

中学校社会科における考える力の育成

— 「読解のプロセス」をいかした学習指導 —

星野達弘¹

知識偏重の学習を改善し、考える力を身に付けさせることが社会科の学習指導の課題である。また、PISA2003年調査の結果、考える力と深く関係している「読解力」が低下している状況が報告されている。そこで本研究では、歴史的分野においてPISA型読解力の「読解のプロセス」を意識して学習活動に取り入れ、適切に資料を活用し、自ら考える力を育成するための学習指導の工夫について探った。

はじめに

現行の学習指導要領は、自ら学び自ら考える力の育成と基礎的・基本的な内容の確実な定着を図り、生きる力を育むことを目指している。平成10年の改訂の際には、中学校社会科の目標に、「社会に対する関心を高め、諸資料に基づいて多面的・多角的に考察し」という文言が新たに加えられた。学習指導要領改訂に向けた平成20年1月の中央教育審議会「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について(答申)」でも、基礎的・基本的な知識・技能の習得とこれらを活用する力の育成をバランスよく行っていく必要があることが述べられている。また、知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等を学力の重要な要素として挙げるとともに、これらの力を問う読解力や記述式問題などに回答する力の不足を課題として挙げている。

OECDが2003年に実施した「生徒の学習到達度調査」(PISA調査)では、2000年調査と比較して我が国の子どもたちの「読解力」が低下している状況が明らかになり、2006年調査でも同様の傾向が見られた。「読解のプロセス」においては「解釈」「熟考・評価」、出題形式においては「自由記述(論述)」の問題を苦手としていることが分かった。このことについて、文部科学省は、平成17年の「読解力向上プログラム」において、この結果は、「読解力」の課題が「特に『考える力』と関連していることを示唆している」と述べている。また、PISA調査のねらいは「現行学習指導要領がねらいとしている『生きる力』『確かな学力』と同じ方向性」にあり、「学校の教育活動全体を通じ、『考える力』を中核として、『読む力』『書く力』を総合的に高めていくことが重要である」としている。

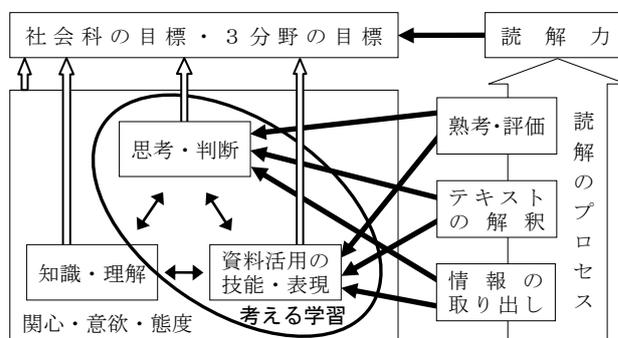
これらのことから、中学校社会科においても、習得した知識や技能をより有効に活用することができるようにし、考える力を育成するための学習指導を工夫す

る必要がある。そこでPISA型読解力の「読解のプロセス」に着目し、「情報の取り出し」、「解釈」、「熟考・評価」の「読解のプロセス」を意識して学習を行うことが、「諸資料に基づいて多面的・多角的に考察し、考える力を育成する上で効果的であると考えた。

本研究では、「読解のプロセス」を意識して学習活動に取り入れ、適切に資料を活用し、自ら考える力を育成するための学習指導の工夫について探った。

研究の考え方

社会科及び3分野の目標と観点別評価の4観点、「読解のプロセス」の関係を第1図のように考える。



第1図 教科の目標と読解力の関係

このうち楕円部分が特に考える力の育成につながる学習であるととらえた。

本研究で着目した「読解のプロセス」における「情報の取り出し」とは、テキストにある情報を適切に取り出すこと、「解釈」とは、テキストから取り出した情報がどのような意味を持つかを理解したり推論したりすること、「熟考・評価」とは、テキストから取り出した情報や解釈したこと及びテキストの形式を、自分の知識や考え方や経験と結び付け、自分の意見を述べることである。これらとともに、考える学習の中の「思考・判断」、「資料活用の技能・表現」に関係し、論理だった考え方の育成につながると考えられる。

