

琉球大学学術リポジトリ

批判的思考を促す協働場面を取り入れた学習における生徒の思考の深まりに着目した授業分析：
中学校家庭科の消費生活を題材として

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学教育学部附属教育実践総合センター 公開日: 2018-09-28 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 土屋, 善和, 上間, 江利子, Tsuchiya, Yoshikazu, Uema, Eriko メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/42507

批判的思考を促す協働場面を取り入れた学習における 生徒の思考の深まりに着目した授業分析 — 中学校家庭科の消費生活を題材として —

土屋 善和・上間 江利子

Lesson analysis focus on students' deeper thinking in learning introduced
collaborative activity to promote critical thinking
— Teaching theme of consumer life in junior high school home economics —

Yoshikazu TSUCHIYA, Eriko UEMA

1. 研究の背景及び本研究の目的

新学習指導要領に先立ち、中央教育審議会（2016）の答申において、これからの時代に求められる資質・能力として、「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性等」の3つの柱が示された。それらは、複雑化・多様化する現代を生きる上で、未知の問題や課題に対応してよりよい社会を形成するために必要な資質・能力とみなされており、今後の学校教育において育成が目指されている。

そうした3つの資質・能力のうちの「思考力・判断力・表現力等」の1つとして、「批判的思考力」が挙げられている。批判的思考とは、「何を信じ行うかに焦点をあてた合理的で省察的な思考」（Ennis1985）であり、楠見（2016）は批判的思考を、「証拠に基づく論理的で偏りのない」「省察的（reflective）で熟慮的な」「目標指向的な」思考と定義づけている。また道田（2004）は、「すぐれた意思決定はきわめて批判的思考的であり、創造的な問題解決とは、批判的思考的技能が活かされている」と述べている。批判的思考が合理的・省察的で問題解決や意思決定に関与する思考であることから、批判的思考力はこれからの社会を生き抜くためだけでなく、よりよい社会の形成に向けて不可欠な能力であり、学校教育において育てなければならぬ能力の1つであると考えられる。そして、よりよい社会の形成やよりよい生活を築く上で欠かすことのできない批判的思考力は、生活を題材とし、生活を創造する力を指向した家庭科教育においても、育むことを目指していく必要がある能力と捉えられる。

したがって、家庭科においても、批判的思考力の育成に向けた教材開発や授業検討をしていかなければならない。また、教材開発や授業検討をするにあたっては、学習の中で子どもたちがどのような思考を巡らせたのか、学習を通して批判的思考が促されたのかを検証した上で、批判的思考力を育むために必要な手立てを検討する必要がある。つまり、批判的思考力を育むことができたかをみとめることは、教材の有効性や授業の成果を示す上で重要であると考えられる。

土屋・堀内（2013）は、批判的思考力を育成する授業場面として、「生徒が問題認識と問題解決を考える上で①生徒が自分の思考を吟味する場面と②生徒同士の意見交換の場面を設定することが必要不可欠」と捉え、高齢者を題材とした授業を実施した。土屋・堀内は、授業中に生徒が

取り組んだワークシートにおける記述、グループワークで生徒が意見をまとめた模造紙上の付箋の記述や授業後の感想を分析し、授業の成果を見いだしていた。グループ活動の中で出された意見を分析することで、生徒が活動の中でどのような視点に気付くことができているかを考察した。さらに、授業後の感想からは、授業中の学習活動の効果を見いだそうとした。そして、分析結果をもとに、授業を通して批判的思考力の育成には、「他者との意見交換を通して様々な意見に触れる必要がある」としている。

また、土屋（2016）は、コーヒーを教材とした批判的思考力の育成を目指した授業を、計画し実践した。ここでは、生徒の授業直後の記述と授業 3 ヶ月後の記述を比較し、批判的思考を促し実生活における意思決定につなげることができているかを考察した。土屋は、家庭科における批判的思考は、実生活の行動の創出につながると捉えていた。したがって、授業直後は授業における視点や考え方が強く影響しているため、授業直後の記述の分析だけでは、批判的思考が促されたことで実生活における行動の変容をもたらされたかを見とることは難しいと考えた。そこで、授業 3 ヶ月後に現在の消費行動について尋ねる質問紙調査を実施し、授業直後と授業 3 ヶ月後の記述の内容を比較し、学習を通して考えたことが実践されているかを考察した。そして、授業分析の結果、グループでの活動に課題があることを見だし、批判的思考を促すためには、他者と話し合いをする場面に留まらない、意見や考えを吟味・検討することで、自己の思考の深化に作用する他者との関わりあいである「相互作用」の場面が重要であることを示唆した。

奥平ら（2003）は、「生活問題に対する批判的能力」を授業においては批判的思考力と捉え、家庭の仕事や題材とした小・中学校合同の授業を設計し、批判的思考力を育む学びを検討した。そこでは、参与観察による記録とワークシートを用いて、児童・生徒の思考過程の分析を行っている。参与観察では、授業内の児童・生徒の発言から、批判的思考がなされたかを考察した。また、ワークシートにおける意見とワークシートの自己分析からは、授業前後での児童・生徒の意見変容を読みとっていた。さらに、児童・生徒の授業後の意見を質的に分析することで、授業の中で批判的思考が行われたかを考察した。つまり、批判的思考が促されたかをみとる際には、子どもの発言や記述に着目し、質的に分析することで、子どもの思考を探る必要があると考えられる。

