

ニュージーランドのスキルと
日本の社会科における「見方・考え方」との比較研究

平成15～17年度科学研究費補助金（基盤研究(C)）

課題番号 15530564

研究成果報告書

平成18（2006）年3月

研究代表者 井田 仁 康

（筑波大学大学院人間総合科学研究科助教授）

はしがき

研究代表者 井田仁康

本報告書は、平成15年度から17年度にかけて実施された科学補助金による「ニュージーランドのスキルと日本の社会科における「見方・考え方」との比較研究」の成果をとりまとめたものである。

日本では、知識注入の授業の脱却から「学び方を学ぶ」学習へと転換した。しかし、近年それは学力の低下を招くとして批判され、知識の「基礎・基本」を充実させる方向へと再転換した。しかしながら、日本における「学び方を学ぶ」学習は、正しく認識されていたのであろうか。特に、社会科および地理歴史科、公民科は、多様な価値観を認め、様々な価値観をどのように認め合うかを学習する。そのため、基礎となる知識は当然のこと必要であるが、その基礎的な知識をどのように駆使し、価値判断および意思決定していくのが学習の鍵となる。

このような認識にたち、カリキュラムを構成していったのが、ニュージーランドである。そこで本研究では、ニュージーランドの全教科の共通の柱ともいえるスキルに着目しながら、日本の社会科の「見方・考え方」と比較考察することにより、日本の基礎的知識を基盤としながら、「学び方を学ぶ」学習の在り方を考察するものとなった。ニュージーランドは、教育については日本ではあまり注目されてこなかったが、イギリスやアメリカの研究成果を取り入れ独自の発展を遂げている。むしろ、その意味では、日本に先んじている。それゆえ、ニュージーランドを研究することは、日本の教育の将来を考える上で有用だといえる。

本研究の成果は、本報告書とともに、井田仁康著『社会科教育と地域』（NSK出版）としてまとめることもできた。これは科学研究費が交付される前から、長年にわたって研究してきたものに、科学研究費の交付によりその研究が格段に進んだことにより発刊することができたものである。しかし、ニュージーランドと日本の比較研究はこれで終わったわけではない。研究を進めるにつれ、さらなる研究課題が生じ、今後ともさらなる研究が必要である。研究者一同、今後ともさらなる研究を進める所存である。

平成18年3月

I 社会科における基礎・基本－地理教育の観点から

井田仁康

I 教科における基礎・基本

学力低下という批判を受けて、基礎・基本の充実が見直されるようになってきた。しかし一方で、社会科、地理歴史科における基礎・基本が明瞭に記されているわけではないという問題点がある。それは、基礎・基本のとらえ方が、人によって異なっておりコンセンサスを得ることが難しいことにも起因している。さらに、地理の内容に限ってみても、安藤他(1989)¹⁾、桜井(1999)²⁾、山口(2002)³⁾、戸井田(2002)⁴⁾、吉田(2003)⁵⁾など多くの基礎・基本に関する考え方、カリキュラムなどが提言されているが、それが地理教育全体に普及しているとはいえない。一般に基礎・基本とは学習する対象の知識、および対象を理解、考察する上での知識の獲得をさしていると考えられる場合が多い⁶⁾。したがって、一般的には、基礎・基本の充実は知識の獲得を強固にすることを意味している。しかし、西脇(1993)⁷⁾をはじめとして、知識の獲得にとどまらないとする考え方もある。

そこで、本節では社会科および地理歴史科における地理学習に着目し、社会科地理および地理歴史科地理では、どこまで学習すべきなのかを、基礎・基本と関わらせながら考察していく。学習における基礎・基本は基礎的な知識の獲得だけを意味しているわけではないという立場から、学習における基礎・基本を表1で示されるように、大きく4つに分けることができると考えた。第1は基礎・基本としての知識である。日本の地理、歴史では知識の習得が基礎・基本となっていたと考えられるが、知識の注入は明治期から何度となく批判の対象となっていた。第二次世界大戦後、社会科が発足し、問題解決学習という方法論が重視されたが、はい回る社会科などと批判され、1950年代後半からは知識を重視

表1 4つの基礎・基本

基礎・基本の項目	内 容	備 考
知 識	教科におけるそれぞれの知識	基礎・基本の知識については必ずしもコンセンサスがとれているわけではない。
ス キ ル	教科に共通するコミュニケーション、問題解決などのスキルと教科が独自にもつ読図などのスキル	教科に共通するスキルが、教科間の関連性をもたせる。
考察のプロセス	地理(的分野)を例にすると、分布の把握、その要因の考察、他地域との比較などが該当。	位置関係、場所の特性、地人相関、空間的相互依存作用、自然的条件・社会的条件およびその変容といった地域の観点が含まれる。
学習プロセス	図I・2に示されたプロセス	教科に共通

した系統学習へと移行した。そのような知識重視の学習は、暗記主義と批判され、「学び方を学ぶ」学習が強調されたのである。このように日本では、前節でみてきたように、知識の獲得を基礎・基本として捉えた知識を重視する時期と、知識の注入を批判する方法論を重視する時期とが繰り返し展開されている。ただし、知識を基礎・基本とした時期においても、どこまでの知識が基礎・基本といえるのか、学会においても教育現場においてもコンセンサスがとれているとはいえない。

第2は、基礎・基本としてのスキルである。スキルにはコミュニケーション、問題解決といった全教科に共通するスキルと、地理のように読図・作図といった教科特有のスキルがある。ニュージーランド、台湾などでは教科共通のスキルが設定され、そのスキルに基づいて学習内容が決められる。つまり、教科間のつながりをスキルにもとめ、教科間の関連性を図っているのである。

第3は、基礎・基本としての考察のプロセスである。考察のプロセスは、換言すれば学習プロセスにおける分析・解釈の仕方ともいえるであろう。社会科地理的分野および地理歴史科の地理を例にあげれば、事象の分布の把握、地域間の比較、地域の規模が考慮された分布の要因の考察、さらに分布の要因を追究する際の位置関係、場所の特性、自然と人間との関係（地人相関）、地域間の結合（空間的相互依存作用）、そして、自然的条件・人文的条件とそれらの変容をふまえた地域を基盤とする観点からの分析が、考察のプロセスといえる。そして第4に図I・2で示される学習プロセスがあげられる。

以上のように、学習における基礎・基本は、知識、スキル、考察のプロセス、学習プロセスの4つに整理され、それら4つを考慮した総合的な観点が、学校教育の基礎・基本と考えられるべきであろう。この4つの基礎・基本の一つだけが強調されても、歴史が実証するように、反動がでる。考察のプロセスや学習プロセスは、知識なくしては機能しない。考察のプロセスや学習プロセスを機能させる知識量が基礎・基本の知識といえるだろう。さらに、知識の質を保証するためには、スキルが必要となる。

本節では、4つの基礎・基本、すなわち知識、スキル、考察のプロセス、学習のプロセスのうち、知識による基礎・基本のとらえ方と、学習プロセスによる基礎・基本のとらえ方を検討する。この2つの基礎・基本を取り上げるのは、地図を読む、野外調査などのスキルおよび見方・考え方をはじめ地理学の概念にかかわる考察のプロセスについては、地理学習の基礎・基本であることはコンセンサスが得やすいと考えられるのに対して、知識、学習プロセスにおける基礎・基本についてはコンセンサスが得るのが難しく、検討すべき課題であると考えたからである。さらに、国民教育のみならずグローバル教育の基礎・基本として地理学習に期待されるであろうアイデンティティと、空間を区分する境界との関連性を考察し、それとともに市民的資質と地理教育との関係をふまえて、社会科および地理歴史科地理は、どこまで学習されるべきかの指針を明らかにしたい。

II 知識からみた基礎・基本のとらえ方—「内容主義」と「能力主義」

知識は、森分(2000)⁹⁾によれば、3つの層構造をもつ。最下層は個々の事実の個別的記述的知識、第2の層は個別事象について説明・予想する個別的説明的知識、そして第3の層は一般的説明的知識である。さらに永田(2004)¹⁰⁾は、岩田一彦の記述的知識、分析的知識、説明的知識、概念的知識の分類を紹介し、探究学習を追究している。このように、

知識はいくつかの層に分けることができるが、本稿では個々の事象に関する個別的事実知識と事象の総体を一般的に説明できる概念的知識とに大別する。地理学習における基礎・基本を考えるうえで、基礎・基本を個別的事実知識とするのか、概念的知識とするのかでは大きく異なる。

個別的事実知識を基礎・基本とした場合、地名や常識的に知っておくべきであると考えられる地理的事象などが、知識獲得の対象となる。地理教育が批判を受けてきた「地名・物産の暗記」の背景には、子どもが共通してもつべき個別的事実知識が地理では必要であると考えられてきたからである。このように、子どもがもつべき個別的事実知識を共通にしようとする、どのような内容を教えるかといったカリキュラムが組まれることになる。本稿ではこれを「内容主義」のカリキュラムとする。岩田(1998)¹¹⁾は、日本の社会科地理は、1955年から知識の羅列の過剰がみられる「内容主義」に始まり、1970年代後半から事例の採用で内容が精練されたことから「内容主義+事例主義」、さらに1980年代後半からは調べ学習などが強調されるようになり「内容主義+事例主義+方法主義」と変遷していったと指摘する。このような変遷をたどってはいるが、日本の地理学習は「内容主義」が基盤となっている。

他方、概念的知識を基礎・基本とすると、ある概念を説明するために個別的事実知識が求められる。したがって、個別的事実知識は事例でいいのであって、子どもが共通的にもつ知識ではない。すなわち、事例となる個別的事実知識を問わないで、最終的に概念が説明できればよく、それが概念的知識となる。具体的にカリキュラムとなるときは、それぞれのレベル(学年)でどのような概念的知識を獲得できればいいのか、換言すればどこまで概念として説明できればいいのかといった到達目標が設定される。本稿ではこれを「能力主義」のカリキュラムとする。志村(2003)¹²⁾、馬場(2004)¹³⁾で分析されているイギリスの地理カリキュラムも、本多(2005)¹⁴⁾などが分析したアメリカの社会科地理カリキュラム、井田(2005)¹⁵⁾が考察しているニュージーランド社会科地理カリキュラムなどは、到達目標がレベル(学年)ごとに示された「能力主義」のカリキュラムである。さらに、台湾でも2002年に「能力主義」によるカリキュラムが公示され、学校教育に導入されている(井田,2004)¹⁶⁾。

「内容主義」を基礎・基本とする考え方は、子どもに共通の個別的事実知識が与えられる半面、際限のない個別的事実知識をカリキュラムや授業でどのように選択していくのか、どのような個別的事実知識が基礎・基本といえるのかといった問題が常につきまとう。他方「能力主義」を基礎・基本とする考え方に基くと、事例については個々の学校あるいは教員の裁量となるので、子どもたちに対する共通的な個別的事実知識は保証されない。しかし、子どもの発展過程や能力をみすえた、段階的に獲得する概念的知識は提示しやすい。日本では、個別的事実を問うものがテストという観念をもっているために、教えるべき内容がはっきりしていないと教師も子どもも保護者も不安となり、「能力主義」が普及することなく、「内容主義」によった学習内容となっている。一方で、前述した永田(2004)¹⁷⁾、中本(2000)¹⁸⁾などにみられるように、日本でも概念的知識の獲得を目指した「能力主義」の地理授業が開発されるようになっている。日本でも地理学習における「能力主義」の地理学習が検討される時期にきているといえよう。しかし、これは地理学習の目的とも密接に関わってくるので、次に学習の目的と関連させながら、学習プロセスからみた基礎

- ・基本を検討する。

Ⅲ 学習プロセスからみた基礎・基本のとらえ方ー学習の目的

1) 学習プロセス

地理学習に限らず、社会科および他教科でも調べていく手順、考察の手順がある。教師による講義方式でも、授業プランは基本的な学習プロセスに則っている。その学習プロセスは図1のように整理できる。

まず、学習プロセスの最初のステップとして課題の把握があげられる。これから何を学習するのかを明らかにするのである。講義式の授業でも授業のはじめに本時のテーマを掲げるが、それが課題の把握となる。次に課題に応じた文献、インターネット、野外調査などによる資料収集である。講義式では教科書や資料集、配布プリントなどが該当しよう。さらに集めた資料を表やグラフ、図、要約した単語など資料整理する。資料収集や資料整理の段階で、課題を絞ったり見直したりし、課題の把握にもどり、再度資料を集め直すこともある。問題解決学習では、この過程が重視され、仮説をつくりあげていく。

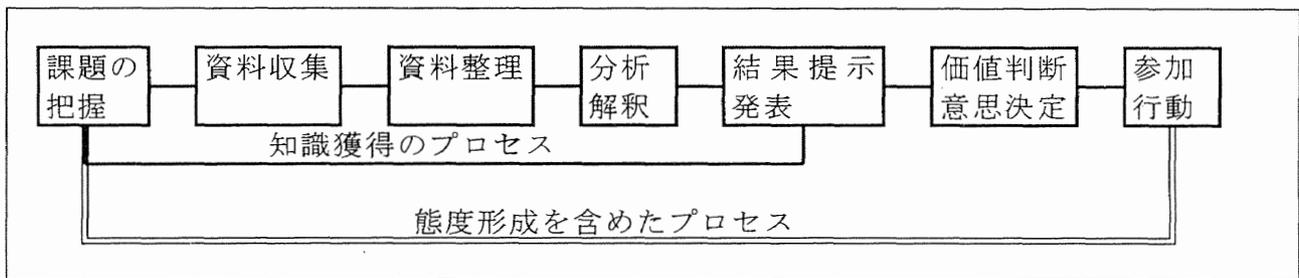


図1 学習プロセス

次に整理された資料の分析・解釈である。地理学習の場合は、位置や分布、場所の特徴、人間と自然環境との相互関係（地人相関）、他の地域との移動関係（空間的相互依存関係）、一般的共通性・地方的特殊性、変化し続ける地域、といった観点からの分析・解釈がなされる。さらに分布から、なぜそのような分布になるのかといった要因を、他地域との比較や地域の規模という視点をもちながら考察し、分析・解釈する。換言すれば、このステップは地理的な見方・考え方からの分析・解釈、つまり前述したように地理的な考察のプロセスともいえる。講義式の授業では、分析・解釈は、子どもによる分析・解釈というよりは、教師もしくは研究者による分析・解釈が講義されることが多い。こうした分析・解釈の結果は、文章で整理されたり、表やグラフに示されたり、地図で表示される場合もある。このようなプロセスの中で、個別的事実知識を獲得し、概念的知識へと抽象度が高まっていく。

地理学習では、資料整理や分析・解釈、結果の発表においても地図を読んだり、描いたりするなどのスキルが必要になる。つまり、地理の学習プロセスを成立させるためには、スキルが基盤となっており、スキルが地理学習の基礎・基本の主要な柱になることは言うにおよばないであろう。他方、地理学習の目的が個別的事実知識および概念的知識の獲得であれば、学習のプロセスは「結果の提示・発表」で完結する。しかし、態度の育成まで

を地理学習の目的とするならば、「価値判断・意思決定」「参加・行動」までが学習プロセスとして位置づく。小原(1994)¹⁹⁾は、「公民的資質の中核をなすものは合理的な意思決定に基づいて主体的な社会的行為を行うことができる意思決定力である」としていることから、この考え方を採用すれば、社会科教育の目的が公民的資質にあることから、地理学習においても「価値判断・意思決定」「参加・行動」までを含めた学習プロセスを展開すべきであるということになる。

2) 態度育成への学習プロセス

地理教育では、学習の目的を現代世界の理解に重点をおき知識の獲得までを学習プロセスとするのか、主体的な社会行為を行うことまで学習の目的として「価値判断・意思決定」「参加・行動」までを学習のプロセスとするのかは見解がわかれる。草原(2004)²⁰⁾は、アメリカ合衆国の地理教育史を分析し、目標論として、社会科と一線を画した地理の教授を目的とし、地域を教えることで何かしらの社会的効果を期待しようとする「地域認識形成」のための地理教育と、地理を社会研究の手段として位置づけ、地理に何ができるかを問おうとする「社会認識形成」のための地理教育があるとしている。アメリカ合衆国では、学校教育のなかでも市民的育成に中心にかかわろうとする社会科の定着にあわせ、「地域認識形成論」に対峙して「社会認識形成論」が現れたとされる。「地域認識形成」のための学習プロセスでは、地域を理解することが目的となることから「結果の提示・発表」までが重視され、「社会認識形成論」では地理学習で得られた知識・理解などに基づいての「価値判断・意思決定」「参加・行動」までの学習プロセスが重視されることになろう。

志村(2004)²¹⁾によると、イギリスでは1970年代以降、意思決定を重視する地理授業がみられるようになり、さらに、イギリスにおける地理教育の議論をふまえて、現在を過去と異なる時代であることを認識し、様々な立場・価値観に配慮しながら、実証主義的な思考方法と手法を用いるのが、最大公約数的な地理授業であるとしている。このことから、イギリスにおいても「価値判断・意思決定」までを学習プロセスにいった地理学習が展開されていることが推察されよう。

日本においても、山口(2005)²²⁾は地理教育においては態度育成まで含まれるべきだとし、井田(2000)²³⁾においても地理学習での意思決定の重要性を論じている。他方で、中・高等学校の地理の先生方と意見を交わしていると、現場教育の実態として「価値判断・意思決定」など態度形成の基盤となる、知識・理解を定着させるべきで、「価値判断・意思決定」「参加・行動」まで学校教育でする必要はないとする考え方は根強い。すなわち学校教育では、知識獲得の学習プロセスがしっかりできていれば、社会事象に対する「価値判断・意思決定」「参加・行動」は、学校をでてからでもしっかりできるはずとする立場と、学校教育で態度形成まで学習されるべきとの立場が併存するのである。学習プロセスからみれば、前者が「結果の提示・結果」までの学習プロセスを採るのに対して、後者は「価値判断・意思決定」「参加・行動」までを学習プロセスとする。ただし、態度形成を育成する立場であっても「価値判断・意思決定」までを学習プロセスに含めるとしながらも、「参加・行動」までを強く主張していない論評が日本では多い。

日本で「価値判断・意思決定」および「参加・行動」までの学習プロセスに積極的に進めない要因としては次のような点が考えられる。まず第1として、「参加・行動」までが学習プロセスに含まれると、「参加・行動」すること自体が目的となり、現代世界の知識

・理解が軽視される危惧があるからである。これは、地理学習に費やす時間が少ないことが影響している。授業時間数が少なく、高等学校でも地理について多くのオプションがあるわけではない。その中で「参加・行動」までの学習プロセスを求められることは、知識・理解を定着させる時間を削ることになると考えられるからである。第2に、「参加・行動」が集団として、一つの価値観によって強制的に「参加・行動」しなければならないという印象があるからではないだろうか。十分に議論して、個人として行動するのか、集団として行動するのかの価値判断、意思決定をするという段階をふまえないと、「やらされる参加・行動」になることは否めない。あくまで学習プロセスを十分にふまえたうえでの「参加・行動」としなければならない。第3に学習内容が現代世界の理解に重点がおかれており、「価値判断・意思決定」「参加・行動」をする必要がないのである。井田(2004)²⁴⁾では、「価値判断・意思決定」までを学習内容に組み込んだニュージーランド社会科を分析しているが、ニュージーランドの社会科では、過去から現在そして未来へと変化しつつある社会が前提となっており、その変化している社会の中で我々はどう生きるかという、変化に対応できる力を養う学習内容となっている。したがって、「価値判断・意思決定」は社会科地理学習の中で必要不可欠であることを指摘している。

態度育成を含めた地理学習では、「価値判断・意思決定」あるいは「参加・行動」までを含めた学習プロセスが基礎・基本である。しかし、このような学習プロセスを進めることを前述のように危惧する見解もある。「価値判断・意思決定」「参加・行動」までの学習プロセスを推進するためには、知識理解を定着させるための学習時間数の確保などによる十分な知識理解の保証、「参加・行動」に関する教師らのイメージの変革、変化している社会という概念に基づいた学習内容の改善が必要となつてこよう。

IV 境界の概念とアイデンティティ—グローバル教育としての基礎・基本

1) 境界についての地理学習

ここまでは、知識および学習プロセスの観点から基礎・基本を考察してきたが、本章ではグローバル教育としての基礎・基本を、地理の学習内容である境界の概念から考察してみたい。

地理教育では、境界については、大別して政治的境界、文化的境界、自然的境界を学習させる。政治的境界とは、形式地域の空間的境界で市町村界、県境、国境などである。文化的境界とは、民族などの居住範囲の境界などのいわば実質地域の境界である。そして、自然的境界は、政治的境界にしる文化的境界にしる、自然的障壁があることで政治的あるいは文化的連続性がとぎれやすいことから、地域（政治や文化の共通性といったなんらかの意味をもつ空間的範囲）の境界となる山脈の尾根、大河川などをさす。日本の地理学習では政治的境界、自然的境界の学習が多く、国名を覚えたりどこが国境となっているかという知識のみの学習で終わることが多い。

しかし、国民教育として郷土愛、国土愛を養うにしても、グローバル教育として地球的市民（人類愛）を考えさせるにしる、境界、特に政治的境界と文化的境界との関係について深く考察させ、アイデンティティ（帰属意識）を自覚させるとともに、グローバル化の必要性を自覚させる必要がある。そこで、次に境界とアイデンティティとの関係を検討し、それがグローバル化とも関連することを考察する。

2) 境界とアイデンティティの階層性

自分と他人との比較から、自己のアイデンティティが芽生えてくるが、ここで重要なのは「比較」という概念である。地理においても地域を比較することで、比較した地域の共通性やそれぞれの地域の地域的特性を明らかにしようとする。換言すれば、一般的共通性や地方的特殊性は、地域を比較することで導出されると考えていい。地理教育では、まず自分の住んでいる地域がもっとも最小の地域単位となろう。そこで、自分の住んでいる地域と隣接する地域との境界が意識され、その地域との比較がなされることで地域住民としてのアイデンティティ（帰属意識）、つまりは郷土愛が意識される。さらに、それが国レベルとなり、自分の国と他の国との境界が意識され、国と国との比較がなされることで国民としてのアイデンティティ、国土愛へとつながる。我々が日本を離れて外国に行き、そこでその国の人たちなどに「あなたどこから来たの」「あなた何人」と聞かれることで、日本が強く意識され、日本人というアイデンティティが意識されるのは多くの人が体験していることであろう。

自分がある集団に属していることは、他の集団との接触の中で認識されていく。ある集団の空間的範囲が示され、その空間的範囲の意味が考察され、他の集団との空間的な境界の存在が意識されるようになる。空間的範囲は、学区、市町村、都道府県、国（地域）、地球というように、集団の規模などにより大小様々な空間的広がりをもつ。このような空間的範囲を小から大へと、他の集団の空間的範囲との比較を通して認識し、狭い範囲の境界から広い範囲への境界を意識することで、アイデンティティは空間的な境界にも反映される。しかし、それは広い範囲の大きな集団のアイデンティティを獲得することで、狭い範囲の小さな集団としてのアイデンティティが消滅することを意味するのではなく、むしろ同時に複合的なアイデンティティが共存するとみなせるだろう。

図2は、上述した境界をとまなう空間的範囲をレベルとしたアイデンティティの階層

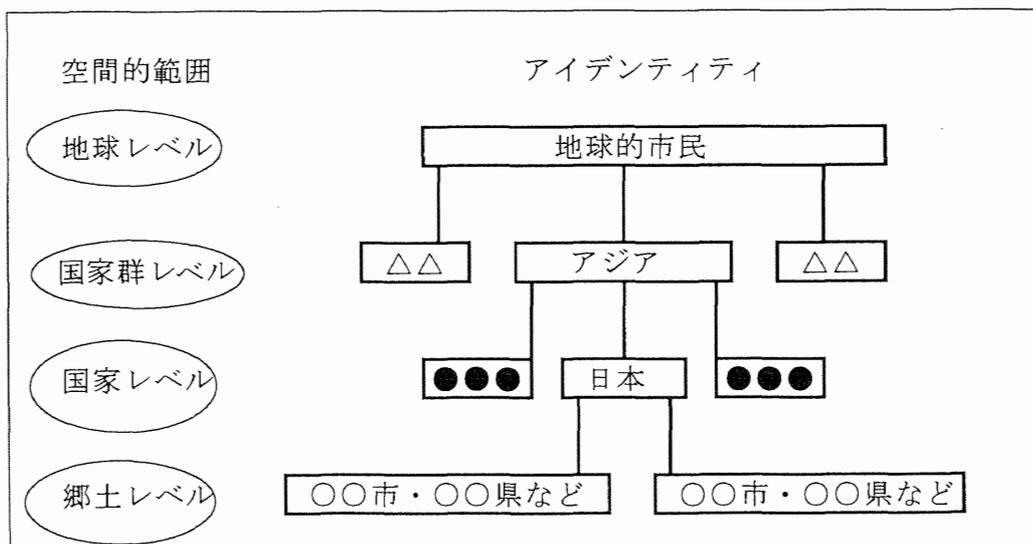


図2 アイデンティティの階層性

性を示したものである。郷土レベル、国家レベル、国家群レベルについては、比較の概念から空間範囲を含めた集団のアイデンティティを意識することはできるが、地球以外の星人との接触がないため、比較という概念から地球人としてのアイデンティティをもつことは難しく、換言すれば地球的市民としてのアイデンティティをもつことは高度な認識であるといえる。しかし、深草(2001)²⁵⁾、井田(2005)²⁶⁾の指摘にもあるように、図I・3で示したような(自己)、郷土、国というようなレベルの発達段階をふまえなければ、地球的市民としての、グローバルな視点でのアイデンティティを育成することは難しい。すなわち、地理学習でいえば、アイデンティティを意識させながらの郷土レベル、国レベル、国家レベルでの学習をふまえ、それぞれの空間的範囲での共通性、特殊性を見だし、さらには境界の意味、境界の功罪を考察させ、その反省や発展のもとにグローバルな地球的市民の育成が求められるのである。

このように、境界の意識なしに、地球そのものに直にアイデンティティを求めるのは、比較の対象がないだけに難しく、地球的市民の育成のためには、境界を意識させ、アイデンティティをステップアップさせながら、地球愛、人類愛へと到達させることが現実的だろう。ここでは郷土愛、国家愛の育成のみを目的としているのではなく、あくまで郷土愛、国家愛は、地球愛や人類愛へ到達するためのステップである。地域的アイデンティティを郷土から地球まで高め、それらのアイデンティティを共存させることが目的である。次に、このような授業案のモデルを提示する。

3) 境界からアイデンティティを考える授業案モデル

本稿の授業案のモデルは、中学校社会科地理的分野および高等学校地理歴史科地理で実施可能である。学習プロセスからいえば、態度形成まで踏み込んだものである。境界、分布、世界の国々を学習した後、すなわち知識獲得のプロセスの後に、本授業案を位置づける。授業の流れとしては、国についての知識・理解、国境についての考察、境界に対する判断となるが、本授業案では国境についての考察、境界に対する判断を扱うことにする。授業のテーマは「境界の意味について考える」、授業のねらいは「境界の意味を考えながら、地球愛、人類愛といった地球的市民の意識を芽生えさせる」ことである。表2に授業案モデルを示す。

表2 授業案モデル

学習項目	学習内容	指導上の留意点
①私たち(場所)と他の人々(場所)とを区別する境界は何か。	対象 空間的境界 自分と他人 → 部屋 家族と他の人々 → 家、敷地 私たちの学校 → 学区 私たちの市町村 → 市町村界 私たちの県 → 都道府県界 私たちの国 → 国境 私たちの星 → ???	地図を見せる。 比較していることに気づかせる。 比較できないものがある(星)。
②どの空間的範囲に	・学区、町、県、国・・・	他の地域と比較しているこ

<p>「自分の住んでいる地域」と感じるか。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・年齢によって違う？ ・体験（外国に行ったことがある）でも違う？ 	<p>とに気づかせる。</p>
<p>③どのような時に境界を感じるか。 （日本人、〇〇人と感じる時）</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・学校外で試合をする時 ・オリンピックを見ている時 ・外国のニュースをテレビで見るとき 	<p>心理的境界は空間的境界を伴うことが多いことを指摘。 比較しながら自分のアイデンティティがはっきりしていることを感じさせる。</p>
<p>④世界の国境を見てみよう。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・民族が分断されている国境でもその国〇〇人と感じるのだろうか。 ・移民の多い国ではどうだろう。 ・国境が頻繁に変わる地域ではどうだろう。 	<p>国によっては、その国の〇〇人としての意識が薄いことがあることも指摘。比較の集団が違うことに留意。</p>
<p>⑤国境の意味は何だろう。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・政治的まとまり ・経済的まとまり ・帰属心（ふるさと） 	<p>EUを例に国境の経済的意味は減少しているが、EUと他の国家群との境界が強くなった。国家の枠が弱くなることで民族としての帰属心が強まったともいわれることを指摘。</p>
<p>⑥あなたは国を大事にしようと思う？</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・日本の環境を大事にしよう。 ・日本の習慣を大事にしよう。 ・日本の平和を大事にしよう。 	<p>スケールを日本と考えているが、学区、市町村、県レベルで考えても同じであることを気づかせる。</p>
<p>⑦ほかの国の人はい自分の国を大事にしようとするのだろうか。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・国（民族）の環境を大事にしようと思っているのでは。 ・国（民族）の平和を大事にしようと思っているのでは。 ・文化を大事にしようと思っているのでは。 	<p>対象となる国の地図を広げさせ、国土を意識させる。</p>
<p>⑧あなたとほかの国の人たちが大事にしようとする、共通点と相違</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・環境や文化は異なるが、それぞれの環境や文化、平和を守ろうとする意識は共通している。 	<p>環境や文化はそれぞれの国、地域で異なるが、守る、大事にしていくことは共通</p>

