

# ゆさぶりを通して思考力を高める授業の提案

## —中学校社会科の授業実践を例として—

所属コース 教育実践開発コース  
氏名 岡田健吾  
指導教員 太田佳光 城戸 茂

### 【概要】

本研究の目的は、中学校社会科の授業過程にゆさぶりを効果的に位置づけた、生徒の思考力を高める授業作りをすることである。具体的には、概念探求型・価値分析型の授業過程における事実判断、推理、価値判断それぞれの場面において、ゆさぶり発問を位置づけた授業モデルを作成した。そして、作成した授業モデルを使って中学校1年生地理的分野「ヨーロッパ州」と「アフリカ州」の2つの単元で授業を実施し、ワークシートの生徒の記述内容を基に思考力の高まりの状況を分析し有効性を検証した。分析の結果、2つの単元でどちらとも思考力の高まりが見られた。また、2回目の実践となる「アフリカ州」の単元の方が思考力の高まりが顕著に見られた。これらのことから、思考力を高めるうえで、ゆさぶりは効果的であり、また、思考力を高める授業を重ねるほど効果が上がるという結論に至った。

キーワード 思考力 ゆさぶり発問 概念探求 価値分析

### 1 主題設定の理由

平成18年の教育基本法改正により、明確になった教育の理念を踏まえ、平成20年公示の学習指導要領では、平成10年改訂の学習指導要領に引き続き、「生きる力」を育成することに重点が置かれている。その中で、確かな学力を基盤とした「生きる力」を育むために、思考力、判断力、表現力等の能力を、言語活動の充実によって育成することが重視されている。

また、この度新しく示された平成29年改訂学習指導要領においては、「基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得させ、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力等を育むとともに、主体的に学習に取り組む態度を養い、個性を生かし多様な人々との協働を促す教育の充実に努めること。」と示されており、思考力、判断力、表現力等の育成を引き続き重視することとしている。

北(2017)は、思考力、判断力、表現力を育てる社会科授業の在り方について述べる中で、「思考力を育てることは古くて新しい課題だといえます。」と示しており、思考力、判断力、表現力の育成は、学習指導の中で非常に重視されてきたことがわかる。

筆者は、2年間継続して同じ公立中学校で実習を行っている。1年次は授業観察を主にさせていただき、社会科の授業を中心に観察した。その中で感じたことは、授業中、「いつ〇〇は起こったか」、「〇〇はどのようになっているか」などのような一問一答式の問いに

対しては、生徒の半数以上が手を挙げて発表をするものの、「なぜ〇〇なのだろう」といった思考力が必要となる問いに対しては、数人しか手を挙げないうえ、手を挙げる生徒はいつもほぼ同じ傾向が見られた。さらに、テストにおいても、思考力、判断力を問う問題に対しては、知識・理解を問う問題に比べ正答している生徒が非常に少ない状況が見られる。日頃、先生方が熱心に授業をされているにも関わらず、文部科学省が目指している育成すべき力はなかなか身につけていない状況にあると感じた。そこで、思考力、判断力、表現力を育成する授業作りをしたいと考えた。

また、思考力、判断力、表現力の育成について伊藤（2011）は、「思考力・判断力・表現力のうち社会科で最も重視すべき力は、やはり思考力であろう。内容教科である社会科は、社会的事象について考えさせることを基本とすべきである。そして、思考に根ざした判断力と表現力を育成していくべきである。」と述べている。このことから、社会科において思考力・判断力・表現力を育成するには、まず思考力が必要であることから、思考力に絞って、研究を進めることとし、本主題を設定した。

## 2 研究の目的

本研究の目的は、中学校社会科の授業過程にゆさぶりを効果的に位置づけた、生徒の思考力を高める授業作りをすることである。

## 3 研究の方法及び内容

初めに、社会科における思考力の育成に焦点をあてた先行研究を検討し、思考力を育成する効果的な授業のあり方を明らかにする。その上で、学習過程の中にゆさぶりの場面を位置づけた授業モデルを作成し、授業実践を通してその有効性を検証していく。

