

キーワード

派遣者番号	R7K15	氏名	篠田 太紀
研究主題 —副主題—	学びが「自分事」になる学習過程に着目した小学校社会科授業の開発と実践 —教員主導の学習と子供に委ねる学習の統合を通して—		
派遣先大学	東京学芸大学教職大学院	指導担当者	古屋 恵太 准教授
所属	杉並区立 大宮小学校	所属長	淵上 裕美子

「自分事」 「調べる」「子どもに委ねる学び」

要旨

本研究は、小学校社会科において学びを「自分事」とするため、教員主導と子供に委ねる学習の統合を模索した。従来の授業は教員主導になりがちで、学習者が主体的に問題解決の道のをたどれていない課題がある。

第5学年「水産業」の単元で、学習過程の「調べる」段階の進度や形態を児童に委ねる「学び委ね型」と、従来の「一斉授業型」を実践・比較した。分析の結果、両型とも高い関心が維持され、数値上の明確な差は見られなかった。しかし記述分析により、学び委ね型では児童が自らの進捗を自覚し、主体的に問題解決の道のをたどる姿が確認された。一方、一斉授業型でも事実の共有により高い関心が維持されることが判明した。結論として、学習過程を委ねることは主観的な問題解決に有効であり、今後は授業形態の二者択一ではなく、目的に応じた最適な統合が求められる。

学びが「自分事」になる学習過程に着目した小学校社会科授業の開発と実践 —教員主導の学習と子供に委ねる学習の統合を通して—

M25-2075 篠田 太紀

1. 研究の目的

1.1 研究の背景

教育界では学習者にとって「自分事」となる学びの重要性がしばしば主張されている（佐々木, 2020; 松井, 2025; 唐木, 2023; 中教審, 2024）。学びが「自分事」になるとは、自分と社会・世界のつながりに気付き、社会の課題を自分とつなげ、切実感をもってその課題を解決するために必要なことを考えている状態である（松井, 2025）。また社会科について森分（1996）は「社会科は、社会認識形成を通して市民的資質を育成する教科として、学校教育において確固たる地位を占めている」（p. 60）と述べている。市民的資質とは既存の枠組みを批判的に検討し、枠組みそのものを編み直すことである（唐木, 2024）。社会科の学びが「自分事」になり、市民的資質が育成できれば、実際の社会に出たときにもよりよい社会を形成する一員として社会に参画できる学習者が育つことになる。

しかし、教育実践研究や報告が示すように（松井, 2025; 関根, 2015; 唐木, 2023）、現実には子供の学びは「自分事」になり得ていない場合が多い。唐木（2023）は問題解決の道のりを学習者が主体的にたどれていないことを指摘している。さらに関根（2015）は、子供が授業の中で自ら学習の主体となるには、学習者自身の中で学習を成立させるプロセスが欠かせないと捉えている。つまり、授業において学びが学習者主体のものではなく、教員主導の学びとなっていることに課題がある。学びを「自分事」にするには、学びの内容と合わせて、学びのプロセスを学習者に委ねる必要があると言える。たしかに教員主導の一斉指導でも工夫を凝らして学習者一人一人を大切にしてきた歴史がある（成田, 1993）。しかし教員主導の一斉指導はあくまで多くの指導方法の一つでしかない。日本で蓄積してきた一斉指導の技術をないがしろにせずとも、教員主導の学習と子供に委ねる学習を統合し、単元の学びを構成していくことで学びが「自分事」になる可能性を追究することに価値があると言える。

これを踏まえ、単元の学びを構成する上で筆者が専門とし、実際の社会に影響を与え市民的資質を育む社会科の学習過程に着目して、授業開発と実践に取り組む。社会科の問題解決の学習過程は一般に、「つかむ」「調べる」「まとめる」である（澤井, 2024）。学習過程ごとの先行実践を見る中で（「つかむ」井出・坂井（2021）、「まとめる」国立教育政策研究所実践紹介）、「調べる」過程は井出・坂井は触れているが先行実践は少なく、教育実践研究や報告でも調べる段階の実践は非常に少ないことが浮き彫りになった。単元計画などから「調べる」実践の実態を想定すると、問い・調べる内容・方法・時間・学習形態などが教員主導で決められており、学びの中心に学習者の存在が薄いことが分かった。そこで「調べる」活動を学習問題解決の学習過程に位置付けつつ、「調べる」活動の要素を学習者に全て委ねるのではなく、学習者に活動の要素の一部を委ねるという、学習者に「調べる」活動の中で学びを委ねる度合いを増やすことで、単元全体を通して学びが「自分事」になっていくという仮説を立てて、研究する。

