

総合的な学習の時間における自ら問いを見いだし探究する児童の育成 — 児童の問いが洗練されていく過程における教師の支援の在り方 —

呉市立蒲刈小学校 住元 俊亮

研究の要約

本研究は、児童が自ら問いを見いだしそれを基に課題を設定して探究的に学習するための教師の支援の在り方を考察したものである。文献研究から、問いを、「一次的問い」と「二次的問い」に整理した。児童が、見いだした「二次的問い」を基に課題を立てるという児童の問いが洗練されていく過程において、教師は課題の設定の場面を見直し、児童が自らの見方・考え方とのずれを自覚できる新たな事象との出会いを設定した。また、WRAITECを活用し、児童が自らの関心や疑問に目を向け思考を深めたり、問題を自分に関わるものとして捉えたりできるよう支援した。その結果、「二次的問い」を見いだす児童が増加し、問題の解決に向けて社会の一員として「何をすべきか、どのようにすべきか」について考え、課題を設定する姿が見られた。このことから、自らの見方・考え方とのずれを自覚させる支援や、WRAITECの活用を通じた支援は、児童が自ら問いを見いだし探究する姿を育成する上で有効だと分かった。

I 主題設定の理由

小学校学習指導要領（平成29年告示）解説総合的な学習の時間編（以下「解説」とする。）では、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えるための資質・能力について、「こうした資質・能力を育むためには、自ら問いを見いだし、課題を立て、よりよい解決に向けて主体的に取り組むことが重要である。」¹⁾と示されている。

近藤真（2014）は、児童が創出する問いの質的な違いに着目し、事実を確認しようとするような疑問としての問いを「一次的問い」とした。また、生活・学習経験を基にしたその子なりの見方・考え方で事象を捉えたときに生み出される、推論としての問いを「二次的問い」と分類した¹⁾。さらに、「二次的問い」を生み出すためには、「一次的問い」の解決を通して一定の事実認識をもち、その認識を基に新たな問題状況に出会い、自らの見方・考え方とのずれを児童が自覚することが必要であると述べている²⁾。

近藤が述べているのは、「一次的問い」から「二次的問い」が生み出される様相についてである。これを参考に、筆者が所属校の児童が見いだした問いを「一次的問い」と「二次的問い」に分類することを通して、児童が問いを見いだす場面の実態と課題を整理することとした。

所属校における「下蒲刈と朝鮮通信使の交流（伝統文化）」を探究課題とした学習では、学習対象と出会った際に児童が見いだした問いの89%が、「どうやって…しているのか」「誰が…しているのか」といった「一次的問い」に分類でき、「二次的問

い」に分類できたものは僅かだった。この背景には、二つの課題があると考えられる。

一つ目は、学習活動における「課題の設定」について、前年度までの課題を踏まえようとする教師の意識である。「解説」では、探究課題を設定する際の実態把握について、「それぞれの地域における現実の生活との関わりにおいて、各課題がどのような具体的な現れ方をしているか、また各課題に関わって人々や機関がどのように考え、あるいはどのように行動しているか、その実態を幅広く正確に把握する必要がある。その際、客観的な把握と同時に、それらが児童にとってどのように映っているか、児童の実感や興味・関心の観点からも捉えておく必要がある。」²⁾と示されている。しかし、所属校での探究課題は、長年継続して設定されてきた課題であるが、児童の実態把握が十分なされないまま前年度の課題を踏襲している状況だった。さらに、児童も進級以前に前年度の該当学年の成果物等を通して学習内容の概要を把握していた。

二つ目は、問いの質的な違いや、児童が問いを見いだすための条件についての教師の認識である。児童が「二次的問い」を見いだすためには、近藤の示すとおり、児童が自らの見方・考え方とのずれを自覚できるようにすることが重要である。しかし、実際は新たな事象と出会わせることなく、「どんなことが気になるか。」「どんなことを調べたいか。」といった質問によって問いを引き出そうとしていた。そのため、児童が自らの見方・考え方とのずれを自覚することができず、「二次的問い」を見いだすには至らなかったことが考えられる。また、問いに関

する教師の認識が十分でなかったことから、児童の発言の中に「二次的問い」につながる契機があったとしても、それを生かす指導には至らなかったことも考えられる。

以上のことから、本研究では、児童が「二次的問い」を見いだすためには、教師の支援の在り方が重要であると考えた。

Ⅱ 研究の基本的な考え方

1 自ら問いを見いだし探究する児童について

(1) 問いとは

「解説」では、育成を目指す資質・能力の三つの柱のうち、主に「思考力、判断力、表現力等」に対応するものとして、「実社会や実生活の中から問いを見いだし、自分で課題を立て、情報を集め、整理・分析して、まとめ・表現するという、探究的な学習の過程において発揮される力」³⁾が示されている。

