

「質の高い問い」を生み出す中学校社会科の授業開発

—課題探究の実践を通して—

教科指導重点コース 言語・社会科学系
加藤望

I はじめに

1 主題設定の理由

現代社会は「VUCA な社会」と呼ばれている。「VUCA」とは, Volatile (変化のしやすさ), Uncertain (不確実さ), Complex (複雑さ), Ambiguous (曖昧さ) の頭文字をとったものであり, 移ろいやすい現代社会を表す様々な場面で使われている。OECD の Education 2030 プロジェクトの目的においても, 「2030 年のより予測困難で不確実, 複雑で曖昧となる世界に向けて, 生徒が準備していくためのコンピテンシーを, より良く理解するための枠組みを構築する」(白井 2020) と明記されている。

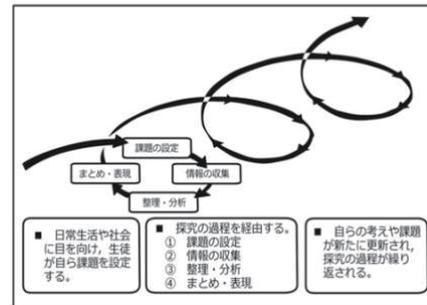
加速度的に変化し, 複雑化する VUCA な社会においては, 一度手に入れたはずの「正解」も簡単に変わってしまうかもしれない。これまで以上に先の見通しが立たず, 様々な情報で溢れかえる社会を子どもたちが生き抜くためには, 社会がどのような状況にあるのかを自分の力で知り, 「何が問題であるのか」を自分の頭で考えることが重要となる。そして, そのような力を中学校社会科教育において育成するために, 生徒自らが問いを見出し, 探究する学習の実現が重要である。自ら問いを立て探究する学習について, 『中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説—社会編』の「第 3 章 指導計画の作成と内容の取り扱い」では, 以下のように示されている。

「中学校社会科においては, 各分野の特質に応じた見方・考え方を働かせて学ぶことにより, 事実等に関する知識を相互に関連付けて概念に関する知識を獲得したり, 社会的事象からそこに見られる課題を見出してその解決に向けて多面的・多角的に考察, 構想し, 表現できるようにし, 主体的に社会に関わろうとする態度を養うようにしたり, 生徒同士の協働や学習の内容に関する専門家などとの対話を通して自らの考えを広め深めたりするなどして, 深い学びを実現するよう授業改善を図ることが大切である。〈中略〉

その際, 生徒が自ら問いを立てたり, 仮説や追究方法を考えたりするなど課題解決的な学習の過程をより発展させた学習過程も考えられる。それは, 学習場面を細分化せずに生徒の主体性を更に生かすことを想定したものであり, 学習内容や社会に見られる課題等に応じて展開されるものと考えられる」

(文部科学省『中学校学習指導要領 (平成 29 年告

探究的な学習における生徒の学習の姿



資料 1 探究的な学習の過程

(『中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説—総合的な学習の時間編』東洋館出版社より転載)

示) 解説—社会編』東洋館出版社, 2018, p170)

こうした学習指導要領で示される探究的な学習の過程とは, 「①課題の設定」「②情報の収集」「③整理・分析」「④まとめ・表現」の 4 つで構成され, かつ各過程が連続していることが示されている (資料 1)。このなかで, 「課題の設定」は探究の出発点であり, もっとも重要な部分を担っている。「課題の設定」の重要性について, 加藤 (1975 : 29-30) は「問題発見」という言葉を用いて次のように述べている。

「じぶんはなにを知りたいのか, なにを知ろうとしているのか, それがわかったときにはじめてどんな情報がじぶんが必要としているのかがはっきりしてくるのだ。〈中略〉なにが必要なのかをはっきりさせること——それが問題発見ということであり, 問題意識をもつということなのだ」

「じっさい, 問題さえはっきりしていれば, それにこたえる情報というのは, あたかも磁石に鉄粉が吸いよせられるように, しぜんにあつまってくるものなのだ」

「課題の設定」, つまり問題を発見することは, 子どもたちが探究を進めるために収集すべき情報の見通しを立てることであり, 最初の問いが決まらなければ探究も進まないのである。

しかし, 子どもによる課題の設定は, 探究活動の過程のなかでもっとも重要でありながら, もっとも困難な過程でもある。しかも, 中学校社会科の学習は, 小学校よりも時間的な制約が大きく, かつ学習する内容

もより複雑で膨大なものになる。それらの習得を保障しながら、さらに探究的な学習を実現するとすると、子どもによる課題の設定は時間的制約上ますます困難を極めるのである。

しかも、課題についての一定の知識や活動を支えるための技能を前もって備えていなければ、課題解決に向かうことはできないと、『中学校学習指導要領(平成29年告示) 解説—総合的な学習の時間編』でも明記されている。それゆえ、中学校社会科教育において探究的な学習を実現するためには、単なる課題の設定だけでなく、情報の収集や整理・分析の技能を育成することや、学習内容に対する深い理解を構築することもあわせて求められているのである。

以上のような制約がありながらも、これからのVUCAな社会を生き抜くために、子どもたちが自分で問題を発見し、探究する力はさらに求められており、その力を育成するための探究学習の実現は避けては通れない。そこで本研究では、中学校社会科教育において「自分なりの視点で『質の高い問い』を立て、自分なりの答えを求めて探究する学習」の授業実践を目指したい。

2 先行研究と問題の所在

(1) 子どもが自ら問いを創出する社会科授業

近藤(2014)は、小学校社会科授業において、児童自身が問いを創出し、さらにそれをより高次の問いへと変容させていく場面を質的に分析した。近藤のいう「より高次の問い」とは、社会的事象に対する疑問としての問いである「一次的問い」から始まって、見方・考え方に支えられた推論としての問いである「二次的問い」、「三次的問い」へと問いが昇華していくプロセスを指す。そして児童の問いは、やがて「N次的問い」へと発展していくのである。

