

# 大学生の授業時におけるグループ活動の協調性の傾向 —批判的思考態度に着目して—

石 川 真\*

(令和6年1月16日受付；令和6年4月1日受理)

## 要 旨

本研究では協調的な批判的思考態度を育成するための効果的な学習プログラムを開発するために、批判的思考態度に着目し、大学生の授業時におけるグループ活動の協調性の傾向について探ることを目的とした。はじめに批判的思考態度の特徴を探ったところ、社会的スキルの高い者の方が低い者よりも、より良い批判的思考態度の傾向が示された。他者との関わりの中でより主体的、能動的な協調の捉え方をしている者の方がそうでない者よりも、より良い批判的思考態度の傾向が示された。さらに、批判的思考態度は探究的な態度が論理的、客観的思考態度よりも高い傾向であることが明らかとなった。批判的思考の取り組みが重視されるグループ活動における批判的思考態度の実態の特徴は、理解に関わる態度が全体を方向づける態度よりも高いことが明らかとなった。協調的な取り組みが重視されるグループ活動においては、他者を慮るような協調的振る舞いがより多くなされている傾向が示された。最後に、対人関係や協調性が批判的思考態度と関連が深いこと、授業が協調しやすい環境である点を踏まえて、協調的な批判的思考態度の育成に関して考察した。

## KEY WORDS

批判的思考態度 critical thinking disposition 協調 collaboration 社会的スキル social skill  
ICT information and communication technology

## 1 はじめに

2030年の社会と子供たちの未来を見据えて改訂された学習指導要領においては、ICTを活用した学習活動の充実や、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善の視点が重視されるようになった。GIGAスクール構想の実現や教育DXが推進されている学校現場において、教師はこれまで以上にICTの効果的な活用スキルが求められている。さらに、教職課程に新たな科目「情報通信技術を活用した教育の理論と方法」が新設されることとなり、教員養成系大学の学生のICT活用スキル向上の育成は喫緊の課題であると言える。また、これからのSociety5.0という新しい社会を迎えるにあたっては、未知の課題に対処する力が求められると言われており、育成すべき資質・能力の思考力・判断力・表現力等を具体的にどのように高めていくかの議論が盛んになっていくと考えられる。その中でも、特に批判的思考は平山(2004)<sup>(1)</sup>によると「客観的にものごとを捉え、多面的・多角的に検討し、適切な基準に基づき判断しようとする思考」であり、指導の改善や学びの質を高める上で、常に意識すべき重要な力のひとつと捉えることができる。

批判的思考の育成については、平成28年の中央教育審議会「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～(答申)」を受け、高等教育においてアクティブ・ラーニングを導入した授業において取り組みが進んでいる。初等中等教育においても、たとえば豊見山ら(2019)<sup>(2)</sup>や、木下ら(2014)<sup>(3)</sup>などにより実践的な取り組みが行われており、今後批判的思考の育成に関心が高まっていくと予想される。批判的思考にはEnnis(1989)<sup>(4)</sup>が示した情緒と認知の2つの側面があると考えられているが、このような観点を踏まえ、批判的思考が実社会・実生活で活かせるように育成する手立てを検討する必要がある。

ところで、廣岡ら(2000)<sup>(5)</sup>は批判的思考をする人に対して親しみにくいイメージを抱く傾向があり、このことが批判的思考の育成にマイナスの影響がある可能性を指摘している。欧米においては批判的思考に関わる教育研究の長い歴史がある<sup>(6)</sup>が、それらの手法を日本に取り入れ育成を試みても実社会で使える批判的思考は根付かないだろう。そこで、抱井(2004)<sup>(7)</sup>は他者との協調を重視する日本の文化的特性と調和した「協調的な批判的思考力」を提案し、日本独自の批判的思考の概念や育成手法の確立の必要性を言及しているが、このような観点による実践的な取り組みが複数行われている。たとえば、高見・木下(2017)<sup>(8)</sup>は、中学生を対象とした授業実践の中でグループ活動のファシリ

\*学校教育学系

テーターに批判的思考を促す役割を与えることで、参加者の批判的思考を働かせる実態を確認している。また、楠見ら(2012)<sup>(9)</sup>は大学生を対象として協調学習に基づく批判的思考スキルや協調的な批判的思考態度を育成する授業実践を行い、態度やスキルが向上したことを明らかにしている。しかし、これらの研究の主眼は批判的思考のスキルや態度の側面であり、その学習過程における協調性や他者との関わり方の側面については必ずしも十分に検討されていない。協調的な振る舞いに際しては、たとえば対人関係のスキルや行動、コミュニケーションに関わる特徴を探る必要があるだろう。さらに、他者との関わりの中で批判的思考が実際になされているかという「態度」に注目することが「スキル」よりも重要であると考えられる。また、教師自身が批判的思考態度の育成や協調性を高める手立てについて理解を深めることがより良い指導をする上で重要だろう。

