

広島大学学術情報リポジトリ

Hiroshima University Institutional Repository

Title	インフュージョンアプローチ型授業が児童生徒の批判的思考態度に及ぼす影響
Author(s)	重枝, 孝明; 宮木, 秀雄; 沖林, 洋平
Citation	学習開発学研究, 13 : 107 - 115
Issue Date	2021-03-30
DOI	
Self DOI	10.15027/50812
URL	https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00050812
Right	Copyright (c) 2021 広島大学大学院人間社会科学研究科学習開発学領域
Relation	



インフュージョンアプローチ型授業が児童生徒の批判的思考態度に 及ぼす影響

重枝 孝明¹・宮木 秀雄²・沖林 洋平²
(2020年11月30日受理)

Effects of Infusion Lessons on Students' Critical Thinking Attitudes

Takaaki SHIGEEDA, Hideo MIYAKI and Yohei OKIBAYASHI

Abstract: The present study was conducted with students of Yamaguchi Elementary School attached to the Faculty of Education, Yamaguchi University, with the purpose of fostering critical thinking attitudes based on an infusion approach. The aim of this study was to understand that thinking based on evidence is useful in solving problems in daily life. The results of the questionnaire survey showed a significant increase in the value of the items related to the importance of evidence. A qualitative analysis was conducted on the contents of the worksheets created by the children's self-initiated investigative study. The results showed that the children who expressed their own opinions during the investigation study were significantly more concerned about listening to the opinions of others who had different ideas than themselves than those who did not the investigation study.

Key words: Teaching methods of critical thinking, Infusion approach, "Tsukuru-ka"

キーワード: 批判的思考教育の技法, インフュージョンアプローチ, 「創る科」

はじめに

本研究では、山口大学教育学部附属山口小学校における「創る科」の開発の一環として、小学生を対象とした批判的思考に関する授業を実施し、批判的思考態度に関する質問紙調査とワークシートの記述内容に関する質的分析を行った。

山口大学教育学部附属山口小学校の「創る科」の概要

山口小は平成三十年度から、研究開発学校の指定を受け「創出と受容、転移をコアにした教科融合カリキュラムの開発～『創る科』の創設を通して～」を主題とした研究を進めている。本研究は、子どもが学びの中で無自覚であった価値（汎用性のあるスキル）を自覚し、ほかの場面や文脈においても活用できるのかを考えたり実践したりすることで、これらを自在に使いこなすことができるようにすることをねらっている。このことにより、教科間で質的に融合し、学びの質が向上するとともに、学びが無理なく加速し、従来より少ない授業時数であっても、子どもたちに十分に豊かな学びを提供できるようになると考える。「創る科」は、「概念形成」及び「人間形成」を育む価値を直接的に扱う学習である。この価値としては、

¹ 山口大学教育学部附属山口小学校 ² 山口大学教育学部

「具体化・抽象化する力」や「比較する力」といった、各教科等で概ね育成が見込め、汎用性が高い力を設定した。見直しや検討を重ねて、現在は14の価値として整理している。「創る科」で直接的に扱うことで、これらの価値の自覚化を一気に推し進め、各教科等の学びの中で自在に使いこなしていけるようになることをねらっている。図1に「創る科」で育成する資質能力をまとめた。

- | | | | | |
|---------|-----------|-------------|---------------|----------|
| ・比較する力 | ・他者に伝える力 | ・具体化・抽象化する力 | ・構想する力 | ・先を見通す力 |
| ・発想する力 | ・情報を収集する力 | ・情報を処理する力 | ・関連付ける力 | ・問題を見出す力 |
| ・論理的思考力 | ・協働する力 | ・批判的思考力 | ・体全体の感覚を働かせる力 | |

図1 「創る科」で育成する資質能力

子どもが学んだ内容を様々な問題解決に活用できるようになるためには、授業の論理性や明示性を飛躍的に高めていく必要がある。そこで、「創る科」では、「創出と受容、転移」の過程を位置付け、各過程で、価値を明示化、共有化しながら授業を行っていく。図2に「創る科」における「創出」「受容」「転移」の定義を示す。

