

「研究論文」

社会認識の質的な成長をめざす授業の研究（２）

～高等学校地理における探求型授業の実践～

蒼下^{くさもと}和敬（大学院教育学研究科）

福田正弘（教育学部初等教育講座）

1 問 題

子どもたちが将来、市民として社会において合理的な意思決定を迫られたとき、その論拠となる知識は科学的で応用力をもったものでなければならない（蒼下・福田,2009）。社会のみ方考え方それ自体は、無理に社会系教科（小学校社会科・中学校社会科・高等学校地理歴史科・公民科をさす）がなくとも形成されるが、それらには科学的でないものも多く含まれている（森分,1996）。社会系教科の授業に求められているものは、科学的で応用力をもった知識の形成である。

では、社会系教科の授業は、どのようにすれば子どもたちに科学的で応用力をもった知識を育むことができるのであろうか。

2 目 的

本研究では、科学的で応用力をもった知識の形成を社会系教科で育むために、どのような授業を構成すればよいかを考察し、授業実践を通して、科学的で応用力のある知識が形成されたかを検証する。

3 方 法

本研究では、上記の「目的」にもとづき、以下の順序で考察してゆく。

1) 科学的知識の構造

社会系教科で育む科学的知識とは、いかなる質のものであろうか。知識を階層化し、モデルを提示して明らかにする。

2) 科学的知識を形成する授業プロセス

社会系教科の授業において科学的な知識を形成するために、どのような方法があるのか。「探求」型の授業構成を参考にして、その方法を考察する。

3) 探求型授業の構成とその検証

前項で示唆された「探求」型授業構成の原理にもとづいて、実際に高等学校において授業を構成・実践し、学習者の知識の変化を分析することで、概念探求型授業構成が、科学的で応用力のある知識の形成に有効か否かを考察する。

4 結 果

4. 1 科学的知識の構造

科学的な知識は、実在する事象に分析的視点が入り、より合理的・客観的で一般化された理論や法則などの概念的・説明的知識である(森分,1978)。森分は、こうした科学的な知識をさらに次の3階層に分類して捉えている(図1)。

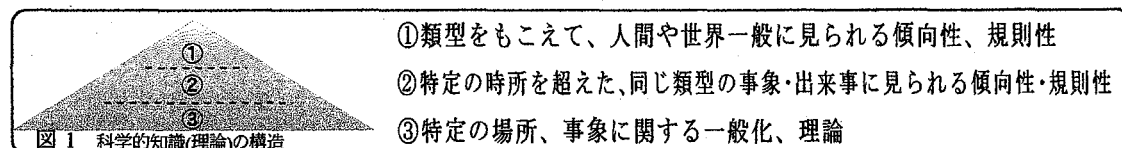


図1の知識①は「人類」「世界」の大きな動きの根本を説明するものと解釈され、知識②は「国際関係論」「エスニシティ論」など系統的に理論化された体系的知識を示し、知識③は、特定の事象を説明する一回性の強い知識で、応用性は弱いものだと考えられる。

これらの科学的知識は、実際に高等学校の社会系教科でも教えられている。しかし、それらの大部分は、問題演習を意識してその解法として提示されるという形になっていた(杉・福田,2009)。これに対して森分(1978)は、「理論を習得することとは、その知識を用いて、社会事象の原因や影響を、間違いなく説明し予測することができるようになること」とした上で、「理論は直接教えることはできない」、「唯暗記したというのでは習得できたとは言えない」と指摘している。

では、どのようにすれば子どもは授業で科学的な知識を形成することができるのであろうか。岩田(2001)は、「構造のない学習は、断片的知識の詰め込みに走りがちである」とした上で、「学習内容が、構造化された知識として提示されれば、学習内容の定着性・応用度が高まる」と述べ、図2のような「単元構造モデル」を設計した後に、具体的な授業設計に進むべき」としている。岩田は、「概念的知識(法則性)はそれ自体を学習対象とすることはできない。具体的事象を追究対象とし、その中から、事象間の関係を発見していくのである」と述べ、個別の社会的な事象とそれについての既存概念をそれぞれ整理し、事象間の共通性や異質性など関係性を検討する中で、新しい概念的知識を形成すると指摘している。このため、断片的知識などと批判されがちな記述的知識(情報)も「材料のないところで物事を考察することは出来ない」(岩田,1991)として、その基本的要素として重視している。

