メタ認知を軸とした社会科の「指導―評価」モデルの開発
―中学校社会科「関東地方」を例に―

金子　遥・東　俊克

Social Studies Class Development of a "Teaching-Assessment" Model Based on Metacognition
Taking "The Kanto Region" as an Example

Haruka Kaneko, Toshikatu Higashi

教職キャリア高度化センター教育実践研究紀要

第５号 （2023年１月）

Journal of Educational Research
Center for Educational Career Enhancement

No.5（January 2023）

メタ認知を軸とした社会科の「指導―評価」モデルの開発

―中学校社会科「関東地方」を例に―

金子　遥・東　俊克

（中野区立明和中学校）（京都教育大学連合教職大学院）

Social Studies Class Development of a "Teaching-Assessment" Model Based on Metacognition Taking "The Kanto Region" as an Example

Haruka Kaneko・Toshikatu Higashi

2022 年 8 月 31 日受理

抄録：資質・能力の三つの柱はカリキュラム・リデザイン・センターが提示した 21 世紀の学習者と教育の 4 つの次元と対応している。その中で、メタ認知は全体を包括するものから、資質・能力の三つの柱の 1 つである学びに向かう力、人間性等に対応したものと捉えられた。そこで、メタ認知を視点に資質・能力の三つの柱を考察すると、過度な一般化などの誤ったメタ認知に繋がる危険性や教科で評価する意義への懐疑が見られた。そこで、「メタ認知を軸とした社会科の『指導―評価』モデルの開発」を行った。そして、学習者が主体的に学習中の習得状況を把握し修正していくことで学習を深めるという学習評価の意義と非認知系の知識を教科の中で評価する意義を明確にした。

キーワード：メタ認知、社会科、学習評価、指導と評価の一体化

Ⅰ．はじめに

VUCA の時代を生きる子ども達にとって、教師が学習者にトークアンドチョークで伝達しその理解度を測るといった「指導―評価」モデルはもはや何の意味も持たなくなった。学習者は教室・家庭・地域社会で、見通しを持ち、見方・考え方を働かせ、1 人 1 台端末を用いて、共同体の中で主体的に学ぶ姿へと変貌していく。そのため、教師の役割は学習者が自律的に学べるように支援することへと変貌していく。同時に、教師は「主体的に学習に取り組む態度」などの観点から、学習を評価し指導の改善を行うことが求められる。「中央教育審議会答申」（2016 年 12 月 21 日）や「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」（中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会、2019 年 1 月 21 日）では、学習評価により、児童・生徒の学習の成果を的確に捉え評価するのは当然のこと、評価の結果を教師が次の指導の改善に生かすこと、すなわち「指導と評価の一体化」が重要であることが改めて示されている。こうした度重なる答申・報告から分かるように、資質・能力の育成を目指し授業改善を図る「指導と評価の一体化」の必要性はさらに明確化された。

こうした必要性から、学習評価の研究も進められている。例えば、内閣府所管の公益財団法人日本教材文化研究財団の調査研究では、2012 年度から 2013 年度に「社会科における『思考・判断・表現』の評価に関する研究」を行い、ペーパーテストを通した社会科における「思考・判断・表現」の評価モデルの吟味・検討と実践分析を行っている。3 観点の一つである「思考・判断・表現」に目を向け、社会科におけるその評価モデルを示した。同じく、2018 年度から 2019 年度に「主体的・対話的で深い学びを実現する社会科学習指導のあり方-さまざまな学習評価の方法・手段に焦点をあてて-」という調査研究を行い、「主体的・対話的で深い学び」の視点で評価し授業改善案を示している。これらの研究を踏まえて、本研究では特に「主体的に学習に取り組む態度」に着目した。その理由は、主体的に学習に取り組む態度は「知識及び技能を習得したり，思考力，判断力，表現力等を

