

高等教育における創造性と批判的思考力の育成 ——サービス・ラーニング受講生の追跡調査から——

Fostering Creativity and Critical Thinking in Higher Education: From the Tracer Study of Service-Learning Students

西村 幹子 NISHIMURA, Mikiko

● 国際基督教大学
International Christian University

近江 加奈子 OMI, Kanako

● 国際基督教大学大学院アーツ・サイエンス研究科
Graduate School of Arts and Sciences, International Christian University

Keywords サービス・ラーニング, 学修評価, 創造性, 批判的思考力, OECD
service-learning, learning assessment, creativity, critical thinking, OECD

ABSTRACT

本稿は、リベラルアーツ大学の一般教育科目であるサービス・ラーニングを事例として、創造性と批判的思考力の育成の度合いと過程を分析し、高等教育における創造性と批判的思考力の育成と教授法の接点を明らかにすることを目的とする。研究方法としては、2020～2022年の期間に行われた授業において、OECDが設定した学修ルブリックにより探究力、想像力、行動力、省察力の4つの次元から測定した創造性と批判的思考力を、授業前後（Pre/Post）、授業後に授業前の自らの能力を評価した結果（Reflection）、および2023年3月に実施した追跡調査の4時点での学生に対する質問紙調査と、授業後に実施した学生の3回のフォーカス・グループ・インタビューの結果を用いて明らかにした。研究の結果として、創造性と批判的思考力のほぼすべての項目において向上が見られたこと、効果の持続には、授業終了時点での能力と社会的活動の質が関連していることが分かった。

This article aims at examining the degree and process of fostering creativity and critical thinking and clarifying the link between service-learning and critical thinking and creativity in higher education by adopting a case study of a general education course at a liberal arts university. The methodology includes surveys with students who took the course between 2020 and 2022 at 4 points in time, (namely, before the course, after the course, reflective status before the course asked at the end of the course, and six-months-to-two-year after the course) and three focus group interviews with students conducted after the course. The survey was developed based on four domains of inquiring, imagining, doing, and reflecting in the OECD's learning rubric. The results showed that almost all items in creativity and critical thinking improved after the course, and the lasting effect after the course was determined by creativity and critical thinking at the end of the course and quality of social activities.

1. はじめに

高等教育における学修成果の可視化は、国内外において大きな課題となっている。特に、創造性と批判的思考力（以下、CCT）といった従来の専門領域に限られた知識や専門性を超えた領域横断的な能力をいかに育成し、可視化するかに国内外の注目が集まっている（Avvisati et al., 2013；中央教育審議会, 2019；布柴他, 2023）。OECDは、2014年に、高等教育制度の中で生み出すべきスキルの領域を、専門的な知見を深める技術的なスキルに加え、自信、情熱、リーダーシップ等の態度や社会的なスキル、およびCCTと特定し、特にCCTについての研究が不足していると指摘した（Avvisati et al., 2013）。特定の専門領域における知識を深めることを主眼に置いた日本の総合的な研究大学においては、専門性を深める前段階の基礎として領域横断的な能力を一般教育において鍛えるという見方が一般的であるが、リベラルアーツ大学においては、領域横断的に知識を統合したり、専門性と社会との接点を見出す市民性を涵養したりすることに一般教育の重要な目的がある（Yonezawa & Nishimura, 2016；吉田, 2013）。後者においては、社会的志向を伴うCCTは特に重要な位置を占める。

本稿では、OECDのルブリックを用いて学修成果を可視化する試みの事例研究として、リベラルアーツ大学Aにおけるサービス・ラーニング（以下、SL）の一般教育科目を対象に、CCTの育成の度合いと過程を分析し、高等教育における教授法とCCTとの接点を明らかにすることを目的とする。具体的には、2020～2022年の期間に行われた授業において、OECDが設定した学修ルブリックにより探究力、想像力、行動力、省察力の4つの領域から測定したCCTの授業前後（Pre/Post）、授業後に授業前の自らの能力を評価した結果（Reflection）、および2023年3月に実施した追跡調査の4時点での学生の質問紙調査と、授業後に実施した学生のフォーカス・グループ・インタビューの結果から、授業において意図された能力がどの程度、どのように変化したのか、また授

業で意図した能力が学生にどのように受け止められたのかを明らかにする。

次節では、学修成果としてのCCTの捉えられ方や課題に関する先行研究をレビューし、第3節で研究の方法について概説する。第4節で研究の結果を記載し、第5節で結果から導き出された考察に基づき、高等教育分野におけるCCTを育成する教授法について議論し、暫定的な結論を述べる。

2. 先行研究にみる高等教育における創造性と批判的思考力

2.1 創造性の定義と高等教育における実践

創造性は特別な才能のある一部の人（例えば有名な発明家など）の特性と認識されがちであるが、先行研究においては、誰もが創造性を醸成し発揮することができるものとされる（Vincent-Lancrin et al., 2019）。Sternberg & Lubart (1999) は創造性を「独創的な、予期しない、かつ適切な作品を生み出す能力」（p.3）と定義する。「適切な」という言葉が付される理由としては、創造性とは新しく独創的であれば認められるのではなく、置かれた社会の基準や制限のあるシステムの中で発揮されるものであるべきだということを意味している。つまり創造性は単に新しいものを生み出すだけでなく、その社会のより良い変化に貢献する可能性のあるものでなければならないとされる（Vincent-Lancrin et al., 2019）。そのためには、創造性には発想だけでなく、その発想を実行した場合のリスクを想像する力や、行動に移す力、自分の行動や考えを省察する力が必要といわれる（Vincent-Lancrin et al., 2019）¹。また、恩田（1982）は「創造性とは、新しい価値あるもの、またはアイデアを創り出す能力すなわち創造力、およびそれを基礎づける人格特性すなわち創造的人格である」（p.183）と定義し、その際「新しい」の意味には社会的・文化的に新しいだけでなく、個人にとっての新しい経験も創造性の表出であると述べている（恩田, 1982）。

