

批判的思考力を育む社会科授業づくり

—トウルミン・モデル状況論の実践化と歴史認識の形成を中心に—

教職実践基礎領域
青木 結紀

I 本研究の目的と意義

1 研究の目的

本研究の目的は、認知心理学の分野で提唱されている「批判的思考の構成要素とプロセス」を組み入れた授業を実践・実証し、批判的思考力の育成にどのような効果を与えるのかを明らかにすることである。

本研究の Research Question

認知心理学の分野で提唱されている「批判的思考の構成要素とプロセス」を組み入れた授業実践を行うことは、批判的思考力の育成にどのような効果を与えるのかを明らかにする。

2 今日的な教育課題

初めに、現在私たちが住む日本は民主主義社会である。民主主義とは、国家や集団の権力者が構成員全員であり、意思決定を構成員の合意で行う体制のことである。そのため、私たちは構成員の一人として、意思決定を行う際に様々な情報を吟味したり省察したりして考え、公正な判断をしていく責任がある。また、社会科の究極の目標であった「公民的資質」が2016年の学習指導要領の改訂によって「公民としての資質・能力」に改められた。公民的資質は学習指導要領で以下のように説明されてきた。

平和で民主的な国家・社会の形成者としての自覚をもち、自他の人格を互いに尊重し合うこと、社会的義務や責任を果たそうとすること、社会生活の様々な場面で多面的に考えたり、公正に判断したりすること

こういった態度や能力は、以下のように今後も「公民としての資質・能力」の中に文面を多少変えたが引き継がれ、これからの時代に必要な能力として位置付けられている。

社会的事象の特色や相互の関連、意味を多角的に考えたり、社会的に見られる課題を把握して、その解決に向けて社会への関わり方を選択・判断したりする力、考えたことや選択・判断したことを適切に表現する力

つまり、改訂後も公民的(市民的)資質が社会科の目標であることに変わりはない。しかし、中央教育審議会(2016)は、以下のように課題を挙げている。

資料から読み取った情報を基にして社会的事象の特色や意味などについて比較したり多面的・多角的に考察したりして表現する力の育成が不十分であることが指摘されている。

以上から、最終的な判断をするために、判断の根拠や理由を明確に示しながら自分の考えを述べたり、様々な情報を吟味・省察しながら多面的・多角的に考えたりする力の育成が必要であると考えられる。公民的資質の一つであり現在課題とされている力を本研究では「批判的思考力」とし、研究を行った。

3 本研究の意義

本研究の意義は「研究的意義」と「実践的意義」の2点が存在する。

研究的意義は、以下の2点である。1点目は、理論・

実践・実証をつなぐことである。「批判的思考の構成要素とプロセス」という理論構造をもち、このプロセスを組み入れた授業実践を行い、批判的思考力の育成にどのような影響を与えるのかを実証・考察を行うという一連の流れそのものに価値をもつと考える。「批判的思考力のプロセス」については後述する。2点目は、トウルミン・モデルを用いた授業開発である。トウルミン・モデルを中心に据え、“状況”を意識した授業づくりを行った。さらに、メタ認知を意識した学習シートの開発、授業の形態を切実性という視点から考えた点から、新たな提案性をもつと考える。

また実践的意義は、連携協力校であるM市立M小学校の6年1組の児童の実態に合わせ、理論を基にした実践を提案することである。本研究における実践は固有的な研究であり、理論を一般化することそのものに実践的意義があるといえよう。具体的に、「切実性」に対応した授業実践を行った。実習Ⅰでは三英傑の出身地である愛知ならではの授業実践を、実習Ⅱでは児童の意見を取り上げながら思考に寄り添い構造化した授業実践を意識した。これは内容論的な提案と方法論的な提案をする上で価値をもつと考える。

II 本研究における理論研究

1 批判的思考力に関する理論研究

本節では、研究の主となる「批判的思考力」について論じ、本実践で向上させるべき批判的思考力について考察していく。批判的思考力は、文章読解研究を中心に注目されてきた概念であるが、近年では教育現場でその重要性が認識されている。批判的思考力の定義を以下に3点挙げる【表1】。

【表1 批判的思考力の定義整理】

国立教育政策研究所(2015)	・どのような情報を信じ、どのような行為を取るかを決めるために、きちんと(合理的に)じっくり(反省的に)考えること ・論理的思考力を生かして構成される
森(2015)	W(理由づけ)の妥当性を吟味する力
楠見(2013)	①証拠に基づく理論的で偏りのない思考 ②自分の思考過程を意識的に吟味する省察的(リフレクティブ)で熟考的思考 ③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

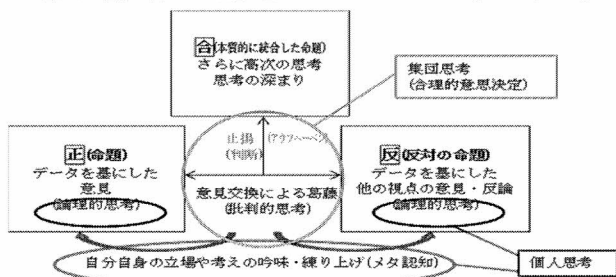
以上3点の定義における共通点として、批判的思考力をはたらかせる際に論理的思考力が必要であることが挙げられる。さらに大きな問題点として、学級という集団構造関係が見られず、個人的な思考としていることが挙げられる。しかし、授業は学級集団の中で行われるものであり、他者との関わりを前提とした批判的思考力の概念が必要である。そこで、弁証法的な批判的思考力の概念を提案する。弁証法の歴史は古代ギリ

リシャまで遡るが、本論ではヘーゲルの弁証法解釈である「正・反・合」の考え方を弁証法として考えていく。弁証法を構成するのは、ある命題である「正」、それと矛盾する、またはそれを否定する反対の命題である「反」、それらを本質的に統合した命題「合」の3つである。「正」と「反」は対立し合うが、同時に互いに結びつくものである。また、最後には止揚(アウフヘーベン)され、「正」と「反」の関係を上位の次元に引き上げるより良い命題として「合」が現れるとされる。「正」と「反」は根拠を基にした意見が求められ、これは論理的思考力であると言える。また、対立関係にある意見を聞き、話し合う中での思考が批判的思考力であると考えられる。さらに、批判的思考力をはたらかせ、他者の立場・意見から見た自分の立場・意見をメタ認知することによって、自分自身の考えについて吟味し、省察的に考えることができ、より高次の思考に向かうと考えることができる。以上から、本研究では批判的思考力を以下のように定義する。

根拠に基づいて筋道を立てて自分の考えを説明すること(論理的思考力)ができ、自分とは異なる他者の考えを話し合い等の他者との関わりによって省察(メタ認知)した上で、より発展的に最終的な判断をすることができる力

これは今日的な教育課題に挙げた「最終的な判断をするために、様々な情報を吟味・省察しながら多面的・多角的に考える力」に必要な力であると考えられる。

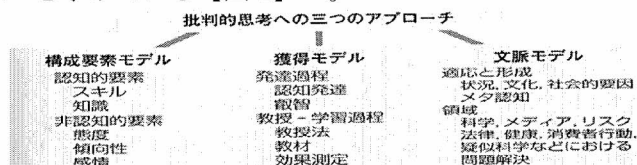
また、定義した批判的思考力は個人思考と集団思考に大きく分類することができる。個人思考ではたらかせる批判的思考力を「論理的思考力」「最終的な判断にいたるまでの省察」「メタ認知」、また、集団思考ではたらかせる批判的思考力を「他者との関わり合いによって行われるより発展した思考(合理的意思決定)」とする【図1】。合理的意思決定については後述する。



