

新学習指導要領に向けた地理教育の視点

—— 中学校社会科・地理的分野の授業展開 ——

Considering a Geographical Education in the Junior High School: A Solution of its Problem toward the New Course of Study

石 丸 哲 史

Ishimaru Tetsuji

社会科教育講座

(平成12年9月11日受理)

I はしがき

周知のように、2002年度から実施される中学校社会科の学習指導要領の改訂では学習内容が大きく改変され、とりわけ地理的分野においては内容の厳選だけではなく指導方法自体に大きな変化がみられる。これを端的にいえば、地誌学習によって得られる知識の転移性を高めるための手法が重視されるとともに、系統地理学的考察方法の導入を中学校の現場においても行い、現代社会を生き抜く力として「地理的見方・考え方」を生徒に習得させ、公民的資質の基礎を養うということである。

地誌の知識獲得のための技法が重視されているのは「地域の規模に応じた調査」の項目であり、系統地理学的手法が含まれているのは「世界と比べてみた日本」の項目である。地理的事象の追究によって地域的特色をとらえる視点や方法を身に付けさせるためには、地誌学だけでなく系統地理学的考察・分析方法の援用が求められていると考えられる。

そこで、本稿では、このような地理的分野の指導要領の改訂に伴って授業をどのように展開すればよいか人文地理学の立場から検討を加え、新しい学習指導の一視点を提示する。

II これまでの地理教育の反省

地理学は系統地理学と地誌学に大きく分類することができるが、これまでの中学校では地誌学習に限定され、系統地理学的学習内容は高校において行われていた¹⁾。学校現場における地誌は、いわゆる伝統的地誌学の範疇にあり、「九州から、アジアから」という全域を等しく扱う方法が採用されて

いた。

伝統的地誌学は戦後台頭した実証主義地理学に欠点を指摘されてきた。それは、森川(1992)によると、1つは、あまりにも地域のユニークさの追究に走りすぎ一般的追究に欠けていること、もう1つは、地誌学にあっては地域を分析し、その結果を統合して地域の総合的特性を明らかにすることを任務とするが、実際にはできるだけ多くの側面から地域をとらえるだけで統合の任務を十分に果たすことができず、しかも記述的研究の域を出なかったとしている²⁾。

不幸にして、少なくとも中学校の現場においてはこの地誌学の欠点が改善されることなく直輸入されたといえる。これは、現場の責任ではなく、高校受験、高校における地理の選択制、大学教育あるいは地理学界が大きな要因となっている。

すなわち、限られた時間内で世界全域、あるいは日本全国の地理的事象をすべて学習すること自体根本的に無理があり、「内容の厳選」という方針転換があるまでは、現場ではこのことをなんとか克服してきたといえる。これは、特定の地域の選択により生じる不平等を排除しようという姿勢よりはむしろ高校受験が原因となっていた。すべてをカバーしなければならぬという教師への呪縛が、「網羅的」・「羅列的」・「総花的」な地理教育という批判を受けることになり、地理は知識の転移性に乏しい暗記科目であるというレッテルを貼られることになった。

一方、今日高校の現場では地理は選択科目であり、高校において地理を選択せず大学に進学した学生は、大学における地理学の内容は中学校の内容の延長線上に置かれているものと解釈し、地誌学が地理学に包含されるとは考えず地誌を地理と同義にとらえ、卒業する大学生も少なくない。ま

た、社会科教員養成課程においては、教科内容に関する履修科目数がしだいに減少し、地理に関する必修の専門科目も激減している。このような環境のもとで地理以外の分野で卒業研究を行い巣立った学生が社会科教員になった場合、前述の「網羅的」・「羅列的」・「総花的」な地誌が地理だと誤解したまま教壇に立つことになる³⁾。

さらに上記のような伝統的地誌学の問題点が修正されぬまま地誌学習が学校現場で行われてきたのは、地理学界において地誌がこれまで軽視されてきたことも大きく関係している。中山(1989)によると、戦後の日本では地理学者自身が、地誌という用語の市民権の獲得に努力をしてこなかったとしているように、実証主義地理学の優勢のもとで地誌学の社会的有効性を指摘する者は決して多くなかった。

地誌学あるいは地誌学習の意義は、中山(2000)によれば、国民意識・国家意識の形成であり、地理教育的視点からの地誌学習の目標は、民主主義を支える国民資質の向上、平和と豊かさを目指す国際社会の形成に貢献できる資質の育成であるという。このような点を目標に据えた具体的な学習方法が提示されることなく学校現場において地誌学習の社会的有効性が看過されてきたといえる。

以上のように、これまでの学校現場では、十分に地誌の「本領を発揮する」の機会が得られることがなく、地誌教育の本来の目的が達成されなかった。そして、伝統的地誌学の欠点が強調または過度に表れるような方法が教育現場で採用されたといえる。これは、「地域の違い」の追究にあまりにも傾斜していた学習方法にあるといえる。あるいは、各地域の内容を学習した後に、地域全体

