

日常の授業実践を通じて児童の批判的思考はいかに育まれるか

How Students Learn Critical Thinking in Everyday Class

松尾 剛 丸野 俊一 山本 俊輔

Go MATSUO

Shunichi MARUNO

Shunsuke YAMAMOTO

(福岡教育大学教育学部) (九州大学大学院人間環境学研究院) (大野城市立平野小学校)

(平成22年9月28日受理)

日常の授業実践におけるやりとりを通じて、児童の批判的思考はいかに育まれうるのか、という点について探索的に検討した。小学3年生1学級で行われた4回の国語授業における相互作用過程と、毎回の授業の振り返りとして書かれた作文について、定量的、定性的な分析を行った。4回の授業を通じて、児童の論証は根拠や推論を明確化したものへと精緻化されていった。そのような精緻化された論証を引き出す教師のかかりとして、児童の発言を確認すること、他者の発言の検討を求めること、発問などを通じて具体的な考え方や読み方を示すこと、などの重要性が示唆された。また、振り返りの作文から、児童が自身の考えの変化と授業の過程を関連づけて認識していることや、批判的思考の運用を支える規範や信念を学んでいたことが示された。

キーワード：批判的思考, 授業実践, 教室談話, 対話, 論証

問題と目的

1. 批判的思考概念とその構成要素

近年の学校教育には、子どもたちに多様な知識や技能を獲得させることに加えて、これらの知識や技能を様々な場面で柔軟かつ適切に運用する能力を育むことが強く期待されている。後者に含まれるものとして、例えば、問題発見、熟考、判断、行動する能力、他者と協同するためのコミュニケーション能力、自己調整能力、などが想定できる。このような能力の獲得と発揮を支える思考力の1つに、批判的思考を挙げることができる。批判的思考とは、「物事を客観的かつ多面的に捉え、規準に基づいて判断する論理的、反省的思考過程」(楠見, 2007, p.35), 「目的をもって方向づけられ、自分の内外に対して、じっくりと反省的に考えられ、最終的に合理的なものとなる, 訓練を通して身につけられる思考」(道田, 2004, p.627), などと定義される。

いかにして、児童の批判的思考を育むか。この問いを考えるために、まず、批判的思考の発揮を支える要素を整理する。Ennis (1987) は批判的

思考の構成要素を認知的側面である能力やスキルと、情意的な側面である態度や傾向性に分類した。能力には、基礎的な明確化、推論の基盤の検討、推論、推論後の明確化、方略、などが含まれる。態度には、明確な主張や理由を求める、信頼できる情報源を利用する、状況全体を考慮する、重要なもとの問題からはずれないようにする、複数の選択肢を探す、開かれた心を持つ、証拠や理由に立脚した立場をとる、などが含まれる。また、新しい考え方や知識を学び続ける探究心なども、態度に含まれる(平山・楠見, 2004)。

Kuhn (1999) は、知識と知識獲得に関する認識論的な理解の発達に批判的思考の基礎となっていると指摘する。もし、知識の起源が完全に外部の明白な事実にあると考えるならば、他者の主張を外部の事実と比較して正否を決定するためだけに批判的思考は運用される。逆に、知識は思考の主体が構成するものであると理解していても、知識は完全に主観的なものだと考えるならば、他者の考えを批判的に思考するということが不適切な行為となる。そこで、全ての知識は異なっていて、

知るという行為は判断と評価と論証の過程であるという統合的な理解を行うことで、批判的思考は主張を深く吟味し、理解を促すための手立てとなりうると想定される。

また、参加している活動や文脈についての理解も、批判的思考の発揮に影響を及ぼす。この点について個人内の過程に着目した研究からは、批判的思考が活用されるべき（べきではない）文脈についてのメタ認知的知識を学習者が持っており、状況に応じた調整がなされている事が指摘されている（田中・楠見, 2007）。

一方、社会文化的な要因としては、「授業」という活動を成立させる各種の規範の影響が考えられる（e.g., 松尾・丸野, 2009）。例えば、ある学級では、授業が批判的思考を活用すべき文脈として認識されているが、別の学級では授業が知識を一方向的に受け入れる（批判的思考を活用すべきではない）場として学級の成員に理解されており、それに従った参加の仕方を行うことで、個々の学級における「授業」という活動が成立しているといった事が想定される。また、批判的思考が準拠する規範も、実践を通じて社会文化的に構築、共有されていくと考えることができる。例えば、Cobb et al. (2001) は、社会数学的規範（socio-mathematical norms）という概念を提唱している。これは、数学という活動に固有の規範として学級で共有されているものであり、例えば、何を数学的に、異なる／洗練された／効率的な／受け入れ可能な、解法とみなすかといった内容が含まれる。

