

[社 会]

社会的な見方・考え方の再検討を促し、表現力を高める指導の工夫

— 中学校公民授業における「ゆさぶり発問」の開発と設定を通して —

堀内 駿*

1 問題の所在

令和4(2022)年12月の中央教育審議会答申¹⁾で子どもの可能性を引き出すため、他者との対話や振り返りの機会を確保した「協働的な学び」が示された。授業者は協働的な学びの場を通して、生徒の資質・能力の育成を目指すことが求められ、同時に授業改善の視点の1つにもなった。協働的な学びで育成すべき資質・能力として令和3(2021)年4月の中央教育審議会答申²⁾は「教科等固有の見方・考え方を働かせて自分の頭で考えて表現する力」を挙げている。

生徒が協働的に学び表現する力を高めるため、堀内³⁾は生徒同士が互いのレポートを社会的な見方・考え方に基づいて評価し合う相互評価活動を取り入れた。生徒が協力して見方・考え方を働かせて助言を伝え合ったことで、活動前後の文章量・質がどちらも向上した。見方・考え方を働かせた相互評価活動は、生徒の表現力向上に一定の効果があった。しかし、ペアによっては文章量のみに着目して評価したこと、また、一部の生徒は相互評価活動前後で働かせた見方・考え方に変化がなく一元的な見方・考え方に陥ったことが課題となった。

同様に協働的な学び合いを通して、表現力の向上を目指した先行研究として、長橋⁴⁾は児童が課題を自分の立場だけでなく多様な他者の立場から考える実践を、丸山⁵⁾は他者との意見交流や対話から学習内容への理解を深める実践に取り組んだ。両実践ともねらいを達成したが、長橋は児童のなかには他者の考えを無批判に受け入れて考えが深まらない者がいること、丸山は相手の説明に対して切り返しの質問をする生徒が少なく一方的な説明表現に終始したことを課題として挙げた。

先行研究からして、相互評価活動や意見交流などの協働的な学びは、子どもの見方・考え方を働かせて表現力を向上させることに確かに効果的である。しかし、課題への考えを深めたり、一元的でなく多様な見方・考え方を働かせて表現させたりするためには「協働的な学び」を設定するだけでは不十分である。つまり、先行研究、そして私自身の課題は「協働的な学び」だけで子どもの資質・能力の育成を目指そうとしていたことである。子どもが教科等固有の見方・考え方を働かせて自分の頭で考えて表現するためには、「協働的な学び」に加えて、その学びをより効果的にする別のアプローチが必要である。

協働的な学びをより効果的にし、子どもが多様な見方・考え方を働かせて表現力を高めるために落合⁶⁾は「ゆさぶり」という概念を提唱している。「ゆさぶり」は子どもの解釈や集中・緊張の欠けた平板な授業展開に問題をなげかけ、授業の流れのなかに変化をもたらすとしている。落合は教師による「ゆさぶり」により生徒はそれまでの一面的、常識的なものの見方から一段階高次の認識へ飛躍するとしている。

生越⁷⁾は「ゆさぶり」によって子どもが見方・考え方を働かせるだけでなく、多様な見方・考え方との関連付けと統合が行われ、課題を多面的・多角的に認識でき、新しい発見が可能になるとしている。

そこで本実践では、ゆさぶり発問の開発と設定によって、生徒に多様な見方・考え方を働かせて多面的・多角的な視点からレポートを記述させ思考・判断を経て表現力を高めることを目指す。協働的な学びに加えてゆさぶり発問を設定することで、多様な見方・考え方をもち一元的な考えに陥らない生徒の姿を目指していきたい。

