



レリバンスの構造転換に着目した社会科地理授業(2)  
:  
生徒の切実性と結びつけた地理的な見方・考え方の  
授業実践

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 岐阜大学教育学部 公開日: 2023-12-07 キーワード (Ja): 地理授業, 地理的見方・考え方, レリバンス, 生徒の切実性 キーワード (En): 作成者: 行壽, 浩司, 中山, 智貴, 田中, 伸, 吉水, 裕也 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="http://hdl.handle.net/20.500.12099/0002000202">http://hdl.handle.net/20.500.12099/0002000202</a>

## レリバンスの構造転換に着目した社会科地理授業（２）

－生徒の切実性と結びつけた地理的な見方・考え方の授業実践－

A geography lesson focusing on Structural Transformation of Relevance:  
Lesson practice for teaching geographical ways of seeing and thinking linked to  
children's earnestness

行壽 浩司<sup>1</sup> (Hirokazu GYOJU)  
中山 智貴<sup>2</sup> (Tomoki NAKAYAMA)  
田中 伸<sup>3</sup> (Noboru TANAKA)  
吉水 裕也<sup>4</sup> (Hiroya YOSHIMIZU)

### 【概要】

本稿では、社会科地理授業における生徒のレリバンスの構造展開に着目した中山ほか(2022)が示した授業デザインに基づいて実践を行い、そこから得られたデータを分析することで、生徒自身が社会問題に対する見方・考え方をどのように捉え、活用し、当該の問題を考えていたのかを明らかにする。

本研究では以下2点を検討した。第1は、「授業者の切実性」ではなく「生徒の切実性」に着目した授業を提案する方略を検討した。これは、授業の課題（問い）を生徒が考えることで、成立を目指した。第2は、授業者が生徒の動機的レリバンスを理解することで、見方・考え方の指導を強いられた主題的レリバンスとして処理しないための方策を具体的な授業と共に示すことを試みた。

その結果、本研究において、生徒は新幹線延伸問題という授業場面で示された「強いられ」て「知覚したものの」という主題的レリバンスと、新幹線延伸問題に対して既存の知識を呼び起こし解釈する解釈的レリバンスの2点が現れた。つまり、生徒にとって見方・考え方は、強いられたものと呼び起こされたものの双方として現れることが判明した。次に、授業場面において生徒の持つレリバンスは多様であることから、働かせた見方・考え方がどのようなものかを授業者が理解することの重要性が示された。生徒は見方・考え方を働かせる際に、主観的レリバンスと解釈的レリバンスを用いて考えていることが分かり、さらにその解決にあたっては動機的レリバンスを用いて解決策を考えていることを分析の結果から読み取ることが出来、故に授業者が気を付けるべき留意点が明らかになった。

キーワード：地理授業、地理的な見方・考え方、レリバンス、生徒の切実性

### Abstract

In this paper, we analyze data from practice based on the lesson design presented by Nakayama et al. (2022), who focused on the structural development of students' relevance in social studies geography classes, to clarify how the students themselves grasped and utilized their views and ideas on social issues, and how they considered the relevant issues. This research examined the following two points.

First, we examined the strategy of proposing a lesson that focuses not on the “earnestness of the teacher” but on the “earnestness of the students” by having the students think about the issues or questions in the lesson. Second, we tried to show how to avoid treating the teaching of ways of thinking as thematic relevance by having the teacher understand the students' motivational relevance, together with concrete lessons.

Two types of relevance emerged from the analysis: thematic relevance, in which students were “forced” to perceive what was presented in the class situation of the bullet train extension issue, and interpretive relevance, in which students called forth and interpreted their existing knowledge of the bullet train extension issue. In other words, for the students, views and ideas appear as both forced and evoked. Next, since the students' relevance varied in the classroom, it is important for teachers to understand what kinds of views and ideas are invoked. The results of the analysis showed that the students used both subjective and interpretive relevance when they were thinking about how to think and relied on motivational relevance when trying to solve the problem.

Key Words: geography education, geographic views, geographic thoughts, relevance, children's earnestness

<sup>1</sup> 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科／福井県美浜町立美浜中学校

<sup>2</sup> 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科／愛知県立春日井高等学校

<sup>3</sup> 岐阜大学教育学部

<sup>4</sup> 兵庫教育大学学校教育研究科

## 1. 研究目的

本稿では、社会科地理授業における生徒のレリバンスの構造展開に着目した中山ほか(2022)が示した授業デザイン<sup>1)</sup>に基づき、公立中学校の第2学年生徒を対象に実践し、そこから得られたデータを分析することで、生徒自身が見方・考え方をどのように捉え、活用し、問題を考えていたのかを明らかにする。分析を行うにあたり、着目したのは次の2点である。

第1に、生徒にとって身近で切実性のある問題について考える際、どのような見方・考え方を生徒たちは用いているのか、という点である。従来までの見方・考え方の指導では、教育内容と生徒の関係性を十分に検討することが出来ておらず、学問的知識や社会認識、市民的資質の二項対立的状況の打開が図られているものの、教科を指導する「授業者の切実性」にのみ関心が置かれ、生徒の切実性は取り込まれない<sup>2)</sup>という課題があった。これを克服するため、生徒自身の切実性に着目し、彼ら・彼女ら自身が見方・考え方を如何に捉え、それを活用するかを検討する必要がある。これは、あらかじめ授業者側が見方・考え方を明示した上で考えさせるのではなく、生徒が問題を考える中で、無意識的に見方・考え方を獲得し、考えることをも含んでいる。

第2に、学習によって生徒の問題に対する切実性に大きな変化が得られた場合、その生徒はどのような問いを立て、如何なる見方・考え方によって問いに向き合っていたのか、という点である。これは、学習する前と後で生徒の切実性や関心、認識を調査し、学習前後で大きく値が高く(低く)なった生徒を抽出、どのような問いをたて、考えたのかを分析する。この視点は、生徒が立てた問いと切実性の関係を分析するだけでなく、授業のプランが生徒の学習にとって効果的であったか、あるいはそうではなかったかを検証することにもつながる。