さらに、神部・小林（2017）は、先行研究より批判的思考力の育成に必要な場面として、「①自分の考えをもつこと、②他者の意見を聞くこと（探求心）、③根拠を示して自分の意見を述べること（証拠の重視）、④論点を整理して意見を述べること（論理的思考への自覚）、⑤自分と他者の意見を吟味し、自分の考えを修正したり確信を深めたりすること（客観性）」の 5 点を挙げた。その考えをもとに、神部・小林は、批判的思考力の育成を目指す 6 時間構成の消費生活領域の授業を考案した。ここでは、批判的思考力を高めることができたかをみとる方法として、特に批判的思考の態度面に関する質問紙調査を実践前後に実施して、分析と考察を行っている。

以上より、「自己の意見や考えを持ち、他者と関わること」が、批判的思考力を育む授業を検討するにあたり、必要な視点であると考えられる。そして、授業場面としては、意見交換や話し合い活動が有効であることがわかった。ただし、それは単なる意見交換の場面ではなく、意見や考えを多様な視点で捉え吟味・検討しながら、生徒が様々な思考を巡らせる場面でなければならない。そうした学習場面の中で生徒は、批判的思考を働かせ思考を深化させていくと考えられる。

そして、批判的思考が促されたかをみとるためには、質問紙調査における回答、ワークシートや振り返りにおける記述を分析することで、授業前後の意見や態度の変容、授業中での生徒の思考を考察している。また、授業内における生徒の思考に関する分析には、意見交換やグループワークなどの批判的思考が促されると想定される場面における成果物や、活動中での生徒の発言を分析することで明らかにしている。したがって、批判的思考が促されたかをみとるためには、

発言や記述、成果物などから、生徒の思考を分析することが必要であると考えられる。

そこで本研究では、他者と意見を吟味・検討する協働場面を取り入れた授業を実施した。そして、協働場面において作成した模造紙及び生徒の記述を量的・質的に分析することで、生徒に批判的思考が促されたかを考察した。そして、本実践による生徒の思考の深まりを明らかにすることを、本研究の目的とする。

2. 授業概要

(1) 実施日及び対象

本時は、2017年2月下旬から3月上旬に実施した。なお、本時は、消費生活を題材とした4時間構成の内の4時間目に設定された授業である。対象は、琉球大学教育学部附属中学校に通う中学3年生の4クラス（145名）である。

(2) 授業内容

まず、授業概要を表1に示す。なお、本時は附属中の家庭科教諭が実施した。ここでは、特に

表1 授業概要

	学習活動
導入 (3分)	学習の振り返り
展開 (40分)	1. 環境に配慮した消費行動とよりよい生活のつながりを考える 「私たち(中学生)ができる環境に配慮した消費行動がどのようによりよい生活にむすびつのか考えよう！」 ①環境に配慮した消費行動を考える 最初に環境に配慮した消費行動として、私たち(中学生)にできることを付箋に1枚書き出す。*衣・食・住で色を変える ②環境に配慮した消費行動の効果・影響を考える 付箋に書いた消費行動をすることでどうなるのか(効果・影響)を模造紙に書き出す。 ③環境に配慮した消費行動とよりよい生活を結びつける その際に、最終的に、「よりよい生活」へと結びつこう考える。 ④各班の模造紙を確認する 各班の模造紙を見てまわる。*コメントや助言を付箋に書いて貼る。 ⑤自分の班に戻り、必要に応じて模造紙に付け足しをする。 2. グリーンコンシューマーについての話を聞く 「グリーンコンシューマーの10原則」の資料を配布し、グリーンコンシューマーとしての具体的な消費行動を確認する。
まとめ (7分)	よりよい生活に向けて自分ができる環境に配慮した消費行動について記述する

本時の主な学習活動である展開の部分について説明をする。展開には、批判的思考を促すために設定した、深く考える協働場面を取り入れている。表1では、「1. 環境に配慮した消費行動とよりよい生活のつながりを考える」場面である。

まず、個人で衣食住に関連した環境に配慮した消費行動を考え、付箋に記述した。衣食住とした理由は、生徒がこれまでの家庭科の衣食住に関する学びを想起することになるため、3年間の学習と本題材（消費生活）とをむすびつけることができると考えたからである。そして、記述した付箋は模造紙に貼り、その後付箋に記述した消費行動の効果や影響を考え、それらは模造紙に直接記入した。さらに、その効果や影響がどのような効果や影響を生むのかを考えて、

関係を線や矢印で示していった。また、必要に応じて、それぞれの消費行動の効果や影響が同じであった場合は、線や矢印でむすびつけていった。そして、生徒は、その作業を繰り返していき、消費行動の効果や影響から伸びた線や矢印を、最終的に「よりよい生活」につなげていったのである。以上が本時における、深く考える協働場面である。

そして、学習の最後には、「今日の授業を通して、自分の行動を振り返ってよりよい消費生活を目指して、これからどう行動していこうと思いますか？具体的に書いてください」と尋ね、生徒に考えを記述させた。展開はグループ活動であったため、この場面は、生徒一人一人が、学習を通して思考を巡らせたことによる考えを表出する場面となる。

(3) 深く考える協働場面で働く批判的思考

環境に配慮した消費行動を考え出すだけでは、環境問題を自分事として捉えることはできず、生徒の実生活における実践にむすびつかないと考えた。生徒が環境に配慮した消費行動を、実生