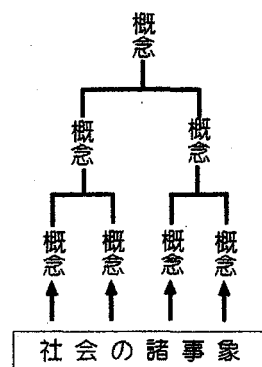


図2 内容構造モデル

筆者は、これまでの森分(1978)や岩田(1991)の理論を参考にして、授業実践の現場において活用できるよう、次のように知識階層モデルにまとめた(図3)。

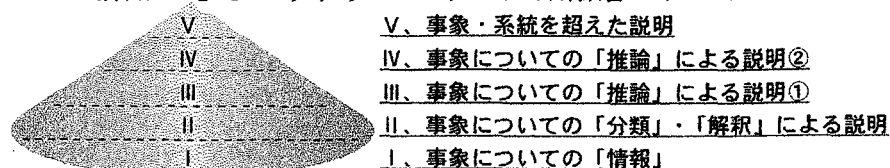


図3 知識の階層性モデル

* 知識階層の説明

- ・「Ⅰ：事象についての『情報』」…いつ・どこ・だれなど時間・空間的に無限に存在する基本的情報。これ自体は事実を列挙しただけで、意味を持たない。
- ・「Ⅱ：事象についての『分類』『解釈』による説明」…いかに・なに・どのようなど、分類や経緯・構造を既存の概念によって解釈的に説明するもの。
- ・「Ⅲ：事象についての『推論』による説明①」…事象の原因や背景を、既存概念によって解釈的に説明したもので、応用性を持つには至らない。
- ・「Ⅳ：事象についての『推論』による説明②」…事象の原因や背景を、近似事例や反証事例との関連性から論理的に整理し、科学的な応用性を持つもの。
- ・「Ⅴ：事象・システムを超えた説明」…諸学問システムを超えた、世界や人類についての普遍的な知識。科学的検証や経験の枠を超えた神学的・形而上学的なもの。

社会系教科は、授業で科学的で応用力のある知識を子どもに形成させることをめざしている。従って、このモデルでは知識階層「Ⅳ」を到達目標とすることになる。ここで、さらに上位階層に「Ⅴ」が設定されているが、この知識は、「人類とは」「世界とは」といった普遍的なものであり、私たちの多くは経験したり確認することが難しいものである。科学的な知識を求める社会系教科の授業としては、知識階層「Ⅴ」の形成をめざすことは留保すべきであると考えられる。

知識階層「Ⅳ」の形成には、知識階層「Ⅰ」～「Ⅲ」（子どもの既存の知識）を整理し、相互の関係性を検討することによって引き出されるものであり、前提条件として子どもたちの既存の知識が整理されていることが求められてくる。

では、既存の知識「Ⅰ」～「Ⅲ」を着実に定着させ、それを踏み台にして子どもたちにとって新しい科学的な知識「Ⅳ」を形成させるにはどのような授業が求められるのであろうか。

4. 2 科学的知識を形成する授業プロセス

森分(1978)は、科学的な知識は、「こどもに『理論』を創造させ、それをことばによって客観化させ、批判的に吟味していくことをくりかえすことによって、『理論』を科学的理論に接近させていく(幀)科学的探求の方法によらなければ習得できない」(pp.119-120)と指摘している。では、社会系教科において、科学的探求の方法を導入した授業を構成するにはどのようにすればよいのであろうか。森分は「社会的事象・出来事について科学的説明ができるようにさせることをねらいとして、社会的事象・出来事の科学研究の過程として構成する」とし、「社会科学の研究を教師と子どもが追試する過程」を授業にするべきであるという。

