

「異なりを認め合う」生徒の育成

―「多元的思考」を高める中学校社会科の授業実践を通して―

教職実践応用領域 授業づくり履修モデル

壁谷 智弘

1 主題設定の理由

(1)「異なり」とは

「異なり」とは、「あるものを比べたときの差¹⁾」である。目の前の生徒の指導にあたっては、集団を一括りに平均化してとらえたり、個人を固定的にとらえたりするのではなく、個々の思いや願い、見方や考え方、諸能力のそれぞれに「異なり」があることを前提にして寄り添うことが重要であると考ええる。

(2)「異なる」他者と学ぶことの有効性

奈田・丸野(2009)は、「異なる他者の考えを聞き、双方の考えを比較・検討することで自分の考えを捉え直す(自己省察)という一連の過程を繰り返し体験していく中で、異なる考えの有効性や新たな解決方略を発見し、最終的には、単独で有効方略を実行できるようになる²⁾」という知の内面化過程モデルを構築し、「自己修正行動の推移は、ポジティブ感情から生じた認知的柔軟性によって、他者の視点も加味した自己の考えの捉え直しが促され、その活動がくり返し行われる中で、自己内対話による自己の考えの捉え直しへと移行し、自己内で適切に知識構造できるようになる³⁾」と述べている。

この奈田・丸野(2009)の研究成果は、「異なり」を認める教育的有効性を示しているものと言える。

(3)「異なり」を認め合うことの時代的要請

田村(2016)は、「これからの社会では、目の前の問題を『異なる他者』と、共に解決できる人材が求められる⁴⁾」と指摘する。そのために、「21世紀型能力(学力)を育成する必要がある⁵⁾」と述べている。また、「自分とは異なる見方や考え方ももつ他者との協同によって、知識・技能の習得だけでなく、実社会で活用できる汎用的能力を養い、21世紀型能力(学力)が育成される⁶⁾」と述べている。

また、OECD「教育とスキルの未来 Education 2030」(2018)は、2030年に生きる子どもたちに必要な力として、「新たな価値を創造する力⁷⁾(Creating new value)」を第一に挙げている。そして、そのためには、「他者のアイデアや見方、価値観を尊重し、その価値を認めることが重要⁸⁾」だと指摘する。田村(2016)とOECD「教育とスキルの未来 Education 2030」(2018)が、「異なる他者と学び、認め合う」重要性を主張する点で両者は共通していると考ええる。

以上から、「異なり」を認め合うことが、認知的視点や社会的要請の視点からも、これからの時代を生きる上で必要であると考えた。

(4) 生徒の実態

7月上旬に、対象学級中学1年生の35名を対象に質問紙による調査を実施した。

「あなたは、友達の考えを受け止めたり、考えを生かしたり、考えの足りないところを助けたりできますか」という問いに対して、「できる」「まあまあできる」と答えた生徒の割合は2割であった。また、「どちらでもない」と答えた生徒も2割であった。この結果から、生徒が他者の思いや願い、見方や考え方の異なりに対して、あまり目を向けてこなかったというこれまでの生活経験が影響しているであろうと捉えた。

このような実態からも、本研究を通して、互いの異なりに目を向け、その価値に気づき、認め合える生徒を育成したいと切望した。

2 先行研究の考察

(1) 差異に気づき、吟味し、差異を把握する力

「異なりを認め合う生徒の育成」に関わって、愛知教育大学附属岡崎中学校(2019)では、「差異を把握する力」に注目し、意見交流において二段階思考を取り入れている。

差異を把握する力(差異に気づく、差異を吟味する)

(愛知教育大学附属岡崎中学校2019を基に筆者まとめ)

差異に気づく	自分との考えの違いに気づき、その理由について考え始める
差異を吟味する	新しい見方を通して熟考し、自分の考えを再構築する

上記は、「差異に気づく」、「差異を吟味する」という二段階思考を表している。「差異に気づく」とは、新しい見方につながる考えを取り上げ、その違いや意味に着目できるように生徒の考えを取り上げる学習場面を意図的に設定することである。「差異を吟味する」とは、差異について考え、新しい見方の価値を実感できるようにする学習場面を意図的に設定することである。愛知教育大学附属岡崎中学校実践では、「二段階思考によって『差異を把握する力』を育成できる⁹⁾」と述べており、本研究でも、二段階思考を取り入れた学習場面を単元に位置づけることで、「異なり」に気づかせ、吟味させていく。

(2)「探求の共同体」の考え方

マシュー・リップマン(2014)は、教室を「探求の共同体」(community of inquiry)に変えることを主張した。「探求の共同体」が育まれている学習集団では、「生徒たちが敬意を持ちつつ互いに意見を聞き、互いの意見を生かしながら、理由が見当たらない意見に質問し

合うことで理由を見出し、それまでの話から推論して補い合い、互いの前提を明らかにすることといった哲学対話が具現化される¹⁰⁾と述べている。

リップマンが開発した哲学対話は、現在「子ども哲学」(Philosophy for Children)「P4C」として、各国で実践されている。

(3)「探求の共同体」の価値とその効果

河野・得居(2017)は、『探求の共同体』の哲学対話を通じて、特定の主張を擁護し、あるいはそれを批判する合理的で説得力ある議論を構築する議論構築力、他者との対話を通して、それまでの自己の考えを改め、自分のあり方を創造的に変容していける自己変革力、相手の主張や意見を傾聴し、その発言を尊重しながらもさらによいものへと考えを互いに成長させていくケアする力が育成される¹¹⁾と述べている。

また、河野・得居(2017)はリップマンの、「探求の共同体」での哲学対話の効果を二つ挙げている。一つ目は、思考力の伸長である。ここでいう思考力とは、批判的側面、創造的側面、ケア的側面が含まれるものであり、それを多元的思考と定義している。二つ目は、共同体意識の形成である。「社会での実践に身を投じること、そのために社会への参画意識をもつこと、公共的に対話すること、自他ともにケアする態度を示すこと、市民としての自覚をもつこと、こうした共同体意識が対話によって育まれる¹²⁾」と述べている。

哲学対話の効果(河野 2017 を基に筆者まとめ)

	パフォーマンス	メンテナンス
個人能力	① 思考力向上 批判的/創造的思考	② ケアリング効果 カウンセリング効果
集団能力	③ 集団的 問題解決	④ 集団形成・維持力 コミットメント向上 シチズンシップ

