

地理教育におけるモデル学習の視点

——民族と国家の学習を例に——

須原 洋次*

I. はじめに

地理学、地理教育等の学界において、地理教育の危機が叫ばれている¹⁾。学校現場では、その実態を十分に認識しつつも、公教育全体を概観すると、基本的には何も改善されていないという現実も見受けられる。しかし、1988年度の学習指導要領改訂において、初等教育では、低学年において社会科と理科が廃され生活科が導入されたほか、高等学校では社会科が地理歴史科と公民科に再編された。地理歴史科地理の誕生は、新たな地理教育の考え方を検討する契機となった²⁾。教育内容においても事例による学習の展開が、指導の内容ばかりでなく、指導の方法まで変えることになった。さらに、先日発表された「教育課程審議会の最終答申」には、学び方を学ぶ自己教育力の育成と学習内容の厳選、基礎基本の徹底が盛り込まれ、21世紀の教育の方向性が示されている。これらの動きは、明治以降のわが国では第3の教育改革と言われており、戦後では大きな転換期を迎えている。小稿では、地理教育の現実的課題を俯瞰しつつ、その実践的な改善への方策をモデル学習に求め、高等学校の地理学習における民族と国家

の学習事例として、その方法について検討することを目的とする。

II. 地理教育実践上の課題とモデル学習の意義

地理教育の危機が教育現場や学界において標榜される理由は、地理教育が教育の場においても、社会一般においてもその有用性を十分に理解されずに、高校の教育課程から地理が姿を消しかねない状況があるからである。教育の場において地理教育の価値が広く認識され、その結果として、地理教育の危機的状況が打開されるためには、何よりも授業改善をはかることが不可欠である。しかしながら、社会科授業実践に関する研究では、授業実践の法則に一般性が乏しいことや、開発授業としての利用可能性が明確でない³⁾ことが指摘されている。現実には、教育現場から教員による多様でユニークな授業実践が報告されている⁴⁾にもかかわらず、個々の実践が他になかなか定着しないという現実がある。加えて、教科書は、学ぶ側にとっても教える側にとっても学習(指導)内容提示機能というべき役割⁵⁾が容易かつ明確に理解される必要があるが、地理学の系統的な諸分野を踏襲した今日の学習単元構成⁶⁾では、教員さえも教科書に

* 京都府立北嵯峨高等学校

指導の視点を認識することは困難となっている⁷⁾。かかる状況を改善するためには、教科教育学が授業実践の法則と技法を解明し、授業改善と授業開発のために、多様な学校教育現場と一体となって組織的に研究を蓄積し、教育現場にその成果を還元させるシステムを構築する必要がある。

効果的な授業改善のために、学習のねらいを明確にし、考察力を培う授業を展開するための有効な方法の一つは、地理的事象を一定の約束にしたがって模式的に表したモデルの活用である。地理学習にとって不可欠な地図もモデルの一つであり、ここにモデル学習を授業実践の方法としてとり入れる一つの理由がある。教材としてのモデルは、学習者にも指導者にも授業のねらいを明確に認識させ、現実世界の複雑な地域的關係や地域の地理的事象をわかりやすく理解させるに適切な教材でなければならない。

ところで、地理教育の危機を踏まえて解決すべき地理教育実践上の課題の一つは、地理教育の基本に立ちかえって、地域の見方考え方を培うことであり、地理的な考察力を養うことである。したがって、モデル学習を取り入れる第2の理由は、モデルが地理的な見方考え方を養う有効な教材となることである。地理的な見方考え方では、①地理的諸事象のメカニクな関係性について理解を深めること。②スケールの異なる大小の相互地域間の関係性について考察すること、の2点が求められる。①は、事象と事象との関係である。とくに地理教育では、事象が展開する地域スケールに配慮しながら、事象と事象との因果関係を重視する必要がある。また、②は、地域と地域との関係である。地理的事象もまた、

