

# 資質・能力を育むための社会科授業デザインの在り方

岩川朋之\*・宮ヶ谷雄二\*・前園清幸\*

(2022年11月16日 受理)

## Designing Social Studies Classes to Foster Qualities and Abilities

IWAKAWA Tomoyuki, MIYAGATANI Yuji and MAEZONO Seiko

### 要約

平成 29 年 3 月に新たな中学校学習指導要領（以下、学習指導要領）が告示され、中学校においては令和 3 年度より全面実施となった。今回の学習指導要領では、豊かな心や創造性の涵養を目指した教育の充実に努め、その育成に当たっては、主体的・対話的で深い学びを実現するための授業改善が必要であると述べられている。

そこで本校社会科では、学習指導要領の改訂に伴い、資質・能力を育むための授業デザインの在り方を見直し、「何ができるようになるか」を明確に捉えた授業デザインの在り方について実践を重ねてきた。本稿は、その成果を授業デザインの手順に沿って報告するものである。

**キーワード**：課題追究型，課題探究型，単元を貫く学習課題，単元ワークシート，学習評価

### 1. 実践の概要と経緯

学習指導要領の改訂に伴い、すべての教科等で目標が三つの柱で整理された。つまり、「何ができるようになるか」という育成を目指す資質・能力がすべての教科等で整理され、明確になったということである。本校では、「授業デザイン」を「育成を目指す資質・能力を明確にして授業づくりをしていく，一つ一つの取組や一連の取組」とであると捉えている。これを受けて、本校社会科においても、単純な 1 単位時間の授業づくりだけではなく、資質・能力のつながりや学習活動のまとまりの中で授業をデザインしていく方法や在り方を検討していくこととなった。

---

\* 鹿児島大学教育学部附属中学校 教諭

## 2. 単元の授業デザインの在り方

### 2.1 単元で育む資質・能力の明確化

1 単位時間で「知識及び技能」を習得させ、「思考力、判断力、表現力等」を磨いて、「学びに向かう力、人間性等」を高めていくことは難しい。3年間の中で、バランスよく意図的に資質・能力の育成を目指す必要がある。そして、小学校までに身に付けた資質・能力と、高校への学びのつながりも意識しなければならない。今回の学習指導要領改訂に伴って、社会科では小学校と中学校の目標が整理され、育成を目指す資質・能力のつながりが明確に示されている。表1は、その一部を抜粋してまとめたものである。

表1 育成すべき資質・能力の小・中学校におけるつながりが読み取れる部分

小学校学習指導要領社会科「教科目標」	中学校学習指導要領社会科「教科目標」
社会的事象の特色や相互の関連、意味を <u>多角的に考えたり</u> …	社会的事象の意味や意義、特色や相互の関連を <u>多面的・多角的に考察したり</u> …
社会に見られる課題を把握して、その解決に向けて <u>社会への関わり方を選択・判断したり</u> …	社会に見られる課題の解決に向けて <u>選択・判断したり</u> …
考えたことや選択・判断したことを適切に <u>表現する力を養う</u> 。	思考・判断したことを <u>説明したり、それらを基に議論したりする力を養う</u> 。

また目標だけでなく、「見方・考え方」についても小・中学校間でつながりが整理された。小学校と中学校の地理的分野・歴史的分野では、「見方・考え方」を働かせて、社会的事象の特色、意味などを考えることが目指されている。その後に学習する公民的分野においては、「見方・考え方」を働かせて、社会に見られる課題の解決に向けて選択・判断し、社会の枠組みを大きな概念として捉えるようになることが求められている。

授業をデザインするに当たっては、指導する単元が学習指導要領でどのように位置付けられているのか把握することはもちろん、育成すべき資質・能力や働かせたい「見方・考え方」についても、小学校とのつながりを意識することが欠かせない。

### 2.2 単元で指導すべき内容の分析

単元において生徒が資質・能力を身に付けられるようにするためには、その単元において指導する内容を適切に分析し、教材化しておくことが必要となる。単元の指導内容を分析する際には、図1のようにイメージするとよいだろう。

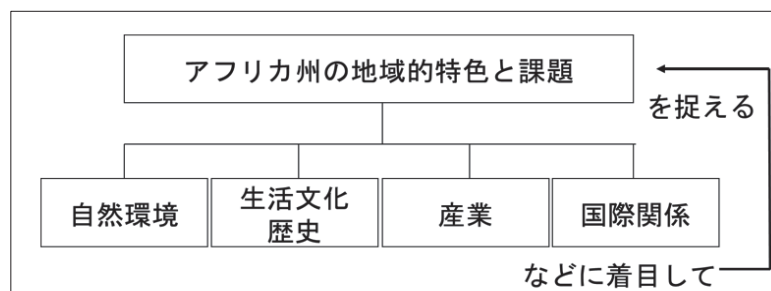


図1 単元の指導内容を分析する際のイメージ

図1を例に「アフリカ州の地域的特色と課題」について、分析する。仮に「産業」の視点だけに着目して捉えたとき、生徒は「第一次産品に頼ったモノカルチャー経済」であることを地域的特色として述べ、「モノカルチャー経済による経済不安からの脱却」を課題として記述すると予想できる。しかし、「アフリカ州の地域的特色と課題」は「産業」の視点だけに着目して捉えられるものではなく、ヨーロッパ諸国による複雑な植民地支配が背景にあること、資源・エネルギーをめぐる紛争が絶えないことなど、「産業」以外の複数の視点に着目しなければ、アフリカ州の本当の「地域的特色と課題」を捉えることはできない。図1のように、単元の指導内容を図式化して分析することで、生徒に着目させたい視点を明確にすることが可能となる。それが明らかになって初めて、必要となる教師の発問や提示資料を具体的にイメージすればよいのであって、発問や提示資料だけを先に考えても、指導すべき内容の本質には迫れないのである。

### 2.3 生徒の実態に即した指導計画の作成

指導者である教師にも得意教科や分野があるのと同様に、生徒によっても興味・関心の度合いや既習事項の習熟度等が異なる。ある学級では上手くいったのに、違う学級では全く生徒の反応が異なる、などという場合も多い。あくまでも学習する主体は「生徒」であって、教師の自己満足であってはならない。教師には、生徒の実態に合わせて指導内容を適切に修正していく力や、柔軟にカリキュラムを調節するゲートキーピング力も求められている。