上記は、哲学対話の効果を示したものである。河野(2017)は、哲学対話が個人と集団の双方の発展に関わることを示し、対話は「自分の発言が他者の思考を刺激し、それによって生じた他者の発言がさらに自分の思考を引き出すといった相互的であるだけではなく、螺旋的に発展する創発的な集団行為である¹³⁾」と述べている。また、「パフォーマンスとは、外部と関係して、どのような働きをしているかを意味し、個人でいえば、思考力の向上とは問題をよりよく解決できるようになることである。集団においても、問題をよりよく解決できるようになることが、集団のパフォーマンスの向上と見なすことができる¹⁴⁾」という。他方、「メンテナンスとは、その存在が安定し、よりよく維持されることである。個人で言えば、個人が自分に降りかかる問題をうまく解決し、自己を安定的に柔軟に維持することができることである¹⁵⁾」という。そして、「前者のパフォーマンスが、哲学対話で育てる思考の批判的側面

と創造的な側面に関わるとすれば、後者のメンテナンスは、思考のケア的な側面に関わっている¹⁶⁾」と述べている。

(4)「探求の共同体」で育まれる「多元的思考」

リップマン(2014)は、探求の共同体に生じてくる思考について、「もっぱら正確さや論理的整合性だけを追究するものではなく、新しい価値や思考を生み出す創造的な側面や、他者の尊重や気遣いといった感情的な側面も備えたものであるはずであり、その過程で生まれるものこそ、多元的思考である¹⁷⁾」と述べている。

また、「批判的思考、創造的思考、ケア的思考からなる対話によって、生徒たちの思考力やコミュニケーション能力が育まれる¹⁸⁾」と述べている。

以下、多元的思考で育まれる批判的思考、創造的思考、ケア的思考について述べていく。

① 批判的思考について

批判的思考とは、ある考えの真偽や妥当性をあらためて検討してみる態度、と定義する。「判断を促進する」「基準に依存する」「自己修正する」「文脈に敏感である」という特徴をもつ。

② 創造的思考について

創造的思考とは、新しいものを生み出す思考であり不確実な状況を組み立て直し、問題に取り組むための手段となる仮説を立て、確かめること、と定義する。「オリジナリティ・生産性・想像力・独立性・実験・全体性・表現・自己超越・驚き・生成力・助産術(ソクラテスの産婆術)・発明思考」という特徴をもつ。

③ ケア的思考(側面)について

ケア的思考とは、対象をケアする態度や行為の一環としての思考、と定義する。ケア的思考は思考の感情的な側面にかかわり、論理的なプロセスだけではなく、情熱や気遣いといった感情面も備えているという特徴をもつ。

こうした「探求の共同体」を目指す学習集団を研究の土台に据え、その上で批判的思考や創造的思考、ケア的思考が相互に高まる「多元的思考」を育成することが、「異なり」を認め合う生徒の具現化につながると捉えた。

(5)対話によって生まれる学びの三位一体論

対話的な学びについて、佐藤(2000)が「学びとは、対象との出会いと対話による『活動』、他者との出会いによる『協同』、自己との出会いと対話による『反省』が三位一体となって遂行される『意味と関係の編み直し』の永続的な過程である¹⁹⁾」と定義し、学びにおける三つの対話の必要性を示している。

「探求の共同体」を目指す学習集団でも、対話を軸に据えている。対話を通して多元的思考を高め、互いに意見を聴き合い、考えを①活かし合い、②補い合い、③引き出し合うという学びを積み重ね、本研究が目指す「異なり」を認め合う生徒を具現化したいと考えた。

3 「多元的思考」を高めるために

(1) 「思考力」育成が求められる時代背景

国立教育政策研究所(2013)は、これからの教育課程編成で「育成すべき資質・能力」として21世紀型能力²⁰⁾を挙げている。高田(2019)は、「21世紀型能力は、思考力を中核としそれを支える基礎力と、その使い方を方向付ける実践力の三層で構造化を図り、実践力が21世紀型能力であり、ひいては生きる力につながる²¹⁾」と述べている。

以上から、21世紀型能力育成のために、その核として位置づく、思考力育成が必要であると言える。

(2) 社会科における「思考力」

西(2019)は、「新学習指導要領(文部科学省, 2017)では、社会との関わりを意識して課題解決に向かう力の育成が求められている。そこで、必要となる思考力とは、『物事や課題を多面的・多角的に捉え、根拠を基に様々な可能性を吟味し、課題の解決に向けて、広い視野から、構想する力』である²²⁾」と述べている。また、西は、社会科における思考力の先行研究を以下のようにまとめている。

社会科における「思考力」の捉え(西 2019 を基に筆者まとめ)

国立教育政策研究所(2013)	問題解決・発見力・想像力、論理的・批判的思考力、メタ認知・適応学習力
森分(1997)	問いに対する仮説と検証、事象についての妥当で合理的な答えを獲得する力

森分(1997)は、「社会的事象についての問いに対して仮説と検証を行い、妥当で合理的な答えを獲得する力を思考力と捉えると、個人の意見だけではなく、話し合いを行い、考えを構築していくことで、より妥当で合理的な答えをだすことができる²³⁾」と述べている。

さらに、国立教育政策研究所(2013)も「他人と考えを合わせて編集し、新しく答えを提案できる力の育成が重視されるとあることから、社会科で育成する思考力とは、他者の意見を参考に、自らの考えを構築できる力²⁴⁾」と述べている。

以上を基に、社会科における「思考力」を次のように捉え、社会科としての思考力と多元的思考の双方の向上を目指した研究構想づくりを工夫した。

社会科における「思考力」(西 2019 を基に筆者まとめ)

- 社会的事象、課題について、既習の知識を基に根拠を明らかにし多面的・多角的に推論する力
- 社会的事象、課題について、複数の立場や意見を踏まえて自らの考えを構築する力

(3) 「思考力」の育成と「見方・考え方」の関係

廣嶋(2019)は、学習指導要領(文部科学省, 2017)における深い学びを実現する授業改善の視点は「社会的事象の見方・考え方を働かせること²⁵⁾」であるという。

また、「社会的事象の見方・考え方を働かせる授業づくりには、教材と問いの工夫が必要であり、社会的事

象の見方・考え方を働かせるために最も重要になるのは、思考力・判断力育成である²⁶⁾」と指摘する。

そして、「社会科における思考力・判断力とは、社会的事象の特色や相互の関連、意味を多角的に考える力、社会に見られる課題を把握して、その解決に向けて、学習したことを基に、社会への関わり方を選択・判断する力である²⁷⁾」と述べている。以上より、社会科の思考力の育成のためには、「教材と問い」の工夫と「社会的事象の見方・考え方」を働かせた授業の実現が必要であると捉えた。

4 研究構想

(1) 目指す生徒像

仲間の考えを受け止め活かし、良さを引き出し、不足を補うことのできる生徒

(2) 仮説

社会科の授業において、多元的思考を高める学習過程を基にした単元構想のなかで、問いや対話を工夫すれば、互いの考えを受け止め活かし、良さを引き出し、不足を補うといった、異なりを認め合う姿が見られるであろう

