

# 「自ら学びをつくる力」・「自ら考え、判断し、行動する力」の育成

— 中学校社会科地理分野「日本の諸地域」の学習を例に —

中之条町立中之条中学校 立野喜紀

## 1 研究の背景

生徒一人一人がエージェンシーを発揮し、自ら学びをつくり、行動し続ける「自律した学習者」の育成を目指して教育実践が行われている。第4期群馬県教育振興計画「群馬県教育ビジョン」において、群馬県の教育が目指す学習者像の1つに、「自らが主語となる学びをつくり、深めていく」とある。これは自律した学習者としての具体的な姿を示している。さらに、その目指す学習者像に向け、重点政策として「変化の激しい社会に対応できる資質・能力の育成」をあげ、「自らが学びをつくる力」、「自ら考え、判断し、行動できる力」、「自立の基盤となる資質・能力」の育成を示している（図1）。

上記の力の育成を目指し授業実践や校内研修を充実させていくことが必要である。中学校社会科において、これらの力を育成していくためには、実際にどのような授業方法が有効であるのか、力が付いた生徒とはどのような姿であるのかを明らかにすることが必要である。

そこで、本研究では「自ら学びをつくる力の育成」・「自ら考え、判断し、行動できる力の育成」を重点的に取り上げ、中之条中学校の中学2年生を対象とし、中学校社会科地理分野「日本の諸地域」の学習を通じた生徒の姿（具体的な成果物）から迫っていくこととする。



図1「教育ビジョンリーフレット」

## 2 研究の目的

本研究の目的は、「自ら学びをつくる力」・「自ら考え、判断し、行動する力」の育成を目指し、その力が付いた具体的な姿や授業方法を中学校社会科地理分野「日本の諸地域」の学習を通して明らかにすることである。「自ら考え、判断し、行動する力」について、「できる力」ではなく「する力」としたのは、主体性に重きを置きたいという筆者の思いを込めた。

## 3 研究の過程

研究を進めるにあたり、「自ら学びをつくる力」と「自ら考え、判断し、行動する力」を身に付けた中学校2年生の姿はどのような姿であるのかを検討することから始めた。

検討にあたっては、最初に社会科全般を大きく捉え、社会科の学び方について検討した。

また、検討にあたって学習指導要領、文献、これまでの筆者の授業実践を通して得られた経験知から考えることとした。

生徒が自ら学ぶためには、生徒自身が社会科の学び方を身に付ける必要がある。教師は学び方を教え、生徒自身が身に付けた学び方を使い、自ら学ぶ経験を何度も繰り返すことが大切である。その際に、社会科の学びとして深い学びを展開していくためには見方・考え方を働かせることが必要である。見方・考え方は育成するものであり、何度も働かせることで育成される。

社会科全般の学び方、授業作りの視点について整理したものが図2である。見方・考え方のイメージについては、澤井(2017)で示されている概念を本研究でも用いることとした。澤井(2017)で示された見方・考え方のイメージについて、生徒自身がこのサイクルを回している姿が、「自ら学びをつくる力」と「自ら考え、判断し行動する力」を身に付けた生徒の姿として捉えることができる考えた。生徒が自らサイクルを回すためには、教師の伴走者としての役割が大切になることに加え、個別最適な学びと協働的な学びの一体化的な充実を図る必要がある。筆者の視点で捉えたものが図3である。

社会科全般において、本研究が目指す「自ら学びをつくる力」と「自ら考え、判断し、行動する力」を身に付けた姿を検討できたが、より具体化するために中学校2年生の「日本の諸地域」の学習からより具体的な姿を検討した。それが図4である。生徒自身が課題を作り、追究し、その地域について自分の言葉で語れる生徒を具体的な姿と捉え、「自ら学びをつくる力」が身に付いた姿と捉えることとした。また、日本の諸地域の学び方を身に付け、自分で工夫しながら学びが進められることを「自ら考え、判断し、行動する力」の「自ら考え、判断し」部分の具体像と捉えることとした。日本の諸地域の学習の最後に身近な地域の課題や将来像を検討する単元があり、これまでの学びをいかし自分たちの中之条町の現状と未来を語れる生徒を、「自ら考え、判断し、行動する力」の「行動する」部分の具体像と捉えることとした。

