

**【研究主題】 「持続可能な社会のつくり手」を育成する社会科教育  
—「地域」を題材とした「学習者主体の授業」を通して—****I 研究主題について****1 主題設定の理由****(1) 社会的要請から**

現代は、予測困難な VUCA（変動性、不確実性、複雑性、曖昧性）の時代と呼ばれて久しい。地球規模の諸問題をはじめ、少子高齢化や過疎問題など、多種多様な社会的問題に対して、いかにして持続可能な社会をつかっていくかが問われている。また、AI の急速な発展や、デジタルトランスフォーメーション（DX）の進展により、単なる知識の詰め込みはもはや十分な意味をなさない。様々な情報を見極め、概念的知識を獲得することや、獲得した知識を再構成して新たな価値につなげていくことが必要とされる。

このような急激な社会の変化を踏まえ、令和5年6月に閣議決定された「第4期教育振興基本計画」では、「2040年以降を見据えた持続可能な社会の創り手の育成」と「日本社会に根差したウェルビーイング<sup>1</sup>の向上」の2つのコンセプトが掲げられた。また、令和6年12月に、中央教育審議会に対して、「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」の諮問（以下、「諮問」）がなされ、令和7年9月に、検討結果を暫定的に取りまとめた、「論点整理（素案）」が発表された。「論点整理（素案）」では、「主体的・対話的で深い学び」の実装をもとに、「生涯にわたって主体的に学び続け、多様な他者と協働しながら民主的で持続可能な社会の創り手をみんなで育む」という趣旨が掲げられている。このような趣旨に照らし、公教育、そして社会科教育の目的の再定義が求められているといえるだろう。

苫野（2019）は、公教育の目的を、『各人が、自らの自由のみ主張するのではなく、自らが自由に生きるためにこそ他者の自由もまた承認する必要があるのだという「自由の相互承認」の感度を育むことを土台に、「自由」に生きるための力を育むことを通して、「自由の相互承認」を原理とした市民社会の礎を築くことである<sup>2</sup>』としている。さらに、苫野は、『現代において「自由」に生きるための力とは、自分（たち）なりの問いをたて、自分（たち）なりの仕方、自分（たち）なりの答えにたどり着く、「探究する力」である』と述べる。こういった苫野の主張は、より一層変化の激しい時代を生きる子供たちが、将来どこでどのような暮らしをするのかに関わらず、様々な社会的課題の解決に責任を持って主体的に関わり、誰にとってもよりよい社会とは何か考え、社会に参画していくこと、つまり、「持続可能な社会のつくり手」を育成するという、本研究主題と密接に関連するものだと考える。

**(2) 本県の生徒の実態から**

前述の「諮問」では、学ぶ価値を十分に見いだせず、主体的に学びに向かうことができ

<sup>1</sup> ウェルビーイングとは、身体的・精神的・社会的に良い状態にあることをいい、短期的な幸福のみならず、生きがいや人生の意義などの将来にわたる持続的な幸福を含む概念であり、多様な個人がそれぞれ幸せや生きがいを感じるとともに、個人を取り巻く場や地域、社会が幸せや豊かさを感じられる良い状態にあることも含む包括的な概念とされている。【文部科学省（2024）「第4期教育振興基本計画（リーフレット）」、p. 2.】

<sup>2</sup> 苫野一徳（2019）『「学校」をつくり直す』河出書房新社、p. 88.

