

これらの実践から、「集団吟味」を促すための要件を、以下の2点にまとめた。

めあてを明確にし、向かうべき方向性を想定しておくこと

何のために言語活動を行うのか、めあてや見通しを子どもに意識させることが集団吟味を促すためには有効である。

集団吟味において、重要な着眼点に焦点化すること

集団吟味を行う前に、雑多な情報の価値を子どもとともに吟味し、着眼点を焦点化することが集団吟味の活性化のためには有効である。

ただし、この2つは密接に関連し合っていると考える。「めあてを共有化」することは、すなわち、その後の言語活動の方向性を明らかにすることでもある。それは「着眼点の焦点化」につながるものと言えるだろう。例えば、上記第3学年理科の実践では、「決まった距離だけ走らせたい」というめあてを共有化したことで、そのめあてのために「ゴムの性質や規則性」に着眼する必要性を生んだのである。また、第2学年国語科実践でも「自分の考えを伝えたい」というめあてを共有化したことが、そのために必要となる叙述（「なぜなら～」等）に着眼させたのである。

（2）思考様式の顕在化について

これまで、「思考力」に密接な関係をもつ言語活動には、どのようなものがあり、どのような働きかけによって成立させていくのか、また、その際の留意点や要件について明らかにしてきた。このことによって、行動の局面から、自分の考えをことばによって「表出」するという言語の局面への転換が図られ、個々の思考活動を保障することが可能となった。また、集団吟味を促す条件も整備された。その上で、私たちはめざす思考様式の顕在化に取り組んだ。

思考様式は、「何に目を付け、どのように考えるとよいのか」という思考に関する手続き的な知識である。私たちはただ思考活動を設定するに留まらず、思考様式を「思考力」育成に必要なものとして、これまで繰り返し主張してきた。この思考様式が、言語活動が活性化する中で、表出され、集団吟味を通して「このような問題の時には、このように考えればよいのだ」とクラス全体で共有されれば、言語活動と「思考力」をつなぐものとして位置付けられる。そう考え、言語活動の中から思考様式を顕在化させようと研究を進めてきたのである。

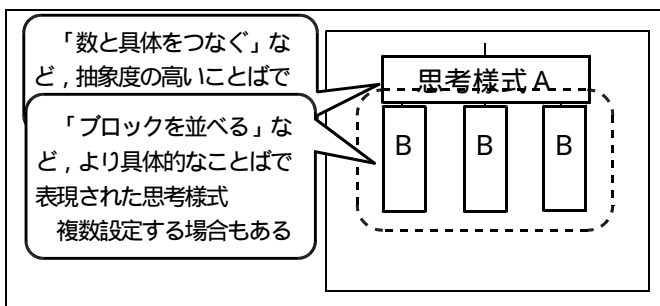
思考様式モデルの設定

子どもの意見を教師がまとめ、思考様式として提示し、顕在化する場合もあるが、できる限り子ども自身が子どものことばで顕在化することが望ましいのは言うまでもない。そこで昨年度より、顕在化をめざす思考様式を子どもの発するレベルのことばに具体化することに取り組んできた。しかし、場や問題に応じて具体的にすればする程、他の場や問題に転用し、活用することが難しくなる。子どもからの言語化が期待できるものの、活用する問題や場が限定されてしまうのである。逆に、一般化するため抽象度を高めれば、他の場面でも活用可能となるものの、子どもの発することばからは遠くなる。よって、思考様式のことばは抽象度に幅をもたせる必要がある。

また、学級集団には、抽象度の高いことばで表現された思考様式を具体場面に当てはめて思

考する子どももいれば，思考様式をかなり具体的なことばにした上で着眼点を定めて思考する子どももいる。よって，一人一人の子どもに思考活動を保障するためには，具体，抽象のいくつかのレベルで思考様式を設定しておく必要がある。

そこで，ことばの抽象度により幅をもたせるために思考様式をさらに具体化し，抽象度の高い思考様式と具体的な思考様式を結び体系化することが必要ではないかと考え，思考様式モデルの設定に取り組むことにした。

