

社会科授業における単元を貫く「問い」と学習課題の構成

—子どもの「知りたい」を生かした主体的な学びの実現をめざして—

教育学研究科 教育実践創成専攻 教科領域実践開発コース 初等教科教育分野 小澤 雄

1. 問題の所在

筆者自身の教職経験から、多くの小学校教師が社会科の授業づくりに悩み、依然として教師が教科書の内容を一方向的に解説し、子どもたちはそれを受け身で聞くという授業スタイルが根強く残っていると感じる。このような受動的な学習環境は、子どもたちが本来持っている「知りたい」「なぜだろう？」といった知的好奇心や探究心を発揮する機会を奪い、学ぶことの喜びを実感しにくくさせている。その結果、子どもたちの主体的な学びを実現することが難しくなっているという課題を抱えている。

この課題は、全国的な調査結果によっても示されている。国立教育政策研究所教育課程研究センターが実施した特定の課題に関する調査（社会）(2007)では、「多様な資料から問題を発見・把握する力」が十分に身に付いていない傾向があることが明らかになった。また、令和4年度学習指導要領実施状況調査教科等別分析と改善点では、「児童が予想に基づいて調べる計画を立てる」「他の立場から考えたり他の情報と比べたりして考える」「児童一人一人の追究活動を個別に指導する」といった問題解決的な学習活動の内容や指導について肯定的な回答が他の項目に比べて低いことが指摘されている。

2. 本研究における「主体的な学び」の定義

本研究が理論的基盤とする「主体的な学び」に関わり、主体的とは「他のものによって導かれるのではなく、自己の純粋な立場において行うさま」と示されている(新村,2018)。しかし白井(2025)が指摘するように、教育における主体性は、そもそも教師による一定の働きかけを前提として成立するものである。したがって本研究では、「主体的な学び」を「自ら問いをもち、見通しをもって、問いを連続・発展させていく学び」と定義する。

3. 研究目的

本研究は、はじめに述べた小学校社会科を取り巻く問題にあたり、小学校社会科における主体的な学びを実現するための学習過程を開発することを目的とする。

4. 方法

「自ら問いをもち、見通しをもって、問いを連続・発展させていく学び」としての「主体的な学び」を実現するために、学習の出発点を子ども自身の素朴な疑問に置き、そこから単元を貫く問いを子どもたちとともに設定して学習を展開する。また、単元を貫く問いを明らかにするための学習課題を工夫すると同時に、子どもたちがその学習過程も見通し、自分の学びを自覚しながら追究することができるようにする。

本学習過程は、小学校5年生の社会科小単元「自動車の生産にはげむ人々」において実践したものである。子どもたちの主体的な学びを実現するために、「問い」に着目し、「単元を貫く問いの設定」と「単元構成と学習課題の設定」「個人追究の内容と方法」の3点を工夫して授業実践を行うこととした。

- ・単元 小単元「自動車の生産にはげむ人々」 (大石・小林,2024)
- ・対象 山梨県内公立小学校 第5学年 20名
- ・時期 2025年10月2日～10月30日 (全9時間)

4-1. 想定した指導計画 (図1)

構想段階では、「なぜ、同じ工場で様々な種類の自動車の生産ができるのだろうか?」を前段の問いとし、後段では「どのような自動車づくりがよいのか?」という2段階の指導計画を立てた。どちらも子どもの疑問や問いから単元を貫く問いをつくれるようにするために、第1時の資料や提示の仕方を工夫して、単元を通して切実感と解決への意欲をもって学習できるように構想した。

前段では、自動車づくりの工夫や各工場の連携などを

理解したりそれにとまなうメリットを考えたりすることを、後段では、これまでの学習や後段はじめに提示された資料をもとに「自動車」と「生産方法」の両視点から追究し考え、自分の意見をまとめていくことができるように指導計画を作成した。

