

論理的思考力を育む国語科指導法に関する研究

—高等学校国語科における授業と評価の工夫を通して—

各種学力調査の結果から、児童生徒の論理的思考力や判断力、表現力等の向上が求められている現状を踏まえ、本研究では、論理的思考力を育む高等学校国語科指導の在り方について研究した。学習指導要領の指導事項の中で、論理的思考に関わるものを更に具体化して学習目標とし、主体的・対話的な学習活動及び多様な学習評価を通して、論理的思考力の育成を図った。学習に取り組む生徒の姿やパフォーマンス評価の結果を基に実践の成果を検証し、各学校における論理的思考力育成のための資料として供することを目指した。

<検索用キーワード> 高等学校国語科 論理的思考力 批判的思考力 表現力
主体的・対話的 振り返り パフォーマンス評価 ルーブリック

研究協議会委員

県立一宮興道高等学校教諭	伊藤 裕梨(平成27年度)
県立旭野高等学校教諭	廣瀬 民(平成27,28年度)
県立一宮南高等学校教諭	岩田 圭輔(平成27,28年度)
県立阿久比高等学校教諭	早川 智博(平成27,28年度)
県立豊田高等学校教諭(現県立豊田西高等学校教諭)	谷口 幸士(平成27,28年度)
県立岡崎西高等学校教諭	有馬 彰吾(平成27,28年度)
県立日進西高等学校教諭	松浦 由佳(平成28年度)
総合教育センター研究指導主事(現教育相談研究室長)	牧野 昌子(平成27,28年度)
総合教育センター研究指導主事(現教科研究室長)	小崎 早苗(平成27,28年度主務者)

1 はじめに

平成21年告示の高等学校学習指導要領では、教育課程の編成・実施に当たって配慮すべき事項として、生徒の言語活動の充実を挙げている。これは、国語科のみならず、各教科・科目等の指導に際して、生徒の思考力・判断力・表現力を育む観点から、言語活動の充実が必要であることを示したものである。

各教科・科目等を挙げて思考力・判断力・表現力を育成しようとする背景には、OECDのPISA調査(学習到達度調査)や全国学力・学習状況調査など、各種調査の結果がある。2003年のPISA調査では、日本の15歳の子どもたちの読解力が、OECD加盟国の平均程度に低下していることが判明し、「PISAショック」と呼ばれる衝撃が広がった。ちなみに、PISA調査における読解力は、内容の正確な読み取りだけでなく、内容の解釈や批判的検討を読解の目的として位置付けており、論理的思考力、あるいは批判的思考力と呼ばれるものに近い。その後、読解力向上プログラム、全国学力・学習状況調査など各種の施策や、教育現場におけるさまざまな取組の成果もあり、読解力の平均得点は、2009年には

上位グループに回復，2012年には比較可能ないずれの調査回よりも統計的に有意に高く，国際的に見ても上位グループにあるという結果が得られた。^[1]しかし，その2012年の調査において，日本の平均無答率がOECD平均よりも5ポイント以上高い問題（読解力全44題中の4題）は全て自由記述形式であり，内容を解釈，評価したり，自分の意見を展開したりする思考力や表現力には，依然として課題のあることが推測される。

また，昨年8月に報告された中央教育審議会の「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」（以下「審議のまとめ」とする）では，全国学力・学習状況調査の中学校・国語の結果を受けて，「伝えたい内容や自分の考えについて根拠を明確にして書いたり話したりすることや，複数の資料から適切な情報を得てそれらを比較したり関連付けたりすること，文章を読んで根拠の明確さや論理の展開，表現の仕方等について評価すること」に課題のあることが指摘されている。^[3]これらもまた，論理的な思考力や表現力に関わる学習活動であり，こうした力の育成を図ることが，国語科として喫緊の課題の一つと言える。

国立教育政策研究所による「特定の課題に関する調査（論理的な思考）」（2013）では，論理的な思考の意義として，民主主義社会の発展にとって重大な問題の判断をする際の素養となること，自他を論理的に理解し協働するのに役立つこと，概念の生成・概念による推論・概念による体系化・課題解決などにおいて重要な役割を果たすことが挙げられている。^[4]また，同所による「教育課程編成の基本原則」（2013）では，「21世紀を生き抜く力をもった市民」に求められる力として「21世紀型能力」が提案されており，「論理的・批判的思考力」が，この能力を構成する「思考力」の三要素の一つに挙げられている。^[5]さらに，楠見（2012）は，「高校生が身に付けておくべき最も重要なものが，ジェネリックスキルとして学業，市民生活，仕事の実践を支える考える力（批判的思考力）である」と言っている。このように，論理的な思考や論理的・批判的思考力，批判的思考力は，未来に向けて必須の能力であり，今後ますます育成が求められる力だと言えることができるであろう。

他方，「審議のまとめ」では，現行学習指導要領下の高等学校国語科の課題として，教材への依存度が高く主体的な言語活動が軽視されていること，依然として講義調の伝達型授業に偏っている傾向のあることが指摘されている。また，高校生も中学生と同様に，評価する，活用する，根拠をもって主張するなどの活動に課題のあることも示されている。^[7]論理的に思考することに関わるこうした活動を行う力は，受動的な学習の中では育ちにくいと考えられ，主体的な言語活動を中心に据えた学習活動を展開することが求められる。これは，次期学習指導要領の目指す方向でもある。

本研究は，こうした現状を踏まえて，高等学校国語科における論理的思考力の育成を主題に掲げることにした。高等学校の国語科の授業において，生徒の主体的・協働的で多様な学習活動を通じ，「考える力」を育むことを目指して，授業と評価の改善・開発に取り組んだ。

