

学ぶ意味の自覚に働きかける授業改善に向けた一方策

－授業の在り方とテストの在り方を通して－

藤本 裕之（京都市総合教育センター研究課 研究員）

Key Words : 見方・考え方, 生きて働く知識, 内容的な知識と方法的な知識, 思考過程を価値付ける

小学生から中学生になると「学校で学習していることは社会に出ても役に立つ」と考える生徒の割合が、大きく低下する傾向がここ数年続いている。中学生になると学ぶ意味を見失う生徒が増えてしまうのであろうか。そうであるならば、要因は何なのか。

本研究は、この要因を探り、学習状況に関するこれらの課題を改善することで、自らの未来に夢や希望をもち、主体的に学び続けていくことのできる人材を育てることを目指すものである。

学習していることは社会でも役に立つという意識を高めるためには、授業で習得したことを様々な場面で用いて、その有効性を実感する必要がある。

実践では授業とテストを通して、社会科の「見方・考え方」と資質・能力の一つである「生きて働く知識」の習得を促し、それらを発揮させることで問題解決に向かう学習を繰り返し行った。

実践の結果、社会科に対して抱いていた「覚える」という否定的な印象が、「使える」という肯定的な印象に変わる生徒や、学習していることは役に立つと考える生徒が現れ始めた。

目 次

はじめに……………	1	第3章 実践の具体	
第1章 研究主題について		第1節 方法的な知識の習得を目指す実践	
第1節 なぜ生徒に学ぶ意味を問うのか		(1) 比べて共通性を見いだすことを通して……………	11
(1) 求められる資質・能力との関わりより…	1	(2) 関連付けてつなぐことを通して……………	12
(2) 進む授業改善の成果と課題より……………	1	第2節 方法的な知識の発揮を目指す実践	
(3) 勉強の動機付けと学習観、学習プロセス、成果との関係より……………	2	(1) 予想する場面を通して……………	14
第2節 学ぶ意味を見いだせるようにするために		(2) ペーパーテストを通して……………	16
(1) 見方・考え方を発揮できるようにする…	3	第4章 実践を通して見えてきたこと	
(2) 生きて働く知識を発揮できるようにする……………	4	第1節 研究の成果と課題	
(3) 見方・考え方と生きて働く知識の整理…	4	(1) 生徒の意識と学習の変容から……………	18
第2章 意識に働きかける手だて		(2) 指導者の意識と指導の側面から……………	20
第1節 方法的な知識の習得を促すために		第2節 今後の展望	
(1) 比べて共通性を見いだす……………	6	(1) 資質・能力の高まりについて……………	22
(2) 関連付けてつなぐ……………	6	(2) 内容的な知識の習得について……………	23
(3) 思考過程を価値付ける……………	8	(3) 予想を検証する際の指導について……………	23
第2節 方法的な知識の発揮を促すために		おわりに……………	24
(1) 予想する……………	9		
(2) チェックシートを用いて問題作成する……………	9		

<研究担当> 藤本 裕之 (京都市総合教育センター研究課 研究員)

<研究協力校> 京都市立北野小学校
京都市立下京小学校

<研究協力員> 鈴木 遼 (京都市立北野中学校教諭)
田華 茂 (京都市立下京中学校教諭)
松葉 耀介 (京都市立下京中学校教諭)

はじめに

小学生の頃に抱いていた「わかったときって嬉しい！」「勉強していることが役立った！すごい！」というような、心の中から湧き出る気持ちをいつまでも見失わないでほしい。そんな気持ちを抱きながら、学習していることと社会で生きることの接点に学ぶ意味を見いだし、未来を主体的に生き抜いていく人になってほしい。

それが願いであり、目指すべき生徒像である。

前回の学習指導要領改訂から数えて10年以上が経過している。その間だけを見ても、「こんな授業を、こんなふうにすれば、求められる力を効果的に培うことができる」という実践がたくさん提案され、一定の成果を挙げている。

しかし一方で、「これ覚えてどうなるの」「でもテストあるから仕方ない…」「こんなこと知らなくても生きていける」「暗記科目は嫌い…」というような生徒の声が聞こえてくることも依然として少なくない。

学ぶ意味を見いだすことができないどころか、勉強は試験で点数をとるためのもの、覚えること、大して役に立たないもの…。そんな意識を生徒が強くもっている印象はぬぐい切れない。

本研究はこの一因を、義務教育の社会科の時間のうち、およそ後半半分を占める後期課程350時間の学習に見いだし、学ぶ意味の自覚に働きかける方策を提案していこうというものである。

第1章 研究主題について

第1節 なぜ生徒に学ぶ意味を問うのか

(1) 求められる資質・能力との関わりより

中学校学習指導要領（平成29年告示）⁽¹⁾（以下、新学習指導要領）では、育成すべき資質・能力を、次の三つの柱でまとめている。

- ・何を理解しているか、何ができるか
（生きて働く「知識・技能」の習得）
- ・理解していること・できることをどう使うか
（未知の状況にも対応できる
「思考力、判断力、表現力等」の育成）
- ・どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか
（学びを人生や社会に生かそうとする
「学びに向かう力、人間性等」の涵養）

このように示される前段の平成26年3月、有識者による「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会の論点整理」⁽²⁾には、以下の記述がある。

今後、初等中等教育段階において育成すべき資質・能力の中で、我が国の児童生徒については、学習意欲や自立の意識に課題があることを踏まえ、単なる受け身の教育ではなく、主体性を持って学ぶ力を育てることが重要であり、リーダーシップや、企画力・創造力などのクリエイティブな能力、意欲や志を引き出す指導についても特に重視していく必要がある。あわせて、人として他者と支え合ってより良く生きるための思いやりや優しさ、感性など豊かな人間性に関する普遍的な教育についても、重視する必要がある。

（下線は筆者による）

これは、三つの資質・能力の柱のうち「学びに向かう力、人間性等」に関わるものとしてとらえられよう。この資質・能力について新学習指導要領（平成29年告示）解説 総則編（以下、総則編の解説）では、「『どのように社会や世界と関わり、よりよい人生を送るか』に関わる『学びに向かう力、人間性等』は、他の二つの柱をどのような方向性で働かせていくかを決定付ける重要な要素である」⁽³⁾として説明している。

つまり、学習していることと、社会で生きる自分との接点に学ぶ意味を見いだすことは、三つの資質・能力をつなぎ、総体としての確かな学力がバランスよく醸成されていくことに関連していると考えられる。

(2) 進む授業改善の成果と課題より

次のページの冒頭に示す表1-1は、全国学力・学習状況調査の児童生徒質問紙の質問項目の中から、二つを抽出したものである。2016年と2019年における京都府の小学6年生、中学3年生の数値を比べている。

2016年の調査という点、言語活動の充実⁽⁴⁾が主な改善事項の一つに掲げられた前回の改訂から8年が経過した時期である。既に、今回の改訂に向けた中央教育審議会教育課程特別部会による論点整理⁽⁵⁾（以下、論点整理）も示され、アクティブラーニングや主体的・対話的で深い学び、資質・能力などを視点にした授業改善が進み始めた頃である。

表 1-1 全国学力・学習状況調査児童生徒質問紙調査結果比較

Q1: 話し合う活動を通して、自分の考えを広げたり深めたりすることができていますか。

	2016	2019
小学校	26.0	30.3
中学校	19.3	27.6

Q2: 学習したことは、将来、社会に出たときに役立つと思いますか。

	2016	2019
小学校	63.2	69.5
中学校	41.4	46.1

注1) 数値は、質問に対してもっとも肯定的な回答の割合。
注2) Q2の数値は国語・算数(数学)の平均値。

Q1の結果を見ると、小中間での数字の開きが小さくなってきている。また2016年の小学校のデータ(26.0)と2019年の中学校のデータ(27.3)は、一部の転出入等を除けば、ほぼ同一の調査対象によるものである。学齢が上がるとともに、数字も順調に推移している。これは教え込み型や注入型などの言葉で評された授業の在り方が、少しずつ変わってきている成果と言える。

一方で、Q2の結果は、経年で見ると改善傾向にあるものの、小中間では相当の違いがある。またQ1同様、2016年の小学校(63.2)と2019年の中学校のデータ(46.1)を比べると、学齢が上がると数字は下がっている。

授業形態は少しずつ変わってきており、生徒はこれまで以上に自分の考えの広がりや深まりは自覚できてきている。しかしそのことが社会に出て役立つという実感に結び付くどころか、低下してしまっているのである。

勉強の目的や価値が変わることは、学習に向かう動機にも関わる点で無視することのできない課題である。

学習していることが社会に出て役立つという意識が中学生になると低下する理由は、因果関係を示すことはできないにしても、いくつか想像できる。そもそも授業を通して得たことが、生活の場で生かせるだけのものでない可能性があるだろう。たとえ本質的にはつながりのあるものだとしても、中学校では学習内容がより専門的・抽象的になる。そのことで、学習したことと実生活でのつながりや使える場面が見えにくく、自覚するまでに至っていないことも考えられる。また、義務教育の出口にある受験の存在も、勉強が社会に出

たときに役立つという意識の低下に作用していると考えられる。受験の存在によって、勉強は成績やテストの得点に強く紐付けられる。その結果、小学校の頃に抱いていた「勉強は社会に出たときに役立つもの」という意識は、中学生になると、来週のテスト、来年の受験のためのものという、社会に出るための短期的な目標達成の手段として価値付けられていくことが想像できる。

なお、ベネッセ総合教育研究所は、受験の存在と指導者の指導観との関わりについて経年調査(6)を行っている。その調査報告の抜粋が以下である。

「受験に役立つ力を学校の授業でも身につけさせること」が、小学校教員は98年調査以来、ずっと増え続けている。今回(16年)は10年に比べ、さらに6.1ポイント増加し、30.7%となった。中学校では10年調査の時にすでに86.2%の回答だったが、今回は約9割となった。小・中学校教員が受験に役立つ力をつけさせることを意識し、学習指導を行う傾向がますます強まっていることがわかった。文中の(16年)は筆者による加筆

この報告内容は、受験の存在が生徒だけでなく指導者の指導観にも影響を与えており、小学校教員より中学校教員の方がその影響を強く受けていることを示すものである。

授業形態が変わってきており、授業を通して自分の考えが広がったり、深まったりした実感を生徒がもっている。しかし、そのことが社会で生きていく、生かしていくことには結び付いていない。それは、受験の存在が生徒のみならず、指導者の指導観にも影響を与え、授業形態は変われど授業で培っている力やテストで見取ろうとしている力は、これまでと本質的に変わっていない可能性があると考えられる。

生徒たちに学ぶ意味を問うためには、今一度、授業で付けたい力は何か、そのための授業の在り方やそれを見取るための一つのツールであるテストの在り方を見直す必要がありそうである。

(3) 勉強の動機付けと学習観、学習プロセス、成果との関係より

学んでいることが社会で役立つという認識をもちながら学習に向かう場合と、例えばテストや受験で得点をとることに役立つという認識で学習に向かう場合とでは、どんな違いを生むのだろうか。

ベネッセ総合教育研究所は、2014年に小中学生の学びに関する実態調査(7)を行っている。それによると、勉強する理由(動機付け)について、中

学生は小学生（4～6年生）と比べて「新しいことを知ることが嬉しいから」とか「普段の生活に役立つから」というような、内発的動機付けで勉強する割合が低くなる結果(8)が示されている。その一方で、中学生が勉強に向かう理由は「将来いい高校や大学に入りたい」「友だちに負けたくない」などの割合が高くなっていく。

同調査では、児童生徒の勉強する動機付けと、勉強に対する意識（学習観）の関係を明らかにしている。そこでは、内発的動機付けが高い小学生ほど、勉強する際、学習の意味理解（なぜ、どうして）や思考過程（解き方）を重視し、内発的動機付けが低くなる中学生ほど、学習の結果（点数、正解・不正解）を重要視する傾向にあることが報告(9)されている。

勉強に向かう動機の違いは、学習プロセスや学習観と相関関係があるのである。点数や合格に直結する正解が大切だという学習観と、答えに至るまでの過程が大切だという学習観を二項対立的に比べることはできない。しかし、そもそも解のない未来社会を見据えた新学習指導要領が求める資質・能力は、後者の学習観に軸足を置いていることは明らかである。

