとの立場から、よりよいディスカッションのあり方を考えていくために、参加者の思考の深まりの様相を明らかにすることを目的とする。

2. 先行研究

2.1 思考の深まりの定義

思考の深まりについて、李他 (2014:4) は次のように定義している。「考えの「深まり」とは、思考の対象となる事物が、既存の考えとの相関において新たに意味づけられ、さらにそれが主体の意図・信念・価値観などに適うものと判断された際に生じる相対的な達成感および満足感が得られた状態のことである」。確かに重要な点が述べられているが、分析の拠り所とするにはやや抽象的な定義となっている。そこで、丸野他 (2001) の記述を参考に、ディスカッション場面上における思考の深まりを以下のように定義した。

いろいろな意見や異なる考えとの遭遇をきっかけに、一旦立ち止まって考え直すというステップを踏むことにより、自分の考えの見直しや矛盾点や限界の発見を得て、既存の考えに新たな意味づけを行うこと
なお、「新たな意味づけ」には、思考の変容だけではなく強化も含むこととする。

2.2 思考の「深まり」を決定する主体

李他 (2014) では、思考の「深まり」の観点として、1) 当の思考主体である学習者本人における「深まり」、2) 第三者である教師が推測・判断する学習者の「深まり」、3) 学習者が互いの状態について推測・判断する「深まり」という三点を挙げた上で、主に発話内容をもとに研究主体が思考の「深まり」の分析を行っている。しかし、ディスカッションという「言葉のやり取りの基底にある論理的思考の流れ」や「その言葉のやり取りがもたらす感情的な流れ」を実感しながら状況に取り組んでいる主体の視点からの分析ではなく、全くその心的緊張の流れを体験していない第三者の視点からの分析には限界がある。よって、ある文脈の中での発話者自身がどのような意図を持って発話したのか、あるいは、他のメンバーがその発話者の意図や意味をどのように認知していたかを直接分析する必要がある (丸野他, 2002)。そこで、本研究では、再生刺激法を用いて参加者にインタビューを行うことにより、参加者がディスカッション中に考えていたことを回想したデータをもとに思考の深まりの様相を明らかにすることとした。

3. ディスカッション授業の概要

3.1 ケースメソッドとは

本研究で扱うのは、ケースメソッド授業におけるディスカッションである。ケースメソッドとは、「ケース教材をもと

¹ 本研究では、「知識や経験の異なる者が一緒になって与えられた問題について自由に意見を出し合いながら、よりよい解決の仕方や新しいアイデアを発見していく協同構成による創造的な問題解決場面である (丸野他 2001:11,12) と定義する。

² 「ディスカッションの場面では、いろいろな意見や異なる考えに遭遇するたびに、一端、立ち止まって考え直すというステップを踏むからこそ、自分の考えの見直しや矛盾点や限界の発見が得られ、結果的に自分の思考が深まったり、広まったりしていく」(丸野他 2001:12)

に、参加者相互に討議することで学ばせる授業方法」(竹内 2010:18)であり、1922年にハーバード・ビジネススクールで開発され、その後世界に広まった。ケースメソッド授業のゴールは、「既存の知識や理解の獲得ではなく、双方向の討議を通して、考え抜いて、自らのよりどころとする知見を編み出す能力や態度を獲得すること」(竹内 2010:23)である。ケースメソッドにおける学びは、自己モデル(自己認識及び外界認識の仕方)の更新であり、解凍(自分の凝り固まった頭を柔らかく解きほぐす)、移動(自己モデルを望ましいものに修正・変更する)、再凍結(新しい自己モデルを定着化する)という三段階を経る(竹内, 2010)が、学びの深さに関してはまだ研究されていない。

3.2 授業の背景

本授業は、2022年1月～3月に行われたケースメソッド教授法セミナー・アドバンスモジュール番外編の模擬授業として、参加を希望した受講生7名と講師1名を対象に、2022年3月にオンライン(Zoom)で行われた。授業の目的としては、ケースメソッド授業から学ぶのみならず、教材や授業の計画・運営について意見交換することも意図されていたため、ディスカッション終了後にフィードバックの時間も設けられていた。参加者(Aさん～Hさん)の内訳は、企業関係者が6名、大学教員が1名、大学院生が1名であり、そのうち母語話者は6名、非母語話者は2名(Eさん、Gさん)であった。

