

「社会科地理」をめぐる論争の構図

草原和博*

(キーワード：社会科地理、論争、地理教育、地理主義教育、公民・市民の育成)

I 問題の所在

『社会科教育学研究』誌上で展開された山口-草原・森分の「社会科地理」教育論争は¹⁾、教育課程における地理教育の目的と位置づけを考える1つの契機となった。計5回に及ぶ応酬を経て表向きは両論の相違が浮き彫りになり、議論は収束したかにみえる。しかし、一連の議論で新たな問題がみえてきたのも事実で、実のところ本論争はますます混迷の度を深めているのではないか。

第1に、山口-草原・森分は、なぜ対立しなげなならなかったのか、という問題である。実は両者とも地理の教授を前面に押し出した地理教育論を批判し、公民・市民育成のための「社会科地理」を擁護している点では一致をみている。しかし、なぜか議論は噛み合わない。「社会科地理」という同じ言葉を用いながらも、それが意味するものが異なるからであろう。「社会科地理」とはいったいどういう教育論なのか、その本質規定は未だ合意に至っていない。

第2に、山口-草原・森分それぞれが提起する「社会科地理」概念のうち、どちらがより論理的で合理的か、という問題だ。とかく定義問題はすれ違いの不毛な論争を生みやすい。「私は……を社会科地理と呼ぶ」と定義さえすれば、概念は無限に乱立しうるからである。そこで今回は相対主義への道を避けるために、定義それ自体ではなく、定義された教育の効果・帰結のほうに焦点をあてて議論したい。幸いにも両者は、公民・市民を育成するのが「社会科地理」という理念にかぎって考えを共有している²⁾。双方の考える「社会科地理」論とそれにもとづく指導を論理的に再構成し、いずれが真に公民・市民を育成しているかを比較検討すれば、「社会科地理」の本質に迫ってゆけるのではないか³⁾。

以下、本稿では、はじめに地理の指導を目的視した地理教育論—これを「地理主義教育論」と呼ぼう⁴⁾—の再現を試みる(Ⅱ)。次に、それに対峙する別の地理教育論を提示する(Ⅲ)。途中、両者の教育思想の違いをクリアにするため、それぞれの論の柱を10のテーゼにまとめ

たい。最後に両論にもとづく地理指導の論理的实际的帰結を検討し、「社会科地理」の理念はどのようにして実現されるのか、「社会科地理」教育論争とは何だったかを明らかにしよう(Ⅳ)。

Ⅱ 地理主義教育論の構造

(1) 地理教育の目的と内容編成

「地理主義教育論」。この言葉から受けるイメージは、千差万別に違いない。ここでは最大公約数的な見方を定式化し、明示することで、筆者の立論の批判可能性を担保したい。

- 1 A. 教科には、その存立を支える学問が1対1の関係で存在する。歴史教育の基盤となるのが歴史学であり、地理教育の基盤を与えているのが地理学である。
- 2 A. 地理教育とは、地理学が長い歴史を経て確立し、洗練させてきた「地理的見方・考え方(地理認識)」を育成する営みである。
- 3 A. なぜ「地理的見方・考え方」の形成が求められるかといえば、地理学は他の学問とは異なる独自の視点と方法で地域を解明し、私たちに深い洞察をもたらしているからである。子どもにこれらの視点と方法を教授したならば、世界像の形成に、ひいては人間形成にも資するに違いない。
- 4 A. 「地理的見方・考え方」とは、①研究対象を地域の自然-人間の関係において成立している「環境」事象に絞り込んで、その相互関係を研究できること、あるいは②研究対象を「空間」的な尺度(点・線・面)に変換し表現して、その特性を研究できることである。
- 5 A. 地理教育の意義をできるだけ引き出そうとすれば、4 A.の「地理的見方・考え方」を、他の領域とは一線を画して優先的に、学年を通じて体系的系統的に指導してゆく必要がある。

地理教育が「地理教育」であるのは、「地理的見方・考

*鳴門教育大学・社会系教育講座

え方」の育成を目的とする点にある。これは地理教育の存在理由に関わる最重要なポイントで、譲ることのできない不可侵な課題といってよい。ゆえに地理教育のあり方を論じようとするれば、なにより「地理的見方・考え方とは何か」を確定することが問われるし、事実この内実をめぐっては各種の提案が行われてきた⁵⁾。論者で結論には微妙な相違がみられるけれども、基本的には地理学者が何をどのように捉えてきたかを集約すれば、おのずと「地理的見方・考え方」も明らかになるに違いない、との仮定に立っている⁶⁾。

具体的には、第1に、地域の実事のうち、知るに値するものを自然と人間、それらの接点に関わる事象に限定する。具体的には、地域の①自然、②人口、生活・文化、③資源・産業など。これら以外は地理的事象とはみなされない。例えば、アルゼンチンならパンパとその農業こそ取り上げるべきで、財政破綻や政治腐敗などの社会的事象は、「地理的でない」ので、おのずと対象から外される。第2に、1で絞り込まれた事象を、さらに空間的な尺度で捉え直した事象へ変換し記述する。たとえ1で排除された事実も、空間的に位置づける限りにおいて理解の対象となる。例えば、①事象の点的把握→位置・立地、②線的な把握→結びつき・移動、③面的な把握→分布・地域区分、④面と面の関係把握→地域的な差異・規定関係などが、代表的な対象把握の方法であろう。アルゼンチンの政治体制も、同体制の空間的広がりや他地域との関わりであれば、例えば、ODA資金の流れや日本との支援関係として捉えたならば、「地理的である」と看做され救済される。

このように「環境」という視点と「空間」という方法、二重の縛りを盾に対象を地理的事象に絞り込み、その地域性や規則性を明らかにする、これが「地理的見方・考え方」の大枠であろう。このような見方・考え方を養えば、物事を総合的に生態学的に捉える力を養い、子どもの世界像や空間認識を豊かにできる、さらには地域の調査を通じて郷土愛や国際性が芽生えるなどの副次的な教育効果も期待できる。「地理的見方・考え方」には、それを形成することで派生・発展してゆく限りない教育的価値が秘められているわけである。したがって、地理はできるだけ他領域から侵され不合理な扱いを受けないように、優先的に独立した地位の下に教授される必要がある。とくに空間や環境などの概念をつかませるのは容易ではないので、初等段階から系統的段階的に指導されるのが望ましい⁷⁾……、このようにまとめられる。