また「解説」では、探究的な学習について「児童は、①日常生活や社会に目を向けた時に湧き上がってくる疑問や関心に基づいて、自ら課題を見付け、②そこにある具体的な問題について情報を収集し、③その情報を整理・分析したり、知識や技能に結び付けたり、考えを出し合ったりしながら問題の解決に取り組み、④明らかになった考えや意見などをまとめ・表現し、そこからまた新たな課題を見付け、更なる問題の解決を始める」⁴⁾と示されている。

これらを踏まえ、本研究では「問い」を、児童が日常生活や社会との関わりの中で抱いた疑問や関心を言語化したものと捉える。事実の確認を目的とするものを「一次的問い」とし、新たな問題状況に出会い、自らの見方・考え方とのずれを児童が自覚することで見いだされるものを「二次的問い」として扱う。

そして、探究の過程における課題の設定は、その後の情報の収集、整理・分析、まとめ・表現を方向付けることから、本研究では、特に、見いだした「二次的問い」を基に課題を設定する場面に着目する。

(2) 自ら問いを見いだし探究するとは

本研究では、単に問題についての知識や情報を得るだけではなく、社会の一員として問題を自分に関わるものとして捉え、自らの行動につなげて考える姿を重視する。したがって、自ら問いを見いだし探究するとは、「二次的問い」を見いだすとともに、問題の解決に向けて社会の一員として「何をすべきか、どのようにすべきか」を考え、それを基に課題を設定し、探究的に学習することであると定義する。

ここでいう「社会の一員として「何をすべきか、

どのようにすべきか」を考える」とは、「解説」の「自己の生き方を考えること」の三つの側面のうち、「人や社会、自然との関わりにおいて、自らの生活や行動について考えていくこと」⁵⁾を指す。本研究では、この側面に着目しながら、自ら問いを見いだし探究する児童の姿を捉える。

(3) 児童の問いが洗練されていく過程とは

本研究で定義する「児童の問いが洗練されていく過程」とは、児童が「一次的問い」の解決を通して一定の事実認識をもち、新たな問題状況に出会う中で、自らの見方・考え方とのずれを自覚し、自らの関心や疑問に目を向け、思考を深めることによって「二次的問い」を見いだし、それを基に課題を立てていく過程である。

2 児童の問いが洗練されていく過程における教師の支援の在り方について

(1) 意図的・計画的な支援を行うための、教師による課題の設定の場面の見直し

児童が「二次的問い」を見いだすには、「一次的問い」の解決を通して一定の事実認識をもち、その認識を基に新たな問題状況に出会い、児童が自らの見方・考え方とのずれを自覚することが必要となる。それが実現する単元構成となるように、教師は課題の設定の場面を見直すことが求められ、この見直しが、教師の意図的・計画的な支援につながる。

豊田光世(2020)は、教師自身も探究者であり、自分の固定観念を疑いゆさぶること、とまどうこと、心が動くことや新たな解を見いだすこと等により、探究という営みは進んでいくと述べ⁽³⁾、多角的に問いを検討するためのツールとしてWRA I T E C⁶⁾を表1のように示し、その有効性を整理している。

表1 多角的に問いを検討するWRA I T E C

視点	WRA I T E Cについての豊田の整理
W	What do you mean by? (意味を問う) どういう意味だろう? ・発言の論旨を明らかにする ・言葉の意味を改めて問い、吟味する
R	Reason (理由を問う・考える) なぜそう考えるの? 私が～と考える理由は… ・意見の理由を開き、理解を深める ・自分の考えを理由とともに伝える
A	Assumption (前提・想定・仮説に目を向ける) この意見の根っこにある考えは? それって当たり前なの? ・考えの基盤にある前提を掘り起こす ・当たり前前に思っていることにあらためて目を向ける
I	Inference (推論・連想に目を向ける) 何が想定できる? もし…だとしたら? ・経験や知識などから多様な考えが導かれることに気付く ・さまざまな場面を想定しながら、発想を促す
T	True (真偽を問う) 本当に? そうじゃない場合はある? ・意見や考えの正当性をあらためて吟味する ・固定観念を疑ってみる

E	Example, Evidence (例を示す・根拠を探る) 例えばどんなとき? そう考える根拠は? ・具体的な事例を通して考えを掘り下げる ・根拠を探して意見の正当性を検討する
C	Counter-example (反例を示す) でも、そうじゃない場合もあるんじゃない? ・意見や考えの正当性を問い直すきっかけをつくる ・異なる視点からの事例を挙げて、考えを吟味する

