

【学術論文】

学士課程教養科目において『これからの正義の話をしよう』を
テキストに選んだ看護大学生の学びの意味
—学生へのグループインタビューから 第1報—

A Study of an Undergraduate Course in Liberal Arts for Nursing Students:
Group Interviews with Nursing Students
Who Chose *Justice* as Their Textbook

平上久美子, 鈴木啓子, 大城凌子, 永田美和子, 伊礼優

要旨

名桜大学人間健康学部看護学科の教養科目では批判的思考の育成のために、少人数ゼミの学生が担当教員とともに、自分たちで決めた文献の抄読に取り組む。本研究では学生の学びの意味を明らかにし、効果的な学習支援を考察することを目的とした。

『これからの正義の話をしよう』をテキストに選んだ3ゼミ学生18名のうち研究協力の同意の得られた学生に対して、2回に分けてグループインタビューを行い、「教養演習での取り組みは、自分たちにとってどんな意味があったか」について語り合ってもらった。本研究では第1回目の約2時間半のインタビューにおける7人の語りをデータとして、学生の学びに関する記述に着目し、質的統合法(KJ法)を用いて分析した。倫理的配慮として、匿名性とプライバシーの保護を口頭で説明し、同意書で了解を得た。また研究の同意は、成績評価終了後に行った。

分析の結果、【テキストから押し寄せる不安】、【ゼミ内外に紡ぎ出されるつながり】、【ゼミでの怒涛の感情体験】、【賛否の明確化と自他理解による追究への進展】、【学生を巻き込み無限大の希求に応えうるテキスト】、【社会と時代をよむ批判的な視座】が構成要素として抽出され、テキストの選定が学習過程や成果に影響することが示唆された。

キーワード: 教養科目, 学士課程, 看護学生, 学びの意味, 『これからの正義の話をしよう』

I はじめに

看護職に必要な能力として、高度なコミュニケーション能力や主体的に学ぶ能力、創

造的・批判的思考力，協働と連携の能力，生涯にわたり学ぶ能力などが示唆され（厚生労働省 2008，文部科学省 2011），基礎学力や専門知識をうまく活用するための社会人基礎力（経済産業省）の育成が求められている。

しかし，最近の大学生の傾向として，周囲との関係性の中で揺らぎやすく（服部 2004，舟島 2005），コミュニケーションの苦手さや人間関係の希薄さ（白井 2006），楽しさは求めるが友人や自己の内面に踏み込まないこと（岡田 1993，廣實 2002），形式的・表面的な対人関係では困難を感じないが，関係が深まると不安を生じること（伊藤 2008，石原 2009），さらに，大学生の学習意欲の低下（溝上 1996）だけでなく，現代青少年は試行錯誤に取り組む意欲が減退していること（文部科学省 2007）などが報告されている。

つまり学士課程における看護教育のあり方と大学生の現状には大きなずれがあり，各大学の状況に合った創造的取り組みが期待されている。

名桜大学人間健康学部看護学科では，開設当初よりほぼ全教員が初年次教育としての教養演習に関わり（大城ら 2009），批判的思考能力や自己教育力の育成を目指して，チュートリアル制で教養演習に取り組んでいる。1年次の教養演習では，大学で学ぶスキルの獲得を目指し，ゼミごとに担当地域をもつプロジェクト学習に取り組むなど，全国的に少ない取り組みもしてきている。さらに2年次では批判的思考態度や批判的思考力の育成に重点を置き，学生が担当教員とともに決めた文献の抄読を中心に取り組み，ゼミでのディスカッションを繰り返し，その学習成果を発表するとともに，ポートフォリオに整理して学習を終える。それらの学習成果に対するこれまでの研究では，自己教育力（徳田ら 2009）や批判的思考能力（金城ら 2009），批判的思考態度（鈴木ら 2011）が育成されていることが示唆されている。

そこで本研究では，2年次の教養演習に焦点を当て，そのテキストとして，時代を超えた哲学や政治学などを基盤に書かれた『これからの正義の話をしよう』を選定した学生たちへのグループインタビューから，学生にとっての学習の意味をその体験から抽出し，効果的教養演習のあり方を検討する基礎資料とすることを目的とする。

II 研究目的

マイケル・サンデル氏の『これからの正義の話をしよう』を2年次の教養演習のテキストに選定した3ゼミの学生にグループインタビューを行い，学生の学習の意味を抽出することを目的とする。この結果を効果的教養演習のあり方を検討する基礎資料とする。

Ⅲ 研究方法

1 研究デザイン

質的記述的研究である。

2 対象とデータ収集

対象は、名桜大学人間健康学部看護学科の学生で、教養演習ⅢもしくはⅣのテキストにマイケル・サンデル氏の『これからの正義の話をしよう』を選択した3ゼミの学生である。3ゼミのうち、2ゼミは年間を通してこのテキストを選定して1冊すべてを抄読し、1ゼミは前期の教養演習Ⅲでは別のテキストを選定し、後期の教養演習Ⅳでこのテキストを選定し、テーマを絞って演習に取り組んでいた。

教養演習Ⅳを終了し成績評価も終わった時点で、この3ゼミ18名のうち研究協力に同意の得られた学生に対して、「このテキストを使って教養演習に取り組んできたことは、自分たちにとってどんな意味があったか、本音はどうか」、「教養演習自体をどう考えるか」などを率直に忌憚なく語り合う合同ゼミ形式のグループインタビューを2回持ち、全員の了解を得てICレコーダーに録音し、これを逐語化したものを分析対象のデータとした。話し合いには、各ゼミを担当した教員も可能な限り入ったが、ゼミのディスカッションは学生の語りを尊重した。なお、本研究では第1回目の約2時間半のインタビューにおける7名の語りをデータとした。

