

## 地理教育実践と地理学、地理教育学

須原 洋次\*

### I. はじめに

近年、地理教育をめぐる環境は、めまぐるしく急速な変化を遂げ、地理教育と現実とのあいだにさまざまな齟齬をきたしている。そこで、地理教育実践にあたっては、国際化をはじめとする社会の急激な変化に対応し、真摯な態度で教育における自らの役割を確認して、自己改革をはかっていく必要があると思われる。今日の地理教育実践に必要なことは、現代における教育の課題を俯瞰しつつ、学校教育への今日的社会的要請を踏まえた地理教育の視座を見据え、公教育全体に敷衍しうる理論と実践的方法を創造していくことであると考えられる。

今日のような地理教育の危機が指摘される背景は、地理教育の実践に関わる問題、地理学や地理教育学などの研究的側面に関わる問題、教育行政などによる制度的問題の3つに大別されよう。このうち、地理教育実践とこれに関わる研究的側面とのさまざまな問題に関して、従来は地理学や地理教育学からのアプローチがほとんどであり、教育現場にある教育実践者からの指摘は、必ずしも多いとは言えない<sup>1)</sup>。そのため、地理教育実践の危機的状况のみが強調され、教育実践上の課題と専門領域の研究成果とが機能的に噛み合っ

ていない。そこで、本稿では、地理教育実践の立場から、現在の地理教育実践と地理学、地理教育学などの研究領域との関係について概観し、学校教育、とくに高等学校における地理教育の課題について検討したい。

### II. 高等学校における地理教育の状況

かつて、地理教育は、地理学に精通し、その学問的な研究姿勢を身につけることを第一義としてきた。すなわち、地理学のある領域を専攻し、具体的な地域を事例とした実証研究をまとめあげる能力を育成することが、地理教育の中心的課題であった。したがって、地理学研究は、戦後の教員養成系の大学においてさえも、地理教育にとって重要な価値を持っていた。その結果、学校教育で活用される教科書もまた、科学的系統主義の名のもとに、体系的網羅的な知識の理解習得を重視した構成となり、学校教育において知識注入型の授業を助長することとなった。今日まで、その弊を指摘する声は、地理教育学研究者のみならず、現場教員、教育行政において、何度となく繰り返されているが、その改善に向けて、教育実践に大きな変化が認められているとはいえない。もちろん、この点については、安直で平板な授業に終始してきた学校教育の責任も大きい(澁澤1990)。

\* 京都府立北嵯峨高等学校

むしろ、ここで指摘すべきことは、地理学と地理教育との関係である。学校教育における地理教育とは、地理学を教えることではない。しかし、地理教育は学校教育を通じて地理(学)の魅力や社会的有用性を広く認識させる効用がある。他方、地理教育の内容と方法の多くは、地理学において蓄積された研究成果であり、地理学は地理教育の中心的な概念を提供してきた。そして、地理学、地理教育両者の間には、当然のことながらこれからもそうあり続けたい、あるいはそうあり続けるべきであるという暗黙の理解がある。

しかしながら、現実には、地理教育実践が、指導や学習の内容と方法を、地理学以外の他の学問分野の成果に求めようという傾向が少なくない。教育現場から見れば、地理教育が地理学からの乖離を強めつつあることは、疑いのないところである。たとえば、経済学や社会学、人類学など、人文科学や社会科学の分野で蓄積された地域研究成果には、地理教育の教材として魅力的かつ有用なものが少なくない。現実には、教科書や資料集などでは、経済学などの研究に用いられた資料や研究成果としてのモデルを目にすることが実に多い。このように、他の社会科学、人文科学において進展した地域研究や、多様なメディアによって容易にアクセスできるジャーナリズムの海外事情報告などが、地理教育の教材作成に大きな魅力と貢献を与えてきた。さらに、開発教育や国際理解教育、環境教育など、従来の学科間の隙間を埋める新しい学際的分野が、教育の方法や技術において授業実践に覚醒的なインパクトを与えており、学校教育における地理教育の「地理学離れ」を助長させている。その結果、学校では伝統的な地理学観、