6 A. 「地理的見方・考え方」を育成する内容編成は、地理学の体系に対応する形で、①地誌、②系統地理、③応用地理(主題)学習が想定できる。主たる内容編成は前二者で、地誌では、地域的な固有性を把握させるの

に対して、系統地理では、地域を離れた一般的な規則性を把握させようとする。

7 A. 地誌・系統地理の指導で注意すべきことは、対象の把握に深入りすることである。あくまで地理的事象の研究に留まるべきで、地域の自然・社会の構造、人間の思想・行動の把握に立ち入るのは避けたい。自然については地形学・気候学・土壌学などが、人間や社会については政治学・経済学・社会学・心理学などが解明しており、地理学固有の対象はない。深入りすれば、地理教育でなくなる。

8 A. 主題学習の指導で注意すべきことは、「地理的見方・考え方」の育成に相応しい対象とその捉え方を用意することである。社会的事象・問題を取り上げるにしても、例えば、空間的な結びつきで捉えやすい人口移動の問題(移民)に、あるいは環境論的な視点で説明しやすい生態系の問題(開発・保全)に限定し、その地域的な固有性や一般的規則性の把握に専念させるべきである。

「地理的見方・考え方」の形成で次に問われるのは、同資質をどのようなカリキュラムで指導するかである。一般には—学習指導要領でも—地誌学習、系統地理学習、主題学習の内容編成で指導されている。なぜなら、母体の地理学が、現にこれらの3領域(地誌学・系統地理学・応用地理学)で地理的事象の記述、説明につとめているからである。「地理的見方・考え方」を計画的体系的に育成しようとするれば、地理学の構造に準拠して3つの地理学研究を追体験させるのが合理的ということになる。①地誌学であれば、地理的事象を地域的なまとまりで総合し、個性・特色を描き出す、②系統地理学では、地理的事象を分析し、地域に拘束されない原理・法則を定立させる、③応用地理学では、空間や環境に関する課題を地図化したり、解決策を検討させたりする。初等中等教育の場合、多少の教育的配慮はやむをえないが、基本的には上述のような学問の実態を踏まえて、地誌と系統地理をメインとしたカリキュラムが提示されることになるだろう。

地理の指導で留意すべきは、「地理的見方・考え方」の育成という本来のねらいから逸脱することである。地理的事象を分析・総合していると、つい事象それ自体の面白さや構造に引き込まれ、人間・社会の学習に発展しそうになるが、それは厳に戒めるべきである。あくまで地誌や系統地理の範疇を越えてはいけぬ、主題学習で扱う社会的な事象も、環境に関わる景観や森林伐採・温暖化、あるいは空間的に変換された人口移動や貿易、国際関係などの問題に限って、これらの事象の地域的特色や法則性を探求させるのが望ましい⁸⁾。すなわち、地理的事象の地誌的・系統地理的・応用地理的学習こそ、「地理

的見方・考え方」の育成に相応しい内容編成である。例えば、中国の階層分化の要因・影響を考えさせる⁹⁾、東南アジアの開発独裁の構造を探らせる¹⁰⁾、あるいは北ヨーロッパにおける福祉国家成立の背景に迫らせる¹¹⁾学習は、そもそも学習対象の設定が誤っているので、地誌・系統地理はおろか、主題学習とも看做されない、排除されて然るべきである……、このようになるだろう。

以上のように地理主義教育論は、「地理的見方・考え方」の育成を無意識・意識的を問わず第一義的な目標に掲げる、そして学習対象が地理学固有の対象から外れないように、地理学本来の視点・方法が損なわれないように、できるだけ独立した形で教授されなければならない、と考える教育論である。

(2) 内容編成の類型化

上のように概括できる「地理主義教育論」も、具体的な内容編成になるとアクセントの置き方によって幾つかのパターンに分かれてゆく。そこで「地理主義教育論」の類型化を試み、これまでに提起された所論を各類型に位置づけてゆくことで、「地理主義教育論」の広がりを見明らかにしたい。

① 地理学教育／教育的地理学教育

類型化の視点の第1は、「地理的見方・考え方」を形成する内容編成・学習指導の性格である。これは、「学問的地理学教育論」と「教育的地理学教育論」に分けられる。

・学問的地理学教育論：教科教育とは、基盤となる学問の科学性を維持した上で、同学問の成果や方法を子どもに習得させることである。学問の成果に教育的加工を施すと、それだけ科学的知識の再構成の程度は高まり、教育の名のもとに誤った知識を、または望ましい1つの価値的態度を教え込むことになりかねない。学問研究の方法を過度に単純化し、学習者の経験・心理に引き付けて指導すれば、それだけ得られる知識の科学性は抑えられ不確かなものになってしまう。

・教育的地理学教育論：教科教育とは、基盤とする学問の科学性を尊重しつつも、学問の成果や方法に加工を施し、教育的な価値を賦与して習得させることである。教育内容は、子どもに形成したい望ましい態度・価値観のもとに知識を修正し、再構成した上で確定する。教育方法には、子どもの発達特性を踏まえ、学習者の興味・関心に寄り添い主体的な思考や活動を促すくふうを取り入れるべきだ。

② 内容主義／方法主義

類型化の第2の視点は、学問性を尊重する／しないを問わず、「地理的見方・考え方」のどこに教育的価値を見出し、教授するかである。これは、「内容主義」と「方法主義」に分類できる。

・内容主義：内容教科としての地理では、とくに知識に

重点において指導するべきである。自分はどのような地域に生きているか、国内外にはどのような地域が存在し、そこにはどのような規則性がみられるかについて、正しい地理的知識を確実に伝達してゆくことが求められる。

・方法主義：技能教科としての地理では、とくに知識の得方に重点において指導するべきである。たえず情勢が変化してゆく今日では、すぐに古くなる知識は役に立たない。子どもが生涯にわたって自分で知識を集め、解釈し、地理的事象として表現できるスキルの育成こそ求められている。

③ 地理主義教育論の諸類型

「地理的見方・考え方」育成を目的とする地理主義教育論は、上述2つの視点を掛け合わせることで、表1のような4つの類型を設定できる。横軸には視点1を、縦軸には視点2を配して、「地理学教育論」「教育的地理学教育論」「地理学研究法教育論」「教育的地理学研究法教育論」を導いた。また、それぞれの類型には、地誌学（地誌学習）・系統地理学（系統地理学習）・応用地理学（主題学習）の基本三編成を位置づけ、各類型に対応したラベリングを試みている。

表1 地理主義教育論の類型化

	学問的地理学教育論	教育的地理学教育論
内容主義	地理学教育論 ・地誌学 ・系統地理学 ・応用地理学	教育的地理学教育論 ・教育的地誌学 ・教育的系統地理学 ・教育的応用地理学
方法主義	地理学研究法教育論 ・地誌学研究法 ・系統地理学研究法 ・応用地理学研究法	教育的地理学研究法教育論 ・教育的地誌学研究法 ・教育的系統地理学研究法 ・教育的応用地理学研究法

(筆者作成)

