

地理的見方・考え方, 地理的技能を構成原理とする 地理カリキュラムの評価

—大学生の中学校地理的分野の学習体験に関する実態調査をもとに—

竹内 裕一

千葉大学・教育学部

Evaluating the Geography Curriculum Based on Geographical Perspectives and Skills; According to the Survey for University Students about their Study Experience in Junior High School Geography Course

TAKEUCHI Hirokazu

Faculty of Education, Chiba University, Japan

本稿では、現行学習指導要領下において地理的見方・考え方, 地理的技能の習得を構成原理とする地理カリキュラムを経験した大学生を対象に実施したアンケート調査の結果に基づき、学習実態の解明とその評価を試みた。その結果、学習指導要領で謳われた地域調査は多くの学校で実施されておらず、実施されていた場合でも多くが教師主導による知識伝達型授業であったことが明らかとなった。こうした学習実態は、地理的見方・考え方, 地理的技能を構成原理とする地理カリキュラムを実践するための学習環境が整っていなかったこと、社会科教師にとって実践するには難解な学習理論であったことなどに起因すると考えられる。しかし他方で、全体の約75%の学生は地域調査の有効性を認めていることも明らかになった。以上のような学習実態を踏まえ、筆者は地理学習で扱う教育内容（「内容知」と地理的見方・考え方, 地理的技能（「方法知」）を区別して指導するのではなく、子どもたちの学習文脈に沿いながらそれらを統一して指導できるような地理カリキュラムを構想することを主張する。

キーワード：地理的見方・考え方 (geographical perspectives) 地理的技能 (geographical skills)
地理カリキュラム (geography curriculum)
中学校地理的分野 (Junior High School geography Course) 実態調査 (survey)

1. はじめに

周知のように、現行学習指導要領¹は、いじめ・不登校など学校現場が抱える様々な困難な問題状況への対応や生涯学習社会への対応、国際化・情報化など変化する社会への移行、さらには従来の知識獲得を絶対視する学力観の問い直しを図ることにより、「生きる力」の獲得をめざしたものであった。その特徴は、1989年度版の「新しい学力観」の導入を継承したものであり、以下に検討するように、近年の新自由主義的な教育改革を先導する役割を担ってきたといっても過言ではない。

こうした動向を受けて、地理教育とりわけ中学校社会科地理的分野において大きなカリキュラム改変がみられた。地理的見方・考え方や地理的技能（以下、「見方・考え方」と略す）の習得を構成原理とした地理カリキュラムの採用がそれである。初期社会科といわれた時期も含めて、中学校における地理カリキュラムは戦後一貫して地誌学習を構成原理としてきたが、ここに、戦後はじめて地誌によらない地理カリキュラムが成立したのである²。

ところが、現行学習指導要領は、「ゆとり教育」に対

する「低学力批判」に晒されるところとなり、大幅な見直しが行われた。その結果、2008年3月に告示された新学習指導要領では、「見方・考え方」による地理学習は大幅に後退した。

「見方・考え方」を構成原理とする地理カリキュラムが導入されてから約10年の歳月が流れた。この10年間は戦後地理教育史において一つの時代を画すことは間違いないだろう。しかし、それに対する評価は、知識・理解面における「低学力批判」に集中し、充分に行われていたとは言えない。新しい学習指導要領及び学習指導要領解説（以下、「解説」と略す）が公にされ、新たな地理教育実践が模索される中で、現行学習指導要領による地理学習の成果と課題を明らかにすることは必要不可欠な作業である。

そこで、本稿では、現行学習指導要領下において「見方・考え方」による地理学習を経験した大学生を対象に実施したアンケート調査結果に基づき、「見方・考え方」を構成原理とする地理カリキュラムの学習実態の解明とその評価を試みたい。換言すれば、「見方・考え方」による地理学習の成果と課題を学習者の側から明らかにすることが本稿の研究目的である。

2. 地理的見方・考え方, 地理的技能を構成原理とする地理カリキュラムの位置

(1) 学習指導要領における地理的見方・考え方, 地理的技能

学習指導要領における「見方・考え方」の導入の歴史的経緯については、戸井田³、吉田⁴、井田⁵らによって詳細な分析がなされている。学習指導要領に「見方・考え方」が登場するのは1969年度版中学校学習指導要領の目標からである。しかし、その明確な定義はなされず、改訂された1977年度版「中学校指導書社会編」においてはじめて6項目に要約して示された。その後、1989年度版で7項目に増加し、現行版では5項目に整理されて提示されている⁶。なお、高等学校地理においては1989年度版で「目標」に初出し、「解説」に8項目として要約され、現行版では中学校と同様の5項目が明記されている。

しかし、戸井田や井田が指摘するように、「見方・考え方」の定義は万人が共通理解できるようなものが存在するわけではない。そこで、本稿では教育現場の日々の授業実践にもっとも影響を与える学習指導要領と「解説」に記載された定義をよりどころにして考察を進めることにする。

現行学習指導要領では、地理的見方・考え方は、本来一体的に捉えるものであるとしながらも、学習過程を考慮して整理すれば、「地理的な見方とは、日本や世界に見られる諸事象を位置や空間的な広がりとかかわりでの地理的事象として見いだすことである、地理的な考え方とは、それらの事象を地域という枠組みの中で考察することであるとする事ができる」と分けて定義し、5点にわたって地理的見方・考え方の内容を具体的に提示している⁸。

他方、地理的技能については、「地理情報（地域に関する情報のことであり、地理的事象が読み取れたり、地域的特色に結びつく事象を見いだすことができる資料のことをいう）の活用に関する技能と地図の活用に関する技能の二つに分けられる」として、地理情報の活用に関する技能として4項目、地図の活用に関する技能として5項目を具体的内容として示している¹⁰。なお、現行学習指導要領では、地理的見方・考え方と地理的技能は密接に関係しており、地理的見方・考え方を培う学習の中で地理的技能は高まっていくとし、それらは「地理学習の全般を通じて培うものであり、系統性に留意して計画的に指導することが必要である」¹¹ことを指摘している。

こうした「見方・考え方」に対する考え方に立って、中学校地理的分野では「見方・考え方」の習得を目的とした地理学習の導入が図られ、大規模なカリキュラム改変がおこなわれた。具体的には、大項目「(2) 地域の規模に応じた調査」の新設がそれである。この大項目では、「地域的特色をとらえる視点や方法が地域の規模に応じて異なってくることに着目し、三つの規模の地域を取り上げて実際に地域的特色を追究する調査活動を通して、自らの力で地域的特色をとらえる調べ方、学び方を身に付けさせることを主なねらい」¹²としている。ここでいう三つの規模の地域とは、中項目「ア 身近な地域」、「イ 都道府県」、「ウ 世界の国々」のことである。ここでは、

地域の規模が異なれば、調査の視点や方法、使用する資料等も異なってくることに着目し、生徒自らが地理的な調査を実際に行うことを通して、地域の規模に応じた調べ方や学び方を身に付けることがめざされている。

この大項目「(2) 地域の規模に応じた調査」は、従来の中学校地理的分野のカリキュラム構成原理とは明らかに異なっている。1989年度版の「(1) 世界とその諸地域」、「(2) 日本とその諸地域」のいわゆる諸地域学習と比較するならば、例えば「(1) 世界とその諸地域」の「イ 様々な地域」では、「世界の諸地域の中からいくつかの地域や国を取り上げ、それぞれの地域の国の人々の生活の特色が的確に把握できる地理的事象を中心にしてそれぞれの地域や国の特色を理解させ、世界が様々な地域や国から成り立っていることに着目させる」¹³こととしているように、学習の主眼に置かれているのは世界の諸地域の地域的特色を理解させることにあった。この点から、学習地域を選択的に取り扱うという点において従来の地誌学習とは異なるものの、1989年度版のカリキュラム構成原理は基本的には地誌であると言える。

それに対して、現行版「ウ 世界の国々」では、「世界の国々の中からいくつかの国を取り上げ、地理的事象を見いだして追究し、地域的特色をとらえさせるとともに、国家規模の地域的特色をとらえる視点や方法を身に付けさせる」¹⁴となっている。ここでは、世界の国々の地域的特色をとらえさせることもさることながら、国家規模の地域的特色をとらえる視点や方法を身に付けさせることに重点が置かれていることが読み取れる。この点は、現行学習指導要領に準拠して作成された教科書の内容構成をみるとより鮮明になる。例えば、K社教科書の「さまざまな視点から調べよう—中国を例に—」という項目では、国レベルの調査を実施する場合に、人口や農業、工業、生活、文化といったさまざまな視点から国家を総合的に調べることを想定して本文が構成されている。その中では、「3 統計データから調べる」の小項目のように、統計データの収集の方法、グラフ化、地図化、その読み取りの仕方など、調査方法やデータ処理の方法、分析視点を詳細に紹介している頁もある。この教科書記述から明らかなのは、中国という国の地域的特色を学ぶことがめざされているのではなく、あくまでも国家をさまざまな視点から総合的に調べる際の視点や方法を学ぶことがめざされているということである。中国が事例国として選定されたのは、「さまざまな視点から国家を調べる」という地域調査の視点や方法を獲得するために、便宜的に選定されたに過ぎないのである¹⁵。