地域を理解するための素材に過ぎない。地域は、同一次元（階層）の他の地域と並存して相互に均等地域（等質地域）の關係を持つとともに、一つ上位の地域（中心）に組織されて結節地域を構成し、等質性と結節性からみた地域が交互に段階的に組織されるものとして、それぞれの地域スケールに応じて、地域を構造的に見ることができるとも⁸⁾。たとえば、民族固有のプロトタイプな生活文化の個性を尊重し理解を深めるためには、等質地域的な地域観こそ、多文化主義などにみられる共存共栄的な人権尊重の立場への理解を容易にするであろう。また、経済的な地域間の相互關係や人口の国際移動などでは結節地域的な視点が不可欠であることは言うまでもない。ただし、結節地域的な見方は、それらの地域間の關係を十分に理解していないと、支配と従属という構造的な地域観を固定的に意義づけ、地域の優劣ひいてはそこに居住する住民の優劣を短絡的にイメージづけしかねない。また、学習の対象となる地域をどのような構造化を持った地域として認識させるかもまた、重要なポイントとなる。たとえば、学習事例としてとりあげた地域を、ある全体のなかの部分として考えた場合、その地域がどのような全体のいかなる部分であるのか、すなわち、全体と部分との關係、あるいは部分と部分との關係について認識を深める学習を、地理教育のなかに位置づけておく必要がある。この場合もまた、等質地域や結節地域の視点が、地域理解の重要な鍵となることは言うまでもない。地理教育では、何が均等地域で、何が結節地域かを識別するのではなく、どのような視点で地域を考えるかという方法をモデルを活用して身につけることが肝要である。

モデル学習を導入する第3の理由は、現行学習指導要領において求められている事例による地理学習の展開にある。事例による地理学習にとって重要なことは、その事例が何を学ぶための事例で、どんな「類」を代表した「個」であるかを指導者と学習者が十分に認識しておくことである⁹⁾。「個」としての地域は、「ところ変われば品変わる」と言われているように、本来、個性に溢れたものである。したがって、事例として地域を扱うには、「類」のカテゴリーとともに「個」における一般性と特殊性の峻別と認識が必要となる。これを容易にするものは、現実世界の複雑な関係により生じられた事象を象徴化し、ロジカルに説明することを可能にするモデルである。

現実世界を簡略化したモデルを、事例の教材として活用することにより、事例が代表しているカテゴリーの一般性をシンボリックに認識させることや、これを弱める特殊性の発見を学習過程に組み込むことが可能となる。モデル教材は、個々の事象の一般性と特殊性を明確にし、さらに、他の事象とのさまざまな関係性について考察する可能性を持つ。すなわち、事例による学習の展開には、モデルを活用した授業を実践することがきわめて効果的である。事例による学習は、教育内容の精選、集約、再構成を本質的意義とするドイツの範例学習¹⁰⁾と軌を一にするとところがあるが、モデルを活用した学習はその意義を充たすに十分である。

事例による地理学習の展開は、地域の見方考え方を培う。このことは、地理を学ぶことと地理で学ぶこと（地理学習を通じて社会認識や公民的資質を培うこと）の両方を同時に

満足させ、地理の面白さと社会生活のうえで判断力や行動力、自己表現のための能力を培うことが可能にする。このような事例による学習の展開に、モデルは不可欠の教材となる。

Ⅲ. 地理教育における民族学習の意義

本項では、モデルを活用した地理学習の展開を、高校地理Bの「人種・民族と国家」の単元を例に、具体的に検討してみたい。ここで、「人種・民族と国家」をとりあげる理由は、学習指導要領で事例による学習を指示されている14項目のなかで、唯一この項目だけが、地域ではなく民族をとりあげることが求められているからである。したがって、地理学習で民族をとりあげることの意義を明確にしておく必要がある。

民族の学習は、国際理解教育や異文化理解において、進んだ実践が展開されている。とくに、国際理解教育の立場から、グローバリズムやフューチャリズムにもとづく学習の重要性が主張されている¹¹⁾。国際理解教育では従来のモザイク的世界観を非難し¹²⁾、地理教育の役割を否定的に論じられることが多い。しかし、地理教育があつかうモザイク状の地域観は、地域の等質性、均質性に基づく地域区分の方法の結果として得られた地域像であり、本来、固定的な地域構造を示唆するものではない。それは、指標の選択、地域間の関係によって空間的・時間的に変化するものであり、地域とは景観的にも機能的にも、本質的に変化するものであるという認識こそ重要である。したがって、モザイク的な世界をそのまま結果としてのみ教材としてきた指導の

