

一般教養科目「心理学入門」での心理教育実践と効果* —批判的思考・メタ認知に関するフォローアップ調査の結果から—

荒木 史代^{*1}

Implementation and Evaluations of Psychology Education in “Introduction to Psychology” for Freshmen: A Follow-up Study of Students’ Critical Thinking Ability and Meta-Cognition Skills.

Fumiyo ARAKI ^{*1}

^{*1} Organization for Fundamental Education

This study examined implementation and evaluations of psychology education in “Introduction to Psychology” for freshmen. College students had taken lesson in critical thinking and meta-cognition and did worksheets after receiving lectures about them in “Introduction to Psychology” class. Although no significant results have been demonstrated at pre- and post-test for students in the class, the results of the implementing group demonstrated significantly higher level of critical thinking disposition questionnaire than the control group in the follow-up study had about one year after the class had finished. The results showed that this study revealed the beneficial effects of implementing the program for developing critical thinking skills in the class. Moreover it suggested that it is necessary to design and implement the teaching method such as active learning for enhancing students’ critical thinking and meta-cognition skills.

Key Words : 批判的思考, メタ認知, 大学生, 心理教育, フォローアップ調査

1. 緒 言

学校教育の中で、児童、生徒、学生の社会不適応の予防や社会生活を送る上での知識やスキルを教えるアプローチとして心理教育がある（市橋，2000）。心理教育は、学問としての「心理学」教育とは異なり、心理学の理論や研究で得られた知見を教育することで、児童、生徒、学生の問題行動の予防と、適応能力の向上を目的としている（近藤，1994）。大学においても、大学初年次教育やキャリア教育の中で、心理教育が取り入れられ実践されている（楠見ら，2012；中山ら，2010）。

中央教育審議会（2008）答申「学士課程教育の構築に向けて」では、大学教育において育成すべき学士力として「知識・理解」「汎用的技能」「態度・志向性」「総合的な学習経験と創造的思考力」の4つを挙げている。特に、汎用的技能は、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とし、具体的にコミュニケーション・スキル、数量的スキル、情報リテラシー、論理的思考力、問題解決力としている。これらの論理的思考力、問題解決力に関連するスキルや知識として「メタ認知」や「批判的思考」がある。

メタ認知とは、「自分の認知活動に対する認知」のことである（中道，2011）。メタ認知を促進することにより、社会適応力や学習成績、教授スキルを高めたり、障害を補償したりすることが期待でき（三宮，2008）、メタ認知スキルの向上を目指した大学における教育実践が報告されている（瀬田ら，2013；Tuckman，2003）。Tuckman

（2003）は、18回5単位の選択授業のコースにおいて、メタ認知スキルの向上を目的とした授業実践を行い、その結果、実践群の学生の学業成績が有意に向上するといった効果がえられている。また、瀬田ら（2013）の実践では、大学1年生対象の思考スキル育成プログラムを15回前期の授業として開発・実施し、プログラム実践後の課題において、実践群でメタ認知的言及を行った学生が多い傾向にあることを明らかにしている。荒木（2014）では、大学1年生対象の授業「心理学入門」の中に、学生のメタ認知スキルの向上を目的とした授業プログラム

* 原稿受付 2017年2月28日

* 基盤教育機構

E-mail: f-araki@fukui-ut.ac.jp

を組み込む教育実践を行った結果、受講学生の授業実践後のメタ認知測定尺度得点が有意に高くなるという結果が得られた。

批判的思考とは「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で熟慮的思考」「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指向的な思考」であり（楠見，2013），メタ認知と同様に，批判的思考の育成を目的としたプログラムが実践されている（楠見ら，2012；中山ら，2010）。楠見ら（2012）は，論理学，心理学，科学リテラシーの観点から批判的思考に関する題材を扱ったテキストを用いて，討論やワークシートを利用した学習活動を取り入れた13回の授業を実施している。授業実践後に，学生の批判的思考態度，批判的思考能力，批判的学習スキル，メディアリテラシーにおいて得点が向上するという結果が得られている。また，中山ら（2010）は，大学の教育目標の1つの「考える力」にクリティカルシンキング（批判的思考）力を目的とした授業を組み込んだ結果，授業実践後に，学生のコミュニケーションに対する自信が高くなるという効果が得られている。荒木（2016）では，高大接続を目的とした科目において「批判的思考」をテーマとした授業を1回行い，その実施1年後にフォローアップ調査を実施した結果，実践群の批判的思考態度テストの得点が有意に高いという結果が得られた。