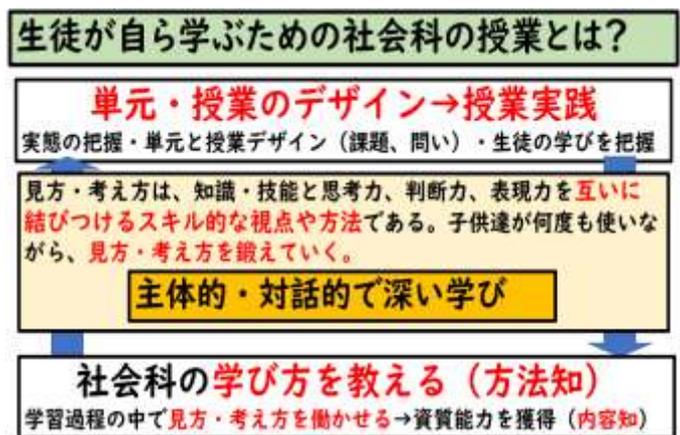


図2「生徒が自ら学ぶための社会科の構想を整理」

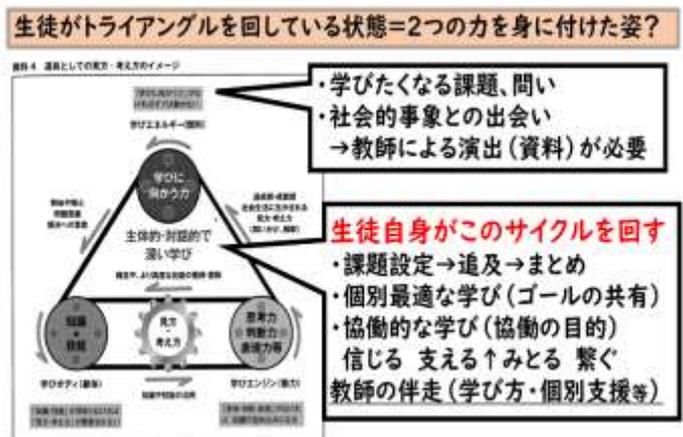


図3「サイクルを回すために必要なことを整理」

**「2つの力を身に付けた生徒の姿」**

生徒自身が、**各地域(日本の諸地域)の特色を理解するための学習課題**を作り、学習計画を立て、探究を行い、**学習課題に対して答えを出す。**

**この地域は、……なんだと自分で言語化できる。  
 →その地域について、**語れる**(よさと課題+α)  
 諸地域の学び方を身に付け、学びが進められる**

**身近な地域と比較して…私の住む地域の現状・未来を語れる。**

図4「諸地域の学習での2つの力を身に付けた生徒の姿」

本研究における授業実践は令和6年度2学期に行った。生徒たちは1学期に諸地域を学ぶために見方・考え方について学習してきた。1学期の学習を踏まえ、目指す具体像との関連から日本の諸地域学習の学習過程を図5のように整理した。

諸地域の学習は、1学期の学びをいかして課題を設定することを大切にし、「課題設定→追究→課題に対して答えを出す」というサイクルを何度も繰り返すことで生徒自らが学べるようになって考えた。

以上の研究の過程を踏まえ、授業実践を進めていくこととした。

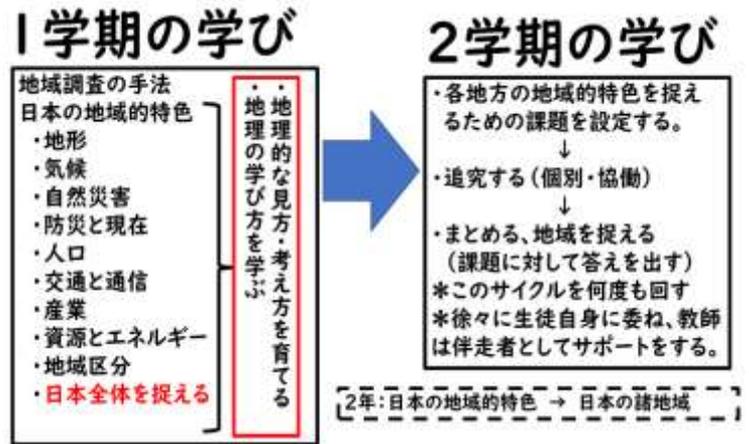


図5「学習の流れの構想」

#### 4 授業実践の経過

○地理的な見方・考え方を育てる

2学期に繋がるように、1学期の終わりにこれまでの学びを総括する授業を行った。授業では、これから学習していく地域区分の確認、地域の捉え方を扱った。地域・都道府県を大きく捉えるために必要な見方をこれまでの学びをもとに整理していった。その時の生徒の成果物が図6である。この授業で得られた見方をもとに、各諸地域の学習に繋げていくこととした。

○2学期の授業実践の概要

「課題設定→追究→課題に対して答えを出す」の段階ごとに授業実践の経過を記述していく。なお、日本の諸地域の学習では、九州地方、中国・四国地方、近畿地方、中部地方、関東地方、東北地方、北海道地方の順に学習していった。各地方を追究するための核となる地域的特色、いわゆる地理的な見方を核として、「課題設定→追究→課題に対して答えを出す」のサイクルを回していった。

○ふり返りシートの活用

各生徒の日々の学びを捉え、生徒自身も学びの蓄積ができるように、各地域、いわゆる単元ごとにふり返りシートを作成した。ふり返りシートには、学習課題・学習計画・日々のふり返り・単元の課題に対する答えを記述できるようにした。実際に生徒が作成したふり返りシートが図7である。