動機付けが重要であることは、論点整理においても指摘(10)されている。中央教育審議会特別部会は、その重要性を裏付ける根拠に、以下の図1-1を補足資料(11)として示している。

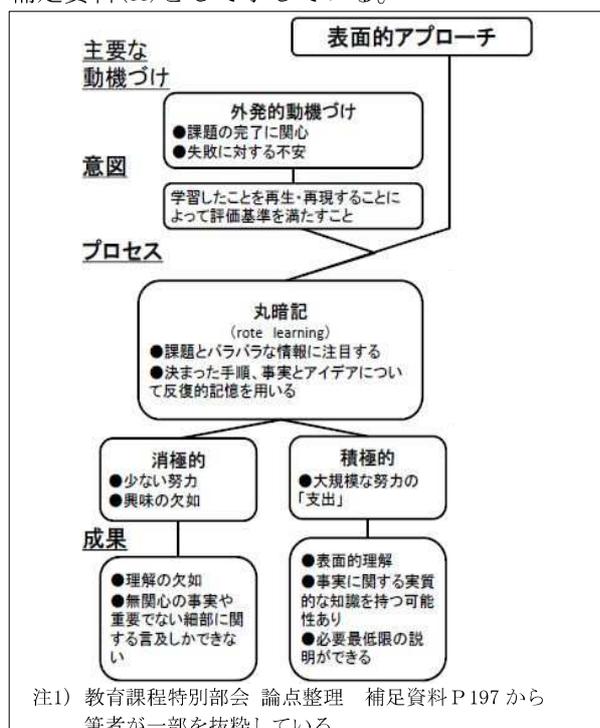


図 1-1 動機づけと学習プロセス、成果の関係

この補足資料では、課題の完了そのものへの関心や失敗に対する不安といった外発的動機付けは、丸暗記という学習プロセスに結び付きやすく、その結果、学びの成果は表面的理解にとどまる可能性があることが示されている。

生徒が社会と自らの関わりの中に学ぶ意味を見いだすことは、内発的な動機による学習につながる。それは生徒の学習観や学習プロセス、成果にも関連する点において重要であるといえよう。

第2節 学ぶ意味を見いだせるようにするために

授業やテストを通じて、どんなことができるようになれば、「勉強していることは社会でも役に立つ」という意識が児童生徒の中に醸成されていくのだろうか。

次に示す仮説をもとに研究を進める。

授業やテストを通して、見方・考え方や生きて働く知識を習得したり、それらを他の問題解決のために発揮したりする学習活動を繰り返し行うことで、学習していることは社会でも役に立つという意識を高めることができるのではないか。

学んでいることは社会に出ても役に立つという実感をもてるようにするために、なぜ見方・考え方や生きて働く知識に焦点を当てるのか、その意図や留意点について以下に述べる。

(1) 見方・考え方を発揮できるようにする

新学習指導要領では、目指す資質・能力を高めるために、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を進めることが求められている。その際の留意点の一つとして、総則編の解説では、次の記載(12)がある。

深い学びの鍵として「見方・考え方」を働かせることが重要になること。各教科等の「見方・考え方」は、「どのような視点で物事をとらえ、どのような考え方で思考していくのか」というその教科等ならではの物事を捉える視点や考え方である。各教科等を学ぶ本質的な意義の中核をなすものであり、教科等の学習と社会をつなぐものであることから、児童生徒が学習や人生において「見方・考え方」を自在に働かせることができるようにすることにこそ、教師の専門性が発揮されることが求められること。

見方・考え方は、物事を理解したり、思考したりしていく際の視点や方法である。見方とは、事象をとらえる際のいわば着眼点であり、考え方とは、事象をとらえる際に他の事象と比べたり、関連付けたりすること、いわば解決に至るための思考方法ということである。この記載の要点を抽出すると、見方・考え方は、

- ・教科等を学ぶ本質的な意義の中核をなすもの
- ・教科等の学習と社会をつなぐもの
- ・学習や人生において自在に働かせることができるもの

である。様々な場面で問題解決の方法戦略として、見方・考え方を発揮できるようにすることは、「学ぶことは社会でも役立つ」という意識の醸成につながるものとして考えられる。

(2) 生きて働く知識を発揮できるようにする

今回の改訂で示された三つの資質・能力を、第1章第1節(1)で示した。どの資質・能力も、学んでいることと社会で生きていくこととの接点が意識されている。本研究では、この三つの資質・能力のうち、生きて働く知識・技能、その中でも特に、知識に着目する。総則編の解説には、生きて働く知識について以下のように述べられている(13)。

知識については、生徒が学習の過程を通して個別の知識を学びながら、そうした新たな知識が既得の知識及び技能と関連付けられ、各教科等で扱う主要な概念を深く理解し、他の学習や生活の場面でも活用できるような確かな知識として習得されるようにしていくことが重要となる。(下線は筆者による)

本研究では、この記述に依拠し、生きて働く知識を、他の学習や生活の場面でも活用できるような知識と定義付けて、その習得と発揮を目指す。

授業で習得した知識が、生活の中での問題解決に生きて働かせることができれば、先に示した見方・考え方同様、学ぶことは社会でも役に立つという意識を醸成することができる。と考える。

また、上記の囲みの下線からは、生きて働く知識は、新たな知識が既得知識と関連付けられて見いだされるものであるととらえることができる。これはどのようなことか、図1-2を用いて具体を示し、そのイメージを共有しておく。

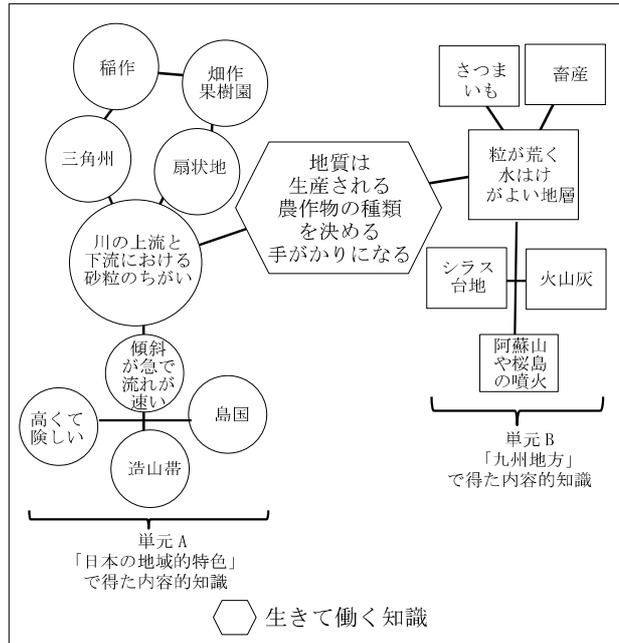


図1-2 個別の知識が関連付けられて、生きて働く知識が習得されていくイメージ

日本の地域的特色の単元で習得した知識が、九州地方で学習した知識と関連付けられ、「地質は農作物に影響を与える」という、新たな知識が生み出されている。この知識は、他地域の農業生産物を考える際の手がかりになったり、理科や技術家庭科(技術分野)の学習内容と関連付いたりして、内容理解を促すことも考えられる。

このように、他の学習や生活場面でも活用できるような知識が生きて働く知識である。

(3) 見方・考え方と生きて働く知識の整理

新学習指導要領等では、見方・考え方と生きて働く知識を含めた資質・能力との関係について、密接に関わり合うものの一線を画すものという文脈で説明されている。しかし、これらは、様々な場面で転用可能という点で共通しているがゆえに、見方・考え方の枠組みに入るものとしてとらえるべきか、生きて働く知識の枠組みとしてとらえるべきか、整理しにくい場合がある。次のような場合である。

「北海道の石狩平野でどうして稲作が盛んなのだろうか?」という問いに対して、ある生徒が地図帳を開いて火山の分布を確認しながら「北海道は火山が多いのにどうしてかな…しかも教科書に不向きな泥炭地って書いてある」とつぶやいたとしよう。この意見は、図1-2の学習成果に基づくもの

だったとすればどうか。問題解決の方法戦略として「地質」という見方を発揮させて、考えを形成しようとしているともいえるし、「地質は生産する農作物の決定要因になることがある」という生きて働く知識を発揮させたとも説明できる。

このように、見方・考え方と生きて働く知識は、運用していく際に、それらの性質上、区別しにくい部分が出てくる。

そこで本研究では、見方・考え方も生きて働く知識も、事象をとらえたり問題解決したりする際の道具として働くような一般化された知識として「方法的な知識」と総称する。これとは別に、個別の単元に関わる知識で、それ単体では他の学習や生活に転用させにくい知識を「内容的な知識」と呼び、区別して研究を進める。整理したものが、次の表 1-2 である。

表 1-2 内容的な知識と方法的な知識の分類

内容的な知識	◆特定の単元内容に関わるもの 例) 三角州 扇状地 例) 三角州は田や住宅地として利用される 例) 扇状地には果樹園や畑が多い	
方法的な知識	見方・考え方	◆物事を理解したり, 思考したりしていく際の視点や方法 例) 地質に着目する 例) 日本の地域的特色と九州地方の農業の特色を比べて共通性を見いだす
	生きて働く知識	◆他の学習や生活の場面でも活用できるような知識 例) 地質は生産される農作物の種類を決める要因になる

決して内容的な知識を軽視するわけではない。前ページ、図 1-2 で示したように「地質は生産する農作物の決定要因になることがある」という方法的な知識は、世界と比べた日本の地形や九州地方の内容的な知識を関連付けてつなげたり、比べたりしながら習得されていくものと考えている。

生徒が、学ぶ意味を社会との関わりの中に見いだすことができるようにするためには、内容的な知識をもとにした方法的な知識の習得が必要であ

り、それを他の場面で発揮して問題解決に生かす必要がある。第 2 章では、その具体的な手だてについて述べる。

- (1) 文部科学省『中学校学習指導要領（平成29年告示）』2018. 3
- (2) 文部科学省『育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会-論点整理-』2014. 3 https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2014/07/22/1346335_02.pdf 2021. 3. 1
- (3) 文部科学省『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説総則編』東洋館出版社 2018. 7 P38
- (4) 文部科学省『中学校学習指導要領（平成20年告示）』ぎょうせい2009. 3 P18
- (5) 文部科学省『教育課程企画特別部会 論点整理』2016. 12 https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/12/11/1361110.pdf 2021. 3. 1
- (6) ベネッセ教育総合研究所『第6回学習指導基本調査 DATA BOOK（小学校・中学校版）』2016 https://berd.benesse.jp/up_images/research/Sido_KOKO_01.pdf 2021. 3. 1
- (7) ベネッセ教育総合研究所『小中学生の学びに関する実態調査 速報版』ベネッセ総合教育研究所 2014. 10
- (8) 前掲 (7) p. 15
- (9) 前掲 (7) p. 17
- (10) 前掲 (5) p. 17
- (11) 文部科学省『教育課程特別部会 論点整理 補足資料 5』2015. 12 https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/09/24/1361110_2_5.pdf 2021. 3. 1
- (12) 前掲 (3) p. 4
- (13) 前掲 (3) p. 37

第 2 章 意識に働きかける手だて

学習していることが社会でも役に立ちそうだという意識を生徒の中に高めていくために、方法的な知識を習得し、習得した方法的な知識を発揮して問題解決に役立てる体験を授業やテストを通して繰り返す。図示すると、次のようなイメージとなる。

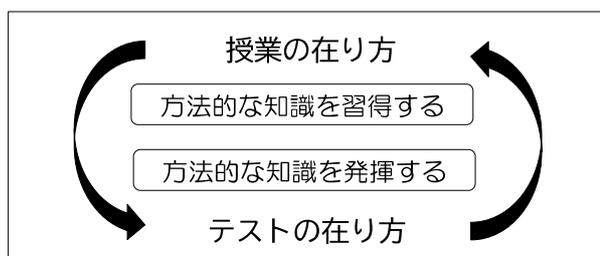


図2-1 本研究における手立ての構造

留意しなければならないのは、必ずしも習得するのが授業で、発揮するのがテストという考え方

ではないということである。場合によってはテスト問題が方法的な知識を習得するためのものであったり、授業での活動が方法的な知識を発揮するためのものであったりすることがある。

