

# 思考力を育成する社会科の授業づくり

- 話し合い活動を通じて -

M12EP004

小林真里奈

## 1. はじめに

OECD の PISA 調査などで明らかになった読解力や活用力などの低下という課題を受け、平成 20 年に改訂された学習指導要領では、言語活動が新たに重視されている。また、言語活動によって育成を目指されている言語に関する能力は、思考力・判断力・表現力を育成する学習の基盤となるものである（文部科学省、2008b）。単に言語だけを用いた活動をするのではなく、思考力・判断力・表現力を用いることができる活動をするのが求められているのである。

思考力・判断力・表現力を育成するという点で、社会科について考えてみると、「社会は暗記教科」と思っている子どもが少なくないことに筆者は危機感と残念な気持ちを感じてきた。油井大三郎はこのことについて、「私も以前から世界史に限らず、『暗記中心の詰め込み型』の歴史教育には疑問をもってきた。それが生徒たちの『歴史離れ』を促進している一因ではないかと思うからである」（油井、2009：1304）と言及している。暗記教科と思われている限り、社会科において思考力・判断力・表現力を育成することは不可能ではないだろうか。

油井は、社会科が暗記教科から脱却する手段として、「考える楽しみ」を味わわせる教科への転換の必要性を述べている（油井、2009）。筆者もこのことに深く共感し、「考える楽しみ」を味わわせることのできる手段として討論授業が有効ではないかと考えた。討論授業とは、ある課題について子ども同士が意見を言ったり、言い返したりして考えを深めていく授業である。討論の中で、子どもは一人では気づ

かない新たな発見をすることができる。他者との交流によって考えを深め、考えることを楽しいと感じることができれば、学習意欲が喚起され、思考力も育成されるのではないだろうか。

本研究では話し合い活動に焦点をあて、特に暗記学習中心と思われがちな歴史的分野における、思考力を育成する授業について、その効果と課題について考察していく。

## 2. 先行研究

### （1）思考力について

社会科がねらいとする思考力とは、どのようなものか。中学校学習指導要領の社会科歴史的分野の目標(4)には、思考力について以下のような記述が見られる。「身近な地域の歴史や具体的な事象の学習を通して歴史に対する興味・関心を高め、様々な資料を活用して歴史的事象を多面的・多角的に考察し公正に判断するとともに適切に表現する能力と態度を育てる」（文部科学省、2008b：36）。「多面的・多角的に考察」という文面は社会科の教科の目標にも盛り込まれており、同解説では、「多面的・多角的」について、「『多面的』とは学習対象としている社会的事象が様々な面をもっていることを、また『多角的』とはそうした社会的事象を様々な角度から考察し理解することを意味している」（文部科学省、2008c：20）と説明されている。このことから、社会科においては、社会的事象の持つ様々な面を、様々な角度から考察する能力を思考力としていることがわかる。

また、「様々な資料を活用して歴史的事象を多面的・多角的に考察」する学習について、

同解説では、「個々の生徒の学習活動をより活発で主体的なものとするために、(中略)必要な資料を選択して有効に活用することで、(中略)様々な角度から考察し公正に判断するとともに適切に表現する能力と態度を育成することが大切である」(文部科学省、2008c:81)と述べられている。このことから、思考力の育成にあたって、生徒がより活発で主体的に学習することを目指して、必要な資料を自ら選択し活用することのできる学習が重視されていることがわかる。

以上のような教科の知識・技能を活用する学習活動について、学習指導要領解説には、「このような学習活動の基盤をなすのは言語能力であり、その育成のためには言語活動の充実が不可欠となってくる」(文部科学省、2008c:6)と述べられている。言語活動の充実は平成20年の学習指導要領改訂の大きな柱の一つであり(文部科学省、2008c)、思考力育成の基盤として、社会科においても言語活動を充実させることが欠かせない。

筆者は、以上に述べた“選択した資料を活用し、多面的・多角的に考察する学習”と“言語活動の充実”を、討論授業によって同時に達成することができる考えるのである。

## (2) 話し合い活動について

討論授業とは、あるテーマ(発問)について、生徒同士が個人で持つ意見を言い合ったり、お互いの意見の欠点を指摘し合ったりして、より高次の結論を導き出す活動や授業である。