本継続研究では、授業のテーマとして北陸新幹線の延伸を設定した。その際、授業デザインの視点として、シュッツが議論するレリバンスに着目し、次の3つの授業方略を設定した。方略1として、北陸新幹線延伸に対して、生徒が分析に使用する(働かせる)見方・考え方を生徒自身で設定し、なぜその見方・考え方を設定したのかを考察する場面を設定する。

次に方略2として、生徒が選択した見方・考え方をを用いて、北陸新幹線延伸を多面的に分析し、それぞれの見方・考え方によって複数の解釈を立てる場面を設定する。これは、北陸新幹線延伸という一つの社会的事象に対して、異なった見

方・考え方をを用いることで解釈の違いが出ることになり、つまり事象を多方面から考察することに繋がる。

方略3として、新たな見方・考え方を生徒自身が発見し、活用する場面を設定する。ここでは、生徒がすでに学習した既存のそれに捉われずに進める。例えば「効率」「公正」という、学習していない新たな見方・考え方が無意識的に獲得され、それによって問題を生徒自身が考える等を指す。これは、今回対象とする地理的分野内で学習してきた見方・考え方のみならず、多様な見方・考え方を働かせて北陸新幹線延伸という社会的事象を個々人が意味づける余地を残すためである。

## 2. 授業単元「北陸新幹線延伸プロジェクト」の授業デザイン

本授業は福井県の嶺南地域にある公立中学校にて3時間編成で行った。実践校では原子力発電所が校区に立地されていることから、エネルギー環境教育に力を入れており、義務教育の9年間を通して、総合的な学習の時間等で課題解決的な学習を継続して行っている。このような状況を踏まえ、エネルギー以外の分野で生徒たちが関心を持っているテーマとして北陸新幹線の敦賀延伸を取り上げる。

北陸新幹線は、2024年春に福井県敦賀駅まで延伸する予定である。福井県の生徒たちは北陸新幹線延伸によって自分たちの生活や暮らしもたらされる(もしくは巻き込まれ、発生する)変化・影響に対する関心が高い。一例を挙げるならば、終着駅の敦賀市は生徒にとっての生活圏であり、また敦賀市まで保護者が働きに出ていることも少なくない。自らが巻き込まれる可能性のある社会の変化である。本授業は、この生徒たちを対象にし、地理的分野で学習してきた見方・考え方のみならず、多様な見方・考え方を働かせて北陸新幹線延伸という社会的事象を分析し、その問題性を捉え、解釈し、それが内在する様々な視点を実態的に検討することを目的としている。その際には様々な視点から当該「問題」を分析・解釈するために、立場を設定して行う<sup>3)</sup>。

なお、この“立場”は複雑である。例えば、北陸新幹線延伸を機会として施策を考える行政的な立場の中には、延伸先である敦賀市役所と、その隣町である美浜町役場とでは、同じ行政という立場であっても考えうる施策は異なる可能性もある。このように、北陸新幹線延伸に関わる様々な立場(アクター)を設定し、様々な立ち位置の視点から検討できる様にした。設定した立場(ア

クター）は、表 1 の通りである。

表 1 北陸新幹線延伸の影響を考える上での立場

カテゴリー	立場（アクター）
行政	敦賀市役所,美浜町役場
住民	敦賀市民,美浜町民
産業	観光,鉄道,工場,飲食,ホテル
周辺地域	京都,石川,岐阜,滋賀

（筆者作成）

本授業は、それぞれの立場（アクター）に立脚して北陸新幹線延伸を分析・解釈する。その際、後で詳述するが、当該社会事象を読み解く手続きとし、生徒個々人が問いや見方・考え方を設定し、それを自身で探究する手続きを取る。

以下表 2 は、本授業の概要を示したものである。

表 2 「北陸新幹線延伸プロジェクト」の授業概要

<ul style="list-style-type: none"> <li>・目標 北陸新幹線延伸という社会的問題を通して、見方・考え方を働かせて考察する。</li> <li>・単元構成</li> </ul>		
累計時間	単元を貫く問い	学習内容
1	「北陸新幹線敦賀延伸による利点と問題点は何か。」	立場をランダムに選出し、割り振られた立場の視点となってそれぞれの立場から現在の状況を分析する。
2		今後、北陸新幹線開業によってどのような変化・影響をもたらすのかを考えさせる。
3		学習を始める前と後とで考え方に変化があったかどうかを振り返り、またこの北陸新幹線延伸という問題に対して改めて考えさせる。
<ul style="list-style-type: none"> <li>・働かせる見方・考え方の分類と問いとの関連</li> </ul>		
働かせる見方・考え方	見方・考え方の分析をする問いの例（現状分析に関するもの）	見方・考え方の分析をする問いの例（未来予測に関するもの）
位置・分布	<ul style="list-style-type: none"> <li>・なぜそこに位置するのか</li> <li>・なぜそのように分布しているのか</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・今後どのように位置していくか</li> <li>・分布にどのような変化をもたらすのか</li> </ul>
場所	<ul style="list-style-type: none"> <li>・それはどのような場所なのか（地形・土壌・気候・水・植生・動物・人々の生活・文化・集落・社会システム・経済システム・生活様式）</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・今後どのようにその場所は変化していくのか</li> </ul>
人間と自然環境との相互依存関係	<ul style="list-style-type: none"> <li>・そこでの生活は自然からどのような影響を受けているか</li> <li>・そこでの生活は自然にどのような影響を与えるか</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・今後どのように自然からの影響を受けるようになるのか</li> <li>・今後どのように自然に影響を与えるのか</li> </ul>
空間的相互依存作用	<ul style="list-style-type: none"> <li>・どのような結びつきをしているのか（資源・交通・情報）</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・どのように結びつくようになるのか</li> </ul>
地域	<ul style="list-style-type: none"> <li>・どのような地域であるのか</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・どのような地域にすべきか</li> </ul>