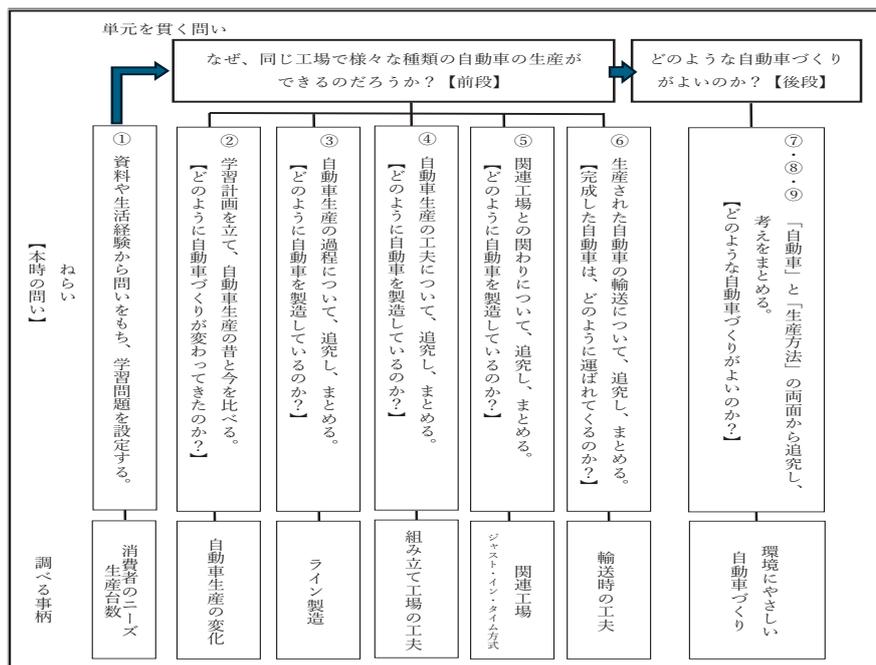


図1 想定した指導計画

4-2. 単元を貫く問いの設定

単元を貫く問いを設定することで、追究を進めるための学習意欲を喚起・持続させることができる。しかしただ設定するのではなく、子どもの疑問を出発点とし子どもたちの「知りたい」という思いを高め、子どもたちが問いをもち、もち続けることが重要になると考える。本授業実践では、教師が提示するのではなく、子どもたちとの練り上げによって単元を貫く問いを設定することを目指した。

以前学習した小単元「これからの食料生産」の質問紙調査「学習の振り返り」や授業中の発言等から、対象クラスにおいて地球温暖化などの環境問題に関心をもっている子どもたちが多くいることが確認された。そこで本小単元の単元を貫く問いの設定にあたって、この関心も含めた全8つの資料(表1)を提示することとした。

その上で、資料の読み取りや教師の説明を聞いて疑問に思ったことを短冊(問いカード)に記入した。そして、問いづくりのピラミッド(図2)を掲示し、そこに個々の問いカードを配置して問いを整理することにより、問いにも様々な要素があることを確認した。(図3)

その後、子どもたちとのやりとりによって追究の方向性を決め、単元を貫く問いを「どのように自動車は生産されているのか?」と「これからどのように自動車を生産するのか?」の2つに決定した。前段部分の「どのように自動車

表1 導入時に示した資料一覧

| | |
|---|------------------------------------|
| 1 | 地球、だいじょうぶ?3 (長野県地球温暖化防止活動推進センターHP) |
| 2 | 放置しないで!地球温暖化 (NHK for school) |
| 3 | 日本の自動車の生産台数の変化 (日本自動車工業会ほか) |
| 4 | 世界の自動車生産台数にしめる、国ごとの割合 (国際自動車工業会) |
| 5 | 各家庭の自動車写真一覧 (対象クラスで協力を依頼) |
| 6 | 日産追浜工場で生産されている車種 (日産追浜工場HP) |
| 7 | FAQ お子様からよくいただくご質問 (日産自動車HP) |
| 8 | 客の好みに合わせた自動車づくり (NHK for school) |