方法にこそ問題があり、地理教育とは本来的に、一つの固定的な地域観に拘束された指導を展開することではない。むしろ、モザイク的世界は、さまざまな指標に基づく多様な地域性を抽出するうえで重要であり、地域のあるいは世界の見方考え方を育成する教科として、不可欠な地域観である。他方、フューチャリズムもまた、ここで指摘するまでもなく、過去と現在の認識や理解と不可分の関係にあり、社会科教育、地理歴史科教育において、未来への視点を重視する必要性は、今後とも強調されるべきであろうが、過去と現在の認識を深める学習あるいはその方法を獲得する地理や歴史の学習を否定的に見なすことは誤りである。

従来、「よその国のできごと」を、自らの課題として考えさせることが困難であった。しかし、国際化や情報化にともなう地域間のさまざまな相互依存関係によって、地球がシステムティックに一体化しつつあることを、地理学習を通じて、認識させることが必要な時代となってきた。ヒト・モノ・カネ・情報などが国境を越えるボーダレスの時代を迎えて、国境の概念を今日的な問題としてとりあげられるようになった¹³⁾。また、民族の生産様式や生活様式の平準化、画一化が進む一方で、統合し難い多様化へのベクトルも見逃すことはできない。さらに視点を国家に転じれば、ヨーロッパに代表されるような統合化の反面で、旧ソ連邦の解体という状況もあり、いずれも民族が国家のあり方に深く関わっている。このように、国家の統合と解体という変動状況について、多面的複眼的に理解を深める方法は、地理教育や歴史教育に培われるものである。グローバリズムやフューチャー

リズムはかかる視点から学習として展開されるべきであり、地理教育や歴史教育の方法論的枠組み無しでは、この2つの考え方を背景とする実践的な態度形成など望むべくもないのである。

ところで、民族の学習は、歴史をはじめ他の教科・科目においても取りあげられることが多い。現行学習指導要領においても、民族の学習は中学生から登場し、高校では地理ばかりでなく世界史、現代社会、政治経済などでも扱われる。さらに、民族の学習は国際理解を進めるうえでも重要である。しかし、地理教育で民族を取り扱うことの意義を、必ずしも教科書執筆者や教員の多くが、十分に認識しているとは言い難い。「人種・民族と国家」の単元では、教科書の多くが、冒頭に学習内容を概観する総論的な記述をおこない、その後いくつかの民族が事例としてあげられている。総論の記述の特徴は、各民族の生活様式や文化の多様性が強調され、あわせてその違いが差別意識をもたらさないようにして、異なる文化理解を深めようという配慮が見受けられる。その結果、現実に存在する差別や民族対立の例を紹介したり、多文化主義（多元文化主義・文化的多元主義）の考え方に触れたりしている。アメリカ合衆国においても、新しい国民統合の原理として多文化主義が主張され、教育の分野においても多文化教育に基づく学習改善が展開している¹⁴⁾。

さて、現行の学習指導要領に基づく民族の学習内容¹⁵⁾は、第1表に示される。これを前回の学習指導要領と比較すると、前回では国家が前提としてあり、国家の形態や特色を学ぶために、その構成要素としての領域（国土）なり住民（国民あるいは民族）について

第1表 高校地理Bにおける「人種・民族と国家」の学習内容

<p>学習内容</p> <p>ア. 世界に居住する人種・民族の地域的特色 分布、形成（歴史的経過）</p> <p>イ. 民族の生活・文化の特色と環境との関連</p> <p>ウ. 民族と文化に対する尊厳</p> <p>エ. 諸民族の交流と生活・文化の変化への影響</p> <p>オ. 人種・民族と国家との関係及びこれをめぐる問題について</p> <p>事例の組み合わせ方</p> <p>カ. 複数の国家にまたがって分布している民族</p> <p>キ. 1つの国家の多数民族</p> <p>ク. 1つの国家の少数民族</p>
--

