



Tokyo Gakugei University Repository

東京学芸大学リポジトリ

<http://ir.u-gakugei.ac.jp/>

Title	学習指導要領の変遷と地理教育（60周年記念講演）(fulltext)
Author(s)	堀内,一男
Citation	学芸地理(68): 7-23
Issue Date	2013-07-31
URL	<a href="http://hdl.handle.net/2309/134210">http://hdl.handle.net/2309/134210</a>
Publisher	東京学芸大学地理学会
Rights	

[60周年記念講演]

## 学習指導要領の変遷と地理教育

堀内 一男\*

キーワード：学習指導要領，社会科，地理的分野，東京学芸大学，地理学研究部

東京学芸大学地理学会 60周年おめでとうございます。あつという間ですね。上野先生から学習指導要領の変遷についての話をさせていただけないかという依頼を頂きました。私は中学校学習指導要領地理的分野の平成10年版と平成20年版の作成にかかわりました。今回の講演テーマは「学習指導要領の変遷と地理教育」という大変大きなものであり、どこに焦点をあて、どうしていったらいいのかいろいろと悩みました。そこで学芸大学地理学会60周年ということも加味しながら、学習指導要領がどのように変わってきたのか、どんなことが問題になっていたのか、それを教育現場がどのように受け止めてきたのか、という歴史の中で問題点をとらえ、最終的には「これからの地理教育でぜひこんなことをやってほしい」ということでまとめたいと思います。また、次の実践報告の場で具体的な内容が報告されますので、それと結びつけて考えていただければと思います。

私は、1947(昭和22)年9月に戦後の社会科教育が発足した時、小学校の3年生でした。まさにスタートのときに社会科を体験し、中学校の時には昭和26年版の学習指導要領に基づいて学びました。そして1954(昭和29)年に高等学校へ進学し、「人文地理」を学習しました。大学入学時に昭和33年版の学習指導要領が具



写真 堀内一男先生  
2012.11.4 撮影

体的に示され、これからの地理教育はこのようなになる、ということを知りました。その後、1961(昭和36)年に中学校教師になり、学習指導要領の改訂のたびに地理教育をどのように展開すればよいか悩みました。そしてたまたま大学(跡見学園女子大学)に職を得て、そこでは社会科教育、地理教育について様々なことを学生に話してきました。さらに今回は学習指導要領の作成に参加するという、まさに戦後の社会科と同時に生き、そのなかで学びながら、ここまで社会科と関わってきたというのが私の教師人生です。

私が小学校3年生9月のときに社会科が誕生

\* 国際理解支援協会，シニアアドバイザー（学9期）

し、東京の桜田小学校の桜田プランとか、千葉県  
の北条プラン、埼玉県  
の川口プラン等の特色  
ある学習活動がスタート  
しました。しかし、私  
自身に社会科の授業を  
受けたという記憶は全  
くありません。広がり  
方がゆっくりだったので  
しょう。記憶にあるの  
は、2つあります。

1つはよく先生が学校  
の外へ連れて行って  
くださったことです。  
私が通学していた小  
学校から30分ぐら  
い歩きますと、善福  
寺川に沿った大宮公  
園があり、そこに小  
高い丘があります。  
担任の先生はそこが  
好きでよく連れて行  
ってくれました。そ  
のとき先生は、「さあ  
、まわりをみて何か  
気づいたことや、ど  
んな音がきこえる  
か、発表してごらん  
」と言われ、同級生  
がいろんなことを発  
表しましたが、私は  
「風の音が聞こえる  
」という発言をし、  
ほめていただいたと  
いう思い出がありま  
す。

2つめは6年生の卒  
業アルバムに授業風  
景をのせる写真を撮  
るときに担任の先生  
が、黒板に「京浜工  
業地帯について」と  
普段書かないよう  
なきれいな字で書い  
たとき、「なんで先生  
はこんなときだけ  
きれいに書いている  
んだろう」と思っ  
たことです。しかし  
、授業内容の記憶が  
全くないのです。私  
の小学校時代の先生  
は、3年生の時は軍  
隊から帰ってきた若  
い先生でした。

そのころは小学校  
の先生はほとんど二  
十歳ぐらの若い先生  
で、4年生のときも  
新卒の「社会科とは  
何か」などほとんど  
研究したことがな  
いような先生で、教  
科書の内容を読んだり  
、黒板に書いたこと  
を写しなさいという  
ようなことが中心  
でした。今みたいに  
話し合いをしたり  
作業学習を入れて  
みたり、そしてみな  
で討論しながら何  
かを考えたり、あ  
るいは体験的に何  
かをやってみたり  
、というような社  
会科ではありませ  
んでした。

1951(昭和26)年  
4月に私自身が中  
学校に行き、社会  
科は、戦後地理・  
歴史が禁止

され、アメリカの  
ミズーリプランを参  
考にして急遽つくり  
上げられ、多くの単  
元から構成される  
問題解決的な統合  
社会科でした。し  
かし、今から振りか  
えると、この頃は単  
元制を廃止して、歴  
史を織り込んだ3分  
野制の系統学習を  
模索していた時代  
のようです。中学校  
では「気候とくらし  
」などの何冊も教  
科書があったことと  
、同時に地図帳を頂  
いたことを覚えてい  
ます。授業では「〇  
〇県ではこういうも  
のが有名だ」とい  
う説明を受けなが  
らいろいろなことを  
覚え、地図帳の中  
でそれを確かめま  
した。生徒同士で  
も互いに「この地名  
はどこにある？」と  
探しました。

地理は暗記科目と  
よくいわれますが、  
暗記することが楽  
しい時代だったのが  
私の中学校時代で  
す。私は、地図とい  
うものを仲立ちに  
して社会科が好き  
になり、そして地理  
ということにつ  
いて多少意識し始  
めたのではないか  
と思っています。ま  
た、夏休みの宿題  
でボール紙の上に  
伊豆大島の等高線  
を描いてそれを切  
り取り、積みあげ  
て立体地理模型を  
つくったりしたこ  
とも覚えています。

中学校に社会科部  
というものがあり  
て先生と一緒に伊  
豆大島に出かけ、  
大島が好きにな  
り、学芸大での卒  
論も「伊豆大島の  
農業における営  
農形態について」  
というテーマで研  
究することになり  
ましたが、中学校  
の時に地理とい  
うものに目覚め  
たといえます。高  
等学校では、1年  
生で「一般社会」、  
2年生で人文地理  
を選択しました。  
そのときの先生  
が教科書だけでなく  
、いろいろな資料  
や教材を持って  
きて、「これはなぜ  
こうなのだろう  
か」という問いか  
けをし、地図や  
教科書などの資  
料をもとになが  
ら「地理事象」  
や「地域」につ  
いて考えさせて  
いただきました。  
この授業への興  
味が学芸大で地  
理をやることに  
なりました。