「関心・意欲・態度」、「知識・理解」も考える力と

1 平塚市立太洋中学校
研修分野(社会)

関係するが、ここでは分かりやすく整理するため、「思考・判断」と「資料活用の技能・表現」に絞って考えることにする。

本研究では、地理的分野や公民的分野よりも知識の詰め込みに偏りやすく、また、使用できるテキストが限定され内容も難しくなりがちなために、テキストの選択や発問に工夫を要する歴史的分野において、「読解のプロセス」をいかした考える力を育成するための学習指導の工夫について探った。

検証授業の概要

平成19年10月に所属校の第1学年4学級（対象生徒数123名）において、単元「武家社会の展開と人びとの生活」（6時間扱い）の学習指導を行った（第1表）。

第1表 「読解のプロセス」をいかした指導の概要

時間と学習内容	使用テキスト	テキストの種類	取り入れた「読解のプロセス」	評価
1 建武の新政と室町幕府	二条河原落書（一部要約） 室町幕府と鎌倉幕府のしくみ	文章（訳） 組織図	《解》混乱の様子 [取] 混乱を示す記述 《解》新政への批判 [取] 共通点と相違点	技
2 東アジア世界とのかかわり	15世紀前半のアジア 倭寇の行動回数 日明貿易の開始	地図 グラフ グラフと年表 文章	[取] 倭寇の侵略地域 [取] 侵略が多い時期と場所 《解》朝鮮や中国に与えた影響 《解》朝貢の関係 《解》朝貢の理由	技 思 思
3 産業の発達と農村のくらし	洛中洛外図屏風 月次風俗図屏風 今堀惣の掟（一部要約）	絵画 絵画 文章（訳）	[取] 商品を売る店 [取] 大勢で田植え 《解》決まりをつくり 団結	技 関 思
4 土一揆	教科書本文 A1 正長の徳政碑文 A2 大乗院日記目録 B（一部要約） お金と人々の生活 C	文章 文章と写真 文章（訳） 文章	[取] 農民の要求と行動 《解》農民の状況と気持ち [取] 暴動・国をほろぼすもの 《解》公家・僧の立場と気持ち A～C【熟・評】 農民の実力行使をどう思うか	技 思 技 思 思
5 社会の変動と室町時代の文化	応仁の乱の対立関係 教科書本文 応仁の乱後の京都の町能 東求堂同仁齋、竜安寺石庭、秋冬山水図	系図 文章 地図 動画 写真	[取] 人間関係 [取] 農民の行動 《解》規模の拡大・要求の高度化・農民の強大化 自治が行われていた証 [取] 静か・落ち着いている 《解》上記のような文化が栄えた理由	技 思 関 思
6 室町時代の文化、振り返り	茶室	写真	《解》落ち着いたものを求めた	思

※取り入れた「読解のプロセス」の欄の[取]は「情報の取り出し」、《解》は「解釈」、【熟・評】は「熟考・評価」を示す。
※評価の欄の「関」は「関心・意欲・態度」、「思」は「思考・判断」、「技」は「資料活用の技能・表現」を示す。

基礎的・基本的な知識の習得を考慮しながら、できるだけ「読解のプロセス」をいかした考える学習を行えるように、ワークシートの作成に当たってテキストの自作や「読解のプロセス」を踏んだ発問の構成をするなどの工夫をし、授業を展開した。

授業後にワークシートを提出させて評価するとともに、考える学習について振り返りシートに記入させその分析を行った。

検証結果

ワークシートの記述の評価を行って検証したところ、必ずしも適切な資料の扱いや考察が行われているとは言えない記述が多いことが分かった。

1 「情報の取り出し」

(1) 傾向

単元全体で「情報の取り出し」を評価したのは6箇所である。テキストの種類としては組織図1箇所、グラフ1箇所、絵画1箇所、文章3箇所である。評価B以上の生徒の割合は、最高66%、最低44%、平均58%である。評価B以上の生徒の割合の平均を単元の前半3時間と後半3時間で比較すると、前半3箇所56%、後半3箇所59%で同程度と言える。