点は何だろう。	↓ 人類がみんなで守っていけるのは。 ↓ 地球を守る。 「郷土愛」「愛国心」から「地球愛」「人類愛」へ	した認識であることに気づかせる。 自分の地域、日本、地球を大事にし、自分もその一員であるという意識は重層的に、同時に持つことができることに留意。
---------	---	---

V 市民的資質と地理教育

本稿では、地理教育においても知識獲得の学習プロセスから態度育成への学習プロセスを重視すべきであるとの論を展開してきた。それは市民的資質の育成と強い関わりをもつ。ここでの市民的資質は、主体的に社会にかかわり、社会を良くしていこうという関心を持ち、価値判断・意思決定し、社会の一員として行動、参加できる態度と定義する。このように市民的育成を定義することで、価値判断・意思決定、参加・行動までの学習プロセスは、市民的資質の育成を直接的に担うことにほかならない。

他方で、個別的事実知識や概念的知識、地理的技能などが無いがしろにされ、参加・行動を強要される危惧ももたれている。そのため本稿では次のような枠組みをもつカリキュラムの枠組みを提言したい。それを示したのが図3である。

図3においては、「能力主義」を導入し、それぞれの項目である概念的知識、スキル、価値判断・意思決定、参加・行動に関して、それぞれのレベルでの到達目標を設定する。レベルは、学年進行、あるいは2学年をひとまとりとしたり、学年進行によらないレベルの設定もあるだろう。それぞれのレベルでの項目間は関連性が考慮される。個別的事実知識は、概念的知識により規定されるが、リアルタイムの授業を可能にするため、特にこれを教えるといった規定は設けない。さらに、概念的知識については、地誌学習、系統地理学習、テーマ学習からのアプローチがあると考えられるが、日本では地誌学習が伝統的におこなわれ、また一般にも地理に期待されているのが地誌学習であると考えられる。さらに、地誌学習がその地域の地方的特殊性を個別に扱うのに対して、系統地理学習は一般的共通性を見いだすという、より高次の概念をとらない、さらにそこでテーマをみつけ主体

到達目標の レベル 項目	1	2	3
概念的知識	→	→	→	それぞれの到達目標
スキル	→	→	→	それぞれの到達目標
価値判断・意思決定	→	→	→	それぞれの到達目標
参加・行動	→	→	→	それぞれの到達目標
	関連性	関連性	関連性	

図3 カリキュラムの枠組み

的に学習するためには、地理に対する興味・関心とともに広い知識も必要とすることから、より高いレベルでの学習とした。それに基づき、地誌学習を低いレベルで重点的に学習し、レベルがあがるにつれ系統地理学習、テーマ学習へと重点を移していく。しかし、3つの学習ともそれぞれのレベルでおこなえるようにし、スパイラル的に学習されることを念頭においている。それを整理したのが図4である。

従来日本では、価値判断や意思決定、参加・行動については、社会科の主として公民的分野に任されていたところがある。しかし、泉(2005)²⁷⁾、熊野(2005)²⁸⁾などにみられるように、開発教育との関わりから地理教育でも積極的に意思決定や参加を促す学習モデルが提示されている。すなわち、地理的な概念的知識やスキルと強く関連づけられる価値判断・意思決定、参加・行動に関しては、学習の連続性を考えて、態度育成ま

学習	低	中	高
地誌学習	◎	○	○
系統地理学習	○	◎	○
テーマ学習	○	○	◎

◎ 重点的に学習 ○学習として扱う

図4 地理学習における概念的知識のアプローチとしての学習

での学習プロセスを地理学習でも実行し、市民的資質の育成に積極的に関わるべきなのである。社会科地理および地理歴史科地理は、学習時間数の確保などによる十分な知識理解の保証、「参加・行動」についての認識の変革、変化している社会という概念に基づいた学習内容の改善をふまえ、概念的知識、スキル、考察のプロセス(見方・考え方)、態度育成までの学習プロセスを、レベルごとの明確な到達目標にそって学習されるべきであろう。

註

- 1) 安藤正紀他(1989)：小学生が習得すべき地理的知識・技能のミニマム・エッセンシャルズー試案の提示を中心に。新地理，37-1，14-29.
 - 2) 桜井明久(1999)：『地理教育学入門』古今書院.
 - 3) 山口幸男(2002)：『社会科地理教育論』古今書院.
 - 4) 戸井田克己(2002)：小・中・高・大学の一貫の見地からみた地理教育カリキュラム。地理，47-8，8-16.
 - 5) 吉田和義(2003)：知識・技能・認識の発達を促す小学校地理カリキュラムの開発。新地理，50-4，13-26.
 - 6) 山口(2005)は、基礎を歴史考えていく場合の最低限の知識、基本を環境や人物の置かれた立場などを考慮しながら、歴史事象の意味などを考えることができる、としている。すなわち事象を考察する上での知識の獲得を基礎とし、事象を理解、解釈ができることを基本としている。
- 山口正(2005)：歴史学習で目指すもの。社会科教室、臨時号2，6-9.

- 7) 西脇保幸(1993)：『地理教育論序説』二宮書店。
- 8) 井田仁康(2005)：「確かな学力」の育成を目指した指導の工夫・改善〔社会（地理歴史、公民）〕－GIS（地理情報システム）を活用した中学校社会科の授業を事例として。中等教育資料、No.828, 22-27.
- 9) 森分孝治(2000)：社会認識。日本社会科教育学会編『社会科教育事典』ぎょうせい、64-65.
- 10) 永田成文(2004)：高等学校「地理」における探究学習の新しい試み。社会科研究、第60号、41-50.
- 11) 岩田一彦(1998)：社会科地理50年の変遷と背景。社会科研究、第48号、11-20.
- 12) 志村 喬(2003)：イギリスにおける地理教育の動向と課題。村山祐司編『21世紀の地理新しい地理教育』朝倉書店、145-160.
- 13) 馬場 勝(2004)：イギリス初等地理単元計画例示案（「スキーム・初等地理」）の内容知と方法知の構成。社会科研究、第61号、31-40.
- 14) 本多千明(2005)：アメリカの1990年代地理教育の内容構成。社会科研究、第62号、51-60.
- 15) 井田仁康(2005)：ニュージーランド スチュワート島における社会科・環境教育。オセアニア教育研究、第11号、（印刷中）.
- 16) 井田仁康(2004)：学校教育におけるGISによる学習の位置づけと課題。筑波教育学研究、第2号、103-119.
- 17) 前掲10)
- 18) 中本和彦(2000)：地歴科地理・単元「ヨーロッパ」の教育内容開発。社会科研究、第53号、11-22.
- 19) 小原友行(1994)：社会科における意思決定。社会認識教育学会編『社会科教育学ハンドブック』明治図書、167-176.
- 20) 草原和博(2004)：『地理教育内容編成論研究』風間書房。
- 21) 志村 喬(2004)：イギリスにおけるポストモダンと地理教育をめぐる最近の議論。地理科学、59-1、47-58.
- 22) 山口幸男(2005)：地理教育に基本原理と小・中・高校一貫のカリキュラム。山口幸男・清水幸男編『これが新しい地理授業の現場だ』古今書院、1-10.
- 23) 井田仁康(2000)：意思決定を担う地理教育の学習構造。新地理、47-3・4、45-53.
- 24) 井田仁康(2004)：ニュージーランド社会科における国際理解教育とそのスタンス。国際理解教育、Vol10、12-29.
- 25) 深草正博(2001)：地球人類史への展望。魚住忠久・深草正博編『21世紀地球市民の育成』黎明書房、26-36.
- 26) 井田仁康(2005)：社会科教育の国際性。社会科教室、臨時号2、2-5.
- 27) 泉 貴久(2005)：地理で人生を考える。泉貴久・梅村松秀・小林正人・近正美編『地球に学ぶ新しい地理授業』（地理8月号増刊）古今書院、38-42.
- 28) 熊野敬子(2005)：泉貴久・梅村松秀・小林正人・近正美編『地球に学ぶ新しい地理授業』（地理8月号増刊）古今書院、112-117.

Ⅱ 地理的見方・考え方－地理教育の構造

井田仁康

I 地理的見方・考え方と「確かな学力」

山口(2005)¹⁾では、地理の基礎・基本は、地理的見方・考え方、および地理的価値および態度にかかわる学習内容であるといっている。換言すれば、地理学習においては、地理的見方・考え方の育成が「確かな学力」を育むものである、もっといえば、地理的見方・考え方が「確かな学力」ともいえる。地理学習においては、地理的見方・考え方はそれほど重要な位置にあるのである。しかしながら、斎藤(1998)²⁾は、地理的見方・考え方の定義は抽象的で一般に容易に理解できないものであると批判する。地理的な見方・考え方といった抽象的なものを議論していても先へは進まないで、むしろ地理を学習する中味を議論し、技能の習得を保障するカリキュラムの開発をすべきだという主張である。また、篠原(1998)³⁾は、地理的な見方・考え方を強調することは、地理の学習内容を大きく変革させ、それにより地誌の面白みが失われ、地理履修者の実質的な減少をまねいたと指摘する。このように、地理的な見方・考え方については批判もあるが、地理学習としての「確かな学力」ともかかわる重要な概念であることから、地理的な見方・考え方について検討をすすめる。

地理的な見方・考え方は、視点や時代により、また人により定義が異なるとされている。ここでは、桜井(1989)⁴⁾などの様々な地理的見方・考え方を紹介したものを参考に、地理的見方・考え方を、何を基盤にするかによって3つに分類した。第1のタイプとしては、地理学の概念に基づいた地理的な見方・考え方である。このタイプの地理的な見方・考え方は、地理学習の内容に関わるものとなる。第2のタイプは、教育という側面を重視し、学習プロセスから地理的な見方・考え方を捉えようとしたものである。第3のタイプは地理学の概念と学習プロセスとを合わせた地理的な見方・考え方である。ただし、第3のタイプについては、明確に示されたものはない。

第1のタイプの地理的な見方・考え方は学習内容に関わるもので、したがってその見方・考え方は地理学から提供されるものであり、地理教育ではそこから得られた地理的な見方・考え方をふまえて指導の視点やプロセスを導出しようとする。すなわち、地理的な見方・考え方と学習プロセスを区別しているのである。それに対し第2のタイプの地理的な見方・考え方は学習プロセスであり、学習内容である知識やスキル(技能)と区別し、地理的な見方・考え方に含めていない。つまり、従来の地理的な見方・考え方の大きな潮流は、この2つのタイプであり、その2つのタイプを融合しようとした試みがなされなかったのである。地理的な見方・考え方を考える場合、第3のタイプである地理学と教育とを含めた地理教育の観点が必要であろう。

地理教育の重要な概念となってきた地理的な見方・考え方ではあるが、定義とする基盤が異なり、さらに定義も困難であることから、前述したような批判も生じる。しかし、地理教育を考え、実践していくうえでは、自分がどのような地理教育観をもっているのかは必要不可欠な資質である。地理教育をどのように考え、どのような視点で、どのようなプ

プロセスで、何を学習させるのかといった地理教育観は、自分の考える地理的な見方・考え方として具現化されるといっても過言ではないだろう。こう考えると、各自の地理教育観に相違があるように各自の地理的な見方・考え方は、共通的に定義される必要がないのかもしれない。各自の地理教育観にかかわる地理的な見方・考え方は、常に磨かれていくものであり、各自の定義がなされ共通的な定義はほぼ不可能で意味がないかもしれない。その一方で、地理的な見方・考え方が地理教育関係者や世間でコンセンサスがとれたものとすることも要求される。

II 地理的な見方・考え方を構成する基本的要素

1) 地理的な見方・考え方の定義

地理的な見方・考え方の定義は困難であるが、ここでは学習指導要領のいう地理的な見方・考え方の定義と地理教育国際憲章による地理学の中心概念に基づきながら、地理的な見方・考え方の基本的要素を抽出する。まず文部省(1999)⁵⁾では、地理的な見方・考え方を以下のようにまとめている。

(ア) 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かわりでとらえ、地理的事象として見いだすこと。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。

(イ) そうした地理的事象がなぜそこでそのようにみられるのか、また、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付きなどと人間との営みとのかかわりに着目して追究し、とらえること。

(ウ) 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付けて、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。

(エ) 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。

(オ) そのような地理的事象はその地域でいつ頃からみられたのか、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。

さらに、(ア) が地理的な見方の基本、(イ) が地理的な考え方の基本、(ウ) ~ (オ) はその地理的な考え方を構成する主要な柱であるといっている。

他方、国際地理学連合・地理教育委員会編(1993)⁶⁾は、地理学研究の中心概念を、アメリカの5大テーマをほぼ採用するかたちで、「位置と分布」「場所」「人間と自然環境の相互依存関係」「空間的相互依存作用」「地域」の5つにまとめている。学習指導要領による地理的な見方・考え方と上述の地理学研究の中心概念から、地理的な見方・考え方を構成する基本的要素について検討しよう。

2) 「地域」の概念

まず、地理的な見方・考え方の最も基盤となるものは、「地域」という概念である。「地

域」はまとまりのある空間的な範囲と定義できる。つまり、地理でいう「地域」は、何らかの指標に基づいて分けられた空間を「地域」とするのであり、地理でいう「地域」は、漠然としたものではなく、意味のある空間なのである。その「地域」は、行政などの境界として形式的に決められた「形式地域」と、何らかの指標によっている「実質地域」とに分けることができる。地理で重要なのは、「地域」の概念からいって後者の「実質地域」であるが、「場所」についての学習では、便宜的に学習の範囲を設定するので「形式地域」を学習の対象とすることは多い。例えば、自分たちの住む市町村の学習や日本の都道府県別の学習などである。

「実質地域」は、等質地域と機能地域とに分類される。等質地域は同じような事象が分布する範囲で、均質地域、同質地域ともいう。農業が卓越した地域を農業地域、工場が多く分布する地域を工業地域とするのはその例である。機能地域は、対象とする機能の中心地を核として、その影響が及ぶ範囲で、結節地域、統一地域ともいう。職場となる中心地に通勤してくる範囲、つまり通勤圏は機能地域の例である。

この「地域」という枠組みの中で見たり考えたりすることが、地理の独自性の基本ということもできる。「地域」は様々な指標から区分され、上述の例だけでなく、世界的な視野からみれば、資本主義国家群や共産主義国家群といった政治的要素、寒帯、温帯、熱帯といった自然的要素、先進国群と発展途上国群といった経済的要素、イスラム教諸国、キリスト教諸国、仏教諸国といった宗教・文化的要素などからも「地域」は区分される。

3) 地理的な見方・考え方の基本

学習指導要領の地理的な見方・考え方の基本とされているのが、地理教育国際憲章における地理学の中心概念とされる「位置と分布」および「場所」「人間と自然環境との相互依存関係」「空間的相互依存作用」である。「位置と分布」は、緯度・経度で示されるような絶対的位置と、「私の家は駅とデパートに挟まれたところにあります」というように他の位置との関係から説明される相対的位置とがある。そのような位置や空間的な広がり、つまり分布から、地理事象の空間的な規則性などを見いだす。それは、人間と場所の相互依存関係を理解するための前提条件となる。

「場所」は、地形、気候、植生といった自然的特徴と、文化、集落、社会・経済システムといった人文的特徴から成る。地理事象の空間的な規則性や分布の背景や要因を地理的に考察するうえで、「場所」の概念は不可欠であり、人間と場所の相互依存関係を理解するための基礎となる。

「人間と自然環境との相互依存関係」は、人間は自然環境の影響を受け、周辺の自然環境を調和がとれたもの、および不調和のものへと変化させ、多様な文化景観を作り出した。こうした人間の営みと自然環境とのかわりに着目し追究して、地域における人間と自然環境との、相互に影響受け、与えるといった複雑な相互依存関係を理解する。このことは、環境を保護しようとする態度や環境計画にも興味を抱かせることになる。

「空間的相互依存作用」は、不均衡な資源の分布や財・情報の交換、異なる特徴をもつ地域間の人の移動といった、それぞれの地域が不足なもの、過剰なものなどを他の地域との間で交通や通信によって移動させ、他地域との結び付きをもつことである。「空間的相互依存作用」の追究は、地域間の相互依存作用や協力関係の改善を促し、貧困や人類の福祉に寄与すると考えられている。

このように、学習指導要領と地理教育国際憲章との記述を踏まえると、地域の枠組みの中でそれぞれの中心的概念を追究し、とらえることが地理的な見方・考え方の基本といえよう。

4) 地理的な見方・考え方を構成する主要な柱

「地域」の概念は、地理的な見方・考え方の基盤となる概念であるが、その基盤となる「地域」が、地理的な見方・考え方を構成する主要な柱を提供する。ある地理的事象のある地域でとらえようとする際に、その地理的事象はその地域で特有なものなか、あるいは他の地域でもみられるものなのかを、地域を比較することによって判断する。その地理的事象が、他の地域でもみられるものだとすれば、それは一般的共通性につながるものだし、その地域特有のものであれば、地方的特殊性だということができる。したがって、地理的な見方・考え方を構成する、まず1つの柱は、地域を比較し一般的共通性と地方的特殊性を見いだす視点であるといえよう。

「地域」は、基礎単位として取り扱うことができるが、「地域」を設定する指標などにより様々な規模の「地域」が区分され、設定できる。人々のお互いの顔がわかるような地域社会から、国家、大陸といった規模の地域や、地球を1つのシステムとしてみた地球規模の地域も設定できる。1つのシステムである地域は、いくつかのサブシステムとしての地域から構成されていたり、またある地域は、より大きなシステムの地域のサブシステムとして組み込まれることもある。地理的な見方・考え方を構成する第2の主要な柱は、こうした地域の規模である。このような地域の規模の構造をふまえて地域性をとらえることは、人々の地域的、国家的アイデンティティを明確にし、国際的立場を自覚する基礎となるとされる。

「地域」の区分は、永久的なものではない。あくまで「地域」を設定したその時点での区分である。地域内外で変化が生じるため、時間の変化とともに、「地域」は空間的に変化する。したがって、「地域」は、過去から現在、そして未来へと時間的にも空間的にも動きのあるものである。地理的な見方・考え方を構成する3つ目の主要な柱は、こうした地域の変容である。この柱は、地域の課題や将来像について考えさせる基礎となる。

以上のように、「地域」という概念に基づいて、地理的な見方・考え方を構成する主要な柱は、第1に地域を比較し一般的共通性と地方的特殊性を見いだす視点、第2に地域の規模、そして第3に地域の変容と整理することができる。しかしながら、このような地理的な見方・考え方は、前述したように地理学の中心的概念から導出されたもので、学習内容が重視された地理的な見方・考え方といえることができる。

5) 学習プロセスをふまえた地理的な見方・考え方

文部省の提唱する地理的な見方・考え方は、地理学の中心的概念を含んだ学習内容で構成されており、必ずしも学習プロセスを含んだものとはなっていない。学び方を学ぶとなれば、地理学習で重視される学習プロセスが地理的な見方・考え方にも含まれるべきであろう。具体的には、資料の収集、整理、分析、解釈、発表といった一連のプロセスが含まれ、さらに態度・価値形成の側面も考慮するならば、資料に対しての解釈をふまえたうえでの合理的判断、問題の解決へ向けての意思決定、活動へと学習プロセスは進む。さらに、地理の内容を考察するプロセスである、分布の把握、要因の考察、比較、地域の分析、地域の変容といった流れも明確に示されることも必要であろう。地理的な見方・考え方は、学

習指導要領や地理教育国際憲章で示された学習内容とそれを考察するプロセスを1つの側面とし、もう1つの側面を学習のプロセスとそれを支えるスキルとしている。さらに、このような学習のプロセスは、小学校、中学校、高等学校段階でなされるが、それぞれの学校段階の児童・生徒の発展段階や学習段階をふまえた学習プロセスが考えられなければならない。

Ⅲ 地理教育の学習構造

1) 地理教育の課題

前節で地理的見方・考え方を検討したが、ここではそれをふまえながら、地理教育の学習構造を考えていこう。まずは、地理教育の課題について整理する。小学校・中学校での総合的な学習の時間の導入により、社会科の授業時間は大幅に削減された。総合的な学習の時間には環境や国際理解といった地理と関わりの深い内容も多分に含まれるが、教科、科目をこえて総合的に学習されるため、地理といった固有の科目の知識や分析法は意識されなくなる。むろん、総合的な学習の時間の中にあっても、長年培われてきた各教科の固有の知識や分析法は重要な観点であり、それらの観点が統合化あるいは総合化されて、総合的な学習の時間は進められるべきである。しかしながら、「総合的」という方法や、教科を越えた「総合」というカリキュラムが重視され、各教科の固有の観点を総合化するという内容的な視点は軽視されているように思われる。それは、内容的な視点を総合化するには、児童・生徒および教師も各教科の内容や各教科の知識や分析法を十分学習していなければならないが、そのような各教科固有の知識や分析法を十分に習得できるような時間は確保されていないからである。つまり、環境や国際理解、調査といった体験学習を総合的な学習の時間で扱うことにより、地理という科目の必要性が学校教育で意識されにくくなっているのである。

さらに、「生きる力」が強調されるようになった。「生きる力」は、生きていく上でいかに習得した知識を活用し、合理的判断をし、意思決定することができる「力」と解釈できるが、地理を含めた学校教育では、この「生きる力」をどう育成していくかが重要なポイントとなる。このようにしてみると、学校教育の地理は、総合的な学習の時間の中で地理的知識や分析法を地理という枠組みを意識せずに導入することで、総合的な学習の時間を支える主要な分野として主張していくか、伝統的な地理という科目にこだわって、地理的知識を伝授し、地理的な分析法を習得させることになる。どちらの道をとるにせよ、従来の地理の学習内容や方法を変えていかなければならなくなっている。

伊藤(1998)⁷⁾は、地理学が純粋学問に偏していることを危惧し、地理学が政策形成に参加し、地理学の有用性を社会にアピールする必要性を述べるとともに、地理教育においても、単に地理的知識を伝授するだけでなく、社会にどう結びつけるかが重要であると指摘している。すなわち、この見解は、地理学の純粋学問としての位置づけの変化を促すとともに、それと関連する地理教育の在り方の変化を期待しているといえよう。地理教育は、地理学と深く関連はするものの、地理学とは一体ではなく、地理学および教育学を主軸とした研究分野である。そのため、地理学と共通することはあるものの、地理教育の独自性も当然存在する。また、高山(1999)⁸⁾は、わが国の教育学の研究を回顧し、教育学では教授法や指導法の研究は行われたが、指導内容の研究がほとんど行われていないことを指

摘している。教育学で指導内容について言及してこなかったのは、指導内容については、教科の内容に関連する専門分野の領域として、教育学からのアプローチを回避していたためであろう。同様に、地理学では学校教育としての地理についての指導法までは、専門外として言及しようとはしない。ここに、教授法や指導法と指導内容との乖離および地理学と教育学との相互の理解不足が生じている。21世紀の地理教育は、地理学との動きとも関連しながら、教育学の基礎もふまえた、地理教育の独自性をより一層明らかにしたものにしていかなければならない。学問のうえからも、地理学と教育学との両者を融合し、より質の高い教育をめざす地理教育学の進展が望まれるところである。そこで次に、従来の地理教育の課題をふまえ、これからの地理教育に望まれる学習構造を提示する。

2) 見方・考え方を重視した地理教育の検討

地理的見方・考え方については前述だが、その他にも矢島(1999)⁹⁾などがわが国、外国を含め歴史的に整理し、戸井田(1999)¹⁰⁾が技能と観念が未分化であると批評しつつも、学習指導要領の変遷をたどりながら地理的見方・考え方がしだいに重視されていった軌跡を明らかにし、その重要性を論述している。

1980年代以降は、高校においても野外調査などの体験的学習が重視された。方法を重視した「地理的見方・考え方」は、知識注入の地理を克服するために、中学校の学習指導要領では昭和44(1969)年版から、高校では平成元(1989)年告示の学習指導要領から目標に明記されている(戸井田、1999)¹¹⁾。1980年代以降特に、知識注入が否定され、体験を重視し、方法を学ぼうとする傾向が強くなるが、そもそも知識重視と方法重視は対立する二項概念なのであるか。多くの人が「知識」という場合、入試にでるので無理に覚え込んだ内容が「知識」と考えられているようである。加藤(1997)¹²⁾は、知識を科学や学問の最先端に達するであろう内容をそれぞれの学校段階におろしてきたものであり、具体的には学習指導要領や教科書の内容と定義している。この定義による知識も、受験と結びついた科学や学問のための内容といえる。受験を経験してきた大学生は、入試のために無理に内容を覚えたことから、知識注入の教育の源は大学入試にあると考えている。しかし、センター試験の問題が知識を問わない、考え方を基調とした問題が作成された年は、高い平均点となり、平均点の低かった日本史を選択した受験生にとっては、強い不公平感を生じさせてしまった。この地理の試験問題に対しては、得点調整をまねいた日本史関係者からだけでなく、高校の地理教師からも強い批判があった。常識的すぎる問題は教えがいが無い、受験生が地理を嘗めるようになるというのが地理教師の批判であり、このような批判は受験校といわれる教師に多い。地理の授業で学習した知識を基に考えさせる問題を望むということだろう。他方、知識を問わないセンターの問題を望む声も強い。生徒たちが高い点を取れるので自信が付きやすい、地理の受験者が増加することは、地理を選択する生徒が増えることにもなるので、地理のおもしろさを理解してもらえる機会が増大するとういのが、その理由である。このことは、大学に入学して地理を志す学生の裾野が広がることにもつながる。

しかし、地理の「知識」は、学問の最先端に達する内容というよりも、人生を有意義に、かつ楽しく、また多くの人々を地域を通して、環境との関わりで理解するために必要なものである。そういった意味では知識は必要不可欠であるが、そのような知識を学校で教えるのか、自分で獲得していくものとみるのかで立場が異なってくる。知識を学校で教える

という背景には、自分で獲得するのは時間がかかるので、手助けをするために効率的に教えるという考え方がある。すなわち、知識注入型である。他方、知識は自分で獲得するものであるから、獲得するための方法を教えるというのが、見方・考え方を重視する授業である。

このように考えてくると、見方・考え方を重視するといっても、知識を軽視しているわけではなく、知識の獲得を高校の段階でオープンエンドにとらえているのである。また、知識注入といわれている方法も、知識獲得の効率性を求めているだけで、知識を自分で獲得していくことを否定しているわけではない。高校終了時には獲得した知識量に差はあっても、人生という長いスパンでみた場合には見方・考え方を習得した場合の方が多くの知識を得ることになるかもしれない。つまり、知識注入と見方・考え方は対立する概念ではなく、補完的な立場にあるといえる。したがって、歴史的にみても、どちらかが強調されすぎると、次の時代に他方が強調されるという繰り返しであった。このことは、知識と見方・考え方（体験とも言い換えられる）が、補完的であることの証拠にほかならない。それでは、両者を結びつけるもの、共通の概念は何なのだろう。

3) 興味・関心を促す一身近な地域の学習の再検討

著名な学者が小学校で授業する中で、自然人類学者の尾本恵市は、小学生の時に自分の家にチョウが舞い込んできた話しをした（尾本、1998）¹³⁾。彼はこのチョウを採るが、東京では初めて採れたチョウで、貴重なものであることを知っていた。それは、彼のチョウに関する知識が豊富だったからだという。もし知識がなかったら、そのチョウが貴重であることにも気づかず、運をも逃すことになるかと彼は説明する。この例は、知識が必要であることを示すものである。見方・考え方を重視するなら、チョウがはいつてきたときに、そのチョウの種はわからなくてもよいが、そのチョウがどんなチョウか調べる方法をわかっていけばいいことになる。

しかし、ここで重要なのは、チョウに関する興味・関心がなければ、チョウに関する豊富な知識ももたないだろうし、調べようという意欲もおきないだろうということである。つまり、興味・関心がなければ知識の獲得も、見方・考え方の習得もなされないだろう。その意味では、興味・関心がなければ、知識を伝授しても、見方・考え方を習得させようとしてもあまり効果は期待できない。すなわち、知識と見方・考え方を結びつける共通の概念として、興味・関心があげられるのである。興味・関心は平成元年告示の学習指導要領で重視され、総合的な学習の時間のキーワードともなっているが、地理の学習の基盤でもある。

興味・関心は、3つに大別できると考える。まず第1に、本性ともいえるべき興味・関心で、各個人が強制されることなく自らの生活の中で引きつけられる興味・関心である。この興味・関心が具体的に表出するものとしては趣味がある。第2は、与えられたテーマなどを通して内容に引き込まれていく興味・関心である。換言すれば、知識が増え、見方・考え方がわかっていくようになり、それにつれて興味・関心をもつものである。学校での教科の授業は、これにあたることが多いし、そうなることが授業の目的でもあろう。第3は、生活上、やむをえなく興味・関心をもたざるをえなくなるものである。入試問題などはこれに該当しよう。総合的な学習の時間の興味・関心は、子供の興味・関心から授業にはいっていきこうとするので、第1の興味・関心をさす。地理などの教科の興味・関心

は、第1の興味・関心よりもむしろ第2の興味・関心を目指すべきであろう。現在の教科の学習は、第3の興味・関心に頼りすぎているのかもしれない。

いずれの興味・関心も、それぞれ必要であり、それぞれの興味・関心、特に第1と第2の興味・関心が、知識と見方・考え方を結びつけるのに重要な役割を担う。興味・関心があれば、知識も積極的に獲得し、見方・考え方（体験）も積極的に身につけていく。知識と見方・考え方は、興味・関心という概念からみれば、前述したように対立する2項ではないことが明らかである。

ところで、中学校の社会科地理的分野および高校の地理では、日本、世界を学習する。世界の学習をすることで、世界の環境が理解でき、国際理解にも貢献できることになる。しかし、その世界は身近なところにあるとしばしば指摘される。朝倉隆太郎は「内田寛一先生は、植木鉢の中に地理学がすべてはいつているとおっしゃった」と述べていた。この言葉は地理学を例えたものであるが、世界についても植木鉢や身近な地域の中に世界がいつているということができよう。しかし、そう言えるのは、地理学の研究を究め、世界を知っているからこそそう言えるのであり、地理学や世界を学習する前にはそのようなことを知る由もない。つまり、身近な地域の学習は、世界を学習した後にすると、世界観を反映した身近な地域の見方・考え方ができるのである。