倉持重男は歴史学習における討論授業の意義として次の3点を挙げている。

### ① 「歴史の見方」と「歴史の授業の考え方」が変わる。

歴史には様々な分析や見方や感じ方があっていいんだ、という発見がある。また、「歴史は暗記物」、「授業は客観的事実の押しつけられ観」からの脱出ができる。

### ② 「歴史の見方、考え方」が広まり、深まる。

子どもたちは子どもたちなりに「ある事実」(客観的資料)を持ち出しながら自分の輪を展開する。展開しながら、事象と事象をつなげ、まとめながら、歴史の見方考え方を深めていく。その「言い合い」を通して、また二重に三重に広め合い、深め合っていく。これは「歴史的事象の順序を理解させる」のとは大違いである。

### ③ 授業に身を乗り出し、授業が楽しくなってくる。

自分なりの考えが言えるから、「じっと黙って、教え込まされている授業」より自由で楽しい。心地よい「緊張と開放感」がある。

(倉持、2002:16-17より小林が要約)

この3点からわかるように、討論授業をすることによって、子どもの思考力を育成し、さらに「考える楽しみ」を味わうことによって意欲も喚起することができると考えられる。以上のように、かねてからの研究の中で、社会科、特に歴史的分野においては討論授業の意義が取り上げられている。

この討論授業に関連して、中学校学習指導要領の社会科歴史的分野の3内容の取扱い(1)イには以下のような記述が見られる。「歴史的事象の意味・意義や特色、事象間の関連を説明したり、課題を設けて追究したり、意見交換したりするなどの学習を重視して、思考力、判断力、表現力等を養うとともに、学習内容の確かな理解と定着を図ること」(文部科学省、2008b:38)。同解説は、上記(1)イの項目について、今回の改訂の柱の一つである「言語活動の充実」を踏まえて新たに設けられた部分であり、特に「時代の転換の様子をとらえる学習などにおいて、この趣旨を十分に踏まえて指導を行う必要がある」(文部科学省、2008c:106)と説明している。

また、具体的な学習方法としては、「歴史的事象の意味・意義や各時代の特色、事象間の

関連などを説明すること、課題を設けて追究すること、調べたり考えたり意見交換したりして分かったことを自分の言葉で表現することなどが大切である」（文部科学省、2008c：107）と述べられている。特に、「調べたり考えたり意見交換したりして分かったことを自分の言葉で表現する」とあることから、課題について追求して抱いた考えを交換し合うことで、自分の考えをさらに深める学習が重視されていることがわかる。このように、学習指導要領も、「討論」のレベルまでとはいかなくとも、意見交換をする学習を重視すべきとしているのである。

しかし、討論授業をするにはいくつか困難な点も伴う。1 つは教師も生徒も慣れていないと討論にならないという点、1 つはテーマ設定が討論の行方を大きく左右するという点、そして最後に、社会が嫌いな生徒や発表が苦手な生徒などの参加できない（しにくい）生徒がいるという点である。

本研究では、筆者の授業経験、実習校での生徒の実態や発達段階などを考慮し、「討論」ではなく、「話し合い活動」とした。「話し合い活動」では互いの意見を言い合うことを目標とし、「討論」のような互いの意見の欠点を指摘し合う活動は目指さないものとする。また、先に挙げたように学習指導要領にも「意見交換したりするなどの学習」を重視することが述べられていることから、「話し合い活動」でこの内容を十分達成していると考えられる。

### 3. 研究の目的

中学社会科の歴史的分野において、思考力を育成する手立てとしての話し合い活動の有効性を検証する。

### 4. 研究の方法

#### （1） 実習校と実習方法

- ① 実習校：K 市立 F 中学校
- ② 実習期間：平成 24 年 6 月 5 日～12 月 25

日の毎週火曜

- ③ 観察実習：1 学年の社会科の授業
- ④ 授業実践：1 年 1 組（37 名）、2 組（36 名）、1 時間ずつ計 2 時間

題材：「武士が力をつけた過程について考えよう」（歴史・古代～中世）

#### （2） 観察実習による方法

週に一回、実習校での社会科の授業を観察させていただいた。特に以下の 2 点に注目して観察を行った。観察した内容は以下の通り。

##### ① 話し合い活動の取り入れ方

話し合い活動を毎回の授業に取り入れることはなく、生徒の自由な思考を生かすことのできる授業内容のときに、取り入れていた。年間計画の中に、話し合い活動をどのように組み込んでいくかが課題である。

