

中学校社会科地理的分野における「身近な地域」の学習と評価

七木田 俊*・佐藤 幸也**

(2003年3月20日受理)

Shun NANAKIDA and Kohya SATOH

"Community Study and Evaluation in Social Studies at a Junior High School"

1. はじめに

中学校社会科地理的分野「身近な地域」の学習は、「地形図の読図以外は高校入試に直接関係しない」⁽¹⁾ことに加え、何より授業実践後の評価が極めて困難である等の問題から、実施状況は極めて低かった。しかし、今次の学習指導要領改訂によって、小学校中学年（従来の3、4年生という積み上げ型の地域学習から中学年というくくりに変更）の地域学習の発展として行われる「身近な地域」の学習は、「地理的な見方や考え方」を養う単元として位置づけられ、極めて重要な学習となっている。これは、従来の知識・理解重視から、いわゆる新学力観によって、地理的分野の「学び方を学ぶ」学習の導入、例えば東京書籍中学校『新しい社会 地理』の「第2編 地域の規模に応じた調査 第1章 身近な地域の調査」⁽²⁾のような単元として構想されている。

一方、平成10年7月の教育課程審議会における答申「教育課程の基準の改善に当たっての基本的な考え方」にも示された、学校教育における指導と評価の在り方については、絶対評価が導入された今日、生徒の学習の励まし、また保護者への説明責任、そして何よりも教師自身の授業改善と指導能力向上といった面からも研究を要する問題として浮上してきた。それに対して社会科の現状は、前回の学習指導要領で示された「社会的な事象への関心・意欲・態度」「社会的な思考・判断」「資料活用の技能・表現」「社会的な事象についての知識・理解」という、いわゆる「新学力観」に基づく観点別学習状況について依然十分な整理がついていない状況である。そこに今回の学習指導要領の改訂に伴う集団準拠評価、すなわち相対評価から、目標準拠評価、すなわち絶対評価に変更されたことにより、現場にはこれまで以上の混乱がもたらされた。その意味で、これらの問題を解決するための研究が早急に求められている。

そこで本稿では、中学校社会科地理的分野「身近な地域」の学習、特にその評価について具体的に構想し、なおかつ本年度の実践における評価を検証しつつ、その成果と課題を考察する。

*盛岡市立上田中学校・岩手大学大学院教育学研究科

**岩手大学教育学部

2. 新学習指導要領における「身近な地域」の取扱い

実質的に中学校社会科地理教育の目標及び内容を規定している学習指導要領では、「身近な地域」はどのように取り扱われているのだろうか。以下、その内容と旧学習指導要領との変更点を整理して概観する。

新学習指導要領における社会科の目標は、「広い視野に立って、社会に対する関心を高め、諸資料に基づいて多面的・多角的に考察し、我が国の国土と歴史に対する理解と愛情を深め、公民としての基礎的教養を培い、国際社会に生きる民主的、平和的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う。」⁽³⁾であり、それに対応した地理的分野の目標(1)は、「(1) 日本や世界の地理的事象に対する関心を高め、広い視野に立って我が国の国土の地域的特色を考察し理解させ、地理的な見方や考え方の基礎を培い、我が国の国土に対する認識を養う。」⁽⁴⁾（以下、引用の下線は筆者による）である。

新学習指導要領では「我が国の国土と歴史に対する理解と愛情を深め」とあるように、日本国憲法改正、有事法制の整備などの政治的潮流を反映し、社会科の一層の道德化と「新しい歴史教科書をつくる会」の一連の運動（最近では北朝鮮拉致問題運動との連携も活発化している）や、昨年福岡市で導入され問題となっている「愛国心」に対する絶対評価の強制などに見られるような国家主義的方向が打ち出され様々な問題を含んでいるが、地理的分野についての目標は、ここから分かるように、「地理的な見方や考え方の基礎」と「我が国の国土に対する認識」という柱によって構成されている。前者は地理的分野における固有の具体目標であり、後者は社会科の目標から導かれた理解内容に関する目標記述であるといえよう。

また、「地理的な見方や考え方」について、具体的に(2)以降で説明するという目標記述構成は、昭和44年改訂時から一貫している。その意味においては、今次改訂においても、文部省（現、文部科学省）が、地理学習における「地理的な見方や考え方」の育成を社会科地理的立場から重視していることが理解できる。

しかし、内容構成については、前回改訂までと比較して大きな違いが見受けられる。それは、第一に、小学校中学年の地域学習で培った基礎能力を生かして展開する「(2) 地域の規模に応じた調査」が新たに設定され、「国際化の進展」という社会の変化に対応する観点から「(3) 世界と比べて見た日本」の項目が充実したこと。第二に、「地理的な見方や考え方」が、目標に加えて内容構成にも大きく影響を与えている点である。

換言すると、平成元年版学習指導要領にはみられなかった「位置関係」「分布」「地域の規模」「地域区分」「比較」などといった「地理的な見方や考え方」のキーワードが「内容」にまで「下りてきた」⁽⁵⁾もので、その指導の一層の充実が求められ、これまでの地誌的学習から事例学習をより徹底化することで「地理的な見方や考え方」を養い、その応用で他地域を理解することが可能という教科調査官の意図が読みとれる（表1参照）⁽⁶⁾。

一方、「身近な地域」は、「学び方を学ぶ学習の充実」という改訂の趣旨のもと、地域的特色をとらえる視点や方法を学ぶ「(2) 地域の規模に応じた調査」の中項目を新たに構成することとなった。したがって、昭和30年改訂以降、方法原理と目的原理の融合、すなわち「地理的な見方や考え方」の基礎を培い、「生活している地域に対する理解と関心を深めさせる」としてきた「身近な地域」のねらいには変容がみられる。