「地理学教育論」は、地理教育をイコール地理学教育とみなす地理主義教育論の原型。地理学の成果は、その知的性格をできるだけ維持したまま教授し学習させなければならない、と考える。ただ、どのような地理学の流派とアプローチを重視するかで若干の内部分化・競合は見られる。大きくは、伝統的な地誌を重視し、各地の地域像を伝達し暗記させようとする理解主義¹²⁾、地誌的教養のみならず系統地理の理論的性格に意義を見出し、新しい地理学の実証的・科学的手法に裏打ちされた知識を探索させようとする説明主義¹³⁾、またマルクス主義地理学の概念を中心に、現実の社会問題をリアルに捉えさせようとする認識主義の地理教育論である¹⁴⁾。近年では人文主義地理学の考えに依拠し、認識主体が場所に抱くイメージを広げ、世界像の構築につなげようとする地理教育論も提起されている¹⁵⁾。これらは内容編成の形式こそ大きく異なるけれども、地理学教育論の思想を共有する

亜型として括れるものである。

一方で右列の「教育的地理学教育論」は、ストレートな地理学教育を是としない。地誌学・系統地理学を教えるにしても、教育活動である限りは、その教授を通して地域を尊重する意識を高め、郷土を愛する心を育むように¹⁶⁾、異文化を尊重し国際社会に寄与する態度を育成するように¹⁷⁾知識を再構成して教授すべきである、あるいは意思決定や社会参加の場面を付加し、少しでも市民性育成に関与してゆきたい¹⁸⁾、とする立場である。教育的な加工は内容に留まらない。指導にあたっては、シミュレーションやゲーム的な要素を導入する¹⁹⁾、地図・資料の読解や作成に代表される作業学習を取り入れる²⁰⁾、これら「地理的な見方・考え方」の指導効果を高める教授法の提案も、本類型に含まれてよいだろう。

次に表1下段の「地理学研究法教育論」。本類型は、地理教育を地理学研究の方法を中心に再編しようとする論である。とくに地誌学研究に欠かせない観察や聞き取りを含むフィールドワーク²¹⁾、地誌学・系統地理学の基礎となる地図の読み取り、地理情報の処理・加工・表現の指導に重点化しようとする主張は、これまでも繰り返し提案されてきた。近年ではコンピュータ技術の進展を受けて、GIS教育の重要性も説かれている²²⁾。地理情報を専用ソフトで処理することで、施設の分布図やハザードマップ、統計地図を作ったり、景観を三次元に再現したりする学習が提案されている。アナログ志向だった本類型の最新バージョンといってよい。

一方で右列の「教育的地理学研究法教育論」。これは、同じ野外調査や地図技能を教授するにしても、学問の論理のみに拠って立つのではない。あくまで子どもの心理的発達を考慮し、社会的・政治的要請にも資するように指導をくふうして地理学研究法の教育的意義を引き出そうとする論である。例えば、視覚・嗅覚・聴覚のあらゆる感性を刺激して空間認知のセンスを研ぎ澄まし、それを地図の指導に活かそうとする提言²³⁾、子ども主体の調べ活動を基盤に地誌・系統地理・主題学習の技法に習熟させる、ただし都道府県や各国の名称・位置についてはドリル的に授け、国民教養の定着をはかろうとする現行指導要領の考え²⁴⁾が、本類型に相当しよう。

上のように定義、分類される「地理主義教育論」は、「地理教育とは地理を教える」という私たちの常識に成立基盤をもっている——常識に合致するので、なにより違和感を覚えさせない——。内容・方法の構造も明解で、主張は説得力に溢れている。私たちが「優れた」地理教育論として聞いて思い浮かべる理論は、表1の4類型にほぼ網羅されているのではない。ただ問題は、後述するように、本論が自ら訴えているほどに教育効果を有しない、国民・市民育成をめざす教科教育としてみると、甚だ意義が乏しい点にある。

III 社会認識教育論の構造

(1) インディアナ州社会科カリキュラム

次に「地理主義教育論」の本質と限界を見極めるために、同論とは対照的な性格をもつインディアナ州社会科カリキュラムに注目しよう²⁵⁾。カリキュラムの分析を通じて、「地理主義教育論」に対峙する地理教育論を提示したい。

表2には、カリキュラムの全体計画を示した。横軸には社会科全体のスコープを、縦軸にはシークエンスを配し、指導構想の再現を試みた。

学年排列をみると、8学年と9学年の間に1つの断絶を確認できる。初等課程と前期中等課程は、子どもを取り巻く社会集団の学習である。第1学年から第5学年までは、身近な仲間集団を起点にして、学校→近隣→コミュニティ→州→国家まで、1学年1集団を原則にして部分的に重なりをつくりながら配当し、子どもたち自身が生活し帰属している社会集団を捉えさせている。続く第6学年から第8学年は、他所および過去の社会集団の研究である。東西の多様な文化圏と、過去の自国を媒介にして、間接的に現在のアメリカ合衆国を捉えさせることが意図されている。後期中等課程になると、社会集団の研究では手段的に借用され位置づけられてきた社会諸科学の学習が始まる。社会科学の目的的学习とも言い換えられる。選択科目として、「合衆国政治(政治学)」「世界地理(地理学)」「経済学」「心理学」「社会学」「合衆国史」「世界の歴史と文明(歴史学)」の7領域が用意される充実振りである。このように本カリキュラムの指導理念は、12学年を通して「社会研究 Social Studies」で貫かれてはいる。しかし、シークエンスの上では、専門分化した社会科学の学習に、総合的な社会集団の研究を先行させる、それも此処・現在の集団の直接的な研究から、他所・過去の集団を取り上げる間接的なそれへと連続的に移行させている。知識成長の階層性と学年段階を巧みにリンクさせた排列といえるだろう。

横軸に目を移すと、9つのスコープが確認できる。①社会集団を捉える6つの科学的視点を大枠にして、②当該集団にかかわる近年の動向と社会的課題(時事)、③情報を集め、解釈し、合理的な意思決定を導く方法(探求技法)、そして④これらの知識と方法をトータルに駆使し、自らの社会への参画のし方を考えさせる領域(市民の理念と実践)が、順をおって提示されている。なお、第8学年までに限ってみると、社会諸科学の視点は、学問分野の名称でなく「市民性と政治」「歴史的見方」「地理的關係」「経済」「世界文化」「個人と社会」と記されている。これは第8学年以下と第9学年以上の目標論の違いを明確にするためであろう。必修課程では、子どもたちが社会集団のあり方を考え、社会集団に参画してゆける資質

育成を目的としており、その前段・手段として社会の現状や課題を多学問的（multi-disciplinary）に把握させている、この点を強調したかったのではないか³⁹⁾。すなわち、広く政治的・歴史的・地理的・経済的・文化的・社会的な見方・考え方に支えられた市民性の育成である。

