

クリティカルシンキングの育成を目指す言語活動の実践

——中学1年「少年の日の思い出」の授業を中心に——

重 永 和 馬

はじめに

現在、思考力・判断力・表現力等を育成するための言語活動実践が広く行われている。一方、私が勤務している広島大学附属福山中・高等学校は、持続可能な社会の構築を目指した、クリティカルシンキングの育成について研究開発を行っている。私はこの数年、クリティカルシンキングを育成するための言語活動について構想し、実践をしてきた。

本稿では、育成を目指す思考力・判断力・表現力等、それらを育成するための実践上の工夫、それを踏まえた「少年の日の思い出」の実践、実践を受けての成果と課題について述べる。¹⁾

1 育成を目指す思考力・判断力・表現力等

(1) 言語活動で育成が目指されている思考力・判断力・表現力等
文部科学省は思考力・判断力・表現力等(以下「思考力等」)を、

各教科の学習で習得された基礎的・基本的な知識・技能を活用する力のこととしている。各教科の学習で基礎的・基本的な知識・技能を習得し、それを活用する活動の中で思考力等を育成するということである。この思考力等として、いくつかの能力があげられているが、中でも論理的思考力が重視されている(文部科学省2008と2012)。

国語科の授業で行う言語活動は、学習指導要領に示されている国語科の指導事項を指導するために行われる。そのため、国語科の言語活動は、指導事項を指導するためのものでもあり、それが同時に思考力等を育成するためのものでもあると言える。

(2) 広島大学附属福山中・高等学校が育成をめざしている学力

広島大学附属福山中・高等学校(以下「本校」)は、2009年度から、文部科学省の研究開発指定学校として、クリティカルシンキング育成に取り組んでいる。本校の提案するクリティカルシンキングとは「適切な規準や根拠に基づき、論理的で偏りのない思考」、「より良い解決に向けて複眼的に思考し、より深く考えること」(広

島大学附属福山中・高等学校(2012, p.1)にある。

さらに2012年度からは、クリティカルシンキング育成と持続可能な社会の構築を目指す教育(E・S・D)とを結びつけて、研究開発を行っている。本校は国立教育政策研究所教育課程研究センターの枠組みを参考にして、研究開発を進めている。国立教育政策研究所教育課程研究センターは、育成を目指す能力・態度を①批判的に考える力、②未来像を予測して計画を立てる力、③多面的・総合的に考える力、④コミュニケーションを行う力、⑤他者と協力する態度、⑥つながりを尊重する態度、⑦進んで参加する態度の七つに整理している(国立教育政策研究所教育課程研究センター2012, pp. 3-2)。七つの能力・態度のうち、批判的に考える力、多面的・総合的に考える力、コミュニケーションを行う力は、本校が従来も研究してきたクリティカルシンキングと結びつきが深い。

(3) 私の考えるクリティカルシンキング

私はこの数年間、授業に生徒の活動を取り入れるように努めてきた。また、単元に少なくとも一時間は、生徒の活動中心の授業を設けている。私が教壇に立つて話すことが中心の授業で生徒に育める力もあるが、生徒の活動を取り入れた授業の方がより多種の力を育むと感じているからである。もちろん、単に活動させるだけでは浮ついたものになるとも思っている。言語活動を浮ついたものにしたためには、しっかりとした目標が必要である。この目標としてクリティカルシンキングを考えている。教育全体の動向と、本校の提案とを踏まえ、私はクリティカルシンキングを次の三つの力からな

るものと考えている。

○論理的に考える力：自分の意見を根拠と関わらせて主張する力。
○多面的・総合的に考える力：自分とは異なる立場からも対象をとらえる力。

○ふりかえる力：同時並行／事後に自他の説明を評価・改善する力。
ここで論理的とは、言語表現がつながりをもっていることである。つながりとは、自分の意見をただ述べるのではなく、根拠と関連を持たせつつ意見を述べることである。この関連の持たせ方が上手で、相手に納得してもらえる表現が、論理的に適切な表現である。

多面的・総合的とは、自分以外の立場や専門領域に立つて考えることである。対象をとらえる際に、自分の立場や特定の専門領域からとらえるのはもちろんである。しかし、自分とは違う立場から対象をとらえることが、より深い対象認識につながる。違う立場や異なる専門領域があることを知ること、そのようなものも取り入れながら対象についてとらえ直すことを、多面的・総合的に考える力としている。

