

中学校 社会

中学校社会科地理的分野において、複数の資料を比較し、関連付けて、
多面的・多角的に考察し、判断する力を育てる指導法の研究
ー「つないで考えをつくるチャート」を用いて、地域の在り方を構想する学習活動を通してー

義務教育課 研究員 接待 裕行

要 旨

中学校社会科地理的分野「地域の在り方」単元において、複数の資料を比較し、関連付けて、多面的・多角的に考察し、判断する力を育てるために、単元を通して複数の資料を基に自分の考えをまとめるワークシート「つないで考えをつくるチャート」を活用し、地域課題の打開策について構想する学習活動を行った。その結果、複数の資料を比較し、関連付けて、多面的・多角的に考察し、判断する力を育てることに有効であることが明らかになった。

キーワード：中学校 社会科 地理的分野 比較・関連付け 地域の在り方 つなかんチャート

I 主題設定の理由

中学校学習指導要領解説社会編（平成29年7月）では、「公民としての資質・能力の基礎」の育成を柱として、「社会的事象の意味や意義、特色や相互の関連を多面的・多角的に考察したり、社会に見られる課題の解決に向けて選択・判断したりする力、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」ことを目標とした。

平成25年度に国立教育政策研究所が行った学習指導要領実施状況調査（中学校社会）の調査結果の分析において、「地理的事象を比較、関連付け、多面的・多角的に考察するために、事象間の関連を示して視覚的に捉えやすくした図などを用い、地域の特色や変容の要因が『なぜ』なのかを考察することが求められる」（地理的分野）、「歴史的事象の比較や因果関係の考察などを通して、その歴史上の意味や影響を理解させることが大切である。（中略）資料の内容をただ読み取るだけでなく、複数の資料の意味を自分自身で解釈し、考察や話し合いなど課題の解決に生かせる力の育成が必要である。グラフなど扱いが難しいものを含めた種類の異なる複数の資料の共通性や関連性に着目し、解釈したことを歴史の考察に活用する学習が求められる。」（歴史的分野）といった社会科における現状の課題が明示された。

中央教育審議会答申（平成28年12月）においても、小学校・中学校・高等学校を通じた社会科教育の現状として「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」ことを課題として挙げている。

これらの課題を受け、社会科の目標の中に「社会的な見方・考え方を働かせ、課題を追究したり解決したりする活動を通して」と示された。この「課題を追究したり解決したりする活動」は「単元などの内容や時間のまとまりを見通して学習課題を設定し、諸資料や調査活動などを通して調べたり、思考・判断・表現したりしながら、社会的事象の特色や意味などを理解したり社会への関心を高めたりする学習」を指す。その学習の中で、複数の資料を比較し、関連付けて、多面的・多角的に考察し、判断することは、思考力、判断力、表現力等の育成を目指した社会科の教科目標につながっていると考える。

また、これまでに行われた中学校第2学年対象の青森県学習状況調査社会科では、地理・歴史の各分野において、複数の資料を比較し、関連付けて考察したり、判断したりすることを表現する力が不十分である状況が続いている。令和元年度同調査では、今後の学習指導に当たって「共通点や相違点に着目し、学習内容を比較・関連付けて、その結果を言葉や図などで表したり、意見交換したりする活動を取り入れることが大切である」と指摘された。

筆者の授業実践を振り返ると、自作のワークシートを穴埋めしていく展開が中心であり、知識の習得に偏った授業だったと言わざるを得ない。複数の資料を比較し、関連付けてまとめる場面の設定を含めた「課題を追究したり解決したりする活動」の授業展開は少なかった。旧態依然とした筆者のような授業は、改善の

必要に迫られている。このような状況から、社会的な見方・考え方を働かせて、複数の資料を比較し、関連付けて、多面的・多角的に考察し、判断する過程を単元構成に組み入れ、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を通して、資質・能力の育成を目指したいと考えた。

主題にある「比較し、関連付けて、多面的・多角的に考察し、判断する力」のうち、「比較する」「関連付ける」は、思考力を具体化した「考えるための技法＝思考スキル」である。田村（2018）は「考えるための技法を、私たちは手続き的な知識として獲得することができる。しかし、こうした知識は（中略）異なる場面や状況で活用、発揮され、さまざまな場面や状況とつながることで自由自在に活用できる『駆動する知識』として高度化された状態になる。そうした状態になった時、私たちは『思考力が育成された』と語るようになる」と述べている。比較したり、関連付けたりする学習場面を意図的に設定することによって、これらの思考スキルの獲得とともに、思考力、判断力、表現力等の育成につなげたいと考えた。

副題の「つないで考えをつくるチャート」（以下、つなかんチャートという。）は、単元を通して使うシンプルな枠組みで構成されたワークシートであり、複数の資料を比較したり、関連付けたりして、自分の考えを導くことをねらいにして、筆者が独自に開発した。

本研究では「地域の在り方」単元で、このつなかんチャートを用いる。生徒の身近な地域の課題から「八戸三社大祭の曳き子・後継者不足問題」を取り上げた。つなかんチャートを用いて、伝統文化の持続可能性について考察し、打開策を構想する学習を行うことで、複数の資料を比較し、関連付けて、多面的・多角的に考察し、判断する力を育成できると考えた（図1）。



図1 研究構想図

II 研究目標

中学校社会科地理的分野において、複数の資料を比較し、関連付けて、多面的・多角的に考察し、判断する力を育てるためには、地域の在り方を構想する学習活動の中で、「つないで考えをつくるチャート（つなかんチャート）」を用いて、資料を収集、分類し、情報をつなげて考えを整理して、自ら構想したことを表現する活動を行うことが有効であるか明らかにする。

III 研究仮説

中学校社会科地理的分野において、地域の在り方を構想する学習活動の中で、「つないで考えをつくるチャート（つなかんチャート）」を用いて、資料を収集、分類し、情報をつなげて考えを整理して、自ら構想したことを表現する活動を行うことが、複数の資料を比較し、関連付けて、多面的・多角的に考察し、判断する力を育てることに有効であろう。