以下、生徒が方法的な知識を習得するための手だてと、方法的な知識を発揮するための手だてについて述べる。

第1節 方法的な知識の習得を促すために

(1) 比べて共通性を見いだす

比べるという考え方は、新学習指導要領においても校種や教科領域を問わず用いられる考え方である。共通点や相違点を見つける際に有効で、大人になっても汎用性の高い考え方である。この点をとっても、比べることを意図的に授業での活動やテスト問題に位置付けることで、学習していることは社会でも役に立つという意識に働きかけることができそうである。しかし、比べることを学習活動や問題に位置付ける主たる理由は他にある。方法的な知識は、複数の内容的な知識を比べた共通性の中に見いだすことができる場合があると考えられるためである。暑い地域と寒い地域のくらしの学習を例に説明する。

暑い地域のくらしの学習では、伝統的な住居には高床が多く、それは風通しを良くすることで高温多雨による湿度や浸水被害などから守る工夫であることを学ぶ。また、別の寒い地域(シベリア)の暮らしの学習でも同様に、高床の家屋があることを知り、それは温かい住居内の熱が永久凍土に伝わることで、住居が傾くことを防ぐ工夫であることを学ぶ。暑い地域でも寒い地域でも高床の住居が見られるものの、その理由は異なるということである。この時点で生徒が習得するのは「暑い地域に高床住居がある理由はこうだ。寒い地域に高床住居が見られる理由はこうだ」という知識である。この知識を他の事象や実生活に当てはめて考えることができる生徒は少ないように思われる。そうした意味では、それぞれの地域で高床の家屋が見られる理由は、それぞれ単体では内容的な知識である。

では、単体では内容的な知識である二つの理由を比べて共通性を見いだすと、どのような知識の習得につながるのだろうか。それは「どちらも自

然環境(気候)が関係している」という知識であり、もう一段掘り下げていくと、「どちらの地域の高床も、自然環境を克服しようとする営みである」という知識の習得につながる。これらの知識は、乾燥地域や温暖地域の暮らし、各地の人々の暮らしを読み解く際の、一つの手がかりや見方となる方法的な知識である。さらに、この知識は別の事象とも結び付いて「人々の生活には、自然環境を克服するだけでなく、自然環境を利用する営みもある」という、より汎用性の高い方法的な知識の習得にもつながっていく。

以上の理由から、内容的な知識を比べて方法的な知識を見いだすという学習活動や問題を授業やテストの中に位置付ける。

(2) 関連付けてつなぐ

方法的な知識は、複数の内容的な知識を比べるという考え方だけでなく、関連付けるという考え方によって見いだすことができる場合もある。

内容的な知識が単元の中で関連付いたり、単元を越えて関連付いたりしながら、方法的な知識が習得されていくイメージは、第1章第2節(2)で説明した図1-2のとおりである。ただ、何と何をどのように関連付ければいいのか、指導者にとっても生徒にとっても難しさがある。

指導者にとって難しいのは、どの単元の、どの知識同士を比べたり関連付けたりすれば、どのような方法的な知識の習得につながるができるかということである。指導者が単元や授業を構想する際の手だてとして、次ページに掲載している授業構想シート(図2-2)を作成した。該当単元にはどのような内容的な知識があるかを、単語や短文で示している。また、それらの内容的な知識からどのような方法的な知識につなげることが可能かを示し、さらに他の単元や分野の、どの学習内容に結び付けやすいのかも例示している。

生徒にとっては、内容的な知識を関連付けて方法的な知識を見いだすという以前に、関連付けるという行為そのものに難しさがある。どのような内容的な知識同士を関連付けるのか、なぜそれらは関連付くと考えるのか、訓練が必要であると考えられる。そこで方法的な知識の習得にまで至らずとも、既存の内容的な知識をウェビングマップで関連付ける学習活動を授業の中に位置付ける。

内容的な知識

個別的・限定的な知識

汎用的で生きて働く知識 方法的な知識

- 関東平野
- 関東ローーム
- 利根川
- 近郊農業
- ヒートアイランド現象
- 過密
- 人口密度
- 夜間昼間人口
- ドーナツ化現象
- 一極集中
- 京浜工業地帯
- 北関東工業地域
- 京葉工業地域
- 過疎
- ITターン
- UTターン

- 関東地方は、7地方の中で、もっとも人口が多い。
- 関東地方には、日本最大の平野である関東平野が広がり、そこは、関東ローームに覆われた台地と、日本最大の流域面積を誇る利根川などの流れる低地からなっている。
- 関東ローームに覆われた台地では、水はけ/土の養分/農業用水の確保とこの点から、稲作には向いておらず、畑作が中心である。(一部、畜産・酪農)
- 関東地方の中でも、日本の首都である東京は、江戸時代から開発がすすめられて発達し、現任、政治・経済・文化における日本の中心である。
- 関東地方の東京には、国会や内閣、最高裁判所などの国の機関、多くの企業の本社が集中している。
- 関東地方の中でも東京には、政治・経済のニュースからファッション・音楽・グルメなどの流行まで、膨大な情報が集まり、情報を発信するテレビ局、新聞社、出版社、インターネット関連企業を中心に、さまざまな事業所がたくさん集まっている。
- 東京の中心部は、23の特別区からなり、その23区の中には、夜間人口よりも昼間人口が多い区もある。
- 人や企業が集まる東京の中心部は地価が高く、中心部から離れるにつれ、地価は比較的安くなっていく。
- 関東地方では、都市部に近く人口も多いので、近郊農業が盛んである。
- 関東地方では、周辺地域と繋がる高速道路や鉄道、航空、港といった交通網が整備されており、そのことが、鮮度が重要な近郊農業を後押ししたり、新都心が形成されたり、工業地域が内陸に広がりをみせたりしている要因になっている。
- 関東地方では、都市部における人口の過密化が居住地の不足や地価の上昇を招いており、建造物の高層化と地下化、工業地の周辺化が進んでいる。
- 関東地方の大都市圏は、巨大な消費地であるため、商業・サービス業に携わる人が多い。

- 地質(水はけ・養分)や地形は、農業生産物を決める要因になる。
→関東ローーム(歴:古代文明・弥生時代)/扇状地と三角州・シラス台地・中央高地
- 関連会社や関連組織が隣接すると、効率よく生産活動できる。
→集まる省庁北関東の自動車生産/東海・デトロイトの自動車生産)
- 人口は、消費者と生産者(労働者)という側面をもっている。
→近郊農産ドーナツ化現象(BUの課題/アジアに進出する外国企業)
- 人や会社が多いところと生産・流通・消費活動がさかんなところでは、環境問題が生じやすい。
→ヒートアイランド現象/ゴミ処理/都市型洪水/公害)
- 人口の多少は、地域の主要産業の在り方(産業種・生産物)に影響を与える。
→近郊農業(中部の近郊農業・施設園芸農業)
- 人口の多少は、都市の成長や衰退に影響を与える。
→交通網の発達や新都心・ベッドタウン・ニュータウン/過疎(中四国の過疎)
- 希少性と価格は相関関係がある。
→中心部と郊外の地価(南半球との気候の違い)/九州・中四国の促成栽培)/中央高地の抑制栽培)/歴:世界恐慌の株値)/公:需要と供給)
- 人口増加は、建造物の高層化、地下化、市街地の拡大化をもたらす。
→高層ビル群東京メトロ副都心・ベッドタウン・ニュータウン/近郊ニュータウン)
- 交通網は人が移動したり、ものを運んだりするための時間を短縮させる。
→近郊農業工業地域の内陸化ドーナツ化現象/新都心・ベッドタウン・ニュータウン/近郊のベッドタウン・ニュータウン)/中四国全体)
- 交通網は人が移動したり、ものを運んだりするための費用を削減させる。
→近郊農業/東海)/中四国)
- 交通網は人やもの・ことを外から集めたり内から広げたりする。
→ドーナツ化現象工業地域の内陸化/新都心・ベッドタウン・ニュータウン/Uターン/近郊)
- 交通網は地域の主要産業の在り方(産業種・生産物)を変える場合がある。
→近郊農業北関東の自動車生産/九州)/中四国)/東北の工業団地)
- 交通網は、都市を形成させたり、衰退させたりすることがある。
→副都心・ベッドタウン・ニュータウン・(中四国)/近郊)・(東北)

関東地方を学ぶ

授業デザインの方角

関東地方で学ぶ

図2-2 授業構想シート(関東地方)

また、テストにおいても、図 2-3 のような既存の内容的な知識を関連付ける問題を通して、関連付けるとはどういうことかについて理解を促す。

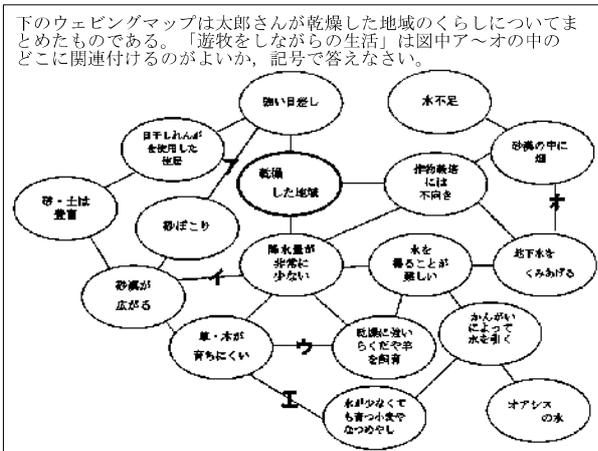


図 2-3 内容的な知識を関連付ける問題

(3) 思考過程を価値付ける

本研究において方法的な知識に位置付けているものに、見方・考え方があり。第1章第2節(1)で述べたように、総則編の解説では「見方・考え方は教科等の学習と社会をつなぐもの」と述べられている。学習していることは社会でも役に立つという意識を高めることを目指す本研究にとって、見方・考え方は重要な要素である。

生徒たちが見方・考え方を発揮する場面において指導者が留意する点について、具体を示しながら以下にまとめる。

例えば「なぜ、日本企業はアジア州にたくさん進出しているの?」と発問したとする。生徒A・Bは次のように答えたとしよう。

生徒A 「人口が多いからかな。消費者や労働者がたくさんいることになるし、日本でも人が集まる都市ほど会社も多いような気がする」

生徒B 「日本との距離が近いからかな。近くなら輸送に時間もお金もかからないから」

自分の考えを形成するために、生徒Aは人口を着眼点にして、それを生活経験と比べたり関連付けたりするという見方・考え方を発揮しているし、生徒Bは、着目した日本との位置関係(距離)を時間や経済性と結び付けるという見方・考え方を発揮していることがわかる。しかし、生徒たちが見方・考え方を意識的に発揮しているか、無意識

のうちに発揮しているかどうかはわからない。

学んでいることは社会でも役に立つという意識を高めるには、指導者の働きかけによって、生徒が意識的に問題解決の方法戦略として見方・考え方を使いこなせるようにし、その有用性を認識させる必要がある。この例の場合「人口密度や距離、時間、費用に着目すると、問題の解決に近づくことができる場合があるんだ」という気づきを促す必要がある。そのために本研究では、生徒たちが何を考えたのかという結果もさることながら、その結果がどのように導かれたのかという思考過程を指導者が価値付けることに重点をおいて実践を進める。

次に示す図 2-4 は、指導者が生徒の思考過程を可視化しながら価値付けるために、通称「見える一ぺ」と呼んで実践途中から使用したものである。



図 2-4 生徒の思考過程を可視化して価値付ける “見える一ぺ”

思考過程を可視化することによって、様々な問題解決に役立つ方法的な知識の習得を生徒に促し、更なる未知の問題解決の際に意識的に発揮できるようにする。つまり見える一ぺは、方法的な知識の習得と発揮をつなぐツールである。

授業における生徒と指導者のやり取りの中で、生徒の考えが、どんな方法的な知識を發揮したことによるものなのか、思考過程を即座に価値付けていくことは指導者にとって容易なことではない。その一助としても機能する。自他の発言や記述がどのような方法的な知識の發揮によるものか、教室前方に一覧提示されている見える一ぺから生徒自ら選択して思考過程をメタ認知する活動も取り入れる。

