

地域の特色をとおして地理的な見方・ 考え方を養うための教材の精選と指導法

弘前市立第一中学校

盛 清 祐

I 主題設定の主旨

現代の社会は、科学・技術の著しい進歩を背景に経済的豊かさを希求し、高度産業化社会、情報化社会、国際化社会等のことばで特徴づけられている。この急激な現代社会の変動は、国民の意識や価値観に多様化をもたらし、生産至上主義の経済発展は物質的な豊かさを現実化した反面、過疎・過密・公害・食糧・エネルギー・貿易摩擦・南北問題等の難問を山積みさせている。この激動の時代を如何に乗りきるか、未来を予見し現代の社会を的確にとらえ、変化の方向に対処できる資質の育成が、社会科の重要な課題である。

学習指導要領の目標の中の「広い視野に立って……」ということばは、「グローバルな視野」と「多角的な考察」の二点を意味している。自国をよりよく理解するために他国を理解しなければならないし、先進工業国のみならず発展途上国のかかえる問題に目を向けさせなければならない。このことは地理的分野の学習では、人間理解および国際理解という観点から、地域の人々の多様な生活の特色を理解することを重視するものである。

地理の授業は、とすればそこにある地理的事象を教えることになりやすかったし、それぞれの土地の地名、産業などを覚えることが、“地理をよく知っている”ことと同一視されがちであった。地理的分野の本分は、地理的事象の暗記にあるのではなく、それぞれの地域で行われる人間の社会活動を知ることにあるから、どのような原因で、なぜそうなったかを考えさせることが重要である。しかし、教育の中から知識の暗記を排除するという考え方には無理がある。無意味でつまらない内容であれば、機械的暗記に頼らざるを得なくなる。問題なのはその方法よりも内容にある。心底から納得したわかり方できなければ、地理は暗記教科だという喧伝からぬけきれないのである。

昨今のように、テレビその他の“与えられる”ものの多い社会にあっては、授業も与えられるものの一つであって、生徒自らが積極的に参加し、考えるものではなくまっているのかもしれない。そこに在る事実だけを述べるだけの授業であってはならないし、そのような無味乾燥の授業に落ち入らないように、地図帳・統計資料・スライド・TP・写真などを使用して授業の効果を上げるべく工夫もしているが、大多数の受身の生徒にとっては、やはり一方通行になりがちである。

本研究は、このような現状認識にたち、地理的分野では標記のような主題を設定し研究に取り組んできた。地域とは何か、地理的な見方・考え方を育成するための教材の精選と指導法を究明しようとするものである。

Ⅱ 地域について

「地域」とは何かについては果てしない議論がある。地域が自明の概念でない証拠である。しかし地理的分野の学習において、地域という概念がなかったならば学習は成立しない。ところで地域という用語は地理学習のみならず各界で使われている。たとえば「地域社会」「地域開発」「地域計画」など地域を冠したことばが官庁、経済界などにおいて、その意味内容は必ずしも一様でないが広く使われている。英語のAreaもRegionも等しく地域と訳されるのが普通であるが、英語圏の地理学者の間では区別されて使われているという。すなわち、エリアは漠然と土地のひろがり（とその内容）を指し、リージョンを含む包括的な用語であるのに対し、リージョンは何等かの観点から規定されたエリアを意味し、境界をもっている。しかし、リージョンといえども伸縮自在な人工概念であって、各人各様に用いられてきた。いずれにしても共通している最も基本的なことは、地域が地表の一部を表わしていることである。

「社会科基本用語辞典」によれば、次のように説明されている。「地域とは地表の一部分のある共通のまとまりをもった土地空間であり、地域の個性すなわち地域性（地方的特殊性）をもつ。しかしながら、それらの地域がいくつか集まってより上位の統一体としての全体地域を構成する場合には、その構成条件としての一般的共通性をそれぞれの地域が共有することになる。したがって地域は、地方的特殊性と一般的共通性とを共有する。そうしてその特殊性と共通性は固定的・絶対的なものではなく動的・相対的に変化する。すなわち、部分地域と全体地域の設定のしかたによって、特殊性が共通性に、あるいは共通性が特殊性に変わるという概念上の相対的な上下関係の変化があるばかりでなく、特殊性・共通性の実質的内容も変化する。」