## 4 思考力の育成とゆさぶり発問

### (1) 思考力とは

河野（2002）は、思考力について、「人も動物も環境に適応して生活をおくろうとすると、解決を迫られるような問題場面に直面する。このとき、問題状況を見通して、解決策を模索しながら、一步一步解決をしていく能力。」と示している。また、太田（1995）は、『『思考』とは、何かの問題に直面した時に、その解決のために行われる認知過程である。』と述べているほか、田村（2016）は、「思考とは、収集した情報を再構成し、そこに関係や傾向を見出すことができることと考えることができること。」と述べている。

これらのことから、本研究においては、思考力を「収集した情報を再構成しながら、問題を解決していく力」と定義することとする。

### (2) 社会科における思考力

ここでは、社会科における思考力について検討する。先行研究を見ると、社会科において、思考力は様々な形で述べられている。小原（2011）は、『『社会がわかる』ための問題『なぜ、どうして』を解決していくことができる力』としている。また、森、山本（1992）は「思考力は、これまでにあげた諸能力と関っている。この能力は、社会系教科の学習においては、既習の概念を使いながら社会的事象を分析・総合することによって、新たな概

念を獲得し、社会的判断をできるようにするための力ということができる。」と述べている。これらのことから、社会科で求められる思考力は、社会認識を深めるうえで重要な力であることがわかる。

一方、岩田（2007）は、社会科における思考力を「事実判断、推理、価値判断それぞれの場で働く能力」としており、続けて、「三者の思考を適切に働かせることができるならば社会科の授業は成功したものとなり、思考力を深める授業として認められる」と述べている。

岩田は思考力育成の指導をする際に重点を置くべきところとして、事実判断、推理、価値判断の3つの場面を明確に示している。また、岩田は思考の高まりによって知識の質が変わってくるとし、知識を図2のように5つの種類に分けている。この考えを活用すると、知識の質によって思考力の高まりを分析することができ、授業場面で活用することが期待できる。以上のように、思考力を育成するために重視すべき指導の場面が明確であること、思考力の高まりを適切に評価できることから、岩田の理論をもとに授業を展開していく。

### （3）思考力を高める取組とゆさぶり

ここでは、思考力を育成する一般的な方法を検討していく。思考力の育成を目指した研究は、様々な教科等で、数多くなされている。文部科学省では、思考力を高める取組として、言語活動の充実を提示している。また、その他の先行研究でも、思考ツールを用いた授業や、ゆさぶりをを用いた授業、ICTを活用した授業などが実践されている。ゆさぶりをを用いた先行研究として猪野（1992）は、生徒の学習課題の予想に対して教師がゆさぶり発問をする授業実践を行い、ゆさぶり発問が生徒の思考力を高め、社会認識を深めさせる手立てとして有効であることを明らかにしている。そこで、本研究では、ゆさぶり発問を効果的に位置づけた授業モデルを検討したい。

それでは、ゆさぶりとはどのようなことを言うのであろうか。吉本（1981）は、『ゆさぶり』とは、子どもたち自身にみずからの認識、解釈のし方の一面性や弱さ、不十分さやつまづきなどを気付かせ、いっそう高い次元へ発展させていく教科内容の本質への方向付けとして作用するもの。」としている。また、長瀬（2009）は、『ゆさぶり』とは、子どもの考えや論理にはたらきかけ、思考を活性化させるための手立てである。」としている。これらのことから、ゆさぶりとは自分の考えをもう一度再吟味させ、思考を活性化させるために行うものであることがわかる。

そこで、本研究では、『ゆさぶり』とは、自らの認識や解釈の一面性や不十分さに気付かせ、思考を活性化し、教科内容の本質へと方向付けさせるための手立て」として定義づけることとする。また、このような意図で行う発問をゆさぶり発問とする。