地理では、知らないところを知るという楽しさと、知っているつもり地域の知らなさを自覚し、新鮮な気持ちで身近なことを知るおもしろさがある。特に後者は、他の地域の知識があるとより一層効果的で、高校生や大学生の興味・関心を引きつけることができる。池野（1999）¹⁴⁾は、社会科では一般的にあたりまえだと思っていることに対して疑問の目を向け、問題視し、批判的に研究すべきと主張するが、地理においてもその姿勢は同様である。地理では、その対象が知っているつもり身近な地域であり、世界に関する知識が背景にあることで、より一層興味・関心を引きつけることができる。世界に関しての知識を背景とした、身近な地域の学習は、観察・調査といった体験活動を通して、生徒や学生の興味・関心を引きつけるとともに、その身近な地域に世界をみることも可能なのである。つまり、身近な地域の学習を、地域そのものを体験的に理解することにくわえ、知っていると思っていることから、知らないことが多いことを気づかせるような指導法をとり、生徒に興味・関心を促し、身近な地域の中で世界がみえるような学習として位置づけることに、多大な意義があると考えられる。

4) 意思決定を担う地理教育

コンピュータを用いた本格的なGISが1960年代から開発され（山本、1999）¹⁵⁾、地理学でも導入され成果をあげてきている。中村ほか（1998）¹⁶⁾ではGISを地理学だけでなく地理教育でも積極的に活用しようとしている。このように、前にも述べたように、新しい地理学の成果が地理教育にも導入されてきているが、GISは、地理学の研究の結果により得られた知見というよりは、地理的な見方・考え方といったほうがふさわしい。

従来の学校教育の地理は、地理的事象の解説や空間認識の獲得に重点がおかれ、学習された知識が社会で活用される、およびその知識を使って社会をどのように判断し、行動を決定していくかといった活動まではふれなかった。むしろ、地理の学習は価値判断や意思決定にはなじまないと考えられてきた。しかし、1980年代以降の学習指導要領では地理の見方・考え方を重視するようになり、アメリカのナショナル・スタンダードに示される

地理的技能の育成を図るようになってきた。地理的技能には問題解決、行動といった態度化や価値形成をも含んでいる（西脇、1998）¹⁷⁾。アメリカだけでなく、ニュージーランドの地理教育でも、地理的技能は重視され、人気科目の一要因となっている（井田、1995）¹⁸⁾。中山・和田（1998）¹⁹⁾は、地理的技能の育成に成功すれば、地理は「生きる力」を育てる重要教科として、学校教育での位置を確立できると期待している。

価値の形成および合理的判断、意思決定のプロセスの育成は、人間形成のための地理教育であり、学校教育での地理教育に今後、より一層求められていくものである。価値形成や意思決定を授業で取り上げることは、イデオロギーを育てることではなく、生活するために、人間として生きていくために意思決定しなくてはならない際の、合理的判断をするためのプロセスを訓練することにある。将来の人生計画を考えるときでも、様々な職業においても、地理的な知識が必要なことは少なくない。その際、地理的知識がどのように生かせるか、役立てることができるのか、それにより、その時の問題解決にもっとも望ましい、合理的判断、意思決定が下せるような人間が育成されなければならない。それは、個人の生きる上での問題だけでなく、環境や国際紛争などの社会的でグローバルな問題にもいえることである。

意思決定をするうえで、合理的判断とともに各個人の価値が重要になろう。桜井（1999）²⁰⁾は、地理教育において価値にかかわることを扱う重要性を指摘しながら、それが学校教育で可能であるのか否かについては難題であり、しかしそれこそが地理教育の目標論の本質であると述べている。地理での価値の問題は以下のようにも考えられよう。同じ景色をみても、人によってその景色の価値は変わってくる。井田（1998）²¹⁾が示したように、沖縄のさとうきび畑をみた際、その人の持っている知識でその景色の意味は異なる。さとうきびが沖縄の主要農産物という知識をもっていれば、沖縄のさとうきび畑は「沖縄の経済を示した景色」と認知するだろうし、第二次世界大戦でさとうきび畑の中で爆撃を受けて死んだ肉親の歌を聴いていれば「悲しい出来事のあった場所」と認知するだろう。そして、その知識は、福田（1999）²²⁾が指摘するように五感に訴える、音楽などを通すとよりインパクトは強い。地理においては、個人の持っている知識により、景色から読める意味、換言すれば景観が異なるのである。このような景観といえる価値観も、地理をふまえた問題解決の判断、意思決定を促す際に考慮されなければならない。

このように、地理における意思決定は、経済的合理性や自然的合理性による判断だけでなく、地域性にかかわる個人の価値観をもふまえてなされることに特徴がある。このような意思決定のプロセスは、地理教育のもつ独自性ともいえ、今日の環境問題や国際的紛争問題の解決のためのプロセス、かつ国際理解に必要なプロセスで、今日から将来にかけての地理教育の独自性ととも重要性を示すものである。

IV むすびー興味・関心が結びつける地理教育の構造

平成 10（1998）年度に告示された学習指導要領では、学習の方法がより一層重視されるようになった。学校教育では、生徒の主体性が重視され、学習の方法を教師の支援を受けて学ぶことになる。そこで、地理では地理的見方・考え方が重視されるようになる。しかし、そこでは知識が軽視されているわけではない。地理の知識は、景色に対する価値観、すなわち景観を形成する。知識と地理的見方・考え方は、対立する二項ではなく、興味・

関心によって結ばれ、相互依存的に関係しあうものである。さらに、興味・関心は、学習者の主体性を促すものでもある。

興味・関心を促す学習の内容として、身近な地域の学習を再評価すべきである。身近な地域の学習は、観察や調査をするといった体験的な学習という意味だけでなく、特に、高校や大学では、世界の学習を終えた後に、身近な地域を見直し、知っているつもりの中から知らなかったことを発見する楽しさ・驚きを習得するとともに、身近な地域の中に世界を見いだす学習として評価できる。この見方は、地理や地域という枠組みだけでなく、人間同士の関わりの中へもアナロジーすることができる。

興味・関心で結びつけられた知識と地理的見方・考え方（確かな学力）は、地域に関する、社会・自然的条件のみならず地域の人々の環境から影響を受けた価値観をふまえた合理的判断、意思決定のためのプロセスとなり、地理教育ではこの意思決定までのプロセスまでの学習が必要となつてこよう。それにより、地理を学習する目標が、短期的な試験でいい点を取るというものから、生きるために有用であるというものへと、子供自身の中で変わっていくであろう。さらに、地理学で注目されてきている、GISの地理教育への導入は、地理的な問題解決を図るうえで有効なプロセスであり、意思決定のための有効な方法であると考えられる。

ペスタロッチが指摘するような、教師と生徒との信頼関係が基盤にあることは従来もそして今後も地理教育の前提である（森田、1995）²³⁾。それにくわえ、これからの地理教育では、ここまでの考察をまとめた図1の学習構造のように、興味・関心で結びつけられた個別知識と地理的見方・考え方、それから導出される概念的知識やスキルが育成され、実社会へ適応され、さらに概念的知識やスキルに基づいた価値の形成、合理的判断・意思決定が、建設的な社会や幸福な生活といった教育の目標に寄与するのである。

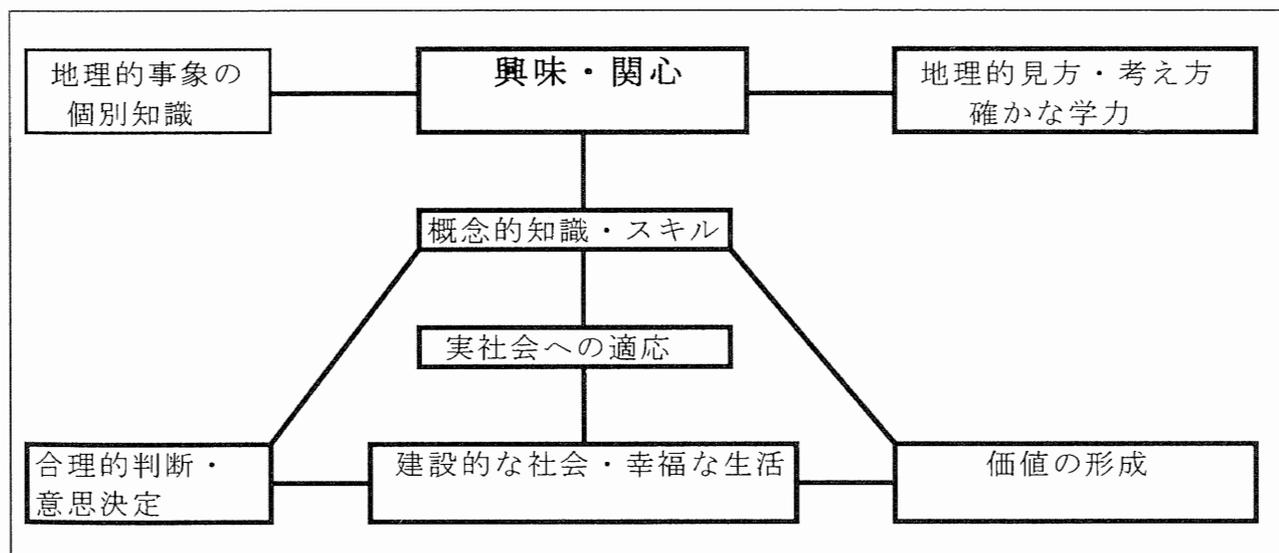


図1 地理教育の学習構造

註

- 1) 山口幸男(2005): 地理教育の基本原理と小・中・高校一貫のカリキュラム. 山口幸男・清水幸男編『これが新しい地理授業の現場だ』古今書院, 1-10.
- 2) 斎藤 毅(1998): 地理教育の刷新と活性化に関する方法論的一考察. 地理学評論, 71A, 84-89.
- 3) 篠原重則(1998): 新課程高校地理教育の問題点. 新地理, 45-4, 1-16.
- 4) 桜井明久(1989): 地理教育. 高橋伸夫・溝尾良隆編『地理学講座6 実践と応用』古今書院, 110-163.
- 5) 文部省(1999): 『中学校学習指導要領(平成10年12月)解説—社会編—』大阪書籍.
- 6) 国際地理学連合・地理教育委員会編 中山修一訳(1993): 地理教育国際憲章. 地理科学, 48-2, 104-119.
- 7) 伊藤達雄(1998): 人文地理学における地域政策研究の課題と展望. 地理学評論, 71A, 315-322.
- 8) 高山芳治(1999): 社会科教材開発研究(1). 社会科研究, No.50, 151-160.
- 9) 矢島舜慈(1999): 地理的な見方・考え方. 二宮書店編『魅力ある地理教育—ユニークな地理授業とその教育理論』. 二宮書店, 186-190.
- 10) 戸井田克己(1999): 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』古今書院, 8-23.
- 11) 前掲10)
- 12) 加藤幸次編著(1997): 『総合学習の実践』黎明書房.
- 13) 尾本恵市(1998): 自然に学ぶ. 河合隼雄・梅原猛編著『小学生に授業』小学館文庫, 99-134.
- 14) 池野範男(1999): 批判主義の社会科. 社会科研究, 50, 61-70.
- 15) 山本 充(1999): 地理情報システム(GIS)の進歩. 二宮書店編『魅力ある地理教育』. 二宮書店, 153-157.
- 16) 中村和郎・寄藤昂・村山祐司編著(1998): 『地理情報システムを学ぶ』. 古今書院.
- 17) 西脇保幸(1998): 地理教育における技能の育成. 地理学評論, 71A, 122-127.
- 18) 井田仁康(1995): ニュージーランドにおける地理教育—その人気の要因—. 新地理, 43-1, 1-13.
- 19) 中山修一・和田文雄(1998): 海外における地理教育改革の諸動向とその事例. 地理学評論, 71A, 133-140.
- 20) 桜井明久(1999): 『地理教育学入門』古今書院.
- 21) 井田仁康(1998): AV機器利用のコツと急所. 寺本潔・井田仁康・田部俊充・戸井田克己『地理の教え方』古今書院, 104-112.
- 22) 福田英樹(1999): 「新しい地理学」への接近—ジーンズの教材化を通して—. 地理の広場, No.100, 90-96.
- 23) 森田尚人(1996): この学問を形づくった人々 世界教育学説史. 朝日新聞社編『教育学がわかる』朝日新聞社, 163-168.

Ⅲ 社会科における地理的技能の育成

井田仁康

I 学習指導要領にみる地理的技能

地理的技能は、社会科を学習する上で必要不可欠なスキルであることは異論がないであろう。しかし、地理的技能の指導には、ある程度の地理学の専門的な訓練が要求されることから、小学校の教師や地理を専門としない社会科の教師に、地理的技能の育成が含まれる社会科地理的内容や地理的分野は敬遠される傾向があることも指摘されている。他方、地理教育では、地理的技能は、その習得というだけでなく、地理教育の目標と関わっての位置づけがなされる。それは、地理的技能が地理的な見方・考え方と密接に関わっていることによる。

地理的見方・考え方は、その定義が明確ではないという批判があるにしろ、桜井(1999)¹⁾、草原(2005)²⁾、山口(2005)³⁾が述べるように、地理的見方・考え方の育成は地理教育の目標となるものであろう。地理的見方・考え方は、戸井田(1999)⁴⁾が指摘しているように、地理的技能の上に立って育成されるものである。つまり、地図を読む・作成する、文献やインターネットそして野外調査などで情報を収集し、地図やグラフで情報を整理する、さらにその地図などに基づいて分析するなどといった地理的技能に支えられて、「位置と分布」「場所」「人間と自然の相互依存関係」「空間的相互作用」および一般的共通性や地方的特殊性を見いだす、地域の変容を捉えるなどの地理的見方・考え方の基本や柱となる概念が養われるのである。このように、地理的技能は、地理的見方・考え方の基礎となる能力であり、その地理的技能に基づいた地理的見方・考え方の育成は、社会科地理教育の目標の一つとなるのである。

ところで、このように社会科地理教育において重要な地理的技能であるが、地理的技能とは何を指すのかは、ここまで曖昧にしたままである。そこで、井田(2003)⁵⁾の整理に基づきながら、まず、学習指導要領から地理的技能を整理してみよう。

平成10年度版の学習指導要領解説⁶⁾は、地理的技能が大きく二つに分けられると指摘する。すなわち、地図の活用に関する技能と地理情報の活用に関する技能である。

地図の活用に関する技能については以下の5点に整理されている。

- | |
|--|
| <p>ア) 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。</p> <p>イ) 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もち、その位置を確かめられるようになること。</p> <p>ウ) 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。</p> <p>エ) 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のか、地域の事象や情報の地図化の適否を</p> |
|--|

判断し、適切に地図化する技能を身に付けること。

オ) 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

以上のことから、地図の活用に関する技能とは、地図を日常生活の中で活用できること、地図を読み取りそれに基づいて考察できること、地図に表現でき他者に伝えることができることといえる。

地理情報の活用に関する技能は次の4点にまとめられている。

ア) 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。

イ) 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。

ウ) 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し、処理すれば地理情報として活用が可能となるのか、情報の地理情報化の視点や方法を身に付けること。

エ) 地理情報を使って地域性をどう説明、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。

以上のことを整理すると、地理情報の活用に関する技能とは、地理情報の収集、地理情報としての整理、地理情報を使っての表現に関することといえる。

本稿では、学習指導要領の地理的技能に基づいて、地図活用に関する技能と地図情報に関する技能とに分けて検討していく。

II 地図の活用に関する技能

本稿では、地図の活用に関する技能として、地図を日常生活の中で活用できること、地図を読み取りそれに基づいて考察できること、地図に表現でき他者に伝えることができることに整理した。地理学習における基本的な地図は、基本的には2万5千分の1や5万分の1の地形図とされてきた。この地図は、地表面を平面上にほぼ正確に投影したものである。そのため、等高線や土地利用などを表す地図記号などが地図上に示されることになる。地理学習では、地図記号を覚え、等高線を実感できるような工夫がなされ、地形図を読めるような訓練がなされてきた。しかしながら、この学習は地図記号の暗記が地図学習と思われたり、等高線から立体をイメージすることが難しかったり、複雑な等高線から分水界や地形を読み取らせることから、教える側も学習する側も困難さをおぼえ、地理の中でも避けられる傾向のある学習内容であった。そのため、大学入試センターの試験にも毎年地形図の問題が出題され、高校での地形図の学習を促していた。

他方、地図を日常生活の中で活用できることを考えれば、地形図が日常生活の中で活用されやすいとは、必ずしもいえない。そこで学習の難しい地形図の学習にこだわらず、日常生活に関わりが深い地図を学習するほうがいいのではないかとする見解もある。日常生活で活用する地図は、使用者にとって必要な情報が整理され、読みやすく工夫されている。日常生活に関わりの深い地図を活用する学習を優先させたとしても、縮尺、方位などの基本的な地図の要素を理解した上で、必要な情報をデフォルメした地図の意味を考察させる

ことが肝要であろう。

地図を読み取りそれに基づいて考察できることというのは、地図の中には様々な地理情報が含まれており、目的や用途に応じて、必要な地理情報を地図から読み取り、その引き出された地理情報を分析、解釈していくことを意味する。換言すれば、地図からどのような情報を得たいか明確でない場合は、地図が模様でしかなくなることもあり得るということである。堀(2005)⁷⁾は、「地図は地理的情報を駆使して考察する下敷きであり、それを表現するキャンパスであり、成果を収納する倉庫であり、活きた地理情報の生け簀である」と評しているが、これは地図の活用に関する技能と言い換えることもできる。

さらに、地図を読み取りそれに基づいて考察したり、地図で表現することは、他者とコミュニケーションを図る手段として注目されるべきであろう。言葉が通じなくても、地図で表現し、それを読み取ることでコミュニケーションは成立する。自分で作成した主題図や略地図で何を伝えたいのか、そこには文字はそれほど必要としない。地図で表現し、表現されたことを読み取ることでコミュニケーションを図ることができるのである。グローバルなコミュニケーションという観点からも、地図を活用する技能は重視されるべきなのである。

他方で、地理情報の活用に関する技能も含めて、このような技能は小学校から高等学校にかけて、段階的に発展させていく必要があるが、現状では、小学校の段階でどの程度の地理的技能が育成でき、中学校ではどの程度までレベルアップできるのかといった、学年、学校段階での到達目標は明確ではない。今後の研究課題の一つである。

III 地理情報の活用に関する技能

地理情報の活用に関する技能については、学習指導要領から地理情報の収集、地理情報としての整理、地理情報を使つての表現に関することの3点に集約できた。地理情報の収集には、地図、統計、写真などの映像、辞典などの書籍をはじめ、野外調査、近年ではインターネットや音楽・音⁸⁾などからも地理情報が収集されている。井田(2002)⁹⁾は、野外調査が地域に対する興味・関心を引き出し、地域の特徴を見いだすだけでなく、新たな課題を子どもたちが発見する方法としての有用性を論じている。すなわち、野外調査は、実体験できることから、興味・関心をもって地理情報を収集し、そこから課題を見いだしやすくなるのである。さらにIT化によって、長野市で試みられているような、これまでの資料をデジタル化し、静止画やテキストだけでなく動画教材を、教師や児童・生徒によって、即時的に効率よく引き出されるVOD(ビデオ・オン・デマンド)がシステムとして構築されている¹⁰⁾。このシステムでは、地理情報のみならず、歴史、公民の情報も教材として含まれ、広く社会科の授業で活用されている。

地理情報としての整理や、地理情報を使つての表現については、表、グラフ、地図化などとともに、コンピュータを用いた3次元地図やGIS(地理情報システム)を援用した整理や表現もみられるようになった。山路(2005)¹¹⁾では、GMC(GeoMovie Creator)を開発し、地形景観を立体図として示し、野外調査で撮影した写真のポイントを立体図上に示し、地図(立体図)と実際の景観を結びつけやすいように表示できるようになった。さらに、GISにより、重ね合わせた地図から考察したり、それを発表のために用いて説明する授業も行われている。

このように、地理情報の活用に関する技能は、コンピュータの導入とともに、コンピュータを活用する能力とも関わりながら、育成される傾向がでてきた。しかし、コンピュータはあくまで道具であるので、どのようにこの情報を整理したらいいか、どのような表現すればわかりやすいかを判断するのは学習者である。そのため、コンピュータの導入により整理の仕方は迅速になり、表現の方法も多岐にわたり、手先が器用でなくてもコンピュータ処理によりきれいな地図やグラフできる半面、自分の目的に合うように地理情報を整理し、自分の意が伝わるように地理情報を表現する学習者の技能は、学習者自ら判断するものであり、コンピュータを扱う能力とは区別して育成されなければならない。つまり、コンピュータの操作ができることが、イコール地理情報の活用に関する技能なのではないのである。

IV 地理的スキルから地理的スキルへ

学習指導要領によって、地理的スキルを地図の活用に関する技能と地理情報の活用に関する技能とに分けて検討してきたが、学習プロセスとして地理的スキルを位置づけているものがある。すなわち、学習指導要領の地理的スキルよりもより一層広く地理的スキルをとらえており、本稿ではそれを地理的スキルとよぶことにする。大関(2001)¹²⁾によると、日本の地理教育研究の場で地理的スキルが頻用されるようになったのは1980年代末からである。さらに大関(2001)は、現段階では学習指導要領の地理的スキルの解釈ですら十分になされていないと批判する一方で、アメリカでのナショナル・スタンダードにみるようなスキルのマニュアル化の必要性も示唆している。アメリカのナショナル・スタンダードでは、①地理的な課題を見いだす技能、②地理的な情報を収集、③地理的な情報を分類・整理、④パターン化したり、相互に関連づけたりして分析する技能、⑤地理的な課題に答える技能といった一連の5つの地理的スキルが発達段階に応じて示されている。換言すれば、①から⑤で示された地理的スキルは、課題把握から表現までの学習プロセスであり、アメリカのナショナル・スタンダードでは学習プロセスが発達段階別に明示されているのである。

他方、国際地理教育憲章¹³⁾では、地理的スキルの到達目標を3点示し、さらに学習のプロセスを示している。到達目標の3点は以下の通りである。

- ア) 記述的説明、計量手法、解説、写真、グラフ、表、構造図、地図などの活用。
- イ) 野外観察、測量、面接調査、二次資料の分析、統計分析などの各種技法の応用。
- ウ) 地域社会から国際社会におよぶ様々なスケールでの、地理的課題を発見するための意思疎通、思考、実践的・社会的スキルの活用。

ウ) の効果を上げるために、a 課題や論点の明確化、b 情報の収集、c データの処理、d データの解釈、e データの評価、f 一般化、g 判定、h 意思決定、i 問題解決、j グループでの協同活動、k 明確な態度による首尾一貫した行動 が、児童・生徒に習得させるべき事項となっている。このa～kは、学習プロセスを示しているといえるが、西脇(1998)¹⁴⁾はこのプロセスのi～kは、態度化、価値形成に関する事項であり、地理学研究で用いられてきた情報処理過程に対する能力を技能とみなすような範疇をこえたものであると指摘する。

以上のように地理的スキルを検討すると、地理的スキルは学習プロセスとなっており、プロセスの各段階で地理的スキルが要求されているとみることができる。それを表1に整理した。表1から、学習指導要領に示された地理的スキルは、分析・解釈および価値判断・意思決定・参加(行動)の地理的スキルについてはあまりふれられていないことがわかる。

V これからの社会科教育における地理的スキル

わが国においても、課題の把握から価値判断・意思決定・行動の一連の地理的スキルを培う授業実践がみられるようになってきている。井田(2005)¹⁵⁾は、中学校社会科において、変質者の出現マップから生徒に出現する場所の特性を推測させ、野外調査でその場所の特性を調べ、その結果をGISを援用して変質者の出現と場所の特性とを重ね合わせることによって、変質者の出現と場所の特性との関係を明らかにさせた。そのうえで、自分たちはどのような行動をとるべきか判断・意思決定・行動にまでいたっている。この授業を受けて井田(2005)¹⁶⁾は、このような価値判断・意思決定・行動までの学習プロセスを踏むためには、学習内容が現代世界を理解するという枠組みで終わるのではなく、将来にわたる変化という観点を強く持つべきだとしている。

以上のことをふまえ、これからの社会科教育は、変化し続ける社会に適応できる人間を育成するために、現代世界を理解するという枠組みから、変化しつつある社会で生きているという観点に学習内容の変革をするとともに、GISのような進んだデジタル技術を援用しつつ、課題の把握から価値判断・意思決定

表1 地理的スキル

	学習プロセス	求められる地理的スキル
地 理 的 ス キ ル	① 課題の把握	(地図の活用に関する技能) ・地図を日常生活の中で活用できる ・地図を読み取りそれに基づいて考察できる ----- (国際地理教育憲章などのスキル) ・記述的資料、地図、写真などの活用 ・様々なコミュニケーションからの課題の把握
	② 資料の収集	(地図の活用に関する技能) ・地図を読み取りそれに基づいて考察できる ----- (地理情報に関する技能) ・地図、統計、文献、写真、野外調査などから収集
	③ 資料の整理	(地図の活用に関する技能) ・地図化して整理する ----- (地理情報に関する技能) ・要約、地図や表、グラフなどにして地理情報を整理する
	④ 分析・解釈	(地図の活用に関する技能) ・地図を読み取りそれに基づいて考察する ----- (国際地理教育憲章などのスキル) ・記述的説明、統計分析、構造図などを活用しての思考 ・パターン化したり、相互に関連づけたりする ・GISによる図の重ね合わせ、バッファ機能を活用しての分析 ・一般化
	⑤ 発表・表現	(地図の活用に関する技能) ・地図に表現し他者に伝える ----- (地理情報に関する技能)

	<ul style="list-style-type: none"> ・地理情報を使って，地図，GISなどを援用しての表現 (国際地理教育憲章などのスキル) ・地理的な課題に答える(問題解決) ・グループでの共同活動 ・事象を分析・解釈した結果から，どう判断し，どう考え，どう行動(どう貢献)するかといった，価値判断・意思決定・行動(参加)
⑥ 価値判断・意思決定・参加(行動)	

・行動までの一連の地理的スキルを培うべきであろう。

他方で，地図を読む，地図から地理情報を得るといった地理的スキルの育成については，デジタル技術とともにアナログの技能も培われるべきであろう。地図の活用に関する技能および地理情報の活用に関する技能でも，デジタル技術とアナログが相まって，より深化した技能となり，熟成した地理的スキルとなっていく。特に，伝統的な野外調査などは，今後とも社会科でアナログ的な地理的スキルとして継承されるべきであろう。野外調査などの地理的スキルは，地図の活用に関する技能や地理情報の活用に関する技能といった地理だけのスキルではなく，広く社会科一般に援用できるスキルである。さらに，野外調査では，聞き取り調査などを通して人と人とのコミュニケーションが図れ，人を介して子どもたちに知らない世界を開かせることができる。このような人と人とのコミュニケーションを大事にしていく地理的スキルを育成することも，今後の社会科教育の使命と考える。

註

- 1) 桜井明久『地理教育学入門』古今書院，1999年，242頁。
- 2) 草原和博「科学的社會認識形成のための地理教育」『日本社会科教育学会 全国大会発表論文集』第1号，2005年，142-145頁。
- 3) 山口幸男「地理教育の基本原則と小・中・高校の一貫カリキュラム」山口 幸男他編『社会科教育と地域・国際化』あさを社，2005年，196-209頁。
- 4) 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『新しい地理授業のすすめ方』古今書院，1999年，8-23頁。
- 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』朝倉書店，2003年，26-52頁。
- 6) 文部省『中学校学習指導要領(平成10年12月)解説一社会編一』大阪書 籍，1999年，205頁。
- 7) 堀 信行「地図を考える」中村和郎編『地図からの発想』古今書院，2005 年，2-3頁。
- 8) 山口幸男他「地理教育と音教材」『新地理』第51巻第2号，2003年，20-27 頁。
- 9) 井田仁康「地理教育の観点から見た「総合的な学習の時間」」『社会科教 育研究』No.87，2002年，11-20頁。
- 10) 小山茂樹「社会科授業における ICT 活用一長野市の教育の情報化に関わっ て一」『日 本社会科教育学会 全国大会発表論文集』第1号，2005年，198-199 頁。
- 11) 山路 進他「課題設定問題解決学習を支援する3次元地図オーサリングソ フトウエ

- アの試み」『日本社会科教育学会 全国大会発表論文集』第1号， 2005年， 196-197頁。
- 12) 大関泰宏「IT時代における地理的技能の育成」井田仁康・伊藤悟・村山 祐司編『授業のための地理情報』古今書院， 2001年， 36-47頁。
- 13) 国際地理学連合・地理教育委員会編 中山修一訳「地理教育国際憲章」『地理科学』第48巻第2号， 1993年， 104-119頁。
- 14) 西脇保幸「地理教育における技能の育成」『地理学評論』第71巻A第2号， 1998年， 122-127頁。
- 15) 井田仁康「「確かな学力」の育成を目指した指導の工夫・改善[社会(地理 歴史・公民)]」『中等教育資料』No.828， 2005年， 22-27頁。
- 16) 井田仁康「これからの社会科教育におけるメディア活用」『日本社会科教育学会 全国大会発表論文集』第1号， 2005年， 194-195頁。