ふりかえる力は、私が実践を進める中で大切な力であると感じ始めた力である。一度考えたらそれでおしまいというのでは、思考も深まらないし、活動もやりっぱなしになってしまう。一度考えて、さらにそれを改善・向上させていくことが必要である。そのためには、活動の最中あるいは事後に、考えた内容や一連の活動を対象化して、それらを評価づけることが大切だと考える。

このクリティカルシンキングを、思考力等と位置づけ、言語活動実践を行うこととした。

2 実践上の工夫

実践を行うにあたって、次の諸点を工夫した。²⁾

(1) 言語活動の種類 「説明」という言語活動を中心に

「説明」という言語活動を中心に実践を行っている。

論理的思考力を育成するためには、根拠に基づいて自分の考えを主張する説明という活動が適切だと考えたからである。

また、説明という言語活動が、他教科でも行われる言語活動の基盤になると考えたからである。文部科学省は、国語科で行われる言語活動の経験を生かして、他教科の言語活動を行うことが大切であるとす(文部科学省 2012, p. 11)。文部科学省は全教科で充実させるべき言語活動を「事実等を正確に理解し、他者に的確に分かりやすく伝えること」、「事実などを解釈し説明するとともに、互いの考えを伝え合うこと」で、自分の考えや集団の考えを発展させること、「互いの存在についての理解を深め、尊重していくこと」、「感じたことを言葉にしたり、それらの言葉进行交流したりすること」とまとめている(同前、pp. 7-9)。これらに共通するのは、相手のいる場で、相手と伝え合う活動だということである。このような言語活動の基盤として、自分の考えを分かりやすく説得的に相手に伝える説明という言語活動は、適切なものだと考える。

(2) 目標と評価 国語科の指導事項の指導とクリティカルシン

キングの育成

国語科の言語活動は、国語科の指導事項を指導するためのものでもあり、思考力等を育成するためのものでもある。この二つの目標の折り合いをつけながら、実践をしている。

私は、教科書教材を扱い、そこで指導事項を指導するために説明という言語活動を取り入れ、その過程で指導事項をよりよく達成し、クリティカルシンキングの育成を図ろうと考えている。そのため、目標や評価規準は、指導事項とクリティカルシンキングの二つを踏まえて設定している。

(3) 課題設定 初読の感想の利用

課題を設定し、その課題について考え、説明し合う活動となるようにしている。

私は多くの場合、生徒に初読の感想を書いてもらう。生徒の書いてくれた初読の感想をもとに、授業構想を練り直すことが多い。課題を設定するにあたって、初読の感想を用いた。初読の感想で、多くの生徒が注目している部分や生徒同士で読みの分かれている部分をもとに、皆で考える課題を設定した。

これは、生徒の注目する部分や生徒同士で読みの分かれている部分、生徒にとって本当に取り組みたい課題になると考えたからである。私が一方的に課題を設定して、生徒に取り組ませることもなくはないが、本当に取り組みたい課題にはならないように感じている。

(4) 活動中 二度の交流活動

交流活動をした後に、練り直し、再度交流活動を行うことになっている。つまり、交流活動を二度行うということである。

これは多面的・総合的思考力を育成するための工夫である。多面的・総合的にとらえるためには、自分の立場だけでなく、他の立場に立つて考え直すことが必要になる。そのためには、まずは自分の立場で考え、次にそうではない立場を知り、再度考え直すことが必要になる。もしも一度の交流活動で終わってしまえば、自分以外の立場を知って考え直すことはできない。そのため、自分で考える↓級友と交流する↓自分で練り直す↓級友とまとめの交流をするというように、二度の交流活動をとりにいれることとした。

また、交流活動の中で、自分よりも上手な人のものを参考にすることも行われる。上手な人のものを参考にすることで、練り直す段階では、最初に書いた説明よりも、より論理的な説明を書くことが可能になる。このことも期待しつつ二度の交流活動をとりにいれることとした。

(5) 活動中 思考法の自覚

これは2014年度の実践から始めたものである。どのような思考法を用いながら活動すればいいのかを、意識させながら活動をさせている。

言語活動の中では様々な思考法が用いられている。それらを細かくすべて自覚することはできない。しかし、代表的なものだけでも自覚しながら活動を行うことが、ふりかえる力育成につながるの

