

考えたくなる問いを設定して、 地理的に事象や課題を考える力を養う

兵庫県・神戸大学附属中等教育学校 高木 優すぐる

たかぎ・すぐる ● 同校に赴任して16年目。地理歴史・公民科(地理)

新任の頃から授業における生徒との対話を重視し、生徒主導型の授業を行ってきた高木優先生。そうした授業の中で生徒は、個別の知識の習得にとどまることなく、知識を使いこなし、中核的な概念を身につけていく。



学校概要

設立 2009(平成21)年 形態 全日制/普通科/共学 生徒数 1学年約120人

2024年度卒業生進路実績 国公立大は、北海道大、筑波大、東京科学大、東京大、名古屋大、京大、大阪大、神戸大などに58人が合格。私立大は、慶應義塾大、中央大、東京理科大、早稲田大、同志社大、立命館大、関西大、関西学院大などに延べ139人が合格。

私は、地理における中核的な概念とはまさにその5つの視点であり、個別の知識(地理的事象)と概念的知識(自然システムと社会・経済システム)の上に中核的な概念が位置づけられていると捉えています。知識は個別の知識、概念的知識、中核的な概念の3つの層として構造化されているイメージです。

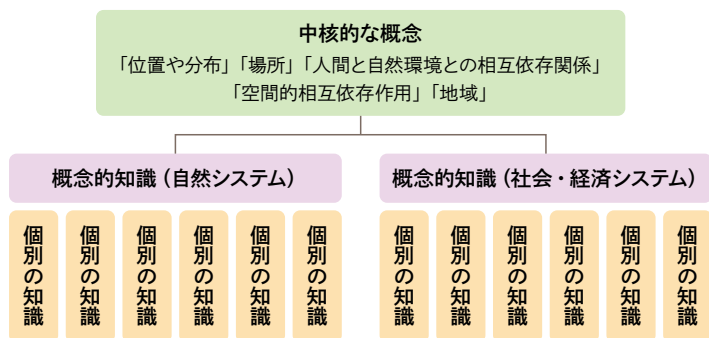
「高等学校学習指導要領解説 地理歴史編」では、社会的事象を「地理にかかわる事象」として捉えたり、社会に見られる課題を「地理的な課題」として考察したりする際の視点として、「位置や分布」「場所」「人間と自然環境との相互依存関係」「空間的相互依存作用」「地域」を挙げています。その5つの視点は、国際地理学連合・地理教育委員会が制定した、地理教育国際憲章で示された「地理学研究の中心的概念」です。

中核的な概念によって
知識を3層で整理

私が考える中核的な概念

地理にかかわる事象を捉えたり、地理的な課題を考察したりする際の5つの視点

図1 高木先生が考える知識の3層構造



※高木先生の提供資料を基に編集部で作成。

（図1）。
現在の学習指導要領では、すべての教科等の目標や内容が資質・能力の3つの柱で再整理されました。学校教育

の重点が、「何を教えるか」から「何ができるようになるか」に大きく転換されたのは周知の通りです。

しかし学校現場において、資質・能力の3つの柱が正しく理解されているかという点、必ずしもそうとは限りません。「知識及び技能」と「思考力・判断力・表現力等」は階層として捉えるのではなく、並立するものとして捉えることが、資質・能力を育成する授業を実現するためには欠かせないと思っています。

中核的な概念は時間をかけてじっくり身につけていく

中核的な概念は数回の授業や1つの単元で身につくものではなく、年間の授業を通じて身につけるものだと考えています。また、それは生徒が学習活動を通して身につけるものだからこそ、教員が説明して教えるものでもないと考えています。知識の構造を教員が理解し、それを踏まえた授業設計をすることが重要だと考えています。

実際、私は授業で5つの中核的な概念を一覧化するなどして生徒に説明したり、「この問いは、『場所』という視点で考えてみよう」と指示したりすることはありません。指導計画を立てる

過程で、「この単元では、この概念が中心になりそうだ」と見通しを持つことはありますが、それを生徒に示してしまうと、見方・考え方を働かせるのではなく、答え探しに近くなってしまうように思っています。

指導計画を立てる上で大切にしていることは、生徒が中核的な概念を使うような学習場面を設定することです。そして生徒が授業において実際に中核的な概念を使ったかどうかは、授業後の振り返りを通して検証し、授業改善に生かしています。

教員も答えを知らない問いを通して中核的な概念を身につける

これまでの授業は、教員だけが答えを知っていることを生徒に説明する形であることが少なくありませんでした。教員も答えを知らないことを生徒と一緒に考える授業は、どのように展開していくのが想定しづらいという面があるため、教員にとつて怖さがあるのも事実です。これまで同様、地理を暗記科目として教えた方が教員にとっては楽でしょうし、授業進度も速いかもれません。そしてそのような授業では、生徒は静かに説明を聞くでしょうから、学習内容を理解していると教

