

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

岩川朋之*・宮ヶ谷雄二**・前園清幸***・内山純平****

(2023年11月15日 受理)

Developing students able to actively participate in society and live well in the new era.

IWAKAWA Tomoyuki・MIYAGATANI Yuji・MAEZONO Seiko・UCHIYAMA Jumpei

要約

中央教育審議会の答申（2021年1月26日）において、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の詳細が語られ、「一人一人の子供を主語にする学校教育」を目指し、教師が子供たちを支える伴走者であることや、Society5.0時代における教師にとって必要とされる資質・能力として、新たにファシリテーション能力が求められていることなどが示された。

そこで本校社会科では、平成30年度より継続している「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」の研究をさらに発展させ、教師が伴走者としてのファシリテーション能力を備え、「個別最適な学び」や「協働的な学び」を一体的に充実させながら、Society5.0時代に必要な生徒の資質・能力を育成するための実践を重ねてきた。本稿は、その成果について、報告するものである。

キーワード：ファシリテーション，課題探究型の学習活動，自己評価，対話型論証モデル，ICT

* 鹿児島大学教育学部附属中学校 教諭

** 鹿児島大学教育学部附属中学校 教諭

*** 鹿児島大学教育学部附属中学校 教諭

**** 鹿児島大学教育学部附属中学校 教諭

1. 実践の概要と経緯

1.1 これまでの研究の経過から

平成30年にスタートした本校研究において、「新たな時代を豊かに生きる生徒」に求められる、「Society5.0で求められる資質・能力」を育成していくこととなった。そこで、本校社会科では「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」と主題を設定し、「Society5.0で求められる資質・能力」の育成を図るための「三つの活動」を教科に位置付ければ、「本校社会科で育成を目指す Society5.0で求められる三つの資質・能力（以下、「三つの資質・能力」）」を高めることにもつながると考え実践を行ってきた（表1）。なお、表1に示された「三つの資質・能力」は、個別に育成を図るものではない。図1のように、「社会的な見方・考え方」を働かせた生徒の様々な学習活動の中で、同時かつ相互に高めあうことができるものと捉えている。

表1 「三つの活動」と「三つの資質・能力」の関係

三つの活動	活動内容	三つの資質・能力
読み解き・対話する活動	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活動と、他者との話し合いを通してそれぞれ異なる価値観をすりあわせる活動	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力〔対話する力〕
思考・吟味する活動	「社会的な見方・考え方」を働かせながら、社会的事象に関する諸資料等を基に多面的・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	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、具体的な課題（問い）の形に落とし込む力〔質問力〕
価値を見つけ・生み出す活動	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	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）を集めてまとめる力〔情報収集能力〕

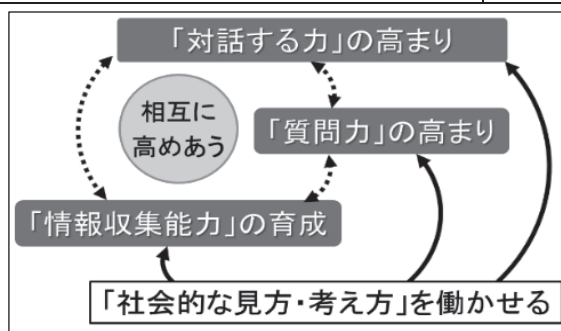


図1 「社会的な見方・考え方」と「三つの資質・能力」の関係性

2年次（令和元年度）には、「学習指導要領における社会科の目標」と本校の「学校の教育目標」を基に、育成を目指す資質・能力を三つの柱で再整理した。そして、「本校社会科の目標」を新たに設定した上で、「三つの活動」を充実するための手立てを取り入れ、実践を行った。1・2年次までの研究から、資質・能力の三つの柱のうち「知識及び技能」と「思考力、判断力、表現力等」を育成するための手立てに教師の意識が偏ってしまい、「学びに向かう力、人間性等」の育成が不十分となってしまったことが課題として挙げられた。

そこで3年次（令和2年度）には、「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可能な「主体的に学習に取り組む態度」を高める授業デザインを行うこととし

た。本校社会科では、表2のように「主体的に学習に取り組む態度」を定義している。また、3年次の本校全体論において、「主体的に学習に取り組む態度」の中でも、特に「②自らの学習を調整しようとする側面」に課題が見られると示されたため、全体論の「学習を調整する視点」を、本校社会科の学習に置き換えて表3のように整理し直し、授業実践を行ってきた。しかし、「主体的に学習に取り組む態度」の育成を図るための単元開発が、生徒にとって具体的な社会的事象を取り上げやすい地理的分野のみに偏ってしまい、他分野での単元開発に注力できなかったことが課題として挙げられた。

表2 本校社会科が定義する「主体的に学習に取り組む態度」と二つの側面

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（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（問い）を主体的に追究し解決しようと途中で諦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3 本校社会科における「学習を調整する視点」

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、既習事項と結びつけて整理・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

3年次の課題を受け、4年次（令和3年度）には、「主体的に学習に取り組む態度」の育成を図るための単元開発を、歴史的分野・公民的分野でも新たに行った。加えて、中学校学習指導要領が全面実施となったことから、これまでの本校社会科の研究・実践の成果を基にして、授業デザインの在り方を「資質・能力を育む授業デザインハンドブック～目標と指導と評価が一体化した授業デザインの実現に向けて～（以下、授業デザインハンドブック）」にまとめたところである。3・4年次の成果（○）と課題（▲）は、表4の通りである。

表4 3・4年次の成果と課題

<p>○ 「学習を調整する視点」を取り入れた指導の工夫により、生徒の自己内対話が活性化し、特に「コンテンツの視点」や「プロセスの視点」を生徒自身が働かせて、主体的に「課題探究型の学習活動」へと取り組むようになった。</p> <p>○ 単元構成（配列）を工夫したことで、「主体的に学習に取り組む態度」の指導と評価の一体化を図りやすくなり、教師の授業改善に生かしやすくなった。</p> <p>▲ 生徒が「コンテンツの視点」や「プロセスの視点」を働かせるための指導の工夫に教師の意識が偏ってしまい、「リソースの視点」を働かせるための指導の工夫が不十分であった。</p> <p>▲ 「課題探究型の学習活動」において、生徒の「リソースの視点」が十分に働かなかつたために、生徒が自らの学習だけを深める「孤立した学び」に陥ってしまっている現状がある。</p>
--