評価B以上の生徒の割合を文章テキストを用いた3箇所と比較すると、47%、65%、66%と高まる傾向にある。1箇所目は4時間目の正長の土一揆における農民の要求と行動を教科書から取り出すもの、3箇所目は5時間目の山城国一揆と加賀の一向一揆における農民の行動を教科書から取り出すものである。同じ種類のテキストを用いて同様の内容を取り出す作業を繰り返し行った成果が現れたと考える。

(2) 注目した検証結果

評価B以上の生徒の割合が最も低い発問に注目した。1時間目の「『室町幕府のしくみ』と『鎌倉幕府のしくみ』を比較して、共通している点と異なる点を抜き出して文章で書いてみましょう」という発問である。評価の観点「資料活用の技能・表現」で、評価基準は「『室町幕府のしくみ』と『鎌倉幕府のしくみ』を比較して、二つの幕府の共通点と相違点を分かりやすく記述している」である。評価A～Cの生徒の割合はそれぞれ3%、41%、56%である。

評価Bの生徒の具体的な回答例を示す。

- （共通している点）将軍が一番偉く、侍所・政所・問注所があり、守護・地頭を地方に配置する点。（異なる点）室町幕府では執権がなくなり、鎌倉府ができて、九州探題・奥州探題が増えている。

評価Cの生徒に見られた回答は、共通点または相違点のどちらかしか記述していないもの、取り出す内容が少ないもの、図の構造を理解できずに記述している

もの、文章で記述していないもの、「解釈」したことだけを記述しているもの、無答などである。具体的な回答例を示す。

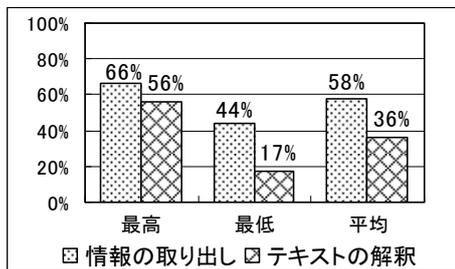
- ・（共通している点）無答（異なる点）鎌倉幕府は將軍の横に執権があるのに対して、室町幕府にはない。
- ・（共通している点）將軍が一番偉い。（異なる点）執権があるとなない。
- ・（共通している点）將軍は共通している。（異なる点）室町には執権がなく、2つに分かれた後またさらに分かれていて細かい。鎌倉では守護と地頭が分かれている。
- ・（共通している点）ほとんど同じ。（異なる点）將軍を助ける位が違う。
回答の仕方に苦慮している様子がうかがえる。

2 「テキストの解釈」

(1) 傾向

単元全体で「解釈」を評価したのは8箇所である。

「解釈」の方法としては関連付けて解釈するもの5箇所、比較して解釈するもの1箇所、一つのテキスト単独で解釈するもの2箇所である。評価B以上の生徒の割合は、最高56%、最低17%、平均36%である。評価B以上の生徒の割合の、最高、最低、平均について「情報の取り出し」と「解釈」を比較すると、いずれも「解釈」は「情報の取り出し」より低く(第2図)、「解釈」に課題を抱えている生徒が多い傾向がうかがえる。



第2図 「情報の取り出し」と「解釈」における評価B以上の生徒の割合の比較

評価B以上の生徒の割合の平均を単元の前半3時間と後半3時間で比較すると、前半3箇所25%から後半5箇所42%に高まった。

「解釈」の方法にかかわらず文章テキストを用いたのは単元全体で5箇所である。評価B以上の生徒の割合を比較すると、2・3時間目の30%前後が、4時間目40%台、5時間目50%台に高まった。

また、一つの発問で「情報の取り出し」をして記述し、その後、別の発問で取り出した情報を基に「解釈」をして記述する、という「読解のプロセス」の順序どおりに発問し記述させたのは、単元全体で4箇所である。「解釈」には「情報の取り出し」が伴うという意味では8箇所すべてが「情報の取り出し」の後に続けて「解釈」を行ったとも言えるが、「情報の取り出し」の発問なしにいきなり「解釈」を求める発問をしている場合などもあり、それらは除いている。評価B以上