【図1 弁証法と批判的思考力の関係】

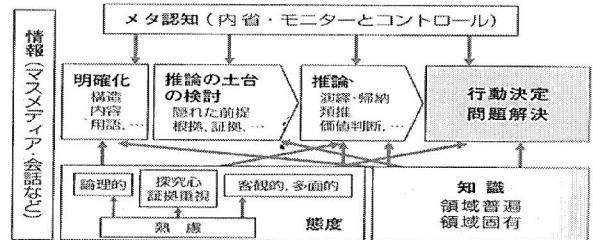
ここから、批判的思考力を育成する授業にも、個人思考と集団思考が必要であると言える。

次に、批判的思考力を習得するための方法を挙げる。楠見(2015)は心理学からの批判的思考への三つのアプローチとして構成要素モデル、獲得モデル、文脈モデルを挙げている【図2】²⁾。



【図2 批判的思考の三つのアプローチ(楠見, 2015)】

また楠見は、批判的思考の主な認知プロセスと其中で構成される上記の構成要素を以下のように示している【図3】³⁾。



【図3 批判的思考の構成要素とプロセス(楠見, 2015)】

この楠見の理論を授業単元に組み込むことで、批判的思考力を育成することができるであろうという仮説のもと、実践を行った。

2 価値判断についての理論研究

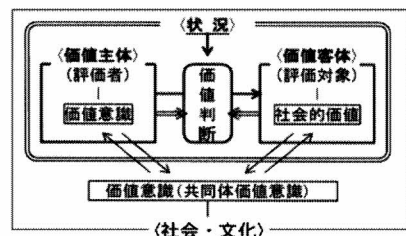
批判的思考力について、最終的に必要なのは判断であることを述べた。特に、社会科で必要とされている力に価値判断がある。本節では「価値判断」について論じ、本実践で向上させるべき批判的思考力との関係と価値判断の方法について考察する。

社会科における価値とは何かについて、佐長(2006)は「そもそも価値は自明視され、曖昧なまま放置されている」⁴⁾としながら、幸福と正義を定義している⁵⁾。本論でも佐長と同様に、功利主義の立場において価値の実質的な内容として「幸福」と幸福追求のための自由や機会の公正な配分という「正義」の2つを価値として定義する。このような価値観形成を重視する社会科では、以下のように述べられている⁶⁾。

形成された価値観を、他の社会的論争や社会的問題にも活用し、批判的に吟味される。吟味の結果、その価値観は修正され、より普遍的な判断が可能となる「優れた価値観」として成長していくのである。

つまり、優れた価値観を形成する価値判断を行うためには批判的思考力が必要であると言える。そのため、授業実践の中でも価値判断のために批判的思考力をはたらかせる場を設定する必要がある。

まずは、社会科を含めた授業は全て状況と社会・文化の中に埋め込まれていることを確認しておく必要がある。森(2015)は、価値判断の規定要因について以下のように図式化している【図5】⁷⁾。



【図5 価値判断の規定要因(森, 2015)】

これは、価値判断を行う際には、ある一定の状況や社会・文化の中で価値判断を行う自分自身と他者が影響を与え合っていることを表していると言える。具体的に〈価値主体〉が児童生徒とすると、〈状況〉とは発達段階、学校、教室の環境といった児童の置かれてい

る環境、〈社会・文化〉は日本、日本の文化、地域、児童生徒個人の成育歴といった児童生徒の置かれた社会の在り様を表すと言えるだろう。

また、佐長(2012)は、以下のように述べている⁸⁾。

学習が状況に埋め込まれているということは、学習が状況との相互作用によって成立することである。状況は社会的環境と物質的環それらの相互作用によって学習が可能になる。

ここで述べられている社会的環境は教師の価値意識、学級の児童・生徒の価値意識といった人の創り出す価値観そのもの、物質的環境は学校や教室の環境などが考えられる。

以上から、学習は学習している国や文化、さらに教室環境や教師・児童・生徒の価値意識などの環境と相互に関係しながら行われているものであることが分かる。したがって、価値判断を目指した授業を行う場合には児童生徒が授業で得られる知識などの状況や環境を揃えておく必要がある。

価値判断を目指した授業実践における共通点として、他者との関わり合いを意識した実践が多く見られる。関わり合いでは批判的思考力をはたらかせることから、価値判断を行う際に必要な思考過程であると言える。また、話し合いや討論は、価値判断力を育成する方法原理として注目されてきた合理的意思決定の授業構成理論を用いたものである。小原(2012)は、合理的意思決定を以下のように述べている⁹⁾。

合理的意思決定とは、目的・目標を達成するために考えられる実行可能な全ての行動案の中から、あるいは問題を解決するために考えられる全ての解決策の中から、より望ましいと合理的に判断できるものを選択・決定する活動であり、そのような活動を社会科の目標である公民的資質を育成するための方法原理とした授業論である。

ここから、合理的に決定する際に批判的思考力をはたらかせることにより、より望ましい決定をすることができると考えられる。つまり、価値判断を目指す授業の中では、批判的思考力をはたらかせることができる合理的意思決定の場を設定する必要があると言える。

さらに、集団の中で合理的意思決定を行った後には最終的に個人的な価値判断を行う場が必要である。これは、ものの価値を決めるのは価値判断を行う児童生徒一人ひとりの価値主体であるためである。そのため、授業の中では個人思考による価値判断を行った後、集団における合理的意思決定場面を通して、最後に自分自身の価値判断に対する省察を行う必要がある。ここで、個人思考と集団思考ではたらかせる批判的思考力それぞれが必要となる。

3 歴史認識についての研究と考察

これまで挙げてきた批判的思考や価値判断などは全て社会科の究極目標である公民的資質を養うことを目的としている。つまり、公民、歴史、地理の全ての分野において公民的資質を養うことを目的とした授業が行われる必要がある。しかし歴史に関しては、過去のことであるため児童生徒との距離が開き、自分事として切実に考えることが出来ず、思考力をはたらかせる場面が少なくなっている。これは社会科、特に歴史が

暗記であると言われる原因の1つであると考えられるだろう。そこで、本研究では歴史における実践研究を行った。また本章では、歴史認識についての研究と考察を行う。

戦後の日本の歴史学は、ヨーロッパの歴史観を抜きに考えることはできず、ヨーロッパと日本の歴史観の相違点については深草(1995)が詳しくまとめている。19世紀後半に経済的・政治的・文化的に世界を支配したヨーロッパは、非ヨーロッパ世界の人々や文化を著しく蔑視した。明治維新において国家の模範をヨーロッパに取った日本にとって、この考え方が歴史学に影響したのは必然である。特にヨーロッパからもたらされた考え方として、2点挙げられる【表2】。

【表2 ヨーロッパからもたらされた考え方】

①進歩史観 (ヘーゲル)	いかなる民族も本質的に普遍・同一の発達段階を経て進化するという前提のもと、ヨーロッパが進歩の最終であるとする考え方
②唯物史観 (マルクス)	ヘーゲルから受け継いだヨーロッパ中心史観をもつ。唯物史観とは、社会発展はアジア的、古代的、封建的、近代ブルジョア的という段階で行われるとし、社会の持つ生産力の発展に応じて発展していくとする経済学から見た歴史観である ¹⁰⁾ 。

このような歴史観から日本史やアジア史を見ると、歪みが生じてしまう。アナル学派の創始であるマルク・ブロックは、こういった歴史観に対し、多様性を丸ごと捉える歴史学である比較史を提案した¹¹⁾。深草によると、これはすべての事象を常に全体的な関連のうちに捉えること、過去を常に現在との対話のうちに捉えることという2つの基本視点に関していえば「結果としての歴史ではなく、人間が不可知の未来を前にして一瞬一瞬の選びの内に創造していく歴史として捉える」ことであるとしている¹²⁾。つまり、歴史学においても「全ての事象」と「過去と現在」との比較の重要性を述べている。現在の歴史学研究においても、史料の正当性や妥当性を様々な面から比較・検討する史料批判として受け継がれている。歴史を理解する上でも、「様々な視点」が必要であると言えるだろう。

