

小学校社会科歴史分野における児童の批判的思考力の育成  
—相互のかかわりから自らの意見を深める授業を通して—

河合 祥太郎 ・ 柴崎 直人

岐阜大学教職大学院

Developing critical thinking of children in the elementary school social studies history field  
-Through studies deepen personally opinion by mutual discussion-

KAWAI Shotaro ・ SHIBAZAKI Naoto

## はじめに

今日の社会において、科学分野は目覚ましい発展をもたらし、世界の経済・社会は大きく変化した。超スマート社会（Society5.0）では、IoT、ロボット、人工知能、ビッグデータ等の先端技術をあらゆる産業や社会生活に取り入れることで、格差なく、多様なニーズに対応したサービスを提供する。しかし、急速な先端技術の発達によって、作業の大部分が自動化され、多くの職業が人工知能やロボットに奪われるであろう。

しかし、人工知能の本質はアルゴリズムであり、情報の意味を理解していない。高度な判断や発想を要する仕事は、人工知能による代替の可能性が低いであろう。つまり、児童にとって、様々な状況や想定外のことに対処するためには物事を多面的・多角的に吟味し見定めていく力（批判的思考力）が重要になる。様々な職業が人工知能やロボットに奪われる超スマート社会で、児童は批判的思考を行うことで、新たな職業や新たな生き方を考え・生み出すことができる。

本開発実践では、他者との相互のかかわりから意見を共有する活動を社会科の授業に導入することで児童の批判的思考力の育成を目的とする。方法としては楠見(2011)の批判的思考の構成要素とプロセスを授業構成(1単位時間)に組み込み実施する。この実践を通して、授業実施前後の児童の意識調査と各授業のワークシートの記述内容から質的・量的な効果を検証する。

## I.本開発実践の目的

### 1. 超スマート社会が進む日本の現状

超スマート社会では、IoT、ロボット、人工知能、ビッグデータ等の先端技術をあらゆる産業や社会生活に取り入れることで、格差なく、多様なニーズに対応したサービスが提供される。例えば、セルフレジによる無人店舗、製造現場・物流現場における自動化、機械の遠隔操作や自動化によるスマート農業、医療・介護用の遠隔医療やロボットによる介護により、医療費の削減や地域格差のない医療等が実現する。以上のように、急速に発達するインターネットにより、人間の暮らしや産業に取り入れられることで、便利で安心・安全かつ豊かな暮らしが可能となる。

しかし、急速な社会の発達により、これまでの社会の規範や人間の価値観を覆す可能性がある。IoT、ロボット、人工知能、ビッグデータ等の先端技術によって、作業の大部分が自動化され、運転手、配送業者、農家、介護士、弁護士等の職業が人工知能やロボットに奪われるであろう。人間は、これらに変わる新たな職業や新たな生き方を考え・生み出す資質・能力が必要になる。

## 2. これからの日本の教育に求められる資質・能力

現代の諸課題に対応して求められる資質・能力の育成のためには、教科等横断的な学習を充実することや「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善である（文部科学省、2017）。

教科等横断的とは、児童が各教科等で身に付けた資質・能力を様々な場面で統合的に働かせることである。そのためには、知識と生活との結びつきや教科等横断的な視点を重視した教育が必要となる（文部科学省、2017）。教科等横断的な視点を重視した教育には、児童の興味・関心が広がり、思考が次第に総合的になる発達の段階を考慮し、各教科等間の目標や内容の関連をより幅広く押さえ、指導計画を弾力的に作成し、合科的・関連的な指導を進めるなど創意工夫した指導を行うことが大切であると平成29年度告示の小学校学習指導要領で示された。

「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善とは、各教科等において身に付けた知識及び技能を活用したり、思考力、判断力、表現力等や学びに向かう力、人間性等を發揮させたりして、学習の対象となる物事を捉え思考することにより、各教科等の特質に応じた物事を捉える視点や考え方（以下「見方・考え方」という。）が鍛えられていくことに留意し、児童が各教科等の特質に応じた見方・考え方を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう過程を重視した学習の充実を図ることである（文部科学省、2017）。つまり、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」が、社会の中で生きて働く力になる。そして、児童の思考力・表現力・判断力を豊かにすることで、「見方・考え方」が鍛えられる。