の生徒の割合は、2時間目の20%弱が、4時間目40%台、5時間目50%台に高まった。

これらについては同様の学習を繰り返し行った成果が現れたと考える。

次に視点を変えて前述した「解釈」の方法で比較した。関連付けて解釈するものは5箇所あり、評価B以上の生徒の割合は17%、30%、28%、38%、28%と変化したが高まったとは言い難く、平均は28%である。他の方法で解釈（比較して解釈、一つのテキスト単独で解釈）するものは3箇所あり、最低が42%で平均は48%である。このことから、関連付けて解釈するものは他の方法で解釈するものより低く、関連付けて解釈することに課題を抱えている生徒が多い傾向がうかがえる。

(2) 注目した検証結果

評価B以上の生徒の割合が最も低い発問に注目した。2時間目の「グラフと年表を関連付けて、倭寇の侵略が朝鮮半島や中国にどのような影響を与えたか考えてみましょう」という発問である。評価の観点は「思考・判断」で、評価基準は「『倭寇の行動回数』のグラフと年表を関連付けて、倭寇が朝鮮半島や中国に与えた影響を適切に考察している」である。評価A～Cの生徒の割合はそれぞれ5%、12%、83%である。

評価Bの生徒の具体的な回答例を示す。

- ・高麗が減びそうな時に倭寇が来て混乱させようとした。
- 評価Cの生徒に見られた回答は、グラフと年表を関連付けずに影響を記述しているもの、グラフと年表を関連付けているが影響を記述していないもの、年表から取り出した情報だけを記述しているもの、無答などである。具体的な回答例を示す。
- ・中国や朝鮮半島と日本の関係がより悪くなる。(グラフと年表を関連付けずに影響を記述している)
- ・朝鮮や中国の人々の食料や物が色々無くなっていき、朝鮮や中国の人々の不安が高まり日本を憎んだ。(グラフと年表を関連付けずに影響や人々の気持ちを記述している)
- ・元が減んでから倭寇の行動回数が増えた。だが、日本や朝鮮が新しい時代に入ると回数が少なくなった。(グラフと年表を関連付けているが影響を記述していない)
- ・中国は元から明にかわって高麗から朝鮮にかわった。(年表から取り出した情報だけを記述している)
前述のとおり関連付けて解釈することに課題がある。

3 「熟考・評価」

(1) 「熟考・評価」を行うに当たって

単元全体で「熟考・評価」を評価したのは4時間目の1箇所である。正長の土一揆という一つの歴史的事象について、二つの異なる立場から描かれた史料を比

較することで多角的に考察し、歴史的事象に対する自分の意見を述べる力を育成することを目指し、それには「熟考・評価」のプロセスで記述させることが有効であると考えた。

(2) 「熟考・評価」までの流れ

テキストA（教科書本文A1、正長の徳政碑文A2）

○「情報の取り出し」

正長の土一揆における農民の要求と行動。

○「解釈」

岩に徳政宣言を刻んだ農民というのはどのような状況の人であるか、また、どのような気持ちで文字を刻んだか。

テキストB（「大乘院日記目録」（一部要約））

○「情報の取り出し」

「大乘院日記目録」の著者は正長の土一揆をどのようなものとして見ていたか。

○「解釈」

そのように書いた公家・僧というのはどのような立場の人であるか、また、どのような気持ちで書いたか。

テキストC（「お金と人々の生活」）

○テキストAでは農民が借金をして徳政令を要求した背景が、テキストBでは公家・僧が金にこだわる理由がそれぞれ明らかではない。そのためテキストA・Bを単純に比較することはできない。テキストA・Bを結び付け、当時の社会の様子を表しているテキストCを示して比較を可能にし、意見を求めた。

(3) 検証結果

ここでの発問は、「あなたは農民が実力行使をしたことについてどう思いますか。『お金と人々の生活』と『大乘院日記目録』（一部要約）の内容に触れながら、農民と公家・僧のそれぞれの立場を踏まえてあなたの意見を書いてみましょう」である。評価の観点は「思考・判断」で、評価基準は「『お金と人々の生活』『大乘院日記目録』の内容に触れながら、農民が実力行使をしたことについてどう思うか、農民と公家・僧のそれぞれの立場を踏まえて分かりやすく自分の意見を述べている」である。