地理教育観を否定するかのようなかたちで、地理教育実践が地理学から遊離しつつある。

しかし、より重要な問題は、地理教育からみた地理学の今日の状況である。それは、地理教育にとってバックグラウンドとしての地理学の存在が、矮小化してしまったことにあると考えられる。このような状況に鑑み、日本地理学会をはじめとするさまざまな学会で、地理教育のあり方について教育と研究の立場から議論を交わし、その現実的課題について認識を深める努力がなされてきた<sup>2)</sup>。しかし、これらの試みも、地理教育に関わる研究と実践に大きな変革をもたらすエネルギーとなっていない。なお、「地理教育の危機」と表現される状況には、地理教育そのものを問題としてみる場合と、地理教育を地理学との関わりをも含めた視点から論じる場合の2つの視点がある。

### Ⅲ. 地理教育からみた地理学の外観

地理学系の学会のなかで、会員数と研究論文数で他を凌駕する日本地理学会では、地理教育研究委員会が設置されているほか、この10年間の研究大会においても地理教育関連のシンポジウム等は、瀕々に開催されている。このことは、研究は、教育とくに学校教育と次元が異なるものの、その盛衰において両者は不可分であることを研究者ならびに学会員の多くが認識していることにほかならない。学会員が地理学研究者のほとんどと、多くの学校教育関係者などから構成されている日本地理学会においてこそ、研究と教育との連携が可能であり、また不可欠である。しかしながら、その成果は問題点こそ浮き彫りになる

のであるが、必ずしも課題解決への組織的なベクトルが定まったとも言いがたい。

さらに、地理学者、とくに若手の地理学研究者の多くは、地理教育にほとんど関心を示さなくなっている。その原因の一つには、地理教育に関する業績が地理学では十分に評価されない実態にあると考えられる。

ところで、地理学は、その研究目的や方法、研究対象について、地理教育のベースをなしてきた。しかし、近年の地理学の研究成果を管見するかぎり、地理教育を主題としたもの、もしくは地理教育に活用され得る有用な研究成果は少ない。

当然のことながら、教育と研究とは、本来、次元を異にし、研究成果が直接的に地理教育の教材となりうるものではない。また、地理学が地理教育のためにその研究成果を積み上げているわけでもない。しかしながら、今日の地理学の実証研究事例の多くは、固定的、現象追隨的であり、変化を捉え未来を展望する視点に乏しい。認識論に基づくパラダイムを欠き、現実には存在しえない「客観的記述」(矢野1995)に拘り続けてきた地理学の実証的研究は、他の諸科学に、十分その価値を認められているのであろうか<sup>3)</sup>。地理学が、他の諸科学に援用しがたい研究のための研究のみに埋没しているとすれば、地理教育にとってきわめて不幸な状況と言わざるを得ない。

しかし、地理教育にとっての地理学の課題とは、もちろん、地理学の研究成果にあるわけではない。問題とすべきことは、地理教育と地理学との関係が希薄になってきたことである。そして、地理教育が地理学に対する依存度を弱めてきた原因の一つは、地理学の細分化である。

研究領域の細分化や再構成は、ある意味では学界の発展と成長を象徴するものである。しかし、研究領域の急速な細分化の一方で、学界全体で共有しうる地理学の統一的な価値体系に基づいた共通認識の形成は、地理教育の立場から見て、必ずしも十分とは言い難い。そして、地理学の細分化は、地理教育から地理学への他者理解を阻み、地理教育自体の自己理解形成にも多大な影響を及ぼしていると考えられる。

#### Ⅳ. 地理教育学と地理教育実践

教科教育を実践していくうえで教科教育学は、その理念のみならず、内容と方法の具体的展開という点において、教育現場にあるものにとって、もっとも関心を寄せるべき領域である。戦後の社会科教育系や地理教育系の学界は、教育史や教科教育の理論、授業展開のモデルなどにおいて、優れた業績を蓄積してきた。しかしながら、教育現場と教科教育学界との連携は、必ずしも十分とは言えない。

教科教育系の学界では、教科教育史、教育課程論、学習過程論、学習形態論、社会認識論などが論じられ、研究成果として蓄積されてきた。とくに、学校現場からは、学習過程論や学習形態論などの研究や実践が数多く報告されてきた。その成果の一つひとつは、高く評価できるものの、今日なお公教育の抜本的解決に至っていない。その理由の一つには、個々の研究事例が、比較的高い学力を有する児童生徒を対象にしたものが多く、研究成果と公教育全般に顕在化している課題との間に、なお一定の距離を感じるものがあげられる。また、今日の多様な生徒に対応できるブラク