(2) 新自由主義的教育改革と地理的見方・考え方, 地理的技能

「見方・考え方」を構成原理とした地理カリキュラムの導入という制度転換を理解するには、1980年代以降の一連の教育改革の中にそれを位置づける必要がある。

この間の日本における教育改革は、世界的な新自由主義的教育改革の流れにそって進展していった¹⁶。その端緒は中曽根内閣時代に設置された臨時教育審議会（1984—1987年）に求められる。そこでは、「教育の自由化、すなわち、教育における規制緩和と、教育サービ

スの提供主体の多様化、そして、教育を受ける側の選択的機会の拡大¹⁷⁾といった教育分野への市場原理の導入がめざされた。こうした指針は経済界からの要望とも合致した。グローバル化、IT化が進展する世界経済にあって、経済界が求める人材は「学校で多くの知識を獲得する人材よりも、主体性・独創性・先見性・責任感・戦略的思考力・行動力などの全体的な人間的諸能力をもつ『創造的人材』」であり、「従来型の技術者・サラリーマン養成のための教育から、抽象化・体系的思考・進取性・共同作業という諸能力によって国際競争力を発揮できる知的なホワイトカラー層を養成しうる教育への改革¹⁸⁾」を必要としたのである。

1980年代以降の教育改革の動向を地理教育分野における「見方・考え方」の導入に投影してみると、次のように説明できるだろう。すなわち、政治・経済がグローバル化し、IT技術や物流システムが飛躍的に発展した現代社会にあって、旧来の知識は瞬間に陳腐化してしまい、従来の知識詰め込み型教育が機能しなくなってしまった。そのような社会において必要とされる学力とは何か。その一つが、自らの力で課題を発見し、様々な学習方法や技能を駆使して課題解決に必要な知識や態度を獲得していく「新しい学力観」や「生きる力」に基づいた自己学習力であった。他方、生涯学習社会の到来は学校教育が従来担ってきた教育機能の転換を迫った。変化の時代において、子どもたちは常に新たな知識を獲得し、それらを既存の認識体系に取り込み再構築することや、それらを的確に判断する能力を身につけておく必要がある。そうであるならば、教育という営みはもはや学校教育という制度化された体制の枠内で完結する必要はない。学校教育は、生涯学習社会を前提として、生涯を通じて学び続けるための興味・関心や意欲、学ぶ視点、学び方の基礎をしっかりと身につけさせることが求められるようになった。加えて、学校週5日制の導入は必修教科の大幅な授業数縮減をもたらした。その結果、従来扱ってきた教育内容の全てをカリキュラムに盛り込むことは不可能となり、まったく別の視点からの教育内容編成が求められるようになった。

このような状況を背景に登場したのが「見方・考え方」を構成原理とした地理カリキュラムであった。地理的見方・考え方は、例えば、先に示した「解説」にある定義の一つである「①どこに、どのようなものが、どのように広がっているのか、諸事象を位置や空間的な広がりとかかわりにとらえ、地理的事象としてみいだすこと。また、そうした地理的事象にはどのような空間的な規則性や傾向性がみられるのか、地理的事象を距離や空間的な配置に留意してとらえること」という説明にみられるように、地理的概念や規則性・法則性の理解に力点を置いた学習を求めている。この説明を読むと、「見方・考え方」が新自由主義的教育改革の方向性に符合していることがわかるだろう。すなわち、授業時数が削減される中で、東アジアから東南アジア……オセアニアと地球をぐるりと一周して学習する世界の諸地域学習や、九州地方から北海道までなめるように日本の諸地域を学習していく従来の地方別地誌学習は不可能である。しかれば、全てを教えることを放棄し、転移性のある普遍的な学力

である「見方・考え方」の獲得をめざしたカリキュラム構成原理を採用することにより、地理学習に課せられた責務を全うすることにした。このように、「見方・考え方」による地理カリキュラムは、まさに新自由主義的教育改革の「申し子」と言える存在なのである¹⁹⁾。

3. 地理的見方・考え方、地理的技能の学習体験に関する調査内容と調査結果

(1) 調査対象と調査内容

今回の調査は、2種類のアンケート調査によって構成した。その一つは、2008年度に、①千葉大教育学部2年に在籍する119人の学生に実施したもの、他の一つは②千葉大教育学部・理学部1年に在籍する41人を対象に実施したものである。

現在の大学1・2年生は、現行学習指導要領が全面実施されたときに中学1・2年だった学生たちであり、現行学習指導要領に準拠して編集された新しい教科書を利用して地理学習を受けた最初の世代である。ただし、2年生は旧教科書を使用して地理的分野の授業を受けた可能性が高く、厳密には第一世代とするには問題があるかもしれない。しかし、彼（彼女）らが中学1年だった時は、既に現行学習指導要領の移行期3年目を迎えており、多くの学校で現行学習指導要領を視野に入れた授業が実施されていたと考えられる。また、本稿で取り上げている「(2) 地域の規模に応じた調査」の学習は2年生に配当される場合が多く、教師は新教科書・教師用指導書を参照して授業を展開していたものと推測される。

上記①のアンケート調査では、中学校地理的分野「(2) 地域の規模に応じた調査」の学習経験及びその評価についてたずねた。②では、中学校地理的分野を中心としながらも、そのみに限定せず、広くいわゆる「ゆとり教育」に対する学生の評価を聞いた。

(2) 調査結果

① 「(2) 地域の規模に応じた調査」の学習実態

1) 「身近な地域」

図1-1は「身近な地域」の学習経験について問うたものである。「身近な地域」は、実際に地域に出かけて行き、観察や調査などの学習体験を通して「見方・考え方」を学ぶという、現行学習指導要領の目玉ともいえる

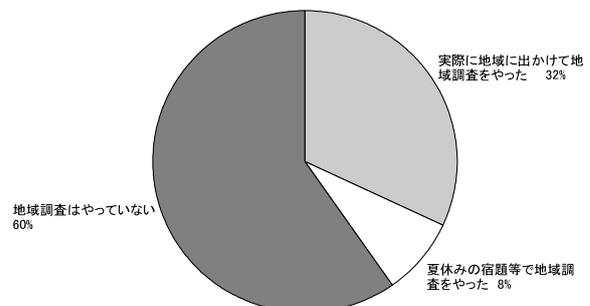


図1-1 「身近な地域」における地域調査実施状況(N=119人)

(資料) アンケート調査による。以下、図表は同様にアンケート調査による。

き学習項目である。しかし、その実態は、「身近な地域の調査はやっていない」が全体の60%を占めており、期待されたほど学習が行われていないという実態が浮かび上がった。

図1-2は、調査活動の内容を聞いた。地域調査を体験した学生のうち「聞き取り調査」をおこなったものが28人であり、以下「文献や資料の収集や分析」(26人)、「測量や測定、観察などの実態調査」(20人)となっている²⁰。「身近な地域」の調査体験者は全体の中で限られているものの、調査内容はかなり広範囲にわたっており、担当した社会科教師の努力の跡が伺える。

図1-3は「身近な地域」の具体的な学習活動をたずねたものである。もっとも一般的に行われていたのが「地域調査の結果を新聞やレポートにまとめる」(42人)や「地形図の読図」(41人)である。「地域調査の結果を新聞やレポートにまとめる」に示された地域調査の内実がはっきりしないので断定はできないが、「教師が教科書を使って教える」(36人)や「文献・統計資料・ネットで調べる」(29人)、「古い写真や航空写真を使った地域の移り変わり」(26人)などの項目が高い数値を示していることから、「身近な地域」の学習は実際に地域に出かけていき調査活動を実施することなくやり過ごされていたというのが実態であるようだ。そのような中、「地域の人に話しを聞く」という体験をしたものが30人おり、図1-1の結果とも併せて、地域調査の有効性を自覚して積極的に身近な地域の調査に取り組んでいる教師も少ないながら存在する。

こうした学生の学習実態は、宮本静子が仙台市を中心とした宮城県内の公立中学校67校128名の社会科教師に対して行った「身近な地域」の学習状況調査の結果ともほぼ一致する²¹。それによれば、「身近な地域」の学習状況は、地形図などの「読図中心の授業」が全体の74.2%であり、野外に出かけていく調査活動を実施している教