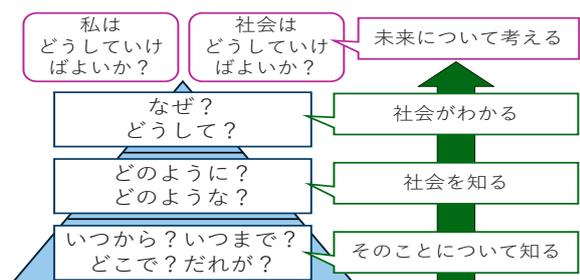


図2 問いづくりのピラミッド
池下(2020)を参考に筆者作成

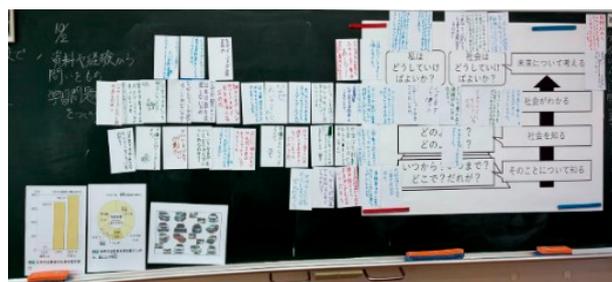


図3 子どもたちから出された問い

は生産されているのか?」については、様々な内容や要素をまとめるために、教師が包括的な問いに修正し提示して、追究の方向性・内容を子どもたちと確認した。後段部分の「これからどのように自動車を生産するのか?」については、子どもが出した問いをそのまま採用し、学習を進めることとした。

4.3. 単元構成と学習課題の設定

授業実践にあたり、単元の前段部分には「どのように自動車は生産されているのか?」という現状把握に関わる問題に迫る全体追究の時間を設け、後段部分には「これからどのように自動車を生産するのか?」という問題を解決するにあたって、未来志向する個人追究の時間を設定した。

その上で、前段部分の構成と学習課題を子どもとともに考え作成した。その際に、前小単元「これからの食料生産」の単元構成を提示し、どのような問いをもとに学習課題を構成し追究してきたかということを確認した。

また前時に子どもたちが出した問いの一覧を提示して共有・検討することにより、学級全体で単元を貫く問いを解決するための学習課題をつくり、単元構成を行った。このように単元を構成することにより、子どもたち自身が追究の見通しをもつことができるようにした。

子どもたちとともに学習課題を考える中で、図4のように生産前と生産されている過程、生産された後という場面で子どもたちの問いや思考を整理することができた。そこで、教師の単元構想案から追究の過程の順番や内容を見直し、学習過程を修正した(図5)。

4.4. 個人追究の内容と方法

単元後段では、「これからどのように自動車を生産するのか?」に対して、子どもたち一人ひとりがそれぞれの追究課題・追究計画を立てて個人追究を行うこととした。ここでも単元構想段階では、後段部分をこれからの「自動車」と「自動車生産」の両視点から探っていき、考えを深めていくことを想定していたが、子どもたちとの問いの練り上げをした時や第5時間目に現地生産を取り上げた時の様子から、子どもたちが「自動車の機能」に強く関心をもっていることがわかり、本実践では「自動車の機能」に絞って追究することにした。それは山梨県という土地柄、どこに行くにも自動車が必要で、日ごろから自動車に乗車することが多い子どもたちということが関係していると考えた。また個人追究の際にも、子どもとともにその視点を確認し、教師と子どもの認識のずれをなくして学習を進められるようにした。

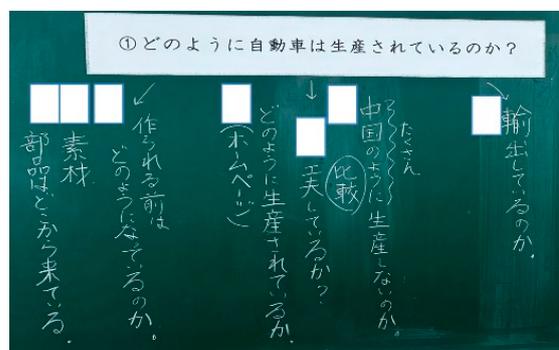


図4 子どもたちから出された学習課題

個人追究にあたり、前段の学びや後段のはじめに教師が提示した資料から、子どもたちが意見を出し合い、決定した「環境」「安全」「運転のしやすさ」という3つのテーマから1つを選択し、自分が理想とする、社会に求められる自動車について考えていくこととした。

子どもたちはテーマを1つ選び、テーマに沿って計画を立てて、学習を進めていくこととした(図6)。同じテーマの子どもたち同士でグルーピングをすることで、互いに相談や質問をし合い、情報共有や考えの交流を図ることができるようにした。その後、自分の意見をまとめ、異なるグループの友だちに自分の考えを発表・共有し、その中で質問を受ける機会を設けた。単元の終わりには、個人追究や友だちの考えを踏まえて自分の考えを再構築することとした。