## 5 思考力を高める社会科の授業過程

### （1）概念探求型・価値分析型の学習過程

社会科では、問題解決型の授業や理解型、説明型の授業、概念探求型・価値分析型の授業など様々な学習過程がある。その中で、先に述べたように、思考力を育成するために重視すべき指導の場面が明確であること、思考力の高まりを適切に評価できることの2点から岩田の授業過程をもとに研究を進めていく。図1は、岩田（2010）の概念探求型・価値

分析型の学習過程を示したものである。概念探求型の学習過程は、①情報収集、②情報の分類・比較、③学習問題の発見・把握、④予想の提示、⑤仮説の設定、⑥仮説の根拠となる資料の収集、⑦検証、⑧まとめ、応用、新しい問いの発見である。また、価値分析型の学習過程は、①価値論争問題、②事実の分析的検討、③未来予想、④価値判断であると示されている。

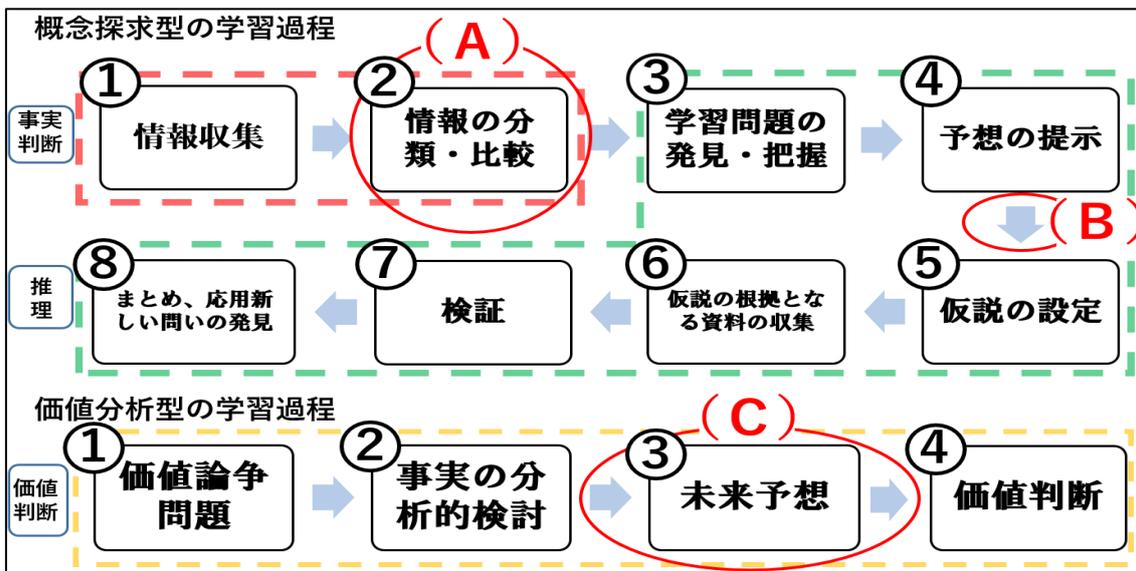


図1 概念探求型・価値分析型の学習過程  
出典) 岩田一彦 (2010). 社会科固有の授業理論 30 の提言

また、岩田 (2010) は図 2 のように社会科における知識を 5 種類示した上で、「記述的知識は、断片的であり、暗記をしいる知識である。分析的知識は、原因・結果の関係ではないけれども、社会の中に見られる諸関係を述べた知識である。説明的知識は事象間の関係を原因・結果の関係で表した知識である。概念的知識は、原因・結果の関係が明示され 個別事象を越えた法則性を示す知識。規範的知識は、価値選択に関する知識である。」と述べている。

問いの種類	知識の種類	思考の働き
what,when,who,which how	記述的知識 分析的知識	事実判断 (知る)
why	説明的知識 概念的知識	推理 (わかる)
which	規範的知識	価値判断 (考える)

