

「二段階の問いによって、社会的事象の本質を理解する児童の育成 ～2つの問題解決的な単元の実践を通して～」

聖籠町立山倉小学校

田村 遼（平成22年度）

【主張】

社会科の問題解決的な単元の学習において、単元導入で問い①「単元を貫く学習問題」を、追究段階で問いの質や児童の思考を吟味し、問い①に働きかける問い②「深める学習問題」を設定する。その際、児童の思考の変容を想定した単元構想図を作成することで、単元の中でどのように社会的な見方・考え方を働かせるのかを明確にし、二段階の問いを具体的な児童の姿から設定した。これについて、小学校第6学年の2つの実践から手立ての有効性を検証した結果、追究段階で獲得した社会的事象についての知識を比較、関連付け、総合して考察し、社会的事象の本質に迫っていく姿が見られた。

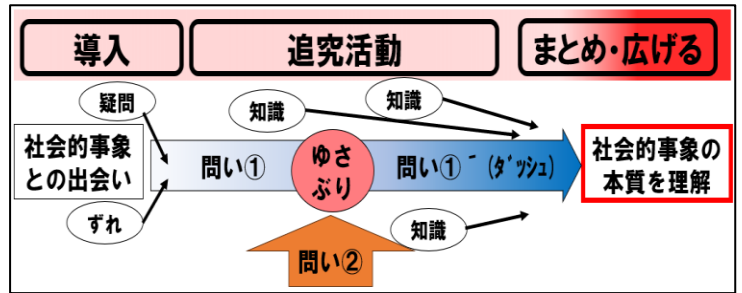
1 研究主題設定の理由

これまで私は、単元中の児童の思考に連続性をもたせるため、単元を貫く学習問題を設定した後、児童自身が資料から毎時間の問いや予想を立て、検証する指導を行ってきた。その結果、毎時間の問いを解決し、新たな知識を得る姿が見られた。しかし、追究段階が進むにつれて、単元を貫く学習問題への関心が薄れ、社会的事象についての個別的な知識を比較、関係付け、総合して、社会的事象の背景にある「目に見えない概念的知識＝社会的事象の本質」を捉えさせるには至らなかった。

これについて横田（2022）は、「単元の導入で動かさない事実を知る『問い』を投げかけ、子ども自身に考えるために必要な知識を獲得させ、思考の幅を広げる。そうした学習の積み上げの先に単元の『本質(核＝意味)』に迫る『問い』がある。」と述べている。単元導入での問いは、児童の思考がまだ浅く、教材自体について問うものになりがちである。単元終末に向けて二段階目の問いを設定することで、単元導入で設定した問いの質を深め、社会的事象の知識を比較、関連付け、総合して考察させることで、社会的事象の本質に迫らせることができると考える。

二段階の問いを設定した単元の実践（R3年：5年「自動車づくりの盛んな地域」）では、高学力の児童は追究段階で得た知識を基に単元全体を俯瞰して考察していた。この点から、二段階の問いが児童を深い学びに導くのに有効であると考えた。しかし、低学力の児童は、単元の学びが断片的になり、知識が個別的なままである姿が見られた。これは、単元終末で行う考察に向けて、社会的な見方・考え方を単元中にどのように働かせたかを児童自身に意識させることができず、結果として見方・考え方を十分に身に付けさせることができなかつたからであると考えられる。

そこで、社会科の問題解決的な単元の学習において、単元導入で問い①「単元を貫く学習問題」を、追究段階で問いの質や児童の思考を吟味し、問い①に働きかける問い②「深める学習問題」を設定する。（資料1）また、単元中にどのように社会的な見方・考え方を働かせるかを明確にするため、児童の思考の変容を想定した単元構想図を作成し、二段階の問いが有効に働く段階を吟味する。これらを通して、児童自身が社会的な見方・考え方を働かせながら追究し、単元を通して得た知識を比較、関連付け、総合して考察し、社会的事象の本質に迫っていく姿を期待する。



資料1 本研究における単元デザインのイメージ

2 研究仮説

社会科の問題解決的な単元において、児童の思考の変容を想定した単元構想図を作成し、問いの質や児童の思考過程を吟味して単元の問いを二段階で設定すれば、児童は単元を通して獲得した社会的事象の知識を比較、関連付け、総合して考察し、社会的事象の本質を理解することができるだろう。

