

# 統計資料を活用して思考判断し、 意欲的に表現しようとする活用学習の創造 — 中学社会科「地域によって異なる 日本の気候（地理分野）」を題材にして—

藤 井 健太郎

## I 主題設定の理由

### (1) 今日の課題から

平成20年3月に、中学校の学習指導要領が改訂された。生徒に“生きる力”をはぐくむことを目指し、「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、表現力その他の能力をはぐくむとともに、主体的に学習に取り組む態度を養い、個性を生かす教育の充実（第1章 総則）」に努めることが明記された。知識・技能の習得と思考力・判断力・表現力等の育成が改訂の大きな柱の一つとして位置づけられることとなった。これを受けて中学校社会科の改善の基本方針も示され、前述の柱に対応する個所においては「地図や統計など各種の資料から必要な情報を集めて読み取ること、社会的事象の意味、意義を解釈すること、事象の特色や事象間の関連を説明すること、自分の考えを論述することを一層重視する方向で改善を図る」ことが明記されている。まさに社会的事象の意味、意義を解釈することは思考力、判断力であり、説明すること、論述することは表現力である。学習指導要領に示された思考力、判断力、表現力をより一層はぐくむために、中学校社会科の授業の在り方を見直し、授業の創造に取り組んでいきたいと考える。

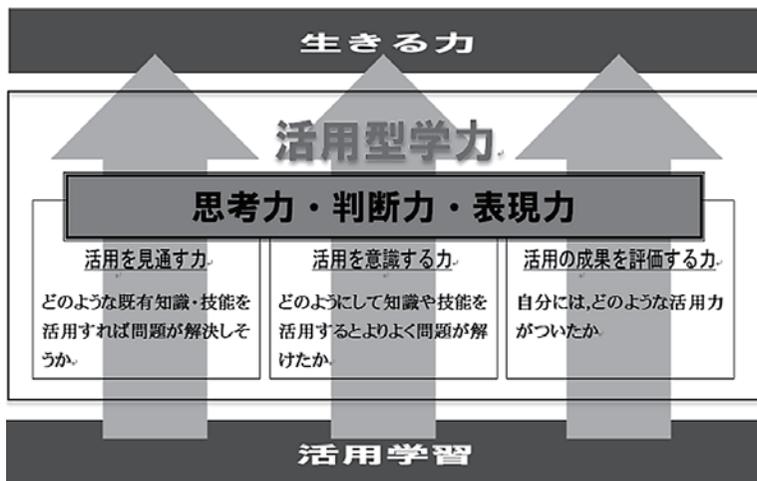
### (2) 日本の子どもの学力課題 —PISA 調査から—

今回、学習指導要領が改訂された背景には、OECD（経済協力開発機構）のPISA調査等の国際学力調査の結果から、「思考力・判断力・表現力を問う読解力や記述式問題、知識・技能を活用する問題に課題」があるとされている。例えば、2009年のPISA調査の読解力の結果をみると、日本は「総合読解力」で全65か国中8位となっている。内訳は、「情報へのアクセス・取り出し」が4位、「総合・解釈」7位、「熟考・評価」9位となっている。この順位についての考察は避けるが、「熟考・評価」という点がやや低い傾向にある。さらに文部科学省の分析によると、この読解力の平均無答率は、

OECD 平均が8%であるのに対して、日本は9%とやや高くなっている。特に、この無答率は多肢選択形式や複合的多肢選択形式問題では低いが、自由記述形式の問題では高くなる傾向があると報告されている。日本の子どもは、じっくり考えること。そして、それを自分なりに表現する力に関して課題があると考えられる。

## II 研究仮説

学習指導要領が示す思考力・判断力・表現力の高次な能力をはぐくむために、田中博之が提唱する「活用学習」という新しい授業モデルの理論を参考としていきたい。田中が定義する活用学習とは、「子どもが思考や表現の型を活用して活用問題を解決した結果を個性的に表現する問題解決的な教科学習」(田中博之 2011) のことである。言い換えれば、粘り強い思考力を発揮して自分らしい表現を追求する問題解決的な教科学習である。ここでいう型とは話型や文型、思考型のことであり、この型を活用することで論理的な思考を身につけ、読み手や聞き手に明確な意図やメッセージを豊かに伝えられる表現力をつけていくことをねらいとしている。また田中は、思考力・判断力・表現力を総称して「活用型学力」と表している。ただ、この活用型学力が“活用問題を解決するときに必要な力”となるためには、「活用を見通す力」や「活用を意識する力」、「活用成果を評価する力」というメタ認知的な力が不可欠であるとも述べている。このメタ認知的な力の醸成も図りながら、活用型学力(思考力・判断力・表現力)の育成に取り組んでいきたいと考える。図1は、筆者が田中の学力観を図化したものである。



筆者作成

図1 活用型学力

これまでにも中学校社会科において、問題解決的な授業は実践されてきた。しかし、それはあくまでも1単位時間内において問題解決が図られる授業が主であり、思考する時間や表現する時間に十分

な時間が確保されてきたとは言い難い。また、話し合いや文章によるまとめ等の表現活動も取り入れられてきてはいるが、活動が単なる活動に留まっており、表現力を育成するための具体的方途を示して授業が展開されていない場合が多い。それが、OECD が実施する PISA 調査の結果にも反映してきているのではないだろうか。そこで、前述の理論と先行研究を踏まえ「生徒が既有的知識や思考・判断の型を活用し、問題解決を図ることができる活用問題を設定する。そして、意欲的に表現活動に取り組むことができるよう表現の型を活用した中学校社会科における活用学習を創造する。これにより、活用型学力（思考力・判断力・表現力）をより一層はぐくむことができる」のではないかと考え、研究仮説としたい。