現行学習指導要領解説より

の学習が展開されてきた。したがって、学習の対象は国家であり、民族構成からみた国家の特色などを理解することに視点が注がれていた。しかし、現行学習指導要領の民族の学習は、民族そのものの生活や文化に関わる学習と、民族と国家との関係に関する学習に大別される。前者は、

- ① 民族の多様な環境のもとに形成された生活様式への理解
- ② 民族やその文化に対して尊厳をもって接する態度の育成
- ③ 民族の多様性と文化形成にいたる経過、さらに情報化などによる同質化への変化を認識し得るような歴史的なアプローチによる理解

などを主眼としている。それに対して、後者について現行の学習指導要領では、学習の対象は国家から民族そのものへの理解へと視点を変え、民族を主体的に把握したのち、国家との関係について理解を深める学習が展開されている。以上の点から、これからの民族の学習は、

- (ア) 環境決定論的な地理的唯物観にもとづくスタティックなとらえ方だけでなく、時間

軸を考察方法の一つとしてとりいれたダイナミックな視点を加味した見方へ

- (イ) 日本人の生活・文化を絶対視したエスノセントリックな見方でなく、多文化主義、文化相対主義に基づく多元的多価値的な見方へ
- (ウ) 客観的な分類に基づく人類集団としての民族の学習のみならず、個人の生活様式をも視点にいった主観的な意義に基づく民族の理解を含む学習へ
- (エ) 単に知識の暗記に終始する学習から、実践的な態度形成が培われる学習へ
- (オ) 民族の構成からみた国家の理解から国家における民族間の多様な関係性に基づく民族の理解へ

とシフトさせる必要がある。

さて、先に指摘した①から③の学習内容は、多彩な科学的研究成果を素材とする必要がある。民族にかかわる研究成果は、民族学はもちろん、歴史学や政治学、社会学などから学際的な研究が多く蓄積されてきた。民族の生活や文化に関して言えば、事実記載に終わるのではなく、事例のカテゴリーを明確にして、先の(ア)～(オ)に留意した学習内容の構成をはか

ることが肝要である。生活様式や民族差別などについて、語句の知識だけに終わる授業では、多価値的な文化受容と自他の民族尊重という態度形成にはいたらない。民族の学習にとってより重要なことは、地理教育が地域ではなく民族をとりあげることの意義を明確にし、民族への理解を深める方法として、地理的なもの見方考え方を培う過程を認識することであろう。

生活文化を題材とする以上、事例としてとりあげた民族は、かなり下位の分類オーダーに位置づけられる民族となることが多い。したがって、事例としてとりあげた民族の生活文化が、どのような民族集団を代表したものか、学び手が明確に認識できる工夫が必要である。

また、事例による学習を進めていくうえで重要なことは、民族と国家との地理的な関係性について、全体を概観しながらその多様な形態を理解することであると考えられる。しかしながら、他の単元に比べて教科書にみる民族の事例はきわめて多様であり、事例としての「類」のカテゴリーや、「個」としての性格がわかりにくい¹⁶⁾。

そこで、民族学習に関する地理的なアプローチを明確にしておく必要がある。たとえば、個々の地理的事象が民族の文化形態や

生活様式とどのように関係しているかなどのように、事象と事象とのメカニクな関係性などを考察することや、異なるスケールの重層したさまざまな地域間に分布する民族の相互関係について考えさせるなど、空間的な側面から問題の本質に迫る地理教育を展開することが重要と思われる。そして、これらの視点は、その空間的な位置や分布がゆえに生じる政治的社会的経済的事象の理解を容易にするばかりでなく、地理的な見方考え方の重要性を認識させる役割がある。ここに民族に関する学習を地理教育でとりあげる重要な意義がある。

