<論説>地理教育の今日的課題：官の動きを 民の立場から考える

AIHARA, Masayoshi / 相原, 正義

(出版者 / Publisher)

法政大学地理学会

(雑誌名 / Journal or Publication Title)

JOURNAL of THE GEOGRAPHICAL SOCIETY OF HOSEI UNIVERSITY / 法政地理

(巻 / Volume)

14

(開始ページ / Start Page)

41

(終了ページ / End Page)

56

(発行年 / Year)

1986-03-30

(URL)

<https://doi.org/10.15002/00026077>

地理教育の今日的課題

—官の動きを民の立場から考える—

相原正義

- I はじめに
- II 今日の地理教育の潮流
 - 1. 学習指導要領の動向
 - 2. 地政学の復活と地理教育
 - 3. 脱社会科地理教育論批判
- III 子どもの現状と地理教育
 - 1. 教える側からの発想
 - 2. 「地域の実態」とは
 - 3. 地理でつきたい学力
- IV 中学地理教科書の検討
 - 1. 教科書批判と教科書攻撃
 - 2. 1981年版教科書の検定前と検定後
 - 3. 1981年版・84年版教科書の扱いと「朝鮮」の記述
- V おわりに

I はじめに

地理教育の危機がいわれている¹⁾。とりわけ教育現場からは現行学習指導要領(以下指導要領)²⁾の改訂にともない小学校6年から世界地理が消えたこと、高校の地理では「地理A 系統地理」「地理B 地誌」の2本建てであったが、内容項目は「地理A」、つまり系統地理中心に変わり地誌の分野は若干残されるだけになったことがあげられる。高校におけるもう1つの危機は新しく登場した現代社会だけが必修で、日本史、世界史などとともに地理が選択となった。1985年、高校では新教科書に変わり4年目にあたるが、地理履習者の割合は1986年度の教科書採択状況からみて55%前後と推定される³⁾。残り45%の子どもは中学1年(または1, 2年)の地理学習が最終となる。

高校における地理履習者の減少は激動、複雑化する現代日本や世界についての科学的認識の欠如につながり、世界の動きを柔軟・冷静に見通すことのできる人間がより少なくなるのではないかと心配される。異文化、異った価値体系への理解と

対応を含めた国際理解が要望される今日、由々しき問題といえよう。一方、地理学専攻の学生を抱える大学では、地理選択者の減少は学生の教職への道の狭隘化に結びつく⁴⁾。

地理教育の危機はテスト体制下の授業内容にも及んでいる。子どもは「覚えることが多すぎる」ため、「地理が嫌い」という。共通1次試験をはじめ入試では地名物産の出題が多い。それらに影響され、教育現場でも地名物産のワクを越えられずにいる。入試などでは考えさせる問題が出題されても、立地条件や自然にもとづく社会のあり方を求める場合が多い。戦前の地理教育を引きずった地名物産、地人相関に対し、教育現場からは日本や世界の諸地域の実態の把握に力点を置いた地理教育の実践も数多く報告されている。しかし、中学からは高校入試で地名物産、地人相関が求められる中で、子どもの科学的社会認識を深めるための授業展開のむずかしさが報告されている。

多くの高校では「幸い」地理で大学受験する子どもが少ないためもあるが、中学に比べ社会を地域からどう認識させるかの実践が容易に行なわれる

第1表 学習指導要領改訂経過（地理的分野を中心に）

改訂年次 等(S=昭和)	小		中		高		校	
	1・2	3・4	5・6	1	2	3	1	2
1945~46 (S20~21)	1945.9教科書に墨ぬり, 1945.12「地理」「修身」「国史」「地理」授業再開許可							
1947(S22)	1947(S22) 試案							
社会科学編 I	社会科学科 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学							
" II	社会科学科 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学							
" III	社会科学科 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学							
1951(S26)	1951(S26) 試案							
小 1951	社会科学科 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学							
中 > 1952	社会科学科 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学							
高 > 1952	社会科学科 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学							
1955(S26)	1955(S26) 改訂							
小 > 1955	社会科学科 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学							
中 1956	社会科学科 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学							
高 1956	社会科学科 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学							
1958(S33)	1958(S33) 告示							
小 > 1958	社会科学科 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学							
中 1958	社会科学科 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学							
高 1960	社会科学科 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学							
1968(S43)	1968(S43) 告示							
小 1968	社会科学科 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学							
中 1969	社会科学科 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学							
高 1970	社会科学科 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学							
1977(S52)	1977(S52) 告示							
小 > 1977	社会科学科 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学							
中 1977	社会科学科 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学							
高 1978	社会科学科 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学 一般社会科学							

資料：星野 朗 作成【注記16】「(統)教師のための地理教育論」所収】

条件がととのっている。だが、子どもの状況は授業を成立させるために基本となる生産や生活にかかわる事実を驚くほど知らない。さらに危機的状況は、子どもが生産活動や消費生活の実態を知ろうという欲求の少ないことである。この子どもの現象は高度経済成長を境に、大量生産、大量消費が拡大し普及していく中で、子どもが物に目を奪われ、家庭の中流意識も加わってか、物の成りたちやあり方をとらえる意欲が弱くなってきたためと考えられる。他方、政府・資本による教育への介入が、子どもの社会離れの間隙をぬい強まっている。

政府・資本は指導要領体制により、教科書検定、教育現場などへの介入を通じて、社会の矛盾をさけ、子どもに相互依存論に代表される調和のとれた社会観を与えることに加え、新たに大国主義の発想を持たせることをねらう。ここでは官＝文部省が地理教育に何を求めているか、それに対し多数とはいえないが、民＝教育現場の流れは政府・資本の介入をどう批判し、対峙しながら地理教育の創造に取りくんできているかを明らかにしたい。

Ⅱでは、指導要領の改訂の流れと、指導要領の内容を押し進める動向を論述する。Ⅲでは教育現場で考え実践されている地理教育論の中のいくつかを取り上げた。Ⅳは現行指導要領にもとづく教科書の問題を主として中学校地理教科書にそいながら明らかにすることを試みる。この3点を柱に、今日の地理教育が抱える課題の方向性を提起しておきたい。

Ⅱ 今日の地理教育の潮流

1. 学習指導要領の動向

戦後30年間、文部省が地理教育の基本として指導要領の中に示してきた内容は自然と人間との関係と、調和のとれた地域間の相互依存関係である。指導要領の子どもの地域的拡大は相互依存論によりながら、同心円拡大においている。小学校低学年の身の廻りにはじまり、高校の世界で完成する⁵⁾。木本力 は「私が学習指導要領体制といったのは、

単に学習指導要領それ自身が個別的に国家の教育に対する統制力として存在するのではなく、学習指導要領にもとづき教科書が作られたり、指導書が作られたり、……さまざまな形でのおしつけが行政的にも存在している」(地理教育研究会での発言)と指導要領が戦後の教育にとって第1の阻害条件であることを提起する⁶⁾。指導要領の改訂の方向がどうであるか、大きな流れを小中高校別に見てみたい。

1) 小学校

小学校では33年版(1958)6年で「世界の国々」として世界地理がはじめて登場する。その立場は無国籍と批判された当時の社会科が、朝鮮戦争を契機に日本資本主義の復活と再軍備に対応する内容を持つものであった。国を扱うにあたって歴史的視点の欠落、欧米中心などの批判はあったが、背景はおくとして世界地理を小学生に教えることができるとして教育現場からは歓迎された。43年版(1968)では「世界の自然と人々の生活」と自然(気候)による区分が強調される形になった。ここでは、地理は自然から社会を見るという社会科の他科目とちがう立場が強められた。戦後、地理学ではいち早く自然決定論批判がなされ、その非科学性が明らかにされたが、文部省が提示する地理教育では非科学への回帰現象がはじまる⁷⁾。指導要領の世界認識とその扱いは、世界を世界として構造的に理解する視点が抜け、日本と関係の深い国の学習に主眼がおかれた。