- | |
|--|
| 「創出」…無自覚ではあるが、価値や本質を生み出していく過程 |
| 「受容」…無自覚であった価値や本質を自覚的にとらえていく過程 |
| 「転移」…受容した価値や本質をほかの文脈や場面においても活用できるのかを考えたり実践していったりする過程 |

図2 「創出」「受容」「転移」の定義

2018年、2019年の「創る科」の年間の活動概要

2018年度と2019年度の「創る科」の年間の活動概要を表1に示す。表1は、2018年度と2019年度の「創る科」の年間の活動概要である。2018年度は10の活動、2019年度は26の活動によって構成している。なかでもフリートークの活動は2年度にわたって実施されているが、多くの活動は、新しい活動を開発している。本研究は、批判的思考の育成を目的とした新規の活動である。なお、表中の番号は、各年度における通年の活動に対する通し番号である。例えば、2019年度の1から20番は「フリートークをしよう」という活動の総称である。

2020年度「創る科」で育成する資質能力の関係の図式化

2020年度の「創る科」で育成する資質能力の関係を図3に示す。2018年度、2019年度の活動を踏まえて、2020年度では、「創る科」を構成する資質能力間の関係を年間計画の時系列に当てはめて図式化することとした。この中で、本研究の対象である批判的思考は「比較・批判期」に対応すると考えた。創る科で取り組む活動において、問題を具体化する活動を行

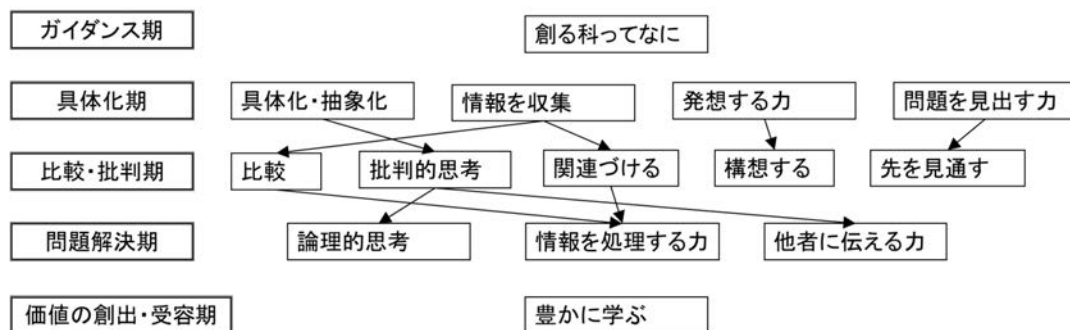


図3 2020年度の「創る科」で育成する資質能力の関係

った後、具体化した思考対象を比較検討する時期を設定し、批判的思考はこの「比較・批判期」に位置けている。本研究の授業では、「コロナ禍で安全で楽しく学ぶ」ために自分たちでできることについて調べ学習を行った。調べ学習の成果を、クラス全体で比較検討する活動によって様々な選択肢の中から自分なりの意思決定を行った。これは、批判的思考のプロセスにおける、得られた情報に対して推論の妥当性を検討する段階であると位置づけている。