このような歴史学の流れを理解した上で歴史授業を見てみると、「歴史とは後の人間が判断した結果である」という認識の必要性を見ることができる。歴史上の事実は研究で明らかになっているが、その解釈は研究者により異なることも多くある。つまり、教科書の歴史が正しいという概念を捨て、解釈の1つにすぎないことを理解する必要があると言える。またそういった解釈を理解するには、豊富な史料によって様々な角度から読み解く必要がある。さらにいえば、史料の読み取りによって自己の解釈を形作り、今現在ある解釈を鵜呑みにしないような思考、つまり批判的思考力が歴史を学ぶ際に求められているのである。

4 本研究における理論的手立て

(1) 切実性

児童生徒に考えさせるためには、授業の中でも児童生徒に考える必要のある重要なことであることを認識させること、つまり切実性をもたせることが不可欠で

あると言える。寺本ら(2015)は、「じぶんごと」へと深めるためには「強い問い」や社会的ジレンマ(矛盾感)、体験知による共感の布石、将来の自分との関与を明確に意識化させていく指導が必要になってくると述べている¹³⁾。本実践ではこの四つを意識した課題提示を行っていく。具体的には、興味・関心や児童との関わりを意識した史料・資料の紹介、単元の初発での問い、単元最終に行う討論・話し合いでのテーマ設定である。

(2) メタ認知

メタ認知とは、知覚、記憶、学習、言語、思考といった認知をより高い視点から認知することである。メタ認知は以下の2点に分類される。1点目はメタ認知的知識である。これは、人間の認知特性についての知識、課題についての知識、方略についての知識の3点がある。2点目はメタ認知的活動である。これは、メタ認知的モニタリングとメタ認知的コントロールの2つに分けられる。メタ認知的モニタリングは、認知についての気づき、フィーリング、予想、点検、評価等が挙げられる。また、メタ認知的コントロールは、目標設定、計画、修正が挙げられる。また、この2つは循環的に働くと考えられている¹⁴⁾。

批判的思考力を育成するためには、他者との関わり合いが必要であることを述べた。しかし、その前に自分自身の思考を把握すること、関わり合い後の自分の思考過程を把握することが必要となる。また、メタ認知は後に挙げる研究構想図の中で各段階において行われる。授業内でメタ認知的知識とメタ認知的活動をそれぞれ取り入れる必要があるが、具体的には、学習シートによる振り返りを行い、児童自身がメタ認知を行うことができるようにした。学習シートは、知識の確認と児童自身の考えの変化をメタ認知するために用いる。また、児童自身の考えの変化を記入させ、意思決定を行った上で、話し合いにつなげていく。考えの変化は、批判的思考力を用いて児童がどのように考え、意思決定を行い、考えを変化させるなかで、最終的な判断を下したのかを視覚化できるようにした。さらに、価値判断を行う場としても学習シートを活用した。

(3) 情報分析(メディア・リテラシー)

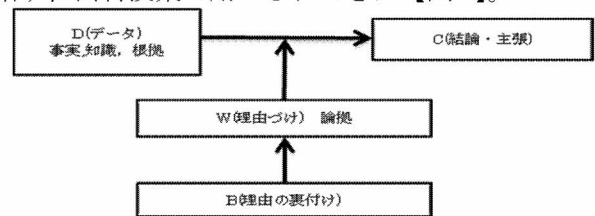
メディア・リテラシーは、マスメディアやインターネットなどで得た情報を処理する力や発信する力として扱われることが多い。しかし、実際は出版物や映画、音楽、口頭で得た情報などもメディアに含まれ、情報を批判的に読み取る力や情報を評価・識別する力もメディア・リテラシーに含まれる。

社会科の教科書や資料集には写真、グラフ、年表、絵といった多くの資料が掲載されている。こういった資料を児童自身が読み込むことによって、(1)で前述した「じぶんごと」へと深めることに繋がる「強い問い」が生まれ、問いに対して児童自身が切実性をもって考えられるようにすることをねらいとする。そのために

は、児童が資料と向き合う時間を確保する必要がある。また、情報を分析する際に個人で考えてしまうと、見えない部分に気付くことができなかつたり、考えの偏りが生まれてしまつたりする恐れがある。そこで、バイアスを発見・修正するために、小集団思考を取り入れる。他者との関わり合いにより、自分自身の考えについてメタ認知を行い、コントロールすることを目指すためである。具体的には「まなボード」を用いる。まなボードは泉株式会社が販売しているホワイトボードである。これは、テキストや資料を挟むことにより視覚的な共通理解を促しながら、通常と同じように書き込むことができるホワイトボードである。

(4) ツールミン・モデル

ツールミン・モデル(以下、TMとする。)はS.Toulminが提示した議論の図式であり、批判的思考力、価値判断、合理的意思決定など様々な力の育成を目指す社会科授業で用いられてきた【図6】。



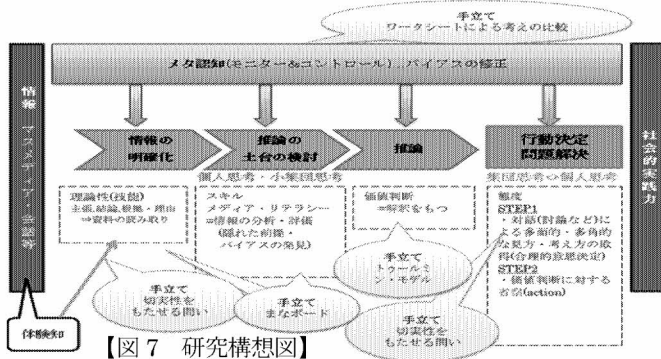
【図6 ツールミン図式】

TMを使う必然性として、以下の3点が挙げられる。1点目は、倫理的に文章を構築することができる点である。批判的思考力をはたらかせるためには、論理的思考力が必要であることを述べた。TMを用いることで、データを基にした論理的な主張を構築することができる。2点目は、価値判断に必要な状況を踏まえることができる点である。佐長(2013)によると、ツールミンはもともと議論が場に依存していること、すなわち状況に埋め込まれていることを描いており、状況論的な立場を取っていたものとしている¹⁵⁾。前述したように、価値判断を行うには必ず状況が必要である。状況の必要性という面で同じ立場を取るTMは、状況を明確にすることによってより具体的に価値判断を行う場を設定できると考えられる。また、児童が同じ前提に立つことができる点についても、話し合いや討論を深めることにつながると言える。3点目は、児童の状況を把握できる点である。TMを用いて考えをまとめることで、児童という価値主体の状況、つまり児童の経験や成育歴といった価値観形成の基盤を読み取ることができる。これも、状況を理解しておくことの一つであると考えられる。

以上から、TMの必然性は論理的思考の構成と状況学習論ということができるであろう。つまり、TMを用いることは、児童自身が論理の組み立てを行うことができるだけでなく、これまでの状況の確認やその改善、児童理解など、教師にとって授業構成に必要な情報を可視化できると考えられる。

5 研究構想図

楠見(2015)の「批判的思考の構成要素とプロセス」をもとに、4点の理論的手立てを組み入れた本研究の研究構想図を以下のように設定した。これは、単元において取り入れるものとする【図7】。