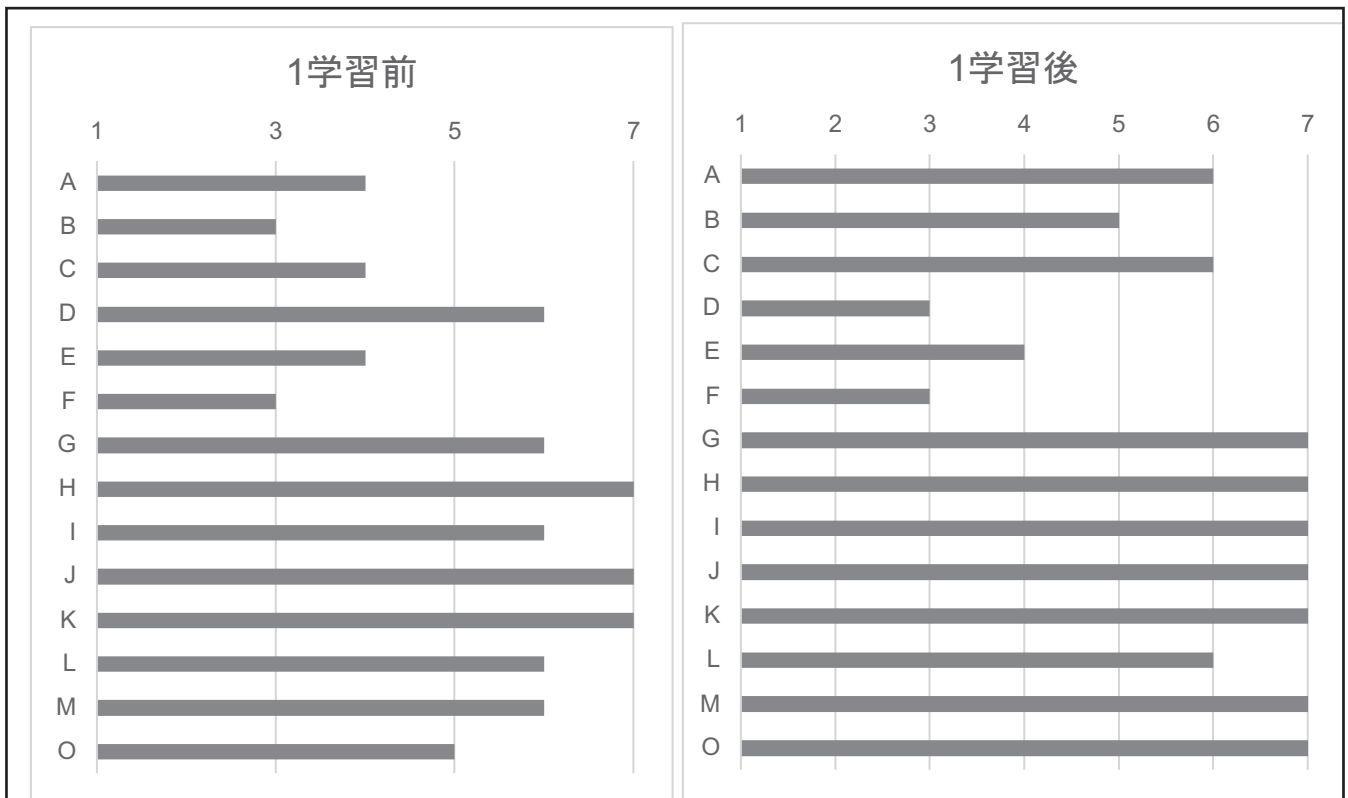
（筆者作成）

本授業は、2022年12月に福井県嶺南地域の公立中学校2年生24名を対象として、3時間構成で実施した。今回の授業では北陸新幹線延伸という近い将来を検討するテーマにおいて、どのような利点や問題点が発生するのか、自由に生徒へ考えさせる。その結果、地理的な見方・考え方、もしくは公民的・歴史的な分野で学んだ見方・考え方を働かせ、問題を考察する。このようなアプローチによって結果的に見方・考え方を働せることは、従来までの授業者による一方的な教えこみによる授業展開よりも、目の前の社会事象をより複数の視点から捉えることが出来るといった効果が期待できる。授業者が教え込まずとも、生徒自らが見方・考え方を働けて社会問題へ向き合う形となる。

本研究では、授業前後に質問紙調査を行い、生徒一人一人が当該事象とどのように向き合ったのかを調査した。アンケート項目は、①「『北陸新幹線が開通するという問題』は、身近な問題で

