

# 「ずれ」によるメタ認知を活用した思考力・判断力育成の研究

## —中学校地理的分野に焦点をあてて—

中村佑太郎（教育方法・学習科学コース）

思考力・判断力は社会科教育の中で重要な役割を担う。しかし、現実には思考力・判断力の育成が不足しているという状況にある。本研究では、現代の思考力・判断力育成の課題を明らかにし、それを克服する指導法を模索して、その有効性を探った。

思考力・判断力を育成する指導法として、1. 意思決定、2. 他者との比較分析による自身の意思決定のメタ認知、3. 反省的吟味を踏まえた意思決定の再構築という大きな単元の流れを設定した。他者の意見と比較分析して自身の意思決定をメタ認知する過程で、上田薫の「ずれ」という考え方を援用した。中学1年生地理的分野「世界のさまざまな地域 人々の生活と環境」の単元で、「移住をするならどの地域を選ぶか」という単元を貫く問いに対して意思決定を行わせた。この実践を通して、生徒は多面的・多角的な考察を踏まえて意思決定を行い、思考力・判断力を育成することができた。

## 1章 問題の所在

### 1-1 本研究の目的

本研究では、「ずれ」によるメタ認知を活用し、思考力・判断力を育成する中学校地理的分野の単元構成について考察する。具体的には、生徒に多面的な視点に気づかせ、その「ずれ」によってメタ認知を促すことを通して、意思決定の再構築をさせる。その過程で思考力・判断力が育成されるのではないかという仮説を検証する。

なお本研究では、学習指導要領と後述の課題等を踏まえ、「思考力・判断力が育成された」状態を「事象や問いについて資料から得られる知識をもとに多面的・多角的に考察し、自身の意思決定を行なっている状態」と定義<sup>1</sup>する。

### 1-2 社会科教育の課題

社会科認識教育学会（2020）では、社会科を民主主義社会の形成者を育てるための教科と位置付けた上で、課題として「民主主義への期待がさらに薄れつつある」こと、「その構成員に民主主義の成立にひとまず参加しながらも、同時にその土台を作っていくことに関与していくための能力」の不足を指摘している。

また、学習指導要領において現在の社会科教育が抱える課題として「主体的に社会の形成に参画しようとする態度が不十分」であること、「資料の情報を基に社会的事象の意味や特色を比較、関連

付け、多面的・多角的に考察・表現する力が不十分」である点を挙げている。これらは以下のように言い換えることができる。

- ・社会科の究極目標である公民としての資質能力の育成に関する課題
- ・思考力・判断力に関する課題

小原・永田（2011）は思考力・判断力・表現力は『国家及び社会の形成者』として求められている資質の中心をなすもの」と定義している。つまり、思考力・判断力は公民的資質能力の中核をなすものであるが、その育成が不十分なのである。

## 2章 思考力・判断力の育成

### 2-1 意思決定の必要性

小原（2016）は図1のように、社会科の学習内容を「社会的事象・社会を知る・社会をわかる・社会をつくる」の4点とし、それぞれを学ぶためには、関心・意欲・態度、技能、思考力、判断力、表現力のどれが必要かを整理している。

これを見ると、社会科の学習内容の達成には、関心・意欲・態度といった非認知能力を土台として、技能→思考力→判断力の順に必要性が増していくことがわかる（表現力はどのような学習内容においても必要とされる）。つまり、思考力と判断力は同列のものではなく、「技能によって得た情報や知識に根ざした思考を踏まえて判断をする」と

いう流れの関係にあると言える。そのため、思考

内容的目標 方法的目標		社会的事象 (情報)	社会を知る (知識)	社会をわかる (理解)	意欲・態度 (関心・ 社会をつくる)
関心 意欲 態度	技能	→ どのように・どのような			
	思考力	→ なぜ・どうして			
	判断力	→ どうしたらよいか・どの解決策が より望ましいか			

図1 思考力・判断力と学習内容の関係 小原(2016)をもとに作成

力・判断力を育成する単元構成において、判断力の育成を最終目的とした学習活動が不可欠である。

また、図1は各学習内容を達成する上で、どのような問いが必要かについても記されている。思考力を要する「なぜ・どうして」という問いで社会課題について理解し、「どうしたらよいか・どの解決策がより望ましいか」という判断力を要する場面をくぐり抜けることが、公民の育成（社会をつくる）につながるということである。

この判断力を要する場面は、小原・永田(2011)の「問題場面での自己の行為を科学的な事実認識と反省的に吟味された価値判断に基づいて選択・決定する活動」「実行可能ないくつかの解決策(行動案)の中から、より望ましいものを選択・決定する活動」という意思決定の定義と近い内容である。したがって、判断力を育成する上で生徒に意思決定を行わせることが有用だと考えられる。

### 2-2 意思決定の先行実践

生徒に意思決定をさせる授業実践は、現在でも行われている。例えば、小田(2023)は中国・四国地方の学習で、単元を貫く問いとして「東京から移住するKさんに、どこをおすすめするか」というパフォーマンス課題を設定し、この課題に学習内容を紐づけるという形で6時間の単元を構成している。また、この単元の成果について、自然環境や人口、産業、交通、など地理的な見方・考え方を盛り込んだ「パフォーマンス課題」を単元

の導入段階で提示することで、多くの社会的事象を関連づけることができるようになったと指摘している。

しかし、これが意思決定を伴う授業だとしても、小原・永田の言う「反省的に吟味された意思決定」を学習活動に組み込んだものは少ない。また、反省的吟味には、自身の決定を省みるという点においてメタ認知を伴っていると言い換えられる。<sup>2</sup>

### 2-3 意志決定における反省的吟味の必要性

社会科認識教育学会(2012)では「現代は二者択一の解決策を提示することが困難な社会であり、全面解決ではなく一歩前進の暫定的解決策か最悪を防ぎ、問題悪化を少しでも食い止める一歩後退の方策を考え続ける必要がある」と記されている。現代社会において意思決定における反省的吟味の重要性が窺えよう。反省的吟味は我々の日常生活と密接な関係にあるのである。

