

家庭科における批判的思考力を育む授業開発

土屋善和*・堀内かおる**

A study on lesson development for fostering critical thinking in home economics

Yoshikazu TSUCHIYA and Kaoru HORIUCHI

1. はじめに

今日は、「知識基盤社会」(knowledge-based society)といわれ、新しい知識・情報・技術が政治・経済・文化をはじめ社会のあらゆる領域での活動の基盤として重要な時代となっている。知識基盤社会においては、幅広い知識と柔軟な思考力に基づく判断が一層重要になると指摘されている。中央教育審議会(2008)の答申「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の改善について」では、そうした変化の激しい社会を担う子どもたちに必要な力として、基礎・基本の習得と「自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力」を挙げている。さらに知識・技術を活用して「課題を見出し、解決するための思考力・判断力・表現力等」を必要としている。

光野(2002)は、学校教育では、「『価値ある知識情報を見分ける判断力』『自分で考える力』などの能力の育成に力を入れて指導していく必要がある」とし、「『メディアの伝える情報を鵜呑みにせず、批判的(critical)に理解できる能力』は、『価値ある知識情報を見分ける判断力』そのものであり、『自分で考える力』の根本となるものである」と捉えている。つまり様々な情報が行き交い、新たな知識・技術・情報が急速に生まれる知識基盤社会において、複雑化・多様化した社会に対応していくためには、知識・情報を批判的に捉え、取捨選択し、よりよい生活を創るために意思決定できる力が求められていると考えられる。

家庭科は、2009年に改訂された高等学校学習指導要領によれば、「人間の生涯にわたる発達と生活の営みを総合的にとらえ、家族・家庭の意義、家族・家庭と社会とのかかわりについて理解させるとともに、生活に必要な知識と技術を習得させ、男女が協力して主体的に家庭や地域の生活を創造する能力と実践的な態度を育てる」ことを教科の目標として掲げている。つまり、家庭科の学習において、現代社会における生活を創造していく能力の育成が目指されているのである。そして今日の時代背景を考慮するならば、上述したような多様にある情報や知識を批判的に捉え、それらを活用して意思決定をしていく能力は、生活を創造する力の1つといえるのではないだろうか。楠見(2011)が、「批判的思考における情報を鵜呑みにしないで判断する能力は日常生活の実践を支える能力」として捉えていることからわかるように、批判的思考力は、生活の場面に還元できる力であり、実生活で活かされる力であるだろう。

そこで本研究では、生活を創造する力として「批判的思考力」に着目した。批判的思考力についての先行研究には様々な分野のものがあるが、本研究では特に、学校教育における批判的思考力について述べられたものに着目することにしたい。様々な「批判的思考力」と「考える力」についての見解を整理し、「批判的思考力」と「考える力」との関連について考察する。その上で、批判的思考力は実際の教育現場においてどのように育まれるのかを検討するために、家庭科教育における批判的思考力を育む授業実践を提案し、生徒の学力形成過程についての示唆を得ることを目的としている。

* 東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科

** 横浜国立大学教育人間科学部 家政教育講座

2. 「批判的思考力」と「考える力」

(1) 批判的思考力とは何か

批判的思考に関しては、論理的思考（ロジカルシンキング）の1つとしても語られることがあり、一般企業の会議や立案の場での思考方法としても紹介されている。批判的思考力が注目され始めたのは近年のことであり、さらに教育の中で育成すべき能力として叫ばれるようになったのは最近のことである。

まずは、批判的思考力とはどのような力であるのかについて考えていく。批判的思考力について最も広く引用されているのが Ennis の文献であるだろう。Ennis (1985) は、「批判的思考は、何を信じ、何をなすべきかの判断に焦点を当てた合理的で反省的な思考」と定義している。多くの批判的思考に関する研究は、この Ennis の定義に立脚して理論を展開している。

道田 (2000) によると、様々な文献の解釈から批判的思考とは、「見かけに惑わされず、多面的にとらえて、本質を見抜くこと」であると述べられている。また佐藤 (2007) は国際理解教育の観点から、「日常的に自分自身が巻き込まれている社会的・歴史的な状況の中で、そこに組み込まれている多様な関係性を科学的な知識をもとに解明」し、対等な関係性を築くためには、「既存のカテゴリーに依存するのではなく、そのカテゴリー自体を疑っていくことが重要」とした上で、「既存の知識の習得をもとに、適切な判断・評価基準をつくる力、論理的に判断を下せる力、さらに不合理な規則や既成の枠組みを疑ってかかることができる力」を批判的思考力としてとらえており、育成の必要があると述べている。ここから、批判的思考力とは、既存の知識や情報を鵜呑みにするのではなく、批判的に物事を捉え、吟味・検討することで、物事の本質をしっかりと捉える力であるといえるだろう。

