

社会科概念探求学習の発展（2）

— 「地域」認識指導を中心に—

小山 直樹*

The Development of Concept— Inquiry Learning in Social Studies (2)

— centered on the training for region-understanding —

KOYAMA, Naoki *

1. はじめに—研究課題の所在と分析視点・分析対象—

現在、鳥取大学教育地域科学部は学部の改組、再編に取り組んでいる。教員養成機能を維持しつつ一般学部（仮称「地域科学部」）への転換を急いでいる。

それに伴い、「学校教育学としての教科教育学」は「地域教育学としての教科教育学」へと研究領域を拡充することを求められている。

本稿は、一方では「地域教育学としての社会認識教育学」の基礎的研究を意識しながら、同時に狭義の社会認識教育学研究の発展も意図したものである。具体的にはタイトルにも示したように「社会科概念探求学習の発展」研究の(2)として、「地域」認識指導の足跡を整理しておくことにした。基本的な問題意識は、(1)社会科学習指導要領第四次改訂以降の社会科実践・プランにおいては児童・生徒たちは「地域」をどのように学ぶのか、(2)なぜそのような学ぶのか、換言すれば背後に存在する社会認識論や社会認識育成論はどのようなものか、である。その上で(3)学び方の変化・発展と社会認識教育学研究・社会科性格論研究の進展とはどのように関連しているのか、についても検討していこう。

(1)および(2)を解明するための具体的な分析視点としては、「社会科における知識の構造」^(注1)と「問いの構造」を用いる。また、必要な限りで「探求の論理」がどのように組み込まれているかについても注目する。

具体的な分析対象としては、昭和44年度版中学校社会科学習指導要領に準拠した実践、その改造を目指した柴原実践、森谷実践、岩田プラン、社会科理念の根本的かつ全面的な転換を図るホルト・データバンク・システムの計5実践・プランである。

2. 分析結果

①昭和44年度版中学校社会科学習指導要領に準拠した実践の場合

このタイプのプランとしては「社会科（地理的分野）学習指導案・北九州工業地帯」（森分孝治広

* 教育地域科学部教科教育講座

島大学教授著『社会科授業構成の理論と方法』所収、明治図書、1978年）が代表的である。以下にプランを紹介しよう。

社会科（地理的分野）学習指導案

- 一、日時 昭和48年10月16日（火） 14:20～15:10
 二、場所 第二社会科教室
 三、学年・組 第一学年A組（男22名、女18名）
 四、本時の題目 北九州工業地帯
 五、本時の目標 1 北九州工業地帯の特色と問題点を理解させる。
 2 地図や資料を使用して考える態度を養う。
 六、指導の順序

学習内容	学習活動	指導上の留意点
(導入) (五分) 北九州工業地帯の概観	<ul style="list-style-type: none"> 資料 p21,p23 の産業地図より、北九州地方を考えさせる。発問「北、南九州の産業の違いを比較して何か気づきますか。工業はどの地域に発達していますか。」 	<ul style="list-style-type: none"> 北九州は南九州とちがいで工業地帯があり、そこに主要産業がある事を確認させる。
(展開) (四〇分) 1 北九州工業地帯のあゆみ ・官営の八幡製鉄所 (1901) ↓ 関連工業の設置 ↓ 工業地帯となる 2 北九州工業地帯の特色 ・重化学工業中心 ・大工場の比率大 ・輸送、交通 3 北九州工業地帯の問題点	<ul style="list-style-type: none"> 当時の工業を起こすことの必要性を理解させた後、発問により、立地を八幡に決めた理由を考え、話させる。 四大工業地帯の工業生産額の割り合いを示すグラフを黒板に掲示し、この表からわかることを読みとらせる。 大工場の数、従業員数、生産額の割り合いを示す円グラフを書き、気づかせる。 関門トンネル、瀬戸内の水運に気づかせる。 -教科書を読ませる- (男女二名) ・教科書に載っている問題点を発表させる。さらに、それについて考えさせる。 	<ul style="list-style-type: none"> 主な条件として、洞海湾、大陸の鉄鉱石・粘結炭より考えさせる。 金属工業中心で、鉄鋼を各工業地帯に供給する立場にも注目する。 北九州工業地帯のあゆみと特色を確認させて、その後、問題点へ向かうために読ませ、その度に話す。
(終結) (五分) 本時のまとめと次時への関心	<ul style="list-style-type: none"> 次時は、炭田や農業であることを指示する。 	<ul style="list-style-type: none"> 指摘された問題点を中心に、その理由、原因を考えさせる目的を持つ。それを、一と二との関連において考えさせる。

このプランをプランAと呼ぶことにする。プランAにおける「地域」の学び方は明確である。知識レベルで言えば事実に知識（個別的記述的知識）の集積として「地域」を学ぶのである。上限が決められた年間授業時数の下で、可能な限り網羅的に、例えば北九州工業地帯の「地理的広がり、発展の歴史、現状および特色、問題点、日本の工業地帯における相対的な位置」（前掲書14頁）という項目に従ってその時点で判明している事実に知識を習得していく訳である。このような「地域」の学び方は、「中・南九州地方」の学習へ、そして「日本各地域」の学習へ、さらには「世界各地域」の学習へとつながっていく。一言で言えば、世界各地域の個別的記述的知識の習得＝地域認識の成立と考えられているのである。「地域＝ローカルとしての各地域のモザイク的集積」なのである。ではなぜ、プランAでは「地域」がこのように学ばれるのか。それは、森分氏も指摘されるように①社会的事象のトータルな把握、②より詳しく、より概念内容豊かな言葉で、という2つの授業構成原理にもとづいて作成されているからである。なぜそのような原理に依拠するのかと言えば、その基礎には「社会的事象を認識するということは、その事象を構成する諸々の事実の総体を知ることであり、その事象について、より詳しくより概念内容の豊かなことばによって学習するときその認識は深まる、という一つの社会認識形成の論理をみることができる」（前掲書17頁）からである。

②柴原実践の場合

柴原実践とは森分前掲書および『社会科教育論叢』（日本社会科教育研究会、1974年）に掲載された実践である。広島大学教育学部附属東雲中学校・柴原健児教諭（当時）が指導され、筆者も参観させていただいた実践である。これをプランBと呼ぶことにする。以下にプランBを紹介する。

社会科（地理的分野）学習指導案

一 題材 中・南九州の農業

二 題材のとらえ方

- (一) 教科書の「中・南九州に多い畑作」では、この地域の農業の特色をとらえさせる題材である。しかも、同じ時間扱いにされる「散在する工業都市」かあとの「流出する人口」をとりあつかえば、羅列的にならざるをえない。これを消極的理由としながらも、人口現象を産業と結びつけて、しかも他地域（他の事象）との関連でとらえさせたい。
- (二) 人口増減は基本的には、農林漁業の生産性の低さに求められ、とくに経済成長政策にもとづく産業間の（地域間の）所得差の増大に求められる。しかし、後者は中学生にとって新しいとらえ方である。
- (三) 可能な限り人間の描出につとめるとらえ方がしたい。