(2) 社会科の目的と内容編成

インディアナ州社会科の基盤にある教育論を、前章の「地理主義教育論」との対比で定式化してみよう。

- 1 B. 教科の内容・方法を支える学問は、教科の目標に照らして選択、設定される。社会科教育の基盤となるのは社会諸科学である。
- 2 B. 社会科教育とは、社会諸科学が長年かけて確立し、洗練させてきた、社会を捉える「社会の見方・考え方（社会認識）」を育成する営みである。
- 3 B. なぜ「社会の見方・考え方」の形成が求められるかといえば、社会科は、国家・社会の形成者として判断し行動できる資質を（教科として）育成することを目的としているからである。国家・社会がどのようなしくみで機能し、私たちの判断・行動に影響を与えているかについての知識は、国民・市民育成の基礎として欠かすことができない。
- 4 B. ①研究対象を地域の自然-人間の関係において成立する「環境」事象として捉える、②対象を「空間」的な尺度に変換し表現する「地理的見方・考え方」は、「社会の見方・考え方」の一部を為している。「地理的見方・考え方」は、国家・社会のあり様を解明するのに必要な範囲と程度で位置づけられ、教授されなければならない。
- 5 B. 社会科教育の3の目標を効果的に達成するためには、国家・社会のあり様の解明に欠かせない「社会の見方・考え方」および「地理的見方・考え方」を過不足なく確定しなければならない。またそれらが一体となって習得されるように、学年を通じて体系的段階的に指導される必要がある。

インディアナ州の社会科では、教科指導の到達点を、民主主義社会の形成者に求められる「(社会集団について) 思考し、意思決定し、社会参加」できる技量に求めている⁴⁰⁾。表2のスコープは、前述のように左から右に向かって内容が拡大・統合してゆくように構造化されており、最右列の「市民の理念と実践」が最終的に形成したい学力像と解される。第8学年でいうと「学校・コミュニティ組織の諸機能に、効果的に責任をもって参加しようとする」姿勢である。本カリキュラムでは、このような民主的な実践力を養う基礎として、残り8つの「社会の見方・考え方」が位置づけられている。

「社会の見方・考え方」の3分の2までを社会諸科学の視点と方法が占めているのは、現にそれぞれの学問が専門的知見を活かして、ときに連携・協力しながら国家・社会の現状と課題を明らかにしているからである。政治学は統治機構の働きを、経済学は財やサービスの生産・分配・消費のメカニズムを、社会学は個人と集団の関係を、文化人類学は文化の共通性・差異性を、歴史学は集団の変化とそれに対する人間の(行動・決断の)影響を、そして地理学は集団の位置とそれに対する自然環境の影響を明らかにしてきた。これらの枠組みから近隣・コミュニティ・州……を解釈するとき、その集団の成り立ちがよりよく分かり、将来のあり方を考えるのに十分な材料が得られる。換言すると、注目している国家・社会がどのような歴史的来歴と空間的位置にあるか、どういう自然環境と個人・集団で構成されているか、いかなる政治・経済・社会構造に規制されているかについて理解できる。逆にこれらの見方が1つでも欠けたり偏ったりすると、国家・社会の本質解明は揺らぎ、合理的な意思決定に迷い、自立的な社会参加は覚束ない。本カリキュラムでは、国家・社会の形成者に求められる「社会の見方・考え方」の中核を、「科学的な社会の見方・考え方」に求めている。

(3) 内容編成における地理教育の位置づけ

それでは、本カリキュラムのいったいどこに地理教育が位置づいているのか。全体として「社会の見方・考え方」—その一部としての「地理的見方・考え方」—をどのように形成しているか。

- 6 B. 「社会の見方・考え方」を形成する内容編成は、社会科学のアプローチ・体系に対応する形で、①分析的な社会研究と②総合的な社会研究が想定できる。分析的な社会研究では、(個別学問の視点から)部分的に切り取られた諸事象の規則性を把握させるのに対して、総合的な社会研究では、(多様な学問の視点から)事象全体の構造を把握させようとする。
- 7 B. 分析的な社会研究の学習指導で注意すべきことは、「地理的見方・考え方」を過度に位置づけて、教授することである。国家・社会の本質は、政治学・経済学・社会学など他の社会諸科学と連携して捉えたほうがよりよく説明できる。空間や環境の作用も無視はできない。しかし、そればかり肥大化させると、かえって現代の国家・社会のメカニズムがみえなくなり、社会科教育のねらいを果たせなくなる。
- 8 B. 総合的な社会研究の学習指導で注意すべきことは、他所の社会集団それ自体の理解で満足しないことである。地域像・世界像の形成は通過点に過ぎない。世界各地の国家・社会の学習を、私たちが形成する国家・

社会の学習にいかに関与するかを考えることが、社会科教育のねらいの達成につながる。

インディアナ州社会科カリキュラムは、「社会の見方・考え方」を、2つの段階・2つの系統で形成している。大きくは前述のとおり、後期中等課程の社会科学的研究と、初等・前期中等課程の社会集団研究である。後者はさらに、個別学問の視点・方法から社会集団を断片的に切り取り把握する「分析的な社会研究」と、複数学問の視点・方法から社会集団を構造的にトータルに捉えようとする「総合的な社会研究」に大別される。

地理は、上の2段階2系統に対応する形で、「社会の見方・考え方」育成という目的のもと、部分的ではあるが着実に、目的整合的に位置づいている。第1に、選択科目として用意された、独立した**地理学研究(=世界地理)**である。誰の目にも明白なもっとも分かりやすい位置づけであろう。第2に、表2の縦方向に位置する、社会集団の分析枠組みの機能を果たしている**地理的研究(=地理的關係)**である。対象を捉える視点・方法の独自性において他の領域とは区別される。第3に、表2の横方向に伸びる、第6/7学年に設定された**東西半球の地域研究(=グローバル研究)**である。学習対象を合衆国以外の世界の諸地域に求めている点で、すなわち、他所の国家・社会を介して此処の国家・社会のあり方を考える間接的な社会集団研究として構成されている点で、他の学年とは区別される。以下、それぞれの概念における地理教育の実態を見てゆこう。

表3には、選択科目として用意された地理学研究の概要を抽出した。全7項目で構成される。地図および地球儀による情報収集と表現のスキルを筆頭にして、自然事象および人文事象の分布と両者の関連性、事象の空間的

な結合と変化の諸概念が提示される。最後には、これらの探求法と概念を発展させ、過去・現在・未来の出来事を理解し、意思決定に関与することが期待されている。基本的には、地理学固有の理論習得とその応用力の育成が目指されていると見てよい。

