投稿論文

問いの組み立て方の理論モデルの開発
―中学校社会科地理的分野を例に―

阿部晃平[1]
福岡市立原中央中学校

１．問題の所在

近年、教師による教え込みではなく、生徒が主体となる授業が求められている。そのため、生徒が主体となる授業づくりに関わる研究が活発化している。こうした方向性に向けては、北俊夫（2023）の論稿が参考になる。北は、「教師や親などから指導や支援を受けずに、自分の力だけで課題を設定し、その解決に取り組み、成果や結果を出すこと」、これを「自立した学習者」とし、学校教育では、この姿になるような教育の必要性を示している。

その中で例えば、奈須正裕が教育課程部会で提案したように、個別化・個性化教育の代表的な事例として、「単元内自由進度学習」が示された。これは、学習の開始に際し、教師は単元のねらい、時数、標準的な学習の流れ、利用可能な学習材（学習カードの他、各種メディアを含む）や学習機会（実験、観察、調査、ものづくりなどを含む）を記した「学習の手引き」と呼ばれるカードを子どもたちに与える。子どもたちは「学習の手引き」によって教師からの要求と指示を理解し、与えられた 10 時間程度の時間で、それらを満たしつつ自分の興味や学習スタイルに応じた学習をいかに進めるかを考え、学習計画を立てる。単元内自由進度学習であるから、学習の進行については基本的に子どもたちに委ねるが、確実に学習が進められるよう、途中２ヶ所ほどのチェックポイントを設けてあり、そこでは教師が十分な指導的役割を果たす。さらに、学習カードなどの成果をポートフォリオとして提出させ、評価に用いている。

単元内自由進度学習が多く実践されるにあたり、授業者には教科内容を教えるティーチャーだけではなく、生徒の学びを促進するファシリテーターとしての役割も求められている。

こうして、教師の役割が「教え込む」ことから生徒の学びを「促進する」ことへと変化していく中で、授業の在り方もいかに生徒の学びを阻害せずに進められるかという方向へと変化している。

以上で示した近年の教師の役割の変化に加えて、北が示す「自立した学習者」を育成するためには、教師が主導の授業形態ではなく、生徒が自ら答えを求める、いわゆる「探究的な授業」の形が必要となるといえる。この探究的な授業は、生徒自身が自分たちの疑問に応じて問いを立て、その問いを解決していく、という流れがある。つまり、問いを設定することから授業が始まり、その設定した問いを探究することを通して授業が形成されていくといえる。言い換えれば、問いがなければ授業が成り立たない。それだけ問いは重要な意味をもつものと言える。さらに、問いの設定に失敗すると、授業が的外れな方向に進むおそれがある。それだけ問いは重要度が高く、難易度も高いものといえる。それについては森（2015）が、授業者自身の

問いに対する解釈を学習者に正確に伝えることの難しさを示すために「一般的な問い」と「授業での問い」の違いを比較した表を作成している（表１）。

表１　「一般的な問い」と「授業での問い」（森 2015、pp.-を参考に筆者作成）

		通常	授業
問う者		本人	授業者
問い求めるもの		未知	既知
問われること	設定	本人	授業者
	追求	本人	学習者
問い合わされるものの選定		本人	授業者

上記の表を示したうえで、森（2015）は、「通常、私たちが何かを問う場合、「問う者」は私たち自身であり、当然、私たちには答え（《問い求めること》がそれにあたる）は未知である。そこで、私たちは「問われること」を設定して追求し、「問い合わせるもの」にあたって探索していく」という、一般的な問いの流れを示したうえで、「授業は《問い求めること》を既に知っている授業者が、問う主体として「問われること」を設定して問いを発し、それを知らない学習者にそれを追求させ考えさせる」というような授業での問いの流れも示している。この「一般的な問い」と「授業での問い」を比較したうえで、授業内で授業者が学習者に問いを出すことの特殊さについて言及している。