第2節 方法的な知識の発揮を促すために

(1) 予想する

本研究では、問いに対して特に資料を示さず、自由に予想する場面を大切にす。社会科は資料が重要であり、「資料のない予想など単なるクイズだ」「あてずっぽうだ」というとらえ方もできる。社会科では他の教科領域に比べると、資料を根拠に考察することが特に多い。問いに対する自分の考えを形づくるために、資料から情報を読み取り、集めた情報の中から取捨選択したり、必要な情報を結び付けたりしながら論理的に考えを表現することは大切である。そうした活動は、自由に予想したあとの検証の場面で行えばよいと考える。

資料を示さない状況で、生徒が予想する場面を設ける意図について、具体を示しながら説明する。

例えば「なぜ日本企業はアジア州に多く進出しているのだろうか？この資料をもとに考えてみよう」と問うとともに、アジア各国の平均賃金が資料として提示された場面を想定してみる。

資料提示によって、生徒の中から「日本と比べて人件費が安いので生産費用を抑えることができるから」という意見は出ても、次に示す生徒A～Dのような意見は出てこない。

- A：日本でも人口の多い都会ほど店が多くあるように、中国やインドは人口が多く、消費者や労働者がたくさんいるから
- B：日本との距離が近いので、輸送時間も短く、輸送費用も比較的安くすむから
- C：日本では作る場所が限られていることも関係しているのではないかな
- D：ブラジルが外国企業を誘致するための制度を整えていたように、その国で生産した方が企業にとって有利な制度があるのかもしれない

資料が先に提示されることで、A～Dのような世の中ではそれも正解といえるものを制限したり、資料が不正解にしてしまったりする可能性もある。これでは、学習していることが社会でも役に立つという意識の高まりにつながりにくい。またA～Dの意見は、既習の学習内容や生活経験の中で習得してきた方法的な知識、内容的な知識を関連付けたり、比べたりして思考した結果である。自由

に予想する活動を通して、生徒たちは意識的か無意識か定かではないが、方法的な知識を発揮する。

未知の問いに対する一見あてずっぽうのように見える予想の思考過程で発揮されている方法的な知識を、指導者は、例えば次のように見える一ペを用いて可視化して価値付ける。

- ・なるほどAさんは『人口』に着目して、日本や中国、インドを比べて予想を立てたのですね。
- ・Bさんは『位置関係(距離)』に着目して、そこから時間や費用をつなげて考えたのですね。
- ・Cさんは『面積』に着目して日本やアジアの国々と比べようとしているのですね。
- ・Dさんは南アメリカ州で学習したことを今回の問いとつなげて、『政策』に着目して解決しようとしているのですね。

可視化による思考過程の価値付けによって、問題解決の際に生徒たち自身が方法的な知識を役立てていることの意識化を図る。更なる未知の問いに対して「人口に着目すると…」 「距離は…」 というように、生徒が見通しを立てて意図的に解決に向かうことができることを目指すのである。そうなれば「学習の中で身に付けていることは、いろいろな場面で使えそうだ」という気持ちを高めていくことができると思う。

(2) チェックシートを用いて問題作成する

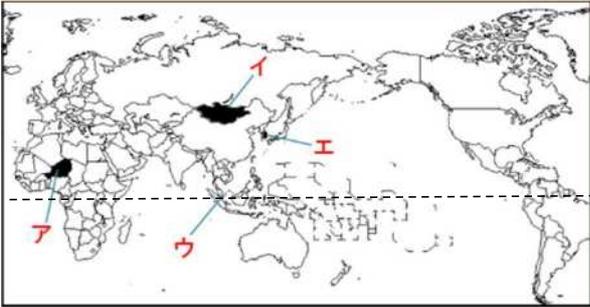
社会科に対する印象を生徒に聞くと「暗記ばかりで嫌い」「暗記だから好き」「これを暗記する意味がわからない」「授業でいっぱい考えているけれど、テストでは結局、全部覚えなないといけないから…」という類の意見がよく聞かれる。生徒にこうした思いを抱かせているものとして、暗記したことをそのまま再生すればできるペーパーテストの問題の存在が大きいことは、経験上、私たち大人も感じるところがあるのではないだろうか。

授業で身に付けている内容的な知識を覚えていればできる問題だけでなく、方法的な知識の習得や発揮に関わる問題をペーパーテストに加えることで、学習していることは役に立たないという否定的な意識を軽減できるのではないかと考える。

方法的な知識に関する問題とはどのようなものか、国立教育政策研究所による「指導と評価の一

体化」のための学習評価に関する参考資料(14)に掲載されている問題(図2-5)を例にして共有する。

次の説明文は、ある国で見られる伝統的な住まいや料理についての説明です。このような伝統的な生活が見られる国とは、どこの国ですか。選択肢ア～エのうちから最も適切なものを選び、その記号を書きなさい。



〔説明文〕 この国では、かまどで温められた空気を床下に通すオンドルとよばれる床暖房システムや、白菜などの野菜と新鮮な海産物などの食材を併せて用いた漬物などが有名です。

図2-5 「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料

「用語や語句、理由を覚えることが社会科の勉強だ」という内容的な知識ベースの学習観をもっている生徒は、この問題に戸惑いを感じるかもしれない。説明文中のオンドルなど聞いたこともないし、地図のア～エの国をすべて知っていなければできないのではないかと不安になる。

オンドルや国名を知らなくても、その国がどこかを特定できた生徒は、意識的か無意識かどうかはわからないが、次のような内容的な知識と方法的な知識を發揮している。

内容的な知識	<input type="checkbox"/> 地図中の-----は赤道であるという知識 <input type="checkbox"/> 赤道に近いほど気温は高く、離れるほど気温は低いという知識
方法的な知識	<input type="checkbox"/> それぞれの国はどのようなところにあるか、位置に着目するという見方 <input type="checkbox"/> 説明文中の情報と地図情報を比べて関連付けるといった考え方 <input type="checkbox"/> 人間の生活は、自然環境を克服したり、利用したりして形づくられているという知識

人間の生活は、自然環境を克服したり、利用したりして形づくられているという方法的な知識が

「床暖房システムがあるということは、寒さを克服しないといけない時期がある地域だ」という気付きを促す。同時に「新鮮な海産物が食材になるということは、海に近いという自然環境を利用できる地域だ」という気付きにもつながる。地図中ア～エの国名ではなく、国の位置に着目すると、そうした条件に該当するのは「エ」しかない。

問題で扱っている題材を、授業でそのまま取り扱っていないことが前提になるが、この例をもとに、内容的な知識を再生する問題から方法的な知識を發揮する問題に近づけていく条件を整理すると、下の図2-6のようになる。

<input type="checkbox"/> 授業で扱っていない情報が含まれる。 <input type="checkbox"/> 内容的な知識がなくてもできる、もしくは必要となる内容的な知識が少ない。 <input type="checkbox"/> 内容的な知識が答えではなく、問題を解くための材料になっている。 <input type="checkbox"/> 情報の読み取りや取捨選択を伴っている。 <input type="checkbox"/> 正解にたどり着くために、見方/考え方/生きて働く知識を理解していることが必要である。

図2-6 問題作成チェックシート

これらすべてにチェックが付いたとしても、正解にたどり着くために、見方・考え方や生きて働く知識といった方法的な知識の習得・發揮につながる問題があるかもしれない。あくまで、チェックが付くほど方法的な知識の習得や發揮につながる問題になる可能性が高く、チェックが付かないほど内容的な知識の再生問題になっている可能性が高いというものである。

チェックすることで、内容的な知識に関する問題ばかりになることを防ぎ、方法的な知識の發揮に関する問題をテストに位置付けるための一助とする。また、方法的な知識を習得・發揮する授業を目指しているにも関わらず、テストは内容的な知識の再生に偏っていないか、授業で付けようとしている力とテストで測ろうとしている力のちがいを、指導者が客観視するきっかけにもなる。チェックをたくさん付けた問題の正答率が低かった場合には、日々の授業が内容的な知識の習得に偏っていたかもしれないという指導者の自省を促すことができるのではないだろうか。

つまり、五つのチェック項目に照らして自らの問

題を確認することで、生徒が方法的な知識を発揮することを目指すための指導と評価の一体化を図るのである。

(14) 国立教育政策研究所 教育課程研究センター『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料』2020.3 p53

第3章 実践の具体

京都市立中学校の2校（以下「A校」「B校」）で授業実践を行った地理的分野の実践である。

第1節 方法的な知識の習得を目指す実践

（1）比べて共通性を見いだすことを通して

単元「日本の諸地域-関東地方」の1時間目では、都心部に高層ビルが多いことと野菜生産が1位であることを比べる学習活動に取り組んだ。二つの共通項から、関東地方の特色の一つに人口の多さや人口分布の偏りがあることを見だし、その特色が、関東地方の他の事象にどのような影響を与えているかという単元を見通す問いを共有することがねらいである。授業で扱った主たる問いは、次の三つであった。

- ・なぜ都心部で高層ビルが多いのか
- ・なぜ関東地方では野菜の生産額が1位なのか
- ・理由を比べてわかることは何か

下の図3-1は、生徒たちの意見をもとに指導者が板書したものを筆者が打ち直したものである。



図3-1 関東地方（1時間目）の板書

二つの事象の理由を比べることで見いだされる共通項は、他の事象をとらえる際にも有効な方法

的な知識として生徒に認識されたのだろうか。以下は、生徒のワークシートの抜粋である。

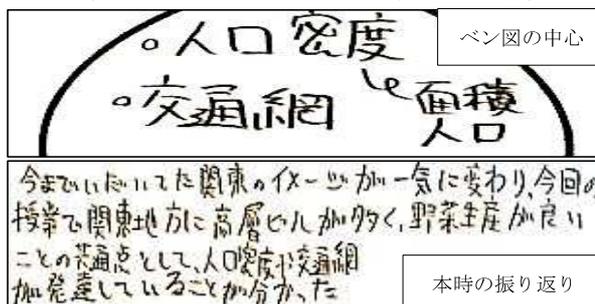


図3-2 二つの理由を比べてわかったこと

図3-2の振り返りは、人口密度や交通網の発達が、関東地方における二つの事象を生み出す要因になっていることを表現しているものの、方法的な知識の習得にまでつながっているとはいえないものである。授業後、これを記述した生徒と会話した内容の一部が下の囲みである。

筆者「今日の授業はわかった？」

生徒「真ん中（＝ベン図の中心）は自分で書けた。同じうちわ（＝見える一ペのこと）があるのは人口だけだったから」

筆者「でも、交通網は黒板に二つないけど、自分で足して書いたの？」

生徒「だって高速道路とか電車につながっているから人が集まって、高いビルがいるようになると思ったし、野菜が得意（野菜の生産が盛ん）なのは、高速道路とかがあって、周りからはやく野菜を運べるから。」

筆者「すごいなあ！最後にもう一つだけ聞かせて。関東地方以外でも交通網が発達しているまわりって野菜をつくってそうかな？」

生徒「それは…わからない…作る場所の広さとか買う人がどれだけいるかにもよるんじゃない？」

このやりとりから、見える一ペが学習理解の支援になっていることがわかる。また、方法的な知識につなげるためには、比べて共通性を見いだす活動に加え、「他の地域でもあてはまることか」などの追発問や何らかの活動の必要性を感じた。

別の生徒は、次のように振り返りを記述した。

圧力的に人口・人口密度が高いからその都市部と郊外の土地の有効活用の違いが分かった。

図3-3 関東地方（1時間目）の振り返り（活字は筆者）

関東地方において都心部にビルが多い理由と、野菜生産額が1位である理由を比べることで、人口という共通項を見だし、それが都市と郊外の

有効な土地利用の違いを生む要因になっているという気付きが表現されている。関東地方の学習を通じて、他地域の事象をとらえる際にも役立てることができそうな方法的な知識として習得していることを感じさせるものである。

しかし、「人口の多少や密度に着目することで、土地活用の在り方を考える手がかりになる場合がある」というような、より一般化された方法的な知識として習得するためには、先の例と同様、手だてが必要であることが課題として感じられた。

(2) 関連付けてつなぐことを通して

単元「日本の諸地域-中部地方」の2時間目の実践である。「東海地方ではなぜ農業が盛んに行われているのだろう」という問いに対して、生徒はウェビングマップでまとめるという学習活動に取り組んだ。下の図3-4は生徒Aの成果である。

