

探求する地誌の授業づくり —知識の構造化と発問の工夫の視点から—

くさもと
蒼下 和敬

I 実施率9割

約9割の実施率。これは高等学校「地理B」において地誌を指導している学校の割合である⁽¹⁾。地誌は系統地理と並ぶ2つの大きな柱であることは言うまでもない。現行の学習指導要領でも、「現代世界の諸地域を歴史的背景を踏まえて地誌的に考察」させるように規定している。必修事項である以上、実施率が高いことは当然ではある。しかし、この数字がどれだけ実態を反映したものなのだろうか。

筆者が以前勤務していた高校では、ほぼ全員が大学入試センター試験（以下、「センター試験」とする）を受験する。つまり、1月の入試に向けて、学習進度を確保し、学習者に点数を保証しなければならない。一方で、系統地理学習が一通り終わるのは2学期後半となり、その後のわずかな時間を地誌学習に当てることになる。こうした事情の下では、地誌学習は、地図帳とワークシートは使うものの、系統地理学習の復習として、また大学入試に向けた問題演習の補足として、地域ごとの物産・地名と特色をひたすら網羅的に整理するのが精一杯であった。そこには学習者の思考は働かず、ただ覚えるだけの作業が展開されていた。

では、進学校でなければ地誌学習を充実させられるのだろうか。現在、筆者は、科目試験で大学入試を受験する生徒がほ

とんどいない高校に勤務している。現勤務校では、受験に追われる必要がないので、じっくりと地誌学習に取りかかることができる。そこで、班を組ませて、世界の各地域を分担して調べて発表させる学習として地誌学習に取り組んだ。学習者は、「サウジアラビアでは結婚式は男女別々に行う」「豚は食べない」（西アジア班の場合）など教科書レベルの事項に留まらず、時には授業者が知らなかったようなことを見つけ出して、模造紙にまとめて生き生きと発表していた。ところが、これらの発表は、ただ調べたことを羅列しているだけで「なぜ結婚式が別々なのか」「なぜ豚を食べないのか」など事象を深く考察する視点は十分ではなかった。

いずれの場合も、地誌学習が個別の事象の羅列や整理となってしまう、学習指導要領のねらいである「現代世界の諸地域を多面的・多角的に考察し、各地域の多様な特色や課題を理解させるとともに、現代世界を地誌的に考察する方法を身に付けさせる」ことができていないといえず、大いに反省の余地がある。しかし、この悩みは、もしかすると筆者の場合に留まらず、多くの学校でも共有され得るのではないかと思い、恥ずかしながら原稿を書かせていただいた。

II 現在問われている地理の学力

地誌学習では何を学習者に学ばせるこ

とが求められているのだろうか。ここではセンター試験を取り上げて、どのような知識（学習の内容をさし、方法的知識等を含む）を問うているか明らかにしてみたい。センター試験の問題は、単に学習指導要領にもとづいて受験者の学力を測定するだけではなく、その内容や問い方が高等学校の教科教育の方向性を左右させるものである⁽²⁾。今回は、森分孝治（1978）による科学的知識の構造を参考に、筆者ら（2009）や宅島大亮（2015）がまとめた内容をもとに、問われた知識の質を次の3種類に分類して、センター試験ではどのような力を評価しようとしているのかを見る。なお、以下に例として示した問題は、2017年1月に実施されたセンター試験地理Bの地誌の問題である。

資料1 知識の階層性

（i）個別的知識を問う問題—名称や分布、特色など特定の事象に直結する情報を再生して判断・説明する問題

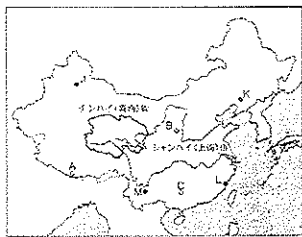


図1

問1 次のA~Cの文は、図1中のA~C各組のいずれかにみられる特徴的な地形について述べたものである。A~CとA~Cとの正しい組合せを、下の①~④のうちから一つ選べ。 [25]

