

いま地理教育をどう考えるか——21世紀への提言

東 皓 傳

(受付 2002 年 5 月 10 日)

明治5年の学制で地理は単独科目でスタートしながら同23年には地歴科となり、以後戦時中の国民科・戦後の社会科として110年、単独教科にはなり得なかった（大学は別として）。これも地理がもつ総合の学問、関係の学問、空間の学問という性格のためであったろうか。地理教師は環境や文化の叫ばれる現在、一層社会進出をして当該教育の社会化・大衆化に務め、その学問に磨きをかけるべきである。なお、地球儀の授業から授業の立体化を工夫すること、授業で使用する用語の研究、被教育者の動向の把握とその生かし方、ゆとりある教育への社会的対応など、21世紀を迎えて地理教育の新しい方向が必要だ。

キーワード：地理教育，地理的意識，学習指導要領，地球儀

序

1 地理的意識の社会化，大衆化

- (1) 社会人としての認識と行動
- (2) 学際への取組み
- (3) 教師の社会進出

2 地理教育への接近

- (1) 地理学の本質的部分
- (2) 地理教育の思潮
- (3) 学習指導要領から

3 地理教育の現場から

- (1) 1997年大学1回生の選択
- (2) 用語，地球儀，ゆとりの教育

結 び

序

21世紀を迎え、戦争の終結と平和への足どり、そしてアメリカカリキュラムの社会科の採用、急速な経済開発と環境問題の多様さなど、激動の20世紀を背景に、地理教育も転機を考えねばならない側面をもつようだ。

地理学の教師ならば、少しでも多くの人びとに地理学を理解してもらい、多少なりともその方向で行動できることを願うはずである。その考え方の中味の部分では、変化してやまない時代風潮を地理的に捉えていることも要求される。また、従来はさしたる問題も過ごしてきた水の問題、安全食品などの例にもみられるように、地理学としても改めて対応すべき課題が眼前に迫ってきている。次から次へと発生する諸事象に地理学からはそれをどう解釈し、最終的にはそれが地域住民にどう役立てられるか、短期的にまた中・長期的にはどう対応すべきかなどの点で役割を果せないものかと思う。

地理学は当然ながら地理の科学であり、地理学の研究成果が一定の関係者に容認されたものが地理的知識として後へ投げ返され、それが地理として扱われ、学校で教材化される。それでは地理をどう考えるか、従来の一般的な解釈では「地域性を明らかにする」学問であるという。地域性は（地域がもつ1または多くの個性をもったものの場所的広がり）ということである。扇状地、瀬戸内海、首都圏、広島中央テクノポリスなど多くの場所的広がりがあり、人間の活動に直結している。一般に、地域は国家の領域を越えないものとされるが、そこでは region と area があり、境界が一本の線で引けないのが前者であり（the rural region 農村地域）、ある region や district（明確な行政区画のような地方区分）をいくつかに分けた1つの地域が後者である。そして、さらに地理的になるものとして等質地域や機能地域などがあり、前者では広島県、後者では西風新都（住宅・流通・運動公園などの土地利用計画で人口10万人を目標）の例がある。

さて、地理教育の現場で学習に入った時の指標としては（衣食住行思）

の存在を教育対象者に示すことである。いわゆる（手がかり）である。人間の生の存在に直接つながる衣食住、そしてその活動（human activity）と関係する思考である。ここから「人は動く¹⁾」、それが地理の原点にもなるという考え方が出てくる。「動く」ということは「場所を変える」ということであり（場所的状况—自然・歴史）とのからみ合いから地理的思考が形成されていき、地域の未来がもつ可能性を具体化する形で「生活様式」（way of life）が当面の結論になろう。しかし、急速な時代的变化のなかでは、これでは収め難いのではないか。この各地にみられる生活様式にさらに「地理的アセスメントをかけて、「地域生活の安全確保とその維持」が結論になろう。「生活様式」そのものもこの意味を含んでいるように思われるが、「安全確保・維持」の状態が「地理」であると明瞭な表現を加えた方が良いと考える。

また、地球儀の一貫した取組みが教育面ではみられないようだ。最近、郷土の産物を全国的規模で流通システムに載せた郵便局でも地球儀を取扱うようになった。児童の時から、その机上には大なり小なりに地球儀がみられるのではないか。その見方、取扱い方については学校で、家庭でどのようなになっているのだろうか。学校卒業後、社会人となっても我が子に地球儀について相応に話ができる状態を、地理教育のなかに組み込んでおくべきだ。大気の循環やヒマラヤにできる雨雲の東進などと、日本の気象変化を考えたり、バイカル湖上空からの冬の気団の日本来襲なども一枚の平面上の地図ではなく、丸味を帯びた地球儀の上で考えさせるのがより实际的である。

かくて、地理教育の全般についてその歴史・理論・方法などにふれながら、明治の学制下の変遷のなかから21世紀への展望を試みたい。

-
- 1) 「人は動く」ということはそこに目的があり、集団としての行動は社会風潮の変化にもつながる。そこでは通俗的に5W1Hが基本的な視点となる。すなわち、where, when, who, what, why, how である。正に地理の視点も、場所というベースの上にこれらが組み合されてその骨格が形成される。

1 地理的意識の社会化, 大衆化

(1) 社会人としての認識と行動

経済がグローバル化し、交通や情報のネットワークが拡大したとはいえ、毎日の生活の場でのヒューマンアクティビティの範囲はそんなに拡大したものでない。居住地域内での各種の矛盾に気づき、地理的立場からその解消に動く場合は多いことだ。朝夕の自転車通学で混雑する歩道の片隅に立てかけられた宣伝広告塔は、それゆえにその場所だけセンター寄りに通行せねばならず、流れを渋滞させ易い。その上、その歩道上には眼の不自由な人のための誘導板が埋め込んであり、スーパーマーケットもあって乳母車も通る。一寸したことでも何十年と重ねれば地域の利用者には大きな負担となる。住民意識の昂揚で、その店は連帯して無視し相手に自覚を促すという行動も教育の現場で取扱うべきである。

このように、地域生活に地理的な灯を当てることで、人間集団のなかに合理性を発見していく道筋をつけることができ、さらに「人間も自然の一部である」という地理的感覚から、対自然関係の点で自然のもつ合理性にも近づき、一層よい適応状態をつくり出すための方向を考え、行動を起こすことになる。そこでは経済開発への限界、環境中心の諸問題なども関係する。

すなわち、学校の教育現場で現実の生々しい事象を地理の立場から教材化したものに接し、そこで各自がそれなりに分析し、思考し、総合してある種の具体的な結論を出させることである。そのためには多くの受け手（被教育者）に受容されるような教材を探すことになる。多くの場合は1事象についての複数の新聞記事を集めて受け手側に示すのがよい。内容によっては実社会のニュースとそれに関する統計を合せて受け手側に提供し、統計についての図化が各自で可能なように教師側（送り手側）が入念な準備をし、それを現場で作業させることである。自分でものを考えるための資料を作成したのであるから、受け手側も取組み易い。もちろん、教師は机間巡視をして Q. & A.（質問と答）の行動を繰り返す。レポートの作成は宿

題という形をとる。このようなことの繰り返して、卒業後も現実の社会の矛盾のなかに地理的視点が働き、かつ行動する方向が多少なりとも出てくるのではないかと期待をもつものである。

もう10年も前のことであるが、山陽線の午後の閑散とした上り電車のなかで以下のような体験をしたことがある。車掌が「近くダイヤ改正をするので」といって、ローカル列車の小さい時刻表を希望者に配布していた。初老らしき女性はそれを受け取ったものの、その孫娘とみられる小4くらいの児童が「それは何、私にも見せて」といったところ、「まだ早い、ダメだ」と拒否していた。その児童はさっと気分転換して弟と戯れ始めたが、一度興味をもった子供になぜそれをみせて大人なりの対応をしてやれなかったのか、ここで糸が切れたとして残念であった。すなわち、これが背景として

- ① 今走行中の電車は配布されたダイヤのどのあたりに示されているか。その前後関係の電車の運転間隔はどうなっているか。そこにどんな社会的・経済理由があろうか。
- ② ローカル線とはいえ、近くの大きな駅は発着時刻がともに示され、地域の中心性が相応に示される。その駅間はどれくらいになるのかということ、それらを支える都市人口との関係を考える契機にもなる。そこでは列車の運行区間から地域間関係を考える素材を得ることができる。
- ③ 時刻表に接したことで駅名やその乗降者数に興味をもつかも知れない。今自分たちのいる車両内での駅ごとのそれを調べて記録する。駅勢圏を考え、さらに地域間関係への展開も期待できよう。
- ④ 社会にはアバウトな面があって融通無碍、相応にスムーズにいくが、その反面ではこの列車ダイヤのように分刻みで機能する場合も必要で、社会秩序をこのような形で維持されていることを認識することになる。などがある。ここで、時刻表を見せたならば、その児童がどのように反応したか、その後の展開が完全に封じられたことが未だに心に残っている。

なお、もう1例にふれたい。7～8年前の秋、岡山駅で高松行のマリンライナーに乗車したことがある。発車までには数分の余裕があったが、ホームとは反対側の乗車口付近にいた中年の夫婦と4歳くらいの男児、7歳くらいの女児の家族連れがいた。扉の外を見ていた男児が「何で線路に石があるの？」と父親に言った。その父親は「そんなことを言われても……」と口ごもった。子供はもう何も言わなかった。線路²⁾にある石(バラストというが、それは道床のことで多くの場合枕木を支える道床が碎石で構成されているため、このように表現する)の存在は鉄道工学の問題であるが、地理で考えるべき問題でもある。父親は(緊急の行動計画中であれば後追いでもよいが)万難を排して直ちに家族ともども駅員を尋ねて然るべき調査を始め、自分も納得すべき行動に入るべきである。そのことで、その子供は調べに喜びを感じ、このようなケースが何度か重なれば、次は自分で独自に疑問点に向かって解決への行動を起こすことになる。さて、軌道の下部構造(直接の下支えの部分)が道床³⁾(バラスト)である