##### ② 話し合い活動の効果

話し合い活動を取り入れることで得られる効果の一つとして、全体では発言できない生徒も、班での話し合い活動のときは自分の意見を発言できるということがあった。

また、生徒たちは班の意見をまとめるときに、より説得力があるものを自分なりに判断し、選んでいるようであった。このことから、もう一つの効果として、他者の意見を聞くことで、自分の考えをさらに深めることができていたことがわかった。

#### （3） 授業実践による方法

思考力を育成するための話し合い活動を取り入れた授業実践を行い、その成果と課題を考察する。

今回は同じ授業を 2 学級で 1 回ずつ行わせていただいたが、本研究では 2 回目の授業について分析していく。

## 5. 授業実践の結果と考察

### (1) 授業実践の概要

#### ① 授業の展開

授業の展開は以下の通りである。

課程	学習内容・活動
導入 15分	○絵（武士の私闘）を見せた上で、 発問をする（以下、抜粋） 「なぜ戦っているのか」 「戦いに勝つには何が必要か」 「より強い武器を手に入れるには何が必要か」 「武士の願いにはどのようなものがあるか」 ○生徒の発表をもとにして、武士の願いをまとめる
展開 30分	○主発問 「武士はこれらの願いをどのように叶えてきたのか」 ○ヒント集（図1）をもとに、「叶えた願い」と「叶えた方法」を考えさせる ○個人で考える ○班で意見交換し、意見をまとめる ○全体で発表する ○まとめる
まとめ 5分	○授業を受けて考えたこと、思ったこと、驚いたことなどを記入する

#### ② 話し合い活動を充実させるための工夫

##### (1) イメージを喚起する導入

この授業では、古代から中世（鎌倉幕府成立の頃）への転換期について、武士に焦点をあてて学習する。古代から中世への転換の特徴は、それまでの律令的統治が崩れ、武士という新しい勢力によって朝廷に並ぶ武家政権が生まれたことにある。以後、江戸時代まで武家政権は続くのであり、この転換期はこの後の歴史を学習する上でも非常に重要なポイント

である。今回の授業では、武家政権の担い手である武士が地位を高めていった要因と過程に焦点をあて、考察することをねらいとした。

このねらいを達成するために、主発問を「武士はこれらの願いをどのように叶えてきたか」と設定した。「願い」とは、武力、地位、土地、権力などであり、鎌倉幕府が成立する頃までには、武士がある程度手に入れることができたと考えられるものである。生徒たちにはこの願いを叶えた手段や過程を考えさせることによって、武士が地位を高めていった様子を解釈させることができると考えた。また、武士が地位を高めた要因を「願い」という言葉に代え、生徒の日常のレベルに落とし込むことにより、生徒が考えやすくなるようにした。

そして、この主発問について、生徒がより具体的なイメージを持って考えることができるように、導入部に時間をかけた。導入部の最初に、「法然上人絵伝」の中の「美作国の私闘」の様子を描いた絵を見せ、いくつかの発問をした。例えば、「授業者：戦いに勝つには何が必要か」→「生徒：武器」→「授業者：では、武器を手に入れるためには何が必要か」というように、生徒の意見を生かしながら、武士がどのような願いを持っていったのか考えさせるようにした。この中で、生徒が課題意識を持てるように、身近な問題に例えたり、既習知識を思い出させたりして、意欲を喚起させるよう心がけた。

##### (2) 主体的に思考させる資料（ヒント集）

生徒が主体的に考えるためには、考える材料＝資料が不可欠である。生徒は一人ずつ教科書や資料集を持っているため、それらを活用して考えさせる方法もあると考えられるが、時間がかかってしまったり、範囲が広くなり過ぎてしまったりすることについて、配慮が必要である。そこで、今回は授業者が図1に示したヒント集という資料を用意した。この