身に付けたりするために，自らの学習状況を把握し，学習の進め方について試行錯誤するなど自らの学習を調整しながら，学ぼうとしているかどうかという意思的な側面を評価することが重要である。」(国立教育政策研究所、2020)と示されていることから、知識及び技能を習得したり、思考力・判断力・表現力等の基盤になる評価の観点だからである。さらに、前述の研究は評価し授業改善案を示す帰納的アプローチによる研究であるのに対して、本研究では、「指導―評価」モデルを示す演繹的アプローチから取り組む。その理由は、主体的に学習に取り組む態度の背景にある。資質・能力の三つの柱はカリキュラム・リデザイン・センター(CCR)が提示した 21 世紀の学習者と教育の 4 つの次元と対応している。CCR は、「21 世紀に生徒は何を学ぶべきか」に関して教育の改善を目指す国際的な NPO であり、正式名称は The Center for Curriculum Redesign である。その中で、知識、スキル、人間性の３つのカテゴリーを包括する力として、メタ認知が挙げられている（図１）。この図から、文部科学省はメタ認知を「学びに向かう力、人間性等」の中に組みこんで考えていることが分かる。知識及び技能と思考力・判断力・表現力等は対応しているのに対し、主体的に学習に取り組む態度だけは人間性とメタ認知を合わせたものとして捉えている。こうした点を踏まえて、主体的に学習に取り組む態度に着目した時、学習評価の側面から考察することとメタ認知の側面から考察することが必要になる。

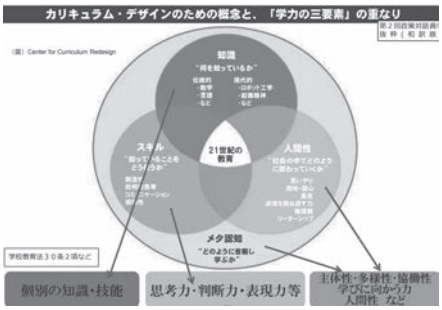

図１　CCR の 21 世紀の学習者(文部科学省, 2015)

そこで、自らの学習を認知し調整していく主体的に学習に取り組む態度とも大きく関連性が見られる「メタ認知」を軸に、社会科の「指導―評価」モデルの開発を行う。まず主体的に学習に取り組む態度に着目するため、その前提となる学習評価の意義と主体的に学習に取り組む態度を構成するメタ認知を明らかにするために、学習評価の意義とメタ認知についての言説を概観する。次に、学習にメタ認知がどう位置付くかを考察するために、学習評価とメタ認知を資質･能力の三つの柱との関係性から整理する。最後に、中学校社会科地理的分野を例に、実際の単元開発を示す。こうして作成したモデルを基に、メタ認知を軸とした社会科の「指導―評価」モデルの検討を行う。

Ⅱ．　メタ認知と学習評価の整理

1. 学習評価とその意義

学習評価の意義は大きく２つ挙げられる。１つ目は、教師が指導の改善を図るためのものである。学習者の学習状況を確実に把握し、必要な手立てや育成したい資質･能力に向けた指導の改善を行うものである。２つ目は、生徒が自らの学習を振り返って次の学習に向かうことができるようにするものである。これは、学習者自身が学習評価を手がかりにして学習状況を把握し、単元末に身に付けるべき（身に付けたい）資質・能力の育成に向けて修正を行うものである。前者は「指導と評価の一体化」という言葉で教師に向けて語られ、単元（学習指導要領で言う内容のまとまり）を意識した授業開発が行われてきた。それに対して、後者は主体的に学習に取り組む態度として、自己調整などによる学習者の態度側面を見取る評価の観点として新たに示された。これらの学習評価は、その機能や場面に応じて診断的評価（学習前）、形成的評価（学習中）、総括的評価（学習末）に大きく分類されてきた（図２）。



図２　学習評価の場面

その中で、特に総括的評価は授業（または単元）などの一定時間の学習による習得状況を到達度として評価するものとして「学習（それ自体）の評価（=assessment of learning）」として語られてきた。しかし、2017 年告示の学習指導要領で示された主体的に学習に取り組む態度はどちらかと言えば形成的評価に焦点があてられたものである。それは、「知識及び技能を習得したり，思考力，判断力，表現力等を身に付けたりするために，自らの学習状況を把握し，学習の進め方について試行錯誤するなど自らの学習を調整しながら，学ぼうとしているかどうかという意思的な側面を評価する」という主体的に学習に取り組む態度の説明（国立教育政策研究所教育課程研究センター(2020) ）から分かるように、学習過程の途中段階で習得状況を自ら把握し、その後の学びを修正していくことに対する評価だからである。そのため、主体的に学習に取り組む態度は、学習者のその後の学びに対して修正や助言するためのものであり「学習のための評価（=assessment for learning）」として語られてきた。同時に、学習中の習得状況を学習者自らが認知し修正する主体として捉え学習の中に位置づけることを強調した「学習としての評価（=assessment as learning）」も語られてきた。こうした点から、主体的に学習に取り組む態度は、学習者が主体的に学習中の習得状況を把握し修正していくことで学習を深めるという点で学習評価の中で基盤となる観点であることが分かる。さらに、学習中に調整を促す形成的評価の側面と学習後の学びの到達を見取る総括的評価の側面を併せ持つことが分かる。