- 2) (鉄道) 線路とは、路盤や軌道など列車や車両を運転する通路の総称であり、軌条(線路—左右両軌条頭部内側の最短距離でわが国の狭軌は1.067米=3'-6", 新幹線は標準軌の1.435米), 枕木(軌条の正確な支持, 列車荷重を道床や橋桁に分散, コンクリート製もあるが一般には栗材, 防腐してブナ, ニレ, 米松など。なお、コンクリート製もある, 道床(バラスト—Ballast, 軌条・枕木・その下の支えの部分), 路盤(Road bed, 道床が始まる施工基面を最上部にしてその下にくる一般に盛土をした部分, 在来の地盤に築堤した部分)などの内訳がある。
- 3) 道床には有道床区間と無道床区間, コンクリート道床区間, スラブ道床区間の4大別がある。有道床は在来の地盤の上に法面をつけた盛土の部分であるが, 場所によっては在来地を切り取りして直接施工基面をつくる場合があり(盛土がない), 切り取りしたものは他の場所の築堤に利用する。無道床では鉄橋の例があり, コンクリート道床は橋梁や高架橋上の路盤コンクリート(木のブロックをコンクリートのなかに埋め込む)の例がある。コンクリート道床の軌道構造は新幹線の東京・新大阪駅のホーム下や角田橋梁(同新横浜—小田原橋)に敷設された。スラブ(slab)区間の軌道構造では, レールを支えるためのプレキャスト・コンクリート・スラブ(Precast Concrete Slab, 予め工場で量産しておくもので同類にPC枕木がある)があり, それをその下の路盤コンクリートに接着させる。

が、道床がバラストに代わってスラブで構成される場合はスラブ軌道（新幹線でよくみられるコンクリートを支えにした軌道）を先ず知らしめる。そこで、両者についてさらに述べると、

A バラスト道床

- ① 多くは直径50～60mmの揃った碎石で構成される。
- ② 軌条から伝わる車両の重さや激衝（スピードに比例して大きくなる）を一様に広く分散させる。
- ③ 枕木の移動（ズレ）を防ぎ、線路の狂いを少なくする。
- ④ 軌道に弾力性をもたせて乗心地を良くし、車両の損傷を抑える。
- ⑤ 枕木付近の排水良くし、施工基準面の凍上や沈下を抑える。
- ⑥ 雑草の発生を防ぐ。

などがAに関係し、材料の良否（丸味のものではなくすべてとがったほぼ同じ大きさの石であること）、撒布量の多少などが列車の運転や軌道保守の上で大きな関係がある。撒布量を厚くすれば逆に材料が増大し、線路保守に手数がかかる。まだ、バラストの表面を高くして枕木の上面を覆う程度にする場合や同高にする場合もある。前者では、とくに枕木の乾湿の変化を弱める働きがあるが、逆に線路を止めている枕木の維持やズレを押さえることが可能だ。しかし、枕木や犬釘の状態を観察するには不便であり、作業量も増える。枕木とバラストとのつながりが水平であるか否か、それが場所との関係でどうなっているか、その理由は何か、これらが次なる展開となる。

B スラブ道床

- ① コンクリートの上に緩衝材（セメント、アスファルト、モルタル）を広げ、その上にレールを支持するPCスラブを載せる（（注3）、先出）。
- ② スラブ軌道は山陽新幹線では岡山以东で約16km、岡山以西で54.4km（全線の68パーセント）に敷設され、バラスト軌道に比べて線路保守作業量を大幅に軽減させている。
- ③ 山陽新幹線で観察すると、駅のホーム付近はバラスト道床になって

いる。しかし、ひかり級の列車が通過する駅では通過線路の部分がスラブ道床になっている例を見ることができる。

- ④ ホーム付近のバラスト道床は、対乗客の関係で発着時の震動や音を抑制する働きがある。

地理学の講義で、君たちが社会人となってこのような質問を受けたらどうするのか（レポートしてみよ）、と言ったところ、ある学生は（線路の石はほぼ同じ大きさですね）という一文があった。鋭い観察であると感じたものである。実際、この碎石は篩^{ふるい}にかけて選んだもので、簡単に川原の丸い石は利用できないものであり、その大きさが列車の線路敷では最良のものと判断されてのことであろう。石の形に大小が入り混じると小が大のなかに沈むか、一方に偏し易いか、端のものは流れるか（とがっているゆえに流失し難い）、何れにしても不安定の要因となる。

さて、「線路に石が……」ということでの当面の解のつぎに、たちまちはテレビに放映される外国の鉄道の諸例を見させ、線路の状況をわが国と比較させ、そのちがいがあればその理由や背景を親子ともども考えてみる。テレビに限らず写真を利用してもよい。線路の保守は従来は手作業で深夜が中心であり、元気づけのために歌が歌われ、「批露します（＝広島す）深夜作業」が「なごや（名古屋）かな旅」、「ハンマーもつ（浜松）安全」などともに批喩的な表現となった。「線路に石」ということから鉄道への興味と関心をもたせ、鉄道の社会的役割を考え、現代にみる民営化と地方路線の経済的評価による切り捨ての方向など、その社会的問題にまで広げて経営者と利用者の間に入る政治にも思いを寄せる形にまで展開できないかと願う。

如上のような思考の1展開が子供に対してできるような社会人を期待するのであれば、学校時代にそれに近い学習体験して置かねばならない。このようなことは高校が大学の学力水準でなされるべきものであろう。その意味では、高校で地理を学習しなかった学生の多い現代において、大学の地理教育は重要である。要は現実問題のなかに地理的要因を探り、問題を発見し、分析・総合することで具体的な結論を導き出す訓練が求められて

いるということだ。

(2) 学際への取組みから

地理学は総合の学問であり、関係の学問であり、空間の学問であるといわれる。地域に根差した人間の集団生活が地域のもつ自然的諸条件とどのように関連し合っているか、そこにどのような適応関係がみられるか、そのまとまった広がりとはどの範囲までか、そこに歴史的に訪れる場所的な運命との関係はどのようなものであるか、その地域の人間活動の全体を場所との関係において考えようと試みる。そこでは経済学、社会学、その他人文関係の諸科学とともに自然科学の各分野が展開する。

台風が大雨を伴えば、生活の身近にある自然領域でも自然対自然の葛藤がみられ（雨水は山を削り川に運搬と堆積を繰り返す）、それらのなかに自然の働く合理性を発見し、生活への適応を考えることになる。河川学や陸水学はその中心的役割を果たすが、その成果を地域や人間の生活領域に取り込むのが地理学である。地域に展開する諸科学（自然・人文）に学び、地域としての性格（地域性）を分析・総合の形でつくり上げようと努力するわけである。経済学には経済、社会学には社会ないし人間集団、物理学には物理的諸現象、動植物学にはそれぞれ動物や植物という研究対象があるけれども、地理学は漠として多面的に広がる人間の諸活動が地域にどう反映し、それが地域としてどう纏められているかという把握の困難な方向をたどることになる。そこで（地理はチリヂリバラバラ）と称されることがある。

人間の思考や行動には不変的なものと可変的なものがあり、世界的にみても多くの情報が短時間に伝達され、古い思想や慣習は失われていく場合が多い。そこでは地域をベースに時期の長短のスパンを考えなければならない。歴史学の成果は地理学にとって非常に重要である。それぞれの時点で地域の動いている方向を察知し、地域性を焙り出そうと試みるが、現在ではさらに一歩進めて地域住民の社会生活の充実に結びつけて考えること

が求められる。激動する環境（自然的，社会的）下にあつて，各地域の安定した存在の姿を発掘し，その方向への道筋や方策を探り，結論へ到達する努力が求められる。近年の環境をめぐる諸科学の成果も地理学にとっては不可欠な検討材料である。地理学ではその成果の場所的な比較という方法があり，そのことが地域性を考える上で重要な手段となる。

歴史学との関係についてさらにアプローチしておきたい。すでに経済学に限らずその内なる基本的研究方向は歴史，理論，政策であるが，その政策のところを応用とするも可であろう。理論のところを理論と方法の 2 本立て考えてもよいと思う。地理学の研究でもこの 3 本柱は当然に考えられるが，従来は前 2 者までが中心で，応用面は十分に論ぜられなかったようだ。しかし，20 世紀から 21 世紀にかけて従来の伝統的慣習が消失・変貌し，生活に不安定要素が増えてくる段階では，研究の成果が応用面に役立つことが求められるようになった。私も対学生のレポート要求で，その結論がきについては「1 つでもよいから直ちに役立つ具体的な事項を示すように」と要求することにしている。

ところで，歴史というのは（その時・その場での地理的展開の時間的積み重ねである）と考えているから，なお一層地歴の関係が強く指摘されるわけである。さらに，地理の方では伝統を重視する。歴史と伝統・伝承には解釈上の「ちがひ」のある面は否定できない。広辞苑は歴史について（人類社会の過去における変遷・興亡の記録）を第一義にあげるが，同様に伝統については（系統をうけ伝えること，また，うけ伝えた系統）と述べる。歴史では興亡とあるように少なくとも連続性の断ち切られる面があり（そのことが表面的か，内面的に及ぶことは別にして），伝統の方は形を変えることはあってもとにかく 1 つの系統が不断に続くという側面をもっており，とくに精神面や核心部で受け継がれていく面を指摘できる。それを具体化したものが伝承であり，（古くからの制度・風俗習慣・伝説などを受けついで後世に伝えること）という意味になる。従つて歴史には相応に消長のスパンがあつても，伝統や伝承の方は（その真偽は別として）内容に

よって長いスパンのなかで考えられねばならない。地理学の方では歴史・伝統・伝承などの受け手として歴史地理学があり、地味な学問ながらも手固く地歩を固めてきた。なお、伝承を中心に考えれば民俗学が浮上するが、地理学はその性格上、民俗学とも深いつながりをもっている。

民俗学は伝承資料の比較によって民族文化の究明をめざす。時間の長いスパンでみると、伝承の世代的な繰り返しのなかには継続の有無が生じ、地域差が生じる。現在から過去へ溯って変化を追い、順序を跡づけるのが民俗学的方法であるが、そこでは社会的・儀礼的・信仰的・芸能的・言語的な各伝承がある。地理学からの接近は先ず民俗学的な事象に地域の諸条件を持ち込み、その成り立ちや維持・変化などとの関係を考える。そして、自然との共存（人間の適応）ないし、それから人間が得た地域の自然のもつ合理性が生活のなかにどのように生かされているかを考察するわけである。その結果は、現在の（地域）住民生活の与件として検討され、現実生かされることになる。なお、言語に始まる人類の文化的特徴をベースに人類集団を区分する民族地理学がある。そして、広く文化の諸現象の地理学研究は文化地理学（cultural geography）とよばれる。

