

学びの主体性を育む社会科授業の設計  
—自己調整学習の実践と定着に向けて—

金子遥・阿部晃平

教職キャリア高度化センター教育実践研究紀要 第8号

令和8年(2026)3月

# 学びの主体性を育む社会科授業の設計

—自己調整学習の実践と定着に向けて—

金子 遥<sup>1</sup>・阿部 晃平<sup>2</sup>

(1: 大阪人間科学大学 (京都教育大学大学院修了)・2: 福岡市立箱崎中学校)

Social Studies Class Development of Cultivating Student Agency  
—Toward the Practice and Sustained Implementation of Self-Regulated Learning—

Haruka KANEKO, Kohei ABE

2025年9月30日受理

**抄録:** 本研究は、主体性を育むための社会科授業の設計に向けて、自己調整学習に着目した実践を提案する。筆者らは、学習者が自らの思考過程を意識化し、多様な視点から事象を捉え直し、よりよい社会の姿を主体的に考え続ける力の育成が不可欠であると考えている。そこで、学び方学習の一つでもある自己調整学習の視点から、主体性を育む社会科授業の要素を考察した。その結果、単元の見通しと実行の往還、協働的な学習活動の位置付けに着目し、中学校社会科を事例にした授業を提案した。

**キーワード:** 自己調整学習、主体性、学びの主体的な調整、中学校社会科、近畿地方

## I. はじめに

「杞憂」として一笑に付されてきた心配事が、現実となり社会を揺るがす事例は後を絶たない。COVID-19による世界的なパンデミック、ロシアによるウクライナ侵攻、生成 AI の爆発的な台頭、かつては杞憂とされた心配事は次々と現実化している。VUCA(経済産業省:不安定で変化が激しく [Volatility]、先が読めず不確実性が高く [Uncertainty]、かつ複雑で [Complexity]、曖昧な [Ambiguity] 状態)の時代にあって、教育の在り方が常に再考される。近年では、VUCA に対して Jamais Cascio によって「BANI(バニ)時代」という考え方も提起されている。「BANI」とは、「Brittle(もろい)、Anxious(不安)、Non-Linear(非線形)、Incomprehensible(不可解・理解不能)」の頭文字をとったもので、社会現象として客観的に捉える「VUCA」に対して、人々が主観的に社会を捉える視点として提起されている。SNS を例にすれば、これまで安泰とされてきた巨大な IT 企業が規制一つで株価に大きな影響を受け、SNS での評価に過敏になったり、アルゴリズムの分からないままに SNS に何度も表示されることで「バズる」が、なぜそれが流行しているのか分からなかったりといったことが挙げられる。

そうした中で、学習指導要領の改訂に向けて中央教育審議会「教育課程部会 教育課程企画特別部会」では、「学びに向かう力、人間性等」について次期学習指導要領に向けて整理された(図1)。整理された『「学びに向かう力、人間性等」の整理イメージ(素案)』(以下、「整理イメージ」)では中核に「学びの主体的な調整」を置き、「初発の思考や行動がひとりよがりなものとなったり、意味のあるまとまりを失ったりしないよう、他者との関わりや自己のメタ認知等を働かせていく中でそうした思考や行動を修正(自己調整)し、それらを往還しながら、よりよい学びやその先にある豊かな人生・よりよい社会



図1 「学びに向かう力、人間性等」の整理イメージ(素案)  
(中央教育審議会 2025)

に向かっていくことが重要となり、このことはより高い水準での主体性を育むことに繋がる」とされた（令和7年7月4日中央教育審議会教育課程部会 教育課程企画特別部会（第10回）配付資料）。現行の学習指導要領の改訂でそれまでの「関心・意欲・態度」に代わって新たに示された「学びに向かう力、人間性等」の態度側面が、より精緻に整理され、学校教育の中でも重要性が増しているといえるだろう。

