

探究型社会科による高等学校地理授業改善の試み

— 「知的に挑戦しない面白くない授業」と「転移しない知識」の克服 —

宅島 大亮（長崎県立猶興館高等学校）

谷川 昌幸（国際文化講座）

1. はじめに — 問題の所在 —

地理の授業においては、「暗記科目」「地名物産」といった批判を乗り越え、「社会認識を通して市民的資質を育成する」という社会科（高等学校の地歴公民科も含む）の目標を達成するために、様々な授業開発や実践の試みが行われている。

それにもかかわらず、学校現場では社会科の目標はタテマエとして後回しにされ、特に中学校や高等学校では、テストで点を取ることに執着した授業が少なくない。それらの多くは、「暗記科目」「地名物産」の地理そのものであり、個別的知識を網羅的に「覚える」ものである。そのような授業を実践している教師のなかには、「自分の授業はオーソドックス」であると公言するものもあり、社会科本来の目標を掲げた授業の実践者は少数派であることがうかがえる¹⁾。

森分（1978:pp.17-21）は、今から 30 年以上も前に、「今日の社会科授業の問題状況」として、「教材過剰」「事象の断片的羅列的学习」「転移しない知識」「知的に挑戦しない面白くない授業」の 4 つを挙げている。これらの条件を見事に満たし、「クイズ番組の知識」（p.128）の量を増やすだけの授業が、学校現場においては未だに「オーソドックス」であり続けている。しかし、授業において習得する概念的知識が他の社会的事象にも応用することのできる「転移性」を備えたものであれば、限られた授業時間のなかで、より多くの個別的事例を網羅的に取りあげる必要はなくなってこよう。さらに、そのような知識の習得をめざす授業は、「教材過剰」「事象の断片的羅列的学习」という問題状況を改善することができる可能性があると考えられる。

そこで、本研究は前編と後編に分け、今なお高等学校地理の授業が抱える問題状況の改善をめざした授業開発と実践・検証を行う。前編（本稿）では、子どもに「知的に挑戦」し、「転移性のある知識」の習得をめざす授業の開発を行う。後編は別稿で、開発した授業の有効性と、「教材過剰」「断片的羅列的学习」の解消に寄与する可能性について検証する。

2. 問題状況の改善をめざす授業

2.1. 「知的に挑戦しない面白くない授業」の改善

森分（1978:p.21）によると、「知的に挑戦しない面白くない授業」では、「子どもは、既存の社会のみ方考え方をゆさぶられることはなく、今まで知っていなか

った事実についての知識を量的にふやしてゆくだけ」になる。

教科書を読めばわかることを解説したり、教科書に載っていない個別的知識の量的な拡大をめざしたりする授業が子どもの知的好奇心を喚起することはないだろう。では、子どもに「知的に挑戦する」ためには、どのような授業構成を行えばよいのであろうか。

社会科の授業では、教師が意識するか否かに関わらず、学習課題は問いの形で提示される。中本（2009）は、『問い』に注目すれば何をどのように学習させる授業なのか、授業の性格をより明らかにすることができる」としている。「知的に挑戦しない面白くない授業」では、「何」「いつ」「どこ」などのように、答えとの距離が近く、個別的な知識の想起を求める問いが網羅的に提示される。そのため、問いに対する答えは、教科書を見たり常識の範囲内で答えたりすることができるものであるか、「覚えていない」「知らない」ものであり、子どもの「既存の社会のみ方考え方」には何ら刺激を与えず、「知的に挑戦する」ことはできない。

「知的に挑戦する授業」を構成するためには、子どもが自発的に考えたいくなるような問いの提示が不可欠である。そのためには、「子どもがすでに持っている概念組織がどのような質のものであるかを推定し、これと明確に矛盾するような内容の記号を与える」（宇佐美、1973:p.149）必要がある。子ども自身の経験的な「常識」をゆさぶるには、「普通は～であるのに…であるのはなぜか」という問いを探索してゆく過程が組み込まれた「探求型」の授業構成が有効であろう。

2.2. 「転移しない知識」の改善

2.2.1. 「転移性のある知識」の定義づけ

我々は、新たな問題状況に直面した際に、既存の知識や経験にもとづいて思考し判断することにより、効率よくそれに対処することが可能である。このように、「前の学習が後の学習に影響すること」を、心理学では「転移」と呼んでいる²⁾。