### 2.4 「内容のまとめり」と「単元」を意識した指導計画の作成

指導計画を作成するにあたり、まず意識すべきことは「内容のまとめり」に基づいて、「単元」をどのように設定するか、である。「『指導と評価の一体化』における参考資料社会（以下、参考資料社会）」では、「内容のまとめり」と「単元」の大小関係が図2のように3つに整理され、具体的な事例

大項目	A 世界と日本の地域構成	B 世界の様々な地域		C 日本の様々な地域			
中項目 (=内容のまとめり)	(1) 地域構成	(1) 世界各地の人々の生活と環境	(2) 世界の諸地域	(1) 地域調査の手法	(2) 日本の地域的特色と地域区分	(3) 日本の諸地域	(4) 地域の在り方
小項目等	—	—	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	—	—	① ② ③ ④中国・四国地方 …	—

図2は、上記の表を基に、ケース1、ケース2、ケース3の関係を視覚化したものである。ケース1は「A」の「(1) 地域構成」に、ケース2は「C」の「(4) 地域の在り方」に、ケース3は「C」の「(1) 地域調査の手法」にそれぞれ対応している。

図2 地理的分野における項目構成とケース1～3の関係

一般的な教科書の単元配列	本校で工夫した単元配列
1節 欧米における近代化の進展	1節 日本の開国
1 イギリスとアメリカの革命	1 開国と不平等条約
2 フランス革命	2 開国後の政治と経済
3 ヨーロッパによる国民意識の高まり	2節 欧米の近代化とアジア進出
4 ロシアの拡大とアメリカの発展	1 イギリスとアメリカの革命
5 産業革命と資本主義	2 フランス革命
2節 欧米の進出と日本の開国	3 ヨーロッパによる国民意識の高まり
1 欧米のアジア侵略	4 ロシアの拡大とアメリカの発展
2 開国と不平等条約	5 産業革命と資本主義
3 開国後の政治と経済	6 欧米のアジア侵略の開始
4 江戸幕府の滅亡	7 開国と江戸幕府の滅亡

図3 第2学年歴史的分野における単元配列の例

とともに紹介されている。

図2中のケース1～3それぞれで、「単元」と「内容のまとまり」の大小関係が異なって示されている。ケース1を「内容のまとまり＝単元」、ケース2を「内容のまとまり＞単元」、ケース3を「内容のまとまり＜単元」としており、社会科においては、「内容のまとまり」と「単元」の大小関係は授業者の意図によって自由に解釈可能であると考えられる。また、「内容のまとまり」を授業者が独自に捉え、単元配列を組み替えた、新しい「単元」を構成することも可能となる。

教科書の目次で示されている単元の配列は、各教科書会社が学習指導要領や解説社会編の意図を汲んだ上で構成したものに過ぎない。目の前の生徒の実態や学校、地域の実情に応じて適宜修正を図りながら、常に「生徒の視点」に立った指導計画を作成し、「生徒の立場」を意識した授業をデザインするように心掛けたい。以下に本校社会科の事例を紹介する。

図3は、第2学年歴史的分野における単元配列の例である。学習指導要領に示された大項目Cの中項目(1)「近代の日本と世界」のうち、小項目(ア)「欧米における近代社会の成立とアジア諸国の動き」を単元として設定した。図2中のケース2（内容のまとまり＞単元）と同じ考え方に則っている。日本史の背景として世界史を先に学習する、従来の単元配列ではなく、近代日本の特色をより深く追究していくために、開国による日本国内への影響を十分に学習し、その背景となる世界の動きを学習する構成とした。

## 2.5 「単元」に応じた学習活動の選定

これまで社会科では、問題（課題）解決を図る学習過程を通じて、社会的事象への知識・理解を深めようとする授業が多く行われてきた。学習指導要領解説社会編（以下、解説社会編）において

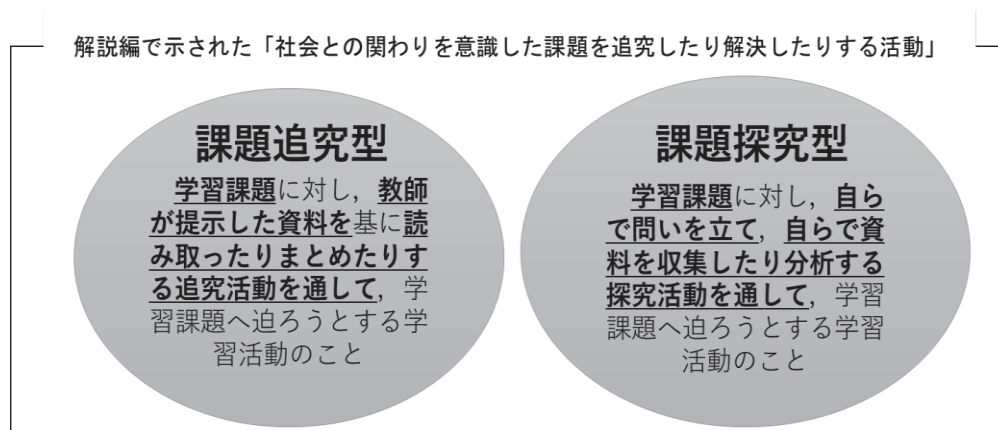


図4 「課題追究型」と「課題探究型」の学習活動のイメージ

は、《従前、小学校で問題解決的な学習の充実、中学校で適切な課題を設けて行う学習の充実が求められており、それらの趣旨を踏襲》すること、さらには《社会との関わりを意識した課題を追究したり解決したりする活動の充実が重要》であると示されている。つまり、今後もより一層、社会科において問題（課題）解決を図る学習過程に沿った指導と、その工夫が求められることとなる。

本校社会科では解説社会編で示された内容を踏まえ、図4のように「課題追究型」と「課題探究型」の2つの学習活動を設定し、単元に応じて適宜選択しながら、授業をデザインしている。社会科に