いない児童・生徒の増加が課題とされている。主体的に社会に参画する生徒を育成するために、生徒が日々の授業に主体的に取り組むことができる環境整備が求められる。本県の生徒の実態に目を向けると、表1に示すように、令和4年度全国学力・学習状況調査における児童生徒質問紙にて、「学びに向かう力・人間性等」に関連すると考えられる項目にて、回答結果が全国平均を下回っていることや、学校と生徒の認識にズレがあることが明らかになった。具体的には、主体的な学びができていてと感じている生徒が、教師の想定より少ないことや、話し合い活動による学びの充実を教師の想定より強く実感していること、教師の指導方法改善の意識が必ずしも生徒の学習の個別最適化につながっていないことなどが挙げられた。

このような実態に対し、本県では令和5年度より、「学習者主体の授業」の実現に向けた取組が行われている。なお、「学習者主体の授業」は、「個別最適な学びと協働的な学びを一体的に充実させることを通して、『主体的・対話的で深い学び』を実現し、これからの社会で求められる資質・能力を育成すること<sup>3</sup>」とされており、「学習者主体の授業」における授業像、子供像、教師像が表2のように整理されている。ここでは、教科等の特性や子供の実態に応じて「教員主導」と「子供主体」のバランスを見極めて単元計画をデザインし、教材研究を重ねることが重要であると指摘されており<sup>4</sup>、鹿児島県中学校社会科教育研究会（以下、「県中社研」）としても、実践研究を積み重ね、「学習者主体の授業」の実現を目指していく。

表1 本県の生徒質問紙調査結果と学校質問紙調査結果（県教育委員会 HP を基に作成）

	質問項目	県平均	全国平均	差
学校質問紙	① 課題の解決に向けて、自分で考え、自分からできていると思うか。	17.7	19.2	-1.5
	② 話し合いなどの活動で、自分の考えを深めたり、広げたりすることができていると思うか。	14.4	20.3	-5.9
	③ 習得・活用及び探究の学習過程を見通した指導方法の改善及び工夫を行ったか。	23.9	20.7	+3.2
生徒質問紙	① 課題の解決に向けて、自分で考え、自分から取り組んでいると思うか。	27.4	31.2	-3.8
	② 話し合いなどの活動で、自分の考えを深めたり、広げたりすることができていると思うか。	32.0	34.1	-2.1
	③ 自分に合った教え方、教材、学習時間などになっていたか。	18.8	22.8	-4.0

※数値は「当てはまる」と回答した割合

表2 「学習者主体の授業」の姿（鹿児島県教育委員会（2026）『学びの羅針盤』p9 を基に作成）

授業像	子供像	教師像
<input type="checkbox"/> 子供それぞれの興味・関心や学習進度に応じた授業 <input type="checkbox"/> 子供が解決の方法を自分なりに選択・判断する授業 <input type="checkbox"/> 子供が自分の学びを振り返り、次に活かしていこうとする授業	<input type="checkbox"/> 意図をもって、主体的に課題に取り組む姿 <input type="checkbox"/> 一人一人が自分の課題解決に向けて、試行錯誤を繰り返して、学びを調整する姿 <input type="checkbox"/> 協働してものや考えを創り出す姿	<input type="checkbox"/> 「思考力、判断力、表現力等」といった「見えにくい学力」や「学びに向かう力・人間性等」といった「見えない学力」も大切に作る姿 <input type="checkbox"/> 子供たちを信じ、可能な限り学習を委ねる姿 <input type="checkbox"/> 一人一人のよさに着目し、そのよさを伸ばそうとする姿

### (3) 県中社研のこれまでの研究の歩みから

県中社研では、表3にまとめているように、概ね九州大会開催までを1スパンとして研究主題を設定してきた。

<sup>3</sup> 鹿児島県教育委員会（2026）、『学びの羅針盤』p. 6.

<sup>4</sup> 同上、p. 9.