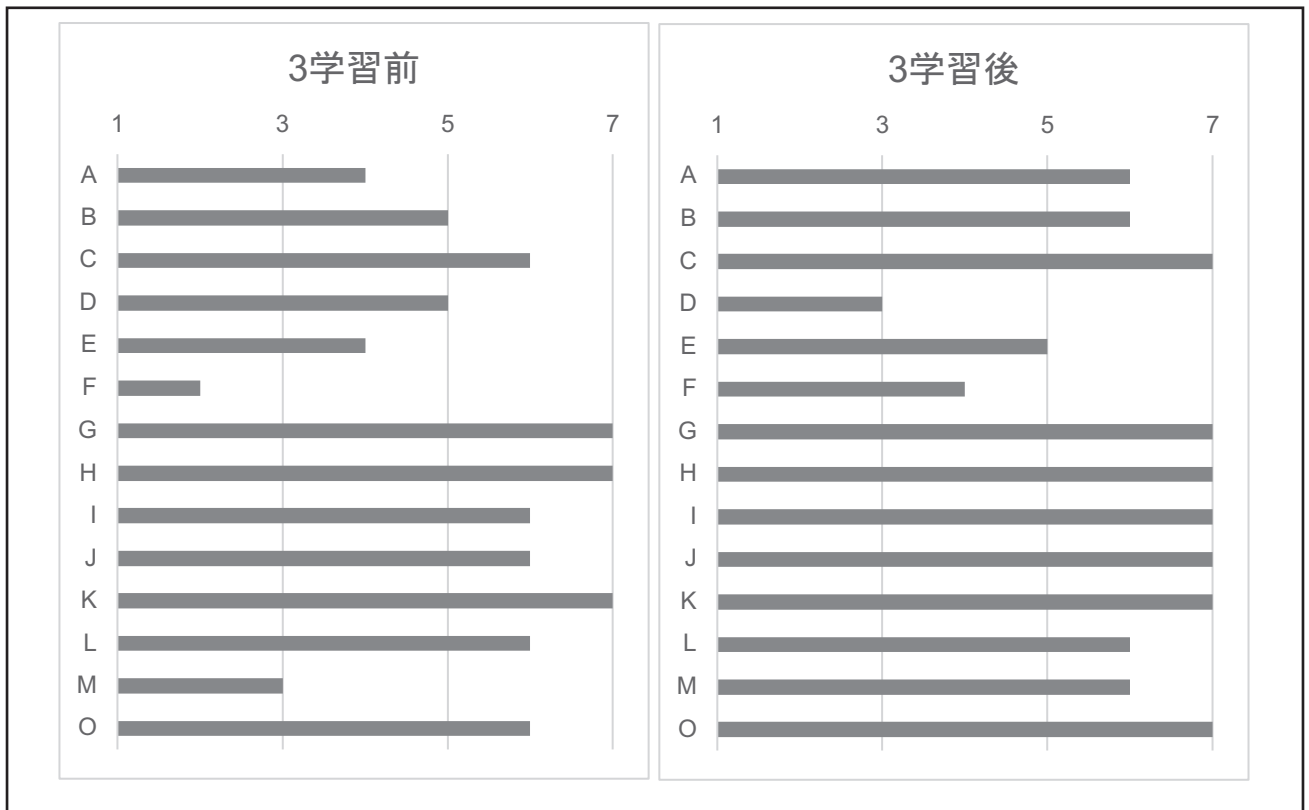
ある」、②「『北陸新幹線が開通するという問題』は、自分に関わる問題である」、③「『北陸新幹線が開通するという問題』は、ここにいない他者のことを考えなければならない問題である」、④「『北陸新幹線が開通するという問題』は、様々な人が関わっている問題である」、の4項目であり、プレとポストの値の変化から学習効果を分析する。「そうおもわない」を1、「そうおもう」を7とし、1～7の幅の中で回答している。この4点を調査した理由は、どの程度この社会的事象を自分事として捉えているのか、その当事者性を把握するためである。以下の表3から表6は、生徒数24名の内、3時間とも授業に参加した15名の生徒の学習前後によるアンケート結果の変化をグラフ化したものである。なお、各表左列のアルファベットは生徒名を示しているが、個人名はランダムにアルファベットで示したため、出席番号順ではない<sup>4)</sup>。

表3 「北陸新幹線が開通するという問題」は、身近な問題である（質問①）



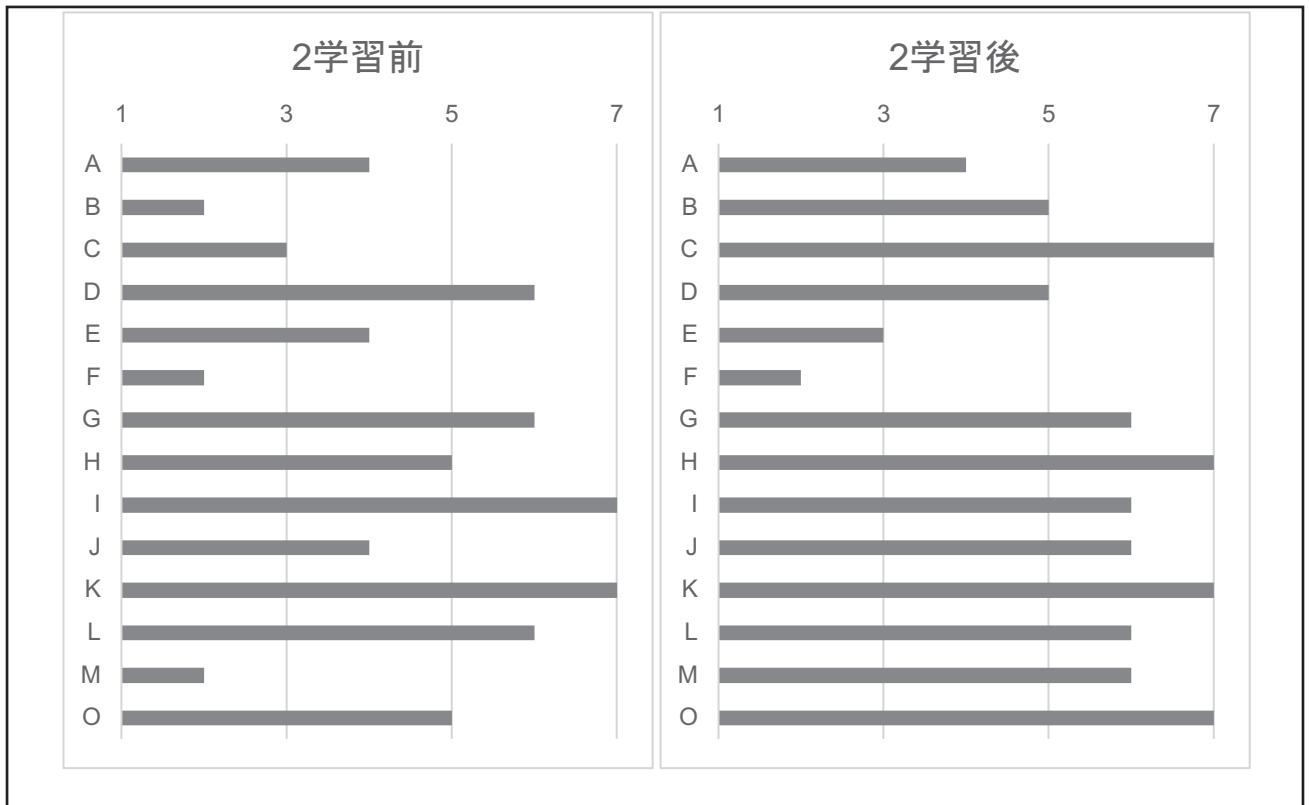
(筆者作成)