2. メタ認知と学習評価

①メタ認知

主体的に学習に取り組む態度という観点は、先述のようにメタ認知を含むものであり、自身の思考を認知し調整していく「メタ認知(的活動)」という側面から捉えることができる。メタ認知が行われているかどうかを指導者は見取り、自身がメタ認知を働かせているかどうかを学習者は意識化できれば、評価の信頼性・妥当性を保障することができる。三宮(2008)によれば、メタ認知という語は、以下のように分類できる(図３)。

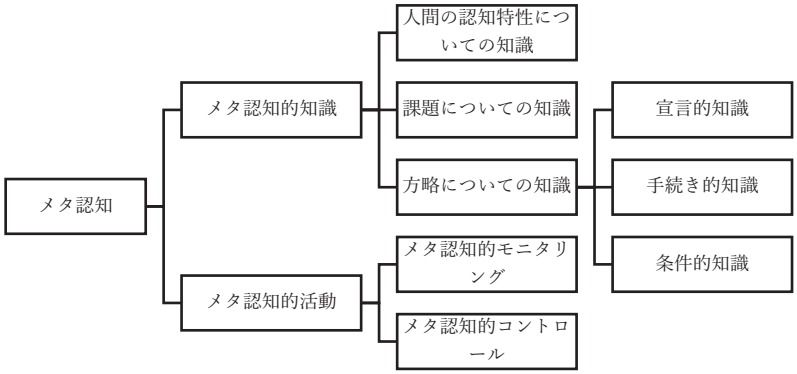

図３　メタ認知の分類（三宮, 2008）

メタ認知には、大きく二つの側面が存在する。認知についての知識である「メタ認知的知識」と認知過程の観察やどのように学ぶかを計画する「メタ認知的活動」である。さらに、三宮(2008)はそれぞれを以下のように説明している。

> メタ認知的知識は、人間の認知特性についての知識、課題についての知識、方略についての知識に分けられる。人間の認知特性についての知識は、自分自身の知識がどの程度あるか、認知の傾向、人間の認知に対する一般的知識が挙げられる。課題についての知識は、課題の性質に関する知識である。「方略についての知識は、目的に応じた方略の使用についての知識である。方略の内容である宣言的知識、どのように方略を使うのかという手続き的知識、どのような条件下で使用するのかという条件的知識に分かれる。
>
> メタ認知的活動は、メタ認知的モニタリングとメタ認知的コントロールに分けられる。メタ認知的モニタリングは、認知について気づくことや自分の認知について評価することである。メタ認知的コントロールは、認知を踏まえて目標を計画することや修正することである。(三宮(2008) pp.7-12.より筆者加筆・修正)

②メタ認知に関わる学習評価

学校教育では、原田ほか(2007)や堀(2010)によってメタ認知自体の育成過程やイメージマップ・振り返りカードによる評価方法の開発が報告されている。しかし、メタ認知を働かせて主体的に学習に取り組む態度の観点を見取る指導や評価のモデルに関する研究は蓄積が不十分である。学習活動全体を通じて行われるメタ認知的活動、その活動を通じて身に付くメタ認知的知識の要素を持つメタ認知を軸として、主体的に学習に取り組む態度及び「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」を見取る「指導―評価」のモデルを開発することで、学習評価の充実を図り、カリキュラムの改善に役立てられる。

3. 認知能力と非認知能力の面から捉える学習評価とメタ認知

資質・能力の三つの柱をそれぞれ構造化した例として、田村(2021)は認知系の知識と非認知系の知識の面から述べている。ここで述べている認知系の知識と非認知系の知識は一般に「認知能力」と「非認知能力」として説明されるものと相違ないと考えられる。田村は、知識及び技能、思考力・判断力・表現力等、学びに向かう力・人間性等をそれぞれ入れ子構造に捉え説明している(図４)。田村の説明で特徴的なことは、「○○は△△である」とする一般に「知識」と言われるものをより広範に捉え、構造的に繋がったり駆動したりするものとして捉えていることである。