①探求への動機づけ～「なぜ」発問～

では、授業における社会科学の研究のプロセスの追試とはどのようなものが考えられるのであろうか。

科学的知識の形成をめざす社会系教科の授業では、先述の知識階層「Ⅳ」の形成をめざすことになる。たとえば、「人びとの対立や紛争」は、エスニシティ論での塩川(2008)の研究や、国際関係論での石濱(2008)の研究などからも伺えるように、アイデンティティの側面のみならず、経済的・政治的側面からのアプローチも試みられている。指導目標もこうした科学的探求によって、科学的な知識を身につけることが設定される。では、どのようにして知識階層「Ⅳ」を形成させる授業を組めばよいのであろうか。

J.デューイは、「目標実現に妨害があるとき、知性の活動が始まり、反省が求められる」とし、自らのもつ観念と見出された事実と食い違いによって問題状況が作り出されたとき、その問題を解決しようと反省的思考による探求が始まるとしている。古城(1999)は、「児童・生徒がすでにもっている概念や知識体系に揺さぶりをかける(概念的葛藤を引き起こす)ような新しい知識を提示して、『なぜ?』という知的好奇心を喚起する」ことが重要であるとしている。子どもは、既存の概念では説明できない社会的事象に「なぜ」という問題意識を持ち、この疑念や不安定状況を解決するために、新しい科学的な知識を獲得しようと反省的な思考を開始する。森分(1978)は、「授業は設定された問いに対する科学的な回答を求めていくなかで、理論を発見し創造し、習得し、その理論を用いて回答していく過程」(p.145)とし、知識獲得の探求過程を授業に組み込むことが重要であるとしている。

子どもが探求によって身につける新しい科学的な知識は、授業における課題に対する回答(Main Answer)であるが、これはそのまま授業の指導目標でもある。また、設定された課題は授業におけるテーマでもある。よって、授業のテーマは、「世界の民族問題」などの標題をそのまま子どもに示すのではなく、「なぜ、○○か」など、社会的事象の説明に向かって授業を貫く、主たる問い(主題、Main Question、MQ)の形で具体的に提示すべきであろう。

では、授業の柱となる Main Question の素材はどのようなものが適切なのであろうか。森分(1978)を参考に留意点をまとめると、次のようになる。

- ・ 授業で扱う社会的問題・社会的現実と関係があり、授業の目標を達成する上で典型的な事例であること。
- ・ 抽象的なものではなく、誰もが確認できる具体的で科学的なものであること。
- ・ 新しい知識を獲得するための「跳躍台」として、知的な挑戦性があること。

②仮説の設定～自分の考えを整理する～

デューイは、「問題設定」に続く思考のプロセスとして、「仮説提案」をあげている。つまり、「問題を解決するために、これまでの経験や観察された事実からいくつかの方策が推論」(池野,1983)されることになる。

子どもは授業において、提示された Main Question に対して、自らの持っている概念を整理することで、暫定的な答えの説明を試みることになる。従って、Main

Question が提示されたあと、まずは仮説を自分で考える機会を提供することが必要であろう。

③仮説の推論～既有概念の整理から基本的な説明を試みる～

問題に対する仮説として提案された回答は、あくまでも子どもたちの頭の中で推論された主観的なものである。森分(1978)は、それを「諸要素の間にしばしば矛盾があり、一貫性に欠け、あるいは大きく空白の部分があり片寄ったもの」と指摘している。この状態の知識を求めるべき結論としてしまうと、知識階層「Ⅲ」～「Ⅴ」の説明が混在し、論理性に欠けた推論を納得しないまま受け入れることになる。これでは杉原(1990)が指摘するように、「(学習者の)コンピテンス(自分自身が対象に対し働きかける見通しやその欲求)が低下し、空虚な理論として学習に対する自己肯定感が低下」してしまうことになる。

では、どのようにすれば、論理的に整理された受け入れ可能な推論をすることが可能になるのであろうか。それは、反証可能な合理的根拠にもとづく科学的探求であろう。小河原(1997)は「理論は、反証可能性をもつことが空虚でないことの証であり、反証されやすい、すなわち高い反証可能性をもってはじめてより経験的情報内容を持つ」(p.29)と指摘している。つまり、「論理的に合わないもの、事実に即していないものは棄てられる」(池野,1983)という批判的プロセスを経ることができなければ、仮説は科学的な理論へと発展できないことになる。

