

中学校 社会

中学校社会科地理的分野「日本の地域的特色と地域区分」の単元において、  
考えを表現する力を育成する指導法の研究  
－「問い直し」で根拠を明確にする学習活動を通して－

義務教育課 研究員 長尾 光一郎

要 旨

中学校社会科地理的分野「日本の地域的特色と地域区分」の単元において、考えを表現する力を育成するために、生徒が自らの考えに対する質問や反論を想定し、それらに対する返答を考えたと、自らの考えを表現する「問い直し」の活動を、問い直しチャートや問い直しシートを用いて行った。その結果、「問い直し」の活動が根拠を明確にして考えを表現する力を育成することに有効であることが明らかとなった。

キーワード：中学校社会科 地理的分野 表現する力 問い直し 根拠

I 主題設定の理由

中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 社会編 平成29年7月（以下、「解説」という。）では、社会科の課題として「主体的に社会の形成に参画しようとする態度や、資料から読み取った情報を基にして社会的事象の特色や意味などについて比較したり関連付けたり多面的・多角的に考察したりして表現する力の育成が不十分である」と指摘している。また、令和4・5年度の青森県立高等学校入学者選抜学力検査の結果（以下、「学力検査の結果」という。）においては、「社会では、基礎的・基本的な知識の定着を図るとともに、問われている内容を正しく理解した上で、資料から必要な情報を読み取る力、知識や資料を関連付けて、思考・判断したことを適切に表現する力を育成することが望まれる」と示された。これらのことから、学習して得た知識と資料から読み取った情報を関連付け、それらを基に選択・判断し、その内容を根拠として考えを表現する力の育成に課題があることが分かる。

その上で解説では、「社会的な見方・考え方を働かせることをより一層重視する観点に立って、社会的事象の意味や意義、事象の特色や事象間の関連、社会に見られる課題などについて、考察したことや選択・判断したことを論理的に説明したり、立場や根拠を明確にして議論したりするなどの言語活動に関わる学習を一層重視すること」と示している。

筆者の授業実践における話し合い活動に関わる学習を振り返ると、話し合う前の個人活動において資料の読み取りが中心になってしまい、複数の資料を関連付けさせたり、明確な根拠のある考えをもたせたりすることが不十分だった。そのため、話し合い活動では調べて分かった内容を伝え合うだけに留まり、班での意思決定を求めても多数決で安易に決定したり、社会科の得意な生徒の意見が優先されたりといった様子が散見された。これらは、解説で重視すると示されている言語活動に関わる学習であったとは言い難い。したがって解説や学力検査の結果、さらにはこれまでの授業実践への反省を踏まえ、話し合いを行う前にまずは生徒一人一人が自らの考えをもち、根拠を明確にしてその考えを表現できることが重要だと考えた。

研究対象の単元は、地理的分野 内容C「日本の様々な地域」（2）「日本の地域的特色と地域区分」を扱う。この単元は解説において、日本の地域的特色を「自然環境」「人口」「資源・エネルギーと産業」「交通・通信」の四つの項目から大観して理解させ、それぞれの項目に基づいて地域区分をする技能を身につけさせること。さらに、地域区分の共通点や相違点、分布などに着目して、日本の地域的特色について多面的・多角的に考察し表現する力を身に付けさせることが求められている。また、この単元について郡司

（2021）は、生徒が「日本を地理的に大観して説明できるようになることと、四つの項目に基づいた考察ができることによって、（3）『日本の諸地域』での学びをさらに深めることができるようになったり、学習の連続性を確保することができるようになったりする」と述べている。さらに、単元を貫く学習課題を、生徒が1単位時間ごとに考え続けるように設定することで、「学びが深まっていく中で、同じ問いに対する判

断や根拠の変容を、生徒も授業者も自覚的に把握することができるのである」とも述べている。本單元において、郡司の言うような単元を貫く学習課題を設定し、複数の情報を関連付けて思考・判断させることで、根拠を明確にして考えを表現するという資質・能力を育成することができると考え、研究の対象とした。

主題にある「考えを表現する力」について、岩田（2009）は「思考の結果は何らかの形で他に伝えることが必要である。その手段が表現力である。したがって、思考の結果が豊かであって、初めて表現力も保障されることになる」と述べている。そこで本研究では、思考・判断の過程で、その根拠を明確にしていく「問い直し」の活動の場を複数回設定し、さらに「問い直し」の過程を1枚のワークシートに記述させることで、生徒が自らの判断や根拠の変容を自覚できるようにする。この学習活動により、生徒の思考の結果が豊かになり、それが表現する力の育成につながるのではないかと仮定し、主題を設定した。

## II 研究目標

中学校社会科地理的分野「日本の地域的特色と地域区分」の單元において、考えを表現する力を育成するためには、単元の中で自らの思考・判断の根拠を明確にする「問い直し」を行うことが有効であることを明らかにする。

## III 研究仮説

中学校社会科地理的分野「日本の地域的特色と地域区分」の單元において、考えを表現する力を育成するためには、単元の中で自らの思考・判断の根拠を明確にする「問い直し」を行うことが有効であろう。

## IV 研究の実際とその考察

### 1 研究における基本的な考え方

#### (1) 表現する力について

解説では、教科の目標（2）において、「思考・判断したことを説明したり、それらを基に議論したりする力を養う」と示している。このことから、育成が求められる表現する力には、説明する力と議論する力があると読み取れる。その上で筆者は、他者と議論する上で、まずは自分の考えを他者に分かりやすく説明する力が必須であると考えた。そのため、本研究においては説明する力を軸に研究を進めた。なお、萩中（2017）は「『説明』は絵や図や写真などを補助にすることはあっても主として『言語』を表現媒体にしてなされる」、さらに、書き言葉による説明の良さとして、「表現までは比較的、時間の余裕があり、慎重な思考、判断、表現が可能になる」と述べていることから、本研究における表現する力を「文章で説明する力」と定義した。