表4 「北陸新幹線が開通するという問題」は、自分に関わる問題である（質問②）



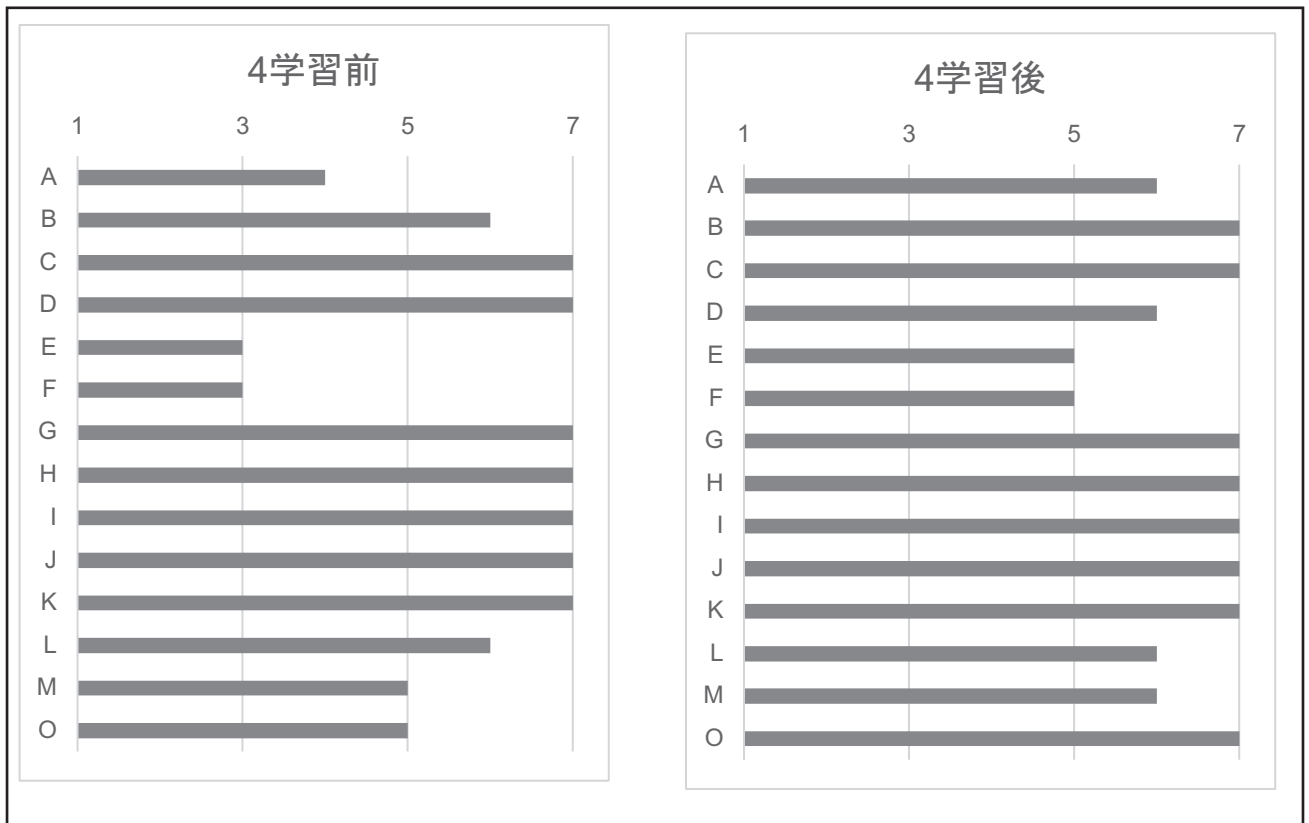
（筆者作成）

表5 「北陸新幹線が開通するという問題」は、ここにいない他者のことを考えなければならない問題である（質問③）



（筆者作成）

表6 「北陸新幹線が開通するという問題」は、様々な人が関わっている問題である (質問④)



(筆者作成)

全体の傾向として、学習前後でほぼ全員の「自分に関わることである」という、事象に対する当事者性が上昇している。これは社会問題を題材として扱うことで、生徒自身の「身近さ」(質問①)や「切実性」(質問②)、「複雑性」(質問③④)に影響を与えていることを示している。

また、本授業では、生徒自身が授業の課題(問い)を立てることに挑戦している。後に詳述するが、この活動自体が生徒の社会問題に対する捉え方に大きく影響を与えていたため、次に生徒の立てた問いに着目してゆく。表7は、3時間ともに授業に参加した15名の生徒が立てた問い、及び各々が問いを設定時に働かせた見方・考え方を、生徒自身に示させたものである。生徒が立てた問いの傾向は、敦賀や美浜、近隣の人の立場からのものが多い。例えば、新幹線延伸により「どのような変化をもたらすのか」、及び「どのような地域にするべきか」という問いに関連したものが多くみられる。前者の問いに関する見方・考え方は、飲食店や宿泊施設の分布、すなわち位置や地域に着目している生徒が多い。例えば生徒Cは、トンネル工事による自然環境への影響について考えていることから、人間と自