(3) 多元的思考を高める手立て

① 問いをもたせ、深めるための工夫

ア 拡散的思考-ブレインストーミング

生徒の言葉で問いを創ることができるように、ブレインストーミングを用いた対話を取り入れる。その際、できるだけたくさんの問いをつくること、問いについて話し合ったり、評価したり答えたりしないこと、人の発表は最後まで真剣に聴くことを守りながら、互いの考えを自由に出し合い、創造的思考を高める。

イ 収束的思考-親和図法

問いの共通点を見出し、グループ化を図るため親和図法を用いた対話を取り入れる。自分たちが創った問いを俯瞰的にながめ、自分たちは何を知りたいのか、何を学びたいのか、どうすればそれがわかるのかを見つけていくことを目的として対話させ、問いに対する自我関与を強めるとともに、批判的思考を高める。

② 学習過程に取り入れる対話の工夫

ア ヒト・モノ・コト(課題)との対話

第一の次元の対象との対話であり、さまざまな対象を認識し、それらに問いかけ、働きかけ、語りを通して対象の意味を構成し、対象との関係を築き直すことを目的とする。本研究では、ヒトとの対話、コトとの対話(課題)を学習過程に取り入れる。

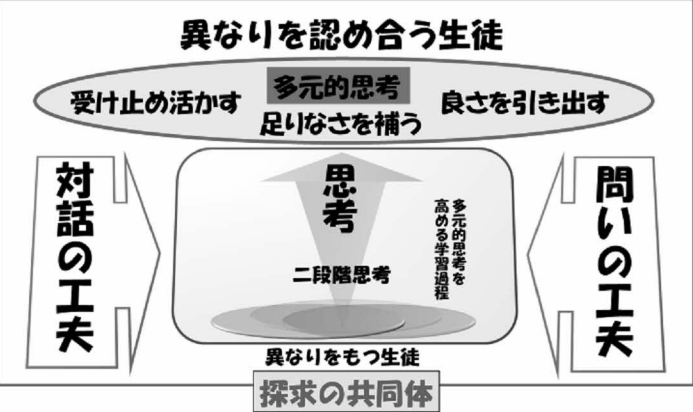
イ 他者との対話

第二の次元の他者との対話であり、個と個が互いに異質な認識や表現を交流し合い、自己の考えを広げていくことを目的とする。本研究では、仲間との対話を意図的に学習過程に取り入れる。

ウ 自己との対話

第三の次元の自己との対話であり、自己の保有する意味を吟味し直し、自己の経験の意味を再構成し、自分自身の思考や経験を対象化する反省的思考を展開することでアイデンティティを確かなものにしていくことを目的とする。本研究では、毎時間振り返りシートへの記述を行い、自己との対話を図る。

(4) 研究構想図



(5) 検証方法

① 量的検証の方法

田中（2019）は、リップマンの「探究の共同体」の翻訳者である河野（2014）の「批判的思考」「創造的思考」「ケア的思考」の評価項目²⁸⁾を基にして、中学生に思考力と対話力の育成を目指した実践を行った。

田中（2019）の評価項目を参考に、筆者が作成した多面的思考振り返りシートに基づき、「批判的思考」「創造的思考」「ケア的思考」の変容を検証する。

そして、単元を通して、多面的思考振り返りシートに、毎時間同じ内容項目を5段階で個人内評価させ、変容を捉える。

多面的思考振り返りシート（田中 2019 を基に筆者作成）

批判的思考	根拠	あなたは理由をつけて、考えることができる？
	分析	あなたは自分の考えと友達の考えと比べることができる？
	論理性	あなたは理由と結論をつなげて考えることができる？
	反省性	あなたは友達の考えを聞いて、自分の考えを確認したり、見直したりできる？
創造的思考	オリジナリティ	あなたは友達の考えを聞いて、新しいアイデアを思いついたり、伝えたりできる？
	想像力	あなたは分かったことをもとにして、予想を立てることができる？
	生成力	あなたは友達の考えのよいところを、見つけることができる？
ケア的思考	価値理解	あなたは話し合いで、大事なことを発見できる？
	他者視点	あなたは自分と違う立場に立って、考えることができる？
	他者理解	あなたは自分と違う立場の人にとっても、これからに生かせる話し合いができる？
	深化	あなたは友達の考えを受け止めたり、考えを生かしたり、考えの足りないところを、助けたりできる？

② 質的検証の方法

毎授業ごとに振り返りシートへの記述を行う。振り返りシートには、「本時の問い」「対話する前の考え」「対話した後の考え」「対話の中で響いた友達の考え」の4つの項目を設けた。対話の前後に自分の考えを記入することで、自己との対話を生み、問いに対する自我関与を高めていくことができるように工夫した。

また、対話の中で響いた友達の考えを記入させることで、授業を通じて、他者の考えを聞き、自分の考えとの比較や共感を意識できるように工夫した。

この振り返りシートと授業での生徒の発言を基にして、生徒の変容を捉える。

また、量的検証と質的検証とのつながりを検証するため、抽出生徒を位置づけ、その変容を捉えていく。

③ 抽出生徒Aについて

抽出生徒Aは、自分の考えをもち、自分が分かる問いには発言できる。しかし、自分の考えに自信がもてないと消極的になる一面もある。また、社会科の授業での話し合いでは、自分の考えにこだわり、他者の考えを受け止めることが苦手であるという面も見られた。

そして、学校休業が明けた6・7月頃は、発言があまりみられなかったり、同じ小学校出身の一部の生徒とのみ会話する様子もあった。

このようなAが、本研究を通して、仲間と積極的に関わり合い、他者の考えの良さに気づくことで、自分の考えを活かしながら、互いに認め合えるように成長してほしいと願った。

5 研究実践

(1) 実践概要

【実施期間】令和2年10月20日～11月6日

【対象】第1学年 3学級 104名

【単元名】「プラスチックごみ問題に私たちは、どう向き合うか」（アジア州）

【指導目標】

アジア州について、巨大な人口や急速な経済発展に伴う、環境汚染問題に注目して主題を設定し、地球的課題と関連付けながら地域の特徴や課題を追究したり、解決したりする学習活動を通じて地域の特徴をとらえさせる。また、アジア地域の持続発展を考察させ、持続可能な社会づくりを目指す態度を養う。