IV. 民族と国家の関係にもとづくモデル学習の展開

今日の東西の冷戦構造崩壊は、世界のいくつかの地域で民族的覚醒を呼び起こし、さまざまな民族問題を噴出する結果となった。山内によれば、民族問題は、第2表のように5つのタイプに分類される¹⁷⁾が、民族問題の要素のなかには空間的な側面も見逃すことはできない。学校教育における民族の学習もまた、多角的な視点から学習の内容と方法を構成すべきであるが、地理学習であることを考慮して、地理的な見方考え方の育成に効果的

第2表 民族問題のパターン

	パターン	具体例
(1)	民族自決・分離独立問題	チベット、チェチェン
(2)	国境・帰属変更問題	ロシアとグルジアとの対立
(3)	少数民族・先住民問題	アボリジニ、イヌイット
(4)	国民形成・国民統合問題	ボスニア・ヘルツェゴヴィナ紛争
(5)	移民・難民問題	外国人労働者問題

山内昌之 (1994) による

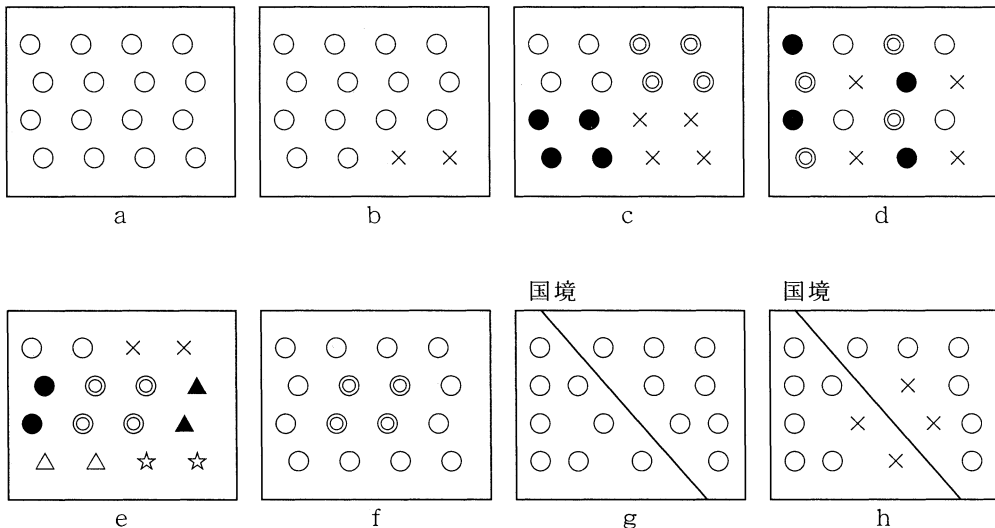
な事象を精選する必要がある。学習指導要領においても、同様の指摘があるが、学習指導要領で指示されている学習内容のなかにも、地理学習としての蓄積が未だ十分でない項目、あるいは地理的に考察させることが困難と思われる項目もあり、今後の地理教育実践の研究の必要性を痛感する。そこで、空間的な考察力を踏まえた認識方法の一例として、民族の分布と国家との関係についてのモデル学習の具体化を試みてみたい。

地理Bにおける「人種・民族と国家」という学習項目では、先にも述べたとおり、2～3の民族を事例としてとりあげることになっている。学習指導要領解説では、第1表のカ〜クのような事例選択の指針があげられている。国家がどのような民族によって構成されているかという点については、従来でも複合民族国家や単一民族国家という用語につい

て学習されてきたが、用語の意味を理解する理念的な学習に終始してきた弊は否めない。また、世界のほとんどの国は複合民族国家である。したがって、複合民族国家と単一民族国家とを、対比的に認識するよりも、複合民族国家における民族と国家との多様な関係を空間的側面から理解を深めることが肝要である。

