

# 社会的思考力の育成をめざした中学校社会科の授業改善

— アクティブ・ラーニングの手法を取り入れて —

西 由香里\*, 藤井伊佐子\*\*

(キーワード: 思考力育成, 授業改善, アクティブ・ラーニング)

## I はじめに

社会科は、学習内容が多く、授業時数も限られているため、説明が多くなってしまいう面がある。これまでの授業を振り返ってみても、「わかりやすい」授業を心がけてきたが、生徒に考えさせたり話し合わせたりすることが少なかった。生徒の様子を見ると、テスト等では記述式の解答が苦手な生徒もいる。授業中の様子や、定期テスト等からも、一問一答に近い形での問いには答えられるが、記述するような問いになると答えられない、最初から考えない等の様子も見られた。

学習指導要領(文部科学省, 2017)では、「生きる力」としての資質・能力育成のための「主体的・対話的で深い学び」が目標とされている。そのことを今後の社会科の授業に取り入れ、生徒が主体的に「考える」授業のためのアクティブ・ラーニングの理論や具体的な手法を学び授業改善につなげたいと考えた。

## II 研究の目的・方法

### 1 研究の目的

学習指導要領(文部科学省, 2017)では、社会との関わりを意識して課題解決に向かう力の育成が求められている。そこで必要となる思考力は、物事や課題を多面的・多角的に捉え、根拠を基に様々な可能性を吟味し、課題の解決に向けて広い視野から構想する力であると言える。

また森分(1997)は、思考が広く深く間違いのより少ないものでなければ、判断は適切にならない。思考・判断によって得られるのが知識・理解であり、正しい思考・判断ができるようになれば、関心・意欲が高まり望ましい態度も形成されるとしている。このようなことから、本実践研究では、思考力育成に焦点を当てたいと考えた。

表1は、思考力についての先行研究をまとめたものである。小原(2009)や岩田(2001)の説から、社会科で育成する思考力は、社会的事象についての問いに、既

習の知識を活用して推論することであると考えているが、その際、単なる思い付きではなく、根拠のある意見でなくてはならない。そして社会科の思考力には、学習指導要領の目標にもある、社会的事象を多面的・多角的に考察する力が必要であると考えている。この「多面的・多角的に考察」するとは、学習指導要領(平成10年告示)における「目標の考え方」から、学習対象としている社会的事象自体が様々な側面をもつ「多面性」と、社会的事象を様々な角度から捉える「多角性」とを踏まえて考察することを意味している。

表1 先行研究における思考力の捉え

国立教育政策研究所(2013)	問題解決・発見力・創造力、論理的・批判的思考力、メタ認知・適応学習力
森分(1997)	問いに対する仮説と検証、事象についての妥当で合理的な答えを獲得する力
小原(2009)	既習の知識を活用し問いに答える力 社会のわかり方
岩田(2001)	推理能力(帰納的、演繹的)資料批判、批判的検討→科学的探求能力の育成

また、森分の言うように、社会的事象についての問いに対して仮説と検証を行い、妥当で合理的な答えを獲得する力を思考力と捉えると、個人の意見だけではなく、話し合いを行い考えを構築していくことで、より妥当で合理的な答えを出すことができると考える。「教育課程の編成に関する基礎研究報告書5」(国立教育政策研究所教育課程研究センター, 2013)にも他人と考えを合わせて編集し、新しく答えを提案できる力の育成が重視されるとあることから、社会科で育成する思考力を、他の意見を参考に自らの考えを構築できる力と捉えた。

以上のようなことから、本実践研究では社会的思考力を次のように捉え、その育成をめざすこととした。

- 社会的事象、課題について、既習の知識を基に根拠を明らかにし多面的・多角的に推論する力
- 社会的事象、課題について、複数の立場や意見を踏まえて自らの考えを構築する力

\*鳴門教育大学大学院 教職実践力高度化コース

\*\*鳴門教育大学 高度学校教育実践専攻(教職系)

