

《研究主題》

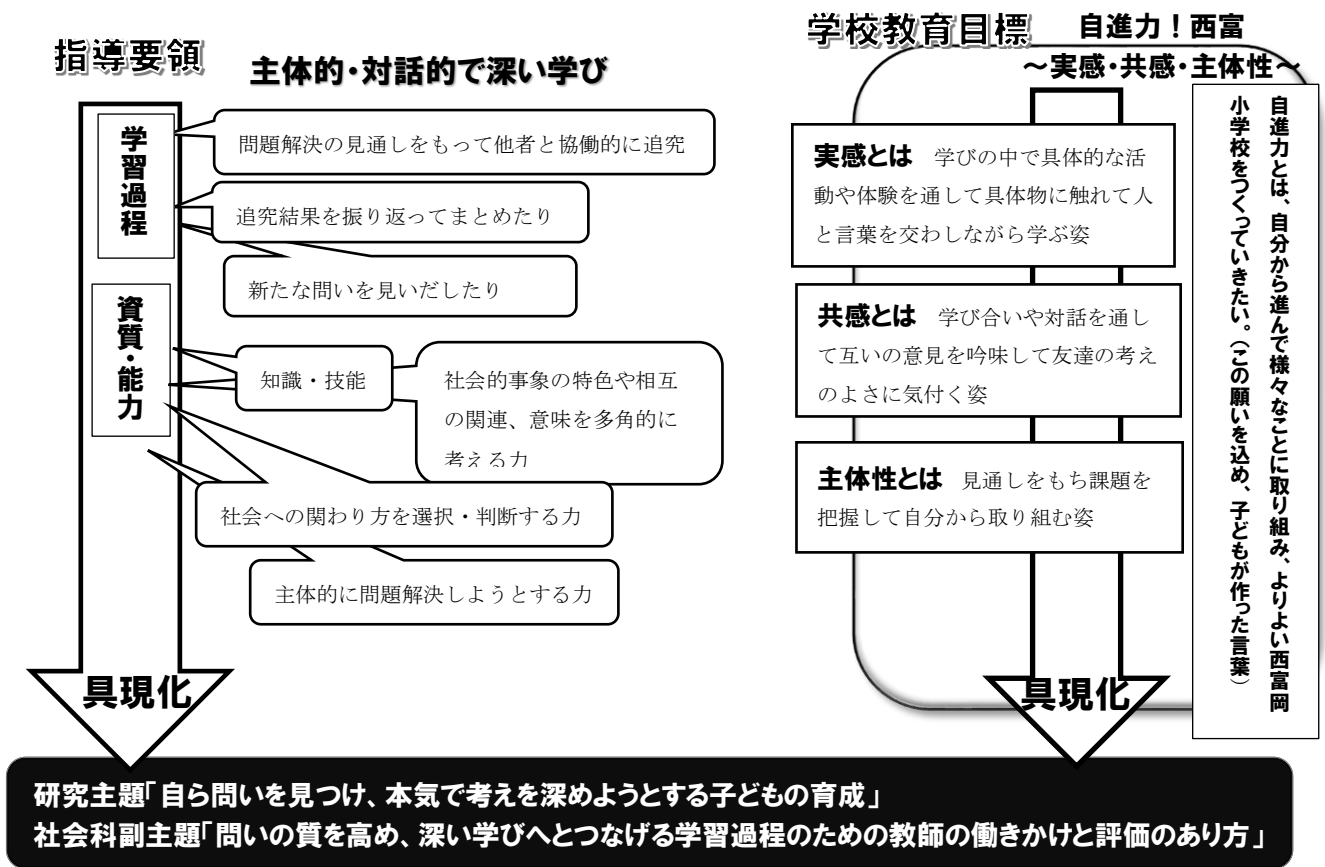
自ら問いを見つけ、本気で考えを深めようとする子どもの育成
～問いの質を高め、深い学びへとつなげる学習過程のための教師の働きかけと評価のあり方～

1 研究主題について 学校教育目標、指導要領を具現化する

本校では、令和元年度から学校教育目標を「**自進力！西富～実感・共感・主体性～**」としています。

また、指導要領では、これからの社会に向けて、学びの姿を「主体的・対話的で深い学び」とし、子どもたちが見通しをもって主体的に学習を進め、事象を多角的に見たり、社会への関わり方を選択・判断したりするように考えています。（下図）

