

「主体的・対話的で深い学び」を目指す授業改善

— 新学習指導要領の実施に向けて —

地理歴史科 高橋 栄一

概要

一般の新学習指導要領で地理は従前以上に地理的概念などを活用して多面的・多角的に考察したり、地理的な課題の解決に向けて構想したりする力や、考察・構想したことを効果的に説明したり、それらを基に議論したりする力を養うことが求められるようになる。そのために生徒自身が「社会的事象の地理的な見方・考え方」を働かせることができるようなアクティブ・ラーニングによる授業方法や、適切な「主題」や、「問い」が必要だとされる。

筆者は予てより、様々な形でアクティブ・ラーニングに適した「主体的・対話的」な授業を試みてきた。本稿は新指導要領実施に先立ち、その試みたいくつかの方法の授業を紹介するものである。また、一般、写真資料から地理情報を読み取り場所等を特定する授業を、「主体的・対話的で深い学び」へ向けた導入的な位置付けの授業として新たに試みた。その授業方法に関し、導入の利点、改善点、今後への可能性について検討し、加えて、「深い学び」に向けてのアクティブ・ラーニングの在り方についても提案した。

キーワード：地理総合 主体的 対話的 アクティブ・ラーニング 資料活用

1 はじめに

一般の新学習指導要領の改訂は、高大接続の改革と並行しており、従来のような受験教育色は大きく変更され、来るSociety5.0社会に向けて、生きて社会に役立つ力を育てることを重視している。高校地理では「地理総合」と「地理探究」が新たに設けられる。両科目とも「社会的事象の地理的な見方・考え方」に基づく学習活動の充実や「主題」や「問い」を中心に構成する学習の展開が求められている。いわゆる社会的事象の「地理的な見方・考え方」を鍛えることが主眼となっている。事象の意味や意義、特色や相互の関連を、位置や分布、場所、人間と自然環境との相互依存関係、空間的相互依存作用、地域などに着目し、地理的概念などを活用して多面的・多角的に考察したり、地理的な課題の解決に向けて

構想したりする力や、考察・構想したことを効果的に説明したり、それらを基に議論したりする力を養うことが必要となる。

「地理的な見方・考え方」を鍛えるためには、これまで以上に「主体的・対話的で深い学び」が求められ、生徒自身が主体的に社会的事象を多面的・多角的に考察できるような授業方法や、適切な「主題」や、「問い」が必要とされている。そのために特にアクティブ・ラーニング（AL）の視点からの授業改善の推進が謳われているのである。

ALでは生徒にグループ活動やペアワークなどをさせたり、調べ学習を取り入れることが多い。しかし、主体的に活動することだけでは意味がないことは巷間よく言われているところである。つまり授業形式の問題ではなく生徒の頭の中を如何に活性化で

きているかが重要なのである。たとえ講義形式の授業でも、適切な「主題」や「問い」を選び、教師と生徒の双方向的なやり取りが活発に行われる対話的な授業なら、実質ALといえる。そのような授業をするには、生徒に発言しやすいような雰囲気を作り、自由に話し合えるような様々な仕掛けを施すことが大切である。また「何」ではなく「何故」や「どうなる?」「どうしたらよい?」など質の良い「発問」「問い」が必要なこともよく指摘されている。その方が生徒も「何故」や「どう…」に答えるべく、既知の知識や対話的な広がりを通して主体的、クリエイティブに考えるからである。教師は生徒の発言を利用しながら、たたみかけるように新たな「問い」を投げかけ、対話しながら生徒の主体的な参加を促す。生徒も楽しみながら知的に陶冶されてゆく。このような授業は単なるグループ活動より遥にアクティブだといえる。

また、調べ学習も然り。調べっぱなしではなく、調べながら「何故」「どうして」という対話的な支援を繰り返しながら、深めてゆくような扱い方でない限り、調べる意味は薄くなる。調べた内容を整理し全体の中での位置づけを理解させるような支援があつてこそ、調べた意味がある。

このように、質の良い「発問」「問い」と対話的な学習が合わさって「深い学び」に結びつくものではないだろうか。本来、授業とはそのようなものであるべきだと考えていた。

しかし、筆者はここに一つの大きな落とし穴があるとも考えている。

教師との対話的な授業は多くの場合、筆者の授業も含めて、生徒に主体的に自由発言をさせているように見えるが、よく見れば、相当程普度に教師が発言の方向性を誘導している場合が多い。自由に生徒が発言できるような問いかけはしているが、拾い上げる意見は教師が予め想定した進行に都合の良いものばかりになりがちである。思考プロセスまで生徒