## 2 研究の方法

### (1) 先行研究分析

社会的思考力の育成のための手立てとして、次の2点の先行研究分析を行った。

- (ア) 社会科におけるアクティブ・ラーニング
- (イ) 社会科における思考力育成

(ア)について北・向山 (2016), 澤井 (2016) の研究から言えることをまとめると、次のようになる。

- ・主体的に取り組めるような課題や問いの設定が重要である。
- ・個人で考え、学級や小集団で交流(対話)する学習場面の設定が必要である。
- ・社会との関わりを意識した学習を通して社会認識を深める。
- ・活動が目的ではなく、何のために、どのように学習するのかをしっかりと考える。

(イ)について、森分 (1997), 北 (2017) の研究から言えることをまとめると、次のようになる。

- ・主体的に取り組めるような学習課題設定の工夫が必要である。
- ・思考力は思考させなければ育成できないため、授業の中で思考力を活用できる場面の設定が必要である。

### (2) 先行実践事例分析

先行実践として、次の3例を参観し、分析した。①徳島県中学校社会科教育研究大会鳴門大会 (2017年10月27日) ②全国中学校社会科教育研究大会島根大会 (2017年11月9日, 10日) ③京都市立下京中学校授業研究報告会 (2017年11月18日) その分析から、本実践研究に取り入れたいことをまとめたものが、図1である。