1.2 研究の目的

松井（2025）は学びを「自分事」にするために、自分と社会のつながりに気付くことや社

会について知るという内容面を軸に単元構想を行うことを手だてとして講じている。本研究では学びを「自分事」にするために、内容面と同様に重要視されつつも、十分に実践がされていないことを関根(2015)や唐木(2023)らが指摘している自分の力で学習を成立させるプロセスに着目した。

以上のことから、本研究では小学校社会科の授業において、学習過程の「調べる」段階において学習者に委ねる学びを単元内の位置付けの中で開発し、実践する。そして単元全体の中でも「調べる」活動の充実を図ることが、学習者が学びを「自分事」とする姿を促すのかどうかを検討する。

2. 研究の方法

2.1 研究方法の概要

筆者の勤務校の第5学年の3学級を対象とし、授業実践を行う。二つのタイプ(学び委ね型・一斉授業型)を別の学級で実践し、結果を比較する。授業の概要で示す手だてを取り入れた授業を実践し、児童の学習の中での「自分事」となる姿を分析することで上記の研究目的の達成を目指した。勤務校では教科担任制を導入していることから、筆者が3学級の1単元(水産業)全てを担当した。学習者に向けた調査は、「自分事」に関心の深まりと位置付け、「調べる時間」での「自分事」の数値化とその理由の振り返りの記述の調査とした。「調べる時間」での調査から「自分事」について分析し、研究の成果や課題を明らかにすることとする。

2.2 「自分事」の数値化と振り返り

本研究では学びが「自分事」になるとは、「自分と社会・世界のつながりに気付き、社会の課題を自分とつなげ、切実感をもってその課題を解決するために必要なことを考えている状態である」としている。つまり自分にとって高い関心をもって学んでいる姿と言える。そこで学びの「自分事」の尺度として、水産業への関心を可視化することとした。学習者の「自分事」の様子を可視化するために、「関心メーター」(学習者の水産業に対して「もっと知りたい」を-5~5で数値化するもの)を取り入れ、またその数値への理由を記述することとした。

2.3 授業実践の概要

単元計画は図1に示す通りである。

単元を通して学びを自分事とするため、教科書準拠の単元計画と異なる点を三つ設けた。

第一に、学習問題の着目点である。先行実践や教科書では「どの

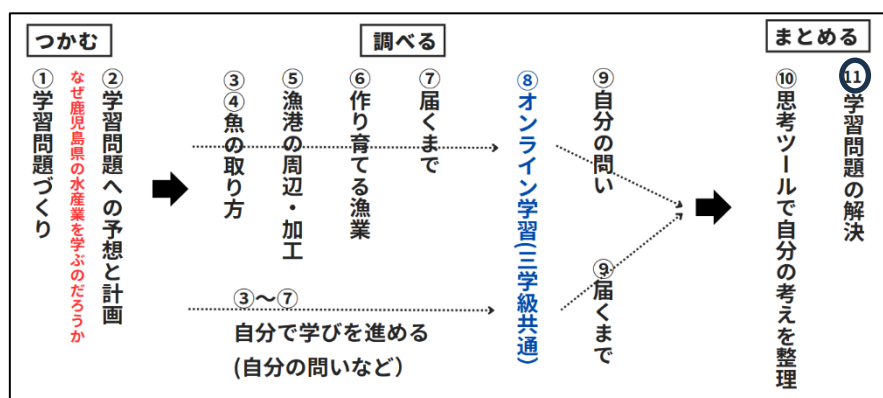


図1 第5学年水産業 単元計画

ように」という言葉で水産業の内容面に課題意識をもたせている。一方で本実践では、教科書が事例地を採用した理由に課題意識をもたせる導入とした。両者には、関心の範囲に差がある。前者は内容面だけだが、後者は教科書の内容面に加え教科書会社の意義付けにまで関心を伸ばせるようにした。学習者の目の前にある当たり前の教科書においても問い