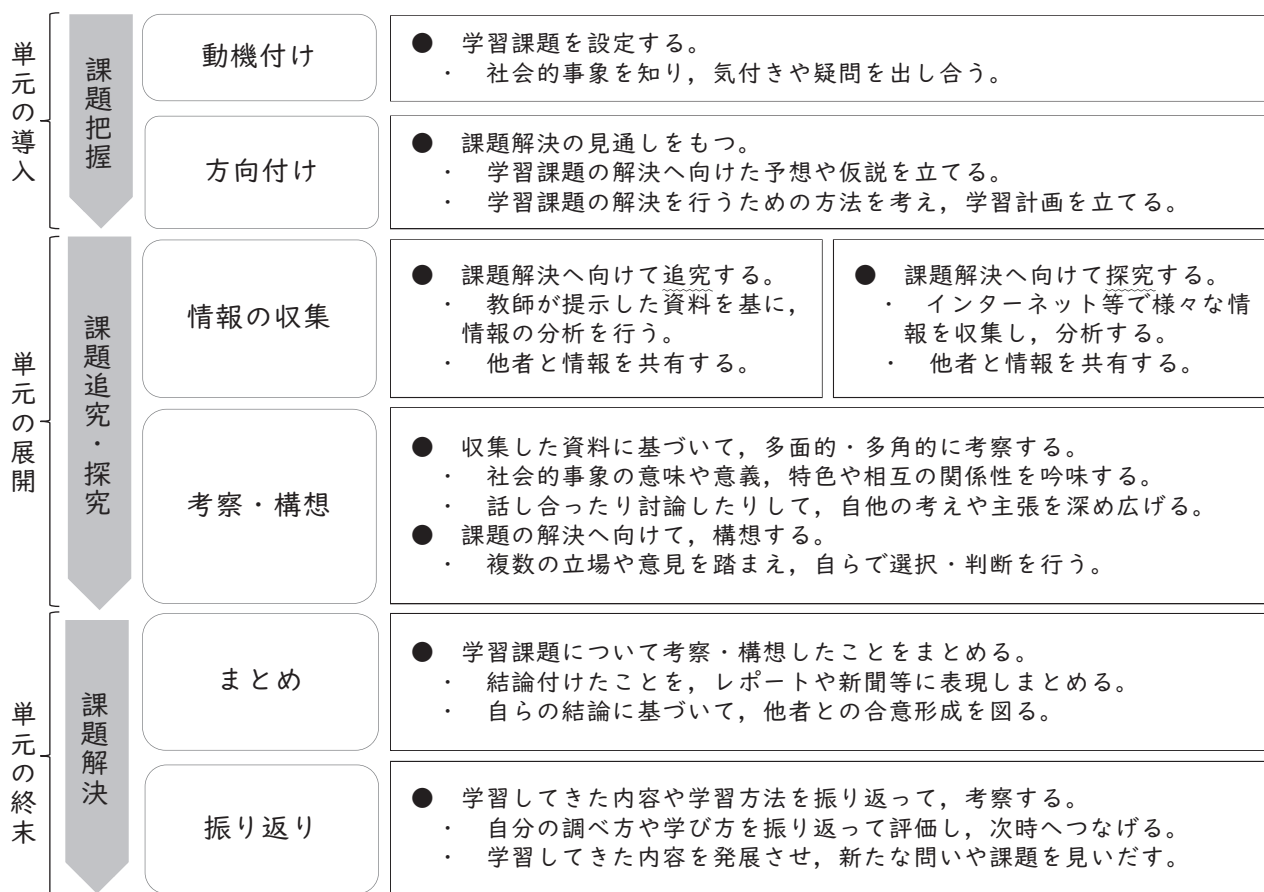


図5 社会科における一般的な単元の学習過程

における一般的な学習過程は、図5の通りであるが、図4で示した「課題追究型」、 「課題探究型」のどちらの学習活動も、基本的には図5の学習過程に組み込んで展開することが可能となっている。

## 2.6 「単元を貫く学習課題」の設定

「学習目標」とは、資質・能力の三つの柱を踏まえて設定される。つまり、その単元を通して生徒が「何ができるようになるか」を示したものが単元の「目標」だと言い換えられる。一方「単元を貫く学習課題」は、単元の中で生徒が具体的に取り組むことや、繰り返し考える問いを指している。追究・探究の学習活動による「単元を貫く学習課題」の解決を通じて、単元の「学習目標」の達成を目指す、という関係性であることに注意したい。

また「単元を貫く学習課題」の解決を図るためには、生徒が「社会的な見方・考え方」を働かせながら追究・探究の学習活動に取り組む必要がある。その場合、Yes/Noといった単純解答が可能な学習課題よりも、複数の解答や解釈が可能な学習課題の方が、生徒の「見方・考え方」を働かせるには適している。「単元を貫く学習課題」を設定する際に本校社会科がポイントとして捉えている点を図6に、実際の「単元を貫く学習課題」の例を図7に示した。



「単元を貫く学習課題」を設定したら、その単元における1単位時間でどのような学習課題を設定するか、検討していかなければならない。本時における学習課題の内容は、「課題追究型」と「課題探究型」で大きく異なる。適宜、学習活動の形態に合わせて使い分けながら、学習課題を設定していくことが求められる。なお本校では、「課題探究型」の授業では「生徒が本時に行う学習活動」を本時の学習課題として示し、「課題追究型」の授業では「生徒が本時で学習する内容」を本時の学習課題として示すようにしている。

「単元を貫く学習課題」設定のポイント
<ul style="list-style-type: none"> <li>生徒が「見方・考え方」を働かせることができる (位置や分布、場所、時期、推移、対立と合意、希少性等)</li> <li>答えが1つとは限らない</li> <li>思考を活性化させ、議論を生む</li> <li>分析、推論、予測などの思考を含む</li> <li>さらなる問いや探究を促す</li> <li>答えるだけでなく、その理由が求められる</li> <li>何度も繰り返される</li> </ul>