【単元構想図】

単元構想図を以下のように示す。（【図1】）

振り返りシート（筆者作成）

<p>【図1】単元構想 全10時間 <主な手立て> 手だて(2)-ア ヒト・モノ・コトとの対話 環境問題に関心がもてるように、書籍「プラスチックスプーンと海」を提示し、動画「sea Turtle with Straw up its Nostril」を視聴する</p> <p>手だて(1)-ア・イ 問いをつくる 手だて(2)-イ 他者との対話 子どもの言葉で問いを創るために、創造的思考を刺激するブレインストーミングを行う。批判的思考を刺激する親和図法を取り入れ、話し合う場を設定する</p> <p>手だて(2)-ウ 自己との対話 多元的思考力の個人内評価 一人調べや話し合いの振り返りに、自らの考えや追及の手順に矛盾や間違いがないか自己省察できるようにワークシートを作成する</p> <p>手だて(2)-イ 他者との対話 自らの考えを吟味しよりよい考えをもてるように、互いの思いや考えを聴き合う場を設定する</p> <p>手だて(2)-ア ヒト・モノ・コトとの対話 豊栄工業の方のバイオプラスチック製品に対する思いや努力、信念によって製造されたことなど、安心して安全な製品を作ろうとする人の工夫や努力の背景にある技術者の思いに気づくことができるようにするため、豊栄工業の方のもののづくりに対する思いを語ってもらう場を設定する</p> <p>手だて(2)-ア 他者との対話 プラスチックごみ問題の解決のためには、国の機関や企業、市民一人一人ができることを模索し、行動していかなければならないという責任と自覚が必要だということに気づくことができるようにするために、互いの思いや考えを聴き合う場を設定する</p>	<p style="text-align: center;"><これまでの経験に基づく、見方や考え方></p> <p>アジアの国々は、互いに深く関わり合いながら発展してきた。NIESや中国やインドの発展は著しい。しかし、急速な経済発展とともに深刻な環境問題も起こっている。私たちに、どんな影響があるのかな。</p> <p>問いをもつ えっ、2050年の海は、魚より〇〇の方が多い？①</p> <p>プラスチックごみは、どうしてこれほど海の中に増えてしまったのだろう。原因や影響を詳しく知りたいな。身の回りのプラスチック製品は、何があるのかな。</p> <p>問いを共有する みんなで問いを創ろう②（創造的思考）③（批判的思考）</p> <p>みんなで問いを考える話し合いのおかげで、プラスチックごみについて、自分一人では気づけなかった疑問がたくさん生まれたり、調べたいことが見つかったよ。</p> <p>個人追究 みんなで創った問いを調べ、発表しよう④⑤</p> <p>プラスチックごみの40%程度が包装パッケージ。生活ごみが原因の一つだ。中国が輸入禁止するまで多くのプラスチックごみを日本は輸出していたんだ。今はアジアの別の国へ輸出し始めている。</p> <p>問いを深める（問題意識を共有） プラスチックごみ問題に対して自分たちは、どう向き合えばいいのか⑥⑦</p> <p>スーパーへエコバックをもっていくようにしたい。プラスチック製品を完全になくすのは難しい。できる限り減らすため、今の生活を変えることが大事だけど、本当にできるのかな。</p> <p>追究を見直す 豊栄工業の方のお話を聞こう⑧※VTRとインタビュー</p> <p>試行錯誤の末、バイオマスプラスチック製の製品を実用化したんだ。環境にやさしく、安心して使える製品をつくりたいという信念を貫いたからこそ、完成したんだな。</p> <p>核心に迫る プラスチックごみ問題に対して、私たちにできることは何だろう⑧⑨⑩ ※二段階思考</p> <p>プラスチックごみ問題に対して、一人一人ができることを「意志」をもち、「行動する」ことが一番大事だ。同じ思いを多くの人と共有できるようにしていきたい。今SDGsへの取り組みが広がりつつある。これからも私たちにできること考え、決断し、行動できる大人になりたい。</p>
---	--

【指導観】

世界の諸地域の学習について、新学習指導要領(文部科学省, 2017)では、地球規模の諸課題や地域課題を解決しようとする態度、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うことなどの要請を受け、地球的課題の視点が導入された。

地球的課題については、「地域間の共通性に気付き、我が国の国土の認識を深め、持続可能な社会づくりを考える上で効果的であるという観点から設定すること」や、「州ごとに異なるものとなるようにすること」とともに、①各州の地域的特色と関連して、その地域において特徴的に見られること②地球的課題の地域的な要因や影響を捉えやすいことなどに留意する必要があるとしている。

さらに、地球的課題の例として、2015年9月の国連サミットにおいて全会一致で採択された、「持続可能な開発目標 (SDGs)」(【図2】)が示されている。これは、17のグローバル目標と169のターゲット(達成基準)からなっている。

以上の捉えのもと、アジア州の学習単元の終末に、上記の単元構想をもとにした発展的な学習を構想し、実践を行った。

【図2】国連サミットで採択されたSDGs



(2) 多元的思考を高めるための手立て

① 問いをもたせ、深めるための工夫

単元導入後の第2時と第3時において、ブレインストーミングと親和図法を用いた対話を行った。自分の思ったことを何でも発言し合いながら、できるだけくさんの問いを創るブレインストーミング(拡散思考)によって、創造的思考の意図的な刺激や、誰もが安心して話すことのできる学習集団づくりにつなげた。

また、生徒たちが自ら創った問いを俯瞰的にながめ、自分たちは何を知りたいのか、何を学びたいのか、どうすればそれがわかるのかを考え、問いを分類していく親和図法(収束的思考)によって、批判的思考を意図的に刺激した。

【図3】子どもの言葉で問いを創る



さらに、仲間と対話しながら問いを深めることで、学習課題に対する生徒の自我関与を高め、個人追究に主体的に取り組ませた。(【図3】)

② 学習過程に取り入れる対話の工夫

問題解決的な学習を展開し、単元の導入では「コト(課題)との対話」(【図4】)を行った。生徒自身が「コト(課題)」に対して切実感を抱き、課題解決に向けて、自分に何ができ

【図4】「コト(課題)との対話



るのか、常に意識させながら学習を展開した。

また、問いを子どもの言葉で創ったり、互いの思いや考えを交流する場面では「他者（仲間）との対話」（【図5】）を繰り返した。個人追究の場面では「自己との対話」により、自己の考えをまとめ、考えの手続きの間違いや矛盾がないかを自己内省させた。（【図6】）

単元終末の生徒の追究を見直す場面では、強い意志と努力を積み重ねていく行動力の重要性に気づかせるために、東三河の企業である豊栄工業の方の出会いを「ヒトとの対話」として位置づけた。（【図7】）

こうした問題解決的な学習の展開に「ヒト・モノ・コトとの対話」「他者（仲間）との対話」「自己との対話」という三つの対話を取り入れたことで、多元的思考の向上を目指した。



（3）実践の具体的な検証

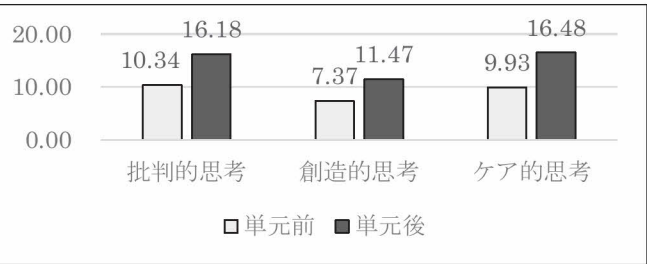
① 量的検証(多元的思考評価シートによる分析)