に任せると本筋からそれ過ぎたり、結論に収束しなかったりと教育の効率に懸念がありあるからだ。しかし、いくら活発な生徒の発言がみられても、予め仕組まれた思考プロセスを辿らせるだけならば、果たして、主体的な授業といえるだろうか。ALの意義も薄まってしまわないのであろうか。

そこに「主体的・対話的で深い学び」やALの視点を取り入れる難しさがあるように思う。

本当に「主体的・対話的」な学びというのは、生徒から出た疑問を逐次解決しながら、その過程で新たに出てきた疑問にまた、皆で考え解決してゆくといった展開を繰り返してゆくことではないだろうか。教師は一步下がって、もっと生徒同士の相互教育力を発揮させ、生徒自身が授業内容を省察し、次に繋げていくようなファシリテーターに徹すべきではないだろうか。それが真にALが「深い学び」に繋がってゆく方法ではないかと考えている。

筆者は長年、生徒が主体的・対話的に学ぶ仕掛けやALをいくつか試みてきた。本稿は本質的な「深い学び」の視点を踏まえ、これまで試みた筆者の実践の概略を示しながら、課題を明らかにするとともに、今般行った試み「特定せよ」について新たに提案する。

2 「主体的」「対話的」学習の様々な試み

筆者はこれまでALの試みとして3つの方法を試行してきた。それは持ち込み可能な定期テスト、『データブック・オブ・ザ・ワールド』分析、グラフ資料分析の3である。それらの試みについて試行時期の早いものから順に概略を説明する。

(1) 持ち込み可能な定期テスト

最初に試みたのは、持ち込み可能な定期テストである。ここ15年ほど前から取り入れている。持ち込み可能なのは教科書(オリジナルテキスト)・地図帳・資料集・その他専門書、さらに近年ではスマホの利

用も認めている。ただしWikipedia等直接的な辞典的機能は解答の独創性が欠如することを憂慮し、閲覧を許可しなかった。

このテストを実施した意図は、地理を始め社会科は記憶だけが学びではないことを印象付けることが第一の目的であった。そのため基礎知識の理解に加え、思考プロセス・論理的な説明力、想像力を重視し、正解が無いもしくは複数の解答を認めるような出題を試みた。

素材は民俗学や民話から選んだ。具体的には、「神隠し」や「河童」,「雪女」の起源を考えさせたり、「大工と鬼六」から民俗学的な「目」の意味を考えさせたりした。民俗学的には一定の解釈があるが、特にそれに拘らない解答を求めてみた。

その結果、これらは素材としては「主体的」で「対話的」な手法を用いることによりかなり適した「主題」「問い」であることを確信した。また、柳田國男らの民俗学にも触れながら、日本人の歴史的な営みと風土

との関係を考える「深い学び」にもつなげることができた。特に、生徒にとっては斬新な視点の教材で、いわゆる地理的な基礎知識の差にあまり左右されない側面も持ち、民族学的なアプローチは全体の導入部分で実施するのに適しているように思う。実際ではテストであるという性格上、対話的な部分はほとんど取り入れることはできなかったが、十分対話的な教材としても適していると考えている。

(2) 『データブック・オブ・ザ・ワールド』分析

次に試みたのが、『データブック・オブ・ザ・ワールド』を利用した資料分析である。授業方法は以下の通りである。

- ① 「対話的」な方法を導入すべく生徒を数名ずつのグループに分ける。
- ② グループ内で分担して世界のすべての国々の人口規模と1人あたりのGDPのデータをマトリクス状に一覧表にまとめさせた(図1)。

