

学生の思考を変える共通教育（一般教養）の授業とは？

—— 授業レポートと試験結果の分析から ——

長尾 秀夫

愛媛大学 教育学部

How to promote critical thinking of students on the lecture of liberal education

—— From analysis of some reports and a test ——

Hideo NAGAO

Faculty of Education, Ehime University

はじめに

愛媛大学では多くのFD、SDセミナーが開かれ、共通教育の授業改革が進んでいる。共通教育の授業を担当する教育学部教員の一人として、教育学部の専門の授業を一般化する内容で、また一般教養として知っていて欲しい授業を開講してきた。しかし、受講生の願いと必ずしも合わなかったのか、満足度を高めることができなかった。講義の目的・目標を達成し、かつ学生の満足度を高める方法について、著者は暗中模索している。

そんな中で、講義をしながら、受講生にこの講義がどのように届いているのかふと疑問となる瞬間がある。受講生の頭の中に一度は取り入れてもらえた内容があるのか、受講生が自分の考え方とつき合わせて考察してもらえたことがあるのか知りたいと思った。

今回は、授業の最初に「今の考えを書いてください」という質問でレポートを提出してもらっていたので、授業の最後の試験に「今の考えを授業内容を入れて書いてください」という問題を出した。すなわち、同じテーマを授業前後でたずね、授業後の間には授業内容を入れてとあえて注文をつけた。この質問に対する自由記述の内容を分析し、毎回の授業レポート結果、最終テストの得点と比較検討した。

対 象

対象学生は、法文学部、教育学部、理学部、工学部、医学部の受講生で、授業前後の資料がそろった学生100人であった。性別は男性42人、女性58人であった。1回生は69

人で、ほとんどが医学部学生であった。2回生から4回生までが31人で、多くが2回生、所属はその他の学部であった。

方 法

授業は共通教育の前期授業「こころのバリアフリー」のオムニバス授業5回分について検討した。担当したのは、授業の8、9、12、13の4回で、試験は15回目の授業時間に30分で行った。

授業の構成は、著者が担当した授業の初日に「こころのバリアフリーとは何ですか？」今のあなたの考えを5行程度で書いてくださいと言って、レポート用紙を配布し、10分程度で記入を求めた。その後も毎回レポート用紙を配布して、講義内容に関連する質問をして、回答を求めた。そして、次回にその内容についてコメントした。また、15回目の試験では、問題3問中2問は記憶内容を確認する問題、最後の1問（第3問）は「今、こころのバリアフリーとは何ですか？5行程度で学習内容を入れて書きなさい。」であった。担当した授業の配点は、毎回のレポート20点、最終の試験60点（3問それぞれ20点）で総合点80点とした。

結果の分析は、授業内容が受講生の考え方に影響を与えたか、受講生が自らの考え方を基に授業内容を批判的（省察的）に理解したか、について知りたかったので、1回目のレポートと5回目の第3問の答を比較検討した。第3問の得点は20点で、その回答に授業内容を引用していたか否かで2群に分けた。試験の記憶問題の第1問と第2問の得点は合計40点、レポート得点20点で、これらの総合得点が

80点となり、これらの得点の関連性について検討した。

統計ソフトはStat View5.0を使用し、対応のないt検定、回帰分析、カイ2乗検定の解析方法を用いた。

結 果

本研究における、それぞれの分析結果を示す。

1. 試験の第3問の授業内容の引用について

授業中に説明した何らかの内容が含まれていたものは32人、授業内容が含まれず、初回のレポートとの違いが表現されていなかったものが68人であった。

それぞれの代表的なものを示す。

図1は、授業内容が含まれていた回答例である。授業の初めには障害者を抽象的に、特別な存在ととらえていた。授業後には、障害者を自分と連続した存在ととらえ、自分ととるべき行動を示し、障害のポジティブな側面を理解してかかわることの大切さが表現されている。

図2は、授業内容が含まれず、初回と変わらない意見に止まっていた回答例である。授業の初めから、障害者をできないと決めつけずに、できるところを見つけることが大切であるとしていた。授業後も、ほぼ同じ考え方に止まり、新たな内容の追加がなかった。

2. 第3問の授業内容の有無と記憶問題得点(40点)との関連

授業内容が入っていた学生の記憶問題得点は 35.0 ± 6.2 、それが入っていなかった学生のその得点は 32.7 ± 9.8 で有意差がなかった。

3. 第3問の授業内容の有無とレポート得点(20点)との関連(図3)

授業内容が入っていた学生のレポート得点は 18.5 ± 2.6 、それが入っていなかった学生のその得点は 17.1 ± 3.2 で、授業内容が入っていた学生のレポート得点がやや高かった