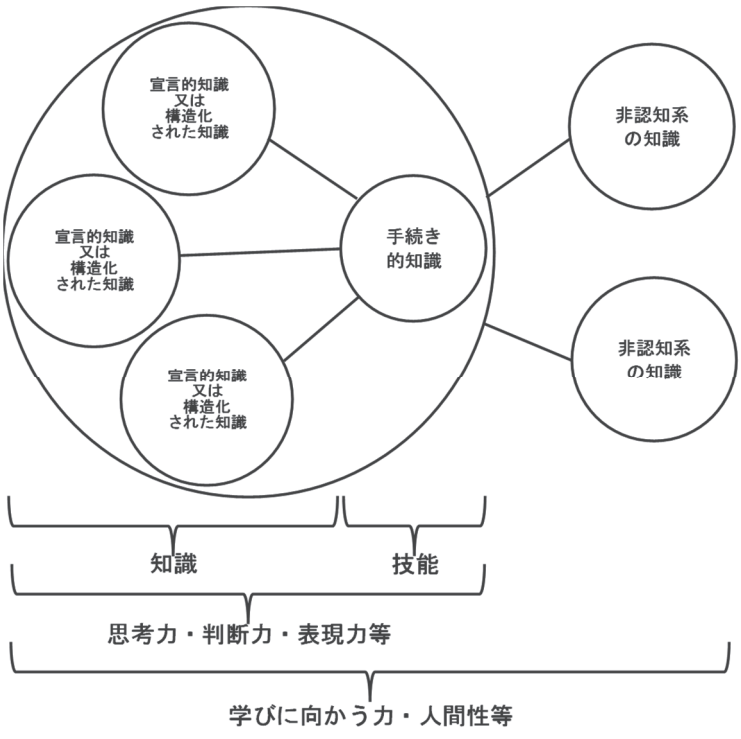

図４　資質・能力の三つの柱と知識の構造図の関係性
(田村, 2021, p. 43) を基に筆者加筆・修正

宣言的知識とは、事実に関する知識であり、測定しやすく言語化しやすい認知系の知識としている(p.26)。その

例に、「鎌倉幕府の最初の征夷大将軍は源頼朝である」などが挙げられる。これは、学習指導要領の中では「知識」として説明されたものである。手続き的知識とは、方法に関する知識であり、言語化できる認知系の知識としている(p.30)。その例に、「自転車の乗り方やシャツの着方」などが挙げられる。これは、学習指導要領の中では「技能」として説明されたものである。非認知系の知識については、具体的に以下の５つを例に出して説明している(p.160)。

①誠実性：何度も粘り強く繰り返し、ゴールや目標に向かって、計画を着実に遂行し　など
②外向性：自ら進んで取り組む、自分の考えをはっきりと伝え、様々な人と関わり　など
③協調性：互いのよさを生かして、それぞれの思いを摺り合わせて、相手の立場を尊重して　など
④開放性：異なる考えを参考にして、新たなことに挑戦して、独自のアイディアを発揮して　など
⑤安定性：いつも変わらずに、だれに対しても同じように状況に影響されることなく　など

これは、村上ほか(1999)が紹介した、アメリカの心理学者でオレゴン大学の名誉教授でもあるゴールドバーグ(Goldberg)が提唱した５つの性格因子である「性格特性 BIG5」を参考にしている。これらの好ましい態度形成に向かう「社会情動スキル」を例に挙げ、評価規準として示すことを田村は提唱している。さらに、田村は「社会情動スキル」を OECD が「目標を達成する力・他者と協働する力・情動を制御する力」の３つで説明する「社会的情動的スキル」と区別し、好ましい態度形成に向かうスキルとしてより広い意味で捉えている(p.42)。こうした３種類の知識を入れ子構造で捉え、それぞれ資質・能力の三つの柱に対応させている。

しかし、メタ認知を視点にして分析すると、２つの疑問が浮かぶ。１つ目の疑問は、非認知系の知識である社会情動スキルはどれも、「自分がどう学ぶか」という学び方に特化したものである点である。学び方に特化したスキルを働かせた活動は、その後の振り返りに書く内容として「自ら進んで取り組んだことで深く考えられた」や「相手の立場を尊重したことで成功した」などのメタ認知を働かせることになる。こうした学び方を確認することを目的としたメタ認知を行うことは、どの場面でも使えるといった過度な一般化などの誤ったメタ認知に繋がってしまうのではないだろうか。２つ目の疑問は、先述の疑問に関連して、社会情動スキルが認知系の知識とは別次元のスキルのように例示されることで、非常に教科依存性の低いものに捉えられてしまわないだろうか。先に示した社会情動スキルの５つの例は、どの教科でも使える汎用性が高いものである一方、汎用性が高いがために、「教科の評価に入れる意義」が見えてこない。特に、複数の学問領域を背景に持つ内容教科といわれる社会科においては、教科内容に沿ったスキルを発揮させなければ、教科の評価の中の１つの観点として、「主体的に学習に取り組む態度」を見取る必要性が説明できないのではないか。