ドイツのヴァレニウス（Varenius, Bernardus. 1622-1650）は地理学の体系化に先駆的業績を残した。すなわち、地理学を一般地理学と特殊地理学に2大別したが、その後の体系整備で前者は地理学総論（系統地理学のことで自然地理学と人文地理学に分類）と地誌学（地域の自然・人文の記述の総和）になった。自然地理に含まれていた気象・気候・海洋・河川・陸水などは専門化して独立の科学となっている。人文地理学の分野では産業・流通・消費のような経済地理学が主流であるが、古く交通（transport：英，trnsportation：米）も含んで考えることがあったが、現在では交通地理学（transportation geography）として独立した存在でもある。なお、この分野では集落・文化・政治・宗教・言語・人口などの諸地理学があるものの、集落の分胞のメカニズムや人口を含めて考える社会地理学もある。なお、経済地理学には農牧林水鉱工などの各部門以外に地域経済学のような

別系統もあり、その内容は多岐にわたり、地理学以外の諸科学に学ばなければならない（地域をベースとして）。

かくて、地理学は一般・特殊の2系列には各専門分野ごとに応用面をつけて考える場合が出てきた。それを纏めれば応用地理学となり、かつては地理教育も含まれていたが、現代ではそれから独立して地図学（古図学への展望も）と肩を並べて考えるようになった。なお、地球儀作成を主眼とする地球儀図法、球体と平面の地図における角度の数値関係を考える数理地理学があるが、これらは地味な存在となっている。

応用地理学ではたとえば都市地理学と関係の深いニュータウン計画（19世紀初頭のイギリス、職住一致でロンドン郊外に建設—ロンドンへの人や産業の集中排除）、旧ソ連の自然地理学重視（不利な自然条件の克服）、社会福祉の向上が地理学の目的とする一部アメリカ人の主張などがある。要は学問研究の成果が現実に応用され、その過程で発生する課題にも対応しながら、日常生活に直ちに役立つ内容に到達することが応用地理学の目的である。ガン研究の成果が、少しずつではあるがその克服につながるというような実用性が21世紀の地理学にも十分に求められる時代がきたといえよう。

（3）教師の社会進出から

教師もその経験を重ねるに従ってカリキュラムの大筋が頭のなかに組成されてくる。教科書の内容のより具体的で地域的なものが、地域社会（local community）のなかに展開していて教授思考はそれに乗りかかることができる。

地域社会とは、一定の地域的範囲に集住する体制ができ上がっているということであり、一般に国家までは含まない。地域社会を研究対象にするのは社会地理学であり、日常の生活圏（通勤・通学圏など）を履い、そのなかで生活の活動が完結するものとされた。しかし、近年の急速な社会生活の発展にともなって、都市のなかにも商業地域、工業地域そして住宅地域などが機能的に分化し、都市と農村部で職住分離が生まれ、農村部だけ

で生活の完結圏を考えるのは無理な点が出てきた。そこで現代では、都市域の内部でも一定の集住が一定の地域を占拠していれば地域社会とすることのようである。

学校や教室は、地域社会のなかでもさらに小さく閉鎖された場所であり、教科書や市販の教材の内容に比べて新聞やテレビ・ラジオのニュースはもっと新鮮であり、それが利用の次第では被教育者の地理学に対する興味につなげ易い。また、学習指導要領にある野外調査は、毎日学年や学校全体の単位で大きく教育活動が続いているなかでは、大学を除いて準備、監督教師の動員などで十分な実施には困難な点が多い。かつては日曜日に高1の全学年を動員して市内要所での交通量調査（時間を等しく決めた上で）を実施したが、教師は私一人でありバイクで各地をすべて巡回したこともある。その際でも生徒のなかには、単に自動車の通過台数記録の項でその計をかくだけでなく、それを製造会社別に分類している者もいた。都市部への出入数では自動車、自動二輪、人なども一斉に調査したが、全体的には興味をもったようである。もちろん、爾後に締めくくりをして文化祭で発表したわけである。

広島県安芸郡倉橋町では鹿島大橋^{かしま}が1975年に完成した（図1）。それまでに音戸大橋、早瀬大橋が建設されており、呉駅前から鹿老渡^{かろと}へは呉市営バスが1967年に延長されている。鹿老渡と鹿島の間は鹿島瀬戸（鹿老渡小瀬戸）で、鹿島側は瀬戸の集落がある。架橋によって日常生活に新しい時代の光が当たったとし、経済・社会・諸開発などプラス面が強調されがちである。そこで、光には必ず陰があり、その陰の部分は何であろうか、早速調査にかかった⁴⁾。鹿島では

昭和35年（1960） 人口1,516人，665世帯

昭和50年（1975） 人口 708人，252世帯

昭和56年（1981） 人口 682人，253世帯

4) 東皓傳「架橋で変わる広島湾の島々」，「地域」10，大明堂，1983年。

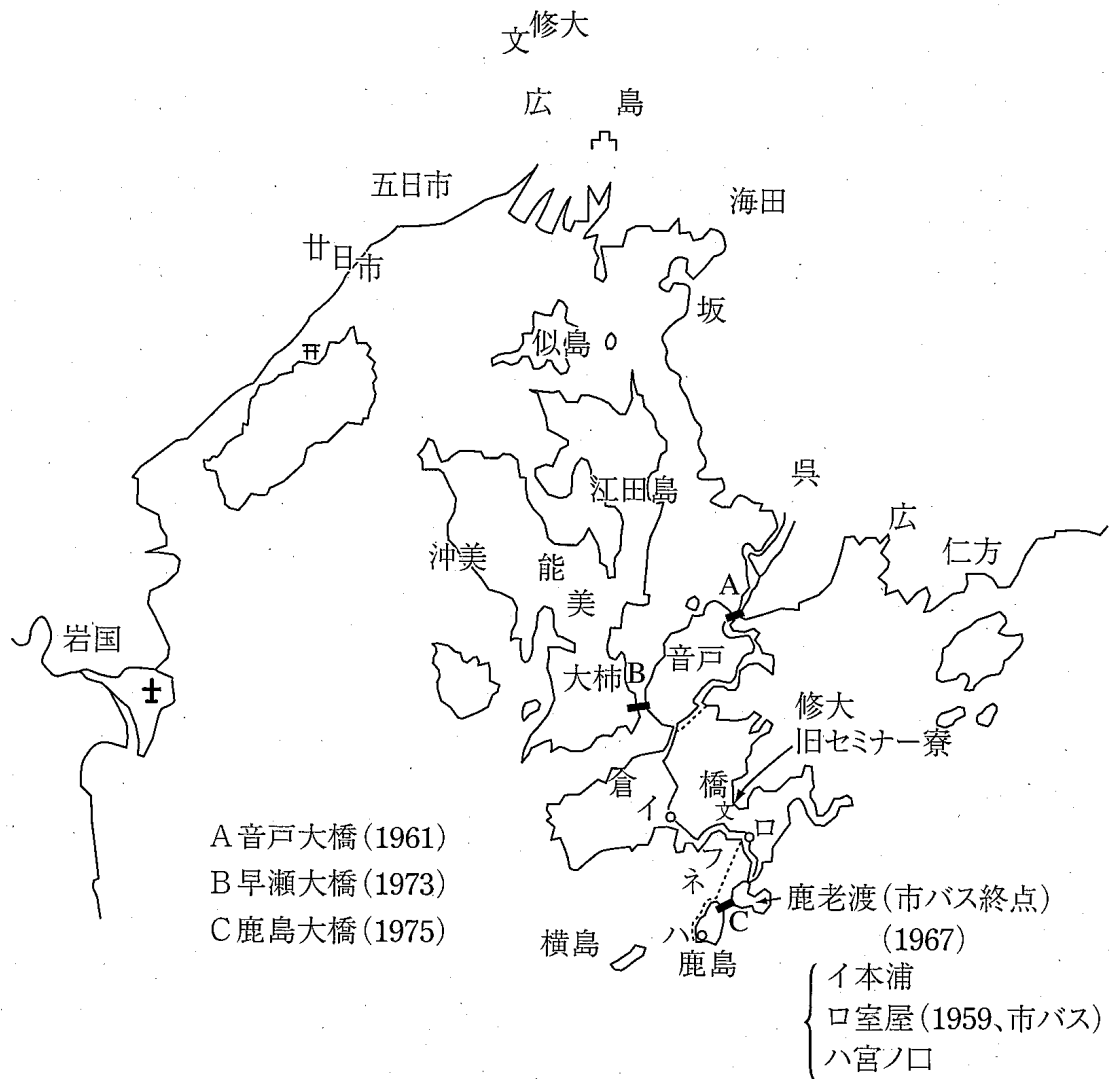


図 1 広島湾 (概念図)

のような展開がみられた。昭和50～56年で下げ止まりのようにみえるが、それは倉橋町全体の動き（人口11,383人、3,727世帯から11,240人、3,713世帯へ）とも連動しているようだ。

鹿島架橋で鹿島－室尾の船便（図中、フネ＝朝夕で計2回、片道200円）が廃止された。人口流出による島の^{むろお}高齢化で、その高齢者が呉へ通院するのに船便は重要であって、廃止後は室尾からタクシーを呼ぶと1,230円かかり（宮ノ口）、さらにバス代が710円（片道）かかる。止むを得ず、鹿島大橋下り口にある瀬戸集落へ午前3時頃、呉からくる鮮魚買いのトラックに便乗させてもらうこともある。南北に細長い鹿島では北から南へ瀬戸→鹿

島上→鹿島中→鹿島下→宮ノ口とあり、船は適宜寄港していたので便利であったが、架橋後はどうして生活してくべきか、とにかく病院のことが心配でならないと本当に淋しそうな暗い表情であった。上記の集落はタテの系列で全体が北側（北向き）であり、海岸部では波のしぶきも大きい。しかし、人は住んでいる。水産業が一本の太い絆であるが、それも過疎化のなかでは地域の活性化は夢である。架橋はさらにそれに追い打ちをかける面がみられた。行政による本格的な開発プランはまだみられない（なお段畑が有名）。このように、地域に出かけていくことで地域の実情を知り、さらに研究を深める緒口をつくることのできる。地域の具体的なナマの響きが、教育の受け手側に深い楔となって教育熱を高めることになる。

さて、広島県文化財協会では毎年県下のある地域で1泊2日の臨地研究会を開く。筆者も時間の許容範囲内でそれに参加することになっているが、宿泊で昼に座しての歓談や早朝の散歩に同行していると、先輩の高齢者の方々から感銘深いことばを聞くことができる。筆者が、太田川下流域の平地部は日光や水に恵まれ、米の反収（1反は300坪）を石高（1石は150キログラム）で考えるのが普通であるが、付近の山深い棚田では「斗でき」（1斗は15キログラム）で考えている（同じ旧安佐郡域であるのに）旨を話すと、「昔から利のあるところ難あり、というからね」と一言話された。太田川下流域では正月を迎えるたびに（今年は水害にならねばよいが、と私も心配している）旨を付加しての話の後の発言であった。