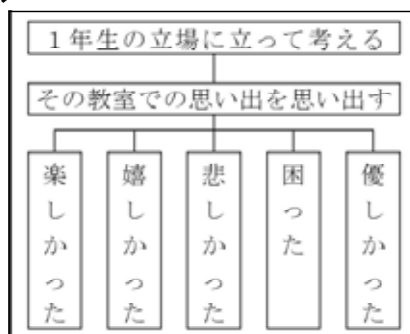


思考様式モデルは，思考様式を具体化する方法として，主に「考える視点」を具体化するタイプと，主に「考える手段」を具体化するタイプの，2つが実践の中から浮かび上がってきた。

【抽象・具体の思考様式をつないだ思考様式モデルの構造】

ア 「考える視点」を具体化するタイプの思考様式モデル

右は，第2学年生活科「ともだちいっぱいなかよくしようね」実践の思考様式モデルである。



【第2学年生活科 思考様式モデル】

1年生に学校を案内する際，「1年生の役に立つアドバイスを工夫する『思考力』」の育成をねらった。そのためには，「1年生の立場に立って考える」や「その教室での思い出を思い出す」という思考様式が必要であると考えた。その上で，どのような視点から思い出を思い出せばよいか，「楽しかった思い出」「嬉しかった思い出」「悲しかった思い出」「困った思い出」「優しかった思い出」と明確にして付け加え，思考様式モデルとして設定した。

つまり，1年生に役立つアドバイスを工夫するためには「1年生の立場に立って考えなければならない」と，どのようにして考えるかを明らかにする。そして，それは「その教室での思い出（経験）を話してあげること」であると，具体的にすることが必要である。さらに，1年生に話す思い出とは「楽しかった思い出」「嬉しかった思い出」「悲しかった思い出」等であると，どこに目を付けるかという「考える視点」を具体的にしていくことも必要である。

このように，「考える視点」を具体的にしていくことで，この思考様式モデルは完成する。

こうして，思考様式モデルを設定することで，授業場面において授業者がどのような思考様式をどのように顕在化させようとしているのか，その意図が明確になった。

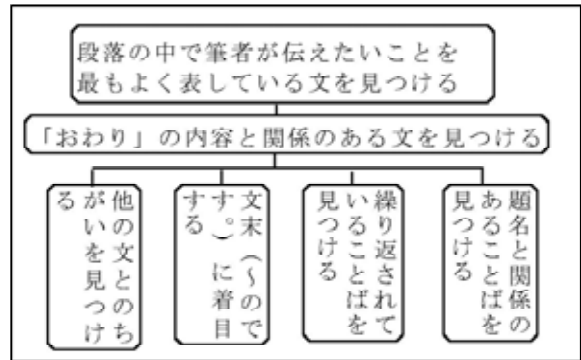
具体的にはまず，「1年生に喜んでもらいたい。」「1年生が困らないようにしたい。」といった抽象的な発言を「1年生の立場に立って」とまとめ，具体的な発言とつないだ。逆に，「私は， が楽しかったので，そのことを言いたい。」「ぼくは，ここで， に困ったので，そのことを話してあげたい。」といった断片的で具体的な発言を「その教室での思い出を思い出す」とまとめ，先の抽象的な発言とつないだ。このように，抽象的な発言と具体的な発言とをつなげ体系化していくことが，一人一人の思考を保障することにつながったのである。

イ 「考える手段」を具体化するタイプの思考様式モデル

右の思考様式モデルは、第3学年国語科「紹介しよう えさをとるくふう ～自然のかくし絵～」で、「文章全体を通しての筆者の主張と照らし合わせながら、各段落の中心文を捉える『思考力』」をねらい設定した思考様式モデルである。

まず、中心文（段落内で相対的に重要と位置付けられている文）を捉えるという問題解決のため、「筆者が最も伝えたいことをよく表している文を見つければよい」と、どのようにして考えればよいか明らかにする。