森（2015）の比較を踏まえると、探究的な授業の問いは生徒が出すのが自然であろう。そして、冒頭に示した教師の役割の変化を踏まえると、問いを生徒が出す方法を教師が示し、ファシリテーターとして生徒の探究を促進するべきだろう。

そこで、本研究では、問いを生徒自身がつくれるような手立てを示しながら、その有用性を証明していく。そのための手立ては問いの組み立て方の理論モデルの作成であり、授業開発を通してその有用性を証明していく。

２．問いづくりの授業とその課題

２－１．生徒自身が問いを作る

問われることの設定から追究までのすべてを生徒が主体となる授業を行った場合、どのような結果になるのか。これを検証するために中学生の問いづくりに着目した実践として、金子・阿部（2025）での中学校社会科地理的分野「中部地方」を参考にした。

金子・阿部は中部地方で授業をするまでの九州地方・中国四国地方・近畿地方の授業では、授業者から問いを提示し、その問いを基に日本の諸地域について考察していった。具体的に以下のような問いを出している。

・九州地方の自然環境は、生活・農業・産業にどう影響しているか？
・中国・四国地方の交通網・通信網は、生活や産業にどう影響しているか？

これらの問いを踏まえ、中部地方では、以下の６つの視点から考察させている。

1　自然環境	2　人口や都市・村落
3　産業	4　交通網・通信網
5　環境保全	6　歴史的景観

その結果、生徒が出した問いは以下のものである。

なぜ中部地方は、名古屋大都市圏に人口が集中してしまっているのだろうか。
交通網・通信網は産業や人々の生活にどう影響しているか。
気候や地形を産業にどのようにいかしているか。

金子・阿部では既習事項に加え、考察するための６つの視点についての提示があったため、例えば、中部地方に即して、名古屋大都市圏に着目するなどの地域特有の社会的事象を捉えられている。また、交通網・通信網の発達を通して、人々の生活が豊かになったことなどに着目させるなどの人間の営みと関連付けていることが読み取れる。これらは学習指導要領の地理的分野の目標を踏まえた手立てと考えられる。しかし、問いの具体例を示し、同様の問いを作らせるだけでは生徒がどういう理論で問いを考えればいいかが分からない、という状況が生まれる可能性がある。極端にいえば、生徒は提示されたものを参考に問いを作っただけで、そこに思考は存在しないといえる。そのため、問いを生徒自身がつくれるような手立てを示していく必要があるといえる。

２－２．問いのモデルの必要性

以上をまとめると、金子・阿部のように、授業者が思考の仕方を提示していては、北の「自立した学習者」に繋がるとはいえない。そのため、授業者によるある程度の介入が必要であるが、生徒自身が一人で問いを立てられるようにするための手立ても必要であるといえる。

そこで３章では、探求的な授業として生徒が学ぶための手立てである「問いの組み立て方の理論モデル」を作成した。

３．　問いの組み立て方の理論モデルの開発

図１「問いの組み立て方の理論モデル」を作成する際、以下に示す中学校社会科の学習指導要領の「中学校社会科の地理的な見方・考え方」を参考にした。生徒が追究するための視点や方法としても示されていることから、見方・考え方を踏まえたモデル作成にする必要があると考えられるためである。

●「地理的な見方」
どこに，どのようなものが，どのように広がっているのか，諸事象を位置や空間的な広がりとのかかわりでとらえ，地理的事象として見いだすこと。また，そうした地理的事象にはどのような空間的な規則性や傾向性が みられるのか，地理的事象を距離や空間的

な配置に留意してとらえること。

●「地理的な考え方」

そうした地理的事象がなぜそこでそのようにみられるのか，また，なぜそのように分布したり移り変わったりするのか，地理的事象やその空間的な配置，秩序などを成り立たせている背景や要因を，地域という枠組みの中で，地域の環境条件や他地域との結び付きなどと人間の営みとのかかわりに着目して追究し，とらえること。