師は25.0%にしか過ぎない。なお、地域調査を実施する場合、「授業時間を使って」(11人)、「放課後を使って」(9人)、「『総合』の時間を使って」(12人)、「(夏休みなどの)長期休暇の課題として」(12人)、「その他」(4人)となっており、地理的分野の授業時間を使って地域調査に出かけていくことが難しいという実態が報告されている。他方、地域調査を実施した教師のうち、調査活動内容については、情報収集手段として「地域調査中の(観察による)発見」(26人)、「地域調査中の聞き取り」(22人)、「市町村のパンフレット」(13人)、「インターネット」(13人)、「図書館」(11人)、「副教材」(10人)、「その他」(6人)となっており、実際に地域に出かけていく調査活動も多いが、市町村が作成したパンフレットや社会科副読本、図書館所蔵の資料といった文献調査やインターネットを利用したパソコン上の調査など、教室の中だけの調査活動が多いという実態が見受けられる。**2) 「都道府県」**

図2-1は「都道府県」の調査学習の学習経験について尋ねたものである。「都道府県の調べ学習はしなかった」が全体の34%を占めており、「3つの都道府県を全て教師が指導した」の24%をあわせると全体の58%が調査活動を経験していない。「3つの都道府県を全て教師が指導した」については、図2-2にかかわる質問に対する回答で「教師が教科書を使って教える」の項目に対応するものと推測できる。つまり、教師が都道府県の調べ方を教科書記述によりながら教えているのである。本来ならば、生徒自らが調査テーマを設定して、関連資料を収集し、それらをもとに地理的事象を分析・考察しなければならぬのであるが、そうした調査過程を教師が従来通り教え込んでいるという実態が浮かび上がってきた。こうした学習状況を「一つの都道府県だけを調べて残りは先生が指導」(27%)と併せてみると、多くの場

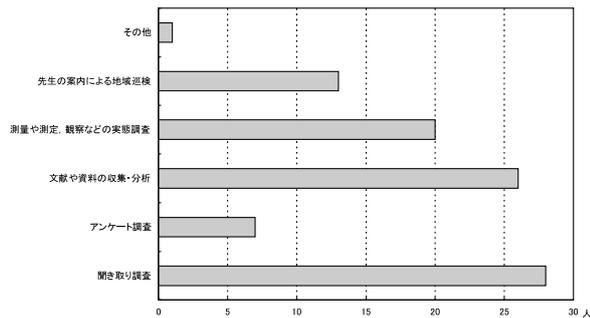


図1-2 「身近な地域」調査の活動内容 (複数回答可)

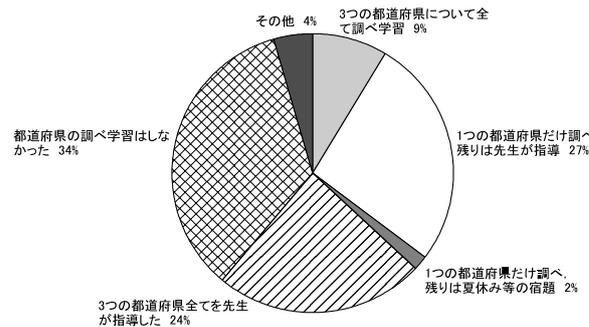


図2-1 「都道府県」調査の実施状況 (N=116人)

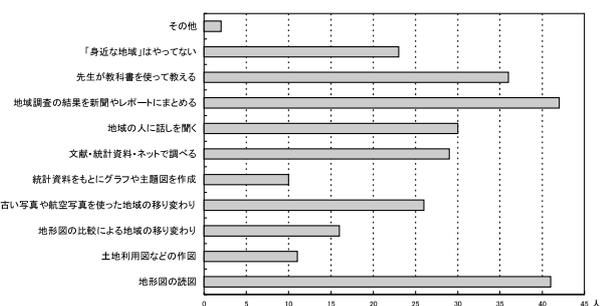


図1-3 「身近な地域」調査の学習内容 (複数回答可)

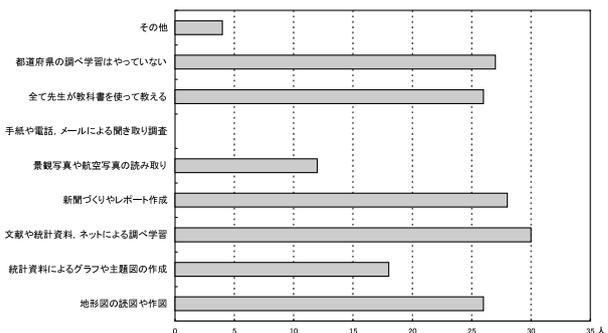


図2-2 「都道府県」調査の学習内容 (複数回答可)

合、教師主導型の形だけの調べ学習が展開されていたという学習実態が明らかとなった。

図2-2は、学習活動について尋ねたものである(数値はのべ人数)。それによれば、「都道府県」の調査は、「文献や統計資料、ネットによる調べ学習」(30人)、「新聞づくりやレポート作成」(28人)、「地形図の読図や作図」(26人)といった学習活動が上位を占めている。この結果をふまえると、文献や統計資料、地図などを利用して調べ活動を行い、新聞やレポートにその成果をまとめるという学習活動が一般的なスタイルとして浮かび上がってくる。「都道府県」の調査活動は、「身近な地域」のそれと異なり、地域における体験的な学習を展開することが難しい。そのため、文献や統計資料、地図などの間接的資料を用いた学習に頼らざるを得ず、調査方法や学習方法が限定されるのは致し方ない側面もあろう。しかし、「教師が教科書を使って教える」(26人)や「都道府県調べはやっていない」(27人)が高い数値を示しており、加えて、本来の趣旨を生かした学習活動が行われていなかったという実態も浮かび上がってきた。

3) 「世界の国々」

「世界の国々」の調査活動は、「都道府県」のそれよりも一層の困難が予想される。すなわち、調査対象地域が外国であるため、生徒が自らの力で資料を収集するには、まず言語の問題が大きなハードルとして立ちちはだかる。さらに、入手できる資料が一部の文献資料や統計書に限定されるため、生徒の設定した調査テーマを深めて行くために必要な資料を入手することは困難を極める。例えば、生徒たちがインターネットを利用して資料を集めようとしても、日本語に対応した海外のサイトは皆無に等しく、いきおい在日大使館の作成した日本語ホームページに頼らざるを得なくなる。そのため、入手できる当該国の情報はきわめて限定されたものとなり、生徒たちの調査結果も似たようなものしか導き出せないということ

になる。

こうした「世界の国々」調べの困難さゆえ、図3-1にあるように、学生の学習実態は、「調べ学習はやっていない」(28%)、「3つの国を全て先生が指導した」(31%)をあわせて59%にもものぼっている。さらに、「一つの国だけを調べて残りは先生が指導」(20%)も併せるならば、「都道府県」調べ同様に、教師主導型の学習活動が展開されていたことがわかる。

図3-2は、「世界の国々」の学習活動を示した(数値はのべ人数)。その結果、「文献や統計資料、ネットによる調べ学習」(28人)、「新聞づくりやレポート作成」(21人)、「統計資料によるグラフや主題図の作成」(18人)、「地図を使った読図や作図作業」(16人)とほぼ「都道府県」調べと同じ学習活動であることがわかる。他方、「教師が教科書を使って教える」(34人)や「世界の国々調べはやっていない」(24人)の数値は「都道府県」よりも多くなっている。この点は、上記のように、「世界の国々」では、生徒が主体となった調べ学習が「都道府県」以上に難しいことが反映しているものと思われる。

② 「(2) 地域の規模に応じた調査」の学習体験に基づく評価

次に、「見方・考え方」をカリキュラム構成原理とする地理学習を体験した学生たちは、自らの学習体験をどのように評価しているのだろうか。ここでは、もっとも「見方・考え方」の習得がめざされた「身近な地域」の学習に焦点化して、学生たちの評価を考察してみたい。

アンケート調査では、「大学生になった今、『身近な地域』の学習を振り返って、このような学習をどう評価しますか?」という質問を設け、自由記述による回答を求めた。その回答を分類したのが図4である。意外にも、回答を寄せた85人のうち、肯定的な評価をしたものが75%いた。前述の図1-1にあるように、「身近な地域」の調査体験がない学生が全体の約2/3近くいたにもかかわらず、多くの学生が地域での調査活動を通じた学習の意義を見いだしているのである。

その主な記述を表1に示した。その理由として、第1に、⑪や⑫のように自分は体験していないが、地域での調査活動を「是非やってみたかった」あるいは「是非やるべきだ」と、自らの学習体験を反面教師としてとらえていることが上げられる。こうした意見が散見されるのは、筆者の担当する授業「小学校社会科教育法」で課した「身近な地域調べ」のレポート作成後であったことが影響していると考えられる。このレポートの課題は、身

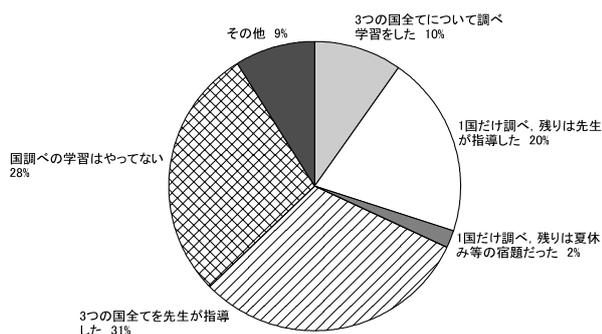


図3-1 「国」調査の実施状況 (N=113人)