直すことで、世の中の事実に関心をもつきっかけになることを目指した。

第二に、本研究の中心である調べる段階での学び方の違いである。学びが「自分事」になる手立てとして、学習者に学びを委ねる「調べる」過程を用いた。5年1組、5年2組は学び委ね型、5年3組は一斉授業型を展開した。「調べる」学習過程において学び委ね型と一斉授業型との違いを以下の表1に示す。なお一斉授業型においても本時45分において教員が一方向的に知識を伝える一斉講義型とは異なる。あくまで一斉が指すものは本時で解決する問いをそろえることであり、インプットのみを一斉とはしていない。

表1 「調べる」学習過程での学び方の違い

	教員が決める事	学習者に委ねる事
学 び 委 ね 型	<ul style="list-style-type: none"> ○資料を使う流れ 教科書→教員作成資料→PC・本 ○まとめる形 共通のワークシート(PC上) ○問いの文(一斉授業型も同様の問いを使用) 鹿児島県ではどのように魚を取っているのか 鹿児島県ではどのように魚を育てているのか 漁港の周りはどうなっていて、どんなことをしているのか ○学びの進め方 調べる→伝える→まとめる ○「調べる」時数 	<ul style="list-style-type: none"> ○問いを解決する順番 ○学習形態 個人やグループ ○学習環境 机の形、教室や図書室 ○学習進度 問いを解決する進度は学習者に委ねる
一 斉 授 業 型	<ul style="list-style-type: none"> ○使う資料 ○資料を見るタイミング、時間 ○学びの進め方 資料を見る→個人同士で共有→全体で共有 ○本時の解決する問い 	<ul style="list-style-type: none"> ○まとめる形 ノートまたはPC ○資料の読み取りの共有方法

第三に、教科書の学びと現実世界との接続である。自分と社会をつなげるためにも、外的要因として実際につなげることを実践した。今回ゲストティーチャー(以降GT)を鹿児島県の水産業者と教科書会社とした。第8時に枕崎市水産振興係の方(行政)と水産漁業組合の方(漁師)をオンラインでつなぎ、講演と質疑応答の機会を設けた。学習者にとって教科書上での事実を、オンラインで現実世界とつなぐことで生きた知識として昇華し、学びが自分の中に位置付くと考えた。またGTとしてオンライン講義にはつながらなかったが、学習問題「なぜ鹿児島県の水産業を学ぶのか」について教科書会社と授業実践者(教員)がやり取りをした。学習者に対しては学習問題を解決した後に教科書会社の考えを知ること、自分の解決に対して現実世界での考えと比較できる機会を設けた。今までの学習では学習問題を解決する際には、学習者は自分自身の納得度合いに解決の精度を委ねていた。しかし今回はリアルな学びとして教科書会社の考えと自分の考えとを照らし合わせることで、学んでいることが現実世界とつながっていることを実感できるようにした。

3. 研究の成果

3.1 振り返りの数値と記述の結果と分析

3.1.1 関心メーターの平均値

「調べる」学習過程において、関心メーターにおける数値の各時間の平均値（学級ごと、回ごとの合計より算出）は以下の表2の通りである。②～⑦は単元上の時数とする（②＝第2時）。③～⑦は「調べる」段階である。

表2 関心メーターの数値（平均値）

	②つかむ	③	④	⑤	⑥	⑦
1組(学び委ね型)	3.3	3.4	3.1	3.6	3.6	3.5
2組(学び委ね型)	3.5	4	4	4	4.1	4.1
3組(一斉授業型)	3.6	3.7	3.4	3.9	4.1	3.7

どの学級においても高い関心をもち続けたまま、「調べる」学習過程を終えていることが分かる。特に⑤～⑥は学習問題を設定してから時間が経過しているのに、関心度合いが下がっていない。一方、学び委ね型と一斉授業型の自分事の差は数値としては出ていない。

