

小学校特別活動における 批判的思考態度の表出判断を促す アサーショントレーニングを用いた授業の開発と実践

北村麻衣*・榊原範久**

(令和3年1月29日受付；令和3年4月23日受理)

要 旨

本研究では、特別活動の話し合い活動場面における批判的思考態度の表出判断を促すアサーショントレーニング（以下、AT）を用いた授業の開発・実践を行った。経済産業省は子供から大人まで、批判的思考の訓練の必要性を述べている。そこで、小学生を対象としたATを用いた授業を開発・実践した。その結果、次の3つの効果が示された。1つ目は、ATを用いた授業を行うことで、学習者は本実践で定めた5つの態度を意識し、話し合い活動に取り組む態度に変化が見られたことである。2つ目は、ATを用いた授業と話し合い活動に取り組んだことで、自分を見つめ直すきっかけとなり、今後の話し合い活動の態度向上に繋げていくという気持ちを学習者にもたらしたことが示唆された。3つ目は、学習者はATを行ったことによって、以前の自分より成長していること、自分自身の中に変化をもたらしたことを実感していることから、本実践の効果が示唆された。以上のことから、本研究で考案したアサーションと批判的思考態度構造の4因子を関連づけたトレーニングを用いた授業実践の全体を通じて、批判的思考態度の表出判断を促すことに効果的であることが明らかとなった。しかし、質問紙を用いた尺度分析では、有意な向上が確認できなかったことから、今後の課題として、調査対象を増やし実践の効果を明らかにしていくことが必要である。

KEY WORDS

批判的思考態度、表出判断、アサーショントレーニング、話し合い活動

1 問題の所在

近年、グローバル化や情報化などの社会環境の変化に伴い、必要な資質・能力にも変化が見られる。The Center for Curriculum Redesign(CCR) (2015)¹⁾は、各国の教育機関や専門機関が掲げる重要な資質・能力として、批判的思考力を1つとして挙げている。また、経済産業省 (2018)²⁾は子供から大人まで、批判的思考の訓練が欠けていると指摘している。このように、現代では批判的思考の育成が重要視されている。

批判的思考について、Ennis (1987)³⁾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、行動するか決定に焦点を当てる思考」と定義している。本研究では、他の批判的思考研究でも多く引用されているEnnisの定義を採用し、論を進めていく。

楠見 (2011)⁴⁾は「批判的思考は、スキル・知識と態度に支えられている」ものとしている。しかし、スキルをもっても態度が備わっていなければ、適切に発揮できないと述べている。また、Facione (1990)⁵⁾では専門家の61%が態度を批判的思考の主要概念と捉え、専門家の83%が、批判的思考を正しく行う人はある重要な態度を保持している、と報告している。このことから批判的思考においては、スキルだけではなく態度の育成も重要であると言える。

そして、楠見ら (2016)⁶⁾は、「小・中学校からの批判的思考教育が必要である」と述べている。しかし、「学校現場における授業の開発および実践は十分とは言えない」ことが指摘されている (樋口, 2013)⁷⁾。よって、小学校段階から、批判的思考態度の育成が必要であると言える。

田中ら (2007)⁸⁾は、批判的思考の一連のプロセスを①使用判断プロセス、②適用プロセス、③表出判断プロセスの3つに分けている。これについて、田中ら (2011)⁹⁾は、批判的思考能力をうまく発揮していない場合、それぞれのプロセスに要因があると述べており、「もっている批判的思考能力が十分発揮されない現象を批判的思考の抑制」と定義し、批判的思考の抑制を6つのケースに分類した (次頁表1)。さらに、「頭のなかで批判的な認知活動がおこ

*上越教育大学 (初等教育教員養成課程) **学校教育学系

なわれていたとしても、必ずしも外から観察可能なパフォーマンスとして現れるとは限らない」と指摘している。また、このような認知活動が観察されず、評価されないという現象は批判的思考教育について考えていくうえで注目に値すると述べている。これらの先行研究から、本研究では批判的思考の表出判断プロセスの抑制に焦点をおき、次頁表1の分類した6つのケースのうち、能力はあるが、表出判断が抑制されたケース（ケースV）に着目した。

表出判断プロセスの抑制の要因として、田中ら（2011）¹⁰は、「批判的な発言をすると場の楽しい雰囲気が崩れてしまわないか懸念するために、批判的に考えたことを表出することに慎重になる傾向がある」とも述べている。つまり、批判的思考を表出する際に、相手意識が生まれ、批判的思考の抑制につながっていることが分かる。この相手意識に関連性のある研究として、アサーションの研究が挙げられる。