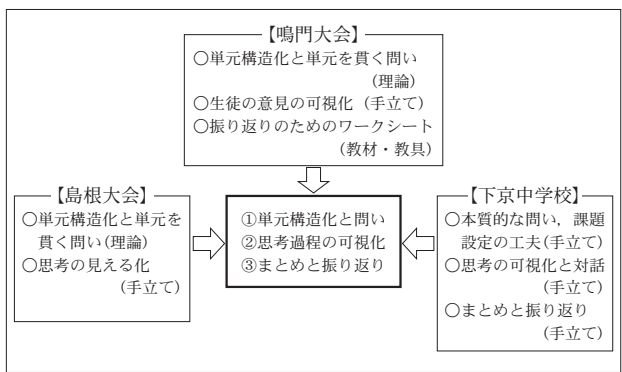


図1 実践研究への応用

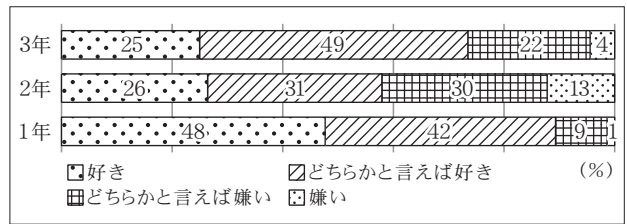
## III 研究の実際と考察

### 1 アンケートと3分野の実践計画

2018年4月に、社会科に関するアンケートを全学年(1年生66名, 2年生57名, 3年生71名)で行った。実践研究を行うに当たり、社会科に対する意識と社会的

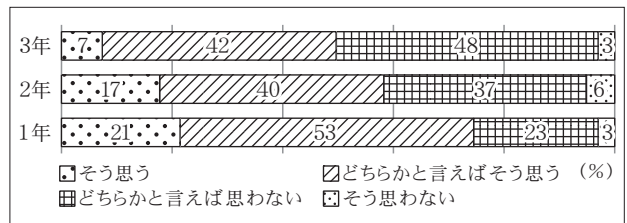
思考力に関する項目に着目した。

問 社会科の授業についてどう思うか。



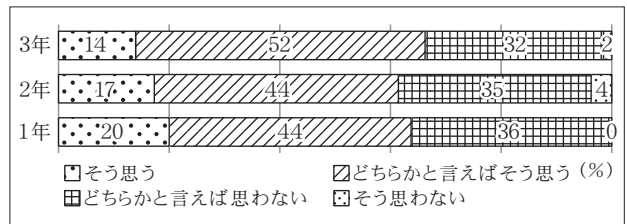
グラフ1

問 社会科で学ぶできごとについて、いろいろな面、立場から考えて学習している。



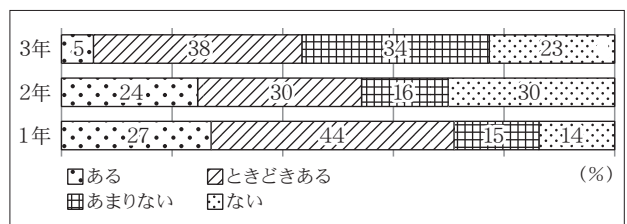
グラフ2

問 社会科で学ぶできごとの、共通点やちがいを考えながら学習している。



グラフ3

問 社会科のテストなどで、文章で答える問題は、答えずにとばしてしまうことがある。



グラフ4

グラフ1から「社会科が好き、どちらかといえば好き」と答えた生徒は60~90%だった。グラフ2, 3から「いろいろな面、立場から考えている。共通点やちがいを考えて学習している」という生徒は約60~70%, グラフ4から「テスト等で文章で答える問題はとばすことがある、ときどきある」と答えた生徒は、学年が上がる则少なくなるが40~70%だった。

このような生徒の実態を踏まえて、本実践研究にお

る授業実践を、次のようなことに留意して進めたいと考えた。

- 既習内容との関連を意識する。
- 共通点やちがいを考えるなど、比較するような課題を設定する。
- 社会的事象について、いろいろな面、立場から考えるような課題を設定する。
- 毎時間、その時間のまとめや振り返りを文章で書く時間を設ける。

そして、このようなアンケート結果の生徒の実態も踏まえて、本実践研究での授業改善における研究仮説を図2のように設定した。

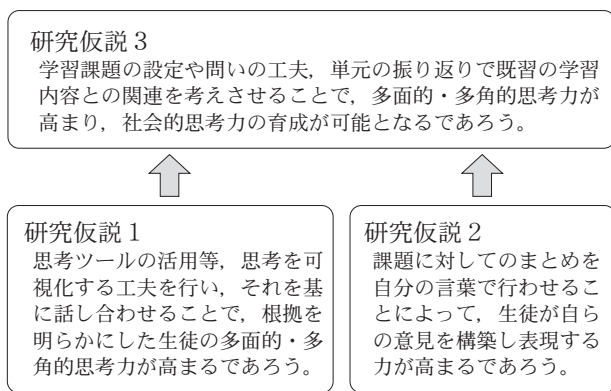


図2 研究仮説

この研究仮説を基に、社会的思考力育成のための具体的な手立てとして、表2の内容を考えた。

表2 社会的思考力育成の具体的手立て

手立て (取り組む課題、学習活動)	研究仮説との関連	育成をめざす能力	検証について
①単元構造図、単元の学習課題の設定	3	・多面的・多角的思考	・ワークシートの記述 ・授業中の生徒の発言
②比較するような課題の設定と話し合い	1, 3		
③できごとの背景、内容、影響を考察する課題の設定	3		
④いろいろな面、立場から考察する課題の設定	3		
⑤思考の可視化、それを基にした話し合い	1	・多面的・多角的思考 ・自らの意見を構築する力	
⑥課題に対してのまとめや振り返りを自分の言葉で行う	2, 3		

そして、3分野の授業計画を表3のように立てた。

表3 3分野の授業計画

	時期	学年	単元名 (時間)
(1)地理的分野	6月	2年生	日本の自然環境の特色 (6時間)
(2)歴史的分野	7月	1年生	古代国家の成立と東アジア (4時間)
(3)公民的分野	9月	3年生	国民主権と日本国憲法の平和主義 (4時間)

3分野の、手立てに即した課題を次のように設定した。

○地理的分野

- ②比較するような課題の設定→日本の自然環境を世界と比較して捉える (第1, 3次), 日本の気候帯を降水量のちがいに着目して捉える (第4次)
- ④いろいろな立場から考察する課題の設定→自然災害に対して必要な備えを自助, 公助, 共助の面から考える (第6次)

○歴史的分野

- ②比較するような課題の設定→飛鳥時代の3人の政治を比較する (第1次)
- ③できごとの, 背景, 内容, 影響等を考察する課題の設定→大宝律令 (第2次), 聖徳太子と仏教 (第3次), 聖武天皇と仏教 (第4次)