そうした中で、金子遥(2021)では、メタ認知による抽象化が社会科における「深い学び」の実現に必要なことを示し、学習のめあてに着目した授業開発を高等学校公民科「政治経済」を例に示された。めあてを提示するプロセスを授業に取り入れることで学習者に見通しを持たせる学習を提案した。法則的知識と個別的知識に分け、個別的知識を授業で学習してから法則的知識へとまとめるという授業での流れ(西林 2009,p.49)で見通しを持たせることで、まとめの場面で学習内容の関連付けや抽象化が行われることが推察された。見通しを立てるといふ授業設計の視点の重要性を示している。金子遥・東俊克(2023)では、態度評価の側面である「主体的に学習に取り組む態度」について、学び方のみフォーカスされることと教科依存性が低く教科の評価として見取る意義が薄いことを指摘している。そして、まずは知識と技能を合わせて思考力・判断力・表現力等を発揮したことが見取れる認知系の課題を示し、次に認知系の課題の成果物自体を学習者がメタ認知して自己の変容や成長、人間性を認知できる課題を示すことを提案した。そして、中学校社会科地理的分野を事例に、メタ認知を取り入れた二段階の「指導—評価」モデルの開発を行った。これは、先に示した「整理イメージ」と関連させれば、自己のメタ認知等を働かせていく中で、教科ごとの学習内容に応じた思考や行動を単元等のまとまりの中で修正しながら学習していくモデルともいえるだろう。金子遥・東俊克(2024)では、金子遥・東俊克(2023)を基にした「関東地方」の授業実践から生徒の記述分析を手がかりにモデルの修正を行った。そこでは、関東地方とさらにそれを包括した日本（国家像）についての課題に対する生徒の記述分析から、東京一極集中と地方分散に関して生徒自身が自分の思考をメタ認知し、日本社会の「こうあるべき姿」と「こうありたい姿」の違いを認識していることが報告された。これらの二つの研究を「整理イメージ」に当てはめれば、メタ認知を通して学びの主体的な調整を促す学習を促し、よりよい社会に向けた学習に繋がることが推察され、それ自体が主体性を育むことに繋がっているといえるだろう。そして、金子遥・竹田裕貴・東俊克(2025a)では、「主体的に学習に取り組む態度」の説明として示された「粘り強さ」「自己調整」に対して、「認知系の知識との結び付き」という点から整理し、中学校社会科歴史的分野でモデルを開発した。その結果、態度面の評価である「主体的に学習に取り組む態度」について、教科の学習の範囲で評価する方法を示した。これは、教科の学習の範疇において、主体性を育む学習に示唆を与えた。（表1）

表1 これまでの主な研究成果

論文	研究成果（一部抜粋）
金子遥(2021)	見通しを持たせることで、まとめの場面で学習内容の関連付けや抽象化が行われることを推察
金子遥・東俊克(2023) 金子遥・東俊克(2024)	メタ認知を通して学びの主体的な調整を促す学習を行うことでよりよい社会に向けた学習に繋がることが推察され、主体性を育むことに繋がっていることが示唆
金子遥・竹田裕貴 ・東俊克(2025a)	態度面の評価である「主体的に学習に取り組む態度」について、教科の学習の範囲で評価する方法を示し、主体性を育む学習に示唆

これらの研究を受けて、本研究では主体性を育むための社会科授業の設計に向けて、自己調整学習に着目した実践を示す。従来、学習における主体性は「関心・意欲・態度」として学習への積極的な取り組み姿勢と捉えられがちであった。現行の学習指導要領では、「主体的に学習に取り組む態度」として「粘り強さ」「自己調整」の視点で評価するように示された一方で、先述の中央教育審議会教育課程部会でも、「主体的に学習に取り組む態度」について、ノート提出の頻度や課題の締切を遵守すること等の形式的な「勤勉さ」の評価に留まる例、「振り返り」による評価の教師への負担、教師の期待する表現への学習者の過度な意識などの課題が示された。その背景には、評価理由の客観的な説明が容易な定量的材料にならざるを得ない点、評価の状況により良さや成長を肯定的に伝えることが難しく、学ぶ意欲を下げってしまう場合がある点が挙げられる。

「整理イメージ」では、主体性がより細分化され「学びの主体的な調整」が中核に位置付けられた。そして、「学びを方向付ける人間性」へと繋がる事が示されている。特に社会科教育においては、「VUCA」や「BANI」の時代における社会課題を扱うが故に、学習者が自らの思考過程を意識化し、多様な視点から事象を捉え直し、よりよい社会の姿を主体的に考え続ける力の育成が不可欠である。初等・中等、また高等教育を修了してからも、よりよい社会の一員として常に学び続けるためには、学び方自体の習得も欠かせない要素の一つであるといえる。そこで、学び方学習の一つでもある自己調整学習の視点から、主体性を育む社会科授業を提案したい。社会科授業の設計を自己調整学習の文脈から捉え直し、主体性を育む学びを設計し定着させることを目指す。