ところで，本研究の主題名に掲げる論理的思考とは，形式論理的な意味での論理性に限定されるものではなく，学習指導要領における思考・判断・表現のように，より広い思考の活動を指し，批判的思考と言う方が的確かもしれない。田中（2015）は，学習指導要領に言う思考・判断・表現は，批判的思考の土台となるものとしている。^[8]また，楠見（2011）によれば，批判的思考とは，「論理的・合理的思考であり，規準（criteria）に従う思考」「より良い思考をおこなうために，目標や文脈に応じて実行される目標志向的思考」「自分の推論プロセスを意識的に吟味する内省的（reflective）・熟慮的思考」の三つの観点をもつ。^[9]言い換えれば，論理的思考に，よい思考を行おうとする態度や，思考過程への省察を加えたものが，批判的思考であると言えるだろう。一方で，批判的思考という言葉

葉は学習指導要領に使われておらず、「批判」という語のもつ意味から、相手を攻撃するものというネガティブなイメージで捉えられることも多い。このような事情を踏まえて、本研究においては、論理的思考、批判的思考、論理的・批判的思考等の言葉の厳密な区別にこだわらず、目標志向性や省察、表現なども含む思考の活動を、広い意味での論理的思考と捉え、研究主題名に「論理的思考力を育む」という表現を用いることにした。

2 研究の目的

当センターにおける教育研究調査事業の一つである「教科指導の充実に関する研究（国語）」では、国語教育の当面する課題について調査研究を進め、その成果を、各学校における教科指導の充実のために供している。昨年度と本年度は、特に論理的思考力の育成をねらいとする指導法及び評価方法の開発を目指し、実践と研究協議を進めてきた。

この研究チームにより、さまざまな種類の教材を用い、生徒の主体的・協働的な学習活動を通じて論理的思考力を育成する指導法と、その学習成果を評価する多様な評価方法を開発する。開発した指導法及び評価方法について広く発信し、各学校における論理的思考力育成に関する指導と評価の改善に資する。

もとより、論理的思考力は国語科の学習のみにおいて育成されるものではなく、国語科においても、論理的な文章の学習によってのみ育まれるものではない。古文を読んで古人のものの考え方を比較したり、漢文の論理展開を学んだり、詩歌の表現方法を評価したりするさまざまな学習活動の中で、多面的に養われていくものであると考える。そこで、評論や小説、新聞記事、非連続型テキスト、画像、グラフなどを広く教材として、論理的思考力を養う学習活動を実践したい。そして、ねらいとする能力の育成状況をパフォーマンス評価によって明らかにし、論理的思考力を育む指導法と評価方法として提案したい。

3 研究の方法

(1) 論理的思考の要素や過程についての検討

論理的思考の活動にはどのような要素や過程があるのかを、論理的思考、批判的思考に関するこれまでの議論や提唱されてきた概念を参考にして、分析的に捉える。その上で、捉えた一つ一つの要素や過程が、実際の授業場面においてどのように学習されるのかを意識し、各研究協力委員が行う授業実践において、学習活動のねらいを明確化する際の一助とする。各単元の目標には、学習指導要領の指導事項のうち論理的思考に関わるものを挙げ、指導事項に沿った学習活動を展開する。

(2) 論理的思考及び批判的思考の教育技法の検討

「特定の課題に関する調査（論理的思考）」(2013)における質問紙調査の結果より、論理的思考力を高める高等学校の国語科の学習活動にはどのようなものがあるかを検討し、授業実践への活用を図る。また、批判的思考教育の技法に関する既存の分類を参考にし、高等学校の国語科の授業において、どのような技法が、どのような学習活動の場面で有効であるのかについて検討し、授業実践に役立てる。

(3) 育成する論理的思考力を明らかにした指導と評価の実践及び研究協議

6人の研究協力委員が、それぞれの勤務校において、国語総合、現代文B、古典Bの各科目における論理的思考力の育成をねらいとして授業実践を行う。単元の計画段階で、育成する論理的思考力を焦点化する。ねらいに即した学習活動の構成、評価規準、教材、パフォーマンス課題とループ

リック，実践の成果と課題等について，実践と並行して研究協議を進め，ねらいとする論理的思考力の育成状況について検証し，より効果的な指導法と，妥当性・信頼性の高い評価方法の開発を目指す。

4 研究の内容

(1) 論理的思考力を構成する要素や過程の検討

論理的思考や批判的思考に関しては多くの研究成果があり，網羅することは難しい。ここではそのいくつかについて取り上げ，論理的思考や批判的な思考の構成要素やプロセスについて考えることにする。

ア 批判的思考の構成要素とプロセス^[10]（楠見(2015)による）

楠見は，心理学の見地から，批判的思考を支える構成要素をスキル・知識・態度の三つとしている。このうちスキルと知識は認知的要素，態度は非認知（情意）的要素であり，非認知的要素には，傾向性，感情も含まれるとする。批判的思考の主な認知プロセスは，次の4段階に分けられる。

① 情報の明確化

精読・傾聴して，情報の構造（主張・結論，根拠・理由など）と内容を明確化する。そのためには問い（なぜ，何が重要か，この意味は，など）を発するスキルが重要である。曖昧な語や不適切な語，感情的な言葉に気付くことも明確化の一つである。

② 推論の土台の検討

議論や推論を支える根拠となる情報源の信頼性を判断したり，意見，事実，調査報告などの内容自体を評価したり，主張の背後にある隠れた前提やバイアスを同定したりする。

③ 推論

（命題の解釈や条件式などにおける論理的矛盾のない）演繹の判断，（個々の根拠から過度の一般化をしないで結論を導く）帰納の判断，（過去の類似経験を用いる）類推，（背景事実，結果，倫理などを幅広く考慮しバランスのとれた）価値判断などのスキルを働かせる。

④ 行動決定・問題解決

①から③までのプロセスに基づいて結論を導き，置かれた状況を踏まえて行動決定を行い，問題を創造的に解決する。結論や考えを明確に表現し，相手に効果的に伝える。

イ 批判的思考力の評価テストの評価項目（平山^[11](2015)による）

批判的思考力の論理的な側面を評価するテストには，ワトソン・グレーザー批判的思考テスト，コーネル批判的思考テストなどがある。これらの評価テストの課題から，論理的思考を細分化して捉えることができる。