※ 岩田 (2009) をもとに筆者が加筆作成

図2 問い・知識の関係と思考の働き  
出典) 岩田一彦 (2010). 社会科固有の授業理論 30 の提言

さらに、岩田 (1991) は、「問いは大きく分けると 2 つの種類に分けられる。一つは情報を求める問いであり、他の一つは情報間の関係を求める問いである。前者は、観察・統計資料・文書資料などから事実判断によって答えられる性質のものである。それに対して、後者は、情報間の関係を推理という思考を働かせて答えなければならない性質のものである。」

る。」と述べたうえで、問いとその問いによって獲得できる知識の種類及び思考の働きの関係について図2のように示している。

ここでは、問い・知識の種類と思考の働きは対応関係にあり、思考力が働くほど質の高い知識が得られることがわかる。このことを踏まえ、生徒の記述に見られる知識の質を手がかりに、思考力の高まりの状況を捉えていくこととする。

## (2) 概念探求型・価値分析型の学習過程におけるゆさぶり

岩田の概念探求型・価値分析型の授業過程は、図1に見られるように事実判断、推理、価値判断3つの場面に大きく分けられる。ここでは、それぞれの場面に組み込んでいくゆさぶりについて述べる。なお、(A) (B) (C) の記号は、図1中の記号と対応している。

### ① 事実判断をゆさぶる場面(A)

北(2017)は、「思考したり判断したりするためには、そのための材料やよりどころとなる知識を習得していなければなりません。思考や判断は既に習得している知識を活用して営まれる行為です。」と述べている。ここでは、「なぜ」という学習課題を解決していく段階である推理の場面では、その前提としてしっかりとした事実判断ができていなければならないことがわかる。そこで、事実判断の場面では、事実判断の結果をゆさぶり、確かなものにする工夫が必要である。具体的には、最後の学習のまとめの場面で、個人でまとめる時間をとった後、ペアでの学習において「この語句をまとめに入れないのはなぜか」、「この語句の意味は違うのではないか」などと、お互いにゆさぶり発問をすることによって自分の認識の不十分さに気づき、修正する場面を設ける。さらにその後、数人に全体発表をさせ、その発表を踏まえ、各自のまとめを再吟味する活動を取り入れる。これにより、ペアと全体の2回にわたって確認することができる。2回確認することとなり、事実判断がより確実にを行うことができると考える。

### ② 予想をゆさぶり、仮説へと高める場面(B)

社会科では、学習課題に対して予想(仮説)を立てることが重要である。予想を立て、解決していく過程である推理の段階では、思考力が働くほど予想の質も高くなると考える。生徒は、「なぜ」の学習課題に対して、今まで学習してきたことを総動員させて予想を立てる。しかし、その予想は多くの場合、間違いを含んでいる。自分の予想に対して、もう一度深く考えることや、間違いに気付かせるために、他の生徒の予想に対して、「この予想は本当にそうと言えるのか」、「どのような根拠で予想を立てたのか」などのゆさぶり発問をし、より間違いの無い、質の高い予想を立て、仮説へと高めていくことができるようにすることが大切であると考えられる。

### ③ 価値判断をゆさぶる場面(C)

価値判断の場面では、生徒は自分の考えを授業の中で客観的に見ることができにくいため、一面的な考えに終始しがちであり、自分の考えを再吟味しないまま授業が終ることがよく見受けられる。そこで、視野の狭い考えで終るのではなく、自分の考えの一面性に気付かせ、多面的・多角的に価値判断できるように「実現可能なのか」、「違う立場だったらどうなのか」などのゆさぶり発問をし、自分の考えを再吟味し、自分の思考を再び活性化させることができるようにすることが大切であると考えられる。

以上のように、概念探求型・価値分析型の学習過程の中に、(A) (B) (C) の3つのゆ

さぶりの場面を設けることとした。次項では、ゆさぶりの場面を位置づけた授業モデルを用いて授業を行い、その有効性について検証する。

## 6 授業実践及び結果

### (1) 実践校の実態

愛媛県公立 X 中学校 第1学年A組 生徒数30名

実践研究の対象となる学級は、落ち着いた生徒が多く何事にもまじめに取り組むことができている。授業に対しても、真剣に取り組み、積極的に発言するなど、意欲的な取組が見られる。しかし、考える発問に対しては、発言が消極的になったり、授業の最後に行うまとめを無解答のままにしておいたりする生徒も見られるなど、考えることが苦手な生徒が少なくない。また、テストにおいても、知識・理解の問題では概ね解答できているものの、思考・判断を問う問題では正答率が大幅に下がる傾向があるなど、思考力育成の面では課題が見られる。

