

実践報告 (Report)

高等学校国語科「論理国語」(読むこと)における 論理的・批判的思考力を育成する単元構想

—生きて働く「知識・技能」(「情報の扱い方」)をどう育てるか—

Unit concept to develop logical and critical thinking skills in “Japanese Language (Logic)” (reading) lessons of the senior high school Japanese language: How to develop “knowledge and skills” (“how to handle information”) which students can use in society

田中洋美¹

TANAKA Hiromi¹

要 旨

高等学校国語科「論理国語」は「実社会において必要となる、論理的に書いたり批判的に読んだりする資質・能力の育成を重視」する科目である(文部科学省(2018)『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 国語編』(以下、『解説』), p. 144)。

本稿では単元構想に焦点をあて「論理国語」(読むこと)における批判的思考力の育成の具体を考える。鈴木孝夫「相手依存の自己規定」(東京書籍『精選論理国語』, 論国702)を用い、内容や構成を吟味し筆者の主張を的確に把握するための言語活動として「問いづくり」を中心に据え「批判的に読む」実践を試みた(第4次4時間設定)。中でも、[知識及び技能]「情報の扱い方」の指導事項に基づき主張と論拠の様々な関係を理解した上で目的に応じた問い方を習得させたことにより、筆者の主張に関わる問いを多数作ることができ、その後の内容の精査・解釈に役立てることができた。批判的思考力を育成するためには、[知識及び技能]を[思考力, 判断力, 表現力等]の中で働かせるために系統的に指導することに加えて情意的側面や認知プロセスを考慮した指導計画(特に評価の計画)の検討が今後の課題だ。

キーワード : 論理国語, 読むこと, 論理的思考力, 批判的思考力, 情報の扱い方

Key words : Japanese language (logic), reading, logical thinking, critical thinking, how to handle information

1. はじめに

「論理国語」は「実社会において必要となる、論理的に書いたり批判的に読んだりする資質・能力の育成を重視」する科目である(文部科学省(2018)『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 国語編』(以下、『解説』), p. 144)。特に共通必修科目「現代の国語」で「論理的に考える力」としていたものを受け「批判的に」考える力が加わった点から、「文章や資料を対象化して、その正誤や適否を吟味したり検討したりしながら考える力や、それを踏まえて自分自身の思考を意識的に吟味する力」(『解説』, p. 145)の育成が重視されていることがわかる。

このような「吟味」や「検討」を行うためには、まず、論理的な思考の基盤づくりが欠かせない。すなわち、考える枠組みとなる「情報の扱い方に関する事項」と言語理解や運用面を担う「言葉の特徴や使い方に関する事項」についての理

解と定着が不可欠である。このため、[知識及び技能]の指導をどのように「読むこと」に活かすかが課題となる。また、「読むこと」の「言語活動例」Aには「批評」「討論」が例示されるが実際、教室で扱うとその活動を遂行することに追われ課題が多い。どうしたら「的確な読み取りを目指す論述や討論の活動」(大滝一登(2022))が実現できるのか。

本稿では、単元構想に焦点をあて「論理国語」(読むこと)における批判的思考力の育成の具体を考える。教材として鈴木孝夫「相手依存の自己規定」(東京書籍『精選論理国語』, 論国702)を用い、筆者の主張を的確に把握するための「問いづくり」を中心に据え「批判的に読む」過程を通して、課題を整理したい。

¹ 相山女学園高等学校・教諭

2023年11月29日受付

2. 課題の所在

2.1 「批判的思考」と「批判的に読むこと」

「批判的思考」を扱う学問領域は多い。たとえば、楠見孝・道田泰司（2015）では哲学、心理学、論理学、科学論など各専門から見た「批判的思考」の定義、そして「批判的思考の教育」、「社会に生きる批判的思考」を包括的にまとめている。その中で「国語教育」の章には「情報を吟味する力を育む」と副題が付く。「批判的思考方略を取り入れた授業」（算数・数学教育）、「データと原理に基づく論証を組み立てる」（理科教育）、「多面的に考え、公正に判断する」（社会科教育/市民教育/平和教育）、「課題への主体的な取り組みを促す」（総合的な学習の時間）と並ぶとそれぞれの教科の役割が見えてくる。教育心理学の視点からの整理によれば、国語科では「読み書きなどによる情報の伝達において、受け取った情報を吟味することが中心」である（犬塚美輪（2015））。他の教科でも言語を用いて考え判断するためそれに耐えるよう鍛える必要がある。

また、OECD（2023）によれば「創造性」と「批判的思考」は全ての領域で発達させる必要があるという。なぜなら、「創造的または批判的スキル」として「探求」「想像」「実行」「メタ認知」の4つが挙げられるが、これらのスキルは「領域を超えて転移しない」からだ。したがって、「これらすべてのスキルを、さまざまな領域や科目（読み書き、数学、プログラム、科学、歴史、視覚芸術、音楽など）において発達させる必要がある」と指摘する。加えて、強化されることでより新しい科目を学ぶ際に再活性が容易になるという。

これらは一例に過ぎないが「批判的思考」は実にさまざまな立場から検討されていることが分かる。そのなかで言語教育を担う国語科が「批判的思考力」を発揮するための基盤をつくる役割を担うことを改めて確認したい。なお、メタ認知を伴うことから他の学問領域（発達心理学等）での知見も授業を構想する上で必要に応じて視野に入れたい。

次に、国語科教育における「批判的思考」及び「批判的に読むこと」の定義を確認する。井上尚美（2018）は「クリティカル・シンキング（批判的思考）」を「物事を一定の規準から評価するということ」と説明する。日本の国語教育においては「論理的思考」という語が多く用いられるのに対し、アメリカの国語教育では「批判的思考」という語が多く用いられていることを指摘する。なお、「批判」という語がマイナスのイメージを伴うことから井上自身は「言語論理」という語を用いている。間瀬茂夫（2015）は「クリティカル・リーディング」を「文章の内容や表現、形式について、その効果や妥当性を分析、評価しながら文章を読むことをいう。批判的読み。」と定義する。2000年代のPISAの読解リテラシーに「熟考・評価」が含まれたことが批判的な読みの学習指導に明確な根拠を与えた（間瀬（2015））。その後、平成20年

版「学習指導要領」には「(3)言語活動の充実」として「社会生活に必要なとされる発表、案内、報告、編集、鑑賞、批評など」が言語活動例に挙げられ、（『中学校学習指導要領解説（平成20年7月）』（以下、『平成20年版中学校解説』）、p. 9。下線は筆者が付した。）、第3学年「読むこと」に「ウ 文章を読み比べるなどして、構成や展開、表現の仕方について評価すること」（「自分の考えの形成に関する指導事項」、『平成20年版中学校解説』、p. 27。下線は筆者が付した。）が入る。

全国大学国語教育学会（編）『国語科教育学研究の成果と展望Ⅲ』内「説明的文章の領域における実践に関する研究の成果と展望」では2011年から2020年の研究展望がなされ、「批判的読みの展開」「社会的文脈に即した批判的読みへ」の項目がある。教科書教材をどう読むかというレベルから、実際の社会生活の中でも使っていけるものに意識して指導する必要性を説く動きがある（古賀洋一・池田匡史（2019）、酒井雅子（2017）他）。