三 前時の教科書「散在する工業都市」

工業立地とそのえいきょう（→八代海）

四 本時の目標

- (一) 人口減少は産業（とくに劣悪な条件下の農業）と深い関係があることを理解させる。
- (二) とくに、人々の意志決定は他地域の経済的な現象に大きく影響されることを理解させる。
- (三) グラフを読むことに慣れさせたい。

五 授業の課程

学習内容	教師の活動（指導上の留意点）	予想される生徒の反応
①鹿児島県の人口減少	九州各県ではどこがもっとも人口が減っているか。	鹿児島・佐賀
②理由 ・農業（南薩台地） 火山灰地（不足する水） 台風被害 消費地に遠い ↓ さつまいも・麦・ なたね ↓ 生活が苦しい ・他地域の所得が大きい	・本時の課題を示す。 ・予想をたてさせる。 ・農業が行われていたら、どうして人口が減るか、説明させる。（「どんな農業が行われているか」から入る。それもでなければVTRでみせる） ・どんな農業が行われていたかまとめる。（自然条件と作物で） ・作物の共通点を考えさせる。（となりと話しあわせる） ・作られなくなった意味を考えさせる。 ・有利なほかの作物を栽培してみてもとらずねる。 ・まとめとして何がいえるかたずねる。 ・疑問を投げかける。（となりと話しあわせる） ・TPをみせて、このグラフから読みとれることをさく。	農業、中心から離れた地域 ←（あいまい） さつまいも、なたね・ ・・・（でにくい） 高い値段では売れないだろう。むり。（自然条件、中心から遠い、ができればよいが） （沈黙か奇抜な返答が） 工業地域が・・・
③出かせぎ・離村・県 ・国の振興策	・この地域の人々の生き方をたずねる。 ・本時の課題とその結論をたずねる。	出かせぎ、離村、若いものから かんがい工事
④まとめと次時の予告	・時間があればTPで人口、産業、所得の関係をまとめさせる。	

六 評価の観点

- ・ねらいの達成度から
- ・他地域の変化によるえいきょうが考えられるか。

プランBは、プランA型授業の問題点（教材過剰、事象の断片的羅列的学習、転移しない知識、知的に挑戦しない面白くない授業）の克服を試みたものである。授業事実は次のように推移した。

生徒たちはまずプランAと同様に事實的知識（個別的記述的知識）の集積として「地域」を学び、それに加えて「鹿児島県南薩台地では農業が劣悪な条件下にあるので、人口が減少している」という説明的スケッチ（法則と初期条件が未分化な状態）を習得した。通常なされているプランA型の社会科授業と比較するならば知的探求の楽しさに満ちた授業であった。

ではなぜそのような授業を創造し得たのか。その理由は次の通りである。プランA型授業に飽き

「北九州工業地帯」の授業分析図（「教授－学習活動」欄は省略）

	問	い	資	料	生徒の認識(回答)
導	SSQ1	鉄はどのようなところに使われているか。			① 鉄は自動車、プラント、自動車、建物の骨組み等に使われている。
	SSQ2	北九州について今までどのようなことについて勉強してきたか。			② 筑豊炭田や北九州工業地帯の成立について勉強してきた。
	SSQ3	北九州工業地帯は何と共に歩んできていたか。			③ 北九州工業地帯は、官営の八幡製鉄所と共に歩んできた。
	SQ1	北九州工業地帯（八幡製鉄所）は、最近鉄鋼生産における地位はどのようにになっているか。			④ 教科書の55ページにある。
	SSQ4	そのことがわかる資料は教科書のどこにあるか。	「わが国の鉄鋼生産」		⑤ わが国の鉄鋼生産はのびているのに北九州工業地帯の鉄鋼生産はのびなやんでいる。
	SSQ5	この資料をみて何か質問点はないか。	「主要国の鉄鋼生産」		⑥ 日本はソ連・アメリカについて第三位の鉄鋼生産である。1965年あたりから急速にその生産がのびている。
	SSQ6	日本の鉄鋼生産ののびは世界と比べてどのようにになっているか。			⑦ 鉄鉱石である。それは日本ではほとんどとれない。
	SSQ7	鉄の原料は何か、それは日本でとれるのか。			(本時の問題を確認)
	BQ	なぜ日本の鉄鋼生産はのびているのに、北九州工業地帯（八幡製鉄所）の鉄鋼生産は低下しているのか。			⑧ 現在鉄鋼生産がのびている製鉄所と八幡製鉄所とを比較するいろんな考え方があがる。
	SSQ8	本日の問題を解いていくのにどのような考え方をすればよいか。			⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ ⑲ ⑳ ㉑ ㉒ ㉓ ㉔ ㉕ ㉖ ㉗ ㉘ ㉙ ㉚ ㉛ ㉜ ㉝ ㉞ ㉟ ㊱ ㊲ ㊳ ㊴ ㊵ ㊶ ㊷ ㊸ ㊹ ㊺ ㊻ ㊼ ㊽ ㊾ ㊿
入	SQ2	日本の鉄鋼生産がのびたのは、古い工場ががんばったからか、新しい工場ができたからか。			① 年代、印、色別などの方法、また古い製鉄所の分布図と比べる方法がある。
	SSQ9	日本の製鉄所の分布図から新しい製鉄所を見つけるには、どのような方法があるか。	「製鉄所分布図」		② 1965年～1972年の間に新しい製鉄所が、カシマ、キミツ、サカイ、カコガワ、ミズシマ、フクヤマ、オオイタにできた。
	SSQ10	新しい製鉄所はどこにあるか。			③ 設備・従業員数・製品・機械・生産量・場所などで相違がある。(予想)
	SQ3	新しい製鉄所は、今までの製鉄所とどのような相違があるか。	「新規立地工場の表」		④ 赤いエンピツでもって、めだったところをチェックする形である。
	SSQ11	図や数字の資料の場合にはどのようにみるのか。			⑤ 福山・君津・水島である。
	SSQ12	生産量がベスト3の中に入る製鉄所はどこか。			⑥ 世界のベスト5の高炉のうち4番目までは日本にある。ベスト10なら8つまで日本にある。
	SSQ13	世界の大きな高炉はどこにあるか。			⑦ 大きな船で入ることができる深くて大きな港がある。
	SSQ14	鉄鉱石を遠くから運ぶためにどのような工夫がなされているか。	「製鉄所のスライド」		⑧ 新しい製鉄所は、広い用地・大きい高炉・深い港を有している。
	SQ4	新しい製鉄所では、なぜ鉄鋼生産がのびているのか。			⑨ 広い用地・大きい高炉・深い港の条件が必要である。
	SSQ15	どのような条件がそろっていると製鉄所はめざましく発展するか。			⑩ 新しい製鉄所の7年間の生産量と八幡製鉄所の66年間の生産量と同じである。
展	SSQ16	日本の鉄鋼生産はどのようにのびてきたか。	「君津と八幡の地図」		⑪ 港・場所などの相違がある。(予想)
開					