そこで本研究では，「メタ認知」「批判的思考」スキルの向上を目標とした内容を取り入れた，授業「心理学入門」での心理教育の実践と効果を検証することを目的とする。特に，効果検証では，授業「心理学入門」受講学生を対象に授業前後と，授業受講後約1年経過した大学2年生対象に質問紙調査を実施した。これらの調査結果から得られた知見と今後の課題について考察することとする。

2. 教育実践

2. 1 授業内容

授業「心理学入門」の各回のテーマ，授業内容，ワークシート内容をTable 1に示す。平成27年度に一般教養講座として開講した「心理学入門」は，大学1年生対象の講義であり，「心理学」初学者対象の入門コースとして位置づけられている。前半の第2～4回の授業では，発達心理学，第5～7回の授業では社会心理学を授業テーマとして取扱い，自分自身の発達や対人関係，男女差など「自己理解」「他者理解」に関連する，学生により身近なテーマと考えられるトピックを選択した。後半の第9～11回の授業では「メタ認知」「批判的思考」の概念が含まれる認知心理学，第12～15回の授業では，コミュニケーションやストレスなど日常生活に即したテーマである「臨床心理学」を取り扱った。

各授業では，授業前半（45～60分）は講義形式で，心理学の理論について，根拠となる心理学実験や研究成果を紹介した。授業後半（30～45分）はワークシートを実施し，前半で説明した心理学の理論の，学生の日常生活への活用，般化を目的とした課題を提示した。特に，メタ認知スキルを育成するために重要とされる「自分の心の動きを日常の中で内省する習慣をつけること（海保，1999）」に着目し，認知心理学や臨床心理学をテーマに選んだ後半回では，具体的場面やストレス状況を想起させ，その時の自分の認知を省みることを繰り返し実施した。例えば，第10回「認知心理学」の「感情」をテーマとした授業では，授業前半で，感情に関する理論や表情認知の実験を説明した後で，ワークシートでは「怒り」に着目し，自分自身が怒りを感じるときの「状況」「感覚」「認知」などを想起させた。同様に，第11回「認知心理学」の「批判的思考」をテーマとした授業では，まず，講義で，批判的思考の定義（楠見，2013）を「何事も無批判に，うのみにして信じ込んでしまうのではなく，問題点を探し出して，批評し，判断すること」とまとめた。その後，同一の情報を複数の情報ソースから情報収集する重要性について，学生の理解を促進することを目的にワークシートを実施した。ワークシートでは，「iPS細胞の臨床研究が承認された」という2014年9月10日付の複数の新聞社（毎日・読売・朝日・福井）の記事を読み，新聞記事に書かれている内容（例 承認組織，理由，承認を受けた病名とその症状，臨床研究の内容など）と情報ソースを回答するものであった。すべてのワークシートで，その回の授業内容や課題活動の内省を促すために，最後に「ふりかえり」コメントを記述することを学生に求めた。

Table1 授業「心理学入門」の各回のテーマと授業内容

回	テーマ	授業内容	ワークシート/レポート内容	効果測定
1	授業ガイダンス			第1回質問紙調査実施
2	発達心理学1「自己について」	講義、エゴグラム（心理検査）実施	「自己分析」 エゴグラムの結果から自己を分析する	
3	発達心理学2「自我の発達」	講義、ビデオ視聴、レポート	「青年期の自我発達」 青年期である自分について考える	
4	発達心理学3「ライフサイクル」	講義、ワークシート	「これまでの自分—私の感情曲線」 自分のライフサイクルをふりかえる	
5	社会心理学1「対人関係」	講義、ワークシート	「対人地図の作成」 自分の対人関係をふりかえる	
6	社会心理学2「男女の違い」	ビデオ視聴、ワークシート	「ビデオ理解」 男女の違いを解説したビデオを理解し、感想をまとめる	
7	社会心理学3「集団と悪」	講義のみ		
8	中間テスト			
9	認知心理学1「認知」	講義、ワークシート	「認知スタイル」 自分の認知スタイルを確認する	
10	認知心理学2「感情」	講義、ワークシート	「アンガーマネジメント」 自分の怒りの状況を理解する	
11	認知心理学3 「社会的問題解決と批判的思考」	講義、ワークシート	ワークシート①「社会的問題解決」 問題解決場面の最善の解決策を考える ワークシート②「社会的問題解決」 同一内容を報道した複数の新聞記事を読みとる	
12	臨床心理学1「コミュニケーション」	講義、ワークシート	「スキルアップ・コミュニケーション」 感情的にならない発話について考える	
13	臨床心理学2「ストレスマネジメント1」	講義、ワークシート	「ストレスマネジメント」 ストレス状況を把握し、対処法を探る	
14	期末テスト			第2回質問紙調査実施
15	臨床心理学3 「ストレスマネジメントとサポート希求」	講義、ストレスチェック	「ストレスチェック」 「授業のふりかえり」	