我々の日々の生活は意思決定の連続で成り立っている。同時に、その決定から失敗や後悔を経験・反省することで成長していく。したがって、反省的吟味を踏まえた意思決定とは、個人の生活から社会全体の動きまで欠かせないものである。つまり、公民としての資質能力の育成を究極目標として掲げる社会科において必須の能力と言えるだろう。

図1と小原・永田(2023)より、思考力・判断力を育成する学習活動にはア〜オの5点が必要であることがわかる。

- ア、知識の獲得
- イ、知識を基にした思考
- ウ、思考、から導かれる意思決定
- エ、意思決定をさせる問い
- オ、異なる視点をういた意思決定の反省的吟味

### 2-4 多面的・多角的な視点への気づき

反省的吟味を踏まえた意思決定において重要な要素がある。それは「どうやって事象や問いを取り巻く多面的・多角的な視点に気づかせるか」ということだ。自身の意思決定をメタ認知するにはその意思決定がどんな視点から行われたものかがわかる必要がある。バイアスという言葉があるように、我々の意見は無意識の先入観などで偏った

立場からのものになってしまう。多面的・多角的な視点に気づかせることは自身の立場の偏りに気づくことと同義である。

先述の小田実践では、単元の導入部分でパフォーマンス課題を提示した際に、「パフォーマンス課題を明らかにするにはどのような情報が必要か」という発問を行い、課題を取り巻く視点を明らかにしている。

しかし、この問いでは反省的吟味を行うには不十分である。なぜなら、この問いは「学習活動の前に生徒が問いに対してどのような意思決定を行っていたか」が明らかにできないからだ。反省的吟味を踏まえた思考力・判断力の育成をはかるには、学習活動の前後で生徒の意思決定がどう変容したかを見る必要がある。

そこで、本研究では生徒が学習活動の前に持っていた視点を明らかにする手段として上田薫（1993）が提唱した「ずれ」という考え方を援用する。

## 2-5 「ずれ」の活用

### 2-5-1 「ずれ」の定義と特徴

「ずれ」とは上田（1993）が提唱した考え方である。「ずれ」の定義は「意見のくいちがいの根本的な原因になっている要素」である。<sup>3</sup> 目標達成のための過程で発生した意見のくいちがいについて、「なぜ意見がくいちがっているのか」「意見のどの部分がくいちがっているのか」を考察した先に、「ずれ」はあらわれるものと言ひ換えられる。<sup>4</sup> そして、「ずれ」には次のような特徴がある。

1. 達成されるべき目標が紐づけられている
2. 過程から「ずれ」が生じるのではなく、「ずれ」から過程が生じる
3. 教師-生徒、生徒の内面、生徒同士の間で生まれる

1 は上田が「目標が絶対に実現し得ないことを明確に自覚しつつ、それでもなおどこまでもその目標を志向し、そのことによってのみ人間が具体的に生きることができる」という動的相対主義の立場に立脚しているために表れた特徴だろう。しかし、この「目指し続ける」という考え方は、先述の現代社会は「考え続ける」ことが必要だという言及と類似している。また、この目標は授業に

おける単元を貫く問いに置き換えることで活用できるのではないだろうか。

2 は一見すると意見のくいちがいから「ずれ」が生まれるという流れと矛盾するように見えるが、「ずれ」を明らかにすること自体が目的ではないと捉えることもできる。つまり、明らかになった「ずれ」をどう活用するかが重要であるという意味合いを含んでいるといえるだろう。この「どう活用するか」の部分について、本研究ではメタ認知と反省的吟味の過程で活用できると考えている。

3 は誰との間で「ずれ」が起こるかについて述べられている。ここで注目したいのは「ずれ」はどこでも起こるということだ。例えば、授業展開や生徒の発言に応じて、教師が意図的に生徒と反対の意見を発することで生徒を揺さぶるといった活動も「ずれ」の活用の一例となるだろう。

播本（2014）は上田の「ずれ」の定義を踏まえた上で、「ずれ」を立場・時間・場所の3種類に分類している。加えて、これらの「ずれ」は事象を多面的に考察する上で活用できることを示している。例えば、立場の「ずれ」は健常者と身体に不自由がある人の視点から事象を見ること、時間の「ずれ」は現代と戦時中の人々の視点で事象を見ること、場所の「ずれ」は日本と他国の視点で事象を捉えることが挙げられている。

また、播本は「ずれ」の認知によって、何が獲得できるかという点にも言及している。それは自己を相対化し、内省を促すことだ。例えば、立場の「ずれ」はマイノリティの立場にずらすことを重要視しており、自分を基準とした回答や発問者が欲しがりそうな回答をした生徒に、立場や価値観の偏りを気づかせることができるとしている。また、時間の「ずれ」についても、太平洋戦争中のメディアが「意見を表明しても変わらないという諦めを持っていた」という考察を通して、我々にも「無意識の諦め」があるのではないかという内省を促すことができるとしている。

### 2-5-2 「ずれ」が持つ可能性

上田、播本の指摘を踏まえ、「ずれ」が持つ可能性は以下の2点に整理できる。

- ・生徒の意見を抽象化することで、事象や問いを構成するさまざまな視点を可視化する手段

になる

- ・「ずれ」の認知によって、今の自分の在り方を見つめ直すことができるというメタ認知や反省的吟味につながる

前者は、先述の小田（2023）の実践との明確な違いである。小田実践では生徒に意思決定をさせる前に視点の可視化を行っていたからだ。

後者は、生徒それぞれの視点が明確になることで、意図的に異なる視点から意見を考えることが可能になる。結果として多面的・多角的な思考を踏まえた意見の再構成が可能になるのではないだろうか。