では、社会科における知識の「転移」とは、どのようにとらえればよいのであろうか。森分（1978:p.106）は、「転移することのできる知識は、一般化であり法則であり理論であり、転移するのは、「説明的スケッチ³⁾にいわば含まれているこの一般化・法則であって、説明的スケッチそのものではない」としている⁴⁾。

社会的事象は全く同じ条件で繰り返すことはない。そのため、「転移の場面は、獲得の場面と厳密な意味で同じではない⁵⁾」のである。地理の授業においては、ある国や地域を事例として習得した概念的知識が、他の国や地域でみられる地理的事象を説明する際に、その思考過程において既有知識として活用されているならば、そこには「転移性」があると言えよう。

本研究では、このように異なる状況における地理的事象を説明する際に、他の国や地域における地理的事象を通して習得した概念的知識が活用できる場合、そのような知識には「転移性がある」とし、授業はこのような「転移性のある知識」の習得をめざして構成する。

2.2.2. 「転移性のある知識」の事例

社会科における知識の転移について実証的に行われた研究は少ない。中野(2004)は、『『問いの発生→仮説→検証→新たな問いの発生』の過程を生徒に体験させる授業を構成することが理論の学び方の習得につながる』とし、「探求型」授業による、「転移可能な知識」の習得をめざした高等学校地理の小単元「食料問題について」の開発・実践を行っている。ここでは、「低所得国」「中所得国」「先進農産物輸出国」それぞれの食料問題を説明する理論の習得と適用が到達目標の一つとされている。例えば、「先進農産物輸出国」については、アメリカの農業を事例として、「先進農産物輸出国は、生産過剰の中で、農産物輸出価格の低下が招く農業保護のための膨大な農業支出が問題となっている。そして、在庫処理のための新たな市場開拓は、輸入国農業の育成を阻害するという悪影響が懸念される」という理論の習得がめざされる。

単元終了後に行われたテストでは、授業で取り扱っていないヨーロッパの農業について、「農産物輸出が増加する EC で、農業が財政的に大きな負担となるのはなぜですか。簡潔に説明してください。」という問いが生徒に課せられたが、単元の学習以前には約 2% の生徒しか正しい説明ができていなかったのに対し、単元終了後には 3 分の 1 以上の生徒が正しく説明できたとしている。

このことから、授業において、ある国や地域を事例として、そこにみられる地理的事象について探求し習得した概念的知識は、異なる状況における地理的事象を説明するための既有知識として活用されうることが推察される。もちろん、アメリカとヨーロッパにおける農業は、「厳密な意味で同一ではない」ので、両者の類似点を見だし、その部分についてアメリカの事例で学習した概念的知識をヨーロッパの事例に活用することとなろう。また、それではうまく説明することのできない事象に対しては新たに問いを設定し、それを探求することによって、概念的知識はより説明力の大きなものへと成長することになろう。

3. 教科書記述における「問題状況」の検証

3.1. 教科書記述の分析

本研究では、「知的に挑戦しない面白くない授業」「転移しない知識」という問題状況の改善をめざし、「農業」を題材とした高等学校地理の授業を開発する。そこで以下、「暗記科目」としての位置づけが強いネパールの教科書と、改善されつつあるものの、未だ多くの問題を抱える日本の高等学校の教科書記述について分析し、なぜ授業が子どもに「知的に挑戦しない面白くない」ものであり、そこで習得する知識は「転移しない」ものとなるのかについて考察する。

3.2. ネパール Bhundipuram Prakashan 社『総合社会科 9 年生』の場合

3.2.1. 教科書の構成

本研究において取り上げる Bhundipuram Prakashan 社『総合社会科 9 年生 (Comprehensive Social Studies Grade-9)』⁶⁾は、大学教授や中等教育学校の教

LESSON 11: IMPACTS OF PHYSICAL ENVIRONMENT ON AGRICULTURE

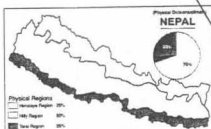
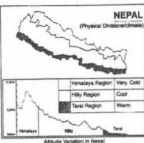
Impacts of physical environment on farming activities in Nepal

Nepal is a small country with a great diversity of landforms. Its three physical regions are:

- The Himalayan Region,
- The Hilly Region and
- The Terai Region.