近藤は、学校周辺の「空気の汚れ」をテーマに授業を展開し、児童が「空気の汚れ」を実感したり、相互に関わり合ったりするなかで一次的問いから二次的問いに変容していく様子を明らかにした。一方で、二次的問いを、さらに三次・四次的問いへと発展させる手立てについては分析されていなかった。

他方で向井(2021)は、小学校5年生の社会科授業「消防について」の探究学習において、児童自らが創出した問いの傾向から、児童の問いの生成力や適切な支援の在り方を検討した。そのなかで向井は、表1のように問いの種類を分類している。

向井の実践では、「消防について」の基本的な情報を確認したのち、児童に疑問に思うことや調べてみたいことをまずは挙げさせて、2回目の調べ学習で最初の問いがどのように変容したのかを分析している。その結果、1回目よりも2回目の方が精緻化された発展的

な問いの生成数が多かったこと、「Y-N型の問い」と「説明要求の問い」よりも「事実・事例要求の問い」の方が多く生成されたこと、その一方で児童にとって「仮説・予測的な問い」を生成することは困難であることが明らかになった。その理由として、「消防について」という探究テーマが児童にとって必然性がなかった点や、問いを立てた先のイメージが難しかった点などが指摘された。

(2) 問題の所在

上記の近藤や向井の研究では、調べ学習を経て「わかったこと」から新たな問いが出現していることから、問いの生成・変容には、事前にある一定の知識が必要であることが明らかになっている。一方で、向井のように自由に問いを立てさせた場合、問いを生成し変容させること自体がそもそも難しい行為だともいえる。重要なのは、子どもが問いを立てる前に、どのような視点で問いを立てるかを導くための適切なガイドの存在である。つまり、問いを自由に創出させるときでも、事象についての知識を子どもがあらかじめもっているのか、そしてものの見方や考え方がどの程度備わっているかが、「質の高い問い」の生成に大きく影響を与えると考えられる。

白水・小山(2021:16)は、学習者による「質の高い問い」の創出について、次のように述べている。

「教師がいきなり『自由に問いを作りましょう』といっても児童生徒から質の高い問いは出てこない。まずは、教師主導で児童生徒に質の高い問いとは何かが伝わるモデルを示すことが必要である。そして、教師主導した問いをモデルに問いの作り方を学びつつ、徐々に、児童生徒自身が自由に生成した『問い』に基づいた学びができるようになればよいのではないだろう

表1 問いの分類

問いの種類	問いの内容
Y-N型の問い	答えがYesかNoになる問い。仮説・予測的な問いではない。
事実・事例要求の問い	答えが単一の事実や複数の事例になるような問い。When, Where, Who, What型。
説明要求の問い	答えに単純な事実や事例の集合とは異なる、説明を要する問い。Why, How型。
仮説・予測的問い	「～なのではないか」「～ではないだろうか」というように、問いの中に仮説的あるいは予測的な考えが含まれており、答えがYesになること(仮説・予測が支持されること)を期待していることが読み取れる問い。
精緻化・発展的な問い	先行する問いやそこで得られた情報をもとに、さらに詳細な情報や仕組みを明らかにしようとする問いや、発展的に新たな知見を生み出そうとする問い。

(向井(2021)より作成)

うか」

つまり、学習者が自分の力で「質の高い問い」を設定するためには、教師が適切なモデルを提示したり、教師によるガイドをもとに問いを立ててみて探究したりするなど、段階を踏んでいくことが必要であるということがわかる。

そして、「質の高い問い」を立てるためには、問いの立て方を学ぶだけでなく、学習者にある程度の知識が備わっていることも重要な要素である。問いが生まれるメカニズムについて白水・小山は、①与えられた情報のなかに欠落した情報があると知覚した際に問いが生まれる「知識欠如仮説」、②すでにもっている知識と新しい知識が対立する際に問いが生まれる「知識対立仮説」、③目標に向っている最中に「分からない」という状況に遭遇した際に問いが生まれる「目標一障害仮説」の3つの仮説が存在することを指摘している。そして、3つの仮説全てに共通して、学習者にある程度の基礎知識が備わっていることが前提となっている。

「質の高い問い」をもつことについて、吉水（2009：26）も次のように述べている。

「そう簡単に質のよい問いや問題を持てるわけではない。質のよい問いや問題を持つことができるのは、一定の知識が備わっており、事象の見方が分かっているということである。つまり、一定の概念装置が備わっているときに質のよい問いや問題を持つことができるということである」

よって、学習者が「質の高い問い」を自ら立てるためには、学習内容についてより深く理解をしていることが求められるのである。

それでは、そもそも学習者はどのように事象を理解しているのだろうか。市川（1995：68）は、認知心理学の視点から学習者が「理解をする」ということについて、次のように述べている。

「理解するとは、学習事項の関連をつかみ、知識を構造化することと言える。これまでも見てきたように、学習するときには、私たちは既存の知識を用いながら、提示された断片的な知識をつなぎあわせようとする」

さらに市川（1995：72）は、学習者が理解するうえで必要とされる「知識の構造化」について、次のように述べている。

「知識を構造化するとは、概念や命題の間の関係を明らかにして整理することである。関係は、必然的な

因果関係ばかりとは限らない。階層関係、類似関係、対比関係などいろいろなものがありうる。こうした関係を教授者から与えられる、あるいは、学習者自身が見出すことによって、記憶の負担は減り、想起も容易になる」

