

批判的思考力を向上させる探究型学習を目指して

公民科 北原 武

1. はじめに

本校は平成 26 年度にスーパーグローバルハイスクール（以下「SGH」という。）に指定され、今年度 4 年目を終えた。本校の SGH 事業における最大の特徴は、文系系系に特化せずに幅広い学習を重ねていくいわゆる教養教育を土台にして、1 年次に「グローバル地理」、2 年次に総合的な学習の時間「持続可能な社会の探究Ⅰ」（以下「探究Ⅰ」という。）、3 年次に総合的な学習の時間「持続可能な社会の探究Ⅱ」（以下「探究Ⅱ」という。）と、探究型の学習を 3 年間積み重ねる形で実施していることである。

しかし、2 年生全員が「探究Ⅰ」、3 年生全員が「探究Ⅱ」を履修する現行の形は、SGH 指定初年度からのものではない。初年度は、2 年生は「探究Ⅰ」に加え「グローバル総合」または「アラカルト総合」を選択する形、3 年生では「グローバル総合アドバンス」の履修を選択する形と、現行とは大きく異なるものであった。初年度からの大幅な変更の背景には、探究型学習の効果がより深まる形とは何か、またそれに関連して生徒の学習負荷が適切な形とは何かを検証し続けたことがある。前述したような大幅な変更は初年度を終えた段階で行われたが、例えば「探究Ⅰ」で取り扱うテーマの拡充やそれらの領域化など、細部の変更は毎年度行われており、本講座「国際関係と課題解決」も内容や評価方法に毎年度変更を加えている。とりわけ平成 27 年度から平成 28 年度にかけては、グループでの探究を基本とした形から個人での探究を基本とした形にするといった、探究活動の根本的な部分に対して 180 度転換するような変更を加えている。その理由は、本講座が目指している批判的思考力¹の向上を、より効果的に実現するためである。

本稿では、主に平成 27 年度から平成 28 年度にかけての変更内容とその成果について報告・検証する。

2. 講座概要

本講座は、貧困や平和、人権に係るグローバル社会における諸課題が発生する背景・要因について考察し、その解決のための具体的方策について探究する活動を通じて、グローバルな視野と課題解決力を有する人材の育成を目指すことをねらいとして

¹ ここでの批判的思考力とは、株式会社ベネッセコーポレーションによる GPS-Academic の測定項目の 1 つを指す。GPS-Academic では、批判的思考力は「必要な情報を正しく取り出し、解釈・分析・評価し、多様な観点や根拠に基づいて道筋を立てて考察・説明する力」と定義されている。批判的思考力の他には、「多様な文化・価値観の他者を理解し、効果的なコミュニケーションをとって協働する力」である協働的思考力、「問題を発見し、新しいアイデアを生み出し、実社会・実生活のほかの場面で応用する力」である創造的思考力がある。本校が重視する汎用的能力 6 項目（現代の諸課題への関心、課題発見・解決力、言語活用能力、論理的な思考力、プレゼンテーション能力、ICT 活用能力）に加え、より客観的に効果を測定するために、1 年生と 2 年生で受検している。

いる。ただし、あくまでも「解決のための具体的方策について探究する活動を通じて」であり、解決のための具体的方策について探究することがねらいではない。なぜなら、本講座は生徒が設定する探究課題について、「多国間の課題であること」という条件を課している。そのため、高校生の段階で実効性の高い解決策を見いだすことは極めて困難であり、現実的ではないからである。本講座は、多国間の課題の解決の難しさを実感し、そのうえで探究活動を行うことで、批判的思考力の向上につなげることを目標としている。

ここでは本講座における平成27年度から平成28年度にかけての変更点とそのねらいについて報告する。

2.1. 活動内容の変更

4月から5月の活動のねらいと具体的な活動内容を比較したものが、表2.1.1である。

「探究Ⅰ」では、5月中旬に一斉フィールドワーク日が設定されている。そのため、1年生の3月から生徒自身が企業や団体、公官庁などにアポイントメントを取り、4月に講座が始まる頃には行き先が決まっている生徒がほとんどである。本講座の4月・5月の取り組み内容は、そのフィールドワークをより効果的なものにするためのものであるが、平成27年度と平成28年度で取り組みの内容を大きく変更している。

平成27年度の活動のねらいは「探究活動に必要な基礎的事項を身につけること」であった。そのため、「論題の作り方」や「インタビューの仕方」、「参考文献リストの書き方」に関するレクチャーという活動を行っている。しかし、平成28年度は、「探究テーマの基礎的知識に関して、文献調査を通して把握するとともに、文献での探究活動の限界を感じることで、フィールドワークに行くことの必要性とその目的を明確にし、年間の探究活動に反映させる」とした。

