

## 高等学校地理 B における授業実践の実態

—探求型授業を視点にした実践者と学習者へのアンケート調査から—

宅島 大堯(長崎県立長崎南高等学校)

福田 正弘(教育学部初等教育講座)

### 1. はじめに

教師はそれぞれの教育観にもとづき、社会科(高等学校の地歴公民科も含む)の授業を通して児童・生徒に「社会のみ方考え方」を身につけさせるために、日々の授業を構成している。しかし、教師が明確な授業理論に基づいて実践を行っているという事例は多くない。特に高等学校のいわゆる「進学校」においては、「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、社会科が目標としている「社会のみ方考え方」の育成を重視して指導を行っている事例は少数派にとどまっている(蒼下・福田, 2009)。

確かに大学入試センター試験(以下、「センター試験」)を受験し、大学への進学をめざしている生徒にとっては、テストで少しでも良い点を取るということも必要なことである。しかし、効率よくテストで点を取るための受験テクニックは、テストが終わってしまえば何の役にも立たない知識としてすぐに忘れ去られてしまう。受験のための知識注入型授業は、「いつの間にか大学合格のみが目的になってしまい、地理学習本来の目的が消失し、生徒は受験テクニックや知識を覚えたものの、何のために活用するのかが見えず、受験終了後何も役に立たなかったということになりかねない」(小林, 2005)という根本的な問題を抱えていながらも、いまだ広く実践され続けているのである。

では、高等学校の教師たちは社会科の目標を無視し、テストで高得点を取ることにより主眼を置いた授業を積極的に実践しようとしているのであろうか。もしそうでないとするのであれば、なぜ高等学校では多くの個別的な知識を「効率的に教える」ことに主眼を置いた知識注入型授業に留まってしまうのであろうか。本稿では、教師と大学生へのアンケート調査結果をもとに、高等学校における地理歴史科の授業が未だ「社会のみ方考え方」の育成に向かわない現状にあることについて、その要因を明らかにすることを目的とする。

### 2. 仮説および調査方法

#### 2.1. 仮説

##### 2.1.1. 消極的理由による探求型授業の不選択

知識注入型授業を克服するために、これまで様々な授業が開発・実践されてき

た。そのなかで、日々の授業において継続的に実践が可能なものの一つは、「なぜ」という問いとそれに対する答えを積み重ねていく過程を重視する探求型授業であろう。しかし、その実践には一般的に知識注入型授業よりも多くの授業時間数を要する。また、裏づけとなるデータの収集や問いと知識の構造化などに多くの手間もかかる。ますます多忙化する学校現場において探求型授業は、たとえその意義が認められていたとしても、教材研究と授業実践のどちらにも時間がかかるという消極的な理由からその実践が敬遠されているのではないだろうか。

また、高等学校のいわゆる「進学校」では、授業が受験に対応可能であることも求められる。これまで、その可能性について十分な検証がなされてこなかった探求型授業には、知識注入型授業を改善に向かわせるだけの、受験における実績が少ないことも敬遠される一因となっていると考えられる。

### 2.1.2. 知識注入型授業の再生産

多くの教師は、自らの授業を通して「社会のみ方考え方」を育成し、そこで学んだことを将来、児童・生徒が何らかの形で社会のなかで活用することができるように願い授業を構成している。確かに研究授業や研究論文などでは「説明」や「議論」、「意思決定」、「社会参加」などの授業がみられるが、実質それらは「よそゆき」のものであり、継続的な実践が行われているものは多くない。今なお、個別的知識の単純な想起を求める授業が主流となっているのである。その背景には、教師が授業づくりを行う際に、自分自身が受けたり見たりしたことのある授業を参考にしていることがあると考えられる。しかし、それらの多くも知識注入型授業であり、それが本質的な部分で改善されることなく実践され続けている現状があるのではないだろうか。

## 2.2. 調査方法

地理の授業では、山脈や河川の名称などの個別的な用語を暗記することよりも、「地理的なみ方考え方」を養うことがめざされる。そのような力を生徒に習得させるためには、様々な社会的事象を地理的に見たり考えたりする過程が授業に組み込まれている必要がある。そこで本稿では、「なぜ」という発問を軸に構成される探求型授業を視点として教師、生徒双方へのアンケート調査を行い、高等学校地理の授業が未だ「地理的なみ方考え方」の育成に向かわない要因について考察する。本調査は質問紙法によるものである。教師に対しては、長崎県内の全日制高等学校のうち、地理 B<sup>2)</sup>を開講している学校の授業担当者に対して、2011年9月に実施した。調査用紙は25校(37名)に配布し、そのうち17校(23名)からの回答を得た。回答校率は68.0%、回答者率は62.1%である。また、長崎大学教育学部の3年生に対しても、2011年12月にアンケート調査を実施した。調査用紙は65名に配布し、そのうち高等学校で地理Bを選択していたのは18名であった(世界史は21名、日本史は26名)。