### (2) 授業計画

実践授業は、地理的分野「ヨーロッパ州」、「アフリカ州」の2つの単元で行った。以下その概要を示す。

#### 【実施時期】

- ・ヨーロッパ州 平成29年10月23日～10月30日の間(全5時間)
- ・アフリカ州 平成29年11月16日～12月5日の間(全5時間)

表1 「ヨーロッパ州」の学習過程(全5時間)

時間	学習活動	ゆさぶりを 入れた場面
1	○ ヨーロッパ州の自然、産業、人口、歴史などの特色をまとめる。	(A)
2	○ ヨーロッパ州では、キリスト教や言語の面で共通性があり、EUを結成する要素となったことをまとめる。	(A)
3	○ 学習課題「なぜEUをつくり国家間の統合を進めたのだろうか。」に対して、個人の予想をもとに、班で予想をまとめた後、班同士でゆさぶり発問をし、クラス全体の仮説へと高める。	(B)
4	○ 前時に立てた仮説を、教科書や資料集を用いて検証する。	
5	○ EU離脱の動きが出てきたことをもとに、EUの課題を考え、解決策を考える。	(C)

※1 ゆさぶりを入れた場面の(A)(B)(C)は図1と対応している。

※2 また、岩田が示す概念探求型の学習過程では、「学習問題」としているが実践校では「学習課題」としているため、学習課題で示している。

表2 「アフリカ州」の学習過程(全5時間)

時間	学習活動	ゆさぶりを 入れた場面
1	○ アフリカ州の自然、産業、歴史などの特色をまとめる。	(A)
2	○ アフリカ州の歴史を確認し、同時期に独立したアジアの国々と比べながら、「ガーナは独立を果たしたのになぜ、いまだに貧しい生活をしているのだろうか。」という学習課題を設定した。	(A)
3	○ 前時に設定した学習課題に対して、個人の予想をもとに、班での予想をまとめるとともに、班同士でゆさぶり発問を行い、クラス全体の仮説へと高める。	(B)
4	○ 前時に立てた仮説を、教科書や資料集を用いて検証する。	
5	○ 前時までの学習を踏まえ、アフリカ州の課題の解決策について、個人(自分)、日本、国際連合ができることの3つに分けて考えさせる。	(C)

※1 ゆさぶりを入れた場面の(A)(B)(C)は、図1と対応している。

※2 また、岩田が示す概念探求型の学習過程では、「学習問題」としているが実践校では「学習課題」としているため、学習課題で示している。

### (3) 実践の状況

ヨーロッパ州とアフリカ州の2つの単元で授業実践を行ったが、ここでは2回目の実践であるアフリカ州を中心に見ていく。

まず初めに、事実判断をゆさぶる場面(A)について述べる。アフリカ州の1時間目、2時間目では、アフリカに関する基礎的事項として、どのような気候なのか、どのような産業が発達しているのか、どのような歴史をたどってきたのかなどを取り上げた。その後、アフリカに関する基礎的事項を確実に定着させるために、学びを自分自身でまとめた後、まとめをゆさぶる活動を取り入れた。図3はその時の生徒の様子である。このようにして、認識の不十分であったところを修正し自分のまとめを再構成する場面を設定した。その後、代表者による発表を踏まえ、二度目となるまとめの再構成を行った。これにより、事実判断の結果をより正確なものとした。図4は生徒が記述したまとめである。アフリカ州の基本的な特色が概ねまとめられていることがわかる。



