Bulletin of the Educational Research and Development, Faculty of Education, Kagoshima University
2022, Vol.31, 292-301

報告

主体的に社会の形成に参画し，新たな時代を豊かに生きる生徒の育成

川上慎一郎［鹿児島大学教育学部附属中学校］
宮ヶ谷雄二［鹿児島大学教育学部附属中学校］
岩 川 朋 之［鹿児島大学教育学部附属中学校］
原 田 高 矩［鹿児島大学教育学部附属中学校］

Developing Students Who Can Actively Participate in Society and Live Well in a New Era

KAWAKAMI Shinichiro, MIYAGATANI Yuji, IWAKAWA Tomoyuki and HARADA Takanori

キーワード：社会的な見方・考え方、自己内対話、情報収集能力、課題探究型の学習活動

1．研究の概要

1.1　研究仮説

「学習を調整する視点」を取り入れた指導と評価を行い，「主体的に学習に取り組む態度」の育成を図れば，Society5.0 で求められる資質・能力を身に付けた，「主体的に社会の形成に参画し，新たな時代を豊かに生きる生徒」を育成することができる。

1.2　研究の構想

本校社会科では，平成 30 年度より「主体的に社会の形成に参画し，新たな時代を豊かに生きる生徒の育成」と研究主題を設定し，本校研究で育成をめざしている「Society5.0 で求められる資質・能力」を明らかにしながら，研究・実践を進めてきた。そこで，本校の全体研究で示された「Society5.0 で求められる資質・能力を育成する三つの活動」を，「本校社会科において育成したい Society5.0 で求められる資質・能力」と照らし合わせながら以下のように整理した。

まず「読み解き・対話する活動」を通し，社会的事象について多面的・多角的に考察・構想したことを論理的に説明し，合意形成や社会参画を視野に入れながら議論する「対話する力」の育成を図っていく。「読み解く」活動とは，社会的事象に関する諸資料から情報を取捨選択し，得た情報を社会的な見方・考え方を働かせて読み取る技能を指し，「対話する活動」とは，「対話」で異なる価値観をすりあわせる行為のことである。次に「思考・吟味する活動」を通し，考察・構想したり対話したりする際に，社会的な見方・考え方を働かせて，具体的な問い（質問）の形に落とし込む「質問力」の育成を図っていく。「思考・吟味する活動」とは，社会的な見方・考え方を働かせながら，多面的・多角的に考察し，社会に見られる課題の解決に向けた広い視野からの構想（選択・判断）を行う活動と捉えている。最後に「価値を見つけ・生み出す活動」を通し，自分でまとめた主張や根拠・論拠をより強固なものにするために，必要な情報（資料）を集めてまとめる「情報収集力」の育成を図る。「価値を見つけ・生み出す活動」とは，生徒が課題解決に向けて他者と

協働的に追究し，追究結果をまとめ，自分の学びを振り返ったり新たな問いを見いだしたりする活動と捉えている。また，これら三つの活動は，相互に結び付きながらそれぞれの資質・能力が育成されるもので，同時に相互に高め合う作用があると考えている。

以上の研究・実践から，新たに習得した知識・技能と既得の知識を組み合わせ，活用しながら課題を解決したり，仮説を立てて情報収集し，課題解決へ向けた資料の検討をしたりする力の高まりが見られた。一方で，三つの活動を充実させるための手立てとその有効性を検討したときに，学習指導要領で示された資質・能力の三つの柱のうち，具体的で取り組みやすい「知識及び技能」「思考力・判断力・表現力等」の育成に教師の意識が偏ってしまい，「学びに向かう力，人間性等」への指導と評価を計画的に実施することができなかったことが課題として挙げられる。

そこで本年度は，「学びに向かう力，人間性等」を「知識及び技能」「思考力・判断力・表現力等」と相互に結び付けて養うことができるようにするだけでなく，特に「学びに向かう力，人間性等」を育成するために，観点別評価として見取ることができる「主体的に学習に取り組む態度」を高められるような指導と評価に重点を置き，研究・実践を進めていく（**図１**）。

