

氏名	吉田 和義
学位の種類	博士（教育学）
学位記の番号	甲第 192 号
学位授与年月日	2016（平成 28）年 3 月 21 日
学位授与の条件	学位規則第 4 条第 1 項該当
学位論文題目	地理教育カリキュラム開発のための子どもの知覚環境の発達プロセスに関する研究
論文審査委員	主査 田部俊充（教育学専攻 教授） 副査 吉崎静夫（教育学専攻 教授） 副査 瀬尾美紀子（教育学専攻 准教授） 副査 竹内裕一（千葉大学教育学部教授） 副査 寺本 潔（玉川大学教育学部教授）

論文の内容の要旨

子どもは、大人と異なる方法で周囲の環境を知覚することが知られ、独自の方法で環境を読み取り、その子どもなりの価値観に従って意味づけをする。知覚とは、「感覚経験の中で、まとまった対象や事物について知る経験」であると言われ、環境を知覚するとは、子どもが周囲の環境を対象として知り、環境の状態を把握することであるといえる。知覚環境は、環境に対する表象を意味する。子どもは、発達に応じて環境の表象としての知覚環境を形成する。本研究の目的は、地理教育カリキュラム開発の基礎となる子どもの知覚環境の発達について明らかにすることである。

第 1 章序論では、従来の知覚環境に関する研究を整理し、本研究の位置づけを明確にした。現在までの研究は、ある特定の学年における子どもの知覚環境の実態を示したものが多く、または、いくつかの対象学年を抽出し、それらの大まかな発達の傾向を指摘するに止まっている。知覚環境の発達プロセスに関する各学年を通した研究は行われていない。本研究では、手描き地図調査の結果をもとに、知覚環境の発達の傾向を明らかにした。

調査方法は、手描き地図調査を中心にしつつ、アンケート調査により遊び行動を把握した。また、写真投影調査により、相貌的な知覚の傾向について明らかにした。調査対象は、東京都稲城市内の小学校児童、保育園の年長児、中学校第 1 学年の生徒とし、手描き地図調査については、合計で延べにして 1,390 人の手描き地図を収集し、分析した。

第 2 章では、保育園の年長児、小学校の児童、中学校第 1 学年の生徒の手描き地図調査から、知覚環境の発達の一般的特色について明らかにした。その結果、子どもの手描き地図は、道路をたどる線的な表現のルートマップと広い空間が描かれた面的な表現のサーベイマップに分類できる。保育園の年長から小学校第 3 学年までがルートマップの形成期であり、小学校第 4 学年以降がルートマップからサーベイマップへの移行期となることが明らかになった。また、手描き地図の建物表現を分析すると、水平の視点から絵の様に描く立面的な表現と、垂直の視点から位置を示すように描く位置的な表現に区別することができる。小学校第 3 学年までは、立面的な表現

が支配的であり、小学校第4学年以降位置的な表現が徐々に増加する。

第3学年の児童を対象とした身近な地域の環境をカメラで撮影する写真投影調査の結果、身近にある個別の要素に注目し、撮影した場所での自分の体験に基づいて環境に意味づけをする傾向が強いことが明らかになり、この段階では、相貌的な知覚の傾向が残存していることが指摘できる。

第3章では、小学校第1・2学年について第1学年の7月と第2学年に進級した6月に手描き地図調査を実施し、結果を比較した。その結果、第1学年では、約60%がルートマップであり、過半数は道路をたどる様にして地図を描くことができるようになっている。第2学年になるとルートマップの割合が、約80%にまで増加する。建物表現に関しては、第1学年では、ほとんどが立面的な表現であり、第2学年でもこの傾向が変化しない。すなわち、地図を描く際に、水平から垂直への視点の転換が未だ行われていない。手描き地図に描かれた要素を抽出すると、第1学年に比較して第2学年では、要素の総数が増加する。また、要素の種類は、「学校・公共施設」に関する要素の割合が高い。子どもが通う小学校を細かく地図に描き入れる傾向が読み取れる。

第4章では、小学校第3学年から第4学年への変化について明らかにした。第3学年のはじめでは、ルートマップの割合が高く、約90%を占める。その後、第3学年から第4学年にかけてルートマップからサーベイマップへ移行し、第3学年での変化が著しい。また、第3学年と第4学年の遊び行動を比較すると、外遊びが活発になる傾向が見られ、以前より遊びを通じた場所体験が多く見られるようになる。しかし、同時に習い事や通塾が増加し、時間的な制約が多くなる傾向が明らかになった。また、第3学年に位置づけられる社会科における身近な地域の学習の影響が考えられ、この学習が知覚環境を発達させる契機となることが明らかとなった。