ま と め	SQ5 君津製鉄所と八幡製鉄所とはどのように相違しているか。 SSQ17 大きさはどのように相違しているか。 SSQ18 船はどいらが入りやすいか。 SSQ19 八幡製鉄所は今後どのようになるのか。 SSQ20 今日の勉強を終えて、もう少し調べたいと思うことがありますか。	⑰ 君津製鉄所は八幡製鉄所の2倍の広さで秋田市の広さに匹敵する。 ⑱ 君津製鉄所には大きな船が入りやすい。八幡製鉄所は港の深さが6mで、3万トン位の船しか入らない。 ⑲ 八幡製鉄所は生産量を少なくして、戸畑の工場の方へ移転する方向へ進んでいる。
-------------	--	---

「生徒が習得する知識内容」

概念的知識		事 実 的 知 識
構成概念	一般化 低次の一般化	
	現在の製鉄所は、広い用地・大きい高炉・深い港を有している。 八幡製鉄所は、広い用地・大きい高炉・深い港を有していない。	○ 日本は、ソ連・アメリカについて第3位の鉄鋼生産である。1965年あたりから急速にその生産がのびている。⑥ ○ 新しい工場ができた。② ○ 1965年～1972年の間に、新しい製鉄所が、カシマ・キミツ・サカイ・カコガワ・ミズシマ・フクヤマ・オオイタにできた。⑩ ○ 生産量のベスト3は、福山・君津・水島である。⑫ ○ 世界のベスト5の高炉のうち4番目までは日本にある。ベスト10なら8つまでが日本にある。⑬ ○ 大きな船が入ることができる深くて大きな港がある。⑭ ○ 新しい製鉄所の7年間の生産量と八幡製鉄所の66年間の生産量と同じである。⑯ ○ 君津製鉄所は八幡製鉄所の2倍の広さで、秋田市の広さに匹敵する。⑰ ○ 君津製鉄所には大きな船が入りやすい。⑱ ○ 日本の鉄鋼生産はのびているのに、北九州工業地帯の鉄鋼生産はのびなやんでいる。⑤ ○ 新しい製鉄所と今までの製鉄所とは設備・従業員数・製品・機械・生産量・場所などの相違がある。③ ○ 君津製鉄所と八幡製鉄所とは港・場所などの相違がある。 ○ 北九州工業地帯は官営の八幡製鉄所とともに歩んできた。③ ○ 北九州工業地帯（八幡製鉄所）の鉄鋼生産における地位は、低下している。① ○ 八幡製鉄所は港の深さが6m、3万トンぐらいの船しか入らない。⑧ ○ 八幡製鉄所は君津製鉄所の2分の1の広さである。⑰ ○ 八幡製鉄所は生産量を少なくして、戸畑の工場の方へ移転する方向へ進んでいる。⑲

「授業記録の分析結果」からは「なぜ」をビッグ・クエッションとした問いの論理的、構造的配置が整然となされていることが、また「習得される知識内容」からは「概念的知識から事実に知識へ」という教材構成原理にもとづいていることが確認できよう。

以上のことから、プランCにおける「地域」の学び方は、北九州工業地帯（八幡製鉄所）に関する事実に知識の集積として「地域」を学ぶものではない。それら事実に知識はあくまでも新規の製鉄所の立地条件を説明する概念的知識群を探求し、発見するための素材なのである。換言すれば、プランCにおける「地域」の学び方は「地域＝ローカルとしての地域」でも説明的スケッチでもない。国内外を問わず原料海外依存型製鉄所の多くに適用可能な、その意味でグローバルな視点からの地域認識視点の獲得をめざしている。さらには、そのようなグローバルな視点を獲得した上で北九州

工業地帯（八幡製鉄所）というローカルな意味での地域のとらえ直しにもなり得ている。プランBとの比較で言えば、知識構成原理（教材構成原理）の転換が認められ、そのことが「グローバルな地域」認識の出現をもたらしたと言えよう。

なお、プランCは昭和50年度の秋田大学教育学部附属中学校公開授業案として作成、実践されたものであり、本時を含む小単元全体の指導計画や学習指導案は紹介されていない。恐らくは、小単元および年間指導計画下での通常の授業はプランA型がベースになり、その枠内での改造案として本時が産み出されたものであろう。その意味ではプランBと同様の問題意識、姿勢、改造の方向性がうかがえよう。しかしながら、プランCはわずかに一時間の改造ではあるが、その限りにおいては改造度の高い実践に成り得ている。惜しまれるのは小単元さらには大単元全体の改造までには至っていないことである。(注3)

④岩田プランの場合

岩田プランとは、岩田一彦兵庫教育大学教授の論文「地理—指導計画」（社会認識教育学会編『中等社会科教育学（改訂版）』所収、平成2年、第一学習社）において紹介された「北海道の農業—稲作のさかんな北海道、畑作や酪農のさかんな北海道」の学習指導案および授業記録である。これをプランDと呼ぶことにする。以下にプランDを紹介する。（プランDは岩田氏が福井大学に在職中に地元中学校社会科研究同人と共同作成され、福井市立至民中学校の恵美英丸教諭が実践されたものである。）

学習指導案	
実施日	昭和52年3月10日
実施クラス	福井市立至民中学校1年3組
指導者	至民中学校 恵美英丸
学習指導案作成者	岩田一彦・高橋道雄・栗波昭文・野坂哲夫・恵美英丸・中川平常・林義博
題材	北海道の農業（開発をめざす東北日本）
概念的知識（地理事象を見ていく時の一般法則的知識）	「国の農業に対する政策と気象条件が農業の形態を決定する。」
指導計画	
第四章 開発をめざす東北日本（全10時間配当）	
1 東北部に位置する自然と生活	・・・2時間
2 稲作と資源開発につとめる東北地方	
・冷害を克服した農牧業	・・・1時間
・資源の開発と工業	・・・2時間
3 開拓地 北海道	
・北海道の農業	・・・2時間
稲作のさかんな北海道（本時第一時）	
畑作や酪農のさかんな北海道（本時第二時）	
・北海道の資源	・・・1時間
・資源と結びつく工業と地域開発	・・・1時間
・東北日本の都市と交通	・・・1時間
本時の目標	
説明的知識（本時の題材で習得させたい知識）『北海道においては、農業に対する政府の災害（冷害）補償、米価政策が稲作→畑作→酪農という順次性をつくり出し、その分布の決定には、気温が大きく影響している。』	
説明的知識の構造（目標の構造）	
A 農業に対する政府の災害補償、米価政策が稲作、畑作、酪農という順次性をつくり出している。	
①政府は、米麦作の冷害に対して基準の70%を補償する。	
②米価は政策的に高い水準で維持されている。	
③政府が米作を奨励し責任をもって買いあげてくれる。	
④稲作や畑作ができないところで酪農が行われている。	
⑤畑作は酪農より労働生産性が高い。	
B 気温が稲作、畑作、酪農の分布の決定に主要な要因となっている。	
⑥稲作は、6月～9月の積算温度が2200度以上のところで行われている。	
⑦畑作は、6月～9月の積算温度が2000度以上のところで行われている。	
⑧酪農は、6月～9月の積算温度が2000度以下のところで行われている。	
本時の学習指導過程（「資料」欄は省略）	