2 研究の目的

ゆさぶり発問が生徒に多様な社会的な見方・考え方を働かせるとともに、生徒の表現力の向上に効果的であることを明らかにする。

*上越市立城北中学校

3 社会科授業におけるゆさぶり発問の設定の工夫と研究の検証について

(1) ゆさぶり発問の設定における工夫

① 本実践でのゆさぶり発問の定義

有田⁸⁾は社会科授業におけるゆさぶり発問とは、子どもの考えが一つに固まっている場面で固定化した考えをゆさぶり、違う考えを引き出すために教師が意図的に出す反対意見としている。さらに有田は、生徒の考えを「否定してゆさぶる発問」と、別の見方・考え方に気付かせる「拡散发問」とゆさぶり発問を分類している。

宗實⁹⁾はゆさぶり発問とは「子どもが無知であることを悟らせる」「否定的逆説な意味をもつ」「子どもの意表を突く」「変化と緊張をつくり出す」「探求心をあおりたてる」「子どもの思考に抵抗と対立を与える」と6つの要素があるものとする。しかし、有田が子どもの既習知識や経験を否定的にゆさぶることに対して、宗實はやみくもに子どもの考えを否定するものでないと指摘する。宗實は子どもに理解の仕方や解釈の捉え方の弱さや不十分さを気付かせ、より高い次元に発展させる問いかけをゆさぶり発問と定義している。2人の論を踏まえて、本実践では、生徒が気付いていない見方・考え方を示す問いかけをゆさぶり発問と定義し、設定する。その際に生徒の考えを否定するのではなく、新たな見方・考え方があることに気付かせる方法をとるなど生徒の心情に配慮する。

② 主発問とゆさぶり発問の関係性を生む工夫

植田¹⁰⁾は発問を「子どもの主体的な学びを促して社会的な見方・考え方をはぐくむために、授業者が子どもに働きかける問い」と定義する。つまり、植田は発問をきっかけに生徒は見方・考え方を働かせて思考活動に取り組むとしている。ここから「発問-思考」は不可分の1セットであり、あまりに多数の発問は生徒の思考を拡散させ過ぎてしまうと考えた。本実践では1時間の授業内で主発問とゆさぶり発問、2つの発問を生徒に問いかける単元構成・授業展開を予定する。そのため、生徒の思考を拡散させ過ぎないために2つの発問に関係性を生む工夫が必要である。

主発問とゆさぶり発問の開発における教材資料との関連づけについては、小松¹¹⁾の実践が大いに有効である。小松は中学校歴史的分野において、地域教材である木更津船を資料とした江戸時代の授業を実践した。実践では江戸時代の交通や流通の発展を、農業や商業の発展と結び付けた。ここでは、歴史的な見方・考え方である事象相互のつながりに着目させて、生徒に思考活動を行わせている。同時に、小松は教科書中に描かれている木更津船の資料を授業の軸とした。生徒は自分たちの生活する地域で使われていた木更津船に関心を高めて、江戸時代に木更津船が社会で果たした役割を追究した。追究活動では木更津船の活動範囲や地域の交通網など地理的な見方・考え方である地域に着目させていた。ここから小松は木更津船という資料の開発・設定を通して、生徒に多様な社会的な見方・考え方を働かせていることがわかる。小松の実践から、1つの資料を軸に主発問とゆさぶり発問とを開発・設定することで発問同士の関連性が生まれると考えた。さらに、1つの資料を軸とした授業展開を構想することで、授業者が生徒に働かせたい見方・考え方を設定しやすくなる考えた。本実践では、毎時間の授業で軸となる資料を開発・設定していき、生徒に多様な見方・考え方を働かせていく。

③ ゆさぶり発問の問い方の工夫

資料開発によって主発問とゆさぶり発問の関連性が生まれたとしても、2つの発問の関連性に気付かせる適切な問い方でなければ、ねらいとする見方・考え方に生徒は気付きにくい。また、問い方が適切でなければ生徒の思考が拡散し、授業のねらいとずれる可能性もある。2つの発問の関連性を生む問い方として宗實¹²⁾は「なぜAは・・・なのか」と単文型でなく、「Bは～なのに、なぜAは・・・なのか」と複数の文で構成された複文型を提案している。複文型にすることで前後の文脈の関係性が保たれ、かつ、子どもに新たな見方・考え方に気付かせやすくなるとする。