しかし、筆者が最も伝えたいことを表している文を見つけられない子どもにとっては、さらに具体的な方策が必要となる。そこで、「『おわり』の内容と関係のある文を見つける」「他の文とのちがいをを見つける」とよい等、さらに「考える手段」まで具体化して思考様式モデルを設定した。



【第3学年国語科 思考様式モデル】

この思考様式モデルの「『おわり』の内容と関係のある文を見つける」という思考様式は、単元の中で既に習得済みであり、本実践では「他の文とのちがいをを見つける」という思考様式の習得をねらった。筆者の最も伝えたいことを表す文を見つけるために、おわりの内容との関係から考えようとしている子どもに、新たな「考える手段」である「他の文とのちがいをを見つける」という思考様式に気付かせ、集団吟味の中で有効な手段として今までの思考様式に付加して習得させていくという、授業者の意図が表れているのである。

このような、既習の思考様式に新たな思考様式を付加するモデルを設定した実践を通して、あえて既習の思考様式を活用しても解決できない場面に立たせることが、子ども一人一人の思考を保障するために有効であることが明らかになった。

さらに思考様式モデルには、上記ア、イ2つのタイプを複合させたタイプも考えられる。それぞれ実践した思考様式モデルについては、 章「各教科の取り組み」にて詳述する。

このような実践を通して、思考様式モデルの設定には以下の2点が重要であることが確認できた。

設定する思考様式は、他の場面に活用できる程度の一般性をもたせ、具体とつなぐこと
「考える視点」や「考える手段」は、子どもの発するレベルで具体化すること

しかし、活用する場面でどのように思考様式モデルを用いることが「思考力」育成に有効なのか、またその要件は何か等、今なお研究の余地を感じているところである。

思考様式モデルの位置付け

たとえ思考様式が顕在化されても、その設定された思考様式自体が「思考力」の育成や知の更新とかけはなれたものであれば、意味をもたないものになってしまう。そこで私たちは、思考様式の顕在化のために、1時間の学習活動における目標構造を明確にし、そこに思考様式モデルを位置付けることにも取り組んだ。

そこで、顕在化をねらう思考様式を、単元の「思考力」育成につながるものか、また、教科で設定した培いたい「思考力」との整合はとれているのか、さらに、なぜ、その「思考力」が