この問題における評価Cの生徒の割合は8割を超えた。公開されたPISA調査の「熟考・評価」の問題のうち、二つのテキストを比較して意見を記述する問題では、どちらか片方のテキストだけに触れて回答してもよい。しかし、今回の授業では多角的に考察する力を育成したいと考え、両方のテキストに触れて回答するように求めた。前述のとおり、PISA調査で「熟考・評価」「自由記述（論述）」の問題を苦手としていることが分かっており、検証授業では求めているテキストへの触れ方の違いから、さらに評価Cの生徒の割合が高くなったと思われる。

評価Bの生徒の具体的な回答例を示す。（文中の上

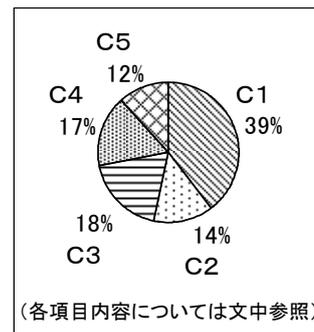
の文とは「お金と人々の生活」、下の文とは「大乘院日記目録」を指す。以下同様）

・上の文には農民が借金を重ねて苦しんでいる様子が書いてあり、下の文には公家などが怒っているというのが書かれている。僕の意見は、農民と公家や僧などの立場や貧富の差がありすぎるのはいけないと思う。上の方の役人や公家をもっと農民のことを考えて政治などをすれば、このような一揆は起きなかっただろうし、もっといい世の中だったと思う。それなのに公家などが関所を多くたてたために農民はもっと苦しんだ。一揆が起こるのもしょうがないと思う。

評価Cの生徒に見られた回答は、どちらか片方のテキストだけにしか触れないで記述しているもの（第3図のC1）39%、両方のテキストに触れているが農民が実力行使をしたことについてどう思うかという意見を記述し

ていないもの（第3図のC2）14%、テキストに触れないで記述しているもの（第3図のC3）18%、その他（第3図のC4）17%、無答（第3図のC5）12%である。具体的な回答例を示す。

- ・公家や僧は農民の苦しさを知らずに関所などをつくって農民を苦しめるだけだから、農民が借金して返せなくなるのも当たり前だから、これは公家・僧が悪いと思う。（「お金と人々の生活」のテキストだけにしか触れないで記述している）
- ・「ききんなどで収穫が少ないと借金は返せなくなり、さらに借金を重ねた」では、お金を使うようになったためどんどん借金も増えていくので借金証書を破ったりする人がでてきたりしたのではないかと思う。（両方のテキストに触れているが農民が実力行使をしたことについてどう思うかという意見を記述していない）
- ・農民がいけないと思う。（テキストに触れないで記述している）



第3図 評価Cの内訳

考察

検証授業の結果分析、指導と評価の振り返りに基づいて、「読解のプロセス」をいかした考える学習を行うに当たって留意したい点を考察した。

- 1 「読解のプロセス」をいかした考える学習に生徒が習熟していない段階での指導
生徒の学習方法への習熟度や学習内容の理解度に応

じて、次の①～④に留意した段階的指導を行いたい。但し、この項で述べることは、本来あるべき学習の形に徐々に近づけていくためのステップとして考えたい。

(1) テキストの選択

テキストは単元や本時の目標に照らして適切なものを選択する必要があるが、次の点に留意したい。

○留意したい点① 【分かりやすいテキストの工夫】

言葉が吟味されていたり構成が単純であるなど、より分かりやすい表現のテキストを用いたり、分かりやすく書き改めたり、テキストを自作したりするなどの工夫をする。

テキストに注目した場合、評価Cとなった回答をした要因として考えられることは、テキストの全体像をとらえることができていない、テキストの中の語句やテキストが表現していることの意味が分からなかったり意味を取り違えたりしている、などである。(検証結果1(2) 評価Cの生徒の回答例参照)

