

滋賀県立膳所高等学校における活動 2007年度 — 批判的思考力育成の教育実践研究 —

1. 活動概要

平成18年度より、滋賀県立膳所高等学校国語科富江宏教諭とともに、教育認知心理学講座の楠見孝教授、平山るみ（教務補佐員）、田中優子（大学院博士課程）が、共同研究グループを作り、批判的思考力育成の教育実践研究を進めてきた。具体的には、6回の授業の観察と検討、単元の事前と事後の生徒評価の実施と分析、授業における談話過程の分析、ミーティング、学会発表をおこなった。

2. 活動の背景

本活動が、研究ターゲットとした、批判的思考（critical thinking）とは、論理的、客観的で偏りのない思考であり、自分の推論過程を意識的に吟味する反省的思考である。楠見（1995, 2007）は、批判的思考の認知的基盤と、大学の導入教育から専門教育にいたる批判的思考と高次リテラシーを育成するための実践研究を進めてきた。そして、膳所高校と京都大学の高大連携の特別授業の経験を通して、図2に示すような、批判的思考教育に関する高大接続の必要性を考えていた。図2は、高校教育国語科で育成する読解リテラシーを基盤として、大学導入教育と教養教育において、市民リテラシーを、専門教育において、個別領域（たとえば、心理学）リテラシーを、そして卒論指導において、研究リテラシーを育成するモデルである。また、平山は、批判的思考の態度尺度を作成し、態度が批判的思考過程に及ぼす影響や科学リテラシーとの関連を検討してきた（平山・楠見, 2004, 2006）。田中は、批判的思考とメタ認知の関係を、学校と日常の場面における批判的思考の使用判断の観点から研究を進めてきた（田中・楠見, 2007）。膳所高校の富江は、20年の国語科教育やディベート指導の経験にもとづいて、放送大学大学院において、「批判的読み」を核とした国語科・評論文読解の授業開発とその有効性の検証の研究を進めてきた（富江, 2005）。

近年、高校国語科教育において、批判的思考力や態度を育成することの重要性が指摘され、その実践が始まっているが、その教授-学習過程の分析と効果の測定は未解決の問題であった。そこで、富江教諭の批判的読解指導と協同学習に基づく国語科授業実践と、教育認知心理学講座のメンバーが進めてきた批判的思考の認知的基盤に基づく測定や教育実践の研究を結びつけて、共同研究を進めることになった。

3. 教育実践研究の方法

分析対象の授業 膳所高校2年生の必修科目「現代文」を対象とした。富江教諭が担当し、批判的読解指導を行なう3クラスを主に対象とし、観察と調査の実



図1. 滋賀県立膳所高等学校の校舎

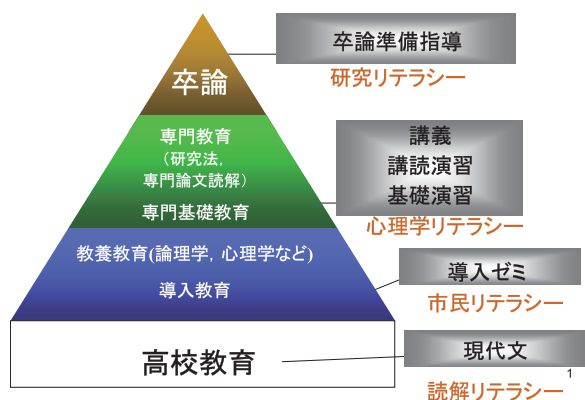


図2. 批判的思考力を育成するための高大接続

施をした。あわせて、他の教員が担当する3クラスについても質問紙調査を実施した。各クラス約40名で、受講者は合計232名であった。

分析対象の授業 必修科目「現代文」の単元「評論(3)」を構成する6回の50分授業、テキストは吉川弘之「技術者の心」（大修館書店『精選現代文』）であった。富江教諭が授業をおこなうクラスのうち1クラスを選択し、毎回必ず京都大学のメンバーが観察をおこなった。さらに、そのクラスにおける1グループ6人をグループ討論の観察対象とした。このクラスの授業全体およびこのグループの討論をビデオ録画した。

授業のねらいは、論理的文章を理解することに加えて、主張や根拠が妥当か、論理的に筋が通っているか、別の考え方はないかを考える批判的読み方を育成することであった。

授業では3つの学習形態を組み合わせで実施した。

(1)個人での批判的読み：ワークシートを用いて、トゥールミンの議論モデル、批判的読みチェックリスト（荻谷, 1996）を学習した後に、テキストへの反論、著者の立場からの再反論、論理構成などを検討した。