いずれにしても、人間生活を空間的に把握するための手段として設定される地域は、何等かの必要上、ある指標のもとにその地域の特性（地域性）を明らかにすることができ、周辺と区別されるところとしておく。地域のひろがりの範囲は指標のとり方によって変わってくる。たとえば、日本全体として考えれば、その構成部分として東北地方が存在し、東北地方全体として考えると太平洋側、日本海側はその部分となり、日本海側でも庄内平野などの銘柄米を産する水田地域や、日本一のりんご生産地域の津軽平野もある。

また、地域にはさまざまな種類がある。地表面を、そこに実在する事象の分布の差異に基づいて区分した地域を実質地域とよび、そのような内容とは関係なく人為的に区画した地域を形式地域という。自然地域や農業地域、工業地域などは前者の例であり、都道府県・市町村・警察署や消防署の管轄区や選挙区などは地域性とは別に、特殊の目的で人為的に区別された後者の例である。アメリカ合衆国とカナダとの国境、南北朝鮮のように経緯線によって区画された地域が、その後の政治経済あるいは社会組織などに強く影響され、実質地域の性格をもつようになることも考えられる。

実質地域は地表面の事象の差異に基づいて区分された地域であるが、その区分のための指標及び基準の許す範囲内で一様性を示し、周囲の地方から区別される特色をもっている。それはまた、地

域の内部的性質の観点からは次の二つに大別される。一つは等質地域であり、他は機能地域である。等質地域は均等地域ともよばれ、水田地域、畑作地域、りんご栽培地域などのように特定の指標に対して、等質性の認められる地域的なまとまりであり、単一の指標によってまとめられる静的地域である。しかし、等質地域といっても、地域全体がすべての点で一様であるわけではない。地域を設定するための指標に関する限りである。また、機能地域は結節地域あるいは統一地域ともよばれ、通勤圏・通学圏・商圈・都市圏などのように地域の中に中心となる組織体があり、その統制・支配・サービス・吸引力（需要）等の影響を受けて、周囲の地方が統一されているものである。部分を構成する地域が核心地域を中心に相互に結びつき、関連し合っ一つの統一的なまとまりをもって形成された地域であり、働きを通して結びついている動的な地域である。しかし、これらの両地域は全く対立させられるものではなく、必要があれば、一つの地域を等質地域と機能地域の両面から取り扱うことも考えなければならない。

各地域がもっている地方的特殊性や一般的共通性に気づかせ、地域の変貌を理解させるためには、どのように地域を取り扱ったらよいかの問題である。ここで確認しておきたいのは、「地域の特色を通して」ということは、それがどの地域であろうと、教材として取り上げた地域の、その地方的特殊性をとらえることだという点である。

Ⅲ 地理的な見方・考え方について

地理的な見方・考え方については論が多い。素朴に使われる「地理的」という用語が意味するものとしては、次の三つがあげられる。①位置関係についての考察 ②自然との関係で理解しようとする考察 ③社会現象が共通してある地域にわたってみられる広がり（分布）についての考察。これらは地理的考察ということの最も普遍的な内容であろう。

地理的な見方・考え方を指導書に示されていることを中心にまとめると ㉗比較・関連 ㉘地方的特殊性と一般的共通性 ㉙地域の特色を生みだした諸条件 ㉚地域的なまとまりと相互依存・競合関係 ㉛自然および社会的条件と人間関係 ㉜地域の変貌と動向などである。

つまり、地理的な見方・考え方とは、その地域を他の地域と異った独自のものとして成り立たせている地域性を、いかに発見し、いかに考えるかということである。換言すれば、地理的な見方とは地域内で生起するさまざまな事象から、その地域の性格を最も典型的に示すと思われる事象を選び出すことであり、また、地理的な考え方とは、そのような性格がなぜ生まれ、維持されているかを地域の自然的・社会的条件との関係で考えることである。

このような地理的な見方・考え方を実際の授業では、どのように取り入れていくことができるか。次の三つに要約することができる。

1. 分布的な見方・考え方

どこになにがあるか、場所によってどんなあり方がちがうかという観点から見たり、考えたりする。空間的存在を認識する基本概念であり、この概念は地理的な見方・考え方としては最も初歩的な

ものである。したがって、小学校においてすでに啓発されているのであって、その上に中学校においての高度な方法が加味されてくるわけである。この見方・考え方の中には、地理的位置（絶対的位置・相対的位置）や社会事象が地表に分布する場合、それがどんな形態をもって分布するかを把握するための形態的見方・考え方、分布する諸事象を質的観点からその分布の特性を考察しようとする見方・考え方、分布の量的見方・考え方がある。