近年、大学において創造性教育を実践する重要性や意義が広く認識される一方で、授業実践、評

価値の難しさといった現場レベルの問題が生じている。Egan et al. (2017) は、創造性の育成手法については専門分野毎の研究が多く、分野横断的に参照可能な方法については十分な研究蓄積がないことを指摘している。Beghetto & Anderson (2022) は、分野横断的に通用する創造性教育の原則的アプローチとして、教員が学生の創造性を育む授業を設計するために (1) 創造的機会の特定, (2) リスクの評価, (3) 行動, (4) 結果の評価が必要であると提案する。この創造性教育の原則的アプローチを実践するには、創造性教育に取り組む教員の態度や権限の有無が一つの鍵となる。具体的には、教員が学生の創造的営みに関与しすぎず、放任せず、責任を共有する立場として伴走する姿勢が求められるという。また、カリキュラムにおける教員の専門的自律性と権限の強さが創造性教育の成功要因に関係していることも、複数の研究結果によって示されてきた (Hui & Lau, 2010)。

創造性を育むためには、SLのような社会との接続のある教育プログラムが効果的であることも提案されてきた (Desmet & Roberts, 2022)。SLは地域コミュニティで学生が実際に活動し、日々リフレクションをしながら自分ができることや問題の探究に取り組むため、実際に地域の課題解決に取り組むには、これら創造性を結集し発揮する必要があるとされる。ただし、Desmet & Roberts (2022) による論文は理論的仮説提起に留まっており、実証研究においてSLの創造性に対する具体的な効果は明らかになっていない。

2.2 批判的思考力の定義と高等教育における実践

Erikson & Erikson (2019) は、批判的思考力を厳格な専門分野の中で捉える場合と、学問分野横断的な一般的な能力と捉える場合があると指摘するが、OECDは、一般的な能力としてこれを捉え、問題解決を導く単なる技術的知識や論理的あるいは合理的思考や理解とは異なるとし、仮定への挑戦、理論や既存の知の限界の理解、代替的な理論や観点の考察を可能にすることを指すとしている (Vincent-Lancrin, 2018)。楠見他 (2012) も、批判的思考を「論理的、客観的で偏りのない思考であ

り、自分の推論過程を意識的に吟味する反省的思考である」(p.69) と一般的に定義する。

大学教育における批判的思考力の育成には、包括的かつ連続的な働きかけと学習意欲や文脈・環境の重要性が指摘されてきた。例えば、楠見 (2014) は、学士課程全体を通して明示的、非明示的に批判的思考を鍛えるようなアプローチや、スキルだけでなく態度の育成に効果があるという。具体的には、スキルの明示と訓練、批判的思考スキルの転移の訓練、自らの思考のプロセスをモニタリングするための振り返り、適切な場所で実行する態度の4つの要素が重要であるとする (楠見, 2014)。Nielsen et al. (2022) は、批判的思考力を学際的な環境で育てるためには、分野統合的に新奇的に考えるという意味での学際性が重要であり、多分野の教員の密な関わり方や視点の統合が重要であると説く。学生が自ら身近な題材から新奇的なアイデアや成果物を提示する機会をもち、教員が自らの視点に対しても開放的で批判的な視点を持つことが、学生たちの批判的思考力を育てることにつながるという。また、学生に対する助言やフィードバックの機能が、振り返りを促進し、批判的思考を用いる態度を育てることにより、学生の批判的思考力に関する自己評価や満足度を高めるとの研究もある (Gan et al., 2021; Mu & Fonacht, 2019)。

批判的思考力を実践する態度の醸成のためには、学習意欲や学びの文脈が重要であるとも考えられている。例えば、松本・小川 (2018) は、批判的思考力を質問力、質問態度、批判的思考の志向性という一般的な能力として測定した場合、学生自らの専攻学問への価値づけの度合いと批判的思考力に正の相関があることを見出した。また、ある国立大学の事例研究は、学生が批判的思考力を目標と文脈に応じて使い分けており、常に発揮する能力として認知していないことが分かっている (田中・楠見, 2007)。さらに、Erikson & Erikson (2019) は、批判的思考力は学習者の自由と関連しており、「正しい答」を前提とする画一的な学問観や多角的な視点を許容しない社会のあり方によっては育成することが難しいことを指摘している。

批判的思考力は一度達成すれば誰でもその力を発揮するというものではなく、それが習慣化するためには、学生自身の意欲や意識化が重要であると同時に、それを奨励する大学内外の意識的・継続的な介入や目標設定、学習環境が必要であることが示唆されている（布柴他，2023）。なお、SLと批判的思考力との関連性は、アメリカの1500人の大学生に対する質問紙調査を用いたEyler & Giles, Jr. (1999)の実証研究において批判的思考力の醸成が認められた例がある。

