

# 社会科副読本『のびゆく四日市』の活用を促進させる研究

—— 認識のズレからつくる学習問題を中心に ——

2024/3

四日市市教育委員会 教育支援課



## はじめに

四日市市では、学校教育がめざす子どもの姿を明らかにするとともに、その実現に向けた本市の教育の方向性を示すため、四日市市学校教育ビジョンを策定しています。本ビジョンにおける施策の重点として「ICTの効果的な活用（四日市市 GIGA スクール構想）」、「四日市市新教育プログラムの着実な実践」などが挙げられています。

四日市市 GIGA スクール構想では、児童生徒の資質・能力の育成に向けて、ICTを活用し、「個別最適な学び」と「協働的な学び」を一体的に充実し、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を行っています。

また、四日市市新教育プログラムの柱の1つである「四日市ならではの地域資源活用プログラム」では、四日市市の歴史・文化・自然を活用した教育等を通して、ふるさとに対する誇りと愛着を育むとともに、四日市を語ることができる「心豊かな“よっかいち人”」を育成する内容が盛り込まれています。

さらに、増加傾向にある不登校児童生徒に対しては、登校サポートセンターを核とした支援を充実させ、特に令和2年度から設置を拡大している校内ふれあい教室では、多様な学びの場を活用して、社会的自立への支援を行っています。

こうした本市の現況を鑑み、本年度は3つの課題研究に取り組みました。

1つ目は、中学校数学科において、タブレット端末の音声入力機能を導入して生徒個々の発話を可視化することが、学習効果を高めることに有効であるか検証しました。2つ目は、小学校社会科において、児童自らが課題を見つけ解決していく学習活動を取り入れることで、副読本『のびゆく四日市』の活用が促進されるかどうか検証しました。3つ目は、援助要請態度の育成を目的に開発された既存の教育プログラムを用います。援助要請スキルが高まると不登校などの学校不適應の解決につながるという仮説のもとに、プログラムを小学生用にアレンジして、援助要請スキルの変化を検証しました。

その成果を調査研究報告書として、ここにまとめました。本研究の成果が、学校・園の日々の教育実践に活用されることを期待します。

末尾になりましたが、本課の研究調査を進めるにあたって、御指導・御助言いただいた国立教育政策研究所初等中等教育研究部総括研究官の山森 光陽様をはじめ、研究協力員並びに調査・実践面で御協力いただきました学校等の関係者の皆様に心から感謝の意を表します。

令和6年3月

四日市市教育委員会教育支援課  
参事兼課長 坂下 亮介

— 目 次 —

1 問題	1
2 目的	11
3 方法	11
4 結果	19
5 考察	28
[引用文献]	31
[資料]	33

# 社会科副読本『のびゆく四日市』の活用を促進させる研究 —認識のズレからつくる学習問題を中心に—

## 1 問題

### 1.1 副読本について

#### 1.1.1 副読本の位置づけ

学校教育法 34 条によれば、「小学校においては、文部科学大臣の検定を経た教科用図書又は、文部科学省が著作の名義を有する教科用図書を使用しなければならない」「前項の教科用図書以外の図書その他の教材で、有益適切なものは、これを使用することができる」と文部科学省は定めている。

平成 29 年に告示された学習指導要領小学校社会科編では第 3 学年において、「自分たちの市を中心とする地域の社会生活に関する内容」、第 4 学年においては、「自分たちの県を中心とする地域の社会生活に関する内容」を取り上げ、どちらも地域社会に対する誇りと愛情、地域社会の一員としての自覚を養うようにする「地域学習」が行われている。

しかし、各学校で使用されている教科用図書（以下「教科書」）は全国の市町村を対象にして作成されたものであり、一部の地域に特化したものではない。村岡（2019）は、社会科の日常では教科書を活用することが多いが、中学年では身近な地域、市や県を学習対象とするので、教科書の内容が地域の実情に合わないことがあり、活用しにくい場面があるため、各地で独自の社会科副読本（以下「副読本」）が作成されていると述べている。小田・河本（2022）は、教科書では身近な地域を学習することができないため、副読本を用いることが一般的であると述べている。日台（1979）は、教科書は全児童が共通にもっている中心的な資料であり、学習目標・内容・方法について全国どこでも利用できることをねらって、一般性、普遍性を重んじた記述になっている場合が多いため、学習者は、教科書から何をどの程度に、どんな順序で学習するかについての一般的な知識や考え方を学ぶことになる」と述べている。また、伊藤（2006）は、地域に不案内な教員は、どう地域素材を教材化してよいかわからないため、子どもと教員との情報量格差をつめていく教材研究において、強力な武器となるのが副読本であるとその重要性を述べている。

これらのことから、教科書に記載されていない地域の情報を補うために副読本が作成されていることがわかる。また、教科書、副読本のどちらかだけを用いて授業を行うのではなく、学習の目標・内容・順序は教科書を参考にし、地域の情報は副読本を参考にするといったそれぞれの特徴を活かした使い方が見えてくる。

古岡（2021）は、地域学習のための教材として開発された副読本を分類すれば Table 1 に示した 6 つのタイプ（使用状況も含む）があるとしている。

Table 1 副読本の分析（古岡，2021）

タイプ	内容構成	使用状況
① 写真絵画的表現型	イラストや写真を中心にして、見てわかる構成になっている型。ある概念を習得する方法として、イラストや写真などで表現しているもの。	8誌
② 資料重視型	資料を提示して、理解させる構成になっている型。ある概念を習得するのに有効な情報を図表などの資料の形で提示しているもの。	6誌
③ 解説型	文章による説明中心とした構成になっている型。ある概念を習得させる方法は文章による説明が主体となるもの。	1誌
④ 課題探究解説型	問題解決のプロセスにそった構成になっている型。学習課題を提示し、資料や文章で説明している。説明方法は文章、図表などの資料、写真、絵的表現によるものなど。	10誌
⑤ 書込作業型	ワークシートのように直接書き込みができるようになっているもの。	0誌
⑥ 実験操作型	子どもに実験観察をさせる構成になっているもの。	0誌

古岡（2021）による分析を見ていくと課題探究解説型の副読本が10誌で最も多いことがわかる。このことから、課題について調べ、解決していく問題解決のプロセスが社会科の授業では求められていることがわかる。

### 1.1.2 副読本の課題と解決策

副読本の構成については、次のような指摘が見られる。松本・篠崎（2020）は、使いやすさを重視して副読本が作成されているため、多くが「教科書型」になっており、一定の授業水準の確保には役立つと思われるが、「教科書通りに進める」学習方法の固定化を招く可能性があり、実際の活用場面の検討が必要であると述べている。また、守田他（1998）は、大阪市のような都市型で大きな行政区では、副読本に校区地図などをすべて網羅するわけにはいかないため、担当教諭が自ら校区地図などの教材を開発する必要が生じ、区単位の副読本が望まれると述べている。宗實・石本・中村・近江・佐藤（2022）も同様に、副読本は地域の実態に即しているが、網羅的に素材を掲載しているため、目標を達成させるには内容が不足することもあると述べている。これらの理由もあり、篠原（1992）は、「地域教材の発掘」「児童に問題意識をもたせること」「児童の見知らぬ地域の適切な教材を提示すること」「児童の考えを深めさせること」に難しさがあると指摘し、担任教師の約3分の2が他教科より社会科が難しいと感じ、さらに教師の社会科への嫌悪感が子ども

もの社会科嫌いをもたらしていると述べている。また、松井（1978）は、社会科のバックボーンをもたない教師は「あまり地域観察に出かけられないので副読本を読ませて、内容について話し合う利用の仕方」の割合が高く、国語的社会科学習となっており副読本作成の趣旨に反していると述べている。

では、どのように副読本を授業で活用していけばよいのだろうか。古岡（2003）は、実践例として、始めに副読本を資料として使用し、疑問や興味をもたせ、学び方を学ばせた後、「体験的な学習」を経て再び副読本を使ってまとめるという使い方がされていると述べている。筒井（2017）は、身近な地域についての興味・関心を高め、学びを深化・発展させるために指導計画の立案段階から地域の「副読本」を効果的に取り入れることが大切と述べている。小西（1999）は、子どもたちの個性を生かしながら、学び方や問題解決の能力の育成を重視するとともに、実生活との関連を図った体験的な学習や問題解決的な学習にじっくりとゆとりをもって取り組むことが求められているため、子どもに問いかけ、子どもたちの多様な学習を喚起するような副読本の紙面づくりが望まれていると述べている。井戸垣（2002）は、自分が興味のない授業に対しては、取り組もうとしない現代の子どもたちの在り方があるため、子どもたちに興味をもたせ、進んで課題を見つけさせ解決に導く指導法の開発が求められていると述べている。

副読本活用の先行研究から、身近な地域についての興味・関心を高めさせ、児童自らが課題を見つけ解決していくこと、その中で児童の実生活と関連させる体験学習に取り組むことが重要であることがわかる。

小林他（2022）は、社会科の授業において育みたい情報活用能力の一つとして、調査活動や諸資料の活用など手段を考えて、問題解決に必要な社会的事象に関する情報を適切に収集することを述べている。また、有田（2004）は、疑問や問題をもったら徹底的に、納得いくまで調べ問い続けること、1冊や2冊の本で満足せず、徹底的に調べることに述べている。二つの先行研究から、調べ学習の際に、情報を子どもたち自身が選んで獲得していくこと、複数の情報をもとに納得するまで調べていくことが重要であることが読み取れる。そこで本稿では、副読本を問題解決学習における「子どもたちが課題を解決していく際の一つのツール」として活用するものと定義したい。

## 1.2 副読本『のびゆく四日市』について

### 1.2.1 三重県での副読本の変遷

文部科学省（2011）は、児童が自分たちの社会に正しく適応し、その中で望ましい人間関係を実現し、進んで自分たちの属する共同社会を進歩向上させることができるように、社会生活を理解させ、社会的態度や社会的能力を養うことを目標として社会科が設けられたと述べている。

戦前の教育においても「修身」等の時間では郷土について扱っていたが、三重県社会科教育研究会（1981）は、Table 2 に示したように社会科発足以降の郷土・地域資料や副読本の変遷をまとめている。

**Table 2 三重県の社会科資料や副読本の変遷（三重県社会科教育研究会，1981）**

年代・資料や副読本等	概要
1947（昭和22）年 学習指導要領（試案）	学習内容を編成する筋書きを示したものであり、教師は、地域社会や児童の特色をよく知り、主体的に教育課程をたてるべきであるとされたため、教師個人・各学校・地域などで、きわめて創造的な実践が多く展開され、カリキュラムブームを招来することになった。カリキュラムの編成と並行して、カリキュラム内に設けた「郷土の姿」を知る手がかりは、現場教師の側からも学習する児童・生徒の側からも渴望されることになった。
1949（昭和24）年 『郷土三重の社会科資料 社会科の手びき』 （三重県教職員組合） 『わが郷土三重の姿』 （三重大学教育研究所・ 三重郷土会）など	戦後間もない時期での資料収集は容易なものではなかったが『郷土三重の社会科資料 社会科の手びき』が発行され、この手引きが導火線となり、各地域でも資料の編集が活発となった。当時最も多くの学校で採用されていたのが『わが郷土三重の姿』（小学校5，6年～中学校1，2年用）である。 内容や用語、表現は高度で子どもには読みこなすのが困難なところもあったが現場にはかなりの好評であった。
1954（昭和29）年～ 社会科教育資料シリーズ （三重県社会科教育研究 会）	三重大学の服部良一助教授を中心とした三重社会科教育研究会によって現場で役立つ教師用の資料として作成された。1954（昭和29）年の『四日市の工業と貿易・紀勢線が開通したら』にはじまり毎年1冊ずつ発行された。 タイムリーな主題の選定や資料収集、資料作成の仕方など、現場教師には有益なものであった。