個人追究ではより教師の意図的な見取りや声かけ、計画が大切になる。子どもたちにとってはじめから学びをデザインすることは難しいため、今までの追究を振り返ったり、友だちの追究計画や追究方法を参考にしたりすることができる場を設定することが求められる。また、調べたことや考えたことをアウトプットすることも大切である。他者にアウトプットする場面を設けることで、何を友だちに伝えるか、わかったことをどのようにまとめたら良いのか、どこが違うのかなど、自分の学びを再度振り返るとともに、多角的・多面的な見方をして自分の考えを再構築することができる。と考える。

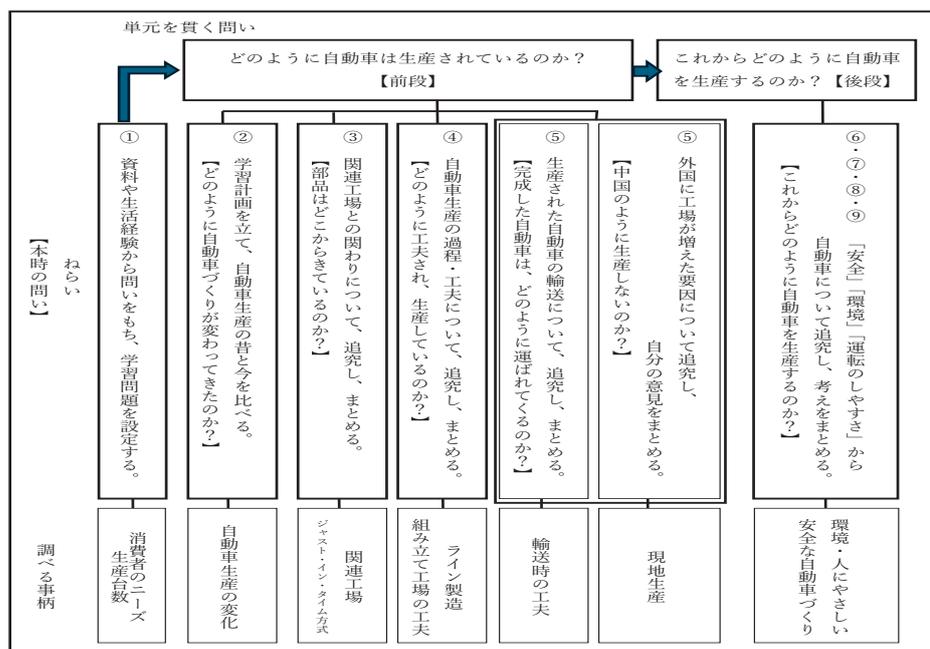


図5 子どもたちとのやりとりを経て修正した指導計画

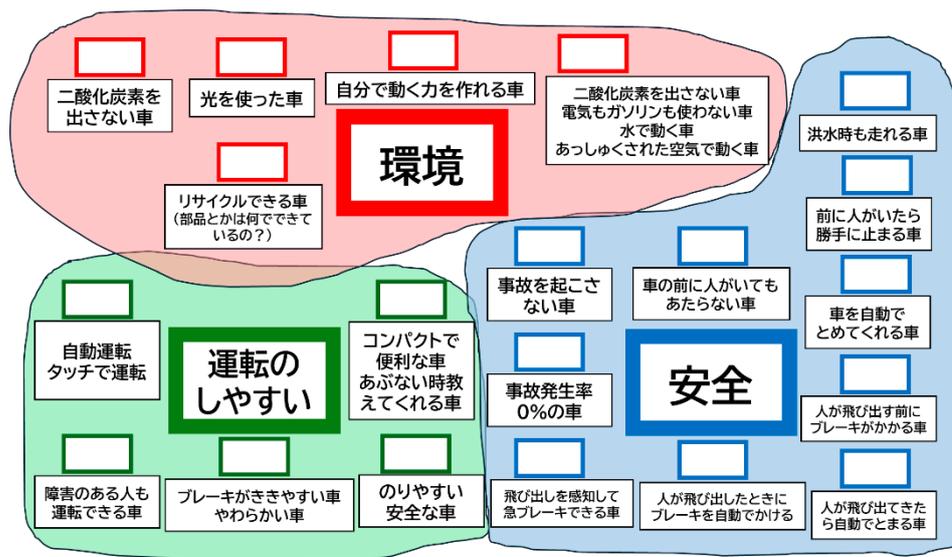


図6 個人追究の視点 (理想の自動車)

