

テキストから自分の考えを組み立てる力を高める中学校国語科学習指導の工夫 — 思考を整理するスキルの転移を図る学習活動を通して —

廿日市市立阿品台中学校 岡本 浩子

研究の要約

本研究は、テキストから自分の考えを組み立てる力を高める中学校国語科学習指導の工夫について考察したものである。文献研究から本研究では、テキストから自分の考えを組み立てる力を「低次の『思い』などを基に、目的や方向性に向けて論理的に『意見』を構築していく力」と定義した。この力を高めるために、思考を整理するスキルを汎用性の高い「思考図」を用いて習得させ、他教科の教材を用いた学習の中で、「明示的な指導」のもと、スキルを転移させる学習活動を行った。その結果、習得後の活用の学習の中でも、考えを組み立てる力の要素を満たしながら「思考図」を用いて思考を整理することができ、それを基に意見文を書くことができていたことが分かった。このことから、思考を整理するスキルの転移を図る学習活動を行うことは、テキストから自分の考えを組み立てる力を高めるために有効であるといえる。

キーワード：考えを組み立てる力 転移 「明示的な指導」 「思考図」

I 主題設定の理由

自分の考えを組み立てそれを表現する力は、広島版「学びの変革」アクション・プラン（平成26年）における育成すべき資質・能力の根幹をなす力として、今まで以上に求められているといえる。しかし、平成27年度全国学力・学習状況調査中学校国語（以下「全国学力」とする。）B2三「適切な情報を得て自分の考えを書く」設問の正答率は24.8%と低い結果であった。また、過去3年間の「全国学力」のテキストに基づいて考えを書く設問の正答率も、連続して低い結果となっている。

同報告書（平成27年）では、「多様な情報に触れながら問題意識をもったり新たな発想を得たりする」「伝えたい事柄や根拠を明確にして自分の考えを書く」ことなどの課題が挙げられている⁽¹⁾。同様の課題は所属校においても見られ、平成27年度「全国学力」の解答の分析をすると、資料の読取りはできているが、設問の条件に合わせて、読み取った内容と関連付けて考えを書くことができていない解答が、誤答のうち64.7%を占めていると分かった。

教科書には様々なテキストから自分の考えを書くことを扱う単元があり、実践事例にも思考ツールを用いて考えを書く取組が提案されていることから、テキストから自分の考えを組み立てて書く学習は行われてきたといえる。しかし、依然として課題が残

る原因を考えるため、所属校において前述の「全国学力」実施後に問題用紙を回収し確認してみると、下書きをしたり余白に思考ツールを書いたりして考えを組み立てている生徒は、ほぼ見られないことが分かった。これらのことから、テキストから自分の考えを組み立てる力の一層の育成を図るとともに、その力を、国語の授業以外の文脈においても活用できるようにすることが求められていると考える。

そこで本研究では、テキストから自分の考えを組み立てる力を活用できるレベルにまで高めるために、考えを組み立てる力の要素の分析や先行研究を踏まえた学習指導の工夫について提案する。

II 自分の考えを組み立てる力について

1 自分の考えを組み立てる力とは

「考え」に相当する文言として、小学校学習指導要領（平成20年、以下「小指導要領」とする。）国語、中学校学習指導要領（平成20年、以下「中指導要領」とする。）国語の指導事項には、「意見」「感想」「思い」が示されている⁽²⁾⁽³⁾。学校・学年段階で見ると、「感想」は小中学校の全学年にわたって用いられているが、「思い」は小学校低学年の内容にのみ用いられており、「意見」は、概ね小学校高学年以降で用いられている。

「感想」と「意見」の違いについて、国語教育指導用語辞典〔第四版〕（2009，小川雅子，大西道雄）の記述を基に表1のように分類した⁽⁴⁾。

表1 「感想」と「意見」の違い

感想 (小川) (大西)	㊤ 意見より未熟なレベルのもの 漠然とした印象や心に浮かぶ思い
	㊦ 対象に対する感動，感銘を基底においた，論理的な根拠に基づく主体的で価値的な見解
意見 (大西)	対象に対する論理的な根拠に基づく知的で客観的な判断による見解

「小指導要領」「中指導要領」や表1より、「考え」に含まれる「思い」「感想」「意見」にはレベルがあり、「思い」や表1の「感想㊤」のレベルのものは「考え」の中でも比較的低次であり、「感想㊦」のレベルのものや「意見」は，根拠や論理性が求められる分，より高次なものであると解釈できる。

次に，平成19年度から28年度の「全国学力」の設問のうち，自分の考えを記述する設問を抽出してその内容を表2にまとめた⁽⁵⁾。

表2 「全国学力」における自分の考えを記述する設問の内容のまとめ

設問の内容	出題数
テキストを基にして（引用含む）意見を書く	13
複数のテキストを基にして意見を書く	3
テキストを基にして自分の体験と結び付けて意見を書く	1
テキストを基にして感想を書く	2
テキストを引用して感想を書く	1