藤森裕治（2020）は、クリティカル・リーディングは「汎用的能力としての方法的知識だという自覚」が必要であること、すなわち、「さまざまな文章の読みに適用できる方法論（methodology）の獲得が、学習の柱となるべきである」と指摘する。素材には「さまざまな批評が成立し得るもの」「筆者の属性や文章の話題が学習者の言語生活とつながりをもっているもの」を積極的に選ぶよう勧める。なお、クリティカル・リーディングは自らが表現者となって初めて初めて感得できる方法的知識であるとする。

以上、国語科教育における「批判的思考」の定義と課題を概観した。間瀬（2015）は実践が十分行われていないことから、「批判的読みに関する学習者の発達と学力評価に関する知見の蓄積が十分でない」ことを課題に挙げた。現在、新課程で科目の目標（「論理国語」）に挙げられたことから引き続き試行錯誤しながら実践を重ね、「実社会」で生きて働く力として育成することが求められている。

2.2 「論理国語」の「批判的に読むこと」と「情報の扱い方」の指導

「論理国語」は「実社会において必要となる、論理的に書いたり批判的に読んだりする資質・能力の育成を重視」する科目である（『解説』、p. 144）。特に共通必修科目（「現代の国語」）で「論理的に考える力」としていたものを受け「批判的に」考える力が加わった点から、「文章や資料を対象化して、その正誤や適否を吟味したり検討したりしながら考える力や、それを踏まえて自分自身の思考を意識的に吟味する力」（『解説』、p. 145）の育成が重視されていることがわかる。

島田康行（2023）は「論理国語」の教科の特徴を表すキーワードとして「実社会」と「批判的に考える」を挙げる。また、「批判的に」が現れる指導事項として「書くこと」(1)ウ「立場の異なる読み手を説得するために、批判的に読まれること

を想定して、効果的な文章の構成や論理の展開を工夫すること」、「読むこと」(1)ウ「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」を指摘する（下線は筆者が付した。）。ここから「文章や資料を対象化して、その正誤や適否を吟味したり検討したり」することを意味すると解釈している。

今回取り上げる「読むこと」の学習の過程に注目すると指導事項(1)ウは「構造と内容の把握」を経て「精査・解釈」にあたる過程だ。いわゆる「ざっくり」読んだあと「じっくり」読む段階にあたる。この「精査・解釈」の過程に「批判的に」という語が初めて現れたのが中学校第3学年「読むこと」(1)イ「文章を批判的に読みながら、文章に表れているものの見方や考え方について考えること」である（『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 国語編』（以下、『中学校解説』と記す），pp. 127-129）。『中学校解説』には「文章を批判的に読むとは、文章に書かれていることをそのまま受け入れるのではなく、文章を対象化して、吟味したり検討したりしながら読むこと」と述べられている。吟味の対象には主張と根拠の関係の適否、内容の信頼性、客観性を問うことが例示されている。

つまり、「批判的に」読むことに関する「精査・解釈」の指導事項が中学校第3学年の「読むこと」(1)ウから系統的に配置されていることが分かる。この「読むこと」を実際に行う際に必要となるのが〔知識及び技能〕の「(2)情報の扱い方に関する事項」である（表1参照。表内の下線は筆者が付し

た。）。

「批判的に」読む際には中学校第3学年では情報の信頼性の確かめ方、「現代の国語」では主張や論拠の関係、情報の妥当性や信頼性の吟味を「読むこと」の指導事項と組み合わせて指導することが想定される。『解説』では「論理国語」(2)アと批判的思考の関係について次の説明が備わる（『解説』, p. 151。下線は筆者が付した。）。

主張とその前提との関係について理解を深めることは、「隠された前提（言及されない前提）」に気づき、検討する力につながる。「隠された前提」の検討は、批判的な思考の重要な手続きの一つである。

「情報と情報との関係」は「理解」、「情報の整理」は「活用（使うこと）」と区分する見方もあるが、むしろ、主張と論拠の関係が理解できなければ推論の仕方を深め使いこなすことは難しい。また、主張と論拠、主張の前提や反証という「情報と情報との関係」を理解するためには推論の仕方を理解、習得、活用する必要がある。このように「情報と情報との関係」と「情報の整理」は思考力を発揮するためにともに欠かせない指導内容なのだ。ゆえに既習事項を使いながらさらに理解を深め習得する「試行錯誤」を想定した学習過程の設定が必要である。

青山之典（2019）は「情報の扱い方」を用いた授業づくりで「大切にしたいこと」の一つに「根拠の構造についての批

表1. 〔知識及び技能〕「情報の扱い方に関する事項」

	中学校 第3学年	現代の国語	論理国語
	(2) 話や文章に含まれている情報の扱い方に関する次の事項を身に付けることができるよう指導する。	(2) 話や文章に含まれている情報の扱い方に関する次の事項を身に付けることができるよう指導する。	(2) 文章に含まれている情報の扱い方に関する次の事項を身に付けることができるよう指導する。
情報と情報との関係	ア 具体と抽象など情報と情報との関係について理解を深めること。	ア <u>主張と論拠など情報と情報との関係について理解すること。</u>	ア <u>主張とその前提や反証など情報と情報との関係について理解を深めること。</u>
		イ 個別の情報と一般化された情報との関係について理解すること。	
情報の整理			イ 情報を重要度や抽象度などによって階層化して整理する方法について理解を深め使うこと。
		ウ <u>推論の仕方を理解し使うこと。</u>	ウ <u>推論の仕方について理解を深め使うこと。</u>
	イ <u>情報の信頼性の確かめ方を理解し使うこと。</u>	エ <u>情報の妥当性や信頼性の吟味の仕方について理解を深め使うこと。</u>	
		オ 引用の仕方や出典の示し方、それらの必要性について理解を深め使うこと。	

（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』「付録4」（p. 328）,「付録6」（p. 351）をもとに作成。下線は筆者が付した。）

判的検討（理解・表現）」を挙げる。「比較，順序，分類，抽象—具体といった様々な関係付けは，根拠を構造化し，主張を論証する効果をねらったもの」と述べる。この視点で「情報の扱い方」の指導事項を眺めると中学校第3学年までに学んだことが「現代の国語」で主張と論拠という太い幹で整理され，「論理国語」では根拠のさまざまな構造を論証する手立てが出そうことが分かる。「批判的な構えで理解と表現の質を高める」（青山（2019））とは〔知識及び技能〕を習得，活用して「読むこと」「書くこと」にほかならない。したがって，「批判的に」読むことを実現するためには，〔知識および技能〕が働く場面を具体的に想定し，計画的に指導することが重要である。

2.3 「批判的に読むこと」の具体を言語活動例から考える

授業構想の具体的な手順を考える手がかりとして言語活動例をみてみよう。「読むこと」の「言語活動例」「ア 論理的な文章や実用的な文章を読み，その内容や形式について，批評したり討論したりする活動」の解説（『解説』，p. 172。下線は筆者が付した。）には批判的に読む姿の具体として「批評」や「討論」が見える。

批評するとは，文章の内容や形式など，対象とするものの特性や価値などについて，論じ，評価することである。討論するとは，文章の内容や形式など，対象とするものの特性や価値などについて，それぞれの立場からの考えを述べ合うなどして，考えの相違点や共通点を基に論じ合うことである。

