

社会の形成者としての資質・能力を育む授業の創造

～社会科における「見方・考え方」を働かせた学びを通して～（3年計画の3年次）

梶原 隆一 奥田 陽介 塚越 武史 進藤 秀俊

1 研究主題設定の理由

(1) 今日の課題から

平成29年6月22日に文部科学省から発表された「次期学習指導要領解説 社会編」では、改訂の経緯として、以下のように示している。

今の子供たちやこれから誕生する子供たちが、成人して社会で活躍する頃には、我が国は厳しい挑戦の時代を迎えていると予想される。生産年齢人口の減少、グローバル化の進展や絶え間ない技術革新等により、社会構造や雇用環境は大きく、また急速に変化しており、予測が困難な時代となっている。

つまり、子供たちを取りまく「社会（注1）」が加速度的にしかも複雑に変化し、予測困難になっているということである。もう一步踏み込んで考えてみると、今ある社会は完成してしまったものではなく、グローバル化の進展や技術革新等によって変化していくものであるととらえることができるであろう。

社会をこのように解釈するならば、よりよい社会となるよう一人一人の市民が現状に満足することなく、手を加え続けていく必要があると考えられる（注2）。

事実、現行の学習指導要領では、社会科の目標として「国際社会に生きる平和で民主的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う」と書かれている。しかし、「次期学習指導要領解説 社会編」では、「主体的に社会の形成に参画しようとする態度等の育成が不十分であった」という現行学習指導要領の課題を取り上げている。

つまり、将来の予測をすることが難しい時代において、社会の形成者として事象に対して社会的な視点から向き合い、よりよい社会や人生の創り手となっていけるようにすることが求められているのである。

以上のことから、研究主題を設定した。

(2) これまでの本校社会科での研究の歩みから

過去6年間、本校社会科では、「社会認識を高める授業の創造～社会的な見方や考え方を育てる学習を通して～」を主題に設定し研究実践を行ってきた。その中で、社会科授業は生徒に単に固定的な知識を詰め込むのではなく、生きて働く知識（注3）を習得させることが重要であると考えてきた。また、生きて働く知識が習得できる授業を実践していくことで、生徒の社会認識を高めることができると考え、研究に取り組んできた。

また、前の3年間の研究では全体の研究主題が「深く考える授業の創造」であり、研究2年目からは、「深く考える授業づくり」に必要な要素として、「視点を変える」活動を設定し、授業実践に取り組んできた。「視点を変える」活動とは、資料の提示や仲間との交流、タブレット端末などを用いたふり返り等があげられる。社会科では主に資料の提示を行った。「社会的な見方や考え方」を活用して資料を読み取らせたり、資料を通じて生徒の既存の認識を揺さぶるという仕掛けを仕組んだりすることで、生徒が「社会的な見方や考え方」を活用して「自分なりの結論」を吟味したり、改善したり、発展させたりして、「深く考える授業」へとつなげることができたと考えている。

その結果、「社会的な見方や考え方」が「深く考える授業の創造」に繋がることが明らかになった。

以上のことから、これまでの研究成果や課題を生かしながら研究が進められるのではないかと考え、研究副主題を設定した。

※注1：社会という語句には様々なとらえ方があるが、ここでは、社会を「人間が生活を営む現実の世の中」と位置づける。

※注2：社会をよりよい方向へ創り上げようとする市民のことを「形成者」と位置づける。

※注3：生きて働く知識とは、学習や日常生活で出会う諸問題に生かすことができ、他の事象や事例に応用・転移できる知識、つまり事象間の関連を見出し、そこから社会を見つめ直すことが可能な知識のことである。

2 主題について ～社会の形成者としての資質・能力とは？～

平成29年3月31日に改訂された「次期学習指導要領」では、社会科の目標を以下のように示している。

「社会的な見方・考え方」を働かせ、課題を追究したり解決したりする活動を通して、広い視野に立ち、グローバル化する国際社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の形成者に必要な公民としての資質・能力の基礎を次のとおり育成することを目指す。

