研究論文

専門職教育におけるクリティカルシンキングの位置づけについて

久保田祐歌（関西福祉科学大学）

はじめに

本稿は、専門職養成を行う大学の教育課程における教育目標としてのクリティカルシンキング（Critical Thinking、以下 CT と略）の位置づけ―とくに社会福祉学分野で必要とされる CT－について、昨今の高等教育政策による影響を辿りながら検討するものである。もともと CT は、米国の大学において「哲学」「非形式論理学」で教えられてきたが、哲学・論理学を専攻する学生だけでなく、カリキュラム全体を通してあらゆる専攻の学生が CT を学ぶ形式（Critical Thinking Across the Curriculum：CTAC）へと拡張されてきた。日本においても CT は大学の教育目標として、初年次教育を含む教養教育、専門教育を通して育成方法・評価方法が検討されている。哲学や心理学等の学問分野においては CT そのものが研究され、定義の明確化が行われてきているが、専門職養成を行う全ての分野においては十分に検討されているとは言い難い。そのため、本稿では専門職養成を担う社会福祉学分野において教育目標となりうる CT を明確化することを目的に、大学教育における CT の位置づけ、CT の専門職教育への導入の現状、CT を大学の専門職教育に位置づける際の課題を確認する。

1・大学教育におけるクリティカルシンキング

1－1　カリキュラムを通して CT を育成する前提：CT は領域固有性をもつか？

クリティカルシンキングの教育について考える際には、国内と国外の動向を分けて考える必要がある。まず、CT の概念を発展させ教育に導入してきた米国での取組を概観しておく。CT の定義は、デューイやポール等、様々な研究者が提示しているが、著名なエニスの定義は、「何を信じたり、何を行ったりすべきかを決定することに焦点をあてた合理的で反省的な思考」である。Meyers によると、CT は伝統的には論理学と同一であるとされてきており、CT を身につけるために論理学を学ぶアプローチと、問題解決の授業を通して CT を涵養するという形式論理学を強調しないアプローチの二つがあると紹介されている（Meyers1986）。これ

らの授業で教えられたことを、学生が全ての分野で自ら適用し CT ができるのであれば、学生は「論理学」や問題解決の授業を履修し単位を修得すればよいことになる。しかし、分野における CT の実践と、論理学や一般的な問題解決のスキルは単純に合致しないため、全ての分野に適用可能な学習内容は空虚な内容と結論づけられている（Meyers1986）。この一般的な CT と分野における CT との関係をどのように理解するかは、CT 教育の枠組みに関わる重要な論点であり、実践的に CT を教授するためのアプローチの選択に影響を及ぼす。

CT を定義し、CT 教育を推進したエニスは、カリキュラムにおいてクリティカルシンキングを教えるための四つのアプローチをまとめている。一つ目の「一般的（general）」アプローチは、学問分野の内容と切り離して思考スキルを教える授業が想定されている。二つ目の「インフュージョン（導入 infusion）」アプローチは、CT の原則を明示し、専門分野の授業でその内容を通して思考スキルを高めるものである。三つ目の「イマージョン（集中 immersion）」アプローチは、CT の原則を明示せず、当該の主題、領域、分野において CT を育成するものである。四つ目の「混合（mixed）」アプローチは、「一般的」と「インフュージョン」あるいは「イマージョン」を合わせたもので、学生が両方の授業を並行して受講できるようにするアプローチである。