以上の内容や全体論のアンケート調査結果を踏まえ、5年次（令和4年度）では、4年次までの「学習を調整する視点」を取り入れた「三つの活動」を活性化させるだけでなく、「リソースの視点」

を教師・生徒が共に働かせ、「孤立した学び」を脱却するための工夫を行うことが肝要となる。そのためには、生徒の自己内対話だけでなく、多様な立場の他者と協働し、納得解を生み出していく過程に重きを置いた指導の工夫が必要である。このような指導の工夫を展開していくことが、「Society5.0 で求められる資質・能力」や学習指導要領で示された資質・能力の三つの柱の育成につながるとともに、「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」にも寄与していくのではないかと考えた。

1.2 社会の情勢から

現行の学習指導要領では、生徒の「主体的・対話的で深い学び」の実現が重視されており、原田(2018)は、「『深い学び』の成立を最優先し、そのための手段として「主体的」学びと「対話的」学びを位置付けることが必要」と述べている。同様に樺山(2022)は、「『個別最適な学び』が学習指導要領における「主体的な学び」に、「協働的な学び」が「対話的な学び」に対応する」と述べている。すなわち、現行の学習指導要領解説社会編(以下、解説社会編)にある「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」に、「個別最適な学び(主体的な学び)」と「協働的な学び(対話的な学び)」を適切に位置付け、両立を図りながら生徒の「深い学び」を実現していくことが求められていると分かる。以下の表5に、社会の要請と本校の研究の経過とを照らし合わせた現状を整理する。

表5 5年次研究に向けて整理した、本校の現状

<p>〔社会の要請に対応できている点〕</p> <p>○ 「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」に「個別最適な学び(主体的な学び)」を適切に位置付けた指導の工夫や授業デザインは、十分に研究・実践できている。</p> <p>〔社会の要請を踏まえ、改善すべき点〕</p> <p>▲ 「個別最適な学び(主体的な学び)」に重きを置いた研究・実践に偏ったことで、「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」が生徒の自己内対話のみで完結してしまい、「協働的な学び(対話的な学び)」による「深い学び」の実現が図れていない。</p>

以上のように、社会の要請との関わりをみても、生徒の自己内対話だけでなく、「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」の中で、多様な立場の他者と協働し、納得解を生み出していく過程に重きを置いた指導の工夫を展開していく必要があると考える。

2. 研究の構想

2.1 「課題探究型の学習活動」と「探究的な学び」の関連

全体論では、これまでの研究の課題や生徒の実態等を整理し、「探究的な学び」の実現を通して、「Society5.0 で求められる資質・能力」の育成を図ることが方向性として示された。これを受け、本校社会科においても、「探究的な学び」の実現を通して「三つの資質・能力」を身に付け、「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」の育成を目指すこととする。本校社会

科における「探究的な学び」とは、以下の表6の通りである。

表6 本校社会科が捉えた「探究的な学び」

生徒が粘り強く試行錯誤しながら、身に付けた資質・能力を活用・発揮し、課題（問い）を見つけ、解決していくことを「課題探究型の学習活動」を通して発展的に繰り返していく学び

「課題探究型の学習活動」とは、本校社会科が原田（2018）の考えをもとに、「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学習活動」を区分したものである（図2）。原田（2018）は、「一定の教師の支援を前提にした主題設定が想定されている」ものを「追究」、《社会形成に参画する主体》として《生徒自身に主題を設定させる》ものを「探究」と、分けて述べている。また《生徒が学ぶ意味を感じながら、教室を越えた世界とのつながりの中で、社会的支援を受けつつ本質的対話を通して高次の思考を経験し、結果的に深い知識を習得するような学習》こそが、「探究」の果たすべき役割だとも述べている。

以上のことから、「課題探究型の学習活動」を通して「探究的な学び」を実現する中で、生徒が多様な立場の他者と協働し、納得解を生み出していく過程に重きを置いた指導の工夫を行うことには大きな意義があると考えられる。

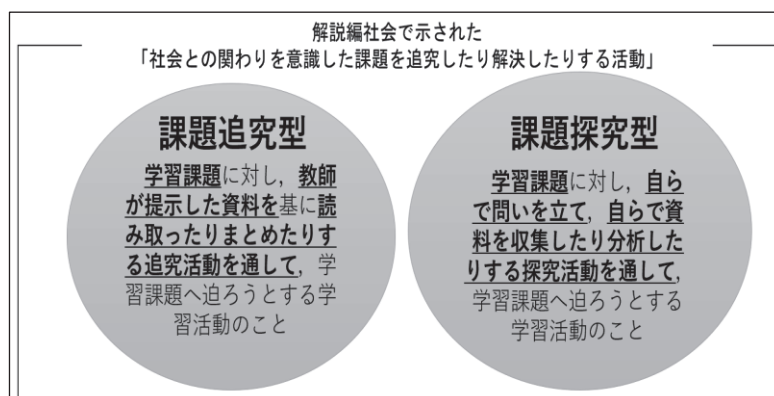


図2 本校社会科における学習活動の区分

2.2 多様な立場の他者と協働し、納得解を生み出していくためには

多様な立場の他者と協働し、納得解を生み出していくためには、まず生徒が多様な立場の他者と協働する必然性を感じなければならない。さらには、自らの学習過程を他者との関わりの中で客観的に捉えたり、調整したりしながら課題解決を図り、納得解へと到達する必要がある。そのため教師には、多様な立場の他者と協働し、納得解を生み出すまでの過程を適切に単元内に設定するだけでなく、生徒の実態に応じた柔軟な指導の工夫が求められる。そこで、全体論に基づき、本校社会科においても「ファシリテーション」に着目することとした。

全体論においては、「ファシリテーションに着目した指導」の内容として、「学習の場のデザインに関わる指導の工夫」、「対人関係に関わる指導の工夫」、「思考の整理に関わる指導の工夫」、「解決・決定に関わる指導の工夫」の4つが示されている。表7は、これら4つの指導の内容を、本校社会科で新たに捉え直したものである。

表7 本校社会科における「ファシリテーション着目した指導」の内容

学習の場のデザインに関わる指導の工夫	問題意識を高めて課題を見つけたり，課題の解決に必要な知識や技能を身に付けたりする，一単位時間や単元のまとまりの指導計画，学習環境などに着目した指導の工夫
対人関係に関わる指導の工夫	社会的事象に対する多様な意見や考えを見出したり，見出した意見や考え方を認め合ったりする，問い・傾聴に着目した指導の工夫
思考の整理に関わる指導の工夫	社会的事象に対する多様な意見や考えの整合性・根拠の妥当性を明確にする，構造化・視覚化に着目した指導の工夫
解決・決定に関わる指導の工夫	社会的事象に対する多様な意見や考えに納得したり，最適な判断をしたりしながら課題の解決を図れるようにする，合意形成や意思決定の仕方に着目した指導の工夫