図3 ペアでゆさぶっている様子

アフリカにはどのような特色があるだろうか
<自然> 乾燥して砂漠化しているところや逆に、雨量が多くジャングルが広がっているところもあり、とても自然豊かなところ。厳しい環境でも生きている。
<産業> 綿花、コーヒー、カカオなど大量に必要で大きな土地があるような農業がされている。
<歴史> 植民地時代や、奴隷として扱われた時もあり、今も貧しい人たちもいる一方、文明がおこり、昔栄えたところもあった。

図4 生徒が記述したまとめ

次に予想をゆさぶり、仮説へと高める場面（B）について述べる。アフリカ州の3時間目は、2時間目の最後に設定した学習課題「ガーナは独立を果たしたのになぜ、いまだに貧しい生活をしているのだろうか。」に対して班で予想を立て、予想に対して他の班がゆさぶり発問をする活動を行った。各班から出された予想は以下の通りである。

- 1班 他の国と比べて、鉱産資源などがあまり取れず、外国企業の進出が少ないから。
- 2班 資源が少ないから。差別されていた問題で輸出が遅れていたから。
- 3班 他の国と関わりが少なく、貿易が発展していないから。
- 4班 元々、ヨーロッパ等から高い技術がもたらされなかったから。
- 5班 カカオを高く買ってくれないから。
- 6班 高い技術が発展しておらず、農業にこだわりすぎているから。

この各班の予想に対し、他の班が予想に対してゆさぶり発問を行い、予想の不十分さに気付かせ、予想を仮説へと高めていく段階を設定した。次の例は、班の予想に対し他の班の生徒がゆさぶり発問をしている様子である。

（3班の生徒）：「5班に質問です。なぜカカオを高く買ってくれないんですか？本当に高く買っていないんですか？」

（5班の生徒）：「(先進国である輸入国が、一方的に価格を決めているため) 輸入国のほうがカカオを高く買ってくれないと思う。だからいつまでもお金が入ってこないんだと思う。」

この例では、5班の生徒は、3班からのゆさぶり発問を受けて、カカオが高く売れなかったら、いつまでも経済が発展しないというモノカルチャー経済の脆弱さに気付いている様子が見られる。

（4班の生徒）：「3班に質問です。どういう根拠で貿易が発達していないんですか？」

（3班の生徒）：「アジアには、外国企業が進出しているが、アフリカには企業が進出していないから、・・・発達していないと思う。」

この例では、自分の予想の弱さに気付いている様子が見られる。

このように、他の班に対してゆさぶり発問を行い、予想の質を高め、クラス全体の仮説へと高めた。そして、最終的に次のようにクラスで2つの仮説を設定した。

（仮説）

1. カカオの生産は限られているうえ、輸入国が高く買ってくれないから。
2. 植民地の影響が現在も続いており、貿易が遅れているから。

これらの仮説を4時間目に検証した。そして、4時間目の最後に学習課題に対する自分

なりの答えを書くように指示した。ここで書かれた解答と個人の予想の段階での記述を比べ、思考力の高まりの状況を判断した。

最後に価値判断をゆさぶる場面（C）について述べる。5時間目には、アフリカの抱える課題について、自分ができること、日本ができること、国際連合ができること3つの立場の中から、班ごとに1つの立場を決め、解決策を考えた。各班で考えた解決策に対して、「その解決策で本当に解決できるのか」、「違う立場だったらどうなのか」などといったゆさぶり発問を行った。以下は日本ができることについて考えた班に対するゆさぶり発問の例である。

（2班の生徒）：「ガーナに日本から資金を渡す。」

（4班の生徒）：「お金は使ったら無くなるし、日本のお金もなくなるし、意味ないと思います。」

（2班の生徒）：「無くなったら足して、いつか発展できるように・・・」

この例では4班の生徒が自分の考えの弱さに気付いている様子が見られる。

このようにゆさぶり発問を行い、最終的に2班の生徒は「日本から資金を送っていても限界があるから、知識を教えてあげたら発展できると思う」とまとめを記述した。このまとめでは、資金を送るという一時的な支援も必要であるが、知識を教え継続して発展できる支援が必要であると、多面的・多角的に考えることができた様子が見られた。