3. 効果測定

3.1 教養科目「心理学入門」実践前後の効果測定（対象：2015年度1年生）

3.1.1 方法

目的；教養科目「心理学入門」の授業受講者を対象に質問紙調査を実施し、授業を通して、学生の批判的思考力、メタ認知が向上したかどうか検証する。

対象；大学1年生269名。教養科目「心理学入門」は前期2クラス、後期2クラス開講されている。2015年度に「心理学入門」を受講した学生269名を対象として効果測定を行った。

調査時期；実践前（前期）2015年4月下旬，（後期）2015年9月下旬

実践後（前期）2015年7月下旬，（後期）2016年1月下旬

手続き；以下の内容から構成した質問紙調査を実施した。

a. 批判的思考態度テスト（平山・楠見，2004）の短縮版（平山・楠見，2011）

批判的思考の情意的側面を測定するために開発されたテストである。4因子33項目から構成されており、本調査では、4因子18項目の短縮版を使用した。「あてはまる（5点）」から「あてはまらない（1点）」の5段階評定で回答を得た。

b. メタ認知測定尺度（石井，2007）

10項目から構成される尺度である。「とてもよく当てはまる（4点）」から「ほとんどそう思わない（1点）」の4段階評定で回答を得た。

c. ストレスマネジメント自己効力感尺度20項目（ストレスマネジメント教育実践研究会，2002）

20項目から構成される尺度である。「とてもよく当てはまる（4点）」から「ほとんどそう思わない（1点）」の4段階評定で回答を得た。

3.1.2 結果

批判的思考態度テスト、メタ認知測定尺度の実践前、実践後別の平均得点、標準偏差、統計値を Table2 に示す。批判的思考態度テストを先行研究（平山・楠見，2011）と同様に、4 因子「論理的思考への自覚」「探究心」「客観性」「証拠の重視」の別に平均得点を算出した。各因子の平均得点を従属変数とした対応のある t 検定を実施した結果、有意な結果は得られなかった。また、効果量を算出したが、適切な効果量は得られなかった。

Table2 実践前後の批判的思考態度尺度得点の結果

	実践前		実践後		95%CL	$t_{(268)}$	p	α	Cohen's d
	M	SD	M	SD					
批判的思考態度									
論理的思考への自覚	2.85	(.82)	2.88	(.73)	[-0.12,0.06]	0.57	0.57	0.77	0.04
探究心	3.81	(.72)	3.79	(.72)	[-0.05,0.09]	0.44	0.66	0.79	0.03
客観性	3.42	(.66)	3.46	(.68)	[-0.11,0.03]	1.03	0.30	0.75	0.06
証拠の重視	3.58	(.77)	3.60	(.77)	[-0.13,0.08]	0.42	0.68	0.65	0.03
メタ認知尺度	2.92	(.43)	2.91	(.44)	[-0.05,0.07]	0.30	0.76	0.77	0.02

ストレスマネジメント自己効力感尺度の実践前、実践後別の平均得点、標準偏差、統計値を Table3 に示す。各項目の平均得点を従属変数とした対応のある t 検定を実施した結果、項目 9「どんな時も、ユーモアを忘れないでいられる ($t(268)=3.38, p<.01$)」、項目 16「時間を忘れるほど没頭できることがある ($t(268)=3.70, p<.01$)」で有意な結果が得られた。項目 9「どんな時も、ユーモアを忘れないでいることができる」では、実践前より実践後の得点が高く、項目 16「時間を忘れるほど没頭できることがある」では、実践後より実践前の得点が高かった。