- A 広く浅く広がる低地がみられる。
B 石灰岩が侵食されたタワーカルストがみられる。
C 氷河によって形成されたモレーンがみられる。

	①	②	③	④	⑤	⑥
A	A	A	B	C	C	C
B	B	C	A	C	A	B
C	C	B	C	A	B	A

（ii）個別的知識に依存した概念的知識を問う問題—推論的に考察する際に、個別的知識がなければ判断・説明できない問題

問3 次の図5は、スペインとドイツの国土を四分割したものであり、下の図6中のカとキは、図5のように分割した範囲に含まれるスペインとドイツのいずれかの人口規模上位20位までの都市について、都市数を示したものである。また、次の表1は、スペインとドイツの人口規模上位3都市における日系現地法人数を示したものである。DとEはスペインまたはドイツのいずれかである。図6中のカとキおよび表1中のDとEのうち、ドイツに該当する正しい組合せを、次の①~④のうちから一つ選べ。 [25]

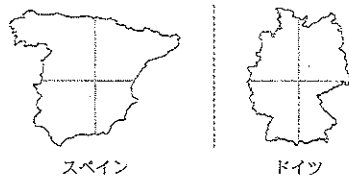


図5

カ	11	2
キ	6	6
キ	4	3
キ	4	4

統計年次は、スペインが2012年、ドイツが2013年。
Demographic Yearbook 2013 などにより作成。

図6

表1

	人口規模順位				
	1位	2位	3位	4位	5位
D	58	64	2	0	1
E	8	33	32	12	36

統計年次は2011年。
『海外進出企業総覧 2012(個別編)』により作成。

	①	②	③	④
都市数	カ	カ	キ	キ
日系現地法人数	D	E	D	E

（iii）汎用性をもつ概念的知識を問う問題—推論的に考察する際に、理論などの抽象化された知識がなければ判断・説明できない問題

問4 スペインとドイツはともにEU(欧州連合)加盟国と密接な経済関係がある。次の図7は、いくつかの国におけるそれぞれの国に対する輸出額を示したものである。サセはスペイン、ドイツ、フランス、ポルトガルのいずれかである。スペインに該当するものを、下の①~④のうちから一つ選べ。 [27]

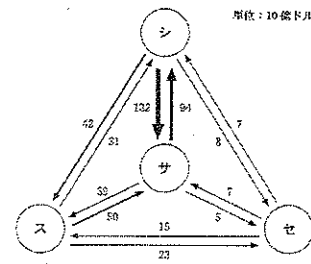


図7

上述の分類方法で2007年以降の問題をみたところ、次の図1のようになる。分類には絶対的な基準はなく、あくまでも学習者の思考過程を想定したものである。今回は筆者を含む複数の地理教員でそれぞれ分類し、結果の異なったものは協議して修正した。

図1を見ると、個別の地理的事象について知っているかどうかを直接問うたと考えられる（i）の問題数は、例年、半分程度である。残る半分は、地理的事象の分布や特徴に関する正誤をそのまま問うのではなく、図や表といった資料などが示唆することを読み取り、学習した内容をもとに推論しながら考察するものと

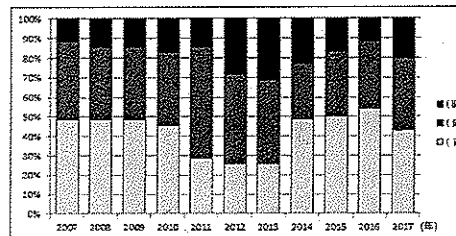


図1 知識の階層化でみたセンター試験の出題構成（数）

なっている。これらの問題を解くときには、個別の地理的事象をただ網羅的に知っているだけではなく、それぞれの事象が見られる原因や背景に関する概念を用いたり（ii）、理論などの応用的な概念を用いたり（iii）するなど、根拠のある推論ができなければ、正解にたどりつくことができない。2007年以降の各年の階層分類した問題の平均正答率（図2）をみると、おおむね（i）より（ii）（iii）の知識を問う問題の平均正答率が低いことが分かる。

