

子どもの「問い」が連続する社会科授業の構築

石川 信也（教育実践コース）

1 問題意識と目的

これまで「子どもが主体的に追求する」授業を組織しようと社会科授業実践に取り組んできた。

しかし、実際には、子どもの問題意識を授業の中で汲み取ることができなかつたり、子どもが社会的事象をどのように捉えようとしているか見取ることができなかつたりしたため、教師主導の授業展開に陥ることが多々あった。

これまでの実践を省察すると、子どもが主体的に追求する授業を実現するためには、子どもが授業中に表現する「問い」に教師が着目し、その「問い」に込められた子どもの思考の対象や道筋を的確に把握・判断することが重要になるのではないかと考えた。本研究では、子どもが自ら社会的事象を問い、その「問い」の解決から次なる「問い」が生じる連続性に、子どもの主体的な追求があるという立場をとる。その追求を支える授業とはいかなるものか明らかにすることを試みる。

2 「問い」とは

社会科授業に関わる先行研究及び先行実践を中心に調査し、本研究における「問い」が備える性質を以下の六つに整理した。

- ① 個人の内から発生するものである〈個別的〉
- ② 個人の視点や立場に限定される〈限定的〉
- ③ 個人の思考過程で生まれるため、個人の価値観が反映される〈価値的〉
- ④ 自分のもつ知の不安定さを解消したい欲求の表れ〈情意的〉
- ⑤ 次々「問い」は生み出される〈連続的〉
- ⑥ 次第に本質に迫る「問い」へと発展変容していく〈発展的〉

なお、上記の六つの性質は、「問い」の主体や状況に応じて色濃く表出される性質もあれば、表出されない性質もあると考えられる。

3 子どもの「問い」が連続する価値とそれを生み出す手立て

(1) 子どもの「問い」が連続することの価値
社会科授業は子どもの社会認識を育むためである。その育むための方途について、先行研究の調査から、「一時的に得た社会認識を自ら疑い、認識し直そうとする学習法」が重要であると結論付け

た。なぜなら、それは、子どもが将来的に獲得していた社会認識をより客観性の伴ったものにするための判断に迫られたときに活かすことのできる学習法だからである。

その「一時的に得た社会認識を自ら疑い、認識し直そうとする学習法」は「『問い』の連続」と同意である。つまり、子どもの「問い」が連続する社会科授業を実現することは、子どもに社会認識を獲得させる上でも、獲得した社会認識を鵜呑みにせず、より多面的・多角的な社会認識を求め続ける態度の育成においても価値があるといえる。

(2) 「問い」の連続を生み出す手立て

① 「問い」の連続を生む授業サイクル

藤井(1996)¹⁾は、「問い」の連続に関わって図1のように「『問い』の連続を生む授業サイクル」を提案している。そのサイクルでは、問題の成立から解決までのサイクルが、前時の後半部分での問題の発生から、「問」における個人的な追求を経て、次時の前半部分における解決に向けての話し合いまでを指す。

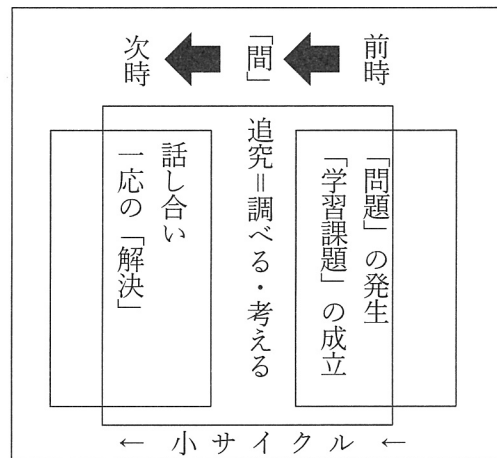


図1 「問い」の連続を生む授業サイクル
(出所) 藤井千春, 『『問題解決学習』のストラテジー』(1996)p.126より引用。

「『問い』の連続を生む授業サイクル」を単元に導入することで、前時の後半で表明された「問い」や問題について、「問」の時間を子どもの自主的な個人追求の時間とすることが可能となる。さらに次時の始めから解決に向かって話し合いを組織でき、後半の時間には新たな「問い」が生まれてく

るといふ、「問い」の連続を生み出す授業展開となることが可能となる。

② 社会科振り返りシート

子どもが自己の「問い」に対して、それを連続させながら粘り強く追求していくためには、自己の『問い』の状況』を子ども自身にモニタリングさせることが重要である。そこで、堀(2019)²⁾を参考に、一枚ポートフォリオ「社会科振り返りシート」を作成する。社会科振り返りシートに一時間一時間の授業の振り返りを書かせていくことで、子ども自身が自己の「問い」を自覚できるとともに、授業者が子どもに生じている「問い」の連続や変容を見取る手掛かりにすることができる。