本校教育目標にある「自進力」はそのような子どもの学びの姿を具現化し、将来にわたって生きて働く力となるものを目指しています。



そして、学校教育目標と学習指導要領のどちらの具現化にも最も大切な要素を、私たちは「問い」と考え「自ら問いを見つけること」「問いの質を高めること」を踏まえた「問いの構成」を研究の中心に据えました。

(1) 自ら「問い」を見いだす

子どもたちだけでなく大人も様々な生活場面で課題に直面した時、問いを抱き、自ら解決方法を考え、自ら判断して意思決定します。それは子どもたちの社会科における学びでも同様です。

本校では社会科の学習においても、与えられた「問い」ではなく自ら「問い」を見いだし学習をスタートすることを大切にしています。

(2) 「多分～」を生かして予想し、学習計画を立てること

なぜ庄内平野ではこんなに米作りが盛んなの？

多分、気候があっている？

多分、地形があっている？

多分、昔からやっている？

多分、得意な人がいる？

「問い」を見いだした次の段階、左のように子どもは「多分～じゃないか？」と考え始めます。この「多分～」は子どもの今までの学習経験や、生活で個々が見知ったことを根拠としていることが多いと考えられます。そして、その「多分」という言葉に表されることが「予想」であり、学習計画を立てる際のよりどころとなるものとなります。「単元を見通す学習問題」が生まれ、学習計画を立てる間には子どもの「多分～」という言葉大切にします。

(3) 本気で考えを深めるために「問いをどう構成するか」

Gさんの米作り ①

一年かけてお米を作る

機械化で農作業の時間は減った

Gさんは広い田を毎日見て回る

一日かなりの時間をかけて作業

乾田直播で時間も作業も減った

機械化を進めている

土づくりを工夫している

「本気で考えを深める」とはどのようなことでしょうか？そしてそのことは「深い学び」にどのようにつながるのでしょうか？ここでも「問い」が大切な要素になります。

①の図は農業の学習で、農作業に取り組む人々の工夫を調べる段階で学習する内容

Gさんはこんなに広い田をどのように管理しているのだろう

Gさんは一年間どのような農作業をしているのだろう ②

一年かけてお米を作る

機械化を進めている

土づくりを工夫している

Gさんは一日をどんなスケジュールで作業しているのか

一日かなりの時間をかけて作業

Gさんは広い田を毎日見て回る

機械化で農作業の時間は減った

作業時間を減らす乾田直播ってどんな方法だろう

乾田直播で時間も作業も減った

です。このようにして順番に並べると、指導計画のように見えてきますが、実際にこれの一つ一つ指導しても、教師が次から次へと教え込んでしまうようになってしまいます。教科書の内容を消化することに指導が傾注している現在の状況の中、①図のような学び方は、往々にして見られます。この根底には単元における個別の知識を網羅的に蓄積していくことがその単元の理解であるという考え方が厳然としてあることを示しています。

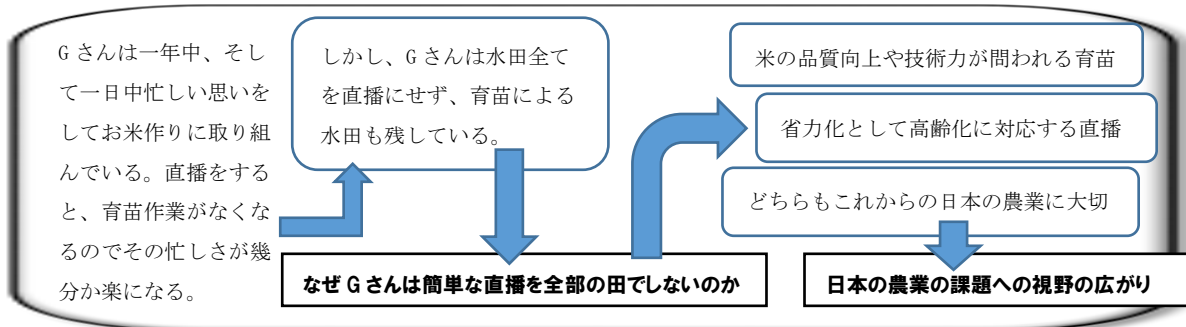
そのために個別の知識を並べて指導計画としているのが今の社会科の指導では多く見られます。それでは、その考え方には何が足りないのでしょうか。