## II. 自己調整学習

ここでは、自己調整学習について、先行研究を基に分析する。特に、自己調整学習の定義や探究学習との比較から整理し、社会科における自己調整学習について考察する。

### 1 自己調整学習の背景

自己調整学習は、木村(2023)によれば SCHUNK & ZIMMERMAN (1998)を用いて、「学習者が見通しを立て、学習したことを振り返り、調整しながら学ぶ学習」としている。さらに、自己調整学習を「見通す・実行する・振り返る」の3つのフェーズが循環する学習として説明している。日本の学校教育の文脈で捉えるならば、単元の最初に学習課題を設定して予想や仮説を立て、教科書や資料を活用して基礎知識を身に付けたり自分なりの意見をまとめて表現したりして、自分が表現した成果物を自己や他者からの評価を基に振り返る過程を指すと考えられる(図2)。学習者自身が単元の学習を見通し、課題に取り組みながら最後に振り返るという流れを示している。

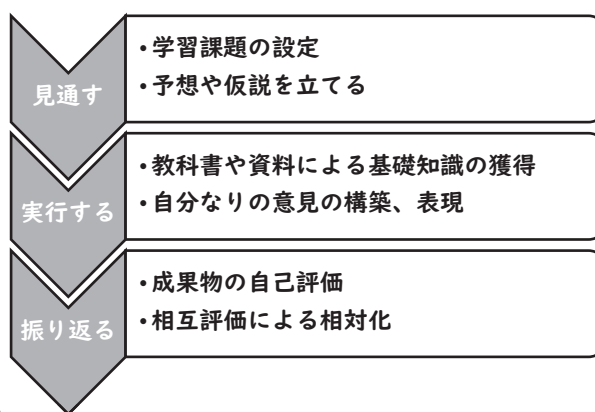


図2 単元における自己調整学習の流れ

近年は多くの自己調整学習の実践事例が見られる。木村・渡邊・宗實(2024)は、児童が自ら学習を自己評価したり評価結果の原因を考えた上で次の時間に活かしたりする行為を「自己調整的に学習を振り返った」と表現し、小学校低学年を事例に、振り返りの型を示すことで、学習者の自己評価及び原因帰属に関わる記述が多くみられるようになったことを報告している。齊藤・和田(2024)は、これからの時代に「自ら学ぶ力」の育成が重要として、教室のアクション・リサーチ(実践者が研究者と共に自己理解を深め、質的な調査によるデータ収集を通じて、児童理解を深める方法)を通して、報告している。その中で、特に子どもが評価判断を働かせるための手立てを考案すること、評価判断を働かせることで、自己調整学習への効果が生じたり自己調整学習のサイクル全体に効果を与えたりすることが示した。福谷・皆川(2022)は、自己調整学習の理論に基づき、ポートフォリオと対話的な活動を組み合わせた中学校社会科の学習と動機付けに対する影響について検討した。そのため、社会科の学習動機づけの尺度を作成し、対話や振り返り活動とポートフォリオを組み合わせた授業実践からその効果について検証した。

以上の自己調整学習の先行研究では、学習者個人の振り返りや評価判断にフォーカスされている。しかし、自己調整学習においても、自己評価や客観視が難しい場合を助ける存在として、他者の存在が重要になる。自己調整学習の手段として「学習の共調整」では、自己と他者との間で自己調整が一時的に整合することを意味し、他者との相互作用を通じて、学習方略へのモニタリング、学習への動機付けなどの調整が互いに創出する現象を指す。さらに、「社会的に共有された調整」では、周りの学習者や教員など他者と協働的に学習を進める環境が組織されていることであり、学習する共同体全員が学習の調整に積極的に関与していることを指す(表2)。

表2 自己調整学習、学習の共調整、社会的に共有された調整の対比  
(岩崎千晶・田中俊也 2023, p. 58 を基に筆者作成)