試験問題にみる歴史教育の「見方・考え方」

—明治後期外国史教育における「内容」と「方法」の関連性—

佐藤 公

1. はじめに

本論は、歴史教育の試験に関する歴史の中に見出される、歴史学習内容と方法に関する諸課題の検討を通じ、歴史教育における「見方・考え方」に関して考察するものである。

歴史教育は、学習者が歴史的事象に関する理解とともに、歴史的事象が示す現在との接続や影響を見出す力、すなわち歴史的事象に対する「見方・考え方」の獲得を課題とする。この獲得プロセスにおいて、歴史学習の有する「内容」と「方法」は、密接に、そして相互規定的に関連し合うものである。同様に、歴史教育が認識対象とする「歴史」自体は、歴史学研究成果によるところが大きいいため、内容・方法いずれにおいても、歴史学と歴史教育の関連もまた密接である。

このような歴史教育の在り方は、内容・方法いずれの面においても批判や乗り越えるべき課題は多く、常にあるべき姿が模索されてきた。その一つの方向は、歴史学習が既定の学問的系統性に従い進められ、歴史的概念や知識の獲得を目指すものとする「内容主義」的歴史教育の在り方に対するものである。歴史教育は、既に解釈された歴史学研究成果としての歴史的事象の受容と理解が、学習の中心的な役割を担っている。そのため、一般に暗記科目という印象を強く持たれ、結果、児童生徒自身が史資料と向き合い自ら解釈を行う学習機会は限られている。この点は、歴史教育カリキュラムが、「内容主義」と称されてきた理由を如実に表している。

一方で、単なる受容にとどまらず、学習者自らが歴史的事象をいかにして捉えるかという学習方法探求への傾倒は、「方法主義」と称されることが多い。歴史の捉え方自体を学ぶ学習は、現代社会の歴史的側面、そして学習者の態度や資質育成という歴史学習の目的そのものとして設定しがたく、それゆえ解釈手法の獲得を目指す学習成果と目的との乖離も大きい。つまり、方法に関する学習は、「小さな歴史家」を育てる「歴史学研究」方法学習になっているとの指摘である。さらに、時代精神や社会構造を明らかにしようとする科学的アプローチとは異なり、歴史の中に存在した英雄や偉人の心情になり、学習者が自身と同一視することを通じて歴史の動因について考え、因果関係から生じた成功・失敗を「教訓」として理解することも、教育史にみる歴史学習方法の在り方である。これらの歴史学習の在り方は、歴史教育がいかにして歴史そのものを捉えるのか、いわば歴史を捉える「方法」に関する学習も含み行われているものであることの証左であると同時に、教育と研究という異なる場において、歴史を捉える方法が多様であることを示している。

従来より重要な課題であったこの「内容」と「方法」の在り方について、両者の関係やバランス、戦前から戦後をはさんだ変質など、歴史教育学研究が取り組んできた課題は大きく、広範である。中でも、歴史学習を通して人間社会の歴史的側面に対する「見方・考え方」をどのように育成するかという課題は、児童生徒の歴史的思考力の発達への追究を通じて検討が重ねられてきた。¹⁾ この課題に対し、筆者はこれまで、歴史学と歴史教育の乖離を、明治後期の歴史教育における学習内容の選択・配列の変化に見出し、特に外国史教育を対象として考察を重ねてきた。²⁾ そこで明らかになったことは、歴史学から独立した

歴史教育の在り方が、内容と方法の両面で表れてきたことに基づいている。つまり、明治前期の史学書の理解と受容を通じた、歴史学説教授としての歴史教育に対する批判的検討が進み、児童生徒の心理的発達段階をふまえた、教育としての歴史教授の在り方が模索され確立しつつあった。同時に、拡大し続ける中等教育政策においても、学習すべき内容を示した教授要目の採用により、多様な歴史学習の在り方は内容的規準を持つに至り、教育の水準確保に大きな影響力を発揮していた。しかし、制度的変化に裏付けられた歴史教授活動の具体像に迫ることは、資料的制約により難しい課題であった。特に、当時の中等教育はいわゆるエリート教育に位置づけられ、早期に義務化された初等教育とは異なり、限られた設置校の中で限られた数の人間のみが学んだ場所であったことは、資料の量的側面に大きな影響を与えている。本小論では、これまでの研究成果に加え、旧制中学の定期試験問題という資料を加えて、教授活動の実像にさらに迫りたいと考えている。当時の教授活動の実像を再現するには制約がある中で、教科書や教授要目といった全国的基準として統制力を持ちえた資料ばかりではなく、新たに試験という個々の中学校が実施した教育成果確認のための観点が示された資料を考察対象とすることで、特に学習内容と方法の在り方とその関係について、制度的側面からは見出しにくかった知見の広がり期待される。具体的には、旧制長崎県立長崎中学校（以下、長崎中学）の試験問題により、明治後期歴史教育実践の在り方から、歴史教育の「見方・考え方」に関する再検討を行うものである。

2. 教科書と試験にみる「内容主義」－明治後期の中等外国史教育から－

(1) 明治後期の中等歴史教育

本論が考察対象となる明治後期は、中等教育全体が一応の制度的確立をみる画期である。本節では、明治後期の歴史教育を取り巻く制度的確立を捉えた上で、長崎中学での歴史教育の実践に迫る材料として、試験問題の形式と出題内容を検討していく。

制度的画期とは、1899（明治32）年に改正された「中学校令」に始まる、一連の中等教育改革施策を指す。これ以降は、普通教育と実業教育という二重の役割に対応する形で、高等普通教育を授ける教育機関として「中学校」が位置づけられた。次いで、1901（明治34）年の「中学校令施行規則」では、学科目の目的や配当時間が明示された。歴史は、学科目名「歴史」として4番目の位置づけが与えられる一方、授業時数は「歴史・地理」として2科目合わせて時数表示されており、毎週3時間与えられた。第五条には歴史の目標が以下のように記されている。

「第五條 歴史ハ歴史上重要ナル事跡ヲ知ラシメ社会ノ變遷、邦國、盛衰ノ由ル所ヲ理解セシメ特ニ我國ノ發達ヲ詳ニシ國體ノ特異ナル所以ヲ明ニスルヲ以テ要旨トス

歴史ハ日本歴史及外國歴史トシ日本歴史ニ於テハ國初ヨリ現時ニ至ルマテノ重要ナル事跡ヲ授ケ外國歴史ニ於テハ世界大勢ノ變遷ニ關スル事跡ヲ主トシ著名ナル諸國ノ興亡、人文ノ發達及我國ノ文化ニ關係アル事跡ノ大要ヲ知ラシムヘシ」³⁾

さらに、1902（明治35）年には「中学校教授要目」が示され、以上のような学校形態や概略的な教育目標ばかりではなく、教授内容まで大きく規制を受け始めた。ただし、教授内容を強く拘束してはならず、あくまで各中学校長の裁量により運用できるものとしている。⁴⁾ 制度的整備、および具体的教授内容の選択が規定されたここにおいて初めて、中等歴史教育の制度的確立をみたといつてよい。

(2) 明治後期の中等教育の定期試験

では、同時期の試験制度の全体的概要はどうなっていたのか。入学試験や定期試験など試験の実態と学校生活との関連から戦前期の中等教育、特に旧制中学における学生生活の実態解明を目的として考察を重ねてきた桑原三二の論考⁵⁾を手がかりに、同時期の試験制度の様子を整理しておく。

試験制度の位置づけだが、1901（明治34）年「中学校令施行規則」第四十七条には、課程の修了及び卒業について以下のように定めている。

「各學年ノ課程ノ修了又ハ全學科ノ卒業ヲ認ムルニハ平素ノ學業及成績ヲ考查シテ之ヲ定ムヘシ

試験ハ分テ學期試験及學年試験トシ學期試験ハ第一學期及第二學期内ニ於テ之ヲ行ヒ學年試験ハ學年末ニ於テ之ヲ行フヘシ

試験ハ國語、外國語、數學、圖畫、唱歌、體操ニ就キテハ之ヲ行ハサルコトヲ得」⁶⁾

つまり、文部省が施行規則に試験の実施方法について規定したことにより、これまでは府県毎に異なっていた試験の名称や方法が、全国的に統一されたのである。

さらに、成績評価の方法は、もっぱら試験によって課程の修了や卒業を認定していたそれまでの方法から、試験のみではなく平素の成績も含めて行われるようになった。つまり、卒業や課程修了の認定のための大きな基準であるという明治前期からの継続性の一方で、新たに「平素ノ學業」による評価が加わり、二つの基準に基づいて判定されるようになった点に同時期の試験制度の特徴がある。これは1899（明治32）年、小学校が「平素ノ成績」のみをもって課程修了や卒業を認めた動きとは対照的である。初等教育と中等教育の間に生じた違いについて、桑原は、児童生徒の発達段階や学級担任制と教科担任制の違いによる一教員あたりの児童生徒数の違いによるものであることを指摘しているが、さらに以下の三点を、定期試験が継続的に行われた理由としている。つまり、競争の原理が教師及び生徒に是認されていた点、既習事項をまとめるために便利であるという積極的な肯定面があった点、そして記憶を主とした学習方法と深い関連を持っていたとする点である。7) 試験制度は、学年という定められた段階を一つひとつ超えていくことを求める学校という場において、各段階で獲得された知識量の確認方法として大きな信頼が寄せられていた。特に、教授要目並びに教科書を中心に学習内容を伝え、その正確な記憶を求めた当時の講義形式中心の中学校の教授方法・学習方法においては、非常に利用しやすい「平素ノ學業」状況の判定方法であったといえよう。

このような、「平素ノ學業」をはかる試験の位置づけの変化とその重要性は、明治前期との比較ばかりではなく、この時期以降の評価方法の変化からも捉えられることである。その後、1927（昭和2）年の「中学校令施行規則」の改正では、評価方法が「各學年ノ課程ノ修了又ハ全學科ノ卒業ヲ認ムルニハ平素ノ學業ヲ考查シテ之ヲ定ムヘシ」⁸⁾と定められた。つまり、明治後期以降原則となった「二本立て」から、課程修了のための考查すなわち試験がなくなったとはいえ、小学校同様「平素ノ學業」をもって課程修了や卒業認定を行うようになったのである。ただし、この「平素ノ學業」をどう考查するのかということについては、まだ十分な検討がなされていないが、一つの方法として従来通り定期試験が位置づけられ、それが根強く行われてきた姿が映し出される。

このようにしてみると、中等教育においては、学年や学校段階のまとめとしてばかりで

はなく、より短いサイクルで通常的に試験が行われ、評価方法としての試験のあり方が非常に強く維持されてきていることがわかる。同時に、このような試験制度を相互に支える形で、講義形式中心の学習内容と方法が維持されてきたと考えられるのである。

(3) 旧制長崎県立長崎中学校について

考察対象とする長崎中学は、1884（明治17）年4月に開校し、第二次大戦後の学制改革に至るまで、長崎県の中等教育における中核機関として機能した。しかし、その旧制中学としての歴史と伝統は、新制高校へと受け継がれることはほとんどなかったといつてよい。戦後の学制改革に至り長崎地区では、新制高校の三原則といわれた「男女共学」「学区制」「総合性」をある意味忠実に実施し、直接的には旧制中学とは接続しない形で新制高校が設置された。1948（昭和23）年4月、まず中等教育機関4校がそれぞれ県立長崎高等学校（旧長崎中学校）、県立長崎女子高等学校（旧長崎高等女学校）、県立瓊浦高等学校（旧瓊浦中学校）、市立女子高等学校（旧市立高等女学校）と改称された。次いで、同年11月には、これら4校が統廃合され、新たに県立長崎東高等学校と長崎西高等学校へと再編されたのである。

制度面での断絶の一方で、旧制中学や統廃合以前の新制高校に保存されていた資料の多くは、長崎西高等学校へと引き継がれた。その数、一万冊を超えるとされている。しかし、多くの貴重書も含む膨大な図書管理・保存は一高校の図書館では難しく、1958（昭和33）年、和書や旧教科書、長崎中学の同窓会資料を中心に、約三千冊を県立図書館にて保管することとなった。その図書群は「西校文庫」と称され、郷土資料として公開されている。ただし、受入れ書籍の全てが整理・公開されていないため、その全容については把握できないのが実情である。⁹⁾ この資料群の中に、本小論の中心的な考察対象である『長崎県立長崎中学校試験問題綴 明治四十年～同四十五年』（以下、『試験問題綴』と表記）が存在する。¹⁰⁾

(4) 『試験問題綴』について

現在確認できる試験問題とはどのようなものか、『試験問題綴』の概要を捉えてみよう。

この『試験問題綴』は、歴史教育のみならず国語や理科なども含め、当時の長崎中学で実施されていた各学科目の試験問題を数多く収めたものである。いずれも試験問題のみであり、答案は存在しない。他の郷土資料として試験成績に関する資料も一部保存されていることを確認したが、試験問題の時期や学科目名と一致せず、受験者の特定には至らないこともあり、今回の考察対象とはしていない。『試験問題綴』の中で、学科「地理・歴史」に関係するものに限定すると、61件の試験問題が現存することが確認される（表1参照）。

このような資料の現状からは、長崎中学がどのような教育制度下で運営されていたのか、制度的状況をいくつか確認できる。その一つ、全国的な学科課程制度との対応状況だが、ほぼ、1899（明治32）年以降にみられる中等教育制度の確立に向けた一連の制度改正にならない、学科目が排列されている。具体的に外国史関連で捉えると、3年次に東洋史、4・5年次に西洋史を実施している。さらに、教官の受け持ちの状態だが、例えば西洋史の試験問題を作成した小森安太郎が地理の試験問題作成も担当しているなど、教官によっては複数の科目を担当している状況が確認される。これは教官が、必ずしも自身の専門分野に該当する学科目のみを担当していたわけではなく、各学校の実情に応じながら複数の学科目を担当していた様子が見えてくる。

表1 『試験問題綴』にみられる学科「地理・歴史」関係科目の試験

年	月日	実施学年	科目	教官名	備考	設問数
1907 (明治40)	3.9	3	地理	小森安太郎		3
	3.12	2	地理	小森安太郎		3
	3.13	4	地理	小森安太郎		3
	3.15	5	西洋史	小森安太郎	A	3
	3.16	4	西洋史	小森安太郎	B	3
	不明	1	本邦歴史	小濱充之助		5
	不明	1	歴史	長友千代太郎		3
	不明	2	邦史	吉野直人		3
	不明	3	歴史	小野○彦	C	3
	不明	5	日本史	小野○彦		4
1908 (明治41)	3.3	2	地理	小森安太郎		3
	3.4	1	地理	小濱充之助		5
	3.5	1	歴史	長友千代太郎		3
	3.5	3	地理	小森安太郎		3
	3.6	4	地理	小森安太郎		3
	3.7	2	歴史	吉野直人		3
	3.7	5	西洋史	小森安太郎	D	3
	3.9	4	西洋史	小森安太郎	E	3
	3.9	5	国史	伊東磐根		4
	3.12	3	地理	小森安太郎		3
1909 (明治42)	3.13	5	西洋史	小森安太郎	F	2
	3.15	4	地理	小森安太郎		3
	不明	3	東洋歴史	泉川祐市	G	3
	3.10	1	地理	小濱充之助		5
	3.11	2	地理	久保準		3
	3.11	3	歴史	不明	H	2
	3.12	3	地理	小森安太郎		3
	3.13	不明	歴史	久保準		3
	3.15	2	歴史	吉野直人		3
	3.16	4	西洋史	小森安太郎	I	3

1910 (明治43)	3.4	5	地理	小野静男		4
	3.8	5	歴史	近藤常明		2
	3.9	5	歴史	近藤常明		2
	3.11	3	地理	小森安太郎		3
	3.11	5	西洋史	小森安太郎	J	3
	3.12	4	西洋史	小森安太郎	K	3
	3.14	1	日本史	伊東磐根		3
	3.14	2	地理	小森安太郎		3
	3.15	2	日本歴史	今村朝信		3
	3.16	1	地理	小濱充之助		5
1911 (明治44)	3.17	4	地理	小森安太郎		3
	3.8	5	歴史	尾木原勝任	L	3
	3.11	5	歴史	尾木原勝任	M	3
	3.11	不明	歴史	近藤常明	N	3
	3.13	1	日本地理	○志廣		5
	3.13	2	日本史	伊東磐根		3
	3.13	4	地理	小濱充之助		4
	3.15	3	地理	小濱充之助		5
	3.15	4	歴史	尾木原勝任	O	3
	3.16	2	地理	小濱充之助		3
1912 (明治45)	3.17	1	日本歴史	近藤常明		4
	4.14	4	歴史	尾木原勝任	P	3
	4.12	2	日本史	伊東磐根		3
	3.11	2	地理	小濱充之助		5
	3.12	4	地理	小濱充之助		5
	3.13	3	地理	小濱充之助		5
	3.13	5	歴史	高巢庄太郎		3
	3.14	3	歴史	高巢庄太郎	Q	5
	3.14	4	西洋史	福武周夫	R	5
	3.18	1	地理	福武周夫		4
8	3.18	2	歴史	高巢庄太郎		3

<表中記号「○」は、読み取り不能だった文字>
 (長崎県立長崎中学校編『長崎県立長崎中学校校試験問題綴 明治四十年～四十五年』より作成。)

表2 外国史（西洋史・東洋史）関連設問内容一覧

1907 (明治40) 年	
A	1. 七月革命ノ原因 2. 大陸制度 3. 左ノ四ツニ就ヒテ知ル所ヲ記セ 1セン シモン 2腐敗選挙区 3ゲーテ 4ブリュッヘル
B	1. サラセン人ノ勃興 2. 和蘭ノ独立 3. 左ノ五ツニ就ヒテ知ル所ヲ記セ 1 アリストテレス 2 アクチウム 3 大憲章 4 フランシス ザビエル 5 フランシス ベーコン
C	1. 唐（始祖李淵）以後現時ニ至ルマデニ支那中原ヲ占領セシ国号ヲ興亡順ニ列記シ其ノ始祖ノ名ヲ列記セヨ 2. 明清ノ際ニ信任セラレタル著名ノ耶蘇教士及ビ其ノ学問技術 3. 左ノ人々ノ事蹟 イ クライブ ロ 抜都 ハ 左宗棠
1908 (明治41) 年	
D	1. 二月革命ノ始末 2. 南北戦争ノ原因 3. 左ノ四ツニ付ヒテ知ル所ヲ記セ 1 フランクリン 2 シルレル 3 ガリバルヂ 4 ルーソー
E	1. 宗教改革ノ反動 2. イスパニアノ統一 3. 左ノ五ツニ付ヒテ知ル所ヲ記セ 1 フィギアス 2 テオドシウス 3 ワルトブルグ 4 グーテンベルヒ 5 スコラスチズム
F	1. 七月革命ノ始末 2. ドノ五ツニ就ヒテ知ル所ヲ記セ 1 選挙法改正案 2 メッテルニヒ 3 プリウヘル 4 パトリックヘンリ 5 ポルタバ
G	1. 王安石ノ新法トハ如何 2. 元朝ノ衰亡ヲ来タセシ原因ヲ列挙セヨ 3. 左ノ各項ニ付キ知ル所ヲ述べ イ マルコポーロ ロ 八幡賊
1909 (明治42) 年	
H	1. 我国ノ海賊ト明、朝鮮トノ関係ヲ簡明ニ記スベシ 2. 清初三藩ノ乱ノ始末ヲ簡明ニ記スベシ
I	1. 宗教改革ノ反動 2. 武士道及ビ武士ノ教育ニ就テ記セ 3. ドノ五ツニ就テ記セ 1 マラトン 2 テオドシウス 3 スコラスチズム 4 ワルドブルグ 5 金法 (Golden Bill)
1910 (明治43) 年	
J	1. 七月革命ノ原因 2. 東方問題ノ起源 3. 次ノ四ツニ付テ記セ 1 シアーロット コルデー 2 オコンネル 3 コシューシコ 4 大陸封鎖

K	1. サラセンノ勃興 2. 宗教改革ノ反動 3. 次ノ五ツニ付テ記セ 1 アルガズウス 2 ベーコン 3 エパミノングス 4 ウェストファリア講和 5 ネースビー
1911 (明治44) 年	
L	1. 北米合衆国南北戦争ノ成敗〇よりて分かれる所以を述べよ 2. 十九世紀になりてこの〇〇英国ノ拓殖、通商、海上権ノ〇して成功せる史実ノ梗〇を述べよ 3. 左ノ諸名辭に就て知れる史実を略述せよ イ ダーウィン ロ ローゼベルト ハ チェンバレン ニ セダン ホ モルトケ ヘ ウラヂポストク ト ビラフランカ チ ガリバルヂ リ セバストボル ヌ トートレーベン
M	1. 東洋に於ける日本帝国ノ現在及将来ノ位置如何 2. ベルリン条約ノ手代及内容如何 3. 次ノ六項に就て知れる史実を簡明に述べよ 1 ダルダネル 2 東印度会社 3 カプール 4 鉄血宰相 5 香港 6 1904ヨリ1905年ニバル有名ノ戦乱
N	1. 莫臥兒帝国ノ興亡 2. 太平賊ノ始末 3. 東洋史中ノ世祖ト〇セラレタル天子ヲ抽出シテ其理由ヲ述ブベシ
O	1. 次ノ六項に就て知れる史実を簡明に述べよ イ 独立宣言 ロ 大憲章 ハ ポツダム日兵 ニ 印紙条例 ホ 王權親授 ヘ ニュートン 2. 十字軍ノ大要を簡明に説明せよ 3. 三十年戦争ノ概要を述べよ
P	1. 北米合衆国ノ手代及理由並ニ之ニ興レル著名ナル人物ヲ述ベヨ 2. イ フレデリキ大王 ロ カタリナ二世 ハ 審査法 ニ 圓顯〇 ホ ワレンスタイン 以上ノ五項ニ就テ史実ヲ簡明ニ述ベヨ 3. イスパニア王位継承ノ役ノ原因ヲ述ベヨ
1912 (明治45) 年	
Q	1. 宋ノ中央集権制ヲ略述セヨ 2. 蒙古四汗國ノ国名、始祖、領土ヲ記セ 3. 蒙古衰滅ノ原因ヲ問フ 4. 明末清初二來航セシ歐人ノ名及共事業ヲ記セ 5. 吳三桂
R	1. ヨーロッパに於ける宗教的戦役ノ最大なるものノ名前、年代及〇〇 2. 七年戦争後プロシアノ状態 3. 第十八世紀に於けるフランスと列國との関係 4. 左ノ諸項ノ説明 1ヘジラ 2ウィクリフ 3リッツエン 4マテヲ リッチ 5コルベール

<表中記号「〇」は、読み取り不能だった文字>

(長崎県立長崎中学校編『長崎県立長崎中学校試験問題綴 明治四十年～四十五年』より作成。)

写真 1 設問 A

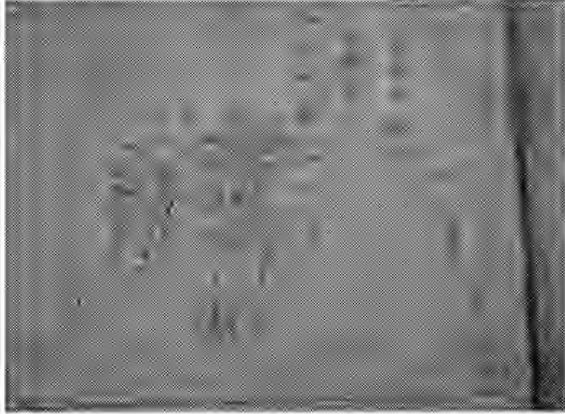


写真 2 設問 C

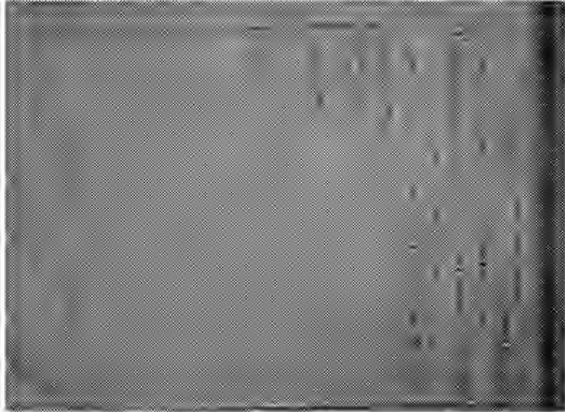


写真 3 設問 D

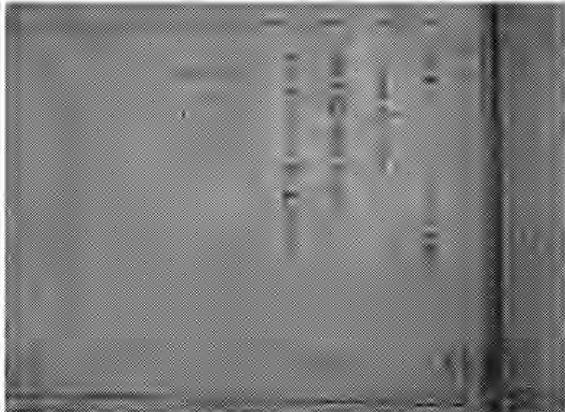


写真 4 設問 H

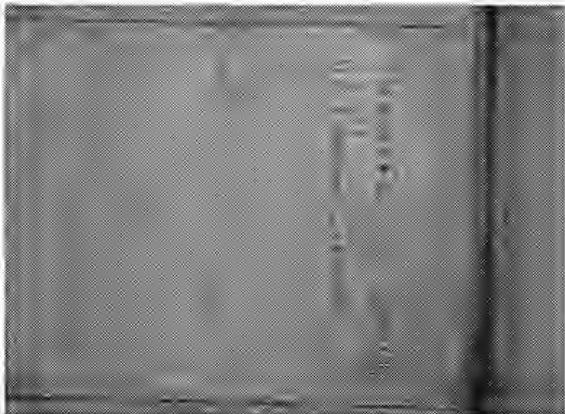


写真 5 設問 J

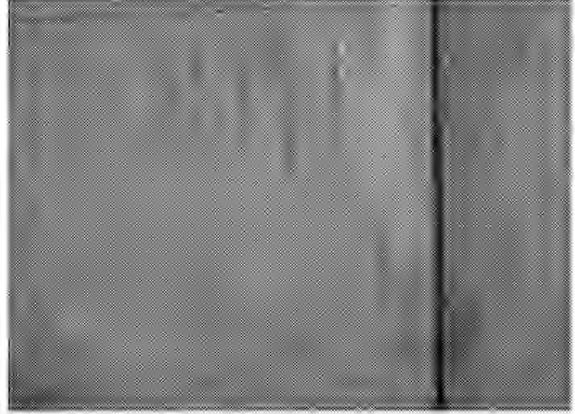


写真 6 設問 M

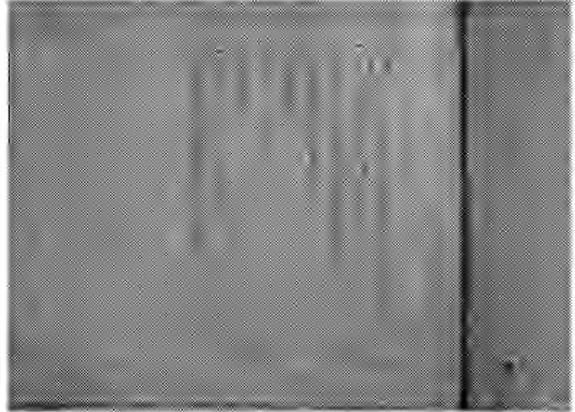


写真 7 設問 N

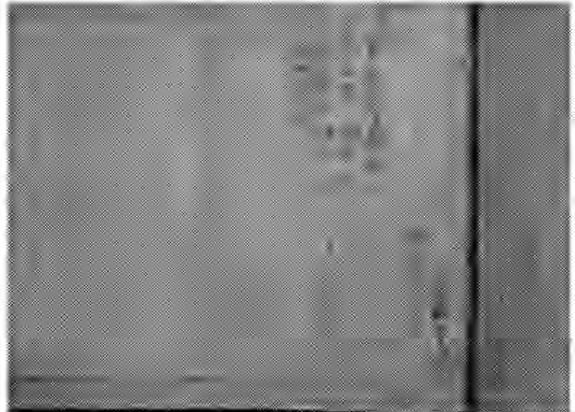
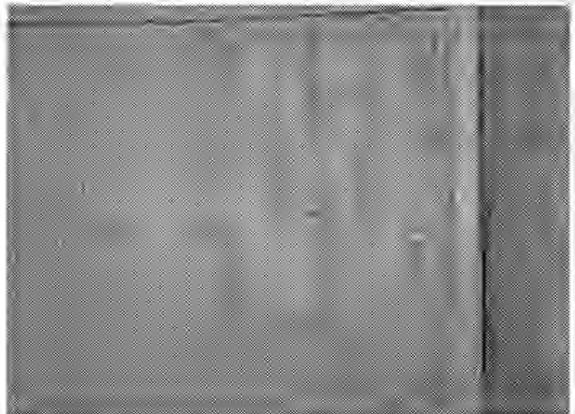


写真 8 設問 Q



(5) 外国史教授と試験に関する状況

では、長崎中学での外国史教授に関する状況について、整理してみよう。『試験問題綴』から学科目名のみ依存せず外国史に関係する試験問題を抽出すると、18件が該当する（表1・2参照）。これらの試験問題を、当時使用されていた教科書並びに学習内容の根拠として1902（明治35）年に設定された教授要目と比較してみよう。

長崎中学で使用されていた西洋史に関する教科書だが、考察対象とする時期を通じた使用実態は明らかにならない。ただし、少なくとも2冊の教科書が使用されていたことは、文部省編纂の資料により確認できる。その一つは、1907（明治40）年度は、齋藤斐章執筆の教科書『中等世界史綱』である。¹¹⁾ この教科書は、タイトルこそ「世界史」と表されているが、実際の内容は西洋史そのものとなっている。もう一つ、1910（明治43）年度に至ると、これとは別の教科書（瀧澤又市『初訂 中等西洋歴史』）を使用していることも明らかになっている。¹²⁾ 本小論では、前者について詳細に捉えていく。