本実践においても、ゆさぶり発問は複文型で提示することで主発問との関連性を保ちつつ、生徒に新たな見方・考え方を働かせていきたい。

(2) 研究の検証方法

① 単元前後のアンケート分析

実践前後に「普段の授業で見方・考え方を意識しているか」「授業前後で自分の考えに変化があったか」と見方・考え方に関する生徒アンケートを実施する。実践を通して、多様な見方・考え方を働かせて授業後に自分の考えが変化した生徒数が増加していることを目指す。

② ゆさぶり発問前後における抽出生徒の記述内容の比較

ゆさぶり発問前後での記述内容の変化を検証するため、次の生徒を抽出する。

生徒A…すべての教科に真面目に取り組み、学習意欲が高い。しかし、社会科には苦手意識がある。過去のレポート

の記述では一元的な見方・考え方から自分の考えを説明する傾向が見られる。

生徒Aは、社会的な見方・考え方を働かせて文章を記述することに苦手意識を抱えている。本実践の効果を考えるうえで、この生徒の変容を読み取ることが検証に適切と判断した。

③ 相互評価活動時の発言分析

ゆさぶり発問を生徒に提示した後、多様な見方・考え方をより働かせやすくするため相互評価活動を取り入れる。その活動時の抽出生徒の発言を分析する。ゆさぶり発問を通して抽出生徒が見方・考え方を再検討しているかを検証する。

4 研究の実際

(1) 生徒の実態

本実践は2023年度7月上旬、公立中学校3年生1学級(26名)で実施した。実践前に見方・考え方に関わるアンケートを実施した。設問「あなたは授業の最初と最後で、自分の考えが変化したことがありますか」で、考えが変化しなかったと回答した生徒は全体の約46%であった。この原因は授業者が提示する発問の解答が事前に予想しやすかったことが考えられる。そのため本実践では理由や原因といった教科書内容を読み取れば理解できるものでなく、より良い社会の在り方といった正解の無いテーマを設定していく。このテーマを通して生徒が多様な見方・考え方を働かせて、授業前後での考えが変化することを期待したい。

(2) 単元について

① 単元名 公民的分野 A 私たちと現代社会 「キャッシュレスは現代社会を豊かにするか？」

本実践では生徒が新たな見方・考え方を働かせて表現力を向上させることが目的である。そのため、多様な社会的な見方・考え方を働かせる単元を選択することが重要である。中学校学習指導要領(平成29年告示)解説において本単元は公民的分野の学習の導入段階として設定されている。本単元を通して、生徒が実社会での諸課題を現代社会の見方・考え方を働かせて考察し表現することをねらいとしている。この単元は公民的分野の導入段階であるが学習指導要領解説では、これまで学習した地理的な見方・考え方や歴史的な見方・考え方も働かせて現代社会の特色に迫ることが求められている。つまり、本単元では現代社会だけでなく地理的、歴史的な見方・考え方など多様な見方・考え方を設定しやすい。生徒が多様な社会的な見方・考え方を働かせて課題追究ができるため本実践に適切な単元であると判断した。

また、キャッシュレスを取り上げた理由として、支払いや業務の効率化という利点と誰もが安全に使用できるサービスかという公平性が課題という特色がある。ここから現代社会の見方・考え方である「効率と公正」を働かせるには適切な題材と考えたからである。さらに、日本と世界、国内の地域別のキャッシュレス導入率などの「分布」や「地域」といった地理的な見方・考え方、国内外のキャッシュレス利用率の推移やその原因、キャッシュレス導入による社会への影響といった「変化」「事象同士のつながり」といった歴史的な見方・考え方も働かせることができると考えた。

② 単元の目標

キャッシュレス化の進む日本社会が抱える課題とその解決策について、効率と公正、対立と合意あるいは地理的・歴史的な見方・考え方に着目して、より良い日本社会の在り方を考察し、表現している。