○公民的分野

- ④いろいろな立場から考察する課題の設定→多数決の意義を考える (第1次), 「自衛隊は合憲である」という意見に, 賛成・反対の両方の立場の理由を考える (第2次)
- ⑤思考の可視化とそれを基にした話し合い→世界の平和の構築に向けて, 唯一の被爆国である日本が果たす役割について考える (第3次), 人権侵害のない世界をつくるために必要なこと, 自分にできることを考える (第4次)

○全ての分野, 時間

- ⑥課題に対してのまとめや振り返りを自分の言葉で行う

## 2 実践研究の実際と分析

研究仮説に沿って手立てを振り返り分析する。

【研究仮説1】手立て⑤からの考察

○公民的分野 第6次 (第6時間目)

人権侵害のない世界をつくっていくために必要なこと, 自分にできることを個人で考え, アクティブ・ラーニングの手法を取り入れ, グループで意見交換を行った。資料1のようにワークシートに, 「自分の考え」「他の人の考え」と分けて記入することで, 意見の整理, 比較がしやすかったようである。後の感想からは, 意見交換の大切さを実感している生徒が多かったことがわかる。思考を可視化して自分の考えをまとめ, 意見交換することで新たな視点に気付き, 最終的に自分の考えを構築することができると言える。

(3) 人権侵害のない世界をつくっていくために必要なこと, 自分にできることは何だろうか?

	【自分の考え】	【他の人の考え】
必		
要		
な		
こ		
と		
自		
分		
に		
で		
き		
る		
こ		
と		

資料1 公民的分野第6次ワークシート (一部)

成果と課題をまとめると次のようになる。

成果

- ・自分の考えを明らかにした上で意見交換することで、新たな視点に気付くことができ、それが多面的・多角的思考力の育成につながる。

課題

- ・研究仮説の「根拠を明らかにした」という点が弱かった。
- ・自分の考えを可視化するときに、苦手な生徒に対する手立てが必要だった。

【研究仮説1】手立て⑥からの考察

毎時間まとめを行ったことについての生徒の感想からは、学習課題に対してのまとめ、わかったこと・気付いたことをまとめることで学びの確認ができている様子がわかった。写真1は振り返りの様子である。生徒の代表的な感想は「まとめる力、考える力、文章力がつく」や、「学習したことの整理ができた、内容がわかりやすくなった」のように学習内容の理解に関するもの、「自分ってこれに気付けたんだと自信をもつことにつながる」というものもあった。3年生では、深めることができると感じている生徒が他学年よりも多かった。自分の考えだけではなく、他の人の考えも合わせて振り返ることができると感じている生徒や、振り返ることの大切さに気付いたというものもあった。



写真1 振り返りの様子

毎時間まとめを行ったことについての生徒の代表的な感想を示す。

○1年生の感想

自分の文章が書くので、考える力がつくと思いました。  
目標をもってして自分の力でわかったときは、うれしい

○2年生の感想

他の人の意見を取り入れる事がいいけど、良からたなあと、思ふ。  
・自分ってこれに気付けたんだと自信をもつことにつながる。自分ってこれに気付けたんだと自信をもつことにつながる。自分ってこれに気付けたんだと自信をもつことにつながる。

○3年生の感想

自分の考えを明らかにした上で意見交換することで、新たな視点に気付くことができ、それが多面的・多角的思考力の育成につながる。  
授業と振り返りには必要だと思いました。授業の最後にもう一度課題に沿って考えができていくかと確認できると、新しい思考がどんどんあります。これからの授業でも振り返りをうけたいです。

このような学習を積み重ねていくことによって、思考力、表現力が身に付き、自信をもって説明することができるようになると考えられる。

成果と課題をまとめると次のようになる。

成果

- ・課題に対してのまとめを自分の言葉で行うことで、学習内容を振り返り、それが深い理解につながる。
- ・自分でまとめを行うことを積み重ねることで、考える力、まとめる力、文章力が身に付いていく。