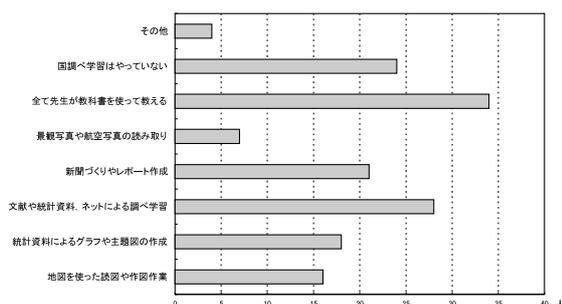


図3-2 「国」調査の学習内容 (複数回答可)

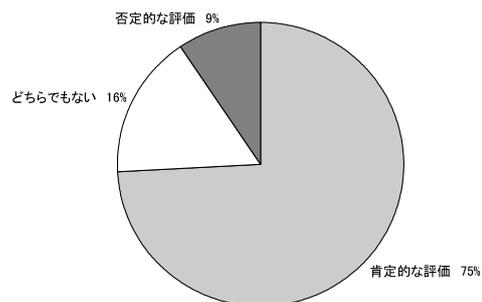


図4 「身近な地位」調査に対する評価 (自由記述, N=85人)

表1 「身近な地域」の学習体験に対する学生の評価の具体的記述（自由記述）*

1. 「身近な地域」の調査に対するプラス（肯定的）評価
<p>① 当時はよく分かっていなかったことでも、今考えると「身近な地域」の調査をすることは知らなかったことを知り、地域により親しみを持って生活できるようになると思うので、大切だと思います。</p> <p>② 学校でこのような機会をとらないと、地域とかかわる機会がなくなっているの、いいと思います。実際、地域の人々が学校に来てくれたりもして、地域の人から見ても学校が身近な場所になるのではないかと思います。</p> <p>③ 普段、何気なく生活していると全然気にもとめないようなことの中にも、注意してみてもちょっとした疑問がわいてくる。「身近な地域」の学習は自分の住んでいる地域をより深く知ることができていいと思った。</p> <p>④ 自分の住んでいる地域について知らないということはとても残念なことである。私は身近な地域の学習は、学習範囲を国・世界へと広げていく前に絶対に必要なものだと考える。</p> <p>⑤ 「身近な地域」というのは、子どもたちにとってのその名の通り一番身近になる社会科である。そこに疑問を見いだすことが今後の社会科の根幹を築くことにつながると考えます。</p> <p>⑥ このような調べ学習は、地域について知るために良い機会になると思う。最近では地域のつながりが薄いので、この学習を通して、地域の人々と接することができ、大変良いと思う。</p> <p>⑦ 調査をしなければ何気なく通り過ぎてしまうようなところだったので、通るたびに当時のことを思い出します。今は面影がないけれど、昔の人の苦勞や争いなどを知ることができて、自分の地域への関心や愛着がわいた。</p> <p>⑧ 与えられたものをうのみにするだけではなく、自分の目で見たり、話を聞いたりすることは、地域調査に限らず大切なことだと思う。また、最近では地域離れが進んでいるという話も耳にするので、こういう機会を与えることは高く評価していいと思う。</p> <p>⑨ 普段、外で遊ばなくなっている子どもたちは、あまり学校の周りも分かっていないので、このような活動を行うことは新鮮なものとなるため重要であると思う。</p> <p>⑩ 地域の方にアンケート調査などを頼んで、その結果を基に考察するなどといった作業を行ったことは、すごく今役立っている気がします。</p> <p>⑪ 外に出た記憶がないので、もっと身近な地域のことについて触れ、体験しながら学びたいと思った。</p> <p>⑫ 私の学校では、自分の目で見るといふ活動をほとんどせずに先生からのお話のみで学習をしたが、ほとんど興味を持ってなかった。やはり、実地調査をするのは大切だと思う。</p> <p>⑬ 身近な地域について改めて学習することで、地域に対して興味や関心が強くなると思うし、一人ひとりがこのような考えをもつことは地域の活性化につながると思うので、とても重要だと思う。</p> <p>⑭ 最初はあまり興味が持たなくても、調査をする中で「さらに詳しく調べたい」という気持ちになったのを覚えています。</p> <p>⑮ 私が通っていた中学校ではこのような学習はやっていませんでした。なので、とても新鮮で思わず熱中してしまいました。けれども、身近な地域だけに既存の知識と新たな知識が混在し、学ぶのに時間がかかりました。このような学習は、自分がそれまで気づけなかった探求心に気付けるという点で非常によい学習であると評価します。</p>
2. 「身近な地域」の調査に関するマイナス（どちらでもない・否定的）評価
<p>⑯ 自分自身、記憶に残っていないので、やる意義が見いだせるような工夫が必要である。</p> <p>⑰ 元々指示がおおざっぱで、具体的に何をやればいいのかよく分からず、結果として他の人も歴史的な事項ばかりになっていた印象がある。身近な地域についての学習を行うことは、地域理解のために大切だと思うが、調べる初期段階で説明を教師が十分に行う必要があると感じた。</p> <p>⑱ ほとんど覚えていないので何とも言えない。仮に全員で調査しに出かけたとして、本当に自分の地域の意外なところを知ることができれば生徒にとって有意義な活動になるだろうが、そのためにはしっかりした教材研究が不可欠だろう。でなければ、ただの散歩になってしまう。</p> <p>⑲ 明確な調査目的を持って地域に出かけていかないと、ただ実際に現場をみてきただけになってしまうので、教師が目的の設定をするか、生徒一人ひとりに決めさせる必要があると考える。</p>

*アンケート回答記述のうち主なものを選択して掲載した。

近な地域において普段から疑問に感じていることを調査テーマとして設定し、それを自らの調査活動を通して説明してくるというものである。学生たちは、こうした体験を通して地域調査の楽しさと重要性を感じ取り、先のような肯定的な評価につながったのであろう。

第2に、体験を通して学ぶことの重要性を見いだしていることである。具体的には、⑤や⑭・⑮のように、地域調査を通して自らの疑問を自らの力で解決していくという過程を経験することにより、今まで気づけなかった探求することの楽しさを味わうことができています。こうした生徒たちの主体的な学習は、③や⑦・⑬が書いているように、生徒たちの地域に対する興味・関心を喚起し、地域に生活する一人の構成員としての意識を高めていくことにもつながっている。さらには、地域で学ぶことは、①や②・⑥・⑧などが指摘するように、地域の人々と接する機会が極端に減少している現在の子どもたちに地域

の人たちと直接触れあう場を提供し、彼（彼女）らの人間的成長を促してくれる。そして、その延長線上には、⑨や⑬が指摘するように、地域調査を通して地域における体験不足という現代の子どもたちが抱えている発達課題の解決や地域の活性化につながる事が期待できる。

こうした学生たちの「身近な地域」における調査活動の評価は、先の宮本の教師に対する意識調査結果とも符合する。それによると、「身近な地域」における野外調査の意義について、「大変重要である」(24%)、「どちらかという重要である」(56%)と肯定的な評価をしている教師が全体の約80%を占めた。教師も生徒も「身近な地域」の調査活動の重要性を認めているのである。それにもかかわらず、多くの場合、地域調査は実施されていないというのが実態なのである。

③ 「ゆとり教育」の中の地理的見方・考え方、地理的技能に対する評価

前述のように、「見方・考え方」を構成原理とする地理カリキュラムは、1980年代以降の新自由主義的な教育改革と密接な関係にある。そこで、この間の教育改革をいわゆる「ゆとり教育」に焦点化してとらえ、その評価を自らの総合的な学習の時間や中学校地理的分野等の学習体験に照らし合わせて問うた結果が表2である²²。以下、「ゆとり教育」の中で果たした「見方・考え方」学習に対する学生の評価を検討してみよう。

「ゆとり教育」に関する学生の評価は全体としてあまり芳しくない。全体の約60%が否定的な評価を下している。それでは、学生たちは「ゆとり教育」のどのような点を否定的に見ているのであろうか。

その第1は、結局、何も変わっていないかったという指摘である。例えば、①「周囲から『ゆとり教育、ゆとり教育』と言われていたが、私自身は『ゆとり教育』というものをあまり感じられなかった。定期テストや受験などにおいて求められてきたのは、やはり知識だったように思う」の指摘のように、「見方・考え方」の習得がめざされたものの、結局最終的に求められたのは相変わらず知識の絶対量であった。それは、②「結局、ただ授業時間が減っただけで、たいして中身は変わらずバカになった気がする。学力の差がよけいに開いたと思う」、③「…中学校の教科書にあるような調べ学習は（少なくとも自分の学校では）殆どしなかった。教える量が減っても必要とされる量が減らないのだから成功するはずもない」の指摘のように、「総合的な学習の時間」が新設されるなど教育課程の変更が行われたり、「見方・考え方」による地理教科書が使用されるようになって、授業内容や授業方法自体がほとんど変わっていないかったという実態が浮かび上がってくる。