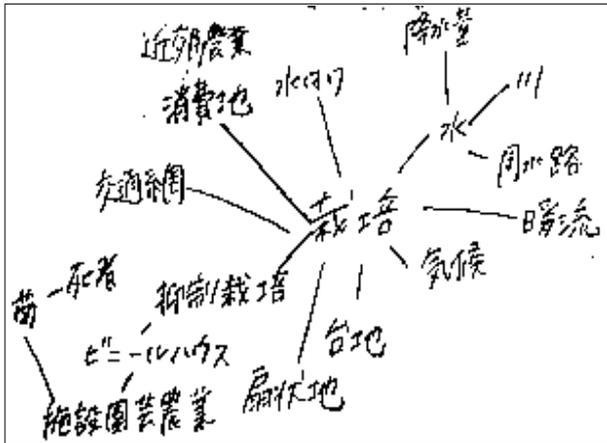


図3-4 生徒Aが作成したウェビングマップ

各自がまとめたものをグループ内で説明しあって共有したのち、指導者は生徒がウェビングマップでまとめたものをもとに「関連付けて考えると、東海地方の農業がさかんに行われる理由が見えてきましたね」と説明した。思考過程（考え方）を価値付けたのである。次いで、東海地方で盛んに行われる農業が、気候や交通網、位置、距離、人口など多面的な要素から形づくられていることを、生徒のウェビングマップと見える一ぺを照らし合わせながら確認した。

ここでウェビングマップを文章化して学習を終えると、生徒の学びは「東海地方における農業」という内容的な知識の習得の域にとどまる。それがこれまでの実践の課題であった。そこで「東海地方で農業が盛んな理由」から、他の地域をとら

える際に役立つような方法的な知識の習得に高めることを意図して「以前に学習した九州の農業と、東海の農業を比べてわかることは何？」と生徒に追発問した。

下の図3-5は、問いに対する生徒Aの考えである。先に示した図3-4のウェビングマップをまとめた同じ生徒Aによるものである。

九州地方は『その土地の自然環境を生かした農業』
 東海地方は『技術で自然環境を補う農業』

理由
 九州地方は温暖な気候を生かして促成栽培などを行っている
 東海地方はE=ビルハウスや用水路で補っている。

図3-5 九州と東海の農業を比べてわかったこと（生徒A）

別の生徒Bは、次のように記述した。

九州地方は『気候や地形の特色を利用した農業』
 東海地方は『交通網を利用し需要を高める農業』

理由
 九州地方は南下気流を生む温暖な気候を利用した農業が特徴だが、東海地方は高速道路等の交通網を利用して人口の多い都市部に送り、需要を高めているのが特徴であり、気候を考えたから。

図3-6 九州と東海の農業を比べてわかったこと（生徒B）

記述に見られる「自然環境を生かした農業」や「技術で自然環境を補う農業」「気候や地形の特色を利用した農業」「交通網を利用し需要を高める農業」は、本来、各地の農業を考察する際に役立つ方法的な知識といえる。しかし生徒A・Bは、あくまで九州地方、東海地方の農業の特色という内容的な知識として認識している可能性が高い。

原因は2点考えられる。東海地方で農業が盛んである理由をウェビングマップでまとめたあとの追発問とそれをまとめるワークシートの文言である。「以前に学習した九州の農業と、東海の農業を比べてわかることは何？」とは問わず、「以前に学習した九州の農業と東海の農業をまとめる」とどんなことがわかる？と問う。その上でワークシートを「九州地方は…」「東海地方は…」というように固有名詞が主語ではなく、「農業は…」

というように一般名詞を主語に用いる。そうすれば生徒が習得する知識は、農業は自然環境を生かしたり、補ったり（克服）する中で営まれ、気候や地形、交通網や需要、技術という要素から構成されているという方法的な知識に、より近づくのではないかという気付きを得ることができた。

本実践後の考察として、指導者との間で以下の2点を確認した。

- ・ワークシートが“九州地方は”“東海地方は”という固有名詞に続くかたちで表現する型ではなく、“農業は”というように、一般名詞に続く型にしていれば、より方法的な知識の習得につながる可能性があること
- ・異なる事象を比べて共通性を見いだすだけでなく、異なる事象を統合することも方法的な知識の習得につながる可能性があること

内容的な知識を関連付けることに関して、テストでは次の問題（図3-7）を作成し実施した。

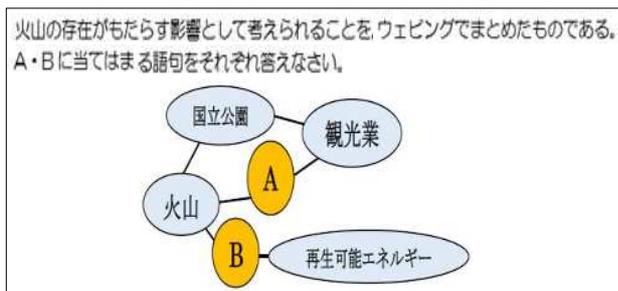


図3-7 内容的な知識を関連付ける問題（九州地方）

既存の内容的な知識を、関連付けられた文脈の中に位置付けることができるかどうか、あるいはもっている知識が意味付いたものになっているかを見取る問題である。関連付けるという考え方を理解していなければできないという意味では、方法的な知識の習得に分類することもできる。ただ、いくら関連付けるという考え方を理解していても、内容的な知識を単純に再生する問題ではないとはいえ、個別の知識をもっていることが正解への大きな条件になるという意味では、やはり内容的な知識を問う問題である。

関連付けるという考え方の理解を促すほかに、この問題を通して、指導者が生徒に働きかけたかったメッセージは次の3点である。

- ア：用語や語句といった内容的な知識を単純に覚えているだけでは役に立ちにくいということ
- イ：九州に限らず、火山のある地域では同じような事象が見られるかもしれないという、他の事象をとらえる際に役立つ方法的な知識になるということ

ウ：本当に正解は一つしかないのか、世の中でも考える必要があること

イに関しては、問題のリード文を「九州で学習したことをまとめたウェビングでまとめたものである」にはせず、「火山の存在がもたらす影響として」というように一般的な共通性を含んだ表現にしている。これと関連して、ウェビングマップに「阿蘇山」という限定的な固有名詞を用いず、「火山」という一般名詞を用いている。

ウに関しては、空欄Aには温泉やカルデラ、空欄Bには地熱発電やマグマなど、考えられる正解は複数ある。

いずれの工夫にも、テスト問題を通じて方法的な知識の習得を促したり、覚えるから使えるという意識の醸成を促したりしようとする指導者の意図が感じられる。下の二つの記述は、テスト後の生徒たちの振り返りである。

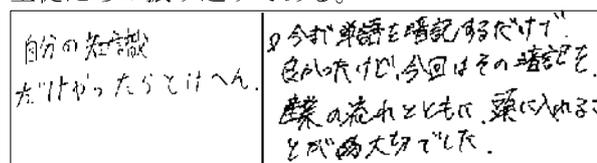


図3-8 テスト後の振り返り

次ページの図3-9は、関東地方の範囲から出題したテスト問題である。先述のように実践では、見える一歩を用いながら、生徒たちの考えが生み出された思考過程の価値付けを繰り返していた。

同じ関東地方のまとめでも、花子さんと太郎さんのまとめに違いが見られるのは、働かせている方法的な知識（見方）が違うためであるということを理解できているのか問う問題である。

それぞれのXチャートの真ん中に貼られる見える一歩が違うことを理解できているかという点で、この問題は方法的な知識の習得に分類される。

1年次の本研究において、こうした問題をテストに出題する主たる目的は、社会科に対する生徒の意識に働きかけることにある。覚えるという意識から使えるという意識への変化と、方法的な知識の習得に関する問題正答率との間に相関関係があるかどうかを示すものにはならないが、受験した2年生の通過率は8割を上回った。

問題中のテキストの読み取り不足に起因する不正解者がどれだけいるかわからないので、はっきりしたことはいえないが、授業でこだわっている一つ的方法的な知識（見方）が習得されつつあることが感じられる。

花子さんと太郎さんは関東地方で学習したことを、**農業**・**工業**・**商業/サービス業**・**暮らし**の四つに分けて、それぞれまとめました。空欄（A），（B）にあてはまるものとしてもっともふさわしいものを、下のア～オより一つずつ選び、記号で答えなさい。

【花子さんの関東地方のまとめ】

暮らし

都心部には人口や企業なども集中して地価も高くなり、市街地は周辺部に拡大している。

農業

茨城、千葉、栃木、群馬、埼玉などでは、人口の多い巨大消費地をターゲットにした新鮮な作物の生産が盛んである。

工業

人口密度が比較的低く、工場立地に余裕のある工業地域の出荷額が違い抜いている。

東京や周辺の県では巨大消費地を対象にした印刷業や、食品工業も盛んである。

商業・サービス業

関東地方では、たくさんの消費者や国内外の観光客向けの、ものやサービスを提供する企業や店舗、施設が多く並ぶ。生產品販売、教育、医療、情報、飲食、娯楽、観光、宿泊、運送…

【太郎さんの関東地方のまとめ】

暮らし

都心部への出勤、通学時間ができるだけ短くなるように、都心部とつながる鉄道路線の駅近くに、新しい市街地が周辺部に拡大している。

農業

周辺部と都市部が高速道路などで結び付いているので、新鮮さが大切な作物を、鮮度を保ったまま消費地に運ぶことができる。

工業

工業出荷額が内陸部で伸びてきている。高速道路によって内陸部と臨海部の港、空港などとつながったことが原因の一つである。

船舶を利用した輸出入に適した東京湾岸の埋立地には、製鉄所や火力発電所、石油化学コンビナートが並ぶ。

商業・サービス業

高速道路や鉄道などの交通網の発達によって、東京以外の周辺県にも大型ショッピングセンターやアウトレットモールなどの商業施設が並ぶ。また、通信販売を行う企業や運送業者の倉庫も高速道路沿いや鉄道沿いにあり、そこから運ばれている。

（ A ）が関東地方の農業や人々の暮らしに影響を与えていることが分かりました。

（ B ）が関東地方の農業や人々の暮らしに影響を与えていることが分かりました。

ア：山脈や川、平野などの地形
 イ：降水量や気温といった気候
 ウ：都市部と周辺部までの距離
 エ：交通網の発達
 オ：人口の多少や人口密度、人口分布

図 3-9 方法的な知識を習得する問題（関東地方）

第 2 節 方法的な知識の発揮を目指す実践

（1）予想する場面を通して

A校では各単元1枚のポートフォリオに、毎時の学びをまとめながら蓄積し、最後の時間にそれらを統合したり共通項を見つけたりして、単元の学びを漢字一文字で表し、その理由を文章で説明するという学習活動が恒例になっている。

中部地方では、北陸・中央高地・東海における産業の特色が、どのような要素によって生み出されているかということを中心に学習した。

図3-10は、ある生徒の中部地方のまとめを筆者が打ち直したものである。

因

東海、北陸、中央高地、どの地域の農業や工業にも、なぜそれを作っているのか、なぜその地域で行われているのかを考えると、例えば北陸では、冬の雪が関係していたり、東海では、東京や大阪の間にあることや名古屋に近いこと、太平洋沿いということなど、必ずなにかの原因があったので因にしました。（下線は筆者による）

図 3-10 中部地方のまとめ

図3-10の下線部から、中部地方の産業が気候や位置、距離などによって構成されていたことをもとにしたまとめであることがわかる。下線部の記述自体は、他地域の産業をとらえる際にも使える方法的な知識の性質をもつものである。しかしこの時点では、これを書いた生徒自身が、中部地方に限定した内容的な知識のまとめとして認識しているのか、中部地方で学んだ、各地の産業をとらえる際に使える方法的な知識として認識しているのかはわからない。この例のように、他の事象を考える際にも使える方法的な知識になり得ることを書いているものの、生徒自身が方法的な知識であると認識しているかわからない記述は、他の生徒からも散見された。そこで、漢字一文字でまとめる活動に加え、中部地方の単元末の学習活動の一つとして、次に学習する未習の関東地方の事象を予想するという学習活動を設定した。図3-11は、ある生徒の記述を筆者が打ち直したものである。

意外と

農業

① 太平洋側で降水量が多そうだから
② 首都 東京に向けた近郊農業が盛んそうだから

しかし人口が都市に集まりすぎるため農家が少なそうだと思う。

図3-11 中部地方のまとめで未習の関東地方の事象を予想する

生徒の予想をフィードバックする際に指導者が留意したポイントは、次のとおりである。

- ・関東地方の**予想の正解・不正解**という見方は働かせない。
 - ・中部地方で扱った近郊農業などという**既習の重要語句**、つまり内容的な知識を用いることができているかどうかという**見方だけ**を働かせない。
 - ・位置や気候、人口、面積などに着目し、それらをつなげるなどしながら予想を形成することができているか、つまり**思考の過程で方法的な知識を子どもたちが働かせる**ことができているかどうかという**見方**を働かせる

予想するという学習活動は、この実践のように、単元をまたがって行うこともあれば、単元冒頭の時間に単元を貫く問いを設定し、単元の残り時間を検証に充てることもあったり、学習内容の共有→予想→検証→まとめという1時間の一連の流れの中に位置付けたりするなど、様々な場面で実践した。なかでも地域Aのまとめで、未習の地域B

の事象について予想するという学習活動は、生徒たちの中にその地域を学習することだけが目的ではなく、更なることを考えるための手段でもあるという認識を促す手段として有効であると感じることができた。

以下の生徒の記述(12月に実施したアンケート)はそのことをうかがわせるものである。

Q: どんなことができるようになった? どんな力がついた?