◆世界の国々の整理 GNIと人口で分類 アジア(赤)・アフリカ(黄)・ヨーロッパ(青)・アメリカ+オセアニア(緑) worksheet 1

人口規模 1人あたりGNI	1億人以上	1億人未満 5000万人以上	5000万人未満 2000万人以上	2000万人未満 1000万人以上	2000万人未満 500万人以上	500万人未満 100万人以上	100万人未満
6万\$以上		イタリヤ	オーストラリア		スイス,オランダ,ノルウェー	カナダ	フィンランド,デンマーク
6万\$未満 4万\$以上	日本				UAE,シンガポール	クウェート,カタール	ブリティッシュ・コロンビア
4万\$未満 2万\$以上	USA	イギリス,ドイツ,フランス	カナダ	オーストラリア,ニュージーランド	デンマーク,フィンランド	ニュージーランド	アイスランド
2万\$未満 1万\$以上		韓国	シンガポール,台湾		イスラエル	クウェート,カタール,バレー	
1万\$未満 5千\$以上		インド	インドネシア,中国	インドネシア,中国	オーストラリア,ニュージーランド	オーストラリア,ニュージーランド	赤道ギニア
5千\$未満 1000\$以上	インド,パキスタン,バングラデシュ,フィリピン	インドネシア,中国	インドネシア,中国	インドネシア,中国	インドネシア,中国	インドネシア,中国	赤道ギニア
1000\$未満	インドネシア	インドネシア,中国	インドネシア,中国	インドネシア,中国	インドネシア,中国	インドネシア,中国	赤道ギニア

(2017 データブックオブザワールドによる)

図1

③ グループ内で表の傾向分析と要因分析を考えてさせてみる。

表中の各国の位置は国家のイデオロギーや資源の有無や種類による相違，教育環境との関係，旧宗主国・独立時期等が複雑に絡み合っている。

それらを分析的に整理できるかどうかが出題の意図であった。実施した結果，一覧表を作成する事自体には自主性や主体性を発揮できたが，全体にかかわる得力のある要因の分析はまとめるにそうであった。そのため，整理を集約する道筋で，こちらの誘導によるかなり恣意的な整理にならざるを得なかった。

この授業は，教師がうまくファシリテートしないと焦点が散漫になってしまう懸念がある。似たような国でも個々の歴史的経緯など等必ずしも同じような結果になっていない。つまり，例外的な国もかなり多く，それらの扱が難しいからである。したがって実施した際には，収束に向かってつつい教師が軌道修正をしてしまった。それでも主体的・対話的に授業ができたのだから一定の効果を認めることができる。

この試みは，ファシリテートの難しさが最も明確に表れた事例といえる。試行したのは2年生であったためか，基礎的知識が不足気味で，地理的な見方考え方も十分でなく，一方で統計資料が情報過多で，焦点が定めにくかったのが根本的な原因ではないかと考えている。今後，生徒のレディネスなどを配慮し，実施時期，資料の提示の仕方など再検討の余地を残したといえる。

(3) グラフ分析

そこで，次に試みたのが，資料を提示し，その資料から読み取れる変化・推移の理由を多角的に探るという手法である。このグラフの読み取りは，先に着地点が明らかになっているので，ぶれずに結果に至るまでのロジックを話し合いながら学ぶことがで

きるだろうと考えたからである。使用した資料は食糧自給率の推移を示す2つのグラフ（図2，図3）である。図2はカロリーベースと生産額ベースのグラフ，図3は品目別の推移を示すグラフである。

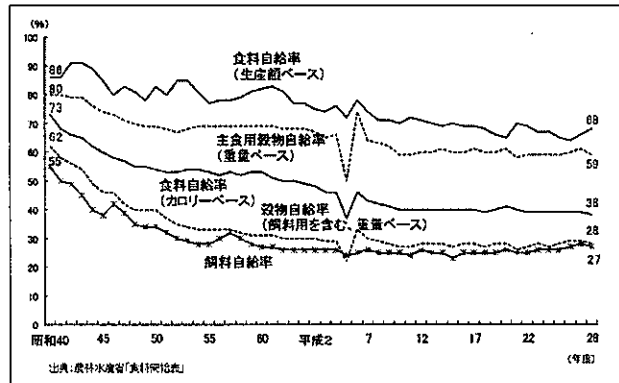


図2

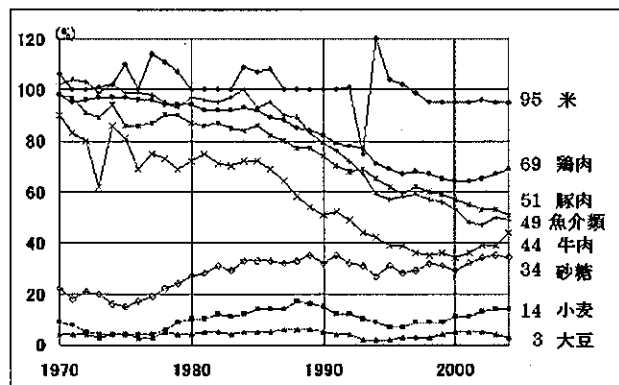


図3

戦後，指標によってやや異なる部分もあるが，食料自給率は全体としては一貫して低下傾向を示していること，それが戦後のライフスタイルの変化との相関関係があることを理解できているかどうかが出題の意図であった。多くの生徒はまず，冷害による凶作でコメの緊急輸入が行われた1993年の変化は気付いた。さらに長期的な変化についても気付いてはいたが，その理由を論理的に正しく説明できる生徒は多くはなかった。