図2の研究構想図は、活用学習を創造、開発する上での研究仮説と方向性を図化したものである。活用Ⅰの時間には、型を活用して問題解決を図る基礎的な問題に取り組み、型の活用の仕方の定着を図る。そして活用Ⅱの時間では、さらに発展的な応用問題に取り組む。活用Ⅰと同様に型を活用して取り組むことで問題解決への見通しを持つことができるとともに、型を活用した表現活動に十分取り組むことができる時間を確保したいと考える。

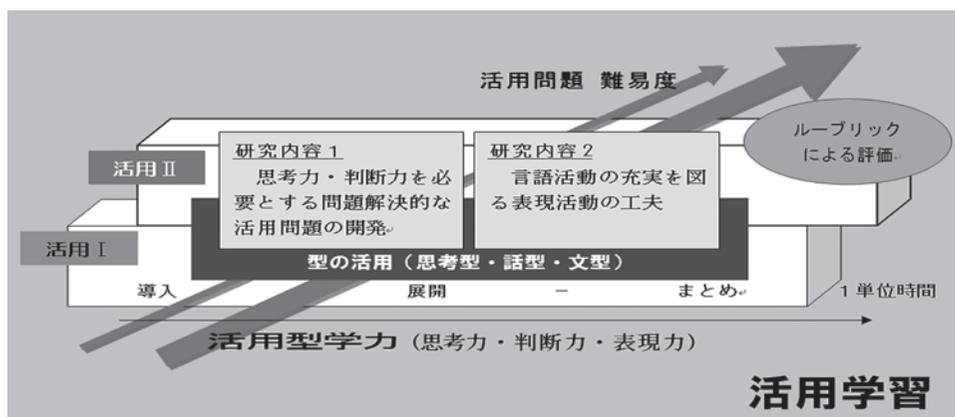


図2 研究構想図

筆者作成

### Ⅲ 研究内容

以下の研究項目にしたがい、研究実践を進める。

1. 思考力・判断力を必要とする問題解決的な活用問題の開発
  - (1) 既存・習得知識の活用が求められる問題
  - (2) 思考の型の活用が求められる問題
2. 表現力を高める言語活動の工夫
  - (1) 話型を活用した表現活動
  - (2) 文型を活用した表現活動

## Ⅳ 研究実践

研究実践を進めるにあたり、活用問題についてふれておく。活用学習における活用問題とは粘り強い思考力が要求され、型を活用して問題解決に取り組みなければならない問題である。具体的に、田中は活用問題と成り得るための条件について、以下の10の条件（表1）を示している（田中博之2011）。この10の条件を踏まえて活用問題を開発していった。

表1 活用問題の10の条件

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>① 2つ以上の既存の知識・技能の活用が求められる</li> <li>② 解法の型を活用する必要がある</li> <li>③ 複数の資料を比較して考えることが必要になる</li> <li>④ 言葉による論証が求められる</li> <li>⑤ 友だちの考えに対する自分の考えが求められる</li> <li>⑥ 複数の条件を満たした表現が求められる</li> <li>⑦ 不必要情報、誤情報が含まれるときがある</li> <li>⑧ 三段階思考法や消去法等の思考の型が必要になる</li> <li>⑨ 多様な思考のプロセスが生まれる</li> <li>⑩ 生活のなかの問題解決が含まれる</li> </ul> |
|--|

出典：田中博之『言葉の力を育てる活用学習』ミネルヴァ書房

### 研究内容1 思考力・判断力を必要とする問題解決的な活用問題の開発

本研究は、中学校社会科の地理分野「世界から見た日本の自然環境」（東京書籍株式会社）の単元を題材とし、授業実践を試みた。

本単元は、東京書籍株式会社が示している単元指導計画例（表2）によれば、通常6時間扱いとなる。このうち、「4世界から見た日本の気候」の時間を3時間扱いとし、“日本が属する温帯”で1時間、“地域によって異なる日本の気候”で2時間に分割し、後者の2時間を活用学習として位置付けることとした。活用学習には、十分な表現活動の時間を確保しなければ表現力の育成は難しいと考え、単元構成を見直すに至った。

表2 年間指導計画例（東京書籍）と活用学習用計画

単元指導計画例（東京書籍）		活用学習用	
時	学習内容		
1	世界の地形 ・活動的な帯状の地域 ・安定した陸地	1	・活動的な帯状の地域 ・安定した陸地
2	日本の山地と海岸 ・けわしい山地 ・変化に富んだ海岸 ・日本を取り巻く海	2	・けわしい山地 ・変化に富んだ海岸 ・日本を取り巻く海
3	日本の川と平野 ・急で短い日本の川 ・さまざまな地形が見られる平野	3	・急で短い日本の川 ・さまざまな地形が見られる平野

4 世界から見た日本の気候	<ul style="list-style-type: none"> <li>・日本が属する温帯</li> <li>・地域によって異なる日本の気候</li> </ul>	4	・日本が属する温帯
		5	地域によって異なる日本の気候 (活用 I)
		6	地域によって異なる日本の気候 (活用 II)
5 自然災害と防災への取り組み	<ul style="list-style-type: none"> <li>・さまざまな自然災害</li> <li>・人間活動と災害</li> <li>・防災対策と防災意識</li> </ul>	7	<ul style="list-style-type: none"> <li>・さまざまな自然災害</li> <li>・人間活動と災害</li> <li>・防災対策と防災意識</li> </ul>
6 スキル・アップ 18	<ul style="list-style-type: none"> <li>・地形図の読み取り方①</li> </ul>	8	<ul style="list-style-type: none"> <li>・地形図の読み取り方①</li> </ul>