表2によると，調査対象とした20問中17問は，テキストを基にして「意見」を書く設問となっており，「感想」を書く設問3問も，根拠をテキストに求める設問となっている。これらのことから，義務教育後半の段階で求められる「考え」は，漠然とした「感想㊤」や「思い」とどまらず，根拠に基づいて示される「意見」や高次の「感想㊦」であると考え，本研究における「自分の考え」の概念も高次

の「感想㊦」または「意見」に相当するものとする。

一方，低次の「感想㊤」や「思い」は，テキストを読む時に自然と生じるものであり，「考え」を組み立てる時の下地になっているといえる。また，「全国学力」の設問や教科書での意見文の学習がそうであるように，「考え」を組み立てる時には，何らかの意見形成の目的や方向性に向かって組み立てることが必要となる。したがって，「考え」を組み立てる時には，低次の「感想㊤」「思い」をもつことから始まり，目的や方向性を意識しながら高次の「感想㊦」や「意見」のレベルへと「考え」を論理的に構築しているのではないかと考える。これらのことから，本研究では，「考えを組み立てる力」を，低次の「感想㊤」「思い」を基に，目的や方向性に向けて論理的に「意見」や高次の「感想㊦」を構築していく力と定義する。

2 テキストから自分の考えを組み立てる力の要素

テキストから自分の考えを組み立てる力の要素を明らかにするため，中学校学習指導要領解説国語編（平成20年，以下「中指導要領解説」とする。）の「読むこと」に示されている「自分の考えの形成」の内容を表3にまとめた⁽⁶⁾。また，テキストから自分の考えをもつことは，PISA調査の分析から，PISA型読解力の「熟考・評価」の力と関係していると捉えられるため，PISA型読解力について述べた有元秀文（2008），岩間正則（2009），鶴田清司（2014）らの記述を表3にまとめた⁽⁷⁾⁽⁸⁾⁽⁹⁾。

これらに基づいて，テキストから自分の考えを組み立てる力には表3右端のBからEのような要素があると整理した。また，それらを目的や方向性に向けて構築することが要素として含まれると考え，要素Aとして，合わせて次頁図1に示した。また，それぞれの要素は，例えば「B 既有知識と関連付ける」

表3 「中指導要領解説」の「考えの形成」と先行文献におけるPISA型「読解力」「熟考・評価」

「中指導要領解説」	有元（2008）	岩間（2009）	鶴田（2014）	本研究における要素
・知識や体験と関連付ける。 ・筆者と自分の考えを対比したり置き換える。	自分の知識や考え方，経験と結び付ける。	自分の知識や経験と結び付ける。	自分の既有知識・経験と結び付ける。	B 既有知識と関連付ける
・文章を分析的に捉える。 ・批判する・評価する。 ・書き手の意図や目的を考える。	「適切かどうか」「よいか悪いか」検討して評価する。	建設的に批判する。	意味や価値についてじっくりと考える，吟味する。	C テキストについて分析・批判する
・ものの見方や考え方を広げる。 ・様々な視点をもつ。 ・人間，社会，自然などについて思想を形成する。	問題点を「どう変えたらよいか」考える。			D 新しい発想や問題意識をもつ
・自分の立場や根拠を明確にして考えをまとめる。				E 論理的に関連付ける

ことによって「D新しい発想」や「評価・判断」を生み出したり、「C分析・批判する」ことによって「D新しい発想」をもったりするなど、複雑に関連し合う。最終的には、それらを「E論理的に関連付ける」ことで、「意見」や「感想⑥」へと構築されていくと考え、図1に示した。

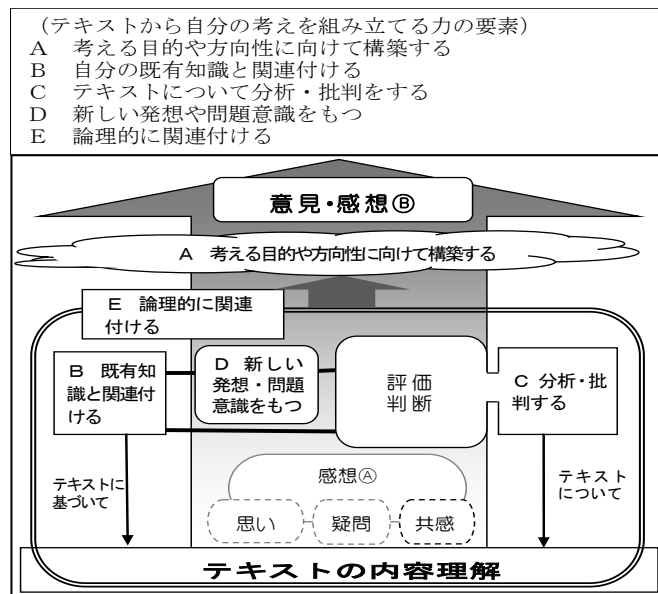


図1 テキストから自分の考えを組み立てる力の要素とその関連

また、各要素は考えを組み立てる上での重要度が異なる。図1に示すとおり、要素Aは他の要素の方向性を示す要素であり、要素Cはテキストの内容に対する評価・判断を生んで考えの軸をつくることにつながる要素である。また、要素Eは各要素を総合的に関連付ける要素である。つまり、要素A、C、Eは特に重要な要素であり、テキストから自分の考えを組み立てる上で根幹となると考えられる。

