

令和6年度 第30回 近畿中学校社会科教育研究大会  
京都市大会 基調提案

社会科で育てる未来の創り手  
～学び問い続ける姿をめざして～

京都市立中学校教育研究会社会科部会  
研究部長 亀井 隆次(栗陵中学校)

# ロシアがウクライナを侵攻



「モスクワ共同」佐藤一チン大統領は国民向け演説を決定したと表明。ウクライナの首都キエフなど

## 首都キエフ



## 新型コロナ どんなウイルス?



民法改正 成年年齢の引下げ  
～若者がいきいきと活躍する社会へ～

2022年4月1日から、  
成年年齢は  
18歳になります。

18 years old



## AI



# 不確実で曖昧で目まぐるしく変わる複雑な社会 (VUCA時代)

世界から身近なところまでを  
よりよいものとし、  
幸せを享受できるような社会と、  
そうなるようにできる子どもの育成を  
模索していくこと!

成年年齢の引下げ  
いきと活躍する社会へ～

4月1日から、  
は  
ります。

18  
years old

不確実で曖昧で目まぐるしく変わる複雑な社会  
(VUCA時代)

社会科にできることは?

# 現行指導要領（改定の趣旨）

- ◎「何のために学ぶのか」という意義の共有
- ◎課題を解決するために必要になる資質・能力を3つの柱として整理  
「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」
- ◎整理した資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的に学び続けられるように、4つの点に留意して授業改善に取り組むこと

# 授業改善のための4つの留意点とは…？

◎「主体的で対話的で深い学び」の実現のための授業改善進めること

◎深い学びの鍵として「見方・考え方」を働かせること

◎単元のまとめや時間のまとめを見通して

生徒が学習する際

- ・見通しや振り返りをする場面
- ・グループなどで対話する場面
- ・子供たちが考える場面と  
教師が教える場面

をどこに設定するか？

組み立て  
を考える

◎学習効果の最大化を図る

※カリキュラムマネジメントに努める

実現

第52回

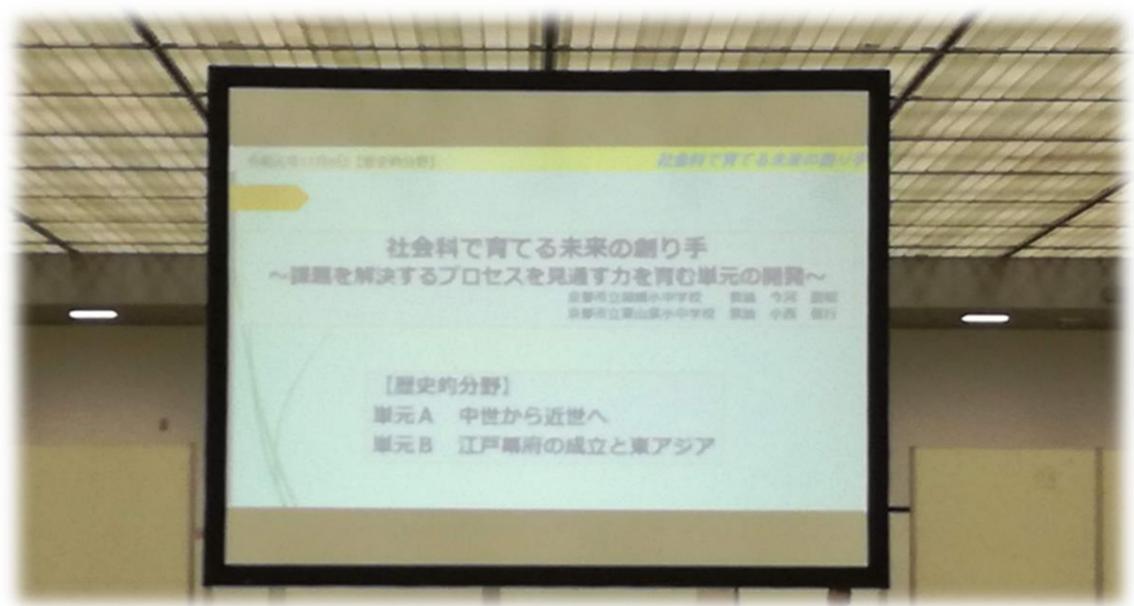
全国中学校社会科教育研究大会  
第25回近畿中学校社会科教育研究大会

# 京都市大会

令和元年

11月7日(木)▶8日(金)