Table 3 実践前後のストレスマネジメント自己効力感尺度得点の平均、標準偏差、統計値

項目	実践前		実践後		95%CL	$t_{(268)}$	p	Cohen's d
	M	SD	M	SD				
1 どんなつらい事が発生するか、予測できる	2.82	(.74)	2.86	(.75)	[-0.14 , 0.06]	0.74	0.46	0.05
2 イライラしたときでも、リラックスすることができる	2.76	(.82)	2.77	(.85)	[-0.11 , 0.09]	0.12	0.91	0.01
3 映画や演劇をみて、心から笑ったり泣いたりできる	3.03	(.79)	3.00	(.77)	[-0.06 , 0.11]	0.65	0.52	0.04
4 どんな時でも冷静に判断することができる	2.46	(.68)	2.52	(.69)	[-0.15 , 0.03]	1.31	0.19	0.09
5 つらいことがでも、辛抱できる	2.77	(.65)	2.77	(.72)	[-0.09 , 0.09]	0.00	1.00	0.00
6 物事の悪い面だけでなくよい面に気づくことができる	3.03	(.70)	3.08	(.72)	[-0.42 , 0.08]	1.11	0.27	0.07
7 困ったことがあったら、相談できる人がいる	2.89	(.74)	2.96	(.75)	[-0.15 , 0.03]	1.41	0.16	0.09
8 困難に出会っても、常に積極的にチャレンジできる	2.81	(.73)	2.81	(.72)	[-0.08 , 0.10]	0.17	0.87	0.00
9 どんな時も、ユーモアを忘れないでいられる	2.45	(.76)	2.60	(.74)	[-0.24 , -0.06]	3.38	0.00	0.20
10 怒りで爆発しそうになっても抑えることができる	2.68	(.77)	2.66	(.78)	[-0.08 , 0.11]	0.29	0.77	0.03
11 お茶やコーヒーなどでくつろぐことができる	2.86	(.82)	2.87	(.81)	[-0.11 , 0.09]	0.23	0.82	0.01
12 イライラしたとき、からだを動かして発散できる	2.93	(.77)	2.90	(.76)	[-0.07 , 0.13]	0.61	0.54	0.04
13 むかついて、キレそうになっても辛抱できる	2.91	(.72)	2.86	(.66)	[-0.04 , 0.15]	1.09	0.28	0.07
14 自分をそれなりに評価できる	2.67	(.70)	2.62	(.75)	[-0.04 , 0.14]	1.14	0.26	0.07
15 イヤなことはイヤと正しく主張することができる	2.86	(.74)	2.86	(.73)	[-0.10 , 0.10]	0.00	1.00	0.00
16 時間を忘れるほど没頭できることがある	3.07	(.73)	3.01	(.70)	[0.10 , 0.33]	3.70	0.00	0.08
17 自分の思い通りになることがある	2.91	(.68)	2.85	(.71)	[-0.04 , 0.16]	1.20	0.23	0.09
18 時には人の気持ちをわかってあげることができる	3.04	(.60)	3.02	(.70)	[-0.07 , 0.09]	0.29	0.77	0.03
19 人をひっぱっていける得意なことを持っている	2.47	(.76)	2.55	(.83)	[-0.17 , 0.02]	1.62	0.11	0.10
20 世間の役に立っていると思うことができる	2.57	(.82)	2.56	(.81)	[-0.09 , 0.11]	0.23	0.82	0.01

3.2 フォローアップ調査；実践群と統制群の比較（対象：2016 年度 2 年生）

3.2.1 方法

目的；大学 1 年生対象に実施した授業「心理学入門」の効果を検証することを目的に、授業受講約 1 年後の大学 2 年生対象に質問紙調査を実施し、実践群と統制群とを比較して分析を行う。

対象；大学2年生96名（内，実践群53名，統制群43名）．2年次（2016年）に開講されている教職科目「学校教育相談」履修学生を対象に質問紙調査を実施した．2015年度開講の教養分野の人文社会科目として開講された「心理学入門」を受講した学生（3.1対象学生）を実践群，受講していない学生を統制群として分析を行った．

