

因果関係を理解する子どもが育つ小学校の歴史学習

—「なぜ？」を追究する学習を通して—

八橋愛介（愛知教育大学教職大学院）

History learning of elementary school where children who understand causality grow up:

Through learning to pursue “why”

Aisuke YATSUHASHI

1 主題設定の理由

(1) 研究の背景

平成 29 年の学習指導要領改訂において、各教科等の「見方・考え方」は、資質・能力全体に関わるものとして注目されている。学習指導要領によると、各教科等の「見方・考え方」とは、「どのような視点で物事を捉え、どのような考え方で思考していくのか⁽¹⁾」というその教科等ならではの物事を捉える視点や考え方であるとされている。

歴史学習を通して、身に付ける「見方・考え方」については、「歴史的な見方・考え方」という形で、中学校学習指導要領に「社会的事象を時期や推移などに着目して捉え、類似や差異などを明確にしたり、事象同士を因果関係などで関連づけたりすること⁽²⁾」と定められている。中でも、「事象同士を因果関係などで関連づけたりすること」とあるように、歴史的な事象を因果関係で結びつけることは、現代のような予測困難な時代を生きていく上で大切になる。なぜなら、因果関係で社会的な事象を結びつける力が、今後の社会で起こるかもしれない事象やその結果を予想し、社会をよりよい方向へと導いていくことにつながるからである。

そして、小学校で身に付けた「見方・考え方」が中学校でさらに発展し、鍛えられていくものであるということを踏まえると、小学校の教員は、中学校段階における「見方・考え方」を意識しながら、授業改善を行っていく必要がある。

予測困難な時代を生きていく上で、社会的な事象を因果関係で理解する力が重要である反面、小学校の歴史学習においては、「事象同士を因果関係などで関連づけたりすること」が十分に行われていないのではないだろうか。

現在の小学校の歴史的内容の学習については、歴史上の人物を中心に学ぶことになっており、学習指導要領に人物の働きを通して学習できるように、42 人の人物が例として挙げられている。こうした人物中心の歴史学習に対して、岡崎誠司氏は、「子どもの社会認識形成が、歴史上の人物の目的合理的行為の追体験・共感的理解により、この視点から主観的に捉えがちになり、当時の社会の一面的理解に留まらざるを得ない⁽³⁾」とその問題点を指摘している。

以上のように、昨今の教育動向や小学校における歴史学習の実態を踏まえた時に、歴史の因果関係の理解をいかに促していくのかということが、今後の小学校の歴史学習に求められている。

(2) 研究の目的と方法

本研究の目的は、歴史学習に関する先行研究の検討から研究構想を組み立て、その研究構想に基づいて授業開発・実践を行ったら、小学 6 年生が歴史の因果関係を理解できるようになるのかを明らかにすることである。

本研究の方法については、まず初めに歴史学習に関する先行研究の検討を通して、研究構想を組み立てる。次に、その研究構想に基づいて、単元「武士の世の中へ」と「江戸幕府と政治の安定」の授業開発を行う。そして、2021年の9月から10月にかけて、A小学校に在籍する小学6年生を対象に授業実践を行う。最後に、子どもたちが書いたまとめ記述を分析し、授業構成や資料選定の妥当性について検討することによって、本研究の成果と課題を明らかにする。

(3) 先行研究

(i) 科学的探求学習

因果関係の理解を促す歴史学習として、渡部竜也氏の科学的探求学習が挙げられる⁽⁴⁾。そもそも科学的探求学習は、森分孝治氏によって、著書『社会科授業構成の理論と方法』(明治図書、1978年)の中で最初に提唱された。そして、科学的探求学習とは、社会的事象の構造や特色を読み解くために、「なぜ？」と問いかけ、社会諸科学の視点や法則を総動員して探求していく学習のことを意味する。