2005年の第37回九州大会前後数年間は「21世紀に生きる市民として、社会の現実からともに学び、ともに生きていく力を育てる社会科はどうあるべきか」という主題が設定された。

「主体的・対話的で深い学び」が学校教育のキーワードとなるのは前から、授業にゲストティーチャーを招聘して、地域の社会的課題を追究したり、遠隔授業やディベートといった手法を取り入れたりするなど、教育方法の面から先駆的な実践に取り組んだ。教育内容の面では、「多文化共生」や「個人情報の保護」といった、グローバル化の進展で今もなお注目されるテーマや、「ハンセン病問題」のように、決して風化させてはならない重大な社会問題について取り上げ、鹿児島の地域性を活かしながら実践に取り組んだ。

2011年の第43回九州大会前後数年間は、「地域を見つめ未来を生きる市民を育てる社会科教育」という主題が設定された。デジタルとアナログを組み合わせ、校区の地形図を題材に読図の技能を高める試みや、地域素材を活用し、荘園制に関する複雑な歴史的事象を、生徒が主体的に追究する実践などに取り組んだ。

2018年の第50回九州大会前後数年間では、「地域と世界をつなぐ授業の創造」という主題のもと、それまでの県中社研の実践の継承と発展に取り組んだ。例えば、学校近隣の特徴的な地名を切り口に、生徒が中世日本と東アジア諸国との結び付きを追究したり、身近な地域とEUの今後を関連付けて価値判断を行ったりする実践に取り組んだ。

以上のように、県中社研が一貫してこだわってきたテーマの一つに、生徒にとって身近な「地域」の教材化がある。今後も、「地域」に生きる人間の姿をいかにして教材化すればよいか、深く研究し続けていきたい。

表3 「九州大会鹿児島大会における研究主題の変遷」

第37回九州大会	21世紀に生きる市民として、社会の現実からともに学び、ともに生きていく力を育てる社会科はどうあるべきか。 ～今、社会科が担うべき市民的資質育成教育を追求する～
第43回九州大会	地域を見つめ、未来を生きる市民を育てる社会科教育とは
第50回九州大会	地域と世界をつなぐ授業の創造 ～「深い学び」となる「主体的・対話的学び」の可能性を探りながら～
第58回九州大会	(予定)「持続可能な社会のつくり手」を育成する社会科教育 —「地域」を題材とした「学習者主体の授業」を通して—

## 2 主題および副題について

### (1) 「持続可能な社会のつくり手」を育成する社会科教育とは

社会科教育の実践において、学びを社会に向けて開く社会参加学習が重視されてきた。中でも、生徒が参加する地域の課題解決を担う人材育成を目指した実践として井上・岩崎(2022)が挙げられる。ここでは、「教師が地域社会とのつながりを構築し、それに基づく教育活動を展開することによって、子どもは地域社会の活性化に貢献するインパクトファクターとして自己を認識する機会が保障され、課題解決の担い手としての意識形成を実現できる<sup>5)</sup>」としている。また、井上(2021)は、子どもを実社会の公共政策に影響を与える「公共を支える市民」であると捉えた上で、中学校の地理的分野の単元開発と実践の分析を基に、外部人材と

<sup>5)</sup> 井上昌善・岩崎圭祐(2022)「地域社会の課題解決の担い手育成を目指す公民教育の授業開発」日本公民教育学会編『公民教育研究』, Vol. 30, pp. 1-16.

子どもの「熟議<sup>6</sup>」を促す社会科授業構成の原理と方法を示している。ここでは、社会的な問題解決のために必要となる価値を含めた社会認識の形成を通じて形成される、他者との協働的な関係構築が目指されている。これまでの県中社研の取組や先行研究を踏まえ、本研究で育成を目指す「持続可能な社会のつくり手」を以下のように定義する。

多様な他者との交流を通じ、現在および過去の様々な人々の営みに関心を持って社会認識を深めながら社会のよさや課題を見出し、誰にとってもよりよい社会を構想し、その実現を目指して学び続ける存在。

ここで、「創り手」ではなく、「つくり手」としているのは、社会はゼロから「創」り出されるものではなく、社会の中の多様な他者と関わり合いながら、既にある社会のよさは引き継ぎつつ、時代の変化や、人々の価値観の多様化と折り合いをつけながら、今ある問題を発見したり解決に向けて試行錯誤したりすることで、社会をよりよく発展させていくことを重視したいという意図を込めている。本主題は、変化が激しく予測困難な時代を生きる生徒が、「持続可能な社会のつくり手」として必要な資質・能力を身に付けていく中学校社会科教育のあり方を追求するものである。