3 研究内容

社会科における問題解決的な単元において、問いの質と児童の思考過程を吟味した単元の問いを二段階で設定する。（資料2）その際、特に追究段階で設定する問い②については、単元全体のどの場面でどのような社会的な見方・考え方を働かせながら設定するのがよいか、児童の思考の変容を想定した単元構想図を作成することを通して吟味、検討する。

導入段階	問い①「単元を貫く学習問題」	社会的事象の事実や仕組みを追究し、社会的事象の本質に迫るために必要な知識を獲得させるための問い。
追究段階	問い②「深める学習問題」	社会的な見方・考え方を働かせながら知識を比較、関連付け、総合して考察させ、社会的事象の本質を捉えさせるための問い。

資料2 二段階で設定する単元の問い

4 研究方法

(1) 研究対象：聖籠町立山倉小学校 第6学年 27名

実践Ⅰ：「国づくりへのあゆみ～縄文～古墳時代ってどんな時代?～」(R4年6月)

実践Ⅱ：「明治の新しい国づくり～その時、新潟県は…～」(R4年11月)

(2) 検証方法

社会的な見方・考え方に注目して学級全体とA児の変容を、学習シートの記述や授業記録等から分析し、単元の追究段階で問い②を設定することの有効性を検証する。

【A児について】

社会科の学習では、友達とかかわりながら意欲的に参加し、発言や気付きも多い。しかし、社会的な事象について考察し、単元全体を俯瞰してまとめることに弱さがある。本研究を通して、単元全体を通して獲得した社会的な事象の知識を比較、関連付け、総合して考察し、まとめていく姿を期待する。

5 研究の実際と考察

実践Ⅰ 6年生 単元名「国づくりへのあゆみ～縄文～古墳時代って、どんな時代?～」

(1) 実践の概要

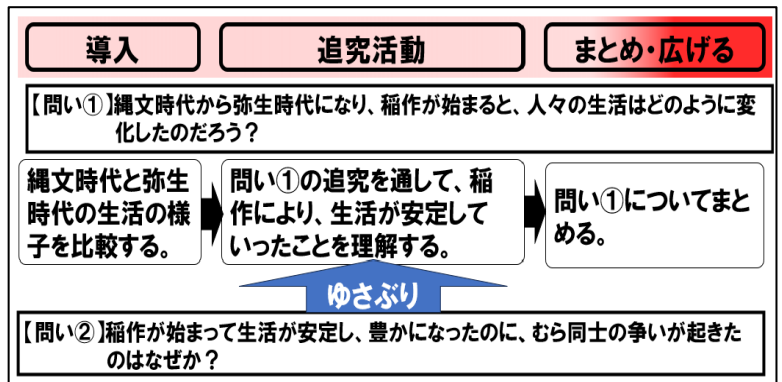
本実践では、「縄文時代から古墳時代にかけて、農耕を柱にしてむらやくにがまとまり、国家として発展したこと」を、捉えさせたい社会的な事象の本質と設定し、それに迫るための二段階の問いを設定する単元を構想した。(資料3)

① 単元導入から問い①の設定に向けて

単元の導入段階で、「縄文時代は狩り、弥生時代は米作り」という児童の既存知識を基に、問い①「縄文時代から弥生時代になり、稲作が始まると、人々の生活はどのように変化したのだろうか?」を設定した。二つの時代の生活の様子を比較する活動を行った結果、弥生時代は稲作だけでなく、縄文時代と同様に狩猟、採集、漁業も行われており、年間を通して安定して食料を得ることができ、生活が安定していったことを理解させることができた。(資料4)

② 問い②の設定から単元終末にかけて

吉野ヶ里遺跡の出土品や争いの想像図等の資料を提示し、前時までに児童が獲得した「弥生時代の生活は安定していた」という知識にゆさぶりをかけた。前時までに獲得した知識と大きなずれを感じた児童の声を全体で共有し、問い②「稲作が始まって生活が安定し、豊かになったのに、むら同士の争いが起きたのはなぜか?」を設定した。児童からは、「米や肉等を奪おうとした。」「米を作る土地が欲しかった。」等、既習の弥生時代の食の豊かさに着目した予想が多く出された。これについて、稲作の伝来の流れ(位置や空間的な広がり)、弥生時代の人口推移(時期や時間の経過)、弥生時代の食生活カレンダー(事象や人々の相互関係)の3つを資料として提示し、グループごとに検証し、問い②に対する結論をまとめさせた。A児のグループでは、「弥生時代に人口が一気に増えたけど、稲作が広がるのに長い時間がかかり、食料を十分確保するのが難しかった。」「米を秋に収穫して保存すれば、狩猟・採集で食料を十分確保できなくても大丈夫だった。」といった意見が出され、「土地やコメの取り合いで争いが起きてしまった」と結論をまとめた。A児は、振り返りに「人口が増えて食料が多く必要になって、米や土地を奪う争いが起こった。」と記述した。