(2) 児童が自らの関心や疑問に目を向けるためのWRAITECのキーフレーズ化

「解説」では、児童の関心や疑問を生かした単元計画を作成する際の留意点として、「主体的で粘り強い課題の解決や探究的な学習活動を生み出すには、その出発点である児童の関心や疑問が本人にとって切実なものであることが重要である。しかし、何が自分にとっての関心や疑問であるか、児童が十分に自覚できていなかったり、適切に言語化できていなかったりすることも多い。」⁷⁾と示されている。

そこで本研究では、児童が自らの関心や疑問に目を向け思考を深め、「二次的問い」を見いだす手掛かりとするための、WRAITECの活用の有効性について検証する。ただしWRAITECをそのまま用いるのではなく、「二次的問い」を見いだすことにつながるかどうかを基準にして、それぞれの視点を分類することが必要であると判断した。そこで、各視点が「一次的問い」と「二次的問い」のどちらに結び付くかを筆者が分類したものを表2に示す。

表2 WRAITECの視点の分類

「一次的問い」への結び付き 問いの目的と方向が「事実確認」		「二次的問い」への結び付き 問いの目的と方向が「ずれの自覚」	
W	意味を問う	A	前提・想定・仮説に目を向ける
R	理由を問う・考える	I	推論・連想に目を向ける
		T	真偽を問う
		E	例を示す・根拠を探る
		C	反例を示す

「二次的問い」への結び付きがあると分類した上記の五つの視点を抽出し、表3のようにキーフレーズ化する。教師は、これらのキーフレーズをどのように活用すれば児童が「二次的問い」を見いだすことにつながるのかを、具体例を示しながら共有する。さらに、教師自身が、児童の問いが洗練されていく過程における児童への問い返し等に活用する。そうすることにより、児童の問いが洗練されていく過程において、児童がこれらのキーフレーズを手掛かりに、自らの関心や疑問に目を向け、思考を深めることができる。

表3 児童に示すキーフレーズ

視点	キーフレーズ
前提・想定・仮説に目を向ける	実際には～なのだろうか?
推論・連想に目を向ける	もし～だったらどうなるのだろうか?

真偽を問う	本当に～だろうか?
例を示す・根拠を探る	その根拠(理由)は何だろうか?
反例を示す	他も～だと言えるだろうか?

(3) 探究の過程において、実社会や実生活との関わりを実感させるための工夫

自ら問いを見いだし探究する児童の育成のためには、「二次的問い」を見いだす段階において、児童が探究課題を自分たちの生活や社会と関わりのあるものとして捉えることが重要である。そのため、本研究で着目する課題の設定の場面だけでなく、単元全体の探究の過程において、次の工夫を施す必要がある。

情報の収集の場面では、探究課題が身近な生活の中でどのように現れているのかを調べたり、実際に関わっている人々と出会ったりする活動を位置付ける。また、そうした人々がどのような思いや願いをもち、どのように行動しているのかに触れさせるとともに、そこで獲得した情報を後の整理・分析の対象として扱える形で言語化して蓄積する活動を位置付ける。

整理・分析の場面では、獲得した情報を、探究課題と自分たちの生活や社会とのつながりを明らかにするという視点から比較したり関連付けたりする活動を位置付ける。

まとめ・表現の場面では、探究課題について、自分が何を感じ、どのように考えているのかを明らかにする活動を位置付ける。

III 研究の仮説及び検証の視点と方法

1 研究の仮説

探究の各過程において、実社会や実生活との関わりを実感させるとともに、課題の設定の場面において、児童が自らの見方・考え方とのずれを自覚できるような事象との出会いを意図的・計画的に設定し、WRAITECを参考にしたキーフレーズを基に自らの関心や疑問に目を向け思考を深めさせれば、自ら問いを見いだし探究する児童を育成することができるであろう。

2 検証の視点と方法

検証の視点と方法について、表4に示す。

表4 検証の視点と方法

	検証の視点	方法
1	見方・考え方とのずれの自覚から、「二次的問い」を見いだしているか。	ワークシート 発言
2	見いだした「二次的問い」を基にして、小単元2で学習する課題を立てているか。	ワークシート 発言

IV 研究授業について

1 研究授業の概要

- 対 象 所属校第5・6学年
- 単元名 受け継ぎ発展させよう、蒲刈の藻塩作り
- 目 標

地域の伝統文化である「蒲刈の藻塩」の継承に力を注ぐ人々と協働してその魅力を発信する活動を通して、藻塩作りに携わる人々の地域活性化への思いが地域を支えていることを理解し、地域活性化について自ら問いを見いだし課題を設定しながら自分にできることは何かを考えるとともに、自ら進んで地域貢献に携わることができるようにする。

- 単元計画

単元計画を表5に示す。(実線枠部は探究の各過程における工夫、破線枠部はWRAITECを参考にしたキーフレーズの活用を示す。)