表1 2018年度と2019年度の「創る科」の年間の活動概要

2018年		
番号	活動名	活動概要
1	分数で考える1の価値	物事の基準量である1の価値について考える
2	学びや経験をもとに考える	学びや経験をもとに、円の中心はどこかを考える
3	追究！ゴムの力の働き～定量的、定性的に表すよさ～	物事を定量的、定性的に表すよさについて考える
4	「心の動かし方」をさぐる	非認知的能力「心の動かし方」について考える
5	6年間の学びを生かして～感謝の気持ちを「和」で表そう～	6年間の学びを生かして謝恩会の内容を考える
6	探求的な学習の価値を問う	探求的な学習の価値を考える
7	そろえることのよさは？	様々な場面のそろえることのよさを考える
8	きまりについて考える	きまりの価値について考える
9	フリートークの価値をさぐる	フリートークの価値をさぐる
10	フリートークの価値をさぐる	フリートークの価値をさぐる
2019年		
番号	活動名	活動概要
1～20	フリートークをしよう	フリートークの中で、様々な価値を見つける
21 22	どんな問題があるかな？発見！解決！納得！	日常の問題場面の解決方法を考える
23	日常の当たり前に疑問をもつ	日常の「当たり前」に目を向け、解決を図る
24	組み合わせのよさを考えよう	身の回りの組み合わせやそのよさを考える
25 26	創ろう理想の道路！	批判的思考を用いて理想の道路を創る
27	フリートークの時間の計画を立てよう	フリートークの時間を計画する
28～30	プログラミングの思考を生かそう～分解、分析、再構成～	プログラミングの思考を生かした様々な問題解決
31	どっちにとってもいいってすてきだね	自分と相手の思いの両方を大切にする方法を考える
32 33	きけんに対する想像力を働かせよう	日常の危険な場面を想像力をもって解決する
34 35	つないでエンジョイ！！	音楽と体育をつないで「つなぐ」ことのよさを考える

山口小では、「創る科」の開発を通して、教科によるカリキュラム構成から資質能力の育成によるカリキュラム構成への転換を見据えている。14の認知的能力の育成を通して児童生徒が自ら豊かに学ぶことができる人間になることが目標の一つである。批判的思考はこの中の一つであると位置づけられている。批判的思考は、自分の推論過程を意識的に吟味する反省的な思考であり、何を信じ、主張し、行動するかの決定に焦点を当てる思考(Ennis, 1987)である。批判的思考は情報源を吟味して、意思決定に関する合理的な推論を行うプロセスであるといえる。批判的思考は、合理的な意思決定を行うことにより日常生活や人生の満足度を高めることで、最終的には叡智(子安, 2015)の獲得を目指すものである。つまり、思考者の人生における意思決定の合理性を高めたり、発達課題の解決に貢献するものである。その一方で、批判的思考は「相手を非難する思考」と誤解されることがある(楠見, 2013)。「創る科」における批判的思考は、相手を非難するという意味ではなく、図に示すように、自分の意見や意思決定に責任を持ち、児童それぞれの価値の創出を導くものである。また、単に反省的で合

理的な思考であるというだけでなく、「創る科」における批判的思考は、他者に適切に伝えることができる力の醸成にもつながると考えられている。そのような、他者と適切な社会的関係を構築するための資質能力である点で、批判的思考の社会的な機能(磯和・南, 2015; 中西・廣岡・横矢, 2006)を含むものであると考えられる。

「創る科」では、育成する資質能力を計画的に配置し、年間を通して 14 の資質能力を総合的に高めることを目指している。このように、あらかじめ授業や教育活動の目標を明示的に学習者に伝えて、既存の科目などの中で育成する方法をインフュージョンアプローチという。道田(2015)は、インフュージョンアプローチによる批判的思考の教育方法においては、論理的知識と心理学的知識、ビジネス系ツールを考慮する必要があると述べている。「創る科」における批判的思考の授業では、児童を対象とした信念バイアスの意識化、証拠を確認して自分の意見をまとめるというような、バイアスやモニタリングといった心理学的知識を重視していると考えられる。中澤・田淵(2014)は、認識を深めるだけでなく、行動化を促すことが求められる ESD(持続可能な開発のための教育)にインフュージョンアプローチの教育活動が有効であると指摘した。

そこで本研究では、山口小の児童を対象に、「創る科」の授業の一環で、批判的思考をテーマとした活動を計画し、活動が児童の批判的思考にどのような影響を与えるかを検討した。授業は、標準的な「創る科」で行われる授業として行われた。毎回の授業後に質問紙調査を行い、授業に用いられたワークシートへの記述の質的分析を行った。