本論文では、後者の社会文化的な視点に立ち、日々の実践における談話を通じて、学級で共有、構成される授業への参加の仕方（思考の枠組み）として、批判的思考を捉える。そこで、具体的には小学校の国語の授業実践過程における相互作用を通じて、いかに児童の批判的思考が育まれるのかを探索的に検討する。

小学校の授業という文脈において、批判的思考の育ちは以下の行為や態度を指標として捉えることが可能であろう。第1に、自分の思考過程（何を、どのように、どこまで）を明確にしながら意見を述べることや、授業を通じて自身の考えを振り返り、修正、精緻化する行為である。なぜなら、批判的思考は他者だけでなく、自分自身にも向けられる反省的な思考だからである。第2に、他者の思考を確認、推測、理解、評価しようとする行為である。なぜなら、授業中の対話を通じて理解を深めるには、他者を非難、排除するためではな

く、深く理解するために批判的思考が運用されるべきだからである。第3に、知識の性質、学習の過程、授業における談話、国語という教科の性質、などの側面に関する規範や信念の獲得である。

本論文では、上記の3点を枠組みとして、授業における学級全体や班での意見交流場面での相互作用過程や児童の振り返りの作文を分析する。そのことで、児童が批判的思考の何を、どのくらい学んでいるのかを検討する。また、そのような児童の学びに関連していると想定される教師の関わりについて検討を行う。

方法

1. 対象学級

2010年5月から7月に、福岡県内の公立小学校3年生1学級31名（男児13名、女児18名）を対象に、4回分の国語授業を観察した。この学級の担任は第3筆者である。担任は教師歴20年以上の男性であり、第1、第2筆者らと協同して、児童が主体的に学び合う授業づくりに継続して取り組んでいる。

観察を行った4回の授業は詩を教材とした。毎回の授業は、①全体でめあてを設定する、②児童が各自で教材文に書き込みを行う（教師は必要に応じて机間指導を行う）、③学級全体で考えを交流する（必要に応じて班学習を行う）、④振り返りの作文を書く、という流れで展開した。各授業の教材と意見交流場面の概要をTable 1に示した。

ビデオカメラを使用して、教師を中心とした教室全体の映像と音声を採取し、トランスクリプトを作成した。また、教室前方の1つの班を対象として、班学習中の映像と音声も採取した。観察の際にはフィールドノートによる文字記録も行った。また、児童が振り返りの活動場面で書いた作文も回収した。

2. 分析の流れ

授業中の教師と児童の発言（教師344ターン、児童342ターン）、授業の2～4において、振り返りの場面で児童が書いた作文（9,198文字）を対象として、定量的、定性的な分析を行った。定量的分析に用いた複数のカテゴリーは全て、以下の手順で作成した。まず、一部のデータを用いて暫定的なカテゴリーを作成した。その後、このカテゴリーを用いて、分析対象となる全てのデータについて、分類、説明が可能と判断できるまで、データとカテゴリーの対応を検討した。また、カテゴリー間の包含関係についても、作業の途中で絶えず検討を行った。最終的に、作成されたカテゴリー

Table 1 観察を行った授業の概要

授業回	実施日	教材(詩)	意見交流場面の概要(主要な話題など)
授業1	5月 7日	へびのうた	(1)書き込みの発表 (2)児童Eの「前と変わった」という発言を検討 (3)発表した書き込みをつなぐ (4)気持ちが変わった箇所はどこか (5)題名「()のうた」の()に入る動物名はなにか
授業2	6月 24日	ぼくはぼく (私と小鳥とすずと)	(1)書き込みの発表 (2)「からすえいぞう」はとべるのか (3)「ほんのすこし」はねがほしいのか、「ほんのすこし」とべたらいいな、なのか (4)2連目の「からすえいぞう」の気持ちを考える (5)「でもこれがぼくだととんでいく」は、あきらめているのか、今の自分でいいと思っているのか
授業3	7月 1日	きょうからはせみ	(1)書き込みの発表 (2)「きょうからはせみ」と3回くりかえしてあることに、どんな意味があるか (3)各連のせみの様子(状態や場所など)を考える (4)せみの夢とは何か
授業4	7月 8日	ああどこかから	(1)書き込みの発表 (2)「ああ、どこかからこないかなあ」と言ったのは、虫か話者か (3)話者はどんな人か