さらに、育成することを目指す資質・能力を三つの柱（①知識・技能、②思考力・判断力・表現力等、③学びに向かう力・人間性）に沿った形で以下のように示している。

知識・技能	思考力・判断力・表現力等	学びに向かう力・人間性等
我が国の国土と歴史、現代の政治、経済、国際関係等に関して理解するとともに、調査や諸資料から様々な情報を効果的に調べまとめる技能を身に付けるようにする。	社会的事象の意味や意義、特色や相互の関連を多面的・多角的に考察したり、社会に見られる課題の解決に向けて選択・判断したりする力、思考・判断したことを説明したり、それらを基に議論したりする力を養う。	社会的事象について、よりよい社会の実現を視野に課題を主体的に解決しようとする態度を養うとともに、多面的・多角的な考察や深い理解を通して涵養される我が国の国土や歴史に対する愛情、国民権を担う公民として、自国を愛し、その平和と繁栄を図ることや、他国や他国の文化を尊重することの大切さについての自覚などを深める。

私たち教職員は生徒に対して、これからの予測困難な日本や山梨をよりよくしていく人材になって欲しいという願いを持っている。そこで、「次期学習指導要領」で示している社会科の目標及び育成することを目指す資質・能力に本校生徒の実態や教師側の願いを組み込み、本校社会科がとらえる「社会の形成者としての資質・能力」を以下のように設定したいと考える。

- ・社会で見られる（た）様々な事象や課題等に関して理解するとともに、課題解決に向けて諸資料から様々な情報を他者と関わりながら調べたり、まとめたりすること。
- ・社会で見られる課題について、他者の考えを受け止めたり、受け入れたりしながら多面的・多角的に考察し、その解決に向けて考えたり、周囲に説明したり、議論したりすること。
- ・よりよい社会の実現のために、新たな課題を見出したり、他者の考えも参考にしながら、自分に何ができるのかを判断していこうとしたりする態度を育むこと。

3 全体研究との関わり

（1）社会科における「見方・考え方」について

① 2年次までの経緯

「次期学習指導要領解説 社会編」では、先に挙げたような「資質・能力」を育むものとして、各教科等の本質に根ざした「見方・考え方」をあげている。また、「学習の質を一層高める授業改善の取組」として「主体的・対話的で深い学び」の実現が示されており、留意点の一つに、「深い学びの鍵として見方・考え方を働かせることが重要である」としている。さらに、「主体的・対話的で深い学び」の実現が、「資質・能力」の育成につながるとしている。

社会科では、現行指導要領において「社会的な見方や考え方」は掲載されているものの、「その全体像が不明確であり、それを養うための具体策が定着するには至っていない」という課題が改訂にあたっての各種答申等で出された。そして、「社会的な見方や考え方」が「社会的な見方・考え方」として整理し直され、以下のように定義された。

- ・「社会的な見方・考え方」は、課題を追究したり解決したりする活動において、社会的事象等の意味や意義、特色や相互の関連を考察したり、社会に見られる課題を把握して、その解決に向けて構想したりする際の視点や方法であると考えられる。
- ・「社会的な見方・考え方」は、社会科、地理歴史科、公民科としての本質的な学びを促し、深い学びを実現するための思考力、判断力の育成 はもとより、生きて働く知識の習得に不可欠であること、主体的に学習に取り組む態度や学習を通して涵養される自覚や愛情等にも作用することなどを踏まえると、資質・能力全体に関わるものであると考えられる。

これを踏まえて、中学校社会科における「見方・考え方」が各分野の特質に応じて整理され、示されている（注4）。

現代社会の見方・考え方	
社会的事象を、政治・法・経済などに関わる多様な視点（概念や理論）に着目してとらえ、よりよい社会の構築に向けて、問題解決のため選択・判断に資する概念や理論などに関連づけること。	
社会的事象の地理的な見方・考え方	社会的事象の歴史的な見方・考え方
社会的な事象を、位置や空間的な広がりに着目してとらえ、地域の環境条件や地域間の結びつきなどの地域などの枠組みの中で、人間の営みと関連づけること。	社会的な事象を、時期、推移などに着目してとらえ、類似や差異などを明確にしたり、事象同士を因果関係で関連づけたりすること。
小学校社会科における見方・考え方	
社会的な事象を位置や空間的な広がり・時期や時間の経過・事象や人々の相互関係に着目して社会的な事象を見だし、事象を比較・分類・総合したりして、地域の人々や国民の生活と関連づけたりすること。	