第5章では、小学校第5・6学年の手描き地図調査から、知覚環境の変化を明らかにした。第5学年では、約20%がサーベイマップを描き、第6学年は、約50%がサーベイマップを描くことができるようになる。建物表現は、第6学年では、約70%が位置的な表現となり、過半数の子どもにおいて視点の転換が、なされていることが分かる。地図に描かれた要素では、第5学年から第6学年にかけて要素の総数は僅かに増加するものの、大きな変化が無い。第5学年と第6学年のどちらの学年においても要素の種類は、多様である。しかし、ルートマップからサーベイマップへ変化する子どもの割合より、ルートマップの段階に留まる子どもの割合の方が高く、この段階では、ルートマップからサーベイマップへ徐々に変化していることが明らかになった。

第6章では、環境が異なる2つの地域の事例を取り上げ、地域的特色と知覚環境との関連について分析した。ここでは、ニュータウン地域と宅地と農地が混在する地域の同一学年の第4学年の手描き地図を比較した。その結果、宅地と農地が混在する地域の方が、サーベイマップの割合が高いことが明らかになった。これは、ニュータウン地域では、比較的均質な景観が広がり、主な幹線道路や鉄道が学区付近には無く、道路配置が捉えにくいという地域の環境の特色が影響していると考えられる。

第7章では、2004年と2014年の2回の手描き地図調査を比較し、同一学年の小学校第4学年の子どもの知覚環境の年次変化について考察した。手描き地図の形態分類は、2004年では、ルートマップの割合が約70%を占め、最も多い。サーベイマップが約20%を占める。これに対して2014年では、サーベイマップの割合が約14%となり、減少している。10年間の子どもの生活の変化について、ベネッセ教育研究所の資料をもとに考察すると、外遊びの時間は減少傾向にあり、テレビゲームをする時間と通塾の時間は、増加傾向にある。すなわち、子どもの外遊び

については制約が多くなり、地域における探検行動や場所体験の機会が減少していることが指摘できる。調査地域においても、鉄道の高架化や多摩川の橋梁、道路の整備に伴って、人口が増加し、小学校の児童数が増加した。都市化に伴い、駅前に学習塾が作られ、周囲の環境と子どもの生活が変化している。これらの影響でサーベイマップを描く児童の割合が減少していると考えられる。

第8章では、子どもの知覚環境の発達を促すための身近な地域の学習について、考察した。小学校第3学年の時期は、まだルートマップの段階にある子どもの割合が高く、ルートマップからサーベイマップへ移行する以前の段階に当たる。子どもの知覚環境の発達にとって、この時期の地理学習が重要である。小学校第3学年社会の「学校のまわりのようす」の単元では、学区の探検を行い、探検で観察・調査した情報を基にして地図を作成する授業が展開される。この学習では、実際に学校の外に出て地域を調べる学区探検の活動が、指導計画に位置づけられる。学区探検の前に地図を活用して学区探検のコースを確かめ、学区探検で観察・調査したことを地図に記入する。また、学区探検の結果を地域の地図に表現する。このような活動を通して、子どもは地域に関する情報を集めること、および地図技能を高めることによって、知覚環境を発達させることができる。身近な地域の学習開始時の4月、学習終了時の5月、学習から9ヶ月が経過した1月の手描き地図調査を比較すると、学習前後の変化が著しく、5月にはサーベイマップの割合が、増加した。

第9章結論では研究結果を次のようにまとめた。子どもの知覚環境の発達プロセスに関して、内的要因として子どもの心理的発達が挙げられる。小学校第3学年までの段階は、手描き地図の分類では、ルートマップの割合が高い。この時期の子どもは、相貌的な知覚の傾向が強いという事実が、手描き地図における「小学校」の建物表現の分析、写真投影調査の結果から、明らかになった。建物表現は、立面的な表現から位置的な表現への転換は未だなされていない。

外的要因として、子どもの遊びを中心とした場所体験と探検行動が挙げられる。子どもは、野外において、身近な地域の遊び場における活発な場所体験と新たな遊び場を求める探検行動を通して地域に存在する様々な建物やそれらの位置関係に関する情報を獲得する。しかし、通塾や習い事のため、野外における遊び行動が減少すると、知覚環境の発達を抑制する。

知覚環境の発達プロセスは、小学校第3学年までが、ルートマップの形成期である。はじめは自分の家と学校を1本の道路で結ぶ地図を描き、そこから道路が枝分かかれし、ルートが延長されることによって、地図が変化する。小学校第4学年以降が、ルートマップからサーベイマップへの移行期である。建物表現では、立面的な表現が減少し、位置的な表現が増加するとともに、相貌的な知覚の傾向が消失する。地図に描かれる要素の数は、大きく増加することはない、描き方の簡略化と言語による記号化の度合いが高まる。しかし、第6学年においても、サーベイマップを描く割合は、半数程度に止まる。特に第3・4学年の時期は、転換期として位置づけられる。ルートマップからサーベイマップへの変化が開始され、最も変化が顕著な時期であることが明らかになった。