必修課程として広く子どもに課されている地理教育は、単独の地理学研究よりも、むしろ(社会集団についての)「分析的な社会研究」および「総合的な社会研究」の方であろう。前者は、地人相関の視点と空間的な手法を携えて、社会集団の事実と特性を捉えさせることをねらいとするもの。第1学年から第8学年まで、対象を変えながらも、「地理的關係」のタイトルで一貫した配置が保証されている。例えば、第5学年の場合、合衆国の自然-人文事象の関係を説明し、合衆国と諸外国との空間的な結びつきを記述させる学習が指示されている。「地理の見方・考え方」は、社会研究には欠かせない—全体の9分の1に過ぎないが—分析的アプローチの一翼を担っているわけである。

一方、後者では、間接社会研究が具現された第6・7学年の学習が該当する。図1には第7学年の内容編成を図式化した。アジア・アフリカ・CIS・中東・太平洋諸島・オーストラリア・ニュージーランドの諸地域を対象にして、①そこに展開する国家・社会を6つの学問領域の問題意識と視点を切り口に明らかにさせるとともに、②地域の時事問題と解決策が西洋世界・国際社会に与えている影響を理解させる。③一連の学習を充実させるために、多様な形式の資料を読み、解釈し、結果をまとめる技能についても習得させる。④最終的には(東洋の諸地域と合衆国の)市民的行動と公共サービスの比較研究を通してコミュニティの形成者に求められる責任感と行動力、ならびにリーダーシップのあり方を考えさせ、

表3 第9学年～第12学年「世界地理」の内容編成

○地図とその他の探求道具	地図・地球儀、その他の道具や技術をもちいて、人間や場所、環境についての情報を収集し、処理する
○場所と地域	地域の概念(情報を組織化し、地表面の複雑さを解釈するために、人間が構成したもの)を説明し、場所の人文的・自然的特色を記述する
○地球の自然的パターン	地球環境の自然的特徴、すなわち、その変化と分布パターン、ならびにそれらの相互関係を理解する
○地球の人文的パターン	地球環境の人文的特色、すなわち、政治パターンや人口動態、文化モザイク、ならびに人々の土地利用を説明する
○人間と環境の相互作用	人間が自然環境にどのような影響を与えているか、どのような影響を受けているかを分析する
○移動と変化	地球の変化の持続性、人口・商品・観念の移動、ならびに永続的に変化する空間的パターンを形成している自然環境の諸要素を具体的に示す
○地理的思考と市民性	地理的理解を応用して、過去の出来事を解釈する、現在の困難について分析し、合理的な意思決定を行う、未来の方向性に影響を与える

Indiana Department of Education, *The Social Studies Proficiency Guide: An Aid to Curriculum of Education*, 1996, pp.184-196, より作成。

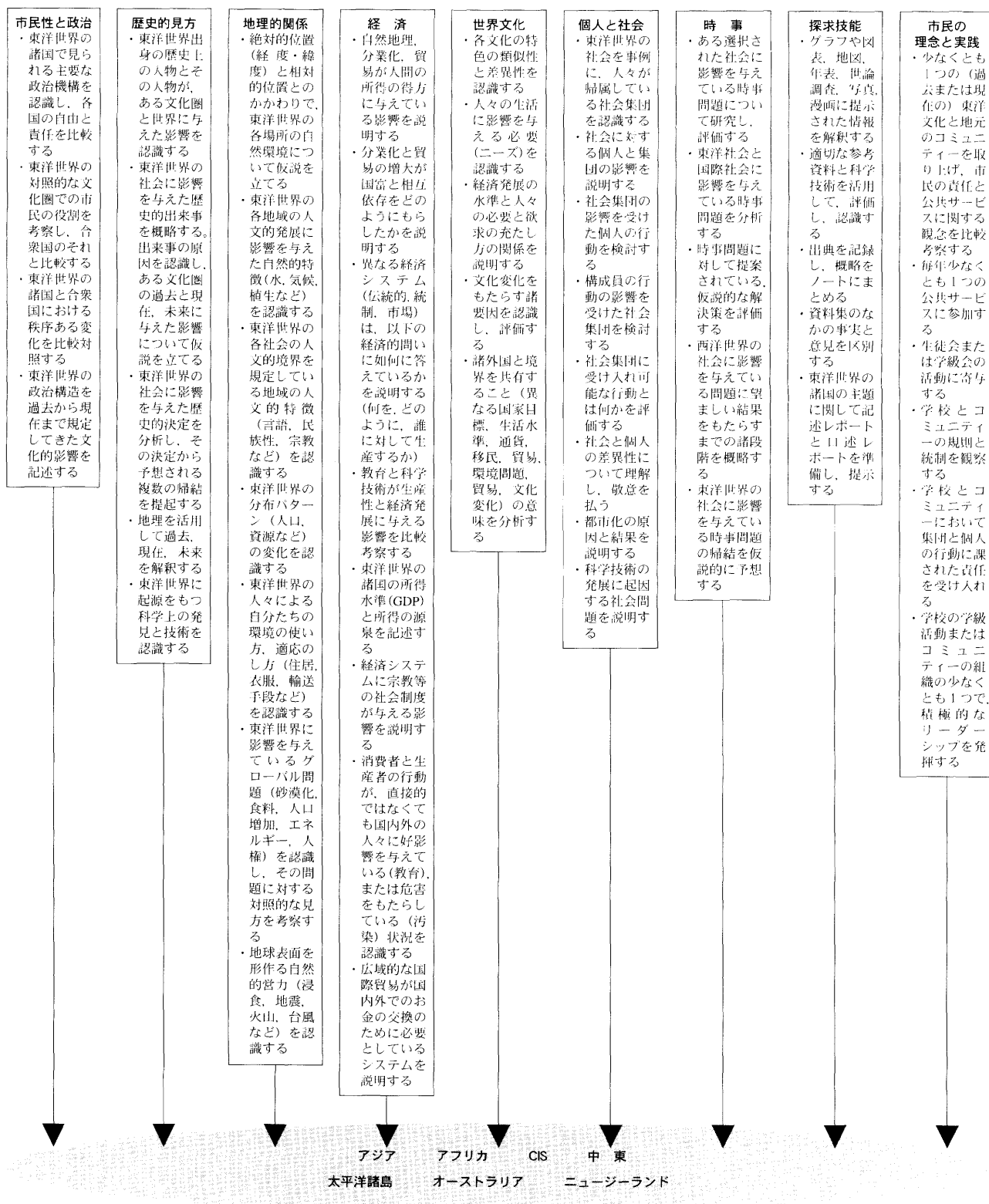


図1 第7学年「グローバル研究－東洋文化」の内容編成

Indiana Department of Education, *The Social Studies Proficiency Guide: An Aid to Curriculum of Education*, 1996, pp.98-110, より作成。