### 2-5-3 「ずれ」を活用した授業実践

「ずれ」を活用した実践は、歴史的分野に多く見られる。これは、歴史的分野の学習の大部分が現代とは異なる時代の学習となるため、「時間のずれ」が恒常的に発生していることに起因するだろう。

田中ら（2007）による喧嘩両成敗に関する中学校歴史授業では、2006年のジダン頭突き事件でのFIFAの裁定の正当性を価値判断するという活動を導入と終末に据え、その際に必要な喧嘩両成敗の意義や権力者（裁定側）の背景を、戦国時代の喧嘩両成敗から一般化していくという授業構成になっている。現代と過去の往還という「時間のずれ」、裁定者の権力の大小を図る価値判断による「立場のずれ」が活用されていると言える。

吉川ら（2023）の中学校歴史の実践では、奈良時代の聖武天皇による盧舎那仏造立について、政策としての適切さを価値判断している。また、単元の導入部で「コロナ対策で、総理大臣が東京に大仏をつくると言ったらどうなるだろう」という発問がなされている。ここから、田中らと同様に時間と立場のずれが活用されていると言える。加えて、吉川らは天下統一など、題材に現在とのつながりが見出しづらいと、生徒が当事者としての視点を確保しにくいと指摘している。「ずれ」という現象に、歴史的事象を生徒が自分ごととして捉えやすくなる効果が期待されていると言える。

地理的分野での授業実践は、伊藤ら（2021）の実践が挙げられる。伊藤らは地理的分野で価値判断育成授業（主観的判断学習）を実施した。その

中で、二項対立型の設定で、自分と反対の意見の立場を納得させるために、他者の選択した結果を見て、その判断結果を吟味する「他者吟味」と、自身の判断についてメタ認知を通して「自己吟味」を行う授業展開を示している。自身と他者の意見の比較からメタ認知するという本研究が想定している展開と共通点が見出せる。

思考力・判断力の育成する学習活動には、先のア～オの5点に加えて、以下の3点も必要不可欠であることが明らかになった。

- カ、自身の意思決定が立脚している視点のメタ認知
- キ、意思決定のくいちがいから「ずれ」を明確化
- ク、「ずれ」を視点として整理

## 3章 思考力・判断力育成を目指した授業

### 3-1 単元フレーム

前章までの考察から、思考力・判断力の育成する単元構成に必要な要素は以下の8点であった。

- ア、知識の獲得
- イ、知識を基にした思考
- ウ、思考から導かれる意思決定
- エ、意思決定をさせる問い
- オ、異なる視点をを用いた意思決定の反省的吟味
- カ、自身の意思決定が立脚している視点のメタ認知
- キ、意思決定のくいちがいから「ずれ」を明確化
- ク、「ずれ」を視点として整理

これらを単元フレームに落とし込むと、以下のようになる。

- ※①→⑨の順番で活動が流れる
- ①意思決定をさせる問いを示す
  - ②思考から導かれる意思決定 1
  - ③意思決定のくいちがいから「ずれ」を明確化
  - ④「ずれ」を視点として整理
  - ⑤知識の獲得
  - ⑥知識を基にした思考
  - ⑦自身の意思決定が立脚している視点をメタ認知
  - ⑧異なる視点をを用いた意思決定の反省的吟味
  - ⑨反省的吟味を踏まえた意思決定 2

この単元フレームの特徴は、1つの問いに対して、傍線部のように意思決定を2回行わせていることである。これによって「ずれ」を活用し、1つの単元内で反省的吟味を踏まえた意思決定のプロセスを確保できる。

### 3-2 単元の概要

上記の単元フレームの有効性について検討するために以下の実践を行った。

#### ◇単元名

…地理的分野「世界のさまざまな地域 人々の生活と環境」（以下本単元）

#### ◇単元目標

1. 人々の生活は、その生活が営まれる場所の自然及び社会的条件から影響を受けたり、その場所の自然及び社会的条件に影響を与えたりすることを理解すること
2. 世界各地における人々の生活やその変容を基に、世界の人々の生活や環境の多様性を理解すること。その際、世界の主な宗教の分布についても理解すること
3. 世界各地における人々の生活の特色やその変容の理由を、その生活が営まれる場所の自然及び社会的条件などに着目して多面的・多角的に考察し、表現すること

自然環境や宗教など、これまで生徒が日常生活の中で実感した経験が少ない内容についても扱う。見ず知らずの土地の気候や宗教は、生徒が無意識のうちに持つ先入観が如実に現れることが予想される。しかし、これまで「世界の姿」「日本の姿」について学習してきた中学生が、よりミクロな内容について学習する最初の単元でもあるため、「多面的・多角的な思考を踏まえた意思決定」のプロセスを訓練する単元として非常に有効だと考えた。