を総括する時間も限られ、次の地域へと移っていったため⁴⁾、その地域の他地域との差異や共通性を検討する時間を設けることができなかったからであるともいえる。

III 新指導要領のポイントと地理学的評価

(1) 新指導要領の特徴

中山(2000)は、学習指導要領にみる内容構成を比較検討している(表1)。郷土意識育成は、1977年版以降も消失はしていないことを強調しながら、内容構成には国民意識と国家意識の育成が目的とされていることは一貫しているとしている。さらに、グローバル化を背景として1989年版では国際社会における日本の立場を学習することが付加されている。

しかし、新指導要領ではこれまでの構成とはかなり異なっている。たしかに、「世界と日本の地域構成」では、従来の世界・日本の地誌学習と根本は大きく異なることはなく、「世界と比べてみた日本」についても、世界的視野からみて日本を浮き彫りにさせることによって国家意識を育成させるということには従前とさほど相違するものではない。しかしながら、「地域の規模に応じた調査」では、調査の視点・方法という点が前面に押し出され、「地域の規模に応じた調べ方、学び方を身に付けさせるようにすること」とある。

これは、まさに地域的特色を明らかにしようとする分析的態度を育成するとともにこれまでの地誌学習を修正する方向であるとも解釈できる。もっとも、日本を浮き彫りにすることによって国家意識を高揚するという目標のみを達成するため

表1 中学校社会科学学習指導要領にみる内容構成の比較

1955年版	1958年版	1968年版
1. 日本の諸地域 2. 全体としての日本 3. 世界の諸地域 4. 全体としての世界 5. 郷土	1. 郷土 2. 日本の諸地域 3. 全体としての日本 4. 世界の諸地域 5. 全体としての世界	1. 身近な地域 2. 日本とその諸地域 3. 世界とその諸地域 4. 世界の中の日本
1977年版	1989年版	1998年版
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	1. 世界とその諸地域 2. 日本とその諸地域 3. 国際社会における日本	1. 世界と日本の地域構成 2. 地域の規模に応じた調査 3. 世界と比べてみた日本

中山(2000)による。

には、他国のあるいは居住している都道府県以外の学習について、取り扱う国あるいは地域のは数問題にならないという消極的な見方をすることもできる。しかし、地域的特色をとらえる「視点や方法」に重きが置かれ、むしろ地域的特色自体の追究ではないことを強調している点は重要である。

さらに、「世界と比べてみた日本」についても、これまでの「日本の諸地域」について「自然と人々」、「産業と地域」、「居住と生活」、「地域の結び付きと変化」の4項目の観点から踏襲したものである。しかし、従前と異なり、「日本諸地域の各事象をみる」のではなく、いくつかの事例地域を用いながら「各事象を通して日本の地域的特色をみる」ように変わっている。

このように、浮田(1984)の定義による「地域」の特色を構成している諸要素を分析的にとりあげる系統地理学と、個々の具体的地域について、それを総合的にとりあげる地誌学は互いに補完しつつ地理学を構成しているとするならば、特定の地理的事象に着目し、分析的に地域的特色を明らかにすることが強調された新指導要領は、系統地理的視角も組み入れた地誌学習ということができないのではないだろうか。換言すれば、地理学習における地誌学的方法論の確立とこれに対する系統地理学的分野からの貢献が課題であるといえる。

(2) 新指導要領のキーワード

大幅な改定が行われた新指導要領に頻出する用語は、従前のものと若干異なっている。山口(1999)は、表2のように従前のものと比較しているが、特徴的であることは生活重視の方向性が今回の改訂ではほとんど消失していることである。生活・文化から日本の地域的特色を検討する項目はあるが、「大観」するよう深入りが制限されている。これに対して、地域という視点の導入が重視され、「地域的特色」という表現が多用されている。

岩田(1999)もこの点に関心を示し、新指導要

表2 山口(1999)が集計した現行と新指導要領にみる用語の出現頻度

	現行	新
「人々の生活」	20回	0回
「地理的事象」	3回	5回
「地域的特色」	6回	24回

小林(1999)による。

領の重要用語として「地域構成」、「地域的特色」、「地域調査」、「大観」をあげている。この中で「地域構成」については、地理学習を展開する際の道具としての視点や成果の整理枠としての概念枠として用いられており、地域区分への発展につながるとしている。また、「地域調査」に関しては、「地域的特色」をとらえるための具体的活動とし、地域学習よりも調査内容および技能の構造化に重点が置かれ、指導の順序性の明示化が要求されるとしている。

さらに、「大観」については地名物産の詳細な事象の暗記地理という批判への対処方法であるとし、詳細な地理的事象に深入りしないことが要求されているとしている。このように、地域的特色をとらえること自体よりそれをとらえる方法の重視という方向性が認められる。