③ 単元計画(全5時間)

本実践では、複数の社会的な見方・考え方を生徒に気付かせて働かせるために、主発問とゆさぶり発問を整理した単元計画を作成した。また、軸になる主な資料や問い方についても整理した。

なお、授業では教育出版「中学社会 公民 ともに生きる」を使用している。

次 (時数)	1 (3)	ねらい	キャッシュレスの活用例から、キャッシュレスの利便性と課題を、情報化社会のメリットとデメリットに関連付けて理解できる。
		発問	主発問「キャッシュレスで社会はどのように変わる？」(変化、事象同士のつながり)
		関係する見方・考え方	ゆさぶり発問「便利であるにもかかわらず、なぜ、使用割合が低い？」(効率と公正)
		主な資料	経済産業省「2022年のキャッシュレス決済比率を算出しました」 (https://www.meti.go.jp/press/2023/04/20230406002/20230406002.html)よりグラフを作成
		関連する教科書の内容	「急速に進展する情報社会」 pp.16~17 「豊かな生活を実現するために」 pp.20~21 「伝統文化の継承と文化の創造」 pp.22~23
		ねらい	国内の地域別キャッシュレス(QR・コード決済)普及率の読み取りから、高齢者や地域にとってキャッシュレス導入のメリットとデメリットを理解できる。
発問	主発問「キャッシュレスは超高齢社会を豊かにするか？」(効率と公正)		
関係する見方・考え方	ゆさぶり発問「高齢化・過疎化が進む地域なのに、なぜ、中国・四国地方はキャッシュレス導入率が高い？」(地域)		

	主な資料	経済産業省「キャッシュレス決済実態調査アンケート集計結果」 (https://www.meti.go.jp/press/2021/06/20210618002/20210618002-1.pdf) よりグラフを作成
	関連する教科書の内容	「誰もが活躍できる社会へ」 pp.18～19
	ねらい	世界と日本のキャッシュレス普及率の比較を通して、日本人と在留外国人の立場からキャッシュレスのメリットとデメリットを、グローバル化社会の特色と関連付けて理解できる。
	発問 関係する見方・考え方	主発問「キャッシュレスはグローバル社会を豊かにするか？」(効率と公正) ゆさぶり発問「世界ではキャッシュレス化が進むのに、なぜ、日本は遅れている？」(分布、地域)
	主な資料	経済産業省「キャッシュレス将来像の検討会(概要版)」 (https://www.meti.go.jp/shingikai/mono_info_service/cashless_future/pdf/20230320_2.pdf) よりグラフを作成
	関連する教科書の内容	「つながる私たちと世界」 pp.14～15
2 (2)	ねらい	「豊かな社会」の具体像を考えることを通して、効率と公正、地域やそこに生活する人々、国際情勢の変化などに着目して、これまで考えていた自身の「豊かな社会」を再検討して、表現しようとしている。
	発問 関係する見方・考え方	主発問「キャッシュレスは現代社会を豊かにするか？」(効率と公正) ゆさぶり発問「豊かな社会とは、どのような社会か？」(地域)
	主な資料	これまでに用いたグラフ
	関連する教科書の内容	取扱いなし
	ねらい	「豊かな社会」の具体像を考えることを通して、対立と合意に着目し、目指す社会の姿を実現するために、解決すべき問題を明確にし、その解決策を検討して、表現しようとしている。
	発問 関係する見方・考え方	主発問「キャッシュレスは現代社会を豊かにするか？」(効率と公正) ゆさぶり発問「何を解決すれば、キャッシュレスは現代社会を豊かにするのか？」(対立と合意)
	主な資料	これまでに用いたグラフ
	関連する教科書の内容	取扱いなし

(3) 授業の実際

① 現代社会の特色を理解する学習(第1時～第3時)

第1次の第1時から第3時は情報化、少子高齢化、グローバル化の進展による日本社会の変化と課題について授業を行った。毎時間、1つの資料から主発問とゆさぶり発問を提示し、生徒に課題に対して多様な見方・考え方を働かせるよう工夫をした。生徒Aは授業の振り返りで次のように記述していた。