こうした変更を加えた理由は2つある。1つは、5月のフィールドワークの役割を明確にすることで、探究活動の成果をまとめる時期に、より効果的なフィールドワークを自ら行うことができるようになると考えたからである。ここでいうより効果的なフィールドワークとは、批判的思考力の要素である「多様な観点や根拠に基づいた考察」につながるフィールドワークという意味である。平成27年度終了時の聞き取り調査では、「5月のフィールドワークは何のために行ったのかよく分からない」といった声が多数あった。「探究Ⅰ」がスタートして間もない、いわば導入の時期である5月の時点で、フィールドワークの役割・必要性を十分に理解させることができずにいると、秋以降に探究成果をまとめる際、多様な観点や根拠に基づいた考察をするためにフィールドワークを行うという考えを強く持つことができず、効果的な批判的思考力の向上につながらないのではないかという疑問があった。こうした平成27年度終了時の聞き取り調査で「5月のフィールドワークは何のために行ったのかよく分からない」といった声が多数あった背景には、平成27年度まではグループでの探究活動を基本としていたことがある。自身の探究テーマをグループの探究テーマに修正

し、さらにアポイントメントがとれるところにフィールドワークに行かざるを得ないため、必ずしも自身の探究テーマに合致しないというケースが多かったことが、5月フィールドワークの目的が伝わらなかった要因として考えられる。

そうした状況を改善すべく、平成28年度はグループではなく個人の探究活動を基本とするという変更を加えた。その結果、5月フィールドワークの役割を明確に示すことが可能になり、さらに自身の探究テーマに沿ったものにすることができたことから、秋以降の探究活動においても多様な観点や根拠に基づいた考察をするためにフィールドワークを自ら行う生徒を多く見ることができた。このような生徒の変化は、批判的思考力を効果的に向上させることにつながるものであったと考えている。

変更理由の2つ目は、探究のツールがWebサイトにかたよる生徒が例年多かったことである。もちろんWebサイトを用いることを否定するわけではないが、批判的思考力の要素である「情報を抽出し吟味する力」や「情報を関連づける・類推する力」を効果的に向上させるためには、多様な探究ツールを用いることが必要である。そのため、平成28年度では、4月・5月（3月にも自身の探究課題の基礎的事項を網羅した書籍を読むことを課題としている）は、探究ソースをあえて文献（書籍、論文、報告書）に限定することで、図書館の活用方法や文献の検索方法を身につけ、またWebサイトに依存し過ぎない探究活動となるよう促し、批判的思考力を効果的に向上させることにつながるようにした。

	平成27年度	平成28年度
活動のねらい	課題解決に向けた探究活動に必要な基礎的事項を身につけることをねらいとする。また、実際にフィールドワークを体験し、その過程および成果を共有することで、その後の探究活動の質的向上をはかる。	自身で設定した探究テーマの基礎的知識に関して、文献調査を通して把握するとともに、文献での探究活動の限界を感じることで、フィールドワークに行くことの必要性とその目的を明確にし、年間の探究活動に反映させる。また、フィールドワークの成果を振り返ることで、今後の探究活動の質的改善をはかる。
具体的な活動	<ul style="list-style-type: none"> ●探究活動の基礎となる「論題の作り方」「インタビューの仕方」「参考文献リストの書き方」に関してレクチャーをおこなう。その後、自身の探究テーマの見直しおよび質的向上をはかる。 ●フィールドワークの基礎となる「質問の仕方」に関してレクチャーをおこなう。その後、フィールドワーク先での効果的な想定質問を含む行程表をグループで作成する。 	<ul style="list-style-type: none"> ●フィールドワークの意義を正しく把握し、それに向けた事前学習を行う。なお、探究ソースを文献（書籍、論文、報告書）に限定することで、図書館の活用方法や文献の検索方法を身につけ、またWebサイトに依存し過ぎない探究活動となるよう促す。

<ul style="list-style-type: none"> ●フィールドワークの行程表を共有し、ICT (Moodle 等) を活用しながら相互評価することを通して、自身の探究基礎力の向上および ICT 活用力の向上をはかる。 ●フィールドワークの成果を領域内で共有し、相互評価することで、その後の探究活動の質的向上をはかる。 	<ul style="list-style-type: none"> ●これまでの活動内容を一度まとめ、講座で共有する。探究テーマが異なるグループからの視点で質疑応答をすることで、探究活動が多面的な視点から行われるよう促す。 ●フィールドワーク及び前時のプレゼンテーションでの質疑をふまえ、自身の探究テーマに沿った追加の探究活動を行う。これまでの活動を振り返らせることで、今後の探究活動の質的改善を促す。
--	--

表 2.1.1 4月・5月のねらいと具体的な活動



写真 2.1.1

主に大学図書館から借りた書籍で学ぶ様子



写真 2.1.2

Google Scholar や CiNii を用いて論文を参照する様子

7月の活動内容を比較したものが、表 2.1.2 である。

平成 27 年度のグループを基本とした探究活動から平成 28 年度の個人を基本とした探究活動への変更によって、7月以降の活動に大きな変更が生じた。平成 27 年度までは、全日本高校模擬国連大会²や日経 STOCK リーグ³といったグループで参加する外部のコンテストを活用して探究活動を行っていた。とりわけ日経 STOCK リーグは全日

² 全日本高校模擬国連大会とは、国際理解のための学習方法として模擬国連活動を広く普及及び発展させることを通して、国際連合及び国際関係に関する研究と国際問題の正確な理解又その解決策の探求を促進するとともに、豊かな国際感覚と社会性を有し未来の国際社会に指導的立場から大いに貢献できる人材を育成し輩出することを目的として、グローバル・クラスルーム日本委員会及び公益財団法人ユネスコ・アジア文化センターによって共催されるものである。