2.3 OECDの国際プロジェクトとルブリック

前項までの先行研究に見たように、CCTを専門的な能力ではなく一般的な能力として捉えるようになってきたことが潮流として確認できるが、実際には専門的な領域における捉えられ方や実践が多く、高等教育における一般的な能力としてのCCTの育成についての具体的、実証的な研究は限られている。OECDが2019年から実施している創造性と批判的思考に関する学修評価プロジェクトでは、創造性と批判的思考力に含まれる能力を(1)探究、(2)想像、(3)行動、(4)省察の4つの領域に概括し、学修評価のルブリックとして提示した(表1参照)(Vincent-Lancrin et al., 2019)。

これは、創造性を単に発想する能力、批判的思考を単に論理的・合理的思考力、と見るのではなく、社会への「適切さ」を前提とした能力について、それが内包すべき構成要素を具体的に落とし込んだものと捉えることができる。専門分野ごとの能力やスキルの定義ではなく、広く学問分野全体を支える思考の回路と社会における意味付けを意識しているところに特徴がある。

布柴他(2023)は、同OECDルブリックを用いて、A大学の環境研究の一般教育による批判的思考力の育成を評価した結果を発表している。この研究の結果として全般的に批判的思考力が向上したことが示されたが、探究力や知識の統合、批判的思考の展開、データの分析、行動の変容に関する学生の自己評価が比較的低かった。そして、その示唆として、批判的思考力はスパイラル状に習慣化していくものであり、教室内に留まらず、社会的活動の中で深化するものであると指摘された。

2.4 先行研究のまとめと本研究の意義

これまでの研究では、CCTを一般的に定義し、検証することの可能性が提案されているものの、実際の研究は専門分野毎の検証に留まっているも

表1 OECDの学修成果ルブリック

領域	創造性	批判的思考力
探究力	<ul style="list-style-type: none"> ・感じ、共感し、観察し、関連する経験・知識・情報を説明する ・他の概念や考え方との関連づけを行い、他の分野の視点を統合する 	<ul style="list-style-type: none"> ・問題の文脈／枠組みや境界線を理解する ・仮定に挑戦し、正確性を検証し、未知の領域を分析する
想像力	<ul style="list-style-type: none"> ・アイデアを探究し、求め、生み出す ・一風変わったリスクのある、または急進的なアイデアを膨らませて遊ぶ 	<ul style="list-style-type: none"> ・証拠、議論、主張の強みと弱みを特定する ・ある課題における異なる観点を見つけ、比較する
行動力	<ul style="list-style-type: none"> ・自分にとって斬新的な方法で、製品、解決策、またはパフォーマンスの制作・策定、試用、構想、プロトタイプを行う 	<ul style="list-style-type: none"> ・自らの成果物／主張を論理的、倫理的、審美的に正当化し、提案する
省察力	<ul style="list-style-type: none"> ・選択した解決策とその可能な結果の新規性を振り返り、評価する ・選択した解決策とその可能な結果の妥当性を振り返り、評価する 	<ul style="list-style-type: none"> ・選ばれた解決策／立場の不確実性や限界を認識する

(出所) OECDルブリックより筆者作成

のが多い。また、CCTは、結果としての能力としてではなく、学生の姿勢や態度を含む能力であることも指摘されている。さらに、CCTを育むには、教員の態度やアプローチ、授業の設計方法において、教員が学生との間で自由と責任を共有し、教員自身が自らの自由を幅広く認識し、自らの専門性を社会的に位置づけながら学生と対話を通じて伴走する力が問われることも示唆されている。

大学教育におけるCCTの定義や実践は、多様かつ専門分野に特化した形で発展しており、分野横断的なアプローチが確立できておらず、学修効果の測定方法や結果を体系的に示す研究蓄積がまだ十分ではない。また、これまでの実証研究では、学生の学びの結果としての能力を複数の領域に注目して十分に捉えられてこなかった。特に、SLの学修評価については、Eyler & Giles, Jr. (1999)のアメリカの実証研究において批判的思考力の醸成が認められているが、創造性については検証されていない。また、布柴他 (2023)においても、履修して一定期間が経過した事後的なインパクトについては明らかにできていない。従って、CCTを育成することを主眼とした一般教育、特にSLにおいて、どのような領域における能力の育成がどのように可能になったのかをより具体的、かつ中長期的に明らかにすることで、学生の学修成果の可視化と教授法との関連を吟味することができよう。

リサーチクエスションは、①一般教育SLにおいて、創造性と批判的思考力のどのような領域における能力が育っているのか、②一般教育SLにおいて、授業後一定期間が経過した後に、学生の創造性と批判的思考力に関連している要因は何か、と設定した。

3. 研究の方法

本節では、事例および評価の方法について述べる。データの収集に際しては、A大学の研究倫理審査にかけて承認された上で行った（承認番号2019-52および2022-38）。

3.1 一般教育「サービス・ラーニング (SL)」の事例

SLはA大学が共通選択科目として1999年より学部生を対象に実施しており、一般教育科目（3単位）、実習科目としての国内活動を対象としたコミュニティSL（3単位）、海外活動を対象とした国際SL（3単位）と実習準備（1単位）、サービス活動の振り返りと共有（1単位）で成り立っている。学生は、国内か海外のどちらか一つでも、両方を受講することも可能である。実習の前に一般教育科目を受講することが推奨されるが、受講できない場合には、オンラインコース（単位なし）が義務付けられる。