生徒A…「キャッシュレスが普及していく背景には、効率化だけでなく超高齢社会で地方では人口が減少し、人手不足にもなるが、その解消につながっていることが分かりました。」

生徒Aの振り返りからは「効率と公正」だけでなく、地方などの「地域」、人口の変化などの「推移」という地理的あるいは歴史的な見方・考え方からも自分の考えを整理することが読み取れた。他の生徒の振り返りにも、多様な見方・考え方から記述されていることが多く読み取れた。

生徒の振り返りから、主発問とゆさぶり発問、そして2つの発問を結びつける資料の開発は多様な見方・考え方を働かせることに効果があると考えられる。

② 課題に対して自分自身の考えを整理し、形成する場面(第4時)

第2次の第4時ではこれまでの授業内容から、自分の考えを整理する時間とした。本単元の問いであり、本時の主発問でもある「キャッシュレスは社会を豊かにするか？」に明確な答えはない。効率性の面から社会を豊かにすると考える生徒がいる一方で、安全性や情報格差が生まれて公平性が解決できていないと公平性の面から豊かにしないと考える生徒もいた。多くの生徒は「効率と公正」という見方・考え方を主として、単元の問いを考える様子があった。

そこで、より多様な見方・考え方に気付かせるために、ゆさぶり発問として「豊かな社会とは、どのような社会か？」と生徒に提示した。ゆさぶり発問前の生徒の様子は「社会＝普段、生活している場所」と考えている様子があった。この発問を通して、社会には過疎化や高齢化が進む地域やキャッシュレス普及に格差がある地域など様々な「地域」が含まれていることを説明した。生徒たちは「効率と公正」だけでなく「地域」にも着目し、豊かな社会の定義づけやその社会を実現するためにキャッシュレスが有効な方法であるかを考えていった。

③ ゆさぶり発問を通して新たな見方・考え方で課題を再検討する場面(第5時)

第4時で作成した生徒のレポートを確認すると、効率性と公平性のどちらを重視するかと対立する構図でレポートをまとめている生徒が多かった。そのため、第5時の授業では対立から合意形成を目指すために、「対立と合意」という見方・考え方を生徒に気付かせたいと考えた。

授業では導入で数直線チャートを用いた。左端を「キャッシュレスは社会を豊かにしない」と設定し、3目盛間隔で「あまり豊かにしない」、「まあ豊かにする」、「豊かにする」と項目を設定し、生徒たちの立場を視覚化させた。ほとん

どの生徒が「まあ豊かにする」前後である立場を示した。その後、最も理想的な状況を生徒たちに質問をした。生徒は即座に「豊かにする」と回答した。そこで、生徒たちに現実と理想が一致していないことに気付かせて、その原因が効率性と公平性どちらかを選択せねばならないと無意識に考えている点を指摘した。

その後「何を解決すれば、キャッシュレスは現代社会を豊かにするのか？」とゆさぶり発問を提示した。生徒たちは第4時に作成したレポートをお互いに読み合っ、効率と公正のどちらも実現させるために自分に不足している考えや解決案を検討する相互評価活動を実施した。活動後、ペアの生徒からの助言を受けて、改めて単元の問いについてのレポートを書き直す時間を設定した。授業前は「効率と公正」という見方・考え方が見られたが、ゆさぶり発問と相互評価活動を通して「対立と合意」という見方・考え方から、単元の問いについて自分の考えを説明する生徒が増加した。

(4) 検証の結果

① 単元前後のアンケート分析

全ての授業後に生徒（26名）に単元前と同じ質問でアンケートを実施した。授業前後で自分の考えが変化した生徒の割合は約96%と大幅に増加した。自由記述では「同じ資料でも見方を変えると、違う考えが出てきた。」「先生の質問で違う見方をすることができた。」と多様な見方・考え方に気付いた様子が読み取れた。このことから、ゆさぶり発問は多様な見方・考え方を働かせて自分の考えを表現することに効果的だと判断した。