然環境との相互依存関係という見方・考え方に着目している。後者の問いに関する見方・考え方は、地理的なそれだけでなく、効率と公正等の公民的な見方・考え方に着目した問いも多く、社会問題を扱う際の見方・考え方として、地理的分野と公民的分野の密接な関係を示している。

見方・考え方を学問領域によって分離する考え方ではなく、両者は接続し、重なるものであるという考え方は重要である。生徒は、社会問題に直面し、それと対峙し、検討する際に様々な見方・考え方を動員し、考えてゆく。そのことが表7に示されている。従来の授業は、授業者が授業ごとに固有の学問領域から派生した特定の見方・考え方を設定・想定した上で、それを生徒が獲得し、活用することを目指すものが多くみられた。しかし、これは、生徒が獲得・活用する見方・考え方を授業者が意図したものへ限定してしまう可能性がある。それにより、社会を分析する視点を狭めてしまう。本研究では、そのような授業者の主導性を改善し、生徒が自由に考える中で、自律的に様々な見方・考え方を選択し、それを自ら働かせることを目指した。

表7 生徒が立てた「問い」と「見方・考え方」

生徒	問い	見方・考え方
A	なぜ北陸新幹線は滋賀県を通らないのか	位置 効率と公正
B	石川県に観光客は来るのか	位置 効率と公正
C	京都の人たちはこの北陸新幹線延伸についてどう考えているのか	位置 人間と自然との相互依存関係 効率と公正
D	敦賀には人が来るけれど、どうしたら美浜に人が来るようになるのか	位置 地域
E	なぜ美浜に北陸新幹線を通らないのか	位置 地域
F	北陸新幹線が開通することで市役所に利益は出るのか	場所 地域 効率と公正
G	観光客が増えると敦賀のホテルの数や部屋は足りるのか	分布 効率と公正
H	美浜から遠くに行くことはできるが敦賀駅に行くまでが難しいのではないのか	空間的相互依存作用
I	騒音被害や治安を守る対策は出来ているのか	効率と公正
	新幹線が通ることでの市民のメリットは	地域
J	たくさん人が来て儲かるのか	効率と公正
K	小浜線の時刻表に関して来るのか	効率と公正
	北陸新幹線が開通したら他の電車の数は減るのか	効率と公正
	北陸新幹線の走るレールの幅と走行速度はどのくらいか	その他
L	鉄道を使う人は減るのか	効率と公正
M	すぐに帰れるホテルはあるのか	分布 効率と公正
	どのようなデメリットがあるのか	地域
N	新幹線が通ると飲食店は増えるのか	分布 効率と公正
O	北陸新幹線が開通することによって、観光会社などはどのようなメリット・デメリットがあるのか	地域

(筆者作成)

では、生徒が問いを立てることと、社会問題に対する当事者性の関係はどのように考えることが出来るだろうか。そこで、上述した4つの質問について、授業前後で値が2段階以上変化した生徒（15名中4名）に着目し、その関係を検討してゆく。例えば、「なぜ北陸新幹線は滋賀県を通らないのか」という問いを立てた生徒Aは、①③④の項目にて2段階値が上昇（4から6へ）した。「石川県に観光客は来るのか」という問い

を立てた生徒Bは、①（3から5）、②（2から5）の2項目で変化した。「京都の人たちはこの北陸新幹線延伸についてどう考えているのか」という問いを立てた生徒Cは、①（4から6）、②（3から7）の2項目において大幅な上昇がみられた。一方、「敦賀には人が来るけれど、どうしたら美浜に人が来るようになるのか」という問いを立てた生徒Dは、①（6から3）、及び③（5から3）の2項目において2段階以上、値の



下降がみられた。この4名の結果を整理したものが表8である。

表8 2段階以上値が変化した生徒 (A~D)

	①「身近な問題である」	②「自分に関わる問題である」	③「他者のことを考えなければならぬ問題である」	④「様々な立場の人が関わっている問題である」
A	4 → 6	4 → 4	4 → 6	4 → 6
B	3 → 5	2 → 5	5 → 6	6 → 7
C	4 → 6	3 → 7	6 → 7	7 → 7
D	6 → 3	6 → 5	5 → 3	7 → 6

(筆者作成)

生徒 A は滋賀県の人々の立場からこの問題を捉え、「なぜ北陸新幹線は滋賀県を通らないのか」という問いを立てた。その問いと向き合う中で、生徒が持っていた既存の考え方にはなかった近隣県の反対意見に触れ、より多面的に問題を把握することができたことが、①「身近な問題である」、③「他者のことを考えなければならない問題である」、④「様々な立場の人が関わっている問題である」、という項目の大幅な上昇につながったのではないだろうか。

生徒 B は石川県の人々の立場から「石川県に観光客は来るのか」という問いを立てた。その問いと向き合う中で、「福井の人が東京などについて石川に来る観光客が少なくなるかもしれない」という未来予測的な考えに至った。他府県の出来事が自分たちの県の観光に影響を与えるかもしれない、と考えたことが①「身近な問題である」、②「自分に関わる問題である」、という項目の大幅な上昇につながったといえる。特に②「自分に関わる問題である」は3段階の上昇であり、学習する前には思っていなかったことが、学習を通して深まりをみせ、より当事者性をもって考えるに至ったと考えられる。

生徒 C は京都府の人々の立場から「京都の人たちはこの北陸新幹線延伸についてどう考えているのか」という問いを立て、その問いを調べていく中で「市長や知事のような行政の首長には賛成してもらっているが、市民からは反対の意見もあり、ルート選定の説明が不十分であり、また採算性が低く、全長の8割がトンネル区間であるため大量の残土が発生する」という北陸新幹線延伸による問題点にたどり着いた。その結果、当該生徒は①「身近な問題である」、②「自分に関わる問題である」の回答において大幅な