はないかと考えたからである。

また、思考法を自覚しながら用いることが、他教科の言語活動でその思考法を用いることにつながり、問題を解決したり、新たなものを生み出したりすることにつながるのではないかと考えたからである。

授業中に「このように考えてみたら」と私が呼びかけたり、ワークシートに思考法を示したりなどして、生徒に思考法を意識させるようにした。

(6) 教具 ワークシートの作成

言語活動を支援するために、ワークシートを作成している。活動が見通せるように作った点と、クリティカルシンキング育成をめざして作った点が工夫である。

論理的思考力を育成するために、「根拠」と「主張」、両者をうまく関係づける「説明」の欄を設けた。「根拠」は現実世界の出来事や、教材文中の記述を記入する欄である。誰もが認める事実を書く欄である。「主張」は「私はこう考えます」という意見を書く欄である。ここは個性が強く出る欄である。「説明」は根拠と主張を関連づける欄である。根拠に対する価値づけや意味づけを行いながら、主張に結びつけることになる。相手が納得するか否かは、ここがうまくかけているかどうかによる。そのため、論理的思考力育成にとって大切な部分であると考えている。

多面的・総合的思考力を育成するために、交流した相手の根拠や主張を引用する欄（友達のあげているいいなと思う根拠欄）を設

漢字
漢字の読みかた
漢字の意味
漢字の部首
漢字の筆順
漢字の類義語
漢字の対義語
漢字の同義語
漢字の反義語
漢字の近義語
漢字の遠義語
漢字の類義語
漢字の対義語
漢字の同義語
漢字の反義語
漢字の近義語
漢字の遠義語

ひまわりは太陽のまわりのまわりを回ります。
ひまわりは太陽のまわりのまわりを回ります。
ひまわりは太陽のまわりのまわりを回ります。
ひまわりは太陽のまわりのまわりを回ります。
ひまわりは太陽のまわりのまわりを回ります。
ひまわりは太陽のまわりのまわりを回ります。
ひまわりは太陽のまわりのまわりを回ります。
ひまわりは太陽のまわりのまわりを回ります。
ひまわりは太陽のまわりのまわりを回ります。
ひまわりは太陽のまわりのまわりを回ります。

ひまわりは太陽のまわりのまわりを回ります。
ひまわりは太陽のまわりのまわりを回ります。
ひまわりは太陽のまわりのまわりを回ります。
ひまわりは太陽のまわりのまわりを回ります。
ひまわりは太陽のまわりのまわりを回ります。
ひまわりは太陽のまわりのまわりを回ります。
ひまわりは太陽のまわりのまわりを回ります。
ひまわりは太陽のまわりのまわりを回ります。
ひまわりは太陽のまわりのまわりを回ります。
ひまわりは太陽のまわりのまわりを回ります。

ひまわりは太陽のまわりのまわりを回ります。
ひまわりは太陽のまわりのまわりを回ります。
ひまわりは太陽のまわりのまわりを回ります。
ひまわりは太陽のまわりのまわりを回ります。
ひまわりは太陽のまわりのまわりを回ります。
ひまわりは太陽のまわりのまわりを回ります。
ひまわりは太陽のまわりのまわりを回ります。
ひまわりは太陽のまわりのまわりを回ります。
ひまわりは太陽のまわりのまわりを回ります。
ひまわりは太陽のまわりのまわりを回ります。

ひまわりは太陽のまわりのまわりを回ります。
ひまわりは太陽のまわりのまわりを回ります。
ひまわりは太陽のまわりのまわりを回ります。
ひまわりは太陽のまわりのまわりを回ります。
ひまわりは太陽のまわりのまわりを回ります。
ひまわりは太陽のまわりのまわりを回ります。
ひまわりは太陽のまわりのまわりを回ります。
ひまわりは太陽のまわりのまわりを回ります。
ひまわりは太陽のまわりのまわりを回ります。
ひまわりは太陽のまわりのまわりを回ります。

年 組 番 名

けた。この欄と、ひとまずの自分の「根拠・説明・主張」の欄を比べて再度練り直すことが、自分以外の立場に立つて考え直すことにつながる。

ふりかえる力を育成するために、活動中に用いるであろう思考法を明記した。用いるであろう思考法を明記することは、活動しながら同時並行に自分の活動を評価・改善することにつながる。また、一連の活動が終わった後にふりかえりを書くための欄（振り返りの感想）欄を設けた。事後に一連の活動を評価することは、自分がこの活動から何を学んだかという成果を自覚することになる。また、今後の課題が何かを自覚することは、この次の言語活動を充実させることにつながる。