その判断を自らの実践に結びつけることが期待されている。第7学年の内容編成は、東洋世界の地域研究で得られた知識・技能を身近な社会集団に参加してゆく能力育成につなげる、総合的で間接的な社会研究になっているわけである。

なお、図1において各学問が占めるウェイトに量的な大小がみられるのは、社会集団の解明に必要な程度に違いがあるからであろう。第7学年では、東洋世界のとくにアジアでみられる急激な経済成長の事実と要因・影響こそグローバルな「社会の見方・考え方」に直結する、

とみなされているようだ。このような社会的事象の捉えが目標になれば、おのずと経済的視点に対する期待と比重は高まる。経済学に限らず、政治学は西洋とは異なる政治秩序と市民権の観念を明らかにする上で、社会学は個人と社会の関係、科学技術の発展や都市化の影響を捉える上で役立つ。もちろん地理学に由来する視点・方法も有用と考えられており、量だけで見ると経済学に次ぐ地位が与えられている。しかし、自然環境が人々の生活に及ぼす影響だけでは、今日の国家・社会の成り立ちは説明できない。地域の人文的特徴（言語・民族・宗教）や課題（食料・人口増加・エネルギー・人権等）の事実を越えて、それらの背景やそこから派生する問題を、さらには隣接するシステムを解明し地域全体の構造を描かせようとする、1つの学問だけでは対応できない。学習は必然的にスコープの境界を越えて発展してゆく。事実、インディアナ州社会科カリキュラムは、そのような多学問的な社会研究を基盤にして成立していた。対象への「深入り」を奨励し、子どもの社会認識を深めることを優先した結果に他ならなかった²⁸⁾。

このようにインディアナ州社会科カリキュラムでは、「地理的見方・考え方」の育成は「社会の見方・考え方」の一部として位置づいている。「地理的見方・考え方」は、国家・社会の理解という目標のもとに、それに必要な程度と範囲で相応の地位＝学習機会が保証されていればよかった。とくに第6学年～第7学年の内容編成では、①「地理的見方・考え方」育成を目的視せずに、それを総合的な社会研究の手段、一部として限定的に活用する、②他所の地域そのものの理解ではなく、私たちの社会的な関心・問題に応える他所と此処の対話に意義を見出そうとする、大胆な地理教育論が提起されている。

IV 社会科地理の本質

(1) 地理認識形成と社会認識形成

「地理主義教育論」と「社会認識教育としての地理教育」の考え方を比較検討してきた。両論のコントラストを利かせて、それぞれの地理指導とその論理的实际的帰結をまとめると、以下ようになる。

9 A. 「地理的見方・考え方（地理認識）」の育成を教科の目標とすると、内容編成上では系統地理と地誌学が圧倒的な地位を占めるようになる。「地理的見方・考え方」の育成を推し進めると、それだけ「社会の見方・考え方」の育成の場が奪われる。そもそも、地理教育とは地理的事象や地域について研究させる教科である、国家・社会を研究させる教科ではない。

9 B. 「社会の見方・考え方（社会認識）」の育成を教科の目標とすると、内容編成上では「地理的見方・考え

方」の位置づけは限定的にならざるをえない。社会科とは、国家・社会について研究させる教科である。地理は、他所の国家・社会の研究を通じて此処の国家・社会の研究に寄与する「間接社会研究」として位置づくと、教科目標に対する貢献の度合いは高まる。

簡潔に言うと、「地理主義教育論」は、地理・歴史・公民の目標の相対的な独自性を重視する。三領域は、目標において緩やかに異なるので、それに応じて内容・対象でも住み分け可能である、いや住み分けるべきである。地理は独自の目標・内容を保持した上で、国民・市民育成への可能性を模索するのだと。

一方、「社会認識教育としての地理教育」は、国民・市民育成という教科目標を共有している限り、どんな下位領域を設けようとも内容・対象での住み分けはありえない、社会科は国家・社会の学習に他ならないから。ただ、方法にかぎっては—目標・内容は共有したまま—複数のアプローチが許されてよい。すなわち、此処・現在の社会のあり方を考えさせる直接社会研究（社会科社会）と、他所・過去を媒介にして此処・現在の国家・社会を相対化して捉えさせる間接社会研究（社会科地理・社会科歴史）が成立しうる……、こういうことだろう。

(2) 社会認識形成における地理教育

近代学校教育が掲げる国民・市民の育成。換言すると、国家・社会の現状を合理的に判断し、民主的な国家・社会の実現に向けて行動できる資質、これを養うには国家・社会のメカニズムについての誤りなき理解が欠かせない。誤りの少ない社会認識を形成しようとするれば、社会科学の歴史と現状がそうであるように、個別学問が得意とするところを活かして国家・社会を対象化し、その構造や機能を部分的なりとも明らかにしてゆく機会を子どもに保証することである。

実のところ国家・社会は長いこと不可解で制御不能な存在とみなされてきた。その運命は「為政者」や「神」に委ねるしかなかった。しかし、国家・社会のメカニズムが徐々に白日のもとに晒され、国家・社会を意図的にコントロールする知識と術が広まると、人々は上のような諦観から解き放たれるようになる。これを可能にしたのが、社会科学の誕生と発展だった。同じように自然現象を「神秘」の語で片付け、思考停止に陥るのでなく、メカニズムの解明に努めてきたのが、自然科学だった。のちに社会科学は、研究対象が複雑になるにつれて、自ら分化（歴史学・地理学・政治学・経済学・社会学・文化人類学・心理学）を遂げてゆく。対象に迫る視点や関心を分担しつつ、漸進的に全体像に迫ろうとした帰結だった。自然科学も同様に専門分化のプロセスをたどったのは言うまでもない。

このような社会認識と自然認識の方法論の変革は学校教育にも波及する。子どもの精神を諦観に追いやり思考内容を統制する教育から、子どもの精神の自立を支え批判的な思考力を養う教育への改革である。米国の場合、神によって創造され運命づけられた自然と社会、そこを舞台に生きる人々の生き方を啓蒙する①博物教育と②歴史教育は、それぞれ①自然科学教育＝理科と②社会科学教育＝社会科へと再編されてきた²⁹⁾。