活の場において実践していくためには、環境問題を自分事として捉えられなければならない。そのためには、環境を変えることで自分の生活が変わること、自分の生活を変えれば環境を変えられること、つまり環境と自分の生活との相互作用的な関係性に気づかせることが必要であると考えた。そこで、本時では、消費行動の効果や影響について考えることによって、環境に配慮した消費行動をすることで、どのように生活が変化していくのかを追究させることにした。そして、その追究の先に、「よりよい生活」というゴールを設定することで、環境に配慮した消費行動がよりよい生活につながることへの気づきが生まれると考えた。

協働場面で生徒は、環境に配慮した消費行動の効果や影響について考え、よりよい生活へのつながりを追究することになる。その中では、「この行動が、なぜ環境に配慮しているのだろうか」、「この行動には、どのような効果や影響があるのだろうか」、「この行動とあの行動とは、関係がないのか」、「この行動が、よりよい生活とどのようにつながりがあるのだろうか」といった思考を巡らすことが想定される。つまり、生徒は、本時の活動において、環境に配慮した消費行動について追究し吟味・検討する中で、様々な思考を巡らすことになるのである。そして、ここで巡らす思考は、省察的・客観的・多面的・懐疑的な思考であり、環境に配慮した消費行動や協働場面で出された意見を、批判的に捉えているといえる。したがって、本時における深く考える協働場面において生徒は、批判的思考を働かせることになるのである。具体的に本時では、よりよい生活へのつながりを追究する中で、環境に配慮した消費行動の効果や影響を深く掘り下げて考えている場合や、消費行動や効果・影響について多面的に捉えていた場合に、批判的思考を働かせるものと考えられる。

3. 分析方法

授業分析には、グループワークで作成した模造紙と授業後の生徒の記述を用いた。まず、グループワークで作成した模造紙上の記述を分析し、協働場面の中で、生徒は、批判的思考を働かせることができたかを考察した。さらに、授業後の生徒の記述からは、学習を通して批判的思考が促されたことによる考えであったかを確認するために、評価基準を作成し、分析と考察を行った。したがって、本研究では、グループワークの模造紙及び生徒の学習後の記述内容を分析することで、本時によって生徒に批判的思考が促されたかをみていくこととする。

4. 結果及び考察

(1) 模造紙からみる深く考える協働場面における生徒の思考

本時において、生徒に批判的思考が促されたかをみとるためには、深く考える協働場面の中で、生徒がどのような思考を巡らせたかを分析する必要がある。そこで、協働場面で生徒が作成した模造紙の分析を試みた。模造紙は、協働場面におけるグループ内の思考を可視化したものであるため、模造紙を分析することで、生徒が思考を深められたかをみとることができるのではないかと考えた。ここではまず、模造紙の記載状況からグループにおける思考のパターンを読みとり、さらに、模造紙に記載されている内容の分析を行い、グループ内で批判的思考を働かせたかを考察した。

1) 模造紙からみえる思考のパターン

模造紙の内容を確認したところ、表 2 のように 3 つのパターンに分類することができた。

- ①パターン A: 掘り下げて考えることができおり、つながりについても考えられていた班
表 2 に示したパターン A の模造紙をみると、消費行動の効果や影響の記述が多くみられ、か

表2 生徒の作成した模造紙のパターン

		<p>【パターンA】 掘り下げて考えることができているが、つながりについても考えられていた班</p>
		<p>【パターンB】 掘り下げて考えることはできているが、つながりは考えられていない班</p>
		<p>【パターンC】 掘り下げて考えることができず、つながりも考えられていない班</p>

つ効果や影響の記述がよりよい生活に向かっていった。効果や影響を1つ挙げて、そこからよりよい生活につなげるのではなく、効果や影響がさらにどのような効果や影響を生むのか、そしてその効果や影響がどのようによりよい生活につながるのかといった思考を巡らしており、消費行動がよりよい生活につながる過程をじっくり考えていた。このパターンのグループでは、環境に配慮した消費行動がよりよい生活につながるように、深く考えていたことがわかる。

また、パターンAの模造紙は、BとCの模造紙と比べて、効果や影響と消費行動または効果や影響同士をつなぐ線や矢印が、多方向にでている点が特徴的である。つまり、環境に配慮した消費行動の効果や影響を、深く掘り下げて考えることができているだけではなく、それぞれの消費行動や効果・影響のつながりについても、目を向けていたのである。それらの関係性に気づくことができたのは、消費行動及びその効果や影響を多面的に捉え吟味・検討したためであると推察される。

このように、環境に配慮した消費行動について深く掘り下げ、さらに意見について多面的に捉え吟味・検討していく上では、様々な思考を巡らせることになる。つまり、このグループで生徒は、協働場面の中で、批判的思考を働かせていたものと考えられる。

②パターンB: 掘り下げて考えることはできているが、つながりは考えられていない班

表2に示したパターンBの模造紙をみると、効果や影響の記述はいくつかかなされており、それが線や矢印によって、よりよい生活につながられていた。ここから、パターンA同様、グループの中で生徒は、環境に配慮した消費行動をよりよい生活につなげるよう思考を巡らせていたため、環境に配慮した消費行動については、深く掘り下げて考えられていたことがわかる。