ティカルな理論や実践例が少ないことも指摘される。教科指導において、非日常的なとりくみを実践することは、公教育になじまない。授業は、生徒の興味関心を引き出し、学習者に充足感や成就感を得させながら、彼らの能力と発達段階に応じた学習を展開する必要がある。十分に検討された理論によって、明確な学習目的とその方法が提示され、多彩で魅力的なわかりやすい学習内容を、学校現場と教科教育学との連携によって創造していく必要がある。

地理教育学は地理学とは別の独立した研究領域であり、地理学を教育するための科学ではないことはひろく認識されている。しかし、教育現場から見ると、その視角は地理学と他の教育諸科学にあり、このことが研究を理念的な教育論にとどめて、学校教育からその成果を見えにくくしている。そのため、地理教育学は、その独自性や主体性を強調すればするほど、学校教育からは、地理学の一分野とみなされる傾向がある。学校教育が地理教育学に最も期待することは、地理学によって生み出された地理的な見方考え方を教育するための方法論的研究である。地域概念などによってもたらされる地理学の理論や地図表現などの技能を身につけることが地理教育にとって重要であり、このことが他の教科にはない能力を培う。地理教育は、地理学の本質を踏まえながら、その方法と内容においては、地理学の体系的な研究分野を再構成するのではなく、地理教育学が、社会の変化や子どもの発達に応じた抜本的な地理教育体系を創造していくことこそ必要と考えられる。今日の地理教育の危機的状況にあって、その解決への理論的方法論的枠組みに貢献できるのは、地理

教育学である。教育現場の課題を正しく認識し、地理学の本質と教育科学の成果を踏まえ、地理教育実践に資する研究成果の蓄積を期待したい。

## V. 地理教育実践の課題

地理や歴史はもともと主知的な科目であって、社会科という教育的枠組みに拘わることなく、個人の私的世界のために、自由で自己充足的な知的な愉しさを教える人間教育に当てるべきであるという伊東（伊東1991）の指摘は、興味深い。しかし、学校教育を司る教員にとって、教育実践は、児童生徒個々人の社会における自己実現と幸福を願うためのものであって、現実一人の生徒を前にすれば、教科はその手段に過ぎない。したがって、広義には地理で教育しているのであり、子どもの人格陶冶のために地理を教育しているのである。社会の一員として幸福な生活を実現するための能力を培うことは、社会科のいう公民的資質を養うことと同義であり、その一分野として地理教育が重要な役割を担うべきであろう。そして、幸福な生活の実現のなかにこそ、社会性、市民性の育成とともに自己充足的な地理教育の内容を盛り込む必要があると考えられる。むしろ、地理学の成果のみを無批判に代弁し、地理のおもしろさ楽しさを教えることを怠ってきた教育現場こそ責められるべきなのかも知れない。

しかしながら、学習指導要領や必修科目の設置に行政の論理が働く（谷川1991）ように、教育現場では限られたカリキュラムの枠内で、どの科目を何単位どの学年で履修するかという具体的な科目設置の検討の場では、

当然のごとく競争原理が作用する。今日の学校教育では、科目に学習の魅力と即物的な有用性とを兼備しないと、教育課程のなかに生き残るのは困難な状況がある。とくに進学校では、受験の有利不利が科目の設置に影響を与えることはすでに日常化している。この場合、国公立理系ならば地理歴史科は地理を選択させるといった「決めつけ」が多くの高校現場で進路保障の御旗のもとに企図され、ややもすれば男なら地理、女なら日本史といった短絡的な思い込みが、職業系学科を設置する高等学校においても選択基準になることがある。このようななかで、多くの私立大学で選択入試科目にも指定されない地理は、科目の精選のたびにカリキュラムから後退し、最後には学校から姿を消す状況も認められる。