第2は、教師自身が変わっていないのに授業が変わるはずがないという指摘である。とりわけ、④「…『総合学習』の時間は先生自体が何をやっていいかわかっていなかったようで、限りなく無駄な時間であったのは間違いないと思う」という紹介にあるように、新設された「総合」の授業は教師自身が何をやっていいのか戸惑っていた様子が見えがえる。頻繁に導入されることになった調べ学習についても、⑤「…週5日制になっても、先生が変わらないとあまり授業内容が変わりませんでした。しかし、以前に比べて自分で調べることが多くなったような気がします。やっぱりいきなり調べ学習が増えても、

どうしていいかわからないのでよくゆとりの意味が当時はわかりませんでした」の報告にあるように、調べ学習をどのように指導していいかわからずに戸惑う教師と、何をどう調べていいかわからない子どもたちが右往左往する混乱した授業場面が報告されている。そして、⑥のように辛辣な教師に対する不満を口にするものもいた。

第3は、「ゆとり教育」は「強者の論理」という指摘である。⑦「…私達のように『ゆとり教育世代』は、学校が十分に教育できない分を、塾に行くなどしてお金を払って『教育』を買うのである。この傾向は収入の良し悪しで、教育を受けられるかどうかが決まってしまうということにつながってしまった。生徒は、平等に十分な教育を受けられなくなってしまったと思う」という指摘は、「全ての結果は自己責任」のかけ声の下、教育格差が生まれていく過程を見事に言い当てている。こうした点は「見方・考え方」学習にもあてはまるだろう。例えば、⑧「興味のあるテーマの中から何かを選んで調べるのは楽しかったし、一生懸命やった…」という学生がいるのに対して、⑨「調べ学習とかはつらかったので、なんとかして少しでもそのつらさを減らそうと皆がしていたことは覚えています。自分もそうでした…」では、調べ学習をすることに苦痛を感じている当時の学生の姿がある。「見方・考え方」の地理カリキュラムは、従来のように確定された教育内容を効率よく伝達することをねらっているのではなく、生徒自らが課題を見つけ、自らの力で解決していくという自由度の高い学習活動を中核としている。こうした主体的な学習活動では、「できる教師」・「できる生徒」は自らの興味・関心を発展させてどんどん前に進むことができる。それに対して「できない教師」・「できない生徒」は、何をどのように学習していいのか戸惑うばかりで、いきおい従来通りの知識伝達型授業に埋没してしまうことになった。

第4は、学習者が学習の効果と意味を実感できないという点である。⑩「総合的な学習として色々な活動をしたが、実際今の自分にどのようにその学習が役に立っていたり、効果があったのか実感できない…」という指摘は、「ゆとり教育」さらには「見方・考え方」学習の根幹にかかわる問題を投げかけている。すなわち、第3点目に指摘した「見方・考え方」学習が「強者の論理」になってしまうのは、学習主体である生徒たちが地域調査をするということの意味や意義を見いだせないままに、知識や技能として「見方・考え方」の習得を強いている現実があるからである。

表2 「ゆとり教育」に対する評価の回答（自由記述）

評価できる点もある
① 興味のあるテーマの中から何かを選んで調べるのは楽しかったし、一生懸命やったけれど、まったく興味のなかったことや、ただ誰かをよんで話をきくだけの時はつまらなくて時間を無駄にしてしまったように感じます。
② 自分の住んでいる地域が把握できたのはよかったと思う。また、他人の意見にしばられずに、個々の意思をもって生活してこれたのが、とてもよい点だと考える。あと、本格的に「ゆとり教育」が始まったのは、自分達より2つあと、すなわち、1991年生まれころなので、自分達には大きな影響はなかったと思う。ただ、「ゆとり教育」＝知識が乏しいとレッテルをはられるのが残念である。
③ 「ゆとり教育」による学力低下が問題になっていたため、僕は、「ゆとり教育」は、人間をダメにするものとはばかり思っていたが、実際自分が受けた授業を改めて考えてみると、受験に対応できるかどうか別として、自分のためになったのではないと思う。だから、「ゆとり教育」であっても、先生によって、生徒の「学ぶ意欲」は左右されるのではないと思う。

④ ただ、解釈の仕方が間違えていただけで悪くはなかったと思います。

功罪半ば

⑤ 多分切り変わってすぐくらいだったので、特別ゆとりがあったと感じたことはなかったと思います。ゆとり教育は悪いことじゃないと思いますが、それをちゃんとやるための体制などが整っていなかったんじゃないかと思っています。

⑥ 小中高と「総合的な学習の時間」を体験してきたが、実際のところ半分以上が友達と話したりして過ごしていたと思う。本当に調べ学習を行っていたのは1ヵ月間くらいであり、(事実。1ヵ月間本気で調べ学習をすれば、充分なレポートが書ける状態になる)他の時間はいわばムダに過ごしていた気がする。ただし、個人的には研究学習によってよい知識が得られたこともあり、良かったと思う。結論として、現在の「総合的な学習の時間」にはゆとりが多すぎる気がする。

⑦ 多くの人々にとって、詳しい知識は必ずしも要るものではないので、教育方針としての「ゆとり教育」は間違っていないと思います。しかし、例えば本を読んでいてある地名が出てきたとき、関連事項がイメージできるのは、地誌を学ぶ機会があったからです。ある程度知識をつけることが、教養ある人となるために必要なことだと思います。その役割を担うのは、生涯学習の時代とはいえ、学校教育が中心になる方がよいのではないのでしょうか。僕は、調査学習より系統的な学習で知識をつける方が好きなので、現行の方針には反対です。僕は、自分で調べものをしたいと思うきっかけとなるものこそ、基礎的な知識だと思います。

⑧ 大変申し訳ないのですが、私立中学なので“ゆとり教育”の体験談はありません。ただニュース、新聞などで知る限り、ゆとり教育を施行しても政府は結局失敗に終わっていると思われるので僕は、ゆとり教育には反対派です。

⑨ 自分はとくになんとも思っていなかった。若干、親が「ゆとりのド真中だから勉強しろ」的なことを言っていた気がする。ただ、最近、少し不安なのが社会に出た時に「ゆとり世代」として軽蔑されないか若干不安。

⑩ 「ゆとり教育」が我々にとって普通の教育だったので、今までの教育との違いを感じる事ができない。「ゆとり」でもなかった気がする。

⑪ 先生や先輩に散々、「ゆとり教育の申し子」と言われ、バカに(?)された覚えがある。土曜日が完全に休みになった(中学生くらい?)のは嬉しかったけれど、自分たちのせいでもなくゆとり教育になったのにバカにされたのは悔しかった。また、大学受験のときに、「今年の浪人生はお前たちよりもゆとりが短かった分、ずっとお前らより賢いぞ。」と言われ、脅かされた。知識のつめこみよりは楽しい授業ができる、教育制度であると思う。でも、教科書に沿っていない授業はすべきではないと考える。また、先生次第で知識量や学習の内容に差が出る要因にもなっていると思う。

⑫ 回りの人たちが言っているだけで自分ではよく分からないが、休みが週に2日あったり学習内容が減って楽になったのは確かだと思う。これからまた「ゆとり」ではなくなるらしいがそろそろかえるのはよくないと思う。

⑬ 中学3年のときは時間的余裕があり、1、2年生のこのおくれをとりもどす時間があった。その点ではやはり「ゆとり教育」というものは評価されてもいいと思う。ただし「総合学習」の時間は先生自体が何をやっていいか分かっていなかったようで、限りなく無駄な時間であったのは間違いないと思う。

⑭ 私の世代がまさに「ゆとり教育」開始の世代である。隔週の土曜が休みとなり、完全週休2日制が導入された。「総合的な学習の時間」も本格的にスタートした。当時私は「学校が休みになった」「嫌いな授業が潰れてくれる」など、楽観的に考えていた。結果的「ゆとり教育」を評価することは難しい。なぜならこの教育になるマイナス面は、多く取り入れられるのだけれども、プラス面が全くと言っていいほど取り入れ上げられないことはないからだ。

⑮ 中学校1年生の時からゆとり教育で土日が休みになって嬉しかった。毎週末部活に明け暮れて有意義な時だったが、何もすることがない人には非常に退屈な時間だったと思う。

⑯ 覚えたことをアウトプットなだけの教育に比べると、インターネットで資料をさがしたり、グループで社会問題について話し合うなど暗記ではなく活用を重視していたように感じました。また、先生の個人的な話に花が咲いてもなぜか最後には教科書がひと通り終わっていたといった感じで、ある意味で先生にも生徒にも軽いものになっていなくとも感じました。ゆとり教育についての評価としては、昔の学力観にも良い所はあると思います。暗記をすることだけに焦点をあてず、どうやって楽しく教えるかなど覚えることに一味工夫して新しく考え直してみること、新たな学力に対しても見直しの必要があると思います。本当に新たな学力観が生徒に対して有効なのかははっきりするべきだと思います。ゆとり教育が良い悪いではなく。