しかし、パターン A とは異なり、矢印が一方向に掘り下げて進んでいるものが多く、それぞれの効果や影響が線や矢印でつながっている様子はあまりみられない。ここから、パターン B のグループの中では、それぞれの消費行動と効果・影響のつながりやかかわりまでは見いだされていないことがわかる。つまり、多面的に意見を捉えているパターン A 以上には、グループの中で思考を巡らせていたとは言い難い。ただし、効果や影響については、深く掘り下げて考えられているため、このグループの中でもパターン A のグループほどではないが、生徒が批判的思考を働かせていたと考えられる。

③パターン C: 掘り下げて考えることができず、つながりも考えられていない班

次に、パターン C に分類された模造紙をみる。先に示した 2 つのパターンとは異なり、環境に配慮した消費行動の効果や影響に関する記述は少ない。また、消費行動の効果や影響は 1 つか 2 つ考えただけでよりよい生活につなげているため、深く掘り下げて考えられていたとは言い難い。また、他の消費行動や効果・影響にむすびつく線や矢印もあまり示されていないため、それぞれの消費行動のつながりを考えた様子もみられなかった。したがって、パターン C のグループの中で、生徒は批判的思考を働かせて、様々な思考を巡らせられなかったと考えられる。

2) 模造紙における記述の分析

模造紙の内容より、グループを 3 つのパターンに分類することができた。そこで次に、模造紙における記述について分析をしていく。ここでは、それぞれのパターンの模造紙に記載されていた効果や影響の記述数と、消費行動と効果や影響をむすぶ線及び矢印の本数をみていくことにする。効果や影響の記述数は、生徒が消費行動の効果や影響をどれだけ考えることができたかを示している。つまり、記述数が多ければ、活動の中で思考を巡らせ、消費行動について深く掘り下げて考えることができたと思えることができる。また、消費行動の効果や影響をむすぶ線や矢印の本数は、考え出した効果や影響についてどれだけつながりを見いだしているかを示している。つまり、線や矢印の本数が多ければ、活動の中で出された意見を多面的に捉え吟味・検討し、それぞれの関係性やつながりに目を向けることができていたとみなすことができる。

それでは、それぞれのパターンの模造紙上に記載された効果や影響の記述数及びそれらをつなぐ線や矢印の本数を、表 3 に示す。

表 3 効果・影響の記述数と線・矢印の本数（パターン別）

	パターンA			パターンB			パターンC		
	班	記述数	本数	班	記述数	本数	班	記述数	本数
3年1組	1班	24	36	2班	12	19	3班	5	7
				4班	13	18	5班	11	7
							6班	7	10
							7班	3	9
							8班	8	17
3年2組	6班	10	22	1班	13	18	2班	4	10
	7班	11	21	3班	12	11	4班	5	20
	8班	15	24				5班	9	17
3年3組	6班	16	29	1班	10	11	2班	7	10
				5班	11	10	3班	7	11
							4班	4	6
							7班	8	11
3年4組	1班	26	37	3班	11	16	7班	9	15
	2班	16	26						
	4班	27	37						
	5班	12	25						
	6班	11	21						
	8班	13	17						
合計	11	105	163	7	11	16	14	9	15
平均		17.4	26.8		11.7	14.7		7.3	11.9

まず、パターン別のグループ数及び人数についてみると、パターン C のグループが 14 班と最も多かった。しかし、批判的思考を働かせたと考えられたパターン A は 11 班、パターン B は 7 班と、あわせて 18 班であった。つまり、この活動の中で半数以上のグループでは、批判的思考を働かせた、あるいは批判的思考的な発想に触れることができていたと推察される。

次に、記載されている効果や影響の記述数を、パターン

別にみていく。パターンAでは、最も多いグループで27個、最も少ないグループでは10個、平均は17.4個であった。また、パターンBでは、最も多いグループで13個、最も少ないグループで10個、平均が11.7個であった。最も多い記述数及び平均について、パターンAはパターンBを遥かに上回っていることから、Aのグループの方が、Bのグループに比べて多くの効果や影響を考え出している傾向にあることがわかる。したがって、記述数からもパターンAのグループの方が、パターンBのグループよりも様々な思考を巡らせていたことがうかがえる。

一方パターンCをみると、最も多いグループで15個、最も少ないグループで3個、平均は7.3個であった。最も多いグループだけみると、Cの方がBよりも多いことがわかる。しかし、最も少ないグループに着目すると、批判的思考を働かせたAとBのグループでは10個であったのに対して、Cでは3個であった。さらに、平均もAとBに比べ、Cの方が少ない。つまりCのグループは、批判的思考を働かせたAとBよりも、考え出した効果や影響は少ない傾向にあることがわかる。ここから、AとBのグループは、Cのグループより消費行動について深く考えていたことが推察される。以上のことから、Aのグループが最も思考を巡らせており、次いでBのグループ、他の2つのパターンに該当するグループよりも思考を巡らせていないのが、Cのグループであると考えられる。

最後に、消費行動と効果や影響をむすぶ線と矢印の本数についてみていく。パターンAでは、最も多いグループで37本、最も少ないグループで17本、平均は26.8本であった。効果や影響の記述数の平均が17.4であることを考えてもかなり多い本数であり、Aのグループは、消費行動及びその効果や影響を多面的に捉え、それらの関係性やつながりを見だしていたと推察される。また、パターンBは、最も多いグループで19本、最も少ないグループで10本、平均が14.7本であった。Bとの比較をしても、Aのグループでは、多くの線や矢印で消費行動及びその効果や影響がつながれていたことがわかる。