出典：東京書籍株式会社

### (1) 既存・習得した知識の活用が求められる活用問題 —活用 I—

日本の気候帯は、世界の気候区分から見ると温帯に属する。しかし、国内の各地域によって気候は異なり、さらに細分化された気候区分になる。活用 I（5 時間目）では、教科書に示されている代表的な 6 都市（釧路、金沢、松本、名古屋、高松、那覇）の気温と降水量のグラフ（雨温図）と都市の組み合わせを考える活用問題を設定した。グラフの都市名は、A～F のアルファベットに置き替えて提示した。このとき、生徒が活用すべき知識は大きく 2 つある。1 つ目は、グラフに記載されている気温や降水量である。この数値自体が活用すべき知識である。これについては、授業の冒頭で「グラフの読み取り方」と併せて復習をした。2 つ目は、小学校での既習内容もしくは生活経験から獲得した既存の知識である。小学校において、各都市の位置関係や沖縄県や北海道等の自然環境の様子、日本列島と気候のおおよその概略については学習している。また、ニュースや気象情報など普段の生活の中から知識や概念も獲得しており、こうした複数の知識を総合して思考できればと考えた。

机間指導をしながら生徒の思考を探っていくと、多くの生徒は、はじめに釧路（北海道）と那覇（沖縄）のグラフから見つけようとしていた。（図 3 参照）年平均気温に着目し、気温が低いグラフと高いグラフが、それぞれ釧路と那覇であるとの予想であった。何名かの生徒に、その理由を問うてみると「北海道は北にあって寒く、沖縄は南にあって暖かいから……」「年平均気温が 6.0℃ とすごく低いから釧路、22.7℃ とすごく高いから那覇」という答えが返ってきた。これらは、まさに既存・既習の知識を活用している証拠であり、活用問題の条件①を満たしている。

この活用問題の全問正解者数は 19 名で、学級全体（32 名）に対する割合は、59.3% であった。また、都市別の正答率については、図 4 のような結果となった。

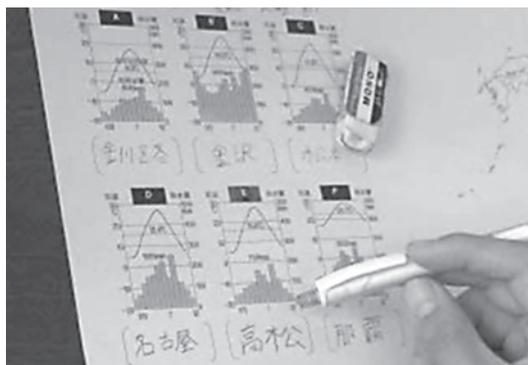


図 3 問題に取り組む様子

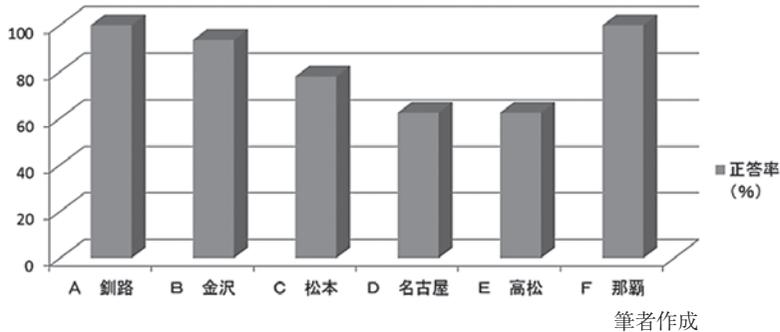
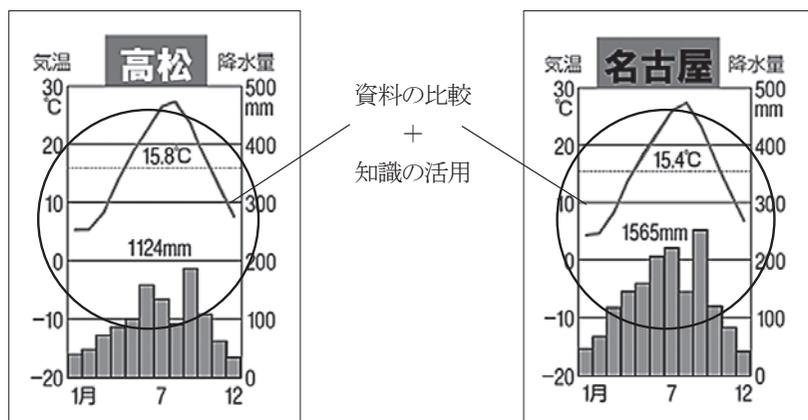


図4 活用Iにおける都市別正答率

先ほどの釧路と那覇に関しては、正答率が100%であったのに対して、松本、名古屋、高松については低い傾向にある。特に高松と名古屋は、それぞれ62.5%ともっとも正答率が低い結果となった。全問正解者の中にも、この2都市については「最後まで迷った……」という声が聞かれた。しかし、迷ったけれども正答を導き出したのはなぜだろうか。生徒の発言を拾うと、次のように答えている。「D(名古屋)とE(高松)で迷ったんだけど、高松のある香川はテレビとかで、あまり台風が直撃していないような気がしたから、(名古屋より)降水量が少ないと思った。」