知の更新に有効に働くとと言えるのかをよく吟味し、設定することにした。

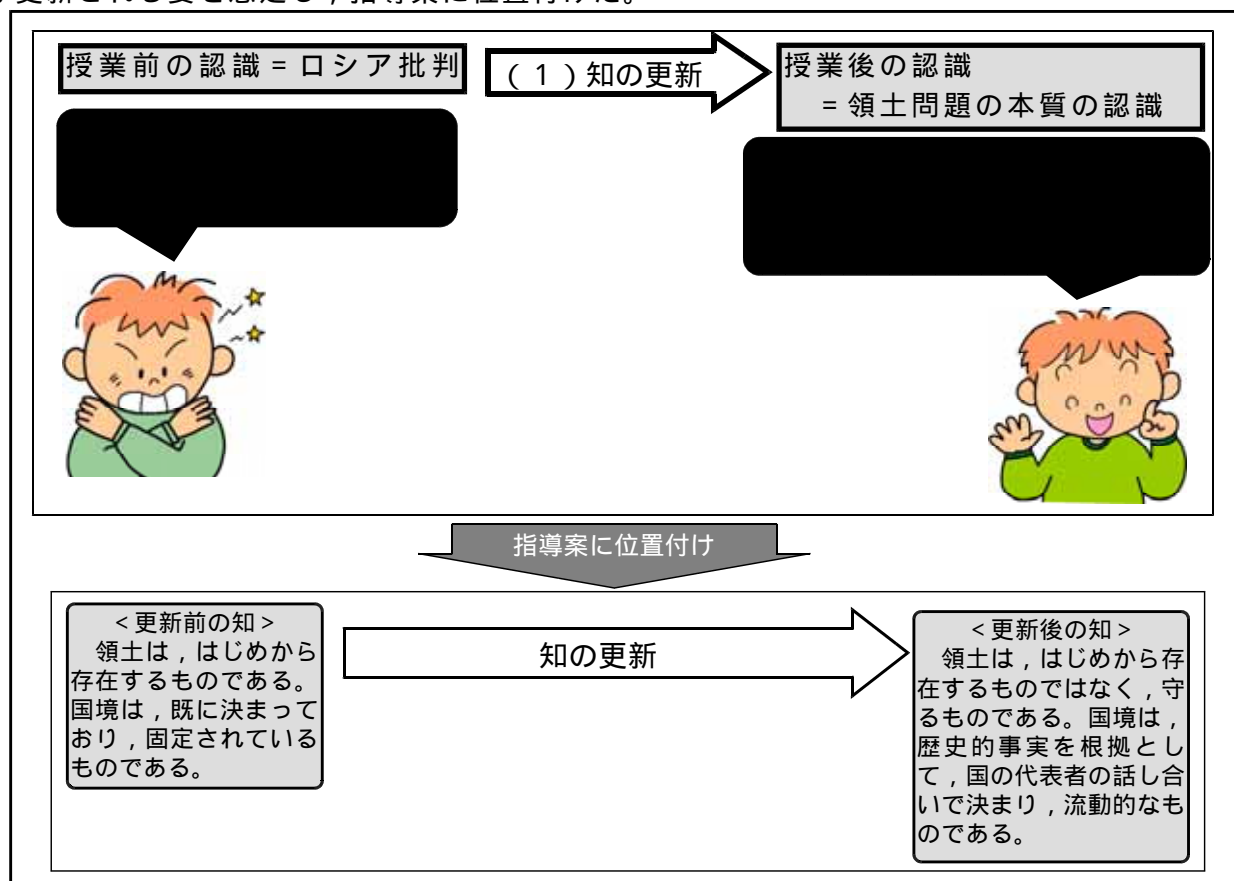
このことは、知の更新と「思考力」の育成を問題解決学習の中で一体的に進めていく上でも授業づくりにおける重要なステップだと考えている。

第5学年社会科「日本の領土 - 北方領土問題を考える - 」実践を例に挙げながら、目標構造を設定するステップについて述べたい。

手順(1) 更新前後の知を明確にする

導入時、北方領土は日本の領土でありながら日本人が住めない事実から、ロシアに対する批判的な反応が予想された。それは、この時点の子どもにとって、「領土」とははじめから存在するものであり、「国境」とは既に決まっており不動のものであるという生活的概念があり、「すぐに出て行って欲しい」「ロシアはひどい」と判断するからだと考えられる。

授業者は、このような子どもの認識を、実践を通すことで、「領土」とははじめから存在するものではない、「国境」は歴史的事実を根拠として、国の代表者の話し合いで決まるもので流動的なものである、という認識に高める。そして日ロ双方が、建設的な話し合いをしなければならないと判断できるようになることをねらいとした。そこでまず、このように子どもの知が更新される姿を想定し、指導案に位置付けた。