では、どうして「なぜ？」を問いかけていく必要があるのだろうか。渡部氏は「なぜ？」を問うことは、子どもたちが社会諸科学の法則や理論に触れる機会をつくることにつながり、「なぜ？」を解き明かしていくことで、社会問題の原因や政策のもたらす結果について、より説得力のある、確かだと信じるに値する説明を求めて探求していく力を子どもたちにつけていく必要があると主張している。

しかし、「なぜ？」に答えるためには、歴史的事象の原因と結果を把握した上で、それらのことを関連づけて説明する必要があることから、様々な問いの中でも高次の問いだと考えられる。そのため、歴史を初めて学習する小学生が、「なぜ？」を追究していくことには難しさが伴うだろう。

歴史を初めて学習する小学生が、高次の問いとされる「なぜ？」を追究し、解き明かしていけるようにするためにはどうしたらよいのだろうか。「なぜ？」は高次の問いであることから、教科書の内容や流れに沿って、「なぜ？」を設定していくだけでは、追究が行き詰まってしまうことが予想される。そこで、「なぜ？」を系統立てて、より解決しやすい問いから追究していくことによって、「なぜ？」による追究を円滑に進められるように支援していく必要が生じる。渡部竜也『社会科授業づくりの理論と方法—本質的な問いを生かした科学的探求学習—』(明治図書、2020年)では、中高生を対象にしているが、教師が事前に行っておくべきこととして、子どもたちの思考の流れをある程度想定して、「問いの構造図⁽⁵⁾」を作成することが挙げられている⁽⁶⁾。「学びのマップ」として、教師が事前に問いの構造化を行っておくことによって、子どもたちの反応に応じて追究をコーディネートすることができると考えられるからである。そのため、歴史に対する予備知識が多くない小学生の段階においても、問いの構造化を事前に行っておくことで、子どもたちがその気になれば追究を深め、高度な内容を理解できるように準備しておく必要があると考えた。

(ii) 視覚的な資料

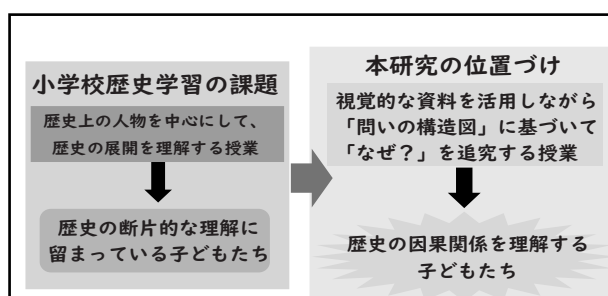
歴史に対する予備知識が多くない小学生でも、無理なく「なぜ？」を追究できるようにするために、絵画史料などの視覚的な資料を活用することが有効だと考えた。

宮原武夫氏は、絵画史料の教育上の特性について、「(絵画史料は)具体的な画像である反面、文献よりも情報が少ないために、多様な解釈の可能性が残されているので、歴史の知識が乏しくても、生徒の日常生活の常識で解釈し、判断することが容易なのである。だから多くの生徒が授業に参加できるのである⁽⁷⁾」と述べている。そこからは、視覚に訴える絵画史料が文献史料に比べて、学習者にとって親しみやすいものであることがわかる。

また、小学生を対象にした際、どのような視点から視覚的な資料を読み取っていったらよいのかを明らかにするために、五十嵐誓氏による『蒙古襲来絵詞』を用いた授業実践⁽⁸⁾に注目した。五十嵐氏は自らの授業実践とその考察を通して、「史料を絵巻物として再構成し、話の流れに沿いながら、事実・内容を中心にていねいに読み取る活動をしていくことで、歴史内容を具体的に理解することができる⁽⁹⁾(下線は引用者による)」という基本的視点を導き出している。五十嵐氏による小学生の実態を踏まえた絵画史料の活用方法は、本研究においても非常に参考になるところである。