第一時

	学 習 内 容	学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点
	<p>○北海道は寒さがきびしく冬が長い。 ・真冬日 福井0日に対し 札幌 53日 旭川 81日である。 ・暖房デグリーデー 金沢 758℃ 旭川 2560℃ 札幌 2049℃</p> <p>○北海道では稲作、畑作、酪農がさかんに行われている。</p>	<p>○北海道はどんな気候だろうか。 ・生徒の経験から ・寒暖日数から ・暖房デグリーデーから</p> <p>○こんなに寒い北海道でどんな農業が行われているのだろう。 ・北海道の農業分布を調べる。</p>	<p>・北海道の冬の寒さを福井と比べ実感として味わせたい。</p>
仮説	<p>○農家の収入では米によるものが最も多く府県別の生産でも新潟県に次いで多い。北海道は米作りが非常にさかんである。(予想)</p> <p>(1)・品種改良 ・技術の改善(直播法) ・農民の努力(中山久蔵)</p> <p>(2)・広い土地 (3)・米価政策</p> <p>○品種改良をやりながら稲作の北進が行なれた。「赤毛」→「走坊主」→「農林11号」</p> <p>○北海道の米作面積がふえると同時に10a当りのとれ高もふえた。 ・今では根室や稚内などの一部を残してほとんど全道で稲作が行われている。 ・北海道には広い平地がある。 石狩平野 天塩平野 十勝平野 根釧原野など</p> <p>○米作農民に対する政策 ・高い米価政策 輸入米価よりはるかに高く買いあげる ・国内の他の農産物よりも生産性が高い。 ・災害(冷害)に対する補償、共済制度がある。 ・高い米価政策が結局米づくりを推進したのである。</p>	<p>○北海道で稲作がさかんに行われるようになったわけは何だろう。 (いろいろ予想をたてさせる)</p> <p>○品種改良(技術の改善)は本当に行なわれたのだろうか。</p> <p>○中山久蔵の努力のあとを読んでみよう。</p> <p>○広い土地についてはどうだろう。 ・平野を地図で確認</p> <p>○本当に政策があるのだろうか。 米価の国際比較と労働生産性のプリントから考えてみよう。</p> <p>・北海道の農民にこれほどまでの努力をしてまでも米づくりをさせているのは何だろう。</p>	<p>○自由に予想を出させる。</p> <p>・品種改良の歩みの中で屯田兵村についてもふれる。 ・個人の努力が何故あったのかは後の学習にまわす。</p> <p>・北海道のような寒さのきびしいところで苦勞して稲作をやるうとする農民の立場を一人一人に知らせたい。</p>
検証1			
検証2			
検証3			
まとめ			

第二時

	学 習 内 容	学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点												
	<p>○北海道の耕地面積の利用度では畑作物が40.5%で最も多く、次いで酪農の31.5%となっている。</p> <p>○北海道では</p> <table border="1"> <tr> <td>てんさい</td> <td>100%</td> </tr> <tr> <td>いんげん</td> <td>95%</td> </tr> <tr> <td>えんばく</td> <td>89%</td> </tr> <tr> <td>あずき</td> <td>75%</td> </tr> <tr> <td>じゃがいも</td> <td>66%</td> </tr> <tr> <td>とうもろこし</td> <td>41%</td> </tr> </table> <p>となっている。</p>	てんさい	100%	いんげん	95%	えんばく	89%	あずき	75%	じゃがいも	66%	とうもろこし	41%	<p>○前時には米づくりのさかんな北海道を見てきたが、耕地面積の利用度ではどうだろう。</p> <p>○畑作物では、どんな作物が多く作られているか調べてみよう。</p> <p>○乳牛の頭数や乳製品の出荷額を見てみよう。</p> <p>○畑作や酪農のさかんなところを地図で調べ白地図に書きこもう。(白地図作業)</p>	<p>・作業はOHPで指示しながらすばやくさせる。</p>
てんさい	100%														
いんげん	95%														
えんばく	89%														
あずき	75%														
じゃがいも	66%														
とうもろこし	41%														
仮説	<p>生徒の仮説(畑作)</p> <p>・水の少ない所(台地) ・土壌の悪い所(火山灰、泥炭地、重粘土) ・寒さのきびしい所(酪農) ・広い牧場がある。 ・パイロットファーム ・もうかる</p>	<p>○畑作や酪農がさかんなところに共通している条件は何だろう。</p>	<p>・畑作や酪農のさかんな理由は出来るだけ多く出させて分類して板書でまとめる。</p>												

<p>検証</p> <ul style="list-style-type: none"> 水の少ないところは灌漑できる。 土壌の悪いところでは土壌改良のための石灰をまいたり、客土をししたりしている。 広い牧草地は全国にもたくさんある。 パイロットファームは畑作にもある。 酪農家の労働生産性は高い。 <p>・積算温度</p> <table border="0"> <tr><td>旭川</td><td>2222.3℃</td></tr> <tr><td>網走</td><td>1971.2℃</td></tr> <tr><td>札幌</td><td>2276.9℃</td></tr> <tr><td>帯広</td><td>2090.5℃</td></tr> <tr><td>釧路</td><td>1821.3℃</td></tr> <tr><td>浦河</td><td>2050.4℃</td></tr> </table> <p>・積算温度で</p> <p>2200℃以上で稲作 2000℃以上で畑作 がさかんである。</p> <p>上記6地域における稲作、畑作、酪農の可能性を一覧表で示す。</p> <p>まとめ</p> <ul style="list-style-type: none"> 網走や釧路では気温が低いので酪農がさかんである。 結局米が政策上優遇されているので、みんな米づくりをやりたい。 	旭川	2222.3℃	網走	1971.2℃	札幌	2276.9℃	帯広	2090.5℃	釧路	1821.3℃	浦河	2050.4℃	<p>仮説の検証</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 水の少ないところはどうか。 2 土壌の悪いところはどうか。 3 広い牧場があるから酪農がさかんなのだろうか。 4 パイロットファームとして政府の援助があるからか。 5 もうかるからだろうか。 6 気温が決定要因になっているのではないだろうか。 <p>稲の生育期間 6月～9月の積算温度を調べてみよう。</p> <p>積算温度で稲作、畑作、酪農の区別がつかないだろうか。</p> <p>稲作や畑作ができないところでは、何をやっているのだろうか。</p> <p>北海道の酪農は非常にさかんであるのに、札幌や帯広で少ないのはなぜだろうか。</p> <p>労働生産性の表で考える。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・牧草も栽培していることを知らせる。 ・酪農家の生活はたいへんであることを知らせる。 ・北海道各地の気温を各自積算させ積算温度の意味を知らせる。 <p>まとめは2時間の授業を通じて系統的に整理させる。</p>
旭川	2222.3℃													
網走	1971.2℃													
札幌	2276.9℃													
帯広	2090.5℃													
釧路	1821.3℃													
浦河	2050.4℃													