³ 日経 STOCK リーグとは、経済や株式投資についての基礎的な知識を学習した上で、チームで議論して投資テーマを決定し、ポートフォリオを作成する、日本経済新聞社が主催するものである。

本高校模擬国連大会とは異なり、人数制限のないレポートコンテストであるため、本講座を受講する生徒は全員が参加するものとし、そのレポートを「探究Ⅰ」の最終レポートの骨格としてきた。外部のコンテストの活用は、生徒の活動意欲を高めるには効果的であることに疑いはないが、年度当初に自身が設定した課題に対する探究活動がグループでの参加であるために深まりづらいという欠点もある。こうした点も、グループを基本とした探究活動から個人を基本とした探究活動に変更した理由である。

個人を基本とした探究活動に変更した平成 28 年度は、外部のコンテストへの参加を任意とし、課題の解決のツールとして投資を用いることが妥当な場合に限り日経 STOCK リーグを通じての探究活動を行うこととした。その結果、年度当初に自身が設定した課題への探究活動が深まる形となり、また 5 月のフィールドワークとの一貫性も保つことができるため、より効果的に批判的思考力の向上につながるようになったと考えている。しかし一方で、外部のコンテストに参加しないことによる生徒の活動意欲の低下をどのように未然に防ぐかを考える必要性も生じた。それが後述する 1 月・2 月の活動である。

	平成 27 年度	平成 28 年度
具体的な活動	<p>●利害が対立する関係性が存在する国際社会の中で、どのようにして世界的な課題を解決するかを考える探究活動をおこなう。また、経済的な観点で課題をとらえた際に必要になる投資について、ヴァーチャル投資を実施することで、投資の仕組みやその意義、また課題解決としての可能性について学ぶ。探究活動のフレームとして、全日本高校模擬国連大会や日経 STOCK リーグを活用する。</p>	<p>●自身の探究テーマに関して、特定の国の状況を 1ヶ国ずつ深く探究していき、最終的には国際関係の視点で探究テーマを捉えるようにする。課題の解決のツールとして投資を用いることが妥当な場合は、日経 STOCK リーグを通じての探究活動を行う。また、自身の探究テーマと全日本高校模擬国連大会のテーマが同一であれば、全日本高校模擬国連大会を通じての探究活動を行う。</p>

表 2.1.2 7月の具体的な活動



写真 2.1.3

㈱リコー サスティナビリティ推進本部
赤堀氏による特別授業の様子



写真 2.1.4

第 11 回全日本高校模擬国連大会の様子

1月から2月の活動内容を比較したものが、表 2.1.3 である。

平成 27 年度のグループを基本とした探究活動から平成 28 年度の個人を基本とした探究活動への変更によって、外部のコンテストへの参加がそのまま探究活動のアウトプットにつながっていた平成 27 年度の活動と異なり、平成 28 年度はどのように自身の探究活動の成果をアウトプットするかが課題であった。加えて、前述したように、外部のコンテストに参加しないことによる生徒の活動意欲の低下をどのように未然に防ぐかという課題もあった。そこで、自身が提案する解決策を実行したり、探究成果を社会に発信する「アクション」を1月・2月に実施することを本講座では必須とした。これにより、探究成果をアウトプットするとともに、生徒の活動意欲の低下を防ぐことが可能になると考えた。そして何より「アクション」をすることによって、自身の探究成果に対してコメント等を通した客観的評価を受けることが可能になり、自身の探究成果をより客観的に考察することができ、そのことが批判的思考力をより効果的に向上させることにつながると考えた。

	平成 27 年度	平成 28 年度
具体的な活動	<p>●全日本高校模擬国連大会を活用した生徒に関しては、担当する自国の立場と採択された共同文書との差を検証し、そのうえでさらなる解決策を立案し、レポートにまとめ、abstractを作成する。日経 STOCK リーグを活用した生徒に関しては、作成したポートフォリオの有効性を検証し、そのうえでさらなる解決策を立案し、レポートにまとめ、abstractを作成する。</p>	<p>●自身が立案した解決策をもとに、社会に向けてアクションを起こす（アクションとは解決策の実行や探究成果の社会への発信などを指す）。自身の探究成果に対して社会からフィードバック（客観的評価など）を受けることで、自身の探究活動の成果を正確に考察できるようにする。</p>

表 2.1.3 1月・2月の具体的な活動



写真 2.1.5

国連 WFP 協会への「アクション」



写真 2.1.6

首都圏青年ユニオンへの「アクション」

2.2. 評価方法の変更

平成27年度から平成28年度にかけての変更は、グループを基本とした探究活動から個人を基本とした探究活動への変更だけではない。生徒の活動の評価方法にも変更を加えている。その理由は、株式会社ベネッセコーポレーションによるGPS-Academicを本格的に導入したためである。