そのためには、子ども同士による議論や調べ学習、観察・実験・シミュレーションなどによって、仮説に根拠があるかを具体的に検討する必要がある。

しかしながら、子どもたちはそれでもなお科学的知識(知識階層「Ⅳ」)の形成に至ることは困難であろう。子どもたちが到達できる可能性が高い知識は、知識階層「Ⅲ」(既有概念による解釈的説明)がせいぜいである。まずは、こうした既有概念を整理する展開部を用意する必要がある。MQとして「なぜ」と問われた事例を、「いつ(どこ)か」「どういうものなのか」などの Sub Question によって整理することになる。そして、Sub Answerとして得られた情報(知識階層Ⅰ)や意味・特徴・経緯など(知識階層Ⅱ)をまとめることで、仮説を精緻化し、より吟味された暫定的な説明(知識階層Ⅲ)を試みることになる。

④仮説の検討～反証事例を求め続けて新たな関係性を見つける～

①～③のプロセスの結果得られた回答は、MQに示された具体的事例自体のある程度の説明は可能である。しかしながら、授業がめざしているのは、個別の事例自体の説明(Ⅲ)に留まるのではなく、社会の科学的なみ方考え方といった応用性をもった概念的知識(Ⅳ)の形成である。そのためには、①～③の過程で得た知識では説明できない具体的事例を取り上げ、再び「なぜ」と問うことで、①～③の過程をたどる発展的な展開が必要である。そして、それぞれで得られた概念に共通性や異質性を見出し、それらを検討してまとめた結果を知識階層「Ⅳ」とし

で導き出すことになる。既有概念では説明できない具体的な反証事例の検討によって、初めてある程度の説明が科学的になされるようになるのである。

これによって得られた結論としての回答は、それなりの「社会を説明する(…)概念や法則など一定の成果」(原田、2005)を導き出すことになる。ところが、これらの「提示されている概念や法則は限定的なものであり、100 パーセント対象を説明してくれるものではない」(原田、2005)。つまり「得られた結論も試行錯誤の過程として進みつつあるという認識で、常に『開かれ』ていなければ」(小河原,1997)ならない。社会系教科においても、より高次で新しい知識を確立するために、結論を再び土台として、既有概念に対する反証事例を常に探しながら新しい探求に向かう姿勢で授業に臨まなければならない。

⑤授業の評価

実施された授業によって、子どもが指導目標を達成できているかどうかを評価・分析し、今後の指導改善へ役立てる方策を見いださなければならない。

では、授業改善のための評価は、どのように行えばよいのであろうか。目標となる科学的で応用力をもった知識は「Ⅳ」に該当するが、前述のように「Ⅳ」は単にそれを教えただけでは、形成されたとはいえず、知識階層「Ⅰ」～「Ⅲ」を具体的に検討し積み上げることによって形成できるものである。従って、授業ではまずレディネス評価として子どもが知識階層のどこまでの段階をどのように形成しているかを評価し、形成的評価では知識階層が「Ⅰ」から「Ⅳ」へと指導に沿って形成されているか評価し、総括的评价では最終的に子どもがどのような知識を身につけたかを確認する必要がある。なお、「関心・意欲・態度」はその知識形成の動機づけの強さを、「技能・表現」は知識を身につけるための手だてや説明の方法を、「思考・判断」は身につけた知識のどの部分を活かして説明したかを評価することになる(武元、2000)。

4. 3 探求型授業の構成とその検証

これまで述べてきたことを、以下実際に授業化し実践して検討する。

ここでは、長崎県立の普通科高等学校3年生を対象にして、2008年8月に4クラス94人に対して実験授業を行った事例を考察する。実験授業は、「民族問題」について2時間構成で取り上げた。授業の前と後で質問紙法による、レディネス及び総括評価を行っており、民族問題についての知識がどのように変容したかを考察することによって授業の効果を明らかにしてみたい。授業の概要は次の「地理歴史科(地理)学習指導案」の通りで、ほぼ指導案の計画に沿って予定通り展開された。