鶴田ら（2007）¹¹は、アサーションの概念を「相手の立場や権利を侵すことなく自分の意見・感情・権利を適切に表現する行動」と定義し、批判的思考態度とアサーションスキルの関連性について、高校生を対象に検討を行った。その結果、「批判的思考態度とアサーションスキルには関連性が見られ、設定場面ごとのアサーショントレーニング（以下、ATとする）が批判的思考態度の育成に効果的である」と述べている。そして、「現場での授業の開発と実践的研究が切に求められている」と指摘しているが、具体的な授業方法の開発や実践は行われていない。

表1 批判的思考の抑制のケース

ケース	能力の高低	使用判断	適用	表出判断	内容
I	低	抑制	-	-	能力も批判的に考えようとする意思もない
II	低	使用	抑制	-	批判的に考えようとする意志はあるが能力がないために適用失敗
III	高	抑制	-	-	能力はあるが批判的思考はおこなわれない
IV	高	使用	抑制	-	能力はあるが適用プロセスで抑制要因の影響を受けたため批判的思考に失敗
V	高	使用	適用	抑制	観察されていないが批判的思考はおこなわれている
VI	高	使用	適用	表出	他者から批判的思考行動が観察可能になる

2 研究の目的

本研究では、小学生の話し合い活動において、アサーショントレーニングを用いて批判的思考の表出判断を促す授業方法を開発・実践し、批判的思考態度に与える効果を明らかにすることを目的とする。

3 研究の方法

3.1 考案した5つの態度

アサーションについては、前述した鶴田ら（2007）¹²のアサーションの概念を参考にし、批判的思考態度の構造については平山ら（2004）¹³の「批判的思考態度の4因子」を参考にした。これらの研究から着想を得て、因子の説明を平明な語句へと置換し、研究対象の小学生に理解できる因子名を検討した（表2）。アサーションと批判的思考態度の4因子を関連づけて、「さわやかさんになるための5つの態度」を取り入れたトレーニングを考案した。

表2 さわやかさんになるための5つの態度

元の因子名	小学生向けに示した因子名	説明
アサーション	アサーション お互いの気持ちを大切に して表現する態度	相手の立場や権利を侵すことなく自分の意見・感情・権利を適切に表現する行動
論理的思考への自覚	順序立てて考える態度	論理的な思考を自覚的に活用しようとする態度
探究心	みんなの意見をさく態度	開かれた心で様々な情報を求めようとする態度
客観性	他の意見を考える態度	主観にとらわれず客観的に考えようとする態度
証拠の重視	理由を大切にしている態度	主観ではなく、適切な証拠を求め、それに基づき判断しようとする態度

3. 2 調査の概要

3. 2. 1 調査時期

令和2年2月

3. 2. 2 調査対象

学習者：新潟県A小学校第6学年1学級（19名）

授業者：第1筆者

3. 2. 3 調査教科と単元

教科：特別活動

単元：アサーショントレーニング～さわやかさんになろう～（全3時間）

3. 2. 4 ATの開発と授業構想

授業の展開は表3の流れで行った。

表3 授業の展開

時	学習活動	時間	主な内容
朝学習	①話し合い活動1(事前)	20	「小学生に宿題は必要かどうか」という議題について、4人グループで話し合いを行う。
	②アンケートの実施	10	批判的思考態度尺度のアンケートを記入。
1	③3つのタイプについて知る。	45	気持ちよく話し合いをするための5つの態度を理解し、登場人物の良い点・悪い点を見つける。 ・アサーティブな自己表現（さわやかさん） ・非主張的自己表現（おどおどさん） ・攻撃的自己表現（いばりやさん）
	④AT1		
2	⑤AT2	45	話し合い場面を役割演技して、いばりやさんとおどおどさんの会話をどのように改善できるかを考え、発表する。
3	⑥AT3	45	アサーティブな自己表現をきき手側と話し手側の立場から考え、話し合いを行い、今後どのように5つの態度を生かすことができるか考える。
	⑦話し合い活動2(事後)		「小学生に宿題は必要かどうか」という議題について、4人グループで話し合いを行う。
朝学習	⑧アンケートの実施	10	批判的思考態度尺度のアンケートを記入。