SGHが始まった当初は、本校が重視する汎用的能力である「現代の諸課題への関心」、「課題発見・解決力」、「言語活用能力」、「論理的な思考力」、「プレゼンテーション能力」、「ICT活用力」の6項目を、各講座がそれぞれの方法で評価する形であった。本講座においては、ディスカッション、レポート、プレゼンテーションの3つに関して独自にループリック（表2.2.1）を作成して評価していたが、講座の領域化⁴によって「国際協力とジェンダー」との合同活動報告会を実施するようになったこともあり、できる限り統一した指標を用いることが生徒にとっても望ましいという状況が生じた。そうした状況下で、GPS-Academicの本格導入が決定し、本講座においてもGPS-Academicが示すループリックを年間を通して用いるように変更した。ただし、GPS-Academicは、あくまでも思考力を測定するものであるため、プレゼンテーションスキルを測定することは難しい。そのため、プレゼンテーションスキルに関しては、「国際協力とジェンダー」と共通したループリックを独自に作成し、GPS-Academicのループリックとあわせた形とした。（表2.2.2）

ただし、本校が重視する汎用的能力6項目の評価に関しては、SGH初年度からの経年変化をはかるために、生徒へのアンケート調査という形で、本講座では継続して実施している。本講座が重視する批判的思考力に関しては、平成27年度の評価項目と平成28年度の評価項目が異なるため単純な比較は難しいが、本校が重視する汎用的能力6項目とあわせて比較することで、ある程度の検証はできるのではないかと考えている。



写真 2.2.1
領域別中間成果報告会



写真 2.2.2
領域別中間成果報告会における相互評価

⁴ SGH初年度は、「経済発展と環境」、「国際協力とジェンダー」、「国際関係と課題解決」の3講座であったが、その後「情報技術と創造力」、「生命・医療・衛生」、「音楽のグローバル化」、「言語に依存しない情報発信」と講座が拡充され、それにともない、「経済発展と環境」と「生命・医療・衛生」を「生命と環境」領域、「国際協力とジェンダー」と「国際関係と課題解決」を「経済と人権」領域、「情報技術と創造力」と「音楽のグローバル化」と「言語に依存しない情報発信」を「文化と表現」領域に区分した。

2016「国際関係と課題解決」評価ルーブリック

ディスカッション評価

	3	2	1
雰囲気作り	以下の全てを行い、グループの雰囲気を支えた。 ①建設的なコミュニケーションを行い、メンバーの意見を大切に扱う。 ②肯定的な話し方や書き方、表情を用いる ③メンバーのディスカッションに対するモチベーションを上げる。	以下の2つを行い、グループの雰囲気を支えた。 ①建設的なコミュニケーションを行い、メンバーの意見を大切に扱う。 ②肯定的な話し方や書き方、表情を用いる ③メンバーのディスカッションに対するモチベーションを上げる。	以下の1つを行い、グループの雰囲気を支えた。 ①建設的なコミュニケーションを行い、メンバーの意見を大切に扱う。 ②肯定的な話し方や書き方、表情を用いる ③メンバーのディスカッションに対するモチベーションを上げる。
メンバーの参加の促進	誰かがディスカッションに参加していない時には、参加を促すとともに、他のメンバーの意見をディスカッションに取り入れることで、メンバーのディスカッションへの参加を促進することができた。	他のメンバーの意見をディスカッションに取り入れることで、メンバーのディスカッションへの参加を促進することができた。	発言の順番を回したり、他者の意見を遮ることなく傾聴することで、メンバーのディスカッションへの参加を促進することができた。
ディスカッションへの質的貢献	メンバーの意見の良さを明確にしたり、他の観点からの意見を提案することで、ディスカッションの質を向上させることができた。	他者の考えを踏まえた他の観点からの意見を提案することで、ディスカッションの質を向上させることができた。	自分なりに他の観点からの意見を提案することで、ディスカッションの質を向上させることができた。

レポート評価

	3	2	1
テーマ選択	創造的かつ重要な社会課題をテーマとして取り上げている。	重要であるが一般的な社会課題をテーマとして取り上げている。	一般的なテーマとして取り上げている。
原因追究(分解)	多様な視点からの原因追究をおこない、論拠を整理して総合的に扱っている。	論拠は並んでいるが整理されていない。また、原因追究にモレまたはダブりがある。	複数の論拠が並んでいない。
原因追究(探究)	適切なソースを用いて、複数の観点それぞれに複数的アプローチから原因を追究しようとしている。	適切なソースを用いて、1つの観点で原因を追究しようとしている。	1つの観点で原因を追究しようとしており、かつ適切でないソースを用いている。
解決策アイデア	社会課題の解決に向けて、独創的かつ実現性の高いアイデアを創造している。	社会課題の解決に向けて、既存の複数のアイデアを統合したものを作っている。	社会課題の解決に向けて、既存のアイデアの形を変えたものを主張している。
文章力	読み手に明確に意味を伝えることができる言葉遣いをしていて、用語法に全く誤りがない。	読み手に明確に意味を伝えることができる言葉遣いをしていて、用語法に誤りがある。	用語法に誤りがあるために、意味の伝達が妨げられるような言葉遣いをしていて、引用・出典の使用が十分できておらず、また正しく表記されていない。
情報リテラシー	引用・出典の使用および客観的な情報の使用ができていて、正しく表記されている。	引用・出典の使用ができていて、正しく表記されている。	引用・出典の使用が十分できておらず、また正しく表記されていない。