～ヒント集～

**ヒント1**  
ある地方の豪族の言葉 10世紀頃～  

 ここは私の土地だ。  
誰にも渡さんぞ  
 一人で戦うより、  
団結して戦った方が強いのだ  
神家  
[平家] 平家  
[源家] 源家  
[武家] 武家  
[僧侶] 僧侶  
[豪族] 豪族  
[武士] 武士  
[侍] 侍  
[家臣] 家臣  
[家来] 家来  
[御家人] 御家人  
[武士] 武士  
[侍] 侍  
[家臣] 家臣  
[家来] 家来  
[御家人] 御家人  
[武士] 武士  
[侍] 侍  
[家臣] 家臣  
[家来] 家来  
[御家人] 御家人

願い  叶えた方法

※ 上の欄は最後にまとめて書きましょう

**ヒント2**  
保元・平治の乱 12世紀  
保元の乱・平治の乱では上皇と天皇が争いました。  
源氏や平氏が参戦しました。  

 戦いに勝って  
私は有名になるのだ!!

願い  叶えた方法

**ヒント3**  
平氏政権 1160年頃～  
平清盛は娘を天皇に嫁がせ、朝廷での権力を強めていき、武士として初めて太政大臣（一番偉い位）になりました。  
「平家にあらずんば人にあらず」と言われました。  

 ついに太政大臣になったぞ・・・

願い  叶えた方法

**ヒント4**  
平氏の知行国（平氏が治める国） 12世紀頃～  
戦いや政治で力を持った武士は国の支配権を得ました。  
(土地が沢山あるとどんな利益があるのでしょうか)  

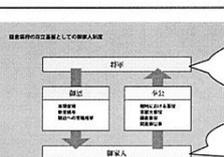
 平氏の知行国は全国の半分近くになった!

願い  叶えた方法

**ヒント5**  
鎌倉幕府 1185年頃～  
源朝は平氏を滅ぼしました。  
頼朝は全国に守護・地頭を置き、各地を見張らせました。  

 ついに武士の世になったぞ。  
朝廷や他の武士が反抗してこないように、  
きちんと見張らせねばな。

願い  叶えた方法

**ヒント6**  
将軍と御家人の関係  

 仕事の見返りを与え、  
御家人を集めるのだ  
 将軍が恩賞をくださるから、  
仕事も頼もぐんばるぞ

願い  叶えた方法

図1 授業で用いたヒント集

ヒント集には「保元・平治の乱」、「平氏政権」、「鎌倉幕府」など武士の地位を高める転機となったものを6つ選び、ヒント1～6として時代順に載せた。これによって時代の範囲を絞ることができ、授業の方向性をまとめることができる。また、ヒント1つには絵とセリフ、簡単な解説をつけ、生徒が取り組みやすいようにした。しかし、答えが直接載っているわけではないので、生徒は武士が叶えた願いとそれを叶えた方法を、ヒントの中から自力で探し出し、既存知識なども用いながら解釈しなければならない。

このヒント集によって、生徒が考える情報は制限されるが、その中にも選択の範囲を取り入れ、主体的に考えることができる余地を残すように工夫をした。

## (2) 授業実践の結果と考察

### ① 実際の話し合い活動

授業観察を行ってくださった方々に、9班あるうちのいくつかの班の様子を見ていただいた。今回は、その中の特徴的な3つの班について分析していく。

#### 〈1〉 A班一話し合いが成立しなかった班

A班

(沈黙)

観察者：「どんな意見があるか発表してみよう」

生徒たち：それぞれ発表する

生徒：「3を選んだ人が多いから班の意見は3でいい…？」

他の生徒：うなづく

(沈黙)

この授業の意図は、まとめたヒント3の内容についての意見を深める話し合い活動を行うことであったのだが、A班は「班の意見を3に決める」ところで終わってしまった。話し合い活動が進まなかった原因は、この班に話し合いをリードする生徒がいなかったことと、授業者の指示が伝わらず、課題を理解していなかったことだと考えられる。また、話し合い活動に慣れていない生徒たちであるので、意見をまとめる方法がわからなかったことが最も大きな要因だと考えられる。

班の活動をするときに、席の順で班を組ませると、どうしてもこのように話し合いの進みにくい班が出てきてしまうものである。このような生徒たちには、話し合いをする方法などを具体的に指導する必要があると思う。例えば、話し合いをする前に全体に向けて、話し合う内容を明確に指示するのはもちろん、「司会」や「発表する順番」などを決めさせることも有効だと思われる。特に、話し合いに慣れていない生徒ほどこのような指示が必要であろう。