## (2) 「地域」とは

前述のように、県中社研では、生徒にとって身近な「地域」を入り口とし、生徒が切実さを感じながら、日本および世界で起きている社会的事象と自分自身のつながりを学ぶ授業づくりを通して、確かな社会認識の形成と市民的資質の育成を目指してきた。その中で、「地域」を単なる空間的な広がりとして捉えるだけではなく、そこに暮らす「人間の姿」を重視し、「単なる空間的概念ではなく、その空間に生きる人々の営みや、人々の関係性まで含めたもの」として捉えてきた。グローバル化やデジタル化が急速に進展する現代において、今後は、時間や空間の制約を越えた人々の営みや関係性にも着目したい。

従来 of 定義に加え、前頁の「持続可能な社会のつくり手」の育成を目指し、本研究では以下のように「地域」の捉え方を拡大し、実践に臨む。

「地域」とは、共に社会のよさや課題を見出し、誰にとってもよりよい社会を共に構想するための空間であり、そこに介在する人々や関係性まで含めたものである。

## (3) 「学習者主体の授業」とは

県中社研は、「学習者主体の授業」とは以下のような生徒の姿が含まれるものだと考える。

- ・ 社会的事象への驚きや素朴な問いを抱き、もっと知りたいと思う姿。
- ・ 社会のよさや課題を踏まえて、自分（たち）なりの問いを設定する姿。
- ・ 自分（たち）なりの問いの解決に向けて試行錯誤を繰り返す姿。
- ・ 自分（たち）の学びを価値付け、次なる学びに向かおうとする姿。

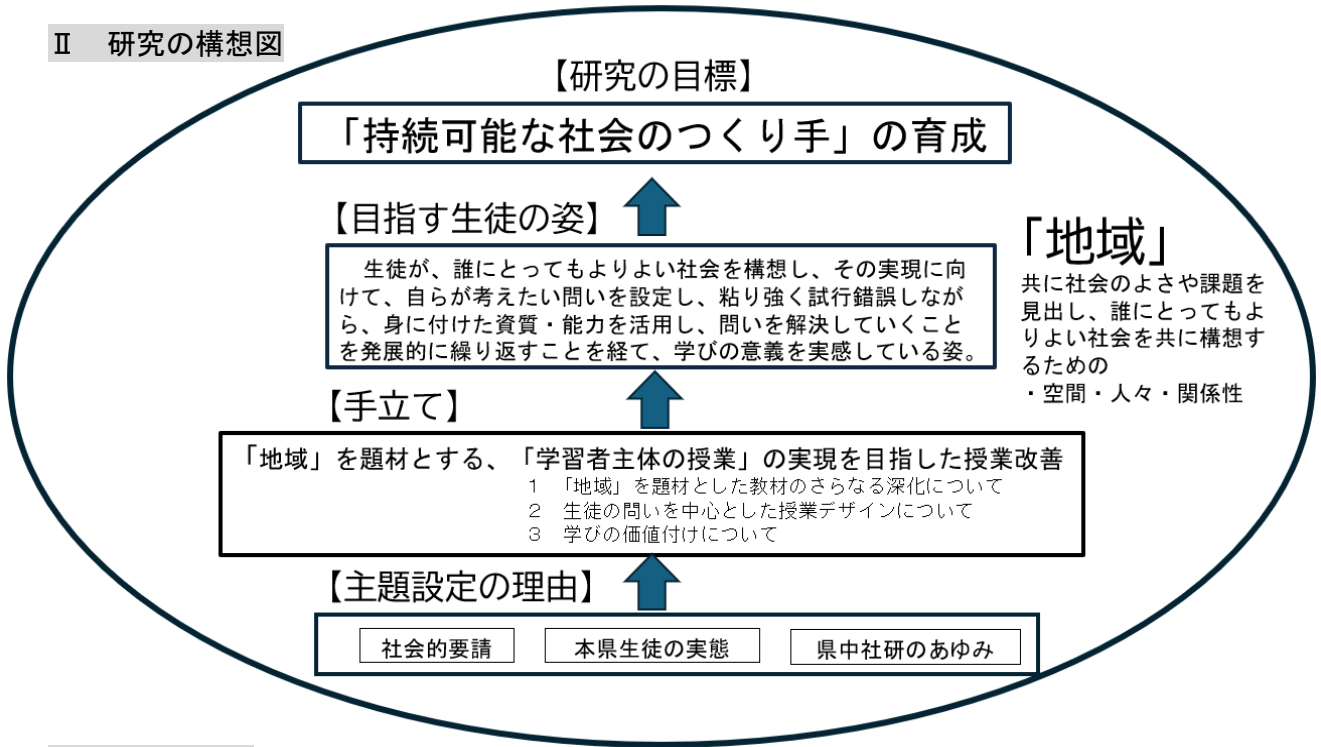
<sup>6</sup> 熟議とは、「熟議民主主義」の考え方を背景に、価値多元社会の中で、多くの当事者が課題について、学習・熟慮し、互いの立場や果たすべき役割について理解を深めるとともに、解決策が洗練され、個々人が納得して自分の役割を果たすようになる、そのプロセスのことを指す。【棚橋・木村（2022）『社会科重要用語辞典』、p. 184.】