<p>1956（昭和 31）年</p> <p>『社会科資料』 （上野市教育委員会）</p>	<p>1956（昭和 31）年の指導要領改訂に伴い上野市で作成された（小学校 3 年用）。</p> <p>一つの事象を深くまた発展的に広く追求させられるように、専門的な資料を作文やグラフ，地図など多様な形で盛り込んでいた。直接提示するものではないが，児童の実態に合うように作り変えて出していく原資料としては，価値の高いものであった。</p>
<p>1957（昭和 32）年</p> <p>『社会科郷土学習資料』 （四日市市立中部西小学校）</p>	<p>中部西小学校の森茂男教諭を中心として当時の 4 年生担任らによって作成された（4 年用）。</p> <p>個々の資料にそのねらいを簡単につけて，考えさせわからせることをねらい，文章は「できるだけわかりやすく」また，直感的にその内容をつかめるように図表化してあった。</p>
<p>1960（昭和 35）年</p> <p>『三重のすがた』 （三重社会科教育研究会）</p>	<p>県下各地の社会科の実践家が集まり，現場の教師の要請にこたえる必要から企画，作成された（4 年用）。</p> <p>これ以降，3 年では，市町村の資料集か副読本，4 年では『三重のすがた』で学習するのが一般的となった。</p> <p>多くの現場で使われるようになったが，『三重のすがた』を教えればよいといった安易な考え方が生まれ，地域をとらえる目が弱くなったなど問題が出てきた。</p>
<p>1980（昭和 55）年</p> <p>『のびゆく四日市』 （四日市市教育委員会） 『わたしたちの津市』 （津市教育委員会）など</p>	<p>1978（昭和 53）年の学習指導要領の改訂で，小学校中学年の単元構成が組みかえられた。ねらいも変わってきたため，県版の資料は授業で使いにくくなってきた。四日市市，鈴鹿市，津市などでは 3，4 年合本の副読本を作成，使用し始めた。その後，他の郡市でも作成が始まった。</p>

### 1.2.2 『のびゆく四日市』の作成のねらいとその活用

四日市市の副読本『のびゆく四日市』は、四日市市教育委員会と市内小学校に勤務している教員によって編集されている。四日市市の教育アドバイザーである井川和道は長年社会科の研究に勤しみ、編集者の一人である。現在、四日市市内で副読本活用に関する教職員向けの講座も担当している。以下の Table 3 に示すのは、井川が 2023（令和 5）年の講座で話した『のびゆく四日市』の構成と活用に関する内容をまとめたものである。

**Table 3 井川の分析による『のびゆく四日市』の構成と活用（2023）**

項目	内容
『のびゆく四日市』の構成について	『のびゆく四日市』には、地域の情報だけを掲載している。そのため、教科書で扱っている仕事やはたらきと四日市市の内容が同じであれば、副読本ではなく教科書を使用して授業を行う。学習の進め方なども同様である。教科書に掲載されている内容は、重複しないように作成しており、授業の際には教科書と『のびゆく四日市』は両方とも活用していく必要がある。
小学校中学年指導の留意点について	たくさんの情報がある現在、実際に見たり聞いたりしたことを自分で調べ、それをもとに考えを組み立てていく経験が重要である。それが高学年や中学校以降の学習の素地となっていく。
単元の取り扱いについて	すべての単元をまんべんなく行うのではなく、子どもたちが実際に調べたり聞いたりできるものを重点的に扱う。単元に軽重をつけ、調べ学習が難しいものに関しては、教科書や副読本を参考にして学習することも必要である。

井川の示すように、『のびゆく四日市』は、四日市版の社会科教科書という位置づけではなく、教科書に記載されていない「四日市ならではの」情報を補うために作成されている。そのため、必要な情報に応じて紙面の構成を変化させる必要があり、Table 1 の分類を使用すると大部分は課題探究解説型の構成である。また、単元の特徴に応じて課題探究解説型や資料重視型、書込作業型のページが取り入れられている。

### 1.2.3 アンケート調査

『のびゆく四日市』（令和5年度版）の傾向を把握するため、教員経験年数の異なる、『のびゆく四日市』を授業で使用したことのある4名の教育関係者を対象に、四日市市小学校社会科教科用図書採択基準を用いて調査を行った。Table 4～Table 6に示すのは、調査項目及びその結果である。

**Table 4 学習指導要領に定める教科の目標を達成するための工夫**

項目・観点	調査結果
主体的・対話的で深い学びの実現  ・問題解決的な学習等 ・指導過程等 ・自主的、自発的な学習など	<ul style="list-style-type: none"> <li>・最初に「『のびゆく四日市』を使うみなさんへ」で学び方について示してあるため、学びの道しるべとなる。</li> <li>・学習課題のモデルが提示されており、どのようなことについて学習していくのか、見通しをもって取り組むことができる。</li> <li>・本市として重点的に学ばせたい視点が曖昧である。</li> <li>・テーマとなる内容について時間的、空間的に比較して考えさせるきっかけになる部分が少ない。</li> <li>・複数の関連する資料を提示し、必要な情報を得られるような記載が少ない。</li> </ul>
言語能力の育成	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「遠くに住んでいる友だちにしょうかい」と相手を意識した伝え方を促す記述がある。</li> <li>・地図や年表、パワーポイント、新聞、紙芝居、パンフレットなどさまざまな方法でまとめたり、伝えたりするように促している。</li> <li>・外国にルーツのある児童なども学級には在籍しているため、ふりがなが習った漢字にもついているとよい。</li> <li>・本市として学ばせたい重要語句等の注釈はほしい。</li> <li>・一つのユニットについて学習の流れがわかるような、フローチャートやワークシートの記載が少ない。発表の例など。</li> </ul>
情報活用能力の育成	<ul style="list-style-type: none"> <li>・インターネットの情報について確かめるように促している。</li> <li>・二次元コードにて児童がわかりやすいキッズページ等にリンクできるようにしているページがある。</li> <li>・社会見学で行けない場所などの動画資料が子どもたちの学びを深めることにつながる。</li> <li>・デジタル版の地図により、必要な情報が調整できるとよい。</li> </ul>

<p>体験的活動の重視</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・見学可能な場所がたくさん掲載されており、見学の事前と事後どちらの学習としても活用することができる。</li> <li>・「自分で考えてみよう」などの項目があり、自分の生活と関連して考えたり学習をふり返ったりすることができるので、身近なことと学習をつなげることができる。</li> <li>・調べ学習の時の参考となるマニュアルのような記載が少ない。</li> </ul>
<p>他教科等との関連</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・四日市公害や江戸時代の東海道の様子等も掲載されており5、6年生でも活用できる（他学年との関連）。</li> <li>・表やグラフの読み取りは、算数科と関連して学習できた。特に棒グラフや折れ線グラフは、算数科での学習をそのまま使うことができた。</li> <li>・該当学年で学習するグラフや表を用いた資料が作成されており、社会科のみならず横断的に学習を進めることができる。</li> </ul>

『のびゆく四日市』は、学習課題のモデルとなる情報を提供し、自己の積極的な取り組みを支援していることがわかる。しかし、時間的・空間的な比較を促すきっかけになる部分が少ないことや市として重点的に学ばせたい視点がわかりにくいという指摘も見られる。このことは、Table 5 に出てくる課題、学習の進め方での悩みにつながってくると考えられる。

また、伝え方やまとめについて、参考となる資料もあるが、本市として学ばせたい重要語句をピックアップすることや、学習の流れを把握することができるものが欲しいといった要望もあることがわかる。

インターネットの情報について確かめるように促すことや、二次元コードで情報を得やすくしているものの、子どもたち自身が情報を取捨選択できるようにすることなど改善の余地が見られる。

調べ学習の参考となるマニュアルが不足していると考える人もおり、副読本構成の意図が現場に浸透していないことがわかる。

**Table 5 使用上の便宜**

構成上の特徴	<ul style="list-style-type: none"><li>・「教科書を見て」など、教科書との併用を促す記述があるため、四日市市のことは副読本を中心に学習しつつ、地図記号や警察・消防の仕事など一般的なことは教科書にて確認できる。</li><li>・選択学習についての記述がないため、副読本の内容をすべて学習する必要があると勘違いしてしまう可能性がある。</li><li>・3, 4年生で『のびゆく四日市』をもとに学習を進める場面が多くあったが、学習の進め方（特に、どのように調べ学習を進めるのか、どんなワークシートを使うのか）で悩むことがあった。先輩の先生方からアドバイスをもらい学習を進められたが、67 ページの見本があると、とても参考になる（教師用の資料として）。</li><li>・学習内容によってページの構成が異なるため、單元ごとに副読本の使用方法を考える必要がある。</li><li>・地域学習で掘り下げるのであれば、例えば自分の住む地域の位置や空間的な広がり、時間の経過、事象がまとまっていた方が資料として使い勝手がよいのではないだろうか。</li><li>・全体的に説明書や解説書のような流れになっている。</li><li>・振り返りのきっかけになるコーナーや学習の明確なまとめとなるコーナーが少ない。</li></ul>
--------	--

「教科書を見て」など、教科書との併用を促す記述があるものの、学習内容によってページの構成が異なるため、單元ごとに副読本の使用方法を考える必要があったり、全体的に説明書や解説書のような流れになっていたりするため、指導者が学習の進め方で悩みを抱える場合がある。

**Table 6 その他**

総合所見	<ul style="list-style-type: none"><li>・付録の四日市市と三重県の地図が大きく、地図帳ではわからないところまで確認できるのでよい。</li><li>・大項目のところの大きな写真を見て、「ぎもんやふしぎに思ったことを出し合おう」の活動を行えるようになっており、学び方に沿って学習を行えるようになっている。</li><li>・現在授業で使用している令和4年度版のものと比べて、利便性が向上していると感じる。各学校からの風景の写真は、他の学校に行く機会が少ない子どもたちにとって、他校の様子を知るために大変役立つ。</li></ul>
------	--

- ・動画教材が増えたことも、『のびゆく四日市』の活用の幅を広げた。
  - ・学校データベースに『のびゆく四日市』の教材研究用資料や学習教材があるが、あまり認識されていない。
  - ・3年生については「身近な地域」として活用できるが、県や国の内容、歴史になると使用頻度は下がる。
  - ・高学年になると『四日市公害と人権』など他の副読本もあるため、教育委員会として精査が必要ではないか。
  - ・インクルーシブ教育の視点の導入が必要である。  
単元ごとの見通し、スモールステップで考えるための手があり、見た目の情報量、パターン化など。
- 