これまでの本校社会科の実践や，本校研究の調査結果によると，「主体的に学習に取り組む態度」のうち，「②自らの学習を調整しようとする側面」において特に課題がある（**表１**）。そこで，本校社会科においても，生徒が自らの学習を調整しようとする指導とその評価を工夫しながら授業づくりを行うことにした。そうすれば，「主体的に学習に取り組む態度」をより高めていくことができるとともに，資質・能力の三つの柱を相互に結び付けながら，「Society5.0 で求められる資質・能力」の育成へつなげていくことにつながるのではないかと考えた。また，本校研究の中で，生徒が自ら学習を調整し主体的に学習活動に取り組むための視点として，「コンテンツの視点」「プロセスの視点」「リソースの視点」の三つが挙げられている。これらを本校社会科の学習に置き換えたものが表２である。以下の「学習を調整する三つの視点」を，これまで研究・実践してきた「Society5.0 で求められる資質・能力を育成する三つの活動」に効果的に取り入れながら，「主体的に学習に取り組む態度」の育成をめざしていく。

図１　本校社会科の研究の構想図

表１　本校社会科が定義する「主体的に学習に取り組む態度」

主体的に学習に取り組む態度	社会的事象について，よりよい社会の実現を視野に課題（各自の問い）を主体的に追究したり，解決したりしようとしている態度
①　粘り強い取組を行おうとする側面	社会的事象について，課題（各自の問い）を主体的に追究し解決しようと途中であきらめずに最後までやり通そうとしている態度
②　自らの学習を調整しようとする側面	社会的事象について，自分事として問いを見つけ，それを解決しようと試行錯誤を繰り返している態度

表２　本校社会科における学習を調整する三つの視点

コンテンツの視点	社会的な見方・考え方を働かせて，資料を読み取ったり，他者の意見をよく聞いて質問したりして獲得した知識や概念を，既習事項と結び付けて整理・要約したり，確かめたりして，より深い理解やより練り上げた主張につなげられるようにすること
プロセスの視点	社会的な見方・考え方を働かせて，社会的事象から学習課題（問い）を見出し，課題解決の見通しをもって追究し，必要に応じて追究方法を確認・修正しながら学習を進め，自分の学びを振り返ったり新たな問いを見いだしたりすること
リソースの視点	社会的な見方・考え方を働かせて，課題解決に向けて他者と協働的に追究するなどして，どのような学習課題（問い）にも課題解決の手がかりを得ようと努力し続けて学びを深められるように，学習の計画や環境を整え管理できるようにすること

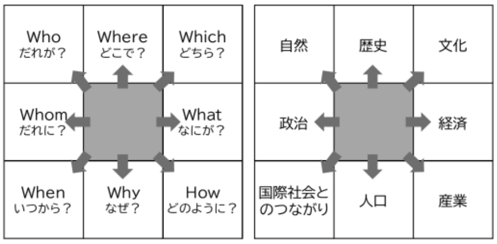

図２　思考マンダラチャート

（左：疑問詞編，右：着目点編）

2. 今年度の主な取組

2.1　自己内対話を促す指導の工夫

これまでの研究・実践では，生徒に社会的な見方・考え方と７Ｗ１Ｈを組み合わせた質問キーワードを提示することで，グループ内の議論や自己内対話を活性化させる手立てを取り入れて活動してきた。しかし，自己内対話が深まっていなかったために，グループ内の議論が他者と意見を表面的に共有するだけの活動になってしまっていた。そこで，「問い」による自己内対話を活性化させるために，政治，経済，産業などの着目点や７Ｗ１Ｈを用いた思考マンダラチャート（**図２**）を活用することにした。

このことにより，生徒は，個人またはグループで課題を追究したり，解決したりする場面において，思考マンダラチャートを用いながら問いを設定することで，自己内対話を多面的・多的に行うことが可能となっただけでなく，他者の主張に対する働きかけが機能し，他者との比較に基づい

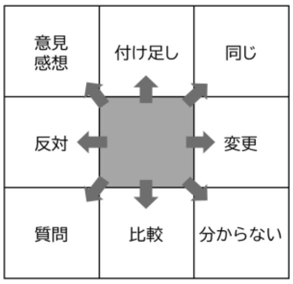

図３　対話マンダラチャート

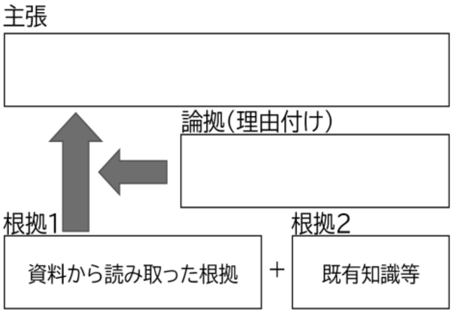

図４　トゥールミン・モデル

自分の意見を見直す等，他者との対話も活性化すると考えた。

2.2　グループ内対話を広げ深める指導の工夫

一部の生徒の意見や発言で授業が進んだり，グループ活動が終始したりするなど，形式的な活動になりがちであるという課題を踏まえ，本年度は，グループ内の対話を可視化・活性化するための対話マンダラチャートを用いることとした（**図３**）。

