

単元を貫く問いの設定に向けて問題意識を高める子どもの育成

【主張】

多様な子どもたちを包摂することを目指して「個別最適な学び」と「協働的な学び」の充実を求めている。社会科教育の現場でも、自由進度学習や学習過程に何らかの選択を取り入れるような取組が行われている。私は、子ども中心の授業スタイルに変わりつつある今だからこそ、これまでの授業を支えてきた指導に再度立ち返る必要性を感じている。その一つが子どもの問題意識を高める指導である。この視点から今一度教師の役割を考え、子ども自身が問題意識を高め、問いを設定し、問題解決していく学びの重要性について考えたい。特に単元全体の学習の見通しにつながる単元を貫く問いの設定においては、子どもの問題意識を十分に高められておらず、課題を感じている。

そこで、本研究では、単元導入の1時間目に焦点を絞り、子どもの問題意識を高める手立てとして次の二つを提案する。

- (1) 既習を比較の基準として位置づけ、未習のデータとの比較を促す。
- (2) 社会的事象とのインパクトのある出会いを演出する。

1 研究主題設定の理由

令和の日本型教育では、子ども一人一人の可能性を引き出すとともに、多様な子どもたちを包摂することを目指して「個別最適な学び」と「協働的な学び」の充実を求めている。その一手法である「自由進度学習」では、学習の問いづくりから学習計画、追究活動など、多くの場面において裁量権を子どもに委ねている。(資料1)

しかし、本来授業の中における子どもの問いは、教師の何らかの働きかけによって引き出されるべきものではないだろうか。また道田は(2021)「(問題発見・解決の)プロセスの出発点となるのは、『問題の発見』『問い』である。」と述べているように、問題意識の高まりが学習の行く末を左右することは日々の授業を通して痛感している。特に単元を貫く問いの設定過程においては、子どもの問題意識が十分に高められておらず、自身が最も課題を感じているところである。

授業スタイルの転換が進み、教師の役割が再注目される今だからこそ、社会科の「問いの設定」の視点から教師の役割を考え、子どもが問題意識を高め、「問い」を生成していく学びの重要性について考えたい。(資料2)

そこで本研究では、単元導入の1時間目に焦点を絞り、子どもの問題意識を高める^{※1}手立てとして、既習を比較の基準として位置づけ、未習のデータとの比較を促すことと、社会的事象とのインパクトある出会いを演出した。特に手立ての2つ目には、数量に対する驚きを生む役割がある。2つの手立てを講じることで単元を貫く問い^{※2}の設定につながる問題意識を高められるのではと考え、上記の主題を設定した。

※1問題意識が高まる…「なぜだろう」と疑問をもったり、「多分こうだろう」と予想したりしながら、社会的事象に対して興味・関心を膨らませていくこと。

※2単元を貫く問い…単元を通して追究する問いであり、1単位時間の課題を追究していくことで、この問いに答えることができるという問い。

2 研究仮説

単元導入段階(1時間目)において、次の①②の手立てを講じれば、子どもたちの問題意識は高まり、その結果として子どもたち自ら単元を貫く問いを設定することができるであろう。

3 研究内容と検証方法

(1)対象者 佐渡市立金泉小学校6年1組7名(男子4名、女子3名)

(2)研究内容

① 既習を比較の基準として位置づけ、未習のデータとの比較を促す。

子どもは、これまでの生活経験や既習内容を基にした着眼点から社会的事象に疑問をもち、予想しながら問題意識を高めていく。既習を比較の基準として位置づけることで、未習とのギャップを生み出し、新たな視点から事象を捉えることができる。また、「長い／短い」「多い／少ない」などを表す量的なデータは、子どもの直感に訴えかけ、驚きや違和感を喚起する点で有効である。

② 社会的事象とのインパクトのある出合いを演出する。

単元を貫く問いは、単元の目標や内容に即しているだけでなく、子どもの関心や興味を引き出すような発展的な問いであることが望ましいと考える。単元を貫く問いに向けて、子どもたちの驚きや疑問を表出させる手立てとして社会的事象とのインパクトのある出合いを演出する。出合わせ方を工夫することで子どもの内なる驚きを引き出すことができると考えた。

