思考力・表現力を育てる中学校社会科の授業づくり

－思考場面の設定と書く活動を通して－

M13EP002
一瀬咲季

1. 問題

中学校の社会科の授業は小学校に比べ，講義型の授業も多くあるのではないだろうか。そのため，社会科は情報入力が中心となることが多く，暗記科目という印象を抱きがちであり，受け身になりがちな教科であるように思われる。とくに，社会科に苦手意識のある生徒にこれがより強いのではないかと考える。同じ社会科の授業でも限られた時間の中で覚えるだけの受け身の授業ではなく，生徒が自ら考え，それを表現できるような主体的な学びのある社会科の授業を目指したい。

(1) 思考力・表現力について

学習指導要領改訂の基本的な考え方の一つに，思考力・判断力・表現力等の育成の重要性が挙げられる。澤井(2012)は，社会科における思考力を「社会的事象の意味や特色，相互の関連について考える力」，表現力は「調べたことを表現する力」と「考えたことを表現する力」に分けて捉えることができるとしている。「判断」は広くは思考の中に含まれるとしていることから，本研究では思考力と表現力を中心に考えることとする。

山梨県(山梨県義務教育課，2013)では，地理的分野において，地図等を有効に活用して事象を説明したり，自分の解釈を加えて論述したり，意見交換したりするなどの学習活動を充実することをポイントとして挙げていることから，本研究においても自分の考えを論述したり意見交換等を取り入れ，思考力および表現力の育成を図りたい。

鳥山・松本(2012)は，自分の考えを整理し，説得力のある意見を組み立てることで思考力が培われるとしている。自分の考えを個人内にとどめておくのではなく，他者にも伝えることで思考力のさらなる高まりを期待したい。

(2) 書く活動について

自分の考えを表現する手段として，本研究で書く活動を用いるのは以下の背景によるものである。安野(2007)は，社会科の 1 時間の授業の中には主に「みる」「聞く」「話す」「読む」「書く」の 5 つの活動があるが，その中でも「話す」「書く」の 2 つの活動が少なく，「書く」活動を意図的に位置付け，確保していく工夫が求められると指摘している。また，井上(2012)は，協同的な学びに関する研究で，学習活動への参加を促す要因の一つに書く能力が高まることを挙げている。学習への参加という観点からも書く活動を充実させ，書く能力を高めることが重要であると考えられる。

そこで本研究では，生徒の思考力・表現力を育てることを目指し，主体性が生まれるような社会科の授業づくりを検討する。また，自分の考えを表現(表出)する手段としては本研究では「書く活動」を用いる。

(3) 主体的な学びについて

まず本研究において主体性とは，關(2012)の自分の意思や判断で行動しようとする態度あるいは物事に進んで取り組む力という考えを採用する。柳澤(2007)は授業における生徒の主体的な活動として，事実を求め，必死に教科書や資料を読もうとしたり，自分の考えを必死に伝えようとする姿を挙げている。本研究でも，主体的な学びの表れとしてそのような姿と考える。また，そのような姿は学習

指導要領の要点の一つにある思考力・判断力・表現力と関わる姿といえるのではないだろうか。

2. 目的

(1)授業観察により，生徒の主体的な学びおよび思考力・表現力が育つような教師のはたらきかけを検討する。
(2)授業観察により得られた知見や先行研究をもとに授業実践を行い，生徒の思考力・表現力を育てる社会科の授業づくりを検討する。

3. 方法

(1)実習校と研究方法

①実 習 校：山梨県内公立中学校
(1 学年及び 2 学年 4 クラス, 3 学年 3 クラス)
②実習期間：平成 25 年 5 月中旬～12 月上旬

(2)授業観察の方法

主にＡ教師による第１学年の社会科の授業を中心に観察を行った。観察したクラスは第 1 学年の 4 クラスと第 2 学年の 1 クラス，計 5 クラスであり，分野は地理的分野と歴史的分野の 2 分野であった。自身の授業実践後は，B 教諭による ICT を用いた第 2 学年の地理的分野および歴史的分野の授業の観察も行った。

生徒の実態把握を行うとともに，主に生徒の主体的な学習がみられるのはどのようなときか，どのような発問等が生徒の授業の中で自分なりに考えることを喚起させるのか観察し，教師の発問等の手立てとそれに対する生徒の反応に着目し，フィールドメモを残しながら観察を行った。