3 実践例 中学1年「少年の日の思い出」での実践

2014年度、中学校1年生を担当することになった。ヘッセ「少年の日の思い出」の実践は二期の後半に行った。文学教材としては、一学期に椎名誠「風呂場の散髪」と笹山久三「兄やん」、二期に吉橋通夫「ぬすびと面」とスタルク「シェーク VS パナナ・スプリット」（教育実習教材）を学習してきた。これらの授業でも、単元の山場では、先に述べた実践上の工夫を踏まえて説明という言語活動を行っている。

(1) 単元について

「少年の日の思い出」の授業は、単元の導入部で初読の感想を書か

せた。単元の展開部では、初読の感想で生徒が注目している部分や意見の分かれている部分を取りあげ、皆で考えた。単元のまとめ部では、まとめの感想を書かせ、交流を行った。

○単元の目標

・場面の展開や登場人物などの描写に注意して読み、内容の理解に役立てること。(読むこと)

○単元の評価規準

・物語について感想をもち、交流して考えを深めようとしている。

(関心・意欲・態度)

・考えを交流するために、登場人物の言動や物語の構成や展開などについて、具体的な部分を根拠にして、自分の考えをまとめていく。(読む能力)

・物語によって文章の形態や展開に違いがあることを意識しながら読んでいく。(知識・理解・技能)

○単元の展開

- 1、題名読みと、私の範読。初読の感想を書いて、交流する。
- 2、冒頭部分の内容と構造を理解する。大人になった僕が、なぜ少年の日の思い出を語ろうとするのかについて考える。
- 3、優秀なエーミールを嘆賞しつつも恨んでいる僕の人物像について考える。
- 4、盗んだことよりも、潰してしまったちやようを眺める方が心苦しむのはなぜか考える。
- 5、冷淡で軽蔑するばかりのエーミールの心情を考える。のど笛に

- 6、僕が大切なちやようを自らつぶしてしまうのはなぜか考える。(本時)
- 7、まとめの感想を書いて、交流する。

(2) 本時について

○本時の目標

・僕がちやようを一つ一つ潰した理由を、僕とエーミールの言動や物語の構成や展開などをもとに想像し、考えを説明しあう。

○本時の評価規準

・考えを交流するために、登場人物の言動や、物語の構成や展開などについて具体的な部分を根拠にして、自分の考えをまとめていく。(読む能力)

○本時の展開

時	学習活動	指導上の留意点	評価
導入 0～3	・前時の想起と本時の内容の確認。	・本時は最後の「ちやようを一つ一つ取り出し、指で粉々に押しつぶしてしまった」について考えることを告げる。	
展開1 3～5	・最終場面の本文を読む。	・「その時～しまった」を読む。	

<p>展開3 10〜48</p>	<p>展開2 5〜10</p>
<p>・ちようちよを指でつぶしたのはなぜか、理由を考え、説明しあう。</p>	<p>・「ちようちよ」の部分の読み違いを確認し、問題意識を持つ。</p>
<p>・ワークシートを配布する。 ・自分ほどのように考えるか、ひとまずの「根拠」と「説明」と「主張」を書かせる。 ・筆が進まない生徒には、①②③案のどの案に賛成するか考えさせ、それを参考にして書くように援助する。 ・6人グループで交流し、その後、学級全体で交</p>	<p>・初読の感想で、僕がちようちよを指で粉々につぶした部分に注目していた人が多かったことを知らせる。 ・初読の感想をいくつか紹介し、大きく分類すれば、①エーミールに対する怒りと腹立たしさ、②エーミールに対する償い、③その他（ちようちよ集めへの熱が冷めてしまったなど）になることを確認する。</p>
<p>・ワークシートの記入の観察と確認 (読む能力)</p>	<p>なぜ大切なちようちよを自分でつぶしたのだろうか？ 説明しよう。</p>

<p>まとめ</p>	
<p>・本時の内容のまとめと次時の内容の確認。</p>	
<p>・次時は、まとめの感想を書くことを知らせる。</p>	<p>流させる。級友の意見を「友達のあげているいいなと思う根拠」欄に引用させる。 ・最終的な自分の「根拠」と「説明」と「主張」を書かせる。 ・まとめの交流をさせる。 ・「振り返っての感想」を書かせる。</p>