関東のさかみツ産業を予想するときに、過去にやった事を思い出してそのセージと見ける事が出来るようになった

Q: 社会とはこういう教科だ! 自分の言葉で表現すると...

自分は社会は全部暗記すると思、2をけど、一つ開いたり、分らたりにてら、つなげ"で分かる 夢又本がて思い出しました。

図3-12 12月実施の生徒アンケート

また後日、関東地方の単元の学習を進めていた際、その時間に学習したことと前単元のまとめとして記述した自分の予想を照らし合わせて「ここ、違った」「わたし、あってたかも」と近くの席の生徒同士がつぶやき合う声が聞こえてきた。

その予想自体が次単元の学習を進めていく際、自分なりの視点になることにも大きな意味があると感じることができた。



図3-13 生徒の予想の思考過程を見える一歩を用いて価値付ける

図3-13は北海道地方の1時間目の様子である。デパートの物産展のちらしから、なぜ北海道は食の宝庫なのだろうという単元を貫く問いを共有したあと、その問いの予想を立てた。写真は生徒が発表する予想の思考過程を指導者が価値付けている場面である。

第2章第2節(1)で述べたように、予想の際には意図した資料などは示さず、生徒が学習経験や生活経験に基づく知識をどのように関連付けて説明しようとしているのか、どのような視点に着目して説明しようとしているのかに焦点を当てて、

見える一ペを用いて価値付けていた（図3-14）。

海に面していて 魚介類が豊富	土地が広くて 農地がある
自然豊かで食べ られる動物も多い	寒いので酪農 に向いている
ロシアなどの 外国にも近い	アイヌ民族の 伝統料理

図 3-14 北海道地方が食の宝庫である理由の予想と価値付け

下の生徒の記述も、先ほどと同様、12月実施のアンケートのものである。

前まで、人口や、たら人口ってかんじて、やっていたけど
中部や関東に入った時、いろいろな視点が出てきて、
おもしろいと思った時から、人口は人口やけど〇〇もあるよ、
という感じてつなげたり考えたりしていた。

図 3-15 12月実施の生徒アンケート

記述中の〇〇にどんなことが入るのか気になる、尋ねると、この生徒は「例えばどの辺りに多いとか少ないとか、作る人や買う人とか、密度とか」と答えてくれた。

予想とその価値付けの繰り返し、生徒の中で、分布や密度に着目して考えるという見方や、人口には消費者や生産者の側面があるというような他の場面でも使える生きて働く知識、すなわち方法的な知識の習得・発揮につながり出していることを実感できた。

(2) ペーパーテストを通して

作問にあたっては、第2章第2節(2)に示したチェック項目を参考にしつつ、テストを通して生徒の力を見取ると意識もさることながら、「授業で大切にしなければいけないのはこういうところなのか」という自覚を促すことを意識して取り組んだ。

実践例① 中国・四国地方

方法的な知識の習得を意識した授業実践がほぼほぼない中で定期テストの時期を迎えた。

そこで今回の出題を、方法的な知識を発揮できるかというよりも、指導者と生徒たちの間で、学習していることの意味を共有するきっかけにすることを主眼にして作成した。

他地域との結びつきに着目して、中国・四国地方の産業や人々の暮らしを学習した太郎さんは、交通網の発達、暮らしや産業にどのような影響があったかについて、「まとめ：他地域との結びつきに着目して中国・四国地方を学習してわかったこと」として、①～④の4点をノートにまとめました。これを見ながら、各問いに答えなさい。

まとめ：他地域との結びつきに着目して中国・四国地方を学習してわかったこと

- ① 2地点を結ぶ交通網の発達が、結ばれた地域の産業を発展させることがある
- ② 2地点を結ぶ交通網の発達が、結ばれた地域の産業を衰退させることがある
- ③ 2地点を結ぶ交通網の発達が、2地点の間にある地域の産業を発展させることがある
- ④ 2地点を結ぶ交通網の発達が、2地点の間にある地域の産業を衰退させることがある

1：太郎さんは、まとめの①～④のいずれかを説明するために、ノートに架空の図と表をかきました。下の架空の図と表は、①～④のうち、どれを説明するためのイラストだと考えられますか。番号で答えなさい。

太郎さんのノートに書かれた図と表

図の●がソリスタンドにやってくる車の台数	
2017年	9678台
2019年	2235台

X市からY市に自動車で行くときにかかる時間	
トンネルを使わないとき	35分
トンネルを使ったとき	7分

図 3-16 中国・四国地方の問題例

図3-16の問題は、中国・四国地方で学習したことを架空の事象に当てはめて考えることを通して、学習したことを中国・四国地方だけの事象という内容的な知識としての認識にとどめるのではなく、別の事象にも当てはめて考えることができるような方法的な知識として認識できるようにすることを意図した。

以下は、テスト返却後の二人の生徒の振り返りである。

数学の公式オチに
いろいろ使える知識
がいろいろあった。

今までの問題は おぼえていた
ことしか 解けなかったけど
今回の問題は おぼえていた
こととあわせてとけるので
おもしろかった。

図 3-17 テスト後の振り返り

こちらの意図が全て伝わったという実感はまだまだ得られなかったものの、ペーパーテストが生徒たちに与える影響の強さを改めて感じる事ができた。また、これからの授業で大切にしたい点が指導者と生徒の間で共有できたことにも、テストの有効性が感じられた。

北野さんは、この冬に初めて海外へ行くことになりました。訪問する国で、どのような農業や工業が盛んに行われているかを予想するために、授業でいろいろな“虫眼鏡”を使いながら学習したことを思い出して、手がかりになりそうな資料を集めて、表にまとめてみることにしました。未完成の表（番号4の、その資料を集めた理由=Aの部分）を完成させなさい。

■どのような 農業 が行われているかを予想するために北野さんが集めた資料とその資料を集めた理由		
番号	集めた資料	その資料を集めた理由
1	その土地の気候（気温や降水量）がわかる資料（＝雨温図）	その土地の降水量や気温は、どんな農作物を栽培するかに関係する機会が多いから。
2	その土地の地形がわかる資料	河川や平野、山地がどのように広がっているかで栽培される農作物に影響する機会が多いから
■どのような 工業 が行われているかを予想するために北野さんが集めた資料とその資料を集めた理由		
番号	集めた資料	その資料を集めた理由
3	その土地で採掘される鉱産資源の量や種類がわかる資料	鉱産資源が採れるか採れないか、採れる場合、その鉱産資源の種類によって工業は変化するから
4	その土地がどんなところに位置するかがわかる資料	A から

図3-18 日本の諸地域で培った方法的な知識を發揮して

実践例② 日本の諸地域のまとめ

上の図3-18の問題は、日本の諸地域をすべて履修した生徒が、未知のことを予想するために日本の諸地域で学んだ方法的な知識を發揮することができるかどうかを見取るものである。

見知らぬ国の盛んな工業を予想する手がかりとして、位置に着目するとなぜいいのかを問うた。作問時、指導者との間でどんな見える一ぺを使うとよさそうかも含めて問うことも検討したが、拡散する答えの採点基準が曖昧なることを考慮してこの問題に至った。生徒たちの解答例ア～エを下の囲みに記す。

ア：海に面している国と接していない内陸国では工業が変わるから

イ：標高が高い国であると、生産できるものが限られてくるから

ウ：つながりのある国が近くにあるのと遠くとは、生産できるものも変わってくると思うから

エ：鉄道や空港、高速道路などがどこに走っているかによって生産するものが変わってくるから

ア～エの解答は、どれも位置という同じ見方に基づいて考えた結果であり、その結果は他の事象をとらえる際にも役立つ生きて働く知識である。またウやエは、位置という見方と他地域とのつながりという見方、距離や交通網という見方とを関連付けて生み出されている。さらに、解答例からはうかがい知ることができないが、ア～エは、どれも生徒たちの頭の中で、九州や関東、近畿、あるいは1年時に学習した何かしらの内容的な知識をもとに、統合したり関連付けたりするという考え方を發揮した結果ともいえる。

ペーパーテストの記述ではあるが、本研究で定義した方法的な知識（生きて働く知識、見方、考え方）を發揮する姿を見ることができたと感じている。

第4章 実践を通して見えてきたこと

授業とテストを通して、方法的な知識を習得したり發揮したりした結果、学習に対する意識はどのように変容したのだろうか。その成果と課題、今後の展望について順に述べる。

第1節 研究の成果と課題

(1) 生徒の意識と学習の変容から

実践後アンケートの中から2点の質問に対する生徒の記述をもとに成果と課題をまとめる。

- ① 社会科とはこんな教科だ！自分の言葉で表現すると…
- ② 授業で身に付けているどんなことが、どんな場面で社会に出てから役に立つと思いますか。

成果1：教科観の変容

- ① 社会科とはこういう教科だ！自分の言葉で表現すると…
- ア：視野を広げるための教科（内容がどうという感じではなく、「考え方」を育てる感じ?）
- イ：ただ「覚える・暗記する」だけでは足りなくて、そこから自分の意見を加え、客観的にもみて、比較して、どんどん理解を深めることに意味がある
- ウ：知識と考え方が身につく
- エ：覚えるよりも考える方が自然に頭に入る教科
- オ：単語を覚えるのはあるけれど、いろいろな視点を見つけて、そこから知識をつなげていくことが社会だと思いました
- カ：社会は暗記じゃなくて物事や言葉などを結びつけて、1つのものを出していったり、ちがう視点からみて考えるものだと思います
- キ：「頭に入れる」のではなく「身に付ける」実技教科
- ク：暗記ではなく、色々な「力」を身に付けるもの
- ケ：暗記だけでは意味がない教科
- コ：社会は1つの物事を多方面から見る教科
- サ：社会科は実験ばい教科。予想→考察→結果
- シ：理科みたいな教科
- ス：知識と知識から法則的なものをみつける教科
- セ：答えがたくさんある？答えがない？教科
- ソ：知識と資料と自分の考えをつなげる教科
- タ：「多面性」見る角度によって形や色、印象などが変わる
- チ：「知る」教科。世界の情勢を知れるだけでなく、新しい解釈（視点）でものごとを知れるから
- ツ：社会科とは客観的な視点を養う教科だ
- テ：社会科とは知識的に将来つかわなくても、その考え方を生かすことができる教科だ！
- ト：つなげて考えたら覚えられる教科
- ナ：知識＋思考＝NEW
- ニ：つながると楽しい教科
- ヌ：暗記教科

図4-1 事後アンケート①

示している回答は一部であるが、次の四つに大別できた。

- ・「キ」のような方法的な知識の習得や発揮に基づくものと思われる意見
- ・「ヌ」のような内容的な知識の習得や発揮に基づくものと思われる意見
- ・「ソ」のような、内容的な知識/方法的な知識の両方に基づくものと思われる意見
- ・どちらとも判断が難しい意見

回答の多くは、目指そうとしていた方法的な知識の習得や発揮に基づく意見であった。A校・B校ともに6月の授業開きで、社会科の教科観を尋ねる生徒アンケートが実施されている。質問の文言がまったく同じではなく、明確な比較対象にはならないが、回答中に「暗記」「知識」「記憶」という語句を用いた生徒が少なくなかった。このことを踏まえると、本実践が生徒たちの意識の変容に影響を与えたものとしてとらえたい。