さらに続けて「批評したり討論したりする活動」の学習過程が説明されている。その要点をまとめると以下の5点になる（下線は筆者が付した。）。

- ① 目的を持ち，中心的内容を要約，引用する
- ② 文章の種類を踏まえて，書かれた目的や対象を明確にしながら，要旨を把握する
- ③ 「内容や形式」に対する自分の考えを持つ
- ④ 「内容や形式」について書き手の考えの妥当性や適切さ等を判断する
- ⑤ 「内容や形式」について吟味の結果を表現し，共有することで自分の考えを深める

ここで注目したいのは①, ②は「現代の国語」の「読むこと」(1)アの指導事項の内容を踏まえていることだ。つまり，必修教科目で学習したことが使える力として定着していることを前提として選択科目「論理国語」が設定されている。「現代の国語」からの積み上げが「論理国語」の成否を左右するといっても過言ではない。

2.4 必修教科目「現代の国語」からの接続

では，確実に「現代の国語」から積み上げができてしているのか。ここでは，課題を整理し，「論理国語」の授業構想に繋ぎたい。

新課程初年度（2022年度）には「現代の国語」の3領域の配当時間が話題となった。大修館書店（2023）「アンケート新課程国語の実態調査」では「読むこと」は規定の10～20時間より多い「30時間以上」が40%，「20～30時間程度」が25%とかなりの授業時間数を充てている。指導内容は「対比，具体と抽象」など「身に付けたい読みの力を明確化した授業」「定番の評論教材を用いた授業」「書くことと連動させた授業」が上位に挙げられている。「対比，具体と抽象」など〔知識及び技能〕で挙げられる指導事項と連携をはかり目標を明確にした読解力を育成する動きが見える。

本校でも新課程初年度を終え，3月から4月にかけて課題の整理を行った（筆者は2022年度高1「現代の国語」を，2023年度は高2「論理国語」を担当）。受け持った生徒の調査や言語活動から見出した課題は次の3点にまとめられる。

1. 論理的な文章の読解，複数の資料の組み合わせた読解の出題では，傍線の前後の指示関係は理解できるが，要旨をとらえにくい。
2. 図表が示す部分的な情報は理解できるが，全体の傾向や引用の意図が把握しにくい。
3. 文章の種類を踏まえて叙述をもとに的確に読み取ること，論点を整理することに課題がある。

特に「3」は「現代の国語」「読むこと」(1)アに関わる内容で，取り上げる回数も最も多かっただけに反省点が残る。一例をあげれば，新聞記事を的確に内容を読み取り目的に応じた問いを作成する場面で課題が出た。設問は「新聞の投書欄」「レポートの問題提起」「ディベートの政策論議」に応じた題や問いを作成する内容だが，いずれも新聞記事の見出しのまま「都会派？ 田舎派？」と答える生徒が一定数出る（教材は「中日新聞」2021年7月2日付，「くらしの中から考える」）。例えば，この記事を読んで投書する場合，元の記事と同じ題ではどこに関心をもったのか分からない。ディベートの論議では対立軸や提案するプランの具体が伝わらない。レポートではどのような観点からどのような課題を取り上げるのか不明である。このように内容を明確にし，適切に表現するという点では推敲の余地が大きい。1年次に「QFT」は学習し，「開いた問い」「閉じた問い」で多くの問いを生み出し，重要度に応じて序列を付けることもできる。だが，知りたい内容や課題が自分事になっていない点もあり，なかなか中心的内容にせまる問いにならない状態で4月を迎えている。

以上から，目的に応じて文章や資料を対象化して考える力—そのために必要な疑問点を明確にして的確に問う力を継続

して育成する必要がある。これを踏まえ今回は論理的な文章を批判的に読むことで中心的な主張をつかむ言語活動を中心に授業を構想した。

3. 単元構想の実践報告と課題

3.1 実践報告「内容に関わる問いを立て、主張や論拠について批判的に検討しよう」

本稿では、主張を支える根拠や理由を説明する論拠が妥当なものか吟味しながら筆者の主張を的確に読む力を育成するため、〔知識及び技能〕(2)「情報の扱い方」と関連させ指導した事例を取り上げる。対象は担当した高校2年生（女子77名）、実施時期は2023年5月10日～22日である。

・主な教材

- ① 東京書籍『精選論理国語』（東書 論国702）
「論理の力 ④質問する力」, pp. 150-154
鈴木孝夫「相手依存の自己規定」, pp. 24-33
- ② 野矢茂樹（2018）『【増補版】大人のための国語ゼミ』筑摩書房
- ③ 仲島ひとみ（著）、野矢茂樹（監修）（2018）『それゆけ！論理さん』筑摩書房
- ④ 川添愛（著）、花松あゆみ（絵）（2017）『働きたくないイタチと言葉がわかるロボット—人工知能から考える「人と言葉」—』朝日出版社
- ⑤ 植原亮（2020）『思考力改善ドリル—批判的思考から科学的思考へ—』勁草書房

・生徒の概況—「批判的に考える力」を重点に挙げる生徒が1/4強—

「論理国語」の科目の目標を紹介しつつ、そこから自分で伸ばしたい重点項目を選び、日常的に取り組む活動を自分で企画する活動を年度初めに行った。これは学期ごとに更新、見直しを図り、常に「今、身に付けたい力」を意識させることを意図している。提示した項目と「重点的に伸ばしたい力」として選んだ割合を次に示す（対象生徒：高校2年76人（68人が回答）。調査時期2023年4月）。

「論理国語」重点的に伸ばしたい力は？

- | | |
|---------------------|-------|
| 1. 論理的に考える力 | 17.6% |
| 2. 批判的に考える力 | 26.4% |
| 3. 創造的に考える力 | 10.2% |
| 4. 他者との関わりの中かで伝え合う力 | 45.6% |

中学時代からコロナ禍を過ごした生徒にとって「4. 他者との関わりの中かで」適切に伝え合うことが難しいのはよく理解できる。ここで注目したいのは「2. 批判的に考える力」を挙げる生徒が26.4%もいることだ。「何が正しいのかあまり

確かめたことがない」「だまされないように複数の情報で確認する」などインターネットを常時使う生活の中で「批判的に考える力」を改めて意識した生徒も多いようである。これら4つの力をバランスよく伸ばしていくことを確認して「新聞記事の切り抜き」「ニュースの批評」など週1回以上取り組める企画をそれぞれ立て、記録を付けながら継続している。

3.1.1 単元の目標

○目標

- ・主張とその前提や反証など情報と情報との関係について理解を深めることができる。〔知識及び技能〕(2)ア
- ・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ができる。〔思考力、判断力、表現力等〕B(1)ウ
- ・言葉がもつ価値への認識を深めるとともに、生涯にわたって読書に親しみ自己を向上させ、我が国の言語文化の担い手としての自覚を深め、言葉を通して他者や社会に関わろうとする。〔学びに向かう力、人間性等〕

○関連する言語活動例

論理的な文章や実用的な文章を読み、その内容や形式について、批評したり討論したりする活動。（「読むこと」(2)ア）

3.1.2 単元の評価規準

○知識・技能

主張とその前提や反証など情報と情報との関係について理解を深めている。

○思考・判断・表現

「読むこと」において、主張を支える根拠や結論を導く論拠を批判的に検討し、文章の妥当性や信頼性を吟味して内容を解釈している。

○主体的に学習に取り組む態度

中心的な主張に関わる問いを作成し内容を批評する活動を通して、積極的に主張とその前提や反証など情報と情報との関係について理解を深めるとともに、粘り強く文章の妥当性や信頼性を吟味して内容を解釈しようとしている。