1年・地理的分野「世界の諸地域」における「単元を貫く学習課題」の例
<ul style="list-style-type: none"> <li>なぜアジア州は「世界の工場」となり得たか。</li> <li>なぜヨーロッパ州は、国を超えて結び付こうとしたのか。</li> <li>はたしてアフリカ州は、本当に「希望の大陸」と呼べるのだろうか。</li> <li>なぜ北アメリカ州は、「世界のリーダー」となり得たか。</li> <li>南アメリカ州における森林減少を止める術とは何だろうか。</li> <li>はたしてオセアニア州は、本当に「南国の楽園」と呼べるのだろうか。</li> </ul>

図6 「単元を貫く学習課題」設定のポイント

図7 「単元を貫く学習課題」の例

## 2.7 ルーブリックの作成

ルーブリックとは、学習の到達度を示す評価規準を、観点とその尺度(A/B/Cなどの判断の基準)を合わせて表にしたものを指す。一般的に授業とは、まず生徒全員が「おおむね満足できる状況」(B)と判断されることを目指して指導すべきと考えられている。つまり(B)に当たる文言は、学習目標の裏返しと言い換えられるだろう。また(C)と判断される生徒に対しては、生徒の実態に応じた個別の支援策を即時に講ずる必要があるとも考えられる。こういった生徒の実態を判断するには、事前に評価の尺度等をルーブリックにまとめておくことが有効となる。

本校社会科では表2のようなルーブリックを、生徒へ事前に提示している。表2を生徒のワークシート内に示したり、単元の導入時にスライド等で示したりすることで、単元を通して「何ができるようになればよいか」をイメージし、生徒が主体的に学習へ臨むことができると考えている。

表2 生徒へ示す単元のルーブリックの例

	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。	問いを新たに立てたり、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。	一つの着目点や立場から主張を追究し、明確な根拠や事実に基づいて主張を述べられた。	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したりすることができた。
C	適切な資料を収集して読み取ることができず、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、探究活動へつなげることができなかった。

## 2.8 単元ワークシートの作成

授業では一般的に、1単位時間ごとに板書やワークシートを用意することが多い。板書やワークシートも、生徒の知識や考えを可視化するツールとして有効ではあるが、前後の授業とのつながりや自らの考えの変化の過程を一目で把握したり、振り返ったりすることには向いていない。

そこで本校社会科では、単元ごとに1枚のワークシートを作成し、1枚のワークシートで単元の全ての学びを見通し、振り返ることができるよう工夫している。単元ワークシートを作成する際には、①生徒が考えまとめた内容を、単元全体の学習の履歴として1枚に記録できるか、②学習の履歴をすぐに見取り、教師の指導と生徒の学習改善へ生かすことができるか、③生徒と教師が共に、単元全体の学習内容を1枚で見通すことができるか、④生徒と教師が共に、単元全体の学習内容を1枚で振り返ることができるか、の4つの事項を確認しながら作成を心掛けている。図8にその例を示す。

まず図8中①は、生徒が「単元を貫く学習課題」に対して自らの主張を述べたり、その主張を裏付けるための探究活動に必要な着目点や問い、資料を考えたりする部分である。次に図8中②は、表2と同じものが記載されている。《単元の学びを評価する基準》を常にワークシート上で示しておくことで、生徒は単元の学習を通じて目指すべき姿を自分自身で確認しながら、学習を進めていくことが可能となる。図8中③には、探究活動を通じて学習した内容を整理する思考ツールが配置

Figure 8 displays a detailed unit worksheet for the 2nd year geography unit 'Northern Japan' (北海道地方). The worksheet is divided into several sections, each containing handwritten student work and printed prompts.

- Section 1 (Top):** The unit theme is '北海道地方は本当に「魅力ある地」と呼べるだろうか' (Is Hokkaido really a 'land of wonders'?). The student's thesis is '呼べる...北海道ならではのものが多いと感じているから。' (I can call it... because I feel there are many things unique to Hokkaido). The reasons listed are '呼べる...知識があまりなくて、判断しにくい部分があるから。' (I can call it... because I don't have enough knowledge and it's hard to judge) and '呼べない...北海道の良い所だけを見ていてはダメだと思うから。' (I can't call it... because it's not fair to only see the good parts of Hokkaido). A pie chart is drawn to represent the thesis.
- Section 2 (Middle):** This section includes a table of evaluation criteria (《単元の学びを評価する基準》) and a student's thesis and reasons. The student's thesis is '自分の主張を裏付けるために必要な資料収集は...' (Collecting necessary materials to support my thesis...). The reasons listed are '観光客は「食を楽しむ」ために来ている人が多く、人気観光地は↓が伸びている。' (Many tourists come to enjoy food, and popular tourist spots are increasing) and '自然と中心として観光地が決められる。' (Tourist spots are determined by nature and the center). A pie chart is drawn to represent the thesis.
- Section 3 (Bottom):** This section shows a student's thesis and reasons. The student's thesis is '観光客は「食を楽しむ」ために来ている人が多く、人気観光地は↓が伸びている。' (Many tourists come to enjoy food, and popular tourist spots are increasing). The reasons listed are '自然と中心として観光地が決められる。' (Tourist spots are determined by nature and the center) and '自然と中心として観光地が決められる。' (Tourist spots are determined by nature and the center).
- Section 4 (Right):** This section shows a student's thesis and reasons. The student's thesis is '観光客は「食を楽しむ」ために来ている人が多く、人気観光地は↓が伸びている。' (Many tourists come to enjoy food, and popular tourist spots are increasing). The reasons listed are '自然と中心として観光地が決められる。' (Tourist spots are determined by nature and the center) and '自然と中心として観光地が決められる。' (Tourist spots are determined by nature and the center).