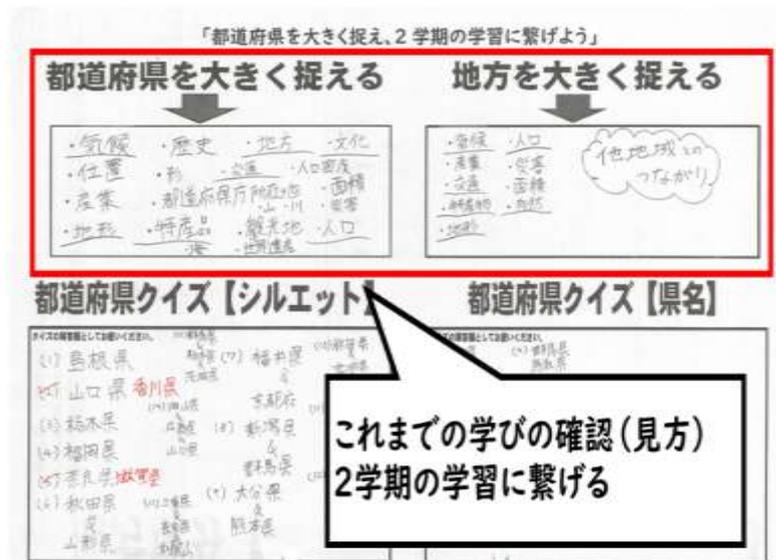


図6「見方を整理したワークシート」

○課題を設定する場面

単元の課題を設定するためにも、その地域的特色を大きく捉え、核となる見方を確認する必要がある。そこで、各地域の概観資料を教員が作成し、第1時間目に地域を概観する授業を行った。学習をスタートした九州地方、中国・四国地方の学習では、地域の見方、つまり地理的な見方の再確認を丁寧に行った。また、その地域を特徴付ける見方を生徒自身に気付かせるため、教師が効果的な資料を生徒に示すことも大切にした。1時間目の地域を概観する授業のコンセプトを整理したものが図8である。

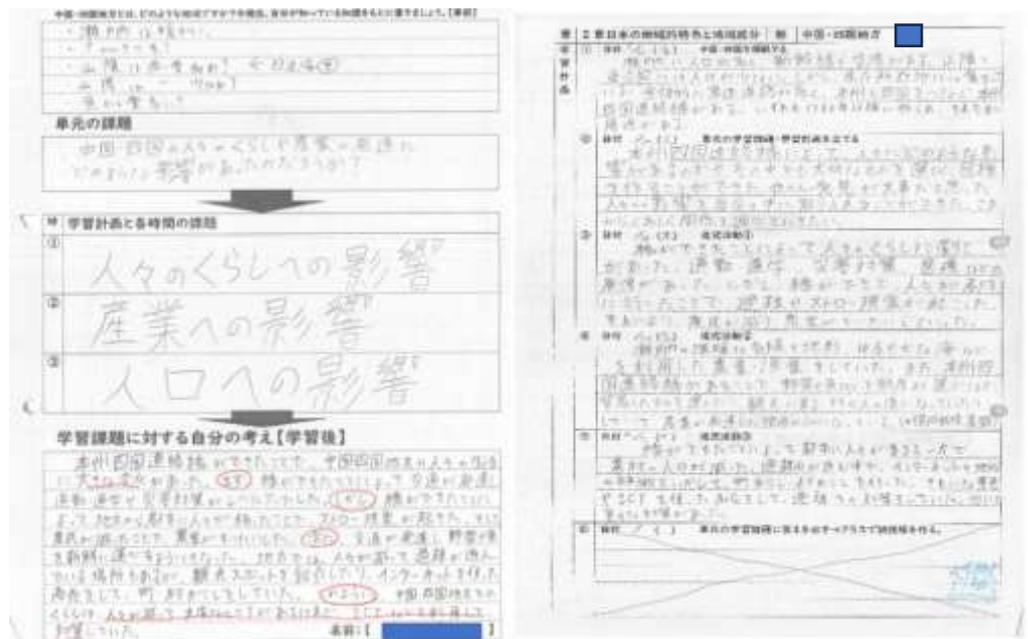


図7「振り返りシート（左：表 右：裏）」

**課題を設定する前に・・・地域を概観する**

**【1時間目で大切にすること】**

- ・地域を概観するために必要な視点は押さえる。
- ・教師による意図的な資料提示。
- ・地域との出会いを演出する。
- ・必要なことは教える。

↑

**【1学期の学習との関連付け】**

- ・見方、考え方を何度も働かせる。
- ・繰り返すことで、必要な資料を読み取る技能は身に付く。
- ・各資料を関連付けることで、新たな知識が得られることを確認。