#### (2) 根拠について

解説では中学校社会科の目標に、「公民としての資質・能力の基礎の育成」が明記されている。坂田（2021）は、公民としての資質・能力の中核をなす力を「社会的判断力」と呼び、「社会論争問題に対し、根拠に基づいて、望ましい解決策を合理的に選択・決定することができる力」と定義している。また、梅津（2018）は「社会科教育で育成を目指す社会的判断力とは、社会問題の解決に対して、論拠・基準に基づいて価値的・実践的判断を下すことのできる能力」と述べている。さらに、岩田（1994）は、合理的意思決定能力を育成する授業について、「ミクロな情報、個人の目的行為、因果関係といったこれまでの学習成果を総動員してこななければ、合理的意志決定をすることはできない」とし、個人的感情による好き嫌いではなく、科学的根拠及び具体的資料による価値判断の重要性について述べている。

以上により、中学校社会科においては根拠に基づいて判断することが重要であることが分かる。その上で、社会科における根拠について、本研究では「授業で学んだ知識（既習事項）」、「資料から読み取った内容（情報・事実）」、「これまでの生活体験で得たこと」と定義した。

#### (3) 問い直しについて

本研究における問い直しの活動とは、「生徒が自らの考えに対する質問や反論を想定し、それらに対する返答を考えること」と定義した。この問い直しの活動により生徒は、自らの考えを吟味し、必要に応じて修正することになる。問い直しの活動においては、自らの考えを支える根拠を多面的・多角的に捉え直すことが必要となり、それを複数回繰り返すことにより自らの考えの根拠がより明確になると筆者は考え

た。

本研究では、単元の導入段階でパフォーマンス課題を提示し、その課題に対する学習前の考えを表現させる。その後、パフォーマンス課題に対する自らの考えについて問い直しの活動をする時間（以下、「問い直しの時間」とする。）を単元中に3回設定することにした。

## 2 検証方法

研究協力校A校で検証授業を実施し、単元の学習を進める中で、生徒がパフォーマンス課題について記述した内容の質的分析を行った。さらに、意識調査として単元前後に実施した尺度調査の変容、問い直しの活動について収集した生徒の感想について分析を行い、自らの考えを表現する力の育成に対する問い直しの活動の効果について検証を行った。

## 3 検証授業の実際

検証授業及び調査活動は、研究協力校A校の第2学年を対象に、令和6年5月13日～6月14日の5週間で実施した。主題にある「日本の地域的特色と地域区分」（東京書籍）の単元を、事前調査1時間、検証授業12時間、事後調査1時間で構成した（表1）。なお、調査活動では事前・事後調査を含む全てに参加した生徒43名分の結果が得られた。

### (1) 単元の指導計画

検証する単元で学習する四つの項目を表1のように計画し、単元を貫く学習課題として「資源・エネルギーと産業」の項目に関するパフォーマンス課題を設定することとした。その理由は、日本がエネルギー資源の大部分を輸入に依存していることは既習事項であることから、輸入が不安定になると日本は電力不足に陥る可能性があるという社会問題を、生徒は自分ごととして捉えられると考えたからである。なお、日本の交通・通信網は人口の分布との関連が強いことから、「人口」と「交通・通信」の二つの項目については単元の9時間目にまとめて学習するよう単元内の授業を組み替えている。そして、それぞれの項目に関する学習後に問い直しの時間を設定した。さらに、11時間目にはパフォーマンス課題に対するまとめとして、それまで行った3回の問い直しの活動を踏まえ、提案書を作成するという構成とした。

### (2) パフォーマンス課題の設定

日本の発電におけるエネルギーベストミックス（発電方式の最適な割合）を考え、地域の中学生の代表として資源エネルギー庁の職員に対して提案書を作成するというパフォーマンス課題を設定した（図1）。なお、提案書作成時には、三つの案に制限せず、自由にエネルギーベストミックスを設定できることとした。その際、根拠が明確に示された、説得力のある提案書を作成するために、日本の特色を踏まえることや、日本国内のエネルギー政策の基本方針として資源エネルギー庁が示している安全性（Safety）を大前提とし、自給率（Energy Security）、経済効率性（Economic Efficiency）、環境適合（Environment）の同時達成を目指す「S+3E」の考え方を踏まえるよう指導した。

### (3) 使用したツール

検証授業で問い直しの活動を行うに当たって、筆者が作成した問い直しチャートと問い直しシートの2種類のツールを用いた。

#### ア 問い直しチャート

問い直しの活動の前半では、生徒が筋道を立てて考えられるように、また、生徒が見返した際に思考

表1 検証授業及び調査活動の流れ

時	四項目	主な内容
		・事前尺度調査 ・検証授業オリエンテーション
1	「資源・エネルギーと産業」	・資源・エネルギーから見た日本の特色 ・パフォーマンス課題の設定
2		・パフォーマンス課題に対する意見記入
3		・産業から見た日本の特色
4		問い直しの時間①
5	「自然環境」	・地形から見た日本の特色
6		・気候から見た日本の特色
7		・自然災害と防災・減災への取り組み
8		問い直しの時間②
9	「人口・交通・通信」	・人口から日本の特色 ・交通・通信から見た日本の特色
10		問い直しの時間③
11		≪パフォーマンス課題のまとめの時間≫ ・提案書の作成
12		・日本を地域区分しよう ・事後尺度調査



図1 単元のパフォーマンス課題

の流れが一目で分かるように問い直しチャート（以下「チャート」という。）を使用した（図2）。これは、ピラミッドストラクチャという思考ツールを改良したものである。ピラミッドストラクチャとは、説得力のある主張をしたいときに用いられ、主張と理由、根拠をピラミッド状に図式化していくものである。本研究においては、「根拠」の下にさらに「質問や反論」と「返答」の枠を設けた。なお、チャートの記入には主にタブレット端末を使用することで、他者と考えを共有したり、より多くの意見に触れたりすることができるようにした。