本校社会科では、「社会的な見方や考え方」の全体像が不明確であった現行の指導要領下の頃から、前述のように、『社会的な見方や考え方』を育てる学習を通して」という副題のもと、研究を進めてきた。その際、「社会的な見方や考え方」とは、「概念的知識（注5）」ととらえ、岩田一彦氏が提唱する概念探求過程の中にある「社会的見方・考え方」という理論をもとにした。

しかし、次期学習指導要領の改訂に向けた動きや、これまでの授業実践（視点を変える活動を取り入れた深く考える授業の創造など）で積み上げてきたことを振り返った時に、池野範男氏が提唱する「見方や考え方」の方が本校社会科でとらえている「見方・考え方」により近いのではないかと考えた。

池野氏は、著書の中で「社会的な見方や考え方」について、三つの見解があるとし、以下のよう整理している。

社会的な見方や考え方の三つの見解

第一の「見方や考え方」	第二の「見方や考え方」	第三の「見方や考え方」
社会科で学習する領域固有の視角（目の付け所や着目するところ）のこと。 （例）地理的な視角であれば「位置」や「場所」等（地理的な見方・考え方）。歴史的な視角であれば、「推移」や「比較」等（歴史的な見方・考え方）	政治や経済といった公民的分野における学問的成果としての概念的な枠組みのこと。 （例）「対立と合意」、「効率と公正」、「自由・権利と責任・義務」、「持続可能な社会」、「利便性と安全性」等（現代社会の見方・考え方）	「見方・考え方」は、生徒の頭の中にすでにあるものであり、学習を通してより高次に作りかえられる、階層性のあるものととらえること。 （例）制度や権利など、すでにあるものを生み出しているものは何なのか・支えているものは何なのか、より良く作りかえていくにはどうすればよいかというように対象をどういうものとしてとらえるのかという見方・考え方 ※どこまでを目指すかは教師が設定した目標次第である。

注4：本校社会科で「見方・考え方」を上記のように表した理由として、「次期学習指導要領解説 社会編」において「小学校社会科との接続」や「地理的分野では～（中略）～歴史的分野では～（中略）～その上で公民的分野では」と示されていたためである。

注5：概念的知識：事実的な知識のみならず、新しい知識が既存の知識と関係づけられて構造化されたり、知識と経験が結びついたりすることで、様々な場面で活用できる知識

「次期学習指導要領解説 社会編」では考察や構想の視点が、地理的分野では「位置」や「分布」、歴史的分野では「時期や年代」、公民的分野では「対立と合意、効率と公正」というように例示されている。

例示されていることから考えると、「次期学習指導要領」で示された社会科における「見方・考え方」は、池野氏が提唱するところの第一・第二の「見方や考え方」に近いと見ることができる。しかし、池野氏は、これらだけでは不十分であるとし、第三の「見方や考え方」を提唱している。その理由として、「生徒が頭の中に持っているものと結びつけたり、作りかえたりしながらでないと生徒の頭の中とは別に授業が進んでしまう危険性」や、「生徒が頭の中に持っているものと結びつかなければ知識が生徒に定着しない恐れがある」ことをあげている。この第三の「見方や考え方」について、本校社会科ではこれまでの研究（深く考える授業の創造）で、「視点を変える活動」として、生徒が元々持っている枠組みをつくりかえていく実践を行ってきたこともあり、池野氏の考えに合致するところが多いと考えた。

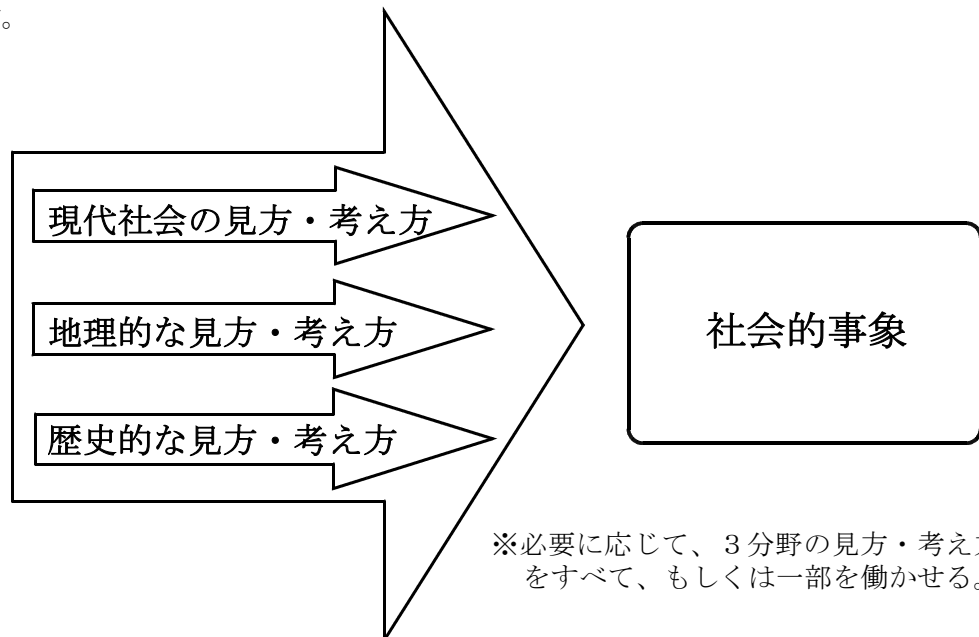
以上のことから、本校社会科としては、池野氏の提唱を参考にしながら、「分野固有型」「分野横断型」「メタ認知型」の3つの「見方・考え方」を定義した。

