

提言

新しい高校地理・歴史教育の創造
ーグローバル化に対応した時空間認識の育成ー



平成23年（2011年）8月3日

日本学術会議

心理学・教育学委員会・史学委員会・地域研究委員会合同

高校地理歴史科教育に関する分科会

この提言は、日本学術会議心理学・教育学委員会・史学委員会・地域研究委員会合同高校地理歴史科教育に関する分科会の審議結果を取りまとめ公表するものである。

委員長	油井 大三郎	(第一部会員)	東京女子大学現代教養学部教授
副委員長	碓井 照子	(第一部会員)	奈良大学文学部教授
幹事	高橋 昌明	(連携会員)	神戸大学名誉教授
	木村 茂光	(第一部会員)	東京学芸大学教育学部教授
	秋山 元秀	(連携会員)	滋賀大学教育学部教授
	久保 亨	(連携会員)	信州大学人文学部教授
	桜井 由躬雄	(連携会員)	東京大学名誉教授
	關 雄二	(連携会員)	国立民族学博物館研究協力センター教授
	滝沢 由美子	(連携会員)	帝京大学文学部史学科教授
	常木 晃	(連携会員)	筑波大学大学院人文社会科学研究科教授
	古田 元夫	(連携会員)	東京大学大学院総合文化研究科教授
	三谷 博	(連携会員)	東京大学大学院総合文化研究科教授
	井田 仁康	(特任連携会員)	筑波大学大学院人間総合科学研究科教授
	坂井 俊樹	(特任連携会員)	東京学芸大学教育学部教授
	杉本 良男	(特任連携会員)	国立民族学博物館民族社会研究部教授
	山口 幸男	(特任連携会員)	群馬大学教育学部教授
	的場 正美	(特任連携会員)	名古屋大学大学院教育発達科学研究科教授

報告書及び参考資料の作成にあたり、以下の方々に御協力いただきました。

桜井 万里子	(第一部会員)	東京大学名誉教授
山本 真鳥	(第一部会員)	法政大学経済学部教授
内堀 基光	(連携会員)	放送大学教授
近藤 孝弘	(連携会員)	早稲田大学教授
水林 彪	(連携会員)	一橋大学大学院法学研究科教授
三成 美保	(連携会員)	摂南大学法学部教授
小林 正人		都立鷺宮高校教諭
佐々木隆生		北海道大学公共政策大学院教授
土屋 武志		愛知教育大学教授
鳥越 泰彦		麻布学園教諭
宮原 武夫		千葉大学教育学部元教授
桃木 至朗		大阪大学大学院文学研究科教授
森茂 岳雄		中央大学教授

要 旨

1 本提言作成の背景

本提言は、平成 18 (2006) 年秋に高等学校で表面化した「世界史未履修問題」の解決策を、グローバル化時代における「時間認識と空間認識のバランスのとれた教育」を重視する立場から検討したもの。改革の内容は、現行の世界史・日本史・地理の 3 科目内で実現可能な教授法の抜本的改革を中心とした短期的改革案と、新科目の創設を必要とする長期的改革案を提案するとともに、小中学校の社会科教育、大学入試、大学での教員養成の課程などの関連分野の改革案も提案した。

2 高等学校における地理歴史科教育の現状と問題点

(1) 世界史教育の現状と世界史未履修問題発生背景

世界史未履修問題の発生原因は、i) 情報などの新科目の導入や週 5 日制への移行による地理歴史科の授業時間数の減少、ii) 小中学校の社会科歴史分野の日本史中心の教育、iii) 大学入試の出題が用語の暗記力を問う傾向が強くなり、高校の授業も知識詰め込み型で行われる傾向が強いため、生徒の「世界史離れ」の傾向が発生、iv) 大学の教員養成の課程でも「知識詰め込み型」の教育が繰り返されていることなど、複合的要因で発生した。しかし、2008 年度に発表された高校の新学習指導要領では世界史必履修の継続が決定、根本的な問題解決が見送られている。

(2) 高校の日本史教育の問題点

i) 世界史とは切り離して「一国史」的に教える傾向、ii) 中学校の社会科歴史分野における日本史教育の内容との重複、iii) 明治以来続けられてきた「一斉授業」の習慣が、第二次世界大戦後の教育改革でも十分払拭されず、「知識詰め込み型」の教育が主流、iv) 教科書執筆への高校教員の参加が少なく、主に大学などの日本史研究者により作成され、年々、教科書内容が詳しくなり、生徒達に負担感を付与、v) 近年、神奈川県や東京都で世界史に加えて独自に日本史を必修化し始めているため、高校で地理不履修の生徒が多数発生と予想される。

(3) 高校の地理教育の問題点

i) 世界史の必履修化以来、高校で地理を教えないか、理系志望の生徒にのみ教える学校が増加し、最低限の地理的知識を持たずに高校卒業の生徒増加、ii) この傾向は、地球環境の危機や防災に関する教育の必要性からも、日本史や世界史教育にとってもマイナス、iii) 地理教育においても知識教授中心ではなく、地理的思考力や地理情報システム (GIS) など地図・地理空間情報を利活用できるスキルの育成が重要である。

(4) 高校地歴科教育における人類学・考古学の役割と問題点

i) 歴史系教科書や地理教科書の作成への考古学・人類学の協力不十分、ii) 人類学や考

古学はフィールドワークを通じた多様な生活や過去の物的資料の発掘を通じて歴史や地理の認識の豊富化に貢献可能、iii) とくに文化史や社会経済史関係の叙述の豊富化、文化の多様性の理解促進や自文化の相対化に貢献可能である。

(5) デジタル化と将来の地歴科教育

i) 近年オーストラリアやイギリスで進展している情報通信技術を活用した学校教育の推進必要、ii) 日本でも 2007 年に制定された地理空間情報活用推進基本法を学校教育に反映必要、iii) とくに学校教育の情報化と家庭や地域社会の情報化との結合が重要、iv) 具体的には、学校教育における GIS の普及を図るには教員の研修機会の増大や電子地図など新しい教材の開発・普及の促進が必要、v) 時空間情報を扱う歴史 GIS の開発による将来的な地理と歴史教育の融合の進展も期待される。

3 高校における地理歴史科教育の改革案

(1) 現行の科目構成内での短期的改革案

21 世紀の世界のグローバル化に対応するため、外国語で自分の意見を明確に発信し、相手文化の十分な理解の上で合意形成できる能力の育成が不可欠。しかし、高校における歴史・地理教育は「知識詰め込み型」が主流。「思考力育成型」の教授法への転換不可欠。また、現場教員の声を重視した地理と歴史の連携の短期的なあり方として、3 科目のそれぞれに地歴融合单元などの設定を促進する。

① 世界史・日本史教育の場合

i) 具体的には、教科書の各章末に設問設定、通史的叙述の中で歴史の多様な発展や多様な解釈がありうることを考えさせる、ii) 過去への興味・関心の喚起、歴史的資料の調査力や歴史的な分析・解釈力、時系列的思考力の育成、過去の意志決定を将来の生徒自身の意思決定に役立てる方向性を示唆できる教授法の開発、iii) 関連学会などによる歴史の重要用語厳選のガイドラインを作成し、大学入試の出題に反映させるよう働きかける、iv) 日本学術会議などに委員会を設置し、最新の研究成果を教科書内容に反映できるように助言、v) 高校教員が新しい教授法の開発や教材研究に努力できるような環境を整備したり、研修の機会を保障、vi) 大学での教員養成課程における思考力の育成カリキュラムの強化、vii) 世界史・日本史・地理の 3 科目間の相互関連を強化する教科書作りを促進する。

② 地理の場合

i) 「自然と人間の関係」を学習する文理融合の数少ない科目の一つである地理の特性を活かす教育の推進、ii) 具体的には、持続発展教育 (ESD) が実践できる教育内容や指導法の開発、地球環境問題教材、自然観・環境観教材、自然災害・防災教材など自然と人間の関係を効果的に教えるための教材開発を進める、iii) 国土に関する学習内容の充実、社会科学的、人文科学的、平和的視点から地球と宇宙の関係が深くなり始めている「宇宙化時代」に対応した教育内容の開発、iv) 教科書・教材開発における人類学者との更なる連携、v) 主題学習を取り入れた地理的指導法の改善とともに、地図/GIS、フィ

ールドワークなどの地理的スキルを重視、vi) 大学、地域、行政とが一体となった地理の現場教育サポート体制を構築してゆく。

(2) 新規科目の創設による長期的な改革の提言

① 新規科目の創設

i) 現行の世界史必修の代わりに世界史Aと日本史Aを統合した「歴史基礎」(2単位)と地理Aを改変した「地理基礎」(2単位)を新設し、ともに必修とする。ii) この案は、歴史・地理の両学会の交流が少なく、高校現場の歴史・地理担当教員間の分業の壁が厚い現状では無理のない案だが、最低必履修単位が現行の世界史A 2単位から4単位に増加する問題点がある。iii) この点で「地歴基礎」(2単位)必履修案も次善の策として考えられるが、これを実現するには歴史と地理の学会間や高校教員間の交流促進が必要となる。

② 歴史基礎

i) 従来高校歴史教育における世界史と日本史の分断状況を克服、日本史を世界史の一部に組み込んだ真にグローバルな歴史として教える、ii) 従来見られたヨーロッパ中心の傾向を改め、世界の様々な歴史主体の独自性や主体性やその相互浸透過程を重視する、iii) 従来歴史的知識の教授に偏る教授法を改め、歴史的思考力の育成を図るため、主題学習、調べ学習、グループ研究・発表・討論、資料・年表の収集・解読などの機会を大幅に増加、iv) 具体的な歴史基礎の教育内容については、(A) 時系列型に主題学習を加味したタイプ、(B) 近現代に集中したタイプ、(C) 主題中心のタイプの3案を検討。今後の検討のためのたたき台として参考資料の中で提示した。

③ 地理基礎

i) 地理基礎は、一般社会へ巣立つ際の最低限の知識・スキル、考え方の習得を目指し、中学校での学習を基盤として学習内容の接続を図るとともに、大学進学のみに限らない、すべての進路に対応した内容とする、ii) グローバルなスケールと生活圏(身近な地域)のスケールという二つの視点からの学習を現行の「地理A」と同じく重視する、iii) 中学地理で学習した地誌(日本と世界)、系統地理的な知識や見方を活用して、現代の世界的課題や身近な地域の地域的課題に興味を持てるような「主題学習」や「探究型学習」を重視、iv) 「自然と人間の関係」を考え、持続発展教育(ESD)の一翼を担うため、「地理基礎」では、地球環境に関する自然地理的内容や地域区分を取り入れ、生活や文化を環境の視点から学習し易くする、v) 「地理Aで重視している地域調査や地図の読み取りなどのスキルに加え、GISのスキルや社会参画を強調し、地理的思考(空間的思考)を基礎としながら現代的課題を解決する地理的知識やスキルの応用を重視する。

4 関連分野における改革の提言

(1) 小中学校における社会科(地理・歴史分野)教育の改革

長期的展望としては、学校段階区分の再構成を視野に入れた教科内容の再構成や小学校の生活科・社会科、中学校の社会科、高等学校の地理歴史科における意欲・関心、知識、

技能など3層における資質や能力の向上がカリキュラム上も学習する個人にも系統的、連続的に形成されるように配慮する。さらに、社会科の教育においては、小学校6学年から中学校1学年に渡る連続した歴史教育を構築することにより、世界史的側面および地理的側面の関連学習を強化する。

(2) 大学入試における地理歴史科関連科目の改革

① 全般的改革

大学への希望者全入時代の到来による大学入試の多様化、学力試験の選抜機能の低下のなかで高校段階の到達度をチェックする「高大接続テスト」案が浮上。これが実現する場合には、国語・外国語・数学に限定せず、地歴科や公民科、理科も含めて実施すべきである。

② 世界史・日本史

i) 従来の歴史用語の暗記力を問う出題中心を改め、歴史的思考力を試す論述式の出題を飛躍的に増やすべき、ii) 関連学会が主導して重要用語を厳選したガイドラインを作成し、その範囲内で大学入試の出題をするように大学の歴史研究者に働きかけてゆく。

③ 地理

i) 大学入試センター試験では日本史Bに次いで地理Bの受験者が多いにも拘わらず、個別の大学入試で地理を課している大学は限られており、増加させることが必要、ii) 地理的思考力、地図や図表・統計活用能力などを中心に、本来の地理の学力をはかる入試問題を出题する方向について関連学会などが発信してゆく、iii) 短期的には、大学入試センター試験の一層の活用を提言する。

(3) 大学における高校教員の養成課程の改革

① 世界史・日本史

i) 高校教員の養成課程編成にあたっては、教育現場の課題に対応できる教員の生活指導力の育成と専門教科の指導力(知識の伝達だけでなく、教材開発力や歴史認識の育成など)の両面をのばせる工夫を図る、ii) 大学における日本史、東洋史、西洋史の3区分は高校教育における世界史と日本史の区分とずれており、少なくとも高校教員の養成課程においては東洋史と西洋史の融合を進めるとともに、東アジア史などの設定により日本史と世界史の融合した教育を促進、とくに、歴史基礎が新設される場合には、それに対応した教職科目の新設が必要、iii) 教員の問題解決力や教材開発力を育成するために教職課程では演習方式による歴史教育法の充実を図る、iv) 「教職に関する科目」と「教科に関する科目」の中間に「教科内容に関する科目」を設定する場合には、各大学の自主的なカリキュラム編成を尊重すべきである。

② 地理

i) 近年の教職実践力の強化を重視し、教科専門力を軽視する傾向を是正し、「教科に関する科目」だけでなく、「教科又は教職に関する科目」の枠組みでも積極的に地理学関係の科目を設置する、ii) 「経済地理学・都市地理学」、「文化地理学」、「歴史地

理学」、「地理情報学」（地図・GIS 概論）など多様なカリキュラムを提供するとともに、「教授法」や「教材研究」の設定が必要、iii)「教科に関する科目」のなかに科目名「地図/GIS 実習（コンピュータ活用を含む）」を設置するのが望ましいが、法改正に至るまでにも「教科又は教職に関する科目」として調査実習やGIS 技法の修得を行うことを推進する、iv)以上のカリキュラム改革の実現のためには、地理学関係の教員増員や大学入試における地理科目の増加を教職課程のある全国の大学関係者に働きかけてゆく。

5 提言 グローバル化時代にふさわしい高校地理・歴史科教育の創造

(1) 文部科学省ならびに中央教育審議会に対して

第一に、世界史未履修問題を解決し、グローバル化時代に相応しい「時間認識と空間認識のバランスのとれた教育」を実現するために、世界史の必履修に代えて、「歴史基礎」（2単位）・「地理基礎」（2単位）を新たな必履修科目として新設すること、第二に、2科目の必履修科目の新設が難しい場合は、次善策として「地歴基礎」（2単位）を新設すること、第三に、小中学校の社会科（歴史分野）の教育においては早期に世界史的内容の教育を開始すること、第四に、何らかの新科目が設置された場合には、それに対応した高校教員養成課程のカリキュラム改革を実施すること、を提案する。

(2) 関連学会および大学の研究者に対して

「知識詰め込み型」の教育から生徒を解放し、「思考力育成型」の教育を促進するために、関係学会が中心となって重要用語を厳選するガイドラインを作成すること、また、大学の研究者は大学入試の出題をそのガイドラインの範囲内で行うとともに、論述式など思考力育成に繋がる出題を増やすように努力すること、さらに、個別大学の入試科目として地理科目を増加すること、高校教員の養成課程においては、歴史基礎・地理基礎などの新科目が創設された場合にはそれに対応したカリキュラムや教授法の充実を図ること、また、現状においても、実習や演習など思考力やスキルを育成する教育が可能になるようなカリキュラムの充実を図るように提案する。

(3) 教科書執筆者および教科書出版社に対して

教科書作成においては、重要用語を厳選し、章末に設問を設けるなどして、思考力の育成につながる工夫を強化するように提案する。

(4) 地方自治体の教育関係機関および高校教員に対して

地方自治体の教育関係機関に対しては、高校教員の授業以外の負担の軽減や研修機会の充実などによって「思考力育成型」教育の強化を図ること。高校教員に対しては、このような条件の整備を前提として、独自に教材開発や教授法の改善を行って「思考力育成型」の教育を推進するように提案する。

目 次

1	はじめに	1
2	高校における地理歴史科教育の現状と問題点	2
(1)	世界史教育の現状と世界史未履修問題発生背景	2
(2)	高校の日本史教育の問題点	4
(3)	高校の地理教育の問題点	6
(4)	高校地理歴史科教育における人類学・考古学の役割と問題点	7
(5)	デジタル化と将来の地歴教育の将来	8
3	高校における地理歴史科教育の改革案	9
(1)	現行の科目構成内での短期的改革案	9
①	改革の必要性	9
②	歴史教育改革の基本方向	10
③	地理教育の短期的改革	12
(2)	新規科目の創設による長期的改革案	15
①	新規科目設定のあり方	15
②	歴史基礎	16
③	地理基礎	18
4	関連分野における改革の提案	20
(1)	小中学校における社会科（地理・歴史分野）教育の改革	20
①	現学習指導要領においても可能な改革	20
②	新科目創設に伴う社会科教育の改革の方向	20
③	教育制度と教師教育に関する問題	21
(2)	大学入試における地歴科関連科目の改革	21
①	大学入試の現状と改革案の特徴	21
②	世界史・日本史関連の大学入試改革案	22
③	地理関連の大学入試改革案	22
(3)	大学における教員養成課程の改革	24
①	日本史・世界史関連科目	24
②	地理関連科目	25
5	提言 グローバル化時代にふさわしい高校地理歴史科教育の創造	26

<参考資料>

1	審議経過	27
2	高校地理教育の問題点	30
3	高校地歴科教育と人類学・考古学	33
4	GIS教育	35
5	歴史的思考力育成の要点	36

6	歴史基礎案	37
7	地理基礎案	47
8	小中学校における社会科教育の現状と問題	54
9	大学入試改革関連資料	55
10	地理関連の大学入試改革案・資料	59
11	PISA 型学力	60
12	大学における教員養成課程関連資料	63

1 はじめに

本分科会は、平成 18 (2006) 年秋にマスメディアによって大々的に取り上げられた高等学校における「世界史未履修問題」の解決策の検討をめざして、2007 年 5 月 7 日に、第 20 期日本学術会議の史学委員会を主たる委員会とし、地域研究委員会と心理学・教育学委員会からも委員が出る形で 3 委員会の合同分科会として発足した。委員の構成としては世界史・日本史・地理の 3 分野に関係する研究者を同数ずつ配置するとともに、人類学・考古学・教育学からも委員の参加を求め、多面的に問題の検討ができるように配慮した。また、審議の前提として、高校生たちに「時間認識と空間認識をバランスのとれた形で教育すること」の重要性を確認した。

その後、本分科会では「世界史未履修問題」が発生した原因や高等学校における地理歴史科教育の現状について検討し、2008 年 6 月 7 日に公開シンポジウム「高校教育における時間と空間認識の統合—世界史未履修問題をどう解決するか—」を開催した。このシンポジウムでは、地理と歴史の相互乗り入れを促進するカリキュラムの提案や日本史と世界史を統合して新しく「歴史基礎」を創設する案、地理歴史科教員の実態と「地理基礎」の必要性などが示された。満員の会場には、多数の高校教員の他、教科書出版社、国立教育政策研究所、マスコミ関係者などが詰めかけ、活発な議論が展開された。その模様は『日本経済新聞』などに報道された他、『学術の動向』2008 年 10 月号に特集として収録された。

このシンポジウムでの討議を通じて、「世界史未履修問題」の解決をはかるには、高校における地理歴史科教育の問題だけに限定できず、小中学校における社会科教育、さらには大学入試や教員養成の在り方にも関わる多面的な検討が必要であることが明らかとなった。そのため、本分科会は、日本学術会議の第 21 期 (2008 年 10 月～2011 年 9 月) にも継続して検討することになった。第 21 期に入ってから、新学習指導要領の検討や中等教育における人類学・考古学の役割、外国の地理・歴史教育の検討、高校と大学間の接続テスト問題、大学における教員養成課程の問題点、大阪大学における世界史補習の実態、小中学校における社会科教育の現状などを検討した。また、2011 年 4 月 23 日には日本学術会議講堂で 200 名を超える参加者をえて、最終案作成にむけて公開シンポジウムを開催した。

以上のような審議経過をへて、本分科会は、世界史と日本史を統合した「歴史基礎」と「地理基礎」という新科目の創設という長期的改革の提案とともに、世界史・日本史・地理という現状の 3 科目構成の枠内でも可能な短期的改革の提案も同時におこなうこととした。それは、新科目の創設には、文部科学省や中央教育審議会などで長期にわたる検討が必要になるため、現状の科目構成の枠内でも、教科書執筆者、高校教員、関係学会などの努力で実現可能な改善策についても同時に提案することが現実的と考えたためである。その結果、この提言では、まず高等学校における地理歴史科教育の現状と問題点を検討した上で、現状の 3 科目制の枠内でも可能な短期的改革案と、「歴史基礎」と「地理基礎」の新設という長期的改革案を示した上で、最後に関連分野の改革案を示すという 4 部構成をとることとした。

2 高等学校における地理歴史科教育の現状と問題点

(1) 世界史教育の現状と世界史未履修問題発生背景

高等学校の教育科目としての「世界史」は、第二次世界大戦後の日本における教育改革の一環として新設された「社会科」の一部をなす選択科目として1949年度から導入され、新生日本を担う青少年に必要な国際意識の育成に重要な役割を果たしてきた。その後、1960年度の学習指導要領の改訂で世界史Aと世界史Bに二分され、1989年度の改訂では高校の社会科が廃止され、新たに「地理歴史」科と「公民」科が設置されたのにもなつて、世界史Aまたは世界史Bが必修科目に指定され、1994年度から実施された¹。その理由としては、「国際化」への対応とともに、小中学校までの社会科（歴史分野）の教育が日本史中心に行われていたことなどが挙げられた。

しかし、生徒達にとって世界史は、高校に入って初めて本格的に学習する上に、暗記すべき用語が多いと思われているため必修であるにも関わらず、敬遠される傾向があったという。また、大学進学希望の生徒にとっては、地理歴史科の中から1科目だけ出題する大学が多いため、世界史に比べて暗記する用語が相対的に少なく、長年学んでいる日本史や地理で受験する傾向が強く存在する。例えば、2010年度の大学入試センター試験の場合、地理歴史科や公民科の科目で受験した受験生は67万人余になるが、その内訳は、世界史B13.6%、日本史B22.7%、地理B16.4%、現代社会25.6%、倫理8.3%、政治・経済13.4%となり、世界史は必修であるにも関わらず、大学受験で世界史を選択する受験生の割合は必ずしも多くはない。その結果、世界史未履修問題は、進学校を中心に発生し、大学受験勉強を「効率的に」進めるため、世界史の名目で実際は日本史か地理を教えるという形で進行したといわれている。