しかし、学習者の記述を分析すると、1・2組と3組で学びへの向き合い方に違いが表れた(表3)。1・2組で多かったのは「次にどうしたい」という記述である。同じ問いに対して、違う視点で調べを続けてみたいやもう一度調べ直したいなど、学習者の意欲に対応できる学習過程ゆえにその部分を活用して高い関心をもち続けている。一方、3組は高い関心をもってはいるものの、関心事項は内容に対するものであった。また次回への楽しみを書いてはいるものの「次回も何か教えてもらえる」といった学びに対して受け身の状態と捉えられる記述が見られた。

表3 関心メーターへの理由記述より

1・2組記述結果(抜粋) 数値は関心メーター	
5	今回は教科書で調べて次は資料を使って調べたい。前と興味レベルは変わらなかったが、もっと知りたいことがたくさんあります。
2	資料とかを見て、調べるのが楽しくなってきた。残りの周辺もどうなっているのか調べてみたくなりました。
5	もう一回教科書で線を引いたりしっかり見てみると、思ったより結構分かったし、友達とやるともっと分かるようになりました。
5	いろいろな養殖の取る工夫を知ってたくさんもっと調べたくなってきたし、決まりやルールがあってさらに調べたくなってきた。
4	魚の取り方は教科書のところはたぶん全部調べられたので、次はパソコンの資料を見てみたいから

3組記述結果(抜粋) 数値は関心メーター	
5	自分が知っていたことが調べられてとてもいろんな情報を知れて楽しかったです。次回も楽しみです。
5	4回目よりも手が挙げられてよかった。養殖や栽培という言葉は知っていたけれど、こんなに大変で時間がかかるのだなと思いました。

3.1.2 調べる時間ごとの「自分事率」の変化

関心メーターの数値から、調べる時間ごとの自分事(率)を集計し分析した。平均値の分析では、全体傾向しか調査することができない課題があった。そのため、個人の関心がどれだけ持続しているか、可視化を試みた。自分事とは、関心メーターの数値が前時より上昇または維持しており、かつプラスの値であることを対象とした。そして、学級の全体数と自分事の学習者の割合を、自分事(率)と定義した。全学級の自分事率は以下の表4の通りである。在籍は1組26名、2組26名、3組27名。

表4 関心メーターの自分事率

期間	1組		2組		3組	
	自分事(人数)	自分事(率)	自分事(人数)	自分事(率)	自分事(人数)	自分事(率)
②→③	17	65.4	18	81.8	22	84.6
③→④	16	64	18	78.3	16	61.5
④→⑤	18	72	16	64	24	92.3
⑤→⑥	18	66.7	20	80	26	96.3
⑥→⑦	10	45.5	14	63.6	17	65.4
⑦→⑧	11	52.4	10	52.6	18	81.8

自分事率で1・2組と3組をみると、実際点がいづつか第一に3組の「②→④」時率の減少で計画を見る

である。魚の取り方を調べ終わった場面である。1・2組と異なり学習計画の際に三つの問いを明示していないため、学習者は次にどのような問いを解決するのかという見通しが薄い状態である（第2時の終わりに教員から口頭で説明はあるものの、学習問題解決に向けての計画段階では明示がない）。学習者の記述を見ると「資料から読み取ってみて、分かったことや学習問題につながりそうなことが分かったので「どうして？」がだんだん減ってきたから」というように、学びが繋がっていない様子がある。「調べる」段階で教員主導の展開を取ることで、学習者の興味に応じて問いを選ぶことができず、学びにつながりが見えにくくなっていると考えられる。