指導要領の世界観は、世界は調和のとれた存在であり、資本にとっての資源供給基地と、その市場としてのとらえ方を子どもに認識させる視点に立っていた。いいかえれば、高度経済成長社会を推進する独占資本が持つ思想の基礎を小学生から持たせる内容である。しかし教育は、必ずしも上意下達で運ばない。数は多いといえないが、教師は世界地理が教科書にあれば自主編成し、科学的な世界認識の基礎に迫る実践の組立てに努力することになる。ところが現行の52年版指導要領(1977)では、小学校の世界地理学習はほぼ完全に後退し、消滅した。小学校6年の後半に、「世界と日本の結びつき」、「世界の中の日本」などの単元がある。

ここでは日本と世界の関係やつながり、国連などの役割について学ぶことになる。しかし、ここには世界地理はない。世界の国々や人びとのくらしなど世界地理の基礎・基本になる事項は教えられない。小6の上記2つの単元はつながりに重点がおかれているが、世界の国々や地域のありようを学ばずにつながりを教えずという、教育の論理からみても逆さまな形がとられている。

2) 中学校

中学校社会科の33年版指導要領(1958)で大きく変わったことは、道徳の特設であった。社会科は道徳の特設によって、科学を認識する教科から道徳科へと傾斜していく。社会科の目標の前面に「公民」としての「態度や能力を養う」が出される。33年版中学指導要領(1958)の地理分野にかかわる目標には、「世界におけるわが国の立場を正しく理解させ、国民としての自覚を高め」が登場する。地理分野の目標はこれを受け、「わが国の世界における地位を理解させ」が入り、内容にも「世界の情勢と日本の地位」が書かれる。指導要領の中学地理分野の「わが国の立場」の強調は、小学校33年版(1958)における世界地理の背景と同様に朝鮮戦争によって復活し、高度成長を摸索していた政府・財界の教育に対する要求のあらわれであった。「世界の情勢と日本の地位」とは資源や市場を中心にした貿易関係で世界を見る目を培うもので、相手国から見れば日本の経済活動だけでなく教育の中味としても大国主義が登場したことになる。

44年版(1969)は公民的立場の強調と大国主義的発想がさらに露骨にあらわれる。政治・経済・社会的分野は公民的分野と名称が変わった。その上、中学社会の位置づけを、「わが国土に対する認識とわが国の歴史に対する正しい理解を深め、その基礎の上に、わが国の公民としての基礎的教養をつちかう」と公民中心の中学社会科が位置づけられていく。履習は1・2年地歴並行学習(2単位ずつ)3年で公民4単位とし、地歴で学習したそれ^{なり}の科学的社会認識を公民でおさえるいわゆるπ型学習が導入された。さらに、「国家・社会の進展に進んで寄与しようとする態度を養う」と、

国家主義的考えが一段と強化される。国家主義の背後には、「世界におけるわが国の役割を理解させて、国民としての自覚を高める」と日本の政治の右傾化に対応した考えがでてくる。高度成長を通じてGNPが資本主義社会第2位になったことを受け、教育に対し財界の世界観を強く要請した結果、盛り込まれたといわれる。日本経済の拡大が国家主義思想を振りかざすことになる。

52年版(1977)中学地理分野の構成は、1.世界とその諸地域、2.日本とその諸地域、3.世界の中の日本となった。43年版(1968)と比較して、大きな変化は世界地理が先習になったことである。しかも指導要領はこの順序に取り扱う必要があると規制を明記する。なぜ、世界地理が日本地理学習の前におかれたかの定かな説明はない。小島 晃は、「小学校6年の世界地理を削除し、中学校の歴史から近代以前の世界史を削減したので、世界地理の先習を考えたのが本音ではないか」⁸⁾と指摘する。指導要領の改訂が子どもとのかかわりあい、いわば教育的発想によるものではなく、官僚主義に根をおく改訂の1例といえよう。

2つ目は33年版(1958)から「身近な地域」の学習として、それ以前は「郷土」学習として扱われてきた項目が「2.日本とその諸地域」に入れられ、項目がなくなった。これは地域学習として地域の実態を子どもの目で確かめ地域矛盾を体得させてきた民間地理教育実践の成果への対応と受けとることができる。全国の教育現場で学習成果を上げてきた「地域に根ざす」社会科教育ないし、地方自治確立への住民の運動に対する水さし、また挑戦とも受け取ることができる。地理教育は地域の実態の把握に教育の基盤をおくりアリズム教育であるが、指導要領の流れはリアリズム教育に対峙するものといえる。

3) 高校

高校22年版(1947)と31年版(1956)の科目名は人文地理であった。科目名は35年版(1960)の改訂で人文地理から地理に変わった。35年版(1960)改訂当時の文部省の説明は、「人間活動の地理的考察に中心をおいた」とするが「地理的考察」とは場所や空間なのか、人間生活と自然との関係と

いう自然決定論を基礎とすることを指すのか得体の知れない語を登場させる。35年版(1960)以後、45年版(1970)、53年版(1978)と「地理」の名称が続いている。ここでまぎらわしいのは35年版(1960)は「地理A」、「地理B」に分けられ、45年版(1970)もAとBに分けられた。35年版(1960)はA・Bとも系統地理であり、Aは普通課程で3単位(職業課程では2単位も可)、Bは4単位で教科書も2本建てであった。45年版(1970)はAが系統地理でBは地誌であった。45年版(1970)による教科書の採択はA・Bともほぼ半々であった。高校地理では45年版(1970)が適応された1970年から78年までの9年間、世界地誌中心の実践が多方面で開花した。とくに現場からの実践を積み上げた民間地理教育の実践成果が、教科書、資料集、地理教科書などにも生かされ叙述された。指導要領の地誌は小・中学校に続く資源・食糧の供給、市場としての認識をねらうものであったが、民間の地理教育研究はそれを克服し、民族自立、人権、平和などを国や地域の人々に則して取り入れながら、世界地誌を作り上げた。また、国家や地域の実態の複雑なからみあいの中から、何を取り扱うことが子どもの科学的社会的認識の深まりを期すかの実践が数多く報告され、高校地理教育の画期的な成果をあげた時期である。高校指導要領の53年改訂(1978)は、教育現場における地誌の定着に水をさすものであった。

53年改訂(1978)以前の地理は地理A(系統地理)、地理B(地誌)の両科目であったのが、今回の改定は地理に「総合」され1科目になったことである。これまで文部省は系統地理と地誌は車の両輪であるといってきたことの変更である。「総合」とはいても、教科書に書かれた内容は系統地理が中心で、地誌は添え物で記述は不十分である。また、教育現場の混乱も生じている。例えば、教科書におけるアメリカ合衆国は農業、工業などでそれぞれアメリカ合衆国が扱われ、最後にページ数の制限でわずかな内容のアメリカ合衆国の地誌が書かれるというコマ切れの学習が要求される。これは子どもの地理離れが加速される一因として懸念される。