【図7 研究構想図】

Ⅲ 実践の概要

本章では、研究構想図に基づいた実習Ⅰ・Ⅱの授業実践を報告する。

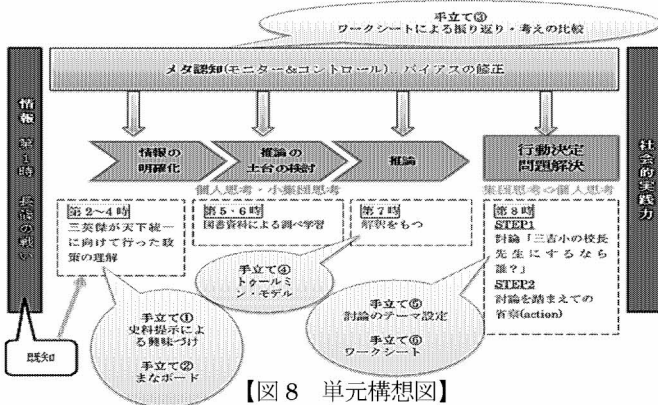
1 連携協力校の実態

連携協力校の6年1組は、やや幼い面があるものの明るく素直で元気がよい学級である。男子は活発な児童が多く学級を引っ張っているが、女子は消極的な児童が多い傾向がある。また、比較的社会科が好きだと感じている児童が多く、全体的に関心や意欲の高い様子が見られる。学習シートには自分の意見を書くことのできる児童が多いが、根拠等も併せて意見を書くことのできる児童は少ない。また、ペアやグループでの話し合いでは積極的に交流する姿を見せるが、全体での話し合いでは挙手をしない児童が多い。そのため考えをもっていても全体の場に広がることが少ない。

2 教師力向上実習Ⅰ

実施期間：教師力向上実習Ⅰ 平成29年5月29日(月)～6月23日(金)
対象児童：M市立M小学校 6年1組(男子14名、女子12名、計26名)
学習内容：第6学年 3人の武将と天下統一(全8時間)

実習Ⅰでは、以下の単元構想図【図8】を設定し、これに基づいた実践を行った。



【図8 単元構想図】

【情報】

【情報】は、児童の知識や経験知、資料から得られる情報などから興味・関心につなげることで、児童に

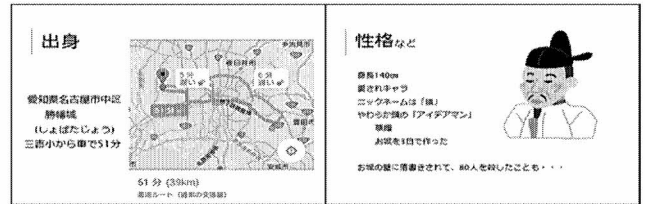
学習に対して切実性をもたせることを目的とする。第1時は、「長篠合戦図屏風」の読み取りを行った。



【写真1 まなボード(長篠の戦い)】

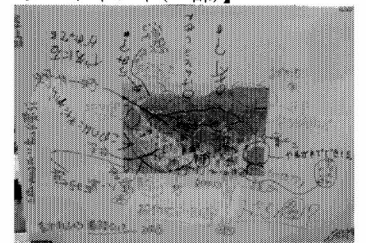
【情報の明確化】

【情報の明確化】は、知識の習得を目的とする。まなボードを用いた話し合いの場面を設けることで、資料の読み取りを深めた。まなボードでの話し合いは、隠れた前提を見つけたりバイアスを発見したりすること、つまり【推論の土台の検討】にも関わる部分も含まれている。また、史料を活用することで、教科書に書かれている内容と比較しながら知識を深めたり、情報の分析をしたりすることを目指した。第2～4時は、それぞれ織田信長・豊臣秀吉・徳川家康の三英傑について扱った。導入として三英傑の人柄や人生について独自のパワーポイントを作成し、M小学校や大河ドラマなどを併せて紹介することで児童と三英傑の距離を近づけるようにした(手立て①)。



【資料1・2 実習Ⅰパワーポイント(一部)】

さらに教科書の読み取りではまなボードを用いて気づきの共有とまとめを行った(手立て②)。秀吉を扱った際には、刀狩令の史料を提示し、一

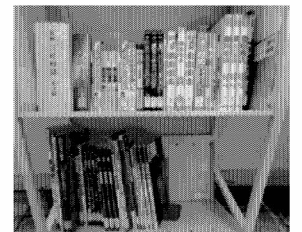


【写真2 まなボード(安土城の城下町)】

緒に読むことで興味付けを行い、問いを生むことを意識した(手立て①)。

【推論の土台の検討】

【推論の土台の検討】は、【情報の明確化】の段階で得られた知識・情報の分析や評価を目的とする。調べ学習によって知識を深めたり、討論に使用する情報を取捨選択したりすることを目指した。第5・6時の調べ学習では、図書のみを扱い、図書室・図書館の図書を併せて使用し、本時はどちらの図書も手に取ることができるよう配置した。また、単元開始から教室に設置し、いつでも読むことができたようにした。

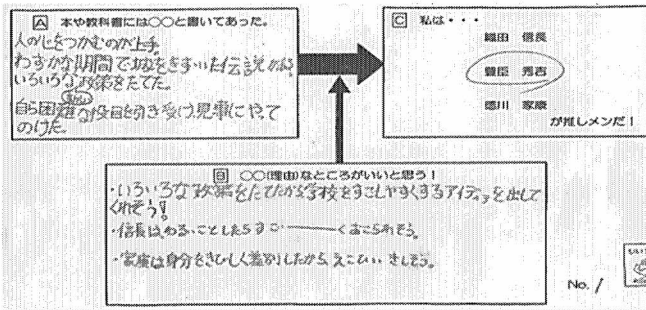


【写真3 教室に置いた図書】

【推論】

【推論】は、歴史について自分なりの解釈を持つことを目的とする。第7時には討論のテーマである「信長・秀吉・家康の中でM小の校長先生にするなら誰か」

について意見をまとめた(手立て⑥)。TMを用いたカードに自分の意見・反論を書き添えていった(手立て④)。



【写真4 実習I児童の実際の学習シート】

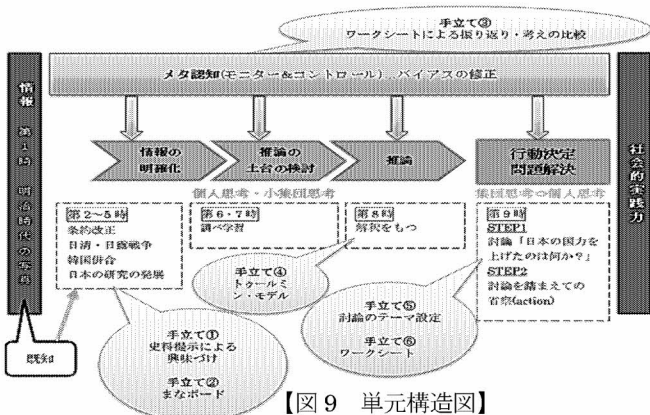
【問題解決・行動決定】

【問題解決・行動決定】は、他者との対話を通して多面的・多角的な見方・考え方を取得し合理的意思決定を行うこと、【推論】で下した価値判断についての省察を行うことの2点を目的とする。第8時は、「M小の校長先生にするなら誰だ?!」というテーマのもと、討論を行った。また、毎時間最後に学習シートにまとめ、考えたこと、感想の記述を行った(手立て③・⑥)。

3 教師力向上実習II

実施期間：教師力向上実習II 平成29年9月27日(月)～10月20日(金)
対象児童：M市立M小学校 6年1組(男子14名、女子12名、計26名)
学習内容：第6学年 世界に歩み出した日本(全9時間)