### 3. 結果

#### 3.1. 教師へのアンケート調査結果

##### 3.1.1. 教師の属性

図1は、教師の年齢（TQ1）、性別（TQ2）、教職経験年数（TQ3）について尋ねた項目の内訳である。

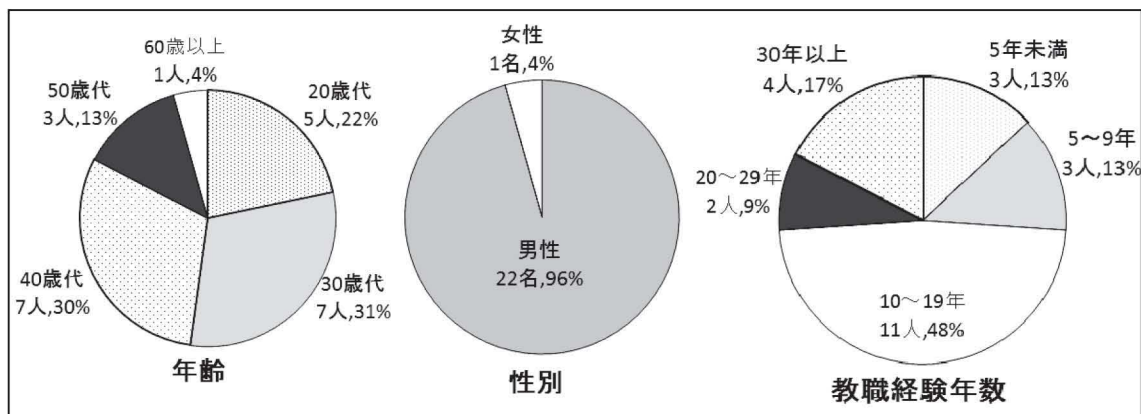


図1 教師の属性 (n=23)

なお、高等学校において地理Bは、大学進学のための受験科目としての一側面がある。そのため、勤務校の学科について尋ねたTQ6の回答は、91%が普通科（総合学科が9%、専門学科は0%）と偏りがみられる。

##### 3.1.2. 探求型授業の認知と実践

TQ8は、大学生時代に受講した社会科教育学系講義の内容について尋ねたものである（図2）。

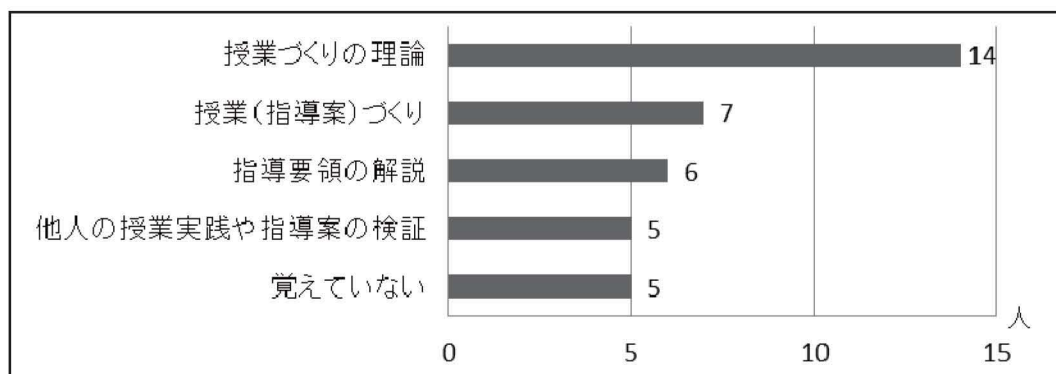


図2 社会科教育学系講義の内容（複数回答可）

TQ9では探求型授業の認知、TQ10ではTQ9で「知っている」と回答した者に、探求型授業の実践の度合いを尋ねた（図3）。

これらから、多くの教師は大学での講義などを通して、探求型授業がどのようなものであるのか認識してはいるものの、継続的な実践はほとんど行っていないという現状がうかがえる。