経済の一方の中心が米であった戦前の日本各地では、「石高」を基準に考えるのが当然のことであったが、その基準を1/10の「斗でき」とするのが当然であるとした昔からのことばのあることが筆者には地域性を考える上で新鮮な要素であった。それを素直にこの先輩に話しての結果が「利のあるところ……」であったわけで、正にその通りであって地理学研究には忘れられない経験であったのである。

なお、同様の考え方には「資源のあるところ繁栄なし」ということばを思い出させる。これがすべてに当てはまるとは言い難いが、概してこのよ

うな地域的様相を目にするのではないか。「人間は環境の子である」ということばも、社会環境下でごく普通に考えられるが、地理として考えればベースに地域が関係している。教師が社会へ進出することで新しい刺激と発見があり、その体験が昔自分が接して理解しながらも忘れていたことばを思い出させてくれるのである。「飢饉のときは森へ行け」という山村部に残る言い伝えも、歴史地理学に限らず広く地理学に新しい研究の息吹きを与えてくれるのである。

2 地理教育への接近

(1) 地理の本質へむけて（アプローチ）

地理学はどのような学問であるか、それを考えるのは地理学本質論（nature of geography）である。地理学は他の諸科学と比べてどこにその特異性があるか、どんな分類内容をもっているか、各国の地理学研究はどのようなものであるか、地理学は現在どんな問題に取り組んでいるか、地理学の存在理由は何か、将来の地理学はどうあるべきか—そしてそれに対する行動はどんなものかなど、多くの課題をもっているのがこの本質論である。そこでは時間の流れも考慮されねばならない。従来の理論中心の学問は、さらに応用（社会生活の向上、生活環境の改善）面をも重視していくことが時代の要請ともなっている。さらに、昔から現代への学問の足跡をたどることで（地理学発達史）本質を理解する足がかりになる。また、複雑に経緯する実社会からは常にナマの生きた資料を得ながら斯学の地歩を固めることであり、地理教育の研究成果も同様に重要である。

さて、ロングマンの地理学辞書は、地理学の定義として[人間=human being とその道具が接近できる空間における物質的で人間的な現象の研究]というが、とくに空間分布のパターンや変化は過去や現在のすべてのスケールで研究されることであるという。もちろん、方法として分類・分析・総合・記載が含まれる。

human being は周知のごとく「人間」という意味であるが、それは動

物・幽霊・神・妖精など人間以外のものと区別される場合に使用される。本来、human が「人間らしい」という意味で使用され、人間を客観的にみることに重点がある。このあたりから human geography（人文地理学）があり、さらに human relation（人間関係）から social relation（社会関係）が派生し、地域というベースに展開する人間の活動に関係する用語として地理学に関係する。なお、分類・分析・総合・記載は他の科学の研究でも当然のことである。

結局、その現象面にみる主題（研究のテーマ）の進化や前進に誘発された地理学者は、思考や物質に焦点を当てながら一層地球表面の変化を追うことになる。そこで到達するのは地域差（AREAL DIFFERENTIATION）であるとする。

地理学の概念規定から考えれば、人類の生態学、分布論、地人相関論などが研究目的に取り上げられるが、究極的には「地域性を地球表面にみられる地域的なちがい⁵⁾から研究する学問」ということであろう。地域性が見えてくることは地域差がよみ取れることでもあり、現代では学問の目的はそこで終って良いのかという声が聞かれそうである。この方向であるならば、さらに一步踏み込んでその結論を地域社会の生活向上のためにどう生かしていくのかという応用地理学的な面の研究が必要となる。地理学の研究目標を「地域差」にするか「地域性」にするか、いずれにしても地域のもつ特有の性質として考えるわけである。

さて、人間の生態学的研究が地理学の目的であるとする説にふれた。各地域に展開している生態系（エコシステム—ecosystem—地域の全物全体とその地域を満たしている無機的な自然とが形成するシステム）で、生物共同体（植物共同体、動物共同体、人類）と自然環境（エコシステムが

5) 高速自動車道は多くの場合片側2車線であるが、地域によっては1車線の場合がある。その反面、名神高速道の京都付近は3車線の工事中である。この地域差は何故か。すなわち、その背景となる地域の諸事情（交通量、収益など）が反映している。

地域に結びついたもの) の 2 系列がある。生物共同体は物質循環の立場から大きく 3 分類されよう。すなわち、

(A・生産者)→(B・消費者)→(C・還元者)

である。Aは簡単な無機化合物を栄養源にして生活し、光合成によって複雑な有機化合物を造成するもので、緑色植物である。Bはその消費者であつて、直接食する植食動物(第1次消費者)と他の動物を食する肉食動物(第2次消費者)がある。これに続くCは分解者でもあるが、死んだ生物体の有機化合物を酵素の作用によって分解・同化し、その際に生ずる熱やその他のエネルギーによって生活する生物がこれである。この過程では有機化合物を無機化して、Aが再び利用し得る状態をつくり出す。多くの土壌のなかや水中の微生物がこれに当たるわけである。自然の合理的な活動のサイクルがそこにあり、人間も自然の一員として必要以上の欲目をもたずに生活していた時代は、このサイクルが広く成立していたが、現代ではそれが崩れつつあり、その反動は人間に生命の不安という形で返ってくる。上記のサイクルに人間を入れて考えると「生態地理学」が出現する。そこで筆者は学生に問いかける。人間の生命維持に深い関係をもとものとして①—大気、②—土や水のある地表面、③—地中(鉱物)を考えた場合、われわれ人間が最も侵害しているのはどれか?と。学生の答は無であるが、当然のことながら答は②であり、それは上述のCの部分に当たる。Cを人間が開発で封じ込めるとAへのつながりに困難を来たし、結果的に人間はマスコミに論じられているように生命維持に大きな問題を抱え込むことになる。それは自然をめぐる生態系の破壊への方向に外ならない。上記の事実をさらに地域的に具体的に研究していくことは環境を考える上で重要であり、環境の科学や関係学の成果を入手して地理学の研究対象にすることができる。なお、最近では環境地理学の存在も指摘されるようになってきた。

分布論(theory of distribution)をもって地理学の本に考えることがある。単数または共通する複数の内容をもった事象が地球表面上にある場所を占めている状態が「分布」であるが、その場所的存在意義を確認しようとす

るものである。地表面での分布は均一ではなく濃淡があり、その理由を追究することは地域、環境、景観などをテーマとする地理学の本質的な部分でもある。なお、分布論は植物学、動物学、地学、社会学、人口学などでも論ぜられるので、地理学だけのものではないとする説もある。しかし、地理学では例の5W1Hも考えながら、分布と場所との関係を深く研究をもっていることで、地理学の領域に分布を取り込むことができる。

さて、地人相関論 (theory of man-land relationship) がある。本来は「自然と人間が相互に関係し合って現代の文化を形成している」ということになるが、歴史的には自然の存在に重点を置き、人間が各地でそれに適応した生活を営んでいるという考え方が存在する。経済開発や社会開発などの進む過程では、逆に人間に中心を置いた「人地相関」、さらには「人人相関」なる語も使用される場合があった。自然がそこに住む人びとに何らかの影響を与えるということはギリシア時代から存在していたが、自然の影響を絶対的な立場まで引き上げて考えたドイツのラッツェル (Ratzel, Friedrich: 1844~1904) に代表される一派があり、大きな時代風潮でも19世紀までは、環境といえば自然環境のことであった。

しかし、同じドイツのフンボルト (Humboldt, Alexander von: 1769~1859) は地理的事象の解明に科学的手法を取り入れ、リッター (Ritter, Carl 1779~1859) は地域の解明に「比較」の手法で迫り、地域相互の類似点と相違点を示すことが地域の独断的な解釈を避ける上で重要であるとした (比較地理学)。かくてこの2人は近代地理学の祖とされ、その影響を受けたフランス人のブラーシュ (Vidal de la Blache, Paul 1845~1918) は、人間と環境の関係を追及し、地域にみられる地的統一の結果として「生活様式」 (way of life) を究明することにした。彼が代表者とされる環境可能論 (possibilism) は、各地域の人間がそこに展開する自然環境のなかから可能な限度内において自由に選択した結果生じたものであるとする思想であり、それは地域の住民の歴史や伝統に基づく地域観の反映でもある。自然はその地域に開発の可能性を示すのみで、それをどのように具体化するかとい

うことは、その地域に住む人びとの考え方如何によるというのである。

可能論は、哲学的には「制約に対する人間側からの自由な選択」ということであるようだが、その選択をめぐってその地域の人びとの考え方に独自性があり、それはその地域で長い時間をかけて形成されたものである。現在の学校での地理教育の基本部分ではこのような思想があるように思われる。ラッツェルのような環境が決定的な立場にあって人びとを規制するという決定論 (determinism) に対する可能論という方向での環境とは自然環境のことであり、いわゆる自然環境と社会環境を含めての環境とは違っている。このあたりが、教育上でも混乱しないように配慮すべきである。

かくて「地人相関」は現状では「人地相関」を考えることもある程で、地理学の本質的部分にくるだけの十分な内容をもっている。

(2) 地理教育の思潮

ここでは学校における地理教育ということで、明治 5 年 (1872) の学制施行以降について述べたい。周知のごとく、維新政府は富国強兵政策、文化開化をスローガンに掲げて早急に当時の先進国に追いつく方針をとった。そして、結果的には 100 年の遅れを 100 年で取り戻し、現在の日本がそこにある。富国強兵国策の富国の側面に殖産興業政策があり、積極的に先進技術を導入して国が近代産業を育成するものであった。併行して強兵政策がとられ軍事力の強化を図り、そのための経済力の充実、輸入超過を克服するための産業の育成（「生糸で稼いで戦艦建造」はその合いことばであった）に力を注いだ。

このように殖産興業が上からの近代化であるとすれば、文化開化はわが国の文化や風俗での上からの欧風化といえよう。（病巣は直ちに切り取る）という西洋医学が（病巣を体内につけた実力で維持しながらそれをしだいに消していく）とする東洋医学を追い払うことになった。当初、政府は国学的復古主義に偏したかにみえたが、中央集権国家による性急な近代化推進のために、権力の強化とともに天皇の神格化を考えながら文化面での強