実習Iでは「討論のテーマ」が大きな課題となった。第8時の発言記録を見ると、児童の発言が「殺す」という一点に集中していた。この原因として、以下の4点が考えられる。1点目は、状況の統一である。過去と現在の違いを明確にし、認識を統一する必要があった。2点目は「校長先生」の捉え方の異なりである。校長先生は児童にとって接点が少なく、離れた存在である。そのため、判断基準に悩む姿が見られた。3点目は論点の明確化である。校長先生に必要なのは何か、論点を絞る必要があった。4点目は、教師の出である。討論の際、論点が「誰が多く殺したか」に変化していた。その際、教師が軌道修正をしたり、話し合いを深める切り返しをしたりする必要があった。以上から、実習IIでは「より高次の思考」を目指し、思考を深める話し合いを意識した。これらを踏まえ、実習IIでは以下の単元構想図【図9】を設定し、これに基づいた実践を行った。



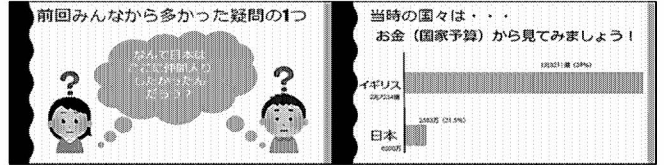
【図9 単元構想図】

【情報】

第1時は、単元で学ぶ内容を掴むため、教科書の図の仲間分けを行った。さらに、より詳しく掴むためグラフの読み取りを行った。

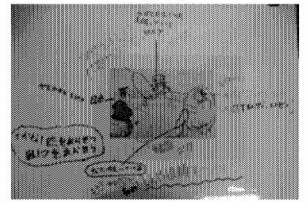
【情報の明確化】

第2～5時には、それぞれ条約改正、日清日露戦争、韓国併合と日本の研究者の活躍、足尾銅山鉍毒事件を扱った。第2時では明治時代の時代背景について独自のパワーポイントを作成し、紹介した(手立て①)。



【資料3・4 実習IIパワーポイント(一部)】

第3時は、日清日露戦争当時の対外関係を表す風刺画をまなボードで読み取った(手立て②)。また、第4・5時はそれぞれ教科書の内容を超えた詳しい資料をまとめ、配布した(手立て①)。



【写真5 まなボード(風刺画)】

第4時には韓国併合についての日本・朝鮮それぞれの意見、第5時には足尾銅山鉍毒事件の詳細を資料として配布した。資料を読んで感想を書いた後、議論を行い、最終的な感想を記述した。意思決定の場を設定することやメタ認知を行うことを意識した授業を行った。

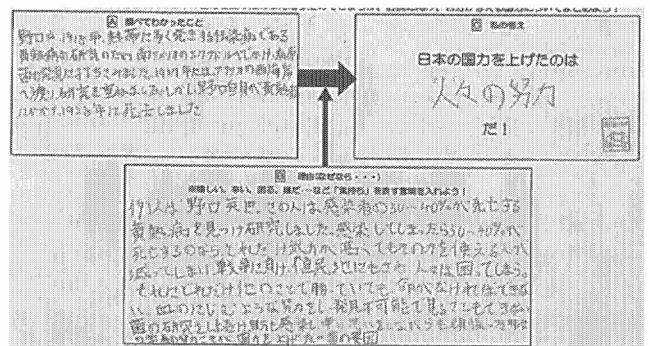
【推論の土台の検討】

第6・7時は、調べ学習を行った。実習Iと同様に図書館の図書も用いた調べ学習も行った。今回はインターネットを用いることも可とし、児童が選択して調べることができるようにした。

【推論】

第8時は、討論のテーマである「日本の国力を上げたのは何か」について自分の意見をまとめた(手立て⑤)。TMを用いた学習シートを作成し、自分の意見や反論を書き添えていった(手立て④)。

【問題解決・行動決定】



【写真6 実習II児童の実際の学習シート】

第9時は、「日本の国力を上げたのは何か」というテーマのもと話し合いを行った。また、毎時間最後に学習シートにまとめ、考えたこと、感想の記述を行っ

た(手立て③・⑥)。

IV 研究の実証

本章では、実践における実証とその考察を述べる。実証・考察は量的・質的研究の両方の視点から試みた。

1 量的研究による実証と考察

1.1 アンケート調査による平均値の比較

ここでは、実習Ⅰ・Ⅱにおける実践前後のアンケート調査の結果とその考察を述べていく。

(1) 教師力向上実習Ⅰ

アンケート項目は、批判的思考力、合理的意思決定、論理的思考力について作成した¹⁶⁾。以下は本研究に関わる因子とその質問項目を抜粋した表である【表3】。

【表3 本研究に関わる因子とその質問項目】

因子	項目番号	質問内容
A 批判的思考力	4	社会科の授業で、問題を決めて、その解決のために考えたりすることは好きですか。
	8	社会科の授業で、友だちの意見に対して、自分の考えをもつことができますか。
	17	社会科の時間に、友達との話し合いで意見を持ちたり、自分の意見を変えたりしたことはありませんか。
B 合理的意思決定	11	社会科を学習する際、友だちと協力して取り組むことはできますか。
	15	社会科を学習して、問題やテーマを決めて話し合いをすることが好きになりましたか。
C 論理的思考力	7	社会科の授業で、自分の考えを資料などを使って説明することができますか。
	9	社会科の授業で、調べたことをもとに自分の考えを文章で書くことができますか。

ここまで、筆者がアンケート項目とその因子を作成した。しかし、これらに相関関係があるのか不明である。そこで、これらに整合性があるかどうかSPSS(ver.22)による α 係数を用いて実証した。【表4】

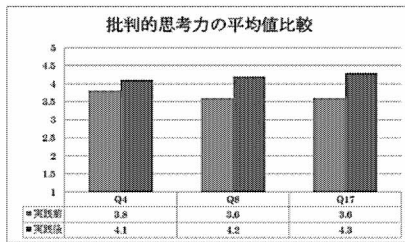
【表4 信頼性係数(α 係数)の結果】

批判的思考力	合理的意思決定	論理的思考力
0.666	0.814	0.620

合理的意思決定の α 係数は基準値($\alpha > 0.8$)を満たしているが、その他については基準値を満たしていない。サンプル数が少ないため結果としては高い数値ではないが、本実践においてはこれらを尺度として量的研究について述べていくこととする。

A 批判的思考力

実践前後の平均値の差が統計的に有意であるかを確かめるため、有意水準5%、両側検定のt検定を行った。

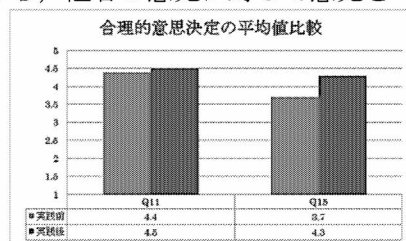


【図10 批判的思考力の平均値比較】

結果は、Q8は $t(23)=0.16$ $p < 0.01$ 、Q17は $t(23)=3.3$ $p < 0.01$ により、有意であった。しかし、Q4においては $t(22)=0.13$ $p > 0.05$ によりNSであった。また、全ての平均値は上昇した。理由として、討論が考えられる。児童は話し合い活動には慣れているが、立場を明らかにして話し合う討論は初めてであった。討論そのものの経験から、他者の意見に対して意見をもつことや、他者と自分の意見の比較を述べていると考えられる。

B 合理的意思決定

t検定を行った



【図11 合理的意思決定の平均値比較】

結果、Q15は $t(23)=2.71$ $p < 0.05$ により、有意であった。しかし、Q11においては $t(23)=0.75$ $p > 0.05$ により、NSであった。また、全ての平均値は上昇した。Q15の肯定的な感情から児童の話し合いへの参加意欲が上がったと考えられる。