また、教育現場では、進路指導や生活指導に追われ、教科教育のための研修は、新採教員研修のなかでプログラムされることはあっても、中堅以上の教員研修で組み込まれることはほとんどない。教育現場においては、中堅以上の教員が教科指導のために時間を割くことは、ややもすれば仕事の範疇外と目され、いまや職員室で教科担当分野の専門書を開くことさえ、はばかる学校も少なくあるまい。教科教育は、学校教育の根幹をなす。充実した教科指導のもとに授業が展開されていれば、学習意欲を日常的に定着させ、進路指導にとっても生活指導にとっても効果は大きい。今日の社会問題化したさまざまな教育問題は、知識注入型の平板で安直な授業にその責任の一端があることを、現場の教員ならびにこれを管理する教育行政が認識し、必要な手だてを早急に打つ必要がある。このような視点を立てば、中堅教員にも中堅としての教科教育

の研修機会をもつ必要性を痛感する。

地理教育がこれからも学校教育のなかで重要な位置を占めるためには、なによりも学校における地理教育実践が少なくとも社会科や地理歴史科のなかで有用かつ必要不可欠であることを認識してもらうことが肝要である。しかしながら、地理の教員自身が地理教育の原理を見失っている傾向もある。

地理教育は、地理学の成果を踏まえてその内容と方法がつくられてきた。そして、地理教育の目的は、一定の知識をもとに空間的な思考力を培うことにある。その知識とは、地理的なものの見方考え方を可能ならしめる地理的事象ならびに地域に関する知識であり、その多くは、地図によって表現されるものである。そして、この知識は、地理教育でのみに価値を持つのではなく、ひろく社会科をはじめとする教育の分野や社会一般で活用されるものである。したがって、地理教育の方法と内容は、地理教育の独自性や主体性ととともに、教育全体の視点から検討されねばならない。しかしながら、地理教育の実態は、戦後、社会科のなかに位置づけられてもなお、自らのアイデンティティとしてその視座を認識するに十分でない。今、必要なのは、地理教育の価値と必要性を主張することよりも、まず地理教育そのものが十分な自己理解をはかり、他に敷衍しうる地理的方法を確立することである。

また、地理教育の危機的状況を打開するためには、これまでに触れてきたように、地理学、地理教育学などの研究的側面や教育行政による制度的側面の影響は大きいものの、関係諸科学の理論や成果を踏まえつつ、教育実践を司る教員が、主体的実践的に地理教育独

自の方法と内容を積み上げていかなければならない。教員自らが、他の教科に資する地域概念と地理的技能の定着を企図した地理教育の方法的学習内容を再構成する必要がある。かかる地理教育の姿勢は、既定の教科目だけでなく、国際理解教育や環境教育などの新しい分野にも有用な方法を提供し、空間的な事象に関わるさまざまな課題解決に寄与するものと確信する。さらに、生涯教育や社会教育においても、今後、地理教育の役割は、歴史教育とともにその重要性を増すことこそあれ、減退するとは考えにくい。

地理教育の今日的状況に鑑み、より重要なことは、地理教育が大小さまざまな地域の理解を通じて、世界像の認識や世界観の形成、自己理解と自己実現のための判断力行動力の育成という役割をいかに担っていくかということである。そして、地理教育が社会や他の教育的分野からの教育的要請に、明確に応えていく必要がある。

ところで、戦後の地理教育実践をつくってきたものは、学習指導要領と大学入試と地理学研究であるといっても過言ではない。すなわち、学校における地理教育にさまざまな問題を認識しつつも、これまでは教育現場から主体的に教育改革が提起されることはなかった。アメリカ合衆国における HSGP や地理教育復興運動（中山1991）、西ドイツにおける地理教育改革（水岡1981）のように、教育と研究機関とが機能的な連携のもとで主体的に改革を実践していく土壌は、これまでわが国にはない。しかし、今日の地理教育の現状とこれをとりまく環境を勘案すると、学校教育が主体的実践的な教育改革を提起することが必要と思われる。地理学の概念や理論、技