教科書『中等世界史綱』と教授要目の対比だが、時代区分や項目の有無などに多少の相違がみられるものの、目次と教授要目はほぼ一致している（表3・4参照）。当時の中学校教科書は、1903（明治36）年に国定制が確立した小学校とは異なり、引き続き検定制をとっていたため、内容選択の規準として教授要目が機能している様子が確認される。内容的統一が図られた一方で、先の『中等世界史綱』にみられるような表題の設定のみならず、項目の統合・細分化や、人物画や年表、地図の採用による図版の有無など、特徴的な形態を持つ教科書が存在していたこともわかる。¹³⁾

さらに、教科書・教授要目の対応状況と、試験問題の設問を比較していくと、ここでも関連性が確認される。その一つは、試験問題の出題形式との対応である。試験問題は、形式の面では、論説問題と語句説明問題の二種類に分けられる。前者は教授要目、すなわち教科書の構成内容とほぼ一致しており、教授要目や教科書に示された学習内容が正確に記憶されているかどうかを確認するものであるという試験の性格が確認できる。例えば、「宗教改革ノ反動」や「サラセンノ勃興」は繰返し出題されている論説問題だが、これらは教科書や教授要目に示された内容項目と同一である。一方で、語句説明については教授要目で示された大項目や重要項目、つまり教科書の構成内容に表されているものではないが、教科書内に記述されている人物や事件を取り上げている。特に人物については、教授要目には示されていない一方で「ゲーテ」「ガリバルヂ」など教科書内でも多数取り上げられており、学習内容として教科書が大きく関わっている様子がうかがえる。

内容について、教授要目と教科書、並びに試験問題の対応が確認されたが、では、このような内容の教授を支える実際の教授方法はどのように考えられていたのか。これまで確認したように、教授要目は学習内容を規定するものの、学習方法を規定するものではない。それ故、内容の扱い方については教師個人に任される部分が多かった。当時は、そのような教師個人への営みを支え、教授方法に関する様々な解説書も多く出版されるようになっていた。明治前期のように、内容も方法も外国の研究成果や教授理論の翻訳を中心にした一方的導入の時期を経過し、その解釈を通じ日本の教育実態に合う形で検討された研究成果が広く出版されるようになっていた。次節では、教科書執筆者であった齋藤斐章の歴史教授論から、当時の歴史教育における方法論的考察の在り方を捉えてみたい。

表3 「中学校教授要目（1902（明治35）年）」
にみる外国歴史要目

第二 東洋歴史 第三学年 毎週二時
上古 上代ノ支那 唐虞三代 春秋ノ世 周ノ制度 文物
戦国 孔子 周末ノ學術 上代ノ印度 仏教ノ興起
中古 秦ノ統一、楚漢ノ争 漢高祖、文帝景帝ノ治 武帝
ノ業、四夷ノ服属 王氏ノ篡 後漢ノ政、匈奴、西域ノ叛
服 三国 晋、五胡、十六国 南北朝 隋 唐太宗、武韋
ノ禍 開元ノ治、安史ノ乱 藩鎮宦官ノ禍、唐末ノ大乱
朝鮮半島ニ於ケル諸国ノ盛衰、渤海 漢唐ノ儒学文芸 仏
教道教及其ノ他ノ宗教、南海ノ貿易 五代 宋太祖、仁宗
ノ治 王安石ノ新法 遼金ノ廢興、高麗ノ盛衰 宋金ノ交
渉 宋代ノ儒学文芸及宗教
近古 蒙古ノ勃興、元太祖ノ西征 太祖憲宗ノ南征及拔都
旭烈兀ノ西征、世祖ノ一統及東侵 元代ノ治乱附諸汗国ノ
盛衰 明ノ太祖、靖難ノ役、成祖ノ遠略 帖木兒 明ノ中
世（辺境ノ寇、大禮ノ議） 交趾ノ叛服、沿海ノ寇盜 明
ノ末世（萬曆朝鮮ノ役 東林ノ獄 流賊） 元明ノ儒学文
芸、莫臥兒帝国ノ興亡 ぼるとがる、いすばにあノ東略、
天主教ノ東流
近世 清ノ開国、世祖ノ一統 清聖祖高宗ノ業 清ノ學術
東洋ニ於ケル和蘭英仏諸国ノ競争英領印度 清英ノ交渉
長髮賊ノ乱、英仏ノ北清侵伐 露ノ東略、清露ノ關係
安南暹羅、清仏ノ交渉 日清韓ノ關係、日清ノ戦役 東洋
ニ於ケル英露及仏独米 世界ニ於ケル東亞諸国ノ現勢

第三 西洋歴史 第四学年 毎週二時
上古 えじぶと、へぶらい、ふおえにきあ びびろにあ、
あつしりあ べるしあ、だりうす、くせるくせすノ業 ぎ
りしあ、ぎりしあノ文物 あてん、すばるた、てーべ、べ
るしあノ交渉 黒海沿岸ノ地方、まけどにあ、あれくさん
どるノ業 ふおえにきあ植民地、いたりあ統一ニ至ルろ一
ま ぼえに戦役 あれくさんどる後ノ東方諸国（ぎりしあ、
まけどにあ、えじぶと、しりあ、ばるちあ、ばくとりあ）
ろ一ま共和制ノ末路 ろ一まノ東征、かえざるノ業 ろ一
ま帝政ノ初 ろ一まとばるちあ、べるしあ ろ一まノ制度
及国情、基督教
中古 げるまにノ遷徙 東ろ一まとべるしあ、すらぶ諸部
落 さらせん 中世ニ於ケル東欧ト西欧、かるる大帝ノ業
のるまん 神聖ろ一ま帝国、法皇ノ權威 西欧ノ制度及
国情 十字軍ト東方諸国 いぎりすとふらんす 東欧ノ国
情、蒙古ノ侵入 古学復興、活版ノ發明、兵制ノ変遷、地
理上ノ発見附まるこぼろノ日本、西欧諸国ノ中央集権、
議会ノ起、地方ノ連合 宗教ノ頽廢及救済ノ企画 おつと
まんとるこノ侵入 宗教改革、いすばにあつらんす しゅ
まるかるでん同盟
近古 ぼるとがる、いすばにあノ植民策 宗教改革ノ反動
おらんだノ独立 いぎりすノちゅーどる朝 ふらんす宗
教ノ争 三十年ノ戦役 ふらんす国家主義ノ確立及外国侵
略、いすばにあ繼承ノ役 いぎりすノ革命 南洋及東洋ニ

於ケルぼるとがる、おらんだ、いぎりす 近古ニ於ケル北
欧及東欧諸国ノ盛衰 北欧ノ戦役 ぼーらんどト近隣諸国、
ふるしあノ勃興 あうすとりあ繼承ノ役、七年戦役 いぎ
りす、ふらんすノ植民策 ろしあノ外交及拓殖 北米合衆
国ノ独立 十八世紀ニ於ケル欧州列国ノ情勢及文物

第五学年 毎週一時
近世 ふらんす革命 ぼーらんどノ滅亡 列国局面ノ変化
なばれおん一世ノ業 いぎりす植民地ノ拡張 よーろつ
ぱ独立ノ戦役 ういーん列国会議 欧州乱後ノ国情 あめ
りか諸国及ぎりしあノ独立 七月革命及其影響 いぎりす
ノ政党政治 東方問題 二月革命及其影響 西欧ト東欧
（なばれおん三世、くりむ戦争） あじあニ於ケルろしあ、
いぎりす、ふらんす、いたりあ統一、どいつ統一ノ企画
北米合衆国ノ經濟ト南北戦争、めきしこ、ふらんすノ交渉、
しゅれすういくほるすたいん問題、ふるしあ、おーすと
りあノ戦役 どいつ、ふらんすノ確執 どいつ統一、ろしあ
トばるかん半島、埃及問題 英、西、蘭、仏、独、米ト太
平洋洲、北米合衆国是ノ變遷ト太平洋、あふりか南部ノ拓
殖、ばんすらういずむ 十九世紀ノ文明及思潮（政治上、
宗教上、社会上、經濟上ノ進歩） 世界ニ於ケル日本ノ地
位及日本ト諸外国トノ關係

- 教授上ノ注意
- 一 歴史ヲ授クルニハ社会ノ變遷、邦国ノ盛衰ニ関スル明
晰ナル概念ヲ得シムルコトヲ主トシ正確ヲ期スル爲徒
ニ精密ナル事跡ノ穿鑿ニ流レサランコトヲ要ス
 - 二 偉人ノ事跡ヲ授クルニ当リテハ其ノ性行、事業及当時
ノ事情ヲ詳ニシ生徒徳性ノ涵養ニ資センコトヲカムヘ
シ
 - 三 有名ナル詩歌、文章、伝記等ニシテ歴史上ノ事跡ノ説
明ニ資スヘキモノハ便宜之ヲ引用シテ興味ヲ助クヘシ
 - 四 特ニ学校所在地方ニ關係多キ事跡ハ稍々詳ニ之ヲ授ク
ルヲ可トス
 - 五 外国歴史ハ特ニ我国ト關係アル事項ニ留意シテ之ヲ授
クヘシ
 - 六 対照年表ヲ用ヒテ紀年ノ連絡ヲ知ラシメ又常ニ地図、
実物、図画、標本等ヲ示シテ生徒ノ知識ヲ確実ナラシ
ムヘシ
 - 七 地名人名等ノ称呼ハ必シモ此要目ノ示ス所ニ依ルコト
ヲ要セス
 - 八 教授用備品ハ次ノ例ニ依ルヘシ
御歴代表、対照年表、各国帝王及諸王家ノ系統表等ノ掛
図 日本沿革及現代地図 東洋諸国沿革及現代地図
西洋諸国沿革及現代地図
著名ナル城邑、戰場、其ノ他古蹟ノ写真又ハ図画 著名
ナル人物ノ肖像 古人ノ筆跡、古文書等ノ実物又ハ模
写 風俗工芸ノ變遷、文化ノ程度等ヲ示ス実物、模型
又ハ図画

（教育史編纂会『明治以降教育制度発達史 第四卷』教育
資料調査室、1964年、211-218頁より作成。）

表4 齋藤斐章『中等教科 世界史綱』目次

上巻

上古史

第一編 古代東方諸國

第一章 「えじぶと」

第二章 「ヘブリュー」及び「フェニキア」

第三章 「アッシリア」及び「バビロニア」

第四章 「ペルシア」の勃興

第二編 「ギリシア」時代

第一章 「ギリシア」國民の發達

第二章 「ギリシア」と「ペルシア」の衝突

第三章 「アテネ」全盛時代

第四章 「スパルタ」の覇業

第五章 「テーベ」・「マケドニア」の覇業

第六章 「アレキサンデル」の業

第三編 「ローマ」時代

第一章 地中海沿岸の諸國民 「ローマ」の建國

第二章 「ローマ」の「イタリア」統一

第三章 「ポエニ」戦役

第四章 「アレキサンデル」後の東方諸國

第五章 「ローマ」共和政治の末路

第六章 「ローマ」の東征及び「ローマ」の内亂

第七章 「ケーザル」の業

第八章 「ローマ」帝政の初期

第九章 「ローマ」と「バルチア」・「ペルシア」

第十章 「ローマ」帝政の末葉 耶蘇教 「ローマ」の

制度・國情

中古史

第一編 「ドイツ」民族勃興時代

第一章 「ゲルマニ」の遷移

第二章 東「ローマ」と「ペルシア」

第三章 「サラセン」人の勃興

第四章 東「ローマ」皇帝と「ローマ」法皇

第五章 「カロロ」大帝の業

第六章 「ノルマン」の跋扈

第二編 法皇權勢時代

第一章 神聖「ローマ」帝國 法皇の權勢

第二章 西歐の制度及び國情

第三章 十字軍 東方諸國

第四章 「イギリス」と「フランス」

第五章 東歐の國情

第六章 蒙古の侵入

第三編 啓蒙時代

第一章 古學復興 活版の發明 兵制の變遷

第二章 地理上の發見

第三章 西歐諸國の中央集權

第四章 宗教の頹廢及び救済の企圖

第五章 「オスマンリ、トルコ」の侵入

近古史

第一編 政教紛争時代

第一章 宗教改革

第二章 シュマルカルデン同盟

第三章 「ポルトガル」・「イスパニア」の植民策

第四章 宗教改革の反動

第五章 「オランダ」の獨立

第六章 「イギリス」の「チウドル」朝

第七章 佛國宗教の争

第八章 三十年戦役

第二編 強國興隆時代

第一章 「フランス」國家の確立及び外國侵略

第二章 「イスパニア」王位繼承の戦役

第三章 英國の革命

第四章 南洋及び東洋に於ける葡・西・蘭・英

第五章 近古に於ける北歐及び東歐諸國の盛衰

第六章 北歐大戦役 「ポーランド」王位繼承戦役

第七章 「プロシア」の勃興 奧國繼承戦役

第八章 七年戦役

第九章 英・佛の植民策及び其の衝突

第十章 「ロシア」の外交及び拓殖

第十一章 北米合衆國の獨立

第十二章 十八世紀に於ける歐洲列國の情勢及び文物

下巻

近世史

第一編 革命時代

第一章 「フランス」革命

第二章 普・奧の干涉 「ポーランド」の滅亡

第三章 佛國恐怖時代

第四章 「ナポレオン」一世の業

第五章 歐洲獨立戦役 「ウィーン」列國會議

第六章 英國植民地の擴張

第七章 歐洲亂後の國情

第八章 「アメリカ」諸國及び「ギリシア」の獨立

第九章 七月革命及び其の影響

第十章 「イギリス」の政黨政治

第十一章 東方問題

第十二章 二月革命及び其の影響

第二編 現代

第一章 「ナポレオン」三世 「クリム」戦争

第二章 「イタリア」の統一

第三章 北米合衆國南北戦争 「メキシコ」の亂

第四章 普・奧の争覇

第五章 「ドイツ」・「フランス」の確執 「ドイツ」

統一

第六章 露國と「バルカン」半島 「パンスラウィズム」

第七章 英・西・蘭・仏・米と太平洋洲 北米合衆國是

の變遷と太平洋 「アフリカ」南部拓殖

第八章 「ベルリン」條約後の歐洲

第九章 亜細亞に於ける歐洲諸國

第十章 十九世紀の文化

3. 明治後期歴史教育における「方法主義」－齋藤斐章の歴史教授論－

(1) 中学校における歴史教授

本節では、教科書執筆者であり当時の歴史教育学者の一人であった齋藤斐章に着目し、齋藤の歴史教授論から、当時の歴史教育における方法論的考察の在り方を考えてみる。特に歴史教授論にみられる齋藤の学問観、教育観を通じ、歴史教授方法論、そして中等教育における歴史教育についていかに論じているかということに焦点をあてる。

齋藤の著書は、歴史教育・歴史教授論全般を展開しているものの、主に小学校における歴史科を対象としているものがほとんどである。その中でも中学校における歴史科・歴史教授に関しては、その目的と教材の性格という二点について論じている。

①目的

中学校における歴史科の性格は、「人間の活動即ち思想感情を了解せしむる」点よりみれば「人文的教科」，「社会の活動を知り社会内部の状態を理解せしむる」点よりみれば「社会的教科」として二つに分けられるとしている。¹⁴⁾このような性格を持つ歴史科教授の目的は、人間活動としての歴史的事実の獲得ではあるが、中学校ではこれに加えて国家・社会との関連性、つまり人間活動に内在する「要素」の有機的結合のみならず、「個人と全体との関連」を重視しなくてはならないとしている。¹⁵⁾このような歴史教授の目的は、小学校の歴史教授には与えていなかったものである。この点に関して齋藤は、児童心理の発達への注意に基づき、具体的年齢段階をもって歴史教授の時期を三時期に分けている。この三時期は、それぞれ「豫備期」¹⁶⁾「授與期」¹⁷⁾「精成期」¹⁸⁾と名付けられている。このうち、最後の「精成期」は、13歳以上を指し、「最後の完結期」¹⁹⁾であるとしている。この時期の歴史教授は、「第二期にて得たる史上の事実を本として、史的事實間の連絡関係を見出し、並びに其の原因結果などを研究するを主とす」としている。²⁰⁾この「精成期」における歴史教授の目的が、中学校における歴史教授の目的と重なる。

②教材の性格

中学校における歴史教授の教材は、自国史を前提としているが、自国の「開化」に影響を与えた外国史は無視できないとしている。「中学校令施行規則」に示された歴史の目標同様、あくまで自国史を中心的に、外国史を付屬的という態度ではあるが、そこに「密接な連絡」を作るべきとしている。²¹⁾

齋藤が、このような教授を中学校において行うことを可能としているのは、①に示した時期区分に基づくものであると考えられる。当時、中等教育における歴史科の教材が開化史的なるべきか、政治史的なるべきかという学者間の論争の中で、齋藤は両者の関連性に着目しつつも開化史的要素を重要視するという立場を明確にしていた。²²⁾これは、歴史的諸事実の関連性をつかむことを目的とする開化史の教授は、中学校段階に相当する発達段階において可能であると考えていたが故のことであった。この他、中学校における歴史教材の取り扱い方について注意すべき要件として、能力の発達により「個別の事象だけでなく、関連性を推理する能力を育成していくこと」「一層精密に政治的・経済的・文学的の要素を多くすること」「根本史料等の利用を増すこと」の三点を示している²³⁾。

(2) 歴史の五つの要素

齋藤は、歴史とは社会における人類発達を知る学問であると定義しているが、そのような歴史を五つの要素に分けて考えるとしている。そして、この歴史の五つの要素は、その

まま歴史教授の五つの要素にあてはまるとしている。この五つの要素とは、「Who」「Where」「When」「What」「Why」である。

①「Who」（第一の要素）

人間の発達とは、行為者としての人間の心理的活動による産出物である。その行為主体として人間を想定する以上、その人間が誰なのか問われる。

②「Where」（第二の要素）

人間が何らかの活動するためには、活動する舞台、場所が必要である。こうして、その活動の場所が問われる。

③「When」（第三の要素）

歴史は過去の活動を知る学問である。ゆえに、歴史を学ぶということは、人間の活動が「何時」のものなのか、即ち時間、年代を学ぶことが必要となってくる。

④「What」（第四の要素）

歴史の内容とは、人間が「何を」をしたのか、その行為の内容であるといえる。

⑤「Why」（第五の要素）

これまで述べてきた歴史の四つの要素のみでは、単なる事実、単なる年代記に過ぎない。つまりこれらは、人間活動をあらわす「外形」であって、そのような事実の引き起こした人間の心理的活動が表していないのである。よって、「何故」人間活動が引き起こされたのか、この点を知ることこそが人間の心理的活動を考察することであり、歴史を「活きた學科」とすることであり、又歴史教授の真の目的を達成することであるとしている。²⁴⁾

それゆえ、「Why」は歴史の第五要素であって、しかも前の四要素を有機的に関係づける唯一の連鎖となるのである。この「Why」で貫かれている五つの要素の「有機的關係」は、歴史教授の目的にいかにして適合するのか。²⁵⁾ 歴史教授の内容とは、単なる「事実」では不十分であり、その事実を引き起こした原因も含んだ人間の「活動」でなくてはならないとしている。そのような活動の原因、即ち人間の心理的活動を生徒が「推理」していくことで、歴史教授は単なる「記憶活動」に止まらず、生徒の「心理的活動」をも引き起こす「活きた」歴史教授となるのである。このようにして齋藤は、歴史的知識を五つの要素に分けつつ、この五つの要素に有機的關係を持たせることにより歴史教授を行うものとしている。その中心として「Why」を挙げており、「歴史は常に『なぜか』『何故に』等の間に應じて推究的に教授すべきものである」²⁶⁾ と述べ、「Why」を問うことを軸として歴史教授を進めていくべきであると考えていた。

(3)「五段階教授法」の批判と応用

このような歴史の諸要素、特に「Why」を他の諸要素を貫く軸として教授活動をいかにして展開していくのか。齋藤はその著書の中で、多くの普通教育における歴史教授方法論を検討した結果、ヘルバルト派の所説に大いにみるべきものがあつたとしている。²⁷⁾ 齋藤はこれを参考に、歴史教授の教材を「個々の事実（一々の事実、事実教授）」を取り扱う場合と、歴史上の事実全体を明らかにしようとする「開化史的觀察」²⁸⁾ の場合とに分け、それぞれについて教授方法を必要とするという自説を展開した。

この二つの方法の関係については、「開化史的觀察」を「一々の事実を知る後に於て、初めて為し得べきもの」²⁹⁾ であるとして、両者の順序の前後關係を示している。さらに「開化史的觀察」による教授のみでは「幼稚なり児童に、かかる推理的方法のみによりて

歴史を教授するは、却て児童の歴史に対する興味を減殺」してしまい、一方「個々の事實」による教授のみでも「現在の社會發達の真相を覺知せしめ得ざる」として、両者が補完的關係にあることも示している。³⁰⁾ 齋藤は、この二つの教授方法をヘルバルト派の形式的段階教授との関連から捉えて、前者は「ヘルバルト派の所説未だ直ちに從ふべからざるものある」とし、後者は「全然ヘルバルト派の所説に從ふの可なるを見る」としている。³¹⁾ なぜこのような扱い方に違いを出さなくてはならないのか。齋藤が整理するところの、ヘルバルト派における歴史教材の取り扱い方の形式的段階は、以下の通りである。

「第一段 豫備…旧觀念の類化と新觀念との連結の準備。

第二段 提示…1. 事實を把捉すること 2. 事實の真相を理解すること。

第三段 比較…『第四段』の目的次第で内容が変化する。

第四段 概括

第五段 應用…歴史時間以外での、既習事項の確認」³²⁾

このような理解において、齋藤は、五段階教授の形式性に対する批判を試みる。つまり、「開化史的觀察」は「個々の事實」同士の比較ならびに総合であり、この蓄積なしに行うことはできない。したがって、「比較」「概括」の二段階は、毎時間できないと同時にその必要もない。「個々の事實」の教授には比較概括は必要なく、「開化史的觀察」においてそれまでの学習で蓄積した「個々の事實」を比較概括して、事實の因果關係や時代の変遷・特質などを明らかにするのである。それ故、ヘルバルト派の主張する一つの形式的段階教授方法により全ての歴史教授内容を扱うのではなく、内容に対応した二種類の方法が必要になり、これらを使い分けた歴史教授を行わなければならないのである。齋藤は、このような考えに基づき「個々の事實」の場合と「開化史的觀察」の場合の教授過程を、次のように示している。³³⁾

①「個々の事實」の場合

「第一段 予備」…目的指示，予備復習。

「第二段 提示」…根本史料の提示，説話，児童による概括，教科書を読む。

「第三段 應用」…作図・作表，年表作り，発表。

②「開化史的觀察」の場合

「第一段 予備」…「個々の事實」の復習，觀察した歴史的遺物についての問答。

「第二段 提示」…「個々の事實」を適當なる關係によって結合排列し，時代全体を統一させる。

「第三段 比較」…時代を比較し，その變遷發達の経過を探る，かつ原因結果の關係を明確にする。

「第四段 概括」…一時代の特質を確認し，一國民の發達ならびに外国との關係，位置などを知る。

「第五段 應用」…「生徒をして歴史上の尊敬心を起さしめ，其の國を愛し，古代祖先より傳はり來れる所の美風良俗を保存し，國民の理想的目的に向つて益々進歩發達せしむる所の奮勵心を起さしむべし，且つ又歴史上の變遷發達は，漸を逐ふて進歩し來れるものなることを悟らしめ，生徒將來に於ける覺悟を知らしむべし」

なお、開化史的觀察による歴史学習のまとめとして、政治的・宗教的・文学的・美術的・

生業的という五つのテーマを示し、これらに基づき再度時代全体を概観して、発達進歩の順序やその原因結果の関係を明らかにすべきであるとしている。³⁴⁾

4. 「評価」の場面からみる歴史学習「内容」と「方法」の関連性

本小論は、明治後期の中等外国史教育の実践像に迫る「試験問題」という資料と、同時期に教科書ばかりでなく歴史教授論を著した齋藤の所論から、歴史教育の「内容」と「方法」に関する諸課題を見出すものであった。最後に、本小論において明らかになったことを確認し、そこから歴史教育における「見方・考え方」の在り方について検討したい。

長崎中学の試験問題は、1902（明治35）年の教授要目の採用から、教育内容が明確に規定され、主な教材である教科書の内容も画一化が図られた状況を反映していた。つまり、学習内容の定着を確認するための試験もまた、教授要目と教科書に示された教授内容を反映しつつ、出題内容の範囲と形式が大きく規定されるようになったことが確認された。

一方で、そのような教授や試験を支えた当時の教授方法論を検討すると、多少異なる方向性がみられる。当時の内容的規定の策定は、教師個人々の歴史教授の在り方に対する関心を、目標に適う学習内容としての歴史事象の選択から、選択された内容をいかに伝えるかという方向に変化させたと考えられる。それを支えたであろう教授方法論は、児童生徒の発達段階に応じるものであったり、個別の歴史事象に関する知識獲得を前提とした知識相互のつながりを確認する方向にあった。つまり、先に「開化史的観察」として示された、個別の歴史的事象のつながりを考察する学習方法の在り方に加え、そのつながりの中に歴史の動因を推理考察する教授を行い、歴史を尊重し国家の将来のために行動できる資質を育成しようとした心理的な面でのゆさぶりや深化を促すものであった。

歴史学習において、「事実」としての歴史的事象に関する学習成立のための基盤にあって、歴史像や歴史認識を構築する全ての基本であることは間違いない。そして、その学習すべき内容が国家的基準によって定められたことが契機となり、それをどう教えていくかという方法上の共通議論を生みやすい素地ができ上がった。その意味で、明治後期という時期は中等歴史教育史において、学習内容の固定化を進めると同時に、その内容をどう教えるかという、教育論としての成熟もまた推し進める画期となったのである。

しかし、このような試験の在り方に関する考察は、教育論の「成熟」とは異なる見方も提供する。歴史教育論としての内容・方法両面の新しい動きも、「評価」としての試験問題の在り方と比較考察してみると、その新しさにも時代的制約と限界があったといわざるをえない。「つながり」と称した歴史的知識の体系は、たとえ歴史教育の目的に従って構成されるものであったとしても、資料の解釈自体が歴史教授の成果として、児童生徒が創出したものであるとは言えない。そして、いかにその解釈とその方法に科学性を持たせようとしたところで、結果として評価の場面で行われる試験においては、単にその基礎となる歴史的事実に関する記憶確認にとどまってしまっている。さらに、「ゆさぶり」と称した歴史学習を通じた学習者の心理面への影響には、その歴史事象の基本的な要素を捉えることが学習であるとされる中で、「Why」の追究を中心とする学習が必要であるということが強調されていた。そこでは、資料解釈の手続きに関しての多様性は確保されていなかったが、資料から読み取りうることを操作し、生徒自身が時代像を作り上げようとする活動は実現しようとしていた。当時は、単に翻訳書によりもたらされた歴史的事象に関す

る知識の受容、つまり応用史学としての歴史教授から、国民国家の形成や文化遺産の伝承といった国家的要請に下、教育されるべき存在としての子どもの発達段階を考慮した教授方法論が生まれてきた。しかし、学習者の心理的活動を引き起こすという点においては、単なる事実教授を超えた教授方法論として意義があるかのように捉えられるものの、その心理的ゆさぶりの帰結は、結果として小学校歴史教育と同じように、祖先への敬愛や国家を愛する心情などへとつながっていくものにとどまっている。結局のところ、平素の学習成果の確認という位置づけが与えられた試験では、生徒の歴史的事象に対する思考プロセスや心情が問われることなく、歴史的事実の確認とその記憶が試されるにとどまった。

当時の試験が、歴史学習のプロセスで獲得された知識や心情を評価しうるものであったかどうか、そして作成者側の教師は評価しようとしていたのかどうか。これらの点において、方法的な進歩が教授方法に限定されたものであって、そこからさらに生徒自身の学習とそれによる時間的因果の思考力や時間的連続性に関する意識の発達を評価しうるものではなかったといえよう。歴史教授のための内容と方法は、歴史学から乖離する一方で、歴史教育としては両者が関連性を持ち始めたことは確認された。しかし、この動向を試験の在り方と重ね合わせたとき、評価の段階ではその関連が生かされることはまだ不十分な状況であったといえる。評価の場面を想定しつつ、いかに内容の選択と排列をはかり、単なる事実の記憶にとどまらない学習を導く方法論を創造できるのか。歴史に対する「見方・考え方」を、内容・方法による規定にとどめず、評価の観点から構築しうるものとしなければならないという歴史的示唆は、現代的な課題としての「見方・考え方」に関する議論にも相通じるものであるといえよう。

[注]

- 1) 木全清博「歴史意識」、日本社会科教育学会編『社会科教育学事典』ぎょうせい、2000年。
- 2) 拙稿「東京高等師範学校附属中学校における『世界史構想』の研究－齋藤斐章による『実践』を事例として－」筑波大学大学院博士課程教育学研究科「教育学研究集録」第22集、49-61頁、1998年10月、並びに「明治30年代の外国史教育における『東洋史』の位置－齋藤斐章の『東洋史削除案』をてがかりに－」日本社会科教育学会「社会科教育研究」No.81、1-11頁、1999年3月。
- 3) 教育史編纂会編『明治以降教育制度発達史 第四巻』教育資料調査会、1964年、180頁。
- 4) 同上書、191頁。
- 5) 桑原三二『旧制中学校の入学試験（中等教育史研究第一集）』、1984年。本書は、旧制中学校に由来を持つ各新制高校の創立記念誌などに編纂された資料を元に著されたものであり、戦前期の旧制中学の定期試験の実施状況を網羅的に記す一方で、各学科目の教授活動を多面的に捉えるという性格を有するものではない。
- 6) 教育史編纂会編、前掲書、188頁。
- 7) 桑原三二、前掲書、90-91頁。