「ゆとり教育」は失敗であった

⑰ 周囲から「ゆとり教育、ゆとり教育」と言われていたが、私自身は「ゆとり教育」というものをあまり感じられなかった。定期テストや受験などにおいて求められてきたのは、やはり知識だったように思う。だから、先生の中には「教科書には載っていないけど受験では使うから…」と言って、それまでの教科書に載っていた内容を教えてくれる先生もいた。教科書の中身だけが変わって、授業が変化していない“ゆとり教育”は意味がないと思う。

⑱ 受験などで必要な「基礎的な学力」がつかわれなかつたため、ゆとり教育はダメだったと思う。最低限欲しい知識は教えてもらいたかつたし、受験する際もそれは重要であったと思う。ゆとりもほどほどにしなないと後が大変だと思う。

⑲ 当時は授業が少なくなって嬉しかったけれど内容が雑になっていた気がします。時間が短い分進む速度を速くしなければいけなかったんだと思いました。先生たちも大変だったと思うけれど後々私たちも苦勞することになりました。自分の世代はゆとり教育が始まった頃なので、まだその影響が少ないほうだと思います。もっと下の世代が苦勞すると思います。履修問題もそのせいでひどくなるような気がします。

⑳ 自分達は「ゆとり教育世代」と呼ばれるが、大変心外である。少なくとも自分は「ゆとり教育」など受けていない。より正確には「ゆとり教育」すら受けていない。そもそも、「ゆとり教育」とは、総合学習や選択学習を通して、「生きる力」を育てるのが目的である。では、教員達はそのような授業ができるのだろうか。できる訳がない。なぜなら彼らはそのような教育ができるように教育されていないからだ。それ以前に彼らは「生きる力」を持っているのだろうか。持っていない。なぜなら、彼らが持っていないから自分達に持たせようとしているからだ。では「生きる力」を持っていない人間に「生きる力」を教えることができるだろうか。もしできるというなら、その人の正気を疑わざるをえない。小学生に微積をならうようなものだ。以上より自分は「ゆとり教育」を受けていない。故に「ゆとり教育」を評価することができない。

- ㉔ 週休完全2日制となり、学校のない日が増え、生活そのものはゆとりができたと思う。しかし、授業の回数が減ったことにより、授業の内容そのものに余裕がなくなり、勉強がよりつまらないものへなっていったと思う。つまり、「ゆとり教育」のために授業にゆとりがなくなってしまったといことだ。
- ㉕ あまりいい評価はできません。週休2日であったり、昔よりはやる気が少なくなっているのは、今考えると、案でありうれしいことではあります。しかし、そんなことをしらないなら、それは普通であり、なんとも思わないと思います。また、自分が、ゆとり教育を一番感じたのは、大学受験で、過去問を解いているときです。小学校から勉強したのに昔の問題とのレベルの違いはショックをうけました。それに、ゆとり教育の見直しの案がでるのもいやなことです。
- ㉖ 総合的な学習として色々な活動をしたが、実際今の自分にどのようにその学習が役に立っていたり、効果があったのか実感できない。(もっと大人になったらわかるかもしれないけれど…) 私たちにとって良くなるように作られたものはずなのに批判されたりするのは悲しいし、残念に思う。
- ㉗ ゆとり教育は意味がないものだったと思います。学習時間を減らして、休みや発表・調査の時間を作っても、あまり意味を持たなかったと思います。学習のあり方を見直すべきだと思います。
- ㉘ 授業内容は変化するのに教師が変わっていないようでは、ただ教えることが減っただけで逆効果になってしまったと思います。また、イラク戦争が話題になったのにイラクの場所が分からないなど、基礎の部分が無い人が多いので基礎の充実をはかった方がいいと思います。
- ㉙ 総合的な学習の枠が増えたことが自分にとってのゆとりでしたが、週5日制になっても、先生が変わらないとあまり授業内容が変わりませんでした。しかし、以前に比べて自分で調べることが多くなったような気がします。やっぱりいきなり調べ学習が増えても、どうしていいか分からないのでよくゆたりの意味が当時はわかりませんでした。
- ㉚ たぶん99年に中学を卒業したので、ギリギリ「ゆとり教育世代」ではないと思いますが、「ゆとり教育世代」でなくてよかったと思います。社会に関しては、あまり実感ないですが、数学に関しては、自分が中学校で習ったことが、今は高校の範囲となり。その分高校の範囲の一部がなくなってしまいました(複素数平面という分野)。
- ㉛ 結論から言うと私は「ゆとり教育」に反対である。社会科の授業で、あるテーマについて調べてみようという授業があるにはあったができる子とできない子が混在している班で行っても結局効率よくできるはずもなくゆとりがあるというよりただだらだらしているだけだったと思う。
- ㉜ 「ゆとり教育」とは言っても、今日の講義でおっしゃったように、本質的なところはほとんど変わっていないと思う。高校受験や大学受験には、知識というものはどうしても必要だからだと思う。
- ㉝ 僕にとって「ゆとり教育」は、遊ぶ時間が増えてよかったとは思いますが、従来はより学んでいたんだという不安にいつも悩まされていました。ただ時間を減らすのではなく、減らした時間の分をうまく使えるようにするのが本当の「ゆとり教育」であると思います。
- ㉞ 文部省があまり現状を見ずにその時の世論に乗っかりつくりだしたものの。周りに出す物(たぶん報告書か)にはちゃんとやりましたと先生は書くが、実際にはそれと離れた事をやっているのも無意味と化している。
- ㉟ 結局ただ授業時間が減っただけでたいして中身は変わらずバカになった気がする。学力の差がよけいに開いたと思う。
- ㊱ 「ゆとり教育」は何がしたいのかよくわからなかったし、他の世代の人たちよりも自分たちは損していると思う。
- ㊲ 授業で言っていたような自分で調べたりする授業は、正直記憶にありません。総合の授業でも、ほとんど事件のような感じで、レポート提出や発表はほんの数回あっただけのような気がします。僕は、中学校のころ「ゆとり教育」というのは土曜日が休みになることだと思っていました。
- ㊳ 中学時代には、総合学習が多くあり、受験に必要な科目は少なくなった。ただ高校では、大学受験のために、中学の倍くらいの勉強が必要になった。中学のツケが全て高校にまわってきたように感じた。ゆとり教育をするなら、大学もゆとり受験をしてほしい。
- ㊴ 調べ学習とかはつらかったのも、なんとかして少しでもそのつらさを減らそうと皆がしていたことは覚えています。自分もそうでした。だから結局「ゆとり」といっても前とまわっていないのでは?と中学のときは思っていました。
- ㊵ 「ゆとり教育」とは週休二日制として、ゆったりとした生活の中で、子供達が休日の間に自ら積極的に学習させようとして、意図したものだと思う。しかし、このもくろみは外れる。子供は休みの間に勉強をしないことの方が多かった。だから今日の学力低下が起こってしまったのだろう。私は小学校6年生の頃から学習塾に通っていたので、勉強する習慣がついていた。だから比較的無知にならずに済んだ。私達のような「ゆとり教育世代」は、学校が十分に教育できない分を、塾に行くなどしてお金を払って「教育」を買うのである。この傾向は収入の良し悪しで、教育を受けられるかどうかが決まってしまうということにつながってしまった。生徒は、平等に十分な教育を受け入れなくなってしまったと思う。
- ㊶ 「ゆとり教育」は失敗だったと思う。中学校の教科書にあるような調べ学習は(少なくとも自分の学校では)殆どしなかった。教える量が減っても必要とされる量が減らないのだから成功するはずもない。
- ㊷ 「ゆとり教育」とはゆとりがありすぎてほとんどの面で中途半端になってしまっていると思います。詰め込み教育も受験を考えれば多少意味があったと思いますが、ゆとり教育はその面でもまったく不可解なものだと思います。
- ㊸ 私は昭和63年生まれで、土曜日の学校がなくなったのは、中学2年生に上がる時でしたが、その前後と比べても大して大きな違いはありませんでした。結局のところ、授業時間が少なくなり、必要そうなどころだけ、短い時間の中で知識をつめ込むことに徹するといったあまり良くない結果に落ちついてしまった気がします。
- ㊹ 土曜日が完全に休みになったり、教科書の内容が減らされたりしたが、特に小学校の授業では「これは、今の課程に入っていないが…」といって、なくなった分の重要な所はやっていった。だから、因数分解の解の公式は中・高で2度習った。私のいた地域では、ゆとり教育が始まって、自分で考える力とか何とかいわれれていたが、結局1のような社会の授業がほとんどで浸透してなかった。

