

“環境としての自然” についての一思案

有機的な体系制を導入した高校地理の教材構成をめざして (I)

高橋 栄 一

1. はじめに

現代地理教育の危機が叫ばれて久しい。何ら打開策を講じられぬまま、各サイドの焦燥感は募るばかりである。それでも現実の教育は日々滞ることを許されず、様々な思いを抱いた教師個人々の努力によって何とか支えられている、というのが実情である。

現代地理教育の意義と役割について、菊池 (1973) 等は「現代地理教育講座」(古今書院)の中で詳しく論じているが、それらを概括的に述べれば、変化の時代、知識暴発の時代、国土改造の時代、地球的統一の時代に対応しうる教育が必要であり、正に地理教育がこれに資すべきであるとしている。このような時代の要請を開けて、真しい地理教育の在り方が模索されるようになってから久しい。文部省サイドからは、前々回の指導要領の改訂から具体的な再編成が行われた。A, B分割による学習内容の整理・縮小や再び統合された”新地理”における内容の精選がそれである。また、主題学習や発見学習を奨励したのも、その時代の要請を受けてのことである。

しかしながら、このように指導要領の改訂ごとに組み立て直されてきた教材内容は、果たして本当に生徒にその目的を修得させることが出来るように刷新されてきたのであろうか。一般に、“社会科は暗記科目”であるという短絡的な認識が生徒間に定着している。中でも地理は特にその傾向が強い。いみじくも、筆者の前任者である小倉は、「地理は暗記科目であるという宿命を背負っている。暗記を回避しては学習は成り立たない。しかし、暗記のみに頼る勉強は能率が悪く、暗記一本槍の学習指導は苦役と感じられ易く、生徒の学習意欲を大きく減殺するものである」と述べた(小倉; 1983)が、現場に携わるものであるならば誰しもが同じ思いを抱いているのではないだろうか。魅力ある地理教育、わかり易い地理教育を目指して、これまでも数多くの試みが成されているが、その成果ははかばかしくないようである。

本稿は以上のような現状を鑑み、これまでの問題点を明らかにしながら、特に自然地理に関する取り扱いについて、一つの新しい発想に基づいて教材構成を試みたものである。

2. 自然地理の取り扱いに関する問題点と新しい視点

地理教育の再構成に関する試みは、すでに米国を始め、ヨーロッパ各国では大規模に行われているという(斉藤; 1977)。我が国では、「世界の人々の生活の地域的特色とその動向を自然環境及び社会環境とのかかわりにおいて理解させ……」と指導要領の目標に示されているように、この所の趨勢として、地理を環境科学として再構成しようとする動きが認められる。これは公害問題を筆頭に環境認識の希薄さが醸し出した諸問題に対して、これまで教育が何も資することが出来なかった、という反省に基づいている。また、一方で、これまで経済地理学的変重傾向、即ち「社会科学化」にあった地理教育の方向が、基本的に地理教育を味気ないものにしてきたという共通認識に根差した、一種のアンチテーゼとしての意味をもっていると考えられる。

自然地理に関しても、単に地形学や気候学の導入的な役割を担わせるのではなく、「生活舞台としての自然」というように、人間との関わりで再編成しようとする傾向が強くなってきた。

指導要領にも「(1) 人類と地球」の項目で、「環境は地理学習の基本的な概念の一つであり・
・以後の学習内容との関連に留意して環境の意義を理解するための基礎を培うように扱う必要がある。」と説明されているように、環境として自然を扱うのであるということが明確に打ち出されるようになった。学問としての自然地理学が目指しているものは、自然諸事象の成因やメカニズムの解明であり、研究はより詳しく細かく、分析的に進められていく傾向にある。したがって、単に研究成果のエッセンスをいくら咬み砕いて優しくしたとしても、教育として自然を取り扱う上では決して充分であるとは言えない。そこで、“環境”という概念が教材観として導入されるようになったのである。