しかしながらこの試みは着地点がぶれずに「社会的事象の地理的な見方・考え方」を働かせ「深い学び」に結びつけやすいなど，「主体的」「対話的」手法を用いる「主題」や「問い」としては非常に適し

ている素材であり方法であるという手応えを感じた。

以上、筆者が試みてきた3つの方法は、確かに主体的に対話的な授業に適した「発問」「問い」を仕掛けている。しかし、改めて省察してみるとやはり、生徒を巧妙に誘導していることも否めない。

議論を拡散させずに、教師の誘導を最小限にしながらも、主体的・対話的なALはできないものだろうか。ALを真の意味で「深い学び」に結び付けるにはもう一工夫があっても良いというのが反省点である。

3 新たな授業方法 —「特定せよ」—

今般、前節の課題を解決する一つの手段として、全く新しい方法を試行してみた。TV番組「特定せよ」をヒントに考えた新たな授業である。「主体的」「対話的」手法を用い、写真資料から地理情報を読み取り場所を特定させるという授業である。ミッションと称し、グループで資料写真を読み取り、場所を特定する際の指標を検討・整理し、地理的情報の収集と分析をゲーム的に行った。具体的な実施方法は以下の通りである。

- ① PCルームを使い、教師用のPCから一人置きに生徒に画像を配信する（CHJeru社の教育支援ソフトinter CLASSを利用）。配信されないPCは検索用とする。スマホも利用可とする。
- ② 複数の写真を利用する場合は、時間を限って写真資料を替えてゆく。
- ③ 3人～4人のグループで、場所を特定できる情報を探し出し、インターネットで検索しながら、絞り込みをする。
- ④ 絞り込みのプロセス（視点とその結果）を記録する。

以上の手順で行ったが、実際のミッションの前に例題を挙げ、具体的に絞り込みのシミュレーションをした。例題はTV番組でも使用された「石川県の千里浜」の写真である。（写真1）



写真1

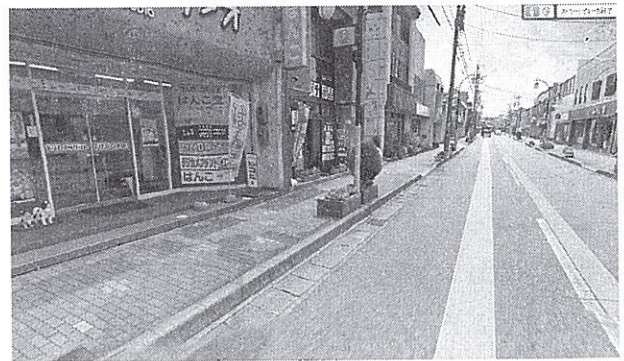


写真2

何気ない砂浜海外の写真であるが、よく見ると多くの轍の跡がある。砂浜に轍があるのは日本で唯一砂浜の上を自動車で行くことができる「千里浜なぎさドライブウェイ」であることから、この砂浜が特定される。全国放送の番組で取り上げられたのは千里浜が全国区であることを物語っている。石川県民なら常識かもしれないが、案外身近なものが、全国的にも珍しいということも改めて認識させることになる。

次にもう少し難易度を挙げた絞り込みのプロセスの事例として津幡の事例を利用した（写真2）。これもTV番組中で取り上げられた場所である。このミッションは写真の通りの名称を答えるというものである。この写真からまず、絞り込むための特徴は「融雪装置」であろう。このインフラが整備されているのは新潟から福井にかけての日本海側である。次に良く見ると銀行があり「北國銀行」であることが読み取れる。北國銀行があるのは富山・石川・福井であり、この3県に絞られる。ここでさらに絞り



写真3

込みをするために、同じ場所の別角度の写真3を見せる。

この写真を詳しく観察すると、各店の前に犬がいることに気付く。そこでさらに犬に焦点を当てて絞り込みをすると、石川県河北郡津幡町に忠犬伝説があることが分かる。それに絞って、この通りを「パピ^{ワン}ー1通り」と命名したことが津幡町役場のホームページに掲載されている。といった具合にわずかな手がかりから通りの名前を特定することができるのである。