本単元の単元構成と先述した単元フレームの関係を示すと図2のようになる。なお、表中の①～⑨は先述の単元フレームと対応している。

本単元の活動は以下の二つに大別される。

1. 単元を貫く問い：移住をするならどこに住むかに答える
2. 担当の地域にはどんなよさがあるかを考える  
2. はクラスを4人のグループに分け、5つの地

域を分担させた。そして、担当地域の気候・宗教・衣食住の特徴について各時で調べさせた。ここで各グループが調べた内容は、第5時で活用する資料として用いる。

単元フレーム	時数	本単元の単元構成
①意思決定をさせる問いを示す ②思考から導かれる意思決定1 ⑤知識の獲得	1	①単元を貫く問い：「これらの地域に移住するならどこに住む？」を示す ②熱帯雨林気候・砂漠気候・地中海性気候・亜寒帯・寒帯の画像を見て単元を貫く問いに答える ⑤気候の分類・雨温図の読み取り方を学ぶ
③意思決定のくいちがいから「ずれ」を明確化 ④「ずれ」を視点として整理 ⑤知識の獲得	2	③④意思決定1の結果整理 ⑤世界の宗教について学ぶ
③意思決定のくいちがいから「ずれ」を明確化 ⑤知識の獲得 ⑥知識を基にした思考 ⑦自身の意思決定が立脚している視点をメタ認知	3	③宗教上のきまりに関する感想の分析 ⑤地域の衣食住の特徴について学ぶ ⑥担当地域が持つよさを考える（個人） ⑦宗教上のきまりに関する感想の分析
⑥知識を基にした思考 ⑦自身の意思決定が立脚している視点をメタ認知 ⑧異なる視点を用いた意思決定の反省的吟味	4	⑥担当地域が持つよさを異なる視点から考える（グループ） ⑦前時でどの視点に関するよさが出たかを確認 ⑧担当地域が持つよさを異なる視点から考える（グループ）
⑥知識を基にした思考 ⑦自身の意思決定が立脚している視点をメタ認知 ⑧異なる視点を用いた意思決定の反省的吟味 ⑨反省的吟味を踏まえた意思決定2	5	⑥第4時までの学習をもとに作成された資料を読解する ⑦⑧⑨単元を貫く問いに再度答える

図2 単元計画

### 3-3 授業の実際

#### 【第1時】

■意思決定をさせる問いを示す・思考から導かれる意思決定1

生徒に熱帯・乾燥帯・温帯・亜寒帯・高山気候の土地の写真を見せ、「旅行に行くならどこを選ぶか」質問した。結果を受けて、今度は旅行ではなく「移住するとしたらどこにするか」(単元を貫く課題)を質問した。その際、移住=日本には帰ってこないということを強調し、質問に対する自分の考えを図3に「○○ なぜなら～だから」という形で記述させた。

図3は意思決定の変化の過程等を可視化することを目的としている。1枚ポートフォリオ形式で単元を貫く問いについての自分の考え、各時点で考えたこと、疑問に感じたことなどを記述させた。

記述後、クラス全体の意見を集約し、クラスの傾向を把握した。人気な地域・不人気な地域の偏りはあったものの、人によって選んだ番号に違いが生まれた。

日付	授業のふりかえり 例えば…①学習課題に自分だったらどう答えるだろう ②先生の話やペア・グループとの話し合いの中で考えたこと
	<b>授業の振り返り</b> 例えば…①学習課題に自分だったらどう答えるだろう ②先生の話やペア・グループとの話し合いの中で考えたこと

図3 意思決定記入のワークシート

■知識の獲得

意思決定1の結果を踏まえ、次に知識の獲得を行なった。具体的には「気候の種類」と、雨温図をもとに、気候の分類の基準となっている気温と降水量の読み取り方を扱った。気候の分類は誰が決めたのかに着目し、気候帯・気候名を穴埋めさせた。

穴埋め完了後、雨温図への内容転換として、「ケッペンは何を基準に気候を分類したのだろう」と問いかけ、植生と気温・降水量を基準に分類したことを強調し、雨温図のどこを見ると何がわかるのかを確認させた。

本時の学習内容の活用として、雨温図の読み取りを個人→グループの形で行った。5つの地域をグループに割り振り、担当になった地域の雨温図

を読み取らせた。読み取った雨温図の特徴は図4に記述させた。

④ 組番号 名前

◎担当気候の特徴をまとめてよさをアピールしよう!  
担当の気候帯・気候: 熱帯・熱帯雨林気候

○気候帯・気候はどんな地域に分布している?

気候帯・気候はどんな地域に分布している?

○気温や降水量にはどんな特徴があるか

1. 月別平均気温が高い時期、低い時期は6月ごろ (一年中気温が高い)
2. 月別降水量が多い時期は12月ごろ
3. 同じサバナ気候と比べて、熱帯雨林気候は一年中雨が多い
4. 東京の雨温図と比べてどんな特徴がある? 東京の6月9日ごろの気温が一年中続いている

気温や降水量にはどんな特徴があるか

○どんな宗教が信仰されているだろうか?

イスラム教・キリスト教・その他

どんな宗教が信仰されているだろうか?

○衣服にはどんな特徴があるか

特徴: 生地が薄い → 汗を吸い  
理由: 昼間の気温が一年中続くから

衣服にはどんな特徴があるか

○食事にはどんな特徴があるか

特徴: 米が主食、野菜や魚など、味付けに唐辛子やキャットアップ  
理由: 気温や湿度が高いため、いもの栽培に適しているから

食事にはどんな特徴があるか

○住居にはどんな特徴があるか

特徴: 木や草で出来ている → 柱や壁は木材、屋根を地面から離して  
理由: 熱帯雨林があるため、雨が多く気温が高い

住居にはどんな特徴があるか

図4 思考を促すワークシート

【第2時】

■意思決定のくいちがいから「ずれ」を明確化・「ずれ」を視点として整理

生徒に図5を配布した。図5はメタ認知の補助を目的としている。図3の生徒の記述をもとに、

毎時間作成し、以下について確認した。

- ①単元を貫く問いに対して、生徒が意思決定として選んだ地域の集計結果
- ②意思決定の根拠
- ③授業の感想

②は意見のくいちがいがから「ずれ」を導き、それを視点として整理した。本単元では以下の4種類に分類された。

- 視点 a ものがそろっているか
- 視点 b 住んでいる人
- 視点 c 土地の気候
- 視点 d 興味・あこがれ

分類を示した際、前回の学習内容は、視点 c に関する内容であることを強調した。また、視点 a～d の具体例も示した。

以上を踏まえて、本時は視点 b について学習することを確認した。

1.5 社会科授業通信 1-2

A 「移住するならどこに住む？」気になる順位は…

③地中海性気候

⑤高山気候 ②砂漠気候 ④亜寒帯 ①熱帯

2 1 3 3 3

集計結果

どうしてこんなに意見がちがうのだろうか？

B みんなが移住先としてえらんだ理由 一部をしようかい！

- ①住む場所、食料、とか道具がいっぱいそろっていると思ったから。
- ②家がある人が住んでいるため、技術（通信かんきょう）もはってんして安心して暮らそうだから。
- ③車通り、人通り多そうて散歩いても怖くないさそう
- ④困ってても助けてくれそうだから。
- ⑤四季がはっきりしてて季節感を味わえるから。
- ⑥水も自然も豊富そうて、気候も日本に似てそうだから。
- ⑦見える写真をとりたから。
- ⑧色々な謎がかくされてて、それを解明したいから。
- ⑨住んでいる人の食べ物とかを食べて暮らしてみたい。