これら四つのアプローチのどれを支持するかは、CT の領域固有性（domain-specificity）をどのように捉えるかによる。エニスは、領域固有性について、(1)「経験的な領域固有性」、(2)「認識論的主題固有性（domain- specificity）」、(3)「概念的主題固有性」の三つを区別している。これらのうち、学問分野との関連を考える上では、(2)「認識論的主題固有性」に着目する必要がある。エニスがこれを、「集中」アプローチを支持するマックペックの議論から引き出しているように、この認識論的主題固有性は、各学問分野でクリティカルシンキングは異なるという考えを導く。認識論的主題固有性は、「1.背景知識」「2.分野間での変化」「3.完全な理解」の原理からなる。1 は背景知識は当該の分野での CT にとって本質的であるというものであり、2 は異なる分野では異なるものごとが、様々な信念の正当な根拠を構成しているので、CT は分野ごとに異ならなければならないというものである。そして 3 は分野を完全に理解するためには、その分野において CT できる必要があるというものである（Ennis1989）。

他方、混合アプローチを支持するエニスや Meyers のように、CTAC を推進する立場は、クリティカルシンキング（一般的に定義づけられたもの）を学生が各分野で学ぶことは、学生の CT の能力をより高めることにつながるという前提に立っている。以上からすると、大学生に CT を教授するアプローチとしては、最初に CT を一般的なものとして定義し、それを各分野を通して育成する立場と、マックペックのように、分野における CT の定義を検討し、それを

分野でより効果的に育成する立場の二つがありうる。現在、国内において前者の取組が主導的であるのは、汎用的技能としての CT を育成しうるという前提に立つ高等教育政策がとられていることも一因と言えるのではないか。

１－２　教育目標としての CT：「学士力」「分野別質保証のための参照基準」

日本の大学生の CT 育成を考える上で、国内の高等教育政策を踏まえる必要がある。2016 年 3 月、文部科学省により「学校教育法施行規則の一部を改正する省令」（平成 28 年文部科学省令第 16 号）が出され、全ての大学等に三つの方針、すなわち「卒業の認定に関する方針（ディプロマ･ポリシー）」「教育課程の編成及び実施に関する方針（カリキュラム･ポリシー）」及び「入学者の受入れに関する方針（アドミッション・ポリシー）」を策定・公表することが義務付けられた（2017 年より施行）。このうちのディプロマ・ポリシーは、「各大学、学部・学科等の教育理念に基づき、どのような力を身に付けた者に卒業を認定し、学位を授与するのかを定める基本的な方針であり、学生の学修成果の目標ともなるもの」である。「カリキュラム・ポリシー」は、「ディプロマ・ポリシーの達成のために、どのような教育課程を編成し、どのような教育内容･方法を実施し、学修成果をどのように評価するのかを定める基本的な方針」である。2008 年の中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」では三ポリシーの明確化の必要性が述べられ、学士課程教育で分野に共通して身につける力として「学士力」が提示されていた。ディプロマ・ポリシー策定の枠組みとしては、「知識･理解」「汎用的技能」「態度・志向性」「統合的な学習経験と創造的思考力」の四つが示された。こうした流れにおいて、社会でも求められる能力を大学で育成すべき能力として掲げ、具体的な能力を学位プログラム単位で策定し、各能力をどの授業で学生が身につけ、身につけた能力をどのような方法で評価するかを策定するというコンピテンシーの育成及び評価が課題となった。

以上の枠組みから見るとクリティカルシンキングは、学問分野に共通して身につける力である学士力の要素として位置づけることができる。なかでも CT は、学士力のうちの「知的活動でも職業生活や社会生活でも必要な技能」である「汎用的技能」として、答申で例示される「論理的思考力」「問題解決力」と同等の位置づけをもつと考えられる。2008 年以降、高等教育政策を踏まえ、CT の学士課程教育を通した育成が課題として検討されるようになった。例えば楠見・道田は CT の定義として、「証拠に基づく論理的で偏りのない思考」「自分の思考過程を意識的に吟味する、省察的（reflective）で熟慮的な思考」「より良い思考を行うために目標や文脈に応じて実行される、目標志向的な思考」の三つを挙げ、学士課程教育を通して CT