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、創造的な問題解決には、批判的思考的な技能が活かされている」と述べており、「問題解決には『創造』が必要であり、創造のためには（主に自分に対する）『批判』が必要である」という考えのもと、創造的な問題解決は、批判的思考を行っていることと同等と捉えている。楠見 (2007) は、「物事を客観的かつ多面的に捉え、規準に基づいて判断する論理的、反省的思考」を批判的思考として捉えている。そして「批判的思考力を育成することは、自ら考える力、そして、自分そして社会の問題を解決する力を高めるもの」としている。

また藤木 (2009) は、「現在は『既存の成功モデルの踏襲』ではなく『新しい価値の創造』が重視される社会」であり、このような社会で生きるための能力の1つとして課題解決力を挙げている。批判的思考は、現在求められている創造的に課題を解決していく力の基礎となるものとして位置づけられていた。つまり、「批判的思考力」とは、ただ批判的に物事や自分自身を捉えるだけにとどまるものではなく、そこから物事を吟味・検討する中で、問題解決をしていく、あるいは物事（社会や生活）や自分自身を「創造」するための能力であるということがわかる。

武田と林 (2008) は、「論理的な思考力を持っている人がすべて批判的な思考ができるとは限らない」という前提のもと、批判的思考力について、「授業において、得た情報を鵜呑みにせず、情報の誤りや矛盾に気づき、情報を広く求め、どんな情報が最もよく問題を解決するかを考え、解決方法や信念を評価し、磨きをかける能力」と述べている。武田と林は、論理的思考力に関しては、「授業における問題解決プロセスにおいて、物事を相手に道筋を立てて考え、また説明できる能力」とし、批判的思考力と論理的思考力を区別した。ここから、批判的思考力は論理的思考力よりも高次の思考力であると考えられる。

糟屋 (2010) は、批判的思考力の重要な要素として、思考技能（解釈・分析・推論・説明など）や思考態度（探究心・柔軟性・他者の意見を尊重するなど）、目的意識（よりよい社会を構築するなど）があると述べている。さらに、目的意識を実現させるためには思考技能・思考態度が必要で、目的意識は批判的思考力の技能や態度を育成する上で重要だとみなした。

藤木 (2009) は、批判的思考は認知的な側面と情意的な側面を持つと述べている。認知的な側面は、能力 (ability) やスキル (skill) のことで、情報や知識の把握、推論・演繹・帰納などの理論を理解するこ

とを指している。一方、情意的な側面は、志向性 (disposition) や態度 (attitude) のことで、偏見を持たず他人を思いやること、自分の見解を疑うこと、判断を保留して主張が正当なら受け入れることなどを指している。したがって批判的思考力は、様々な要素から構成された能力であると考えられる。

さらに、批判的思考力は技術的な面だけでなく、情意的な面も持ち合わせていることがわかる。つまり、批判的思考とは方法や技術を習得するだけで機械的に行うことのできるものではない。目的意識 (理想の姿や解決した状態) があり、それに向かって (批判的に) 問題を捉え、様々な解決方法を見出していき、目的に合った解決方法を導き出し実践していく力といえるだろう。糟屋 (2010) は、目的意識は批判的思考力を育成する上では重要であるとみなしていた。これは、目的意識があることで、思考の流れや道筋 (どこを目指せばよいか、そのために何が問題でどのようにすればよいか) がより具体的になると考えられる。道田 (2003) も批判的思考概念をまとめた上で、批判的思考を「目的をもって方向づけられ、じっくりと反省的に考えられ、最終的に合理的なものとなる、訓練を通して身につけられる思考」と捉えた。したがって、明確な目的意識は、批判的思考力にとって重要な要素といえるだろう。

以上のように、「批判的思考力」とは「物事を批判的にみる力」「批判的に思考する力」という意味に留まるものではなく、情報や知識を鵜呑みにせず、物事の本質をしっかりと捉える力、物事に対するアプローチまたは課題に対する解決方法を多様に考えることができる力、その中で適切なものを取捨選択し判断・実践することができる力、そして問題解決あるいは物事を「創造」する力といえるだろう。

(2) 「考える力」の定義

「考える」という行為は、誰でもどの場面においても行われている。しかし学校教育における「考える」という行為は、日常的な「考える」行為とは少々異なる意味合いを持っている。

「考える力」の定義を明らかにしていく上で、まずは2002年に文部科学省から出された「確かな学力の向上のための2002アピール『学びのすすめ』」(以下「学びのすすめ」)に注目したい。「学びのすすめ」では、学校教育において、「確かな学力」の向上のために「基礎・基本の確実な定着や自ら学び自ら考える力の育成を図る」ことをねらいの1つとして挙げている。学校教育では、単に「考える」だけではない、「基礎・基本の確実な定着」とともに、自ら学び自ら「考える力」の育成が図られていることがわかる。