調査時期；2017年1月

手続き；3.1.1 方法と同様．

3.2.2 結果

批判的思考態度テスト，メタ認知測定尺度10項目を合計し，平均得点を算出し分析を行った．各尺度，因子別の平均値，標準偏差，統計値をTable4に示す．批判的思考態度テストを先行研究（平山・楠見，2011）と同様に，4因子「論理的思考への自覚」「探究心」「客観性」「証拠の重視」の別に平均得点を算出した．各因子の平均得点を従属変数とし，実践群・統制群を独立変数とした一要因分散分析を実施した結果，批判的思考態度テスト「証拠の重視（ $F(1,94)=5.10, p<.05$ ）」にのみで有意な結果が得られた．実践群の得点が，統制群の得点よりも高かった．

Table4 実践群・統制群の批判的思考態度テスト・メタ認知尺度の各因子の平均得点、標準偏差、統計値

	実践群			統制群			$F_{(1,94)}$	p	α	η^2
	M	SD	95%CL	M	SD	95%CL				
批判的思考態度										
論理的思考への自覚	3.10	(.72)	[2.90 , 3.30]	2.90	(.58)	[2.72 , 3.08]	2.14	0.15	0.74	0.02
探究心	4.05	(.77)	[3.84 , 4.26]	3.98	(.63)	[3.78 , 4.17]	0.26	0.61	0.81	0.15
客観性	3.59	(.61)	[3.42 , 3.76]	3.45	(.54)	[3.28 , 3.61]	1.42	0.24	0.61	0.13
証拠の重視	3.58	(.64)	[3.40 , 3.76]	3.29	(.61)	[3.10 , 3.47]	5.10	0.03	0.42	0.15
メタ認知尺度	2.90	(.36)	[2.80 , 3.00]	2.83	(.45)	[2.69 , 2.97]	0.73	0.39	0.76	0.21

ストレスマネジメント自己効力感尺度得点の各項目の平均得点を算出し分析を行った．各項目別の平均値，標準偏差，統計値をTable5に示す．各因子の平均得点を従属変数とし，実践群・統制群を独立変数とした一要因分散分析を実施した結果，項目18「時には人の気持ちをわかってあげることができる（ $F(1,94)=5.00, p<.05$ ）」で有意な結果が，項目7「困ったことがあったら，相談できる人がいる（ $F(1,94)=2.93, p<.10$ ）」，項目20「世間の役に立っていると思うことができる（ $F(1,94)=3.29, p<.10$ ）」で有意な傾向が得られた．すべての項目で，実践群の得点が，統制群の得点よりも高かった．