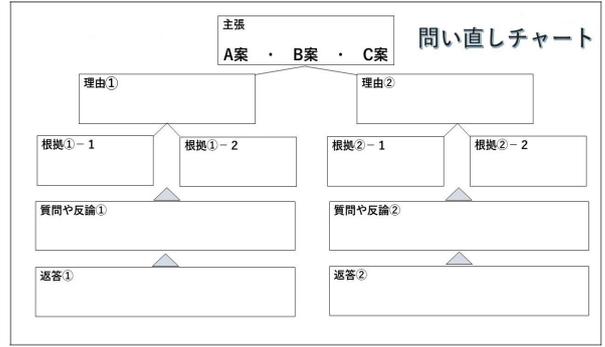


図2 問い直しチャート

イ 問い直しシート

問い直しの活動の後半で使用した問い直しシート（以下「シート」という。）は、単元の学習を通して使用するポートフォリオの役割を果たすワークシートである（図3）。シートの左側上段にパフォーマンス課題、中段に考えを書く際のテンプレート、下段に単元2時間目時点での考えの記入欄、シート右側には問い直しの時間ごとの考えの記入欄を設定している。3回の問い直しの活動の終末に、自らの考えを文章化することによって判断や根拠を可視化でき、さらに1枚のワークシートに集約することで、記述の変容を生徒が自覚できると考えて、検証授業において使用した。



図3 問い直しシート

(4) 問い直しの活動の手順

問い直しの時間は単元の4時間目、8時間目、10時間目に設定し、以下の手順で実施した。

ア 考えを形成

パフォーマンス課題について、選択肢のA案・B案・C案のいずれかの立場から、理由と根拠を考え、チャートの上部3段までを記入させた。なお、主張する案は毎回教師が指定し、3回の問い直しの時間において、全ての案について考える機会を設定することとした。

イ 理由や根拠を共有

初めに、同じ立場でも理由や根拠が異なっている場合があることに気付かせることを目的として、同じ立場の生徒同士で、根拠とした情報等について共有させた。次に、自分がメリットと考えて根拠とした情報が、立場が変わるとデメリットとして捉えられる場合があるということ等に気付かせることを目的として、異なる立場の生徒同士で、根拠とした情報等について共有させた。

ウ 理由や根拠を吟味

チャートに記入した理由や根拠に対する質問や反論を想定し、それらに対する返答を考えさせて、チャートの下部2段に記入させた。なお、考えることが難しい生徒への手立てとして、問い直しのヒント（図4）を提示した。この段階を終えて生徒Aが入力したチャートを図5に示す。

**問い直しのヒント**

①立場を「自分」から「他の立場の人」に置き換えて考えよう。（今回は「自分」⇒「他の提案をしている人」のような感じで）

②いろいろな面から自分の意見のメリット・デメリットを見直してみよう。（例：S+3E, 日本の特徴）

～それでも難しい時は、次の質問例を参考にしてみよう～

- ・日本の地形や気候に適さないのでは？
- ・発電コストでのデメリットが大きいのでは？
- ・事故が起きた時のデメリットが大きいのでは？

図4 問い直しのヒント

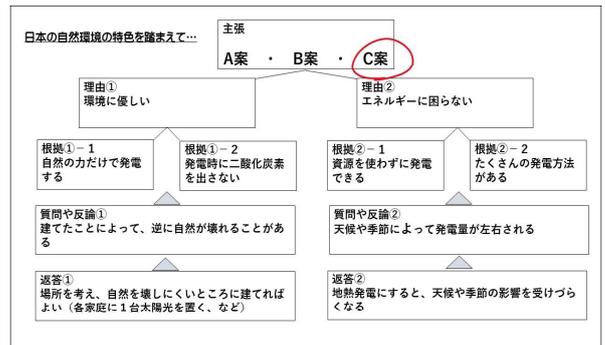


図5 生徒Aが入力した問い直しチャート

エ 考えをまとめる

ア～ウの活動を踏まえ、問い直しの時間の最後に、パフォーマンス課題に対する自らの考えと理由をシートへ記入させた。単元の10時間目終了時点でシートの全ての記入が終了した。

(5) パフォーマンス課題のまとめ

単元の11時間目に、提案書を作成させた。なお、入力や編集の作業にはタブレット端末を使用させ、提案書を作成する上での要点を提案書のポイント(図6)として示し、提案内容の推敲に生徒が集中できるように留意した。

3回行った問い直しの時間でまとめた自らの考えを多面的・多角的に捉え直し、根拠が示されていて説得力のある主張となるように提案内容を考えさせた。生徒Bが作成した提案書を図7に示す。

**ポイント**

- ・主張が明確である。
- ・理由とそれを支える根拠が明確である。
- ・主張と理由と根拠に矛盾がない。
- ・「問い直し」を活かしている。

図6 提案書のポイント

4 検証結果と考察

(1) 質的分析

ア 記述内容の変容

単元の2時間目、4時間目、8時間目、10時間目終了後にシートに記述された内容、さらには11時間目に作成された提案書の内容について、評価基準(表2)に基づいて評価・分析を行った。なお、B評価を「おおむね満足できる」状況とし、A評価を「十分満足できる」状況、C評価を「努力を要する」状況として設定した。さらに、A評価の「多面的・多角的」とは、他の発電方法と比較し、メリットやデメリットまで考慮していることである。この評価基準に基づいて評価した結果の推移は図8の通りである。問い直しの活動を行う前の2時間目と問い直しの活動を3回終えた後の11時間目を比較したところ、検証授業全てに出席した生徒(N=43)のうち、A評価の生徒は4名から17名に増加、B評価の生徒はどちらも18名で変わらなかった。そして、C評価の生徒は21名から8名へと減少した。この変容について、有意な変容か調べるため、統計分析を行った。対応している3値データであることからMcNemar-Bowker検定を用いた結果、有意な差が認められた( $\chi^2=15.635, p<.001$ )。このことから、問い直しを行うことで、生徒の評価が向上する傾向にあることが示された。なお、2時間目にC評価で11時間目にA評価となった生徒Cの記述内容を表3に示す。2時間目の時点では、提案理由が情報の羅列に留まっており、根拠を明確にしていなかったことからC評価とした。11時間目になると、資源の自給率が低いという日本の特色を踏まえ、二酸化炭素を排出しないことや鉱産資源を使用しない(表3中の青色下線)ということを根拠として、再生可能エネルギーによる発電が環境に優しいことや資源不足の心配がなくなる(表3中の黄色下線)ということを提案理由に挙げている。