These regions have different physical environments which greatly affect the farming system of the country.

- The Himalayan region:** The northern part of Nepal has very cold climate for many months of a year. Its upper parts are always covered with snow. The lower parts of it are very steep with poor soil. Thus, most parts of this region are not suitable for farming. It covers only 4% of total cultivated land of Nepal.
- The Hilly region:** Even though this region is slightly better for farming than the Himalayan region, it contains limited farmlands with fertile soils because of steep landform. However, the broad valleys like Kathmandu, Pokhara, Surkhet, and many other "Tarai" and river basins are the main farming areas in this region.
- The Terai region:** It covers the largest % of cultivated land of the country. So it is called the granary of Nepal. It has flat lands with fertile soil, warm climate, adequate rainfall, and even irrigation potentiality. These conditions provide the best suitable environments for farming.



Cultivated land in Nepal

CLASSROOM ACTIVITIES

Study the figure and the distribution of cultivated land in different physical regions of Nepal, and:

- Discuss three main points (factors) which affect farming activities and note the points below:
 -
 -
 -

- Calculate the % of cultivated and non-cultivated lands in mountains, hills and Terai regions, in relation to the total area of Nepal.

HOMEWORK

- Prepare a pie chart (of 8 cm in diameter) showing the distribution of cultivated land in each physical regions of Nepal.

- Give clear reasons for:
 - The cultivated areas in the hills and mountains of Nepal are limited. Why?
 - The Terai is considered as the main agricultural region in Nepal. Why?

- Fill in the blanks:

Nepal is a small country where the hills and mountains cover about ____%. These cultivated land is just about ____% which lies mostly in the ____ river basin and _____. The Terai region covers about ____% of the total cultivated area of the country. It is mainly because of the ____ land with fertile ____ and suitable _____. So the Terai region is called the ____ of Nepal. There both ____ crops and ____ crops are grown. This is one of the reasons why it could support a large population with high density, but the Himalaya region has least agricultural potentiality in the country.

HOMEWORK

本文・資料

CLASSROOM
ACTIVITIES

図1 『総合社会科9年生』の教科書構成(LESSON11, 自然環境が農業に与える影響)

師らが執筆し、教育省カリキュラム開発センターの検定を受けたものである。歴史や公民など全9章から構成されているが、そのなかでも「第6章 地理」の記述は全体の25%以上を占めている(199頁中51頁)。教科書の記述は見開き2ページが一つの“LESSON”となっており、図1のように3つの部分から構成されている。本文には、事実的知識が網羅的に記述されており、この点では後述する日本の教科書も同じである。しかし、本文の後には、“CLASSROOM ACTIVITIES”や“HOMEWORK”が設けられており、“Discuss”や“Why”のような問いや、作図により思考力や技能、表現力の育成がめざされている。

3.2.2. 「知的に挑戦する」可能性

『総合社会科9年生』では、“CLASSROOM ACTIVITIES”や“HOMEWORK”にみられる、“Discuss”や“Why”といった問いによって、子どもに思考を促そうとしている。しかし、結論から言うと、それらの問いは子どもに対し、「知的に挑戦する」ものとはなっていない。なぜならば、ここで問われている“Discuss”や“Why”の内容が、本文を読めば答えが書いてあるものであるからである。いくら、授業において、農業活動に影響を与える主要な要因について“Discuss”したり(LESSON11:CLASSROOM ACTIVITIES)、ネパールにおいて丘陵地域やヒマラヤ地方での耕作可能範囲が限られている理由について“Why”と問うたり(LESSON11:HOMEWORK)しても、それらは本文に記述されていることであるので、子どもが行うのは知的的好奇心にもとづく思考ではなく、単なる教科書記述からの答え探しに留まるであろう。

3.2.3. 「転移性のある知識」習得の可能性

『総合社会科 9 年生』のうち、「農業」の単元 (LESSON10~16) における教科書記述はすべてネパールを事例としたものである。つまり、教科書記述の多くはネパールについての「説明的スケッチ」となっている。そのため、その「説明的スケッチ」のなかから、一般化や法則が導き出されない限り、それらの知識は「転移しない知識」となる。