3 分析方法

質的統合法(KJ法)(山浦 2012)を用いて分析した。データの中から、学生の学びに関する記述に着目して、研究目的に沿って、文脈を考慮しながら、一枚のラベルにひとつの志として一意味単位になるように記述し、元ラベルを作成した。ラベルを類似性で集め表札をつけて命名する作業を繰り返し、最終段階では、学生の学びを抽象化したシンボルマークをつけ、図解を作成した。分析段階では質的統合法(KJ法)の専門家からスーパーバイスを受け、さらに研究者間で検討を繰り返し、最も妥当と判断したものを結果とした。

4 倫理的配慮

本授業および成績評価が終了後、研究の主旨、目的、参加への自由意思の保障、拒否しても不利益を被ることがないこと、さらに研究協力の有無が現在も将来も成績評価に関係

しないことを、研究協力依頼書を用いて文書と口頭で説明し、研究協力への同意を書面への署名により得た。またこの研究への協力は本授業以外の成績等にも何ら影響することはないことを丁寧に説明し、保障した。

Ⅲ 2年次における教養演習授業の概要

1 カリキュラムにおける教養演習の位置づけ

表1に教養演習全体の概要をまとめる。本学では1年次の教養演習に続いて、2年次前期の教養演習Ⅱでは、学生間および学生・教員間の円滑な人間関係を培うとともに、大学で学ぶための基本的な知識と技術を身につけるため、そして看護キャリア開発を進めるために必要とされる能力である協働探求力、自己教育力、自己評価力の基盤を育てるために、ゼミ（5～6名）ごとに選定したテキストを抄読し、批判的思考能力を育成することを目的に演習に取り組む。

表1 教養演習Ⅰ～Ⅳの概要

学年・学期	科目名	単位	到達目標
1年次前期	教養演習Ⅰ	1	大学における学習法が理解でき、実践できる。 仲間、先輩、教職員との積極的な交流ができる。 大学での自己の目標を設定し、その達成に向けた取り組みが開始できる。
1年次後期	教養演習Ⅱ	1	1年次に大学で学ぶために必要とされる知識やスキルを身につける。 文献検索方法、文献の読み方、レポートの作成、プレゼンテーションの方法について修得することができる。
2年次前期	教養演習Ⅲ	1	2年次に大学で学ぶために必要とされる知識やスキルを身につけることができる。 文献を詳読し、資料にまとめ発表し、批判的に検討し、さらに内容を深く吟味する方法について修得することができる。
2年次後期	教養演習Ⅳ	1	2年次に大学で学ぶために必要とされる知識やスキルを身につける。 文献を詳読し、資料にまとめ発表し、批判的に検討し、さらに内容を深く吟味する方法について修得することができる。

2 2年次における教養演習Ⅲ・Ⅳの実際

表2に教養演習Ⅲ・Ⅳの実際をまとめる。教養演習Ⅲでは、文献を抄読し、資料にまとめ発表し、批判的に検討し、さらに内容を深く吟味する方法について修得することができる。さらに教養演習Ⅳでは、文献を抄読するにあたって、文献や資料、書籍等を使い、根拠を持って批判的に検討し、さらに内容を深く吟味することに取り組み、最後にゼミごとでまとめたものを全体発表会でプレゼンテーションする。

表 2 実際の教養演習Ⅲ・Ⅳの展開(鈴木ら(2012)の資料より一部編集して引用)

	授業コマ数	(個人学習) 授業スタイル	学生の取り組み	具体的な内容
準備段階	1回	全体	全体ガイダンスへの参加	各ゼミ合同の全体コースガイダンス(本授業の目的・目標・シラバス・評価・課題等)を受ける。
	2回	ゼミワーク	抄読用テキストの決定	各ゼミ毎に抄読用テキストを選定する。学生個々に推薦するテキストを持ち寄り, その理由や意義について発表し, ディスカッションし, 最終的にテキストの選定を行なう。
			演習ゼミ運営・計画の立案・決定	演習ゼミが自分達にとって意味ある授業になるように, どのように運営していくとよいのか, どのような役割があるとよいのか, ゼミ授業での学びを深めるための工夫やできることは何かについて討論し, 運営方法を明確化し, 役割分担をし, 演習ゼミ計画を立案する。
	—	ゼミ・個人	テキストの購入・取り寄せ	入手方法などもゼミで検討し手に入れる。
—	個人学習	読み込み・事前学習	各自で選定したテキストを, 熟読し, 要約しておく。	
ゼミ学習段階	—	個人学習	ゼミメンバーへのディスカッションテーマの配布・テーマについての事前学習	<ul style="list-style-type: none"> ・プレゼンテーション担当学生は, ディスカッションのテーマとその理由を記載した討議用レジュメを事前に用意しメンバーに配布。 ・他の学生はその資料を熟読し, テーマに関する自分の意見や疑問などの考察をまとめレジュメとして用意しておく。
	3回～8回	ゼミワーク	ゼミへの参加・テーマについてのディスカッション	<ul style="list-style-type: none"> ・プレゼンテーション担当以外のメンバーは各自の資料を配布する。 ・事前に役割は明確になっているので, 司会者, 書記, タイムキーパーのもとでプレゼンテーション担当学生が発表し, それ以外のメンバーは各自の意見を発表し, ディスカッションに入っていく。 ・終了 5 分前に今日のゼミでの学びをカードに記載し, 今日のゼミに参加しての感想を皆で共有して, 終了する。
	—	個人学習	ゼミ終了後の事後学習	<ul style="list-style-type: none"> ・各自今回のゼミに参加しての学びをレポートにまとめる。 ・書記は今回のゼミのまとめを皆の書いたカードを活用して行い, まとめを作成し, ゼミメンバーに配布する。
振り返り段階	—	個人学習	ゼミを通しての学びの振り返り・評価	<ul style="list-style-type: none"> ・教養演習ゼミを振り返り, 学びの整理, ゼミメンバーへの他者評価, などしておく。
	9回	ゼミワーク	各自の学びの共有・他者評価を受けての自己評価の共有	<ul style="list-style-type: none"> ・教養演習ゼミを振り返り, 学びの発表とディスカッション ・他者評価を受けての自己評価についてディスカッション ・本日の演習授業を振り返っての感想を共有 など

