

## <社会科>

### 社会科学習における新たな問いを見いだす力を育成するカリキュラム開発 ～ 児童の発想と社会科の見方・考え方を接続する三単元を通した縦断的実践 ～

大垣市立北小学校 教諭 末松 英恵

#### 概 要

本研究は、小学校社会科において既習事項を基に児童が新たな問いを見いだす力の育成を目的とした。そのために「米作り→食糧生産→工業生産」の三単元を縦断するカリキュラムモデルを開発し、授業実践を通して検証を行った。背景には、国際的な潮流や学習指導要領解説が示す学習者の問いの重視、さらに事前調査で児童の問いの経験が乏しいことが確認された点がある。これを踏まえ、開発したカリキュラムモデルでは、児童が単元終末に新たな問いを見だし、教師が概念接続型課題を加算した問いの中から吟味・再選択し、個別に追究するように設計した。三単元を実施した後の質問紙では「自分で問いを見いだす認識」が有意に向上した。また、アフターコーディングでは、児童の問いが「興味・関心型」から「分析・解釈型」へ遷移し、多面的・多角的に思考する姿が確認された。これらの結果から、本研究で開発したカリキュラムモデルは社会科における新たな問いを見いだす力の育成に寄与することが示唆された。

#### 第1章 研究の背景と目的

近年の教育を取り巻く潮流や児童の実態から、本研究において社会科を通して育成する資質・能力を明らかにする。

##### 第1項 社会科における「問い」の潮流

OECD(2019)は「学習者の問いが、知識領域を横断して新しい理解を創出する触媒となる」と指摘しており、主体的・探究的な学びの源泉としている。学習者の問いに重点を置く潮流は、文部科学省(2024)次期教育振興基本計画にも反映されており、児童生徒の問いに基づいた探究的な学びを行うことで、持続可能な社会の担い手の育成に寄与するものとされている。この視座は小学校学習指導要領解説社会科編(文部科学省、2017)における「主体的に学習に取り組む態度」の構成要素として位置付けられている。「学習したことを振り返り、学習成果を吟味したり新たな問いを見いだしたりすること、さらに、学んだことを基に自らの生活を見つめたり社会生活に向けて生かしたりすることが必要である。」と既に重要性が認められてきた。

岐阜県小学校社会科研究会でも「児童自身の問いを起点とした社会的探究の成立」が重要テーマとして継続的に扱われている。同会では、「全体一斉指導の研究」と「個別最適な学びの研究」をどのように融合していくのか。」と社会科の見方・考え方を働かせることと児童が見いだす問いとの両立を課題としている。

このように「問い」は児童の主体的な学びの

根幹となる資質・能力として注力すべき課題として位置付けられている。

##### 第2項 先行研究から捉える児童の実態

本校5年生(27人)を対象に、「自分で『どうしてだろう』をもとに調べたり考えたりする経験」について質問紙調査(4件法)を実施したところ、平均値は2.71、標本標準偏差0.92と、経験の少なさが確認された。この結果は、岐阜県小学校社会科研究部会(2025)が指摘している教師の提示した問題を解決する学び方への偏りによる現状とも整合しており、指導改善の必要性を示唆している。

この背景を考察するために、小学校において新たな問いを取り入れた実践的な先行研究を概観する。近藤(2014)は小学校3年生を対象に新たな問いの設定の指導について研究をしている。その中で、問いを一度だけ発生させる設計ではなく、複数回見いだす活動を仕組んだり、問いを再設定したりする活動が有効であることを述べている。この指導によってより高次の問いが生まれるプロセスを「N次の問い」としている。

また、小学校理科教育において新たな問いを見だし追究するカリキュラムの開発を試みた細江ほか(2025)では、新たな問いを見いだす経験だけでなく、既習事項の見方・考え方が働かされている新たな問いであることで望ましいと研究課題の中で挙げている。