しかし、前に示した「地理主義教育論」は、このような社会認識形成の論理と趨勢に、真っ向から対峙する。国家・社会という社会的事象ではなく地理的事象を独自の学習対象に求め、単独では国家・社会の本質に迫りきれない地理学固有の視点・方法をとって強調し、他の社会諸科学のアプローチを排除してゆく。端的には、「地理の見方・考え方」の指導を拡充し、徹底すれば、それだけ政治・経済・社会・文化……のシステムや問題から子どもの関心を逸らすことができる。「地理の見方・考え方」の過大な位置づけは、現代社会について子どもを無知にする装置となりうる。その意味で、地理・歴史・公民の三分野制は—インディアナ州のカリキュラムと対比すれば明白なように—社会認識形成の対極に位置した。地理と歴史に傾斜配分された教科構造は、森分が論証するように³⁰⁾、民主的な国家・社会の形成者の育成という教科目標から原理的に導かれるものではない、むしろ「それとは反対の何か」を目論むものであろう。

「地理主義教育論」は、科学的な社会認識形成を拒む点で、ひいては国家・社会のあり方を自立的自主的に判断できる国民・市民の育成を損なう点で、きわめて貧困な教育論である。

(3) 「社会科地理」教育論争

ここで冒頭のもう1つの問いに答えよう。山口と草原・森分が、ともに「公民・市民」育成をめざした「社会科地理」を擁護しながら議論が噛み合わないのはなぜか。それは両者の想定する「社会科地理」の意味が異なっていたからではないか。山口は、基本的には表1全体の「地理主義教育論」を受け入れる。しかし、左列の「学問的地理学教育論」と右列の「教育的地理学教育論」との違いを際立たせ自らは後者に立っていることを主張する、そして前者との差別化をはかるために、持論を「社会科地理」と称したと解される。一方、草原・森分は、「地理主義教育論」の思想の原理的転換をはかった「社会認識教育のための地理教育」に、「社会科地理」の本質を見出した。これまでの論争でややもするとすれ違いが見られたのは、同じ言葉を使いながらも、言葉の指し示す教科論が別物だったからである。

では、どちらの用法がより適切なのか。最終的な評価は読者に委ねざるを得ないが、これまでの議論から推し

量ると、山口が擁護する「社会科地理」では、氏が述べるほどに公民・市民の育成が実現されないのではないか。教育的地理学教育論といえども「地理主義教育論」の範疇内にあるので、地理的事象の分析・総合を前提にして、どのような教育的意義が主張できるかの立論になってゆく。公民・市民の育成では、草原・森分が提起する「社会認識教育としての地理教育」が相対的には有利ではないか³¹⁾。公民・市民に求められる知識・能力の育成にストレートにコミットしているのは、間接社会研究としての地理教育と思われる。

最後に以上の検討から論理的に導かれる「地理科」と「社会科地理」の原理的差異を命題化しておこう。

10A. 専制主義の国家体制は、子どもを為政者（神や運命）に従属させることを支援する教育を要求する。このような教育を実現しようとするれば、国家・社会の真理から国民・市民を遠ざけ、そのメカニズムについて知らせないようにすればよい。そのためには、地理固有の内容・対象を肥大化させて、または独立させて教授すると効果的である。このような考え方にもとづく教科論を、「地理科」とよぶ。

10B. 民主主義の国家体制は、子どもを為政者（神や運命）から自立させることを支援する教育を要求する。このような教育を実現しようとするれば、国民・市民が国家・社会の真理に迫れるように、そのメカニズムを目的的に捉えさせる教科＝社会科が求められる。地理とは、他所の国家・社会の理解を、此処の・私たちの判断に役立てる社会研究の方法に過ぎない。このような考え方にもとづく教科論を、「社会科地理」とよぶ。

【註】

- 1) 日本社会科教育学会『社会科教育研究』第79, 81, 82, 84, 86号, に所収されている。
- 2) 以下、山口の叙述に即して「社会科地理」のねらいを語るときは、氏がもちいる「公民・市民」の語を使いたい。山口の叙述を離れて一般論的として論ずるときは、「国民・市民」の語を使う。
- 3) このような批判の方法は、立花希一「ポパーの批判的方法について」『批判的合理主義—第1巻: 基本的諸問題』未来社, 2001年, などで詳述されている。
- 4) 「地理主義」の語は、筆者及び森分孝治の造語である。ただし、直接的間接的には、以下の文献の影響を受けていることを補記しておく。
 - ① カール・R. ポパー／久野 収・市井三郎訳『歴史主義の貧困』中央公論社, 1961年。
 - ② 竹内啓一「ご用心, 反地理学主義」『とぼろうぐー地理学雑記帖—』古今書院, 1993年(初出は『地理』