各時でも初読の感想によって課題を設定し、各自で考えをノートに記入し、それをグループで読み合うという活動は行った。本時は単元の山場にあたる授業である。そのため、課題をめぐって説明し合うという活動を、ワークシートを用いて、学級全体の交流も取り入れながら行った。

指で粉々に押しつぶしてしまった部分を、印象深いとして取り上げている生徒は122人中59人であった。意見の対立を確認するために紹介した初読の感想を、次に示す。

・ p273、5行目から「ちようちよを一つ一つ取り出し、指で粉々に押しつぶしてしまった」。これはエーミールに対する償い？ 怒り？ (以下略)

・僕は最後のところがとても印象に残りました。エーミールの大切なものを壊してしまった償いに、自分の大切なものを壊しているところがとても感動的でした。少年は自分のやったことの罪深さを痛感したのだと思います。

・「ちようちよを一つ一つ取り出し、指で粉々に押しつぶしてしまつた」のところが印象深かつた。彼のエーミールに対してのもどかしさ、いらだち、そして自分に対してのやるせなさが伝わってくる一文だつた。また彼の腹の立ちどころのないもどかしさも感じられた。

・僕が最後寝る前に自分が集めていたちようちよを全部潰してしまつたのが心に残つた。僕はエーミールに「君がちようちよをどんなにとりあつかつているか見ることができたさ」と言われ、とても悔しかつたので、ちようちよ集めの熱が冷めたのではないかと思つた。

・私は273ページ5行目からの「ちようちよを一つ一つ取り出し、指で粉々に押しつぶしてしまつた」の部分に考えさせられた。僕は今まで苦勞して集めたちようちよを潰した。それは、ちようちよを見るたびに嫌なことを思い出してしまふからだつたり償えずにむしゃくしゃした気持ちがあつたからだと思ふ。取り返しのつかないことは物がこわれて直らなくなるだけでなく、気持ちも沈んでしまふので、私は気をつけた。

同じ部分を印象深い部分として引用しているが、それぞれの読みが異なつてゐる。これらを紹介し、その違いを押しさえた上で、「僕はな

ぜちようちよを一つ一つ指で潰したのか？」と説明しよう」と課題設定をした。

課題設定をした上で、ワークシートを配布した。ワークシートの記入は熱心に行い、二度の交流は楽しそうに行つていた(資料参照)。私はこの課題について、ちようちよに熱中するあまり周囲が見えなくなる自分の中のもう一人の自分を罰するために、理性的な僕がちようちよをつぶしたのだと考えている。その根拠の一つは「自分自身におびえながら」である。生徒の活動中、「私は」と考えているよ。みんなどう思う?」というように、参考までに私の考えを伝えた。

4 成果と今後の課題

「少年の日の思い出」で用いたワークシートをもとに、クリティカルシンキング育成を目指す言語活動実践の成果と課題をまとめた。なお、四月以降これまでに3回、ほぼ同じワークシートを用いて、ほぼ同じ展開の文学の授業を行っている。そのため、実践のワークシートを評価対象にすることは、本実践だけでなく、今年度のクリティカルシンキング育成をめざす言語活動実践の成果と課題を明らかにすることになると考えている。

(1) 成果

評価規準のもとに、次のような判断基準を設定した。判断基準は国語科の指導事項にクリティカルシンキングを加えたものである。

1から3に向けてクリティカルシンキングを高めている。この判断

基準によって、全115人分のワークシートを分類した。

1、ちようをつぶした理由を、言動や展開を根拠にしながらかえて
いる：115人

2、1+級友の根拠を引用しながら練り直している：115人

3、1+2+最終的な主張が、根拠と説明と適切なつながりをもつ
てなされている：96人

1は全員できている。また、2も全員できている。大きく主張を変えたのは40名であるが、変えていない生徒も「説明」欄の内容が変化しているので、達成できていると判断した。さらに、3まで到達している生徒も多くいる。この点は成果である。ただ、引用しながら練り直すことはできても、それが論理的とまでは言えず、私が読んだ時に「納得できない」と感じた生徒も19人いる。この生徒をもう一步高いところに引き上げるのは今後の課題となる。

一方、生徒自身はどのように成果を感じているか。「振り返っての感想」欄の記入を大きく次のように分類した。

○教材文の読みについて言及しているもの：46人

・たとえば「イライラ」などの具体的な僕の心情を表している
所はなかったものの、いろいろな所から複雑な僕の心情を知
ることができた。(生徒A)