Ⅲ 思考を整理するスキルの転移を図る学習活動について

1 思考を整理するスキルについて

(1) 思考を整理するスキルとは

伊崎一夫(2015)は、「思い考えることは、すじみちを立てて情報を処理すること」¹⁾であり、思考力を育成することは、「すじみちの立て方と『自分の考え』を明らかにする仕方を鍛えることである」²⁾と述べている。「すじみちを立てて」「自分の考えを明らかにする」ことは、図1に示した要素の関連を明確にして考えることであり、それは、テキストについて分析・批判したり、既存知識と関連付けて新

しい発想をもったりし、それらを論理的に関連付けながら考えを目的や方向性に向けて組み立てることである。このような考えを組み立てる要素を満たし、それぞれの関係を捉えて整理する技能を、本研究では総称して「思考を整理するスキル」とする。

(2) 思考を整理するスキルと思考ツール

思考を整理するスキルの習得によく用いられてきたのが、思考ツールである。思考ツールについて三宅貴久子(2014)は、頭の中にある情報を具体的な形にしてかく図形の枠組みであり、形成されつつあるイメージを外に出すことを促すものであると述べ、実践を通して、「思考が整理された感覚が実感できる」という思考ツールの有効性を確認している⁽¹⁰⁾。思考ツールは教科書でも多く用いられており、思考を整理するスキルを習得させるための有効なツールとして位置付けられてきたといえる。

(3) 思考ツールの課題

思考ツールについては、数々の研究や実践が行われてきたが、一方で、思考ツールを用いて指導したスキルが他の場面で活用されにくいという課題が挙げられている。大岩樹生(2012)は、思考ツールを用いた実践の中で、生徒全員が思考スキルを意識的に用いているわけではないことを取り上げ、メタ認知能力の低い生徒は思考スキルが活用できていない場合があると述べている⁽¹¹⁾。また、黒上晴夫(2013)は、思考ツールについて「思考ツールそのものが思考を生み出すのではない」³⁾と述べ、このツールを使って「どのように意見をまとめるのかについて、納得できるようになる」⁴⁾ことが必要だと述べている。

このことから、思考ツールを用いる意味を生徒が納得しメタ認知しないと、思考ツールを用いて習得した思考を整理するスキルは、他の場面で活用できないという課題があると分かる。そこで本研究では、思考を整理するスキルの有効性を生徒にメタ認知させ、他の場面においても転移させることができるような手立ての工夫を提案したい。

2 スキルの転移を図る学習活動

(1) スキルの転移の条件

井上尚美(2007)は、思考指導が有効か否かを考察する際に問題となるのは思考スキルの転移の問題であるとし、「転移しない」という否定的な見解と「転移する」という肯定的な見解に分かれ、議論が交わされてきたと述べている⁽¹²⁾。

佐藤佐敏(平成24年)は、条件付き転移肯定派であるが、読みのスキルが転移するかどうか実践的な

研究を行い、次の2点の条件下で転移する可能性が高いことを明らかにしている。それは、「メタ認知への働き掛け」と「方略に対する有効性の認知」である。前者は、今やっている学習にどんな意味があるのか知っておくということ、後者はこのスキルは有効であるという実感をもつことであるが、佐藤はこの2点を満たさない限り、方略の転移は起きにくいと述べている⁽¹³⁾。

転移する条件について、奈須正裕（2015）は「明示的な指導」をすることで「はじめて、子どもは汎用的認知スキルをさまざまな問題解決に自発的かつ創造的に活用する」⁵⁾と述べている。「明示的な指導」とは、なぜそのスキルが役立ち、いつ用いるべきかを教え、さらにスキルを用いた直後にどのくらい成功したかのフィードバックを行う指導のことである。その有効性は、記憶方略を明示的に指導する実験でも検証されている。

奈須の示す「明示的な指導」は、佐藤の示す転移の条件と概ね同じであると考えられる。よって、本研究では転移を可能にするために「明示的な指導」を取り入れた学習活動を提案したい。

(2)「明示的な指導」を効果的にする学習活動

藤村宣之（2012）は、学力を、手続き的知識やスキルを獲得・適用する力「できる学力」と、知識に関連付け概念的に理解する力「わかる学力」に区分し、さらに「わかる学力」は「手続きは何のためにするのか、その意味は何か」という本質的理解を内容とすると述べている。そして、「『わかる学力』は『できる学力』の獲得を意味づける一方、自動化された『できる学力』は『わかる学力』の構成要素となりうる」⁶⁾と述べ、この相互作用をいかして両者を単元内で形成することが、両者の獲得を促進すると述べている。