員は錯覚しがちです。しかし、模擬試験や大学入学共通テストの結果を見ると、生徒の理解度は想像以上に低かった、そんな経験をしたことのある教員は今も少なくないでしょう。

教員による説明が中心の授業から脱却し、考えることが面白いと思える問いを設定して、教員が粘り強く問いかける中で、生徒は中核的な概念を身につけ、もっと学びたい、考えてみたいという意欲を高めるのだと思います。そして、学校という協同的に学べる場

中核的な概念が身につく授業

答えがすぐには分からない問いについて、
様々な視点からグループで話し合う

熱帯林減少の要因を考え、 地域ごとの多様性を理解する

4年生(高校1年生)が履修する「地理総合」の「生活文化の多様性と国際理解」の単元で、熱帯林の減少の要因の多様性について考察した「コマの授業を例に、私が考える中核的な概念を身につける学習活動を紹介します。

だからこそ、ある生徒が中核的な概念を身につけ、それを使って思考・判断・表現する様子を見た周囲の生徒たちは、「そんな考え方があったのか！」「学んできたことを生かして、そんなふうに考えることができるのか！」などと気づきを得ることも少なくないはず

です。そうした生徒間での学びの波及効果は、教員による説明が中心の授業では生まれにくいのだと思います。

本授業の前時に、生徒は「天然ゴム、パーム油、カカオ豆、コーヒー豆、茶」と「さとうきび、綿花、大豆」の違いを考察しました。前者は木であり、後者は草です。本時は、東南アジア地域とブラジルの掛地図に、森林(木)は黄、草原(草)はピンクの付せんを貼るグループ活動を行いました。生徒はインターネットで東南アジアかブラジ

ルの森林や草原の画像を探し、その画像が掛地図上のどこ（「場所」）に該当するか、付せんを貼って示しました（写真1・図2）。そうしてクラス全体で東南アジアとブラジルにある森林と草原をそれぞれ把握しました（「位置や分布」）。

その後、どのような条件（「人間と自然環境との相互依存関係」）で森林が発達し、草原が広がったのかをグループで考察しました。話し合う中で生徒は、森林は熱帯雨林気候で、草原はサバナ気候の場所で発達していることに気づきました（「位置や分布」）。さらに同じ熱帯でも、森林が発達するところと草原が広がるところがあり、ブラジルは森林が発達するところと草原が広がるところが異なるのに対し、東南アジアは森林だけが広がっている要因について考察しました（「地域」）。

単元のまとめとなる次時は、環境問題として注目されている熱帯林の減少の要因について考えます。それは地域によって異なるのですが、そうした多様性を理解することが、これからの地球の持続可能性につながることに気づくことをねらいとする授業を行う予定です。

架空の都市について 中核的な概念を使って考察

6年生（高校3年生）が履修する「地理探究」では、「現代世界の地誌的考察」の単元で、科学文明が崩壊した世界で人と自然の共存を追求する主人公の姿を描いたアニメ映画を短時間視聴し、主人公たちの集落がどこにあるのかを考察する授業を行いました。

まず、私たちの生活に影響を与える自然システムと社会・経済システム（概念的知識）の視点で主人公たち



写真1 生徒は森林と草原の画像をインターネットで検索し、掛地図上の該当する場所に付せんを貼っていた。

図2 「地理総合」のワークシート（抜粋）

主題	生活文化の多様性と国際理解
ねらい	世界の人々の生活文化について、その生活文化が見られる場所の特徴や自然及び社会条件とのかわりなどに着目して、主題を設定し、多様性や変容の要因などを多面的・多角的に考察し、表現すること。

(1)熱帯林の減少
A) ブラジルと東南アジアの植生（黄色：森林・ピンク：草原）について、様々な資料（教科書やインターネットなど）から調べ、付せんに記入する。
B) ブラジルと東南アジアの植生（黄色：森林・ピンク：草原）を記入した付せんを掛地図に貼る。

①ブラジル（南アメリカ） ②東南アジア

※高木先生の提供資料を基に編集部で作成。

の集落を考察するという本時の課題を確認してから、生徒はアニメ映画を視聴し、個人で気づいたことを4人1組のグループで共有しました（写真2）。生徒は自然環境（位置や分布）、服装や街並み、住居（人間と自然環境との相互依存関係）などから、主人公たちの集落がどこかを推測しました。その後、再度アニメ映画を視聴した上で、各グループが主人公たちの集落だと推測した世界地図上の場所に付せんを貼り、推測の根拠とした情報をグループでホワイトボードに記録し、