3.1.3 単元の指導と評価の計画（全4次、全4単位時間）（表2）

3.1.4 指導と評価のポイント

(1) 言語活動の特徴

初読の段階で「問いの種類」（意味の問い、情報の問い、論証の問い）を意識した課題づくりを行った。ここで用いた「問いの種類」は教科書（東書 論国702）に「質問する力」に掲載されている（pp. 150-154）。「情報の問い」は不足する情報を、「意味の問い」は用いられている言葉の意味が不明

表2. 単元の指導と評価の計画

次	学習活動	指導上の留意点	評価方法・評価規準
1	<ul style="list-style-type: none"> ○単元の目標を確認し、学習の見通しをもつ ○例文を用い、主張によっては「隠れた前提」が存在すること、反証ができ得ることを理解する ○例文を用い、「質問の種類」とその用途を理解する ○短い文章から前提や反証に関わる問いを作成し、ワークシートに記述する。隣同士で相互点検後、撮影しクラウド上に提出する 	<ul style="list-style-type: none"> ・本単元の目標は主張と論拠を吟味しながら読むこと ・推論（演繹とそれ以外）は既習である。ここでは主に演繹推論の評価の方法について理解を深める ・「隠れた前提」や反証の可能性を見出すためには、その文章の疑問点を明確にし、適切な形で問うことが必要となるため、一例として「質問の種類」を提示する 	[知識・技能] ・記述の分析 ・ワークシートの記述 【評価規準】 主張とその前提や反証に必要な問いの作成を通して情報と情報との関係について理解を深めている
2	<ul style="list-style-type: none"> ○主張と内容に関わる疑問点から問いを作成する ○作成した問いを「質問の種類」に基づき、分類する ○主張と具体例を区別しながら各段落の要点を把握する 	<ul style="list-style-type: none"> ・クラウド上で本文を共有し、コメント機能を利用して作成した問いを入力させる ・クラスを3つにわけ（A～C班）、1班あたり12～14名程度で1ファイルを共有する ・段落ごとに中心文を選び、それらを用いて見出しを作成させ、要旨の整理に役立てる 	[思考・判断・表現] ・記述の分析 ・作成した問い ・クラウド上の「付箋」とそのまとめ 【評価規準】 主張を支える根拠や結論を導く論拠を批判的に検討し、文章の妥当性や信頼性を吟味して内容を解釈している
3	<ul style="list-style-type: none"> ○他の班が作った質問から「中心的な問い」（主張を理解する上で必要な問い）を2つ選び、その解答を4人班で考える ○選んだ問いに対し、各自が解答を作成しクラウド上の「付箋」に記入する。共有ファイルで「付箋」を共有しながら班としての意見をまとめる 	<ul style="list-style-type: none"> ・問いを選ぶ際は全体に目を通し、「中心的な問い」を選ぶよう助言した ・次の観点で検討したのち解答を作成させる 例示の適切さ、出典の信頼性、論拠の妥当性、書き手の意図 	主張を支える根拠や結論を導く論拠を批判的に検討し、文章の妥当性や信頼性を吟味して内容を解釈している
4	<ul style="list-style-type: none"> ○文章全体を通して主張を支える根拠や結論を導く論拠の妥当性、信頼性や論の展開の特徴を考える ○単元のふりかえりをアンケートフォームに入力する 	<ul style="list-style-type: none"> ・単元の目標に照らし、主張を支える論拠の妥当性に関するふりかえりとした。 ①筆者の主張の根拠として説得力があった具体例を1つ挙げ、理由を書く ②説得力が不足している、納得できない部分を指摘する ③本単元を通して学んだことを1文でまとめる 	[主体的に学習に取り組む態度] ・記述の分析 ・アンケートフォーム 【評価規準】 主張を支える論拠を吟味した経過を具体的に振り返っている

なとき意味を尋ねる場合、「論証の問い」は述べられている主張に納得できない場合にそれぞれ用いる。教科書に掲載される問いの分類及び説明については、「主な教材」②の「的確な質問をする」(pp. 211-232)の記述と内容が共通している（教師用指導書の該当箇所の執筆担当者が「主な教材」②と同一著者）。このため補足説明や例文は「主な教材」②を参考にした。また、「主な教材」②では該当する章の前に「そう主張する根拠は何か」（「理由」「原因」「根拠」の区別、根拠の必要性等）がある。これは教科書の「論理の力② 論証する力」(pp. 142-145)の内容に相当する。論拠の妥当性を吟味する際、対象が「事実」か「意見」か、あるいは「理由」に相当するのか判断できることを前提としている点に注意したい。

「問いの種類」を意識することで自分の疑問点を明確に言語化できる。これにより主体的に本文を読み進めることを狙う。また、筆者の主張の論拠や説明に疑問がある場合は「論証の問い」を用いることで、素直にわからない、納得できないと表明できる仕掛けにもなる。その後、全体の要旨を把握したのち、分担して解答・解説を作成する。これらを通して筆者の中心的内容を見つけ、主張を批判的に読む活動である。

また、自分が作った問いは他班が解く。筆者の中心的な主張につながる、そしてみんなで考えたい問いを選ぶよう指示した。解答・解説はクラス全員に向けて作成し、口頭発表を行った。なお、問いの作成や相互批評をクラウド上のテキストで共有しながら行った。互いに気づきを即時共有できる点が利点だ。

(2) 取り上げる〔知識及び技能〕

「現代の国語」の〔知識及び技能〕(2)の「ア 主張と論拠など情報と情報との関係について理解すること」を受けて「論理国語」の同「ア」は「主張とその前提や反証など情報と情報との関係について理解を深めること」になっている。この事項の指導の重点は、まず主張を的確にとらえること、次にその論拠との関係を考える上で必要となる前提条件や反証の可能性を理解することである。なお、推論（演繹とそれ以外）は前の単元で既習である。ここでは主に演繹推論の評価の方法について理解を深める。「隠れた前提」や反証の可能性を見出すためには、その文章の疑問点を明確にし、適切な形で問うことが必要となるため、一例として「質問の種類」を提示する。

主たる教材は具体例が多く、それらがどのように主張に関わるのかを確かめながら読み、中心的な主張をつかむ必要がある。通読して違和感を覚えたとき、「情報の扱い方」で学んだ主張と論拠の関係を確認しながら、論証が必要になる部分を選択できることをねらっている。

3.1.5 記述の分析(第2次で作った問いの分析)

(1) 概況

〔知識及び技能〕「情報の扱い方に関する事項」に基づき主張と論拠の様々な関係を理解した上で目的に応じた問い方を習得させたことにより、筆者の主張に関わる問いを多数作ることができた。が、「揚げ足取り」や中心的な話題からそれた問いも出た。班で問いを選んで解答する段階で再度「中心的な主張を理解するのに役立つ問い」を選択するよう助言した。概ねその後の内容の精査・解釈に役立てることができた。

(2) 作成の過程

まず、問いの作成手順の概要を記す。第1次で教科書を読み、わからないところや疑問があるところに印をつける。その後、筆者の主張を理解するために必要な問いかどうかを検討し、本文を記載した Google ドキュメントに入力する。ドキュメントは1 ファイルを12～14人程度(クラスの1/3程度の人数)で共有し、本文にコメントをつける形で問いを入力した。その際、「問いの種類」の区別のため、「意味の問い」は「意」、「情報の問い」は「情」、「論証の問い」は「論」を付けたのち疑問を入力している(入力例「意:『話者が自己を言語的に表現する角度』とはどのような意味か」)。