プレゼンテーション評価

	3	2	1
構造	具体的な導入と結論、本文、つなぎといった構造的なパターンが明確かつ一貫してみられる。	具体的な導入と結論、本文、つなぎといった構造的なパターンが部分的にみられる。	具体的な導入と結論、本文、つなぎといった構造的なパターンがみられない。
言葉	巧みな言葉の選び方を一貫して用いて、印象的で説得力のあるプレゼンテーションとなっている。	巧みな言葉の選び方が部分的にみられ、プレゼンテーションの効果につながっている。	言葉の選び方が平凡で、プレゼンテーションの効果につながっていない。
話し方	姿勢、ジェスチャー、アイコンタクト、声の表現がプレゼンテーションを説得的にしている、話者に自信があるように見える。	姿勢、ジェスチャー、アイコンタクト、声の表現がプレゼンテーションを理解可能にしているが、話者が自信不足である。	姿勢、ジェスチャー、アイコンタクト、声の表現がプレゼンテーションの理解を妨げており、話者が落ち着きなく見える。
資料	サポート資料がプレゼンテーションをより効果的なものにしており、トピックに対する発表者の信憑性を確立するような情報や分析に対する言及を適切にしている。	サポート資料がプレゼンテーションを部分的に支えるにとどまり、トピックに対する発表者の信憑性や権威を確立するような情報や分析に対する言及を適切にしている。	サポート資料が不十分でプレゼンテーションを支えていない。
メッセージ	中心的メッセージが繰り返し述べられており、記憶に残る意義深いプレゼンテーションになっている。	中心的なメッセージが部分的に述べられており、理解可能なプレゼンテーションになっている。	中心的なメッセージは推測できるものの、明確になっていない。

表 2.2.1 ディスカッション、レポート、プレゼンテーションに関するルーブリック

評価	A.批判的思考力		B.協働的思考力		C.創造的思考力		a.プレゼンテーションスキル		評価
	A-1情報発信し発表する力	A-2論理的に組み立てて発表する力	B-1聴きと共通点探しを重視する力	B-2お互いに意見を述べ合い、意見をまとめる力	C-1情報を整理し、整理する力	C-2問題を問い、解決策を導き出す力	e-1話し方	e-2資料	
S	目的に応じて自ら必要な資料を探し出し、情報を取り出すことができる。	資料の信頼性の情報と信頼性を判断し、目的に応じて情報を取り出すことができる。	異なる文化圏における共通点や価値観を、違いを客観的に指摘し、共にそれらを見守ることができる。	相互のアイデアを共有し、違いを認めつつ、互いを尊重して建設的に意見を形成することができる。	問題解決の工夫を共有し、違いを認めつつ、互いを尊重して建設的に意見を形成することができる。	資料の信頼性の情報と信頼性を判断し、目的に応じて情報を取り出すことができる。	目的に応じて自ら必要な資料を探し出し、情報を取り出すことができる。	資料が関係する興味・関心をもち、かつ発表の意図の明確さがわかるものについて、プレゼンテーションを説明している。	S
A	情報を読み取り、目的に応じて情報を取り出すことができる。	資料の信頼性の情報と信頼性を判断し、目的に応じて情報を取り出すことができる。	異なる文化圏における共通点や価値観を、違いを客観的に指摘し、共にそれらを見守ることができる。	相互のアイデアを共有し、違いを認めつつ、互いを尊重して建設的に意見を形成することができる。	問題解決の工夫を共有し、違いを認めつつ、互いを尊重して建設的に意見を形成することができる。	資料の信頼性の情報と信頼性を判断し、目的に応じて情報を取り出すことができる。	目的に応じて自ら必要な資料を探し出し、情報を取り出すことができる。	資料が関係する興味・関心をもち、かつ発表の意図の明確さがわかるものについて、プレゼンテーションを説明している。	A
B	目的に応じて自ら必要な資料を探し出し、情報を取り出すことができる。	資料の信頼性の情報と信頼性を判断し、目的に応じて情報を取り出すことができる。	異なる文化圏における共通点や価値観を、違いを客観的に指摘し、共にそれらを見守ることができる。	相互のアイデアを共有し、違いを認めつつ、互いを尊重して建設的に意見を形成することができる。	問題解決の工夫を共有し、違いを認めつつ、互いを尊重して建設的に意見を形成することができる。	資料の信頼性の情報と信頼性を判断し、目的に応じて情報を取り出すことができる。	目的に応じて自ら必要な資料を探し出し、情報を取り出すことができる。	資料が関係する興味・関心をもち、かつ発表の意図の明確さがわかるものについて、プレゼンテーションを説明している。	B
C	目的に応じて自ら必要な資料を探し出し、情報を取り出すことができる。	資料の信頼性の情報と信頼性を判断し、目的に応じて情報を取り出すことができる。	異なる文化圏における共通点や価値観を、違いを客観的に指摘し、共にそれらを見守ることができる。	相互のアイデアを共有し、違いを認めつつ、互いを尊重して建設的に意見を形成することができる。	問題解決の工夫を共有し、違いを認めつつ、互いを尊重して建設的に意見を形成することができる。	資料の信頼性の情報と信頼性を判断し、目的に応じて情報を取り出すことができる。	目的に応じて自ら必要な資料を探し出し、情報を取り出すことができる。	資料が関係する興味・関心をもち、かつ発表の意図の明確さがわかるものについて、プレゼンテーションを説明している。	C
D	目的に応じて自ら必要な資料を探し出し、情報を取り出すことができる。	資料の信頼性の情報と信頼性を判断し、目的に応じて情報を取り出すことができる。	異なる文化圏における共通点や価値観を、違いを客観的に指摘し、共にそれらを見守ることができる。	相互のアイデアを共有し、違いを認めつつ、互いを尊重して建設的に意見を形成することができる。	問題解決の工夫を共有し、違いを認めつつ、互いを尊重して建設的に意見を形成することができる。	資料の信頼性の情報と信頼性を判断し、目的に応じて情報を取り出すことができる。	目的に応じて自ら必要な資料を探し出し、情報を取り出すことができる。	資料が関係する興味・関心をもち、かつ発表の意図の明確さがわかるものについて、プレゼンテーションを説明している。	D