課題

- ・まとめが苦手な生徒への手立てが必要である。
- ・まとめ、振り返りの共有の工夫が必要である。
- ・まとめを行う時間の確保が必要である。

【研究仮説3】ア. 手立て①からの考察

単元のまとまりで学習内容を捉え、授業ごとの関連を考えることで、授業者の学習内容に対する理解が深まり、既習の学習内容や今後学習する内容、他教科との関連も考え、授業を計画することができた。図3は地理的分野の単元構造である。「日本の自然環境の特色」の単元では、日本列島の位置している場所と、地形、気候等の自然環境、川の特徴、災害等の関連を意識して授業を計画した。これまでの授業では、山の特徴、川の特徴、気候とそれぞれの内容を教えることを考えてきた。しかし、それぞれは独立しているのではなく、密接に関連しているものであるということに改めて気付いた。また、関連する既習内容として、1年生の理科での学習を振り返ることができた。さらにこの自然環境の学習は、今後学習する日本の人口、産業、交通、各地方の特色の基盤となるものであることも再確認することができた。

単元の学習課題の設定については、単元の導入で学習課題を提示し、単元の終末で課題に沿った振り返りを行った。公民的分野の単元の学習課題は、「平和主義と自衛隊、世界の人権問題などについて、どのような解決策があるのか、他の人の意見も参考に、自分の考えをもと」とした(写真2)。そして、単元の最終の時間に、「他の人の意見で参考になったのは、どんなことか?」ということ聞いた。代表的な生徒の意見として、「反対の意見を言ってくれれば、両方の立場で考えることがで

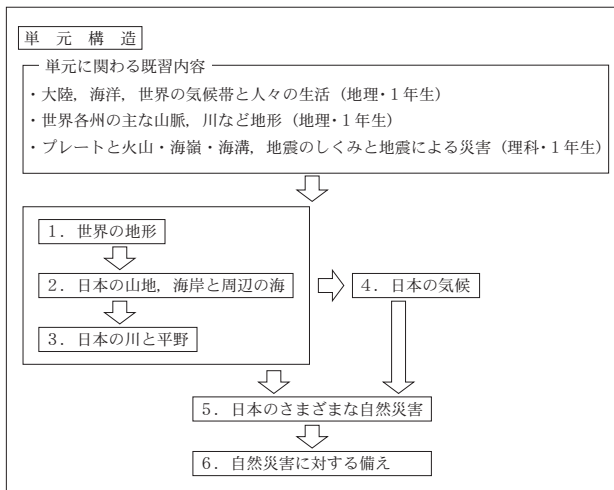


図3 地理的分野単元構造

きた」「ちがう意見も納得して取り入れた」「ちがう意見のいいところに気付くことができた」というものがあった。

単元の学習課題を提示するだけでなく、終末で振り返ることで、改めて学習内容の確認ができると感じた。さらに、他の意見や既習内容とも関連させて深めることができる。学習課題の提示だけ、まとめや振り返りだけでなく、その両方を行うことが有効であると考えた。



写真2 単元の学習課題の提示

成果と課題をまとめると次のようになる。

**成果**

- ・単元構造図を作成することで、授業者の単元に対する理解が深まり、既習内容や他教科との関連等の教材研究や授業計画につながる。
- ・単元の学習課題を設定し、それに対しての振り返りを行うことで、学習内容の確認ができる。

**課題**

- ・作成した単元構造図、単元の学習課題の妥当性、作成に時間がかかる。
- ・単元の学習課題を毎時間意識させることができなかった。

イ. 手立て②③④からの考察

②比較するような課題の設定

**地理的分野**

a) 「高速道路の橋脚、日本とフランスでなぜちがうのか？」 (第1次)

b) 「日本の川の特徴の理由を、フランスの地形と比べて考えよう。」 (第3次)

c) 「隣の県なのにこんなに降水量がちがうのはなぜか？」 (第4次)