方法

調査時期 調査は 2020 年 8 月から 10 月にかけて 3 回実施された。調査参加者 山口小 5 年 1 組の 33 名が調査参加者であった。

調査項目 批判的思考態度尺度(平山・楠見, 2004)をもとに、小学生にも回答可能と考える 6 項目を作成した。調査項目は、大学教員と附属学校教員 3 名で合議を行って作成した。本研究の授業のねらいは、「コロナ禍でも楽しく安全に学ぶことができるようにするために」というテーマに関して、各自の調べ学習の成果について全体発表を行ったりグループでディスカッションを行うことによって、テーマに対する各自の意思決定に対する効力感を高めることであった。「創る科」では、前時までに「情報の収集」に関する活動を行っており、本研究の授業では、収集した情報が意思決定のための妥当な根拠になるかどうかを検討する時間を設定するという授業での活動との関連性を考え、批判的思考態度(平山・楠見, 2004)における証拠の重視から項目を取り上げることとした。調査で用いた項目を表 2 に示す。本研究では、あてはまらない(1)、から、あてはまる(4)、の 4 件法であった。

ワークシート 本研究では、質問項目とは別に、授業に用いたワークシートを分析の材料として用いた。ワークシートは 1 回目の授業と 2 回目の授業に対する自分の意見を自由に記述できる様式であった。1 回目と 2 回目の授業の間に自主的な課題として調べ学習を行った。調べ学習の結果はワークシートの裏に文章だけではなく図表やイラストなど自由な形式で記入された。

授業の手続き 本研究の研究授業は、3 回の授業回によって構成された。3 回の授業を通したテーマは「コロナ禍でも楽しく安全に学ぶことができるようにするために」であった。本研究の研究授業では、学校で学ぶという立場とリモートで学ぶという 2 つの主張を設定し、それぞれの立場の特徴に対して児童の意見を抽出したり、グループディスカッションを通して、コロナ禍で楽しく学ぶことに対する長所と短所を整理した。各児童は、自分はどちらの立場であるかを意識しながら授業の学習活動を進めた。各回の最後に自分の意見をワークシートに自由記述を行った。本研究の授業の指導計画は、二次、3 時間により構成された。第一次は、「コロナの中、安全に楽しく学習するにはどうしたらよい？」①自分の知識や経験をもとに、課題について考える(1 時間)。②自分の知識や経験に加えて、調べたこと(証拠の重視)をもとに課題について考える(1 時間)という授業構成であった。1 回の授業は、45 分から 50 分で実施され、授業の導入から振り返りのワークシート記入までを含むものであった。

データの分析 本研究では、データの分析について JSSTAR の分散分析と χ^2 乗検定を利用した。

結果

表2 本研究の項目と平均値, 標準偏差

項目内容	1回目		2回目		3回目	
	ave	SD	ave	SD	ave	SD
1 自分の考えとは違う考えの証拠はないかということをしっかり考える	3.03	0.74	3.13	0.61	3.13	0.61
2 判断をするときには、できるだけ多くの事実や証拠を調べる	3.38	0.61	3.44	0.76	3.44	0.76
3 はっきりとした根拠にもとづいて行動する	3.19	0.59	3.41	0.56	3.41	0.56
4 たとえ自分と意見の合わない人の話であってもしっかり聞くことができる	3.78	0.42	3.78	0.42	3.78	0.42
5 他の人の良い意見や考えを受け入れることができる	3.78	0.55	3.84	0.37	3.84	0.37
6 人の考え方には自分の考え以外の様々な考え方があると思っている	3.81	0.40	3.91	0.30	3.91	0.30