「ファシリテーションに着目した指導」の4つの内容は，それぞれを個別の指導方法として捉えるのではなく，「社会的な見方・考え方」を働かせた生徒の学習活動に応じて，各指導の工夫を適切に組み合わせていくことが不可欠である。ただし，「学習の場のデザインに関わる指導の工夫」については，「探究的な学び」そのものの実現を図るために必要な前提として考えられることから，本校社会科においては，図3中アのように位置付けている。

なお，これまでの本校社会科の研究を踏まえ，「対人関係に関わる指導の工夫」は「読み解き・対話する活動」で，「思考の整理に関わる指導の工夫」は「思考・吟味する活動」で，「解決・決定に関わる指導の工夫」は「価値を見つけ・生み出す活動」で最も指導の効果が高まり，総じて「三つの活動」が活性化すると考えられるため，図3中で便宜的に区分して示している。

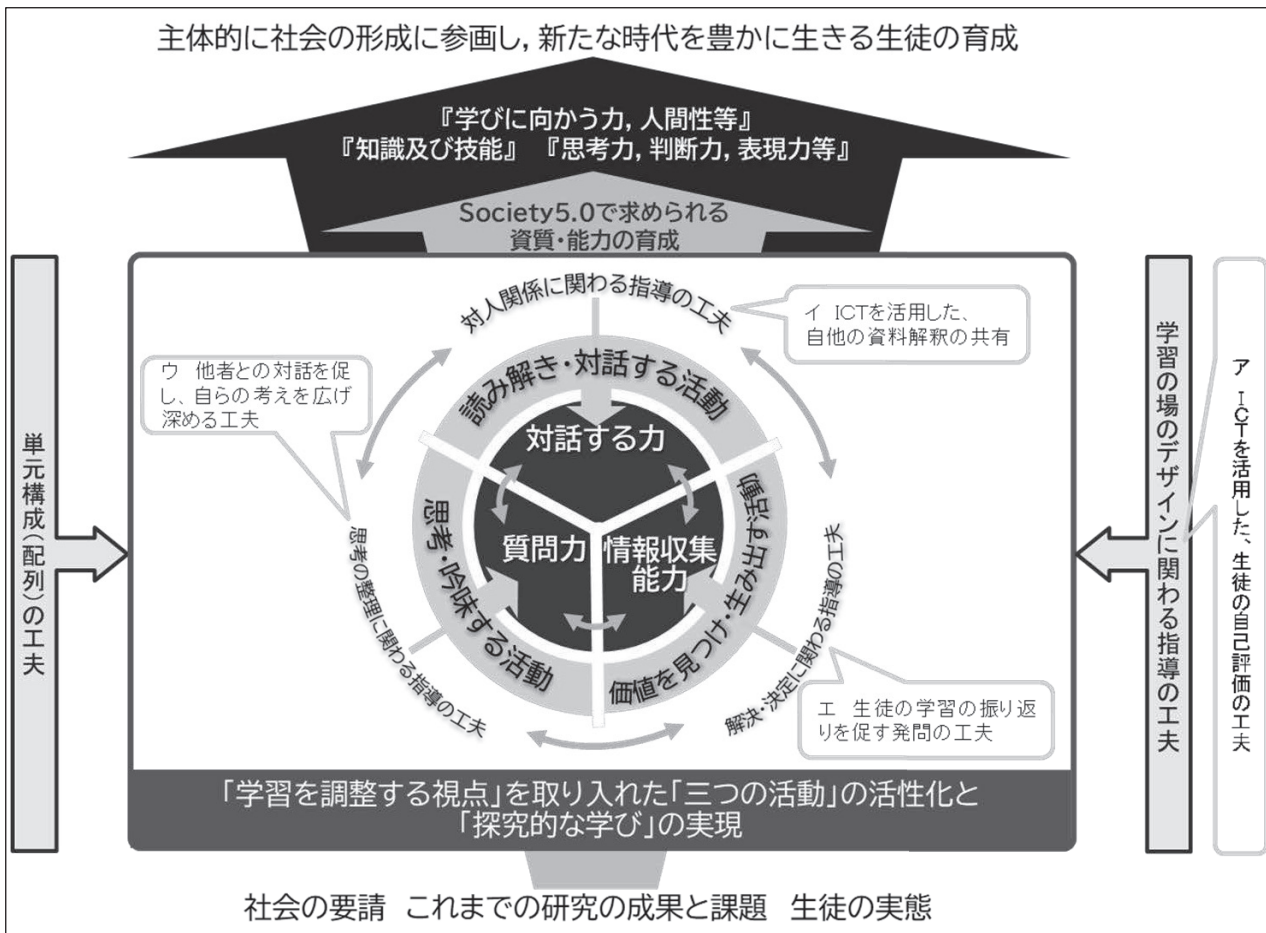


図3 本校社会科における5年次研究の構想図

3. 研究の内容

3.1 ICTを活用した、生徒の自己評価の工夫（学習の場のデザインに関わる指導の工夫）

「課題探究型の学習活動」を通じた「探究的な学び」の実現を図るためには、生徒を主語とした学習が展開されるよう、生徒の実態を適切に把握した授業デザインが必要となる。しかしながら、生徒の実態は一人一人異なるものであるために、教師が一体的に同じ尺度で見取って判断することは難しく、大幅な時間を費やすことにもなる。

そこで5年次では、生徒が適切に「自己評価」したものを、教師が「生徒の実態」としてそのまま捉えることができれば、教師のファシリテーションによる、生徒を主語とした授業がデザインされていくのではないかと考えた。そのためには、生徒が適切に「自己評価」できるよう、客観的に評価を行う場を設定するとともに、教師もその実態を一体的に把握できるような環境を構築する必要がある。そこで有効活用したいのが、ICTである。

具体的には、表計算ソフトであるGoogle スプレッドシートの共有機能を用いて、「学習計画・評価表」(図4)を授業学級の生徒全員が同時に閲覧・編集できる状態に設定する。共有している間は、自他の入力したものが即座に反映されることとなる。そうすることで生徒は、自らの学習内容やその過程について、他者と比較しながら客観的に自己評価を進めていくことができる。さらには、全ての生徒が入力している状況を教師が即座に見ることができるため、教師が生徒一人一人の実態を把握するだけでなく、指導した内容に対する授業学級全体の捉えを確認することにもつながる。