例えば、“LESSON11”の本文中には、ヒマラヤ地方が農業に向かない理由として、「ネパール北部は年間を通して非常に寒冷な気候である。その中でも標高が高い地域は常に雪に覆われている。少し標高が低い地域も地形が急峻であるため土壌がやせている」(p.98)という記述がある。しかし、これはあくまでもネパールについての「説明的スケッチ」である。このなかから、「標高が高い地域は気温が低く、作物の生育が阻害される」や「急峻な地形では土壌に含まれる栄養分が流出しやすく肥沃度が低い」などの概念的知識が授業において抽出されない限り、それはネパールについてのみ説明することができる個別的知識の習得に留まってしまうだろう。

3.3. 日本の教科書 (高等学校地理 B) の場合

3.3.1. 「知的に挑戦する」可能性

日本の教科書⁷⁾においても本文には事実的知識の網羅的な記述が多くみられる。その中には、生徒に思考を促そうとする記述もみられるが、これも生徒に対して、「知的に挑戦する」ものとはなっていない。例えば、『新詳地理 B』には、写真とともに、「広大な砂漠に、一面緑の農地が並んでいる。この農地はどのようにして生まれたのだろうか」(p.62)という問いが記述されている。一見すると、「砂漠では農業ができない」という生徒の常識に対して、「知的に挑戦」しているようである。しかし、写真の説明文中に、「ここは農地に適さない乾燥地であったが、灌漑技術の発展によって豊かな耕地となった」という「答え」が記述してある。同様に、『地理 B』では、「作物によって栽培範囲が限られたり、生産地域が異なるのはどうしてだろうか」という問いの後には、「その理由の 1 つは…」という「答え」の記述が続いている (p.68)。いくら教師が「知的に挑戦」しようとして授業を構成しても、その「答え」が教科書を読めばすぐにわかるようなものであれば「知的に挑戦する」授業にはならないだろう。

3.3.2. 「転移性のある知識」習得の可能性

日本の教科書には、概念的知識にあたる記述もみられる。農業の分布や立地について、『新詳地理 B』の「作物の生育や家畜の繁殖は、気温や降水量・地形・土壌など、自然条件の制約を強く受ける」(p.66)や、『地理 B』の「作物や家畜ごとに適した自然条件 (気候、地形、土壌など) がある」(p.68)、『詳解地理 B』の「農作物の栽培や家畜の飼育にはそれぞれに適した生育環境があり、気温や降水量などの気候や地形、土壌などの自然環境からの影響を強く受ける」(p.59)といった記述内容は、個別の地域についてのみ当てはまるものではなく、多くの地域

についても言えることである。しかし、それらの記述が、いくら「転移性」をもった概念的知識となり得るものであっても、その習得に至る学習過程が単なる暗記であれば、子どもにとってそれらの知識は、用語や文として「覚える」という対象にしかないだろう。

宇佐美（1979）は、「概念は語ではない。また、語を知っているということは、概念を持っていることの保証にはならない」とし、『『概念』は、『用語』ではなく、むしろ『問い』と結びつけてとらえるべきである」（pp.9・10）と述べている。

「転移性のある知識」は、教科書を単に読めば習得できるものではなく、適切な「問い」によって構成された授業によってのみ習得が可能となるものであろう。

4. 「問題状況」の改善をめざす授業の開発

4.1. 授業開発の視点

これまでに述べてきたように、ネパールや日本の教科書には、子どもに思考を促そうとする「問い」はあるものの、同時に「答え」も記述されている。いくら議論をさせたり、「なぜ」と問うたりしても、それが教科書からの答え探しでは子どもに「知的に挑戦する授業」とはならない。また、いくら教科書の記述内容が「転移性」をもった概念的知識となり得るものであったとしても、一つの国や地域のための学習に留まったり、単なる暗記の対象として学習されたりするならば、その知識は用語や文として、テストでの再生を求められるだけのものとなり、異なる状況を説明する際に転移することもないだろう。