学芸大では甲類  
(現在A類)社会  
科という小

学校教員養成課程に入学しました。大学では地理をある程度専門にしたいという気持ちがあり、社会科学の中でも地理を選修しました。私自身、学習指導要領を作成することにかかわることができたという原点は、迷わず学芸大の地理学教室、そこに入学したことがすべてだと思います。学芸大地理学教室においては、卒論も含めて小栗宏先生に4年間面倒をみていただき、時にはお宅までお邪魔して指導を受けました。大学の地理で一番印象に残っているのは巡検や臨地研究です。1年次に山鹿先生と松村先生の引率で常磐・新潟へ行き、常磐炭坑のトロッコに乗って地底に降り、地底の温泉で鉱夫が入浴している様子を見ました。2年には蒲郡、3年のときに鳥取へ行きました。自分自身のテーマに基づいて調べてきたものを宿に帰って夜遅くまで整理し、発表し、その内容について議論しました。これが私が地理というものをどう学んでいったらいいか、どのように研究したり、レポートにまとめたらいかがを考えた原点だったのではないかと思います。

大学1、2年のときに地理学研究室というものに入っていました。これは自主的に入るといよりは、地理を専攻する者は地理の専門性を磨く地理科目が少ない中で、ここで作業的な活動を中心に学びとりなさいというものであり、教室と一体化していた活動でした。今でも忘れないのが一番初めの作業としてのマッピングでした。5万分の1地形図を貼り合わせ、土地利用別の着色をし、その地図から多様な事象を読み取り、なぜ、そのような生活が行われているかを考察し、発表するという活動です。

資料1にある『りんね』は、地理研の活動を記録した機関誌です。『りんね』7号(昭和33)年4月発行)は、地図からグラフまですべてガリ版で手書きのものでした。これを50

# りんね

## No. 7

### 目次

1年次地理学報告	山鹿先生と山鹿先生	1
自然の階級とそのむつかさ	山鹿先生	3
徳田君の上地改良	山鹿先生	5
新田の地形	山鹿先生	11
2年次地理学報告	山鹿先生	13
巡検メモ	山鹿先生	14
新潟(常陸)の温泉を中心として	山鹿先生	16
新潟の温泉-対象とその手段-	山鹿先生	21
新潟の珍しい地名-庄と取巻との関係-	山鹿先生	28
新潟の温泉についての助産報告	山鹿先生	31
前巻の工業	山鹿先生	37
家主球磨の現況と干拓の記録	山鹿先生	39
伏木の工業	山鹿先生	43
伏木の工業	山鹿先生	51
北地新地帯	山鹿先生	63
北地新地帯	山鹿先生	69
北地新地帯	山鹿先生	70
北地新地帯	山鹿先生	72
北地新地帯	山鹿先生	77
北地新地帯	山鹿先生	77
北地新地帯	山鹿先生	77
北地新地帯	山鹿先生	86

東京学芸大学小・金井分校  
地理学研究室編

### 資料1 地理学研究室誌「りんね」No.7 (1958年4月)

年ぶりに見て感慨にふけてしまいました。7号の執筆者を見ますと、山鹿先生、山口先生、原沢先生、辻本先生、松村先生の5人の先生が執筆しています。地理学研究室員は1年、2年が主体ですから、地理学研究の入門者が書いている訳です。私自身も7号に初めて6ページのレポートを書かせていただきました。そのほかの執筆者を見ますと、長島弘道(その後、国士舘大学教授、文学部長)、大南英明(その後、文部省、東京都教育庁、帝京大学教授)、田淵洋(その後、法政大学教授)、斎藤隆(その後、帝国書院社長)、佐野金吾(その後、全国中学校校長会会長)の名があります。そうそうたるメンバーと共に活動していたことにびっくりしています。もちろんこれらの方々だけがすばらしいということではありません。18~20歳の若い学生がサークル活動のなかで切磋琢磨し、

この1冊の『りんね』という雑誌を作りあげること而努力していたわけです。卒業生の多くの人たちは、学校教育の最前線で努力し、活躍していますが、その原動力はなんだったのだろう。それは地理学教室の温かい人間関係と、ときには厳しい指導の中で一人ひとりがやる気になって行動したことが、50年、60年たった今、花開いているのだと思います。私は、今日ここにいらっしやる佐島先生のような地理学会の1桁の世代から2桁世代の上野先生まで多くの方の顔と名前を存じ上げていますし、他にも大勢知っている方がいらっしやいます。上と下との関係がうまくつながっているということでしょうか。私もそれを自覚し、成長したのでないかと思っています。

私は大学卒業と同時に中学校の教師になりました。その後20年間中学校の教師(3校勤務)を続け、その後世田谷区教育委員会、都立教育研究所、東京都教育委員会に勤務しましたが、その間に地理学教室で学んだことをさまざまな形で生かしていったことが思い出されます。例えば、都立教育研究所の2年間、東京都教育委員会が編集している『教育じほう』という雑誌の編集長を任されました。そのなかで地理をなんとか表に出したいという気持ちがありました。例えば、石井實先生は日本の地理写真の大家ですが、先生に東京都の主な場所を撮ってもらい、『教育じほう』の表紙を1年間かざりました。そしてその解説を1ページ分書くわけですが、私は必ず写真撮影の現地へ行って、その写真とは別な角度から写真を撮り、自分なりの解説をつけました。当時都立大の貝塚爽平先生には「山手線から見る東京の地形」というものを書いてもらいましたが、「これは面白いな、今どこに出しても恥ずかしくないもんだな」と思ったりしています。

今は外国からの留学生を小・中・高校のご要

望に応じて派遣し、自分(留学生)の国について紹介してもらうという仕事をしています。それは私が東京教育庁の指導企画課の国際理解担当になって、国際理解教育のために何をしようかと、当時中学校教育指導課の宮地忠明先生(学部15期、院1期、現在、国際理解支援協会)にも相談し、「社会科の授業において東京に来ている留学生に直接母国について話をしてもらおうよ」ということからスタートし、もう25目年になります。最初は留学生25人でしたが、いまでは52か国102人を、毎年都立高校40校、中学校は140校ほどに派遣しています。派遣にかかる費用は無料ですので、皆さんの中でご要望ありましたら申し込んで下さい。このように教育委員会等の仕事のなかでも多少「地理」を意識し、学大地理で学んだものを取り入れ、生かしてきました。