梶田 (2007) は、「真に考えるというのは、知的な価値あるものに向かって、より妥当な認識、洞察、結論を求めていくこと」と述べている。考えることは生活を営む上で人間が常に行う行動である。しかし梶田が言うように「考える力」で語られている「考える」という行為は、ただ考えるだけではなく、自分にとって、または社会にとって「より妥当な認識、洞察、結論を求めていく」ことであり、積極性と追求性を伴っているのである。また轡田 (1998) は、考えることや考え方は潜在的にあるもので、普段は気付いていないものに目を向けて、発見していくことが大切とした上で、「なぜ」という疑問を持つことが基本であり、想像力が広がっていくとみなしている。つまり「考える」とは、問題に対して積極的に働きかける行為であり、「考える力」は、考え方を学ぶことであり、正解への道筋を暗記するといった単なるスキルではないことがわかる。

次に「考える力」の内容について検討していく。轡田 (2004) は、「『考える』とは、結局は、一個の人間として恥ずかしくない生き方を、どう選んだらいいのかという問題にゆきつく」という見解から、「『考える力』とは実は、ものごとの細部にわたって、積極的に意識して行動する力」と考えている。つまり、「考える力」には、頭の中で思考するだけの力ではなく、思考したことを行動などによって表出する力も含まれているのではないだろうか。

西村 (2002) は、自ら学び自ら考える力が育まれてこなかった理由を、知識の意義が十分に理解されてこなかったことや知識の関連性がなかったことを挙げている。知識をただ暗記するのではなく、覚えた知識を相互に関連させていくことで新たな発見がある。たとえば、知識探索が行われていく中で疑問が生じ

る。そして疑問を解消するために新たな知識を導入しなければならない必要に迫られる。「発見」、「疑問」は複数の知識を関連させていくことによって生み出され、その連鎖が「自ら学び自ら考える力」となる。

ところで、知識の量が多ければ、「考える力」が身につくわけではない。確かに「考える」ためには、知識の習得は欠かせないだろう。だが、西村（2002）の言うように、ただ暗記された知識ではなく、生徒自身がその知識の有効性を理解し、あらゆる場面で使うことができる形で知識を習得しなければ「考える力」も育まれてはいかないだろう。ここから、「考える力」は習得した知識が土台となった力であることがわかる。だが単に暗記した知識ではなく、梶田（2007）は、「いろいろな要素や選択肢、解決法を常に頭に置き、相互に関連づけながらまた比較検討して、少しでも妥当で適切な結論は何であるか」を見つけることができる力を「考える力」とみなしている。

つまり「考える力」とは、考える方法を習得することや考える手順を覚えて活用できる力という技能的なものであるわけではない。手段や手順、さらには向かう答えも自分自身で考えていくことができる力であり、それを行動や意見として表出させていく力である。そのためには知識が必要だが、ただ暗記した知識ではなく、何のためのどういった知識なのか、意味も理解せず暗記しただけの知識ではなく相互に関連付けられた知識を基に、様々な選択肢や方法から適切なものを導き出し実生活において実践していける総合的な力であるといえるだろう。

(3) 家庭科における「考える力」

次に、家庭科における「考える力」とはどのようなものなのかを見ていく。岡（2005）は、家庭科における「考える力」について、「考える力は『生活を創意工夫する能力』」ととらえることができ、家庭生活をよりよくするために衣食住や家族の生活について見直し、課題を見付け、その解決をめざして、考えたり自分なりに工夫したりする中ではぐくまれる力」と述べている。宮田（2005）も、技術・家庭科の「生活に必要な基礎的な知識と技術の習得を通して、生活を工夫し創造する能力と実践的な態度を育てる」という目標を根拠にして、家庭科における「考える力」について岡と同様の見解を示している。つまり家庭科における「考える力」に関しても上述した「考える力」と同様、考えるための技術や方法ではなく、課題を見つけ、解決方法を見出し実生活で実践していく力であることがわかる。

(4) 批判的思考力と家庭科における「考える力」

以上のように、「批判的思考力」と家庭科における「考える力」には多くの共通点がみられる。まず問題解決と意思決定に大きく関与している点である。「思考」や「考える」という言葉からは、どうしても、頭の中で考えを巡らせることがメインとなる力であるように思われるが、どちらも、問題解決力あるいは意思決定力を含む力であり、思考するための技術という狭義の意味に留まるものではない。また批判的に捉えることで物事や課題の本質を見抜く力、多様な考えの中から適切なものを判断する力などを内包している点も共通しているだろう。つまり、家庭科における「考える力」は「批判的思考力」と類似した力であるといえる。

3. 批判的思考力を育む授業

木下ら（2011）は、「理科教育において批判的思考力を育成するためには、自らの思考の過程に対して意識的に吟味を行わせる場面を設定する必要がある」と考えている。朴と黄（2002）は、韓国の中学2年生を対象とした批判的思考力を育成する授業形態についての研究から、構成主義の授業（導入段階、問題認識段階、問題解決段階の計画の樹立および暫定的問題解決段階、解決提示段階および一般化の段階の構成主義の方法を適用した討論を中心とする授業）の方が、伝統的授業（講義中心の授業）より効果的に批判的思考力の増進につながることを明らかにしている。さらに、道田（2007）は、学校教育において思考