【主催】全国中学校社会科教育研究会  
近畿中学校社会科教育研究会  
京都市立中学校教育研究会社会科部会



**学習の必然性を感じさせる  
単元を貫く問いや1時間の授業の  
中心発問をどのように設定すればよいのか？**

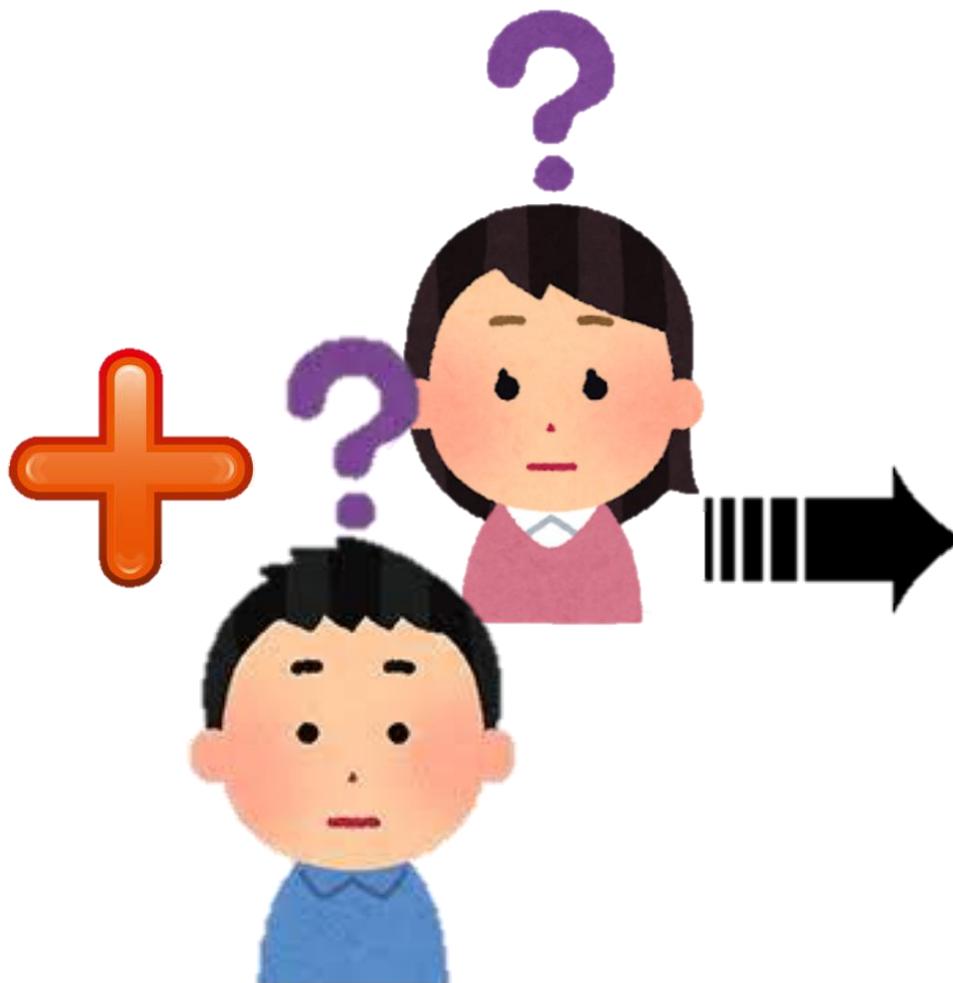
**単元構想を活かす  
ためにポートフォリオや  
単元シート、振り返りシート  
をどのように工夫すればよ  
いのか？**



**『主体的に学習に取り  
組む態度』等、現行学習  
指導要領解説に基づいて  
どのような評価基準を  
設定すればよいのか？**

令和6年11月15日(金)

# 近中社 京都大会



## 研究テーマ

「社会科で育てる未来の創り手」  
～ 学び問い続ける姿をめざして ～

不確実で曖昧で目まぐるしく変わる複雑な社会  
(VUCA時代)を  
生きる子供たちも、われわれ社会科教員も  
学び問い続ける姿でありたい

# 「学び問い続けるための資質・能力」とは…？

- 現代社会が抱える課題を解決する場合
- 未来社会を担う中、未知の状況に直面した場合

その課題を  
どのように解決  
すればよいかを  
考える力

**必要**

★これまでの中社研の研究より★

「課題を解決するプロセスを見通す力」

「プロセスを経て課題を解決する力」

が明らかになった！

表1 「課題を解決するプロセスを見通す力」と「プロセスを経て課題を解決する力」<sup>8)</sup>

<p>「課題を解決するプロセスを見通す力」</p>	<p>解決に必要なプロセスをメタ認知し、自分たちで主体的に課題を解決するプロセスを見通すことができる力。</p>
<p>「プロセスを経て課題を解決する力」</p>	<p>課題を解決するために必要な情報を収集し、多面的・多角的に考察したり、課題に対して考察した結果を踏まえて、自分の意見を選択・判断、他者に説明したりするとともに、他者との議論を通して自分の意見を再評価し、最適解を導くことができる力。</p>

# 「課題を解決するプロセスを見通す力」とは…？

主体的に社会に参画し、よりよい人生を送ることができる資質・能力

身に付けさせたい！

単元〔課題把握 ⇒ 課題追求 ⇒ 課題解決 ⇒ 新たな課題〕

つまり、単元の学習を通じ

どのようなプロセスを経て、

どのような見方・考え方を働かすと、

よりよく課題を解決できるのか

授業 → 体感 → 積み重ねていく

「課題を解決するプロセスを見通す力」が身に付く！

# 「課題を解決するプロセスを見通す力」とは…?

ふりかえり

課題  
把握

見通し

思考し、判断し、表現する

課題  
追究

課題  
解決

プロセスを経て課題を解決する

ふりかえり

新たな  
課題

見通し

授業 → 体感 → 積み重ねていく

「課題を解決するプロセスを見通す力」が身に付く!