教育現場は文部省が指導要領や教科書検定で統制を強めても、教育研究と実践でその規制を一定程度はね返しながらか進むことになる。従来、地理は1年で学習されることが多かったが、新指導要領で現代社会が必修としておかれたため、多くの地理教師は現代社会を持つことになった。福島達夫は、地理の教師が現代社会を「出稼ぎ的分担」することになったが、現代社会に地理教育の成果を取り入れて構成したこと、現代社会を教えることにより、地理の新たな見直しを提起する⁹⁾。前項については現代社会の教科書は高度経済成長を経済理論ないし日本経済一般の内容で書いてあっても、現代日本を地域に則して書いていない。そこで高度経済成長を「現場でみる」という地域からの具体的な姿から教材化する、いわゆる実践を試みる。後項について中村 寛は地理教師として平和、人権、民主主義、歴史的視点などに注意しながら現代社会を実践する。その視点を地理教育に生かすことで、これまで地理が校内の社会科教師から「地理的発想」を持つということで「一種の違和感」を持たれていたが、科学的社会的認識を育てる教科として「認知」されていく姿を報告している¹⁰⁾。

2. 地政学の復活と地理教育

政府・資本の世界認識である大国主義思想をおびた地理教育が指導要領体制という形で教科書や教育現場に影響を及ぼしているが、大国主義思想を補佐・補完する動きがでている。その1つは地政学で、平和と人権を希求する地理教育の立場として見すごすことができない。地政学は経済大国化にともなう資源と市場確保、さらに軍備拡大の動きと関連して再び頭角をあらわしてきた。

地政学は19世紀のドイツの近代地理学者F・ラッツェルが、国家を1個の生物有機体とした考えに端を発した説で、スウェーデンの法学者R・チェレンが継承、国家を地理的有機体＝領土拡大をめざすものと考えた。これが20世紀のはじめドイツに再輸入され、ナチズムの思想的背景となった。日本では1925年、飯本信之が地理学評論で紹介し、1940年小牧実繁が日本地政学宣言を発

表した。宣言には「日本地政学は、皇道に基く史的転換のため、近世ヨーロッパの敢行せる世界歪曲の現状を指摘し……」と書かれ、「大東亜共栄圏」の思想的裏付となった。地理教育では1941年以來の国民科地理に地政学がほぼそのまま取り入れられる。

1941年にできた国民学校令施行細則には、「国民科地理ハ……国土ノ愛護ノ精神ヲ養ヒ東亞世界ニ於ケル皇國ノ使命ヲ自覚セシメルモノトス」と国民科地理の目標に、天皇を頂点にした大東亜共栄圏思想の注入をおく。細則を受けて書かれた文部省教科書『初等科地理 上』のはじめには、「……どうみても、日本列島はへいぼんな形ではありません。アジア大陸の前面に立って、太平洋へ向ってをしく進むすがたが想像されるとともに、また太平洋に対して大陸を守る役目をしてゐるやうにも考へられます。……たぐいない国土に恵まれたわが日本は、まことに神の生み給うた国であることを、つくづくと感じるのであります」と神がかり思想の上に、「戦場地理」へと子どもを誘導する。尾崎扁四郎は「大東亜地理教育の使命」¹¹⁾を書く。「大東亜各地域に於て目下皇軍が死を塔して作戦に従事中であるが、これが児童に数年ならずして、巡り来ることを自覚させつつ指導することを予想することである。即ち地理教育は戦場地理を研究せしめるとともに、被教育者に死を教えるというところまで徹底してよいと思う。これが皇国道に基づく教育実践の窮極の目標である」。国民科地理は侵略戦争へと子どもをあおりたてる道具となることで、「役に立つ教科」となった。戦後、歴史学・歴史教育が皇国史観批判から出発したのに対し、地理学・地理教育の側から尾崎氏らへの組織的批判はほとんど行なわれずに40年を経過した。

倉前盛通著『悪の論理——ゲオポリティクとは何か』¹²⁾にはじまる日本の地政学にもとづく出版物の氾濫は、その論理性の粗末さやご都合主義に驚くと同時に、好戦的文章と新大東亜共栄圏思想の提起に注意を向けなければならない¹³⁾。倉前氏は「……21世紀まで生きのびるためには、幕末から明治10年にかけての国内戦よりもっときび

しく情け容赦のない国内戦をやっつけてのけるだけの決意と準備を、いま、直ちに固めるべきである。」
「(ソ連に対抗して)日本が今後生き延びる道は……まずアジアとオセアニアの島国国家の連合体をつくり、これをがっちり固めることから出発すべきである」¹⁴⁾。倉前氏は沖繩戦で日本軍が沖繩県人を殺害したと同様に、日本人同士の殺し合いを公然と言ひ放つ。加えて、相手の事情におかまいなく「新共栄圏」を振りまわす。40数年前の亡霊がただよいはじめている。欧米ではすでに時代遅れとなった倉前式古典地政学の考えは、いまずぐ地理教育の中に入ることにはないにせよ、地理学・地理教育を包む伝統的無思想性からみて警戒しなければならない。

倉前氏らよりも地理教育にとって関心を持たなければならないのは、高校の「地理」や「現代社会」の執筆者として活躍する清水馨八郎であろう。清水氏は『ニッポン再発見』¹⁵⁾で「日本列島は太陽が太平洋の日付変更線を越えて最初に遭遇する先進国だ。だから最高峰の富士の山頂が朝日に輝いたときから、地球のある日の歴史が始まるのである。……まぎれもなく日本は『太陽の先進国』で『日の出ずる国』なのである」と『初等科地理』に似せて神がかる。さらに、国内労働運動や市民運動を内敵とし、そうした「内部攪乱のかけには必ずソ連の見えざる手が動いているといわれる」とした上で、こうした「内敵の脅威」から守ることも「国を守る」ことであると書く。尾崎氏の「戦場地理」、倉前氏の「国内戦の準備」と同一線上にある考えである¹⁶⁾。

3. 脱社会科地理教育論批判

ファシズムの危険をはらむ地政学復活と並んで注意しなければならない地理教育の論調が地理学会の一部にでている。『地理』の特集は「地理教育マルチ分析」¹⁷⁾で、その巻頭論文は斎藤毅の「新しい地理教育の構想をめざして」である¹⁸⁾。斎藤氏の同論文は主語の不明確、「らしい」の多用など、あいまいさを残しながら論述が展開される。斎藤氏は地理教育学会や日本地理学会で地理教育についてかわされた結論からみてと称して、

現行の地理教育の問題点をあげる。問題点の1つは、カリキュラムにあり、第2は、(地理教育の)問題の元凶は戦後30余年もひたすら墨守してきた社会科教育にあるとする。以上の2点は、「戦後、社会科教育の中に地理教育が埋没させられ、活力を失っていることと無関係ではなさそうである」とあいまいさを残しながら断定する。

斎藤氏は論を展開するにあたって、1. のカリキュラムの位置づけもあいまいである。広岡亮蔵は「教育課程とは、i. 教育の目標を達成するために、ii. 教師たちによって組織された、iii. 教育内容の計画」とカリキュラムを目的、作成主体、内容にわたって分け、カリキュラムの定義試案をだしている¹⁹⁾。教育現場にはカリキュラム作成にあたって2つの大きな流れがある。学校が文部省のだしている指導要領にもとづいてつくったカリキュラムなのか、また、文部省の指導要領を批判・検討し、子どもの立場からの発想にもとづいてつくられたカリキュラムなのか、主語不在、規定のないまま論述する。