(4) 研究の構想

ここまでに述べてきたことをもとに、研究構想図(図①)を示す。



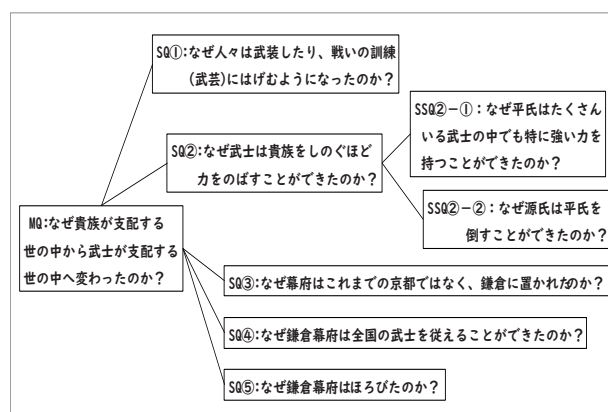
図① 研究構想図

2 授業実践の概要

(1) 単元 「武士の世の中へ」 (全7時間)

(i) 授業実践の計画

図②で示したのが、単元「武士の世の中へ」の「問いの構造図」である。この単元で扱っている時代は、権力をにぎる立場が、天皇や貴族から武士に変化したように、支配の構造が大きく転換した時代である。そこで、MQには「なぜ貴族が支配する世の中から武士が支配する世の中へ変わったのか?」を設定した。そして、このMQを解き明かしていくために、時代の流れに沿った形で、SQ以下の問いを設定した。



図② 単元の「問いの構造図」

(ii) 授業実践の結果

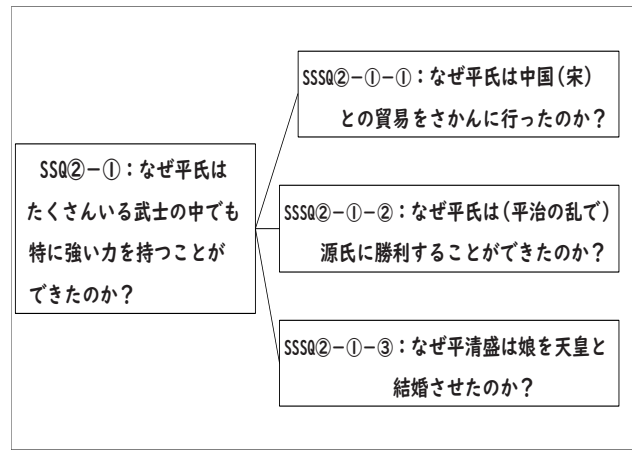
表① 単元計画(時数&問い)

授業実践の結果について述べていく。紙幅の関係で全ての授業を示すことはできないが、「なぜ?」を追究していく様子

時数	問い
1	なぜ人々は武装し、戦いの訓練に励むようになったのか?
2	なぜ武士は貴族をしのぐほど力を伸ばすことができたのか?
3(本時)	なぜ平氏はたくさんいる武士の中でも特に強い力を持つことができたのか?
4	なぜ源氏は平氏を倒すことができたのか?
5	なぜ幕府はこれまでの京都ではなく、鎌倉に置かれたのか?
6	なぜ鎌倉幕府は全国の武士を従えることができたのか?
7	なぜ鎌倉幕府はほろびたのか?

がよくわかる授業を一部抜粋して示していく。本時の授業は、表①で示した通り、全7時

間ある内の3時間目の授業にあたる。また、本時の「問いの構造図」は、図③で示した通りである。本時の問いは、SSQ②-①「なぜ平氏はたくさんいる武士の中でも特に強い力を持つことができたのか？」を設定し、この問いを解き明かしていくために、SSSQ②-①-①「なぜ平氏は中国(宋)との貿易をさかんに行ったのか？」、SSSQ②-①-②「なぜ平氏は源氏に勝つことができたのか？」、SSSQ②-①-③「なぜ平清盛は娘を天皇と結婚させたのか？」という3つの問いを追究していく形で授業を展開した。実際の授業展開を簡単に示すと以下の通りになる。