# 指導者は、このプロセスを踏まえて…

ふりかえり

課題  
把握

見通し

思考し、判断し、表現する

課題  
追究

課題  
解決

プロセスを経て課題を解決する

ふりかえり

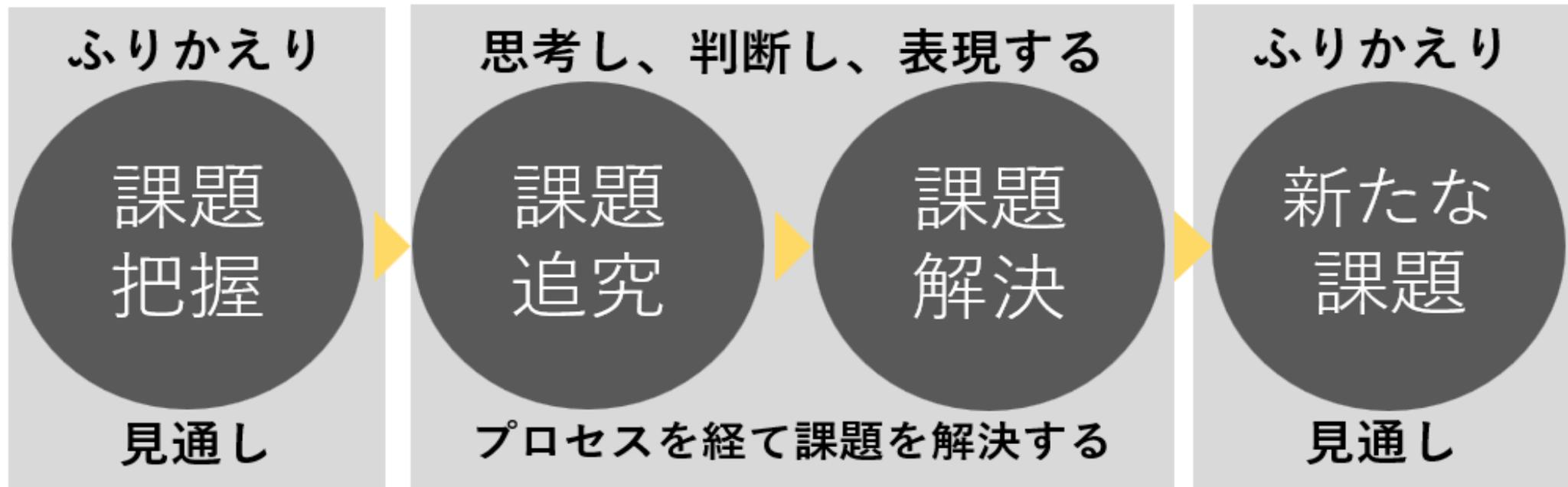
新たな  
課題

見通し

## 単元計画をする

# 「プロセスを経て課題を解決する力」とは…？

課題を解決するために必要な情報を収集し、多面的・多角的に考察したり、その結果を踏まえて自分の意見を選択・判断、他者に説明したりするとともに、他者との対話を通して自分の意見を再評価し、最適解を導くことができる力



# 「プロセスを経て課題を解決する力」とは…？

○解決するために必要な事象ごとに求められる

「知識及び技能」、「思考力・判断力・表現力等」と結び付くもの

⇒選択・判断の動機や価値判断の基準となる力

○「学びに向かう力、人間性等」と結び付く

⇒自らの学びを客観的に見通す力、

メタ認知する力

# 京都市中社研では…

○指導者が子供たちに課題を解決する目的を認識させ、



○子供たち自身が、解決するプロセスを見通しながら既習事項の何を活用するか、何を新たに学べばよいのかを適切に選択・判断する



○子供たち自身が、社会科の見方・考え方を働かせながら、それらの課題を解決していこうとする



○より多くの人々にとっての納得解を求め、主体的に課題を解決するプロセスを自ら構築する人材を育てることができる

研究テーマ



研究仮説

「社会科で育てる未来の創り手」  
～ 学び問い続ける姿をめざして ～

課題を解決するプロセスとその方法を身につける単元を設定し、  
課題解決を繰り返す中で、  
見方・考え方の発揮を促しながら、  
資質・能力を育成すれば、  
自主的・主体的に深く学び問い続ける子どもを育てることができる。

# 「学び問い続ける姿」を研究実践で 明らかにするために

○指導者には、

一つの単元を構想する際、他の単元との関係や内容のまとまりを踏まえた  
⇒ **単元を構成する力**が必要

○子供たちには、

学習指導要領の求める「学びに向かう力、人間性等」を子供たちが身に付けるために、子供たち自身がこれまでの単元を振り返り  
⇒ **これからの単元を見通す力**が必要

そのために、指導者が取り組まなければならないことは何か？

# 「学び問い続ける姿」を研究実践で 明らかにするために

## 【研究内容】

- ①子供たちが「見方・考え方」を発揮し、「資質・能力」を高めることのできる単元Aの開発
- ②単元Aで身に付けた各分野の「見方・考え方」を活用し、さらなる課題解決に向けて「資質・能力」を高めることができる単元Bの開発
- ③各分野の「見方・考え方」の働かせ方や「資質・能力」の育成を検証する学習活動の設定

# 「学び問い続ける姿」を研究実践で 明らかにするために

①②③のために

ア：知識の構造図から問いの構造図への転換とその作成

イ：有効な「単元を貫く問い」や「本時の問い（学習課題・めあて）」の開発、および内容のまとまりをどのようにつなぐかの検討と、「単元をつなぐ問い・跨ぐ（またぐ）問い」の開発

ウ：単元構想を踏まえ、単元全体と本時の授業とのつながりを見通すことができるポートフォリオの作成

エ：ポートフォリオを中心とした評価ルーブリックの作成

# 「学び問い続ける姿」を研究実践で 明らかにするために

## 【研究内容】

①子供たちが「見方・考え方」を発揮し、「資質・能力」を高めること  
のできる単元Aの開発

ア：知識の構造図から問いの構造図への転換とその作成

# 知識の構造図 → 問いの構造図へ

価値的知識	価値判断をともなう知識 「良い」「悪い」「すべき」「すべきでない」
概念的・本質的知識	社会事象の汎用的な概念や法則、本質の理解 「なぜ」「とは何か」
説明的知識	概念的・本質的知識を具体化した因果関係のある知識 「なぜ」
分析的知識	多面的・多角的・組織的・構造的な知識 「どのような」「どのように」
記述的知識	個別・具体的な知識 「いつ」「どこ」「だれ」「なに」