例えば，ワトソン・グレーザー批判的思考テストは，以下の課題から構成されている。

- ① 与えられたデータに基づき仮説の正しさの度合いを評定する推論課題
- ② 与えられた宣言文のなかでどれが仮説かを決定する仮説の同定課題
- ③ 結論が与えられた宣言から必然的に導かれるものかを判断する演繹的推論課題
- ④ 与えられた結論が与えられたパラグラフから論理的に疑わしくないかを判断する短文理解課題
- ⑤ 与えられた議論が堅固なものであるかを判断する議論評価課題

また，コーネル批判的思考テストは，以下の能力について評価している。

- ① 帰納的推論 ② 演繹的推論 ③ 観察の妥当性判断 ④ 議論の意見の評価
⑤ 仮説の検証 ⑥ 語の意味判断

ウ 「特定の課題に関する調査（論理的思考）」（2013）における思考の過程の細分化

「特定の課題に関する調査（論理的思考）」では、考えられる思考の過程を6種類の活動に細分化し、思考の過程を部分ごとに見る手法をとっている。論理的思考の活動がこの6種類に截然と区別できるものではないこと、この6種類に順序性がないことを前提とした上で用いている。思考の過程を細分化した6種類の活動は、以下のとおりである（【】内は略称）。

- ① 規則、定義、条件等を理解し適用する。【①理解・適用】

資料から読み取ることができる規則や定義等を理解し、それを具体的に適用する。

- ② 必要な情報を抽出し、分析する。【②抽出・分析】

多くの資料や条件から推論に必要な情報を抽出し、それに基づいて分析する。

- ③ 趣旨や主張を把握し、評価する。【③把握・評価】

資料は、全体としてどのような内容を述べているのかを的確に捉え、それについて評価する。

- ④ 事象の関係性について洞察する。【④関係・洞察】

資料に提示されている事象が、論理的にどのような関係にあるのかを見極める。

- ⑤ 仮説を立て、検証する。【⑤仮説・検証】

資料から仮説を立て、他の資料などを用いて仮説を検証する。

- ⑥ 議論や論証の構造を判断する。【⑥構造・判断】

議論や論争の論点・争点について、前提となる暗黙の了解や根拠、また、推論の構造などを明らかにするとともに、その適否を判断する。

これらを比較してみると、論理的思考（あるいは批判的思考）の要素や過程の分け方については諸説があるが、仮説の検証、推論、内容の理解と評価など、共通する部分も多いことが分かる。そこで、本研究においては、各単元において育成を目指す論理的な思考を、「特定の課題に対する調査（論理的思考）」の6種類の活動を参考にして焦点化し、また、楠見（2015）を参考にして、毎時の学習活動が、論理的思考の認知プロセスにおけるどの段階にあるのかを意識化しながら、実践を進めることにした。また、各単元の目標として、論理的思考に関わる学習指導要領の指導事項を挙げることにした。

（2）論理的思考及び批判的思考の教育技法の検討

ア 「特定の課題に関する調査（論理的思考）」の質問紙調査の結果について

「特定の課題に関する調査（論理的思考）」（2013）では、調査問題による調査と併せて、生徒質問紙、教師質問紙、学校質問紙による調査も行っている。このうち、調査問題の平均通過率が良好な生徒（上位20%）が過半数以上いる学校では、教師質問紙（国語）の平均肯定率から、国語の授業や定期考査等において、以下のような取組を積極的に行っていることが分かった。

- ・ 実用的な文章を読み、自分の考えや意見をもって話し合う。
- ・ 自分の考えや意見を、根拠を明確にしてまとまりのある分量で書く問題を定期考査で出題する。
- ・ 反論を想定して発言したり疑問点を質問したりしながら討論する。
- ・ さまざまな考え方ができる事柄について、幅広い情報を基に自分の考えや意見をまとめ発表する。
- ・ 課題を設定し、さまざまな資料を調べ、その成果をまとめて発表したり、報告書や論文にまとめたりする。

- ・ 生徒に自分の考えや意見を発表させ、クラス全体、または小グループで話し合わせる。
- また、学校質問紙の平均肯定率から、前述の学校では、以下の取組を重視していることが分かる。
- ・ 各教科で論理的・科学的な思考力が必要な場面を設ける。
 - ・ 講義中心の授業から問題解決中心の授業に転換を図る。
 - ・ 学習する意義について生徒が考える機会を設ける。
 - ・ 自律性を育成することを目指す。
 - ・ 思考力・表現力・判断力等を育成する指導の校内研修を行う。

以上の結果を参考にして、本研究では、テキストを読んで自分の考えや意見を話し合ったり討論したりする学習活動や、調査した内容について資料を用いて発表したり論文にまとめたりする学習活動を、どの授業実践においても取り入れ、講義中心の授業から問題解決中心の授業に転換を図ることを目指した。また、各単元の終わりに自己評価や相互評価の活動を取り入れて、学習の意義や自身の学習の在り方について、生徒自らが考え、向上を図る機会を設けることとした。

イ 批判的思考教育の技法について

批判的思考教育の形態について、道田^[12](2015)は、Robert Ennisの区分に従い、①どのような場で教育を行うか、②考えるための手掛かりや視点を与えるか、という二つの視点によって、【資料1】のように整理している。

【資料1 批判的思考教育の技法〈道田(2015)〉】

		考えるための手掛かりや視点	
		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(導入)アプローチ	c イマージョン(没入)アプローチ

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の科目で行う形(表中のa)と、既存の科目で行う形がある。さらに後者では、②の教授を明示的に行う形(表中のb)と、それを明示的に教授せず考えることに没入させる形(表中のc)に分けられる。本研究は、高等学校の国語科の授業の中で行う論理的思考教育なので、bのインフュージョンアプローチまたはcのイマージョンアプローチの形態になると考えられる。

bのインフュージョンアプローチにおいて、考える際の手掛かりや視点として提供されるのは、論証の構造理解や妥当な論証の構築などに関わる論理学的知識、人が陥りやすい錯覚や偏った見方についての心理学的知識、ロジックツリーやフレームワークなどのビジネス系のツールなどであるが、それぞれが視野に入れているものは異なり、論理学では「論証の骨格を捉えて的確に理解・評価・構成すること」、心理学では「人が自分の視点を通して誤った見方や偏った見方をしがちであることを自覚すること」、ビジネス系のツールでは「全体を網羅的に見渡すこと」が目的となる^[13]。国語科の授業では、インフュージョンアプローチであることを特に意識せず、生徒が文章を読むときに論証の構造を