2つ目の「元凶論」は私の立場と正反対である。斎藤氏は「これまでの地道な研究成果を総合して考えると」と「新説」をよそおいながらも、氏の社会科地理批判は30数年前の社会科攻撃と同根を有している。社会科への組織的反対論は1952、53年代の吉田内閣時代に逆のぼる。1953年3月、岡野文部大臣は衆議院において、「漢文・地理・歴史の復活」をだし、社会科に攻撃をかける。「…この社会科は、一般に社会改造科といわれているように、現実の社会をしさいに分析することによって、問題をよりよい方向に解決していこうとするものである。ところがその方法においては、専ら科学的解法のみを過信して、人間の精神力を軽視し……」と述べる。この社会科攻撃は戦後史の中に位置づけると1952年のサンフランシスコ講和条約の締結、再軍備にあたる時期である。社会科は占領体制下の他律的動きの中での発足ではあったが、軍国主義と超国家主義を否定する戦後教育の柱として存在したといえる。社会科解体論はサンフランシスコ体制下において再軍備が進む中で出される。

それから30数年後、シーレーン防衛、防衛費GNP1%わく越え論議、アメリカによる基地強化のすすむ中で再び、「学会の……地道な研究成果」を背景にして、社会科地理が解体の攻撃にさらされることになる。斎藤氏は「その名称にひきずられ、いつの間にか『社会科学』科と見紛うほどに変質し、子どもの発達を無視した空しいイデオロギー論争の科目になってしまった」と、ほぼ前掲文と同じ論旨で社会科ないし、社会科教師を根拠を例示することなく攻撃する²⁰⁾。

戦後30余年の社会科は指導要領に対する教育現場からの批判と、批判する立場から教育実践が多くだされてきた。地理教育の研究・実践の積み上げは、歴史教育に比べまだ十分とはいえないが、教育実践の方向は出来あがりつつあるといえる。その1つは、社会科の中で地理教育を考えていくという方向が確立してきたことである。社会科地理の研究・実践は戦前の地理科・歴史科が科学性に欠け、国家主義、軍国主義の政策に利用され奉仕したことへの反省である。いいかえれば、地理教育を再び戦争の道具にしないという側からの努力である。社会科地理は地理が1人歩きするのではなく地理・歴史・政経社の社会科3分野がそれぞれ子どもの社会認識を深めるため、どこを分担するかという視点から構築されるべきと考える。

地理教育研究会で語られてきたことを木本力は次のようにまとめる。「地理と政治・経済のちがいはどこにあるのだろうか。政治・経済では…事象の中にある一定の原理、あるいは理論を理解することに目的がある。地理では、社会事象の多様性そのものに眼をむけさせ、多様な実態を把握し、それらの実態の認識をとおして社会のあり方、しくみという一般原理を考えさせようとする」。以上の立場から社会科地理教育を位置づけ研究実践してきた者として、斎藤氏がいわれる「社会科の中には地理教育が埋没」という考えは受け入れることはできないし、意識するかしないかは別として、今日における危険な動きを感じる。

斎藤氏の地理教育論のよるべき柱は「新しい地理学の成果」であり、「総合的な地理学の方法論」にある。斎藤氏は地理学ないし地理学の方法論を

1本の系統として確立され、自明のものとして扱っている。はたして、現代の地理学は一枚岩の体系として確立したものと言い切れるであろうか。さらに氏は日本の地理学、地理教育の「災い」は、教育の分野で人文地理学と地誌学が社会科、自然地理学が理科に分けられたことにあると主張する。この考えの基底にある地理=単一の科学論については、科学・教育の両面から議論をしなければならない。斎藤氏は地理の位置づけに、「統合」というあいまいな語を持ちだす。自然と社会の「統合」なり「総合」は、魅力に富む言葉だが、地理教育として地域の実態を取り上げ、子どもに社会のあり方やしくみ、あるいは人々の生活を把握させるとき、自然と社会の「統合」が体系として成り立ち得るかである。地理は独自の体系を持った科学ではなく、自然と社会にわたりそれぞれ両科学にわけられる学問だから、教育の場でも分けて教えるべきと考える。

斎藤氏の脱社会科に立つ地理教育論のもう1つは、「社会科が社会科学科に見紛うほどに変質」し、「子どもの発達を無視した空しいイデオロギー論争の科目」という主張である。ここでは「社会科学科に変質」させているのは誰かはあげられていない。主語不在は次にも及ぶ。空しいイデオロギー論争は、誰と誰であるかも不明である。教育は教育現場で行なわれるわけだから教師と生徒の間の「論争」ともとれるし、生徒同士ともとれる。教師が教室でイデオロギーを押しつけたり、「論争」をしていたのでは、子どもが教師や地理の授業から離れ、教育そのものが成立しないことは明らかである。

前項の「社会科学に変質」は氏の範囲外の現場の実践の積み上げを重視する民間地理教育運動を指しているのだろうか。氏の誤解をとくため、私たちの社会科教育の立場を明記したい。社会科教育は社会に関する諸科学の研究に基礎をおき、科学的に社会を認識する基礎を培う教科と考えている。言い換えれば、科学的に体系だてられている知識ないし概念や法則を学びとることと、こうした知識・概念・法則を学びとる中で、そして学びとったものを駆使することによって科学的認識方

法を身につけることを想定している²¹⁾。あたかも社会科学の体系を子どもに注入して、ことたれりとするのが社会科であるかのごとき教育実践はあり得ないし、私たちとは無縁である。私たちの社会科教育は科学の体系やイデオロギーの注入ではなく、子どもの頭脳=思考の柔軟さを期待するものである。

Ⅲ 子どもの現状と地理教育

1. 教える側からの発想

1960年代の高度成長期に入ると、地域の変貌に関心を持つ地理教師は教材として地域開発を取りあげた。はじめ、教師の多くは物や金をもたらず地域開発賛美の姿勢が多かった。ところが子どもの生活や様子は高度成長期を境に大きく変わっていく。「落ちこぼれ」といわれる子どもの現象は、単に授業についていけないとか、学力低下だけが問題なのではなく、盗み、家庭内暴力などの「非行」や自殺にみられる「死にいそぐ子どもたち」といわれる生命そのものの放棄にまで至った。この現象は高度成長がもたらした物や金によって子どもの姿勢が生活から遊離し、抽象化してきたためと、公害や家庭の教育力の衰弱ないし破壊という新しい貧困によって子どもの生きる力が弱まったためと考えられる。

教育現場では「落ちこぼれ」「落ちこぼし」対策が議論され、「わかる授業」「楽しい授業」に取りくむ教師がでてきた。地理教育も子どもの非行や低学力の圏外にいることは許されなかった。とくに社会科地理としては子どもの生きる力をどうつけるかが課題とされた。

地理教育研究会の過去10数年の研究主題は、「現代日本をどう教えるか」(1970・71年)、「現代世界をどう教えるか」(1972~76年)に続き、1977年から「子どもの生活をたしかにしていける地理教育の創造を」に変わり現在に至っている。地理教育研究会は発足以来、地理教育の系統化に取りくむ中で「何を教えるか」に実践の中心を置いてきた。そして前掲の「現代日本……」「現代世界……」

の研究主題のもとで、日本や世界の教材をどう精選し系統的に教えるかを追求してきた。これらの研究・討論では日本や世界の構造的把握、また地域の実態をどうとらえるかなど授業実践の積み上げが行なわれてきた。しかし授業実践の集積の方向は、どちらかといえば地理教育の系統化に重点がおかれ、子どもが正面に据えられなかったといえよう。荒廃していく子どもに答える研究内容ではなかった。