3 『これからの「正義」の話をしよう いまを生き延びるための哲学』(Michael J. Sandel/鬼澤訳 2010) について

ハーバード大学教授であるマイケル・サンデル氏が, 同大学で担当する学部科目の「Justice」をもとに書かれた書籍である。同講義は, ハーバード大学開学以来の履修者数を記録し, 同大は初めて講義を一般公開することを決定し, その模様はアメリカの公共放

送 (PBS) で放送されたのち、日本でも NHK 教育テレビで「ハーバード白熱教室」として放送されるなど、世界各国で話題になるとともに、世界各国の学生同士のディスカッションも実現し、これもテレビ放映されている。

本書では、金融危機、経済格差、テロ、戦後補償などの正解のない現代の世界にわたる難題 (表 3 参照) について、アリストテレス、ロック、カント、ベンサム、ミル、ロールズなどの哲学者らの考えを用いて批判的に検討しながら、現代社会に生きる私たちはどうあるべきかを考えさせられるものである。これらは「正義」をめぐる哲学・倫理の問題として、「1人を殺せば5人が助かる状況があったとしたら、あなたはその1人を殺すべきか」などの分かりやすい事例を提示しながら書かれており、学生たちはある時は提示された事例で、ある時は身近で起こっている状況に置き換えながら、まさに白熱した討議を行っていた。

表 3 テキストの内容と各章のキーワード

テキストの章	キーワード
第 1 章 正しいことをする	ベンサム；功利主義
第 2 章 最大幸福原理—功利主義	ミル；功利主義
第 3 章 私は私のものか？ —リバタリアニズム(自由至上主義)	ノージック；リバタリアニズム
第 4 章 雇われ助っ人—市場と倫理	ロック；リバタリアニズム
第 5 章 重要なのは動機—イマヌエル・カント	カント；道徳形而上学
第 6 章 平等をめぐる議論—ジョン・ロールズ	ロールズ；正義論
第 7 章 アファーマティブ・アクションをめぐる論争	アリストテレス；正義論
第 8 章 誰が何に値するか?—アリストテレス	アリストテレス；正義論
第 9 章 たがいに負うものは何か?—忠誠のジレンマ	サンデル；コミュニタリアニズム
第 10 章 正義と共通善	サンデル；コミュニタリアニズム

IV 結果

対象者は 3 ゼミから参加した 7 名であり、その語りのデータから 93 枚のラベルが抽出された。これらを分析した結果、6 つのシンボルマークで示される要素が抽出され、図解が作成された (図 1 参照)。なお【 】はシンボルマーク、《 》は最終要素、〈 〉は最終要素に含まれる要素、「 」は元ラベルに対応している。

