

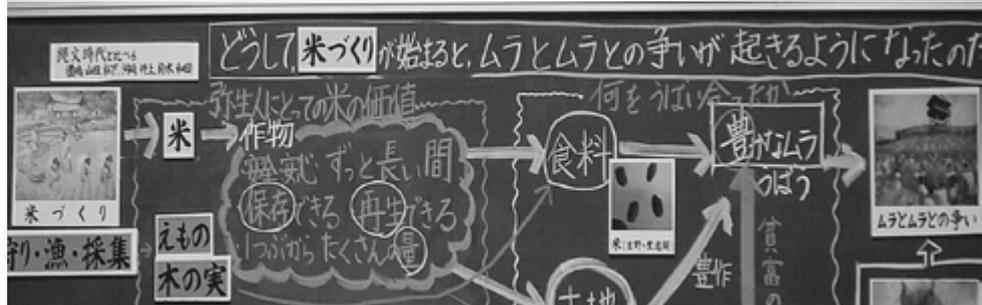
が□□という答えを出せたのは、○○という考え方を使っていたからだ。」と、自他の結論について思考様式を用いた過程を振り返り、理由を語り始める。

### 第6学年 社会科「ムラからクニへ」

弥生時代の学習で、米づくりが始まるとムラ同士の争いが起きる理由を追究した。まず、「米づくり」と「ムラとムラとの争い」のカードを板書の両端に位置付けて、「この2つの間の関係を考えるんだ。」と、思考対象を明確にした。子どもは「米を取り合って争った。」「米だけでなく、水や土地や道具を奪い合った。」等、「何を奪い合ったか考える」という思考様式を用いて予想を述べた。

そこで、「食料」「土地」「水」「道具」をまとめ、思考様式「何を奪い合ったか考える」と板書した。このことにより子どもは、それまで出た意見は全て「何を奪い合ったか考える」という考え方をを用いていたことに気付いていった。

次に、教師は、米カードを縄文時代の獲物カードに置き換え「皆さんの考えでは、縄文時代に獲物を奪い合って争いが起きていても不思議ではないのでは。」と発問した。子どもたちは、米と獲物の違いから考えなければいけないと、「米の価値から争いの理由を考える」思考様式に気付いていった。「何を奪い合ったか考える」思考様式とそこから生まれた意見、「米の価値から考える」思考様式とそこから生まれた意見、それぞれを結び付け、板書上で対比したことにより、思考様式の「承認・合意」が図られていった。



【米の価値と争いの理由それぞれから考えた過程を結んだ板書】

### 第2学年 体育科「リズムにのっておどろう」

楽しい踊りをつくる学習において、自分が思考様式を用いて踊りをアレンジしても、その効果を自覚しにくい。そこで、単純な動作で踊る基本の踊りを教え、それを個々が思考様式を用いてアレンジし、できた踊りを全体で見せ合い、基本の踊りと比較する学習を行った。

基本の踊りがあるため、相違点が浮き彫りになり、「○○さんは体の動きを変えて楽しく踊っていた。」「楽しく踊れたのは、踊る位置を変えていたから。」「体の動きを速くしていた。」と、結論と思考様式をつなぎながら集団吟味が行われた。

この際、教師は発言した子どもが用いた思考様式を色分けして黒板に整理した。これにより、友達の工夫を見つける言語活動がさらに活性化するとともに、踊りを発表した子どもは「私は黄色いカード（思考様式）ができていたので、次はピンク（別の思考様式）を使って踊りをつくりたいです。」と、自分の思考過程を振り返り、思考様式を用いるよさを「承認・合意」する言語活動が促された。



【色分けにより工夫と用いた思考様式を結んだ板書】

※ 黄、青、桃、緑は、それぞれカードの色を表している

このような支援によって、「自分（友達）の使った○○という考え方は、よりよい考え方だから、これからも使おう。」と、集団で思考様式のよさを「承認・合意」する言語活動が活性化される。

## 4 個と集団での言語活動を充実させる働きかけ

これまで、私たちの実践を通して見出した、思考様式の共有化に有効に働く教材、支援について述べてきた。次頁に示す表は、見通しを立てる場面と振り返りの場面、それぞれの場面において、それを整理したものである。

前述したように、見通しを立てる場面とは、学習過程では自力解決の前に位置付き、問題解決に向けて個々の子どもが見通しを考えたり集団で話し合ったりする活動が行われている場面である。

振り返りの場面とは、自力解決の後に位置付き、集団で振り返ったり個々で振り返ったりする活動が行われている場面である。集団での振り返りでは、互いに個が自力解決の結果や結果に至る考え方を出し合い、小グループや学習集団全体で妥当性や有効性を話し合う活動が行われている。集団での振り返りによって、自己の考えを振り返り、修正したり考え直したりすることができるだろう。個々での振り返りでは、この集団での振り返りを踏まえて、問題解決の過程を振り返り、自分の考えをノートやワークシートに書いたり、適用題を考えたりする等、思考様式のよさを確かめる活動が行われている。

