

中学校における「批判的思考力」を育む説明的文章の授業研究 —国際バカロレア教育の手法を用いて—

芝山 将至 (国際教育コース)

本研究の目的は中学校国語科の説明的文章の授業における批判的思考力の育成である。本研究では批判的思考力を「主張や事象に対して問題点を感じとり、根拠となる情報に基づいて、構造を分析・整理しながら、妥当性を評価し、解決策や代案を含む判断、意思決定を行うとともに、その思考過程を自ら意識的に吟味する思考」と定義した。そして、その育成の手立てとして「論理的知識を用いた批判的読みの実践」としてツールミンモデルを、「心理学的知識に働きかける問いの設定」として国際バカロレア教育の「知の理論」で示された「知識に関する問い」を、「自らの思考過程を省察できる振り返り活動の実践」として一枚ポートフォリオ評価の3つを用いて実践を行った。その結果、アンケート調査と生徒記述から、生徒の批判的思考力の向上が見られたとともに、授業で得たことを実生活で生かそうとする活用力やメディアリテラシーといった資質・能力の向上という成果も得ることができた。

1. 研究背景

1-1. 批判的思考力育成の意義

近年のグローバル化の進展とともに、急速に変化する次代の日本社会を担う子どもたちには、幅広い知識と柔軟な思考力に基づいて判断することや、他者と切磋琢磨しつつ異なる文化や歴史に立脚する人々との共存を図ることなど、変化に対応する力が求められている。こうした背景から教育基本法及び学校教育法が改正され、知・徳・体のバランス（教育基本法第2条第1号）の取れた育成を重視した学校教育が必要であるという旨が規定されることとなった。そして、学校教育法第30条の第2項においては同法第21条に掲げる目標を達成する際に留意しなければならないことが以下のように規定された。

第30条

2 前項の場合においては、生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、主体的に学習に取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならない。

ここには学力の3つの重要な要素が示されている。その1つとして「知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等」がある。そしてこの要素は2017年度の学習指

導要領の改訂に伴い、育成を目指すべき資質・能力の3つの柱の1つとして位置づけられた。しかし、ここで示された「思考力」には多様な意味が内包されており、「思考力」の要素についても「論理的思考力」、「拡散的思考力」、「創造的思考力」など「思考力」の分類と細分化が年を追うごとに進んでいる。それに加え、急速な時代の変化と社会構造の変化に伴い、育成が求められる「思考力」も時代を経るごとに変化している。では、現代において育成が求められる「思考力」とはどのようなものだろうか。この問題について樋口(2013)は現代に生きる児童生徒の現状と実態から「思考力」に関わる課題を次のように挙げている。

- (1)児童生徒が「考える」ことをしない点。
問題集を解く前に解答と解き方を先に覚えてしまい、類似の問題に応用させるように、結果に至る過程を自分で考えようとはせず、記憶しようとする点。
- (2)問題に対する答えは求めようとするが、自ら「問い」を出すことや、批判しようとししないこと。
- (3)結論や意見に対する理由や意味を検討しないことや、論理の道筋を追おうとししない点。
「思いつき」や「なんとなく」自分の考えを述べる場合や、ことばの意味や使用法についての吟味、および結論に至るまでの論理的な過程が不十分な点。
- (4)「権威」を信じてしまう傾向があるということ。
過程を考えずに、結論のもっともらしさだけで判断す

ること。
テレビや新聞から得られる情報や教科書に書いてある内容を無条件に信用してしまうこと。

これら4つの課題を踏まえ、樋口はそれら課題を克服していくために必要な「思考力」を「ある主張や事象に対して問題点を感じとり、根拠となる情報に基づいてその構造や状況を分析、整理しながら、妥当性を評価するとともに、解決策や代案を含む判断、意思決定を行う」力としての「批判的思考力」を挙げている。

このことから、現代の学力観と児童生徒の実態から育成が求められる「思考力」の1つとして「批判的思考力」を挙げることができる。また、「批判的思考力」の育成は次項に示す国際学力調査における学力観や目標と重なる点が多く、日本の学校教育に限らず、世界各国においても育成が求められている資質・能力である。

1-2. PISA 型学力モデルにおける批判的思考力と育成の意義

中等教育における国際的な学力調査として経済協力開発機構（Organization for Economic Cooperation and Development 通称：OECD）が行っている PISA の学力調査は日本に限らず世界各国で常に注目されてきた。この PISA の学力調査が行われた背景には、知識基盤型社会の到来に伴う世界的な経済競争の激化と優れた人材確保の必要性から、各国の教育システムが教育予算と比較してどの程度成果が上がっているのかを検証したいという各国からの要望と、それに係る各国の教育政策に対する OECD の調査の試みが根底にある。その試みの1つとして各国の教育や施策を整理・分析し、国際的に比較可能な学力指標の抽出を目的とした OECD の「コンピテンシーの定義と選択（Definition and Selection of Competencies 通称 DeSeCo）」プロジェクトがある。1997年に発足されたこのプロジェクトは企業や社会等で展開されはじめた新たな能力概念であるコンピテンシーに着目し、各国の教育において育成が重視されるコンピテンシーを見出すことを目的に、1999年から2回のシンポジウムを通して検討が行われた。そして、2003年に最も重

要なコンピテンシーとしてキー・コンピテンシーの定義と選択を行ったレポートを発表し、プロジェクトを終了した。

DeSeCo はプロジェクトを推進する上で、その核を担うコンピテンシーを「学習への意欲や関心から行動や行為に至るまでの広く深い能力、人の根源的な特性」と定義するとともにキー・コンピテンシーを「ある特定の状況の中で（技能や態度を含む）心理社会的な資源を引き出し、動員することにより複雑な需要に応じる能力」と定義し、3つのキー・コンピテンシーを選択した。1つ目が「相互作用的に道具を用いる力」、2つ目が「異質な人々からなる集団で相互に関わりあう力」、3つ目が「自律的に行動する力」である。