3. 2. 5 授業の様子

3回の授業で行ったATのうち、表3の③では、渡部ら（2015）¹⁴⁾の授業実践を参考にし、アサーティブな自己表現である「さわやかさん」、非主張的自己表現である「おどおどさん」、攻撃的自己表現である「いばりやさん」の3つのタイプが行う「小学生に宿題は必要かどうか」についての話し合い場面を児童に提示し、児童の中から代表3人が役割演技をし、3つのタイプについて知る活動を行った（図1）。④では、③で提示した3つのタイプの話し合い場面を見て、それぞれのタイプの良い点と悪い点を見つけ、アサーティブな自己表現である「さわやかさん」であれば気持ちよく話し合い活動ができることを認識した。その後、表2の「さわやかさんになるための5つの態度」を児童に提示した。



図1 児童3人の役割演技の様子



図2 AT2の役割演技の様子

⑤では、③で提示した3つのタイプの話し合い場面を4人グループで役割演技をし、非主張的自己表現である「おどおどさん」と攻撃的自己表現である「いばりやさん」の会話をどのように改善できるかを考え、発表した（図2・3）。「おどおどさん」と「いばりやさん」の会話を改善する際に、児童には、④で提示した表2の「さわやかさんになるための5つの態度」と関連づけて考えるように促した。

⑥では、今後の話し合い活動で、表2の「さわやかさんになるための5つの態度」をどのように生かすことができるかを、アサーティブな自己表現について聞き手側と話し手側の2つの立場から考え、「さわやかさんになるための5つの態度」が身につけば、「しっかり考えることができるさわやかさん」になることができると児童に提示した(図4)。

名前	全話番号	取入れた会話文	取り入れた態度
いばりやさん	2.	大事な...と思うな、Aさんは?	(0)アサーション
	4.	理由は...まだわかんないよ。	(1)順序立てて考える態度
	7.	Cさんはどう思う?	(2)みんなの意見をさく態度
	10.	10はX。(いかなくやっ)	(3)他の意見を考える態度 (4)理由を大切にす態度
おどおどさん	6.	C6.9は...って...う	(1)アサーション
	9.	ぼくは...って...うよ。	(2)順序立てて考える態度
	12.	理由は...まだわかんないよ。で、...たほうが... ために...って...たよ。 (はきはは...)	(3)みんなの意見をさく態度 (4)他の意見を考える態度 (5)理由を大切にす態度

図3 AT2のホワイトボード

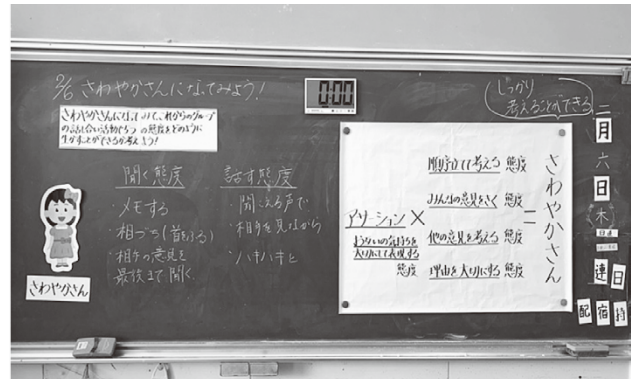


図4 AT3の板書

3. 2. 6 分析方法

分析1 話し合い活動の発話のプロトコル分析

分析2 学習者に対するインタビューのプロトコル分析

分析3 児童・生徒用一般的批判的思考態度尺度、批判的学習態度尺度分析

分析3の尺度は、表4の質問項目から構成されており、小・中学生を対象として、批判的思考態度に関する育成を測定する尺度である(楠見ら, 2016)¹⁵⁾。質問紙の反応形式は「5:あてはまる」から「1:あてはまらない」までの5件法で回答を求めた。