全体を概観すると生徒が作成した「問い」は延べ114件だった。これは初読の際の質問数としては多い。問いを多く生み出すことについては1年で教科書に掲載されている「QFT」の手法を学んでいる。しかし、目的や対象に応じて問い分けすることは苦手な側面もある。多く作成できた要因としては「問いの種類」で目的に応じた問い方を理解した直後であることが挙げられる。必ずどこかで問いを立てようと何度も読み返す姿が見られた。

学習環境の工夫では1枚のファイルを共同する人数を12～14人に絞ったことが挙げられる。まず、作業する際の紙面上での混み具合がほどよい。加えて仮に生徒Aが挙げようと考えた箇所を他の生徒「B」が取り上げたとしよう。その際はあきらめるのではなく、問いの種類を見て自分の聞いたことと同じか、別の聞き方はないか、どうしてその問いを考えたのか、取り上げた狙いなどを話し合いながら進めることができた。

(3) 「問いの種類」の分析

批判的に読む視点から注目したいのは、本文の理解に情報が不足していることを示す「情報の問い」と筆者の主張の根

拠や説明の論拠を吟味する「論証の問い」である。

では、「問いの種類」別の作問数を見てみよう。

	件数	「問い」総数に占める割合
1 情報の問い	16	14.0%
2 意味の問い	56	49.1%
3 論証の問い	42	36.8%

「1 情報の問い」

「情報の問い」では筆者が挙げる例示の内容の具体化を問うものが見られた。特に「大きな比率」「比率が高い」という記述に対し、具体的な数値を求める傾向がある(生徒Aの例)。本文ではその例示を論拠として主張を展開するため、論拠として妥当なのかを確かめる問いといえる。一方、本文の中で全て数値を挙げて論じることが効果的であるか、あるいは筆者の中心的な主張に必要な不可欠な論証部分かどうかについては検討が必要である。

また「しばしば問題になる」という記述には2種の問いがでた。「しばしば」に着目すればどのぐらいの頻度で発生し、どのような影響があるのかを問うもの、「問題」に注目すれば「どのようなことが問題なのか」と具体を問うもの(生徒Bの例)等である。いずれも前提となる情報がないため、この部分が「日本人は自我が弱い」という例示にあたるのか判断しかねたものと思われる。

生徒の回答例

本文「近頃の中学生・高校生の悩みとして、『自分の心をすっかり打ち明けてとことんまで話のできる相手が誰もいないこと』が大きな比率を占めている」(p. 24)

生徒A「『大きな比率』とはどれぐらいの割合なのか」

本文「外交の舞台でしばしば問題になる日本人の機密や秘密を保持することの難しさ」(p. 26)

生徒B「具体的にどのようなことが問題になったのか」

なお、本文中の「事実」という語の用い方に着目し、前提や具体的な根拠を求める問いが複数でている。

生徒の回答例

本文「日本の犯罪者の自白率が高い」という事実」(p. 26)

生徒C「『高い』とはどれぐらいか」

生徒D「何と比べて『高い』のか」

生徒E「いつの時点での比較なのか」

「2 意味の問い」

「2 意味の問い」のうち、語句の意味を尋ねるものと抽

象的な表現の具体的な意味を尋ねるものに分けられる。複数の文節からなる表現や筆者独自の言い回しを多く取り上げている。後者の場合、「わかりやすい」という意味か」「簡単にいう」という意味か」という表現が多い。

これは生徒本人にとって「わかりやすい」説明を求めている点が特徴だ。本文で用いられている語彙が生徒にとってなじみがないもの、あるいは理解語彙の範疇にないことが想定される。今回、初読で出た疑問なのでこの後、自分で調べたり、要旨を把握したりする場面で理解できる。全体で考えたい場合は第2次の班学習で課題として取り上げることができるよう単元の流れを設計した。以下に生徒の回答例を挙げる。

語句の意味を尋ねるもの 21件 (39.6%)

例：「挿話」「愚の骨頂」「手を替え品を替え」「特筆に値する」

抽象的な表現の意味を尋ねるもの 34件 (64.1%)

例：「他人志向型の大勢順応主義」「求心的に収斂する固い自我」「拡散型自我」「相対的自己表現」「独断専行的な硬直さ」

「3 論証の問い」

本文に記述されている内容で「答え」が説明できるものと「答え」に相当する記述がないものに分けることができる。また、「答え」が出るものでも自分で例を挙げて説明を考えると腑に落ちるものもある。たとえば、「なぜ日本人は相手によって自分を示す言葉の使い方が変わるのだろうか」という問いに対し、本文では「相手に依存して自分の立場を決めるから」という説明がある。教室では大家族をモデルにしたマンガを例に呼称の変化について考えた時、「一番小さい子目線で呼び方が変わるよね」という気づきが出た。このような気づきから「小さい子」からみた立場で自分の存在を把握していることを理解し、本文の「相手に依存して」という部分の解釈に結び付けていた。

筆者の主張に対し、提示される論拠が不足していると感じるもの、別の立場・見方はできないかを考えている。これは反証につながる問いである。本文に答えにあたる記述がないものについて、筆者の主張の「根拠は何か」と明確に問うものが8件あった。

一方、筆者が考えを収束させた部分を再度問う（問いと答えが循環する）事例や中心的な主張と関わりのない部分を取り上げ「根拠」を求めたり、文脈とはかかわりなく一部を「揚げ足とり」したりするものがでた。

今回、「多く」の問いを作ることができたが、「作問」に集中し、中心的な問いになっているかの判断まで至らなかったケースもある。この問題を考える際、田中優子・楠見孝（2011）の「批判的思考の抑制」から多くの示唆を得

た。田中・楠見（2011）は、心理学の立場から大学生を対象に、同一人物が日常生活で批判的に考える場面とそうではない場面があることについて考察している。

これによれば、批判的思考プロセスを「使用判断プロセス」「適用プロセス」「表出判断プロセス」の3つに分けたとき、それぞれのプロセスでメタ認知が重要な役割を果たすという。特に「表出判断プロセス」においてメタ認知が機能しないと、目標や文脈に関係なく、非選択的に批判的思考スキルは適用される。今回は「読んでいる文章の一文一文に対してその前提を確認しようとしたり、揚げ足をとるかのようにむやみやたらと他者の主張を批判することなど」が例示される「使用判断プロセス」において機能しなかったケースに当てはまる。田中・楠見（2011）によれば批判的思考は非常に認知的負荷の高い思考であるため、改善案としては目的や狙いを明示するだけでなく状況を見て再度の声掛けをしたり、一度発散させた問いを時間をおいて収束させたりするなど客観視できる場면을検討したい。

3.1.6 班活動の例示と分析

全体で段落ごとの要旨を確認した後、「筆者の中心的な主張に関わる問い」「全体で確認したい問い」を選んで班で解答・解説を作成する活動を行った。

1班は3～4人で編成。1班につき2題選ぶ。選んだ問いをまず、各自で考えたのち班全体で検討し、クラウド上に「解答・解説」を提出し、クラス全体で交流した。

まず、班活動における参加の様子を自分でふりかえり、アンケート（4択）に答えたものから取り組み状況を確認する。

○班で問いを解決する作業の取り組み状況について（回答数68 複数回答可。）

1 積極的に意見を言えた	70.5%
2 みんなの意見をまとめた	23.5%
3 みんなの意見をよく聞いた	39.7%
4 あまり参加できなかった	7.4%

概ね参加できた様子がうかがえる。特に論拠を吟味する際、「3」の内容を聞き分けることも大切な力である。「4」の「あまり参加できなかった」と回答した生徒は机間指導でも集中して取り組めない様子の場合は「今、どこを考えているか」など進捗状況を確認した。一方、「1」と答えた生徒の多い班では発言の機会を逸した場合もある。みんなの意見を聞いて質問したり補ったりする参加の方法も助言した。