「思考を整理するスキル」の本質的理解を図ることは、先述の「明示的な指導」にも通ずるものであると考えられる。そこで、藤村の理論を踏まえ、「考えを組み立てる力」を「わかる学力」として高めるために、「習得」と「活用」を相互に作用させた学習の展開を設定することを提案する。具体的には、「習得」の前の学習段階に既習のスキルを適用する場面（活用α）を設定し、「どのようなスキルがなぜ役立つのか」生徒に気付かせながら、スキル習得の意味付けを行う。次に、習得の学習の中で汎用的なレベルでスキルを獲得させ、その後活用させる場面（活用β）では、どのくらい習得したスキルが有効であったかをフィードバックさせ、習得したスキ

ルの概念的な理解を深めさせるという単元の展開である。これらの本質的理解を深めるための展開の工夫は、図2に示したとおり「明示的な指導」となり、生徒の「わかる学力」を高めるために有効に働くと考える。

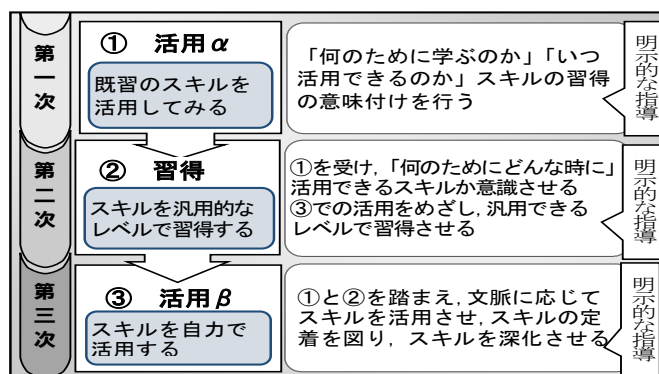


図2 本研究で提案する学習活動の展開イメージ

3 他教科の教材を取り入れた学習活動

(1) オーセンティックな指導について

奈須（2015）は、「明示的な指導が真に奏効するためには、それ以前の段階においてオーセンティックな学習経験のあることが大前提になってくる」⁷⁾と述べている。ここでいうオーセンティックな学習とは、現実の世界に存在する「本物の実践」に可能な限り文脈や状況を近づけた学習のことであり、そのような学習の中でこそ、習得された知識や技能は本物となり、現実の問題解決に生きて働くと奈須は指摘する。したがって、学習の転移の条件である「明示的な指導」が有効に働き、習得したスキルが生徒によって自主的・自発的に活用されるようになるために、生徒にとって現実的な問題解決の場を設定することが必要だと考える。

(2) 他教科の教材を取り入れた学習活動について

現行の国語科の教科書には、実生活で触れる様々なテキストや、他教科の内容に関するテキストが取り入れられている。それらは、生徒の将来の社会生活も含めて経験するであろう言語活動の場面が想定されたものである。しかし、生徒の実生活の中で、何らかのテキストを読んで考える場合は、国語の授業以外では学校での各教科の授業が大半を占めている。そこで、他教科で用いているテキストをそのまま取り入れて学習活動を行えば、生徒にとってスキルの活用をよりリアルに感じる学習の場となると考えた。国語科の教科書における、他教科の内容に関するテキストと異なるのは、実物の他教科のテキストを取り入れることで、他教科のテキストの形式も

内容もそのまま扱うところである。それにより、生徒は他教科のテキストによる学習の中でも、考えを組み立てるスキルを転移させることができると実感できる。オーセンティックな学びの場づくりとして、本研究では他教科で用いるテキストを活用 α ・活用 β の学習に取り入れることを提案する。

4 スキルを汎用的レベルで習得させる「思考図」

Ⅲ 1 の (3) において、思考ツールを用いる意味を生徒がメタ認知しないと、他の場面で活用できないという課題を挙げた。生徒のメタ認知を高めるためには、単元構成や用いるテキストの工夫以外に、思考ツールそのものの汎用性についても生徒に納得させることが必要である。現在、思考ツールは様々な思考スキルに適応するように、多種多様に開発されており、生徒は授業で求められる思考スキルに合った思考ツールを選択し、どこに何を書くべきか要素を決めて書かねばならない。しかし、従来の取組では、指導者が授業で要素を具体的に指定する場合が多かったため、生徒はテキストの内容や考える目的（文脈）が変わると、自力で要素を設定することができなかったのではないかと考えられる。

そこで本研究では、テキストから自分の考えを組み立てる時に用いる、汎用性のある「思考図」を提案する。この「思考図」は、自分の考えを組み立てる力の要素の分析を基に、どのような文脈でも共通する要素をその関係を踏まえて図3のように設定したもので、それらを整理するための図である。また、表4のように、従来の思考ツールと違って考えを組み立てる要素以外は決まりがなく、生徒が文脈に合わせて任意の形式で作図するというものである。