このような新しい動きの中で、現実の自然地理教育はどのように成されているのだろうかといえは、未だ十分にその主旨が具現されていない、というのが実情ではないだろうか。その原因はどこにあるのかといえは、松本(1985)が指摘しているように、“生活舞台としての自然”という限定された方向に向かう自然地理教育と、ますます細分化・専門化してゆく研究との間に、双方からの歩み寄りの努力が成されていないことであろう。さらにその歩み寄りの拠り所とし期待されている、環境科学あるいは環境地理学そのものが学問的体系を整えていないことも、一つの要因を成している。

例えば、地形学習のところでは、『大地形』は「安定陸塊」・「古期造山帯」・「新期造山帯」・「海底地形」のように、成因に基付いた分類が成され、その一つ一つが如何に環境として人間に作用しているか、という記載が多い。このような記載の仕方では、いくら環境としての自然を扱ったところで、一つ一つの自然の要素が、各々どのように社会的な影響力を行視しているのかという事例をあげつらうことに偏り、基本的に羅列的にならざるを得ないのである。つまり、専門的な地形学の分類に基付いて、分類された地形単位がそれぞれどのように環境としての意味がうるか、という記載では最終的に個々の自然要素を理解することに主眼が置かれてしまう。大地形を構成する様々な地形単位は、各々個別に人間に環境を提供しているとは考えられない。新旧造山帯を区別することは、資源の埋蔵という現代的な側面から見れば意味がある。が、これは現代産業やその潜在能力を考える上で重要なのであって、環境としてとらえる場合それだけでは十分とは言えない。例えば、ある地域が悠久の歴史の中で培ってきた価値体系としての“文化”から考えてみれば、環境としての重要性は、決して新旧の区別とイコールでは無い。それよりも寧ろ、根本的に“山”と認識されるものがそこに在ったのか無かったのか、或いは、在ったとしたならば、それは急峻なのかなだらかなのが意味を持ち、さらにそれがどのように生活に関与していたのが重要なのである。

また、似たような系として気候区の問題がある。各教科書に必ずケッペンの気候区が運用された項が設けてあるが、これに基付いて気候環境の都会の糧とするのはどうかと思う。確かに気候は自然の総合的な表現である。したがって、その区分は人間活動の前提条件として大いに意義があり、可能性としての等質地域を理解するには役に立つ。しかし、それはあくまでも可能性であって、環境としての気候が人間活動に与える影響は、ケッペンの気候区に対応しているとは必ずしも言い切れない。ケッペンの気候区は、気温と降水量および降水型によって区分されたものであるが、気候の環境としての働きかけはそれだけではない。気候を司る一部の気象が、その地域の大きな環境として影響力をもっていることもある。いふなれば、“量”としての気候より“質”としての気候の方が環境としては重要なのである。気候区が等しくとも、実際の生産活動や生活スタイルは歴史的背景や政治、政策のちがいによってかなり異なることが多い。つまり、その地域の文化、社会的動向が生活に働きかける役割の方が大きいのが通例である。したがって気候区の学習を強調し過ぎると、単に環境決定論的な見方を強要すること

になり、結局、気候区ごとに環境としての役割を覚えるだけの授業になってしまうのではないだろうか。

以上、自然地理の内容について具体的に問題点を指摘してみた。一部の例しか挙げていないが、似たような問題点は自然地理教材内容の全般について指摘しうらと思う。つまり、まとめて言えば、教材構成の方針や発想は従来から見れば、かなり環境を意識したものに再編成されているが、具体的な内容やその取り扱いになると、専門研究の動向に左右されており、事例学習の位置付けが明確でない。そのため、分類ごとの環境としての役割は理解できても、後の展開と結び付いてこないで、結局覚えることに主眼を置かれた学習方法になってしまう。かえて、**“環境”**という要素を付け足したため、よけい整理・理解が困難になったともいえよう。相変わらず味気無い地理学習からは脱却しきれていないということになる。