また3つのキー・コンピテンシーにはそれぞれ3つのサブ・コンピテンシーが選択され、以下の図のように計9つのコンピテンシーが示された。

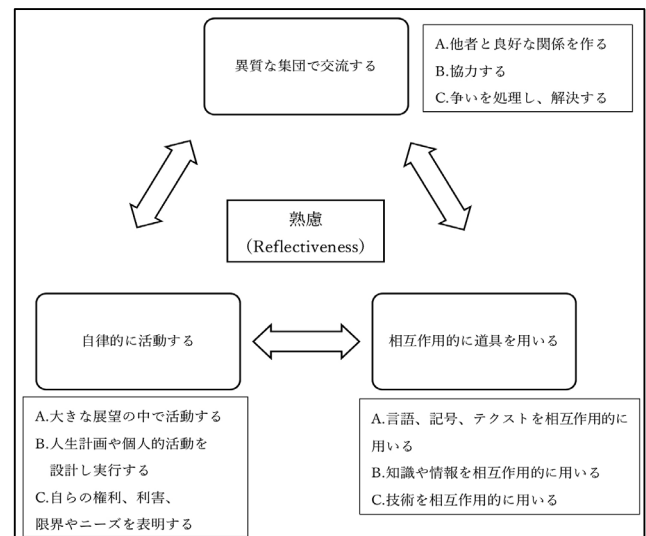


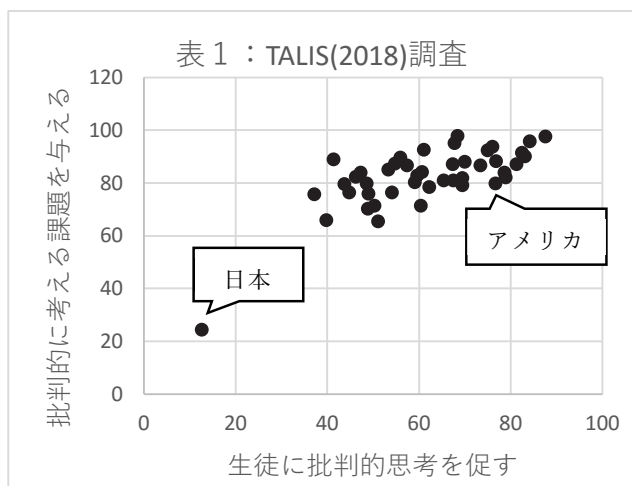
図1：キー・コンピテンシーとサブ・コンピテンシー

さらに、キー・コンピテンシーの核となるものとして「熟慮 (Reflectiveness)」が位置付けられた。いわゆる振り返って考えることができる力である。また、この「熟慮」の前提として「(異なった文脈における複雑な)社会空間を乗り切ること」、「差異や矛盾に対処すること」、「責任をとること」の3つが示された。例えば、これまで常識だと考えられてきたことに対し、自ら問い直しを行いながら自らの意思決定や行動を選択したり、自らを取り巻く様々な関係性を考慮に入れ、数ある選択肢の中から主体的に選択し、行動したりすることがそれにあたる。これは「批判的思考力」や思慮

深く行動を選択・決定することと関係性が深いものであると言える。したがって、キー・コンピテンシーの核にあたる「熟慮」において「批判的思考力」は中心的な役割を担っている能力であると考えられる。また、PISAの学力調査は「熟慮」を核としたキー・コンピテンシーに基づき学力モデルとそれを測定する「読解リテラシー」や「数学的リテラシー」、「科学的リテラシー」の問題が作成されている。つまり、「批判的思考力」は国際的学力モデルにおける根幹を形成する能力であるとともにその育成は国際的にも重要視される能力であると言える。

しかしながら、PISAの学力調査を見ると、「読解リテラシー」の結果では日本は国際的順位では上位に位置しているが、得点や順位の長期的なトレンドをみると有意差は認められず、伸び悩みの状態が続いている。

こうした現状の背景にはPISAの学力モデルを形成するキー・コンピテンシーの核である「熟慮」において、その中心的役割を担う「批判的思考力」の育成が学校教育において図られていないことが原因の1つとして考えられる。OECDが行った国際教員指導環境調査(TALIS)では、日本は「批判的に考える課題を与える」教員や「生徒に批判的思考を促す」教員の割合が諸外国に比べ突出して低いことが明らかになっている(表1)。



この調査結果からPISAの学力モデルの基礎となる「熟慮」において中心的な役割を担う「批判的思考力」の育成を理論的かつ実践的に図っていくことは子どもたちの「批判的思考力」の育成だけでなく、「読解リテラシー」の伸び悩みを帰納的

に解決していくことにもつながると考えられる。もちろん、調査の中で「批判的思考」に対してマイナスイメージを持った「懐疑的な思考」としての見方がされたことで他国と比較して大きな差異が生まれてしまったのではないかという見方もできるだろう。しかしながら、もし文字通りにマイナスイメージとして「懐疑的な意味合いを持った批判的思考」として「批判的思考」を捉え、日本の教員が回答を行っていたのであれば、それこそ問題ではないかと考える。現在の学校教育、ひいては世界各国で育成が求められているものは懐疑的な見方・視点としての「批判的思考力」ではなく、「熟慮」したり、「評価・吟味」したりするといった視点や能力としての思考力である。いくら「批判的思考」の育成を目指したといえど、「批判的思考」に対する認識が誤ってしまっただけでは元の木阿弥である。したがって、「熟慮」や「評価・吟味」の要素を持った「批判的思考力」の育成に焦点を当て、実践研究を行うことはこれからの社会を生き抜く子どもたちの育成に寄与するだけでなく、教員の「批判的思考力」に対する認識や見方を批判的に捉えなおすという意味でも大きな意義があると考えられる。

1-3. Education2030 プロジェクトにおける批判的思考力と育成の意義

DeSeCoプロジェクト終了後の2010年代において、東日本大震災などを象徴とする予測困難な事象が起りうるこれからの時代を生き抜く上で、これまで提唱されてきたキー・コンピテンシーを再定義する必要性が国際的なレベルで討議され始めた。そこでOECDは「2030年のより予測困難で不確実、複雑で曖昧となる世界に向けて、生徒が準備していくためのコンピテンシーを、より良く理解するための仕組みを構築する」ことを目的にEducation2030プロジェクトを立ち上げた。

このプロジェクトはDeSeCoで定義されたキー・コンピテンシーを「訂正する」形で定義し直すのではなく、DeSeCoで定義されたキー・コンピテンシーを時代の変化に応じる形で2030年の未来に向けて「更新する」ことを目的とした試みである。

このプロジェクトを推進する中で、DeSeCoの3

つのキー・コンピテンシーを原型に 2030 年の未来において求められるキー・コンピテンシーとして「新たな価値を創造する力」、「対立やジレンマに対処する力」、「責任ある行動をとる力」の3つが示された。そして、3つのキー・コンピテンシーは図2のように「知識」と「スキル」、「態度及び価値観」の3つのドメインから構成されるものであることも示された。そして「スキル」を構成

今もなお根強くあることがその最たる例であろう。

こうした問題を踏まえ、本研究を進める上で、前提として「批判的思考力」という言葉を用いて扱う能力、育成を目指す能力は何であるかを示す必要がある。そこで、本項では本研究における「批判的思考力」の定義について、国内外の研究者らの定義を概観した後、本研究における「批判的思考力」の定義を示す。