表5 単元計画「受け継ぎ発展させよう、蒲刈の藻塩作り」

探究の過程		学習内容
小単元1「蒲刈の藻塩を知る」		
課題の設定		○藻塩の会の方々から、「蒲刈の藻塩の魅力について地域にPRしてほしい。」という依頼を受ける。 ○課題を設定する。(藻塩の魅力を調べてまとめ、地域の人を驚かせよう。)
情報の収集		○蒲刈の藻塩の歴史や生産者の思い等について、資料館見学やインタビュー等を通して調べる。 ○各家庭で使用している塩の商品名等について、インタビューを行う。
整理・分析		○KJ法を用いてグルーピングとラベル付けを行うことで、調べた情報を整理・分析する。 ○各家庭で使用している塩についてのインタビュー結果についてランキング等で整理・分析する。
まとめ・表現		○蒲刈の藻塩の魅力や、それらを受け継いでいくことについての自らの考えをまとめる。
小単元2「蒲刈の藻塩のこれからを探る」		
課題の設定	出会い	○「スーパーマーケットの加工食品に使用されている藻塩が淡路島産である。」という資料から、新たな問題状況に出会う。
	ずれ	○新たな問題状況から、自らの見方・考え方とのずれ(地域では選ばれているが島外では状況が異なる。)を自覚する。
	問い	○WRAITECのキーフレーズを活用して思考を深め、問いを見いだす。(例：もし島外で選ばれなかったら、蒲刈の藻塩はどうなるのだろうか。)
	課題	○見いだした問いを基に協議を通して探究する課題を立てる。(例：蒲刈の藻塩がこれからも選ばれるために必要なことを探り、PRにつなげよう。)

2 教師の支援の実際

(1) 探究の各過程において、実社会や実生活との関わりを実感させるための工夫

児童が探究課題を自分たちの生活や社会と関わりのあるものとして捉えるために、探究の各過程で次の工夫をすることとした。

情報の収集の場面では、インターネットや書籍を活用して藻塩の歴史や製法について調べる。資料館を訪問し、実際に製塩を体験するとともに、藻塩の継承に関わる人々から、次代の担い手への期待や、地域を誇りに思っているという思いを聞き取る。家庭では、使用している塩について保護者にインタビューし、蒲刈の藻塩が多くの家庭で日常的に使われていることを確かめる。

整理・分析の場面では、集めた情報や気付きについて思考ツールを活用して比較したり関連付けたりする中で、藻塩の歴史や魅力だけでなく、継承に関わる人々の思いや自分たちの生活とのつながりについて考えを深める。その中で、藻塩を単に地域に伝わる特産物としてではなく、自分たちの生活や地域にも関わる身近なものとして捉えることをねらう。

まとめ・表現の場面では、これまでに学んだ蒲刈の藻塩の歴史や魅力、継承に関わる人々の思いや努力、家庭での経験などを関連付けながら、蒲刈の藻塩を受け継ぐことの意味や、自分自身ができることについての考えを文章にまとめる。

その後、小単元2の課題の設定の場面において、県内のスーパーマーケットで販売されていた加工食品に県外産の藻塩が使用されているという事象と出会わせ、自らの見方・考え方とのずれの自覚を促す。

(2) 意図的・計画的な支援を行うための、課題の設定の場面の見直し

小単元1の学習では、児童は、蒲刈の藻塩の魅力について調べ、蒲刈の藻塩には深い歴史があること、その継承を通して地域活性化につなげようとしている人々がいること、また、各家庭で積極的に蒲刈の藻塩を使用していることを学んだ。そして、蒲刈の藻塩を「地域の誇りであり、地域外にもその魅力が広く認知されているもの」と捉えていた。

そこで、小単元2への接続に当たり教師は、小単元1の学習から得た児童の見方・考え方を多角的に検討する。例えば、「蒲刈の藻塩は、地域の誇りであり、地域外にもその魅力が広く認知されているもの」という児童の見方・考え方を、WRAITECの「T：真偽」の視点から、「本当に蒲刈の藻塩の魅力は、地域外の人々にも広く認知されているのか？」と捉え直す。

そして、この捉え直しを基に、児童が自らの見方・考え方とのずれを自覚して「二次的問い」を見いだせるように、「県内のスーパーマーケットで販売されていた加工食品に、県外産の藻塩が使用されている。」という資料を提示するなどの指導の見直しを行う。

(3) 児童が自らの関心や疑問に目を向けるような、WRAITECを参考にしたキーフレーズの提示 児童が自らの見方・考え方とのずれを自覚した

際、そのずれについて、記述を通して整理する時間を設ける。教師は、児童が自覚したずれに対して、「それは、どうしてか。」「それは、これまでどのように考えていたからなのか。」などと問い返し、自覚したずれの背景にある児童の思いや考えを具体化させる。