には、反射的・機械的に反応するのではなく、拡散的（放射状）にいろいろな選択肢が検討され、それらが収束的に1つに絞られる（判断する）ダイナミズムがあると捉えている。そして「より広い拡散」のためのポイントの1つとして、「他者との出会い」を挙げている。道田は、自分の枠組みを超えるため、自分とは異なる他者によって、自分が気づかないことに気づき、考える幅を広げ、さらに、他者の問いに触れることと他者から問われる経験を通して、学びが生まれると考えていた。

以上のことから、批判的思考力の育成に必要な授業場面をまとめると、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不可欠だろう。講義形式ではなく、生徒が思考を巡らせる授業展開が必要である。その際、ただ頭の中で考えを深めるよりも、それらをなんらかの形で表出することで自分の考えを客観的に見つめることができ、批判的に捉えることが可能となるだろう。さらに「他者との出会い」を通して、自分とは違う価値観に触れることにより、考えを広げることができるのである。また、知識の習得がその土台となるのだが、これも単なる「〇〇は～である」といった、暗記するだけの知識ではなく、生徒が情報・知識の意義と関連性を「理解する」ことが必要であろう。以上の見解を踏まえ、次に批判的思考力を育む授業について検討していく。

4. 高齢社会を題材にした批判的思考力を育む授業の検討

生徒が事柄に対して「なぜそうなるのか」「どのような背景のもと問題が生じているのか」を分析的に吟味する場面を通して批判的思考力を育むことが可能ではないかという仮説から、現代生活の特に高齢社会の課題について考える場面を設定した授業を実施・検討した。

科目は「家庭基礎」、題材名は、「高齢社会の現状から考える—私たちが生きる未来の日本」とした。授業の流れは表1に示すとおりである。内容は家族分野で、生徒は前時までに家族形態と世帯について、また民法にある家族法について、社会保障についての学習を終えている。授業の目的は、「今日の社会問題、特に高齢社会における問題を自分の生活に結びつけて考えることができるようになる」ことと「様々な情報を吟味・検討し、問題を多面的に捉えることで、問題の本質を見抜き、それにともなった解決方法を考えることができるようになる」こととした。対象は、東京都下の私立大学附属男子校1年生で、実施日は2012年2月22日、2時間続きで授業を実施した。授業者は本研究者の土屋である。この授業を通して、生徒が高齢社会の問題点について自分の生活と自分の将来を関連づけて考えることができ、また他者の意見を聞き、生徒同士で意見を検討することで、問題を多面的に捉えることが可能になることを授業の効果として期待した。

1時間目はスライドを使い、高齢社会の現状や高齢者の家計状況、高齢者の家族・地域とのつながり、高齢者を取り巻く環境等の説明やデータを示し、生徒に様々な情報と知識を伝えた。データの内容に関しては、高齢社会の現状と高齢者の生活の実態を年金や家計状況での生活の困難さを提示するだけでなく、なぜ高齢者の生活が困難であるのかを家族分野の学習との関連から世帯や家族形態、さらには地域とのつながりといった様々な文脈からの情報やデータを提示していった。そのために、高齢社会の中で生徒自身が将来高齢者として生活をしていくためには何が必要なのかを、現在メディアでも問題となっている年金といった金銭的な面だけでなく様々な視点で生徒が考えられるような情報やデータを提示した。そして授業の最後に生徒自身が高齢者として生きていく上で何が必要なのかといった疑問を投げかけ、1時間目の授業を終えた。

2時間目は、まず高齢社会における問題点・解決方法等をワークシートを使い個人で考える作業を行った。その際、自分が高齢者として生活する上で①問題点（何が問題となるのか）、②解決のビジョン（どのようになればいいのか・理想像）、その理想的な形にするためには、③誰が（どこが）なにをすればいいのか（解決方法等）、という3点について生徒が個人でワークシートに考えを記入した。その後グループワークを行い、最後に高齢社会の中でより良い生活を送るためにはこれが必要といった内容で、提案書

表1 授業展開

過程	指導内容と学習活動
導入	世帯数と日本の高齢化の実態・今後の予測について
展開	<p>○講義：パワーポイントにてデータ提示（高齢者の生活実態）</p> <p>①高齢者世帯の家計の状況、②生活保護、③生活保護世帯の割合、④高齢世帯の実収入・実支出、⑤ホームレスの年齢分布、⑥ホームレス以前の雇用形態、⑦高齢者と家族の別居・同居、⑧一人暮らしの高齢者の割合、⑨地域との交流、⑩高齢者に必要な施策・支援</p> <p>○問題提起</p> <p>「社会システムの充実だけで、果たして良いのだろうか」</p> <p>「いつか私たちも直面する問題である」</p> <p>「(このような社会を生きるために、また自分が将来生きていくために) 何が必要なのだろうか」</p> <p>○個人のワーク</p> <p>「①問題点が、②どうなればよいか。そのために、③誰が(どこが) どうすればよいか」を考える。</p> <p>○グループワーク</p> <ul style="list-style-type: none"> ・個人で考えた意見をグループで話し合う。 ・意見を付箋に書き、模造紙上で分類し意見を整理する
まとめ	<p>○高齢社会における問題解決に向けての提案書作成</p> <ul style="list-style-type: none"> ・話し合っ出た意見を参考に、高齢社会を生きていく上での問題点と解決策を考える。