さて、中学校の教師の時に、昭和33年版、昭和44年版、昭和52年版と3回の学習指導要領の改訂がありました。地理的分野で何を教えたらいいかということをはっきり系統づけたのは昭和30年版に起点はあるものの、昭和33年版かなと思います。昭和33年版は私が見る限り、系統的な社会科地理的分野の原点であるといえます。それから昭和44年版、昭和52年版、平成元年版とほぼ10年に1回学習指導要領が変わりました。さらに平成10年版と平成20年版と何回変わったかはどこをとるかにもよりますが、平成20年版は第8次改訂といわれています。

こうして私と学習指導要領の出会いは、当初現場の教師として、次に指導主事として内容の理解と解説を行う学校への指導的立場、現在は学習指導要領を作る立場になっています。

今日は学習指導要領がどう変わっていったか、細かい内容の解説をする気はありません。単純に見ていきたいと思っています。そこで変更の

資料2 中学校社会科（地理的分野）  
学習指導要領-学習内容の変遷-  
地理的分野の学習内容項目

	[第1学年]-140(毎週4)時間
	(1) 郷土(地理への関心, 郷土の発展) 野外観察と調査/生活と自然/他地域との 関係/地理的諸問題
昭和33年版	(2) 日本の諸地域(事象の羅列で地域の特色を) 位置と歴史的背景/自然環境/資源の開発 と産業/集落・人口/他地域関係
昭和37年版	(3) 全体としての日本(日本の全体像をまとめる) 日本の自然環境の特色/日本の人口/日本の 産業・交通・貿易
昭和47年版	(4) 世界の諸地域(生産活動と生活文化) 位置と歴史的背景/自然環境/資源の開発 と産業/主要国の国柄と国債地位
昭和52年版	(5) 全体としての世界(世界の諸事象の全体的まとめ) 世界の自然環境/民族・人口/資源と産業 /交通・貿易による結びつき/世界情勢と 日本の地位
	●主な改訂点-昭和30年版により系統性を持たせる。 ・学習内容として基本的知識や技能を整理, 教師の講義による注入に陥らず報告, 討 議, 訪問 ・見学・調査などの学習活動を展開すること
	[第1学年]-70(毎週2)時間
	(1) 身近な地域(調べ方, まとめ方) ア. 野外の観察と調査 イ. 地域の特色と変化 ウ. 他地域との関連
	(2) 日本とその諸地域(日本を大観し, 諸地域の特色を) ア. 国土のなりたち イ. 国土の自然

昭和44年版	ウ. 位置と歴史的背景 エ. 自然の特色 オ. 資源の開発と産業・交通 カ. 人口と居住 キ. 諸地域の結びつき
昭和47年版	[第2学年]-70(毎週2)時間 (3) 世界とその諸地域(様々な生活を大観し, 多様性に着目) ア. 生活舞台としての地球 イ. 世界の自然 ウ. 位置と歴史的背景 エ. 自然の特色 オ. 住民と人口 カ. 資源の開発と産業 キ. 世界の結びつき
昭和52年版	(4) 世界の中の日本(学習の成果を生かし, 日本全体をまとめる) ア. 世界との結びつき イ. 国土の利用
	●主な改訂点-地歴並行学習(パイ型学習) ・「郷土」が「身近な地域」と改められた ・1年2年の2年間をかけて地理的分野学習を行う ・身近な地域→日本→世界→世界における日本
昭和52年版	[第1学年]-70(毎週2)時間 (1) 世界とその諸地域(世界地理先習) ア. 生活舞台としての地球(地球儀・地図の活用) イ. 世界の自然 ウ. 世界の諸地域(日本との関係深い地域・国を中心に)
	(2) 日本とその諸地域(日本の国土を大観) ア. 国土の成り立ち イ. 国土の自然
	[第2学年]-70(毎週2)時間 ウ. 身近な地域(歴史的分野との関係) エ. 日本の諸地域(等質地域と機能地域の両面から)

昭 和 56 年 度 か ら 実 施 ▽	(3) 世界の中の日本（日本を全体的に見る） ア．世界との結びつき イ．国土の利用と保全 ●主な改訂点（世界地理先習） ・学んでいない世界学習を小学校7年生として学ぶ，日本の諸地域の学習を広い視野から学ぶ ・身近な地域が中項目となり，諸地域学習の一環に ・学習内容や教材の精選，小中一貫した9年間のゆとりある，しかも充実した社会科学学習に．
平 成 元 年 版 △ 平 成 4 年 度 か ら 実 施 ▽	<第1学年-70時間> (1) 世界とその諸地域 ア．多様な世界（地球儀や地図の活用） イ．様々な地域（世界各地の暮らしと文化） (2) 日本とその諸地域 ア．世界から見た日本（国土の成り立ちと自然） <第2学年-70時間> イ．身近な地域（大縮尺の地図や統計の活用） ウ．日本の諸地域（次の項目を基に軽重をつけて） ・自然と人々 ・産業と地域 ・居住と生活 ・地域の結びつきと変化（日本の南西部・中央部・北西部） (3) 国際社会における日本（世界における日本の役割） ア．日本と世界の結びつき イ．日本と国際社会 ●主な改訂点-国際社会に生きる公民，選択社会 ・世界の諸地域の学習の位置づけを明確に，取り上げる地域を精選し重点を置く必要，日本の諸地域の学習の背景としての世界の諸地域 ・日本の類似した地域をまとめて行うこともできる

平 成 10 年 版 △ 平 成 14 年 度 か ら 実 施 ▽	<第1学年，第2学年>-105時間（授業時間削減） (1) 世界と日本の地域構成（世界と日本の関連学習） ア．世界の地域構成（世界の地域構成を大観） イ．日本の地域構成（日本の地域構成を大観） (2) 地域の規模に応じた調査（調べ方・学び方を学ぶ） ア．身近な地域（地域を歩き特色を掴む） イ．都道府県（3つの都道府県） ウ．世界の国々（3つの国々） (3) 世界と比べてみた日本 ア．様々な面からとらえた日本（国内の地域差） ・自然環境 ・人口 ・資源や産業 ・生活文化 ・地域間の結びつき イ．様々な特色を関連付けてみた日本 ●主な改訂点-世界地理先習取り止め ・各大項目を世界と日本に関する内容で構成 ・三つの規模の地域の地域的特色を追究する調査活動を通して，学び方を身に付ける学習をすすめる． ・世界と日本を比較関連付け国土の特色を大観
平 成 20 年 版	<第1学年>-60時間（時数増加） (1) 世界の様々な地域（※世界地理先習） ア．世界の地域構成 イ．世界各地の人々の生活と環境（生活文化の多様性） ウ．世界の諸地域（※州の主題を設定し，追究） エ．世界の様々な地域の調査（関心ある地域の調査まとめ） <第2学年>-60時間 (2) 日本の様々な地域 ア．日本の地域構成