# 主体的・対話的で深い学びのための問い

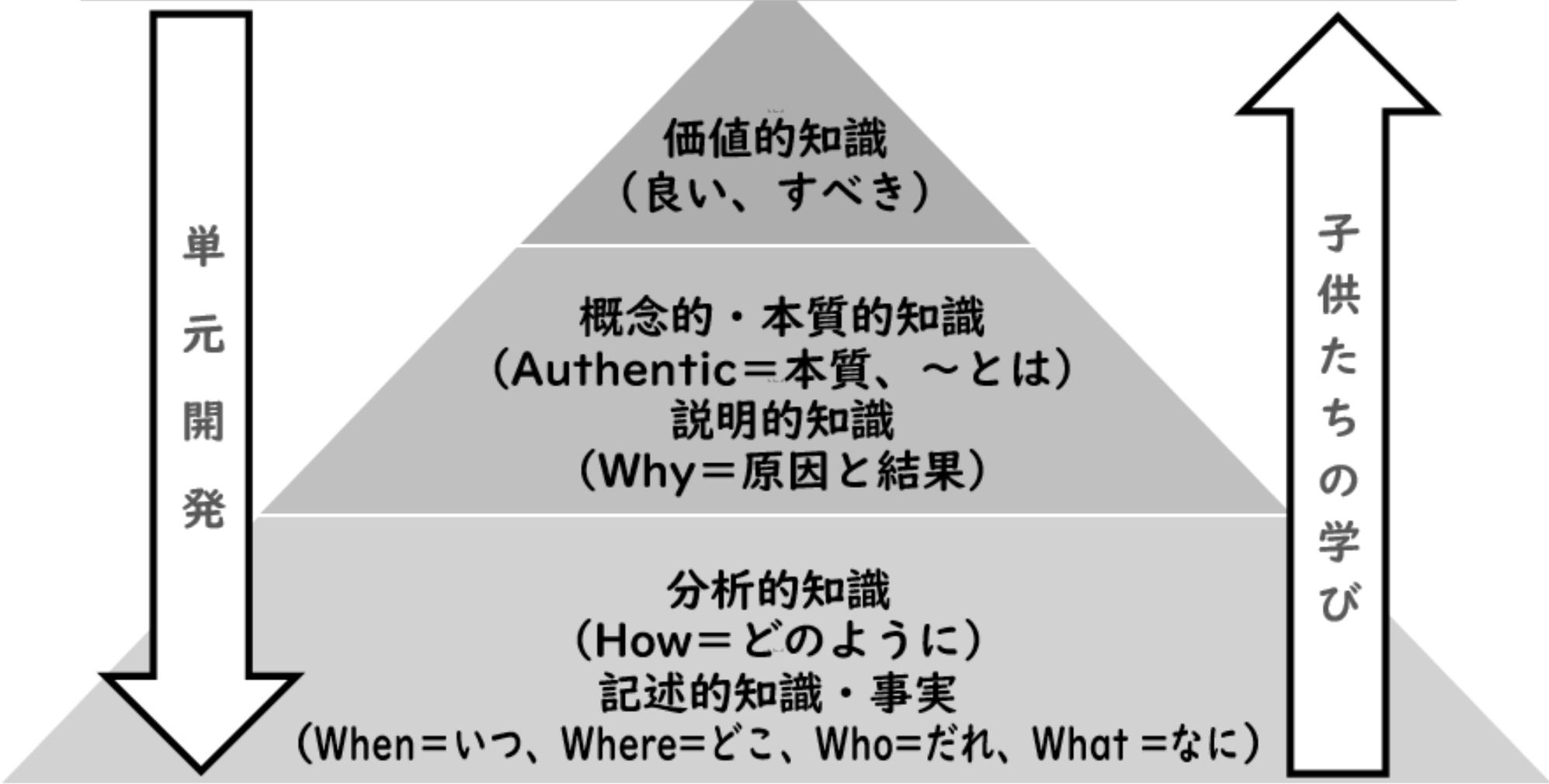


図2 知識の分類と子供たちの学びのプロセス<sup>10)</sup> ※参考文献の資料を基に筆者が再構成

# 「学び問い続ける姿」を研究実践で 明らかにするために

## 【研究内容】

② 単元Aで身に付けた各分野の「見方・考え方」を活用し、さらなる課題解決に向けて「資質・能力」を高めることができる単元Bの開発

ア: 知識の構造図から問いの構造図への転換とその作成

イ: 有効な「単元を貫く問い」や「本時の問い(学習課題・めあて)」の開発、および内容のまとまりをどのようにつなぐかの検討と、「単元をつなぐ問い・跨ぐ(またぐ)問い」の開発



【ヨーロッパ】  
日本に、  
れらを:  
統一事

【つながれてゆく世界】  
ヨーロッパ人が世界に進出し、ヨーロッパ・イスラム・アジアのさまざまな文化が出合い、それぞれの国の歴史に大きくかかわった。

【イスラム教とキリスト教の世界】  
イスラム商人の活動によってイスラム教の教えが広まった。  
宗教改革、ルネサンスを経てプロテスタント派の教えが広まり、カトリック派は海外へ進出した。

ヨーロッパ諸国は交易による利益を得るために拠点や植民地を作り、アフリカの黒人奴隷を利用した。  
【植民地化】

マゼランが世界一周を行い、世界が一つに結ばれた。  
【航路の開拓】

スペインがイスラム教徒に対抗してアジアの産物を手に入れようとコロンブスがアメリカ航路を開いた  
【航路の開拓】

ポルトガルがイスラム教徒に対抗してアジアの産物を手に入れようとバスコ・ダ・ガマが航路を開いた。  
【航路の開拓】

ルターによる宗教改革によりカトリック派がアジア・アメリカに布教活動を行った。  
【宗教改革と布】

ヨーロッパではルネサンスが生まれ芸術や天文学などの技術が盛んになった。  
【ルネサンス】

キリスト教がローマ帝国の国教になりヨーロッパに広まったが聖地を巡ってイスラム帝国と対立した。  
【キリスト教の伝】

イスラム世界では中国の文化も手に入れ、哲学・医学・数学など高い水準の科学や技術があり交易により栄えた  
【イスラム文】

ムハンマドが起こしたイスラム教はアジア・ヨーロッパ・アフリカ各地に伝わった  
【イスラム教の伝播】



### 【ヨーロッパの海外進出】

イスラム教勢力に対抗したヨーロッパのキリスト教勢力であるポルトガル・スペインがアジア貿易での利益やキリスト教の布教をめざして航路を開拓したため、アジア各地にまでヨーロッパが進出し、拠点や植民地が築かれた。