### 3 研究の仮説

以下のような仮説で本研究に取り組む。

「地域」を題材として、「学習者主体の授業」の実現を目指した授業改善に取り組むことで、「持続可能な社会のつくり手」の育成につながるであろう。

## II 研究の構想図



## III 研究の重点

- 1 「地域」を題材とした教材のさらなる深化について
- 2 生徒の問いを中心とした授業デザインについて
- 3 振り返りの充実と他者からのフィードバックについて

## IV 研究の内容

I～IIIを踏まえ、以下に具体的な研究の内容を記すが、本年度は新研究の立ち上げ期であり、各種定義や方法論の内実は、実践の中で生まれ、問い直されていくものと捉えている。

### 1 「地域」を題材とした教材のさらなる深化について

#### (1) 「地域と世界をつなぐ」視点から

2018年の九州大会（鹿児島大会）における全体緒論では、「地域と世界をつなぐ」とは、身近なものからグローバルに考えること、つまり、遠い場所のことを身近なことにつなげて考えたり、身近な行動や実践を世界の動きにつなげたりすることだと述べている<sup>7</sup>。

現在の社会に目を向けると、前回大会開催時に比べ、グローバル化がより一層進展するとともに、地域コミュニティの希薄化や地域の力の衰退が叫ばれている。生徒は将来、必ずどこかで「地域に生きる人間」となる。今後も、「地域と世界をつなぐ」視点を根底に据えて

<sup>7</sup> 鹿児島県中学校社会科教育研究会（2018），『第50回九州中学校社会科教育研究大会鹿児島大会大会冊子』，pp. 6-10.

教材開発を行っていく。

## (2) 「社会に開かれた教育課程」とカリキュラム・マネジメントの視点から

県中社研におけるこれまでの数多くの実践で、現在進行形の社会的問題を題材としたり、単元の学習のゴールとして実社会に何らかの提案を行ったりしてきた。また、学習過程で積極的に外部人材を活用してきた。これらの実践は、現行学習指導要領の基盤ともいえる「社会に開かれた教育課程」の理念を具現化したものであったといえる。