平成24年度から実施	イ. 世界と比べた日本の地域的特色 ウ. 日本の諸地域（動態地誌の手法-7つの観察視点で） エ. 身近な地域の調査（※ 地域の課題発見と社会参画）
	●主な改訂点-世界先習，地誌学習の復権 ・時間数の増加（105時間→120時間） ・世界先習-世界の学びの手法を日本でも踏襲 ・羅列暗記型学習からの脱皮-世界の州ごとの主題学習，日本の7つの中核となる考察方法導入 ・思考力・判断力・表現力の育成と言語活動の意図的導入・社会形成へ参画

要点だけを整理しますと，1945（昭和20）年8月15日第二次世界大戦が終り，その後地理・歴史の指導禁止令がでて，アメリカのSocial Studiesが地理・歴史に代わるものとしてとりあげられます。それが1947（昭和22）年にスタートした社会科です。地理や歴史といった言葉が出せない時代もあったわけです。しかし，昭和26年段階においては，どういう内容をどのように扱っていったらよいのか試行錯誤しながら進められました。中学校社会科の場合は3分野の指導内容の方向性が少しずつ整理され，昭和30年版になるとかなり具体的になってきました。

昭和33年版になると内容や方法がひとつの指導基準として示されるようになりました。具体的には，「基本は学校教育法の中に教育の目的があり，それを具体化する目標として社会科の内容がある」と認識され，たとえば日本の国土についての認識であるとか，いくつかの目標に対応する具体的な中身が整ってきたといえます。また社会科も1年生は地理，2年生は歴史，3年生は政治・経済・社会と学習段階が示さ

れ，いまでいう座布団型の学習方法でした。昭和33年版の社会科配当時間は1学年は140時間，週4時間でした。具体的な地理の学習順序は，「郷土」が一番初めて，2.「日本の諸地域」，3.「全体としての日本」，4.「世界の諸地域」，5.「全体としての世界」です。この時郷土という用語を使っていますが，自分たちが生活している地域の様子を知ることがねらいで，どちらかという地域を知ることが1つの目的になっていたと思います。それを広げて日本の諸地域を学び，そして日本全体をまとめ，世界の諸地域，世界全体に進む順序です。日本の諸地域は，歴史的背景，自然環境，資源の開発・産業，集落・人口，そして他地域との関係など5つの窓口から各地方の特色をみようというものです。ですから，地方ごとの学習がパターン化していました。世界の諸地域についても同様です。郷土の内容には「フィールドワークを行う」と書いてあります。

これ以降，すべての学習指導要領において，フィールドワークが入っています。時には「フィールドワークは入れなきゃダメだ」「フィールドワークを行う意味はこれこれだ」と強い主張がありましたが，実際は「時間がない」とか，いろいろな理由でフィールドワークが行われず，また，フィールドワークができる先生がいないというのも問題となりました。だいたい日本の2割ぐらいの中学校しか，身近な地域について「校外に出てフィールドワークを行い，地域を考える」という授業をやっていないのではないかと最近の調査があります。本当に残念ですが，なかなか広がらないという状態です。いずれにしても昭和33年版はひとつの地理学習の体系を示したことに大きな意味がありました。

次に昭和33年版と昭和44年版を比較すると，昭和33年版では地理を1年生で1年間を通し



て学習しますが、昭和44年版になると地歴並行学習という方法が出てきます。地理と歴史を1週間4時間分のうち2時間ずつ学習するという、いわゆる地歴並行学習で、俗にいうπ(パイ)型です。中学校1年生と2年生の「モノの考え方の成長」を考えたとき、地理が1年で、なぜ歴史が2年なのかという論争があり、また、2年になって思考力が高まっていく中で地理、歴史の並行学習する意味と学習内容の検討、つまり学習の段階や内容ごとに地理と歴史の関係をどのように関連づけて学ばせるかが問題になりました。これについては現場の先生の工夫に依存することが大きいのですが、「地・歴学習の関係づけ」といったことが昭和44年版の非常に大きなテーマでした。もう一つの大きな変化は、「郷土」と称していたものが「身近な地域」というように言葉が変わりました。そして「郷土」の学習は、郷土そのものを知ることが目的でしたが、自分たちが住んでいるところを実際にフィールドワークしながら、地理的見方や考え方を子どもたちに身に付けさせる場として考えるようになりました。郷土というものは身近な地域の1つの事例として観察し、そして地域的特色を捉えるための教材として考えてよい、というのが昭和44年版の考えです。

続いて昭和52年版は大きく変わり、世界地理先習という考えが出てきました。それまでは身近な地域を学習した後、日本の諸地域を学び、そして世界を学ぶという順序でした。それが昭和52年版からは世界を先に学んで、そのあとで日本を学習するという順序になりました。すなわち、世界で学んだことを背景にして、日本の諸地域の学習を深めるというように変えたわけです。もう一つ変わったのは、身近な地域を日本の諸地域学習の中に入れたことです。例えば、いままで地方ごとに日本の諸地域を学んできて、関東地方の学習を始める時に、その最初

の学習に身近な地域を位置づけてもよいという方法です。私はこのやり方が良いなと思っていました。この改訂時期に学芸大附属世田谷中学校に勤務していました。世田谷中ではかなりフィールドワークの時間をとり、身近な地域の学習に15～16時間かけました。2時間分の90分間の授業時間を使い、4クラスの生徒たちを1日中フィールドワークに連れだしたことを覚えています。世田谷中の周辺は、郊外の畑の中にポツンポツンと新しい住宅地が形成されている状態であり、関東地方全体の中にもこうした近郊農村地域の住宅化が進む地域がいっぱいあるという学習をしました。身近な地域の学習を関東地方に位置づけて授業を進めたことも昭和52年版の懐かしい思い出です。

