

# 批判的思考力を育成する高等学校国語科指導の研究

## 言語文化系サブプログラム

深瀬 雄幹

【指導教員】 本橋幸康 戸田功 山本良

【キーワード】 論理的思考 批判的思考（クリティカル・シンキング） 批判的読み クリティカル・ライティング 論理国語

### 1. 研究の目的

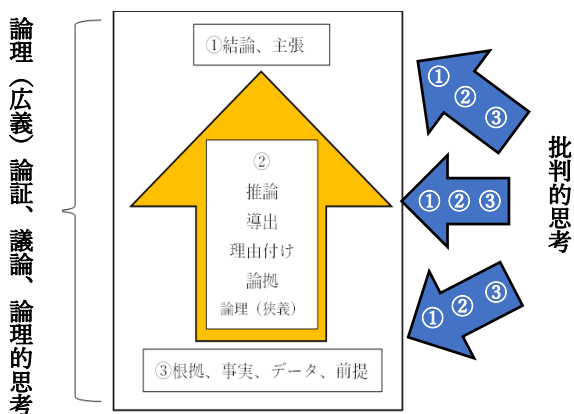
昨今の報道等から高校生が進学や就職で社会に出る前に、大局的な視点で物事を考え、自立的に判断できる力を身につけることが必要だと考えた。この観点から様々な文献を調査したところ、この力は批判的思考力に相当すると分かった。また、これまでの指導経験やフランスやアメリカの作文指導の考え方を踏まえ、これらの思考力の育成には一定の知識や柱となる型の定着が必要だと考えた。本研究では以上の点の具体化として、高校生の批判的思考力を育成する国語科の授業実践に必要な枠組みと要素をつかむことを目的とする。

### 2. 研究の方法

高等学校国語科における「論理国語」の授業実践に向けて、批判的思考の定義や構成要素、批判的思考教育の現状、授業実践等、多角的な観点から文献を調査し、帰納的に考察する。

### 3. 論理的思考と批判的思考

先行研究より論理的思考とは主張と根拠を繋ぎ、筋道立てて論証、議論する広義の論理の思考である。この論理的思考の各要素の客観的妥当性を検討することが批判的思考である。この点を図で整理すると次のようになった。



【図】 論理的思考と批判的思考

つまり、批判的思考にも論理的思考の過程が必要である。また、波頭亮（2019）は徹底的な批判的検証を行ってこそ正しい論理的思考の実践が可能になるという意味でクリティカル・シンキングは論理的思考の十分条件だと述べている。

「批判」とは他人を貶めたり、非難する意味ではない。同様に批判的思考をする人（クリティカル・シンカー）に求められる資質も、他者の意見を論破したり、揚げ足を取るための資質ではない。むしろ、知性や理性に対する真摯さ、自己と他者に対する尊重や思いやりに支えられている。つまり、批判的思考には可能な限り偏向や偏見を排除しようとする中庸の資質が必要なのである。

論理的思考や批判的思考の知識やスキルなどの認知的側面だけでなく、批判的に思考しようとする態度や傾向性といった非認知的側面も重要である。楠見孝と平山るみ（2010）は、前述の批判的思考態度について、特に「証拠」を評価する段階においては「信念」がバイアスとして影響することを明らかにしている。そして、知識は自らの学習によって獲得できるという信念を持つ者は批判的に考える態度がある一方で、能力は変化しないという信念を持つ者は批判的に考える傾向が低いと述べている。

高校生に向けた実際の指導では例えば①～③を結論、論理、根拠として全体を論理的思考とする等、用語を絞って伝える。また、論理的思考や批判的思考の知識やスキルと共に、誤解を防ぐために態度・傾向性を必ず伝える必要がある。そして、誰かの主張を論破することが目的ではなく、建設的な議論や深く広く考えるための考え方であり、互いを尊重し、共に成長するための思考法であると伝えたい。