地理教育研究会の研究主題の変化は、単なる表現上の問題ではなく、教育研究の根本にかかわる転換であった。1970年代はじめまでは、どちらかといえば教える側、すなわち教師の発想や立場に立つものであった。教師が教材研究に励み、子どもの心にうったえる教材を用意すれば、子どもは社会を科学的に認識する基礎を獲得し、賢く育つという楽観論に基づくものだったといえる。子どもの現実が大きく変り、楽観論では子どもの授業離れを食い止めることができなくなった。

地理教育研究会は「現代日本……」や「現代世界……」の実践報告を検討する中で、子どもを前面にだした地理教育の研究・創造を迫られていく。そして学ぶ子どもの側に立つ前掲の研究主題「子どもの生活をたしかにしていく地理教育の創造を」に到達する。「子どもの生活を……」の研究主題は子どもの実態に則し、子どもたちが主体的に学習し生活することで、次代を担うにふさわしい主権者としての力を持つことができる地理教育をつくりだそうとするものである。

地理教育研究会が「子どもの生活を……」の研究主題をかかげ、1986年で丸10年になる。子どもの状況は「いじめ」の拡大など陰湿さが増し、悪化している。「いじめ」にあらわれた子どもの現象は、一面、彼らの教育や社会のあり方に対する抗議とも受けとめることができよう。地理教育を見ても、かりに子どもが教科書に応じた授業を受けるとして、1つの教室で何人の子どもが教科書なり授業を理解し、楽しく受けることができるだろうかという場に直面する。

教師は指導要領、教科書、指導書にもとづいてたてた教育計画を消化しきれない生徒に対し、自

分の教育計画が悪いのではなく、教師のたてた教育計画に追いつけない生徒に責任があると、しばしば断定することがある。地理教育も過密の指導計画、むづかしい内容、評価などで子どもの荒廃現象に加担していないとはいえない。地理教育は子どもの荒廃に正面からあたり、子どもの生活をたしかにしていく地理教育の方法論をどう確立していくかが問われているのである。

2. 「地域の実態」とは

地理教育が歴史、政経社とは違って、何を基本にして子どもの科学的認識を深めるかについては、これまで「地域の実態」をあげてきた。この地域の実態とは何かは、十分な検討をされてきたとはいえない。あいまいさをもった地域の実態とはしばしば地理教育で用いられる地域の実情、地域の事実ないし地域現実と同義でいいのか、区別すべきかが問題となろう。

地域の実態というとき、まず地域とは何かが問われる。木本力は「地理教育で取りあげる地域は多様な縮尺のものがあってよい」とし、地理学における地域と違うところは、「地理教育の目標や体系に即し、従って、学習者自らの生活する場を原点として組み立てられるように考えなければならない」とする。そして地域を以上のように考えることによって実態を次のように把える。これまで地理教育では地域の実態の「実態」を、できるだけリアルに把握するとしてきた。木本氏はその上に立って、「実態というのは、単なる諸現象の寄せ集めではなく、諸現象を法則的な、あるいは構造的な関連として認識されるものだが、それ故、諸現象に対して一定の方法にもとづいて整理を行なったものであり、抽象性をその最初の認識段階から内包している。そうでなければ、それは発展性をもたないであろう」²²⁾という。いわば地域の実態とは法則的、構造的な概念で、抽象性をもっているものとの考えを明らかにする。地域の実態は地域の事象、地域の事実ないし地域の現実よりは高次の概念と位置づける。

小島 晃 氏は木本氏の地域の実態についての考えを受け、日本の諸地域のとらえ方に則して次の

ように述べる。「日本の諸地域の実態といった場合、地域的課題なり、日本資本主義の社会矛盾としてとらえる傾向が強くなる。それに対して、日本の諸地域の“事象”なり、“現実”といった時は、“実態”よりラフな概念となる。もっとも、地域の“事象”にしる、“現実”はさまざまで、教材としては一定の選択を迫られる。その選択の基準として、日本資本主義の社会矛盾もあげられるので、地域の“実態”的把握に近くなるかもしれない²³⁾。授業実践にあたって地域の実態に則した教材とは何かの吟味が要求されることになる。

以上と関連して世界の地域の扱いを私の実践と対応させて考えてみたい。私の世界の扱いは、先進資本主義国、開発途上国、社会主義国の3区分にたつて国を取りあげてきた。国家権力、国民経済という観点から世界を扱う場合の地域としては、国が絶対であるという立場で扱ってきたが、それでいいのかという疑問が残っている。アメリカ合衆国、ソ連、中国などの大国は国で扱い；その中の地域も扱うことができる。しかし、年間90時間ほどの授業で、40～50か国を扱う時、国のわくにこだわっていて、世界の諸地域を教えたことになるかである。また、国だけが世界地理のワケで、その他はないのかである。1例として世界を国のワケをはずした地域として考える時、中米諸国はどうか、アフリカのサヘルはどうか、西アジア、東欧はどうかなどがある。国民経済や国家権力だけでなく、これらの地域のかかえる現代の課題の共通性、子供の地域のイメージ化の側から見れば、国をはずしてもよいのではないかと考える。東南アジアの農業を把える場合、農業が東南アジアの中心になる産業である。多くの人々は伝統農業に従事する。タイの自作農を中心とした米作、インドの地主制下の小作農を扱う。プランテーション農業ではマレーシアのゴム、ミンダナオのバナナ、スリランカの茶を出すことで東南・南アジアのかかえる課題を通した多様な地域の実態が明らかにできるのではないかと思う。

世界地理の扱いでは3つの体制や国だけを絶対視するのではなく、世界の一地域を子供にどう把握させるかという教育的視点と諸民族の動きに対

応したいわゆる現代の課題に答えた地域の扱いを今後とも考えていきたい。

3. 地理でつきたい学力

地理の学力が正面からとりあげられるようになったのは、子供の荒廃にともなう低学力が問題になってからである。数学教育協議会では、算数教育で水道方式が生みだされ、「わかる算数」が考え出された。社会科は算数の四則計算の積み重ねとはどこが違うか議論された。結果は、「複雑」で、個々についても意見が分かれることが多かった。

教師は子供が教科書を読めない、漢字がわからない、パーセントがわからない、方位角がわからないという子供の低学力をどう引き上げるかが悩みであり、課題である。これらを考える前提として、前記の私たちの社会科教育の立場と関連して社会科教育の目的はなにかをはっきりしなければならぬ。表現はいろいろあるが私は次のように考える。世界の全ての人々の人権の尊重を基礎にしなが、主権者として生きていくにふさわしい諸能力を身につけることとしたい。主権者とは国家を背負った日本国民というよりも、主体性をもった地域における生活者といった方がよいと思う。日本のような経済力、軍事力をもった国は、日本国とかナショナリズムを発揚しない方が世界の平和にとって重要と思う。地理教育の目標を将来、子どもたちが主体性をもった地域住民になることから発想する。そのためには子どもが世界の基本構造を体系的にとらえることができ、さらに、現代日本の社会を日本の諸地域の生産と人々のくらしから客観的に把えられ、住みよい地域社会をつくる基礎を得る教科と位置づけたい。

地理教育の目標に達するための地理の学力について、佐々木夏実・吉村光男の両氏は次のようにまとめる。基礎学力は基礎的知識と技能からなる。基礎的知識としては用語や地名、それを含むある状態や現象・事実、農業や鉱工業の生産技術についての知識などをあげる。また、技能としては基礎的知識の把握にかかわる統計・図表・地図などを読みとる力をあげている。この基礎学力の習得

や基礎的知識の組みたての訓練の中で、地域社会の実態把握に対する興味や関心、ものごとを科学的に把握する思考力や姿勢、ものごとに関心、感動し、自分の問題として考える力がでてくるとまとめる。