IV 研究の実際とその考察

1 研究の内容

(1) 判断する力の捉えと学習活動

北（2017）は、「判断力」を構成する具体的な三つの力として事実認識力、思考力、意思決定力を以下のように示した。

ア 事実認識力

確かな事実認識は、判断を下す前提条件となる。事実を正しく認識把握しなければ、判断を誤ってしまう。先入観や偏見をもたず、冷静かつ客観的に情報を読み取り、分析する力が求められる。

イ 思考力

把握した事実を比較したり、関連付けたりしながら状況を多面的・多角的に捉える。事実認識の次に「思考する」という操作を通して、背景や原因など見えなかったことが見えるようになる。ある状況下において、それがどうしてそうなのかが理解できるようになると、その後の対処方法が一層判断しやすくなる。

ウ 意思決定力

自分なりの考えをもち、行動の仕方を決定する。これまでに観察・把握した事実や、思考したことを基に、これまでの経験や体験なども参考に選択・決定する。判断力の中核とされる。

この三つの力について、北は「判断力を発揮する際の手続きでもある」としている。これを踏まえて、筆者は判断力を育成する際の学習活動の流れとして、事実認識したことを思考し、その上で意思決定していく順序で行う必要があると考えた。

本研究の検証授業では、多くの資料群から二つの資料を吟味し（事実認識力）、比較したり、関連付けたりしてまとめ（思考力）、まとめたことを確かな根拠として判断（意思決定力）することを学習場面に位置付けた。その際に、一枚のワークシートにまとめたつなかんチャートを用いることで、図2における調査結果の表現、思考したことの表現、判断の結果と理由の説明という流れが可視化され、生徒が「比較する」「関連付ける」という思考スキルを生かして、確かな根拠を基に自ら判断したことを表現できると考えた。

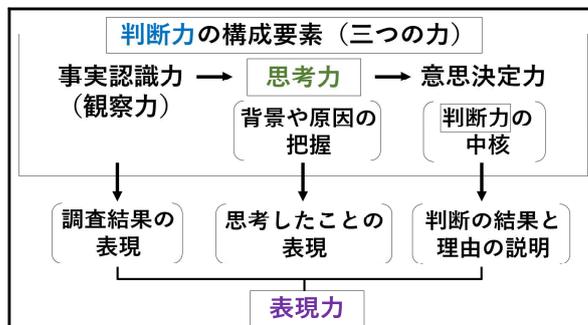


図2 思考力と判断力と表現力の関係性（北，2017）

(2) 「比較する」「関連付ける」に特化したつなかんチャート

中学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編（平成29年7月）では、考えるための技法を10項目に整理して示した。このうち「比較する」は、「複数の対象について、ある視点から共通点や相違点を明らかにする」、「関連付ける」は「複数の対象がどのような関係にあるかを見付ける」と定義付けている。比較する際に、共通点や相違点を視覚化する思考ツールとして「ベン図」が、関連付ける際の思考ツールとして「コンセプトマップ」や「コア・マトリクス」などが挙げられるが、これらの要素を勘案し、つなかんチャートを開発した（図3）。つなかんチャートでは、前述した北による判断力の構成における学習過程の順序と重ね合わせ、以下の流れで思考・判断していく。

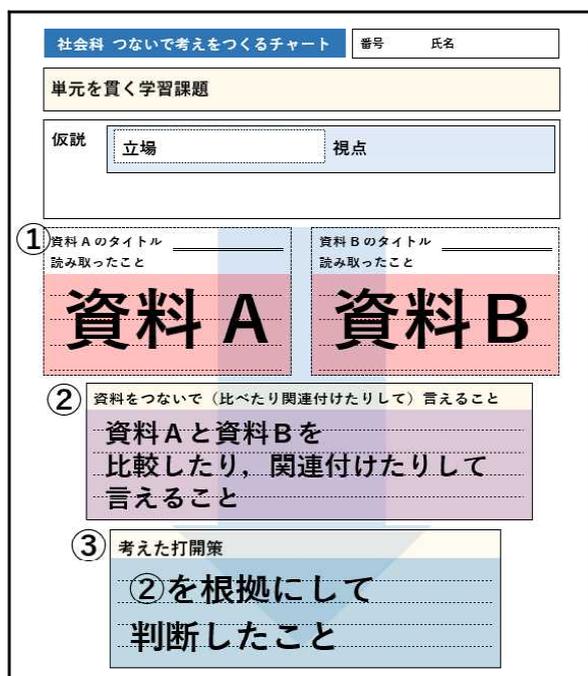


図3 「つなかんチャート」

①二つの資料を読み取り、それぞれから読み取ったことを中段の資料A、資料Bの欄に記入する（図3の①）。

②資料Aと資料Bからそれぞれ読み取ったことを比較し、共通点や相違点を見い出したり、関連性について考えたりして「言えること」をまとめ、その欄に記入する（図3の②）。

③「言えること」を根拠とする自分の打開策を記入する（図3の③）。

①では、二つの資料を比較することや関連付けることを容易にするために、資料A、資料Bそれぞれから読み取ったことを記入する欄を並列に配置した。分かりやすいプレゼン資料を研究する市川（2019）は「文章情報を見た場合、聞き手の視線は、まずは左上にいき、その後、右側に流れる。そのため、比較したい情報を横に並べると、視線の流れに沿っているため、比べやすい。（中略）逆に、比較したい情報を横に並べないと、その違いを、違いとして認識しづらくなるのである」と述べている。

研究主題では「複数の資料を比較し、関連付けて」としているが、本研究で使用するつなかんチャートでは、読み取る資料を二つに限定した。筆者のこれまでの経験から、生徒にとって複数の資料を関連付けて自らの考えを述べることは難しく、課題と感じてきた。この改善に向けた段階的の指導として、つなかんチャートではまず二つの資料を基に考える技法を身に付けさせたいと考えた。