このように、世界史未履修問題が発生する要因は世界史必修化が実施された1994年度の当初から潜在していた。事実、2006年秋に世界史未履修問題が表面化した後に文部科学省が行った調査によると、1994年度には公立・私立の高校（663校）中7.2%の学校で何らかの科目の未履修問題が発生していた。この調査は世界史だけでなく、あらゆる科目の未履修状況を調査しているが、地理歴史科42%、情報科22.6%、公民科9.7%となっており、未履修問題の中心に地理歴史科の科目があったことが分かる。中でも世界史の未履修者は地理歴史科の未履修者の中の76.1%を占めているので、やはり未履修問題の中心に世界史の問題があった。また、未履修状況の年次別の変化をみると、「総合的な学習の時間」が導入され、全体の単位が3割削減された1998年度に15.4%と倍増し、週5日制に移行した後の2003年度には78.7%を記録した²。つまり、世界史未履修問題の背景には、「総合的な学習の時間」の導入や総単位数の削減、週5日制への移行などによる総授業時間数の減少も影響していることが明らかである。

このように高校において世界史未履修問題が発生した背景には幾つかの複合的な原因が存在する。その主なものをあげると、第一に、小中学校の社会科（歴史分野）の教育にお

¹ 国立教育政策研究所『社会科系教科のカリキュラムの改善に関する研究—歴史の変遷(1)—』2001年3月、21-22頁参照。

² 文部科学省「高等学校等の未履修開始年度等について」平成18年12月13日より。

いて世界史的内容がわずかしか教えられておらず、生徒にとっては高校で初めて本格的に学習するために苦手意識が発生している点が考えられる。しかし、地理では中学校段階ですでに世界地理を教えている。また、国立教育研究所が行った外国の社会科系カリキュラム調査¹によると、米国の伝統的教科カリキュラムのパターンでは、小学6年生や中学1年生から世界史的内容を教え始めているのであり、日本のように高校になって初めて本格的に世界史を教えるというパターンはむしろ特異といえるだろう。

第二に、世界史教科書における人名・事件名などの用語が年々増加している上、現場の教授法も、多くの場合、知識詰め込み・暗記中心のやり方がとられているため、高校生に負担感を与え、世界史離れを助長しているという問題がある。ある世界史教科書の場合、1952年版では1308個であった歴史用語が2003年版では3379個となっており、この約50年間で2.6倍も増加しているという²。それは、当初の西洋中心的な世界史教科書への反省から非西洋地域の歴史を補充し、文字通り世界の全地域をカバーした教科書づくりに努力してきた善意の結果でもあった。しかも、大学入試における世界史の出題が、多くの場合、「穴埋め式」や「〇×式」で、歴史的用語の暗記力を問う傾向が強いため、大学志望の高校生はひたすら膨大な用語の暗記に努力せざるをえない状況にある。また、世界史担当の高校教員の多くが、自分自身高校時代にこの暗記中心の歴史教育を受け、大学の教員養成課程でも断片的で、知識詰め込み的な教育を受ける場合が多いため、知識詰め込み・暗記中心型の教育が長年にわたり再生産されてきたという問題も指摘されている。

第三に、高校における週5日制への移行や総単位数の削減に加えて、「情報」や「総合的な学習の時間」などの新科目の導入によって地理歴史科の科目に振り向けられる授業時間数は減少してきており、かつてのように世界史、日本史、地理の3科目のすべてを履修させることは物理的に困難になっている。その結果、高校時代に世界史だけを学んで、日本史を学ばない場合や、その逆（世界史未履修）の場合が生じている。本来、歴史教育では自国史と世界史の両方を学ぶことが不可欠であることを考えると、限られた授業時間の中でもすべての高校生が日本史と世界史の両方を学ぶうる新科目の創設が必要と考える。

以上のように世界史未履修問題は、高校だけでなく、小・中学校や大学にも関係する複合的な要因によって発生したのであり、これらの要因を除去する根本的な改革が必要とされている。しかし、2008年度に発表された新学習指導要領では、世界史、日本史、地理3科目間の関連づけの強化が強調されたり、中学の社会科（歴史分野）における世界史的内容の若干の導入が図られたりしているものの、世界史必履修の体制自体は維持されることになった。他方、一部の自治体では日本史必修を求める動きも表面化しており、世界史必履修の枠組みを維持したままで、日本史の必履修を追加すれば高校生の地理離れが一層加速するのは明らかであろう。高校生に「時間認識と空間認識をバランスのとれた形で教育すること」が重要と考える当分科会としては、新科目の創設や新しい教授法の導入などにより抜本的な改革が依然として必要と考え、この提言を行う次第である。

¹ 国立教育研究所『社会科系教科のカリキュラムの改善に関する研究—諸外国の動向』平成12年3月、10頁。

² 小川幸司「苦役への道は世界史教師の善意でしきつめられている」『歴史学研究』別冊特集2009年。

(2) 高校の日本史教育の問題点

高校の日本史教育の問題点としては、これまでも指摘されているように、①「一国史」的な構成と内容、②中学校歴史との内容的な「繰り返し」、③内容の多さに起因する「暗記物」化、などがあるが、ここではこれらに④教科書作成体制の問題、⑤一部自治体による「日本史必修化」、の2点を加えて、現在における問題性について叙述することにする。

まず①「一国史」的な構成と内容についてであるが、これは、明治期の教育政策において、歴史教育が「国史」と「万国史」（世界史）に分離されたことに起因する。この分離自体には、自国史と外国史を平等に扱おうとする積極的な側面もあったと考えるが、その「国史」が天皇を主権者とする近代国家の「正統」性とアジアにおける優越性を証明するために利用されるにしたがい、独善的な「一国史」理解を教授する場になってしまった。戦後の日本史教育はこのような「一国史」の克服を出発点にしていたにもかかわらず、教科書内容は別としても、その教授法においては、その「一国史」的枠組みは依然残っているとわざるを得ない。

それに加えて、日本の地理的な条件から、自国の歴史と日本列島上に生起する歴史的事実とを「混同」して理解してしまう傾向を生み出したことも否定できない。日本の自国史＝日本列島上の歴史と理解する傾向は依然根強く残っている。それは日本史教育における北海道や沖縄の歴史の位置づけの弱さを見るだけで明らかであろう。

もう一つは「世界史」との分離である。日本史においてアジア史・欧米史が叙述されるのは、具体的な交流（戦争を含めて）があった時にその事実と場が記される程度であり、その交流の因果関係やその要因となる国家・社会体制の相違などについてはまったく触れられないことがない。また、世界史の教科書においてもアジア史を扱いながら日本が出てくることはほとんどない。現状の教科書構成はまさに日本史と世界史の「分離」なのである。

したがって、このような教科書構成からは「比較史」の視点が生まれるはずがない。歴史教育における日本史と世界史は融合のないパラレルな歴史であって、関係する歴史ではないのである。その結果、閉鎖された列島上には原始以来「独自」な文化があると思いきや、中世の成立＝鎌倉幕府の成立という一国史的な理解は、中世になって武家政権が誕生し、約700年も継続したのは世界広しといえども日本だけである、という厳格な事実の認識を獲得できないのである。もちろん、世界史で、大陸・朝鮮半島の土器文化や稲作文化が教えられるかもしれないが、それはそのような事実が記されるだけで、それらが日本列島の歴史とどのように関係するかは理解の外なのである。

すなわち、現行の歴史教育では、列島上で起きた歴史が絶対視されてしまい、グローバルな「歴史的」思考ではなくより狭い「日本史的」思考の方が優先される結果を生み出している。このような「一国史」理解から、異文化理解や多文化との共生という、グローバルな社会で生きていくために必須の社会的資質が形成されるはずがない。

続いて②の内容的な「繰り返し」の問題である。これは改めていうまでもなく、中学校・高校における歴史教育において授業内容の繰り返しが多いという問題である。一度学習したことを、視点も深度も変わらないままもう一度学習するというのは、生徒にとっていかに苦痛であるだろうか。このような「繰り返し」も③で述べる「暗記物」であることを助

長していることは間違いない。中学校と高校の教科書の内容の深度および学び方の差異性をいかに作るかは喫緊の課題であると考える。

最近に特徴的なもう一つの「繰り返し」は進学校における「日本史A」と「日本史B」との併用である。カリキュラム上どのような操作をしているのか不明だが、「日本史A」を必修とした上で、選択で「日本史B」を選択履修させる高校が増えているという。これはまったく受験対策が高校の歴史教育を歪めている事例といえる。中学校・高校の歴史教育における教科書内容の差異性に関する検討は不可避の課題であるといえよう。

③の「暗記物」化についてであるが、これもまたいくつかの要因がある。

一つは教授法の問題である。これも明治期に「歴史」が教科として採用された時、その教授法は「一斉授業」という形で教科書を丸暗記させることが主目的とされたことに出発点がある。そして、太平洋戦争の時代に入り、「国史」が「万世一系」の天皇の歴史を教えることが主眼となり、「疑わず覚えること」が一層強調された。神武天皇以来の「皇統譜」の暗記の強制がそれをよく示していよう。まさに教科としての「国史」は暗記物として出発したのである。戦後になってこのような教授法の改善が進められているものの、戦前からの「伝統」もいまだ十分払拭されたとはいえない。

第2は教科書内容の多さの問題である。教科書の総頁数には一定の規制があるものの、注やコラムなどを利用した内容の増大は一層激しくなっている。それは大学受験とリンクしてより「詳しい」教科書がもてはやされるという風潮によって助長されているといえる。

「詳説」「詳解」などと銘打った教科書の存在がそれをよく示している。したがって、教員としては教科書の「内容を教えること」だけで精一杯で（がんばっても「近現代」の途中までしか到達しないというのが現状であるが）、思考力をどのように養うかなどという課題は副次的な要素にならざるを得ないのである。

④の教科書作成体制の問題である。現在の日本史教科書作成体制は日本史研究者が執筆している場合がほとんどで、高校現場の教員が参加していても人数は少なく、かつその役割も研究者が執筆した内容を点検・修正する程度なのが現状であろう。したがって、教科書内容選択の主導権は研究者の側がもってしまうため、研究の新しい成果をなるべく多く、かつ早く取り込もうとする傾向がどうしても強くなる。そして、その結果③で指摘したような「内容の新しさ」が追究され、叙述内容の増大化が進んでしまうのである。1980年代以降研究が進んだ「社会史」関係の叙述や、2000年に「捏造事件」が発覚する前までの「旧石器時代」の叙述の変化と増大などを調べてみれば明らかである。豊かな現場経験をもち高校生の現状を一番よく知っている教員が、教科書内容について積極的に関与できる作成体制を作り上げることが重要なのではないだろうか。

⑤について。神奈川県に続いて東京都も「日本史」または日本史的内容を必修化すると明言しているが、この取り組みが以上見てきたような高校における日本史教育の問題点を克服しようとして採用されたものではなく、「世界史必修化」への反発から、それ以前の状態に戻ろうとするものでしかない以上、なんら問題の解決に寄与しないことは明らかである。それ以上に、グローバルな国際関係の進展が著しい現代社会を考えた時、このような対応は教育現場に混乱をもたらすだけでなく、生徒がグローバルな社会で活動してゆ

く資質を形成する上で大きなマイナスをもたらす危険性がある。

(3) 高校の地理教育の問題点

① 地理教育の本質と課題

高等学校のみならず学校教育における地理は、「地名・物産の地理」との批判をうけてきた。地理教育は、本質的に人間と自然との関係を考えていく教科であるが、現象を理解する（暗記する）ということに重点がおかれ、そこに「考える」という学び方を重視した学習活動が欠如してしまっただからである。1989年度の学習指導要領改訂において、地理歴史科と公民科に分かれた際、地理は「学び方」を重視するカリキュラムへ、網羅的な学習から事例的な学習へと大きく転換し、「地名・物産の地理」からの脱却を図った。しかし、当時の学校現場では、基本的な知識を学ぶ学習の比重が下がり、また、多くの教師が「考える地理学習」に不慣れたために、混乱をまねいた。考えるためには「知識」が必要だが、その知識を獲得する基礎・基本の学習への比重が低下してしまったのである。そのため、2008年度版の学習指導要領では、基礎・基本を重視したカリキュラムに転換した。しかし、「知識」のみが強調されると、「地名・物産の地理」という暗記地理へ回帰する可能性もある。基礎・基本の知識を保証し、自然と人間との関係を「考える地理学習」、技能（スキル）としての地理のバランスをどのように図っていくかが高校地理教育を含めた地理教育の大きな問題点である。

② 制度的課題と地理履修者数の激減からくる問題点

以上のことを踏まえ、地理を学習する環境についてみると、1989年度版の学習指導要領改訂により、地理歴史科では世界史が必修となり、地理と日本史が選択履修となって今日に至っている。高校のカリキュラムでは、1978年度版学習指導要領により、現代社会が必修となり、それまで高校1年生で履修していた地理履修者が激減した（参考資料2参照）。現代社会は、当時は中学校の社会科と高校の専門科目を結ぶ科目としての位置づけで地理の内容も含まれていた総合社会的な科目であった。1989年度版の学習指導要領では、現代社会は公民科となり、それまでの位置づけとは異なり地理の内容を含む科目ではなくなった。そのため、世界史のみが必修で、地理と日本史が選択必修である現状では、高校で地理を選択できない生徒が増加せざるを得ないのである。また、大学受験を鑑みて、地理を理系の生徒にのみ選択させ、文系の生徒には選択させないような高校もある。このように学校側が教員の希望などによって当初から開設科目を決定していることで、地理の受講を希望する生徒が選択できないような状況もでてきている。普通高校では、地理歴史科の単位数を増やし、世界史、日本史、地理のどの科目も履修できる高校もあるが、そのような一部の高校を除くと、地理が選択科目である故に地理を履修せずに卒業する高校生は多い。

また、地理が履修できずに地図への理解や関心の低い生徒が増加する傾向は、地理だけでなく、日本史、世界史などの学習に深刻な影響を及ぼすことは明白である。さらに、地球環境や防災科学の基礎科目の一つでもある地理が、学校教育において衰退すること

は、環境や防災の基礎知識の欠如した日本人の増加を招く結果となる。東日本大震災においても、地震や津波の防災に対する知識が必要不可欠であることが、被災者の証言などから実証されている。地震の活動期に入った日本において、防災に関する知識は、自らの命だけでなく、多くの人の命を助けることにもつながるのである。

従来、わが国の小学校社会科地理歴史内容、中学校社会科地理的分野、高等学校地理歴史科地理は、学習内容において整合性を図ってきた。すなわち、小学校では身近な地域を主として、産業学習といわれるような日本の学習にもふれてきた。中学校では、日本の学習を主としながら、世界の学習を大観してきた。さらに、高校においては世界の学習を主としてきた。しかし、2008 年度版学習指導要領では、高校での地理履修者が少ないことから、中学校での学習に、これまでの日本の国土認識だけでなく、世界認識も主な内容として追加された。これにより、社会科の授業時数は増えたものの、学習内容がその時間以上に増加し、中学校の学習内容が多すぎるとの懸念がだされている。

③ 地理教育の内容改善への自主的取り組みの必要性

制度的に地理の履修が難しくなってきたことの一方で、地理が魅力的である、社会にも役立つ科目であるという、内容面のさらなる充実も必要であろう。地理教育が自ら改善していかなければならない問題点がある。それは、地図・地理空間情報の活用、地理的な見方・考え方やスキルの育成が地理では重要だと主張しているが、各学校段階において、どの程度のスキルが習得できればよいのかといった、スキルの段階性が明示できていないのである。イギリスをはじめとする他国では、地理的スキルのレベルが示されており、むしろ地理では知識よりも地理的スキルを重視する傾向にある。こうした地理的スキルの習得レベルを示していくことも、高校地理教育を含めた学校地理教育の課題であるといえる。むろん、そのためには新しい考え方やGIS(地理情報システム)などの地理教育における活用などが含まれるので、教員の研修制度およびその内容、教員免許科目の検討も考えていかなければならない。一方で、机上の学問だけでは、実社会で活用させることは難しい。地理はフィールドワーク(野外調査)を重要な研究方法としている。学校地理においても、学習指導要領に明記されているように、より一層フィールドワークを取り入れ、地理の魅力や社会的有用性を発揮すべきであろう。

それとともに、2008 年度の学習指導要領改訂で地理Aに追加された防災教育におけるハザードマップの利活用、自然地理における地球レベルの新知識に関する小中高校教員への研修、基盤地図情報をふくむ地理空間情報の活用など、地理系の学会や大学、地方自治体、地域のNPOとの更なる連携が必要とされている。

(4) 高校地歴科教育における人類学・考古学の役割と問題点

高校の歴史系教科書や地理教科書執筆に参加している考古学者や人類学者の希少さに鑑みるまでもなく、これまでの高校地歴科教育に対する人類学や考古学の協力は不十分であった(参考資料3参照)。しかしながら、地歴科教育の中に良質な民族誌や物質文化資料を積極的に取り入れることは、豊かで多様かつ具体的な歴史像・地理像を生徒たちに考

えさせるための大きな助けになる。そればかりでなく、これらの学問の扱う資料の実体性や、社会全体に及ぶ研究の射程と自己の相対化、人類史的な視座といった特徴は、歴史基礎・地理基礎の創設や、地歴科そのものを総合化するための理論的基盤をも与える。日本社会の内向化が一段と進んでいる現状において、地歴科教育の中に人類学や考古学の研究成果を積極的に取り入れ、実体資料に基づいて歴史や地理を多様な視点から学ぶ機会を生徒に与えるとともに、政治史中心主義や固定された伝統主義を乗り越えた人類史的な視座の獲得を進めてゆく取り組みが、これからの地歴科教育にとってより喫緊の課題と言えるのではないか。

(5) デジタル化と将来の地歴科教育

文部科学省は、21 世紀に相応しい学校教育の情報化を戦略的に推進する「教育の情報化ビジョン」（2010 年 8 月）を策定した¹。学習指導要領に対応した「教育情報化の手引」において、高等学校地理歴史では、地理情報システム（Geographic Information System 以下「GIS」と略す）などを利用して統計や歴史資料などを地図に表現することによって、現代日本・世界の形成と現代日本・世界が抱える問題点や対象地域を明確に理解分析する地理的技能の育成が明記された²。しかし、日本の「教育の情報化ビジョン」では、「e-Japan 戦略」「IT 新改革戦略」「i-Japan 戦略 2015」は参考とされたが、2007 年に制定された社会情報基盤に関する地理空間情報活用推進基本法および基本計画³については言及されず、GIS を利活用した地理空間的思考力を持った人材育成や、産官学連携による地方の GIS 推進組織に関する地域社会の情報化についても記載されなかった。教育情報化における GIS 利活用をより広い視点で考える必要がある。

日本では、2004 年に学校教育における GIS 普及のため、「教育 GIS フォーラム」が教育関係者と産官学連携で設置された⁴（資料 4-1）。この教育 GIS フォーラムは、地方自治体や教育現場での GIS 教育サイトで学校教育を中心としながらも地域社会に開かれた GIS 教育推進支援サイトであり、教育情報化における GIS の在り方についてその本質を踏まえており、注目される。

電子地図は、今や社会情報インフラであり、GIS の多様な機能を使いこなせる ICT 能力の育成が、21 世紀の日本国民にとって生きる力として不可欠のものであることも意味している。GIS は、地理学から生まれた ICT ではあるが、歴史 GIS (Historical GIS)⁵の研究分野（資料 4-2）もあり、時空間を扱う GIS の利活用は、近い将来、地歴科教育において歴史的、地理的思考力育成に不可欠のものとなるであろう。

¹ 文部科学省(2010)『教育の情報化ビジョン（骨子）～21 世紀にふさわしい学びと学校の創造を目指して～』23p.
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/22/08/1297089.htm

² 文部科学省(2010)『教育の情報化に関する手引』第3章 教科指導における ICT 活用, p. 55, pp. 67-68.
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouhou/1259413.htm

³ 内閣府（2008）『地理空間情報活用推進基本法基本計画』26p. <http://www.mlit.go.jp/kokudokeikaku/gis/gis/index.html> より

⁴ <http://www.e-gis-forum.jp/forum/about/notion.html>

⁵ <http://www.gisforhistory.org/> など Web サイトで公開している大学が多い。

3 高校における地理歴史科教育の改革案

(1) 現行の科目構成内での短期的改革案

① 改革の必要性

同世代の生徒のほぼ全員が高等学校に進学する時代が到来し、高等学校での学力格差が拡大するとともに、少子化による18歳人口の減少（1992年の205万人から2010年の120万人へ）の結果、大学・短大への進学希望者のほぼ全員がどこかの大学・短大に進学できる状況が生じている。その結果、大学生の学習意欲や学力の低下傾向が顕著となり、理系科目だけでなく、世界史などにおいても大学で補習が必要になっている例がでてきている。また、大学入試の方法も多様化し、推薦やAO入試による入学者数が4割程度に達した結果、学部教育の質保証も重大な関心事になってきている。

また、経済協力開発機構（OECD）による国際学習到達度（PISA）調査が2000年から3年ごとに各国の15歳児の数学、科学、読解力の3分野に関して開始された。その結果、2000年、2003年、2006年、2009年の4時点における日本の順位は、「目標を達成し、知識と可能性を発達させ、効果的に社会に参加するために、テキストを理解・利用・熟考し、取り組む能力」と定義される「読解力」では、8位、14位、15位、8位と、一時の低下傾向に歯止めがかかったが、なお低い水準にある。他方、上海、韓国、香港、シンガポールなどの東アジアの新興国・都市が急速に順位を上げてきている。

もちろん、国により教育システムの違いがあるし、東アジアの場合には、親の所得格差による子の学力格差の問題もあるので、順位の問題だけに目を奪われてはならないだろう。しかし、教育格差の是正とともに、日本の教育システムの抜本的な改善が求められている点も直視すべきであろう。そのため、文部科学省も、2002年から小中学校で実施してきた「ゆとり教育」の見直しを図り、2007年度からは全国学力調査を実施したり、2011年度から小学校で使用する理科・算数の教科書の大幅拡充を図られようとしている。しかし、その際、問題になるのは何が真の「学力」かであり、教える知識の量的拡大で「学力」の向上が図られるとは考えられない。真に求められているのは単なる知識の量的拡大ではなく、知的好奇心の涵養や、思考力、論理的表現能力、さらには知識の社会への応用能力の向上であり、日本の初等・中等教育における教授法の抜本的改革なしにはこの面の拡充は難しいといえるだろう。高等学校の世界史や日本史教育の場合も、従来は歴史的知識の伝達を優先する教育が行われてきただけに、どのようにしたら思考力の育成が可能になるか、真剣な検討が必要になっている。

その上、1990年代以来の不況の長期化の中で、一流企業の倒産や非正規雇用の増大などを目撃してきた生徒たちの間では、高学歴の魅力が低下し、自分を向上させる意欲の低下がみられるという。その結果、「今が楽しければよい」という現在中心主義

(Presentism) 的な傾向や「内向き」の姿勢が増加し、過去や外国への関心が低下しているともいわれる。それだけに、なぜ日本や外国の過去とか地理を学ぶことが必要で、面白いのか、また、生徒一人一人の人格形成や生きがいの発見に地歴教育がどう役立つのかを積極的に伝えてゆくことが重要になっている。