3.3 授業計画

自作のケース教材『日本企業で苦悩する外国籍社員³』を用い、発表者自身(以下、DL:ディスカッションリーダー)が授業を行った。ケースの内容は、日本の大手自動車企業で働く東南アジア出身のアディが、上司の住吉から信頼されず不満を持っているというものである。まず、設問2点(1.アディの不満とその原因は何だと思うか、2.自分が住吉だとしたら、アディという外国人材を活かすために何をするか)、に対する意見をまとめることを個人予習課題とした。次に、これらの設問について4人グループで20分間ディスカッションを行った後、56分間のクラスディスカッションを行った。

教育目的は、「日本語を用いて日本で働く外国人など、マイノリティを抱える組織のメンバーとして、彼らを活かすために考慮すべきことについて考える」とした。また、その教育目的の達成のために、参加者に獲得してほしいことを9項目に分け、具体的に記述した。例えば、以下のようなものである。

- ・外国人の日本語能力を日本人のものと比較するなど、マイノリティのある一面をマジョリティのものと比較し、劣っていると判断すべきではない。彼らの足りない部分を許容してもよい場面では許容する寛大な心を持つべきである。
- ・マイノリティと同じチームのメンバーや上司は、日々の業務に追われ、心理的余裕を持ってない状態であっても、彼らがその特性を活かせるように、多少の負担や面倒を厭わない度量と心理的余裕を持てるよう、努めるべきである。

以上のように、アディに対する寛容性を住吉は身に付けるべきであるという方向で議論が進むことを意図していた。

3.4 議論の流れ

議論は計画通り、以下の通りに進んだ。

表1 議論の流れ

設問との関連	話題	時間
設問1:アディ視点	アディの不満とその原因	0～18分25秒
設問2の前提	問題場面の住吉の気持ち	18分25秒～21分39秒
	外国籍社員を持つ意義・利点	21分39秒～23分32秒
設問2:住吉視点	アディを活かすための解決策	23分32秒～43分06秒
	住吉を現実的に変えるための解決策	43分06秒～52分21秒
新しい視点	会社が活かすべき人が日本人だったらどのような人に当てはまるか	52分21秒～56分03秒

4. 方法

4.1 データの収集方法

参加者の中からインタビューへの協力を希望したAさん、Bさんの2名を対象に、授業の3日後に一人ずつ、再生刺激法を用いてZoom上でインタビューを行った。当日のクラスディスカッションの映像を視聴しながら、その時に考えていたことを思い出した時点で止め、述べてもらった発話を録音した。より詳しく知りたい点があれば適宜質問をした。また、最後には、本授業で最も深く考えた点について語ってもらった。

4.2 分析方法

録音データの文字化後、一話題を一発話として区切り、分析データとした。2.1で述べた定義に従い、一旦、立ち止まって考え直す段階であると考えられる「もやもや」「答えが出ない」のようなキーワードを持つ発話(Aさん:30発話中

³ 日本ケースセンターのホームページ (<https://casecenter.jp/case/CCJB-OTR-22003-01.html>, 2023年1月10日閲覧)にて購入可

16 発話, B さん : 57 発話中 17 発話) に注目し, それらと授業中の発言との関連を分析した。

5. 分析結果

5.1 A さんの思考の深まり

A さんは, 日本の大手商社の人事部で働く 50 代の男性である。日頃から外国籍社員の採用や研修を担当しており, 身近なケースであるため, 興味を持って参加したという。A さんは, ディスカッション中に「もやもやしていた」「すごい疑問に感じていた」「すごい僕は違和感を感じていた」などと, 立ち止まって考え直す箇所が見られた。三つに分けて述べる。