力な開化政策を進めることにしたのである。明治5年(1872)、中央集権的なフランスの制度にならない学区制を設け、全国を8大学区・256中学区・53760小学区のピラミッド型の構造に分けて、進学を順序を下等小学(4年)、上等小学(4年)、下等中学(3年)、上等中学(3年)とし、最初の下等小学を義務教育機関とした。これが後に、上等小学の2年を分けて尋常小学校6年の義務教育とその上にくる高等科2年(尋常小学校(6年)と高等科を併設した尋常高等小学校(地域の中心地にあり2年の高等科を付設)が誕生することになった。

さて、下等・上等小学校では「地学大意」が、下等・上等中学校では「地学」が設けられたが、学制後1か月程度で前者は「地理読方、地理学論講」に名称が変更された⁶⁾。地理読方は下等小学校第5級と第4級⁷⁾で、地理学論講は同じく第3級から第1級⁸⁾および上等小学校の全級とされたという。地理関係は現在の配当学年からすれば小学校2年の後半から同6年の終期まで存続したことになる。文化開化の先兵として地理学が重要視されたのは長い間の鎖国政策の反動や福沢諭吉らの『西洋事情』・『文明論の概略』などの影響もあったためか。なお、下等・上等中学では下等中学の1年前半(6級)を除いてすべての学年に地理があったものの、教科書や教師が不足しており、前者では英・仏・独の教科書が一般に使用され、外国人教師も雇傭された。

ところで、表1は維新から昭和の戦前までの地理教育の概要を年表にしたが、これによって地理教育は現在までに3大時期を経験していると考えてよいだろう。すなわち、維新以降の19世紀後半、昭和の終戦期の前後(20世紀の前半と後半)である。

6) ここでは、外国から入ってきた geography (地理・地理学) を日本語でどう表現するのがよいか、政府関係者の方で学者の意見を聞く時間があつたのことだったと思われる。

7), 8) 級は半年制で、下等小学校1年は8級→7級、2年は6級→5級のような扱いになるから、5級は小学校2年の後期になり4級は同3年の前期になる。従って3級は3年の後期で1級は4年の後期になる。

表 1 明治～昭和戦前期の地理教育の流れ

	教育行政	地理科目として	そ の 他
明 5 (1872)	学制施行。全国八大学(以下中学校区, 小学校区)。	小・中学校で採用。	
明12 (1879)	教育令(明14④教則綱領, ⑤教則大綱)。	④地理読方, 地理論講。----- ⑤(外人教師, 外国地理書)。 ④地域の自然, 地表面の自然産物。 ⑤世界地理, 地理上の理学部門。-----	実用上の知識習得 実用的・学理的 (地理の独自性?)
明23 (1890)	尋小(4年義務)高小(4年)。高小2年から中学進学。尋中(5年), 高中2年。	④土地の状況で任意に(明33廃止)。 高小では歴史と合せて週4時。----- 尋中では1・4年週1時, 2・3年週2時。	
明27 (1894)	高中(高等中学校)は高等学校に。	④は歴史と合せ1～4年週3時, 5年週4時。	(後年の総合社会科の先駆?) <-----
明33 (1900)		高小では男週4時, 女週3時。	
明34 (1901)	中学校令施行規則(明35, 中学校教授要目)。	地球の形状, 生活, 日本・外国地誌, 地文など(明44改定で日本・世界地理, 自然・人文地理概説に)。	
明37 (1904)	④国定教科書(国家統制強化)。 ⑤検定教科書(記載に制限)。	④地誌, 地方は <u>府県単位の八地方に</u> 。 ④週3時は(明33)以来。	従来は五畿八道(国別単位), 実用上の知識の習得の転換。←
明40 (1907)	尋小(6年, 義務), 高小(2年)に改定。小学校令施行規則。	④歴史と併せ週3時, 日本及び満州(東北)の概要を。 ⑤(1年諸論と日本・アジア, 週2時)(2～4年外国地理, 週1時)(5年 地文週1時)。 ※なるべく実地の観察, 地球儀, 地図, 写真などを示して確実な知識を。	<u>地理と国情, それによる愛国心。府県ごとの地誌(断片的知識, 記憶中心の方向)。</u>
昭 6 (1931)	中学校令施行規則の改訂(中学校教授要目)	(甲号)外国地理(1・2年)日本地理(3・4年), 自然・人文地理概説(5年) (乙号)日本地理, 外国地理の順で(1・2年), (3・4年)。両号ともに1年, 3～5年(週1時), 2年(週2時)なるも1・2年の時数は歴史との関係により定める(1年週2時, 2年週1時も可)	外国地理で政治, 産業, 経済, 交通などの学習を通じて <u>国民的自覚を促す。外国地理の学習順序は簡より繁に進む法に則る。</u>
昭12 (1937)	(中学校教授要目一改定)		人類が自然を利用して各地の文化を形成したことと日本を比較し, 国民的自覚と国家主義の発揚を促す。愛郷心から愛国心の養成へ。
昭16 (1941)	国民学校令(国民科地理の誕生)	修身, 国語, 国史, 地理は「国民科」に。	国家愛護, 東亜・世界における使命の自覚(初等科), 同実践(中等科)

I 期（維新から明治30年代へ—約30年）

維新当初のフランスの中央集権国家を見倣って学制を施行し、教則綱領（小学校）、教則大綱（中学校）ができた。また、下等小学校（尋常小学校）4年間を義務教育とし、高等小学校を4年に、下等中学校（尋常中学校）を5年に、高等中学校（旧制の高等学校になる）を2年にというように学校制を確立した。また、地理教材の方も最初は実用的な知識の習得から、現在の教授内容につながるような日本や世界の地誌、自然地理・人文地理の概説などを取扱うことになった。

II 期（明治37年—1904—以降終戦時へ—約50年）

エポックになったのは、何といても明治37年の小学校向け国定教科書の作成である。また、それに合せて地方誌の学習が五畿⁹⁾ 八道¹⁰⁾（旧国単位）から府県単位の八地方（北海道・東北・関東・中部・近畿・中国・四国・九州）に転換されたことが挙げられる。すでに明治の当初に府県制の殆んどが施行されていたにもかかわらず、地誌学習として旧藩からの転換は1904年であったということである。また、1907年には小学校が延長されて6年の義務教育の年限となり、学習内容面でも地理を学ぶことで国情に目覚め、愛国心をもたせるようにしているし、日本及び満州（東北）で学習の1区切りとしており、国策に沿った地理の性格がみられる。

9) 畿内は王城付近の地という意味で、わが国では歴代の皇居が設けられた大和・山城・攝津・河内・和泉をさすが（五畿）、大化改新の時にこれらの領域を畿内とした。当初和泉はなく四畿であった。その後河内国の3郡（和泉・日根・大鳥）をさいて和泉監（監は国に準ずる）を置いたが（和泉府中の地）、聖武帝天平12年（740）河内国に合併された。しかし、孝謙帝天平宝字元年（757）和泉国として独立した。それゆえ、当初は五畿ではなく四畿とも呼んでいた。河内国からの分置は避寒地で宮居を置いた、清泉湧出地、付近の海は鯛の猟地（漁地）で禁猟区にしていたことなどによる。

10) 八道は東海道・東山道・北陸道・山陰道・山陽道・南海道・西海道・北海道の総称である。

Ⅲ期（戦後から現在へ—約50年）

昭和20年（1945）12月、連合軍総司令部は修身・国史・地理の授業停止を命じた。そして第一次アメリカ合衆国教育視察団の勧告があり、代行教育計画が生まれて「社会科」への道ができ、同21年地理授業の再開となるが、同22年「学習指導要領一般編」の発行で改めて「社会科」の授業が新しくスタートした。以来、地理は単独教科にはなり得ず、最近では「地歴科」地理に姿を替えてきている。

ところで、この30年—50年—50年を通して地理教育が経験したことは、スタートこそ単独教科であったものの、その後は歴史との合科の部分があり（旧高等師範も地歴科）、戦時昂揚の昭和16年（1941）には修身・国語・歴史を巻き込んでの国民科になり、戦後は社会科であり、それを最近脱出して地歴科となった。地理のもつ幅広く、他学の成果も受け入れざるを得ない性格がここによみとれる。戦後の社会科の構成に反対や躊躇があった「歴史」とは対照的な「地理」の性格がある。これを古くからの合科に対する地理の慣れとする考え方はどのようなものか。

つぎに画期的なことは（それゆえにⅡ期の始まりであるが）、小学校に国定教科書が生まれ、わが国の地方は八地方扱いになったことである。国情を知り（府県ごとの地誌で国としての一貫性に乏しく断片的・暗記的知識の集積）愛国心を育てる方向が示された。なお、八地方の呼称についてふれたい。山崎直方^{まさ}、野口保興ら地理学者が地方分けをするのに新しく採用したのが「中部」と「中国」であったという。「五畿とその周辺（兵庫県、京都府などの西部）を含む意味で近畿、近世以前からの関東・奥羽・北海道、九州（室町幕府の九州探題¹¹⁾）、四国（室町以降の四国遍路、江戸時代の四国八十八カ所）はなじみのあるものであった。さて、「中部」は近畿と関東に挟まれていて、正にわが国の中央部にあるという意味であった。「中国」には岡山・鳥取を加えて考えることにしたという（後注）。蒙古侵攻

11) 延元1年（建武3—1336）、九州に敗走の尊氏が東上するに際して一色範氏を残して九州支配に当たらせた。鎌倉幕府の鎮西探題にならったものである。

に備えた鎌倉幕府は建治2年（1276）以降、北条宗頼を派遣し周防・長門兼帯の守護として普通の守護以上の権力を与えた。この13世紀末、さらに鎮西探題（九州）に準じて長門探題、中国探題¹²⁾と称したという。金山^{かなやま}（銀山）城（広島市安佐南区）の武田氏（当時安芸守護）にも周辺の勢力を結集して西方の警備を命じ、その際には他国の守護以上の権利を与えている。このことで中国探題の「中国」のエリアは安芸に広がった。そして、山陰道・山陽道（五畿七道の内一大宝令701で整備）の存在を含めて鳥取・岡山両県を中国地方に含めたようだ¹³⁾。

ここで問題点として指摘されているのは、北海道以下の八地方が等質化された考え方にはまってしまったことで、実際、五畿八道を八地方に変更した時は形式的なものであったわけで、実質的にそれが等質であるというものではなかった。後世の関係者が、（教材化のなかでも）中央の意見に迎合する形で等質化へ進んだというのである¹⁴⁾。その意見は考えられるけれども、逆にいえば、その地方分けが国の広域行政面（軍を含めて）でも妥当性があると容認されたものであり、地域相応の広さをもつバランス感覚の上に成り立っていたためでもあろう。地方分けの利用は教育の教材化のなかだけでの問題ではなかったのである。もちろん、学齢期にこの地方別を叩き込まれた人々の幾分かは先では行政面にタッチしていくわけで、等質化へ向かっての定着化は当然の帰着でもあった。