	自己調整学習	学習の共調整	社会的に共有された調整
課題の文脈	単独/協働での学び	単独/協働での学び	協働での学び
目標	調整活動において個人として適応すること、自立すること。	(自己調整学習の手段として)それぞれの学習者の適応や調整力を媒介すること。	協働プロセスを集団として調整すること、適応すること。
メカニズム	モデリング、フィードバック、道具的サポートを提供するためにより有能なピアの存在が必要となる。	(状況としてのアフォーダンスや制約を含めて) 専門的な知識や技術をもたらすことで自己調整学習に影響を及ぼす必要がある。	チームメンバー間(ピア同士)の公平さと共同構成の創発が求められる。
研究資料	個人と文脈に関するデータ	相互作用と媒介プロセスに関するデータ	集団レベルのデータ
研究手法	自己報告、観察、追跡データ	マイクロアナリティックな談話分析法/活動システムや社会文化的な影響の分析	マクロレベルの調整活動のエピソードによって文脈化されたマイクロアナリティックな談話分析/個人の目標、認知、評価のキャリアブレーション

## 2 自己調整学習と探究学習の関係

前節で述べた自己調整学習と非常に関連が見られるものとして、探究学習があげられる。探究学習は、多様な説明がされるため、一概に定義付けることは難しい。学習指導要領では、総合的な学習(高等学校では探究)の時間についての説明の中で、「探究的な学習」が示されている。その中で、学習指導の基本的な考え方に「①課題の設定②情報の収集③整理・分析④まとめ・表現」の4段階に分けた学習過程と他者と協働して主体的に取り組む学習活動を示している。

学習過程では、まず生徒が実社会や実生活に向き合う中で課題を設定すること、観察・実験・見学・調査・探索・追体験などの活動を通して情報を収集し整理すること、自分自身の考えとしてまとめたりそれを他者に伝えたりすることを示している。さらに、このプロセスが前後する場合や複数のプロセスが一体化することもあると説明されている。この点は、自己調整学習における見通す・実行する・振り返るというプロセスと高い関連性が見られる。一方で、各教科等で扱う内容によっては、課題設定について違いが見られる。例えば、中学校社会科では、現代の日本に住む中で見えてこない過去の歴史や海外の地理等を扱う。自分の生きる時代と異なる時代、または自分の住む地域と異なる地域においては、人口減や高齢化などの共通する課題も見られるが、交通利便性や産業構造が自分の実社会や実生活と違うため、異なる価値観や今まで持ち合わせていない概念を用いて課題解決をする必要がある。そうした点で、「生徒が実社会や実生活に向き合う中で課題を設定する」探究学習は、設定された課題が学習者にとって予想しやすい内容であるのに対して、教科で行われる自己調整学習では、設定された課題が学習者の既有的知識では答えられない(または異なる価値観が必要となる)という違いが見られる。

他者と協働した学習活動については、異なる多様な他者と協働して学習することを通して、多様な他者との関わりそれ自体や社会への参画等に繋がることを目指している。言い換えれば、他者と協働した学習自体が学習の質の高まりや課題解決に繋がりとされ。一方で、自己調整学習における協働的な学習は、学習の共調整や社会的に共有された調整といった活動が見られるが、あくまでも学習の調整が主眼に置かれており、協働はそれを支援するための一つ的手段として捉えられる。自己調整学習においても、協働する場面を設ける必要があるが、それは学習者が選択できるように保障するべきであり、それ自体はあくまでも必須ではない。むしろ、他者と協働した学習活動を実施するべきかも含めて、学習者に自己選択の機会を保障することが、自己調整学習においては重要だと考えられる。