つまり、学習者は知識どうしを繋ぎ合わせることで、事物の構造を知り、知識を構造化することで、より深い理解をしているのである。しかし、知識どうしを繋ぎ合わせる際の視点や手がかりが不明瞭では、学習者自身で探究を進めることは困難である。その手がかりこそが、学習指導要領でも明記されている「社会的な見方・考え方」である。高橋（2022）は、何をどのような道筋で考えるかを検討することは、どのような見方・考え方を働かせながら考えるかを決めることであり、見方・考え方を働かせるということは、適切な観点を決めて考えるということであると述べている。つまり、知識の構造化において、見方・考え方は断片的な知識を繋げる際の道筋になり、見方・考え方にもとづいて知識を構造化することが、深い理解へと学習者を導くのだといえるだろう。

3 研究仮説

以上を踏まえると、本研究における前提は、以下のように整理することができる。

- ①学習者が自ら課題を設定し、探究する学習の実現が求められている。
- ②学習者が「質の高い問い」を立てるためには、事前に一定の知識が備わっていることが必要である。
- ③探究のプロセスを学習者が遂行するためには、活動を支えるスキルが身につけている必要がある。
- ④対象生徒は、高度なレベルで探究スキルが体系化されている。
- ⑤自由度の高い課題の設定を行う学習は、段階的に行われなければならない。

以上の前提を踏まえたうえで、本研究では、以下の研究仮説を検証する。

特定の「視点」を生かして理解を深められれば、生徒は自ら「質の高い問い」を生成することができるだろう。
--

なお岩田（2009）をもとに、本研究での「問い」は「子どもが発する単発的な疑問」、「課題」は「学習指導要領および教科書から教師が設計した中核的な問い」、「問題」は「子どもが各自の興味・関心から発見した中核的な問い」、「質の高い問い」は「教科の特質に応じた見方・考え方に基づいて生成される問い」とする。また、学習指導要領と高橋（2022）をもとに、「視点」を「理解・思考の手がかりとなる見方・考え方」と定義する。

4 実践対象校および生徒の実態

本研究は、愛知県名古屋市の郊外に立地する A 市立 B 中学校の第 1 学年 1 クラス (37 人, うち 1 名通級指導) の生徒を対象に行った。

B 中学校がめざす生徒像は、「自分のよさを認識し、他者を尊重し、協働しながら、自ら学び続けることができる生徒」である。学校全体を通して、日ごろよりアウトプットを中心とした学習、自己調整能力を伸ばす学習、学習の基盤である情報活用能力や言語能力を伸ばす学習が行われている。

対象生徒が学んでいる社会科の授業には、次の 3 点の特徴がある。1 点目は、「一人一人に力をつけながら、集団で学ぶ良さを実感させる授業」である。B 中学校では、学校内のクラウド環境が整備されている。生徒が学級全体の情報にアクセスできることで、生徒は学級の誰とでも学ぶことができるようになる。たとえば、社会科では生徒が各自で仮説を立てる場があり、仮説が立った生徒から学級で共有している Google Chat に投稿させる。すると、他の生徒は、その投稿をヒントに、続々と仮説を立てていく。他にも、生徒は Google スプレッドシート上に記述されたクラスメイトの仮説を参考にし、ディスカッション相手を選択する。そして、生徒はディスカッションを通して、自分では気づけなかった見方・考え方に気づかせてもらったり、他者の様々な意見を聞いて自分の考えを深めたりしている。

2 点目は、「学び方の目的を教える授業」である。授業のなかで、学び方の目的を教えることで、生徒が活動の意味を自覚しながら学習に取り組むことができる。たとえば、ディスカッションをする前に、「自分では気づくことができなかつた視点をディスカッションの中で気づくため」など、活動の目的を自覚させる。目的を自覚した生徒は、ただの話し合いで終わらないために、しっかり相手の話を聞く、質問をするなど、協働的に学習に取り組むことができるのである。

3 点目は、「思考スキルを活用する授業」である。思考スキルを知り、活用することで、生徒がいつでも思考スキルを活かしながら学べるようになることが目指されている。社会科の授業では、生徒が自ら情報を活用する時間が必ず設定されている。学習課題に対して、生徒は教科書や NHK for School 等で情報を収集し、集めた情報を整理・分析し、抽象化したり、仮説を立案して検証したりする。生徒は、自ら学習を進める流れを「集める→分ける・ネーミング・比べる→抽象化」のプロセスとして認識しており、学習が始まると自然にその流れで取り組むようになっていく。その背景には、比較にフォーカスを当てた活動や、抽象化にフォーカスを当てた活動など、生徒の実態を教師が分析し、伸ばすべき思考スキルを活用する時間を設定している

ことが挙げられる。

社会科以外では、総合的な学習の時間で探究学習が行われている。生徒たちは自分自身で自由にテーマを設定し、各々の Chromebook 上で Google スライドを活用して表現活動を行っている。

以上のことから、対象となる生徒たちは、日常的に様々な場面で探究的な学習のサイクルを経験しており、探究的な学習の過程を遂行する力や、対話的・協働的に学ぶ力がかなり高いレベルで備わっている状態にある。一方で、学習者による自由度の高い課題の設定については、「質の高い問い」を立てるための段階的な指導が行われているわけではない。研究実践前の時点では、1 つの学習課題に対して、自分なりの仮説を立てて検証する学習や、歴史学習で「選択した人物にとって、平安時代はどのような時代であったか」というような、自由度を含んだ課題を提示し、仮説を立てて検証する学習が行われている段階であった。