によって、分析対象となる全てのデータを分類可能であり、概念相互に重複がなく、研究の目的に必要な内容を網羅していると判断できる段階にいたるまで、上記の作業を繰り返した。以下では個別の分析について手順を説明する。

(1) 児童の発言の分析

富田・丸野(2004)は、アーギュメントを広義の批判的思考の一要素と捉えることが可能であると指摘し、考えの生成・表現によって批判的思考スキルを捉えるための枠組みとして、アーギュメント研究を援用することの意義を指摘している。そこで本研究では、児童が自らの考えを述べる際の論証の構造に着目することで、特に、自身の思考に向けられる反省的な批判的思考について、その変化過程を捉える。意見交流場面における児童の全発言(278ターン)について、Toulmin(1969)を参考に、論証構造の精緻化の度合いを分類した。まず、児童の発言の中から、主張(自らの考えを他者に説明する発言)を抽出した。主張として分類された発言の総数は175であった。なお、途中で教師や他者の発言が挿入されるなどの理由で、複数のターンで1つの主張がなされた

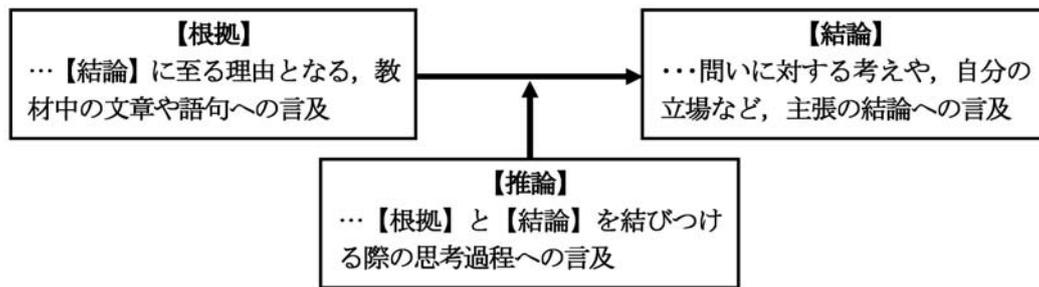
場合、それらは1つの主張とみなした。これらの主張を構成する要素として、Figure 1に示した分析の枠組みに基づいて、結論、根拠、推論を抽出した。

(2) 教師の発言の分析

毎回の授業における教師の関わり方の概要と特徴、および、児童の論証構造の精緻化を促す教師の働きかけについて検討を行うため、意見交流場面における教師の全発言について、Table 2のカテゴリーに基づいて機能の分類を行った。教師の発言の分析単位については、同一のターンにおいて、児童への発問や指名など複数の機能を持つ発話がなされる事があるため、機能の変り目を採用した。分析対象となる総発言数は405であった。

(3) 授業の振り返りの分析

観察対象とした授業実践を通じて、児童が何を学んだのかを探索的に検討するために、振り返り場面で児童が書いた作文を分析した。作文のテーマは、「めあてにたいして分かったことや、自分や友だちのよかったこと・たい話してよかったこと・もっと考えてみたかったことを書きましょう」というものであった。大半の児童が、毎回の作文



分析例

<「ごめんよ君たちの手紙は来てないんだ」と言ったのは、ゆうびんやさんか話者か、という問いを考える場面(授業4:「ああどこから」)>

児童:僕は話者と思います【結論】。そのわけは、「ごめんよ君たちの手紙は来てないんだ、というように」って【根拠】、ゆうびんやさんが言ってたら、「ごめんよきみたちの手紙は来てないんだ」といって、ゆうびんやさんはそそくさといってしまった」と書いてあると思います【推論】。