### 4. 批判的思考力教育の現状

#### （1）OECD の調査結果から

OECD の CCMパイロット調査の結果によれば、

日本において批判的思考力をはじめとするエージェンシーを育む基幹となる教科は国語である。OECDによるPISAとTALISの調査結果を踏まえると、日本の学校では「主体的対話的で深い学び」の授業改善など、批判的思考につながる授業実践が不十分であるため、批判的思考に考える力が十分に育てられていない。他国と比べて教員の仕事が授業以外の業務が多いという回答結果から、教員が授業を工夫する余裕がなく、批判的思考につながる授業改善やICTの導入が後回しになったことが要因の一つだと考えられる。一方、TALISの調査で「児童生徒の批判的思考を促す」に対して「できている」との回答が他国と比べて少なかった点について、筆者の経験をから回答した教員らが「批判的思考」の意味を否定的な意味に誤解している可能性も否定できない。

## (2) 国語教育における現状

国語教育においては、井上尚美(1998)が戦後から第一世代として興水實や望月久貴、大久保忠利ら、新しい世代として小松善之助、岩田道雄らによる論理的思考や批判的思考の研究に触れているが、日本の国語教育全体については「論理的思考や批判的思考をスキル化して直接教えることについては懐疑的な研究者が多く、表現・理解活動を通じてのみ思考力も養われていくのだとする考え方が根強い」と結んでいる。また、酒井雅子(2014)によると、現状は批判的思考教育の1960年～70年代の理論の導入に留まり、批判的態度に関する包括的な研究、言語活動を踏まえた方法論の研究の余地があるという。そして、渡邊雅子(2021)は「論理的に考え表現すること」を教育の目標として掲げながら、何を指して「論理的」というのか、どのレベルの論理性を問題にしているのか明示されてこなかったことを指摘している。また、論理の型・思考の型を単一のものとしてアメリカの型に依拠して想定してきた一方で、目的の中に価値と実用が折衷し、目的と手段が分離した状態なのではないかと述べている。

先行研究より、日本の論理的思考及び批判的思考に関わる理論や実践はアメリカの研究を基盤にして

いることが多いことが分かった。しかし、各国の教育事情は異なる。日本の教育的背景に即した目的と手段の検討が必要である。

## 5. 求められる教育観・指導観

抑制された場面や状況では批判的思考が発揮しにくい。主体的な思考を抑制された延長に能力の変化への期待が失われ、批判的に考えようとする意欲さえ奪われる。この点は学校の教室空間でも同様である。そこで、パウロ・フレイレ(1979)「対話」に相当する積極的に思考する余地を与え、思考の結果を表明する機会を与える授業があつてこそ、批判的思考の指導が可能になる。批判的思考教育は、指導法の検討以前に教師の持つ教育観や指導観が不可欠である。先行研究を踏まえ、求められる教育観・指導観とは次の通りである。

- ①教師と生徒は対等で、共に学んでいく学習者であるという観点
- ②生徒が自身で批判的思考を発揮の可否をメタ認知する力も育てる観点
- ③指導を通じてどのような力を育むのか具体的に把握する観点

## 6. 必要な知識と方法

論理的思考や批判的思考を支えるのは推論の知識である。「論理国語」の指導を想定し、最低限必要だと考えられるのは演繹、帰納、トウルミンモデル、三角ロジックの知識である。先行研究をまとめると演繹とは、既知の知識や考え(法則や原則)から個別の事象に当てはめて、具体的に推論する方法である。つまり、「原則(抽象)の具体化」である。演繹に関連して三段論法の指導もできる。また、帰納は個別の具体例から共通の要素を抽出し、原理や原則、全体を推論すること(一般命題化すること)である。すなわち「具体の原則化(抽象化)」である。

トウルミンモデルと三角ロジックの構成を整理すると論理的思考の過程と一致する。つまり、トウルミンモデルと三角ロジックは論理的思考の過程であり、同じ趣旨の論証、議論、広義の論理を示してい

ると考えられる。その一方で、難波博孝（2019）は学習者の経験や知識が執筆者のそれと同じ水準でなければ、トゥルミンモデルを用いて文章の論理の妥当性は評価できない点、また三角ロジックの妥当性は、三段論法の規則性、データや理由づけの妥当性に頼っていて、根拠→主張の二項関係の論理と変わらない点を指摘している。また、酒井雅子（2023）はトゥルミンモデルが「前提の信頼性」を評価していない点、また論説文の書き手は必ずしもトゥルミンモデルに従って組み立てているわけではない点を指摘している。以上の指摘を踏まえ、トゥルミンモデルや三角ロジックを用いる際は、①知識や実力不足が原因で理解できないことを非論理的だと決めつけない②トゥルミンモデルや三角ロジック等の思考ツールに依存しない③思考対象の論理展開を大局的に見渡す視点を持つことに注意する必要がある。

