

「ナショナル・カリキュラム地理」改訂にみる初等・中等地理 カリキュラム編成原理

——地誌的学習内容の変更を中心に——

志 村 喬*

(平成15年 4 月30日受付；平成15年 6 月 3 日受理)

要 旨

イギリス（イングランド）における初等・中等地理カリキュラムである「ナショナル・カリキュラム地理」は1991年に制定されたが、その後1995年版、2000年版へと改訂された。そこで本研究は、各年版のカリキュラムにおける地誌的学習内容を比較分析し、1991年版は著しく地誌的内容が多かったこと、その後の改訂では単に地誌的学習内容の量が減じただけでなく、学校・教師といった実践場面での学習内容選択の自由度が増したことを具体的に明らかにした。さらに、内容変化とカリキュラム編成過程をあわせて検討することで、カリキュラム編成原理として、同心円拡大法がカリキュラム編成において一貫して用いられている一方、地誌的編成原理は1991年版では強く志向されたものの1995年版・2000年版ではその役割を減じていることが明らかとなった。

KEY WORDS

geographical education

United Kingdom

Geography in the National Curriculum (England)

curriculum development principle

content of area studies

地理教育

イギリス

「ナショナル・カリキュラム地理」

カリキュラム編成原理

地誌的学習内容

1 はじめに

イギリスで1990年代に進んだ教育改革は日本でも注目され、多くの研究が進められている。地理教育においても初版である「ナショナル・カリキュラム地理」¹⁾1991年版(DES, 1991)は中井・岩田(1996)により訳出されるとともに、岩田(1999)・西脇(2002)によりカリキュラム構成について分析が加えられた。さらに第1次改訂版である1995年版(DfE 1995)に対しても、中井(1997)、志村(1998)により分析が進められた。しかし、同カリキュラムは4年後の1999年に第2次改訂が実施され、2000年9月からは第2次改訂版である「ナショナル・カリキュラム地理」2000年版(DfEE and QCA 1999)²⁾に基づき授業が行われているにもかかわらず、この新しいカリキュラムに対する日本での地理教育研究は管見の限りみられない。イギリス地理教育が過去、日本の地理教育に対して度々影響を与えてきたこと、特に「ナショナル・カリキュラム地理」については上述のように1991年版、1995年版と研究が蓄積されてきたことをふまえるなら

* 社会系教育講座

ば、2000年版を1991年版、1995年版とあわせて比較研究することは重要である。

そこで本稿は、「ナショナル・カリキュラム地理」改訂の中でも特に地誌的内容に焦点をあて、地誌的内容の変更点を具体的に明らかにするとともに、そのような変更を生じさせることになったカリキュラム編成原理の変化について編成過程に注目しながら考察することを目的とする。地誌的内容に焦点を当てるのは、1991年版に対する主な批判の1つが地誌的内容の過剰さであり³⁾、1991年版を改訂する主要な要因であったからである(志村 1998)。

以下、2章で学習すべき場所とされた地誌的内容の変化を、3章と4章で地名・地点を掲載した付図・付表における地誌的内容の変化を明らかにした後、5章でカリキュラム編成原理について検討する。なお、「ナショナル・カリキュラム地理」の全体構造等については、紙幅の関係もあり上記先行研究に譲る。

2 学習すべき場所の変化

「ナショナル・カリキュラム地理」における地誌的学習内容は、カリキュラムの中で学習内容を扱っている「学習プログラム」内の項目「場所に関する知識・理解」で学習すべき場所としてキー・ステージ⁴⁾(以下KSと表記)毎に規定されている。そこで、各KS毎に示された各年版の学習すべき場所をまとめたのが表1である。本表からは、KS 1～3の間に学習すべき場所の総数が1991年版の15カ所から、1995年版では7カ所へとほぼ半減し、2000年版ではさらに6カ所へと減少したことが読みとれ、1995年版では改訂のスローガンであった「スリム・ダウン」どおり地誌的内容が大幅に削減されたことが確認される。KS毎の具体的な削減内容は、次のようである。

2.1 KS 1での変化

KS 1で学習すべき場所は、1991年版の3カ所が、1995年版と2000年版で2カ所となったものの、他のKSに比べると削減率は比較的小さい。また、学習する場所のスケール全てがロカリティ(locality)規模であることにも変化はない。ロカリティは⁵⁾、場(place)やリージョン(region)と異なる概念を示すために1980年代以降のイギリス地理学でしばしば用いられるようになった用語であり、共通の地理学的定義は未だみられないものの、規模的には国スケールの下位に位置づくリージョン(region)よりもさらに狭く、学校周辺や自宅周辺など比較的狭い範囲を指すとされている(Johnston 2000)。このような地理学での用法を背景に地理教育界でロカリティは、「ナショナル・カリキュラム地理」の中のケース・スタディや特定の場所学習の際の空間的範囲を示すのに使用され、単にリージョンよりも狭い範囲を意味するのではなく、その場所に住む人々やそこでの活動などを含意した概念だと説明されている(Butt 2000 p.116)。この定義に従うならば、ロカリティに対応するのは日本の社会科教育において用いられる地域社会であると理解することができ、各年版カリキュラムともKS 1の地誌的学習内容は地域社会を対象としたものであるとみなされる。

ただし、自分が居住する場所周辺の地域社会(身近な地域社会)だけではなく、同じスケールの国内外の地域社会をも学習することは注目される。例えば1991年版で学習すべき場所は、身近なロカリティ、身近な場所とは対照的な英国内のロカリティ、英国外のある場所のロカリティの3カ所とされており、KS 1段階から居住している場所の地域社会(身近な地域社会)の

表1: 「ナショナル・カリキュラム地理」における地誌的内容の変化

	1991年版	1995年版	2000年版
KS 1	学習する場所: 3つ ・身近なロカリティ ・英国内のロカリティ ・英国外のロカリティ	学習する場所: 2つ ・学校周辺のロカリティ ・英国内または英国外のロカリティ	学習する場所: 2つ ・学校周辺のロカリティ ・英国内または英国外のロカリティ
KS 2	学習する場所: 5つ ・身近なロカリティ ・英国内のロカリティ ・発展途上国のロカリティ ・EU諸国のロカリティ ・郷土(リージョン規模)	学習する場所: 3つ ・学校周辺のやや広いロカリティ(学区程度) ・英国内のあるロカリティ ・発展途上国のロカリティ	学習する場所: 2つ ・英国内のロカリティ ・発展途上国のロカリティ
KS 3	学習する場所: 7つ ・身近なロカリティ ・郷土 ・発展途上国のロカリティ ・EU諸国内のロカリティ ・EU内の国 ・発展途上国 *次の12カ国から選択 バングラデシュ ブラジル 中国 エジプト ガーナ インド ケニア メキシコ ナイジェリア パキスタン ペルー ベネズエラ ・アメリカ合衆国・日本・ソ連	学習する場所: 2つ *次のリストA・B地域より1カ国ずつ選択 リストA オーストラリア・ニュージーランド ヨーロッパ 日本 北アメリカ ロシア連邦 リストB アフリカ 日本以外のアジア 中南米(カリブ諸国含む)	学習する場所: 2つ ・経済発展段階が著しく異なる2カ国
付図・付表	KS2 地図A イギリス諸島 地図B ヨーロッパ 地図C 世界 地図D イギリス諸島 KS3 地図E ヨーロッパ 地図F 世界	KS2 地図A イギリス諸島 地図B ヨーロッパ 地図C 世界 地図D イギリス諸島 KS3 地図E ヨーロッパ 地図F 世界	KS2 表1-1 イギリス諸島 表1-2 ヨーロッパ 表1-3 世界 表2-1 イギリス諸島 KS3 表2-2 ヨーロッパ 表2-3 世界
取り扱い	付図の地名・地点が地図・地球儀上で認識できる	付図の地名・地点が地図・地球儀上で認識できる	重要な地点(例えば付表にある地名・地点)が認識できる