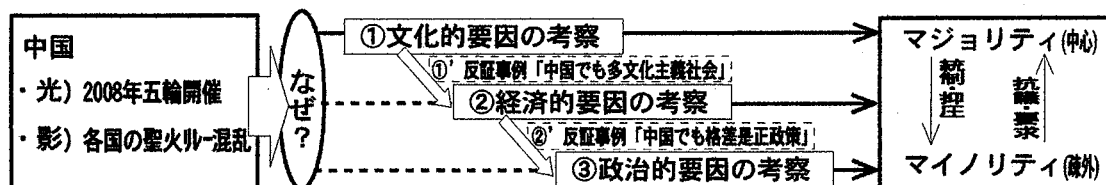
■地理歴史科(地理)学習指導案(略式)

1. 表 題…「中国の民族問題」
2. 領 域…エスニシティ(民族)問題、経済格差、地誌「中国の民族と文化」
3. 主 題…「なぜ北京オリンピックの聖火リレーは世界中で混乱したのか」
4. 対 象…高等学校「地理B」選択生徒(3年生)
5. 目 標…ペキンオリンピック聖火リレーが混乱した背景を、
地域間の経済・政治的要因から探求的に検討することによって、
エスニシティ間の対立が発生する要因を考える力を養う。

6. 獲得させたい知識の階層別評価規準

- ・知識階層Ⅰ…中国の民族(分布・構成比・信仰・言語文化・所得・開発地域など)
- ・知識階層Ⅱ…中国は大多数の「漢民族」と少数諸民族で構成する多民族国家である。
- ・知識階層Ⅲ…エスニシティはアイデンティティが異なるため、対立が発生する。
- ・知識階層Ⅳ…エスニシティの対立は、文化的権利のみではなく、政治的・経済的な格差や不均等が社会的・地域的に発生したときに、政治的に引き起こされる。

7. 知識獲得過程の概念構造



8. 授業の流れ(2時間構成:前半部=導入・展開部①・展開部②、後半部=展開部③・展開部④・総括)

展開	・主な指示/発問 → 予想される応答/回答 = 獲得される知識	指導・学習活動(教材)
導入部	▽スポーツによる「平和の祭典」オリンピック ・「今年五輪はどこで開催されるのか？」 →「中国(ペキン)」 ▽世界中で抗議される北京五輪聖火リレー	PPT1~3(北京五輪の紹介) T=発問する S=回答する PPT4~6(混乱する長野と世界リレー)
主発問(テーマ提示):「どうして北京五輪の聖火リレーは世界中で混乱したのか」		
展開部①	▽既有概念による主題を探究する仮説立て ・「混乱の原因を考えて、仮説カードに書こう」 ・「グループで見せ合って、類似の説を分類してみよう」 ・「分類した説のなかで有力な説をランクづけしよう」 ・「グループごとに有力説3つを全体に発表し、自分のグループにない有力な説であれば参考にしよう」(発表)	T=プリント・仮説カード配布 T=発問・作業指示・PPT7 S=仮説の立案 S=グループの議論による検討 S=全体発表・検討 S=他の生徒の説の検討
展開部②	▽検証1 文化的要因(生活・文化の相違)による対立 ・「混乱を引き起こしたのは誰か?数種類の新聞記事を分担して分析しあって、当事者をあぶり出そう」 →「中国人とチベット人」 ・「中国人といえば何語?「こんにちは」の挨拶は?」 →「中国語で『ニーハオ』」 ・「ところが中国人だけど、「ニーハオ」で話さない人もいる。探してみよう」 ・「民族の違いについてみてみよう」	T=発問・記事配布 S=対立の当事者を新聞記事から探し出す T=発問 S=回答 T=図表での他言語使用民族例を探すよう指示(PPT8) T=中国の民族の分布や言語・信仰などの基本的情報を地図帳で調べる指示