教えたり、意見文を書くときに思い込みが入っていないか確認させたり、思考の整理のためにロジックツリーを書かせたりすることがあるが、さまざまな手掛かりや知識の中から、目的に合った適切なものを提供しているか、確認しながら授業を行う必要があることが分かった。

cのイメージンアプローチは、国語科の授業でもっとも多く行われる論理的思考教育の形態だと考えられる。道田(2015)は、イメージンアプローチにおいて効果的なのは、討論やディベートにより多様な意見や見方に触れられるようにする、ブレインストーミングによって多様な意見を引き出す、作文や口頭発表により他者を説得する意見を表明させる、参加者自身に自分の思考過程を振り返らせるなどの活動を行い、「考えざるを得ない場」「考えやすい雰囲気」をつくることであると言う^[14]。こうした言語活動は、すでに国語科の授業において取り入れられたり、推奨されたりしているものであるが、その目的と効果を認識した上で実施することが、生徒の論理的思考力の育成にとって重要なことであると改めて認識し、実践に生かすことにした。

(3) 各学校における実践事例の一覧

研究協力委員の実践事例の一覧を【資料2】に示す。事例1から事例5までは、第56回センター研究発表会第5部会における事例発表1から事例発表5までに該当する。なお、「論理的思考の活動」の欄は、(1)ウに挙げた「特定の課題に関する調査(論理的思考)」の六つの思考の活動のうち、関連すると考えられるものを記している。

【資料2 実践事例の一覧】

※1 研究協力委員の前任校

番号	実践名 (領域・事項)	単元の目標	論理的思考の活動	科目 学年	教材	実践校
事例1	清少納言と紫式部を比較しながら読み深めよう(読むこと)	古典を読み比べて、人間、社会などに対する思想や感情の違いを捉え、自らのものの見方、感じ方、考え方に生かす。	③趣旨や主張を把握し、評価する。	古典 B 2年	「紫式部日記」 「枕草子」	旭野 高校
事例2	漢文の読解により論理的思考を深化しよう(読むこと)	漢文を読んで、内容を構成や展開に即して的確に捉え、その論理性について評価する。	④事象の関係性について洞察する。	古典 B 3年	「列子」(大学入試センター試験の問題)、 自作教材	一宮南 高校
事例3	自分の意見を分かりやすく話そう(話すこと・聞くこと)	目的や課題に応じて、収集したさまざまな情報を分析、整理して資料を作成し、自分の考えを効果的に表現する。	②必要な情報を抽出し、分析する。	現代 文B 3年	「鞆」 (安部公房)	豊田 高校 ※1
事例4	資料を読み取り、プレゼンテーションを行おう(話すこと・聞くこと)	目的や課題に応じて、収集したさまざまな情報を分析、整理して資料を作成し、自分の考えを効果的に表現する。	④事象の関係性について洞察する。	現代 文B 2年	日本の若者と選挙に関する 資料・グラフ	岡崎西 高校
事例5	対比構造の文章を書こう(書くこと)	論理の構成や展開を工夫し、論拠に基づいて自分の考えを文章にまとめる。	②必要な情報を抽出し、分析する。	国語 総合 1年	「水の東西」 (山崎正和)	日進西 高校

事例6	意見文を書こう (書くこと)	論理の展開や構成を工夫し、論拠に基づいて自分の考えを文章にまとめる。	③趣旨や主張を把握し、評価する。	国語総合1年	「顔という現象」(鷺田清一)	岡崎西高校
事例7	テーマについて検討し、自分の考えを話そう(話すこと・聞くこと)	話題についてさまざまな角度から検討して自分の考えをもち、根拠を明確にするなど論理の構成や展開を工夫して意見を述べる。	①規則、定義、条件等を理解し適用する。	国語総合1年	「羅生門」(芥川龍之介)	豊田西高校
事例8	擬古文を書いて、論理的思考を深化しよう(伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項)	国語における言葉の成り立ち、表現の特色及び言語の役割などを理解し、活用する。	①規則、定義、条件等を理解し適用する。	国語総合1年	「方丈記」 「道程」(高村光太郎)、自作教材	一宮南高校
事例9	難解な評論を、できるだけ正確に読み解こう(読むこと)	文章を読んで、構成、展開、要旨などを的確に捉え、その論理性を評価する。	③趣旨や主張を把握し、評価する。	現代文B3年	「垂直のファッショ ン、水平のファッ ション」(鷺田清一)	阿久比高校

(4) 各学校における実践事例の概要 ※ウ〈事例3〉の実践校は、研究協力委員の前任校である。

ア 「清少納言と紫式部を比較しながら読み深めよう」(古典B、読むこと/旭野高校)〈事例報告1参照〉

「古典を読み比べて、人間、社会などに対する思想や感情の違いを捉え、自らのものの見方、感じ方、考え方に生かす力(③趣旨や主張を把握し、評価する力)」の育成を目指し、「紫式部日記」(日本紀の御局)、「枕草子」(雪のいと高う降りたるを)を教材として、作文「清少納言と紫式部、どちらに共感しますか」を書く学習活動を実施した。本文をひととおり読解した後、生徒は6人グループをつくり、マトリックス表と付箋を用いた話し合い活動により自分の意見を整理し、作文を書いた。作文は学級で回覧した後、比較の軸を設定しているか等、論理性を中心に相互評価、自己評価を行った。