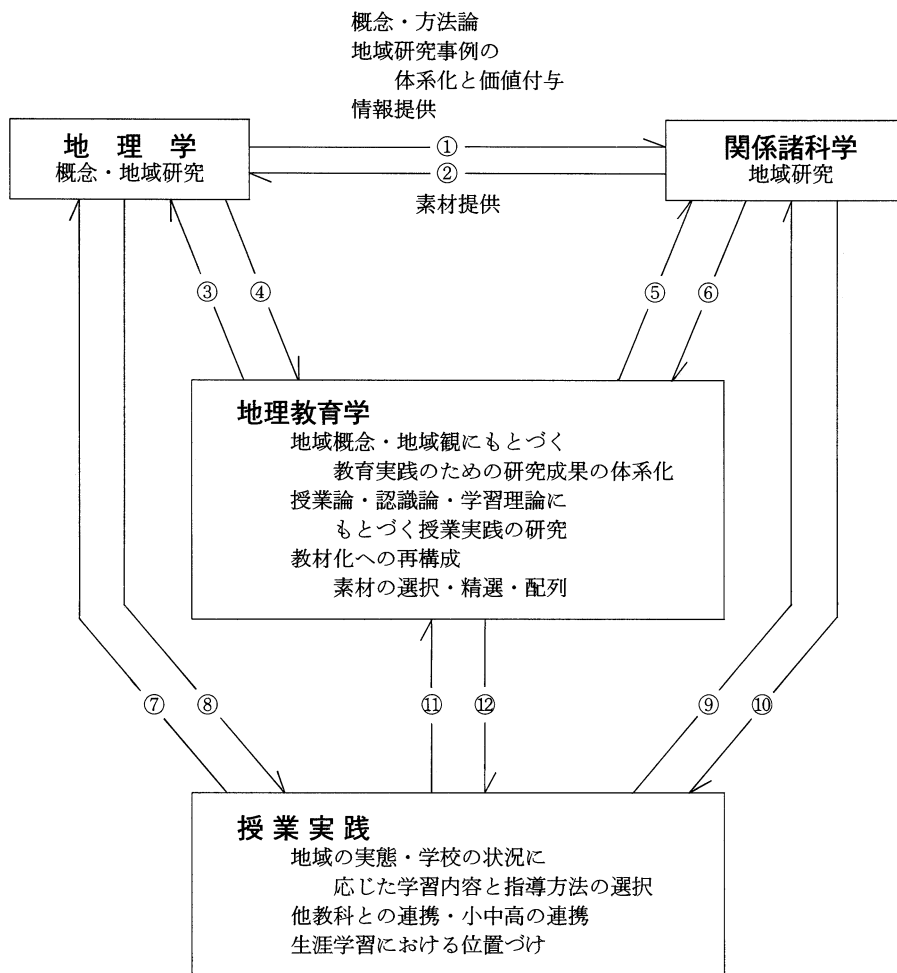
能は地理教育の根幹をなすものの、地域研究の素材としては、地理教育にとって地理学の存在意義はかつてほど、もはや大きくない（第1図）。地理教育の学習内容もまた、地理学の諸分野を踏襲した縦割りの単元構成ではなく、多様な地域論と地誌的なアプローチにもとづく横断面的なカリキュラムに再構成して、地理教育の総合化をはかるべきであると考え。

現行の学習指導要領が発表されて以来、小学校、中学校と順次、現行の教育課程が施行されてきた。この間、小学校では生活科が誕生し、中学校や高等学校でも地域を網羅的に学習する地理から、ティピカルな地域事例によって地理的なものの見方や考え方を育てる学習へと大きな変化がみられた。一方、大学でも教養部の廃止改編が進み地理学や地理教育における教育・研究体制の再構成が各大学で実施されてきた。地理教育の内と外に、大きな変化が展開している。教科の枠組みにはさまざまな議論があるが、地理教育のこれまでの課題とこれからの地理教育の役割について、学校教育がコンセンサスをはかり、主体的に議論し実践していくことが必要であろう。

## Ⅵ. む す び

これまで、地理教育とこれをとりまく状況について概観してきた。地理学研究分野の総合なき細分化は、地理教育から地理学を見えにくくしている。ところが、地理教育の単元が地理学の研究分野に基づいて構成されてきたことこそ、地理教育の自己理解をより困難にしまったといえる。

このような状況において、地理学や地理教



矢印の①から⑫までが双方向的な機能的依存関係にある必要があるが、量的にも質的にも教育実践と研究との関係は十分でない。

第1図 地理教育実践と関連諸科学との関係

育学、社会科教育学が、それぞれ自らが属する学界でのみ価値をもつような研究のための研究にとどまることなく、研究成果を他の諸科学と共有し、他に十分に援用しうる研究業績の蓄積を期待したい。そのうえで、教育に関わる研究機関が、公教育の実態を十分に認識し、現場教員との提携を強化することが重要であり、教育現場と研究機関との双方向の