また、思考力・表現力・判断力には3点の過程がある。1点目が、物事の中から問題を見だし、その問題を定義し解決の方向性を決定し、解決方法を探して計画を立て、結果を予測しながら実行し、振り返って次の問題発見・解決につなげていく過程である。2点目が、精査した情報を基に自分の考えを形成し表現したり、目的や状況等に応じて互いの考えを伝え合い、多様な考えを理解したり、集団としての考えを形成したりしていく過程である。3点目が、思いや考えを基に構想し、意味や価値を創造していく過程である。これら3点の過程は、中教審で示された批判的思考力に当てはまる。「物事を多面的・多角的に吟味し見定めていく」ことは、問題を発見し、それを解決するための手段や方法を目的や状況に応じて選択・判断することである。児童の批判的思考力を各教科等で育成することで、「見方・考え方」が鍛えられる。そして、児童にとって批判的思考力が生きる力になるだろう。

## 3. 小学校社会科歴史分野の教育の現状

平成29年度告示小学校学習指導要領の社会科では、「社会的な見方・考え方」が示された。「社会的な見方・考え方」とは、課題を追究したり解決したりする活動において、社会的事象等の意味や意義、特色や相互の関連を考察したり、社会に見られる課題を把握して、その解決に向けて構想したりする際の視点や方法である（文部科学省、2017）。これは、第2節で批判的思考力であるだろう。「社会的な見方・考え方」が鍛えられることで、生きる力と批判的思考力が育つ。また、小学校社会科においては、「社会的事象を、位置や空間的な広がり、時期や時間の経過、事象や人々の相互関係などに着目して捉え、比較・分類したり総合したり、地域の人々や国民の生活と関連付けたりすること」を「社会的事象の見方・考え方」として示された（文部科学省、2017）。

小学校社会科は、歴史学習を通して、歴史から何を学べるか、歴史をなぜ学ぶのかなど歴史を学ぶ目的や大切さなどについて考えることである（文部科学省、2017）。児童に歴史を学ぶ目的や大切さを考

えさせるには、今の生活は日本の歴史や先人たちの働きの上に成り立っていることや、遠い祖先の生活が自分たちの生活と深く関わることを理解させることが必要となる。その上で、自分たちも歴史の担い手になることや平和で民主的な国家及び社会を築き上げることについて考えを深めるようにすることが大切である（文部科学省、2017）。このことは、児童が日本の歴史や文化や伝統を大切に愛する心情を育てることにもつながる。

#### 4. 批判的思考力の定義

批判的思考力という言葉自体は20世紀後半頃から、Ennisによって、その概念の定義がされた。Ennisは、批判的思考力を「何を信じ、行うかについて決定するための合理的な熟考的・反省的な考え」と定義した。Ennisが定義した批判的思考力を日本に広めたのが、井上尚美である。

井上は、「批判的思考力とは、首尾一貫した確かな解釈を構成しようとする過程でなされる推論の適切さ（appropriate-ness）（形式的妥当性を含む）、その推論によって導かれた言明の審議の度合いしはこの推論と与えられている情報や常識を使って構成された解釈の確かさの程度を評価する能力である」と定義した（井上、1983）。これは、推論をする際に矛盾した点はないのか、論の筋が通っているのかといった適切さ、推論する際の情報正しいのかを見定める力のことである。この井上の批判的思考力の定義から、さらに先行研究を進めたのが楠見孝である。

楠見は、批判的思考力を「批判的思考は、推論の規準(criteria)にしたがう、論理的で偏りのない思考である。その思考は、人の話を聞いたり、文章を読んだり、議論をしたり、自分の考えを述べる時に目標指向的に働く。したがって、日常語である“相手を批判する”思考という狭い意味ではない。むしろ、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、行動するか決定に焦点を当てる思考である」と定義した（楠見、1996）。この定義における規準とは、演繹や帰納などの論理操作や、日常生活における推論に関わる広義の論理学、確立論や統計学、科学的手続きである（楠見・子安・道田、2011）。楠見の批判的思考力は、メタ認知の要素を含む主体的な思考である。メタ認知については、以下で説明する。

また、楠見は批判的思考を行うにあたり、思考過程を踏むプロセスがあることも示した。批判的思考のプロセスには4つの構成要素から成り立つ。1点目が、明確化である。これは、批判的思考を行う上で必要となる情報を正確に理解することである（楠見・子安・道田、2011）。そのために、メタ認知で物事を明確に理解することが必要である。メタ認知とは、自分自身の思考をモニタリングし、コントロールするプロセスである（楠見・子安・道田、2011）。明確化のための基礎的な能力として、問題、主題、仮説に焦点を当てて明確化することと、論証を分析すること、明確化のための問いを発すること、用語の定義や比喻や類推などの同定を行うこと、隠れた前提を同定することの5点である（楠見・子安・道田、2011）。