(3) 地理的分野「地域の在り方」単元

「地域の在り方」単元は「地域の実態や課題解決のための取組を理解すること、地域的な課題の解決に向けて考察、構想したことを適切に説明、議論しまとめる手法について理解すること」（知識、理解）、

「地域の在り方について、地域の結び付きや地域の変容、持続可能性などに着目し、地理的課題について多面的・多角的に考察、構想し、表現すること」（思考力、判断力、表現力）を内容とする。

本研究では、地域的課題の打開策を構想する学習活動が、事実認識したことを基に思考し、それを根拠に意思決定するという流れに沿って行われる。生徒が意思決定することは社会科の究極のねらいとされる「公民としての資質・能力の基礎」の育成に直結する。これらのことから、本研究ではこの単元でつなかんチャートを用いることが効果的であると考えた。

さらに、地域的課題の打開策を構想させる過程で、各自の視点や立場で考えた打開策を、グループで対話し練り上げた上で、学級で改善点を出し合いブラッシュアップすることによって、多面的・多角的な思考や判断が育成されると考えた。

(4) 目指す生徒像

本研究における目指す生徒像は、次の二つである。

一つ目は、社会科の学習を通して、正しく情報を読み取り、根拠を明確にして考えを伝えたり、判断したりすることのできる生徒である。二つ目は自分たちの住む地域の課題について、自分ごととして捉え、課題解決に向けた自分の考えをもち、地域社会に貢献するという社会参画意識をもつことのできる生徒である。

少子化や生産年齢人口の県外への流出などを要因に、本県の人口は減少し続けており、中には地域社会の維持が難しくなっている地域もある。生徒に身近な八戸三社大祭の持続可能性を題材とすることで、生徒自身が住む「地元」に愛情と誇り、責任をもち、地域の一員として自分たちが地域の課題を解決していくという意識を醸成したいと考えた。

2 検証授業の実際

検証は研究協力校A校（以下、A校とする。）の中学2年生3学級の生徒を対象に、2021年6月7日～7月21日の期間に実施した。なお、欠席者などを除外した検証対象数はつなかんチャートを使用した事前、事後の変容を検証できた人数が87名、事前、事後の意識調査で得られた結果が90名分だった。

(1) 指導計画と単元の連続性

ア 指導計画（表1）

変容を見取るためのプレ単元として「日本の諸地域・東北地方」（以下、「東北地方」という。）を6時間実施し、本単元としてつなかんチャートを使用した「地域の在り方」を6時間行う。その前後に意識調査を実施する。

イ 単元の連続性

本研究では、「地域の在り方」単元を指導するに当たり、「人口」問題について「日本全体」から「東北地方」、更に「生徒の身近な地域」へと課題意識をズームインさせていく単元の連続性を重視する（図4）。

検証授業を実施する前に、A校2学年社会科担当教諭による「日本の地域的特色と地域区分」単元の終末で、人口問題を取り上げて、少子高齢化の課題、国内の人口分布や過疎・過密問題などを基に、日本の人口に関する特色を生徒に考えさせる。

引き続き、「東北地方」をプレ単元として実施する。東北地方の伝統的な生活と文化を中核に、その成立や変遷を探る活動の中から、その魅力や課題などについて考察する。その際、生徒は少子高齢化や過疎化を背景に、魅力ある東北地方の伝統文

表1 プレ単元と検証単元について

時間	学習活動「問い」
1	事前意識調査（一般的批判的思考態度尺度・学習場面の批判的学習態度尺度）
プレ単元 日本の諸地域・東北地方	2 1 「単元を貫く問いを立てる。」
	2 1 「未来に残したい東北地方の伝統的な生活と文化の魅力は何だろうか」
	2 1 「東北地方の伝統的な生活と文化にはどのようなものがあるか調査し、まとめる。」
	3 2 「東北地方の人々の生活はどのような特徴があるのだろうか」
	3 2 「東北地方の自然や産業について調査し、まとめる。」
	4 3 「東北地方の伝統的な生活と文化はどのように生まれたのだろうか」
	4 3 「伝統的な生活を文化を生徒自ら選び、それが発生した理由を示す二つの資料を探る。」
検証単元 地域の在り方	5 4 「二つの資料を比較したり、関連付けたりしてまとめる。」
	5 4 「東北地方の伝統的な生活と文化はどのように変化しているのだろうか」
	5 4 「過去と現在でどのように変化しているか調査し、まとめる。」
	6 5 「単元を貫く問いについて自分の考えをつくる。」
	6 5 「ワールドカフェで意見を交流する。」
	7 6 「スライド作成・発表」
	8 1 「単元を貫く問いを立てる。」
8 1 「八戸三社大祭の現き子・後継者不足を打開するためには、どうしたら良いだろうか」	
9 2 「打開策の仮説を立てる。」	
10 2 「自分の仮説の視点や立場を分析する。」	
10 2 「自分の仮説を根拠付ける二つの資料を探る。」	
11 3 「二つの資料を比較したり、関連付けたりしてまとめる。」	
11 3 「まとめたことを根拠として、打開策を決める。」	
11 4 「班で話し合い、班としての打開策を決める。」	
11 4 「ワールドカフェで他班から意見をもらう。」	
12 5 「提案発表のためのスライド作成（共同編集）」	
13 6 「発表する。」	
13 6 「学習を振り返る。」	
14	事後意識調査（一般的批判的思考態度尺度・学習場面の批判的学習態度尺度）