② ゆさぶり発問前後における抽出生徒の記述内容の比較

下の表は抽出生徒のレポート内容を、第5時のゆさぶり発問前後で比較したものである。

<p>第4時で作成したレポート（ゆさぶり発問前）</p> <p>キャッシュレスは社会を豊かにすると思います。私は外国人にとって日本でキャッシュレス化が進まないことは、まだまだ不便だと思います。日本は少子高齢化で労働者不足になる課題もあります。そういった課題をキャッシュレスによって改善し、効率がよく外国人が暮らしやすく、人々の生活をより便利にする社会になると思います。</p>
<p>第5時で作成したレポート（ゆさぶり発問後）</p> <p>キャッシュレスは現代社会を豊かにすると思います。そう考えた理由は現代社会の視点から見たときに、少子高齢化によって深刻化する人手不足を解決すると思います。また、グローバル化が進み、日本で暮らす外国人が増加しています。キャッシュレスに慣れた外国人が日本でより暮らしやすくなります。仕事の効率もあがると思います。</p> <p>一方で、<u>高齢者の多い地域やキャッシュレスを使っていない人が多い地域では、講習会やインターネットの安全性を高めることでより多くの人々がキャッシュレスを利用でき、現代社会が豊かになると思います。使い方が分からない人のためにお店が使い方の説明を提示、キャッシュレスの操作をなるべく簡単にできるようにすれば良いのではないかと考えました。</u></p> <p>また、<u>規制をしっかりと決めて厳重な管理ができれば、キャッシュレスの不具合の解決やネット犯罪なども解決できる</u>と思いました。これらのことを解決し、誰もが暮らしやすく便利な社会にしていければいいなと思います。</p>

ゆさぶり発問前のレポートでは「不便」「効率」「便利」と効率性に関連する語句や考え方が見られる。このことから生徒Aは「効率と公正」の見方・考え方から自分の考えを整理したことが分かる。

ゆさぶり発問後のレポートでは効率性の他に「地域」に着目した考え方が新たに見られた。また、解決策の提案も新たに見られた。ゆさぶり発問を通して「地域」といった地理的な見方・考え方で課題を考えたこと（実線下線部）や「対立と合意」の見方・考え方から解決案を自分なりに考えること（破線下線部）ができたことが分かる。

この比較から、ゆさぶり発問によって生徒Aは多様な見方・考え方から課題を捉え直し、自分の考えを再検討することができた。

③ 相互評価活動時の発言分析

ゆさぶり発問の提示後、相互評価活動中の生徒Aの発言を録音し分析した。

<p>生徒A：（ペアさんは）レポートの始めに自分の意見を述べられているのが良いと思いました。理由と情報化社会と超高齢社会とグローバル社会の特色や改善しなきゃいけない課題だとか書いてあって、分かりやすく良いと思います。豊かな社会を実現する提案で、国だとかその土地に生きる人に向けた提案ができていてすごいと思いました。</p> <p>ペア：ありがとうございます。（生徒Aも）最初に主張を述べているし、その説明も詳しく書いてあっていいと思います。あとネット犯罪の内容や、その解決案も書いてあってすごいと思いました。</p> <p>生徒A：ありがとうございます。私も豊かな社会になるための方法を<u>高齢者が多く住む場所や、キャッシュレスが進んでいない国</u>をどうするかで考えてみる。</p>
--

相互評価活動を通して生徒Aは、新たに地域や国といった地理的な見方・考え方に注目し、改めて考え直そうとしていることが分かった。また、ペアの生徒のレポートから、自身には無かった考え（下線部）を発見しようとする様子もうかがえる。分析から、ペアのレポートを評価するだけに留まらず、相手のレポートや評価から新たな見方・考え方をを見つけようとする姿が見られた。その理由として、ゆさぶり発問によって新たな見方・考え方をを見つけようとする意欲が高まったことが考えられる。生徒Aの発言から、ゆさぶり発問は生徒に新たな見方・考え方から課題を捉え直そうと意識づけすることに効果があると考えられる。