以上のような、絞り込みのシミュレーションの後、本題のミッションは1～5までをさせてみた。ミッション1から順に難易度を高くするように設定した。

(1) ミッション1



写真4

ラクダレースは中東などでも行われている。しかし、土の色、植生などの自然環境や騎手の人種等か

ら絞り込むと、オーストラリア、アリススプリングのラクダレースであることが特定できる。植生や土壌などの自然環境から地域の特徴を読み取らせるのが狙いの出題であった。ラクダレース自体が珍しく、中東のドバイなどで行われている。しかし、土の色や植生から全体の雰囲気が中東ではなく、騎手から西的であることに気付くと、オーストラリアが浮上してくる。これは比較的、早く絞り込めたグループが多かった。

(2) ミッション2

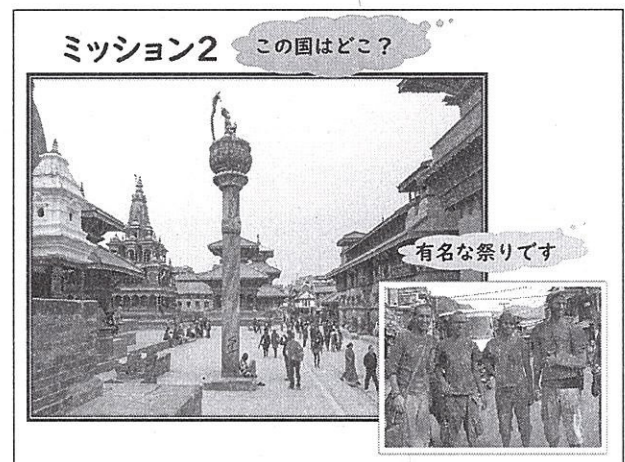


写真5



写真6

この写真5からはラマ教の寺院とヒンドゥー教の寺院が混在していることである程度の国が絞り込める。さらに右下の写真がヒンズー教徒のホーリー祭りであることで、ネパールではないかと推察でき

る。さらに、より絞り込みがしやすいように次の写真6をヒントに加えた。この写真6からは、右ハンドルであること、すなわち旧英連邦の範囲であることが判別できる。また「スズキ」「TATA」のマークの付いた自動車が多いことからインドが割り出せる。中には“デーヴァナーガリー文字”がインドの文字であることに気付きそこから答えを導き出した生徒もいた。

(3) ミッション3

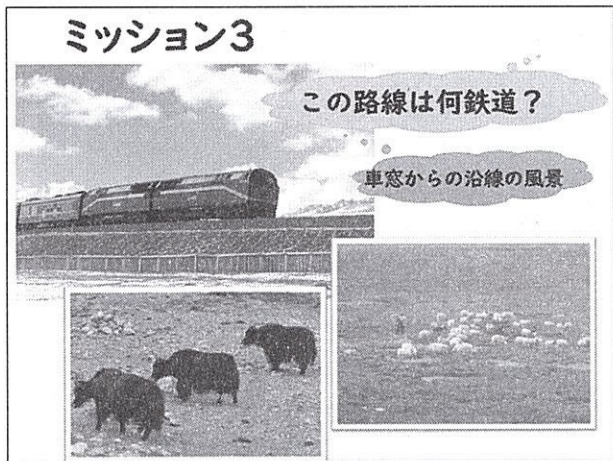


写真7



写真8

この鉄道は青蔵鉄道である。車窓からの景色からはヤクと羊の遊牧が見える。これが理解できれば青蔵鉄道に辿り着くのは難しくはない。しかし、ヤクを知らない生徒も多く2枚目の写真8を提示して初めて、中国であることがわかる。また、供気口

(OXYGEN OUTLET) が酸素吸入口であることに気付けば、空気の薄い標高の高いチベットを走る鉄道であることに辿り着く。

(4) ミッション4



写真9



写真10

この見事な砂丘が連なる砂漠は、一見して生徒には馴染みのあるサハラ砂漠のように見える。しかし、砂漠の隊商が乗っているのがフタコブラクダであることに着目し、その分布範囲が比較的限られていることに気付けば、サハラ砂漠ではないことに気付く。フタコブラクダはほぼ内陸アジアに限られているからだ。