を育成する際の枠組みや教授法、評価の在り方を提示している（楠見・道田 2016）。

以上のように、日本の大学教育において CT を学問分野に共通して育成しうる学士力のうちの汎用的技能として位置づける方向性が教育政策として与えられた。加えて、中央教育審議会は学問分野共通の能力育成の枠組みとしての学士力だけでなく、学問分野ごとの能力育成の枠組み及び身につけるべき資質・能力をも示すように求められた。そのため、各学問分野を専攻する学生がどのような能力を身につけうるかという観点から、学問分野別の教育課程編成上の参照基準が策定されることとなった。この取組を主導する日本学術会議（2010）によると、CT がその位置づけをもつと考えうる汎用的技能は「分野に固有の知的訓練を通じて獲得することが可能であるが、分野に固有の知識や理解に依存せず、一般的・汎用的な有用性を持つ何かを行うことができる能力」と定義される。参照基準においては、学生が身につけるべき資質・能力の目標だけでなく、学問分野の教育がもちうる職業的意義についての観点を明示する枠組みが用いられている。学生が獲得する汎用的技能については大学教育の質保証の観点から、学位プログラムを通して獲得される知識・技能・態度からなる「コンピテンス」と各授業で育成しうる「学習成果」との関連づけそのものが課題となっている（深堀 2015、2018）。汎用的技能についても、どのように各学問分野の知識・技能の獲得を通して育成されるのかに関する研究の蓄積が求められているのが現状である（松下 2014）。

２・専門職教育におけるクリティカルシンキング

２－１　クリティカルシンキング運動と専門職教育

クリティカルシンキングを学士課程教育の共通の目標としてだけでなく、専門職教育の目標の一つとして明確に位置づけるために、ポールによる米国でのクリティカルシンキング運動の流れを概観することが役立つ。ポールは、1970 年から 1997 年までの CT 研究・実践の流れを三つに分けて説明している。一つ目の流れは、1970 年から 1982 年の「形式論理・非形式論理学の授業」である。研究関心としては、「現実世界」の推論とアーギュメンテーションの評価と分析のツールとしての形式論理の批判、CT や非形式論理学の個別の授業デザイン、思考における誤謬理論の発展、非形式論理、推論、レトリック、アーギュメンテーション等の理論の発展等が挙げられている。第一の流れでは、大学生に推論の基本を身につけさせることで大学での学習スキルを培うという意図があったが、非形式論理・形式論理学の授業で学んだことがその場限りのものとなり、他の授業に転移可能なものとはならなかったことが問題点

であった。二つ目の流れは、1980 年から 1993 年の「全学年に渡るカリキュラムを通したクリティカルシンキング」である。研究関心としては、教育レベルや特定の主題において CT を教えるためのモデルの発展、当該の領域や主題での CT の理論の発展、CT と感情の関係の探究、CT とメディアの関係、CT と問題解決の関係、CT と創造的思考の関係、CT と健全なビジネス組織と経営の関係等に関する探究が挙げられている。第二の流れで生じた変化は、クリティカルに思考できる人を育てるためには一つの CT 授業だけでは不十分であるという認識が教員や管理者に広まったことによるという。これにより、全ての主題や全ての学年での CT 教育の統合が課題となった。指摘されている問題点としては、カリキュラムを通して CT を教えるという第二の流れでは、第一の流れで展開された形式論理学が専門分野の「論理」に容易に変換されなかったこと、この理由としては、ほとんどの非形式論理学者が、全ての学年の全てのカリキュラムの教育に十分な CT の理論を開発するという課題を真剣に考えなかったことが挙げられている。この第二の流れには、認知心理学、クリティカル・ペタゴジー、フェミニズム、特定の学問領域の観点からのもの（生物学、ビジネス、看護における CT）が含まれている。CT の三つ目の流れは、1990 年から現在（1997 年）までの「理論と実践における深さと包括性」である。研究関心としては、第一の流れと第二の流れの研究知見の統合、厳密で包括的な CT 理論の発展、アカデミックな環境の内外で一般的な応用をもつ知的基準の展開、思考における価値と感情の適切な役割の説明、感情と行為の形成における思考の主導的役割の理解、認知心理学の実証的研究の CT 理論への統合、CT 研究と実践のフィールドにおける共通項となる原理と基準の確立、効果的なアセスメントツールの開発等である。ポールは、第一の流れに見られる研究の厳密さと深さを、より広い複雑な関心にもたらす必要があること、第二の流れの研究では、厳密さと深さを全てのカリキュラムで CT を教えられるような包括性に統合することが求められることを明確化し、第三の流れは、これら二つを止揚したものであると位置づけている。