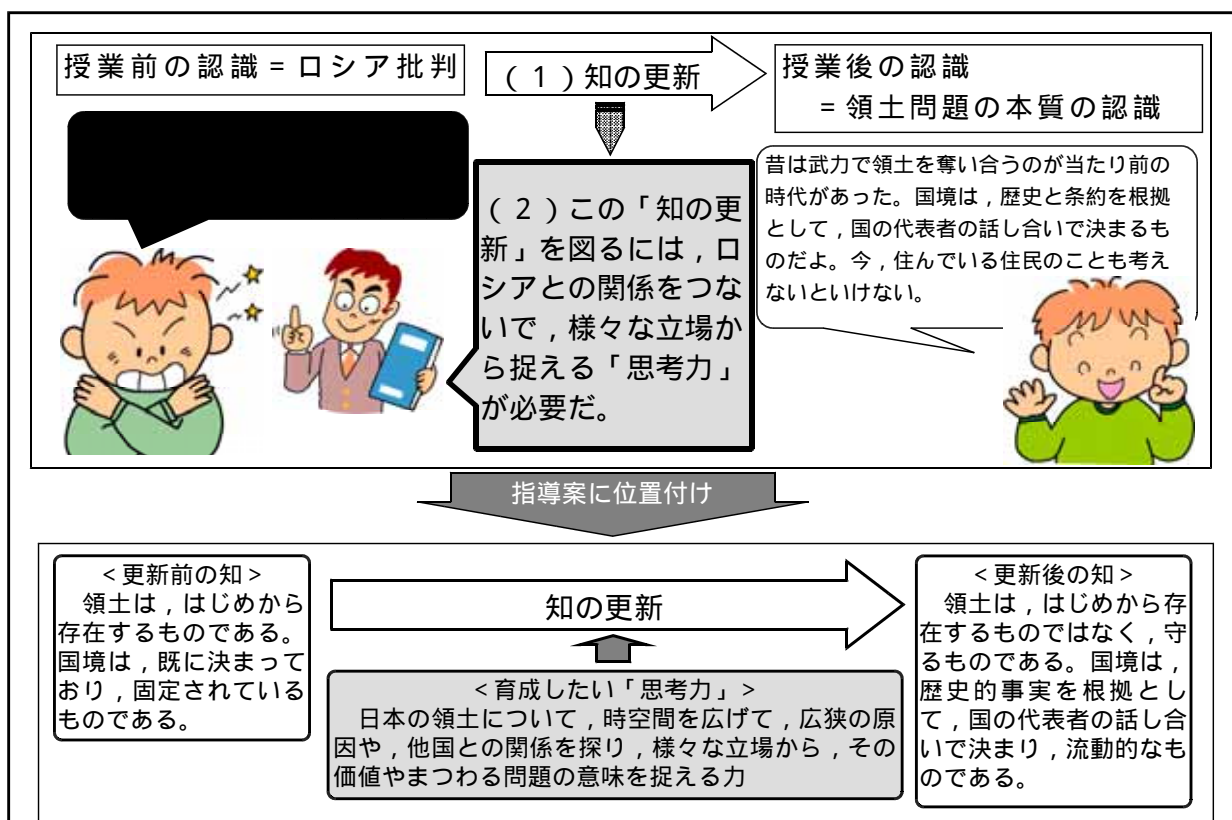


このように設定することによって、子どもの認識の壁がどこにあるか、また、どのような思考様式が必要なのかという問題の所在がはっきりする。

また、知の更新が図られた後の子どもの姿が明らかとなることは、子どもの様相や表現を通しての評価を可能にすることにもつながると考えられる。

手順(2) めざす「思考力」を明確にする

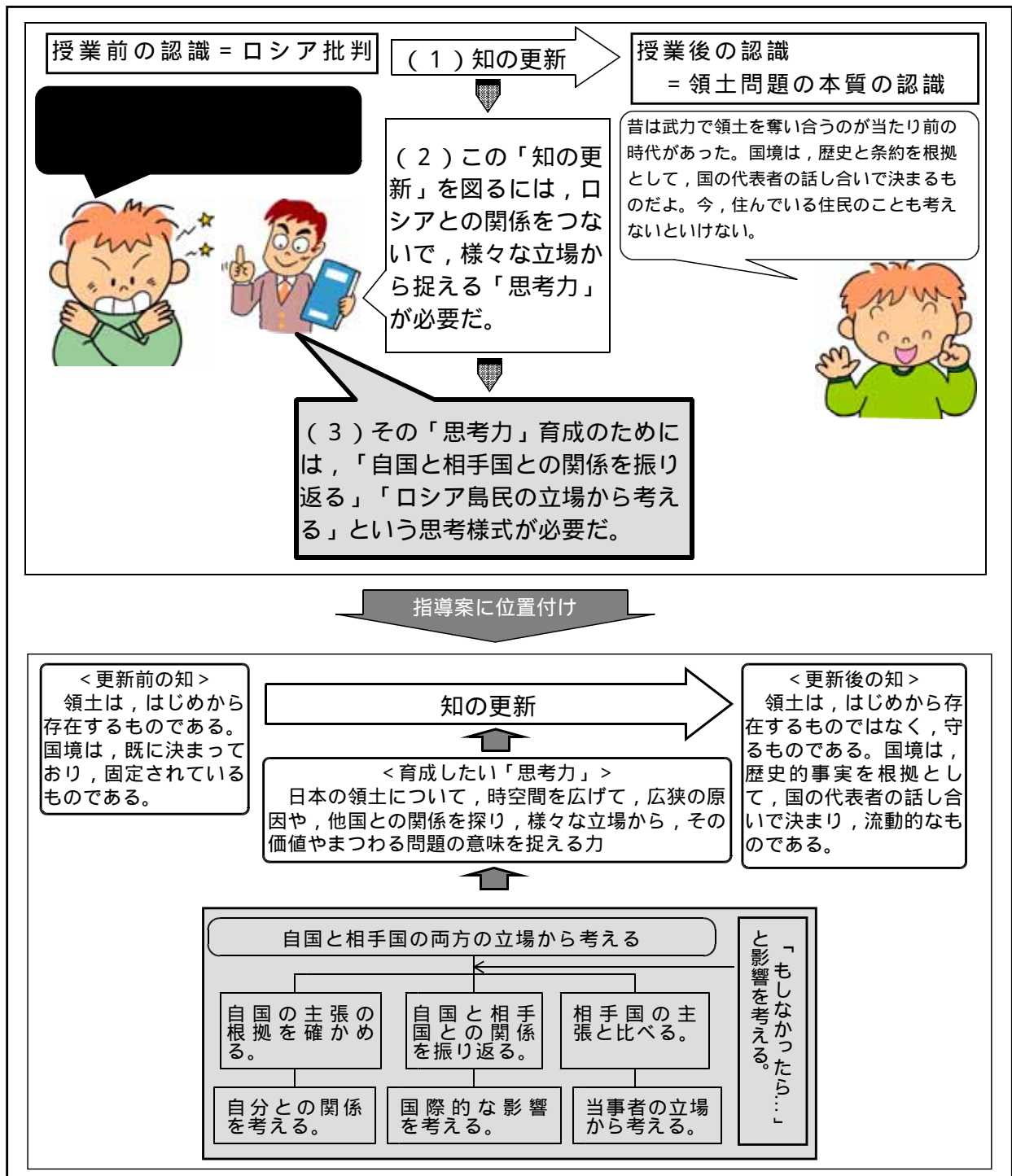
領土についての認識を新たにするためには、どのように国境を設定したり守ったりしているのかという問題意識をもち、その価値や問題の意味を捉えることが必要である。これと、本校社会科が設定している教科の「思考力」との整合性を吟味し、認識を新たにするという観点から、「時空間を広げて原因や関係を探り、様々な立場から考える」ことを加え、本実践でめざす「思考力」を下記のように設定した。そして、これを本実践でねらう「思考力」とし、指導案では、知の更新の下の枠に位置付けた。



このように、生活的概念から科学的概念に知が更新されるためには、どのような思考を経る必要があるのかを吟味し、また、教科としてめざす「思考力」との整合を図りつつ、本実践でめざす「思考力」を設定するのである。

手順(3) めざす「思考力」の育成に必要な思考様式モデルを設定する

本実践でねらう「思考力」を育成するためには、「自国と相手国の両方の立場から考える」思考様式が必要である。なぜなら、武力によって「自国の領土が奪われた」という事実は、子どもの情動を刺激し、「取られたから取り返す」ということだけにとらわれて、それ以外の観点については、思考をストップさせてしまうからである。そして、この思考様式を軸に、様々な「考える視点」や「考える手段」を体系化し、思考様式モデルとして、指導案での「思考力」の下の枠に位置付けた。



