

児童自らが探究課題を見出す単元デザインの検討

— 第4学年の防災学習の事例 —

堤啓祐（堺市立三国丘小学校）・黒上晴夫（関西大学）
泰山裕（鳴門教育大学）・小島亜華里（関西大学）

概要：総合的な学習の時間は探究的に学習を進めることが求められる。本研究は、探究のプロセスにおける課題設定段階において、児童の課題に対する意識の変化に教師のどのような指導が影響したのかを検討する。対象とするのは、教師が定めた「防災」というテーマに児童が出合い、自分と関連づけて課題設定するまでの、第4学年の授業実践である。授業で作成したワークシートと授業記録を分析した結果、課題に対する児童の意識の変化とそれに影響したと考えられる教師の支援が明らかになった。

キーワード：総合的な学習の時間、探究的な学習、課題設定、防災学習、小学校

1 はじめに

平成29年度に公示された新学習指導要領では、探究的な学習の重要性が強調されている。田村（2015）は、児童が自ら課題をもって活動が連続発展していくことが、探究的な学習には欠かせないと指摘している。しかし、児童が自分にとって意味や価値があると感じられる課題を見つけることは難しい。そこで田村（2015）は、教師が学習対象とのかかわり方や出合わせ方などを工夫し、意図的に働きかけることが必要であると指摘している。教師から与えるのではなく、児童が自ら課題を見出すためには、教師の支援が必要なのである。

2 研究の目的

そこで、本研究では、課題設定段階における児童の課題に対する意識の変化を捉え、どのような指導が影響したのかを検討する。

3 研究の方法

（1）調査対象および調査時期

調査対象とするのは、堺市立三国丘小学校第4学年の34名の児童と2018年4月から2018年7月の期間に行われた総合的な学習の時間の授業である。防災という学習テーマに出合い、

テーマと自分を関連づけていく学習段階である。

（2）分析方法

児童の課題に対する意識の変化を捉えるために、テーマと出合ってからすぐの第3時間目の授業時の、児童の課題に対する意識調査を第1回調査、教師が支援したあとの児童の意識調査を第2回調査とする。第1回調査では、自分が解決したい課題とその理由、課題解決のためにしたいことを記述させる。また、解決したいと思える課題が見つからない場合、どうしたら見つけられそうか記述させる。第2回調査では、自分が解決したい課題とその理由、課題解決のためにしたいことを記述させる。調査結果から、児童の意識を分類し、教師の支援による意識の変化の傾向を分析する。

4 結果と考察

第1回調査を分析した結果、課題を設定した児童は22名、課題を設定できないと答えた児童は12名であった。

課題を設定できない理由は、「情報不足(5名)」「目的が見出せない(4名)」「経験していない(2名)」「不明(1名)」の4つに分類された。また、課題を設定するためには、「情報収集(8名)」「意見交換(3名)」「体験(1名)」が必要だと考えて

いることがわかった。

一方、課題を設定できた児童の課題設定の理由は、「自分と関わりがあるから(8名)」「被害が大きいから(5名)」「単に知りたいから(5名)」「知っているから(3名)」「不明(1名)」の5つに分類された。課題を設定した22名の児童のうち14名は自分と関連づけて課題を捉えられていないことがわかる。課題解決に向けて何がしたいかについては、「体験(6名)」「抽象的な解決方法(6名)」「情報収集(5名)」「具体的な解決方法(2名)」「記述無し(3名)」に分類された。

第1回調査の結果から、課題を設定できない児童がいることと、課題を設定していても自分と関連づけられていない児童がいることがわかった。そこで、次の2つの手立てをうった。

1つ目は、対話型情報収集の機会である。被災経験のある方から直接話を聞く場を設けた。自分たちに向けて話をしてもらい、自分の疑問に直接答えてもらうという対話を通して情報収集することで、テーマについての情報をより現実的に捉えることができると考えた。

2つ目は、実体験する機会である。起震車を使って地震を擬似体験する場を設けた。

第2回調査を分析した結果、34名の児童全員が自分と関連づけて課題を設定できていることがわかった。

1つ目の支援、対話型情報収集によって、「情報不足」を理由に課題を設定できなかったグループは、「地震で家族が死んだら」など、防災を自分と関連づけて捉える記述が見られるようになった。課題を設定できても、何をすべきかについて「抽象的な解決方法」を挙げたり、「情報収集」と答えたりしたグループは、「地震が起きて家族と連絡が取れなくなったら何をすればいいかわからない」と、自分が被災したときの行動を想像するなど、課題をより具体的に捉えられるようになった。第1回調査時点で自分と関連づけて課題を設定できていたグループも、「避難できても生活に必要なものはないかもしれない」と、より具体的で現実的な記述がみ

られるようになった。

2つ目の支援、実体験によって、「経験していない」ことや「目的が見出せない」ことを理由に課題を設定できなかったグループは、「乗ってはじめて地震のこわさに気づいた」と、実感を伴って防災の必要性に気づく記述がみられるようになった。課題設定できているが、課題解決のために「体験」や「情報収集」が必要であると答えていたグループは、起震車で大きなゆれを体験することで家具が動いたり倒れたりするということを想像し、家や学校の家具の調査を課題にするなど、防災という観点から自分の生活環境を見つめなおす記述がみられるようになった。課題を設定できていたが自分と関連づけられていなかったグループは、「南海トラフ地震のときはどうなるか」と、いずれ自分の身に起こるという想定をした記述がみられるようになった。第1回調査時点で自分と関連づけて課題を設定できていたグループは、自分が学習したことはより多くの人に知らせる必要があるなど、自分にできることを具体化して課題に取り組もうとする記述がみられるようになった。

5 結論

課題設定段階において、児童が学習テーマと自分を関連づけて課題を設定するためには、対話型情報収集と実体験の機会を設けることが、教師の支援として有効であることが示唆された。

6 今後の課題

探究活動を進めていくと、設定した課題が少しずつ変容していくことがある。課題設定できているかの判断については検討の必要がある。本研究で得られた知見が、防災学習以外のテーマでも同様に成果が得られるか検討したい。

参考文献

文部科学省(2017)小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編
田村学(2015)授業を磨く. 東洋館出版社