一方パターンCは、最も多いグループで20本、少ないグループでは6本、平均は11.9本であった。最も少ない本数と平均においてAとBよりも低い値である。記述数と同様にCのグループは、線と矢印の本数からも、批判的思考を働かせていたと考えられるAとBのグループよりも、意見を多面的に捉えていないと推察される。

また、平均の本数を比較すると、記述数と同様に、AからCにかけて値が少なくなっているのがわかる。以上より、線と矢印の本数を比較しても、パターンAのグループは、それぞれの消費行動や効果・影響を多面的に捉えており、次いでBのグループ、最も意見を多面的に捉えられていないのがCに該当するグループであると考えられた。

模造紙から生徒の思考の深まりをみると、協働場面において思考を巡らし意見や考えを深められているグループもいる一方で、深められていないグループもいることがわかった。特にパターンAのグループの模造紙をみると、効果や影響の記述数及び線や矢印の本数は、他のパターンの模造紙と比べてもかなり多いことがわかり、批判的思考を十分に働かせていたと考えられる。一方パターンCのグループは、記述数及び線と矢印の本数共に、他の2つのパターンよりも少ない傾向にあり、深く掘り下げて考えられていないことや、多面的に意見を捉えられていないことが明らかとなった。したがって、効果や影響の記述数及び線や矢印の本数からも、パターンCの班では、批判的思考を働かせられなかったと推察された。

(2) 学習後の記述内容の分析

協働場面において批判的思考を働かせたかは、作成した模造紙よりみとることができた。しかし、そこでみとれたのは、グループごとの思考の深まりのみであり、生徒一人一人に批判的思考が促されたかを見とることはできていない。そこで次に、生徒の学習後の記述より本時を通して

批判的思考が促されたかを考察する。

1) 評価基準の作成

学習後に生徒は、これからどのように消費行動を行っていくか自分の考えを記述した。しかし、本時では、環境に配慮した消費行動が学習内容であるため、その点についての記述がなされるのは必然である。つまり、環境に配慮した消費行動について記載がなされていたというだけでは、本時の活動によって批判的思考が促されたとは判断できない。したがって、環境に配慮した消費行動についての記述から、批判的思考が促されたことによる考えであることを読みとらなければならない。そこで、まずは生徒が批判的思考を促したことによる考えが表出された記述であるかを判断するための視点を定めることにした。

本時においては、批判的思考が促される場面は深く考える協働場面であり、この活動では、環境に配慮した消費行動について追究した際に、批判的思考を働かせると想定している。そこで、その活動で働かせることになる批判的思考をもとに、視点を設定した。つまり、「消費行動の効果や影響について考えられている（目を向けられている）」ことと、多面的に意見を捉え「消費行動とよりよい生活のつながりについて考えられている（目を向けられている）」ことが、本時での批判的思考を働かせたとみなされる視点であると考えられた（表 4）。

表 4 評価基準作成の視点

評価基準作成の視点	評価基準				
	1	2	3	4	5
自分ができる環境に配慮した消費行動を考えられている	×	○	○	○	○
自分ができる環境に配慮した消費行動を具体的に考えられている	×	×	○	○	○
消費行動の効果や影響について考えられている(批判的思考あり)	×	×	×	○	○
消費行動とよりよい生活のつながりについて考えられている(批判的思考あり)	×	×	×	×	○

注) ○…記述に視点が含まれている

×…記述に視点が含まれていない

をみると、単に環境に配慮した消費行動を考えているだけではないことがわかる。例えば評価 5 の記述をみると、様々なことを意識して消費行動を行う必要性や、消費行動が自分のよりよい生活につながることを、どうやってよりよい生活につながるのかを考えて消費行動を行っていかうとすること、さらに自身の価値観を問い直すことについて述べられていた。また、評価 4 の記述には、消費行動の効果や影響をしっかりと考えることの重要性や、効果や影響に目を向け目的を持って行動することなどに触れられていた。これらの記述からは、「よりよき」や「つながる」といった表現や、環境に配慮した消費行動の効果や影響について、またその効果や影響とよりよい生活へのつながりについての言及が特徴的であり、生徒は多面的な視点で消費行動を捉えられていることが読みとれる。本時の協働場面の中で、環境に配慮した消費行動について追究したことで、このような考えに至ったものと考えられるため、評価 5 と 4 に該当する生徒には、批判的思考が促されたと推察される。

一方、批判的思考が促されたとみなされなかった、3,2,1 に該当する生徒の記述についてみていく。評価 3 に該当する記述は、「エアコンのつけっぱなしをしない」や「食べ残しをしない」など、生徒自身が実践することができる環境に配慮した消費行動について述べられていた。しかし、評価 5 や 4 の記述のように、効果・影響やよりよい生活とのつながりについては、示されてはいなかつ

表 4 に示した視点をもとに作成した評価基準が表 5 となる。表 5 には、それぞれの評価基準の説明と生徒の記述例を示している。なお、記述例には、生徒が記述した内容を、そのまま挙げている。そして、表 4 で示した「批判的思考あり」の視点が含まれているとみなされた記述については、評価 5 と 4 とし、本時で想定している批判的思考が促されたことによる意見であるとみなした。

