

摘要

日本近年非常重视学校教育中的思维能力培养，出台了一系列相关政策。尤其是现行版学习指导要领提倡以国语科为首，通过充实语言活动培养思维能力以来，思维能力培养成为小学国语教育领域炙手可热的关键词。但迄今为止，中国对日本小学国语教育中的思维能力培养的政策、理论、实践知之甚少，深入日本小学国语课堂，基于课堂观察开展的思维能力培养研究更是罕见。另外，中国近30年的小学语文课程标准中虽然都要求培养思维能力，但并未明确指出如何培养思维能力。从现状来看，中国无论是思维能力培养政策力度、还是思维能力培养研究及实践的热度与成熟度都不及日本。因此，有必要对日本的小学国语教育的思维能力培养开展深入研究，给中国的思维能力培养在政策制定、理论完善、课堂落实、教师专业发展上提供借鉴。

本论文第1章回顾日本近30年的思维能力培养政策之后，指出国语教育领域执行旨在培养思维能力的“充实语言活动”思维能力培养政策时，存在“语言活动形式化”问题，认为现行版国语学习指导要领未对语言活动的质量作出明确的要求是导致该问题的原因之一，而教师自身缺乏思维能力培养的认识和能力是更主要的原因。教师不仅是政策的“执行者”，也是政策的“制定者”。即教师不仅是外部领域的宏观或中观教育政策的被动接受和实施者，也是课堂上的微观教育政策的制定者和实施者。教师基于自身教学理念和实践经验制定微观教育政策，在课堂上通过教材、话语和板书等媒介实施其政策。

本研究认为教师是决定课堂成败的关键要素，要解决“语言活动形式化”问题，首先必须加强教师对思维能力培养政策和思维能力培养理论的认识。由此提出以下三个研究课题。

课题一：如何认识文部科学省提倡的思维能力培养手段？迄今为止的培养手段之间有何关联？培养手段与国语教育的本质及其目标有何关联？

课题二：何为国语教师应该具备的基本且根本的思维能力培养的认识？

课题三：日本小学国语教育中的思维能力培养已有哪些研究成果？

此外，要解决“语言活动形式化”问题，还必须提高国语教师通过课堂教学开展思维能力培养的能力。对于未亲身经历过思维能力培养课堂的国语教师而言，很难仅凭对抽象的政策和理论的认识开展思维能力培养实践。因此，基于以上三个课题的认识，有必要对擅长思维能力培养的国语教师的课堂开展个案研究，呈现并分析具体动态的课堂，总结出可借鉴的经验。基于这个考虑，提出课题四。

课题四：擅长思维能力培养的小学国语教师如何通过课堂教学培养学生的思维能力？哪些因素支撑其开展思维能力培养课堂？

上述研究课题与论文章节的关系为：课题一至课题三主要对应第3章。课题四主要对应第2章、第4章至第7章。以下按课题顺序介绍本论文的概要。

对于课题一，本研究分析了近年日本文部科学省提倡的思维能力的培养手段（“充实语言活动”、“主体性·协同性学习”和“主体性·对话性的深度学习”）与日本国语教育的目标·本质（“语言主体的确立”）之间的关联。认为语言主体的确立发生在个体通过语言与未知世界关联的过程之中。这个过程中，个体内部不断上演着同化和变革的作用。主体性学习主要对应于同化作用，协同性或对话性学习主要对应变革作用。对学习活动的质量提出明确要求的“主体性·协同性学习”和“主体性·对话性的深度学习”这两个思维能力的培养手段通过引发个体内部的内化和变革作用，使语言主体在不断自我完善中得以确立。在这个过程中，国语教育的本质与目标得以实现。

对于课题二，本研究从思维的定义入手，探讨了思维的发生、发展、结果对思维能力培养的内在要求，指出思维开始于与未知的相遇，思维的过程是个体内部不断同化和变革的过程，而思维的结果是个体的确立。基于这个认识，本研究认为思维对思维能力培养的内在要求是：让学习者与未知相遇，促进学习者内部的内化和变革的作用，让学习者确立自我的语言主体身份。