(3)授業実践の方法

第 1 学年の 1～4 組において, 2 時間ずつ計 8 時間授業実践を行った。内容は地理的分野の第 3 章 世界の諸地域より，2 節 ヨーロッパ州-国どうしの統合による変化-の「ヨーロッパ州をながめて」と「ヨーロッパ文化の共通性」である。また，固定のビデオカメラで撮影を行った。2 時間目を報告書にまとめ，指導計画や授業で用いたワークシート等の詳細に関しては 5 および 6 の結果と考察に示す。

4. 授業観察の結果と考察

(1)授業観察により得られた知見

教師の手立てとそれに伴う生徒の姿を表 1 に示す。

表 1　授業内における教師と生徒の相互作用

手だて	生徒の姿	みられた様子
・日常生活に関わる具体的な事象を用いての説明 ・身近な生徒や教師等，人物を持ち出しての説明 ・ICT機器を用いての資料提示	・「あ～！」「なるほど！」「そういうことか！」という声 ・いきいきとした表情	興味・関心，理解の深まり
・生徒との会話から授業を展開	・発言する生徒を中心に，いきいきとした表情	参加意識
・国，都市を地図帳で探させ，マーキングをする	・必死で探そうとする姿 ・「どこ？」「ここだよ」のようなやり取り	資料の活用，教え合い
・生徒の答えを更に追求するような問い →「なんで」「どうして」そう思うのか，考えたのか ・生徒の発言に対して顔色を変えずに「本当に？」と問う ・教科書と資料集の表記のちがいから考えさせる ・わざと間違える …一度立ち止まり，考えさせるような場面	・確かに(言われてみれば)どうしてなのだろう？と考える ・教科書等を見直し，確認しようとする ・「だって…」のように自分の言葉で説明しようとする	思考の活性化，表現しようとする力，根拠の追求

授業内における教師と生徒の相互作用の観点のみならず，以下の点においても生徒の主体的な様子はみられた。

まず 1 点目に，授業開始前から自ら教科書や資料集を開き，眺め，探す生徒の様子である。指示を促されてではなく，自主的な様子であったことから，生徒は学習内容に興味・関心をもったことが推測される。

2 点目に，ノートを工夫している様子である。具体的には，教師が強調して話をしていた内容に絵や吹き出しを用い，黒板に書かれた以外で教師が雑学のように話したこと等もノートに加えていた。

3 点目に，授業後に教師に質問しに行く生徒の様子である。数は少ないが，授業後，担当教師を追いかけ授業について質問をしに行く生徒がみられた。これは授業の中だけではみられない生徒の姿であり，主体的な学習は授業内だけでなく，授業後にもみられるものであることが分かった。またこの生徒に対し，教師は参考となる本を紹介していた。これは生徒の学ぶ意欲や主体的な学びを促進させる教師のはたらきかけであるように思われる。

生徒に驚きや疑問等が生まれた際に，自ら追究しようとする姿が生まれたり思考するきっかけを与えたり，思考が活性化することが促進されると考えられる。

5. 授業実践の結果と考察

(1) 単元計画と本時の目標

①単元計画

全 5 時間のうち，第 2 時と第 3 時を担当した(表 2 の網掛け部分)。

本研究では，第 3 時の授業のみを取り上げ，実施した 4 クラスを全体的に考察した。

表 2　単元計画

時	学習内容
1	ヨーロッパ州をながめて①(自然：地形，気候)
2	ヨーロッパ州をながめて②(産業：農業，工業)
3	ヨーロッパ文化の共通性
4	進むヨーロッパの統合(EU)
5	ヨーロッパの課題とロシア連邦

②第 3 時の目標

・言葉(言語・公用語)を通し，ヨーロッパの文化について関心をもつ。

・民族・言語分布と宗教分布の関連に気づき，捉えることができる。

・ヨーロッパが統合していくにあたり，ヨーロッパ文化の共通性(言語や宗教)が助けとなっていたことを理解することができる。

③指導意図

先行研究および観察実習によって得られた知見をもとに，生徒が主体的になれるような授業を意識する中で，自分なりに思考する等生徒の思考力や表現力が育まれるような授業実践を目指した。