21世紀の世界ではグローバル化の現実にも否応なく直面しているのであり、英語などの

外国語で自分の意見を明瞭に発信できる能力の育成だけでなく、日頃から自分の考えを論理的に整理し、発表するとともに、相手の主張の背後にある文化の違いを正確に理解し、冷静に討論して合意を形成してゆく能力の育成も不可欠であろう。その点で、地歴教育においても、単なる知識の暗記ではなく、生徒自身による調べ学習や発表、グループ討論などを通じた思考力の育成が重要になっている。しかし、そのような生徒自身の参加を促す教授法は、小中学校ではある程度実施されているのに、高校になると、受験勉強の影響もあって、知識詰め込みの受け身の教育におちいる傾向が強いといわれる。さらに、大学の場合には、一部の演習や実習以外の講義科目では教員が一方向的に話す形式が依然として主流であり、学生自身の思考力や自己表現力、討論力の育成が十分行われていないのが現状である。

つまり、高校や大学に進むにつれて「沈黙する生徒・学生」が増加する傾向が日本の教育現場では見られるのであり、この傾向はグローバル化の荒波の中で日本が生き残ってゆく上で早急に解決しなければならない課題といえるだろう。

② 歴史教育改革の基本方向

ア 精選された基礎的知識に基づき「考える楽しみ」を味わうことのできる歴史教授法への転換

歴史教育は、元来、「歴史的知識の伝達」と「歴史的思考力の育成」とが車の両輪として進められるべきものであるが、日本の場合は、圧倒的に前者に偏重した教育が進められてきた。2008年度の学習指導要領地理歴史編では、日本史、世界史教育の目標として、「歴史的思考力を培い、国際社会に主体的に生きる日本国民としての自覚と資質を養う」ことが強調されている。しかし、教科書の中で歴史的思考力の育成に当てられているのは、若干の「主題学習」の部分と世界史の場合は、「世界史への扉」、日本史の場合は「私たちの時代と歴史」の部分においてだけであり、圧倒的なページ数を占める通史的な歴史叙述の部分では歴史的知識の暗記が求められる傾向にある。その証拠に世界史や日本史の現行教科書では、各章の末尾に設問を設定して、生徒にその章で学んだ歴史的出来事の因果関係や現代的意味などを考えさせる工夫がほとんど図られていない。これは他の科目にはみられない歴史教科書の特徴であるが、戦後初期の歴史系教科書には設問があったというので、既に述べた歴史用語の増大によって設問に割くページ数がなくなってきた傾向が読み取れる。欧米の歴史教科書では各章ごとに設問が設定されているのに比べても早急な改善が望まれる。

また、通史的な叙述の場合も、過去の多様な発展の可能性や現在から見て多様な解釈の余地があることが教科書の中に書かれていないため、生徒が教科書に書いてある歴史の流れが「唯一の正解」であると受け止めてしまう「正答主義」の傾向がある。その上、大学入試における歴史系科目の出題が「細かい歴史用語」の暗記力を問う傾向が依然として強いため、高校教員としては教科書の叙述の「丸暗記」を生徒に助長せざるをえなくなっている面もあるといえるだろう。

イ 歴史的思考力を育成する独自の工夫を教科書や教授法に活かす努力を強化する

現行の『学習指導要領』の中でも「歴史的思考力を培う」意義が強調されているが、それは、「主題学習」の進め方として、生徒の興味の重視、中学社会科の内容との連続性、資料に基づいて歴史の事実を理解し、多角的で柔軟な見方を養うことが指摘されているにすぎず、通史部分では思考力育成の工夫が活かされてはいない。

しかし、教育現場では生徒が「調べ学習」をする時間的余裕がない傾向や主題学習は受験に関係が少ないとして敬遠する傾向があるといわれるだけに、歴史的思考力を育成する方法の独自の開発が不可欠である。その方法としては、生徒の認識の発展過程を考えて、次のような点を重視してゆく必要があるだろう（詳しくは参考資料5 歴史的思考力育成の要点 参照）。

(ア)現在との結びつきや「異文化」としての過去への興味・関心の喚起、(イ)図書館やインターネットなどを利用した歴史資料の調査力の育成、(ウ)過去の多様な発展の可能性や多様な解釈を考えさせることによる歴史的分析・解釈力の育成、(エ)適切な主題を選び、その事件の発生原因などを考えさせることによって時系列的思考力の育成、(オ)歴史を「過去の人々の意思決定の連鎖」として見直し、生徒のこれからの意思決定に示唆を与えられる教授法の開拓。

ウ 世界史や日本史教育における重要な歴史用語を厳選し、通史の教育が近現代までのすべての時代をカバーし、歴史的思考力の育成のための時間も確保できる工夫を図る

具体的には、関係学会などで重要用語を厳選するガイドラインを作成し、大学入試の出題をそのガイドライン内で行うとともに、歴史的思考力を問う問題の出題を増やすように働きかけてゆく。さらに、関連学会が共同し、日本学術会議の関連委員会とも協力して、教科書の記述が各学問分野の成果に対応して改善できるシステムの構築も必要である。

エ 歴史的知識の詰め込み型の教授法から歴史的思考力の育成を重視する教授法への転換が可能になるような条件を高校で整備する

具体的には、1クラス当たりの生徒数の削減や学校の事務スタッフの充実などによって現職教員が教育内容や教授法の改善に取り組めるような条件の整備が必要であろう。また、世界史や日本史の教科書執筆に高校教員が参加する機会を増やしてゆく必要もある。

オ 地理歴史科を構成する3科目間の相互関連を強化の教科書や教授法を促進

この点は、2008年度の新学習指導要領でも重視されている。世界史と日本史の関連づけについては、近現代史では容易であるが、前近代史においては「東アジア史」のような設定の中で工夫するとともに、前近代の国家・社会の比較の中で日本の特徴を考えさせる工夫などが必要になる。

③ 地理教育の短期的改革

ア 地理教育の短期的改革の基本方向

地理は、本質的に自然と人間の関係を考えていく教科である。多様な自然と人間活動で織りなされる地域の多様性を空間的な視座の中で高校生が認識し、人間と自然との共存を環境という視点から学習する教科といえる。それゆえ、地理が地理歴史科教育の中で独自性を有し、時間認識と空間認識のバランスのとれた教育の一翼を担っている。しかし、現在の地理は、固定的な地域区分、ステレオタイプの地球環境や人種・民族の記載、電子地図やGISなど新しい知見や技術の取り込みが不足しており、より魅力ある教科内容へと改善する必要がある。

2008年度の学習指導要領では、世界史、日本史、地理の科目間の関連性の強化が図られ、地理的条件への理解や地図などの活用が重視されている。引き続き世界史の必修修が維持された2008年度の学習指導要領のもとでは、少なくとも科目間相互乗り入れは必要不可欠のものと思われる。また、高校生に「時間認識と空間認識をバランスのとれた形で教育する」という地理歴史科教育の意義が十分に配慮されるような内容・方法上の改革を、現行制度内においても進めていく必要がある。地理と歴史の連携を深めることは、地理歴史科という教科として重要なことであり、現行の日本史、世界史、地理の各科目を存立させた上で、時間的、空間的にバランスのとれた地歴融合単元の設定が短期的には必要とされる。

しかし、長期的にも世界史のみの必修修が維持され続ける場合、地理を履修しない高校生の増加、地理の選択肢がない高校の増加に歯止めをかけることができず、第2章3節「高校地理の問題点」で指摘したような問題は増幅するばかりである。それゆえ、長期的には、歴史基礎、地理基礎の必修化が必修修単位の増加も含めて必要であるといえる。

イ 地理教育の内容、教材面の改革

地理は、「自然と人間の関係」を学習する文理融合の数少ない科目の一つである。それゆえ、持続発展教育（ESD: Education for Sustainable Development）の基本的な考え方 ①他人との関係性、社会との関係性、自然環境との関係性を認識し、「関わり」、「つながり」を尊重できる個人を育むこと ②人格の発達や、自律心、判断力、責任感などの人間性を育むことに留意し、持続発展教育が目指す「持続可能な社会づくりのための担い手づくり」は、地理教育の目標の一つでもあり、ESDが実践できる教育内容の開発、指導法開発を地理教育の中で充実させる必要がある。そのためには、地球環境に関する自然地理的内容の充実および自然観・環境観を育むような教材開発が必要といえる。しかし、その際には、かつての環境決定論、自然決定論に陥らない配慮とともに、極端な社会決定論にも陥らない科学的な知見に基づく理念が必要である。また、人種や民族、文化に関する人類学の知見をとり入れ、教科書、教材開発における人類学者との更なる連携が重要である。

「国土」の持つ意味・重要性については、従来から地理で学習してきた。2008年度

の学習指導要領高校「地理」の目標の中で、国土意識の涵養や「国際社会に主体的に生きる日本国民としての自覚と資質」を育むことが掲げられている。地理では、国土を空間的な領域として地図上で理解させるが、国土の空間的な変遷などは、極めて歴史的な知識も必要としている。国土は、時間的、空間的な認識が必要とされる学習内容である。また、現在、e-JAPAN政策のもとに国土の電子化が進んでおり、2007年の地理空間情報活用推進基本法は、この電子化される国土のインフラ情報に関する法律でもある。基盤地図情報などの電子地図は、国土の道路や河川を含む骨格情報の電子化(国土空間データ基盤という)であり、国土に関する学習においても電子地図やGISを関係づける教材開発が必要である。

今日、地上の人間、社会、国家、国際関係は、宇宙と深く繋がって存在しており、「宇宙化時代」という時代になりつつある。わが国では、宇宙基本法が、2008年5月に制定され、日本における宇宙開発・利用の基本的枠組みが定められ、宇宙開発とその平和的利用が国家的戦略と位置付けられた。いまや、人工衛星は、衛星通信をはじめ、カーナビゲーション、環境モニタリングなど日常生活と深くかかわっている。この分野は、地理や地学、物理でその基礎的な知識が学習されてきた。日本学術会議において地理教育分科会は、地球惑星科学(自然科学)と地域研究(人文社会科学)の2分野に所属している文理融合の分科会である。地球惑星科学の知見を地理教育に取り入れ、宇宙化時代に対応した教育内容を開発・整備することが、現代教育の大きな課題といえる。その際、宇宙を、物理や地学のように自然科学的側面だけではなく、社会科学的、人文科学的、平和的側面からも捉えていくことが地理教育の社会的使命ともいえる。宇宙化時代の教育を地理が先頭になって切り拓いていく必要がある。

ウ 学習方法における改善と現場教育の支援体制づくり

1989年版の学習指導要領改訂において、地名・物産などの暗記地理から「学び方」を重視するカリキュラムへと大きく転換したが、当時の多くの教師が「考える地理学習」に不慣れだったために、現場教育で混乱を招き、基礎・基本の知識力をも低下させてしまったという苦い経験がある。学習方法において、生徒が興味を持って深く学習できる主題学習を取り入れながら学習する探究的学習・問題解決的学習など生徒が主体となる学習方法を積極的に取り入れていくことが重要である。その際基礎・基本的知識の習得とのバランスも重要である。1989年の学習指導要領から「地理A」で生徒が興味を持って深く学習できる主題学習などの学習方法が導入され、主題学習のアプローチとは「現代世界の諸問題」を取り上げるという意味で使用されていた。しかし、一般的には、系統的な2つの学習(地誌的学習及び系統地理的学習)ではない第3の学習のことを主題学習と扱う場合も多く、地理における主題学習については、その定義、教育的意義、方法など検討すべき課題が多い。これらの課題を究明し、主題学習を本格的に発展させる必要もある。

フィールドワーク(野外調査など)は地理の重要で、魅力的な学習方法であるが、最も実施が難しいのが、フィールドワークでもある。その原因を探り、フィールドワ

ークを活性化させていく方策を考えていかなければならない。

また、2008年度の学習指導要領では、学習方法における地図やGIS活用の比重が高まったが、各学校段階において、どの程度のスキルが習得できればよいのかといった、スキルの段階性が明示できていない現実があり、現場教育の混乱も予想される。イギリスをはじめとする他国では、地理的スキルのレベルが示されており、むしろ地理では知識よりも地理的スキルを重視する傾向にある。日本でも地理的スキルのレベルに関する学校段階別の教育実践と研究が必要である。特にGISは、新しい技術であるゆえに大学の教員養成カリキュラムにおいて、GISに関する科目が少ない現状では、教育現場での混乱も予想される。地理教育の内容や学習指導法を改善し、地理を魅力ある教科にするためには、教員免許科目の見直しや大学の教員養成カリキュラムの改善、現場教員を対象とした地図/GISを含む新技術の基礎的研修の実施、地球環境や防災、宗教・民族問題、電子地図やWebを利活用した世界の主題学習、大学の研究成果などの新しい知見を容易に入手可能な現場教員や学生のためのインターネット上における地理教育サポートサイトの設置、地図/GIS研修における国土地理院などとの連携、防災教育におけるハザードマップの利活用とフィールドワークにおける地域防災組織・地方自治体とNPOとの連携など大学、地域、行政とが一体となって現場教育をサポートする体制づくりが必要である。

エ 現場教員の声を重視した地理と歴史の連携の短期的なあり方

短期的改革において重要なことは、現場教員の声を踏まえるということである。地理と歴史の連携を図るにしても現場教育とのミスマッチは避けなければならない。2008年度の学習指導要領地理歴史科においては、地理、日本史、世界史の各科目とも、地歴の関連的扱いがかつてないほど強調された。新科目の創設を必要とする長期的改革については次節に譲り、地理、日本史、世界史の3科目を現行通り存立させた上で、その中で、地理と歴史の関連をはかっていく案が現実的な短期的改善策といえる。具体的には、地理、日本史、世界史の各科目において、それぞれの時数の10%程度を地歴融合の単元に割当て、その単元の中で、それぞれの科目の立場から地歴の関連をはかるというものである(小林, 2009)。この現実的短期的改善策は、高校教員に対して行った地歴連携に関する調査結果からみても妥当といえる(表1)。

表 1 地理と歴史を関連させる方法

—千葉県と岡山県の高校教員に対するアンケート調査結果—

項 目	千葉県	岡山県
地理と歴史を融合させた新科目を作り、必修とする	8%	4%
地理と歴史を融合させた新科目を作るが、選択必修とする	4	2
新科目を作る必要はないが、それぞれの科目の中で地歴を関連・融合させた単元を作る	24	29
新科目や関連単元を作る必要はなく、それぞれの科目の中で関連性を意識した指導をすればよい	61	60
新科目や関連単元を作る必要はなく、関連性を意識した指導の必要もない。	1	0
無回答	2	2

※ 調査期日：千葉；平成20年2月～3月（有効回答数89校），岡山；同年6月～7月（同47校）

(2) 新規科目の創設による長期的改革案

① 新規科目設定のあり方

新規科目を設定する場合には、地理歴史科の内部で行う場合と地理歴史科と公民科にまたがって統合する場合の2案がありうる。しかし、後者の場合は、教科制の大きな改変を伴うのですぐには実現できないことと、本分科会は地理歴史科関連の会員、連携会員で検討を加えてきた経緯からも検討対象から除外した。そこで、地理歴史科内部で新規科目を構想するが、その場合でも、世界史・日本史・地理の3科目を統合した地歴基礎案と、世界史・日本史を統合した歴史基礎に地理基礎を併設する案の2案が考えられる。

本分科会では、当初、地歴基礎案も検討した。この地歴基礎を、現行の学習指導要領で最低限の必修修を求められている世界史A 2単位に代えて、同じ単位数で必修修にすると、地理歴史科内での必修修単位の増加なしで設置できるメリットは存在する。しかし、現在の教員養成課程において歴史と地理の教員養成は別々に行われ、現場の担当教員も別々であることが多いこと、さらに、歴史系と地理系の研究者や学会が日常的に交流する機会が少ないので、教科書などを共同で執筆する体制を構築するのも簡単ではない。また、地理は、自然科学と人文社会科学の両面を有しているという学問の特殊性がある。勿論、将来的にGISなどの利用が定着して歴史と地理の担当者間の交流が高校でも大学でも活発になれば、地歴基礎案も考えられるだろうが、条件整備に時間を要すると判断した。

その結果、新規科目の創設を構想する場合には、世界史Aと日本史Aを統合した「歴史基礎」と地理Aを組み替えた「地理基礎」を併設する案を優先させるべきと判断した。そこで、現行の世界史必修を廃止し、この「歴史基礎」と「地理基礎」をともに各2単位の必修科目として設定することを提案する。この二つの基礎科目を必修とすることにより、生徒たちがグローバル化時代に相応しい「時間認識と空間認識をバランスのとれた形で」獲得することが可能になると考える。さらに、この基礎科目によって、中学までの社会科教育のまとめを行うとともに、一般社会人としての最低限の教養形成をめざ

すものである。

現B科目（4単位）の扱いについては、基礎科目の導入によって従来のA・B二本で方式自体の見直しが必要になると考える。現B科目は、主として大学受験向けの科目として位置づけられ、年々用語の増加によって「知識詰め込み型」教育を推進する役割を負わされてきた。それに対して、本分科会は、重要用語を厳選するガイドラインを関係学会の申し合わせで設定し、その範囲で大学入試の出題をするように大学関係者に働きかけることを提案し、それにより「思考力育成型」教育への転換を助長しようとしている。そのような立場からすると、現B科目（世界史・日本史・地理各4単位）を2単位に減少させた上で、1科目を選択させて、基礎科目（合計4単位必修）と合わせて計6単位とする案もありうると思う。

また、現B科目の4単位制を維持するのであれば、選択必修制をやめ、選択しないことも許容する単純選択制にすることによって、大学受験をしない生徒は基礎2科目計4単位で修了とし、大学受験をする生徒はさらに1科目4単位を履修して、計8単位とする案もありうると思う。

いずれにせよ、現B科目の扱いについて本分科会では十分検討する時間的余裕がなかったため、最終的な決定は今後の検討に委ねたいと考える。また、2008年度に発表された新しい学習指導要領では小中学校において授業時間の増加がみられ、高校でも同様の傾向がみられるので、歴史基礎・地理基礎の合計4単位を必修とする可能性も出てくると考える。しかし、高校の教育課程では、全体として、必修単位の削減傾向もみられるので、地理歴史科で最低必修単位を現行の世界史A（2単位）から歴史基礎・地理基礎（合計4単位）に拡大することには多くの困難も予想される。その場合は、次善の案として「地歴基礎」（2単位必修）の創設をめざすことも考えられるが、既に触れた様々な問題点の克服策を検討してゆく必要がある。また、新科目「地歴基礎」の教科書作成や高校現場での教育にあたっては必ず、世界史・日本史・地理3分野の協働体制の確立が条件となるのはいうまでもない。

② 歴史基礎

新規科目「歴史基礎」の基本的特徴は以下のとおりである。

ア これまでの歴史教育では世界史と日本史が分断されていた。日本の歴史が世界とほとんど関係を持たないという理解は、グローバル化時代を生きる日本の若者にとって決して望ましいことではない。一方、世界史は日本を除いた各地域の歴史の集合として教えられてきた。とくに近代以前においては、諸地域世界が並存する形で叙述が進み、世界の一体化が進む近現代になって、ようやく日本史と世界史の関連が指摘される傾向が強かった。それ故、歴史基礎の新設にあたっては、世界史の中に日本史を明確に位置づける必要がある。

イ 歴史基礎は現世界史の必修にかわるべき必修科目として構想する。かつて世界史が必修とされた理由は、世界史教育を通じての国際性の涵養にあった。歴史基礎では世界史における国際性教育の継承発展が求められる。そして世界史を通じて国際性

の涵養を図るには、従来のヨーロッパ中心の叙述を克服せねばならない。歴史基礎では、世界の様々な歴史主体の独自性や主体性を重んじるとともに、その相互滲透を理解させる歴史叙述が必要になる。国際性教育とは、①国際社会の成立はそれぞれに個性をもった諸地域が長い時間をかけて相互に交流し結合した結果であることを認識させ、②すべての地域の個性を等価値に扱って、諸地域への差別、偏見を除去することにある。

ウ 歴史教育においては、歴史的知識の教授と歴史的思考力の育成が車の両輪になって推し進められる必要があるにも拘わらず、従来のそれは圧倒的に前者に偏ってきた。このため、歴史の授業が「知識の詰め込み・暗記中心」と受け止められ、生徒の「歴史嫌い・歴史離れ」を促進してきた点を反省せねばならない。「歴史基礎」では歴史的思考力の育成と歴史的知識の教授とに同等の比重をおき、歴史を「考える楽しみ」を味わえる教科に変えてゆく必要がある。そのため、主題学習の充実をはかるとともに、各章の冒頭や章末に設問を設け、生徒たちが考える面白さを味わえるように工夫する。また、調べ学習、グループ研究・発表・討論、資料・年表の収集・解読などの機会を増加し、自発的な学習に導く。

以上を新科目・歴史基礎の基本的特徴とするが、日本史、世界史の統合が求められるにもかかわらず、現行の地歴科内においては2単位（週2回、通年で70回）しか宛てることができない。その時間の絶対的な制約のもとでは、網羅的に世界史と日本史の通史を教えることは不可能である。それ故、項目を思い切って厳選するとともに、各時代の基本的な特徴や歴史的なものの考え方を教える主題学習を重視する。その際、世界史と日本史を統合する方法としては、(A) 古代から現代までの時系列型、(B) 近現代史集中型、(C) 主題学習中心型の3タイプが考えられる。以下それぞれの案の基本的方針を述べるが、授業構成案については参考資料6を参照してもらいたい。

A案：時系列型＋主題学習型

歴史教育においては系統的な歴史知識の教授が必要である点を考慮して、古代から現代までの時系列的な教育を基本とする。ただし、授業時間数の制約を考え、網羅的に教えるのではなく、項目を思い切って厳選するとともに、主題学習ともあいまって、各時代の特徴、平和・人権などの今日的な課題につながる事項を重点的に教えるようにする。その際、従来の歴史教育では日本史と世界史の間で時代区分や時代の性格規定にズレがあった点の調整が必要となる。これらを通じて世界各地の歴史の独自性、歴史的事実の解釈の多様性に気づかせるように配慮する。

一方、項目の厳選ともかかわるが、世界の各地域の個性を等価値に扱いつつ、しかも「東アジア地域」という場が、相対的に重視されるべきである。それによって、前近代史においても日本を世界史の一部として構造的に位置づけることが可能になるからである。その際参考になるのは、近年盛んになっている日本・韓国・中国などでの歴史対話であり、「東アジア地域史」を媒介とする日本史と世界史の結合には、歴史研究・歴史教育両面で参考に値する成果が蓄積されてきていると言える。

B案：近現代史集中型

この案は、2単位の範囲で生徒達が一応の歴史的理解に到達できるようにするため、日本史と融合した世界史を、あえて近現代史に絞って扱おうとするものである。前近代史は人類の未来にとって必須の教養とすべき時代と思われるが、以下の理由によって選択科目の日本史・世界史に委ねるように提案する。

近現代史に絞る理由は、第一に、歴史教育を生きたものにするには、「歴史は暗記科目だ」という誤解を解く必要があるためである。それには歴史事象に内在した問題を指摘し、その理解を促すため、個々の問題の扱いにかなりの時間を割く必要がある。なお、近現代史のなかでも20世紀に集中して教えるやり方もありうる。