Figure 1 児童の論証構造を分析する枠組みと分析例

Table 2 教師が行った発言の分類カテゴリーおよび出現頻度

カテゴリー (説明)	授業1	授業2	授業3	授業4
1.発問 (教師が問いを提示する)	7	2	0	11
2.内容理解の確認 (これまでの授業内容を振り返って確認する)	1	11	7	15
3.解釈の説明 (教師の教材解釈を説明する)	1	1	0	1
4.考え方の提示 (読み方, 考え方, 重要な語や文などを示す)	4	4	1	3
5.新たな考えの探索を要求 (新たな結論や理由を求め)	2	2	0	1
6.復唱/確認 (児童の発言を繰り返す/発言内容を確認する)	20	25	46	30
7.精緻化の要求 (理由の提示など自分の発言の精緻化を求め)	3	8	8	14
8.発言の検討を要求 (自他の発言の吟味・検討を求め)	4	13	7	5
9.複数意見の比較・検討を要求 (発言間の比較・検討を求め)	1	2	4	1
10.相槌 (児童の発言に対する相槌だけを返す)	0	0	6	4
11.信念・規範の提示 (授業に関わる信念や規範を示す)	1	0	2	4
12.話し方・聞き方の指導 (声の大きさ, 体の向きなどの指導)	11	0	1	6
13.授業の進行 (指名や次の活動の指示など, 授業の進行)	35	6	29	46

※ カテゴリー化に際しては、発言ターンではなく、発言機能を単位とした。同一の発言ターン内で複数の機能を持つ発言がなされた場合、そのターンについて複数のコーディングを行った。

の中で、上記のテーマに含まれる複数の内容を記述していた。そこで、まず、何について記載したものかという観点から、児童の作文を話題ごとに区切った。全83の話題について、その内容を分類し、問題と目的で述べた3つの側面（「自身の考えの修正や精緻化」「他者の考えの理解と評価」「多様な信念や規範の学び」）を柱とするカテゴリーにもとづいて分類した（Table 3）。

(4) 発言の連鎖の分析

児童による論証の精緻化を促す教師の関わりについて検討を行うため、「根拠」や「推論」を含む児童の発言に先行し、かつ、その発言者に向けられた教師の発言を特定した。ただし、教師の働きかけの中には「精緻化の要求」のように、直接的に論証の精緻化を促すと想定される発言もある。一方で、「復唱／確認」などの発言については、省察を促すメッセージとして児童に受け止められた場合には、論証の精緻化が促されるものと想定できる（e.g., O'Connor & Michaels, 1993）。このように、単純に前後の発言の連鎖だけでは、論証の精緻化を促した教師の発言を特定することは困難である。そのため、基本的には、トランスク

リプトを詳細に読み込み、前後の発言の文脈に基づきながら、特定の教師の発言が、後続の児童の論証の精緻化に影響したか否かを判断した。また、「相槌」「話し方・聞き方の指導」「授業の進行」については、後続の発言内容に関する示唆を与えたり、事前の発言の省察をしたりする機能はないと考えられるため、分析の対象から除外した。

結果と考察

1. 児童の論証の変化と教師の関わりとの関連性

(1) 論証構造の変化

児童が行った論証の構造について、各パターンの出現頻度をTable 4に示した。授業回(4)×論証の精緻化の程度(4)の χ^2 検定を行った結果、有意な偏りが示された($\chi^2_{(9)} = 25.81, p < .01$)。残差分析の結果、授業1では、結論のみの論証が占める割合が有意に高かった($p < .01$)。授業2では、結論のみの論証の割合が有意に低く($p < .01$)、推論と結論で構成された論証の割合が有意に高かった($p < .05$)。授業3では、推論と結論で構成された論証の割合が有意に低かった($p < .05$)。

Table 5に児童の論証の中で見られた推論の内

Table 3 振り返り場面における作文の内容と言及した人数

振り返りの内容	言及した人数		
	授業2	授業3	授業4
I. 「自身の考えの修正や精緻化」に関する内容			
1-1: 授業の前後で自分の考えや理解が変わった	3	1	7
1-2: 他者との対話を通じて自分の考えや理解が変わった	5	6	7
1-3: 授業で考え方を学ぶことで自分の考えや理解が変わった	2	2	10
II. 「他者の考えの理解と評価」に関する内容			
2-1: 他者の意見に対する肯定的評価	5	7	1
III. 「多様な信念や規範の学び」に関する内容			
3-1: 詩には正解がなく、想像をすることが重要(楽しい)	0	3	0
3-2: みんなの意見がまとまってよかった	2	1	1
3-3: 発表をいっぱいすることが大切	12	10	5
3-4: 質問をする事が大切	0	1	1
3-5: よい考えはマネをする	2	0	0
3-6: 今後はアドバイスをもらわないようにしたい	0	1	0
3-7: よく考えないで人の意見に賛成してはいけない	0	0	2
3-8: 正解を言うことより、間違えてもそこから学ぶことが大切	0	1	0
3-9: 「考える力」がついた	0	1	0