#### （4）成果と課題

まず、初めに成果について述べる。思考力の高まりの状況を分析するために、ヨーロッパ州では、「なぜ、EUをつくり国家間の統合を進めたのだろうか。」、アフリカ州では「ガーナは独立を果たしたのになぜ、いまだに貧しい生活をしているのだろうか。」という学習課題の予想として記述したものと、学習課題の解答として記述したものの2つの記述内容を比べた。表3、4は、分析結果についてまとめたものである。

ヨーロッパ州の単元では、学習課題の予想の記述において、記述的知識で記載している生徒が23.8%、分析的知識で記載している生徒は76.2%、説明的知識で記載している0.0%であった。（以下記述的知識をA、分析的知識をB、説明的知識をCとする。）これに対し、学習課題の解答としての記述では、Aが0.0%、Bが81.8%、Cが18.2%であった。これらのうち、予想と学習問題の解答を比べ、変化の状況を見ると、A→Bになった生徒が18.1%、B→Cになった生徒が13.6%、A→Cになった生徒が4.5%であり、合計すると全体の36.2%の生徒に知識の質の高まりが見られたといえる。

アフリカ州の単元では、学習課題に対する予想の記述では、Aが75.0%、Bが25.0%、Cが0.0%であった。学習課題の解答としての記述はAが10.0%、Bが45.0%、Cが45.0%であった。変化の状況はA→Bになった生徒が30.0%、B→Cになった生徒が10.0%、A→Cになった生徒が35.0%であり、合計すると全体の75.0%の生徒に知識の高まりが見られた。

こうした結果から、授業実践を行った2つの単元において、生徒の思考力の高まりがみられたと考えられる。また、ヨーロッパ州の結果とアフリカ州の結果を比べると、第1回目となるヨーロッパ州では、36.2%の生徒の知識の高まりが見られたのに対し、2回目のア

フリカ州では 75.0%の生徒に知識の高まりが見られた。このことから、思考力を育成する授業を重ねるほど思考力の高まりが見られるようになって考えられる。

表3 単元「ヨーロッパ州」の授業実践における、生徒の知識の質の変化

個々の生徒の知識の質の状況		対象生徒 21人																				
整理番号		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
予想		A	B	B	B	B	B	A	A	B	B	B	B	B	A	B	B	B	B	A	B	B
課題解決後		B	B	B	B	B	C	B	B	B	B	B	B	C	C	B	C	B	B	B	B	B
変容		○	△	△	△	△	○	○	○	△	△	△	△	○	○	△	○	△	△	○	△	△

注1 予想と授業後の解答両方得られた生徒のみ記載している。  
 注2 Aは記述的知識、Bは分析的知識、Cは説明的知識である。  
 注3 ○は予想の時点と、学習課題解決後の時点を比べて変化が見られた生徒、△は予想の時点と学習課題解決後の時点を比べて変化が見られなかった生徒を表している。

知識	予想	課題解決後
A (記述的知識)	23.8%	0.0%
B (分析的知識)	76.2%	81.8%
C (説明的知識)	0.0%	18.2%

A→B	B→C	A→C	全体
18.1%	13.6%	4.5%	36.2%

表4 単元「アフリカ州」の授業実践における、生徒の知識の質の変化

個々の生徒の知識の質の状況		対象生徒 20人																			
整理番号		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
予想		A	A	A	A	B	A	A	A	A	A	B	A	B	B	A	B	A	A	A	A
課題解決後		B	C	B	B	C	C	C	B	B	C	C	C	B	B	C	B	C	A	B	A
変容		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	△	△	○	△	○	△	○	△

注1 予想と授業後の解答両方得られた生徒のみ記載している。  
 注2 Aは記述的知識、Bは分析的知識、Cは説明的知識である。  
 注3 ○は予想の時点と、学習課題解決後の時点を比べて変化が見られた生徒、△は予想の時点と学習課題解決後の時点を比べて変化が見られなかった生徒を表している。