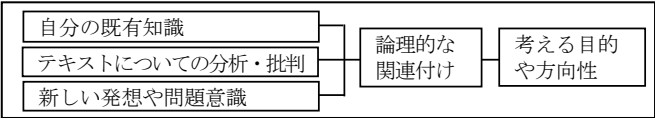


図3 「思考図」に含める五つの要素の関係

表4 従来の思考ツールと本研究の「思考図」の違い

	思考ツール	本研究における「思考図」
内容	思考スキルに合わせた形式・要素が示される。	考えを組み立てる要素のみ示される。
形式	何をどこにかくのか定型	何をどこにかいてもよく不定型
種類	ベン図、座標軸、クラゲチャート、ウェビングマップ等	なし
デメリット ●○	○用いる思考ツールが決まれば、考えを整理しやすい。 ●テキストや目的が変わると、活用しにくい。	○テキストや目的を選ばず活用しやすい。 ●かき方に慣れるまでは、手立てが必要。

生徒には、「思考図」をかきながら要素間を論理的に関連付けるよう指導する。この「思考図」の要素は、文脈が変わっても共通の要素であるため、生徒は様々な文脈において活用できる図であると認識できるだろう。定型の思考ツールを学習してきた生徒にとっては、最初は慣れないかもしれないが、本研究では習得と活用の場面を組み合わせることによって、かき方や意義を理解していけるようにする。このように、「思考図」を用いてスキルの汎用性を生徒に納得させることで、思考を整理するスキルが転移しやすくなるのではないかと考える。

Ⅳ 研究の仮説と検証の視点と方法

1 研究の仮説

思考を整理するスキルを、「思考図」を用いて習得させ、他教科の教材を用いた学習で「明示的な指導」のもと活用させれば、テキストから自分の考えを組み立てる力は高まるであろう。

2 検証の視点と方法

検証の視点と方法を表5に示す。

表5 検証の視点と方法

検証の視点	方法
○ テキストから考えを組み立てる力は高まったか。	プレテスト・ポストテスト 事前アンケート 事後アンケート
○ 思考を整理するスキルの転移を図る手立ては有効だったか。	「思考図」 振り返りシート

Ⅴ 研究授業の内容及び指導計画

○ 研究授業の内容及び指導計画

研究授業の内容	期間	平成28年7月1日～平成28年7月14日		
	対象	所属校第3学年(3学級121人)		
指導計画(全7時間)	単元名	「考える」10代主権者へ		
	目標	文章を読んで人間、社会、自然などについて考え、自分の意見をもつことができる。(Cエ)		
指導計画(全7時間)	次	時	主な学習活動	
	一	1	活用 α	家庭科のテキストを用いて「地域の食材を利用すること」について自分の考えを書く。
		2		考えを整理するためのツール(思考図)について考える。
	二	3	習得	国語科のテキスト「何のために『働く』のか」を読み、筆者の考え方を捉える。
		4		筆者の主張を踏まえて、「働くことの意味」について自分の考えを「思考図」に表す。
		5		「思考図」を基に考えを発表し合い、「思考図」を基に考えを見直す。
	三	6	活用 β	社会科のテキストを用いて「平和について考えること」をHPのコラムとして書く。
		7		書いたコラムを発表し合い、思考が深まったか評価し合う。

VI 研究授業の結果分析と考察

1 テキストから考えを組み立てる力は高まったか

(1) テキストから考えを組み立てる力の変容

テキストから考えを組み立てる力の変容を見取るため、テキスト（論説文）を読んで自分の考えを書く小論文形式のプレテスト・ポストテストを実施した。生徒の解答の分析は、表6のように本研究における「テキストから自分の考えを組み立てる力」の五つの要素（以下「考える要素」とする。）に対応させた観点をを用いて行った。

表6 プレテスト・ポストテストにおける分析の観点

本研究における「考える要素」	プレテスト・ポストテストにおける分析の観点
A（目的や方向性に向けた構築）	設問に示されたテーマについて考えが書けている
B（既有知識との関連付け）	テキストの内容と自分の既有知識や体験を結び付けている
C（分析・批判）	テキストの内容について良し悪しや賛否を判断している
D（発想・問題意識）	テキストとは異なる視点から考えたり、問題意識をもったりしている
E（論理的な関連付け）	自分の意見の理由や根拠が明らかにされている

「考える要素」のうち、要素A、C、Eは、Ⅱの2で述べたように、考えを構成する上での重要度が高い。そこで、評価する際に要素A、C、Eを高く点数化する傾斜配点を設定し、プレテストとポストテストにおける、生徒の記述を点数化してレベル分けした結果が次の図4である。