昭和52年版で生じた大きな問題は何かというと、学習内容の順序や地域の区分、学習評価の問題です。世界の諸地域では、第1章東アジア、第2章東南アジア、第3章南アジア、第4章西アジアというようにアジアの中を細かく区切っています。日本の場合は、だいたい南から北へ8地方区分でずっと学習してきました。そして、この区分された地域の中で自然と農業とか、生活と文化の状況などを繰り返し学びます。ですから、「ここはこうなっているのだよ」という知識を整理し、それを生徒たちに覚えさせるという形態で、世界の諸地域と日本の諸地域学習は続いていくわけです。実際は、地名物産などの地理的な知識を厳選しながらも、それをノートにきれいに整理させ、覚えさせ、試験に出して、正しい答えが書けたものが社会科に秀でている生徒だ、という評価をしていった時代です。こうした地理の内容ですが、変化が見えてきたのが平成元年版になります。

一つは平成20年版改訂の時にいろいろな論議があるなかで「ゆとり教育」が悪者のようにとりあげられておりましたが、既に平成元年版

においても「ゆとりの中で生きる力」というような言葉が出てきて、「もっと学校にゆとりを持たさないといけないのではないか」、「知識をいっぱい整理して覚えて、覚えた量の多いものが高校入試でいい点をとって、俗にいう良い高校に入っていく、それでいいのか」ということも議論されていました。

平成元年版の学習指導要領がどのように変わったかといいますと、世界の諸地域の学習において、例えばアジアを4つに区分してひとつひとつ細かく学習したものを改め、アジア全てを取り上げなくても、日本と関係の深い地域あるいは生徒たちにとって重要だと思ふ地域を選択し、授業してもよいという方向性になりました。その時の教科書の目次をみますと、たとえば世界の諸地域は、第1章アジア・アフリカと世界、第2章ヨーロッパ・独立国家共同体と世界、第3章アメリカ合衆国と世界、それだけです。南アメリカについての記述はありません。だからといって、その地域の学習はいらぬというわけではありません。どこか集中して一つの地域を分かりやすく深めさせようとする学習内容精選の考え方です。

日本についても8地方区分で長く学習してきましたが、もっと精選し、地域の分け方についても工夫してよいとなったのです。たとえば、A社の教科書では、身近な地域が1番目にあって、2番目に西日本、3番目中部日本、4番目東日本というように、日本を大きく3つに分けながらそのなかの一つひとつ細かいところ、たとえば、中部日本でいうと、東海を中心、自動車の町、新しい動脈中央自動車道、雪の克服と利用、日本海地域というように学習し、中部日本をまとめる。東日本ですと関東地方と東北地方、北海道地方に分けています。平成元年版の場合、精選や厳選という言葉を使い、生徒たちの学習にゆとりをもたせるためにどうすればよ

いかということが芽生えてきていると考えられます。

このように平成元年版学習指導要領における地理学習は進み、学校では内容の精選を行いました。しかし、高校入試にその他の地域のことが出るといけないという危惧から学習塾などでは、これまで通り全ての地域を網羅的に学習していました。しかし、「それでよいのか」という問いかけはありました。

社会科が発足してから今年で65年になりますが、平成元年版以降、「地理教育をどう進めていかなければならないか」を考えることが多くなりました。私も学習指導要領の変遷を勘案しながら、地理的分野の中で生徒たちに何をどのように教えていったらよいか、試行錯誤しながら考えてまいりました。教師をしていた現役時代、指導主事として学校を訪問して教員を指導する中で、課題は次々と出てきます。学習指導要領の課題として考えなければならないこと、学校現場の課題、そして教育界や関係諸学会から指摘されることもあります。学習指導要領が10年に一度変わるといえるのは「変える」というよりも学校教育がどうあればよいかについての論議、世論の様々な意向を反映させるチャンスでもあるのです。

今年(2012(平成24)年)9月末、東京学芸大学で日本社会科教育学会が行われ、研究発表が111本ありました。また、課題研究、シンポジウムを含め5つの課題が出ておりました。111本の自由研究発表のなかにどのような地理的分野に関係するものがあるかを資料3にあげました。例えば、地理的分野の学習内容に関するもの、ESDや持続可能な開発、地理的分野の学習方法に関するもの、図書館を利用してどのように社会科教育に関心を持たせるか、話し合い活動をどのように進めたらよいか、さまざまなデジタル機材を用いてどのように社会科教

資料3 現在の地理教育をめぐる諸課題

報告テーマ	報告数
(1) 地理的分野の学習内容に関する報告 (28)	環境・資源・エネルギー -9, ESD-4, 食農学習 -3, 郷土・街づくり -2, 防災学習 -2・グローバル教育 -2, 多文化共生 1, 諸地域学習 -1, 海洋教育 -1, 文化地理 -1, 世界遺産 -1
(2) 地理的分野の学習方法に関わる報告 (10)	図書館・博物館活用 -3, 話し合い活動 -2, 情報活用・ICT-2 指導内容の精選 -1, 言語活動の充実 -1, 新聞・地図の活用 -1
(3) 地理的分野の学習理論に関わる報告 (5)	外国の地理教育 -3, 学力形成 -1, 総合的な学習との関係 -1
(4) 「課題研究」等としてのテーマ	リスク社会における社会科の存在意義, 授業の質的向上, 格差と貧困, 社会科と言語活動, 社会科教師の成長, 社会科と防災学習

資料：日本社会科教育学会 (2012(平成 24)年 9月 29・30日：学芸大)での研究発表・課題から  
(自由研究発表 - 111本, 課題研究 -5部門)

育を進めていけばよいか等々です。そして指導内容精選の問題、言語活動の充実を社会科でどのように図ればよいかなど多岐にわたっています。さらに地理的分野の学習理論に関する報告、地理的学力をどう形成するか、総合的な学習と地理教育をどう結び付けるかというような報告があり、リスク社会における社会科の存在意義、あるいは授業の質的向上をどうするか、格差と貧困をどう扱うか、社会科と言語活動、社会科教師の成長をどう見守るか、そして社会科と防災教育などです。今紹介したのは、社会科教育学会に集まった先生が現在の社会科の問題としてどのようなことをとらえているかを分類したものです。

これらの発表内容を踏まえながら、(1)学習内容と学習方法に関してはどのような課題があるだろうか、(2)小中高等学校の系統性や発展性をどのように見たらよいか、(3)時代の要請を受け止めた地理教育に委ねられた諸課題とはなんだろうか、というように課題を整理してみました。