プランCが一時間の改造であったのと比べると、プランDは「開発をめざす東北日本」全十時間扱いの中の二時間の改造である。(「北海道の農業」以外の前後八時間の詳細は不明である。) わずかに二時間の改造ではあるが、プランCと比較して顕著な差違が認められる。それは、「概念的知識」「説明的知識」「説明的知識の構造」という用語を採用して、すなわち「社会科における知識の構造」を強く意識しながら内容明示性高く学習指導案に具体化している点である。(プランCの場合は中村氏が「社会科における知識の構造図」や「科学的探求の論理」を視点に分析されているのであり、学習指導案作成者の森谷氏自身にはその意識的な具体化は認められない。森谷氏はあくまでも自身の学習指導案表現形式を用いられたのであり、概念探求学習論という異なる授業論から見て「優れたプラン・実践」であると評価出来るということなのである。)

ではプランDの中味を検討していこう。「国の農業に対する政策と気象条件が農業の形態を決定する」という「概念的知識」は確かに「地理事象を見ていく時の一般法則的知識」の一つであろう。一方、「本時の目標」「本時の題材で習得させたい知識」として用意された「説明的知識」はいわゆる「低次の一般化」をさらに一段、低次化させたレベルの知識である。プランBとの関係で言えば「説明的スケッチ」である。「説明的知識の構造」はどうか。用意されているA、B、①～⑧の知識はいずれも概念的知識である。ところが「説明的知識の構造」は括弧書きで「目標の構造」となっている。「本時の目標」である「説明的知識の構造」ではない。この不一致を整合性有るかたちで理解するためには、「本時の学習指導過程」と掲載されている「授業記録(第二時)」の検討が不可欠となる。

検討結果を端的に述べるならば、第一時、第二時ともに「北海道の農業」を巡る仮説・検証と言えよう。換言すれば、「本時目標」＝「説明的知識」の発見、習得は達成されるが、「概念的知識」およびそれを支える「説明的知識の構造」自体の発見、習得はあくまでも「北海道の農業」という個別具体性との絡み、枠内でなされている。概念的知識内容それ自体は第二時最後の教師発言「国の米価政策がよい。国の政策があるから。もし、国が酪農に十分補助金を出せば、みんな酪農をする。

まとめてみると、米が多い、生産性が高いというのは、全国的にまとめてみると、結局、米をつくりたいというのは、国の政策であるからということになる。政策があってもできないので、このように畑作地帯や酪農地帯が、でき上がっているのは、気温が、このように順番を決めているのだ。どうしても変えられないのは、気候である」によって提示されているのに過ぎない。

プランDは「社会科における知識の構造」を自覚的に踏まえ、プランA型の問題点の克服を図った点では高く評価されるが、「説明的スケッチ」にプラスしての教師による概念的知識の提示に留まるものと言えよう。

以上のことから、プランDにおける「地域」の学び方は、「北海道の農業」に関わる個別的記述的知識、さらにはそれら個別的記述的事象・出来事がなぜそうであるのかを説明する説明的スケッチが大半を占め、わずかに最後に教師から提示される概念的知識が付加されるかたちで成立していると言えよう。

⑤ホルト・データバンク・システムの場合

ホルト・データバンク・システムとは、森分氏を中心となり翻訳、分析、紹介された1970年代のいわゆるアメリカ新社会科カリキュラムの代表例である。森分氏は論文「現代アメリカ社会科カリ

ホルト社会科の内容構成（単元一覧）

第一学年	第二学年	第三学年	第四学年	第五学年	第六学年
人々についての探究	共同体についての探究	都市についての探究—地理学、経済学の研究	文化についての探究—人類学、社会学の研究	アメリカ史—歴史学、政治学の研究	技術の探究—経済学、人類学の研究
一 あなたとあなたの家族 二 時間ともののはじまり 三 土地と季節 四 いろいろな労働 五 人と世界	一 人間とは 二 人々はことばを話す 三 共同体とは何か 四 人々は道具を使用する 五 人々は過去や未来について考える	一 都市の生命 二 これらは都市か 三 地上のどこに 四 都市の内側から 五 都市の境界はどこか 六 Tin Lizzie 七 川と雲 八 都市計画	一 人類学—文化の探究 二 群、部族、族長 三 文化の成長 四 近代国家における村落 五 文化の変化 六 社会学—国や都市における人々の研究 七 変化する時代における都市生活 八 都市への新来者—村落から都市へ	一 誰がアメリカを発見したか 二 アメリカインディアン 三 コロンブス以前のヨーロッパ 四 西アフリカ人 五 新しい人々の到着 六 新しい国 七 西漸運動 八 リンカーンは解放宣言を出すべきであったか 九 産業革命 十 都市の人々 十一 民主主義を作る 十二 都市地帯	一 人間とは何か 二 技術とは何か 三 近代化 四 今日の前近代世界 五 今日に世界における変化 六 今日の世界市場 七 前近代的な人々—課題とその解決 八 近代的な人々—課題とその解決、 九 技術—課題とその解決 十 技術と未来

キュラム研究の示唆するもの」(朝倉隆太郎・平田嘉三・梶哲夫編集『社会科教育学研究：2』明治図書、昭和51年所収)において小学校第三学年第三単元「地上のどこに」を詳細に紹介されている。これをプランEと呼ぶことにする。以下にプランEを紹介する。

ホルト社会科の内容構成の基礎となっている社会諸科学からの概念とその学年配当
(幼稚園～第二学年は省略、タテ軸はスコープ、ヨコ軸はシークエンスを表す)

	第三学年 (都市)	第四学年 (文化)	第五学年 (アメリカ史)	第六学年 (技術)
地理学	地図 都市立地と都市状況 中心業務地区 郊外 後背地 巨大都市 人口			
歴史学			史的証拠 工業化 独立 移住 都会化 国民	
経済学	生産者と消費者 財とサービス 流れ作業生産 公害 資源			道具と科学技術 近代人と前近代人 市場 生産 価格 需要と供給 資源 生態学
政治学			価値 支配と法 権威と権力 革命 代議制 政治の諸部門 闘争	
社会学		家族 役割 地位 少数集団 社会変動		
人類学		群 部族 族長制 民族 文化的差違 文化的類似 文化的接触 文化的変化		物質文明 文化変化 貧困 相互依存

第三学年の内容編成

単元一	都市の生命
単元二	これらは都市か・・・都市状況
単元三	地上のどこに・・・地図、都市立地
単元四	都市の内側から・・・中心業務地区、郊外、人口
単元五	都市の境界はどこか・・・後背地、巨大都市
単元六	Tin Lizzie・・・生産者と消費者、財とサービス、流れ作業
単元七	川と雲・・・公害、資源
単元八	都市計画