生徒はグループ活動に不慣れな様子で、話し合いは不活発に終わったが、作文を書く活動には熱心に取り組み、相互評価も円滑に進んだ。相互評価を経て自己評価をする学習活動を通じて、生徒は、課題を遂行するために「比較の軸」を自ら設定する必要があることに気付き、「比較」が論理的な思考の活動であることについて、理解を深めた。

イ 「漢文の読解により論理的思考を深化しよう」(古典B、読むこと/一宮南高校)〈事例報告2参照〉

「漢文を読んで、内容を構成や展開に即して的確に捉え、その論理性について評価する力(④事象の関係性について洞察する力)」の育成を目指し、大学入試センター試験の過去の漢文の問題及び自作プリントを教材として、文と文との関係性や文章の論理構造について考え、説明し合う学習活動を実施した。生徒たちは座席順に3人組となり、次々に組む相手を換えながら協働し、ワークシートの問いに答える形で教材文を読み解いて、妥当な解釈を導いていった。読解が行き詰まる場

面もあったが、組む相手が変わると別の発想が生まれ、打開につながっていた。

3人組で読解を進めることにより、生徒は授業者に頼らず文章の構造や意味を捉え、また授業者が設けた発展的な問いを解くことにより、漢文の論理展開について考えを深めた。講義型授業は効率よく理解させることができるが、多くの相手と討論しながら本文を解釈し評価する今回の活動の方が、自力で漢文の構造を読み解く力が身に付くのではないかと考えられる。

ウ 「自分の意見を分かりやすく話そう」(現代文B, 話すこと・聞くこと/豊田高校)〈事例報告3参照〉

「目的や課題に応じて、情報を分析、整理して資料を作成し、自分の考えを効果的に表現する力(②必要な情報を抽出し、分析する力)」の育成を目指し、安部公房の小説「鞆」を教材として、小説の続きを創作する学習活動を実施した。作品をひとつお読みした後、生徒はワークシートにストーリーの続きを書き、「鞆とは何か」「鞆を自分の身近なものに例えると何か」という授業者が設定した問いへの答えをまとめた。その後5人グループをつくり、ワークシートの記述について本文を根拠に話し合い、創作の発表形態(紙芝居、寸劇、プレゼンテーションなど自由)を決めて発表準備をした。

課題が難しく、続きの創作が進まないことが危惧されたが、難問であることがかえって生徒の挑戦意欲を高め、独創的な発表が行われた。「鞆」が「制約された自由」の象徴であるなどの意見が出され、生徒の思考力を高めるには、適切な問いの提示が大切であることが確認できた。

エ 「資料を読み取り、プレゼンテーションを行おう」(現代文B, 話すこと・聞くこと/岡崎西高校)〈事例報告4参照〉

「目的や課題に応じて、収集したさまざまな情報を分析、整理して資料を作成し、自分の考えを効果的に表現する力(④事象の関係性について洞察する力)」の育成を目指し、日本の若者と選挙に関するさまざまな資料やグラフを教材として、若者の投票率を上げる方策をプレゼンテーションする学習活動を実施した。生徒は3~4人のグループをつくり、授業者が用意した19種類の資料とワークシートを用いて、若者の投票率が低い原因と対策について考え、発表した。グラフや表のデータを活用して合理的な分析・考察ができるよう、授業者は、読み取り(事実)と解釈(仮説)を分けて記述したり、複数の資料を比較したりするためのワークシートを用意した。

全体での発表後、複数の資料を統合した客観的な原因の分析及び分析に対する妥当な立案ができているかについて、生徒は自己評価、相互評価を行い、複数の資料を活用して意見を述べることの難しさと価値について、理解を深めた。

オ 「対比構造の文章を書こう」(国語総合, 書くこと/日進西高校)〈事例報告5参照〉

「論理の構成や展開を工夫し、論拠に基づいて自分の考えを文章にまとめる力(②必要な情報を抽出し、分析する力)」の育成を目指し、山崎正和の評論「水の東西」を教材として、作文「私の東西比較論」を書く学習活動を実施した。生徒は、比較可能な東西文化の例を挙げてグループで検討したのち、二項対立の構成を使って作文を書いた。作文の多くは二項対立の形こそ使っていたものの、妥当性のある論拠に基づく対比をすることができず、主観的で説得力のない意見に終わっていた。収集した資料から適切な情報を抽出する段階に加え、抽出した情報の論拠としての妥当性を検討する段階においても、他者の意見を取り入れて客観性を担保する学習活動が必要であることが分かり、学習計画の改善を図った。

生徒たちは、東西文化の特徴について、イメージや印象をもってはいるが、正確な事実は知らない

ことが多く、資料収集の方法から支援をする必要があることを、授業者は理解することができた。

カ 「意見文を書こう」（国語総合、書くこと／岡崎西高校）〈事例報告6参照〉

「論理の展開や構成を工夫し、論拠に基づいて自分の考えを文章にまとめる力（③趣旨や主張を把握し、評価する力）」の育成を目指し、鷺田清一の評論「顔という現象」及びニューズウィーク紙の日本語版のコラムを教材として、コラム執筆者の「現代人はソーシャルメディアや携帯電話などのハイテク機器を使うことで孤独になっている」という主張に対する意見文を書く活動を実施した。

生徒は、初めに「顔という現象」を読み、「現代人は直接的なコミュニケーションに飢えている」という筆者の主張を理解した後、ワークシートを使ってコラムの主張と根拠を整理し、自分の意見を具体的な根拠とともに記した。その後、級友三人の書いた意見文を全員で読み、論理的に破綻のないものはどれか、どのように改善すると分かりやすくなるかなどの観点によって、評価した。

生徒の意見文は、結論に対して根拠の妥当性の低いものが多かったが、他者に自分の意見を伝えるグループワークを通して、根拠が不十分であることに気付く生徒も多かった。生徒相互の対話的な学習によって、学習が深まっていくことが感じられた。