その上で、教師はキープレーズを提示する。その際には、キープレーズは形式的に当てはめて問いをつくるためのものではなく、児童が自らの関心や疑問に目を向け思考を深めるための手掛かりであることを意識付け、児童がキープレーズを手掛かりに「二次的問い」を見いだすことを促す。

また、教師自身もキープレーズの視点を児童への問い返しに用いていく。これにより、キープレーズの活用にし難しさを感じる児童に対して、活用の仕方を具体的に示していく。また、十分に思考を深められていない児童に対しては、キープレーズを活用した教師の問い返しを手掛かりに、自らの関心や疑問に目を向け思考を深められるようにする。

V 研究授業の分析と考察

1 児童の問いが洗練されていく過程における教師の支援の有効性の検証

小単元1と、本研究で設定した支援を行った小単元2について、「二次的問い」を見いだした児童数を比較した結果を表6に示す。

表6 小単元1と小単元2で見いだした問いに関する児童数の比較（人）

	小単元1	小単元2
「二次的問い」	0	10
「一次的問い」	8	0
問いを見いだしていない	4	2
合計	12	12

小単元1では、「二次的問い」を見いだすことができた児童はいなかったが、本研究における支援を行った小単元2では、10人が「二次的問い」を見いだすことができた。小単元1と小単元2において児童が実際に見いだした問いを整理して、表7と表8にそれぞれ示す。

表7 小単元1において児童が見いだした問い

児童	問い	
ア	「一次的問い」	蒲刈の藻塩は誰が作っているの？
イ		蒲刈の藻塩はいつできたの？
ウ		蒲刈の藻塩はどうやって作るの？
エ		蒲刈の藻塩にはどんな特徴があるの？
オ		いつ蒲刈の藻塩は作られ始めたの？
カ		蒲刈の藻塩はどうやって作るの？
キ		他の場所でも藻塩を作っている？
ク		蒲刈の藻塩は誰が作っているの？
ケ	問いを見いだしていない	

コ	
サ	
シ	

表8 小単元2において児童が見いだした問い

児童	問い	
ア	「二次的問い」	もし、蒲刈に藻塩文化がなければ、蒲刈は他から知られていなかったのだろうか？
イ		蒲刈の藻塩は有名だと思っているが、本当に有名だと言えるだろうか？もし淡路島の藻塩だけを使うようになったら、蒲刈の藻塩はどうなるのだろうか？姿を消す？無くなってしまう？
ウ		蒲刈の藻塩より淡路島の藻塩の方が安いから選ばれるのだろうか？
エ		何が理由で、蒲刈の藻塩が選ばれたり選ばれなかったりするの？人気に関係するのは品質？味？
オ		蒲刈の藻塩は広島で有名だと思うけど、本当にそうだろうか？
カ		もし、蒲刈の藻塩の価格が安かったら、人気や知名度はどうなるのだろうか？
キ		蒲刈の藻塩もあるのに、加工食品に淡路島の藻塩を使っているのはなぜなのか？
ク		蒲刈の藻塩は、実際にどこまで出回っているのだろうか？
ケ		蒲刈や淡路島以外で、藻塩を生産しているところはあるのだろうか？
コ		もし、使われる藻塩がすべて県外産になったら、蒲刈の藻塩はどうなるのだろうか？
サ	問いを見いだしていない	
シ		

小単元2で見いだした「二次的問い」は学級で共有し、児童一人一人がそれを基に課題を立てた。児童が立てた課題を表9に示す。

表9 小単元2の「二次的問い」を基に立てた課題

児童	「二次的問い」を基に立てた課題
ア	藻塩を有名にするためにできることを探ろう。
イ	蒲刈の藻塩は有名なのかを探り、知られざる蒲刈のよさを受け継いでいこう。
ウ	藻塩が発掘される前と後の観光客の数の変化を探って、もっと観光客を増やす方法を見つけよう。
エ	淡路島の藻塩のよさを取り入れて、蒲刈の藻塩をもっと有名にしよう。
オ	蒲刈の藻塩が有名かどうか明らかにしよう。
カ	藻塩を知ってもらうために自分たちにできることは何か探ろう。
キ	チラシ作成など、藻塩のことを知ってもらうための方法を見つけよう。
ク	蒲刈の藻塩が有名かどうか明らかにしよう。
ケ	蒲刈の藻塩のよさを伝える方法を探ろう。
コ	蒲刈の藻塩は本当に有名なのか調べよう。
サ	蒲刈の藻塩のよさを伝える方法を考えよう。
シ	蒲刈の藻塩が有名かどうか明らかにしよう。