4. 学生の学習体験と評価から学ぶ

(1) 実践を困難にしたもの

以上のような学生の体験した「見方・考え方」の学習実態とその評価から、「見方・考え方」を構成原理とした地理カリキュラムは、それを実践するにはさまざまな障害や困難が存在したことがわかった。

具体的には、第1に、カリキュラムを支える学習環境がほとんど整備されていなかった点である。それは、表2の⑤「…ゆとり教育は悪いことじゃないと思いますが、それをちゃんとやるための体制などが整っていませんが、それをちゃんとやるための体制などが整っていませんが」との指摘に端的に表れているように、「見方・考え方」学習はそれを教える学習環境が整備されないまま実践に移されたため、ほとんど成果を得ることができなかった。「見方・考え方」を構成原理とするカリキュラムを実践するには、地域調査を中心とした調べ学習が欠かせない。しかし、地域調査を実施するには膨大な時間がかかる。学校5日制導入により授業時数の削減が行われた現行学習指導要領下において、地域調査の時間を見いだすことは容易ではない。しかも、学級担任制を原則として教育課程の管理が比較的緩やかな小学校とは異なり、中学校の場合は教科担任制による固定的な時間割を一般とするため、調査内容は自ずと時間枠に見合った限定的かつ貧弱なものとならざるを得ない。さらに、生徒指導上の問題・安全管理・調査にかかわる費用負担等、調査を実施するには多くの障害が存在する²³。こうした教育現場の厳しい現実のもとでは、「地域調査を実施したくても実施できない」という教師の「言い訳」は一定の説得力を持つだろう。

第2に、「見方・考え方」を構成原理とするカリキュラムの理念と実践との乖離である。現行学習指導要領の作成に携わった澁澤文隆は、従来の地理学習を批判し「知識重視、学び方軽視の地理学習から、知識と学び方の両立をめざす地理学習へ」という方向性を示した²⁴。しかし、こうしたいわゆる「内容知」と「方法知」の統一的展開という理念は、教育行政レベルにおいて一貫して堅持されていたとは言いがたい。その典型が、先に示した地理的分野の教科書記述のあり方である。本来、「内容知」と「方法知」は生徒の学習文脈に沿って統一的に学ばれるものである²⁵。しかし、教科書検定を経て出版された教科書の記述はそうはなっておらず、明らかに「方法知」に偏った記述がなされている。しかも、そこで扱われている事例（「内容知」）は、あくまでも「方法知」を習得するための事例である。「学力の転移」を原動力に構想されている現行版の地理カリキュラムでは、事例（個別性）を全体（全体性・一般性）との関係性の中で位置づけるという作業は不可欠なはずである。しかし、教科書の当該単元の記述にはその関係性についての言及はなく、「内容知」の発展性はほとんど示されていない²⁶。

第3は、従来の教育内容や指導方法にとらわれるという社会科教師の保守性も大きな要因となっている。上記の「内容知」と「方法知」の乖離は、教師の「見方・考え方」カリキュラムに対する無理解や経験不足が下支えしている。例えば、中学校社会科教師のうち地理学を専

攻したものは少数であり、自ら地域調査を経験したものは限られている²⁷。「方法知」を教えるノウハウを持たない社会科教師が「方法知」を教えることをためらうことは容易に推測できるだろう。さらに、学生たちの学習体験において語られているように、多くの社会科教師は「方法知」を教えた経験がないため、それをどのように教えたらいのか戸惑っていた。このような状況の中で教師たちはどう対応したのか。それは、長年慣れ親しんだ知識を教え込む手法を応用することで乗り切ろうとしたのである。本来ならばさまざまな調査活動や体験活動を通して指導すべき「方法知」を、教科書を使って「内容知」として教え込んだのである²⁸。

こうした「方法知」を「内容知」として教え込む傾向は、相変わらず知識・理解に偏重した高校入試体制ともかかわっている。学生たちが指摘しているように、いかに教育制度やカリキュラムが変わろうとも、高校受験において最終的に求められるのは知識の絶対量である。こうした現実を前に、教師が「方法知」を「内容知」として指導することは至極当然の帰結であると言えよう。加えて、高校入試を前提とした生徒の成績評価にあたって、その説明責任を問われる現在の風潮は、評定の裏付けとなる客観的数値を求めるようになった。社会科教師は、漠とした「方法知」を知識・理解を中心とした「内容知」に変換することにより、その要請にこたえていったのである。

(2) 地理的見方・考え方、地理的技能の学習は必要ないのか

それでは、「見方・考え方」を学ぶことは必要ないのだろうか。この点を、再度、表1の学生たちの「身近な地域」学習に対する評価の記述を分析することにより検討してみよう。

子どもたちは「身近な地域」での調査体験を通して何を学んだのか。学生たちは学習体験に照らし合わせて自らが学んだことを次のように記述している。

その第1は、⑤『「身近な地域」というのは、子どもたちにとってのその名の通り一番身近になる社会科である。そこに疑問を見いだすことが今後の社会科の根幹を築くことにつながると考えます』や④「自分の住んでいる地域について知らないということはとても残念なことである。私は身近な地域の学習は、学習範囲を国・世界へと広げていく前に絶対に必要なものだと考える」の記述にあるように、「身近な地域」の調査活動が社会認識形成の基礎として機能しているという評価である。地域におけるさまざまな調査体験を通じて、子どもたちは社会（地域）を認識するために必要な基礎的な知識や視点、方法を自らの力で獲得しているのである。

しかも、第2に、そうした学習過程を経ることによって、⑭「最初はあまり興味が持たなくても、調査をする中で『さらに詳しく調べたい』という気持ちになったのを覚えています」や⑮「…このような学習は、自分がそれまで気づかなかった探求心に気付けるという点で非常に学習であると評価します」という記述にあるように、子どもたちは知らず知らずのうちに自らを学習の主体者として立ち上げていくことができるのである。

加えて第3に、地域での学習は、①「当時はよく分かっていたことでも、今考えると『身近な地域』の調査をすることは知らなかったことを知ったり、地域により親しみを持って生活できるようになると思うので、大切だと思います」や⑦「調査をしなければ何気なく通り過ぎてしまうようなところだったので、通るたびに当時のことを思い出します。今は面影がないけれど、昔の人の苦労や争いなどを知ることができて、自分の地域への関心や愛着がわいた」という記述にあるように、地域の事象や人々とのふれあいを通して、子どもたちは自然と地域への愛情を育んでいる。それは、教師が「地域を愛しなさい」と強制したわけではない。「身近な地域」の調査を経験することにより、自然と芽生えてきた感情なのである。

第4に、子どもたちが地域に出て学ぶことは、地域形成主体としての子どもたちを育み、地域の大人たちも変えていくことにもつながる。②「学校でこのような機会をとらないと、地域とかかわる機会がなくなっているの、いいと思います。実際、地域の人が学校に来てくれたりもして、地域の人から見ても学校が身近な場所になるのではないかと思います」や⑥「このような調べ学習は、地域について知るための良い機会になると思う。最近では地域のつながりが薄いので、この学習を通し、地域の人々と接することができ、大変良いと思う」という指摘にあるように、子どもたちが地域で学ぶことによって、学校を中心として子どもと大人がつながり、さらには地域の大人たち同士がつながっていく。子どもたちの調査活動をきっかけとした地域での人的ネットワークの形成は、⑬「身近な地域について改めて学習することで、地域に対して興味や関心が強くなると思うし、一人ひとりがこのような考えをもつことは地域の活性化につながるので、とても重要だと思う」の指摘のように、地域の担い手としての子どもたちを育ていく上でも重要な役割を果たしているのである。

以上のように、「身近な地域」の調査を実施するには多くの困難がある。しかし一方で、約75%の学生が「身近な地域」の調査活動は必要だとその存在意義を認めている事実にも注目する必要がある。「見方・考え方」を学ぶこと自体が悪いのではない。実践可能な学習環境の整備が不十分であったり、学習内容と乖離させてその習得のみを自己目的化したところに問題があったのである。

5. まとめにかえて

従来、地理カリキュラムは様々なレベルで二項対立的に捉えられてきた。例えば、地理的見方・考え方を教えるのか地域の現実・実態を教えるのか、地誌学習なのか系統地理学習なのか、個別事例地域を扱うのか日本や世界全体を一つの地域として扱うのか…等である。しかし、地理カリキュラムを構想する際に、これらの課題を二項対立的に捉え、どちらか一つを選択しなければならないのだろうか。

現行学習指導要領下における「見方・考え方」を構成原理とする地理カリキュラム実践の実態と混乱から我々が学んだことは、こうした二項対立的構図を乗り越える

ことではなかったか。確かに、現行学習指導要領は多くの問題点を内包している。とりわけ、学生も指摘していたように、新自由主義的な側面を有する「見方・考え方」の学習理論が「強者の論理」であった点は看過できない。しかし、そこで提起された子ども自らが課題を設定する能力や問題解決力の育成、地域調査の実施や調査手法の習得等は、従来からその必要性が叫ばれながらも実現できなかった重要なカリキュラム編成の視点である。「見方・考え方」学習のもつ問題点を踏まえながらも、こうした積極面を生かしていくことも必要なのではないだろうか。