それは、「問い」です。②の図は「単元を見通す学習問題」をもとに「多分」という子どもの予想を生かしながら学習計画を立て、そこから子どもが追究し、どのように理解したかを示していますが、①図では個々ばらばらだった学習内容が、②図では単元を見通す学習問題「Gさんはこんなに広い田をどのように管理しているのだろう」がまず設定され、それをもとに「多分一年間休みなく働いてるんじゃないか？」「多分一日中、田んぼにかかりっきりなんじゃないか？」などの予想から問いを構成し、追究することによって、Gさんが広い水田をどのように耕作しているかがつながりをもって位置付けられているのです。つまり社会的事象の特色や意味を追究し、それらを理解し、さらに学んだことを社会や生活

に生かすという「生きて働く知識」とするためには、子ども自身が「知識」を「問い」や「学習問題」と関係づけながら取り込んでいくことが必要です。

(4) 社会的事象の様子の理解から、社会的事象の特色や意味などの理解へ

前述の庄内平野で米作りに取り組むGさんの学習では、Gさんは農閑期も土づくりをしたり、養豚業にも取り組んだりしながら一年中働いている様子や、広い水田の管理のために一日も忙しい思いをして働いている様子、そして直播という新しい取組の様子を理解しました。そしてその段階から下図のような学習が展開されました。



先般、国立教育政策研究所が示した『指導と評価の一体化』のための学習評価に関する参考資料』では知識・技能の学習状況を

- 「①調べて、必要な情報を集め、読み取り、社会的事象の様子について具体的に理解しているか」
- 「②調べたことを文などにまとめ、社会的事象の特色や意味などを理解しているか」

と学習過程に沿って捉えるとしています。この記述にもあるように、「社会的事象の様子」から「社会的事象の特色や意味」と学習過程に沿って子どもの理解は深まっていくと考えられます。すなわち、「単元を見通す学習問題」に沿って追究してきたGさんに係る学習は「Gさんの米作りの様子」という「社会的事象の様子」について具体的に理解した段階と言えます。そして次に私たちが考えなければならぬのは、「社会的事象の特色や意味」に迫る段階です。しかし、そのままでは、「特色や意味」に迫ることはできません。また、Gさんの米作りの様子をまとめたとしても日本の米作りの特色や意味に迫ることは難しいでしょう。私たちは、子どもたちがより主体的に「社会的事象の特色や意味」に迫るために、

具体的に理解した社会的事象の様子を学んだあと、新たに問いを見出し、自己の学びを振り返り、そこに立脚しつつ意欲的に対象に働きかける追究が持続されることが必要

と考えています。そのことによって初めて知識は関係付けられ「生きて働く知識」として身に付けることができるのです。さらに、その疑問を裏打ちする内発的動機が強ければ強いほど、すなわち本気で追究しようとするほど知識を関係付けようとする働きは高まります。「普通なら全部直播にした方が楽なのに…」という不可解さと、人の営みに迫り、Gさんを身近に感じた情意とが相まって「どうしても知りたい」という気持ちに動かされ、自分のもつ知識を総動員して、あるいは、あらゆる手を尽くして調べようとして解決を見出そうします。そのような問いとして「本気の学習問題」を設定しています。

本気の学習問題「なぜGさんは簡単な直播を全部の田でしないのか」の追究により、Gさんが全ての水田で直播にせず育苗作業を残しているのは、高齢化と国際化の波にさらされる「これからの日本の農業が解決すべき技術革新、技術継続、省力化」という社会的事象の特色や意味につながります。

そうして得られた知識は、もはや個別の知識ではなく、個別の知識が関係付けられた概念的知識として身に付くこととなります。そしてその結果、水産業界でも同様の問題場面に際したときに、社会や生活に学んだことを生かして対処していく子どもの姿が見られました。

(5) 問いの質を高め「本気の学習問題」を生み出す

この「本気の学習問題」は単元の初段階では子どもたちには見えることは少ないです。なぜなら、対象とする社会的事象は多くの子どものため初めて見るのであり、対象となる社会的事象の特色や意