佐々木・吉村案にそって海東達也は議論のあることを承知の上で、地理の基礎学力と技能を、地理教育研究会で議論されてきたことを次のように整理する²⁴⁾。

A. 基礎的学力

- ① 各国、都道府県、それに類した必要最小限度の地名と、地図上の位置がわかる。位置関係については絶対距離だけでなく時間距離もある。
- ② 地形、気候など重要な自然用語と特色がわかる。
- ③ 人種・民族・言語・宗教の多様性がわかる。
- ④ 農業や鉱工業などの生産力、生産技術、流通、消費に対する基本的な知識を持つ。働く人たちの姿もわかる。
- ⑤ 資本主義や社会主義、地主制などの社会経済構造に関する基本的な意味がわかる。
- ⑥ ①～⑤を含んで表現される地域の1側面である現象や事実の常識的なことがわかる。

B. 技能

- ① 地図が読め利用できる。地図帳の地図で場所を確認できる。5万分の1地形図で距離、面積、等高線、土地利用などが読みとれる。
- ② 統計表やグラフが読める。数の意味——1haの広さ、年降水量1500mm=1.5m——がわかる。比較や変化も読みとれる。
- ③ 新聞などが読めるようになる。

以上のように整理されると、それぞれがもっともであると考えられる。しかし、Aの「① 各国、都道府県、それに類した必要最小限度の地名と、地図上の位置がわかる」の1つを取りあげても、「必要最小限」をどこにおくかで「基礎」かどうか議論を呼ぶことになる。

例えば中学校で4月のはじめに白地図を渡し、都道府県や県庁所在地を覚えさせ、テストをして定着をはかるということが各教室でかなり広く行なわれている。これをめぐって、日本地理

を学習するには都道府県名ぐらい知らなければ学習の成果はあがらないからこの方法はよい。いわば都道府県名は必要最小限度の地名に入るから集中的に覚えさせるべきだという意見がある。おもな国や都道府県名を教えることは、教えることが目的ではなく、社会認識を深めるための学習という立場にたつ。これに対し、「基礎的学力の充実」という目標をかかげることはよいが、基礎的学力と地名を短絡的に結びつけるのは、民間地理教育運動がその1つとしてかかげてきた地名物産地理との訣別という考えと矛盾する。集中的に地名を覚えさせることはどんな理由を付けようとも地名物産地理の再現であり、暗記=社会科ざらいの子どもを増加させるものという主張も根強い。そして地名を地理で取り上げるのは、みかんを教えるとき愛媛県、松山市、温泉町が出、りんごを扱うとき青森県、弘前市、黒石市が出るといった教える内容と結びついた地名の扱いでなければならぬとする²⁵⁾。

地名が学力とどう結びつき、どう指導すべきかといったきわめて初歩的と思われることでさえ教育現場では一致を見ていないのが現状である。

IV 中学地理教科書の検討

1. 教科書批判と教科書攻撃

私はこれまで人権、民主主義、平和の観点から社会科教科書、とりわけ地理教科書の検討、批判の作業に加わってきた²⁶⁾。また、教科書検討の視点として子どもと教科書のかかわりあいからも見てきている。日本の教科書は子どもにとって、興味、関心がわかないといわれる。地理教科書も例外ではなく、文章が平板で“事実”の列挙だけで味気ないなど、外国の教科書との比較でいわれている。私が教えている子どもたちの、かなりの数が教科書が読めない。漢字は読めたとしても、地理用語以外でも意味がわからない。教科書を読んで終り、といった授業は成立しない。

ある教科書の地図・統計・写真のないページ、いわば字だけのページの漢字を数えてみる。1

ページは1行32字が26行あり、その中に漢語が129個あった。見出し分1行とこの中に含まれる漢字1字を除いて計算すると、1行の半分余りが漢字になっている。字数を見ると、漢字338字に対し、仮名、片仮名を含め257字となり、57:43と漢字の割合が多い。この傾向はどの教科書にも共通に見られる現象で、子どもの漢字離れと偏差値による進学指導の中で教科書づくり上、一考を要する問題である。

上記の教科書批判とは別に、政府・自民党・財界による系統的な教科書攻撃は、日本の軍事、経済の大国主義路線、憲法、教育基本法の改悪をおしすすめる立場から展開されている。現行指導要領にもとづく教科書づくりに対し、1980年から始まった教科書攻撃は、小学校国語、そして小・中・高の社会科が標的となった。攻撃は社会科の中で、相対的に「無風」であり、「人畜無害」といわれてきた地理にも及ぶことになる。地理では北方領土、原発、公害、朝鮮、沖縄などの扱いに関する記述に圧力が加えられた。

文部省の検定済教科書が科学技術庁の係官の発言で書きかえられるという異例の事件がおこっている。原子力発電について、「その安全性に問題があり、地元の反対運動がある」という教科書の記述は、「生徒に核アレルギーをおこさせるのではないか」と文部省に意見が寄せられ、文部省は科学技術庁の意見をそのまま教科書会社に伝え、教科書会社は、文部省からの指示にそって記述を書き変えた。検定済の教科書に対しても、不当な干渉が行なわれたのである。このような事例はほんの一例にすぎない。

1981年に行なわれた高校社会科の新科目「現代社会」の検定は、きびしい内容であった。教科書会社は文部省の修正意見を取り入れなければ不合格とされるので、編集者、執筆者はやむなく会社の意向も入れ、書きかえざるを得なかった。書きかえは500~600か所であったといわれる。書きかえのほか、最もきびしい削除の事例は、丸木位里・俊夫妻の「原爆の図」、高木敏子の戦争体験「ガラスのうさぎ」、『ストックホルム・アピール』の記述全文、憲法9条の解説の「あらゆる戦争放棄

の宣言」、スリーマイル島の事故の記述、帝国憲法の「絶対君主制の色彩の濃い」とあった部分など、あげようがないほど多かった。つづく1982年の高校『日本史』『世界史』では、「日本の中国侵略」が「侵入」などのことばに置きかえされたり、別の表現に直させられたりして、日本軍の侵略という歴史の事実を改ざんしようとし、中国、韓国、北朝鮮（朝鮮民主主義人民共和国）をはじめ、アジア諸国から、日本軍国主義復活への警告というきびしい批判がおこったことは記憶に新しいことである。

これに対し、多くの国民から間違いの是正と検定の民主的再検討を求める要求がおこった。1982年11月24日、文部省は「近隣諸国との友好・親善に配慮」との検定新基準を告示している。

2. 1981年版教科書の検定前と検定後

私たちは1981年（昭和56）年より使用される中学社会科地理教科書8社8種について、検定前、いわゆる『白表紙本』と検定後の教科書を対比した²⁷⁾。調査項目は『北方領土』『朝鮮』『日本の経済進出』『沖縄』『公害』『農業・農村問題』の6つである。このうち、『日本の経済進出』を取り上げるが、どの教科書会社の教科書かばさしさわりのあるのでここでははぶく。5例を上げコメントを付す。

文中、()：検定後削除されたもの

_____：検定後新しく追加されたものをそれぞれ示す。

① (写) ジャカルタ新市街…… (塔の左手は日本資本の高層ホテル) 塔の左手は日本が建てた高層ビル。

(写) バンコク市街 整った中心街には日本の会社も多い。(しかし周辺にはスラム街がある。) いっぽう、東南アジア諸国は、開発や工業化のために、日本など進んだ国の技術や資本を取り入れなければならなかった。今では、(東南アジアの)ほとんどの国にとって日本は重要な貿易相手国となっている。