児童が「二次的問い」を見いだすことと、それを基に課題を立てることについては、表10に示す指導者用ルーブリックに基づいて評価した。その結果を

表11に示す。

表10 指導者用ルーブリック（①「二次的問い」を見いだすこと②「二次的問い」を基に課題を立てること）

	評価A	評価B	評価C
①	「二次的問い」を見だし、新たな問題状況との出会いから自覚した、自らの見方・考え方とのずれを記述している。	「二次的問い」を見だしている。	「二次的問い」を見だしていない。
②	「二次的問い」を基に課題を立て、問題の解決に向けて社会の一員として「何をすべきか、どのようにすべきか」について記述している。	「二次的問い」を基に課題を立てている。	「二次的問い」を基に課題を立てていない。

表11 指導者用ルーブリックに基づいた評価結果（人）

② \ ①	評価A	評価B	評価C	計
評価A	2（児童イ・ウ）	0	0	2
評価B	8（児童ア）	0	2	10
評価C	0	0	0	0
計	10	0	2	12

このように、本研究における支援を踏まえた小単元2の課題の設定の場面において、児童ア・イ・ウをはじめとする10人の児童が「二次的問い」を見いだすことができた。また、学級で共有した「二次的問い」を基にして、児童全員が小単元2の課題を立てることができた。

その中でも特に児童イ・ウについては、問題の解決に向けて社会の一員として「何をすべきか、どのようにすべきか」について記述することができた。

本研究は、小単元2の課題の設定の場面における取組を中心としているため、その後の探究の過程までを示すものではないが、ここで見られた姿は、児童が自ら問いを見いだす姿そのものであり、その後の「自ら問いを見だし探究する児童の育成」につながっていくものと考えられる。

2 児童の問いが洗練されていく過程における教師の支援と児童の姿の実際

(1) 「二次的問い」を基に課題を立てることができた児童の実際

表11に示すとおり、8人の児童が「二次的問い」を見いだすことについては評価Aとなり、「二次的問い」を基に課題を立てることについては評価Bとなった。そのうちの児童アについて、令和7年度の学習（探究課題「防災のための安全な町づくりとその取組（防災）」）で立てた課題と、本研究における支援を踏まえた令和8年度の学習（研究授業・探究課題「地域活性化のために取り組んでいる人々や組織（町づくり）」）で「二次的問い」を基に立てた課題を表12に示した上で比較する。

表12 児童アが令和7年度の学習で立てた課題と、令和8年度の学習で立てた課題

年度（探究課題）	課題
令和7年度（防災）	地域の避難場所がどこか調べよう。
令和8年度（町づくり）	藻塩を有名にするためにできることを探ろう。

本研究における支援を行っていない令和7年度の学習においては、地域の避難場所はどこにあるのかという事実を確認しようとする「一次的問い」を基にした課題に留まっている。

一方、本研究における支援を踏まえた令和8年度の学習においては、生活・学習経験を基にした「蒲刈の藻塩は地域の誇りであり、地域外にもその魅力が広く認知されている。」という自らの見方・考え方とのずれを自覚したことで「二次的問い」を見だし、それを学級で共有した上で、「二次的問い」を基に課題を立てることができた。この課題は、「蒲刈の藻塩は有名だと思っているが、本当に有名だと言えるだろうか？」という「二次的問い」を基に、蒲刈の藻塩が地域の人にどれだけ認知されているかを探り、その魅力を広く知らせることを目指して立てたものである。

ここからは、「二次的問い」を見いだすことと、「二次的問い」を基に課題を立てることの両方が評価Aであった児童イ・ウについて、どのように「二次的問い」を見だし、それを基に課題を立てたのかを示す。

(2) 「二次的問い」を基に課題を立て、問題の解決に向けて社会の一員として「何をすべきか、どのようにすべきか」について記述することができた児童の実際

ア 児童イについて

小単元1の学習を通して、「蒲刈の藻塩は地域の誇りであり、地域外にもその魅力が広く認知されている。」という見方・考え方をもっていた児童イは、新たな問題状況に出会い、自らの見方・考え方とのずれについて図1のように記述した。

「藻塩」と言われたら蒲刈だと思っていたのに、淡路島なのにショックを受けた。

図1 児童イが自覚した自らの見方・考え方とのずれ

そこで、教師がWRAITECの「E：根拠を探る」の視点で「具体的に何がショックだったのか。」と問い返すと、児童イは、背景にある考えについて図2のようにワークシートに加筆した。