キ 「テーマについて検討し、自分の考えを話そう」（国語総合、話すこと・聞くこと／豊田西高校）〈事例報告7参照〉

「話題についてさまざまな角度から検討して自分の考えをもち、根拠を明確にするなど論理の構成や展開を工夫して意見を述べる力（①規則、定義、条件等を理解し適用する力）」の育成を目指し、芥川龍之介の小説「羅生門」を教材として、授業者が設定した問いについて意見を述べる学習活動を実施した。「羅生門」についてひととおり読解した後、生徒は5人グループをつくり、①「今昔物語集」と筋書きの違いが見られるのはなぜか、②果たして下人は善人なのか悪人なのか、③「羅生門」の主題は何だと考えるか、の三つの問いから一つを選んで資料集めをし、グループとしての意見を発表した。発表の前に〈意見の論理性〉〈根拠の客観性〉〈「羅生門」との関連性〉を評価項目とするルーブリックを提示し、相互評価や自己評価の時間を設けながら発表会を進めた。生徒は、論理的な説明は聞き手の理解を得やすいことを実感し、相互評価・自己評価を経て、論理的に意見を構成することへの意欲を示した。

ク 「擬古文を書いて、論理的思考を深化しよう」（国語総合、伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項／一宮南高校）〈事例報告8参照〉

「国語における言葉の成り立ち、表現の特色及び言語の役割などを理解し、活用する力（①規則、定義、条件等を理解し適用する力）」の育成を目指し、「竹取物語」「土佐日記」「源氏物語」「方丈記」「徒然草」などの古典作品や、高村光太郎の「道程」、夏目漱石の「こころ」、授業者が作成したプリントなどを教材として、擬古文を書く学習活動を実施した。古語（文語）と現代語（口語）の関係に注意を向けさせるため、『現代語から古語を引く辞書』（三省堂）を用いた。

生徒は、初めに古典作品の現代語訳を、続いて文語に直した現代文を読み、その語彙や語感の違いを感じ取った。その後身近なテーマを取り上げ、文語で作文をし、グループで読み合う活動を行った。短い作文だが、授業者は、起承転結、序論・本論・結論、演繹法、帰納法などを示し、構成意識をもって書くよう指示した。また、モノログにしないために敬語を、山場を示すために係り結びを、それぞれ使用するよう指示した。生徒は慣れない言葉を使うのに苦労しながらも楽しんで取り組み、互いに読み合っってルーブリックにより評価した。

ケ 「難解な評論を、できるだけ正確に読み解こう」（現代文B、読むこと／阿久比高校）〈事例報告9参照〉

「文章を読んで、構成、展開、要旨などを的確に捉え、その論理性を評価する力（③趣旨や主張を把握し、評価する力）」の育成を目指し、鷺田清一の評論「垂直のファッション、水平のファッション」を教材として、言い換えシート及びリテリングシートを用いた読解の学習活動を実施した。生徒は二人一組になり、時々ペアを変えながら、難解な評論を分かりやすく言い換え、シートに記述する活動を繰り返した。

冒頭から順に言い換えようとしてつまづく生徒が多かったため、段落の途中であっても、自分の分かるのであればそこから言い換えるよう指示した。教科書の注や辞書を使用してよいことにしたが、辞書の説明どおりに置き換えるのではなく、自分が分かる言葉に置き換えることを目標にさせた。

講義型の授業には積極的に参加しない生徒たちが熱心に取り組み、自分なりに読解を進めていた。この協働的な学習により、難解な評論教材について内容理解の深まったことが、2種類のシートの記述及び生徒の活動の姿から、明らかになった。

5 研究の成果と今後の課題

(1) 論理的な思考の要素や過程の細分化について

ねらいとする論理的思考力を細分化・明確化して学習活動を構成し、ねらいを反映させたパフォーマンス課題とルーブリックにより評価することを通じて、授業者は、単元を通じてどのような力が育成されているか、学習活動のどの段階で生徒がつまづいているか、課題遂行にはどんな力が不足しているか、どんな手だてを加えれば能力の向上が図れるかなどについて、より分析的に考察することができた。

〈事例1〉においては、清少納言と紫式部の人物像の比較を通して、「趣旨や主張を把握し、評価する」力の育成を目指した。生徒は本実践の前に類似の学習活動の経験があったが、そのとき課題となったのが「比較する」スキルの育成であった。「評価」するために他と比較することはよくあるが、比較するには規準を設定する必要があることに気付かない生徒が多かったのである。そこで今回はマトリックス表を用いて比較し、その後作文を書く活動をさせたところ、ほとんどの生徒が規準を設けて比較し、人物評価につなげることができた。〈事例4〉においては、多くの生徒が、若者の投票率が低い要因を、複数のデータからつかむことはできたが、それらのデータを十分に活用した対策を立てることができなかった。必要な資料を探し、個々のデータを活用することはできるが、別々の事実を示すデータがどのように関係しているかを推測することは、更に背景知識を要求されるため、生徒には難しかったようだ。このような生徒の実態が、「事象の関係性について洞察する」力（本実践に関係する論理的な思考力）に基づくルーブリックを用いて評価したことにより明らかとなり、今後の課題を把握することにつながった。〈事例5〉においては、生徒が妥当な根拠に基づく作文を書くことができなかったのは、東西文化の違いに関する知識や経験が乏しかったことに加えて、批判的思考の認知プロセスにおける「推論の土台の検討」が十分に行われなかったからである。そのことに気付いた授業者は、情報を収集する学習活動と、情報の論拠としての妥当性をグループで検討する学習活動を加えた改善案を作成することができた。〈事例9〉においては、批判的思考の認知プロセスにおける「情報の明確化」を目的とした授業実践を行った。抽象的

な表現や比喩が多く用いられる難解な評論を、生徒の分かる言葉にひたすら置き換えさせる対話的な学習活動を行った結果、多くの生徒が理解の実感を得るに至った。授業者が補足として行った説明に対して、「そういうことか」という納得の声が生徒から上がったことは、情報の明確化に必要な「問いを発するスキル」が育成されていたことを示す。授業後の生徒のコメントに、かつてないほど繰り返しテキストを読み返したことが記されているが、情報の明確化に向けて、主体的な学びが行われていたことが分かる。