②「見方・考え方」の深化

2年次までの実践を通して、生徒が問いの解決に向かっていく過程で、自己や他者との交流をもとに、「分野固有型」の見方・考え方だけでなく、「分野横断型」の見方・考え方を働かせることができるようになることが分かってきた。また、それは自らの思考を客観的に捉える「メタ認知型」見方・考え方を働かせる場面を単元の学習過程の中に設定することで、より効果的に高めることができることもわかってきた。

一方で、研究の過程において、そもそも3つの「見方・考え方」は並列して存在するものなのかという疑問にぶつかった。また、「次期学習指導要領」に述べられている「見方・考え方」にあたる、「分野固有型」の見方・考え方だけでは不十分であるが、常に3分野の「見方・考え方」をすべて働かせる必要性はなく、3分野の「見方・考え方」を場面に応じて使い分けることも大切であると考えた。「メタ認知型」の見方・考え方について、これまで「見方・考え方」論にあたるものであり、他の見方・考え方とは違うという捉え方をしていたが、公開研究会などで「他の見方・考え方との違いが分かりづらい」との指摘を受けてきた。昨年度までの教科総論で「見方・考え方」のイメージとして示したものが、生徒の学習の有り様を示しているような図になっていたことも影響していると考えられる。

そうした中で、これまでの研究成果をふまえ、本校社会科の「見方・考え方」を捉え直した。これまでの「分野固有型」は、「分野横断型」に含まれるものであり、3分野のどの学習においても、必要に応じて3分野の「見方・考え方」を働かせることが社会科の「見方・考え方」であると考えた。これは、社会的事象を多面的・多角的に考察・構想することにつながると考える。たとえば、歴史学習において、時期や推移だけでなく、空間的な広がりに着目して考察させる（＝地理的な見方・考え方）ことなどである。また、「メタ認知型」については、生徒自身が、学習課程において自らの「見方・考え方」を捉え、それを深めていく学習の有り様を示したものであり、社会科の「見方・考え方」には含まれないものであると考えた。新しい「見方・考え方」のイメージを以下に示す。



※必要に応じて、3分野の見方・考え方をすべて、もしくは一部を働かせる。

(2) 「働かせる」とは

次期学習指導要領改訂の審議の中で、「見方・考え方」を働かせてという文言が、どの教科においても明記されている。では、社会科における「働かせる」とはどのようなことなのだろうか。中央教育審議会答申（2016年）では、『習得・活用・探究』という学びの過程の中で『見方・考え方』を働かせることを通じて、資質・能力が更に伸ばされたり、新たな資質・能力が育まれたりすることにより、『見方・考え方』はさらに豊かなものになるという相互の関係にある」としている。つまり、「働かせる」とは、これまでの学習や生徒の生活経験の中で獲得してきた「見方・考え方」をもとにしながら、授業のあらゆる場面で用いていくことと解釈できる。そして、用いることを繰り返し継続していくことで、「見方・考え方」が更に深まったり、補充されたり、とらえる枠組みが変形したりするといえる。また、本校社会科で育みたい「社会の形成者としての資質・能力」にとって、「見方・考え方」は必要不可欠な要素であるといえる。つまり、生徒が「見方・考え方」を「働かせる」ことは、資質・能力を育むことにつながると考えられる。