味に迫るために、問題となる矛盾やずれなどは最初の段階はまだ子どもには見えず、子どもが社会的事象の様子について具体的に理解する過程で顕在化してくるからです。例えば5年「大量の情報の活用」では、販売業である寿司チェーン店の取組を取り上げました。そこではAIを駆使し、客の注文動向を予測することによって、売れ残りを削減し同時に売り上げを増やすという企業の工夫から、情報技術の活用の様子について学びました。しかし、その後AIの指示によるメニューと違う商品が回転レーンに出された事実遭遇した子どもたちは、それまで学んできたAIの圧倒的優位性とは異なる店長の判断を見て「情報を活用するといいいことがたくさんなのに、どうして流す寿司を決めるのは、店長の経験が必要なのかな？」という「本気の学習問題」を抱きました。この本気の学習問題から、大量の情報によるAIの判断があったとしても結局それを活用するのは「人」であるという社会的事象の意味に迫っていきました。人がAIを生み、活用しているという社会的意味に迫るためには、当初の段階では見えない事象に出会い、より質の高い学習問題を生み出すことが必要です。社会科副主題にある「問いの質を高める」とはこのことです。

2 大会主題と本校研究主題との関連

「人の営みに学び、未来を創る子どもが育つ社会科教育

～学んだことを社会や生活に生かす学習過程のあり方～

(1) 人の営み「を」学ぶのではなく人の営み「に」学ぶこと

AIの進展、情報基盤社会の発展の中で、「人の営み」はこれからますます重要性を増してきます。神奈川大会の研究主題はこれからの社会のあり方をふまえ、社会科教育が目指していくべき方向性を示したものです。本校の社会科もそれを受け、具体的な人の営みを教材の中心にすえ、そこから社会的事象の意味を追究していくことを学びの構えとしています。

しかしながら、次のような場面も見られます。それは「人の営みに学ぶ」ではなく「人の営みを学ぶ」ということに学習が終始する課題つまり事例学習に終わってしまっている課題です。例えば、5年の水産業では、横浜にある漁港のアナゴ漁を扱いました。漁師のSさんはアナゴを筒におびき寄せて漁をしているが、筒に空ける水抜き穴の径を何年も実験をした上でそれまでより大きくすることにしました。そのことにより、幼魚を逃がすという工夫です。子どもたちはその事実を見て、幼魚を逃がすことにより、資源を確保し生産量を上げていると予想しました。しかし、実際の生産量は横ばいであることを知り、さらに疑問を強くしました。

一方、現在の水産業は資源の枯渇から大量に水揚げ高を上げるのではなく、「海のエコラベル」などの運動に見られるように持続可能な水産業へと大きく変わってきています。そのような社会の動きとSさんの取組とを関連付けて考えられるような学び方が大切であると考えます。Sさんの取組に例をとりながら日本の水産業を見ていくこと、つまり「人に学ぶこと」が大切です。

(2) 未来を創るために 学んだことを社会や生活に生かすこと

例えば4年「健康な暮らし」の学習場面でのことです。「ごみの量の推移と横浜市の人口グラフ」を読み取りました。横浜市の人口は漸増しているのに、ごみの量は極端に減っていることが読み取れます。「何で人口が増えているのにごみの量は減っているの？」と見出した問いに対して、「多分、水の学習でもやったように、市が何か対策をしているんだと思うよ。」と発言した子どもがいました。前単元「水はどこから」の学習で、人口が急増する県の水不足に備え、宮ヶ瀬ダムという大規模な施設を作った神奈川県を取組を想起しながら予想していることがわかります。学習計画の中にその「対策」は位置づけられ、横浜市が開始した「ヨコハマG30」というごみの分別の徹底を基本とした対策事業を調べていく学習へとつながりました。このように、前単元での学習での学び方や理解した内容を生かし、次の追究に役立てていくことが大切です。そしてそのような経験を繰り返した子どもたちは、学校という学びの場を飛び越え、生活の中でもそれを生かして物事を見つめたり、調べたりすることができるようになります。そのために、一つの単元にとどまらず、複数の単元で子どもの成長を促していくことが大切と考えます。

3 研究内容について

(1) 研究仮説

仮説1:子どもを丁寧に見とり、子どもにとって効果的な資料を提示することで、単元を見通す学習問題が成立し、学習の見通しをもつことができる。

子どもが何に驚きをもったり、知りたい、考えたいと思ったりするのか、を見据え、子どもの学びの履歴やそのときにもっている社会認識、考えを丁寧に見とること、その上で、子どもにとって驚きや意外性を感じられるような事実を提示することで学習をスタートするエネルギーとなる問いが生まれ、学習の見通しを自ら立てることができる。

仮説2:子どもがずれを感じる場面を意図的に設定することで、問いの質が高まり、本気の学習問題が成立する。

単元を見通す学習問題の一定の解決の段階（＝社会的事象の概要を捉える段階）で、子どもたちが「ずれ」を感じる場面を設定することで、問いの質が高まり、本気の学習問題が成立する。