- 8) 教育史編纂会編『明治以降教育制度發達史 第七卷』教育資料調査会，1964年，194頁。
- 9) 西校三十年史編集委員会編『西校三十年史』西校創立三十周年記念事業実行委員会，1978年。長崎県立図書館での保管状況は，現地調査（2001年2月）での聞き取りによる。
- 10) 現在は長崎歴史文化博物館所蔵の郷土資料として収蔵・保管されている。
- 11) 文部省編『中学校・高等女学校 現在使用教科図書表 明治四十年度（教科書研究資料文献第10集）』芳文閣，1992年。（大日本図書による1908年刊行の複製）
- 12) 文部省編『師範学校・中学校・高等女学校 使用教科図書表 明治四十三年度（教科書研究資料文献第11集）』芳文閣，1992年。（文部省による1912年刊行の複製）
- 13) 当時の外国史教科書の考察は，満井隆行『外国史の教育』葵書房，1966年に詳しい。
- 14) 齋藤斐章『歴史教授法』金港堂，1902年，242頁。
- 15) 同上書，242-243頁。
- 16) 同上書，230-231頁。「豫備期」は，8歳から10歳頃までを指し，観察力がもっとも発達する時期であり，この時期の目的を歴史の基礎的観念を与えるものとした。
- 17) 同上書，231頁。「授與期」は，10歳から12歳頃までを指し，この時期の目的は「個々の事實」に関する歴史的知識の獲得であるとした。
- 18) 同上書，231-232頁。なお，引用文献に示された「精成期」として想定している学校段階は，高等小学校三・四年次であるが，年齢では中学一・二年次にも該当する。
- 19) 同上書，231頁。
- 20) 同上。
- 21) 同上書，243頁。
- 22) 同上書，245頁。
- 23) 同上書，246頁。
- 24) 齋藤斐章『実証的見地，心理的思索に拠れる歴史の内容的教授法』目黒書店，1913年，325頁。
- 25) 同上。
- 26) 同上書，376頁。
- 27) 齋藤斐章『歴史教授法』金港堂，1902年，153頁。なお，同時期においてヘルバルト派の所説が歴史教授論に与えた影響については，伊瀬仙太郎『わが国の義務教育における教育方法の歴史的研究』風間書房，1972年にも詳しい。
- 28) 同上書，154頁。
- 29) 同上。
- 30) 同上書，154-155頁。
- 31) 同上書，155頁。
- 32) 同上書，155-160頁。
- 33) 同上書，160-172頁。
- 34) 同上書，172頁。

V 社会科における見方や考え方の育成について —法教育における「法的なものの考え方」に関わって—

江口勇治

はじめに

本研究では、社会科で求められる「見方や考え方」の育成のためのスキルの在り方が問題にされている。この「見方や考え方」とそのスキルについては、いろいろなお考え方が可能であろうと思われるが、ここでは法や司法の教育において必要と思われる「見方や考え方」と子どもたちに身に付けてほしいと筆者なりに考えているスキルについて若干の考察を行う。なお今回は海外の事例について十分に検討できなかったこともあり、比較することができない面もあることを始めに断る。

しかしながら、すでに我が国においても法教育が幅広く議論されていることもあるため、筆者の視点からみた今求められる「法教育における見方や考え方」とその育成すべきスキルについて整理することも必要と考えた。新しい学習指導要領に盛り込むべき論点として「法教育」が表面化している。そこで、我が国の状況に応じた法教育における見方や考え方、あるいは法的スキルやその背後にある法的資質の育成について、つい最近整理した。そのためここでは、拙稿を再掲載することで、標記テーマについての論及としたい。

以下は、ある雑誌（『市民と法』No.38、民事法研究会、2006年）拙稿の一部である。ここで論じたことは、法的資質が海外の動向も背景に、すでに社会科の育成すべき公民的資質の一部になったのではないかということ、を、「法教育とは何か」を法律実務家の果たすべき役割への期待から論じたものである。

「法教育」とは何か

「法教育って何か」と聞かれつつ、ここ数年学校において法や司法の教育の必要性を訴えてきた。幸いにして日本司法書士会連合会、日本弁護士連合会の方々の協力が得られ、「法教育」という言葉がいろいろなところで表面化してきた。裁判員制度ともかかわって法教育が教育実践として動き出す中、この教育の意義を整理しつつ、おもに法律実務家である司法書士・弁護士と教員との連携を前提として、法教育の在り方と今後について私見を述べる。

(1) 学校における法教育とは何か

1) 法教育への着目

筆者は社会科・公民科といった教科の研究に専念し、ここ数年海外の市民教育・公民教育(citizenship education)の動きに注目している。その際海外とくに欧米に比較し、公民・市民の育成において、日本では法や司法の基本的な考え方、またその背景となる基本理念をなぜかあまり教えていないことに疑問をもった。立法行為や司法判断は国民には難しい

から、政治家や法曹関係者に委ねる方が良いということだろう。現代にあつては、法や司法の意義を積極的に考え、身近な生活に活かすことが、人々の生きる力と共生する姿を育成するひとつの方法と思うが、意外と法律専門家や教育政策担当者も、また社会科等の教員もそのことを積極的に取り上げることはあまりなかった。

そこで、アメリカの Law-Related Education の翻訳・紹介等(1)を通じて、法や司法の理解のために展開されている教育を「法教育」と称して、その教育の必要性を次のような論点で訴えた。すなわち、①アメリカで 1970 年代頃から形作られてきた Law-Related Education は、市民の力の源となる法的教養(legal literacy)の育成において有効であり、早晚日本でも必要となること、②アメリカ型法教育は、社会科・公民科等が担ってきた人権教育・憲法教育と矛盾しない、民主的社會の創造に資する教育であり、法的資質(legal citizenship)の育成は、公民的資質(citizenship)の実質的な教育となること、③近年の司法制度改革で指摘された教育関係者と法曹関係者との連携による司法教育(education for justice system)を含み込む、現実型の新しい教育が構想されることが現代においては望ましいこと、の 3 つである。筆者なりに、これらの流れがひとつになり、現在の法教育は展開されていると考えているので、各論点について次に概説する。

2) 法教育研究会の活動の意義

法務省司法法制部のもとで組織された「法教育研究会」(2003 年 9 月～2004 年 10 月)は、法教育の定義や学習モデルを示したという点で大きな意義がある(2)。研究会には筆者も深く関与し、アメリカの Law-Related Education やスウェーデン等の法に関連した教育を紹介し、日本型法教育の授業内容や方法について考えを述べ、教育の在り方の議論形成にかかわった。その結果「法教育とは、児童生徒や法律専門家でない人々を対象に、法、司法手続、司法制度やこれらを基礎づける価値に関する知識や考え方などを身につけて円滑な社会生活に役だてる」教育とする定義らしきものが作られた。また法律専門家でない一般の人々を対象とする、裁判員制度等の国民の司法参加の基盤整備において有効な、法や司法の背景にある考え方・理念や司法制度の機能、意義を考える「思考型」の教育、さらには社会に参加することの重要性を意識づける「社会参加型」の教育であるという特徴を有するものとなった。

これらはアメリカの法的教養を育成しようとする Law-Related Education の一部とかなり類似性があり、市民の育成において法や司法の教育の必要性が確認されたことを意味する。法化社会が進む中、研究会の活動を通して「法の支配」「法に基づく政治」「法による人権擁護」等の基本的意味を、広く市民や子どもの視点から考える教育機会が学校で実施できる素地が生まれたことの意義は大きい。法教育という新しい教育領域が、現代の課題に即応して創造されたと思いたい。なお研究会の示した法教育の一層の普及等のため、現在法務省に「法教育推進協議会」(2005 年 5 月～)が設けられ、実践レベルでの精力的な議論が継続して行われている。

3) 学校の教育課程改訂論議における意義

現在中央教育審議会では教育課程の改訂が検討され、裁判員制度の実施(2009 年 5 月開始予定)、消費者基本法の施行(2004 年 6 月)等があり、社会科教育・公民教育に関連して「法

教育、金融・経済教育、環境教育など、社会・経済の変化に対応して、自立した個人を育成するため、新たに教育することが要請されている分野の在り方」が問題になっている。

いわゆる「法」「司法」の観点から、社会認識・社会理解を育てる機会を学校において設定することや公民的資質の育成面で法的資質を重視することが、教育政策として一定程度支持されつつある(3)。また「……金融の自由化など各分野での規制緩和や裁判員制度の導入のような社会経済システムの高度化・複雑化が顕著な現代における課題など、将来の社会を担う子どもたちがよりよい社会の形成に向け主体性をもって社会に参加するために必要な力を身に付ける」ことの意義を強調し、社会参加の手法のひとつとして法的参加の意義を認めはじめている。さらに教員の研修等において、法や司法の基本的な考え方を身につける機会の提供の在り方の議論も行われつつある。

これらの文部科学省を中心とする法教育に対する指摘や取組みにみられるように、時代や人々が法教育を通じて法的資質を高めることが、社会の創造において重要となってきた。「自由で公正な社会」の実現のためには、法や司法にかかわって均衡のとれた理解、技能、価値的態度を有する市民的資質を育成することが教育として要請されており、学校教育での法教育の充実是不可欠である。なお日本の学校教育は学習指導要領を教育課程の基準としているため、法教育の実践の検討では、しっかりと学習指導要領に記述されることを個人的には望みたい。

4) 法律実務家との連携の必要性

司法制度改革審議会は、法や司法は、法律専門家のみならず国民全体が支えるべきものであるとし、司法に関する学習機会の充実を求めた。さらに国民の司法参加として裁判員制度の実施を示し、国民の司法面での負担が不可欠であるとした。この展開は、国民に法や司法についての理解を深めることを要請し、我が国では将来の裁判員となる子どもたちのために、法教育として学校教育等の中に位置づけることとなった。

結果的に主権者である国民の良識に基づいて、人の犯した罪を事実により裁くことへの理解のみに特化する司法・裁判教育を、広い意味での市民教育としての法教育の一部に位置づけたことは、今後の普及拡大において意義ある選択であったと考える。刑事裁判の理解や犯罪予防に資するばかりでなく、「自由で公正な」市民力を育てることが教育として求められることの意義は大きい。なお学校教育では裁判員制度の実施に対応して、裁判員制度理解教育や模擬裁判が行われつつあるが、筆者はあまり性急に裁判のみを教材化しようとする取組みについて、少しく危惧を抱いている。刑事政策や刑事手続きを教えることで、法教育は事足りるという考え方は問題が多い。また刑事事件のみを肥大化させる教育は、バランスを欠く危険もあると感じる。法律専門家が占有していた裁判は、それなりに高度な手続きと理念の下で展開されたものであった。そのため後述するように、司法教育や刑事事件の教育では、法律実務家との連携は欠かせない。また民事紛争処理に関わる教育も法教育の大きな領域であり、この面での法律実務家との連携も欠かせないと考える。

以上、3つの流れから法教育なる新しい領域の創設について概述したが、次に法教育の目標、内容、方法といったいわゆる教育課程(カリキュラム)とは何かについて私見を述べる。

(2) 法教育の基本的な考え方について

1) 『はじめての法教育』(法教育研究会)から

「法教育研究会」の議論の内容や開発された教材事例は、『はじめての法教育』(きょうせい 2005年3月)として刊行されている。ここでは義務教育である中学校段階で「法的なものの考え方」を身につけることを目標に、中学校社会科「公民的分野」で利用可能な教材が例示されている(4)。

いわゆる事前規制型社会から事後チェック・救済型社会への社会構造の在り方の変化に伴って、義務教育段階で基本的に理解してもらいたい法教育を記述した。すなわち「自由な活動領域が広がることに備え、あらかじめ紛争を防止し、紛争が発生した場合には、法に基づいて公正な紛争解決を行う」資質や能力、「司法に能動的に参加していく」ための資質を育てることねらい、そのために必要な教材を開発している。取上げた対象は、①法は共生のための相互尊重のルールであること、②私的自治の原則などの私法の基本的な考え方、③憲法及び法の基礎にある基本的な価値、④司法の役割が権利の救済と法秩序の維持・形成であること、の4点を具体的に理解できるものである。そして 1)法やルールの考え方を学ぶ「ルールづくり」、2)契約を通して私的自治の考え方を学ぶ「私法と消費者保護」、3)憲法及び立憲主義の意義を生活に関連づけて学ぶ「憲法の意義」、4)裁判が果たす役割を学ぶ「司法」の4単元を、学習指導案の形式で示した。

筆者なりに、これらの法教育の目標、内容、教材等は、ある意味では差し当たりのものと解釈している。この教材のみで「法的なものの考え方」が適切に身につくとは想像しがたいが、まさに「はじめての」ものであり、そのことにまず注目してほしいと考えている。これまで法教育が我が国の学校教育で問題にされず、人々の社会的価値や責任等の規範の育成において道德教育のみに任されていたことに比較すれば、大きな一歩である。今後は市民の教育に資する法的教材は、これらを法教育のひとつのモデルとして、いろいろな場面で反省的に検証され、学校現場で改善・再解釈がなされて行くことになるのではないだろうか。

ところでこれらの法教育の議論や教材づくりに関与した者の一人として、より広い側面から法教育の基本的な在り方について若干の補足や個人的な思いを次に述べたい。

2)法教育の目標について

アメリカは、Law-Related Education を「法律専門家でない人々を対象に、法律(the Law)、法過程(the legal process)、法システム(the legal system)、及びその基礎にある原理や価値に関する知識、技能を提供する教育」と定義し、この教育を通じて市民としての法的教養、法的資質を高めることが、民主主義社会の実現において重要であるとした。またイギリスは、中等教育段階で“Citizenship”という名称の教科を近年必修とし、人権や社会的責任の在り方を法や生活の視点から学ぶことにより Legal Citizenship の育成を充実させる方針を示した。さらに韓国では韓国版陪審員制度の構想に関連して、日本と同じように学校教育でのいわゆる「法教育」の充実を示し、すでに高等学校では「法と市民生活」といった教科書も法務部により作成され、小学校用教科書も改訂中である。

このようにいくつかの国が、法的教養や法的資質の育成を教育のひとつの大きな課題としている状況には、時代の要請があると考えられる。すでに一部の人々によって社会が調整され、統制される時代は終わり、社会を構成するすべての人々が、各人の責任において「み

んなの問題」を考え、社会の安定と拡がりに積極的に参画することが求められるようになってきた。子どもたちであれ法律の素人であれ、社会の根幹にある法や司法について、それぞれの資格と立場で意見を述べ、在るべき姿の追求に関与し、社会の法的安定と法的継承に実質的に力を尽くすことが必要となってきた。

このような社会の現代的展開にあつて、法や司法の基本的知識・思考方法、法的技能・法的価値を学習する機会を設定することは、すでに立憲民主主義社会では避けられない状況にあると考える。しかも将来の社会の担い手である子どもたちが、可塑性があり、感受性の豊かな時期に、人々の紛争や問題の処理や解決に関わつて、模擬的であれ一定程度学ぶことは、主権者の育成において画期となる。たとえば家庭や学校といった部分社会に閉じこもることなく、現実の社会に子どもたちが戻り、「自由で公正な社会」の在り方を、それぞれの発達の時期に応じて主体的かつ適切に考えるためには、知識暗記型の教育や伝達型の教育だけでは無理と偏りがあり、個別具体的な苦情処理や紛争処理の意味を、「自由」「正義（公正）」「責任」といったある種抽象的な法的概念や理念のもとで、みんなで思考し、活動的に学ぶことが大切となる。また実際に公正な社会を実現するためには、みんなで理性的に考えたことの意味を反省し、それを現実の社会に戻して行くことが必要と考える。こうした広い視野に立つて、社会の在り方を学ぶことが、法教育の基本的な意義であり目標であると考えたい。

3)法教育の内容について

「法教育研究会」は日本の教育課程（行政）の制約を受けていることもあり、十分な内容の広がり確保できなかった面もあったと考える。法的な教育課程の基準である学習指導要領に基づいて教科書が作られ、教育実践が行われていることや、受験によって内容の「価値」が左右されることから、差し当たり中学校の社会科ですぐにでも扱える内容に限定したところがある。もちろん小・中・高等学校のそれぞれの時期に適切な法教育の内容が位置づけられることの重要性と意義については議論されている。また一般市民を対象とした法教育の必要性についても指摘されている。

しかし先述のように、①人々の意思の合意や同意の過程を経験させる立法行為に着目したルールづくりの体験的活動による「(立)法」の特色を理解する学習、②消費者基本法の理念にも相応する、私的利益の確保における私人間の互酬的交換関係における公正さを契約自由・私的自治の考え方から現実的に考える「契約」の理解と契約における苦情処理・紛争処理の制度的・法的枠組みの理解の学習、③人権と主権の在り方を「民主的であること」や「立憲すること」の意味から考える「憲法」の学習、④苦情処理・紛争処理（解決）における裁判外紛争解決や裁判による解決の意義を考える「司法」の学習の、4つのある程度相互に関連するもっとも基本的な内容でまずはスタートすることとなった。しかも現行の学習指導要領でも扱える範囲で教材を提示した。

ただ市民と法や司法との距離がありすぎた我が国の状況においては、たとえ4教材の提示にしかすぎないが、大きな質的な前進であると思つている。確かに他国の法関連教育に比較すれば、教育内容の面で若干の狭さや不十分さを感じざるを得ない。そのためまずは法知識の骨格となるよう「狭く」教材や単元を設定し、子どもたちが時代の中で自律的に法的価値を追求できるよう「広く」学んでいく方向性を模索すべきであると考えている。

今後の法教育の在り方の拡大では、授業設計においてもっと教員の積極的な取組みが不可欠であると考えます。

また市民の資質の育成において、長い間政治的資質(Political Citizenship)と経済的資質(Economic Citizenship)との両面から補強されてきた学校での市民・公民教育の領域で、新たに法的領域がバラバラではなく有機的な「まとまり」として議論されたことを評価すべきであろう。憲法や個別の制定法がバラバラに、指導され、学ばれていたことを考えれば、法教育が市民教育のひとつのコアの内容領域になったことは画期的なことではないだろうか。なお早晚裁判員教育が、ある種の厚みをもって学校現場に押し寄せてくることが想定できる。その際にも学校での裁判員教育は法教育の一部として位置づけられ、原則や理念について「狭く」入ることから始まり、「広く・深く」学ばれることを期待したい。

4)法教育の方法について

「法教育研究会」では、法律実務家と教員が連携して教材づくりを行い、4つの教材を提示した。この連携の過程で、筆者をはじめ多くの委員である教員は「法を理解すること」「法を使うこと」「法に基づいて紛争を処理すること」「法の限界や問断点について考えること」等のいろいろな法的論点の基本を学んだと思われる。

たとえば「ルールづくり」の教材開発では、地域社会である問題が発生した時、問題を放置しないで解決する姿勢が大切であり、その際問題に関わって当事者が、それぞれの立場から利害を主張し、争点のある程度固定化し、話し合いの手続きにより、利害が一致した場合には採用可能な解決策を実施すること、逆に利害が相反する場合には合意可能な公正なルールを創設してみることに、またその際ルールや法の創設、いわゆる立法行為では立場の互換性、罰則の相当性などの憲法上の重要な価値を考えることが求められること等が、一定程度共有できたのではないかと考える。こうした法的な考え方の特質を子どもたちが学ぶことが、法教育の方法上の原則であろうと考える。

ところで法律の素人である筆者自身が法教育に向き合うことによって学んだことのひとつは、相手の意見をしっかりと聞き、自分の意見をしっかりと伝えるという単純なことの大切さに他ならなかった。またそれに付随して、長い間積み重ねられてきた「行ってよいこと」と「行ってはいけないこと」の境界を、人々と時代の中で、自分なりに考えることの重要性であった。もちろん問題を争点として要素に分解し、法的事実として構成することや、実定法を適用して法的問題の解決を図る過程で固有にみられる思考方法や技能が、自然と身につけられることを法教育の方法は配慮しなければならない。だが法律専門家が学んできた思考様式を、丸ごと真似する必要は何もないと考える。法や司法の教育の基本は、相手のことに思いを致しつつ、己の良心に従って、人々の問題の解決に虚心に力の限り、言葉を用いて、向き合うことではないだろうか。そうした子どもたちの問いを学習の中で保障することが、方法の核心である。

なお筆者は方法の在り方については、これからのもっとも重要な問題であると考えている。多くの教員は、法や司法における方法的特質についてはほとんどふれる機会がなかった。そのため、多くの実践の中でもっと検証される必要がある。そして法教育を学校の中でどのように行っていったらよいかの検討では、法律実務家の役割は非常に大きい。そこでこれまでの法律実務家との連携の個人的な経験を踏まえ、いくつかの期待なり要望を次

に述べる。

(3) 法教育の充実のための法律実務家の役割への期待

1) 法律実務家の貢献と役割を考える

法教育なるものが姿を現し、その意義が人々に認められることになった今、誰がこの教育の創造において重要な貢献と役割を担ってきたのかと聞かれたら、筆者はすぐに「法律実務家のみなさん」と答える。一介の法律の素人である教育研究者の声に「耳を澄まし」、子どもたちが法や司法の無知から重大な被害や損害を被っていることに「心を痛め」、広義の弁護活動や公益的活動として、何か社会正義を貫く支援ができないか問い続けていた法律実務家、とくに日本弁護士連合会「市民のための法教育委員会」および日本司法書士会連合会「初等中教育推進委員会」の真摯な姿勢が、法教育を生んだ原動力であると確信している。このことは裏を返せば、法教育の健全な展開のためには、法律実務家は多くの責任を担うべきではないかともいえる。現に法に関連した教育が学校で行われる国では、法律実務家の支援が前提となっており、学校教育への協力とチェックが日常的になされている。そのため今後法教育の充実では、これまでと匹敵する程度のあるいはこれまで以上の貢献と役割が期待されると考える。

ところで、法律実務家は苦情や紛争にかかわって「人々の悲痛な生の声」とその声に潜む「正義の訴え」にじかに向き合っている。この経験は、法教育において何が議論され、教育として伝えられるべきかを選択する基準づくりで本当に活かされなければならない。法教育が枝葉末節に走り、バランスを欠いたものにならないよう法律実務家として教育をモニターすることが最大の貢献であり、後見であろう。これを実務家にまず望みたい。

次に、いくつか学校教育の連携において筆者なりに大切と感じる実務家の役割を抽象的であるが上げてみる。第1に法律実務家は、法教育では最大規模の教育資源であることを絶えず教育現場に発信してほしいと思う。幸い裁判所・法務省（検察庁）・日本司法支援センター・日本弁護士連合会等・日本司法書士会連合会等が法教育のスタート時点で足並みを揃え、互いが将来の社会を担う子どもたちのための教育を議論しあった。この形は個別具体的な事例や事件の教材化や指導の在り方等ではあるいは乱れるかもしれないが、原点に戻り、法教育を日常の教育として実務家全体で育ててほしいと考える。とくに裁判員教育では、事件の選び方や扱い方、学び方等で意見が分かれることも想像される。しかしその利害や考え方の違いを超えて法教育として伝えることが、生きた教材として学校現場で利用されることになる。第2に、法や司法の過程では特有の見方や考え方がある。しかも個別具体的な文脈で多様に用いられる。「法の用い方・使い方」では、かなりの知見と経験が背景にある。土台こうした実務家の有する知識、技能等を学ぶことが法教育ではない。むしろ苦情処理や紛争処理について、解決のための基本となる考え方の意味を伝えることである。そしてそこで大事にされている法的価値伝えることである。そのためには当然、学校で直接子どもたちに語ることが大切となる。法律の職業・制度紹介授業ではなく、身近な事例で現れる問題を解決するひとつの方法論として、法や司法があることをぜひ教室で語ってほしいと願う。第3に、その際場当たりのむき出しのものではなく、子どもたちのためによく練られた教材を開発・利用してほしいと考える。そしてこの教材づくりでは、間違いなく教員との交流・連携は不可欠である。法や司法の質的違いに応じたモデル

教材の開発において、多くの法律実務家が共同することを願いたい。第4に、法や司法は万能ではなく、その教育にも限界があることを、教育関係者に伝える役割もあるのではないかと痛感している。法教育を提案した者の一人として、この教育の限界をも見なければいけないと常に考えてきた。裁判員教育の導入も必死である中、筆者は学校の教員が法教育を道具として子どもたちの声に「耳を閉ざす」ことを危惧している。理屈で声を踏みにじり、見せかけの「正義の論理」を教室に持ち込むことを心配している。法や司法は大切な道具であるが、武器でもあることを戒める法教育の教材化をも法律実務家に一部担ってほしいと考える。

以上、これまでの法律実務家とのわずかな筆者の交流経験からの願いを上げた。法律実務家の役割については、実は「法教育研究会」でも論点や方法は一定程度網羅されている。むしろ今後は、形式を越えた実質的な連携において、法律事務家が法教育の一人の担い手となって行くことを願ってやまない。

2) 地域に生きる司法書士への一層の期待

司法書士が、これまで消費者教育の取組みにおいて大きな貢献を行い、あわせて法教育の創造において「法教育研究会」等で役割を果たしてきたことは言をまたない(5)。また後掲の諸論考では、消費者教育および法教育での法律実務家としての司法書士の取組みの在り方と実際が展開され、いろいろな教育上の役割が論じられている。さらに消費者基本法の規定に基づき作られた「消費者基本計画」(2005年4月)では「消費者教育の推進体制を強化する必要がある」とされ、消費者教育を「経済社会における消費者及び消費生活の意義と在り方といった一般的な内容とともに、消費者取引についての基本的な知識、判断力、合理的な生活設計能力、契約に対する責任感が養われるような内容を含むもの」と定義し、法教育等との連動による消費者教育の充実策が模索されている(6)。

このような広がりの中で、消費者教育と法教育をつなげる最適の位置にいる法律実務家は、地域に根ざして「路傍の法学」を体得している司法書士の方々であろう。もちろん取引・契約や商品問題等の紛争に関わり、苦情処理面において制度的に対応する国民生活センター・消費生活センターなどの諸公的機関も連携して、これまで消費者教育をともに担ってきた。また実際の紛争処理では、司法書士をはじめ多くの弁護士が司法の場で消費者被害の救済と解決に当たってきた。そのため消費者教育と法教育を的確に位置づける役割を、こうした広い裾野の中で、専門家として司法書士の方々には担ってほしいと願っている。これまでの消費者教育を「予防司法」として位置づけてきた伝統を継承するとともに、時代の変化にあわせて民事法関連の法教育としても的確にとらえ、ふたつの教育をひとつのものとして、その意義を語ることを、司法書士には一層期待したい。地域に生きる子どもたちは、親和性をもって、同じように地域に生きる司法書士の方々に、どう日常的な問題の処理や解決を行ったらよいかの知恵を求めている。

<注>

(1)法教育の紹介等については次のものを参考にしてほしい。全国法教育ネットワーク編『法教育の可能性—学校教育における理論と実践』(現代人文社、2001年)、関東弁護士連合会編『法教育』(同左、2002年)、江口勇治編著『世界の法教育』(同左、2003年)。

そのほか翻訳として、Center for Civic Education 著・江口監訳『わたしたちと法』(同左、2001年)、同左著・全国法教育ネットワーク訳『プロジェクト・シチズン』(同左、2003年)など。さらに弁護士による法教育教材『なぜなに法律入門1～6』(学研、2005年)や、文部科学技術課・江澤和雄著「学校教育と「法教育」」(『レファレンス』、平成17年10月号、91～107頁)などの法教育の的確な整理論考がある。

- (2)法教育研究会報告書『我が国における法教育の普及・発展を目指して—新たな時代の自由かつ公正な社会の担い手をはぐくむために』、平成16年11月。
- (3)中央教育審議会の検討状況についてはネット参照のこと。
- (4)前掲の(2)の報告書は、『はじめての法教育』(ぎょうせい、2005年3月)として市販されているのでぜひ参考にしてほしい。
- (5)「法教育研究会」では司法書士の方々も参加され、私法分野の教材化で多くの役割を演じられた。またこれまで日本司法書士会連合会『月報・司法書士』で2002年11月と2004年1月に2回の法教育の特集を組み、2回の公開シンポジウム(「生きる力となる法教育」)を開催し、法教育の創造で画期となる活動を行っている。
- (6)最近年の消費者教育・法教育と学校教育の新しい動きについては、内閣府国民生活局『ハンドブック消費者 2005』(2005年9月)が参考になる。

おわりに

以上の論考は、法教育について法律実務家とのここ数年の関わりから生まれたものである。今後我が国においても、刑事・民事の紛争解決の基礎理解や疑似体験を想定する社会科が誕生するだろうと考えている。その際、苦情処理・紛争処理に関わって法を使い、守り、担う視点からの「法的な見方や考え方」の育成とそのことを保障するスキルの学習が不可欠であると思われる。再掲載の論考では、法教育の内容・方法等について法務省での研究報告書を利用して整理したが、今後はもっと実践と法律実務に即して、学校で学ばれるべき見方や考え方、スキルの一層の検討が求められよう。

筆者なりに、今まさに実践に即して、小・中・高等学校の社会科等で必要とされる法的資質や法的リテラシーとしての法的スキルの対象化を試みている最中であり、今後具体的な授業等の中で論じる予定である。

VI ニュージーランドの社会科におけるスキル —日本の社会科の「見方・考え方」との比較から—

井田仁康

I 社会科カリキュラム・シラバスの改革

1) 全教科共通のナショナル・カリキュラム

ニュージーランドでは、行財政改革とともに教育改革も進み、1990年代にはいつてシラバスを含めた包括的なナショナル・カリキュラムが提示される。それを受けて、数学では1992年にカリキュラムが提示され1994年から実施、同様に科学のカリキュラムが1993年提示、1994年実施、そして英語のカリキュラムは1994年に提示され1996年から実施された。換言すれば、数学や科学、英語などは重要教科であり、改善も速やかに行われているといえよう。しかし、社会科においても1995年にナショナル・カリキュラムの草案が示され、各学校に意見が求められた。そして1997年にカリキュラムが最終的に提示され、2000年から実施となった。このように、教科間での進行の違いはあるにせよ、学校教育全体でみれば、カリキュラムの改革は進んでいる。Ministry of Education(1997)¹⁾によるニュージーランドのカリキュラムでは、学校において教授し学習する基本的な要点が記述されている。その観点は以下の通りである。