表1. 中学校学習指導要領（第2節社会）の新旧内容比較

平成元年改訂版	平成10年改訂版
<p>2 内容</p> <p>(1) 世界とその諸地域</p> <p>ア 多様な世界</p> <p> (ア) 世界の国々</p> <p> (イ) 人々の生活と環境</p> <p>(2) 日本とその諸地域</p> <p>ア 世界から見た日本</p> <p> (ア) 国土の成り立ちと自然</p> <p> (イ) 日本の人々の生活</p> <p>イ 身近な地域</p> <p>ウ 日本の諸地域</p> <p> (ア) 自然と人々</p> <p> (イ) 産業と地域</p> <p> (ウ) 居住と生活</p> <p> (エ) 地域の結び付きと変化</p> <p>(3) 国際社会における日本</p> <p>ア 日本と世界の結び付き</p> <p>イ 日本と国際社会</p>	<p>2 内容</p> <p>(1) 世界と日本の地域構成</p> <p>ア 世界の地域構成</p> <p> (ア) 地球上の位置関係と水陸の分布</p> <p> (イ) 国々の構成と地域区分</p> <p>イ 日本の地域構成</p> <p> (ア) 日本の位置と領域</p> <p> (イ) 都道府県の構成と地域区分</p> <p>(2) 地域の規模に応じた調査</p> <p>ア 身近な地域</p> <p>イ 都道府県</p> <p>ウ 世界の国々</p> <p>(3) 世界と比べて見た日本</p> <p>ア 様々な面からとらえた日本</p> <p> (ア) 自然環境から見た日本の地域的特色</p> <p> (イ) 人口から見た日本の地域的特色</p> <p> (ウ) 資源や産業から見た日本の地域的特色</p> <p> (エ) 生活・文化から見た日本の地域的特色</p> <p> (オ) 地域間の結び付きから見た日本の地域的特色</p> <p>イ 様々な特色を関連付けて見た日本</p>

(文部省『中学校指導書社会編』, 大阪書籍, 1989年, 141-144頁, 文部省『中学校学習指導要領(平成10年12月)解説—社会編—』, 大阪書籍, 1999年, 178-180頁より作成。太字は筆者。)

新学習指導要領「身近な地域」の学習のねらいは、「身近な地域における諸事象を取り上げ、観察や調査などの活動を行い、生徒が生活している土地に対する理解と関心を深めさせるとともに、市町村規模の地域的特色をとらえる視点や方法、地理的なまとめ方や発表の方法の基礎を身に付けさせる」となった。地域そのもの「を」目的的に学ぶという目的原理である「生徒が生活している土地に対する理解と関心を深めさせる」ことは従来通りであるが、これまで「地理的な見方や考え方」の基礎を地域「で」培うとしてきた方法原理が、「地域的特色をとらえる視点や方法、地理的なまとめ方や発表の方法の基礎」に取って代わっている。

また、表1からもわかるように、新学習指導要領地理的分野の改訂において、「地域的特色をとらえる視点や方法」を学ぶ項目が新たに設定された。「身近な地域」においても、上記のように、そのねらいに「視点や方法」「まとめ方や発表の方法の基礎」という文言が用いられている。

これらのことから、各中学校ではその対応として、「身近な地域」の学習の活動成果を教師や生徒同士が評価しあうことを模索し、調査後のグループごとに行うプレゼンテーションの場面を授業研究会等でも目にする機会が増えている。それ自体は、改訂の趣旨に沿う努力の一端として考えていいが、次のような点にも留意しなければならない。

すなわち「身近な地域は、生徒が生活舞台にしている地域であり、学習対象を生徒が直接経験できるといった特質を有している。それだけに、この項目では、地理的事象を見だし、事象間の関連の発見過程を体験し、地理的な追究の面白さを実感させる体験的・作業的な学習を通して、生徒が生活

している地域に対する理解と関心を深めさせ、その発展に努力しようとする態度を育てることと、地理的な見方や考え方の基礎を培うことの二つがねらいとなっている」という点である。この記述は、「中学校学習指導要領解説」中の補足説明的な扱いになっているため、見落とされがちである。しかし、これをみると、「地域的特色をとらえる視点や方法」、すなわち地理的技能や「まとめ方や発表の基礎」を培うことのみがクローズアップされる現状から、「地域に対する理解と関心を深めさせ、その発展に努力しようとする態度を育てる」ことと、「地理的な見方や考え方の基礎を培う」ことを主眼とする学習、すなわち、「目的原理」と「方法原理」が融合した「身近な地域」の学習への軌道修正の必要性を感じずにはいられない。

今次改訂では、ダイナミックに「内容」構成に変容がみられたのは前述の通りであるが、「身近な地域」に関しては、基本的に従来のねらいを踏襲しているとも言えるのではなかろうか。ただし、方法原理の捉え方の変化に伴い、その影が薄れがちであった目的原理、「生徒が生活している地域に対する理解と関心を深めさせ」というねらいの記述には変化がみられた。それは、「身近な地域」という文言が学習指導要領に初出した昭和44年改訂版以降、ねらいの前半の柱が「地理的な見方や考え方」、後半の柱が「理解、関心」だったのが、今次改訂は逆になり「理解、関心」が「地理的な見方や考え方」に取って代わったことである。

以上のことから、新学習指導要領における「身近な地域」の取扱いに関して、基本的にねらいは従前通りであること、「身近な地域」の目的原理をお座なりにしてはならず、むしろ従前よりも意識して指導すること、という2つのことが確認できよう。

地理的分野の内容を振り返ってみると、昭和44年版学習指導要領に初出した「身近な地域」は、同義語として用いられた「郷土」からその後も長く「内容」の柱を構成し、その重要性は一貫して唱えられてきた。方法原理と目的原理、どちらに重きを置くかで揺らいだ時期もあったが、「身近な地域」の基本的なねらいは、「地域に対する理解と関心を深めさせ、その発展に努力しようとする態度を育てる」、「地理的な見方や考え方の基礎を培う」という二つに集約できると捉えられよう。

新学力観の横行、学習指導要領の改訂（時数、内容の削減）も相俟って、最近ではともすると、方法原理としての地理的技能面に目を奪われがちであった。それが、いわゆる隆盛する「学力低下論」の引き金になってきたことも無視するべきではない。「基礎・基本」の習熟を念頭に置いて、「身近な地域」のねらいは従前通りであることとともに、その記述を丁寧に見ていくことで、「身近な地域」の目的原理を、むしろ従前よりも意識して指導することの必要性を理解すべきだろう。新学習指導要領における「身近な地域」の学習は、方法原理と目的原理を融合させて行う必要がある、と再度捉え直したい。

3. 単元「身近な地域」の評価の在り方

目標、指導、評価の一体化については、授業における究極の課題といってもよい。その中でも特に「評価」は、学習指導要領の改訂に伴い、「集団準拠評価」すなわち「相対評価」から、「目標準拠評価」すなわち「絶対評価」⁹⁾に変更したことで、より実践的研究が求められている。さらに、現状として、「社会的な事象への関心・意欲・態度」「社会的な思考・判断」「資料活用の技能・表現」「社会的な事象についての知識・理解」という、いわゆる「新学力観」に基づく「観点別学習状況」の評価について依然として問題が残されているのに加え、「身近な地域」の学習における評価は、他単元と比較して、非常に困難であると指摘され続けてきた。そこで本節では、単元「身近な地域」の観点別の具体