一般教育科目は、一学期（10週間）に亘り、週140分の座学と学内外における18時間のサービス活動²から成る。サービス活動先は学生自らが探してくる場合と、サービス・ラーニング・センターを通して紹介されたNPOやコミュニティ組織で行う場合があり、どちらの方法を選ぶかは学生に任されている。環境、教育、福祉、国際協力など分野もさまざまである。

A大学のSLが意図する教授法は、問い、ポジショナリティ、対話、リフレクション（振り返り）をその柱とした教授法である（西村, 2023）。学生たちは自らサービス活動の問いを立て、先行研究や対話を通じて課題に対する自らのポジショナリティを模索する。また、日々ジャーナルを書くことで自分自身との対話を続け、自らのポジショナリティ、行動、人びとや組織との関係性を振り返り、自らの考え方、行動の仕方、関係性の構築の仕方を修正しながら活動を続ける。似たテーマで活動する学生同士の4～5人でグループを作り、授業内で経験を共有し、対話を通じて振り返りながら、最終的にグループ発表をする。グループ発表では、できたことや分かったことだけでなく、できなかったことや分からなかったことを挙げ、それと自ら立てていた問いやポジショナリティの関係性を省察する。最終発表には活動先のコミュニティの人びとを招き、対話を行う。

教員はあくまでも対話の相手としてのポジショナリティを取り、講義の割合は2割程度に留め、

グループでの振り返り、ゲストスピーカーや学内の様々な分野の教員、SL既修生との対話が主な内容となっている。対話の相手を教員に集中させず、受講生、既修生、他の学内の教員、コミュニティ組織、と幅を持たせて設定することで、学生自らが知の創造における主体性を認識できるように工夫している。

授業評価は、ジャーナル、リフレクションペーパー、グループ発表、期末レポートから成る。問いと視点、アイデンティティと関係性、振り返りと分析、学びの統合、学びの発表という5つの評価の観点の中に13のコンピテンシーが設定され、CCTはコンピテンシー横断的に必要とされる能力として位置づけられる。

3.2 学修評価および分析の方法

本研究の研究手法としては、量的調査法を中心とし、分析の結果の解釈を助けるために質的調査法を補完的に組み合わせて行った。まず、OECDのルブリックに基づき開発した17項目の質問紙を用いて、科目履修前の自己評価(Pre)、最後の授業におけるその時点での自己評価(Post)と科目履修前の自身を振り返った時の自己評価(Reflection)を2020年度から2022年度の秋学期と春学期の各学期(計5学期)の前後に、オンラインで配布、回収した。2020年秋から2022年秋の2年間の履修者数202人のうち、授業前後の質問紙にすべて解答した履修者は52人であった(回答率25.7%)。また、2023年3月時点で既卒者を除く履修者に対してオンラインで質問紙調査を行った(回答者69人、回答率30%)³。

分析手法としては、まず各項目内のPre、Post、Reflectionの3時点での平均値の差の t 検定を行った。追跡調査については、授業終了時点振り返った自己評価の項目について因子分析を行い、4つの合成変数を作成した。各合成変数の得点を被説明変数として、受講後経過した月数、SLに関する履修単位数、社会的活動数、社会的活動での創造性向上の有無、授業後時点での各合成変数の得点を説明変数として重回帰分析を行った。

質的調査手法は、2021年6月の授業終了後に3

回にわたり受講生に授業評価についてオンラインでフォーカス・グループ・インタビューを実施した。具体的な内容としては、OECDのルブリックに従って授業の過程を評価してもらい、その理由や具体的な例についてディスカッションしてもらった。67人の履修生全員に依頼し、参加した学生は12人(17.9%)であった。学生には、履修科目の成績とは無関係であることを周知し、筆者のうち、講義を担当していない者が担当した。結果は書き起こした上で、オープン・コーディング分析を行った。

4. 研究の結果

4.1 事前(Pre)、事後(Post)、リフレクション(Reflection)の評価結果

まず、表2に示すとおり、授業前(Pre)の自己評価に対する授業後(Post)については、批判的思考力に関する9項目のすべてが統計的に有意に上昇していることが確認された。創造性に関するすべての項目でポイントが上昇しているが、8項目中3項目に関しては、統計的な有意差は認められなかった。

Postで顕著に上昇していたのは、「自分なりの視点」(CT-T1)で、Pre 6.08からPost 7.77と大きく上昇している。「学んだことの行動力」(C-K1)(Pre 6.4からPost 7.92)と、「解決策の模索」(C-K2)(Pre 6.67からPost 8.02)についても同様に授業後の自己評価が1ポイント以上上昇している。学生が自らポジショナリティを確立していく中で社会的課題に当事者性を見出し行動する過程は、以下の語りから確認できる。

今回はSLの活動者として、実際にそのグループで、課題の近くに立って、自分たちがどう取り組むかっていうような形での思考をした。そういった点が、自分がどう社会課題に対して取り組んでいくとか、自分のポジショナリティをどう設定するのか、そういったところを考えたっていうところを考えると、かなり自分たちなりにどう考え、どうし

表2 授業前 (Pre), 振り返り (Reflect), 授業後 (Post) の自己評価
t検定による平均値の比較と有意差の判定 (N=52)