- 37 卷 6 号, 1992 年)。
- 5) 井上征造ほか編『新しい地理授業の進め方－見方考え方を育てる－』古今書院, 1999 年。
 - 6) 例えば, 吉水裕也「「位置と分布」概念に関する問題発見構造－日英教科書分析を通して－」『新地理』第 49 卷 4 号, で採られている。
 - 7) 例えば, 戸井田克己「小・中・高・大学の一貫の見地からみた地理カリキュラム」『地理』古今書院, 第 47 卷第 8 号, 2002 年, の提言など。
 - 8) 学習指導要領の作成に携わった澁澤文隆は, 同著『新地理授業を拓く・創る』古今書院, 2002 年, p.124, で, 地理主義教育論では社会問題をどのように遇するか/遇していけないかを, 実に端的に説明している。「実際, 地理 B の教科書や授業での環境問題の取扱いを見てみると, むしろ「現代社会」での経験が生きており, 多面的・多角的アプローチを重視するあまり地理的アプローチを見失い, 取扱いが総合的になっているように思われるからである。…中略…では, 「現代社会」とどのように取扱いを変えればよいのか, そのポイントは, 端的に言えば, 環境問題を地域をふまえて追究し, また, ゴールが地域性をよりどころにしてまとめられるということになるだろう。」
 - 9) 拙稿「地理教育のカリキュラム編成の理論と構想」溝上泰編『社会科教育実践学の構築』明治図書, 2004 年。
 - 10) 森分孝治・棚橋健治・木村博一「社会科学的概念学習の授業構成 (IV) －「東南アジア」の教授書試案－」『広島大学教育学部学部附属共同研究体制研究紀要』第 12 号, 1984 年。
 - 11) 森分孝治ほか「社会科地理の授業構成－生活大國北歐諸国 (スウェーデン) －」第 42 回日本社会科教育学会・第 41 回全国社会科教育学会合同研究会発表レジュメ, 愛知教育大学, 1992 年 9 月。
 - 12) 菊地利夫『地理学習の原理と方法』金子書房, 1960 年。
 - 13) 岩田一彦「社会科地理における基礎・基本構成の理論と実際」『新地理』第 47 卷第 3 / 4 号, 2000 年。
 - 14) 木本 力『地理教育の展開』大明堂, 1984 年。
 - 15) 斎藤 毅『発生的地理教育論－ピアジェ理論の地理教育論的展開－』古今書院, 2003 年。
 - 16) 山口幸男「地理教育と公民的資質」『新地理』第 47 号第 3 / 4 号, 2000 年。
 - 17) 西脇保幸『トルコの見方－国際理解としての地誌－』二宮書店, 1999 年。
 - 18) 中山修一「日米両国における国際化の進展と地理教育改革」『社会科教育研究』第 61 号, 1989 年。
 - 19) 山口幸男ほか『シミュレーション教材の開発と実践－地理学習の新しい試み－』古今書院, 1993 年。
 - 20) このような提案は, 枚挙にいとまがない。ここでは, 提示資料のユニークなものとして, 河原和之・馬場一博『授業がおもしろくなる 21 中学授業のネタ 社会 4 地理』日本書籍, 2003 年, を挙げておこう。
 - 21) 小峯 勇『社会科地理学習の実践と課題－教育実践と研究方法－』教育研究出版社, 1972 年, 篠原重則『地理野外調査のすすめ－小・中・高・大学での実践をとおして－』古今書院, 2003 年。
 - 22) 伊田仁康『授業のための地理情報－写真・地図・インターネット－』古今書院, 2001 年。
 - 23) 寺本 潔『五感をつかったおもしろ地図学習』明治図書, 1996 年
 - 24) 澁澤文隆『中学校社会科新地理学習の方向と展開』明治図書, 2001 年。
 - 25) Indiana Department of Education, *The Social Studies Proficiency Guide: An Aid to Curriculum of Education*, 1996.
 - 26) *ibid.* p.3., インディアナ州社会科では, 社会科の定義を全米社会科協議会 (NCSS) の定義に準拠し, 以下のように示す。「社会科とは, 市民的能力の育成という目的のために, 人文・社会諸科学を統合した研究 (the integrated study) である。学校の教育課程において, 社会科は, 人類学・考古学・経済学・地理学・歴史学・法学・哲学・政治学・心理学・宗教学・社会学の諸学問はもちろん, 人文学・数学・自然科学の適切な内容から導かれる組織的で調和のとれた研究の機会を与える。」
 - 27) *ibid.* p.3.
 - 28) このような内容編成論の対極に立つ地理主義教育の考え方を, 澁澤のこぼれを借りて再現してみよう。澁澤文隆『新地理授業を拓く・創る』古今書院, 2002 年, pp.124 - 125。
「改定作業中に, 『地理でなぜ環境問題を取り扱うのか, 地理で環境問題は解決できないのではないのか』との旨のお尋ねがあった。咄嗟に, 「地理は認識の科学だから, 地理だけで環境問題を解決することはできないでしょう。しかし, 地域性をふまえ, 人間と環境との関係に留意して理解・把握することによって環境問題の実態がくっきり浮かび上がります。それは, 適切な解決策を生み出す源泉になります。だから, 環境問題を地理的にアプローチする学び方を身につけることは意義深いのです」との回答をした。…中略…地理では, まず世界の森林の分布はどうなっているか, そして, 大きく熱帯林, 温帯林, 冷帯林の区分にもとづいて, それぞれの森林が世界各地でどのように保全されたり, 開発されているかを, 地域性をふまえて考察するであろう。熱帯地林についても, それは本来, 熱帯雨林気候の地域を中心に広く分布していたものであること, それを切り開いて水田をはじめ雑穀や芋などを栽培する畑, パナナ園やゴ

ム園、コーヒー園などにすでに開発してしまった地域もみられること、また、先住民が焼畑耕作のために周期的に切り開いて利用してきた地域もみられること、その際、先住民は斜面を避けて平地やそれに近いところを利用してきたこと、しかし、最近の熱帯林の伐採は平地、斜面を問わず、根こそぎ伐採していること、そのため斜面はスコールに洗われ砂漠化が進行していること、さらにはアマゾン、東南アジア、ザイール川流域などでは、熱帯林の開発の目的や進捗状況、伐採後の土地利用等にちがいがみられることなどを、世界的な視野から地域性に留意して考察することになるであろう。」

上の引用のように、濫澤は「地理的アプローチ」の語をもちいて、地理主義からの逸脱を戒める。たしかに地理的アプローチに専念させておけば、森林破壊の現状とその地域差、森林破壊が起こる前の人間の自然適応的な土地利用、森林破壊を引き起こした人間の無秩序な土地利用については理解できるだろう。しかし、このような捉えは、余りに表層的で現象的でないか。森林破壊のより本質的な要因である国際資本と地元経

済の関係や森林破壊を制御することのできない国内政治の仕組みについては、いっさい言及されない、言及を拒む構造になっている。地理的アプローチに依存することが、氏の言うように「環境問題の実態がくつきり浮かび上がり」「適切な解決策を生み出す源泉」となるかは、疑問が残る。

- 29) 森分孝治『アメリカ社会科教育成立史研究』風間書房、1994年。
- 30) 森分孝治「20世紀社会科の脱構築」『社会科教育のニュー・パースペクティブー変革と提案ー』明治図書、2003年。
- 31) 本論の理論的検討は、拙著『地理教育内容編成論研究ー社会科地理の成立根拠ー』風間書房、2004年、に詳しい。

謝辞：インディアナ州社会科カリキュラムにおける地理教育の位置づけについては、森分孝治先生のご指導を賜った。ここに記して深謝します。

A Study on Academic Controversy about Definition of “Teaching Geography in Social Studies”

Kazuhiro KUSAHARA

(Key word: Teaching Geography in Social Studies, Controversy, Geography Education, Geographcism, Citizenship Education)

The purpose of this article is to clarify the background of academic controversy about “Teaching Geography in Social Studies”, especially focusing on the controversy between Yamaguchi Yukio vs. Kusahara Kazuhiro-Moriwake Takaharu. For solving this issue, a framework for locating any ideas is invented, which enables us to make clear the epistemological differences between Geographcism education and Counter-Geographcism education.

The conclusions are followings.

1. They were using the same term: “Teaching Geography in Social Studies (Shakaika-Chiri)”, this term however, meant a different theory of Geography Education on both side. This disagreement of definition brought a complexity into this controversy.
2. Yamaguchi uses “Teaching Geography in Social Studies (Shakaika-Chiri)” as meaning of “Geography education considered for educational context or social significance”, which intends to promote a geographical perspective.
3. Kusahara & Moriwake use “Teaching Geography in Social Studies (Shakaika-Chiri)” as meaning of “Geography education for social understanding”, which intends to promote multi-disciplinary perspectives on one society.

Based on these results, the curriculum organization & lesson plans presented by Kusahara & Moriwake are expected to be in more effective for citizenship education compared with Yamaguchi's one, because citizenship education premises the learning by social investigation about structure, function, and issues we form, before the learning by social participation.