2. 相関的な見方・考え方

地図・統計表・グラフなどから、なぜそこにそのように分布しているのかを、他の自然や社会事象との関連において、見たり考えたりする概念である。中学校の地誌学習では、教科書・地図帳・統計表などに示された資料をもとに考えていく形をとる。

いま仮りに、資料から地域の特色を見つけ出す活動を事実認識とよぶことにし、その理由を考察することを関係認識とすれば、地図・統計表・グラフなどの資料から、その地域の特色を読みとる事実認識は、地誌学習の出発点であり、いろいろな指標のもとに他地域との比較をはかり、その地域の特色を生み出した理由を究めていく関係認識は、地誌学習の中心であり終結である。しかし、その関連性を自然的な条件でとらえることは比較的容易であるが、社会的、歴史的条件でとらえることは容易ではない。

3. 地域的見方・考え方

一定の土地の特異性、土地柄を、自然や社会の諸条件によって考察しようとする見方・考え方である。ある地域がどんな傾向をもっているかを判断したり、ある事象の分布の傾向を把握し、その地域がもつ課題を発見するためのものである。

Ⅳ 教材の精選について

1. 教材精選の基本的考え方

ものごとを認識していく場合、知識獲得のための心的能力を育てていくためのトレーニングをすれば、十分だとする形式陶冶の考え方がある反面、教師が多くの内容を教授し、習得させなければならぬとする実質陶冶の考え方がある。この二つの考え方のうち、いずれかをという二者択一は無理である。今日の情報化社会では、大事だと思われることが数多くあり精選する必要があるが、その場合、一つのことを身につければ、何もかもすらすらいくという考え方には問題がある。その点から考えれば、実質陶冶の考え方も考慮する必要があり、両方の考えを十分吟味した精選が必要となってくる。

ところで指導の際、資料としてもっとも利用されやすい社会科の教科書の記述は、それぞれの地域の具体的事象（それが、そこに生じた理由を取り去って、結果を主として）であるが、これらの事象を教科書の内容通り指導していたのでは、内容的にも平板なものになる。

すなわち、日本や世界における諸地域の学習内容を構成する際の観点として、学習指導要領では「○○○を取り上げて、……を理解させる」と示されているが、これは、取り上げる事項とねらい

とする事項とを十分に関連させて扱う必要を示したものである。単に、「どこに、どうして」といった具合に扱うのではなく、その物産や事象が、その地域（又は国）の人々の生活とどのようにかかわっているのか、それらはその地域の人々の生活にとって何であるか、それらが地域の環境条件の中で、どんな意味をもつかといった視点での扱いが大事である。

また、その地域の生活で最も目立ち、かつ興味あること、たとえば、日常生活様式からでも、輸出入の貿易面からでも入って、それから次第に他の方へ広く発展させていくという方法でもよいと思う。どの地域を扱うにしても、何もその概観からはじめる必要はない。それよりも、その地域のある代表的な地域の生活から出発して、あとで地域全体をつかめるようにすることである。

2. 教材精選の観点

指導書の中で、このことについて次のように述べている。「日本の諸地域における人々の生活及び地域の特色と動向を、どの地域においても、それぞれの項目（ア．位置と歴史 イ．自然の特色 ウ．資源の開発と産業 エ．人口と居住 オ．他地域との結びつき）が関連し合い、かつ深め合う関係にあることに留意しながら、どの地域においても、それぞれの項目を等分に同じ重さをかけて取り扱うのではなく、人々の生活及び地域の特色と動向が把握できるように、学習する地域によって観点の取り扱いに軽重をつけて扱うように配慮する。」

従来、地理学習が羅列的だといわれたのは、すべての地方（地域）の学習で、「あゆみ」「位置と自然」「地域の農業」「地域の工業」といった項目が繰り返して登場してきたからである。「どこで何々がつくられる」「どこがどうである」ということが万遍なく扱う方式がとられ、結局は暗記科目といわれ敬遠されてきた。この非難から脱却し、地理的分野の目標に迫るために、「教材の精選」を図ることが必要である。