これら先行研究や本校児童に実態を基に、新

たな問いを見いだす力の育成について3つの課題があると捉えた。

#### 1 点目

新たな問いを見いだす経験が不足しているのではないか。

#### 2 点目

新たな問いを見いだす思考法の認識を促す指導が図られていないのではないか。

#### 3 点目

児童の興味・関心が先行するため、既習事項における社会科の見方・考え方と新たな問いの接続が希薄なのではないか。

ここまでの「問い」の潮流や先行研究、本校児童の実態の検討を踏まえ、本研究の目的を、社会科の見方・考え方を働かせた新たな問いを見いだす力を育成することとした。

## 第2章 研究仮説

第1章における先行研究を踏まえ、本研究の仮説を設定する。

### 研究仮説1

単元末に新たな問いを見いだす活動を設定するとともに、既習事項との関連性があるのか吟味したり、再選択したりする活動を通して、児童の「自分で問いを見いだす認識」が改善するのではないか。

### 研究仮説2

児童が新たな問いを見いだす経験を積むとともに、児童が見いだした新たな問いに教師提示の「概念接続型課題」を加算することで、児童の問いは社会科の見方・考え方を働かせ、より多面的・多角的に思考したものへと遷移するのではないか。

## 第3章 方法

本章では、本研究におけるカリキュラムモデルの設計と仮説を検証するための方法について述べる。

### 第1項 研究対象および期間

本研究の対象は本校5年生(27名)である。研究期間は2025年4月~2025年11月とし、社会科「米作り」「食料生産」「工業生産」の三単元を対象に授業実践とデータ収集を行った。

### 第2項 カリキュラムモデルの設計

#### 第1節 設計の基本方針

第2章における研究仮説を踏まえ、本研究では「新たな問いを見だし、その問いを既習事項の見方・考え方と接続しながら吟味・選択し、解決する学習を複数単元を通して実施するカ

リキュラムモデル」を構築した(図1)。

その際、個別最適な学びの観点を取り入れるために、トムリンソン(Tomlinson, 2017)のDifferentiated Instruction(DI)理論および三嶋ほか(2023)が提示するコーナー型学習の枠組みを援用した。トムリンソンは、学習者のレディネス・興味・学習プロファイルに応じて課題を調整することで、学習者それぞれに適切な挑戦と支援を提供できると述べている。

この理論に社会科の見方・考え方を方向付ける指導を加えるために、三嶋ら(2023)における単元の中核となる見方・考え方を働かせる問いとして、教師提示の「概念接続型課題」も児童が見いだした問いに加えた。これにより、児童の興味と学習内容の本質的理解とを両立させ問いとすることを意図した。

### 第2節 三単元を貫く共通構造

本研究のカリキュラムは、以下の三単元を縦断的に関連付けた。

#### 第1単元：米作り(農業)

#### 第2単元：食料生産(流通・自給率・国際比較)

#### 第3単元：工業生産(工業地帯・産業構造)

これら三単元を共通のカリキュラムで指導するため、各単元を4つの構成で実践した。

#### 基礎学習

教科書中心の共通理解の形成を目的とする。地形・気候・生産条件・協力・技術・輸送など、単元固有の重点概念を学ぶ。

#### 新たな問いの見だし

単元全体の学習を踏まえ、「もっと知りたいこと」「不思議に思ったこと」「生活に生かしたいこと」等を自由記述する。

#### 問いの吟味・再選択

児童の問いを類型化し、教師側で概念接続型課題を追加して提示する。児童は、その中から再度吟味し、追究する問いを選択する。

#### 問いの解決

資料調査、既習事項との比較や関連づけ、まとめの導出を行う。児童は官公庁データ、教科書、資料集といったなるべく引用元の信頼度の高い文献を用いて問いを追究する。

つまり、児童は4つの構成を三単元で反復的に経験する。これは近藤(2014)が指摘した、より高次の問いに変化する「N次的問い」の見だしを促す構造とも整合している。

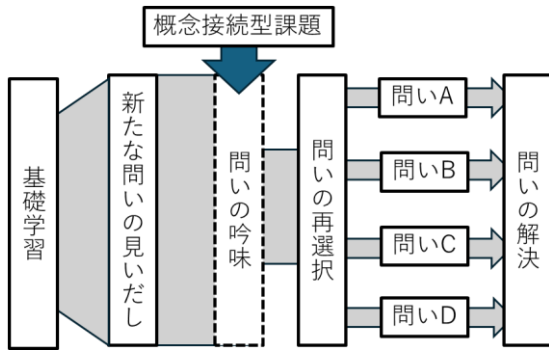


図1 カリキュラムモデル

### 第3項 結果の分析方法

本研究の仮説を検証するため、以下のデータ①～③を収集する。

#### ①質問紙調査(量的データ)

研究仮説1「問いの経験の累積は認識を改善する」を検証するため、以下の項目について、4件法による質問紙を実践前後に実施した。「自分で“どうしてだろう”と思ったことをもとに調べたり考えたりしている」2時点の参加者内の  $t$  検定にて測定する。