的な評価規準と判断基準を構想する⁸⁾。

社会科教育の評価研究を歴史的・体系的にまとめた中野は、社会科が一貫して求めてきたものは、「社会認識形成における理解・態度・能力の統一的育成」にほかならないとし、社会科の本質を「態度形成」と捉え、特に「関心・態度」の評価に関して論及している。また、「知識・理解」「観察・資料活用能力」「社会的思考・判断」「社会的事象に対する関心・態度」の4つの観点は、社会科の学力を評価するポイントとなり、前者3つの観点を柱とし、その結合・統一を図るのが「関心・態度」であると主張した⁹⁾。

宮本は、これからの社会科評価の在り方として、「知識・理解」の習得に重点をおく教育目標観から「学ぶ意欲や思考力・判断力・表現力」の育成に重点をおく教育目標観へ、また「知識・理解」の習得に重点をおく学習結果重視の学力観から「思考力・判断力・表現力」の育成に重点をおく学習過程重視の学力観へと教育目標観や学力観が転換したことを指摘した。その上で、これからの社会科評価の在り方として、具体的に以下の6点について言及した¹⁰⁾。

- (1) 「結果の評価」から「過程の評価」へ
- (2) 「静的・固定的評価」から「動的・活動的评价」へ
- (3) 「一時的・定期的評価」から「継続的・累積的评价」へ
- (4) 「遅延的评价」から「即時フィードバック的评价」へ
- (5) 「終着点としての評価」から「出発点としての評価」へ
- (6) 「否定的評価」から「肯定的評価」へ

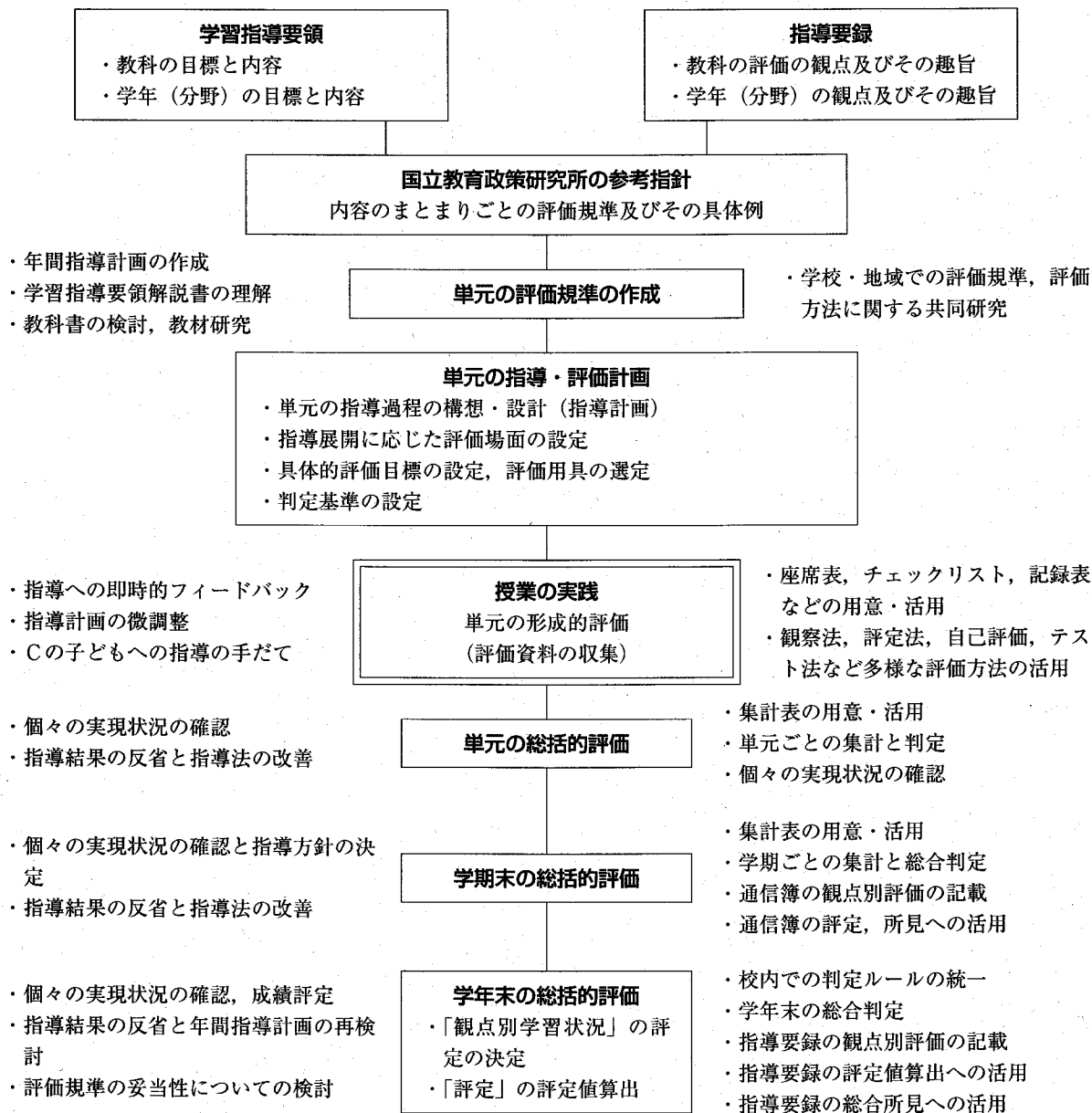
(1)~(6)にみられるように、宮本は、いわば「新学力観」による評価論を先取りしつつ、社会科の授業において、まず生徒個人個人が自分の学習を振り返り、授業ごとの自己評価をすること、その際学習内容に対して多様な方法によって能動的に関与し、自分なりに問題を発見したり解決方法を考察したりした上で、そのことをともに学習する仲間（集団）や教師に提示し相互に評価しあうこと、そこで得られた知識や知見を学習集団の共有材に高めることで、互いの学習を積極的な評価につなげ、その到達点が、新たな学習の出発点に発展することを期待する評価のあり方を提案している。これは、生徒の「社会科離れ」に対する反省に立って、生徒の主体的学びを支援し、意欲を高め、社会科そのものに対する信頼感を醸成するものであり、よき市民、主権者の育成を目的とする社会科の理念を生かしたものである。その意味で中野の「態度形成」評価論を補完するものである。

中野の指摘する「関心・態度」、宮本の指摘する「学ぶ意欲」、いわゆる新学習指導要領における「社会的な事象への関心・意欲・態度」をはじめ、4つの観点それぞれにおいて、評価の「客観性」「信頼性」¹¹⁾を高めることが、前述の評価に関わる課題克服へつながるといえよう。