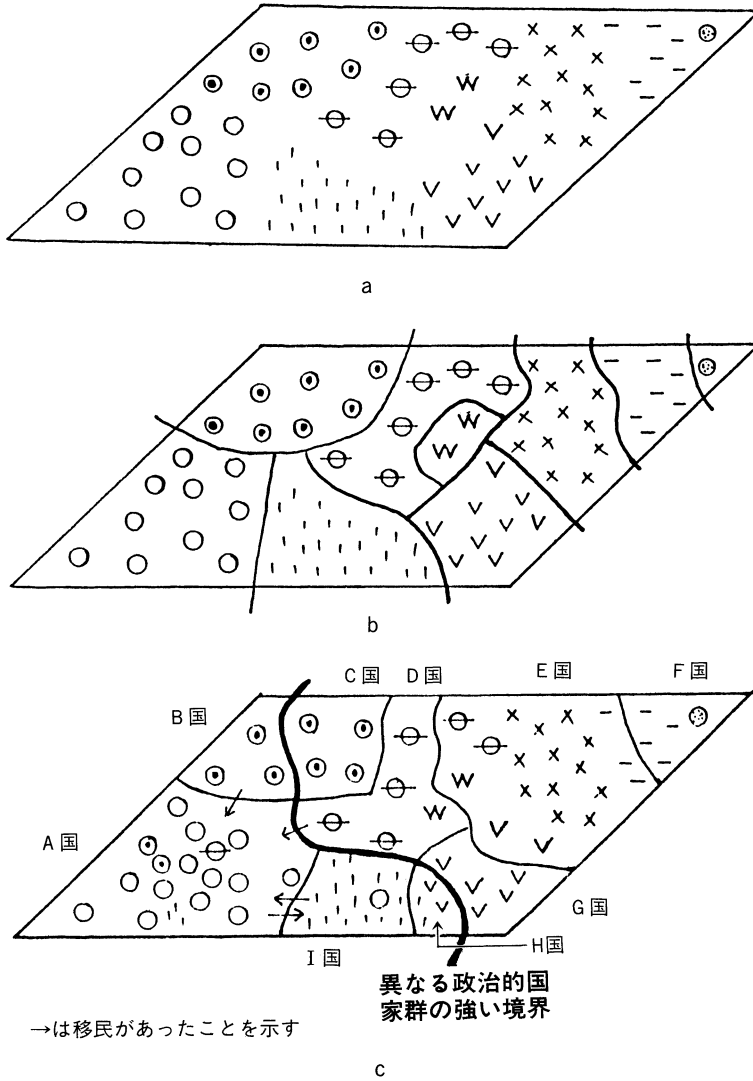
民族の分布と国家との関係は、複合民族国家にさまざまなタイプが考えられる。第1図a～hは、国家と民族との空間的な関係を8つのタイプに表現してみた。民族の人口数のバランスや支配と従属の関係などが分布にどのように反映されているかが、ポイントとなる。これを仮想世界で表現したのが第2図である。

第2図a～cは、仮想地域における民族の分布を示している。人口の大小にバラツキが



第1図 国土と民族分布との関係

a: 単一民族国家, b: 主要民族と少数民族, c: 多民族国家 (民族ごとに集住), d: 多民族国家 (混在), e: 多民族国家 (主要民族◎と国土の縁辺部に位置する多くの少数民族), f: 多民族国家 (少数の民族◎が多数の民族を支配), g: 一民族二国家, h: 二国家にまたがる少数民族×



第2図 民族の分布と国家

国家

A：多民族国家、人口流入国、B・C：同一民族が政治力によって分断された国家、D：少数民族を含む国家、E：隣接する民族も支配下にいたった多民族国家、F：少数民族を含む国家、G：単一民族国家、H：複合民族国家、I：他から流入した一部の民族が政治的もしくは経済的に支配している国