第二には、今までの歴史教育で世界史と日本史が分断によって生じた弊害を除くためには、世界史と一体のものとして以外には理解し得ない近現代史を重点的に取り上げるのが適切である。とりわけ、近現代において日本と近隣地域の関係がどのように推移したかという知識は、未来の国民が近隣国民と健全な関係を築くためだけでなく、沖縄や北海道など国内の歴史を弁えるためにも必須である。第三には、近現代史の知識が公民科など他の科目を学ぶ上でも有用であるためである。歴史基礎は1年次ないし2年次で教えられる可能性が高く、その具体的な記述は他科目の理解にも資するにちがいない。

C案：主題編成型

歴史基礎2単位で日本史、世界史の通史を教えるとする、中学社会科以下の知識内容を繰り返すしかない。歴史基礎では高校歴史教育の目的を明確に設定し、これに適合する主題による編成が求められる。現世界史Bは大学受験の科目としての制約から知識の量を重視しているため、暗記科目とみなされ、世界史未履修問題の一つの原因となった。歴史基礎はできうるかぎり人名、特殊な項目の羅列を避け、歴史の意味の把握に努めるべきである。

以上の3案について今後、高校で試行的な実験が積み重ねられ、妥当な案に絞られてゆくことを期待したい。既に2010年4月から「地歴総合」の実験が、2011年4月からは「歴史基礎」と「地理基礎」の実験が研究開発校で始まっている。これらの実験結果も含めてその結果が広く共有され、妥当な新科目の創設が図られるように希望したい。

③ 地理基礎

ア 地理は、「自然と人間の関係」を考える科目の一つであり、地理教育は、「他人との関係性、社会との関係性、自然環境との関係性を認識し、関わり、つながりを尊重できる個人」を育む持続発展教育(ESD)の一翼を担っている。また、地理基礎は、すべての高校生が学ぶ必履修科目として、一般社会へ巣立つ際の最低限の知識・スキル、考え方の習得を目指し、中学校での学習を基盤として学習内容の接続を図るとともに、大学進学のみに限らない、すべての進路に対応した内容とする。

イ 「地理基礎」は、グローバルなスケールでの視点とローカルなスケールでの視点という、二つの視点からの学習として内容を構成している。グローバルな視点での学

習に着目すると、「地理基礎」では、現代の世界的課題に生徒が興味を持ち、それらの解決に寄与するために必要な基礎的・基本的な知識や地理的技能(スキル)、見方・考え方に関わる系統地理的内容を取り入れている。それは、中学校までの地理で学習した地誌的な知識や見方と併せて現代の世界的課題を切り拓く能力の育成を意図しているからである。ローカルな視点での学習としては、中学校までの身近な地域の学習の成果をふまえ、より広域的な視点に立ち、地域の特色及び環境、防災、産業などにみられる地理的諸課題について探求的、問題解決的に取り組む内容を取り入れている。それにより、基礎的知識や地理的スキルを身につけさせると共に、社会に主体的に関わる態度の育成を意図している。

このように二つの視点からの学習を柱として内容を構成しているが、それぞれの内容に関する学習の際には、グローバルな視点とローカルな視点相互の関連性も重視している。

ウ 「地理基礎」では、従来の地域調査や地図に関わる地理的技能(スキル)を一層重視するとともに今後、教育の情報化の進展により重要性が増すと考えられるGISに関する技能(スキル)を追加している。このように、地理的技能(スキル)を重視し、それらを身に付けさせることにより、実社会の様々な場面において、地理がもつ有用性は、より一層発揮されるものと考えられる。また、地理の学習で、何を「基礎」とするのかは、議論が分かれるが、中学校で世界地誌が学習されていることから、それを受けた高校の必修科目としての「地理基礎」では、系統地理的な知識とあわせて、地理的技能(スキル)と地理的思考法の習得を目指すこととした。

以上のように、高等学校地理における必修2単位については、「地理基礎」として設定することを前提にその特徴を記述した。この「地理基礎」を高校生全員が履修し、その成果をもとに、詳細な世界地誌または一層踏み込んだ系統地理の内容で構成されると考えられる「選択地理(例えば現行の地理B)」などを選択履修することにより、日本や世界を深く理解し、何のために今、地理を学習するのかということを生徒自身が理解できるようになる。

参考資料7に「地理基礎」の試案を示した。この地理基礎試案は、二つの大項目から構成される。また、今後、地理教育におけるGISの重要性が増すと考えられることから、「地理基礎」の学習内容とGISスキルの関係性を最後に例示した。これらの試案は、今後、多様な視点から追加、修正されうるものである。

4 関連分野における改革の提案

(1) 小中学校における社会科（地理・歴史分野）教育の改革

① 現学習指導要領においても可能な改革（現状と問題点は参考資料8参照）

ア 高等学校の地理・歴史教育と接続させる小中学校社会科の改革

第1は、現行の日本史中心の教育を改め、世界史的内容の教育も早い時期から実施することである。日本史における文化や経済の発展と交流の視点をより強調することにより、世界史的内容が導入できる。第2は、研究開発校で試みられているように、地理的内容と歴史的内容を関連づけて教育することである。第3は、小学校と中学校の連続性を意図したカリキュラム開発が必要である。

イ 発展学習の重視による複合領域の統合と学習法の習得

学習指導要領がミニマム・スタンダードの性格を有するようになり、小学校社会科の発展学習は、そのスタンダードを発展させて設定できる。発展学習の時間において歴史的要素と地理的要素を結合したテーマを設定し、時間認識と空間認識の統合を形成することも可能である。

ウ 教師の学習観の転換のための教員研修の導入

小学校では問題解決的な学習が成立するが、中高では困難を伴うという意識を払拭し、特に小学校と高等学校を接続する中学校段階において、問題解決的な学習、問題構成的な学習など生徒の学びに焦点をあてた学習観を形成する教員研究の導入が重要な課題である。また、教科担任制である中学校の教員に対し、地理的要素、世界史的要素、および日本史の要素を複合的に関連づける研修の機会が必要である。

② 新科目創設に伴う社会科教育の改革の方向

ア 小中学校の社会科と高等学校の「地理基礎」「歴史基礎」の接続

小学校「生活科」、小学校「社会科」、中学校「社会科」、高等学校の「地理基礎」「歴史基礎」における意欲・関心、知識、技能など3層における資質や能力がカリキュラム上もまた学習する個人にも系統的連続的に形成されることが必要である。特に諸外国に関する基礎的知識が不足している現状では、地図帳や地球儀の活用など地理的技能の基礎学習を高等学校までに系統的に習得することが必要である。

イ 高校との接続を意識した中学校の内容の深化と学習方法の差異化

小学校社会科においては、作業的、体験的な学習と問題解決的な学習が重視され、さらに情報を読み取り「的確に記録し、比較・関連付け・総合しながら再構成する学習」（中央教育審議会答申）が重視されている。人類学や考古学などの最新の学問的成果が高等学校の「地理基礎」「歴史基礎」において学習される概念と知識に反映されるのであれば、それと同時に精緻化された調査方法や分析方法など研究方法の一端も導入する必要がある。特に生徒が習得すべき概念、知識、原理など学習内容と情報を収集、整理、分類する方法に関する技能や知識を中学校段階において形成し、それを高等学校段階に接続するか、その系統的深化と差異化が必要である。

③ 教育制度と教師教育に関する問題

ア アーテキュレーション（学校段階区分）の再考と内容の再構成

研究開発学校において小中一貫教育カリキュラムが開発され、各教科の内容の一貫教育と身体的精神的発達段階に即した小中学校段階の区分の再編が提案されている。学校段階区分の変更が可能であれば、より自由な一貫教育が可能になる。例えば、現行の二層になっている小学校第6学年と中学校の日本史教育を、小学校6学年から中学校1学年に亘る連続した歴史教育として構成することによって、1単元の時間数の増加を図れ、この時間的余裕をもって日本史と世界史の関連、歴史的な側面および地理的側面との関連学習を強めることができる。新教科を創設する場合には、学校区分を再考する必要がある。

イ 教科書編成と教師教育の改革

小学校において日本史を諸外国の動向と関連、あるいは、都市の形成と地誌的な関連を教科書に明確に記述することは重要である。大学における教師教育としては、空間認識と時間認識の育成と歴史的な側面および地理的側面の関連、日本史と世界史の関連を大学の教科あるいは教科に関する科目に導入する必要がある。そして、現職教育に関しては、空間認識と時間認識をバランスのとれた形で教育してゆくためには、教師が自己研鑽によってその資質を高める研修の機会をもうけることが必要である。さらに教師が児童・生徒の実態に即して独自の学校カリキュラムを構成できる能力を育成することが長期的な課題となる。

ウ 能力観の吟味と系列的配置

生徒の興味関心は予め存在するものではなく、周りの状況との関連で醸成される。従って、地域の遺跡や博物館の調査、史料の分析と解釈およびそれをめぐる討論による学習者の感動や疑問が学習の基礎になる。例えば高等学校の「歴史基礎」において歴史的資料の調査力、時系列的思考力、意思決定の連鎖の自覚が重視される場合、小中学校の社会科においても、現行の学習指導要領においても強調される知識・技能を活用する学習活動がより必要とされる。この学習活動における知識・技能、および調査技術、思考力、判断力など諸能力の全体構造の解明とそれらの諸能力を学校教育にどのように系列的に配置するかが長期的課題となる（松下、2010）。

(2) 大学入試における地歴科関連科目の改革

① 大学入試の現状と改革案の特徴

近年の大学入試においては、18歳人口の減少を背景に、大学間の入学者確保の競争が激化した結果、推薦やAOなど学力試験によらない入学者が増加し、私立大学では50%を越える水準に達している。また、学力試験型入試でも試験科目の削減によって受験生を確保しようとする傾向が強まっている。国公立大学ではなお5教科7科目が主流であるが、私立大学では3科目を2科目に削減し、社会や理科を出題しなくなる大学も増えている。その上に、高校では1970年代以来、必修単位が大幅に削減され、とくに社会や理科関係の授業時間が大幅に減少した上、世界史未履修問題が発生した

ため、大学で世界史の補習授業が必要になる事態が発生している（参考資料9－1参照）。

18歳人口の減少による大学の希望者全入時代が到来するにつれ、大学入試の選抜機能が著しく低下してきた。この新しい事態に対応して、国立大学協会では、平成19年の提言で大学入試センター試験に代えて、「高等学校における基礎的教科・科目の学習の達成度を把握する新たな仕組み」の検討を提案した。また、日本私立大学連盟でも平成20年の提言で適切な高大接続制度の必要性を認めた。

このような動向を受けて、現在、「高大接続テスト（仮称）」の検討が進んでいるが、同様のテストは、米国のSATやフランスのバカロレア試験などの先例が存在する。このような新テスト構想が実現するかどうか不明だが、もし実現する場合には、高等学校における基礎的教科・科目の到達度をはかる目的からして、当然、国語・外国語・数学の3科目だけでなく、社会や理科関連の科目も含めるべきであり、関係方面への働きかけてゆくことが必要になる（参考資料9－2参照）。

② 世界史・日本史関連の大学入試改革案

歴史系の入試問題については、従来から穴埋め式や選択式で歴史用語の暗記力を問う問題に偏っていることや、高校教科書の範囲を超えた難問、奇問の出題傾向がある点が批判されてきた。その結果、センター試験では難問・奇問の出題を避け、教科書の範囲内での出題に努力してきたと言われるが、それでもマークシート方式の回答では、歴史的思考力を問うような出題は困難で、国公立大学の場合は、各大学の2次試験で歴史的思考力を試す論述式の出題を試みてきた。しかし、大量の受験者を短期間で採点しなければならない私立大学の場合は、依然として選択式や穴埋め式の問題が多い傾向が続いている（参考資料9－3参照）。

しかし、大学入試で細かい歴史用語の暗記力を問う傾向の出題が高校の歴史教育を知識詰め込み型に偏るものにし、生徒達の「歴史離れ」を促進している状況がある。この状況を克服するための一つの方策として、短期的改革の項で指摘したように、関連学会などが共同して重要用語を厳選するガイドラインを作成し、その範囲内で大学入試の出題を行うように、大学の歴史研究者に働きかけてゆくことが必要である。

第二には、採点要員や入試日程の制約が許す範囲でできるだけ多くの論述式問題を出题し、受験生の歴史的思考力や表現力を問う努力を強めることも提言したい。

③ 地理関連の大学入試改革案

大学入試における地理歴史科・公民科内の状況をみると、大学入試センター試験の受験者の順位はこのところ変化がなく、現代社会、日本史B、地理B、世界史B、政治・経済、倫理の順になっている。現代社会、日本史B、地理Bの3科目が10万人を超えており、地理も一定の地位を占めている（参考資料10参照）。

一方、個別大学の入試においては、大きな問題がある。試験制度が多様化しているため一概には言えないが、例えば2011年度の国立大学個別学力検査において、地理歴

史科で受験可能な大学は 82 大学中わずか 14 大学にすぎない。うち 2 大学 2 学部では、地理歴史科の選択があるにも関わらず、地理のみ選択ができない（なお、1 大学 1 学部では、理科の選択科目として地理を選択可能）。従って地理で受験可能な国立大学は 12 校のみである。また、全国の公立大学 74 校の内、地理で受験可能なのは 2 校のみである。

地理のみが受験できないという状況は私立大学ではさらに拡大する。全国の約 570 大学において、約 270 大学、850 の学部学科で地理歴史科を選択しての受験が可能である。しかし、その内世界史選択が可能なのは約 99%、日本史が 94%であるのに対して、地理選択が可能なのは 44%にすぎない。その半数以上の学部学科で地理選択が不可能（地理が試験科目にない）という状況であり、これが最大の問題であろう。

受験生は、受験のために学習する科目を最小限にし、一般的には複数大学を受験する。受験出来る大学の選択肢を広く確保するためには、複数の大学に共通している科目を受験科目に選ぶので、地理で受験可能な大学が限られていることは、地理を受験科目に選ぶことが少なくなり、高校生で地理を履修しない生徒が多くなるという結果を招いている。中には地理を始めから科目として設定していない高校もある。このことが、高等学校の地理歴史科教育をゆがめていると指摘されている（加藤, 2008、岡本, 2006）。教育というのは大学入試には関係なく、本来バランスのとれたものであるべきだが、現実には、大学入試の在り方が、教育の在り方を大きく歪めていると言えるのである。

ところで、地理は、歴史と並んで暗記科目であるとしばしば言われてきた。しかし、地理教育の目的は、単に日本や世界の諸事象を暗記することではない。現地観察や地図、画像、統計などの資料を活用して、地域の現状を読み解き、地域と地球のこれからを考えることにある。これは、PISA 型学力（参考資料 11 参照）の観点からみると、読解力、数学的リテラシー、科学的リテラシーのいずれとも密接に関連している。すなわち、地理で求める学力は、国際的に求められている学力と整合性がある。わが国の学習指導要領において、地理は、国際的な学力についての議論に先行しつつ改善を加えてきたといえる。地図や図表、統計などを適切に扱う能力、GIS 活用能力や、空間的思考力および理科的素養は、地理で重視されている。しかし多くの私立大学の地理歴史科の試験問題は、採点日程等の関係からも、正誤問題や選択問題、語句記入問題などがほとんどであり、地理で重視される学力をはかる出題、論述問題の出題は、きわめて限られているという状況がみられる。

こうした問題があるにせよ、地図活用能力などを中心に、本来の地理の学力をはかる入試問題を出題する方向について明示的に発信していくことが、長期的な大学入試の改善につながり、延いては高校教育の在り方の改善につながると考えられる。

一方、短期的には、大学入試センター試験の一層の活用を改革案として提言したい。大学入試センター試験ではマークシート方式という制限の中で、教科教育の目標とも照らし合わせてみても比較的良好に練られた出題がなされている。何より、地理歴史科のすべての科目が平等に出題されており、大学入試センター試験の活用により、今まで地理の出題がない大学においても地理の受験が可能になる。また、いくつかの大学

の入試問題に相変わらずみられる重箱の隅を突つような細かな知識を問う問題や、高校までの学習を逸脱した知識・技能を問う問題を一層減らすことができるのではないかと考える。

(3) 大学における教員養成課程の改革

平成6年(1994)、高等学校の教育課程に地理歴史科が新設された後、平成10年(1998)、教員免許法の大幅な改定が行われ、大学において修得すべき科目の内容が大きく変化した。その内容については参考資料12に示す。その改正を受けて両分野の現状と課題は以下のとおりである。

① 日本史・世界史関連科目

いま高校での歴史担当教員の養成に求められている課題は、以下の諸点である。

ア 教育現場の課題との接合

高校現場では、経済格差と連動した学力問題や生徒たちが抱える社会的課題に苦悩する教師たちが少なくない。

従来、高校教師になるには歴史学(日本史、世界史)さえしっかり学べば良いと考える傾向にあったが、しかし、現実には生活指導力と融合させた総合的な観点での教員資質が強く求められている。歴史教師は、歴史的教養を基礎にしながらも、実際の生徒たちの課題を受け止め、柔軟に対応していく力が重要ということである。そのためには大学で獲得した知識や経験を糧に、自立的に成長し続ける教師であること、授業や教室で生起する諸問題を自ら解決していく能力を持つことが不可欠と思われる。

大学では教科関連科目と教職科目(教育法)が連携して、学生たちに教材開発能力(歴史探究の素材研究)を身につけるようにし、歴史認識(PISA/読解力)を育てるための改善が求められてくる。とくに高校での「世界史離れ」は深刻で、大学での世界史授業も、所与の免許科目としてではなく、高校生たちの興味や関心の喚起の仕方、世界史を学ぶ意味などを探求させる、そのことに資する科目として構成されることが大事であろう。

イ 日本史と世界史の融合

伝統的な日本史、東洋史、西洋史の硬直した枠組は、グローバル社会のもとの歴史認識の広がりにとって弊害との指摘がある。学校現場では、歴史研究の成果と乖離した国民国家中心の日本史や事項中心の各国史教育が広く展開されている現状も指摘できよう。新しい歴史研究の枠組に対応した「教科に関する科目」(共通履修科目)も改善・再考されていく必要がある。とくに「東アジア史」や「アジア史」などの授業設定も一つの方向と思われる。なお授業担当教員も、自己の研究領域にとどまることなく、授業のねらいに即した広い視野、教育的観点からの授業運営が求められる(参考資料12)。

ウ 演習科目(歴史研究法)の設定

高校での授業作りの力量を、大学での深い知識・理解の修得だけに求めるのではなく、問題解決力と教材開発力を基礎にした演習科目に求めるべきと思われる。高校日

本史・世界史授業を、生徒たちにとって身近なものにするためには、教師の教材開発能力が重要になる。高校生にとって、興味・関心に基づいて歴史事象や事件を探求していく過程こそが、彼らの歴史認識を育てる道筋に他ならない。改めて教員養成段階では、そのために高校生を指導する力量となる歴史研究法（歴史事件・事象の現場的理解・具体的な史料解釈論、具体的史実の確定と選択解釈能力など）など、歴史を主体的に考えるためのスキルを育成する実践的な授業が求められる。

② 地理関連科目

ア 教科についての現状と問題点

まず教科に関する科目単位の半減によって、設置されている専門科目が減少しその多様性が失われている。従来は、多くの大学で人文地理、自然地理それぞれに科目が立てられ、必修科目とされていたものが、「地理学概説(自然地理学を含む)」のように、少ないスタッフでも開講が容易になるようなかたちをとることができるようになった結果、従来設置されていた科目がなくなった。

さらに問題であるのは、教科の多様性の減退である。以前は最低修得単位が定められている科目以外に、いろいろな専門分野の科目が選択科目としておかれていた。しかし現行のカリキュラムではこのような科目名すら見られなくなっているし、非常勤講師による特殊講義なども設定が難しくなっている。

もう一つの大きな変化は、実習・演習的科目の量的質的な減退である。地理学の場合は、理論的理解だけではなく、野外実習や地図製作演習などの科目が必要である。特に地理の教員は教育現場で総合的科目や地域学習を担当することが求められることが多いが、現状ではそのような内容を十分に実施する余裕はない。

イ 今後の改善に向けての提言

現在の4年制大学における教員養成は、教科専門力よりも教職実践力の獲得に重点をおいている。とくに教員養成系大学・学部においてその傾向が強い。教職に就いて以降の研修においても、教科専門力をつけるよりも、教育現場での実践的課題への対応力をつけることへの要望が強い。その結果、初等中等教育における教員の教科専門力の弱体化がおこっている。では現行の免許法の枠内でどのようにすれば一定の改善を行うことができるのだろうか。

教科における専門性をより強化するためには、免許法上の最低限の科目に止まらず、多様な科目を開設することに努める必要があるが、そのためには単に「教科に関する科目」の枠組みだけで科目を開設するのではなく、「教科又は教職に関する科目」の枠組も利用し、地理学関連の科目を積極的に受講させることが望ましい。

地理学固有の方法や技法については、できれば「教科に関する科目」のなかに科目名として設置するのが望ましいが、「教科又は教職に関する科目」として、「地理学実習(地域調査を含む)」や「地理学演習(コンピュータ活用を含む)」などとして、調査実習やGIS技法の修得を行うことを推進するなどの対策が考えられる。

5 提言 グローバル化時代にふさわしい高校地理歴史科教育の創造

(1) 文部科学省および中央教育審議会に対して

第一に、高等学校における「世界史未履修問題」を解決するとともに、グローバル化時代に相応しい「時間認識と空間認識のバランスのとれた教育」を実現するために、高校の地理歴史科において、従来の「世界史」必履修に代えて、新たな必履修科目として「歴史基礎」（2単位）と「地理基礎」（2単位）を新設すること、第二に、2科目の必履修科目の新設が難しい場合には、次善策として「地歴基礎」を必履修科目として新設すること、第三に、小中学校の社会科（歴史分野）の教育においては早期に世界史的内容の教育を開始すること、第四に、何らかの新科目が設置された場合には、大学の高校教員養成課程においてそれに対応したカリキュラム改革を実施すること、を提案する。

(2) 関連学会および大学の研究者に対して

第一に、高校地理歴史科において「知識詰め込み型」の教育から生徒を解放し、「思考力育成型」の教育を促進するために、関係学会が中心となって重要用語を厳選するガイドラインを作成すること、また、大学の研究者は、大学入試の出題をそのガイドラインの範囲内で行うとともに、論述式など思考力育成に繋がる出題を増やすように努力すること、さらに、個別大学の入試科目として地理科目を増加すること、高校教員の養成課程においては、歴史基礎・地理基礎などの新科目が創設された場合にはそれに対応したカリキュラムや教授法の充実を図ること、また、現状においても、実習や演習など思考力やスキルを育成する教育が可能になるようなカリキュラムの充実を図るよう提案する。

(3) 教科書執筆者および教科書出版社に対して

教科書作成においては、重要用語を厳選したり、章末に設問を設けたり、図版や資料を多様するなどして、思考力の育成につながる工夫を強化するよう提案する。

(4) 地方自治体の教育関係機関および高校教員に対して

地方自治体の教育関係機関に対しては、高校教員の授業以外の負担の軽減や研修機会の充実などによって「思考力育成型」教育の強化を図ることを。高校教員に対しては、このような条件の整備を前提として、独自に教材開発や教授法、評価法の改善を行って「思考力育成型」の教育を推進するよう提言する。