Table 6 その他では、上記の項目以外に自由な観点で所見をしてもらった。今年度版の副読本は令和4年度版と比べ、動画教材をはじめとする資料が増えたことで利便性が向上していることがわかる。しかし、教育委員会が公開している教材研究用資料の認知が低いことや、インクルーシブ教育の視点の導入等対処すべき点が残っている。

### 1.3 問題の整理

小学校中学年の社会科では、地域の実情から社会認識を深めるいわゆる地域学習が行われている。文部科学省の検定を受けた教科書は、全国各地に向けて作成されているため、地域学習で活用することが難しい。そのため、中学年に対しては各地で社会科の副読本が作成されており、地域学習における指導の一助となっている。

紙面の都合上すべての地区を網羅できないことから地域の特性にあった教材をそれぞれで開発し、授業を行うことが望まれているが、地域に不案内な教師や社会科を苦手とする教師にはかなり困難なことと言える。その結果、調べ学習などを取り入れずに資料や説明を読んで学習を終え、副読本を有効活用できていない現状も見られる。

四日市市の副読本『のびゆく四日市』では、毎時の学習課題のモデルを提示するなど学習を進めるにあたって道しるべの役割を果たしている。しかし、単元によってはどのように資料を活用し授業を進めていけばよいのか不安を感じている教師も見られる。

副読本に関する先行研究を見ていくと、身近な地域についての興味・関心を高め、児童自らが課題を見つけ解決していくことの重要性が挙げられており、活用促進の糸口となると考えられる。

## 2 目的

本研究の目的は、身近な地域についての興味・関心を高め、児童自らが課題を見つけ解決していく学習活動を取り入れることで「子どもたちが課題を解決していく際の一つのツール」として、副読本を使うことが促進されるかどうかを検証するものである。そのために、単元の導入段階で扱う学習問題の定義をし直し、学習問題の設定方法を提案する。そして、小学校3年生「まちの安全をまもる」の単元において検証授業を行い、その効果を明らかにする。

## 3 方法

### 3.1 調査対象

四日市市内小学校1校の3年生1クラスを対象とし、令和5年10月から11月にかけて調査を行った。検証授業は研究協力員が行い、記録・分析は研修員が行った。

### 3.2 学習問題について

#### 3.2.1 本研究での学習問題の定義

澤井（2022）は、学習問題を次のように定義している。毎時の課題とはその時間内で解決する「小さな問い（学習課題）」であるのに対し、学習問題はその後の学習を方向づける問いを指す。一つのことを調べたら答えが見つかるようなものではなく、さまざまな資料でさまざまな角度から調べたり考えたりしてようやく見えてくるものであり、解決に複数時間がかかるいわゆる「単元の問い」である。一人一人の子どもたちの疑問が繋がったり生かされたりして「学級みんなの問い」として設定されることが大切と述べている。

本稿では、学習問題・学習課題について澤井（2022）の提唱する定義を使用していく。

#### 3.2.2 学習問題の設定

島本（2019）は、問題を本当に把握したら、その解決に向かって動き出すため、極端に言えば、一人一人の課題をみんなの課題にすれば、そこで終わってもよいのではないかとすら思うほど学習問題・学習課題は問題解決学習の核となると述べている。

宗實（2023）は、授業では教師が問う側になることが圧倒的に多いが、子ども自らが自問自答できれば、その子の学びを進めることができる。しかし、実際では、自分で問うことや、どのように問えばいいのかを捉えさせることが難しいため、子どもたちとどのような問いがあり、どのような視点で見えていくと、どのような知識を導き出せるのかを確認することが重要と述べている。また、宗實（2021）は、子どもの予想と事実に「ズレ」が生じた時が、「単元の問い（学習問題）」につながる疑問が生まれる瞬間であり、資料の提示方法の工夫が必要と述べ、出合わせる社会的事象も重要だと述べている。以下の Table 7 では、宗實の提唱する社会的事象の例を示す。

**Table 7 社会的事象の例 (宗實, 2021)**

その後の学習の方向性が見いだせる社会的事象
子どもの興味・関心や驚きを引き出す社会的事象
疑問が生まれ、解決への意欲が高められる社会的事象
単元の目標にせまることができる社会的事象
追究する際に具体的に調べ、考えるために必要な資料が用意できる社会的事象

澤井 (2022) は、幅広い予想を立てさまざまな事項を調べられること、特色や意味を考えてから「このように～」とまとめることができるため、抽象度の高い「どのように型<sup>1</sup>」の学習問題が多く設定されていると述べている。また、学習問題を「どのように型」で設定した場合、問いかけられた方が謎を解明するような気持ちになりやすく、子どもたちの思考が活性化しやすい「なぜ型<sup>2</sup>」を学習課題 (本時の問い) に積極的に取り入れることを推奨している。以下の Table 8 では、澤井の提唱する 3 つの難易度にわけた学習問題の設定方法を示す。

**Table 8 学習問題の設定 (澤井, 2022)**

難易度	設定方法
基本	これから調べる事の「方向づけ」と割り切り、「①事実を調べて→②特色や意味を考える」という大まかな単元展開を描いて①を中心に学習問題をつくる。そのためには、教師は資料や発問を通して意図的に社会的事象と出合せることが重要である。社会的事象と出会い、子どもに生まれた気づきや疑問を教師が「つまりみんなの調べたいことはこういうことかな」等と意図的に学習問題として設定する。
中級	調べることに止まらずに特色や意味を考える (追究する) ことまでを表す学習問題をつくる。そのためには、社会的事象との出会いの際に「①事実を調べて→②特色や意味を考える」の②の特色や意味の一部を把握させる方法がある。具体的には、資料を提示した後に話し合いを行い、特色や意味がどのようなものかを確認したり、例示したりしてから学習問題を設定する。
上級	意味や特色を考える必然性を高めるために、「自然災害から私たちの安全を守るためにだれがどのような活動をしているのだろう～どうすれば災害の被害を減らせるのか～」といったサブテーマ設定型の学習問題を設定する。単元の学習のまとめをしてから「では、これからは?」「自分は?」等と教師が唐突に問いを投げかける形を防ぐことができる。

1 「どのような (に) ～」から始まる問い。幅広い予想を立て様々な事項を調べるやすい。

2 「なぜ～」から始まる問い。「なぜなら」と幅広い調べ活動なしでも答えに向かいやすい。



由井蘭（2017）は、問題解決の本質から言うと、学習問題は子どもがつくることが望ましく、子どもたち一人一人に社会的事象をじっくりと見つめさせ、「なんとか追究していきたい」という問い（問題意識）をもたせることが大切と述べている。また、子どもたちが同じ方向性の問いをもてるようにするため、事実とのインパクトのある出合いを演出し、一人一人に「問題発見力」を育てることが必要と述べ、以下の Table 9 で具体例を示す。

**Table 9 事実とのインパクトのある出合いの例（由井蘭，2017）**

子どもから引き出したい言葉	社会的事象との出合わせ方
「おかしいよ！」	これまでの経験をくつがえす事実との出合い
「ひどい！」	怒りなどの心情に訴える事実との出合い
「えっそんなに？」	数量に関する驚きを呼び起こす出合い
「私はこっちの立場なんだけど…」	価値の対立を引き起こす出合い

藤井（1996）は、学習問題の設定に関する課題を次のように述べている。対象（社会的事象）についてあまり知らない段階では、子どもたちはどのような問いを立てるとよいのかさえわからないと指摘している。そのため、質的に高い学習問題は、ある程度まで追究が進められて、その対象について多少とも知ってからでないとは成立しないと述べている。

### 3.2.3 本研究における学習問題の設定方法

学習問題の設定に関する先行研究を整理し、本研究における学習問題の設定の方法を以下の Table 10 に示す。

**Table 10 本研究における学習問題の設定方法**

手だて	
①	子どもたちに疑問や気づきをもたせるために、社会的事象に対する予想と事実の認識のズレを生じさせるインパクトのある出合いを演出する。
②	子どもたちが社会的事象の意味や特徴をおおまかに認識できるように、①で出た疑問や気づきをもとに話し合わせる。必要に応じて、発問や資料を提示して意味等の確認のための一助とする。
③	話し合いの内容を整理し、意図的に学習問題として設定する。 学習問題に対する予想を立てさせ、それをもとに単元計画を作成する。

なお、前述の藤井（1996）の指摘を受け、学習問題はある程度子どもたちによって追究が行われてから設定するもの、単元の初期に設定をするものの2つのパターンがあるとす。子どもたちの実態や出合わせる社会的事象によって柔軟に設定していきたい。

また、澤井（2022）は、学習問題は単元の始めに設定するため、学習が進むと忘れがち

になること、抽象度の高い学習問題より学習課題の方が具体的なため、数時間かけて何を追究しようとしていたのか（学習の連続性）が薄れてくることの二点を指摘している。そのため、学習問題を子どもたちの目につきやすいところへ掲示し、その都度確認を行う。

### 3.3 データの収集と分析

本研究では、事前と第1時終了後、事後の3回にわけてアンケート調査を実施し、児童の社会科についての傾向、認識のズレの有無や問題意識の変化について分析を行う。

#### 3.3.1 事前アンケート調査から

実験検証を行う前に、事前調査を行う。内容は、児童の社会科についての傾向を把握するために研修員が作成する。質問文ならびに回答選択肢を Table 11 に示す。

Table 11 事前アンケート調査

	質問文	回答選択肢
問1	社会の授業は楽しいですか。	①楽しいです ②少し楽しいです ③あまり楽しくはありません ④楽しくはありません
問1-①	楽しいと答えた人に質問です。社会が楽しい理由を教えてください。いくつ選んでもいいです。	①いろいろなことを知ることが楽しいから ②調べることが楽しいから ③先生の話がおもしろいから ④その他（自由記述）
問1-②	楽しくないと答えた人に質問です。社会が楽しくない理由を教えてください。いくつ選んでもいいです。	①調べることが楽しくないから ②教科書や『のびゆく四日市』を読むのが楽しくないから ③覚えることが多いから ④何をやっているかがよくわからないから ⑤その他（自由記述）
問2	調べ学習は楽しいですか。	①楽しいです ②少し楽しいです ③あまり楽しくはありません ④楽しくはありません

問2-①	楽しいと答えた人に質問です。どのように調べるのが楽しいですか。いくつ選んでもいいです。	①教科書や『のびゆく四日市』を使って調べる ②インタビュー（人に聞く）をして調べる ③インターネットで調べる ④見に行つて（見学）調べる ⑤その他（自由記述）
問2-②	楽しくないと答えた人に質問です。楽しくない理由を教えてください。いくつ選んでもいいです。	①調べたいと思うことがないから ②何を調べたらいいかわからないから ③どのように調べたらいいかわからないから ④その他（自由記述）
問3	社会の授業で気になったことを自分で調べましたか。	①調べた ②調べていない

### 3.3.2 第1時終了後のアンケート調査

第1時終了後にアンケート調査を実施する。内容は子どもたちに授業の中で認識のズレがあったのか、問題意識をもつことができたのかどうかを確認するものである。質問文ならびに回答選択肢を Table 12 に示す。