生徒は、高松は台風があまり直撃していないという日常のメディア情報を通して得ていた既存の知識を活用して思考している。そして、名古屋との降水量を比較することによって、判断しているのである。高松と名古屋との間には、大きな気温差は見られない。しかし、降水量を比較することによって違いを見つけられ、そして既存の知識と照らし合わせることで高松と名古屋を見つけ出しているのである。(図5参照)この複数資料を比較して考えることも活用問題の大切な要件であり、条件③と合致する。

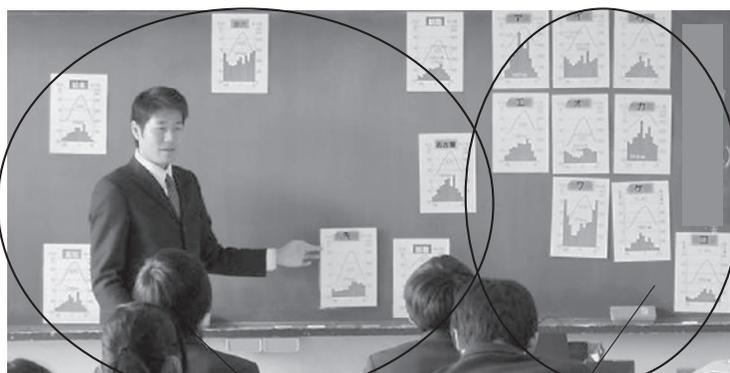


出典：東京書籍株式会社

図5 高松市と名古屋市の気温と降水量の比較

## (2) 思考の型の活用が求められる問題 一活用Ⅱ一

活用Ⅰ（5時間目）において、日本の6都市と気温と降水量のグラフの組み合わせを考えていった。活用Ⅱ（6時間目）では、さらに発展的な問題を用意し、より高次な思考を引き出すことを目的とした。新たに10都市（札幌・旭川・上越・長野・東京・大阪・岡山・鳥取・宮崎・名瀬）の気温と降水量のグラフを提示し、活用Ⅰの6都市のグラフと同じグループごとに分類する問題を設定した。（図6参照）



活用Ⅰで学習した6都市の  
気温と降水量のグラフ

分類する10都市の気温  
と降水量のグラフ

図6 活用問題の説明の様子

問題に取り組むにあたり、ただやみくもに取り掛かるのではなく、「思考の型」を活用して問題解決に取り組むようにした。この思考の型とは、活用Ⅰにおいて6都市の気温と降水量のグラフを見つけていったときの「順序性」と、「グラフの着目点」を統合したものである。生徒たちが考えを交流する中で、この思考の型へと平準化していった。自ら導き出したという喜びは、積極的な活用へつながるものと考え。授業の冒頭で、思考の型について復習し、前面の黒板に位置付けた。さらに思考の型を図7のようなカードにして配布することで、活用への意識を促していった。

生徒が導き出した思考の型は、おおよそ3段階のステップを踏む。段階を1つずつ踏むことで、難易度の高い問題に対しても見通しを持つことができ、かつ問題解決への糸口になっていく。活用Ⅰの授業を欠席していた生徒は、「1回目の授業の日は早退して出られなかったが、2回目の授業の時、前回のまとめを一人一人に配ってもらったおかげで、全問正解することができた。」と

### 見分け方（考え方）

#### ステップ1

年平均気温がとても高い、  
低いに着目 → 那覇 釧路

#### ステップ2

冬の降水量が多いことに着  
目する → 金沢

#### ステップ3

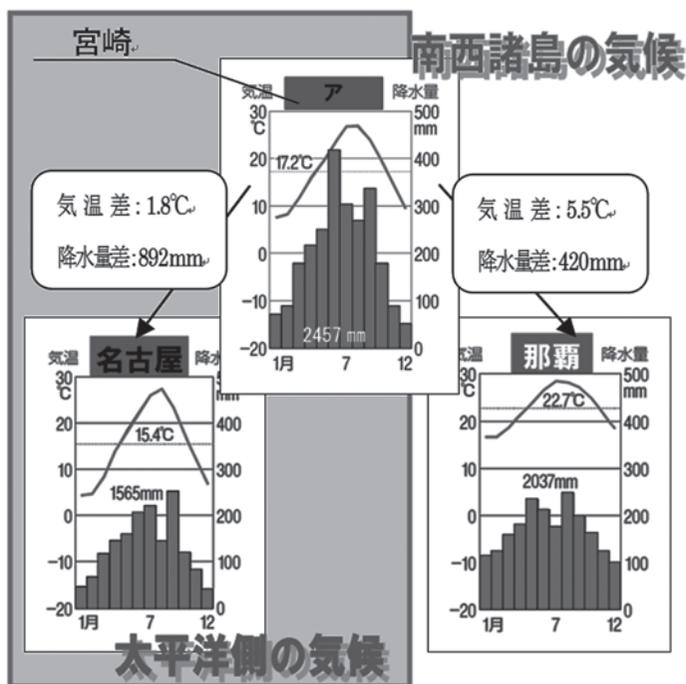
少し気温が低い。 → 松本  
少し降水量が少ない。  
→ 高松 名古屋

筆者作成

図7 思考の型（見分け方）

述べている。この生徒は、活用Ⅱでは思考の型を見ながら段階を追って考えたことによって問題解決を図ることができ、さらには全問正解することもできた。活用Ⅱの問題解決を通して、型を“活用するよさ”を強く実感している。“活用するよさ”を実感することは、活用型学力の基盤となるメタ認知的な「活用を意識する力」の醸成につながっていく。このように思考の型を活用することは、活用問題の条件⑧に合致する。なお、思考の型の平準化プロセスについては、研究内容2で述べることとする。