#### ②児童が見いだした問いのコーディング

研究仮説1および研究仮説2を検証するため、三単元の終末で児童が記述した新たな問いを分析対象とし、アフターコーディングを行う(表1)。

表1 アフターコーディングの問いのレベル

問いのレベル	各レベルの内容
<b>レベル1 興味・関心型</b>	自分の興味・関心に基づいた問いであるが、既習の知識との関連性が希薄な問いや、既習の知識を再起した問い。 (例: 米はどの県でたくさん生産されているのか)
<b>レベル2 知識確認型</b>	具体的な事実や概念等に関わる知識の理解や、情報を調べまとめる技能の習得を直接の目的とした問い。 (例: 米づくりが盛んな地域の分布を調べてみたい。)
<b>レベル3 知識拡張型</b>	具体的な事実や概念等に関わる知識や情報を他事象に適用して、比較・関係付けによる知識の拡張を目的とした問い。 (例: 他の県の米作りも同じ方法なのだろうか)
<b>レベル4 分析・解釈型</b>	既習の知識を用いて、事象の特色、相互の関連、意味を多角的に考察し、その結果を論理的に説明・表現することを目的とした問い。 (例: 気候と米作りの仕方には関係があるのだろうか)

表1のレベルは、文部科学省(2017)における多面的・多角的に考える力に関する思考力、判断力、表現力等に関する記述(p16、29)を要素分解したものである。

「社会的事象の特色や相互の関連、意味を多角的に考えたり、社会に見られる課題を把握して、その解決に向けて社会への関わり

方を選択・判断したりする力、考えたことや選択・判断したことを適切に表現する力を養う」

上記の力を獲得した児童の姿を最高到達点として仮定したとき、児童の思考力がレベル1からレベル4へと遷移していく中で問いとなって発露されると考えた。このレベルは、文部科学省(2017)における学年別に思考力、判断力、表現力等が設定されていることも加味している。

### 第4項 倫理的配慮

データ収集にあたっては児童のプライバシーに配慮し、個人が特定されない形で分析を行った。また、学校長には研究目的を説明し、承諾を得た上で実施した。

## 第4章 授業実践の概要

### 第1節 米作りの単元の実践

米作り単元の終末において児童が見いだした問題と問いの抽出例とレベルを示す(表2)。

表2 「米作り」における問いの抽出例

レベル	抽出例
1	・米は土以外でも作ることができるのだろうか
2	・品質のよくない米はどうなるのか
3	・山が多い長野県ではどのような工夫をして米作りをしているのか
4	該当なし

表2のように、多様な新たな問いを発想した。これらは地域条件・生産工程・制度に関わるものであったが、理科の植物の発芽の条件を追究する学習との関連の問題を見いだされた。

そこで教師は概念接続型課題として、以下2点を選択肢に加え、問いの再選択を促した。

#### 【概念接続型課題】

- ・米の品質はどのように判断され、どのように流通先が変わるのか
- ・生産を支えるために、県や市はどのような支援を農家にしているのだろうか

抽出児の探究過程では、当初「品質の悪い米はどうなるか」という素朴な問いをもっていたが、概念接続型課題に触れることで「他の県ではどのように米作りをしているのか。」というレベル3に該当する問いを再選択した。児童は資料を比較し、地形や生産者の工夫といった既習事項で働かせた見方を手がかりに、他の地域との共通点と差異点を分類するとともに、「ど

の地域でも機械を用いて人手不足を補っている」と一般化することができた。

この新たな問いを個別に追究する学習を行った後「地域」「生産」「工夫」の概念を明示し、問いをどの概念と結び付けるかを考察する活動を設けた。さらに、個別探究時における資料読み取りの手順や価値付けることで探究方略をモデリングする支援を行った。