一見、論理的な論証が成立しているように見えても、「認知バイアス」や「誤った二分法」によって根拠や論理に偏りが生じ、「誤謬」のある結論が導かれている場合がある。しかし、その根拠や論理の不十分さが「説得的コミュニケーション」の技術で覆い隠され、不完全な結論が実際以上の価値を持って主張されることがある。論理の誤りを見抜くには、まずは論理とその誤りについての「きちんとした知識」だけでなく、対象の「事実の知識」が不可欠である。そして、論証や議論の時にはその「文脈」を意識して、どのような「文脈」から知識の确实さに優先順位がつけられているかを「両極端を避ける思考法」から見抜くのである。つまり、論理的かつ批判的に考えるには推論や論証といった形式論理の知識だけでなく、対象の関連分野の知識（領域固有の知識）だけでなく、形式的でない論理（非形式論理）の知識とその理解を深めることも必要なのである。

## 7. 指導時期、教育課程

批判的思考は領域固有の知識を持つ分野に対して、判断や評価の精度が高くなる。知識がない分野よりも知識がある分野の方が、思考、判断、評価す

る材料が多いため、ある主張に対して相対的な立場で考える事ができるのである。この点から、生徒たちの領域固有の知識内容であれば、高校生はもちろん小中学生でも批判的思考は働かせることができ、授業実践も可能である。

エニス（1989）の研究をもとに楠見孝（2018）とジョナサン・ヘイバー（2022）が示した批判的思考の指導アプローチを次のようにまとめた。

- ・一般（汎用）型アプローチ  
教科学習とは別枠の時間を設け、クリティカル・シンキングを教える。
- ・注入（導入）型アプローチ  
教科学習と並行してクリティカル・シンキングを教える。必要な能力と資質の一般原則は明示して教える。
- ・没入型アプローチ  
教科学習の副産物としてクリティカル・シンキングの思考を引き出す指導。教科学習に集中して取り組むので、一般原則は明示されない。
- ・ミックス（混合）型アプローチ  
上記の型のいずれかを組み合わせた手法。

以上のアプローチの効果は、楠見孝（2018）とジョナサン・ヘイバー（2022）の研究によると、一般（汎用）型アプローチと注入（導入）型アプローチの混合または同時並行的に進めるやり方が最も効果的である。どちらの形式でもクリティカル・シンキングの知識や思考法は明示的に教え、また教科とクリティカル・シンキングの科目を同じ学期内で履修できる教育課程にすることが重要である。

## 8. 具体的な指導法

先行研究を踏まえ、論理的思考・批判的思考の指導方法を4つに分類した。スキルを集中的に訓練する方法、読むこと（ロジカル・リーディング、批判的読み）、書くこと（クリティカル・ライティング）の指導を経由する方法、「総合的な学習の時間」等の探究学習の経由する方法である。なお、探究学習の観点は紙幅の都合で割愛する。

### （1）集中的に訓練する方法

波頭亮（2019）によると、論理的思考を身につけるには思考対象に「なぜ？」と着想を持ち、「根拠

→結論」の枠組みで捉える視点が必要だという。その訓練としてベン図やピラミッドストラクチャーを用いて論理を整理したり、体系化する演習が有効である。1万時間分の訓練が理想だが、学校教育では自主的に演習を継続できる動機づけを行い、生徒たちが将来的に必要とされる訓練時間を積み重ねられるようにする。その際は他分野への転移を念頭に置きながら、正誤問題式のワークではなく、疑問を喚起しつつ知的生産性を高める演習問題を扱うことが重要である。また、思考力の訓練ではスムーズな思考が求められるので、ICT機器よりもペンや紙など手を動かす道具のほうが適している。そして、複雑な事象に対して、筋道を立て整序することが求められるので、より集中できる授業空間を整える工夫が必要である。