ア 単元前と単元後の比較

個人内評価によって得られた批判的思考、創造的思考、ケア的思考の内容項目を単元前、単元後の数値として点数化し、 t 検定を行い、平均値間の差が統計的に有意であるかを検証した。

	批判的思考	創造的思考	ケア的思考
t 値	-16.83	-19.13	-21.240
p 値	0.000	0.000	0.000

その結果、全て $0.05 > P$ となり統計的に有意な差であると認められた。※ $t=(98)$



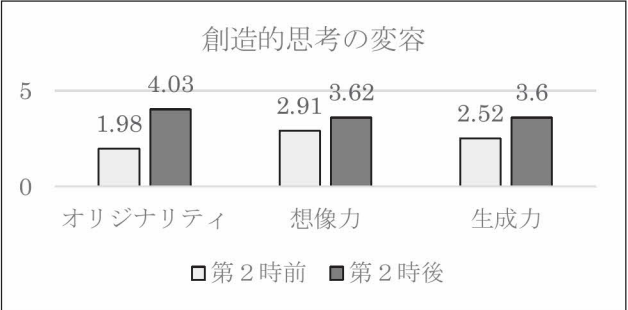
単元前後で、それぞれの思考の増加率をみると、批判的思考は+5.84（+56 ポイント）、創造的思考は+4.1（+55 ポイント）、ケア的思考は+6.55（+65 ポイント）であった。3つの思考がともに、ほぼ同程度の増加の割合を示した。これは、多元的思考が、均衡を保ちながら、バランスよく高まったことが明らかになったと言える。

イ 創造的思考について 第2時

個人内評価によって得られた創造的思考の内容項目を第2時の前後の数値として点数化し、 t 検定を行い、平均値間の差が統計的に有意であるかを検証した。

創造的思考	オリジナリティ	想像力	生成力
t 値	-30.55	-10.64	-12.31
p 値	0.000	0.000	0.000

その結果、Q7「オリジナリティ」、Q8「想像力」、Q9「生成力」とも全て $0.05 > P$ となり、統計的に有意な差があると認められた。※ $t=(98)$



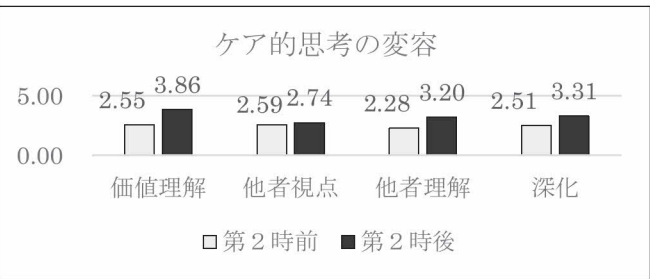
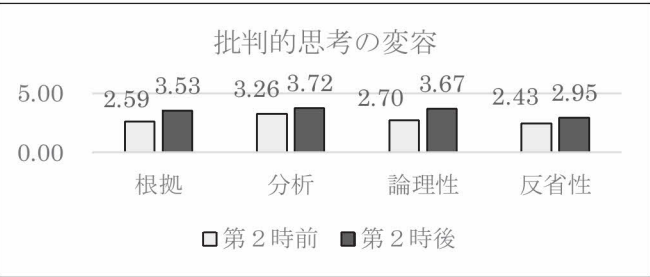
第2時前後で、それぞれの思考の増加率をみると、創造的思考の数値が、それぞれ Q7「オリジナリティ」+2.05（+203 ポイント）、Q8「想像力」+0.7（+24 ポイント）、Q9「生成力」+1.08（+42 ポイント）であった。特に、「オリジナリティ」の数値が大きく増加した理由として「何を言っても大丈夫」という安心感が「仲間の考えを聞いて、新しいアイデアを思いつく」ことにつながったと考えられる。

合わせて第2時前後の創造的思考以外の批判的思考とケア的思考の変容を t 検定を行った上で検証した。

批判的思考	根拠	分析	論理性	反省性
t 値	-10.81	-5.53	-10.77	-8.40
p 値	0.000	0.000	0.000	0.000

ケア的思考	価値理解	他者視点	他者理解	深化
t 値	-15.35	-2.88	-9.62	-9.55
p 値	0.000	0.004	0.000	0.000

その結果、全て $0.05 > P$ となり統計的に有意な差であると認められた。※ $t=(98)$



第2時前後で、批判的思考やケア的思考も数値が微増し、創造的思考の数値の上昇とともに批判的思考とケア的思考の高まりも確認できた。

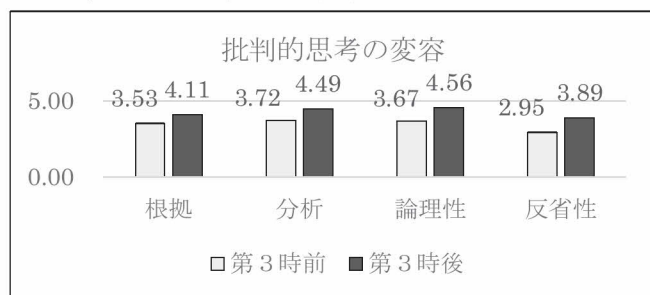
以上から、第2時のブレインストーミングによって、創造的思考が意図した通りに高まるとともに、批判的思考とケア的思考も高まったと言える。

ウ 批判的思考について 第3時

個人内評価によって得られた批判的思考の内容項目を第3時の前後の数値として点数化し、 t 検定を行い、平均値間の差が統計的に有意であるか検証した。

批判的思考	根拠	分析	論理性	反省性
t 値	-11.63	-10.00	-13.08	-13.26
p 値	0.000	0.000	0.000	0.000

その結果、全て $0.05 > P$ となり統計的に有意な差であると認められた。※ $t=(98)$



第3時の前後で、批判的思考のそれぞれの内容項目の増加率をみると、批判的思考の数値が、Q1「根拠」+1.52 (+58ポイント)、Q2「分析」0.68 (+20ポイント)、Q3「論理性」+0.89 (+24ポイント)、Q4「反省性」+0.94 (+31ポイント) であった。