**私の考えるエネルギーベストミックス**

赤色:火力発電(50%) 黄色:原子力発電(0%) 緑色:再生可能エネルギー(50%)

★提案文書★  
災害が多いという特色をもつ日本において、私が提案するベストミックスは火力発電50%、原子力発電0%、再生可能エネルギー50%で、火力発電と再生可能エネルギーを中心としたエネルギーミックスです。  
そのように考えた理由は、火力発電は発電出力を調整できるので、安定的に発電ができるからで、再生可能エネルギーは二酸化炭素を排出せず、環境に優しいからです。また再生可能エネルギーは資源がなくなる心配がないというメリットもあります。  
原子力発電が多い理由は、地震が多いという日本の特色を考えると、大きな地震が来たときに危険だと思っただけです。  
火力発電は多くの二酸化炭素を排出し、環境に悪いという意見もあると思いますが、日本国民が電気を安定して使うためには安定した発電のできる火力発電が必要だと思うので、火力発電は大事だと考えます。  
以上から私は火力発電50%、原子力発電0%、再生可能エネルギー50%というエネルギーミックスを提案します。

図7 生徒Bが作成した提案書

表2 評価基準

A	・Bの基準を満たしたうえで、エネルギーミックスについて、 <u>多面的・多角的</u> に思考し、判断している。
B	・エネルギーミックスについての主張が事実に基づいている。 ・主張の理由とそれを支える根拠を明確にして表現している。 ・主張の理由とそれを支える根拠の間に矛盾がない。
C	・エネルギーミックスについての主張が事実に基づいていない。 ・主張の理由とそれを支える根拠を明確にしていない。 ・根拠を示しているが主張との間に矛盾が生じている。

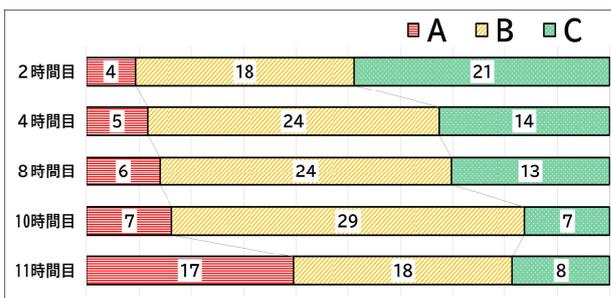


図8 評価の推移(N=43) [単位:人]

表3 生徒Cの記述の変容(下線は筆者)

2時間目 C評価	11時間目 A評価
僕は再生可能エネルギーを中心にするべきだと思います。理由はCO2を出さなくて、資源に限りがないのでC案にしました。	資源の自給率が低いという特色をもつ日本において、私が提案するベストミックスは火力発電30%、原子力発電20%、再生可能エネルギー50%で、再生可能エネルギーを中心としたエネルギーミックスです。そのように考えた理由は、CO2を出さないことや、 <u>鉱産資源を使用しないので環境によく、資源不足の心配もなくなるから</u> です。だが、再生可能エネルギーだと発電量が安定しないことや発電のコストが高いという課題があるので、 <u>大量に発電できて発電量が安定している火力発電を30%原子力発電を20%にすれば安定して発電ができる</u> と思います。 そしてなぜ火力発電が30%、原子力発電が20%なのかというと、火力発電は、CO2が大量に出てしまうことや、 <u>大量の資源が必要だから</u> です。原子力は、 <u>高レベル放射性廃棄物の処分が未定で、万が一のことが起こった時のリスクが高いため、安全対策の徹底が必要です</u> 。このことから再生可能エネルギーが50%火力発電が30%原子力発電が20%にしました。

さらに、再生可能エネルギーのデメリット（表3中の赤色下線）に触れ、その対策案（表3中の緑色下線）も書かれていることからA評価とした。

イ 問い直しの活動と記述内容との関連

単元の2時間目の評価結果と11時間目の評価結果の変容が問い直しの活動によるものかを測るため、チャートに記載されている内容が、シートや提案書の記述内容に活用されているか分析を行った(図9)。チャートに記載した内容を活用してシートに文章化しているものを「活用有り」、活用の見られないものを「活用無し」とした。3回の問い直しの活動を行った後に作成した提案書では、おおむね満足できる状況であるB以上の評価となった35名のうち「活用有り」が30名、「活用無し」が5名(表4)である。この評価の結果と活用の有無の関連について分析を行った。なお、期待度数が5未満のセルが存在したことから、Fisherの正確確率検定を行った結果、評価の結果と活用の有無には有意な関連が認められた( $p=.046$ ,  $p<.050$ )。このことから、チャートに記載した内容を活用する生徒ほど、高評価を得る傾向が強いことが示された。

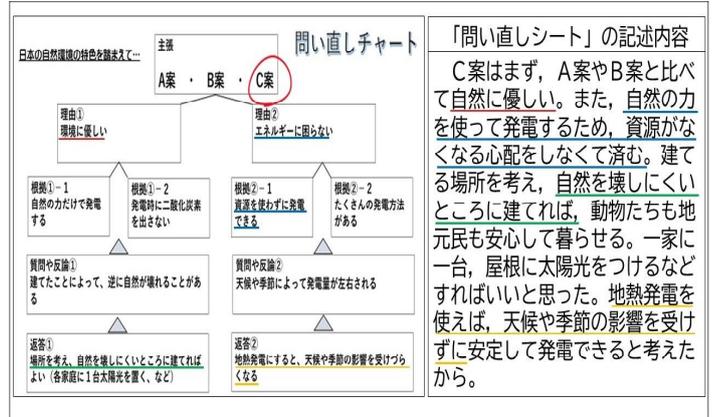


図9 チャートとシートの関連(下線は筆者)