### 3 社会科における自己調整学習

以上の点から、社会科における学びの主体性を育む授業として、二つの要素をあげる。

一つは、見通しと実行との往還である。先述の通り、自己調整学習において設定された学習課題は、学習者にとって既存の知識で答えることが難しい。その結果、学習課題について立てた見通しは、常に修正される必要がある。毎回の授業で常に振り返りの場面を設定しながら、単元の見通しを修正する機会を保障する。これは、「整理イメージ」と関連させれば初発の思考や行動がひとりよがりにならないように、常に自己調整の場面を設けることといえる。そして、毎回の授業での見通しと実行の往還を通して、学習者が自らの思考過程を意識化したり多様な視点から事象を捉え直したりすることを促す。これが、「整理イメージ」における「学びの主体的な調整」の育成に繋がると考える。二つは、協働的な学習活動への位置付けである。協働的な学習活動は、探究学習の中で異なる他者との連携や社会参画への繋がりを促す要素とされている。社会科における自己調整学習においてもその重要性は見られる一方で、あくまでも手段として協働的な学習活動を位置付ける。そのため、学習者の思考や行動の修正が行えるように、協働的な学習活動の機会を保障する。具体的には、毎回の授業の中で、他の学習者と協働する、または動画視聴や先生に質問するなど、一人での学習以外の多様な選択肢を提供する。その結果、他者との関わりや他者との協働の必要の有無を含めて、自己調整を促し、よりよい学びや豊かな人生・よりよい社会といった「整理イメージ」と目的を一致させた学びの主体的な調整を促したい。

## Ⅲ. 主体性を育む社会科授業の設計

以上を踏まえて単元「地域の課題から捉える近畿地方」を作成した。本授業は、中学校学習指導要領第2章第2節社会の以下の項目に対応する。

大項目 C 日本の様々な地域 (3) 日本の諸地域

次の①から⑤までの考察の仕方に基づいて、空間的相互依存作用や地域などに着目して、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、以下のア及びイの事項を身に付けることができるよう指導する。

① 自然環境を中核とした考察の仕方      ② 人口や都市・村落を中核とした考察の仕方  
 ③ 産業を中核とした考察の仕方      ④ 交通や通信を中核とした考察の仕方  
 ⑤ その他の事象を中核とした考察の仕方

ア 次のような知識を身に付けること。

(ア) 幾つかに区分した日本のそれぞれの地域について、その地域的特色や地域の課題を理解すること。  
 (イ) ①から⑤までの考察の仕方では取り上げた特色ある事象と、それに関連する他の事象や、そこで生ずる課題を理解すること。

イ 次のような思考力、判断力、表現力等を身に付けること。

(ア) 日本の諸地域において、それぞれ①から⑤までで扱う中核となる事象の成立条件を、地域の広がりや地域内の結び付き、人々の対応などに着目して、他の事象やそこで生ずる課題と有機的に関連付けて多面的・多角的に考察し、表現すること。

#### 1 単元名

「地域の課題から捉える近畿地方」

#### 2 単元の目標

- ・近畿地方の自然環境の様子やその保全、歴史と伝統、産業について、持続可能な地域づくりに向けた取り組みを理解し、地図や図表を活用してまとめる。
- ・近畿地方において環境保全や歴史と伝統の継承、産業の継続などの課題について、都市部と山間部の繋がり、環境保全への取り組み、工場の位置や分布に着目して、持続可能な取り組みと関連付けて多面的・多角的に考察し、表現する。
- ・近畿地方について、そこで見られる課題を主体的に追究、解決しようとする態度を養う。

## 3 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
<p>①近畿地方の自然環境の様子やその保全、歴史と伝統、産業について、持続可能な地域づくりに向けた取り組みを理解できる。</p> <p>②近畿地方の自然環境の様子やその保全、歴史と伝統、産業について、地図や図表を活用してまとめられる。</p>	<p>①近畿地方において環境保全や歴史と伝統の継承、産業の継続などの課題について、都市部と山間部の繋がりを、環境保全への取り組み、工場の位置や分布を多面的・多角的に考察し、表現している。</p> <p>②近畿地方の課題を見出し、持続可能な取り組みと関連付けて多面的・多角的に考察し、表現している。</p>	<p>①近畿地方について、見通しをもって学習に取り組もうとし、学習を振り返りながら課題を追究しようとしている。</p>

## 4 単元計画（全7時間）

単元計画については、時数や学習者の具体的な学習活動、指導上の留意点等が学習者個々に異なる自己調整学習の特徴から、先述した単元の流れと田中・進藤(2023)を基にまとめた。