また、活用問題には不必要情報や誤情報、あいまい情報が含まれなければならない。ただ単に問題解決が図れればよいのではなく、迷い悩むことも必要なのである。それは不必要情報等があることによって、思考の深化を促していく。例えば、図8のアのグラフを分類する場合、生徒は名古屋、あるいは那覇で迷う。実際、この分類をどちらにするかで思考が止まっている生徒が多くあった。気温の面から見れば名古屋に近く、降水量の面から見れば那覇に近い。指導上の結論を言えば、アは“宮崎”であり、名古屋と同じグループに仲間分けされる。繰り返しになるが、ここで大切にしたいことは、複数の資料を気温や降水量等の面から比較検討する中で、思考することである。決して、正答を求めているわけではない。それゆえ、あえてすっきりと判断できない宮崎を問題に加えたのである。これは、活用問題の条件⑦に合致する。



出典：東京書籍株式会社

図8 宮崎、名古屋、那覇の気温と降水量のグラフ比較

## 研究内容 2 表現力を高める言語活動の工夫

### (1) 話型を活用した表現活動 ー活用 Iー

活用 I のおもな学習活動の流れは、表 3 の通りである。この活用 I の学習の中で、「4. グループ交流」と「5. 全体交流」において、話すという表現活動を取り入れた。そこでグループ内での交流が、互いに“話し合う活動”になるために、図 9 のような「話型」を示した。生徒は、「はじめに、〇〇を見つけました。」「つぎに、……」という型を活用して、話し合いを進めていった。この話型を示したことによって、話し合いに順序性（規則性）が生まれ、「はじめに」の段階までで良いかどうかの確認ができ、必然的に言葉による論証が行われる。そして、次段階である「つぎに」へと話し合いを進めていくことができた。（図 10 参照）グループ内の個々が、自由に意見を述べると話の所在が散漫になる。それが話型を活用することで、全員が同じ論点の方向性を持ち、話し合いが活発になっていった。

表 3 活用 I・II の学習活動の流れ

	活用 I	活用 II
導入	1. 復習する (気温と降水量のグラフの読み取り方) 2. 課題をつかむ	1. 復習する (前時の学習内容と思考の型の確認) 2. 課題をつかむ
展開	3. 個人追求をする 4. グループ交流をする 5. 全体交流をする <div style="text-align: right; border: 1px solid black; padding: 2px;">話す活動</div>	3. 個人追求をする 4. 全体交流をする
まとめ	6. まとめる	5. まとめる グループ化した地域の特徴を文章化する <div style="text-align: right; border: 1px solid black; padding: 2px;">書く活動</div>



図 9 話型



図 10 グループでの話し合い活動の様子

もう一つ話型を活用した目的には、「思考の型」の取り出しがある。問題解決には、段階を踏んで取り組まなければならない。特に難易度が高くなるほどに必然性は増してくる。そのために思考過程を平準化し、型として活用することで発展的な問題に対しても見通しが持て、意欲的に取り組むことができる。その方途として、話型が必要であると考えた。グループでの話し合い後、学級全体での交流を行った。各グループの結論は、以下の通りである。（図 11 A 枠内）

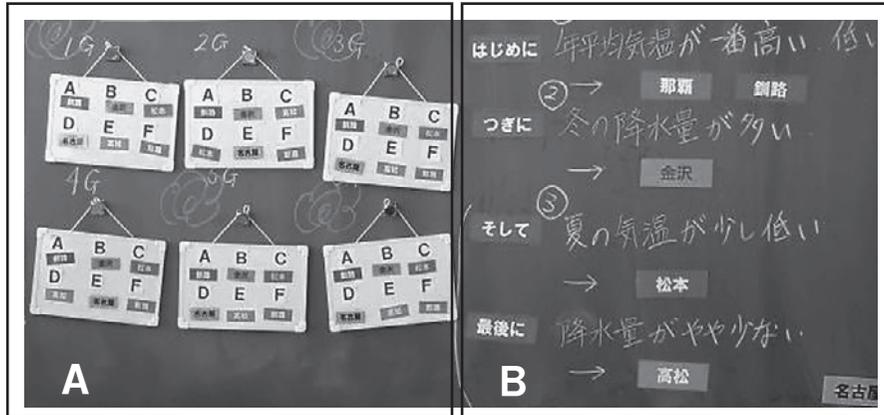


図11 板書写真（グループ結果と思考過程）

さらに、各グループが結論を導き出すまでの思考過程（順序性・着眼点）について発表させると、以下の表4のようにまとめることができた。3Gが、他のグループと一部異なる順序（表4の□内）を示していたが、釧路・那覇 → 金沢 → 松本 → 高松・名古屋 という思考過程は、学級全体として平準化できるものであった。また、2Gと4Gは、解答に誤りはあったものの思考過程の順序性については、他のグループと同様であった。この2グループが間違えた点は、地理的な位置関係等の既有的知識とグラフの読み取り（着目点）が不十分であったためである。

このように、導き出した「思考の型」を板書（図11 B 枠内）に位置づけ、図7の見分け方として3段階（ステップ1～3）にまとめ、次時（活用II）で活用できるようにしたのである。

表4 各グループの思考過程

	1G	2G	3G	4G	5G	6G
はじめに	釧路 那覇	釧路 那覇	釧路 那覇	釧路 那覇	釧路 那覇	釧路 那覇
つぎに	金沢	金沢	松本	金沢	金沢	金沢
そして	松本	松本	金沢	松本	松本	松本
最後に	高松 名古屋	高松 名古屋	高松 名古屋	高松 名古屋	高松 名古屋	高松 名古屋