## (2) ロジカル・リーディングの指導

難波博孝(2018)は、小学5年生頃の児童は日常レベルの論理性が少ないため、説明的文章を読むことで納得するよりも説得される方が多いと述べている。また、国語科の説明文や評論文教材は、日常レベルの論理性、すなわち「教養」を鍛えるために書かれていると述べている。そして、説得されるきっかけには、「感情」があることから、生徒たちが教材の「教養」を信念体系の一部につなげるには「感情」を揺さぶる必要があるという。以上の観点は、高校の教科書教材と高校生の日常レベルの論理性の差の広さから、高校生の読みにも当てはまる。論理性の差が広すぎると「説得」さえできない。授業実践の際には扱う教材の論理性を事前に調査し、生徒たちの論理性の段階や理解の状況に応じた授業実践が求められる。

## (3) 「批判的読み」の指導

先行研究を踏まえると、「批判的読み」が目指すところは、文章内容の正確な理解が前提ではあるが、学習者が筆者に対して受け身になる解釈ではない。筆者の論理の根拠となる考え方まで推察し、批判できる力強い学習者を育てることである。吉川芳則(2017)が精読段階で段落ごとの「読み」になっ

て視点が狭くなることを避けるために、全体の構成を捉える「読み」(=通読)を示している。また、下西美穂(2023)の実践においても、教材の比較読みには「通読」が前提となっているはずである。

また、濱田秀行(2007)と大山敦(2016)が共に帰納法を用いた学習を提案していた。濱田秀行(2017)は限られた授業時間の中で学ぶ議論の型として優先順位が最も高いという判断だった。大山敦(2016)は自身の指導経験を踏まえ、既存の論理を当てはめる論証よりも、テキストを読み込み、自分の問題意識から帰納的に論証をする方がより創造的なものになるという経験を根拠としている。先行研究で示された「批判的読み」の過程と各々のポイントを総合すると次の様に示す事ができる。

過程	ポイント
①正確な文章内容の理解	一人読み 通読、知識・理解を確認する発問
②筆者が示す情報や論理の分析 (対象化 位置付け・関係性・意味の考察 推察)	イメージマップ マトリクス ピラミッドストラクチャー 行間を読む発問
③学習者による鑑賞・批評 推論・論証	他の文献・資料との比較読み 筆者の立場の把握 帰納法
④他の学習者との比較 発表 感想 評価	話し合い・共有の時間の確保 理解・考察の記入

「批判的読み」の授業では、まず「通読」を通じた文章全体の正確な理解が前提である。この時の読みは生徒各自に「一人読み」をさせ、理解の確認や知識の捕捉の発問をする。次に読解の対象となる文章で筆者が示した情報と論理を分析する。文章中で示された情報や論理を対象化し、文章の外にある知識や論理との比較を通じて、文章の論理や筆者の立場を位置付け、その関係性や意味を考察する。この時、情報の整理にはイメージマップとマトリクスが有効である。また論理構築の時はピラミッドストラクチャーが有効である。文章の論理を分析する時は、文章中の行間の理解が重要になるため、発問を通じて生徒に考察させる。そして、分析をもとに鑑賞・批評の観点から推論・論証を立てる。この時、他の文献や資料との比較を通じて、筆者の立場を客観的に把握することが、客観的な推論・論証の構築に有効である。推論・論証の書き方は生徒たちの問題意識から創造的な発想を促すため帰納法が望まし

い。最後に構築した推論・論証を発表や話し合いなどの機会を通じて、他の学習者たちと共有、比較する。この時に相互に感想を述べ、評価し合う。共有の際に得た新たな発見や学び、考察を忘れずにまとめることが重要である。

#### (4) クリティカル・ライティングの指導

先行研究を踏まえ、明らかになったことは2つある。まず1つ目はライティングの実践は論理的思考の知識が基礎となっていることである。具体的には推論（演繹・帰納・誤謬）や論証（主張・論拠・根拠）、語順や品詞の知識が実践的に用いられていた。2つ目はライティングの実践に入る前に必要な知識を導入し、ライティングの後には教員と生徒または生徒同士による丁寧なフィードバックの機会が設けられていた。久保田祐歌（2011）が引用したアメリカの大学での授業実践では、授業時間の内ライティングに用いる時間は全体の約70%で、クリティカル・シンキングの知識を教える時間よりもはるかに上回るといふ。そして、作文の形式も論証文に特化し、文法も必要な限りにのみの指導だった。