ポールの整理からすると、大学におけるクリティカルシンキングの育成が目標とされるようになった第二の流れのなかで、専門職教育においても CT が導入されたことになる。多様な学問分野で CT が検討された第二の流れにおいて、専門職養成を行う看護学分野においても CT の位置づけが研究されるようになった。津波古・楠見によると、米国では 1980 年代に看護教育のカリキュラム開発、研究の取組が始まっており、1980 年代以降のカリキュラム導入から 1999 年までの CT 能力の育成と測定に焦点をおいた第一段階の「導入－定義と測定方法の模索」の時代、第二段階として、2000 年～2006 年までの、これまでの「取組の評価－看護の独自性の明確化」の時代、第三段階として、それ以降の CT の「再評価―習慣とスキルの育

成」の時代という流れを区切ることができるという（津波古・楠見 2017）。

看護学分野においては、1989 年に全米看護連盟（National League for Nursing）がクリティカルシンキングを学士課程教育に明確に位置づけている。看護学分野への CT の導入の背景としては、看護師が医師を補助する役割として独自の知的基盤をもたなかったため、専門職としての土台構築の必要性への認識の高まりにおいて科学的思考としての CT にそれが求められたことが挙げられる。この流れにおいて、まず看護とは何かという看護の概念定義が検討され、「看護を熟慮し、反省し、批判し、自己修正に基づくシステムとする看護課程という枠組み」に CT が組み込まれたと説明されている（塚本・舩木 2013）。国内においては、2011 年 3 月に「大学における看護系人材養成の在り方に関する検討会 最終報告」が出され、「学士課程においてコアとなる看護実践能力と卒業時到達目標-教育内容と学習成果-」が策定されている。学士課程で養成されるものとして、看護師の看護実践に必要な 5 つの能力群と、それらの能力群を構成する 20 の看護実践能力、卒業時の到達目標と教育の内容、期待される学習成果が示されている。CT は、「II 根拠に基づき看護を計画的に実践する能力」のうちの、「根拠に基づいた看護を提供する能力」「計画的に看護を実践する能力」、また、「V 専門職者として研鑽し続ける基本能力」のうちの「生涯にわたり継続して専門的能力を向上させる能力」に、教育の内容として位置づけられている。加えて、2017 年に「看護学教育モデル・コア・カリキュラム」も策定されていることから、国外と同様、日本の看護学分野においても、CT は大学における専門職教育の枠組みのうちに明確な位置づけをもつと言える。他方、同じく専門職教育を行う社会福祉学分野の現状はどうであろうか。

２－２　社会福祉学分野におけるクリティカルシンキング

現在の社会福祉学分野において、クリティカルシンキングは看護学分野におけるような明確な位置づけをもっていない。国外では 1991 年に、CT を育成する実践がなされているにも関わらず、文献や教科書が書かれていないという指摘がなされ、「ソーシャルワーカーの考えるように考えることがどのようなことであるか」を探求すべきであるという提言がなされている（Seeling1991）。以降、1996 年に Gibbs と Gambrill が「Critical thinking for social workers: a workbook」を出版するなど、社会福祉学分野における CT のテキストが作成されてきている。国内の状況を文献を通して見ると、原（2005）は、1990 年代後半以降の国内文献を紹介