表4 「児童・生徒用一般的批判的思考態度尺度、学習場面の批判的学習態度尺度」の質問項目

質問項目
一般的批判的思考態度
Q1 新しいことをつぎつぎ学びたいと思う
Q2 いろいろな考えの人と接して、多くのことを学びたい
Q3 他の人も納得できるように、理由をつけて説明しようとする
Q4 2つの考えのうちどちらかに決めるときには、できるだけ多くの証拠を調べる
Q5 話し合いをするときは、自分の意見と他の人の意見をくらべる
Q6 人の意見を聞いたり本を読んだりする時は実際にあったことなのか、その人の意見なのかを区別する
Q7 一つ二つの立場だけでなく、できるだけ多くの立場から考えようとする
Q8 はっきりとした理由を考えて自分の行動を決める
Q9 思い込みで判断しないようにいつも気をつけている
Q10 他の人の考えを自分の言葉でまとめてみる
学習場面の批判的学習態度
Q11 その日の授業で何が大切なことなのかを考えながら授業を聞く
Q12 意見を聞くときは、話におかしなところがないか考えながら聞く
Q13 授業で学んだことを使って自分なりに新しいことを考えてみる
Q14 授業で学んだことを、ふだんの生活や社会のできごとにあてはめて考えてみる
Q15 前の授業で学んだことが、その日の授業でどのように使われているかを考える
Q16 意見を聞くときは、話している人の思いこみが入っていないか考えながら聞く
Q17 授業で関心を持ったことについて、自分で本や資料集を調べてみる
Q18 授業で学んだことなかで大事なことを、自分の言葉でまとめてみる
Q19 授業では積極的に質問をする
Q20 授業の前に、前回の授業のまとめができていないか自分でチェックする

4 結果と考察

4. 1 話し合い活動の発話プロトコル分析

4. 1. 1 分析の目的と方法

本分析ではATを用いた授業前後の話し合い活動において、発話をプロトコル分析し、比較することによって、ATを行ったことで、批判的思考の表出判断にどのような変化が見られたのかを明らかにすることを目的とする。

4人班を基本とし、グループ形式に机を移動し、題材「小学生に宿題は必要かどうか」をテーマに話し合い活動を行った。各班の発話はICレコーダーで記録した。本実践後、それぞれの班のプロトコルを作成し、発話総数が平均的な班から無作為抽出して分析した。

4. 1. 2 分析の結果と考察

表5に話し合い活動1（事前）、表6に話し合い活動2（事後）のプロトコルを時系列に示す。

表5 話し合い活動1（事前）のプロトコル

※学習者：アルファベット，数字：個人別の発話順

※（ ）表記は内容補足のための筆者による加筆

B1：（ワークシートを見ながら）え?!みんな不必要なの?

C1：①バカだろ、おまえ。

A1：いないよ。

(中略)

C2：次、Dね。

D1：あ、おれ?えっと、

C3：まってまってまって、(必要と不必要)どっち?

D2：不必要!

B2：②なんで~?

C4：いらねえよな。

D3：いないもん。えっと、授業をちゃんと受ければ、宿題はやらなくてもいいし、、、

B3：③(Dの話を遮るように) やってない人がいるから出されるでしょ?こういう人だから。

D4：自学を、

C5：もっかい言って、なに?

D5：④授業をちゃんと受ければ、宿題はやらなくていいし、自学とかでも復習できるから。はい。

(中略)

C6：⑤なんで必要だと思うの?逆に。

B4：だって、言ったじゃん。

C7：⑥やばいよ、あなた。

B5：⑦あなたの理由もちよっと、、、

A2：うん、それは、、

C8：(大声で) ⑧うるせえ!黙ってろ。

B6：やってきてなくてみんなに怒られるくらいなら、やらない方が(学習者Cの意見)、それは自分がやってこないのが悪いでしょ~。

C9：⑨だってさ、やりたくないもんはやりたくないもん!

(後略)

(1) 話し合い活動1（事前）のプロトコル分析

宿題は必要であるという意見をもつ学習者Bの発言に対して、学習者Cが①の発話で、暴力的な発言をしている様子が見られる。②では、宿題が必要だという意見をもつ学習者Bが、宿題は不必要だという意見をもつ学習者Dに対して、どうしてそう思うのか知ろうとする発言が読み取れる。学習者Bの③の発言からは、学習者Cの発言を遮るように話している様子が再度見られた。④では、学習者Dが宿題は不必要であるという意見を、理由をつけて述べている。その後、⑤の学習者Cの様子から、自分とは反対の意見である、宿題は必要だという意見を持つ学習者Bをもっと知ろうという態度が読み取れる。しかし、その直後の学習者Cの⑥と学習者Bの⑦のやり取りからは、お互いに相手の意見を否定するような互いを尊重していない様子が見られる。⑧の発言からは、学習者Cが暴力的な発言をしている様子が読み取れる。⑨の発言は、明確な理由ではなく、根拠のない発言である。

これらのプロトコルの結果から、自分の意見を主張する姿は見られたが、お互いの意見について理解したり、話し合ったりする様子は見られなかった。アサーションと批判的思考態度構造の4因子の観点に着目してみると、相手に対して暴言を吐いたり、相手を否定したりするような発言が散見され、相手の気持ちを大切に「アサーション」が欠けていると言える。また、相手の意見を聞こうとする態度である「探究心」や自分とは違う意見について考える態度である「客観性」が時々見られなかった。