Table 12 第1時終了後アンケート調査

	質問文	回答選択肢
問1	今日の授業で「え！そうなの？」と自分のイメージとちがうことはありましたか。	①ありました ②少しありました ③あまりありませんでした ④ありませんでした
問1-①	「え！そうなの？」と思ったことはどんなことでしたか。いくつ選んでもいいです。	①火事ではけむりがすぐくでること ②火事を消すのに時間がかかること ③火がついたらすぐにもえ広がってしまうこと ④四日市や日永の火事が多かったこと ⑤その他（自由記述）
問2	今日の授業をして火事や日永について「知りたいな」「調べたいな」と思うことはありましたか。	①ありました ②少しありました ③あまりありませんでした ④ありませんでした

### 3.3.3 事後アンケート調査から

検証授業終了後、事後調査を実施する。質問文ならびに回答選択肢を Table 13 に示す。

Table 13 事後アンケート調査

	質問文	回答選択肢
問 1	「どうすれば日永のまちの火事・火災を減らせるのか」の授業はどうでしたか。一つ○をしてください。	①楽しかった ②少し楽しかった ③あまり楽しくなかった ④楽しくなかった
問 1 -①	楽しいと答えた人に質問です。楽しかった理由を教えてください。いくつ選んでもいいです。	①みんなで調べるテーマを決めたから ②いろいろなことを知ることができたから ③調べることができたから ④先生が話をしていたから ⑤その他（自由記述）
問 1 -②	楽しくないと答えた人に質問です。楽しくない理由を教えてください。いくつ選んでもいいです。	①調べることが楽しくないから ②教科書や『のびゆく四日市』を読むのが楽しくないから ③覚えることがおおいから ④何をやっているのかわからないから ⑤その他（自由記述）
問 2	「どうすれば日永のまちの火事・火災を減らせるのか」の授業について質問です。今回、気になったことを自分で調べましたか。	①調べた ②調べていない
問 2 -①	調べた人に質問です。どのように調べましたか。いくつ選んでもいいです。	①教科書や『のびゆく四日市』など読んで調べる ②インタビュー（人に聞く）をして調べる ③インターネットで調べる ④見に行つて（見学）調べる ⑤その他（自由記述）
問 3	調べ学習は楽しいですか。	①楽しいです ②少し楽しいです ③あまり楽しくありません ④楽しくありません

問3-①	楽しいと答えた人に質問です。どのように調べるのが楽しいですか。いくつ選んでもいいです。	①教科書や『のびゆく四日市』など読んで調べる ②インタビュー（人に聞く）をして調べる ③インターネットで調べる ④見に行つて（見学）調べる
問3-②	楽しくないと答えた人に質問です。楽しくない理由を教えてください。いくつ選んでもいいです。	①調べたいことと思ふことがないから ②何を調べたらいいかわからないから ③どのように調べたらいいかわからないから ④その他（自由記述）

### 3.4 指導計画

指導計画は、Table 14 の通りである。

Table 14 指導計画

時数	内容
第1時	学習問題をつくり、単元の見通しをもつ【本時】
第2時	学校の消防設備について調べる
第3時	調べたこと交流・まとめ
第4時	消防隊員の出動する早さについて調べる
第5時	防火教室（消防隊員を招いた体験教室）
第6時	火災時の協力体制について調べる
第7時	日永地区の消防設備について調べる
第8時	日永地区の消防団について考える
第9時	学習問題をふり返り、ポスターなどにまとめる

### 3.5 研究計画

研究計画は、Table 15 の通りである。

**Table 15 研究計画**

月	実施する内容・協力校との連携
4	<ul style="list-style-type: none"><li>・研究主題、構想の検討</li><li>・研究主題の確定</li></ul>
5	<ul style="list-style-type: none"><li>・研究の内容と方法の検討</li></ul>
6	<ul style="list-style-type: none"><li>・研究の内容と方法の確定</li></ul>
7	<ul style="list-style-type: none"><li>・研究協力員への依頼</li></ul>
8	<ul style="list-style-type: none"><li>・研究協力員との打ち合わせ</li></ul>
9	<ul style="list-style-type: none"><li>・実践の内容、計画等、論文全体の構成の確認</li><li>・研究協力員との打ち合わせ</li><li>・調査対象クラスの授業参観</li></ul>
10	<ul style="list-style-type: none"><li>・事前アンケートの実施</li><li>・研究対象校にて検証授業の実施</li></ul>
11	<ul style="list-style-type: none"><li>・研究対象校にて検証授業の実施</li><li>・事後アンケートの実施</li><li>・論文の修正 結果、考察のまとめ</li></ul>
12	<ul style="list-style-type: none"><li>・研究のまとめ</li></ul>
1	<ul style="list-style-type: none"><li>・研究のまとめ</li></ul>
2	<ul style="list-style-type: none"><li>・研究のまとめ</li></ul>
3	<ul style="list-style-type: none"><li>・研究のまとめ</li></ul>

## 4 結果

### 4.1 事前調査による社会科の授業に関する認識

社会科の授業に対して「楽しいです」と回答した児童が62%、「少し楽しいです」と回答した児童が27%であった。「あまり楽しくはありません」「楽しくはありません」と否定的に回答した児童がそれぞれ8%と4%であった（Figure 1 参照）。

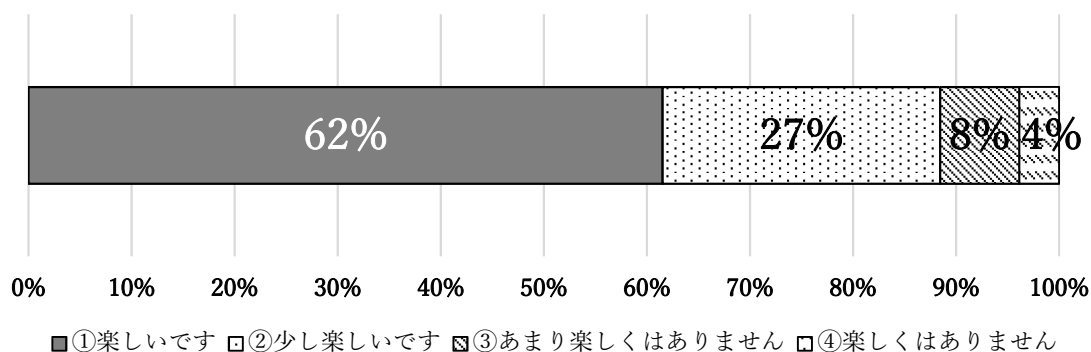


Figure 1. 「社会科の授業は楽しいですか」の割合分布（ $n=26$ ）

社会科の授業に対して肯定的に感じている理由として、「調べることが楽しいから」と問題解決学習の基本となる調べ学習を回答している児童が65%であった。「先生の話がおもしろいから」と回答している児童が57%、「いろいろなことを知ることが楽しいから」と回答している児童は52%であった。「その他」の項目には、「社会見学に行けるから」といった回答があった（Figure 2 参照）。

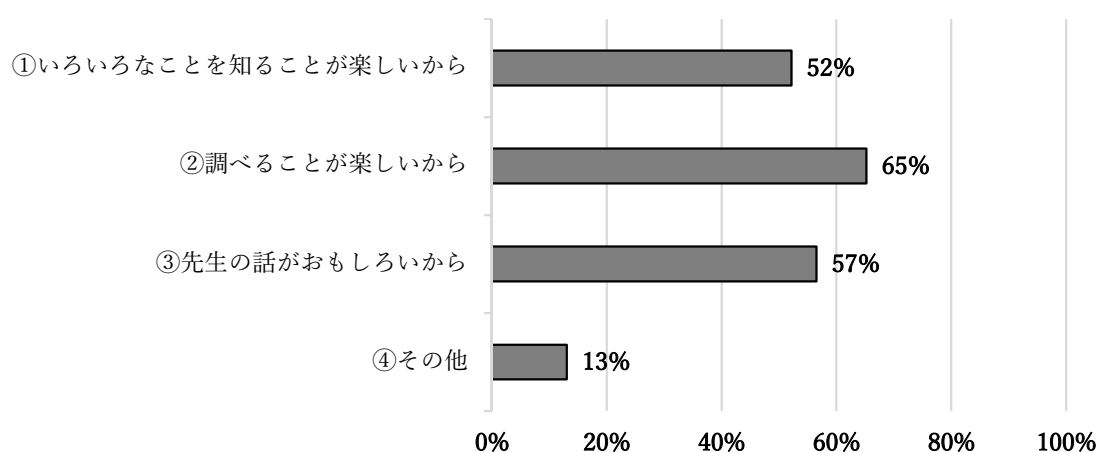


Figure 2. 「社会科の授業が楽しい理由を教えてください」の割合分布

( $n=23$ ) 複数回答あり

社会科の授業に対して否定的に感じている理由として本研究の主題にかかわる『のびゆく四日市』を読むことを挙げている児童は33%であった。「調べることが楽しくないから」や「覚えることが多いから」「何をやっているかよくわからないから」がそれぞれ67%であった。「その他」の項目には「やることが多い」といった回答があった (Figure 3 参照)。

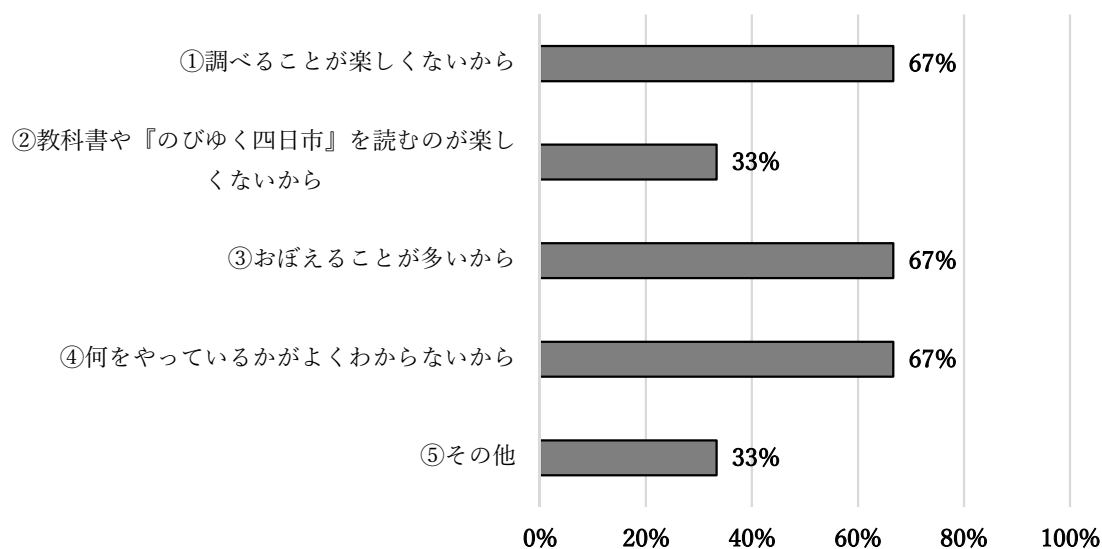


Figure 3. 「社会科の授業が楽しくない理由を教えてください」の割合分布

(n=3)複数回答あり

調べ学習を「楽しいです」と回答している児童は、65%であった。「少し楽しいです」と回答している児童は、15%であった。「あまり楽しくありません」「楽しくありません」と回答している児童は、それぞれ15%と4%だった (Figure 4 参照)。