を作成して2時間目を終えた。

グループワークは、個人でワークシートを記入した後に実施した。グループワークは、まず個人で考えた①問題点、②解決のビジョン、③誰が(どこが)何をすればよいか(解決方法等)をそれぞれ色の違う付箋に記入した。そしてグループの中で意見を出し合い、模造紙を使って付箋をグルーピングしていき意見を整理していった(図1、図2)。



図1 グループワークの様子①



図2 グループワークの様子②

5. 結果および考察

(1) 生徒のとらえる高齢社会における問題点

主に生徒が授業中に記述したワークシートやグループワークで使用された付箋等の分析を行い、授業時における生徒の思考を分析・考察する。

まず生徒が高齢社会における問題点としてグループワークで挙げた意見を表2に示す項目にしたがって分類し、分析した結果を図3に示す。

表2 高齢社会における問題点の分類項目

社会(少子化・人口減少等)
制度(年金・雇用等)
環境(住宅・施設・設備等)
地域(地域との交流不足等)
介護・医療(介護士不足、介護困難等)
生活形態(一人暮らし・孤独等)
身体(身体能力の低下等)
その他

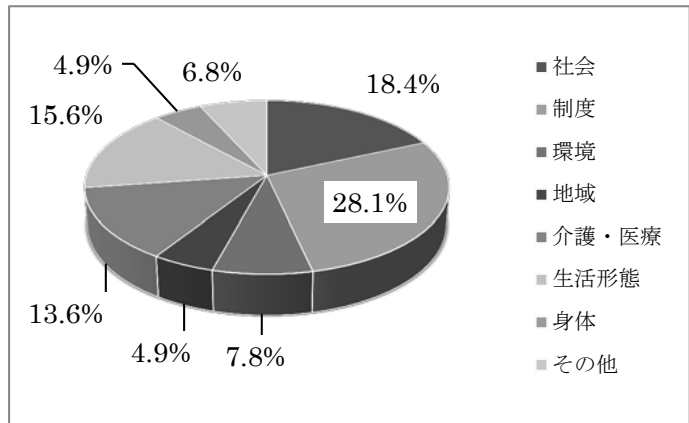


図3 高齢社会における問題点

「制度」に関わる内容、特に年金に関する意見が28.1%と最も多く挙げられていた。次いで少子化や人口減少など「社会」に関わる問題を指摘している割合が18.4%と高かったことがわかる。一方で設備や施設など高齢者を取り巻く「環境」を問題として指摘している意見は7.8%、地域との交流が少ないといった「地域」に関する問題を指摘している意見が4.9%であった。

以上より、制度に関わることや高齢者の生活を援助する設備や環境、介護や医療、さらには高齢者自身の生活に関わる問題だけではなく、社会全体としての問題である高齢者問題に間接的にも関わっている少子化や人口減少等も生徒たちは取り上げており、様々な視点から高齢社会における問題を捉えていることがわかる。しかし、「制度」や「社会」における問題を指摘する割合が高く、「環境」や「地域」の割合が低いことから、日本全体としての高齢社会における問題はとらえられているが、それは表面的なものにとどまっており、高齢者の具体的な生活の中から問題点を見抜く視点は、乏しいと考えられる。

(2) 高齢社会における問題の解決方法

表3 高齢社会における問題の解決方法の分類項目

金銭的な解決①(子ども手当や育児手当等)
金銭的な解決②(年金等)
制度の改善①(子育て支援や育児休暇等)
制度の改善②(高齢者の生活支援)
環境の整備(バリアフリーやスロープの設置等)
介護・医療の改善(介護士を増やす等)
活動の促進(スポーツの推進等)
技術開発(介護ロボをつくる等)
意識の啓発(貯蓄をするや結婚をする等)
生活援助(助け合う等)
住まい方の改善(高齢者の単独世帯をなくす等)
その他

次に、高齢社会における問題の解決方法についてのグループワークで出された意見を表3のように分類し、分析した結果を図4に示す。分類項目の中で、「金銭的な解決①」には、子ども手当や育児手当など、直接高齢者の生活を支援するのではなく、高齢化に伴う問題を解決するため金銭的に支援する方法を分類した。「金銭的な解決②」には、年金制度など、直接高齢者の生活を金銭的に支援する方法を分類した。「制度の改善①」には、子育て支援や育児休暇など、高齢社会を改善するための制度の改善を分類した。「制度の改善