二枚目の写真では帽子の特徴からイスラム教徒であることが分かる。スイカが売られていることから砂漠の中のオアシスの街であることも推察できる。

さらに露店で売っている石が玉であることに気付けばタクラマカン砂漠であると特定できる。残念ながら、この石が玉であることに気付く生徒はほとんどいなかった。そこで、さらにもう一つのヒントの写真を提示した。これにはオアシスに住む人々の民族的特徴が示されている。特に女性の長い髪や少女の眉のつながった化粧が、トルキスタンの伝統であることに気付けば、ウイグル族であり、タクラマカン砂漠であることが特定できる。



写真11

(5) ミッション5

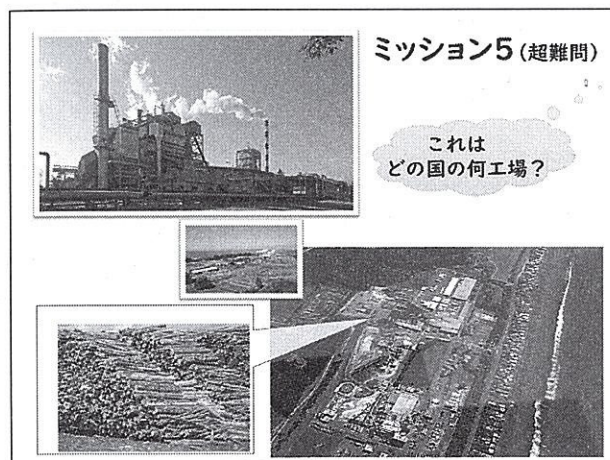


写真12

この写真12の工場は山積みされた木材からパルプ工場であることに気付くことができるかが第一のカギとなる。写真13からフィヨルドとコニーデ型火山が同時に存在する国で絞り込みをすることになる。

フィヨルドは北欧やカナダなど北半球と思い込んでいる生徒が多かった。北欧に火山は無い。少し時間はかかったが牧畜の様子などからニュージーランドと気付いた生徒もいた。しかし、パルプ工場にたどり着いた生徒は1グループしかなかった。その原因は、この工場の写真がネットにupされたものではなく、筆者がgoogle earth から切り取った写真を用いたためである。“ニュージーランド>パルプ工場>ネーピア”と検索できて初めてそれらしい写真にたどり着く。これはかなり難しかったといえるだろう。



写真13

これらの一連のミッションを通して、生徒はどのような印象を持ったのだろうか。この授業を実施した後の代表的な生徒のリアクションペーパーから感想(抜粋)を紹介する。

* 「ヒントの写真がどんどん出てきても、なかなか絞り込めず難しかったです。でも答えを聞いて写真をもう一度見直してみると、確かに答えを出す手掛かりになるようなことが多く見つけられて、なぜ気付かなかったんだろうと思い、すごく悔しかったです。普段、地理を勉強するときにはもちろん、日常生活でも何かしらの図や表、写真から読み取れるということはよくあることなので、細かな部分に着目したり、写真のメインとして写っ

ているもの以外にも目を向けて違う観点からとらえたりするなど、工夫して考えようと思いました。」

*「思っていたより難しかった。自分普段いかに物事を当然こととして受け止めているのか分かった。また、手掛かりになりそうなものを見つけても検索の仕方が分からないなど、答えにたどり着けないこともあって悔しい。知識と物事を読み取る力をうまく組み合わせる力が地理において必要な力なのかもしれないと思った。」

*「PC、インターネットの力はすごいと感じましたね。知識というより調査力の方が大切だった気がします。写真一枚でその国、地域の特徴がこんなにわかるのか！と思いました。私たちの生活は文化などの地理的なモノ、コトが積み重なって形成されているのだと改めて感じました。」

*「ただ見えるものをネットで検索するんじゃなくて、地理的に見えるもの、自然に着目すると、その場所にしかない特徴が見えてきて、とても面白かった。」

*「今日の授業を通して写真って案外とても沢山の情報を含んでいるということがよく分かった。まさか1枚の写真から、特に有名な観光地というわけではないのに場所が分かるほどの情報が詰まっているとは思わず、見逃していたので、これからはもう少し注意深くものを見るようにしようと思った。」

*「今回の授業を通して、いかに普段自分が何も考えずに世の中を見ているかがわかりました。今まで17年間でも学びを全然活かせていないことが分かったけれど、活かし方も分かった気がします。これからはもっといろいろなものを見ていきたいです。」