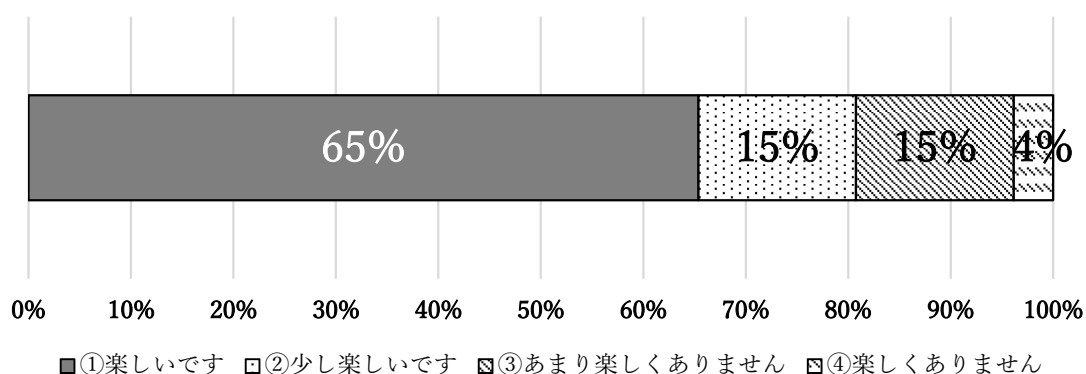


Figure 4. 「調べ学習は楽しいですか」の割合分布 (n=26)



調べ学習に対して肯定的に感じている理由として「インターネットで調べる」と回答している児童が81%であった。次いで多かったのが「見に行つて（見学）調べる」の71%であった。「教科書や『のびゆく四日市』を使って調べる」を挙げている児童は、43%であった（Figure 5 参照）。

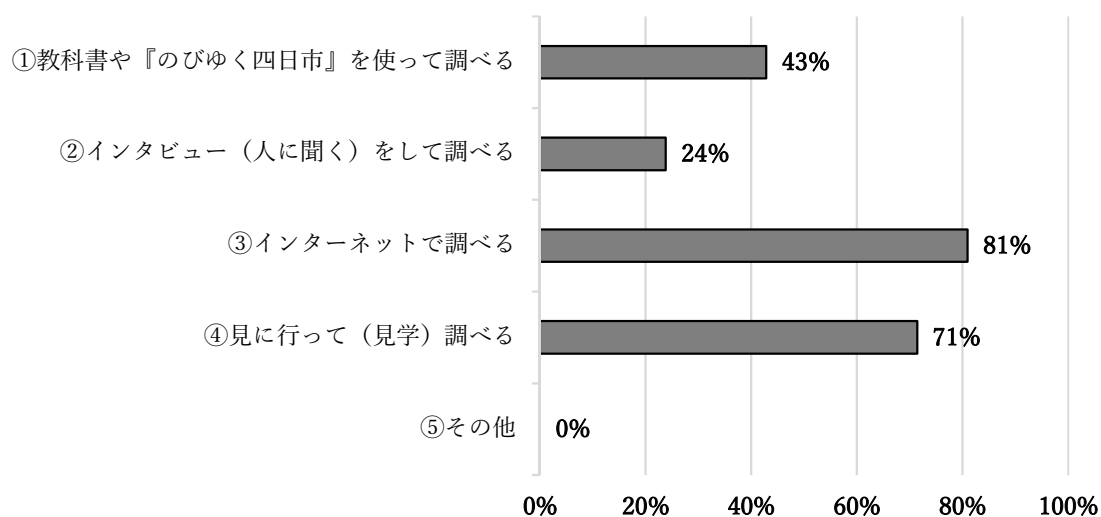


Figure 5. 「調べ学習が楽しい理由を教えてください」の割合分布（ $n=21$ ）複数回答あり

調べ学習に対して否定的に感じている理由として「調べたいと思うことがないから」と「何を調べたらいいかわからないから」「どのように調べたらいいかわからないから」を理由に挙げる児童が40%であった。「その他」の項目には、「書くことがたいへんだから」「あまりいいことがないから」といった回答があった（Figure 6 参照）。

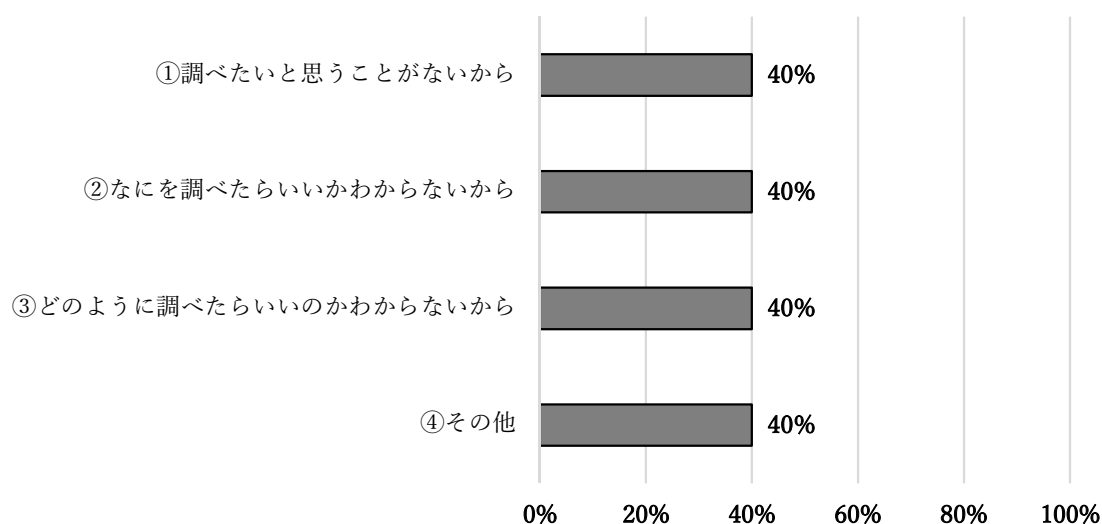


Figure 6. 「調べ学習が楽しくない理由を教えてください」の割合分布

（ $n=5$ ）複数回答あり

社会科の授業で気になったことを自分で調べたかどうかを調査すると「調べた」と回答した児童は23%であった。「調べていない」と回答した児童は77%であった (Figure 7 参照)。

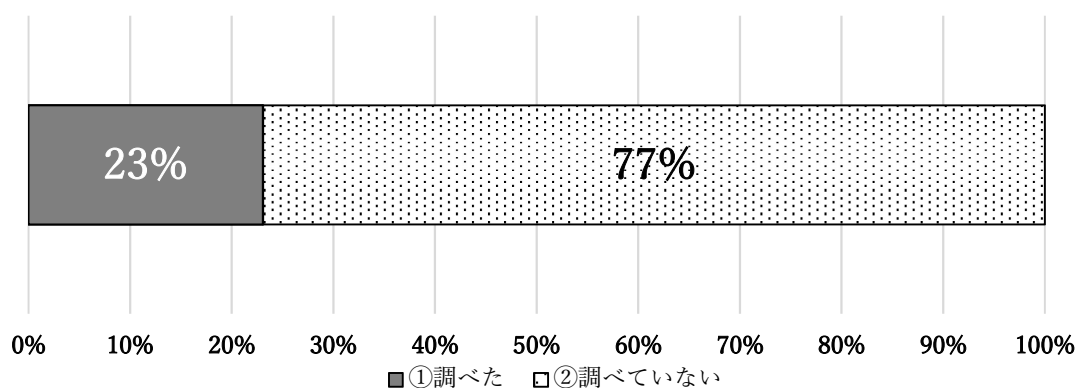


Figure 7. 「気になったことを自分で調べましたか」の割合分布 (n=26)

#### 4.2 第1時のふり返りによる「認識のズレ」と「問題意識」に関する認識

認識のズレがあったかどうかを調査すると「ありました」と回答した児童が42%、「少しありました」と回答した児童が42%であった。認識のズレがなかったと答えた児童は17%であった。認識のズレがないと回答した児童について第1時終了後に研究協力員に確認したところ、半数は、社会科に興味があり日常的に調べ学習に取り組んでいる児童であった。また、半数は Figure 1 において社会科が「楽しくない」と回答している児童であった (Figure 8 参照)。

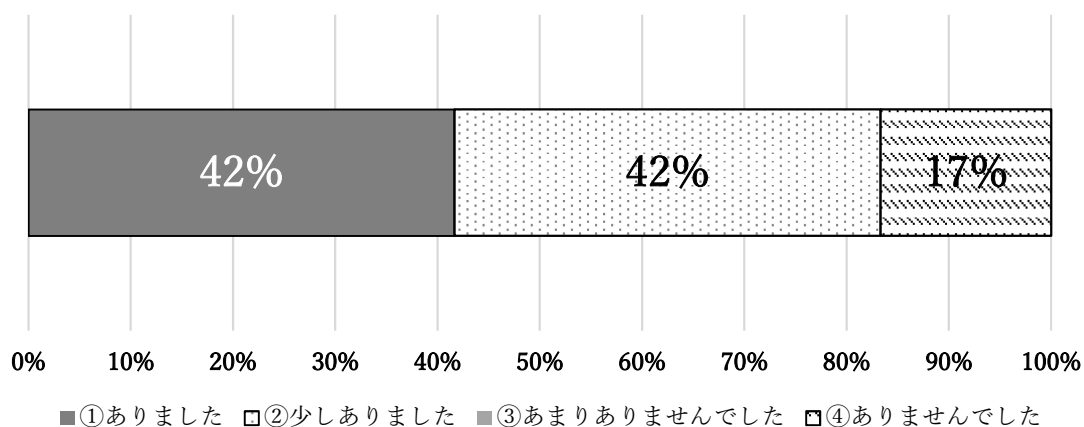
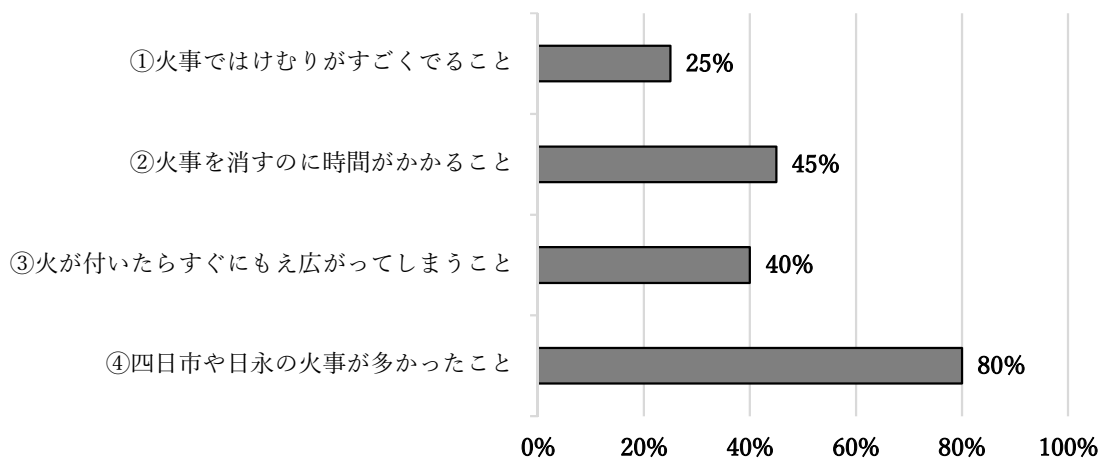