(2) 文型を活用した表現活動 —活用II—

活用IIのおもな学習活動の流れは、表3の通りである。この活用IIの学習の中で、「5.まとめる」において、書くという表現活動を取り入れた。ここでの活動は、グループ分けした気温と降水量のグラフから共通する特徴を見出し、文章化してまとめるというものである。

「4.全体交流」から「5.まとめをする」までの学習活動の流れに沿って、説明する。生徒は10都市を6つに分類したのち、教師が正答を伝えながら学級全体で確認していった。そして、白地図上の全

16都市の位置に、色シールを貼り付けさせる。(図12)都市の位置関係から、教科書にある気候区分(図13)の概念を捉えさせることを目的とした。生徒は、自分たちが分類した都市は、全6区分(日本海側、太平洋側、瀬戸内、中央高地、南西諸島、北海道)にまとまることを、実感として理解していった。そして、図14のような板書となる。

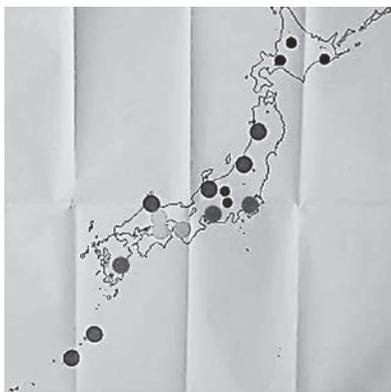


図12 生徒が作成した日本の気候区分



出典：東京書籍株式会社

図13 教科書（東京書籍）の日本の気候区分



図14 板書写真（仲間分けされたグラフと気候区分）

次に、グループごとに分担し、それぞれの地域の特徴を文章化する活動を行った。このとき書き方の例（文型）を示し、その文型を活用して書かせた。図15、16は、書き方の例（文型）と活動の様子である。

具体例として、太平洋側の気候（名古屋、東京、宮崎）を取り上げる。生徒は、3つのグラフをもとに、文型で示されている（ ）に入る適語について話し合った。②と③には、それぞれ年間平均の気温と降水量を書くため、分担して計算に取り組む様子が見られた。太平洋側の気候の場合、年平



筆者作成

図15 書き方の例(文型)

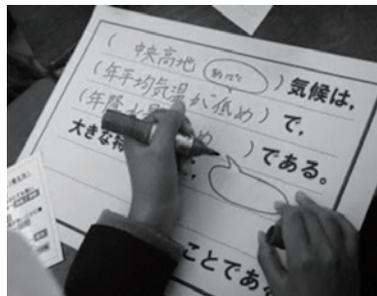


図16 活動の様子

均気温は約16.1℃。年平均降水量は、約1829.6mmとなったようである。また④は、グラフからの共通点を探し出したり知識を活用したりしなければならない。このグループは降水量に着目し、夏の降水量が多いこと。そしてそれは、梅雨の影響であるという既存の知識と結び付けて考えていた。逆に冬は降水量が少ないことにも着目して、まとめていくことができた。

この文型を活用した表現活動は、決まった文型があることによって複数資料を読み取らなければならないことや、計算あるいは資料を比較検討し、共通点を見出すなど思考しなければならない。そして、書き表すことによって思考したものが明確となり、社会的な要素を盛り込んだ表現力豊かな文章に仕上がる。さらに、これを学級の仲間の前で発表することにより、教師や仲間からの価値づけが加わる。教師が文体を評価することで、生徒は書いたものへの省察が深まる。適切な評価は、次への意欲づけにもなっていく。表現力を高めることが最大の目的ではあるが、同時に表現することで自己の高まりを実感でき、意欲も喚起されるのである。(図17参照)

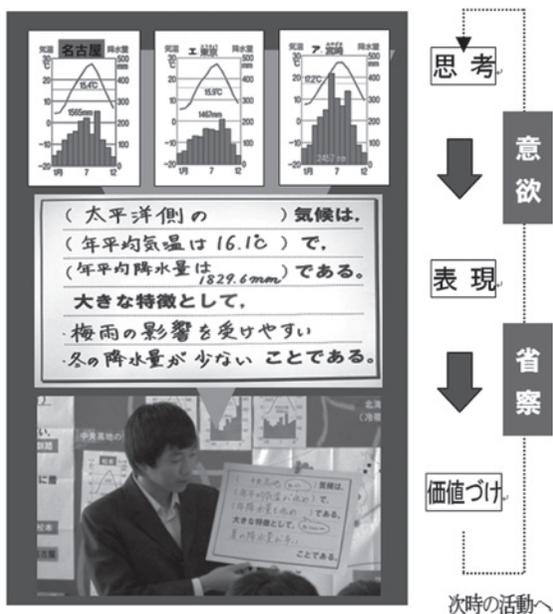


図17 文型を活用した表現活動の流れ

文型のように、型を教えることに対して否定的な意見があることは知っている。型を教えることで、決まり切った面白みのない文章になるのではないか。生徒の個性が発揮されないのではないかといった声も聞かれる。しかし、今回の場合を考えてみると、もし仮に型を示さず、自分たちで考えて書くように指示を出した場合、果たしてどれだけのグループが気温や降水量に着目した文章を書くことができたろうか。田中博之（2011）の言葉を借りれば、「型は学力を保障し、表現は個性を保障する」のである。型は、あくまでも学習の補助輪であり、いつかは自分なりの型を見出すことを目指しているのである。