(3) 検証方法

学級児童全体の授業中の発話や発言から、問題意識の高まりを検証する。

4 研究の実際と考察

(1) **実践1** 単元名 「幕府の政治と人々の暮らし」〈R6.9〉

① 本時における目指す児童の姿

江戸幕府の政治が、安土・桃山時代の織田、豊臣政権と比較して、長期的に続いたことに疑問をもち、問題意識を高める姿。

② 実践1の実際

研究内容	本時では、既習である安土・桃山時代の織田、豊臣政権期間（約32年）を比較の基準として位置づけ、同じ武士政権である江戸時代の徳川幕府の政権期間（約264年）という量的データ（長い／短い）を提示した。まず、授業冒頭に、織田、豊臣政権の政策や特徴を確認し、未習の事象（徳川幕府）との比較の視点をもてるようにした。そのうえで、織田、豊臣政権の長さを示し、その後、徳川幕府の約264年という長期政権を提示した。この量的な差異によって、同じ武士政権でありながら統治の長さに大きな違いがあることに気付かせ、子どもの中に驚きを生み出し問題意識を喚起するきっかけとした。既習を比較の基準とした量的データとの提示により、子どもは過去の学びを土台として新たな視点に立って事象を捉えた。												
研究内容	はじめに織田、豊臣政権期間の長さ約32年としてテープを提示した。(資料3)その後、江戸幕府の政権期間を表わすテープを黒板の幅一杯で提示することで、2つの時代の長さを視覚的に表し、時代の長さの差異にインパクトを与えた。「えっ!?!」「待って、待って!」「200ってない?」(資料4)など、テープの長さから驚きを促すことができた。「なんでこんなに続いたのか」という発言から「なぜ江戸時代はこんなに長く続いたのか」という問いが生成された。												
検証結果	授業中の児童の様子を、次の評価基準に照らし合わせて評価したところ、次のような結果となった。 <table border="1"><thead><tr><th></th><th>評価基準</th><th>人数</th></tr></thead><tbody><tr><td>A</td><td>量的データの比較を通して問題意識を高め、疑問をもつことができる。(複数回)</td><td>0</td></tr><tr><td>B</td><td>量的データの比較を通して問題意識を高め、疑問をもつことができる。</td><td>1</td></tr><tr><td>C</td><td>Bに至らない</td><td>6</td></tr></tbody></table>		評価基準	人数	A	量的データの比較を通して問題意識を高め、疑問をもつことができる。(複数回)	0	B	量的データの比較を通して問題意識を高め、疑問をもつことができる。	1	C	Bに至らない	6
	評価基準	人数											
A	量的データの比較を通して問題意識を高め、疑問をもつことができる。(複数回)	0											
B	量的データの比較を通して問題意識を高め、疑問をもつことができる。	1											
C	Bに至らない	6											

③ 実践1の考察

江戸時代の同一家系である徳川幕府約264年の長さから、疑問を生み出すために既習である安土・桃山時代の織田、豊臣政権約32年を比較対象にすることで、同じ武士政権である両者の間に量的な差異を生み出すことができた。また、時代の長さをテープで表すことでインパクトを与え、多くの子どもから「おお!」「待って待って!」など驚きの声が上がった。しかし、量的データの比較を通して具体的な疑問をもつ発言ができた児童は1人であり、単元を貫く問いは、この数少ない発言を基に生成されたものであった。子どもたちの驚きを発言として表出させる手立てが必要である。

(2) 実践2 単元名 「戦争と人々の暮らし」〈R6.12〉

① 本時における目指す児童の姿

日中戦争・第二次世界大戦が、日清戦争、日露戦争、日本が戦闘した第一次世界大戦と比較して、多くの犠牲者が出ていることに疑問をもち、問題意識を高める姿。

② 実践2の実際

研究内容 ①	本時では、既習である明治、大正期の3つの戦争における犠牲者数（日清戦争、約1万3千人・日露戦争、約11万5千人・日本が戦闘した第一次世界大戦、約300人）を比較の基準として位置づけ、日中戦争・第二次世界大戦の日本の犠牲者数（約310万人）の量的データ（多い／少ない）を提示した。まず、明治、大正期の3つの戦争について、これまでに学習してきた内容を踏まえてそれらを比較の基準として位置づけるよう導入を構成した。そのうえで、日中戦争・第二次世界大戦の犠牲者数を提示し、3つの戦争との違いに目を向けさせた。犠牲者数という量的データの大きな差異は、子どもたちのこれまでの戦争観にズレを生じさせ、問題意識を高める契機となった。犠牲者数という衝撃的であり、かつ直感的に捉えやすい数値の比較は、発言を引き出す手立てとして効果的であった。	
研究内容 ②	はじめに明治、大正期の3つの戦争をグラフで提示した。目盛りを一番犠牲者数の多い日露戦争に合わせて最大値を1万4千人で設定した。(資料5)その後、日中戦争・第二次世界大戦をグラフで表した。310万人という数値の大きさにインパクトを与えるため、グラフの続きをテープで提示した。グラフを画面から飛び出して表し、画面の中だけでは収まりきらないという意外性をもたせることで「おおっ!」「100万? 200万?」(資料6)など驚きを促すことができた。その後、犠牲者数を数値として比較させるため、目盛りの最大値350万人で設定したグラフを提示した。「日露戦争の30倍」「桁違い」など、量的データを数値として捉えて比較することができた。「なぜこんなに多くの人々が亡くなったのか」「日本は反撃したのか」「そもそもなんでアメリカと…」など次々に疑問が表出し、犠牲者数だけでなく、戦争のあらましも包括する「日中戦争・第二次世界大戦はどんな戦争だったのか」という問いが生成された。	
検証結果	授業中の児童の様子を、次の評価基準に照らし合わせて評価したところ、次のような結果となった。	
	評価基準	人数
A	量的データの比較を通して問題意識を高め、疑問をもつことができる。(複数回)	3
B	量的データの比較を通して問題意識を高め、疑問をもつことができる。	2
C	Bに至らない	2