第三学年第三単元の目標

一 知識目標

- 一、一 地理学者は、地球上の人間や地形を研究するために、地図を作り、また、使用する。
- 一、二 地図は、空間における事物についての知識を記録し報告する方法である。
- 一、三 地球上の主な地形は、山・丘・平野・台地である。
- 一、四 その土地を表している地図は、次のことを示している。
 - 一、四、一 都市の位置は、偶然的なものではなく、町の立地は合理的なものである。
 - 一、四、二 都市の発展は、偶然的なものではなく、町の立地は合理的なものである。

二 過程目標

- 二、一 探究を始める形態
- 二、一、一 単元を通して学習者は、都市の立地にみられる規則性や形態を認識し探究する。
- 二、二 探究作業

三 情緒的目標

- 三、一 学習仲間と助けあう経験をもつ。
- 三、二 回教やマリの古代国家の遺跡に興味をいだく。

第三学年第三単元の指導計画

第一日 カイロの隊商	第九日 海の端
第二日 地図作り	第十日 陸の端
第三日 ステップと砂漠	第十一日 法則の検証
第四日 トンブクツ	第十二日 法則をつくる
第五日 学問の町	第十三日 デンバー、シカゴ、ニューヨーク
第六日 平地にある都市	第十四日 デンバー、シカゴ、ニューヨーク
第七日 ロンドン	第十五日 ミシシッピー川の謎
第八日 川の端	第十六日 ミシシッピー川の謎
	第十七日 ミシシッピー川の謎

「地上のどこに」展開部の指導計画内容の分析表 (第十二日～第十四日は省略)

	資料	事例	学習活動	学習で習得される知識
第七日 ロンドン	・教科書 p98-99	・ロンドン	<ul style="list-style-type: none"> ロンドンの立地を示している“ロンドン橋”の歌をうたう。 一 ロンドンは偶然的なものか 二 ロンドンはどこにつくられたか 三 ロンドンは、なぜ発展したか、の問いに答えるために教科書をよむ。 問いの答えを討議する。 ロンドンとトンブクツの類似性を見いだす。 	<ul style="list-style-type: none"> ロンドンは、海に近い川の端に発達している。 ロンドンには、海からの船と陸からの車があうところである。 ロンドンは、農夫や商人たちが交易のために集まってきたので発達してきた。 ロンドンとトンブクツの都市はある地域の端に発達している。 都市はある地域の端に発達する。
第八日 川の端	<ul style="list-style-type: none"> 資料7、合衆国の地図 教科書 p101-102 	<ul style="list-style-type: none"> 合衆国にある川の端に位置している都市グランドラピッド、コネカット、グレートフォール・・・etc. 	<ul style="list-style-type: none"> 教科書をよむ。 川の端の三つの特性を討論する。(交差点、滝、滝と急流) 資料7に基づいて、合衆国の河岸都市を調べる。 	<ul style="list-style-type: none"> いくつかの都市は、川の端に発達している。 川の端にある交差点、港、滝と急流は輸送上の分岐点となる。
第九日 海の端	<ul style="list-style-type: none"> 教科書 p103-105 のり(にかわ) 黒クレヨン 	<ul style="list-style-type: none"> 合衆国にある海の端に位置している都市シアトル、チャールストン、ボストン、フィデルファイア etc. 	<ul style="list-style-type: none"> 重要な語(港町、河口、潮流、半島)を明確にする。 教科書をよむ。 港でみられる活動を討論する。 港町である都市の地形を示す地図を紙で作る。 	<ul style="list-style-type: none"> いくつかの都市は、海の端に発達している。 海の端にある港は輸送上の分岐点となる。
第十日 陸の端	<ul style="list-style-type: none"> スライド3、地形 資料7 教科書 p106-107 	<ul style="list-style-type: none"> 合衆国にある陸の端に位置している都市カンサス、シンシナティ、デンプター etc. 	<ul style="list-style-type: none"> スライドをみる。 四つの地形の特色を復習する。 教科書をよむ。 陸の端にある都市を確認する。 いくつかの都市は、陸の端と同様に水の端にあることを見いだす。 	<ul style="list-style-type: none"> いくつかの都市は、陸の端に発達している。 陸の端にある道路や鉄道の交差点は、輸送上の分岐点になる。 いくつかの都市は水の端と陸の端に発達している。 ある地域の端は輸送上の分岐点となる。
第十一日 法則の検証	<ul style="list-style-type: none"> 資料7 白紙 世界地図か地球儀 	<ul style="list-style-type: none"> 世界における20の大都市(東京、ニューヨーク、ロンドン、上海 etc.) 合衆国における20の大都市(シカゴ、ロサンゼルス etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> 世界の20の大都市を、港町とそうでない町とに分類する。 仮説である一般原理を明示する。 輸送上の分岐点の概念を明確にする。 合衆国の20の大都市を、港町、川や湖畔にある港町、そうでない町とに分類する。 	<ul style="list-style-type: none"> 世界の大都市は、海の端に発達している。 世界の大都市には、輸送上の分岐点である港がある。 合衆国の大都市は、輸送上の分岐点に発達している。

「地上のどこに」の構成の基礎にある知識の構造

概念的知識		事実的知識 (展開部の場合)				
構成概念	一般原理 (低次の一般原理)	概念				
都市立地	都市はある地域の端に発達する。 (L1)	川の端	ロンドン	ロンドンは川の端に発達している。 グランドブリッドは川の端に発達している。 etc.		
		海の端	シフトル	シフトルは海の端に発達している。 チャールストンは海の端に発達している。 etc.		
		陸の端	カンサシー	カンサシーはブレイ平原の端に発達している。 デンバーは山地の端に発達している。 etc.		
		水の端と陸の端	シコ	シコはブレイ平原の端とミガン湖の端に発達している。 etc.		
ある地域の端は輸送上の分岐点となる。 (L2)	川	川の端にある横断地点	分岐点	ロンドン	ロンドン	ロンドンは川の横断地点（架橋場所）にあり、そこでは人間や物資がおろされたり積まれたりしていた。 etc.
		滝と急流は輸送上の分岐点となる。 (L2-1)				
		海の端にある港は輸送上の分岐点となる。 (L2-2)				ニューヨーク港では人間や物資がおろされたり積まれたりしている。 etc.
輸送上の分岐点には、人口や富が集中する。 (L3)	陸	陸の端にある道路や鉄道の交差点は輸送上の分岐点となる。 (L2-3)	道路や鉄道の交差点	シコ	シコは人間や物資がおろされたり積まれたりしている。 etc.	