## V 検証

### (1) 活用型学力の評価 —ルーブリック—

本研究は、中学校社会科における新しい活用学習を創造し、実践する。そして、活用型学力を育成することが目的である。この活用型学力、とくに表現力を高めることができたかという点について検証していく。

平成20年に学習指導要領が改訂されたことにより、教育評価に関する公簿である指導要録も改訂されている。各教科において、評価すべき観点が示されているが、社会科の場合、以下の4観点（表5）である。

表5 平成10、20年改訂の指導要録の観点比較

平成10年	平成20年
関心・意欲・態度	関心・意欲・態度
思考・判断	思考・判断・ <b>表現</b>
<b>技能・表現</b>	技能
知識・理解	知識・理解

出典：文部科学省

現行の評価観点と前回（平成10年）とを比べてみると、「表現」の位置づけが新たに「思考・判断」の中に加えられ、その延長線上に表現活動があると解釈ができる。“思考・判断したことを表現する”ことを一体として評価するのである。この思考・判断し表現したものを評価するものとして、ルーブリック（rubric）を用いることとする。田中耕治（2011）によれば、「ルーブリックとは、評定尺度とその内容を記述する指標（そして、具体的なサンプル）から成り立っていて、評価指針と訳される場合が多い。この評価指針は学習課題に対する子どもたちの認識活動の質的な転換点を基準として段階的に設定され、指導と学習にとって具体的な到達点の確認と次のステップへの指針」となるものである。

そこで、2時間の活用学習（活用Ⅰ、Ⅱ）の授業後、200字前後でまとめの文章を書かせ、評価することとした。活用Ⅱにおいて、各グループで文型を活用して1気候区分の特徴を文章化している。



今回、生徒が書いたまとめの文章をルーブリックにて評価し数値化した。この生徒たちに関しては、A 論理構成 1.74, B 習得した知識を活用 2.35, C 文体 2.26 という結果となり、A 論理的に表現する力がやや弱い傾向にある。こうして図 20 のように数値化・グラフ化すると、生徒の実態が見えてくる。

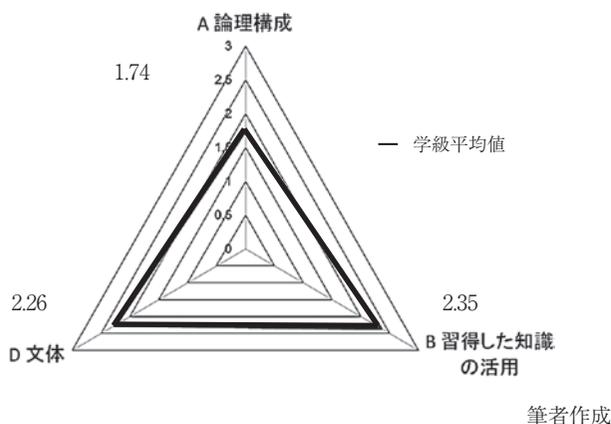


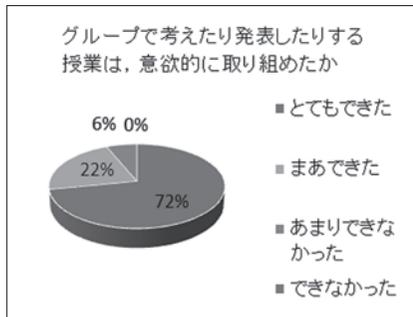
図 20 ルーブリック観点別評価の到達度

本来なら年度当初から継続的に評価し、データ分析を進めながら指導改善に取り組むことができれば、生徒の活用型学力の向上が図れるのではないだろうか。残念ながら、今回の授業実践は活用 I と II の 2 回のみであったため、個人や学級全体の伸長については明らかではない。しかし、ルーブリックを活用して、定期的に評価し数値化することで一人ひとりの変化をつかむことができる。それは生徒にとっても努力目標が明確となり、次への意欲が喚起されるはずである。そして、自分の実態を客観的に知ること、どのような活用力がついたのかというメタ認知的な「活用を評価する力」の醸成も図ることができるものと思われる。

## (2) 活用学習への関心・意欲・態度 —授業アンケート—

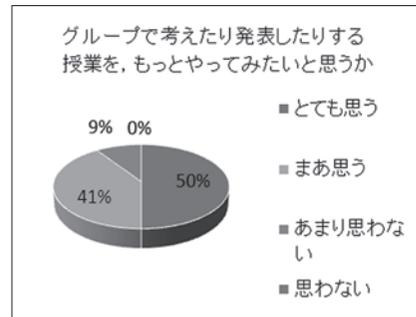
2 回の活用学習に対する生徒の意識を調査するため、アンケートを実施した。今回、活用 I と II において、グループでの活動を積極的に取り入れた。それは、“学び合い”を強く意識するからである。社会科というと暗記科目という印象が大きいだろう。この日本の気候区分の学習にしても、教師が代表的な 6 都市の気温と降水量のグラフの特徴を教え、それを生徒は憶えるような授業になりがちである。私が中学生だった頃、いま述べたような授業を受け、繰り返し練習問題を解き暗記していった。少々極端なことを言えば、あえて授業で学ばなくてもよいのではないかとさえ思う。これまで述べてきた型を活用し、互いに仲間と学び合う中で活用型学力をはぐくみたいと考える。このグループ学習に対して、生徒もおおむね肯定的にとらえている。意欲的に取り組めたという生徒が全体の 9 割（図 21）を超え、さらに、今後もやってみたいという生徒も同じく 9 割（図 22）を超えた。実際に生徒からも「今までは、黒板に書かれた文字をノートに書き写す授業だったけど、プリントや班で相談