- ・ 広くバランスのとれた共通性があること。
- ・ すべての児童・生徒に受け入れられること。
- ・ すべての児童・生徒が目標に到達できるように促すこと。
- ・ 自立した、しかも生涯学習者としての児童・生徒に育つこと。
- ・ 学校に通うことで、連続的に発展する学習を保障すること。
- ・ ニュージーランドの二文化性を自覚すること。
- ・ ニュージーランド社会の多文化を反映するものであること。
- ・ 協同して考案されたものであること。
- ・ より一層広い世界に目を向けること。

また、それらを達成するスキルとして、コミュニケーション、計算、情報、問題解決、自己管理と競合、社会性と協同性、健康、勤勉性があげられている。さらに、すべての児童・生徒が学習することにより導かれる、望ましい態度や価値観についてもふれられている。なお、各教科のカリキュラムには、上記の8つのスキルに対応させた教科ごとのスキルの内容が示されるようになっている。これにより、全教科間は、共通のスキルにより関連が図られている。

このような全教科共通のカリキュラムの骨子における特徴は、わが国との比較でとらえると次の3点にまとめることができよう。第1は、すべての児童・生徒の学力を保障しようとするところである。ニュージーランドでも、できる子を伸ばす、長所を伸ばす教育がな

されてきたが、それとともに、すべての児童・生徒をどの教科についてもまんべんなく学習させ、一定のレベルを確保させようという意図が読みとれる。以前、日本が目指してきた教育と共通する点である。しかし、ニュージーランドでは、すべての児童・生徒の一定レベルの学力を確保すると同時に、個性を尊重する教育も存続している。それは、カリキュラムの「自立」という用語にも現れ、スキルの「自己管理」にも現れている。

第2は、日本でも重点が置かれている、生涯学習、学校段階における学習の連続性がカリキュラムの要点にあげられていることである。それにともない、スキルでも「問題解決」があげられている。特に、ニュージーランドでは、行財政改革により、規制が緩和・廃止され経済の自由化が押し進められた。そのため、競争が強く意識されるようになる。教育においても競争が強調され、「競合」が競争力を高めるスキルとみなせる。ニュージーランドでは、できる子を伸ばすという教育方針が採られてきたが、ここではむしろ、すべての児童・生徒にどの教科についても学習させ、一定のレベルを確保したいとの意図が読み取れる。さらに、それは学年ごとのタームでみるのではなく、あくまで学校教育全体を通して看取すべき観点といえる。その背景には、ニュージーランド社会が、高福祉のゆったりしたマイペースの社会から、行財政改革を経て、福祉を後退させ競争原理を取り入れたこととも無関係ではない。競争社会に勝ち残れる教育として、いわゆる「教育の底上げ」が強く表れているともみなせよう。教育における競争は、社会に出ても継続し、ニュージーランドの生涯学習においては重要なスキルとなる。しかし、他方では、ニュージーランド国民が従来から有していた「ゆとり」「奉仕」といった人の良さが、競争社会によって失われていくのではないかという懸念の声もある。このような懸念が、1999年の総選挙に反映され、ニュージーランドの行財政改革に歯止めをかけようとしていると解釈できる。

第3は、先住民であるマオリとイギリスを主とするヨーロッパ系住民、すなわちパケハとの二文化および太平洋諸国をはじめとする移民の増加に対応した多文化があげられていることである。つまり、ニュージーランド国民としてのアイデンティティを保持しながらの民族の共存である。1840年にイギリスとマオリとの間で締結されたワイタンギ条約により、ニュージーランドはイギリスの植民地となったが、この時以降、条約の解釈をめぐる、マオリとパケハの対立は絶えなかった。1970年頃まではパケハにとって有利なように条約は解釈されていた。しかし、1960年代後半からマオリの土地権やマオリ語の復活を要求する運動が始まり、ワイタンギ条約の英文とマオリ語の意味することが一致しないことも明らかになり、1975年にマオリの権利を検討するワイタンギ裁判所が設立され、パケハからマオリへの土地の返還がこの裁判所によって認められるようになった（内藤，1997）²¹。さらに、英語とマオリ語のバイリンガルかつマオリの文化や価値観に基づいた教育をする Kura Kaupapa Maori（マオリ学校）が、1990年に正式に認められ、2003年には61校に達した。こうした中で、マオリ語やマオリ文化の教育は、マオリ学校だけでなく普通の学校でも行われており、普通学校でマオリ教育をしている学校は400をこえ、1990年代後半にはそれらの学校で全マオリ児童・生徒の2割が教育を受けている。このような背景に基づき、教育においても二文化、および多文化が強調されるようになる。さらに、スキルでは、このような二文化、多文化社会を維持するための社会性、協同性が求められている。このような多文化を強調したカリキュラムは、日本とは異なる点で、ニュージーラン

ド社会の特性を反映したものである。この多文化の視点はパケハやマオリからといった一方的な見方ではなく、両者の視点を含めた多文化の捉え方であり、さらに、その見方はニュージーランド国内だけでなく、世界にもおよぶ見方として位置づけられているのである。

2) 社会科のナショナル・カリキュラム

小学校の社会科は、1961年のシラバスが30年以上にわたって使用され、また、中等教育でも1977年から14年間にわたり、社会科では同じナショナル・シラバスが用いられた。このことは、社会科がニュージーランドではあまり重視された教科ではないこと、シラバスはあるものの実質的な教育内容は学校もしくは教師個人に委ねられていることを示すものであろう。しかし、数学、科学、英語などに遅れはしたが、社会科においても1995年にナショナル・カリキュラムの草案が示され、各学校に意見が求められた。そして、1997年にナショナル・カリキュラムの社会科が公布された。このように、教科間での進行の違いはあるにせよ、学校教育全体でみれば、カリキュラムの改革は進んでいる。

1997年に公布されたナショナル・カリキュラムの社会科では、社会科学の基本的な学習内容の中で、生徒が学ぶべきことや達成すべきことを示している。ナショナル・カリキュラムの社会科では、社会科のねらいを次のように記している。すなわち、社会科のねらいは、自ら意見を述べ、自信をもち、そして責任ある市民として変化している社会に、生徒が参加できることである（Ministry of education, 1997）³⁾。そのねらいを達成するために、5つの学習内容の柱と3つのプロセスが示されている。

5つの学習内容の柱は、まず、第1に社会組織である。社会組織の学習から、様々なグループにおける人々の組織と、グループ内で人々が相互に関わり合う際の権利、きまり、責任について理解する。第2の学習内容は文化と遺産である。自分たちを意識させる、つまりアイデンティティに寄与する文化と遺産、そして文化活動の特徴や重要性を理解することが学習の目的とされる。第3は、場所と環境である。この学習から、生徒に場所と環境における人々の関係と、人が場所と環境に影響を与えかつ与えられている様々な方法を理解することが求められている。第4は、時間・伝承・変化である。人と過去、現在、未来にわたる時間を通しての出来事との関係を理解するとともに、社会的変化や社会的伝承によって形成された人々の価値観、望み、行動を解釈する方法を理解する。第5は、資源と経済活動である。人間、自然、資本、情報を含む資源と経済活動の学習から、生徒たちは資源の再配分や管理、そして経済活動における人々の関係を理解する。この5つの学習内容の柱は、社会学、歴史学、地理学、経済学の学問を基盤としているとともに、ニュージーランド社会の課題を反映したものである。

これらの学習内容は、8つのレベルに分けられ、それぞれの学習内容の5つの柱は、それぞれのレベルごとに到達目標が設定されている。なおレベルは、図1で示すように学年をまたいで設定されており、生徒の能力や学校の事情にあわせて学年で設定することができる。例えば、レベル3の内容はYear2からYear9、レベル5の内容はYear6からYear13というように、レベルは学年ごとに固定されているわけではない。

レベル	学 年 (Year)												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1													
2													
3													
4													
5													
6													
7													
8													

(Ministry of education(1997)より作成)

図1 学年(Year)とレベルの関係

5つの学習内容の柱は、5つの内容的な観点をもつことによって、バランスのとれたプログラムとして統合される。5つの観点とは、まず第1はニュージーランド固有の、そして重要なマオリとパケハの文化である。第2はニュージーランドにおける多様な伝統、歴史、言語の価値を認め、反人種差別の態度を育成する多文化の観点であり、第3は従来、男子に目を向けられがちであった社会科の教材に対して、女性の立場、視点からの教材も入れようとするジェンダーの観点である。そして、第4は現在進行している問題に関心をもたせ、それについての情報を収集し、分析し判断を下していくという、現代の課題という観点であり、第5は急激に変化する社会に住んでいる生徒に、問題を解決していく能力を養わせる、将来の観点である。

3つのプロセスは、探究、価値の抽出、社会的意思決定である。生徒は様々なスキルを習得し、社会について学び、社会において責任をもって参加することのできる生徒にするために、生徒は3つのプロセスを実施するのである。探究は、児童・生徒が人、グループ、共同体、社会についての情報を収集し、分析するプロセスを指している。価値の抽出は、児童・生徒が社会的課題に対する自分の価値観や他の人の価値観を調べ、明らかにしていくプロセスである。社会的意思決定は、児童・生徒が社会における自分たちの課題や社会の問題に対する行動に関して意思決定するように、自らのスキルを伸ばし、知識を駆使するプロセスである。この3つのプロセスは、コミュニケーションスキル、情報スキル、問題解決スキルなどのスキルを伸ばし、これらのスキルに適用できるように授業が組まれる。

3) 社会科の位置づけとその評価

社会科は、Year1 から Year8 までの初等教育と中等教育の Year9,10 までがほとんどの学校で必修となっている。Year11,12,13 では、地理、歴史、公民、経済が独立した教科となり選択科目となるとともに、社会科も Year11 以降でも選択科目として残ることができるようになった。さらに、社会科のシラバスが大きく変わったことを受けて、既存の地理などからはどのように評価されているのだろうか。

Holland(1998)⁴⁾ は、中等教育の地理における新シラバスが、社会科の影響を受けて、生活するうえで、また職業に就いた際に有意義なものとして興味のもてる内容となる可能性

が高いものの、地理理論の重要性の認識、基礎的な地理的知識の獲得、個人的な地理的探求の方法を学習できるかという点については疑問を抱いている。学校教育の地理を理解しながらも、社会科とは異なる地理特有の見方の重要性を主張している。

Newton (1998)⁵⁾ は、中等教育におけるより現代的な地理の課題を探求する機会を提供させる、新しい教授法や学習理論を取り入れたなどと社会科の新シラバスを評価したうえで、オーストラリアやイギリスのシラバスと比較し、「世界に関する知識、文化への興味・関心、すべての人類が住むグローバル村の健全な市民」を育成する地理を促進すべきだと主張する。より一層社会的な地理を推進しているとみなせる。

Stirling (1998)⁶⁾ は、地理のシラバスは、社会科のカリキュラムから導出できること明示し、地理のもっとも重要なスキルは、社会科のキー概念である「探究」「価値」「社会的意思決定の過程」であると指摘している。さらに、社会科カリキュラムにおける単元、目的、それぞれのレベルの到達目標、それぞれのレベルの地理の指標を具体的な単元を通して示している。社会科と地理との関係の深さを論じているといえよう。

他方、社会科のカリキュラムに位置づけられる地理のシラバスに対して、社会科は地理や歴史、経済とを混ぜたものではなく、また地理も社会科から引き出せるものではない、つまり、社会科も地理も独自のアイデンティティをもった教科であるとする見解をもつ Bailey (1998)⁷⁾ がいる。

以上のように、社会科の新カリキュラムについては様々な批判はあるが、新カリキュラムでは現実の生活に応じた社会科を目指すものであることがはっきりする。また、様々な職業に社会科は役立つことをはっきりさせながら授業が展開されることも意味している。社会科を学習する目的が、小さな科学者を育成することではなく、将来の学者を目指すものでもない、生活者として役立つことなのである。すなわち、どのような人間を育てるのかといった目的に立ったとき、従来の学習ではその目的がはっきりしているとはいえなかった。社会科を学ぶ生徒や学生は、学者や教師を目指す者だけではないが、むしろ学者として必要な知識やスキルを前提としながら、生徒・学生に学習させていたので、学習の目的が曖昧になっていたとされる。それが新カリキュラムでは、生活者を育成する、どのような職業においても有用な社会科が目指されたのである。そのために、社会科でも学習されていた地理の基礎的な知識や地理の理論の学習が欠如することへの懸念が生じてくると同時に、社会科と地理では学習する目的が異なるといった見解が生じていると解釈することができる。

スキルとしては、社会科と同様に、探究、価値、意思決定が地理でも重視される。従来から中等教育の地理では、野外調査の実施や都市計画などにかかわる意思決定を促す授業が組まれていたが、それが再確認されたといえる。さらに、従来の社会科では学習対象が広まり深まりがなくなったとの反省から、1990年代には知識に基づいた意思決定と合理的な考え方を合わせ持った市民を育成する学習プロセスと学習内容を重視する社会科が目指されたが、新カリキュラムもその方針を踏襲している。

4) 中等教育における社会科の特色と課題

ニュージーランドでは行財政改革が進み、それに呼応するかのようには教育改革も進んだ。教育改革は、財政、制度だけでなく、教育内容も変革させるものであった。学期制の変更、新カリキュラムの公示・実施は、教育改革の主要な柱である。行財政改革により、政府の

保護の厚い高福祉国家から競争社会へと移行し、教育においても競争社会に対応する内容がカリキュラムの要点にも含まれている。さらに、人口の 15 %を占めるマオリの失業率は、パケハの 3 倍に達するという問題を抱えている。マオリとパケハとの二文化を尊重することは、マオリの現状と合わせて社会科における主要な学習の内容の一つである。新しいカリキュラムの作成により、ニュージーランドの社会科は骨子が明確に示されるようになったといえる。

社会科は中等教育のはじめの 2 年間 (Year9, Year10) において必修となっている。ニュージーランドの中等教育を含めた社会科の特色は、2 点にまとめられる。第 1 は、ステータスの低い教科から脱皮し、重要な教科として認知されようとしていることである。そのため、理念的にも内容的にも曖昧であったとされる社会科は、初等から中等教育を通して一貫した、学習内容の 5 つの柱と 3 つのプロセスを示し、市民として社会で行動できる生徒の育成を目指したことを明確にした。また、ニュージーランドの社会科の内容の特色としては、先住民のマオリとヨーロッパ系白人のパケハとの共存を図るために二文化および太平洋諸国の移民が多いことからの多文化の観点が強く打ち出されている。さらに、世界で初めて婦人参政権が認められた国であることからジェンダーの観点が重視されていることも特色としてあげられよう。

第 2 は、従来のニュージーランドの社会科は、中等教育後半から始まる地理、歴史、経済などの教科の基礎を養う科目として、初等教育から中等教育の前半に位置づいていたが、新しいカリキュラムでは初等教育から中等教育の終わりまで学習するとする、一貫した社会科としてカリキュラムが構成されていることである。新しいカリキュラムでは、レベル 1 からレベル 8 までの、それぞれの学習内容が 5 つの柱で示されている。中等教育の社会科では、初等教育の社会科で学んだ内容を統合し、意思決定や問題解決に導く学習内容となっている。

しかしながら、中等教育の後半では、社会科は選択科目としてあるものの、選択する生徒の数は少ない。新しいカリキュラムによる社会科は成果をあげているようだが、中等教育後半から始まる地理、歴史、経済などの教科との関連、それらの教科とは異なる独自性、選択科目として選択されるための魅力など、まだ検討されなければならない課題も残されている。

II ニュージーランド社会科のスタンスー国際理解教育およびスキルの視点からー

1) ニュージーランドの国際理解教育とスキル

ニュージーランドの人口構成は、2001 年においてヨーロッパ系住民 (パケハ) が 75 %、先住民であるマオリが 15 %を占める。さらには太平洋諸国からの住民なども加わり多民族化している。それに加え、ニュージーランドは観光立国であり、日本をはじめ多くの国々から観光客が訪れる。このような環境の中で、ニュージーランドの国際理解教育は独自の発展をしてきた。

他方、ニュージーランドの学校教育ではスキルを広義にとらえており、このスキルをつけるための「学び方」が重視されている。わが国でも「学び方」が、特に社会科で重視されてきているものの、その理論および実践の蓄積は少なく、どのように授業で具現化するのかの模索の状態である⁸⁾。そのため、わが国の社会科における「学び方」の学習を検討す

るうえで、ニュージーランドのスキルとそれに関わる「学び方」は参考になると考える。

そこで本節では、ニュージーランドの国際理解教育を社会科の枠組みの中でとらえ、ニュージーランドにおける国際理解教育の特色を明らかにするとともに、国際理解の学習内容を通して「学び方」の背景となるニュージーランド社会科のスタンスを、日本の社会科との比較において明らかにする。わが国におけるニュージーランドの学校教育に関する研究は、井田（1995）⁹⁾、泉（1995）¹⁰⁾、伊井（2001）¹¹⁾など多いとはいえない。しかし、ニュージーランドの国際理解教育を分析することは、わが国の国際理解教育の新たな視点を提供するとともに、「学び方」を学ぶわが国への社会科への提言を行ううえで意義があると考えられる。

2) 社会的背景と国際理解教育との関係

ニュージーランドでは全教科共通のスキルに基づき学習内容が組み立てられていることに大きな特徴があり、マオリとパケハの二文化社会、それを含む多文化社会、さらには多文化社会をふまえて世界に目を向ける観点が、各教科、個人の学習を通して国際理解教育に関わっていると見える。このような新しいシラバスに改訂したのには、大きな社会的背景がある。

母国イギリスにもっとも忠実な国である¹²⁾といわれるニュージーランドがイギリス連邦の一員として独立したのは1947年である。この時点のニュージーランドの教育は、マオリを対象とした学校教育制度が1867年から1969年まで存続し、そこでの教育言語が英語であったことから、イギリスもしくはパケハへの「同化」の意味合いが強かった¹³⁾とみなせる。すなわち、当時のニュージーランドにおける国際理解教育は、イギリスから独立したものの、イギリスもしくはパケハの観点からのものであったといえよう。

しかし、イギリスが1970年代からヨーロッパ諸国との貿易的なつながりを深めることによって、ニュージーランドの主要貿易相手国がイギリスからオーストラリア、日本、アメリカへと代わっていった¹⁴⁾。さらに、前述したマオリの民族意識高揚の運動があり、マオリの人口増加も顕著である。特に、ニュージーランドの全児童・生徒に占めるマオリの割合は増加傾向にあり、マオリ学校の児童・生徒数をみても2002年から2003年にかけて4%の増加がみられた。それとともに、1970年代からのサモアなどの南太平洋諸国からの移民の増加、1980年代半ばからの日本をはじめとするアジア諸国からの急激な観光客の増加がみられた。こうした社会的背景は、ニュージーランドの国際理解教育にも大きな影響を与えた。

1987年にマオリ語が英語とともに公用語になることにより、マオリの文化と関連が深く、しかも移民も増加しているサモア語などの南太平洋諸国の言語を教える学校も現れるようになる。さらに、観光客が急増する日本人の言語である日本語の中等教育学校における履修者は、1986年の3千人から1992年には2万人近くまで増加した¹⁵⁾。このように、ニュージーランドの社会的背景の変化にともなってみられる国際理解教育の浸透は、言語教育で容易にみることができるが、社会科でもシラバスの観点をふまえた国際理解教育が進められている。

3) 国際理解教育にかかわる社会科のスキルと学習内容

a 学習プロセス

社会科のねらいは「自ら意見を述べ、自信をもち、そして責任ある市民として、変化している社会に生徒が参加できる」(Ministry of education, 1997)¹⁶⁾ ことである。そして生徒たちが、5つの柱となる学習内容を通して人間社会に関する知識や理解を深めること、および社会科のプロセスをふまえたスキルを深めることで、このねらいを達成させようとする。5つの柱となる学習内容は、前述した社会組織、文化と遺産、場所と環境、時間・伝承・変化、資源と経済活動である。

学習内容とともに3つのプロセスが示されている。すなわち、探究、価値の抽出、社会的意思決定である。生徒は様々なスキルを習得し、社会について学び、社会において責任をもって参加することのできるように、3つのプロセスを学ぶ。

以上の3つの学習のプロセスは以下のように整理できる。

- ・ 探究：定義－資料収集－加工－意見交換－評価
- ・ 価値の抽出：定義－理解－交渉－意見交換－評価
- ・ 社会的意思決定：探究－意志－過程－計画－評価

いずれも考え方のスキルと言い直すこともできる。価値や意思決定、換言すれば態度育成のプロセスが具体的に明示されていることに特徴がある。このようなプロセスは、自分の意見をもつことが重視されている社会的背景によって確立されてきたといえる。それとともに、自分の意見を述べるだけでなく、自分の意見がどのように構築され、自分の価値観が他の人の価値観と葛藤しながらどのように確立され、社会的意思決定がどのようにしてなされていくのかというプロセス、換言すれば「学び方」を重視しているのである。

b プロセスとスキル

探究、価値の抽出、社会的意思決定といった3つのプロセスは、前述したような学習内容の柱との関連だけでなく、全教科共通のスキルとの関連性も示されている。その関連をまとめたのが表1である。これにより、全教科共通のスキルが3つのプロセスと深く関連し、全教科が共通のスキルの下で教科教育としての統制がとれていることが示される。すなわち、ニュージーランドでは、各教科の学習内容はその教科独自のものを有しているが、スキルを教科の共通の基盤としておくことで、学校教育の目標を文言だけの抽象的なものだけにせず、各教科の役割をスキルという共通の基盤で分担でき、それにより具体的に示せるようにした。

ニュージーランドでは、先に指摘したように、特に社会科では学習内容が増加するだけで、教育論や方法論が欠けているために、教科教育における社会科の位置づけは明確ではなかった。各教科間のつながりも明確ではなかったといえる。そこで、ニュージーランド独自の教育論、方法論のもとで各教科の整合性を図る必要がでてきた。ニュージーランドでは、スキルの概念を広義にとらえ、それを各教科の共通の基盤とすることで、教科全体の統合を図り、各教科を関連づけ、各教科の役割を明確にしようとしたと考えられるのである。

表1 スキルと社会科のプロセスとの関係

		プロセス		
		探 究	価値の抽出	社会的意思決定
ス キ ル	コミュニケーション	聞き取りや会話によって自信をもって交流する。	メディアなどの情報源を分析，識別する能力を養う。	明快に，論理的に説得力のあるように論議する。
	計 算	グラフなどの情報を分析する。	数学的な手法で提示された情報を理解する。	論理性や合理性の根拠となる情報を組織化する。
	情 報	様々な資料から情報を集め，加工する。	他人の見解から異なった観点，特色のあることを見いだす。	明確に，論理的に，簡潔に，正確に情報を提示する。
	問題解決	発問や調べをして，アイデアを生み，発展させる。	様々な異なった観点から問題を分析する。	問題を見極め，再確認する。
	自己管理と競合	効果的に時間を管理する。	自己評価や自己弁護の能力を養う。	成功や失敗などを通して，建設的な方策を身につける。
	社会性と協同性	他人との協調性を図り，共通の目標に向け協力する。	差別的な行動に対して，適正な認識や分析，対処法を学ぶ。	集団で決めたことについて，一員としての責任をもつ。
	健 康	効果的で安全に，器具を使うことを学ぶ。		文化的活動に関する専門的な能力を育成する。
勤 勉 性	個人でも集団でも，効果的に作業する。	自分で学んだことや作業についての責任能力を高める。	信頼できる情報や自己評価に基づいて，仕事を選ぶ。	

(Ministry of education (1997) より作成)

c 「文化と遺産」の学習

学習内容の5つの柱のうち，国際理解教育にもっとも関係の深い「文化と遺産」の学習内容に注目し，さらに，日本でも注目されているプロセスである価値の抽出と社会的意思決定を関わらせながら検討を加える。ニュージーランドでは，学習内容は表Ⅲ・1で示されるように，8レベルに分けられている。それぞれのレベルの学習は，学校や生徒の進度に応じて学年ではばをもたせている。表2は，レベル1から8までの「文化と遺産」の学習内容と，4段階に分けられたプロセスを示したものである。プロセスは5つの学習内容の柱すべてに共通しているものである。表2から，レベルが上がるにつれ，文化の様相や文化の違い，その要因といった現状の分析から，文化の葛藤をどうするのか，それをどのように解決したらいいのかといった問題解決的な学習へと進展することがわかる。さらに，その学習内容は，価値の抽出と社会的意思決定の内容がレベルアップするのと呼応してい

表2 レベルごとの「文化と遺産」の学習内容と価値の抽出, 社会的意決定の内容

レベル	「文化と遺産」の学習内容	価値の抽出	社会的意決定
1	<ul style="list-style-type: none"> 生徒自身と他の集団の文化と遺産の様相 文化活動の参加に関する習慣と伝統 	<ul style="list-style-type: none"> 生徒の持っている価値を説明できる 人々が、特定の価値を持っている理由を説明できる 	<ul style="list-style-type: none"> 課題を明らかにすることができる 関連した課題についての解決を探究することができる 可能な活動についての選択ができる
2	<ul style="list-style-type: none"> コミュニティが、そこに属する人々の文化と遺産を反映する方法 人々は自分の文化集団と他の文化集団の中で、どのように影響しあっているか 		
3	<ul style="list-style-type: none"> それぞれの文化集団の活動が、同じような目的を持ちながら、どのように異なっているのか 人々の移動が、文化的多様性において相互に影響を与えること 	<ul style="list-style-type: none"> 人々が、様々な価値を持っていることを説明できる 異なった価値が混在する際に、生じる可能性のある結果について説明できる 集団が異なった価値を受け入れ、あるいは価値の相違を解決する方法について説明できる 	<ul style="list-style-type: none"> 課題に関して考えられる要因を明らかにする 課題に対する一連の解決策について評価するための基準を使う 実行可能な行動を選択し、その選択を理由づける
4	<ul style="list-style-type: none"> 個人や集団が、どうして、そしてどのように彼らの文化や遺産を伝え、維持させているのか 文化や伝統に対しての、新しい技術や考え方の影響 		
5	<ul style="list-style-type: none"> 文化的および国家的アイデンティティの育成や保持の方法 文化や社会における文化的相互作用の影響 	<ul style="list-style-type: none"> 価値が、時間を経るにしたがい、どのように発展し、変化していくのか説明することができる 価値を評価する観点を見いだすことができる 集団が価値をどのように形成し、異なった他の集団の価値受け入れていくのか、示すことができる 	<ul style="list-style-type: none"> 課題に関連した様々な要素を明らかにし、基盤となっている要素を見極める 可能な解決策を考える 明らかにされた課題や要素に関して、解決すべく可能な行動の計画を作成し、それらの行動の結果を予想する より好ましい行動を選択し、その選択に理由づけする
6	<ul style="list-style-type: none"> 文化は、どのように、そしてなぜ受け入れられ、変化していくのか 人々はどのように文化や遺産の多様性に対応し、その対応の結果がどうであったのか 		
7	<ul style="list-style-type: none"> 人々の文化が、他の文化の行事、課題、活動に対して、彼らの認知や対応に影響を与える方法 個人や集団が文化の枠をこえて協力できる方法 	<ul style="list-style-type: none"> 社会において様々な価値がある理由と、様々な価値があることによる結果について説明できる 異なった価値が生じてきた際に、衝突を解決できる方法を明らかにすることができる 	<ul style="list-style-type: none"> 課題に関する要素間の関係を明らかにし、基盤となっている要素を見極める 可能な解決策を考える 明らかにされた課題や要素に関して、解決すべく可能な行動の計画を作成し、それらの行動の結果を予想し、提言した行動を評価する より好ましい行動を選択し、その選択に理由づけする
8	<ul style="list-style-type: none"> コミュニティや国家が、アイデンティティの要求に対して、どのように対応するのか コミュニティや国家内における文化的多様性に対しての個人や集団の態度と、それらの態度の意味 	<ul style="list-style-type: none"> 人々が活動に関する意思決定をするための価値は、どのように優先されているのか説明することができる 	

(Ministry of education, 1997より作成)

る。すなわち、価値の抽出、社会的意思決定といったプロセスが学習内容を規定しているといっても過言ではない。このようなプロセス（考え方のスキルとも言い換えられる）に基づいた学習内容の広がりには、自国の多文化の分析的な視点をそのまま外国の学習の視点に転移させることを容易にする。つまり、国内の多文化教育が、国際理解教育へと移行できる観点を提供しているといえるのである。そのことを、具体的に事例とする学校のカリキュラムでみていこう。

d 事例学校でのカリキュラム

社会科のナショナル・カリキュラムは、各学校で地域や生徒の実状などに応じて、各学校独自の学習内容が展開される。各学校のカリキュラムの書き方には違いがみられるが、本稿ではクライストチャーチにある A 高校と B 高校のレベル 5 における Year 9 を対象とした単元、学習内容の柱、内容的な観点を表 3 で比較してみよう¹⁷⁾。A 高校も B 高校も市街地にある高校で、両高校とも習熟度別のクラスを編成しているが、どのクラスもレベル 5 の学習をしており、習熟度が高いクラスがレベル 6 以上の内容を学習しているわけではなく、低いクラスがレベル 4 以下の内容を学習しているわけでもない。教師への聞き取りによると、習熟度クラスに分けても授業準備などの点で、異なったレベルの学習をさせることは困難であるとのことであった。