Table5 実践群・統制群のストレスマネジメント自己効力感尺度得点の平均、標準偏差、統計値

項目	実践群		95%CL	統制群		95%CL	$F_{(1,94)}$	p	η^2
	M	SD		M	SD				
1 どんなつらい事が発生するか、予測できる	3.00	(.71)	[2.81 , 3.19]	3.21	(.89)	[2.94 , 3.48]	1.65	0.20	0.08
2 イライラしたときでも、リラックスすることができる	3.28	(.77)	[3.07 , 3.49]	3.00	(.87)	[2.73 , 3.27]	2.85	0.10	0.03
3 映画や演劇をみて、心から笑ったり泣いたりできる	3.13	(.65)	[2.95 , 3.31]	2.98	(.80)	[2.73 , 3.22]	1.10	0.30	0.03
4 どんな時でも冷静に判断することができる	2.70	(.67)	[2.51 , 2.88]	2.70	(.80)	[2.45 , 2.94]	0.00	1.00	0.02
5 つらいことがでも、辛抱できる	2.77	(.82)	[2.55 , 3.00]	2.93	(.80)	[2.68 , 3.18]	0.88	0.35	0.02
6 物事の悪い面だけでなくよい面に気づくことができる	3.26	(.84)	[3.03 , 3.49]	3.23	(.68)	[3.02 , 3.44]	0.04	0.84	0.04
7 困ったことがあったら、相談できる人がいる	2.83	(.70)	[2.64 , 3.02]	2.57	(.77)	[2.33 , 2.81]	2.93	0.09	0.03
8 困難に出会っても、常に積極的にチャレンジできる	3.17	(.70)	[2.98 , 3.36]	3.19	(.70)	[2.97 , 3.40]	0.01	0.91	0.00
9 どんな時も、ユーモアを忘れないでいられる	2.58	(.77)	[2.37 , 2.80]	2.56	(.83)	[2.30 , 2.81]	0.03	0.87	0.01
10 怒りで爆発しそうになっても抑えることができる	2.38	(.69)	[2.19 , 2.58]	2.26	(.66)	[2.05 , 2.46]	0.86	0.36	0.01
11 お茶やコーヒーなどでくつろぐことができる	2.77	(.67)	[2.59 , 2.96]	2.56	(.70)	[2.34 , 2.77]	2.36	0.13	0.03
12 イライラしたとき、からだを動かして発散できる	2.96	(.59)	[2.80 , 3.12]	2.86	(.71)	[2.64 , 3.08]	0.59	0.44	0.02
13 むかついて、キレそうになっても辛抱できる	3.04	(.55)	[2.89 , 3.19]	2.84	(.69)	[2.63 , 3.05]	2.51	0.12	0.04
14 自分をそれなりに評価できる	2.92	(.52)	[2.78 , 3.07]	2.88	(.77)	[2.64 , 3.12]	0.10	0.75	0.08
15 イヤなことはイヤと正しく主張することができる	3.11	(.51)	[2.97 , 3.25]	2.91	(.75)	[2.68 , 3.14]	2.57	0.11	0.08
16 時間を忘れるほど没頭できることがある	2.91	(.56)	[2.75 , 3.06]	2.77	(.65)	[2.57 , 2.97]	1.25	0.27	0.02
17 自分の思い通りになることがある	3.06	(.60)	[2.89 , 3.22]	3.00	(.69)	[2.79 , 3.21]	0.18	0.67	0.01
18 時には人の気持ちをわかってあげることができる	3.02	(.64)	[2.84 , 3.19]	2.70	(.77)	[2.46 , 2.94]	5.00	0.03	0.07
19 人をひっぱっていきける得意なことを持っている	3.04	(.65)	[2.86 , 3.22]	2.95	(.75)	[2.72 , 3.19]	0.35	0.56	0.03
20 世間の役に立っていると思うことができる	3.23	(.67)	[3.04 , 3.41]	2.98	(.67)	[2.77 , 3.18]	3.29	0.07	0.05

4. 全体考察

本研究では、まず、批判的思考力、メタ認知を授業内容に取り入れた教養科目「心理学入門」の授業実践内容について述べ、次に、大学1年生対象に行った実践前後の効果測定と大学2年生対象に行ったフォローアップ調査における実践群と統制群の効果測定の結果について検討を行った。本研究の結果から、心理教育実践の効果と、特に、批判的思考態度テストの結果の違いについて、以下に考察する。最後に、本研究の今後の課題について述べる。

4.1 授業「心理学入門」における心理教育実践の効果

授業「心理学入門」における心理教育実践の効果測定を、授業実践前後と、授業実施後1年後に実施した、批判的思考態度テスト（平山・楠見，2004）、メタ認知測定尺度（石井，2007）、ストレスマネジメント自己効力感尺度（ストレスマネジメント教育実践研究会，2002）の効果測定の分析結果から、以下の点が明らかとなった。

まず、批判的思考態度テストでは、授業実践前後の質問紙調査の結果、有意な結果が得られず、効果は見られなかった。しかし、授業実施1年後のフォローアップ調査において、1年時に「心理学入門」を履修した学生を実践群、履修しなかった学生を統制群として分析したところ、批判的思考態度テスト「証拠の重視」のみで有意な結果が得られ、実践群の得点が、統制群の得点よりも高かった。これらの結果から、特に「証拠を重視」に関しては受講学生の批判的思考力スキルが向上したといえる。

次に、メタ認知測定尺度では、授業実践前後、またフォローアップ調査においても有意な結果が得られず、授業「心理学入門」が学生のメタ認知スキルの向上に寄与しなかったといえる。今後は、メタ認知スキルが向上するような授業実践の工夫について検討する必要がある。

最後に、ストレスマネジメント自己効力感尺度得点では、授業実践前後では、「どんな時も、ユーモアを忘れないでいられる」の楽観的に物事を捉えることに関する尺度で授業実践後の効果が得られたが、「時間を忘れるほど没頭できることがある」の気分転換や集中力に関連する尺度では授業実践前の得点が高いという結果となってしまった。一方で、フォローアップ調査では、「時には人の気持ちをわかってあげることができる」「困ったことがあったら、相談できる人がいる」「世間の役に立っていると思うことができる」で実践群の得点が高いという結果が得られた。これらの項目は、授業「心理学入門」のテーマ内で取り扱った「自己理解」「他者理解」に関連するものである。特に、「困ったことがあったら、相談できる人がいる」は、第15回の授業で取り扱った「サポート希求（困った時に自分から他者へ支援を求める）」に関連する項目であり、授業内容が学生のストレスマネジメント自己効力感の向上に寄与したと考えられる。