北尾によると、観点別評価は、「評価の時間的スパン」を決め、「単元の評価規準を明確に」し、「評価場面・評価規準の具体例を設定」する。そして最後に「判定の基準をつくる」のが図1のような一般的手順である¹²⁾。

これは、「学習指導要領の分析から総括的評価に至るまでの一連の評価活動の流れを示し」（北尾）たものである。以下、基本的にこの流れに沿って作成した「身近な地域」の学習の評価規準および判断基準（表2参照）をもとに具体的に考察していく。

図1. 観点別評価の一般的手順



(北尾倫彦「観点別評価の考え方と手順」, 北尾倫彦・祇園全祿編『新観点別学習状況の評価基準表中学校・社会-単元の評価規準とABC判定基準-』, 図書文化社, 2002年, 所収, 15頁)

まず, 北尾の指摘する「時間的スパン」についてである。本来は「毎時間の授業の中で評価がなされ」るのであるが, スパンが小さすぎると, 評価活動ありきの授業になり, また実際の評価の時間が膨大になる。しかし, スパンが大きすぎると学習内容が過多になったり, 学習活動に無理が生ずるなどの弊害を生む危険性がある¹⁹⁾。そこで, 経験的に「単元」ごとに評価を行うのが妥当であると判断した。

表2. 中学校社会科地理的分野における評価規準と判断基準（「身近な地域」の調査）

単 元	到達目標	評価規準	評価の観点	判断基準	評価	
第2編 地域の規模に応じた調査 第1章 身近な地域の調査	第1章 身近な地域の調査 ①身近な地域を見直そう ②調査テーマを決めて、見通しを立てよう ③いろいろな方法で調査活動しよう ④調査結果をまとめ、発表しよう ○学びの広場 地域の規模に応じた調査	・身近な地域における諸事象を取り上げ、観察や調査などの活動を通して、生活空間である身近な地域に対する共感的理解と関心を深めることができる。 ・市町村規模の地域的特色をとらえる視点や方法、地理的な見方や考え方、まとめ方や発表の方法の基礎を身に付けることができる。	社会的 事象への 関心 意欲 態度	自分の生活空間である地域の特色を、観察や調査などの活動を通してとらえようとし、地域の将来像について積極的に提案できる。	A	
				自分の生活空間である地域の特色を、観察や調査などの活動を通してとらえようとしている。	B	
				収集した資料を提示しながら、身近な地域について新たに発見した点や、他との比較から共通点や相違点を挙げさせることを通して、身近な地域に対する関心を喚起する。	C	
		身近な地域の地理的事象から課題を見だし、それを環境条件や人々の営みなどと関連付けて多面的・多角的に追究するとともに、市町村規模の地域的特色をとらえる視点や方法を考察している。	社会的な 思考 判断	身近な地域の地理的事象から課題を見だし、それを環境条件や人々の営みなどと関連付けて多面的・多角的に追究するとともに、市町村規模の地域的特色をとらえる視点や方法を考察している。	身近な地域の地域的特色をとらえるために、学習課題に対して環境条件や人間の営みとの関わりなど、複数の視点から考え、明確な根拠をもとに合理的な結論を出すことができる。	A
					身近な地域の地域的特色をとらえるために、学習課題に対して、定められた資料から考え、結論を出すことができる。	B
					身近な地域の地理的事象に関する学習課題に対し、視点を明確にすることを通して、課題解決のポイントを再確認させ、考察が進められるようにする。	C
		身近な地域に関する観察や調査、地図や統計その他の資料の収集を行い、学習に役立つ情報を適切に選択して活用するとともに、身近な地域の特色を追究し考察した過程や結果をまとめたり、発表したりしている。	資料活用 の 技能 表現	身近な地域に関する観察や調査、地図や統計その他の資料の収集を行い、学習に役立つ情報を適切に選択して活用するとともに、身近な地域の特色を追究し考察した過程や結果をまとめたり、発表したりしている。	身近な地域の特色をとらえるために、景観の観察や調査、様々な地図の読みとり、統計のグラフ化や地図化などを通して有用な情報を適切に選択して活用し、的確にまとめたり、発表したりすることができる。	A
					身近な地域の特色をとらえるために、景観の観察や調査、様々な地図の読みとりなどから得た情報を選択して、まとめたり、発表したりすることができる。	B
					自らが野外観察や調査で収集した資料の中で、学習課題解決に向けて、適切な情報とは何かをとらえられるよう、ポイントをおさえさせ、簡単な地図化、グラフ化等、作業的な活動を行わせる。	C
		身近な地域の特色とともに、市町村規模の地域的特色をとらえる視点や方法などを理解し、それらの知識を身に付けている。	社会的 事象 について の 知識 理解	身近な地域の特色とともに、市町村規模の地域的特色をとらえる視点や方法などを理解し、それらの知識を身に付けている。	身近な地域の地域的特色を、環境条件や他地域との結びつきなどに着目して理解し、その知識を他地域の地理的事象を説明する際に有効に活用し、応用できる。	A
					身近な地域の地域的特色を、調査した資料に基づいて理解し、その知識を地理的用語を用いて説明できる。	B
					野外観察や調査を通して、身近な地域の地域的特色をとらえる上で必要な知識を、他の発表などから再確認させることを通して、自分の学習を前向きに評価させる。	C

（教科書は『新しい社会 地理』東京書籍、2001年を使用した。）

次に「到達目標」である。これは、基本的に社会科の目標および内容を実質的に規定する学習指導要領に基づいている。具体的には、各単元の「ねらい」に沿っており、いわば、「その学習を通して身につけるべき能力や態度」¹⁴を目標として示したものである。

「評価規準」は、国立教育政策研究所の「評価規準の作成，評価方法の工夫改善のための参考資料」に則った。到達目標については、単元を通しての全体的なものになっているが、評価規準は、それを観点別に洗い出し、目標を具現化した「掘りどころ」となっている。これによって何を評価するかが明確になる。

「判断基準」については、国立教育政策研究所は、評価規準はおおよそB段階を示し、判断基準は設けていない。これは、評価規準をそのままBの判断基準とすることを意識していると考えられる。しかし、実際の学校現場において、学期末、学年末の総括的評価の際、達成の程度をA～Cで示す必要がある。そうした事情を加味し、3段階の基準を設けることとした。また、評価場面を特別に設けなかったのは、「判断基準」において具体的に評価場面がわかるような表現を用いるように配慮したためである。

また、3段階評価であることから、必然的にB段階に到達しない生徒は、すなわちCの評価を受けることとなる。Cの基準を示すことはつまり、それにも到達しない生徒が生じるということになる。そこで、Cの「判断基準」の欄には、Cの生徒に対する、具体的な教師の支援の方法を記載することとした。それにより、評価規準および判断基準を概観すると、生徒の活動とともに教師の活動が把握できる。これは、前述の「指導」と「評価」の一体化を目指すことにもつながろう。