第二に、1・2組の「⑥→⑦、⑦→⑧」での自分事率の減少である。単元計画で見ると調べる第5・6時であり、教員と共に立てた三つの問いは多くの学習者が終え、自分の問いに向かっている段階である。数値だけ見ると自分事が減少していると見える。しかし、記述を分析すると下がった理由が見えてきた。記述に共通して見える言葉が「もう調べ切ったので」「もう学習問題が解決できそうなので」である。これは学習者が問題解決の道りを主体的にたどることができていると言えるのではないだろうか。3組の記述を見ても、学習問題を解決できそうだから関心が下がったという記述は2名に留まっている。学習者に応じたただの興味ではなく、問題解決に向けた意識的な関心であるからこそ、解決できそうになった時に関心が下がったと言える。これは関根（2015）の「自ら学習の主体となるには授業の中で自分の力で学習を成立させるプロセスが必要」に関連していると言える。学びを学習者に委ねることで、問題解決に向けた道りを選択し、自ら学びを進めていくことができた結果が示唆された。

第三に、3組の「④→⑤、⑤→⑥」の高い自分事率である。単元計画で見ると調べる第3・4時であり、テーマが「養殖」「漁港の周辺の様子」である。学習者の記述を分析すると事実が明確に分かったことが要因であると言える。「鹿児島県でのかつお節をつくるのに欠かせない作業やどれくらいの時間が必要かを学ぶことができたから」「天然物を獲る漁業だけでなく、人工的にも魚を育てる方法も知ることができたから」といった記述が多く見られた。1・2組でも同じテーマを扱っているが、明確な差は学級で共有して教員と共に知識の確認を行っているかどうかである。学び委ね型だと自分で納得して次に進む必要があるため（仲間との共有はあるが、教員から考えが提示されることはない）、はっきりとした正解があるわけではない。一方一斉授業型だと、教員が板書したり学級で共有したりする場面があるため、明確な事実を学習者がつかむことができる。自分事として関心をもって学びを進めるためには、学習過程を操作するだけでなく、明確な事実を積み重ねていくことも必要であることが見えてきた。

3.1.3 関心メーターの変化の全体分析

調べる時間全体において関心の変容を個人単位で集計分析した。変容を4つのグループ「没入・安定層」（常に高い関心を維持）、「変容・浮上層」（揺れ動きながら上昇傾向）、「離脱・下降層」（高い状態から下降傾向）、「停滞・無関心層」（低い状態で変化なし）に分けて3学級を比較した（表5）。

表5 関心メーター変容の全体分析

関心の変容タイプ	1組	2組	3組
没入・安定層	34.6	50	44.4
変容・浮上層	30.8	23.1	29.6
離脱・下降層	19.2	19.2	14.8
停滞・無関心層	15.4	7.7	11.1

単位（％）

比較した結果、大きな変化は見られなかった。学びを委ねたからといって関心が高まり、

学びが自分事になるとは言えないことが分かる。一方で、一斉授業の教員主導型を展開しているからといって関心が下がり、学びが自分事にならないとも言えないことも分かる。

4. まとめと課題

4.1 結論

学習過程に着目し、「調べる」過程において子供に委ねる学びを実践し、一斉授業との学習者の比較を行った。その結果、学びが「自分事」になることにおいて明確な差が出ることはなかった。どちらの学習形態においても、学習者は学びを「自分事」とし、高い関心をもって学びに向かうことができていた。一方で唐木(2023)の「問題解決の道りを学習者が主体的にたどれていない」については、学び委ね型において学習者の記述から、つながりを考えて次の学習に臨んだり、学習問題を解決することを軸に関心度合いを決めたりすることが見えてきた。一斉授業型の学習者には「問題解決の道りをたどった」記述が見えなかったことから、子供に委ねる学びを展開することで問題解決の道りを学習者が主体的にたどる実践をすることができたとと言える。

4.2 残された課題

第一に「自分事」の定義の設定である。今回実践をする上で、自分事として学んでいる状態を「自分と社会・世界のつながりに気付き、社会の課題を自分とつなげ、切実感をもってその課題を解決するために必要なことを考えている状態」と定義した。一方で、筆者が実践した授業内での自分事とは「学んでいる中心に自分がある」「自分で学びを組み立てることができる」というような、学びの方法の選択での「自分事」とした。学びの方法を選択できるという「自分事として学ぶ」、学びが自分につながり切実感をもって学ぶという「自分事として学ぶ」。「自分事として学ぶ」ということには二つの側面があり、それがどのようにつながるのか、またはつながらないのかについては今後も実践を重ねていく必要がある。