表 2.2.2 GPS-Academic とプレゼンテーションスキルのルーブリック

3. 効果測定結果

SGH が始まった当初から、本校が重視する汎用的能力である「現代の諸課題への関心」、「課題発見・解決力」、「言語活用能力」、「論理的な思考力」、「プレゼンテーション能力」、「ICT 活用能力」の 6 項目に対して、本講座では独自のアンケートを用いて効果測定を行っている。また、平成 28 年度からは、GPS-Academic のルーブリックを年間を通じて生徒に提示しており、「国際協力とジェンダー」との合同活動報告会にも用いていることは前述した通りである。ここでは、これら 2 種類の効果測定の結果について報告する。

3.1. 汎用的能力 6 項目に関するアンケート結果

本講座では、毎年度末に講座内で効果調査のアンケートを実施している。自身の汎用的能力 6 項目の変化を自己評価で回答するものであるが、その結果が表 3.1.1 と表 3.1.2 である。表 3.1.1 はグループを基本として探究活動を実施した平成 27 年度の結果、表 3.1.2 は個人を基本として探究活動を実施した平成 28 年度の結果である。なお、平成 27 年度の受講生は 21 名、平成 28 年度の受講生は 20 名である。

受 講 後	5		2	1	2	1															
	4		3	5	2																
	3	1	1	3																	
	2																				
	1																				
		1	2	3	4	5															
		受講前																			
		現代の諸課題への関心																			
受 講 後	5		1																		
	4	1	2	8	1																
	3	3	3																		
	2	1																			
	1	1																			
		1	2	3	4	5															
		受講前																			
		課題発見・解決力																			
受 講 後	5		1	1																	
	4		3	3	1																
	3	1	4	5																	
	2		1																		
	1																				
		1	2	3	4	5															
		受講前																			
		言語活用能力																			
受 講 後	5				1																
	4		4	9																	
	3	2	3	1																	
	2																				
	1	1																			
		1	2	3	4	5															
		受講前																			
		論理的な思考力																			
受 講 後	5																				
	4		1	6	2																
	3		5	4																	
	2	1	2																		
	1																				
		1	2	3	4	5															
		受講前																			
		プレゼンテーション能力																			
受 講 後	5			1	1	1															
	4		1	7	1																
	3	1	4	4																	
	2																				
	1																				
		1	2	3	4	5															
		受講前																			
		ICT 活用能力																			

1. 全くない 2. あまりない 3. 普通 4. ややある 5. かなりある

表 3.1.1 本校が重視する汎用的能力 6 項目に対する自己評価推移（平成 27 年度）

5			1	5	3
4		1	3	3	1
3		3			
2					
1					
	1	2	3	4	5

受講前
現代の諸課題への関心

5					
4		6	11		
3		3			
2					
1					
	1	2	3	4	5

受講前
課題発見・解決力

5			1	2	
4		3	5		
3		6	2		
2	1				
1					
	1	2	3	4	5

受講前
言語活用能力

5				1	
4		5	5		
3	1	5	2		
2		1			
1					
	1	2	3	4	5

受講前
論理的な思考力

5			2	2	
4			4	2	
3		5	3		
2	2	1			
1					
	1	2	3	4	5

受講前
プレゼンテーション能力

5				4	
4			7	1	
3	1	2	4		
2		1			
1					
	1	2	3	4	5

受講前
ICT活用能力

1. 全くない 2. あまりない 3. 普通 4. ややある 5. かなりある

表 3.1.2 本校が重視する汎用的能力 6 項目に対する自己評価推移 (平成 28 年度)

本講座は、多国間の課題を探究テーマの設定条件とすることで、年間の探究活動を通して GPS-Academic の測定項目である批判的思考力を向上させることを目標としている。これは、本校が重視する汎用的能力 6 項目の中では「課題発見・解決力」や「論理的な思考力」にあたると考えている。これまでも述べてきたように、そうした力の効果的な向上を目的として、平成 27 年度から平成 28 年度にかけてグループを基本とした探究活動から個人を基本とした探究活動への変更を行った。