タテ番号	名前	自らの主張	第2時		第3時
			探究① (資料を収集したり, 解釈したりする)	自分ができなかったこと・したいこと	自分ができたこと
5	2503	言えない	他の人の問いを参考にすることができなかった。第2時ではjamを確認してから探求していきたい。	他の人の問いを書き加えることができた。また、違う意見をもっている人に発表するためのスライドを、少しづつすることができた。	自分の問いの整理ができなかった。また、資料を集めるのに時間がかかったので、次回からは、早く集められるようにしたい。
6	2504	言えない	前回考えた、自分の考えを繰り返すための資料をインターネットを利用し見つけ、様々な視点で資料を読み取ったり、jamを利用したりしていきたい。	自分の主張を繰り返すことができる。他の人の問いや資料をプリントやスライドにまとめることができた。	第2時と同じように自分の主張を繰り返すことができる資料を集めて解釈とともにまとめていきたい。
7	2505	言える	前回立てた問いや友達と考えた問などを解決していきたい	今日は自分が立てた問の一つを調べていったまだ解決はしていないが色々な情報を集めることができた	今日解決しきれなかった問を解決させて新しい問いを解決させるために調べていきたい

図4 「学習計画・評価表」の例

このように、ICTを活用して、生徒が客観的に「自己評価」する場面を設定することは、教師が生徒の実態を客観的に捉え、適切な授業デザインを行うために必要であると考えられる。また生徒にとっても、ICTを活用して客観的に「自己評価」する場面を繰り返し経験できれば、自らの学習内容やその過程をより妥当性の高いものへと改善し、「探究的な学び」の実現を図っていくことにつながるのではないかと考える。

3.2 ICTを活用した、自他の資料解釈の共有（対人関係に関わる指導の工夫）

本校社会科における「課題探究型の学習活動」の授業では、生徒が自ら資料を収集して解釈し、

自らの問いの解決を図ることを基本としてきた。しかし、ペアやグループ活動を通して生徒が自ら解釈した内容を共有する場を設けても、単なる発表や報告に終始してしまっており、他者の考えを基に自らの解釈を再検討しようとする姿が見られなかった。つまり生徒は、ペアやグループ活動を行う必然性を感じておらず、その活動の有用性についても見出せていない状態であったと考えられる。

そこで5年次では、ICTを活用し、生徒が自らの解釈を他者と共有することの必然性やその有用性について感じられる場を設定することにした。

具体的には、Google Jam board を活用する。Google Jam board とは、共同作業に適した「デジタルホワイトボード」のことで、学級全員を共同編集可能な状態にしておけば、画面上で意見交換を行ったり、付箋の色を分けてカテゴリーや立場ごとにグルーピングを行ったりできる（図5）。

このことにより生徒は、同じ資料を読み取っていても、人によって複数の解釈があることを視覚的に認識できるようになる。複数の解釈があることを見出せば、「なぜ他者はそのような解釈に至ったのだろうか」、「自分と他者の解釈の共通点は何だろうか」、「自分の解釈の参考になるところはないだろうか」など、互いに質問し合ったり、承認したりしようとして、「探究的な学び」の実現を図っていくことにつながるのではないかと考える。

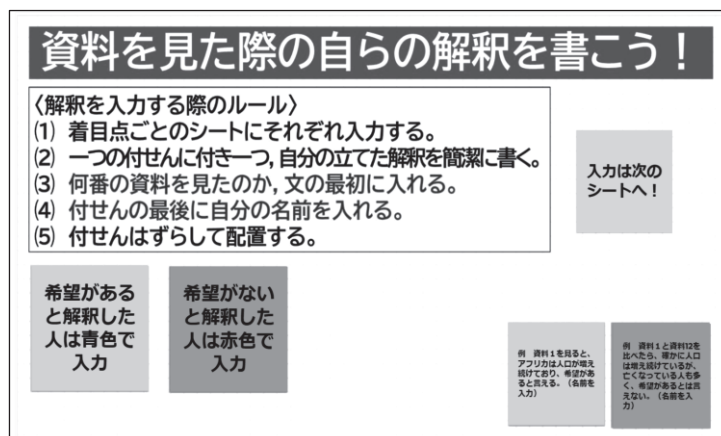


図5 Google Jam board を説明する際の画面

3.3 他者との対話を促し、自らの考えを広げ深める工夫（思考の整理に関わる指導の工夫）

これまでも本校社会科では、自らの考えを広げ深めたり、思考を整理したりするための手立てとして「トゥールミン・モデル」を活用してきた。「トゥールミン・モデル」は、本校で採択している公民的分野の教科書（東京書籍）にも掲載されており、ある事実から自分の主張を考えたときに、その主張の根拠を整理するために活用されるものである。

しかしながら「トゥールミン・モデル」は、自らの主張の根拠を整理して一括りに可視化することには長けているものの、異なる意見や反対の主張、それを支える事実や論拠まで含めて可視化することが難しい。結果として、整理したことを基にペアやグループで自他の考えを共有する場を設けても、他者の考えが見えづらいために、単なる報告会に終始してしまう現状を生み出してしまっていた。そのため、生徒が多様な立場の他者の考えを取り入れる必然性や有用性を実感できずにい

るのではないかと考えられた。

そこで5年次では、これまでの「トゥールミン・モデル」を、松下（2021）の開発した「対話型論証モデル（図6）」に置き換えて活用する。松下は、「対話型論証モデル」を《ある問題に対して、他者と対話しながら、根拠（事実・データと論拠）をもって主張を組み立て、結論を導いていくプロセス全体をカバーする》上で必要なものと捉えている。この「対話型論証モデル」によって、自分と異なる主張や意見が「どのように異なっているのか」を構造的に可視化できれば、多様な立場の他者の考えを取り入れたり、共有を図ったりする必然性や有用性を生徒が実感し、「探究的な学び」の実現を図ることにつながるのではないかと考える。