4 実践1 小学4年「わたしたちのくらしと水」

(1) 実践の目的

『問い』の連続を生む授業サイクル』を取り入れた社会科学習単元に社会科振り返りシートを導入することで、子どもが自身の「問い」の連続について自覚できるか、また授業者が子どもの『問い』の連続』を見取ることができるか、検証する。

(2) 実践で見られた子どもの「問い」の連続

図2にM児の社会科振り返りシートへの記述を示した。

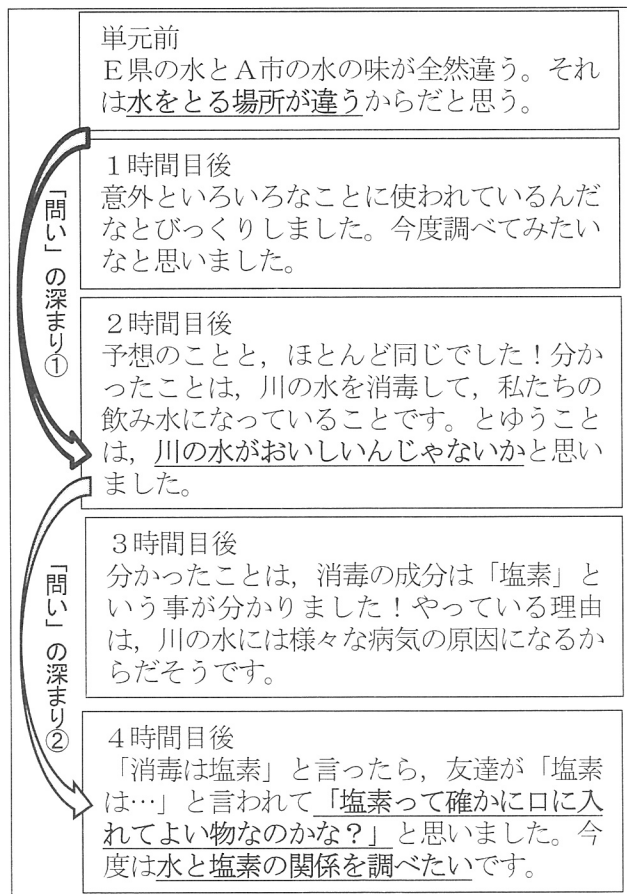


図2 M児の社会科振り返りシートの記述

『問い』の深まり①』は、単元前にM児が表出した「水の味が違うのは、水をとる場所が違うからだ」という根拠のない予想に、「川の水を消毒して飲み水にしている」という自分の予想を補強する情報を得たことで、自身の「問い」をより確かに行っている様相だと捉えることができる。すなわち、漠然としていた「問い」から、仮説的な「問い」への変容が見られる。

また『問い』の深まり②』は、3時間目で見出した「飲み水と消毒(塩素)」に関わって「塩素は口に入れても健康上問題ないのだろうか」と、飲み水の衛生面からの「問い」の表明である。言い換えれば、社会的事象に対して、今までとは異なる面からの「問い」表明であり、M児の「問い」が深まっている様相であると見取ることができる。なぜなら、社会的事象を的確に捉えようとするとき、その事象を多面的・多角的に見ていくことは必要不可欠だからである。

(3) 授業実践を通して得られた知見

社会科振り返りシートは、子どもが自己の「問い」を自覚したり、授業者が子どもの『問い』の連続』の様相を見取ったりする上で、有効に働いた。単元中、M児は自己の「問い」を連続させながら学習を進めた。単元が進むにつれて、既存の社会認識に多面的・多角的な情報が加わっていったことで、最終的には単元後には単元よりも客観性のあるまとめを記述することができた。その様相が社会科振り返りシートによって明らかにすることができた。

しかし、子どもの『問い』の連続』と学習内容を履修させることのバランスをいかにしてとるのかという課題が残った。子どもの関心の方向性を示す「問い」の解決に一つ一つ取り組もうとすると、多くの時間を要し、学習指導要領が示す指導内容を網羅することは難しくなる。

また、実践1ではM児や他の子どもの社会科振り返りシートから「受動的な様相」が伺えた。「受動的な様相」とは、全体で追求する学習内容が変わると、子どもが表明する「問い」もその内容に引っ張られるように変わる様子を指す。1時間目から8時間目までを「飲料水としての水道水」、9・10時間目を「下水としての水道水」、11・12時間目を「水道水の節水」と学習内容を構成して単元をデザインした。学習内容が変わっても、子ども一人一人の「問い」はその子の価値観や興味関心によって支えられるべきなのであるから、全体の学習内容に個人的な「問い」が歩み寄る必要はないのである。