DES(1991), DfE(1995), DfEE and QCA(1999)より筆者作成

みならず、遠方ではあるが比較対照が比較的容易な同じスケール(ロカリティ規模)の地域社会を学習することになっている。これは、山口(2002 p.105)が紹介しているイギリス地理教育独特のカリキュラム編成原理である同心円拡大法(concentric approach)に基づく学習である。同心円拡大法とは、児童・生徒の発達段階にあわせて学習する地域スケールをミクロからメソ、そしてマクロへと拡大させるとともに、それぞれの段階で同スケールの英国内や英国外の遠い地域(地域社会・場所)も学習する方法であり、地理カリキュラム開発における4つの編成原理(地誌的アプローチ、系統地理的アプローチ、主題的アプローチ、概念的アプローチ)を実践的に補完する第5のカリキュラム編成原理である(Marsden 1976 p.255-264)。したがって、この同心円拡大法に基づいてカリキュラムを編成すれば、初等教育の早い段階から狭い空間的範囲にせよ、居住している場所だけでなく、世界各地を学習することになるのである。

1995年版以降になると、KS 1の身近なロカリティについて学校周辺というように具体的な説明が加えられ、ロカリティ概念理解の便が図られるようになっている。また、身近なロカリティ以外は国内外どちらかのロカリティ1つで良いことにも変更されている。しかし、ロカリ

ティ規模を基礎にした学習は各年版とも変わらず、同心円拡大法は一貫して適用されている。

2. 2 KS 2 での変化

1991年版のKS 2では、KS 1で学習した身近なロカリティと英国内のロカリティを再度学習するとともに、発展途上国のロカリティとEU諸国のロカリティ、さらに身近なロカリティよりも広いリージョン規模の空間的範囲を指す郷土(home region)が加わり、合計5カ所が学習すべき場所であった。しかし、1995年版ではEU諸国のロカリティと郷土が削減され学習する場所は3カ所に減り、2000年版になると学校周辺のロカリティも無くなり、英国内と発展途上国のロカリティ2カ所になった。この変化では、英国やEUのロカリティが削減される一方、発展途上国のロカリティは継続して学習対象とされていること、ロカリティ規模の学習が重視される一方、リージョンというメソスケールの学習が1995年版以降無くなっていることを特徴としてあげることができる。なお、身近な地域であるロカリティ概念については、1995年版KS 1同様に説明が加えられているが、学校近隣から学区程度までといったように、KS 1でのロカリティに比べスケールのにはより幅をもつ概念として説明されている。

2. 3 KS 3 での変化

KS 3は、量的に大きく減少したのみならず構成自体も変わり、KS 1～3の中では最も大規模な変更がなされた。1991年版では、ミクロスケールとして身近なロカリティ・発展途上国のロカリティ・EU諸国のロカリティの3カ所、メソスケールとして郷土の1カ所、国スケールとして3カ国の、合計7つが学習すべきとされ、数が多いのみならず、スケールもミクロからマクロの全てにわたっていた。しかし、1995年版以降は、国スケールの2カ国となっている⁹⁾。

各年版ともこのKSにおける主要な学習対象が英国以外の国であることには変化がない。しかし、対象国の選択方法には大きな変更が加えられている。1991年版の場合、学習すべき3カ国は、EU内の国、発展途上国、アメリカ合衆国・日本・ソ連という選択肢の3類型が事前に定められており、各類型から1カ国ずつ選択という指定がされていた。この指定を1995年版以降のカリキュラムと比べると、EUという西ヨーロッパを主としたヨーロッパ諸国の重視と、ヨーロッパ諸国を除けばいわゆる当時の大国といえる米日ソ3国の特別視とを、指摘することができる。この先進国2カ国学習に対して発展途上国は1カ国であり、取り上げることができる国はバングラデシュ～ベネズエラの12カ国に限定されていた(表1)。これが1995年版では、学習する場所が2カ国に減るとともに、先進国グループであるリストAの国と、発展途上国グループであるリストB地域の国からそれぞれ1カ国ずつ選択する形式に変わり、学習する国の数が先進国と発展途上国で同じになるとともに、国選択の際の自由度は増している。2000年版では、経済発展段階が著しく異なる2カ国の学習、すなわち先進国と発展途上国の学習と規定されるのみで対象国の範囲指定はなくなり、より一層選択は学校・教師に委ねられている。

2. 4 学習すべき場所の変化に対する評価

このような一連の変化は、学習すべき場所が減り地誌的内容の過剰さが緩和されたとする学習内容の量の観点や、場所の選択に際して実践現場である学校・教師の裁量が増してより創造的な学習活動が可能になったとする指導計画立案の観点から、肯定的に評価されることが多い(Rawling 2000)。

このような中、地理教育カリキュラムの史的研究と地理学習過程の研究を長年積み重ねてきたマーズデンが、このような肯定的評価を基本的には保持しながらも、1995年版に対して表明した2つの見解(Marsden 1995 pp.177-178)は興味深い。1つめは1995年の改訂について、KS 3の国学習が3カ国から2カ国になった点は遺憾だとし、KS 3(第7学年～第9学年)という3年間で3カ国学習することは1年間当たり1カ国を扱うということであり、3カ国の学習は負担にはならないとの意見表明である。2つめは、このような学習する場所の量的観点に加え、スケールの観点からも、1991年版に比べ1995年版以降のKS 1・2ではメソスケールであるリージョン規模の学習が欠落しており、ロカリティと国家を結びつけるリージョンの概念を持たない児童・生徒が、KS 3でいきなり国家スケールの学習をすることに対する危惧の表明である。このうち後者の見解(危惧)をふまえて上述の分析結果を再考すると、KS 2での身近なロカリティ概念の説明が、より広い空間的範囲をも含意するような説明に1995年版以降変化していたことは、この危惧を配慮したものと推察することも可能となる。一方、前者の学習場所の量的問題は、カリキュラムで指示された具体的な地誌的知識量に関連している問題である。そこで、次章以降では、カリキュラム内で示された地誌的知識の具体的内容を示す地点・地名の扱いとその量について検討する。

3 地名・地点を掲載した付図・付表の扱い

地誌的知識の具体的な内容は表1下部に示すように、1991年版と1995年版ではイギリス、ヨーロッパ、世界毎の白地図に地点・地名を掲載した6枚の付図から、1999年版では地名を掲載した付表⁷⁾から読みとることができる(表1)。しかし、年版により掲載されている地名・地点が異なるのみならず、付図・付表の法的位置づけや扱い方も次のように異なっている。

3.1 1991年版での扱い

1991年版の「ナショナル・カリキュラム地理」では、巻末に地図A イギリス諸島、B ヨーロッパ、C 世界、D イギリス諸島、E ヨーロッパ、F 世界と6葉の地図が添えられていた。このうちAとD、BとE、CとFは、それぞれ同じ範囲のものであるが、記載された地名・地点の量に差があり、D・E・Fの地図は、A・B・C図に新たな地名・地点を加えたものである。

この付図に関連した規定がカリキュラム本文中で最も多いのは、「到達目標」内の項目「場所の知識・理解」における「到達度の解説」であり、レベル毎に次のようになっている⁸⁾。