資料3 実践Ⅰの単元イメージと二段階の問い

【縄文時代に関する気付き】

- ・同じ服装をしている。
- ・協力して一緒に暮らしていた。
- ・似た建物がある。

【弥生時代に関する気付き】

- ・稲作以外に、縄文時代と同じで狩猟、採集、漁業もしていた。

【A児の振り返り】縄文時代と弥生時代は生活が全然違うと思っていたけど、同じところも多かった。弥生時代は米作りが中心だけど、狩猟、採集、漁業も行っていて食が豊かで生活が安定していた。

資料4 A児のワークシートと振り返りの記述

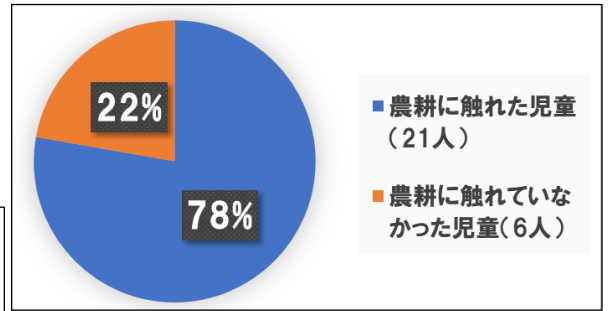


資料5 問い②の追究のための資料(実践Ⅰ)

問い②の追究を通して、当時の人々にとって米が重要だったことを捉える姿が見られた。また、次時以降で古墳や大和朝廷の成り立ちを学習した後、問い①に立ち返り、縄文時代から古墳時代までの様子をまとめさせた。

(2) 評価

農耕の広がりともむらやくにの発展を関連付けてまとめを記述した児童は、21/27人だった。多くの児童が単元全体の学びを俯瞰し、追究活動で獲得した知識を再構成してまとめを記述することができた。(資料6) また、A児のまとめの記述は次の通りである。



資料6 実践Iの単元終末のまとめで農耕に触れた記述ができた児童

【A児のまとめの記述】

稲作が広まって各地に豪族が増えた。豪族を中心にむらやくにがまとまったけど、米をめぐる争いも起きた。この時代の人々は米が重要だったことが分かった。

問い②の追究を通して、弥生時代と古墳時代のつながりに気付かせたことで、むらやくにがまとまり国家として発展していった背景に稲作の広がりがあったという社会的事象の本質を捉えさせることができたと考える。

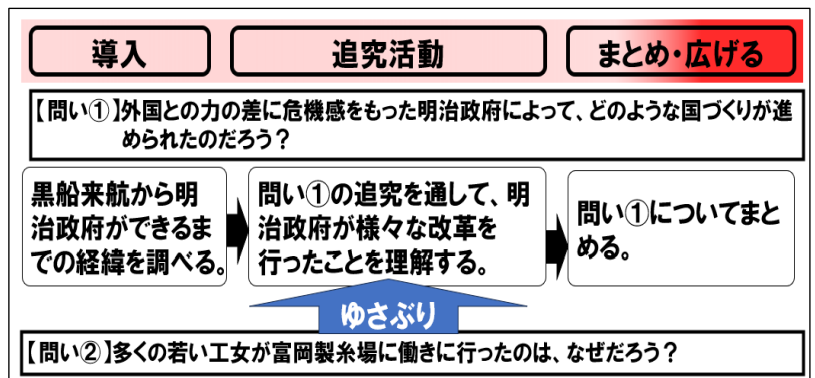
実践II 6年生 単元名「明治の新しい国づくり～その時、新潟県は…～」

(1) 実践の概要

本実践では、「外国との力の差に危機感をもった明治政府が進めた近代化は、天皇中心の国を目指し、新潟をはじめ日本全国を巻き込みながら進められていった」ことを、捉えさせたい社会的事象の本質と設定し、それに迫るための二段階の問いを設定する単元を構想した。(資料7)