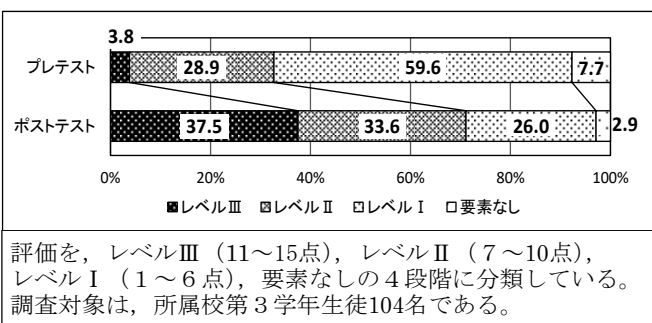


図4 プレテスト・ポストテストの結果の比較 (%)

これを見ると、概ね満足できるレベルのⅡ、Ⅲの割合が32.7%から71.1%へと増えており、評価が低いレベルⅠの割合は59.6%から26.0%へと半減している。この結果から、全体的にテキストから考えを組み立てる力は高まったといえる。

(2) 「考える要素」ごとの質的・量的な変容

次に各「考える要素」ごとに、概ね満足できるレ

ベルで記述していた解答数の変化を、表7に示す。

表7 「考える要素」ごとに見た概ね満足できるレベルで記述できた解答数（人）

考える要素	プレテスト	ポストテスト
A	52 (92)	62 (76)
B	4 (9)	29 (40)
C	29 (51)	69 (84)
D	3 (10)	34 (39)
E	14 (34)	44 (80)

※（ ）内は記述していた総数を示す

五つ全ての「考える要素」において、概ね満足できるレベルで記述した解答数が増えており、記述していた総数も、当初からある程度できていた要素Aを除いて増えている。このことから、生徒の解答に表れた「考える要素」は質的にも量的にも概ね向上していることが分かる。特に、プレテストで非常に低かった要素B、D、Eの伸びは顕著である。BとDは、自分の既有知識や新しい発想といった、テキスト外から関連する事柄を結び付けるような思考を求める要素である。また、Eは、先述したとおり、各要素を総合的に関連付ける要素である。つまり、要素B、D、Eの伸びが特に大きいということは、多様な知識を関連付けるという思考操作が可能になった生徒が増えたということである。

一方で、要素B、D、Eは、ポストテストにおいて概ね満足できるレベルに達していない解答数が多いことが課題である。今後は一つ一つの要素の内容が適切なものになるように、交流など互いに吟味する場を学習活動に取り入れる必要があると考える。

2 思考を整理するスキルの転移を図る学習活動は有効だったか

(1) 「思考を整理するスキル」は活用できたのか

ここでは、思考を整理するスキルが、他教科のテキストを用いた場合やポストテストの中でも活用されたのかどうかを検証する。

生徒は、第二次（習得）の学習で「思考図」のかき方や使い方を学習した後は、第三次（活用β）の学習やポストテストにおいて、教科やテキストの内容、記述の目的や形式がそれぞれ異なる文脈で、意見文の記述に取り組んだ。指導者は「思考図」をかかせるような指示をしなかったが、生徒は自主的に「思考図」をかいていた。次頁の表8は、第一次の活用αと第三次の活用βやポストテストの中で、「思考図」及び意見文に発現した「考える要素」の割合の推移を示したものである。また、活用βの学習後

の振り返りにおける生徒の記述も合わせて示す。

表 8 各要素が「思考図」及び意見文に発現した割合の推移(%)と活用β後の生徒の振り返り

学習の展開		活用α	活用β	ポストテスト
使用テキストの教科		家庭科	社会科	
テキストのテーマ		地産地消	平和	人と人との関係
「思考図」有		46.7	96.7	88.0
「考える要素」	A	26.1	81.5	72.8
	B	7.6	82.6	48.9
	C	75.0	97.8	87.0
	D	7.6	56.5	42.4
	E	79.3	95.7	81.5

(活用βの学習後の振り返りの記述)
○ これまで磨いてきた思考図を使って、社会科のテキストでも自分でも感心するほどスムーズに内容の濃い文を書いて、ものに対する見方をもつことができた。
○ 思考図を使って社会のレポートを書くことができた。文のまとまりはできたが、字数もあるので、どのくらい書けばいいかわかんなくて字数に合うようにしていきたいと思う。

習得前の活用αの学習では、既習の思考ツールを使って記述できた割合が半数程度であるが、習得後の活用βやポストテストでは、「思考図」を9割近くの生徒がかいており、振り返りの記述からも、テキストが変わっても「思考図」を意識的に使ったことが分かる。「思考図」の増加に伴って、全ての「考える要素」の発現の割合が増えており、各要素の割合の高低も概ね傾向が変わっていない。要素ごとに見ると、活用αの段階から一定程度発現していた要素C・Eはもとより、要素A・Dも習得後は高い割合のまま推移している。これらのことから、思考を整理するスキルは、他教科のテキストを用いた場合やポストテストの中でも意識的に活用されたといえる。

一方、要素Bの割合がポストテストで下がったのは、活用βの意見文のテーマが、社会科や総合的な学習の時間で同時期に学習している内容であり、活用βの方が知識と関連付けやすかったためではないかと考えられる。