レベル3 (a)「学習プログラム」末尾の地図A・Cに記載されている地名を言う。

レベル4 (a)「学習プログラム」末尾の地図B・Dに記載されている地名を言う。

レベル5 (a)「学習プログラム」末尾の地図E・Fに記載されている地名を言う。

注：()内は解説中の項目記号、下線は筆者挿入

1991年版における「到達目標」のレベルとキーステージ(KS)との対応関係は、KS 1がレベル1～3、KS 2がレベル2～5、KS 3がレベル3～7、KSがレベル4～10である。したがってレベル5はKS 3の中位に位置するレベルであり、これら付図の地名・地点は、KS 1からKS 3までに学習する知識・理解として想定することができる。このKSとの関係については、地誌的学習内容を具体的に示す「学習プログラム」内の項目「場所」の部分における、各

KS での付図への次のような言及からより明確になる。

KS 1 「場所」

- (7) レベル3に向けて、児童・生徒は次のことを教えられるべきである。
- ・学習プログラム末尾の地図 A・Cに記載されている地名・地点を、地図や地球儀上で認識する。
 - ・連合王国の構成国を地図上で指し示す。
 - ・イギリス諸島の地図上で、自分が住んでいるおおよその場所に印を付ける。

KS 2 「場所」

- (6) 児童・生徒は、身近な地域、ニュースでよく耳にする場所、学習している場所を、地図や地球儀の上で認識できるようになることを求められ、次のことを教えられるべきである。
- ・学習プログラム末尾の地図 A・C・B・Dに記載されている地名・地点を、地図や地球儀上で認識する。
 - ・連合王国の構成国の名称を言い、それを地図上で指し示す。またイギリス諸島の地図上で、自分が住んでいるおおよその場所に印を付ける。
- (7) レベル5に向けて、児童・生徒は次のことを教えられるべきである。
- ・学習プログラム末尾の地図 E・Fに記載されている地点を、地図や地球儀上で認識する。

注：()内は解説中の項目記号、下線は筆者挿入

付図は、このように KS 1・2 で言及された後、KS 3・4 では KS 2 までで述べられたことが繰り返されるだけとなる。ここからは、レベル5を目指す KS 2 で、付図に記載された全ての地名・地点が認識出来るようになることが望ましいとカリキュラム上規定されていることが分かり、初等教育段階である KS 1・2 で基本的な地誌的知識をできるだけ身に付けさせる理念に基づいて1991年版カリキュラムは編成されていると判断できる。しかし、この理念を実践に移した場合、すなわち KS 2 でレベル5を目指す場合、地図 F「世界」に示された全ての地点・地名を児童に記憶させるような授業実践となり⁹⁾、1991年版 KS 2 後半における地誌的知識の過剰さ(Marsden 1995 p.169)も、それら実践的諸問題の発生により強く認識されるようになったといえる。

一方、学習内容のシーケンスをみると、KS 1にあたるレベル3ではイギリス諸島と世界、KS 2以降のレベル4ではヨーロッパとイギリス諸島、レベル5ではヨーロッパと世界と展開しており、完全な同心円拡大主義とは言えない。また、学習過程面では、地名を言うこと、地図上で位置を指し示すこと、地図上で名称を言い位置を指し示すことを区別するとともに、その発達順序への配慮がみられる。

3. 2 1995年版での扱い

大幅な改訂がされた1995年版でも、1991年版同様の6葉の付図が掲載されたが、「ナショナル・カリキュラム地理」全体の末尾ではなく、KS 2、KS 3の「学習プログラム」末にそれぞれ分割して挿入された。これは、1991年版のように「地図」が「到達目標」「学習プログラム」と同レベルで独立的に並ぶ項ではなく、「学習プログラム」に包含されることを意味している。

同時に、「到達目標」での付図への言及はなくなり、「学習プログラム」内でのみ付図に関する規定がされており、評価に関する領域から付図は分離されたことが確認される。

注目されるのは「学習プログラム」内で付図に言及する項目が、1991年版のような「場所」ではなく、1995年版では「地理的技能」に変わっている点であり、各KSにおける付図に関連する記述は次のようになっている。

KS 1 「地理的技能」(注：このKS では次のような記述で、付図への言及なし)

- (3 e) 児童・生徒は、さまざまなスケールの平面図・地図・地球儀を利用することを教えられるべきである。その学習は、主要な地理的事象 (例えば、海、川、都市) を識別すること、連合王国を構成する国々の名称を言い位置を指し示すこと、地図上で自分が住んでいるおおよその場所に印を付けること、道筋をなぞることを含まなければならない。

KS 2 「地理的技能」

- (3 d) 児童・生徒は、さまざまなスケールの平面図・地図・地球儀を利用し、解釈することを教えられるべきである。その学習は、(中略)、地図 A・B・Cに記載されている地名・地点を認識することを含まなければならない。

KS 3 「地理的技能」

- (3 e) 適切な情報を見いだしたり、学習した場所、ニュースに出てくる場所、地図 D・E・Fに記載されている地点の位置を指し示したりするために、地図帳と地球儀を効果的に使用することを、児童・生徒は教えられなければならない。

注：()内は解説中の項目記号、斜字は法的拘束力を持たない例示、下線は筆者挿入
これを、1991年版と比較すると、「場所」ではなく「地理的技能」内に付図が位置づけられたことから、地誌的知識を技能と関連させる形式での記述となっている。具体的には、KS 2 の地図 A・B・C に対しては地誌的知識としての解説にしかすぎないが、KS 3 の地図 D・E・F に対しては地図活用技能に比重をおいた解説となっている。ここからは地図 A・B・C 掲載地点が最低限度の基礎地名として考えられていると判断され、1991年版同様、地誌の基本的知識を身につける発達段階を KS 2 までと想定していることには変わりがない。一方、中等教育段階にあたる KS 3 では、地図・地球儀を活用する技能が地誌的知識に加えて重要視されていることが分かる。

3. 3 2000年版での扱い

2000年版では、地図ではなく表で地名・地点が記載されている。この付表のカリキュラム構成での位置は1995年版同様「到達目標」から分離された「学習プログラム」内であり、その中の項「場所の知識・理解」でふれられている¹⁰⁾。

2000年版で注意すべきは、地名を示した付表は例示項目であり、1991年版、1995年版のように法的拘束力を持たないことである。したがって「学習プログラム」中の項目「知識・技能・理解」内に位置する「場所に関する知識・理解」の本文中で付表について言及するのは、法的拘束力をもたない例示にあたる以下のイタリックの部分である。

KS 1 「場所の知識・理解」(注：このKS では次のような記述で、付表への言及なし)

- (3 b) 場所の位置を認識して述べることを、児童・生徒は教えられるべきである(例えば、それは川の上にある、地図上での位置は…など)。

注：これが、児童・生徒の位置的知識の枠組みを発達させるはじめる。

KS 2：場所の知識・理解

- (3 b) 学習している場所や環境、およびその他重要な場所や環境の位置を、児童・生徒は教えられなければならない(例えば、付表にリストアップされた地名・地点や、ニュースに出てくる場所や環境)。

注：これが、児童・生徒の位置的知識の枠組みを発達させる。学習する場所には、他の教科で扱う場所(例えば、歴史でのギリシャ)を含めることもできる。

KS 3：場所の知識・理解

- (3 a) 学習する場所や環境、ニュースに出てくる場所や環境、およびその他重要な場所や環境の位置を、児童・生徒は教えられなければならない(例えば、付表にリストアップされた地名・地点)。