一方で、社会科教育の文脈において、社会科と他教科（特に総合的な学習の時間）における内容の棲み分けやカリキュラム・マネジメントの在り方について、しばしば議論が生じることも事実である。神永（2024）は、「社会科では社会的要請のある現代的な諸課題に、総合的な学習・探究の時間では児童生徒の興味・関心に基づく課題に重点を置いたカリキュラム・マネジメントの工夫が必要である<sup>8</sup>」と指摘する。

前項で述べた「地域と世界をつなぐ」視点も踏まえ、社会科だからこそ扱うべきだという教材としての深さや価値をいかに見出していけばよいか検討していきたい。

## 2 生徒の問いを中心とした授業デザインについて

### (1) 生徒の問いの重要性

唐木（2023）は、中学校学習指導要領解説社会編における「課題解決的な学習」も「問題解決的な学習」と同義としたうえで、「問題解決的な学習」は社会科における本質であると述べ、「問題解決的な学習」の究極的な役割は持続可能な社会の担い手の育成にあるとしている<sup>9</sup>。さらに、唐木は「問題解決的な学習」が抱える問題として以下の3点を挙げる<sup>10</sup>。すなわち、「問題解決的な学習」の画一化、「問題解決的な学習」における問いが、生徒にとって自分事になっていないこと、「問題解決的な学習」が生徒の社会参画を保証していないことである。

また、前述の苦野（2019）は、自分（たち）なりの問いをたて、自分（たち）なりの仕方、自分（たち）なりの答えにたどり着く、「探究する力」の育成が重要だとし、渋谷ら（2026）は、探究学習の目的を「社会の当事者として生きる力」を育てることだと主張する<sup>11</sup>。

「持続可能な社会のつくり」手育成において、生徒が社会の現状や自らと社会とのよりよい関わり方を問い直すことが欠かせず、生徒が問いを設定し、問いを広げたり深めたりしていくことは、本研究における実践の根幹ともいえる。いわゆる問題解決的な学習で終わらせず、生徒が実社会との関連を意識しながら、自分（たち）なりの解決したい問いを設定し、その問いの解決に向けて学びを深めていくことを重視したい。県中社研では、「探究的な学び」の実現を視野に入れ、まずは、中学校社会科教育における「学習者主体の授業」の実現を目指し、生徒の問いを中心とした授業デザインについて以下の(2)～(4)を中心に検討していく。

### (2) 生徒の既有知識を揺さぶる資料の提示

前述の、県中社研が考える「学習者主体の授業」に含まれる生徒の姿に挙げたように、生

<sup>8</sup> 神永典郎（2024）「社会科と総合的な学習・探究の時間」、日本社会科教育学会（2024）『社会科教育事典第3版』, pp. 82-83.

<sup>9</sup> 唐木清志（編著）（2023）『社会科の「問題解決的な学習」とは何か』東洋館出版社, p. 8.

<sup>10</sup> 同上, pp. 12-14.

<sup>11</sup> 渋谷一典・杉本任士・渡邊信隆（2026）『探究学習への提言』中村堂, p. 212.

徒が主体的に学習に取り組むための第一歩が、社会的事象への驚きや素朴な問いを抱くことだと考える。そこで、単元の冒頭において、生徒の生活体験に根ざした資料や、生徒がこれまで習得している知識との「ズレ」や「新規性」を感じるような資料を提示し、「もっと知りたい」という意欲を喚起したい。

どのような資料を提示するかは、まさに「教師の腕の見せ所」であり、教師の経験や「観」によるところが大きいことは否めない。しかし、県社研として、HPを活用した資料の蓄積や、授業検討会での議論過程で、これまである種「ブラックボックス」となりがちだった、教師が生徒の実態をいかにして捉え、いかにして教材化を進めていったのかという点についても情報を共有していきたい。

### (3) 教師の働きかけをきっかけとする、生徒による問いの設定

社会科教育において、「問いの構造化」の重要性がしばしば指摘されている。例えば、渡部・井手口（2020）は、歴史教育における「問いの構造化」に基づいた科学的探求学習を主張している<sup>12</sup>。また渡部は、歴史学習を主権者育成に向けて「本質的な問い<sup>13</sup>」を考えるための事例研究に転換することの必要性を指摘している。