質問項目の評定値の分析 授業回と項目の評定値の関係を検討した。各回における質問項目に対する平均評定値と標準偏差を表2に示す。授業回と質問項目をそれぞれ参加者内要因とする2要因分散分析を行った結果、授業回の主効果($F(2,64) = 3.88, p < .05, \eta^2 = .11, f = .35$), 質問項目の主効果($F(5,160) = 22.04, p < .01, \eta^2 = .41, f = .83$)が有意で、2要因の交互作用($F(10,320) = 0.55, ns, \eta^2 = .01, f = .13$)は有意ではなかった。授業回の多重比較を行った結果、すべての組み合わせにおいて有意ではなかった($MSe = 0.13, p < .05$)。質問項目の多重比較を行った結果、質問項目4, 5, 6の組み合わせと質問項目1, 2, 3の組み合わせは有意ではなく、質問項目4, 5, 6の項目群は質問項目1, 2, 3の項目群よりも有意に高かった($MSe = 0.46, p < .05$)。図4に質問項目の平均評定値を示す。

ワークシートの質的分析 ワークシートに書かれた自由記述の質的分析を行った。ワークシートは1回目の授業、2回目の授業、1回目と2回目の間の自主的な調べ学習によって構成されていた。そこで、1回目と2回目、および調べ学習の記述内容について質的分析を行った。まず、1回目と2回目の内容について、記述形式と記述内容の観点から分析を行った。記述形式は、授業の学習活動における各自の自由記述を記述形式の観点から分類したものである。

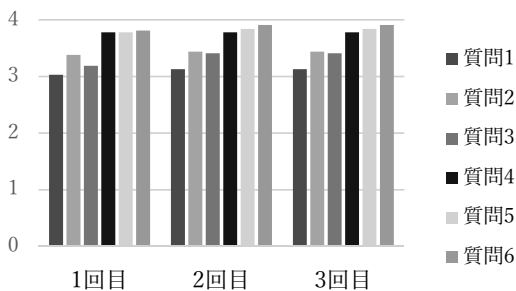


図4 各回における各質問の平均評定値

表3 各授業回における記述形式の度数

カテゴリ	1回目	2回目
単語のみ	7	0
簡条書き	6	5
イラスト	1	0
簡条書きとイラスト	3	6
単語とイラスト	1	0
文章	2	9

本研究では、単語のみ、簡条書き、イラスト、簡条書きとイラスト、単語のみとイラスト、文章の6つのカテゴリを設定した。記述内容は、各自の自由記述を記述内容の観点から分類したものである。本研究では、立場のみの記述(以下「立場のみ」)、対策や工夫の記述(以下「対策法」)、自分なりの意見や主張(以下「主張」)の3つのカテゴリを設定した。また、各自の学校で学ぶリモート環境で学ぶかといった学び方の立場について、学校、リモート、両方に言及(以下「両方」)、立場なしの4つのカテゴリを設定した。1回目と2回目の授業で作成

表4 各授業回における記述内容度数

カテゴリ	1回目	2回目
立場のみ	9	0
対策法	8	10
主張	3	10

表5 各授業回における立場の度数

カテゴリ	1回目	2回目
学校	5	5
リモート	3	11
両方	4	4
立場なし	8	0

表6 各授業回における主張の有無の度数

カテゴリ	1回目	2回目
無	20	4
有	0	16

されたワークシートの記述に関して質的な分析を行った。各自のワークシートについて、ワークシートの記述形式、記述内容、立場、主張の観点で分類した。表3から表6に、1回目授業と2回目授業における、児童のワークシート記述形式、記述内容、意見の立場、記述内容における立場の有無の度数を示した。

1回目と2回目の間の調べ学習については、情報源と調べ学習の内容に加えて自分の意見があるかについて分類した。情報源については、インターネット、人、新聞という3つのカテゴリを設定した。調べ学習の内容については、コロナウイルスの特徴、感染の経緯、症状、感染状況、山口県の取組の5つのカテゴリを設定した。自分の意見については、有と無の2つのカテゴリを設定した。

ワークシートの記述内容について、各自のワークシートの記述形式と記述内容、主張について、それぞれのカテゴリにあてはまるかを判断し、度数としてカウントした。1つのワークシートについて、各分類で1つの度数とした。表から表に、1回目と2回目の授業における自由記述の度数を示した。