○交流活動や級友について言及しているもの：75人

・最後の場面には答えがないので、その分たくさんの意見を見

ることができました。一つの根拠から別の意見ができたり、
いくつもの意見ができたり、そういうところがおもしろかつ
たです。最後は気迫に溢れる場面だったと思いました。(生徒
B)

・同じ意見の人がいたり、全く違う意見の人もいて、読みあう
ことは大切だなと改めて思いました。また、説明し合うこと
で、「どのように話せばよく相手に伝わるか」ということも考
えさせられた気がします。また、文の中の「一度く悟った」
ということも勉強になりました。(生徒C)

・物語の登場人物の行動について考えるとき、人それぞれ考え
方が違うということがわかりました。私と私の隣の人の意見
は正反対でした。しかし、相手の意見の根拠とか説明をじっ
くり読んでいくと、その人の考えにとっても納得できました。
(生徒D)

・人と人との意見が全く反対で、その人と意見を言い合ったこ
とで、より意見を深めることができた。(生徒E)

生徒Bは、他の読みや考えがあり得ることを学び、それを楽しんで
いる。生徒Cは、どのように説明すればいいのかという説明法の大
切さに気付いている。生徒Dは、自分とは異なる考えがあることを
知った上で、「考えは違うけれど納得できる」ことを経験している。
生徒Eは、自分とは違う考えを知ることが、自分の考えの深まりに
つなげている。「教材文の読みについて言及しているもの」は、交流
活動や級友には言及していない。ただし、生徒E同様に、違う考え

との交流を通じて、教材文の読みを深めていると判断している。全115人の中に、否定的な振り返りはなかった。自分の学びを自分なりに見出して自覚できていることから、ふりかえる力（事後にふりかえる力）の育成を図ることができたと考えている。

以上のことを踏まえ、説明という言語活動は、教材文を読み深めるといふ国語科の指導事項の達成にも、クリティカルシンキングの育成にも有効であったと考えている。説明という言語活動は、まずは自分とは違う考えや立場があることへの気付き、次に違う考えの人と分かり合うための論理的な説明法への注目、さらに異なる考えを知ることに由来する教材文の読み深まりへ、という各段階を有すると考えられる。また、この最終段階を支えるのは、違う考えであっても納得し合おうとする態度であろう。これらの各段階を経験する中で、生徒は目標を達成できている。

また、交流活動が一度だけでは、指導事項をよりよく達成することも、クリティカルシンキングを育成することも難しい。二度の交流活動を行うことが有効であったと考えている。

作成したワークシートは、クリティカルシンキングの育成と学習活動を支えるために、有効であった。特に、どのように活動を進めるのかという見通しがつくことと、シートへの記入がクリティカルシンキング育成と直接結びついていることが有効だったと考えている。また、このワークシートを通じて、何を、どうやったら、どういふ力が育つのかを、私と生徒とで共有できたと感じている。

生徒Aの振り返りは、文学の授業で言語活動を行う際の課題設定の参考になる。生徒Aは、僕の心情を具体的に書いている部分はな

いが、いろいろな所から僕の心情を想像できたと述べている。授業では、この「具体的には書いてないが、しかし想像してみたい部分」を課題化して、活動を行った。生徒は熱心に活動に取り組んだと感じている。文学教材で課題を設定する場合に、このような部分は注目すべき部分である。また、この部分を見いだすために、初読の感想は有効である。

（2）今後の課題

級友の根拠を引用して練り直すことはできていても、それが論理的とまでは言えない生徒がいた。その多くは、「説明」と「主張」は関連を持つているが、「根拠」と「説明」には飛躍があると判断したものである。この点が今後の課題である。この課題は、2013年度にも感じていた。今年度は根拠・説明・主張で考えを書くことを繰り返している。繰り返すことによって改善を図ったのだが、足りないところがあった。書いている生徒を参考にするだけでは難しい部分がある。活動中の机間指導で個別に対応し、改善を図りたい。

ふりかえる力の育成も今後の課題である。生徒は、「振り返っての感想」欄に、気づきや学びを記入している。この欄への記入を通じて、事後にふりかえる力は育成できよう。しかし、同時並行にふりかえる力を育成することができたかどうかは、評価が難しい。そもそも、評価規準の立て方を模索している段階である。振り返りの欄に、「活動の中でしよ」といった記入はなかった。一度目の交流の後、練り直しをする段階での工夫が有効だと考えている。生徒の思考が最も活性化するのは、この練り直しの段階だからであ