(2)協同学習による読みの交流：(1)に基づいて6～8人の小集団による討論や相互批評をおこない、その過程をワークシートに記録した。

(3)クラス全体の批判的読みの共有：(2)の前に一斉授業による教授、後に班ごとの発表をおこなった。

授業計画 1～2時は、ことがら・論理の読み取りをおこない、つづく、3～4時は分析的・批判的読みと、協同学習による他者との相互作用をおこなった。最後の5～6時では筆者の立場から論理の再吟味と論理構成について検討をおこなった。

測定項目 単元開始前と終了後に実施した。

(1)批判的思考態度尺度：「論理的思考の自覚」（例：複雑な問題について順序立てて考える）、「探求心」（例：いろいろな考え方の人と接して多くのことを学びたい）、「客観性」（例：いつも偏りのない判断をしようとする）（以上5項目）、「証拠の重視」（例：結論をくだす場合には、確かな証拠があるかどうかにかかわる）（3項目）の4因子計18項目（平山・楠見, 2004）について自分にあてはまるかの5段階評定を求めた。

(2)批判的読み実行意図 批判的読みチェックリストの中から6項目（例：論理に飛躍がないか気をつける）を選択し、事前テストでは、「どの程度役立つと思うか」、事後テストでは「どの程度実行したいと思うか」について、学校場面と日常場면을想定させて5段階で評定を求めた。

(3)読解リテラシー尺度：熟考と評価にかかわるOECDのPISAのインフルエンザ問題（事前）、落書き問題（事後）を用いた（国立教育政策研究所, 2002）。

4. 教育実践の分析と考察

教育実践の分析は、量的分析と質的分析の大きく2つに分かれる。量的分析は、事前－事後の生徒の自己評定と読解リテラシー得点に基づいておこなった。質的分析としては、授業のビデオ記録に基づく発言の分析とワークシートの記述の分析をおこなった。

批判的思考態度の事前－事後変化 批判的読解指導を受けた3つのクラスの生徒における批判的思考態度の4下位尺度の平均評定値とその合計の事後-事前変化を、対応のある t 検定で検討した。その結果「論理的思考」「証拠重視」尺度と4尺度の合計得点において有意な上昇があった。

批判的思考態度と批判的読み実行意図の相関 批判的読みの実行意図に関して、事後の平均評定値の差の t 検定を、批判的読解指導を受けたクラスと受けなかったクラス間でおこなったところ、学校、日常生活の場面でそれぞれ1つの尺度のみ有意差があるだけであった。そこで、授業後の批判的思考態度の合計得点と批判的読み実行意図の評定との相関を調べることで、態度と実行意図との関連の強さを検討した。批判的読解指導を受けた3つのクラスの生徒は受けなかったクラスの生徒に比べて、授業場面、日常場面のどちらにおいても態度と実行意図との相関が高い傾向にあった。このことは、授業を通して、批判的思考態度と具体的な批判的読みの実行意図との結びつきが強



図3. 授業におけるグループ討論の場面

まったことを示す。また、事後の読解リテラシー得点は、批判的読解指導を受けた3つのクラスの生徒は受けなかったクラスの生徒に比べて、有意に高かった。

授業における発言と相互作用の分析 授業のビデオ記録に基づいて、発言の書き起こしをおこなった。さらに、Berkowitz & Gibbs (1983) に依拠した高垣・中島 (2004) にもとづいて、生徒、教師の発言を、相互作用の観点からカテゴリ分析をした。他者の考えを引き出す「表象的トランザクション」として、課題の提示、フィードバック・正当化の要請、承認、主張、言い換え、併置を、お互いの考えを変形したり操作する「操作的トランザクション」として、拡張、矛盾、比較的批判、精緻化、統合のカテゴリを設定し、分類した。そして、授業の大きな流れとして、教師-生徒間および生徒同士の発言のダイナミックスによって、「表象的トランザクション」から討論がはじまり、「操作的トランザクション」に至るプロセスを見いだすことができた。

5. まとめ

批判的読解指導と協同学習に基づく国語科授業実践によって、生徒の批判的思考態度の促進、批判的思考態度と批判的読みの実行意図の結びつきの強化、PISA型の読解力の向上を見いだすことができた。教室における発言や相互作用については、授業の進行に伴い、他者の考えを引き出すタイプの発言から、お互いの考えを変化させ、深めるタイプの発言に変化したことが明らかになった。

6. 研究成果

楠見 孝・田中優子・平山るみ・富江 宏 2007 高校国語科における批判的読解指導の効果 日本教育心理学会第49回総会発表論文集, 63.

(文責：楠見 孝)