次は班で選んだ問いを種類別に集計した結果である。

○班で選んだ「問い」の種類（回答数34）

	件数	「問い」総数に占める割合
1 情報の問い	7	20.5%
2 意味の問い	12	35.2%
3 論証の問い	15	44.1%

班で選ぶとき楽そうなものを選ぶなど意図から外れた班もでた（4例）。作業時間の確保と論証の問いに絞るなど取り組ませるなど展開を工夫するとより必要な問いに絞ることができるか。

今回、「中心的な主張に関わる部分を選ぶこと」を指示したが、問いを考える過程で論証が必要かどうかを見極めること、本文全体で主張を把握し納得できるかどうかを考えることが指導の中心であった。データや他の具体例を探す際、それがあれば何が明らかにできるのかという見通しをもって探すことだ。図1の8班は「C8論：私たち日本人は、絶えず自分の本当の気持ち、意のあるところをだれか適当な他人に分かってもらうことをもめているらしい」（「C8」は問いの番号）に対し、他国の「共感力」や「自己主張の強さ」のデータや事例を探した。その結果、「日本が異常に共感を求めるとは限らない」という結論になったが、「（データに載る「共感」と）筆者のいう共感が必ずしも一致してるとは限らない」という気づきも出た。筆者がいくつかの事例を集めて「共感を求めている」という主張をする形式に対し、一つはあてはまらないかもしれないが、他の例はどうかという点が残った。図2の2班は「A11情：日本人の犯罪者の自白率が高いという事実」（「A11」は問いの番号）を確認するため、情報収集した。「自白率は90%」という情報を得てやはり「高い」のかと納得したものの、情報源を記録していない。情報の信頼性を確認する必要がある。また「有罪」と「自白率」の高さと本文でいう「犯罪者の自白率」が一致するのかという疑問も残った。

このように筆者があえて具体的なデータを出さずに例示する場合、どのように理解すればよいのかを考える機会になった。「揚げ足取り」に終始しないためには「主張」の表現の仕方にも幅があるということを理解していく必要がある。例えば、教材では「事実」という表現が様々な相で使われている。文脈に応じて「事実」の精査解釈に目を向けさせたい。また、野矢茂樹（2018）によれば「主張」にも「事実として主張」「推測として主張」「意見として主張」の3種類があるという。そして「事実」にも「複数の見方があり、事実は多面的なものとして現れる」ことに注意しなくてはいけない。本教材に現れる「事実」は筆者が「事実」と認定したものであり、別の見方や考え方も存在することを生徒自身が実感できる機会となった。このように「事実」そのものが多面性をもつものであることを起点とすればおのずと吟味の仕方に工夫が必要になる。何を、どのように問えば、何が明らかにな

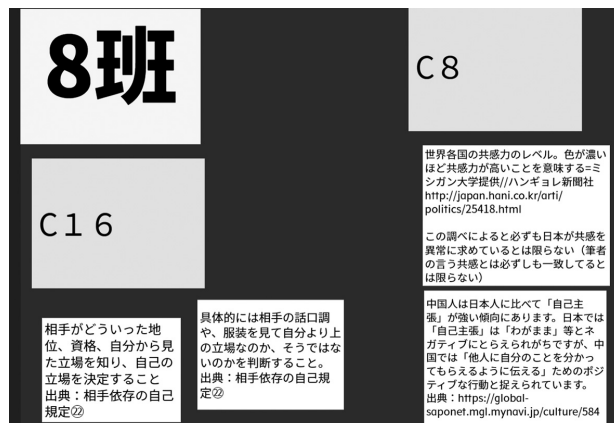


図1. 班作業ワークシート(1)

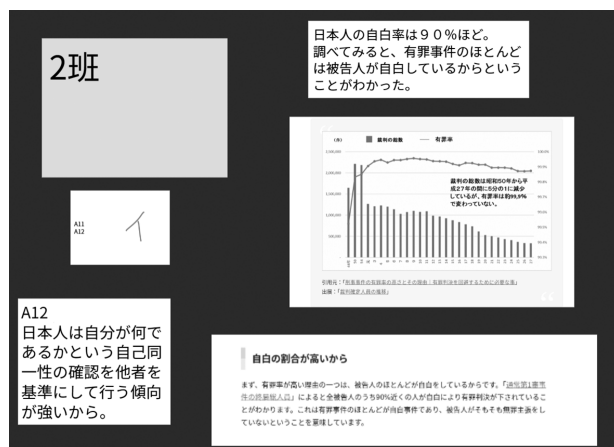


図2. 班作業ワークシート(2)

るのか—これは仮説形成の学習にもつながることができる。主張とさまざまな根拠の構造を多面的・多角的に吟味する過程は今後の単元にも設定していきたい。

3.2 観点別評価の工夫

「論理的な文章を読み、その内容や形式について、批評したり討論したりする」活動を通じて「読むこと」(1)ウの指導事項にある「主張を支える根拠や結論を導く論拠を批判的に検討」できていただろうか。

まず、「主張を支える根拠や結論を導く論拠」を検討する際に必要となる〔知識及び技能〕については(2)アに関わる「主張とその前提や反証などの情報と情報との関係」の理解は第1次に例文を用いて論拠を確かめるために必要な問いを立てることができるかでその理解を評価した。

次に、「読むこと」(1)ウの指導事項にある「主張を支える根拠や結論を導く論拠を批判的に検討する」過程を、作成した問いと班で取り上げた問いの検討を評価材料として行動の観察と記述の分析を行った。

「どこで」「何を」「何のために」記述させるのかは生徒の思考の流れに大きく影響を与えるため、設定の意図を明示するよう心がけている。今回は、個人の考えの経過を生徒自身

が振り返ることができるよう「個人で問いを作る」場面、「班で解答を作成する」場面、「個人のふりかえり」の3つの場面で記述を設定した。また、班で問いを選ぶ場面ではクラウド上の「ノート」をクラス全員で共有し、それぞれの活動が同時進行で見えるようにした。しかし、全ての班の動向は一度に把握しにくい。今回は全体の進捗を見ると同時に特徴的な動きがある班を中心に観察した。加えて、同指導事項の最終的な目標となる「文章の妥当性や信頼性を吟味して内容を解釈すること」に関しては班作業の記述に加え、個人で本文から説得力のある部分、あるいは納得できない部分を取り上げ評価する場面を設定した。以下に具体的に記述できていた生徒の回答例を挙げる（生徒の記述にある下線は筆者が付した）。

【設問】

本文では多くの具体例を挙げながら主張を述べていました。

- ①筆者の主張（「相手依存の自己規定」）の根拠として説得力があった具体例を1つ挙げてください。
- ②その理由も書きましょう。
- ③説得力が不足している、納得できない例があれば挙げてください。

○生徒A…前後の文脈と照らして内容を解釈した例

- ①教科書 p. 28 の「この人は」の一文
- ②このまとめの文を読んだときに「話の相手が誰で、自分に対してどんな地位、資格を持っているのかを見極めた上でその場に最も適切な言葉選びをしている。」という言葉がわかりにくかったけれど、前の2, 3個前の段落があることによってわかったから。