C 論理的思考力

t検定を行った

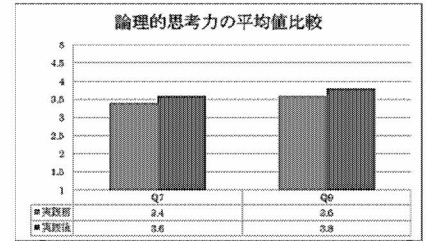
結果、Q7は

$t(22)=0.53$

$p < 0.05$ 、Q9は

$t(22)=0.93$

$p < 0.05$ により、両



【図12 論理的思考力の平均値比較】

項目ともNSであった。また、全ての平均値は上昇した。これは、Q11はTMを用いて自分の意見を構築すること、討論によって自分の意見を話すことの有効性が見られたと考えられる。

(2) 教師力向上実習Ⅱ

実習Ⅱでは実習Ⅰで用いたアンケート項目を詳しく改善した。以下は本研究に関わる因子とその質問項目を抜粋した表である【表5】。

【表5 本研究に関わる因子とその質問項目】

因子	項目番号	質問内容
A 批判的思考力	4	社会科の授業で、問題を決めて、その解決のために考えたりすることは好きですか。
	8	社会科の授業で、友だちの意見に対して、自分の考えをもつことができますか。
	11	社会科の授業で、自分とは異なる友だちの意見を受け止め、自分の考えの参考にすることができますか。
	16	社会科の時間に、自分が学んだことつなげて考えたり、考えたことを話ししたりすることが出来ますか。
B 合理的意思決定	10	社会科を学習する際、友だちと協力して取り組むことはできますか。
	15	社会科を学習して、問題やテーマを決めて話し合いをすることが好きになりましたか。
	18	社会科の時間に、自分とは異なる意見でも自分の考えをはっきり伝えることができますか。
C 論理的思考力	7	社会科の授業で、自分の考えを資料などを使って説明することができますか。
	9	社会科の授業で、調べたことをもとに自分の考えを文章で書くことができますか。
	14	社会科の授業で、集めた情報を比べたり結びつけたりして、考えることができますか。

実習Ⅰと同様、これらの整合性をみるためにSPSSによる信頼性統計(α 係数)を用いて実証した【表6】。

【表6 信頼性統計(α 係数)の結果】

批判的思考力	合理的意思決定	論理的思考力
0.899	0.682	0.85

批判的思考力と論理的思考力の α 係数は基準値($\alpha > 0.8$)を満たしているが、合理的意思決定については基準値を満たしていない。しかし、実習Ⅰと同じくこれらを尺度として量的研究について述べる。

A 批判的思考力

t検定を行った

結果、Q4は

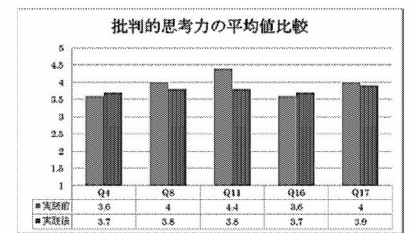
$t(24)=0.44$

$p < 0.05$ 、Q8は

$t(24)=1.1$

$p < 0.05$ 、Q11は

$t(24)=0.81$ $p < 0.05$ 、Q16は $t(24)=0.57$ $p < 0.05$ 、Q17は $t(24)=0.39$ $p < 0.05$ により、全ての項目がNSであった。平均値を見るとQ4とQ16は上昇したが、その他の項目は下降した。原因として、本実践では話し合いの場を実習Ⅰと比較して多く行ったことが一つの要

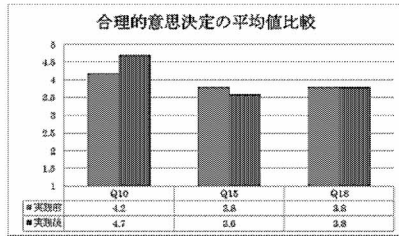


【図13 批判的思考力の平均値比較】

因ではないかと考える。これによって初めの意見に固執し、意見を変えることができない児童も増えてしまったと考えられる。

B 合理的意思決定

t検定を行った結果、Q10は
 $t(24)=0.89$ $p<0.05$,
 Q15は $t(24)=0.2$
 $p<0.05$, Q18は

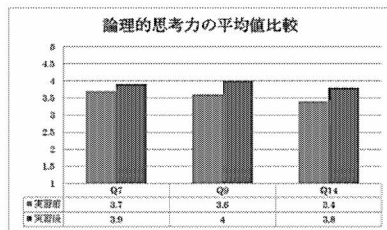


【図14 合理的意思決定の平均値比較】

$t(24)=0.00$ $p<0.05$ により、全ての項目がNSであった。また、平均値を見るとQ15が下降した。理由としては、Aと同じく話し合いの場を多く取り入れたことが一つの要因ではないかと考える。また、異なる意見を受け止める姿勢や肯定的な雰囲気を作ることが出来なかった筆者自身の実践力不足によるものであると言うことができよう。

C 論理的思考力

t検定を行った結果、Q7は $t(24)=1.16$
 $p<0.05$, Q9は



【図15 論理的思考力の平均値比較】

$t(24)=1.51$
 $p<0.05$, Q14は $t(24)=1.78$ $p<0.05$ により、全ての項目がNSであった。また、全ての平均値は上昇した。理由として、TMを用いた結果、児童が意見を構築できたためであると考えられる。実習Iでは空白が見られたため、本実践では1枚を埋めることに時間をかけるよう改善し、指導をしたことが有効であったと考えられる。

1.2 相関係数 (SPSS) による実証・考察

本節では、アンケート結果を相関係数の数値から実証・考察した。今回は実践前後で相関係数が「0.8~1でとても強い関係があること」に上昇した項目を抜粋し、考察を行った。挙げている内容項目は【表4】で示していないものである。

(1) 教師力向上実習I

①Q1-Q9 相関係数 0.638→0.868

9 | 社会科の授業で、調べたことをもとに自分の考えを文章で書くことができますか。

この相関係数が上昇した理由として、TMとメタ認知の効果が考えられる。児童が自分自身で調べた情報を生かして意見を構築できたことの喜びが、「自分ができる」という認知につながり、好きだと言う肯定的な感情になったのではないかと考えられる。

②Q5-Q15 相関係数 0.543→0.8

5 | 社会科の授業で、自分で資料を集めて調べることができますか。

この相関係数が上昇した理由として、図書資料による調べ学習の充実が考えられる。図書を用いたことにより、「自分で」資料を集めたことに対する意識が強くなったのではないかと考える。

③Q9-Q13 相関係数 0.611→0.864

13 | 社会科の授業後も、続けて調べようと思いますか。

この相関係数が上昇したことから、調べ学習の充実によって授業後に向けた意欲が継続していることが分かる。①と②の結果からも、児童にとって調べることにそのものに切実性が生まれていると考えられる。

(2) 教師力向上実習II

①Q2-Q4 相関係数 0.696→0.81

2 | 社会科の授業では、疑問をもって学習をすることができますか。

この相関係数が上昇した理由として、課題を解決することについて児童の意識が肯定的に変化したことが考えられる。これは、実習Iに比べ話し合いの場を多く確保したことが影響したと考える。ここから、問題解決についての関心が深まったのではないかと考える。

②Q7-Q8 相関係数 0.396→0.832

この相関から、自分の考えをもつことができた児童は他の児童の意見に対しても自分の意見をもつことができたことが読み取れる。ここから、集団思考で行われている批判的思考力のなかで、「自分の考えをもつ」ことができていることが分かる。