プランEにおける「地域」の学び方とはどのようなものか、詳しくみていこう。

第一日から第六日までの導入部の学習は、1324年のマンサ・ムサのハジ（メッカへの回教徒の巡礼）についての学習から始まる。ここには「一四世紀のマリ帝国が事例としてとりあげられているが、これがアメリカ黒人の前史、すなわちアメリカ合衆国史の一つの前史であるからである」と森分氏が言われるように、「世界の中のアメリカ合衆国」というローカルな意味での「地域」観が認められる。第七日から第十四日までの導入部の学習は、一般原理の発見、検証を軸に世界の20の都市や合衆国の20の都市などが取り上げられる。ここでは導入部とは異なり、グローバルな意味での「地域」観が認められるのである。第十五日から第十七日までの終末部の学習は、再びアメリカ合衆国に戻り、「ミシシッピー川の謎」解きとなる。謎とは「ミシシッピー川の河口のニューオリンズから上流に向けて東岸に、2万人以上の6都市がほぼ75マイルの間隔で立地しているのはなぜか」というものである。展開部で習得した一般原理や科学的探求の方法を駆使して謎解きを行う訳である。用意された事例はローカルな意味での地域事例である。

以上のことから、プランEにおける「地域」の学び方は、まずはローカルな事例を、ついでロー

カルおよびグローバルな事例を、そしてローカルな事例を学んでいくのであるが、それら事例はあくまでも構成原理、一般原理、低次の一般原理、概念を学ぶための素材であるという点が第一義的に重要である。加えて、その限りで事例自体をも学ぶことになってもある。

ではなぜ、プランEはこのような大改造を成し得たのか。その訳は次の通りである。プランEは「子どもたちによる社会科学研究としての社会科」プランである。したがって、社会科学的知識を科学的探求の論理にもとづいて探求、発見、習得するように構成されている。メイン・クエッションは一貫して「なぜ」であり、その下に「いつ、どこで、誰が、なにを、どのように」の問いが配置されている。子どもたちによる学習の流れは「事実的知識から低次の一般化へ、そして一般原理（概念的知識）へ、最終的には構成概念へ」とレベル・アップしていく流れである。一方、教材構成・知識構成の原理はその逆で「構成概念から一般原理（概念的知識）へ、さらには低次の一般化へ、概念へ、そして事実的知識へ」というものになっている。プランBとの比較で言えば、完全に教材構成・知識構成の原理を逆転させている。プランCやプランDとの比較で言えば、少なくとも小学校第三学年から第六学年までの社会科全体をカバーする本格的な改造プランである。（幼稚園から小学校第二学年までは多学問的アプローチによる構成ではない。）

3. 社会認識教育学研究・社会科性格論研究の進展との関わり

プランAからプランEに至る「地域認識」内容および「地域認識指導」の変化、発展の背後には社会認識論および社会認識育成論の変化、発展があった。さらに背後には社会認識教育学研究や社会科性格論研究の進展があった。その推移を簡略に辿ってみよう。

周知の通り、社会科は1947年度版学習指導要領で初めて登場した教科である。1943年度版バージニア・プランのコア部分を翻訳し、直輸入したのである。その際に、Social Studiesの訳語として「社会科」を当てたのである。このことが、戦後、社会科の性格を巡る論争を引き起こし、ある意味では社会科性格論研究を促進させたと言えよう。一方、社会認識教育学研究は戦後初期から立ち上がった。当初は社会科教育法研究としてである。新設された社会科という教科の教育は如何にあるべきか、その理論的基礎を与えるべく開始された。このような方法主義的研究観が批判され、学的レベルでの研究が開始されるのは昭和40年前後からである。典型的には、昭和41年の日本教育大学協会が発表した「教科教育学の基本構想案」に対する批判的検討がある。その中から、日本社会科教育研究会（現・全国社会科教育学会）は『社会認識教育の理論と実践—社会科教育学原理—』（葵書房、昭和46年）を著し、「社会認識教育学」を構想し始めたのである。^(注4)

歴史的存在である既存の教科名（それ故に消滅することもあるはかない名称）を以て学問名とするのではなく、時空を超えて必要不可欠な教育領域、教科教育領域を対象にする学問として「社会認識教育学」と定義したのである。ここを起点にして、社会認識教育学研究は大きく前進し始める。

原理的研究（性格論を含む）では、Social Studiesとは「社会科」や「社会生活科」ではなく、「社会研究科」ではないのか、さらには「社会科学研究科」か、「源社会科学研究科」か、といった具合に吟味されていった。比較社会認識教育学研究でも諸外国の社会認識教育学の分析から先述の森分論文に代表されるように「子どもたちによる社会科学研究としての社会科」論が注目された。日本の民間教育研究諸団体が提案する社会科教育論や実践の分析も行われ、一部の優れた実践は「概念探求学習（社会科学教育としての社会科）」論であることも指摘された。^(注5)さらには、実験・実証的研究においては概念探求学習論による本格的な授業改造も試みられた。また、社会科（社会認識

教育)は市民的資質の育成を行うべきであるとする立場においても、あくまでもより科学的な社会認識の系統的な育成を踏まえたものであることが承認されていた。

このような各研究領域における取り組みの中で、理論と実践の同時並行的研究という意味で最も基礎的かつ集中的な取り組みが、1970年前後から開始された広島大学大学院教育学研究科社会科教育学研究室での共同研究であろう。その詳細は日本社会科教育研究会1973年度会報『社会科教育論叢第XX集』に紹介されているが、要約すれば、科学的な社会認識の系統的育成のための社会認識教育教材構成原理とは以下に述べる4つの原理であることを発見するものであった。①「なぜ」という問いにもとづく教材構成、②統計的説明にもとづく教材構成、③概念的知識にもとづく教材構成、④み方考え方から事実への教材構成、である。

換言すれば、⑤「いかに」という問いにもとづく教材構成、⑥記述による説明にもとづく教材構成、⑦事実に基盤をおく教材構成、⑧事実からみ方考え方への教材構成、を採用する第四次改訂以後の学習指導要領社会科の教材構成原理を全面的に転換すべきであると自覚するとともに、①～④の教材構成原理にもとづく教授書の開発が開始されたのであった。^(注6) プランC、プランDもその脈絡の中に位置付くものであった。そこに認められる変化、発展は求められる4つの教材構成原理の具体化を巡る試行錯誤の過程そのものであったとも言えよう。ホルト・データバンク・システムを基準にして試行錯誤の過程を以上のように総括した次第である。

4. おわりに－今後の研究課題－

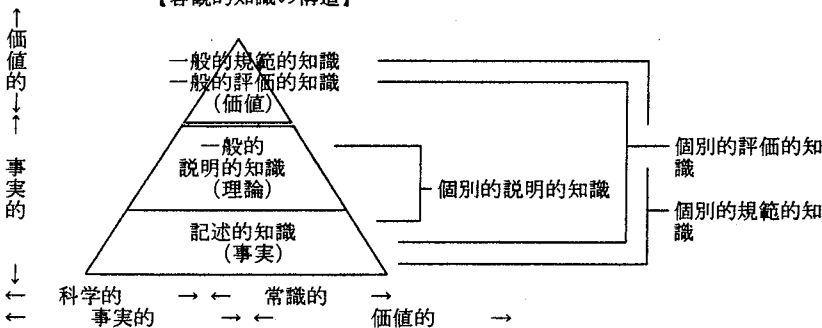
本稿では社会科学学習指導要領第四次改訂以後の「地域」認識指導の足跡を整理して示した。ところで、社会科における「地域」認識指導は初期社会科時代からなされている。1970年代には民間教育研究諸団体提案の「地域に根ざす社会科」もある。初期社会科の「地域」認識指導に関しては戦後の地域教育論、地域教育計画論との関連も深い。1970年代の「地域に根ざす社会科」は当時の学習指導要領社会科地域学習との比較検討も必要である。それらの分析はいずれも残されている。さらには、近年開発し、実験授業化した社会科概念探求学習としての地域認識指導事例もある。稿を改めて報告したい。そして、それらを踏まえた上で、求められる地域指導のあり方を解明していきたい。