私たちは、このように目標構造を明確にした上で授業に臨んだ。

このことにより、思考様式の顕在化をねらう授業では、めざす知の更新と「思考力」はどのような関係にあるのか、という授業の枠組みが明らかになってきた。

また、実践で設定した思考様式は、授業づくりに活用すると同時に、私たちがこれまで積み上げてきた実践の思考様式を、各教科の思考様式分類表にも位置付けている。その際、教科の「思考力」等との関連を考えながら、どこにどのように位置付くか吟味してきた。各教科の思考様式分類表の具体については、「 章 各教科の取り組み」の、それぞれの教科のページを参照いただきたい。

核となる反応の想定

さらに、私たちは、子どもの多様な反応の中から、思考様式の顕在化につながる集団吟味の核となる反応を想定することに取り組んできた。これは、核となる反応を想定することで、子どもの反応に見え隠れしている思考様式を子ども自身の手で明らかなものにする道筋が見えたり、蓄積された思考様式を子ども自身の判断によって選択させることができると考えたからである。

核となる反応を想定するには、「思考様式モデルから」想定する場合と、「更新前の知から」想定する場合があると考えられる。

ア 思考様式モデルから

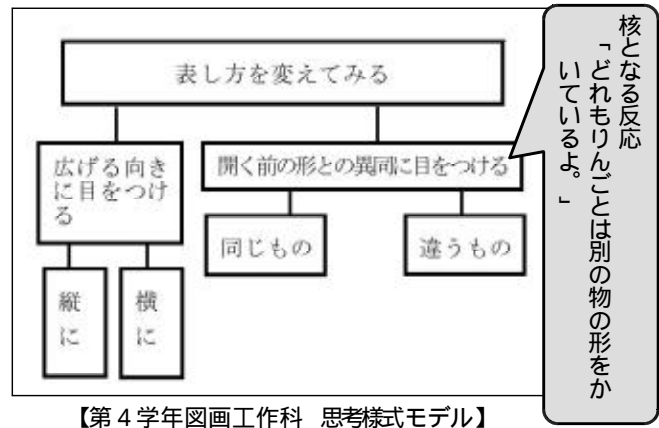
1点目は、思考様式モデルとつないで想定する方法である。

「作品例では、どれも最初にかいたりんごの間に、りんごとは別の物の形をかいています。」

これは、第4学年図画工作科「ひらくとあれあれ？ おりたたみ絵本」実践において想定した核となる反応である。

ここでは、思考様式「開く前の形との異同に目をつける」から核となる反応を想定した。

開く前の形との異同に目をつけた子どもならば、どのような発言をするのかを具体的に想定し、核となる反応に設定する。そのことにより、活性化された言語活動の中、思考様式の顕在化のために、核となる反応が出された時どこで立ち止まって考えさせればよいのかという見通しがもてる。また、思考様式に近い反応を核とした場合、それをいかに発言



【第4学年図画工作科 思考様式モデル】

していない子どもへ広げていくのか、という方向で支援を考えていくこともできるのである。

イ 更新前の知から

2点目は、知の更新前の子どもの姿から想定する方法である。

更新前の知は、章で述べた通り自己中心的思考や生活的概念等に基づく子どもの認識である。よって、科学的概念とのズレがあり、それを明示することによって「あれ、なぜかな。」と問題意識へと導くのに適している。

「白い煙が二酸化炭素だろう。」

これは、第6学年理科「ものの燃え方と空気」の実践において想定した核となる反応である。ここでは、更新前の知「燃えた後に二酸化炭素ができています」から、核となる反応を想定した。

この実践では、更新前の知の姿を想起し、子どもから出される核となる反応を想定した。実際に出された核となる反応は、板書に位置付け、そこから思考様式の顕在化を試みた。

このように、更新前、更新後の知を想起することで、子どもから出される核となる反応が想定できるのである。