③Q3-Q16 相関係数 0.617→0.817

3 | 社会科の授業の内容は、どの程度わかりますか。

この相関係数が上昇した理由として、情報の理解が社会科の理解に影響を及ぼしたことが考えられる。考えを構築する際に必要となる調べ学習などで得た情報の理解が、社会科の授業の理解度にも影響を及ぼしたのではないかと考えられる。

④Q6-Q16 相関係数 0.665→0.805

6 | 社会科の授業で、先生や友だちに質問することができますか。

この相関係数が上昇した理由として、話し合いが考えられる。自分の考えを発言できた児童は、話し合いの場でも疑問点を質問することができたと考えられる。

⑤Q7-Q16 相関係数 0.796→0.828

この相関から、説明ができる児童は、資料や知識を使ったりしながら話すことができていると言える。相関係数の上昇は、実践前に比べ論理的思考力を構築した上で討論に臨むことが出来ていると考えられる。

⑥Q8-Q16 相関係数 0.492→0.814

この相関から、自分の意見を話すことができる児童は他の児童の意見に対して自分の意見をもつことができていると言える。これは②Q7-Q8とも関連して、「自分の考えをもつ」ことができた児童は、「つなげて考える」ことができるようになったと考えることができる。

⑦Q11-Q16 相関係数 -0.045→0.854

この相関から、自分の考えを知識と「つなげて考える」ことができる児童は、他の児童の意見ともつなげて考えることができていると言える。これは話し合いのなかで他者の意見を受け止め、生かすことができていると考えられる。

1.3 量的研究の総合考察

初めに、実習Iについてである。アンケート調査は、t検定の結果、NSであるものが多く見られた。しかし、

平均値は全て上昇し、批判的思考力は向上したと言える。また、相関係数の結果からTMを用いた学習シートやメタ認知といった手立てや調べ学習などの取り組みが社会科への肯定的な意識につながったことが分かった。次に、実習Ⅱについてである。アンケート調査はt検定の結果、NSであるものが多く見られた。平均値は、論理的思考力については向上が見られたものの、その他については上昇と下降の両結果が見られた。下降した結果から、話し合いの増加により自分の考えに固執してしまった児童がいたことが考えられる。しかし、相関係数の結果をみると、「自分の考えをもつ」ことのできた児童は、他の児童の意見を受け入れ「つなげて考える」ことができていることが分かる。つまり、批判的思考力をはたらかせることができなかつた児童がいた反面、はたらかせることができた児童もいたことが考えられる。ここから、児童の批判的思考力の伸びに大きな差が見られるのではないかと考えられる。

2 質的研究による実証・考察

2.1 ディスカッション分析による実証・考察

本節では最終時の授業記録から、批判的思考力の成長を分析した。本分析では、数名でのディスカッションを通し、多数の主観を通した間主観による実証と考察を実現した。また、今回は抽出児童、周辺児童、教師の3つの視点から授業記録を分析・考察を行った。抽出児童は、発言の回数や内容から他の児童への影響が大きいMYを設定した。彼の発言を追うことで、彼の思考の流れから授業を捉えることを期待した。本分析の詳細は紙面の都合上割愛し、結果のみを述べる。

(1) 教師力向上実習Ⅰ

分析の結果、状況の違いについて主に議論が行われた。これまでTMを用いる際には、状況設定の必要性を述べてきた。過去と現代の状況は大きく異なっており、これらを1つの状況として議論を行うには、2つの状況を理解し、それぞれの状況を行き来しながら話を組み立てる必要がある。MYは過去と現在の状況を理解し、現在の視点で発言することができていたからこそ、信長の「良さ」に目を向けた発言を多くしていたと考えられる。「殺す」という単語が頻発したのは、他の児童の意識が過去にあったことが原因であろう。このような「状況」を明確にし、現在に視点を当てた状況を作ることができなかつたことが課題として挙げられた。

(2) 教師力向上実習Ⅱ

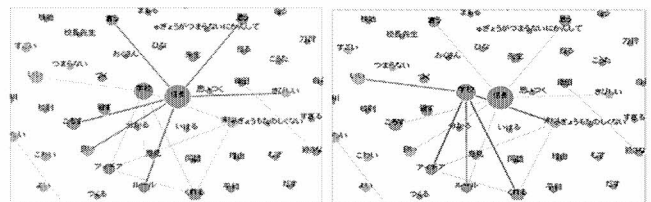
分析の結果、大きく2点について議論が行われた。1点目は、TMの状況論についての考察である。話し合い後の記述には、「あの時代」「今の日本」といった過去と現在を比較する言葉が見られた。ここから、児童は状況を踏まえていることが分かる。また、既習事項を踏まえた発言が多く、知識的に高い議論となっていた。しかし、テーマの状況が過去にあったため、児童の実感が伴わない、抽象的な話し合いとなった。さら

に、TMで必要となる「データを根拠に述べる」点は、話し合いの場で根拠を挙げて話すことが出来なかつた児童が見られた。これは、教師側の指示の不徹底が原因であると考えられる。2点目は、MYの「味噌汁」という総括である。彼は話し合いを通して総括ができたことに加え、当初の意見の形を大きく変えていた。これは、合理的意思決定によってより発展的に最終的な判断を行っている点から、批判的思考力がはたらいっていると考えられる。また、「国力を上げたのは戦争である」という話の流れを変えたのは、教師の出であったことが明らかとなった。良い点としては、授業をまとめ、整理させるきっかけとなったことが挙げられた。しかし、児童の考えに沿うという面では、児童の思考を限定するものであったと考えることができるだろう。

2.2 text miningによる実証と考察

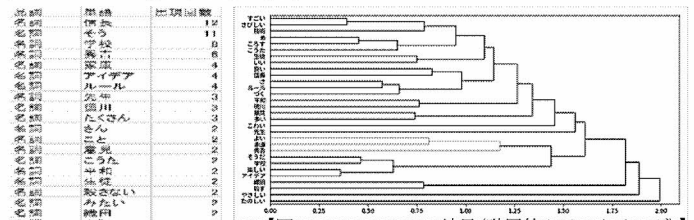
本節では、実習Ⅰ・Ⅱの最終時に児童が記述した学習シートについて、text mining 無料ツール(ユーザーローカル)を用いて、実証と考察を行った。テキストデータを分析することで、児童の思考過程や、最終的な思考について分析した。

(1) 教師力向上実習Ⅰ



【図16・17 text mining 結果(共起ネットワーク)】

【表7 text mining 結果(出現回数)】



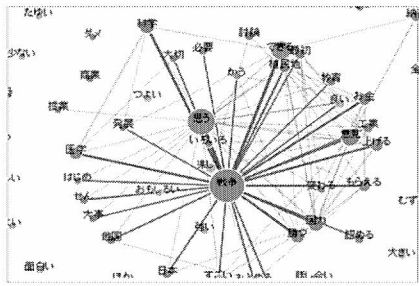
【図18 text mining 結果(階層的クラスタリング)】

【図16・17】から、討論のテーマである校長先生から「学校」、様々な視点の出された「信長」について共起のあるワードが多く見られた。また【表7】から、最も多かったのは12回の「信長」に関する記述であり、三英傑と共に「学校」についても8回と高い位置に上がっている。このことから、児童の視点はこの2点に多く注がれたことが分かる。さらに【図18】の色分けから、三英傑に関する話題が多いことが読み取れる。

また、単語だけでは読み取ることが難しい文脈を解釈するため、記述内容の分類を行った。分類の結果、それぞれの武将の肯定意見と反論意見が存在することが分かった。なかでも、家康を選んだ児童は信長への反論意見が多いのに対し、秀吉を選んだ児童は肯定意見が多いことが分かった。討論では、信長がどれだけ殺したのかが最も大きな争点となり、その意見の多数は家康を選んだ児童から出されたものであった。これ