濱田秀行（2007）は説明的文章をリライトする授業実践を報告している。この実践で注目したい点が3つある。1つ目は、根拠と主張を踏まえ「論拠（理由づけ）」を考えさせる実践は「隠れた前提」を見抜く訓練となっていることである。自分が主張と根拠を無意識下にどのように結びつけているかを明確化する。このことは、「論拠」に着目することが自己を客体化する能力やメタ認知につながる。また2つ目は、リライトした文章を相互に評価する機会を2回、さらに修正の機会を2回設けている所である。具体的には1回目に小学校5年生から評価され、修正した後2回目としてクラスメイトからの評価を受け、2回目のリライトを行っている。2回目のリライトがあることで、評価や振り返りから得た気づきや学びを具体化することができる。さらに単元の最後に、学習の振り返りと感想を記入することで全体的な自己の変容を捉えることもできる。このリライトの実践には、文章の論理を正確に把握す

ること、他者の思考プロセスを想像して表現することが求められる。他者の思考プロセスを想像する時に、自らの思考との比較が入るので、批判的思考やメタ認知的な発想につながると考えられる。3つ目は、言語活動に授業時間を割いている点である。単元全体の授業時間は6時間である。2時間、推論の知識の確認をした後、残りの4時間はリライトの記入と評価と修正、振り返りをしていた。

道田泰司（2011）が引用するツイ（2002）の研究によると、IGCT（大学における批判的思考力の成長の平均値）が高い大学は、「書くこと」と「授業中の討論」が重視されていた。書くことに関しては、単に書くだけではなく、学生同士でお互いの草稿を批評しフィードバックを与え、書き直すことが重視されていた。一方、IGCTの低い大学では、学生の評価は書くことよりも多肢選択式テストで行われており、討論よりも講義による知識伝達に重きが置かれていたという。また、楠見孝（2018）はウェイド（1995）の研究を踏まえ、論証を組み立てる時には自分の経験と結びつけながら説得力のある論理の構築を促し、省察的思考や他者の論理や主張を考察する時間が長いという点で、討論実習よりもライティング実習の方が批判的思考の獲得に優れていると述べている。

以上の先行研究からクリティカル・ライティングの観点による高等学校の国語科の授業の際には、文章を書く時間とフィードバックを設ける等の評価と修正の時間を十分に取ることが重要である。

#### 9. 効果測定

先行研究より、批判的思考を評価する方法は2つに分けられる。1つ目が批判的思考力を客観的に測定するアンケート調査または客観式テストである。2つ目がノートや探究学習などの成果物、すなわちポートフォリオを用いた生徒たちの学習プロセスの評価である。伊藤素江（2016）は評価の際には、評価の目的を明確にすること、学習プロセスを含めた多様な観点からの評価を前提として、日本語版の客観式テストの開発が必要だと述べている。というの

も、ポートフォリオ等によるプロセス評価は、たとえルーブリックを用いたとしても、評価者の主観が必ず入るだけでなく、生徒の所属する学級や学年の生徒たちの能力に応じて評価が相対的になることが防げない。また、生徒たちの多くは試験を目的として勉強するが、試験が無ければどんなに大事な資質能力であると動機づけてもほとんどの生徒は勉強することはない。逆を言えば、試験という目的があれば、資質能力を身につけることへの動機づけになる。したがって、批判的思考力の評価に向けて、日本語版の客観式テストの開発と共に学習プロセスの評価を組み合わせた方法が必要である。