しかし、「問いの構造化」を取り入れた実践で、生徒がいかにして問いを自分事にしていくのか、生徒は、「本質的な問い」を考える必要性をどう実感していくのかなど、授業実践段階で「問いの構造化」をどう活かしていけばよいのかについては詳しく触れられていない。また、多様な価値観が入り交じり、刻々と変化する現代において、特に地理的分野や公民的分野における教師主導の「問いの構造化」が果たして「持続可能な社会のつくり手」の育成につながるのか。「問いの構造化」が本当に可能なのか、大いに議論の余地があるだろう。

県中社研としては、教師も生徒と共に学ぶ一人の学習者であるとの認識を大切にし、クラス全体で、班として、あるいは個人として、生徒が「本当に考えたい」と思う問いを練り上げ、見方・考え方を働かせながら学ぶ授業を目指したい。

そこで注目したいのが、ダン・ロススタイン、ルース・サンタナ（2015）による、「質問づくりの手法」である。ここでは、生徒が問いを設定するために、教師が「質問の焦点<sup>14</sup>」を設定することが求められている。「質問の焦点」とは、教師の発問や学習課題とは異なり、あくまで生徒が問いを設定するための「引き金」として作用するものである。

本県での実践例を挙げると、地理的分野の九州地方の単元において、「九州各県の魅力度ランキング」という教師が提示した「質問の焦点」に対し、「博多に近い佐賀は魅力度ランキングが下位なのに、なぜ遠い鹿児島は結構上位なのか」や、「九州地方の物価や地価は他の地方と比べてどうなのか」といった問いを生徒が設定した事例がある。その後、意見交流を経て、「住みやすい／住みにくい基準にはどのようなものがあるか」という一つの問いを中心として学習が展開された。

---

<sup>12</sup> 渡部竜也・井手口泰典（2020）『社会科授業づくりの理論と方法 本質的な問いを生かした科学的探求学習』明治図書。

<sup>13</sup> 同書で渡部は、『「本質的な問い」とは、はっきりとした解答はないオープンエンドな問いで、かつ主権者として、市民として、私たちが考えていかなければならないような性質の問いのこと』と定義しており、逆向き設計論に基づくそれとは批判的に区別されており、場合によっては「本質的な問い」を後付けしてもよいとする。

<sup>14</sup> 「質問の焦点」とは、生徒が問いを考えるきっかけになるものであれば、短い文章、写真、動画や図表など様々な形態でよいとされている。

#### (4) 問いを深めていくための学習活動

(3)で触れた実践事例では、各生徒が考えた問いを、Google フォームを用いて、班およびクラス全体で共有する場面を設けている。同様の他の実践では、問いの共有について、「自分が全く気付かなかったことにも他の人は気付いていて、対話があったからこそ自分が当初設定した問いを考え直すことができた」や、「そもそも自分が問題だと思っていたことは、なぜ問題なのだろうか」といった生徒の感想が挙げられている。

以上のことから、生徒が設定した問いそのものを他者と共有する場面を設けることや、自分が設定した問いを記録・蓄積していくことが重要だと考えられる。今後は、学習履歴の蓄積や、問いの交流場面の設定の在り方について検討していく。

渋谷ら(2026)は、探究学習の二サイクル構成として、1度目の探究サイクルが終了した後、内容を具体化、焦点化し、探究をブラッシュアップさせることを提案している<sup>15</sup>。

どのようにテーマを提示するのか、いわゆるパフォーマンス課題を設定するのか、するのであれば、生徒の問いとの関連性や、パフォーマンス課題をどのように提示し、どのような文脈設定を行うのか等についても、今後具体的に検討していく。