○生徒B…自分の体験と照らして理解した例

- ①教科書 p. 27 の「日本人の人称代名詞」の例
- ②自分が今まで普通に使っていた代名詞（私、「お姉ちゃん」）は他の国の人達にとっては、普段使わないことを踏まえてこの具体例を読んだので、この具体例の見方が大きく変わったから。

○生徒C…論拠になりうるのは「データ」だけではないことを理解した例

- ①教科書 p. 24 の10行「何人かの学生がおかしくてたまらないという様子で笑いだしたのである。」
- ②記事や統計だけを読んだり聞いたりして書いているものではなく、学生に考えを直接聞いているから本当にそういう考えの人がいるのだと分かって読める。

○生徒D…論の展開や対比の効果に気づいた例

- ①教科書 p. 28, 13行「相手の性質が自分の自己を言語的には把握する角度に直接反射する」
- ②日本人は相手の身分を把握し、その身分で態度を変えていることがわかり、日本が話すときにどれだけ相手を頼りにしているかがわかりやすかった。その次の段落でヨーロッパの性質について話しているため、比較しやすく、より日本の依存性が強調されていてわかりやすかった。

○生徒E…「意見」か「事実」かと問う例

- ①教科書 p. 27, 11～12行「例えば一家の～まれである。」
- ②家族という誰にとっても身近な存在を使って具体例が作られていたので、作者が言いたかったことがとても伝わりやすかったから。
- ③日本人は他の人に共感してほしいと思っているという意見の具体例が、作者の推測が織り込まれていたので説得力が足りないように感じた。

なお、「主体的に学習に取り組む態度」については、主張を支える論拠を吟味した経過を具体的に振り返ることができているかを記述させ、アンケートフォームで集約した。

3. 授業改善に向けてのまとめ

3.1 成果と課題

本単元では前提や反証に対する理解を深め、目的に応じた問い方の工夫を習得しながら筆者の主張やその論拠を多角的・多面的に吟味する力を問う活動を実施した。教科書に挙げられた「問いの種類」の区別は、自分の疑問点を明確にして論証に必要な問いを数多く表出できた点はよい。一方、「揚げ足取り」や中心的な部分ではないところに注意が向けられる例もでた。

次に、全体で要旨を把握したのちに班で再度、中心的な主張に関わる問いを取り上げて解説を試みた。複数の資料と比較し筆者の論旨を確認する班や本文を繰り返し読み複数の表現から解釈の精度を高める班がある一方、予習した語句の確認で終える班もあった。

以上の授業実践を分析した結果を踏まえ、教科の目標に照らし課題と授業改善の要点を考える。

3.2 「言葉による見方・考え方」を働かせるために必要なこと

教科の目標「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・能力を次のとおり育成することを目指す」（『解説』, p. 21. 下線は筆者が付した。）とあるが、実際に授業に落とし込むには大きな課題があることに気づく。具体的な課題は2つある。

第1に、問いを数多く創出することはよいが発散に終始し

ないことである。

今回は第2次で個人で作った問いを「中心的な主張を考えるものであるか」という視点で第3次に班で検討させることで見直しを図ったが、その場で収束するためには第2次の時点で作った問いの相互批評を設けることも考えられる。的確に対象を取り上げているか、中心的な主張につながる問いなのかを見直すことで問いの取捨選択ができるようになるという。教科書「質問する力」にも「質問のよし悪し」という項目があるので(pp. 152-153)、一度書きだしたものの目線合わせとして活用できそうだ。行動の観察、記述の分析を通して生徒の状態を把握し、対応を練る必要がある。

第2に言語活動を遂行するための思考プロセスをどう見取るかということである。

たとえば、授業中に「なんかモヤる」(どこか腑に落ちない、はっきりつかめないところがある)とつぶやく生徒に「質問しなさい」といっても「何をきけばいいかわからない」「どこらへんがわからんのか、どう答えていいのか」というやりとりがある。今回は〔知識及び技能〕で主張を確かめる視点として既習の「論拠の有無、妥当性、信頼性」に加え、「隠された前提」「反証の可能性」を理解させている。つまり、「言葉による見方」の幅を広げたことになる。また、問いの種類を区別することで疑問点を言語化する場面も設けた。

しかし、〔知識及び技能〕の理解、習得だけではうまく〔思考力、判断力、表現力等〕に結びつくとは限らない。特に「批判的思考」は「ある場面で批判的に考えられる人が別の場面ではできない、またはあえてしない」という特徴、つまり「個人内変化」がある(田中・楠見(2011))。ゆえに「内的なプロセスとパフォーマンスを区別する」必要があると指摘する(同)。これに従えば、行動の観察にせよ、記述の分析にせよ観点別評価の材料を再度検討する必要性が生じる。「言葉の見方・考え方」が働いているのか、いないのか見極めが難しいところだ。言語活動例には「批評」「討論」が挙げられるが、どのような思考を経て表出したものかその過程を効果的に見取る場面と問いかけを考えることが課題だ。

もし、「批判的に考えられる人があえてしない」という場合も想定されるなら授業はどのように構想すべきだろうか。

OECD(2023)はその加盟国のほとんどのカリキュラムには生徒に期待される学習効果として「批判的思考」と「創造性」が含まれているにも関わらず、2つのスキルが日々の実践において何を意味し、何を必要とするか明確にされていないことを問題視している。そのため、指導、学習、形成的評価を推進するプロジェクトを実施した。その報告の中で興味深いのが、次の部分である。

プロジェクト参加者の経験によると、創造性と批判的思考の指導が成功するかどうかは、生徒が思い切った思考や表現を行っても安全と感じられる学習環境を作ることがで

きるかにかかっている。そのような環境は、ミスや学習者への権限付与に対する教員のポジティブな態度を前提とする。生徒の「ミス」に対するポジティブな態度は重要である。

つまり、生徒が安心して思い切った思考や表現ができる学習環境が必要なのである。引用部分には教員の態度の重要性が説かれているが、他者から批判される不安や「教科書に載るような偉い人の文章に文句はつけられない」という先入観なども阻害要因ではなかろうか。ならば、「批判的思考」を働かせるためには、〔知識及び技能〕で「情報の扱い方」を理解、習得するだけでなく、この学習を通じて得られることを明示し(何を学ぶのかといった不安の払拭)、生徒どうしが気遣いなく学習に取り組める学習環境(心理的安全の保障)など情意的な側面と目的に応じて的確に対象化するメタ認知など認知プロセスに配慮した授業設計が必要となる。

田中・楠見(2011)は心理学の立場から批判的思考は「目標志向的かつ選択的に行われるべきもの」と述べる。これを踏まえ、大学における批判的思考教育において重要な点を3点挙げている。

第1は、批判的思考の効用と限界を含む枠組みを教えること、第2は、必要だと学生が判断したときに発揮できる批判的思考能力を身につけさせること、第3は、目標志向的に批判的思考能力をおこなっていくために「必要かどうか」「表出すべきかどうか」といったメタ認知的判断も批判的におこなえるよう鍛えることである。