**地域的特色を理解するための課題作りは、第1時間目にかかっている。**

図8「概観する授業作りのコンセプト」

地域を概観した後、第2時間目に学習課題と学習計画を設定する授業を行った。課題を立てる際は、「地域的特色を理解するためにどのような学習課題を設定すればよいか」と問うた。具体的には、思考ツールを用いて、核となる地域的特色を中心におき、関連する項目を整理することから始めた(図9)。授業形態は、個人の意見をグループで検討した後、グループの意見をクラスで検討する流れで最初は進めた(図10)。また、最初は課題作りに対する教師の介入度は高めで、図11で示すような「つながり」や「向き合う」など地方を大きく捉える骨格になる言葉については丁寧に扱った。グループで出た意見をクラス全体で検討し、クラスごとに課題の設定を行った。課題設定に使用するワークシートについても、授業実践を重ねる中で生徒と対話し、どのようなワークシートだと課題設定がしやすいのか共に検討を重ねた(図12)。課題設定の過程を何度も繰り返すことで、地域的特色を踏まえた課題を設定する力が付いてきた(図13)。

課題を立てた後、学習計画を立てる活動を行った。何を追究すれば学習課題に迫ることができるのかを検討し、追究の時間の計画を立てた。追究の時間は各地域 3 時間を確保した。



図 9「生徒へのアンケートから作成したテキストマイニングと思考ツール（課題を作るための資料）」

近畿地方の地域的特色を具体的に捉えるための、学習課題と学習計画を立てよう

**単元の課題→近畿地方の地域的特色を理解する**

キーワード  
 ・大都市(平野)・山脈・産業(工業・農業)・過密・過疎(環境)・山地・交通・人口・貿易・気候・地形・文化・歴史

【どのような単元の課題がよいのか】

① 近畿地方の気候は、どのような人口密度に、産業にどのような影響を及ぼしているのか？

② 気候が、都市の発展にどのような影響を及ぼしているのか？

図 10「課題設定の授業で用いたワークシート」

単元の課題  
九州地方の自然と人とのつながり  
はどのようなものだろうか。

何を調べていけばよいのか？  
 自然と人とのつながりとは何か？  
 自然と人とのつながりとは何か？  
 自然と人とのつながりとは何か？

学習計画  
 自然と人とのつながりとは何か？  
 自然と人とのつながりとは何か？  
 自然と人とのつながりとは何か？

図 11「九州地方の単元の課題と学習計画」

単元の学習課題→近畿地方の地域的特色を理解する

キーワード  
 ・大都市(平野)・山脈・産業(工業・農業)・過密・過疎(環境)・山地・交通・人口・貿易・気候・地形・文化・歴史

【どのような単元の課題がよいのか】

① 近畿地方の気候は、どのような人口密度に、産業にどのような影響を及ぼしているのか？

② 気候が、都市の発展にどのような影響を及ぼしているのか？

ワークシート形式の変更

① 近畿地方の気候は、どのような人口密度に、産業にどのような影響を及ぼしているのか？

② 気候が、都市の発展にどのような影響を及ぼしているのか？

図 12「ワークシート形式の変更」

単元の学習課題→九州地方の自然と人とのつながり

何を調べていけばよいのか？  
 自然と人とのつながりとは何か？  
 自然と人とのつながりとは何か？  
 自然と人とのつながりとは何か？

学習計画  
 自然と人とのつながりとは何か？  
 自然と人とのつながりとは何か？  
 自然と人とのつながりとは何か？

生徒が自ら構造化し、課題設定

構造化

課題へ

図 13「生徒が自ら構造化し、課題設定」

○ 追究する過程

地理的な見方・考え方を働かせるために、ワークシートを工夫した。今日の授業の学び方は何か、本時で扱う内容に応じて、思考ツールを意図的に用いて追究活動を進めていくこととした。ワークシートは、学習計画の位置付け、知識の概念化、キーワード、学び方の4つの観点を踏まえて作成した。詳細は図14に示す通りである。裏面に思考ツールを掲載した。

追究する過程では、九州地方、中国・四国地方、近畿地方では様々な思考ツールのよさを紹介し、単元の計画に沿って活用する経験を積ませた。その際に、本時はなぜこの思考ツールがよいのか、学び方を明確にして授業を進めることとした。その内容を示す一例が図15・

図 16・図 17 である。また、中部地方の学習以降は、生徒自身に思考ツールの選択を委ねた。生徒自身がどのような思考ツールを使えば本時の課題に迫ることができるのかを考えることを大切にして、追究を進めた。その姿がみとれるものが図 18・図 19・図 20 である。

追究の過程では、学習形態を基本自由とし、グループで取り組む生徒もいれば個人で追究したり、必要に応じて情報交換をしたりしながら個々のペースで追究を進めた。追究を進める中で、資料を補足する必要がある場合は、教師から提示したり、生徒が見つけた情報は ICT を活用して共有したりした（図 21）。授業の最後は、それぞれの追究の成果を共有し、本時の課題に対しての答えをクラスでまとめる作業を教師中心に行った。関東地方、東北地方はグループで課題設定・追究を進め、北海道地方では個人で進めたので、全体共有は行わなかった。その分、学習状況の把握を教師が行い、必要に応じて学習者同士のコーディネートや知識の補足を行い、学びを繋げる、学びが繋がる環境構成を意図的に整えた。