した上で、日本の社会福祉専門職教育においては、CT（批判的思考）の必要性が指摘されつつも、それがどのようなものであるかは詳述されておらず内容に関する取組が始まったばかりであると述べている。そして、米国でのソーシャルワーク教育における CT の位置づけ、中心的な概念についての文献レビューを行い、「（1）効果的問題解決に科学的知識を統合する「思考」の力としての批判的思考」「（2）可謬的なソーシャルワーク理論・知識を発見・吟味する「思考」としての批判的思考」「（3）言語的、文化的、歴史的要因によって構成される合成物としての知識」の三つを挙げている。（1）は、ソーシャルワーク実践として求められる現場での効果的な問題解決のための思考として位置づけられ、（2）は、知識の確実性の区別、知識の限界、ソーシャルワーカーの現場での粘り強い実践の支えとなる思考として位置づけられる。（3）は、米国のソーシャルワーク実践コースで社会構築主義（社会構成主義）の文脈で CT が教えられていることによる位置づけである。CT の具体的な方法としては、Gambrill が提示した価値・知識・技術のリストが示されている。

他の CT の解釈としては、社会福祉専門職教育における CT を「クリティカル・ソーシャルワーク」との関連で捉える論者もいる。「クリティカル・ソーシャルワーク」とは、1960-1970 年代以後のマルクス主義に依拠するラディカル・ソーシャルワーク以後のポストモダン的な視座を取り込んだアプローチであり、「構造的、ラディカル、進歩的、また反抑圧的など」の名称をもつという（隅広 2010、田川 2015）。「クリティカル」を標榜しつつも、クリティカルシンキングの構成要素からアプローチするのではなく、ソーシャルワークの実践から、「クリティカル」と言いうる点を抽出するものである。

隅広（2010）は、「クリティカル・ソーシャルワーク」における「クリティカル」の概念分析によって社会福祉専門職（ソーシャルワーク）教育に必要な CT 概念を位置づける試みを行い、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」を次の五つにまとめている。「1．個人の問題を社会の構造・制度に関連させる分析視座をもつ」、「2．理論と実践を内省しつつ循環的に発展させる」、「3．利用者との共同関係を尊重する」、「4．言葉を重視する」、「5．内省（reflexivity）を重視する」。この五つから、社会福祉学教育における CT の概念は、クリティカル・ソーシャルワークのアプローチを重視するものであると結論づけられている。

以上のように、社会福祉専門職養成を行う教育・研究者は国内外のソーシャルワークに関連する理論を検討した上でクリティカルシンキングを定義し、社会福祉専門職教育において CT を位置づけるための検討を行っている。すでに見たように高等教育政策として、大学の各学問分野からなる専門教育においても質保証が求められる背景もあり、社会福祉学分野において

育成すべき資質・能力の検討も専門職団体によって行われている。2011 年度に社団法人日本社会福祉教育学校連盟が出した報告書によると、策定していたコア・カリキュラムを改訂し、同年に「改定版 社会福祉系コア・カリキュラム」Ⅵ群 18 項目を作成している。しかし現状では、これらのうちに CT は明確な形で位置づけられていない。学士課程教育を通して CT を学ぶのであるとすると、社会福祉系学部の学生に必要な資質・能力は何であり、それに CT はどのように位置づけられうるのであろうか。