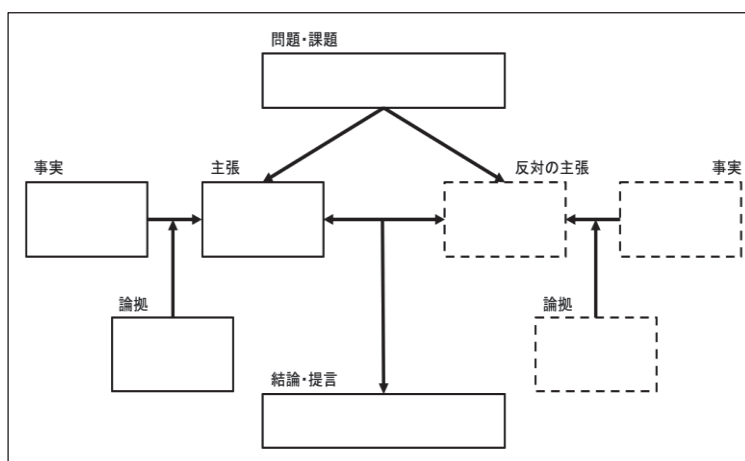


図6 松下（2021）による「対話型論証モデル」の一例

3.4 生徒の学習の振り返りを促す発問の工夫（解決・決定に関わる指導の工夫）

3・4年次の研究では、「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」、「単元を貫く学習課題に答えるために、次時はどのような問いが必要か」、「単元の学習を通して、新たにどのような問いが生まれたか」、「その問いを立てた理由は何か」など、教師による発問を工夫することで、自らの学習内容やその過程を振り返り、次への見通しをもたせる活動を行ってきた。しかしながら、生徒に表出して欲しいことを明確にし過ぎるあまり、教師の発問の回数が増えたり、誘導的な発問となったりすることが多かった。また生徒は、自らの学習内容やその過程に違和感をもちながらも、それを表出することなく学習を終えてしまい、十分な課題解決へと至っていない現状も見られた。

そこで5年次では、生徒がより自由に振り返ったことを表出できるように発問を工夫した(表8)。表8の発問は、先述した「学習計画・評価表（図4）」と併用することで、生徒の「課題探究型の学習活動」における振り返りの変容を継続的に見取ることが可能となる。また、単元の終末時に「学ぶことの意義」そのものを問う発問を行えば、生徒は自ずと「学習計画・評価表（図4）」を見返しながら振り返りを行うのと同時に、自ら学習してきた内容やその過程について価値を見つけたり、生み出したりすることにつながっていく。

このことにより生徒は、自らの学習内容やその過程に対して最適な判断を下すことができるとともに、その判断に基づいた、納得感のある十分な課題解決へと至ることができるのではないかと考

えられる。また、自らの学習内容やその過程に対して最適な判断を下したり、その判断に基づく課題解決を行ったりすることを通して、「探究的な学び」の実現をも図っていくことにつながると考えた。

表8 本校社会科における「生徒の学習の振り返りを促す発問」の例

- ・ あなたは、～～について考える上で、何ができた（分からなかった・できなかった）か。
- ・ あなたは、なぜ～～ができた（分からなかった・できなかった）のか。
- ・ あなたは、～～について考えることで、どんなことを得られた（得られなかった）か。
- ・ あなたは、なぜ～～について学んだ（学ぶ）のか。～～について学んだ（学ぶ）意義は何か。

4. 実証授業の概要と考察（1年：地理的分野「世界の諸地域 アフリカ州」）

4.1 単元の目標と評価規準

本研究の実証授業を行うにあたり、単元の目標と評価規準を表9、表10の通り設定した。

表9 単元の目標

- ・ アフリカ州の地域的特色や課題について、自ら妥当性のある資料を選択・収集したり、解釈したりする課題探究型の学習活動を通して、既有知識と結び付けながら理解する。
- ・ アフリカ州の地域的特色や課題について、自ら立てた問いや選択・収集した資料を基に多面的・多角的に考察するとともに、単元を貫く学習課題に対する自らの主張を、明確な根拠を示して表現する。
- ・ アフリカ州の地域的特色や課題について、課題探究型の学習活動を通して主体的に追究しようとするとともに、よりよい社会の実現を視野に、社会へ関わろうとする。

表10 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
アフリカ州の地域的特色や課題について、自ら妥当性のある資料を選択・収集したり、解釈したりする課題探究型の学習活動を通して、既有知識と結び付けながら理解している。	アフリカ州の地域的特色や課題について、自ら立てた問いや選択・収集した資料を基に多面的・多角的に考察するとともに、単元を貫く学習課題に対する自らの主張を、明確な根拠を示して表現している。	アフリカ州の地域的特色や課題について、課題探究型の学習活動を通して主体的に追究しようとするとともに、よりよい社会の実現を視野に、社会へ関わろうとしている。

4.2 指導と評価の展開（計11時間）

本単元は、学習指導要領に示された地理的分野内容B(2)「世界の諸地域」にあたる部分である。解説社会編では、本単元を「空間的相互依存作用や地域などに関わる視点に着目し、主題を設けて課題を追究したり解決したりする活動を通して、世界の各地域で見られる地球的課題の要因や影響を、その地域的特色と関連付けて多面的・多角的に考察し、表現する力を育成する」ことがねらいとして示されている。解説社会編に示された以上の内容と、表9、表10および本校社会科における5年次研究内容との関連から、本単元を総計11時間で構成することが適当であると考え、表11の通り、単元の指導と評価を展開したところである。