5.1.1 自分と異なる立場に立った意見に対する「もやもや」

大きな気持ちの転換点となったのは, 「住吉に部下をうまく活かすという能力や意識がない⁴⁾」(9 分 00 秒, C さん) という発言である。設問 1 について, アディ自身の努力不足や会社の対応を指摘する意見が出る中で, C さんが初めて住吉に矛先を向けた。これに対し, 住吉と同じ管理職にあり, 他の管理職の方々から意見を聞く機会も多い A さんは, 住吉の立場が理解でき, 住吉に感情移入してもやもやした。その際, 住吉の気持ちをおよぼあまり理解していなかった自分に気づき, 住吉の気持ちについて考えた。そして, 住吉はリーダーとしてトラブルの原因を明確にし, 解決策をきちんと考えなければ顧客に迷惑をかけるという責任を持ちながら, 会社からアサインされた外国籍社員に対して, 通常業務を行う傍ら時間がない中で教えなければならないという被害者意識を持っていると A さんは考えた。その後, 設問 2 の話題の中で, 「住吉が変わるべきだ」(26 分 33 秒, C さん) という住吉批判の発言により 33 分の時点までもやもやは続いた。そして, 一番の問題は住吉ではなくアディを活躍できる部署に配属しなかった会社だという考えが強まった。このもやもやは「住吉がアディを活かしたら会社が住吉を評価する」(43 分 26 秒, D さん) という発言で再び生じたが, 「アディのいるチームにアディを活かす方法を考えるよう丸投げする」(44 分 45 秒, F さん) という意見で, 住吉だけに矛先を向けるのではなくチーム全体として考えるべきだという考えに落ち着いた。住吉は変わる必要はなく, アディを甘やかさずに取立て厳しくすることも歩み寄りなのであって, 外国籍社員も高齢者も障がい者も差別せず一人の人間として普通通りに接することが重要だというのが最終的な意見である。この, 歩み寄りとは何かという点が本授業の最も大きな学びであったという。

5.1.2 正しい意見がどちらなのか揺れ動く

設問 2 の解決策として「みんなが歩み寄る手段を探せたらいい」(35 分 00 秒, B さん) という発言をきっかけに, A さんは住吉とアディの日常的なコミュニケーションについて考えたという。なぜなら, A さんの勤務先では日本語能力試験 N1 を取得した外国籍社員を採用しているが, 日常の問題は会話の中で生じており, 最も本質的な原因は, 信頼関係や日頃のコミュニケーションの取り方であると考えていたからだ。入社前に日本語ゼロの状態ではなく日本語能力試験 N3 程度にしておいたほうが良いという B さんの意見と, 日本語研修よりも信頼関係のほうが重要ではないかという経験に基づいた自分の意見と, どちらが正しいのかと行ったり来たりしながらずっと考えていたという。さらに「最初に日本語の土台がしっかりしてないと日本語を上達させるのに非常に時間かかるため, 入国前に日本語レベルを上げておいたほうがよい」(39 分 18 秒, E さん) という非母語話者 E さんによる日本語習得に関する意見には説得力があり, 「揺れ動いてた」。しかし, 最終的には, 今回の一番の問題はアディと住吉の信頼関係ができていないことだという考えに落ち着いた。5.1.1 で述べたように, アディに対して厳しく接するべきだが, だからこそフォローも必要であって, 飲みニケーションに連れて行き, アディの不安, 不満, 愚痴を聞き, きちんと丁寧に対応して信頼関係を構築することが重要だと思ったという。

5.1.3 自分の価値観に反する意見への強い疑問

解決策として挙げられた「住吉がアディを活かしたら会社が住吉を評価する」(43 分 26 秒, D さん) という褒美を与える方法や, 「住吉がアディに対して + α の手間をかけ続けるようにするために, しなければ評価を下げる」(46 分 47 秒, C さん) という危機感を与える方法は, 外発的動機であり, パフォーマンスを発揮するには内発的動機が重要だという A さんの価値観に反しており, 心の中で反発していたという。そして, 住吉とアディの双方がよりハッピーになるにはどうすればいいのかがずっと自問自答していたという。そこで出た「外国籍社員を活かして成果を上げられる組織を自分が最初に作ってみたいという人に会えば何の問題もない」(49 分 19 秒, D さん) という意見は, まさに内発的動機によりハッピーになれる方法であり, 納得したという。やはり内発的動機は重要であり, 日頃から意識していきたいとのことであった。

5.2 B さんの思考の深まり

B さんは, 研修会社の経営者であり, ケースメソッドを用いた研修を日頃から行っている 40 代男性である。ディスカッションでは, 「理解できない」「分からない」などと, 立ち止まって考え直す箇所が見られた。二つに分けて述べる。

⁴ 紙面の都合上, 「」内の発言には要約したものも含む

⁵ ディスカッション開始からの経過時間。設問・話題との関連は表 1 を参照されたい。

5.2.1 自分にない視点の発言を理解しようとする

設問1に関して「誰かが成長する時は環境に合った成長できる能力が事前に身につけていないといけないため、入国前は日本語能力試験 N3 程度が必要であるにもかかわらず、来日前に日本語ゼロで大丈夫であるとしている会社に問題がある」(12分44秒, Eさん)という発言は、Bさんにとって最も大きな意味を持った。この時Bさんは、仕事の難易度と日本語の難易度がずれるという意味がよく理解できておらず、Eさんの別の発言(20分20秒)の際もこの意味について考え続けていた。しかし、解決策として「環境の中で日本語を上達させるためには、入国前に日本語レベルを上げておく必要がある」(39分18秒, Eさん)という再度の発言で、Bさんは理解に至り、「打ちのめされた」という。Bさんは、Eさんの意見を自分の子どもに当てはめ、数字やひらがなをきちんと覚えていると本を読めるようになり、環境から学べるのではないかと、ケースとは関連のない子どものことについて考えていた。この点が最も勉強になったと述べていた。