一方、米豪は日本よりも批判的思考力の歴史が古く、研究が進んでいるが、リチャード・アラム、ジョシパ・ロクサ（2010）によると、24の教育機関の2,300人以上の学部生を対象とした分析した結果、学生の45%は、大学入学後の最初の2年間に、批判的思考、複雑な推論、文章作成などの様々なスキルに大きな向上が見られなかったことを示し、アメリカの高等教育の機能不全を指摘している。もちろん、日本の評価基準とアメリカのそれとは異なるので、上記の調査結果が必ずしも日本の学生にも当てはまるとは言えない。しかし、アメリカの研究や実践における課題点を把握し、可能な限り克服できる手立てを検討する必要がある。さらに、樋口直宏（2011）と伊藤素江（2016）によると、批判的思考力を測る客観式テストでも授業実践とテスト結果が相関せず、実験群と統制群の差が出ないこともあるという。

以上の点から、客観式テストの導入の際には、授業実践と相性や適性を十分に吟味することが必要だといえる。

## 10. 学習指導要領と「論理国語」の教科書分析

### （1）学習指導要領における論理的思考力

高等学校学習指導要領（平成30年告示）にて、今回の学習指導要領の改訂では、「平成28年12月の中央教育審議会答申において人間が認識した情報を基に思考し、思考したものを表現していく過程に

関する分析を踏まえ、創造的・論理的思考の側面、感性・情緒の側面、他者とのコミュニケーションの側面から言語能力とは何かを整理されたことを踏まえ、国語科の目標や内容の見直しを図った」とある。そして、高等学校国語科で育成する資質能力は「言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語で的確に理解し効果的に表現する資質・能力」とされ、目標（1）～（3）が示されている。この（2）の「思考力や想像力」とは、解説編によると「認識力や判断力などと密接に関わりながら、新たな発想や思考を創造する原動力」であり、また「思考力や想像力を伸ばすとは、言語を手掛かりとしながら創造的・論理的に思考する力や深く共感したり豊かに想像したりする力を伸ばすこと」と説明されている。つまり、「論理的思考力」は「想像力」または「創造力」と共に育成が目指される「思考力」の一つとして明記されている。

### （2）学習指導要領における批判的思考力

文部科学省（2011）は学習指導要領の「生きる力」の「（1）知的活動（論理や思考）に関すること」で、「他者の考えを認識しつつ自分の考えについて前提条件やその適用範囲などを振り返るとともに、他者の考えと比較、分類、関連付けなどを行うことで、多様な観点からその妥当性や信頼性を吟味し、考えを深めること、すなわち『クリティカル・シンキング』も大切になる」と述べている。また、『社会の期待に応える教育改革の推進』（2012）の「2. 教育の質保証に向けたシステム改革」の一つが「教育内容の充実とエビデンスに基づく検証改善システムの確立」であり、その説明は「考える力（クリティカルシンキング）やコミュニケーション能力等の育成、体験的な学びに重点をおいた新学習指導要領等の着実な実施とフォローアップ」と記されている。以上の点で、学習指導要領において、批判的思考は重要視されているといえる。

なお、濱田秀行（2007）は学習指導要領に「批判力」という文言の記載がなくなった時期があるという。1960年及び1970年告示の学習指導要領国語科の目標には記載があったが、1978年告示の学習指導要領から国語科の目標に記載がなくなり、解説のみの言及となった。そして、1990年以降の学習指導要領の目標から「批判力」という文言は姿を消してしまったという。その結果、以降の「読むこと」領域で行われている国語科指導の多くは批判的な読解力を高めることを目的としなくなったと述べている。その一方で、2018年告示学習指導要領の各科目で「批判力」につながる記載が復活した。「論理国語」の目標において「批判的に考える力」の文言があり、また「B読むこと」の3項目（ウ）に「主張を支える根拠や結論を導く論拠を批判的に検討し、文章や資料の妥当性や信頼性を吟味して内容を解釈すること」とある。高等学校学習指導要領国語科において1970年以来、38年振りの「批判力」に関連する文言の記載となっている。

### （3）「論理国語」教科書分析

高等学校で使用されている「論理国語」教科書（8社13種）における批判的思考の認知的側面（知識・スキル）と非認知的側面（態度、傾向性）の記載の傾向を分析した。知識系統とは前章で示した論理的思考に必要な基本的な知識のことである。具体的には、演繹や帰納、三段論法等の推論の知識、主張・論拠・根拠や三角ロジックの論証の形式、接続語・接続助詞、思考や論理に関する語彙である。またスキル系統は知識系統で示した知識を活用する能力のつもりで分類した。具体的にはイメージマップやベン図、マトリクス等の思考ツール、レポート等の文章の書き方、報道分野図表、比較読み・批判的読みなどの文章の読み方、調査・分析・発表の方法、グループディスカッションやディベート等の話し合いの方法である。そして、非認知的側