(2) 発問

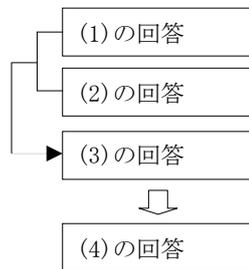
○留意したい点② 【考え方を導く発問の工夫】

発問は、言葉を吟味したり構成を単純にしたりするなど、分かりやすい表現にする工夫をする。

また、一つひとつの発問に対応する回答欄を設けるなどして、「読解のプロセス」を踏んで分かりやすい表現で筋道を示すなどの工夫をする。「解釈」や「熟考・評価」の発問も「情報の取り出し」の段階からの筋道を示す。

例を示す(第4図)。

- (1) 前の作業で書いたことをもう一度書いてみましょう。
- (2) 新しく示されたテキストから気付いたことを書いてみましょう。
- (3) (1)と(2)に書いたことを結び付けて(比べて)分かることを書いてみましょう。
- (4) (3)に書いたことからどのようなことが考えられるか(どのように思うか)書いてみましょう。



第4図 筋道を示す工夫例

○留意したい点③ 【「読解のプロセス」の意識付け】

発問時に、「読解のプロセス」の中のどのプロセスを今自分が行っているのかを生徒に意識させる。例えば、発問の文頭や文末に【情報の取り出し】などと明記したり、「この問題では前の問題で取り出した情報からどのようなことが言えるかを考えます」などと教師が言ったりする。

発問に注目した場合、評価Cとなった回答をした要因として考えられることは、発問を読み間違えている(語句を誤読、語句をとばし読み)、発問中の語句の意味が分からなかったり意味を取り違えたりしている、発問の意味が分からなかったり取り違えたりしている、

などである。(検証結果1(2)と2(2) 評価Cの生徒の回答例参照)

(3) 回答における表現力の育成

○留意したい点④ 【適切な表現の仕方の指導】

実際の発問や例題を用いて、教師が回答を例示したり、生徒に回答を発表させたりするなどして、回答における表現の仕方を指導する。

室町幕府と鎌倉幕府のしくみの比較における「情報の取り出し」の評価Aの生徒の具体的な回答例を示す。
・(共通している点) 一番偉いのは将軍。中央の中に侍所・政所・問注所がある。地方に守護と地頭が置かれている。(異なる点) 中央の侍所・政所・問注所の上に管領がある、執権という地位がなくなった。守護と地頭に位の差がついた。

この回答例は、(異なる点)に「地方の」などの語句が用いられるとさらに良いが、中央と地方に分けて記述し、また、他の役職・機関との関連も記述しており分かりやすい表現になっている。

表現に注目した場合、評価Cとなった回答をした要因として考えられることは、回答をどのように表現してよいか分からず記述しなかった、思いついた回答より分かりやすい表現に改めようとは思わなかった、回答したものより分かりやすい表現を考えが思い浮かばなかった、などである。(検証結果1(2) 評価Cの生徒の回答例参照)

2 生徒の回答に対する評価

前述のとおり、「熟考・評価」とは、テキストから情報を取り出し、テキストがどのようなことを意味するかを考えたことやテキストの形式について、自分の知識や考え方や経験と結び付け、根拠を示して自分の意見を述べることである。このような力を育成するためには教師が生徒の回答を適切に評価できなければならない。「熟考・評価」は発問にも配慮が行き届いた工夫が必要だが、回答の評価にも多様な視点が必要とする。PISA調査の採点ではテキストの内容に触れて意見を述べるのが求められるが、教科の学習においては次の点に留意したい。

○留意したい点 【教科の学習としての評価】

回答の評価を行うに当たっては、発問に沿った答え方であるかどうかを踏まえながらも、このことだけに偏らないで、単元や本時の目標、観点別評価の評価規準に照らして満足する回答であるかどうかで判断する。

発問に沿った答え方とは、適切に「情報の取り出し」をしたり「解釈」をしたりしてテキストに触れ、単なる感想ではなく根拠に基づく判断を伴った意見を述べることである。答えるべき内容を直接表現していなくても間接的に表現して意見を述べてもよい。

回答を評価するに当たって判断に迷った例を示す。

・上の文は人々が借金をして、さらに借金を重ねたと書いてある。下の文はその借金を取り消しにしろと要求したり、借金証書を破ったと書いてある。だから正長の土一揆が起きた理由は幕府・朝廷・公家・有力寺社の責任だと思う。