表 11 単元の指導と評価計画

時数	学習活動	評価観点			評価規準（評価方法） （●指導に生かす評価，○評定に用いる評価）
		知	思	態	
1 時 間	【学習目標】 単元を貫く学習課題に対し、思考マンダラチャートを用いて自らの主張を練り上げるために必要な着目点や問い、資料を考え、今後の学習への見通しをもつ。				
	【学習課題】 単元を貫く学習課題「はたしてアフリカ州は、本当に希望の大陸と言えるのか」に対する自分の主張を練り上げるために、必要な着目点や問い、資料を考えよう。				
	<ul style="list-style-type: none"> 単元を貫く学習課題に対する自らの主張を述べる。 自らの主張を探究するために、必要な着目点や問い、資料を考える。 次時以降の学習の進め方や自らのすべきことなどについて、学習計画・評価表へまとめる。 	●	●	●	<ul style="list-style-type: none"> ●単元を貫く学習課題に対する自らの主張を述べている。（ワークシート） ●自らの主張を練り上げるために必要な着目点や問い、資料を考えている。（ワークシート・端末） ●学習計画・評価表に、次時で自らがすべきことを整理し、学習への見通しをもつことができている。（端末）
3 時 間	【学習目標】 自ら妥当性のある資料を選択・収集し、その内容を読み取って解釈しながら、単元を貫く学習課題に対する自らの主張を練り上げる。				
	【学習課題】 必要な資料を選択・収集したり、読み取って解釈したりしながら自らの主張を練り上げていこう。				
	<ul style="list-style-type: none"> 教師が提示した資料から、自らの主張を練り上げるために必要な資料を選択したり、インターネット等で自らに必要な資料を収集したりする。 自らで選択・収集した資料を読み取って解釈し、他者の資料の解釈と比較しながら、自らの主張を練り上げる。 同じ主張をもつ生徒と、自らの根拠や論拠を共有する活動を通して、自らの主張を検討し直す。 検討し直すにあたって必要な問いを新たに立てたり、妥当性のある資料を選択・収集したりしながら、活動に取り組む。 次時以降の学習の進め方や自らのすべきことなどについて、学習計画・評価表へまとめる。 	●	●	○	<ul style="list-style-type: none"> ●自らの主張を練り上げるために必要な資料を、自らの問いや着目点に沿って適切に選択・収集している。（ワークシート・観察） ●資料を適切に読み取って解釈するとともに、自他の解釈を比較しながら、自らの主張について練り上げている。（ワークシート・端末） ○自らの根拠や論拠を他者へ説明したり、質問しあったりする活動を通じて、自らの主張を再検討している。（ワークシート・観察） ●新たに必要な問いを立てたり、妥当性のある資料を選択・収集したりして、自らの主張を練り上げるための活動に取り組んでいる。（ワークシート・端末） ●学習計画・評価表に、次時で自らがすべきことを整理し、学習への見通しをもつことができている。（端末）
1 時 間	【学習目標】 対話型論証モデルを活用して他者の主張と自らの主張を比較し、よりよい主張を練り上げるために次時以降で取り組むべきことに見通しをもつ。				
	【学習課題】 自らの主張と反対の主張を比較し、自分の主張を客観的に捉え直そう。				
	<ul style="list-style-type: none"> 自らの主張を、反対の主張をもつ生徒に説明したり、互いに質問をしあったりする。 次時以降の学習の進め方や自らがすべきことなどについて、学習計画・評価表へまとめる。 		○	●	<ul style="list-style-type: none"> ○自らの主張を他者へ説明したり、互いに質問しあったりする活動で、自他の主張を比較し、考察している。（ワークシート・観察） ●学習計画・評価表に、次時で自らがすべきことを整理し、学習への見通しをもつことができている。（端末）
1 時 間	【学習目標】 自らの主張をより練り上げるために、新たに必要となる着目点や問いを考えたり、資料を選択・収集して解釈したりするなど、主体的に活動へ取り組む。				
	【学習課題】 自らの主張を練り上げるために必要な資料を、改めて選択・収集したり、読み取って解釈したりしよう。				
	<ul style="list-style-type: none"> 新たに必要となる着目点や問いを考えたり、必要となる資料を自らで選択・収集して解釈したりする。 	○			<ul style="list-style-type: none"> ○自らの主張を練り上げるために、新たに必要となる問いや着目点を考えたり、資料を選択・収集して解釈したりしている。（ワークシート・観察）

	<ul style="list-style-type: none"> 自らの主張を、必要に応じて他者へ説明したり、互いに質問をしあったりする。 			●	●必要に応じて、自らの主張を他者へ説明したり、互いに質問をしあったりしている。 (観察)	
1 時 間	【学習目標】 自らの現段階の結論を、これまでの探究で得られたことを基にまとめ表現し、アフリカ州の地域的特色や課題を捉える。					
	【学習課題】 単元を貫く学習課題に対する現段階の結論を述べよう。					
	<ul style="list-style-type: none"> 前時までに探究してきたことを基に、現段階における自らの結論を述べる。 次時以降の学習の進め方や自らがすべきことなどについて、学習計画・評価表へまとめる。 	○	○	○	○自ら立てた問いや選択・収集した資料等から多面的・多角的に考察し、明確な根拠を基に論述している。また、現段階の結論が、アフリカ州の地域的特色や課題を適切に捉えた上で、まとめ表現したものとなっている。 (ワークシート) ○学習計画・評価表に、次時で自らがすべきことを整理し、学習への見通しをもつことができている。 (端末)	
2 時 間	【学習目標】 前時でまとめた結論に対するゲストティーチャーからの講評を基に、アフリカ州の地域的特色や課題を捉え直したり、単元を貫く学習課題にさらに迫ったりするために必要なことは何か、改めて見通しをもち、学習を進める。					
	【学習課題】 自らの結論を再考し、アフリカ州の本当の姿を捉えるために必要なことは何か、見通しをもって探究を続けよう。					
	<ul style="list-style-type: none"> 講評を聞いたり、前時までの取組を振り返ったりして、今後の学習に対する見通しをもつ。 自らの結論を再考し、よりよい主張へと練り上げるために、学習を進める。 			●	●学習を進めていく上で、新たに自らに必要なことは何か考えており、今後の学習に対する見通しをもつことができている。 (端末) ●自らの結論を再考し、よりよい主張へと練り上げるために、新たに必要問いや着目点を考えたり資料を選択・収集して解釈したりしている。 (ワークシート・観察)	
2 時 間	【学習目標】 自らの最終結論をまとめ表現するとともに、ゲストティーチャーとの関わりを通して、アフリカ州について探究してきたことや、世界の諸地域を学ぶことに対する意義を見出し、今後の学習や実生活へとつなげていこうとする。					
	【学習課題】 自らの最終結論をまとめ、単元の学びを振り返って自己評価しよう。					
	<ul style="list-style-type: none"> 自らの主張をよりよいものへと練り上げるために、他者と議論したり意見交換したりする。 自らの主張を、最終結論としてまとめ表現する。 	●	●	○	○	●自らの主張を他者と議論したり、意見交換したりする活動を通して、自他の主張を客観的に考察している。 (ワークシート・観察) ○自ら立てた問いや選択・収集した資料等から多面的・多角的に考察し、最終結論を論述している。また最終結論が、アフリカ州の地域的特色や課題を適切に捉えた上で、まとめ表現したものとなっている。 (ワークシート)
	【学習の振り返りを促す発問】 あなたにとって、アフリカ州を学ぶことの意義とは何だろう。					
	<ul style="list-style-type: none"> ゲストティーチャーからの総評を聞き、アフリカ州について学ぶことの意義や、世界の諸地域について学ぶ意義を考える。 			●	○	●○これまでの学びを振り返って、学ぶことの意義を見出し、今後の学習や実生活へとつなげていこうとしている。 (ワークシート・端末)