2点目は、推論の土台の検討である。推論の土台となるものは、他者の意見、事実や調査・観察の結果、以前に行った推論によって導出した結論の3点の情報源である（楠見・子安・道田、2011）。この3点の情報源を分析する上で、以下の2点で根拠の確かさを判断する必要がある。それは、情報源の信頼性を判断することと、意見、事実、調査、観察やその報告の内容自体を評価することである。情報源の信頼性を判断するとは、情報源が、専門家によるものなのか、異なる情報源が一致しているか、確立した手続きをとっているかで判断することである（楠見・子安・道田、2011）。意見、事実、調査、観察やその報告の内容自体を評価することとは、情報源の信頼性の判断は、科学的な調査や観察が必要と

なる(楠見・子安・道田、2011)。

3点目が、推論である。推論には、(命題の解釈や条件式などの)演繹の判断、(個々の根拠から結論を導く)帰納の判断、背景事実・結果の判断、選択肢・バランス重みなどの決定に関する判断、倫理などの個人の価値判断が必要である(楠見・子安・道田、2011)。また、結論の妥当性の判断には、証拠や事実の矛盾がないことを照らして判断する必要がある。

4点目が、行動決定・問題解決である。これは、明確化から推論までのプロセスに基づいて結論を導き、自分のおかれた状況を踏まえて、発言、執筆、選択などを支える行動決定を行い、問題を解決することである(楠見・子安・道田、2011)。ここでも、メタ認知が必要となる。自分の思考のプロセスをモニタリングすることで適切な判断を行うことが必要となる。

## 5. 本開発実践における仮説

以上の批判的思考力の定義を踏まえ、本開発実践では批判的思考力を「事象を様々な面や角度から捉え、事実を基に表現し、相互のかかわりから自らの考えを吟味し判断する力」と定義する。これは問題や課題を多角的・多面的に捉え、多くの事実を基に自身の意見を表現し、他者とのかかわりから自身の意見を再構築する力である。自ら見たり聞いたりした事実を多角的・多面的に捉えて、そこから得られた事実を基に、表現する。そして、自信の意見を再構築するとは、メタ認知を示す。批判的思考力にとってメタ認知は、必要なスキルである。多角的・多面的に捉え表現した自らの意見を、もう一度吟味することでよりよい判断・省察を行うことができる。また、他者とのかかわりからより新たな事実や意見を発見できる。これを自身の意見に取り入れることで、さらに自らの意見が深まるだろう。

## II. 本開発実践の方法

### 1. 質問紙調査

児童の批判的思考力に関する変容を確認するために、第6学年1学級の児童38名(男児20名、女児18名)に対して質問紙調査を社会科授業の実施前と実施後に行った。児童の批判的思考力を測定するために廣岡他(2000)の「クリティカル・シンキングに対する志向性の測定に関する探索的研究」を参考に、全23項目の小学生用の新規尺度を作成した。廣岡他らは、7件法を実施していたが、安藤・池田(2010)の先行研究を基にして、4点「よくあてはまる」、3点「ややあてはまる」、2点「あまりあてはまらない」、1点「まったくあてはまらない」の4件法とした。7件法であると「どちらともいえない」と回答する児童が多くなり、統計的に望ましいデータを得ることが難しいと考え、本開発実践では4件法とした。また、事後調査では事前調査で用いた質問紙に2種の自由記述の質問を行った。自由記述では、「社会の授業の中で、予想をする時に気をつけたことはありますか？それはどんなことですか？」、「社会の授業の中で、自分の予想と資料から読みとったことを比べて自分も考えをまとめる時に気を付けたことはありますか？それはどんなことですか？」を質問項目とし、自由記述を設けた。以下に使用した質問紙を示す

### 2. 授業実践

#### 1) 授業構想

本開発実践では、1単位時間(全7時間)の社会科歴史分野の授業を行う。『新編 新しい社会 6上(東京書籍)』第4章「武士の世の中へ」を扱った。これは、児童が武士の台頭や源平の戦い、鎌倉幕府の始まり、元寇について、武士による政治が始まったことを理解する学習を通して、鎌倉幕府が武