(2) 論理的(批判的)思考教育の技法の活用について

ア インフュージョンアプローチの効果

既存の科目において、批判的思考に必要な論理的知識、心理学的知識、ビジネス系のツールなどを明示的に教授し、批判的思考力を育成しようとするのが、インフュージョンアプローチである。本研究においては、〈事例2〉の漢文の授業実践と〈事例8〉の国語総合の授業実践が、インフュージョンアプローチを行っている。

〈事例2〉においては、「チームで読解力強化！漢文ロジック」と題したワークシートを用いて、漢文における文の構造（主語・述語・目的語・補語の関係、語順など）、文と文との関係（主張と根拠、意見と例示、問題提起と具体例、対比など）に着目させることにより、内容を読み解く学習活動を行った。生徒は、現代文の評論教材の読解と漢文の読解には共通点があること、文章の構造の把握が読解を助けることに気付き、「漢文ロジック」への理解を深めていった。単元終了後の振り返り活動においては、全ての生徒が「論理構造に注目した読みを継続的に行うことができた」「論理構造に注目した読みを行うことができた」と回答し、インフュージョンアプローチが、生徒の漢文の構造理解において、効果的に働いたことが分かる。〈事例8〉においては、擬古文を読み、書き、相互評価する活動を通じて、擬古文に興味をもたせ、文章の構成について考える力の育成を図った。生徒は、擬古文で作文をする際に、起承転結、序論・本論・結論等の文章構成や、演繹法、帰納法等の論理展開の技法とその効果について学び、活用することを目指した。授業者は、短い文章を書くことにより論理展開の方法を経験することができると考えたが、生徒の古語の運用能力は高くなく、意味の通る文章を書くことで精いっぱいであった。本実践では、課題が難しく、インフュージョンアプローチの効果が現れなかったが、継続して擬古文の作文活動を行い、生徒の古語の運用能力が向上すれば、今回の目的を達することができるようになると思われる。

イ イマージョンアプローチの在り方

インフュージョンアプローチに対して、既存の科目において、批判的思考に必要な知識や技法を明示的に教授せず、考えることに没入させるのが、イマージョンアプローチである。イマージョンアプローチにおいては、先述したように、討論、ディベート、作文や発表による他者の説得などの活動により、多様な意見や見方に触れたり、自分自身の思考過程を振り返ったりすることで、思考を深めたり、表現力を磨いたりすることができる。

〈事例3〉においては、生徒は、多様に解釈可能な小説の意味を自分なりに捉え、発表するという難しい課題を与えられたが、グループで討議し、また他のグループの発表を聞くことにより、自分なりの解釈をつくり上げたり、思いも付かなかった解釈を知ったりする体験をした。単元終了後に記入した振り返りシートからは、多くの生徒が活動に興味をもち、熱心に取り組み、他の生徒の発想にヒントを得て自分の考えを深めたことが分かる。協働的な学習により、生徒の意欲が引き出され、思考を深めることにつながっている。〈事例9〉においては、講義型の授業では積極的に参

加しない生徒たちが、リテリングのペアワークやグループワークに熱心に取り組んだ。生徒の振り返りにも、「通常の授業形態だと、他の人が当たっているときに、どうしても自分で考えることをしないで答えを聞くだけになってしまうので、ペアワークがいい」「ペアワークだと友達と自分たちのペースで取り組めたし、分からないところも突き詰めることができた」などの記述があり、主体的・協働的な学習活動が、「把握・評価」する思考の活動への意欲につながっていることが分かる。一方で、一人で読む時間がほしいと記述した生徒もあり、個人で考える時間の確保についても、考慮する必要があるだろう。〈事例4〉においても、個人で考える時間を確保しなければ、一人の「できる子」の意見がそのままグループの意見になり、学びが深まらない危険性があることを指摘している。イマージョンアプローチを進めていく上で、留意しておきたいことである。

(3) 授業実践を通じて得られたその他の成果について

ア 生徒の省察（振り返り）による学びの深化

全ての実践において、毎時の終わりあるいは単元の終了時に、振り返りの学習活動を設定した。論理的な思考力を高めるには、自分の思考過程を振り返る省察の活動が欠かせないからである。振り返りの学習活動には、自己評価表等を用いて、パフォーマンス課題の達成状況について自己評価するものと、振り返りシート等を用いて自分の学習姿勢や学習活動の在り方について振り返らせるものとの両方があった。ともに思考力の向上に有効なものであるが、どのような振り返り活動を行うかは、状況に応じて考える必要がある。

〈事例6〉においては、コラムを読んで意見を書き、読み合う活動の後、自由記述の形式で振り返りの学習活動を行った。生徒の記述には、「人と話しながら考えた方がいい案が浮かぶ」「（相互評価を通して）自分の意見文にどんなことが足りていないのかよく分かった」など、協働で学習する意義についての気付きや、「一つのことを違う視点から見ると多くのものが見えてくる」「説明していく中で自分の考えが自分自身で分かっていった」など、自分の学びについて理解したことを記したものが多くあり、振り返りの活動が、単元の学習を更に深めるものになっていることが分かった。〈事例7〉においては、単元のまとめとして意見発表を行い、その後「グループの活動に積極的に関わられたか」「発表前に比べて内容理解は深まったか」などの10項目の質問（4段階で回答する）と自由記述から成る振り返りシートを用いて、振り返りの学習活動を行った。自由記述には、読むのではなく伝えようとするのが大切だという発表のスキルに関する気付きや、問いを通して本文を読み深めることの楽しさ、作品の書かれた背景を知って読解に生かすことのおもしろさなど小説を読む意義に関する考察が記され、振り返りの活動が深い学びにつながる事が明示された。

イ 思考を促す「問い」の質

生徒の論理的な思考を深めるためには、授業者が適切な課題設定をしたり、効果的な「問い」を用意したりすることが大切である。佐藤(2013^[15])は、「(学びの課題は)その生徒が仲間や教師の援助によって達成できる高いレベルに設定されなければ学びを成立させることはできない。一般に高校の授業における課題レベルは低すぎる。教科書に書いている知識レベルではなく、その知識を協同で活用して挑戦できる上限のレベルに設定されるべきである」と言う。