II 授業実践の内容

1 授業実践の分野と単元

本研究の授業実践は、中学校社会科「地理的分野 (『新しい社会 地理』東京書籍)」の「第 2 編 世界のさまざまな地域—第 2 章 世界の諸地域」から「1 節 アジア州—急速な都市の成長と変化—」を例に行なった (表 2)。本単元は、生徒が中学校社会科地理的分野の学習において、初めて「世界地誌」を扱う入口となっている。生徒にとっては、「アジア州」というように、世界を「州」というまとまりで学習する初めての経験となる。そして、『中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説—社会編』が示す通り、世界地誌の単元で働かせることが求められている「地理的な見方・考え方」のうち、「空間的相互依存作用」を中心に扱う最初の学習単元でもある。

授業実践の第 1 時では、アジア州の自然環境・文化・人口の特色について、基本的知識を獲得した後、ペア

表 2 授業実践の単元構想案

時数	内容	学習課題	実践の手立て
【単元目標】アジア州の国々が急速に発展する条件を、問いを持ちながら探究する。			
1	アジア州の自然環境、文化、人口	アジア州の自然環境・文化・人口には、どのような特色があるか。	・視点の提示
2	アジアNIES	アジアNIESの国々は、どのように発展してきたのか。	・視点の提示 ・視点の蓄積
3	中国、東南アジア	中国、東南アジアの国々は、どのように発展してきたのか。	・協働した内容知の獲得
4	南アジア、西・中央アジア	南アジア、西・中央アジアの国々は、どのように発展してきたのか。	
5~7	問いを立てて探究する	アジア州の国々が急速に発展した条件について、自分で問いを設定し、探究する。	・問いの型の提示 ・教師によるモデリング ・探究する国の選択 ・探究の見通しを立てる ・スライドの作成 ・スライドを活用した発表

表3 提示した視点 (第1~4時)

時数	提示した視点
1	①自然環境 ②文化 ③人口
2	①産業：「どのような産業か」 ②海外とのつながり：「どこの国と、どんなつながりがあるか」
3	①産業：「どのような産業か」 ②海外とのつながり：「どこの国と、どんなつながりがあるか」 ③人口：「どれだけの人がいるのか」 ④その他
4	①産業：「どのような産業か」 ②海外とのつながり：「どこの国と、どんなつながりがあるか」 ③人口：「どれだけの人がいるのか」 ④教育 ⑤資源 ⑥その他

で協働して教科書本文や写真資料等の読み取りをし、まとめさせた。第2時では、アジア NIES の発展について筆者が提示した「視点」(表3)にもとづいて基本的知識を確認し、グループで協働してアジア NIES の発展に関わる条件についての情報を収集し、その「視点」ごとに分類させた。そして、特定の「視点」からみて当該国や地域にどのような発展の条件が存在していたのかを記述させた。第3時は中国と東南アジアの発展について、第4時は南アジアと西アジアの発展について、それぞれ第2時と同じ流れで授業を行った。第5時以降は、生徒自身でアジア州の国や地域を任意に選択させ、選択した国や地域について、「どのように発展してきたのか」という課題を設定し、探究させた。

2 授業実践における「視点」の導入

(1) 「視点」の提示 (第1時~第4時)

第5時以降で地理的な見方・考え方を意識しやすくするために、第4時までのあいだは1時間単位の授業実践のなかで、内容理解に向けて特定の「視点」を教科書から抽出し、あらかじめ Google Classroom と板書に掲載した。また第3から4時では、生徒の自由な発想を生かして新たに「視点」を発見することができるように、「その他」の視点も設定した(表3)。

(2) 「視点」の蓄積 (第1時~第4時)

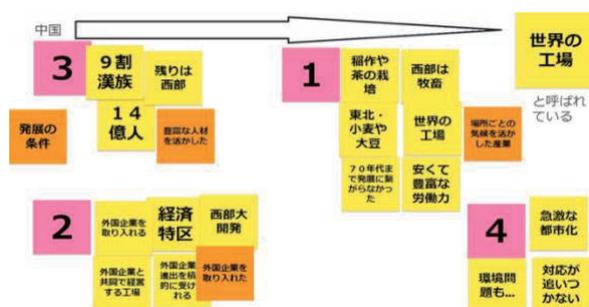
単元全体を通して、アジア州の国や地域が発展する条件を理解する「視点」を蓄積させるために、Google スプレッドシートに、第1時から第4時までに扱った視点をまとめとして記入させた。この時、スプレッドシートは共同編集の状態にして記入をさせ、学級内でのどのような情報が発見されたのかを可視化した(資料2)。

(3) 協働を通じた内容知の獲得 (第2時~第4時)

第2時から第4時では、授業の冒頭に資料の読み取りや地域の基礎知識を全体で確認し、1グループ4人程度のグループを作成し、グループのなかで担当を決

	C	D	E	F
	アジアの国々の発展の条件①	視点	アジアの国々の発展の条件②	視点
	機械類の生産・輸出	②	先端技術	①
	機械類の生産	②	経済行動	①
	工業の発達	①	輸出額	②
	工業化	①	半導体の増加	①
	機械類の輸出	②	いち早く工業化に取り組んだ	①

資料2 生徒の Google スプレッドシートの一部
(第2時の Google スプレッドシートより転載)



資料3 生徒の Jamboard の例 (中国)

(第3時の Jamboard より転載)



資料4 生徒の Jamboard の例 (東南アジア)

(第3時の Jamboard より転載)

めさせて、協働して各国・地域が発展するために必要となる条件をまとめさせた。ツールには Jamboard を利用し、同じ担当どうして同時編集を活用して、協働作業をさせた。情報の収集・整理をする際には、提示した「視点」(表3)を意識して整理・分析を行うようにアドバイスを送ったり、「視点」ごとに要約をしているグループをモデルとしてクラス全体に共有したりするなどの支援を行った(資料3~4)。

