

保育士養成課程でのグループ KJ 法を用いた 演習効果と課題について

——「学び」の意味と汎用性の考察——

笠井 友治郎

要旨

この調査研究では、保育士養成課程の演習授業でのグループ KJ 法の効果と課題を検討した。またグループ KJ 法（以後 GKJ 法と記載する）における学びの意味とその汎用性について考察した。演習後の学生アンケート調査からその効果と課題を確認するとともに GKJ 法の汎用性を「情報リテラシー」として、また「言語リテラシー」としての意味について考察した。GKJ 法は 2 年生前期の演習授業「相談援助」及び「保育の心理学Ⅱ」で合計 18 回実施した。アンケート調査からは初めの「バズセッション」の作業から既に難しいという結果がみられ、最初の導入部分の工夫やグループ編成の組換えの必要性などが明らかになった。

演習授業は基本的に「体験型」であり「参加型」として位置づけられるが、能勢（2017）は「アクティブラーニング」の学びの要件として、「能動的・主体的学習」「対話的学び」「深い学び」の 3 点を学びの要件として挙げている。GKJ 法はその学びの要件に十分に合致する方法であるのか、その根拠としての GKJ 法の内容と意味付けについて考察した。

保育士養成において「専門的知識」は重要な部分であるが、実務としての体験的理解やその方法（スキル）を身につける必要がある。保育士の仕事の対象は、子どもや保護者だけでなく職員、関係者も含み、その内容は「対人関係業務」であり様々な相互作用や全体状況把握が必要となる。即ち、子どもを育てるためには個別の「子ども理解」だけではなく個々の保護者や職員と連携し様々な状況を理解し、課題解決・問題解決を行うことが求められる。一面的な理解ではなく、多面的に状況を把握しその状況に応じた適切な対応をする柔軟な「思考力」と「対応力」が必要となる。GKJ 法はコミュニケーションを通じ「対話的学び」と相互理解を促進し、状況理解のための「多面的理解」と柔軟な「対応力」を育てる方法のひとつである。GKJ 法は、まず対話によりお互いの見方・意見は違うという体験からスタートし自分の知識や捉え方の枠組みをこえて「多面的理解」や「相対的認識」を見出す体験である。

考察では結果としての知識ではなく「拡散的思考」と「収束的思考」のプロセス体験の往還の必要性について述べるとともに「一般意味論」の立場や、カウンセリングにおける

「フォーカシング理論」及び「認知的不協和理論」「共同主観性（間主観性）」の観点からGKJ法の方法論的意味について考察した。またGKJ法は情報整理としてだけでなく「情報処理」「情報加工」「情報編集」としての意味をもつこと、またアクティブラーニングの学びの「深い学び」としてGKJ法を「言語・情報リテラシー」の体験的理解に位置づけて考察した。

キーワード

GKJ法、情報リテラシー、汎用性、アクティブラーニング、多面的理解、相対化、一般意味論、共同主観性

I はじめに

1 KJ法、GKJ法の概要

KJ法とは川喜多（1967）によって開発された発想法、整理法である。組合せや編集の仕方から新たな情報や知識を見つける方法で問題解決のための発想技法としてまた集団の合意形成などに使われてきている。KJ法の標準的な手順としては7段階あるが演習でのグループとしてのGKJ法はそれに準じた手順で実施した。但しB型叙述化（文章化）は実施せず「全体グループ発表」として実施し、「バズセッション」と「優先順位づけ」の実施手順をGKJ法に付加している。

(1) GKJ法での実施手順の特徴

通常のKJ法と違う点の1つ目は、各自の意見を書いて明確にした後で、次に「バズセッション」として相互の意見交換、情報交換をすることである。グループ討議に提出する付箋を書く前に机毎の単位（2～3人）でバズセッションを実施し再度自分の意見を確認し、その後追加修正するなどした意見を付箋に記入し提出することとした。

2つ目は、付箋グループを編集し全体状況を図解化をした際、付箋・元ラベルグループの重要度を押さえるために優先順位（1～3位）をつけてもらい、その理由を明確にすることである。

3つ目は、図解化してまとめた模造紙を全て展示し、各グループの司会者や記録係に発表してもらい、各グループの特徴や相違点、重要度の理由について比較検討をしたことである。

これらの手順の目的、狙いは、他者及び他グループの様々な違った意見に触れることにより、各自の個人的理解に変更修正が加えられ、多様な幅広い視野の必要性を体験的に理解するためである。

(2) GKJ法のメリットについて

KJ法及びGKJ法の共通メリットとしては、意見が見える化（外在化）され分かり

やすいこと、多様な意見を全体的に確認でき俯瞰できること、また関係やつながりが見える化され全体が「構造」として理解しやすいことなどがあげられる。また意見を発言しなくても付箋で意見が既に提出され見てわかる状態であるので発言が苦手な人にはやりやすく参加しやすいメリットがある。更に GKJ 法の独自のメリットとして次の 4 点があげられる。

- ① 他者との意見交換やグループでの確認・吟味の過程で、人数が多いので個人 KJ 法では出てこない違った角度の意見が出る可能性があること。
- ② 個人の意見の明確化から始まる「バズセッション」「グループ討議」「全体グループ発表」それぞれのプロセスで全体としては意見の拡散と収束を計 5 回にわたり吟味し修正を繰り返す体験は、各人の固定化された既成概念や捉え方を修正する過程である。この「概念くずし」の過程はこれまでの各自の固定化した見方、考え方をはずし他者の新たな視点で見る体験になる。

「拡散的思考」と「収束的思考」の 5 段階はまず、自分の考えを並べて点検し意見を集約しまとめることから始めて、バズセッションで情報収集し意見修正する段階、グループ討議で多面的な意見を確認しまとめる段階、また全体の関連状況を把握し優先順位をつけ収束させる段階、そして全体グループ発表による再度の拡散的状况とを個人でまとめ収束するという 5 段階を通じ「拡散と収束」を行う思考作業の過程でもある。

- ③ 他者の違った考えを取入れ既存の考えを修正することに対しては、「認知的不協和」が生じるために「心理的抵抗」が強く働くが、集団としての「グループ思考」をすることで抵抗が緩和され修正されやすくなるを考える。グループワークの作用としての「同調圧力」が働くことで「心理的抵抗」が緩和され、作業を継続することにつながるメリットがある。
- ④ またバズセッション及びグループでの情報交換は対面的コミュニケーションであり個人 KJ 法よりもコミュニケーション能力の向上にプラスがある。

以上、想定される GKJ 法の 4 点のメリットの観点に更にアクティブラーニングの要件としての「主体的な学び」「対話的学び」「深い学び」の内容を加えて、それらの意味について考察しまとめた。

2 先行研究について

関係する 3 論文の、まず第一の佐藤（2014）は「収束的思考」と「拡散的思考」の連続による創造的な思考を深める指導として KJ 法と「ウエビング」を組み合わせた技法を提示している。KJ 法的分類から更に次の再収束としてのゴールを見つけるための拡散的思考としてキーワードをもとに関連イメージをつなげるという「ウエビング」の手法である。

KJ法は情報を分類整理する技法であり、共通点の等価判断などを行う抽象的思考であるが、情報を焦点化し課題設定をするには不十分なので、更にラベリングをスタートに「ウエビング」を取り入れた方法を提案しているのである。

GKJ法の今回のテーマとの共通点は「収束的思考」と「拡散的思考」の連続という点である。しかしウエビングでなくてもGKJ法によっても拡散的思考を展開することは可能であり、収束としての情報の「焦点化」の工夫も可能な面があると考えられる。またKJ法とGKJ法の焦点化の仕方の違いと目標のゴールの設定の違いがあり、その観点からの内容の検討をした。