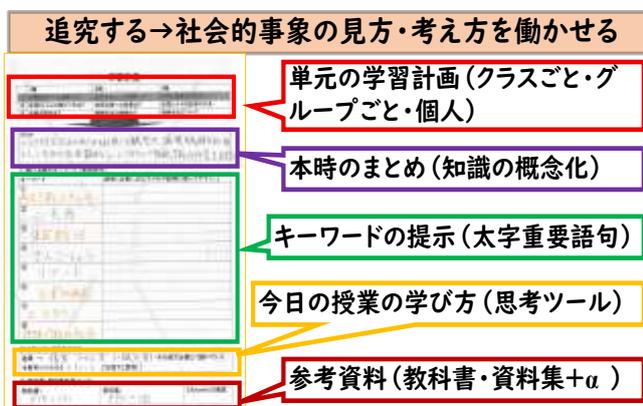


図 14 「追跡時のワークシートのコンセプト」



図 15 「Xチャートの活用例」

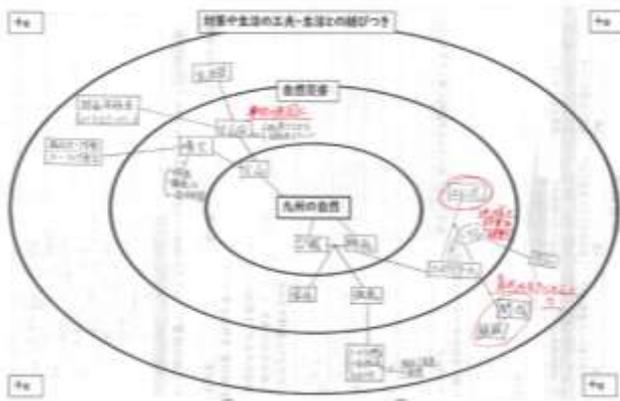


図 16 「同心円チャートの活用例」

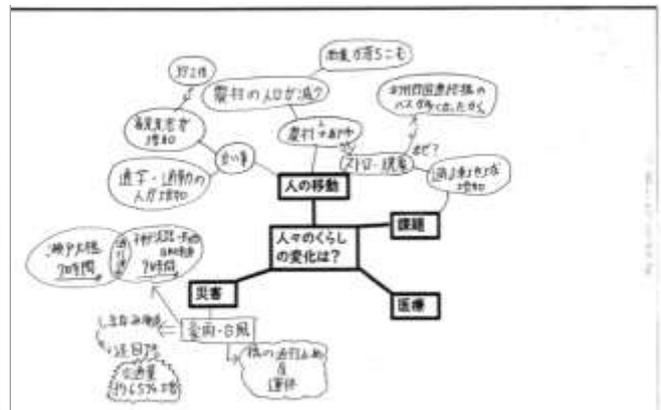
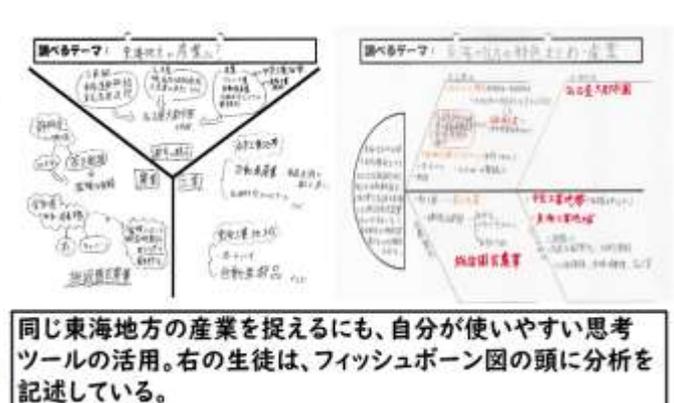