意思決定の根拠

①ものがそろっているか

②住んでいる人

③土地の気候

④興味・あこがれ

移住するなら○番！

C 授業の感想 一部をしようかい！

- 気候はある程度かたまっていると思っていけれど、実際は色々な場所に散らばっていた。
- 人は見かけによらなくて富うし、場所も見かけによらないあまりにも名産でした！
- もし住むなら雨温図にあまり差がない場所がいい

同じ場所をえらんでも理由の種類がちがうね！みんなの書いた理由は何の種類だった？

図5 メタ認知を促すワークシート（第2時）

■知識の獲得

古いを信じるか質問した。信じる生徒と信じない生徒がいることを確認し、古い人は人によって信じるか否かを選ぶ自由があることを確認した。こ

の質問は生徒の興味を惹くと同時に、宗教上の決まりが持つ強制力を強調するためであった。

次に、生徒に図6を読ませて、疑問に思ったことを個人で記述させた。図6はイスラム教を信仰している大学生の1日の生活・日記・ヒンドゥー圏のマクドナルドのメニューで構成されている。

記述後、疑問を全体で共有した。その後、「宗教上の決まり」に起因するものと、我々の日常生活に根付いている宗教行事に着目させ、その根底に宗教の存在があることを理解させた。

図7において、キリスト教→イスラム教→ヒンドゥー教→仏教の順番（信仰者が多い順）に宗教名・開祖・特徴（生活上のきまりなど）を確認・記述させた。

その後、個人→グループの形で「担当の地域ではどんな宗教が信仰されているのか」について地図帳をもとに図4にまとめさせた。

イスラム教を信仰している大学生の1日の生活

日記

○1日の流れ

6:00	起きる・礼拝
7:00	朝ごはん・準備
9:00-13:00	アルバイト
13:30-14:30	移動・お昼ごはん・礼拝
14:30-17:00	大学の授業・休み時間に礼拝
17:00-20:00	お風呂・夕食・礼拝・自由時間
20:00-22:30	家の手伝い・礼拝
23:30	ねる

○12/20 今日アルバイトの後、友人達とすごした。お昼ごはんはマクドナルドだった。ちょっと不安だったけどメニューを見て安心した。ベジ・マハラジャ・マックを食べた。もうすぐクリスマス。明日もバイトだから早く寝よう。

○マクドナルドのメニュー

- マックチキン
- スパイシーマックチキン
- フィレオフィッシュ
- ドーサマサラバーガー
- マックベギー
- ベジ・マハラジャ・マックチキン
- マハラジャ・マック
- アル・ティッキ・バーガー
- フライドポテト
- チキンマックナゲット
- ピザ・マックパフ

○やってみよう 資料：とある大学生の1日を読んで疑問に思ったことを記述

感じた疑問を記入

ヒンドゥー圏のマクドナルドのメニュー

図6 宗教と生活のつながりに気づかせるワークシート

③ 第2部 世界の様々な地域  
第1章 人々の生活と環境

組 番 班 名前

学習課題: にはどんな特色があり、人々の生活とどう関わっているのだろう

◎世界四大宗教



○ (1. キリスト教 )  
○ 開祖 (2. イエス ) ※開祖はその宗教をはじめた人  
○ 世界各地の歴史や文化に影響を与えている  
→クリスマス行事や西暦など

○ (3. カトリック )、(4. プロテスタント )、  
ギリシア正教などの宗派が存在



○ (5. イスラム教 )  
○ 開祖 (6. ムハンマド )  
○ 日常生活について細かい決まりがある  
→祈り: 聖地 (7. メッカ ) の方向を向いて1日 (8.5 ) 回の礼拝  
金曜日はイスラームで礼拝  
→衣服: 女性は肌を見せない衣服を着る  
→食事: 左手は使わない・アルコールは飲まない・豚肉は食べない



○ (9. ヒンドゥー教 )  
○ 開祖 (10. )

図7 知識獲得のためのワークシート (第2時)

【第3時】

■意思決定のくいちがいから「ずれ」を明確化・自身の意思決定が立脚している視点をメタ認知

各地域の衣食住の特徴とその理由について扱った。また、各グループが担当する地域の特徴で、移住地としておすすめする際に、よさになるものについて個人で考えさせた。この個人作業は第4時で「ずれ」を活用して、メタ認知させることによって、新たなよさを考察・発見する際の重要な基点となる。

図8を配布し、以下二点について確認した。

- ・立場をずらすことで印象が変わる
- ・生徒が感じた疑問

前者は宗教上へのきまりに関して「お肉が食べられないのはかわいそう」「宗教上の決まりがあることは大変そう」という意見に対し、「日本は宗教のルールなどはあまりない。だが、イスラム教の人も大変そうだとは思わなかった」という意見が出ていることを示した。そして両者のくいちがいはなぜ起こっているのかについて考察させた。結果、「人によって当たり前が違うのではないか」という意見が出た。そこで、今回の「大変そう」という言葉は「その宗教を信仰していない人の立場に立った意見」であることであり、「ずっとその決まりを守ってきた人にとっては必ずしも大変ではない」という点を補足した。

