特集

「考えの形成」を促す指導の工夫

新しい学習指導要領では、「話すこと・聞くこと」、「書くこと」、「読むこと」の全領域に「考えの形成」に関する指導事項が位置づけられました。

今号の特集では、「考えの形成」について藤森裕治先生（信州大学教授）に解説していただくとともに、実際の指導例をご紹介します。

教えて！「考えの形成」って？

学習指導要領に示されている「考え」とは、そもそもどのようなことを意味しているのでしょうか。また、「考えの形成」は、なぜ全領域に位置づけられることになったのでしょうか。「考えの形成」に関する疑問に、藤森裕治先生（信州大学教授）がお答えします。

Q1 「考えの形成」の「考え」とは何でしょうか。

A1 「考え」を英語に訳すとおよそ十六種類あります。日本語でも「意見・主張・見解・解釈・着想・構想・概念」など、類語は多岐にわたります。そのうち、学習指導要領でいう「考え」に深く関係するものを挙げてみましょう。

●意見（opinion）

最も一般的な「考え」です。ある課題や問いに対して自分はどのような立場をとり、どのように答えるつもりなのかを言語化したものです。

●主張（claim）

自分の意見として他の人に対して訴えようとする「考え」です。討論や意見文の作成では、これがないと活動できません。主張すべき内容は、相手に納得してもらう必要があります。そのために論理的な筋道を立てて説明する作業が伴います。

●解釈（interpretation）

与えられた事柄について、それをどのように捉え、理解したのかを説明する際に結論となるべき「考え」です。「読むこと」の学びでは、多かれ少なかれ必要となる「考え」です。必ずしも論理的に証明する必要はありませんが、自分の思考プロセスはしっかりと言葉にできなければなりません。

●着想（idea）

何かを実現したり創造したりするための手段や方法、目のつけどころとして、こうしたらよいのではないか、これを取り上げてみてはどうかなどと思い巡らして得られる「考え」です。詩歌・随筆の創作活動はもとより、創造的な学びではこの「考え」が必要になります。

●概念（concept）

「……とは何か」という本質的で抽象的な問いに対する「考え」です。言葉は本来、対象を概念に置き換えた記号ですが、ここで示される「考え」は、個別で具体的な事柄をまとめて理解したり、その性質や特徴について説明したりする際に求めるものです。言語活動を総括したり省察したりするためには、この「考え」が重要です。

Q2 「考えの形成」は、なぜ全領域に位置づけられたのでしょうか。

A2 これまでの学習指導要領では、具体的な言語活動ができるかどうかに力

点をおいて指導事項が示されていました。これに対して新しい学習指導要領では、目に見える活動ができたかどうかということよりも、さまざまな言語活動を通して何ができるようになり、何が分かったのかに力点が置かれています。そして、子どもたちが自ら課題に取り組み、級友や先生と対話を重ねながら、自分の言葉で課題や学習対象がもつ意味や価値について深く探究しようとするところに真の学力があるという認識に変わっています。その場合、見かけの活動が上手にこなされたかどうかは問題ではありません。むしろ、話し合おうとしたがうまく進まなかった、意見文に取り組んだがまとめきれなかった、筆者の言いたいことがよく分からなかったという経験が重要です。これらのうまくいかなかった経験から何を自分の課題として自覚し、何を学び、そして次にはどうなっていればよいのか気づくことが、新しい言語活動の目ざす姿となります。

　この学力観に沿って、「話すこと・聞くこと」、「書くこと」、「読むこと」の言語活動の在り方を展望すると、どの活動をする際にも、子どもたちは、課題や対象を自分はどう捉え、何を感じ、どのような解釈や着想を得たのか自らに問う姿勢をもたねばなりません。また、自ら問題意識や好奇心をもって課題に取り組み、失敗をおそれずにそれをやり抜こうとする態度も求められます。そうでないと、言語活動は活動するための活動に陥り、中身や自分の意識はどうであれ、与えられた作業をそつなくこなすことが求められているのだと誤解しかねないからです。