そこで本研究では、教員養成系大学の学生を対象とし、教育DXを見据えたICT活用スキル向上、および、協調的な批判的思考態度や協調性を考慮した学習課題をグループで取り組む授業実践を行う。その上で、効果的な協調的な批判的思考の育成のための学習プログラムを開発するために、批判的思考態度に着目し、学習者のグループ活動における協調性の実態や傾向について探ることを目的とする。

## 2 方法

### 2. 1 対象者・実施時期・方法

授業実践は情報教育関連科目（必修）の受講者41名を対象とし、1グループ10～11名で構成した合計4グループで学習課題を取り組ませた。実践に関わる基本的事項は当該科目で既に学習済みであった。無記名による調査は授業前を含む3回（調査1～3）に分けて実施したため、あらかじめ他者と重複しない固有の識別番号をランダムで割り当てた上で、個人内のデータの紐付けのためにこの識別番号を使用した。なお、グループの識別は行わなかった。

### 2. 2 調査項目

調査1は3種類の尺度で構成した。A.社会的スキル尺度は藤本・大坊(2007)<sup>(10)</sup>のENDCOREと呼ばれる6項目を「かなり得意～かなり苦手」の7件法で回答させた。B.批判的思考態度尺度は、平山・楠見(2004)<sup>(11)</sup>が作成した尺度から、b1.複雑な問題について順序立てて考える、b2.いろいろな考え方の人に接して多くを学びたい、b3.自分が無意識のうちに偏った見方をしていないか振り返るようにしている、b4.判断を下すときはできるだけ多くの事実や証拠を調べる、の4項目を「とてもあてはまる～ほとんどあてはまらない」の5件法で回答させた。C.相互協調的自己観尺度は高田ら(1996)<sup>(12)</sup>の尺度のうち、c1.相手から否定されないか気になる、c2.自分の考えが最良だと思う、c3.自信を持って発言する、c4.相手との意見の対立は避けたい、の4項目を「ぴったりあてはまる～全くあてはまらない」の7件法で回答させた。

調査2はD.グループ活動時の批判的思考態度の実態尺度を採用した。楠見ら(2012)<sup>(9)</sup>の討論参加尺度の、d1.議論を通して問題を明確に理解できたか、d2.自分の議論は客観的・論理的であったか、d3.証拠や事実に基づいて議論を展開したか、d4.多面的に議論を検証したか、d5.他人の意見を聞き入れそれを展開させたか、d6.自分の発言量のバランスは取れていたか、d7.積極的にディスカッションに参加していたか、d8.グループ全体の話を方向づけていたか、の8項目を「かなりよくできていた～まったくできていなかった」もしくは「とてもあてはまる～ほとんどあてはまらない」のいずれかの7件法で回答させた。

調査3はグループ活動時の協調的態度の実態や満足度に関わるオリジナルの設問を作成した。E.協調的態度の実態に関して、e1.今回の決定に満足している、e2.決定に貢献したと思う、e3.グループワークに真面目に取り組めた、e4.分け隔てなくメンバーの発言に耳を傾けた、e5.メンバーの発言には共感できることが多かった、e6.メンバーの発言に対して尊重できた、e7.雰囲気が良かった、e8.思ったことを発言できた、の8項目を「とてもあてはまる～ほとんどあてはまらない」の5件法で回答させた。さらに、本実践の「教材作成に必要な項目」（表1参照）のグループでの決定に対して満足した項目、不満だった項目を最大3つ、および、それを選択した理由を自由記述させた。最後にグループ活動において協力し合うためにすべき振る舞いに関する設問1項目を自由記述で回答させた。

### 2. 3 実践概要

授業実践は3部構成とし、第1、2部は第1週目、第3部は第2週目に行った（表1）。調査は授業前および授業時にGoogleフォームから回答の提出を求めた。

第1週目の授業のはじめに、学校現場で活用できるフラッシュ型教材（フラッシュカードのように課題を瞬時に切

り替えて表示させるデジタル教材)作成に関わる学習課題(表1)を提示・説明し、取り組ませた。本課題は、第1部(教材作成に向けた振り返り)は協調的な批判的思考態度を考慮したグループ活動、第2部(教材作成に必要な項目)は協調性を重視したグループ活動、第3部(教材作成)は個人演習の3部で構成した。なお、第1部および第2部は、画面共有などの機能の活用や新型コロナウイルス感染拡大予防のため、同一教室内ではあるが着席間隔を開け、Zoom Video Communications社のWeb会議サービスZoomを用いて実施した。