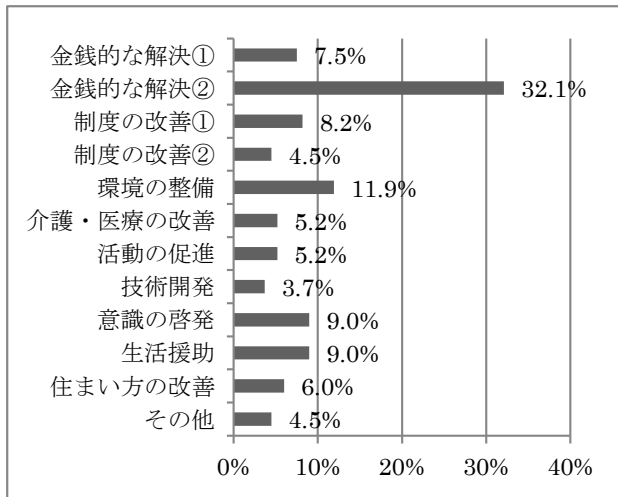


図4 高齢社会における問題の解決方法

7.5%、結婚観や育児に対する考え方を変えるといった「意識の啓発」が9.0%というように様々な意見がみられた。

解決方法としては、高齢者に対する金銭的な支援だけでなく、「活動の促進」や「環境の整備」といった、高齢者がよりよく生活できる支援方法を考えることができていた。また年金や介護・医療など高齢者に対する生活支援の他、高齢社会における諸問題を引き起こした原因の1つとなっている少子化の問題にも生徒は目を向けており、その解決方法として育児支援や子ども手当といった方法を挙げている。高齢者に対する支援というだけでなく、高齢社会という問題の本質にもかかわる解決方法が考えられており、様々な解決方法を考えることができていた。

(3) 問題解決の主体

問題に対しての解決を誰が（どこが）すべきなのかという生徒の意見を分析した結果を、図5に示す。

「国・政府」で解決するという意見が44.0%と最も高い割合を示していた。次いで「個人」で解決するが22.4%であった。問題の解決には国や政府の取り組みが必要であるという認識が強いことがわかる。制度や社会に関わる問題を多く挙げていることもあり、高齢者に関わる問題を「家族」が解決するという割合は5.2%ほどで「地域」に関しても13.4%であった。しかし身近な場面で高齢者の生活を支えられるのは地域や家族であるため、社会全体の問題として解決方法を考えることはできているものの、身近なところでの解決方法、例えば、家族・地域で支え合うといったような方法を見出すことはあまり考えられて

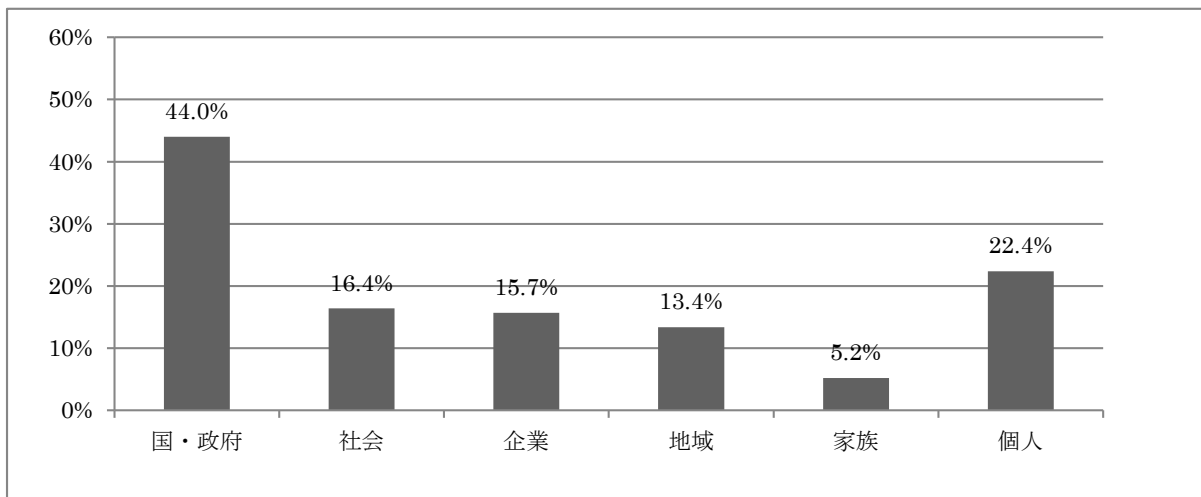


図5 問題を誰が(どこが)解決するか

②」には、高齢者の生活支援や社会保障制度の見直しなど、高齢者の生活を支援する制度の改善を分類した。

年金などの「金銭的な解決②」に関わる意見が32.1%で最も高率を示していた。これは前時までの社会保障制度、特に年金制度の学習後ということも影響していると考えられる。また高齢者に対する金銭的な援助だけではなく、スポーツを推進するといった高齢者の「活動の促進」が5.2%、バリアフリーなどの高齢者が生活する上での「環境の整備」が11.9%であった。さらに、子ども手当や育児手当といった高齢者に対する直接的な支援ではない「金銭的な解決①」に関わる意見が