次節では、真に環境として自然を扱うこととはどのような取り扱いなのか、筆者が現在試みている教材内容と構成を提示しながら具体的に考えてみたいと思う。

3. “環境としての自然”の新しい考え方

本来、自然は総合的に作用してこそ環境としての意味をなす。また、自然は個々の地域社会が異なれば、その持つ環境としての役割も異なるし、時代によっても大きく変化してきているのが普通である。翻って言えば、この地域や時代によって異なることを認識させることこそ、環境としての自然を理解することであると思う。したがって、総合的であるという性格、変容する(可変的である)という性格を前面に出さなければ、いくら環境を謳ったところで、真の環境理解には到らないであろうし、新しい自然地理学習の在り方も見えてこないのではないだろうか。前節で、自然地理学の専門的な区分や分類による説明をしても、所詮、羅列暗記に終始し、応用発展的な理解は難しいということを指摘した。その要因は、正にこのあたりにあると思う。地域の潜在能力としての前提条件にしか過ぎない自然環境を上位に、環境決定論的な方法で環境を理解させようとすることに無理があるのではないだろうか。

筆者は、具体的な教材構成を行う場合、以下のような視点を盛り込むことによってはこの環境の性格を踏まえた**“環境としての自然”**の取り扱いが可能になると考えている。

総合的、可変的という性格を踏まえて教材構成を行う場合、まず第一の視点は、自然のどのような要素が、地域社会に環境として作用しているのかというように、環境を上位に取りあげて、地形や気候の役割を考えてみることである。第二には、自然環境は地域の潜在能力であるという前提条件に立ち、決して環境決定論的な理解のさせ方はしないことである。現実の社会世界を一通り見渡したうえで、結果的に自然の持つ環境としての影響力を省みて理解が深まることできればそれで良いのではないだろうか。つまり、演繹的な扱いではなく、帰納法的な扱いによった方が、環境としての自然を理解させるには適切であると考えられる。さらに帰納法を生かすために、自然環境は地域を理解する上での前提条件であることにあくまで固執して、散漫になりがちな具体的事例をご都合主義的に取り上げないことが重要であろう。できれば、今後の地域学習に資するような理論や原則だけを抽出して理解させるほうが良いのではないだろうか。しかしながら、全く事例学習をせず、理論だけを抽出して理解させるというのは、高校生といえどもかなりの困難が伴うことが予想される。そこで、適切な事例学習を工夫することが必要になってくる。つまり、総合的、可能的である性格を意識させ、しかも社会環境との関わりでそれを原則的に理解し、さらには散漫にならない系統制のある事例学習を工夫することが必要になる。これが第三に重要な視点となろう。

このような基礎楽章の後、原則との比較を常に心懸けながら具体的な世界、社会の学習を行

えば、環境としての自然の役割が明らかにもなるし、自然の項がその後の学習にも有機的に結び付いてくるとはならないだろうか。砕いていえば、原則として自然環境の持つ潜在能力が実際にはどの程度引き出されているのかいないのか、或いはどのように引き出しているのか引き出せていないのか、またそれは何故なのか、というように潜在能力と現実との比較対応を常に念頭に置きながら、地域の人文（社会）現象を理解するようにすることが重要であると考え。そして、現実の社会環境に対する自然環境の働きかけや役割の違いを認識したうえで、改めて環境としての自然を考えさせるという展開方法が試みられて良いのではないだろうか。