注：これが、児童・生徒の位置的知識の枠組みを発達させる。学習する場所には、他の教科で扱う場所(例えば、外国語でのフランスやドイツ)を含めることもできる。

注：()内は解説中の項目記号、斜字は法的拘束力を持たない例示、下線は筆者挿入
このように2000年版では、学習している場所や環境の地名・地点と、重要な地名・地点を教えられなければならないとの記述のみで、具体的に学習すべき地名・地点の規定はない。付表は、あくまでも例示であり、学校・教師に学習すべき場所や環境(地名・地点)の選択は委ねられているのである。その一方、法的拘束力を持たない注が欄外に設けられ、そこでは位置的知識のフレームワーク(framework of locational knowledge)を発達されることの重要性が度々記されており、地誌的知識よりも地誌的な学習・発達過程を重視する姿勢を読みとることができる。

なお、KS 3でニュースに出てくる地名・地点を本文中に追加して時事問題との関連を図っている点は、2000年版施行期が市民性教育が義務づけられた時期に重なるという視点から見ると興味深い¹¹⁾。

4 付図・付表で示された地誌的学習内容の変化

4. 1 スケール別・KS 別の量的変化

前述のような位置づけにある各年版の付図・付表は、「イギリス諸島、ヨーロッパ、世界」の3つを1まとまりとして、KS 2とKS 3にそれぞれ対応させることができるため表1下部のように整理することができた¹²⁾。このようなKS との対応関係に基づきKS 2とKS 3毎に掲載された地名・地点数をまとめたものが表2である。最初に総数を確認すると、1991年版が135、1995年版が116、2000年版が122であり、1995年改定で15%程削減された後、2000年版で若干増えている¹³⁾。しかし、全体的にみると、1991年版の地名・地点数がかなり多かったことは明らかである。

これをスケール毎にみると、イギリス諸島とヨーロッパの範囲では、2回の改訂により地名・地点数が増えている。一方世界スケールでは、1991年版の91カ所が改訂により62カ所となり、約1/3の29カ所が削減されている。KS 毎では、この大幅削減の中心はKS 3段階(レベル5相

表2：付図・付表に掲載された地名・地点数の変化

		1991年版	1995年版	2000年版
イギリス諸島	KS2段階	20	17	23
	KS3段階	9	12	12
	合計	29	29	35
ヨーロッパ	KS2段階	8	10	10
	KS3段階	7	15	15
	合計	15	25	25
世界	KS2段階	38	42	42
	KS3段階	53	20	20
	合計	91	62	62
総数		135	116	122

DES(1991), DfE(1995), DfEE and QCA(1999)より筆者作成

された地図への掲載であり地名・地点の類型は示されてれていない。一方、2000年版は地図ではなく表への掲載であり、そこでは具体的な地名・地点が類型(例えば、「島名、国名、都市名」など)毎に示されている。そこで、表3は2000年版のこの類型を枠組みとして、各年版の付図・付表で掲載されていた地名・地点を、KS毎に整理したものである。なお、2000年版にはそれら地名・地点が選ばれた基準(例えば、「首都を除く6大都市、人口規模の上位6カ国」など)も明示されているため、それら選択基準も表中に示してある。以下、2000年版の類型に基づく整理であるために重複して掲載されている地名・地点があることにも注意しながら読み解くと、スケール毎に次のようなことが分かる。

イギリス諸島の場合、各年版ともほぼ同じであるが、アイルランド共和国と山地の扱いに差を見いだすことが出来る。2000年版では、イギリス諸島(British Isles)を構成する主要な島としてアイルランド島が、イギリス諸島における国とその首都としてアイルランド共和国(the Republic of Ireland)とダブリンが掲載されている。1995年版ではイギリス諸島の付図にはないものの、ヨーロッパの付図にはアイルランド共和国とダブリンの掲載がみられる。一方、1991年版の付図においてはアイルランド島の掲載はみられず、国名もアイルランド(Ireland)とされている。山地については、1991年版にあったウエールズ最高峰で著名な観光地であるスノードニア山が改訂で削除され、代わりにスノードニア山を含む山地であり地形・地質的にも重要なカンブリア山地が採用されている。

ヨーロッパの場合、1991年版で掲載されている地名・地点は、西・南ヨーロッパ地域のものがほとんどで、東ヨーロッパ地域のものは皆無であったほか、北ヨーロッパのノルウェー、スウェーデンも採用されていなかった。これが、1995年版になると、ポーランド、ウクライナという東ヨーロッパ諸国が採用されると同時に、上記北ヨーロッパ諸国や、オーストリアといった国も掲載されるようになった。前述のように1995年版・2000年版は、1991年版に比べヨーロッパでの数が増えていたが、東ヨーロッパを含む広いヨーロッパ地域から地名・地点を採用したのが、数増加の理由だったのである。

世界スケールは、表2で指摘したように最も大幅に削減された部分であるとともに、構成でも非常に大きな変更がなされた部分である。2000年版の枠組みを基準に整理した表3からは、1995年版がほぼ2000年版の枠組みに一致する一方、1991年版にはそれに収まらないものが多数あることが明瞭に示されている。この1991年版で枠に収まらない部分は、メキシコ～シンガポールまでの発展途上国群、モスクワ～リマまでの都市群、五大湖～マーレーダーリング川までの湖沼・河川群の3つである。1991年版は学習すべき場所が多く、特にKS3の発展途上国では指

当)であり、そこでは1991年版の53カ所が1995年版では20カ所と、削減量は1/2以上に上っている。

4.2 地名・地点の具体的な変化

どのような地名・地点に変更が加えられたのかという質的側面は、表3を具体的に読み解くことで明らかとなる。先に述べたように、1991年版と1995年版での地名・地点は添付

定された12カ国の発展途上国中から選んで学習することになっていた(表1)。したがって、発展途上国群、都市群、河川群の地名・地点の多くは、これに対応すべく選択・掲載されていたと解釈できる。しかしながら、イスラエル、サウジアラビア、シンガポール、マーレーダーリング川はこのような理由による掲載とは考えられず、選択理由は不明である。そして1995年版では、この部分のうちメキシコ、ベネズエラ、アルジェリア、モスクワ、カイロという国家名及び都市名は残ったものの、多くは削除されているのである。

4. 3 地名・地点の選択基準の検討

2000年版の地名・地点が例示であることを確認するならば、掲載されている個別地名・地点のみならず、それら地名・地点を選択した理由を重視しなければならない。そこで、2000年版に明示された地名・地点の選択基準を分析視角として各年版を検討する。