<参考資料 1> 高校地理歴史科教育に関する分科会審議経過

第 20 期

平成 19 年

- 4 月 10 日 日本学術会議幹事会（第 36 回）
○高校地理歴史科教育に関する分科会設置
- 5 月 7 日 高校地理歴史科教育に関する分科会（第 1 回）
○役員選出と委員の補充、「時間認識と空間認識をバランスのとれた形で教育すること」が重要との共通認識確認、
役員・委員構成で日本史・世界史・地理のバランス重視も確認
- 5 月 19 日 高校地理歴史科教育に関する分科会（第 2 回）
○高校における地歴教育の現状と問題点について
○山口幸男「地理教育の意義と一貫カリキュラム」
○碓井照子「初等中等教育の地理教育の改善」 コメント 宮原武夫
- 7 月 22 日 高校地理歴史科教育に関する分科会（第 3 回）
○高校・大学における地歴教育の現状と問題点
○水林 彪 法学部学生の歴史知識不足の現状について
○宮原武夫「高校における歴史教育の現状と問題点」
○的場正美「教科カリキュラムを構成する場合の留意点」
○秋山元秀「高校・大学における地理教育の現状と問題点」
○三谷 博「大学の歴史教育について」
- 10 月 21 日 高校地理歴史科教育に関する分科会（第 4 回）
○櫻井由躬雄「世界史必修問題に関する試論」
○秋山元秀「地理と歴史の連携・総合の可能性について」

平成 20 年

- 1 月 6 日 高校地理歴史科教育に関する分科会（第 5 回）
○山口幸男「地理関係の統合科目について」
○櫻井由躬雄・高橋昌明「世界史・日本史統合科目の単位問題について」
- 6 月 7 日 公開シンポジウム「高校教育における時間と空間認識の統合
ー世界史未履修問題をどう解決するかー」（東京大学）
第 1 部 現状と問題点
鳥越泰彦「世界史未履修問題と世界史必修化」
碓井照子「地理歴史科教員の実態と地理的知識低下の問題点」
三成美保「大学生の歴史的素養の実態と今後の課題」
第 2 部 解決策の提案
櫻井由躬雄「歴史基礎科目創設の可能性についてー世界史の立場からー」
高橋昌明「日本史・世界史総合科目についてー日本史の立場からー」
山口幸男「高校地理歴史科における地理と歴史の関連・融合について」

ー地理教育の立場からー」

コメンテーター 木村茂光・小林正人・内堀基光

参加者約 160 名、日経などに報道、『学術の動向』2008. 10 号に特集

第 21 期

平成 20 年

11 月 27 日 日本学術会議幹事会 (第 68 回)

○委員決定

12 月 7 日 高校地理歴史科教育に関する分科会 (第 1 回)

○役員選出と委員の補充

平成 21 年

3 月 1 日 高校地理歴史科教育に関する分科会 (第 2 回)

○新学習指導要領の検討

○世界史・油井大三郎、日本史・高橋昌明、地理・滝沢由美子

5 月 17 日 高校地理歴史科教育に関する分科会 (第 3 回)

○中等教育における人類学・考古学の役割

○杉本良男「人類学と中等教育」

○常木 晃「日本史教育と考古学」

○関 雄二「世界史教育と考古学」

7 月 19 日 高校地理歴史科教育に関する分科会 (第 4 回)

○外国の地理・歴史教育から何を学ぶか

○井田仁康「アジアの地理教育ーシンガポール・台湾・韓国ー」

○近藤孝弘「ドイツの歴史教育の展開と課題」

○森茂岳雄「現代アメリカの歴史教育改革」

10 月 18 日 高校地理歴史科教育に関する分科会 (第 5 回)

○佐々木隆生「高大接続テストについて」

12 月 20 日 高校地理歴史科教育に関する分科会 (第 6 回)

○桃木至朗「なぜ歴史研究者は高校の歴史教育と断絶しているのか」

○坂井俊樹「教員養成における教育研究と歴史研究の課題」

○秋山元秀「教員養成大学・学部における地理の現状と問題点」

平成 22 年

4 月 4 日 高校地理歴史科教育に関する分科会 (第 7 回)

○高校地歴教育と小中社会科教育の接合はどうあるべきか

○土屋武志「社会科歴史の基礎はいつどのように育てるか」

○井田仁康「小・中学校社会科地理と高校地歴科地理との接合」

7 月 3 日 高校地理歴史科教育に関する分科会 (第 8 回)

○歴史基礎・地理基礎案の検討ー 1

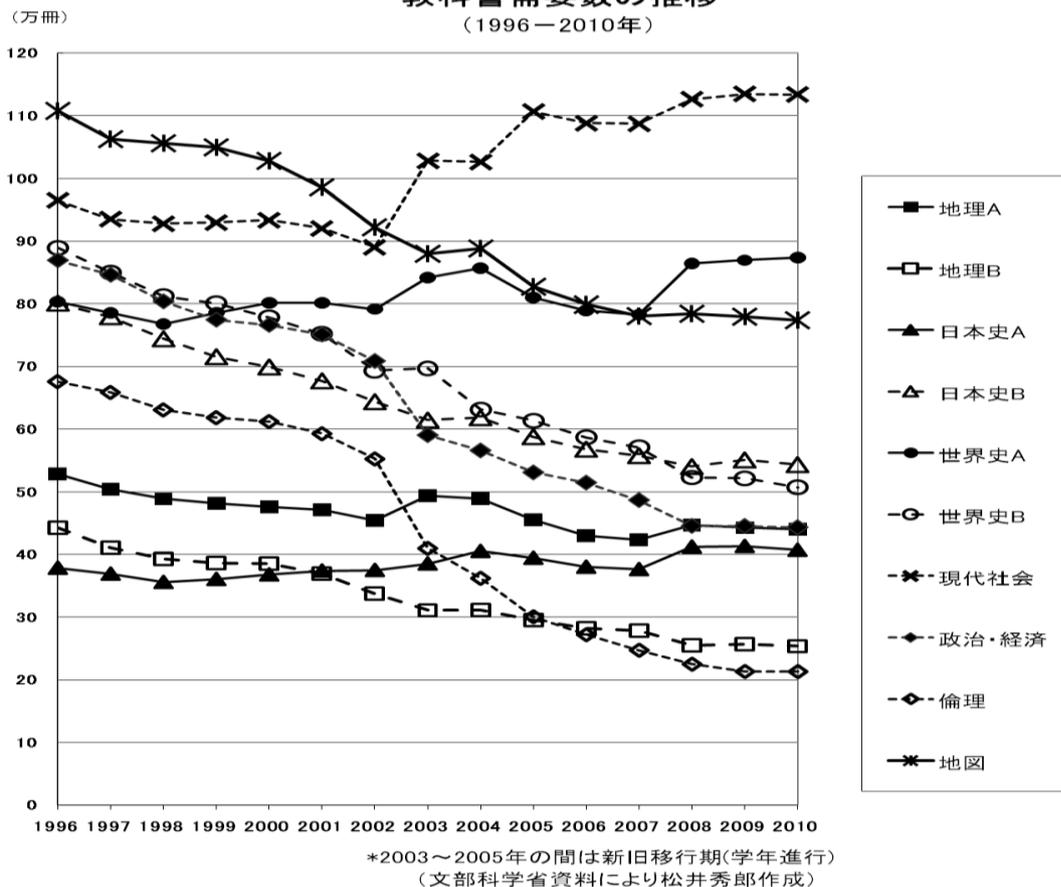
○油井大三郎「高等学校における歴史教育改革の提言案」

- 高橋昌明「歴史基礎構成案」
- 井田仁康「地理基礎2単位案」
- 10月31日 高校地理歴史科教育に関する分科会（第9回）
 - 歴史基礎・地理基礎案の検討ー2
 - 三谷 博「歴史基礎課程の試案」
 - 山口幸男「地理基礎のあり方」
- 平成23年
- 1月29日 高校地理歴史科教育に関する分科会（第10回）
 - 高校地理・歴史科教育改革第一次案の検討
- 3月21日 高校地理歴史科教育に関する分科会（第11回）
 - 歴史基礎統一案と改革提言案の検討
- 3月30日 高校地理歴史科教育に関する分科会（第12回）
 - 平成20年度学習指導要領と改革提言案の関連
- 4月23日 公開シンポジウム「新しい高校地理・歴史教育の創造ーグローバル化時代を生き抜くためにー」
 - 第一部 高校の地理・歴史教育改革と関連分野の改革
 - 油井大三郎「改革案の全体構成と現行歴史系科目内での短期的改革」
 - 山口幸男「高校地理教育の改善方向と地歴連携のあり方」
 - 第二部 高校地理・歴史教育の長期的改革案ー歴史基礎と地理基礎の新設ー
 - 高橋昌明「新科目歴史基礎の特徴と具体化にむけて」
 - 井田仁康「高校地理歴史科・必修科目としての地理基礎案」
 - 第三部 コメントと総合討論
 - 中村 薫（芦屋大学）、戸川 点（都立六本木高校）、須原洋次（京都府立西乙訓高校）
- 5月7日 高校地理歴史科教育に関する分科会（第13回）
 - 提言最終案の確定
- 7月28日 日本学術会議幹事会（第130回）
 - 心理学・教育学委員会・史学委員会・地域研究委員会合同高校地理歴史科教育に関する分科会提言「新しい高校地理・歴史教育の創造ーグローバル化に対応した時空間認識の育成ー」について承認

<参考資料2> 高校地理教育の問題点

図1は、1996年～2010年の高校の地理歴史科および公民科の教科書需要数の推移を示したものである。この図から、履修者が増加傾向を示す現代社会と世界史がある一方で、日本史、地理、政治経済、倫理の各教科の履修者が年々減少を続け、地理歴史科だけでなく公民科にも教科間のアンバランスが増幅していることがわかる。この事実の重さを認識しなければならない。このことは、必修履修における制度的問題が、今後も改善されないのであれば、特定の教科を消滅させざるを得ない現実を予想させる。特に、かつて地学がそうであったように地理にもその傾向が出ている。地震の活動期に入った日本において地球環境や防災科学の基礎科目としての地学や地理の学校教育における衰退は、環境や防災の基礎知識の欠如した日本人を育成しているといっても過言ではない。2007年、日本学術会議地球規模の自然災害に対して安全・安心な社会基盤の構築委員会が、「地球規模の自然災害に対して安全・安心な社会基盤の構築」の答申の中で、「学校教育における地理、地学等のカリキュラムの内容見直しを含めて防災基礎教育の充実を図る」と提言したのは、このような現実を危惧したからである。

図1 従前と現行の学習指導要領における
地理歴史科・公民科の
教科書需要数の推移
(1996-2010年)



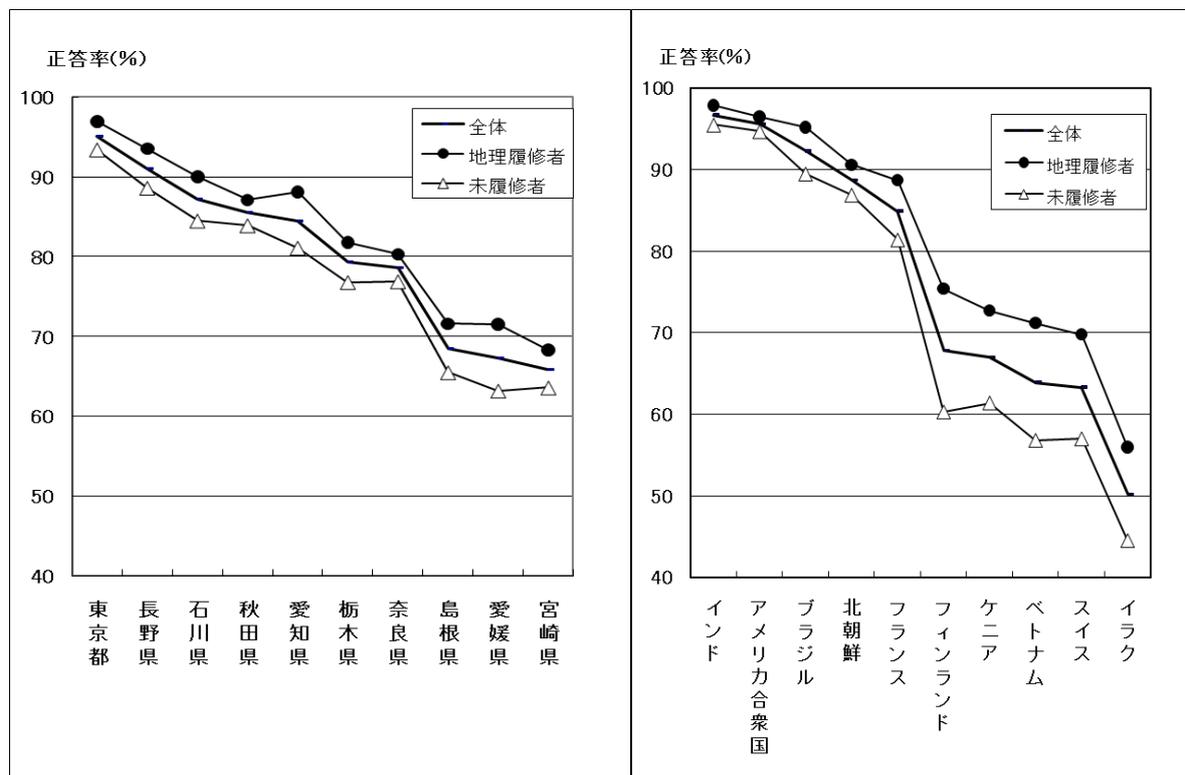
2007年の地理空間情報活用推進基本法の制定後、地図を含む地理空間情報の活用が、

国民の日常生活に深く係わるようになってきたにもかかわらず、学校教育で、空間的思考力のある人材育成が、十分になされていない現実、改善されなければならない。(碓井, 2008)

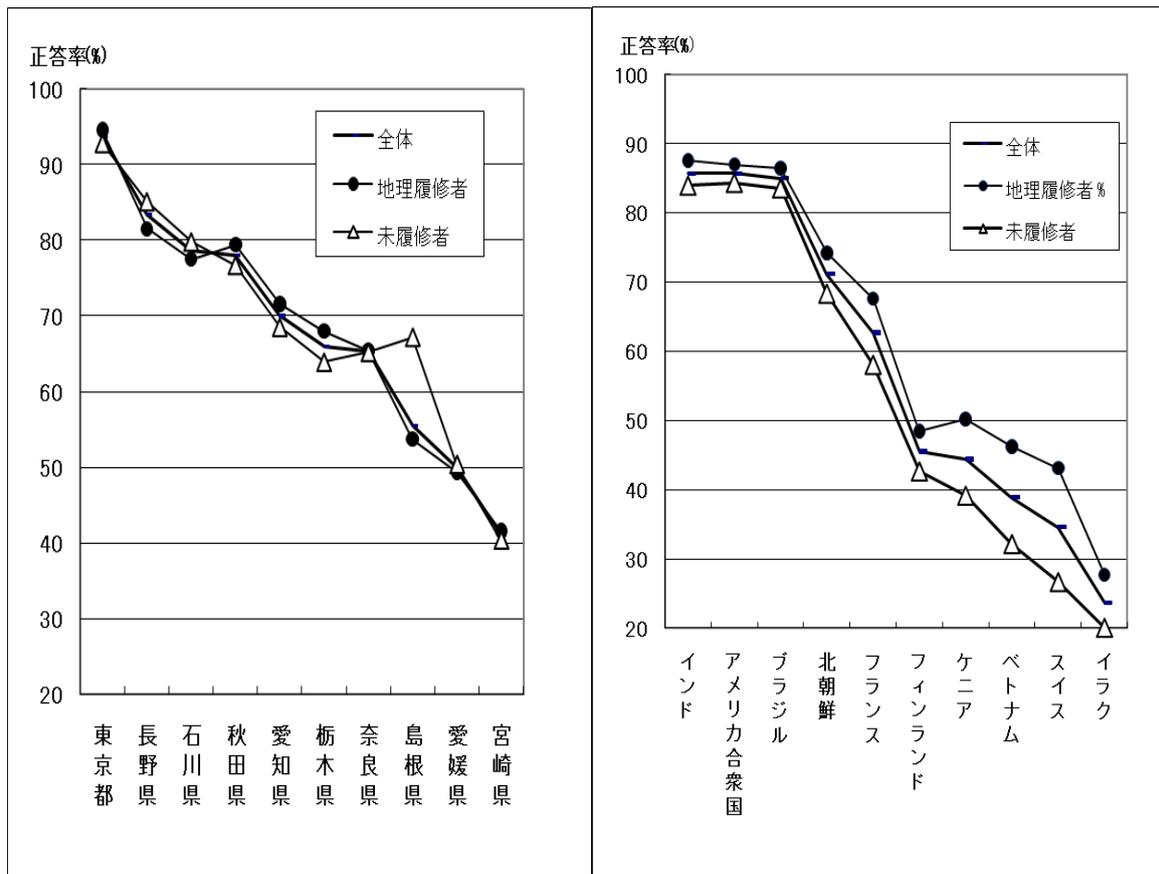
地理Aの履修者は世界史Aの半数程度、地理Bの履修者も世界史Bの半数程度である。このことから、必修の世界史と比較すると、高校での地理履修者は半数程度であることがわかる。つまり、高校生の約半数が地理を履修していない現実がある。このことは、高校生の国名、県名と地図上の位置の正解率の低さ(図2)にも見られるように空間的認知能力の低下に現れている。日本学術会議地域研究委員会の人文・経済地理と地域教育(地理教育を含む)分科会と人類学分科会で作成され、2007年に公表された日本学術会議の対外報告「現代的課題を切り拓く地理教育」でも同調査結果から大学生においてすらイラクの位置さえも世界地図で示せない学生が44%もいること、特に若年層において、現代的課題の解決や地域づくりの基礎となる地理的・空間的思考のための基礎知識が不足している現実、地域多様性や文化多様性に関する関心が低く、長期的視点から環境問題や地域問題に関心を持たない人々を増加させている現状を指摘している。

図2 高校生・大学生の地理的認識に関する調査

高校生 (東京都内37校を含む全国51校 6,159人の調査)



大学生（全国 31 大学 3,747 人の調査）



出所) (社)日本地理学会地理教育専門委員会「大学生・高校生の地理的認識の調査報告」(2008年3月)

また、2003 年度小中学校教育課程実施状況調査（国立教育政策研究所教育課程研究センター）によると、球面上で地球規模の位置関係をとらえる技能やその基盤となる地理的知識、日本の自然環境に関する知識が不十分で、観察や調査などを通して自分達の身近な地域の特色を調べる学習（フィールドワーク）を忌避する傾向（嫌いが 45.6%、好きが 28.9%）などが見られる。地域の調べ学習では、教員の地図の利用に関する理解やフィールドワークの経験が、生徒の学習の満足度に影響するため、教員の指導力不足が、生徒の学習への関心度を低下させているとも考えられ、負のスパイラル現象に陥っているといえる。

参考文献

- 日本学術会議地球規模の自然災害に対して安全・安心な社会基盤の構築委員会(2007)「地球規模の自然災害に対して安全・安心な社会基盤の構築」(答申)
- 日本学術会議地域研究委員会の人文・経済地理と地域教育(地理教育を含む)分科会・人類学分科会(2007)「現代的課題を切り拓く地理教育」(対外報告)
- 碓井照子(2008)「地理歴史科教員の実態と地理的知識低下の問題点」『学術の動向』13-10 PP. 13-19.

<参考資料3> 高校地歴科教育と人類学・考古学

① 現行の高校地歴科教科書に占める考古学者・人類学者の数

現行の高等学校の「日本史」「世界史」教科書の執筆に加わっている考古学者、「地理」教科書の執筆に関わっている人類学者らの数は極めて限られている(表)。両分野からの「世界史」教科書執筆者数は0名で、3教科全体でみても全執筆者551名(延べ)中両分野からは16名(延べ)が教科書執筆に加わっているに過ぎず、比率にして僅か3%に満たない。こうした例からも端的にわかるように、人類学や考古学の最新の研究成果が現在の地歴科教育には十分反映されておらずかつ生かされてこなかった。

教科	現行教科書	全執筆者数(延べ)	考古学者・人類学者数(延べ)
日本史A	6社7種	72名	1名
日本史B	7社11種	150名	8名
世界史A	8社11種	82名	0名
世界史B	7社11種	110名	0名
地理A	6社8種	89名	4名
地理B	4社6種	68名	3名

② 教科書の中での研究成果が生かされている例

人類学や考古学のフィールドワークで得られる資料は、現代や過去の人々が直接的に調査者に伝え、あるいは意図せずに残した資料である。それだけにそのままでは当該文化の全体像を語らず、また資料が得られた脈絡も考慮する必要があるが、基本的には操作されていない実体的な資料と言える。そうした実体資料は、文献や地誌など既成の資料と研究法で再現された歴史や地理を検証したり再構成したりする時に新たな視点を提供してきた。例えば複数の考古学者が執筆に参加している希な例として高校日本史B教科書を見てみると、文献史料の乏しい先史時代や古代に限らず、中近世や近代の歴史記述に近年の発掘調査の成果が取り込まれ、文献史料から再構成された歴史をより身近に感じられるような工夫(例1)や、文献史から取り残されてしまった人々の生活にも目を向けさせる工夫(例2)などが試みられている。

(例1：B書院「日本史B」) 安土城の発掘調査で金箔の貼られた瓦が実際に出土した様子が写真で紹介され、織田信長の強大な権力を実感させる。

(例2：K書店「新日本史B」)「続縄文から擦文・オホーツクへ」というコラムを設けて、古代から中世にかけて北海道の生活を詳細にビジュアル化して紹介している。

従って、地歴科教育の中で良質な民族誌や物質文化資料を積極的に提示することは、より豊かで多様かつ具体的な歴史像・地理像を生徒たちに考えさせるための大きな助けになるだろう。

③ 人類史的視座の提供

人類学や考古学は、フィールドワークで得られた資料に基づくミクロな視点から出発しながら、当該社会を全体関連的に把握し、人類史的な視座へと発展させる総合性を最大の特徴としている。この人類史的な視座は、これまでの各国史や地域ごとに細分化された地歴科教

育の在り方とは大きく異なっている。例えば新人の起源・拡散という人類学・考古学共通の重要テーマを取り上げてみよう。アフリカ大陸での新人単一起源説が従来の旧大陸各地での旧人から新人への多地域進化説をこの 20 年間で圧倒するようになった学問的状况にあるが、この新説に触れている教科書はいまだごく僅かである。この新知見は、現代人に直接つながる人類の進化の図式を大きく変換しただけでなく、ネグロイドやモンゴロイド、コーカソイドといった形質的な相違は、数十万年間の長期にわたって形成され固定化されたものではなく、僅か数万年間に自然環境差によって生じたことを明らかにした。つまり、現代の人種などといった区分は生物学や人類史的視座で見ればほとんど意味のないものであることを私たちに教えてくれ、そのことは、地歴科における人種や民族など現代的問題を考察する際に直接大きな影響を与える。

このような研究成果を含めて、人類学では、生物学的には成立しえずかつ社会的差別を助長する概念として「人種」のような用語を控える傾向にあり、地歴科の教育や教科書の中でもこうした学問的経験は反映されるべきであろう。しかしながら現実には、地理教科書では人種概念と民族概念が国家と人種・民族を扱う部分では区別されていても他の項目では混同されていたり、また世界史教科書の中には民族・部族・種族などの概念が混乱したままに放置されている例などがある。こうした例の改善のためにも、歴史科教育の中で人類学や考古学が果たす役割は大きいと考えている。