(4) 問いの型の提示 (第5時)

探究課題として、生徒がアジア州の国・地域の発展について、具体的な情報から構造的に追究することが

できるように、「〈選択した国・地域は〉どのように発展してきたのか」という問いの型で統一した。また、課題の内容説明に「条件」という語句を付け加えた。そうすることで、生徒が選択したアジア州の国や地域における、「その国・地域ならではの発展条件（地域的特性）」に目を向けやすくなると考えたからである。

（5）探究する国や地域の選択（第5時）

第5時から第7時までの3時間完了で、「〈選択した国・地域〉はどのように発展してきたのか」という探究課題を出し、生徒にはこれまでのアジア州の学習で扱った国や地域を自由に選択させ、探究をさせた。生徒には、自身が選択した国・地域を、Google スプレッドシート上に記入させ、のちの発表活動での相手決め等に活用した。

次に、選択した国・地域の発展条件を探究するために、「どのような『視点』で情報を集めたら良さそうか」という探究の内容と、「どのような方法で情報を収集したら良さそうか」という探究の方法の2点について見通しを立てさせ、Google スプレッドシート上に記入させた。

そして生徒が、何をすればいいのかわからないという状況を作らないために、筆者（＝授業実践者）によるモデリングを実施した。最初に情報が欠陥しているスライドを用いて模擬発表を行い、多面的に情報を収集してまとめないと、スライドとしては不十分であるという意識をもたせた。次に、少し改良したスライドを用いて、再度筆者が発表を行った。そうすることで、改良前と比較して何が良くなったのか、まだ足りない部分は何かを生徒に考えさせるきっかけを作った。また、少し改良したスライドを Classroom に掲示し、作り方に迷ったら参考にしてよいと指示をした。なお、筆者によるモデルでは「中国」を選択し、扱う「視点」を「人口」と「海外とのつながり」に絞ってスライドを作成している。

（6）課題探究のスライド作り（第5時～第7時）

課題探究の表現の場として、グラフや写真資料などが扱いやすい Google スライドを採用した。スライドのための情報源には制限を設けず、教科書や地図帳、NHK for School や Web サイト等を自由に活用させた。生徒にはスライドを作成させるうえで、どのような「視点」を扱ったのかを明記させ、最後のページに探究のまとめを記述するように指示をした（資料5～6）。

また、第5時から第7時において、毎時間授業の後半に、生徒どうして発表し合う時間を設けた。発表の相手は、Google スプレッドシート上に記載された選択国・地域を参考にして生徒自身に選ばせた。



タンカーなどから日本へものを運び込むときに、シンガポールへ行き、そこで貿易の中継をしている（ここで海外とも繋がり、中継貿易をすることによってお金ももらえる）

資料5 生徒のスライドの一部（シンガポール）

（第5時の Google スライドより転載）

まとめ

香港はいち早く工業化に取り組み経済活動が活発になり、国際的な流れの中心地の1つになっている。そのことによって港や空港の整備をして海外との繋がりを保っている。

また、経済が急速に成長し過密が起こっても、色んな取り組みをし、過密の解消に取り組んでいる。

資料6 生徒のスライドの一部（香港）

（第5時の Google スライドより転載）

3 研究の方法

（1）生徒作成のスライド

本研究では、第5時から第7時の活動で、生徒が作成した探究スライドを分析する。スライドを活用した「情報収集・整理分析」と「まとめ」の2つの取り組みにおいて、生徒がどれだけの「視点」を扱いながら探究ができているかが議論の対象となる。

（2）アンケート調査

自ら学習課題を立てて探究する学習活動に対して、生徒がどのような認識をもったのか、単元終了後、Google Forms にてアンケート調査を行った。質問項目は、①自分で「問い」をもって学習を進めたことで「アジアの発展」をより深く理解できたと感じる、②①の回答の理由を教えてください、③アジア州の学習を通してさらに新しい「問い」が生まれましたか、④③で「はい」と答えた方はどのような「問い」が生まれたか記入してください、である。質問①は、「とても当てはまる」「まあまあ当てはまる」「どちらでもない」「あまり当てはまらない」「全く当てはまらない」の5件法で調査を行い、質問③は「はい」「いいえ」の2件法である。

III 「質の高い問い」の生成を促す条件

1 選択国・地域と「視点」の特徴

（1）情報収集時点での「視点」

生徒が情報収集やまとめで作成したスライドや

表 4 情報収集時点での「視点」数

視点数	単位 (人)				
	5個	4個	3個	2個	1個
人数 (n=36)	1 (2.8%)	3 (8.3%)	11 (30.6%)	19 (52.8%)	2 (5.6%)

(生徒の作成した Google スライドや Jamboard より作成)

Jamboard のなかで、どのような「視点」を取り入れたのかを分析する。

まず、表 4 より、ほとんどの生徒が、複数の「視点」にもとづいて情報を収集し、整理できていることがわかる。特に、「視点」数が 2 個でとどまることなく 3 個以上扱うことができた生徒が 41.7% (15 人) であったことから、多くの生徒が自身の選択国・地域の発展について、授業で蓄積した「視点」を自ら活用して、情報収集・整理分析をより多面的に行うことができたということがわかる。

次に、どのような種類の「視点」が扱われたのか、選択国・地域ごとにみてもみると、もっとも多かったのが「海外とのつながり」であった (表 5)。これは、地理的な見方・考え方の 1 つである「空間的相互依存作用」を生徒が働かせたことを意味している。これは、アジア州の教科書の構成が「空間的相互依存作用」の観点から書かれていることと密接に関係しているが、生徒が教科書の情報を的確に捉えることができている証拠でもある。