(1)の学習内容と方法は、学習指導要領の改訂のたびにいられていることです。まず、第1に、地名物産地理からどのようにして調べる地理、考える地理、役立つ地理に持っていこうかというもの。第2は地理授業の質的向上です。東京などの学校で授業を見せていただくことが度々ありますが、「ねらい」を理解しないで教科書の中身を以前と同じように黒板に整理し、生徒はノートに書き、それを覚えるという授業形態が今もつてあります。私はそれを「素通り授業」とよんでいます。教科書を表面的に「これはこういう意味だぞ」、「教科書を読み取ってノートに整理してご覧」、というものです。そこでは「なぜそうなのか」、「その考え方が正しいのか」というようなことを問わずに、淡々と授業を進めていってしまい、教師は授業をしたつもりでも生徒たちは「言葉として覚えているけど、その意味がまったくわからない」状態です。例えば、地形はどのようにできるか、地形の模式図をみながら「なぜ川の下流に三角州があって、河川が山から平坦地域にでてくると、

なぜそこに扇状地ができるのか」を考えますが、生徒たちは扇状地、三角州という用語を覚えていても、それを文章や発表などで説明させるとまったくできないというように、理解をしないでただ覚えているという問題です。先ほど身近な地域が「地理の見方や考え方」を重視するひとつの単元であると言いました。しかし、「それを教えることが生徒たちにどのような力をつけさせるか」をあまり考えず、ただ教科書の内容を説明して教えていく方法が今でも一般的なのです。「教科書を」教えるのと、「教科書で」教えることの違いということは昔からよくいわれてきましたが、とにかく教科書を「やった」というアリバイ作りのような授業には問題があります。

第3は学習方法の吟味です。私は、社会科はさまざまな学習方法を取り入れながら興味や活動を引き出すことができ、生徒たちを引き寄せ、生徒とともに学ぶことができる教科であると思います。作業や観察、調べ学習、発表、レポートの作成など、社会科は内容に合わせてさまざまな学習方法がとれますが、その方法は講義一辺倒でよいのだろうか、永遠の課題です。そして第4に教師の指導力の向上です。教師は専門性をもち、幅広い教養のあることが必要で、そうした教員の養成が求められます。

私自身は、学芸大の地理学教室に入り、様々な先生方に多くのフィールドワークに連れて行っていただきました。今でも忘れないのが大学に入ってすぐの4月、山口貞雄先生に貫井弁天の“はけ”へ連れて行ってもらい、「いいか、こういうふうにもものを見るんだ」と言われたことです。非常に印象深いスタートでした。その後、辻本芳郎先生に相模原へ連れて行っていただき、矢島（仁吉）・辻本法という井戸の深さを測り、水位がどれ位あるのか、井戸の水がどちらへ流れているかを測る方法を教えていただ

きました。卒業後、学芸地理学会の委員長の時、市川健夫先生に諏訪湖での宿泊巡検をお願いしたこともあります。こうした中に地理の面白さがありますが、社会科の先生のなかで地理的な素養を持っている方が残念ですが少ないのです。これは大学の社会科教育のあり方にも問題があり、地理的なものを基盤にして学生を指導する先生が少ないというのが残念です。

(2)は系統性や発展性の問題、(3)は時代の要請をうけた地理教育に委ねられた課題です。それは地球規模での環境の保全、持続可能な社会、身近な地域の調査と社会参画のあり方などがあります。身近な地域の学習の中でどのような問題があるかを気づかせ、それをどう改めればよいか考えさせることを中学生の教材にしようと、学習指導要領を変えました。これは時代の要請を受けた内容です。

先ほど学習指導要領の平成元年版について申し上げました。平成10年版改訂にあたって、私も委員として参加しました。委員会では澁澤文隆先生が中心となって作成が行われ、中教審から提示された改訂の方向性、それをうけて地理部会で検討し、具体化していくのです。まず、ゆとり教育の中で生きる力の養成をどうすればよいかです。学校は週5日制になったときに140時間あった地理は105時間になりました。それは総合的な学習の時間や選択教科が新たに入ってきたことによるものです。そこで学習内容の厳選が必要となりました。また、受験指向、詰め込み教育がまだまだきついため、内容を厳選して学習過程を充実させ、生徒たちに理解させたい地域の特色、そこで生きた知識や調べ方や学び方、地理的な見方や考え方、さらに3分野間の関連についても学ばせたいと考えました。そこで平成10年版の学習指導要領をどう変えたかという点、今まで世界地理先習で学習していたものを世界と日本の地域構成を概

観するために、地球儀、地図を使いながら地域を学ぶ座標軸をしっかりと学ばせるようにしました。日本と世界の略図を授業の中で完全に書けるようにするという学習内容は全国で取り組まれていて、生徒たちにとっては「おもしろいな、使えるな」というものができたのではないかと思います。

地域の規模に応じた調査については、身近な地域をはじめに学び、2～3つの都道府県や世界の国をサンプルとして学ばせ、「こうすれば日本や世界の国々を調べることができるのか」という学習方法を確立しようとしてきました。最後のまとめとして世界と比べて日本の自然環境、人口、資源や産業の特色を学び、身近な地域との結びつきなどさまざまな面から見ていくようにしました。平成10年版学習指導要領は、内容を厳選しながら調べ方を中心として、生徒たちに国民としての教養として残るような学習にしたいという意図がありました。調べ学習に作業を取り入れて自分の身についた力にするというのが特徴です。ところが斬新な見方や考え方を学ぶ学習として初めは評価されていましたが、2～3の地域を選択して行う学習は、単なるサンプルであるという意図が理解されずに、それだけを教えて終わりになる学習になってしまいました。