民族

①：○，②：●，③：⊖，④：×，⑤：—，⑥：⊙，⑦：∇，⑧：W，⑨：⊕

あるが、仮想地域に9つの民族が地域的なまとまりをもって分布している。民族は、その政治的経済的な命運を自ら主体的に決定したいという願いを現実化するために、主権と領

域をもつ国家を形成する。本来、民族自決と民族の共存共栄が尊重される国際社会では、第2図bに示されるような一民族一国家の世界が形成される。しかしながら、有史以来、

人類は空間的な移動を繰り返してきており、移動とこれにともなう民族の交流は、人類の本源的な性質である。その結果、民族間の政治的覇権争いが中心と周縁、支配と従属の関係をもたらし、帝国主義国家に代表されるような多民族国家が形成されることになる。そして、第2次大戦後に多くの民族国家が独立したが、非同盟中立を貫く一部の国を除いて、多くの国が米ソを中心とする東西二大陣営に属することになり、その結果、民族の分布とは関係なく国境が設定される状況も少なくない。このように、仮想地域は多様な民族の分布からなる等質的な地域（第2図b）の性格から、民族間の相互交流によるプロセスを経て、支配と従属という統一地域的な性格の地域に再構成される（第2図c）。さらに、第2図aは、民族の記号の特徴（たとえば記号の○の有無）を、民族の文化的要素とみなして分類すれば、さらに上位の分類基準からなる等質地域を設定することも可能であり、これらの地域間関係を考察することもより多角的な理解を深めることができる。

第2図cにおいてA国は、著しい経済成長の結果、隣接国からの移民流入がある多民族国家である。B国とC国は、2大国家勢力の政治力によって同一民族が分断された国家であり、民族②は不幸な状況下にある。D国とF国は国内に少数民族の分布をみる国であるが、それぞれ主要な民族となっている民族③と民族⑤が隣接する大国E国との国境によって分断されている。E国は、A国とともにこの仮想地域で覇権を争う政治的中心であり、国土の縁辺部に他民族を支配している。A国もE国もそれぞれ民族①と民族④を主要民族とする多数の民族から構成さ

れているが、A国は移民によって形成された多民族国家であるのに対し、E国は領土の外延的拡大によって多民族国家となった。G国は単一民族国家であるが、民族⑦は、H国にも分布している。H国は民族⑦と民族⑨がほぼ同数からなる複合民族国家であり、異なる政治的国家群の強い境界に隣接している位置関係から両国家群の緩衝帯的役割を果たしている。I国は他から流入した少数からなる一部の民族が政治的もしくは経済的に支配している国である。民族⑥と民族⑧は、少数民族として主権国家をもたない民族である。民族的自治が保障されれば他民族による国家の少数民族として生きる道がよりよいこともあろう。しかし、多数民族による人権の制約や政治的経済的抑圧が加わったり、多数民族への文化的な同化を強制されると、民族的覚醒を呼び起こし、民族紛争の火種に発展しかねない。なお、A国はアメリカ合衆国、E国は旧ソ連を想定しているが、その他の国や①～⑨の民族についても、過去を含めた世界の国家と民族のいくつかの具体的事例にあてはめて考察することが可能である。また、地理学習から逸脱するかも知れないが、複合民族国家において各民族のおかれている立場や民族共存のあり方、国家の役割、多民族からなる国民統合の方法などについて、第2図cを見ながら、生徒に考えさせることもできる。

たとえば、民族と国家との関係において、仮想世界（第2図a）を現実世界を反映するような3つの国に区分するよう国境線を引かせて、政治的なイニシアティブをとると考えられる民族を生徒個々に考えさせてみた。その結果、回答には2つのタイプが認められた。

一つは、位置を指標に選んだ生徒であり、政治的な支配構造が空間的にも中心周辺関係となつて反映されるタイプである。この場合、地理的に中心に位置する民族を選んだ生徒が多いが、なかには他から侵略されにくいとの理由から縁辺に位置する民族を選んだ生徒もいた。二つめは、数に着目した生徒であり、単に数が多く分布している民族を選んだ生徒が多かったが、これは民族の分布を何ら考慮していないタイプであった。また、あらゆる民族が国家との関係において幸福に暮らしていくにはどうあるべきかという設問では、多くの生徒が第2図bのような1民族1国家ではなく多民族が共存する国家との関係を支持した。その反面、民族と民族との政治的関係については多面的な見方があり、世界史や政治経済の学習との関連も配慮する必要を感じた。