次に能勢(2017)のKJ法による生徒の意識変容分析での考え方は、「アクティブラーニング」の3つの視点として、1. 主体的な学び、2. 対話的な学び、3. 深い学びを挙げている。またそれらは実社会で活用できる「汎用的な能力」(論理的能力、コミュニケーション能力)であり、構造化された知識、発見学習、問題解決型学習、体験学習、調査学習などが含まれ、「教えるから学ぶ」への能動的な転換で双方向的対話型授業として位置付けている。アクティブラーニングの3つの視点はGKJ法ではどのように位置づけられるのか特に「深い学び」とは何か、具体的な内容について考察した。

また青木(2013)の「KJ法を用いた学習による思考進化の研究」はGKJ法の協働学習が個別KJ法と比較すると「内容の濃い話し合い」であり考えを深めるためのより優れた方法であるという実証の研究である。KJ法は概念知識と環境を関連付け「経験に基づく知識」を形成し、「自己効力感」「主体的学び手」としての自信が強まり、GKJ法の協働作業で更に「相互理解」と「合意形成」が促進されると位置付けている。それらの内容はGKJ法においてどのように意味づけられるのか、また「相互理解」や「合意形成」はどのような内容なのかについても考察した。

3 研究の目的

- (1) 学生アンケート調査からGKJ法の効果、理解の状況・到達度を確認すること。
- (2) また学生の実施上の課題やつまずきを明確にし、それに対する対応や工夫・改善点を確認すること。
- (3) 更にGKJ法の意義、プロセスの意味について一般意味論、カウンセリングのフォーカシング理論及び認知的不協和理論、共同主観性の観点から考察し、今後の演習のあり方について検討する。

II アンケート調査の結果

1 調査対象

回答者は2年生58人(平成28年度 受講生)

2 調査内容と方法

演習授業「相談援助」「保育の心理学Ⅱ」で計 18 回実施した GKJ 法が役立ったかどうかを 5 段階評価（1 あまり役立たず、2 少し役立った、3 普通、4 かなり役立った、5 非常に役立った）で 7 項目（質問 3 から 9 まで）について回答評価してもらった。学生にとって課題の作業内容が有意義で役に立ったと思ったかどうかの全体的な評価は、課題の内容理解と達成状況を端的に表すものとする。質問の内容は、GKJ 法の実施について全体的として役立ったかという有効性の評価や、相互コミュニケーションとしての「バズセッション」の有効性、「グループ討議」、「優先順位づけ」の評価、元ラベルグループへの「タイトルづけ」（表札作り）、「関係づけ」の評価、「全体グループ発表」の有効性の評価の 7 項目である。またその他に KJ 法経験の有無についての 2 項目（質問 1, 2）を加えて合計 9 項目についてアンケート調査した。

<アンケート調査の内容>

問 1 2 年生授業以前に KJ 法の経験ありますか（はい、いいえ）

問 2 短大授業以外で KJ 法の経験はありますか（はい、いいえ）

問 3 KJ 法は役に立ったか

* 5 段階評定（いずれかに○をつけて評価。1 あまり役立たなかった、2 少し役立った、3 普通、4 かなり役立った、5 非常に役立った）

問 4 バズセッションは情報収集に役立ったか（以下 同様に 5 段階評価）

問 5 グループ討議は役立ったか

問 6 意見のまとめで優先順位づけは役立ったか

問 7 タイトル付けはまとめに役立ったか

問 8 関連付けは理解に役立ったか

問 9 全体グループ発表は理解に役立ったか

3 アンケート調査の結果（質問 9 項目）

結果の概要は以下の通り質問項目ごとにまとめた。質問 3 の有効性の評価を基に「低評価群」「高評価群」「中間評価群」の 3 群に分けてグループ毎の特徴と傾向を分析し結果をまとめた。低評価群は質問 3 の評価が 1, 2 評価、中間評価群は 3 評価、高評価群は 4, 5 評価レベルである。

質問 1 では短大での KJ 法の「経験の有無」について質問したところ、13 人（22%）に実施経験があった。また「質問 2」では短大以外で小中高校生のときに経験している学生は 15 人（26%）であった。両方いずれにも該当すると答えた人が 9 人いたので、過去に KJ 法の経験がある人は合計 18 人（31%）である。実施回数は不明だ

が経験のある学生は約3割であった。経験者を評価レベルで見ると、「高評価」4、5レベルが12人(67%)であり、未経験者の高評価は25人(63%)であった。過去に実施経験のある人のほうがやや多いが大差ないといえる。

質問3 GKJ法が役立ったかどうかの有効性の評価については、全体(58人)としては役立ったとする「高評価群」4、5レベルは63%(37人)である。それに対して役立たなかったとする「低評価群」1、2レベルは17%(10人)であった。また普通という「中間評価群」3レベルは19%(11人)であった。その「低評価群」の約2割の学生に対しては何が原因、要因なのか、分析が必要となる。全体評価からは何が役立たなかったのか、何が難しかったのかなど明らかにはならないので他の質問項目、関連部分と合わせての検討が必要となる。

質問4 「バズセッション」を相互の対面的なコミュニケーション、情報交換として取り入れられているが、それが役立ったかの有効性の評価については、全体としては高評価4、5レベルが64%、低評価1、2レベルが23%、中間評価3レベルが14%であった。ここでも低評価の約2割の学生の分析が必要である。「高評価群」(37人)をみるとバズセッション項目は90%の人が4、5レベルの高評価であるのに対し、「低評価群」(10人)では90%が1、2レベルの低評価である。役立たなかったとする「低評価群」は、「バズセッション」は効果がないとし、「高評価群」とははっきりした違いがでている。バズセッションは対面コミュニケーションであり情報交換であり、GKJ法の始まり部分である。その入り口で既にうまく進めない学生が約2割いるということである。この最初の部分での導入の工夫が非常に重要である。

質問5 は「グループ討議」の有効性の評価についての質問である。全体的には高評価が65%、低評価が21%、中間評価が14%であった。問4のバズセッションとほとんど同じ割合である。また「高評価群」では95%が高評価に対して、「低評価群」では90%が低評価で、これもバズセッションとほぼ同様である。低評価群はグループ討議も個人との対面的なコミュニケーションのバズセッションも共にやや苦手とする面があると推測される。

質問6 「タイトルづけ」(表札づくり)の有効性の項目は、元ラベルで内容が似ている付箋を集めて小グループを作り、それに対して適切なタイトルを名づける作業に対する評価である。「タイトル付け」は「思考力」を要する重要な部分であるが、全体的には高評価が53%しかなく他項目の中で最も低かった。また3レベルの中間評価が24%と他項目と比べて高いことから意味や意義が十分に理解されていず難しい作業になっていると考えられる。タイトルづけで注目したのは「高評価群」でも高評価が78%しかなく他項目の中で最も低く、「中間評価群」でも低評価が36%と最も多かった。このことから、付箋の小グループの内容に適切な命名をする作業

がかなり難しい作業で思考力を必要とする内容であり、項目の中で最も難しい作業であると言えそうである。付箋の集まりの意味内容を適切に表現する言葉を見つける「タイトルづけ」の作業は「抽象化」であり「象徴化」の思考作業である。その難しい作業をモチベーションをもっていかに継続させるかが課題でもある。