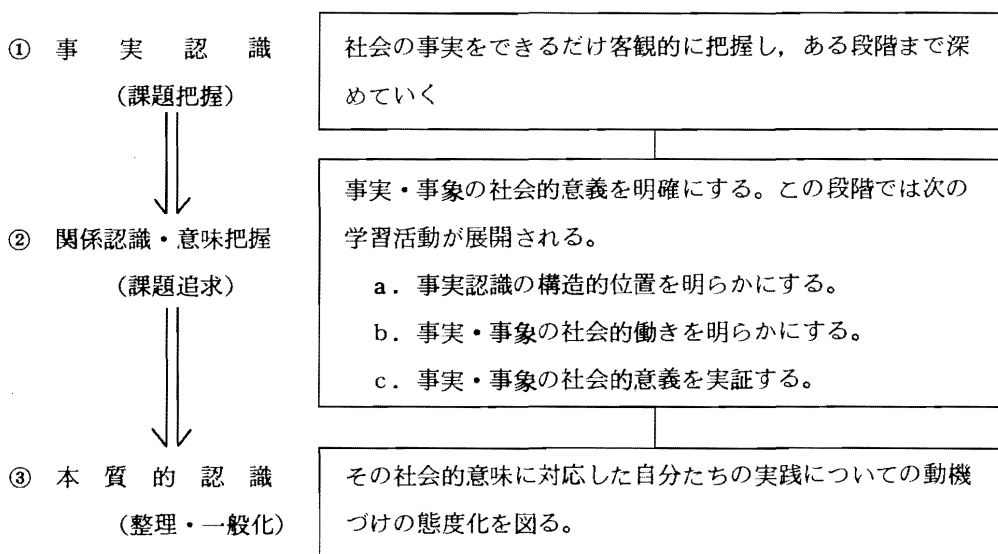
しかし、精選という場合、従来あるものの一部を省略して、残りをつなぎ合わせるといったものではなく、学習内容を重点化したものと考えたい。すべてを網羅したものでなく隙間の多い教科構成といってよい。隙間の多い重点化された教材であっても、単なる点の学習にとどまるのではなく、位置・分布・地域性・地域間の関係・地域の変貌・地域の課題等が鮮明にとらえられる必要があり、地域どうしの比較の中に、地理的見方・考え方の要素が組みこまれていることが大事である。したがって、日本地理の場合で考えてみると、それぞれの地域の住民にとって、最もかかわりの大きい問題を取り上げ、産業別・問題別にできるだけ「落ち」がないようにする。

たとえば、「みかん」の問題は、九州・瀬戸内・紀州・静岡のどこで取り上げてもよいと考えるが、複数で取り扱う必要はない。ただ、歴史的経過を説明するためには、静岡の方が扱いやすいのではないか。また、「稲作」の問題は、北陸と東北で取り上げ、北陸では冬の多雪と扇状地・低湿地という自然的特色を、耕地整理・湿田の改良など主として技術面から、東北では農地改革・減反政策・食糧管理制度など、どちらかというところ、農民と農政とのかかわりを学習させたい。

V 地理的な見方・考え方の指導

すでに地理的な見方・考え方についての考察は試みたが、これらが実際の授業の中に位置づけられ、生きて働くためには、指導過程が、それを育てるため吟味されたものでなければならない。先に述べた地理的な見方・考え方が指導過程のどの段階で働いていくのか検討しておかなければならない。

そこで、まず社会科の指導過程の基本的な型を要約すると次のようになる。



以上のような ①課題把握(事実認識) → ②課題追求(関係認識) → ③整理・一般化(本質的認識)という授業の基本段階が考えられる、それぞれの段階で先に述べた地理的な見方・考え方が位置づけられる学習が展開される。

①の課題把握の段階においては、分布的な見方・考え方が働くことになるし、②の課題追求の段階では相関的な見方・考え方が特に働き、③の整理・一般化の段階で地域的な見方・考え方が中心となる。もちろん、年間すべての学習が、いつもこのような順序で規則正しく行われるとは限らないだろうが、多くの場合、前述した授業の流れの中で順次、地理的な見方・考え方が育っていくと考える。

これまで述べた指導過程は、社会科の理解の仕方には三つの段階が考えられるからである。

① 表面的理解の段階

たとえば日本のりんご生産の約半分を占めているのが青森県であるとか、ぶどうは山梨県が約30%、みかんの生産量はりんごの3倍ほどあるとかの個々バラバラの理解といった程度の理解である。「事実を与えるだけの学習」であり、表面的な理解にとどまり、社会科を暗記科目と考える人たちは、この理解で事たれりと考えている人が多い。もちろん、このことを全く否定するわけでは

ないが、「羅列的な知識の記憶」の学習で満足しているわけにはいかない。

② 構造的理解の段階

社会的事実や事象を、羅列的におさえるのではなく、これらに関係づけ、その底の流れにまで深まった学習ができるならば、後続の学習への転移の可能性をますことができるのではないだろうか。具体的には、りんご生産における品種改良とかの人々の工夫や努力、他地域との競合、貿易の自由化の影響等の関連を個々のものが、どうかかわって構造的なまとまりをもっているか、といった追求をして到達する理解の段階である。