第 3 時は，第 4 時のヨーロッパが EU として統合していくことができた背景に文化の共通性が存在したことを理解する場面である。

導入場面では，生徒が前時にワークシートに記述したものを全体共有し，仲間がどのようなことを記述したのか等を把握する場とした。また，本時へのつながりを持たせた。

展開のはじめには，メディア等を通して見られるスポーツ選手等の人物を提示する資料の一つとして取り上げ生徒の興味・関心の持続や理解の深まりをねらった。

思考力・表現力を育成する具体的な手立てとして，まず一人での思考場面，次に 2～4 名での会話(意見交換)，最後全体共有という 3 つのステップを踏むこととし，授業終わりに授業の振り返りとして書く活動を行った。全体共有は，考えを広げる場として位置付けることとした。また授業の中で発言する生徒は限定されることも多く，50 分の授業の間に一言も発さない生徒もいたこと，話し合い活動等は日常的に行われている様子ではなかったことを踏まえ，本時は話し合い活動への緩やかなステップとなるような意見交換の場として生徒同士の会話を位置付けた。

(2)授業の概要と使用したワークシート

①授業の概要

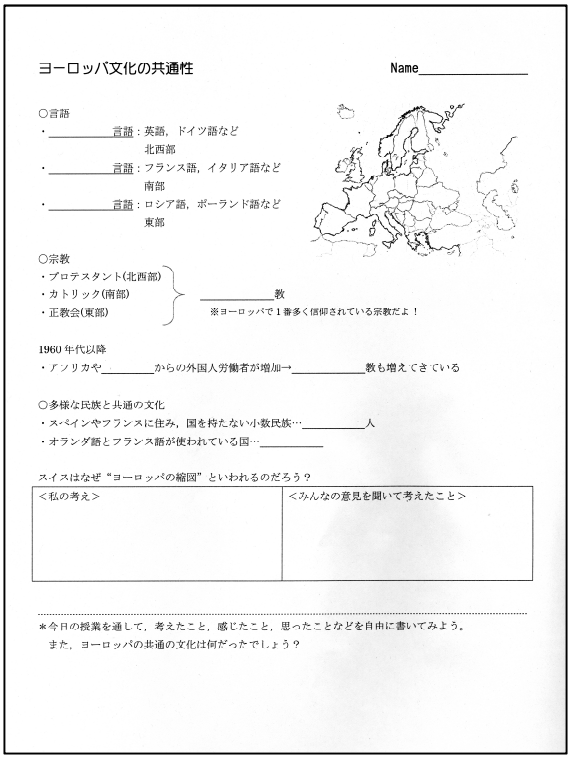
授業の概要は，表３のとおりである。

表３　授業の概要

	学習活動
導入 (7分)	1.前回の振り返りの記述を共有する（本時の学習とのつながりの役割） 2.日本の文化を例に，継承していくにあたり，言語の重要性に気づく
展開 (20分)	3.ヨーロッパで使用されている語は大きく3つに分かれることを確認する 4.言語と民族，宗教の分布の様子を教科書の図から読み取る **※導入2～展開4までに，日本人，ネグロイド，ラテン系，ゲルマン系，スラブ系の人物(スポーツ選手等)を提示しながら説明** 5.キリスト教がヨーロッパに共通する文化として重要であることを理解する 6.1960年代以降の外国人労働者の増加に伴うイスラム教の増加を教科書の図から読み取る
(18分)	スイスの公用語は何だろうか （選択肢を与える） 7.スイスの位置を確認するとともに，スイスが永世中立国であること，“ヨーロッパの縮図”といわれることを教科書で確認する　(マーキング) スイスはなぜ，“ヨーロッパの縮図” といわれるのだろうか ・1人で考え，ワークシートへ記述する ・2～4人で個人で考えたことを共有し，ともに考え，ワークシートへ記述する ・全体で考えを共有する
まとめ (5分)	8.ワークシート(振り返り)へ記入をする

②授業で使用したワークシートについて

ワークシートを作成し，このワークシートに沿って授業を行った。１時間の授業内容が一枚に収まっていることで，授業内容を視覚的にも捉えやすくなると考え，ワークシートはB5用紙一枚であった。図１に示す。