現行のセンター試験では、一部の年を除いて、（i）の知識を問う問題で、細かな個別的事象の分布や特徴の正誤を問うことはあまりない。一見細かな個別的事象を問うような問題であっても、地理の授業で学んだことを活かして推論することで解答できる（ii）や（iii）のものが多く。センター試験では、個別的な知識の有無や特徴についても問うているが、それに留まらず、その事象の背景や、他の事象との関係性、また学習した内容を活かして論理的に考察する力もバランスよく問おうとしている。

学習者たちから「一生懸命に覚えたのに、全く出ませんでした」「習っていないものが出てきました」という声ときどき聞かれるのは、学習する内容に質的な

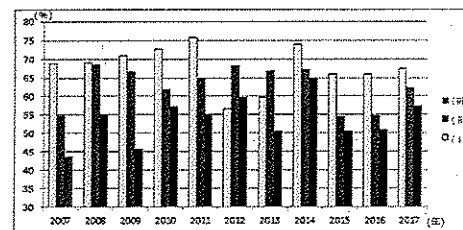


図2 知識の階層化でみたセンター試験の平均正答率（%）

違いがあることに気付かず、ただひたすら網羅的に覚え込もうとしていることが多いと考えられる。

センター試験の考察から見えてきたことと同様のことは、現在、検討が進む新しい学習指導要領の中にも見出すことができる。新学習指導要領改訂へ向けた答申（2016）などでは、授業者が毎時の授業で身に付けさせたい見方や考え方をいっそう明確にし、そのためには授業で身に付けさせたい知識を構造化して、個別的な知識から概念的な知識までバランス良く身に付けられるよう配慮することを求めている。「覚える」地理だけではなく、「自分で考える」地理がこれまで以上に重視されることになる。

Ⅲ 探求的な地誌学習のデザイン

地誌学習に関するいくつかの論考をみると、すでに脱網羅的な学習をめざした研究や実践は多い。しかし、自分を含めて多くの学校では、教科書やサブノートの構成に合わせて、例えば「アフリカ」の部分では、自然環境、産業、生活文化、地域の諸課題について、それぞれ項目別に該当する例を授業者がいくつか挙げて説明し、整理しているのが実情である。どのようにすれば、単なる暗記に留まることなく、見方や考え方を養えるような深い思考を促す授業が可能になるのか。

石井英真（2015）は、問題演習や網羅的な学習などではなく、実際に生活や社会で直面するリアルな場面を対象として課題を設定し、「知識や技能が実生活で生かされている場面や、その領域の専門家が知を探究する過程を追体験」（p.39）することで、教科の本質を深めることができるとしている。実社会の人々の生活

などを地理的に考察する地誌は、こうした提案を受け入れやすい。その上で、石井英真は、探究を促す「本質的な問い」を設定する必要がある、思考を促す発問の工夫を怠ってはならないと述べている。地誌で同じ内容を扱うにしても、問いを投げ、その答えを探究させる点で、網羅的な学習とは学習者の動機付けが大きく異なる。

では、どのような問いが学習者の探究を促すのだろうか。科学的探究による社会科授業を提案した森分孝治（1978）は、学習者がリアルに感じられる社会的事象を取り上げて、「なぜ（そうなるのか）」と発問することを提案している。さらに「なぜ」という発問の中でも、学習者もつ知識や経験では十分に説明できないような事象を取り上げて「なぜ」と発問することで、知的好奇心を刺激し、その原因や背景を探究させることを重視している。

上述の考えをもとに、授業の展開をイメージすると、次の図3のようなになる。「なぜ」という問いは、授業を貫く主発問（テーマ）となり、「なぜ」に対する結論は、その授業の到達目標となる。授業では、「なぜ」というテーマに対する答えを、まずは既有的な知識や経験をもとにして仮説として提案し、地図や資料等をもとに他者と協議して考察を深める中で、仮説を補強・修正しながらまとめていく。こ