第2時の創造的思考のような数値の大きな変容は、第3時の批判的思考の増加には、認められなかった。

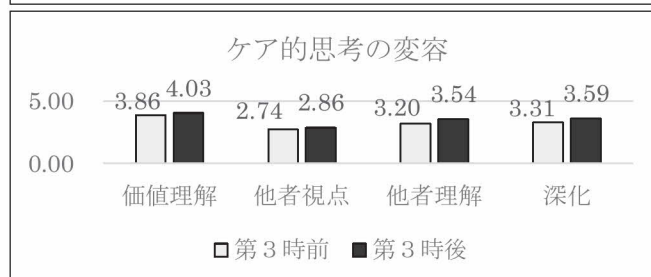
これは、「互いの問いを精査しながら、新たな疑問を見い出したり、問いに対する互いの考えを交流する」生徒は見られたものの、多くの生徒は「問いの共通点を見い出しながら分類する手続きにおいて、問いを深めたり、吟味したりする視点が不十分であり、新たな問いをもつことが難しかった」ことが要因の1つとして考えられる。

また、第3時前後で創造的思考以外の創造的思考とケア的思考の変容を t 検定を行った上で検証した。

創造的思考	オリジナリティ	想像力	生成力
t 値	5.60	-5.06	-8.76
p 値	0.000	0.000	0.000

ケア的思考	価値理解	他者視点	他者理解	深化
t 値	-2.54	-3.19	-5.81	-4.29
p 値	0.01	0.001	0.000	0.000

その結果、全て $0.05 > P$ となり統計的に有意な差であると認められた。※ $t=(98)$



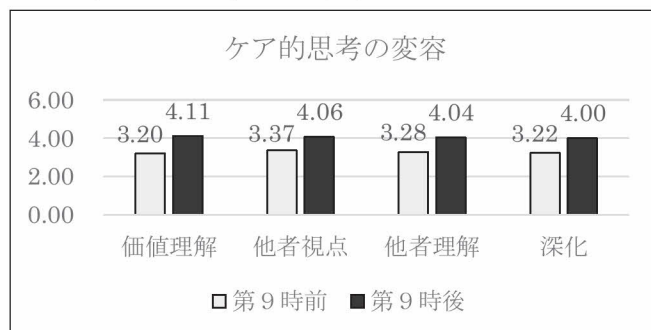
第3時前後で、創造的思考とケア的思考とも平均値の増加が確認できた。しかし、Q5「オリジナリティ」については、-0.43 (-11ポイント) となり、減少が見られた。ケア的思考は4項目とも微増がみられ、「仲間の考えを受け止めようとする意識が高まりつつあること」が確認できた。ただし、親和図法を用いた授業で、「問いを分類するまでは積極的に関わることはできたが、仲間の考えを聞いて、問いが深まるような新しい考えを発見することが難しかった」と感じる生徒が多かったため「オリジナリティ」の数値の減少が見られたと考えられる。

エ ケア的思考について 第9時

個人内評価で得られた批判的思考の内容項目を第9時の前後の数値として点数化し、 t 検定を行い、平均値間の差が統計的に有意であるかを検証した。

ケア的思考	価値理解	他者視点	他者理解	深化
t 値	-11.41	-9.68	-10.00	-11.02
p 値	0.000	0.000	0.000	0.000

その結果、全て $0.05 > P$ となり統計的に有意な差であると認められた。※ $t=(98)$



第9時前後で、それぞれの思考の増加率をみると、Q8「価値理解」+0.91 (+28ポイント) Q9「他者視点」+0.69 (+20ポイント)、Q10「他者理解」+0.76 (+23ポイント)、Q11「深化」+0.78 (+24ポイント) であった。

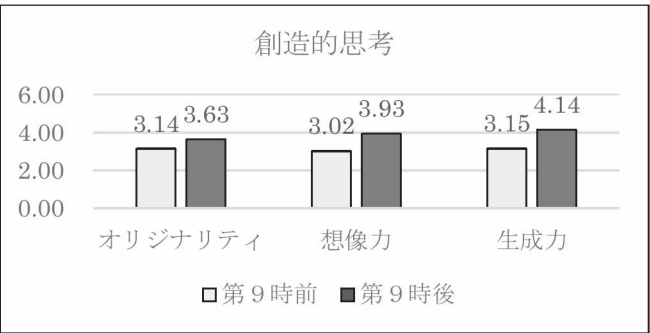
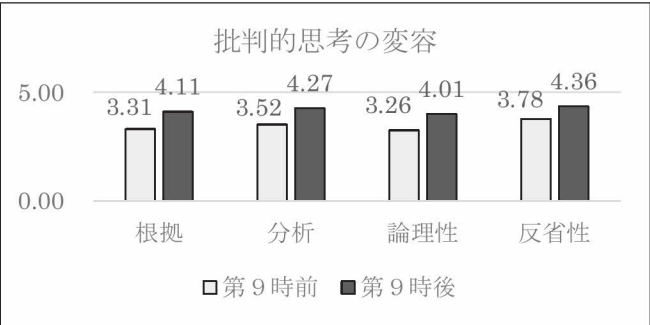
ケア的思考が全て 20 ポイント以上の増加したこと

で、第9時において、生徒のケア的思考の全体的な高まりが確認できた。また、第9時前後での批判的思考と創造的思考の変容の有無を確認するために、*t* 検定を行った上で検証した。

批判的思考	根拠	分析	論理性	反省性
<i>t</i> 値	-9.05	-9.01	-11.68	-8.69
<i>p</i> 値	0.000	0.000	0.000	0.000

創造的思考	オリジナリティ	想像力	生成力
<i>t</i> 値	-5.53	-8.78	-9.19
<i>p</i> 値	0.000	0.000	0.000

その結果、全て $0.05 > P$ となり統計的に有意な差であると認められた。※*t*=(98)



第9時前後で、Q1「根拠」+0.8（+24ポイント）、Q2「分析」+0.75（+21ポイント）、Q3「論理性」+0.75（+23ポイント）、Q4「反省性」+0.58（+15ポイント）、Q5「オリジナリティ」+0.49（+14ポイント）Q6「想像力」+0.91（+30ポイント）、Q7「生成力」+0.99（+18ポイント）となり、批判的思考と創造的思考がそれぞれ20ポイント前後増加したことが確認できた。

第9時前後では、ケア的思考の向上に伴い、批判的思考と創造的思考も、同程度の向上が確認できた。

さらに、批判的思考、創造的思考、ケア的思考の3つの思考が互いに均衡を保ち、向上したことで、多元的思考が高まったことも確認できた。

以上の結果から、リップマンが言う「もっぱら正確さや論理的整合性だけを追究するものではなく、新しい価値や思考を生み出す創造的な側面や、他者の尊重や気遣いといった感情的な側面も備えたものであるはずであり、その過程で生まれるものこそ、多元的思考である」という多元的思考が、量的検証において確認できたと言える。

② 質的検証（授業記録・授業での発言による分析）

ア 単元前と単元後の比較

抽出生徒Aの振り返りの記述や授業記録をもとに、多元的思考の変容について質的検証を行った。

Aの単元前の考え・導入の授業記録より抜粋

Before Answer 対話する前のあなたの考えを書こう

私は「2050年の海の中は魚よりゴミの方が多くなる」と思う。今も、プラスチックゴミで生き物が苦しんでいるとよくニュースでもやっているから。30年後ならあつえることだと思っ