表6 話し合い活動2（事後）のプロトコル

※学習者：アルファベット，数字：個人別の発話順

※（ ）表記は内容補足のための筆者による加筆

C1：①これから話し合いを始めます。どうぞよろしくお願ひします。

A1，B1，D1：お願ひします。

C2：②じゃあまずはDさんからお願ひします。自分の意見をどうぞ。

D2：はい。えっと僕は不必要だと思ひます。③理由は、授業をちゃんと受ければ宿題をやらなくてもいいし、自学とかでも復習ができるからです。

④～拍手～

(中略)

C4：⑤じゃあDさん(の意見)が気になった人はいますか？

D3：えっそんなん言うの？

C5：はい、どうぞ。

D4：えっと、Cさんの意見が気になりました。えっと⑥その意見は自分が悪いと思ひます。はい。

C6：はい。じゃあAさん何かありますか？

A2：Cさんの意見で、⑦うん、自分がうん、悪いと思ひます。

C7：はい、Bさんありますか？⑧さわやかにいきましょ！さわやかに！

B2：⑨Cさんの意見が悪いと思ひました。理由は、自分がやってこないのが悪いんじゃないかなと思ひました。

(後略)

(2) 話し合い活動2（事後）のプロトコル分析

①②の発話から、学習者Cが司会の役割を担い、話し合いを自ら進行しようとする姿勢が見られる。学習者Dは③の発話で、自分の意見に加えて理由を述べている。④では、学習者Dの意見に対して、拍手で受け入れる姿勢を示している。4人全員が意見を言い終わった後、⑤のように自分以外の意見について考える場を設ける発言が見られた。しかし、⑥の発話では、学習者Cの発言を否定している。⑦の学習者Aの発話からは、学習者Dやグループの雰囲気に合わせて、学習者Cに否定的な発言をしている様子が見取れる。自分の意見を悪く言われている学習者Cは、⑧で3回の授業で登場したアサーティブな自己表現である「さわやか」を強調している。学習者Cが「さわやか」について強調されているにも関わらず、学習者Bは⑨の発話で、学習者Cを否定している様子が見られた。

これらの分析から、学習者Cが司会者を担っていることで、話し合いがスムーズに進み、全員が均等に発言できていることが明らかになった。また、自分たちの意見発表の場となるだけでなく、互いの意見についても話し合う様子が見られた。アサーションと批判的思考態度構造の4因子に着目してみると、グループの学習者の発表に対して拍手をしている様子から、お互いの気持ちを大切に「アサーション」が見られた。また、題材について自分たちの意見をただ交換するだけでなく、どの人の意見が気になったかという点に着目し、他の意見について考える「客観性」が見られた。他には、相手の意見をきく態度は見られたが、その意見を受け入れる態度は見られず、否定的な発言が多かった。

(3) 話し合い活動1・2を比較した考察

ATを用いた授業を行った前後の話し合い活動の学習者の様子を比較すると、以下4つの点について示唆された。

1つ目は、相手を思いやったアサーティブな発話表現が増加した。例えば、学習者Cの発話：表5①⑥⑧、学習者Bの発話：表5⑦→学習者Cの発話：表6①②④⑧に見られるように、暴力的な発言が見られなくなり、自分と相手のお互いの気持ちを大切に表現する態度である「アサーション」が見られるようになった。

2つ目は、相手の意見を尊重しようとする態度が増加した。例えば、学習者Bの発話：表5③に見られるような相手の話を遮り、聞こうとしない態度が見られなくなり、学習者Cの発話：表6②④⑤のように、相手の意見に対しても知ろうとする、みんなの意見をきく態度である「探究心」が見られるようになった。

3つ目は、相手の意見を客観的に考えない発話表現が減少した。例えば、学習者Bの発話：表5②や学習者Cの発

話：表5⑤からは「客観性」が見られるが、学習者Cの発話：表5①⑧のように、「客観性」の態度が表出されていない場面も見られる。一方、話し合い活動2では、学習者Cの発話：表6②⑤にあるように、他の意見を考えようとする態度である「客観性」が表出される場面が見られ、態度が表出されていない場面は見られなくなった。よって、ATを行うことで、より「客観性」が備わったと推察される。