一方、宇野(1999)は、このような指導要領では次のような点が課題となるとしている。すなわち、①「世界と日本の地域構成」の単元で、世界の国名知識や日本の都道府県名知識などの個に応じた学習のさせ方、定着のさせ方、②「地域の規模に応じた調査」の単元で、スケールに応じた地理的見方・考え方、及び調べ方・学び方、③「地域の規模に応じた調査」の単元で、取り上げる都道府県や国を選択する視点、④「世界と比べてみた日本」の単元で、事例地域を選択する視点、を課題としている。この中で重要な点は、「地域の規模に応じた調査」におけるスケールに応じた地理的見方・考え方であり、空間的スケールを考慮しながら学習活動することである。

以上のように、地域事象や地域構成要素そのものに目を向けることなく、地域調査の方法を習得しこれを応用的に生かすという点では、一致した解釈がなされている。

IV 空間概念を導入した指導方法

(1) 地理的見方・考え方と空間概念

前章では、学習指導要領のポイントを概観したが、なかでも地域調査の方法の習得が重視されていることが特筆される。しかも「地域の規模に応じた調査」といったように「地域」ということばが頻出していることは、社会的事象を「地域」単位で考察することが重要であるということである。すなわち、そこには地理的見方・考え方の基底にある「空間」概念の導入の要請が示唆されている。

すなわち、中学校における地理学習(地誌学習)

におけるこれからの課題は、系統地理的手法を援用しながら空間単位で考えさせる力をどう身に付けさせるかにある。そして、これが地理的技能の発展ということになる。

空間概念は地理の見方・考え方の根本である。たとえば、「地域的特色」とは、地球上の空間構成要素に目を向けたその空間的特性（空間的差異や空間的一般性）ということになる。

(2) 空間概念の導入

空間を強く意識した指導方法の基本は、①空間的スケール、②空間的分布、③空間的共変動、④空間区分・分類といえる。空間的スケールは、新指導要領においても地域の規模に応じた考察方法が求められており、分布特性の考察や地域構成を考察する際に重要である。Broek and Webb (1978)は、地域の規模は地理的思考にとって重要な意味をもっており、我々が観察する地域の大きさは、認識の程度に影響を与えるばかりか、その地域について可能な一般化の種類にも影響を与えている。

空間的分布は、地理的事象を解釈する上で重要なツールである⁵⁾。これまでの地理学習では分布の密度や分散にウエイトが置かれていたが、考察地域が広範囲の場合はパターンも重視すべきである。たとえば、「世界と比べて見た日本」の中の「人口から見た日本の地域的特色」ではわが国の過密・過疎地域の画定を行うが、その際の人口密度分布の検討にあたっては、人口の密度や分散（過密・過疎地域の空間的範囲）だけでなく、そのパターンが規則的であるかどうかといったように、分布のパターンに興味をもたせることも有意義である⁶⁾。

空間的共変動⁷⁾的思考であるが、中学校の段階ではこれを導入するのは困難との指摘があることは否めない。しかし、基本的な地理行列⁸⁾はすでに小学校の段階で地図帳の統計に出ており、中学校においても積極的に導入すべきである。地理的諸事象が空間を介して共に変化するという考え方は、個々の地理的事象を明確に認識することにつながり、空間を介して変動する見方をすることは、空間自体への関心を喚起することにつながり、地理の見方・考え方を育てることになる。

最後に空間区分・分類であるが、「空間を分ける」という作業は、空間の集計化 (aggregation)・非集計化 (disaggregation) を行うことであり、あらゆる集計レベルの地域の考察に貢献する。すなわち、空間を区分 (division) することは非集計的作

業であり、空間を分類 (classification) することは集計的作業となる。とりわけ後者は地域の類型化と大きく関わり重要であるが、いずれも「地域の規模に応じた調査」や「世界と比べて見た日本」において地域的特色を明確にする際に効果的であるといえる。

(3) 具体的な指導方法

前述のように「空間」に配慮した指導方法は効果的であると考えられるが、そのためには前節の4つの点を統合しながら具体化していくことが重要である。そこで、この点を考慮しながら具体的な指導方法をいくつか提示する。

1) 「地域的特色」の把握

地域的特性は空間的差異と空間的一般性を追究することによって明らかにされる。指導要領には、両者は地方的特殊性と一般的共通性と表現されているが、「地域的特色をとらえるための視点や方法を身に付けさせる」ためには、前者を個性追求的、後者は法則定立的な追究姿勢とし、両者を学習活動に導入することが重要である。

まず、地域的特色の把握には、空間（地域）のもつ意味を考慮することである。たとえば、地域を個別地域と類型地域の両方の見方（浮田，1984）で考えることも有意義である。すなわち、固有名詞的地域解釈と普通名詞的地域解釈をすることである。