		学修効果についての自己評価	平均値の比較		
			Pre	Reflect	Post
創造性 (C)	探究力 (T)	C-T1. 社会に関する様々な事を観察したり経験してみたいと思う	9.38	8.12##	9.62
		C-T2. 新たな考え方を取り入れることに積極的である	7.96	7.67	8.71**
	想像力 (S)	C-S1. グループでの様々なアイデアを比較対比させることを楽しいと思う	7.79	7.19	8.40
		C-S2. グループでの活動の進め方や意義を知っている	7.40	6.75#	8.23*
	行動力 (K)	C-K1. 学んだことを行動に移している	6.40	5.96	7.92**
		C-K2. 自分で社会に関する問題について解決策を模索している	6.67	6.56	8.02*
	省察力 (Sh)	C-Sh1. 自分が考えた解決策を評価してみたい	7.31	6.33#	7.85
		C-Sh2. 自分がとった行動について常に反省するようにしている	7.52	7.21	8.46**
批判的 思考力 (CT)	探究力 (T)	CT-T1. 自分なりのサービス・ラーニングの視点を持っている	6.08	4.19###	7.77**
		CT-T2. 批判的に思考し、自分なりの考えを持っている	6.94	6.37#	7.73**
		CT-T3. 様々なデータの意味を深く考えている	6.02	5.52	7.10**
	想像力 (S)	CT-S1. サービスを行うためには多分野からの多角的な視点が必要であることを知っている	8.35	6.25###	8.92*
		CT-S2. 常に与えられたデータや考え方の長所や短所を考えるようにしている	6.67	6.33	7.52**
	行動力 (K)	CT-K1. 自分の行動が理にかなっているかを考えて行動する	6.79	6.50	7.79**
		CT-K2. 自分の行動が倫理的に正しいかどうかを考えて行動する	6.90	6.90	7.94**
	省察力 (Sh)	CT-Sh1. 自分の考え方の限界や不確実性について意識するようにしている	7.23	6.21###	8.04*
		CT-Sh2. 自分の持っているバイアス (傾向, 先入観) について敏感である	6.94	6.35#	7.96**

*5%の有意水準でPreに対して統計的有意に上昇

**1%の有意水準でPreに対して有意に上昇

#5%の有意水準でPreに対して有意に低下

##1%の有意水準でPreに対して有意に低下

てみるかとか、どう解決していくかっていうようなことを思考するようなことが促された。

自分の枠にとらわれずに、自分で枠を設定しに行くような形の思考の方法を学んだ。

他にPreに対してPostで1ポイント以上有意に上昇した項目としては、「データの深い思考」(CT-T3), 「理にかなった行動」(CT-K1), 「倫理的に正しい行動」(CT-K2), 「バイアスに対する敏感性」(CT-Sh2) が挙げられる。「自分の行動が、自分だけで満足するような自己満足の活動になっていないかとか、凄く考えさせられるような授業ではありました」「今まで自分が課題だと思っているものの根拠や数字が正しいのかというのを考

えるきっかけにはなりました」といった発言からも、SLのプログラムを通して、自らの行動の基盤となる批判的思考力が深まった様子が確認できる。

他方、Preに対するPostの分析で統計的有意差が見られなかった3項目のうち、「観察や経験への関心」(C-T1) はPreの自己評価が高かったことによる結果であると推察できる。「解決策の評価」(C-Sh1) については、授業期間内で行われる18時間のサービス活動の中では社会的課題を解決するところまで及んでいなかったことが、評価がそれほど上昇しなかった要因となっていると考えられる。

「グループ活動の楽しさ」(C-S1) については、以下の学生の発言に見られるように、グループワークの醍醐味とともに、他の授業と比較して大

変さに気づいた側面があった。

プレゼンテーションという意味では個人個人でやった人たちが集まって4人のグループでやったんですけど。他の授業ではなかったぐらい凄い議論したんですね、プレゼンテーションを作るにあたって。いつもだったらいかに効率的に課題を終わらせるか、っていうようなミーティングになるところを、凄い話し合ったなっていう風なのを思い出した。

また、複数の学生から、グループ発表の準備に際して、多様な意見を綺麗に纏めようとせず、分からなかったことをそのまま記述して良い、という教員の言葉掛けが、批判的に思考するプロセスの助けになったとの語りがあった。ただし、それらが「楽しさ」に直接つながるとは限らない。

Reflectionについては、「自分なりの視点」(CT-T1)、「多角的な視点」(CT-S1)、「限界や不確実性の意識」(CT-Sh1)と「観察や経験への関心」(C-T1)の4つの項目がPreに対して統計的に有意に低下していることが認められた。特に、「自分なりの視点」(CT-T1)がPreの6.08からReflect 4.19と顕著に低下しており、授業後にSLの視点を持ってたと実感している反面、授業前の自己評価について厳しくなる傾向が見られた。学生自身も変化を以下のように自覚している。

そのポジションとかポジショナリティとか、自分のポジションってまずそもそもバイアスかかっているかな、みたいな、それを学生だからあんまり何もしないでいいみたいなバイアスが私はあったんですけど。でもそれに対して、授業とかで、学生でもできることはあるっていうか、自分たちも主体であるみたいな風に思ったのは、バイアスを破れたっていうふう思う。

社会の中でどういう立ち位置にいたいのか。社会にどういう働き掛けをしたいのかっていうことだっていうのはすごく感じて。凄く

悩んだ、悩んだといえば悩みましたね。という意味で、もっともっと社会課題に関すること、もっと社会に関わりたい、関わってきたいっていう風に思ってます。

同様に、「多分野からの多角的な視点」(CT-S1)も、授業前の自身について振り返り評価した結果、自己評価が低下 (Pre 8.35からReflect 6.25) しているが、学生は、自らの気づきを以下のように認識している。