質問7「優先順位」を決める作業の有効性についての評価は全体としては、高評価が64%、低評価が22%であった。また低評価1レベルは10%で他の質問項目の中で最も高かった。また「低評価群」の90%が低評価であり、「中評価群」でも27%が低評価であった。「高評価群」の高評価も87%とやや低めであることから、優先順位の有効性の評価はやや低いと言える。優先順位づけは何が重要なかを判断する課題であるが、意味が十分よくわからずやはり難しいということである。GKJ法ではKJ法にプラスして、内容の重要度に「優先順位」をつける作業を課してきた。それは内容の重みづけ、ウエイトづけ作業として重要な評価作業である。しかしこの作業も難易度が高く、かなり難しい内容だということをこれらの結果は表していると考える。

質問8「関連づけ」の有効性の項目は、元ラベルのグループ間の関連づけについて、全体的には高評価が62%、低評価が19%で1レベルも9パーセントあり優先順位項目とほぼ同じ割合であり、かなり難しい課題であると言える。しかし「高評価群」では89%が高評価であり「中評価群」では27%、「低評価群」でも80%が高評価であった。「高評価群」で優先順位項目と比較しても5レベル高評価が89%で高い面もみられることから、関連づけ作業は難しい面がありながらも必ずしも非常に難しいというわけではなさそうである。

質問9は「全体グループ発表」の有効性については全体的には60%が高評価であり、低評価は18%である。「高評価群」の高評価の割合は90%あり、「中評価群」では高評価が73%、「低評価群」でも高評価が30%あることから、全体グループ発表で各グループを比較し確認することの有効性はある程度、評価されていると考える。

Ⅲ 結果・評価のまとめ

1 各群の特徴・傾向のまとめ

- (1) 低評価群（10人、17%）の特徴は、KJ法の経験者がそのうち4人（40%）であった。経験者が比較的多いのが特徴である。低評価群では過去の経験者も、また今回の経験者も評価は低く、GKJ法は難しいということだと考えられる。各項目に対し全体的に低評価（1, 2レベル）が8, 9割となっている。特に「バズセッション」「グループ討議」「優先順位づけ」はいずれも低評価が90%と非常に高かった。低評価群は対面コミュニケーションの「バズセッション」が他群と比べ低評価であることから特に

「バズセッション」に抵抗があることが考えられる。しかし「全体グループ発表」と「関係づけ」の項目は低評価の割合もそれぞれ70%、80%とやや低く、かつ高評価（4、5レベル）も20%ありやや高い面も見られていることから、「全体グループ発表」と「関係づけ」は低評価群にとっては難しい面はあるが必ずしも非常に難しいということではなさそうである。

- (2) 中評価群（11人、19%）の特徴は、KJ法経験者はゼロであり、質問に対し全体的に3レベルの普通評価が5、6割となっている。「バズセッション」は4、5レベルの高評価が36%でグループ討議の高評価27%と比べても高く、1、2レベルの低評価も18%と低いことから「バズセッション」という対面コミュニケーションに対する抵抗感はあるが低評価群よりは低いと考える。しかし「タイトルづけ」は難しく抵抗感があることが窺える。しかし「優先順位づけ」には、高評価が27%あることから抵抗感はやや少なくある程度やれる作業であると考えられる。
- (3) 高評価群（37人、63%）の特徴は、KJ法経験者は35%（13人）であり、経験者が3割強である。また全体的には各6項目で高評価が約90%と高いレベルである。ただし「タイトル付け」のみが78%で他の4項目と比べ低くなっている。高評価群においても中評価群でも見られたような「タイトルづけ」の難しさが窺える。「バズセッション」と「グループ討議」も共に高評価90%を越えているが、「バズセッション」に低評価が5%（2人）みられることから「グループ討議」よりも個別の対面コミュニケーションの方がやや苦手な面が窺える。

2 全体的な要約

- (1) 各群の結果をみると全体的に「タイトル付け」はどの群でも評価が低く難しく抵抗感がかなりあるようである。また対面コミュニケーションの「バズセッション」と「グループ討議」も評価が低く苦手なようである。しかし「グループ討議」よりも個人との対面的コミュニケーションの「バズセッション」の方がやや難しく苦手な面があることが窺える。
- (2) 重要な点は初めの入口の段階の「バズセッション」にかなりの抵抗感があり、次にGKJ法の初めの「タイトル付け」もかなり難しく抵抗があるということである。従って初めの部分の導入の仕方が非常に重要であり工夫の必要性があるという点が課題である。
- (3) 「優先順位づけ」「関連づけ」は高評価群でも80～90%であり、他の項目が90%台であることから他よりも少し難しい内容となっている。比較すると「優先順位づけ」の方がやや難しい内容になっていることが窺えた。

IV 感想・意見の概要

1 アンケートの感想・意見の内容を項目に分類し、プラス評価とマイナス評価に分けて内容を整理した。感想・意見は、「高評価群」の学生の記入が57件と多く全体の70%になっており、かつプラス評価はそのうち42件（74%）であった。しかし同時にマイナス評価も15件（26%）提出されている。また「低評価群」からの感想・意見は13件（16%）でマイナス評価6件、プラス評価7件であった。また「中間評価群」の意見も11件（14%）あり、マイナス評価は6件、プラス評価は5件であった。全体のマイナス評価件数は27件（33%）あるが今後の検討が必要な点である。マイナス評価の内容と改善のポイントを要約すると次の7点となる。

- (1) 考えの幅が広がるという反面、「自分の考えがわからなくなったりする」
「意見はよくわかったが、結論がよくわからない」ということ
- (2) 「難しい内容でなかなか答えはでない」「自分だけで考えることが必要」
- (3) 「意見をまとめ絞る込むのが難しい」「関連付けも難しかった」
- (4) グループメンバーは「毎回違う人になった方がよい」
- (5) 「回数を減らすことでよりよくまとめられる」「やりすぎはよくない」
- (6) 順位は「どうしても多いものを選びがち、よく考えて選ぶべき」
- (7) 司会と書記を「しっかり決めないとなあなあになる」

2 感想内容（9項目）の概要は次の11点に要約される。

- (1) 視点・捉え方（15件）
 - ・プラス評価12件（80%）、マイナス評価3件（20%）であった。
 - ・プラス評価は「周りの意見で新しい視点から気づくことが何度もありやってよかった」とのこと。「違う意見を聞けて考えの幅が広がる」「わかりやすい方法」という評価の反面、マイナス評価としては、「自分の考えがわからなくなったりする」「自分だけで考える時間が必要」「難しい内容はなかなか答えが出ない」とのこと。
- (2) 意見交換と視野の広がり（20件）
 - ・プラス評価19件（95%）マイナス評価1件（5%）
 - ・視野が広がり成長につながる」「自分にはない意見を共有できてよかった」「自分の意見を見直すことができた」という。
 - ・マイナス評価としては「意見はよくわかったが、結論がよくわからない」ということである。
- (3) 意欲・面白さ（7件）
 - ・プラス評価7件、マイナス評価なし
 - ・「なるほどと思うことも多く、面白いし意欲向上につながる」「難しかったけれど面

白かった」「意見や考えがすぐわかり理解しやすかった」「わいわいする楽しい時間でした」とのこと。

(4) 交流話し合い (13件)

- ・プラス評価9件(69%) マイナス評価4件(31%)
- ・「グループ作業でコミュニケーションが重要であると学んだ」「意見を聞いて話合うことは楽しくとても良い」「他の意見を否定しないのでありのまま知ることができよかった」などあるが、マイナス評価としては、「グループメンバーを違う人にする」と新たな発見につながる」「毎回違う人になった方がよい」「他のグループとじっくり話ができるのもっと良い」という意見であった。