図8 単元ワークシートの例 (第2学年地理的分野・北海道地方)

され、自らの主張をより構造的に捉えることができるようになっている。最後の図8中④は、「単元を貫く学習課題」に対する最終的なまとめを論述する部分となっており、ワークシートに記録された自らの学習履歴に基づいて、書き進めていくこととなっている。

## 2.9 単元ワークシートを用いた評価

どれだけ綿密な授業をデザインしても、単元の学習を終えた後の生徒の実態をしっかりと把握しなければ、その単元の授業の有効性を見取することはできない。ここからは、授業デザインがどの程度有効であったかを見取るための評価の在り方について述べる。

参考資料社会では「細かな事象を羅列して求めることのないよう留意する」ことが、「知識・技能」の評価を行う際に留意すべき事項として挙げられている。そこで本校社会科では、表3のように「知識・技能」における評価の判断の基準を設定した。図9は、「知識・技能」を見取る際に活用した単元ワークシートの一部を拡大したものである。

図9では、「食」「観光客」に関する複数の資料を収集し、分析していることが分かる。しかしながら、これまでの授業において学んだ事項を、北海道地方の地域的特色を理解することと結び付けて捉えられていない。例えば、地理的分野・北アメリカ州で学習した「広大な土地では、大型機械を用いた企業的農業が行われていること」と結び付けていけば、北海道地方の「自然環境を生かした多角的な農業経営」との共通項を見だし、北海道地方の地域的特色をより深く理解できたと考えられるため、(B)と判断した。

表3 「知識・技能」の判断の基準

評価の観点		知識・技能
判断の基準	「十分満足できる」状況 (A)	複数の適切な資料を収集したり読み取ったりして、これまでの学びと結び付けながら、北海道地方について理解できている。
	「おおむね満足できる」状況 (B)	複数の適切な資料を収集したり読み取ったりして、北海道地方について理解できている。
	「努力を要する」状況 (C)	「おおむね満足できる」状況を満たしていない。

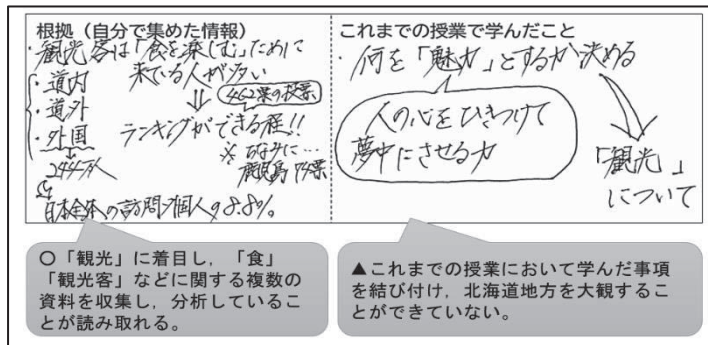


図9 「知識・技能」で(B)に当たる例

参考資料社会では「社会的な見方・考え方は、とりわけ「思考力、判断力、表現力等」の育成に当たって重要な役割を果たすもの」とされており、各分野に応じた「それぞれの「見方・考え方を視野に」入れた「思考・判断・表現」の評価基準の設定が求められている。そこで本校社会科では、表4のように「思考・判断・表現」における判断の基準を設定した。図10は、「思考・判断・表現」を見取る際に活用した単元ワークシートの一部を拡大したものである。

論拠において述べられる解釈は、明確な根拠や事実に基づいていることが大前提である。図10においては、「食を楽しむこと」と「人気ランキング」の関連性が明確になっていないことから、根拠や事実に基づかない個人の解釈の範囲内で述べられたものだと判断した。また、単元を貫く学習課題「北海道地方は本当に『魅力ある地』と呼べるのだろうか」に対して、「魅力がある」という立場に沿ってのみ論拠が述べられていることから、複数の着目点や立場に沿った探究活動には至



っていないと考え、(B)と判断した。

表4 「思考・判断・表現」の判断の基準

評価の観点	思考・判断・表現	
判断の基準	「十分満足できる」状況 (A)	複数の着目点や立場から探究し、明確な根拠や事実を基に主張を述べ、北海道地方に見られる課題についても言及し、自分なりの考えをもつことができている。
	「おおむね満足できる」状況 (B)	複数の着目点や立場から探究し、明確な根拠や事実を基に主張を裏付けている。
	「努力を要する」状況 (C)	「おおむね満足できる」状況を満たしていない。

▲ 「食を楽しむ」と「人気ランキング」に直接的な関連性が述べられておらず、明確な根拠に基づいた主張とは言えない。

○ 「観光」を主な着目点としているが「自然」にも着目しながら、「観光」への影響を考え、述べている。

▲ 北海道地方を「魅力ある地」という立場からのみ探究しており、課題等につれていない。

論拠(理由付け)  
 ・観光客は「食を楽しむ」ために来ている人が多く、人気ランキングは↓のようになっている。  
 1. ジギスカン 2. いら井 3. スパル 4. 海鮮  
 →「食」について充実しているから「魅力ある地」といえるのではないかと。  
 ・自然を中心とした観光地が沢山ある  
 (自然観光は旅行目的の35(道内)と22(道外・外国))  
 自然がとてもしっかりで、北海道のよさを引出すように観光地に設定しているのではないかと。  
 →「自然」について「魅力がある」と言えるのではないかと…?

図10 「思考・判断・表現」で(B)に当たる例

参考資料社会では「主体的に学習に取り組む態度」を育む上で、生徒が学習の見通しを立てたり学習したことを振り返ったりする活動を計画的に行うこと」の重要性が述べられている。そこで本校社会科では、表5のように「主体的に学習に取り組む態度」の判断の基準を設定した。また「ある程度長い区切りの中で適切な頻度で『おおむね満足できる』状況等にあるかどうかを評価するなどの工夫を行うことも重要」とも述べられていることから、地理的分野・北海道地方と九州地方の2つの単元において、重点的に「主体的に学習に取り組む態度」の評価を行った。

図11は北海道地方の単元ワークシートにおいて、「生徒が学習の見通しを立てる」場面に関する箇所を拡大したものである。図11では、生徒は自らの探究活動に必要な着目点を複数挙げるこ

表5 「主体的に学習に取り組む態度」の判断の基準

評価の観点	主体的に学習に取り組む態度	
判断の基準	「十分満足できる」状況 (A)	着目点や問いを考えたり、他者の意見と比較したりしながら、自分の学習計画を修正しようとするなど、意欲的に探究することができている。
	「おおむね満足できる」状況 (B)	着目点や問いを考えたり、他者の意見と比較したりしながら、意欲的に探究することができている。
	「努力を要する」状況 (C)	「おおむね満足できる」状況を満たしていない。

【着目点】  
 ・国際社会  
 ・政治(歴史)  
 ・自然・産業  
 ・観光

【問い】  
 北方領土の問題の状況は、どのようなになっているのか。  
 自然を生かした産業はどのようなものがあるのか、特に観光にどう関係しているのか。

【必要な資料】  
 ・北方領土に関する年表  
 ・日本側とロシア側両方の意見  
 ・酪農と漁業など、自然に関連している産業の売上情報等  
 ・観光客の目的の割合