さらに国情と地理教育の問題がある。すでにⅠ期では小学校で郷土から日本―世界へと实际的な知識を知らしめながら国情を理解する目的があったが、Ⅱ期（20世紀前半）に入ると、小学校に続き中学校でも国民的自覚

12) ここに、いわゆる中国地方の中国という呼称の由来があるという。

13) 山陰道は丹波（兵庫県・京都府で2分）、丹後（京都府）、但馬（兵庫県）も含むが、それらは畿内の攝津と西の播磨をも合せる兵庫県ゆえに鳥取県以西を中国地方としたものと思われる。また、山陽道の始まりは播磨であるが、その国が兵庫県に含まれているため、中国地方は岡山県からということになったと思われる。

14) 中川浩一「日本における地理教育の歴史と課題」46ページ、『講座社会科教育Ⅰ 地理教育の理論と技術』（後出）。

をもたせ愛国心の養成を目標とするようになり、それが終戦直前へ向けて高められていく。日本地理の学習枠の延長は満州（東北）にまで広がっていたことも注目すべきである（満州経営の中心である満鉄—1906～45；1929年以来の大恐慌による資本主義危機の打開、排日運動の激化などに対する満州事変—1931～33—に關係して満蒙開拓義勇団の派遣、日本の教育の進出その他）。

また、学習では、順序の指定（外国地理—旧制中学校）があり（表 1—昭和 6 年）、学習内容では「地人相關論」の重要性が指摘された。外国地理の学習はわが国との位置關係に拘泥することなく、簡単な地方から複雑な地方へ進む、重要な地域の学習は高学年に回す、これらを生かしながら日本から隣国→外国への進行方向とることなどである。そして、教材内容には「地人相關論」がある。田中啓爾は玉露茶の自然的好条件の川根（静岡県大井川溪谷—日射を遮る・川霧など）と京都盆地の一角で台地にある宇治の比較例も示し、後者は栽培の自然的条件からみれば限界線外に位置しているものの、京都に近いということが名産地たらしめているという¹⁵⁾。地人相關の力点は川根との対比で宇治に置かれているが、經濟・社会の諸状況が大規模化した現代ではさらなる解釈が必要となる。たとえば、宇治のもつ開発の可能性は上記のような形で関係者が具体化したのであるが（歴史の次第を込めて）、川根の方の開発にはどのような事情があったのか、開発の可能性に関係者がどんな形で挑戦し、その結果を得ることができたのかという点が出てくる。また、現在では鹿児島茶の京都への供給もあるし、総じて流通—消費を他の類似産地とも比較しながら総合的に考える時代に来ている。

ところで、全体的な主張にはまだ出合わないが、わが国の地理教育の根本思想は前出の「地人相關論」とは別に、「環境可能論」(possibilism) とする考え方もある。周知のごとく、環境には自然環境と社会環境があるけれ

15) 田中啓爾『地理学の本質と原理』（後出）5 ページ。

ども、この環境可能論や環境決定論（determinism）の環境は自然環境だけのものである。どちらかといえば、史学や経済学から地理学に研究を寄せる人々には可能論者が多く、自然科学からの人々には決定論者が多いという。環境の至るところには開発の可能性があり、その具体化の様相はそのときまでの関係域の人間の考え方にかかっている。人間の考え方のなかにはそこに長い歴史の積み重ねがあるわけだ。環境と人間関係を迫及した（可能論）フランス人のブラーシュ（Vidal de la Blache, Paul (1845~1918)）は地的統一を追究し、そこにみられる生活様式を導き出して地誌学を発展させた。折から維新の日本が学制の範をフランスに求めたころと、この地理学の思潮は正に一致する。地理教育の根本思想に可能論や地誌を考えるとすれば、それはわが国の地理教育がもつ不思議な運命のめぐり合せではなかったのか。

最後に地理教育の方法にふれたい。思潮のⅠ～Ⅲ期を通じて、ともすれば知識の羅列を通じてそのなかの主要なものにポイントを置き、その周囲へ論理の展開をして教師・児童生徒がともに納得する面があったと思う。教師はその方向でテスト・評価をし、児童生徒は暗記で対応する構図であり、両者間に地図帳があり双方の興味をつなぐ形である。しかし、思考力の育成という立場は十分に果たされるだろうか。地理的認識、それにともなう地理的な意識（積極的なもので行動につながる素地となるもの）は期待できても、思考力→分析→総合という方向まで到達できるかどうか。そこで、判断の素材を教師が準備し、児童生徒につくらせること、それをレポート化することで思考力につなげることができる。この場合、各自ことなる思考ゆえに机間巡視で個人的にアドバイスすることが必要である。

(3) 学習指導要領から

昭和22年3月の「学習指導要領一般編」が、戦後最初の社会科の授業の指針となった。続いて同年5月に「学習指導要領社会科編」が作成されている。すなわち、従来の修身・公民・地理・歴史の合科したものが社会科

であるというのではなく、人間が社会生活をする上での良識を身につけることを目的としたものである。社会人として生きていく場合、環境ストレスの源泉は非常に多い。激変した環境事象（火災・震災・恐慌など）、人生での重大事件、日常の感覚のいき違い、病気などに対して適切な考え方、行動・予測、耐性のような面で、教養と良識のある社会人としての対応ができるか否か、これは独り社会科だけで納まる問題ではないが、前向きに取り組む人間形成をめざすということである。

そして、現行の指導要領が目指すものは「児童（生徒）の人間として調和のとれた育成」と、「生きる力を育むことを目指す」としている。この点は高等学校の指導要領も同様で、ボランティアを含めて社会進出を合せて「調和的人間・生きる力をもつ人間」の育成を期待するわけである。地理は独立教科としての授業目標をもつわけではないが、社会科としての目標を達成するために重要な 1 支柱を担っているわけである。さて、表 2 は現行の学習指導要領（course of study）について、地理的分野をベースに小・中・高等学校についてその概要をみようとしたものである。総則については既にふれたが、総合的な学習面ではとくに小学校で各科の用語が出てきてその習熟度や理解にアンバランスの生じることがあろう。副読本のような援助が必要になるかも知れない。要するにある教科に偏重しないで、児童生徒に興味あるトピックを提供（生きる力につながる）こと）して自学自習の主体性をもたせるわけであるが、その際トピックの選択は複数社（ニュースなら新聞社）が取上げた共通の記事がよい。そして、その取材角度や解説の角度も合せて研究させる。また、幅広い総合的な判断につなげることも可能である。

さて、表 2 の目標欄で小学校は 3 年から社会科が登場し、身の回りの観察から知識の輪を広げていく。5 年では産業や環境を扱う場所的な問題が、6 年では歴史や文化、国際化への認識が出てくるものの、さらに世界地理への関心も高くなる。それをこの目標と具体的にどうマッチさせるかということであろう。地球儀をはり合せによってつくらせることも良い。文化

表2 現行の学習指導要領の内容

		小学校(児童)	中学校(生徒)	高等学校(生徒)
総 則	教育課程編成の 一般方針	児童の人間として調和 のとれた育成を目指す。 地域・学校・児童の状 態を考慮した適切な編 成を。	(左同) (ただし、「児 童」が「生徒」に。) (左同) (左同)	調和的人間の育成を目 指す。 (左同) (左同)
	(その他)	生きる力をはぐくむこ とを目指すし、自学自 習・基礎内容の重視・ 個性を生かす。 道徳教育、体育や健康 に関する指導について。	(左同)	(左同) なお、ボラン ティア活動を通じ、勤 労・職業観の育成や社 会奉仕の精神の涵養を。
	☆総合的な学習 (留意点)	地域や学校の実態に応 じて横断的・総合的に。 児童の興味・関心、地 域・学校の課題などを 中心に。 課題の発見、自学自考、 自己判断、問題解決へ の資質や能力の育成。 問題の研究、解釈に創 造的に取組み、自分の 生き方を探る。	(左同) (左同) (左同) (左同) なお、選択教 科の内容の取扱いとし て、課題学習、補充・ 発展的な学習など適切 に定める。	<地理>として(地理 A・B) (目標) 世界の地理的 認識を養いその見方、 考え方を培い、国際社 会で主体的に生きる日 本人としての自覚と資 質を養う。 ※なお認識の原点とし て、地理Aは地理的諸 課題を地域性をベース に、地理Bは地理的事 象を系統地理、地誌的 にということがベース になる。
社 会	目標	国土と歴史への理解と 愛情、民主的平和的国 家の形成者としての公 民的資質の基礎を養 う。	広い視野から多面的に 国土・歴史への理解・ 愛情をもち民主的平和 的国家的形成者として の公民的資質の基礎を 養う。	(内容) 地理A：大陸 や海洋、日本を含む各 国の形状や位置・方 位・時差。交通・貿易 などにみる相互関係、 地域性からみる世界の 課題、生活と文化など の事項。
	④ 第3・4学年 (目標) ④ 第5学年(目標) 第6学年(目標)	先人を含む地域の理解 から地域社会への自覚、 その相関・特色、愛情 などを方向づける。 産業や環境と生活の関 係。先人の存在、文化遺 産、歴史と伝統、国際 化などへの認識と自覚。	☆地理的分野(日本、 世界) ・その認識、位置、環 境、相関、地域性な ど(地球儀使用)。 ・地理的事象の多角的 考察、公正な判断、 その表現力。	地理B：自然・人文環 境に関する地域性を世 界的立場から考察し、 その多様性や地域秩序 を知り系統的把握へ。 自然環境、資源・産業、 集落・文化、地誌。現 代の諸課題などを分析 し総合する能力を養う。

遺産や伝統への関心では各地の博物館や美術館、郷土資料館などのイベントへ親子で参加することが望まれる。児童によれば興味をもたない学齢のときもあろうが、参加回数を増すことで方向が変わるかも知れない。ただ学年単位でバスを利用して訪問できること、また受け入れ側でも学校のカリキュラムを研究し、それに合せるイベント体制も考えておくことなどが望まれる。なお、社会科としての目標であり義務教育の学齢であるから、中学校でも同じように民主・平和の国家の形成者としての公民的資質の基礎を養うという。