連携が不可欠である（谷岡1975）と思われる。しかしながら、大学などの研究機関と学校現場との連携は必ずしも十分とは言えない（金崎1992）。

これらの点からこれからの地理教育の改善に向けて、その方法を整理すると次の3点が指摘される。まず第一に、地理学の成果を無批判に受け入れてきたこれまでの地理教育を

反省し、細分化された地理学の諸分野に基づく単元構成を廃して、豊かな地域論に基づいて、地理学の系統的分野を包括する横断面的なカリキュラムを策定することが必要であると考えられる。すなわち、均等地域や結節地域の概念を活用して、空間的な事象と事象との関係と、スケールの異なる大小の地域の相互関係から、地域性を探求するという認識にもとづいて、地域理解の方法について学習することが肝要である。地理教育における地理学の価値は、細分化専門化された実証的研究の成果にあるのではなく、地域に対する豊かな地域観、地域の見方考え方にある。

第二は、地誌的アプローチの重視である。地理学において低迷している地誌学は、地域理解の方法として地理教育においてなお有効である。もちろん、特定の地域について、あらゆる空間的な事象を分析し総合化を図ることは、地理教育において困難かつ無意味であるが、事象の精選をはかり特徴的な地域性を理解させる学習は効果的である。地誌学習では、ジグソーパズルを埋めるように地域片の一つひとつに記述を与えるのではなく、重なり合う大小の地域ユニットの地域を学習することによって、地誌学習においても、事象や地域の相互関係の理解を深めることができる。

第三は、地理教育実践と関係諸科学との関係を明確に認識し、その連携を強めることがあげられる。とくに、地理教育と地理学の双方向的連携が重要であることは言うまでもない(第1図)。地理教育が地理学に求めるものは、地域概念やその研究方法、ならびに地理的な技能である。そして、学校教育に関して言えば、地理教育が地理学から自立して、その内容と方法を主体的に構築していく必要

がある。また、地理教育における連携という点では、小学校、中学校、高等学校の教育実践の交流は、いままで十分ではなかった。子どもの発達に応じて地域に根ざした地理教育、社会の変化に対応した教育を展開するためにも、関係諸科学ばかりでなく学校間の連携も必要であろうと思われる。

教育現場にとって、学校からの視点で教育の内容と方法の具体化を検討することが何よりも重要である。本稿では示しえなかったが、学校教育に携わるものとして、今後の重要な課題としたい。

#### 注

- 1) 地理学研究者と教育実践者との距離は次第に大きくなるものの、地理教育の枠組みは地理学者の手に委ねられており、両者の十分な相互理解が不可欠である。
- 2) 教育と研究の立場の違いは明確であり、両者ともに、結果としての問題の所在を自己に認め、原因を他者に求める傾向がある。
- 3) やや次元の異なることも知れないが、地域博物館においても地理学の役割を自覚しつつも、地理学の他の諸科学に比べて市民権を得ていないことが報告されている(橋本1994)。地理学研究が他の諸科学から、どのように位置づけられているかは、地理学者よりも、地理学と関わりを持ちながら、他の職に従事しているものに強く意識される。

#### 参考文献

- 伊東亮三(1994)：社会科教育の功罪、社会科教育論叢第41集、pp. 26-33
- 金崎 肇(1992)：地理にルネッサンスを、地理月報 No. 401、pp. 1
- 澁澤文隆(1990)：地理教育見直しの観点と課題、『新地理Bを創る』、pp. 4-18、古今書院。
- 谷岡武雄(1975)：『世界地誌の研究と教育』谷岡武雄編、p. 370、大明堂、地誌の考え方についての論考を得られるばかりでなく、研究と教育の統合を意図した視点が伺える。
- 谷川尚哉(1991)：1980年代における地理教育の変貌、経済地理学年報37、pp. 84-101。



中山修一（1991）：アメリカ合衆国における地理教育復興運動の動向、人文地理43、pp. 460-478。

橋本直子（1994）：博物館と地理学、歴史手帖22-1、pp. 13-17。

水岡不二雄（1981）：ドイツ連邦共和国の地理教育改革、地理学評論54、pp. 177-195。

矢野桂司（1995）：都市地理学は何をめざすべきか、地理40-1、pp. 34-38。