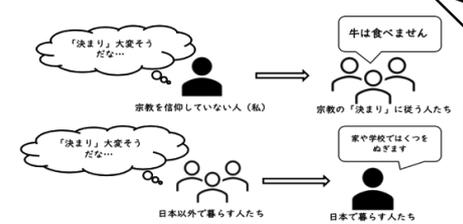
後者で紹介した意見は以下の3種類である。

- A. 実生活で目にした宗教のつながり
  - B. そもそもなぜ宗教上の決まりが生まれたのか
  - C. 宗教上の対立に関するもの
- A. では「宗教と大仏は関係あるのかな」といった記述が見られた。
- B. では「何でイスラム教では豚がダメなのだろう」といった記述を扱った。宗教という学習内容は取り扱いに慎重になってしまう部分がある。本単元ではあえて深掘りをしないようにしたことが、生徒が疑問を感じた一因になった可能性がある。
- 確認後、本時は視点a「ものがそろっているか」について学習することを示した。

2.5 社会科授業通信 1-2

A. 立場をずらすと見方が変わる！?

○お肉食べられないのかわいそう...  
○日本は宗教のルールなどはあまりない。だが、イスラム教の人も大変そうとは思わなかった。  
○宗教はこわい  
○宗教は悪いイメージだったけど別にそんなことなかった。その宗教を信じている人がいた。



「決まり、大変そうだな...」

「決まり、大変そうだな...」

「牛は食べません」

「家や学校はくつをぬぎます」

宗教を信仰していない人(私)

宗教の「決まり」に従う人たち

日本以外で暮らす人たち

日本で暮らす人たち

立場をずらすことで印象が変わる

生徒が感じた疑問

B. 疑問

○一つの国で二つの宗教が信じられている国もあった。信仰のちがいで争いはないのかな？  
→大切な気づきです！歴史の授業でも出てきますが、宗教と争いはとても深い関係があります。中には今でも続いているものもあります。争いを解決する方法は公民の授業でも深く考えていきます！

○宗教と大仏は関係あるのかな？  
→はい！大仏は仏教に属するものです。

○ユダヤ教が信仰する人が多い宗教TOP4に入っていない理由はなぜだろう  
→理由はたくさんあると思います。キリスト教やイスラム教などに分かれていく中で離れてしまった、長い歴史の中で排除されたり大量に殺害されてしまったこと、宗教上の教えなどが理由の一つかもしれません。

○ブツダとはだれですか？  
→ブツダは特定の人物を指す言葉ではなく、仏教の世界で「悟り(さとり)」を開いた人のことですが、どんなでもないことを言えば、先生が仏教に入って「悟り」を開けば先生もブツダと呼ばれるようになる、ということですが。

○なんでイスラム教では豚がダメなんだろう？  
→実は気候が影響しているそうです。YouTubeで右の動画があります。ちゃんとした本や論文をもとに作成されている(先生調べ)のでもし興味があったら見てみてください！



C. 感想

○日本は様々な宗教の特徴をつめあわせたような感じ  
○せいまい面積でしか信じられていない=信じている人が少ないとはかぎらない

図8 メタ認知を促すワークシート (第3時)

■知識の獲得

グループ内で衣食住の担当を決め、個人でその特徴と理由を図4にまとめさせた。個人作業完了後、グループでそれぞれの担当箇所について報告を行った。

■知識を基にした思考

展開の内容を踏まえて、「日本から移住する場所を選ぶ際に、担当地域をアピールするとしたらどんなよさがあるだろう」という問いを出し、図3

に自分の意見を記述させた。

【第4時】

■自身の意思決定が立脚している視点をメタ認知

担当地域が持つよさを、前時と異なる視点で考察した。ここまで獲得してきた知識を活用する時間であり、第5時に向けた足がかりでもあるため、単元構成の中でも非常に重要な位置になる。

図9を配布し、第3時のまとめにおいて生徒が記入した「担当した地域のよさ」にどんなものがあるかを確認させた。その後、本時では他者の意見と自分の意見を分析し、より多様なよさを考えることを学習の方向性として共有した。

3.5 社会科授業通信 1-2

◎みんながどんな点に着目して移住する場所を最初に選んだか

①ものがそろっているか      ②住んでいる人      ③土地の気候      ④興味・あこがれ

↓ ↓ ↓ ↓

移住するなら○番!

第3時で考えたよさ

問1: みんなが考えた「よさ」を上①-④で分類してみよう!

<p><b>熱帯・熱帯雨林気候</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>自然を身近に感じる生活を送ることができる</li> <li>スライムなどの食べられる</li> <li>一年中最も暑いのが嫌な人におすすめ</li> <li>食べ物が日本と似ている(米・野菜・魚)</li> <li>日本は衣がえをするけど一年中最も暑いからその必要がない</li> </ul>
<p><b>乾燥帯・砂漠気候</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>雨が降らない(=梅雨がない)ので日本みたいに蒸し暑くない(暑くても快適)</li> <li>気温は高いが、砂漠気候なりの工夫でちゃんと生きていける</li> <li>衣服の工夫によって暑やすい、すずしい、日焼けしない</li> <li>はたの意で差別されない</li> <li>冷房など現代化しているものもある</li> </ul>
<p><b>温帯・地中海性気候</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>日本から移住するときに必要なものが少ない</li> <li>乾燥する時期があるが、乾燥に強い食べ物(オリーブなど)のおかげで生きていける</li> <li>暑さに耐えらるための工夫も住居にされているから生きていける</li> <li>日差しが強い=太陽光発電ができるため、自然にやさしい生活ができる</li> </ul>
<p><b>寒帯</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>冬の寒さが厳しいが、住居の工夫によって家の中では半袖で過ごせる</li> <li>暑がりの人におすすめ</li> <li>信仰されている宗教のほとんどがキリスト教のため、宗教によるルールが少ない</li> <li>家の壁が30cmあるため、防寒だけでなく防音もばっちり</li> <li>日本料理店などもあり、ふんばは少ない</li> </ul>
<p><b>高山気候</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>土地を利用した衣食住が行われており、ちゃんと生きていける</li> <li>降水量が多すぎず、気温も高すぎないため、雨や暑さが苦手な人におすすめ</li> <li>食べるものどうもこうしやいもなどみんな知っているもので安心</li> <li>服がカラフル</li> <li>標高が高いため、日々の生活の中で体力がつく</li> </ul>

問2: 他の班の意見を見て「これ、自分たちの地域でも言えるよね?」というものを探してみよう

問3: 自分たちが見つけた担当地域の「よさ」のなかで足りない・意見が弱いと思う番号はどれ?