次に、活用状況の具体として、生徒aがかいた「思考図」を図5に示す。生徒aはプレテストとポストテストで意見文の得点が7点から11点に上がった生徒である。「思考図」を見ると、活用βとポストテストで形は変えていないが、テキストの内容に合わせて「考える要素」それぞれの内容を変えてかいていることが分かる。

これらのことから、思考を整理するスキルは、国語の教科書以外のテキストを用いた場合でも、文脈に応じて適宜活用されているといえる。

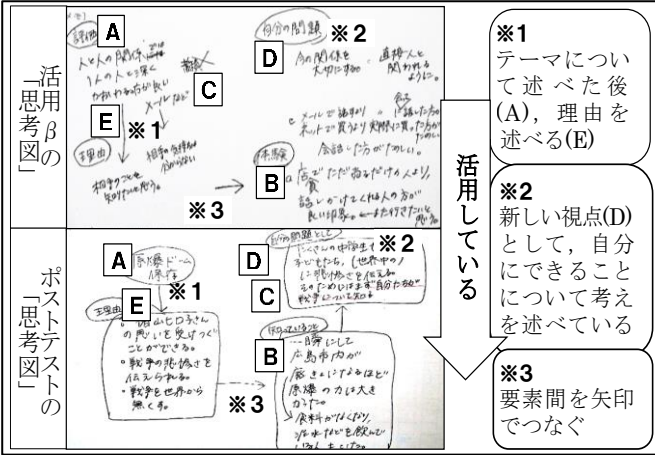


図5 生徒aがかいた「思考図」の比較(口は発現した要素を示している)

(2) 他教科の教材を取り入れ、「明示的な指導」を行った学習活動は有効だったのか

次に、学習活動の工夫が有効だったのかを検証する。まず、活用αではモデル文を用いて、図を使った思考の整理が有効であることに気付かせ、書くべき「考える要素」を抽出させた。続く習得では、その要素を基に「思考図」をかくスキルについて指導し、活用βで生徒がスキルを活用した後は、グループで「思考図」や意見文を交流して有効性を個々に還元させた。次頁図6に示すのは、そのような「明示的な指導」を受けて変容した生徒bの記述である。

生徒bは、プレテスト・ポストテストでの得点が4点から13点へ大きく向上した生徒である。その記述から、第一次から第三次の展開の中で、「思考図」の有効性をメタ認知し、他教科のテキストを用いた第三次の学習で「考える要素」を満たしながら考えを組み立てていることが分かる。

このような記述内容の変容は全体的な傾向として見られた。また、事後アンケートの生徒の記述にも、記述例①のような「思考図」の有効性を認めるものが約9割見られた。さらに、記述例②③からは、他教科のテキストを学習活動に取り入れたことで、生徒が現実的な問題解決の場を自覚しながらスキルを活用し、そのスキルは実生活においても活用できると汎用性を実感していることが分かる。

- 例① 一つのことを深く幅広く知り、考えることに役立つ。意見と意見のつながりを考えたり、異なっている点をもとに、文章を書き進めたりすることができる。
- 例② 思考図は国語科の授業だけでなく、全ての教科で考えをまとめるために使えると思います。
- 例③ ほか「思考図」は入試だけでなく、他教科の授業や自分の考えをまとめるときなどで、自分の意見の内容がずれないようにするためや、何を書くのか決め、それから考えを広げるために役立つと思います。

事後アンケートの記述例(下線部は稿者による加筆)

	各学習における明示的な指導	生徒bの記述	記述の分析
①活用α	家庭科のテキストを用いた学習 ○国語以外の各教科や実生活でも自分の考えを書くことは必要であることに気付かせる。 ○既習の思考スキルを用いながら考えを書き、どのような課題に対して、どのような思考スキルを用いるとよいか、モデル文を基に考えさせる。	生徒の記述 食材をわざわざ遠くから運んでくる必要がないため、環境にやさしいと思った。食材をすぐに手に入れることができるため、新鮮でよいと思った。生産者と消費者が近くにいるため、どのように生産されたかが分かり、安心。 (第1次学習後の振り返りシートの記述) いままでメモを使って図をかいたことがなかったけど、イメージマップを使うと簡単に整理できた。	テキストの内容をそのまま羅列している 既習の思考ツールを使えば整理できると気付いている
②習得	国語科のテキストを用いた学習 ○①の活用αでの気づきを基に、「考える要素」とそれらを可視化して整理するための「思考図」の書き方を習得し、その汎用性を意識させる。	(第2次学習後の振り返りシートの記述) 思考図をかく前のバラバラした考えをまとめるために思考図が役立ったと思う。体験や知っていることは書けたから、次は異なる考え方も書けるようにしたい。	「考える要素」を理解し、その汎用性に気付いている
③活用β	社会科のテキストを用いた学習 ○①と②の学習を踏まえ、文脈に応じてスキルを活用させることができたかどうか、有効性をグループで確認させ、フィードバックする。 ○記述した意見文が活用αとβで変容したことを個々で振り返らせる。	生徒の記述 私は原爆ドームをこれからも保存していくべきだと思う。核の恐ろしさを将来へ、世界へ伝えていき、平和をうたえることができるからである。実際に、今の広島がそうであるように、建物を残すことで、負の世界遺産として世界中で知られ、観光地となりたくさんの人が広島を訪れている。2016年5月にオバマ大統領が広島を訪問したのも、その一つの例だと思う。ドームは悲慘な姿だから壊すべきだという人もいるが、それだけ原爆ドームは強い印象を与える、ということである。私は原爆ドームと共に、被爆者の話も保存し、伝えていきたいと思う。	前回書けなかった「考える要素」に気付く、加えている 「考える要素」A, B, C, D, Eを書いている
	(事後アンケートの記述) 何を書けばいいのか頭の整理をするときに、思考図をかくことによって簡単に整理をすることができ、自分の意見を書く上でより説得力のあるものにすることができると思う。		思考図の有効性をメタ認知できている