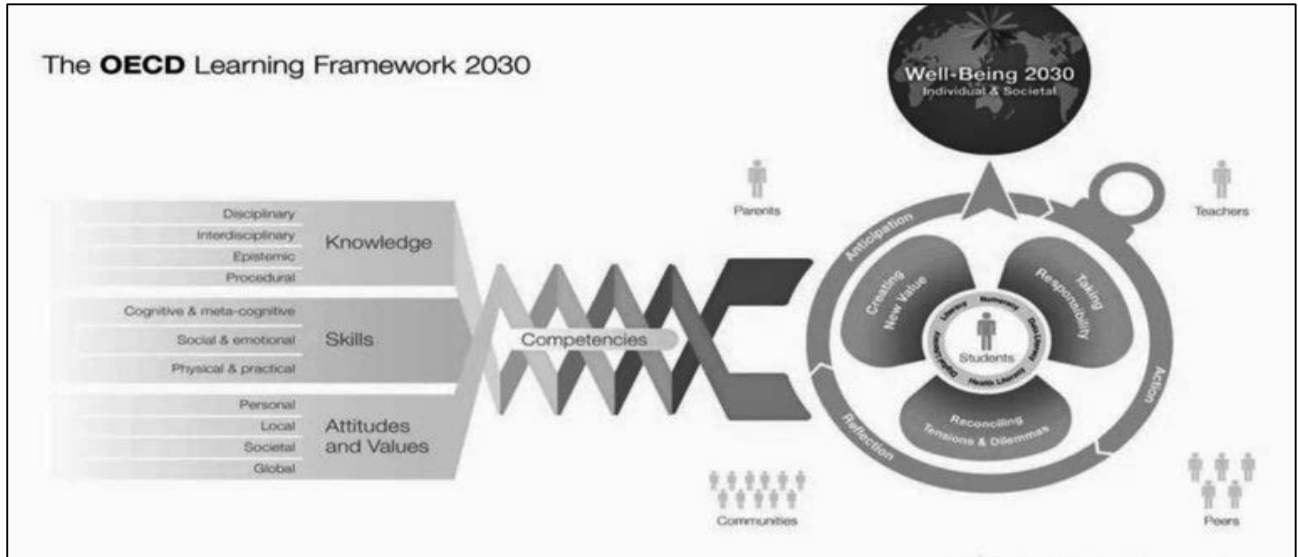


図2：The OECD Learning Framework 2030

する能力の1つとして「批判的思考力」は位置付けがなされた。

したがって、「批判的思考力」は2030年の未来に向けて、育成が求められる重要な能力の1つであり、これからの学校教育を見据え、「批判的思考力」の育成を目的とした理論的かつ実践的研究を行うことは大きな意義があると考えられる。

2. 本研究の課題と方法

2-1. 批判的思考力の定義づけ

1章では「批判的思考力」育成の意義について述べた。しかしながら、この「批判的思考力」は多様な概念的要素を含むものであり、研究者たちによる定義の一致は見えていないのが現状である。そのため、「批判的思考力」を議論する上で「批判的思考力」のイメージにズレや誤解が生じたり、議論が噛み合わないといった問題も生じている。

「批判的思考力＝批判する力」という誤解や、特定の手順で考える一種の思考ツールという見方が

「批判的思考力」の定義づけは国内外で多くの研究者たちによって行われている。例えばエニス（1985）は「批判的思考力」を「何を信じ何を行うかの決定に焦点を当てた合理的で反省的な思考」と定義している。また、ファッション（1990）は専門家に対する批判的思考概念に対する調査を基に、「判断の基盤となる証拠、概念、方法、規準、文脈を考慮に入れた説明とともに、解釈、分析、評価、推理の結果による意図的かつ自己統制的な判断」と定義している。エニスとファッションの定義を比較すると、エニスは自らの思考の省察に重点を置いた思考であるのに対し、ファッションは思考する対象を前提として、それを論理的に思考する、いわば対象の論理性の吟味に焦点を当てた定義づけがされており、両者で定義の特徴は大きく異なる。

国内に目を向けると、認知心理学の観点から梶見（2002）は「批判的思考力」を前述したエニス

の定義に基づく形で以下のように定義している。

証拠に基づく論理的で偏りのない思考。自分の思考過程を意識的に吟味する省察的で熟慮的思考であり、より良い思考を行うために目標や文脈に応じて実行される目標志向的な思考。

また、その際に楠見は「相手を批判する」思考ではなく、自らの推論過程を意識的に吟味する際に働く省察的な思考であることを強調している。一方、樋口（2013）は教育方法学の視点から「批判的思考力」を「ある主張や事象に対して問題点を感じとり、根拠となる情報に基づいてその構造や状況进行分析、整理しながら、妥当性を評価するとともに、解決策や代案を含む判断、意思決定を行うこと」と定義している。この樋口の定義は前述したファッションの論理的思考の側面に重きを置いた定義づけと類似しており、国内の研究者の間でもその定義の特徴には違いが見られる。

これら国内外の「批判的思考力」の定義を踏まえ、本研究では教育方法学の立場から「批判的思考力」の定義を行った樋口の定義を基盤に置くことが適当であると考え。しかしながら、1章で述べた「批判的思考力」とDeSeCoのキー・コンピテンシーとその核にあたる「熟慮」との関係性を踏まえると、樋口の論理的思考の特徴を持った定義を軸とする一方で、楠見が強調した自らの推論過程を意識的に吟味する際に働く省察的な思考としての特徴を強調して定義を行うことも重要である。したがって、本研究では「批判的思考力」を樋口と楠見の両者の言葉を援用し、「主張や事象に対して問題点を感じとり、根拠となる情報に基づいて、構造を分析・整理しながら、妥当性を評価し、解決策や代案を含む判断、意思決定を行うとともに、その思考過程を自ら意識的に吟味する思考」として定義する。

2-2. 批判的思考の指導アプローチとその手立て

本研究の目的である「批判的思考力」の育成を図る上で、その指導アプローチには様々なものがある。エニスには数ある批判的思考指導の方法を大きく4つ（内1つは他3つのアプローチを混合したアプローチ）に分類している。そして道田（2015）はエニスの示した4つのアプローチの内、混合ア

プローチを除いた3つの指導アプローチの特徴を踏まえ、「①どのような場で行うか」、「②考えるための手がかりや視点を与えるか」の2つの観点から以下の図のように整理している。

		考えるための手がかりや視点	
		あり	なし
批判的思考を行う場	特設の科目	a. ジェネラルアプローチ	
	既存の科目	b. インフュージョンアプローチ	c. イマージョンアプローチ

図3：批判的思考指導の分類

また道田（2015）は2つの観点から4つアプローチを整理する中でそれぞれのアプローチの特徴について以下のように論じている。

①の批判的思考教育を行う場に関しては、批判的思考そのものを主題とした特設科目で行う形（表中a）と、既存の科目のなかで行う形がある。さらに後者では、②の教授を明示的に行うやり方（表中b）と、それを明示的に教授せず考えることに没入させるやり方（表中c）に分けられる。

具体的にジェネラルアプローチは総合的な学習の時間で行われるものであり、インフュージョンアプローチは教科の中で思考ツールや思考の手がかりを示しながら行うものである。また、イマージョンアプローチではその具体的な方法として、国語科では物語の文章読解で与えられた文章に対して、読み手のこれまでの経験や蓄積された知識を持って登場人物と同化しながら読み、そして読みの過程の中で登場人物の言動と読み手自身の考える言動が異なった場合、その異なった点を登場人物と自己を照らし合わせながら登場人物の言動を考察する活動がその例にあたるだろう。さらに、物語だけでなく、詩や短歌の学習において詠者の立場に立って詠んだり、仲間と共に群読する中で、得た気づきや筆者の思いを批判的に考察していくこともアプローチの1つとして考えられる。