本当に色々な分野の教授の方がいらっちゃって…一見自分たちの社会課題にはあまり関係のなさそうな教授の方も…凄い色々なフィードバックをいただけだったので。そういう意味では多分野からの視点は必要だっていうのは思いました。

今までは、課題に対して外の方から、この立場の人たちはこうするべきではないかとか、この考えはこうではないかっていう風に、第三者のような形で批判的な思考を展開していたようなことが多かったように感じるんですけど。今回はSLの活動者として、実際にそのグループであったり、課題の近くに立って、自分たちがどう取り組むかっていうような形での思考をした。

4.2 追跡調査の結果

追跡調査では、各受講生が一般教育科目を受講した直後の状況と2023年3月現在を評価してもらった。このうち、授業直後の状況のデータに基づき、17項目の質問項目について因子分析を行った結果、4つの因子が得られた(表3参照)。「多角的な視点と行動」は、さまざまな事象や考え方を積極的に取り入れる能力、「自律的行動」は自身やグループ活動において行動様式を批判的、自律的に捉え行動する能力、「解決志向」は、個人およびグループの活動が解決志向を持つ能力、「内省的態度」は、データを吟味し、自らの視点を持つという内省的態度を表している。

次に、被説明変数として授業後6カ月から2年経った時点の状況の規定要因を分析したものが表4である。どの因子も、授業終了時の各能力が、現在の能力に統計的に有意で最も影響力のある規定要因となっている。受講後経過月数、SLの履修単位数は現在の能力には影響を及ぼしていない。さらに、社会的活動数は、解決志向と内省的態度と統計的に有意な負の関連があるが、社会的活動による創造性の向上は、それらと正の関係が得られた。

SLにおけるCCTの効果は、経過月数や他の社会活動数を制御した上でも、授業終了後に持続し、活動数よりも活動を通して創造性が向上しているかどうか、効果を持続させている。社会的活動とCCTをつなぐ鍵は、活動の充実度に対する学生自身の意識や意欲のあり方に依っているようである。そして、その意識や意欲が授業後の時点で高

い学生ほど、時間が経過しても、能力が定着している。以下の学生の発言は、学びと社会活動を統合することを学んだ学生自身の振り返りである。

SLを通して、SLをするまで、今まではひたすら勉強は勉強、って自分がやってる他の活動とか、社会に関わってるような活動はやってはいたんですけど、勉強とそれを別々に考えていたと思っていました。学びっていうものを実際の社会活動に生かすっていうところは凄い実感したなって思っています。だからこそ自分がどういう人になりたいか、どういう人と一緒に働きたいか、どういう社会を作りたいか、どういう社会で将来、10年後20年後どういう社会の中で生きていきたいかっていうのは凄く考えさせられたかなっていう風に思っています。

表3 17項目間の因子分析

	因子1 多角的な 視点と行動	因子2 自律的 行動	因子3 解決 志向	因子4 内省的 態度
CT-S1. サービスを行うためには多分野からの多角的な視点が必要であることを知っている	.761	.191	.014	.231
C-K1. 学んだことを行動に移している	.694	.073	.496	.018
C-T2. 新たな考え方を取り入れることに積極的である	.684	.333	.305	.075
CT-K1. 自分の行動が理にかなっているかを考えて行動する	.613	.395	-.027	.282
C-T1. 社会に関する様々な事を観察したり経験してみたいと思う	.583	.221	.253	.301
CT-T2. 批判的に思考し、自分なりの考えを持っている	.558	.250	.399	.210
CT-K2. 自分の行動が倫理的に正しいかどうかを考えて行動する	.283	.777	.130	-.029
C-Sh2. 自分がとった行動について常に反省するようにしている	.260	.771	.192	.208
CT-Sh1. 自分の考え方の限界や不確実性について意識するようにしている	.201	.627	.271	.391
C-T2. グループでの活動の進め方や意義を知っている	.306	.559	.512	.193
CT-Sh2. 自分の持っているバイアス（傾向、先入観）について敏感である	.467	.507	.165	.354
C-Sh1. 自分が考えた解決策を評価してみたい	.131	.049	.811	.284
C-T1. グループでの様々なアイデアを比較対比させることを楽しいと思う	.136	.425	.707	-.064
C-K2. 自分で社会に関する問題について解決策を模索している	.446	.354	.561	.129
CT-T3. 様々なデータの意味を深く考えている	.285	.038	-.022	.845
CT-S2. 常に与えられたデータや考え方の長所や短所を考えるようにしている	.068	.449	.314	.631
CT-T1. 自分なりのサービス・ラーニングの視点を持っている	.266	.160	.395	.532

(注) Varimax 回転法による主成分分析を行った。

表4 既修者の批判的思考と創造性の4因子の規定要因分析結果

定数項	2023年3月時点における既修生の自己評価			
	多角的視点と行動	自律的行動	解決志向	内省的態度
定数項	** (4.146)	** (4.605)	** (3.114)	** (5.550)
受講後経過月数	-.149 (-1.637)	-.134 (-1.579)	-.064 (-.729)	-.128 (-1.381)
SL履修単位数	-.004 (-.038)	.089 (.969)	.044 (.453)	-.015 (-.148)
社会的活動数	-.052 (-.454)	-.114 (-1.075)	-.264* (-2.361)	-.251* (-2.171)
社会的活動による創造性 向上の有無 (有=1)	.157 (1.365)	.108 (1.018)	.268* (2.421)	.457** (3.954)
授業終了時の自己評価				
多角的視点と行動	.670** (6.623)			
自律的行動		.725** (7.995)		
解決志向			.682** (6.932)	
内省的態度				.499** (5.023)
調整済R二乗値	.475	.544	.513	.448
モデルの有意性 (p値)	<.001	<.001	<.001	<.001
観察数	66	65	64	67