### 第2節 「食糧生産」の実践

米作りの単元で新たな問いを見いだす経験をした児童は、食糧生産の単元において、より多面的な問いを生成する姿が見られた。食糧生産の単元の終末において児童が見いだした問題と問いの抽出例とレベルを示す。

レベル	抽出例
1	・なぜ日本人の食文化は和食中心から洋食へ変化したのか
2	・日本の大豆自給率はなぜ低いのか ・フードマイレージ1位はどこか
3	・外国産の肉や魚はなぜ日本産と比較して価格が安いのか
4	・フードロスを防ぐために、自分たちに何ができるだろうか

児童からは、時間的変化・国際比較・環境負荷など複数の視点を含む問いが生まれた。米作りの段階では単純な地域比較が中心であったが、本単元ではレベル3や4といった因果関係や社会的背景に踏み込もうとする姿が顕著であった。この成長を教師は価値付け、「米作りのときよりも、理由や仕組みに踏み込んだ問いが増えているね」と具体的に価値付けた。

また、児童の問いのレベルを上げるために概念接続型課題として以下の問いを加えて吟味・再選択することを促した。

#### 【概念接続型課題】

- ・(フードマイレージが高い国があることに着目を促し) どうして国によって高さが異なるのだろうか。

抽出児の探究では、当初「なぜ外国産は安いのか」という問いを見いだしたが、教師が「では、なぜ外国産は安いと思いますか？その予想が本来の問いじゃないかな？」と問いかけると「価格差を生み出す要因として輸送費がちがうのではないかと」問いを深化させた。児童は、生産コストと国際輸送の構造を整理し、「価格の差は品質の違いではなく、仕組みの違いで生

まれている」という結論に到達した。

「食糧生産」の単元では、「米作り」で経験した探究過程を応用したり教師の問いかけから予想を問いにしたりすることで、構造的な問いへ方向付けられることが明らかになった。

### 第3節 工業生産の単元における実践

食糧生産の単元で、因果的・構造的な視点で問いを立てるように変容してきた。工業生産の単元では、その姿が顕著に表れ、単元の過程でも「なぜ中京工業地帯の生産額は最も高いのか」と即時的に問いを見いだす姿が見られるようになった。単元の終末において児童が見いだした問題と問いの例とレベルを示す(表4)。

レベル	抽出例
1	該当なし
2	・なぜ中京工業地帯の生産額は最も高いのか
3	・なぜ大工場は1.6%なのに生産額の半分を占めるのか ・瀬戸内がなぜ繊維工業に強いのか
4	・繊維工業が減少したのは、社会のどんな変化と関係があるのか

これらは産業構造・歴史的变化・地域差・工場規模と生産性の関係性に着目した問いである。米作りの学習で見られた素朴な疑問から、三単元目では産業構造の「背景」「変化」に焦点を当てる傾向が強まり、問いの抽象度と構構性が明確に高まった。

また、児童の成長に伴い、教師の支援頻度は減少した。教師は概念接続型課題を示さず、問いを類型化したり、問いの文章に齟齬がある児童への個別支援をしたりすることに留めた。

抽出児の変容においては、「大工場が少ないのに生産額が大きいのはなぜか」という問いを立てていたが、資料を読み進める中で「工場規模と生産品目との関係」へと協議をする中で徐々に問いを自発的に深化させた。同様の変化として、「なぜ中京工業地帯の生産額は最も高いのか」という問いに取り組んだ児童たちも「中京に大工場が集積する条件」に着目点を遷移させたり、地理的条件も鑑みるなど多面的に追究したりすることができていた。