○ 自らの探究活動に必要な着目点を複数挙げ、その着目点に沿った問いや資料を具体的に考えることができています。

△ 他者の意見を基に新たな着目点と問いを立ててはいるが、自らの着目点や問いと比較し、その関連性を見だせていない。

図11 「北海道地方」で「主体的に学習に取り組む態度」を見取った場面

【着目点】  
 ・人口・産業  
 ・人口密度

【問い】  
 九州地方の人口は、他の地方と比べて、どのような産業で稼いでいるのか。  
 九州地方の人口密度と都市の位置は、どのような関係があるのか。

【必要な資料】  
 ・地域・産業別の働く人の割合  
 ・九州地方の人口密度  
 ・九州地方の都市分布、最低賃金の差

○ 他者の意見を基に自分の着目点と問いを関連付けて再考し、「北海道地方」の授業時よりも広がりのある問いを立てることができています。

○ 「人口」と「都市」の着目点を関連付けた問いとしたことで、地理的な見方・考え方の1つである「位置・分布」をおのずと働かせることができています。

図12 「九州地方」で「主体的に学習に取り組む態度」を見取った場面

とができおり、その着目点に沿った問いや資料も具体的に考えられている。しかし、他者の意見(図11内下線部)をワークシート内に書き足しただけで、自ら考えた着目点や問いと比較して関連性を見いだすところまでは至っていないことから、(B)と判断した。

また図 12 は九州地方の単元ワークシートにおいて、同様に「生徒が学習の見通しを立てる」場面に関わる箇所を拡大したものである。図 11 と比較すると、図 12 では他者の意見（図 12 内下線部）を自らの着目点や問いと関連付けて再考し、新たな問いとして設定できている。さらに、図 11 では 7W1H の疑問詞と単に組み合わせただけの問いが多かったのに対し、図 12 では地理的な見方・考え方をおのずと働かせながら問いを設定できていることが分かる。よって、九州地方の授業においては「主体的に学習に取り組む態度」が（A）に到達していると判断した。

図 11, 12 のように、ある程度の長い区切りを設けて生徒の成長を見取ることが「主体的に学習に取り組む態度」の評価を行う上では大切なのである。

### 3. 本時の社会科授業デザインの在り方

#### 3.1 学習内容に応じた学習活動の選定

単元の授業デザインが完成したら、次に 1 単位時間である「本時」の授業をデザインしていく必要がある。「本時」の授業をデザインする際も、「単元」の授業デザインとのつながりを意識しながら進めていくことが大切となる。「本時」の授業における学習目標を達成することが、「単元」の授業における学習目標を達成することにつながっていくことを踏まえなければならない。ここでは、「課題追究型」の学習活動を取り入れた 1 単位時間の授業を紹介する。図 13 を参照いただき

	学習活動	指導上の留意点	
導 入	1 五・一五事件の概要を把握する。	1 前時で学習した浜口雄幸狙撃事件と同様、首相が死傷した重大事件であったにも関わらず、国民の声により首謀者らの処罰が軽くなったことを紹介する。	生徒の興味・関心を高められる導入となるよう工夫するとよい。
	2 学習課題を確認する。 <b>なぜ多くの国民が軍部を支持したのだろうか。</b>	2 学習課題を共有する。	
展 開	3 当時の日本と国際情勢をふまえ、国民が政府に対して批判や不満を抱いた背景を整理する。	3 前時までの学習を振り返り、政府への批判や不満が高まっていた背景を確認できるようにする。	「課題追究型」を主とする授業では、生徒の「学習内容」を、本時の学習課題として設定するとよい。
	4 満州事変から五・一五事件、国際連盟脱退、二・二六事件までの流れを整理する。	4 五・一五事件が発生する前後の流れを説明し、ノートにまとめることで理解できるようにする。	
	5 国民が軍部を支持した理由について、資料を基に考察する。	5 国民が軍部を支持ようになった背景を資料から読み取らせ、中国侵略が単なる領土拡大ではなく、恐慌を打開するための手段であったことに気付けるようにする。	
終 末	6 資料集の年表を確認し、同時期に同じような動きをした国がないか確認する。	6 ドイツ、イタリアも同時期に対外侵略を行っており、再軍備等による軍の力が増大していたことに触れる。	3・4フレームは、教科書の内容をしっかり定着させるために、教師が説明を行う場面となっている。
	7 国民の支持を得た各国の軍部が、この先どのような政策をとっていくのか予想する。	7 小学校までに学習した内容もふまえながら、今後の学習に対する見通しをもてるようにする。	

図 13 「課題追究型」の学習活動による歴史的分野の授業実践例



たい。

どのような授業においても、生徒が「もっと考えたい」と思うようなきっかけづくりは欠かせない。図13の導入部分では、一国の首相が襲撃されるという重大事件が起きながらも、その首謀者らの処罰が軽く済んだという事例を紹介し、生徒が当時の政治的背景へ疑問を抱けるような工夫を行っている。

歴史的分野の学習では、「推移」、「時期」といった歴史的な見方・考え方を働かせることができるよう、その土台となる知識を確実に定着させておく必要がある。そこで図13中の3・4フレームでは、確実に本時でおさえなければならない語句（五・一五事件、犬養毅、満州事変等）について教科書等を用いて確認し、ノートへまとめることで定着できるようにしている。ここまでの授業展開を経て、5フレーム目の課題追究が始まっていく。

図13のような授業であれば、十分に1単位時間の中で「課題追究」の学習活動を実施できるとともに、「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」の資質・能力の三つの柱の育成もバランスよく行うことが可能であると考えられる。

### 3.2 学習内容に応じた提示資料の選定

導入でどれだけ生徒の興味・関心を高めても、結局最後に教師側が答えを言うような授業では意味がない。学習課題を意欲的に追究していくためには、生徒が実際に追究する活動を経て、何らかの解を自らの力で得られるような資料を提示する必要がある。