記述形式について χ^2 検定を行ったところ有意であった($\chi^2(3) = 11.636, p < .01$)ため下位検定を行った結果、1回目の単語のみと2回目の文章が有意であった。記述内容について χ^2 検定を行ったところ有意であった($\chi^2(2) = 12.991, p < .01$)ため下位検定を行った結果、1回目の立場のみと2回目の主張が有意であった。立場について χ^2 検定を行ったところ有意であった($\chi^2(3) = 12.571, p < .01$)ため下位検定を行った結果、1回目の立場なしと2回目のリモートが有意であった。主張の有無についてフィッシャーの直接確率検定を行ったところ有意であった($P_{hi} = .816, p < .01$)。

調べ学習における主張の有無による3回目の授業の質問項目に対する平均評定値について検討した。各質問項目の評定値を従属変数として、意見の有無と提出無の3群を参加者間要因とする1要因分散分析を行った。図5に、調べ学習における意見の記述の有無および提出無における3回目授業の「他者意見尊重」項目の平均評定値を示す。その結果、項目4「たとえ自分と意見の合わない人の話であってもしっかりと聞くことができる」に主効果が有意傾向であった($F(2,29) = 2.916, p < .1$)。下位検定を実施した結果、意見有が提出無よりも有意に高かった($t(29) = 2.385, p < .05; d = 1.007$)。

考察

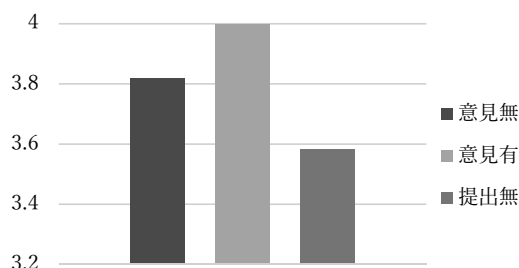


図5 調べ学習における意見の記述の有無と3回目の授業の「他者意見尊重」の平均評定値

本研究の目的は、山口小で行っている「創る科」の授業において、批判的思考に関する授業を実施することで、児童生徒の批判的思考態度や学習内容の理解に与える影響を検討することであった。コロナ禍でも楽しく安全に学ぶためにはどのようにすればよいかをテーマとして、1回目の授業では児童の意見を抽出し、学校に来て学ぶ立場とリモート環境を利用して学ぶ立場を設定した。1回目の授業を踏まえて、児童は自主的な調べ学習を行った。調べ学習では、コロナウイルスの特徴や、ウイルス拡散の経緯、対策法、統計情報などについて調べられた。

これら調べ学習を通して 2 回目, 3 回目の授業が行われた。各回の授業終了後に, 批判的思考態度をたずねる質問紙への回答を求めた。

本研究で得られた結果は以下のようなものであった。まず, 1 回目調査の時点で, 「たとえ自分と意見の合わない人の話であってもしっかり聞くことができる」「人の考え方には自分の考え以外の様々な考え方があると思っている」というような, 他者の立場を尊重する考え方に対する意識は十分に高かった。フリートークでは, 担任教師から出されたテーマに対して, クラス全員の児童が何らかの短いトークをするというものである。フリートークでは, クラスの児童による相互指名であったり, 意見の共有が行われたりする。このように, トークにおいて他者の意見との比較や感情の交流が行われることにより, 児童は自分の考えや意見と異なる他者の存在を意識したり認めたりすることができるようになってきていると考えられる。これに対して, 「自分の考えとは違う考えの証拠はないかということをしっかり考える」「はっきりとした証拠に基づいて行動する」というような考え方に対する意識は, 平均値が 3 から 3.4 程度であった。山口小では, 朝のホームルームの時間などで, フリートークという活動を定期的に行っている。

本研究の 3 回の授業を通したテーマは「コロナ禍でも楽しく安全に学ぶことができるようにするために」であった。その際, 学校で学ぶこととリモート環境で学ぶことの比較を行うことを通して, 自分の考えに基づく証拠があるか, 証拠に基づいて考えとどのように行動することが求められるかという批判的思考のトレーニングが行われた。本研究における批判的思考では, 批判的思考態度(平山・楠見, 2004)の「証拠の重視」を取り上げることとした。調査の結果, 「はっきりとした証拠に基づいて行動する」については, 1 回目の授業に比べて 2 回目以降が有意に高くなったという結果が得られた。授業において, 証拠に基づいて考える活動を繰り返し行うことで, 児童の証拠の重視に対する意識が高まったと考えることができる。