教師は探究の手順や資料活用について最低限の助言を行うのみで、主体的に問いを洗練させ、結論へ至る児童の姿が確認された。

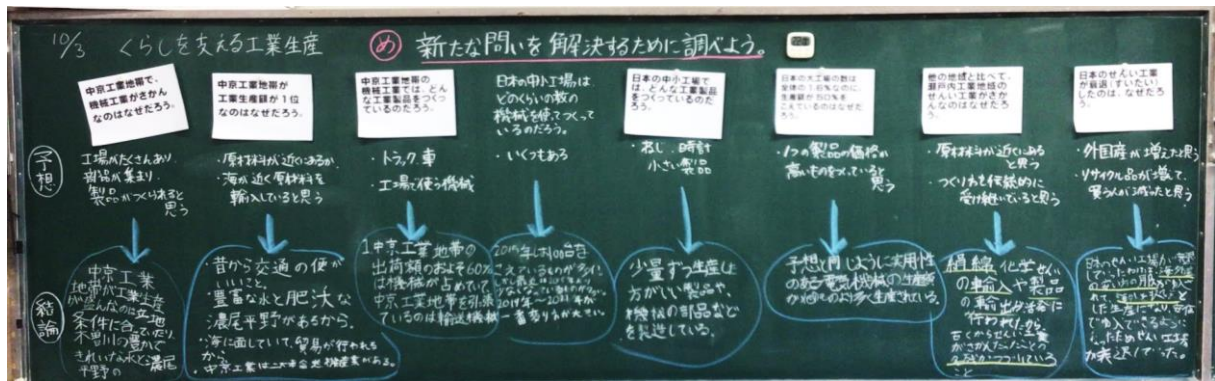


写真1 「工業生産」における授業板書

**第5章 結果と考察**

本研究にて開発してカリキュラムモデルの有効性を検証するために、第3章で述べた通り実践前後の4件法による質問紙調査の結果、児童が見いだした新たな問いをアフターコーディングの結果を基に考察を行う。

**第1節 児童の「問い」の自己認識の変容**

児童の「自分で『どうしてだろう?』と思ったことをもとに調べたり考えたりできている」という自己認識の変容を検証するため、同一児童27名を対象に4件法を用いた質問紙調査を行った。調査結果は2時点の対応のあるt検定を行った。その結果、5%水準で統計的に有意な向上を示した。

表5 4件法を用いた質問紙調査の結果

5月		11月		t値	p値
平均値	SD	平均値	SD		
2.71	0.92	3.33	0.86	2.36	0.028 *

この結果より、三単元を通して実施した「新たな問いの見いだしと探究を繰り返す学習」は、児童が自ら問いをもって学習を進めようとする認識の改善に寄与したと考えられる。

特に、問いを見いだすことが苦手な児童も「吟味・再選択」の活動をカリキュラムに位置付けることで自己決定に基づいて学習を進められるようにしたことが効果的であったと考察する。授業においても、児童の「できない」「分からない」といった発言は減少し、単元の歩みの中で「なら、～も同じではないかな」「岐阜県の工業はどうなっているのだろうか」と問い続ける姿が見られた。

これらの結果より、第2章における研究仮説1が支持されたことが確認された。

**第2節 児童の「問い」の質の変容**

第2節では問いの質的変容への効果検証を測る。これは、研究仮説2の検証であり、児童が新たな問いを見いだす経験を積むとともに、児童が見いだした新たな問いに「概念接続型課題」を加算し、解決する活動を実施した。

この効果を検証するために、第3章表1のレベル1～4に従ってアフターコーディングを実施した。分析の信頼性を確保するため、授業者を含む教員3名が独立してコーディングを行い、その後に結果を相互に照合した。判断が一致しなかった場合には、社会科の見方・考え方(比較・因果・関連付け等)を踏まえ、小学校学習指導要領解説社会科編の該当箇所を確認した上で協議し、最終的な分類を合意によって決定した。この手続きを通して、単元間でのコーディング基準の一貫性と分析の信頼性を担保した(表6)。

表6 単元間比較をした結果

レベル	米作り	食糧生産	工業生産	効果量
1	8.0	8.7	4.3	-3.7
2	32.0	30.4	4.3	-27.7
3	60.0	43.5	69.6	9.6
4	0.0	17.4	21.7	21.7

アフターコーディングの結果から、児童の問いの質的変容は研究仮説2を支持するものと考えられる。まず、レベル1(興味・関心型)とレベル2(知識確認型)は、米作り・食糧生産・工業生産の順に減少している。一方で、レベル3(知識拡張型)は工業生産で69.6%まで増加し、レベル4(分析・解釈型)は米作りでは0%であったのに対し、食糧生産で17.4%、工業生産で21.7%へと伸長している。これは、児童の問いが、単純な興味や知識確認から、比較・関係付け・因果の把握を伴う多面的・多角的な問いへと移行したことを示している。