① 単元導入から問い①の設定に向けて

多くの児童が「江戸末期にペリーが来航した」ことを知っていた。しかし、それは江戸の近くの出来事であり、新潟には直接関係ないと思っていた児童がほとんどであった。そこで、資料として「新潟湊真景」を提示し、新潟県にも黒船来航していたこと、黒船来航による影響が江戸だけでなく新潟などの地方にも及んでいたこと等を捉えさせた上で、黒船来航と開国による日本への影響を調べさせた。江戸幕府に対する不満が大きくなった結果、倒幕運動が起き、明治政府ができたことをおさえたところ、児童からは「明治政府は江戸幕府の政治とは大きく変わったはずだ。」という予想が多く出された。そこで、問い①「外国との力の差に危機感をもった明治政府によって、どのような国づくりが進められたのだろうか？」を設定した。



資料7 実践IIの単元イメージと二段階の問い

【A児の振り返り】

- 政治について：版籍奉還や廃藩置県、四民平等によって、みんなが平等になり、天皇中心の国をめざした。
- 経済について：地租改正や三大官営工場の設立によって、国の収入を安定させ、産業が発展できるようにした。

資料8 追究段階前半におけるA児の振り返りの記述

追究段階前半では、政治と経済の2つの視点から明治政府の改革について調べることにした。その結果、廃藩置県や版籍奉還等によって天皇中心の仕組みを作り、富国強兵や殖産興業によって国の経済を安定、成長させることで、近代的な国づくりが進められていったことを捉えさせることができた。(資料8) 主に「時期や時間の経過」に着目させながら、明治政府(中央)の動きについて捉えさせることができた。

追究段階前半に捉えた中央の動きと地方の動きをつなげ、明治政府の諸改革が日本全国に影響を与えていたことを捉えさせるため、富岡製糸場の工女についての資料を提示した。自分たちと同じくらいの年齢の多くの工女がいたことを知った児童は、大人だけでなく子どもも歴史を動かしていたという事実が大きく感じている。そこで、問い②「多くの工女が富岡製糸場に働きに行ったのは、なぜだろうか？」を設定した。児童からは、「給料が良かった。」「米がもらえる。」など、工女として働くことで得られる恩恵に着目した予想が多く出された。また、「脅されたのではな

② 問い②の設定から単元終末にかけて

追究段階前半に捉えた中央の動きと地方の動きをつなげ、明治政府の諸改革が日本全国に影響を与えていたことを捉えさせるため、富岡製糸場の工女についての資料を提示した。自分たちと同じくらいの年齢の多くの工女がいたことを知った児童は、大人だけでなく子どもも歴史を動かしていたという事実が大きく感じている。そこで、問い②「多くの工女が富岡製糸場に働きに行ったのは、なぜだろうか？」を設定した。児童からは、「給料が良かった。」「米がもらえる。」など、工女として働くことで得られる恩恵に着目した予想が多く出された。また、「脅されたのではな

富岡製糸場に働いた工女の出身地

② 新潟県の製糸工場の生産量と工場数の変化

③ 富岡製糸場の工女の働きについて

全国33都道府県から工女が集まった。

全国が5300人(33工女)た5000あった。

資料9 問い②の追究のための資料(実践II)

いか。」と、強制的に労働を強いられたのではないかとする予想もあった。これについて、工女の出身地（位置や空間的な広がり）、新潟県の製糸工場の生糸の生産高と工場数の変化（時期や時間の経過）、富岡製糸場の工女の様子（事象や人々の相互関係）の3つを資料として提示し、グループごとに検証し、問い②に対する結論をまとめさせた。A児のグループでは、「富岡製糸場で働いて1～3年かけて技術を磨き故郷に戻ると、技術を教えて生産高が上がり、地域や国のためにもなるから。」と結論をまとめた。A児は、振り返りに「世界に認められるすごい生糸を作り、国を発展させるために、様々な地域の若い女の人が協力した。」と記述した。