对于课题三，本研究梳理了有关日本小学国语教育中的思维能力培养的既有研究成果，发现主要分为以下三种研究。第一种是提出学习者在小学阶段、以及小学低·中·高年级的各个发展阶段应该着重掌握的思维能力要素的研究。第二种是将思维工具运用于国语教育的思维能力的培养的研究。第三种是由教材说明、授课计划、课堂过程等内容组成的思维能力培养实践记录型研究。以上三种研究中尚未发现基于长期课堂观察数据，对某个教师的思维能力培养课堂开展的质性个案研究。

课题一与课题二的研究结论表明，思维的过程是个体内部的内化和变革作用的过程。思维能力的培养是促进个体内部的内化和变革作用，让学习者不断确立自我的语言主体身份的过程。而文部科学省倡导的“主体性·协同性学习”、“主体性·对话性的深度学习”既是思维能力的培养的手段，也是实现思维的过程、即个体内部的内化和变革作用的手段。课题三的研究结论表明本论文围绕课题四开展的质性个案研究具有一定的开创性。

课题四基于课题一与课题二的研究结论，从课堂观察资料中，选取若干青山老师促使学习者开展“主体性·协同性学习”（“主体性·对话性的深度学习”），从而培养学习者思维能力的举措，结合课堂实例展开分析。与课题四相关的章节内容如下。

第2章说明了个案研究部分的理论分析框架（Engeström的活动系统模型、

Clarke & Hollingsworth 的教师专业发展关联模型)、研究对象(在思维能力培养上具有丰富的理论和实践经验的日本筑波大学附属小学的国语教师青山由纪)、资料收集与分析(为期半年的课堂观察资料、访谈资料、出版物及网络资料)、研究伦理。

课堂是一个多因素相互关联的复杂、动态的活动系统。基于该认识,第4章至第6章以活动系统模型为理论分析框架,研究了青山老师通过教材、话语、板书中介让学生开展“主体性·协同性学习”,在这种学习中培养学生的思维能力,使学生的语言主体身份不断得以确立的国语课堂。

其中,第4章聚焦青山老师在课堂活动系统中的教材中介,从“致力于思维能力培养的教材选择”与“致力于思维能力培养的教材使用”这两个视角开展研究。基于本章研究结果,创建了青山老师以教材为中介的思维能力培养活动系统模型。

第5章聚焦青山老师在课堂活动系统中的话语中介,从“引发主体性·对话性的深度学习的提问”、“一次点三人名的指示”、“让同桌相互交流的指示”、“促进学习者理解他者的指示”、“给学习者提供思维支架的指示”、“梳理学习者发言的总结”这六个视角开展研究。基于本章研究结果,创建了青山老师以话语为中介的思维能力培养活动系统模型。

第6章聚焦青山老师在课堂活动系统中的板书中介,从“与文章种类对应的课题”、“可视化的对话”、“用图表实现结构化”、“用画实现具体化”这四个视角开展研究。基于本章研究结果,创建了青山老师以板书为中介的思维能力培养活动系统模型。

第7章以教师专业发展关联模型为理论分析框架,从认知领域、实践领域、外部领域、结果领域及青山老师经历的小学教育这五个视角研究支撑青山老师开展思维能力培养课堂的主要因素。基于本章研究结果,创建了青山老师致力于思维能力培养的教师专业发展关联模型。

以上为本论文围绕四个课题开展的研究概要。

第8章首先总结了上述四个课题的研究成果。继而指出中国小学语文教育中的思维能力培养现状、相关政策与既有研究中存在的问题与不足,论述了本研究成果对中国的小学语文教育政策、小学语文教育理论、小学语文课堂教学实践、小学语文教师专业发展等层面的启示。