つなかんチャートを使用



図4 単元の連続性

化が、後継者不足、担い手不足により、持続可能性の危機に直面していることを理解する。

さらに、引き続いて人口問題に焦点を当てた「地域の在り方」単元で、地域の身近な事象を取り上げて、その持続可能性について考察させることとした。

(2) プレ単元「東北地方」

プレ単元では、検証単元でのつなかんチャートの有効性を比較するために、つなかんチャートとは異なるワークシート(図5)を使用して、二つの資料を比較し、関連付けてまとめる活動を第三次で行った。「比較する」「関連付ける」がどのようなことなのかを定義し、共通認識させながら授業を進めた(図6)。

「東北地方の伝統的な生活と文化はどのようにして生まれたのだろうか」という問いについて、生徒に「いぶりがっこ」や「チャグチャグ馬コ」など具体的な事象を選択させ、その発生について根拠となる資料を二つ探し、それらを比較し、関連付けて自分の考えをまとめさせた。

プレ単元では共有アプリを用いて、東北地方の伝統的な生活と文化の魅力を紹介するスライドを共同編集して作成し、ワールドカフェ方式で相互に発表した。検証授業に向けた課題意識をもつことができただけでなく、一人一台端末を使用したスライドの共同編集などによって、生徒同士で対話しながら意欲的に学習に取り組む様子を見取ることができた。

(3) 検証単元「地域の在り方」

ア 第1次～単元を貫く問いの設定～

導入で、八戸三社大祭の観光客誘致用のPR動画や、検証校の地域にある山車組の発足時の経緯についての資料を提示した。

続いて、八戸市観光課長のインタビュー動画を見せ、八戸三社大祭の伝統や市民にとっての意義、八戸地域における経済効果、曳き子・後継者不足の現状を認識させた。

生徒は伝統文化としての継承や、地域のつながり・一体感を生んでいる八戸三社大祭の重要性を認識するとともに、インタビュー動画の視聴を通して、80億円以上の経済効果があることに驚き、特に大きな関心を示した。

そこで、単元を貫く問いとして、約三百年にわたって継承してきた伝統を守りながら、巨大な経済効果を地域にもたらす八戸三社大祭を持続可能なものにしていくために「八戸三社大祭の曳き子・後継者不足を打開するためには、どうしたら良いだろうか」とし、単元のまとめにおいて、実際に八戸市観光課に打開策を提案させることにした。

その後、生徒はこれまでの知識や体験などを基に打開策の案を複数考え、それぞれ付せんに記入後、実現可能性や効果などを勘案して、ピラミッドランキング(思考ツール)で順位付けし、仮の打開策を決めた。

イ 第2次～仮の打開策の分析～

仮の打開策を多面的・多角的に考えるため、次のように立場と視点を明らかにした。立場は、地域住民、参加者(曳き子)、主催者、山車制作者、観光客の五つ、視点は、観光と経済効果、八戸三社大祭への関心、伝統を受け継ぐ、地域の思い・一体感の四つを提示し、生徒に選択させた。

続いて、教師側で事前に用意していた八戸三社大祭の現状や課題、取組に関する新聞記事、グラフ、写真資料、ウェブサイトなど約50本(図7)を、一人一台端末を使

<ul style="list-style-type: none"> まつり・伝統行事 伝統的工芸品 食文化 このうち、1つを担当し、その発生した理由を調べよう。	担当した1つ その中から選んだ伝統的な生活や文化
場所 その文化の特徴 (箇条書き)	
発生した理由の根拠資料のタイトル	
根拠資料から言えること 分かること	
発生した理由	
は どの関わりから発生した!	

図5 東北地方のワークシート

二つの資料をピックアップし、比較・関連付けてまとめる。

<p style="text-align: center; font-weight: bold;">「比較する」</p> <p style="text-align: center;">共通点を見る 相違点を見る</p>	<p style="text-align: center; font-weight: bold;">「関連付ける」</p> <p style="text-align: center;">原因と結果で結ぶ 一方が一方を克服する 相乗効果を生む 二つを組み合わせる</p>
---	--

図6 生徒に提示したスライド



図7 端末上に提示した資料

って生徒に示した。資料は前述した視点ごとにフォルダ分けしており、仮の打開策に関する視点のフォルダから関係する資料を選び、読み取る活動をさせた。生徒は複数の資料の内容を読み取り、根拠になりそうな二つの資料を選んだ。

ウ 第3次～二つの資料の比較、関連付け～

つなかんチャートを用いて、二つの資料を読み取って要点や考えたことをそれぞれ記述し、その二つを比較したり、関連付けたりしてまとめる活動をさせた。

どのように思考していくのかを意識させるためにプレ単元で示した「比較する」「関連付ける」を定義付けしたスライド(図6)を再度示した。

図8は、生徒Mのつなかんチャートである。

生徒Mは一つ目の資料として、山車組の曳き子・制作者不足を伝える新聞記事を選び、「山車を作る人が増えないと成り立たない。後継者育成には経験が必要で世代の交代が順調に進まない」という現状を読み取り、資料Aの欄(図中の①A)に記入した。

二つ目の資料Bの欄(図中の①B)には、山車制作者のこだわりを伝える新聞記事を選び、本物に近付ける制作者のこだわりをまとめた。制作者が「頑張っているのに、見る側が知らない」と意味が無い」と自らの考えも書いた。

生徒Mはこの後、二つの資料から読み取ったことを比較し、関連付けて自分の考えをまとめた。資料Aからは制作者不足、後継者不足の現状を、資料Bからは山車制作者の制作に対する思いを読み取り、「(制作者が)本物に頑張っているのに、見る側が本物を知らない」と意味が無い」と記述した。その上で、山車制作者に関わる人たちの努力を見る側にも伝えるべき、衣装にも興味をもってもらふべきと、二つの資料を関連付けた(図中の②)。