成果2：学習と実生活の接点を見いだす生徒

質問②の回答の一部が、次ページの図4-2である。多面的に事象をとらえることや、事象同士を関連付けたり比べたりして考えることの価値を感じ、様々な生活の場面でも使えるという文脈で説明する生徒の回答がいくつも見られた。

方法的な知識を習得・発揮する授業は社会に出ても役立ちそうだという印象をもつ生徒が見られたことは、実践を通しての成果である。

図4-2に示したほかにも、回答の中にはたびたび虫眼鏡という言葉が登場した。思考過程を意識化するために使用した、見える一ぺのことである。多面的・多角的にとらえる必要性や重要性を生徒に自覚させるものとして有効な手だてであったと感じることができた。また、見える一ぺを次のように価値付ける生徒が複数見られた。

いろいろな人の考えが、見える一ぺ？でぎゅっと短くまとめられるので理解しやすかった。

これ🔍で、今まで習ったことがつながったり、整理しやすくなって、暗記しやすくなった。

生徒が発揮している方法的な知識を可視化した見える一ぺが個別の内容的な知識をつなげる要と

なり、理解や記憶の手助けになっていることを示すものである。新たな可能性を示すものとして今後の研究でも注目していきたい。

② 授業で身に付けているどんなことが、どんな場面で社会に出てから役に立つと思いますか

ネ：仕事で資料などを見る時、1つの視点から考えるのではなくて、他の視点からの考えをもってみたりする時

ノ：お客さんの立場にたって考えたり、作る側の立場になったりすること

ハ：少ない情報からたくさんの考えをだすとき

ヒ：虫めがねを使うことで色々な視点や考えかたができるようになって、何度もやっていくうちに虫めがねを見なくても自分で視点を考えてつなげていけるようになったので、そういうことが使えそう

フ：比べたりつなげたりすることで覚えやすくなったので新しいクラスとかになったときとかに顔と名前がはやく覚えられそう

ヘ：虫めがねで色々な視点で考えられるようになって情報を処理するときの一つの情報に対してどういう意味があったり、他人の気持ちが分かる

ホ：今、部活でみんなに指示とかをだすことが多いけど、いろんな視点で考えてみんなにとって一番いい方法はどれかとか考える時に役立ちそう

マ：先生がつくっている虫めがねQで交流のときとかでも他の人の考えの視点がわかるようになってきたので大人になってもいろんな場面で役立ちそう

ミ：なにか問題が発生したときに、いろんな角度から原因を予想できそう

ム：「なぜ〇〇が盛んなのか」という考え方を「〇〇を盛んにするにはどうしたらいいか」という考え方に変え、自分の仕事をうまくするためにどうしたらいいか考えられる

メ：将来、分からないことがあったとしても自分の力で答えを出すことができると思う

モ：旅行でいろんなところ行ったときにあ〜こはこれが有名やったなあ〜とか盛り上がれそう

ヤ：旅行に行くときに気候とか知っていたら持っていくもののミスが少なくなるので気候は役立つ

ユ：どこに引っ越ししたり出張にいたりするかわからないので、地域の特徴を知っておくと役立つ

ヨ：色んな知識が身についたので、これは常識やろということを知られたとき

課題1：方法的な知識を發揮する力の育成

質問項目①②の回答からは課題も感じられた。社会科の教科観を尋ねた①の回答と、学んでいることと社会で生きていくこととの接点を尋ねた②の回答傾向を比べると、次のような違いが確認できた。

・質問① 社会科の教科観について (図4-1)

「ヌ」の回答に代表されるような内容的な知識に基づく回答に比べ、「キ」の回答に代表されるような方法的な知識に基づく回答が圧倒的に多い。

・質問② 学習と実生活の接点について (図4-2)

「ヨ」の回答に代表されるような内容的な知識に基づく回答に比べ、「ミ」の回答に代表されるような方法的な知識に基づく回答が多かったものの、質問①ほどの差はない。

質問②では図4-2の「モ」以降の回答のように、授業で身に付けていることの中でも、内容的な知識が社会では役に立つ場合があると感じている生徒も少なくなかったのである。

つまり、社会科は方法的な知識を学ぶ教科だという認識をもつ生徒は増加したが、その生徒の中には、「(とは言っても)役立つのは内容的な知識」であると認識している生徒もいるということである。「それぞれの地域の特産品を知っていれば旅行の時に役立つ」というように、自分の生活シーンで、内容的な知識が役立つ場合はあり、こうした認識を否定するのではない。

しかし、例えば図4-2の内容的な知識の發揮に関する「ヨ」の回答(色んな知識が身についたので、これは常識やろということを知られたときに役立つ)と、方法的な知識の發揮に関する「ミ」の回答(なにか問題が発生したときにいろんな角度から原因を予想できそう)とでは、役立つ機会に大きな違いがある。

本研究は、学習していることが役に立つという意識を高めることを目標に進めている。しかしそれを目標にしているのは、その先にある目的を達成するための手段となり得ると考えるからである。

本稿冒頭にも記したように、生徒には将来、授業で身に付けたことを様々な場面で發揮して、未来を主体的に生き抜いてほしい。

実践を通して、方法的な知識を習得・發揮して問題解決できるようになり、その有効性を実感できれば、未来を生きていく上で必要な力を想像す

図4-2 事後アンケート②

るのが難しい中学生であっても、質問項目①と②の結果の差は小さくなるはずである。

社会科は方法的な知識を学ぶ教科であると認識する生徒の中に、役立つのは内容的な知識であると認識している生徒がいるということ。この事実を「社会科は内容的な知識の習得だけでなく、方法的な知識を習得したり、発揮したりする教科だとはわかってきたよ。でも自分にはまだ、それを発揮する力が付いたといえるまでの実感はないから」という生徒の声ととらえ、更なる働きかけを検討していく必要がある。

(2) 指導者の意識と指導の側面から

実践中や実践後に交わした指導者との対話や聞き取りをもとに、指導者側から見た成果と課題について順にまとめる。

成果1：自分の指導を問い直す教師の姿

「実践を通して指導の中で何か変わったことがあったか」と尋ねた際の指導者の言葉は、次のとおりである。

以前に、教科書を教えるのか教科書で教えるのかという話を聞いたことがあった。そのときは、言いたいことは何となく分かったつもりでいて、教科書で教えるという方が何となく目指したいなとは思っていたことがあったが、具体的に授業をどうすればいいのかなどは分からないままだった。

今回の研究に当てはめると、教科書を教えるのが内容的な知識の習得であって、教科書で教えるのが方法的な知識の習得と発揮になると自分の中で整理した。これまでの自分の授業やテストイメージ、特にテストは、先生（筆者のこと）が最初の方の打ち合わせでテスト問題の例を持って来られたときにも感じていたが、自分のテストは思いっきり内容的な知識に偏っていて、覚えていればできるものばかりだと思った。どんな力を付けてきて、何を見取ろうとしてきたのか振り返るきっかけになった。

実践を進めていくと、自分の中で、間違っているかもしれないが、どちらかというとな方法的な知識は、最近よく言われる資質・能力のイメージにピッタリあうようになった。だから、教科書を教えるのは知識で、教科書で教えるのは資質・能力というイメージをもつことができた。今回の実践で、そうした力を付けるにはどんな授業をすればいいのか、まだまだ分かっていないことはあるが、その具体も少しはわかってきたような気がしている。

生徒たちが、学ぶ意味を社会との接点に見いだすことができるようにするには、指導者の意識の変容が出発点になる。実践を通じて、自らのこれまでの指導は何を目指してやってきたのか、その結果、生徒が何を学び、どんな力を付けてきたのかについて、指導者が自省していることに本研究の成果があると感じている。“その具体も少しは分かかってきたように…”とあるように、今後、その具体的方策をより明確にしていきたい。

成果2：思考過程を価値付けることの手応え

以下も同様に、指導者の声である。

今回の研究で難しかったけれども、やりがいというか、手応えを感じたのは、生徒の思考結果ではなく、思考過程を価値付けてあげるところだった。

これまで、「すごいなあ、そんなこと考えられるようになったんだ」というような即時評価はよくしてきたけれど、評価してきた“そんなこと”自体が思考の結果だったと思う。思考過程の価値付けは難しいけれど、あの虫眼鏡（見える一ペ）は使えるし、事後アンケートにもたくさんの生徒が書いていたように、考えを整理するようになったり、人の意見をよく聞くようになったり、あれを使うようになって、何か説明するときの語彙が増えたような気がする。欲を言えば、あれは“見方”の視覚化だが、“比べる”とか“つなげる”とか、考え方の虫眼鏡があればいいと思う。

方法的な知識の習得や発揮を促すためには、思考の過程を価値付けていくことが重要であるという認識は、実践当初から指導者との間で共通理解していた。しかし会話の中に出てくる虫眼鏡こと、見える一ペは研究当初から準備していた教具ではなく、実践を進める中で、どうしても生徒たちの思考結果に意識がいきがちになる指導者の姿や、即時に思考過程を価値付けようとするけれどうまくいかない難しさに苦心する指導者の声から生まれたものである。

指導者の意識が内容的な知識の習得から方法的な知識の習得・発揮にシフトすることを促したところにも、見える一ペの価値が感じられた。“もの”だけが残っていく心配もあり、「方法的な知識の習得と発揮のために思考過程を価値付ける」というねらいを忘れてはならないが、「考え方の虫眼鏡」とあるように、次年度も、学習していることは社会でも役に立つという意識を醸成することにつながるものを提案できればと思う。

課題1：内容的な知識を習得するための方策

A校では実践前から授業においてワークシートが使用されていた。実践前に使用されていたワークシートは前半と後半に分かれていて、前半は教科書見開き2ページの中から生徒が理解しやすいように要点が抽出されていた。一部書き込みながら授業が進み、プリントの後半では、資料を読み取ったり、事象の理由を考えたりして自力解決する場所が設けられているものであった。裏面には、内容的な知識に関する確認問題が印刷され、それが次の授業までの宿題というのが基本的な学習の流れであった。

本実践においても引き続きワークシートを用いて授業を進めた。下の図4-3は、指導者が本研究の趣旨を理解し、それを具現化すべく実践を始めた頃に使用したワークシートである。

図4-3 実践を始めた頃のワークシート ※は筆者が追加

実践前のワークシートと、このワークシートのどちらが良いというものではない。注目したいのは右上の※の部分である。

「2年社会 補足プリント」となっている部分に、実践を始めた頃の指導者の思いが感じられる。このことについて、指導者は次の3点から説明している。

- ①これまでの授業の進め方が急激に変化することに対する生徒の戸惑いへの配慮
- ②勉強が苦手な生徒への手だてとなる、要点をまとめたワークシートの必要性

③基礎基本と言われる内容的な知識を取りこぼしてしまうのではないかと不安

実践前の授業は基本どおり、教科書の見開き2ページを順番どおりに確実に進めていくスタイルであった。それが実践を始めると、単元内の順番を変えたり、ときには1時間で3ページ分の内容が詰まっていたりする授業計画もあった。また、単元Bを学習しているのに単元Aの内容と比べて、単元Cの事象を予想したりするというスタイルは、生徒にとっても指導者にとっても大きな変化である。①の生徒の戸惑いに関しては、事実、ある生徒が授業の変化に対する不安を指導者にこぼすこともあった。今でこそ生徒の様子を見てると慣れてきている感もあるが、A校では研究理論に則した学習活動を部分的に取り入れつつ、これまでの進め方とのバランスを保ちながら授業を進めている。

②や③については、主体は生徒と指導者の違いはあるものの、共通するのは内容的な知識の習得に関する課題である。B校の2年生では、この内容的な知識の習得に関して、毎時間、冒頭5分～7分を使って予習テストが実施されている。

問題解決型の授業を進める過程で、解決に必要な情報を生徒自ら取捨選択しながら内容的な知識を習得していくことが理想である。とは言え、勉強が苦手な生徒にとってはハードルの高いことである。また、受験やテストに必要とされる基礎基本となる内容的な知識を取りこぼしていくのではないかと指導者の不安も共感できる。この2点については、内容的な知識をもとにして方法的な知識の習得・発揮を目指す本研究において克服すべき課題である。