<参考資料4>GIS教育

資料4-1 教育GISフォーラムの活動概念図

<http://www.e-gis-forum.jp/forum/about/notion.html> より引用



資料4-2 歴史GISの例 <http://www.gisforhistory.org/>



＜参考資料5＞歴史的思考力育成の要点

(ア) 過去への興味・関心の喚起・・・現在の人間が抱える諸問題の原因を過去に遡って考える姿勢の育成、「異文化」としての過去を発見する驚きや喜びの教授、「異文化」としての外国史を知る驚きや喜びの伝達、歴史に登場する人物の伝記や食品など身近な問題から歴史を考える契機を示す。

(イ) 歴史的資料の調査力の育成・・・図書館やインターネットなどを利用して史料集や年表を検索し、それらを批判的に解読する能力を育成する。また、校外の博物館などを見学したり、関係者に聞き取り調査を行うことにより歴史を身近に感じられる工夫を行う。

(ウ) 歴史的分析・解釈力の育成・・・教科書を丸暗記する習慣を止め、歴史の発展には多様な道がありえたことや現在から過去を解釈する場合にも多様な解釈がありうることを示し、生徒自身にどの道やどの解釈がより妥当性が高いかを考えさせること。その際、生徒自身が感心あるテーマを選び、グループで調査・発表・討論する形式を活用することによって、生徒同士にも解釈の多様性があることを実感すれば、一層歴史への興味が湧き、分析能力の向上がはかれるであろう。また、ロールプレイなどの教育方法を導入して、過去の出来事を「追体験」したり、「感情移入」したりすることにより、一層過去の深い理解を促進することも有効であろう。

(エ) 時系列的思考力の育成・・・適切な主題を選んで、その歴史的出来事がいつ、どこで、なぜ発生したのかを生徒に考えさせることで、時系列的思考力や因果関係の分析力を育成する。その際、既存の年表だけでなく、生徒自らにその出来事に関係した年表の作成を促すことも有益であろう。また、既存の歴史法則を知識として押しつけるのではなく、生徒自身がその出来事の因果分析の中からある種の法則を引き出すように促すことも重要である。

(オ) 意思決定の連鎖としての歴史学習・・・歴史は過去の人間の様々な意思決定の積み重ねであることを生徒が理解し、現在に生きる生徒たちが将来にむけて自分の意思決定をする際に参考になることを実感できるように促すことも大切である。

<参考資料6>歴史基礎案（今後の検討の試案として提示）

A案：時系列型＋主題学習型

この案を作成するにあたっては、高校の新学習指導要領を参照しながら、東アジア地域世界を中心として時代別の構成を構想した。また、主題学習のテーマを●印で例示した。所用時間数を各章タイトルに続け（ ）内に示した。

（1）歴史へのいざない [2時間]

ア 現在に繋がる過去を示す事例（例. お盆, お中元, お歳暮の習慣など）を紹介することにより歴史を学ぶことが現在の生活に大きな関連があることの自覚を促す。

イ 現在とは異質な過去の事例（例. 中世ヨーロッパのキリスト教世界における金貸し業の禁止など）を示すことにより現在の世界も長い歴史の一コマである自覚を促す。

（2）歴史の始まりと地域世界の形成 [7＋3時間]

アフリカ大陸で人類が誕生してから世界各地で農耕や牧畜を基礎とする諸文明を築き、古代の都市と国家を形成した結果、やがてそれらを基により大きな地域世界を形成した過程を、西アジアのオリエント世界や地中海世界を中心に把握させる。

ア 世界各地の農耕文明, 牧畜文明, 都市と国家の形成 (4)

- i) 人類の誕生と原始社会
- ii) 農耕・牧畜の発展と都市の成長
- iii) 古代エジプトと西アジアにおける古代帝国
- iv) ギリシアとローマ

●世界各地の自然環境（地形・地質・天候など）は世界各地の文化や文明の違いにどのような影響を与えたか。 (1)

●都市と文明はどんな関係にあるか。 (1)

イ 南アジア世界の形成

インダス文明の形成やアリア人の進入以後の南アジア社会と国家の発展に触れる。 (1)

ウ 東アジア世界の形成と日本列島社会の位置

中華文明の起源と秦・漢, 遊牧国家の動向, 唐と東アジア諸民族の活動に触れ, 日本を含む東アジア世界と内陸アジア世界の形成過程を把握させる。東アジアでは律令と儒教, 漢字文化の広がりを取りあげる。さらに仏教は東南アジア規模を含めてかんがえる。 (2)

- i) 中華帝国の成立と展開
- ii) 東アジアの冊封体制と日本

●東アジア・東南アジアにおける律令、儒教、漢字文化、仏教のひろがりについて考えてみよう。(1)

(3) 諸地域世界の交流と再編 [7 + 3時間]

諸地域世界の発展と東南アジア海域及び内陸アジアのネットワークなどを基礎に、諸地域世界の交流が一段と活発化し、新たな地域世界の形成や再編を促したことを把握させる。

ア 多様な中世社会の成立

ビザンツ帝国と東アジアの動向、西ヨーロッパの封建社会の成立と変動に触れ、キリスト教とヨーロッパ世界の形成と展開の過程を把握させる。また、宋以前の中国や高麗・日本で武人政権が成立したことを把握させる。(2)

- i) 東西ヨーロッパとキリスト教
- ii) 東アジアの武人政権とその特徴

イ 「世界の一体化」への動きとアジア諸地域の変動

イスラーム教の成立と発展、諸地域のイスラーム化過程を述べるとともに、内陸アジア諸民族と宋の抗争、モンゴル帝国によるユーラシアの一体化に触れる。(3)

- i) イスラーム教の成立と周辺地域への拡大
- ii) 内陸アジア諸民族の台頭とヨーロッパ進出
- iii) 宋と高麗

●ユダヤ教・キリスト教・イスラーム教三者の関係を考えてみよう。(1)

●封建制類似社会(ライン・ロアール川地域、日本、イスラームのイクター制など)を比較してみよう。(1)

●蒙古襲来をどのように理解させるか(モンゴル帝国の性格理解にかかわる。元のベトナム・ジャワへの遠征の失敗などは当然対象になる)。(1)

ウ 南北アメリカ・アフリカ・オセアニア (2)

メソアメリカ文明(マヤやアステカなど)、アンデス文明(インカなど)などアメリカ大陸に栄えた文明、イスラームの影響を受ける以前のアフリカ文明、オセアニア古来の社会と文化などを把握させる。

- i) メソアメリカ文明、アンデス文明、オセアニア
- ii) アフリカ文明

(4) 諸地域世界の結合と変容 [14 + 4時間]

アジアの繁栄とヨーロッパの拡大を背景に、諸地域世界の結合が一層進展するとともに、主権国家体制を整え工業化を推進したヨーロッパの拡大が、日本を含む東アジアにおいても

社会の変容を促したことを理解させる。

ア ヨーロッパ世界の変容と拡大

ヨーロッパ世界におけるルネサンス、宗教改革、主権国家体制の成立、アジア、アメリカ、アフリカなど非ヨーロッパ世界との接触を扱い、拡大を始めたヨーロッパ世界と非ヨーロッパ世界との関係を植民活動と奴隷貿易などを素材に理解させる。科学革命と近代的世界観にもふれる。(4)

- i) ルネサンスと宗教改革
- ii) 主権国家の成立
- iii) 西洋の膨張
- iv) 科学革命と近代的世界観の形成

●国民や国境や主権（対外・体内）という考えはいつごろ成立したのか。それ以前はどうなっていたのかを通して、主権国家成立の意味（前近代国家との違い）を考える。少数民族問題や国境紛争なども。(1)

●奴隷制の多様性と、奴隷制経営が社会構成体の主たる生産様式にはなりえないことを通歴史的に気付かせる。(1)

イ アジア諸地域の繁栄

明の盛衰と清の繁栄、西アジア・南アジア・東南アジアのイスラーム諸国、インド洋貿易圏の成立とムスリム商人の活躍、港市国家、明の海禁と鄭和の遠征、後期倭寇、琉球の海外貿易などこの時期の東南アジア海域の動向を扱う。(3)

- i) 中国における明から清への交代
- ii) アジアにおけるイスラーム諸国の台頭
- iii) 東南アジア海域の動向

ウ 日本と世界との結びつきの強まり

東南アジアでの出会い貿易（朱印船貿易）と日中双方にパイプをもつヨーロッパ勢力の中継貿易、秀吉の朝鮮侵略と幕藩体制の成立、海禁政策の一種としての鎖国、日本産銀の果たした世界史的役割、オランダ東インド会社からみたドル箱としての日本などを扱う。(3)

- i) 東アジア・東南アジアの国際交易
- ii) 西欧諸国の東西インド貿易（香料・茶・奴隷など）
- iii) 日本の対外交易と銀

エ 工業化・国民国家の形成と世界市場

産業革命、フランス革命、アメリカ諸国の独立などヨーロッパ・アメリカにおける工業化と国民国家形成の過程を理解させるとともに、それが原動力の一つとなって世界市場が形成され、アジアやアフリカが植民地化されるとともに、オスマン、清及び日本などアジア諸国も、国民国家と工業化をめざす動きを始めたこと、また、ラテンアメリカでは独立後も工業

化が遅れたことを理解させる。(4) .

- i) 工業化と技術革新・交通手段の変革
- ii) 英仏覇権競争とアメリカの独立, フランス革命
- iii) アジア・アフリカの植民地化と抵抗
- iv) 日本の開国と文明開化

●近代憲法と自然法思想の関係について考える。(1)

●資本主義の発展による労働形態の変化(労働時間など)を考える。(1)

(5) 地球規模の歴史の展開 [25 + 5時間]

科学技術の発達や生産力の著しい発展を背景に, 世界が地球規模で一体化する過程が進み, 二度の世界大戦や東西冷戦を経て, ヨーロッパやアジアに限らず, 世界の諸地域が相互依存を一層強めたことを理解させる。また, 今日人類が直面する課題を歴史的観点から考察させ, 21世紀の世界について展望させる。

ア 帝国主義と社会の変容

欧米や日本における科学技術の発達, 企業・国家の巨大化, 国民統合の進展, 帝国主義的な侵略と抗争, 一方, そうした欧米や日本に対するアジア・アフリカの複雑な対応, すなわち中国の義和団のような排外主義的反発から辛亥革命のような民主共和国樹立の試みまでの多様な対応を理解させる。(6)

- i) 西欧諸国における重工業化と社会変化
- ii) アメリカの発展と海外膨張
- iii) 東アジアの戦争と日本の帝国化
- iv) 中国の辛亥革命とナショナリズム
- v) 出稼ぎと移住民
- vi) 世界分割と第一次世界大戦への道

●西欧諸国のアジア進出に対する日本, 中国, 朝鮮などアジア諸国の反応はそれぞれどのような特徴があるか考えてみよう。(1)

イ 二つの世界大戦とアジア

総力戦としての二つの世界大戦, ロシア革命とソヴィエト連邦の成立, アメリカ合衆国などで始まった大衆社会の形成の意味とともにファシズムの成立や世界恐慌と資本主義の変容, アジア・アフリカの民族運動などを理解させる。その中であって日本における政党政治の後退, 軍部の台頭が中国への侵略を拡大し, アジア太平洋戦争に至った過程を理解させる。(6)

- i) 総力戦としての第一次世界大戦とその終結
- ii) ロシア革命と社会主義国の出現
- iii) 講和交渉と民族自決
- iv) 大恐慌とファシズム

- v) 日本の中国侵略と政党政治の崩壊
- vi) 第二次世界大戦の勃発

●第一次世界大戦と第二次世界大戦がその後の歴史に与えた影響の違いを、国際機関のあり方などに注目して比較してみよう。(1)

ウ 東西冷戦・脱植民地化と経済発展

また第二次世界大戦後の米ソ両陣営による冷戦の展開、戦後の復興と経済発展、アジア・アフリカ諸国の独立、平和共存の模索、国際機関の成長などを理解させる。

日本では占領期の諸改革と新憲法の制定、講和条約の成立と高度経済成長による社会の変容を理解させる。(7)

- i) 戦後世界体制の形成(国連と貿易自由化など)
- ii) 大日本帝国の解体と占領改革
- iii) 脱植民地化とアジア・アフリカ諸国の独立、非同盟諸国の形成
- iv) 米ソ冷戦の激化と局地戦争の勃発(朝鮮・インドシナ・中東)
- v) 欧米日の高度経済成長と大衆社会化
- vi) 新興工業諸国の台頭
- vii) 米ソの緊張緩和と西欧の地域統合

●米ソ間の冷戦が日本に与えた影響について占領期と占領後の変化を比較しながら考えてみよう。(1)

●ベトナム戦争が日本をはじめアジア諸国、またアメリカ合衆国に与えた影響について考えてみよう。(1)

エ 変わりゆく世界と日本

市場経済や情報通信のグローバル化とアジア経済の成長、米中関係の改善と日中国交正常化、冷戦の終結とソヴィエト連邦の解体、地域統合の進展と地域紛争の頻発、環境や資源・エネルギーをめぐる問題などを理解させ、変わりゆく世界の中における日本の役割について考察させる。(6)

- i) ソ連の解体と脱社会主義化
- ii) 情報技術革命とグローバル化
- iii) 地域統合の進展と地域紛争の激化
- iv) 地球環境の危機と国際協力の進展
- v) 人口増加とグローバルな人の移動
- vi) 女性の社会進出と多文化共生社会の模索

●主権国家間の分断・対立の時代から他国との共生の時代への変化の可能性を、EUの成立などを通して考えてみよう。(1)

総計 70 時間

B案 近現代史集中型

近現代史に集中する場合、第一には、グローバルな繋がりを骨格とする必要がある。世界史を構成するのに、個々の国・個々の地域を並列する場合があるが、それは今後の人類にとって望ましい世界像ではない。したがって、第二には、個々の社会の内情は、主に、グローバルな近現代史を語るに必要な事象との関わりでのみ取り上げる。例えば、イギリスは交通・通信技術の飛躍、アメリカは国民国家や民主政の誕生などという文脈でのみ登場させる。しかしながら、第三には、日本とその近隣地域は、例外的に、その内情に立ち入って扱う。高校生は、日本については中学校社会科の歴史的分野でかなりを学んでいるはずであるが、近隣地域については日本との関わりの中でしか理解していないと思われる。今後、近隣との関係はますます密接になるはずであるが、近現代史の中にあって、それらの社会が日本と異なる歴史的経験をしてきたことを、未来の日本国民は十分に心得ておく必要がある。第四には、個々の事件や国際関係を越えた長期問題、また現代に深い関わりをもつ問題については、適宜、主題学習を設ける。例えば、環境、感染症、宗教、ジェンダーなどの問題の理解には、古代史から通時的に学んでゆく必要がある。

課程試案

(a) 導入

今の世界が抱えている問題で歴史を参照しないと理解できないものを取り上げ、その調査方法を例示する。 (2回)

(b) 前近代の世界

18世紀末の世界を概観し、グローバル化と各地域の初期条件を示す。

ア) 地域秩序と世界のつながり (2)

- ・東アジアの国際・交易関係

中国から見たイメージ 周辺から見たイメージ

- ・西ヨーロッパ諸国の東西インド貿易

東インド交易 (香料、茶) 西インド交易 (含 奴隷交易)

イ) 諸地域・社会の内情 ※地理基礎との関係 (4)

- ・東アジア (日本・朝鮮・清朝中国)
- ・東南アジア (大陸部 [ベトナム、タイ、ビルマ]、島嶼部 [マレー語圏])
- ・インド (ムガル) と西アジア (ペルシア、オスマン)
- ・アフリカ (地中海、サハラ以南、南部アフリカ)
- ・ロシアと中東欧
- ・西ヨーロッパ (フランス、イギリス、オランダ、・スペイン)
- ・北米と南米

○世界宗教 (3)

儒教、仏教、イスラム教、キリスト教

(9回)

(c) 西洋によるグローバル化加速

次の(d)とセットになる

- ア) 英仏の覇権競争とアメリカ独立
7年戦争、アメリカ独立革命 最初の国民国家
 - イ) フランス革命とその影響
nation / citizen イギリスの海上覇権 (シンガポール海峡)
 - ウ) 交通・通信革命
蒸気船 鉄道 電信 (海底ケーブル)
 - エ) 技術・科学の結合と工業化
電気 細菌学 軍事技術
 - エ) 出稼ぎと移植民
ヨーロッパ人 (北米 中南米 オセアニア) 中国人 インド人
- 感染症・公衆衛生・植民地化
天然痘 コレラ マラリア 結核 インフルエンザ

(6回)

(d) 非西洋地域の対応 (19世紀)

世界貿易への巻き込み、対抗的改革、帝国解体、植民地化、独立

- ア) 中国 (イギリス アヘン戦争 太平天国 地方分権と洋務)
- イ) 日本 (アメリカ 太平洋横断航路 明治維新)
- ウ) 日本・朝鮮・中国 (日清・日朝修好条規 北海道とアイヌ 琉球併合
アジア主義)
- エ) 東南アジア (ベトナムとフランス、タイ、島嶼部) とオセアニア
- オ) インド (イギリス シパーヒー反乱 全土領有 ICS)
- カ) オスマン、地中海アフリカ (ロシア セルビア・エジプトなどの独立)
- キ) ラテンアメリカ (メキシコ、ブラジル、アルゼンチン、などの独立)

(7回)

(e) 帝国主義の時代

国益の一元競争、無差別戦争観、経済発展、領土獲得の相互作用

- ア) ヨーロッパのナショナリズムと重化学工業化
- イ) 日本の発展 (西洋化 産業化)
- ウ) 日清戦争と東アジア (軍拡 朝鮮から台湾へ 朝鮮・中国の改革運動)
- エ) 日露戦争と世界 (韓国併合 非東アジアの反応)
- オ) 帝国としての日本 (植民統治 移民 留学生の来訪)
- カ) 中国の辛亥革命
- キ) アメリカの発展 (移民 資本集約的産業化 フィリピン領有)
- ク) ヨーロッパの領土・勢力圏獲得競争 (アフリカ分割 東欧問題)

- ケ) 第一次世界大戦
- 学問・芸術・文化の新展開とノーベル賞
- 国際法・国際機関などの形成 (赤十字社 国際公共財)

(11 回)

(f) 世界的不安定の時代

相互依存性が高まる一方、対立軸が3つ生まれ、提携・対立関係が不安定になる。

後発対先発帝国主義、 社会主義対資本主義、 植民帝国対民族自決

- ア) 君主国の激減と民族自決理念 (含 東欧 アラビア シオニズム インド)
- イ) 社会主義国の出現
- ウ) ドイツの経済的不安定と世界恐慌
- エ) 中国の政治的不安定
- オ) 日本の中国侵略
- カ) ナチス・ファシスト・ボルシェヴィキ
- キ) 第二次世界大戦の勃発
- ク) アジア太平洋の戦争
- 自由の抑圧・ホロコースト・エミグレ
- 大量破壊と核兵器の登場
- ジェンダー (含 総力戦への女性動員)

(11 回)

(g) 東西冷戦・脱植民地化と経済発展

対立軸が2つに減少。初めて非西洋社会が豊かになる。

- ア) 大日本帝国の解体 (朝鮮・台湾の脱植民地化)
- イ) 戦後世界と日本の民主化
- ウ) 冷戦の開始 (ソ連対アメリカ)
- エ) 中国の再統一と台湾
- オ) 朝鮮半島の分断 (朝鮮戦争 含在日)
- カ) 東欧の社会主義化と西欧の復興 (含 NATO)
- キ) 脱植民地化と新興国 (含 アラブ諸国とイスラエル)
- ク) 脱植民地化と AA 提携 (含 アフリカ独立)
- ケ) 冷戦の激化と日米安保体制
- コ) 世界貿易と日本の高度成長
- サ) 日韓国交回復と韓国の開発独裁
- シ) 中国の文化大革命と日中国交回復
- ス) ベトナム戦争と世界経済の多極化
- セ) ヨーロッパ地域統合の進展
- ソ) 韓国・中国の発展と民主化
- タ) 脱社会主義化 (ロシア・東欧・中央アジア)
- チ) 冷戦後の世界

- 宇宙開発競争とMAD（相互確証破壊）
 - スポーツの商業的グローバル化（オリンピック ワールドカップ）
 - 移民とマイノリティ（含 在日など）
 - ※ ラテンアメリカ？ ※ 2つに分けるとしたら、ケ) とコ) の間か？
- (20回)

以上 小計 66回

(h) まとめ

- (1) テーマごとに現代世界を通観する または
- (2) 学習内容を問題ごとに通時的に整理する

(1) だと例えば

- ア) 人口・GDP・資源・環境（含 大西洋から太平洋へのシフト）
- イ) 交通・通信と世界貿易（空路 インターネット）
- ウ) 言語分布と文化移転（含 大学留学 映画・アニメ）
- エ) 政治統合（国家 国家連合 NGO）

(4回)

以上 合計70回

- ※ テーマ学習については、その相互関連性に鑑み、(h)にまとめて扱うのが有効かも知れない。その場合、通時的扱いの部分にもそれを埋め込むように努力する。

※ 上の課程案は、今までの時系列的・網羅的な記述法の延長上にある。しかし、これを時代の直面した問題ごとにまとめ直す方法もある。その場合、1つの問題を4回ずつ（2週間）で扱うことにすると、16の問題ができ、1問題ごとに問題提起→基礎知識の提供→レポート提出→討論と展開することも考えられる。さらに、16を例えば5つの部にわけ、その部ごとに関連書数点からそれぞれ1章を指定し、その2つを選ばせて、比較検討させることも考えて良い（読書の経験をもたせ、さらに複数の解釈が存在する可能性に気づかせるのが目的）。

C案：主題編成型

1. 諸世界の成立 1.1. ヨーロッパ（2時間）、1.2. 西アジア（2時間）、1.3. 南アジア（2時間）、1.4. 東南アジア（2時間）、1.5. 東アジア（2時間）、1.6. 北米（2時間）、1.7. メゾアメリカ（2時間）、1.8. アフリカ（2時間）。生態条件に適合した固有な地域文化が生まれ、生態条件を越えて伝播する文明の誕生により、共通した文明をもつそれぞれの世界が成立する。

2. 諸世界の統合過程 2.1. 陸路東西世界の交流 (2時間) 2.2. 諸世界の海 (2時間)
2.3. 諸世界の海の結合 (2時間) 2.4. 大交易の時代 (2時間) 2.5. 東インド会社
(2時間)。11世紀に陸から海へ諸世界間の交易重心が移動するとともに、交易が量的増
大、質的多角化をすすめ、諸世界が相互に市場となり、諸世界が一体化される。

3. 近代世界の成立 3.1. 科学・技術・生産の統合 (3時間) 3.2. 近代資本主義の形
成 (2時間) 3.3. 西欧近代国家群の成立 (2時間) 3.4. 植民地主義の世界制覇 (3
時間)