表 3 を検討することで以下の 3 点を指摘することができる。まず第 1 に、学習の順番、学習内容の柱とスキルの組合せを含め、学習の内容については学校の裁量に任せられていることである。2 つの高校を比較しただけでも学習内容には大きな相違があることがわかる。ナショナル・カリキュラムでは、レベルごとの学習内容、スキルが示され、学習の観点も示されているが、それらをどのように組み合わせる具体的な学習教材を作成していくかは学校レベルの仕事であり、したがって、学校ごとにテーマや教材は異なってくる。さらに、A 高校では、ナショナル・カリキュラムをこえた内容までが学習内容として位置づけられている。つまり、ナショナル・カリキュラムは、各学校の学習内容を規制するものではなく、学習内容の柱はあるものの、あくまでスキルなどの「学び方」を重視するのである。また、スキルや学習の観点においても、A 高校では現代的課題、多文化、価値などを重視しているのに対して、B 高校では価値、意思決定を重視するなど、どのスキルや観点を重視するのも学校の裁量に任されている。当然、それをふまえての学習内容には学校により相違がでる。

第 2 点は、社会科の学習全体の中でニュージーランド国内の二文化、多文化の学習からアジア、ヨーロッパ、グローバルと学習地域の広がりを見せていることである。B 高校では、それぞれの単元の中で、ニュージーランドの二文化からグローバルの観点が含まれ、A 高校でも単元 3 「我々すべて」でニュージーランドの多文化を扱い、単元 4 「近隣」では多文化の観点を、世界および太平洋地域、アジアの事例とする一国まで広げ、多文化教育とグローバル教育を統合したような内容となっている。このような国際理解に関する学習内容が、多くの単元の中に組み込まれていることが特徴である。

具体的に A 高校の単元「近隣」の授業プランで、国際理解のプロセスを示そう。まず、世界的な環境の特徴を示し、それぞれの世界の地域の自然的特徴を把握し、各国がどのような特徴の自然環境にあるのかをとらえる。そのうえでそこに住む人々の民族的、社会・経済的特徴を理解する。このようにグローバルな見地から人々の生活を位置づけた後に、

表3 レベル5 (Year9) におけるA高校とB高校の学習内容の比較

A高校					B高校				
単元	学習内容の柱	スキル	観点	内容の要点	単元	学習内容の柱	スキル	観点	内容の要点
1. 自分をつくる	・社会組織	・コミュニケーション ・情報 ・問題解決 ・探究 ・社会性と協同性	・現代的課題 ・ジェンダ一の観点	・政府のシステムはどのように組織され、人々の生活に影響を与えるのか。	1. 文化的、国家的アイデンティティ	・文化と遺産 ・場所と環境	・価値の抽出 ・探究 ・時間軸 ・地図の作成	・ニュージーランド ・二文化 ・多文化 ・現代 ・ジェンダー ・グローバル ・アジア	・文化的、国家的アイデンティティは、どのように発展し、維持されていくのか。
2. スイッチのボタンを押す	・場所と環境 ・資源と経済活動	・コミュニケーション ・情報 ・概念の適用 ・探究 ・社会性と協同性	・現代的課題	・人や環境に関する場所が変化することの意味。 ・労働の変化とそれが人や社会に与える影響。	2. 文化的相互作用	・文化と遺産 ・時代の連続性と変化	・価値の抽出 ・社会的意思決定 ・グラフの作成	・ニュージーランド ・太平洋 ・グローバル ・二文化 ・多文化 ・現代	・文化と社会における文化的相互作用の効果。 ・過去の出来事は、人々の集団内、および集団間の関係にどのように影響を与え、また与え続けているか。
3. 我々すべて	・文化と遺産	・コミュニケーション ・情報 ・価値と態度の調査 ・社会性と協調性	・現代的課題 ・多文化	・文化と社会における文化的相互作用の効果。	3. 政府	・社会組織	・探究 ・社会的意思決定 ・価値の抽出	・ニュージーランド ・二文化 ・ジェンダー ・ヨーロッパ ・グローバル	・政府はどのように組織され、人々の生活に影響を与えているのか
4. 近隣	この単元は全国カリキュラムの内容を越えたものである。	・コミュニケーション ・情報 ・社会性と協同性 ・探究	・多文化	・世界の景観地域を記述するといったグローバルな環境。 ・太平洋地域における社会組織と人と環境との相互作用を記述するといった太平洋の環境。 ・アジアの1国における環境や文化的価値、社会組織を記述するといった、アジアの1国に焦点をあてた環境。	4. 労働の変化	・資源と経済活動	・探究(先端機器の利用) ・価値の抽出 ・社会的意思決定 ・グラフの作成	・ニュージーランド ・グローバル ・ジェンダー ・未来 ・現代	・労働の変化とそれが個人や社会に与える影響。
					5. リーダの影響を時を経て我々はどう判断するのか。	・時代の連続性と変化 ・社会組織	・探究 ・価値の抽出	・ニュージーランド ・ヨーロッパ ・他人 ・ジェンダー ・グローバル	・人々の生き方を決定させた個人や集団の考え方や活動は、時代を通してどのように見られているのか。

(2001年におけるA高校およびB高校の資料より作成)

太平洋諸国の学習に入り、太平洋諸国の位置、どのようにして伝統的な生活が形成されたのか、人々と自然環境とはどのように関わっているのか、太平洋諸国の人々がどのような理由でニュージーランドへ移住したのか、ニュージーランドにおける太平洋諸国の人々の都市生活での特徴は何なのかといったことを追究する学習が展開される。さらに、その学習の延長としてアジアの一国を取り上げ、位置、文化的価値、自然環境と人々の関係、社会組織、生活、課題などが追究される。このようにニュージーランドが多文化である要因を、移民の出身地である国や地域の学習から考察し、その観点をアジアの他の国に応用することで、環境との関わりを重視し、多文化の視点を通じた国際理解教育となっている。その学習内容では、価値の抽出といったプロセスが重視されている。

中山（2003）¹⁸⁾は、国家的な多文化教育と外国に視点をおく国際理解教育を統合する試みを日本で実施し、統合する必要性について論じているが、ニュージーランドではマオリが太平洋地域からの移民であり、パケハがヨーロッパからの移民であることから、ニュージーランド国内の二文化を取り上げると、国内の二文化（多文化）教育から、もともとの出発地域である外国へも目が向けられ、国際理解教育へと無理なくつながっていく。そのため、どの単元においても多文化教育と国際理解教育が統合した学習内容が可能となっている。

第3点は、変化に関わる概念が多く、それに関連して探究、価値、意思決定といったスキルが絡んでいることである。具体的にB高校の単元「文化的相互作用」でみてみよう。文化的相互作用の授業プランでは、まずヨーロッパへの同化と後のマオリとパケハの統合の始まりとなる、初期のマオリとヨーロッパ人との接触から学習が始まる。次に現在のヨーロッパ、太平洋諸国、アジアからのニュージーランドへの移民について学習する。さらに、ニュージーランドへの移民だけでなく、同じイギリス連邦であるオーストラリア、フィジー、南アフリカの過去と現在における文化的相互作用に関する事象について学習する。すなわち、自国の内容から同じイギリス連邦の国々へと学習の対象が広がり、自国に共通した事象を通しての国際理解教育へとつながっている。続いて、それらの学習に基づいて、過去から未来へとつながるグローバルな文化的相互作用についての課題について考察を深めていく。この学習では多文化を通じたニュージーランドの理解から、ニュージーランドと共通性のある国々への国際理解へと学習が広がり、過去の事象が文化を同じくする人々同士との関係および文化の異なる人々との関係にどのような影響を与え、さらに将来的にも与え続けるのかといった、分析力（価値の抽出）と意思決定能力を育成しようとしている。この学習内容はナショナル・カリキュラムを反映したものともいえるが、変化とは過去から現在までのことだけをさすのではなく、過去から現在、未来へ向けての変化をさしている。そのため、将来どうあるべきかといった価値判断、意思決定が重要なスキルとなっていると考えられる。

以上、学校レベルでのカリキュラムを国際理解教育の観点から検討してきたが、次に、日本の社会科と比較しながら、ニュージーランド社会科からの示唆について論じたい。

4) 社会科のスタンスの相違－国際理解教育を通じた日本との比較

ニュージーランドの社会科の特質は、国際理解教育の観点からみれば、国内のマオリとパケハの二文化から多文化へと学習が展開し、さらにマオリとパケハを基盤としながら、他国への理解へと接続させていることである。その際、事象に関する知識の蓄積よりも、

スキルを重視し、「学び方」を育成しようとしていることが明らかである。すなわち、探究、価値判断、意思決定のプロセスが学習として重視されているのである。

価値判断、意思決定のプロセスを重視する学習は、日本の社会科でも主張されてきている¹⁹⁾。しかし、ニュージーランドの「基礎・基本」がスキルにあるのに対して、日本の社会科では「基礎・基本」を知識とみなすことが多いため、日本では知識理解が重視される傾向にある。このように、ニュージーランドと日本の社会科の重点の相違は、学習内容に関する次のことが背景にあると考えられる。すなわち、ニュージーランドでは、社会は変化し続けるものだという前提があり、過去から現在、そして未来へと刻々と変化していることが重要な視点である。そのため、現在の学習をしても、さらに変化があるため、その変化を見通した学習が必要とされる。そのため、現在までの流れをふまえて、これから予想される未来に対してどう対処すべきか、あるいは現代の課題をどのように克服し、よりよい社会へとどう変化させていくのかといった価値判断、意思決定が重要な学習の要件となる。このことは、ニュージーランドにおける国際理解教育の学習によっても明確に示された。他方、日本の社会科では、過去をふまえこんな現在ができた、現在我々が住んでいる社会は、こんなようなシステムになっていて、幸福な生活が送れているといったように、現在に視点がおかれた内容となっている。したがって、現在の社会システム、現在までの歴史、現在の世界に関する知識と理解が重視されると考えられる。換言すれば、ニュージーランドの社会科が社会を変えていくことを前提とした学習になっているに対して、日本では今の社会を維持する、守ることが前提となった社会科の学習となっている。そのため、ニュージーランドでは社会を変化させるために、価値判断や意思決定能力が重視されるのに対して、日本では社会を維持し守るために、その社会の偉大さを理解することが重視されるのである。

社会を変えていこうとする社会科のスタンスは、混沌としていたニュージーランドの社会科の目標に光明を見いだすとともに、全教科共通のスキルを受け入れやすくし、他教科との共通性および関連性を図りやすくした。アメリカの社会（科学）科をはじめ、イギリスの市民性教育などでも、価値判断や意思決定の能力が重要な役割を担っている²⁰⁾のは、社会を変えていこうという教科のスタンスがあるからだと考えられる。他方で、現在の社会を守っていこうというスタンスの学習では、価値判断や意思決定を育成することが難しい。また、「学び方」を学ぶ、言い換えれば、プロセスを含むスキルを重視する学習は、社会を変えていこうとする学習の中でその重要性が認識され、現在のシステムを理解することを主眼とした学習では「学び方」を学ぶ学習は発展しにくいといえる。つまり、国際理解を進めよりよい国際社会を作り上げていこうとする国際理解教育や開発教育、そして持続可能な社会をめざした教育などは、社会が過去から現在、そして将来にわたって変化することを学習の基盤とした教育で効果が得られやすいと考えられるのである。

換言すれば、ニュージーランドでは、価値判断、意思決定を重視する社会科となっているが、その背景には、国際理解に関する学習内容を含めて社会が変化し続けることを前提としている教科のスタンスがあげられる。このスタンスが「基礎・基本」をスキルとしていることにも関わっている。翻って、ニュージーランドの社会科から日本の社会科をみると、日本では社会を維持し守るための、社会科の学習となっている。そのため、現在の社会システムなどの理解に重点がおかれるために、知識が「基礎・基本」となり、価値判断

や意思決定が軽視される傾向にあると考えられる。しかし、よりよい国際社会をめざした国際理解教育を考えると、現在の社会的な問題点を改善しなければならず、さらに常に社会は変化しているため、社会を改善していくスキルを身につけなければならない。そのために、日本の社会科は、「守りの社会科」から「変化を受け入れる社会科」への変貌が求められるのである。

Ⅲ スチュワート島におけるスキルを重視した社会科のスキル

1) スチュワート島における環境と学校

スチュワート島は、ニュージーランド南島のさらに南に位置し、北海道稚内より緯度の高い南緯 46 度から 47 度にある。しかし、周囲が海洋であることから、冬でも平均日最高気温は 9.9 度で、それほど冷え込まない。年平均降雨日は 290 日と多いが、降水量は全国の年平均 1600mm より少し多い程度である。つまり、雨はよく降るが、1 日のうちで降ったりやんだりすることが多く、大雨とはならないのである。2003 年には、佐渡島の約 2 倍の面積をもつこの島の 87% が国立公園に指定され、自然環境の保護が高められている。さらに、夜行性の国鳥である野生のキウイを観察するエコツアーが実施されているのもスチュワート島の特徴である。スチュワート島の状況は写真 1～4 のように示される。

ニュージーランド本島とは、インヴァーカーギルとの間に小型機が運航されているが、インヴァーカーギルからさらに 30km ほど南下したブラフから 1 日 2 往復の船便を利用する人が多い。船は高速船で所要は 1 時間ほどであるが、本島とスチュワート島との間のフォーヴォー海峡は、陸地に挟まれるため風や波が強くなる傾向があり、波の高い日が多く、船は文字通り荒海にもまれながら海峡を渡る。そのようなニュージーランドの僻地ともいえるスチュワート島の人口は 384 (2001 年) であり、住民の多くはハーフムーンベイに住み、そこに学校をはじめとする公共施設や商業施設が集中している。商業施設といっても 1 軒の食料品・雑貨ストアと、数軒のレストランや土産物などを扱う店が立地する程度である。スチュワート島とニュージーランド全土との人口構成の比較は表 4 のように示される。

スチュワート島の人口構成の特徴は、ニュージーランド全土と比較して、ヨーロッパ系住民の割合が若干高く、15 歳以下の子どもの数が著しく少ないことにある。子どもが少ないもっとも大きな要因は、島には初等学校 1 校しかなく中等教育の学校がないため、中等教育を受ける年齢になると島を出るからである。さらに、若い世代は島外で働く場所を見つけ、高齢化した親たちが島に残っているために、子どものいない夫婦の割合が高い。

島の初等学校は、ハーフムーンベイ学校と名付けられ、2004 年 2 月現在で 19 人の児童

表 4 人口構成 (2001 年)

	人口 (人)	ヨーロッパ系 住民の割合 (%)	15 歳以下の 人口の割合 (%)	子どものいない 夫婦の割合 (%)
スチュワート島	384	86	9	70
NZ 全土	385 万	80	23	39

(ニュージーランド統計局の資料による)

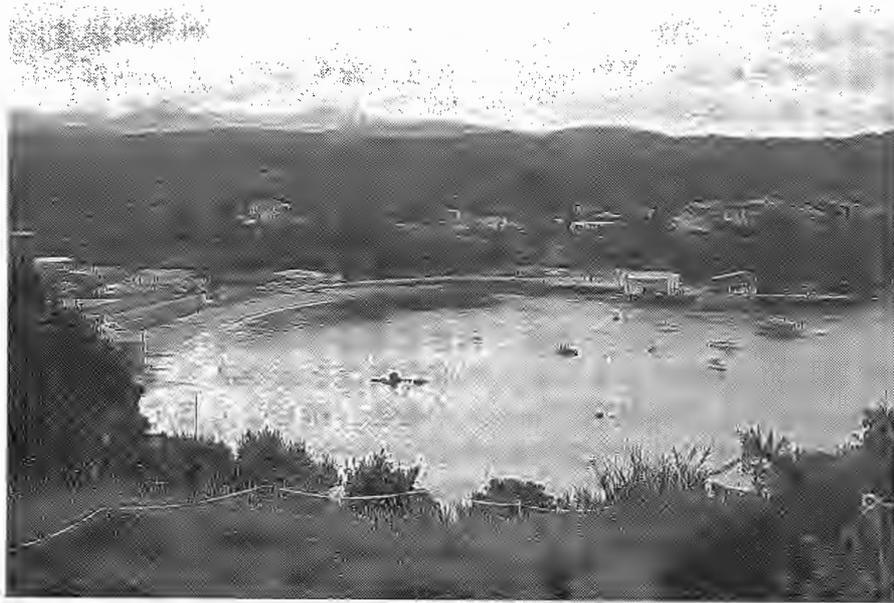


写真1 ハーフムーンベイ(2004年)

スチュワート島の住民の多くが住むハーフムーンベイ。入り江になっており、波が穏やかな湾に、木々に囲まれた家が点在している。



写真2 ハーフムーンベイ学校(2004年)

この島には小学校しかない。2004年2月現在19人の児童が在籍していた。



写真3 スチュワート島の海を眺めながらの散策路

島の9割近くが国立公園となっている。自然を楽しみ、島の中をトレッキングする観光客が多い。島の中には多くのトレッキングコースがある。



写真4 ウルバ島での野鳥(2004年)

散策路では多くの野鳥や植物を見ることができる。スチュワート島から船で10分ほどのウルバ島は、無人島で、写真のように野鳥が人をおそれずにすぐ近くにまでやってくる。

を教師2人と教師を補佐する補助2人の計4人で指導している²¹⁾。クラス編成は、低学年(5-8歳)と高学年(9-13歳)との2クラスであり、複式学級となっている。次に、この学校の社会科の授業計画を見ることにより、島の環境がどのように学習内容に反映されているかを考察する。なお、学習内容は、前述したように学習プロセスとクロスして学ばれる。そこで、ナショナル・カリキュラムでの学習内容と学習のプロセスを明らかにしたうえで、ハーフムーンベイ学校の授業計画を検討する。

2) 学習内容とスキル

ハーフムーンベイ学校では、低学年がレベル1および2、高学年がレベル3および4の学習内容となっている²²⁾。初等教育におけるナショナル・カリキュラムでは、スキルともいべき学習のプロセスが4段階で示されており、第1段階は学習内容のレベル1および2、第2段階はレベル3および4、第3段階はレベル5および6、第4段階はレベル7および8に、それぞれ対応している。本稿では、ハーフムーンベイ学校がレベル1から4の学習内容を展開していることから、学習内容のレベル1から4に着目して、学習プロセスとの関係を検討する。表5は、「場所と環境」を事例にナショナル・カリキュラムによる学習内容の活動と学習プロセスの到達目標を示したものである。

表5から次のことが指摘できる。すなわち、学習活動においては、知識・理解の到達レベルが示されていることである。到達レベル、換言すれば到達目標が示されることによって、単なる知識・理解の詰め込みとなることがさげられている。一方で、この到達レベルは、抽象的な記述であり、どのような学習をするのかは具体的に示されていないため、どのような事例で学習していくのかといったことについては、学校や教師により大きな違いが生じる。しかしながら、学習内容の段階が上がるにつれ、高度な能力、スキルを要求していることは表5から読み取ることができる。また、「場所と環境」といった学習内容にかかわらず、学習プロセスは共通している。つまり、社会科の学習全体について、学習のプロセスが、内容によらず発展的に学習されることが意図されているのである。

表5 「場所と環境」の学習内容と学習プロセス(スキル)(レベル1~4)

レベル	学習内容		学習プロセス(スキル)		
	内容	活動	探究	価値の抽出	社会的意思決定
1	特定の場所が人にとって重要であることを知識・理解	①場所が重要であることを明確にし、重要な理由がわかる。 ②ある場所で生じた活動を述べる。 ③人にとって重要な場所の自然的・文化的特徴を述べる。	課題を収集し、情報を整理して報告を情し、それを基に課題を一般化する。	児童の立場から価値を抽出し、児童が価値を抽出する。	課題を解決するために、課題を探究し、課題を解決する。
	人が場所と環境の重要性を記録する方法と理由を知識・理解	①人が場所や環境の特徴を記録する方法を述べる。 ②様々な場所や環境を利用する人を認識する。 ③人が様々な場所や環境を、どのように多様に利用しているのかを述べる。			
	どのように人が場所と環境に影響を与え、また	①人の活動が場所の立地や自然的特徴に影響を与えている例をあげる。 ②人の活動が環境の自然的・文化的特徴にどのような悪影響をもたらすのかを述べる。 ③人は環境の自然的・文化的特徴をどのよ			

表6 ハーフムーンベイ学校の社会科におけるテーマとスキルおよび学習内容

年	テーマ	ナショナル・カリキュラとの対応		内容
奇 数 年	コミュニティ 組織	低学年	内容：社会組織 レベル：1, 2 プロセス：探究	・危険 ・島のヘルパー ・有給・無給の仕事
		高学年	内容：社会組織、 時間・伝承・変化 レベル：3, 4 プロセス：探究	・アンザック ・ニュージーランドの歴史 での主要な出来事
	島をこえて		内容：文化と遺産 レベル：1-4 プロセス： 価値の抽出	・マオリ文化と遺跡に関する 島外での調査
	各時代や各地域 での生活	低学年	内容：場所と環境 レベル：1, 2 プロセス：探究	・太平洋諸島での生活 ・ニュージーランドに住む様々 な民族の特徴、きまり、文化的 な表現
高学年		内容：場所と環境、 時間・伝承 ・変化 レベル：3, 4 プロセス：探究	・エジプトとピラミッド	
偶 数 年	島で		内容：資源と経済、 場所と環境 レベル：1-4 プロセス： 社会的意思決定	・私たちの資源 協力、観光 漁業、商業 動力/処理 ・資源と土地利用の変化の パターン ・経済活動の変化パターン
	記録される 出来事		内容：時間・伝承・ 変化 レベル：1-4 プロセス：探究	・祖父母 ・年配者への配慮 ・年配者との交流
	都市と農村		内容：場所と環境、 時間・伝承・変化 レベル：1-4 プロセス：探究、 社会的意思決定	・シドニー 2000

(ハーフムーンベイ学校の資料により作成)

表6から、ハーフムーンベイ学校の社会科における特徴として、スキルともいえる学習プロセスが、学習内容に組み込まれていることである。むしろ、学習プロセスに基づきながら、学習内容や学習方法が規定されていく。

IV 日本の学校教育との比較

ニュージーランドでは、スキルが全教科に共通しており、そのスキルも広義に捉えられている。社会科という教科の枠組みでみると、スキルは社会科の学習プロセスと絡みあいながら、具体的な具体的な学習内容の事例や方法を規定している。それゆえ、スキルの到達目標が明確に示されることにより、授業の内容がそれに応じて作成されるが、学校や教

師により具体的に学習する事例が異なることになる。日本の場合は、教えるべき内容が先にあり、スキルについても狭義に捉えられ、スキルは内容に付随して扱われる。したがって、スキルは軽くみられ、学習内容の知識が優先され、スキルは二次的に扱われることが多い。この背景にはスキルに対する二国の考え方に大きな違いがあることによる。

ニュージーランドでは、スキルは全教科共通の教育の基盤にあり、それは段階的に達成されるべきものであるという考え方によっている。そのため、スキルはいくつかのレベルに分けて発展的に学習され、それが学習内容や方法に反映される。他方、日本のスキルのとらえ方は技能であり、作業的なニュアンスが強い。そのため、段階的に学習されるというよりは、個別的にある技能を育成しようとし、学習内容や方法とは結び付いてこない。つまり、知識による学習内容と技能の学習内容は分断されているのである。これは、前述したように、スキルを作業的な技能として狭義に解釈しようとしていることによる。

他方でニュージーランドのように、スキルを基盤としたカリキュラムの立て方は、学校や教師により具体的に学習する事例が異なり、個別的、説明的知識は共通化されない。共通するのは概念的知識である。さらに、教師の力量差が明瞭になり、個別的、説明的知識を獲得するという観点に立てば、平等的な教育は受けられないことになる。ニュージーランドでもこの問題は深刻で、常に教師をサポートする体制が整えられることが課題となる。

しかし、日本でも「学び方」を学ぶ学習を重視し、地域に応じた子どもの実態にあわせた教育を推進するなら、ニュージーランドのような広義のスキルの捉え方を積極的に導入すべきであろう。ただし、その際には、教材作成に関する教師の負担増があるので、教材開発センターを設立するなどして、教師の支援体制を充実させる必要がある。

そのような中であってもニュージーランドのシュワート島と日本の島嶼部との共通的な課題がある。すなわち、全国どこでも汎用性がある学習内容に力点がおかれていることである。島には独特の環境があり、その環境を活用した学習内容が組みやすいにもかかわらず、将来的には島を出て行かなければならず、そのための準備、すなわち知識として全国的に汎用性のある学習内容が重視されているのである。つまり、島の外へ子どもたちがでることが念頭におかれ、どこにいても通用する基礎的な学力、知識が重視されるのである。第2に、子ども自身が、島の特徴を実感できる場が少なくなっていることである。日本の島嶼部においては、子どもたちは自然の中で遊ぶ機会が減り、島の自然を実感できなくなっている。そのため、「総合的な学習の時間」で島の自然や文化を体験しながら学習するようにしている。しかし、教科の学習で島独特の環境を学習する野外調査などは多くない。シュワート島では、島外の学校から自然を学習するために島を訪れるものの、島内の学校ではそのような学習は進んでいない。退職した教師への聞き取り調査によれば、シュワート島では学校の外へ連れ出して授業する習慣がなくなってきたと指摘していた。すなわち、日本の島嶼部、シュワート島においても、子どもたちが自然の中で遊ぶことも学習することも著しく減少してきたといえるのである。

自然が多く残り、また保護されているシュワート島での学校教育においては、シュワート島独自の環境を学習するというよりは、むしろ全国で実施可能な学習内容が展開されている。その背景としては、初等教育を終えた子どもたちは、島をでて中等教育を受けなければならないことがある。このことは、小・中学校しか立地しない日本の島嶼部と共通している。シュワート島や日本の島嶼部の学校では、全国で汎用性のある学習内容、

換言すれば基礎・基本の学習がより一層重視されるのである。

V むすび

島嶼部での教育の課題はあるが、ニュージーランドと日本の社会科を通して、スキルとの観点からみてきた本研究の成果は以下のようにまとめられる。

1. ニュージーランドの社会科から日本の社会科をみると、日本では社会を維持し守るための、社会科の学習となっている。そのため、現在の社会システムなどの理解に重点がおかれるために、知識が「基礎・基本」となり、価値判断や意思決定が軽視される傾向にあると考えられる。しかし、よりよい国際社会をめざした国際理解教育を考えると、現在の社会的な問題点を改善しなければならず、さらに常に社会は変化しているため、社会を改善していくスキルを身につけなければならない。そのために、日本の社会科は、「守りの社会科」から「変化を受け入れる社会科」への変貌が求められるのである。

2. ニュージーランドではスキルを広義に捉え、全教科共通の基盤としている。そのため、個別知識よりも概念的知識の習得のプロセスが重視され、それが発展段階に応じて到達目標が示されている。日本でも「学び方」を学ぶ学習が重視されれば、ニュージーランドのスキルの考え方は参考になる。しかし、教師の力量の差が明瞭になるので、教材開発などの教師をサポートする体制を充実させなければならない。

3. 「基礎・基本」を重視すると、全国共通の個別知識、説明的知識が重視される傾向にあり、地域の教材が埋没するおそれがある。社会科の場合、「基礎・基本」は個別的な知識を意味することではないことを、検討し、普及すべきであろう。このことは、日本だけでなく、ニュージーランドでも必要とされていることである。

本研究の成果は以上のようにまとめられるが、教育の状況は日々動いている。将来の変化に対応できる子どもを育成するためには、本研究のような研究も日々邁進していかなければならない。終わりのない研究テーマであることを最後に付しておきたい。

註

- 1) Ministry of Education(1997) : *Social studies in the New Zealand*. Learning Media, Wellington.
- 2) 内藤暁子 (1997) : 二つの民族—マオリとパケハ. 青柳まちこ編『もっと知りたいニュージーランド』弘文堂, 84-111.
- 3) 前掲1)
- 4) Holland, P.(1998) : A revolutionary's syllabus. *Geography*, No.106, 1-6.
- 5) Newton, M. (1998) : Do we need a syllabus change? *Geography*, No.106, 7-8.
- 6) Stirling, S. (1998) : A geography syllabus for the next millenium. *Geography*, No.106, 12-16.
- 7) Bailey, D. (1998) : Time for change: my case for change. *Geography*, No.106, 9-11.
- 8) 岩田一彦(2003) : 地理教育の歩み. 村山祐司編『21世紀の地理新しい教育』朝倉書店, 1-25.
- 9) 井田仁康 (1995) : ニュージーランドの地理教育—その人気の要因—. 新地理、43-1, 1-14.
- 10) 泉 貴久(1995) : ニュージーランドにおける地理教育の特色—教科書・Syllabus を中

- 心としてー. 日本ニュージーランド学会誌、1, 28-43.
- 11) 伊井義人(2001): ニュージーランドの教育 特色ある教育. 石附実・笹森健編『オーストラリア・ニュージーランドの教育』東信堂, 159-168.
 - 12) 地引嘉博(1991): 『現代ニュージーランド増補版』サイマル出版会.
 - 13) 前掲 11)
 - 14) 井田仁康(2000): 『ラブリーニュージーランド』二宮書店.
 - 15) 前掲 14) および Ministry of education の資料 "Summary of all subjects"
 - 16) Ministry of education(1997): *Social Studies in The New Zealand*. Learning Media, Wellington.
 - 17) 高校は ST.Margarets college, B 高校は Christchurch girls high school である。それぞれ 独自に学校で作成している授業プログラムを資料とした。
 - 18) 中山京子(2003): 総合学習「ワールドカルチャー」の実践における子どもの思考分析. 国際理解教育、9, 90-103.
 - 19) 溝口和宏(2002): 開かれた価値観形成をめざす社会科教育. 社会科研究、第 56 号、31-40.
 - 20) 山田秀和(2001): 市民性教育のための社会科歴史. 社会科研究、第 54 号、11-20.
栗原久(2001): 英国における市民性教育の新しい展開. 社会科教育研究、No.86, 26-35.
 - 21) 正規の教師は 2 人だが、事務職やボランティアが補助として常時いている。なお、ニュージーランドの小学校では、保護者などの地域の人がボランティアとして授業を手助けすることは珍しくない。
 - 22) 初等教育の終わりでのレベル 4 の学習内容は、ほぼ標準的である。