容ごとの頻度を示した。授業を重ねるごとに新たな内容の推論が見られている。児童は毎回の授業で新たな読み方や考え方を学び、それを自分たちなりに運用しながら、授業に参加していたと推測できる。

(2) 授業における教師の関わり

Table 2 に、4回の授業で教師が行った発言の頻度を示した。Table 2 のカテゴリーのうち、番号1から10までは授業の内容に関わる発言だと考えられる。一方、11から13は、授業中のやりとりの展開や位置づけなどに関連した発言だと考えられる。さらに、1から5までの発言は特定の児童の発言を前提としない（児童の発言を受けずに教師が一方的に示すことも可能）が、6から10は特定の児童の発言を対象としてなされる発言である。そこで、カテゴリー番号1から5の発言を「先導的発言」、6から10の発言を「応答的発言」としてまとめ、両者の割合について2項検定を行った。その結果、1%水準で有意な偏りが見られた。応答的発言の内容としては、「復唱/確認」「精緻化の要求」「発言の検討を要求」などが全ての授業

を通じて見られている。その一方で、「解釈の説明」はほとんど行われていない。すなわち、教師は児童の発言のポイントを復唱/確認することで、その意見を学級全体で共有し、その発言について全体で検討することで、児童の理解を深めていくことを意図して授業を営んでいたと推測できる。このような教師の意図は板書にも反映されていた。

Figure 2 は「へびのうた」における板書である。板書には、根拠となる文章、その文章から児童が考えた意見、意見や文章をつないで考えるという読み方や考え方、などを含む協同思考の過程が示されている。

さらに、教師の働きかけと論証との関係について検討を行う。Table 6 に、根拠や推論を含む論証に先行していた、教師の発言の種類と頻度を示した。上記の分析と同様に、カテゴリーの1と4を「先導的発言」、7、8、9を「応答的発言」としてまとめ、両者の割合について2項検定を行った。ただし、ここでは全ての教師の発言に対して、根拠や推論を含む論証が等確率で後続するという前提のもとで、Table 2 に示した教師の発言の比率を考慮した検定を行った。すなわち、先導的発言が先行する確率 $p = .31$ (Table 2 に示したカテゴリー1、4、7、8、9の合計頻度106に対して、カテゴリー1、4の合計頻度32が占める割合)、という帰無仮説を棄却した場合の危険率についての検討を行った。分析の結果、5%水準で有意な偏りが見られ、教師が積極的に行っていた応答的発言が、児童の精緻化された論証を引き出した可能性が示唆された。

Table 4 各授業でなされた論証の種類と頻度

論証構造	授業1	授業2	授業3	授業4
結論のみ	29	14	35	28
根拠, 結論	3	8	6	8
推論, 結論	2	12	3	12
根拠, 推論, 結論	1	6	5	3
合計	35	40	49	51

Table 5 各授業でなされた推論の種類と頻度

推論の内容	授業1	授業2	授業3	授業4
前後の文章を比較する	2	0	0	0
文章を読む視点を明確にする/変える	1	3	0	6
既習の詩から類推を行う	0	1	0	0
言葉から具体的な状況を想像する	0	12	4	1
言葉から登場人物の気持ちを想像する	0	10	1	1
自分の生活体験と関連付ける	0	0	2	0
筆者の文章表現の意図を考える	0	0	1	6
不明(推論の過程が明確でない)	0	1	0	1
合計	3(2)	27(4)	8(4)	15(5)

※ ()内は「不明」を除く異なる推論のパターン数を示している。

最後に、Table 6 に示した教師の関わりについて、談話過程の定性的分析を通じて生成した仮説を論じる。第1に「先導的発言」には、考え方や読み方が児童に示されるという特徴が見られた。例えば、授業1でなされた発問の中で、精緻化された論証に先行していたのは、「こういう気持ちから、パッと変わってるところないですか、この詩で。懐かしいなっていう気持ちから、パッと変わってる。」という発言であった。この発問に答