<注>

1. 「社会科における知識の構造図」は以下の通りである。

- 事実的知識 (イ) 水島に工業地域が開発された。
 (個別的記述的知識) (ロ) 水島では遠浅の海を掘り下げて深い港をつくり、掘った土で広い埋立地をつくっている。
 (ハ) 水島では工業用水を得るため、高梁川の支流にダムをつくった。
 (ニ) 水島工業地域には石油化学工業や鉄鋼業が発達している。
 (ホ) 水島工業地域では大気汚染、騒音、悪臭などの公害が起こっている。
 (ハ) 水島工業地域のある倉敷市、岡山県の経済発展はめざましい。
- 個別的説明的知識 (ト) 水島は工業用の土地、水が得やすく深い港をつくることのできる場所であったので、工業地域が開発された。
 (チ) 水島に工業地域が開発され、石油化学工業、鉄鋼業が発達したので、大気汚染、水質汚濁、騒音、悪臭などの公害が起こっている。
 (リ) 水島に工業地域が開発されたので、倉敷市や岡山県の経済力が発展した。
 (ス) 志布志に工業地域を開発すると、地域の経済力が発展するであろう。
 (ル) 志布志に工業地域が開発されると、公害問題が起こるであろう
- 一般的説明的知識 (A) 工業地域は用地・用水が得やすく深い港をつくることのできる場所に開発される。
 (B) 工業地域では公害問題が起こる。
 (C) 石油化学工業や鉄鋼業は大気汚染や水質汚濁などの公害をもたらす。
 (D) 工業地域の開発は地域の経済力を発展させる。
- 個別的評価的知識 (オ) 水島の人々のくらはは工業地域が開発されて良くなった。
 (カ) 水島の人々のくらはは工業地域が開発されて悪くなった。
- 個別的規範的知識 (キ) 志布志に工業地域を開発すべきである。
 (ク) 志布志に工業地域を開発すべきではない。
- 一般的評価的知識 (E) 工業地域の開発は地域の人々のくらしを良くする。
 (F) 工業地域の開発は地域の人々のくらしを悪くする。
- 一般的規範的知識 (G) 経済発展のために工業地域を開発すべきである。
 (H) 自然保護のために工業地域を開発すべきではない。

【客観的知識の構造】



これを個人の内部に組み込み、作動させたとき、「思考力」「判断力」となる。なお、(価値)と(理論)の間は連続しない。科学が生産するのは(理論)までである。(価値)部分の知識を生産するのは社会思想、社会哲学である。

(森分孝治著『現代社会科授業理論』明治図書、1984年、p59 - p80を参考に作成した。)

2. 「諸般の理由」の最大のもは、学習指導要領の法的拘束力と高校受験とが挙げられよう。社会認識教育学に内在する理由としては「科学的社會認識の系統的育成」を保障する授業(教材)構成原理の解明がようやく開始された段階であったことが挙げられよう。

3. 「社会科における知識の構造図」を適用して「生徒が習得する知識内容」を吟味すると、「低次の一般化」のL2「八幡製鉄所は、広い用地・大きい高炉・深い港を有していない」は「事実的知識」である。事実的知識を概括したレベルの知識である。同じことはL1にも言える。より厳密にL1、L2を設けるならば、例えば、L1は「新しい製鉄所は、広い用地・大きい高炉・深い港を有しているので生産量がのびている」、L2は「八幡製鉄所は、広い用地・大きい高炉・深い港を有していないので生産量がのびなやんでいる」となろう。それらはいずれも個別的説明的知識であり、「説明的スケッチ」であるので、「低次の一般化」には該当しないことになる。「低次の一般化」はあくまでも概念的知識レベルでなければならない。森分氏と共にホルト・データバンク・システムの紹介をされた中村氏ではあるが、この点ではとらえ違いが認められよう。
4. 「社会科教育学」という呼称はその時点での現行教科名に教育学という学問名を加えたものである。しかしながら、教科は歴史的存在であり、永久不変ではあり得ない。事実、社会科は生活科や公民科、地理歴史科へと改編された。そのような事実を踏まえるとき、教科教育学としての呼称は時空を超えて意図的計画的に教科として組織しなければ育成不可能な教育領域を示す形で表現されるべきであろう。「科学的社會認識（の系統的育成）を通して市民的資質を育成する」教科の教育学を「社会認識教育学」と定義する、ということになったのである。なお、「社会科教育法」という呼称があるが、これは教員免許法で使われる、いわば行政用語であり、学問呼称に用いるのは極めて不適切である。大学における教科教育担当者が自らの専門領域を「〇〇教育法」と名乗るのはいかがなものであろうか。また、いわゆる「教科専門」担当者が日常的に使用しがちな現実があるが、そのレベルでしか呼べない担当者の「教科専門」内容が、今日厳しく問われているのもこの辺りの認識程度に起因しよう。「教科専門」内容が「教科素材論」程度にしか成り得ていないことに気づくべきであろう。
「社会認識教育学」と定義するとき、学校教育内の教科教育学としてのそれはもちろんのこと、教科教育を超えた学校教育全体における社会認識教育学や学校外におけるさまざまな社会認識教育学も視野に収めることが可能になる。それは「地域教育学としての社会認識教育」の枠組そのものを確認することにもなる。
5. 拙稿「教師自身の社会認識と社会科実践の関係」（鳥取の子どもと教育を考える会編『拓く』創刊号、1983年所収）、拙稿「子どもをとらえる教師の位置と指導の眼」（鳥取の子どもと教育を考える会編『拓く』第2号、1985年所収）を参照。70年代の鈴木正気氏の諸実践は教科研授業理論で分析するよりも、概念探求学習論で分析してこそよりよくその特長がつかめることを述べている。同様の提案は森分氏もされている。筑波大学附属小学校時代に行われた有田和正氏の諸実践の中で、優れた実践と評価出来るものは概念探求学習として成立しているからであり、社会科の初志をつらぬく会の授業理論では説明がつかないことを。
6. 教授書試案の開発は、「代議制」に始まり「産業公害」「幕藩体制」など数々に及ぶ。また、全国社会科教育学会研究大会での実践報告もかなりのものが教授書形式での報告になっている。小・中・高校からは完成度の高い「教授書シリーズ」の発刊を求める声も大きくなりつつある。