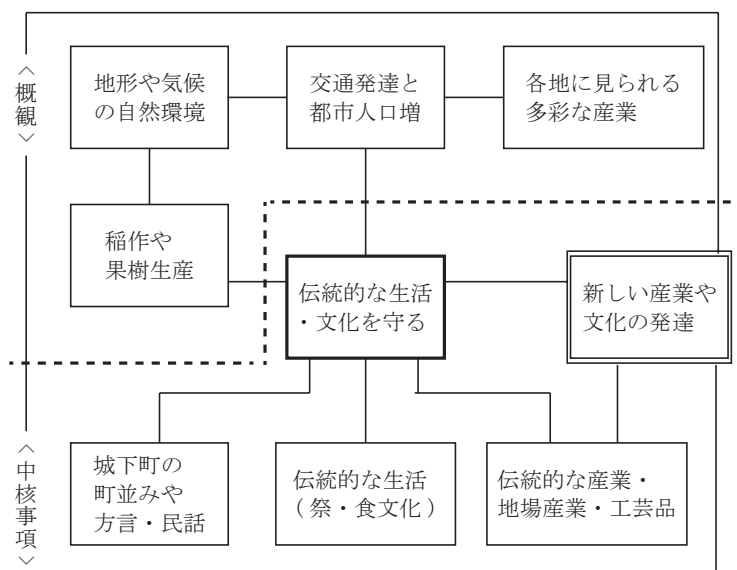
著名な先生がテレビで地理の教科書を取り上げ、「日本の中学生は3つの国しか学ばない」、「マレーシアとフランスとアメリカ、この3つしか学んでないんですよ、みなさん。こんなことで日本の教育はいいんですか」という言い方をし、それが広がっていったことがありました。こうしたことを見直しながら平成20年版学習指導要領が考えられました。

平成20年版における重要なポイントは、①基礎基本的な知識と概念を確実に教え、それを使って地域の特色を見つめ、またレポート作成

などを通して知識・概念の活用を促し、探求をさせる態度を養うこと。②言語活動の充実と思考力・判断力を育成させること。これはものを考えたり、判断したりして、自分の考えを持つような力をつけなければならないということです。言語活動の充実とは、国語の「書く、話す、聞く、読む」を地理学習に置き換えたらどうなるのかということです。例えば、地図は単に見るものではなく、読むものです。それでは地図を読むというのはいったいどういうことか。このように言語活動はさまざまな資料を使って生徒たちに考えさせるという活動とも言えます。

③国際社会で主体的に生きるとともに持続可能な社会をつくること、④地域に関する学習においては世界と日本の2つに分け、世界先習を復活させました。これは小学校の学習内容と強く関係しています。中学校学習指導要領改訂に先立つ小学校学習指導要領では、4年で都道府県を学び、5年になると世界の諸大陸を学ぶと同時に、大洋の名前を覚え、大きな国の名前を覚えます。そして6年生の最後に、世界の国々の1つを調べるような学習内容になっています。しかし、具体的に世界の諸地域については学んでいませんので、中学校の初めに世界のことを学んだ上で日本の諸地域の学習を深めることにしました。地理の時間数は、105時間から120時間に増えました。しかし、その時間配分は世界と日本各60時間ずつにするのではなく、世界を50時間、日本を70時間に増やして、日本の諸地域を深く学んでもよいということになりました。また、世界の学習は州を単位に学ぶということになりました。その学習はただ州を平たく学ぶのではなく、その州の特色などを追求する主題を設けて、それを中心にその他の地域要素と関連づけて学習しようというものです。

そして中学2年次に日本の諸地域を7つの見方で見ていくようにしました。具体的には、環



資料4 「伝統的な生活や文化を守り育てる人々のくらし - 東北地方」

境問題と環境保全，歴史的背景，他地域との結びつき，自然環境，人口と都市・村落，産業，生活文化であり，日本の諸地域をいくつかに分類してそれぞれの地域を一つの見方を中核にして深めていくようにするという方法を採用しました。この7つの見方と地域をどう組み合わせるかについては，教科書によっては北海道を自然環境という見方で構成する場合もあるし，歴史的背景という見方で学んでいく教科書もあるなど異なりますが，諸地域学習をある中核的な見方に焦点をあてて見ていこうとするものです（資料4）。この学習方法は今年度から実践されています。この学習方法に「動態的地誌」という用語を用いて解説してしまったこともあり，全国的に戸惑いが生じていることも実態です。

これから先，地理学習をどのようにしたらよいかお話する時間が無くなりました。

（3）については，今までの話の中から受け止めて下さい。学習指導要領は今まで説明したように変わってきています。平成元年版までと，平成10年版と平成20年版との間に大きな差があり，地理教育の見方も変化しています。ここにご出席している皆様が，今後どのような地理教育が生徒も喜び，教師も教えやすいものなのか，考えていただければ幸いです。

しかし，高校段階での地理の履修者が50%程度とすれば，50%程度の生徒が中学校段階において地理の学習を終わってしまうこととなります。そうだとすると，今のうちに，まさに国民の教養としての地理的知識や技能などのありかたを考えて行かなければならないと思います。これは重大な問題です。とりあえずこれで終わらせていただきます。

ありがとうございました。

## **The Change and Geography Education of the Course of Study**

**HORIUCHI Kazuo\***

**Keywords** : course of study, social studies, geography education,  
Tokyo Gakugei Univ., geography study circle

\*Association Promotion of International Understanding, Senior Adviser

## 〔質疑応答〕

**佐島群巳（学芸大学名誉教授，学部1期）：**昭和33年版と44年版では，身近な地域の学習は地域を見る窓あるいは地域をみる方法や能力を身に着ける教材と思われまふ。ところが平成20年度版において一番最後に持ってきたのはもう一度自分の住む地域を見直させる意図をもったものでしょうか。

**講演者：**今回の改訂に当たっては，身近な地域の学習が最後でいいのかというのは大問題となりました。2年生の終わりでは時間がなくなってしまうとどこの学校も授業せずに終わってしまうのではないかと議論がありました。ただ平成20年版の改訂の趣旨でもある「社会参画」，「中学生にできる社会貢献」，「社会の形成にどうかかわるか」を社会科が分担する場合，身近な地域の学習に位置づけるかということが話題になりました。そこで地理学習の最後に，「それまでに学んできた事例をまとめて，身近な地域を歩いて自分たちで課題をみつけ，どうすればこの地域がよくなるかということを考えさせればよいのではないか」ということになりました。ただそれでも「最後でいいのか」の異論がありました。結果的に，地方ごとの学習をするときに，「その地域の学習と結びつけて学習してもよい」ということになりました。例えば東京では，関東地方の学習の中で身近な地域を扱うことは構わないが，そこでも社会参画への視点を大切に，課題解決のための中学生なりの地域を見る目をつくるのがねらいであることは明記されています。

**上野和彦（教員）：**平成20年版の学習指導要領における日本の諸地域を7つに区分し，7つの中核となる動態的地誌学習という方法ですが，なぜ日本を7区分とするのか，また，地域区分とテーマとの関係は改訂をめぐり，どのように議論されてきたのでしょうか。教科書の例

示をみると，どこの教科書会社も九州は環境問題，近畿は歴史的な背景，となっています。堀内先生も指摘したように，地域とテーマのさまざまな組み合わせが可能だと言いながら，画一的な学習に陥る懸念があるのではないのでしょうか。