このことにより，生徒は自分や他者の意見がどのような意味をもっているのか，どのような目的の発言であるのかを客観視しながらグループ活動に取り組むことができるだけでなく，資料を適切に用いて論理的に示し合ったり，自分や他者の意見や考え方を相互に発展させたりすることにつながっていくと考えた。

2.3　資料を読み解き，関連付ける指導の工夫

これまでの研究・実践では，トゥールミン・モデルを用いて思考プロセスを整理・構造化し，論理的な思考を構築させる工夫を行ってきた。このモデルを用いることで，生徒は資料から読み取った情報を関連付けて根拠とし，主張や論拠（理由付け）を表現することができていた。一方で，教師が提示した資料以外の情報と結び付けて考察する生徒がいた場合，ペアやグループ内において共有を上手く図ることができない上に，教師も生徒の思考を見取ることができないという課題があった。

そこで，トゥールミン・モデルへ**図４**のように「既有知識等」の枠を設けることで，生徒個別にもつ既有知識を可視化しながら，自分や他者の主張と比較したり，根拠・論拠を表現したりすることができるように工夫した。

2.4　振り返り発問の工夫

これまでの研究・実践では，授業の最後に「他にどのような資料や情報があれば，自分の主張をより説得力があるものにできるか」と，教師側が設定した課題や問いに対して仮説を立て，情報収集させる指導の工夫を行ってきた。しかし，実際にどのような仮説を立て，どのような情報を収集しているかは見取ることができていなかった。

そこで，「自分が立てた問いを確かめるために，どのようなことが分かる資料があればよいか」「単元を貫く主題に答えるために，次時はどのような問いを立てる必要があるか」等，生徒がより主体的に学習を進めることができるように発問を工夫し，単元全体の見通しをもたせるための活動として位置付けた。

表３　課題追究型，課題探究型の学習活動（例）

型	大まかな学習活動（例）
課題 追究型	⑴　教師の単元を貫く課題の提示から，本時の課題を見いだす。 ⑵　教師が提示した資料を基に，他者と協働的に追究させていく。 ⑶　そして，その結果をまとめ，自分の学びを振り返ったり，新たな問いを見いだしたりしていく。
課題 探究型	⑴　教師の単元を貫く課題の提示から，生徒が自ら課題を見いだし，問いを立てていく。 ⑵　課題解決の見通しをもち，自分でタブレット端末等を利用して情報収集していく。その過程で，他者と協働的に探究していく。 ⑶　その結果をまとめ，自らの学びや問いに対して振り返ったり，新たな問いを見いだしたりしていく。

2.5　評価場面の重点化の工夫

これまで本校社会科で取り組んできた「課題を追究したり，解決したりする学習活動（課題追究型）」に加え，新たに「生徒が自ら立てた問いを探究するために，自分でタブレット端末等を利用して情報収集する学習活動（課題探究型）」を設定し，主体的に学習に取り組む態度を評価するための工夫を行うことにした（**表３**）。課題探究型の学習活動は，問いの追究を核にしながら，課題の解決が新たな課題の発見を生み出すスパイラルな連続性をもつものである。また，自分の主張や仮説を支える資料を探し出すことは容易でなく，生徒が試行錯誤しながら探究を進めていく活動が中心となることが予想される。このことから，生徒が自らの学びを調整し，粘り強く学習に取り組もうとする側面を一体的に見取ることができるとも考えられる。

2.6　単元構成（配列）及び評価計画の工夫

「主体的に学習に取り組む態度」は，一単位時間のみで見取れるものではなく，「内容のまとまり」ごとに観点別評価を行い，その評価を円滑に実施していくよう計画を立てておく必要がある。そこで，単元を構成する小単元ごとに評価の重点を置く観点を設定する。さらに，各小単元の指導計画において，対象となる観点の評価規準の系統化を図るなど，評価場面の精選を行っていく。