**歴史的分野**

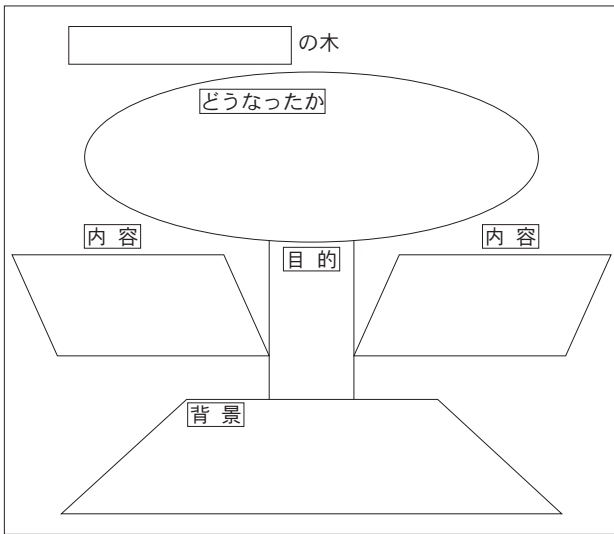
d) 「飛鳥時代の3人の政治を比べよう」 (第1次)

a) では、授業の導入時に資料2の日本とフランスの高速道路の橋脚の写真を示し、なぜこのようにちがうのか問いかけた。「日本よりフランスの方が経済が厳しいから柱が細いのではないか。」という生徒の発言から、第2次、第3次の日本の地形の特徴と、高速道路等の交通網の整備について、経済的な面から捉えるきっかけとなった。



資料2 地理的分野第1次スライド





資料6 できごとの木

④いろいろな立場から考察する課題の設定

地理的分野

h) 「自然災害に対するの備えを、自助、公助、共助の面から考えよう」(第6次)

公民的分野

i) 『自衛隊は合憲である』という意見の賛成、反対両方の理由を考えよう」(第2次)

h) では、災害(特に地震)に対して、どのような備えが必要なのか、自助、公助、共助の面から考え、さらに災害弱者の方に対して必要な支援を考えた。災害に対するの備えを自分個人や家族の視点からだけでなく、行政、地域という面からも考えることができた。

i) では、資料7のワークシートを用いて「自衛隊は合憲である」という意見に対して、教科書、資料集を基に賛成、反対両方の立場の理由を個人でまとめた後、アクティブ・ラーニングの手法を取り入れ、グループで意見交換を行った。賛成、反対両方の立場に立って考えることで、自衛隊について多面的・多角的な捉えができた。

(3) 「自衛隊は合憲である」という考えに、賛成・反対の両方の立場に立ち、理由を考えてみよう。

賛成	自衛隊は合憲である	反対
【理由】		【理由】

資料7 公民的分野第2次ワークシート(一部)

成果

- ・課題設定の工夫を行うことで、社会的事象を多面的・多角的に捉えて考えることができ、課題に対してのまとめや振り返りを行うことで、社会的思考力の育成が可能になると言える。

課題

- ・課題を追究する際に、視点の提示等の手立てが必要だった。

3 研究仮説と手立ての振り返り

これまで述べてきたことから、研究仮説と手立てを振り返る。

研究仮説1: 思考ツールの活用等、思考を可視化する工夫を行い、それを基に話し合わせることで根拠を明らかにした生徒の多面的・多角的思考力が高まるであろう。

自分の意見をはっきりさせた上で話し合うことで、他の意見との共通点やちがいに気づき、多面的・多角的思考が促されることが明らかとなった。

研究仮説2: 課題に対してのまとめを自分の言葉で行わせることによって、生徒が自らの意見を構築し表現する力が高まるであろう。

授業後の生徒の感想からは、課題に対してのまとめを自分の言葉で行うことの有用性が確認できた。授業の最後にまとめることで、授業中の他の意見やこれまでの学習を振り返ることができ、それを自分の意見に生かすことができた。

研究仮説3: 学習課題の設定や問いの工夫、単元の振り返りで既習の学習内容との関連を考えさせることで、多面的・多角的思考力が高まり、社会的思考力の育成が可能となるであろう。

単元の学習課題を設定し、思考場面をつくるよう1時間の授業の中での課題設定や問いを工夫し、振り返りを行うことによって、生徒の多面的・多角的思考が促されることが明らかとなった。このような授業実践を積み重ねていくことで、生徒の多面的・多角的思考力が高まり、社会的思考力の育成が可能になると考える。