3・社会福祉専門職教育におけるクリティカルシンキングの位置づけ

3－1　社会福祉専門職に必要なコンピテンシー

社会福祉専門職を目指す学生に必要な資質・能力は、専門職としてのソーシャルワーカーとは何かという専門職性と関連している。社会福祉職の専門職性については、専門職がもつ属性によって規定する属性モデルがミラーソン等の研究者によって提示されてきており、その属性は専門職の活動そのもの、専門家個人、専門職集団、社会との関係によるものの 4 つに整理されている（日和、2016）。専門職団体は倫理綱領によって専門職としての在り方を規定しており、この専門職性を評価するためのガイドラインとして、自己評価尺度を作成する取組もなされている（南・武田 2004）。この「ソーシャルワーク専門職性自己評価」は、「使命感」「倫理性」「自律性」「知識・理論」「専門的技能」「専門職団体との関係」「教育・自己研鑽」の七つからなり、それぞれ六つの項目が設定されている。CT との関連を見るために「専門的技能」を確認すると、「クライエントのおかれた状況やその問題に対してアセスメントを行い、援助計画を立案できる」「問題解決の方法について、創造的・効果的に工夫できる」の二項目が含まれている。CT については明示されていないものの、看護学分野で策定された「学士課程においてコアとなる看護実践能力と卒業時到達目標」においては、CT が「II 根拠に基づき看護を計画的に実践する能力」のうちの「根拠に基づいた看護を提供する能力」「計画的に看護を実践する能力」に組み込まれていることから、社会福祉学分野でも、問題に対するアセスメントや問題解決において CT 能力が必要とされていると推定することは可能である。

国内のモデル・コア・カリキュラムに、社会福祉専門職に必要な能力として CT は位置づいていないが、米国においては専門職団体によって位置づけが明確化されている。全米ソーシャルワーク教育連盟（Council on Social Work Education）は、「2008 年エデュケーション・ポリシーと認証基準（EPAS）」によって、ソーシャルワーク教育のためのコア・コンピテンシーを

策定している。10 のコア・コンピテンシーの一つに、クリティカルシンキング（「CT を適用して専門的な判断を伝え、コミュニケーションする」）が設けられ、ソーシャルワーカーが論理や科学的探究、筋道だった認識を理解し、CT を用いることが明確に示されている。具体的には、ソーシャルワーカーは「研究に基づいた知識、実践的英知を含む、知識の多様なソースを区別し、評価し、統合する」「アセスメント、予防、介入、評価のモデルを分析する」「個人、家族、グループ、組織、コミュニティ、および同僚と協力して、効果的な口頭および書面によるコミュニケーションを行う」の三つが挙げられている。これらに、すでに確認した看護学分野と大きく異なる点は見られない。こうした専門職教育への CT の導入に際して、社会福祉分野における専門職に必要とされる資質・能力に CT を関連づける概念として、Gambrill による「根拠に基づいた実践 Evidence-Based Practice：EBP」を挙げることができる。

3－2　「根拠に基づいた実践」のためのクリティカルシンキング

看護学分野においても、クリティカルシンキングが「エビデンスに基づく看護（EBN：Evidence Based Nursing）を実践」するための土台となる能力と位置づけられているように、社会福祉分野においてもエビデンスに基づいた実践が提唱されている。これはサケットらによる「根拠に基づいた医療 Evidence-Based Medicine（EBM）」の流れをひくもので、社会福祉分野への導入について、三島は医療におけるエビデンス重視の流れで「科学」がそれほど強調されていないにもかかわらず、社会福祉分野においては「科学」であることが強調されていると指摘し、「エビデンスに基づく」を冠したソーシャルワークという語によって、「根拠に基づいて社会福祉実践をおこなえば、その科学化が進み、ひいてはソーシャルワーカーの専門性を高めることができるという筋書きをより際立たせる役割を担っていくのだろう」という見立てを述べている。

Gambrill は、「Evidence-Based」をソーシャルワークに導入しただけでなく明確に CT と関連づけている。CT の知識、スキル、価値観は、「根拠に基づいた実践 Evidence-Based Practice：EBP」に統合され、科学的思考と関連づけられる。この EBP は、「権威に基づいた実践」との対比によって説明されている。Gambrill は CT を説明する際に、文章における主張・根拠は何であるか、証拠の質について言及し、議論の特定に関わる問いかけを提示しているように、CT を分野独自の思考としてではなく、合理的な推論と見なしている。また、こうした哲学的な CT だけでなく、認知的なバイアスを避けることも CT の説明に加えているように、哲学と心理学分野で定義されてきた CT をバランスよく統合して示している。社会福祉専門職と