4. 「身近な地域」の単元指導計画と実践の概要

前節では、国立教育政策研究所の資料を参考に、単元のまとめりに「評価規準」と「判断基準」を明らかにした。本節では、単元「身近な地域」の学習について、「目標」「指導内容の配列と時間配当」「指導構想および実施上の配慮点」という観点から、盛岡市立上田中学校における、平成14年度の実践概要について説明する。

○ 目標

- ア 身近な地域における諸事象を取り上げ、観察や調査などの活動を通して、生活空間である身近な地域に対する共感的理解と関心を深めることができる。
- イ 市町村規模の地域的特色をとらえる視点や方法、地理的な見方や考え方、まとめ方や発表の方法の基礎を身に付けることができる。

○ 指導構想および実施上の配慮点

目標に関わって、「地理的な見方や考え方」の基礎という点から考えて、「位置」「分布」、すなわち、「どこにあるか」「どのように広がっているか」という概念を手がかりに「身近な地域」の特色をつかませることを念頭においた。また、2時間目以降は生徒の意識調査から明らかになった、

- (1) 「身近な地域」に対する生徒の問題意識は低迷している。
- (2) 「身近な地域」および「身近な地域」の学習に対してプラスのイメージを持つ。
- (3) 小学校中学年「地域学習」において、大多数が「野外観察・調査」を経験している。
- (4) 野外における「直接観察」が与える生徒への影響は多大である。

(5) 「身近な地域」の学習における「野外観察・調査」の有用性を理解しており、なおかつそれに意欲を示している。

という5点のうち、特に(1), (4), (5)に着目しつつ、修正しながら実践を進めた。

表3. 指導内容の配列と時間配当

学習項目	学習活動の概略	配当時間
「身近な地域」事前アンケート	・アンケート記入	1時間
盛岡の地理的位置とその変化	・メンタルマップの作成(自宅から学校まで) ・縮尺、地図記号等の確認 ・新旧地形図の読みとり	2時間
地域調査計画	・調査テーマの吟味 ・調査項目の吟味 ・調査訪問先へのアポイントメント	2時間
地域調査活動	・文献調査、校外調査、聞き取り調査	4時間
地域調査のまとめⅠ (調査結果をまとめる)	・調査結果のまとめ活動 (OHPシート、模造紙、レポート等)	2時間
地域調査のまとめⅡ (発表会)	・調査結果のプレゼンテーション(学級→学年) ・まとめ、感想、事後アンケート	2時間

(1)に関わっては、「身近な地域に対する共感的理解と関心を深める」だけでなく、「身近な地域」が抱える問題点を認識させ、考えさせる。また、(4)・(5)に関わっては、学習対象を直接経験できるという「身近な地域」の持つ固有性から、個別のテーマであっても必ず、調査活動の際に野外観察・調査を盛り込むことを条件とした。

上記のことを念頭においた上で、具体的な指導内容の配列を考えた。意識調査の後、まず、「メンタルマップ」を作成させる。この「メンタルマップ」については、岩本⁹⁹や寺本⁹⁸らの研究があるが、これらは主に、子どもの生活空間に対する認知空間の広がり、行動の実態把握から子どもの心像環境の形成との関連を考察するものであった。それを参照しつつも、ここでは、生徒自身が自らの直接生活圏をどの程度地図化できるかの確認と、地図上における縮尺および事物の記号化＝地図記号の確認を行うことを主眼とし、自ら作成した「メンタルマップ」と、実際の地形図を比較し、縮尺や地図記号等の確認を行った後、地域調査の計画づくりに入った。調査テーマを決定する際には、生徒の意識調査の結果を参考とした。これは、生徒自らの問題意識や学習意欲を喚起することにつながる。

しかし、あくまでも「地理的な見方や考え方」を養い、「身近な地域」に対する理解と関心を深めることがねらいである。

この点に留意しながら、教師の一方的な押しつけにならないように配慮し、あくまで生徒と共に選定するという姿勢を意識した。また、調査テーマは各グループ(班)ごとに選定することにした。一つのテーマから「身近な地域」の特色をつかむのは難しいが、後の学級内の発表会、および学年発表会を重ねることによって、「地理的な見方や考え方」の基礎とともに、地域的特色を理解させることを

念頭に置いた。

実際の調査活動にあたっては、学年所属職員の協力を求め、必ず職員立ち会いのもと、事前に訪問先へアポイントを取ることにした。これは、以後、学校外に出て行う諸活動の際に、自分たちで連絡をとることができるように、最初に共通確認を行いたいという配慮からである。事前の電話によるアポイント以降、依頼文書の発送、訪問（調査活動）、お礼の電話、および文書の発送という手順を踏んだ。また、校内的には指導計画がまとまった時点で学校長の許可を受け、職員に実施の協力を要請することとした。

単元のまとめ（発表会）にあたっては、時間割調整を教務に依頼し、学年体制で取り組むこととした。また、学級の発表会においては、原則として教科担任と学級担任、学年の発表会においては、学年職員全員であたることを基本とした。