面は態度や傾向性、つまり批判的思考態度である。教科書の単元や文章に批判的思考態度に関連する内容や文言（「吟味」「構え」「疑問を持つ」等）が見受けられた場合、分類に含むことにした。

分析の結果、現行の「論理国語」の教科書内容は、教科書の型が読解重視型とスキル重視型に分かれている。また、知識の示し方や定義が教科書ごとに異なっていた。例えば、主張・論理・結論の論理思考のプロセスが、結論・導出・事実になっているなど、所々で要素の名称が異なる場合が見受けられた。推論の方法で帰納の解説が無い場合があった。おそらく、論証とは演繹であると定義し、演繹と帰納を対関係で捉えていないためだと考えられる。また、論拠を根拠と理由づけと同一であると解説している場合も複数あった。教科書によって、論理に関わる知識の掲載の有無、知識の重要度が異なる印象を受けた。章末の用語集に知識と解説を集中させている場合もあった。そして、文章を読み、知識に関わる要素を抽出しながら学ぶ「没入型」の教科書もいくつかあった。この場合、知識を得るのに文章の読解と他の情報との区別のプロセスを挟むため、単元の指導の際には、推論や論証の知識を改めて整理して示す必要がある。論理を中心に据えた単元を設けて、論理に関わる知識をまとめている教科書もある一方で、単元ごとのコラムや言語活動の一部として、知識の解説が複数ページに渡る場合もあった。

以上の分析を踏まえ、論理に関わる知識やスキルの掲載は、できる限り簡潔に知識とスキルを明示する方がわかりやすいと考えた。とはいえ、難解な文章の読解も受験や高等教育の学習を見据えると不可欠である点は否めない。推論や論証に関わる知識やスキルの概要と簡潔な解説を載せたハンドブック型の教材があると読解指導との両立がしやすいのではないかと考える。

学習指導要領と「論理国語」の教科書を概観すると高校生の批判的思考を鍛える環境は整ってきてい

る印象である。しかし、TALIS2018の結果を見ると、高校教員も小中学校の教員と同様に批判的思考を誤解している可能性は否定できない。批判的思考の授業実践の充実に向けて、まず担当する国語教員が批判的思考を正しく理解することから始める必要があると考える。

## 11. まとめ

以上、批判的思考力及び論理的思考力を育成する授業実践の枠組みと要素を確認した。指導する際のポイントを認知的側面（知識・スキル）と非認知的側面（態度・傾向性）に分けて考察する。

まず、教員が論理的思考、批判的思考の知識やスキルを身に付け指導に必要な知識を身につけることが重要である。しかし、筆者の実習や私立高校の勤務経験から教員や生徒たちの多くは「読むこと」と比べると「書くこと」への関心は高くない。その背景には大学入試の出題の有無がある。アメリカやフランスと同様に「推論」「論証」に関わる入試科目の設置と必修化すれば、大学入試への意識の高い教員や生徒から「書くこと」を積極的に実践するようになると思われる。とはいえ、入試に出るから学習するという論理に留まるべきではない。自発的かつ継続的な学習につながる動機づけが重要である。

次に、非認知的側面の育成には継続的な探究学習を通じた探究プロセス（課題設定→情報収集→整理・分析→まとめ）を経験し、習得することが重要である。特に高校生の場合は、「総合的な探究の時間」にて1～2年程の期間でレポートや論文を作成し発表、振り返りの機会を設けたい。この時、ポートフォリオの評価基準の設定と継続的な「探究的な学び」の必要性を説くことが重要と考える。

