

社会科・地理歴史科地理はどこまで学習すべきか

—地理学習における基礎・基本—

井田 仁 康*

1. はじめに

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や、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、本稿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ことを目的とする。この目的を達成させるために、まず井田（2005）⁽⁸⁾により提示された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・考え方は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を得るのが難しく、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。

2. 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

*筑波大学大学院人間総合科学研究科

別的事実知識が地理では必要であると考えられてきたことがある。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、日本の社会科地理が、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障されない。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」による学習内容となっている。一方で、前述した永田（2004）、中本（2000）⁽¹⁷⁾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、次章では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。

3. 学習プロセスからみた基礎・基本のとらえ方 — 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

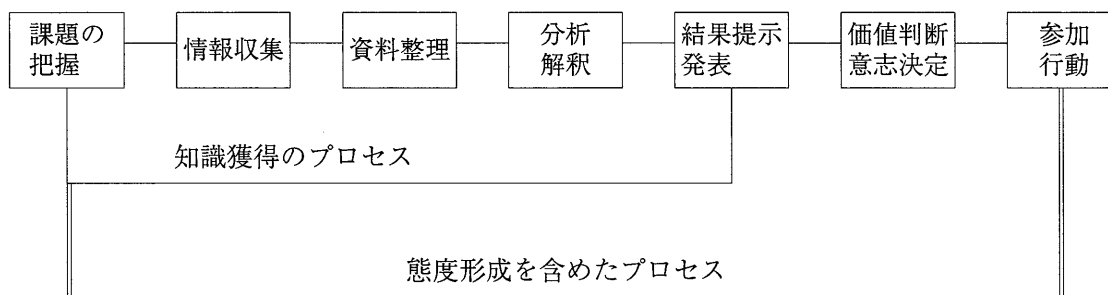


図1 学習プロセス

を表やグラフ、図、要約した単語などに資料整理する。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ろう。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。

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）⁽¹⁸⁾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」までを学習プロセスとするのかは見解がわかれる。草原（2004）⁽¹⁹⁾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

育成に中心的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る。

志村（2004）⁽²⁰⁾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、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たれ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（2002）⁽²¹⁾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）⁽²²⁾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のである。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）⁽²³⁾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障、「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。

4. 境界の概念とアイデンティティーグローバル教育としての基礎・基本ー

(1) 境界についての地理学習

前章までは、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境、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、上述した境界をとも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)⁽²⁴⁾、井田(2005)⁽²⁵⁾の指摘にもあるように、図2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も実施可能である。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

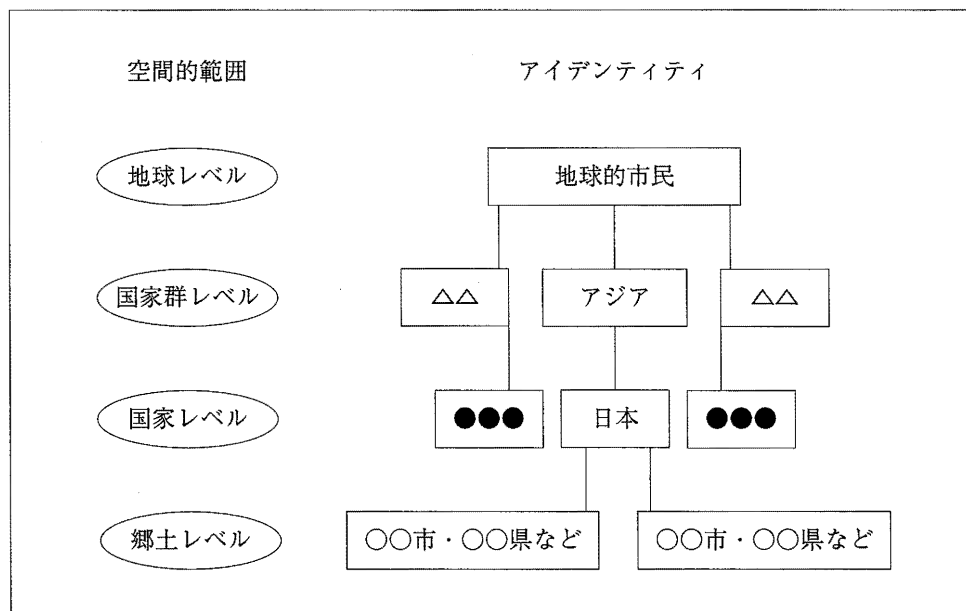


図2 アイデンティティの階層性

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1に授業案モデルを示す。

表1 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。	<p>対 象 空間的境界</p> <p>自分と他人 → 部屋</p> <p>家族と他の人々 → 家, 敷地</p> <p>私たちの学校 → 学区</p> <p>私たちの市町村 → 市町村界</p> <p>私たちの県 → 都道府県界</p> <p>私たちの国 → 国境</p> <p>私たちの星 → ????</p>	<p>地図を見せる</p> <p>比較していることに気づかせる。</p> <p>比較できないものがある。 (例:地球人と○○星人)</p>
② どの空間的範囲を「自分の住んでいる地域」と感じるか。	<ul style="list-style-type: none"> ・学区, 町, 県, 国… ・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>他の地域と比較していることに気づかせる。</p>
③ どのような時に境界を感じるか。 (日本人,○○人と感じる時)	<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 	<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。</p> <p>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>
④ 世界の国境を見てみよう。	<ul style="list-style-type: none"> ・民族が分断されている国境でもその国の○○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国ではどうだろう。 	<p>国によっては,その国の○○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>
⑤ 国境の意味は何だろう。	<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>
⑥ あなたは国を大事にしよう	<ul style="list-style-type: none"> ・日本の環境を大事にしよう。 	<p>スケールを日本と考えている</p>

<p>と思う？</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・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>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 ほかの国の人自分たち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、共通点と相違点は何だろう。</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。 <li style="text-align: center;">↓ 人類がみんなですべて守っていけるのでは。 <li style="text-align: center;">↓ 地球を守る。 「郷土愛」「愛国心」から「地球愛」「人類愛」へ 	<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した認識であることに気づかせる。</p> <p>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。</p>

5. 市民的資質と地理教育 -むすびにかえて-

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もち、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地理学習の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う。さらに、そこでテーマをみつけ主

項目	到達目標のレベル			
	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・意志決定	→ 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

体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、テーマ学習を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)⁽²⁶⁾、熊野(2005)⁽²⁷⁾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障、「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—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

項目	レベル		
	低	中	高
	←——— レベル ———→		
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

- 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・大学の一貫的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) 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.
- (18) 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.
- (19) 草原和博 (2004) : 『地理教育内容編成論研究』風間書房.
- (20) 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.
- (21) 前掲 3)
- (22) 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.
- (23) 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.
- (24) 深草正博 (2001) : 地球人類史への展望. 奥住忠久・深草正博編『21 世紀地球市民の育成』黎明書房, 26-36.
- (25) 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.
- (26) 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.
- (27) 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.