上記の視点に立てば次のような発問形態が考えられる⁹⁾。それは、「どこか」、「どんなところか」といったような絶対的・相対的位置を示す発問だけでなく、「…地域はどうなっているのか」といったような現況、「…はどこで見られるか」といった空間特性、あるいは「…はなぜそこにあるのか」という立地論まで発展させることができる。

特に空間的特性や立地論は記述的ではなく説明的であり、学習者の意欲を高める。立地論については、中学校段階では難解にならないように取り入れるかが課題である。たとえば、「資源や産業から見た日本の地域的特色」の中の「国内では地域の環境条件を生かした多様な産業地域がみられることを…大観させる」際に活用できる。解説には、「例えば太平洋ベルトには、工業や流通、金融、情報などに関する産業の盛んな地域がみられ、日本海側や北海道などには農業や水産業、地場産業、観光産業の盛んな地域がみられるなど、自然条件や社会条件によって地域的分業が進み、また、各産業地域は変容しているといった程度の内容を取り扱うことを意味している。」とある。したがって、

わが国の産業立地を考察する上では自然条件や社会条件に注視しながら立地要因を学習させることになるので、各業種の立地に関して「なぜそこにあるのか」という問題意識は、上記の目的達成には有効であるといえる。

次に、「地域的特色」を理解する際に効果的な作業は「比較」である。比較の方法について戸井田(1999)はその現場における問題点を指摘している。すなわち、「日本の地理(教育, 学)はしばしば地名物産地理とのそしりを受けてきたが, 比較によって地方的特殊性ばかりを探し出そうとすれば, 表面的・事実的な知識の羅列に陥りがちなことは明らかである。」としているように, 実際の比較の作業の際には, 比較(compare)ではなく対照(contrast)が用いられ, 類似点より相違点を見いだす作業が優先されてきたといえる。この指摘は重要であり, 類似点をみいだす作業は共通性を追求する一般化の方法といえ, 細かな事象の分析に陥りがちな小地域を対象とする際に効果的であると考えられる。

最後に, 地理行列に目を向け地理的事象の特性をみることも重要である。先述のように, 地理行列は難易度の面では中学校段階においても問題なく, 地理的見方・考え方の考察には好適である。

地域統計資料の地理行列を活用することによって系統地理的見方と地誌的見方¹⁰⁾を理解させることが可能であり, 地理的技能の養成につながる。表3のように変数を縦にみてその傾向をつかませることが空間的共変動関係などを解釈することにつながり, 全国都道府県単位の行列であればわが国を, 市町村単位の行列であれば都道府県の地域的特色を「大観」することができる。従来の学習

では, 表3でいう地理行列の横方向の考察¹¹⁾に重点が置かれ縦方向的考察が省かれ, その結果空間的共変動関係などの空間的規則性を検討することができなかったといえる。

2) 空間的スケールと「大観」の方法

空間的スケールに着目することは, 新指導要領の重要語句でもある「大観」をする際に不可欠であるとともに「地域の規模に応じた調査」をする際にも重要な着眼点である。「大観」は全体を広く見渡すことであり, 細かな事象に深入りしないように求められているが, これを実現するためには, 対象とする地域を全域としてとらえ, これをマクロに考察することである。

対象地域と考察単位とする地域をどのように設定するかは, 地域的特色をとらえる際に注意を要する点である。浮田(1984)は, これを全域と基域と名付けている。たとえば, 福岡県の農業の特色といった場合には, 全域を日本, 基域を都道府県とすることにより福岡県全体の農業の特色を明らかにすることができる。一方, 全域を福岡県に設定した場合の基域は, たとえば市町村単位かそれ以下に区分された単位とすることができる。「大観」するには, 前者であれば全国や西日本, 九州, 北部九州などの中での特徴を見いだすことができ, 後者であれば, 市町村単位の地理情報を集計化することによって可能となる。

いずれにおいても重要な作業は先にあげた「比較」をすることである。空間を比較することによって類似点・相違点を導き出し最終的に地域全体に目を向けさせるという方法を採用する。したがって, 細かな事象に深入りしないということは細か

表3 地理行列からみた系統地理および地誌的考え方

	面積	人口	人口密度	産業別人口	耕地面積	……	農業生産額	工業生産額	
北海道				↓					
青 森				↓					
岩 手				↓					
・				↓					
・				↓					
・				↓					
熊 本				↓					
大 分	→	→	→	↓→	→	→	→	→	地誌的考え方
宮 崎				↓					
鹿児島				↓					
沖 縄				↓					
				系統地理的考え方					

い地域単位での考察を行わないということではない。

そして、地域の比較作業の際には、数値化されたデータがあれば地域単位でソーティングさせたり、数値の高い地域と低い地域の違い（絶対的位置や相対的位置）を検討させることも可能である。