クラス全体で共有しました。

授業の中で生徒は、偏西風の蛇行や氷河の影響する範囲、農作物の生育地域、気温の低さや砂から身を守る衣類、宗教の影響を受けた衣類、風車の利用など、様々な視点で主人公たちの集落がどこにあるのかを考察しました。以上のように、「どこに山があり、どこに川があるか」「どこでどのような作物が収穫できるか」といったことを一方的に説明する従来型の地誌学習とは異なり、生徒がこれまでに身につけた「中核的な概念」を活用する授業としました。

生徒はアニメ映画で描かれた世界観（「地域」）に没入するほど本時の学習活動に集中し、それまでの学習で身につけた中核的な概念を使って、思考・判断・表現したことが、授業後の振り返りでも確認できました（図3）。架空の場所だからこそ、既習の個別の知識をあてはめるだけでは十分に考察することができないため、



写真2 アニメ映画を見て気づいたことをグループで共有し、既習の知識と結びつけながら、主人公たちの集落がどこかを考察した。

図3 授業後の生徒の声

地理的要因だけでなく、文化に関する要因など、授業で学んできた知識を使って推測できた。風の吹く向きまでは考えが至らなかったで、いつでも引き出せるように知識を確認し、様々な要因から考えられるようにしたい。

地理の面白さを心から体感した。また取り組みたい。地理の力がついた気がした。

最終的な地点は間違えたものの、結論を導くための要素を映像から読み取ることができたのでよかった。フィヨルドという結論に至らなかったのが悔しかった！

今後の展望

教員が唯一の正解を知った上で提示した問いでは、生徒はいろいろ考えているように見えて、内心では「教えられているだけ」と見透かしているように思います。答えが1つではなく、今まで得た知識を駆使することを求める問いについて思考する時、生徒は存分に資質・能力を発揮し、「自分で物事をうまく考えられる」という喜びを味わいます。興味深く、考えがいのある問いをこれからも生徒に提示していきたいと思っています。



おのずと概念的知識や中核的な概念を使って考えることができたのだと思います。

学力を多様な視点で捉え直すチャンス

今回例示したどちらの授業も、生徒は中核的な概念を使いながら、問いについて考察しました。教員が一方的に説明し、生徒はノートを取るだけの授業では生徒が中核的な概念を使うことはないでしょうし、覚えるだけの授業では考察という行為は生まれません。また、どちらの授業でも、答えがす

ぐには分からない、あるいは答えが1つとは限らない問いについて考えることが面白いと感じた生徒は、粘り強く思考することができました(図3)。そして、ほかのグループから自分たちにはなかった考えを聞いたことがきっかけで、以降の考察に没頭していったグループもありました。掛地図に顔を近づけ、目を凝らして地図を見つめ始めた生徒の姿は、学びの萌芽そのものだと思います。

2つの授業の指導計画を立てるにあたって重視したのは、どの生徒も深く考えたいような興味深い問いの設定です。そのようなクラス全体で考え

たくなるような問いであれば、仮に1人の生徒が間違えた知識を基にした意見を述べても、ほかの生徒が「私の考えも聞いてほしい」「こんな考えもあるのでは？」などと意見を出したり、私が「もつといういるな考えを聞いてみたいなあ」と議論を促したりする中で、クラス全員で修正することができそうです。また、一見間違えているような意見であっても、「もしかすると、それもありかも」と、私も含め、クラス全体で立ち止まって考える場面もあります。だから私は「こう問えば、生徒はこう答えるだろう」「生徒にこう答えてほしいから、こういう問いを投げかけよう」と、予定調和な授業を設計することはありません。

教員による説明が中心の授業は、覚えるのが得意な生徒が適応しやすく、中核的な概念を使って生徒が考える授

業は、多様な視点で考えることが得意な生徒が適応しやすいと思います。そして、たくさんの地理的事象を覚えていく生徒が多様な視点で考えることが得意だとは限りませんが、また、覚えることは苦手だけれども、豊かな発想をする生徒もいます。

グループ学習時、模擬試験の成績が下位層の生徒の考察に、上位層の生徒がハッとさせられるシーンを見ることがあります。暗記や計算に必要な学力とはまた別の学力が存在することを、そうしたグループ学習の中でのクラスメートの姿を通して知ることも重要だと思えます。知識の量と思考力・判断力・表現力の高さは必ずしも比例関係にあるとは限らないこと、知識の量には多くはないけれども、中核的な概念を使った考察、発想に長けた生徒もいることを日々実感しています。