これらの疑問から、まずは知識と技能を合わせて思考力・判断力・表現力等を発揮したことが見取れる認知系の課題を示すこと、次に認知系の課題の成果物自体を学習者がメタ認知して自己の変容や成長、人間性を認知できる課題を示すことが望まれる。換言すれば、まずは知識を駆動させた認知系の課題を示すこと、次に「認識しているものの背景や目的までも含めて認識できているかを認識する」(金子、2021a、p.67)というメタ認知を働かせること促す非認知系の課題を示すことが望まれる。メタ認知が軸となり認知系の知識と非認知系の知識を結びつけることをゴールにして、指導とそれに対応した評価を組み立てていくことが学習評価とメタ認知の意義を考察すると分かる。

そこで、以下ではメタ認知を軸とした社会科の「指導―評価」モデルとして、中学校社会科地理的分野の日本の諸地域の中から「関東地方」を例に単元開発を行う。本単元は、「大項目 C 日本の様々な地域(3)日本の諸地域」の小単元の１つに位置付けられる。「複数の考察の仕方から主題を設けて課題を追究したり解決したりする活動」

が学習指導要領では示されているため、学習者がどのような考察をするか、そして主題に向けた調整過程を把握しやすい単元である。さらに、国内を幾つかの地域に区分して取り上げることが内容の取扱いに示されている。そこで、この単元でモデルを提示することで、九州地方や近畿地方など複数の小単元に活かすことが見込まれる。

このモデルには、学習者が主体的に学習中の習得状況を把握し修正していくという学習評価の意義を高めるために単元の最初に単元末で取り組む課題(パフォーマンス課題)を示し、ポートフォリオで習得状況を把握し修正しながら、最後に認知系の課題であるパフォーマンス課題と非認知系の課題という2段階の評価課題を設定するという点に特徴がある。

Ⅲ.「指導―評価」モデルの開発

1. 単元名

「集中か？分散か？ ―東京と関東地方、そして日本の未来を考える― 」

※本小単元は、「大項目 C 日本の様々な地域(3)日本の諸地域」の最後に位置付けることを想定している。

2. 単元の目標

知識及び技能	思考力・判断力・表現力等	学びに向かう力・人間性等
関東地方に関する資料を活用しながら、関東地方の地域的特色や課題を理解する。	東京一極集中とした社会的事象を、人口や都市・村落に着目して、東京大都市圏での過密が解決に転じない要因を多面的・多角的に考察し、今後あるべき東京や日本の方向性を表現する。	より良い地域の実現を視野に、東京大都市圏での過密の様子や解決に転じない理由を、主体的に追究しようとする態度を養う。

3. 単元の評価規準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
① 東京が日本の政治、経済、文化、交通などの中心とした役割を担っていることを理解できる。 ② 人口の集中により発生した東京大都市圏の都市問題をまとめることができる。	① 東京一極集中とした社会的事象を、人口や都市・村落に着目して、東京大都市圏での過密が解決に転じない要因を多面的・多角的に考察し、表現できる。 ② 関東地方の特色を根拠として、東京の人口を集中すべきか分散すべきかの意思決定を行い、表現できる。	① 東京大都市圏での一極集中に対する構想を、各時の授業内容を踏まえて、仮説を繰り返し修正・加筆して追究しようとしている。 ② 関東地方について、よりよい社会の実現を視野にそこで見られる課題を主体的に追究しようとしている。

4. 評価課題とルーブリック、模範的解答

1）パフォーマンス課題（評価課題1）

日本中のヒト・モノ・カネが集まる東京。その様子は「東京一極集中」と呼ばれています。例えば、今日の授業で見たように、東京周辺は「過密」が一つの特色となっています。

今日の日本では、その東京に関してある現象が起きていると言われています。それは日本の二分化。「東京」と「その他の地方」とした二分化です。ヒト・モノ・カネが集まりやすい「東京」と、それらが集まりにくい「その他の地方」とした違いが生まれているのです。