（文部科学省 pp. 29, 30.）

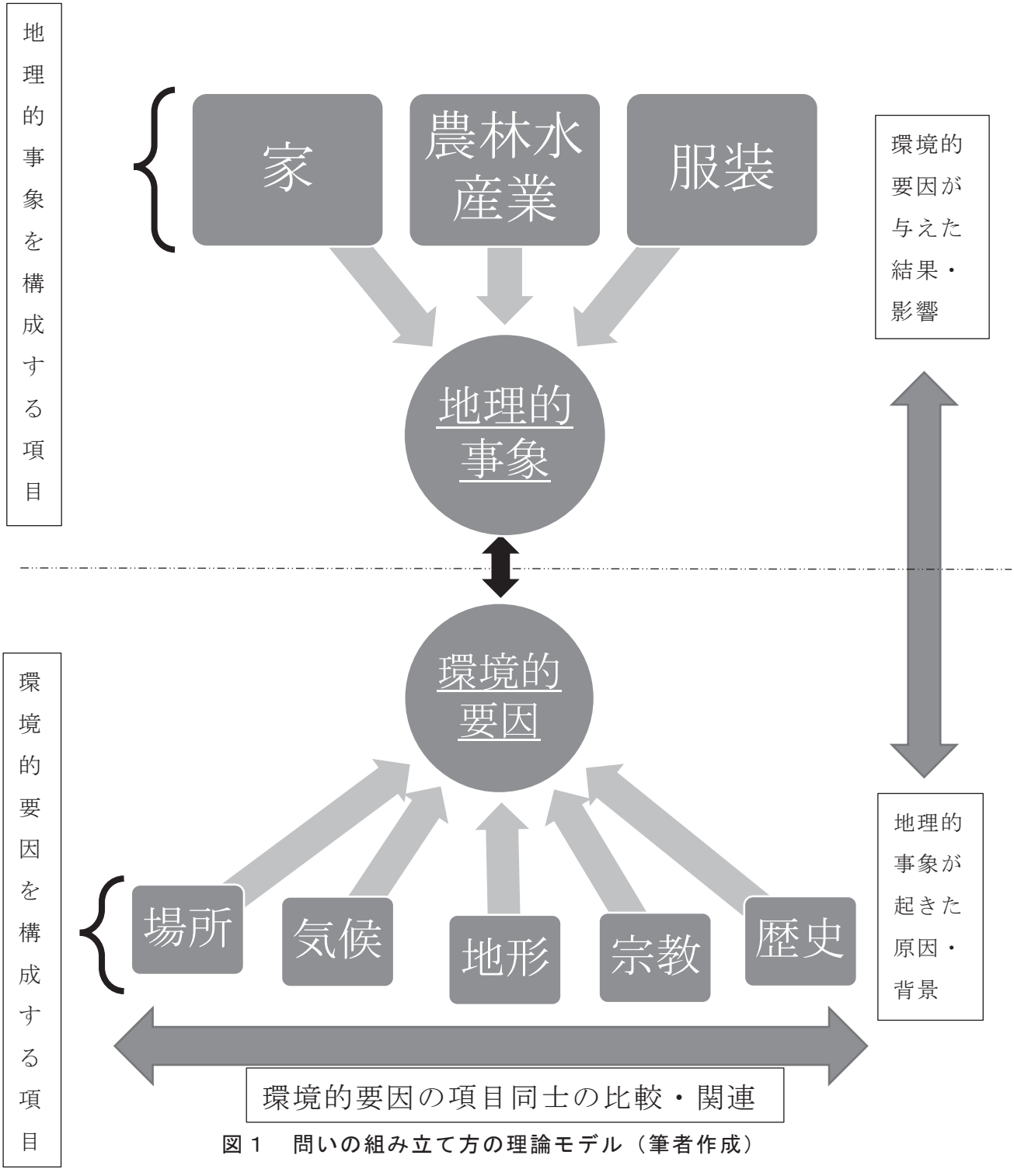


図１　問いの組み立て方の理論モデル（筆者作成）

図１を作成するにあたり、以下の２つを踏まえた。

①　それを見れば問いの立て方の理論が理解できるもの
②　見方・考え方に即しているもの

「①それを見れば問いの立て方の理論が理解できるもの」では生徒が問いを立てる手助けとなるように、また問いの立て方の背景を理解できるように、上の段では環境的要因が与えた結果・影響である地理的事象を、下の段では地理的事象が起きた原因・背景である環境的要因を配置し、さらに矢印を双方向に向けることで、地理的事象と環境的要因の相互の関係性が目で見て分かるようにしている。また環境的要因同士もお互いに比較・関連し合うものであるため、「⇔比較・関連」で関係性を示している。地理的事象とは例えば「長崎県は全国有数の漁獲量を誇る」というような人々の生活に関するものである。環境的要因とは「リアス海岸・大陸棚」のような自然環境について言及しているものである。

「②見方・考え方に即しているもの」では、地理的事象と環境的要因の関係性を明確にすることで、見方・考え方に即した問いを設定できるようにした。例えば「なぜ大分県は温泉地があるのか」のように、人々の生活に与えている影響について、環境的要因から探し出す問いを立てることで、教科の本質から逸脱せずに授業を進めることができることをねらいとしている。

表２　問いの組み立て方の理論モデル活用の手順例

手順１	地理的事象を教科書で見つける
手順２	手順１の地理的事象の原因・背景を問う問いを立てる
手順３	手順２の答えとなる環境的要因を探す
手順４	手順３の環境的要因の原因・背景を問う問いを立てる
手順５	手順４の答えとなる環境的要因を探す

表２の手順のもと生徒自身が問いを出していく。では、どのような問いを出していくのか。それについて九州地方を例にまとめた。その際、図１で下線を引いている「地理的事象」「環境的要因」の大きく２つに分類し、その２つを構成する要素（下線を引いていないもの、例：家・服装・気候・地形・位置）を「項目」と記している（表３）（表４）。