ヨーロッパ文化の共通性　Name＿＿＿＿＿＿

○言語
・＿＿＿＿＿言語：英語，ドイツ語など　北西部
・＿＿＿＿＿言語：フランス語，イタリア語など　南部
・＿＿＿＿＿言語：ロシア語，ポーランド語など　東部

○宗教
・プロテスタント(北西部)
・カトリック(南部)
・正教会(東部)
＿＿＿＿＿教
※ヨーロッパで１番多く信仰されている宗教だよ！

1960年代以降
・アフリカや＿＿＿＿からの外国人労働者が増加→＿＿＿＿＿教も増えてきている

○多様な民族と共通の文化
・スペインやフランスに住み，国を持たない小数民族…＿＿＿＿＿人
・オランダ語とフランス語が使われている国…＿＿＿＿＿

スイスはなぜ“ヨーロッパの縮図”といわれるのだろう？

＜私の考え＞	＜みんなの意見を聞いて考えたこと＞

※今日の授業を通して，考えたこと，感じたこと，思ったことなどを自由に書いてみよう。
また，ヨーロッパの共通の文化は何だったでしょう？

図１　使用したワークシート

表４　思考場面と書く活動

過程	学習活動	思考　　書く
展開	6.スイスが永世中立国であること，“ヨーロッパの縮図”といわれることを教科書で確認する(マーキング) スイスはなぜ，“ヨーロッパの縮図”といわれるのだろうか ・1人で考え，ワークシートへ記述する	①一人での思考 → 自分の考え
	・2～4人で個人で考えたことを共有し，ともに考え，ワークシートへ記述する	②生徒同士の会話 → 仲間の考え
	・全体で考えを共有する	③全体共有
まとめ	7.ワークシート(振り返り)へ記入をする	④授業の振り返り

(3)授業における工夫

授業観察により，一度立ち止まり，考えさせる場面において思考の活性化がみられたことから，思考場面を意図的に設定し，授業後半に位置付けた。前ページの表 4 の思考と書く活動については,以下の①～④で詳述する。

①一人での思考と自分の考えを書く活動

1 分 30 秒程，一人で思考し，考えをワークシートに記述する場面を設けた。教科書等資料の参照については，初めの段階で指示は与えず，生徒の様子をみとりながら，途中に資料を参照しても構わないことを口頭で伝えた。また，文章での記述が難しい場合はキーワードだけでもよいので記すことを指示した。

生徒の様子としては、すらすら書き始める生徒や悩み，なかなか書き出すことができない生徒，悩みながらも教科書等を参考にしながら書き始める生徒等さまざまな生徒の様子がみられた。

「ここからは考えるよ」というように，意図的に思考場面を設けたことにより，頭を切り替えることができた生徒が多くみられ，授業自体にメリハリが生まれた。例えば，思いついたことを勢いのまま発言することの多い生徒(クラス)もこの時間を設けたことにより，落ち着き，教科書や資料集等を参考にしながら考える姿勢がみられた。以上のことから，思考する動機づけにつながったと考えられる。

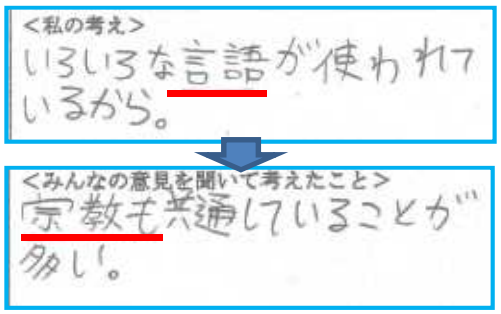
②生徒同士の会話による思考と仲間の考えを書く活動

ここでも 1 分 30 秒程の時間を充てた。会話をするメンバーは基本的には隣の席同士の男女とし，行き詰まってしまった場合等は適宜前後でも会話をするよう指示を行った。2～4 名の会話の中で出てきた仲間の考えを書く欄は,自分の考えを記述した欄の横に設け,会話の中での考えを記述するよう指示した。

一人で思考した考えを生徒同士の会話によって伝え合う(意見交換する)活動の場面では,女子生徒等これまで聞こえてこなかった生徒の声も聞こえ，意見が飛び交う様子がみられた。生徒の記述(図 2)をみると，生徒 A は仲間の考えを聞いた後には，言語だけでなく，宗教という視点も持つことができた。生徒 B(図 2)は仲間の考えに対し，「たしかに！」とこれまで見えていなかった視点をもつことができたと推測される。これは会話をする人数を 2 名，多くても 4 名と少人数にとどめたことで「話さなくてもよい」という状況をつくらなかったことが要因の一つではないかと考える。また，意見交換の位置づけを話し合いではなく，会話としたことも生徒にとってのハードルを下げ，話しやすい環境(場)となったのかもしれない。必ず自分の考えを話したことで多くの生徒に参加意識が生まれたのではないだろうか。