上昇がみられ、特に②については4段階(3から7)の上昇がみられた。これは、学びを通して、当該社会問題に対する当事者性が変化した(より当該社会問題を自分ごととして考えるようになった)と考えられる。

唯一2段階の下降となった生徒 D は、美浜町役場の職員の立場から北陸新幹線延伸を捉え、「敦賀には人が来るけれど、どうしたら美浜に人が来るようになるのか」という問いを立てた。北陸新幹線が延伸する敦賀と自分たちの暮らしている町美浜との関連について考え、具体的な施策として「ポスター等を作る取り組みを行うことで、活気と賑わいのある街の観光の振興を実現しようとしている」と考えた。具体的な施策としてポスター作成だけで充分なのか、敦賀近隣の市町として観光の振興をどのようにすればよいのか、という視点は、教員側としても明確な回答を示すことは困難である、所謂“答えのない問い”である。当該生徒がこのような視点を持つことが出来た背景には、学習前よりもより深く北陸新幹線延伸という“問題”と向き合うことで生み出された疑問であろう。したがって、社会問題を考える難しさや、悩みに対峙した結果としての考えるプロセスが値に反映されていると考えられる。

上記の結果となった要因として以下の2点を指摘できる。第1は、授業過程における各生徒に背負わせた立場性の違いである。通常、北陸新幹線延伸は福井県の問題として捉えられがちであるが、生徒は一見関わりが少ないと考えがちである近隣県に対する影響を考えていなかった。例えば、すでに北陸新幹線が通っている石川県の人々の立場から考えた生徒 B は、福井県の方へ延伸することで石川県への観光客が減と予想を立て、むしろ延伸が経済的にマイナスとなると捉えている。つまり、当該生徒は、福井県の人々から見ればプラスに見える北陸新幹線延伸も、立場を変えることで見え方が違ってくるということを自ら学びとっている。このように、大きく値が上昇した生徒 A~C はそれぞれ福井県ではない、あえて近隣県の人々という立場性を背負い、その立場から自由に問いを立てていくことで、日常の生活経験では到達できない視点に触れることができたといえる。

第2は、教員側は授業を通して獲得を目指す見方・考え方を示さず、それを生徒自身が考えた点である。本授業では、生徒自身が手探りで問いを見つけ、その問いと向き合う過程で、様々な見方・考え方を捉え、検討してゆく過程を重視した。その結果、表7に示した通り授業内で多様な見

方・考え方が乱立し、生徒は各々が様々な視点考えながら、北陸新幹線延伸を「問題」と認識し、それと対峙した。学習前には当該社会事象に関心がない生徒であっても、自分自身で問いや視点を立て、それと向き合うという学習プロセスを踏むことで、社会の「問題」を見つけ、その「問題」に対する身近さや切実性、並びにその複雑さを捉える可能性をみることが出来る。

### 3. 考察

ここでは、上記で示してきた「北陸新幹線延伸」の授業がレリバンスの構造転換に着目した地理授業として、「生徒が働かせた地理的な見方・考え方の実際から、どのようにレリバンスの構造転換を捉えることができるのか」と、授業を通して「レリバンスの構造転換に着目することは社会科地理授業において、どのような意味をもつか」の2点を考察する。

前論文で示した、レリバンスの構造転換からみた教室空間における見方・考え方の指導方略をもとに考える。課題解決的な学習場面に即して、中山らは以下の指導場面を挙げている<sup>5)</sup>。

- ①教師の指導により新たな見方・考え方を働かせる必要がある問題状況に遭遇する場面(主題的/動機的レリバンス)
- ②既存の知識や見方・考え方との類似性を検討しながら問題状況を解釈する場面(解釈的レリバンス)
- ③問題状況を解決する(動機的レリバンス)場面もしくは沈澱していた知識や見方・考え方が問題状況のなかで活性化させる場面

この指導場面に基づくと、「北陸新幹線延伸」実践では、①に相当する場面として、福井県嶺南地方に所在する中学校生徒にとって身近な問題として北陸新幹線に関する問題を提示する場면을挙げることができる。上記の表3~6からも分かるように、授業に参加した生徒の多くは、北陸新幹線延伸問題を自分が住む地域に関わる問題でありながら、自分に関わる問題として捉えていなかった。これは、北陸新幹線延伸問題を授業者によって提示された新たな問題状況として捉えたことを指している。次に、②に相当する場面として、授業の第2時限がある。そして、③では授業を通して、生徒が北陸新幹線延伸問題に取り組みながら、問題状況を解決するために、沈澱していた知識や別の見方・考え方が活性化し

た。この動きは、例えば生徒Cの記述から分かる。生徒Cは、京都という位置に着目しながら、延伸に関わる開発で大量に出る残土問題を取り上げることで、「効率と公正」にかかわる見方・考え方を働かせた。このように、生徒が置かれた立場のなかで、地理的な見方・考え方に留まらず、他の見方・考え方を活性化し問題状況に取り組むというレリバンスの構造転換を読み取ることができる。

このように、「北陸新幹線延伸」実践は、福井県嶺南地方という、北陸新幹線をめぐって当事者となる社会文化的文脈のなかで行われた。そのため、授業に参加した生徒の問題関心は当初多様であったものの、授業を通していずれも関心の度合いを高めていったことが分かる。ここで着目したいのは、社会科地理授業という場面のなかであっても、多くの生徒が地理的なものと異なる見方・考え方を働かせて、学習に取り組んだことである。