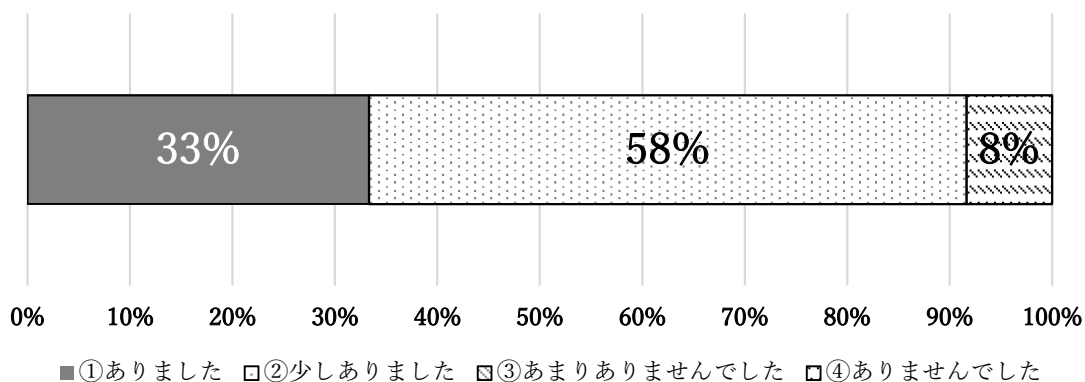
Figure 8. 「自分のイメージとちがうことはありましたか」の割合分布 (n=24)

社会的事象に対する予想と事実の「ズレ」があった資料はどれかを調査すると、インパクトのある出会いをねらった資料である「四日市や日永の火事が多かったこと」に回答した児童が80%であった。次いで多かったのが「火事を消すのに時間がかかること」の45%、「火がついたらすぐにもえ広がってしまうこと」の40%であった（Figure 9 参照）。



**Figure 9.** 「『え！そうなの？』と思ったことはどんなことでしたか」の割合分布  
( $n=20$ ) 複数回答あり

知りたいことや調べたいことが「ありました」と回答している児童が33%、「少しありました」と回答している児童が58%であった。「ありませんでした」と回答している児童が8%であった（Figure 10 参照）。



**Figure 10.** 「『知りたいな』『調べたいな』と思うことはありましたか」の割合分布 ( $n=24$ )

Figure 8 の「認識のズレがあった」「認識のズレが少しあった」児童を「認識のズレあり」, 「認識のズレがなかった」「認識のズレがあまりなかった」児童を「認識のズレなし」とそれぞれ分類した。また, Figure 10 の「調べたいことがあった」「調べたいことが少しあった」児童を「問題意識あり」, 「調べたいことがなかった」「調べたいことがあまりなかった」児童を「問題意識なし」と分類した。それらの関係を調べると認識のズレありの児童のうち, 95%が問題意識ありであった。認識のズレなしの児童のうち, 75%が問題意識ありであった (Figure 11 参照)。

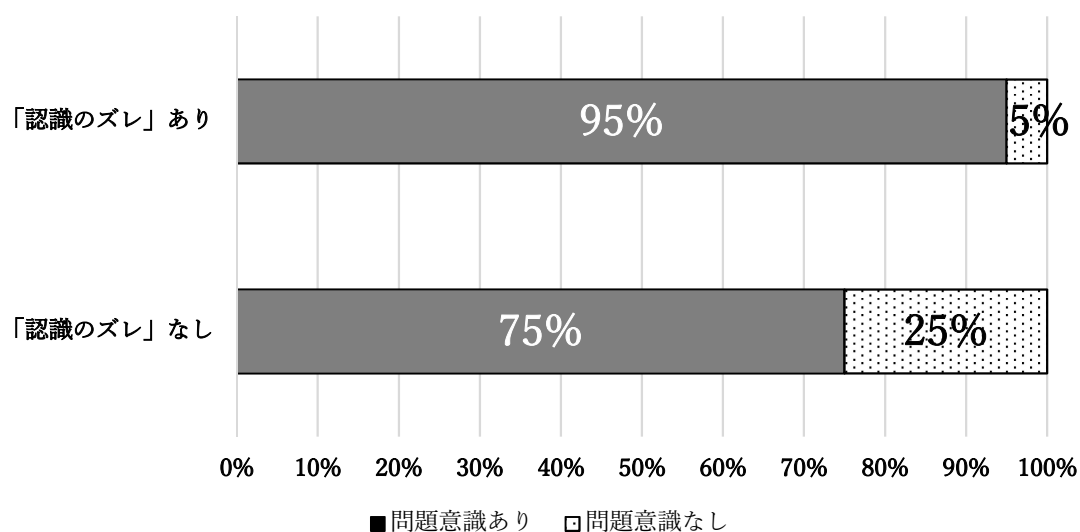


Figure 11. 認識のズレと問題意識の関係についての割合分布 (n=26)

第1時のふり返りから以下のような意見があった。

- ・ 火事にはくわしくないけど, 今日の授業で火事のきけんせいがわかった。
- ・ みんなでテーマを決めるのが楽しかった。
- ・ 火事のことを少ししか知りませんでした。どうしたら火事がとめられるかなと思います。
- ・ これからこのテーマにそってべんきょうしていくのが楽しみです。なぜかと言うと, 火事のことにはあまり知らないけど, みんなでいけんを出しあって, 安心できたらなと思います

### 4.3 事後調査における社会科の授業に関する認識

検証授業に対して「楽しかった」「少し楽しかった」と回答した児童は、それぞれ85%と15%であった。また、事後の調査では、「あまり楽しくなかった」「楽しくなかった」と回答した児童は0%であった。

事前アンケート調査と比較すると、「楽しい」の回答は、20ポイント上昇した（Figure 12 参照）。

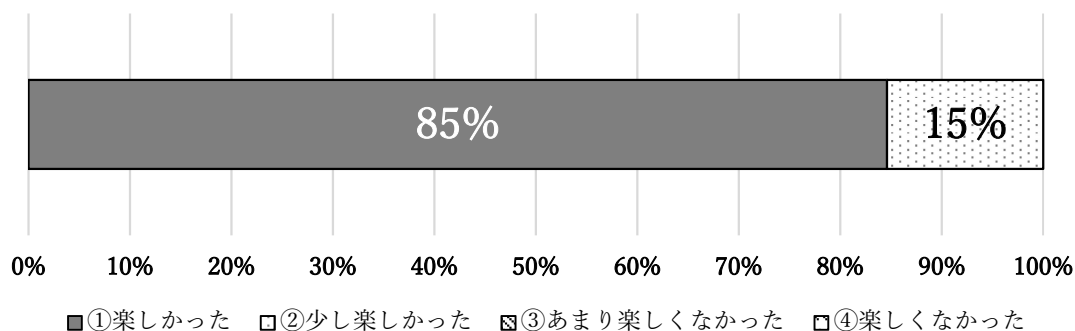


Figure 12. 「『どうすれば日永のまちの地震・火災を減らせるのか』の授業はどうでしたか」の割合分布

( $n=26$ )

授業に対して肯定的に感じている理由として、「調べることが楽しかったから」と回答している児童が88%であった。また、「みんなで調べるテーマを決めたから（学習問題の設定）」「いろいろなことを知ることができたから」と回答した児童が73%であった。「先生が話をしてくれたから」を回答した児童は19%であった。「その他」の項目には「防火教室」での体験活動について回答があった。事前アンケート調査と比較すると、「調べることができたから」の回答が17ポイント、「知ることができたから」の回答が16ポイント上昇した（Figure13 参照）。

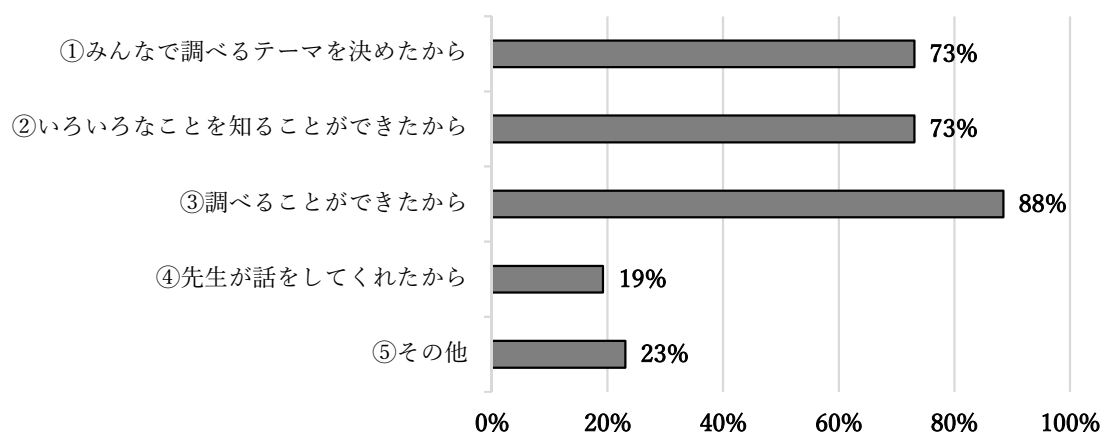


Figure 13. 「授業が楽しかった理由を教えてください」の割合分布 ( $n=26$ ) 複数回答あり

検証授業で扱った単元について気になったことについて自分で調べたかどうか調査すると「調べた」と回答した児童は、92%であった。「調べていない」と回答した児童は8%であった。Figure 7の事前アンケート調査と比較すると、「調べ学習」をした児童が69ポイント上昇した (Figure 14 参照)。

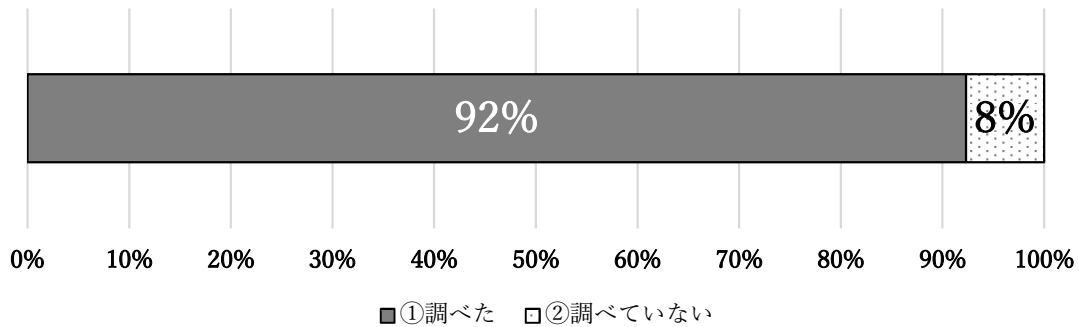


Figure 14. 「今回、気になったことを自分で調べましたか」の割合分布 (n=26)