= (中国におけるエスニシティ構成についての基本的情報) ・「なぜ同じ『中国人』なのに自国の五輪で対立するのか?」 →「民族が違うから」 =「多民族国家」では、それぞれの民族の生活や文化を尊重する「多文化主義」が重要である ・オーストラリアの多文化主義とシドニーオリンピックの成功例を紹介	S=調べる T=PPT9~10 T=発問 S=回答 T=シドニー五輪の例をモデルに豪国の多文化主義を紹介(PPT11) (1時間目終了)
--	--

(2時間目開始)

展開部 ③	▽(反証事例Ⅰ)多文化主義を採用している中国 =中国でも多文化主義政策は実施している ・「 <u>なぜ多文化主義政策をしてもチベットの人は反発するのか?</u> 」 ▽検証2=経済的要因(経済成長と所得格差) ・「チベットと上海の生活の様子、どう違うか」 →「都会とイナカ」「貧富の差が大きい」 ・「 <u>なぜこのような違いが出てきたのか?</u> 」 →「海側の地域には仕事があるけれど、内陸部にはない」 =中国の急成長は沿岸部に集中し、内陸部のチベット地域は取り残された状態で、急激な物価上昇に疲弊 ・「反発をなくすためにはどうしたらいいと思うか」 →「格差をなくす」「仕事を内陸部にも増やす」など =政府は、経済格差を是正する積極的差別(格差)是正措置をとる必要性(是正措置をとる豪米の紹介)	PPT12(多言語表記の中国紙幣) T=中国の多文化主義政策の説明 T=発問 S=MQの再検討 T=発問(PPT13) S=回答 T=発問 S=回答 T/S=検討とまとめ PPT14(激しい経済格差) T=発問 S=回答 T/S=検討とまとめ T=欧米の是正措置の紹介
展開部 ④	▽(反証事例Ⅱ)積極的差別(格差)是正政策をしている中国 =中国でも内陸部への格差是正政策を重視している ・「 <u>なぜ格差是正政策をしているのに反発は起きるのか?</u> 」 ▽検証3=政治的要因(単一集団支配型の中央集権体制) ・「どうして政府は鉄道を建設しようと思ったのか」 →「便利になるから」「仕事しにいきやすくなる」 「観光客などがきて豊かになる」など ・「どんな人たちがお店や会社をおこすか?」 →「お金を持っている人たち」 ・「それは誰か?」 →「…。」「漢民族」「都市部の人たち」 =開発による経済発展は経済力のある漢民族が主体であり生活が改善されないままのチベット人は「民工潮」を加速させ、チベット人の自治的生活基盤はさらに弱体化する	PPT15(中国の格差是正政策) T=中国の格差是正政策の説明 T=発問 S=MQの再検討 T=発問(PPT16) S=回答 T=発問 S=回答 T=発問 S=回答 T/S=まとめ
総括	・「なぜ中国五輪の聖火リレーは混乱したのでしょうか、授業で考えてきたことをふまえ、あなたの結論を論じてください。」	T=MQ 総括発問と評価シート配布 S=プリントに回答 終了

(指導案中の「T」は授業者を、「S」は学習者を、「PPT」はプレゼンテーションコンテンツを示す)

9. 本単元で参考にした資料

- ・ダイヤモンド社『週刊 ダイヤモンド』第96巻18号(通算4227号)、2008年5月
- ・日経ナショナルジオグラフィック社『ナショナルジオグラフィック日本版』2008年5月号、第14巻第5号
- ・星沢哲也『ジオグラフィック白地図』20ページ[5]「中国の民族」、東京法令出版、2006
- ・星沢哲也『新編地理資料2008』p.146[1]「解説」及び[3]写真、東京法令出版、2008
- ・新聞記事:朝日新聞社・毎日新聞社・読売新聞社・産経新聞社・日経新聞社
- ・王柯『多民族国家 中国』岩波新書、2005

4. 4 授業の効果の検証

①科学的な知識は形成できたか

この実験授業を通して、目標通りに生徒は科学的な知識(階層Ⅳ)を形成できたのであろうか。そこで、授業冒頭の Main Question をうけて提案された仮説と、授業が終了する総括時に再発問された Main Question に対する Main Answer として回答されたものを比較してみた。