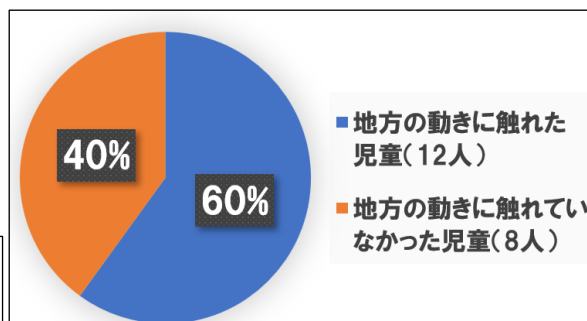
問い②の追究を通して、明治政府の諸改革が中央だけでなく地方も含めた全国規模のものだったことを捉える姿が見られた。また、次時以降で明治時代の文化や学問を取り上げ、当時の人々の考え方の変化を学習した後、単元全体を振り返り、問い①に立ち返り、明治政府が目指した国づくりについてまとめさせた。

(2) 評価

明治政府の諸改革について中央と地方の動きを関連付けてまとめを記述した児童は、12/20人だった。実践Ⅰ同様、多くの児童が、単元全体の学びを俯瞰し、追究活動で獲得した知識を再構成してまとめを記述することができた。（資料10）また、A児のまとめの記述は次の通りである。

【A児のまとめの記述】

明治政府は天皇中心の国づくりをした。経済面で見ると、生糸を多く生産して世界に誇れるものにし、産業が大きく発展し、近代化が進んだ。



資料10 実践Ⅱの単元終末のまとめで地方の動きに触れた記述ができた児童

単元を通して地域素材を資料として取り入れながら学習を進め、中央と地方のつながりを少なからず意識できるよう単元を構成した。実際、問い②の追究場面の振り返りを見ると、多くの児童に、殖産興業が地方も含めた全国的な動きであったことを捉えさせることができていた。しかし、単元終末で問い①のまとめを記述させた際に、中央と地方の動きを関連付けて記述した児童の割合は60%に留まった。社会構造が複雑になる近代において、問い②について考える場面が一時間だけになり、中央と地方のつながりを深く理解させるのに十分な時間ではなかったことが原因と考える。

6 成果と課題

(1) 成果

- ・単元の導入で設定した問い①は、児童に追究の見通しをもたせ、毎時の追究を通して社会的事象の知識を獲得させることにつながった。追究段階で獲得した知識をゆさぶることを目的として問い②を設定することで、単元構想段階で設定した社会的事象の本質に迫らせることができた。
- ・単元構想図を作成し、問い②によってどんな社会的な見方・考え方を働かせたいのか、本時をどのような位置付けとして捉えるのかなどをしっかりと吟味して二段階の問いを設定することで、単元を通した学びに広がりや深まりを生み出すことにつなげることができたと考える。

(2) 課題

- ・特に実践Ⅱのように、社会構造が複雑になっていく近代以降の学習については、中央と地方の動きを関連付けて、そのつながりを深く理解させるためには、二段階の問いを設定するだけでは不十分だったと考える。単元を通して、どの場面でもどのように社会的な見方・考え方を働かせるかを吟味するだけでなく、単元の中で地域素材をどのように活用していくのかを検討する必要があると考える。
- ・研究対象が1つクラスの児童だったため、一般化するには至っていないと考える。今後も様々な学年の単元を対象にして実践を行い、学習の成果を比較することで、二段階の問いを設定することの価値について、より精度を高めていきたい。また、成果について検証する際、児童へのアンケート調査などを通して多面的に評価することで、児童の思考過程をより詳しく分析していく必要があると考える。

<参考文献>

- ・澤井陽介『小学校 新学習指導要領 社会科の授業づくり』、明治図書、2018年
- ・横田富信『社会科が得意な先生・子どもも、苦手な先生・子どもも、授業がおもしろくてたまらなくなる本』、東洋館出版社、2022年
- ・横浜市小学校社会科研究会『「問い」の質を深め問題解決する社会科学習』、東洋館出版社、2020年
- ・佐藤正寿(2018)。「『見方・考え方』を育む授業づくり実践講座～社会科授業づくりのポイント～」、第11回 JEES 教育セミナー資料、2018年11月3日
- ・小田泰司(2018)。「コンピテンシー・ベース・カリキュラムの内容編成と評価の実際：オハイオ州におけるCBE社会科編の場合」、『初等教育カリキュラム研究』、6、17-29。