(5) 付箋、模造紙の使用 (3件)

- ・プラス評価1件、マイナス評価2件
- ・「結果の大洋紙が手元に残らないがもっと見ていたかった」とあるが、マイナス評価は「付箋と大洋紙を使う意味があるのか疑問」「紙の大きさはもう少し小さくてもよい」という意見であった。

(6) 実施回数 (4件)

- ・マイナス評価4件(プラス評価なし)
- ・「回数の加減は大切」「やりすぎはよくない」「毎回ではなくたまにやるのがよい」「回数を減らすことでよりよくまとめられる」という意見。

(7) 絞り込み (6件)

- ・プラス評価2件、マイナス評価4件
- ・「まとめることで問題点がわかりやすかった」「まとめるのが難しかったが楽しかった」
- ・反面、マイナス評価としては「意見をまとめ絞り込むのが難しい」「意見がバラバラの時が難しい」とのことであった。

(8) 順位づけ (5件)

- ・プラス評価2件、マイナス評価3件
- ・「優先順位があるので改善策が見つかる」「難しかったがグループでよい結果を出した」という反面「順位づけが難しかった」「順位づけは大切と分かったが意見を聞くと結局何が大事なのかわからなくなった」「順位はどうしても多いものを選びがち、よく考えて選ぶべき」というマイナス評価であった。

(9) 関連付け (2件)

- ・プラス評価1件、マイナス評価1件
- ・「関連付けは大変だったけれど役立った」という反面「難しかった」との事。

(10) 発表 (1件)

- ・プラス評価1件「自分の考えを述べるよい経験だった」とのこと。
- (11) その他（1件）
 - ・マイナス評価1件、「司会リーダーと書記をしっかりと決めないとなああの感じになる」「良い部分とそうでない部分があった」という意見であった。

V 実施後の発展の事例

バズセッション、GKJ法の実施、グループ発表で一連の演習課題は終了するが、その後の発展形態としては演習内容を踏まえて、その後さらに「ロールプレイ」を実施し体験的な理解を図ることもある。また学生の課題意識によっては、「ゼミ論文」として取り上げ更に調査研究に発展する場合がある。以下はその発展事例の概要である。

<事例> 課題 賞罰のメリット、デメリットについて（GKJ法の課題例）

褒めると叱るの違いについてそれぞれのメリット、デメリットについてGKJ法を実施

1 課題の主旨と結果

子供を育てる際の褒めると叱るの意味、その及ぼす効果について考えた。各自の意見としてのメリット、デメリットを出し合いグループ討議で整理し、その効果と副作用、特性と発達・理解力レベルを総合し賞罰の必要性和バランスについて考えた。

2 「ロールプレイ」（発展例）

課題「サンドイッチ方式」での「叱り方」を学ぶ

- ・状況設定 4歳児、男児が保育園でおもちゃを壊した場合の対応
- ・叱り方の具体例として「ほめて・叱って・ほめる」という3段階の「サンドイッチ方式」でシナリオを作成し、それをロールプレイで実演した。各自案を作成後、各グループ毎でサンドイッチ方式での叱り方の台本を作成、その後各グループ二人一組でロールプレイを実施。最後に各グループ代表から全体にロールプレイを発表してもらいグループ毎の多様な叱り方の違いを確認した。

3 卒業研究の課題に発展した例

「幼児を褒めて育てることの意味」（H28年度卒業研究抄録集 T.Kさん）

要約：「賞罰」についてはそれぞれメリット、デメリットがあり、どちらも子どもを育てていく上で大切で「褒める」と「叱る」は両方ともに必要である。またその前にそのどちらにも子供をまず「認める」ということが大事な前提となる。そして更に「その伝え方」が特に重要である。ドウエックの研究では、重要な点は「結果ではなく過程での「努力」を認めることが大切である」ということであり、結論として「叱る」または「褒める」に際しては、いずれも本人の努力にポイントをあてて伝えることが特に重要であるという結論であった。

GKJ法の課題が入口となり、課題の背景の知識や考え方について学生が独自で調査、研究し新たな視点を見つけ自分で自らの知識を形成していくことがアクティブラーニングへの展開として重要な点であると考える。

VI 結果と考察

1 演習 GKJ法の課題と改善部分

アンケート結果から見える改善の課題としては、上記IV-1の7点が改善ポイントである。第一はグループ討議のメンバーの変更・改変（学期中、同じメンバーにせず3回は組換え変更する）また第二は司会、書記を決めて氏名を模造紙に明記すること、第三は順位付けや絞り込みの仕方については丁寧に導入の説明をすることなどである。初めのスタートの部分が意外と難しいということがアンケート結果からわかったので導入部分の丁寧な説明が重要であるなど、改善点を踏まえ可能な部分の改善を既に実施した。

しかし「意見はよくわかったが、結論がよくわからない」「自分の考えがよくわからなくなったりする」という意見については、演習でまとめをし説明をしても最終的には、各人の認識としてまとめることが求められる。各自が自分自身で更に多面的な情報をもとに情報整理し納得する結論を見つけることが必要である。GKJ法で捉え方や見方の幅を広げ、自分のこれまでの「知識」や「認識の枠組み」を相対化させることは、これまでの理解や判断が揺ぐということである。即ち認識の「宙づり」状態が生じ、個人としてうまくまとめられないという状態となる。従って、そこから次、どのようにして個人として認識をまとめるのが次の課題となる。高評価群では「面白く意欲につながった」「新しい視点から気づくことがあった」という感想が多いが、GKJ法では次にそれをどうまとめ取捨させていくかということが次の重要な課題となる。

2 GKJ法における認識の「相対化」

GKJ法は情報の整理法のための単なる方法論ではなく、新しい別の視点に気づく新たな認識のための方法論でもある。その整理法の手順とプロセスが同時に既存の視点ではない新たな見方につながる「認識の過程」である。GKJ法のやり方の手順を「認識の過程」として考察すると「タイトルづけ」（表札づくり）は、ある事実に対する命名（名づけ）であり言葉による「情報化」「抽象化」である。またいくつかの事実のグループをまとめる作業は「情報加工」の過程の「情報のとらえ方」の作業であり、「情報編集」作業でもある。更にその事実グループに名前を付け代表させる作業は「象徴化」のプロセスといえる。またいくつかのグループ間の関係を線や矢印でつなぐ図化の作業は「構造化」であり、全体像の把握としての「概念化」へのプロセスである。GKJ法の一連の作業プロセスは思考・認識の「外在化」のプロセスでもある。GKJ法のこれらの作業の結果として各個人的事

実の捉え方や見方の幅が広がり「認識の相対化」、拡散化が生じてくる。その相対化により認識が不確定な状態になるが次に認識の収束についてまとめるということが必要になるのである。