高等学校になると、最初から地理 A、地理 B で共通した目標掲げる。現代世界の地理的認識、地理的な見方考え方などを養うことで、日本人としての主体性を自覚する資質を育てるという。これらの前段階として、地理 A では現代世界の諸課題を地域性から考察することとし、地理 B は現代世界の地理的事象を系統地理的、地誌的に考察することとする。すなわち、前者では最初から地理的な問題点を探り、後者は広く地理としての組織的な考え方（自然地理学・人文地理学）や人間の生活への視点を置くことになる。従って、地理 A では①—世界の海陸の形状、交通・通信の発達にともなう位置・距離関係の変化、人や物の移動の複雑化、身近な国際性などを学ぶことで、②—地域性を踏まえての現代世界の課題に迫ることにする。ここでは、地域の生活や文化と環境を学ぶとともに、諸地域からみた地球的課題を考えるという 2 つの大きな学習目標がある。全体的にはあまり専門的に深入りをせず、適当な国を学習例に取上げる場合でも東アジア、東南アジア、ロシアのなかから 2 ～ 3 選ぶこととしている。地理 B は地理 A が生まれる以前から続いてきた在来型のもので、現代世界を系統的（自然、資源、産業、集落、人口、生活文化など）に認識し、さらに地誌的に学ぶ（地域的なまとまりとして）。そして、現代世界の課題に地理的な考察を加える。そこでは課題の空間的配置や位置関係、国家と国家群、近隣諸国研究、環境・エネルギー問題、人口・食料問題、居住・都市環境問題、民族・領土問題などを具体的にあげている。ここでは大学入試問題とのから

みがあるので、上記の線に沿って著作された教科内容からはあまり離れられない授業形態が現実である。また、環境問題は地理的分野だけのものではないが、地理の教師は少なくとも理科学的分野のそれにも関心をもつべきである。たとえば、高校理科では新しく「理科基礎」、「理科総合A」「理科総合B」が登場した。「理科総合A」では主に化学、物理以外に環境問題や原子力の利用を扱う。また、地球の温暖化にテーマを絞った教科書もあるから、高校の教師は歴史に限らず理科の教科書にも配慮せねばならない。さらに、生き方について考える倫理や政経をも含む公民関係の教科書にも留意せねばならない。

表3では上記の理科以外に公民も付加したが、これらの授業展開が地理も含めていろいろであるから、地理に出てくる用語で公民や理科関係のものがいつ学習されるか、また、用語の定義にくいちがいはないか、地理の教材化を考える上で十分な配慮が必要である。授業の進み具合によれば、理科用語を地理の方で先に説明せねばならない場合もあろう。教師の方でそのあたりを事前にチェックしておけば、この用語や考え方で「地理の方ではこのように解釈しているが、理科の方では……」という説明の仕方も

表3 直接関係分野の科目と選択（高校）

地理歴史		公 民		理 科	
単位	(選択)	単位	(選択)	単位	(選択)
世界史 A (2)	1	現代社会 (2)	1	理科総合 A (2)	1
世界史 B (4)		倫 理 (2)	1	理科総合 B (2)	
地 理 A (2)	1	政治・経済 (2)		物 理 I (3)	IIを除 きい ず れ か 1
地 理 B (4)		選択必修	1 科目	物 理 II (3)	
日本史 A (2)				化 学 I (3)	
日本史 B (4)				化 学 II (3)	
選択必修	2 科目			生 物 I (3)	
				生 物 II (3)	
				地 学 I (3)	
				地 学 II (3)	
				選択必修	2 科目

あろう。併せてその背景や理由を添えれば生徒の授業に対する興味は一層大きくなると思う。

さて、もうかなり以前からの問題であるが中学校での社会科の学年配当がある。すなわち、

(ザブトン型) (π 型)			地理としての学習順序	
中 1	地理	地 歴	A	日本→世界
中 2	歴史	理 史	B	世界→日本
中 3	公民	公民	C	日本地理・世界史 (1 年), 世界地理・日本史 (2 年)

であるが、ザブトン型は小 5 で日本地理、小 6 で歴史を学ぶものの、小 6 ではすでに世界への関心も高く (国旗・国際的な各種の競技大会、国際的イベントなどとマスメディア)、世界地理的なことを知ろうとしているのに、中 1 では再び日本地理から始めるのはいかなものかということである。 π 型にしても日本地理から始めたのでは同様のことになる。テレビ・ラジオ・新聞など世界の情報が多数入ってくる状況下では世界地理と世界史を中 1 でスタートさせ、中 2 ではその延長として日本地理と日本史があり、さらに環境問題を身近なものとして捕えさせるのが良いのではないか。もちろん、中 1 で世界関係の授業展開をするときは、同類については常に日本の事情を引き出し、それと対比させて考えさせることである。なお、このような地理分野の学習が第 1 学年でなされるようになったのは昭和 33 年 (1958) からである。

さて、教科書は浅く広く大綱を示すことで良く、教師が力点を置く素地を残しておくべきだ。先般多数の教科書をみる機会があったが、地誌で関東地方にふれたなかに横浜港について 1 頁近くも詳細に述べていた。そして神戸は全く軽く扱っていたが、それでは余りにも現実を無視している。また、なぜ中部、近畿、中国などの地方がつけられたのか説明がなく、いわゆる歴史地理の面が非常に弱い。教科書は地誌的内容以外に過密・過疎、環境、災害、土、水などテーマを掲げてその自学自習方向も示すべきである。

3 地理教育の現場から

(1) 1997年度大学1回生の選択

表4は1997年度の地理学（共通科目）受講生の調査結果のうち、新1回生のみの動向を纏めたものである。その全員144名のうち高校の時に地理を学習しなかった者は81名で約56.2%であり、学習した者よりも多い。先ず地理学はどんな内容であるかという質問に対しては、各人とも複数項目を答えていたが、Aの方には無回答者がいた。①ではA Bともに風土や文化をあげるが、Bの方だけは民族にふれている。同じく②では「自然と生命」という項目があり、さすがに高校で学習した効果がよみとれる（①は人文関係、②は自然関係だが両者の全体はほぼ結抗）。③は地誌関係であるが、Bの方で「環境」関係がめだつ。④は学習方法までも踏み込んだものを集めたが、Bでは世界観から宇宙までステージを広げたり、系統的思考という専門用語まで使用し、教養とか史跡探訪に役立つなど、歴史地理学にまで言及している。他方、Aの方では立地条件を項目にあげているのがめだつ。

つぎに学習・テスト対策を聞いたところ、双方とも暗記や一夜づけ過半数を占めた。Aの方はテスト前の学習に力点があり、中学時代の思い出があるようだ。対するBの方は地図を中心に勉強し暗記とは別の意味で理解力を高める経験をしている。大学での地理教育は暗記から思考へ、そして自分結論へ導く方向への授業が重要であろうと察したわけである。さらに科目への関心と理由では、どちらでもないところでBの方が非常に少なく、高校で学習しただけに方向性がはっきりしている。また、Aの（嫌い）には暗記があるがBにはそれがないことも上記につながるだろう。ここではAのどちらでもないというウェイトの大きさを地理授業にどれだけ取り込めるかという課題がある。また、Bの（好き）の内容はさすがに豊かな内容で、授業推進の上ではこの気持もだいじにしていくし、そのことも含めてこの調査の分析や総合は今後の問題になる。

表 4 1997年度入学地理受講生の動向(新 1 回生のみ)

地理	A 高校時, 地理を学習しなかった(81名)			B 高校時, 地理を学習した(63名)		
内容について	①風土や文化(9), 地名(8), 生活(7), 特産物(5), 貿易(2), 産業・宗教(各1) 計<33>			風土や文化(気候・土付加)(12), 産業と(土地や交通)(8), 民族(5), 世界事情と文化・生活・土地関係(各2), 生活視野の拡大・貿易・旅行(各1) <34>		
	②(自然)地形(2), 気候(2), 人種・資源・高度・海深・自然から社会へ(各1) <19>			自然と地形(9), 気候(4), 資源(2), 自然・自然と国民, 自然と生命(各1) <18>		
	③地域(や社会)(6), 地誌(5), 国々(5), 環境(4), 世界全体(2), 公害(1) <23>			自然と環境(4), 環境・地誌(各3), 未知の地 [*] (2), 国境・世界と日本・人間と文化地名作物(各1) <15>		
	④地図で(気候・風土, 文化, 環境など)学ぶ(8), 幅広い知識へ向かう(2), 立地条件・高校地理のさらなる分析・身近な所から遠くへ(各1) <11>			日本より世界へ・世界と文化(各2), 日本と世界の関係・世界観・自然をベースに・幅広い知識・系統的思考・地球より宇宙まで・教養・将来の行動目的・史跡探訪可能(各1) <13>		
	⑤なし <1>					
学習・テスト	暗記(39), 一夜づけ(13), 適当に・教科書のみ(各2), 教科書ノート小テスト・教科書地図帳・テスト勉強なし・テスト前日復習・2週間前から総復習・問題集・考えない・気合を入れた・努力・赤点で玉砕など(各1) <66>			暗記(23), 一夜づけ(10), まじめに(4), 地図帳・地図帳資料プリントデータなど(5), 地図その他かいて覚える(2), 忘れた・テスト簡単・先生の話在先どりした・友人と問題出し合う・雑学から・適当に・その場しのぎ・カンとセンス・カン・中学は暗記だが高では自然に理解した(各1) <55>		
科目への関心と理由	好 き	どちらでもない	嫌 い	好 き	どちらでもない	嫌 い
	(35) テスト良い, 教師, 地図に興味, 立地, 興味, 地域性, 広い知識, 未知の知, 地域と人間, 世界を知る, おもしろそう, 地形と文化, 意欲が湧くので, 旅行気分 <14>	(30) スキキライ双方あり(4), 学習してないから暗記, 内容?本気でやってない, 計算がダメ, 授業スキテストダメ, スキキライはこれからのこと, おもしろそうしかし暗記か <15>	(9) 暗記(5), 教科書プリント・むつかしい(各2), 環境と自然に興味, テスト?, 雨温図?, 社会科はスキ, 興味はある <14>	(47) 教師(4), 理由?おもしろい, 広い視野, 文化風土の多様性, 受験勉強, 世界の文化や生活, あまりなくても好成績, 暗記少ないので, 地図をみる, 世界わかる, 身近にある, 年表覚えがない, 勉強し易い, 未知の知, TV写真みて, 教職将来役立つ, 昔から得意, 自分に似合う <23>	(8) スキだがテストがダメ(2), 今から本格的にやる <3>	(4) 用語複雑, 悪い点, 教師ダメ, 眠い, キライだがスキになろう <5>