仮説3:本気の学習問題を解決することを通して、社会や生活に生かせる資質・能力を育てることができる。

子どもが本気で学習問題を追究する過程で、子どもは自分のもっている知識や考えを総動員しようとする。それでもなかなか解決できないときには、調べたり確かめたりしながらさらに追究を進める。その過程で身に付けた知識や技能は他の社会や生活などの場面で生かせるものとなる。

(2) 研究の視点と手立て

柱① 問いの質を高めるための教師の働きかけと評価

<具体的な手だて>

○「意外性のある事実と出会うことや事実を比較することで生み出す『単元を見通す学習問題』」(どのように)

➡単元の導入で子どもにとって意外性や比較できる材（社会的事象）を提示し、その事実に対して出た疑問や思ったことなどをもとに「単元を見通す学習問題（大きな学習問題）」をつくる。

○「子どもが見通しをもって追究するための予想を生かした学習計画」(多分～)

➡疑問や「単元を見通す学習問題」に対する予想（多分～）から学習問題をつくり、学習計画を立て、数時間先の単元の見通しをもたせる。

○「意図的なずれの場面の設定から生まれる本気の学習問題」(～なのになぜ)

➡単元を見通す学習問題のあとに、問いの質を高め本気の学習問題に繋げていく。そのためには、まず教師が単元を見通す学習問題に対する感想や考えなどの振り返りの場面を設定し、子どもの思考を見取る。次に振り返りをもとに子どもの思考を揺さぶる材の提示や発問を行い、思考のずれを見出し、追究意欲を高める。そして、生まれた問いが本気の学習問題となり、社会的事象の意味に迫ることができる。

柱② 深い学びを獲得するための教師の働きかけと評価

<具体的な手だて>

○「子どもに捉えさせたい概念や学び方を明確化した単元の設定」

➡まず、学習指導要領の内容、子どもの実態、教材を吟味し、子どもに捉えさせたい概念を明確化し単元目標を設定する。次に、単元目標をもとに学習計画をつくり、単元の終末までに子どもが社会的な見方・考え方を働かせ、社会的事象の意味に迫る過程で、どのように問いをもつのか、概念的な知識を身に付けるのか、単元構想図をつくり、子どもの具体的な姿をイメージし単元を設定する。

○「複数単元にまたがる内容のまとまりを通した概念や学び方の想定」

➡ 学習指導要領の内容のまとまりや同じような追究方法が想定される単元をまとめてテーマグルー

プを作成する。次に、同じテーマの単元ごとに設定された振り返りをポートフォリオなどにまとめていく。それを蓄積していくことで、子ども自身で前単元を意識しながら学んだ内容や自らの学び方を振り返りやすくなり、教師も単元間で子どもの深い学びがどのように変容したか見取っていくための手だてとなる。

○「教材との対話、子ども同士の対話から生み出す深い学び」

→毎時間の授業の中で、資料を多角的に捉えたり、話し合いの中で考えを比較したりするなどして、子どもの考えが深まる（問いが高まる）ように、様々な手だてを行い、教材や子ども同士の対話を通して、本時の授業をどのようにデザインするか計画する。（例：板書、ノート指導、話型など）

柱③ 問いの質を高め、深い学びを実現するための自己評価

<具体的な手立て>

○「問いを見出したり、予想や学習計画を立てたりするための『これからの見通し』」

→学習過程の「問題追究」の場面で、単元を見通す学習問題の予想や学習計画を立てる場面を設定し、子ども自らがこれからの学びについて自己評価することを通して、数時間先の学習の見通しをもつ。

○「自らの学習を確認し、さらに調べたいことを考えようとする『振り返り』や『見直し』」

→学習過程の「学習問題の自覚化」の場面で、単元を見通す学習問題に対する感想や考えなどの振り返りの場面の設定し、これまでの自らの学びについて自己評価することを通して、学習の見直しやさらに調べたいことを考えることができるようにする。

○「学習したことをもとに、社会への関わり方や社会の発展について考える『自分なりのまとめ』」

→学習過程の「よりよい社会を考える、多角的に考える、選択・判断」の場面で、単元全体の振り返りの場面を設定し、この単元を通してどのようなことを学んだのかを自己評価することを通して、社会への関わり方やこれからの社会の発展について考えることができるようにする。

(3) 研究の構造