4-5. 効果検証

4-5-1. 質問紙調査「社会科の学習について」

筆者が週あたり1回実習させていただいている研究協力校の学校長・研究対象候補学級の担任教諭、筆者の所属校の学校長・第5学年担任教諭に本研究の目的・内容・方法及び取得するデータとその活用について十分な説明をし研究承諾を得た上で、学習前後（2025年7月15日と11月4日）に当該学級児童88名（研究協力校20名、所属校68名）を対象に5件法による質問紙調査「社会科の学習について」を実施した。

回答データを基に探索的因子分析を実施したところ、以下の3つの因子が抽出された（表2）。

表2 探索的因子分析結果

| 項目 | 因子1 | 因子2 | 因子3 | 独自性 |
|--------------------------|-------|-------|-------|------|
| 他の教科で学んだことと結び付けて考えること | 1.04 | -0.17 | -0.21 | 0.34 |
| 問題について自分の考えをもつこと | 0.74 | -0.07 | 0.11 | 0.40 |
| 知らなかった言葉を理解すること | 0.71 | 0.05 | -0.14 | 0.57 |
| ものごとの工夫や背景に目を向けること | 0.67 | 0.12 | 0.02 | 0.41 |
| 問題や疑問を自分の力で解決すること | 0.65 | -0.02 | 0.14 | 0.47 |
| 問題や疑問を解決するために必要なことを考えること | 0.57 | 0.16 | 0.11 | 0.40 |
| 学んだことを生活に生かすこと | 0.55 | 0.20 | -0.13 | 0.62 |
| 問題や疑問を見つけること | 0.54 | 0.36 | 0.01 | 0.32 |
| 話し合うこと | 0.53 | -0.24 | 0.39 | 0.53 |
| 問題や疑問に対する予想を考えること | 0.51 | 0.07 | 0.20 | 0.49 |
| 自分の考えをノートに書くこと | -0.13 | 1.02 | -0.14 | 0.25 |
| わかったことをノートに書くこと | 0.02 | 0.65 | 0.12 | 0.44 |
| わかったことを整理してまとめること | 0.20 | 0.43 | 0.15 | 0.51 |
| 板書されたことをそのままノートに書き写すこと | 0.02 | 0.33 | 0.24 | 0.71 |
| 友だちの話や先生の話の話を聞くこと | -0.08 | 0.00 | 0.87 | 0.33 |
| 先生の話や先生の話の話を聞くこと | -0.14 | 0.04 | 0.87 | 0.36 |
| 因子寄与率(%) | 29.2 | 13.8 | 12.4 | 55.4 |

- ・ 因子1：問題解決的な学習の内容と方法を他の事象に生かす
- ・ 因子2：板書やわかったこと、考えをノートに書く
- ・ 因子3：先生や友だちの話を聞く

因子間相関

| | 因子1 | 因子2 | 因子3 |
|-----|-----|------|------|
| 因子1 | ——— | 0.68 | 0.67 |
| 因子2 | | ——— | 0.65 |
| 因子3 | | | ——— |

4-5-2. 質問紙調査「学習の振り返り」

単元終了時（2025年10月30日）、授業実践を行った20名を対象に、学習内容の理解や学び方についての項目を含めた「今回の学びでできるようになったこと・わかったこと」の質問項目に自由記述して回答する質問紙調査を実施した。

5. 結果

量的データはIBM社SPSS.Statistics.v.31を用いて統計処理し、有意確率を5%とした。

5-1. 質問紙調査「社会科の学習について」

学習前後の各因子の平均値に対して、対応のあるt検定を行った。その結果を表3に示す。

表3 質問紙調査「社会科の学習について」t検定結果

| | | 平均（標準偏差） | t値（自由度） | p値 | クロンバックのα係数 |
|-----|-----|-------------|-----------|------|------------|
| 因子1 | 学習前 | 3.79 (0.66) | 2.44 (19) | 0.03 | 0.91 |
| | 学習後 | 4.02 (0.62) | | | |
| 因子2 | 学習前 | 4.06 (0.77) | 1.30 (19) | 0.21 | 0.79 |
| | 学習後 | 3.88 (0.78) | | | |
| 因子3 | 学習前 | 4.33 (0.63) | 0.00 (19) | 1.00 | 0.83 |
| | 学習後 | 4.33 (0.59) | | | |