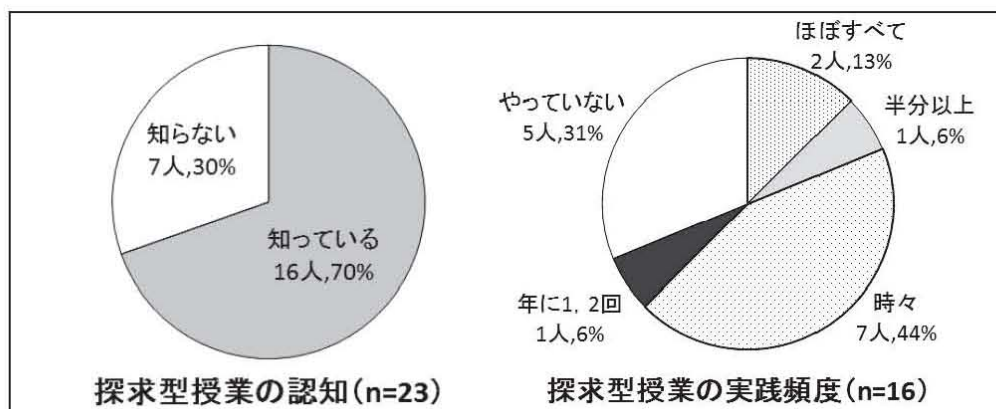


図3 探求型授業の認知度と実践の頻度

### 3.1.3 探求型授業実践に対する阻害要因

TQ11では、TQ10で探求型授業を「ほとんどすべての授業でやっている」と回答したもの以外について、なぜその実践が困難なのかを尋ねた(図4)。

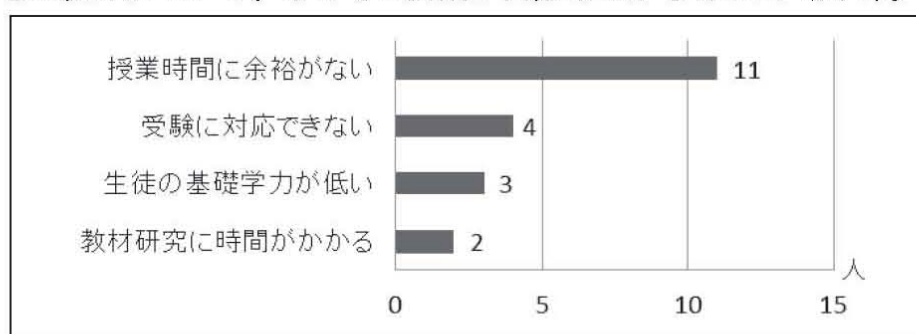


図4 探求型授業の阻害要因(複数回答可)

TQ12では、TQ11の回答の具体的な理由を自由記述で尋ねた。

もっとも多かった「授業時間に余裕がない」については、「生徒の発言に時間をとられるため、授業進度が確保できない」といった内容の回答が多くみられた。

「受験に対応できない」理由としては、「受験は記述ではないので」や、「受験に必要な分野をすべてカバーする」ことが困難であることが挙げられた。

「生徒の基礎学力が低い」については、「生徒の学力差が大きく」や、「基礎学力(知識)が少ない」、「こんな発言をしようものなら、授業は静まりかえってしまいます」との回答があり、探求型授業をはじめ、生徒が主体的に思考する授業を実践することの困難さがうかがえる。

「教材研究に時間がかかる」についても、「相応の教材とワークシートづくりのための時間確保がむずかしい」や、「発問計画をたてるのに時間がかかる」、「準備する授業が多く、十分な準備ができない」といった回答があり、授業時間自体の確保に加え、教材研究に費やす時間の確保も困難である状況がうかがえる。

また、その他の理由として、『なぜ』はいつでも発問できる、必要と思われる時に必要な分だけすればよい」といった回答がいくつかみられ、「すべての教材に『なぜ』があるとはかぎらないから」との回答もあった。