※未知の地:「まだ知らない土地について学ぶ」ということ。未知の知も類似。

表5 地理学選択の理由

(複数回答)	A 高校で学習しなかった	B 高校で学習した
時間割のアキを埋めるため	8	8
要項をよんで	7	1
興味をもったから	21	35
学習意欲が湧いた	14	13
他者の教唆	18	7
その他	3	5

注. その他 (何となく、他にとるものなし、嫌ならとらぬ、最初から決めていた、受験が地理で好成績だったから、高校で日本史強制的反動として等)

さて、表5がある。受講生の最初の気持ちを知る上でこれは重要なものの1つであるが、「興味をもったから」というのがA、Bともに最多である。その内容には、自分が地理にもっているイメージから、教養として、知らないことを知りたい (未知の知)、実用的、専門的、地図の利用、段彩を含む地図の色づけ、旅行との関係などがあつた。他人 (友人・先輩・兄・母親など) からの教唆では、さすがにAの方が高く、高校で経験者のBはあまりその影響を受けない。この点はおもしろいと思う。同様に、(教授) 要項にもそれがいえる。総じて、共通科目であるがゆえに選択者の動向を知ることができて興味深いものがある。時間割の都合というのは、せっかく登校したからには授業にブランクをつくりたくないし、どちらかといえは、専門以外のブランクに該当する共通科目を相互に比較して、友人同志で連携し単位取得も兼ねて楽しく学びたい面があるようだ。この気持ちもだいに育ててやりたいものである。

(2) 用語、その他

以前になるが、小学校の教科書に「地域」が出て驚いたことがある。現在、中学校の教科書では「景観写真」ということばがある。この場合、教育現場ではどのように扱われているのだろうか。地理にとって重要語の部類に入る地域や景観は、単に国語的な解釈のみで理解され教育の現場で安

易に使用されているとすれば、せめて大学の現場では地理的意味を込めて受講者に伝えるべきである。なお、小・中・高校の教師間での検討を通じて共通の理解を得ておくことも重要である。

地域には region と area が地理では登場する。が、今市販の英語辞書（複数）で両者を並べると、

area	region
辞書 A ①場所、空間、区域 ②地域、地方 ③面積	辞書 A ①地方、地域地帯 ②(中央から離れた) 地方 ③(宇宙、海などの) 層界
辞書 B ①地域、地方 ②区域 ③面積建坪	辞書 B ①地方、地域、地帯 ②領域、分野 ③(the)～s (中央に対する) 地方
辞書 C ①面積建坪 ②(特定の) 地域、地方 ③広場、空地、場所、空間	辞書 C ①(広大な) 地域、地方 ②(興味、活動) 領域、分野 ③(体の) 部位
辞書 D ①地域、地方 ②区域 ③面積：建坪	辞書 D ①地域、地帯、管区 ②(体の部位) 局部 ③[the～s] 地方
辞書 E ① { 地域、地方、地面、中庭 面積 ②(特定の目的、性格) 場、分野	辞書 E ① { 地方、地域地区、地帯 (動物地理上) 区 ②範囲、領分
辞書 F ①地面、空地 ②面積、地積、床面積 ③(地上のある) 地域、地帯	辞書 F ①(漠然と) 地域、地方、地帯 ②[しばしば pl] [天地上下の] 部分、域、層界

のようになるが、辞書によって優先順位の訳語がことなっている。region の方はかなり広く何か他と区別できる特徴をもつ地域であり (the rural regions), area はそのなかを区分した場合の 1 地域ないし、境界線の引けることが可能な区画 (a residential area) を考えるが、地理の方では regional geography (地域地理学), area study (地域研究) の両方に利用の

足場をもつ。地域の分類は表面なところで、等質地域¹⁶⁾（自然⇄自然，自然⇄人間などの相互作用を基盤に集落や人口分布に1つの地域としての等質性がみえてくる）結節（統一）地域¹⁷⁾（ある地域が中心地に機能的に結びつけられている場合）がある。先述したが，明治37年（1907）小学校向けの国定教科書で始まった現在の地方の呼称は，それまでの五畿八道を便宜的に区分してのことであり，中国地方なら中国地方が一本化して纏まった特色をもってたためではなかったわけで，その後の教育関係者が等質性をもって考えるようになった例がある。しかし，それも当時の行政が中央集権の実を上げるために地方の大区画の纏めが必要であったが，なお国・県の二重投資を避けようと道州制が経済界の方から意見が出始めており，便宜的な地方分けはしだいに等質化の方向へ進むことが考えられる。

「景観」という用語がある。（地理学の主要な研究対象は景観である）とすれば景観形態学（景観要素の姿と構造の把握），景観生態学（景観の動態構造の研究で相互依存を機能的に研究する），景観年代学（景観の空間的・時間的変化や区分），景観分類などの専門分野が指摘されている。現在のところ景観 landscape は，地表断片面に設定した任意の空間であり，その空間は外貌と内在する諸現象，位置関係によって一定の性格をもつ一単位で，同様な形で別の性格をもつ地表断片面とは区別して取り出すことができるとされている。国語的にも英語的にもそれは「景色，風景」とし，たまに（ひと目で見渡せる陸地の一部）と注をつけている。景観はドイツ語の Landschoft が植物学者によって邦訳され，地域は含まないとしたという。それが地理学に取り入れられてそのまま使用されたわけで，場所→人間の諸活動→場所の変化（自然環境の二次変化）などで目に映ずる場所的な特徴を考え，辻村太郎は景観学に関心を示した。現代風にアレンジすれば，経済・工業・農業・人口・集落・文化などに景観をつけられそうだが，学問としては十分に成熟していないので急いで使用する必要はない。

16) homogeneous (uniform) region

17) nodal region

地球儀と地理教育のつながりは明治の学制から始まっている。教育の現場で目にする地球からの贈物としての地球儀、平らな紙一面の地図、そこにどのようなからくりがあるのか（数理地理学）、その取扱いについては以後の指導要領でも具体的指示は見当たらない。小学校入学前後ではビーチボールを地球に着色して遊びに取り入れるし、学齢の進行にともなって国や陸・海的位置を知るようになる。また、ビーチボールも国とは別に山脈や平野を入れた自然表現、さらに人工衛星からみたような雲の移動を示したものなどもつくられるとよい。遊びのなかに少しずつアカデミックなものが入っていくようにする。中学生・高校生になれば大気の循環や太陽系との関係などもあり、大学ではまるい地球の経緯線を平たい紙面に移し、航路は分度器を使って自分で角度を記入する（等角航路、大圏航路）作業が待っている。これは地球儀利用の 1 例を示したもので、これがために、機器教育や視聴覚教育の重要性を否定するものではない。

なお、ゆとりの教育と現場教育の結びつけには教師、教育行政、社会人などを主体に多くの問題があるのでここで一概に論じられないが、教育現場のなかで社会人となっても地理に関心をもち¹⁸⁾、それを就学前のわが子にも伝え得るような状態にしておくこと、教育行政者は現在多くの諸開発のガイドブックをつくり世の大人たちに講習も含めて理解してもらい（生涯学習センターの講座を頻繁に各地で開く）、現場で子供に教授できるようなシステムをつくることである。曰く「今の大人たちは、ここでこのような目的でこのようなものをつくった。今後どのようにするかは君たちの世代のことだ」と胸を張って言えるような状態をこの現代社会のなかにつくりたい。

18) たとえば高速道路で自動車事故が発生したとする。高速バスは在来の道路へ迂回し何倍もの時間を空費するが、この場合地域の問題としてそれを避ける対応の仕方は何であろうか。答の諸例を親子ともども考えてみることだ。片側 2 車線だから事故処理のため完全に閉鎖されるのであれば、事故の多い部分は 3 車線にすれば渋滞しながらも通過可能ではないのかといったことに思いを致すのである。

結 び

21世紀を迎えても地理のもつ総合的性格は消えないだろう。むしろ、地理のもつ他の性格も含めてそれを強化し、地理の社会化・大衆化を図るべきである。そのためには被教育者の意向、社会の動向を機会あるごとにキャッチしてそれを授業のなかに生かす清新性がほしい。時代が变っても教授内容では変化するものとしなないものがある。また、教科書の内容に無理点の使用（例、用語）があれば教師自身も十分な理解が求められる。こうして、社会人となっても地理思想が生かされ、各自が子供の教育とともに地域生活のなかでの矛盾に目覚め、マイナスをプラスに変える努力を重ねる人物をつくり上げていくことである。「生きがいをもつ人物像の形成」をめざすのであれば、21世紀の地理教育は具体的には上記のことでその方向に沿えるものと考えている。

参 考 文 献（順不同）

- ① LONGMAN DICTIONARY OF GEOGRAPHY (HUMAN & PHYSICAL GEOGRAPHY TERMS EXPLAINED), Audrey N. Clark, Longman, 1992年, 724ページ。
- ② 中川浩一「日本における地理教育の歴史と課題」, 木内信蔵監修・班目文雄編『講座社会科教育 I 地理教育の理論と技術』, 明治図書出版, 1969年, 255ページ。
- ③ 『広島県管内地理 全』浅井 馨編, 広島以文社, 1872年, 56ページ。(1979年, アカデミィ書店復刻)。(定價十五銭)
- ④ 『郷土広島県地理表解』, 地理研究会, 大阪市府部文貴堂, 広島市友田誠眞堂, 1910年, 55ページ。(定價五銭)
- ⑤ 田中啓爾『地理学の本質と原理』, 古今書院, 1952年, 410ページ。
- ⑥ 辻村太郎『景觀地理学講話』, 地人書館, 1939年, 362ページ。

Summary

How Should We Teach Geography in the 21st Century?

Terutada HIGASHI

Geography teaching in the 21st century needs to be robustly explored in the light of its history in the 19th and 20th centuries.

It is the author's assertion that this subject be taught in school so as to enhance geographical awareness not only in the classroom but also after graduation, recognizing it is its feature of synthesization that has prevented it from being treated as an independent subject since the school system started in the Meiji era. It is also of vital importance that students learn to perceive social contradictions around them, thus acquiring how to think and act positively out of those negative entities.

To this end, it is necessary that teachers' social behavior be reflected in geography teaching, and that the process from thinking to acting in problem solving be incorporated into such teaching, while taking note of students' tendencies and updating teaching materials. The door to geography can be said to be open to the public in this century.

Key words: geography teaching, geographical consciousness course study,
globe