「身近な地域」の学習の指導計画を机上の空論に終わらせないためにも、こうした実施上の配慮は極めて重要であると考えられよう。

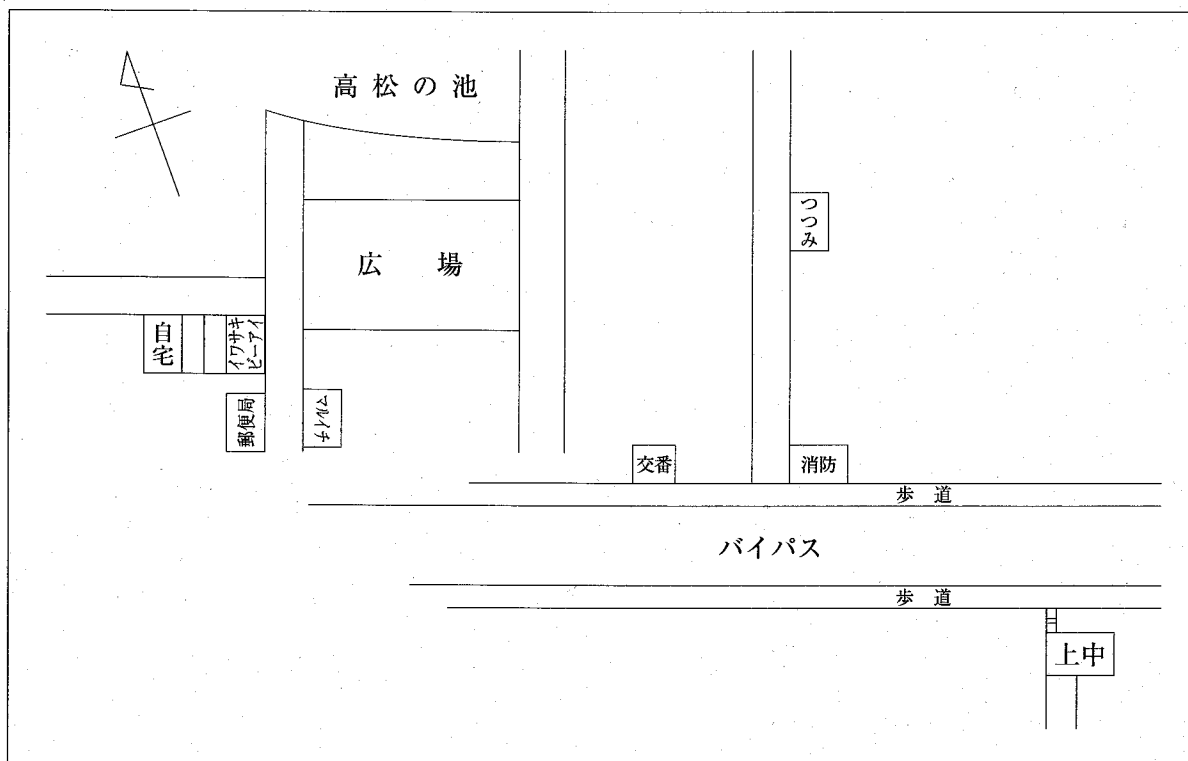
5. Tによる単元「身近な地域」の学習の実際と評価

ここでは、調査テーマ「身近な植物」を設定したグループ、中でもそのリーダーであるTを抽出し、「身近な地域」の学習と評価の実際について考察する。以下、前述の「指導内容の配列と時間配当」に示した学習の流れに沿って、「身近な地域」の学習の実際について考察したい。

まず、メンタルマップについてである。Tが作成したメンタルマップは次の通りである。

図2. Tが作成したメンタルマップ

※盛岡市立上田中学校付近（盛岡市上田・高松～北山）



（平成14年7月16日作成。原図はTによる手描き。方位は七木田による。）

「高松の池」「消防署」「マルイチ（スーパーマーケット）」といったランドマークが見受けられる。それを手がかりにはしているが、自分の家と中学校までの位置認識は不完全であるといえる。また、方角に関して、作成中に「どちらが北か分からない…」と話したように、認識は不十分であった（これに関しては、その後の新旧地形図の読み取りにより、認識することができた）。

調査活動のテーマ設定にあたっては、リーダーでもあるTが「以前、おばあちゃんが『昔はその辺のつくしをおひたしにして食べていたんだよ』と話していたような…」という、班員への何気ない言葉がきっかけとなって、「身近な植物」というテーマが設定された。

その後、班での話し合いを経て、具体的な調査方法は、

- ① ルートマップの作成
- ② 予め定めたポイントにおける植物の採取および写真撮影
- ③ 地形図および植物図鑑による、高低差における植生の変化の考察
- ④ 採取した「身近な植物」と、「身近な地域」における食文化の関連（聞き取り調査）
- ⑤ 模造紙に調査結果をまとめる

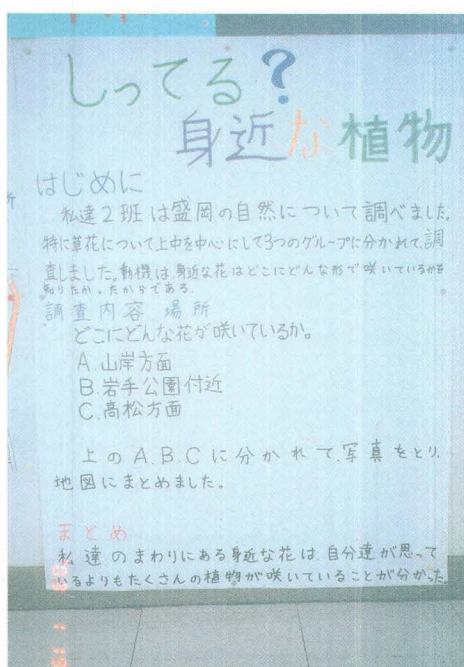
と決定した。その際、「高低差があまりないこの地域内では、植生に変化はみられないかもしれない」とアドバイスした。しかし、興味・関心、そして意欲がグループ全体で非常に高かったことから、「どの花がどこに咲いていたかということがわかるような発表ができるような調査をしよう」とアドバイスの内容を変えた。

調査結果をまとめたのが、図3である。

最終的に、採取した「身近な植物」と、「身近な地域」における食文化の関連は聞き取りにおいても明らかにできなかった。しかし、模造紙にまとめた結果をみると、以前認識できていなかった方角を認識しているのがわかる。これは「どこに」という「位置」の概念の定着がなされてきた、つまりより高度な「地理的な見方や考え方」が身に付いてきたともいえるであろう。