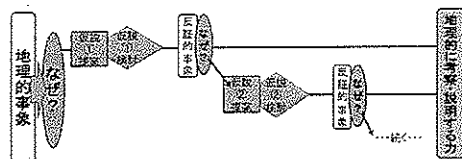


図3 探究的な過程を取り入れた授業展開のモデル

うした展開を積み重ねることによって、知識に関連性をもたせることができるのではないかと考えた。

Ⅳ 探求的な地誌学習の試み

これまで考えてきたことをもとに、授業を計画し、実践した。以下はその概要である。授業の展開に関する詳細については別稿（2017）をご覧いただきたい。

単元：モンゴル国の自然環境と生活
目標：モンゴルにおける自然環境及び都市構造の学習を通して、モンゴルの社会の変化を考察し、説明できる。

授業では1時間ごとに一つのテーマを設定し、授業内の各場面で図4のワークシートに考察した内容をまとめさせる。まとめた内容は、評価の対象とするほか、翌時に学習者にフィードバックする。

地理授業ノート		学習日	年	月	日	頁
①最初に「テーマ」に対するあなたの「仮説」を考えてみましょう。						
①最初に個人で考えた「仮説」						
②班で情報交換して、参考になった意見をもとに、修正したり補強した仮説を書きましょう。考えが変わらない人ももう一度書きましょう。						
②他者の「仮説」を参考に補強・修正した「仮説」						
③班で話し合っ、必要な資料を選び、読み取った情報をもとにして新たな「仮説」を作ってみましょう。複数の資料を使用してもかまいません。						
③資料を基に班で協議してまとめた「仮説」						
④本時を振り返って、「テーマ」に対するあなたの最終的な「仮説」を、できるだけ詳しく説明してください。						
④授業の最後に個人がまとめた仮説						

図4 毎時の授業で使用するワークシート

以下は、授業の展開である。(T)は授業者を示し、(Q)は発問、(D)は指示をさす。(S)は学習者を示し、(A)は回答、(R)は応答をさす。

・導入部（5分）

【課題を把握する】



写真1 ウランバートル市の景観

(T,Q) (写真1を示しながら)「ここはどこ?」

(S,A)「ゲルがあるからモンゴル」

(T,Q)「ゲルはどういう建物?」

(S,A)「遊牧のときのテント」

(T,Q)「ここは首都。遊牧している?」

(S,A)「…」「していないのか?」

(T,Q)「遊牧をしないのに、なぜ大都市でゲル暮らしを営む人々がいるのか?」(主発問)

・展開部①

【仮説を立てて提案する】

(T,D)「最初に、ワークシートの①に、自分の頭で考えた仮説を書いてみよう」

(S,R) (2分程度で各自の仮説を書く)

(T,D)「周辺の友達と仮説を見せ合い、参考にして、ワークシート②にまとめよう」(S,R) (2分程度で周囲と見せ合い、各自で仮説を補強・修正する)

・展開部②

【仮説の検討】

(T,D)「4人程度の班を組み、配付した資料シート(図5)から読み取った情報もとに協議しながら仮説をワークシート③にまとめよう」

(S,R) (25分程度で、班を組んで資料シート(図5)をもとに協議して仮説をまとめる)

・まとめ

(T,D)「まとまった仮説を、資料の情報示しながら班ごとに全体に発表しよう」

(S,R) (各班1~2人がスクリーンに示された資料を用いて発表し、他の学

習者は他班の説明を参考にする)

(T,D)「各班の発表を参考にして、本時のテーマに対する最終的な結論としてのまとめをワークシート④にできるだけ詳しく書こう。次時冒頭で振り返るのでワークシートは提出すること」

(S,R) (各個人で本時の結論としてのまとめを書く。ワークシートは授業終了後に提出する)

※実際の会話は口語調で進んでいる。

本時は、どの学習者も最後まで真剣に考えていた。また、多くの学習者が根拠をもって事象の背景を説明したまとめを書いていた。

授業では、「なぜ〇〇か」という問い

(テーマ)を示すことによって、学習者はこの1時間で何をめざしているのかが明確にわかり、導入部でしっかりと動機付け・方向付けができるようにした。そのために、今回は、学習者がもつ既存の知識と実際に目の前に現れた事象との間にギャップがあり、その事象がなぜそうなったのかをうまく説明できないような状況を作り出し、その答えを知りたくなるような地理的事象を選んだ。