(注) 定数項以外の係数は標準化係数を表示。()内の数値はt値。**1%, *5%, †10%の有意水準で統計的に有意であることを示す。
2023年3月時点における学生の自己評価を示す被説明変数については、4つの因子に該当する項目の得点を足して合成変数を作成した。

5. 考察と暫定的な結論

本研究は、SLが批判的思考力のすべての領域において学生に有意な効果をもたらしていることを確認できた一方、創造性については8項目のうち5項目のみに有意な正の変化が見られた。創造性のうち、社会へのより一層の多様な興味関心という意味での探究力、グループワークの楽しみ方に示される想像力、自らの活動に対する評価に関する関心という意味での省察力については、授業前後で統計的に有意な変化は見られなかった。ここには、一つの授業では多分野で活動したり、活動を評価するところまで発展させることが難しいという時間的な制約、他の授業と並行して行うSLの授業に時間を取られることの学生への負担感といった、大学のカリキュラムの制約が示唆さ

れている。こうした制約の中でも効果のあった批判的思考力と一部の創造性を育む要素としては、学びと行動を統合させ、社会との接点を志向するSLの授業設計がある程度機能したといえることができる。

通常の大学の授業の中では、専門的な領域における既存の知に対して多角的に論じ、批判的に分析する視角は身に付けていても、自らの思考を社会的に意味づけるには至っていないことが多い。本研究結果が示すように、SL履修生は、より社会的な課題を模索したり、自らの行動を内省する態度や多角的に考えたりする傾向が強化されている。SLの授業を通して、さまざまな人びととの対話から自らを振り返る経験の蓄積と、正解(解決策)を急がず、課題設定を問う姿勢の重要性を明示化することによって、学びと行動の統合と知

識における自らの立ち位置（ポジションナリティ）の醸成が学生たちに最も強く意識付けられていると考えられる。グループ発表においても、分かったことを綺麗にまとめることを避け、分からなかった点をまとめ、新たに出てきた問いを提示することで、学生たちは、CCTが、自らと社会にとって新しい知を吟味することにあるということを理解し、より深いリフレクションや内省的な態度を身に付けている。教員はあくまで対話の相手であり、学生の恐怖心を取り払い、自由に発言できる環境を創る。

また、事後評価の結果から、授業終了時点でのCCTの定着度合いが、授業終了から一定程度の期間を経た後も持続すること、また授業後の社会的活動の質が、CCTをさらに長期的に支える際に重要であることも示唆されている。社会的活動数が中長期的なCCTの持続性に負の関連があることに関しては、活動数が増えるほど自分に厳しくなり、自己評価が授業後よりも低くなったとみることもできるかもしれない。また、そもそも社会的活動数が多い学生は、SL授業による経験を特別視しない視点に繋がり、SL授業による効果を感じにくくさせていることも考えられる。しかし、社会的活動数については、その開始時期についての情報が得られておらず、自己評価と活動の因果関係を特定することはできない。本研究の結果から得られる示唆としては、CCTの能力を継続的に発揮させるには、多くの社会的活動をただ闇雲にやるのではなく、授業が終了した時点で学びと活動のリンクをしっかりと意識づけることが前提となることが確認できるに留まる。

本研究におけるもう一つの重要な示唆は、社会的課題を自分事として捉え、既存のデータに批判的な目を向けながら自分なりの視点を持ち、解決に向けて努力しようとする態度を継続させるには、社会的活動の質が重要な要素であるということである。学生が社会的課題に対するポジションナリティを模索しつつ、異なる他者と対話しながら、新たな知を紡ごうとする意欲を保つには、助言やフィードバックを通して学生を励ます学内体制も必要であろう。CCTは単なるスキルではな

く、社会への「適切さ」を前提とした能力 (Sternberg & Lubart, 1999; Vincent-Lancrin et al., 2019) と態度 (楠見, 2014) である。SLの授業に留まらず、学生生活と学びを包括的に捉え、授業内外でどのように社会的な課題に向き合い、CCTを発揮するかについて、授業内外の連続性をより意識した学生生活が可能になるような仕組みが求められる。学生による提案型プロジェクトにグラントを付けて支援したり、プロジェクトを授業内で事例として取り扱って振り返ったりする機会を与えることも有効かもしれない。

ただし、本研究の限界として、質的調査としては、限定的な数の学生に対する授業後のフォーカス・グループ・インタビューから授業評価の聴き取りを行うのみであったため、統計的データの解釈の幅の広さを網羅することができていない。また、本論文は、高等教育およびSLにおける実証的な先行研究が少ないことから、試論的な性格のものであり、創造性や批判的思考力に関する広範かつ理論的な先行研究にフィードバックするまでの段階には至っていない。今後は、授業観察や学生のレポートの分析を含め、より包括的かつ精緻に教授法と学修成果を分析するとともに、創造性と批判的思考力の定義や醸成過程に関する理論的な視座を踏まえた考察を得る必要があろう。