### 【信長の天下統一事業】

織田信長は鉄砲・キリスト教を巧みに旧勢力を排除することができたのに近づくことができた。

### 【イスラム教とキリスト教の世界】

イスラム商人の活動によってイスラム教の教えが広まった。  
宗教改革、ルネサンスを経てプロテスタント派の教えが広まり、カトリック派は海外へ進出した。

### 【つながれてゆく世界】

ヨーロッパ人が世界に進出し、ヨーロッパ・イスラム・アジアのさまざまな文化が出合い、それぞれの国の歴史に大きくかかわった。

### 【ヨーロッパ人の来航と信長】

日本に、鉄砲・キリスト教が伝来し、これらを巧みに取り入れた織田信長が天下統一事業を行った。

ムハンマドが起こした、力各地に伝わった。

イスラム世界では中国で高い水準の科学や技術

キリスト教がローマ帝国聖地を巡ってイスラム文

ヨーロッパではルネサ

ルターによる宗教改革に布教活動を行った。

ポルトガルがイスラム世

スペインがイスラム教と

マゼランが世界一周を

ヨーロッパ諸国は交易

ポルトガル人を乗せた上

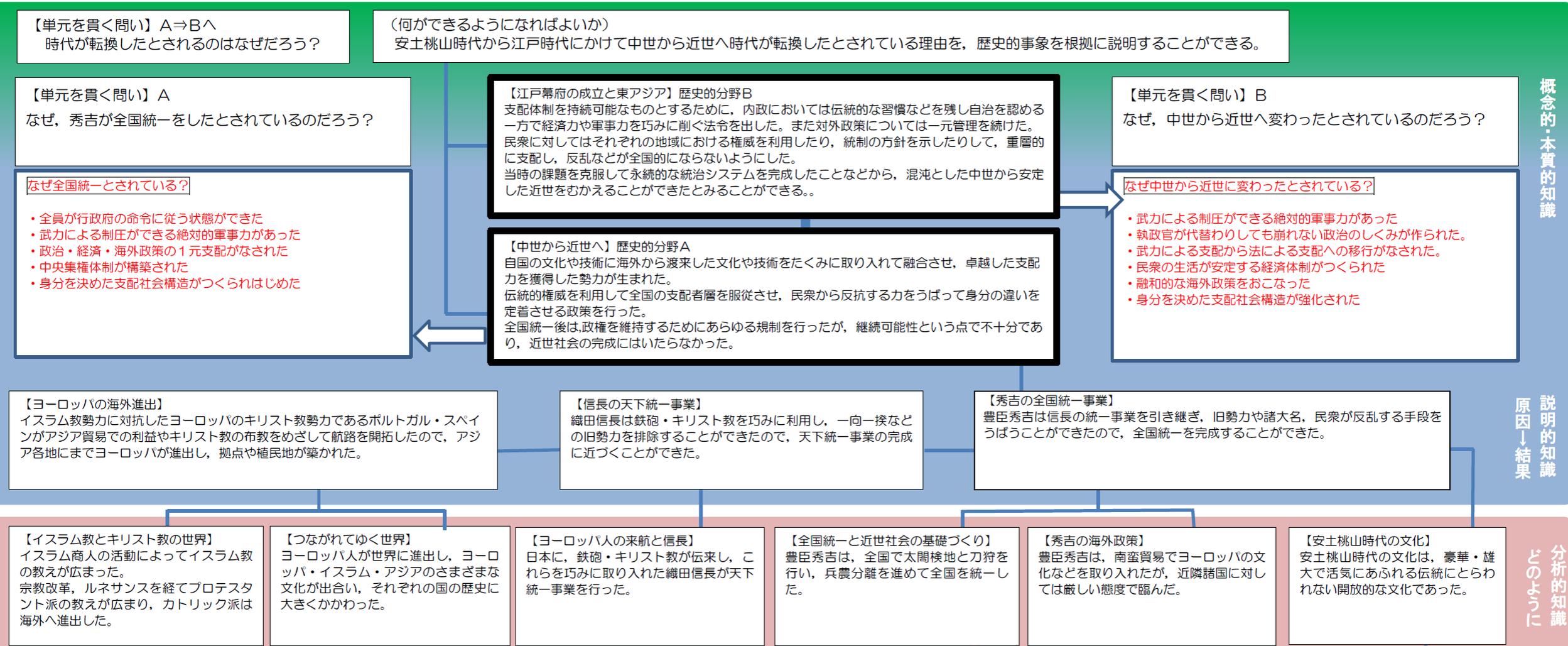
フランススコルザビエル

織田信長が武力による

# なぜ豊臣秀吉が全国統一したとされているのか？

## = 全国統一とは何か？「概念的・本質的知識」

知識の構造図【歴史的分野 単元A】



**学習の必然性を感じさせる  
単元を貫く問いや1時間の授業の  
中心発問をどのように設定すればよいのか？**

**単元構想を活かす  
ためにポートフォリオや  
単元シート、振り返りシート  
をどのように工夫すればよ  
いのか？**



**『主体的に学習に取り  
組む態度』等、現行学習  
指導要領解説に基づいて  
どのような評価基準を  
設定すればよいのか？**

# 知識の構造図 → 問いの構造図へ

価値的知識	価値判断をともなう知識 「良い」「悪い」「すべき」「すべきでない」
概念的・本質的知識	社会事象の汎用的な概念や法則、本質の理解 「なぜ」「とは何か」
説明的知識	概念的・本質的知識を具体化した因果関係のある知識 「なぜ」
分析的知識	多面的・多角的・組織的・構造的な知識 「どのような」「どのように」
記述的知識	個別・具体的な知識 「いつ」「どこ」「だれ」「なに」