して行うのが楽しかった。班になることで他の人の意見も聞けて良かった」という意見が聞かれ、裏付けられる。



筆者作成

図21 アンケート結果  
グループ活動での学習意欲

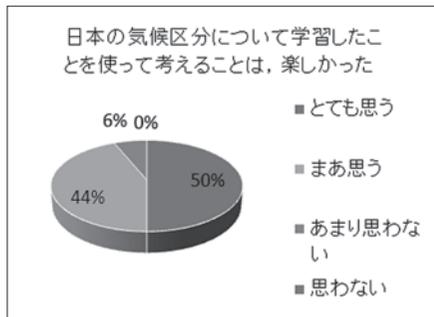


筆者作成

図22 アンケート結果  
今後のグループ活動への意欲

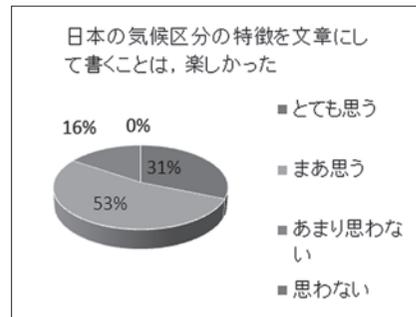
また、活用学習の特徴でもある習得した知識や型を活用して考えることに対しては、これも全体の9割（図23）が楽しかったと肯定的にとらえ、文章化による表現活動については84%（図24）が、楽しかったと回答している。活用学習に対しても肯定的な意識がうかがえる。

また、「習ったことを思い出しながら使うので、覚えていることと覚えていないことがはっきりしてよかった」という感想もあり、私自身気付かなかった活用学習の意義を生徒が教えてくれた。



筆者作成

図23 アンケート結果  
既習事項を活用することへの意識



筆者作成

図24 アンケート結果  
文章化による言語活動への意識

## VI 成果と課題

### 【研究内容1】

活用Ⅰの問題は既存の知識を活用し、活用Ⅱでは思考の型を活用して思考、判断することに以下の3点から有効であったと考えられる。①ループリックから習得した知識の活用が2.35となり、約8

割達成されていた。②アンケート結果からグループでの協同学習に対して、9割以上の生徒が肯定的に捉えることができた。③授業中のグループディスカッションでの生徒の言葉や様子から、既知の知識を活用した話し合いができていた。また気候の見分け方を指で示し、活用しながら問題に取り組む姿が見られた。また、課題として次の2点を挙げる。1つ目に、研究内容1の(2)で取り上げた宮崎を太平洋側の気候に区分することについて、「そのように区分されている」として指導するのではなく、「なぜか」という疑問を持った生徒もいたはずである。その疑問を学級全体で共有し、議論を深めてもよかったのではないかと考える。本活用学習は2時間での計画であったため、時間の都合上、省略せざるを得なかった。しかし3時間構成にし、その点についても生徒の考えを述べる時間を確保することで、より深化した思考力、判断力を養うことができるものと思われる。2つ目に、今回開発したような活用学習は、少なくとも学期に1回は実施すべきであると感じる。検証で述べた内容とも重複するが、表現力を測るには、年間を通して活用学習を実施しなければならない。そのために年間を通して活用学習が実践できるよう活用学習の創造が急がれる。

### 【研究内容2】

研究内容2に関わった成果として、思考の型や文型を活用することで生徒は問題解決への見通しを持つことができた。そして感想にもあったが、理解していることと理解していないことが明確となるという良さを生徒は感じている。それは、自らの習熟度を理解することもでもあると思われる。また、課題として次の2点を挙げる。1つ目に、活用Ⅱにおいて文型を活用した表現活動を授業の終末段階において約15分取り入れた。しかし、普段から文章化してまとめる活動をしていない生徒にとっては、15分では十分な表現活動にはならなかったように感じる。実際、15分間ですべての( )内に入る言葉を書き終えたグループは、全6グループ中3グループであった。十分な活動時間を確保するためには、研究内容1の課題でも述べたが、活用学習をもう1時間増設し、活用問題の検証・判断の時間が必要である。ゆえに、活用Ⅰ～Ⅲの3時間構成の単元指導計画が望ましい。そうすれば、時間的な面も文章化した表現内容の質的な面からの高さも学習指導要領が求める“言語活動の充実”と言える段階まで引き上げることができると思われる。2つ目に、ルーブリックの観点は、3観点での点数化を実施した。しかし、C観点も設定し、4観点からの評価が望ましいように思われる。具体的には、数値を使った論文は説得力を増す。数値を活用して、より説得力のある発展的な論文へと引き上げていきたいと考える。また、ルーブリックの観点は、生徒の実態に応じて変えることも必要である。採点をしながら、特に漢字の間違えが多く見られた。D文体の中に、そうした文言を含めることで、さらなるステップアップが望めるだろう。

### 【参考文献】

文部科学省、平成20年9月、「中学校学習指導要領解説 社会編」、日本文教出版  
文部科学省、「OECD 生徒の学習到達度調査 ～2009年調査国際結果の要約～」

田中博之, 2011, 「言葉の力を育てる活用学習」, ミネルヴァ書房

田中耕治, 2011, 「パフォーマンス評価 思考力・判断力・表現力をはぐくむ授業づくり」, ぎょうせい

東京書籍株式会社, 2012, 「新しい社会 地理」, 東京書籍株式会社