段階	学習プロセス			学習課題、主な学習内容
見通す	<p><b>【目標設定】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>学習課題に対する仮説を立て、立証のための要素を考える。</li> </ul>	<p><b>【方略計画】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>学習課題に対して、学習計画を立てる。</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>近畿地方の課題を考え、その課題が生まれる理由と、その課題を解決できる具体策を仮説として立てる。</li> </ul>
実行する	<p><b>【実行】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>教科書を読んで用語を確認する。</li> <li>近畿地方の課題を教科書や動画などの資料から探す。</li> <li>近畿地方の課題が生まれる理由を考察する。</li> <li>近畿地方の課題を解決するための具体策を考える。</li> <li>具体策を立証する要素を教科書やインターネット、学習補助資料からまとめる。</li> <li>既習の地域と関連付けて、課題に対する具体案や自分なりの意見を構築する。</li> </ul>	<p><b>【本時の見通し】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>一単位時間当たりの見通しを立てる。</li> </ul> <p><b>【本時の振り返り】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>取り組んだことをまとめる。</li> <li>取り組んだことへの自己評価、原因の分析を行う。</li> <li>自分の生活やこれまでの学習との関連を考察する。</li> </ul>	<p><b>【方略調整】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>振り返りを通して、毎回の見通しや学習方法の調整を行う。</li> <li>毎回、動画視聴、先生に質問、他の人と協働、一人の4つから学習方略を決める。</li> </ul>	<p>①なぜ3つの地域で気候が異なるのか？</p> <p>②どのような環境保全が行われているか？</p> <p>③大阪府の東部では現在、何が造られているか？</p> <p>④「歴史的景観」を守るために、どのような工夫をしているか？</p> <p>⑤林業で工夫をしていることは何か？</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>近畿地方の課題に対する解決策をこれまでの学習と関連付けて他の地域と比較しながらまとめる。</li> </ul>
振り返る	<p><b>【単元の振り返り】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>成果物を自己評価する。</li> <li>相互評価により、自分の意見を相対化する。</li> <li>単元全体に対する学び方、その原因を振り返る。</li> </ul>			



(3) 評価課題

評価課題では、左側に個別的知識の穴埋め、右側に学習課題に答える欄を設け、評価できるようにする。

近畿地方								学習課題	
近畿地方は地形に注目すると、大きく北陸・中部・近畿の三つの地域に分けられます。								近畿地方の課題を考へ、その課題が生まれる理由と、その課題を解決できる具体策を仮説として立て、その仮説を立証しよう。	
近畿地方の課題を考へ、その課題が生まれる理由と、その課題を解決できる具体策を仮説として立て、その仮説を立証しよう。	近畿地方の課題を考へ、その課題が生まれる理由と、その課題を解決できる具体策を仮説として立て、その仮説を立証しよう。	近畿地方の課題を考へ、その課題が生まれる理由と、その課題を解決できる具体策を仮説として立て、その仮説を立証しよう。	近畿地方の課題を考へ、その課題が生まれる理由と、その課題を解決できる具体策を仮説として立て、その仮説を立証しよう。	近畿地方の課題を考へ、その課題が生まれる理由と、その課題を解決できる具体策を仮説として立て、その仮説を立証しよう。	近畿地方の課題を考へ、その課題が生まれる理由と、その課題を解決できる具体策を仮説として立て、その仮説を立証しよう。	近畿地方の課題を考へ、その課題が生まれる理由と、その課題を解決できる具体策を仮説として立て、その仮説を立証しよう。	近畿地方の課題を考へ、その課題が生まれる理由と、その課題を解決できる具体策を仮説として立て、その仮説を立証しよう。	近畿地方の課題を考へ、その課題が生まれる理由と、その課題を解決できる具体策を仮説として立て、その仮説を立証しよう。	近畿地方の課題を考へ、その課題が生まれる理由と、その課題を解決できる具体策を仮説として立て、その仮説を立証しよう。
近畿地方の課題を考へ、その課題が生まれる理由と、その課題を解決できる具体策を仮説として立て、その仮説を立証しよう。	近畿地方の課題を考へ、その課題が生まれる理由と、その課題を解決できる具体策を仮説として立て、その仮説を立証しよう。	近畿地方の課題を考へ、その課題が生まれる理由と、その課題を解決できる具体策を仮説として立て、その仮説を立証しよう。	近畿地方の課題を考へ、その課題が生まれる理由と、その課題を解決できる具体策を仮説として立て、その仮説を立証しよう。	近畿地方の課題を考へ、その課題が生まれる理由と、その課題を解決できる具体策を仮説として立て、その仮説を立証しよう。	近畿地方の課題を考へ、その課題が生まれる理由と、その課題を解決できる具体策を仮説として立て、その仮説を立証しよう。	近畿地方の課題を考へ、その課題が生まれる理由と、その課題を解決できる具体策を仮説として立て、その仮説を立証しよう。	近畿地方の課題を考へ、その課題が生まれる理由と、その課題を解決できる具体策を仮説として立て、その仮説を立証しよう。	近畿地方の課題を考へ、その課題が生まれる理由と、その課題を解決できる具体策を仮説として立て、その仮説を立証しよう。	近畿地方の課題を考へ、その課題が生まれる理由と、その課題を解決できる具体策を仮説として立て、その仮説を立証しよう。