地理教育のカリキュラム開発に当たっては、小学校第1・2学年において地図学習を積極的に導入するとともに、第3・4学年、第5・6学年に野外における探検を含め、身近な地域を教材とした段階的、系統的な地理学習を位置づけることが望まれる。

論文審査結果の要旨

1. 総合所見

本論文は、子どもの知覚環境の発達プロセスを解明するために、調査方法として手描き地図調査、アンケート調査、写真投影調査などの複数の方法を的確に活用し、数多くの意義ある知見を明らかにした。発達心理学の分野で研究されてきた幼い子どもの表象であるルートマップからより高次な表象であるサーベイマップへの発達変容を臨床的な調査研究に基づき解明した。これらは、教育学、心理学、地理学の境界領域における未解明な研究課題を追究した研究として位置づけられる。特に調査によって得られた多数の手描き地図データの分析に基づき、小学校第3学年から第4学年にかけての、知覚環境の発達の質的な違いを明らかにした点は、高く評価できる。さらに、子どもの知覚環境の実態を踏まえた上で、小学校における地理教育のカリキュラム開発への示唆を提示し、臨床的な教育研究の方向性を示したことも注目される。

2. 評価すべき点

(1) 保育園の年長児、小学生、中学校第1学年の生徒を対象とした横断的な調査結果から、知覚環境の発達プロセスを解明し、小学校第3学年までが、ルートマップの形成期であり、第4学年以降がルートマップからサーベイマップへの移行期であることを明らかにした。同一地域における小学生から中学生までの発達を調査する研究は、それまでなされていなかったため、貴重な知見を得た。

(2) 小学校第1・2学年、第3・4学年、第5・6学年を対象とした2年間の変化を調べる縦断的な調査から、知覚環境の発達を明らかにし、第3・4学年の時期の変化が最も大きく、知覚環境発達の転換期となることを指摘した。小学校第1・2学年では、ルートマップが形成され、小学校第3・4学年で、サーベイマップへの質的な変化が表れるとする見解は、小学校第1・2学年の生活科および第3学年から開始される社会科における地理教育の内容を検討するときの重要な資料となり得る。

(3) 異なる地域における手描き地図の調査結果を基に、地域的差異を明らかにし、地域環境が知覚環境の形成に影響を与えることを明らかにした。子どもの知覚環境の形成に対して、ニュータウンの均質な景観と主な幹線道路や鉄道などの配置が影響を与えるという結果は、知覚環境の発達に関する環境要因を具体的に明らかにすることに成功している。

(4) 異なる年次における調査結果を基に、近年10年間における知覚環境の変化について明らかにし、生活環境の変化に伴ってサーベイマップの割合が減少している事実を指摘した。近年サーベイマップを描く子どもの割合が減少していると指摘されるものの、その実態を調査によって明らかにした研究は極めて少ない。近年10年間における子どもの知覚環境の実態の変化を提示し、分析した意義は大きい。

(5) 小学校第3学年社会科の身近な地域の学習の授業実践記録を分析し、地理教育と知覚環境の発達との関連を解明した。その結果、授業前後の手描き地図を比較し、授業後に知覚環境の発達が見られることを明らかにした。第3学年の社会科の身近な地域の学習における町探検の活動が、子どもの場所体験を補完し、知覚環境を発達させる契機となることを授業実践の分析を基に、具体的に示した。小学校地理教育のカリキュラム開発におい

では、地図学習を段階的、系統的に位置づけることが、知覚環境の発達のために有効であることを子どもの実態に基づいて解明した。これらの結果は、今後の地理教育カリキュラムの開発のための重要な示唆となる。

3. 課題とされる点

(1) 学校教育における地理教育と知覚環境の発達に関連に関しては、教育心理学における子どもの発達に関する諸理論を援用しつつ、地理教育の望ましいあり方についてさらに検討することが望まれる。

(2) ルートマップからサーベイマップへ円滑に移行できない子どものつまずきの要因について、より詳細に考察することが求められる。この点が解明されれば、地理教育のカリキュラム開発に対してより具体的な提言が可能となる。

(3) 我が国における知覚環境に関する先行研究はよく整理されている。しかし、地理教育の先進国であるイギリスをはじめとする欧米では、子どもの知覚環境の発達と地理教育の内容との関連が以前から指摘されている。それらの研究を踏まえ、研究の位置づけを一層明確にすることが必要である。

以上の評価を踏まえて、審査委員は全員一致で、本論文が博士（教育学）を授与するに充分値するものと認められるとの結論に達した。