③ 人間的理解（生きざまとのかかわりでの理解）の段階

前述の人々の工夫や努力のあとをみせるためには、工夫の事実や働きをみせるだけでなく具体的人物を取り上げて、その苦労や果たした役割をみせなくては、内実をもった実感としてとらえさせることはできない。病虫害とのたたかいの中で収穫の秋を迎えても、一夜にして台風による落果、あるいは豊作貧乏の嘆きなど、りんごづくり農家の悩みや苦しみを心の痛みとして、共感できるような理解である。

しかし、人々の営みや現下の問題点に触れるにしても、あまりに経済的内容に入りすぎるとは、生徒の理解の限度をはずす危険性なしとはいわれない。この点については、その理解の限度を考慮しなければならないことはいうまでもない。

また、ここで注意すべきことは、現実の社会の動静や内情、人々の営みを浮きぼりにして問題点を明らかにし、それを考えさせることは望ましいことではあるが、その地域の特色となる基本的性格や基本的構造の指導までゆるがせにして、問題点ばかりの指導に走ってはならない。

りんご栽培を例にとれば、明治以後、士族の授産として熱心に栽培方法を研究し発展に努力してきた人がいたこと、商品として果樹栽培が普及してきたこと、傾斜地や段丘、氾濫原の自然堤防面が利用されていること、弘前を中心とした地域が青森りんごの栽培の核心地域であることは、基本的事項として押えるべきである。

Ⅵ 結 び

学習指導の方法は、さまざまな理論のもとに実践が試みられているが、「だれでも」また「たやすく」取り組めるものだったろうか。しかし、さまざまな理論のもとに展開される指導法にも、変らぬ共通した点を見出せるのではなかろうか。その共通点を「授業がわかる」ことと抱えたい。

多種多様の指導法がとられているが、その基底には問題解決学習の精神を生かすべきである「資料による思考操作学習」は、この両者の利点を取り入れることができると考える。

以前は、学校で教えたことが長続きし実際にも役立ったが、これからはどうであろうか。地理は現在を扱うということで最新の資料を集め、教材研究に多大のエネルギーをかけたにもかかわらず、その変化の早さに空しさを味わうこともある。可変的なものを追いまわす空しさは消えず、だからといって不変的なもののみを地理教材にすることにも疑問がある。教材精選の名のもとに肉付けを

欠いた骨組だけでもおもしろくない。この矛盾とどうかかわりあい、どう克服すればよいだろうか。

また、指導法を工夫しさえすれば、どんな子どもでも伸びるといふ仮説のもとに授業が展開されているが、実際にはそんなことはあり得ない。結果だけ問題にしても、それに到達できない子どもは必ずいる。そういう子どもは努力もしないし、学ぶ喜びといってもついてこない。どうすればよいか。

しかし、授業がわからず学習内容の定着しない生徒を頭が悪いと片付けている限り、その生徒の心を遠ざけてしまう。このような生徒にも学習の喜びを体得させるには如何にしたらよいだろうか。

一つの試案として、次のことを試みている。それは「学習の手引き」の活用である。教科書も読まずに授業に臨み、結局、授業がわからないことの対策としての意味合いもあるが、「読むことは学力獲得の前提であり、書くことは学力定着の鍵」となるということから「学習の手引き」の活用を図っている。手引きの構成は単純で機械的に解答のできるもの（下位群へ）、筋道をたてて解答するもの（上位群）と、教科書の中から小ステップに分けた学習課題として提示している。

「自分ひとりの力でわかる」ことに努力し、授業を通して再確認しながら、教えられてわかる受容学習だけでなく、自分の力でわかっていく自主学习をめざしている。

山に登る楽しみを知るためには、自分の脚で登って登りきって達成感を味わう経験をもたなければならぬ。中学校に入学してきた生徒は、新しい学校生活に大きな期待をもっている。それは目新しいものへのあこがれであるかもしれないが、この期待感を伸張させ持続させる方略が必要である。そのためには、教科指導ばかりではなく、その学級の雰囲気づくりが大事である。学級集団の人間関係を暖かいものとし、弱者（低学力）を助けながら登山するというような学級づくりをめざさなければならない。そのような雰囲気の中で「授業がわかる」というねらいに到達できるようになるだろう。つまり、地理的な見方・考え方ができるようになると考えている。