世界史必修への批判は、日本史が軽視される点に集中している。しかし、実際には日本史
の基礎知識は、すでに中学社会科歴史においてその多くが授業されている。したがって歴史
基礎における日本史は、既存の日本史の知識を世界史の中に位置づける作業である。二つの
方法がある。世界史との比較の中で日本を考える立場と、世界史の一員としての日本の位置
を考える立場である。

4. 東アジア文明と日本文化 4.1. 縄文文化と東アジア都市文明 (殷周戦国) の比較 (2
時間) 4.2. 東アジアの中の「国風文化」 (2時間)。生態環境にねざした「文化」と、
生態環境から独立したために広域への伝播が可能な「文明」との相違を授業し、文化と文明
の二重構造の中にあつた日本歴史を考える。

5. 日本の大交易の時代 5.1. 対宋交易と元寇 (1時間) 5.2. 勘合船と琉球王国 (1
時間) 5.3. 朱印船と日本銀 (1時間) 5.4. 平戸長崎交易 (1時間) 5.5. 南蛮文
化 (1時間) 5.6. 鎖国 (1時間) を通じ、日本が東アジア交易圏の中で成長し、大航海
時代には世界交易の中に大きな市場を占めた。

6. 東アジア近代史の中の日本 6.1. 日本の近代化 (2時間) 6.2. 植民地国家日本 (1
時間) 6.3. 日中戦争と第二次世界大戦 (2時間) 6.4. 高度経済成長 (2時間)、6.5.
東南アジア・韓国・中国との復交 (1時間)、6.6. ジャパンアズナンバーワン (1時間)、
6.7. 東・東南アジア諸国の中進国化 (1時間) 6.8. 中国の経済成長 (2時間) 6.9.
東アジアの現代 (1時間) 過去150年ほどのアジア・日本関係史をまとめ、その複雑な歴
史が現代にもたらした東シナ海や靖国などの諸問題を考える。

7. 世界の一体化と地域統合、グローバリズムへの抵抗 7.1. ASEAN (1時間) 7.2. EU
(1時間) 7.3. IMF と WTO (1時間) 冷戦を通じて地域の政治・経済圏の統合が進
み、また国際交易や金融のルールが生まれ、経済面での世界の一体化が進んでいる。

8. 人類の課題 8.1. イスラムの抵抗 (2時間) 8.2. 環境 (2時間) 8.3. 人権と
ジェンダー (2時間) 8.4. 市民運動 (2時間) しかし、その一方で世界の経済発展と
一体化はこれに反発する諸勢力との深刻な対立を招き、また環境に大きな負担をかけている。
これらの解決に市民運動が大きな意味をもっている (総計70時間)。

<参考資料7>地理基礎案（今後の検討の試案として提示）

1. 「地理基礎」の目標と特徴

地理は、現代世界の諸問題を知り、その解決法を考えていく科目の一つである。それを踏まえ、「地理基礎」は自然環境と社会文化の相互関係によって作り出された地球上の諸事象の現状を理解することを目標とし、持続可能な社会に向けての地域や国家、世界のありようを考えていく。

2. 「地理基礎」の特徴

地理の特徴は次の4点にまとめられよう。これらは当然のことながら「地理基礎」でも継承される。

- ① 現実に起こっていること、存在していることを考察の出発点とする。
- ② 場所や空間、時間にこだわりを持って考えていく。
- ③ 自然環境や社会・文化などについて個別事例を組み上げることにより総合的・全体関連的にとらえる。
- ④ 地図やGISを用いて考察を行う。

3. 「地理基礎」の考え方

すべての高校生が学ぶ必修科目として、一般社会へ巣立つ際の最低限の知識・技能、考え方の習得を目指す。中学校での学習を基盤として学習内容の接続を図るとともに、大学進学のみに限らない、すべての進路に対応した内容とする。

4. 「地理基礎」の構成とねらい

地理基礎は、現代世界の特質と課題および地域社会の特質と課題という2大項目からなる。もちろんそれらは相互に関連しているが、大項目Ⅰ「現代世界の特質と課題」では、グローバルな視点から、世界全体や世界の諸地域の特色や課題を大きくとらえていくことに主眼が置かれ、中学校社会科地理とは異なる系統地理的な立場で内容が構成されている。それにより、生徒が現代の世界的課題に興味を持ち、それらの解決に寄与するために必要な、基礎的・基本的な知識や地理的技能（スキル）、見方・考え方の習得をねらいとしている。大項目Ⅱ「地域社会の特質と地域づくり」は、自分たちが活動する地域（ローカルスケール）の特色および環境や防災、産業などに関わる地理的諸課題を見出し、大項目Ⅰでの学習成果と関連させながら、探究的・課題解決的な学習を通じて地域づくりについて考察できるような内容で構成されている。それにより、地域社会の形成に主体的に関わろうとする際に求められる地理的知識や技能の習得を図ることに加え、地域社会の形成に主体的に関わろうとする態度の育成をねらいとしている。

なお、配当時間は大項目Ⅰで7～8割、大項目Ⅱを2～3割程度とみている。

5. 「地理基礎」の内容等

Ⅰ. 現代世界の特質と課題

1. 地球スケールでとらえる現代世界

従来の地球儀や世界地図に加え、インターネット上で提供されるGISサービス(以下WebGIS)から得られる電子地図(電子化された一般図と主題図)や衛星画像や統計情報など

の読みとりを行いながら、次の内容を中心に学習を進める。

(1) 地球の構成

・回転楕円体としての地球 地軸傾き 座標系(緯度・経度と投影座標・図法) 地球観測衛星から見た地球 大気・海洋の大循環と気候・植生帯 プレートテクトニクスと地球規模の災害 地球環境変動

(2) 結びつく現代世界

・人口の国際的な移動 モノ・情報・資金のグローバル流動 エネルギー革命と貿易 国際的な組織 国土と領海 情報通信とデジタル地球

2. 諸地域の多様な自然と文化

従来の統計地図や景観写真、WebGIS から得られる電子地図や統計資料等を用い、地図・電子地図、衛星画像などの読みとりや作図を行うとともに、州・大陸規模、国家規模で適切な地域事例を取り上げながら、次の内容を中心に学習を進める。

なお、州・大陸規模、国家規模とは従来の州・大陸、国家という形式地域による区分だけでなく、大陸の西岸地域と東岸地域といった自然・生態系の違いに着目した区分や、イスラーム圏やキリスト教圏、仏教圏といった宗教の違いに着目した区分等も含まれている。

(1) 自然環境からみた諸地域の多様性

・変動帯・安定帯 熱帯から寒帯まで 乾燥帯 モンスーン地域 山地・平野・島嶼

(2) 生活・文化からみた諸地域の多様性

・民族 宗教 言語 衣・食・住

(3) 自然と生活・文化とのかかわりからみた諸地域の多様性

・災害・環境汚染・破壊と人間活動

3. 世界の経済・社会とさまざまな課題

従来の世界地図や統計資料・統計地図、概念図、WebGIS から得られる電子地図・統計資料等を用い、地図・電子地図、衛星画像などの読みとりや作図を行うとともに、経済発展の様子などをもとにして州・大陸規模、国家規模で適切な地域事例を取りあげながら、次の内容を中心に学習を進める。

(1) 世界の経済システム

・ブロック化と多国籍企業 環境と経済 中心地域と周辺地域

(2) 人口・農業・食料

・人口増加と少子高齢化 農業と農業地域 フードシステムとアグリビジネス

(3) 工業化と地域格差

・資源と立地 工業化と工業地域 産業空洞化と産業集積 新しい国際分業

(4) 都市問題

・都市システムとメガシティ(世界都市) 多文化共生 貧困 都市と災害 都市と環境 交通インフラ

Ⅱ. 地域社会の特質と地域づくり

1. 地域社会の特質

従来の地形図や統計資料・統計地図、WebGIS から得られる電子地図・統計資料等を用い、地図・電子地図などの読みとりや作図を行いながら、次の内容を中心に学習を進める。

- ・地域の自然環境や土地利用 地域の人口や産業、歴史

2. 地域の中の地理的な諸課題と地域づくり

個人またはグループで次のア～ケの中から適切なものを選び、従来の地図や統計資料、WebGIS から得られる電子地図や統計資料、衛星画像等を用いて地域調査などを行い、地域社会にみられる地理的な課題をとらえるとともに、従来の地図やGIS を活用して、課題を解決し、暮らしやすい地域をつくるための方策について考察する

- ア. 自然資源の保全と活用をめざす地域づくり
- イ. 自然災害に備え、被害の軽減をめざす地域づくり
- ウ. 歴史的資源の保全と活用をめざす地域づくり
- エ. 環境・水循環の改善をめざす地域づくり
- オ. 生産・雇用・販売サービスの向上をめざす地域づくり
- カ. 健康・福祉の対策と向上をめざす地域づくり
- キ. エネルギー利用の効率化をめざす地域づくり
- ク. 地域交通の快適化をめざす地域づくり
- ケ. 事故・犯罪から身を守る環境の整備をめざす地域づくり

大項目Ⅰでは、グローバルスケールで現代世界の特質と課題をとらえるため、三つの中項目①地球スケールでとらえる現代世界、②世界の諸地域の多様な自然と文化、③世界の経済・社会とさまざまな課題を設定している。①では地球全体を大観しつつ、地球の概要とグローバル化により様々に結びついている世界について学習する。②では世界を自然環境、生活文化、さらには自然と文化のかかわりの三つの観点で、さまざまな視点の地域区分にもとづく事例地域を取り上げて学習を進め、諸地域の多様性を大観する。③ではグローバルな視点に立ちながら、適切な事例地域を取り上げて学習を進め、経済・社会的側面からみた現代世界の特質や課題について大観する。

大項目Ⅱでは、大項目Ⅰでの学習成果との結びつきを随時意識しながら、ローカルスケールで地域社会の特質と課題をとらえ、それらを踏まえて①では地域づくりについて考察できるように二つの中項目①地域社会の特質、②地域の中の地理的な諸課題と地域づくりを設定した。は、地域づくりの前提となる、学習者が生活しているそれぞれの地域社会の基礎的な地域特性について、従来の地図やWebGIS から得られる電子地図や衛星画像などから学習する。②では、そうした地域特性を踏まえ、地域調査などを行いながら、自然環境や災害、産業などにみられる地域の地理的な課題をとらえ、その解決と暮らしやすい地域づくりの方策について、探究的に学習を進め、考察する。

第1表には、大項目Ⅱを学習する上で参考となる中項目「地域の中の地理的な諸課題と地

域づくり」に示した各項目の具体化例と事例地域を示した。

中項目「地域の中の地理的な諸課題と地域づくり」の具体化例と事例地域

項目	具体化例	事例地域
ア. 自然環境の保全と活用をめざす地域づくり	①自然の再発見や自然と共生する地域づくり	旭川市
	②自然遺産を活かした地域づくり（ジオパーク）	糸魚川市
イ. 自然災害に備え、被害の軽減をめざす地域づくり	①地形条件や災害履歴から居住地域のあり方を考えた地域づくり 身近なハザードマップの作成（地震、津波）	浜松市
	②災害脆弱性を高める社会構造を改善するための地域づくり	東京都世田谷区
ウ. 歴史的資源（環境）の保全と活用をめざす地域づくり	①歴史的建造物の再発見や保全による地域づくり	臼杵市
	②伝統文化を活かした地域づくり	京都市
エ. 環境・水循環の改善をめざす地域づくり	①水質浄化・水循環の改善・整備による地域づくり	愛知県
	②廃棄物循環利用による地域づくり（バイオマスタウン）	大分県九重町
オ. 生産・雇用・販売サービスの向上をめざす地域づくり	①農産物など特産品を活かした地域づくり（地域ブランド）	高知県馬路村
	②グローバル化のもと地域産業の生産と雇用の地域づくり	広島市
	③観光や交流による地域づくり	那覇市
カ. 健康・福祉対策と住民サービス向上をめざす地域づくり	①ユニバーサルデザイン化による住民参加とバリアのない空間や共助による地域づくり	東京都
	②健康増進による福祉のまちづくり	千葉市
キ. エネルギーの効率化をめざす地域づくり	①暖房・給湯など家庭や施設の省エネルギーの推進による地域づくり	東京都
	②太陽光や風力など自然エネルギーの活用による地域づくり	都留市
ク. 地域交通の快適化をめざす地域づくり	①歩行や歩道の空間を快適化する地域づくり	東京都練馬区
	②自転車を中心とする地域づくり	堺市
ケ. 事故・犯罪から身を守る環境の整備をめざす地域づくり	①事故や防犯対策を中心とする地域づくり	東京都江東区
	②安心安全マップを活かした地域づくり	大阪市

6. 学習内容と GIS のスキルレベル

学習内容とともに地理では、スキルの習得が重要である。「地理基礎」の目ざす学習目標に効率良く到達する為に地図・GIS の活用・習熟は肝要である。従来の教科書、地図帳、資料集の活用に加え、デジタル情報教材と GIS の活用によって動的で精度の高いローカルからグローバルまで生きた地理学習への対応が可能となる。具体的には、以下の場面での利用が想定できるものと思われる。

まず、GIS を利用した授業形態として、

- ①教員がインターネット上の WebGIS や GIS ソフトを使って教材を作成し提示する授業形態
- ②高校生が GIS を操作しながら学習する授業形態

の 2 種類が考えられる。高校生が GIS を利用するスキルレベルは、②のケースにおいて段階

に区別される。

< A段階 : GIS スキルレベル 1 > (インターネット環境のみ必要)

高校生おのおのがインターネットの GIS サイト (WebGIS) からすでに作成されている既成の電子主題地図 (ベクトル形式) や画像形式 (ラスター形式) の主題図を重ね合わせて視覚的に見るだけのスキルレベル (GIS で主題図を作成しないレベル)

< B段階 : GIS スキルレベル 2 > (インターネット環境が必要、各学校で GIS ソフトが導入されておればよいが、WebGIS を利用すると学校に GIS ソフトがなくとも可能)

高校生おのおのがインターネットの GIS サイトから電子地図 (ベクトル形式) やすでに作成されている画像形式 (ラスター形式) の主題図をダウンロードし、GIS で簡単な主題図などを作成するスキルレベル

< C段階 : GIS スキルレベル 3 > (インターネット環境と GIS ソフトが必要)

高校生おのおのがインターネットのサイトから電子地図 (ベクトル形式) やすでに作成されている画像形式 (ラスター形式) の主題図だけでなく、統計データなどもダウンロードし、GIS で主題図を作成するスキルレベル

< D段階 : GIS スキルレベル 4 > (インターネット環境と GIS ソフトが必要)

高校生おのおのがインターネットの GIS サイトから電子地図 (ベクトル形式) やすでに作成されている画像形式 (ラスター形式) の主題図、統計データ等をダウンロードし、GIS で主題図を作成して、作成された主題図を組み合わせ、GIS の空間解析機能を使用して、初歩的な空間分析ができるスキルレベル

「地理基礎」では、大項目 I (グローバルスケール) で GIS スキルレベル A から C 段階までを、大項目 II (ローカルスケール) では、GIS スキルレベル A から D 段階までのスキル学習を想定している。

大項目 II のローカルスケールの地域づくりの学習では、地域固有の大縮尺の電子地図と統計データが必要であるが、グローバルレベルと異なり、既成の電子主題地図や既成の画像形式の主題図が、公共機関で作成されていない場合が多い。C や D 段階の GIS を使いこなすレベルは、「地理基礎」においては、教員の GIS スキルレベルに大きく依存するため、大学での教員養成における地図/GIS の科目設置など、大学教育や教員の研修システムの体制づくりが不可欠である。そのため必修科目である「地理基礎」の GIS スキルは、高校に GIS が導入されていなくてもインターネット環境のみで学習できる A, B 段階が多い。

第2表 大項目 I の学習内容とGIS利用の形態

項目	具体化例	事例地域
ア. 自然環境の保全と活用をめざす地域づくり	①自然の再発見や自然と共生する地域づくり	旭川市
	②自然遺産を活かした地域づくり (ジオパーク)	糸魚川市
イ. 自然災害に備え、被害の軽減をめざす地域づくり	①地形条件や災害履歴から居住地域のあり方を考えた地域づくり 身近なハザードマップの作成 (地震、津波)	浜松市
	②災害脆弱性を高める社会構造を改善するための地域づくり	東京都世田谷区
ウ. 歴史的資源 (環境) の保全と活用をめざす地域づくり	①歴史的建造物の再発見や保全による地域づくり	白杵市
	②伝統文化を活かした地域づくり	京都市
エ. 環境・水循環の改善をめざす地域づくり	①水質浄化・水循環の改善・整備による地域づくり	愛知県
	②廃棄物循環利用による地域づくり (バイオマスタウン)	大分県九重町
オ. 生産・雇用・販売サービスの向上をめざす地域づくり	①農産物など特産品を活かした地域づくり (地域ブランド)	高知県馬路村
	②グローバル化のもと地域産業の生産と雇用の地域づくり	広島市
	③観光や交流による地域づくり	那覇市
カ. 健康・福祉対策と住民サービス向上をめざす地域づくり	①ユニバーサルデザイン化による住民参加とバリアのない空間や共助による地域づくり	東京都
	②健康増進による福祉のまちづくり	千葉市
キ. エネルギーの効率化をめざす地域づくり	①暖房・給湯など家庭や施設の省エネルギーの推進による地域づくり	東京都
	②太陽光や風力など自然エネルギーの活用による地域づくり	都留市
ク. 地域交通の快適化をめざす地域づくり	①歩行や歩道の空間を快適化する地域づくり	東京都練馬区
	②自転車を中心とする地域づくり	堺市
ケ. 事故・犯罪から身を守る環境の整備をめざす地域づくり	①事故や防犯対策を中心とする地域づくり	東京都江東区
	②安心安全マップを活かした地域づくり	大阪市

注1 : WebGIS とは、インターネット上で提供される GIS サービスで、ユーザーは、GIS ソフトがなくともインターネット上で簡単な GIS の機能 (地図の重ね合わせ、地名検索、距離や面積の計測など) を使用することができる。

注2 : 3次元デジタル地球とは、NASA の World Wind 民間の Google Earth や Digital Earth、Microsoft Virtual Earth などのデジタル地球アプリケーションを意味する。

注3 : 地球地図とは、国土地理院が作成する世界の電子地図、地図画像であり、無料でダウンロードできる。現在 71 カ国 4 地域について交通網、水系、行政界、人口集中地区データ (地図データ、ベクトル形式) や標高、土地利用、植生、土地被覆に関する画像データ (ラスタ形式) が無料でダウンロード可能。

<http://www1.gsi.go.jp/geowww/globalmap-gsi/globalmap-gsi.html>

注4 : NASA の WebGIS は、World Wind と呼ばれる 3次元のデジタル地球で、地球環境データもダウンロードできる。<http://worldwind.arc.nasa.gov/>。WebGIS ではないが、検索ダウンロード Web サイトとして Visible Earth (<http://visibleearth.nasa.gov/>)、Global Change Master Directory (GCMD) <http://gcmd.nasa.gov/index.html> がある。

注5 : FAO の Agro-MAPS: Global Spatial Database of Agricultural Land-use Statistics は、WebGIS で国別に農業 (穀物別) や人口の主題図が表示され、データはすべて無料でダウンロードできる。

注6 : USGS (米国地質調査所) のホームページから地震などの災害、水、資源などの WebGIS サイトに入れる。MAP や画像も入手できる。<http://www.usgs.gov/> 米国の州別地図や画像の WebGIS は、Geodata. gov でデータや地図がダウンロードできる。

<http://gos2.geodata.gov/wps/portal/gos>

注7 : カリフォルニア大学の NCEAS (The National Center for Ecological Analysis and Synthesis) が提供する海洋エコシステムと人間活動の WebGIS サイト (A Global Map of Human Impacts on Marine Ecosystems) <http://globalmarine.nceas.ucsb.edu/> で、人間活動と海洋汚染、海水温度など海洋環境との関係を見てみる。GoogleEarth で見ることも可能な kml ファイルもダウンロード可能

注8 : FAO の気象と農業サイト CLIMPAG (Climate Impact on Agriculture) は、

http://www.fao.org/nr/climpag/index_en.asp 気象問題と農業の関係が WebGIS で提供されている。

FAO の Food Insecurity, Poverty and Environment Global GIS Database (FGGD) は、貧困マッピングプロジェクトとして作成され、人口、社会・経済、貧困、環境問題(土壌浸食、地球温暖化、地形と傾斜)、農業生産(作物別) 農業可能性(土地利用別)などの主題図を WebGIS で提供している。

<http://www.fao.org/geonetwork/srv/en/main.home> の datasetCorrection から FGGD へ入る。

注9 : GMI (Global Mapping International) <http://www.gmi.org/> は、U. S. Center for World Mission global Mapping Project (地球地図化プロジェクト)を1983年から着手し、現在は、言語、民族、宗教等に関する世界データベースを作成している。WebGIS は、World Language Mapping System (<http://www.ethnologue.org/web.asp>) で、世界の言語地図が利用可能。同じく、GMI のデータベースである Operation World のサイト <http://www.operationworld.org/> の Around the World の WebGIS サイトから大陸、州、国別に人口、民族、言語、宗教などの地図と統計データが見れる。GMMS (Global Ministry Mapping System : GIS ソフト付きデータベース) 地図や統計データを CDROM や出版物としても購入可能。

注10 : 米国の The Central Intelligence Agency (CIA) の国別データ Google Earth でも表示可能

注11 : NHK が GIS で作成した世界のデジタル主題図 (63億人の地球)

注12 : 実験地理教育センターからは、世界地図の白地図や簡易 GIS が提供されている。

<http://www.nes-lab.com/newtitle.htm>

注13 : 教育 GIS フォーラムから教育用 GIS ソフトやデータの情報が取得

<http://www.e-gis-forum.jp/forum/>

日本政府の GIS データ一覧は、国土交通省国土計画局の GIS ポータルサイトがある。

http://www.gis.go.jp/contents/case_data_go.html

<参考資料 8>小中学校における社会科教育の現状と問題

①現行学習指導要領における社会科の特徴

歴史的分野に関しては、小学校4年において昔の暮らしと現在の暮らしを関連づけた学習がなされ、6年において「我が国の歴史」日本史が学習される。中学校においては日本の歴史を軸に背景として世界の歴史が学習される。基本的には日本の通史で構成されている。

地理的分野に関しては、小学校3, 4年において市町村の地域、5年において都道府県の位置、地形、気候が、そして日本および日本と関連の深い外国が学習される。小学校における社会科は、地理的あるいは歴史的学習が公民的資質の形成と切り離せないところに大きな特徴がある。中学校においては「世界の様々な地域」と「日本の様々な地域」が同等の比重をもって学習される。内容構成に関しては、小学校は身の回りの地域から拡大する同心円的であり、中学校は地誌的学習に重点がおかれている。高校の地理では地理学の中でも系統地理的な側面の能力が重視されているが、中学校ではそれは部分的に導入されている。

②教育現場における問題

第1の問題は、小学校社会科の時間は、昭和43年度版小学校学習指導要領の560単位時間に対し、平成20年度版は365単位時間に減少していることである。その結果、歴史教育における通史的な学習は、中学校の場合、割り当てられた130時間内で、現代まで学習を終えなければならないという時間的制約を負わされることになっている。第2に、通史的学習の内容が児童・生徒の興味や関心とずれる場合がある上、各時代を均等に扱うと内容が希薄化する可能性がある。第3に政治史や経済史に重点がおかれ、文化史の学習が軽視されるとともに、歴史的用語の暗記に終わる可能性がある。また、中央政府の動向の記述が中心であり、それぞれの時代の日本の地理的範囲も必ずしも明確にされていない。