【ヨーロッパの海外進出】

なぜヨーロッパ人は世界へ進出し、  
その結果どのようなことがあったのだろう？

【信長の天下統一事業】

織田信長は鉄砲・キリスト教を巧みに  
の旧勢力を排除することができたの  
に近づくことができた。

【イスラム教とキリスト教の世界】

どのようにしてイスラム教と  
キリスト教は世界に  
広まっていったのだろう？

【つながれてゆく世界】

どのような目的で  
ヨーロッパ人は世界に  
進出していったのだろう？

【ヨーロッパ人の来航と信長】

日本に、鉄砲・キリスト教が伝来し、こ  
れらを巧みに取り入れた織田信長が天下  
統一事業を行った。

ムハンマドが起こした、  
力各地に伝わった。

イスラム世界では中国  
高い水準の科学や技術

キリスト教がローマ帝国  
聖地を巡ってイスラム文

ヨーロッパではルネサ  
んになった。

ルターによる宗教改革に  
布教活動を行った。

ポルトガルがイスラム  
うとバスコ・ダ・ガマが

スペインがイスラム教  
とコロンブスがアメリ

マゼランが世界一周を

ヨーロッパ諸国は交易  
作り、アフリカの黒人

ポルトガル人を乗せた  
い方が大きく変わった。

フランススコルザビエル  
に広まった。

織田信長が武力による  
に対抗してキリスト教

織田信長が武力による  
に対抗してキリスト教

# 知識の構造図 → 問いの構造図へ

【ヨーロッパの海外進出】

イスラム教勢力に対抗したヨーロッパのキリスト教勢力であるポルトガル・スペインがアジア貿易での利益やキリスト教の布教をめざして航路を開拓したので、アジア各地にまでヨーロッパが進出し、拠点や植民地が築かれた。

【イスラム教とキリスト教の世界】

イスラム商人の活動によってイスラム教の教えが広まった。宗教改革、ルネサンスを経てプロテスタント派の教えが広まり、カトリック派は海外へ進出した。

【つながれてゆく世界】

ヨーロッパ人が世界に進出し、ヨーロッパ・イスラム・アジアのさまざまな文化が出会い、それぞれの国の歴史が大きくかわった。

ムハンマドが起こした  
高い水準の科学や技術  
イスラム世界では中国  
聖地を巡ってイスラム  
キリスト教がローマ帝  
ヨーロッパではルネサ  
ルターによる宗教改革  
ポルトガルがイスラム  
スペインがイスラム教  
マゼランが世界一周を

【ヨーロッパの海外進出】

なぜヨーロッパ人は世界へ進出し、その結果どのようなことがおこったのだろう？

【イスラム教とキリスト教の世界】

どのようにしてイスラム教とキリスト教は世界に広まっていったのだろう？

【つながれてゆく世界】

どのような目的でヨーロッパ人は世界に進出していったのだろう？

ムハンマドが起こした  
高い水準の科学や技術  
イスラム世界では中国  
聖地を巡ってイスラム  
ヨーロッパではルネサ  
ルターによる宗教改革  
ポルトガルがイスラム  
スペインがイスラム教  
マゼランが世界一周を