(3) 働かせるための手立てとして

① 問いや学習過程の工夫

次期学習指導要領解説では、『見方・考え方』を働かせる中で、社会科ならではの問いとして設定され、課題を追究したり解決したりする活動を取り入れられることによって、『主体的・対話的で深い学び』が実現される」と示されており、「見方・考え方」を働かせるための手立てとして問いの設定が重要であると言及している。生徒が「なぜなのか」、「どうしてなのか」、「どうしたら良いのだろうか」、「本当にそうなのか」等と主体的に考えたいくなるような問いが生まれるような教材をどのように開発していくかということであろう。そのために、単元ごとに学習内容を構造化・焦点化する図（知識の構造図）を作成していく。そうすることで指導内容がより明確になるだけでなく、単元を見通した「問い」や生徒が主体的に考えたいくなるような「問い」の設定につながると考えられる。

また、問いの解決に向かう過程において、行き詰まってじっくりと考えたり、他者と交流したりすることを通して、自らの「見方・考え方」を見直したり、豊かなものにしたりすることができる。

② SELF との連携

本校では、総合的な学習の時間を「SELF」とよび、探究的な学習の実践に取り組んでいる。SELFで育もうとしている資質・能力は、「課題設定能力」「情報収集能力」「情報選択・分析能力」「表現力」「自己省察力」である。これらは、本校社会科がとられる「社会の形成者としての資質・能力」の中に含まれるものであり、重要な要素であると考えられる。ゆえに、資質・能力ベースでSELFとの連携を強化することは、「社会の形成者としての資質・能力」を高めるために有用であるといえる。また、全体研究では、最終年度にSELFを軸とした、資質・能力ベースでの教科横断型の教育課程の編成に着手する。

以上のことから、社会科の各単元とSELFのねらう資質・能力のかかわりを明確にした教育課程の編成に取り組んでいきたい。

③ 小学校社会科との連携

次期学習指導要領改訂にともなう中央教育審議会答申では、社会科における内容の改善・充実に関わるものとして、校種を越えて求められる内容が示されている。また、「次期学習指導要領解説 社会編」では「小・中学校社会科における内容の枠組みと対象」という表が提示され、7年間（小学校4年間・中学校3年間）の学習内容を見通すことが可能となった。先に（3-（2））、「働かせるとは、これまでの学習や生徒の生活経験の中で獲得してきた『見方・考え方』をもとにしながら、授業のあらゆる場面で用いていくことと解釈することができる。」と記述した。①のような工夫の他に、これまでの学習と連携を図っていくことが「見方・考え方」をより働かせることにつながっていくと考えられる。本校は半数以上が附属小学校からの入学であることを踏まえると、附属小学校との連携は必要不可欠であろう。具体的には、互いの校種の学習内容の理解や小学校（中学校）社会科の良さや課題の共通確認をはかる、内容の枠組みが共通する箇所について、小学校・中学校でそれぞれどのような授業ができるのかを検討する、といったことを行っていきたいと考える。

(4) 「見方・考え方」を働かせた学びを通して、目指す具体的な生徒像

「本当にそうなのか」、「なぜなのか」、「どうなるべきか」等、社会の有り様や在り方について様々な視点に立って思考し、自分が持つ認知の枠組みを広げたり、新たに作りかえることができる姿。

4 3年次の研究について

(1) 2年次までの成果と課題

2年次までの研究において、「見方・考え方」を働かせた学びを実現した授業の在り方について研究を重ねてきた。また、資質・能力が育まれたのかを見取り、教師の授業改善や生徒の学習調整につなげるための工夫として、単元の終末や毎回の授業の後に自らの学びを振り返る活動（「学習の記録」への記述）やパフォーマンス課題を設定し、ルーブリックを基に評価する活動を仕組んできた。

それらを通して、教材研究段階において教師自身が「見方・考え方」を働かせること、生徒が自ら「見方・考え方」を働かせられるよう、問いの質を高めること、「教師が考えさせたい問い」を「生徒が学びたい問い」にするための工夫が必要であることなどが分かってきた。また、教師が生徒の到達度を確認し、授業で補足をしたり、生徒に互いの振り返りを共有することで生徒の理解を深めたりするなど授業改善に取り組むことができた。さらに、生徒自身が自らの学びの深まりを自覚して、学習の効果を実感することができるようになった。単元を学習した後の「学習の記録」への記述では、学習を通して得た知識の羅列だけでなく、「身に付けた力」について触れた記述が増えていった。