5 研究の成果と課題

表1 ゆさぶり発問後に加筆された内容と人数、関係する見方・考え方（複数の見方・考え方を働かせて加筆した生徒もいる。）

地理的な見方・考え方		歴史的な見方・考え方		現代社会の見方・考え方	
地域		推移	海外と国内の普及率の比較 15人	対立と合意	ルール制定や講習会の実施等 10人
過疎化・高齢化が進む地域の課題等	16人		在留外国人の人口推移 4人		キャッシュレスを利用している・していない人たちの格差等 15人
キャッシュレス化が進む外国の様子等	7人	変化	少子高齢化など日本の人口変化 5人		

表1は4(4)①のアンケートで「授業前後で自分の考えが変化した」と回答した生徒のレポートを分析したものである。ゆさぶり発問後に記述したレポートには地理的、歴史的あるいは現代社会の見方・考え方を働かせた内容が加筆されていた。このことから、多様な見方・考え方を働かせて課題を追究することに、ゆさぶり発問が効果的である。また、多様な見方・考え方に気付くだけでなく自身の考えを再検討し、より深い考えを表現することにも効果があった。

生徒がより多様な見方・考え方を働かせるために、今後はゆさぶり発問の内容を吟味することが課題である。本実践ではゆさぶり発問に「なぜ」と理由や原因を問う疑問詞を用いることが多かった。しかし、理由や原因を問う発問は、一部の生徒にとっては難しく感じる場面が見られた。「なぜ」ではなく「変化に大きく関係した出来事を、次から選択しよう。」「キャッシュレスが遅れている理由を消費者、事業所の立場になって1つ以上見つけよう。」など発問を選択する、焦点化するといった工夫を取り入れ、全ての生徒が新たな見方・考え方に気づきやすくする工夫がこの課題解決の方策ではないかと考える。

引用文献・参考文献

- 1) 文部科学省『『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について（答申）』（中教審第240号）、2022年、https://www.mext.go.jp/content/20221219-mxt_kyoikujinzai01-1412985_00004-1.pdf（URLの最終閲覧日2023年8月1日）
- 2) 文部科学省「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して（答申）」（中教審第228号）、2021年、https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf（URLの最終閲覧日2023年8月1日）
- 3) 堀内駿「社会的な見方・考え方を働かせて表現力を高める中学校地理授業展開の工夫」、『教育実践研究』第33集（上越教育大学学校教育実践研究センター）、2022年、pp.25～30
- 4) 長橋俊文「社会的な事象と自分をつなぎ、問題解決を通して多角的に自分の考えを再構成する児童の育成」、『教育実践研究』第30集（上越教育大学学校教育実践研究センター）、2020年、pp.49～54
- 5) 丸山信昭「生徒の学習意欲を高め、学習課題への理解を深める学習活動の工夫」、『教育実践研究』第26集（上越教育大学学校教育実践研究センター）、2016年、pp.37～42
- 6) 落合幸子「視点の変換を促す教師発問の検討」、『教育心理学研究』第25巻第4号、1977年、pp.219～230
- 7) 生越達「授業におけるゆさぶり発問と教師の存在」、『茨城大学教育学部紀要』（教育科学）72号、2023年、pp.471～485
- 8) 有田和正『社会科発問の定石化』、明治図書、1988年、pp.230～232
- 9) 宗實直樹『深い学びに導く 社会科新発問パターン集』、明治図書、2022年、p.20
- 10) 植田真夕子『教育科学社会科教育 第5月号』、明治図書、2023年、pp.14～17
- 11) 小松伸之「『身近な地域』を見つめ直す中学校社会科歴史学習」、『教材学研究』第24巻、2013年、pp.171～178
- 12) 宗實直樹、前掲書、pp.23～27