また，ワークシートに＜私の考え＞と＜みんなの意見を聞いて考えたこと＞というように，自分と仲間との考えや意見の記入欄を明確に分けておいたことで新たな考えも明確になったように思われる。

＜生徒 A＞



＜生徒 B＞

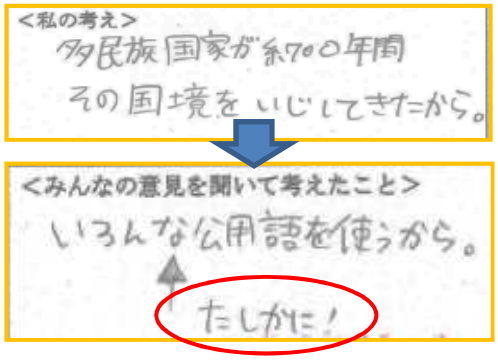


図 2 思考場面における生徒の記述例

③全体共有

ステップ③の全体共有の時間は2分程度だった。全体共有の場面では生徒同士の会話の中で出てきた考えを挙手で答えさせ，その都度同じような考えが出たグループや他の考えが出てきたグループについても挙手をさせることにより把握した。

全体共有の場面でも生徒同士の会話の活動時と同様に生徒同士の会話だけでは出てこなかった意見や考えを共有することができた。この場面でも個人または生徒同士の会話だけでは出てこなかった考えや意見を新たに書き加えている様子がみられた。

以上より，生徒同士の会話やそれを全体共有することは生徒の視野を広げることや理解の深まりに効果をもたらすと考えられる。

④振り返りとしての書く活動

授業終盤に本時の振り返りとしてワークシートへ授業を通しての感想や意見，疑問等を書き出す活動を行なった。

生徒はすらすら書き始める生徒やすぐには書き始めることができない生徒もいた。また，多くの生徒が使用したワークシートを見返しながら書こうとする姿がみられた。生徒の記述をみると，大きく図3のとおり4つの段階に分類することができた。

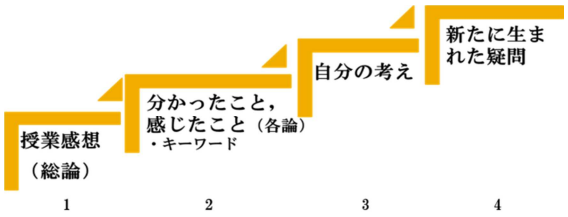


図3　生徒が記述した4つの段階の分類

段階1として，「楽しかった」「分かりやすかった」というような授業に対する全体的な感想，段階2として，「ヨーロッパでも言語や宗教がちがうことを知ったけど，中には共通している所があった」というような分かったことや感じたことを各論で述べているものがあり，ここでは授業で扱った語句等を挙げている生徒とした。段階3は生徒Cや生徒Dのように，自分の考えが記述にみられるものである。

最後の段階4としては，生徒Eのように新たに生まれた疑問点等が記述されているものである。

> ヨーロッパはたくさんの国があるけど，様々な言語やキリスト教の中でもプロテスタントやカトリックなど，とにかく多くの文化があることが分かった。その中でもスイスはそんな多くの文化が一つの国にあることにはおどろいた。しかし，それぞれの国には共通性があり，それぞれが理解し合いながら生活しているんだなと思った。

図4　生徒C（段階2･3の複合型の記述例）

> 日本は「となりの国」というものがないので，この国特有の言葉をつかうけど，他の国では似た言葉を使ったりして，それでなんとなく会話が通じるのでうらやましいと思った。

図5　生徒D（段階3の記述例）

> スイスはいろいろな言語がつかわれていて，学校やショッピングモールなど，公共の施設ではどのような対応をとっているのか疑問に思った。

図6　生徒E（段階4の記述例）

生徒Cは授業内においての発言は少ない生徒であるが，書く活動の際には，すらすら書き始める様子がみられ，記述内容も多く，分かったことや考えたことを複合的に記述している。授業内において発言の多い生徒が必ずしも記述した内容量が多かったり段階3や4のような内容が記述されていたりしたわけではなく，授業の様子だけでは把握しきれない生徒の様子がみられた。

また，段階 3 の自分の考えをもつことができた生徒や新たな疑問が生まれた生徒がいた一方で,「～が分かりました」や「楽しかった」「面白かった」「分かりやすかった」という授業感想に留まる生徒もいた。また，このような 1・2 段階までの記述をする生徒は 3・4 段階のような記述をする生徒に比べ多くいた(6 割程度)。4 段階目までのような記述をした生徒は数名にとどまった。生徒の記述例を図 4～6 に示す。