T 今、先生が黒板に書いた文章の〇〇にあてはまる言葉は何かわかりますか？

C1 石油だと思います。なんでかという海の中は石油でいっぱいになっていると思うから。

C2 石油じゃないと思って、ごみでいっぱいになるんじゃないかと思うので、きっと2050年になると海の中はごみの方が多くなる。

C3 プラントンとかの魚のえさになるものが増えるんだと思います。

抽A この前テレビで見たけど、テレビではプラスチックが海にたくさんあって、生き物とか死んでいるとこれまでの生活経験を通して得た知識や考えを仲間に伝える姿があった。

C5 同じ意見になるけど、ペットボトルとかのごみとか、漁港とかラグーナの近くの海もそういうごみがたくさんあるから…

単元導入時の教師の問いに対して、「2050年の海の中は魚よりもゴミの方が多い」と予想し、「この前テレビで見た」「プラスチックが海にたくさんあって、生き物とか死んでいる」とこれまでの生活経験を通して得た知識や考えを仲間に伝える姿があった。

Aの単元後の考え・単元最終時の授業記録抜粋①

うなめたけど今はいろんなことを知ることができています。そのおかげで行動に移そうと思っただけで動いてみました。一人一人意志（→動いてサフト）（→動くこと）がもたら、その中の動く人が増えると思います。2%しか全体で

単元後の振り返りで、「今はいろんなことを知ることができて」「おかげで、行動に移そう」「一人一人意志がもたらその中の動く人が増える」という記述から、単元での学びを通して、プラスチックごみ問題が解決にむかうために、一人一人の意志と行動が必要であることを自覚する姿があった。

Aの単元後の考え・単元最終時の授業記録抜粋②

私は朝ごはんを残して夜食べることもあります。例えばコンビニとか今日でもですが、最近はおしゃべりを使うようにしています。ラップは便利だけれども減らすようにしました。これが私の考えから行動した一つです。みんながちょっとずつ頑張っていくことが今は必要なので、意味があると思います。

「最近はおしゃべりを使うように」「ラップは便利だけれども減らすようにした」「私の考えから行動した一つ」「みんながちょっとずつ頑張っていくことが今は必要」という記述から、自分の生活を見つめ直し、自分の意志と行動でできることを考え、実践しようと動き出すとする姿が見られた。これは社会の一員としての自

覚と責任をもち、自ら課題に関わる姿として捉えた。

Aの単元後の考え・単元最終時の授業記録抜粋③

意志を持つというのは、——してやる、ってことだと思います。私みたいに何かをするときの考えがあれば、意志を持つこと目標のためにやることができると思ったからです。

例えば、「iiwan」を作った豊栄工業の人たちも、——がしたい、という気持ちから始めて、結果にもつながっています。その中の苦労には「意志」が関わっていると思うし、その意志を目標に近づけるために、自分の考えを大切にしたいと思います。自分でも書いて頭ごちゃでらしてしまいがちですが、目標を達成するためには考えが必要だということです。

「私みたいに、何かをするときの考えがあれば、意志を持つこと、目標のためにやることができる。例えば」「目標を達成するためには、考えが必要」という記述から、「根拠」や「論理性」といった視点をもち、批判的思考を働かせる姿があった。

また、「iiwanを作った豊栄工業の人たちも〇〇がしたい！」という気持ちから始めて、結果に結びついています」「その中の苦労には『意志』が関わっていると思うし、その意志を目標に近づけるために、自分の考えを大切にしたいと思います」という記述から、「価値理解」や「他者理解」といった視点をもち、ケア的思考を働かせている姿もあった。

Aの単元後の考え・単元最終時の授業記録抜粋④

私も分別することは必要だと思います。この意見を聞いてから、家にあるごみ箱の種類を見ました。プラスチックごみ・燃えるごみ・あきかん・ペットボトルのごみに大きくわかれていました。スーパーなどでもリサイクルと書いてあるごみ箱が設置してある所がたくさんあります。そういう所を活用するのも一つのリサイクルに協力できる方法だと思います。リサイクル率は日本で低いのは知っています。でも少しでも可能性を上げるとしたら、分別もありだ、この意見を聞いて感じました。

「分別することは必要」「家にあるごみ箱の種類を見ました。プラスチックごみ・燃えるごみ・あきかん・ペットボトルのごみに大きくわかれていました」「スーパーなどでもリサイクルと書いてあるごみ箱が設置してあるところがたくさんあります。そういうところを活用するのも、一つのリサイクルに協力できる方法」「少しでも可能性を上げるとしたら、分別もありだ」とこの意見を聞いて感じました」という記述から、「オリジナリティ」「想像力」「生成力」といった創造的思考を働かせることで、仲間の考えの良さにも気づくことや、その良さをどう生かすことができるのか模索しようとする姿があった。

こうした単元後の記述から、単元を通して、批判的思考・創造的思考・ケア的思考が互いに高まりを見せていったことが確認できた。

以上の結果から、量的検証と質的検証双方において、多元的思考が高まったという変容が確認されたと結論づけた。

イ 創造的思考について 第2時

Aの第2時後の感想

After Answer 対話した後のあなたの考えを書こう

私はまとめてみて、右上にまとめたやつが一番の原因だと思いました。捨ててしまわなければ、何もおこりません。その捨ててしまう理由を理解すればいいという事が初めてわかったときはうれしかったです。

↓

考えがまとまってつながったとき

Favorite Answer (対話の中でひびいた、ともだちの考え)

なぜ政府は早く手をうた
なかったのか
プラスチックとは何か

第2時 Aが友達との対話でまとめたホワイトボード



第2時では、ブレインストーミングを用いた対話により、プラスチックごみに対してさまざまな視点から問いを立てることが

ができた。「右上にまとめたのが一番の原因」「捨ててしまう理由を理解すればいいということが初めて分かったときは嬉しかった。(考えがまとまってつながった)」という記述からは、仲間との対話を通して、自分の視点が広がり、問いを深める姿があった。

ウ 批判的思考について 第3時

Aの第3時後の感想

After Answer 対話した後のあなたの考えを書こう

私は、プラスチックと魚(生き物)の関係を主に考えていたけど、他の意見があっっておもしろかったです。「リサイクル」という言葉が私達の付箋には書いてあると思います。このプラスチックとリサイクルがどのように関係しているのかもっと考えられるといいと思いました。

Favorite Answer (対話の中でひびいた、ともだちの考え)