**講演者：**学習指導要領には地域をいくつに分けるかは明記されていません。学校の判断でもってどのように日本という国を理解させるかによって地域区分は選択可能になっています。また，地域の見方を7つにすることに関する論議は多々あると思いますが，これまで試みられてきた視点を検討して，一応7つにしたわけです。日本を伝統的に8つに区分する方法もありますが，中国・四国を一緒にすると7地方区分になるわけですが，便宜的に使われている区分です。学習指導要領には解説書というのがあります。そこで事例を出さないと多くの先生方に理解してもらえないのではないだろうかということで「北海道は歴史的背景」，「中部は産業」という事例を出したわけです。教科書会社も伝統的な地域区分に慣れ親しんでいることもあり，地方区分と中核的な見方を結びつけて学習プランをつくりました。結構多彩です。もちろん地理学研究からいうと本当にこれでいいのか，日本の地域性を理解する学習ができるのかという意見もあります。学習指導要領を作ってきた立場から考えると，やはり初めて学ぶ地誌というものを中学生に理解してもらうためには，多少地理学研究の立場からの議論とは違ったやり方もあるのではないかと。さきほど国民的教養と申し上げましたが，地理的な教養としては許される範囲ではないかなと思います。

**次山信男（学芸大学名誉教授，学部6期）：**私は，学芸大学附属世田谷小学校に勤めておりました。その時教えた子どもたちは，附属世田谷中学に進学し，社会科地理を堀内先生に教え



られていました。しかし、今日の堀内先生の話  
をうかがいますと、次山社会科と堀内社会科と  
の間には、“断層”があるように思います。な  
ぜそのようなことを今申し上げるかといいます  
と、中学校の学習指導要領を審議するメンバ  
ーの中に小学校関係あるいは小学校の現場の  
人が入っておりません。一方、小学校学習指  
導要領の審議過程の中で、中学校の教師経  
験者も入っておりません。ですから、小・中  
というカリキュラムの連続性を考える時に、  
組織的に断絶があると考えるわけです。教科  
書会社数社見ましても、中学校の教科書執  
筆者のなかに小学校の教師が入っておりま  
せん。また、小学校教科書執筆者のなかに  
中学校の教師は入っておりません。カリキ  
ュラムには隙間があっては行けないと教育  
学者がいつているにも拘わらず、学習指  
導要領を作成している文科省には、子ども  
の発達段階ということを実証的に考慮に入  
れてないのではないかという疑問が生じます。

堀内先生が学習指導要領作成のメンバーに  
入られたときにこうした疑問をお持ちになっ  
たかどうかお聞きしたい。このようなことを  
抜きにして、カリキュラムを問題にすること  
は、子どもを抜きにして考えているという  
ことにはなるのではないのでしょうか。10  
年たったから変えなきゃいけないという  
ことで無理矢理変えたり、リーダーの主義  
主張で変えたりしていると思われたいし  
ていないのでしょうか。このようなことを  
学習指導要領作成のメンバーはどれほど  
関心を持っているか、その点についてど  
のように先生はお考えでしょうか。

**講演者：**地理学習を進めていく中で、  
子どもたちが一番充実感をもって熱中して  
くるのは、私自身の経験からいえば、身近  
な地域の学習です。なぜかという、自分た  
ちの生活経験ある地域を視点を定めて考  
察し、教師と一緒に歩き、課題を発見し  
たり、解決したりする、生活に結

び付いた学習だからです。附属世田谷中  
学校の近くには古い農家があり、土蔵を持  
っている家、農家の裏にはかつて飼って  
いた馬の蹄鉄で物干し竿を作っている  
ところが見られました。このようなことを  
発見したり、関心を持って地域の特色を  
理解したりするのが身近な地域の学習  
です。次山先生が指導した附属世田谷小  
学校から進学した子どもたちは、小学  
校の社会科の中で身近な地域の学習の中  
で、作業をしたり、体験したり、友達同  
士協力して分かったことをまとめたりす  
る学習が身につけていますので、中学  
校における身近な地域の学習において  
も、先頭を歩いてみんなをひっぱり、そ  
して帰ってきたときのグループでの話し  
合いの中心になってくれています。小学  
校の社会科は学校によってフィールドワ  
ークの学習方法などに差があります。小  
学校は特に3年生で身近な地域を歩い  
たり、見学したり、観察したりしますが、  
その学習をきちんと実施している先生  
と、していない先生がいらっしゃいます。  
けれども、身近な地域をしっかりと指  
導できる先生の下で学習された子ども  
たちの力を活かしていくことが重要で  
すし、そういう子供を中心に全体が学  
んでいけるのではないかと、思って授  
業を行ってまいりました。

次に学習指導要領作成の問題ですが、  
ご指摘のように中学校の作成委員の中  
に小学校の先生は入っておりません。7  
人の委員で地理的分野の作成をしま  
すが、教科調査官が1人と、大学が  
岩田一彦先生と私、あと残り4人が  
中学校の先生です。子どもの状況が  
わからないという訳ではなく、委員  
の先生を中心に自分の経験を思い  
出しながら、これならば学びやす  
いかなという想いで作成したと思  
います。しかし、平成10年版学  
習指導要領の作成過程で、小学  
校の作成委員と中学校の作成委員  
が話し合ったことは1回ありまし  
た。平成20年版の時も小・中  
の先生が直接会って話す全体会  
が1度だけあり

ましたが、それも自己紹介程度で内容についての交流は一切ありませんでした。ただし内容については当然、教科調査官同士がそれぞれの検討過程で出された内容についての話し合いがあつて、その中で調整が進められます。前回10年版改訂のときは最後になって都道府県の名称と位置の学習は中学校で行うということになってしまったのです。私は小学校で学習してもらわないと困ると思っていたのですが、今回は小学校4年生で47都道府県の名称と位置の学習を、世界の6大陸や3海洋、世界の主な国の名称と位置については5年生で学習するとい

うことなど、教科調査官の中で小・中間の学習内容についての関連付けの話し合いはしています。しかし、我々委員が直接かかわっていないことに大きな問題があると感じています。また、小学校での問題解決型学習方法が中学校になると知識整理型学習に変わってしまい、学習方法に断層があるとの指摘がありましたが、学年発達による学習内容が多大になることによって説明することで終わる場合も出てきます。ただ、今回の改訂で強調されている「言語活動の充実」によって、「なぜか」を追求する学習方法への道が開かれるのではないかと考えています。