戸田（2005）は、『『教科書の論理構造』と『授業の論理構造』が一致していた場合、授業は子どもにとって学ぶ意義が自覚できないものになってしまう危険性がある。つまり、教科書に書いてある順番に、教科書に書いてあるとおりの説明がなされる授業となり、すでに教科書を読んでいる子どもにとっては、すでに形成している知識の論理構造を再確認するだけの授業に終わってしまう可能性が高い』（p.151）としている。本研究のめざす、「知的に挑戦しない面白くない授業」「転移しない知識」の改善のためには、授業は単に教科書記述を伝達するのではなく、教科書を読んでもなおうまく説明することのできない問いによって生徒に「知的に挑戦」し、そこで習得する概念的知識はより多くの地理的事象を説明しうる「転移性のある」ものでなければならない。

4.1.1. 「知的に挑戦する」ための問い

今回、授業の主題とする「作物の栽培限界とその克服」では、「なぜ同じ地域内に有毒イモを食用にしている人々とそうでない人々がいるのか」という問いをMQ（メイン・クエスチョン）として探求を行う。これは栽培する農作物の決定要因とその変化についての問いであるが、前述の日本の3社の教科書には、上位概念として「自然条件（気候、地形、土壌など）」と「社会条件（農地の所有形態、経営規模、生産の目的、機械利用など）」による影響を強く受けるという記述が共

通してみられる。しかし、授業において、これらをそのまま提示しても、子どもに「知的に挑戦」することはできない。

子どもの知的好奇心を喚起し、自発的な思考を促すためには、子どものもつ「常識」に対し、矛盾や葛藤を引き起こすことができるような問いが必要となる。本授業では、「なぜ噛まずに丸のみしてまで有毒イモを食べるのか」や「なぜ同じ地域内に有毒イモからジャガイモへと食生活が変化した人々がいるのか」、「なぜヒマラヤ地方の人々は機械化や品種改良などによって農業を高度化しないのか」などの SQ（サブ・クエスチョン）によって、子どもに「知的に挑戦」してゆき、MQ の探求を深めてゆく。

4.1.2. 「転移性のある知識」を活用する状況の設定

授業では、「転移性のある知識」としての概念的知識の習得をめざす。そのためには、ある国や地域における地理的事象を通して子どもが習得した概念的知識を、実際に他の状況において活用する場面を授業に組み込むことが有効であろう。そうすることにより、「説明的スケッチ」のなかから、「転移性のある」概念的知識の抽出と、異なる状況を説明するための説明力の拡大が可能となると考えられる。

本授業では、ネパールの農業を事例として習得した知識を、アメリカの農業に転移させる場面（逆の場合も）を設定する。当然、すべての状況を説明することは不可能であるが、そこで生まれる新たな問いを積み重ねてゆくことにより、習得する概念的知識が説明できる対象を拡大してゆくことをめざす。

4.2. 「作物の栽培限界とその克服」学習指導案

(1) 本時の目標 作物の栽培限界とその克服について、以下の2つから説明することができる。

- ①作物の栽培は気温や降水量による栽培限界や、地形、土壌の影響を受ける。
- ②教育水準や経済水準の向上により農業が高度化され、栽培限界を越えた農業が可能となる。

(2) 授業展開過程の概略（2時間）

	教師の指示・発問	教授学習活動	資料	生徒に習得させたい知識
導入	・世界の国々ではどのような農作物が主食となっているか ◎なぜ同じ地域内に有毒イモを食用にしている人々とそうでない人々がいるのか	T：発問する S：答える T：説明する T：発問する S：予想する	① ②	・米、麦、イモなど ・ネパールのジュンベシ谷には有毒イモを食用にしている人々（事例：リンモ村）とそうでない人々（事例：パンカルマ村）がいる (いろいろ)
展開Ⅰ	・なぜリンモ村では有毒イモを食用にしているのか	T：発問する S：答える		・多くの作物の栽培が困難あるいは収量が低い
作物	・リンモ村はどのようなところにあるのか	T：説明する	③	・標高 2900m に位置し気温が低い ・周囲を急峻な谷に囲まれている
の	○なぜ安定的な食料生産が	T：発問する	④	○気温が低く、多くの作物は十分に育