表1 学習課題

<p>概要</p> <p>フラッシュ型教材について振り返り、グループで協力し合って、良質な一つのフラッシュ型教材を作成する。</p> <p>注意事項</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・全員が協力的に取り組むこと。</li> <li>・人任せにしないこと。</li> <li>・それぞれがきちんと自分の考えを主張すること。</li> <li>・建設的な意見交換をすること。</li> <li>・これまでの学習を踏まえて取り組むこと。(フラッシュ型教材として適している、学習指導要領に沿っている、見やすいデザインである)</li> <li>・教材作成に必要な項目は、多数決ではなく、より良い結論であるかを重視すること。</li> <li>・教材作成に必要な項目は、いずれの項目も全員で決定すること。</li> <li>・決定した事項については、異議・異論があった場合でも勝手に変更しない。異議・異論等、各自の考えについては、別途回答する場がある。</li> </ul> <p>第1部：教材作成に向けた振り返り(第1週目)</p> <p>各自が課題として取り組んだフラッシュ型教材を振り返り、より良いフラッシュ型教材について考え、グループで意見交換・ディスカッションする。感覚的な見方ではなく、客観的、論理的に振り返ること。</p> <p>第2部：教材作成に必要な項目(第1週目)</p> <p>振り返りの活動を踏まえた上で、下記の項目をグループで決定する。教材のボリュームは一人当たり1枚程度を目安とする。</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 対象学校種・学年</li> <li>2. 使用教科</li> <li>3. 単元</li> <li>4. スライドのデザイン</li> <li>5. フォントの種類・サイズ</li> <li>6. 画像の種類・サイズ(画像挿入の場合。必要に応じて、事前に相互チェック)</li> <li>7. 色</li> <li>8. 問題、発問の形式および担当(必要に応じて、事前に相互チェック)</li> <li>9. 問題と解答の提示法(問題だけor問題・解答を提示)</li> <li>10. 各担当の決定(各自の担当、ファイルをまとめる担当者、まとめ方)</li> </ol> <p>第3部：教材作成(第2週目)</p> <p>第2部で決定した事項を踏まえ、課題の取り組みを行う。</p>
---

第1週目、第1部は30分程度の時間を設け、表1に示された注意事項を踏まえた上で、Zoomを用いてグループごとに教材作成に向けた振り返りのディスカッションを行わせた。当該活動が終了した後、協調的な批判的思考態度に関わる調査2について、Googleフォームから回答させた。第2部は50分程度の時間を設け、Zoomを用いてグループごとに教材作成に必要な項目10点の決定に取り組ませた。当該活動が終了した後、協調性に関わる調査3について、Googleフォームから回答させた。最後に、当該日の学習活動の振り返りをさせた。その際、各自が調査2、調査3の回答を踏まえて振り返ることが可能なように、あらかじめ質問紙(紙媒体)を配布し、回答の転記により閲覧できるような資料を整えておいた。調査2、調査3は本学習活動の振り返りとしての位置づけにもなっているため、授業時間中に実施した。これらの資料を参考としながら、授業の評価対象となる「本日の授業を通して学んだことについて



の振り返り」を、Googleフォームから提出させた。なお、この振り返りのレポートについては本研究の対象外とした。

第2週目（第3部）は、授業前半40分程度の時間を設けて、第1週目の第2部で決定した事項を踏まえ、個人演習に取り組ませた。その後、各グループで作成した教材を発表し、フラッシュ型教材作成、教材の共有、オンラインでの共同作業等のICT活用に関わる学習活動を課した。第2週目の授業実践についても本研究の対象外とした。

## 2. 4 倫理的配慮

第1週目の授業開始前に履修者（研究協力者）に対して研究に関する説明を行った。その際、研究のためにデータを使用することに対して、同意するか否かの判断は、研究協力者の自由な意思が尊重されること、同意の有無で授業に関わる成績、指導が不利益になることは一切ないこと、調査への参加（Googleフォームでの回答）についても、研究協力者の自由な意思が尊重され、調査へ参加しないことによって、不利益な対応を受けることがないことを説明した。なお、本研究は上越教育大学研究倫理審査委員会において承認（承認番号2021-85）を得て実施した。

## 3 結果および考察

### 3. 1 対人関係および批判的思考態度に関する調査結果および考察

はじめに調査1の3つの尺度について分析した。A.社会的スキル尺度の各項目は評定値が高いほど社会的スキルが高い傾向を示すように変換した上で、クロンバックの $\alpha$ 係数を求めたところ $\alpha = .74$ だった。石川(2023)<sup>(13)</sup>は同一の尺度で $\alpha = .77$ であり、ほぼ同程度の内的整合性が得られたと考えられる。本尺度が他の尺度に及ぼす影響を探るために、社会的スキルを独立変数とし、全6項目の平均以上の者をH群、平均未満の者をL群とした（表2）。

B.批判的思考態度尺度の各項目については評定値が高い方がより望ましい批判的思考態度傾向を示すように変換した上で、クロンバックの $\alpha$ 係数を求めたところ $\alpha = .64$ だった。信頼性係数が高くなかった背景には、本尺度が平山・楠見(2004)<sup>(14)</sup>で分析対象となった33項目のうち、因子分析により抽出された4因子から本研究で関連の深い項目を1項目ずつ抽出したものであるためと考えられる。そこで項目の傾向を探り、項目b1、b4のみで再度クロンバックの $\alpha$ 係数を求めたところ $\alpha = .74$ だった。本尺度が他の尺度に及ぼす影響を探るために、批判的思考態度を独立変数とし、当該2項目の平均以上の者をH群、平均未満の者をL群とした（表2）。