士との関係からどんな立場になっても仲間を大切にしようとする態度を養うことを目指すことを示す。この単元では、児童が時代の流れから武士がどのように変化するかを学ぶ。学習する児童が、武士の立場になって考えることを意識する必要がある。そのために、単元を通した課題を「武士はどのような政治を行い、世の中はようになっていくのだろうか」と設定した。また、武士との関係を大切にしたい源頼朝の政治は、およそ 140 年続いた。武士との関係を大切にしたいからこそ 100 年以上も鎌倉幕府が続いた。仲間を大切にすることを児童の人格の形成に寄与すると考え、単元学習後の児童の意識を「鎌倉幕府になって源頼朝は、全ての武士との関係を大切にしたい政治を行い、全国をまとめることができた。どんな立場になっても仲間との関係を大切にしていきたいな」とした。

## 2) 批判的思考の構成要素を導入した授業構成

楠見の批判的思考の構成要素とプロセスを授業(1 単位時間)に組み込むことで、児童の批判的思考力を育成できると仮定する。①～④は児童の学習活動である。

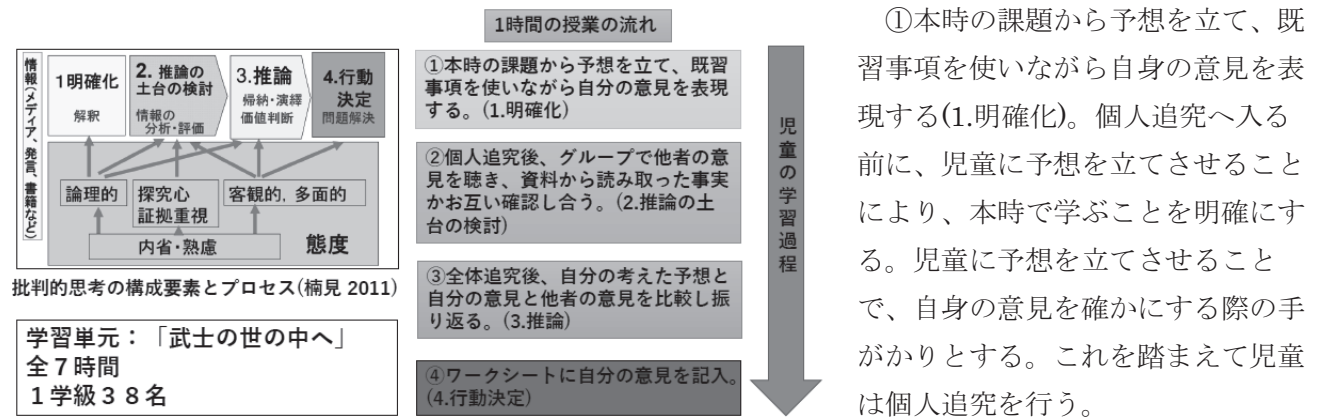


図 2-1 児童の 1 時間の学習過程 (楠見 (2011) の批判的思考の構成要素とプロセスを参考)で作成)

個人追究から自身の意見を明確にした後、グループでお互いの意見を共有する。共有後、自身の意見が資料の事実から読み取れるものかを判断し、確かめる。他者の意見から見つけたことわかったことも含めて自身の意見に取り入れても良いようにする。

③全体追究後、自身の考えた予想と意見と他者の意見を比較し振り返る(3.推論)。全体追究後、自身の予想と考えと他者の考えを基に振り返らせる。振り返らせる際には、児童が本時の課題を意識するように指導する。

④ワークシートに自らの意見を記入(4.行動決定、問題解決)。その後、児童がワークシートに自らの意見を書き、振り返りを行う。

## III.本開発実践の結果と考察

### 1. 質問紙調査結果の分析

#### 1) 批判的思考力尺度の分析

批判的思考力尺度 23 項目にいくつかの項目で得点の偏りが見られたが、いずれの項目も、児童の批判的思考力を把握する上で重要な内容が含まれていると判断し、すべての項目を以降の分析の対象とした。

次に、批判的思考力 23 項目に対して、主因子法による因子分析を行った。固有値の変化 (7.524, 2.812, 1.905, 1.595, 1.435, 1.329…) と因子の解釈可能性を考慮すると、2 因子構造が妥当であると考えられた。そこで、再び最尤法・プロマックス回転による因子分析を行ったところ 2 つの因子が確認された。それぞれの因子寄与は、第 1 因子は 6.612、第 2 因子は 4.019 であった。プロマックス回転後の最終的な因子パターンと因子間相関を Table 3-1 に示す。

第 1 因子は 15 項目で構成されており、「自分の決めたことには責任を持つ」「自分のまちがいをみとめることができる」など、自己の反省を表す内容の項目が高い負荷量を示していた。そこで、第 1 因子を「自己反省」因子と命名した。