表4 提案書の評価と活用の有無

(単位:人)	提案書の評価	活用の有無	
		活用有り	活用無し
	A・B	30	5
	C	4	4

(2) 意識調査

本研究の副題に「根拠を明確にする学習活動」と設定していることから、論理的で証拠に基づく偏りのない思考の変容を見取るために、「児童・生徒用一般的批判的思考態度尺度」と「学習場面の批判的思考態度尺度」(ともに楠見ら, 2016)の二つの尺度調査を単元の事前・事後に実施した。なお、実施の際にはMicrosoft Forms (Microsoft Corporation)を使用した。さらに、成績とは一切関係ないということ及び研究以外の目的では使用しないということを説明した。この二つの尺度調査における学習者の反応形式は「5. あてはまる」～「1. あてはまらない」の5件法であり、それぞれ10項目からなる。「5. あてはまる」を5点、「4. ややあてはまる」を4点、「3. どちらともいえない」を3点、「2. ややあてはまらない」を2点、「1. あてはまらない」を1点に換算して処理し、単元の事前・事後での変容の有無について分析を行った。分析については、二つの尺度調査の結果、いずれも正規性が見られなかったことから、Wilcoxonの符号付順位検定を用いた。

ア 児童・生徒用一般的批判的思考態度尺度

児童・生徒用一般的批判的思考態度尺度(表5)とは、日常生活全般における一般的な批判的思考態度を測るための尺度調査である。全10項目の質問を、「探究心: I」「論理的思考の自覚: L」「証拠の重視: E」「客観性: O」の四つの下位尺度に分類し構成している尺度調査であり、思考のスキルではなく、思考の傾向性を測ることを目的として開発されたものである。「探究心」は、新しい情報や知識に対して理解を深めようとする意識を測定し、「論理的思考の自覚」は、物事を筋道立てて考え、相手に分かりやすく説明しようとする意識を測定する。また、「証拠の重視」は、自分の意見や判断の根拠となる証拠や情報を採し、それらに基づいて判断しようとする意識を測定し、さらに「客観性」は、思い込みや偏見にとらわれず、多角的な視点から物事を判断しようとする意

表5 児童・生徒用一般的批判的思考態度尺度

項目	下位尺度
I1 新しいことをつぎつぎ学びたいと思う	探究心
I2 いろいろな考え方の人と接して、多くのことを学びたい	探究心
L1 他の人も納得できるように、理由をつけて説明しようとする	論理的思考の自覚
E1 二つの考えのうちどちらかに決めるときには、できるだけ多くの証拠を調べる	証拠の重視
L2 話し合いをするときは、自分の意見と他の人の意見をくらべる	論理的思考の自覚
E2 はっきりとした理由を考えて自分の行動を決める	証拠の重視
O1 一つ二つの立場だけではなく、できるだけ多くの立場から考えようとする	客観性
O2 人の意見を聞いたり本を読んだりするときは、実際にあったことなのか、その人の意見なのかを区別する	客観性
O3 思い込みで判断しないようにいつも気をつけている	客観性
L3 他の人の考えを自分の言葉でまとめてみる	論理的思考の自覚

識を測定するものである。下位尺度ごとの分析の結果を表6及び図10に示す。

表6 児童・生徒用一般的批判的思考態度尺度  
下位尺度の結果 (N=43)

下位尺度	平均値		z 値	有意確率 (p)
	事前	事後		
探究心 (I)	3.71	4.09	3.364	.001**
論理的思考の自覚 (L)	3.85	4.04	2.079	.038*
証拠の重視 (E)	3.71	4.10	3.010	.003**
客観性 (O)	3.67	3.90	2.145	.032*

\*\*: $p < .01$  \*: $p < .05$

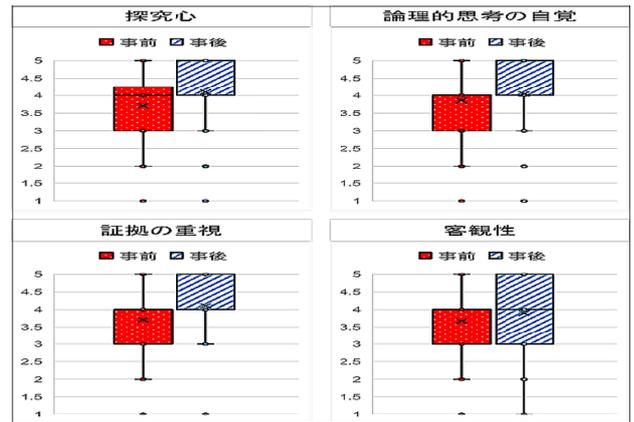


図10 児童・生徒用一般的批判的思考態度尺度  
下位尺度の変容 (N=43)

(ア) 探究心

探究心は、1%水準で有意に上昇した ( $z=3.364, p=.001, p<.01$ )。

(イ) 論理的思考の自覚

論理的思考の自覚は、5%水準で有意に上昇した ( $z=2.079, p=.038, p<.05$ )。

(ウ) 証拠の重視

証拠の重視は、1%水準で有意に上昇した ( $z=3.010, p=.003, p<.01$ )。

(エ) 客観性

客観性は、5%水準で有意に上昇した ( $z=2.145, p=.032, p<.05$ )。

イ 学習場面の批判的思考態度尺度

学習場面の批判的思考態度尺度 (表7) とは、小中学校の授業場面における批判的思考態度を測るために開発された尺度であり、表7の全10項目の質問を「授業の受け方: J」「人の意見の聞き方: K」「授業に基づく自分の考えの深め方: F」の三つの下位尺度に分類し構成している。下位尺度の「授業の受け方」は、授業内容を主体的に理解しようとする意識を測定するものであり、「人の意見の聞き方」は、他者の意見を客観的に判断しようとする意識を測定する。また、「授業に基づく自分の考えの深め方」は、学習内容を批判的に吟味し、より深い理解へと繋げようとする意識を測定するものである。分析の結果を表8及び図11に示す。