### 3.1.4. 授業づくり

TQ13 では、現在の授業づくりにおいて主に参考にしているものは何かを尋ねた（図5）。

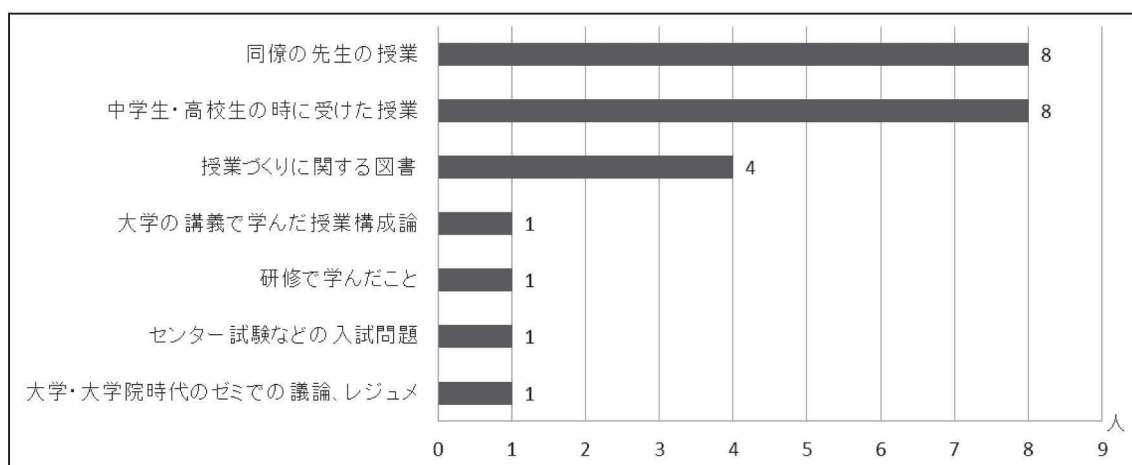


図5 授業づくりの参考にしているもの（複数回答可）

下の図6は、TQ14, TQ15-a, TQ15-bで教材研究について尋ねたものである。

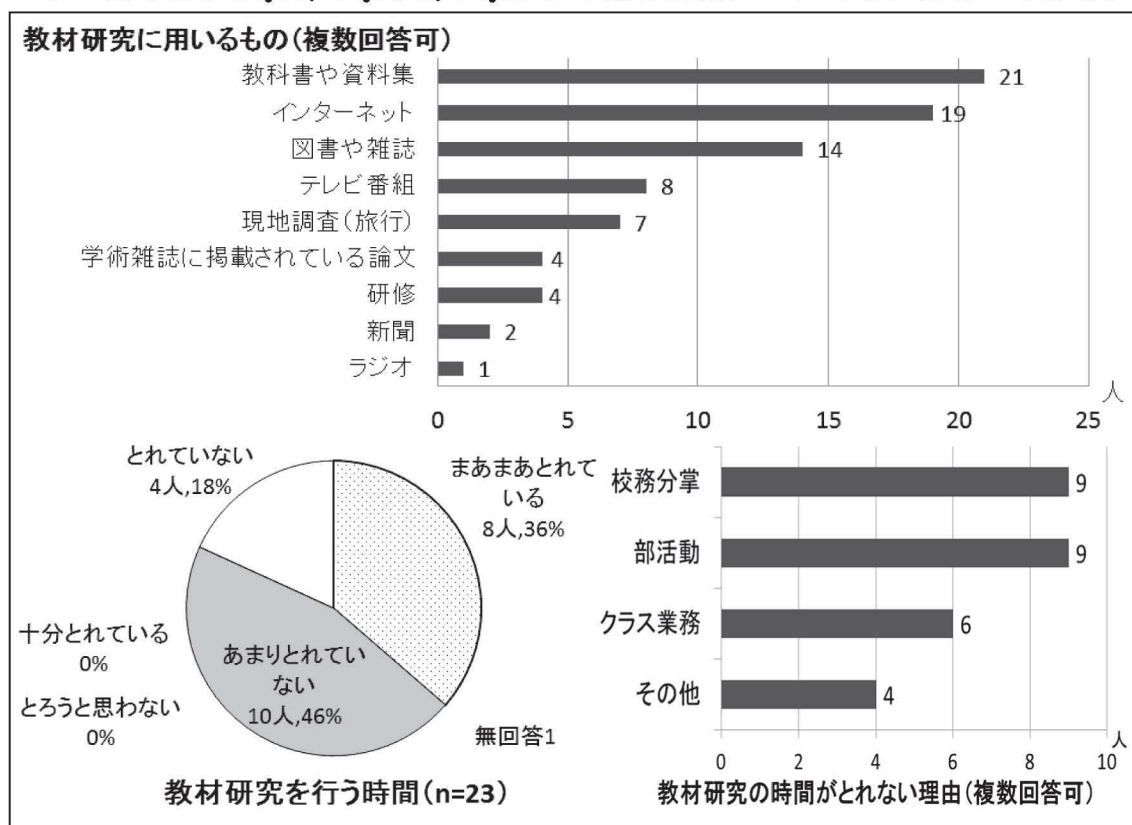


図6 教材研究

これらから、学校現場においては、様々な要因によって教材研究に費やす時間の確保がむずかしく、そのため教科書や資料集、インターネットなどによって情報を収集し、限られた時間のなかでそれらを用いて授業が構成されているということが推測される。