さて次に問題となるのは、実際にそのような原則を理解させるのに都合の良い学習項目があるのかということである。社会環境の多くの現象を網羅し、尚且つ自然環境の総合性、可変性を原則的に理解することのできるものでなくてはならない。これはなかなか難しい問題であるが、今後の比較学習の基本となることや生徒のレディネスを考慮すると、あまり空間的に広げずに理解の深まる地域に限定されよう。そこで筆者は実験的ではあるが、「日本の集落」をそれと見て教材を構成する方法を試みている。これについては撰海（1980）も、武蔵野台地の集落の変容を身近な地域の環境の総合化として取り上げているように、かなり有効な方法であると考え。従来人間は、時代の変遷と共に自然との接し方をも変化させてきた。太古の昔は自然に決定的な環境を提供されていたが、時を経るにしたがって、人間社会の価値観の変化や技術の進歩に対応して、自然の持つ支配力もずっと後退してきている。集落の変遷は、正に人間が自然環境との関わりを示した、具体的な足跡として捉えることが出来るものと考えられよう。また、集落の項も単に集落地理学の要約として扱うのではなく、このような自然環境との関わりで扱うことこそが、地理教育としての意義も深まるのではないだろうか。

上記のような考えに立ち筆者が再構成を試みている自然地理学習の教材構成を次項に示した。まだ吟味も十分ではなく、また、成果も目に見えてこない段階であり、提示するには時期尚早の感もあるが、これまでのことを具体的に理解していただくために、敢えて掲載することにした。内容については具体的に示してはいないが、以下でこの構成の意図を説明することによって、それに代えたいと思う。

まず、“日本の”というように日本に限定することの是非について少々触れておきたい。世界には日本と同様な自然環境の地域ばかりではない。それどころか、日本は台風、豪雪、高峻な山々、火山等に象徴されるように、世界的に見れば稀な自然環境でさえあるといえる。それゆえ日本に限定することは、気候・地形とともに、当初からかなり制限されたものとしてしか扱えないことになり、比較対照の基本としての事例として妥当かどうか疑問ということになる。しかし社会環境の成熟度からいえば、自由主義世界に確固たる地位を築いているように、十分に世界の諸地域を参照するに余りある状態に達している。様々な社会環境を上位に自然環境との関係を学習するのならば、寧ろその方が好都合でさえあるといえる。要は、日本の自然環境が全てではないことを忘れずに確認させるよう努めればそれで良いのではないだろうか。教材構成の4・「世界の気候環境」、5・「世界の地形環境」は正にそのために設けた項目である。これ迄日本のことに限定して学習してきたことのまとめとして、世界の中での位置付けを行うと共に、合わせて世界の社会環境はどのように日本と異なるのか、という次なる展開の導入の役割をも担わせているのである。したがって、日本に限定することに関して何ら問題はないと考えている。説明が前後したが、以下順に教材構成の意図を解説したいと思う。

まず、1・「自然環境の要素と構造」は、全体の導入として、多少抽象的であるが、これから扱う内容を概略的に説明する項目である。2・「気候環境」では、普段何気なく見過ごしてしまっている生活と気候環境の関わりを意識化させることを目的として設けた。授業ではかな

自然の取り扱いに関する内容と教材構成

自然環境

- 1、自然環境の要素と構造
- 2、気候環境
 - ①環境としての気候要素
 - ・降水（雨、雪）
 - ・気候がもたらす影響
 - ・風がもたらす影響
 - ②生活と気候
 - ・身体と気候
 - ・衣、食、住と気候
 - ③資源、産業と気候
 - ・エネルギーと気候
 - ・農林水産業と気候
 - ・鉱工業と気候
 - ・交通、通信、観光産業と気候
- 3、地形環境
 - ①環境としての地形環境
 - ・海拔高度と環境の変化
 - ・傾斜、起伏と環境の変化
 - ②地表の区分とその環境としての特色
 - ・山地と生活
 - ・平地と生活——高原台地の特色、平野の特色
 - ・海岸地形と生活
 - ③日本における集落の発達と地形環境との関係
 - ・集落とは何か——集落の機能的分類
 - ・縄文時代の社会と集落の立地
 - ・弥生時代の社会と集落の立地
 - ・中世の社会と集落の立地
 - ・近世の社会と集落の立地
 - ・近世以降の社会と集落の立地
- 4、世界の気候環境
 - ①各気候要素の分布の特徴
 - ②気候の成因と区分
- 5、世界の地形環境
 - ①各地形要素の分布と区分
 - ②地形の成因
 - ・内的営力
 - ・外的営力と気候地形帯
- 6、日本の地形の生い立ちとその環境——第四紀と現在