本研究では, 批判的思考における論理的思考に関わる側面と, 他者への共感や他者の尊重に関わる側面を取り上げた。磯和・南(2015)は, 他者への共感や他者の尊重のような, 『誠実さと他者を尊重する態度』を育成することがクリシンカーに対する親しみやすさを改善するのに最も有効であるという考えを踏まえて, 社会的な側面を持つクリシンカーのことをソーシャル・クリシンカー, ソーシャルなクリシンのことを社会的クリシンと呼んでいる。本研究の調査項目の中では, 「たとえ自分と意見の合わない人の話であってもしっかり聞くことができる」「人の考え方には自分の考え以外の様々な考え方があると思っている」というような項目は, 社会的クリシン(磯和・南, 2015; 中西・廣岡・横矢, 2006)に対応するものとして設定している。本研究の結果を踏まえると, 山口小ではもともと社会的クリシンの意識は十分に高かったのに対し, 論理的な批判的思考に関わる意識は, 教育活動によって高まることが示唆されたといえる。「創る科」のようなインフュージョンアプローチが可能な授業では, 批判的思考のような特定の考え方や思考方法に関する教育活動を計画しやすいと考えられる。

研究授業では, 「コロナ禍において楽しく学ぶためにどうするかを考える」が学習目標であり, 第 1 次ではデータや根拠に基づいて考えることの有用性に気づくことがテーマであったため, 項目 3 の評定値が有意に高まったと考えられる。また, 附属山口小学校では日常的に多様な意見の受容を経験する活動を行っている。そのため, 1 回目の調査で, 他者の意見を聞く項目が証拠の重視に関わる項目よりも高かったと考えられる。以上のような質問紙の回答に関する量的分析に加えて, 本研究ではワークシートの記述内容に関する質的分析を行った。以下, ワークシートの記述内容に関する分析結果について考察する。

まず, 記述形式については, 1 回目の授業では単語のみの記述が多く見られたのに対し, 2 回目の授業では文章による記述が多かった。これは, たとえ身近なテーマであっても繰り返し授業で取り上げることで, 自分の考えをまとめた文章として記述することができるようになることを示唆している。なお, 本研究では, 文章の定義を 3 文以上のまとまりによる文章表現としている。1 回目の授業では単語のみの記述であったものが, 同じテーマで 2 回目の授業を受けることにより, テーマに対するまとまった考えを述べるできるようになったことを示唆している。また, 1 回目の授業では立場のみを記述する記述が多かったのに対し, 2 回目の授業後には文章による記述が多くなっていたことも, 本研究の授業を通して, 立場を支える根拠を持つことに対する意識が高くなったと考えられる。このように, 2 回の授業で同じテーマについて, 他社との意見交流を行ったり, 自主的な調べ学習を行ったことにより, 2 度目の授業では, リモート環境で学ぶことに対する効用を見出すようになった児童が増えた。リモート環境は学校では学べないため, 学校での学びに対する不自由さは高いと