図５左は，第２学年地理的分野における一般的な指導計画である。一方で**図５**右は，「主体的に学習に取り組む態度」を，ある程度長い区切りの中で評価していくために，「内容のまとまり」の中で単元配列を工夫し，評価場面を明確に位置付けた評価計画の例である。

図５で示した部分は，第２学年地理的分野における内容項目の⑶日本の諸地域における評価計画の例であり，ここでは課題探究型として北海道地方と九州地方を，課題追究型としてその他五つの地方を学習する。そして，日本の諸地域を学習した後に，⑷地域の在り方を配列することで，既習の知識，概念や技能を生かすとともに，地域の課題を見いだして考察するなどの社会参画の視点を取り入れた上で，地理的分野のまとめを探究的に行うことが可能となる。さらに，北海道地方と九州地方を「主体的に学習に取り組む態度」の変容を重点的に見取り評価する場面として精選し，設定したことにより，一人一人の観点別学習状況の評価を確実に記録し，一人一人の学習状況に応じた指導へ傾注できるよう工夫した。

3. 実践例

本年度は，第１学年地理的分野⑵世界の諸地域について，**表４**のように「内容のまとまり」に基づいて大単元を構成し，中単元を配列した。

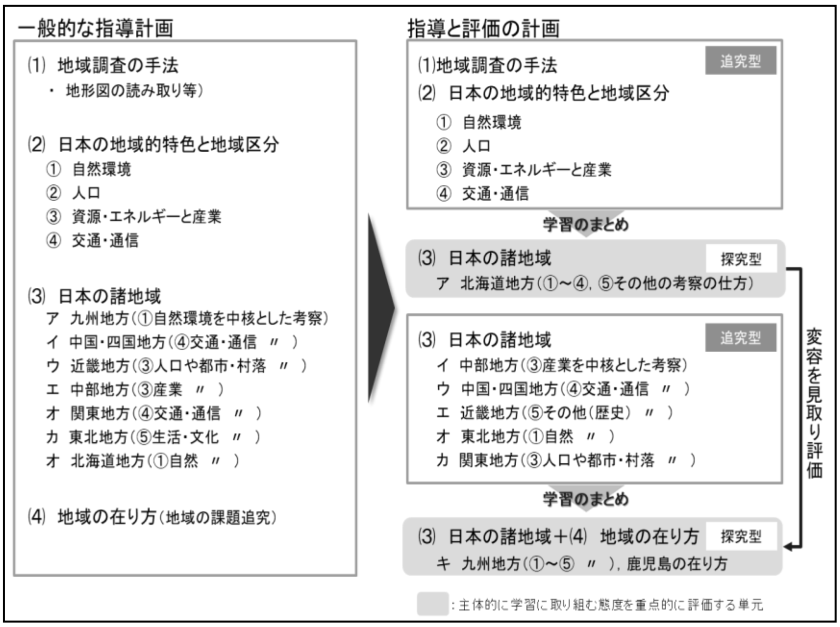

図５　第２学年地理的分野における指導と評価の計画例

表４　第１学年地理的分野「世界の諸地域」の単元構成

単元名	単元を貫く主題（テーマ）	形態
アジア州	なぜアジア州は，『世界の工場』となり得たか？	追究
ヨーロッパ州	なぜヨーロッパ州は，国を超えて結び付こうとしているのか？	追究
アフリカ州	はたしてアフリカ州は，本当に『希望の大陸』と呼べるのか？	探究
北アメリカ州	なぜ北アメリカ州は，『世界のリーダー』となり得たか？	追究
南アメリカ州	なぜ南アメリカ州で，森林減少が急激に進んでいるのか？	追究
オセアニア州	はたしてオセアニア州は，本当に『南国の楽園』と呼べるのか？	探究

表５　単元の学びを評価する基準

	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
A	複数の適切な資料を収集して読み取り，これまでの学びと結び付けられた。	複数の着目点や立場から主張を追究し，明確な根拠や事実を基に主張を述べられた。	問いを新たにつくったり，他者の主張を参考に自分の主張を修正したりできていた。
B	適切な資料を収集して読み取り，これまでの学びと結び付けられた。	１つの着目点や立場から主張を追究し，明確な根拠や事実を基に主張を述べられた。	追究する問いを立て，自分の主張を説明したり他者の主張を参考にすることができた。
C	適切な資料を収集して読み取れず，これまでの学びと結び付けられなかった。	自分の主張を述べることはできたが，明確な根拠や事実に基づいたものではなかった。	自分の主張を述べることはできたが，問いを具体的に立てることができなかった。