……(さらに、工業化の望みにそって、日本の会社が鉱産加工やパルプ生産などをおこなって

るが、公害をおこして人々の反感をかっている。)

コメント——ジャカルタのところでは、資本の動きとしてビルを建てたのではなく、『日本』というあいまいな表現にすりかえようとしていると思われる。バンコクでは第三世界の都市がかかえるスラムを見せず、調和がとれている都市像を子どもに与えることになる。そして日本の東南アジア諸国への「貢献」を強調する。公害の輸出については、1983年、私もマレーシアのペナンでCAP（ペナン消費者協会）を訪れたとき、日本企業が集中するパタワースの南にあるクアラ・ジュール村で、工場からの廃液による公害のため漁村が全滅したことについて、スライドによる説明を受けた。

②（しかし、日本企業が利益をあげることのみ考えるならば、日系のラテンアメリカ人から強い批判を得ることになる。）

コメント——間接的表現ではあるが、カットすることで日本企業の利潤追求の事実を薄めることになる。

③ ……切りだされた原木は日本へ送られますが、原木を切りすぎて山林を荒らしたり、加工せずにそのまま持ちさったりすることで、日本の会社は現地の人々のきびしい批判(を)も受けています。

コメント——「を」と「も」の差は、批判もあるが、現地の人々の役にもたっているという考えを折り込んだ表現である。

④ 政治的には独立したが、国民の生活は今でも貧しい。このため、豊かな国づくりをめざし、工業化や資源の開発に力を入れている。しかし、今なお多くの国で、職もなく、毎日の食事也十分にとれない人々が多くいる。

これらの多くの国では、国民の生活は今もますます、豊かな国づくりをめざし、工業化や資源の開発に力を入れており、日本との経済的なむすびつきを強めている。

コメント——職のないこと、食事の実態など具体的国民生活の記述とすりかえ、日本との経済的むすびつきを矛盾のない調和のとれた表現に改める。また、日本との経済的結びつきを強めること

が豊かな国づくりにつながるような文に変えられたといっよい。

⑤（それは、「インスタントラーメンから航空機まで」といわれるように、あらゆる分野にわたっている。しかし、一方では、（インスタントラーメンがでまわるようになると、インドネシアの小さな食品加工業者は打撃を受けるとか、日本（の）から進出した会社の工場をつく（る）られた繊維製品がでまわると、地元の小さな（繊維）工場の製品が売れなくな（ってしまう）る、というよう（に）、な（新しい）問題もおこっている。

……これらの工業化をささえているのは、日本（の10分の1という安い）よりいちじるしく低い賃金で働く労働者である。

コメント——インスタントラーメンのでまわりと小さな食品加工業の矛盾や日本に比べての具体的賃金などを削除し、抽象的な文章に変えられている。

以上、あげた例は、書き変えられたものの一部である。

3. 1981版、84年版教科書の扱いと「朝鮮」の記述

現在使われている中学校の教科書は指導要領改訂によって1981年から使用され、84年に4分の1改訂されたものである。私は1981年版、84年版の中学地理教科書の分析と批判にたずさわった²⁸⁾。教科書を分析する視点は科学的な裏付による事実が盛り込まれているかどうか、記述のわかりやすさ、明快さ、子どもの興味と関心に答えるものかどうかにおいた。

世界地理先習にあわせ、81年版教科書はすべてアジアからはじまる。歴史上、日本と中国は密接な関係にあった。しかし、現在の中国や北朝鮮は日本と社会のしくみの違う社会主義国である。学習のはじめに中国や朝鮮をおくことは歴史性、日本とこれらの国との関係などから一定の意味はある。だが、社会主義の知識がゼロに近い子どもたちに配慮はどうなされているかということ、改訂前の日本地理先習の時と同じく各社ともないに等しい。

教科書には、導入や動機づけとして、表紙、裏表紙、グラビア、各章のとびらの写真がある。グラビアの多くは伝統的地理教科書が取り扱っていた自然やめずらしい風俗の紹介から、各社とも、世界や日本の諸地域で働く人やくらしをだす努力のあとが見られる。1977年版指導要領の改訂の1つには、羅列的な扱いではなく、教科書を大幅に精選した「窓」方式をとってよいことであった。「窓」とは酪農でいえば、日本全体の酪農の学習をはぶき、根釧平野の酪農だけを扱うといった地域に則して展開する方法である。子どもの負担になっていた暗記地理からの脱脚が期待されたが問題も残っている。高校受験5科目のところでは、精選は受験と両立しないと、「窓」を積極的に取りあげたG社は採択数が予想以上に悪かった。

81年版中学校地理教科書を明らかにするため、「世界の諸地域」では朝鮮と日本の関係、中国の人民公社、プランテーション、西アジアの石油、南アフリカ共和国の人種差別、アメリカの巨大企業、ラテンアメリカの大土地所有制について分析した。「日本とその諸地域」では米作の扱い、過疎の扱い、遠洋漁業、工業地帯と中小企業、自動車産業、公害と地域、沖縄で合計14項目である。84年版では、「世界とその諸地域」では、南北朝鮮のバランス、東南アジアと日本、カーストは憲法で廃止?、石油収入の行くえ、南アフリカ共和国のアパルトヘイト、アメリカの軍事工業、ラテンアメリカの鉱業の7つ、「日本とその諸地域」では、沖縄の扱い、北方領土、原子力発電、開発と公害、東京の扱い、工場と労働者、出かせぎの扱いの8つ、合計15項目である。

これらの中から、教科書における朝鮮を見てみたい。ここで朝鮮は日本に最も近い外国で、歴史的にも深い関係を持つ国であること、それに体制のちがう国として南北に分断されていることによる。朝鮮を朝鮮としてどう書くかのほかに、朝鮮と日本の関係も大事な側面である。教科書に戦前の日本の朝鮮支配の様子、在日朝鮮人の多くが戦中、強制連行によって連れてこられた事実、最近の日本資本の韓国への経済進出の実情などがどのように描かれているかが焦点となろう。

学校図書(以下、学図)、教育出版(以下、教出)、日本書籍(以下、日書)は日本の朝鮮支配を明らかにしている。ただ、日書は、日本と北朝鮮との間に国交がないことにふれていない。中教出版(以下、中教)は在日朝鮮人のことを書いていない。また、「九州の対馬からみえるほど日本に近い朝鮮半島は、日本と大陸を結ぶかけ橋として、古代から、日本文化や産業の発展に大きな役割を果たしてきた。……明治の末からしばらく、日本はこの半島を植民地としていたが、第二次世界大戦後しりぞき……」(中教81年版, p. 40, 傍点は筆者)と書く。朝鮮半島は朝鮮という国を指した方がよく、また、戦前の半島人という差別を含む呼び方につながらないでもない。かけ橋という言い方は、朝鮮の独自性を重んじない言い方で「廊下」「通路」といった印象を植えつける。「しりぞき」とは何だろうか。理解に苦しむ。朝鮮半島という表現は、中教のほか帝国、大阪書籍も使っている。

84年版で、朝鮮が朝鮮としてどう書かれているか見てみたい。日本は外交上、韓国にきわめて配慮する。その配慮が教科書の記述にもあらわれる。1つは韓国、北朝鮮の字数の差であり、2つ目は記述内容である。南北がほぼ同じ字数で書かれているのは日書・学図・清水書院・教出で、残りの東書・大書・帝国・中教はいずれも韓国の分量が多い。