4つ目は、自分の意見に理由も加えて述べている様子が見られた。例えば、学習者Dの発話：表5④のように、理由を加えて意見を述べている様子が見られる。しかし、学習者Cの発話：表5⑨のように、根拠のない発言も見られる。一方、話し合い活動2では、学習者Dの発話：表6③に見られるように、話し合い活動1と同様、理由を加えて意見を述べている様子が見られるが、根拠のない発言は見られない。このことから、根拠に基づいているかどうかを適切に判断し、理由を大切にしようとする態度である「証拠の重視」がより備わったと推察される。

よって、ATを用いた授業を行うことで、話し合い活動において4つの点で学習者の発話表現に変化が見られ、ATを用いた授業は効果的であると示唆された。

しかし、批判的思考態度構造の4因子の1つである「論理的思考への自覚」において、発話表現が見られなかった。その理由として、順序立てて考えることは意識していても、容易に表現することが難しいからであると推察される。

4. 2 学習者に対するインタビューの Protokol 分析

4. 2. 1 分析の目的と方法

本分析では、ATを用いた授業後に学習者に対してインタビューを行い、発話を Protokol 分析することによって、ATを行ったことで、学習者にどのような影響を与えたかを明らかにすることを目的とする。

分析3に示す児童・生徒用一般的批判的思考態度尺度、批判的学習態度尺度の結果が上昇した学習者群から1名（学習者E）、下降した学習者群から1名（学習者B）を無作為抽出し、インタビューを行った。なお、登場する学習者Bは、分析1の学習者Bと同一人物である。インタビュー項目は4つ作成し、半構造化インタビューの手法を用いて実施した（表7）。

表7 インタビュー項目

質問1	2回の話し合い活動と、3回の授業を行ってどうだったか（理由も含む）。
質問2	授業前後のアンケート結果を比較すると、結果が上がって（下がって）いたが、それはどうしてだと思うか。
質問3	3回の授業を行って、自分の中になにか変化はあったか。 はい→どんな時にそう感じたか、いいえ→それはなぜか
質問4	3回の授業は今後に生かすことができると思うか。 はい→どんな時やどんなことに生かしていきたいか、いいえ→それはなぜか

4. 2. 2 分析の結果

表8に学習者E、表9に学習者Bの Protokol をそれぞれ示す。

表8 尺度調査の結果が上昇した学習者Eの Protokol

※T：教師，E：学習者E，数字：発話順
※（ ）表記は内容補足のための筆者による加筆
（前略）
T1：3回の授業を行って、自分の中で何か今変化はありましたか？
E1：①話し合いの時に自分の意見をはっきり言ったり、（考えながら）相手の意見を聞いたりすることができました。
T2：はい、じゃあ最後の質問です。今回3回の授業をしたんですけど、それを今後に生かすことができると思いますか？
E2：はい。
T3：うん、じゃあどんな時に生かしていきたいなと思いますか？
E3：②中学校とかで、他の...（考えながら）なんか、係とかを決めたりとかする話し合いで...、なんか、話し合いをするときに...、その今までのやったこと（授業でやったこと）を生かしてやる。
（後略）

(1) 学習者Eのプロトコル分析

①の発話からは「自分の意見をはっきり」とあるように、自分の意見を持っているだけでなく、周りを気にせず、自分の意見を表出することができるようになったと読み取ることができる。また、みんなの意見をきく態度である「探究心」についても自分の中で変化が見られたと言える。②からは、今後の話し合い活動でも今回の授業を生かそうとしている様子が読み取れる。

表9 尺度調査の結果が下降した学習者Bのプロトコル

※T：教師，B：学習者B，数字：発話順

※（ ）表記は内容補足のための筆者による加筆

T1：今回，2回の話し合い活動と3回の授業をしたの覚えているかな？

B1：はい。

T2：で，やってみてどうでしたか？

B2：①前までは，なんか結構適当に話し合いを進めてて，人の意見もあんま聞かなかったけど，今回（今回の活動）を通して，ちゃんと人の意見も聞くようになってそれを考えるようになったので，結構変わったと思います。

T3：はい，じゃあ2つ目の質問です。最初にアンケートをしたんだけど，で最後にもっかい同じアンケートしたじゃん？で，Bさんの結果が少し下がってたのね。で，それは何が原因だと思いますか？どうしてそうなった（結果が下がった）かなっていう，，，

B3：最初はまあ，結構分かんないでやってたから，なんだろう結構上の方に○しちゃってたけど，②結構（活動を）やってくうちに，自分の問題点が見つかってきたから，下がったと思います。