3 「認識の過程」としての GKJ 法の手順の意味

- (1) GKJ 法の手順として第一にグループ全員の意見の付箋集めがある。多様な内容の付箋を集めて分類するが、それぞれの内容を「同じもの」とするのか「違うもの」とするのかの判断をして内容ごとにまとめていく作業である。第 1 段階の最初のラベル集めは事実・データ資料の「情報化」のための分類作業であり様々な情報を同じ括りのグループに入れるか否かという判断作業である。「同じ」なのか「違う」のかという括り方は「抽象化」し「情報化」するための重要な判断・思考作業である。初めのこの入口部分の作業が既に非常に難しいということがアンケート調査でみられている。従ってこの部分をうまくデータ処理し「情報化」できるかが大切なポイントである。「括り方」について導入部分で丁寧に説明することが重要であり、「同じ」ということはどういうことなのか、いくつかのパターンを図解的に示し説明することが必要となる。
- (2) また次の段階の「タイトル付け」（表札づくり）は様々な内容を言葉で命名する作業である。短い言葉でネーミングし内容を表現する「抽象化」「象徴化」であり、「抽象化」した情報を同じ型の情報の箱に入れて「一般化」し「情報化」する作業である。意見の内容が個別的でそれぞれ違い多様であるにも関わらず、同じものとして一括りにまとめ、短い言葉で端的に「象徴化」し「一般化」する事実を「加工」し「情報化」するのがタイトル付けである。このネーミング部分もアンケート結果では難しい作業となっている。言葉でひと括りにまとめる「象徴化」の難しさでもある。様々なタイトル付けが可能であるがその中から納得し感情としてもじっくりと了解できるネーミングを選択することがポイントである。しかし言葉の選定が難しくグループ討議ではしばしば判断に迷い難しい作業となっている。カウンセリングにおける「フォーカシング理論」では悩みの不快感による身体な全体感覚に焦点を当て、それをしっかりつかむための「取手」（ハンドル）としての言葉を見つける照合作業を行うが、その吟味・照合作業と「タイトルづけ」の吟味作業は類似している。全体にぴったりしたハンドルとしての言葉に出会うこと、見つけることが「タイトル付け」の「象徴化」としての重要な点である。タイトルという言葉のハンドルをつければ全体のコントロール操作が可能になり「情報処理」と「情報編集」ができるようになるのである。悩みの面ではタイトルの象徴的な「ハンドル」により「感情整理」がなされ「感情処理」が可能になるのである。

- (3) その次の「図解化」の段階は各グループ同士の関係を関連付け図化することである。相互のグループの関係・つながりを線や矢印で見える化し「構造化」することで理解が促進される。またGKJ法での図解化のポイントは全体理解をもとに更に「優先順位づけ」をすることでもある。全体の関係性が見える化するとともに更に順位付けをしポイントを絞り込み、焦点化することで全体の構造がモニタリングされ意味がより明確になる。なおこの段階で重要なのは優先順位の順番の「理由」を明確にすることでもある。
- (4) GKJ法の「認識プロセス」の4段階のまず最初の段階は各人の意見記入であり付箋への記入である。各人の意見を明確化し見える化し「自己の認識」状況を確認させることがまずスタートの重要な点である。自分の認識を意見として「自己選択」し、何らかの「説明責任」が生じたという自覚をもつことが重要な点である。個人として主体的に参加し「意見表明」をしたことで「説明責任」「自己責任」が生じるということである。即ちまず参加者の意見提出を求め、その後の主体的な参加を喚起し誘導するのである。従って各自がグループ討議に付箋を提出すると話し合いのコミュニケーションが自動的に動き出す。付箋にまず意見を1枚でもいいので必ず記入させグループ討議の面前に提出するということが主体的参加には非常に重要となる。
- (5) そして次の段階の相互の「バズセッション」では自分とは違う「他者の意見」を確認し、自分の意見の変更修正を検討することになる。また次の「グループ討議」では、更に多くの他者の意見・情報をもとに、前の認識の変更修正を検討することになる。そして第4段階は各グループ毎の結果を「全体グループ発表」により確認するが、他グループとの違いを再確認し、最終的に自分の認識を更に修正しまとめるということが重要になる。各自で認識を修正する機会がGKJ法では計3回あるが自分だけの認識の枠組みに捉われず新しい視点で見直し、変更修正が検討できるかが重要である。即ちここでのGKJ法の狙いは、自分の認識とは異なる様々な情報に触れ、多面的な理解と広い視野で思考し新たな認識をえることが目的である。与えられた知識ではなく、自分で判断し獲得した知識、またはその手がかりを得ることが重要なのである。
- 各人の認識や理解は他者の様々な認識に触れることにより修正を余儀なくされる。換言すれば自己の枠組みによる認識が「相対化」され、GKJ法の4つの段階は認識の相対化の手順でもある。新たな認識によってこれまでの認識が更新されるとき、従来の自己の認識が唯一の正解ではなく様々な答えがあるということを理解する。これまでの答えは暫定的なとりあえずの答えとしての「解」である。即ち「括弧づき」の認識としての体験でもある。また状況に応じて括弧をつけながら多面的に認識することによって、更に新たな認識に気づくことができる。重要なのは認識は常に「括弧づき」であり、括弧を明確に意識することで外すこともできるということに気づくとい

うことである。

GKJ 法の一連の作業手順「付箋・ラベル集め」と「表札づくり」は認識の括弧づきの理解と括弧をはずすことの理解の体験であり、事実とその抽象としての言葉の表し方を確認する作業である。またそれは GKJ 法での「象徴化」「抽象化」による「情報化」の作業であり「情報加工」の体験でもある。

4 GKJ 法でのグループの必要性について

演習は個人 KJ 法ではなく GKJ 法であり、集団としての必要性は、多様な視点の意見が得られるというだけでなく、認識や見方を変え修正するためには個人よりもグループでの作業が適しているからである。心理的抵抗のある困難な作業の実施においては、抵抗感があっても作業を持続させるという集団の「同調圧力」が必要となる。各人の認知的枠組みに基づく既成概念を変えるには大きな「心理的抵抗」がある。この抵抗感を乗り越えて実施するには個人 KJ 法ではなく集団での実施がより適している。抵抗としての「認知的不協和」についてはフェスティンガーの「認知的不協和理論」がある。「人は認知的協和と矛盾しないものを信じたがる」すなわち自分の考えと違う事実や知識、経験と矛盾するものは受け入れ難い抵抗を示すという。その結果、より抵抗がなく納得する情報を受け入れ既成の理解をより補強する情報を求めることになる。自己の認知に矛盾しない「認知的協和」の情報を強化することで固定的決めつけや偏見、レッテルづけなどが生じるという説である。自分の考えとは違う事実や状況を受け入れ修正する環境としては個人よりも集団グループによる協同作業がより適切であると考ええる。GKJ 法は各個人の自分中心のパーソナルな認識を「相対化」し「脱自己中心化」するために他者・集団の力を取り入れた方法論として位置づけられる。

また認識の相対化は個人の主観を「共同主観性」（間主観性）で修正し多様な「解」の理解を可能にする。GKJ 法は二者択一的なマルバツのいずれかの正解の選択ではなく、多様な見方で広がったグレーゾーン（中間領域）での「適正解」をグループで考えるという作業である。

5 GKJ 法のモチベーションと相互理解

自己の認識を修正することは抵抗もあり不快感を伴う面があるが、第一に新たな気づきや認識の面白さの理解がモチベーションにつながる。GKJ 法の演習の場面では学生は賑やかにコミュニケーションし楽しそうにやっている様子も見られ高評価群のアンケートでは「面白いし意欲向上につながる」というものが多い。GKJ 法の作業には思考する難しさがあるが、新しい視点の気づきには面白さがあり相互理解の楽しさがある。

また第 2 としては GKJ 法の情報整理・編集作業のモチベーションを上げるものとして

は、ゲーム的な要素がある。同種のもを集めその組み合わせ方で違った結果が出る面白さである。同じ手札（データ、情報）でも組合せで結果が変化する麻雀やトランプのセブンブリッジと似かよったゲーム性がある。KJ法はやり方に慣れれば楽しく面白い思考作業であるともいえる。固定観念、既成概念の括弧をはずし、別の見方で、別の観点での違った結果に至るといふゲームとしての面白さがある。