その効果を検証すべく表 3.1.1 と表 3.1.2 を比較すると、「課題発見・解決力」においては顕著な成果がみられる。受講後に 4 (ややある) または 5 (かなりある) と回答した生徒数が、平成 27 年度では 13 人だったが、平成 28 年度には 17 人に増加している。変化のボリュームゾーンは平成 27 年度も平成 28 年度も受講前 3 (普通)・受講後 4 (ややある) の部分で共通しているが、平成 28 年度は、受講前 2 (あまりない)・受講後 4 (ややある) が 6 名と、平成 27 年度の 2 名から大幅に増加している点特徴的である。こうした点から、グループを基本とした探究活動から個人を基本とした探究活動への変更は、「課題発見・解決力」が 2 (あまりない) または 3 (普通) とした生徒に対して大きな効果があったといえる。

一方で、「論理的な思考力」については明確な成果は見てとれない。受講後に 4 (や

やある) または 5 (かなりある) と回答した生徒数が、平成 27 年度では 14 人、平成 28 年度は 11 人と減少している。ただし、平成 27 年度は受講前に 3 (普通)・4 (ややある)・5 (かなりある) と回答した生徒数が 11 人と、平成 28 年度の 8 人と比べて多く、一概に減少したとまでは言えないだろう。ボリュームゾーンで見ると、平成 27 年度は受講前 3 (普通)・受講後 4 (ややある) の 9 人となっているが、平成 28 年度は、受講前 2 (あまりない)・受講後 3 (普通)、受講前 2 (あまりない)・受講後 4 (ややある)、受講前 3 (普通)・受講後 4 (ややある) の 3 つのゾーンで 5 人となっている。こうしたことから、「論理的な思考力」については、グループを基本とした探究活動から個人を基本とした探究活動への変更によって明確な成果があったと言うことは難しいだろう。

それ以外の項目に関しては、「言語活用能力」と「プレゼンテーション能力」において数値の向上が見られる。「言語活用能力」は、受講後に 4 (ややある) または 5 (かなりある) と回答した生徒数が、平成 27 年度では 10 人、平成 28 年度は 11 人と変化は見られない。しかし、平成 27 年度では受講前が 4 (ややある) とした生徒 1 人は、受講後に 4 (ややある) としているが、平成 28 年度では受講前が 4 (ややある) とした生徒 2 人は、受講後いずれも 5 (かなりある) としている。また、受講前 3 (普通)・受講後 4 (ややある) とした生徒数が、3 名から 5 名に増加している点も、数値の向上と言えるだろう。これは、4 月・5 月の活動において、探究ソースを文献 (書籍、論文、報告書) に限定するという変更を加えたことによるものと考えられる。

「プレゼンテーション能力」は、受講後に 4 (ややある) または 5 (かなりある) と回答した生徒数が、平成 27 年度では 9 人、平成 28 年度は 10 人と変化は見られない。しかし、平成 27 年度では受講前が 4 (ややある) とした生徒 2 人は、いずれも受講後に 4 (ややある) としているが、平成 28 年度では受講前が 4 (ややある) とした生徒 4 人のうち 2 人は、受講後 5 (かなりある) としている。また、平成 27 年度では受講前が 3 (普通) とした生徒 10 人のうち、受講後 5 (かなりある) とした生徒数は 0 人だったが、平成 28 年度では受講前が 3 (普通) とした生徒 9 人のうち、受講後 5 (かなりある) とした生徒数が 2 人となった点は、数値の向上と言えるだろう。これは、年間の中で度々実施する途中経過の報告や最終成果報告の場面において、グループを基本とした探究活動の場合は他のグループメンバーに依存する生徒が存在し、そうした生徒の「プレゼンテーション能力」の向上を妨げていたが、今回の変更によってそうした生徒数が減少したことによるものと考えられる。

3.2. GPS-Academic の結果

本講座では、平成 28 年度から GPS-Academic のルーブリックを年間を通じて生徒に提示している。GPS-Academic は、批判的思考力、協働的思考力、創造的の 3 つの思考力を測定するものであり (表 3.2.1)、本講座ではその中でも批判的思考力の向上を重視している。

表 3.1.2 は、「探究 I」受講前 (1 年生 12 月) と「探究 I」受講後 (2 年生 12 月) を比較した GPS-Academic の学年全体の推移、表 3.1.3 は本講座を受講した生徒の推移である。さらに、批判的思考力の要素である、「情報を抽出し、吟味する」力と、「論理的に組み立てて表現する」力の推移を本講座の受講生徒のみ抽出したものが表 3.1.4 である。

3つの思考力	英訳	力の定義	評価の観点 (高校生・大学生)
批判的思考力	Critical thinking	必要な情報を取り出し、いろいろな観点から考え、自分の考えを筋道立てて説明するための思考力	情報を抽出し、吟味する
			論理的に組み立てて表現する
協働的思考力	Collaborative thinking	他者との共通点・違いを理解し、合意を得たり、気づきを得たりして人とかわり合うための思考力	他者との共通点・違いを理解する
			社会に参画し、人とかわり合う
創造的思考力	Creative thinking	情報をつないだり、別の場面に応用したりすることで、問題を見つけ新たな解決策を生み出す思考力	情報を関連づける・類推する
			問題を見だし、解決策を生み出す