図 17 「マインドマップの活用例」

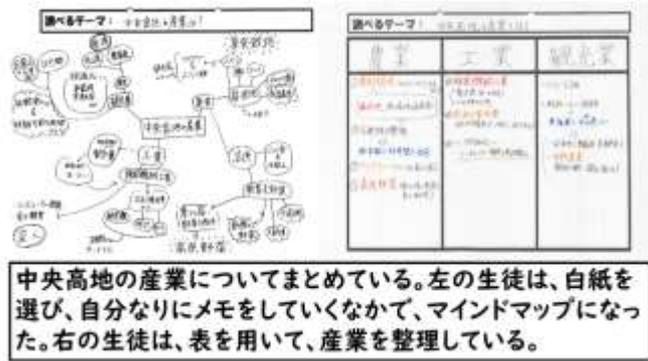


図 18 「生徒自身が思考ツールを選択する」



同じ東海地方の産業を捉えるにも、自分が使いやすい思考ツールの活用。右の生徒は、フィッシュボーン図の頭に分析を記述している。

図 19 「自分の追究に合った思考ツールの選択①」



中央高地の産業についてまとめている。左の生徒は、白紙を選び、自分なりにメモをしていくなかで、マインドマップになった。右の生徒は、表を用いて、産業を整理している。

図 20 「自分の追究に合った思考ツールの選択②」



図 21 「意図的に提示した資料の例」

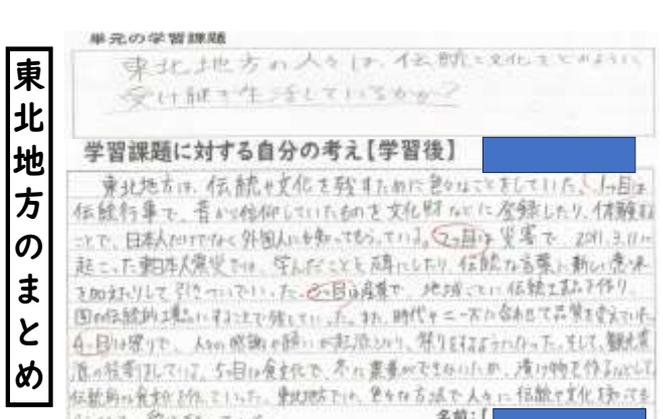
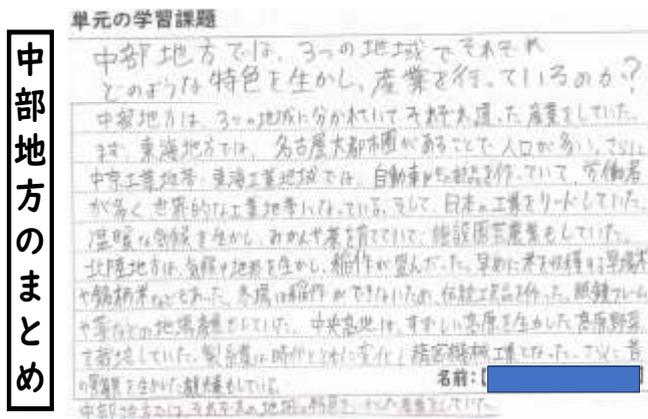


図 22 「中部地方と北海道地方の課題に対して言語化したもの」

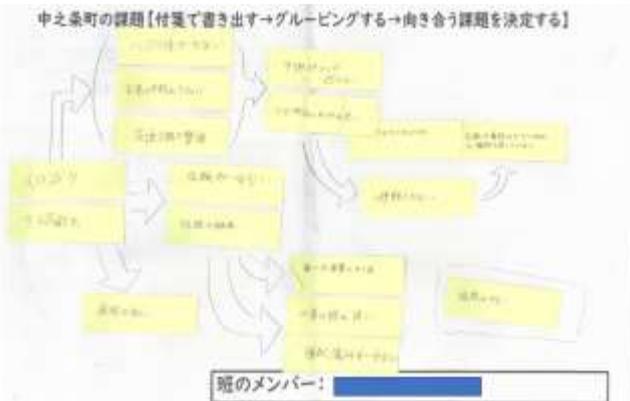


図 23 「地域の分析」

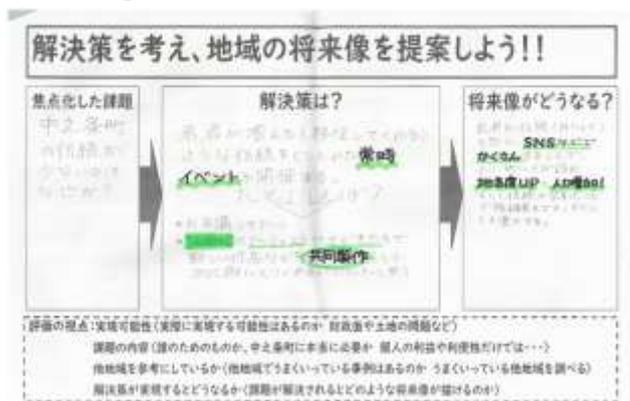


図 24 「地域の将来像を提案する」

○単元の課題に対して答えを出す過程

単元の課題に対して答えを出す過程では、これまでの学びを統合し、自分なりの答えを出した。図 22 は生徒の成果物である。生徒は学習を進める過程で、課題が研ぎ澄まされ、課題に対しての答えも自分なりに言語化している。まずは自分一人で書くことを基本とし、できたものをみんなで持ち寄り検討することを行った。教師はそれぞれの生徒の学びを統合し、地域的な特色に関わる概念的な知識を彼らの言葉を使いながらまとめる作業を単元の最後に行った。

○身近な地域の学習

日本の諸地域の学習の最後に、身近な地域を取り上げ、課題と解決策を検討した。生徒はこれまでの学びをいかし、思考ツールを使いながら地域の課題を分析した(図 23)。分析後、課題の解決策を考え、地域の将来像を提案する授業を行った(図 24)。

## 5 本研究の成果と今後の方向性

本研究は、「自ら学びをつくる力」・「自ら考え、判断し、行動する力」の育成を目指し、授業実践に取り組んできた。具体的な成果物（ふり返り・ワークシート）から、その力が付いたと考えられる生徒の姿について記述していきたい。