↓

○足りない・意見が弱い番号に当てはまる「よさ」を考えよう

別の視点から考えたよさを記入

第3時のよさの分析

図9 メタ認知を促すワークシート（第4時）

■異なる視点を用いた意思決定の反省的吟味

第3時で生徒が考えた「よさ」を図9に記載した。これらが図5の視点a~dのどれに該当するか分類させた。その後グループを組み、自分たちのグループが出した「よさ」について、登場頻度が多かった番号、低かった番号について傾向分析を行わせた。傾向分析を行わせることで、自分たちが考えたよさをメタ認知させることを狙った。その後、分析した内容をクラス全体で共有した。

次に、分類及び傾向分析の結果を受けて、各グループで登場頻度が低かった番号の「よさ」にはどんなものがあるか確認させた。その後、他のグループの意見で、自身の担当地域と共通するよさを考えさせた。

クラス全体でグループの意見を共有し、以下の2種類に分類した。

- ・その自然環境にあるものを生かし、生存可能なレベルの生活ができています
- ・技術の発達により日本での生活と近い生活を送ることができる

確認後、図3に本時の振り返りを記述させた。その際、「私は○番のよさを考えていたが、今回の授業で△番のよさを新しく見つけることができた」というテンプレートに沿った記述も書き込むよう指示した。

【第5時】

■知識を基にした思考

図10を配布し、内容の読解を個人で行った。その際、ここで読み取った内容をもとに、単元を貫く問いをもう一度考えることを強調した。

■反省的吟味を踏まえた意思決定2

図10の読み取り後、個人で単元を貫く問いについて、再度考えさせた。その際、以下のテンプレートを示した。

「最初は○番がよいと考えていたが、今は△番がよいと考えるようになった。なぜなら、カタログを読んで□□と考えたからだ」

「最初は○番がよいと考えており、今でも○番がよいと考えている。なぜなら、カタログを読んで△△と考えたからだ」

終了後、全体での意見交流を行った。黒板を5分割し、自分が選んだ番号に、出席番号のカード

を貼らせることで結果を一覧できるようにした。次に人数が多い気候から順に、選んだ理由について聞いた。

全体の結果を踏まえて、単元全体のまとめを行った。内容は以下の2点である。

- ・それぞれの気候にそれぞれのよさがあり、そこで暮らしている人がある
- ・近代化することは良い面だけのなのか

前者は、第1時の授業で乾燥帯や熱帯といった局地に対して抱いていたマイナスなイメージを挙げ、「立場をずらす」ことで自分の持っているイメージはあくまで自分の生活を基準に考えたものであることに気づくことができることを強調した。

図10 思考を促すワークシート (第5時)

#### 4章 思考力・判断力育成の有効性

##### 4-1 第4時での記述分析

図5で挙げた視点a~d (aものがそろっているか、b住んでいる人、c土地の気候、d興味・あこがれ) について、グループで何人の生徒が各視点に関するよさを記述しているか、第3時と第4時を比較すると図11のようになった。

	第3時 (人)				第4時 (人)			
	視点 a	視点 b	視点 c	視点 d	視点 a	視点 b	視点 c	視点 d
1班	1	0	3	0	3	2	3	1
2班	0	2	3	1	4	2	3	2
3班	2	0	0	0	2	1	1	1
4班	0	2	2	0	2	2	2	2
5班	1	0	1	1	1	2	2	1
6班	0	2	1	0	1	2	1	1
7班	1	0	3	0	2	0	3	1
8班	1	0	1	2	1	0	1	3
9班	1	2	2	0	1	2	2	2

図11 第3時・第4時で記述されたよさの比較

例えば、2班は第3時で視点aに関するよさを見つけた人数が0人だったのが、第4時では4人がよさを見つけることに成功している。「ずれ」を活用したメタ認知によって、担当地域のよさを多面的・多角的に分析できていると言える。このように見てみると、全ての班で新たな視点の獲得に成功していることがわかる。

また、7班8班以外の班は、第4時ではよさを見つけた人数が0人の視点がなくなっている。つまり、9班中7班が全ての視点に関するよさを発見していることになる。これも「ずれ」を活用したメタ認知によって多面的・多角的に担当地域のよさを分析できていると言える。

##### 4-2 第5時での意思決定の変容

単元を貫く問いについて、第1時と第5時で住みたい地域を選んだ人数の変化を分析した (図12)。

地域	第1時 (人)	第5時 (人)
熱帯雨林気候	1	5
砂漠気候	1	0
地中海性気候	22	16
亜寒帯	3	4
高山気候	3	5

図12 第1時・第5時における意思決定の結果

図12では以下のことが読み取れる。例えば、第1時、第5時ともに地中海性気候を選んだ人数が最多だった。ここから、反省的吟味を踏まえても各地域を選んだ人数に大きな変化は見られなかったことがわかる。

そこで、意思決定の際に視点a~dのどれを用いているか分析した。その際、図12の結果をもと

に、以下の意思決定変化なしと、意思決定変化ありの2グループに分類した。

#### ■意思決定変化なし(地中海性気候→地中海性気候)

反省的吟味の結果、意思決定が変わらなかったグループの第1時と第5時で各視点をを用いた人数を分析すると、図13のようになった。

	第1時(人)	第5時(人)
視点a	8	7
視点b	3	1
視点c	0	8
視点d	5	2

図13 活用された視点の比較(意思決定変化なし)