の関連づけについては、クライエントを助け、害を与えることを避けるということ、これがCTや根拠に基づいた実践に関係する知的な徳の倫理的な根拠を与えると説明している。Gambrillの提示する「根拠に基づいた実践」は、看護分野においてCTが位置づけられたように、社会福祉分野でCTを導入するための中心概念となっている。

これまで確認したことから、専門職養成を担う社会福祉学分野においては、一般的なCTの概念を踏まえた上で、社会福祉専門職の専門職性、倫理綱領等に鑑み、必要な資質・能力および実践のプロセスにCTを位置づけるというGambrill の提示する立場（ポールによる第三の流れ）と、一般的なCTの概念を踏まえずに社会福祉学分野において、「クリティカルに考える」ことと関連深い理論を導入する立場（「クリティカル・ソーシャルワーク」：ポールによる第二の流れ）の二つがあることが明らかとなった。

おわりに

本稿では専門職養成を担う社会福祉学分野において教育目標となりうるクリティカルシンキングを明確化することを目的に、大学教育におけるCTの位置づけ、CTの専門職教育への導入の現状を確認した。国内の高等教育政策からすると、CTを汎用的技能として定義した上で各学問分野の内容に組み込み、到達度を評価するという流れにあり、専門職を養成する学問分野においても同様である。しかし、看護学や社会福祉学のように専門職養成を担う学部は、教育目標となる資質・能力が現場実践との関連において具体化される点で異なっている。

CTを大学教育を通して育成する上では、CTが領域固有性をもつか否かが理論上、一つの論点であり、マックペックの提起するように分野のCTの定義を検討し、それを分野でより効果的に育成するというアプローチがより有効である可能性もある。そのため、CTの基本的な構成要素と社会福祉職の現場実践の在り方との関連性についての研究が必要となる。これらについてはGambrillによる「根拠に基づいた実践」を参考としつつ、社会福祉専門職を対象とする質的調査に基づいて明確化しうる。その際、社会福祉学分野における教育目標としてのCT が社会福祉専門職の専門職性を高める概念となりうるかという観点も踏まえるべきであろう。これらは大学における専門職教育にCTを位置づけるための今後の課題と言える。

謝辞

本研究はJSPS科研費19K02898の助成を受けたものである。

参考文献

Council on Social Work Education（2008）Educational Policy and Accreditation Standards (Revised March 27, 2010 / Updated August 2012) https://cswe.org/getattachment/Accreditation/Standards-and-Policies/2008-EPAS/2008EDUCATIONALPOLICYANDACCREDITATIONSTANDARDS(EPAS)-08-24-2012.pdf.aspx

Gambrill Eileen &Gibbs, Leonard（1996）Critical thinking for helping professionals : a skills-based workbook, Oxford University Press

Gambrill Eileen (1996) Social work practice : a critical thinker's guide, Oxford University Press

David L Sackett, William M C Rosenberg, J A Muir Gray, et al.(1996) Evidence based medicine: what it is and what it isn't BMJ 1996;312:71-72

Jill Gibbons & Mel Gray (2004) Critical thinking as integral to social work practice in Journal of Teaching in Social Work, 24, 19-38

PaulRichard(1997) https://www.criticalthinking.org/pages/ critical-thinking-movement-3-waves/856

Seeling,J.M.(1991)Social work and the critical thinking movement.Journal of Teaching in Social Work,5,21-34.

John Mathias (2015) Thinking Like a Social Worker: Examining the Meaning of Critical Thinking in Social Work, Journal of Social Work Education, 51:3, 457-474

Eileen Gambrill（1999）Evidence-Based Practice: An Alternative to Authority-Based Practice、Families in society: the journal of contemporary human services 80(4):341-350