表3：付図・付表に掲載された地点・地名

1991年版	1995年版	2000年版	地名・地点の例	選択基準の例
イギリス (諸島)				
連合王国 アイルランド共和国 イングランド スコットランド ウェールズ 北アイルランド ロンドン ダブリン エディンバラ カーディフ ベルファスト バーミンガム グラスゴー リーズ リバプール マンチェスター ニューカッスル・アポン・タイン	イングランド スコットランド ウェールズ 北アイルランド ロンドン エディンバラ カーディフ ベルファスト バーミンガム グラスゴー リーズ リバプール マンチェスター ニューカッスル・アポン・タイン プリストル ノリッジ ノッティンガム シェフィールド	グレートブリテン島 アイルランド島 連合王国 アイルランド共和国 スコットランド ウェールズ 北アイルランド ダブリン エディンバラ カーディフ ベルファスト バーミンガム グラスゴー リーズ リバプール マンチェスター ニューカッスル・アポン・タイン プリストル ノッティンガム シェフィールド	イギリス諸島の2大島 イギリス諸島の2カ国 連合王国の構成国 首都 首都を除く6大都市 人口規模と空間的配置から選択される地域において重要な4都市	
サウサンプトン スノーディア グランビアン山脈 湖水地方 ノースウエスト高地 ペニン山脈 サザン高地 セヴァン川 テムズ川 トレント川 イギリス海峡 アイリッシュ海	カンブリア山脈 グランビアン山脈 湖水地方 ノースウエスト高地 ペニン山脈 サザン高地 セヴァン川 テムズ川 トレント川 イギリス海峡 アイリッシュ海	カンブリア山脈 グランビアン山脈 湖水地方 ノースウエスト高地 ペニン山脈 サザン高地 セヴァン川 テムズ川 トレント川 イギリス海峡 アイリッシュ海 北海	連合王国における6大山地地帯 3大河川(流路長) 周囲の海域	
ヨーロッパ				
フランス (パリ) ドイツ (ベルリン) イタリア (ローマ) スペイン (マドリッド)	連合王国 (ロンドン) アイルランド共和国 (ダブリン) フランス (パリ) ドイツ (ベルリン) イタリア (ローマ) ポーランド (ワルシャワ) スウェーデン (ストックホルム) ウクライナ (キエフ) ノルウェー (オスロ) スウェーデン (ストックホルム)	連合王国 (ロンドン) アイルランド共和国 (ダブリン) フランス (パリ) ドイツ (ベルリン) イタリア (ローマ) ポーランド (ワルシャワ) スウェーデン (ストックホルム) ウクライナ (キエフ) ノルウェー (オスロ) スウェーデン (ストックホルム) ベルギー (ブリュッセル) ルクセンブルグ (ルクセンブルグ) オランダ (アムステルダム) デンマーク (コペンハーゲン) ギリシャ (アテネ) ポルトガル (リスボン) アルプス山脈 ドナウ川 ライン川 バルト海 地中海 北海	イギリス諸島における2カ国(首都) 人口規模の上位6カ国とその首都 面積上位6カ国とその首都 人口密度上位6カ国(狭小国除く)とその首都 上記以外のEU加盟国とその首都 最大の山脈 西・中央ヨーロッパの2大河川(流路長) 周囲の4大海域	

世界

アフリカ アジア ヨーロッパ 北アメリカ 南アメリカ オセアニア Australasia 南極	アフリカ アジア ヨーロッパ 北アメリカ 南アメリカ オセアニア 南極	アフリカ アジア ヨーロッパ 北アメリカ 南アメリカ オセアニア 南極	大陸
ナイジェリア 南アフリカ 中国 インド	ナイジェリア 南アフリカ 中国 インド フランス ドイツ カナダ U.S.A オーストラリア ニュージーランド アルゼンチン ブラジル	ナイジェリア 南アフリカ 中国 インド フランス ドイツ カナダ U.S.A オーストラリア ニュージーランド アルゼンチン ブラジル	人口・面積・GNP・人口密度 から選んだ各大陸の2カ国
バングラデシュ インドネシア 日本 パキスタン ソ連	バングラデシュ インドネシア 日本 ロシア連邦	バングラデシュ インドネシア 日本 ロシア連邦	人口・面積・人口密度から選 んだ他の5カ国
バングラデシュ (カド海) インド パキスタン アイルランド	バングラデシュ インド アイルランド共和国	バングラデシュ カリブ海地域 インド パキスタン アイルランド共和国	連合王国における主要マイノ リティ集団の経緯地域
メキシコ ベネズエラ ペルー	メキシコ ベネズエラ イタリア アルジェリア		
エジプト ケニア ガーナ イスラエル サウジアラビア シンガポール		ラゴス 東京 パリ ニューヨーク シドニー サンパウロ	各大陸における最高人口密度 都市
ラゴス 東京 パリ ニューヨーク シドニー サンパウロ	東京 パリ ニューヨーク シドニー サンパウロ	北京 ボンベイ アエノスアイレス カルカッタ ジャカルタ ロサンゼルス メキシコシティ ソウル シャンハイ モスクワ	世界の9大都市(上記を除く)
ボンベイ アエノスアイレス カルカッタ ジャカルタ ロサンゼルス メキシコシティ ソウル シャンハイ モスクワ レニングラード カイロ アクラ ヨハネスブルグ エルサレム ダラー ワシントン シカゴ サンフランシスコ トロント カラカス リマ	北京 ボンベイ アエノスアイレス カルカッタ ロサンゼルス メキシコシティ ソウル シャンハイ モスクワ カイロ		
アンデス山脈 ヒマラヤ山脈 ロッキー山脈	アンデス山脈 ヒマラヤ山脈 ロッキー山脈	アンデス山脈 ヒマラヤ山脈 ロッキー山脈	3大山脈(高さと延長)
アマゾン川 ミシシッピ川 ナイル川 長江 五大湖 セントローレンス川 コロラド川 コンゴ川 ザンベジ川 ボルト川 ガンジス川 マレーダーリング川	アマゾン川 ミシシッピ川 ナイル川 長江	アンデス山脈 ヒマラヤ山脈 ロッキー山脈 アマゾン川 ミシシッピ川 ナイル川 長江	4大河川(流路長)
サハラ砂漠 北極海 北大西洋 南大西洋 カリブ海 インド洋 太平洋 南極海 パナマ運河 スエズ運河	サハラ砂漠 北極海 北大西洋 カリブ海 インド洋 太平洋 南極海 パナマ運河 スエズ運河	サハラ砂漠 北極海 北大西洋 (カリブ海) インド洋 太平洋 南極海 パナマ運河 スエズ運河	最大の砂漠 海洋・運河
北極 南極 赤道 北回归線 南回归線 北極圈 南極圈 本初子午線 日付変更線	北極 南極 赤道 北回归線 南回归線 北極圈 南極圈 本初子午線 日付変更線	北極 南極 赤道 北回归線 南回归線 北極圈 南極圈 本初子午線 日付変更線	主な経緯線

- 注1) 網掛けはK S2対応の付図・付表で掲載されているため、K S2での学習内容と考えられる地名・地点。
 2) 行頭が1字空いているものは、各年版を比較するために整理した結果、重複して本表に記載された地名・地点を示す。

2000年版で学習する地名・地点の決定は、学校・教師の裁量に大きく委ねられている。例えば、KS 3 で学習する国についてカリキュラムは「経済発展段階が著しく異なる2カ国」と規定するのみである。学校・教師にとってこの変化は、「定められている選択肢（国家群）の中から学習する国を選ぶ」から、「世界の中から条件に合う国を選ぶ」に変わったということであり、どのように国を選ぶかという学習対象の選択方法がより重要になったことを意味している。したがって、選択基準の明示は、この選択方法の重視に応じたものと理解される。

世界スケールでの選択基準としては、国家の選択では「人口・面積・GNP・人口密度から選んだ各大陸の2カ国」、都市の選択では「各大陸における最高人口密度都市」というように全大陸に視野を広げた基準で最初に基軸となる国家・都市を選択し、それに「人口・面積・人口密度から選んだ他の5カ国」「世界の9大都市」を付加する方法が示されている。また、イギリス諸島では、イギリスで学習すべき都市として首都と他の6大都市をあげた後「人口規模と空間的配置から選択される地域的に重要な4都市」との選択基準を明示し、具体的には1991年版では掲載されていなかったブリストル、ノリッジ、ノッティンガム、シェフィールドを例として記載している。この選択基準例は、人口規模のみならずイギリスの空間的広がりをも考慮して都市を選択する必要性を示唆しており、世界スケールで全大陸に視野を広げたうえでの国家・都市の選択同様に地理的な見方を含意した選択方法であり、選択に臨む教師にとって有益な視点を提供している。