MQ:「なぜ北京オリンピックの聖火リレーは世界中で混乱したのでしょうか」

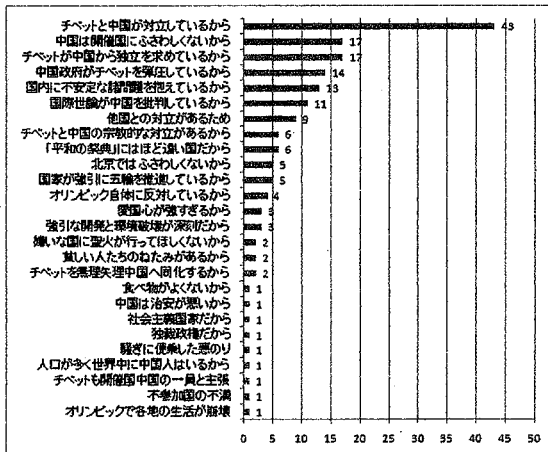


図4 授業冒頭で問うたMQに対する回答

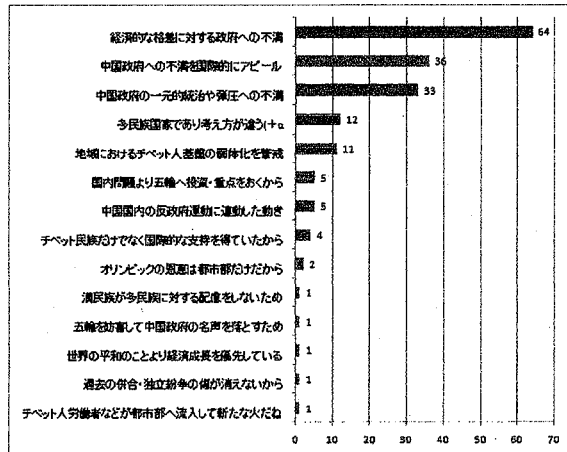


図5 授業終了後で問うたMQに対する回答

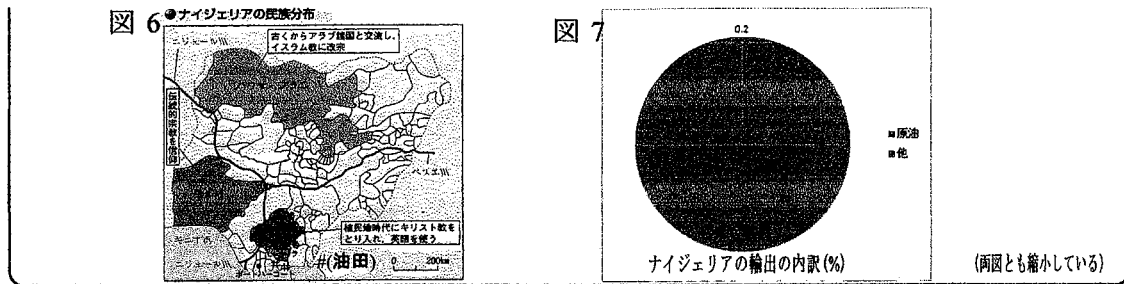
回答は、自由記述式で複数回答を可とし、受講者 94 人のすべてから回収できた。レディネス分析としての回答は、MQ を提示した直後の仮説提案のカードをすべて回収し図 4 に、結論としての回答は授業終了直後に質問紙法によって実施し、図 5 に集計している。

これをみると、授業に入る前(図 4)は、『チベットと中国が対立しているから』それに関係しているのではないかと「中国の開催を国内だけでなく世界中も反対しているからではないか」といった知っている事実を並べて漠然と推論したものが圧倒的に多く、民族性の違いに関連した推論である。一方の、授業終了後(図 5)の回答をみると、「経済格差に対する政府への不満」「中央集権的な政治的体制の不満」など、社会構造的要因から説明をする者が大半をしめた。また、「多民族国家であり、考え方が違うから」という意見も約 13%の生徒が言及しているが、その全員が、「考え方の相違」のみではなく、経済的要因または政治的要因のどちらか、または両方をふまえた結論を回答していた。