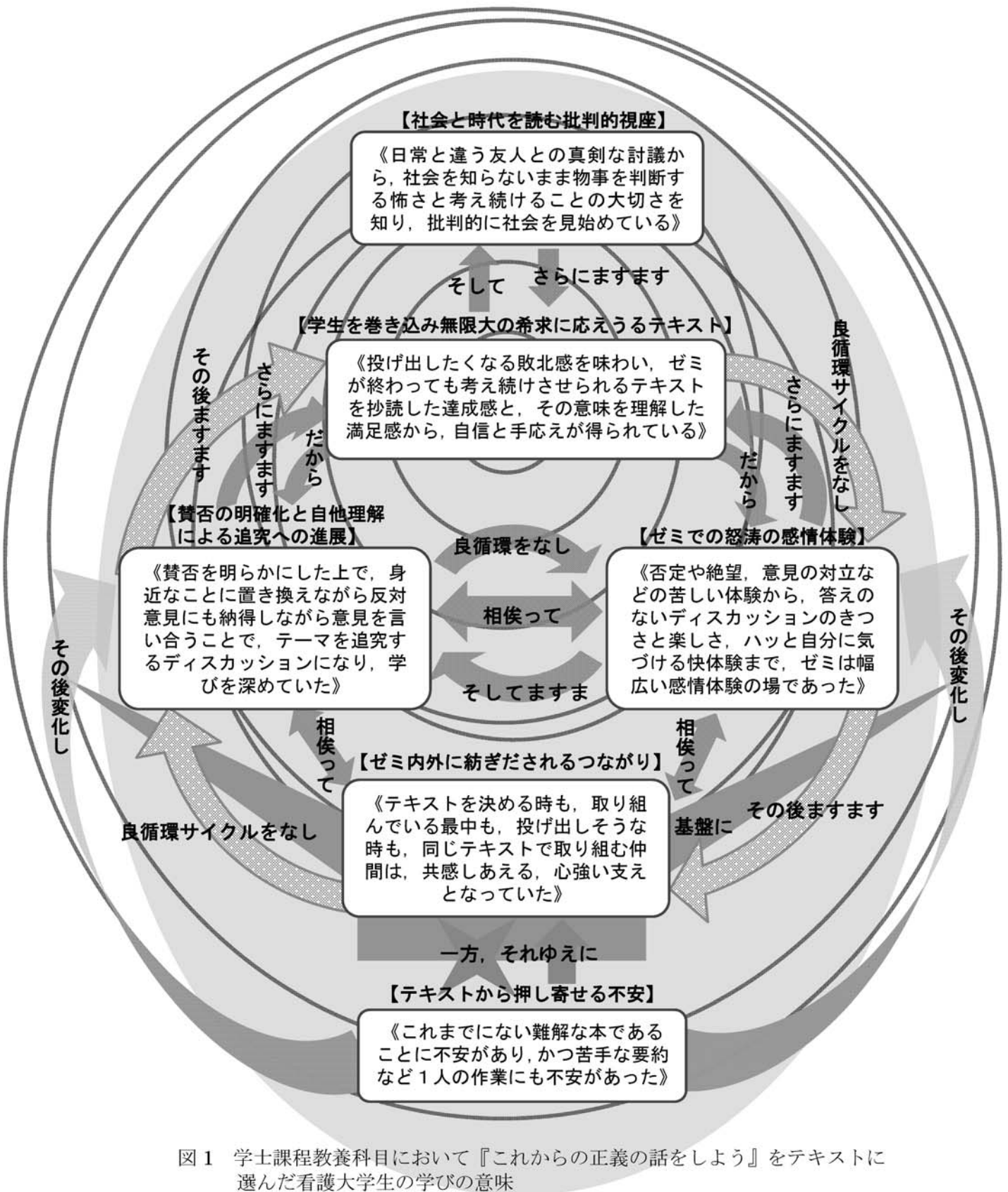


図1 学士課程教養科目において『これからの正義の話をしよう』をテキストに選んだ看護大学生の学びの意味

1 教養科目において『これからの正義の話をしよう』をテキストに選んだ看護大学生の学び

学生たちは当初、これまでに体験したことのない内容の難解さや1人でゼミレジュメの準備をすることに、先行きの見えなくなるような【テキストから押し寄せる不安】を抱いていた。しかしこの不安ゆえに、同じ思いを共有できる仲間がゼミ内だけでなく、ゼミ外にいることに気づき、同じテキストで取り組んでいく同志として【ゼミ内外に紡ぎだされるつながり】が広がっていく。ゼミ内外の同志がいたからこそ、個々が自分の学習責任を引き受けながらゼミへの参画ができ、仲間とともに難解なテーマをディスカッションすることによる【ゼミでの怒涛の感情体験】が巻き起こり、【賛否の明確化と自他理解による追究への進展】へと発展していた。この2つの要素は相まって学習における良循環をなし、当初の不安を抱かせたテキストは【学生を巻き込み無限大の希求に応えうるテキスト】へと意味を変えてゆく。テキストを基にしたゼミでのテーマにのめり込むほどにテキストにある世界的難問の探究が深まり、仲間と取り組む学習過程全体が良循環をなしていた。その結果、当初の不安は仲間と抄読しきった効力感や達成感に変化し、この学習過程を辿った自信になり、学生たちは結果的に【社会と時代を読む批判的視座】をもつようになり、この視座がゼミディスカッションにフィードバックされていた。

2 6つのシンボルマークについて

以下に、各シンボルマークの内容についての説明を示す。

1) 【テキストから押し寄せる不安】

これは、「...後期だけでこの本理解するのはちょっとできるかなあ、ってとにかく不安でいっぱいでした」など、《これまでにない難解な本であることに不安があり、かつ苦手な要約など1人の作業にも不安があった》体験である。テキストの内容の理解やゼミ用レジュメ作成を、これまでの自分の力でやれるのかが予測できない、先行きの見えない不安である。これは選定したテキストによって湧き起こる感情であり、授業開始当初からこのテキストの影響が大きかったことをあらわしている。

2) 【ゼミ内外に紡ぎだされるつながり】

これは、《テキストを決める時も、取り組んでいる最中も、投げ出しそうな時も、同じテキストで取り組む仲間は、共感しあえる、心強い支えとなっていた》体験であり、前期で選択したテキストとの違いや、読んだだけでは理解できない無力感や焦りなどの学習過程

における苦しさを共有しあえる、同じテキストで取り組むものにしか共有しあえない同志意識が基盤となっている。「...ここだけの話、前期だけで（この本は）終わろうっていう、話してたんですよ、もういいよって」という話になった時も、担当教員ではなく仲間で話し合い、「でも、がらって（ゼミの思いが変わって）、最後まで通して意味があるっていうのを、みんな（話して）、ああ、じゃあ頑張ろうってなって、後期までやった」というエピソードがあった。これは学生にとって抄読が困難であったことを表しており、これに対して、やり抜くことを自分たちで決めた主体性が発揮されたことがわかる。そして最後まで抄読したことについて、「みんなで読んでも理解できないから、レベルがすごく高くて、みんなで読んだ感じがした」という、仲間がいたからこそやり通せた集団の効力感を実感している。「苦しさわかるから...おんなじ本で、ヤバイよね、むずいよねって共感できる...一気に親近感が（沸く）」、「これ（同じ本で演習を）やってるゼミが自分たちだけじゃないのって心強かった」などの思いが広がって、お互いを支え合う学習継続の根底となるつながりが形成されていた。さらに当初の不安や苦しさを吐露しあえた関係が、思いや意見を言い合えるゼミでの相互作用関係に移行していた。

3) 【賛否の明確化と自他理解による追究への進展】

これは《賛否を明らかにした上で、身近なことに置き換えながら反対意見にも納得しながら意見を言い合うことで、テーマを追究するディスカッションになり、学びを深めていた》体験であった。「アファーマティブアクションとか遠い（問題）、自分たちには関係ないって思ったけど、身近な例出されて、（最初は）断固反対、みたいな感じで言えてたんですけど（言い切れなくなった）」など〈テーマを身近な事例に置き換えることで現実的なディスカッションとなり、様々な立場からの意見に揺らぎ、答えの出ない本質を追究する体験をしていた〉り、「最初に賛成か反対かを白板に書いたさ。...自分の考えどっちなんだってわかりやすかった。この人、賛成派なんだって、聞きやすかった。人がしゃべってるときも、賛成か反対かって分からなくなるけど、書いてたら、あ、この人賛成って、今こんな感じで賛成派も意見を言ってるんだって...やりやすかった」など、〈教員の指摘やテキスト、ゼミの持ち方などで立場（賛否）を明確にしやすく、反対意見も納得できるように聞いて意見を言えるようになると、ディスカッションが深まり学びが増えていた〉。