V まとめ

本稿では、今どのような学力が問われているのかを、センター試験を例にみた。その結果、個別的な情報を整理して記憶させるだけでは十分ではないことが分かった。続いて、森分孝治らをもとにして思考を促す授業を設計し、実践を試みた。その結果、学習者は授業の最後まで学習に集中し、他者の説明を参考にして、自分なりのまとめを作り出していた。

探求的な授業では、授業の動機付け・方向付けが重要となる。今回は、「なぜ」と思わせる事象を、地理関係の雑誌に掲載された写真⁽³⁾から取り上げた。こうした素材は、教科書や資料集などにも豊富にあり、気軽に問いを立てることができる。学習者に説明させてみたいと思う資料の一つ見つけて「なぜそうなるのか」と問うことによって、考察を促す授業へとつなぐことができるのではないかな。

注

- (1) ベネッセ「2017年度『教科に関するアンケート』結果報告」2017による。
- (2) たとえば、前田耕平(2006)「より高度な学力保証を求める大学入試センター試験問題の改善・現行高校地理教育に対する

一つの改善策として」中国四国教育学会『教育学研究紀要』第52巻 p.300 などでは、「教育現場の意識は(中略)入試問題にも向けられており、入試問題のあり方が授業のあり方を強く規定する要因の一つとなっている」と指摘している。

(3) 帝国書院『地図・地理資料』(2014年2学期号)より。発行者に許諾を得て利用。

参考文献

- ・森分孝治『社会科授業構成の理論と方法』明治図書 1978
- ・蒼下和敬、福田正弘「社会認識の質的な成長をめざす授業の研究(2)」(長崎大学教育学部『教育実践総合センター紀要(8)』2009
- ・石井英真『今求められる学力と学びとは—コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影—』日本標準 2015
- ・宅島大亮「評価問題と評価の視点」(文部科学省『全国指導主事連絡会提出資料(集)』2015
- ・蒼下和敬「高等学校地理における論理的思考力・表現力を育成する授業の研究」(やまぐち総合教育支援センター『研修報告書』2017)

(山口県立響高等学校)

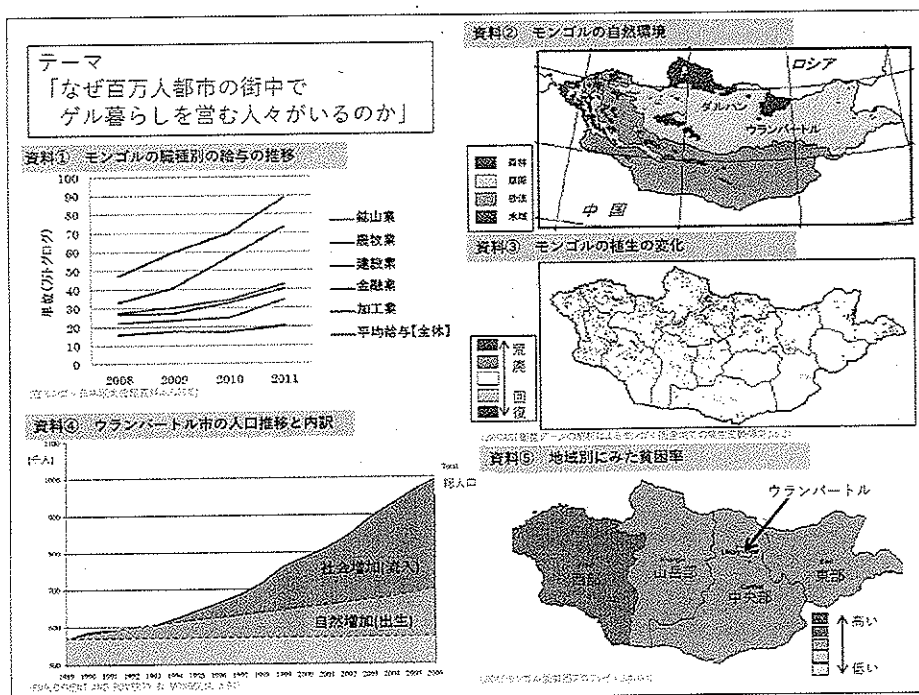


図5 授業で配付した資料シート