栽培限界の克服	難しいのか	S: 答える		たない（リンモ村では霧がよく発生し日照時間も十分ではない） ○地形が急峻であるため土壤に含まれる栄養分が流出しやすい（肥料には家畜の排泄物を用いた堆肥が使われる） ◎作物の栽培は気温（寒冷限界・高距限界）や降水量（乾燥限界）による栽培限界や、地形、土壤の影響を受ける
	・アメリカではどうか	T: 発問する S: 答える	⑤	・アメリカの農業も自然環境の影響を受けている地域が多い
	○なぜアメリカには栽培限界を超えた地域にも農地があるのか	T: 発問する S: 答える	⑥	○地下水や河川水などを利用し乾燥限界を超えた地域でも農業がおこなわれている
	・ヒマラヤ地方ではどうすれば寒冷（高距）限界を越えて農業を行えるか	T: 発問する S: 答える		・品種改良、肥料、ビニールハウス、灌漑施設など、新しい作物や技術の導入
	・農業の高度化には何が必要か	T: 発問する S: 答える		・農業の高度化には知識や技術、資金が必要
	○なぜリンモ村の人々はそれをしないのか	T: 発問する S: 答える	⑦	○教育水準が低く、農業を高度化するための知識や技術の習得が不十分
			⑧	○経済的に貧しい人が多く、農業を高度化するための資金が不十分
	○なぜ有毒イモを食用にしている人々がいるのか	T: 発問する S: 答える		○厳しい自然環境によって栽培できる作物が限定され、農業の高度化に必要な教育水準や経済水準が十分ではない
	・なぜパンカルマ村では食生活が変化したのか	T: 発問する S: 答える	⑨	・現在、多くのシェルバ族は有毒イモを主食にはしていない（保存食や調味料としては利用している）
	・品種改良されたジャガイモの導入には何が必要か	T: 説明する		・品種改良された高収量のジャガイモの導入が30～40年ほど前から進んだ
栽培限界の克服	・教育水準には変化がみられるか	T: 発問する S: 答える	⑩	・栽培に必要な知識や技術 ・土壤の肥沃度を高めるための資金 ・1990～91年の民主化運動により教育の無償化や学校の建設が進み、識字率が向上した。
	・経済水準には変化がみられるか	T: 発問する S: 答える	⑪	・一人当たりのGDPは増加している
	・すべての農民が導入でき	T: 発問する		・農民の中から経済力が向上する人々

	たのか	S: 答える	が現れ、彼らは牛などを購入し家畜の数を増やし、堆肥の量が増えたため、土壌の肥沃度が高めることができた
	・なぜ経済力が向上する人々が現れたのか	T: 説明する	・1969年のヒマラヤ解禁により、山岳ガイドやポーターとして現金収入を得ることができた
	・なぜ米を食べることができなのか	T: 発問する	・ジャガイモの生産性が向上したことや、道路などの整備が進んだことで余剰品を売って現金収入が得られた
	○なぜ食生活が変化した人々がいるのか	T: 発問する	・食料を購入することができるようになった
		S: 答える	○教育水準や経済水準の向上により農業が高度化され、栽培限界を越えた農業が可能となった
まとめ	◎なぜ現在も有毒イモを食用にしている人々と食生活が変わった人々がいるのか	T: 発問する	◎作物の栽培限界に対し、教育水準や経済水準を背景とした農業の高度化の度合いが異なる
		S: 答える	

<「作物の栽培限界とその克服」参考文献>

山本紀夫・稲村哲也（2000）『ヒマラヤの環境誌 山岳地域の自然とシェルパの世界』、八坂書房
 酒井治孝（1997）『ヒマラヤの自然誌 ヒマラヤから日本列島を遠望する』、東海大学出版会
 国際協力銀行（2003）『貧困プロファイル ネパール王国最終報告書』