以上のような生徒の所感から、生徒はゲーム感覚で楽しんで取り組んでいる様子が分かる。また、そ

の場所に行ったような疑似体験を通して地理的な見方、考え方とは何かを理解していく姿が見えてくる。その他に、自分たちでも同じようなミッションを作って互いに出し合いたい、という感想や、もう一度、今度は日本限定でやって欲しい等という意見が多く見られた。主体的に参加することの面白さや達成感・充実感を得ている様子がよくわかる。チームでの情報交換の中で、他の生徒の推察の方法から学びあう場面も多くみられた。当初目的の一つとしていた相互教育力の発揮も、十分その目的を達成していたと言い得るであろう。授業を一つの契機として、興味関心をさらにその後につなげていく。単なる知識の獲得で終わることのない、地理的な見方考え方を主体的に発揮しようとする契機となったことは疑いのないことである。

今般、試みた「特定せよ」や前出した食糧自給率の資料問題は、まず、結論が提示されているところに特徴がある。結論に向かってゆくプロセスを生徒が主体的に考えるやり方である。これは、生徒に任せても、結論が拡散しないという意味では非常に効果的な手法といえるのではないだろうか。新しい指導要領で求められている「社会的事象の地理的な見方・考え方」に基づく学習活動の好例と考えてよさそうである。

ただ課題もある。普段PCやスマホで検索し慣れている生徒は元々検索する能力が高い。いくら無数にあるといえどもインターネット上で入手できる写真は限られており、ネット上からかなり早く同じ写真を見つけてしまう生徒もいる。地理的な見方・考え方よりも写真を検索する能力そのものに長けているように思える。それも含めて今後必要な力といえれば確かにそうかもしれないが、少し違和感を覚える。

純粹に地理的な力やセンスを問うとすれば、ネット上で検索できない写真を用いるのがより適していると考えられる。とはいえ、日本中・世界中を旅して写真を撮ってくるわけにもいかない。そこで、より

公平性を担保するには、「ミッション5」のようなgoogle マップまたはgoogle earthのストリートビュー機能等を使うことも有効な手段ではないかと考えている。ただし、ストリートビューが可能なのはほぼ道路に限られている。また、中国のように情報が限られている国やまだ網羅されていない国も多いという制限があることに留意する必要がある。

今回の試みでは時間の関係で実現できなかったが、生徒自身にもミッションを作成させるのも効果があると考えている。このような主体的な作業を通して、原点に立ち返って、地理的な見方、考え方を問い直すことにもなる。重要な地理的指標とは何かを考えざる良い契機になると考えるからである。つまり、背景に地理的な見方考え方の本質的な理解が無ければ、適切な問題を作ることはできない。自然・生活文化・社会・経済などすべての視覚情報が有機的に統合されて初めて、適切な問題になる。それは学んだことを生かす作業であり、だからこそ大いに教育的効果が期待できると考える。適切に作問できることは“何を学んだか”だけではなく、“何ができるようになったのか”つまり多くの空間的な要素同士の関係を複雑なシステムの一部として特定できるコンピテンシーが身についた証ととらえることができるのではないだろうか。しかし、筆者自身が問題を作るのに相当な労力を使ったことを振り返ってみれば、生徒にとってはかなりの時間と労力が必要であることも改めて分かった。地理的事象の相互関係を学ぶ初歩的な作業ではあるが、生徒に問題を作成させるには、非常にレベルの高い要求かもしれない。いずれ機会があれば、是非生徒にも作問させてみたいと考えている。

さて、今回の「特定せよ」は主に静止画を利用したが、可能性という意味では、動画を利用することも今の時代に沿った出題だと考えている。視覚に加えて聴覚も利用できるようになれば、より世界を立体的にとらえることができるからだ。写真14はフラ

ンスの海嘯の写真である。これはYou Tubeで検索することができ、実際に動画を見せてみた。この場合映像的には効果があったが音響的には特に効果的であったとは言えなかった。いずれ、さらに効果的な素材の動画も入手し、実施できればと思う。

その他、類似の授業では、留学生と対話しながら出身地を推定する（もちろん直接聞くことは不可）など、「特定せよ」は多くの可能性を秘めていると



写真14

いえるだろう。

さらに言えば、この手法は、歴史でも応用できる。例えば、何か歴史的な事件が起きた結論を示し、その原因や背景を「主体的」に調べさせ「対話的」に深めさせるような授業ができるだろう。