地理的内容に関しては、第1に、中学校において地誌的学習に重点が移動したことにより、単元で取り上げる事象の相互関係が明確でないと、項目を列記した授業になりがちである。第2に地名や特色の暗記に終止する危険がある。第3に地図学習や野外調査などにおいて必要とされるスキルの重要性は意識されているが、学年段階に即して系統づけられた学習が十分行われていない。

中学校においては、高校入試に向けた暗記中心の授業が多く、その弊害も指摘されている。しかし、他方では、いくつかの学校や教師は、生徒の興味や関心を基礎にした問題解決学習や少人数集団での生徒相互の学びを重視した学習が実践されてきている。

大学の教職課程における地理教育の調査によると(秋本、他、2010)、第1に地理教育の講義科目は比較的履修されているが、実習的・作業的な内容が比較的扱われていない。第2に卒業後の教科に関する研究が十分ではない。第3に授業に役立つ内容の研究を受講生は希望しているが、その希望はみたまされていないなどの問題点がある。

参考文献

秋本弘章、滝沢由美子、石塚耕治、平澤香、揚村洋一郎、小宮正美(2010)「小学校教員養成における地理歴史教育の現状と課題」『新地理』58-1。

<参考資料9>大学入試改革関連資料

資料9-1 大学入試の多様化

少子化傾向の進展に伴う18歳人口の減少が1990年代初めから表面化した結果、各大学間で入学者確保の競争が激しくなり、推薦やAOという学力試験によらない入試の比重が増大してきた。2008年度の募集定員中、学力試験型は国立大学で84.4%、公立大学で75.6%、私立大学で48.6%であり、私立大学ではとくに学力試験によらない入学者が増加している。私立大学入試の中での推薦入試の比率は41.2%、AO入試は9.6%を占め、両者の合計は50%を上まわっている(1)。

また、学力試験型入試の中でも、試験科目の削減によって受験生を確保しようとする傾向が増加している。大学入試で出題される科目数は、従来、国立大学では5教科7科目が主流で、私立大学は3科目が主流であった。しかし、私立大学の中では2科目に減少させる傾向が増えている。例えば、1977年度の私立大学の入試では3科目型が76.6%、2科目型が16.2%であったが、1993年度にはそれぞれ57.2%と36.2%になっていた(2)。

私立大学の3科目型の場合、国語・外国語に加えて、文系学部であれば、社会系の1科目を、理系学部であれば理系の1科目を課す傾向が主流であったから、2科目型の場合は社会系や理系の科目を除外して、国語・外国語の2科目しか入試で出題しなくなる傾向が増大していることになる。

さらに、1970年代末以来、高等学校の必修単位が大幅に削減され、選択科目の比重が増加している。例えば、1978年の学習指導要領の改訂によって、高等学校の卒業単位数が85から80単位に削減された上、必修単位数は68から32単位へ大幅に削減された。これは、高等学校の教育課程の多様化を促進するために実施されたものであるが、社会や理科関係の履修科目の減少という結果を招いたという(3)。

資料9-2 大学入試改革の諸提案

国立大学協会は、2000年11月に発表した提言で、一時5教科5科目に削減していた国立大学受験者に求める大学入試センター試験での受験科目数を5教科7科目に戻すように提言した(4)。これは、受験科目数の拡大で学力低下を防止しようとする対応であったが、ほぼ同時期に出されていた文部省の大学審議会答申「大学入試の改善について」では、「大学入試センター試験の成績の資格試験的な取扱い、思考力や表現力等の評価に力点を置いた個別試験の改善、アドミッション・オフィス入試等の丁寧な選抜等を推進する」ことが提案され、むしろ大学入試の多様化の促進がめざされていた(5)。

しかし、18歳人口が減少し、大学進学希望者数と大学全体の定員総数がほぼ同じになるという「大学の希望者全入時代」が到来している現状では、大学入試の選抜機能が著しく低下するとともに、大学入試が高等学校の教育に与える影響も減少してきていることは明らかであった。その結果、国立大学協会の平成19年の提言では、大学入試センター試験に代えて、「高等学校等における基礎的教科・科目の学習の達成度を把握する新たな仕組み」の検討を提案するようになった(6)。また、社団法人日本私立大学連盟でも平成20年に「私立

大学入学生の学力保障—大学入試の課題と提言—」を公表し、現在の学力入試が受験競争の緩和などから機能を低下させつつあり、適切な高大接続を実現する制度の必要性を認めるようになっている。

このような動向を受けて、現在「高大接続テスト（仮称）」の検討が進んでいるが、高等学校段階の到達度を判定する試験は、米国における SAT (Scholastic Assessment Test) や ACT AP (American College Testing Program: Assessment Program)、フランスにおけるバカロレア試験などの先例が既に存在している(7)。このような「高大接続テスト」が実現するかどうかはまだ不明であるが、仮に実現する場合には、高等学校における基礎的教科・科目の到達度をはかる目的からすれば、当然、国語・外国語・数学の3科目だけでなく、社会や理科関連の科目も含めるべきものであり、関係方面に働きかけてゆく必要があると考える。

資料9-3 世界史・日本史関連の大学入試改革案

まず大学入試における地理歴史科や公民科の比重を確認しておく必要がある。2010年度の大学入試センター試験の場合、世界史B、日本史B、地理B、現代社会、倫理、政治・経済の6科目を受験した受験生の総数は67万人余になるが、それぞれの内訳は、世界史B 13.6、日本史B 22.7、地理B 16.4、現代社会 25.6、倫理 8.3、政治・経済 13.4%となり、旧社会科系の科目のなかで地理歴史科の科目の比重が過半数を超えていることが分かる。また、個別大学の入試においては、ややデータが古いですが、1989年度入試の結果が科学研究費による調査で表1のように判明している。この調査は488大学にアンケートを配布し、321校から回答をえて(回答率65.8%)集計したもので、大まかな趨勢は推定できるだろう(8)。

表1 1989年度入試における社会科系科目の受験状況

	単位:%					受験者数(人)
	倫理	政治経済	日本史	世界史	地理	
国立大学	1.2	1.2	31.8	52.3	13.3	14,782
公立大学	2.6	2.0	43.3	35.7	16.3	6,469
私立大学	*	8.5	55.3	28.3	7.8	941,949

注：*は0.0005%。

表1によると、1989年度入試では国立大学では世界史が第一位を占めたが、公立大学では日本史、世界史、地理の順に受験者が多いが、私立大学では日本史、世界史に続いて、地理よりも政治経済の受験者が多い結果がしめされた。また、受験者数は私立大学に圧倒的に集中している状況も読み取れる。最近のデータが入手できなかったので、断定的なことはいえないが、個別大学の入試における地歴系の科目の比重の高さは現在でも見られる特徴といえるだろう。

歴史系の入試問題については、従来、穴埋め式や選択式で歴史用語の暗記力を問う問題に偏っていることが問題視されてきた。また、高校の教科書の範囲を超えた難問や奇問の出題も批判を受けてきた。その結果、センター入試では難問・奇問の出題を避け、教科書の範囲内での良問の出題を心がけてきたというが、それでもマークシート方式の回答では歴史的思考力を問う問題の出題は困難で、国公立大の場合は各大学の2次試験で歴史的思考力を問う論述式の出題に努力してきた。

例えば、上記の科研費報告書では、旺文社発行の入試問題集（1983-1990年度）を各科目ごとに検討し、出題傾向などの分析を行っている。日本史の場合、国立12大学、公立3大学、私立15大学で比較しているが、30字以上の記述式の解答を求める出題形式は、国立63%、公立78%、私立3%で、私立大学の場合は圧倒的に選択式や穴埋め式の出題が多いことが分かった。また、特定の時代や場所に限定せず、総合的な理解を問う問題は、国立60%、公立50%、私立7%と分析されていた。世界史の場合は、国立6大学、公立2大学、私立17大学の問題を検討した結果、国公立大は共通1次試験のマークシート式の試験とセットになっている関係で、2次では記述式の問題が多いが、私立大では受験者が多く、短期間で採点をしなければならない制約もあって、圧倒的に選択や穴埋め式の問題が多いことが指摘されていた(9)。

以来20年が経過した2010年度入試での出題傾向を同じ旺文社発行の『全国大学入試問題正解』の世界史と日本史で検討してみた。収録されている入試問題は、日本史では国立10大学、公立3大学、私立43大学に及んでいたが、50字以上の論述式はほとんどの国公立大が出題していたのに対して、私立大の場合は、94学部等中14学部等(約15%)で出題していたので、私立大でも徐々に記述式の出題が増える傾向がみられる。世界史の場合は、国立12大学、公立3大学、私立42大学の問題を検討し、100字以上を論述式として扱っているが、やはり国公立ではほとんどが論述式の問題を含んでいたのに対して、私立大では103学部等中9学部等(8.7%)で出題されるにとどまっていた。

以上から、大学入試においても、歴史用語の暗記力を問うだけでなく、歴史的思考力や表現力を問える論述式の出題を増やす必要がある。国公立大の2次試験ではこの傾向が定着してきているが、私立大学では、短期間に大量の採点を行うという制約から論述式の出題はまだまだ少ない状況にあり、一層の改善が必要である。

また、既に高校地歴教育の短期的改革の所でも指摘したが、歴史教科書用語は年々増加し、その暗記を強いられる生徒たちを苦しめ、「歴史離れ」を引き起こしている傾向がある。この傾向を克服するため、関係学会などが共同の委員会を立ち上げ、重要用語を厳選(例えば2000-2500語)するガイドラインを作成し、それらを教科書の中でゴシックなどで表示して一般用語と区別するとともに、そのガイドラインを大学の歴史研究者に対して提示して、大学入試の出題用語をそのガイドラインの範囲内で行うよう働きかけてゆくことが必要である。同時に、採点の要員や日程の制約が許す範囲でできるだけ多くの論述式問題を出題して、受験生の歴史的思考力・表現力を問う努力を強めることも重要である。

注

- 1 佐々木隆生「高大接続テスト（仮称）の協議・研究について」平成 21 年 9 月 25 日 p. 4。
- 2 荒井克弘、橋本昭彦編『高校と大学の接続—入試選抜から教育接続へ—』玉川大学出版部、2005 年、p. 94。
- 3 国立大学協会『国立大学の入試改革—大学入試の大衆化を超えて—』平成 12 年 11 月 15 日、p. 6。
- 4 同上、p. 7。
- 5 大学審議会「大学入試の改善について」（答申）、平成 12 年 11 月 22 日、p. 1。
- 6 国立大学協会「平成 22 年度以降の国立大学の入学者選抜制度」平成 19 年 11 月 5 日、p. 4。
- 7 詳しくは藤井光安昭・柳井晴夫・荒井克弘編『大学入試における総合試験の国際比較』多賀出版、2002 年参照。
- 8 高野文彦代表、科学研究費・総合研究(A)研究成果報告書「大学入試における学力 筆記試験の大学間比較研究」1991 年 3 月。
- 9 同報告書 II 入試問題の分析（1）、pp. 26-27, 52-54。

<参考資料 10> 地理関連の大学入試改革案・資料

大学入試センター試験の受験者の順位はこのところ変化がなく、現代社会、日本史B、地理B、世界史B、政治・経済、倫理の順になっている。現代社会、日本史B、地理Bの3科目が10万人を超えており、地理も一定の地位を占めている。(表1)

表1 大学入試センター試験科目別受験者数の推移

	H17年度	H18年度	H19年度	H20年度	H21年度	H22年度	H23年度
世界史A	2,046	1,524	2,120	2,164	2,187	1,983	2,092
世界史B	93,770	90,209	91,619	93,928	94,106	91,233	88,303
世界史合計	95,816	91,733	93,739	96,092	96,293	93,216	90,395
日本史A	5,155	4,835	4,176	4,260	4,365	4,104	4,622
日本史B	152,072	144,959	147,333	143,676	144,327	151,976	152,970
日本史合計	157,227	149,794	151,509	147,936	148,692	156,080	157,592
地理A	7,663	6,383	6,818	5,811	5,501	4,992	5,341
地理B	109,805	110,948	108,798	107,519	109,616	110,208	113,769
地理合計	117,468	117,331	115,616	113,330	115,117	115,200	119,110
地歴合計	370,511	358,858	360,864	357,358	360,102	364,496	367,097
現代社会	198,746	220,731	207,907	174,686	169,711	171,590	177,843
倫理	51,431	43,643	44,442	51,134	53,116	55,932	58,278
政治・経済	64,251	62,961	70,043	80,598	82,804	90,003	88,758
公民合計	314,428	327,335	322,392	306,418	305,631	317,525	324,879
地・公合計	684,939	686,193	683,256	663,776	665,733	682,021	691,976

<参考資料 11>PISA 型学力

PISA 型学力は次のような特色を持つ。読解力では、図表、地図など非連続型テキストの読解と密接にかかわる。図表に関しては、数学的リテラシーでも出題されている。⁽¹⁾ また、科学的リテラシーのなかでは、枠組み自体⁽²⁾ が地理教育のそれと類似しているし、生活システムや地球空間システム⁽³⁾ などは地理の学習内容に含まれている。

注 1 : OECE (2009) : PISA 2009 Assessment Framework—Key Competences in Reading, Mathematics and Science
pp118-119

MATHEMATICS EXAMPLE 25: INDONESIA

Indonesia lies between Malaysia and Australia. Some data of the population of Indonesia and its distribution over the islands is shown in the following table:

One of the main challenges for Indonesia is the uneven distribution of the population over the islands. From the table we can see that Java, which has less than 7% of the total area, has almost 62% of the population.

Region	Surface area (km)	Percentage of total area	Population in 1980 (millions)	Percentage of total population
Java/Madura	132 187	6.95	91 281	61.87
Sumatra	473 606	24.86	27 981	18.99
Kalimantan (Borneo)	539 460	28.32	6 721	4.56
Sulawesi (Celebes)	189 216	9.93	10 377	7.04
Bali	5 561	0.30	2 470	1.68
Irian Jaya	421 981	22.16	1 145	5.02
TOTAL	1 905 569	100.00	147 384	100.00

Source: de Lange and Verhage (1992). Used with permission.

Question:1 Design a graph (or graphs) that shows the uneven distribution of the Indonesian population.

注 2 : OECE (2009) : PISA 2009 Assessment Framework—Key Competences in Reading, Mathematics and Science p 131

Figure 3.2 ■ Contexts for PISA science assessment

	Personal (self, family and peer groups)	Social (the community)	Global (life across the world)
Health	maintenance of health, accidents, nutrition	control of disease, social transmission, food choices, community health	epidemics, spread of infectious diseases
Natural resources	personal consumption of materials and energy	maintenance of human populations, quality of life, security, production and distribution of food, energy supply	renewable and non-renewable energy sources, natural systems, population growth, sustainable use of species
Environment	environmentally friendly behaviour, use and disposal of materials	population distribution, disposal of waste, environmental impact, local weather	biodiversity, ecological sustainability, control of pollution, production and loss of soil
Hazard	natural and human-induced, decisions about housing	rapid changes (earthquakes, severe weather), slow and progressive changes (coastal erosion, sedimentation), risk assessment	climate change, impact of modern warfare
Frontiers of science and technology	interest in science's explanations of natural phenomena, science-based hobbies, sport and leisure, music and personal technology	new materials, devices and processes, genetic modification, weapons technology, transport	extinction of species, exploration of space, origin and structure of the universe

注 3 : OECE (2009) : PISA 2009 Assessment Framework — Key Competences in Reading, Mathematics and Science p 139

Figure 3.4 ■ PISA categories of knowledge of science

Physical systems

- Structure of matter (*e.g.* particle model, bonds)
- Properties of matter (*e.g.* changes of state, thermal and electrical conductivity)
- Chemical changes of matter (*e.g.* reactions, energy transfer, acids/bases)
- Motions and forces (*e.g.* velocity, friction)
- Energy and its transformation (*e.g.* conservation, dissipation, chemical reactions)
- Interactions of energy and matter (*e.g.* light and radio waves, sound and seismic waves)

Living systems

- Cells (*e.g.* structures and function, DNA, plant and animal)
- Humans (*e.g.* health, nutrition, subsystems [*i.e.* digestion, respiration, circulation, excretion, and their relationship], disease, reproduction)
- Populations (*e.g.* species, evolution, biodiversity, genetic variation)
- Ecosystems (*e.g.* food chains, matter and energy flow)
- Biosphere (*e.g.* ecosystem services, sustainability)

Earth and space systems

- Structures of Earth systems (*e.g.* lithosphere, atmosphere, hydrosphere)
- Energy in Earth systems (*e.g.* sources, global climate)
- Change in Earth systems (*e.g.* plate tectonics, geochemical cycles, constructive and destructive forces)
- Earth's history (*e.g.* fossils, origin and evolution)
- Earth in space (*e.g.* gravity, solar systems)

Technology systems

- Role of science-based technology (*e.g.* solve problems, help humans meet needs and wants, design and conduct investigations)
- Relationships between science and technology (*e.g.* technologies contribute to scientific advancement)
- Concepts (*e.g.* optimisation, trade-offs, cost, risk, benefit)
- Important principles (*e.g.* criteria, constraints, innovation, invention, problem solving)

<参考資料 12> 大学における教員養成課程関連資料

1. 教職免許関係法規の新旧比較

平成6年の改正は、要約すると表1に示すようなものであった（2種免許状についての数値は省いている）。

表1 教育職員免許法第五条の別表一の新旧変化（斜字の数字が旧法のもの）

第一欄		第二欄	第三欄		
所要資格		基礎資格	大学において習得することを必要とする最低単位数		
免許状の種類			教科に関する科目	教職に関する科目	教科又は教職に関する科目
小学校 教諭	専修免許状	修士の学位を有すること。	18→8	41	24→34
	1種免許状	学士の学位を有すること。	18→8	41	0→10
中学校 教諭	専修免許状	修士の学位を有すること。	40→20	19→31	24→32
	1種免許状	学士の学位を有すること。	40→20	19→31	0→8
高等学校 校教諭	専修免許状	修士の学位を有すること。	40→20	19→23	24→40
	1種免許状	学士の学位を有すること。	40→20	19→23	0→16

各校種に共通の変化は、「教科に関する科目」の減少と「教職に関する科目」及び「教科又は教職に関する科目」の増加である。もともと小学校と中学校・高等学校では強化に関する科目の位置付けが異なっており、中学・高校が40単位を課していたのに、小学校では18単位であった。それが改定によりそれぞれ20単位と8単位となったのである。中学・高校では半減、小学校では5分の2になってしまった。この改定は、学校現場で起こる様々な問題を解決する能力を持つためには、個々の教科についての能力よりも、教育全般についての能力、とくに現代的課題に対応できる実践力をつける必要があるという考えに基づくものであった。さらに教科に関する科目に対しても、あまりに専門的な細部にわたる知識の習得や、学校教育とはあまり関係のない技能の習得に偏っているという批判があり、より学校教育を意識したような科目の内容を充実させるという意図から、「教科に関する科目」で減らした分を、とくに「教科又は教職に関する科目」の新設や単位増にあてようとするものであった。

これに合わせて実際の教科の内容を定めている施行規則も改定された。表2は中学・高校における教科に関する科目の修得科目及び単位数を示すものであるが、旧法で最低修得単位数を定めた第三欄が新法ではなくなり、それにかわり条文の中で第二欄に掲げる科目について「専修免許状又は一種免許状の授与を受ける場合にあってはそれぞれ一単位以上計二十単位を修得するものとする」としているのである。

表2 教育職員免許法施行規則の新旧変化（新法では第三欄全体がない）

第一欄	第二欄	第三欄
免許教科	教科に関する科目	最低修得単位数
(中学) 社 会	日本史及び外国史	6
	地理学（地誌を含む。）	6
	「法律学、政治学」	2
	「社会学、経済学」	2
	「哲学、倫理学、宗教学」	4
		計 20
(高校) 地理歴史	日本史	6 又は 4
	外国史	6 又は 4
	人文地理学及び自然地理学	8 又は 6
	地誌	4 又は 2
		計 20
(高校) 公 民	「法律学（国際法を含む。）、政治学（国際政治を含む。）」	6
	「社会学、経済学（国際経済を含む。）」	6
	「哲学、倫理学、宗教学、心理学」	8
		計 20

最低修得単位としては 20 単位であることにはかわりがないが、旧法ではそれに加えてさらに 20 単位、合計 40 単位が必要であったのに対し、新法ではここにあげられている 20 単位で教科に関する科目の必要単位を満たし、かつその内容は、旧法に比べて自由度が増しているといえよう。

高校の地理でいうなら、旧法では「人文地理学及び自然地理学」と「地誌」で合わせて 10 単位の修得を求めていたのに、新法ではそれぞれの科目の単位数の縛りがなくなっているので、極端に言えば地理や歴史の一方に著しく偏った単位の設定でも可能になったのである。

2. 免許科目の枠組を巡っての課題—中央教員審議会での議論を踏まえて

現在進められている中央教育審議会（「教員の資質能力向上特別部会」）での議論のなかで(第 74 回、平成 22 年 1 月)、「教職に関する科目（教科教育法）」と「教科に関する科目」を架橋する「教科内容構成に関する科目」（教科内容的領域）の新設などの意見が示されている。今後どのように教科関連科目の審議がなされるか明らかではないが、いずれにしても現行の「教科に関する科目」が、問題が少なくないとの認識に立った議論と思われる。

この議論は、現行の教員養成「開放制」のもとでは、不可避な指摘とも考えられる。いま教育実践を意識した上での科学研究の発信こそが求められている。そして教科内容的な科目をどのように編成していくべきか、いわば各大学に課せられた課題といえる。

換言すれば、「教科内容的領域」も学習指導要領が前提にありきではなく、各大学が自主的に日本史、世界史の「基礎・基本」は何かの論議を展開し、それ踏まえた独自の自立的カリキュラム編成が必要、ということである。教員免許法によって一律的に縛るべきではないと考える。

本文の参考文献

3－(1)③ 参考文献

山口幸男(2008)「地理歴史科における地理と歴史の関連・融合について－地理教育の立場から－」、学術の動向(日本学術会議)13-10, pp.38-42.

小林正人(2008)「時間と空間認識の統合を目指して－高校地理歴史科教員からの提言」学術の動向(日本学術会議)13-10, pp.46-49.

藤田晋・常井仁美(2009)「高等学校における地理と歴史の連携に関する教員の意識－千葉県と岡山県におけるアンケート結果をもとに－」、地理教育研究(全国地理教育学会)第5号、pp.34-38.

4－(1) 参考文献

松下佳代(2101)「<新しい能力>概念と教育」松下佳代編(2010)『<新しい能力>は教育をかえるか』ミネルヴァ書房。

4－(2)③ 参考文献

加藤敦史(2008)入試の「地理外し」再考を。朝日新聞(東京本社), 2008年4月29日朝刊。

岡本公樹(2006)地理の地盤沈下 私大入試が排除、異文化理解の危機, 読売新聞(東京本社)2006年12月16日朝刊 教育A面