モチベーションを高める第3は全体状況が次第に少しづつ見えていき全体としての理解に至り成果物として出来上がるということである。全体状況が具体的にわかり修正されて図解化され見える成果になるという体験の楽しさがある。GKJ法では各部分の関係を線や矢印で図示し、更に「優先順位」をつけることで、次第に全体状況として構図が見えてくる。背景や文脈を含めた全体が「見える化」されていく過程、そして自分の見方、既成概念が修正されていくプロセスが実施継続のモチベーションを牽引していると考ええる。

また青木（2013）はKJ法図解で「達成感が得られる」とし、またGKJ法で「経験に基づく知識」を体験し、「自己効力感」「自信」につながるという。全体状況の構造と文脈を把握する体験は「達成感」や「自己肯定」「自信」にもつながってくると考える。

また、GKJ法の結果「相互理解」と「合意形成」も促進されるとあるが、「付箋集め」から始まる「タイトル付け」など一連の思考作業のプロセス全体を体験としてグループで共有することが「相互理解」と「合意形成」の促進に大きく作用していると考ええる。

「相互理解」については認識の相対化のプラス面として、他のグループ発表で違った見解や意見がでたとしても「意見対立」「信念対立」には至らず、「違う」という状況をまず受け入れ受容するという点がある。つまりその結果の違いの要因と背景について全体的な状況理解を大まかにではあるが体験プロセスとして相互に共有している部分があることで相互に極端な対立や否定、排除には至らないということである。いわゆる全員が一致し「合意」することではなく「視点や意見が違うことを認め合い尊重した上で相互理解する合意」「異なる意見が敵対せず同居する」状況としての「合意」である。対話の結果、違うものでも理解し柔軟に受容できる状態として、前野（2010）が述べる「アコモデーション」という考え方がGKJ法の「合意形成」に近い状態として考えられる。二者択一のマルバツによる唯一の「正解」を知識に求める「クイズ問題」ではなく、いくつもの「解」がある「パズル問題」として思考で答えを見つけていくプロセスがGKJ法の過程でもあるからである。

6 GKJ法の体験過程の意味づけについて

- (1) GKJ法の整理作業のスタートでの「タイトル付け」は、多様な事実を言葉によって「抽象化」「一般化」という作業であり「一般意味論」における「ことば」と「事実」に関係する重要な部分である。一般意味論ではその「言葉と事実」の関係を「地

図と現地」の関係として捉えている。ポイントは言葉としての地図は現地と同じではないということ、即ち「言葉という地図は現地そのものではない」ということである。言葉による抽象化により個別の様々な特徴は捨象され記号化される。事実は単純化され「一般化」され言葉として「記号化」されて操作可能なものとなる。記号と記号の間での比較や操作が可能になり、言葉と事実が同一のものとして思考が展開できるようになる。しかし多様な側面をもつ事実は単純化され一見わかりやすくなるが、しかし言葉と実際の事実との相違としての「ずれ」が生じる。事実そのものには特定の状況や個別の特性、経緯などの様々な背景があるからである。言葉は本来「括弧づき」で限定的であることが前提であるはずなのだが、一般化の前では意味の限定としての括弧はないものとなってしまふ。言葉と事実の関係については科学的な立場では「操作的定義」として定義そのものがトートロジー（同義語反復）にならないよう「定義」の要件の確認と手順が重要になる。専門用語のように「定義づけ」による限定が十分でない日常生活場面の言葉は「括弧づき」言語としての認識をしっかりと持つことでより正確な相互理解が可能になる。括弧をつけることは言葉の持つ「一般化」「概念化」という言葉の「落とし穴」に落ちないための工夫でもある。「地図」としての言葉ではなく言語の背景にある「現地」の状況・具体的事実を想定することが正確な状況の把握につながるからである。臨床心理学や福祉現場において重要であるとされる「個別的理解」は、言葉による「概念的理解」ではなく、具体的、個別的事実からの理解を重視する。それは「概念的理解」による過度の「一般化」を防ぐために必要だからである。アンケート結果では最初の「タイトル付け」が難しいとあるが、事実の言葉による「抽象化・象徴化・一般化」の作業は GKJ 法における初めの部分が関門である。GKJ 法は多面的な事実を言語に変換する作業をとおして事実の適切な「言語化」とその取扱い方を習得する「言語リテラシー」の体験過程でもある。

- (2) 短い言葉の「タイトル」としての言葉は意味内容を十分に反映しているかという点の吟味が必要となる。唯一の正解があるのではなく多くの言葉の「解」の中から選択しどれが最も適合しフィットするのかという吟味・確認である。内容のそのもの吟味に加えて感情としての了解の吟味も同時に行われる。本当にその言葉でよいのか、適切なのかという確認である。内容（コンテンツ）の部分と感情・了解の側面の吟味の過程がともに重要である。カウンセリングの「フォーカシング理論」においても同様の内容と感情の了解の吟味確認の過程がある。フォーカシング理論の体験過程においては言語化の際、「フェルトセンス」（体感としての不快感）と言葉の照合を通して体感と感情の一体化した了解の吟味を行う。体感フェルトセンスに特に焦点を当て重視する点が KJ 法とは違ってはいる。しかし GKJ 法においても体験を言葉で明確化し内容と感情面の了解性を確認しながら「照合」という過程には共通点がある。情

報に対して論理や価値観で重みをつけ意味づけをする反面、情報の重みを感情が支えている側面が同時にあるからである。

事実を抽象的なことばで命名し象徴化・一般化して表現するが、元来ことばと事実の関係は「恣意的」であり、必ずそのことばで表現されなければならないということではない。つまり他の言葉でも良いということであり、命名で選ばれた言葉は変更しうる「括弧つき」の言葉であるということである。またその命名として選択した言葉は果たして十分に意味する内容や感情的な了解を表現しているのかという吟味が必要でもあるということである。GKJ法の過程は「タイトル付け」から始まる事実と言葉の内容を吟味し感情面でも納得できるかという「照合」という吟味のプロセスでもある。

7 GKJ法の汎用性「情報リテラシー」について

能勢(2017)はKJ法の汎用性の内容として「論理能力」「コミュニケーション能力」をあげているが、更にGKJ法の汎用性としては「情報処理能力」即ち「言語リテラシー」「情報リテラシー」があげられる。ことば情報の取り扱い方としての「情報リテラシー」の基本をGKJ法において体験的に学ぶということである。即ち事実とそれをあらかず言葉の恣意性と言葉やデータの限界およびその取扱ひ方、情報としての取り上げ方や「情報加工」「情報編集」のあり方、また「拡散と収束」を繰り返し一定の「共同主観」的な理解から更に価値観の評価を経てある一定の観点の「知識」の獲得に至る過程である。

しかし相対化し拡散した状況をより客観的な知識に収斂させるには、更にPBLなどの課題解決学習の方法で多面的に根拠・理由を吟味検証し評価することが求められる。「データレベル」ではなくデータ資料から有意味な情報を取り出す「情報レベル」、更にその情報を全体像として構造化し意味づけ価値づける「インテリジェンスレベル」の知識として課題をまとめていく必要がある。情報処理レベルとしてはGKJ法の演習段階はデータから情報を見つけ取り出すレベルである。GKJ法で多面的な理解が促進され個人的な理解の幅が広がっても個人的な新たな知識を支える根拠は不十分な状態であるからである。その段階の個人的な結論や知識はグループの検討によってもたらされた一定の理解ではあるが、それ以上の客観性をまだ十分には備えていない状態である。