4.3 「ICTを活用した、生徒の自己評価の工夫」の手立ての考察

本単元の各時において、生徒が自らの学習を振り返り「学習計画・評価表(図4)」へ入力することのできる時間を設定した。その際、表8に示したような発問についても、教師が繰り返し生徒へ問い掛けるようにした。

図7は、単元内の第2時における生徒Aの記述である。単元を貫く学習課題に対し、とにかく資

料を読み取り、経済の着目点（視点）から探究を進めようとするだけを見通しとして述べている。しかし、生徒Aの第2時と第6時の記述（図8）を比較すると、「自己評価」の内容に変化が生まれていることが読み取れる。ただ単に自分の「できたこと」、「したいこと」を振り返るのではなく、「なぜできたのか」、「なぜする必要があるのか」が分かるように述べられている。図7、図8における生徒Aの記述から、生徒は客観的に自らの学習を「自己評価」することができていると考えられる。さらに図8中で、「次の時間はまず●●さんのように～」と述べていることから、自らの学習に明確な見通しをもつだけでなく、「学習を調整する視点」のうち「リソースの視点」を働かせることもできていると分かった。

このことから、ICTを活用した「学習計画・評価表（図4）」の活用によって、生徒の実態を一体的に教師が見取ることができるようになった。さらに、生徒が他者と自らの評価を客観的に比較することを通して、より妥当性の高い学習へ改善していこうとする姿を、継続的に見取ることができた。つまり、ICTを活用した「学習計画・評価表（図4）」の活用は、教師の授業改善や生徒の学習改善を一体的に進めることにつながり、「探究的な学び」の実現へと大きく寄与するものだと分かった。

経済について、より詳しく調べてみる。資料を読み取ることを頑張る。

図7 第2時における生徒Aの記述

違う主張の人と話して自分の考えをより深めることができ、主張を明確にすることができたので、次の時間はまず●●さんのように、自分の中の「希望とは何か」を明確にした上で、いろいろな視点から物事を見られるようにしていきたい。

図8 第6時における生徒Aの記述

4.4 「ICTを活用した、自他の資料解釈の共有」の手立ての考察

図9は、「人口」の着目点で資料を選択して解釈した、複数の生徒の内容をまとめたGoogle Jamboardの画面である。「人口」に着目した生徒は、ほとんどが同じ資料（図9において、生徒は、多くが資料24と入力している）を選択しているにも関わらず、解釈している内容が全く異なっていることが分かる。生徒は、図9のような画面を自らの端末で確認することにより、同じ資料であっても立場によって解釈が異なることに気付き、「なぜそのように解釈したのか」、「自分と異なる箇所はどこなのか」などの問いをもつことができていた。

このことから、ICTを活用して自他の資料解釈を共有できるように工夫することで、生徒は多様な立場の他者と考えを共有することの必然性や、その有用性について感じるようになる。互いに質問したり、承認しあったりしながら学習に臨むようになった。また互いに質問したり、承認しあったりする学習活動を通じて、多様な立場の他者と協働しながら自らの考えを客観的に考察し、納得解を生みだそうとする姿も見ることができた。

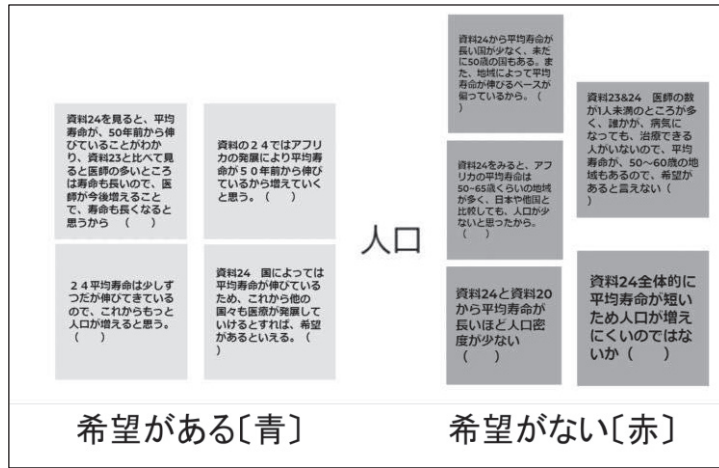


図9 「人口」の着目点で資料解釈した Google Jam board の画面

4.5 「他者との対話を促し、自らの考えを広げ深める工夫」の手立ての考察

図10は、ある生徒が作成した「対話型論証モデル」である。この生徒は当初、アフリカ州を「希望の大陸」とは「言えない」立場で、図10中の右側に考えを整理していた。しかしながら、自らとは異なる立場の他者との交流を通じ、図10中の左側にも、考えを整理するようになっていく。図10からは、他者との関わりの中でワークシートや付箋紙に必要な情報をメモし、自らの考えとつなげたり、比較したりした跡を十分に見取ることができる。なお、最終的にこの生徒は、自らの主張を「言える」に切り替えたことで、改めて探究をやり直し、最終的な結論を述べるに至っている。

このことから、ワークシート等を用いて生徒が自らの主張を可視化し、構造的に整理していくことが、多様な立場の他者との対話を促し、自らの考えを広げ深めることにつながっていくと分かった。また、多様な立場の他者と協働し、自らの考えを広げ深めていくことの必然性やその有用性についても、生徒自身で見出すことができていた。