図③ 本時の「問いの構造図」

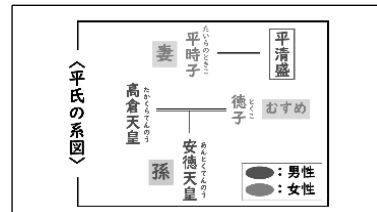
<p>教師：「平家にあらずんば人にあらず」とは、どのような意味だろう？</p> <p>児童：「平氏の一族でなければ、人間ではない」という意味ではないか。</p> <p>教師：なぜこのような言葉が生まれたと思いますか？</p> <p>児童：平氏が絶大な力を持つようになったからだと思う。</p> <p>〈本時の問いである SSQ②-①「なぜ平氏はたくさんいる武士の中でも特に強い力を持つことができたのか？」を学級全体で共有する。〉</p> <p>教師：問いに対する予想をしてみましょう。</p> <p>児童①：平氏は大量のお金を持っていたからではないか。</p> <p>児童②：平氏は強い武器を持っていたからではないか。</p> <p>〈スライドを使って平清盛が武士として初めて太政大臣になったこと、平氏の守り神として厳島神社がつけられたことを確認する。〉</p> <p>〈以下に示したスライド①を提示する。〉</p> <p>教師：これは何をしているところでしょうか？</p> <p>児童①：ものを交換しているから、商売をしているところではないか。</p> <p>児童②：海と船があるから、外国と貿易を行っているところではないか。</p> <p>教師：なぜ平氏は中国(宋)との貿易をさかんに行ったのだろうか？</p> <p>児童①：外国のものがほしかったからではないだろうか。</p>	<p>児童②：貿易をすると利益が手に入るからではないか。</p> <p>〈さらに学級全体で意見を交流する。〉</p> <p>児童：平氏は貿易をすることで、財政的な基盤を固めることができたんだ。</p> <p>〈以下に示したスライド②を提示する。〉</p> <p>教師：これは何をしているところだろう？</p> <p>児童①：火事が起きているのではないか。</p> <p>児童②：平氏と源氏が戦っているところではないか。</p> <p>〈スライドを使って平氏が源氏に勝利したこと、平氏に負けた源氏その後どうなったのかを確認する。〉</p> <p>※ここでは、内容が複雑になりすぎてしまうことや時間的な制約を理由に、あえて平氏が源氏に勝利できた背景を深掘りせず、平氏が源氏に勝利したという事実を確認するまでに留めた。</p> <p>〈以下に示したスライド③を提示する。〉</p> <p>教師：ここから何か気がつくことはありますか？</p> <p>児童：平清盛の娘が天皇と結婚していると思う。</p> <p>教師：なぜ平清盛は娘を天皇と結婚させたのだろうか？</p> <p>児童①：自分の孫を天皇にしたかったからではないか。</p> <p>児童②：天皇家との結び付きを強めて、政治的な発言力を高めようとしたのではないか。</p> <p>〈さらに学級全体で意見を交流する。〉</p> <p>児童：自らが天皇の祖父になることで、政治的な地位を高めることができたんだ。</p>
---	--



スライド①



スライド②



スライド③

(iii) 授業実践の考察

子どもたちが書いた本時の問いに対するまとめ記述を見ていく。いくつの視点から因果関係が捉えられているのかという観点から、子どもたちのまとめ記述を分析した。捉えられている因果関係の数に応じて、子どもたちのまとめ記述を大きく3つ(例①-③)に分類し、集計した結果を

表でまとめたものが表②である。例①で示したまとめ記述は、本時の「問いの構造図」(図③)で扱った全ての視点、つまり3つの視点から因果関係が捉えられている子どものまとめ記述である。このように3つの視点から因果関係を捉えられている子どもは全体の約52%であった。また、例②で示したまとめ記述は、2つの視点から因果関係が捉えられている子どものまとめ記述である。このように2つの視点から因果関係を捉えられている子どもは全体の約14%であった。そして、例③で示したまとめ記述は、どれか1つの視点から因果関係を捉えたまとめ記述であり、全体の約14%の子どもがこのようなまとめを書いていた。子どもたちのまとめ記述の分析から、全体の約80%の子どもが何かしらの因果関係に触れてまとめを書いていることがわかった。