このような選択基準及び地名・地点の類型は1995年版では明示されていないものの、2000年版の基準・類型を用いた表3の枠組みに1995年版の地名・地点はほぼ整合する。したがって、1995年版の地名・地点選択においては、2000年版とかなり類似した基準・類型が少なくとも潜在的には存在していたと考えられる¹⁴⁾。一方、1991年版は、表3でみる限り2000年版の基準・類型への整合性は低い。この1991年版における多くの地名・地点選択の具体的基準は先に指摘したように不明であるものの、過去の大英帝国イメージさせるような偏った選択であるとの批判（Roberts 1990, Ball 1994 p.36）は注目される。

以上、前章及び本章では、各年版の地誌的内容を、学習すべき場所及び付図・付表から明らかにしてきた。その結果、1991年版は地誌の学習内容が著しく多いのみならず、学習する場所、地名・地点の選択基準が不明であると同時に、実践現場での選択自由度が少ないことが明らかとなった。

5 カリキュラム編成過程における地誌的内容をめぐる議論

1991年版は地誌的内容を非常に重視したカリキュラムであることが明らかとなったが、本章ではそのようなカリキュラムが編成された理由を明らかにする。方法としては、1991年版「ナショナル・カリキュラム地理」の作成を実際に担った地理ワーキンググループ（Geography Working Group 以下ではGWGと表記）委員のメンバーであったウォルフォードとローリングが、それぞれカリキュラム編成が委員会内でどのように進められたか述べた詳細な報告（Walford 1992, Rawling 2001）を主な資料としながら、1991年版編成過程における地誌的内容の扱いを検討する。

両氏によれば、1989年5月5日に設置されたGWGは、サセックス大学副総長レズリー・フィールディングを委員長とした12名で構成され、教育専門家以外のメンバーをも含んだ委員

会であった点が特徴であるという。具体的な構成でみると、委員の内7名が、ウォルフォード、ローリングといった地理教育研究者や地理教師経験者など地理教育の専門家、残り5名が歴史学を専攻しつつ地理に関心を持っていた委員長のフィールディングをはじめ、旅行社会社役員など、地理教育には直接関わったことがない一般委員であった。そしてこれら一般委員が、委員会の議論では積極的な役割を果たしたとされる。

ウォルフォードによれば、彼ら一般委員は、地理は児童・生徒に将来役立つ世界地誌的な知識・理解を授けるものであるとの強い信念を持っており、現在のイギリスの地理教育では位置的知識の教授と地誌学習がより必要であることを何度にもわたり委員会のテーマにしたとされる。そしてその議論の過程では、Hirsch(1987)の主張が注目され、最終的には学習すべき基礎地名のリストを作成することが、委員会の意見としてまとまったとされる¹⁵⁾。

ローリングも、1989年6月の第2回会議(実質的な議論としては最初の会議)から直ちに「到達目標」の選択が話し合われ¹⁶⁾、7月の第3回目会議では地誌を基礎にしたカリキュラムモデルと、概念・見方を基礎¹⁷⁾にしたテーマ型のカリキュラムモデルの2つが提示されたものの、委員長は地誌を基礎にしたカリキュラムを志向し、翌8月の第4回会議以降では地誌型のカリキュラムを中心にしか議論されなくなったことを報告している。

このような過程を経て1989年10月30日にGWGが担当大臣に提出した中間レポート案は11月20日に発表されたが、その内容は地誌的内容を基礎にしつつ、技能とテーマを付加したものであり、表4のような8つの到達目標から構成されるカリキュラムであった。この中間レポートでは、8つの到達目標が、地域の学習(area studies)、地理的テーマ、技能の3領域に大別され、このうち地域の学習が到達目標の半数を占めると同時に最初に位置づけられていることに注意する必要がある。なぜならば、地域の学習を地理的テーマとは別の類型として位置付けることは、地誌的学習である地域の学習は地理的テーマの学習と並列かつ独立的な関係にあることを意味し、また、目標の半分を地域の学習が占めるとともに順序が目標1～目標4であることは、地域の学習が他の2領域に比べ優先度が高いことを示しているからである。すなわち、この到達目標の構成からは、この案が著しく地誌的内容を重視したカリキュラム編成案であることを読みとることができるのである。

この中間レポートに対し、グレイブスをはじめ国際的にイギリスを代表する地理教育研究者がスタッフとなっているロンドン大学地理教育研究室メンバーは、いち早く教室としての見解を公にし、委員会設置以来僅か半年でこのような膨大かつ重要な仕事をやり遂げたのは驚きで

表4：到達目標の変化

中間レポート(1989年10月)		地理学協会の変更案 (1990年1月)	最終レポート(1990年4月)	1991年版	1995年版	2000年版
地域の 学習	1 身近な地域と郷土	1 地理的技能	1 地理的技能	1 地理的技能	地理の目標	地理の目標
	2 イギリス	2 環境地理	2 身近な地域と郷土	2 場所の知識・理解		
	3 世界(1)	3 人文地理	3 イギリスとEC	3 自然地理		
	4 世界(2)	4 自然地理	4 ヨーロッパ以外の世界	4 人文地理		
地理的 テーマ	5 自然地理	5 身近な地域と郷土	5 自然地理	5 環境地理		
	6 人文地理	6 イギリス	6 人文地理			
	7 環境地理	7 世界地誌	7 環境地理			
技能	8 地理的技能					

注) 太字(網掛け)は地誌的な到達目標

Graves *et al.* (1990a,b), Graves(1996), Rawling(2001)により筆者作成

あるとしながら、教科内容と評価に関して次のような基本的評価を下している(Graves et al. 1990a)。

教科内容に関しては、1970年代以降の3つの地理カリキュラム開発プロジェクト、すなわちテーマと概念を基礎にした GYSL カリキュラム開発プロジェクト、系統地理学とシステム論を基礎にした G14-18カリキュラム開発プロジェクト、人間-環境関係と課題探求を基礎にした G16-19カリキュラム開発プロジェクトの3つを通して、イギリスの地理教育研究は教科内容を精選するフレームとフィルターを創り上げてきたことをまず確認し、そのような観点から中間レポートをみると、どのように教科内容を精選するのか理解しがたいとする評価である。特にそこでは、教科内容選択の模式図として GWG が提示した地理的立方体(地域・テーマ・地理的技能の3座標軸からなる立方体)に対し、このような3軸を盛り込んだ立方体からは内容精選の規準は読みとれないと批判している。

評価に関しても、地名・地点を言うことは、原理・概念ではなく単なる事実であるため地理の目標とはならないとの基本的認識に立ち、到達目標1~4が地域の学習として独立した目標として設定されているのは誤りであり、他の目標であるテーマや技能と切り離されているのは不必要で混乱を招くことであるとする。そして、地域の学習は、テーマ学習における技能・概念・原理・理論を学ぶ文脈を通してなされるのが望ましいと主張している。

このようなロンドン大学地理教育研究室の評価に加え、初等・中等学校教師が主会員でイギリスを代表する地理教育研究団体である地理学協会(Geographical Association)も、地域の学習を到達目標1~4に位置づけ地誌学習を重視した中間レポートを問題視し、表4中に示したように到達目標順序の入れ換えと世界地誌部分の到達目標の一本化を申し入れたとされる(Graves et al. 1990b p.149)。