本校社会科では、まず教科書、地図帳、学校独自で購入している生徒用資料集を基に教材研究を進める。その上で、教科書等と結び付けることで学習課題の解決へ迫ることができる資料を追加で選定し、生徒へ提示するようにしている。学習課題の解決へ迫るためには、複数の資料を組み合わせさせて生徒が自分なりに解釈し、最適解・納得解を導き出すことが大切である。なお資料を選定する際には、①複数の資料を比較し、共通点と相違点を読み取ることができるものであるか、②複数の資料を比較し、原因と結果を読み取ることができるものであるか、③生徒のもつ既有知識・経験を

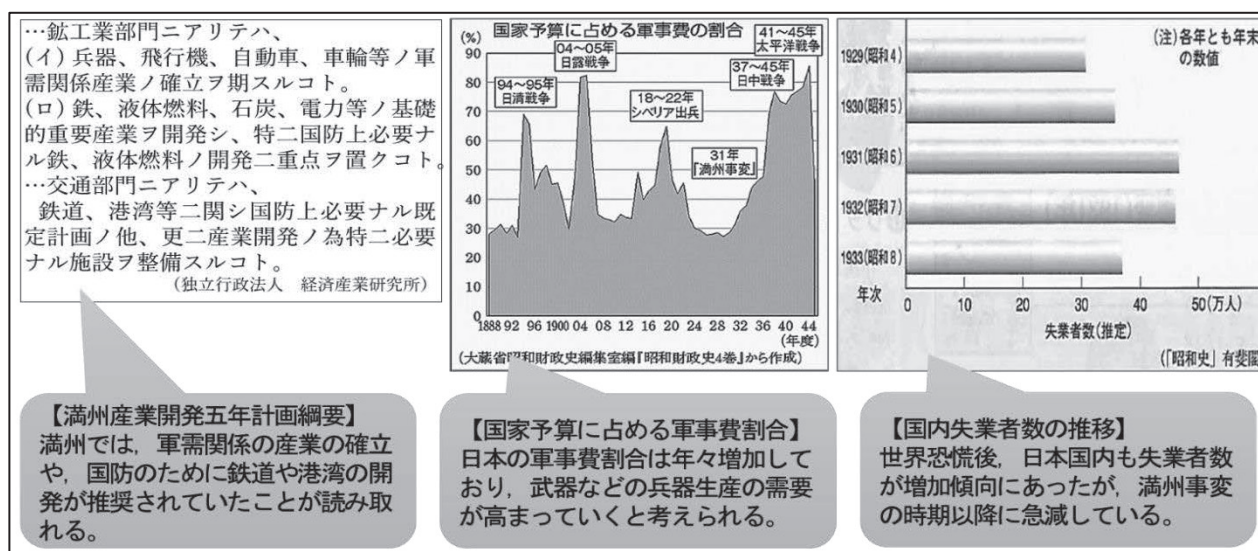


図14 授業にて提示した資料の例

補足することができるものであるか、④提示する資料そのものに、妥当性・信頼性があるか、といった4つの事項を念頭に置いていることを紹介しておく。図14は、その4つの事項に基づいて選定し、図13の授業において実際に生徒に提示した資料の例である。

「なぜ多くの国民が軍部を支持したのだろうか。」という学習課題を解決するに当たっては、当時の政治的背景のみならず、世界恐慌に端を発した日本国内の昭和恐慌等、悪化する経済状況を合わせて追究していく必要があると考えた。そこで、図14のように「経済」の視点に着目して複数の資料を選定し、授業の中で生徒へ提示したところである。

### 3.3 学習活動に応じた思考ツールの活用

追究・探究の学習活動では、自分の思考を「発散」させると同時に、追究・探究することで得た情報を「収束」させ、課題の解決のために整理していく必要がある。本校社会科で活用している思考ツールの事例を2つ紹介する。

まず1つ目は「トゥールミン・モデル」(図15)である。これを活用すれば、自分の思考を可視化するとともに、構造的に整理することが可能となる。さらに、トゥールミン・モデルを活用して論理的に社会的事象を捉えることができれば、個人の生活経験や解釈だけに基づいた誤った社会認識に陥るのを防ぐことにもつながると考えられる。

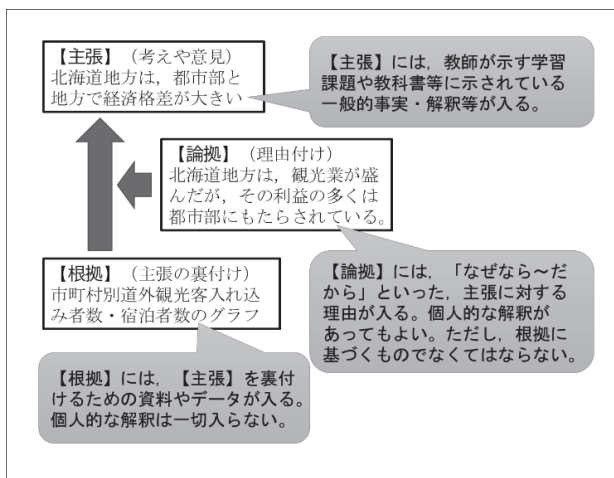


図15 トゥールミン・モデルの活用例

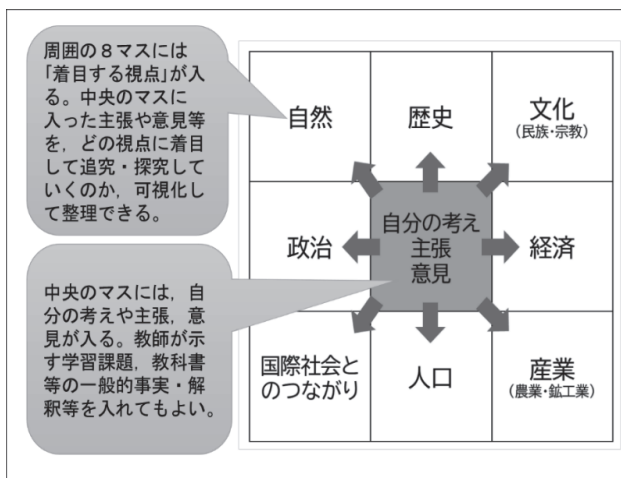


図16 マンダラチャートの例

次に2つ目は「マンダラチャート」(図16)である。解説社会編においては、「多面的・多角的」の文言が多用されている。「多面的・多角的」とは、同じく解説社会編にて《学習対象としている社会的事象自体が様々な側面をもつ多面性》と《社会的事象を様々な角度から捉える多角性》と説明されている。すなわち社会科では、「多面的・多角的」に社会的事象を考察していく学習が求められているということである。