次に、先に示した授業実践の授業構成や資料選定が、子どもたちが歴史の因果関係を理解することにどのような影響を及ぼしたのかについて検討していく。

本時の授業では、子どもたちが「なぜ？」に意識を向けられるようにすることを意図して授業の導入を行った。「平家にあらずんば人にあらず」という言葉に込められた意味やこの言葉が生まれた背景について意見を交流する時間を設けたことで、無理なく本時の問いにつなげることができた。つまり、いきなり教師が「なぜ？」を提示するのではなく、子どもたちを「なぜ？」に引き付けるような資料を用意しておくことで、無理なく子どもたちの問題意識を「なぜ？」に向けることができ、問いに対する予想をし、資料を活用しながら問いを解き明かしていくという一連の追究の流れができたと考えられる。

例①「平氏の平清盛は初めて太政大臣になり、中国と貿易をして力をつけていった。平氏は、平治の乱で源氏に勝ち、平清盛はむすめを天皇のきさきにし、天皇家と結びつきを強め、さらに力をつ

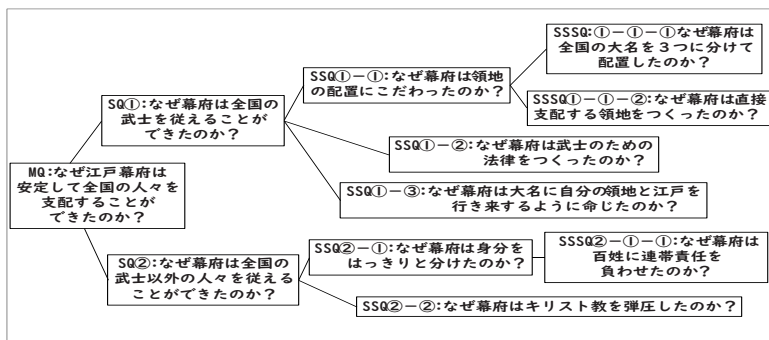
例②「平氏が源氏に勝って地位が上がり、むすめを天皇のきさきにして、結びつきを強めたから」

例③「平清盛が自分のむすめを天皇のきさきにして、天皇家との結びつきを強めて力をつけた」

(下線は授業で扱った視点を示している)

表② まとめ記述の集計表

因果関係の数	人数	割合(%)
3つ(全て)	15人	約52%
2つ	4人	約14%
1つ	4人	約14%
0またはまとめなし	6人	約20%
合計	29人	計100%



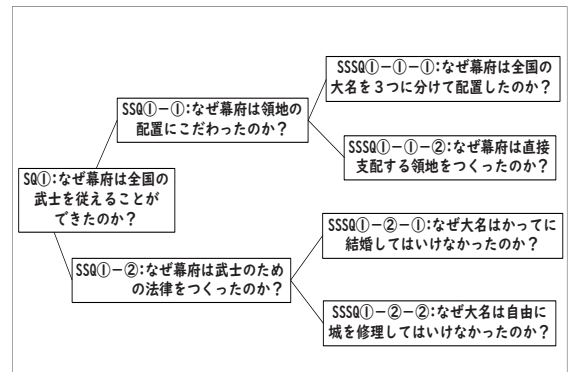
図④ 単元の「問いの構造図」

また、「なぜ？」を問いかけるだけでなく、写真や絵画、系図といった資料を活用しながら、「なぜ」の問いを考えるための土台となる事実認識を積み上げられるようにしたことが、歴史の因果関係を理解することにつながったと考えられる。つまり、子どもたちが歴史の因果関係を理解するためには、「なぜ？」を問いかけることに加えて、その前提となる歴史的事実を理解できるようにすることが必要になると考えられる。そして、初めて歴史を学習する小学生の実態を踏まえると、数ある資料の中でも特に絵画史料や写真資料といった視覚的な資料は、歴史についての予備知識が多くない小学生でも、描かれていることから歴史的事実をつかめていたため、事実認識を積み上げていくための資料として有効だと考えられる。