全ての授業を「主体的・対話的」なALにするのは不可能である。それは基礎・基本の知識がなければ「深い学び」に結びつけられないからだ。基礎・基本の全く整わない状況で「主体的・対話的」な授業を取り入れても、独善的な思い込みが独り歩きし、情報の価値に全く気付かないままに終わる可能性がある。ある程度の知識や地理的な思考方法を身に付けてこそ「主体的・対話的」な手法が「深い学び」に結びつく。

したがって、今後、どのタイミングで、どのような「主題」を選び、どのような「問い」を投げかけ「主体的・対話的」な授業を取り入れるのが効果的かを考えてゆく必要がある。授業全体の導入部に相応しい「主題」や「問い」、ある程度知識が増えてき

たところに相応しいもの、終盤にまとめ的な役割をもたせたもの。一口に「主体的・対話的」と行っても、それぞれの時期に相応しい「主題」や「問い」と「方法」があるのではないだろうか。

今回紹介した「特定せよ」は、授業全体のより導入部分で効果的な手法だと考えている。地理的な見方考え方とは何か。日常あらゆるものが地理情報として有用であること。何気ない日常の中にも地理的な特徴を表現するものが沢山あることに気付くこと。これが今後、地理学習を通じて世界を理解してゆく上で必要な、基本的な態度だということを改めて認識させることができるからである。

5 おわりに

「主体的・対話的で深い学び」そのためのALの導入は少しずつ取り入れられているが、まだ十分ではない。その最大の理由は、現場を預かる教師自身はその必然性に向き合っていないからだろう。前述したように、誘導尋問のような問をいくら上手に組み立てても、本当に生徒が主体的に頭をアクティブにできるかどうか怪しい。それくらいなら、論理的に教師が説明して思考プロセスを理解させた方が効率は良いに違いない。教材内容も多く、限られた時間で結果を出さなければならない現実を鑑みると、極力無駄を省き、教え込みたがるのは成果主義を好む教師の性なのかもしれない。

さらに、指導と評価は一体でなくては教育ではないという面も見逃せない。評価は点数で客観的に図られる方が生徒に還元しやすい。ALには以前から、形成的評価とか、ルーブリック作成といった評価方法が開発され、普及しつつある。しかしながら、その評価はすぐに生徒に還元できないことに、もどかしさを感じるのも正直なところである。つまり、長年行ってきた、知識注入型、事象説明型の方が評価しやすく、生徒にも成長の手応えを実感させやすい。その思い込みがALの導入をためらわせることに繋

がっているとは言えまいか。

新指導要領では「地理総合」が2単位、「地理探究」3単位である。この縮減された単位数では、網羅主義は全くと言ってよいほど不可能である。その上、未だ、接続関連の不透明感に残るにせよ、今般の改訂は高大接続とセットなはずである。それを信じ、この機会に本気になって教師の目線を切り替える必要があるのではないだろうか。

今後AIの発達は知識の量ではなく、いかに早く正しく検索できるかという技能の方が重視されてくるだろう。そのためにも基礎力は必要であるが、入試だけに必要な知識を詰め込み、1点を競う教育はまったく意味をなさない時代になっている。「あなたは何かできますか」「あなたは何をしてきましたか」という問いに、テストの点数を答えたり偏差値や順位を答えさせたりすることが愚かしい時代はとっくに始まっているのだ。

今回はALの活性化の方法として、結果に辿り着くまでのプロセスを自由化するという方法を提案してみた。筆者としては、最初から授業内容を決めて、生徒をその通りに誘導するのではなく、究極的には授業の展開によって、次の授業内容が決まってゆくようなそんな授業方法もあってよいと考えている。教師は、教育内容の全体像を把握し、バランスに配慮しながらも、授業展開は生徒の求める方向に展開してゆく。悪く言えば無計画だが、流動性のある柔軟な対応が可能な授業といえる。その方が生徒に寄り添いながら、深い学びにつながると考えるのは無理があるだろうか。適切な教材と適切な授業方法を選ぶ。これからはそんな授業をマネジメントする力が教師の力量として真に問われる時代になったのではないだろうか。

参考文献

- ・碓井照子 (2018) 『「地理総合」ではじまる地理教育—持続可能な社会づくりをめざして—』古今書院

・文部科学省（2018）『高等学校学習指導要領解説 地理歴史編』