要約するとGKJ法の「汎用性」としては情報処理の基本部分を「情報リテラシー」として体験的に理解することである。グループでの検討を通じ共同主観のレベルの相対的な理解を獲得できる体験であり、事実と言葉の取り扱い方や情報作成・情報加工と処理のし方の理解が含まれている。また「情報リテラシー」は様々な課題解決、問題解決および心の問題解決の方法としての心理カウンセリング理論とも共通する部分があるのである。

「情報リテラシー」は同時に言葉の「言語リテラシー」でもある。事実とことばの取扱

い方としての「一般意味論」では事実の認識と記録の「断定」の仕方に注意を喚起している。それはレポートや実習日誌などの記録の具体的な書き方の注意点でもある。実習での事実の捉え方としては断定的に「概念的理解」として捉えるのではなく、事実を具体的に個別的に捉え一面で断定せず多面的に記述することが求められる。即ち断定部分のほかに別の部分があることを記述する必要がある。その他の部分を想定することは見落としている部分に気がつくことでもある。そのことは事実を直接しっかり見て考えるという姿勢を作ることにもつながる。ことばで断定し言葉で括くるよりもまず目の前の直接情報の事実を観察することから出発する姿勢が「個別的理解」とその記録には必要なのである。

8 GKJ 法と「多面的理解」について

GKJ 法を用いた演習の目的は、課題について多面的に理解することである。換言すれば多様な情報・現実を踏まえて事実を認識する方法を体験的に学習するということである。多様な事実をどのように言葉で括って表現するのか。表札づくりの命名を通して言葉で表現することの難しさを体験することでもある。言葉での認識は、事実の一面を捉え「抽象化」し「一般化」するので注意が必要になる。したがって言葉に一面的であるという限定の枠「括弧」をつけることにより、その他の可能性が暗示される。GKJ 法での命名は括弧づきの仮の限定であり、括弧ははずすことができるということでもある。括弧をつけて「相対化」することでより多面的な見方が可能になる。即ち GKJ 法の体験で自己の主観的な一面的な認識を「相対化」し、グループの「共同主観性」を基により客観性に近づくことが可能となる。

しかし主観的な自己中心的な見方から脱却し多面的な相対的な見方をすることで結論がすぐには出ない「宙づり」の状態が生ずる。それに対しての結論を出すには、さらに様々な知識を集約し再構築することが必要になる。知識の焦点化とその根拠・理由を多様な事実で明確にすることが求められる。宙づりの認識は「認知的不協和」をもたらす不快な違和感があるが、それを解消するため自分の感情に矛盾しない「認知的協和」をもたらす情報を取り入れる方向をとるか、あるいは不協和を受け入れ認識を再構築するかいずれかである。よりよい結論を出すには、更に広く情報を収集し思考を継続することになる。即ち多面的理解をすることで課題について更に考え続けるということが求められるのである。

また演習での GKJ 法では他者の多様な見方に触れる体験をし、違った意見を短い言葉でまとめて表現するという課題を体験する。多様な事実としての「現地」を言葉という「地図」に表現し直し翻訳する作業である。地図（言葉）は現地の状況の重要な側面を象徴しているが現地（事実）とは違ったものになる。命名されたタイトルとしての言葉には事実そのものではないが事実の重要な本質を反映するよう適切な言語表現が求められる。即ち GKJ 法の実事整理の方法は認識や思考の整理方法でもあるが、言語の在り方、使い方

に深く関係しており KJ 法や GKJ 法は「言語教育」としての側面も持っている。

また言葉と事実の間の微妙な「ずれ」の違和感を感じるとる感覚も重要である。言葉が事実とぴったりしないという違和感を感じるとる力は言葉のセンスでもある。違和感があるからこそ適切な言葉を吟味し内容や感情面の「照合」をするともいえる。「言語教育」において重要な言葉の違和感に関する感覚は GKJ 法のタイトル付けなどの作業によっても促進される。

KJ 法は「一般意味論」「カウンセリング理論」に関係する側面があるが、更に「一般意味論」は A. ベックの「認知療法」の「認知の歪み」を生み出す「自動思考」の考え方の関連性もある。現実の解釈の基本となるスキーマ（信念）は過度の「一般化」や「二者択一思考」により認知の歪みとしての「断定」を生み出すが、マルバツ思考の中間領域としての他の可能性に気づくには一般意味論的な認識の仕方が重要になる。「言語教育」としても事実の断定と一般化の仕方は重要な点である。「事実とことば」の関係の認識からは、全体把握として言葉が表現する以外のその他の部分の可能性を含む多面的な理解に基づく表現が必要になる。

実習日誌の記録やレポートでは「～である」と断定的に書けば記述は端的で短く、わかりやすいが断定に至る過程や根拠、理由の記述が必要である。また「断定」による二価的思考を避ける記述としては「～の面がある」と書くことで他の面があることを示唆することができる。断定的に表現するとしても結論に至る根拠や事実、その背景を述べることでより個別的事実の記述になる。即ち断定に至る過程で事実と言葉の照合と吟味の過程の記載が必要になるのである。

更に断定を回避する工夫としては、一般意味論的には「程度」や「段階」「レベル」として記述し全体の中での位置づけを明らかにすることも重要である。段階の途中経過の一部として把握することで内容が相対化され括弧づきとなる。また文末に「等」をつけることでその他の可能性があることを明示することも有効である。「等」の内容について具体的に考えることで更に幅広く正確に把握することに繋がるからである。把握した内容のその他の部分を考える視点を持つことは見落としているものがあることに気づくことでもある。また日付を記入することも重要である。日付の記入により作成された時点を設定し限定することで、変化する可能性を暗示し、時間の推移による内容の変化を想定内とすることができるからである。

9 GKJ 法における「学び」の意味について

アクティブラーニングの学びの3要件を能勢（2017）は「主体的学び、対話的学び、深い学び」としている。GKJ 法での「能動的・主体的学習」とは、まず参加であり体験である。具体的には自分の意見を付箋に記入して提出することである。提出により「説明責

任・自己責任」が生じ、他者との意見交換での関わりが生まれる。自分とは違った意見や新たな視点に気づくことにより自ずから主体的に判断し理解を修正することになる。GKJ 法では自分の意見をまとめ、見える形で提出することで「主体」が明らかになり、そこから関わるという主体的な能動性が引き出されてくるのである。

また「対話的な学び」としてはグループ作業として「他者と対話」しコミュニケーションを通じ他者の違った意見や新しい視点を学ぶということである。しかし多様な意見で見方が相対化され拡散的にもなるが、考えをまとめて思考を収束させるためには「自己との対話」が必要となる。違う見方を取り入れ修正するかどうか、感情レベルでも納得し理解できるのか、「自己との対話」を通じ吟味・照合するという状態が GKJ 法での「対話的な学び」のもう一つの内容でもある。GKJ 法での「対話的な学び」とは「他者との対話」であると同時に「自己との対話」も強く求められ、「自己との対話」でより深い学びになると考えられる。

そして GKJ 法での「深い学び」とは、「ことばと事実」の関係性を理解し、「言語・情報リテラシー」として言葉の取扱い方を体験的に理解することである。また言葉の限定と限界を理解することが更に全体把握の必要性につながる。そこから内容（コンテンツ）の背景、文脈、関係性、構造を「コンテキスト」として全体把握する視点が生まれ、違う考えや見方の受容につながるものが GKJ 法での「深い学び」であると考えられる。