そこで本校社会科では、生徒が「多面的・多角的」に社会的事象を捉え、考察することができるよう、図16のような「マンダラチャート」を活用して指導を行っている。そもそも「マンダラチャート」とは、3×3の9マスで構成される思考ツールの一つである。主に目標やアイデアなどを可視化する際に用いられることが多い。中央のマスには、「自分の考え」や「主張」、「意見」、「学



習課題」といった追究・探究活動の対象が置かれ、その対象を追究・探究活動によって深めていく際に着目すべき視点が、周囲の8マスに示されていく。つまり、周囲のマスに書かれた8つの視点に着目して追究・探究活動を進めていけば、「多面的・多角的」に社会的事象を考察し、中央のマスに書かれた「学習課題」の解決や「主張」、「意見」のまとめにつながっていくという仕組みになっている。

### 3.4 学習活動に応じたICTの活用

追究・探究の学習活動では、ただ調べたり分析したりする活動を取り入れればよいのではなく、追究・探究活動によって学んだ内容を、生徒自らで適切に表現していく必要がある。これまでもノートにまとめたり、写真や資料を貼り付けたポスターや新聞等を作成したりして、自分の学習した内容を表現する取り組みが行われてきた一方で、大量の材料が必要となること、作業に膨大な時間がかかること、完成した作品の管理がしにくいこと、生徒自身が学びを振り返りにくくなることなど、多くの問題点も挙げられてきた。

そこで本校社会科では、Google スライドを効果的に活用し、生徒の学習履歴を適切に管理できるよう工夫している。Google スライドとは、生徒が自分の考えを文章で入力したり、画像や資料を貼り付けてまとめたりする際に活用できるプレゼンテーションソフトの1つである。図17に、その実践の一部を紹介する。

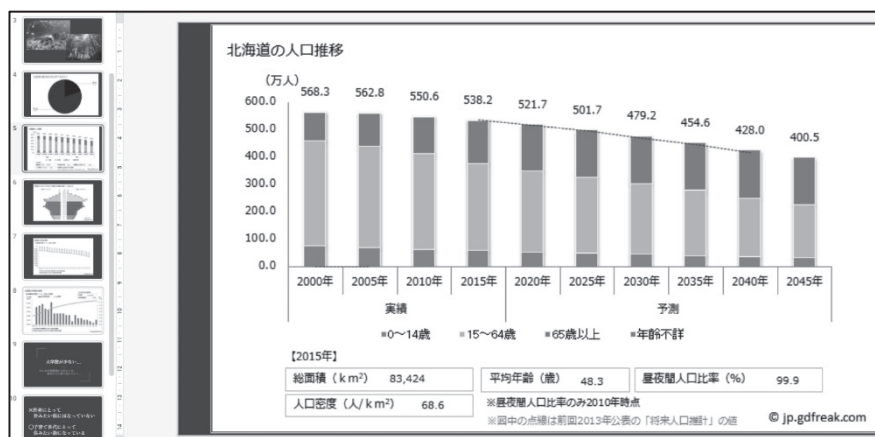


図17 生徒が作成したGoogleスライドの例

図17では、「北海道地方は、本当に“魅力ある地”と呼べるのだろうか」という単元を貫く学習課題に対し、生徒が探究活動の過程で得た情報をまとめたものである。通常なら印刷する必要がある写真や資料等の情報を、そのままスライドへ貼り付けて整理することができていることが分かる。

以上のようにICT機器は、生徒が追究・探究活動をより円滑に進めることができたり、教師が生徒の進捗状況を瞬時に把握して指導を行えたりするなど、生徒と教師双方に大きなメリットをもたらす。ただし、「ICT機器の使用」を第一目的として授業をデザインするのではなく、生徒が身に付けるべき資質・能力の育成に効果的であるかどうか、を必ず念頭に置き、ICT機器活用の是非を検討するように心掛けなければならない。

#### 4. 成果と課題

○学習指導要領が目指す資質・能力の育成を図るための社会科授業デザインの在り方とその具体的なモデル授業を、地理的分野・歴史的分野・公民的分野の各分野において複数検討することができた。

○学習指導要領が目指す資質・能力の育成を図るための社会科授業デザインの在り方の検討を通して、適切な指導方法（手立て）や評価方法の具体について実践を積み重ねることができた。

▲課題探究型の学習活動を取り入れた社会科授業デザインが、最も資質・能力の育成に効果的であることが明確となった一方で、学習活動の展開に費やすことのできる時数の確保など、年間を通じた弾力的なカリキュラム・マネジメントが必要である。

#### 5. 参考文献

- ・ 文部科学省（2017）：中学校学習指導要領解説 社会編
- ・ 国立教育政策研究所（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
- ・ 堀 哲夫（2019）：新訂 一枚ポートフォリオ評価OPPA，東洋館出版
- ・ 澤井陽介・唐木清志（2021）：小中社会科の授業づくり，東洋館出版
- ・ 松下佳代（2021）：対話型論証による学びのデザイン，勁草書房
- ・ 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
- ・ 社会認識教育学会（2020）：中学校社会科教育・高等学校公民科教育，学術図書出版
- ・ 石井英真・鈴木秀幸（2021）：ヤマ場をおさえる学習評価 中学校，図書文化社
- ・ 田中博之（2020）：「主体的・対話的で深い学び」学習評価の手引き，教育開発研究所
- ・ 稲垣 忠（2019）：教育の方法と技術 主体的・対話的で深い学びをつくる  
インストラクショナルデザイン，北大路書房
- ・ 澤井陽介・加藤寿朗（2017）：見方・考え方[社会科編]，東洋館出版
- ・ 株式会社アンド(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

#### 【付記】

本報告は、鹿児島大学教育学部附属中学校令和4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。