まず、批判的思考が促されたとみなされた評価 5 と 4 に該当した生徒の記述

表 5 生徒の記述より作成した評価基準

評価基準	生徒の記述例
5 環境に配慮した消費行動の効果や影響、それとの関係性とその行動がよりよい生活につながることを考慮して、今後の消費行動について考えられている	私たちの普段の行動は、すべてより良い生活につなげることができるんだとわかった。ゴミを減らすことで、いろんな選択肢が増えたので、まずはそれからやっていきたいです。 私は今まであまり環境に配慮した生活を意識していませんでした。ですが、今回の授業を通して、自分達のような中学生でも環境について少しでも考えることで、よりよい生活ができるようになることが分かりました。これからは、今ある資源を後世に残していけるように積極的に環境について考えて、それを実行していきたいと思いました。 今までは、ただ環境にいいからリサイクルしようかだっただけ。今回、その過程やつながりについても考えてみて、〇〇したら、△△するから環境に良いとか具体的に考えることができてよかったです。これからの生活、今日の授業でやったことを思い出して、過程も考えて消費できるグリーンコンシューマーになりたいです。
4 環境に配慮した消費行動の効果や影響を考慮して、今後の消費行動について考えられている	環境に良い行動がどんな行動かということは知っていても、その行動をすることで、どんな結果になっているのかということは詳しく考えたことがありませんでした。でも、これからは自分の行動がどんな結果を生むのがまで考えて、目的を持って行動できたいと思います。 1人の消費者として、どう行動していけばいいのかわからないが、環境問題やフェアトレードなどを踏まえて考えることができた。ゴミが減るとどうなるのかとか、(ゴミが減る)という意見の次の意見が大切だと思った。
3 環境に配慮した消費行動について具体的に考えられている	私は普段エコの消し忘れが多く、つけっぱなしにしていることがよくある。そう言った無駄な行動を1つでも少なくすれば、環境は少しずつ良くなると思いました。 いろいろなことができるけど、常に意識してできることは、無駄遣いをしない、食べ残しをしない、リサイクルをすることだと思った。中学生の私たちでもできることはたくさんあるので、1つでもいからこつつけていきたいと思いました。
2 環境に配慮した消費行動について考えられている	環境を第一に考えて、いろいろなことが地球の自然に関わっているということを考えて行動したい。 環境のことを考えて買う商品や使うものを工夫して生活する。
1 環境に配慮した消費行動について考えられていない	気をつけて行動したい。 自分達が生きる未来のことを考えて、後悔がないよう、生きていきたい。 地球を優しくしたい。

た。また、評価2の記述に関しては、「環境について考えて行動したい」や「買い方使い方を工夫する」など、環境を意識することについては述べられているが、具体的な自分が取り組む行動については、述べられていなかった。さらに、評価1に至っては、「気をつけたい」や「地球をやさしくしたい」というように、漠然とした考えが述べられていただけで、「環境」や「消費行動」については触れられてはおらず、環境に配慮した消費行動についての記述はみられなかった。以上よ

り、評価3,2,1に該当する記述については、消費行動の効果や影響について深く掘り下げた内容や、よりよい生活とのつながりは示されていなかった。ここから、これらの記述は本時を通して、批判的思考を促したことによる考えとはみなされなかった。

以上のように、生徒の記述からみられる消費行動に対する考えには違いがみられた。生徒の記述を確認したところ、環境に配慮した消費行動に対する意識が高まっただけではなく、消費行動が環境をどのようによくするのかといった、効果・影響に目を向けるようになった生徒や、消費行動と自分のよりよい生活とのつながりを意識して今後の消費行動について考えている生徒がいた。そして、こうした生徒の記述は、本時における批判的思考を促した考えと読み取れるため、本時によって批判的思考が促されたとみなされた生徒がいることが明らかとなった。しかし、ほとんどの生徒は、環境に配慮した消費行動を行っていくことについて記述がなされていた一方で、消費行動の効果・影響やよりよい生活とのつながりなど、本時で触れた内容をもとに考えを表出できていない生徒もみられた。

2) 評価基準からみる批判的思考が促されたとみなされた生徒の割合

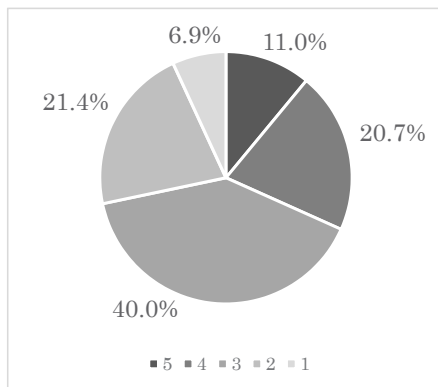


図1 評価の割合 (N = 145)

それでは、次に批判的思考が促されとみなされた生徒がどの程度いるのかを把握するために、評価の生徒の割合をみていく(図1)。

図1をみると、環境に配慮した消費行動を考えることができなかった評価1の生徒の割合は、6.9%であった。つまり、9割以上の生徒は環境に配慮した消費行動について考えられていたことがわかる。

一方、批判的思考が促されたとみなされた評価5と評価4の生徒の割合をみると、評価5の生徒が11.0%、評価4の生徒が20.7%であった。したがって、およそ3割の生徒は、批判的思考が促されたとみなされた。