そのような課題を解決し得る方策が、授業と授業との「間」の充実である。具体的に言えば、子どもが自身に生じた「問い」について「間」で個人追求してきた情報を授業に持ち込み、それを共有することで学級全体での集団追求で活かしながら授業を展開させることである。「間」で得てきた情報が授業で活かされることを子どもが認知すると、子どもがより意欲的に「間」での個人追求に動き出していくことが期待できる。また、そのような授業展開では、個の追求と集団での追求を結び付けることができるため、全体の追求と関わった個人的な「問い」も生まれてくるだろう。つまり、「間」での個人追求と授業とを繋げることで、事象に対して能動的に「問い」を生成する子どもの姿が具現できると考える。

5 実践2 小学4年「過去の惨状から、未来の災害に備える」

(1) 実践の目的

子どもが自身の「問い」の解決のために「間」で個人追求をし、そこで得た情報を次時の授業で提供することによって、子どもの「問い」が連続し社会認識が深まりを見せるのかを検証する。

(2) 実践で見られた子どもの「問い」の連続

図3にX児の社会科振り返りシートの様相を示した。

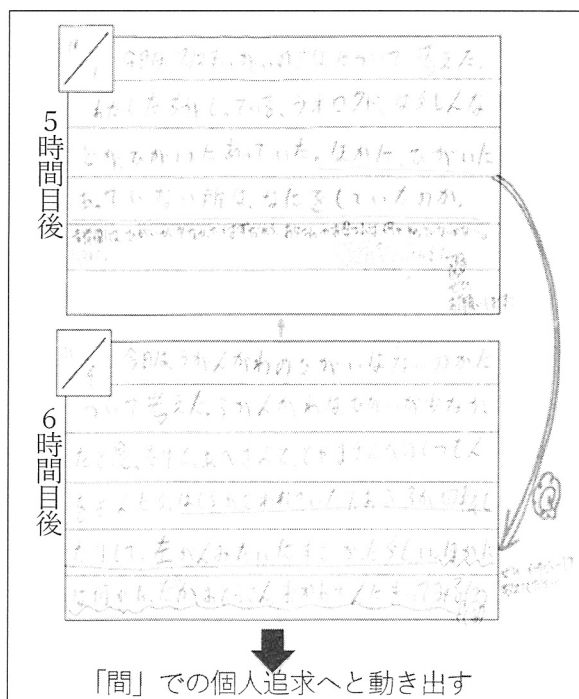


図3 X児の社会科振り返りシートの様相

X児は7.13水害の浸水範囲を学習した5時間目

後の振り返りに「他に被害にあっていない所は何をしていたのか」と、被害状況について視野を広げた「問い」を表出させた。また、D川右岸地域の被害状況を扱った6時間目後の振り返りで、その「問い」を「他には何かあったか、お父さん、お母さんに聞いてみる」という形で連続させた。二つのX児の「問い」を比較すると、6時間目の「問い」には5時間目で見られなかった、「お父さん、お母さんに聞いてみる」という具体的な調査手段の記述が見られる。そのような「問い」の変容には二つのことが影響していると考察する。

一つ目は6時間目で扱った授業内容の影響である。5時間目を経て、X児はD川の右岸地域を「被害にあっていない地域」だと捉えていたのだろう。そのように考えていたX児が6時間目で「右岸地域でも大きな被害を受けた人がいた」という事実と出合ったことで、これまでの認識を改めるとともに、『当時右岸地域に住んでいた父親や母親も何か知っていることがあるではないか』と、「間」での個人追求に意欲を高めたと推察する。

二つ目は授業者が行ったフィードバックによる影響である。5時間目後の振り返りを確認した授業者は、X児の記述に対して「お父さんやお母さんは何か知らないかな」とコメントを返した。するとX児は、「何かきいてみます」と授業者のコメントに返答した。5時間目後にX児は「間」で個人追求に動いていない様子から、5時間目後の時点で授業者に父親や母親への調査活動を促されたことにより調査への意欲が芽生え、6時間目後の時点で右岸地域の被害状況を知り父親や母親への調査活動への意欲をさらに高まった結果、「間」での個人追求に動き出したと考えることができる。

X児は「間」での個人追求で母親にインタビュー調査をしてきた。X児の母親は7.13水害時にA市の自宅にいて、その日の激しい雨の様子を目の当たりにしていた。

X児の個人追求で得てきた情報の中で最も価値があると授業者が判断した内容は、当時A市にいた母親が「テレビを付けたら、A市が大変なことになっていたことを知った」と話したことである。その情報によって、子どもたちの追求と単元計画の3次として構想していた「A市が進めている水害への備え」とをつなげることができると考えたからである。