(4) 評価課題に対するルーブリック

S	近畿地方の課題を考察し、その課題が生まれる理由や具体的な解決策を仮説として立て、他の地域と関連付けながら立証している。
A	近畿地方の課題を考察し、その課題が生まれる理由や具体的な解決策を仮説として立て、立証している。
B	学習内容をまとめて、近畿地方の課題を考察している。
C	B基準に達していない。

(5) 学びの主体性を育む社会科授業の設計のポイント

本単元では、「地域の課題から捉える近畿地方」として、近畿地方の課題を捉え、その解決策をまとめるという単元構成を示した。先に示した社会科における学びの主体性を育む授業のポイントを基に考察していく。見通す・実行するプロセスでは、まず学習課題を示し、見通しを立てさせた。近畿地方の課題について、教科書を概観しながら二つ挙げさせ、そのための仮説を二つ設定させた。そして、実行するプロセスでは、気候や環境保全、産業や文化などの視点を問いとして黒板の右側に示すことで、常に学習者の仮説を修正するための視点とした。協働的な学習活動への位置付けについては、実行するプロセスで毎回、学習するエリアを示す。一人で取り組むエリアを黙々エリア、他者と協働するエリアを共有エリア、動画視聴して学習するエリアを動画視聴エリア、教員に質問できるエリアを先生質問エリアとして、毎回の黒板の左上に示し、学習者が協働的な学習活動を選択できるようにした。そして、毎回の学習について自己調整を促すための振り返りシート、単元の学習課題に答えるための評価課題を設定した。

以上、評価課題による学習課題の明確化と振り返りシートによる自己調整の促進による見通しと実行との往還、板書などの学習環境による協働的な学習活動の選択肢の保障が、学びの主体性を育む社会科授業の設計のポイントである。

## IV. 今後の展望

本研究では、学びの主体性を育む社会科授業を目指して、その設計として中学校社会科地理的分野の近畿地方を事例に取りあげた。

学習者が自らの思考過程を意識化し、多様な視点から事象を捉え直し、よりよい社会の姿を主体的に考え続ける力の育成が必要と考え、「学びの主体的な調整」を促すための方法として、自己調整学習に着目した。そして、自己調整学習と関連性の高い探究学習を比較しながら、単元における社会科の自己調整学習を示した。その中には、単元の見通しと実行を往還すること、協働的な学習活動の選択ができる環境を整備することが重要であることを示し、学びの主体性を育む社会科授業として事例を設計した。

今後は、本研究で示した自己調整学習の実践を進めていく必要がある。実践を通して、「整理イメージ」に示されている自己調整が促されているか、初発の思考や行動が自身の豊かな人生やよりよい社会に向けていく人間性へと関連していくかを検証する必要がある。さらに、本研究で示した自己調整学習は、これまでの一斉授業とは異なる学び方である。この学習は、学習者に定着させることでより効果が高まると考えられる。本研究を事例に、実践を繰り返すことで学習者に自己調整学習を定着させていくことも必要であり、今後の課題としたい。