关键词: 日本小学国语教育; 思维能力培养; 教材; 话语; 板书; 教师专业发展

要旨

近年、日本の学校教育では思考力育成が非常に重視されており、思考力育成に関する政策が続々と実行されてきた。特に現行版学習指導要領では言語活動の充実が国語科をはじめとする全教科における思考力育成の手立てとして提唱されて以来、日本の小学校国語教育における思考力育成がブームになっている。しかし、調べたかぎりでは、これまで中国では日本の小学校国語教育における思考力育成の政策、理論、実践に関してはほとんど検討されず、日本の小学校国語授業を観察し、教師が授業でいかに教材、発話、板書といった媒介的道具を通して思考力育成するのかを考察する研究が見当たらない。一方、中国では1986年版小学校語文教学大綱以降、“思维能力”（思考力）の育成が常に求められているが、いかに育成するかは明確に指示されていない。また、中国の小学校語文教育の思考力育成に関する研究はかなり不足している。本研究はこういった状況を踏まえ、日本の小学校国語教育における思考力育成を深く研究し、中国の思考力育成の政策、理論、授業、教師職能成長に示唆を与えることをねらいとする。

本論文の第1章では、日本のここ30年の思考力育成政策を紹介した後、国語教育の思考力育成政策の実行における「言語活動の形骸化」といった問題を指摘する。また、その原因の一つが現行版学習指導要領において言語活動の質が明確に要求されていないことにあり、さらに重要な原因が教師自身の思考力育成認識と能力の不足にあると判断した。教師は政策の「実施者」であると同時に、政策の「立案者」でもある。つまり、教師は、国をはじめとする外部領域からの教育政策を受身的に実施するのみの存在ではなく、自分の教育理念と実践経験を踏まえて授業をどう行うのかを決める能動的な存在である。教師は授業でいかに教材、発話、板書を使用するかは自身の教育理念や実践経験に基づいて定めたミクロの教育政策のあらわれだと考えられる。

教師は授業の成否の鍵を握る重要な存在である。「言語活動の形骸化」を解決するには、教師の思考力育成政策や理論に対する認識を深めなければならないと考え、以下の三つの研究課題を提示する。

課題一、文科省が提唱する思考力育成の手立てとは何か。また、それらの手立ての関係性、及び国語教育の目標や本質との関係性は何か。

課題二、国語教師が持つべき基本的で根本的な思考力育成の認識とは何か。

課題三、日本の小学校国語教育における思考力育成に対し、先行研究ではどのような認識がされているのか。

また、「言語活動の形骸化」を解決するには、教師の思考力育成の授業を行う能力も高めなければならない。しかし、思考力育成をめざす授業を体験したことのない国語教師にとって、思考力育成の授業を行うことは非常に難しい。そのため、上述の三つの課題の研究結果を踏まえ、思考力育成に優れた国語教師を研究対象者にし、具体的で動的な授業の実態を示しながら、参考に値する経験をまとめる必要がある。このように考えて次の課題四を提示する。

課題四、思考力育成に優れた小学校国語教師は、どのような授業を行うのか。また、その授業を支える教師職能成長の要因とは何か。

上述の研究課題と論文の章立ては次のように対応する。課題一～課題三が主に第3章に対応する。課題四が主に第2章、第4章～第7章に対応する。以下は課題順で本論文の概要を説明する。

課題一においては、日本文部科学省が提唱してきた思考力育成の手立てである「言語活動の充実」「アクティブ・ラーニング（主体的・協働的な学び）」「主体的・対話的で深い学び」と、日本の国語教育の目標・本質である「言語主体の確立」との関係を検討する。言語主体を確立するためには、学習者がことばを通して新しい世界とかがわらなければならない。新しい世界とかがわる過程が、個人内部における同化と変化の過程である。個人の同化と変化を促すために、主体的・協働的な学び、主体的・対話的で深い学びを行わなければならないのである。国語教育の目標・本質である「言語主体の確立」がこのような学びによって実現されつつある。

課題二においては、思考の定義を切口に、思考の始まり、過程と結果を解明する。思考の始まりは未知と出会うことであり、思考の過程は個体内部の同化と変化の過程であり、思考の結果は個体の確立であるという結論を出した。この結論を踏まえ、学習者に必要な思考力育成とは、未知と出合わせ、個体内部の同化と変化の働きを促させ、個体を確立させることである。それこそが思考力育成における思考の内在的要求であると主張する。