内容では学図のように、できるかぎり南北の実態を書こうとする努力のあとが見られるところは少なく、「しかし」を使って、南北の均衡をとっている。

東書は「……稲作の発展に力を注いできた。しかし……農家の生活水準は都市に比べて低い」(韓国)、「……経済計画にしたがってさらに発展させる努力がつけられている。しかし、労働力と資金の不足のために……計画どおり進んでいない」

(北朝鮮)(いずれも p.43)と書く。教出は「1戸当たりの耕地面積はせまい。しかし、近年、政府は農業生産を高め……」(韓国)、「首都ピョンヤン……に国営工場が計画的につくられている。しかし、まだ製品の質をよくするなど……」(北朝鮮)

といった書き方である。客観的事実の記述

に重点を置くよりも、南北の間に一方をよく書き、一方を悪く書くといった記述の差がでないように細心の注意をしていることがうかがえる。

最後に、気になることは、教科書内のアジア、とくに朝鮮の地図にジルケ地図帳を使っている教科書に、教出・清水・中教・帝国がある。戦後のドイツのアジア研究はそれほど高くないといわれるなかで、アジアに関してジルケ以外の地図帳はないのだろうか。

V おわりに

今、教育現場では地理教育に憲法の本質である国民主権、平和、国民理解をどう取り入れるかの議論がされている。私の学校の調査によると、子どもたちは昨今の世界と日本の情勢を見て「平和が失なわれつつある」と感じている者が45%と最も多い。地理教育における平和学習としては、沖縄、横須賀、三沢などの基地、広島、長崎の原爆などが実践され報告されている。なぜ地理で基地を扱うかについては、基地は地域に存在し、さけて通ることができない教材であるにとらえられている。そこから一步すすめて、地理における平和学習は単に戦争に直接かかわることだけでなく、貧困、飢餓、食糧、資源などの問題にわたるのではないかと提起されている。

平和と関連したこととして、国家による教育制度や内容の統制が教育臨調としてすすめられている。とくに地理教育との関連では国際理解や国際化社会があげられる。1985年7月に出された教育臨調第1次答申は、「国際社会への転換」「非国際性の打破」「国際化への対応」を強調する。しかしそこには、「国を愛する心を育てる教育、日本文化の個性をしっかりと身につけさせる教育」と、日本型ナショナリズムを付随させる。教育臨調の立場は、日本は西側先進国の一員として世界の「安全・平和・発展」に積極的に貢献する。アジアではASEANを中心にして、太平洋地域の政治、経済の安定に主導的役割を果たすという考えである。これらの動きに対し、真の国際理解とは何か

を再度問うことが迫られている。

教育臨調第1次答申を待って、文部省は次期学習指導要領改訂の委員と日程を発表した。地理教育について「民」の考えをさらに大きくし、「官」を抜いてやがて奔流に変えなければと願っている。

注 記

- 1) 星野 朗「現代世界を教える視点」『地理』Vol. 29 No. 3 1984 p.44. 拙稿「『地理教育の危機』とは」(相原正義ほか『地理教育の新しい発想と展開』教育出版 1984) p. 4
- 2) 現行学習指導要領の告示は小学校1977年,中学校1977年,高校1978年である。
- 3) 1986年度の教科書採択数は生徒用,教師用の合計冊数は「現代社会」187万,「日本史」135万,「世界史」117万,「地理」99万,「政経」84万,「倫理」31万。
- 4) 澤田 清氏は1983年11月,千葉県高校教育研究会地理部会の講演で「日本地理学会をあげて,次期指導要領改訂に向け必修化への対策を急ぐ」と発言される。
- 5) 同心円拡大については,拙稿「『身近な地域』の扱いと地理教育」(『環境科学の諸断面』土木工学会1982) p.211 参照。
- 6) 木本 力『地理教育の展開』大明堂 1984 p. 151
- 7) 中学校の指導要領では,「自然および社会的条件と人間との関係は人間活動によって絶えず変化し」と書き改められた。しかし,学習の順序では自然が先で,産業等は後におかれ,自然は「地理教育の導入として最初に取り扱うこと」と従来通りになっている。
- 8) 小島 晃「中学校の社会科地理はどう変わったか」『地理教育年報』No.8 1979 p.36
- 9) 福島達夫「“草の根”の現代社会」『地理教育』No. 12 1983 pp.84~85 のほか,福島達夫『地域の課題と地理教育』地歴社 1981 pp.49~52 参照。
- 10) 中村 寛「『現代社会』の自主編成」『地理教育』No. 12 1983 pp.88~92
- 11) 尾崎馬四郎「大東亜地理教育の使命」『地理学研究』Vol.2 No.6 1943
- 12) 倉前盛通『悪の論理——ゲオポリティクとは何か』日本工業新聞社 1977
- 13) 地政学の批判論文も数多く出ている。地理学ないし地理教育からの最近の批判論文としては,鴨沢 巖「地政学の亡霊,新・悪の論理」『歴史地理教育』

- No. 313 1980, 吉村光男「よみがえる地政学」(星野・松村編『地理教育の創造』大明堂 1983), 横山昭市「地政学——日本と欧米の論調」『地理』Vol.29 No. 3 1984, 星野 朗「地理教育の革新と平和への課題」『地理教育』No. 13 1984などがある.
- 14) 倉前盛通「新・悪の論理」日本工業新聞社
- 15) 清水馨八郎「ニッポン再発見」大手町ブックス 1981
- 16) 清水馨八郎氏への批判としては, 高嶋伸欣「しのびよる地政学の恐怖」(『高等学校における新しい地理指導の手引き』教育出版 1974), 同氏「“よみがえった”地政学と地理教育」(地理教育研究会編『(統)教師のための地理教育論』大明堂 1984) などがある. 参照されたい.
- 17) 特集「地理教育マルチ分析」『地理』Vol.30 No. 3 1985
- 18) 拙稿「地理教育論の前進のために——雑誌『地理』斉藤論文を読む」『地理教育研究会会報』No.218 p. 4 1985 参照.
- 19) 広岡亮蔵「教育計画としての教育過程」『現代教育科学』No. 133 1968 p.6
- 20) 谷岡武雄・斉藤 毅 「対談“新しい地誌をつくる”」『地理』Vol.29 No. 3 1984 pp.12 でも斉藤氏は「第2次大戦後の社会科教育が地理をだめにし, 日本人を井の中の蛙にした」と語る. ここでも中身の提示はない.
- 21) 木本 力「社会科の中の地理教育」〔前掲16〕『(統)教師のための地理教育論』p. 2を参考にした.
- 22) 木本 力「地理教育前進のための土台を明らかに」『地理教育』No.12 1983 pp.10~11
- 23) 小島 晃「日本地理学習のまとめと課題」『地理教育』No.12 pp.41~46による.
- 24) 海東達也「社会科地理の学力と評価のまとめ」『地理教育』No.12 pp.41~46 による.
- 25) 白地図で都道府県名を教えるべきではないとする考えは, 大谷猛夫「地理教育における地名の扱い」〔前掲16〕『(統)教師のための地理教育論』pp.46~48などがある.
- 26) 高校地理教育談話会会報【特集・改訂地理B教科書批判】No.11 1975, 同会報【中学地理新教科書の検定前と検定後】No.12 1980, 日教組編『中学校教科書の研究』一ツ橋書房 1980, 同編『中学校教科書白書——1984年版中学校教科書の分析と批判』1983. なお, 1969年版指導要領にもとづく中学校地理教科書批判, 検討は『歴史地理教育』に掲載した.
- 27) 上掲『中学地理新教科書の検定前と検定後』としてまとめる.
- 28) 上掲『中学校教科書の研究』, 『中学校教科書白書』としてまとめる.