## 引用・参考文献

- B.J.ジーマーマン・D.H.シャンク編、塚野州一・伊藤崇達監訳(2014)『自己調整学習ハンドブック』, 北大路書房.
- 福谷泰斗・皆川直凡(2022)「自己調整学習の理論に基づく振り返り活動が中学生の学習動機づけに与える影響—ポートフォリオを導入した社会科学学習プログラムの開発とその教育効果の検証—」『応用教育心理学研究』, 38 巻 2 号, pp.47-60.
- 岩崎千晶・田中俊也(2023)『学びを育む 教育の方法・技術と ICT 活用—教育工学と教育心理学のコラボレーション—』, 北大路書房.
- 株式会社ジェック「「BANI」(バニ)と「お役立ち道」(前編)」<https://oyakudachi-do.net/blog/c116know#65bc50a639f5413e3a6d2096-1744416974485>(2025 年 9 月閲覧)
- 金子遥(2021)「メタ認知による抽象化の社会科授業開発—「日本の選挙制度」を例に—」『京都教育大学教職キャリア高度化センター教育実践研究紀要』第 3 号, pp.227-236.
- 金子遥・弘田真基・田中曜次(2022)「歴史的な見方・考え方を働かせる授業開発(Ⅱ)—歴史教科書の比較研究を通して—」『京都教育大学教職キャリア高度化センター教育実践研究紀要』第 4 号, pp.229-236.
- 金子遥・東俊克(2023)「メタ認知を軸とした社会科の「指導—評価」モデルの開発—中学校社会科「関東地方」を例に—」『京都教育大学教職キャリア高度化センター教育実践研究紀要』第 5 号, pp.99-108.
- 金子遥・東俊克(2024)「メタ認知を軸とした社会科の「指導—評価」モデルの開発(2)—生徒の記述分析を手がかりに—」『京都教育大学教職キャリア高度化センター教育実践研究紀要』第 6 号, pp.131-140.
- 金子遥・竹田裕貴・東俊克(2025a)「メタ認知を軸とした社会科の「指導—評価」モデルの開発(3)—中学校社会科歴史的分野の場合—」『京都教育大学教職キャリア高度化センター教育実践研究紀要』第 7 号, pp.205-212.
- 金子遥・阿部晃平(2025b)「中学生の問いづくりとその探究プロセス—中学校社会科を事例に—」『京都教育大学環境教育研究年報』第 33 号, pp.29-36.
- 木村明憲(2023)『自己調整学習』, 明治図書出版.
- 木村明憲・渡邊文枝・宗實直樹(2024)「メタ認知を促し学習を自己調整する手立てとしての「振り返りの型」の効果」『教育メディア研究』第 30 巻 2 号, pp. 41-53.
- 国立教育政策研究所 教育課程研究センター(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 中学校編 社会』, 東洋館出版社.
- 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.

- 文部科学省(2022)『今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開 中学校編』(令和4年3月)  
文部科学省「第4期教育振興基本計画」令和5年6月16日閣議決定。  
西林克彦(2009)『あなたの勉強法はどこがいけないのか?』, 筑摩書房。  
田中健史朗・進藤秀俊(2023)「中学生の主体的な学びを引き出す授業実践—自己調整学習に着目して—」『山梨大学教育学部紀要』第33巻, pp.1-11。  
パーソナル総合研究所「BANI(バニ)とは?—BANIから見えるVUCAとは違う世界」<https://rc.persol-group.co.jp/thinktank/thinktank-column/202406280001/> (2025年9月閲覧)  
パーソナル総合研究所「《BANI》新たな視点とアプローチで混沌の時代に立ち向かう」<https://rc.persol-group.co.jp/thinktank/thinktank-column/i-202406130006/> (2025年9月閲覧)  
齊藤徳明・和田一郎(2024)「理科における子どもの評価判断と自己調整学習との関連の実態に関する研究」『理科教育学研究』64巻3号, pp.189-202。  
SCHUNK & ZIMMERMAN Eds (1998) 『Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice』, The Guilford Press。  
白杉亮(2025)『自己調整につながる学習理論をビジュアルでまとめました』, 明治図書出版。  
中央教育審議会「教育課程部会 教育課程企画特別部会(第10回)」令和7年7月4日。

#### 付記

本稿は、金子が在学中から取り組んでいた主体性に関する研究を基に、中学校社会科地理的分野で阿部が開発したものである。全体にわたり両者で検討しているが、阿部がⅢを主に担当し、金子が他の章と全体の監修を主に担当した。