(2) 単元「江戸幕府と政治の安定」(全5時間)

(i) 授業実践の計画

図④で示したのが、単元「江戸幕府と政治の安定」の「問いの構造図」である。この単元では、各地の戦国大名が天下統一を目指してしのぎを削った戦国の時代が終わり、徳川家による全国支配が広がった時代を扱っている。そこで、MQには「なぜ江戸幕府は安定して全国の人々を支配することができたのか？」を設定した。



図⑤ 本時の「問いの構造図」

(ii) 授業実践の結果

授業実践の結果について述べていく。紙幅の関係で全ての授業を示すことはできないが、「なぜ？」を追究していく様子がよくわかる授業を一部抜粋して示していく。本時の授業は、表③で示した通り、全5時間ある内の2時間目の授業にあたる。また、本時の「問いの構造図」は、図⑤で示した通りである。

表③ 単元計画(時数&問い)

時数	問い
1	徳川家康の生涯について調べよう。
2(本時)	なぜ幕府は全国の武士を従えることができたのか?①
3	なぜ幕府は全国の武士を従えることができたのか?②
4	なぜ幕府は全国の武士以外の人々を従えることができたのか?①
5	なぜ幕府は全国の武士以外の人々を従えることができたのか?②

本時の問いとして、SQ①「なぜ幕府は全国の武士を従えることができたのか？」を設定し、この問いを解き明かしていくために、それよりも下位の問いを追究する形で授業を展開した。また、単元の「問いの構造図」にはなかった問いとして、SSQ①-②「なぜ幕府は武士のための法律をつくったのか？」の下位の問いであるSSSQ①-②-①「なぜ大名はかつてに結婚してはいけなかったのか？」、SSSQ①-②-②「なぜ大名は自由に城を修理してはいけなかったのか？」を追加した。実際の授業展開を簡単に示すと以下の通りになる。

<p>〈前時の授業(第1時)で、単元の問いであるMQ「なぜ江戸幕府は安定して全国の人々を支配することができたのか？」を既に設定している。〉 教師：問いにある「全国の人々」とは、具体的にどのような人々のことなのだろう？</p>	<p>児童：幕府は支配しやすくするために大名を3つに分けてそれぞれ配置したんだ。 〈全国の領地の割合を示した円グラフを提示し、大名が治めた領地以外にも幕府が直接治めた領地があったことを確認する。〉 〈以下に示したスライド⑤、⑥などを使って、佐渡では金が採れ、幕府は</p>
--	--