注

- 1 この考え自体は新しくないが、こうした狭義の創造性が持つ規範性を明示的に示そうとする傾向が積極的創造性 (Positive creativity) や変革的創造性 (Transformational creativity) (Kaufman & Glăveanu, 2022; Sternberg, 2021)、建設的創造性 (Constructive creativity) (Hui & Lau, 2010) といった創造性概念の広がりに見て取れる。
- 2 サービス活動は、学校やNPOによる放課後学習スペースにおける学習支援、コミュニティが運営する団体のイベントの企画運営、農作業、ホームページ編集、障害者施設における協働作業、市町村の行政機関における活動等、多岐に亘る。
- 3 授業前後の調査と追跡調査を紐づけていたが、すべての質問紙に答えている学生数が統計的分析に堪える数に満たないため、追跡調査の回答は授業前後の回答とは分けて分析した。

引用文献

- Avvisati, F., Jacotin, G., & Vincent-Lancrin, S. (2013). Educating higher education students for innovative economies: What international data tell us. *Tuning Journal for Higher Education*, 1, 223-240.
- Beghetto, R. A., & Anderson, R. C. (2022). Positive creativity is principled creativity. *Education Sciences*, 12(3), 1-14. <https://doi.org/10.3390/educsci12030184>
- 中央教育審議会 (2019). 2040年に向けた高等教育のグランドデザイン(答申) 文部科学省. Retrieved from https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1411360.htm (2023年8月17日)
- Desmet, O. A., & Roberts, A. M. (2022). Teaching for positive and transformational creativity through service learning. *Education Sciences*, 12(4), 234. <https://doi.org/10.3390/educsci12040234>
- Egan, A., Maguire, R., Christophers, L., & Rooney, B. (2017). Developing creativity in higher education for 21st century learners: A protocol for a scoping review. *International Journal of Educational Research*, 82, 21-27. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.12.004>
- Erikson, M. G., & Erikson, M. (2019). Learning outcomes and critical thinking: Good intentions in conflict. *Studies in Higher Education*, 44(12), 2293-2303.
- Eyler, J. & Giles, Jr., D. E. (1999). *Where's the learning in service-learning?* Jossey-Bass Publishers.
- Gan, Z., An, Z., & Liu, F. (2021). Teacher feedback practices, student feedback motivation, and feedback behavior: How are they associated with learning outcomes? *Frontiers in Psychology*, 12, 1-14.
- Hui, A. N. N., & Lau, S. (2010). Formulation of policy and strategy in developing creativity education in four Asian Chinese societies: A policy analysis. *Journal of Creative Behavior*, 44(4), 215-235. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.2010.tb01334.x>
- Kaufman, J. C., & Glăveanu, V. (2022). Positive Creativity in a negative world. *Education Sciences*, 12(3), 1-10. <https://doi.org/10.3390/educsci12030193>
- 楠見孝 (2014). 批判的思考力と大学教育 IDE—現代の高等教育, 560, 23-27.
- 楠見孝・田中優子・田中るみ (2012). 批判的思考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.
- 松本明日香・小川一美 (2018). 専攻学問に対する価値と批判的思考力の関連—質問力, 質問態度, クリティカルシンキング志向性に注目して— 教育心理学研究, 66(1), 28-41.
- Mu, L., & Fonacht, K. (2019). Effective advising: How academic advising influences student learning outcomes in different institutional contexts. *The Review of Higher Education*, 42(4), 1283-1307.
- Nielsen, D., Nititham, D. S., & Polizzi, M. (2022). Interdisciplinary team teaching: Reflections on praxis and pedagogy in an undergraduate classroom. *College Teaching*, 70(2), 219-226.
- 西村幹子 (2023). サービス・ラーニングにおける大学教員の役割 サービス・ラーニング研究シリーズ8, 56-66.
- 布柴達男・藤沼良典・西村幹子 (2023). 高等教育における批判的思考力の醸成とその過程—一般教育「環境研究」の事例— 教育研究, 65, 13-28.
- 恩田彰 (1982). 創造性とはなにか 医学教育, 13(3), 183-186.
- Sternberg, R.J., & T. Lubart (1999) The concept of creativity: Prospects and paradigm. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 3-14). Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2021). Transformational creativity: The link between creativity, wisdom, and the solution of global problems. *Philosophies*, 6 (3), 75.
- 田中優子・楠見孝 (2007) 批判的思考の使用判断に及ぼす目標と文脈の効果 教育心理学研究, 55(4), 514-525.
- Vincent-Lancrin, S. (2018, September 6-7). *OECD Rubrics on creativity and critical thinking* [Paper Presentation]. OECD, Paris.
- Vincent-Lancrin, S., González-Sancho, C., Bouckaert, M., de Luca, F., Fernández-Barrerra, M., Jacotin, G., & Vidal, Q. (2019). Creativity and critical thinking: From concepts to teacher-friendly rubrics. In S. Vincent-Lancrin et al. (Eds.), *Fostering students' creativity and critical thinking: What it means in school* (pp. 45-97). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/39557c9f-en>
- Yonezawa, A. & Nishimura, M. (2016). Revisiting key values, roles, and challenges of liberal arts education in East Asia. In I. Jung, M. Nishimura, & T. Sasao (Eds.) *Liberal arts education and colleges in East Asia: Possibilities and challenges in the global age* (pp. 125-136). Springer.
- 吉田文 (2013). 大学と教養教育—戦後日本における模索 岩波書店.