③ 実践2の考察

量的データの比較から疑問をもった子どもが5人と、実践1より増加した。実践2では、子どもがリアルに感じる「犠牲者数」を量的データとして用いることで、驚きを発言として表出させることができた。B児は「どうして戦争が起きたのか」と、犠牲者の多さだけでなく開戦の経緯にも目を向ける発言をした。これは、本時で意図した問いとは異なる視点であるが、これまで学習してきた戦争とは質的に異なると気づいた結果と考え

られる。子どもたちはこれまで、戦争を「短期間で終わり、勝敗がはっきりしていて、国に利益をもたらすもの」と捉えていたが、犠牲者数の桁違いの多さによりその戦争観が揺さぶられ、このような疑問が生まれたと考えられる。実際に B 児はその後、3 時の追究活動において、第二次世界大戦の経緯を調べ、日本によるハワイ（真珠湾）への攻撃やマレー半島への上陸がアメリカとの戦争に発展していったことをまとめていた。

資料提示では、グラフとテープを組み合わせ、数値の大きさを画面外まで表現して強いインパクトを与えた。さらに、目盛りを変えたグラフを用いて、子どもが具体的な数値として比較しやすい工夫をした。A 児の「日露戦争の 30 倍」「桁違い」といった発言は、既習内容を基に数値のズレを捉えたものであり、疑問を生み出すきっかけになったと言える。

5 結論

単元導入段階（1 時間目）において、次の①②の手立てを講じれば、子どもたちの問題意識は高まり、その結果として子どもたち自ら単元を貫く問いを設定することができた。

- ① 既習を比較の基準として位置づけ、リアルに感じる量的データの比較を促す。
- ② 社会的事象とのインパクトのある出会いを演出する。

6 研究の成果と今後の課題

(1) 研究の成果

①単元導入における問題意識の高まりと問いの生成

実践 1 では織田、豊臣政権約 32 年と徳川幕府約 264 年の時代の長さによる量的データの提示により、多くの子どもが時代の長さの差異に驚きを示したが、具体的な疑問を発言した子どもは 1 名にとどまった。一方、実践 2 では戦争の犠牲者数という量的データを用いたことで 5 名に増加した。これは犠牲者数という残酷でリアルな数や事実が、子どもの感情や想像と結びついて心を揺さぶり、多くの疑問を引き出すことができた成果と考えることができる。また実践 2 ではグラフとテープの組み合わせによる視覚的インパクトで、驚きを生み出し、数値を具体的に捉え、疑問に発展させることができたことも本実践の成果である。

②問いの継続がもたらした、戦争理解の深まり

実践 2 の犠牲者数の比較から、A 児は「なぜ第二次世界大戦ではこんなに多くの人々が亡くなったのか」という疑問をもち、それが単元を貫く問い「日中戦争・第二次世界大戦はどんな戦争だったのか」の理解を深める一側面となった。6 時・7 時の振り返りで、金属や食料の回収による生活の困窮や子どもたちの訓練・労働動員など、戦争が国民一人ひとりの生活に与えた深刻な影響に着目していた。このことは、犠牲者の多さという問題意識と国民の困難な暮らしが互いに影響し合いながら、A 児の問題意識の形成に関わっていたことを示している。最終的に、A 児は「戦争で人々の暮らしが厳しくなり、子どもも戦争に参加し、沖縄が戦場となり原爆が落とされ、多くの命が犠牲になった。金属や食料が戦争優先となり、最終的には敗戦した」と述べ、当時の状況を多角的に捉えた考察を示している。導入で形成された問題意識が単元の学びを通して広がりを持ち、深まっていったことが示された。

(2) 今後の課題

今回の実践では、量的データの比較から疑問を発言として表出できない子どももおり、支援を必要とする子どもへの手立てが不足していた。また、数値の差異が大きければ子どもの驚きは生まれるが、それだけで問題意識が高まるとは限らない。特に実践②では、犠牲者数というデータを通して子どもがリアルに感じるような手法を用いたが、こうした「感情に訴えるリアルさ」はすべての単元に適しているわけではない。たとえば、経済や産業、政治といった社会構造を扱う単元では、子どもが生活と結びつけやすく、別の意味でのリアルさを感じやすい一方で、感情を大きく揺さぶるような場面は少ない。そうした単元では、子どもが自分との関わりを意識できるような場面設定や、複数の立場から考える活動などが有効であると考えられる。今後は、子どもがリアルに感じることを起点としつつ、単元ごとの特性に応じた多様なアプローチを工夫していく必要がある。