TQ17では、地理Bの授業を通して生徒に身につけさせたい力の内容を尋ねた。これについては、様々な回答があったものの、それらのすべてには「生徒にとって、何らかの形で将来の役に立つ力」という共通点がみられた。具体例としては「社会のみ方考え方」や「生活の中で起こる様々な事象を掘り下げて考える力」、「なぜそうなるかを考え、周囲の人に説明できる力」などといった回答がみられた。

### 3.2. 生徒へのアンケート調査結果

#### 3.2.1. 受講した授業の形態

SQ4では、受講した地理歴史科B科目の授業の形態について尋ねた。図7は大学生が高校時代に受講した授業の形態を科目ごとに示したものである。

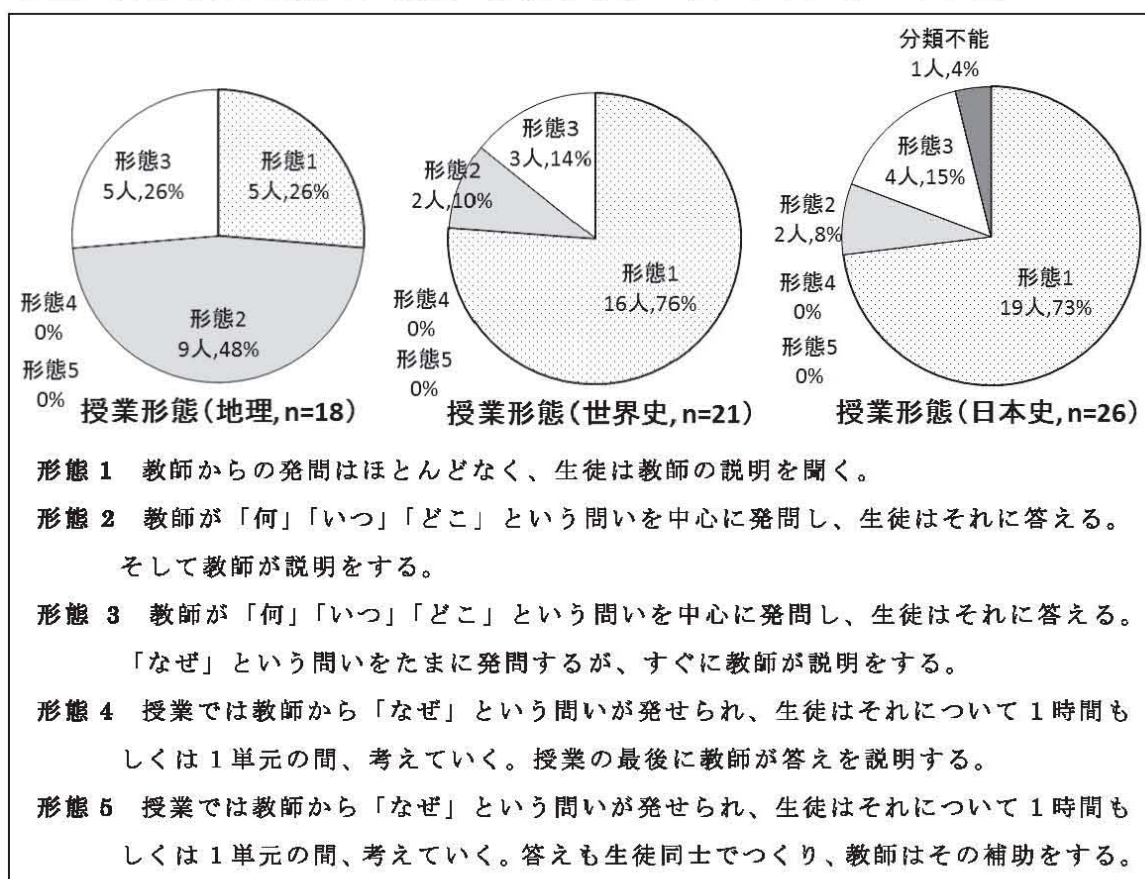


図7 受講した授業の形態

歴史科目と比較すると地理の授業では教師の発問が比較的多いことがわかる。しかし、「何」や「どこ」といった個別的な知識を想起させる問いが中心であり、「なぜ」を継続的に探求する授業(形態4・5)を受講したと認識している学生はいない。

#### 3.2.2. 授業で学んだことの有用性

受講した地理の授業のセンター試験における有用性について尋ねたSQ6では、

7割以上の学生が「役に立った」と回答している。しかし、センター試験を受験しなかったり、受験したが思うように点数が取れなかった3割弱の生徒にとっては、試験で点数を取ることを目指した知識注入型授業は「役に立たなかった」ということになるだろう。