課題三においては、日本の小学校国語教育における思考力育成に関する先行研究を大きく三種類に分ける。一つ目は学習者の発達段階（小学校段階、小学校低・中・高学年の各段階）に応じて育成すべき思考力の型を提案する研究である。二つ目は思考ツールを国語教育の思考力育成に生かす研究である。三つ目は教材説明、授業計画、授業の流れなどの内容からなる思考力育成実践記録型の研究である。先行研究に、長期の授業観察のデータに基づく教師の教材、発話、板書における思考力育成の工夫を考察する質的な事例研究はまだない。

課題一と課題二の結論により、思考の過程は個人内部における同化と変化の

過程であることが分かった。思考力育成とは個体内部の同化と変化の働きを促させ、言語主体を絶えず確立させつつあることなのである。文科省が提唱する主体的・協働的な学び、主体的・対話的で深い学びは思考力育成の手立てであると同時に、思考の過程すなわち個人内部における同化と変化を実現させる手立てでもある。課題三の結論から、本論文のような長期の授業観察のデータに基づき、教師の授業における思考力育成の工夫を考察する質的な事例研究はほとんどないことが分かる。

課題四においては、課題一と課題二の結論を踏まえ、授業観察の資料から、青山が思考力育成をめざして学習者の主体的・協働的な学びを促すためにどのような措置を講じたのか、また、それぞれの措置がいかに学習者の思考力育成につながったのかを分析する。課題四に関する第2章、第4章～第7章の内容は、以下のようなものである。

第2章では、事例研究に使用される理論分析の枠組み（Engeströmの活動システムモデルとClarke & Hollingsworthの教師職能成長関連モデル）、研究対象者（思考力育成に豊かな理論と実践経験を持つ筑波大学附属小学校の国語教諭青山由紀）、資料の収集と分析（半年にわたる授業観察、インタビュー、出版物及びネットからの資料）、研究倫理を説明する。

授業は多くの要素が関わりあう複雑で動的な活動システムである。この認識を踏まえ、第4章～第6章では、活動システムモデルを理論分析の枠組みにし、青山が国語授業で思考力育成をめざして教材、発話、板書といった媒介的道具でいかに学習者の主体的・協働的な学びを実現し、言語主体を確立させつつあったのかを研究する。

第4章では、青山の授業における教材に焦点を当て、「思考力育成をめざす教材選択」と「思考力育成をめざす教材使用」といった二つの視点から考察した。これらの研究結果に基づき、青山の教材を媒介的道具とする思考力育成活動システムモデルを提示する。

第5章では、青山の授業における発話に焦点を当て、「主体的・対話的で深い学びを起こさせる発問」「三人指名で答えさせる指示」「隣同士を話し合わせる指示」「学習者の他者理解を促す指示」「学習者に思考の足場を提供する指示」「学習者の発言を整理するまとめ」の六つの視点から考察した。これらの研究結果に基づき、青山の発話を媒介的道具とする思考力育成活動システムモデルを提示する。

第6章では、青山の授業における板書に焦点を当て、「文種に応じた課題」「可視化される対話」「図表による構造化」「絵による具現化」といった四つ

の視点から考察した。これらの研究結果に基づき、青山の板書を媒介的道具とする思考力育成活動システムモデルを提示する。

第7章では、教師職能成長関連モデルを理論分析の枠組みにし、「認知領域」「実践領域」「外部領域」「結果領域」「青山が受けた小学校教育」といった五つの視点から、青山の思考力育成の授業を支える要因を研究した。これらの研究結果に基づき、青山の思考力育成に関する教師職能成長関連モデルを提示する。

以上は、四つの課題をめぐって行われた研究の概要である。終章の第8章は、まず四つの課題における研究成果をまとめる。また、中国の小学校語文教育における思考力育成の現状、思考力育成の政策、思考力育成の先行研究における問題点を分析したうえで、本研究成果が中国の小学校語文教育政策、小学校語文教育理論、小学校語文授業実践、小学校語文教師職能成長に対する示唆を検討する。

キーワード:日本の小学校国語教育；思考力育成；教材；発話；板書；教師職能成長