また、空間的スケールを検討する際には、地域のスケールと地図のスケールの両者を考慮してみることも効果的である。高橋（1988b）は、上空に人間の視点を置いたと仮定したとき、人間の目と地表面との間に地図という平面を置き、地表の諸事象を虚構化（記号化）しながら、地図が作製されるので、その地図の位置を人間の目から離しながら地表面に近づければ大縮尺のものになり、人間の目のほうに近づければ地図の縮尺が小さなものになるという見方を提示している（図1）。

一方、地図を用いた指導も「大観」する際の一手段として考えられる。地図を「読む」ことこそ空間的分布の密度・分散・パターンを把握することであり、地理的事象の空間的配置に規則性があるかどうか考察することは地理の見方・考え方の一つと位置づけられている（指導要領解説 p.44）ので、地図を活用することは有意義である。しかもその際の「大観」には、前述の人間の地表を見る目の位置と地図のスケールとの関係を明らかにしながら考察する必要がある。すなわち、人間の目の位置を、地表からしだいに遠ざけるような見方をさせ、事象をマクロにとらえさせることである。

3) 空間的スケールと「地域の規模に応じた調査」の方法

「地域の規模に応じた調査」は今回の改訂で大き

なポイントとなる部分である。澁澤（2000）のいうように、この項目は学び方軽視の地理教育の是正のために登場したといえる。事例として取り上げる地域の規模は3種類あるので、空間的スケールに敏感になることが重要である。すなわち、「地図は縮尺を変えることによって表現できることや読み取ることのできる内容の量も質も異なってくるのと同様に、地域的特色も、それをとらえる方法も地域の規模に応じて異なってくる…。（指導要領解説 p.57）」ように、それぞれの規模において事例として適当である地域の選定とその内容の取り扱いとともに、取り上げる地域間を相互にどう関連づけるかが重要である。

堀内（2000）は、「地域の規模に応じた調査」の学習活動のねらいを表4のようにまとめている。この中で重要な点は、地域的特色をとらえる視点であり、特に都道府県規模の地域的特色をつかむ際には慎重に検討しなければならない。堀内（2000）は、この項目の視点を①都道府県規模の特色、②他県との比較・関連、③他地域との結びつきや相互依存関係、④地域的特色の要因としている（表4）。このように、都道府県単位としながらも地域完結的にならないような視点をもつことを提案しているが、実際には基礎単位として都道府県単位から逸脱しないよう指導要領は求めている。

指導要領では、「身近な地域」より空間的スケールを拡大した場合の次の範囲は都道府県単位が好適であるとしている。それは、日本国内の統計資料のほとんどが都道府県を基礎単位としているなど資料の収集が容易であることをあげている。生徒に学び方を重視した面ではこれは妥当な基礎単位といえる。したがって、この部分の学習はフィー