り多くの具体的な資料を示しているが、決して覚えることを目的としたものではなく、潜在的な認識あるいは常識として既知の事実を改めて教育内容として意識化することが中心である。

3・「地形環境」についても気候環境と同様な視点で設けてある。が、地形環境を現実の生活の中で直接我々が意識することは、気候に比べて非常に稀である。また、前記したように世界的な視野から見れば、日本の気候環境は全国的に近似している。特に、湿潤さという点で見ればかなり偏差は小さいといえる。つまり、居住地域の地形を取り上げるとき、それほど気候の影響を考慮しなくても良いことになろう。逆にいえば、集落の立地を自然環境との関わりで捉えることは、一応地形との関係を取り上げれば良いし、最もそれが適切であるともいえる。そこで、3-③に集落の項を位置付けたのである。集落の具体的な取り扱いで、提示したような時代別に構成したのは、社会環境の発達＝成熟度という系統性を示しながら学習するためであり、また、各時代区分は経済・社会の成熟度から見ておよそ妥当な線であると考えている。採集・狩猟の時代、中央政権形成の時代＝政治的環境の成立した時代、戦乱の時代＝地域主義の時代、商品経済発達の時代、産業革命以降の工業化社会の時代、である。ただし、近代以降つまり産業革命以降については再考が必要であるかもしれない。例えば、大衆都市社会であるとか、エネルギー革命であるとか、国際化であるとか、日本だけに内包しきれない時代になっているからである。しかし何れにしても、集落の成立や発達は各時代の社会背景を動機としているわけで、立地環境との関わりを明らかにするならば、発達史的な系統性を踏まえて捉えることが重要であるといえよう。

4、5、6では先にも記したように、これまでの基本認識の世界的視野での位置付けを行うのであるが、そのためにアリソフの気候区界、プレートテクトニクス、気候地形帯や第四紀学などかなり高度な内容を授業では取り扱ってしまっているのが実情である。しかし、それらに取って代わるべき総合的な環境の教本が無いので致し方無いと思っている。

もう一度、1～6までを要約するならば次のようになるだろう。自然環境の意識化→系統的な事例学習による具体的イメージの育成、基本原則の定着→世界的視野へ拡大するための導入、という一連の流れの中に自然環境の学習内容を再構成し位置付けたということである。

4. 地理教材構成の理念とその問題点 ——地理教育への提言として——

前節で自然地理教育の新しい試みにつて述べてみたが、既にお気付きのように、その試みはもはや自然地理だけに留まるものではなく、全体の地理教材構成までに及ぶものである。もとより、有機的な体系制を導入することを基本に自然地理教材構成を試みることは、即ち、全体の教材構成を無視して成り立つものではない。同様に自然地理教材教育の扱い方に関する問題の原因を明らかにするとすれば、やはり地理教育全体の問題として取り上げる必要がある。そこで、蛇足になるかもしれないが、今後自然地理教育のみならず地理教育全体の内容を再構成するために、敢えて別項を設けて地理教育の教育理念について省みたいと思う。以下で、前回の改訂（54年度版）についてのみではあるが、その地理教材構成の理念について若干検討してみようと思う。

前回の改訂の主旨は、(1) 高等学校教育の普及に伴う教育内容の在り方、(2) 小学校、中学校及び高等学校を通じた調和と統一のある教育内容の在り方、(3) 児童生徒の学習の負担の適正化を図り、基本的事項の指導を徹底するための教育内容の在り方、を新しく考えるというものであった。特に、高等学校については、中学校との関連を一層密にし、高等学校教育として必要とされる基礎的・基本的な内容を重視することなどを考慮することが謳われた。それらの要請を受けて高校では“現代社会”が必修科目として新設されることになった。地理に関して