C.相互協調的自己観尺度の各項目については、評定値が高いほど相互協調的自己観が強い傾向を示すように変換した上で、クロンバックの $\alpha$ 係数を求めたところ $\alpha = .58$ だった。これらの項目は、高田ら(1996)<sup>(12)</sup>が因子分析により抽出された4因子から本研究で関連の深い項目を1項目ずつ抽出した上で、さらに、各項目内容を再検討して作成したため、内的整合性が十分に得られなかったと考えられる。そこで項目の傾向を探り、相互協調的自己観の特徴を明確に捉えているc1、c4のみで再度クロンバックの $\alpha$ 係数を求めたところ $\alpha = .81$ だった。本尺度が他の尺度に及ぼす影響を探るために、相互協調的自己観を独立変数とし、当該2項目の平均以上の者をH群、平均未満の者をL群とした（表2）。

表2 各独立変数の基礎統計量

	全体	H群	L群
社会的スキル	n=38 M=4.9 (0.86)	n=18 M=5.62(0.49)	n=20 M=4.25(0.53)
批判的思考態度	n=38 M=3.61(0.86)	n=21 M=4.24(0.34)	n=17 M=2.82(0.61)
相互協調的自己観	n=38 M=4.63(1.14)	n=23 M=5.34(0.57)	n=15 M=3.53(0.92)

n：標本数 M：平均 括弧内は標準偏差を示す。

つづいて、大学生の対人関係に関する指標と捉えられる社会的スキルおよび相互協調的自己観が批判的思考態度にどのような影響を及ぼしているかについて分析した。なお、ここでは批判的思考態度の多面的な側面の傾向を探るため、4項目すべての尺度を採用し、批判的思考態度要因（個人内要因）とした。

批判的思考態度要因と社会的スキル要因（H群、L群）との2要因分散分析を行った結果、社会的スキル要因は有意傾向（ $F(1,36)=3.31, p<.10, \eta^2=0.04$ ）であり、H群の方がL群よりもより良い批判的思考態度の傾向であることが示された。社会的スキルにはコミュニケーションや円滑に他者と関わる能力が含まれるが、たとえば、より良いコミュニケーションができるということは、相手の発言を客観的、論理的に解釈し、自分の発言も的確に相手に伝えるという過程に含まれる批判的思考態度に影響していると考えられる。また、適切に他者受容するためには、相手

の状況を客観的に論理的に捉え、的確な判断をする批判的思考態度が関係していると考えられる。一方、批判的思考態度要因は有意 ( $F(3,108)=4.03, p<.001, \eta^2=0.05$ ) であり、Holm法による多重比較を行った結果、b2.いろいろな考え方の人に接して多くを学びたい、がb1.複雑な問題について順序立てて考える、b3.自分が無意識のうちに偏った見方をしていないか振り返るようにしている、よりも高い有意傾向を示した ( $p<.10$ )。

批判的思考態度要因と相互協調的自己観要因 (H群、L群) との2要因分散分析を行った結果、相互協調的自己観要因が有意傾向 ( $F(1,36)=3.91, p<.10, \eta^2=0.04$ ) であり、L群の方がH群よりもより良い批判的思考態度の傾向であることが示された。相互協調的自己観が強いH群は評価懸念や他者への順応のような、他者を必要以上に意識し受動的な協調の特徴を示していることから、L群はH群よりもより主体的、能動的な協調の傾向にあると捉えられる。したがって、他者との関わりの中でより主体的、能動的な協調性のあるL群の者の方がH群の者よりも、状況を客観的に論理的に捉え、周りに流されず、的確に判断できる批判的思考態度の傾向が示されていると考えられる。一方、批判的思考態度要因は有意 ( $F(3,108)=3.20, p<.05, \eta^2=0.04$ ) であり、Holm法による多重比較を行った結果、b2.いろいろな考え方の人に接して多くを学びたい、がb1.複雑な問題について順序立てて考える、よりも高い有意傾向を示した ( $p<.10$ )。

以上の通り、より望ましい社会的スキルやより主体的、能動的な協調性のある者の方がそうでない者よりもより望ましい批判的思考態度であることが示された。今回の批判的思考態度尺度には、具体的な協調的な態度を示唆する内容は含まれていないが、批判的思考態度の傾向を探ったり、批判的思考の育成を考える際には、対人関係に関わるスキルや協調性と関連づけたり、その影響を考慮した視点で捉えることが重要であると考えられる。