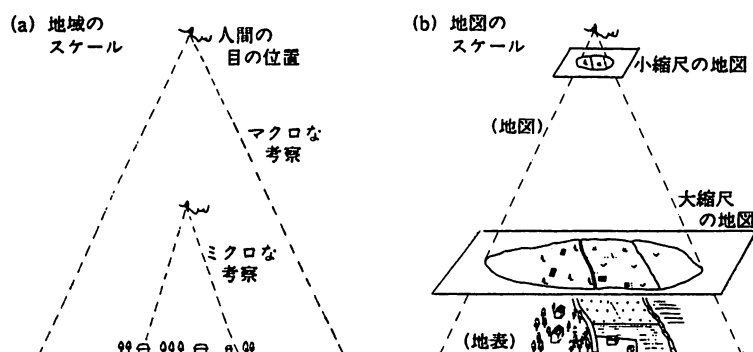


図1 地域のスケールと地図のスケール

高橋（1998）による。

表4 堀内による「地域の規模に応じた調査」のマニュアル

	身近な地域	都道府県	世界の国々
調査対象	日常生活舞台で、直接体験や調査できる地域（行動圏）。縮尺5万分の1以上の地図から読み取る。	47都道府県のなかから二つまたは三つを選択。縮尺50万分の1以下程度の地図が参考。	世界の国々のなかから二つまたは三つを選択。縮尺1000万分の1以下程度の地図が参考。
事例の選択	景観から課題を設定し追究。観察・調査により、資料を作ることができる事例。	調査の観点を決めて選択—学校所在地、異なる規模、異なる追究や方法（地誌、テーマ、比較関連）。	調査の観点を決めて選択（近隣の国、地域と関連ある国、規模の異なる国）。適切な資料の存在。
調査の方法	体験的作業的な学習方法（例読図）。野外観察や調査。聞き取り。アンケート。	全国規模の主題図。統計資料の読み取り。地図化、グラフ化。電話、ファックス、インターネット。	地図や統計。読み物。衛星画像。ビデオ、写真。紀行文、体験記。
地域的特色をとらえる視点	地域の環境条件。事象間の関連の発見。他地域との結びつき。季節によって変わる人々の営み。	都道府県規模の特色。他県との比較・関連。他地域との結びつきや相互依存関係。地域的特色の要因。	国家規模の特色。地域の環境条件、他地域との結びつき、人々の営み。多面的・多角的追究。
身につけさせたい地理的技能	地理的見方・考え方。景観を読み取る力。大縮尺地図の読図。統計その他の資料のグラフ化、地図化。フィールドワークの技能。地理的まとめ方。	統計その他の資料のグラフ化、地図化。都道府県規模の地域的特色の追究方法。事例以外の都道府県の調べ方。地理的まとめ方・発表の方法。	国単位の主題図の読み取り。地理情報を地図に表現する力。地理的まとめ方、発表の方法。
調査実施上の配慮点	小学校の学習成果の活用。地域の人々との関係（挨拶、会話）。地理的追究のおもしろさの実感。地域景観の観察眼を磨く。調査上の安全確保。	身近な地域の学習との関連。地域的特色より、追究の過程を重視。個々の生徒が都道府県を選択し調べる場合は、追究過程を共有。	地域的特色より追究の過程を重視。個々の生徒が国々を調べる場合は、追究過程を共有。

堀内（2000）による。

ルドワークよりもデスクワーク、とりわけ統計資料の解析に傾倒することになる。しかしながら、周知のように今日のグローバル化した社会においては都道府県単位で完結している社会的事象を識別するのは容易ではなく、このような視角では現実の地域構造を正確に把握できない恐れがある。

指導要領には地域間の関連について言及があり、解説にも機能地帯的思考方法が導入されている。さらに都道府県単位での完結性をすべてにわたって肯定しているわけではない。すなわち、「情報化社会、交通手段の多様化と迅速化、激しい人口移動といった今日的状況のなかでは、都道府県規模ではとらえきれない地理的事象も多くみられる。（中略）しかし、その場合であっても、身近な地域の学習や都道府県の規模の地域の学習を通して地域的特色をとらえる視点や方法が身に付いていれば、それを基礎にして追究することによって、そうした地域的特色もある程度明らかにすることができよう。」とある。

ここに、教える側の空間的スケールの考え方あるいはより広範な空間概念が要求される。すなわ

ち、ある都道府県を対象としてその調査の方法を身に付けた後、他の都道府県について同様の方法で調査をすることは生徒にとって容易に習得できたとしても、都道府県を越えた広域的なエリア、たとえば、七地方区分の各地方の調査方法まで習得させるには、教える側の空間に対する意識が問題となる。

たとえば、大分県を学習した後、福岡県を取り上げた場合、福岡県を取り上げる理由は、47都道府県の中のもう一つの県として取り上げるのではなく、九州地方での結節的役割を果たしている福岡市が所在するから福岡県を取り上げるのである。大分県との関係が密接であるような地理的事象もあるからである。

以上のような問題点を克服するためには、都市の階層構造を含めた都市システム¹²⁾を意識したような地域構造論を導入することである。すなわち、「地域の規模に応じた調査」において都道府県からみた地域的特色を把握する際に、地元の県として大分県、福岡県、東京都を事例としてあげたとする。この場合、日常生活圏的都市システム

(Daily urban system) の中心都市として大分市をあげ大分県全体¹³⁾を扱う。次に、大分県と地域的都市システム (Regional urban subsystem) の中心である福岡市との関係を明らかにさせるという視点¹⁴⁾で福岡県を取り上げる。当然ながら、この場合の福岡県の取り上げ方は地元の大分県と同様ではなく、あくまでも大分県との関係において福岡県の地域的特色を明らかにさせる。

最後に、国家的都市システム (National urban system) という視点からその中枢都市である東京都をあげ、わが国の地域構造の骨格を理解させる。この中で、大分県との結びつきを考察させることもできる。以上のように3都県を扱うとそれぞれの都県を扱う際の関連づけが可能となり、しかもこのような方式を採用すると、たとえば東北地方における岩手→宮城→東京といったような同様の見方も可能である。

もっとも、この中項目はあくまでも都道府県単位であり、この枠組みを大きく逸脱すると「地域の規模に応じた調査」の空間的スケールの意義が失われてしまう。しかしながら、上述の都道府県レベルを越えた広域的な地域システムはきわめて重要である。そこで、この広域的な地域的機能分化を理解させるために「世界と比べて見た日本」においても学習する機会があるか検討する。

4) 「世界と比べてみた日本」の学習方法と系統地理学的見方

都道府県単位での考察では日本の地域構造の把握は十分に達成できず、より広域的な範囲で対象としなければ地理的事象を解釈できない部分は「世界と比べてみた日本」の項目で達成できる。