いないということがわかる。

(4) 生徒の学び・気づき

次にグループワークを行った後の生徒の感想を分析した。結果を図6に示す。

「自分の生活との関わりへの気づき」に関する内容の感想が54.2%であったことから、半数以上の生徒が高齢社会の問題と自分の生活との関わりに気づくことができたと考えられた。次いで、「日本の社会全体の欠点が見えてきたような気がしてならない」というような高齢社会の「問題発見」に関する感想が41.7%で、「グループワークの効果」についての記述が37.5%であった。

ここでグループワークについての効果を挙げていた感想に注目した。グループワークについての生徒の感想をみると、「対策は人それぞれで興味深いものが多く、真剣に考えることができた」、「みんなでいろいろな意見をまとめてみて、同じ問題点でも解決のビジョンや解決策は異なり、新しい発想を知ることができた」、「班活動では、班員の色々な考えが出てきていろいろな問題点への改善点を見つけられました」というような記述がみられた。グループワークを通して考えを共有することで、生徒たちは高齢社会における問題点を多面的に捉える視点を獲得できたと考えられる。

以上のように生徒たちは、問題が自分の生活と関連していると気づくことができた。しかし、制度や社会保障の整備を解決方法として挙げている割合が高いことから、政策面の問題としてとらえており、生徒自身が具体的にどのような形で高齢社会に関する諸問題にアプローチできるかといった考えまでには至らなかったと推測される。

生徒たちは、自分自身の生活と関連付けて解決方法を考えることに関しては不十分であった。それは、問題点に関して批判的に捉えることはできていたとしても、出された意見を整理するだけにとどまり、検討・吟味する場面がなかったことが要因の1つとして挙げられる。

荒井ら(2009)は、家庭科の実践から、批判的リテラシーを育む授業について分析している。荒井らは、「ものごとを、偏見や思い込みにとらわれず理論的に考え、よりよい解を求めようとする思考」を「生活の場面で活用する総合的な能力」とし、授業中のどの学習場面に関わるかを考察した。様々な学校段階での家庭科の実践を分析する中で、生徒自身が自分の生活を振り返る場面と討論や発表といった生徒同士の意見交換の場面において批判的リテラシーが関わっていることが共通点として述べられていた。

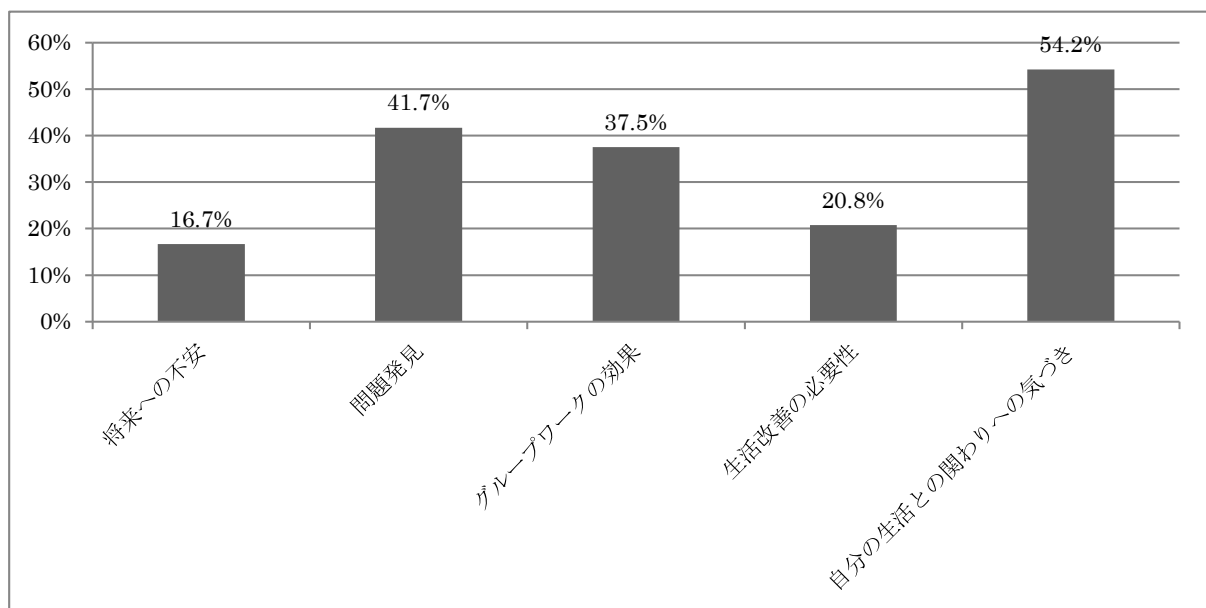


図6 生徒の感想

以上より、家庭科における批判的思考力を育む授業には、生徒が自分の生活と向き合い考える場面だけではなく、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。多様な意見を知ることで、自らの考えや視野の広がりが期待されるため、授業の中には討論や発表の場面が必要不可欠であると考えられた。さらに、生徒が自分の実生活の中での意思決定につなげるためには、様々な意見を出し合う中で、それらを吟味・検討し、実生活での具体的な実践について考える場面を設定することが重要である。