第 2 因子は 8 項目で構成されており、「ふつうの人が気にもかけないようなことに疑問を持つ」「自分の知らない国の文化に興味がある」など、物事を客観的に判断する内容の項目が高い負荷量を示していた。そこで、第 2 因子を「客観的判断」因子と命名した。

なお、各因子の内的整合性は、第 1 因子が  $\alpha = .901$ 、第 2 因子が  $\alpha = .695$  であり十分な値が確認された。

### 2) 尺度の妥当性の検討

次に、批判的思考力尺度の収束的、弁別的妥当性を検討するために、相関分析を実施した。自己反省因子と客観的判断因子の変化量 (2 因子) との相関分析を行った。各因子の下位尺度得点として全項目の平均値を算出し、下位尺度相関を算出した。その結果、 $r = .46$  で、下位尺度間に有意な負の相関があり、両尺度の妥当性が確認された (Table3-2)。

### 3) 批判的思考力尺度の因子ごとの分析

批判的思考力尺度の因子ごとの分析を行った。社会科授業実施前と実施後の批判的思考力を比較するために、t 検定を実施した。

自己反省因子の授業実施前の平均点と授業実施後の平均点の差が統計的に有意か確かめるために、有意水準 5% で両側検定の t 検定を行ったところ、 $(t(37) = -0.328, p > .05)$  であった。この結果から、有意差は認められなかった。

Table3-1 批判的思考力尺度の因子分析結果

項目	自己反省因子 客観的判断因子	
	自己反省因子	客観的判断因子
⑨自分の決めたことには責任を持つ	.968	-.224
⑩自分のまちがいをみとめることができる	.838	-.394
⑫自分の知らない国の文化に興味がある	.815	.013
⑬意見が合わない人の話も聞こうとする	.728	-.086
⑭いろいろな立場を考え合わせようとする	.703	.005
⑮他の人の考えを大切にすることができる	.653	.000
⑯おたがいにとって平等な判断をしようとする	.572	.198
⑰一つ二つの立場だけではなく、できるだけ多くの立場から考えようとする	.556	.214
⑱自分の行動にはちゃんとした理由がある	.531	.039
⑲いったん決断したことは最後までやりぬく	.467	.292
⑳話すときは、事実から言えることだけを言うようにしている	.456	.449
㉑新しいものにチャレンジするのが好きである	.423	.358
㉒他の人があきらめても、自分は答えを探し続ける	.420	.410
㉓判断をするときは、自分の都合に合わせないようにする	.362	.344
㉔わからないことがあると質問したくなる	.170	.168
㉕ふつうの人が気にもかけないようなことに疑問を持つ	-.358	.762
㉖自分の知らない国の文化に興味がある	-.082	.605
㉗決断すべき時にはためらわない	-.224	.551
㉘一つのやり方で問題が解決しないときには、いろいろなやり方をしてみる	.234	.473
㉙納得できるまで考えぬく	.162	.446
㉚何事も、少しも疑わずに信じたりはしない	.283	.338
㉛判断をするときは、事実が大切だと思う	.023	.334
㉜ここで決めなきゃいけないところで決断できる	.089	.218
因子間相関		
	自己反省因子	客観的判断因子
	自己反省因子	1.000
	客観的判断因子	.366
		1.000

Table3-2 批判的思考力の下位尺度間相関

	自己反省	客観的判断
自己反省	1.000	
客観的判断	.461 **	1.000

\*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$ , +  $p < .10$

客観的判断因子の授業実施前の平均点と授業実施後の平均点の差が統計的に有意か確かめるために、有意水準 5%で両側検定の t 検定を行ったところ、 $(t(37) = -1.829, p > .05)$  であった。この結果から、有意差は認められなかった。

因子ごとでは、有意差が認められなかったため、第 4 項では質問項目ごとに t 検定を行い、分析する。

#### 4) 批判的思考力尺度の項目ごとの分析

次に批判的思考力尺度の項目ごとの分析を行った。社会科授業実施前と実施後の批判的思考力を比較するために、t 検定を実施した。

質問項目 21 の授業実施前の平均点と授業実施後の平均点の差が統計的に有意か確かめるために、有意水準 5%で両側検定の t 検定を行ったところ、 $(t(37) = -2.784, p < .05)$  であった。この結果から、有意差が得られた。