つづいて、生徒が選択した国・地域ごとで、「視点」数にどのような違いがあるのかをみると、中国や韓国は大半の生徒で「視点」数が 2 個にとどまっているのに対して、シンガポールの「視点」数は 3 個となっているように、「視点」数には国や地域ごとに偏りがあることがわかる (表 6)。特に顕著なのが、中国の 2 個であり、ほとんどが「人口」と「海外とのつながり」であった (表 5)。このような結果になった要因は 2 点挙げられる。1 点目は、教科書に記載されている国ごとの情報内容の違いである。たとえば、中国については、主に「人口」と「海外とのつながり」の情報が強調して掲載されており、その他の国や地域は発展にともなう課題等の情報である。他方で、アジア NIES は、発展に関わる情報が「産業」「人口」「海外とのつながり」にもとづいて提示されている。このように、生徒が選択した国・地域ごとに集めやすい情報に偏りがあり、その分「視点」数に偏りが出たと考えられる。2 点目は、筆者のモデリングによる誘導である。生徒には「困ったら見本のスライドを参考にしてよい」と指示を出していた。見本のスライドの視点数は「人口」と「海外とのつながり」の 2 個であった。特に中国を選択した生徒がこのスライドを参考にしたことで、「視点」数と種類に偏りが生じてしまったのだと思われる。

表 5 情報収集時点での選択国・地域と「視点」の種類

国・地域	単位 (人)									
	視点	自然環境	文化	人口	産業	海外とのつながり	教育	資源	その他	発展以外
日本 (n=1)					1	1				
韓国 (n=5)				1	5	5				
シンガポール (n=7)				4	7	7	1		2	1
台湾 (n=3)				2	3	3			1	1
香港 (n=1)					1	1				1
中国 (n=13)	1			13	3	11				1
インド (n=4)				4	3	2	2	1	1	1
サウジアラビア (n=2)						2		2		
計 (n=36)	1	0	24	23	23	32	3	2	3	5

(生徒の作成した Google スライドや Jamboard より作成)

表 6 情報収集時点での選択国・地域と「視点」数の関係

国・地域	単位 (人)					
	視点数	5個	4個	3個	2個	1個
日本 (n=1)					1	
韓国 (n=5)				1	4	
シンガポール (n=7)			1	5	1	
台湾 (n=3)				3		
香港 (n=1)					1	
中国 (n=13)			1	1	10	1
インド (n=4)	1	1	1	1		1
サウジアラビア (n=2)					2	
計 (n=36)	1	3	11	19	2	

(生徒の作成した Google スライドや

Jamboard より作成)

(2) まとめにおける「視点」

情報収集をもとに作成されたまとめ (表 7) において、生徒が扱った「視点」数をみると、2 個が半数近くであるという点は変わらないものの、情報収集時点と比べると 3 個がやや減り、逆に 0 個の生徒が増えてしまったのである (表 8)。その理由として、時間までにまとめが間に合わなかった可能性が考えられる。これは、普段とは異なる活動に生徒が苦慮したことや、集めた情報を要約することが生徒にとって困難であったことなどが考えられる。すなわち、まとめを行うための言語能力の発達段階の個人差である。また選択した国や地域の情報をたくさん集めたが、そのことで逆に文章することが困難になったのかもしれない。

次に、まとめにおいて扱われた「視点」の種類と「視点」数をみると、「視点」数が少なくなった以外、種類に情報収集時点との傾向の違いはみられなかった (表 9~10)。

表 7 生徒のまとめの例

選択国・地域	まとめ
シンガポール	シンガポールは、特色のある産業（特に製造業）の生産や輸出・富裕層の移住・中継貿易・観光業が盛んになってきたことから経済が発展していった。製造業で造られたものを海外へと輸出して、工業化に取り組み、富裕層の方々が移住してきたことで資産も年々上がり、中継貿易によって海外との繋がりも増やしていき、資産も増えていったことから国も安定していった。
インド	・インドは、高い教育と、巨大な人口、それを生かした海外との繋がりが条件で、発展したと言えるだろう。 ・レベルの高い教育が施された人がたくさんいる。 ・インドのICT産業を活かし欧米などに進出して活躍。 ・人口が増えても大丈夫なように、穀物などの食料生産量を増やしている他、エネルギー問題にも取り組んでいる。
台湾	台湾は半導体に特化した産業とそれらを海外に輸出することで台湾の発展を支えてきた。また、周りに半導体を多く使う電子機器をつくる国々(中国や日本など)があったから更にこれほど成長できたと考えられる。

(生徒の作成した Google スライドや Jamboard より作成)

注：下線部は生徒が扱った視点を含む情報である。

表 8 まとめでの「視点」数

視点数	単位 (人)				
	4個	3個	2個	1個	0個
人数 (n=36)	3 (8.3%)	8 (22.2%)	16 (44.4%)	1 (2.8%)	8 (22.2%)

(生徒の作成した Google スライドや Jamboard より作成)

(3) アンケート調査結果の分析

最後に、生徒へのアンケート調査 (35 人が回答) の結果から、本授業実践に対する理解度と「視点」との関係性を分析したい。

まず質問①「自分で『問い』を持って学習を進めたことで、『アジアの発展』をより深く理解できたと感じる」に対する回答の結果によると、クラスの約半数の生徒が「とても当てはまる」と回答し、「まあまあ当てはまる」を加えて約 9 割の生徒の理解が問いを通じて深まったようである (表 11)。

しかしながら、質問③「アジア州の学習を通して、さらに新しい『問い』が生まれましたか」では、新たな問いを生むことができたのは、クラス 35 人中 10 人 (28.6%) にすぎなかった。このことから、本実践の手立てを通して、一部の生徒は新たな問いを生成することができたが、生成量を増やすことに対してはあまり有効ではなかったと考えられる。