これらアプローチの特徴を踏まえ、本研究ではどのアプローチを用いることが適切であるのか。

本研究は中学校国語科の説明的文章教材の授業で「批判的思考力」を育成することを目的とするものであり、この目的と道田が論じたアプローチ

の特徴を踏まえると、既存科目である国語科で説明的文章教材に対し、批判的に考える手がかりや視点を用いたアプローチ、つまりインフュージョンアプローチを用いて（図4のb）指導にあたるのが適当であると考えられる。

では、インフュージョンアプローチに則った指導の中で用いる批判的に考えるための手がかりや視点はどのようなものが考えられるか。この点について、道田は批判的に考えるための手がかりとして「論理的知識」、「心理学的知識」、「ビジネス系ツール」の3つを挙げている。

1つ目の「論理的知識」とは形式論理学や非形式論理学といった「論理的知識」をベースに文章などの一連の文脈において何が結論であり、それがどのように導かれているか、その論証の構造や体系の妥当性や真偽を批判的に吟味したり、評価したりする際に用いられる手がかりである。後述する国語科の「クリティカルリーディング」による読むこと指導はこの「論理的知識」を手がかりとする指導の1つである。

2つ目の「心理学的知識」とは様々な心理学で明らかになった、「人が無意識の内に陥りやすいバイアスや錯覚などの偏った、あるいは誤った見方をすることがある」ということをベースに据え、客観的な視点から自他の行動を理解するとともに、問題解決や意思決定に役立てたりする際に用いられるものである。ここでは省察的思考の側面が強く、リフレクションの取り組み等での手がかりとして用いられている。また、道田曰く、批判的思考力の育成を扱った入門書の多くで「心理学的知識」は「論理的知識」と並行して論じられ、「吟味・評価」と「熟慮」、「省察」の思考要素を含んだ形で「批判的思考力」の育成が論じられていることが多いようである。その一方で、後述する国語科の先行研究等では論理的知識に基づく論証の妥当性を吟味し、評価する中での「批判的思考力」の育成にのみ重きが置かれ、「心理学的知識」を用いて、或いはそれらを「論理的知識」と融合させて育成を試みる指導は広汎に行われていない。

3つ目のビジネス系ツール（いわゆる思考ツール）はロジックツリーやフレームワークなどを

ツールとして問題の所在概念レベルで分解して検討し、解決策を求める際に用いられるものである。学校教育でも多く用いられているイメージマップやベン図などもそれにあたる。

以上の3つが「批判的思考」の手がかりとされており、こうした手がかりを使いこなしながら思考できる子どもたちを育てていくことが「批判的思考力」の育成につながると言えるだろう。では、こうした手がかりを基に国語科ではどのような実践が行われているのだろうか。次節ではその先行研究を検討する。

2-3. 先行研究の検討と課題

国語教育における「批判的思考力」の育成を目指した実践は主に、読み書きよって伝達された情報や文章を吟味したり、評価したりといった、いわゆる「クリティカルリーディング(批判的読み)」の実践と研究が中心に行われてきた。

例えば、森田（1998）は「批判的読み」の授業作りについて、「確認読み」と「評価読み」の2つの読み方を用いた「筆者の工夫を評価する読み」の実践を行っている。「確認読み」とは筆者への畏敬を持ち、筆者がどんな内容をどのような表現・構成の工夫で持って叙述しているのかを、その叙述に即して精緻に読み解くことである。つまり、文章の中に含まれる内容とそれを読み手に効果的に伝えるために筆者が行った工夫を1つ1つ押さえながら読んでいく読み方である。一方で「評価読み」とは「確認読み」で読み解いた工夫がどのような効果や価値を含んでいるかを吟味・評価し、考察を加えながら読解することである。この読みは筆者の用いた論理関係や工夫を手掛かりに吟味と評価を加える読み方であり、いわゆる「論理的知識」を用いた読み方である。

また、阿部（2003）は「吟味読み」の実践を行っている。その方法は 1. 語彙・表現を吟味する、2. 「事実」と現実との対応を吟味する、3. 「事実」の取捨選択をする、4. 根拠・解釈・推論を吟味する、5. ことがら相互・推論相互の不整合を吟味する、6. 表現・事実選択・推論などの裏にある考え方・ねらい・基準を吟味する、の6つの方法を基本とした読みの指導であり、阿部が実践した「吟

味読み」は森田が実践した「評価読み」と同様に文脈の論理関係や表現を取り上げて吟味・評価を行う読みである一方で、阿部の実践は文章で用いられた「語彙」や叙述の裏にある考えについても考察している点で読みの深さ、吟味・評価の対象の広さなどに相違が見られる。

両者に共通している点は文章中の論理関係を代表とする対象に対して「論理的知識」でもって批判的考察を加える読みであることである。しかしながら、こうした読みは「批判的思考力」の中の「主張や事象に対して問題点を感じとり、根拠となる情報に基づいて、構造を分析・整理しながら、妥当性を評価し、解決策や代案を含む判断、意思決定を行う能力」といった論理的思考力の面で育成が可能となる一方で、「批判的思考力」のもう1つの側面である省察的思考力の育成を図る面では課題があると言える。

2-4. 研究方法と手立て

先行研究の課題を踏まえ、本研究ではこれまでの批判的思考力の育成で焦点が当てられていた論理的思考側面の育成に加えて、省察的思考側面の育成にも焦点を当てた批判的思考力の育成を図る。

本研究では、その育成を図るための手立てとして以下の3つを設定する。

1. 論理的知識を用いた批判的読みの実践
2. 心理学的知識に働きかける問いの設定
3. 自らの思考過程を省察できる振り返り活動の実践

まず、「批判的思考力」を構成する思考力の1つである論理的思考力の育成を図るためには「論理的知識」を用いた批判的読みの実践が求められる。その手立てとして本研究では「トゥールミンモデル」を援用し、筆者の主張の吟味を通して子どもたちの論理的思考力の育成を図る。

「トゥールミンモデル」とは以下の図のように事実やデータなどの根拠を基にした論拠から、反証を加味した妥当性と信頼性の高い主張を構築する際に用いられる論証モデルである。「トゥールミンモデル」は自らの主張を論理的に構築する手立てとして用いられることは勿論、他者の主張を論証モデルに当てはめて視覚化し、主張の論理を

吟味する手立てとしても非常に効果的である。また、論証モデルとして有名な「三角ロジック」は「トゥールミンモデル」から「根拠」、「論拠」、「主張」を抜粋し構成された「トゥールミンモデル」の派生系である。