質問項目 23 の授業実施前の平均点と授業実施後の平均点の差が統計的に有意か確かめるために、有意水準 5%で両側検定の t 検定を行ったところ、 $(t(37) = -2.162, p < .05)$  であった。この結果から、有意差が得られた。

## 2. 事後調査の自由記述の分析

事後調査では、事前調査で行った全 23 の質問項目に加えて、新たに 2 点の自由記述を設けた。1 点目が、「社会の授業の中で、予想をする時に気をつけたことはありますか？それはどんなことですか？」である。2 点目が、「社会の授業の中で、自分の予想と資料から読みとったことを比べて自分も考えをまとめる時に気を付けたことはありますか？それはどんなことですか？」である。田中（2014）によれば、心理学の研究において、自由記述の質問紙調査やインタビューによってデータを取る場合がある。そのテキストデータを分析するために有効なものが計量テキスト分析であると示した。

そこで、本開発実践でも、児童に自由記述を求めたものを計量テキスト分析ソフトの KH Coder によって、それぞれ分析を行った。2 点の質問項目に対し、階層的クラスター分析と共起ネットワークを活用して、分析した。

### 1) 質問項目 24 の自由記述の分析

質問項目 24 「社会の授業の中で、予想をする時に気をつけたことはありますか？それはどんなことですか？」の児童の回答を分析した。階層的クラスター分析から、児童の自由記述の内容についてカテゴリー分けをしたところ、

「自身の立場の明確化」、「事実」、「既習事項」の 3 種類に分類することができた。以上の結果から、児童は予想をする際に、既習事項を基に事実から自身の立場を明確にすることを重要視したと考えられる。

共起ネットワーク図から、カテゴリーした語の共通点を分析した。共通点を実践で囲った部分と破線で囲った部分の共通点として、児童が

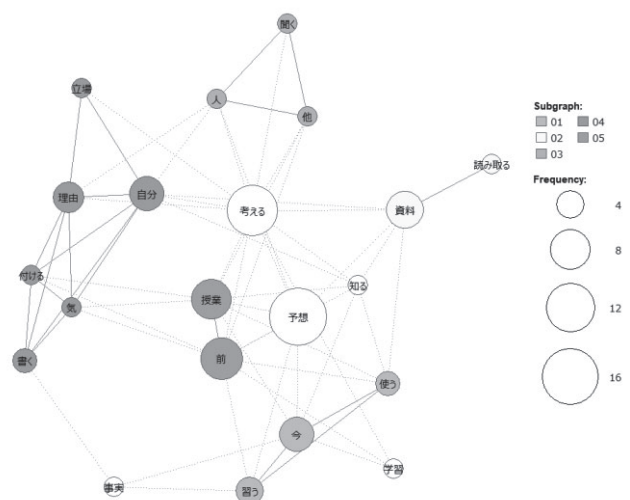


図 3-1 質問項目 24 の共起ネットワーク図

課題から自らの予想を考える際に既習事項を活用することを示す。既習事項には2種類ある。1点目が、前時の学習である。2点目が、今まで習った学習である。この結果から、児童が予想をする際には、多くの視点を持って思考したことが伺える。

## 2) 質問項目 25 の自由記述の分析

質問項目 25 「社会の授業の中で、自分の予想と資料から読みとったことを比べて自分も考えをまとめる時に気を付けたことはありますか？それはどんなことですか？」の児童の回答を分析した。階層的クラスター分析から、児童の自由記述の内容についてカテゴリー分けをしたところ、「他者の意見」、「事実の共有」、「推論」の3種に分類することができた。以上の結果から、事実の共有を行い、他者の意見を含めて推論することを重要視したと考えられる。

共起ネットワーク図から、カテゴリーした語の共通点を分析した。この結果から、自らの意見をワークシートに記入する際には、

他者から聞いた意見を基に、資料と比べたり、資料同士を繋げて考えたり、予想をもとに考えたりすることが伺える。

## 3. 児童のワークシートの分析

ワークシートでは、児童 B と児童 C の記述欄を確認する。2名の「自分の予想と他者や資料から聞いたこと調べたことを含めた自分の考え」には、グループで聞いた他者の意見を記入したことが見られる。これは、他者の意見を踏まえて自身の意見を考えようとしたことが伺える。