「地域間の結び付きから見た日本の地域的特色」では、「各地域の特色は他地域との結び付きの影響を受けながら変化していることを大観させる」とある。そして、国内については事例地域を通して具体的に扱うよう指示されており、しかも都道府県規模よりも細かな事象には深入りしないこととある。したがって、たとえば九州地方を対象として地域的都市システムの見方で地域的特色を追究することも可能であり、広域的な地域間関係を明らかにすることができる。

一方、「世界と比べて見た日本」では、さまざまな面から日本をとらえようとしている。用いられる指標は、自然環境、人口、資源や産業、生活・文化、地域間の結び付きである。これらの指標によって世界的視野から日本を見る際には、系統地理学の成果を援用することも効果的である。すな

わち、自然地理学、人口地理学、産業地理学、文化地理学など、これらの分野で蓄積された知見や確立された空間的法則などを教える側が理解していれば、教材や学習方法の選択範囲が大きく広がるものと思われる。

たとえば、人口集中に伴う過疎・過密発生については東京一極集中のメカニズムや大都市圏の人口集中原理、多様な産業地域の説明の際にはわが国の地域的分業のプロセスや形態、各地における生活・文化の残存状況については情報や流行などの空間的拡散のパターン¹⁵⁾に関する知識などである。これらを教える側が採用すれば、直接的にはこのような知識を必要としない生徒の理解につながる。

V むすび

地理的分野が大幅に改訂された新しい指導要領では、地理的事象の細かな内容に関する指示はなく、地理の見方・考え方や地域的特色を明らかにする視点や方法を身に付けさせることに重点が置かれている。歴史的分野では、歴史の学び方を身に付けさせるとあるが、歴史の見方・考え方というような記述はなく、両者の指導方法は大きく異なる。「日本や世界の地理的事象に対する関心を高め」、「適切に表現する能力や態度を育てる」点が新たに目標に加わったことから、地域におけるあらゆる地理的事象の解明というよりも地理的事象への分析的態度が求められてくるであろう。

さらに、調査・分析結果を合理的に表現するプレゼンテーション能力の養成も課題とされ、地理情報システムの普及とともにこの分野の開拓も急務である。とりわけ、都道府県を考察の基礎単位とする部分が多いので、都道府県単位のデータが多く活用できるような機会の整備が急がれる。生徒に情報処理能力が備わっている場合、多くの変数を含む地理行列がインターネットで得られ、これを目的にあった形でパソコンで単純な解析をさせる作業は、「資料の収集、処理や発表などに当たっては、コンピュータや情報通信ネットワーク、教育機器の活用を促すようにする」点に大きく貢献する。

地域的特色を明らかにする視点や方法を学ばせる学習においては、教える側の地理の見方・考え方が指導方法を大きく左右するものとなり、教師の力量が大きく問われるであろう。これは、教員養成課程における社会科教育の課せられた責務でもある。

本稿では、日本の地域的特色を明らかにするための視点を中心に検討してきた。当然ながら新しい指導要領も相当部分は世界の諸地域あるいは世界的視野に立った地理的事象の学習にあてられている。世界に関する学習指導の視点については、今後の課題とし別稿に委ねたい。

〔付記〕 本稿は、2000年3月4日に大分県中学校教育研究会社会科部会研究企画会にて発表した内容を加筆修正したものである。その際に、会長の栗野良一先生、副会長（現会長）の田所久征先生をはじめ参加者の方々から有益なコメントをいただいた。記してお礼申し上げます。