（後略）

(2) 学習者Bのプロトコル分析

①の発話からは，ATを行うことで，「人の意見をあまり聞いていなかった」というマイナス面に気づき，事後の話し合い活動において，それを改善しようとしたことが分かる。学習者Bは，自分の中での変化を感じているように読み取れる。質問紙調査とアンケートの結果が下がったことに対して②では，ATを用いた授業が自分を厳しく評価し直し，自分自身を見つめ直すきっかけとなったような発言が見られた。

4. 2. 3 分析の考察

分析の結果が上昇した学習者については，ATを用いた話し合い活動を繰り返し行ったことで，学習者自身が以前の自分より成長していると実感するきっかけになったと推察される。また，ATを用いた授業は，学習者にとって話し合い活動をどのような態度で行うことが良いかを今後も考える影響を与えたと推察される。よって，ATを用いた授業を行ったことが，学習者自身の中に変化をもたらしたことが示唆された。

また，分析の結果が下降した学習者については，結果が下降した要因として，ATを用いた授業を行ったことが，以前の自分を見つめ直すきっかけとなり，自分自身をさらに厳しく評価したと推察される。よって，結果が下降したことから学習者に成長や変化が見られなかったとは言えない。自分を見つめ直し今後に繋げていくという気持ちに変化をもたらしたと推察される。

これらのことから，学習者は大切な5つの態度を意識することで，話し合い活動に取り組む姿勢に変化が見られ，全体の結果としては，ATを用いた授業を行ったことは効果があったと示唆された。

4. 3 分析3 児童・生徒用一般的批判的思考態度尺度，批判的学習態度尺度分析

4. 3. 1 分析の目的と方法

本分析により，ATを用いた授業前後に生活場面での批判的思考態度（Q1-10）と学習場面での批判的思考態度（Q11-20）の質問紙調査を実施し，事前と事後で比較することによって，ATを用いた授業において効果が見られたかを明らかにすることを目的とする。

表4の児童・生徒用一般的批判的思考態度尺度，批判的学習態度尺度を用いて，本研究の事前と事後に全学習者に対して行った。（表3-②，⑧）

4. 3. 2 分析の結果

質問紙（表4）を使用して事前と事後の回答の平均点をもとに一要因参加者内の分散分析を行った結果，一般的批判的思考態度（Q1-10）は5%水準で有意な向上は見られなかった（ $F(1, 19) = 0.03ns, p < .05$ ）。また，学習場面で

の批判的学習態度（Q11-20）についても5%水準で有意な向上は見られなかった($F(1, 19) = 1.57ns, p < .05$)（表10）。

表10 一般的批判的思考態度尺度，学習場面での批判的学習態度尺度の平均得点と分散分析結果（N=19）

観点	事前	事後	F値
一般的批判的思考態度	3.24	3.22	0.03ns
学習場面の批判的学習態度	2.75	2.89	1.57ns

* $p < .05$ ** $p < .01$

4. 3. 3 分析の考察

一般的批判的思考態度と学習場面での批判的学習態度のどちらにおいても数値として効果が見られなかった要因は、表9の下線部②「結構（活動を）やってくうちに、自分の問題点が見つかってきたから、下がったと思います。」からも読み取れるように、学習者が自分の問題点に気づいたからだと推察される。学習者の中に、アサーションと批判的思考態度構造の4因子という概念が生まれた状態で、もう一度話し合い活動を行ったことによって、学習者は自分に不足している態度を認識した。事後の質問紙調査では、事前の質問紙調査の時よりも自分を厳しく評価し、それに関して今後改善していこうと自分を見つめ直すきっかけになったと推察される。また、調査対象が少ないことも要因の1つであると推察される。

したがって、批判的思考態度ならびに批判的学習態度の両観点において、一要因参加者内分散分析の結果は数値として効果が見られなかったことから、調査対象を増やし実践の効果を量的分析からも明らかにすることが課題として挙げられる。

5 成果と課題

5. 1 研究の成果

本研究は、小学生の話し合い活動において、批判的思考態度に与える効果を明らかにすることを目的とした研究であった。その手段として、批判的思考態度構造の4因子から着想を得て、アサーションと関連づけたトレーニングを考案した。今回の実践を通して示されたのは、主に以下の3点である。

1つ目は、ATを用いた授業を行うことで、学習者は大切な5つの態度を意識し、話し合い活動に取り組む態度に変化が見られたことから、ATを用いた授業は効果的であると示唆された。

2つ目は、AT後に話し合い活動に取り組んだことで、自分を見つめ直すきっかけとなり、今後の話し合い活動に繋げていくという気持ちを学習者にもたらしたことが示唆された。