調べ学習において「教科書や『のびゆく四日市』を読んで調べる」と回答した児童は79%であった。「見に行つて（見学）調べる」「インタビュー（人に聞く）をして調べる」と答えた児童がそれぞれ54%、42%であった (Figure 15 参照)。

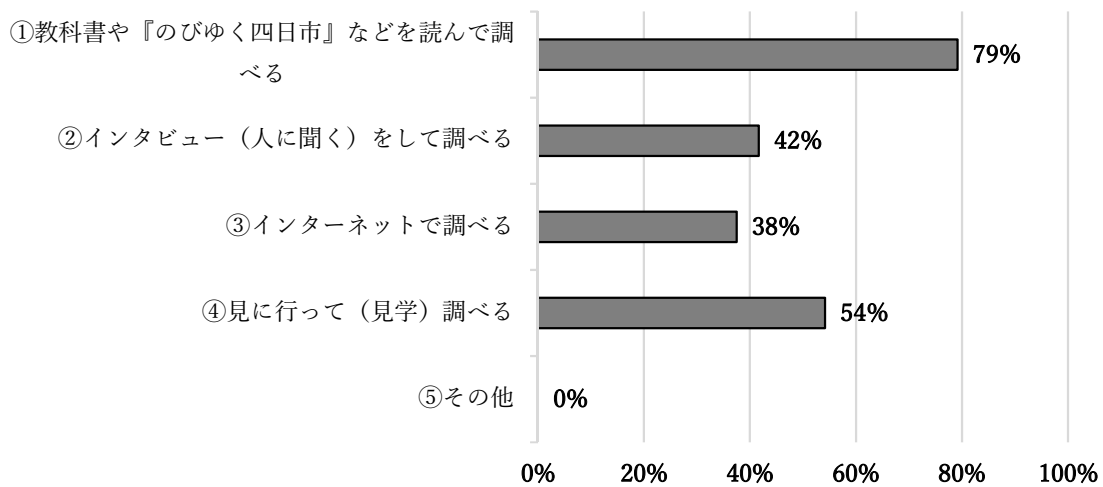


Figure 15. 「どのように調べましたか」の割合分布 (n=26) 複数回答あり

なお児童が調べ学習をした内容としては、以下のようなものが見られた。

- |                           |               |
|---------------------------|---------------|
| ・家の近くで起こった火事について          | ・校区にある消火栓について |
| ・通信指令室について                | ・地区の消防団について   |
| ・学校内の設備調査でわからなかった防火設備について |               |

調べ学習について「楽しい」「少し楽しい」と回答した児童は、それぞれ85%と15%であった。また、事後の調査では、「あまり楽しくない」「楽しくない」と回答した児童は0%であった。Figure 4の事前のアンケート調査と比較すると、「楽しい」の回答が20ポイント上昇した（Figure 16参照）。

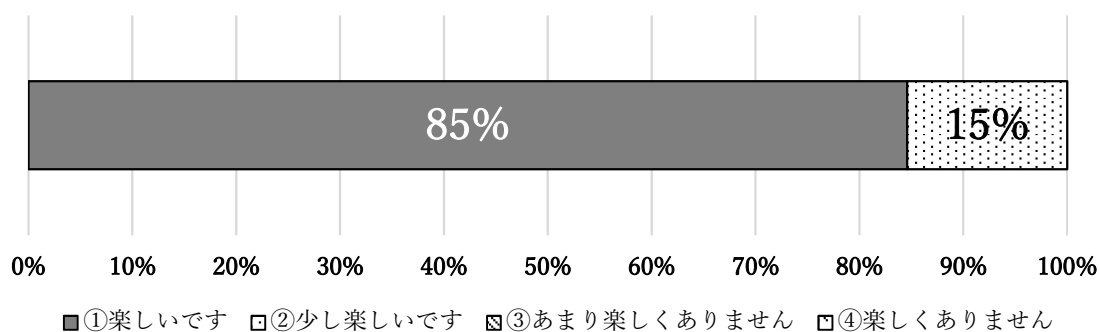


Figure 16. 「調べ学習は楽しいですか」の割合分布 (n=26)

児童が好む調査方法は何かと問うと、「教科書や『のびゆく四日市』などを読んで調べる」と回答している児童が58%であった。次いで多かったのが「見に行つて（見学）調べる」「インターネットで調べる」の50%であった。「インタビュー（人に聞く）をして調べる」を挙げている児童は、23%であった。Figure 5の事前のアンケート調査と比較すると、「教科書や『のびゆく四日市』などを読んで調べる」は15ポイント上昇した。「見に行つて（見学）調べる」「インターネットで調べる」はそれぞれ21ポイント、31ポイント下降した（Figure 17参照）。

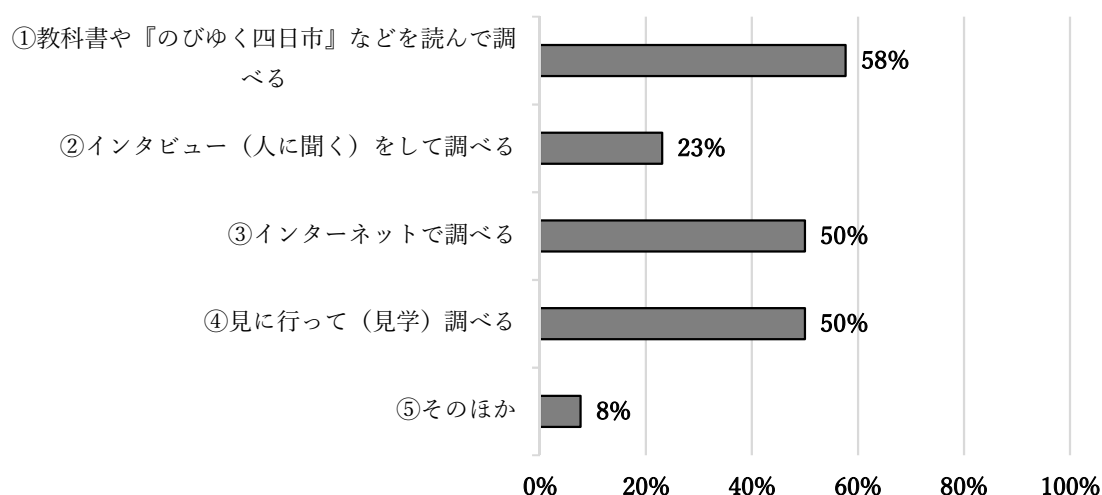


Figure 17. 「どのように調べるのが楽しいですか」の割合分布 (n=26) 複数回答あり

## 5 考察

### 5.1 児童自らが課題を見つけ解決していく学習活動における副読本の活用

本研究は、身近な地域についての興味・関心を高め、児童自らが課題を見つけ解決していく学習活動を取り入れることで「子どもたちが課題を解決していく際の一つのツール」として、副読本を使うことが促進されるかどうかを検証するものであった。

Figure 1 の事前調査の結果を見ていくと社会科の授業に対して「楽しいです」「少し楽しいです」と肯定的に捉えている児童が8割を超えている。また、Figure 2 で肯定的に捉えている児童のうち、65%は調べ学習が楽しいことを理由に挙げている。しかし、Figure 7 の社会科の授業で気になったことを自分で調べたかどうかの有無を問うと、調べたことのある児童は23%であった。このことから授業中の活動として調べ学習を行うものの、課題に対し自発的に調べようとする児童は少ないということがわかる。また、少数ではあるが、調べ学習に否定的な児童がいた。

これに対し、Figure 14 の事後調査では気になったことを自分で調べたと回答した児童が92%に上昇した。Figure 15 では調べ学習に取り組んだ児童の79%が教科書や『のびゆく四日市』を活用したと回答し、授業で解決できなかった疑問について副読本を使って調べるなどの活用が見られた。また、Figure 16 からは調べ学習を肯定的に捉えている児童が100%になっていることがわかる。Figure 17 を見ると好きな調査方法として、「教科書や『のびゆく四日市』などを読むこと」を挙げる児童が58%に上昇している。授業においても、教師の指示がなくとも副読本及び教科書を自ら開き情報を獲得しようとする姿が見られた。

これらの結果から認識のズレを生じさせ、学習問題をつくることで子どもたちが進んで調べ学習に取り組もうとし、課題を解決していく際の一つのツールとして副読本を使うことができたと言えるだろう。この結果が得られた理由は2つある。

1つ目は、宗實(2021)も指摘している認識のズレが問題意識の醸成につながったためと考える。児童の認識と提示した資料にズレがあったことで、火事という事象に対して関心を高め、「なぜそうなっているのか」「どうすればよいのか」といった問題意識をもつようになったと考える。このことは、Figure 11 で認識のズレがあった児童の95%に調べる意欲の向上が見られ、認識のズレがなかった児童の調べる意欲との差が20ポイントあったことから言える。

2つ目は、このズレを解消するための手段として「調べ学習」を積極的に取り入れたことが考えられる。学習問題を解決するために人々がどのような取り組みをしているのか予想を立て、調べ学習を行った。学習問題は教師が子どもたちの問題意識をもとに意図的に設定した授業の方が、教科書や副読本を読んだり学校や地域などで調査活動をしたりして理解を深めようとしていた。自分が気になったことについて調べる。調べる中で新たな発見や疑問に出会う。この過程を繰り返すことでさらに主体性が高まり、自発的に調査に取り組む姿勢をもつようになり児童の大半が調べ学習を実施することになった要因と言える。このこともあり、授業外で独自の調べ学習をしたことのある児童の割合がFigure 7 の事前



調査では 23%であったのに対し、Figure 14 の事後調査では 92%と高くなっている。このように、認識のズレによる学習問題が主体性を向上させ、それを解決するための手段として調べ学習を取り入れたことでより主体性の高まりに繋がったと考える。

## 5.2 社会科副読本『のびゆく四日市』活用の推進

各单元によって学んでいく内容は異なるが Table 3 で井川が指摘するように、中学年の社会科は実際の情報収集や考察を通じて問題解決を行う学習プロセスが基本となる。「実際の情報収集」は、児童自身が見たり聞いたりすることを繰り返し行って情報を獲得していくことが理想である。しかし、様々な生活スタイルをもつ児童全員が放課後等の時間を利用して現地へ赴くことは現実的には厳しく、また調べ学習の習熟度によっては実現が難しい場合もある。そのため、授業の時間内に現地へ赴いて調べ学習を行うのであるが、行ってもわからなかったことや気がついていなかったこと、新たに出てきた課題を解決するための情報を子どもたちが自ら獲得していくことのできる学習環境も設定しておきたい。それらの課題を解決していく一つのツールとして社会科副読本である『のびゆく四日市』を活用していくことが望ましいと考える。

ただし、あくまでも『のびゆく四日市』は「一つのツール」であり、そのみを使用して調べ学習を終える国語的社会科学習になることや使用すること自体が授業の目的となつてはいけない。そのためにも児童につけたい力を明らかにし、力をつけるためにどのように取り入れるか、どのような環境設定をするかを吟味することが重要である。

では、児童が副読本を活用していく上で留意することはどのようなものだろうか。まず考えられるのが、児童の主体性を喚起させる課題づくりである。Figure 11 において、学習問題の設定の仕方が児童の主体性に影響を及ぼすことが明らかになった。この結果より、ただ教師から与えられた課題について調べていくことよりも「認識のズレ」が生じた上で、児童自身が学習問題を設定し、何をどのように調べていけば（見たり、聞いたりすれば）課題が解決できるのかと見通しを持って調べていく方が主体性の向上につながると言えるだろう。