模造紙からは、半数の生徒が批判的思考を働かせたとみなされた一方で、個人の記述からは、批判的思考を促されたとみなされた生徒は 3 割ほどであった。ここから、班の中で批判的思考を働かせていても、生徒によっては個人に立ち返った場合には、必ずしも批判的思考を働かせて意見を表出できないことがわかった。

(3) パターン別にみる批判的思考が促されたとみなされる生徒の割合

次に、模造紙のパターン別に評価の生徒の割合をみていく。本時の主な活動がグループでの協働場面であるため、グループの中で巡らせた思考が、個人の考えに影響を与えているのかを確認する必要がある。したがって、パターン別に評価をした生徒の割合をみることで、批判的思考が促された生徒と促されなかった生徒の傾向を探ることができるのではないかと考えた。それでは、批判的思考が促されたとみなされた生徒の割合を表 6 に示す。

表 6 批判的思考が促されたとみなされた生徒の評価の割合（パターン別）

	パターンA		パターンB		パターンC		合計	
5	12.5%	(6人)	19.4%	(6人)	6.1%	(4人)	11.0%	(16人)
4	31.3%	(15人)	12.9%	(4人)	16.7%	(11人)	20.7%	(30人)
3	43.8%	(21人)	32.3%	(10人)	40.9%	(27人)	40.0%	(58人)
2	10.4%	(5人)	25.8%	(8人)	27.3%	(18人)	21.4%	(31人)
1	2.0%	(1人)	9.7%	(3人)	9.1%	(6人)	6.9%	(10人)
合計	100.0%	(48人)	100.0%	(31人)	100.0%	(66人)	100.0%	(145人)

協働場面で批判的思考が促されたとみなされたパターン A のグループの評価の生徒の割合をみると、批判的思考が促されたとみなされた評価 5 と評価 4 の生徒の割合は、それぞれ 12.5% と 31.3% であり、あわせて 43.8% であった。また、パターン B では、評価 5 の生徒が 19.4%、評価 4 の生徒が 12.9% であり、批判的思考が促されたとみなされた生徒の割合は、32.3% であった。したがって、パターン B より、批判的思考を働かせたパターン A の方が、評価 5 と 4 の生徒の割合が高いことがわかる。

一方、協働場面の中で批判的思考を働かせることができなかったパターン C の班では、評価 3,2,1 の生徒は 77.3% であり、およそ 8 割の生徒は、批判的思考が促されたとみなされなかった。また、評価 5 と 4 に該当する生徒の割合は 22.8% であったことから、批判的思考が促されたとみなされた生徒の割合は、パターン A からパターン C にかけて徐々に減少していることがわかる。したがって、3 つのパターンの評価 5 と 4 の割合を比較したとき、最も批判的思考を働かせていたと考えられたパターン A における評価 5 と 4 の生徒の割合が、B と C よりも高かった。ここから、グループ内での思考が、個人の考えにも影響を与えているものと考えられる。つまり、グループ内で批判的思考を働かせた方が、個人においても批判的思考が促されるものと推察される。

しかし一方で、パターン C でも評価 5 と 4 に該当する生徒が 22.8% おり、少ない割合ではあるが、批判的思考が促されたとみなされた生徒がいたことがわかった。模造紙上からは思考が深まった様子は見られず、グループ内では批判的思考を働かせてはいなかったが、本時のある場面を契機に批判的思考が促されたものと推察される。

その契機の 1 つが、本時ではグループ同士の交流の場面であると考えられる。グループによっては、思考の深まりに差があり、特に批判的思考を働かせなかったグループに所属していた場合は、批判的思考が促される場面がないことになる。しかし本時では、他のグループの模造紙をみる機会を設定している。この場面は、自分達のグループでは考えられなかった意見や考えに触れられるため、生徒が新たな視点を獲得できる契機になることを想定した。新たな視点の獲得は、

気づきや発見を生み、物事を多面的・客観的に見つめることにつながる。したがって、この場面によって生徒に気づきや発見が生まれたことで、批判的思考が促されたのではないかと推察される。

以上より、パターン別に批判的思考が促されたとみなされた生徒の割合をみてきたが、グループ内での思考の深まりによって、生徒の批判的思考が促される割合は高くなることがわかった。したがって、協働場面は、生徒の批判的思考を促す手立てとして有効であると考えられる。そして、批判的思考を促すためには、ただ生徒が協働できる場面を設定するだけでなく、その活動の中で生徒が関わり合う場面、あるいは授業を通して生徒が様々な思考を巡らす必要がある。

また、グループで活動を行った場合、少なからずグループ内での思考の深まりに差が生まれてしまい、グループによって生徒の批判的思考が促されるかどうかが決まってしまう。つまり、今回のパターン C に所属していた場合のように、批判的思考を働かせていない、あるいは批判的思考による意見や考えに触れることがない場合は、批判的思考を促す契機がなくなってしまうのである。そうしたことも踏まえると、グループ同士や全体での交流の場面を設定することが必要となる。他のグループや学級全体での交流は、生徒に新たな気づきや視点が生まれる機会となるため、グループ内で思考を深めることができなかつた生徒にも、批判的思考を促すことにつながると推察された。したがって、グループ外での交流の場面やクラス全体で協働する場面を設定することも、批判的思考を促す手立てとして考えられる。