更に「拡散思考」によって相対化された状況を収束させるためには、その後の思考の継続が必要である。変化を前提としての結論を出していく姿勢が継続の内容でもある。言葉による概念化・概念的理解での「収束」と多様な事実、個別の多様性による「拡散」した認識の両輪を往復しながら認識のバランスをとるということが継続的な思考となる。GKJ 法ではプロセスとして「拡散的思考」と「収束的思考」を繰り返すが、必ずしも十分には完結しないので更に「深い学び」を目指すことになる。思考の継続には容易には断定しないこと、すぐには決着しないことに対する忍耐としての「待つ」ことが求められる。

「問題解決学習」としての PBL は、はじめに課題が与えられそれを解決するために必要な知識を情報収集、活用し問題解決できたかを評価し、課題が解決できなければ更にステップアップし学習するというサイクルになる。GKJ 法の段階を PBL のサイクルで考えると課題解決の評価までとなる。情報収集した情報の活用で課題解決が十分でないことが分かることで、再び問題提起をすることとなり、次のサイクルに移行し取り組みを継続することで「深い学び」につながるのである。

Ⅶ おわりに

GKJ 法に関係する様々な概念や理論からそれぞれの関連性や GKJ 法での意味を多面的に検討した。GKJ 法での「抽象化」「象徴化」「構造化」の過程と「拡散と収束」の過程

についての考察、また「情報リテラシー」としての「汎用性」、事実と言葉の関係の「恣意性」と視点の「相対化」についての考察、また「一般意味論」の立場から「概念的理解」と「個別理解」についての考察、さらにGKJ法での「多面的理解」「相互理解」「学び」とは何かについて考察した。

また同時にGKJ法の何がどこが難しいのか、なぜ難しいのかについても考えてきた。そのきっかけはGKJ法の演習では賑やかに楽しそうに一生懸命に取り組んでいる学生も多くみられたが、そうした学生の中に「あまり役には立たなかった」とする評価があるのを見て何故なのか、何が問題なのかというところから、GKJ法の方法論的な意味を検討することとなった。

GKJ法の学びの効果は要約すると(1)「拡散と収束」を循環させる思考の仕方・手順を学ぶこと、(2)ことば・情報の取扱い方を体験的に理解すること、(3)相互コミュニケーションによる「多面的理解」を通じて全体的な把握の仕方を理解することなどがある。人を取り巻く全体状況を理解するには情報としての「ことばと事実」の関係を理解し「概念的理解」と「個別理解」の往還とそのバランスのとり方の学修が必要である。

GKJ法による「情報リテラシー」は唯一の「正解」ではなく「多面的思考」により多くの「解」の中から状況に応じ柔軟に「適正解」を選択していく対応力を育てるものである。それは体験の中でフィードバックしながら繰り返し学習され身につくものでもある。換言すれば「地図と現地」の照合を通じ双方の間に梯子をかけて往復するということである。なぜならばそもそも言葉が「恣意性」から始まっているからである。GKJ法では「拡散的思考」と「収束的思考」の繰り返しの結果として課題が各自に戻されるのでその都度、最終的にどうまとめるのかという再構築が各人の課題となる。

GKJ法は自己中心的な主観的体験や知識の枠組みを超えて、より広く他者との共同作業を通じて最終的に個人としての「体験的な知」をまとめる体験である。「共同主観性」の視野から相互の違いや主観の限界を理解し多様な解を理解する「合意形成」を目指すという過程で「コミュニケーション能力」の養成が図られる。即ち体験としての根拠を自分の中に持つことが重要であり、そうした体験的なGKJ法の過程は「アクティブラーニング」の3要件とされる「主体的な学び、対話的な学び、深い学び」につながっている。難しくすぐには理解ができなくとも多様な見方の面白さを感じ、楽しみながら繰り返し継続していくことが次の新たな理解につながる道でもある。やりながら何か別の景色が見えてくるということを面白いと思えることが継続に繋がるのである。

保育士養成は専門知識の獲得だけでなく自分の知識や見方の枠をみつめつつ、かつそれを越えて多面的に理解する姿勢を身につけることで他者を理解し「人を育てる人」が育っていくのだと考える。

参考文献

- (1) 佐藤 敦 (2014) 収束的思考と拡散的思考の連続により、創造的な思考を深める指導
教育実践研究 第 24 集 298-294
- (2) 能勢保幸 (2017) アクティブラーニングの視点に立った教科指導 北方圏学術情報センター年
報 Vol9 79-88
- (3) 青木秀雄 (2013) KJ 法を用いた学習による思考深化の研究 明星大学明星教育センター研究紀
要 第 3 号 63-92
- (4) フェスティンガー (1965) 認知的不協和の理論 (末永俊郎訳) 誠信書房
- (5) 川喜田二郎 (1967) 発想法 中公新書
- (6) 川喜田二郎 (1970) 続発想法 中公新書
- (7) S. I ハヤカワ (1985) 思考と行動における言語 (大久保忠利訳) 岩波書店
- (8) 丸山圭三郎 (2001) 言葉とは何か 夏目書房
- (9) 外山滋比古 (1986) 思考の整理学 ちくま文庫 10-20
- (10) ユージン・ジェンドリン (1982) フォーカシング 福村出版
- (11) 村山正治他 (1984) フォーカシングの理論と実際 福村出版
- (12) 池見 陽 (1995) 心のメッセージを聴く 講談社現代新書
- (13) 野中郁次郎・紺野登 (1999) 知的経営のすすめ ちくま書房
- (14) 晴山陽一 (2008) 知的生産のためのすごい仕事術 青春出版社
- (15) 斎藤 孝 (2013) 人はチームで磨かれる 日本経済新聞出版社
- (16) 斎藤 孝 (2010) 頭がよくなる図化思考法 ソフトバンク新書
- (17) 斎藤 孝 (2017) 世界の見方が変わる 50 の概念 草思社
- (18) 杉原一昭 (2001) 変化を好む脳好まない脳 ぜんにち
- (19) 竹田青嗣 (2002) これが現象学だ 講談社現代新書
- (20) 竹田青嗣 (2008) 知識ゼロからの哲学入門 幻冬社
- (21) L. トープ / S. セージ PBL 学びの可能性を開く授業づくり 北大路書房
- (22) 溝上慎一 (2016) アクティブラーニングとしての PBL と探求的な学習 東信堂
- (23) 杉野幹人・内藤純 (2009) コンテキスト思考 東洋経済新報社
- (24) 村岡正剛 (2000) 知の編集術 講談社現代新書
- (25) 竹内 薫 (2006) 99.9% は仮設 光文社新書
- (26) 林 望 (1996) 知性の磨き方 PHP 新書
- (27) 吉田新一郎 (2006) 効果 10 倍の教える技術 PHP 新書
- (28) 藤沢晃治 (2008) 「分かりやすい教え方」の技術 講談社
- (29) 安岡高志等 (1999) 授業を変えれば大学は変わる プレジデント社
- (30) 鷺田清一 (2014) 哲学の使い方 岩波新書
- (31) 斉藤 孝 (2015) いつも余裕で結果を出せる人の複線思考術 講談社
- (32) 畑村洋太郎 (2003) 創造学のすすめ 講談社
- (33) 養老孟司・名越康文 (2017) 他人の壁 SB 新書

- ③4 和田秀樹 (2007) 頭がよくなる「仮説力」のススメ アスコム
- ③5 S. I ハヤカワ (1972) シンボル人間社会—言語と思考 (四宮満訳) 南雲堂
- ③6 前野隆司 (2010) 思考脳力のつくり方 角川 ONE テーマ 21