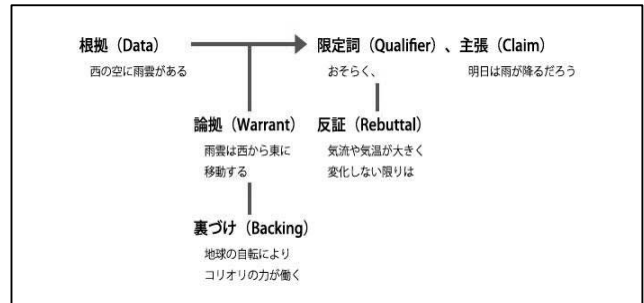


図4：トゥールミンモデル

本研究ではこうした特徴を持つ「トゥールミンモデル」とその派生系である「三角ロジック」を用いて筆者の主張を考察する活動を行い、論理的思考力の育成を図る。具体的な実践方法として、はじめに文章中の筆者の主張がどのような過程を経て導き出されたのかを「三角ロジック」を基に考察を行う。次に、副教材を用いてその主張の反証を考え、それを「トゥールミンモデル」に当てはめることで筆者の主張がどの程度妥当であるのかを考察する。最後に子どもたちが考えた反証を踏まえ、筆者の主張を「トゥールミンモデル」を用いて妥当性と信頼性の高い主張へとリライトする活動を行う。

2つ目の手立てとして、「批判的思考力」を形成する省察的思考力を育むためには、これまで思い込んでいた事柄や倫理観、バイアス、自明だと信じていた知識などの「心理学的知識」に働きかけ、子どもたちが「心理学的知識」に対して自覚的になるよう働きかけることが必要となる。その働きかけの手立てとして本研究では「問い」を用いて子どもたちに働きかけていくことが有効であると考え、2つ目の要件として「心理学的知識に働きかける問いの設定」を据えることにした。

しかしながら、「心理学的知識」に働きかける問いを独自で作成することは困難であり、本研究では国際バカロレア教育のコア科目「知の理論 (Theory of Knowledge 以下 TOK)」で示されている「知識に関する問い」を援用する。

TOKとは日本の学校教育でいう高校2～3年生を対象に、身の回りの社会に存在する知識とその姿やありようを具体化したり、抽象化したりしながら知識そのものを探究することを通して、学習者の批判的思考力やメディアリテラシーなどの育成を図る科目である。こうした知識の探究を行う際の手立てとしてTOKでは「知識に関する問い」と呼ばれる問いがいくつか提示されている。

TOKでは、「どのようなエビデンスが主張の根拠として有効であるのか」や「知識の追究にはどのような制約があるか」、「私たちの期待や前提は、私たちのものの見方にどのように影響するか」などが問いとして示されており、これら「知識に関する問い」はいずれも人々のものの見方やバイアス、倫理観などに働きかける問いであり、本研究が考える問いの形と一致する。

こうした共通点からTOKの示す「知識に関する問い」は子どもたちの省察的思考力を育む上で有効であると判断し、援用することにした。

しかし、TOKは高校2～3年生を対象に行われる科目であり、前述の問いのように高度に抽象化された「知識に関する問い」を本研究の対象である中学3年生に対してそのまま投げかけ、考察させることは学力の関係上、困難であると考えた。

そこでTOKが示す「知識に関する問い」をそのまま用いるのではなく、「本研究の問いづくりの基礎」として援用することにした。

具体的な方法として、本研究ではまず、授業実践で用いる教材の特徴や教科内容などを参照し、TOKが示す「知識に関する問い」の中から教師が問いを1つ選択する。その後、教師がその問いを分析し、中学3年生の段階で考察が可能なレベルまで問いを変化させる。そして、その問いを生徒に投げかけ、考察させることで省察的思考の育成を図る。

3点目の手立てとして設定した「自らの思考過程を省察できる振り返り活動の実践」については「一枚ポートフォリオ評価（One Page Portfolio Assessment 以下OPPA）」を用いた実践を通して、子どもたち自身が考えたことやその思考の流れを視覚化し、それらを考察することで、省察的思考力の育成を図る。

OPPAとは、単元ごとに用意された一枚の振り返りシートに各授業での学びを履歴という形で記録し、単元終了後にその全体を見通す中で学習者自身が自らの学びと成長を確認したり振り返ったりするためのツールである。

OPPAの利点として堀（2019）は「自分（筆者注：学習者）の成長過程が具体的内容を伴って可視的に把握でき、学習の成果を振り返ることが可能となる」ことを挙げている。この利点により、子どもたちはOPPAを通して、自らの成長を明確に実感できるとともに、授業の中で一人一人がどのような思考を行い、考察を積み重ねてきたのかを客観的に把握し、自らの学習改善などに役立てることが可能となる。したがって、OPPAは子どもたちが自らの学習を省察的に振り返りかえったり、学習の進捗を把握し、学習の改善などを図ったりする上での手立てとして非常に有効であり、子どもたちの省察的思考力の育成に大きく貢献できる手立てであると言える。加えて、OPPAを用いることで教師も子どもたちの理解度や学習の進捗状況を可視化して把握することができ、授業の客観的評価と子どもたちの具体的な言葉や思いに基づいた授業と指導の改善を図ることができるという点で非常に効果的であると言える。

こうしたOPPAのもつ特徴と利点から、本研究では子どもたちが自らの思考過程を吟味・評価し、その過程を通して省察的思考力を育む手立てとしてOPPAを用いるとともに、教師の立場から子どもたちに適した授業の実践と改善を行っていくための手立てとしてもOPPAを活用していく。

以上3点を「批判的思考力」を育成するための手立てとして設定し、実践を行う。

3. 授業実践

3-1. 実践校の概要と対象学年の特徴

研究を行ったのは京都市の中心部に位置する中学校である。学校規模としては220人程度と市内中学校と比べて小規模である。実践研究は第3学年3クラス（66人）を対象に行った。対象学年の学力は市内平均をやや上回る程度の学力レベルを有しており、授業では落ち着きを持って取り組む様子が見て取れる。また、質問形式の答えのある

問いに対しては多くの生徒が考えを巡らせ、発言なども見られる一方で、自らの考えを述べたり、答えが複数に考えられる問いへの応答については積極的な発言や参加が見られず、自ら考えたことを発表しようとする能動的な姿勢はあまり見られない。しかし、生徒の記述などを見ると、自らの考えを形成し、記述したりする能力はあり、発表などの口頭での表現力には課題があるものの、記述等での表現力は高い能力を有している生徒は比較的多い。

3-2. 教材の概要と問いの設定

教材として人類学者の山極寿一の「作られた『物語』を超えて」(光村図書)という論説文を用いた。

この教材は、筆者の30年に及ぶ調査を基に「ゴリラは凶暴な動物である」という言説（文中では「物語」という言葉で言い換え）は人間の誤ったイメージや解釈による「誤解」が作りだしたものであるとし、そうした「誤解」はゴリラなどの動物に悲劇をもたらすだけでなく、人間の社会で起こる戦争や紛争の発端にもなり得ると一般化して述べたものである。また、それを防ぐには「誤解」によって作られた「物語」を超え、真実を知ることが重要であると筆者は述べた論説である。一見筋の通った論説であるように見えるが、筆者によるゴリラの調査から解き明かした「誤解」とそれが作り出した「誤った物語」によってもたらされたゴリラの悲劇を基に、「誤解」こそが人間社会で起こる戦争や紛争の原因であると述べた筆者の論理には議論の余地がある。例えば、紛争の原因としては民族や宗教間の対立が主な例として挙げられ、戦争や紛争といった争いは「誤解」というよりも、互いの民族の持つ価値観や宗教観に対して相意入れないことがあるからこそ起こっているとも考えられ、戦争や紛争には「誤解」というよりも、ある一定の相反する「信念」があつて紛争が起こっていると捉えることも不可能ではない。