左が第1時で視点a～dを活用した人数、右が第5時で視点a～dを活用した人数を示している。

例えば、第1時では視点cを理由として用いた生徒が0人だったが、第5時では8人に増加している。これは再吟味の際に、第1時と異なる視点から意思決定を行なっている生徒がいるということであり、多面的・多角的な考察から意見の再吟味を行なっていることがわかる。

また、第5時に視点aを活用している生徒に着目すると、全員が日本との類似点を指摘している。例えば、生徒Aは「資料を見てみて自分が住んでいるところの生活に慣れてしまっていて、他の気候にも良いところはあるが、やはり今の気候の方が良いと考えたから」と記述している。「やはり」の語句からわかるように、生徒Aは各視点を吟味した上で視点cを選んだことがわかる。これも多面的・多角的な考察から意見の再吟味を行なっていると言えよう。

#### ■意思決定変化あり(地中海性気候→地中海性気候以外)

第1時と第5時で意思決定に変化があった生徒のグループである。第1時と第5時で各視点をを用いた人数を分析すると図14のようになった。

	第1時(人)	第5時(人)
視点a	2	1
視点b	3	0
視点c	0	3
視点d	2	4

図14 活用された視点の比較(意思決定変化あり)

視点c・視点dを使用した人数に着目すると、第1時では0人・2人だったのが第5時では3人・4人に増加している。このことから、意思決定に変化があったグループと同様に、このグループでも多面的・多角的な考察を踏まえた意思決定が行われていると言えよう。

また、具体的な記述例として以下が挙げられる。

- ・自然を身近に感じて生活できるから
- ・きのこやとうもろこし中心の生活や世界遺産の近くに住むことに憧れを感じたから

生徒にインタビューすると、共通して「どの地域も近代化して日本と近い生活になっているなら自身の興味・関心を優先したい」という旨の発言があった。このように学習内容を活用して視点を再吟味し、意思決定していることがわかる。

このグループでも多面的・多角的な考察を踏まえた意思決定が行われていると言えよう。

## 5章 成果と課題

### 5-1 成果

これまでの考察の結果、「ずれ」によってメタ認知を行う単元フレームは、思考力・判断力の育成に効果的であることが明らかになった。例えば、図13・図14は、意思決定の結果に変化は見えなくても、意思決定までの思考過程に変化があることを示していた。つまり、本研究における思考力・判断力が育成された状態である「事象や問いについて資料から得られる知識をもとに多面的・多角的に考察し、自身の意思決定を行なっている状態」を達成していると言える。

### 5-2 課題

本研究では、「ずれ」によってメタ認知することを通して意思決定の再構築を促す授業を、1つの単元でしか実施できなかった。今後、他の単元でも本研究の単元フレームを活用した実践を行いたい。また、歴史的分野など他分野でも単元フレームが思考力・判断力の育成に有効性であることを明らかにしたい。

#### 【注】

1. 学習指導要領では思考力・判断力・表現力が「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」と定義されている。

2. 小原・永田 (2011) から反省的吟味とは、問題解決の手段を選択し、決定する際に用いられるものであり、自身の価値判断が適切かどうかをさまざまな側面から客観的に分析することと解釈できる。
3. 上田 (1993) は「ずれとは仮構とそれに対する現実的接近のあいだに残るくいちがいという」、「反対であるとか違っているとかいうことを突きつめ突きつめしていくとき、その発見こそ重大なのである」と記している。仮構は目標のことを指す。これは目標達成の過程で生まれたくいちがいを突きつめた先に残るのが「ずれ」であると解釈できる。
4. 杉本 (2007) は「ずれ」の発生過程について、「平板な意見の差異であったものは、その中身をつきつめていくことによって小さくなり、『ずれ』へと発展する」と記している。

#### 【引用文献】

- 文部科学省 (2017) 中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 社会編, p. 6, p. 182
- 社会科認識教育学会 (2020), 中学校社会科教育・高等学校公民科教育, 学術図書出版社, pp. 41-43
- 小原友行・永田忠道 (2011), 「思考力・判断力・表現力」をつける中学校地理授業モデル, 明治図書, pp. 7-11
- 小原友行 (2016), アクティブ・ラーニングを位置付けた中学校社会科の授業プラン, p. 10
- 小田和也 (2023), 地理的な見方・考え方を働かせ、社会的事象を関連付けて意思決定できる生徒の育成～パフォーマンス課題と単元構成の工夫を通して～, 新潟県立教育センター, p. 9
- 社会認識教育学会 (2012), 新社会科教育学ハンドブック, 明治図書, p. 254
- 上田薫 (1993), ずれによる創造 人間のため

の教育, 黎明書房. p. 23, p. 154

- 杉本憲子 (2007) 授業における「ずれ」に関する一考察-上田薫の「ずれ」の概念の検討と事例の考察を通して, 教育方法学研究, 第 33 巻, p. 125
- 播本秀史 (2014), 三つの「ずれ」-立場・場所・時間-, 明治学院大学教職課程論叢, 10 号, p. 83
- 吉川幸男・末村和也 (2023), 歴史学習指導における「現在とのつながり」に関する実践省察的研究, 山口大学教育学部研究論叢, 72 巻, p. 116

#### 【参考文献】

- 伊藤直之・光山明典 (2021), 吟味する力を育む地理的分野の授業開発と実践-中学社会科における市民としての基礎力育成を目指して-, 日本地理学会発表要旨集.
- 栗原久 (2014), 入門社会・地歴・公民科教育: 確かな実践力を身につける, 梓出版.
- 田口紘子・竹中伸夫・田中伸・丹生英治 (2007), 見方・考え方を育てる中学校歴史授業の開発: 小単元「喧嘩両成敗について考える」の場合, 広島大学大学院教育学研究科紀要. 第二部, 文化教育開発関連領域, 55 号, pp. 115-123.