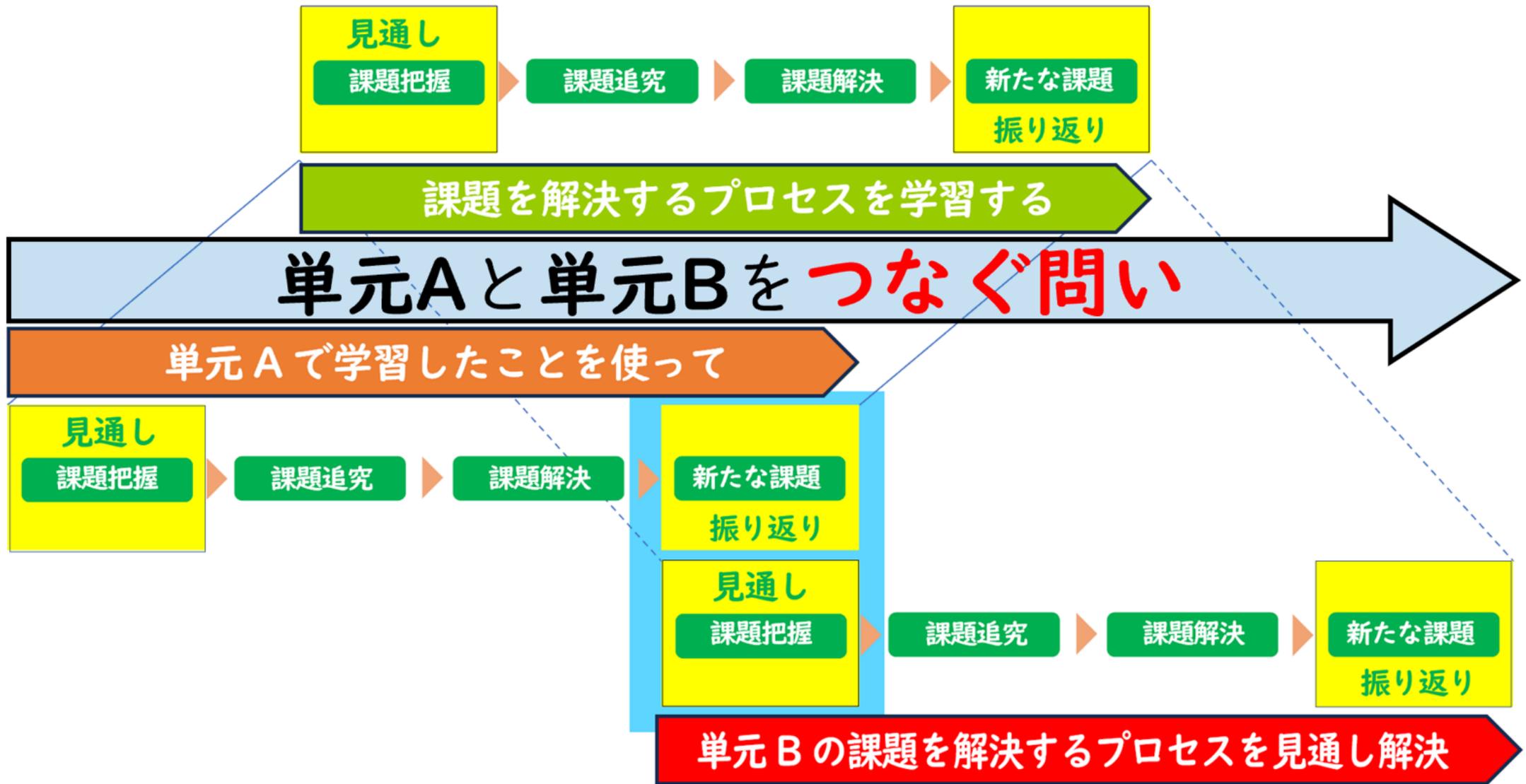


図5 課題を解決するプロセスによって子供たちが概念的知識の獲得を目指すことのできる単元

※参考文献の資料を基に筆者が再構成<sup>12)</sup>

# 「単元をつなぐ問い」について

## 地理的分野

単元A「北アメリカ州」

単元B「南アメリカ州」 として構想

単元Aと単元Bを **つなぐ問い** として

「なぜ世界で経済格差が起こるのか？」を設定

歴史的な分野 ⇒ 大航海時代や植民地政策や帝国主義、資本主義などの単元へ

公民的分野 ⇒ 国際社会の単元へ

「ヨーロッパ州」  
「アフリカ州」

**3年間通じて**  
**問い続けることのできる問い**

# 「学び問い続ける姿」を研究実践で 明らかにするために

## 【研究内容】

③各分野の「見方・考え方」の働かせ方や「資質・能力」の育成を  
検証する学習活動の設定

ウ：単元構想を踏まえ、単元全体と本時の授業とのつながりを見通すことができるポートフォリオの作成



<単元の学習課題>

2年 組 番 氏名

江戸幕府はどのようにして平和で安定した社会を築き、またそれにも関わらずなぜ滅亡したのか。

江戸幕府はどのようにして平和で安定した社会を築いたのだろうか

平和で安定した社会を築いたにも関わらず、江戸幕府はなぜ滅亡したのだろうか

学習内容と本時の問い		時期 年代	本時の学習のまとめ	単元を貫く問いとの つながり	先生 より
1	幕藩体制の はじまり	例：江戸幕府 はどのような しくみを作っ たのだろうか？		推 ・ 比 ・ 関	
2	朱印船貿易から 貿易統制へ			推 ・ 比 ・ 関	
3	四つに絞られた 貿易の窓口			推 ・ 比 ・ 関	
4	琉球王国と			推 ・	

# 子供たちの「学び問い続ける姿」を目指すための単元構想とそのための有効なポートフォリオの例のまとめ

- ・「単元Aと単元Bをつなぐ問い」による概念的・本質的知識の習得を目指す単元構想
- ・「見方・考え方」を働かせて「資質・能力」の向上を目指す単元構想
- ・問いの構造図による獲得する知識の明確化

## 有効なポートフォリオの条件

- ・「単元を貫く問い」や「単元と単元をつなぐ問い」が明確に提示されているもの
- ・問いの構造によって知識の構造を見とることができるもの
- ・各時間の「見方・考え方」を働かせた学習成果を見とることができるもの
- ・単元Aや単元Bのそれぞれの単元を貫く問いについて自身の学びを見とることができるもの
- ・単元Aと単元Bをつなぐ問いについて自身の概念的・本質的知識の習得を見とることができるもの
- ・見通しと振り返りを行うことで自身の学びを自己調整しようとしてできるもの
- ・指導者が子供たちを形成的評価・総括的評価できるもの

対立と合意、効率と公正、個人の尊重、法の支配、  
民主主義、希少性、分業と交換、協調と持続可能性 等

公民的分野

地理的  
分野

位置や分布、場所、人間と自然  
環境との相互依存関係、空間的  
相互依存作用、地域 等

歴史的  
分野

時期、年代、展開、変化、継続、  
類似、差異、特色、背景、原因、  
結果、影響 等

図6 社会的な見方・考え方のモデル

# 「学び問い続ける姿」を研究実践で 明らかにするために

## 【研究内容】

③各分野の「見方・考え方」の働かせ方や「資質・能力」の育成を  
検証する学習活動の設定

エ：ポートフォリオを中心とした評価ルーブリックの作成

表3 単元の評価規準例

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
<p>社会的事象を理解するとともに、それらを理解するために必要な情報を読み取ったり整理したりしている。</p>	<p>社会的事象について多面的・多角的に考察するとともに、課題を解決するための意見を選択・判断し、説明している。</p>	<p>社会的事象について、よりよい社会の実現に向けて、解決すべき課題を見通（そうと）したり、様々な見方・考え方、価値を踏まえて考察・判断したことやそのプロセスを振り返（ろうとしたり）ったりしている。</p>