本調査結果から、メタ認知スキルの効果は得られなかったものの、批判的思考スキル、ストレスマネジメントにおいては本心理教育実践の効果が得られたといえる。特に、ストレスマネジメントは、中央教育審議会（2011）「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について（答申）」で、キャリア教育で育成すべき基礎的・汎用的能力の中の自己理解・自己管理能力の要素の一つとして挙げられている。今後も大学生という発達段階に求められる能力・スキルを向上させるための心理教育を企画・実践することが重要であるといえる。

4.2 批判的思考態度テストの結果の違い

同コホートの学生対象に調査時期を変えて質問紙調査を実施したにもかかわらず、本調査結果において、批判的思考態度テストでは、授業実践前後では有意な結果が得られなかったが、フォローアップ調査においては「証拠の重視」因子のみで有意な結果が得られた。これらの結果から、(1) 批判的思考態度テストの因子による結果の違いと、(2) 調査時期による結果の違い、について以下に考察する。

まず、批判的思考態度テストの因子による結果の違いである。批判的思考態度テストの各項目は、4因子「論理的思考への自覚」「探究心」「客観性」「証拠の重視」から構成されている。特に、「証拠の重視」は判断の根拠として、証拠を重視しようとしているかを意味している（平山，楠見 2011）。本実践は、批判的思考をテーマとした授業において、新聞記事を用いて、同一の情報を複数の新聞社の記事から情報収集するというワークシートを実施した。本課題内容が、批判的思考態度テストの4因子のうち、判断の根拠として証拠を重視することに関

連するものであったことから、本調査結果においても「証拠の重視」因子のみで有意な結果が得られたと考えられ、今後は批判的思考の他の因子の向上にも寄与する授業内容、課題の検討が課題である。

次に、授業実践前後、フォローアップ調査時の調査時期による結果の違いについては、以下2つの理由が考えられる。1つ目の理由は、他の授業の影響である。授業実践前後の効果測定は、実践前の調査を第1回目の授業（授業ガイダンス）時に、実践後の調査を第14回目（期末テスト時）に実施している。また、批判的思考をテーマとして取り扱ったのは15回の授業のうち1回のみであった。授業時フォローアップ調査時は、授業実施後1年経過していたために、心理学入門の授業に加え、その後に学生が受講した他の専門教科等の授業の効果が相乗的に寄与した可能性が考えられる。

2つ目の理由は、授業実践の即効性を求めることが難しいことである。批判的思考等の問題解決スキルは即効的なものではなく、数年の縦断的な時間軸で捉えることの重要性も指摘されている（渡辺，2015）。前述した心理教育を目的とした授業実践以外の他の授業の効果など、他の要因の検証も含め、フォローアップ調査を今後も継続していくことで批判的思考スキルに代表される問題解決スキルの効果とその維持について検討したいと考えている。

4.3 今後の課題

今後の課題として、以下の2点が挙げられる。

1つ目の課題は、授業実践上の課題である。

批判的思考やメタ認知は心理学の研究領域であり、心理学教育を通して批判的思考力を育成する実践研究や批判的思考の発達や育成に関わる介入研究が行われてきており（楠見，2015）、テキストや討論、ワークシートを活用するなど、その授業実践において様々な工夫が試みられている（楠見ら，2012；中山ら，2010）。一方で、中央教育審議会（2012）答申「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～」によると、生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材の育成のために、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要であることが指摘されている。本研究の授業実践前後の効果測定では、批判的思考スキル、メタ認知スキルの向上が見られず、効果が得られなかった。特に、メタ認知スキルは、フォローアップ調査結果でも効果が見られず、今後は、学生の批判的思考やメタ認知の向上を目的に、アクティブ・ラーニングを取り入れた授業実践方法の開発が課題である。