4) 【ゼミでの怒涛の感情体験】

これは《否定や絶望、意見の対立などの苦しい体験から、答えのないディスカッションのきつさと楽しさ、ハッと自分に気づける快体験まで、ゼミは幅広い感情体験の場であっ

た》という体験である。〈自信がなく意見が言えなかったり、否定されたり、ぶつかり合っても分かり合えず絶望したり、1人対5人に分かれたり、苦しい体験をしている〉ことや〈意見が違ってムカツとならず、ハッとさせられ暴走を止められることや、無意識の行動に気づき自分を知ったことなどが楽しかった〉ことなど、結果的に学生たちにとって〈答えのないゼミディスカッションはきつくもあつたが楽しくもあつた〉ことが分かった。「(ゼミディスカッションで) すごいぶつかり合いするんで、リバタリアンのときとか、すごかったんですよ。(〇〇さんの意見は) 絶対理解できなくて...もう疲れちゃって...だめだ、分かりあえないと思ってた」、**「ディスカッションやって、自分の考えとか考察を書いているときに、自分がわかったっていうか...身近な例として考えてるうちに、自分はこんな無意識の行動してるんだって自分を知るきっかけになり、それが楽しかった」**など、学生が本気で討議した結果抱いた苦しさやしんどさ、楽しさなど、ゼミディスカッションが深まる背景に学生の強い感情体験がある。この体験が「...人の話を聞くっていうスキルを身につけたんですよ...聞いて流すんじゃなくて、なるほどねーって、意見から考えるようになりだしたなあと思う」など、仲間と多面的にディスカッションすることを可能にしていた。また、「(ゼミの準備では) 始終イライラしてたんだけど... (書いていることは) 当たり前だろ、とか」など、テキストから喚起される感情体験もあり、この体験が学生の能動性を引出し、ゼミにコミットメントさせる要因となっていたといえる。

5) 【学生を巻き込み無限大の希求に応えうるテキスト】

先行研究にはない、教養演習で選択するテキストの意味が抽出されたものであり、《投げ出したくなる敗北感を味わい、ゼミが終わっても考え続けさせられるテキストを抄読した達成感と、その意味を理解した満足感から、自信と手応えが得られている》体験である。多くの学習者の探究心に応える可能性をもつ、答えのないテキストに、学生たちは、〈登場する学者たちに翻弄され、苦しみ、サンデル氏に敗北を感じ、ゼミ終了後まで悩まされても、面白さも感じ、1人では絶対読まない、著名な本をゼミで抄読したことに大きな達成感と自信を感じて〉いたり、〈自分たちで決めた本の難解さに、やる気も失せ、途中でやめようと思っただが、教養演習のテキストに選んだ適切さをみずからの成長から実感し満足感と手応えを得て〉いた。「世界が終わる日... (といわれてた) 次の日くらい、ディスカッション。...何か楽しいことしなきゃ、とかみんな言ってるけど、もう何も思わなかった、カントだけ、ひたすら。地震とかどうでもいい、カントやるから、発表するとかって思った」など、友人関係が大きな意味をもつ、思春期青年期の発達段階にある学生たちが、周

りとのつながりを一時断つほどテキストに巻き込まれるのは驚くべきことである。

6) 【社会と時代を読む批判的視座】

これは《日常と違う友人との真剣な討議から、社会を知らないまま物事を判断する怖さと考え続けることの大切さを知り、批判的に社会を見始めている》体験である。学生たちは演習が進むにつれて、〈途中でこの本はわかる本でも答えのある本でもなく、考え続ける本であり、考え続けることが大事だということに気づき、次第に当初の苦しきから解放されていた。また、「(ゼミは)楽しかったっていうか、普段学生生活でこういう難しい話したら、なんか疲れる〜とか言って、話しなさそうな感じがするんで、やっぱこういう風に機会があって、ほかの人と真剣に話できるのはいい機会だなあって思いました」など、〈日常の友人関係では考えること自体がめんどくて、人に合わせたり、話したくても難しい話は疲れると思われ話せないけど、人と真剣に話せるこの機会は良いと考え、いつもと違う取り組みをしている〉、関係が深まることが苦手だと報告されている現代の大学生像とは違う一面も抽出された。さらに相互交流のゼミディスカッションの中で自分たちの現状を捉え、〈社会を知らない自分が答えを出す怖さを認識し、時代に合わせて考え、判断を変えていく必要性を感じ、現実社会を批判的に見始める〉ことに発展していた。

V 考察

1 教養科目における大学生の学びについて

本研究で明らかになった学生の学びは、金城ら(2009)の述べる批判的思考能力の育成過程の要素を含んでいることから、先行研究同様、批判的思考能力が育成される学習過程であったことがわかる。同報告の「疑問を持つこと、表出すること、聴くこと」は【賛否の明確化と自我理解による追究への進展】、【ゼミでの怒涛の感情体験】に集約されており、「解決すること」は【学生を巻き込み無限大の希求に応えうるテキスト】に含まれていた。

また、批判的思考は態度と能力(知識と技術)の要素が含まれているとされ、その中でも能力を触発する態度が重要であり(道田 2001)、これがないと批判的思考能力は役に立たないとされている(E.B.Zechmeister 1992)。この批判的思考態度について、鈴木ら(2012)は、楠見(2005)や常盤ら(2010)の研究結果に照らし合わせながら、本学の教養演習において育成されていることを示唆している(表4参照)。このことは本研究結果でも同様であることがうかがわれる。本研究と同じ、本学の2年次学生の教養演習を対象にした、鈴木らの研究結果と比較したところ、以下のことが示唆された。【常に論点を意

識する】、【多面的に考える】は〈テーマを身近な事例に置き換えることで現実的なディスカッションとなり、様々な立場からの意見に揺らぎ、答えの出ない本質を追究する体験をしていた〉、〈社会を知らない自分が答えを出す怖さを認識し、時代に合わせて考え、判断を変えていく必要性を感じ、現実社会を批判的に見始めている〉にあたり、論点を身近な事例に置き換えることで、本質を追究しやすくなったり、様々な意見に揺らされ多面的に考えざるをえない状況が起き、次第に時代に合わせて判断を変えていく必要性を感じ取っていた。また【論理的な思考を展開するために根拠を明確化する】は、〈登場する学者たちに翻弄され、苦しみ、サンデル氏に敗北を感じ、ゼミ終了後まで悩まされても、面白さも感じ、1人では絶対読まない、著名な本をゼミで抄読したことに大きな達成感と自信を感じている〉に含まれ、哲学者を論破できずに翻弄されてはいるが、文献を使い、各自の立場を明確に準備してゼミに臨んでいたことがわかる。そして【答えのない問題について考え続ける】は、〈日常の友人関係では考えること自体がめんどくさくて、人に合わせたり、話したくても難しい話は疲れると思われ話せないけど、人と真剣に話せるこの機会は良いと考え、いつもと違う取り組みをしている〉、〈途中でこの本はわかる本でも答えのある本で