広島なのに地元の物を使わない。使って広めてほしいのに使ってくれていない。

図2 児童イが自覚したずれの背景にある考え

このように、児童イが自覚したずれについて教師がWRAITECの視点で問い返したことによって、児童イが感じていた単なる「ショック」が、「県外産の藻塩に置き換わることで、蒲刈の藻塩の生産や継承が絶えてしまうのではないか。」という危機感を伴った関心や疑問として明確になった。

そこで、教師がWRAITECを参考にしたキーフレーズを示すと、児童イは「T：真偽」や「I：推論・連想に目を向ける」のキーフレーズを手掛かりに、自らの関心や疑問に目を向け思考を深め、図3のような「二次的問い」を見いだした。

○蒲刈の藻塩は有名だと思っているが、本当に有名だと言えるのだろうか？
○もし、淡路島の藻塩だけを使うようになったら、蒲刈の藻塩はどうになってしまうのか？姿を消す？無くなってしまう？

図3 児童イが見いだした「二次的問い」

その後、教師は、WRAITECの「E：例を示す」の視点で、藻塩が地域の人にどれだけ認知されているかを明らかにすることを通して、自身の藻塩の継承に対する問題意識を小単元2の学習にどのようにつなげていきたいかを考えるよう児童イに促した。それに対して、児童イは「蒲刈には藻塩以外にも有名なものがある。藻塩を含めて蒲刈のよさを広く知らせれば、藻塩の会の方々の「受け継いでほしい。」という思いを応援できる。」と発言し、「二次的問い」を基に課題を立て、図4のとおり記述した。（下線部は「問題の解決に向けて社会の一員として「何をすべきか、どのようにすべきか」についての記述部分。）

私は、蒲刈の知られる要素は藻塩しかないのかを明らかにし、それが有名なのか探り、「知られざる蒲刈のよさを受け継いでいこう」という課題がいいと思います。理由は「蒲刈の藻塩はこんなよさがあるんだ」と発見できるし、●●さんの「受け継いでほしい」という気持ちがしっかり受け継げるようになるからです。

図4 児童イが「二次的問い」を基に課題を立てた際の記述

イ 児童ウについて

小単元1の学習を通して、「蒲刈の藻塩は地域の誇りであり、地域外にもその魅力が広く認知されている。」という見方・考え方をもっていた児童ウは、新たな問題状況に出会い、自らの見方・考え方とのずれについて図5のように記述した。

蒲刈の藻塩の方が有名だと思っていたのに、淡路島の方が使われていた。

図5 児童ウが自覚した自らの見方・考え方とのずれ

そこで、教師がWRAITECの「R：理由を問う」の視点で「なぜ、淡路島の藻塩が選ばれているのだろうか。」と問い返すと、児童ウは、自らの記述に図6のようにワークシートに加筆した。

淡路島の方が遠いのに、淡路島の方が安いから人気？蒲刈の藻塩には有料橋の通行料分が上乗せされる？

図6 児童ウが自覚したずれの背景にある考え

このように、児童ウが自覚したずれについて教師がWRAITECの視点で問い返したことによって、児童ウは、「淡路島の藻塩が使われていた。」ということの理由に目を向け、「価格が選択に関係しているのではないか。」という予想をもち始めた。

そこで、教師がWRAITECを参考にしたキーフレーズを示すと、児童ウは「A：前提・想定・仮説に目を向ける」のキーフレーズを手掛かりに自らの関心や疑問に目を向け思考を深め、図7のような「二次的問い」を見いだした。

○蒲刈の藻塩より淡路島の藻塩の方が安いから選ばれるのだろうか？

図7 児童ウが見いだした「二次的問い」

その後、教師は、WRAITECの「E：例を示す」の視点で、価格の違いの理由を明らかにすることを通して、価格に対する関心や疑問を小単元2の学習にどのようにつなげていきたいかを考えるよう児童ウに促した。それに対して、児童ウは、「安い方だったら買う人が多くなると思う。藻塩を買ったら蒲刈のことに興味をもつ人も増えるし、製塩を体験してみたいと思って蒲刈に来る人も増えると思う。」と発言し、「二次的問い」を基に課題を立て、図8のとおり記述した。（下線部は「問題の解決に向けて社会の一員として「何をすべきか、どのようにすべきか」についての記述部分。）

私が立てた課題は「藻塩が発掘される前と後の観光客の数の変化を探って、もっと観光客を増やす方法を見つけよう。」という課題です。理由は観光客の数を調べて藻塩のことで観光客を増やしたり、自分たちができていることが見つかりそうだからです。