○日々のふり返りの記述から

図 25 は中部地方の生徒のふり返りシートである。2 人とも第 2 時は、課題づくりに関する記述がみられる。左の生徒は課題づくりの方法について具体的にふり返る記述が見られ、右の生徒は 1 つ 1 つの言葉の大切さについてふり返る記述が見られる。

また、学び方に関する記述も見られる。両方の生徒とも、自分が用いた思考ツールの是非について記述している。学び方に着目し、どのように学べばよいのかを自分なりにふり返り、今後の学習に目を向けている記述が見られる。

自分の学び方を内省しており、「諸地域の学び方を身に付け、自分で工夫しながら学びが進められる」姿と合致し、「自ら考え、判断し、行動する力」を身に付けた生徒の具体的な姿として捉えることができる。

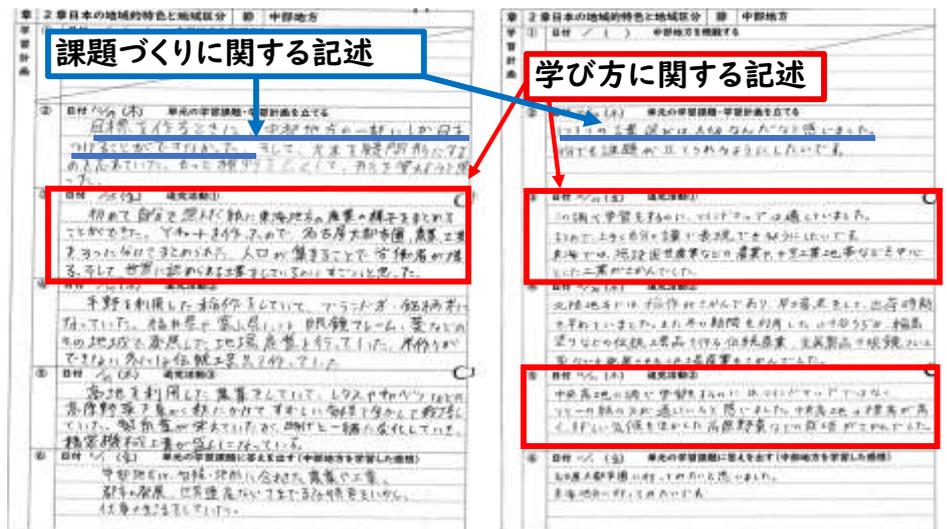


図 25「中部地方の学習における生徒のふり返りシート」

○生徒のワークシートの活用から

「諸地域の学び方を身に付け、自分で工夫しながら学びが進められる」ことについて、生徒のワークシートからも、みとることができる。生徒自身が学び方を身に付け、学習を進める姿が特徴的なものが、図 26・図 27・図 28 である。図 26 の生徒は、関東地方において交通の発達が、農業・畜産と工業に与える影響を構造化している。図 27 の生徒は、調べたことをもとに自分なりに地域的な特色を概念化している。図 28 の 2 人の生徒は思考ツールを効果的に使い、本時の課題の解決に向け学習を自ら展開している。「諸地域の学び方を身に付け、自分で工夫しながら学びが進められる」姿と合致し、「自ら考え、判断し、行動する力」を身に付けた生徒の具体的な姿として捉えることができる。

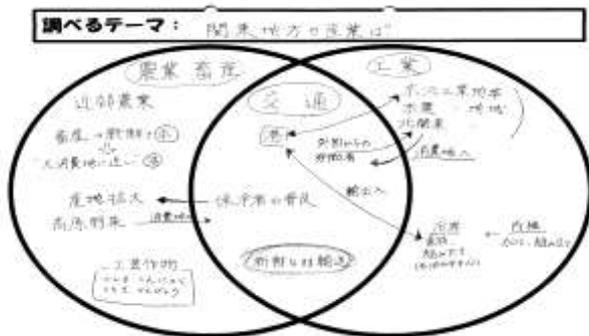


図 26「交通による影響を構造化している例」

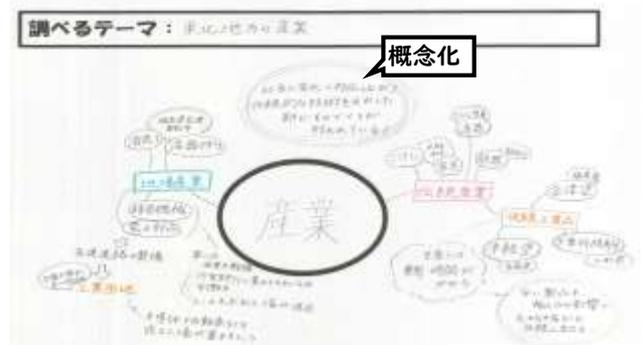


図 27「追究したことをもとに概念化している例」



○2学期のふり返りから

図 32 は、2 人の生徒の 2 学期のふり返りの一部である。課題設定の重要性への気付きを言語化していることや、学び方が身に付き自信が付いた生徒の姿がみとれる。このような姿は、本研究が目指した「自ら学びをつくる力」と「自ら考え、判断し、行動する力」が身に付いた姿だと言える。