表8 学習場面の批判的思考態度尺度  
下位尺度の結果 (N=43)

下位尺度	平均値		z 値	有意確率 (p)
	事前	事後		
授業の受け方 (J)	3.77	4.12	2.147	.032*
人の意見の聞き方 (K)	3.53	3.83	2.145	.032*
授業に基づく自分の考えの深め方 (F)	3.22	3.43	2.431	.015*

\*: $p < .05$

表7 学習場面の批判的思考態度尺度

項目	下位尺度
J1 その日の授業で何が大切なことを考えながら授業を聞く	授業の受け方
K1 意見を聞くときは、話におかしなところがないか考えながら聞く	人の意見の聞き方
F1 授業で学んだことを使って自分なりに新しいことを考えてみる	授業に基づく自分の考えの深め方
F2 授業で学んだことを、ふだんの生活や社会のできごとにあてはめて考えてみる	授業に基づく自分の考えの深め方
J2 前の授業で学んだことが、その日の授業でどのように使われているかを考える	授業の受け方
K2 意見を聞くときは、話している人の思いがこみが入っていないか考えながら聞く	人の意見の聞き方
F3 授業に関心を持ったことについて自分で本や資料集を調べてみる	授業に基づく自分の考えの深め方
F4 授業で学んだことなかで大事なことを、自分の言葉でまとめてみる	授業に基づく自分の考えの深め方
F5 授業では積極的に質問をする	授業に基づく自分の考えの深め方
F6 授業の前に、前回の授業のまとめができるか自分でチェックする	授業に基づく自分の考えの深め方

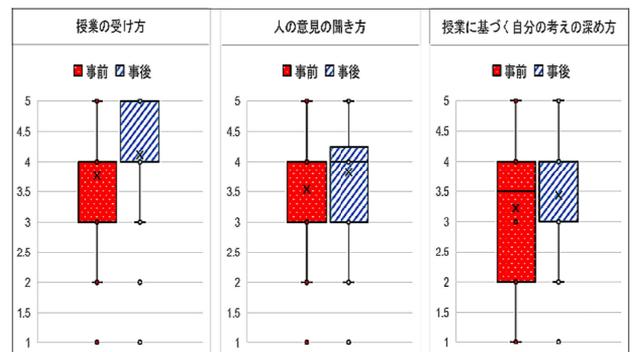


図11 学習場面の批判的思考態度尺度  
下位尺度の変容 (N=43)

(ア) 授業の受け方

授業の受け方は5%水準で有意に上昇した ( $z=2.147$ ,  $p=.032$ ,  $p<.05$ )。

(イ) 人の意見の聞き方

人の意見の聞き方は、5%水準で有意に上昇した ( $z=2.145$ ,  $p=.032$ ,  $p<.05$ )。

(ウ) 授業に基づく自分の考えの深め方

授業に基づく自分の考えの深め方は5%水準で有意に上昇した ( $z=2.431$ ,  $p=.015$ ,  $p<.05$ )。

### (3) 生徒の感想

検証授業終了後に、問い直しの活動についての感想をMicrosoft Formsにて回収し、ユーザーローカルAIテキストマイニング(株式会社ユーザーローカル)による分析(<https://textmining.userlocal.jp/>)を使用して検証授業全てに出席した生徒43名分の文章を分析した。なお、テキストデータを回収し分析を進める過程で、生徒の感想の全体像をより正確に把握する目的から、「問い直し」、「チャート」、「シート」の単語は除外した。

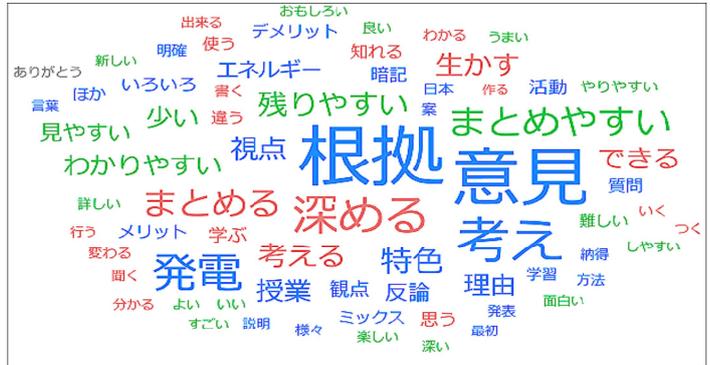


図12 生徒の感想のワードクラウド(スコア順)

また、誤字・脱字についても、文意を損ねない程度の修正を行った。生徒の感想のワードクラウド(図12)は、その単語の重要度を示す値であるスコア順によるものである。単語の色は品詞の種類で異なっており、青色が名詞、赤色が動詞、緑色が形容詞、灰色が感動詞を表している。テキストマイニングの結果、名詞では「根拠」「意見」「考え」、動詞では「深める」「まとめる」「考える」、形容詞では「まとめやすい」「残しやすい」「わかりやすい」というそれぞれの単語が重みをもつ言葉として示された。このことから、生徒が問い直しの活動を通して、自らの考えを表現する際には根拠を明確にすることが重要だということや、問い直しを行うことで自らの考えを深めたりまとめたりすることが容易になるなど、問い直しをポジティブに捉えていることが分かる。一方で「難しい」という単語も見られた。「難しい」という単語が用いられた感想には、「理由と根拠を書くのが難しかった。最初はB案がいいと思っていたが、問い直しチャート、シートを使って考えが変わったのがいいと思った。」「自分の意見と違う立場になって考えるのが難しかった。けれども、自分の考えた案に間違っていることはないかなどを意識して取り組めた。」「他人を納得させる根拠をもつのが難しかった。」等があった。