言語活動 場		個の「実感・納得」 を促す体験の言語化	集団での「承認・合意」 を促す集団吟味
自力解決の前	見通しを立てる場面 (思考様式を意識付ける)	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 問題や状況を簡略化したり、問題点を焦点化したりする教材 習得している思考様式を選択したり、新たな思考様式を創出したりする体験を促す。 <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 問題構造の簡略化</li> <li>・ 状況の簡略化</li> <li>・ 問題を解く際のつまずきの焦点化</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 似た反応を板書上でまとめ、思考様式を位置付ける 似た反応をまとめて並べることで、共通点を見出したり、対立の軸を設定したりする。 <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 矢印や色を使って、まとめたり、対立の構造を視覚化したりする。</li> <li>・ 賛成する意見の近くにネーム磁石を貼らせる。</li> </ul> </li> </ul>
自力解決の後	振り返りの場面 (用いた思考様式を自覚させる)	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 思考のプロセスを自ずと振り返る教材 思考様式を繰り返し用いる体験を促す。 <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 思考したことを具体物を用いて確かめたり、記述したりする。</li> <li>・ 習得した思考様式を活用して類似問題を解く。</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 結論と思考様式とを板書上で結び付ける 結論と思考様式を結び付けることによって、思考過程を視覚化し、思考対象を明らかにする。 <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 結論と思考様式とを板書上で結ぶ。</li> <li>・ 思考様式を板書上で単純化し仲間分けする等して、自分の用いた思考様式を自覚させる。</li> </ul> </li> </ul>

【言語活動の場と教材、支援の分類表】

分類表を基に、個の「実感・納得」を促す教材の要件を、

- 問題や状況を簡略化したり、問題点を焦点化したりする教材
- 思考のプロセスを自ずと振り返る教材

集団での「承認・合意」を促す支援の要件を、

- 似た反応を板書上でまとめ、思考様式を位置付ける
- 結論と思考様式とを板書上で結び付ける

と整理し、見通しを立てる場面では思考様式を意識付けること、振り返りの場面では用いた思考様式を自覚させることに留意することとした。

なお、これらの働きかけをより効果的なものにするために、特に見通しを立てる場面における言語活動では、その後設定される自力解決の場面で、子どもの思考が単一になる等、必要以上に限定されることがないように配慮する。「きっと、この考え方をすればいいだろう。」と思考

様式の違いは意識させるものの、考え方にある程度の幅をもたせて自力解決に挑む個や学習集団にしておきたい。見通しの場面の集団吟味は結論まで深入りしないよう留意するということである。その中では、つまずいた子どもは、別の異なる思考様式を手がかりとするであろうし、自力で考えを進める子どもは、活用した思考様式以外の考え方を工夫する可能性がある。誤答や正答、また複数の考え方から導かれた正答等、多様な意見が表出されることで、自力解決後の集団吟味を活性化することができる。

以上のような働きかけにより、言語活動を活性化することで、子どもは思考様式のよさを「実感・納得」「承認・合意」しながら共有化することができる。その結果、ねらう「思考力」を育成する授業を実現することができるのである。

## 5 授業づくりのプロセスと検証方法

### (1) 授業づくりのプロセス

昨年度の研究会において、思考様式の捉え方について、次のようなご意見をいただいた。

「思考様式はものの見方・考え方。それを更新させることにも意義があるのではないか。」

知は、子どもの知識や概念についての認識であるため、思考に関する手続き的知識である思考様式についての認識もまた、知として位置付けられる。そこで、授業づくりのプロセスを丹念に点検し、思考様式の位置付けを改めて見つめ直していった。

昨年度、私たちは思考様式の顕在化をめざし、概ね次のような手順で授業づくりを行ってきた。

- ① 更新前の知、更新後の知を、それぞれの特性を手がかりに、明らかにする。
- ② 更新前後の知を基に、子どもにとって解決する必然性のある学習問題を設定する。
- ③ 問題解決の際、知が更新する過程に働く「思考力」を具体化する。
- ④ 「思考力」を働かせるのに必要とされる思考様式を明らかにする。
- ⑤ 思考様式を、具体と抽象で結ぶ思考様式モデル<sup>\*1</sup>に体系化する。
- ⑥ 思考様式の顕在化に有効な教材を開発する。
- ⑦ 思考様式を子ども自身が表出できるよう、核となる反応を想定し、言語活動を工夫する。
- ⑧ 目標とする子ども像を設定し、検証方法を明確にする。
- ⑨ 実践後、子どもの様相やデータを参考にしながら、開発教材の有効性を検証する。

そして、手順①の更新前後の知を基に、そのような知に至った子どもの背景（ものの見方・考え方）を探っていくことで、目標構造に思考様式を位置付ける場合もあると考えた。その場合は、更新前の知には、ねらう思考様式をもっていないか、あるいはもっていたとしても活用できる程、体系化されていない状態かということを見極める。更新後の知は、思考様式を活用し思考した結果としての知を位置付けられる。つまり、授業づくりの過程に、次頁のように手順⑥を新たに加え、特定した後、どのようなものの見方・考え方を更新させていこうとしているのかを明らかにしようと試みた。

本年度、このような手順でも授業づくりに取り組むことで、「ものの見方・考え方を更新させ

\* 1 抽象的な思考様式と、考える視点や方法をさらに子どもの言葉レベルにまで具体的にした思考様式とを結んで体系化したモデル。  
(昨年度本校研究紀要参照)。