この移行の背景には、「問いの経験の累積」とともに、教師が提示した概念接続型課題の効果があると考えられる。米作りの段階では、児童の素朴な問いを教師が「地域」「生産」「くふう」などの中核概念に結び付けて再提示することで、問いの再構成を促した。食糧生産では、「価格差の仕組み」「食文化の変化」「フードマイレージと環境負荷」といった概念接続型課題が、児童の関心を既習概念へと引き寄せ、レベル4の問いの出現につながった。さらに工業生産では、児童が自ら「産業構造」「集積」「規模と生産性」などの観点をを用いて問いを立てる姿が増え、教師の支援頻度は低下した。これは、教師の概念接続型課題が「問いの型」と「概念の結び付け方」を示す足場かけとして機能し、その繰り返しを通して児童が自力で多面的・多角的な問いを生成できるようになっていったことを示唆している。

以上より、児童発の問いに概念接続型課題を加算する指導法は、問いの質的拡張を促す有効な手立てであったと捉えた。

## 第6章 研究の成果の総括

本研究は「新たな問いの見だし→吟味→再選択→解決」の過程を位置付けたカリキュラムモデルを、「米作り→食糧生産→工業生産」の三単元にて縦断的に実施することで、社会科の見方・考え方を働かせた新たな問いを見いだす力を育成することを図った。この学習構造は、従来の社会科実践には十分に蓄積がなかった観点であり、児童の思考の連関性を「問い」にて可視化した点に意義がある。

特に、教師提示の概念接続型課題を児童の問いに加算するという指導方略は、児童の自由な問いの価値を保持しつつ、社会的な見方・考え方へ誘う効果的な足場かけとして機能した。実践前後の質問紙調査では、児童の「自分で問いを見だし調べ考えられる」という自己認識が有意に向上し、アフターコーディングにおいてもレベル3・4の問いが増加するなど、質・量の両面で変容が確認された。

これらのことから、本研究で構築したカリキュラムモデルは、三単元を通して児童の問いを段階的に深め、既習事項を基に思考を連関させていく学びを着実に支える仕組みとして有効に機能したといえる。

## 第7章 今後の課題

一方で、本研究にはいくつかの課題がある。第一に、研究対象が1学級(27名)に限定され

ており、地域差・学級規模などの影響を十分に統制できていない点が挙げられる。今後の追試的研究が必要である。

第二に、概念接続型課題の提示量・教師の価値付けについて、より精緻な検証が求められる。どの段階で教師が支援を減らすのが最適なのかについては体系化されていない。

第三に、次年度の学習や他教科で転移が生じるかといった縦断的な検証は行えていない。児童の問いが一過性のものではなく、学習者としての持続的な思考の型として根付くかを明らかにすることが今後の重要な課題となる。

以上の課題に取り組むことで、本研究で示した「問いを基軸とした社会科カリキュラムモデル」は、より汎用性と再現性の高い実践モデルとして発展していくと考えられる。

## 引用文献

- ・岐阜県小学校社会科研究部会(2025)公式ホームページ. <https://gifu-syosyaken.com/> (2025年12月12日最終閲覧)
- ・細江快・長倉守(2025)小学校理科における新たな問題のみだし・吟味・解決を通した理科の有用性認識の促進, 教育実践学会
- ・文部科学省(2024)第4期教育振興基本計画
- ・三嶋華歩ほか(2023)個別化学習の教材開発と社会的な見方・考え方の育成, 島根大学
- ・OECD(2019)Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030.
- ・文部科学省(2017)小学校学習指導要領解説 社会科編, 東洋館出版社
- ・トムリンソン, C. A. 著, 山崎敬人・山元隆春・吉田新一郎(訳)(2017)ようこそ, 一人ひとりをいかに教室へ―「違い」を力に変える学び方・教え方, 北大路書房
- ・近藤真(2014)新たな問いの生成を促す授業デザインに関する研究, 社会科教育研究

## <講評>