図6 「明示的な指導」と生徒bの記述（下線部は稿者による加筆）

以上のことから、他教科の教材を取り入れ、「明示的な指導」を行うことで、生徒は思考を整理するスキルを活用させることができたといえる。

Ⅶ 研究のまとめ

1 研究の成果

思考を整理するスキルを、「思考図」を用いて習得させ、他教科の教材を用いた学習で「明示的な指導」のもと活用させることは、テキストから自分の考えを組み立てる力を高めることに有効であることが明らかになった。

2 今後の課題

「考える要素」の中には、テキストのテーマや難易度に影響されやすく、発現しにくい要素もあることが検証結果から分かった。また、テキストの正確な解釈ができていない生徒もいることが分かった。今後も継続して、「読むこと」におけるテキストの内容理解に関する学習や、他教科の学習内容と連携を図った「明示的な指導」を行い、考えを組み立てる力を高める学習活動の工夫を行っていく。

【注】

- (1) 国立教育政策研究所（平成27年）：『全国学力・学習状況調査報告書 中学校国語』p. 71, 78に詳しい。
- (2) 文部科学省（平成20年）：『小学校学習指導要領』東京書籍pp. 18-29を参照されたい。
- (3) 文部科学省（平成20年）：『中学校学習指導要領』東山書房pp. 20-30を参照されたい。

- (4) 田近洵一・井上尚美編（2009）：『国語教育指導用語辞典〔第四版〕』教育出版p. 64（小川雅子）、150（大西道雄）に詳しい。
- (5) 国立教育政策研究所（平成19年～平成28年）：『全国学力・学習状況調査報告書 中学校国語』に詳しい。
- (6) 文部科学省（平成20年）：『中学校学習指導要領解説国語編』東洋館出版p. 19, pp. 37-38, 55-56, 73-74を参照されたい。
- (7) 有元秀文（2008）：『必ず「PISA型読解力」が育つ七つの授業改革—「読解表現力」と「クリティカル・リーディング」を育てる方法』明治図書pp. 64-74に詳しい。
- (8) 岩間正則編（2009）：『文科省全国学力調査 中学校国語B問題対応の教材開発—知識・技能を活用する「記述式」の課題づくり—』明治図書p. 12に詳しい。
- (9) 鶴田清司・河野順子編（2014）：『論理的思考力・表現力を育てる言語活動のデザイン 中学校編』明治図書p. 38に詳しい。
- (10) 三宅貴久子（2014）：『思考ツールを使う授業』さくら社p. 9に詳しい。
- (11) 大岩樹生（2012）：『この“思考スキル”で高める思考力・判断力・表現力』明治図書p. 164に詳しい。
- (12) 井上尚美（2007）：『思考力育成への方略—メタ認知・自己学習・言語論理—（増補新版）』明治図書pp. 154-159に詳しい。
- (13) 佐藤佐敏（平成24年）：「読みの方略は転移するのだろうか」『論理的思考を鍛える国語科授業方略〔中学校編〕』溪水社pp. 147-159に詳しい。

【引用文献】

- (1) 伊崎一夫（2015）：「論理的思考力の要素をふまえた物語文教材の指導」『教育フォーラム55実践的思考力・課題解決力を鍛える PISA型学力をどう育てるか』金子書房p. 49
- (2) 伊崎一夫（2015）：前掲書p. 49
- (3) 田村学・黒上晴夫編（2013）：『考えるってこういうことか！「思考ツール」の授業』小学館p. 27
- (4) 田村学・黒上晴夫編（2013）：前掲書p. 27
- (5) 奈須正裕（2015）：『知識基盤社会を生き抜く子どもを育てる コンピテンシー・ベースの授業づくり』ぎょうせいp. 72
- (6) 藤村宣之（2012）：『数学的・科学的リテラシーの心理学 子どもの学力はどう高まるか』有斐閣p. 186
- (7) 奈須正裕・江間史明編（2015）：『教科の本質から迫る コンピテンシー・ベースの授業づくり』図書文化社p. 33