図1. 授業中の内容が含まれていた回答例

授業前：
障害がある人を健常者が認め、理解すること。「障害者は～ができない」という考えをやめ、周りの人が障害者に対して無意識のうちに持っている心のバリアをなくすこと。
授業後：
障害者を特に障害者と意識せず、自分と連続した、または自分もなりうる存在だと思って理解することだと思います。また、「知り合い」「触れ合い」「学び合う」ことを通して、積極的に障害者と関わって、障害をポジティブにとらえ、理解することだと思います。

図2. 初回と変わらない意見で止まっていた回答例

授業前：
障害をもっている人々に対して、まずは偏見をなくすこと。そして、相手の気持ちに立って考えること。障害をもっている人々に対して、できないことを見つけていくのではなく、意識的に良いところ、できることを見つけていくということ。
授業後：
第一には、障害者に対して、その障害について関心をもつこと。また、障害者のする行動について、何も考えずに勝手にできないと決めつけることをせずに、何だったらできるかを考え、できることをのびすことができるように手助けをしていくこと。

($p < 0.05$)。

4. 第3問の授業内容の有無と総合得点(80点)との関連(図4)

授業内容が入っていた学生の総合得点は 71.8 ± 9.9 、それが入っていなかった学生のその得点は 59.4 ± 12.1 で、授業内容が入っていた学生の総合得点が高かった ($p < 0.001$)。

5. 第3問の授業内容の有無と性別、在学期間との関連

授業内容が入っていた学生は男性が42人中8人(19%)、女性が58人中24人(41%)で、授業内容が入っていた学生は女性がやや多かった ($p < 0.05$)。

授業内容が入っていた学生の割合と学部との関連、在学期間との関連に有意差はなかった。

6. その他の関連

総合得点とレポート得点の間には相関係数 $r = 0.40$ の有意な相関があった。また、総合得点と記憶問題得点の間にも $r = 0.86$ の有意な相関があった。しかし、レポート得点と記憶問題得点の間には $r = 0.14$ で相関がなかった。

総合得点と性別の間では、男性が 58.2 ± 13.3 、女性が 67.1 ± 11.1 で、女性の得点が高かった ($p < 0.01$)。また、在学期間を1回生と2回生以上に分けると、1回生は 64.6 ± 12.0 、2回生以上が 60.6 ± 14.3 で有意差はなかった。学部毎では女性が多い一部の学部で、2群間ではやや総合得点が高かった。

記憶問題得点と性別の間では、男性が 31.6 ± 10.0 、女性は 34.8 ± 7.8 で、差がなかった。記憶問題得点と在学期

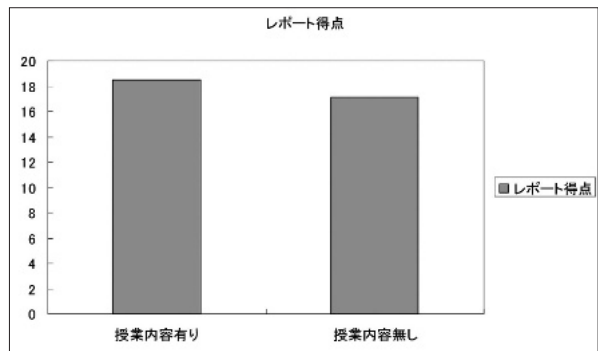


図3. 授業内容の有無とレポート得点との関連

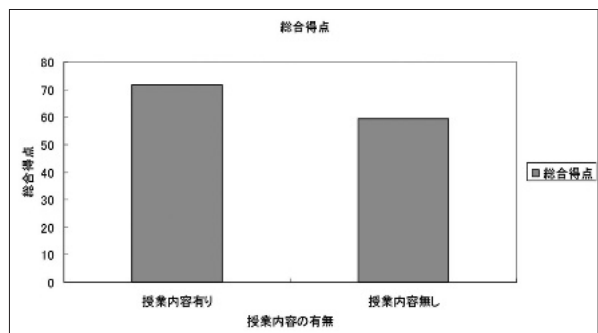


図4. 授業内容の有無と総合得点との関連

間について1回生と2回生以上とでは、1回生は 34.8 ± 8.2 、2回生以上は 30.4 ± 9.5 で、1回生の得点が高かった ($p < 0.05$)。記憶問題得点も2群間では女性、1回生が多い学部で高かった。