図3. Tのグループによる調査結果のまとめ

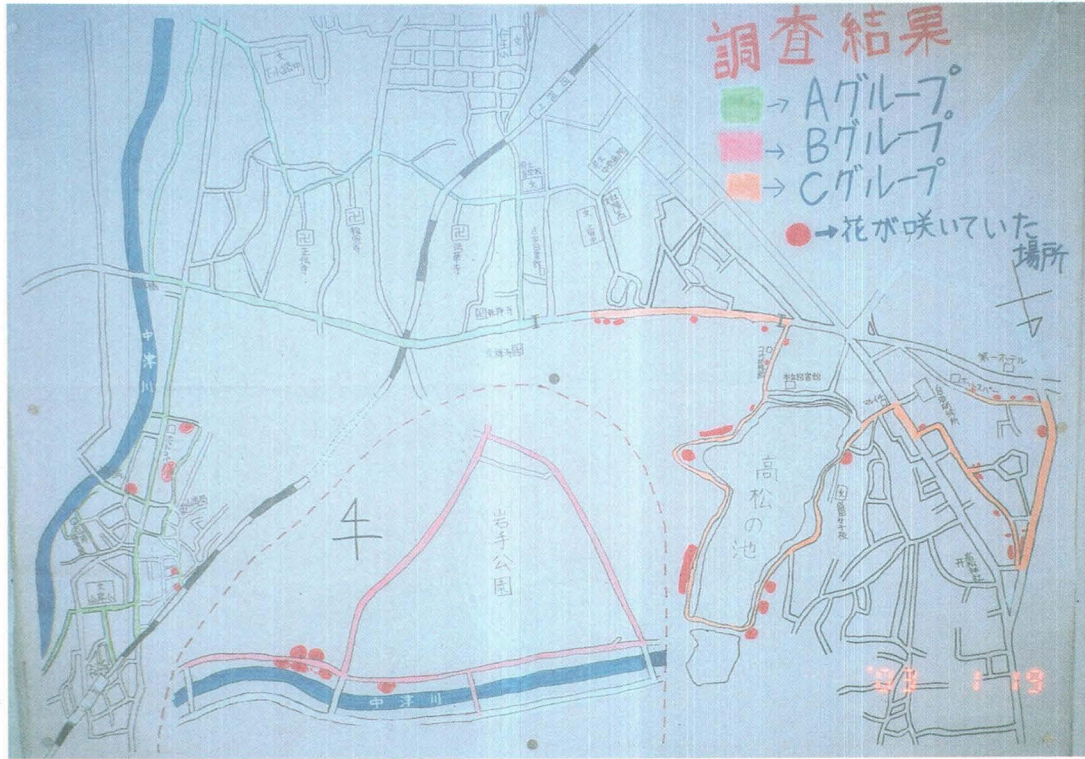
A. しってる身近な植物



B. 撮影した写真



C. 調査対象区域の地図



(平成14年 8月作成)

単元「身近な地域」に関わるTに対する評価について、前掲の評価規準と判断基準をもとに考察する。

表4. 観点別評価と評価方法(用具)の適合関係

評価方法(用具)	観点	関心・意欲 ・態度	思考・判断	技能・表現		知識・理解
				(1)	(2)	
① 観察法 (行動, 発言, 発表, 実技)		◎	○	○	◎	△
② 作品法 (ノート, プリント, 作品)		◎	○	◎	◎	△
③ 評定法 (評定尺度, 序列法など)		◎	○	○	◎	△
④ 自己評価・相互評価法 (自己評価票, 自由記述)		◎	○	○	○	○
⑤ テスト法 (ペーパーテスト)		△	○	◎	△	◎

(注) ◎最も適した方法, ○適した方法, △あまり適さない方法を示す。

技能・表現の(1)は読み・書き・計算・資料活用など, (2)は作品表現・実験・運動技能など。

(北尾倫彦「観点別評価の考え方と手順」, 北尾倫彦・祇園全祿編『新観点別学習状況の評価基準表中学校・社会-単元の評価規準とABC判定基準-』, 図書文化社, 2002年, 所収, 18頁。)

本来であれば、表4のように、「評価方法」を「1つの技法に頼ることなく、さまざまな技法を組み合わせるべき」ところではあるが、ここでは、判断基準をより明確にとらえるため、「社会的事象への関心・意欲・態度」については「自己評価法」、「社会的な思考・判断」「資料活用の技能・表現」については「作品法」を中心に上げる（「社会的事象についての知識・理解」に関しては後述）。

Tは、学習後のアンケートにおいて、「盛岡市の将来」について「少しは考えるようになった」を選んでいる。また、「あなたは将来にわたって盛岡市に住むとすればどんな町にしたいですか。具体的に書いてください」という問いに対し、自分たちの調査活動の経験から、「たくさんの緑、自然がある町」という提案をしている。これは、「自分たちの生活空間である地域の特色を、観察や調査などの活動を通してとらえようとし、地域の将来像について積極的に提案できる」という判断基準の「A」を十分に満たしていると考えられる。したがって、「社会的事象への関心・意欲・態度」については「A」となる。

作品（図3参照）をみると、自然環境（「身近な植物」）から地域的特色をとらえようとしていることがわかる。また、前述の事前の調査計画において、「④ 採取した『身近な植物』と、『身近な地域』における食文化の関連（聞き取り調査）」を挙げているように、人間との営みとの関わりから「身近な地域」をとらえようとしていた。

しかし、「身近な地域の地域的特色をとらえるために、学習課題に対して環境条件や人間の営みとの関わりなど、複数の視点から考え、明確な根拠をもとに合理的な結論を出すことができる」という判断基準「A」中の文言「合理的な結論を出すことができる」に関しては、「結論を出す」まで至らなかった。ただし、定められた資料から結論が出されているので、「社会的な思考・判断」については「B」となる。

また、同様に、作品を見ると、「身近な地域の特色をとらえるために、景観の観察や調査、様々な地図の読みとり、統計のグラフ化や地図化などを通して有用な情報を適切に選択して活用し、的確にまとめたり、発表したりすることができる」という判断基準「A」を満たしている。ただし、「発表したりすることができる」については、「作品法」では不可能である。そこで、これについては「観察法」を採用する。このグループは学級内の発表会を経て学級代表に選ばれ、学年の発表会においてプレゼンテーションを行うほど発表能力に長けており、他の生徒からの評価も得たので、「資料活用の技能・表現」は「A」となる。「身近な地域」の学習における評価は、個人の評価を基本としつつも、他の生徒からの評価も重要であるといえよう。

以上、3観点について考察した。残る「社会的事象についての知識・理解」であるが、「身近な地域」に限らず、「地域の規模に応じた調査」における「知識・理解」の評価は困難さが残る。

再度、表2を加味して実践を振り返りながら考察したい。生徒の主体的な学びのための調査活動を伴う「身近な地域の特色」を探る一連の学習に関しては、生徒自身が自己の学習を振り返り達成感を持つことのできる「自己評価法」が適切であると思われる。

また、「地域的特色をとらえる視点や方法などを理解」に関しては、次の単元である「都道府県の調査」の最初に設定された「岩手県の調査」のレポートにおいて、「身近な地域」の調査活動および発表活動が活用されているかを確認することとした。これはすなわち「作品法」の採用を意味する。

「社会的事象についての知識・理解」の判断基準「A」の、「身近な地域の地域的特色を、環境条件や他地域との結びつきなどに着目して理解」に関して、学習後のアンケートにおいて、自然条件と社会条件にかかわる記述がみられた。「他地域との結びつき」に関する記述はみられないが、「など」と弾力的に扱っているため、これに関しては十分に満たしていると考えられる。

同じく判断基準「A」の「その知識を他地域の地理的事象を説明する際に有効に活用し、応用できる」に関しては、「岩手県の調査」のレポートにおいて、「位置」「分布」といった「身近な地域」の学習で身に付けた「地理的な見方や考え方」に基づく「地域的特色をとらえる視点や方法」を応用していることが確認できた。したがって、「社会的事象についての知識・理解」は「A」となる。