は、従前の地理 A, B に代わって“新・地理”が新しく設けられることになったのは周知のことであろう。

“新・地理”に関して、改訂前後の内容を比較すると、一見して従前の地理 A, B を単に統合したものというより、地誌的内容が縮小されて系統地理中心に再構成されていることか分かる。これは、中学校では地理が世界地誌を中心に扱うことを受けて、その知識を基に、高校では現代的なテーマ毎により深くより広く、そして演繹的に学習させようとする狙いがあったからである。したがって、“新・地理”は、確かに羅列的であると評された旧来の教授内容に比べて、思いきった内容の精選もされており、思考能力を培うような教授方法が出来るようにはなっている。このこと自体、一つの方向生としては評価できるものであると言えよう。しかし反面、内容相互の関連性がなくなってしまったのも、否めない事実ではないだろうか。さらに、“現代社会”との兼ね合いが事を一層複雑にしている。これに関して、似たような素材を扱っても地理では空間的な視点をより強く押し出せば現代社会とは異なる、という主張が数多く見受けられる。しかし、社会的事象は時間や空間や原理を個別のものとして存在し得るものではない。現代社会で扱うにせよ大なり小なり空間的視点を導入せざるを得ないのである。したがって、主題学習を中心に行われている今の地理学習では、現代社会との識別が不鮮明となり、ともすると地理的認識とは一体何なのかさえ混乱してしまうのではないだろうか。(共通一次や次期指導要領の改訂で現代社会が必修から外されたのは、正にこの当たりの現場の混乱を考慮したものではなかったのか。) このような状況であるから、生徒にとってみれば、最終的にやはり授業でやったことは兎に角覚えればいい、という事になってしまうのではないだろうか。つまり前回の改訂にしても“暗記科目・地理”のイメージは払拭しきれていないどころか、よけい始末の悪いものにさえなってしまったと言えそうである。

端的に行って“暗記科目・地理”という認識を植え付けているのはどこに原因があるのかと言えば、学習の系統性とか全体の流れとかが明確でないことであると考えられる。生徒側から見れば、系統地理とは名ばかりで、何故そのテーマが選ばれているのか良く理解できないのではないだろうか。つまり、個々の主題について、その内容が次ぎにどのように展開するのか、そのために今どこまで理解刷れば良いのか、が明確でないのである。別の見方をすれば、今全体の中のどこを学習しているのかがわからない等々、とかく主体的な学習の動機付けに曖昧さが残ったまま、授業を聞いているというのが実情であろう。新「地理」の内容は「(1) 人類と地球」「(2) 人口と資源・産業」「(3) 生活と地域」「(4) 世界と日本」の四つの大項目によって構成されている。確かにこれらは現代的な世界の地域の関わりを明らかにするには、どれも欠かせない重要な項目ではある。しかし、単に現代的であるから重要なのだというだけでは、“現代社会”との区別の上からも、何故地理で取り扱うのか、という間に答えるには説得力に欠ける、とは言えまいか。教師側は理解できても、少なくとも生徒に理解させるにはインパクトが弱い、と思うのは筆者だけではあるまい。また内容の取り上げ方にしても、自然の取り扱いで述べた通り従来と大差無く、これまでの地理学における角専門分野の勢力の如何を、そのまま色濃く反映しただけのものであるような気がする。もう少し謙虚に基本に立ちかえって、指導要領に示されている目標を達成する工夫を考えてみるべきではないだろうか。それは実際の授業をするための技術や手法では無く、地理学習全体を通じて貫かれる一つの新しい発想でありパラダイムでなければならないとおもう。そのような発想は、教科の性格や地理学の現状からいってもともと期待しにくいことは百も承知で、この宿命のさえもある地理教育の弱点を克服する何かが、今、最も希求されているのではないだろうか。