注

- 1) もっとも、中山（2000）によると高校の地理は系統地理であるとするのは誤りであり、地誌学習であるとしている。
- 2) 後者の指摘については、森川（1992）はGilbert（1988）によっている。
- 3) すなわち系統地理学的視点や分析方法を理解する機会がないまま卒業することになる。このような学生が社会科教育の現場に立ち地理的分野を教えることは、系統地理的立場に立った学習指導をすることが困難なこともある。「地理＝地誌」という考えが根底にあり、日本あるいは世界のすべての地域を教えないといけないという強迫観念が教員の中にある。したがって、新しい指導要領にある、「すべての地域をやる必要もなし、地域の特性をとらえるやり方を学習させよ」と言われても教える側が混乱してしまうことになる。
- 4) すなわち、「…ということで、この地域はどのような地域であるのか」といった命題を設定することがなく平板的に各地域を扱うことである。
- 5) 高橋（1988a）は、分布を解明する究極的な目的は、ある地域での地理的分布を通して単一事象の地域的特性の解明と、地表のある事象の分布を把握しながらできるだけ広い地域に適合しうような地表事象の空間秩序に関する一般性・法則性、およびそれらを解釈する一般理論の導出としている。
- 6) 一般的に分布パターンは、不規則な(random)もの、規則的な(uniform)もの、クラスター(cluster)的なものに分けられる。
- 7) 地理行列をある変数について各地域の数値を見ていくとある地域について変化していることが読みとれる。その変化の様態は、いくつかの事象のデータ値がともに同一の場所で大きくなったり、小さくなったり、あるいは一つの事象のそれが大きくなっているにもかかわらず、他の事象についてのものが小さくなったりする。このような変化の様子を注意深く観察すると、事象が地域ごとに一定の規則性をもって変化していることを、事象が空間的に共変動しているという（奥野，1977）。
- 8) ここでいう地理行列とは、奥野（1977）によると、 n 個の場所または地区とそれの特徴を表す m 個の属性とがある場合、それらに関する統計データを整理して表示しようとするときに、横欄に場所の名前、縦欄に属性（項目）の名前を掲げた表を用意し、それにデータ数値を記入すると m 行 n 列の一つのデータ数値の集合ができるというものである。
- 9) もっともこのような発問形式はすでに学校現場で行われているものであり、目新しいものではない。しかし、それぞれの発問形態によってどのような地域的特色が明らかにされるかについて厳密には検討されていなかったように思われる。
- 10) 奥野（1977）は、従来の地理学の方法論で指摘されている系統地理学および地域地理学（地誌学）の2大アプローチは、地理行列を行方向および列方向に調べる問題に帰着するとしている。
- 11) すなわち、北海道は人口が何人で面積が何平方キロメートルなど、北海道に関する数値の羅列を生徒に追わせ、暗記式地理教育に陥ってしまった。
- 12) ここでいう都市システム概念は、Bourne（1975）による。
- 13) 実際には日常生活圏的都市システムは大分県全域とは整合しない部分が多く、地元の県を扱う場合は必ずしも都市システム論的に扱う必要はない。
- 14) たとえば、交通からみた近接性をみても、JR線特急で博多一大分間1日29本、高速バスで福岡天神一大分間1日58便（いずれも平日、2000年9月10日現在）という状況をみれば生徒は容易に大分と福岡のアクセシビリティの高さに気づくであろう。

- 15) 空間的拡散は、杉浦 (1985) によれば、「ある事物が、時間の経過に伴って、地域内の一地点ないし数地点から全域へ広がっていく現象」と定義される。そのパターンには、早期採用者からしだいに周囲の人々に採用が広がっていく距離減衰的拡散パターンと、早期採用者が大都市ほど早く現れ、採用がしだいに小都市に広がっていく階層的拡散パターンなどがある。

文 献

- 岩田一彦 (1999) : 「地理学習」の新しい風を掴む重要用語ベスト4. 社会科教育, 477, 48-51.
 浮田典良 (1984) : 人文地域総説. 浮田典良編『人文地理学総論』朝倉書店, 1-17.
 宇野彰人 (1999) : 何がどう変わるか=移行期研究のポイント. 社会科教育, 470, 78-81.
 奥野隆史 (1977) : 『計量地理学の基礎』大明堂, 357p.
 小林 汎 (1999) : 新学習指導要領のめざす地理教育. 地理, 44-8増刊 (通巻526), 150-154.
 澁澤文隆 (2000) : 新地理教育はなぜ学び方の充実を図ったか. 地理, 45-1 (通巻531), 20-25.
 杉浦芳夫 (1985) : 拡散現象. 坂本英夫・浜谷正人編著『最近の地理学』大明堂, 118-132.
 高橋伸夫 (1988a) : 分布の規則性. 中村和夫・高橋伸夫編『地理学への招待』古今書院, 23-30.
 高橋伸夫 (1988b) : スケールの意義. 中村和夫・高橋伸夫編『地理学への招待』古今書院, 63-64.
 戸井田克己 (1999) : 地理的見方・考え方の基礎的考察. 井上征造他編『新しい地理授業のすすめ方』古今書院, 8-23.
 中山修一 (1989) : わが国における用語「地誌」の変遷. 地誌研年報 (広島大学総合地誌研究資料センター), 1, 101-115.
 中山修一 (2000) : 地誌と地理教育. 熊谷圭知・西川大二郎編『第三世界を描く地誌』古今書院, 209-230.
 堀内一男 (2000) : 中学校で「地域の規模に応じた調査」をどう構成するか. 地理, 45-1 (通巻531), 35-40.
 文部省 (1999) : 『中学校学習指導要領 (平成10年12月) 解説——社会編——』大阪書籍, 205p.
 山口幸男 (1999) : 現行と新学習指導要領にみる用語の出現頻度. 日本地理教育学会2月例会発表資料. (未見)
 森川 洋 (1992) : 地誌学の研究動向に関する一考察. 地理科学, 47-1, 15-35.
 Gilbert, A (1988) : The new regional geography in English and French-speaking countries. Progress in Human Geography, 12, 208-228.
 Bourne, L. S. (1975) : Urban system: Strategies for regulation. Clarendon Press, Oxford, 264p.
 Broek, J. M. and Webb, J. W. (1978) : A Geography of Mankind. 山本正三・石井英也共訳 (1987) : 『人文地理学』二宮書店, 496p.