### 3. 2 グループ活動に関わる結果および考察

#### 3. 2. 1 グループ活動における批判的思考態度の実態の傾向

はじめに、グループ活動に関わる批判的思考態度の実態尺度8項目について、各項目の評定値 (1～5) が高いほど、より望ましい傾向を示すように変換した。図1に示す通り、すべての項目においてより望ましい批判的思考態度の実態傾向であることが明らかとなった。第1部のグループ活動では、感覚的な見方ではなく、客観的、論理的な振り返りの取り組みが重視されており、適切に行われていたと考えられる。ただし、いずれの項目においてもどちらかといえば望ましい程度の結果であると解釈しておく必要があると考えられる。これら8項目を個人内要因として、一要因分散分析したところ有意だった ( $F(7,252)=2.67, p<.05, \eta^2=0.03$ ) (図1)。Holm法による多重比較した結果、d1.議論を通して問題を明確に理解できたか、がd8.グループ全体の話方向づけていたか、よりも高い有意傾向を示した ( $p<.10$ )。今回の学習課題は、既習内容であることでより理解されやすい状況であり、また、方向づけを強く意識することが少なかった可能性が高く、このような傾向が示されたと考えられる。

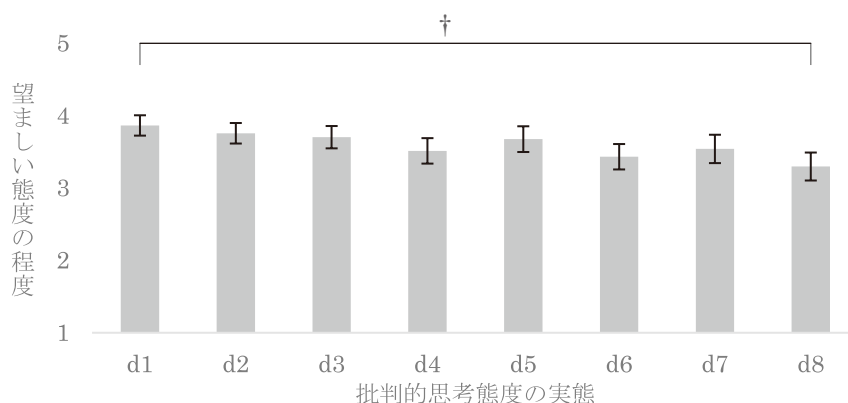


図1 批判的思考態度の実態に関する各項目の傾向

エラーバーは標準誤差、†:  $p<.10$ を示す。

批判的思考態度の実態尺度8項目について信頼性係数を求めたところ  $\alpha=.91$  であり、内的整合性が高いことが示された。そこで、全8項目の平均を求め独立変数とし、批判的思考態度の実態を総括的に検証することとした。社会的スキル (H群、L群) によるt検定を行った結果、有意ではなかった ( $t(35)=0.22, n.s., d=0.07$ )。批判的思考態度 (H群、L群) によるt検定を行った結果、有意ではなかった ( $t(35)=0.16, n.s., d=0.06$ )。相互協調的自己観

(H群, L群)は等分散ではなかったためWelchの検定を行った結果, 有意ではなかった ( $t(21.24)=0.69$ ,  $n.s.$ ,  $d=0.30$ )。批判的思考態度の実態そのものがより望ましい傾向であったものの, 日頃の批判的思考態度の影響が見られなかった点については, その要因を十分に検証する必要があるだろう。

### 3. 2. 2 協調的態度の実態の傾向

協調的態度の実態に関わる8項目について, 各項目の評定値(1~5)が高いほど, より望ましい協調的態度の傾向を示すように変換した。図2に示す通り, すべての項目においてより望ましい傾向を示しており, グループ活動が概ね協調的に取り組まれたと考えられる。これら8項目を個人内要因として, 一要因分散分析したところ有意だった ( $F(7,238)=6.50$ ,  $p<.001$ ,  $\eta^2=0.06$ )。Holm法による多重比較した結果, 図2に示す通り, 複数の項目間で有意差 ( $p<.01$ ), 有意傾向 ( $p<.10$ ) が示された。これらの項目内容には, 次のような違いがあると考えられる。より望ましい傾向を示した, e6.メンバーの発言に対して尊重できた, e5.メンバーの発言には共感できることが多かった, は他のメンバーの発言に傾聴し共感するという協調的振る舞いであるのに対し, e8.思ったことを発言できた, e2.決定に貢献したと思う, は自己の存在を主張することで協調する振る舞いと捉えられる。したがって, 自己よりも他者を慮るような協調的振る舞いが高く, 控え目な姿勢でグループ活動に臨んでいることが推察される。