アジア州・ヨーロッパ州・北アメリカ州・南アメリカ州の中単元を追究型の学習活動と位置付け，教師が提示した学習課題や資料を基にした，「知識・技能」「思考・判断・表現」の評価に重点を置いている。このことによって，アフリカ州やオセアニア州の授業では，生徒がこれまでに習得した事実的知識や概念的知識を用いたり，社会的な見方・考え方を働かせたりしながら，生徒自身で問いを立てたり，資料を収集したりするなどの課題探究型の学習の中で，「主体的に学習に取り組む態度」を重点的に見取ることができた。

また**表５**のように，「単元の学びを評価する基準」を単元の最初で生徒へ示し，探究型の学習を通してどのような力を身に付けてほしいのか，共有する場面を設けた。このことにより，「どのように学ぶか」という学習の見通しを生徒自身が立てることができるだけでなく，単元末において自らの学びを振り返ることにもつながり，自らの学習を調整し，主体的に学習に取り組もうとする生徒の姿をより細かに見取ることができた。以下に，その実践例の一部を示す。

3.1　単元名　「アフリカ州～はたしてアフリカ州は本当に希望の大陸と呼べるのか～」

3.2　本時の目標

ア　妥当性のある資料を収集したり読み取ったりしながら，既有知識と結び付けてアフリカ州の地域的特色と課題を理解する。（知識及び技能）

イ　複数の着目点や立場から単元を貫く主題を追究し，明確な根拠から多面的・多角的に考察し，表現する。（思考力・判断力・表現力等）

ウ　単元を貫く主題を追究するための問いを立て，その主張を他者へ伝えたり，他者の主張や評価を受容したりして，意欲的に探究する。（学びに向かう力，人間性等）

3.3　指導に当たって

そこで本単元の指導においては，「できるか，できないか」などのように，あえて二択に主張が分かれるようなものを主題として設定した。このことによって，生徒は自らの主張を追究しようと，主体的に学習へ臨むようになると考えた。さらに，単元を貫く主題に対する自らの主張を追究するために必要な見方・考え方を用いたり，必要な新たな問いを生徒一人一人が立てたりする活動を繰り返すことで，生徒が何を，どのように追究していけばよいのか自己内対話を行う機会にもつながると考えた。また，単元の導入部において単元の評価規準（ルーブリック評価）を生徒へ示すことで，生徒が単元の見通しを持って学習に臨むことができるようになる。こういった単元の学習を通じて，主体的に社会の形成に参画し，新たな時代を豊かに生きる生徒の育成をめざしていくこととした。**表６**は本実践の指導と評価の計画を，**表７**はその展開を示す。

表６　第２学年地理的分野における指導と評価の計画例

学習課題	時間	評価規準			育成を図る資質・能力と具体的な活動場面			
		知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度	対話力	質問力	情報収集能力	活動場面
《単元を貫く主題の設定》 単元のテーマに対する自分の主張を追究していくために必要な問いや資料は何か考えよう。	本時		思考マンダラチャートを用いて，自らの主張を多面的・多角的に表現し，考察している。 【ワークシート】	自らの主張を追究していくために必要な問いを立て，解決の手立てを考えている。 【ワークシート】		○	○	単元を貫く主題に対する自らの主張を追究するために，思考マンダラチャートを用いて，自らで問いを立て解決までの道筋を考える場面
《主題の追究と考察》 自分の主張を追究するための着目点に沿って，必要な資料を探し，まとめていこう。	2	自らの主張を追究していくために，妥当性のある資料を収集したり，取捨選択したりしている。 【ワークシート・観察】	収集した資料を基に自らの主張を考察し，表現をしている。 【ワークシート】		○	○		自らの主張を追究するための着目点に沿って，主張を裏付ける資料を収集したり，読み取って分析したりしてまとめる場面
《結果の共有と評価》 様々な着目点や立場から自分の主張を検討し，主張をよりよく深めていこう。	1		他者の主張と比較して自らの主張を整理したり受容したりしながら，再検討して表現しようとしている。 【ワークシート】	追究してきた問いとその解を他者へ説明したり，評価を受けたりして自らの主張を再考しようとしている。 【ワークシート・観察】		○	○	グループでの対話的活動を通じて，様々な立場や着目点で追究してきた他者との考えを共有し，自らの主張を深めたり，新たな問いを立てたりする場面
《主題に対する結論付け》 単元のテーマに対する自分の主張を，根拠に基にして論じよう。	1		自らの主張を，追究してきた問いや収集した資料を基に多面的・多角的に考察し，根拠や論拠を明らかにして表現している。 【ワークシート】	第一次で立てた見通しを踏まえて学習を振り返り，次の学習や生活に生かすことを見いだしている。 【ワークシート・観察】	○	○	○	単元を貫く主題に対する最終的な結論を，これまでに収集した資料や追究する中で得た解を基に論述し，次の学習や生活とつなげて振り返りをする場面