レポート得点と性別との間では、男性が 16.3 ± 3.9 、女性が 18.5 ± 2.0 で、女性の得点が高かった ($p < 0.001$)。また、在学期間を1回生と2回生以上に分けると、1回生は 18.0 ± 2.8 、2回生以上が 16.6 ± 3.6 で1回生が有意に高かった ($p < 0.05$)。学部毎では女性が多い一部の学部で、2群間ではやや高かった。

考 察

本研究の結果をまとめると、授業内容を入れた答えを書いたものは、女性が多く、レポート得点、総合得点が高いものが多かった。しかし、記憶問題や在学期間には差がなかった。この解釈として、女性のほうが毎回のレポートに真剣に取り組み、講義内容を自分の考えと比較検討していた可能性がある。単なる記憶問題の得点は学生の授業中の思考を評価するには不相当であると考えた。在学期間については、受講生の所属学部により偏りがあり、この結果では判断できない。その他の明らかとなった要因は、レポート得点、記憶問題得点は1回生が高く、レポート得点は女性が高く、これらが総合得点に反映された。

本研究の目的である学生の思考を促す授業には、毎回の授業で行う授業内容に関連した意見を求めるレポート作成が、学生自身に考える機会を与えることとなる。他方、最終試験での記憶力テストは専門知識の記憶を促す機会となっても、自ら考える機会を提供することにはなっていないと思われる。

したがって、一般教養の授業で自ら考えること、自分の意見をもって社会参加する人間を養成するためには、講義内容を批判的（省察的）に理解して自らを創っていくことが求められる。このために授業者は毎回の授業で何か新しい刺激を与え、授業内容に学生が考える課題を投げかけること、学生は授業内容を要約して自分の考え方と比較して自分の意見を持ち、発表したり、書き留めることで見える化しておくことである。そうして、毎回の授業で授業者も学生も刻々とその変容を確認することが望まれる。

教養教育については、日本学術会議の提言「21世紀の教養と教養教育」¹⁾の中で「教養とは、現代世界が経験している諸変化の特性を理解し、突きつけられている問題や課題について考え探求し、それらの問題や課題の解明・解決に取り組んでいくことのできる知性・知恵・実践的能力である」として、学問知、技法知、実践知の三つの知と市民的教養が核となるものであると記している。特に学問知は、あらゆる現実を分析的・批判的に検討・考察し、同時に諸問題を自分に関わる問題として思慮し、自分の生き方や考

え方を自省する知であるとしている。この「自分に関する問題」「自分の生き方や考え方」を育成するための教養教育のあり方が求められている。

大学教育における思考力、批判的思考力、クリティカル・シンキングについて、道田²⁾は米国における研究を調査して、1年間の大学経験が学生の批判的思考力を向上させる、しかしその要因はわからないと報告している。そして、批判的思考態度を育てる実践³⁾として、毎回の授業で質問書を提出させ、その内容についてコメントをフィードバックした結果、8割以上の学生が疑問をもって文章が読めるようになったと思うと回答したと報告している。このように、「すべての知識は誤りうる、あるいは一面的である」という前提で、疑問をもってあらゆる情報を認識する枠組み「省察的な懐疑」をもつことが、自分の信念や仮説に傾きがちな見方に待ったをかけ、柔軟かつ合理的な思考に導く。著者の考えを入れて加筆するなら、批判的思考を育成するためには、論理的思考や批判的思考のモデルを示し(P)、教材を使って技術が使えるように訓練し(D)、その結果を評価し(C)、フィードバックしながら(A)、知識や技術に磨きをかける方法を提案している。これは、いわゆるPDCAサイクルによる教育である。

本研究の授業で毎回提出したレポートは思考の結果であり、次回の授業でのレポート評価、特に優れたレポートの紹介は授業者の学生の思考への期待の表明でもあった。このレポート得点が授業内容を引用した回答と関連があったことは、多少なりともこの方法が批判的思考に役立った可能性がある。

今後は人数を調整して、文献も参考に、事前の課題設定、批判的思考のモデル提示、こまめなフィードバックなど、より詳細な学生の思考の変容を追跡することが課題である。

謝 辞

本稿作成に当たって、受講生の皆さんはもちろんのこと、この講義をオムニバスで担当していただきました、花熊暁教員、立入哉教員に深謝申し上げます。

文 献

- 1) 日本学術会議 日本の展望委員会 知の創造分科会 (2010) 提言 21世紀の教養と教養教育, 1-26.
- 2) 道田泰司 (2000) 大学は学生に批判的思考力を育成しているか? -米国における研究の展望-。琉球大学教育学部紀要, 56, 369-378.
- 3) 道田泰司 (2000) 批判的思考研究からメディア・リテラシーへの提言。コンピュータ&エデュケーション, 9, 18-23.