東京にどれほどのヒト・モノ・カネが集まっているかはこれから学ぶとして、この「東京一極集中」には対立する二つの意見が唱えられています。一つは、**「東京一極集中」こそが日本を救う希望であり、さらに集中すべきとした意見**。もう一つは、**「東京一極集中」が日本を衰えさせる諸悪であり、分散すべきとした意見**です。

そこで、皆さんにはこの単元を通して下の２つを考えてもらいたいと思います。

① まずはここまでの授業を通して、**なぜ東京は過密を解決しようとしないのか・できないのか**を考えてみましょう。**東京にとって、過密は課題**であるはずです。なのにそれを解決しようとしない、あるいはできない。その「？」を考えることで東京を分析し、②の判断材料を集めましょう。

② 最後の授業では①を踏まえて、**より良い日本を目指すには、東京の人口を集中すべきか分散すべきか**を決めてもらいたいと思います。東京は様々な側面で日本の大部分を占めており、東京の未来は日本の未来と言っても過言ではありません。**日本がより良くなるため**、皆さんはどんな判断をしますか？

２）パフォーマンス課題に対するルーブリック

ルーブリック	
A	・関東地方の特色だけではなく他地域の特色も根拠に、意見を主張している。 ・「自然環境」「結びつき」「人口」「産業」「生活文化」など、複数の側面から意見を主張している。 ・非現実的でなく、具体的な意見を主張している。
B	・関東地方の特色を根拠に、意見を主張している。 ・「自然環境」「結びつき」「人口」「産業」「生活文化」など、複数の側面から意見を主張している。 ・非現実的でなく、具体的な意見を主張している。

３）模範的回答（パフォーマンス課題の②について、A と想定される回答［分散派の場合］）

主張したい立場：【 分散派 】　活用した主な側面：【 人口・都市と地方・自然環境 】

私は東京の人口を分散すべきだと考える。その理由は大きく２つある。

一つ目は、地方の衰退を助長するためである。東京の人口は、少子高齢化が進む現在でも増加し続けている。それに対して、他の地方では過疎が深刻である。関東地方の中でも都市部への人口流入が止まらない。このまま東京へヒト・モノ・カネが集中し続けるのであれば、東京周辺の地域社会の存続は見込めないだろう。対策を行わなければ、関東地方の山間部における高齢化と過疎化の進行が示すように、日本各地の貴重な資源や文化・伝統などは失われることになる。

二つ目は、日本は環太平洋造山帯に属しており、地震が多発するという特色があるためである。近年注目されている首都直下型地震が発生すれば東京は壊滅し、日本全体が麻痺するだろう。政治の機関を東京に集中させることは、非常にリスクがあることだ。

このように、東京にヒト・モノ・カネが集中すればするほど、東京周辺の地域社会は衰え、東京が耐えられないような急事の際、地方と東京が共倒れとなってしまう危険性が高い。このような状況を打破するためにも、テレワーク化が進む流れに合わせて、人々が地方を求めるような魅力や補助・整備を行い、人口の分散を目指すべきである。こうした分散を基に、日本全体が一団となり発展していくことが大切だ。

４）振り返り（評価課題２）

今回は「関東地方」について学習し、日本がより良くなるため「集中か分散か」どちらが望ましいかをテーマに学習しました。今回皆さんが取り組んだパフォーマンス課題はその意見が大きく分かれ

ているものですが、皆さんは自分なりの意見を出してくれました。最後の振り返りでは**もう一歩先を目指してみましょう**。

自分の意見を振り返り、**「より良い日本」とはどのようなものか説明しましょう**。例えば、世界中から観光客が訪れたり文化を世界に発信したりすることなのか、日本のどこに住んでいても自由に快適に過ごしたり地域ごとの格差がなかったりすることなのか。こうした「より良い日本」像は、人の数だけあり、今回**皆さんが「集中か分散か」を考える上でも背景になっていること**です。この背景が異なると意見が対立することもあります。また、この背景を考えることで、自分にとって大事にしている考えやもしかしたら自分の考えと「集中か分散か」という結論がズレていることにも気づくかもしれません。ぜひこの機会に考えを深めて下さい。

