

すべての高校生に確かな社会認識形成の保証を

蒼下 和敬（山口県立響高等学校教諭）

1. 「地理」という科目の強さは何か

社会系教科のなかで地理には、防災教育やESD、GISなどの地理情報教育、主権者教育などのシティズンシップ教育、さらに方法としてのアクティブラーニングなど、社会に参画する市民的な資質・態度や実践的な行動力の育成も期待されるようになってきている。

社会系教科の目標は「社会認識の形成を通じた市民的資質の育成」であるとされる。市民的な資質・態度の形成は社会に主体的に関わろうとする市民を育てる上で重要であるし、また、プレゼンテーション能力やコミュニケーションスキルも、自らのみ方や考えを社会で論理的に主張したり、相手の意見を受け入れるために重要である。その上で、重要な点の一つ存在する。生徒は、自分の意見をまとめたり相手の意見を吟味する際に、必ず思考することになる。この思考過程では、何らかの知識（み方考え方などの概念的知識や技能などの方法的知識も含む。以下同じ）を活用して判断することになる（図1）。つまり、生徒が判断や意思決定によって出す意見や主張は、客観的かつ合理的な根拠に裏付けられているか、または誤ったり偏った一方的なとらえ方で決めつけたり判断しようとしていないか、という点である。

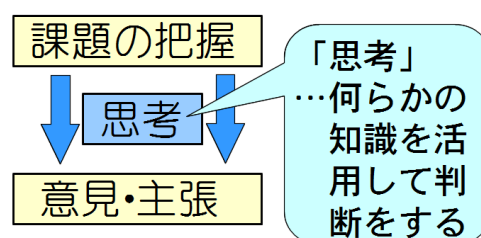


図1 道具としての知識と

過程としての思考

土肥ら(2015)は、社会問題を扱い議論や社会参加など通して市民的資質育成に大きく関わる現在の授業は「社会科固有の役割である社会認識形成を必ずしも計画的に行わず、子どもの知的な成長を十分に保障するものとはなっていない」と指摘している。いかに市民として社会に関わろうとする意欲が高く、また、コミュニケーション能力に長けていたとしても、本人が判断した根拠となるみ方考え方やさらにその土台となる知識が乏しいものであれば、社会系教科がめざす「平和で民主的な国家・社会を形成する」（学習指導要領）ことに寄与する力はきわめておぼつかないものとなる。社会系教科でまず第一に育むべきものは、将来市民として意思決定を迫られたときに、その根拠として必要になる確かな社会認識の形成と、それを主体的に探求しようとする姿勢である。

社会系教科の各科目のなかでも、地理は空間上に生起する様々な諸事

象を取り上げ、地図や統計、必要に応じてGISなどを用いて原因を考察したり他地域と比較する。この点で他科目に比べて、探求性や分析性が比較的強く、論理的に考察する力を育みやすいとされる。これまで地理は「選択必修」として扱われ、すべての高校生が必ずしも地理的なみ方考え方や考察の方法を身につけているわけではなかった。しかし、2単位とはいえ、必修化が検討されることになり、すべての高校生に対して社会についての論理的思考力の育成に貢献できる可能性が出てきた。

2. 地理で形成させる知識とは何か

生徒が合理的に意思決定し、論理的な意見や主張を展開できるようになるためには、まずはその基盤として質・量ともに十分な知識の形成が必要である。しかし、知識はすべて同質のものではなく、その形成プロセスも異なる。森分(1978)は、知識には「質的な違いがある」として「科学的知識の構造」を明らかにしている(図2)。

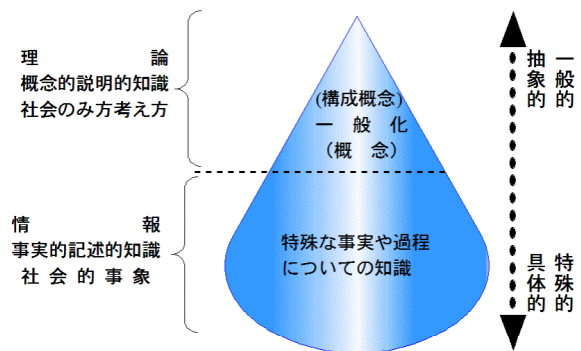


図2 「科学的知識の構造」

(森分, 1978, p.103より作成)

図2において、土台となる「事実的記述的知識」(情報)は、「日本の首都は『東京』である」や「1192年に鎌倉幕府が成立した」などの個別的な情報・事象をさす。一方、「概念的説明的知識」(理論)は、「需要が一定のとき、供給が増せば価格は下がる」など、より一般化され理論化が進んでいる概念的なものであり、個別の事象を説明すると同時に、他の事象にも応用して説明することが可能な知識である。生徒が知識を活きたものとして活用できるようにするためには、「事実的記述的知識」のみの伝達に留まったり、逆に「概念的説明的知識」にばかり偏るのではなく、双方の質的な違いを授業者が整理して、生徒がバランスよく形成できるよう配慮する必要がある。

3. 活きた知識を身につけさせるための授業づくり

事象や情報などの事実的記述的知識と、み方考え方・理論といった概念的説明的知識をバランスよく定着させるためには、ただそれらの知識を整理して生徒に一方的に伝達して覚えさせるのではなく、生徒が自ら知識を形成し、その知識を活かすプロセスが必要である。岩田(2001)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」ことが必要であり、「材料のないところで物事を考察することは出来ない」として、記述的知識(情報)を考える素材として重視している。森分(1978)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」を授業に取り入れることを提案している。