高校では「批判的に読む」ことを通じて主にその効用を理解し、「書く」とときには「批判的に読まれる」ことを想定する段階にあると考える。主張や事実にもさまざまな示し方があることを具体的な教材を通して知ること大切ではないだろうか。「思考ツールなどを用いて特定の手順で考えることが批判的思考という誤解」(道田泰司(2015))を生まないためにも、必要に応じて働かせる「言葉による見方・考え方」として育てたい。一方、上記「第2」「第3」の視点は高校段階も取り入れていくことが可能であると考えられる。

また、評価の側面から考える場合、本宮裕示郎(2021)によれば、情意領域の中身を考える際には、学習への動機づけに関わる「入りの情意」と学習の結果生じて学習を方向づける「出口の情意」を区別する必要があるという。「批判的に読む」活動を十分に行うためにはその双方への目配りが肝要だ。これは「主体的に学習に取り組む態度」の評価規準を設定する際も考慮すべきことだろう。

今回の実践報告は「読むこと」の1事例で終えるが、論理的思考や批判的思考は情意的側面にも留意して他の領域でも必要な場面で働かせることができるよう課題を繋ぐことが大

切である。そのために年間を通じて〔知識及び技能〕と〔思考力、判断力、表現力等〕のそれぞれの指導事項の組み合わせに留意し、より系統的に指導できるよう計画段階で見直しを持つことが肝要だ。具体的には本校の場合、「学習のてびき」が生徒と共有する生きたシラバスになるよう実際に行って得た課題を生かし必要に応じて修正しながら進めていきたい。

謝 辞

本稿は「これからの高校国語教育研究会」主催「第27回例会」（於：早稲田大学，2023年8月12日実施）における口頭発表に基づき作成しました。当日の討論の場では多くのご教示を頂き誠にありがとうございました。

また、本稿を成すにあたり、相山女学園大学教育学部の深谷和義教授に御指導いただきました。ここに記し、深く感謝いたします。

引用文献

- 青山之典（2019）2. 情報の扱い方. 全国大学国語教育学会（編），新たな時代の学びを創る中学校高等学校国語科教育研究，pp. 82-85，東洋館出版社。
- ベネッセ教育総合研究所（2023）小中高校の学習指導に関する調査2022.
- 藤森裕治（2020）汎用能力としてのクリティカル・リーディング. 月刊国語教育研究（日本国語教育学会，584，28-31.
- 林直亨（2022）学び合い，発信する技術—アカデミックスキルの基礎—. 岩波ジュニア新書959.
- 今井むつみ（2023）言葉の本質. 中公新書.
- 井上尚美（2018）論理的思考の指導. 田近洵一・井上尚美・中村和弘（編），国語教育指導用語辞典（第五版），pp. 294-295，教育出版.
- 犬塚美輪（2015）国語教育. 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—，pp. 118-121，新曜社.
- 川添愛（著）・花松あゆみ（画）（2017）働きたくないイタチと言葉がわかるロボット—人工知能から考える「人と言葉」—. 朝日出版社.
- 古賀洋一・池田匡史（2019）説明的文章の批判的読みの指導における統合的理解. 全国大学国語教育学会（編），国語科教育，第86集，pp. 26-34.
- 楠見孝・子安増生・道田泰司（編）（2011）批判的思考力を育む—学士力と社会人基礎力の基盤育成—，有斐閣.
- 楠見孝・道田泰司（編）（2015）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.
- 間瀬茂夫（2015）クリティカル・リーディング. 高木まさき・寺井正憲・中村敦雄・山元隆春（編著），国語科重要用語

事典，p. 155，明治図書.

- 松下佳代（2021）対話型論証による学びのデザイナー—学校で身につけてほしいたった一つのこと—，頸草書房.
- 松下佳代・前田秀樹・田中孝平（2022）対話型論証ですめる探究ワーク. 頸草書房.
- 文部科学省（2017）中学校学習指導要領平成20年9月（平成27年3月付録追加），東洋館出版社.
- 文部科学省（2018）中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 国語編 平成29年7月，東洋館出版社.
- 文部科学省（2019）高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 国語編 平成30年7月，東洋館出版社.
- 本宮裕示郎（2021）情意領域の評価. 西岡加名恵・石井英真（編著），教育評価重要用語事典，p. 95，明治図書.
- 森田香緒里（2023）小学校・中学校国語科「情報の扱い方」の全学年授業モデル—対話を通して育む「参照力」—. 明治図書.
- 仲島ひとみ（2018）それゆけ！ 論理さん. 筑摩書房.
- 野矢茂樹（2018）【増補版】大人のための国語ゼミ. 筑摩書房.
- 野矢茂樹（2020）まったくゼロからの論理学. 岩波書店.
- OECD 教育革新センター（編著），西村美由起（訳）（2023）創造性と批判的思考—学校で教えることの意味はなにか—. 明石書店.
- 大木浩士（2020）博報堂流対話型授業のつくり方. 東洋館出版社.
- 大滝一登（2022）高等学校 新学習指導要領 国語の授業づくり. 明治図書.
- 大滝一登（編著）（2023a）新3観点对応高等学校国語の授業づくり 指導事項×言語活動×教材の特質. 明治図書.
- 大滝一登（編著）（2023b）新3観点对応高等学校国語の授業づくり 学習評価の考え方と実践例. 明治図書.
- 大滝一登（監修・編著）（2023c）高校生のための「国語」学習図鑑. 学事出版.
- 酒井雅子（2017）クリティカル・シンキング教育—探究型の思考力と態度を育む—. 早稲田出版.
- 島田康行（2023）「論理国語」—育成を目指す資質・能力と授業の構想—. 日本語学，42(1)，26-43.
- 島田康行・渡辺哲司（2023）事実を伝え，意見を述べる 自ら進んで取り組む「書くこと」の指導(24) 2年間の連載を振り返って—成果と課題. 指導と評価—，69(3)，50-51.
- スター・サックシュタイン（著），田中理紗・山本佐江・吉田新一郎（訳）（2021）ピア・フィードバック. 新評論.
- 大修館書店（2023）【アンケート】新課程国語の実態調査. 国語教室，119，42-45.
- 田中洋美（2019）思考力，判断力，表現力等』を総合的に育成する—三領域の体系性・系統性及び領域相互の関連を中心—. 日本語学，38(9)，52-59.
- 田中宏幸（2012）言語活動の成立要件と指導上の工夫. 田中

- 宏幸・大滝一登(編著), 中学校・高等学校言語活動を軸とした国語授業の改革, pp. 206-221, 三省堂.
- 田中牧郎(2018) 言葉に関する指導事項について. 日本語学, **37**(12), 80-91.
- 豊田佐和子・登本洋子・高橋純(2022) 高等学校の国語科教師を対象とした「現代の国語」の学習指導状況調査. 日本教育工学会研究報告集, 2022(4), 148-155.
- 植原亮(2020) 思考力改善ドリル—批判的思考から科学的思考へ—. 頸草書房.
- 渡邊雅子(2023) 「論理的思考」の文化的基盤—4つの思考表現スタイル—. 岩波書店.
- 渡邊本樹(2018) 「論理国語」が目指す論理的に思考する力の育成. 日本語学, **37**(12), 112-123.
- 渡辺哲司・島田康行(2017) ライティングの高大接続—高校・大学で「書くこと」を教える人たちへ—. ひつじ書房.
- 山下直(2019) 高等学校〔知識及び技能〕の指導の留意点. 日本語学, **38**(5), 148-155.
- 全国大学国語教育学会(編)(2022) 国語科教育学研究の成果と展望Ⅲ. 溪水社.