SQ7は、学習したことが、現在の生活に活かされているかどうかを問うたものであり、約4割の学生が「役に立っている」と回答している。一方、「役に立っていない」または「どちらともいえない」理由は、「日頃使わない」と「忘れた」という意見に集約される(図8)。

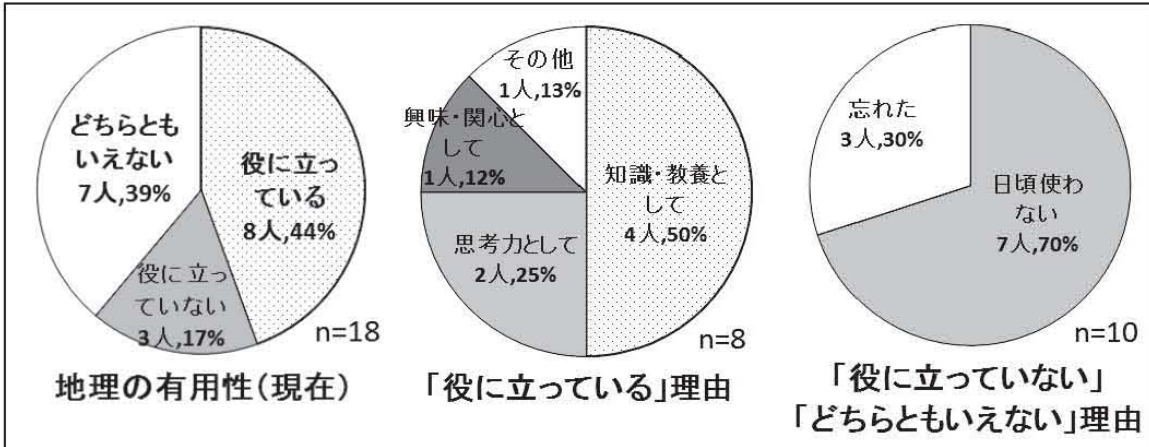


図8 地理の有用性(現在)

既習事項の将来の有用性について問うたSQ8では、8割以上が「役に立つと思う」と回答した。これは世界史(71%)や日本史(54%)と比較しても高い割合であり、地理を選択した学生の多くは学習したことが将来、何らかの形で役に立つであろうと考えていることがわかる。しかし、どのようなことが将来、有用なのかについては「採用試験に出るから」や「旅行に行ったとき」といったものがほとんどである(図9)。

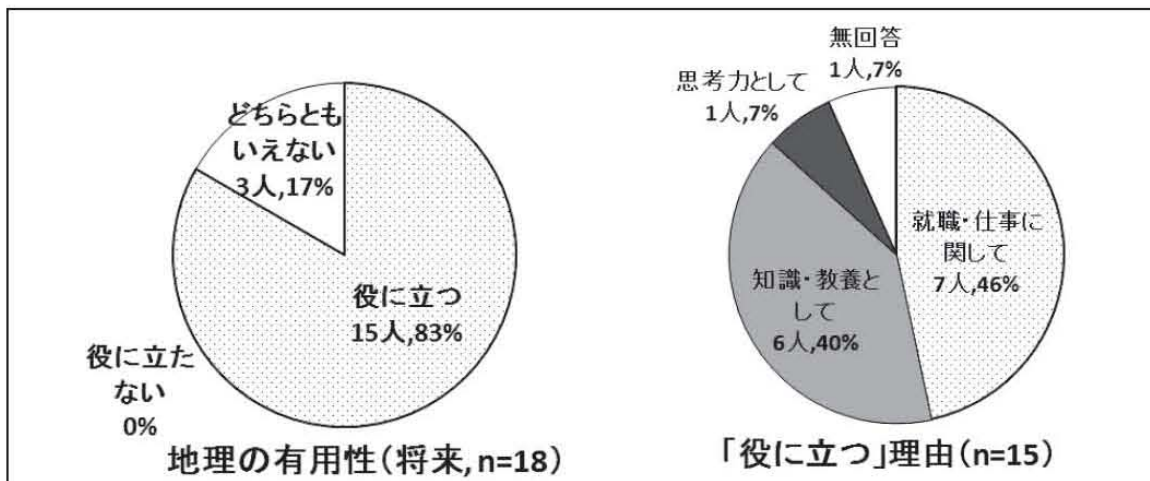


図9 地理の有用性(将来)