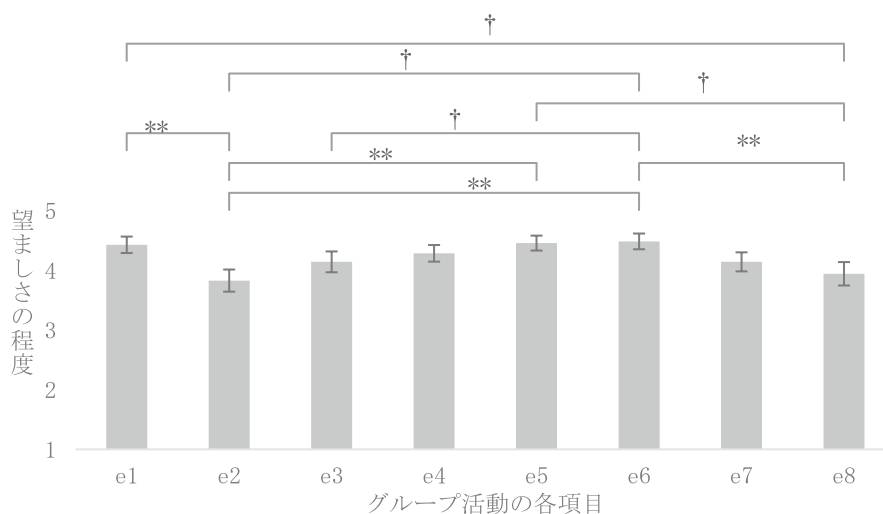


図2 グループ活動に関わる各項目の傾向

エラーバーは標準誤差, \*\*:  $p<.001$  †:  $p<.10$ を示す。

協調的態度の実態8項目について信頼性係数を求めたところ  $\alpha = .93$ であり, 内的整合性が高いことが示された。そこで, 全8項目の平均を求め独立変数とし, 協調的態度の実態を総括的に検証することとした。社会的スキル(H群, L群)によるt検定を行った結果, 有意ではなかった ( $t(33)=0.21$ ,  $n.s.$ ,  $d=0.07$ )。批判的思考態度(H群, L群)は等分散ではなかったためWelchの検定を行った結果, 有意ではなかった ( $t(29.40)=0.43$ ,  $n.s.$ ,  $d=0.16$ )。相互協調的自己観(H群, L群)によるt検定を行った結果, 有意ではなかった ( $t(33)=0.46$ ,  $n.s.$ ,  $d=0.16$ )。

第2部のグループ活動における「教材作成に必要な項目」について, 満足した上位5項目は表3の通りであった。社会的スキル, 批判的思考態度, 相互協調的自己観のいずれのH群, L群の間に顕著な差は見られなかった。

満足した項目に対する自由記述は, 上位5項目のいずれか1項目以上にチェックした34名のその理由について, 内容による分類を行った。その結果, フラッシュ型教材として, 適した内容や提示方法であった点を挙げた者が16名, 話し合いそのものが適切に行われた点や意見がうまくまとまった点を挙げた者が14名, 話し合いにより決定したデザインそのものに満足した者が8名だった。一方, 不満である項目のチェックをした者は4名であり, その他30名は不満に思った項目はないと回答したことより, 今回のグループ活動においては概ね満足した傾向が示されたと考えられる。不満に関わる自由記述の内容は, やや安易な決定の過程に対する指摘をした者が2名, 自分の考えていることを主張できなかった者が2名だった。一方, 不満はなかった者の理由について, 自由記述の内容による分類を行った。その結果, 話し合いにより決定できたことを評価し不満がない者が20名, グループ活動が順調, 円滑に行われたことを評価し不満がない者が5名, 決定したフラッシュ型教材の質を評価し不満がない者が3名だった。



表3 満足した「教材作成に必要な項目」の決定上位5項目の傾向

	選択者数	社会的スキル	批判的思考態度	相互独立の－相互協調観
2. 使用教科	18	H群：9 L群：9	H群：8 L群：10	H群：13 L群：5
1. 対象学校種・学年	16	H群：9 L群：7	H群：8 L群：8	H群：9 L群：7
3. 単元	14	H群：6 L群：8	H群：6 L群：8	H群：10 L群：4
4. スライドのデザイン	12	H群：7 L群：5	H群：7 L群：5	H群：7 L群：5
5. フォントの種類・サイズ	12	H群：5 L群：7	H群：7 L群：5	H群：7 L群：5

最後に、グループ活動においてすべき振る舞いに関する自由記述の記載があった35名についてそれらの内容を分類した。その結果、(1)自ら発言することによりグループ活動に積極的に参加することを挙げた者が18名、(2)他者の発言に耳を傾けしっかりと聞く姿勢を挙げた者が14名、(3)より良い決定に結びつけるためにグループの中でそれぞれ役割を決めて進めることを挙げた者が11名、(4)他者の意見と自分の意見の違いをきちんと把握することを挙げた者が6名、(5)他者の発言に対して尊重する姿勢を挙げた者が6名だった。(1)はグループ活動において主体的に関わる姿勢で、(2)(5)は他者に対する姿勢、(3)がグループの運営という視点からの振る舞い方、(4)は批判的思考に関わる態度であると考えられる。いずれの視点もグループ活動においては重要であり、各自の課題を客観的に内省していると考えられる。学習課題の目的達成のみならず、このような振り返りを行うことはグループ活動をより良く取り組むために意義あるものと考えられる。

### 3. 3 総合的考察

調査1の結果において、大学生の批判的思考態度は、いろいろな考え方の人に接して多くを学ぼうとするような探究心が高い傾向であることが明らかとなった。平山・楠見(2004)<sup>(4)</sup>においても類似した傾向が示されており、大学生の一般的な批判的思考態度の特徴と考えられる。この点を踏まえれば、大学生の批判的思考態度の育成には、今回の結果においてそれほど高くはなかった複雑な問題について順序立てて考えるような論理的思考態度や、偏った見方をしていないかを振り返るような客観的な態度を重視する必要があるだろう。