　「考えの形成」は言語活動の一過程ではありますが、すべての活動を子どもたちが自ら作動していくための羅針盤となります。そのため、どのような活動をする場合にもこれが位置づけられているのです。

Q3 「考えの形成」と評価とのかかわり方を教えてください。

A3 逆に質問します。あなたは「評価」とはどういう行為だと考えておられますか。子どもたちの学びの成果を示す根拠となる資料（提出物やテストなど）をもとに、あらかじめ設定しておいた基準にそって、何がどこまで達成されているのかを診断して数値化することだと考えておられるのではないでしょうか。もちろん、「知識及び技能」のような原則として測定可能な指導事項については、この考え方でかまいません。しかし、もしもこの認識で「考えの形成」を評価しようとすると、教師の求める「考え」の水準が事前に設定され、そこにどこまで到達したかによって子どもの学びを診断することになります。そして直ちに破綻します。「考え」そのものに優劣をつけることのできない場面が山とあるからです。

　Q2への答えで述べたように、主体的・対話的で深い言語活動を通して求める学力とは、その活動を通して何ができるようになり、何が分かったのかを子ども自らが認識できる力です。見かけは優れた意見や見解、あるいは着想を示していても、それがどのような思考のプロセスで形成され、つまずきがどのように乗り越えられて示されたのかを子どもが分かっていなければ、真の国語の力はついたことになりません。逆に、見かけはつたない意見しか言えなかったり、表層的な解釈に終わっていたりしても、何がまだできないためにそうなってしまったのか自覚している子どもこそ、真の学力が発達しているのです。

　となると、おわかりかと思います。「考えの形成」はもとより、子どもが自ら取り組む言語活動における評価の基本は、子どもたちの学びの姿を観察し、そこに内在する子どもの発想や葛藤に心を寄せ、彼らが何をどう学んでいるのか想像することです。そして、何ができ、何がまだできていないのかを子どもとともに知ることです。これは点数化する評価ではありません。教師の共感的理解です。ゆえに、段階的な評価になじみません。

　大切なのは、子どもの自己評価の言葉を育てることです。そのためには、しっかりと学びを省察することができるように、「概念」としての「考え」を育む語彙をたくさん準備してください。

Q4 「考えの形成」のために行う「共有」と「交流」とはどう違うのでしょうか。

A4 簡潔にお答えすると、「共有」は互いのもっている「考え」を知り、分かち合うこと。「交流」は互いの「考え」について批評したり感想を述べたりすることです。このように言うと、「共有」は「交流」のいわば下ごしらえであって、内容的には「交流」のほうが高いレベルの学びを求めているように感じることでしょう。

　しかしながら、両者には決定的な違いがあります。それは、「交流」があくまでも言語活動であるのに対し、「共有」は子どもたちの内面的な充実を意味するという違いです。「交流」という活動によって、子どもたちは互いの考えを広げたり深めたり参加した子どもたちが互いに経験し、手に入れたさまざまな考えの意味づけをすることが「共有」なのです。すなわち、「交流」という活動を通して学びの意味が「共有」され、それが子どもたちそれぞれの「考えの形成」をより豊かにするのだと理解してください。

＊　＊　＊

　四つの質問にお答えしながら、もう一度「考えの形成」について大切な認識を強調しておきます。新しい学習指導要領の基本理念は、子どもが内面的に充実するための学びの環境を整え、子どもの学びに寄り添いながら、子どもの中に自立した自己認知の言葉を育むところにあります。そのためには、あらかじめ設定された基準やレベルに沿って子どもたちの活動の成果を査定する評価の落とし穴に注意しなければなりません。「考えの形成」は、子どもの深い学びを実現するための大切な学びの過程であり、子どもたちが失敗やつまづきを恐れずに、それらから豊かな意味を見いだすことができるように配慮することが、私たち教師の役割なのです。

藤森裕治（ふじもりゆうじ）

1960年長野県生まれ。信州大学教育学部教授。専門は国語科教育学（授業研究），日本民俗学。著書に『学力観を問い直す 国語科の資質・能力と見方・考え方』『授業づくりの知恵60』（明治図書出版）など。光村図書小学校・中学校『国語』教科書編集委員。