筆者は、学習内容と「見方・考え方」を統一的に展開できるような地理カリキュラムの創造が必要であると考えている。前述のように「内容知」と「方法知」は不可分の関係にある。学習内容を理解したり深めるためには学習視点や学習方法・学習技能の習得が必要であり、逆に学習視点や学習方法・学習技能を習得するには具体的な学習内容に沿って学ぶことが求められる。そうであるならば、両者を区別して指導するのではなく、子どもたちの学習文脈に沿いながらそれらを統一して指導できるような地理カリキュラムを構想すべきであろう²⁹。

2008年3月に告示された新学習指導要領中学校地理的分野では、再び地誌の内容が復活した。その実践のあり方は今後検討されなければならないが、地理学習が抱える様々な二項対立的な課題を乗り越えるような地理カリキュラムをどう構想していくのか、我々の力量が問われている。

【注及び参考文献】

- 1 本稿で対象とする現行学習指導要領とは、小・中学校1998年、高等学校1999年に告示されたものをいう。
- 2 拙稿「地理教育における地域区分の必要性の検討—中学校地理的分野『日本の諸地域』の地方区分を通して—」『地理学研究報告』2, 1991年, pp. 1-12
- 3 戸井田克己「地理的見方・考え方の基礎的考察」井上征造・相澤善雄・戸井田克己編著『新しい地理授業のすすめ方—見方・考え方を育てる』古今書院, 1999年, pp. 8-23
- 4 吉田剛「地理的見方・考え方を育成する社会科地理授業の改善—単元『アメリカ五大湖南岸工業地域』の場合—」社会科研究54, 2001年, pp. 31-40
- 5 井田仁康「地理的な見方・考え方」村山祐司編『21世紀の地理—新しい地理教育』古今書院, 2003年, pp. 26-52
- 6 文部省『中学校学習指導要領(平成10年12月)解説—社会編—』大阪書籍, 1999年, pp. 22-23
- 7 前掲6, p. 22
- 8 具体的には、次の5点である。①どこに、どのようなものが、どのように広がっているのか、諸事象を位置や空間的な広がりとのかわりごととらえ、地理的事象としてみいだすこと。また、そうした地理的事象にはどのような空間的な規則性や傾向性が見られるのか、地理的事象を距離や空間的な配置に留意してとらえること。②そうした地理的事象がなぜそのように分布し

- たり移り変わったりするのか、地理的事象やその空間的な配置、秩序などを成り立たせている背景や要因を地域という枠組みの中で、地域の環境条件や他地域との結びつきなどと人間の営みとのかかわりに着目して追究し、とらえること。③そうした地理的事象は、そこでしかみられないのか、他の地域にもみられるのか、諸地域を比較し関連づけて、地域的特色を一般的共通性と地方的特殊性の視点から追究し、とらえること。④そうした地理的事象がみられるところは、どのようなより大きな地域に属し含まれているのか、逆にどのようなより小さな地域から構成されているのか、大小様々な地域が部分と全体とを構成する関係で重層的になっていることを踏まえて地域的特色をとらえ、考えること。⑤そのような地理的事象はその地域でいつ頃からみられるようになったのか、これから先もみられるのか、地域の変容をとらえ、地域の課題や将来像について考えること。
- 9 前掲6, p. 76
- 10 具体的には、①地理情報の活用に関する技能として4点(a. 地域に関する情報である地理情報にはどのようなものがあるか、諸情報の中から地理情報を選別し、また、地理情報の性格、種類などをとらえること。b. そうした地理情報はどこで、どのようにすれば入手できるのか、地理情報の所在、収集に関する知識や方法を身に付けること。c. テレビや新聞など、特に地理情報として提供されたものでない情報を、どのように加工、処理すれば地理情報として活用が可能となるか、情報の地理情報化の視点や方法を身に付けること。d. 地理情報を使って地域的特色をどう説明、紹介するか、地理情報の処理や表現に関する技能を身に付けること)、②地図の活用に関する技能として5点(a. 地形図や市街図、道路地図、案内書の地図などに慣れ親しみ、どこをどのように行けばよいのか、見知らぬ地域を地図を頼りにして訪ね歩く技能を身に付けること。b. 地図や地図帳に慣れ親しんで、この地名は日本のどこにあるのか、この人は世界のどの付近を訪ね歩いたのかなど、学習や日常生活の中で出てくる地名に関心を持ち、その位置を確かめるようになること。c. ここにはどのような地理的事象がみられるのか、この地理的事象がなぜこの地域にみられるのか、既存の地図から地理的事象を読み取ったり、地理的事象を地図を通して追究しとらえたりする技能を身に付けること。d. この調査結果やこの統計は地図に表すことが可能かどうか、地図に表すとすればどう工夫すればよいか、地域の諸事象や情報の地図化の適否を判断し、適切に地図化する技能を身に付けること。e. 略地図を描く技能を身に付け、略地図で位置を示したり、略地図を使って日本や世界にみられる諸事象をとらえ、説明したりするようになること)を具体的な内容として示している。
- 11 前掲6, p. 23
- 12 前掲6, p. 42
- 13 文部省『中学校学習指導要領(平成元年3月)』1989年, p. 18
- 14 文部省『中学校学習指導要領(平成10年12月)』1998年, p. 18
- 15 この点は、筆者の教科書執筆に携わった経験からも言える。現行学習指導要領に準拠した教科書の検定では、「(2) 地域の規模に応じた調査」においては従来型の地誌(=内容)を書くのではなく、あくまでも地域調査を実施することを前提とした調査の視点や方法を記述することを求められた。「(2) 地域の規模に応じた調査」については、従来の地誌学習の変形としてとらえるべきであるとする主張もあるが、学習指導要領及び「解説」の記述及び教科書記述にあるとおり、現行学習指導要領は「見方・考え方」の習得を構成原理とするものであり、従来とは明らかに異なった地理カリキュラムであると理解すべきである。
- 16 佐貫浩『新自由主義と教育改革 なぜ教育基本法「改正」なのか』旬報社, 2003年, 藤田英典『義務教育を問い直す』ちくま新書, 2005年, 佐貫浩・世取山洋介編『新自由主義教育改革 その理論・実態と対抗軸』大月書店, 2008年等
- 17 前掲16, 佐貫浩・世取山洋介編, p. 36
- 18 前掲16, 佐貫浩・世取山洋介編, p. 24
- 19 拙稿「地理的見方・考え方を学ぶ地理学習の落とし穴」『歴史地理教育』635, 2002年, pp. 14-17
- 20 アンケート結果の人数はのべ人数である。以下、調査内容や評価にかかわる集計人数はのべ人数である。
- 21 宮本静子・吉田剛「中学校社会科地理的分野の『身近な地域』の学習状況と課題」2008年度日本地理教育学会第58回大会(三重大学)発表資料, 2008年7月21日
- 22 本調査は、前述の二つの調査のうち②に該当する。千葉大学普遍教育の「コア科目・教科教育と学力2」の時間を利用して、「ゆとり教育」の概要とその具体的な展開を地理教育を事例に解説した後、本アンケート調査を実施した。
- 23 前掲21, 宮本の調査(全体95人, 複数回答可)によれば、教師が野外調査ができない理由としてあげているのは、「時間がかかる」(82人), 「授業の進度が遅れる」(52人), 「準備する時間がない」(29人), 「教員の配当が少ない」(29人), 「生徒指導上の問題」(25人)等が高い値を示している。
- 24 澁澤文隆編『新地理授業を拓く・創る』古今書院, 2002年, pp. 1-12
- 25 拙稿, 前掲19
- 26 なお、教科書の2006(平成18)年改訂により、「(2) 地域の規模に応じた調査」の記述には地誌的な内容が多く含まれるようになった。これは、いわゆる「低学力批判」に対応するために、教科書出版社各社が知識・理解面の内容を大幅に増やしたことによる。こうした記述内容の変更は、「低学力批判」の矢面に立たされていた文部科学省にとっても渡りに船であったこともあり、大きな混乱もなく教科書検定を通過した。
- 27 前掲21, 宮本の調査によれば、大学時代に地域調査の経験のある社会科教師は、全体の約15%に過ぎないという。
- 28 筆者の個人的な経験ではあるが、「(2) 地域の規模に応じた調査」の単元において、教科書を音読させて、調査手法や分析方法を教え込んでいる授業場面に何度

も遭遇した。

- 29 こうした視点からの地理カリキュラム構想として，「学習プロセスとしての地理的技能」を主張する井田の指摘は参考になる（井田仁康「地理的技能による一

貫カリキュラム」山口幸男他編『地理教育カリキュラムの創造—小・中・高一貫カリキュラム—』古今書院，2008年，pp. 109-115）。