〈ペアや全体で意見を交流した後、スライドを使って「全国の人々」の具体例について確認する。〉

児童：「全国の人々」には、武士や百姓、町人、差別されていた人々などがいたんだ。

〈本時の問いであるSQ①「なぜ江戸幕府は全国の武士を従えることができたのか？」を学級全体で共有する。〉

教師：問いに対する予想をしてみましょう。

児童①：幕府の言うことをきく武士にほうびをあげたのではないか。

児童②：武士が守るべきルールをつくり、違反したら厳しく罰したのではないか。

〈以下に示したスライド④を提示する。〉

〈スライドを使って石高や大名、親藩・譜代・外様といった言葉の意味を確認する。〉

教師：この地図から何か気がつくことはありませんか？

児童：親藩や譜代が江戸の近くにいて、外様は江戸から遠く離れたところにいる。

教師：なぜ幕府はこのように大名を配置したのだろう？

児童①：味方が近くにいた方が安心できるからではないか。

児童②：外様が反乱を起こしたときに、江戸への影響が少なくてすむからではないか。

〈さらに学級全体で意見を交流する。〉

その金を使って小判をつくったこと、日光には徳川家康をまつる神社である日光東照宮がつけられたこと、長崎では外国との貿易が行われたことを確認する。〉

教師：なぜ幕府は直接治める領地をつくったのだろう？

児童：政治を行う上で重要なところを直接治めることで、幕府の支配をより強めようとしたんだ。

〈スライドを使って、武家諸法度という武士のための法律がつけられたことを確認する。〉

〈武家諸法度の内容が分かる文章資料を提示する。〉

教師：なぜ大名は自由に城を修理してはいけなかったのだろう？

児童：大名がかってに軍事力を強めることを防ぎたかったからではないか。

教師：では、なぜ大名はかってに結婚してはいけなかったのだろうか？

児童：大名同士が同盟を結んで幕府に反抗することを防ぎたかったからではないか。

教師：以上のことから、なぜ幕府は武士のための法律をつくったのだろう？

児童：武士が幕府に対して反乱を起こさないようにするために武士のための法律をつくり、違反した者を厳しく罰したんだ。



スライド④



スライド⑤



スライド⑥

子どもたちが書いた本時の問いに対するまとめ記述を見ていく。鎌倉時代の授業と同様に、いくつかの視点から因果関係が捉えられているのかという観点から子どもたちのまとめ記述を分析した。捉えられている因果関係の数に応じて、子どもたちのまとめ記述を大きく2つ(例④、⑤)に分類し、集計した結果を表でまとめたものが表④である。例④で示したまとめ記述は、本時の「問いの構造図」(図⑤)で扱った領地の配置と武家諸法度の視点から因果関係が捉えられている子どものまとめ記述である。このように2つの視点から

表② まとめ記述の集計表

因果関係の数	人数	割合(%)
2つ(全て)	23人	約79%
1つ	2人	約7%
0またはまとめなし	4人	約14%
合計	29人	計100%

例④「幕府は大名の配置や領地の支配にこだわった。さらに武家諸法度をつくり全国の大名をとりしまり、全国の武士をしたがえた」

例⑤「武家諸法度という武士のきまりを作って、全国の大名を従わせた」

(下線は授業で扱った視点を示している)

このように2つの視点から

因果関係を捉えられている子どもは全体の約 79%であった。また、例⑤で示したまとめ記述は、1つの視点から因果関係が捉えられているまとめ記述である。このように1つの視点から因果関係を捉えられている子どもは全体の約 7%であった。子どもたちのまとめ記述の分析から、全体の約 86%の子どもが何かしらの因果関係に触れてまとめを書いていることがわかった。

次に、先に示した授業実践の授業構成や資料選定が、子どもたちが歴史の因果関係を理解することにどのような影響を及ぼしたのかについて検討していく。

まずは、「問いの構造図」に基づいた授業づくりを行ったことで、教科書や資料集では扱われていない歴史的事実にも触れられたことが挙げられる。江戸時代の初めに、佐渡で大量の金が採れたことは、教科書や資料集には記載されていないが、本時の授業では、そうした歴史的事実を捉えることができた。そして、この事実を捉えることが、「政治を行う上で重要なところを直接治めることで、幕府の支配をより強めようとした」という幕府が直接治める領地をつくった背景を理解することにつながった。このように、教科書や資料集に記載されていないところに、「なぜ？」を考える上で重要な歴史的事実が隠れていることもあると考えられる。つまり、「問いの構造図」に基づいた授業づくりを行うことが、そうした事実を見落とすことなく授業の中で扱うことができるようにする上で有効だと考えられる。

また、「なぜ？」を追究していく中で、歴史的事実の共通点(武家諸法度に定められていることの共通点、幕府が直接治めた領地の共通点)を意識できるように資料提示や問いかけを行ったことで、子どもたちは歴史の因果関係を理解しやすくなったと考えられる。つまり、「なぜ？」を考える中で、わかってきたことの共通点を意識できるようにすることで、より上位の「なぜ？」に答えることができ、子どもたちがより大きな歴史の因果関係を理解することにつながったと考えられる。