## 4. 考察

質問紙調査と自由記述と児童のワークシートの分析結果から、以下の2点が明らかとなった。1点目は、「児童が他者の意見に対して興味・関心をもつようになること」である。自由記述では、階層的クラスター分析と共起ネットワークを分析した。その結果、取り入れる、意見、人、他の4語が「他者の意見」がカテゴリーに分けられた。これは、他者の意見を自身の意見として、取り入れようとしたことが明らかとなった。また、児童のワークシートでは児童 B と児童 C のワークシートの記述から、他者の意見を記入した後が確認された。以上から、児童にとって他者の意見に興味・関心をもつことで、様々な考えを自身に取り入れようとしたことが示されただろう。

2点目は、「児童が何事に対しても事実を基に思考・判断するようになること」である。自由記述では、階層的クラスター分析と共起ネットワークを分析した。その結果、聞く、自分、考え、事実の4語は「事実の共有」と、資料、読み取る、の2語は「事実」と、知る、習う、今、使う、授業、前、学習、予想、考える、の9語は「既習事項」とそれぞれのカテゴリーに分けられた。これは、児童が既習事項や資料から読み取った事実を基に自らの意見に取り入れようとしたことが明らかとなった以上から、児童は、予想を考える際や、他者の意見を取り入れる際には、既習事項や資料からの読み取りから

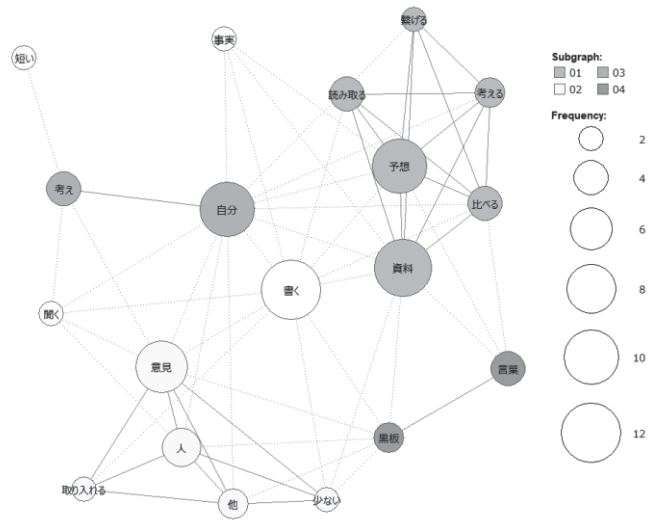


図 3-2 質問項目 25 の共起ネットワーク図



わかる事実を基にしようとしたことが示されただろう。

質問紙調査結果では、「児童が自分の間違いを指摘されても認めるようになること」にあたる質問項目 10 の「自分のまちがいをみとめることができる」と質問項目 11 の「一つのやり方で問題が解決しないときには、いろいろなやり方をしてみる」では有意な結果が得られなかった。自由記述では、他者の意見を取り入れることや、事実を大切に記述はあるが、自身の間違いや指摘されたことを受け入れる記述は見られなかった。児童のワークシートでは、最初の予想と違ったこと等は記述されていた。しかし、自身の意見が他者の指摘されたことについての記述は見られなかった。以上から、児童は自身の意見を指摘されても、受け入れることや、認める等の行動は見られなかったことが示された。

#### IV.本開発実践の成果と課題

##### 1. 本開発実践の成果

本開発実践の結果と考察から、以下の 2 点の成果が得られた。1 点目は、児童が物事を多角的に捉えようとする意識が見られたことである。児童の自由記述には、「みんなから聞いた意見をと自分の意見をまとめて自分の考えを書いている」「他の人の意見も取り入れてまとめた」「他の人の意見と自分の意見を合わせる」「自分の考えだけでなくまわりの意見を参考にする」等の内容が見られた。これは、他者の意見との比較や、自身の意見に取り入れようとする記述である。全体交流の際にも、他者との意見を付け加えた発言も見られた。つまり、児童は物事を捉える際に、自ら見た捉えと他者から見た捉えの 2 点を踏まえていることを示す。また、他者の意見を取り入れる児童の意識から、思いやりをもって行動することができるようになったのではないかと考えられるだろう。

2 点目は、児童が自らの意見を持つ上で、必ず推論する意識が見られたことである。児童の自由記述には、「自分の立場をはっきりさせてから理由などを書くこと」「予想とどんなことが違ってどんな共通点があるか確認する」「自分の予想と資料を比べて、繋げて考えること」「まとめる時に資料から読み取ったことと予想と比べて書いている」「繋がる場所を繋げてまとめる事」等の内容が見られた。これは、様々な情報から必要であるものかを分析して自身の意見に取り入れようとする記述であるだろう。特に児童が推論を行う際、情報の比較や、資料同士を繋げて考えるようにする傾向にあることが示された。また、推論を行う際にも他者の意見を含めていることも明らかとなった。