### (4) 考察

質的分析では、授業の時数が進むにつれてAまたはB評価となる生徒が増加する傾向にあり、特に問い直しの活動を行う前の評価と、3回の問い直しの活動を行った後の評価を比較すると有意な差が認められた。また、提案書については、AまたはB評価を得た生徒の多くが問い直しの活動の際に使用したチャートの内容を活用して記述していたことから、問い直しの活動と表現する力の育成には有意な関連があると推察する。

意識調査では、児童・生徒用一般的批判的思考態度尺度の四つの下位尺度、及び学習場面の批判的思考態度尺度の三つの下位尺度の全てにおいて、単元の事前と事後で有意な差が認められた。このことから、問い直しの活動を繰り返し行うことは、証拠に基づき論理的に思考し、その思考を内省的に吟味する態度である批判的思考態度の向上に有意な関連があるという結果が示された。

以上のことから、単元の中で自らの考えの根拠を明確にする問い直しの活動を繰り返し行うことは、生徒の批判的思考力を育み、そして表現する力を育成する上で有効な手段であると筆者は考える。さらに、生徒の感想において、問い直しという活動に対して概ね肯定的な反応を示していることが明らかとなったことから、問い直しをすることの効果を生徒も感じていると推察できる。ただし、問い直しという活動が、生徒にとって簡単に取り組める活動とはいえないという側面も示されたことを考慮し、適切な支援を行うことが重要であると筆者は捉えている。

## V 研究のまとめ

中学校社会科では、必要な情報を読み取る力や、知識や資料を関連付けて、思考・判断したことを論理的に説明したり、立場や根拠を明確にして議論したりする力の育成が求められている。このことを受けて、本

研究では中学校社会科地理的分野「日本の地域的特色と地域区分」の単元において、自らの考えの根拠を明確にしていく問い直しをすることが、考えを表現する力の育成に有効であるかについて検証した。その結果、問い直しの活動をする前と、3回の問い直しの活動を終えての記述内容を比較すると、根拠を明確に示し、自らの考えを文章にして説明できる生徒が増加した。また、チャートの内容を、シートや提案書に活用して記述する生徒が多かったことから、単元の中で問い直しの活動を繰り返し行うことは、表現する力の育成に効果があることが示唆された。さらには二つの尺度調査の結果から、物事を批判的に捉え、根拠に基づいて思考する態度の育成にも効果があることが明らかになった。以上のことから、問い直しを行うことで批判的な思考が促され、論理的に意見を形成する力の向上につながり、ひいては根拠を明確にして考えを表現する力の育成にも寄与したと筆者は考える。

一方で、生徒にとって問い直しは容易な活動ではなかったという側面も明らかになった。今回の検証においては、自らの考えに対する質問や反論を想定し、それらに対する返答を考える活動を、3回全て個人の活動として設定していた。しかし、1回目はペアの活動を取り入れ、互いに確認しながら問い直しという活動の取組方を学ぶ機会を確保し、2回目以降は個人の活動にするというように、段階を踏んで個人の活動として強化していくことも手立てとして有効だったのではないかと考えている。また、個々の生徒の基礎学力の差や、特別の支援が必要な生徒が学級内に存在するということを踏まえ、より具体的なヒントの設定や提示の方法、教師の声かけ等についてさらに検討する必要があるとも考えている。加えて、本研究では地理的分野の「日本の地域的特色と地域区分」の単元で検証を進めたが、歴史的分野、公民的分野でも、単元内で問い直しの活動を取り入れることができる単元の指導計画及び評価計画の在り方を検討していきたい。

インターネットやSNSの普及により誰もが多くの情報を取得・発信できる情報過多の現代において、アルゴリズムが個人の履歴を分析し、見たいと思われる情報を優先表示するフィルターバブル現象や、似た興味を持つユーザーをフォローすることで意見が肯定されやすくなるエコーチェンバー現象といった新たな問題が生じている。これらは、無意識のうちに自らの考えに固執してしまい、情報を客観的に読み取ることが困難となる上、その状態に陥っていることに気付くことを難しくさせる。このような問題が浮上している現代社会において、自らの考えを形成し発信する前に一度立ち止まり、根拠とする情報や、考えそのものが適切かどうかを吟味する態度や力の育成が一層重要になると筆者は考える。本研究が、その一助になればと思う。

本研究を進めるに当たり、御協力くださった研究協力校の校長先生はじめ先生方に感謝申し上げます。

#### <引用文献・URL >

- 1 文部科学省 2017 『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 社会編 平成29年7月』, p. 6, p. 26, p. 176
- 2 青森県教育委員会・青森県総合学校教育センター 2022・2023 『青森県立高等学校入学者選抜学力検査の結果（令和4年度、令和5年度）』, p. 5  
<https://www.pref.aomori.lg.jp/soshiki/kyoiku/e-gakyo/files/R4senbatsu-kekka.pdf>  
<https://www.pref.aomori.lg.jp/soshiki/kyoiku/e-gakyo/files/R5senbatsu-kekka.pdf>  
(2024. 12. 3)
- 3 郡司直孝 2021 「『日本の地域的特色と地域区分』における『統合型』単元を貫く学習課題」『教育科学 社会科教育10月号（通巻710号）』, p. 60, 明治図書
- 4 岩田一彦・米田豊 2009 『「言語力」をつける社会科授業モデル中学校編』, p. 71, 明治図書
- 5 萩中奈穂美 2017 『「説明的表現力」育成のための学習指導論』, pp. 117-118, 溪水社
- 6 坂田大輔 2021 「公民としての資質・能力の中核をなす『社会的判断力』の育成」『教育科学 社会科教育7月号（通巻747号）』, p. 121, 明治図書
- 7 梅津正美 2018 「社会問題学習の授業構成－社会的判断力の育成を目指して－」『教育科学 社会科教育1月号（通巻705号）』, p. 5, 明治図書
- 8 岩田一彦 1994 『社会科授業研究の理論』, p. 46, 明治図書
- 9 楠見孝・村瀬公胤・武田明典 2016 「小学校高学年・中学生の批判的思考態度の測定－認知的熟慮性・衝動性, 認知された学習コンピテンス, 教育プログラムとの関係」『日本教育工学会論文誌40（1）, 33-44, 2016』