<「作物の栽培限界とその克服」資料>

①写真：有毒イモの加工（山本・稲村,2000,p.145,p.147）②地図：ジュンベシ谷周辺（略）③写真：リンモ村周辺（略）④図：ネパール・ヒマラヤにおける標高と気候帯・植生・土地利用との関係（山本・稲村,2000,p.102）⑤図：アメリカの農業区分（略）⑥写真：センタービボット（略）⑦表：ネパールの年齢別識字率と都市部・農村部の就学状況（ネパール統計局“NEPAL LIVING STANDARDS SURVEY(1995/96and2003/04)”,2006,pp.23-24）⑧表：タライ平野部、丘陵部、山岳部における貧困者比率の比較（国際協力銀行,2003,p.5）⑨表：シェルパ族（バンカルマ村）の1週間の献立と材料（山本・稲村,2000,p.260）⑩グラフ：ネパールの識字率の推移（国際協力銀行,2003,p.25・ネパール統計局,2006,p.22）⑪グラフ：ネパールの1人当たりGDPの推移（IMF, World Economic Outlook Databases, <http://www.imf.org/external/ns/cs.aspx?id=28>）

5. おわりに

本稿では、学校現場においていまだ改善されていない「知的に挑戦しない面白くない授業」と「転移しない知識」の習得という状況を克服するために、「探求型」授業案を提案した。今後は、この授業を実践・検証し、それが「教材過剰」や「断片的羅列的学習」の解消へとつながるのかについて、知識の「転移性」を視点に考察する。

【註】

- 1) 着下らによると、長崎県内の高等学校地理の授業では、「多くの知識を効率的に教えることが優先され、地名や概念用語の整理に重点が置かれている傾向」がみられる。蒼下和敬・福田正弘（2009）「社会認識の質的な成長をめざす授業の研究（1）～子どもの社会認識の成長と社会系教科授業の課題～」『教育実践総合センター紀要』,第8号,pp.65・72
- 2) 下中弘編集（1981）『心理学事典』,平凡社,p.608
- 3) 森分は「説明的スケッチ」とは、「初期条件と法則の分離していない不完全な統計的説明」であり、「そこでとりあげられている特定の事象を説明しているにすぎない」ものであるとしている。森分（1978）,p.96,p.105
- 4) これに対し佐長は、「知識の転移とは、ある知識が意味や価値を有する特定の状況から、それとは異なる状況に移っても、当初の意味や価値を保持すること」であるとし、社会科授業間においては、次の2点を根拠として知識の転移可能性を否定している。
 - ①概念的知識は、「事實的知識と一体になって異なる状況において活用される」ので、転移ではなく「アナロジーによる推論」である。
 - ②「知識の成長のために活用される概念的知識は、異なる状況へ転じると、それは意味や価値を失う」ので転移は認められない。また、社会生活への転移可能性についても、「学問的な状況を超えて、現実の社会生活等の異なる状況においては意味と価値を失う。あるいは、その意味や価値が変質することになる」ので、転移ではないとしている。このことについては、授業実践の結果をふまえ別稿で考察する。佐長健司（2009）「社会科教育内容の状況論的検討 ―概念的知識のディスコンストラクション―」『社会科研究』,第71号,pp.1・10
- 5) 海保博之・楠見孝監修（2006）『心理学総合事典』,朝倉書店,p.245
- 6) Khatry,P.K., S.M.Adhikary, N.P.Sharma, R.N.Dawadi and C.R.Sakya, *Comprehensive Social Studies Grade-9*, Bhundipuram Prakashan,2001
- 7) 本稿では、帝国書院（2011）の『新詳地理 B』、東京書籍（2010）の『地理 B』、二宮書店（2010）の『詳解地理 B』について検討する。

【参考文献】

- ・宇佐美寛（1973）『思考指導の論理』,明治図書
- ・宇佐美寛（1979）「問いとしての概念」『教育科学社会科教育』,明治図書,No.194,pp.9・10
- ・戸田善治（2005）「中学校社会科における教科書記述の論理と授業の論理（2）―「教科書を教える授業」の場合―」『千葉大学教育学部研究紀要』,第53巻,pp.139・154
- ・中野和子（2004）「学び方を学ぶ『地理 B』の授業構成 ―『現代世界の諸課題』の事例を通して―」,広島県立教育センター, http://www.hiroshima-c.ed.jp/web/publish/j/index_kj51.html（最終閲覧日:2012.2.8）
- ・中本和彦（2009）「小学校社会科における思考力・表現力育成の二つの方略」『日本教材文化研究財団研究紀要』,No.39, http://www.jfecr.or.jp/kiyou/h22_39/t1-4.html#top（最終閲覧日:2012.2.8）
- ・森分孝治（1978）『社会科授業構成の理論と方法』,明治図書