えようとする中では、前後の文章についての解釈を比較するという思考が自ずと児童に求められる。つまり、問いの中に、特定の仕方での推論が埋め込まれていたと言える。考え方が明示的されているか否かという点では異なるが、特定の読み方や考え方を児童に提供した上で考えさせるという点では「考え方の提示」と共通した働きかけと言える。また、授業4において精緻化された論証に先行していた発問は「じゃあ、この鍵括弧は誰が



Figure 2 「へびのうた」の授業における板書

Table 6 【根拠】【推論】を含む児童の論証に先行した発言

発言者	発言の内容	授業1	授業2	授業3	授業4
	1.発問	1	0	0	4
	4.考え方の提示	0	5	0	1
教師	7.精緻化の要求	3	6	0	6
	8.発言の検討を要求	1 (1)	7(5)	5 (5)	6 (6)
	9.複数意見の比較・検討を要求	0	6(6)	1 (1)	4
児童	質問(根拠の確認)	0	0	8	0
その他	書き込みの直後	1	2	0	2
	合計	6	26	14	23

※ ()内はその発言に班学習が後続した数

※ 教師の発言に関するカテゴリーは Table2 に対応している。

(言ったの?)という発言であった。この発問は、授業1の発問とは異なり、特定の読み方や考え方が求められているわけではない。そのため、この発問が論証の精緻化につながったとは考えにくい。教師はこの発問の後、教材の特定の部分の音読を児童に求めており、そのことが論証の精緻化を促したと推測できる。例えば、Figure 1 に示した児童の発言では、文章表現を根拠とした推論がなされている。この発言も、ここで教師が求めた音読に後続してなされたものであった。

第2に、「応答的発言」の中でも「発言の検討を要求」「複数意見の比較・検討を要求」といった関わりには、班学習が後続する割合が高いという特徴が見られた。そのような状況で班学習を行うことの意味を検討するため、授業4でなされた班学習の例を示した (Table 7)。Table 7 のやり

とりには、互いの発言を確認、質問、言い換える、などの関わりが見られた (turn10, 12, 14, 15, 17)。また、発言と問題との対応を明確化する発言 (turn 6, 8, 17)も見られた。「発言の検討を要求」や「複数意見の比較・検討を要求」といった関わりは、授業の流れの中で児童の発言に即興的に応じてなされる。そのため、児童にとっては、それまで考えていなかった新規な問いを検討する事が求められる。このような状況で必要となるのは、授業の流れを整理し、今、何が問題になっているのかを確認し、自分の考えをしっかりと持つための、思考の間であろう。上述した班学習の特徴を踏まえると、確認、質問、明確化などを含む相互作用によって、班学習が思考のための間として有効に機能していたと考えられる。

第3に、授業3では、他者の意見の根拠を問う

Table 7 「あどこかから」の授業における班学習中のやりとり

turn	発言者	発言内容
1	教師	じゃあ、これ(ああ、どこかからこないかなあ)は虫がいったことなのか。
2	児童	思ったこと
3	教師	虫が思ったことなのか。ちょっと話し合っ。
4	T.Y	私は虫たちが思ったことだと思います。そのわけは、なんで、思ったことだと私が言ったかという、こないかなあ、ってついているから、思ったと思います。
5	T.N	私は、虫だと思います。そのわけは、
6	T.Y	いや、虫だけど、 <u>言ったのか思ったのか</u>
7	T.N	私は虫の気持ちだと思います
8	T.Y	<u>言ったこと?思ったこと?</u>
9	T.N	いや、もー。思ったこと。思ったことで、虫だと思います。そのわけは、手紙やこづつみはこないし、郵便やさんはどこかの、間違い、勘違いで、ごめんよ君たちの、君たちあての、ごめんよ君たちあての手紙はきてないんだと思います。って言って、虫たちはたぶんがっかりしたと思います。
10	O.H	<u>こないかなって。</u>
11	T.N	心配して、
12	O.H	なんか不安みたいになったってこと?
13	T.Y	それで、君たちあての手紙は来てないんだって郵便やさんからそれを言われてがっかり。
14	T.N	ショック。
15	T.Y.	<u>がっかりして、ショックを受けて、あーあってこと?言われて、ショックを受けて思い込んだってこと?</u>
16	T.N	その、ショックを受けて、
17	T.Y	なんか、心配っていうか、悲しくなったのね。だけんそれは、 <u>虫たちの、気持ちね?思ったことね。</u>