次に生徒Mは、これを根拠とした打開策について、5W1Hや打開策による効果や影響を意識し、具体的な案に組み立てた(図中の③)。

生徒Mはつなかんチャートにより、事実認識、思考、意思決定という流れの中で、「比較する」「関連付ける」の思考過程を経て、根拠に基づく打開策を決めた。

本研究では、この段階のつなかんチャートから生徒の変容を分析した(後述)。

エ 第4次～班の打開策を決定～

打開策について考えの近い4人グループを編成し、打開策を実現させるための話し合いをさせた。その後、ワールドカフェによる交流を行い、違う視点・立場からの打開策の良さや改善点の指摘を基に、グループの案をブラッシュアップさせた。

オ 第5次～発表スライドの共同編集～

市観光課への提案発表に向けて、発

① 資料Aのタイトル **山車組大ピンチ**
読み取ったこと (2008/6/6 デーリー東北)
人手が足りないのは、曳き子だけでなく、山車を作っている人も。曳き子が増えても、山車を作る人が増えないと成り立たない。制作者の後継者育成には、5、10年と経験が必要で、世代の交代が順調に進まない」と困ると言うことがわかった。

① 資料Bのタイトル **妥協せず本物らしさ追求**
読み取ったこと (2004/7/24 デーリー東北)
衣装を作るときは、できるだけ本物に近付けるかにこだわっている。制作している人たちも題材が決まると絵本を読んでイメージしている。制作者がせつかく本物に近づけようと頑張っているのに、見る側が知らない」と意味が無い。

② 資料をつないで(比べたり関連付けたりして)言えること
制作者の人手が足りなくなってしまうと、山車を完成させることができなくなってしまう。さらに制作者の後継者育成は、5、10年の経験が必要となり、世代交代が順調に進まないと大変になってしまう。
衣装作りの時には、本物に近付けるために、題材が決まると絵本を読んでイメージしているようだ。本物に頑張っているのに、見る側も本物を知らない」と意味が無い。だから、もっと山車や衣装などにも注目し、興味をもってもらふ必要がある。

③ 考えた打開策
各山車組は、山車の題材となった物語を紙しばいや絵本などを使い紹介する。(小学校の読み聞かせや、小中学校にはポスターで)これにより、さらに山車に興味をもつようになり、山車を制作してみたいという人が増加する。また、頑張って本物に近づけて作った作品をよく見てくれるようになり、より三社大祭を楽しんでもらうことができる。

図8 生徒Mの「つなかんチャート」(下線は筆者による)

八戸三社大祭 曳き子不足 打開策の提案

提案 SNS・webを2種類の方法で活用する

曳き子不足の現状

少年高齢化や価値観の多様化によって、大祭に参加する子供の数が減っている。

資料A H30年度情報通信メディアの利用時間(総務省)

・ブログやウェブなどは、あまり見られていない

しかし...

・動画サイト(youtube) SNSを見る割合は 高

③

④

⑤

⑥

資料B 一般人の声(引用元: Twitter)

三社大祭に関する意見が、匿名性の高いSNSサイトに多く寄せられていました。

「やりたいけど、どうやって参加したらいいかわからない。」

「参加窓口はどこにあるの?」

2つの資料をまとめると

主眼情報はブログやwebサイトでの情報発信を主にしているのに対し、若い人はsnsをみているため主眼者側との見間違いが起きている。

打開策

SNS、Webを2種類の方法で活用する。

1.三社大祭の魅力や種類を、山車のアールポイントや、Twitter・YouTube等を使って主催者や山車組の若者たちを中心に発信する。

2. web上で参加方法を紹介したり、参加窓口を作る。

必須としている年齢層に興味を持ってもらふ。

参加したい人が実際に参加できる。

図9 班の打開策の発表用スライド

表用スライド（図9）を共同編集させた。①タイトル、②課題認識、③資料Aについて、④資料Bについて、⑤資料を比較、関連付けしてまとめたもの、⑥打開策の提案という枠をあらかじめ統一して示した。

カ 第6次～八戸市への発表～

発表用スライドを用いて、生徒が根拠をもって構想した打開策を、八戸市観光課にリモートで発表した。実際に発表することは、実現可能かどうかなど打開策を真剣に考える動機付けとなり、中には独創的な打開策も生まれた。生徒は市職員から称賛や感謝の言葉をもらい、充実感や達成感に満ちた表情を見せた。

また、他グループの発表を聞き、互いの打開策の良さや発表態度を相互評価した。打開策の構想からスライド作り、発表といった一連の活動を通じて、学習に苦手意識をもつ生徒も意欲的に取り組む姿が見られた。

生徒の振り返り（図10）では「自分たちの意見で未来が変わるのだったら、うれしい」、「自分にもできるんだ」など、自己効力感の高まりを感じる記述や、「八戸市民として色々なことをまずは知ることが大切」「深刻な問題もあり、地域の『すごい』お祭りなので見て見ぬふりはできない」など、地域を担う責任感、社会参画意識の高まりが読み取れる記述が多く見られた。地域の課題の打開策を構想すること、さらに実際に当事者に提案することで、粘り強く学習に取り組む様子や、仲間と協働して構想を練り上げていく様子を見取ることができた。

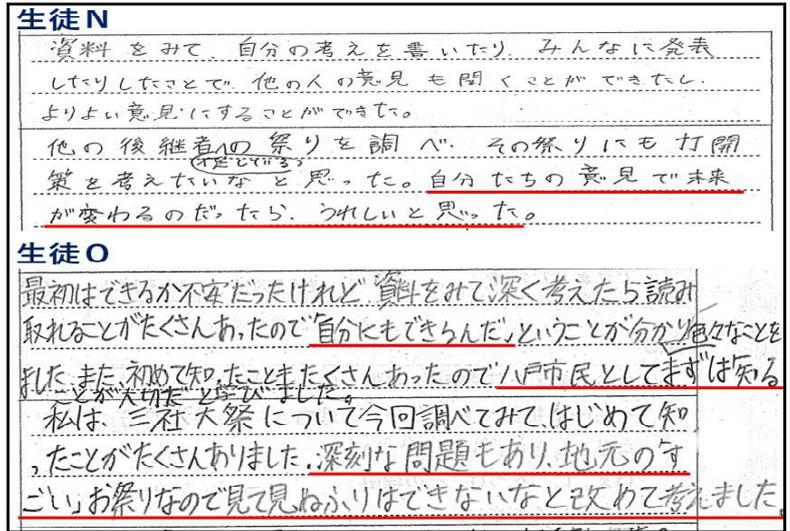


図10 生徒の振り返り（下線は筆者による）

3 検証の結果と考察

(1) 検証授業の分析に向けた概要

二つの資料を比較し、関連付けて、多面的・多角的に考察し、判断する力が、つなかんチャートを用いることで変容したかどうかについて検証するため、プレ単元と検証単元で、生徒の思考、判断を分析し、比較した。