一方で、「学習の記録」やパフォーマンス課題が、本校のめざす「社会の形成者としての資質・能力」が育まれたかを評価する方法として妥当なのかどうか、また、学習の振り返りを活かして生徒自身に学習調整をさせる方策についても課題が残った。昨年度の中等教育研究会においても、「生徒の学習調整のためには教師のどのような関わりが必要なのか」などの意見が出された。

(2) 「見方・考え方」を働かせた学びを実現した授業の在り方の深化

ここまでの研究成果として積み上げられてきた「見方・考え方」を働かせた学びを実現するための方策として、「問いの工夫」や「教材の工夫」が挙げられる。そこで3年次においては、これまで積み重ねてきた授業実践をもとに、「問い」、「教材」についてさらに研究を深めていきたい。

「問い」については、学習を通して、単元のねらいや毎回の授業のねらいに近づけるような学習課題を設定してきた。単元や授業のねらいは、社会の有り様の考察や在り方の構想につながるものが設定されているため、学習課題の解決をめざして学習を進めれば、自ずと社会科の本質に基づいた「見方・考え方」を働かせることになると考えられる。3年次の研究においても、以上のような考え方をもとに、「問いの工夫」や「ねらいの明確化」を行っていきたい。

「教材」については、生徒に「問い」への関心をもたせたり、教師によって設定された「学習課題」を自らの問いに変えさせたりする「教材」の開発をめざしてきた。3年次の研究においても、以上のような考え方をもとに、生徒に「着目させる」、「考えさせる」ためにはどうすればよいか重点をおいて工夫を重ねていきたい。

(3) 資質・能力を見取る評価の工夫の深化

3年次は、これまでの成果と課題をふまえ、「学習の記録」とパフォーマンス課題について、本校社会科のめざす「社会の形成者としての資質・能力」が育まれたかを評価する方法として妥当性をもたせるためにはどうすればよいのか、またそれは可能なかどうか研究を進めていきたい。また、これらの学習活動をどうすれば生徒の学習調整に活かせるのかについても考えを深めていきたい。

ここでいう「学習調整」とは、全体総論で述べられている通り、単元の目標に対して自らの学習の到達度を確認し、これからどのような学習が必要かを思考することである。また、社会科においては、単元全体の学習を振り返り、その成果や課題を次の単元の学習に活かすことも指す。つまり、生徒による学習の振り返りは、形成的評価として行われるものと総括的評価として行われるものの両方が必要であると考えられる。

① 「学習の記録」

「学習の記録」への生徒の記述では、これまでの「今日の授業で大切だと思ったこと」を問う方法だと、毎回の授業で学習した内容を「知識ベース」で羅列したものが多く見られ、「資質・能力」ベースで記述されたものは多くなかった。この点について、中等教育研究会等において「資質・能力」を見取ることにつながるのかという意見が多く出されてきた。

そこで3年次は、生徒への問い方を「社会の形成者としての資質・能力」を育むことをねらって設定された「単元の学習課題」に対して、「学習課題の解決にどこまで近づけたか」、「次回からの学習で何を学ぶことが必要か」を問う形に変えていきたい。そうすることで、生徒は単元を通して到達すべき状態に対して、自らがどのような状態にあるかについて着目し、「資質・能力」がどこまで育まれたかを自ずと記述するようになると考えられる。つまり、「社会の形成者としての資質・能力」が育まれているのかを形成的評価として判断することが可能になる。また、「次回からの学習で何を学ぶことが必要か」という問いに対する生徒の記述の中で多かったものを授業

の冒頭で共有し、毎時間の授業のねらいの一つとすることで、生徒による学習調整が可能になると考えられる。教師が共有すべき記述を吟味するという過程を組み込むことで、単元の目標や社会科として育みたい資質・能力から授業がそれてしまうことも防ぐこともできる。

単元の終末では、単元の学習課題に対する結論が、単元の学習前と後でどのように変化したかについて、「単元の学習を通してできるようになったこと、理解が深まったことは何か」を問うことで「資質・能力」ベースで自らの学習を振り返ることが可能になる。この学習活動を通して、「社会の形成者としての資質・能力」が育まれたかどうかを総括的評価として判断することができると考える。また、それをもとに、次の単元でどのような力をつけたいかを問うことで、生徒の学習調整も可能になると考える。その際、「社会科の学習でどのような力をつけたいのか」を生徒に事前に示しておく必要性もある。抽象的な言葉で示しても、生徒が自らの到達度を考えることは難しいので、各分野にそって、なるべく具体的な文言で示す必要があると考えられる。なお、これは昨年度までの「メタ認知型」の考え方をふまえたものである。