ような質問が児童からなされた。そして、この質問に答えようとする中で、質問を向けられた他の児童から精緻化された論証が引き出されていた。教師は「精緻化の要求」など、児童の発言の根拠や推論を引き出そうとする関わりを教師が積極的に行っていた。このやりとりで間接的に参加している周囲の児童にとっては、どのような質問をすれば他者の思考過程を引き出すことができるか、という具体的なモデルと、そのような質問が授業では大切だというメッセージが伝えられることになる。そういった教師の関わりが、児童の質問生成を支えていたと推測できる。

最後に「その他」として、書き込みの直後に、教師からの直接的な働きかけを受けることなく、根拠や推論を含んだ論証がなされた発言が5回見られた。この5回の発言が含んでいた推論は、全て「文章を読む視点を明確にする」というものであった。つまり、自分が文章を読む視点を明確にするという考え方や読み方は、この段階で推論のレパートリーとして獲得されつつあったと考えられる。特に授業4では、同様の状況で、視点を明確化した論証が2回なされた。他の場合と同様、この発言をした児童に対して、教師から働きかけは見られなかった。ただし、この2回の発言の直前に、教師は他の児童の発言に対して「これ誰？誰？」と、視点を引き出そうとする「精緻化の要求」を行っていた。また、他の児童の「同じところで、僕が思ったことで、どこに帰っていくんだろう」という発言に対しては、「ああ、自分が思ったことね。自分が思ったことね」と、視点を強調して「復唱／確認」していた。これらは全て、論証を行った児童に直接向けられた発言ではない。しかし、他の児童に対する教師の応答を通じて、周囲の児童も、ここでは視点が重要であるというメッセージを受け止めて、その後の発言において視点を明確化した論証を行った可能性が考えられる。

2. 振り返り作文の内容

振り返りの作文で、何名の児童が、どのような内容を記述したかをTable 3に示した。「自身の考えの修正や精緻化」に関する記述の頻度について χ^2 検定を行った結果、各授業の間に有意な偏りが示された($\chi^2_{(2)} = 9.81, p < .01$)。ライアン法による多重比較の結果、授業3における記述の頻度が、授業1および授業2に比べて有意に高い事が示された($p < .05$)。また、4回目の授業では、17名の児童が「他者との対話を通じて自分の考えや理解が変わった」「授業で考え方を学ぶことで自分

の考えや理解が変わった」というカテゴリーに分類可能な記述をしていた。この結果からは、児童が授業の流れの中で、自分の思考過程をモニターするようになり始めていたことや、振り返りの活動が毎回の授業における思考の過程を省察する機会となり始めていたことが示唆される。

次に、「他者の考えの理解と評価」に関しては、授業中に述べられた意見の中で興味深かったものについて肯定的に評価する記述が見られた。ただし、その評価の理由について明確な記述がないものが7割近く(13の記述のうち9の記述が該当)であった。また、特に前半の授業では、推論過程が不明確で、授業中の話し合いの内容との関連性が低い発言であっても、それが誰も考えつかなかった意見であれば肯定的に評価する記述が多く見られた。これらの結果を総合すると、多様な意見を受け入れ、理解しようとする態度は育ちはじめていると考えられる。一方で、他者の発言について、明確な規準にもとづいて、批判的に聴く技能の育成については、今後の課題であると言えよう。

最期に、「多様な信念や規範の学び」に関して、国語の授業における詩の読解活動では、どのような推論が許容されるか、という規準への言及が見られた。具体的には、詩の授業では、具体的な文章の記述にもとづきながらも、そこに自分の体験を持ち込み、内容を想像しながら読むことが重要、ということへの気づきであった。また、授業を支えている会話の規範として、特に前半の授業では「発表をいっぱいすることが大切」、「良い考えはマネをする」などのように、意見を場に表明することの重要性が主に記述されていた。一方、後半の授業では「よく考えないで人の意見に賛成してはいけない」など、評価、熟考、省察の側面を含む内容が見られ始めた。また、授業における学びの目的や過程についても「正解を言うことよりも、間違えてもそこから学ぶことが大切」「考える力がついた」などのように、最終的な結果の正しさから、学び過程を通じた知識や考え方の獲得へと目を向けている児童が見られ始めた。ただし、これらの側面に言及している児童の数は少ない。今後、これらの規範を学級全体でいかに共有していくか、という点が課題と言えよう。