なお、本研究の分析のために、プレ単元と検証単元で共通した評価規準として、B評価を「二つの資料を比較したり、関連付けたりしてまとめ、まとめたものを根拠として、考察し判断している」と設定した。本研究の手立てが有効であるかを測る評価規準のため、到達目標をB評価とし、B評価を上回るものをA評価とした。「どちらか片方の資料の情報しか判断の根拠になっていない」「資料から読み取ったことをまとめていない」などはC評価とした。

(2) つなかんチャート使用時の生徒の変容

プレ単元で生徒は「東北地方の伝統的な生活と文化は、どのように発生したのだろうか」という問いに対し、自分で伝統文化を選び、二つの資料を収集、選択して読み取り、比較し、関連付けて、その発生理由を考えた。

生徒P（図11）は岩手県の「チャグチャグ馬コ」を選び、盛岡市ホームページの資料①や、新聞記事の資料②を読み取った。それぞれの資料から要点をまとめてはいるが、二つの資料を関連付けておらず、発生理由に近い情報の資料①のみを採用し、結論付けた。前述の共通した評価規準に基づくと、比較や関連付けがされていないという点で、この生徒をC評価とした。

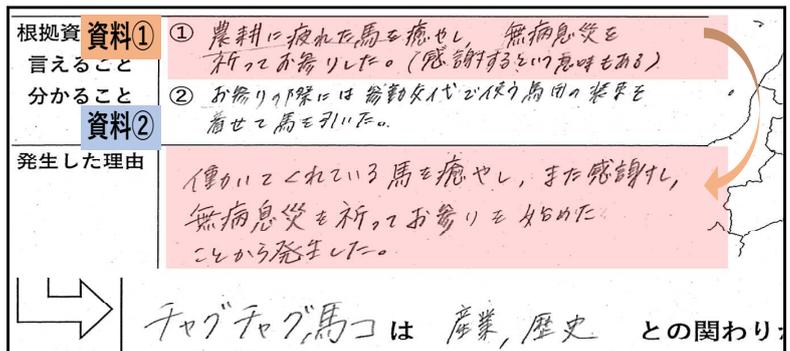


図11 生徒Pのワークシート

検証单元において、生徒Pのつなかんチャートは、図12のようになった。曳き子・後継者不足の打開策について、二つの資料から参加方法とその手段の難しさの共通点を見出し、「(曳き子として参加するための情報の)認知度の低さが問題だ」として関連付けてまとめ、自分の打開策の根拠にしている。評価規準に基づき、B評価とした。

分析では、B評価以上の人数の変化をみた(図13)。プレ单元では、B評価以上の生徒が42人だったのに対しつなかんチャートを用いた検証单元では、75人に増加した(n=87)。マクネマー検定による分析の結果、有意な差が認められた($\chi^2=21.787$, $p=.000$, $p<.001$)。生徒Pのように、プレ单元ではC評価で、検証单元でB評価以上になった生徒は40人だった。

(3) 評価を類型分けした分析

対象の全生徒がどのように比較・関連付けてまとめ、判断の根拠にしたのか読み取るために、B評価以上をb1からb4までの四つに、C評価はc1からc5までの五つにそれぞれ類型分けした(表2)。この類型は、両单元の冒頭に生徒に示した「比較する」「関連付ける」の定義から独自に作成したものである。

図14は、プレ单元と検証单元での類型別の人数の変化を表している。B評価以上については、それぞれの類型で増加したが、特にb4の「二つの資料を『組み合わせ』自分の考えの根拠にしている」の人数が、両单元で最も多かった。伸び幅が顕著な類型はb3の「二つの資料を一方が一方を『克服』『対策』する形で関連付け、自分の考えの根拠にしている」で16人が増加し、b2の「二つの資料を『相乗効果』として関連付け、自分の考えの根拠にしている」についても、0人から7人に増加した。

b2、b3の増加は、学習課題の違いの影響が考えられる。プレ单元が「東北地方の伝統的な生活と文化は、どのようにして生まれたのだろうか」という「なぜ」型の問いであったのに対し、検証单元は地域の課題の打開策を構想するという「どうすべきか」型の問いであった。この違いがb2、b3の変化に表れたものと考えられる。

(4) 質問紙による意識調査

「論理的で証拠に基づく偏りのない思考」、情報活用能力や情報リテラシーを見取るために「児童・生徒用一般的批判的思考態度尺度」と「学習場面の批判的学習態度尺度」(ともに楠見ら、2016)を事前、事後に実施した。