<参考文献・URL>

- 1 阿部孝哉・中村基一・相生真志・根田克彦・河本大地・森口洋一 2021 『中学校社会科地理的分野「日本の地域的特色と地域区分」におけるESD・SDGsの視点を取り入れた単元設定－日本全国発電所計画を通して－』  
file:///C:/Users/nagaok/Downloads/2021%E7%A0%94%E7%A9%B6%E5%A0%B1%E5%91%8A-9%20(17).pdf  
(2024.12.12)
- 2 井寄芳春・丸野亨 2007 『論理的思考力を高める社会科カリキュラムの構想と実践－「非連続型テキスト」の読解力を高める指導と評価を通して－』  
[https://www.kozuki-foundation.or.jp/ronbun/itsubsidy/itsub15\\_iyori.pdf](https://www.kozuki-foundation.or.jp/ronbun/itsubsidy/itsub15_iyori.pdf) (2024.12.12)
- 3 王子明紀 2018 『意志決定の合理性を高める社会科授業構成論研究』  
file:///C:/Users/nagaok/Downloads/%E7%8E%8B%E5%AD%90%E6%98%8E%E7%B4%80%EF%BC%BF%E6%9C%AC%E6%96%87%20(2).pdf (2024.12.12)
- 4 唐木清志 2023 「論理的思考力・表現力を高める社会科授業づくり 論理的思考力・表現力を育成するための三つの観点」『教育科学 社会科教育2月号(通巻766号)』, 明治図書
- 5 川上慎一郎・佐伯暁仁・塩入俊郎・外園舞美 2019 「創造的な学びを促す社会科授業づくり」『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要 2019 Vol 28』
- 6 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 見方・考え方を身につける授業ナビゲート』, 明治図書
- 7 経済産業省 資源エネルギー庁 2022 「日本のエネルギー2022年度版『エネルギーの今を知る10の質問』」  
<https://www.enecho.meti.go.jp/about/pamphlet/energy2022/005/> (2025.1.21)
- 8 公益財団法人 日本教材文化研究財団 2014 「社会科における『思考・判断・表現』の評価に関する研究」『調査研究シリーズ61』
- 9 今野良祐 2021 「ディスカッションでエネルギー政策を考える授業事例」『地理月報2021年度 NO.561』
- 10 佐賀県教育センター 『思考・判断力をはぐくむ中学校社会科学習の在り方』  
[https://www.saga-ed.jp/kenkyu/kenkyu\\_chousa/h19/h19syakai/top.html](https://www.saga-ed.jp/kenkyu/kenkyu_chousa/h19/h19syakai/top.html) (2024.12.13)
- 11 佐長健司 1999 「社会科討論授業における反論の指導」『全国社会科教育学会「社会科研究」第50号』
- 12 澤井陽介・加藤寿朗 2017 『見方・考え方 社会科編』, 東洋館出版社
- 13 志村喬・茨木智志・中平一義 2016 「社会科教育における『思考力』の捉え方－国立政策研究所研究報告『21世紀型能力』を緒に－」『上越教育大学研究紀要 第36巻 第2号』
- 14 新教育評価研究会 編集代表 角屋重樹 2017 『新学習指導要領における資質・能力と思考力・判断力・表現力』, 文溪堂
- 15 曹蓮・田邊裕子・荒井正剛・上園悦史 2021 「中学校社会科授業において育成される資質・能力の検討－資質・能力の相互作用による批判的思考力の育成プロセスに焦点を当て－」『関係性の教育学』
- 16 竹原卓真 2013 『増補改訂 SPSSのススメ1 2要因分析をすべてカバー』, 北大路書房
- 17 田中博之 2020 『「主体的・対話的で深い学び」学習評価の手引き－学ぶ意欲がぐんぐん伸びる評価の仕掛け－』, 教育開発研究所
- 18 田中博之 2024 「PISA型読解力とはどのような力か。どのように育てていくのか」『VIEWnext高校版2024年4月号ベネッセコーポレーション』
- 19 中野英水 2019 『中学校サポートBOOKs パフォーマンス課題を位置づけた中学校社会の単元&授業モデル』, 明治図書
- 20 西岡加奈恵・石井英真 2019 『教科の「深い学び」を実現するパフォーマンス評価 「見方・考え方」をどう育てるか』, 日本標準
- 21 森分孝治 1997 「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－」『全国社会科教育学会「社会科研究」第47号』
- 22 文部科学省初等中等教育局教育課程課教育課程企画室 『OECD Education 2023 プロジェクトについて』

[https://www.oecd.org/content/dam/oecd/ja/publications/reports/2018/06/the-future-of-education-and-skills\\_5424dd26/1f4fe31d-ja.pdf](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/ja/publications/reports/2018/06/the-future-of-education-and-skills_5424dd26/1f4fe31d-ja.pdf) (2024. 12. 13)

- 23 吉樂均 2015 「論理的・批判的思考力を育成する汎用的スキルの工夫ー『論理ピラミッド』を活用した意見文作成の授業実践からー」『教育実践研究 第25集』

<商標>

- 1 Microsoft Forms は, Microsoft Corporation の商標である。
- 2 ユーザーローカルは, 株式会社ユーザーローカルの商標である。