また、第 3 章で確認した児童 C のワークシートには以下のような記述が見られた。「武士を日本全国から集めて元軍と戦う」「恩賞を得るために一所懸命戦った」「引き上げた」「武士たちは恩賞を得るために一所懸命戦い、元は引き上げていった」の 4 点の記述が確認された。これは、歴史的事象を分類し時間の経過を一つにまとめたものである。つまり、本開発実践を通して、社会科における「見方・考え方」ができるような力についても育成できたと考えられる。以上のような成果が明らかとなり、本開発実践の有効性を示すことができた。

##### 2. 本開発実践の課題と今後の展望

一方で、本開発実践を通して、以下の 2 点の課題点が明らかとなった。1 点目は、物事を多面的に捉えようとする児童の意識が見られなかったことである。各授業の課題を確認すると「源頼朝はどのようにして平氏を倒したのだろうか」、「御家人は、朝廷と幕府のどちらについてのだろうか」、「鎌倉幕府の元とどのように戦ったのだろうか」、「どうして鎌倉幕府はほろんだのだろうか」等であった。これは、一つの歴史の解釈を理解する課題である。そのため、児童が課題を追究すると、一つの歴史の解釈の理解のみに

なってしまう。つまり、児童の批判的思考力を育成するにあたり、各授業の課題設定と一つの資料から多くの情報を得られる教材や資料の開発を行う必要がある。

2点目は、反省的な思考が児童の意識に見られなかったことである。児童の自由記述から、他者から聞いた意見を基に、資料と比べたり、資料同士を繋げて考えたり、予想をもとに考えたりすることが伺えた。しかし、児童が自身を振り返り、意見を再構築する意識や記述はあまり見られなかった。つまり、本開発実践から児童は授業内でメタ認知を行う意識は見られなかった。今後、メタ認知についての理論研究や実践方法の開発も必要となるであろう。

本開発実践で成果が得られた指導を継続していくことで、物事を多角的に捉える意識や多くの事実から推論する意識や、他者の意見を尊重する意識が、児童に表出するであろう。また、批判的思考力を育成することで、社会科の「見方・考え方」が鍛えられることも示された。これから到来する超スマート社会において、最適解を求めていく力は人間にとって必要となる。児童の将来を見据えて、物事を多角的・多面的に捉え、吟味し判断する力を他教科でも育成する必要がある。そのためには、社会科以外の他教科や、道徳や、総合的な学習の時間においても、児童の批判的思考力を育成する授業の開発や教材研究を行う必要があるだろう。

今後、「急速に変化する社会が来ても、児童が知識や情報を客観的に捉え、常に最適解を求め、自身にとっても他者にとってもよりよい生き方を選択・判断してほしい」という願いをもってさらに実践を継続したい。

## 参考・引用文献

- 池田まさみ・安藤玲子 (2010) 「クリティカルシンキングの育成 (1) —中学生向けの教授法の開発—」  
日本心理学会第74回大会論文集
- 安藤玲子・池田まさみ (2010) 「クリティカルシンキングの育成 (2) —中学生用尺度の開発—」  
日本心理学会第74回大会論文集
- 井上尚美 (1983) 「批判的思考力とその測定」  
読書科学、131-142
- Ennis, R. H. (1991) Critical thinking: A streamlined conception. *Teaching Philosophy*, 14 (1), 5-24.
- 楠見孝 (1996) 「帰納的推論と批判的思考」  
認知心理学、4、37-60
- 楠見孝・子安増生・道田泰司 (2011) 「批判的思考力を育む—学士力と社会人基礎力の基盤形成」  
有斐閣
- 田中京子 (2014) 「KH Coder と R を用いたネットワーク分析」  
久留米大学コンピュータジャーナル
- 内閣府 (2016) 「第5期科学技術基本計画」
- 廣岡秀一・小川一美・元吉忠寛 (2000) 「クリティカルシンキングに対する志向性の測定に関する探索的研究」  
三重大学教育学部研究紀要、第51巻 161-173
- 廣岡秀一・元吉忠寛・小川一美・斎藤和志 (2001) 「クリティカルシンキングに対する志向性の測定に関する探索的研究 (2)」  
三重大学教育実践総合センター紀要、第20号 93-102
- 文部科学省 (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)」  
中央教育審議会
- 文部科学省 (2017) 「【総則編】小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説」
- 文部科学省 (2017) 「【社会編】小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説」