②応用力のある知識は身についたか

実験授業では、科学的で応用力のある知識が形成されたのであろうか。応用力とは知識の転移性のことであるが、本実験では、授業終了後の総括評価において、授業では扱っていない「ナイジェリア地域問題」を例にして、次のように問うた。

Q: 次の「図 6」は、ナイジェリアの主な民族の分布を示しています。ナイジェリアでは、1967 年に南部「イボ族」の人びとが独立を主張し、国内が長く混乱してきました。なぜイボ族はナイジェリアからの独立を主張したのか、授業で学んだことを活かして、「図 6」「図 7」を参考に推論して説明してください。



回答は自由記述式・複数回答可とし、94 人から回収した(図 8)。これをみると、資料にある各民族の属性を参考に、民族問題の一般的概念である「民族性の相違」に言及している生徒が半数以上いた。しかしながら、その約半数は、同時に資料から別の要素も用いて「石油資源をめぐる争奪」を推論していた。また、「石油資源の争奪」のみを言及する生徒もあり、94 人のうち約半数の 48 人が経済構造と関係づけをしていることがわかった。

授業前には、大半の生徒が「民族が違うから」と回答していたことを考えると、授業は応用力のあるみ方考え方の育成に有効であったと考える。

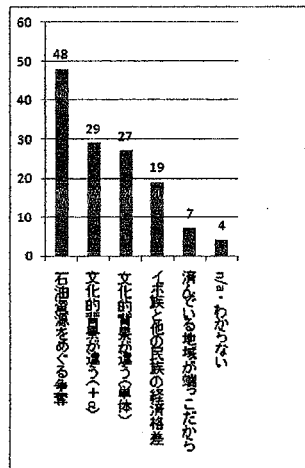


図 8 ナイジェリア問題原因の推論

5 まとめ

本稿では、社会系教科の授業でどのようにして子どもに科学的で応用力をもった知識を育むかについて、授業構成法の研究とそれにもとづく実験授業の実践・検討を通じて考察してきた。本稿で取り上げた探求型の授業構成は、単に子どもの興味関心を喚起するに留まるものではなく、子どもの知識の量的質的な成長に有効であるとわかった。なお、実験授業は長崎県立猶興館高等学校教諭宅島大亮氏にも協力を得て、同様の授業を実践・評価をしていただいたが、結果は本稿のものとはほぼ同一の傾向が伺えた。筆者は、探求型の授業は高等学校の地理のみでなく、発達段階や課程・教科に関わらず有効であると考えており、今後はこうした方面での研究も進めたいと考えている。

6 参考文献

- 魚津郁夫(1974)『世界の思想家 20 デューイ』平凡社
- 森分孝治(1978)『社会科授業構成の理論と方法』明治図書
- 池野範男(1983)「社会科授業の認識論的基礎づけ(Ⅱ)『子どもの思考を育てる社会科』の場合」『日本教科教育学会誌』第8巻第1号
- 杉原一昭(1990)「知的好奇心の心理・興味の心理的メカニズム」『児童心理』7月号第44巻第9号、金子書房
- 森分孝治(1996)「社会科の本質」日本社会科教育学会『社会科教育研究』No.74
- 小河原誠(1997)『現代思想の冒険家たち④ ポパー ～批判主義的合理主義～』講談社
- 古城和敬(1999)「教授・学習過程のコミュニケーション」深田博己編著『コミュニケーション心理学』pp97-109、北大路書房
- 武元茂人(2000)「社会科における評価項目と方法」社会認識教育学会『改訂新版 初等社会科教育学』学術図書出版社
- 岩田一彦(2001)『社会科固有の授業理論・30の提言』明治図書
- 原田智仁(2005)「社会科の基本的性格」星村平和・原田智仁『社会科教育へのアプローチ・社会科教育法』現代教育社
- 石濱裕美子(2008)「ダライ・ラマとチベット人の抵抗の歴史」『imidas SPECIAL 世界と日本の地勢を読み解く時事力』集英社
- 塩川伸明(2008)『民族とネイション』岩波新書
- 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)」長崎大学教育学部附属教育実践総合センター紀要