このアンケート調査結果を授業実践で抽出された「視点」の特徴とクロスすることで、より深く分析してみたい (表 12)。まず、情報収集時点での「視点」数との関連をみると、3 個以上の視点を扱うことができた生徒は、問いの学習を通してアジア州をよく理解できる傾向にあった。また、「視点」数が 4 個以上になると、さらに新たな問いを生むことができていこともわかった。こうした傾向はまとめの段階でも同様であり、取り上げる「視点」数が多い方がアジア州をよ

り深く学習できており、かつ新しい問いの生成の傾向

表 9 まとめでの選択国・地域と「視点」の種類

国・地域	単位 (人)								
	視点	自然環境	文化	人口	産業	海外とのつながり	教育	資源	その他
日本 (n=1)					1	1			
韓国 (n=5)					5	5			
シンガポール (n=7)				3	7	7	1		2
台湾 (n=3)				1	2	2			1
香港 (n=1)					1	1			
中国 (n=13)	1			13	2	10			
インド (n=4)				4	3	2	2	1	1
サウジアラビア (n=2)						2		2	
計 (n=36)	1	0	24	23	32	3	2	3	

(生徒の作成した Google スライドや Jamboard より作成)

表 10 まとめでの選択国・地域と「視点」数の関係

国・地域	単位 (人)					
	視点数	4個	3個	2個	1個	0個
日本 (n=1)				1		
韓国 (n=5)				4		
シンガポール (n=7)	1	4	2			
台湾 (n=3)		2				
香港 (n=1)			1			
中国 (n=13)	1		7	1	4	
インド (n=4)	1	2			1	
サウジアラビア (n=2)			1		1	
計 (n=36)	3	8	16	1	8	

(生徒の作成した Google スライドや Jamboard より作成)

表 11 質問①の回答

選択肢	人数 (%)
とても当てはまる	18 (51.4)
まあまあ当てはまる	13 (37.1)
どちらでもない	2 (5.7)
あまり当てはまらない	2 (5.7)
全く当てはまらない	0 (0.0)
計	35 (100.0)

(アンケートより作成)

がみられるという結果になった。

2 「質の高い問い」は生成されたか?

それでは、「新しい問い」を生成できた 10 人の生徒 (A~J) がいかなる問いを創出したのかを詳しくみてみよう。10 人のなかで、近藤 (2014) が定義する「二次的な問い」や、向井 (2021) のいう「精緻化・発展的な問い」を生成できた生徒は 5 人 (A~E) であった

表 12 質問①および③の回答と「視点」数との関係

情報収集		質問①						質問③		計
視点の個数	質問	とても当てはまる	まあまあ当てはまる	どちらでもない	あまり当てはまらない	全く当てはまらない	はい	いいえ	計	
	視点数	5	1					1		
4		3					3		3	
3		6	4			1	2	9	11	
2		6	9	2		1	4	14	18	
1		2						2	2	
計		18	13	2	2		10	25	35	

まとめ		質問①						質問③		計
視点の個数	質問	とても当てはまる	まあまあ当てはまる	どちらでもない	あまり当てはまらない	全く当てはまらない	はい	いいえ	計	
	視点数	4	3					3		
3		5	3				3	5	8	
2		7	8	1			4	12	16	
1						1		1	1	
0		3	2	1		1		7	7	
計		18	13	2	2		10	25	35	

(アンケートより作成)

表 13 「新しい問い」を創出した生徒の問いの内容

生徒	選択国・地域	「視点」数		問い
		情報収集	まとめ	
A	日本	2	2	例えば日本であれば国連加盟をしなかった場合などのしなかった場合、した場合などの分岐をしていただろうなっていたかなど。
B	台湾	3	3	台湾はどのように中国からの依存を解消したのか。
C	中国	4	4	アジア州もヨーロッパ州のようにまとまれば世界一のEUみたいになるのではないかな。
D	中国	2	2	アジア州はなぜ、スラム街や中国の北京の大気汚染などの環境問題が起き、それを解決できていないのか。
E	インド	5	3	インドの再生可能エネルギーの利用や省エネの普及は経済発展につながるのではないかな、など。
F	シンガポール	3	3	アジア州の学習を深めたことで問いが新しく生まれた。
G	シンガポール	4	4	アジア州が発展する途中で、どのような出来事が起きていたのだろうか。
H	中国	2	2	今後のアジア州はどうなっていくのかという、「問」がうまれました。
I	インド	4	4	他の州はどのように発展してきたのか。
J	サウジアラビア	2	2	アジア州の成り立ち

(アンケートより作成)

(表 13)。表 13 をみると、A～E それぞれの問いは具

表 14 生徒 A～E による「新しい問い」の分類

生徒	問いと視点	問い				「視点」の種類
		Y-N型	事実・実例要求	説明要求	仮説・予測的	
生徒	A (日本)				●	海外とのつながり
	B (台湾)			●		海外とのつながり
	C (中国)			●		海外とのつながり
	D (中国)			●		自然環境
	E (インド)				●	資源

(向井 (2021) ならびにアンケートより作成)

体的な内容になっており、発展を通して起きてしまった問題の原因や現状を追究するもの、「～ではないのか」

というように仮説的に問うものなどがあつた。

そこで、A～E の 5 人が生成した問いを、向井の定義 (表 1) にもとづいて分類し、加えてどのような視点をもとに問いを生成できたのかを示した (表 14)。それによると、これらの生徒の一部は、向井が課題として挙げた「仮説・予測的な問い」(A, C, E) を創出することができていたことがわかる。また、「説明要求の問い」(B, D) も生成されている。そして、全ての問いにおいて、授業実践で扱ってきた「視点」が明確に反映されていることも理解される。このことから、特定の「視点」に焦点を定めて知識を構造化できた生徒は国・地域の発展に対する見方を知り、その見方を活かして新たに「質の高い問い」に到達することができたのだと考えられる。一方、残りの 5 人 (F～J) からは、本研究で考える「質の高い問い」が生成されなかった。表 13 をみると、F～J の問いは A～E の問いと比べて視点が不明確であることがわかる。