## 4. 考察

### 4.1. 消極的理由による探求型授業の不選択

#### 4.1.1. 時間的制約

探求型授業の継続的な実践を阻害している最も大きな要因は、十分な授業時間数がないということである（図4）。これについては探求型授業の継続的な実践が困難な理由について尋ねた TQ12 において「生徒の発言に時間をとるため、授業進度が確保できない」といった回答が複数みられ、いかに限られた授業時数のなかで日々の授業が実践されているかがうかがえる。このことは、高校日本史と世界史における「主題学習」の実態を調査した岩永ら（2006, 2007）の結果とも同じ傾向を示している。このなかで岩永らは、「授業時数不足や年間指導計画への位置づけの難しさ」から教師が「主題学習の学習効果は認めながらも、時間的制約が大きな要因」となり、その実践を妨げているとしている。また、TQ-15a（図6）では7割弱の教師が十分な教材研究の時間がないと回答しており、問いや知識の構造化に多くの時間を費やす探求型授業が敬遠されざるを得ない実態がうかがえる。

#### 4.1.2. 生徒の学力と受験への対応

もう一つの阻害要因として挙げられたのが、生徒の学力と受験への対応にかかわるものである。TQ12 では、「受験に必要な分野すべてをカバーすることが時間的に難しい」という意見に加え、センター試験は「記述ではない」という回答がみられた。また、「生徒の学力差が大きいことや、「基礎学力（知識）が少ない」、「そもそも考える力がないのかもしれない」という意見が挙げられた。これらから探求型授業は、生徒の高い学力が必要であるにもかかわらず、受験への対応という点で疑問が残るといったイメージでとらえられていることがわかる。本調査の結果は、約9割が普通科高校の教師による回答であり、そこでは受験という短期的な成果が求められる。このような状況下においては、探求よりも基礎学力の定着、受験対応の可能性よりもこれまでの実績が優先され、例え探求型授業の学習効果は認めたとしても多くの教師は従来の教授法から抜け出せないのではないだろうか。

## 4.2. 知識注入型授業の再生産

### 4.2.1. 教師の意図と生徒の受け取り方の乖離

多くの教師は地理の授業において単に個別的な知識を羅列し、暗記させるのではなく、そこで学んだことを将来、何らかの形で活用してほしいと願い授業を構成・実践している。しかし、そのような教師の意図に反し、生徒は授業における学びの成果を、個別的な知識の習得としてとらえているようである。

地理の授業における学習の、現在の有用性については約4割の学生が「役に立っている」と回答している（図8）。しかし、どのように「役に立っている」のか



については、半数近くの学生が「実際の知識として活用しやすい」や「旅行のときに少しの知識であったが役に立っている」のように、授業で習得した個別的知識そのものを「役に立つ」かどうかの判断基準にしていることがわかる。将来の有用性についても同様の傾向がみられ、なかでも教育学部という特性上、教員採用試験や教師になったときの知識として「役に立つと思う」という回答が多数みられた。このことは、学習の有用性について「役に立っていない」、「どちらともいえない」という回答の根拠が、「知識」を「日頃使わない」、「忘れた」に集約されることについても同様であり、高校地理の授業における教師側の意図と生徒側の受け取り方との間に乖離が生じていることが確認できる。

#### 4.2.2. 一問一答の「なぜ」

今回、アンケート調査に回答した教師の約7割が探求型授業とはどのようなものであるのか認知しているにもかかわらず、ほぼすべての授業でそれを実践しているのはわずか13%（2人）しかいない（図3）。これまでに述べたように、時間不足と学力・受験への対応への不安という点がこの状況を作り出していると考えられる。そのようななかでも、地理の授業では世界史や日本史より多くの発問がなされている（図7）。そのなかには単に「いつ」や「どこ」、「何」を問うものだけでなく、「なぜ」を問うものも含まれている。それにもかかわらず、なぜ生徒は教師の意図から外れ、個別的知識を学習の対象とするようになるのであろうか。

探求型授業をやっていない、もしくはやれない理由について尋ねたTQ12に対し、『「なぜ」はいつでも発問できる、必要と思われる時に必要な分だけすればよい』という回答がある。しかし、「必要と思われる時に必要な分だけ」しか問われない「なぜ」の中身は、おそらくすぐに「答え」にたどり着くことのできる一問一答のような性質のものであり、生徒の常識をゆさぶり、思考を促すには至らないと考えられる。そこでは「なぜ」と問うてはいるものの、授業構成には地理的事象について様々な観点から「考える」過程が効果的に組み込まれておらず、理論も知識の一つとして暗記の対象として教えられていると推察される。その結果、生徒は思考する過程ではなく、「答え」を覚えようとする従来の受動的な学習形態から抜け出せないでいるのではないだろうか。