6. 総合考察

授業観察から，生徒の主体的な学びや思考力・表現力を育てるためには，教師のはたらきかけとして，生徒にとって身近な事象や人物を用いて説明することや ICT 機器を活用し，資料の提示を工夫すること，生徒との会話から授業を展開させること，生徒の答えに対して更に追求するような投げかけを行うこと等が手立ての一つとして考えられることが分かった。授業実践において，意図的な思考場面の設定と生徒同士の会話の活動を確保することで，思考することの動機づけと視野の広がり,授業内容の深まりがみられた。また，思考することと書くことを交互に組み込んだことで，ただ頭で考えるだけではなく，書く際にもどのように表現しようかというように思考しながら書くことを行っていたことが生徒が記述し始めるまでの様子からうかがえた。思考と書く活動の両者が生徒の思考を更に深めたのではないだろうか。

しかし，本授業において課題もみられた。課題と改善案を以下に 3 点挙げる(表 5)。

①ワークシート

今回作成したワークシートは思考場面を確保したカ所以外は穴埋め式となることが多かった。そのため，単純作業となり，生徒自身が何かを考えて記すという場面を設けることが少なかったのではないかと考える。改善案としては，キーワードをいくつか提示し，それらを用いながら生徒自身が語句を説明するような箇所を設けること等が考えられる。

②発問

今回は全体を通してみると，授業者の余裕のなさ等から知っているか否かを問うような閉じられた問いを投げかけてしまうことが多かった。そのため，分かる生徒はすぐに反応し，答えることができたが，分からない生徒には思考時間や発言機会を減少させることになってしまった。発問の工夫を考え，例えば「もし～だったら」というような If-then 問いを投げかける等，開かれた発問を投げかけたい。

表 5　授業実践からみえた課題および今後の検討事項と改善案

検討事項	課題	改善案
ワークシート	穴埋めが多くなってしまったため，単純作し業に	・語句の説明をさせる ・データの読み取り ・自分の考えおよびその根拠が明確になるような問いや記述形式
発問	知識を問うこと，closed-questionが多くなってしまったため，分からない生徒の思考時間および発言機会が減少。 分かる生徒にとっても，思考を深めることができなかった	・If-thenの投げかけ
書く活動の際の指示	的確な指示がないままの活動となり，また問いが広かったため，何を書いたらよいのか分からない生徒がみられた	・伝える目的や相手等の条件設定 ・根拠の明確化 ・If-thenの投げかけ

③書く活動の際の指示

今回は的確な指示がないままの活動となり，また「授業を振り返って,思ったこと，考えたことなどを自由に～」というように広い問となってしまった。そのため，何を書いたらよいのか分からない生徒もでてきてしまったように思う。安野（2007)は，自分の考えを簡潔に表現するポイントとして（1)表現の場を工夫し，伝える目的や条件，相手などを明確にする(2)「結論に当たる自分なりの考え」と「その理由や根拠」をセットで表現できるようにする等 5 つを挙げているが，今後はこのような先行研究等を参考にしながら指示を具体化していく必要があると考える。

最後に，今回は地理的分野において思考場面の設定と書く活動を取り入れ，思考力・表現力の育成を目指した。しかし，学年や分野によりその有効な取り入れ方は多様であると考えられる。今後は地理的分野だけでなく，歴史的分野や公民的分野においても生徒の主体的な学習が生まれ，思考力や表現力が育成されるような授業をさらに具現化しながら検討していきたい。

7. 引用文献

井上崇(2012)「協同の価値を学ぶ授業づくり」山形大学大学院教育実践研究科 3.52-59

澤井陽介(2012)「社会科における「思考力・表現力」」VPRESS 第 12 号　光文書院

關浩和(2012)「社会科の学習における主体性とはどのようなものか」社会認識教育学会(編)「新社会科教育学ハンドブック」366-374，明治図書出版株式会社

鳥山・松本(2012)「歴史的思考力を伸ばす授業づくり」青木書店

柳澤淳(2007)「生徒が主体的に判断し自己表現する力を育むための学習活動～幕末の幕府政治力を判断する学習活動を中心に～」全国社会科教育学会『社会科教育論』56-61

山梨県義務教育課(2013)「H25 年度 教育課程指導資料」

安野功(2007)「社会科授業力向上 5 つの戦略」東洋館出版社