検定の結果、「因子1：問題解決的な学習の内容と方法を他の事象に生かす」に有意な差が見られた。一方で、「因子2：板書やわかったこと、考えをノートに書く」と「因子3：先生や友だちの話を聞く」は、学習前後で有意な変化は見られなかった。

5-2. 質問紙調査「学習の振り返り」

単元終了時に実施した「学び方について」の自由記述を KJ 法 A 型図解(川喜田,2017)を用いてまとめたものが以下の通りである。

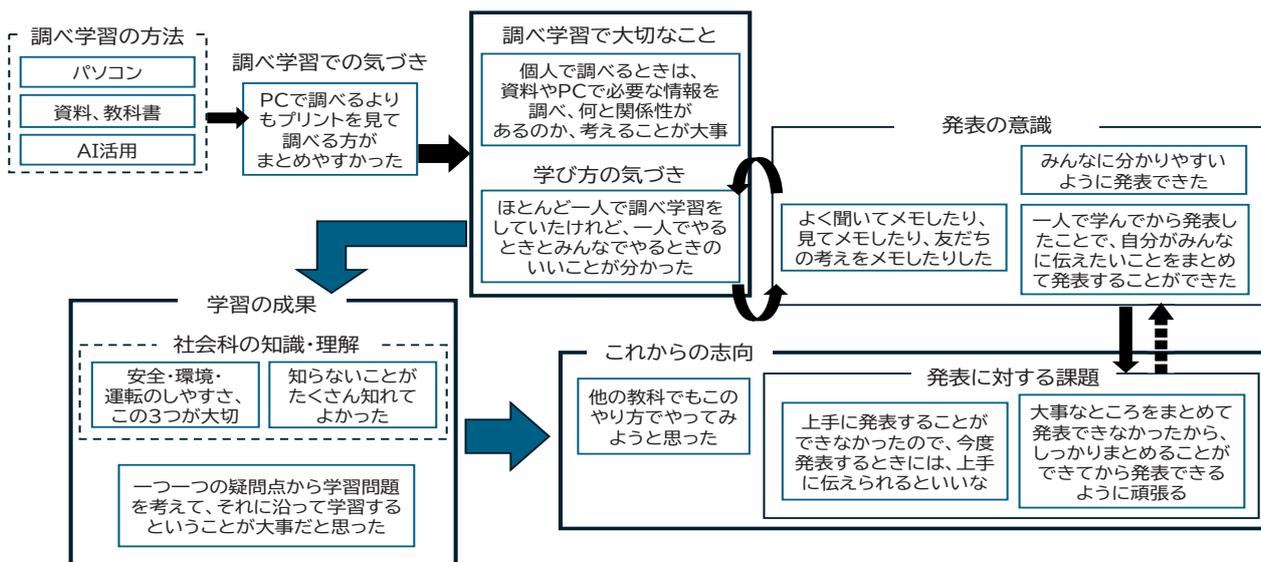


図7 KJ法A型図解

さらに、KJ法B型文章化したものが以下の通りである。

教科書や資料集、パソコン、AIを活用した問題解決的な学習を通して、「関係性に注目する」ことの大切さや「一人での学びと同じ視点ごとに集まって行ったグループでの学び」の良さについて気づくことができた。また、自分の考えや学んだこと、伝えたいことをわかりやすく発表したり、友だちの発表をメモしながら聞いたりすることもできた。その一方、発表に対して、「うまくできなかった」「次は改善したい」という意見もあった。単元を通して、「様々な視点から迫ることの大切さ」や「知らない知識を得ることの良さ」といった社会科の知識・理解に関する成果と、「疑問点から学習問題を設定し、学習する」という学び方の重要性についての気づきも得られた。そして、この学び方を他の教科でも生かしたいという意欲の醸成にもつながった。