#### 4.2.3. 知識注入型授業の再生産

「地理的なみ方考え方」の育成をめざす授業づくりにおいて、少なくとも探求型授業はほとんど選ばれていない。では、実際にはどのような授業づくりが行われているのであろうか。次の図10は、TQ10およびTQ13をもとに、「探求型授業の認知と実践の頻度」と「授業づくりの参考になっているもの」との関係を示したものである。ここから、探求型授業の実践の頻度が半分未満の教師や、探求型授業そのものを知らない教師の多くは、自身が中学校や高校で受けたことのある授業または、同僚の教師の実践を参考に行っていることがわかる。しかし、図7か

「探求型」を知っている教師 (n=16)

「探求型」の実践	人数	授業づくりの参考
ほぼすべて	1	大学の講義
	1	図書
半分以上	1	図書
半分未満	7	中学・高校の時の授業
	5	同僚の授業
	1	ゼミでの議論・レジュメ

「探求型」を知らない教師

人数	授業づくりの参考
2	同僚の授業
2	図書
1	中学・高校の時の授業
1	研修
1	無回答

n=7

図 10 「探求型授業の認知と実践の頻度」と「授業づくりの参考にしているもの」との関係

らは、現場で実践されている授業の多くは個別的知識を単純に想起させるだけの問いを中心として構成されたものが多いことがわかる。探求型授業以外の授業実践を行っている教師が参考にしているものの多くもこのような性質のものであろう。つまり、探求型授業を実践していない教師の授業の多くは、それが抱える課題を乗り越えようとする性質のものではなく、教師自身がどこかで受けたり見たりした知識注入型授業が本質的な部分で改善されないままに再生産されたものである。教材研究に費やすことのできる時間や授業時数そのものが限られたなかでは、結果的に教科書や資料集、インターネットなどの情報を整理し、「効率的に教える」授業が消極的な理由から選択されていると推察される。

#### 4. おわりに

「進学校」における地理の授業は「地理的なみ方考え方」の育成を前提としながらも、センター試験をはじめとする様々な試験に対応することが求められる。しかし、本アンケート調査においては、地理歴史科の科目で学習する内容は、クイズ番組や就職試験の際の個別的知識として「役に立つ」という程度にしか認識されていないことが確認された。また、多くの学生は高校生のころに地理歴史科で学習したことについて「何の役に立つのかわからない」や「忘れた」と回答しており、このような現状がある以上、個別的知識を「効率的に教える」ことにとどまっている知識注入型授業は改善が必要であろう。本稿では、その方法の一つとして探求型授業の可能性について検討したが、その継続的実践の阻害要因となっている「時間不足」と「学力・受験への対応」という問題の解消が必要である。このうち、「学力・受験への対応」についてはすでに蒼下ら(2011)や筆者ら(2012)が探求型授業の受験への対応可能性を示している。しかし、「時間不足」という状態の改善に探求型授業が寄与する可能性については今後の検討が必要である。

最後になりましたが、お忙しいなかアンケートに協力していただいた先生方および長崎大学の学生に深くお礼申し上げます。

## 【註】

- 1) 本稿で主に扱う「進学校」の授業以外では、一般教養としての知識注入型授業もみられる。
- 2) 本調査は大学生へのアンケート調査との比較を行うため、多くの受験生がセンター試験で使用する地理 B について考察する。また、教師への質問項目は「TQ」、大学生への質問項目は「SQ」と表記する。

## 【参考文献】

- ・ 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～」『長崎大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』，第 8 号，pp.65-72
- ・ 小林正人（2005）『「地理教員アンケート」にみる高等学校地理教育の現状と地理観の類型化』『地理誌叢』，Vol.42 No.2，pp.28-39
- ・ 茂原賢三・岩永健司（2006）「高校日本史『主題学習』に関する実態調査―群馬県内公立高校日本史担当教員へのアンケート調査結果から―」『群馬大学教科教育学研究』，第 6 号，pp.1-10
- ・ 岩永健司（2007）「世界史『主題学習』―群馬県内の公立高校教員へのアンケート調査結果から―」『群馬大学教育実践研究』，第 24 号，pp.39-49
- ・ 蒼下和敬・宅島大堯・福田正弘（2011）「高等学校地理における授業の構成と学力形成～統一評価問題による学校間の比較から～」『長崎大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』，第 10 号，pp.43-52
- ・ 宅島大堯・谷川昌幸（2012）「探求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―」『長崎大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』，第 11 号，pp.147-156