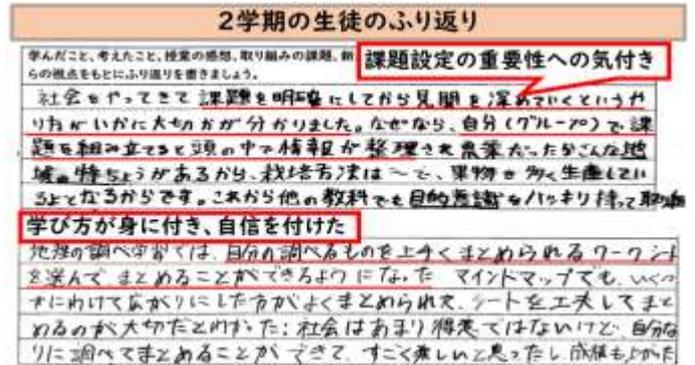


図 32「2 学期のふり返り」

○アンケートの結果から

「自ら学びをつくる力」に関わって、2つの質問を実践前と実践後に行った。

- 【質問①】もし様々な事情で学校が休校になった場合に、自分自身で教科書や ICT を使いながら社会科の学習を進める自信はありますか。
- 【質問②】どのように学べば社会科の学習内容を理解することができるのか、その学び方（勉強の仕方）を理解していると思いますか。

質問①に関しては、自分の力で社会科の学習が進められるかという自信について問い、質問②については社会科の学び方の理解を問うた。図 33 は、アンケートの結果である。結果を見ると、社会科に対する自信があり、学び方を理解していると回答する割合が増えていることが分かる。「自ら学びをつくる力」について、生徒自身も肯定的に捉えている。

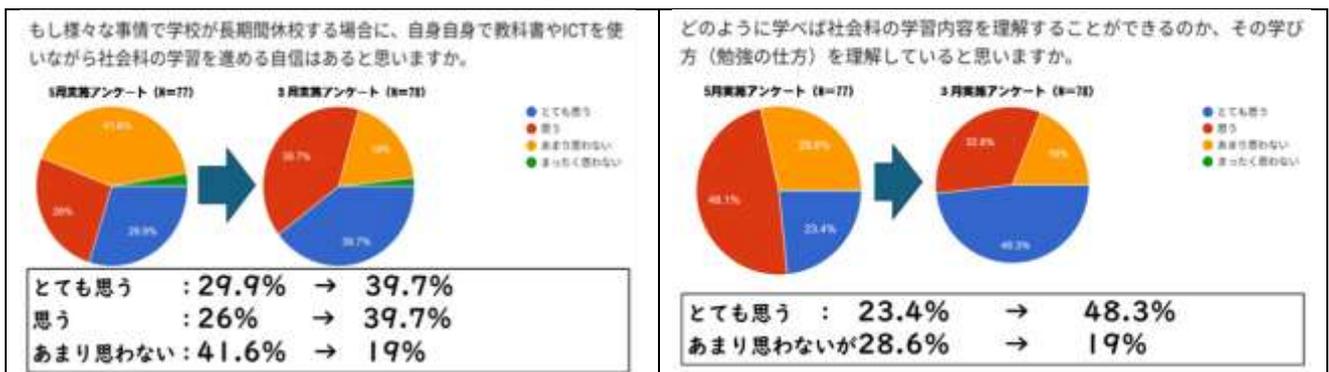


図 33「質問①と②の実践前と実践後の変容」

○総括と今後の方向性

「自ら学びをつくる力」・「自ら考え、判断し、行動する力」が身に付いた生徒の具体的な姿について、これまで記述してきた。実践を通して見えてきた姿は、実践前に構想した具体的な姿と多くが合致した。「自ら学びをつくる力」・「自ら考え、判断し、行動する力」など育成する力について、より具体的な姿として捉えることで身に付けさせたい力が明確となり、授業実践の方法が検討できる。総括として、「自ら学びをつくる力」・「自ら考え、判断し、行動する力」を育成するための（社会科）教師のあり方（指針）について、自身の学びを記述し、今後の方向性として報告する（図 34）。

**本研究で得られた教師の指針**

- ・教える内容を明確化。（学び方を教える）
- ・内容を教えるのではなく、学び方を教える。そして、徐々に子どもに学びを委ねる。（教師がさせる授業から、生徒が自ら学ぶ授業へ）
- ・学び方を学び、それを活かし内容を学んでいく。
- ・授業中の生徒の様子やふり返りから学びを捉える。
- ・学びを繋ぐことで、生徒の学びの深化を促す。
- ・地域的特色を捉えるための課題が最重要。

図 34「本研究で得られた教師の指針」

引用参考文献

- ・群馬県『第 4 期群馬県教育振興計画 群馬県教育ビジョン』2024
- ・澤井陽介『見方・考え方 社会科編』2017 東洋館出版 p15