以上のような批判を受けた中間レポートは、さらに GWG での議論を経て1990年4月、最終レポートにまとめられ教育科学省大臣に提出された(表4)。最終レポートでは地域の学習、地理的テーマ学習、地理的技能とされていた3種類の枠がとり外されるとともに、地理的技能は目標1とされ中間レポートよりも技能の比重は高まっている。しかし、批判の中心であった地誌的な到達目標は世界が1つにまとめられたものの、依然7つのうち3つを占め重視されていることには変わりがない。

最終レポートに対しても、ロンドン大学地理教育研究室は、環境地理を加えてはいるものの、スクールカウンシルによるカリキュラム開発プロジェクト¹⁸⁾が進んだ1970年代以前の、伝統的な GCE-O レベル試験のシラバスを思い出させると前置きしながら、次のような注目すべき見解を発表している。

「作業グループが、特定の地域を独立した到達目標として設定する必要があると判断しているのは不幸なことである。場所の知識が不必要とは論じないものの、場所の知識を到達目標の基礎としておくことは、現代地理の本質と目的を誤解している。さまざまなスケールにおける場所の知識は、技能・概念・原理・価値の検討や教授を通して教えられなければならない。場所の知識それ自体は、地理的探究や学習の目標にはなり得ず、追求と結びつかなければ知的なものにはならず、次々と暗記を強いる学習となってしまう。したがって、地誌学習の到達目標がほかのものと関連を持たないことは重大な問題なのである。」(Graves et al. 1990b p.149)。

これは、地誌的知識を独立して学習目標にすることへの厳しい批判であり、1991年版「ナショナル・カリキュラム地理」が、1970年代にスクールカウンシル主導で開発された主題的カリキュ

ラムとしてではなく、それ以前の地誌的カリキュラムを目指して編成されたことを明瞭に示すものといえる¹⁹⁾。

6 おわりに

本稿は、「ナショナル・カリキュラム地理」の1991年版、1995年版、2000年版の地誌的内容を比較・分析することにより地誌的内容自体の変化を最初に明らかにした。次に、それら内容変化とカリキュラム編成過程を検討することで、同心円拡大法は各年版のカリキュラム編成において一貫して用いられている一方、地誌的編成原理は1991年版では強く志向されたものの1995年版以降はその役割を減じていることを明らかにした。また、改訂により単に地誌的学習内容の分量が減じただけではなく、学校・教師といった実践場面での学習内容選択の自由度が増したことも具体的に指摘した。

ところで、日本の地理教育が伝統的に内容を重視してきたのに対して、アメリカおよびイギリスの地理教育は教育方法重視のカリキュラムを進めてきたとされる（井田 2003 p.537）。そのようなイギリス地理教育の歴史的文脈に「ナショナル・カリキュラム地理」を位置づけるならば、1991年版は方法重視から内容重視への転換であり、この転換を象徴するのが1991年版編成時に提起された地理的立方体であったと解釈できる。地理的「技能」、系統地理的な「テーマ」、地誌的内容を指す「場所」の3項目を軸とした地理的立方体は、「ナショナル・カリキュラム地理」を解説する際にしばしば用いられてきた。しかし、この3つの軸（技能・テーマ・場所）は1989年10月の中間レポートで示された到達目標の3領域に一致するものであり、方法を重視する方向にあった1970年代以降のイギリス地理教育の潮流に対して、地誌的知識を技能・テーマと同じ比重で重視させるべく作成された模式図との解釈が可能になるのである。そのような解釈に立った場合²⁰⁾、地理的立方体は地理教育内容の総体を示すものにしかならず、GWGにおける地理的立方体の3軸の比重をめぐる見解の相違（Walford 1992 p.94）や、グレーブスらが中間レポートに対する評価の中で示した地理的立方体に関する厳しい否定的見解を理解できるのである。

1990年代に進んだイギリスと日本の教育改革は、お互いの国の教育システムを志向した改革であると指摘される（志水 1995）。1991年版「ナショナル・カリキュラム地理」と、最近の学習指導要領における地理的内容の変化を比較するならば、地理教育カリキュラムにおいてもそのような志向が読みとれる。しかし、その志向を教育システム全体の中で活かすためには「ナショナル・カリキュラム地理」を多様な文脈のなかで理解・評価することが必須であり、本研究最後に提起した地理的立方体の解釈はその一つである。

注

- 1) イギリス全土向けではなくイングランドに限るカリキュラムであるため正式には「ナショナル・カリキュラム地理（イングランド）」であり、各年版の表題も文献に記載したように若干異なる。しかし、本稿では誤解の恐れがないことから初版の1991年版にあわせてこのように略記する。
- 2) 改訂・発行年からすれば1999年版であるが、英国の文献では“Geography Curriculum 2000”

と一般に表記されている。したがって、本稿でも2000年版と表記する。

- 3) 地誌の内容の過剰さと並ぶ主な批判は評価システムに対してであるが、これは地理科独自の問題でないことや紙幅の関係から本稿では取り上げない。
- 4) キー・ステージ (Key Stage) は、ナショナル・カリキュラム制度下での学齢段階を示し、KS 1が5～7歳、KS 2が、7～11歳、KS 3が11歳～14歳、KS4が14歳～16歳である。地理科は、1991年版ではKS 1～KS 4の全KSで必修科目であったためKS 4までの地理科用のナショナル・カリキュラムが制定されていたが、1995年と2000年版ではKS 1～3までの必修に変わったことからKS 3までしか地理科用ナショナル・カリキュラムは制定されていない。
- 5) 浮田典良編(2003)『最新地理学事典—改訂版—』(大明堂)で「ロカリティ (locality)」として項目立てがされているように、現在の日本の地理学界ではそのままロカリティと表記・使用されている。
- 6) 取り上げた国全体のみならず、その国内のリージョン規模の地域も扱うことにはなっている。
- 7) 「ナショナル・カリキュラム地理」のHP版では、地図も掲載されているが、紙媒体である刊行冊子(DfEE and QCA, 1999)では表のみの掲載である。
- 8) 1991年版の訳出にあたっては、中井・岩田(1997)を参考にした。
- 9) KS 2にレベル2～5が対応するように、各KSで達成すべきレベルには幅がある。しかし、各KS終了段階には達成度の評価及びその結果報告・公開が求められていたこと、さらに「レベル5を目指して…」といった記述形式が文中とられていることをふまえると、各学校・教師は対応するレベルの中でもより高いレベルの達成を目指すことになったと考えられる。
- 10) 技能を直接扱っている項「地理的探究と技能」では表についての言及はない。しかし、2000年版の「学習プログラム」の構成からは、項「場所の知識・理解」も技能的側面を持つものと判断される。
- 11) 2002年から実施が義務づけられた市民性教育と地理教育の関係については、Hicks, D. らが寄稿している *Teaching Geography* (2001 26-2) 誌上での特集, Morgan(2000), Lambert and Machon(2001) など活発な議論が最近みられるようになってきている。
- 12) KS 段階よりもレベル段階との関連が強い1991年版も、レベルとKSとの対応関係から地図A・B・CはKS 2、地図D・F・FはKS 3に対応させることが適当である。
- 13) 地名・地点が例示であることから2000年版は、1995年に比べ数が増えたとも厳密には言い難い。
- 14) 2000年版における「連合王国における主要マイノリティ集団の起源地域」の基準は、カリブ海地域やパキスタンが削除されている点からして1995年版にはなかったと考えられる。
- 15) 教養ある市民が知っているべき地名に関する Hirsch(1987)の主張も参照しながら150地名のリスト作成が合意されたとされる(Walford 1992 pp.93-94)が、この経緯についてはHirschの論を誤って用いて地名リストを作成したとする見解(Rawling 1992 p.305)もみられる。
- 16) 委員会が当初検討された到達目標の数は、理科の17、数学の17同様に多いものであったが、次第に9～7に減じられたとされる(Walford 1992 pp.92-93)。
- 17) 概念・見方(concept/perspective)を基礎にしたカリキュラム編成原理である概念的アプローチは、個別の知識内容よりも、見方や概念・原理の理解を重視する(Marsden 1976 pp. 255-264, 山口 2002 pp.104-107)。