《単元における生徒の学びを評価する際のルーブリック》

観点	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
評価基準	アフリカ州を「希望の大陸」と呼べるかどうかについて，妥当性のある資料を収集したり読み取ったりしながら，既有知識と結び付けてまとめることができる。	アフリカ州が「希望の大陸」と呼べるかどうかについて，明確な根拠や事実に基づいて，多面的・多角的に考察し，表現することができる。	アフリカ州が「希望の大陸」と呼べるかどうかについて自らの主張を追究するために，問いを立てて解決の手立てを考えたり，他者の主張と比較したりしながら，意欲的に追究できる。
十分満足できると判断される状況	妥当性のある複数の資料を収集したり読み取ったりしており，既有知識と結び付けて自分の主張をまとめることができている。	複数の着目点や立場から自らの主張を追究しており，明確な根拠や事実を踏まえて考察し，表現することができている。	追究の過程で新たな問いを生み出したり，他者の主張と比較したりしながら自らの主張や手立てを修正するなど，意欲的に追究している。
おおむね満足できると判断される状況	妥当性のある単一的な資料を収集したり読み取ったりしており，既有知識と結び付けて自らの主張をまとめることができている。	自らの主張を１つの着目点や立場から追究しており，明確な根拠や事実を踏まえて考察し，表現することができている。	自らの主張を追究するための問いを立てることができ，その主張を他者に伝えたり，他者の主張や評価を受容している。
努力を要すると判断される状況	資料の収集や読み取りができておらず，既有知識を生かして自分の主張をまとめられていない。	自分の主張を１つの着目点や立場から表現しているが，明確な根拠や事実に基づいていない。	自らの主張は述べているが，追究できる問いを立てることができておらず，他者の主張や評価を受容するだけである。

※　評価規準内の━は授業内評価，―は授業後での評価を示す。

表７　単元の指導と評価の展開例

次	ねらい・学習活動・手立て等	評価の観点			主な評価規準（評価方法） ●：授業中，〇：授業後
		知	思	態	
第一次・１時間	【ねらい】単元を貫く主題について，思考マンダラチャートを用い，探究に必要な問いを設定し，単元の学習に見通しをもたせる。 ・　単元を貫く主題に対する自分の主張を，意思表示カードとワークシートで示させる。 ・　自分の主張を探究していくためには，アフリカ州のどのような点に着目すればよいかを考えさせる。 ・　それぞれが着目点から，自らが知りたいと思うことを問いの形で表現させる。 ・　自らの問いを解決するために必要とされる資料や手段を具体的に挙げさせる。 ・　どのようにして追究を進めていけばよいか，単元の学習に見通しをもたせる。		●	●	思考マンダラチャートを用いて，自分の主張を多面的・多角的に表現し，考察している。（ワークシート） 単元を貫く学習課題を追究していくために必要な問いを立て，探究の手立てを考えている。（ワークシート）
第二次・２時間	【ねらい】単元を貫く主題に対する自分の主張を裏付けるために，資料を収集したり，読み取って分析したりしながら，トゥールミン・モデルを用いて整理させる。 ・　前次までに自分で立てた問いを探究するために，インターネットや文献資料を用いて，着目点に沿った妥当性のある資料を収集させる。 留）　資料収集でつまずいている生徒には，生徒のワークシートを参考にしながら，教師側からいくつか資料を提示し，取捨選択しやすくなるように工夫する。 ・　収集した資料やこれまでに学習した内容を結び付けながら，自分の主張を裏付ける論拠を整理させる。	●	〇		自分で立てた問いの探究を目指し，妥当性のある資料を収集したり，取捨選択したりしている。（ワークシート・観察） 収集した資料を基に自分の主張を考察し，表現している。（ワークシート）