図8 児童ウが「二次的問い」を基に課題を立てた際の記述

(3) 児童イ・ウの実際からの考察

児童イは、小単元1での学習経験を通して、藻塩の特徴や、それを継承する人々の思いや努力についての知識をもっていた。こうした学習経験は他の児童にも共通していたが、藻塩の製造に携わる保護者がいる児童イは、保護者から料理に合った藻塩の使い方を教わったり、藻塩の作り方などの話を聞いたりするなど、他の児童と比べて藻塩に関する豊富な知識や経験を有していることが考えられる。また、こうした生活経験があったため、学習で得た知識が自分や家族の生活と結び付き、藻塩の継承を自分に関わる問題として捉えることにつながったと考えられる。

児童ウは、小単元1での学習経験を通して、蒲刈

の藻塩が選ばれる条件について関心をもち、自分なりの予想を立てていた。こうした予想をもっていたことが、新たな問題状況と出会った際に、その問題を自分の予想と結び付けて考えたり、それを確かめようとしたりするなど、問題を自分に関わるものとして捉えることにつながったと考えられる。

このように、児童が「二次的問い」を見いだす前段階において、探究課題に関する知識や経験をもっていることや、問題を自分に関わるものとして捉えようとしていることが、その後の思考を深める場面に関係してくると考えられる。

Ⅵ 研究のまとめ

1 研究の成果

- 児童の問いが洗練されていく過程を示すことができた。児童が新たな問題状況と出会い、学習経験から得た自らの見方・考え方とのずれを自覚することで、児童が「本当に～なのか。」や「もし～だったらどうなるのか。」といったような「二次的問い」を見だし、それを基に課題を立てていくことができる。
- 児童が自らの見方・考え方とのずれを自覚できるようにするための教師の支援として、児童が実社会や実生活との関わりを実感できる探究の過程となるような工夫を施し、児童が問題を自分に関わるものとして捉えられるようにした上で、新たな問題状況と出会わせることが有効だと言える。
- 教師がWR A I T E Cの視点を参考にしたキーフレーズを児童に示して活用させたり、児童に問い返したりすることは、児童に自らの関心や疑問に目を向け思考を深めさせるとともに、問題を自分に関わるものとして捉えられるようにすることに向けた支援として有効だと言える。

2 研究の課題

- 児童が「二次的問い」を見いだす前段階において、探究課題に関する知識や経験をもっていることや、問題を自分に関わるものとして捉えていることが、その後の思考を深める場面に関係してくると考えられたが、本研究では、このような知識や経験を豊かにしたり、問題を自分に関わるものとして捉えられるようにしたりするための教師の支援が十分であるとは言えなかった。
- 児童のワークシートや発言を分析すると、二人の児童がキーフレーズを文末表現として形式的に用いようとしていた。キーフレーズの意味や使用目的への理解を促す支援が不足していたことが、要因の一つである。

3 成果と課題を踏まえた今後の方向性

- 「二次的問い」を見いだす場面だけでなく、その前段階から、児童が探究課題に関する知識や経験を蓄積し、問題を自分に関わるものとして捉えられるような探究の過程を工夫する。

また、児童が、探究課題とこれまでの学習経験や生活経験とを結び付けて捉えられるよう、教師が学習対象との出会わせ方を工夫するとともに、課題の設定に至るまでの学習の中で、児童一人一人が問題をどのように捉え、どのような関心や疑問をもっているのかを共有する時間を充実させる。

- 教師がキーフレーズをどのように用いて問いを多角的に検討しているのかを児童に示したり、他の児童がキーフレーズを手掛かりにどのように自らの関心や疑問に目を向け思考を深めているのかを共有させたりすることを通して、全ての児童がキーフレーズの活用の仕方を身に付けられるようにしていく。

また、児童がキーフレーズを手掛かりに、自らの関心や疑問に目を向け思考を深められるようにするため、他教科等・他学年においても、キーフレーズを活用して問いを見いだす学習を、意図をもって計画的・系統的に位置付ける。

【注】

- (1) 詳しくは、近藤真（2014）：「小学校社会科授業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』（121）p. 54を参照されたい。
- (2) 詳しくは、近藤真（2014）：前掲書p. 62を参照されたい。
- (3) 詳しくは、豊田光世（2020）：「p4cの授業デザイン 共に考える探究と対話の時間のつくり方」明治図書出版pp. 23-24を参照されたい。

【引用文献】

- 1) 文部科学省（平成30年）：「小学校学習指導要領（平成29年告示）解説総合的な学習の時間編」東洋館出版社p. 17
- 2) 文部科学省（平成30年）：前掲書p. 76
- 3) 文部科学省（平成30年）：前掲書p. 14
- 4) 文部科学省（平成30年）：前掲書p. 9
- 5) 文部科学省（平成30年）：前掲書p. 12
- 6) 豊田光世（2020）：「p4cの授業デザイン 共に考える探究と対話の時間のつくり方」明治図書出版pp. 41-42
- 7) 文部科学省（平成30年）：前掲書p. 100