表３　地理的事象の原因が環境的要因にあることを問う問い

項目	地理的事象	問いとその向き	項目	環境的要因
観光業	プロ野球のキャンプ地	⇒ なぜプロ野球のキャンプ地となっているのか？	気候	比較的温暖
漁業	長崎県は全国有数の漁獲量を誇る	⇐ 大陸棚は漁業にどのような影響を与えているか？	地形	リアス海岸 大陸棚

表４　環境的要因の原因が環境的要因にあることを問う問い

項目	環境的要因	問いとその向き	項目	環境的要因
気候	比較的温暖	⇒ なぜ九州は比較的温暖なのか？	地形	暖流である黒潮と対馬海流が流れる

４．理論モデルをあてはめた学習例

４－１．学習指導計画

３章では生徒自身が問いを立てるための理論モデルを提案した（図１）。またその際の、想定した問いの形を表３と表４で示した。本章では、この理論モデルで授業を進めるにあたり日本の諸地域の九州地方の単元計画を例に示す。

時間	教師の指示・発問	学習内容	留意点
導入	**レポート課題** **九州地方について一つ問いを立て、その問いに２００文字程度のレポートでまとめなさい。その際、地理的事象と環境的要因、また環境的要因同士を関連付けてまとめなさい。**		・レポート作成にあたり、概要を知り、さらに細分化していくために、地理的事象と環境的要因と関連付ける問いを立てる必要性について説明する。 ・レポートの評価基準を示す。
	レポート評価基準 **A　B＋課題とその解決策も書いている。** **B　地理的事象と環境的要因、環境的要因と環境的要因を関連付けている**		
	・問いの理論モデルの提示 ・地理的事象と環境的要因の違いの説明	・九州地方の概要の確認	
展開		・一つ問いを考える。	・立てた問いとレポートを授業者がチェックする時間をとる。
	予想される生徒の問い **・九州地方の環境は人々の生活にどのような影響を与えているか** **・なぜ大分県は温泉地があるのか。**		
		・立てた問いの答えを考える。	
終結		・授業者のチェック・添削を踏まえて問いの立て直しとレポート作成をする。	