次に児童が必要と感じた時に気軽に手にとれるような環境づくりをしておきたい。調べ学習をすると多くの児童は、インターネットの利用をする。これは、児童にとってインターネットが身近なものであり、容易にアクセスできることが理由として考えられる。『のびゆく四日市』にはデジタル版が準備されており、タブレット端末を通してすぐにアクセスすることができる。そのため、日常的に使用することで授業中はもちろん、自主学習等として家庭からも児童が必要を感じた時に情報を入手することができると思う。

これらのことに留意して社会科の学習を進めるにあたって副読本『のびゆく四日市』を「子どもたちが課題を解決していく一つのツール」として活用していきたい。

### 5.3 本研究の課題

本研究から見えた課題を3つ挙げる。1つ目は、副読本の内容理解についてである。認識のズレから学習問題を設定することで児童の学習意欲や主体的な学びを促進した一方で、副読本に記載されている内容の理解にばらつきが見られた。このことを克服するためには副読本を活用する前に教師による適切な指導や読み取りの練習が必要と考える。また、母数は違うものの Figure 5 と Figure 17 を比較すると、副読本の活用が促進されたが、見に行くと回答した児童が少なくなった。もちろん、実際に見学に行った上で副読本を活用したわけではあるが、今後子どもたちが副読本の活用が調べ学習の大前提となってしまうことは避けなければいけない。そのためにも、有田(2004)の指摘するように複数の情報をもとに納得するまで調べていくことを子どもたちに習慣づけたい。副読本の活用や授業を深めるためには子どもたちの自発的な発想に任せる場と共に、教師による指導の場面も必要であると考え。

2つ目は、「認識のズレ」をもとにした学習問題の設定についてである。本研究では認識のズレを生じさせる主な資料として『のびゆく四日市』に掲載されている資料を主として使用した。しかし、日常的に教科書や副読本を読んでいる児童には、認識のズレを起こすまでの目新しい資料を提示することが難しかった。書籍を読むことや現地調査等を通して資料を作成することも可能ではあるが、教材研究に膨大な時間がかかってしまうことや篠原(1992)の指摘するように社会科の授業を得意とする教師でないという意見もある。この課題の解決策の一つとして、児童の興味・関心等に合わせた認識のズレを毎時の学習課題の設定の際に取り入れることが考えられる。今回の検証授業では、認識のズレを生じさせる演出を単元の導入時のみに行った。それだけでなく、児童の興味・関心に合わせた認識のズレを単元の途中で繰り返し取り入れることで、醸成させることのできなかった児童の主体性を引き出す機会を増やすことができると考える。加えて、繰り返し認識のズレという刺激を与えることは、学習問題の設定の際に喚起させた児童の主体性を持続させる効果も期待できるのではないだろうか。

3つ目は、教師による副読本の認知についてである。地域の情報を補填するために副読本が作成されている。そのため授業においては教科書と副読本を併用する。しかし、Table 3, 4 からわかるように、このような副読本作成の趣旨がすべての教職員に認知されていない現状がある。教科書は、何をどの程度にどんな順序で学習するか、そして一般的な知識や考え方を学ぶものである。副読本である『のびゆく四日市』は「四日市」ならではの情報を入手するためのものである。二つのよさを用いて授業を行うことが本来の趣旨であるが、どちらかのみを偏って使用すると、地域の素材をうまく活用できずに授業を終えてしまうことにつながってしまう。このことを改善するためにも、今後としては副読本活用の研究を進めるとともに、副読本作成の趣旨も広く教職員へと伝えていく必要がある。

## 引用文献

- 有田 和正(2004).指導力アップ術 14 社会科授業を活性化する技術,明治図書
- 伊藤 裕康(2006).市町村合併時代の小学校社会科地域学習と副読本.地理学報告 102,1-15.
- 井戸垣 忠男(2002).子どもの追究活動を育てる小学校社会科指導法—有田和正氏のネタ活用の授業を手がかりに—.社会系教科教育学研究,14,79-85.
- 小田 由梨花・河本 大地(2022).兵庫県の公立小学校で用いられている社会科地域学習副読本の特徴.兵庫地理,67,33-47.
- 小西 正雄(1999).地域副読本の未来像—指導要領の”ねがい”をどう具体化するか—.社会科教育,28-34.
- 小林 祐紀・秋元 大輔・稲垣 忠・岩崎 有朋・佐藤 幸江・佐和 伸明・前田 康裕・山口 眞希・渡辺 浩美・中川 一史(2022). 学習過程に関連づけた情報活用能力育成のための 授業指標の開発と評価.AI時代の教育論文誌 5,60-67.
- 澤井 陽介(2022).「本当に知りたい」社会科授業づくりのコツ,明治図書
- 社会科の初志をつらぬく会(編)(2019).社会科を好きになる教育への手立て—混迷を切り開く学力の育成—,溪水社
- 篠原 重則(1992).小学校 3 学年「身近な地域」の授業実態と教師の意識—香川県の事例—.新地理,40,14-28.
- 筒井 由美子(2017).小学校中学年における地域学習に関する研究—大阪の副読本を中心に—.大和大学研究紀要,3,109-118.
- 日台 利夫・朝倉 隆太郎(編)(1979).新社会科指導法事典,明治図書
- 藤井 千春(1996).問題解決学習のストラテジー,明治図書
- 古岡 俊之(2003).小学校中学年副読本の改善への提言—兵庫県における小学校副読本の活用場面分析を通して—.新地理,51,28-38.
- 古岡 俊之(2021).兵庫県における小学校中学年副読本の現状分析と今後に向けた提案—Blockdiagram を使った小学校中学年社会科学習の可能性—.学校教育センター紀要 6,67-80.
- 松井 貞雄(1978).小学校中学年副読本作成上の問題点.地理学報告,47,188-195.
- 松本 康・篠崎 正典(2020).長野県内における小中学校副読本—作成状況と内容構成の分析を通して—.信州大学教育学部研究論集,14,219-229.
- 三重県社会科教育研究会(編)(1981).三重県社会科教育三十年史, 三重県社会科教育研究会
- 宗實 直樹(2021).宗實直樹の社会科授業デザイン,東洋館出版社
- 宗實 直樹・石本 周作・中村 祐哉・近江 祐一・佐藤 正寿(監修)(2022).社会科教材の追究,東洋館出版社
- 宗實 直樹(2023).「個別最適な学び」授業デザイン 理論編,明治図書

- 村岡 弘朗(2019).地域学習で活用する副読本の比較研究.教職課程・実習支援センター研究  
年報,2,219-232.
- 守田 優・増穂 栄作・安宅 裕子・大庭 里美・中山 梅乃・山内 くに子(1998).大阪府にお  
ける小学校地域(郷土)学習副読本の素材と利用.大阪教育大学紀要,47,25-38.
- 文部科学省(1947).学校教育法 (昭和 22 年告示)
- 文部科学省(2011).学習指導要領の改訂の経過
- 文部科学省(2017).小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 社会編,日本文教出版
- 由井 健(2017).一人ひとりが考え, 全員でつくる社会科授業,東洋館出版社

### 第3学年社会科学学習指導案

#### 1 単元目標

地域の安全を守る働きについて、施設・設備などの配置、緊急時への備えや対応などに着目して、見学・調査したり地図などの資料で調べたりして、関係機関や地域の人々の諸活動を捉える。そして、相互の関連や従事する人々の働きを考え、表現することを通して、消防署や警察署などの関係機関は、地域の安全を守るために相互に連携して緊急時に対処する体制をとっていることや、関係機関が地域の人々と協力して火災や事故などの防止に努めていることを理解できるようにする。

#### 2 本時の目標

・学習問題をつくり、単元の見通しをもつことができる。

学習活動	指導上の留意点
<p>1. 火災を見たことがあるかを問う。</p> <p>2. 火災の映像を見せる。</p> <p>3. 気づいたことを問う。</p> <p>・火災は増えているのか減っているのかを問う。</p>	<p>・子どもたちの既存の知識を確認する。火災について見聞きしていることや知っていることは少ないと考えられる。</p> <p>&lt;予想される意見&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・消防車を見たことがある</li> <li>・テレビで見たことがある</li> <li>・サイレンの音を聞いたことがある</li> <li>・見たことはない</li> </ul> <p>・これから学習する内容について興味を持たせるために映像を見せる。ただし、事前に火災でつらい経験をしたことがないか（自身・親戚・近所・知り合い等）確認するなど配慮が必要である。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・火事がこんなにこわいなんて知らなかった</li> <li>・火を消すのに4時間もかかるんだ</li> </ul> <p>・火災の件数に関する考えを表出させる。自分のイメージや既存の知識を出させた後に新たな情報を出すことで、子どもたちに追究したいという思いを持たせる布石としたい。</p>
<p>4. 「火事の起きた数」の提示 ※『のびゆく四日市』資料</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「火事の起きた数」の2019年～2021年を提示し、火災が減ってきている事実を提示する。</li> <li>・「火事の起きた数」2022年を提示し、火災が増えた事実を提示する。</li> <li>・必要に応じて四日市市の人口が減少している資料、南消防署管轄地区の火災件数資料(日永地区が最も多い)、出火原因資料(『のびゆく四日市』)を用意しておく。</li> </ul>
<p>5. 気づきや疑問を出し合い、学習問題を設定する。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・子どもたちの意見を整理し、意図的に学習問題として設定する。</li> </ul> <p>&lt;予想される意見&gt;</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>・えっ！増えてる！</li> <li>・なんで火事が増えたのだろう？</li> <li>・私たちって大丈夫なの？</li> <li>・火事にならないように気を付けなくちゃ</li> <li>・避難訓練って大事だと思いました</li> </ul>
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> <b>【学習問題】</b> どうしたら火災を減らし日永のまちを守れるのだろうか。         </div>	
6. 学習問題の予想を立てる。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習問題に対する予想を立てさせ、次時以降に追究していく見通しを立てさせる。</li> <li>&lt;予想される意見&gt;</li> <li>・避難訓練（防災訓練）をする</li> <li>・火災報知器，防火扉を設置する</li> <li>・消防隊員がすぐきてくれる</li> <li>・119番通報</li> <li>・消火器を用意する</li> <li>・消防団がきてくれる</li> </ul>
7. ふり返り	

**社会科副読本『のびゆく四日市』の活用を促進させる研究**

—— 認識のズレからつくる学習問題を中心に ——

[研究協力員] 四日市市立日永小学校 教 諭 山本 純暉

[執 筆 者] 四日市市教育委員会 研 修 員 未澤 孝浩

[指導・助言] 国立教育政策研究所 総括研究官 山森 光陽

---

---

研究調査報告 第418集

**社会科副読本『のびゆく四日市』の活用を促進させる研究**

—— 認識のズレからつくる学習問題を中心に ——

発 行 令和 6年 3月 7日

発行所 四日市市教育委員会教育支援課

四日市市諏訪町2番2号

電話 (059) 354-8149

FAX (059) 359-0280

---

---