第三次・1時間	【ねらい】グループ内での対話的活動を通じて，様々な立場や着目点で立てられた他者の考えを共有し，自分の主張をより練り上げていったり，新た問いを立てて，考察を進めたりさせる。 ・　対話マンダラチャートを用いて，他者の問いや考えに対して質問をしたり，自分の主張や論拠を説明したりして議論を深めさせる。 留）　教師はファシリテーターとして各班を机間指導し，議論が活発化するような発問を行う。 ・　他者の考えを基に，自分の主張を客観的に見直し，新たに必要な問いや資料を挙げながら，主張を練り上げさせる。 留）　意思表示カードを用いて，自分の主張の変化を可視化し，ワークシートにも色で塗り分けて示させる。		○	●	探究してきたことを他者へ説明したり，評価を受けたりして自分の主張を再考している。（ワークシート） 他者の主張を比較して整理したり受容したりしながら，自分の主張を練り上げ，表現している。（ワークシート）
第四次・1時間	【ねらい】単元を貫く主題に対する最終的な結論を，これまで収集した資料や探究の過程で得られたことを基に論じ，アフリカ州の地域的特色や課題を捉えるとともに，単元を貫く主題へより迫るために，自らの学びを振り返りながら，必要な新たな着目点や問いを考えさせる。 ・　前次までにトゥールミン・モデルへまとめた根拠や論拠を基に，単元を貫く主題に対する結論を文章化して論じさせる。 留）　単元を貫く主題に対して自らの結論を論述する際には，現代社会の実情や諸課題と結び付け，幅広い視野からアフリカ州の地域的特色を捉えられるよう指導する。 ・　単元全体の学びを，予備的ルーブリックを参考に自己評価して振り返らせる。 ・　単元を貫く主題へより迫っていくために必要な問いや資料を新たに考えさせる。		○	○	自分の主張を，探究してきた問いや収集した資料を基に多面的・多角的に考察し，根拠や論拠を明らかにして表現している。（ワークシート） 第一次からの学習を振り返り，次の学習や生活に生かそうとしている。（ワークシート）

4. 成果と課題

4.1　成果

○　自ら問いを立てる活動を取り入れることで，対話する力と質問力を合わせて高めることができた。

○　対話を生み出す学習課題を設定し，その課題解決に向けて，自らで資料を収集したり，選択したりすることによって，情報収集力や，複数の立場や意見を踏まえた選択・判断の力を高めることにつながった。

4.2　課題

△　指導と評価の一体化を更に図っていくために，バランスのとれた課題追究型の学習活動と課題探究型の学習活動の実践を積み重ねていく必要がある。

△　歴史的・公民的分野の学習においても，課題探究型の授業を開発し，分野を横断的に捉え，単元構成・配列を工夫していく必要がある。

［引用及び参考文献］

・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 社会】，東洋館出版社

・奥村好美，西岡加名恵（2020）：「逆向き設計」実践ガイドブック『理解をもたらすカリキュラム設計』を読む・活かす・共有する，日本標準

・石井英真（2020）：授業づくりの深め方－「よい授業」をデザインするための５つのツボ－，ミネルヴァ書房

・社会認識教育学会（2020）：中学校社会科教育・高等学校地理歴史科教育，学術図書出版社

・佐々木幹夫（2019）：思考法図鑑　ひらめきを生む問題解決・アイデア発想のアプローチ 60，翔泳社

・西岡加名恵編著（2018）：見方・考え方を育てるパフォーマンス評価，明治図書

・原田智仁著（2018）：社会の授業づくり，明治図書

・文部科学省（2017）：中学校学習指導要領解説社会編

・文部科学省（2017）：中学校学習指導要領解説総則編

・文部科学省（2017）：中央教育審議会教育課程部会資料３－１

・原田智仁編著（2016）：社会科教育のルネサンス，保育出版社

［付記］

本報告は，鹿児島大学教育学部附属中学校令和３年度の研究紀要で発表した内容に基づき，その内容を発展させ，その研究成果をまとめたものである。