また、その他の手立てとしては、机間巡視のときに、「AさんとBさんの意見はどこが違うのか」と意見の比較をしたり、「Cさんの意見には何か困ることがないか」と意見の利点・欠点を指摘したりするなど、具体的な意見の集約方法を例示することも有効だと思われる。特に話し合い活動の難しいと思われる班には、真っ先にその班へ出向き、指導を行うことが授業者には求められる。

このような指導を繰り返すことにより、最初は形式的にしか話し合いすることができないかもしれないが、慣れていくうちにより活発に意見交換できるようになるのではないかな。

## 〈2〉 B班—話し合いによって思考を深めるきっかけを見つけた班

B班

生徒たち：それぞれ発表する  
すべてのヒントについてまとめる

生徒1：「ヒント2のところ、願いがみんな違うね」

生徒2：「本当だ、何でかな」

生徒たち：悩む

(時間切れ)

B班は同じヒントでも願いが違うこと、つまり、考えの多様性に気づいた班である。なぜ違うのかを追求することにより、資料について「多面的・多角的」に考察することができる。その多様な考察の中から自分が最も賛同できるものを考え、選択する過程で思考力が育成されるのではないだろうか。教師はこのような班の様子を見とり、「なぜ4人の考えた願いが違うのか」、「どの願いが最も適しているのか(あるいは、どれも正しいのか)」と生徒の思考を揺さぶり、生徒が抱いた疑問について深く考えようと思えるような指導を行うことが必要である。

## 〈3〉 C班—話し合いによって課題の本質に近づいた班

C班

〈ヒント1の絵とセリフ(図2)について〉

観察者：「まとまった?」

生徒1：「このセリフは馬に乗っている人と絵に描いてある人のどちらが言っているのかわかんない」

観察者：「こっちの人(右側の人物)が絵に載ってるから、こっちの人だと思うよ」

生徒1：「やっぱそうかー。じゃ、〇〇(生徒2)の(意見)でいいや」

C班は授業者がまったく意図していなかったところで疑問を持ち、自分たちで答えを探そうとしていた。図2に示したこの絵は、豪族が国司から自分の土地を守っている場面である。つまり、この班の疑問は「土地を守っているのは豪族か国司か」というものであり、突き詰めれば「武士とは誰だったのか」という、この題材の本質を明らかにしようとしたものであった。授業者はこのような一見些細にも見える生徒の疑問を見逃さずに、「なぜ土

地を守っているのか」などと問いかけ、生徒の思考を深める支援をする必要がある。また、良い意見として全体へ広めることも、より多くの生徒が深く思考できるようにするためにも必要なことであるだろう。



図2 豪族（開発領主）が武装して土地を守っている絵とその絵につけたコメント（ヒント集ヒント1）  
（絵は『21世紀子ども百科歴史館』小学館（2002）より）

以上、3つの班の話し合い活動の様子を分析したが、A班は話し合いの仕方を定着させること、B班は疑問に対して諦めずに考える習慣をつけていくこと、C班は良い意見として深めること・全体へ共有することがそれぞれ必要だということがわかった。よって、話し合い活動を行うときには、生徒の様子を適切に見とり、生徒のレベルに合った支援をすることが重要だと考える。以上の話し合い活動の後、班でまとめた意見を全体で発表する

時間を設けた。発表はヒントの順番で行い、板書にまとめた。実際の板書を表1に示す。まとめた後、教師が説明しながら、全体像を確認した。

## ② 話し合い活動の効果の検証

授業後に生徒が書いた感想の内容の一部を表2に載せた。武士についての感想を書いた生徒が37人中29人いた。

その中でも「武士にはいろいろな願いがあり、いろいろな方法でその願いをかなえていたことが分かった」というように、「願い」とそれを叶えた方法について触れているものが多かった。「願い」という生徒にとって身近な言葉を用いることで、武士が地位を高めた要因とそれを達成した方法について“色々な”側面から考えさせることができたと思う。

また、「叶えた方法がちがう」、「この時代は権力や身分が大切」という感想から、武士という歴史的事象について多面的・多角的に考察したり、時代の転換の様子を捉えたりさせることができたと考えられる。