４－２．説明

本授業では九州地方を自然環境などの小項目で分けるのではなく、一つの授業内で行う形としている。そのため「自然環境について一つの問いを立てなさい」ではなく、「九州地方について一つ問いを立て、その問いに２００文字程度のレポートでまとめなさい。その際、地理的事象と環境的要因、または環境的要因同士を関連付けてまとめなさい。」というレポート課題を設定した。様々な地理的事象と環境的要因によって九州地方が形成されており、その関連性を認識させることをねらいとした。その中で特に地理的事象への影響を環境的要因から見出すための問いを立てさせる、もしくは環境的要因と環境的要因の関連性を見出す問いを立てさせる。そのため、授業内で図１の理論モデルの提示に加え、レポートの評価基準を設定し、生徒が地理的事象と環境的要因、環境的要因と環境的要因を結び付けた問いを立てられるようにした。生徒が立てた問いには地理的事象と環境的要因とのつながり、環境的要因と環境的要因のつながりを見出せない場合には授業時間内に授業者が形成的評価を行い、生徒が立てる問いの方向性を修正する必要がある。

本研究では、生徒は自立した学習者を目指して、探究的な授業を実現するための問いのモデルを作成した。具体的には①それを見れば問いの立て方の理論が理解できるもの、②見方・考え方に即しているもの、この２つの観点を踏まえて理論モデル（図１）を示し、指導案の形で事例を示した。

これらを踏まえると、生徒が問いを作れるようになり、冒頭に述べた「教師が主導の授業形態ではなく、生徒が自ら答えを求める、いわゆる「探究的な授業」の形」が実現できる。また「「自立した学習者」を育成」もできる。それと同時に教師は「授業者には教科内容を教えるティーチャーだけではなく、生徒の学びを促進するファシリテーターとしての役割も求められる」ことになるだろう。

５．本研究の展望

本研究で示したモデルを例に、今後実践し、さらなる改良を図る。ただし、この理論モデルの懸念点としては２点ある。

１点目は、生徒に教科書を読む力があるということを前提で進めている点である。自立した学習者になるために、最低限の読解力は必要である。その最低限の基準を地理的事象と環境的要因を教科書の中から見つけ出せることを想定している。そのため、地理的事象と環境的要因を見つけ出すことができない生徒への配慮は、生徒に合わせて検討する必要がある。

２点目は、地理的事象と環境的要因、もしくは環境的要因と環境的要因を教科書から見出し、関係性を理解しても、「なぜ」や「どのように」などの背景や原因を問うような問いを立てることができるかどうか、という点である。自分で問うことができないと探究的な授業にならない。その観点で授業を進めるため、「なぜ」や「どのように」などの問いの例を出さず、理論モデルのみを見て問いを組み立てていくことができるか、発達段階に合わせた支援の必要

がある。

以上の２点の懸念点を中心に、今後実践の検証およびモデルの改良を図っていく。

引用・参考文献

- 文部科学省（2020）「資料１　奈須委員発表資料」教育課程部会（第 118 回）配付資料。
- 文部科学省（2017）「中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説　社会編」東洋出版。
- 森才三（2015）「社会科授業における『なぜ』発問の実践方略―『問いの対象』と『問いの観点』に注目して―」『社会科研究』第 82 巻、pp.13-24。
- 金子遥・阿部晃平（2025）「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。
- 北俊夫（2023）「『自立した学習者』を育てる学校・授業の在り方」『教育セミナー研究紀要』第 26 巻、1 号、pp.4-7。

注

[1] 現在、福岡市立箱崎中学校所属。

（2025 年 2 月受理）