- 18) GYSL カリキュラム開発プロジェクト, G14-18カリキュラム開発プロジェクト, G16-19カリキュラム開発プロジェクトを指す。
- 19) なお, GWG の最終レポートを受けて最終的なカリキュラム作成にあたったナショナルカリキュラム協議会(NCC)では, 提出された5つの到達目標のうち自然地理・人文地理・環境地理を「人間と環境」という1つの到達目標にまとめる案も支持されたが実現しなかったとされる(Graham and Tytler p.73)。また学習内容規定にあたっては, 地理的立方体の3次元要素のみならず, 場所(place)・空間(space)・環境の3要素も参照されたとの指摘もある(Dawgill and Lambert 1992)。これらは, 系統地理の枠組みから本カリキュラムを分析する際の視角を与えるといえる。
- 20) 内容を重視してきた日本の地理教育では, 地理立方体を直ちにそのように解することは難しいであろうし, この問題についてはイギリスでの「場所の学習」(地誌学習)概念の精査が必要だと考える。

文 献

- 井田仁康 (2003) 地理教育における外国研究の課題—受信から発信へ—。高橋伸夫編『21世紀の人文地理学展望』古今書院, pp.533-543
- 岩田一彦 (1999) イギリス, ナショナル・カリキュラム地理フレームワーク。市川博ほか『小・中・高等学校の一貫による社会科関連科目の連携に基づくフレームワークの研究』平成9~10年度科学研究費補助金基盤研究(C1)研究成果報告書, pp.105-113
- 志水宏吉 (1995) イギリス教育の日本化?—ナショナル・カリキュラムの政治社会学—。日本教育学会シンポジウム課題研究発表要旨集録, 54, pp.C8-C14
- 志村喬 (1998) イングランドにおける「ナショナル・カリキュラム地理」の改定内容と改訂に対する評価。地理科学, 53, pp.297-310
- 中井修 (1997) イギリスにおける「全国カリキュラム・地理」の展開—第1次改訂における学習内容とカリキュラム・システムの変更点について—。社会科研究, 47, pp.33-41
- 中井修・岩田一彦 (1996) イギリス『全国カリキュラム・地理(Geography in the National Curriculum)』の解題と全訳。社会科教育論叢, 43, pp.41-89
- 西脇保幸 (2002) 地理学習のカリキュラム編成と教育目標—米英土3国の事例から—。西脇保幸ほか『社会科関連科目の小・中・高等学校の一貫による教育課程開発・編成に関する研究』平成11~13年度科学研究費補助金基盤研究(C1)研究成果報告書, pp.1-12
- 山口幸男 (2002) 『社会科地理教育論』古今書院
- Ball, S.J. (1994) *Educational Reform: a critical and post-structural approach*. Open University Press, Buckingham
- Butt, G. (2000) *Continuum Guide to Geography Education*. Continuum, London
- Dawgill, P. and Lambert, D. (1992) Cultural literacy and school geography. *Geography*, 77-2, pp.143-151
- DfE(Department for Education) (1995) *Geography in the National Curriculum(England)*. HMSO, London
- DfEE(Department for Education and Employment) and QCA(Qualifications and Curriculum Authority) (1999) *Geography. the National Curriculum for England. Key Stage 1-3*. HMSO, London

- DES (Department of Education and Science) (1991) *Geography in the National Curriculum (England)*. HMSO, London
- Graham, D. and Tytler, D. (1993) *A Lesson For Us All : the making of the national curriculum*. Routledge, London
- Graves, N., Kent, A., Lambert, D., Naish, M. and Slater, F. (Institute of Education, University of London) (1990a) First impressions : a discussion of the Interim Report of the Geography Working Group for the National Curriculum from one department team. *Teaching Geography*, 15, pp.2-5
- Graves, N., Kent, A., Lambert, D., Naish, M. and Slater, F. (Institute of Education, University of London) (1990b) Evaluating the Final Report : a discussion of the Final Report of the National Curriculum Geography Working Group. *Teaching Geography*, 15, pp. 147-151
- Graves, N. (1996) The National Curriculum - Principle, Practice and Evaluation. In Kent, A. Lambert, D. Naish, M. and Slater, F. eds. *Geography in Education: viewpoints on teaching and learning*. Cambridge University Press, Cambridge, pp.72-99
- Hirsch, E.D. (1987) *Cultural literacy: What Every American Needs to know*. Random House. New York. E. D. ハーシュ著 中村保男訳 (1989)『教養が国をつくるーアメリカ建て直し教育論』TBS プリタニカ
- Johnston, R. J. (2000) locality. In Johnston, R. J., Gregory, D. Pratt, G. and Watts, M. eds. *The Dictionary of Human Geography (4th ed.)*, Blackwell, Oxford, pp. 456-458
- Lambert, D. and Machon, P. (2001) *Citizenship through secondary geography*. Routledge Falmer, London
- Marsden, W. E. (1976) *Evaluating the geography curriculum*. Oliver and Boyd, Edinburgh
- Marsden, B. (1995) *Geography 11-16: rethinking good practice*. David Fulton, London
- Morgan, J. (2000) To which space do I belong ? : imaging citizenship in one curriculum subject. *The Curriculum Journal*, 11-1 (special edition on citizenship education) pp. 55-68
- Rawling, E. (1992) The making of a National Geography Curriculum. *Geography*, 77, pp. 292-309
- Rawling, E. (2000) The geography National Curriculum: what's new ? *Teaching Geography*, 25, pp.119-122
- Rawling, E. (2001) *Changing the subject : the impact of national policy on school geography 1980-2000*. Geographical Association, Sheffield
- Roberts, M. (1990) Redrawing the map. *Times Educational Supplement*. 13, April, p.35
- Walford, R. (1992) Creating a National Curriculum : a view from the inside. In Hill, D. ed. *International Perspectives on Geographic Education*. University of Colorado, Boulder, pp.89-100

Primary-Secondary Geography Curriculum Development Principles in Revisions of *Geography in the National Curriculum (England)*

— Focusing on the Change of the Area Studies Content

Takashi SHIMURA*

ABSTRACT

This study compared and examined the area studies content in 1991 edition, 1955 edition and 2000 edition of *Geography in the National Curriculum (England)*.

As the result, 1991 edition had the area studies content remarkably, in afterwards revision, not only that the quantity of the area studies content decreases but also that degree of freedom of learning content selection in the practice scene increases clear.

By examining the curriculum development process, the regional approach principle was strongly aimed in 1991 edition development. But the development process of 1995 edition and 2000 edition, the regional approach principle role had been reduced, while the concentric approach principle is consistently used as a curriculum development process.

* Division of Social Studies, Department of Humanities and Social Sciences