表 3.2.1 GPS-Academic テストで測る力と評価の観点 (『VIEW21 教育委員会版 2016 vol.4』より)

受講後	S				2	
	A			25	32	
	B	1	19	21		
	C		3			
	D					
D C B A S						
受講前						
批判的思考力						
受講後	S				2	
	A			8	34	6
	B	1	4	42	3	
	C				3	
	D					
D C B A S						
受講前						
協働的思考力						
受講後	S				6	
	A		1	18	40	
	B	1	7	18	2	
	C			4	1	
	D				1	
D C B A S						
受講前						
創造的思考力						

1 年生と 2 年生の両方を受検した生徒数 116 人

表 3.1.2 GPS-Academic テストの学年全体の推移

受講後	S					
	A			6	7	
	B			3	1	
	C			1		
	D					
		D	C	B	A	S

受講前
批判的思考力

受講後	S					
	A			2	7	
	B			1	7	
	C				1	
	D					
		D	C	B	A	S

受講前
協働的思考力

受講後	S				2	
	A			2	6	
	B			1	5	
	C			2		
	D					
		D	C	B	A	S

受講前
創造的思考力

1年生と2年生の両方を受検した生徒数 18人

表 3.1.3 GPS-Academic テストの「国際関係と課題解決」受講者の推移

受講後	S			1	3	3
	A			1	4	2
	B				2	
	C			1		
	D			1		
		D	C	B	A	S

受講前
情報を抽出し吟味する

受講後	S					
	A			1		
	B		8	6		
	C		2	1		
	D					
		D	C	B	A	S

受講前
論理的に組み立てて表現する

1年生と2年生の両方を受検した生徒数 18人

表 3.1.4 GPS-Academic テストの「国際関係と課題解決」受講者の推移（批判的思考力詳細）

表 3.1.2 と表 3.1.3 を比較すると、批判的思考力の向上という目標に対して、本講座の取り組みには一定の成果があったことが分かる。受講前 A・受講後 S という生徒が学年では 2 人いていずれも本講座受講生ではない点は残念であるが、受講前 B・受講後 A の生徒の割合が、学年全体では 21.6% となっているが本講座受講生では 33.3% となっている点、加えて、受講前 A・受講後 A という生徒の割合が、学年全体では 27.6%、本講座受講生では 38.9% となっている点は一定の成果と言えるだろう。

批判的思考力をさらに細分化した表 3.1.4 を見てみると、「情報を抽出し吟味する力」よりも「論理的に組み立てて表現する力」において大きな成果が見られる。「情報を抽出し吟味する力」では数値が向上した人数は 5 人とどまっているが、「論理的に組み立てて表現する力」では半数の 9 人の数値が向上している。これは、前述した汎用的能力 6 項目の 1 つである「プレゼンテーション能力」に関して成果があったことと関連していると考えられる。探究活動はグループで実施することが多いが、本講座

では平成 28 年度から個人を基本とした探究活動に変更した。そのことにより、成果発表の際にグループメンバーに依存していた生徒が減少し、結果として受講前 C・受講後 B の生徒が 8 人になったと考えられる。

4. まとめと今後の課題

本稿では、これまで主に平成 27 年度から平成 28 年度にかけての変更内容とその成果について報告・検証してきた。批判的思考力を向上させる探究型学習として、グループではなく個人を基本とした探究活動には一定の効果があると言ってよいだろう。それはつまり、アクティブ・ラーニングや協働的な学習と聞くとグループでの活動を想像しやすいが、必ずしもグループでの活動だけが効果的な方法ではないということである。

批判的思考力の向上を目指す本講座の今後の課題は、個々人の「情報を抽出し吟味する力」をいかに向上させるかである。おそらくこれまでも生徒たちは情報を抽出し吟味したうえで、探究成果をまとめる論文を作成してきたはずである。しかし、やはりそうした機会が定期的に設定されないと、「情報を抽出し吟味する力」の向上にはつながらない。今後は、探究成果をまとめる際だけでなく、いかに年間の活動の中に抽出・吟味した情報を検証する機会を定期的に設定するか、そしてその目的をどう設定するかが課題であると考えている。

参考文献

- 田中耕治『日本標準ブックレットNo.12 新しい「評価のあり方」を拓く ―「目標に準拠した評価」のこれまでとこれから―』, 株式会社日本標準, 2015 年。
- 鈴木敏恵『課題解決力と論理的思考力が身につくプロジェクト学習の基本と手法』, 教育出版, 2015 年。
- ダネル・スティーブンス, アンソニア・レビ『大学教員のためのルーブリック評価入門』, 玉川大学出版部, 2016 年。
- 長谷川康代, 汎用性のある資質・能力をどう育み, そして, どのように測るのか, 『VIEW21 教育委員会版』, 2016 年, vol.4, p.16-19
- Association of American Colleges & Universities, VALUE Rubrics, <https://www.aacu.org/value-rubrics> [Accessed:23 April 2018]