齊藤(1977)は、わが国の人文地理学や地誌学の研究の主流が特に戦後、経済地理学的側面

を強化し、いわゆる「社会科学化」の方向を一つとしての趨勢としてきたのに対応して、地理教育の理念においても、むしろ文化現象を捨象してきた傾きがあり、このことが地域の認識をかえって皮相的なものにしてきたことが指摘されうるとし、文化地理学の導入のよって新しい地理教育を再建するべきであると論じている。また齊藤はその際の、教材構成方法の思案として「現代の世界像——国際理解のための世界地誌——」（1985）を著し、地誌的方法による具体化を試みている。

従来、地理という科目の性格は、多角的な視点から地域の姿を浮き彫りにすることを主目的とする教科である。したがって、世界の諸地域を取り上げる場合、多くを取り上げればそれだけ羅列的にもなってくるのは、いわば宿命的でさえもある。前回の改訂は、正にこの辺の事情を汲み取ったものであった。前述したように、改訂に際して従前の地理Aを中心に再構成されたのは、以下の理由による。中学校において世界地誌を学習した上で高校地理教育を考える際従前の地理B（地誌）を中心に構成すると、中学校の焼き直しになるか、詳しくなるだけで生徒の興味や関心をそそることにはならない。そこで、見方を変えて系統性を重視した展開を強調したため、地理A中心の構成が新しく出来上がったと言えよう。これは、言い換えれば地誌学習の方法が高校レベルでは必要無い、あるいは高校レベルにはなじまないと考えたためである。が、逆に高校レベルでの地誌学習の方法が開発されてこなかった、という意味にも解釈できるのではないだろうか。本当に、高校で地誌学習が軽んじられて良いという事を、誰が証明したというのだろうか。

何もここで地誌教育重視論を展開するつもりは無いが、このように考えてみると、そもそも系統地理を重視した演繹的手法による内容構成そのものに、地理を味気ない教科にしている原因があるような気がしなくもない。繰り返すが、系統地理中心の内容構成は、中学校を受けて新しく模索されたものである。しかし、指導要領では中・高一貫性を持ったものにしたつもりでも、現実の教育はそれを基に作られた教科書を棒読みして事足りりとするのでもなければ、ましてや指導要領で行うのでもない。教師個々人の思いが、現実の授業を支えているのである。六年一貫教育ならまだしも、普通の公立の高校は様々な教育を施された生徒が、一堂に会して出発するのである。中学校で学んだものをベースに高校教育を施すといっても、生徒のレディネスは個々様々なのが実際である。したがって、高校地理教育は、中学校とは別の高度な視点から学習させることが、唯一の方法であるわけではない。全く同じ視点から学習させても、高校はそれとして認識を深化させることは出来るのではないだろうか。碎いていうならば、地誌は中学校でやったから高校では系統地理をやる、というのではなく、中学校の地誌の上に更に高度なレベルで地誌をもう一度学習しても良いのではないだろうか。要は、そのやり方に問題があるのではないだろうか。

指導要領にもあるように地理教育の一つの目標は、国際理解である。しかし、今の地理教育の内容は、現代の先進産業を考える上での重要性を最上の価値と基準として選ばれている様な気がしてならない。真の国際理解は、先進国、中進国、途上国、あるいは最貧国が織りなす様々な現実の世界像を認識せずには得られない。先進国云々などという発想そのものが、先進国といわれる国から見た思い上がりでしかないかもしれない。このような見方は、真の世界の地域像を歪める事になりはしないだろうか。後進国と言われながらも、豊かに平和に過ごしている国は沢山あると思う。これらの国々、地域を、思い上がった見方で切り捨ててゆくのでは、真の国際理解とは程遠いのではないだろうか。前出した齊藤の思案は、正にこの点を反証して見せたものとして評価できよう。