2つ目の課題は、大学生対象の心理教育で取り扱うスキル・能力の抽出である。

本研究では、論理的思考力、問題解決力に関連するスキルや知識として「メタ認知」や「批判的思考力」に、また自己理解・自己管理能力に関連する要素として「ストレスマネジメント」に着目し、授業実践を行った。今後、大学教育で育成すべき学士力（中央教育審議会，2008）やキャリア教育で育成すべき基礎的・汎用的能力（中央教育審議会，2011）等の観点から、大学生対象の心理教育で取り扱うべき、「メタ認知」や「批判的思考力」、「ストレスマネジメント」以外のスキル・能力を検討することが今後の課題である。

付 録

本研究は、「福井工業大学における人を対象とする研究倫理審査委員会」において平成28年3月22日付で承認を受けた「授業心理学入門における効果測定－学生のメタ認知・批判的思考力の向上を目指して－」（承認番号 人-2015-6）に基づいて収集したデータを分析し、論文としてまとめたものである。

文 献

荒木史代(2014). 授業「心理学入門」における効果測定－学生は授業を通してメタ認知スキルを向上できたか？－ 福井工業大学研究紀要, 44, 438-446.

荒木史代(2016). 大学生の批判的思考の育成を目的とした心理教育の導入, 福井工業大学研究紀要, 46, 264-271.

- 中央教育審議会(2008). 学士課程教育の構築に向けて(答申) 文部科学省ホームページ 入手先<http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2008/12/26/1217067_001.pdf>, (参照 2017-02-27)
- 中央教育審議会(2011). 今後の学校におけるキャリア教育・職業教育に在り方について(答申) 文部科学省ホームページ <http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2011/02/01/1301878_1_1.pdf>, (参照 2017-02-27)
- 中央教育審議会(2012). 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) 文部科学省ホームページ 入手先<http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2012/10/04/1325048_1.pdf>, (参照 2017-02-27)
- 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, 186-198.
- 平山るみ, 楠見孝 (2011). 批判的思考の測定 楠見孝・子安増生・道田泰司 (編) 批判的思考を育む―学士力と社会人基盤力の基盤形成 (pp. 110-138). 東京: 有斐閣,
- 市橋直哉(2000). 学校における心理教育的アプローチの構造―形式的側面を中心として― 東京大学大学院教育学研究科紀要, 39, 245 - 253.
- 石井佑可子(2007). 「メタ・ソーシャルスキル」測定尺度作成の試み, 京都大学大学院教育学研究科紀要, 53, 286-298.
- 海保博之(1999). 人はなぜ誤るのか―ヒューマン・エラーの光と影. 東京: 福村出版
- 近藤邦夫(1994). 教師と子どもの関係づくり. 東京: 東京大学出版会.
- 楠見 孝(2013). 良き市民のための批判的思考 心理学ワールド, 61, 5-8. 日本心理学会
- 楠見 孝(2015). 心理学と批判的思考 楠見 孝・道田泰司 (編) 批判的思考 21世紀を生きぬくリテラシーの基盤 (pp.18-23). 東京: 新曜社
- 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, 69-82.
- 中道圭人(2011). 「思考」幼児・児童の発達心理学. 京都: ナカニシヤ出版
- 中山留美子・長濱文与・中島 誠・中西良文・南 学(2010). 大学教育目標の達成を目指す全学的初年次教育の導入 京都大学高等教育研究, 16, 37-48.
- 三宮真智子(2008). メタ認知研究の背景と意義三宮真智子 (編) メタ認知―学習力を支える高次認知機能 (pp.1-16). 京都: 北大路書房
- 瀬田和久・崔 亮・池田 満・松田憲幸・岡本真彦(2013). 思考外化と知識共創によるメタ認知スキル育成プログラム―大学初年次生を対象として― 教育システム情報学会誌, 30(1), 77-91.
- ストレスマネジメント教育実践研究会(2002). ストレスマネジメント・テキスト 東京: 東山書房.
- Tuckman, B.W. (2003). The effect of learning and motivation strategies training on colleges students' achievement Journal of college student development, 44, 430-437.
- 渡辺弥生 (2015). 健全な学校風土をめざすユニヴァーサルな学校予防教育:免疫力を高めるソーシャル・スキル・トレーニングとソーシャル・エモーショナル・ラーニング― 教育心理学年報, 54, 126-141.

(平成 29 年 3 月 31 日受理)