こうした議論の余地がありながらも筆者は自らの調査の中で遭遇した紛争の経験則のみで、ゴリラへの「誤解」とそれがもたらした悲劇の物語を人間社会における紛争問題へと「一般化」してしまっている。このような筆者だけの経験を基に、

他の場面でも当てはまるものとして考え、主張を展開してしまうことを教育哲学者の苦野（2013）は「一般化のワナ」と呼んでいる。

本研究ではこうした議論の余地がある筆者の主張に着目させ、吟味を行う。また、吟味と考察を行う上での基礎となる問いとして、子どもたちにも着目させる「議論の余地」をキーワードに、TOGが示す「知識に関する問い」の中から「議論の余地がある主張とそうでない主張を、私たちはどのように区別しているか」という問いを選択した。そして、選択した問いを中学生が考察可能な段階まで具体化するために、教材概要で挙げた「主張の一般化」に着目して問いを具体化し、生徒に投げかける問いとして「主張を一般化する上で配慮すべきことはどのようなものか」という問いを設定した。

実践方法としては、教材に書かれた筆者の主張に議論の余地があるということを写し鏡に事実や根拠を基に自らの論拠や解釈を子どもたち自身が妥当性と信頼性のある主張へと一般化して述べる上でどのようなことが重要なのか、どのようなことに配慮すべきかを問いかけ、考察させていく。そして、それら問いへの考察の過程と並行して、これまで子どもたちが行ってきた主張が高い信頼性が担保されたものであったのか、妥当性がある主張であったのかを吟味させることで子どもたちの省察的思考側面を持った「批判的思考力」の育成を図っていく。

3-3. 実践内容

本節では「批判的思考力」の育成を目的とした実践の内容について、実践で用いた3つの手立てから詳述する。

3-3-1. 論理的知識を用いた批判的読みの実践

「批判的思考力」を育成する上で、「論理的知識」としての「三角ロジック」と「トゥールミンモデル」の一部を援用し、筆者の主張を批判的に読み、吟味する活動を実践した。その実践の際に使用したワークシートを次頁の図6に示す。

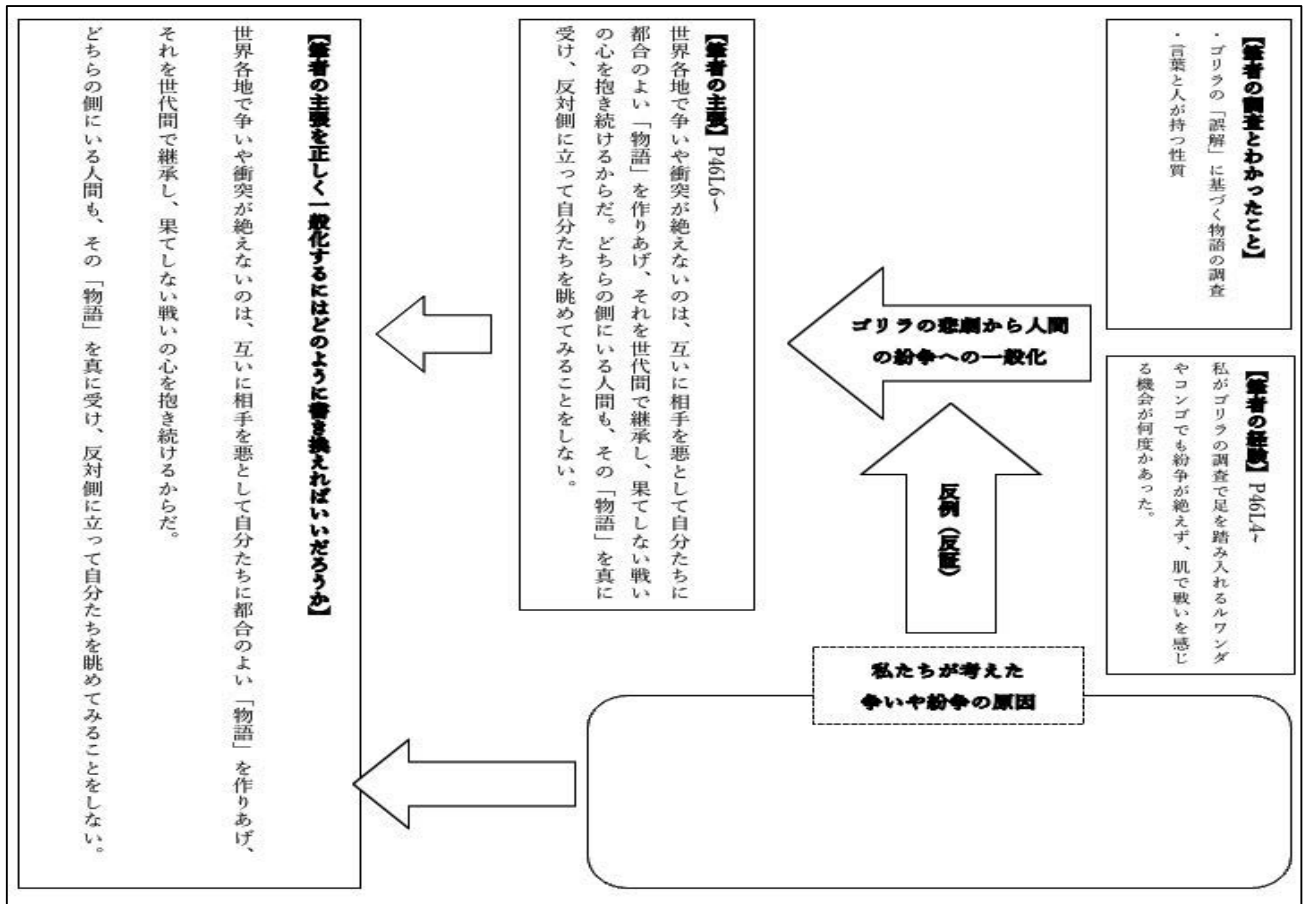


図6：ワークシート

授業ではワークシートを用いながら筆者が自らの調査と紛争体験から人間社会へと一般化して述べた主張が果たして妥当であるかの吟味と検討を行った。その際、筆者の主張を吟味する上で、経済や宗教などの視点から国際紛争について詳しい説明がなされている『わかりすぎ！国際紛争』（真田健次 著）を副教材として使用した。そして、筆者の主張と副教材で示された事柄を比較し、筆者の主張の妥当性や信憑性、議論の余地の有無を考察することで学習者の論理的思考側面としての批判的思考力の育成を図った。

3-3-2. 知識に関する問いへの考察

批判的読みの実践のあと、本授業で用いる問いとして設定した「主張を一般化する上で配慮すべきことはどのようなものか」への考察を行った。その考察を行う前段階として、前時で行った批判的読みの実践で明らかにした筆者の主張にある議論の余地を踏まえて、筆者の主張のリライトする