5. まとめ

本研究では、深く考える協働場面を取り入れることで、生徒の批判的思考を促す授業を試みた。そして、生徒の思考の深まりや批判的思考が促されたかを、グループで作成した模造紙及び授業後の生徒の記述を分析し考察をした。

模造紙の分析より、グループの中で消費行動の効果や影響について深く掘り下げて考えていたり、意見や考えを多面的に吟味・検討していたが、思考の深まりにはグループにより違いがみられ、3つのパターンに分類することができた。そして、グループをパターン別に分類し割合をみると、批判的思考を働かせたグループは、半数以上いたことがわかった。また、模造紙上に記載された効果や影響の記述数及び線や矢印の本数からも、グループによる違いは明らかであった。特に批判的思考を働かせたとみなされたグループほど記述数と本数共に多い傾向であり、批判的思考を働かせたグループほど、意見を深く掘り下げ、かつ多面的に意見を吟味・検討していたことがわかった。それは、生徒が協働場面において、環境に配慮した消費行動とは何かを考えるだけでなく、その行動の効果・影響や消費行動とよりよい生活とのつながりを深く考えることで、様々な思考を巡らせていたためである。

また、授業後の生徒の記述をみると、環境に配慮した消費行動について考えられていることはもちろんだが、消費行動とよりよい生活につながりがあることに気づいた生徒や、消費行動の効果や影響に意識を向けるようになった生徒もいた。それは、本時の活動で環境に配慮した消費行動をよりよい生活へつなぐように追究したことによる成果であると考えられる。

さらに、パターン別に批判的思考が促されたとみなされる評価 5 と 4 の生徒の割合をみると、批判的思考を働かせていたパターン A の方が、批判的思考を働かせてなかつたパターン C よりも割合が高かつた。一方で、批判的思考を働かせなかつたパターン C では、批判的思考が促されなかつたとみなされた評価 3,2,1 の生徒の割合は、およそ 8 割であつた。ここからグループ内での思考は、個人の考えにも影響を与えていることがわかつた。しかし、パターン C のグループの中でも、A と B と比べて少ない割合ではあるが、批判的思考が促されたとみなされた生徒がいたことから、本時にはグループ内で思考する場面以外でも、批判的思考を促す契機があつた

ことがわかった。そこから、グループ内での活動以外でも、他のグループと関わる場面やグループ同士、あるいはクラス全体での協働場を設定することも、批判的思考を促す手立てであると考えられた。

6. 今後の課題

本研究では、グループで作成した模造紙から、グループにおける思考の深化を分析した。その結果、グループごとに批判的思考を働かせたかどうかをみとめることはできた。しかし一方で、活動の中で生徒がどのようなやり取りを通して思考を巡らせたのかは、みとめることはできていない。したがって、今後の課題は、生徒の発問や参与観察をもとに、生徒同士の関わり合いに着目し、批判的思考を働かせた具体的な場面や契機を明らかにすることである。

また、批判的思考を促すことのできる場面についても、再度検討していく必要がある。例えば、本時ではグループ間の情報交換及びコメントをする場面に、課題があると考えている。この場面は、自身の班では考えられなかった視点に気づくためであり、また他の班の生徒のコメントをもとに再度意見を練り直すために設定した。しかし、コメントの中身は意見について賛同するものが多く、批判的なコメントが少なかったために、それをもとに意見を練り直すことができてはいなかった。また、グループにより思考の深まりの差はあるのは当然のことではあるのだが、グループで深まらなかった場合は、グループ同士の交流の場面が思考の深まりを生む契機の 1 つであると考えられた。したがって、グループ同士、つまり学級全体での交流の場を、さらに思考を深める、またはグループで深められなかった学生が思考を深めるために機能するような協働場面となる手立てを検討することが、今後の課題である。

引用文献

- Ennis,R.H. (1985) A logical basis for measuring critical thinking skills,*Educational Leadership*,43,pp.44-48
- 楠見孝 (2016) 「第 1 章 市民のための批判的思考力と市民リテラシーの育成」楠見孝・道田泰司編『批判的思考と市民リテラシー—教育, メディア, 社会を支える 21 世紀型スキル』, 誠信書房, pp.2-19
- 神部京香・小林陽子 (2017) 「消費者教育における批判的思考力を育む家庭科授業開発」『群馬大学教育実践研究』(34) ,pp.93-100
- 道田泰司 (2004) 「批判的思考は良い思考か?」『琉球大学教育学部紀要』(64) ,pp.333-346
- 奥平大樹・庄司佳子・内藤利枝子・谷田貝麻美子・柴田美恵・佐藤文子・伊藤葉子・石井克枝 (2003) 「家庭科における批判的思考力を育む学び—家庭科の仕事に関する小・中学生合同授業を通して—」『千葉大学教育実践研究』(10) ,pp.19-29
- 土屋善和・堀内かおる (2013) 「家庭科における批判的思考力を育む授業開発」『横浜国立大学教育人間科学部紀要 I (教育科学)』(15) ,pp.85-95
- 土屋善和 (2016) 「家庭科における批判的思考を促す授業の検討—コーヒーを教材として—」『琉球大学教育学部紀要』(88) ,pp.107-119
- 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学校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)」
- http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf
(2017 年 10 月 10 日アクセス)

附記:本研究は、科学研究費基盤研究 C「21 世紀型能力としての批判的思考力を育成する中学校の授業デザイン」(代表:道田泰司課題番号 16K04306) の助成を受けたものである。