以上の結果より、学習者が社会的事象に関する特定の「視点」に焦点を当て、社会的な見方・考え方を働かせる状態であれば、自ら「質の高い問い」を立てることが可能であるということが明らかになった。また、視点数の多寡に注目すると、「視点」数は問いの「質」に対する直接的な影響はあまりないことから、「視点」をどれだけの「量」扱っているかではなく、特定の「視点」をより深く追究しているかどうか、「質の高い問い」の生成に必要ではないかと結論づけたい。

3 成果と課題

(1) 成果

本研究における成果は、以下の 2 点である。1 点目は、生徒に複数の「視点」を意識させて習得・探究をさせることで、単元を通して「アジア州の国・地域の

発展」を多面的に考察させることができたことである。複数の「視点」を通して課題探究させることで、「視点」を明確にした知識の構造化を促すことができたと考えられる。2点目は、生徒自らが「質の高い問い」を立てるためには、扱う「視点」を明確にした知識の構造化が必要であるということが明らかになったことである。

(2) 課題

課題の1点目は、筆者のモデリングによって、多くの生徒を誘導してしまったことである。モデルの提示を最小限におさえ、生徒の自由度を上げることで選択する国・地域や「視点」に偏りが起こることを防ぐ必要があった。2点目は、「質の高い問い」の生成数が少なかったことである。社会的事象に対する「視点」が明確になると、「質の高い問い」が創出されるということはわかったので、どのような支援を講じると、生徒が探究活動のなかで「質の高い問い」をより多く生み出すことができるのか、今後も検討が必要である。

IV おわりに

本研究では、生徒自らが「質の高い問い」を立てるために、教師によるガイドや支援を多く含めながら探究する学習に取り組んだ。その結果、生徒自身が社会的事象の「視点」を明確にし、社会的な見方・考え方をを用いて問いを立てることが必要であることが明らかになった。今後は、それをより多くの生徒が実行できるような手立てを検討する必要がある。例えば、各自が問う「視点」を決めてから問いを立てる、話し合いなどの協働活動を通して問いを立てるなど、自ら問いを立てる前にいくつか足場がけを設定する手立てが考えられるだろう。

一方で、今回の実践では、生徒が自ら問いを立てて探究する学習までは着手することができなかった。学習指導要領において、生徒が自ら立てた問いを探究する学習の在り方が提案されているように、いずれは、習得の段階での足場がけを少なくし、より自由に、かつ社会的な見方・考え方にもとづいた問いが生まれるような授業を展開することが理想である。そして、そのような学習を実現させるためには、生徒の実態を踏まえて、相当な段階を踏みながら取り組むことが重要になる。また、ある程度の段階を踏んだ後に、『常識』や『正解』にとらわれず、『自分の内側にある興味』をもとに、『自分のものの見方』で世界をとらえ、『自分なりの探究』をし続ける(末永 2020 : 305) という思考方法である「アート思考」のエッセンスを取り入れ、事象に対する生徒の内発的な問いを基に探究する実践に着手することも、選択肢の1つであろう。

生徒が自分なりに「質の高い問い」を立てて探究す

る社会科の学習が実現できるように、実践を積み上げることを今後の教員人生における探究テーマとしたい。

(謝辞)

本研究を行うにあたり、実習校の指導教員の先生ならびに教職員・生徒の皆様には心から感謝申し上げます。また、愛知教育大学の阿部亮吾先生には、研究計画から授業実践に至るまで、多大なるご指導ご支援を賜りました。この場をお借りして厚く御礼申し上げます。

参考文献

- 市川伸一『現代心理学入門 3—学習と教育の心理学 増強版』岩波書店, 1995.
- 岩田一彦編『小学校社会科 学習課題の提案と授業設計—習得・活用・探究型授業の展開—』明治図書, 2009.
- 小山義徳・道田泰司編『「問う力」を育てる理論と実践—問い・質問・発問の活用の仕方を探る』ひつじ書房, 2021.
- 片山宗二『社会科教師のための「言語力」研究—社会科授業の充実・発展をめざして—』風間書房, 2013.
- 近藤 真「小学校社会科における問いの創出とその様相—抽出児童の問いに着目しながら授業を再構成することを通して—」日本社会科教育学会『社会科教育研究』, No.121, pp.52-64, 2014.3.
- 白井 俊『OECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来—エージェンシー, 資質・能力とカリキュラム—』ミネルヴァ書房, 2020.
- 白水 始・小山義徳「質問研究の意義」, 小山義徳・道田泰司編『「問う力」を育てる理論と実践—問い・質問・発問の活用の仕方を探る』ひつじ書房, pp.3-22, 2021.
- 末永幸歩『「自分だけの答え」が見つかる 13歳からのアート思考』ダイヤモンド社, 2020.
- 高橋 純『学び続ける力と問題解決—シンキング・レンズ, シンキング・サイクル, そして探究へ—』東洋館出版社, 2022.
- 向井隆久「小学4年生社会科の探究的な学習における児童の問い生成力」『別府大学短期大学部紀要』, 第40号, pp.35-49, 2021.
- 吉水裕也「社会科における学習課題をめぐる理論」, 岩田一彦編『小学校社会科 学習課題の提案と授業設計—習得・活用・探究型授業の展開—』明治図書, pp.22-36, 2009.