〈事例3〉において、授業者が指定した発表テーマは、生徒にとって難しく、授業者自身も生徒が取り組めるかを危惧していたが、生徒は興味をもって取り組み、自分の意見を組み立てるために、繰り返しテキストを読み込んでいた。また、他者が発表する意見にも関心をもち、感心したり賞賛

したりする姿勢が見られた。〈事例9〉においても、テキストは難解な評論だったが、生徒は熱心に言い換えに取り組み、振り返りシートに「言い換えシートに取り組む際に、何回も何回も教科書を読み直した。これまで、こんなにも教科書を読み込んだことはなかった」と記述した生徒もいた。他の生徒や授業者との協働の学習を経て到達できる課題や問いがあつてこそ、深い学びが成立するのであろう。そのような問いや課題を用意し、解決に至るよう学習活動をデザインすることも、生徒の思考力を向上させる上で、常に考えておかなければならないことである。

(4) 今後の課題について

ア 論理的思考力を育成する学習活動の反復・継続

論理的思考力などの汎用的な能力は、短期の取組で十分に養われるものではなく、繰り返し取り組んでいくことが必要である。今後は、同様の学習活動を繰り返しながら、生徒作品等の中・長期的な変容に注目し、ポートフォリオによって評価することも考える必要がある。

イ 生徒の主体的・協働的な学習活動の在り方

今回の研究を通して、生徒の主体的・協働的な学習活動が、論理的思考力の育成にとって有効であることを改めて確認したが、一方で、先述したように、個人で考える時間を確保することも大切である。毎時の授業において、個人で行う思考の活動と、協働的に行う思考の活動のバランスを、十分に考えていくことが必要である。

ウ 授業外の学習活動の在り方

今回報告した事例の中には、授業時間のみでは十分な成果を挙げることができないものもある。例えば〈事例5〉の改善案における資料収集などは、授業外で生徒が行う学習活動になるであろうし、〈事例3〉や〈事例7〉の発表練習も、大半は授業外で行われている。授業外の生徒の活動によって、学習のいっそうの充実を図るためには、授業時間に行う学習活動や設定する課題を工夫し、生徒の関心や意欲を十分に高めておくことが必要となるであろう。

エ 授業者のファシリテーション能力の向上

生徒の主体的・協働的な学習を効果的に進めるには、授業者がよきファシリテーターとなることが大切である。優れた授業者は、指示を出すタイミングや内容、協議が進まないときの支援方法、意欲を高める言葉がけなどを心得ており、そうした授業者の力量が、生徒の能力向上に大きく関わるのは、言うまでもない。今後、授業者は、よきファシリテーションの在り方について考え、ファシリテーターとしての力量を高めていく必要があるだろう。

6 おわりに

論理的思考力の育成をテーマに掲げた研究の、現時点での成果と課題を報告した。高等学校の国語科の授業において、論理的思考力を高めるための方策の一端を示すことができたと考える。

各実践事例においては、単元の学習を通して生徒が身に付けた能力を、まとめの課題（パフォーマンス課題）の実現状況及び生徒の振り返りによって把握した。単元の学習の始めと終わりに同じ課題を遂行させて比較すれば、より客観的に生徒の変容を示すことができるが、限りある授業時間を有効に使うために、こうした方法は用いなかった。それでも生徒が思考力を深めていく様子は、毎時の学習活動の中で見取ることができ、今回の方法で不足はないと判断した。

各実践事例は、生徒の論理的思考力の育成に、一定の効果があつたと考える。しかし、論理的思考力などの汎用的な能力は、反復的・継続的な取組の中で時間をかけて育成されるものである。高

等学校の国語科の授業において、生徒の論理的な思考を促す魅力的な学習活動が、今後ますます積み上げられ、充実していくことを願っている。

〈参考資料〉

- [1] 「OECD 生徒の学習到達度調査～2012 年調査国際結果の要約～」(2013) 国立教育政策研究所 P. 14
 - [2] 同前 P. 16
 - [3] 「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ(報告)」(2016) 文部科学省 P. 115
 - [4] 「特定の課題に関する調査(論理的な思考) 調査結果～21 世紀グローバル社会における論理的に思考する力の育成を目指して～」(2013) 国立教育政策研究所 P. 24
 - [5] 「社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則」(2013) 国立教育政策研究所 p. 26
 - [6] 楠見(2012)：楠見孝「批判的思考について－これからの教育の方向性の提言－」 中央教育審議会高等学校教育部会資料(9月26日)
 - [7] [3]に同じ
 - [8] 田中(2015)：田中優子「初等・中等教育」楠見孝・道田泰司(編)『ワードマップ 批判的思考 21世紀を生きぬくリテラシーの基盤』新曜社 P. 112
 - [9] 楠見(2011)：楠見孝・子安増生・道田泰司編『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. 2-24
 - [10] 楠見(2015)：楠見孝「心理学と批判的思考」楠見孝・道田泰司(編)『ワードマップ 批判的思考 21 世紀を生きぬくリテラシーの基盤』新曜社 P. 20-21
 - [11] 平山(2015)：平山るみ「批判的思考力の評価」楠見孝・道田泰司(編)『ワードマップ 批判的思考 21 世紀を生きぬくリテラシーの基盤』新曜社 P. 30-31
 - [12] 道田(2015)：道田泰司「批判的思考教育の技法」楠見孝・道田泰司(編)『ワードマップ 批判的思考 21 世紀を生きぬくリテラシーの基盤』新曜社 P. 100
 - [13] 同前 P. 101-103
 - [14] 同前 P. 104-105
 - [15] 佐藤(2013)：佐藤学「高校改革の課題」佐藤学・和井田節子・草川剛人・浜崎美保(編著)「『学びの共同体』で変わる！高校の授業」 明治図書 P. 18
- 「高等学校学習指導要領解説 国語編」 2010 年 文部科学省