3 本研究の成果と課題

子どもたちが書いたまとめ記述の分析からは、因果関係の理解に効果が見られた。子どもたちのまとめ記述を見ると、多くの子どもたちが歴史の因果関係に着目しながらまとめを書いていた。歴史を初めて学習する小学生でも、歴史的事象の原因と結果を関連づけて、歴史を説明できていたことから、本研究の成果として指摘できる。

また、視覚的な資料の有効性を確認することができた。視覚的な資料を活用して、子どもたちが自由に発想を膨らませたり、他者と意見を交流する機会を意図的に設けたことで、子どもたちは無理なく「なぜ？」を追究することができていた。歴史を初めて学習する小学生の実態を踏まえた時に、資料選びの視点として、視覚的な資料の活用を大切にすることが、子どもたちのより活発な追究を引き出すことにつながると明らかにできた。

一方で、本研究には課題も見られた。本研究では授業毎に「なぜ？」に対して子どもたちがまとめを書き、そのまとめを分析することに留まっていた。つまり、子どもたちが大きな歴史の因果関係を理解しているのかまでは検証できなかった。そのため、単元のまとめの時間を設けて、子どもたちがMQに対するまとめを書くようにすることで、歴史を初めて学習する小学生でも、大きな歴史の因果関係を理解し、自分の言葉で説明できるように

なるのかを検証していく必要があると考えられる。より大きな可能性を視野に入れながら、今後も子どもたちが「なぜ？」を追究する歴史学習を行っていききたい。

注

- (1) 文部科学省(2017)『小学校学習指導要領解説 社会編』p4。
- (2) 文部科学省(2017)『中学校学習指導要領解説 社会編』p7。
- (3) 岡崎誠司(2012)「合理的判断能力の育成をめざす小学校歴史学習の単元開発：第6学年単元『近代化する社会：自由民権・国会開設問題』の場合」富山大学人間発達科学部紀要 6巻2号 p27。
- (4) 渡部竜也，井手口泰典(2021)『社会科授業づくりの理論と方法 一本質的な問いを生かした科学的探求学習一』明治図書 p54。
- (5) 「問いの構造図」は中心発問(Main-Question：MQ)と下位の問い(Sub-Question：SQ)からなる。中心発問をはじめ、「なぜ，どうして」という問いが多く設定されており，かつ組織的に編成されている。原因を追究する問いを連続的に配置することで，事実と事実とを因果関係で結びつけ，その時代の特色を構造的に捉えることができるようになっていく。具体的には，複雑ですぐには答えが出ないような問いをMQとして設定し，そのMQを解き明かしていく上で，あらかじめ解決しておく必要のある問いをSQとして設定していく。SQの中にもすぐに答えることが難しい問いがある。この場合は，SQを解き明かしていく上で，あらかじめ解決しておく必要のある問いとして，SSQ(Sub-Sub-Question)を設定していく。
- (6) 科学的探求学習は従来，「知識の構造図」をもとに，問いを構造化することで授業が開発されていた。しかし，渡部氏は，「知識の構造図」からの授業づくりは，「先に教師が答えを決め，それを具体的な資料を使って子どもに読み取らせて納得させていくだけの機械的で，子どもの学びを無視した学習になりやすい」とその問題点を指摘し，「問いの構造図」から授業を開発することの有効性を主張している。
- (7) 千葉県歴史教育者協議会日本史部会(1993)『絵画史料を読む 日本史の授業』国土社 p217。
- (8) 五十嵐誓(2000)「絵巻物の物語性に着目した小学校歴史学習の展開 一『蒙古襲来絵詞』を用いた実践をもとに一」社会科教育研究 2000 巻 83 号 pp10-20。
- (9) 同上 p19。