### 【引用・参考文献】

- ・伊勢田哲治『哲学思考トレーニング』ちくま新書 2005年
- ・伊藤 素江『ベネッセのオピニオン「第92回 21世紀型能力の育成と評価～批判的思考～【後編】』ベネッセ教育総合研究所  
(<https://berd.benesse.jp/assessment/opinion/index2.php?id=4830>) (最終閲覧日 2024/01/25)
- ・井上尚美『思考力育成への方略—メタ認知・自己学習・言語論理—』明治図書 1998年
- ・大出教『リテラル・リーディング入門—人文系のための読書レッスン』慶応義塾大学出版会 2016年

- ・楠見孝『批判的思考への認知科学からのアプローチ』認知科学 25(4), 461-474, 日本認知科学会 2018年
- ・楠見孝・子安増生・道田泰司編『批判的思考力を育む—学力と社会人基礎力の基盤形成—』有斐閣 2011年
- ・久保田祐歌『クリティカルシンキング教育を通じた書く力の養成』名古屋大学情報科学研究科情報創造論講座(9) 100-123 2011年
- ・幸田国広編著『高校国語〈比べ読みの力〉を育む実践アイデア』大修館書店 2023年
- ・国立教育政策研究所「OECD 生徒の学習到達度調査 2018年調査(PISA2018)のポイント」2019年
- ・酒井雅子『クリティカル・シンキング教育—探求型の思考力と態度を育む—』早稲田大学エウプラクシス 2017年
- ・酒井雅子『国語科授業で実現数「探究」 深い問い・対話・批判的思考・創造的思考』明治図書出版 2023年
- ・ジョナサン・ヘイパー (監訳 若山昇 訳 寺上隆一)『基礎からわかるクリティカル・シンキング』ニュートン新書 2022年
- ・白井俊『OECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来 エージェント、資質能力とカリキュラム』2021年ミネルヴァ書房
- ・鈴木健 大井恭子 竹前文夫編『クリティカル・シンキングと教育—日本の教育を再構築する—』世界思想社 2006年
- ・難波博孝『ナンバ先生のやさしくわかる論理の授業—国語科で論理力を育てる—』明治図書出版 2018年
- ・パウロ・フレイレ (訳 小沢勇作・楠原彰 柿沼秀雄・伊藤岡)『被抑圧者の教育学』亜紀書房 1979年
- ・波頭亮『論理的思考のコアスキル』ちくま新書 2019年
- ・濱田秀行『クリティカルな思考を育む国語科学学習指導』淡水社 2007年
- ・樋口直宏『日本における批判的思考研究の動向と課題—教育学を中心に—』教育方法学研究 17 199-225, 2012年
- ・平山ゆみ・楠見孝『日本語版認識論的信念の尺度構成と批判的思考態度との関連性の検討』日本教育工学会論文誌 34 157-160, 2010年
- ・文部科学省「我が国の教員の現状と課題—TALIS 2018 結果より」2020年
- ・文部科学省「OECD 国際教員指導環境調査 (TALIS) 2018 報告書及び続ける教員と校長のポイント」2020年
- ・文部科学省『高等学校学習指導要領 (平成 30 年告示)』2019年
- ・文部科学省『高等学校学習指導要領 (平成 30 年告示) 解説国語編』2019年
- ・文部科学大臣『社会の期待に応える教育改革の推進』中央教育審議会大学分科会大学分科会 (第 106 回) 大学教育部会 (第 1 8 回) H24.6.19
- ・吉川芳則『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)の授業づくり 説明的文章の指導が変わる理論と方法』明治図書 2017年
- ・渡邊雅子『「論理的思考」の社会的構築—フランスの思考表現スタイルと言葉の教育』岩波書店 2021年
- ・東京書籍「新編 論理国語」「精選 論理国語」2023年
- ・三省堂「精選 論理国語」「新 論理国語」2023年
- ・大修館書店「論理国語」「新編 論理国語」2023年
- ・数研出版「精選 論理国語」「論理国語」2023年
- ・明治書院「精選 論理国語」2023年
- ・筑摩書房「論理国語」2023年
- ・第一学習社「高等学校 論理国語」、「高等学校 標準 論理国語」2023年
- ・桐原書店「探究 論理国語」2023年
- ・Richard Arum and Josipa Roksa 『Academically Adrift Limited Learning on College Campuses』The University of Chicago press 2010年  
<https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/chicago/A/bo10327226.html>  
(最終閲覧日 2024/01/25)