る。ここで思考法を意識させる工夫を行いたい。

国立教育政策研究所は、今後の教育課程で育成を目指すべき力として、「21世紀型能力」を提案している。「21世紀型能力」は、「基礎力」「思考力」「実践力」からなる力であり、その中核に位置づけるのは「思考力」である（国立教育政策研究所2013, pp. 26-30）。今後も、活用・活動の中で「思考力」を育成しようとする、教育の大きな流れは続くものと考えている。この大きな流れももちろんであるが、私自身、生徒の能動的な学習活動は生徒の力を育てると感じている。言語活動を浮ついたものにしないうためには、育成すべき力を明確にすること、それに向けて実践上の工夫を行うことが大切だと考えている。特に実践上の工夫の大切さを感じている。言語活動の実践報告に書かれている工夫は、従来の授業でなされていた工夫とは違う。私の知らない工夫がたくさんある。今後は、他実践での工夫を学ぶことと、自分の実践上の工夫を評価・改善して再実践することが必要になる。さらにそのためには、実践上の工夫を皆で共有することが必要であろう。改善向上を図りながら、クリティカルシンキングを育成する言語活動実践に取り組みたい。

注

1 高校生での実践については、広島大学附属福山中・高等学校 2015 を、ご参照ください。この実践は、研究開発指定を受けて新設した科目「現代評論A」での、2013年度の実践である。「現代評論A」は、高校2年生を対象に、現代社会をめぐる諸問題をテーマにすえ、そのテーマと関わる評論文を読み、そのテーマについ

て考えを深める授業である。この授業の中で意見文を書く実践を行った。

2 実践上の工夫にあたっては、先行実践の工夫も参考にさせていただいた。金沢大学附属中学校 2011 は、「説明」という言語活動を中心にすえて実践を行っている。熊本大学教育学部附属中学校 2013 は、「理由付け」を深めるために「考え方」を用いて実践を行い、「論理的思考モデル」を提案している。鳴門教育大学附属中学校 2013 は、多くの工夫を行っている。このうち「言語活動の構造化」は、「個人の内で行われる言語活動」↓「個人の外に表現される言語活動」↓「他者に対して表現される言語活動」を繰り返して行うことである。

3 田村・黒上 2013 は、多くの思考法をあげている。本書は、「多面的に見る・順序立てる・焦点化する・比較する・分類する・変化をとらえる・関係付ける・関連付ける・変換する・理由付ける・見通す・抽象化する・具体化する・応用する・推論する・広げてみる・構造化する・要約する・評価する」の19の思考法と、思考法を育成する思考ツールを提案している。なお、本書では、思考法を「思考スキル」と呼んでいる。「思考スキル」とは、「思考の結果を導くための具体的な手順についての知識とその運用技法」のことである。

4 本校中学校1年生で用いている教科書は、学校図書『中学校国語 1』である。

参考引用文献

- 金沢大学附属中学校、2011、『研究紀要 第53号』、金沢大学附属中学校
- 熊本大学教育学部附属中学校、2013、『平成25年度 熊本大学教育学部附属中学校 研究紀要』、熊本大学教育学部附属中学校
- 国立教育政策研究所教育課程研究センター、2012、『学校における持続可能な発展のための教育（ESD）に関する研究最終報告書 第1部抜粋版』、国立教育政策研究所教育課程研究センター
- 国立教育政策研究所、2013、『教育課程の編成に関する基礎的研究報告書5 社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原理解説（改訂版）』、国立教育政策研究所
- 田村学・黒上晴夫、2013、『思考ツール』の授業』、小学館
- 鳴門教育大学附属中学校、2013、『研究紀要』、鳴門教育大学附属中学校
- 広島大学附属福山中・高等学校、2012、『中等教育研究紀要 第52巻』、広島大学附属福山中・高等学校
- 広島大学附属福山中・高等学校、2015、『中等教育研究紀要 第55巻』、広島大学附属福山中・高等学校
- 文部科学省、2008、『中学校学習指導要領解説 国語編』、東洋館出版
- 文部科学省、2012、『言語活動の充実に関する指導事例集【中学校版】』、教育出版
- (広島大学附属福山中高等学校)