このことは、まず指導場面において、授業者が問題状況を提示しても生徒がとるレリバンスは多様であるということである。本授業においても、働かせる見方・考え方は提示したが、表7の通り、生徒は自らの問題関心と与えられた立場から見方・考え方を働かせるための問いを立てた。ここでいうレリバンスは2つあり、新幹線延伸問題という授業場面で示された「強いられて」知覚したものという主題的レリバンスと、新幹線延伸問題に対して既存の知識を呼び起こし解釈する解釈的レリバンスがある。つまり、生徒にとって見方・考え方は、強いられたものと呼び起こされたものの双方として現れたのだといえる。そのため、授業者は指導場面では、生徒が特定の見方・考え方を働かせているかどうかだけでなく、どのような見方・考え方を働かせようとしているかに着目しなければならない。

次に、生徒がとるレリバンスのうち、問題状況を解決するための動機的レリバンスの存在である。動機的レリバンスとは、解釈過程を終結させるものであり、「未来の行為のための企図と関係している(シュッツ 2015, p.415)」。これは、実際の状況下における行動を意味づけるものであり、あらかじめなされているルーティン的な決断であっても、通常とは異なる決断であっても当てはまる。この視点から、例えば生徒Cの働かせた見方・考え方を読み解くと、ポストテストにおいて「観光客が増えたりするのはいいけど、自然を破壊してしまうのは良くないと思う」と記述しているように、C自身が問題状況を解決するという行動において「自然」というひとつの

見方・考え方から解釈過程を終結させようとしていることが分かる。つまり、生徒自身がルーティンもしくは非日常的に自身の行動を方向づけるという動機的レリバンスが生徒には存在しており、それらが「教室空間において生徒が適切だと見做して行動したもの」か、それとも「自身の行動を新たに変更する可能性のあるもの」かどうかを授業者は指導において留意する必要があるといえる。

「北陸新幹線延伸」実践から考察する、生徒のレリバンス構造転換に着目した見方・考え方の指導方略として、以下の点を挙げるができる。第一に、授業場面において生徒のもつレリバンスは多様であることから、働かせた見方・考え方がどのようなものかを授業者が理解することである。授業場面で示した見方・考え方のみで使用される訳ではなく、生徒は個々の関心や既有知識からさまざまな見方・考え方を働かせている。授業者は見方・考え方の指導において、そのことに留意する必要がある。

第二に、生徒の動機的レリバンスに着目して、新たな問題解決の可能性を授業者が提示することである。授業場面では、どの社会問題に取り組んだとしても生徒が一つの解決策に持つていこうとする姿や、一つの側面から毎回読みとこうとする等、ルーティン的に行動を決定していることがある。しかし、生徒の動機的レリバンスの働きを授業者が理解することができれば、新たな解釈場面を設定したり、より適切な見方・考え方を提示することで行動の変容を促したりすることが可能となる。つまり、授業者が生徒の動機的レリバンスを理解することで、見方・考え方の指導を強いられた主題的レリバンスとして処理しないための方策をとることができるのである。

#### 4. おわりに

本継続研究の意義は、以下2点である。第1は、地理的な「見方・考え方」の研究動向を整理し、その特徴を示したこと。第2は、レリバンスに着目することで、地理授業における「見方・考え方」のあり方を再度検討したことである。特に、レリバンスを主題・解釈・動機等、細分化して捉え直した結果、強いられた「見方・考え方」の指導を克服する一つの可能性を検討した。

授業において、教師は「見方・考え方」を視点や方法とし、その複数性を担保する必要がある。また、その際には社会の実態と合わせて検討することで、その見方・考え方の深度は変わってゆく。本稿で示した視点は、地理授業固有のものではない。社会科教育研究の一つの視点としても

有効であろう。

#### 【注】

- 1) 中山智貴、行壽浩司、田中伸、吉水裕也(2022)『レリバンスの構造転換に着目した社会科地理授業(1)―生徒の切実性と結びつけた地理的な見方・考え方の指導方略―』岐阜大学教育学部研究報告(人文科学)、70(2)、pp. 21-30。
- 2) 田中伸(2017)「社会的レリバンスの構築を目指した授業研究の方略―米国社会科教育は子どもの学びへの動機をどのように扱ってきたか―」社会科教育論叢、50、pp. 81-90。
- 3) 立場の設定はくじ引きによって行われるため、生徒たちにとっては予備知識のない、未知の立場から北陸新幹線を考えることとなる。また立場を設定することで多角的な視点から社会的現象を分析することを想定しており、その際の立場として行政・住民・産業・周辺地域をさらに細かく分類した。公共政策学においては社会的論争問題の複雑性を構成するものとして①全体性②相反性③主観性④動態性の4つの特性があり、立場を設定することはこのうちの③主観性に関わることである。詳しくは秋吉貴雄(2015)「公共政策とは何か?―社会の問題を解決するための方針と手段」(秋吉貴雄・伊藤修一郎・北山俊哉『公共政策学の基礎〔新版〕』有斐閣、pp. 25-45。)
- 4) アンケート項目は、①「北陸新幹線が開通するという問題」は、身近な問題である、②「北陸新幹線が開通するという問題」は、自分に関わる問題である、③「北陸新幹線が開通するという問題」は、ここにいない他者のことを考えなければならない問題である、④「北陸新幹線が開通するという問題」は、様々な人が関わっている、の4項目であり、プレとポストの値の変化から学習効果を分析する。「そうおもわない」を1、「そうおもう」を7とし、1~7の幅の中で回答している。問いを立て、それを主体的に考える学習過程においてプレおよびポストテストとの間の値に着目することには2点の意味がある。1つめは、授業で示した学習内容に対して生徒がどのようにレリバンスを転換させたかを明らかにすることである。2つめは、転換の過程に着目することで、生徒のレリバンスがどのようなものか検討することである。この仮説に基づき、生徒の振り返りを分析する。
- 5) 前掲1) pp. 25-26。