表 4 批判的思考態度に関する先行研究との比較(鈴木ら(2012)の資料より一部編集して引用)

楠見(2005)	常盤ら(2010)	鈴木ら(2012)	本研究(2013)
【論理的思考への自覚】 自分自身の論理的な思考力について自覚しているか	【論理的思考への自信】 論理的思考の自覚や自信	【常に論点を意識する】	〈テーマを身近な事例に置き換えることで現実的なディスカッションとなり、様々な立場からの意見に揺らぎ、答えの出ない本質を追究する体験をしていた〉
【客観性】 主観にとられず客観的にものごとをみようとしているか	【懐疑的態度】 鵜呑みにせず冷静で客観的な態度	【多面的に考える】	〈社会を知らない自分が答えを出す怖さを認識し、時代に合わせて考え、判断を変えていく必要性を感じ、現実社会を批判的に見始めている〉
【証拠の重視】 証拠に基づいた判断を行なおうとしているか		【論理的な思考を展開するために根拠を明確化する】	〈登場する学者たちに翻弄され、苦しみ、サンデル氏に敗北を感じ、ゼミ終了後まで悩まされても、面白さも感じ、1人では絶対読まない、著名な本をゼミで抄読したことに大きな達成感と自信を感じている〉
【探究心】 さまざまな情報や知識を求めようとしているか	【探究心】 知的的好奇心・探究する態度	【答のない問題について考え続ける】	〈日常の友人関係では考えること自体がめんどくさいから、人に合わせたり、話したくても難しい話は疲れると思われ話せないけど、人と真剣に話せるこの機会は良いと考え、いつもと違う取り組みをしている〉〈途中でこの本はわかる本でも答えのある本でもなく、考え続ける本であり、考え続けることが大事だということに気づいた〉
	【根気強さ】 忍耐強く問題に取り組む姿勢		
	【協同的態度】 他者を含めた関係性の上に生じる態度	【自分と他者との意見の相違を大事にする】	〈教員の指摘やテキスト、ゼミの持ち方などで立場(賛否)を明確にしやすく、反対意見も納得できるように聞いて意見を言うようになると、ディスカッションが深まり学びが増えていた〉

もなく、考え続ける本であり、考え続けることが大事だということに気づいた)にあたり、日常では行わない友人との討議を望んでことや、答えを出すことよりも考え続ける大切さに気づき、探究を楽しめるようになっていたことがわかった。最後に【自分と他者との意見の相違を大事にする】であるが、これは(教員の指摘やテキスト、ゼミの持ち方などで立場(賛否)を明確にしやすく、反対意見も納得できるように聞いて意見を言うようになると、ディスカッションが深まり学びが増えていた)にあたり、自分と違う意見にこそ新たな発見があることなどに気づき、多面的に考える重要性が示唆されていた。

先行研究では学生のレポートや担当教員の指導記録などを分析対象にしていたのに対して、本研究では科目の学習目標などにとらわれず、教養演習での取り組みを振り返る合同ゼミでの学生の語りを分析対象としたことで、先行研究では抽出されにくかった学生の思いや事象が6つの要素の中で明らかになっている。

【テキストから押し寄せる不安】では、既読の学生はいなかったものの、テキストは世界的ベストセラーであり、国内外でテレビ放映されていたこと、もともなったのはハーバード大学での講義であること等から、選定前からの思いやイメージから不安が喚起されたことも考えられる。しかし、大きかった不安が、自信や達成感へと変化したと考えられる。

【ゼミ内外に紡ぎだされるつながり】においては、ゼミレジュメ作成段階から内容の難解さに行き詰まり感などの感情体験を喚起させられたもの同士で派生しはじめたつながりが学習過程全般に影響を及ぼしていたことがわかった。当初からお互いに感情を吐き出しあい共有していたことが、ゼミでも各自の見解や思いを述べ合い、難解な内容を共有することにつながり、テーマを追究する状況が起こっていた。この過程が、自然と自分と仲間の理解を深め、その繰り返しがディスカッションを深めていた。繰り返す中には《否定や絶望、意見の対立などの苦しい体験から、答えのないディスカッションのきつさと楽しさ、ハッと自分に気づける快体験...》があり、ゼミディスカッションが深まることで自然にテーマの理解が進む【ゼミでの怒涛の感情体験】が、次第に学生に答えの出ないディスカッションを楽しいと感じさせるようになっていた。この状況は、学習仲間がお互いに尊敬し信頼しあう中で、個人と集団が学習に対する責任をもって積極的相互作用を繰り返す、支持的風土(安永 2010)が形成されていたといえる。この風土では多様で異なる意見が認められ、失敗が許されるので、更にディスカッションを深める循環を生み、快体験の場になったと考えられる。また、これらの集団の効力感の実感は、学士課程において習得すべきとされる(文部科学省 2011)、他者との協働や連携に対するポジティブな経験であり、

今後の他者との協同や連携に影響するものと考えられる。安永（2010）はこの集団の効力感について、仲間に対する信頼感を増し、学び合いは更に展開すると述べている。

【ゼミでの怒涛の感情体験】では、ゼミディスカッションが深まる背景に、本気で討議する学生の強い感情体験がある。専門職として、これまで以上に高度なコミュニケーション能力の習得を指摘されている学士課程の学生であるが（文部科学省 2011）、実際はコミュニケーションが苦手で、対人関係の希薄さが指摘されており、学習におけるこの体験は意味のあるものといえる。ただし、教員主導の授業スタイルでは学生が能動的に協同学習をすることはできないため、鈴木ら（2009）も指摘しているように教員がどのような役割をとったのが、ゼミのあり様に影響したことが予測される。しかし、本研究ではこの点は明らかになっておらず、今後の課題である。