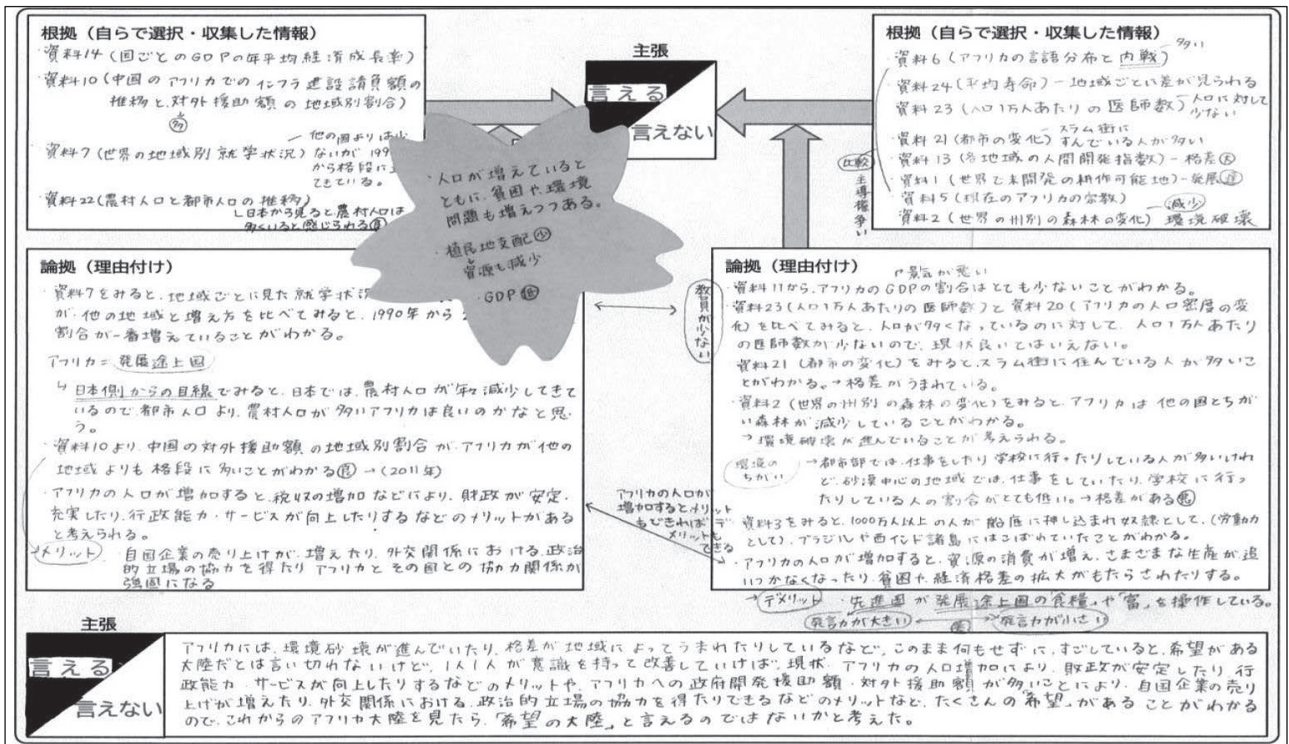


図10 生徒が作成した「対話型論証モデル」

4.6 「生徒の学習の振り返りを促す発問の工夫」の手立ての考察

表8で例として示した発問による、生徒の毎時間における学習の振り返りの考察については、既に4.3で併せて述べた通りである。ここでは、表8で示した発問例のうち、「学ぶ意義」そのものを振り返る発問についての考察を行う。

本単元の最終時では、実際にアフリカ各国を訪れて取材を続けてきた、NHK記者の別府正一郎氏の協力の下、授業を行った(写真)。授業の中で、別府氏には、生徒の学習活動に対する総評とともに、生徒が「学ぶ意義」そのものを概念的に振り返ることにつながるよう、「なぜ世界のことを知る必要があるのか」、「アフリカ州を学ぶことにどのような意味があるのか」、「アフリカ州の取材を通して、どんなことを得られたか」といった点で講話をいただいた。

別府氏による総評と講話を聞いた生徒は、その後の「あなたにとって、アフリカ州を学ぶことの意義とは何だろう。」という最終発問に対し、図10のような考えをワークシートにまとめていた。他にも多くの生徒が、「アフリカについて学ぶことは、日本の今を知ること」、「アフリカについて学ぶことは、世界の中で日本人として生きることを考えること」といった考えに至っており、「学習計画・評価表(図4)」やワークシートを基にしながら、自らの学習そのものに対する価値を見つけ、生み出すことができていた。

このことから、生徒の学習の振り返りを促す発問のうち、特に「学ぶ意義」そのものを問う発問については、日々の授業を担う教師からの問い掛けのみならず、多様な立場の他者の一人として、外部のリソースを活用することも効果的であると分かった。



写真 授業の様子

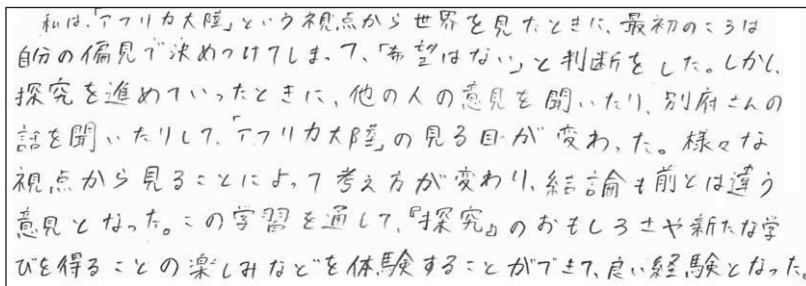


図11 生徒Bの振り返り

5. 研究の成果と課題

- 「ファシリテーションに着目した指導」を「課題探究型の学習活動」の中に取り入れたことによって、「三つの活動」の活性化が図られ、生徒が多様な立場の他者と協働して納得解を生み出そうとすることを促進したり、支援したりすることにつながった。
- 生徒が多様な立場の他者と協働して納得解を生み出そうとする過程で、「学習を調整する視点」のうち、特に「リソースの視点」を生徒が自ら働かせようとする姿があった。
- ▲ これまでに開発してきた「課題探究型の学習活動」を取り入れた歴史的・分野・公民的分野の単元においても、「ファシリテーションに着目した指導」の工夫が応用できるか検証する必要がある。

- ▲ 「課題探究型の学習活動」における生徒の「探究的な学び」を、一単元（もしくは一単位時間）や分野・教科内で完結させることなく、スパイラルな連続性をもって高次なものへと発展することができるような工夫が必要である。

6. 参考文献

文部科学省（2017）：中学校学習指導要領解説社会編，東洋館出版社

国立教育政策研究所教育課程センター（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

澤井陽介（2022）：できる評価・続けられる評価，東洋館出版社

樺山敏郎（2022）：個別最適な学び・協働的な学びを実現する「学びの文脈」，明治図書

原田智仁（2022）：高等学校新学習指導要領 社会の授業づくり，明治図書

原田智仁（2018）：中学校新学習指導要領 社会の授業づくり，明治図書

松下佳代（2021）：対話型論証による学びのデザイン，勁草書房

白水始（2020）：対話力，東洋館出版社

別府正一郎（2021）：アフリカ 人類の未来を握る大陸，集英社

【付記】

本報告は、鹿児島大学教育学部附属中学校令和5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。