5）単元計画 （毎授業の【授業プリント】と「単元を貫く問い」を見通し課題遂行を行う【ポートフォリオ】を活用）

時	主題　問い	獲得する知識	評価規準 評価の方法
1	首都東京の役割 ○「首都である東京は、日本や世界でどのような役割を担っているのか？」	・東京は国際都市「TOKYO」として、日本各地や世界各地からヒト・モノ・カネを集め、広げる役割を担っている。	知①【授業プリント】 東京が日本の政治、経済、文化、交通などの中心とした役割を担っていることを理解できる。
	◎「「過密」を例とした「東京一極集中」という現象に対して、どのように捉え、これからどうするべきか？」（単元を貫く問い） ◎「集中か？分散か？」（パフォーマンス課題）		
2	関東地方の自然環境 ○「関東地方に人が集まるようになった地理的・歴史的要因は何か？」	・日本最大の関東平野が広がり、気候が温暖で過ごしやすいという自然環境に加え、江戸時代から日本の政治・経済の中心であり、働く場所や学校、商業施設などが数多く集まっている。	態①【ポートフォリオ】 東京大都市圏での過密が解決に転じない要因を、本時の授業内容を踏まえて、仮説を修正・加筆して追究できる。
3	東京の光と影 ○「人口が集中している東京は、どのような課題を抱えているのか？」	・高度経済成長によって東京への人口集中は加速し、市街地は放射状に発展し、東京大都市圏が形成された。 ・過密が原因となって、通勤ラッシュやごみの増加、交通渋滞などの都市問題が日常的に発生している。	知②【授業プリント】 人口の集中により発生した東京大都市圏の都市問題をまとめることができる。
4	人口が集中する地域で発達する産業 ○「人口が集中する地域ではどのような産業が発展するのか？」	・ヒト・モノ・カネだけでなく情報も集まる東京では、サービス業が発達している。また、東京大都市圏は日本最大の消費地であるため、商業活動も盛んである。	態①【ポートフォリオ】 東京大都市圏での過密が解決に転じない要因を、本時の授業内容を踏まえて、仮説を修正・加筆して追究できる。
5	変化する工業地 ○「なぜ臨海ではなく内陸に新たな工業地	・東京大都市圏の人口増加に伴って臨海部の工業用地が不足したため。土地や労働力が豊富な内陸部は整った交通に支えられ、北関東工	態①【ポートフォリオ】 東京大都市圏での過密が解決に転じない要因を、本時の

	が広がったのか？」	業地域として発展した。	授業内容を踏まえて、仮説を修正・加筆して追究できる。
	関東地方の暮らしを支える農業 ○「なぜ関東地方は農業産出額も日本最大級なのか？」 ◎「過密は東京の明らかな課題であるのに、なぜ解決しようとしないのか？」	・日本最大の消費地である東京向けに新鮮な農作物を生産するために近郊農業を行う。 ・関東地方の山間部の多くでは若い世代が移り住むことで高齢化と過疎化が問題となり、都市部との格差が拡大している。 ・東京は人の集まりを大規模な市場として活用することで、世界トップレベルの発展をし続けているため。その発展は日本各地を支えている反面、地方の衰退も助長している。	思①【ポートフォリオ】 東京一極集中とした社会的事象を、人口や都市・村落に着目して、東京大都市圏での過密が解決に転じない要因を多面的・多角的に考察し、表現できる。
7	パフォーマンス課題と振り返り ◎「集中か？分散か？」	・事実・価値認識を踏まえた意思決定を行う。 ・振り返りを通して、自身の価値観や理想の国家像のメタ認知を行うことで、よりよい社会の実現を視野に向けて課題を主体的に追究しようとする態度。	思②【ポートフォリオ】 関東地方の特色を根拠として、東京の人口を集中すべきか分散すべきか判断し、表現できる。 態②【振り返りプリント】 意思決定を振り返ることで、自身の価値観や理想の国家像を再認識・再構成することができる。

Ⅳ．おわりに

冒頭でも述べたように、資質・能力の育成を目指し授業改善を図る「指導と評価の一体化」の必要性はさらに明確化された。本研究では、それを学校現場で実現する上であいまいになっている評価方法について、メタ認知を軸とした「指導―評価」のモデルを示し、中学校社会科地理的分野「関東地方」を例に単元開発を行った。