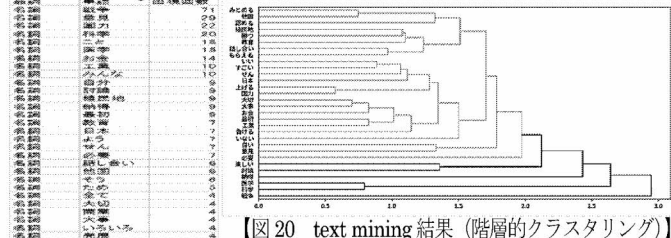
は、討論での主張がそのままが学習シートに表れていると言えるだろう。

(2) 教師力向上実習Ⅱ



【図 19 text mining 結果 (共起ネットワーク)】

【表 8 text mining 結果(出現回数)】



【図 20 text mining 結果 (階層的クラスタリング)】

【表 8】から出現回数が最も多いのが 71 回の「戦争」であること、【図 19】から戦争を中心に最も多い共起が見られること、さらに「工業」「植民地」「教育」「科学」などの国力を上げたとして挙げた単語に共起が多いことから、児童は戦争を重要と考え、関連させて考えていることが分かる。さらに【図 20】の色分けから、「他国から認めてもらうには植民地が大切」「戦争によってお金がもらえる」「最初は工業という意見だった」「討論は楽しい」といった意見を児童がもっていたと考えられる。

また、文脈解釈のため記述内容の分類を行った結果、児童の記述は 3 つに分類されることが分かった。1 つ目は、「戦争」「工業」「人」など、【テーマに関わるもの】である。2 つ目は、【認識の変容】である。【認識の変容】は【自己変容】と【比較】に分類した。【自己変容】は、意見の変化を示す内容である。これは他の児童の意見を聞いた上での変容であり、批判的思考力をはたらかせていると言える。また、【比較】は過去と現在を比較した内容である。ここから、実習Ⅰで課題とした 2 つの状況の理解ができていると言える。3 つ目は、【感情の変容】である。【感情の変容】は【感情の変容そのもの】と【話し合いによる変容】に分類した。【表 8】のなかにも「みんな」「いろいろ」「意見」などが見られ、これらは【話し合いによる変容】を述べている。また、【感情の変化そのもの】において頻出であったのは「納得」であり、【表 8】でも 9 回と上位に挙がる単語の一つである。ここから、児童は話し合いを通して様々な見方や考え方を得ながら合理的意思決定を行い、その結果を記述することで批判的思考力をはたらかせていると考えることができる。

3.3 質的研究の総合考察

実習Ⅰでは、児童の発言内容・記述のほとんどが三

英傑に関する話題と学校に関する話題であった。さらに状況の設定と明確化が不十分であったため、発言内容に「殺す」という単語が集中していた。ここからも、多様な見方・考え方が得られたとは考えにくい。しかし実習Ⅱでは、過去と現代の状況を把握し、既習事項を押さえた発言があることから、児童は状況の理解ができていると言える。さらに、実習Ⅰでは見られなかった「話し合いによって/みんなの・いろいろな/意見が聞けて/納得した」という、考えや感情の変容の分かる記述が見られた。ここから、児童が合理的意思決定を行った上で、省察として批判的思考力をはたらかせ、最終的な判断を下していることが分かる。

V 本研究における成果と課題 (成果○, 課題▲)

本章では、本研究の Research Question から、実証・考察を整理し、成果と課題を簡潔に述べる。

1 本研究の成果

- 質的研究の結果から、「批判的思考の構成要素とプロセス」を組み入れた授業実践を行うことは、ある一定程度批判的思考力の育成に効果的であることが分かった。また、批判的思考力は話し合いを通じた考えや感情の変容の分かる記述となって現れることが明らかとなった。
- 質的研究の結果から、4つの理論的手立てを行うことは批判的思考力の育成にある一定程度効果的であることが分かった。
- TM を中心に据えた授業開発を行った。社会科学習は状況の中で発展することや、社会科における状況の必要性を示すことができた。

2 今後の課題

- ▲量的研究の実証が不十分であった。これはアンケートという実証方法の精緻化に課題があった。また、児童自身が批判的思考力の育成を実感できなかったことも課題であると考えられる。
- ▲4つの理論的手立てが批判的思考力に対して具体的にどのように影響を及ぼしているのかを明らかにできなかった。
- ▲研究対象が 26 名とサンプル数が少なく、研究結果の信頼性・普遍性に関しては弱い結果となった。
- ▲実習Ⅰ・Ⅱで状況を踏まえた上で児童に切実性のある話し合い・討論のテーマ設定を行うことができなかった。
- ▲教師の実験経験の浅さにより、授業実践そのものにおいて課題が多く残った。

【注】
 1) 中央教育審議会(2016)『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援教育の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)』, p.6
 2) 楠見孝・道田泰司編(2015)『批判的思考 21 世紀を生き抜くリテラシーの基盤』新曜社, p.18
 3) 同上書, p.19
 4) 佐長健司(2006)『社会科授業における価値判断指導の検討』, 全国社会科教育学会『社会科研究』第 65 号, p.41
 5) 同上書, pp.41-42
 6) 田本嘉昭・佐長健司(2015)『社会科価値観形成教育の批判的検討』佐賀大学『佐賀大学教育実践研究』第 33 号, p.17
 7) 森才三(2015)『社会科批判的思考力育成学習の授業開発—価値判断の矛盾を追究する場合—』鳴門教育大学『社会科認識教育研究』30, p.51
 8) 佐長健司(2012)『社会科における問いの状況論的検討—正統的周辺参加としての学びをもとめて—』, 日本社会科教育学会『社会科教育研究』第 115 号, p.80
 9) 日本社会科教育学会編(2012)『新版社会科教育事典』, ぎょうせい, p.14
 10) 深草正博(1995)『社会科教育の国際化課題』, 国書刊行会, p.7
 11) 高木不二(1995)『日本近世社会の比較史考察—マルク・ブロッカー「封建社会」を手がかりとして—』
 12) 深草正博(1995)『社会科教育の国際化課題』, 国書刊行会, p.49
 13) 寺本潔・吉田和義(2015)『伝え合う力が育つ社会科授業』, 教育出版, p.11
 14) 三宮真智子編(2008)『メタ認知 学習力を支える高次認知機能』, 北大路書房, pp.7-12
 15) 佐長健司(2013)『「トールミン・モデル」の再解釈による社会科授業構成の状況論的転回』佐賀大学『佐賀大学文化教育学部研究論文集』第 17 集第 2 号, pp.2-3
 16) 国立教育研究所(2012)『小学校学習指導要領実施状況調査』, 日本労働組合総連合会(2015)『若者の関心と政治や選挙に対する意識に関する調査』を参考に作成した。

【付記】
 教職大学院 2 年間の主な実習である「学校サポーター活動」「教師力向上実習Ⅰ・Ⅱ」(M 市立 M 小学校)、「教師力向上実習Ⅲ」(K 市立 K 小学校)、「特別課題実習」(T 市立 H 小学校)では、多くの先生方にご指導・ご助言を頂きました。今回この場でお名前を挙げることは控えさせていただきますが、お世話になった全ての先生方へ心から感謝申し上げます。最後になりましたが、大学院で大変熱心にご指導して下さった倉本哲男先生及び志水廣先生、実習Ⅲでご指導をくださった浅田知恵先生、ご指導・ご助言を下された教職大学院の全ての先生方へ心から感謝を申し上げます。