6. 考察

質問紙調査「社会科の学習について」において、「因子1：問題解決的な学習の内容と方法を他の事象に生かす」の得点のみが学習後に有意に向上した点は極めて重要である。因子1の質問項目には「問題について自分の考えをもつこと」や「問題や疑問を自分の力で解決すること」という自分の考えを持ったり、自力解決を目指したりするものがある。また、「他の教科で学んだことと結び付けて考えること」「学んだことを生活に生かすこと」のような学んだことを他教科や生活に結び付けたり、生かしたりするという要素も含まれている。これらの意識の変容は子どもたちの学習姿勢が単に教師の話を聞いたり、板書を写したりする受動的なもの（因子2、3）から、問題について自分の考えをもち、自分の力で解決しようとしたり、学んだ知識や方法を他の場面でも応用しようとする能動的な学習姿勢に変容し

たことを示している。この意識の変容は、本研究で設計した学習過程、特に「自ら問いをもち、学習課題を自覚しながら学習を進める」という一連のプロセスによってもたらされたと考えられる。導入で多様な資料に触れて生まれた自らの「知りたい」という思いが単元を貫く問いへと集約され、学習課題にもつながることで、「教師から与えられたルールに否応なく従わざるを得ないやられる学習」から「自ら問いをもち、問い続ける学習」に変容したと推察される。

さらに、単元後段の問い「これからどのように自動車を生産するのか？」を追究する時には、自分の考えを省察したり、友だちの意見と比較したりする場面を設定した。この問いは、唯一の答えを求めるものではなく、「安全」や「環境」「運転のしやすさ」といった様々な面をテーマとしてアプローチすることとし、自分の考えを再構築することを目指したものであった。このテーマについても、これまでの学習を振り返る中で、子どもたちが自動車生産や社会情勢を鑑みて設定した。追究計画を立てることに苦戦する子どもたちも見られたが、前段での全体で追究してきた過程を振り返りながら、自分の興味があるテーマと理想とする自動車モデルに沿って追究計画を立てることができた。

はじめは、「ボタンを押すだけでいろいろできる自動車」や「すぐ電話ができる自動車」を目指す自動車としていた子たちも、「本当に運転のしやすさにつながるのだろうか？」という教師からの問いかけや「それはうちの車にもうついているよ」という友だちからの指摘から、「タッチ画面で運転できる自動車」と「障害のある人でも運転できる自動車」に目指す自動車を修正し追究した。これは、教師の問いかけにより備え付けるべき機能の吟味をしたり、過剰な便利機能を目指すのではなく不便さを解消することに着目して、障害のある人も運転しやすい自動車に関心を持ったりと追究の方向性を修正したことを示している。また、友だちがはじめに一台の自動車をデザインし、そこに安全性を高めるための機能をたくさん書き込んでまとめているのを見て、自分のまとめ方に生かす姿も見られた。さらに、環境に配慮した自動車づくりを目指すべきと主張するために、はじめに「どのくらい二酸化炭素が排出されているのか」という問いを解決する過程で「排出した分の二酸化炭素量を回収するために要する時間」へと問いが発展し、問いと解決を繰り返しながら、論理的に自分の思考を紡いでいる姿も見られた。このように、個人追究において子どもたちは新たな問いを生み出し、それを解決するために調べ直したり、友だちと自分の考えを比べたりする過程を経て、自分の考えをブラッシュアップすることができた。

これらの授業での子どもたちの学びの実際は、質問紙調査「学習の振り返り」の自由記述からも裏付けられる。子どもたちは問いをもち、問題解決的な学習に取り組むことによって、情報の関係性やみんなと追究することと一人で追究することの良さに気づくことができた。また、社会科の知識・理解が得られ深められただけでなく、一つ一つの疑問点から学習問題を考えること、それに沿って学習することの大切さにも気づくことができた。「疑問点から学習問題を設定し、学習することが大事だと思った」

「他の教科でもこのやり方をやってみようと思った」といった記述からも、問いをもち追究する学び方の有効性を実感するとともに、他の事象でもこの学びを生かそうとする意識が生み出されたことがわかる。つまり、子どもたちはこれらの学習を通して、単なる知識の習得だけでなく、「学び方」そのものを学び、次に生かそうとしていたといえる。