活動を行った。その後、リライトした記述を参照し、学習者自身がどのような配慮を行いながらリライトを行ったのかを客観的に省察することを通して、問いへの考察を図るとともに、省察的思考側面としての「批判的思考力」の育成を図った。

3-3-3. 自らの思考過程を省察できる振り返り活動の実践

振り返り活動においてはOPPシートを用いて実践を行った。その際、生徒の何人かは筆者の主張を吟味する活動の中での考えたことや考える過程で生まれた葛藤を記述することで自身の思考過程を省察する姿が見られた。例えば、生徒Mは筆者の主張を吟味した授業の感想を以下のように書いている。

筆者の主張も正しいし、みんなが出した考えも正しいから難しかった。

生徒Mは筆者の主張について仲間と対話しながら吟味する中で、筆者の主張と仲間の主張のどち

らの主張が正しいのか、葛藤したことを記述している。そして、次回の授業に向けて以下のような記述を残している。

筆者はなぜ、この意見や主張になったのだろうか。もう一度考えたい。

この記述から、これまでの授業で学んだ筆者の主張がどのような論理でもって導かれているのかを仲間の出した考えと照らし合わせながら、再考しようとする意欲が窺うことができる。

一方、生徒 T は授業の中で登場した人間の言葉が持つメリットとデメリットを述べた筆者の主張と社会科の授業で学習したことを関連付けて以下のように振り返っている。

世界恐慌のときのヒトラーの行動が筆者の挙げた戦争が起こる要因と似ている。

生徒 T が挙げた「筆者の挙げた戦争の要因」というのは「誤解」というより、「人間の作り出した言葉」がもつ性質が該当するものであり、誤読が発生しているものの、授業で扱った言葉のもつデメリットとヒトラーの行ったプロパガンダやナチズムを扇動する行動を関連付けている点は興味深い記述であり、教科の枠組みを超えた学びを行う姿を見て取ることができた。

こうした OPP シートを用いた振り返り活動を実践することで生徒の省察を促すきっかけを作るとともに、省察的思考側面としての「批判的思考力」の育成を図った。

4. 考察

本研究の目的は論理的思考側面と省察的思考側面の両面を持った「批判的思考力」の育成である。本章では、学習者へのアンケート調査結果と実践で用いた OPPA の生徒記述からその成果を分析する。

4-1. アンケート調査の結果から

アンケート調査では授業前後に広汎な思考力に関連した以下の 7 項目の質問を「⑤あてはまる、④ややあてはまる、③どちらともいえない、②あまりあてはまらない、①あてはまらない」の 5 段階で調査を行った。

〈質問項目〉

1. 普段見聞きする情報を疑ったり、一度立ちどまって考えることができています。
2. 学習したことを以前から持っている知識や技術と関連付けながら考えることができています。
3. 学習したことを普段の生活や学びの中で活用したり、利用したりできています。
4. 理解したことを正しく理解できているか考えることができています。
5. 学習したことをこれからの生活に生かそうとしている。
6. パターンやつながりに意識しながら学習できている。
7. 物事を深いレベルで理解しようとしている。

アンケート結果を T 検定にかけたところ、質問項目 1、2、4、5 で有意差が見られた。それら 4 つの質問項目を以下に分析する。

質問 1 と 4 は本研究で定義した「批判的思考力」に即した質問である。質問 1 において肯定的評価（⑤あてはまる、④ややあてはまる）が占める割合は 19.1% の大幅な向上（65%→84.1%）が見られ、質問 4 では 11.2%（60.2%→71.4%）の向上が見られた。

質問 1 は論理的思考側面としての「批判的思考力」について、質問 4 では省察的思考側面としての「批判的思考力」についての質問であったが、両者とも向上が見られた点で本実践は「批判的思考力」の育成に効果があったといえるだろう。

質問 2 の「学習したことを以前から持っている知識や技術と関連付けながら考えることができています。」は学習指導要領上の「深い学び」に関連する質問である。肯定的評価の割合は 6.4% の向上（60.2%→66.6%）が見られた。

質問 5 は学習したことをこれからの生かす力、いわゆる活用力に関する質問である。肯定的評価の割合は 15.9% の大幅な向上（68.1%→84.0%）が見られた。

この「活用力」は学習指導要領が掲げる社会の様々な場面で活用できる資質・能力の育成を合致するものがあり、これからの社会を生き抜く子どもたちの育成に資する実践であったといえる。加えて、

この「活用力」の向上は生徒の記述からも多く見て取ることができた。その点については4-2で詳述する。

4-2. 生徒の OPPA 記述から

前項ではアンケート調査から本実践の成果を検討した。本項では実践の手立てとして用いた OPPA の生徒記述を抜粋し、実践の成果を分析する。生徒 M は授業全体を以下のように振り返っている。

はじめは筆者と似たような意見を持っていたが、いろいろな意見を聞いたり、一緒に考えることによって、自分の新しい意見や筆者とは異なる考えを持つことができた。

生徒 M は筆者や仲間との対話の中で考えを巡らせ、様々な角度から自らの意見を省察し、新たな考えを持つに至ることができたようであり、省察的思考側面としての「批判的思考力」を活用しながら学習に取り組んできたことが窺える。そして、最後に生徒 M は授業後の感想でこう述べている。

一般化されている事が身のまわりに沢山あったのでびっくりしました。だから必要なことや変だなと思ったりしたら疑って見てみることも大切なんだなと思った。

このような記述から、一度立ちどまって疑って考えてみるといった批判的思考力とその態度の成長が見て取ることができる。また、以下の生徒 I の記述からもこうした「批判的思考力」の習得が窺える。

人間の特徴でしかたなくほかの生物を傷つける場合もあるが、それが本当の話なのかと常識を疑うなど、一度立ち止まる必要があった。(中略)新しい発見もできたし、常識を疑う気持ちを持つきっかけができた。

さらに生徒 T は以下の記述から授業で学んだことをこれからの生活や学習に生かそうとする姿勢が見られた。

授業で主張を疑う視点を持てたので良かった。主張を述べる上での注意点は小論文やスピーチの際も取り入れて妥当性と一貫性を大切にしていきたい。

物事を伝えるときも受け取るときも山極さんが主張していたように「物事の一部だけで判断していないか」「常識にとらわれていないか」「他人が受け取ったときどう思うか」など客観的に捉える必要があるとわかった。また、どれだけ信頼していても間違いがないか、例外がないか常に考える視点もまた誤解を解くために必要で、本をはじめメディアや友達との会話、社会にあふれる差別など様々な場面でその視点を養っていきたい。

生徒 T の記述では、生徒 T が獲得した視点や知識を小論文やスピーチなどのほかの学習活動で活用しようとする姿がみられたとともに、「批判的思考力」をメディアリテラシーの1つとして実生活の中で活用しようとする姿も見て取ることができた。

これら記述以外にも多くの生徒の記述から一度立ちどまって考えてみることの重要性に関しての気づきや授業を通して得た視点や知識をほかの場面でも生かしていきたいという姿勢を見てとることができた。