②パフォーマンス課題

パフォーマンス課題を単元の終末に仕組み、総括的評価として生徒がどれだけ単元の目標に迫れたか、つまり「社会の形成者としての資質・能力」が育まれたかを見取っていききたい。

昨年度の中教育研究会において、単元の目標に基づいてパフォーマンス課題を設定することで、「社会の形成者としての資質・能力」が育まれたかどうかを見取れることが明らかになった。また、「我が事」として学習に取り組む生徒が多く、主体的に学習に取り組ませることにつながるということが分かった。さらに、生徒が互いの学習成果を比較することで、自らの学びを深めている場面も見られた。一方で、議論の中心になったのが、「ルーブリック」の扱いについてである。「ルーブリック」は、単元の目標に基づいて設定されるが、生徒自身がルーブリックを使って自らの学習活動を振り返る際、どうすればより正確に振り返ることができるのか、また次の単元での学習にどのように活かせるのかについて多くの意見が出され、議論が行われた。

その議論をふまえ、3年次の研究では「ルーブリックの工夫」と「ルーブリックの活用」について研究を進めたい。「ルーブリックの工夫」とは、生徒にとって振り返りやすくするための工夫である。本校社会科では、授業実践の中から①「ルーブリック」の項目を減らすこと、②分かりやすい表現を用いること、③連続する関連した単元では同じルーブリックや下に述べるように生徒自身が作ったルーブリックを用いることなどの方策が有効であると考えた。

「ルーブリックの活用」とは、生徒にパフォーマンス課題の評価を次の単元の学習に活かすことである。具体的には、パフォーマンス課題の評価を行った後、「ルーブリック」そのものが妥当であったのかを検討させ、次の単元の「ルーブリック」の作る学習を仕組むことを考えている。その際に吟味し、作りかえるための基準として、「学習の記録」の項目でも述べた「社会科の学習でどのような力をつけたいのか」を事前に示しておくことが必要になる。生徒は、パフォーマンス課題に取り組んだ成果と「社会科の学習で身につけたい力」を比較することを通して「ルーブリック」を吟味する。その過程で、生徒は自らの学習活動を振り返り、次の単元において、何をめざして学習すべきなのかを明確にすることができると考える。

5 研究の目標

- (1) 「社会の形成者としての資質・能力」に基づいた単元の目標を設定し、その達成に向けた適切な学習課題を設定したり、生徒が「見方・考え方」を働かせることのできる教材を開発したりする。
- (2) 「社会の形成者としての資質・能力」を育むことができたかを見取り、評価するための方法や、その評価を生徒の学習調整に生かす方策を明らかにする。

6 研究計画

	積み上げていく	継続していく
一年次	「見方・考え方」を働かせた授業の実践	山梨大学教育学部附属小学校との連携 (詳細は5ページに記述)
二年次	「見方・考え方」を働かせた授業の実践 に対する見取り(評価)	
三年次	一・二年次の深化 研究の総括(社会の形成者としての資 質・能力を育むことができたのかどうか について)	

7 参考・引用文献

- ・「中学校学習指導要領解説 社会編」(2017)文部科学省
- ・「中央教育審議会 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」(2016)文部科学省
- ・「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について」
(2016)文部科学省
- ・松尾知明「未来を拓く資質・能力と新しい教育課程～求められる学びのカリキュラム・マネジメント～」(2016)学事出版
- ・的場正美、池野範男、安野功「社会科の新しい使命～『小学社会』のめざすもの～」
(2013)日本文教出版
- ・山梨大学教育学部附属中学校研究紀要(2016)
- ・山梨大学教育人間科学部附属中学校研究紀要(2011～2015)
- ・関田一彦、渡辺貴裕、仲道雅輝「教育評価との付き合い方」(2016)さくら社
- ・田中耕治「よくわかる教育評価」(2005)ミネルヴァ書房
- ・堀哲夫「一枚ポートフォリオ評価OPPA」(2013)東洋館出版社