問いをつなげたり、問いを発展させたりするなど自ら考え学ぶ姿や質問紙調査結果から、子どもたちが問いをもち学習課題を考え、見通しながら学習を進めることで内発的な学びへと変容したことが窺える。つまり、子どもが問いをもち、それらの問いを教師が拾いあげ、学級全体で問いを共有することや子どもたちと一緒に学習課題を構成すること、それを共有・提示しながら学習を進めることで、子どもたちが見通しをもち、自分の問いに正対してその解決に向い、はじめの問いから次の問いを生み出すといった問いを起点とした追究や自己の学びをデザインする学びに変革され、主体的な学びを実現できたと考える。

7. 結論

本研究は、小学校社会科において、児童の「なぜだろう?」「知りたい」という思いを基盤とした主体的な学びを実現するための学習過程を開発し、その効果を検証した。

その単元の学びと子どもたちの学びをつなげるための資料を精選し、単元を貫く問いを子どもとともに設定して、その問いを解決するために必要な学習課題を考え、計画し、追究するという学習過程は、「問題解決的な学習の内容と方法を他の事象に生かす」意識の向上や「疑問点から学習問題を設定し、学習する」という学び方の重要性に対する気づきを促し、「自分で考え、学びを展開していく学び方」へと変容させ、主体的な学びを実現することができる。

本研究が提示した児童の問いから単元を貫く問いを設定し、学習過程の中核に据えるアプローチは、知識の伝達に偏りがちな従来の授業を見直し、子どもが自ら学びの担い手となるための具体的な示唆を与えるものである。

○引用・参考文献等

- ・ 新村出編(2018)広辞苑第七版,p.1401,岩波書店.
- ・ 白井俊(2025)世界の教育はどこへ向かうか 能力・探究・ウェルビーイング,pp.78-97,中央公論新社.
- ・ 国立大学法人鹿児島大学(2021)GIGA スクール構想の先にある子ども主体の新たな学びのモデル構築～「問い」の連続・発展を促す「学びのシームレス化」～.
- ・ 遠藤孝夫(2019)「主体的・対話的で深い学び」の理論と実践,東信堂.
- ・ 北俊夫(2019)「主体的・対話的で深い学び」を実現する社会科授業づくり,明治図書.
- ・ 唐木清志(2023)社会科の「問題解決的な学習」とは何か,東洋館出版社.
- ・ 池下誠(2020)ESDの視点を入れた社会科の授業開発に関する研究―「社会的な見方・考え方」の考察を通して―,広島大学大学院人間社会科学研究科紀「教育学研究」第1号 2020,pp.391-400.
- ・ 森分孝治(2001)市民的資質育成における社会科教育―合理的意思決定―,社会系教科教育研究,第13号,pp.43-50.
- ・ 岩田一彦(1993)小学校 社会科の授業分析,東京書籍.
- ・ 野口陽平(2019)社会的な見方・考え方を働かせた「問い」を生み出し続ける児童生徒の育成,福岡市教育センター.
- ・ 小山義徳・道田泰司(2022)「問う力」を育てる理論と実践,ひつじ書房.
- ・ 川喜田二郎(2017)発想法 創造性開発のために 改版,中央公論新社.
- ・ 大石学・小林宏己 編(2024)小学社会 5,教育出版.
- ・ 長野県地球温暖化防止活動推進センター(2023)地球、だいじょうぶ? 3.<https://nccca.or.jp/about/kodomo3>/(閲覧日 2025年9月20日)
- ・ 国土交通省(2022)令和4年度版国土交通白書 2022 気候変動に伴う気象災害リスクの高まり.<https://www.mlit.go.jp/hakusyo/mlit/r03/hakusho/r04/html/nj020100.html>.(閲覧日 2025年9月20日)
- ・ 文部科学省(2017)小学校学習指導要領解説 社会編.
- ・ 国立教育政策研究所(2020年6月)主体的・対話的で深い学びを実現する授業改善の視点について.
- ・ 国立教育政策研究所(2023)令和4年度学習指導要領実施状況調査 教科等別分析と改善点(小学校社会).
- ・ 国立教育政策研究所教育課程研究センター(2007)特定の課題に関する調査(社会).