このような生徒の具体的な記述とアンケート結果から、本実践は子どもたちの「批判的思考力」の育成に一定の成果があったといえるだろう。

5. 成果と課題

本研究の目的は中学校国語科に説明的文章を用いた「批判的思考力」の育成である。この目的を明らかにするために、まず第1章では、「批判的思考力」の育成が求められている背景を PISA の学力調査の結果と、TALIS の調査、そしてこれからの社会を生きる子どもたちに求められる力を示した OECD の Education2030 から明らかにし、「批判的思考力」の育成を目的とした実践の意義を明らかにした。

第2章では、今なお一致が見られていない「批判的思考力」の定義について、多くの研究者によってなされた定義を分析し、本研究で扱う「批判的思考力」の定義づけを行った。そして、これまで行われてきた「批判的思考力」の育成を目的とした指導のアプローチや実践内容、実践上の課題を考察し、本研究において「批判的思考力」を育成する上での手がかりとして、「論理的知識を用

いた批判的読みの実践」、「心理学的知識に働きかける問いの設定」、「自らの思考過程を省察できる振り返り活動の実践」の3つを示すとともに、それぞれの具体的な実践方法として、ツールミンモデルの活用、国際バカロレア教育の「知の理論」で示された「知識に関する問い」の援用、一枚ポートフォリオ評価の活用の3つを提示した。

続いて、第3章では、2つ目の手がかりとして示した問いの設定について、実践で使用した教材の概要を示す中で、問いを設定までの過程を示した。そして、実践内容については、3つの手がかりを切り口に実践の具体的内容を示した。

最後に第4章では、実践の前後で実施したアンケート調査と生徒が記述した一枚ポートフォリオから実践の成果を分析した。その結果、実践の前後で実施したアンケートでは「批判的思考力」に関する項目では10%以上の向上が見られたことに加え、「深い学び」や「活用力」の観点でもプラスの変化が明らかになった。また、生徒の記述からも「批判的思考力」や「メディアリテラシー」、「活用力」の成長が感じられる記述を見て取ることができ、本研究と実践が「批判的思考力」の育成に効果的であることが明らかとなった。

しかし、本実践はアンケートやOPPAを用いた学習者の主観的評価に基づいて評価したものであり、評価の信頼性と妥当性及び、永続性という観点で課題がある。つまり、生徒が別の教材に出会った場合においても、その教材を批判的に読み解くことができるのかについては、評価できていない。今回扱った教材以外でも「批判的思考力」をはじめ、身につけた資質・能力を子どもたちは生かしていけるのか、一旦形成された「批判的思考力」が永続的理解として身についたのかについて、引き続き縦断的な調査が必要である。

また、2つ目の手立てとして提示した「心理学的知識に働きかける問いの設定」については、生徒の感想から、問いが難しかったという記述が散見され、生徒の学力と問いのレベルには大きな隔たりがあった。この差をどのように無くし、問いを提示していくのかについても今後、多くの実践を参照しながら検討していきたい。

〈引用・参考文献〉

- ・阿部昇(2003)『文章吟味力を鍛える：教科書・メディア・総合の吟味』明治図書。
- ・荒木寿友(2019)『未来のための探究的道德「問い」にこだわり知を深める授業づくり』明治図書。
- ・井上志音(2019)「知識を概念化し問いを生成する『現代の国語』」、「教育科学国語教育」、2019年12月号(No.840)、明治図書、84-87頁。
- ・キャロル・犬飼・ディクソン(2017)『「知の理論」をひもとく UNPACKING TOK』ふくろう出版。
- ・楠見孝(2013)『良き市民のための批判的思考』日本心理学会、第61集、5-8頁。
- ・国際バカロレア機構(2020)『「言語A:言語と文学」指導の手引き 2021年第1回試験』。
- ・国際バカロレア機構(2020)『「言語A:言語と文学」教師用参考資料 2021年第1回試験』。
- ・国際バカロレア機構(2020)『「知の理論」(TOK)指導の手引き 2022年第1回試験』。
- ・国際バカロレア機構(2020)『「知の理論」(TOK)教師用参考資料 2022年第1回試験』。
- ・国立教育政策研究所(2018)『教員環境の国際比較 OECD 国際教員指導環境調査(TALIS)2018 調査報告書』ぎょうせい、28頁、85頁。
- ・真田健次 他(2000)『わかりすぎ！国際紛争』なあぷる。
- ・白井俊(2020)『OECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来 -エージェンシー、資質・能力とカリキュラム-』ミネルヴァ書房、24-32頁、68-74頁。
- ・苫野一徳(2013)『勉強するのは何のため？：僕らの「答え」のつくり方』日本評論社。
- ・ドミニク・S・ライチェン(2006)『キー・コンピテンシー 国際標準の学力をめざして』明石書店、25頁、94-103頁。
- ・中村純子 他 編著(2019)『「概念」と「探究」で学びが変わる！中学校国語科 国際バカロレアの授業づくり』明治図書。
- ・難波博孝(2014)『「日常の論理」の教育のための準備-論証/説明/感化の論理の区別とその内

実一』 初等教育カリキュラム研究、第2号、49-61頁。

- ・半田淳子 編著(2020)『国語教師のための国際バカロレア入門』大修館書店。
- ・半田淳子 編著(2020)『国際バカロレア教員になるために：TOKとDP6教科の学びと授業づくり』大修館書店。
- ・樋口直宏(2013)『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-』学文社、1-4頁、6-9頁。
- ・堀哲夫(2019)『新訂 一枚ポートフォリオ評価OPPA 一枚の用紙の可能性』東洋館出版。
- ・松下佳代(2019)「対話型論証で教科の枠を超えた学びを創る」、「教育科学国語教育」、2019年11月号(No.839)、明治図書、8-11頁。
- ・松下佳代(2021)『対話型論証による学びのデザイン：学校で身につけてほしいたった1つのこと』勁草書房。
- ・道田泰司(2001)『批判的思考の諸概念：人はそれを何だと考えているか?』琉球大学教育学部紀要、第59集、109-127頁。
- ・道田泰司(2003)『批判的思考概念の多様性と根底イメージ』心理学評論刊行会、617-639頁。
- ・森田信義(2011)『「評価読み」による説明的文章の教育』溪水社。
- ・リチャード・ポール 他 著(2003)『クリティカルシンキング』東洋経済新報社。
- ・リチャード・ポール 他 著(2003)『クリティカルシンキング 実践編』東洋経済新報社。
- ・吉川芳則(2017)『論理的思考力を育てる！批判的読み（クリティカルリーディング）の授業作り-説明的文章の指導が変わる理論と方法-』明治図書、12-16頁。
- ・ https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new_scs/gengo/1300857.html (最終閲覧日:2022年1月2日)
- ・Ennis, R.H (1989) “Critical thinking and subject specificity :Clarification and needed research” *Educational Researcher*, 18, p4-10.
- ・Sara Santrampurwala 他 編著(2016)『国際バカロレア(IB)スキルと実践 知の理論 国際バカ

ロレア(IB)ディプロマプログラム準拠』オックスフォード出版。