5. おわりに

現状の地理教育は、いくら改善の方向を模索しているとはいっても、未だ決定的な打開策を講じられぬどころか、未解決の課題が山積みしたまま、ますます混迷の度合いを深めているとええる。自然地理に関して、環境教育が提唱されて以来、各方面で、具体的な教材を構成するための方法が模索されている（中山;1985、松本:1986、1987）が、未だ決定的な打開策といえるものではなく、手探りの状態が続いている。特に松本は、「人間を取りまく環境は、本来、総合的なものである。それを各要素に分解するのは、研究を進める上で、あるいは記述を行う上での便宜的な手段にすぎない。」と、これまでの自然地理学習の問題点を率直に認めている。また、続けて「各々の『要素は互いに影響し合い、しかも組織的なしくみ（生態系）をつくって、全体としての均衡を保っている。』のである」として、自然を分析的に見るばかりではなく総合的に理解することが重要であることを論じ、そしてその際“生態系”という概念を導入することが有効であることを示唆している。さらに“生態地域”として地域区分を行い、自然諸要素の対応関係だけではなく、それらの間に介在する因果関係にまで思いをめぐらすことこそが、真に環境学習に繋がるものである、と指摘している。そして、この“生態地域”は「気候地形帯」と密接な関わりを持つものであるとし、従来区分されて学習していた地形と気候の統合学習の方策を示した。筆者はこの考え方に大いに賛同するものである。しかしながら、“生態系”というのは、もともと生物学的な概念であり、システムとしての総合的な自然環境を理解するには有力なものではある。が、社会環境と自然環境を繋ぐものとしての“生態地域”の研究は十分に進んでいるとは言い難く、教材として取り上げるには至らないというのが現状である。しかし、今後の真しい自然地理教育を考える上で、この松本の提案は一つの打開策としては十分に検討に値するものであるといえよう。地理教育全般が環境地理学に変換されるべきであるとは考えていないが、少なくとも自然地理の取り扱いに関しては、このような環境地理学的知見からアプローチすることを早急に実現するべきであると信ずる。

本稿は、こんな思いを秘めた筆者が日ごろ取り組んでいる課題のうち、特に自然地理に関するものを中心にまとめた小論である。あくまで通過点の記録として、自ら地理教師としての在り方を確認するつもりで寄稿させて頂いた。もとより先学諸兄の御高覧に耐えうるようなものではないことは承知の上、率直な御批判を頂ければ甚だ幸いである。

尚、本稿は金沢大学教育学部附属高等学校において同校主催の下に開催された、昭和61年度高校教育研究協議会の席上で筆者が発表した研究を骨子とし、以降の実戦を加味してまとめたものである。

(参考文献)

- ◇遠藤文雄 (1987):生活の舞台としての自然——社会科地理の学習で“地形”をどの程度取り扱ったらよいか——, 地理月報No345, pp15~17.
- ◇小倉幸春 (1985):「地理A」及び「地理B」の総合としての新「地理」, 金沢大学教育学部附属高等学校紀要 Vol. 35, pp27~34.
- ◇齊藤 毅 (1977):地理教育論の際構成に関する一試論, 新地理Vol.24,pp54~64.
- ◇撰海正人 (1980):「環境」認識を育む自然の扱い, 地理Vol.25,pp148~154.
- ◇土屋正孝 (1986):生活舞台としての自然——“社会科地理”の学習で、“気候”をどの程度取り扱ったらよいか——, 地理月報No.336, pp11~14.
- ◇寺沢正己 (1978):「人類と環境」(現代社会)と「人類と地球」(地理)との関係について, 地理Vol.23,pp107~112.
- ◇松本栄次 (1985):自然地理学の進歩と地理教科書, 地理月報No.326,pp3~5.
- ◇———— (1986):「環境地理学」への展望と地理教科書, 地理月報Vol.337,pp1~2.
- ◇福井英一郎、吉野正敏編(1979):『気候環境学概論』, 東京大学出版会p259.
- ◇藤岡謙二郎 (1967):『朝倉地理学講座7、歴史地理学』, 朝倉書店, p263.
- ◇矢島仁吉、位野木寿一、山鹿誠次編(1973):『現代地理教育講座1、地理教育の原理』, 古今書院, p227.
- ◇———— (1975):『現代地理教育講座2、地理教育の動向と課題』, 古今書院, p275.