プラスチックのかわりになる
ものは無いのか

第3時では、親和図法を用いた対話により、第2時で生まれた問いを分類し、そこから新たな問いを生み出すことができた。「私はプラスチックと魚(生き物)の関係を主に考えていたけど他の意見があっっておもしろかった」「プラスチックとリサイクルがどのように関係しているのかもっと考えられるといい」「プラスチックの代わりになるものはないのか」という記述からは、

仲間との対話を通して、プラスチックごみを与える影響について考えたり、「リサイクルのあり方の模索」「プラスチック代用品の有無」を追究したいという思いを抱く姿があった。

第9時の授業記録より抜粋

- C5 僕はみんなが言うほど簡単じゃないと思って、前にも言ったことだけで自分一人の力でなんとかなることじゃないし、年間1億5000万トンのプラスチックごみが出てるのは、もうどうしようもないからできないと思う。
- C6 僕ももう手遅れだと思います。だって一人でやっても、もう無理だと思うからです。
- ～中略～
- C11 よく母から「行動にしか、意志は見えない」って言われてるのを思い出して、この豊栄工業の人たちみたいに、難しいことに諦めず挑戦していくことで、何かを変えられることになると思う。思っているだけでは変わらないから、やれることはきっと自分たちにもあるはずだと思う。**
- T 今のC11さんの意見を聞いて、他の人はどう思ったのか知りたいな。どうですか。
- C12 私もC11さんの意見に賛成でやっぱり、無理だってみんな思ってるからこんなことになってるんだと思うし、私たちはこうして問題を知ることができたから、できることを考えないと何も変わらないと思う。
- C13 前の豊栄工業のように、努力すれば力を貸してくれる人がでてきたみたいで、いろんな人が協力すればいいと思う。
- C14 ぼくもできれば解決したいと思って、さっきの「行動にしか意志は見えない」っていうのは、前に僕が言ってた「自分たちがやれること」と「自分たちがやりたいこと」には違いがある」っていうのと似てるなと思いました。考えればきっとできることを増やせるようにしていけるんじゃないかと思う。
- 抽A みんなの意見に私も賛成で、できないって思ってる人はもう出てしまったプラごみをどうするかで悩んで、できるっていう人たちの思っていることはこれから出るプラごみを減らそうと考えてるって思います。私もこれから出る分なら少ないけど減らすことができるはずだと思う。

第9時では、二段階思考を授業展開に位置づけ、仲間の考えを吟味させた。C11の「行動にしか、意志は見えない」「思っているだけでは変わらないから」という考えに着目させたことで、「私も賛成で、できないって思ってる人はもう出てしまったプラごみをどうするかで悩んで、できるっていう人たちの思っていることはこれから出るプラごみを減らそうと考えてるって思います。私もこれから出る分なら少ないけど減らすことができるはず」というAの発言を引き出すことができ、C11の考えを受け止め、考えの良さに気づき、自分の考えに活かそうとする姿として捉えた。

6 研究の成果と課題

本研究を通して、「問いの工夫」と「対話の工夫」によって、多元的思考の高まりが質的にも、量的にも確認できた。哲学者リップマンの「探求の共同体」という学習集団づくりを研究の土台に据え、休業明けの7月以降、少しずつではあるが、社会科の授業で生徒たちとともに何気ない問いをテーマにしながら、自由に考えを交流する場を育んできた。そうした、学習集団づくりが土台にあったからこそ、問題解決的な学習を通して「問いの工夫」や「対話の工夫」を行い、多元的思考が高まったと感じる。

だが、批判的思考と創造的思考を高めるために問いを立てる学習場面を工夫したものの、コロナ禍で本来の対話が行えなかった。哲学対話を土台にし、社会科の授業で生徒の問いをどう生み出し、対話を通して、

どう高めていくのかについて、今後も自己研鑽していきたい。

特に、批判的思考を高めようと親和図法を用いた授業を行ったが、対話を通して、生徒が新たな問いを見出しながら、問いを深めることが十分ではなかったという課題が残った。問いをどう吟味させていくことが問いを深めていくことにつながるのか課題としたい。

最後に、多元的思考を高め、異なりを認め合う生徒の育成において重要なものが、互いの良さを受け止め活かし、足りなさを補うといったケア的思考であった。

そして、そのケア的思考を高めるために、問いの工夫や対話の工夫を行ったが、その前提には「何を言っても安心できる」という学習集団が醸成されていることが大切であり、その土台の上で、対話を重ねることが、異なりを認め合う生徒の具現化に欠かせなかった。

授業づくりでは、教科指導のみならず、学級、学年、学校づくりといった視点に立ち、授業改善に努め、日々研鑽を積み、よりよい教科指導のあり方を模索していきたい。

【注及び引用文献】

- 1)「異なり」とは、三省堂大辞林第三版で「あるものを較べたときの差」とある
- 2)奈田哲也・丸野俊一「他者との協同構成によって獲得された知はいかに安定しているか」(2011)発達心理学研究 第22巻、第2号、p120-p129
- 3)奈田哲也、丸野俊一「他者とのコラボレーションによる課題活動に対するポジティブ感情が、知の共同構成過程に与える影響」(2012)教育心理学研究 60、p324-p334
- 4)田村学「授業を磨く」(2016)東洋館出版社 前書、p152-p153
- 5)、6)同掲書 p8-p43
- 7)OECD(2019)教育とスキルの未来 Education 2030 序文
- 8)同掲書 序文
- 9)愛知教育大学附属岡崎中学校(2019)「独創性を育む」総論
- 10)マシューリップマン著 河野哲也訳(2014)「探求の共同体」玉川大学出版 p198-p201、p218-p223、p285-p299、p350-p395
- 11)、12)、13)、14)、河野哲也・得居千照(2017)「子どもの哲学の評価方法について-理論的考察と江戸川区立子ども未来館での実践を踏まえた提案 p41-p46
- 15)、16)、17)、18) マシューリップマン著 河野哲也訳(2014)「探求の共同体」玉川大学出版
- 19)佐藤学(2003)「学びの対話的实践へ」東京大学出版会
- 20)国立教育政策研究所(2013)「資質・能力」-理論編-
- 21)高田喜久司(2019)特集論文：新しい学びの探究「21世紀型能力・学力」と学びの探究
- 22)西由香里(2019)「社会的思考力の育成をめざした中学校社会科の授業改善」～授業改善をめざして～鳴門教育大学授業実践研究 第18号
- 23)、24)同掲書 p129
- 25)澤井陽介・廣嶋憲一郎・児玉大祐・小倉勝登・石井正広・町田市立大蔵小学校社会科研究部(2018)「小学校新社会科の単元&授業モデル」～「見方・考え方」を働かせる協同的探究学習～明治図書 p6-p22
- 26)、27)同掲書 p12-p15
- 28)田中英子(2019)「中学校での『話し合い』と『書面対話』を用いた思考を深める試み」-振り返りシートと学級通信を活用して-早稲田大学教師教育研究所