成果は、２つ挙げられる。１つ目は、メタ認知を軸とした社会科の「指導－評価」モデルを開発することを通じて、学習者が主体的に学習中の習得状況を把握し修正していくことで学習を深めるという学習評価の意義が明確化されたといえるだろう。「assessment as learning」の視点から学習評価の意義を捉え、学習者自身が認知系・非認知系の知識に対する学習を深められるようなモデル開発に至った。それは、田村が入れ子構造で資質・能力の三つの柱を捉えたことに対して、モデルでは２段階の課題設定により認知系の知識からさらに非認知系の知識へと学習者の認識を広げられる。２つ目は、非認知系の知識を教科の中で評価する意義が明確化されたといえるだろう。田村の示した例では、教科依存性が低く、教科で評価する必要性に欠けるものだった。それに対してモデルでは、メタ認知が軸となり認知系の知識と非認知系の知識を結びつけることをゴールとすることで、教科の内容・方法に対する依存度を高めたことで、教科の中で評価する意義も高めた。同時に、教科の中で非認知系の知識を評価する場合には、内容・方法に依存したものかどうかを考える必要も示唆された。

今後は、本研究のモデルを踏まえた単元開発をさらに進めるとともに、実践し学習者の成果物を評価することで、評価方法の開発とその適切性をさらに調査・改善していく必要がある。

引用・参考文献

・Charles Fadel・Maya Bialik・Bernie Trilling 著,岸学監訳,関口貴裕・細川太輔編訳(2016)『21 世紀の学習者と教育の４つの次元　知識,スキル,人間性,そしてメタ学習』北大路書房,p.134.
・池野範男・渡部竜也・竹中伸夫(2004)「「国家・社会の形成者」を育成する中学校社会科授業の開発―公民単元「選挙制度から民主主義社会のあり方を考える」―」『社会科教育研究』2004 巻,91 号 pp.1-11.
・金子遥(2021a)「公民的資質の育成を目指す社会科学習活動の一考察―資質・能力の三つの柱の統合的育成を目指して―」『京都教育大学大学院連合教職実践研究科授業力高度化コース修了論文』2020 年度,pp.57-69.
・金子遥(2021b)「メタ認知による抽象化の社会科授業開発―「日本の選挙制度」を例に―」『京都教育大学教職キャリア高度化センター教育実践研究紀要』第 3 号,pp.227-236.
・金子遥・弘田真基・田中曜次(2022a)「歴史的な見方・考え方を働かせる授業開発(Ⅱ) ―歴史教科書の比較研究を通して―」『京都教育大学教職キャリア高度化センター教育実践研究紀要』第 4 号,pp.229-236.
・金子遥・田中曜次(2022b)「環境を視点とした地域教材の開発―小中高の関連を踏まえた地域教材授業開発―」『京都教育大学　環境教育研究年報』30,pp.41-50.
・国立教育政策研究所　教育課程研究センター(2020)『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料　中学校編　社会』東洋館出版社.
・松尾知明(2015)『21 世紀型スキルとは何か―コンピテンシーに基づく教育改革の国際比較―』明石書店,p.16.
・水山光春(2002)「社会科におけるメタ認知の評価」星村平和監修・原田智仁編著『社会科教育へのアプローチ―社会科教育法―』現代教育社,pp.173-178.
・文部科学省「2030 年に向けた教育の在り方に関する第 2 回日本・OECD 政策対話(報告)」添付資料・2015 年 8 月.
・文部科学省教育課程企画特別部会(第 13 回)配布資料，資料 2-1，2015 年 8 月.
・文部科学省(2017)『中学校学習指導要領解説　社会編』.
・村上宣寛・村上千恵子(1999)「主要 5 因子性格検査の世代別標準化」『性格心理学研究』第 8 巻,第 1 号,pp.32−42.
・日本教材文化研究財団調査研究シリーズ 61『社会科における「思考・判断・表現」の評価に関する研究』2014 年 9 月.
・日本教材文化研究財団調査研究シリーズ 81『主体的・対話的で深い学びを実現する社会科学習指導のあり方-さまざまな学習評価の方法・手段に焦点をあてて-』2020 年 9 月.
・三宮真智子(2008)『メタ認知―学習を支える高次認知機能―』北大路書房.
・田村学(2021)『学習評価』東洋館出版社.
・田中耕治編(2018)『よくわかる教育評価　第 2 版』ミネルヴァ書房.
・中央教育審議会「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ(第 2 部)(国語,社会,地理歴史,公民)」添付資料・2016 年 8 月 26 日.

付記　本稿は、金子が在学中から取り組んでいる研究を、新しい学習指導要領の下で整理し再構成したものである。東がⅢの執筆を担当し、金子がその他部分の執筆と全体の構成を担当している。