課題2：予想に関する指導の方策

本研究においては、以下の三つの学習活動を軸にして授業を構成した。

- 方法的な知識を習得するために
 - ①異なる事象を比べて共通性を見いだす
 - ②異なる事象を関連付ける
- 方法的な知識を発揮するために
 - ③未知の事象を予想する

実践を振り返って、①～③を進める際に「難しさを感じた」と指導者が述べたのは③についての困りであった。これはA校・B校の指導者に共通する声であった。予想することについての課題は二つ挙げられた。

一つ目は、拡散する生徒の予想をどのように指導すればよいかということである。生徒たちの予想について、思考過程を価値付けることに力点を置くとはいえず、どれが正解で不正解かという観点で見たときの扱いについての悩みが語られた。それは事実といえないのではないかと思われる予想をそのままにしておいてもよいのか、予想を裏付ける根拠となる資料が教科書や資料集にはないものの、確かにそれも正解だろうといえるものはどうすればよいのかという困りである。

本研究では、見方・考え方や生きて働く知識を方法的な知識と定義し、その知識の習得と発揮に主眼をおいたので、予想を資料などから検証するという学習活動、つまり資料を読み取る技能や必要な情報を取捨選択する技能に関する手だてや方向性を示していない。

資料を読み取る技能や取捨選択する技能は、学んだことが社会でも役に立つという意識を高めることにも関わりが深く、今後の研究対象になる可能性もあることを踏まえ、後掲する第4章第2節にその手だての方向性を今後の展望として示す。

予想という学習活動に関する指導上の二つ目の困りは、予想するための前提となる内容的な知識が少ないことをどうすればよいかということである。この困りは、先に述べた課題1の内容的な知識の習得に関わるものである。この課題についても、その手だての方向性を今後の展望において示す。

課題3：内容的な知識を方法的な知識にする方策

本研究では、見方・考え方や生きて働く知識を方法的な知識と定義している。この方法的な知識は、単元固有の内容的な知識同士を関連付けたり、比べたりして見いだされるものであると考えていることは第2章第2節(1)(2)で述べたとおりである。

内容的な知識をもとに方法的な知識の習得につなげるために、ベン図やウェビングマップという思考ツールを用いて実践を重ねた。

しかしそうした実践の中には、内容的な知識同士の関連付けや比較という学習活動が方法的な知識の習得につながらなかったケースも見られた。こうした事例に共通していたのは、関連付けたり比較したりする活動そのものが、授業の目的になっていたことである。

第3章第1節(2)に示した実践は、そうした課題の改善に取り組んだ一例である。

実践を通じて、内容的な知識を方法的な知識の習得につなげるには、次のような意識をもつことや手だてを講じる必要があると現段階では考えている。(実践が地理的分野であったため、分野特有のものもある)

- 比較、関連付けを行うその授業時間だけで、内容的な知識から方法的な知識の習得へ無理につなげようと考えないこと
- 内容的な知識を関連付ける際は、関連付いた内容的な知識の中で、方法的な知識の習得につながる箇所を、見える一歩を用いて価値付けること
- 比較する際は、同じ単元内の異なる事象を比べるのではなく、単元Aの事象と単元Bの事象を比べて共通性を見いだすこと
- ※同じ単元内の異なる事象を比べて共通性を見いだす活動は、その地域の特色をあぶり出すためには有効。
- 比較して見いだされた共通項は、見える一歩を用いて価値付けること
- 比較・関連付けによって得た知識は「この地域だけでいえることか、他の地域でもいえることか」という追発問を必要に応じて投げかけること
- 比較・関連付けによって得た知識を、他地域や架空地域の事象、未知の事象を対象として、「発揮」する機会を必ず確保すること
- 指導者による指示・発問・説明やワークシートの記述などは、必要に応じて地域が特定される固有名詞を主語にする場合と、一般名詞を主語にする場合を使い分けること

第2節 今後の展望

実践における生徒実態や指導者の困りなどから、次の三点の課題を検討・克服していく必要があると感じている。

- ・資質・能力の高まりについて
- ・内容的な知識の習得について
- ・予想を検証する際の指導について

(1) 資質・能力の高まりについて

実践後の生徒アンケートでは、社会科に対する教科観について方法的な知識の習得・発揮に関わる意見が多く見られた。また、学習していることが社会

でも役立つという意識が生徒の中に醸成されつつあることも感じる事ができた。

しかし本当に力が高まったかどうかの見取りについては、第1章第1節(3)で勉強の動機付けと学習観、学習プロセス、成果との関係を説明したとはいえ課題が残る。

本研究では方法的な知識の習得や発揮に関するテスト問題についても論じてきた。しかしそれは、力を見取るためのツールというよりも、生徒の意識の変容を促すためのツールとしての機能を重視するものであった。力を見取るためのペーパーテストの在り方は継続して研究を進めていくが、ペーパーテストの性質上、資質・能力の見取りについて限界もある。今後はパフォーマンス課題やポートフォリオを用いた見取りなど、多面的に生徒の資質・能力の変容をとらえていく必要があると感じている。

(2) 内容的な知識の習得について

実践を通して確認できた「覚える社会科から使える社会科へ」の生徒の意識の変容は、内容的な知識の習得を促すための手だて次第では逆戻りする可能性がある。手だてについて慎重に検討する必要がある。

本研究では「内容的な知識の習得のための学習活動」を取り立てて位置付けていない。それは、個別の情報を関連付けることが内容的な知識の精緻化を促したり、既有知識と比べることが内容的な知識の反復学習になったり、予想を検証する際に行われる情報の取捨選択が内容的な知識の定着につながると考えるからである。

新学習指導要領告示前の平成27年3月に、国立教育政策研究所がまとめた研究報告書には次のような記載(15)がある。

・いわゆる「内容知」と「方法知」とを分けて考えると、資質・能力は、内容についての「学び方」や「考え方」に関するものですから、「方法知」に近いものだと言えます。

・方法知は内容をより深く学ぶことに使えますし、そうすることで方法知自体も育てられます。このらせんの深化が、資質・能力教育の一つの目標です。

(一部抜粋)

第4章第1節(1)で、実践で使用した見える一ぺによって内容的な知識も覚えやすくなったという生徒がいたことを紹介した。方法的な知識を単純化した見える一ぺが、個別の内容的な知識を関連付け

たり意味付けたりする要となり、内容的な知識の精緻化が促され、結果、内容的な知識を「覚える」手助けになった可能性も考えられる。内容的な知識の習得にも役立つという生徒の声は、報告書の記載のように、方法的な知識の習得・発揮を繰り返した今回の実践によるものなのかは定かでない。しかし今回の実践となんらかの相関関係があるとすれば、あえて内容的な知識の習得と方法的な知識の習得・発揮を分けて考えるような新たな手だてを講じる必要はないのかもしれない。ただ、実践を行った指導者が生徒たちの内容的な知識の定着に不安を感じるということは、現状ではその手応えは感じられていないということである。

A校では、アプリケーションソフトを使用して、内容的な知識を一問一答形式で予習・復習する実践を試みた。実践後のアンケートでは、およそ8割の生徒がGIGA端末を使用したこうした活動を、予習か復習かのどちらかではなく、いつでも自由に自分が選択して行いたいと答えている。

方法的な知識の習得と発揮を軸にした授業を展開しつつ、生徒たちが自分の必要に応じて内容的な知識を習得できる環境を整えていければ、「使える社会科」という生徒の意識を低下させることなく、「とはいえ内容的な知識を習得させておかないと…」という指導者の不安も解消できる可能性があると考えている。

(3) 予想を検証する際の指導について

予想するという活動を授業に位置付けた意図は、生徒たちに方法的な知識の発揮を促し、無意識に発揮していると思われる方法的な知識を指導者が価値付けて、その意識化を目指すことである。

予想の結果よりも予想の際の思考過程に力点を置いて実践を重ねたのはそのためである。予想した以上、授業では既有知識や生活経験、諸資料を根拠にした検証場面が必要になる。

第4章第1節(2)中の課題2で記したとおり、指導者の困りは拡散している予想を検証するところにあった。

目標から離れる突拍子もない予想が生徒から述べられることもある。たとえどのような予想が生まれそうか見当が付いたとしても、それを裏付けるだけの資料を中学生が理解できるだけのものに加工して全て準備しておくことは難しい。生徒が根拠を見つけるにしても、中学生の教科書や資料集に掲載されている内容には限りがあったり、検証するに足る既有知識が不足していたりすること

も考えられる。活動時間の制約もある。また生徒のどんな意見であれ、例えば間違いだと結論付けることで、生徒の気持ちを傷つけてしまうのではないかという不安もあるかもしれない。

次に示す図4-4は、12月に行ったアンケートで「これまでの学習でどんな力がついたと思いますか」に対する、ある生徒の回答である。生徒の記述が指導者の困りを解消するヒントになると考える。

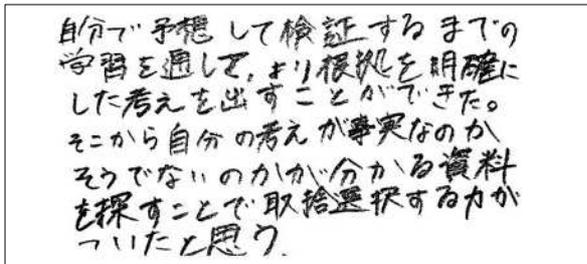


図4-4 生徒の事後アンケート「これまでの学習でどんな力がついたと思いますか」

検証するという学習活動の主たる目的を、予想の正誤を判断することにおくのではなく、正誤を判断する過程で、生徒が記述しているような力を付けることにおくことが大切ではないかということである。

そう考えると、指導者は、生徒の予想の正解・不正解ではなく、検証の思考過程を価値付けることに重点をおくことになる。

予想を「正解である」「不正解である」「正解・不正解を判断できるだけの情報がない」と生徒が結論付けているのは、どの資料のどんな情報を予想と結び付けようとしているのか、なぜその情報と予想が結び付くと考えているのかを見取り、価値付けていくのである。その際、事実と判断、因果関係、相関関係、多面性など、考え方の見える一ぺがあれば、第4章第1節(2)で紹介した指導者の声に応えることにもなるかもしれない。

なお、授業内容によっては一定の見方や答えを生徒たちにとらえさせたい場合もある。そのような場合は、指導者が予め関連する資料などを準備しておき、必要に応じて提示すればよいと考え、次年度の研究につなげていきたい。

(15) 国立教育政策研究所 研究紹介・研究成果『資質・能力を育成する教育課程の在り方に関する研究報告書1～使って育てて21世紀を生き抜くための資質・能力～』2015.3
https://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf_seika/h28a/syocyu-1-1_a.pdf 2021.3.1

おわりに

臨時休校という未知の状況が長く続いた今年度、学校の存在意義や授業の意味を改めて自問自答された教職員の方も多かったのではないだろうか。

研究の骨格を思案していたのも、そんな禍中であつた。

本研究は、先例が通用しない社会の中にあつても児童生徒が将来を豊かに生きていけるようにするために、授業を通して身に付けておくべき資質・能力は何なのか、今一度、指導者自身が見つめ直し、これまでの指導の在り方を問い直そうというものである。

研究はまだまだ道半ばであるが、それでも本研究の一端が指導に役立てば幸いである。

また本研究では、学んだことが社会でも役立てられそうだという実感をもつことを通して、主体的に学びに向かう生徒の姿を目指した。

しかし実用的に使えること、汎用性の高いことだけに学ぶ価値や意味があるのだろうか。決してそうではない。佐伯は著書(16)の中で、次のように表現している。

「何のためでもなく、誰のためでもない、ただそのことが知りたい、分かってほしいということがあることを、どこかで誰かから学んでいなければ、その人の学びは貧弱な段階でストップしてしまう」。

指導者である私たちは、このことを肝に銘じて授業を行う必要があることを、最後に付け加えておきたい。

日常的に多忙なことに加えて、コロナ禍にあつたにもかかわらず、本研究にご協力いただいた京都市立北野中学校と京都市立下京中学校の校長先生をはじめ、戸惑いながらも実践を重ね、たくさんの気づきを提供してくださった研究協力員の先生方、いつも温かく迎えてくださった両校の教職員の皆様、そして頭の中に汗をかきながら授業に臨んでくれた生徒たちに、心から感謝の意を表したい。

(16) 佐伯胖『「わかり方」の探究 思索と行動の原点』小学館 2004.7 P80