今回は他者との関わり方として社会的スキル、相互協調的自己観のいずれも批判的思考態度に影響を及ぼしていることが示された。特に他者の存在を意識し、協調的、調和的な傾向は、抱井(2004)<sup>(7)</sup>が提案した他者との協調を重視する日本の文化的特性と調和した「協調的な批判的思考力」が従来の批判的思考力よりも育成に適していることを示唆していると考えられる。また、社会的スキルが高い者の方が低い者よりもより望ましい批判的思考態度の傾向であった点は、批判的思考が単に物事を一人で思考する活動ではなく、人との関わりの中で思考し、それが育成される可能性を示唆していると考えられる。このような結果を踏まえて、協調的な批判的思考態度の育成を検討することが重要だろう。

批判的思考過程を含むグループ活動(第1部)においては、より望ましい批判的思考態度の実態傾向が明らかとなった。ただしその傾向が「どちらかといえば望ましい程度」であったこと、さらに、日頃の「批判的思考態度」がグループ活動時の批判的思考態度に影響を及ぼさなかった点に注目する必要があるだろう。今回のグループ活動で取り組んだ学習課題の多くは既習内容の振り返りであり、その活動過程において学習課題達成のために批判的思考態度が大きく影響する場面や機会が少なかった可能性がある。このことは、学習課題内容の理解に関わる要素が課題の方向づけに関わる要素よりも高い有意傾向を示していることに現れていると考えられる。したがって、批判的思考態度の育成を検討する際には、客観的、論理的に振り返り、意見交換・ディスカッションするという批判的思考態度が生じやすい内容を十分に検討し、課題を設定することが重要であると考えられる。

協調性を重視したグループ活動(第2部)においては、望ましい協調的態度の傾向が示された。とりわけ自己主張よりも他者への配慮を重視する、いわば、和やかに、穏やかにグループ活動を遂行する振る舞いが示されたと考えられる。一方で、社会的スキル、相互協調的自己観は、協調的態度へ及ぼす影響は示されなかった。グループ活動において、社会的スキルは、たとえば他者と円滑なコミュニケーションを交わす際に必要である。また、相互協調的自己観は、たとえば協力的な関わりをする上で影響を及ぼすと考えられる。今回のグループ活動は主として協調的な要素で構成された「授業」での取り組みであった。この「授業」という要因は全般的に協調的な振る舞いが促される、あるいは生じやすい状況を生み出す一方、そのような要因以上に社会的スキルや相互協調的自己観の影響はなかったのではないかと考えられる。

グループ活動(第2部)において満足した「教材作成に必要な項目」で選択が多かった5項目は、フラッシュ型教

材の核となる事項であると同時に、教科や学校種、スライドのデザイン等、個人のこだわりたい、いわば、他者と対立する可能性のある項目と考えられるが、自由記述の理由にも見られる通り、話し合いが適切に、協調的になされたことが満足につながったと考えられる。さらに、スライドのデザインやフォントの種類・サイズについては、第1部において、感覚的な見方ではなく、客観的、論理的な振り返りを踏まえ、ある程度個々人の好みが抑制されたのではないかと考えられる。

今回のグループ活動はおおむね協調的な振る舞いの傾向が示された。大学の「(必修科目) 授業」で指定された学習課題に取り組む場面という視点で考察すれば、グループ活動をいたずらに煩雑にする振る舞いが抑制され、自己主張を控え目にしたことは、容易に推測できるだろう。グループ活動での協調的な振る舞いの傾向は、実際の授業の教授者が経験的に受け止める事象と重なることも多いと考えられる。一方、社会的スキルの高い者や協調性の高い者の方がより望ましい批判的思考態度であった傾向については、批判的思考態度が他者との関わりが深いことを示唆している。こうした点を踏まえると、抱井(2004)<sup>(7)</sup>が提案している「協調的な批判的思考力」を育成する上で、授業は最適な環境であると捉えることができるだろう。その際、ICTを活用したオンラインによるグループ活動を採用すれば、Siegelら(1986)<sup>(14)</sup>の実験で得られたように、対面に比べて発言しやすい環境を提供することができるだろう。効果的な育成方法を検討する上でも、これからの教育DXの推進の流れを踏まえ、ICTを効果的に、かつ、積極的に活用していくことが重要である。

#### 4 おわりに

本研究では協調的な批判的思考態度を育成するための効果的な学習プログラムを開発するために、教員養成系大学の学生を対象としてグループ活動中心の授業実践を行い、協調性の実態についての傾向を探ることを目的とした。特に批判的思考態度に着目し、グループ活動前後のWeb調査を分析し、以下の結果が得られた。