# 授業単元と単元構想をふまえたポートフォリオへ

江戸幕府が平和で安定した世の中を作り出したといえるのはなぜだろう？		江戸幕府はなぜ滅亡したのだろうか？		
学習内容と本時の問い	時期 年代	本時の学習のまとめ	単元を貫く問いとの つながり(キーワード)	先生 より
1 幕藩体制の 始まり	江戸幕府はどのよう にして大名や朝廷を 支配するしくみをつく ったのだろうか。		推 比 関	
2 朱印船貿易から 貿易統制へ				
3 四つに絞られた 貿易の窓口	江戸幕府はどのよう に對外統制を行った のだろうか。		推 比 関	
4 琉球王国と アイヌの人々へ の支配				
5 身分制の下での 暮らし	江戸時代の身分制は、 社会にどのような影 響をもたらしたのだ らうか。		推 比 関	
		8 上方で栄えた町 人の元禄文化		推 比 関
		9 貨幣経済の 広まり		推 比 関
		10 繰り返される 要求と改革		推 比 関
		11 江戸の庶民が 担った化政文化		
		単元のふりかえり	自分自身の学びを ふりかえろう	

指導者は「授業にいかす評価」を行う。また生徒の学習を調整する。(ABC評価やコメントなど)

生徒が「2つの単元を貫く課題」や「単元B」とのつながりを意識して書く。生徒の実態に応じて、単語やキーワードのみの記入でもよい。

一次や二次の学習課題を記入する。大きな塊の場合は分割してもよい。

生徒が社会的な見方・考え方の1つである「時期や年代」について記入する。

生徒が単元Aの学習のふりかえりを記入する。(既習事項との関係やノートやワークシートの書き方、ポートフォリオの書き方、単元Bへの見通し、生活経験など)

生徒が本時のまとめを書く。指導者は生徒の実態に応じて、マス目にしたり、罫線をひいたり、時数制限を設けるなどの工夫を行う。また、まとめの際に用いた見方・考え方を丸で囲む(はじめの方は教員の方で設定してもよい!)

図7 歴史的分野のポートフォリオ例

# 授業単元と単元構想をふまえたポートフォリオへ

江戸幕府が平和で安定した世の中を作り出したといえるのはなぜか。またそれにも関わらずなぜ滅亡したのだろうか。

【予想】

	江戸幕府が平和で安定した世の中を作り出したといえるのはなぜ？	江戸幕府はなぜ滅亡したのだろうか？
歴史的な 見方・考え方	単元Aのまとめ	単元Bのまとめ
推移 (展開・変化・継続)		
比較 (類似・差異・特色)		
相互の関連 (背景・原因・結果・影響)		

平和で安定した社会を築き、またそれにも関わらずなぜ滅亡したのか。

単元A・Bを貫く課題のまとめ

単元A・Bのふりかえり

先生より

単元A・Bを貫く課題と  
単元Aの課題、単元Bの課題を見て、  
生徒は単元の一つ最初にこの予想を書く。

これまでのポートフォリオを活用しながら生徒は単元A・Bを貫く課題について、社会的な見方・考え方を意識して書きまとめる。その際グループ活動を取り入れたり、ロイロノートで見方・考え方ごとに色分けしたカードを共有したり、また思考ツールを使用してランキングしたり、分類したりしながらまとめる

生徒が単元A・Bを貫く学習課題「江戸幕府はどのようにして平和で安定した社会を築き、またそれにも関わらずなぜ滅亡したのか」のまとめを記入する。記述的知識のみではなく概念的知識を意識した記述を目標とする。

生徒が単元A・Bを通しての学習のふりかえりを記入する。(既習事項との関係やノートやワークシートの書き方、ポートフォリオの書き方、次の単元への見通し、生活経験など)

指導者は「記録にのこす評価」を行う。(ABC評価など)

表4 ポートフォリオを中心とした評価ルーブリック 例

評価の 観点	4	3	2
知識・ 技能	<p>社会的事象を適切に理解するとともに、それらを理解するために必要な複数の情報を適切に読み取りポートフォリオに整理している。</p>	<p>社会的事象を理解するとともに、それらを理解するために必要な情報を読み取りポートフォリオに整理している。</p>	<p>社会的事象をおおむね理解するとともに、それらを理解するために必要な情報を読み取っている。</p>
思考・ 判断・ 表現	<p>社会的事象について様々な資料をもとに多面的・多角的に考察するとともに、課題を解決するための意見を選択・判断し、根拠となる事実を複数示しながらポートフォリオに記述している。</p>	<p>社会的事象について多面的・多角的に考察するとともに、課題を解決するための意見を選択・判断し、ポートフォリオに記述している。</p>	<p>社会的事象についておおむね多面的・多角的に考察するとともに、課題を解決するための意見を選択・判断している。</p>
主体的に 学習に 取り組む 態度	<p>社会的事象について、よりよい社会の実現に向けて、解決すべき課題をこれまでの既習事項から見通（そうと）したり、様々な見方・考え方、生活経験を踏まえて考察・判断したことをさらに構想しようとしていたりしている。また、学習のプロセスを振り返り自己の学びを調整しようとしていたりしている。</p>	<p>社会的事象について、よりよい社会の実現に向けて、解決すべき課題を見通（そうと）したり、様々な見方・考え方、価値を踏まえて考察・判断しようとしていたりしている。また、そのプロセスを振り返（ろうとしたり）ったりしている。</p>	<p>社会的事象について、よりよい社会の実現に向けて、おおむね解決すべき課題を見通そうとしたり、見方・考え方、価値を踏まえて考察・判断したことやそのプロセスを振り返ろうとしたりしている。</p>

令和6年度 第30回 近畿中学校社会科教育研究大会  
京都市大会 基調提案

社会科で育てる未来の創り手  
～学び問い続ける姿をめざして～

京都市立中学校教育研究会社会科部会  
研究部長 亀井 隆次(栗陵中学校)

ありがとうございました。