【学生を巻き込み無限大の希求に応えうるテキスト】において、学生がテキストに巻き込まれていたことは、鈴木ら（2012）も述べているように、テキストが明確な論点で興味深い事例を提示していること等や構築されたゼミのあり様などが推測される。

【社会と時代を読む批判的視座】においては、他者との深い関わりを苦手としている最近の学生が（岡田 2002, 伊藤 2008, 石原 2009）、仲間と真剣に哲学を語る機会を望んでいる面があることも分かった。この点については、指摘されている現代の学生像と一致しない興味深い点であり、今後丁寧に解明される課題といえる。

以上のように、ゼミディスカッションが深まり、本質を追究し批判的思考態度が育成されるのは、「文献抄読ゼミでどのようなテキストを選択するかは、学生の学びに影響している」と鈴木ら（2012）も指摘しているように、正解がなく簡単には答えなのでない、しかし理論背景の明確なテキストを選定したこととの関連性は否定できない。看護教育における批判的思考の育成が重要であることとともに、我が国における教授方法や成果は十分に検討されていないことが、近年の報告で指摘されており（常盤ら 2010, 三國ら 2012）、看護教育においても意義のある教養科目といえる。

2 教養科目におけるテキストの選定について

これまでに教養科目のテキスト選定による学習への影響を明らかにした報告は見当たらず、本研究において特筆すべき点である。学生の体験はテキスト選定との関連が否めない。

【テキストから押し寄せる不安】は複数の学生が口にしており、このテキストだからこそ喚起されたと予測される。しかしそれゆえに【ゼミ内外に紡ぎだされるつながり】が形

成されていたことがわかる。ゼミ内だけでなく、ゼミ外でも同じ難解なテキストを選定した仲間同志のような親近感を抱き、共同体的なネットワークが構築されていた。

また、苦手な要約や緊張するプレゼンテーション、お互いの見解の主張、難解な内容を仲間とやり取りするコミュニケーションなど、このテキストには学習者の取り組みすべてに対する教材が含まれる、【学生を巻き込み無限大の希求に応えうるテキスト】であったことが示唆された。一連の学習過程において、ディスカッションが学習軌道から逸脱しにくい要因の一つは、テキストが明確な論点や哲学的・理論的背景をもって書かれていることが考えられる。学生たちは〈テキストのテーマを身近な事例に置き換えてディスカッションすることで、関係のない他人事ではなくなり、人の意見を聞いては揺らぎ、絶対と言い切れなくなる体験をしていた〉が、〈途中でこの本はわかる本でも答えのある本でもなく、考え続ける本であり、考え続けることが大事だということに気づいた〉結果、改めてテキストに書かれていた、正解のない現代の世界にわたる難題の意味を考え直し、〈社会を知らない自分が答えを出す怖さを認識し、時代に合わせて考え、判断を変えていく必要性を感じ、現実社会を批判的に見始め〉、【社会と時代を読む批判的視座】を持つに至っていた。

道田（2001）は、大学内の限定された学問領域に固有の教育だけでは、領域を離れて日常の問題解決に論理的・批判的思考を活かすには不十分であり、汎用性の高い批判的思考力の育成は急務であることを指摘し、学士課程教育としても多様な学問分野の俯瞰を可能とする教育課程の工夫が指摘されている（文部科学省 2011）。看護基礎教育における課題としても、教養教育の充実や学生の自由な発想及び豊かな表現力を養成する教育環境の整備が指摘されており（厚生労働省 2008）、本テキストの選定は意義があったといえる。

以上のことから教養演習におけるテキスト選定は学習過程や、ひいては学習成果に影響することが示唆された。

VI まとめ

このたび、『これからの正義の話をしよう』を選定した学生たちへのグループインタビューから、科目の学習目標などにとらわれず、学習の意味をその体験から抽出し、効果的教養演習のあり方を検討する基礎資料とすることを目的に研究に取り組んだ。

その結果6つの要素が抽出され、ゼミは主体的に活発に相互交流しながら学び合う協同学習となっており、このなかで批判的思考態度も育成されていたことが示唆された。この学習過程全般や学習成果にテキストが強く影響しており、教養演習が効果的であるために

は、テキスト選定が重要な鍵をもつといえる。さらに、ゼミがこのような協同学習的であるためには教員のあり様が関係していることが予測されたが、本研究では言及できず、今後の検討課題である。

本研究結果は、3ゼミを対象にしたグループインタビューのうち、第1回目のみ分析結果であり、全体としての結果とは言えず、更に第2日目のグループインタビューも含めて、全体としての結果をまとめる必要がある。

また学生は、日常生活では困難な、仲間との真剣な討議を望んでいるという興味深い結果も得られたが、一般化することはできず、さらに追究すべき課題といえる。

文献

- ・ Eugene B. Zechmeister, James E. Johnson / 宮本博章, 道田泰司, 谷口高士, 菊池聡 訳 『Critical Thinking -A Functional Approach- / クリティカルシンキング入門編』 北大路書房, 1996年.
- ・ 服部祥子 『人を育む人間関係論 援助専門職として, 個人として』, 医学書院, 2004年.
- ・ 廣實優子 「現代青年の交友関係に関連する心理学的要因の展望」, 広島大学大学院教育学研究科紀要, 第三部(51), pp.257-264, 2002年.
- ・ 舟島なをみ, 『看護のための人間発達学 第3版』, 医学書院, 2005年.
- ・ 石原俊一 「大学生におけるふれ合い恐怖症心性と心理的ストレス反応の関連性」 『人間科学研究』 31, pp.85-93, 2009年.
- ・ 伊藤亮, 村瀬聡美, 吉住隆弘, 村上隆 「現代青年における“ふれ合い恐怖症心性”と抑うつおよび自我同一性の関係」 『パーソナリティ研究』 16(3), pp.396-405, 2008年.
- ・ 経済産業省 「社会人基礎力 net.」 (<https://www.kisoryoku.net/>), 検索日 2013年1月1日.
- ・ 金城やす子, 鈴木啓子, 大城凌子, 金城祥教 「批判的思考能力を育成するための教養演習における学生の学び—学習プロセスの分析を通して—」 『日本看護学会論文集 看護教育』 40, pp.146-148, 2009年.
- ・ 厚生労働省 「看護基礎教育のあり方に関する懇談会 論点整理」, (<http://www.mhlw.go.jp/shingi/2008/07/s0731-8.html>) 2008年, 検索日 2011年12月1日.
- ・ 厚生労働省 「看護の質の向上と確保に関する検討会 中間とりまとめ」, (<http://www.mhlw.go.jp/shingi/2009/03/s0317-6.html>) 2009年, 検索日 2011年12月1日.
- ・ 厚生労働省 「今後の看護教員のあり方に関する検討会報告書」, (<http://www.mhlw>