4 実践研究に関する今後の課題

研究仮説の手立ての課題から、今後の実践で取り組みたいことをまとめると、図4のようになる。

研究仮説1の課題『根拠を明らかにした』という点が弱かった。」という点については、トゥールミン・モデル等、根拠を明らかにした意見を表せる手立てを取り入れたい。トゥールミン・モデルは、意見や主張を述べる際、根

拠となる事実を示し、そこから主張にいたる理由付けを行うものである。

研究仮説2の課題「個人でまとめた内容を全体で共有できなかった。」という点については、授業の最初に前時のまとめを提示する等、個人のまとめを全体で共有する方法を考えたい。そうすることで、まとめることが苦手な生徒も、どのようにまとめれば良いのか参考にすることができる。

研究仮説3の課題「課題を追究する際、例を示す等の手立てができなかった。」という点については、地理的分野第3次の授業について述べたように、「見方・考え方」の視点を提示する等の手立てを講じたい。また、歴史的分野の「できごとの背景、内容、影響を考察する課題の設定」で述べたように、苦手な生徒、何をすれば良いのかわからず困っている生徒に対して、例を示す等の手立てができるような準備もしておかなくてはならないと考える。

	課題	取り組みたい内容
仮説1	「根拠を明らかにした」という点が弱かった。	ツールミンモデル等、根拠を明らかにした意見を表せる手立てを取り入れる。
仮説2	個人でまとめた内容を、全体で共有できなかった。	次時の最初に、前時のまとめを提示する等、個人のまとめを全体で共有する方法を考える。
仮説3	課題を追究する際、例を示す等の手立てができなかった。	課題を追究する際に必要な「見方・考え方」の視点の提示等、手当てを講じる

図4 課題からの今後、取り組みたい内容

### III おわりに

以上のように、3分野で社会的思考力育成のために、課題設定の工夫、話し合い、振り返り等の手立てを考え、実践したことにより、授業改善が進んだと考える。社会的思考力育成というテーマをもち、その視点から社会科の3分野の授業を実践できたことは、今後、授業を行っていく上で大きな経験となった。今回の実践に当たり、教材研究を行う中で、これまで知らなかった資料を知ることができ、教材研究の重要性を改めて感じた。今後も、学び続ける姿勢を忘れず、学校現場での実践に取り組んでいきたい。

### 謝辞

最後になりましたが、本実践研究を進めるに当たり、温かなご配慮をいただいた吉野川市立山川中学校の高橋敬治校長先生をはじめ、教職員の皆様、全校生徒の皆さま

には大変お世話になりました。心より感謝申し上げます。

### 文献

嵐元秀, 4つの視点で人物の木づくり, 社会科教育, No.669, pp.58 - 59, 2015

岩田一彦『社会科固有の授業理論・30の提言－総合的学習との関係を明確にする視点－』, 明治図書, 171p., 2001

北俊夫『思考力・判断力・表現力を鍛える新社会科の指導と評価 見方・考え方を身につける授業ナビゲート』, 明治図書, 183p., 2017

北俊夫, 向山行雄『アクティブ・ラーニングでつくる新しい社会科授業:ニュー学習活動・全単元一覧』, 学芸みらい社, 171p., 2016

小原友行『思考力・判断力・表現力をつける社会科授業デザイン中学校編』, 明治図書, 160p., 2009

国立教育政策研究所教育課程研究センター『教育課程の編成に関する基礎研究報告書5』, pp.26 - 30, 2013

文部科学省, 中学校学習指導要領解説 社会編, 2017

文部省, 中学校学習指導要領解説 社会編, 1998

森分孝治, 社会科における思考力育成の基本原則－形式主義・活動主義的偏向の克服のために－, 社会科研究, 第47号, pp.1 - 10, 1997

澤井陽介, 「社会科, 地理歴史科, 公民科とアクティブ・ラーニング」, 『アクティブ・ラーニングを考える』(教育課程研究会編著), 東洋館出版社, pp.162 - 166, 2016