この二つの質問紙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、表

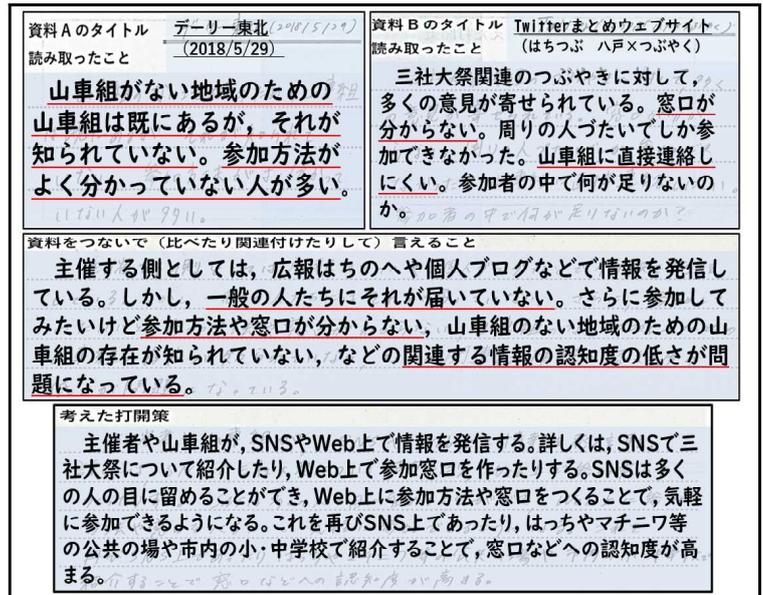


図12 生徒Pのつなかんチャート(下線は筆者による)

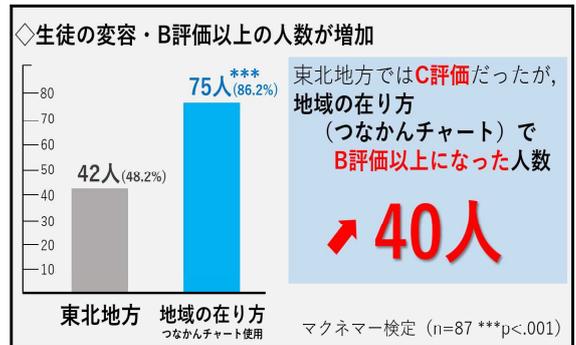


図13 B評価以上の人数の変化

表2 類型分けした評価

評価	類型	説明	判断の根拠
B以上	b1	二つの資料を「原因と結果」「原因と分析」で関連付け、自分の考えの根拠にしている。	まとめたことが判断の根拠になっている。
	b2	二つの資料を「相乗効果」として関連付け、自分の考えの根拠にしている。	
	b3	二つの資料を一方が一方を「克服」「対策」する形で関連付け、自分の考えの根拠にしている。	
	b4	二つの資料を「組み合わせ」自分の考えの根拠にしている。	
C	c1	二つの資料のそれぞれの文章を、ただ抜出しただけになっていて、自分の考察がない。	まとめたことが判断の根拠になっていない。
	c2	どちらか片方の資料の情報しか判断の根拠になっていない。	
	c3	情報を読み違えて、判断の根拠になっていない。	
	c4	資料から読み取ったことをまとめていない。	
	c5	まとめたことを判断の根拠にしていない。	

	東北地方(事前)	地域の在り方(事後)
b1 原因と結果・分析	11	15
b2 相乗効果	0	7
b3 克服・対策	2	18
b4 組み合わせ	29	35
c1 抜き出しのみ	1	1
c2 片方の情報のみ	11	5
c3 情報の読み誤り	4	2
c4 まとめられてない	19	1
c5 根拠ではない	10	3

図14 類型別の人数の変化

3, 4の10項目からなる。事前、事後の回答の平均値を基に、ウィルコクソンの符号付き順位検定で分析した。

ア 児童・生徒用一般的批判的思考態度尺度 (表3)

10項目全体において、有意に向上した ($z=1.349, p=.000, p<.001$)。

また、質問項目別に見ると、質問4「2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」 ($z=4.382, p=.000, p<.001$)、質問6「はっきりとした理由を考えて自分の行動を決める」 ($z=4.125, p=.000, p<.001$) において、0.1%水準で有意に向上した。

平山ら (2004) によると、一般的批判的思考態度は論理的思考の自覚、探究心、客観性、証拠の重視の4因子から構成されている。

本研究において、証拠の重視を示す質問4と質問6が特に有意に向上したことは、つなかんチャートを用いて資料を比較したり、関連付けたりしてまとめたことを、判断の根拠としていく「地域の在り方」単元の学習活動の流れが、根拠の大切さを生徒に意識付けたものと推察される。

この他にも、質問1 (探究心)、質問3 (論理的思考の自覚)、質問7, 8 (客観性) で有意差が見られ、総合的に批判的思考態度が向上したといえる。

イ 学習場面の批判的学習態度尺度 (表4)

10項目全体において、有意に向上した ($z=3.769, p=.000, p<.001$)。

批判的学習態度は、授業の受け方、他者の意見の聞き方、自分の考えの深め方の3因子で構成される (楠見ら, 2016)。質問項目別に見ると、自分の考えの深め方を示す質問3と質問4、授業の受け方を示す質問5、他者の意見の聞き方を示す質問6において、1%水準で有意に向上した。

質問3, 4については、地域の課題の打開策を考えるに当たり、生徒が自らの知識を使って、意欲的に取り組んだことによるものと推察される。授業の受け方を示す質問5は、人口問題について「日本全体」から「東北地方」、そして「生徒の身近な地域」へと課題意識をズームインさせた単元の連続性の成果と考えられる。

他者の意見の聞き方を示す質問6、有意傾向だった質問2については、生徒が打開策の視点や立場を考え、グループで対話し練り上げ、さらに学級で改善点を出し合っってブラッシュアップしたことなどによるものと考えられる。10項目中8項目で有意な向上や有意傾向が見られ、総合的に学習場面の批判的学習態度が高まったと言える。

V 研究のまとめ

今回の研究を通して、中学校社会科地理的分野「地域の在り方」単元において、つなかんチャートを活用して、地域の課題の打開策について構想する学習活動を行った結果、二つの資料を読み取り、比較し、関連付けて、考察したことを根拠にして判断することができた生徒が増加した。また、これらの学習活動により、論理的思考の自覚や証拠の重視などといった批判的思考態度の育成、自分の考えの深め方などの学習場面の批判的学習態度の育成に一定の効果があることも分かった。