授業者はX児のもつ「水害時にA市から具体的な災害情報がない状況だったこと」という情報を学級全体に提示し、その事実を皆で考えていくことで新たな「問い」を生み出そうと構想し、単元

7時間目に臨むことができた。

(3) 授業実践を通して得られた知見

「間」における個人追求で得てきた情報を授業で共有することは、子どもたちに事象を具体的にイメージさせたり、さらなる「問い」の連続につなげたりする効果があると明らかになった。今回の実践で中心的な題材として設定した 7.13 水害を子どもたちは経験していない。それにも関わらず友達が話す「間」で得てきた情報に共感したり同情したりするのは、自分と関わりのある人が被害を受けた当事者であること、水害を見た人の詳しい状況や被害者の心情を知ったことによる影響が大きいと推察する。

また、子どもが事象に対して具体的にイメージしたり話を共感的に受け止めたりする情報は、「お父さん」や「おばあちゃん」といった特定できる人物から得た情報の方が効果的であることが分かった。社会認識が深まったり、新たな「問い」が生まれやすくなるためには、他の子どもから得た情報と自身の認識とのずれに気付くことが重要である。その気付きを促すものが「子どもの情動を揺さぶる情報提供」である。情動は不特定多数の誰かから情報を得たときよりも、自分と関係のある人から情報を得た時の方が揺さぶられる。そのため、子どもに新たな「問い」が生まれやすくなるかと推察した。

6 総括

(1) 成果

「問い」とは、子どもが自ら学びに向かう上での原動力であることが実践から明らかになった。子ども主体の授業を具現する上では、子どもに「問い」が生ずることが必要不可欠である。

その上で、子どもの「問い」が連続することは、獲得した社会認識を鵜呑みにせず公正で、より多面的・多角的な社会認識を求め続ける態度の育成に有効に働くことを実践を通して明らかにすることができた。そして、子どもの「問い」の連続を発生させるためには、『問い』の連続を生む授業サイクルに基づいた単元の組織や、子どもに自己の「問い」の自覚化を促す社会科振り返りシートなどの手立てが必要となる。

また、「間」での個人追求を活かした授業の組織に対する示唆も得ることができた。実践2では、子どもたちが生まれる前に起きた水害を題材にした。しかし、子どもたちが「間」で自分の身近な人が経験した被害や当時の心情について聞き出し、それを見取った授業者がその情報を授業で共有す

ると、多くの子どもの共感や同情をもたらし、水害の事象を自分に引きつけて考えるようになった。

「間」での個人追求で得てきた情報を授業で共有することは、子どもたちに事象を具体的にイメージさせたり、さらなる「問い」の連続につなげたりする効果があるといえる。

(2) 課題

本研究では、「授業で得た情報が自分の追求の状況にどんな影響があるのか、その情報と自分の追求とを関連付けて考えるとどのようなことが仮説として考えられるのか」といった、個人追求と全体追求とを連関させて学習に臨む自立的な子どもの姿の具現にまでは至らなかった。

そのような「自立的な学習者」に子どもを育てていくためには、授業者が授業のみを学びの場として捉えるのではなく、授業と家庭（社会）が両輪となって学習者の学びを深めていく場であると感じる必要がある。そのために、子どもの「問い」を終末に残した形で授業を終えたり、「間」における個人追求を授業で活用することを想定したりする単元・授業デザインが求められる。

7 今後の展望

(1) 子どもが一人の学習者として自立し追求するための授業デザインの形成

個人が「問い」を連続させて追求を力強く推し進める学習への姿勢を大事にしたい。ある子どもに生まれた社会的事象に対する「問い」は、授業における社会的事象への集団追求に必ずどこかの接点で結び付いている。なぜなら、追い掛けている社会的事象が同じだからである。子どもが一人の学習者として自立し、その学習者の追求を推し進める授業とはいかなるものか、今後も検討を続けていく。

(2) 「間」での個人追求が活かされる授業づくりの継続

本研究で、「間」での個人追求を社会科授業で活用することに教育的価値があることが明らかとなった。今後は、前時の終末で生じた「問い」を「間」で追求し、次時の授業で自ら情報提供したり、共有された情報と自らの知を比べながら考え新たな「問い」への追求を続けたりする子どもの姿を具現させていきたい。

【引用・参考文献】

- 1) 藤井千春『問題解決のストラテジー』, 明治図書, 1996年, p. 126
- 2) 堀哲夫『一枚ポートフォリオ評価 OPPA 一枚の用紙の可能性』, 東洋館出版社, 2019年