総合考察

本研究の目的は、日常の授業実践における相互作用を通じて、以下に批判的思考が育まれうるか、という点を探索的に検討する事であった。分析の結果、児童の発言を全体で共有し、さらに検討を

促すような教師の働きかけや、議論を可視化する板書の重要性が示唆された。これらの働きかけは、批判的思考が持つ反省的思考という性質と大きく関連しているものと考えられる。また、上記の教師の関わりは、それを直接に向けられた児童だけでなく、やりとりを聞いていた他の児童に対しても影響を与えることが示唆された。松尾・丸野(2009)が指摘しているように、児童の発言に対して、教師が行った応答が、その状況で求められる語用論的な規範や推論の仕方を学級に全体に伝えるメッセージとして機能していたと考えられる。

本研究では、教科の授業場면을対象とすることで、具体的な考え方や知識を児童に与えることの重要性も示唆された。振り返りの作文では、そのような考え方と自分の考えの変化とを関連付けて理解したり、その考え方を国語という教科での詩の読解における規範として理解したりする児童の姿が見られた。このような側面を児童が学びうるという点に、批判的思考を各教科の中で教えるアプローチの重要性があると考えられる。

今後の課題としては、いかにすれば、児童が、他者の発言を聞く行為の中で批判的思考を効果的に運用できるようになるか、について検討することであろう。この点については、振り返りの作文において一部の児童が記述していた、評価、熟考、省察などを含む会話の規範や、学びの過程についての理解を学級全体で共有することで、多少の改善が可能になるのではないだろうか。また、授業の中で示した考え方や読み方の運用を教師が明確に求める機会が、特定の教材における、特定の発問の場面に限定されていた。そのため、授業で学んだ考え方を多様な状況に適用しつつ、他者の発言を聞くという段階に児童を高めることができなかつたのではないかと考えられる。この点については、多様な教材について、共通の考え方を運用しながら読むことを求める、などの働きかけが必要であろう。上記の課題を考慮しつつ、実践の内容をさらに検討してゆくことが必要であろう。

引用文献

- Cobb, P., Stephan, M., McClain, K., Gravemeijer, K. (2001). Participating in Classroom Mathematical Practices. *The Journal of the Learning Sciences*, 10, 113-163.
- Ennis R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. B. Baron & R.J. Sternberg (Eds.),

Teaching thinking skills: Theory and practice (pp.9-26). New York: W. H. Freeman.

- 平山るみ・楠見 孝 (2004) 批判的思考態度が結論導出プロセスに及ぼす影響：証拠評価と結論生成課題を用いての検討 教育心理学研究, 52, 186-198.
- Kuhn, D. (1999). A developmental model of critical thinking. *Educational Researcher*, 28, 16-26.
- 楠見 孝 (2007) 批判的思考力を育成する：認知心理学に基づく大学教育実践 教育心理学年報, 46, 35-36.
- 松尾 剛・丸野俊一 (2009) 学び合う授業を支える談話ルールをいかに共有するか 心理学評論, 52, 245-264.
- 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, 46, 617-639.
- O'Connor, M.C., & Michaels, S. (1993). Aligning academic task and participation status through revoicing: Analysis of a classroom discourse strategy. *Anthropology and Education Quarterly*, 24, 318-335.
- 田中優子・楠見 孝 (2007) 批判的思考の使用判断に及ぼす目標と文脈の効果 教育心理学研究, 55, 514-525
- 富田英司・丸野俊一 (2004) 思考としてのアーギュメント研究の現在 心理学評論, 47, 187-209.
- Toulmin, S. (1969). *The uses of argument*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

謝 辞

本調査に際しまして、大野城市立平野小学校、川崎房雄校長先生、教職員の皆様、そして、児童の皆様には様々なご配慮を賜りました。心より感謝を申し上げます。

付 記

本研究は、平成21年度～平成23年度 科学研究費補助金(若手研究(B))、学び合う授業作りを支える教師の即興性の育成を図る協同研究プログラムの開発(課題番号:21730522) 研究代表:松尾剛 の援助を受けて行った。なお、本研究の一部を日本教育心理学会第52回総会(自主シンポジウム「クリティカル・シンキング ー小・中・高

等学校における教育実践の発達の検討」)において発表した。