### 3 振り返りの充実と他者からのフィードバックについて

#### (1) 振り返りの充実

多くの教育実践で振り返りの重要性が指摘されている。例えば、木村(2023)の自己調整学習や、堀(2019)のOPPAの取組において、理論的な背景を踏まえて振り返りの重要性や教育的効果が主張されている。表2で示したように、鹿児島県教育委員会(2026)は、「学習者主体の授業」実現に向けて、自らの学びを振り返り、次の学びに活かす活動の重要性を指摘している。そこで、県中社研としても、各分野の特性に応じた振り返りの充実について、検討を進めているところである。

例えば、2025年度研究公開における「南アメリカ州」を題材とした授業実践では、単元を貫く学習課題を「経済成長が進む南アメリカ州で、平等の実現を妨げている背景には何があり、特にブラジルにはどのような課題がみられるのだろうか」と設定し、生徒が毎時間考えたことや疑問点を図式化して振り返る活動と、単元全体を通した学びを文章記述で振り返る活動を取り入れた。生徒が、自らの学びの深まりを自覚している様子や、新たな視点に気付いたり新たな問いを抱いたりしている様子が見られた。

#### (2) 他者からのフィードバック

前節(4)で触れたように、他者との交流によって、各生徒の問いが深まるばかりでなく、学習活動そのものへの意義を実感しやすくなると考えられる。さらに踏み込んで、毎時間の振り返りや、単元全体の振り返り場面において、生徒同士、教師と生徒、あるいは学級全体で、各自の振り返りに対しフィードバックを行う活動を位置付けていく。その際、当然ながら生徒の実態や学校の実態を踏まえ、対面形式あるいはICTを活用するのかといった点や、「地域」からのフィードバックの在り方についても検討していく。

---

<sup>15</sup> 渋谷一典・杉本任士・渡邊信隆(2026)『探究学習への提言』中村堂, p. 203.

## 【引用・参考文献】

- ・文部科学省（2024）「第4期教育振興基本計画（リーフレット）」。
- ・鹿児島県教育委員会（2025）『学びの羅針盤』。
- ・苫野一徳（2019）『「学校」をつくり直す』。河出書房新社。
- ・井上昌善（2021）「外部人材と子どもの熟議を促す社会科授業構成の原理と方法—地理的分野『地域に届けるハザードマップ』の開発と実践を通して—」全国社会科教育学会編『社会科研究』，No. 95， pp. 1 - 12.
- ・井上昌善・岩崎圭祐（2022）「地域社会の課題解決の担い手育成を目指す公民教育の授業開発」日本公民教育学会編『公民教育研究』，Vol. 30， pp. 1-16.
- ・棚橋・木村（2022）『社会科重要用語辞典』明治図書。
- ・神永典郎（2024）「社会科と総合的な学習・探究の時間」，日本社会科教育学会（2024）『社会科教育事典第3版』， pp. 82-83.
- ・唐木清志（編著）（2023）『社会科の「問題解決的な学習」とは何か』東洋館出版社， p8.
- ・渡部竜也・井手口泰典（2020）『社会科授業づくりの理論と方法 本質的な問いを生かした科学的探求学習』明治図書。
- ・唐木清志（2022）「『問いの構造化』は社会科授業にどのようなメリットをもたらすのか」，『教育科学社会科教育』761， pp. 120-121.
- ・ダン・ロススタイン、ルース・サンタナ（著），吉田新一郎（訳）（2015）『たった一つを変えるだけ クラスも教師も自立する「質問づくり」』新評館。
- ・渋谷一典・杉本任士・渡邊信隆。（2026）『探究学習への提言』中村堂。
- ・木村明憲（2023）『自己調整学習 主体的な学習者を育む方法と実践』明治図書。
- ・堀哲夫（2019）『新訂一枚ポートフォリオ評価 OPPA』，東洋館出版社。
- ・鹿児島県中学校社会科教育研究会（2018）『第50回九州中学校社会科教育研究大会鹿児島大会大会冊子』， pp. 6-10.