3つ目は、学習者はATを行ったことによって、以前の自分より成長していること、自分自身の中に変化をもたらしたことを実感していることから、今回の実践は効果的であると示唆された。

以上のことから、本研究で考案したアサーションと批判的思考態度構造の4因子を関連づけたトレーニングを用いた授業実践の全体を通じて、批判的思考態度の表出判断を促すことに効果的であることが明らかとなった。

5. 2 今後の課題

本研究の課題として、3回の授業という短期型の批判的思考態度の育成に関した実践であり、態度の継続性に関しては解明されていないことが挙げられる。これについては、長期間の実践を行い、実践の効果を量的分析からも明らかにしていくことが必要である。

注

本研究はJSPS科研費JP19K14231の助成を受けたものである。

引用及び参考文献

- 1) The Center for Curriculum Redesign, Skills for the 21st Century: What Should Students Learn?, 2015. (2020.11.15閲覧). https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/CCR-Skills_FINAL_June2015.pdf.
- 2) 経済産業省, 「『未来の教室』とEdTech研究会 第一次提言」, 2018. (2020.11.15閲覧). <https://www.meti.go.jp/press/2018/06/20180625003/20180625003-1.pdf>.
- 3) Ennis, R. H., A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities. In J. B. Baron & R. J. Sternberg (Eds.) *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice.*, W. H. Freeman and Company, New York, pp.9-26, 1987.
- 4) 楠見孝, 「批判的思考とは」, 楠見孝・子安増生・道田泰司, 『批判的思考を育む－学士力と社会人基礎力の基盤形成－』, pp.2-24, 有斐閣, 2011.
- 5) Facione, P.A., *The Delphi Report*, Millbrae CA: California Academic Press, 1990.
- 6) 楠見孝・村瀬公胤・武田明典, 「小学校高学年・中学生の批判的思考態度の測定－認知的熟慮性－衝動性, 認知された学習コンピテンス, 教育プログラムとの関係－」, 日本教育工学会論文誌, 第40巻1号, pp.33-44, 日本教育工学会, 2016.
- 7) 樋口直宏, 「小・中学校における批判的思考を育成するための授業開発」, 樋口直宏, 『批判的思考指導の理論と実践－アメリカにおける思考技能指導の方法と日本の総合学習への適用－』, p.334, 学文社, 2013.
- 8) 田中優子・楠見孝, 「批判的思考プロセスにおけるメタ認知の役割」, 心理学評論, 第50巻3号, pp.256-269, 心理学評論刊行会, 2007.
- 9) 田中優子・楠見孝, 「批判的思考の抑制」, 楠見孝・子安増生・道田泰司, 『批判的思考を育む－学士力と社会人基礎力の基盤形成－』, pp.87-109, 有斐閣, 2011.
- 10) 前掲書9).
- 11) 鶴田美里映・有倉巳幸, 「高校生における批判的思考態度と自己表現の関連性の検討」, 鹿児島大学教育学部実践研究紀要, 第17巻, pp.235-245, 鹿児島大学, 2007.
- 12) 前掲書11).
- 13) 平山るみ・楠見孝, 「批判的思考態度が結論導出プロセスに及ぼす影響」, 教育心理学研究, 第52巻2号, pp.186-198, 日本教育心理学会, 2004.
- 14) 渡部玲二郎・江幡綾子, 「児童のコミュニケーション能力を高めるための実践研究(1): 小学校におけるアサーション・トレーニングの試み」, 茨城大学教育学部紀要, 第64巻, pp.353-370, 2015.
- 15) 前掲書6).

The Development and Practice of Assertiveness Training to Encourage Critical Thinking in Special Activities

Mai KITAMURA* · Norihisa SAKAKIBARA**

ABSTRACT

In this study, we developed and implemented an assertiveness training program that encourages critical thinking in the discussion aspect of special activities. The Ministry of Economy, Trade, and Industry identified the need for both children and adults to undergo critical thinking training. Therefore, we created such a program for elementary school students, which had the following three effects: First, by participating in assertiveness training, the learners became aware of the five attitudes and engaged in discussion activities. Second, assertiveness training and discussion activities changed their desire to improve their attitude toward critical thinking. Third, I became aware of my own growth. These findings clarified that conducting training that links the four factors of assertion and critical thinking attitudes promotes one's expression of such attitudes. However, a scale analysis using a questionnaire did not confirm a significant improvement. Therefore, future research would need to increase the number of survey participants and clarify the effects of practice.