こうした原理をもとにした授業方法の一つとして(科学的)探求的な授業構成法がある。紙幅の制約で詳細に説明することはできないが、おおまかな流れを図3に示し、続いて、2事例を紹介する。

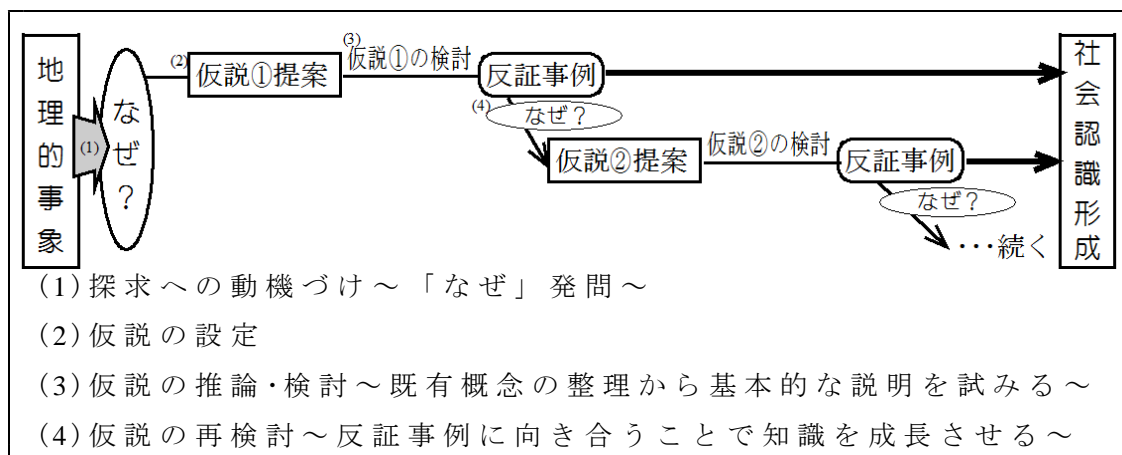


図3 探求的な授業構成による社会認識の形成過程(蒼下ら、2011)

具体的な事例としてまず、「ヒマラヤ山脈エベレストの山頂付近からは大量の貝(海洋性)の化石が見つかる」ことを素材にした大地形の授業(2016)がある。「なぜ世界最高峰エベレストの山頂付近で海の貝の化石が見つかる?」→「なぜ海の底が山の上になる?」→「なぜ山を動かすような力が働く?」→「なぜ…?」と、発問とその応答によって授業が展開される。「なぜ」発問のあと、生徒たちは自分たちの可能な範囲でとりあえず説明のつく「答え」をまとめ、授業者はその「答え」に突込みをいれてさらに深く考察させる展開となっている。これは、世界最高峰で海洋性生物の化石が見つかる謎にかつての研究者たちが「なぜ」という疑問をもち、仮説を立てて検証するなかで徐々に理論化していった過程を後追いしたものである。

また、中央教育審議会の地歴公民科に関する作業部会(2016年1月)では、「地理総合(仮称)」の授業のあり方の一つとして次のような事例が紹介されている。授業は、「アンデス山脈のチチカカ湖で、陸ではなく湖上に浮島を作り家を建てて暮らす人々がいるのはなぜか」という問いが、湖上で暮らす人々の様子を撮影した写真とともに提示されて始まる。

生徒は「(陸ではなく水上で暮らすのは)なぜだろう」という概念的葛藤を持ちながらその答えを探求することになる。授業では早朝と昼過ぎの「チチカカ湖周辺の気温」を解析したランドサット画像をみせ、アンデス地域の陸上は「日較差が大きい」のに対して、湖上では「日較差が小さい」ことに気づかせる。そこから「アンデス地方では日較差が激しいため、日較差をしのいだり、逆にうまく利用したりする生活を営んでいる」ことを、ポンチョやチューニョにも触れながら展開している。この授業は、地理的事象に対して、「なぜ」と問いかけ、生徒とともに素材を整理しつつ答えを探求しながら、最終的には地域全体の自然環境を踏まえた説明ができるような結論がまとめられている。素材自体は、アンデス地域の暮らしで扱うごく基本的なものばかりであるが、取り上げたものすべてが「なぜ」に対する答えを考察するツールや、説明を補完するツールとして利用されている点が特徴的である。

近年では、こうした学びにおける思考のアクティブ化が強く意識され、新課程では前にも増して取り入れられようとしている。

4. さいごに

必修化も検討されている「地理総合(仮称)」では、すべての高校生が学ぶ可能性があり、防災教育、ESD、GIS、そして主権者教育といった今日的トピックスを盛り込もうという意見も強い。さらに、それらをより主体的に学ばせるためにアクティブラーニングを積極的に取り入れるべきという声も大きい。どれももちろん重要である。その上で、教科の横断化・学際化がますます進む中で、社会系科目としての地理固有の存在意義は何かを考えたときに、地理には、社会的要請に即応した教材内容や長けた活動性ととともに、分析的な考察と論理的な思考過程を通じた確かな社会認識の形成に強みがあることも活かした探求的な学びを生徒に提供したいと考える。

5. 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)

岩田一彦『社会科固有の授業理論・30の提言』明治図書(2001)

文部科学省『高等学校学習指導要領』(2009)

蒼下和敬ら「生徒の評価からみた高校地理授業の改善(1)」長崎大学教育学部紀要(2011)

土肥大次郎、福田正弘ら「社会問題に対する思考力育成を重視した中学校社会科授業の研究(1)」長崎大学『教育実践総合センター紀要(14)』(2015)

蒼下和敬「自分で対象をとらえて説明する力を育成する授業の模索」二宮書店『地理月報(545)』(2016)