- (1) 社会的スキルおよび相互協調的自己観が批判的思考態度に及ぼす影響について分析した結果、社会的スキルの高い者の方が低い者よりも、より良い批判的思考態度の有意傾向が示された。他者との関わりの中でより主体的、能動的な協調の捉え方をしている者の方がそうでない者よりも、より良い批判的思考態度の有意傾向が示された。さらに、批判的思考態度は探究的な態度が論理的、客観的思考態度よりも高い傾向であることが明らかとなった。
- (2) 批判的思考の取り組みが重視されるグループ活動における批判的思考態度の実態は、どちらかといえば望ましい程度の傾向であることが明らかとなった。その態度の詳細な特徴を探ったところ、理解に関わる態度が全体を方向づける態度よりも高い有意傾向が示された。
- (3) 協調的な取り組みが重視されるグループ活動においては、より望ましい協調的な態度の実態であることが明らかとなった。その態度の詳細な特徴を探ったところ、他者を慮るような協調的な振る舞いがより多くなされている傾向が示された。また、自由記述からもグループ活動が順調、円滑に行われたことが明らかとなった。
- (4) 批判的思考の取り組み、および、協調的な取り組みが重視されるグループ活動を通して示された、すべき振る舞いは、批判的思考に関わる態度や協調性に対して客観的に内省している傾向が示された。

以上の通り、大学の授業時のグループ活動において、その協調性と批判的思考態度の関連性が明らかとなった。また、他者との関わり方が批判的思考態度に影響を及ぼしていることも示された。これらの結果を踏まえて、協調しやすい大学の授業で、協調的な批判的思考態度を育成するための効果的な学習プログラムを開発することが今後の課題である。

#### 引用文献

- (1) 平山るみ(2004) 批判的思考を支える態度および能力測定に関する展望. 京都大学大学院教育学研究科紀要, 50, 290-302.
- (2) 豊見山純平・比嘉俊・森力(2019) 批判的思考の育成を目指した理科授業の試み: より強い電流を取り出せる電池改良を通して 琉球大学教育学部紀要, 94, 137-145.
- (3) 木下博義・中山貴司・山中真悟(2014) 小学生の批判的思考を育成するための理科学習指導に関する研究—クエスチョン・バーガーシートを用いた実践を例にして—. 理科教育学研究, 55(3), 289-298.
- (4) Ennis, R. H. (1989) Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. Educational researcher,



- 18(3), 4-10.
- (5) 廣岡秀一・小川一美・元吉忠寛（2000）クリティカルシンキングに対する志向性の測定に関する探索的研究．三重大学教育学部研究紀要．教育科学／三重大学教育学部 編, (51), 161-173.
- (6) 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.
- (7) 抱井尚子（2004）21世紀の大学教育における批判的思考教育の展望—協調型批判的思考の可能性を求めて．青山国際政経論集, 63, 129-155.
- (8) 高見健太・木下博義（2017）他者との関わりを通じて批判的思考を働かせるための理科学習指導法の開発と評価—中学校理科「化学変化」の単元における授業実践を通して—．理科教育学研究, 58(1), 27-40.
- (9) 楠見孝・田中優子・平山るみ（2012）批判的思考力を育成する大学初年次教育の実践と評価．認知科学, 19(1), 69-82.
- (10) 藤本学・大坊郁夫（2007）コミュニケーション・スキルに関する諸因子の階層構造への統合の試み．パーソナリティ研究, 15(3), 347-361.
- (11) 平山るみ・楠見孝（2004）批判的思考態度が結論導出プロセスに及ぼす影響—証拠評価と結論生成課題を用いての検討．教育心理学研究, 52(2), 186-198.
- (12) 高田利武・大本美千恵・清家美紀（1996）相互独立的－相互協調的自己観尺度（改訂版）の作成．奈良大学紀要, 24, 157-173.
- (13) 石川真（2023）異なる状況下における討論時の振る舞い方と社会的スキルの関係．日本社会心理学会第64回大会発表論文集, 59.
- (14) Siegel, J., Dubrovsky, V., Kiesler, S., & McGuire, T. W. (1986) Group processes in computer-mediated communication. *Organizational behavior and human decision processes*, 37(2), 157-187.

# The characteristics of cooperation in group activities during a university class: a focus on critical thinking disposition

Makoto ISHIKAWA \*

## ABSTRACT

This study aims to investigate the reality of cooperative behavior in a university classroom during group activities, focusing on critical thinking disposition. The goal is to develop a cooperative critical thinking attitude by implementing an effective learning program. The characteristics of the critical thinking disposition were demonstrated as follows. Individuals with higher social skills tended to have more positive attitudes toward critical thinking than those with lower social skills. Those who actively engaged in more proactive cooperation during interpersonal interactions showed a higher proclivity for improved attitudes toward critical thinking. Furthermore, it was discovered that individuals with an exploratory mindset were likelier to exhibit critical thinking dispositions than those with logical or objective thinking attitudes. In the context of group activities that incorporate critical thinking processes, it has been demonstrated that the reality of critical thinking disposition leans toward attitudes associated with understanding rather than those directing the overall approach. The characteristics observed in cooperative group activities suggested a shift toward more collaborative behavior, including consideration for others.

---

\* School Education