考えられる。実際、児童のワークシートにおける記述でも、「学校で勉強できないの楽しくない」、「家でずっと勉強するのは大変だと思う」という振り返りを記述しているものは多かった。リモート環境で学ぶことを主張する児童でも、机にパーテーションを置く、分散登校をするという工夫を合わせて記述しているものも見られた。様々な感染対策を講じられるけれども、授業終了時点ではリモート環境で学ぶことの効用を重視したものと考えられる。平山・楠見(2004)は、環境ホルモンにたいする危険性に対する意見文産出課題において、批判的思考態度の中の「探究心」が信念矛盾情報を受け入れることに影響することを明らかにしている。本研究は児童の探究心を直接質問紙などで尋ねてはいないが、調べ学習において、ただインターネット等で情報を検索するだけでなく、検索した情報に基づいて自らの意見を持つことが、「たとえ自分と意見の合わない人の話であってもしっかりと聞くことができる」という自分の考えとは異なる意見であってもしっかりと聞くことができる態度の違いに反映されている。批判的思考態度尺度(平山・楠見, 2004)の探究心とは、「いろいろな考え方の人と接して多くのことを学びたい」「自分とは違う考え方の人に興味を持つ」「どんな話題に対しても、もっと知りたいと思う」という項目である。本研究では、調べ学習で状況検索をすることにとどまらず、自らの意見を持つことが自分にとっては不自由な状況であっても受け入れる態度を高めることにつながったことが推察される。大学生を対象とした専門的な文章読解における批判的思考を適用するためのトレーニングとして、学習者同士によるグループディスカッションが効果的であることが明らかにされている(沖林, 2004 ; 2005)。

本研究では、山口小の「創る科」における、インフュージョンアプローチによる批判的思考育成を目的とした授業の効果について検討した。「創る科」の開発は、令和2年度で3年間を残している。本研究で得られた知見は限定的であるが、残りの期間で「創る科」における批判的思考教育の研究の成果に基づいて、他の資質能力の育成プログラムの開発を計画する。教員に対する質問紙調査の結果、「創る科」に特有の資質能力は、総合的な学習の時間との関連が見られることも指摘されている(沖林・阿濱・岡村, 印刷中)。

謝辞

本研究は山口小の先生方や山口小の5年生に皆様のご協力によって行われました。ここに感謝申し上げます。また、山口大学教育学部の「創る科」の研究チームの先生方、山口大学教育学部の岡村吉永先生、阿濱茂樹先生に感謝申し上げます。

附記

「創る科」の概要について、詳しい情報を参照されたい方は、以下のウェブサイトや文献を参考にさせていただきたい。山口大学教育学部附属山口小学校「教育研究」のウェブサイト

<http://www.ymg-es.yamaguchi-u.ac.jp/02topkenkyu.html>(最終閲覧日 2020年11月30日)

重枝孝明 (2020). 創出と受容、転移をコアにした教科融合カリキュラムの開発～「創る科」の創設を通して～ 奈須正裕 (編) ポスト・コロナショックの授業づくり 東洋館出版社, pp.122-123.

引用文献

- Ennis, R.H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. B. Baron & R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 9-26). New York: W. H. Freeman and Company.
- 平山み・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(2), 186-198.
- 磯和壮太郎・南学 (2015). 短縮版社会的クリティカルシンキング志向性尺度の検討 三重大学教育学部紀要, 66, 179-189.
- 子安増生 (2015). 叡智 楠見孝・満田泰司(編) 批判的思考 21世紀を生きぬくリテラシーの基盤 新曜社, pp.72-77.
- 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.

- 道田泰司 (2015). 批判的思考教育の技法 楠見孝・満田泰司(編) 批判的思考 21世紀を生きぬくリテラシーの基盤 新曜社, pp.100-105.
- 中西良文・廣岡秀一・横矢祥代 (2006). 動機づけと社会的クリティカルシンキングとの関連 —大学生の「感じる力」と「考える力」— 三重大学教育実践総合センター紀要, 26, 57-66.
- 中澤静男・田淵五十生 (2014). ESD で育てたい価値観と能力 奈良教育大学教育実践開発研究センター研究紀要, 23, 65-73.
- 沖林洋平 (2004). ガイダンスとグループディスカッションが学術論文の批判的な読みに及ぼす影響 教育心理学研究, 52(3), 241-254.
- 沖林洋平 (2005). 協同的読解活動における方略獲得の効果 読書科学, 50(1), 1-12.
- 沖林洋平・阿濱茂樹・岡村吉永 (2020). 附属山口小学校の「創る科」が育成するコンピテンシーの検討 山口大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 50, 印刷中.