学士課程教養科目において『これからの正義の話をしよう』をテキストに選んだ看護大学生の学びの意味

go.jp/shingi/2010/02/dl/s0217-7b.pdf) 2010年,検索日 2011年12月1日.

- ・楠見孝「批判的思考の能力と態度の測定」『東京大学大学院教育学研究科 教育測定・カリキュラム開発講座公開講演会資料』,pp.103-120,2005年.
- ・Michael J. Sandel/鬼澤忍訳『JUSTICE: What's the Right Thing to Do?／これからの「正義」の話をしよう いまを生き延びるための哲学』,2010年.
- ・道田泰司「日常的題材に対する大学生の批判的思考：態度と能力の学年差と専攻差」『教育心理学研究』49(1),pp. 41-49, 2001年.
- ・三國裕子,一戸とも子「看護学生の批判的思考態度に関する研究－看護学生および看護教育機関における特徴－」『日本看護研究学会雑誌』35(1), pp.79-88,2012年.
- ・溝上慎一「大学生の学習意欲」『京都大学高等教育研究』2,pp.184-197,1996年.
- ・文部科学省 中央審議会「次代を担う自立した青少年の育成に向けて(答申)」(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/07020115.htm)2007年,検索日 2013年1月1日.
- ・文部科学省「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書」(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/40/toushin/_icsFiles/afieldfile/2011/03/11/1302921_1_1.pdf) 2011年,検索日 2013年1月1日.
- ・岡田努, 現代の大学生における「内省および友人関係のあり方」と「対人恐怖的心性」との関係『発達心理学研究』4(2),pp.162-170,1993年.
- ・岡田努, 現代大学生の「ふれ合い恐怖症心性」と友人関係の関連についての考察,『性格心理学研究』10(2),pp.69-84,2002年.
- ・大城凌子,進藤美樹,永田美和子他「看護大学における初年次教育 自己教育力育成の試みとしての教養演習」『看護教育』50(5),pp. 396-401, 2009年.
- ・白井利明「現代青年のコミュニケーションからみた友人関係の特徴 変容確認法の開発に関する研究(III)」『大阪教育大学紀要 IV,教育科学』54(2),pp.151-171,2006年.
- ・鈴木啓子,伊礼優,平上久美子「文献抄読を用いた教養演習授業における看護学生の学びの分析：批判的思考態度育成への学習効果に焦点を当てて」『名桜大学総合研究』20, pp.77-83, 2012年.
- ・鈴木啓子,金城やす子,大城凌子,金城祥教「批判的思考能力を育成するための教養演習を担当した看護教員の教育上の課題と工夫--教員へのグループフォーカスインタビューを試みて」『日本看護学会論文集, 看護教育』40,pp 143-145, 2009年.

- ・中央教育審議会「学士課程教育の構築に向けて(答申)」, (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm) 2008年, 検索日 2013年1月1日.
- ・常盤文枝,山口乃生子,大場良子,鈴木玲子,高橋博美「看護基礎教育における批判的思考態度を測定する尺度の信頼性と妥当性の検討」『日本看護学教育学会誌』20(1), pp.63-72, 2010年.
- ・徳田菊恵,金城祥教「看護基礎教育における看護学生の自己教育力育成の試みー大学1年次教育における教養演習の学びの分析からー」『名桜大学紀要』15, pp.6-30, 2009年.
- ・山浦晴男『質的統合法入門: 考え方と手順』, 医学書院, 2012年.
- ・安永悟「活動性を高める授業づくり 共同学習のすすめ⑦授業づくりのポイント」『看護教育』51(10),pp.908-913,2010年.

A Study of an Undergraduate Course in Liberal Arts for Nursing Students:
Group Interviews with Nursing Students
Who Chose *Justice* as Their Textbook

Kumiko Hirakami, Keiko Suzuki, Ryoko Oshiro, Miwako Nagata

Abstract

5-6 Students work on the reading, discussing and understanding of the text which they decided by themselves with a charge teacher in the Liberal arts at one undergraduate education for training of critical thinking. The purpose of this research is to clarify learning of students' learning and to explore effective study support.

We performed the group interviews in 2 times to the students of 3 different seminars who chose "JUSTICE" by Michael J. Sandel lately. And they agreed to cooperate for the study. In this research, 7 students narration in the 1st interview for 2:30 was used as data. We unitized on labels in 1 meaning written to 1 sheet out of the data paying attention to the description about a student's learning, and were analyzed descriptively and qualitatively.

With regards to ethical considerations, protection of anonymity and privacy was

explained and consent forms were obtained from subjects. Studies' agreement was completed after the grading.

"Uneasiness to flock from a text", "the invisible community network which were begun to spin inside and outside the seminar", "the feelings experience of the surging wave by the seminar", "progress to investigation by clarification and the oneself and others understanding of the yes and no", "the text which I rolled up a student, and could tolerate an infinite desire", and "critical point of view to read society and the times" were extracted as a component.

The above-mentioned result suggested that "the choice of the text greatly influencing the learning of students", "slight pushing of the teacher being effective at the stage before the learning start", "learning by the culture practice metastasized to students' personal growth".

Keywords: nursing students, liberal arts, undergraduate education, learning of study,

Justice