授業実践後の評価が困難である、という指摘は根強い。しかし、授業計画に則った評価規準、及び判断基準を作成することにより、こうした評価は可能であると考えられよう。

6. おわりに

以上、中学校社会科地理的分野において、「地理的な見方や考え方」を養うのに極めて重要とされながら、その実施が困難だった「身近な地域」の学習について理論的整理を行った上で実践に取り組み、特にその困難さが指摘されてきた授業実践後の評価に着目し、具体的な評価規準及び判断基準を作成し、実際の評価を考察した。

とかく、社会科における評価は、高校受験という至上命題を持たざるを得ない中学校にとって、学期ごとのペーパーテスト等による、知識の量とレスポンスの速さ、正確さを問う「一時的・定期的評価」になりがちであった。したがって、知識よりも他の観点に比重が置かれる「身近な地域」の学習は、敬遠されてきたことは当然であった。しかし、これまで見てきたように、観点別に適切に評価しうる規準表をまず作成し、実際に生徒に対する評価を行ってみると、ある程度「客観性」「信頼性」に配慮された評価が可能であることが明らかになった。

一方、現実的な問題として、このような実践を行うに当たり野外観察や地域調査での授業時間の確保の困難さも改めて問題視しなければならない。実際に聞き取り調査を行う場合、たとえ学区域であったとしても、連続した2単位時間(=100分)では、移動時間も考えると、生徒の発達段階を考慮したその能力から考えて、十分な時間ではない。また、生徒の興味・関心を生かし、主体的な学習ができるような指導計画をたてると、調査対象地域が学区域に止まることはむしろ少ない。

野外観察や地域調査の時間は、連続して最低3~4単位時間程度必要になるが、時間割上他教科との関連から、現実的に実施の可能性は限りなく低い。とすれば、観察や調査内容を削減し、1~2単位時間で行うか、授業時間外の時間を確保して行うかの選択を迫られることになる。おそらく多くが前者、誤解を恐れずにいえば、「身近な地域」の学習は、学習対象を直接経験できるという固有の特質を持ちながらも、野外での活動を行わない場合がむしろ多いように思われる。「身近な地域」の学習の「不振」は、実はこの理由が大きい。

本稿に関わる実践では、夏休み中に調査活動を設ける、すなわち後者を選択することで、充実した学習にすることができた。しかし、計画通りの配当時間内での学習であったか、というと必ずしもそうとは言いきれない。これは、配当時間が少ないという課題、中学校社会科地理カリキュラムの問題にもつながることであり、次なる課題と捉えたい。

「身近な地域」の学習の有用性は周知の通りである。「身近な地域」の学習が実際に実施されてこなかった大きな理由の一つである、「評価の困難さ」という問題をクリアするためにも、実際の評価場面に関わる授業実践も含め、評価事例の蓄積が、現場サイドに求められているといえよう。

(本稿は、2002年10月に千葉大学で開催された日本社会科教育学会第52回全国研究大会及び2003年3月東北大学で開催された東北教育学会第60回大会で行った研究報告の一部である。佐藤、七木田の共

同研究によったもので、本稿作成に当たっては全体の構成、研究の整理を佐藤が、実践に関わる先行研究と考察は七木田があたった。なお、研究に当たっては前上田中学校長本田正弘先生、現校長三浦社六先生はじめ、上田中学校社会科の先生方、本社会科教育研究室講師の土屋直人先生の指導と協力をいただいた。深く感謝申し上げます。

(注)

- (1) 竹内裕一「中学校社会科地理的分野における日本地理カリキュラム編成に関する一考察－『身近な地域』を軸にしたカリキュラム試案の検討－」, 日本地理教育学会『新地理』38-1, 1990年, 1-15頁。
- (2) 岩田一彦, 佐藤幸也他37名による教科書。佐藤は第2編第1章「身近な地域の調査－金沢市」, 第2章「都道府県の調査－岩手県」を中心に担当した。
- (3) 文部省『中学校学習指導要領(平成10年12月)解説－社会編－』, 大阪書籍, 1999年, 9頁。
- (4) 前同, 9頁。以下, 新学習指導要領の引用は, 同書による。
- (5) 戸井田克己「地理の見方・考え方の基礎的考察」, 井上征造・相澤善雄・戸井田克己編『新しい地理授業のすすめ方－見方・考え方を育てる』, 古今書院, 1999年, 所収, 10頁。
- (6) 「地理的な見方や考え方」に関して, 詳しくは, 七木田俊「地理教育における『地理的な見方や考え方』に関する一考察」, 『東北教育学会研究紀要』6, 2002年, 57-70頁を参照されたい。
- (7) 北尾倫彦「観点別評価の考え方と手順」, 北尾倫彦・祇園全禄編『新観点別学習状況の評価基準表 中学校・社会－単元の評価基準とABC判定基準－』, 図書文化社, 2002年, 所収, 9-10頁。
- (8) 本来であれば, 図1のような手順に沿って具体的に検討するべきところではある。しかし, 紙幅の都合上, ここでは特に, 図1中の「単元の評価基準の作成」「単元の指導・評価計画」を中心に扱う。
- (9) 中野重人『社会科評価の理論と方法』, 明治図書, 1985年。
- (10) 宮本光雄「『新しい学力観』の検討と社会科評価の在り方」, 日本社会科教育学会『社会科教育研究』69号, 1993年, 11-22頁。
- (11) この点については, 日本社会科教育学会第52回全国研究大会課題研究①における「社会科における評価(2)」でも話題となった。ここで深澤が, 「教課審答申」において, 今後の評価の課題は, 「評価を指導の改善に生かすこと」「学校教育への信頼を一層高める為の評価の客観性や信頼性を高める点」にあることを指摘した。深澤秀興「教育課程審議会の評価理念を生かした『社会科学力』の評価の実際－『客観性』と『信頼性』を高める評価をめぐる－」, 日本社会科教育学会『第52回全国研究大会発表要旨集録』, 2002年, 所収, 53頁。
- (12) 北尾, 前掲論文, 14-18頁。
- (13) 実際の授業研究会などでこの話題になることは多い。
- (14) 祇園全禄「社会科の観点の分析と評価の実際」, 北尾倫彦・祇園全禄編『新観点別学習状況の評価基準表 中学校・社会－単元の評価基準とABC判定基準－』, 図書文化社, 2002年, 所収, 33頁。
- (15) 岩本広美「子どもの心像環境における『身近な地域』の構造」, 日本地理学会『地理学評論』54-3, 1981年, 127-141頁。
- (16) 寺本潔「子どもの知覚環境の発達に関する基礎的研究－熊本県阿蘇谷の場合－」, 『地理学評論』57, 1984年, 89-109頁。