知識	予想	課題解決後
A (記述的知識)	75.0%	10.0%
B (分析的知識)	25.0%	45.0%
C (説明的知識)	0.0%	45.0%

A→B	B→C	A→C	全体
30.0%	10.0%	35.0%	75.0%

課題としては、「事実判断をゆさぶる場面 (A)」に当たる1、2時間目に行った基礎的事項の学習のまとめについてゆさぶる活動をさせた時、ゆさぶり発問が不十分なまま、お互いに自分のまとめを発表しただけで終わってしまう生徒が多く見られた。事実判断を正確に行えるようにするためにも、しっかりとゆさぶり発問を行えるようにしていくことが必要である。また、「予想をゆさぶり、仮説へと高める場面 (B)」では、質問を受けた班

がそれに答える質疑応答の回数を時間の関係で一度だけにしたために、ゆさぶりを十分に行えず、予想を期待していたほど高めることができなかった。ゆさぶりで予想を高めていくためには、生徒同士で討論する形をとるということも方法の一つであったと考える。

## 7 今後の課題

本研究では、全般的に学習の本質へと深めていけるようなゆさぶり発問が十分にはできなかった面がある。今後は、さらに効果的なゆさぶりの在り方を研究していくとともに、ゆさぶりの有効性について更に検討していきたい。

また、思考力を高めるゆさぶり発問以外の方法や、思考力の育成状況を把握するための評価方法についても検討していきたい。

思考力を育成する授業は、授業を重ねるほど効果があると考えられる。今後、教員になった時には、本大学院での学びを生かし、より思考力を高める社会科授業の在り方について実践研究を重ねていきたい。

## 引用・参考文献

- 伊藤直哉 (2011). 思考力・判断力・表現力をつける中学校社会科地理授業の構成 小原友行・永田忠道 (編) 「思考力・判断力・表現力」をつける中学校地理授業モデル 明治図書 24.
- 猪野滋 (1992). 概念探求型社会科の授業過程の視点からの授業分析 星村平和 (監) 岩田一彦 (編) 新中学校社会科 授業方略(ストラテジー)の理論と実践—地理編— 明治図書.
- 岩田一彦 (1991). 小学校社会科の授業設計 東京書籍 38.
- 岩田一彦 (2005). 社会科授業研究の理論 明治図書.
- 岩田一彦 (2007). 社会科における思考力の育成 教育フォーラム 39号 金子書房 40.
- 岩田一彦 (2010). 社会科固有の授業理論 30の提言 明治図書.
- 太田信夫 (1995). 認知過程における思考力・判断力—認知心理学ではどうとらえるか— 北尾倫彦 (編) 小学校 思考力・判断力—その考え方と指導と評価— 明治文化 35.
- 北 俊夫 (2017). 思考力・判断力・表現力を鍛える新社会科の指導と評価 明治図書 24-28.
- 河野義章 (2002). 思考力 安彦忠彦・新井郁男他 (編) 新版現代学校教育大事典 ぎょうせい 300.
- 小原友行 (2011). 「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 9.
- 田村 学 (2016). 「思考ツール」の授業 小学館 11.
- 長瀬荘一 (2009). ゆさぶりが成立するネタ・問い方・広げ方 授業研究 21 12月号 学習意欲を促す「ゆさぶり発問」 明治図書 8.
- 文部科学省 (2008). 中学校学習指導要領解説 総則編 東洋館.

文部科学省 (2014). 言語活動の充実に関する指導事例集【中学校版】 教育出版.

文部科学省 中学校学習指導要領解説 総則編 (平成 29 年 7 月 公示) 23.

[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afielddfile/2017/07/04/1387018\\_1\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afielddfile/2017/07/04/1387018_1_2.pdf) (最終アクセス : 2018 年 2 月 28 日)

山口幸男・山本友和・森 秀夫 (1992). 中等社会科諸教育法 学芸図書 102.

吉本 均 (1981). 教授学重要用語 300 の基礎知識 明治図書 234.