6. まとめ

「考える力」や「批判的思考力」において、事柄に対して批判的に捉えることを起点とし、そこから問題点や解決方法について検討することによって、実際の行動が規定され、実生活で実践するための意思決定が目指される。それが生活を「創造」することにつながるのである。しかし、今回実施した授業では、意見を出し合い整理しただけにとどまり、意見をさらに吟味・検討し生徒自身の実生活での意思決定につながる学びを促すには至らなかった。

そこで、今後としては、本授業実践の結果を踏まえ、自分にはどのようなことができるのか、自分はその問題に対してどのように意思決定して取り組んでいくのかといった、生徒が具体的に実生活での行動・解決方法を考えられるような授業を提案したい。生徒が思考を深めることができる「問い」と、他者の考えに触れるだけでなく意見や考えを批判的に捉え、さらに吟味していく場面を設定した授業における生徒の学びの過程について検討することが、今後の課題である。

参考・引用文献（著者名アルファベット順）

- 荒井紀子・鈴木真由子・綿引伴子（2009）『新しい問題解決学習 Plan Do See から批判的リテラシーの学びへ』教育図書 p.13
- 中央教育審議会（2008）「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の改善について」答申
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/news/20080117.pdf （2012年9月9日アクセス）
- Ennis,R.H.（1985）A Logical Basis for Measuring Critical Thinking Skills. *Educational Leadership*. Vol.43, No.2, pp.44-48
- 藤木大介（2009）「子どもの創造的課題解決力を育成できる教員・保育者の養成—『子ども学』を具現する者としての教員・保育者」『子ども未来学研究』 No.4, pp.43-46
- 梶田叡一（2007）「考える力を育てる『こだわり』と『向上心』」『児童心理』 Vol.61, No.17, pp.2-4
- 糟屋美千子（2010）「英語教育における批判的思考力とコミュニケーション能力の育成」『兵庫県立大学環境人間学部研究報告』 No.12, pp.69-78
- 木下博義・山中真悟・山下雅文・小茂田聖士・岡本英治（2011）「中学校理科における批判的思考力育成に関する事例的研究」『広島大学大学院教育学研究科紀要』 No.60, pp.7-13
- 光野公司郎（2002）「国語科教育におけるメディア・リテラシー教育—説明的文章指導（中学校第二学年）における批判的思考力育成の実践を中心に—」『国語科教育』 No.52, pp.56-63
- 楠見孝（2007）「批判的思考力を育成する—認知心理学に基づく大学教育実践—」『教育心理学年報』 Vol.46, p.35
- 楠見孝（2011）「第1章 批判的思考とは—理論編」楠見孝・子安増生・道田泰司編著『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 p.3
- 響田隆史（1998）「“考える力”のつけ方・引き出し方」『先見経済』 No.2296, pp.12-16

- 轡田隆史 (2004) 『「考える力」をつける本』 三笠書房 pp.3-5
- 道田泰司 (2000) 「批判的思考研究からメディア・リテラシーへの提言」『コンピュータ & エデュケーション』 Vol.9 pp.54-59
- 道田泰司 (2003) 「批判的思考概念の多様性と根底イメージ」『心理学評論』 Vol.46, No.4, pp.617-639
- 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』 No.64, pp.333-346
- 道田泰司 (2007) 「思考力を育てる」『学習研究』 No.428, pp.56-61
- 宮田三佐枝 (2005) 「技術・家庭科における『考える力』を伸ばす授業の創造—スローフードな生活を探ろう」『家庭科教育』 Vol.79, No.2, pp.31-36
- 文部科学省 (2002) 「確かな学力向上のための 2002 アピール 『学びのすすめ』」
<http://www2.edu-ctr.pref.okayama.jp/edu-c/kenkyu/eisei/bangumi/rokuga/h13/182-1.PDF> (2012 年 9 月 9 日アクセス)
- 文部科学省 (2010) 「高等学校学習指導要領解説 家庭編」
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_/_icsFiles/afieldfile/2010/07/29/1282000_10_1.pdf (2012 年 9 月 9 日アクセス)
- 西村克彦 (2002) 「なぜ、『自ら学び自ら考える力』をはぐくんでこられなかったのか」『教育展望』 Vol.48, No.3, pp.22-29
- 岡陽子 (2005) 「考える力、表現する力を育て [生きる力] をはぐくむ家庭科学習指導の創造的展開」『初等教育資料』 No.797, pp.22-25
- 朴東燮・黄喜椒 (2002) 「構成主義に基づいた道徳の授業が批判的思考力および自己調整戦略に及ぼす影響」『日本教育心理学総会発表論文集』 No.44, p.175
- 佐藤郡衛 (2007) 「国際理解教育の現状と課題—教育実践の新たな視点を求めて—」『教育学研究』 Vol.74, No.2, pp.77-86
- 武田正則・林徳治 (2008) 「学習者間の相互理解を深めるコミュニケーション能力の測定に関する実証研究」『山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』 No.25, pp.421-436