しかし、課題もいくつか残った。一つは、深く思考できた生徒が一部に限られていること、もう一つは、「願い」というキーワードやヒント集という資料が限定的であり、他の題材で用いるには限界があることである。

表1 実際の板書

 <p>（『学び考える歴史』浜島書店（2011）より）</p>	武士の願いにはどのようなものがあるでしょうか		
	土地	権力	金
	人	強さ	地位
武士はこれらの願いをどのように叶えてきたのでしょうか			
1	土地	→ 団結して戦った	
2	有名	→ 戦いに勝ち、有名になった	
	地位	→ 人を集めて有名になった	
3	身分	→ 娘を天皇に嫁がせた	
	権力	→ 戦いに勝ち、娘を天皇に嫁がせた	
4	金	→ 戦いで力を持ち、全国の半分を手に入れた	
5	強さ	→ 守護や地頭を置いた	
6	権力	→ 恩賞を与え、人を集めた	

表 2 生徒の授業感想（一部）

今日の授業で、考えたこと・思ったこと・驚いたことなどを書きましょう 武士はいろいろな「願い」があり、それをいろいろな方法で叶えたいとかが分かった。
今日の授業で、考えたこと・思ったこと・驚いたことなどを書きましょう ・武士には色々な「願い」があり、叶え方もちがく、驚きました。 ・とてもわかりやすく、武士のことかわかりました。
今日の授業で、考えたこと・思ったこと・驚いたことなどを書きましょう 武士の強さや権力によって向かっている「願い」が異なると、叶えた方法がちがう事。
今日の授業で、考えたこと・思ったこと・驚いたことなどを書きましょう 武士は、おかいがたくい人あり、そのおかいを工夫して、かなえようとしていたことが分かった。 この時代は権力や身分が大切なんだと思った。

今回は、生徒の実態や授業者の経験不足などを考慮し、「願い」というキーワードや、ヒント集という情報の範囲を限定する資料を用いた。しかし、本来ならば、学習指導要領に「課題を設けて追究したり」（文部科学省、2008c：106）、「幅広い資料の中から、必要な資料を選択して有効に活用すること」（文部科学省、2008c：81）とあるように、生徒が自ら課題を設けたり、複数の情報の中から適切な情報を選択したりして、より主体的に思考できるような学習を設定することが重要である。

今回のような場合も、生徒が思考することに慣れてきたら、「願い」ではなく「要因」というようなより高次の表現を用いたり、ヒント集ではなく資料集から考えさせたりすることで、より多くの生徒が主体的に思考することができるようになると思う。

以上のように、授業者は教材研究や生徒理解に努め、生徒がより主体的に思考することができるように、テーマ設定や導入、資料など様々な要素について考えることが必要である。そうすることで、より充実した話し合い活動が行われ、生徒の思考力が養われていくと考える。

## 6. おわりに

今回は授業づくりに焦点をあて、思考力を育成するための話し合い活動と、それを充実させるための工夫を考え、その効果を検証した。検証することによって、生徒がより主体的で多様に思考するためには、生徒の実態に最適な導入や主発問、資料などを考え工夫することが重要であることがわかった。

来年度は、教師としての経験を積むことも念頭に置きながら、より話し合い活動を充実させるための手立てを考えていきたい。例えば、今回と異なる話し合い活動の形態や、ヒント集ではない資料の提示の仕方などである。また、今回は歴史的分野の古代～中世の授業をさせていただいたので、地理的分野や公民的分野、現代史などの違う題材での有効な話し合い活動の取り組み方などにも取り組んでいきたい。

## 7. 謝辞

本研究にあたり、実習でお世話になった連携協力校の先生方、また、ご指導くださった教授の方々にお礼申し上げます。

## 8. 引用文献・参考文献

- 油井大三郎（2009）「歴史的思考力をどう育てるか（コラム歴史の風）」史學雑誌、118(7)
- 倉持重男（2002）「中学校での『討論のある授業』の工夫と手立て」、歴史教育者協議会『子どもが主役になる“歴史の討論授業”の進め方』国土社
- 文部科学省（2008a）「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）」
- 文部科学省（2008b）『中学校学習指導要領』
- 文部科学省（2008c）『中学校学習指導要領解説社会編』