判断に迷ったことは、「だから正長の土一揆が起きた理由は幕府・朝廷・公家・有力寺社の責任だと思う」という記述が、農民が実力行使をしたことについてどう思うかを述べていると判断してよいか、ということである。このことについて、この記述は、農民が実力行使をしたことについて直接意見を述べていないとも判断できるが、農民が実力行使をしたことを間接的に容認していることが分かるので、意見を述べていると判断した。

この回答は、両方のテキストから適切に情報を取り出してテキストに触れ、それを基に自分の意見を述べており、単元や本時の目標、「思考・判断」の評価基準で求められている記述になっているのでおおむね満足でき、評価基準に基づいて評価はBとした。

まとめと今後の課題

1 研究の成果

振り返りシートの「単元の授業全体を通して、考える学習を行う場面で考える活動を行うことができた」という問いに対して、「はい」「どちらかという」と、はい」という肯定的な意見が80%あった。「読解のプロセス」をいかした学習指導は、考える学習の一つの方法として効果的であると考える。

それによって考える力が身に付いたかということについては十分な成果が上がったとは言えないが、繰り返して行うことの効果が現れてきており、「読解のプロセス」をいかした学習指導は、考える力の育成におおむね効果的であると言ってよいだろうと考える。

2 年間計画への位置付け

しかし、考える力はすぐに身に付くものではない。

より確かな力としていくためには、例えば幕府の組織図の構成が一つは縦書き、もう一つは横書きでも共通点や相違点を取り出すことができたり、また、いきなり「解釈」の発問があっても、頭の中で適切に「情報の取り出し」を行ってから答えることができるように、粘り強く繰り返し指導していくことが必要であると考える。

検証結果から、「情報の取り出し」でも「解釈」でも文章テキストを繰り返し用いた結果、評価B以上の生徒の割合が高まったということ、「解釈」を繰り返し行った結果、単元の後半に評価B以上の生徒の割合が高まったということ、一つの発問で「情報の取り出し」を行い、その後、別の発問で取り出した情報を基

に「解釈」を行うという「読解のプロセス」を踏むことを繰り返し行った結果、評価B以上の生徒の割合が高まったということが言える。

そこで、年間を見通して、どの単元ではどこで「読解のプロセス」をいかした考える学習を行うと効果的であるかを考え、年間計画に意識して位置付け、計画的に学習指導を行うことが必要であると考えた。

社会科の学習において資料の活用は不可欠である。テキストの種類には今回の検証授業で扱った種類以外に表、実物、模型などがある。「情報の取り出し」のパターンには5W1H、事実とコメント、特定のことを示す記述などを取り出すものがある。「解釈」のパターンにも関連付け、比較などがある。「熟考・評価」のパターンにも内容が相対する二つのテキストについての論評、一つのテキストの内容や形式についての論評などがある。

計画的に繰り返し指導していく中で、様々なテキストの種類や「情報の取り出し」、「解釈」、「熟考・評価」のパターンのバランスを考慮して積み重ねていくことで、中学校社会科の目標に新たに加えられた「諸資料に基づいて多面的・多角的に考察」することが達成できると考える。

3 今後の課題

「読解のプロセス」をいかした考える力を育成するための学習指導をより効果的なものにしていくために、次の点を課題として取り組んでいきたい。

○単元や本時の目標を踏まえ、基礎的・基本的な知識の習得と考える学習とのバランスを考慮して、考える時間を確保するように工夫する。

○意見の交流など他の学習方法も組み合わせ、考える力を高めるための工夫をする。

おわりに

本研究では、歴史的分野においてPISA型読解力の「読解のプロセス」を意識して学習活動に取り入れ、適切に資料を活用し、自ら考える力を育成するための学習指導の工夫について探った。今後の「読解のプロセス」をいかした学習指導を通して、資料を読解する楽しさを味わって関心・意欲を高め、日常の学習や生活において自ら「読解のプロセス」をいかして考え、自分の考えを適切に表現する生徒を育てていきたい。

引用文献

文部科学省 2005 「読解力向上プログラム」(http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku/siryu/05122201/014/005.htm(2007. 4. 19取得))