表3 児童・生徒用一般的批判的思考態度尺度

項目	事前平均	事後平均	差	有意確率
1 新しいことをつぎつぎ学びたいと思う (探究心)	4.03	4.26	0.22	.008**
2 いろいろな考えかたの人と接して、多くのことを学びたい (探究心)	4.01	4.16	0.14	.085
3 他の人も納得できるように、理由をつけて説明をしようとする (論理的思考の自覚)	3.86	4.18	0.32	.003**
4 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)	3.61	4.17	0.56	.000***
5 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)	4.14	4.21	0.07	.575
6 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)	3.52	3.99	0.47	.000***
7 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)	3.61	3.83	0.22	.042*
8 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)	3.48	3.94	0.47	.001**
9 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)	3.93	4.08	0.14	.224
10 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)	3.53	3.70	0.17	.247
10項目全体	3.77	4.05	0.28	.000***

ウィルコクソンの符号付き順位検定 (n=90 *p<.05 **p<.01 ***p<.001)

表4 学習場面の批判的学習態度尺度

項目	事前平均	事後平均	差	有意確率
1 その日の授業で何が大切なことかを考えながら授業を聞く (授業の受け方)	3.80	3.93	0.13	.321
2 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 (他者の意見の聞き方)	3.80	4.00	0.20	.067†
3 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 (自分の考えの深め方)	3.17	3.58	0.41	.004**
4 授業で学んだことを、ふだんの生活や社会のできごとに社会のできごとにあてはめて考えてみる (自分の考えの深め方)	3.40	3.82	0.42	.001**
5 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)	3.21	3.62	0.41	.001**
6 意見を聞くときは、話している人の思いこみが入っていないか考えながら聞く (他者の意見の聞き方)	3.34	3.66	0.31	.008**
7 授業で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 (自分の考えの深め方)	2.78	3.07	0.29	.055†
8 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 (自分の考えの深め方)	3.60	3.58	-0.02	.995
9 授業では積極的に質問をする (自分の考えの深め方)	2.50	2.72	0.22	.036*
10 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 (自分の考えの深め方)	2.67	2.93	0.27	.061†
10項目全体	3.23	3.49	0.26	.000***

ウィルコクソンの符号付き順位検定 (n=90 *p<.05 **p<.01 ***p<.001)

本研究における課題として、以下の三点が挙げられる。

ア 事前・事後の比較における「学習課題（問い）」の違いについて

プレ単元と検証単元で比較したが、それぞれの学習課題（問い）に質の違いがあった。前者は東北地方の伝統的な生活・文化がなぜ生まれたかを求める問いだったのに対し、後者は地域の課題の打開策を構想する問いであった。手立てとしての「地域の在り方」単元におけるつなかんチャートの有効性を、より正確に分析するためには、プレ単元と検証単元で同質の問いの設定が必要であった。

イ 一般的批判的思考態度や学習場面の批判的学習態度の向上について

本研究では、意識調査をプレ単元の直前と検証単元の直後に実施したことから、どのような学習活動が一般的批判的思考態度や学習場面の批判的学習態度の育成に影響を及ぼしたのか、正確に分析することができなかった。つなかんチャートを用いて地域の在り方を構想する学習活動が、有効であるか検証していく必要がある。

ウ つなかんチャートの汎用性について

今回、検証単元において、地域の課題を捉え、資料を比較し、関連付けて思考し、課題の打開策を構想するためにつなかんチャートを用いたが、公民的分野を中心に意思決定型の授業が展開できる単元の汎用性が考えられる。

本研究を進めるにあたり、御協力くださった研究協力校の校長先生はじめ先生方、関係各位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解説社会編（平成29年7月）』
- 2 文部科学省 国立教育政策研究所 『平成25年度 学習指導要領実施状況調査 教科別分析と改善点【中学校】社会』
https://www.nier.go.jp/kaihatsu/shido_h25/02h25/02h25bunseki_shakai.pdf (2022.2.16)
- 3 文部科学省 中央教育審議会 『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及び必要な方策等について（答申）（中教審第197号）』（平成28年12月）
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf (2022.2.16)
- 4 青森県教育委員会 『令和元年度 青森県学習状況調査実施報告書（中学校 社会）』
- 5 田村学 2018 『深い学び』, p.72, 東洋館出版社
- 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』, p.35~50, 明治図書
- 7 文部科学省 2017 『中学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編（平成29年7月）』
- 8 市川真樹 2019 「図解 見える化 プレゼン資料の「表の作り方」縦／横 どっちがどっち？」
<https://maki-ichikawa.com/2019/08/01/table2019/> (2022.2.16)
- 9 楠見孝 2005 「批判的思考の能力と態度の測定」『教育測定 カリキュラム開発講座研究会, 第6回研究会, 2005』
http://www.p.u-tokyo.ac.jp/sokutei/pdf/2005_01/p103-120.pdf (2022.2.16)
- 10 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』
https://www.jstage.jst.go.jp/article/jjet/40/1/40_39101/_pdf/-char/ja (2022.2.16)
- 11 平山るみ・楠見孝 2004 「批判的思考態度が結論導出プロセスに及ぼす影響：証拠評価と結論導出課題を用いての検討」『教育心理学研究 52』
https://www.jstage.jst.go.jp/article/jjep1953/52/2/52_186/_pdf (2022.2.16)

<参考文献>

- 1 楠見孝・道田泰司編 2015 『批判的思考 21世紀を生きぬくリテラシーの基盤』 新曜社
- 2 澤井陽介 2015 『澤井陽介の社会科の授業デザイン』 東洋館出版社
- 3 田村学・黒上晴夫 2017 『田村学・黒上晴夫の「深い学び」で生かす思考ツール』 小学館
- 4 原田智仁 2018 『中学校新学習指導要領 社会の授業づくり』 明治図書