5.2.2 難しすぎて答えが出ない問いについて考え続ける

自分が住吉だとしたらアディを活かすために何をするかという設問2について、Bさんは、できることはあるけどしなさそうだと考え、外国籍社員を持つ意義・利点についての「多様な視点をもたらす」(21分15秒, Gさん)、「人材不足を補う」(22分33秒, Cさん)という発言を聞いても、そんなことは住吉は考えていないと思っていた。「アディに英語で報告させる」(24分25秒, Gさん)という案に対しても、想定外のアイデアで視野は広がったが、住吉はできなさそうだと思っていた。しかし、「アディを活かすという発想がそもそも間違っていて、アディを交えたチームを成立させて成果を出すというところに行かないといけない」(30分29秒, Dさん)という意見に納得し、一人ではなく、メンバー、集団、チームで行かないといけないと考えたという。しかし、「忙しい住吉が理想論ではなく現実的に解決するためにどうすればいいか」(43分06秒, DL)という発問を聞き、答えが出ず、「思考が止まった」。他の参加者の意見を聞きながら考え続け、「アディのいるチームにアディを活かす方法を考えるよう丸投げする」(44分45秒, Fさん)というのは現実的な方法だと納得した。ラップアップ(54分13秒, DL)を聞いている間、板書の「アディを活かしたチームを活かす」という文字が心に沁みていたという。アディを活かすのではなく、アディを交えたチームを活かすことが大事だと考えたという。

6. 考察

以上のように、自分とは異なる立場・内容・価値観の意見、自分にない視点の意見や容易に答えが出せない難しい問いが、「もやもや」や疑問の先の思考の深まりへと導いていた。ここで注目すべきなのは、彼らの学びが、3.2.2でDLが設定していた教育目的や獲得してほしいことと全く異なるものであったということだ。5.から分かるように、管理職であるAさんや、子育て中であるBさんの日常的な経験や思考が、彼ら自身のディスカッション中の思考に影響を与えていた。同じディスカッションに参加しても、参加者一人一人は異なる学びを得る。思考が深まるということは参加者の個人の内面に入り込んでいくということでもある。参加者独自の学びに至ったということは、思考の深まりの一つの裏付けとなる。ただし、参加者がディスカッションの中から個々に自由に学び取るからといって、DLはディスカッションを野放しにしてよいわけではない。思考の深まりにつながるような、より多様な意見、創見な意見、機知に富んだ意見を誘発させるために、教育目的を熟考し、緻密な授業設計を行い、有益な設問・発問を与えることが必要である。同時に、教育目的や獲得してほしいことはあくまで仮の到達点であると心得、参加者一人一人の自由な思考の深まりを尊重する姿勢が求められる。

7. 結論

本研究では、ケースメソッド授業におけるディスカッション中の参加者の思考の深まりの様相を、再生刺激法を用いたインタビューにより明らかにした。その結果、自分とは異なる意見や新しい意見、難しい問いが思考の深まりを導いていた。思考の深まりをもたらす、よりよいディスカッションのためには、そのような意見や問いを生む緻密な授業設計が重要となる。今後は、教師の立場からの分析も行い、ディスカッション授業についてさらに追究していく必要がある。

参考文献

- 李址遠・角浜ひとみ・沈紋紋・黄均鈞(2014). 課題解決型グループワークにおける「深まり」について—「深まり」を可能にするものとは 待遇コミュニケーション研究, 11, 1-17.
- 丸野俊一・生田淳一・堀憲一郎(2001). 目標の違いによって、ディスカッションの過程や内容がいかに異なるか 九州大学心理学研究, 2, 11-33.
- 丸野俊一・堀憲一郎・生田淳一(2002). ディスカッション過程での論証方略とメタ認知的発話の分析 九州大学心理学研究, 3, pp.1-19.
- 竹内伸一(著) 高木晴夫(監)(2010). ケースメソッド教授法入門 理論・技法・演習・ココロ 慶應義塾大学出版会