第二に高い関心(=自分事として学ぶ)は単元を通して学習者はもち続けることができたが、その要素を特定することが困難であることが課題である。客観的な評価として、何が学習者にとって高い関心をもたらしたのかを分析するには、より詳しい学習者への調査が必要である。

第三に一斉授業の捉え方である。研究の成果として、学習者に学びを委ねる学びでも教員の一斉指導型の学びでも、学習者は高い関心をもち続けて単元を終えている。筆者の実践は果たして教員主導の一斉授業だったのだろうか。それとも学習者主導の一斉授業だったのだろうか。従来の知識インプットのための講義型の授業は行っていない。授業実践の参観者からは「教員が主導で学びを進めてはいるけど、学習者はそれを感じずに学びを進めているように見える」と評価をいただいた。ここから見えることは、一斉授業とは何を指すのかということである。「個別最適で協働的な学び」の実践例として着目を浴びている「自由進度学習」がある。この学び方が着目される中で「一斉授業は悪」「一斉授業は時代遅れ」という風潮が少なくない。しかし、研究成果から分かるように一斉授業でも学習者は高い関心をもって学びに向かうことが示唆された。注目されている自由進度学習の対極に位置付けられる一斉授業とはどのような学び方であり、筆者が行った一斉授業とどのように異なるのかを今後比較する。その中で見えてくる違いを分析することで、学びを自分事とするための要素が浮かび上がってくると考えられる。

5. 成果の活用方法

本研究の結果、学びの方法を選択できるという「自分事として学ぶ」ことは、問題解決的な学習を主体的にたどることにおいて有効性を示した。また、目的意識をもって学びを委ねることは、学習者の高い関心を維持できたという結果からも成果があった。さらに、一斉授業であっても学習者が高い関心を維持したことから、授業において学び委ね型か一斉授業型かの二者択一ではないことが改めて示唆できた。

日々の授業づくりにおいて、自由進度学習や複線型授業ありきで進んでいる風潮の強い現在の教育現場において、本研究を1つのモデルケースとして、改めて一斉授業の価値を見直すことに活用していく。また実践した経験から、授業の形態の議論もさることながらその形を取ることでどのような学習者を育てたいのか、という目的を明確にした上での授業実践が広まるよう、指導助言する。

6. 参考文献

- 井出司, 坂井清隆 (2021) 「子どもの文脈を中心とした「真正の学び」に関する実践的研究」『福岡大学紀要』 第70号 第4分冊 pp. 197-208。
- 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 p. 14。
- 唐木清志 (2024) 「公民的資質と市民的資質」『社会科教育辞典第3版』日本社会科教育学会 pp. 2-3。
- 国立教育政策研究所 「社会的事象の見方・考え方を働かせて学習問題を協働的に追究する社会科学学習」 https://www.nier.go.jp/kaihatsu/kyougikai_r02/pdf/20210203PM-yotsuy.pdf (最終閲覧日: 2025年7月21日)
- 佐々木善子 (2020) 「未来を担う生徒たちが「持続可能な社会」を「自分事」として考えていくための授業づくり」『お茶の水女子大学附属中学校紀要』 第49集 p. 26。
- 澤井陽介 (2024) 「学習指導案」『社会科教育辞典 第3版』日本社会科教育学会 pp. 300-301。
- 関根廣志 (2015) 「一人残らず全員が参加する授業づくり<研修資料>」 https://jasce.jp/docs/jasce_sekine_08.pdf (最終閲覧日: 2025年7月7日)
- 中央教育審議会 (2024) 義務教育の在り方ワーキンググループ 審議まとめ
- 成田幸夫 (1993) 「個性化教育のカリキュラム開発と教師の意識改革」『カリキュラム研究』 第2号 pp. 80-81。
- 松井智宏 (2025) 「グローバル・シティズンシップを育む社会科授業の実践ー「他人ごと」から「自分ごと」へー」『福島大学教職大学院 紀要論文』 pp. 221-224。
- 森分孝治 (1996) 「社会科の本質ー市民的資質教育における科学性ー 日本社会科教育学会」『社会科教育研究』 No. 74 p. 60。