このように、第2図a～cを組み合わすことによって、さまざまな授業展開の具体案が考えられるが、第2図は民族の分布を多分に静態的に取り扱ったため、民族の移動や民族相互の交渉のプロセスを表現できなかったことが欠点としてあげられる。しかし、本学習のテーマは、民族の移動ではなく、民族と国家との空間的関係である。また、この教材に対する生徒の評価のなかには、「現実はいよりの多様で複雑であるのでモデルとして適当でない」という指摘もあった。これは、モデルが教材として不適と言うよりは、モデルの意義を学習者が理解できる段階にまだなかったことが要因の一つと考えられる。モデルを活用して考えさせる場合、思考や判断の過程に事象の分布を重視させることが重要と思われるが、必ずしも指導者の意図通りにならなかつ

たのは、学習のねらいやモデルの目的が学習者により理解されていなかった証拠であろう。このような場合には、第3図のような流れの全体を考慮したうえで、再検討する必要がある。

民族の分布と国境との関係は、歴史的にも空間的にも実に多様であり、この図から、民族と国家とのさまざまな関係を垣間みることができる。このように、民族と国家との関係は、一つの多民族国家における民族間の関係性と、一つの民族をめぐって生起する国家間の関係性によってあられ、民族相互間、国家相互間、民族と国家とのさまざまな相互関係によって、絶えず変化するものであることが理解できる。なかでも、民族と国家との関係は、民族分布などの歴史的变化も含めた空間的諸関係と民族相互の政治的経済的諸関係との双方向的な関連によって読みとる必要がある。政治的な脈絡だけで民族と国家との関係を学習することは、民族と国家との関係が、ややもすると支配する側の視点でのみ描写され、被支配者としての少数民族や先住民の立場を理解するに十分ではない。このように、事象の空間的側面に焦点をあてる地理学習は、地理的な見方考え方を培うだけでなく、事象の政治的社会的経済的な理解をも容易にする。

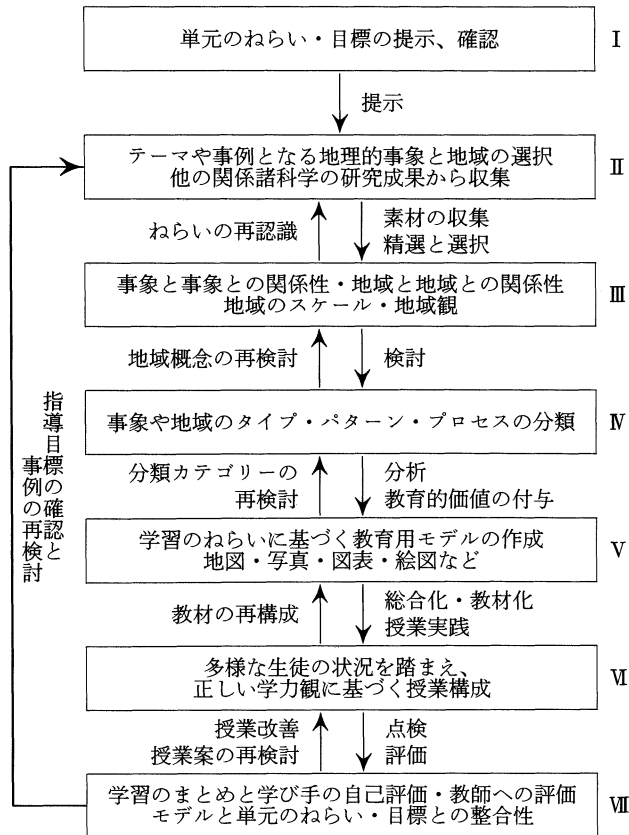
地理教育が民族と国家の関係を教える視点は、民族の分布や移動、国家との空間的な関係から生じる他民族とのさまざまな関係性に焦点化すべきであり、いわば民族に関する多くの事象を対象にしながらも、課題解決のための全体像やその本質の認識を踏まえて、空間的に考察しうる事象からのアプローチを積み重ねていく必要がある。地理教育の役割を

果たすことなく、他の諸科学からの概念や方法に追従した学習内容では、地理教育で民族を取りあげる視点や意味が希薄となり、自ら地理教育の存在意義を否定することになりかねない。これは、地理教育の自己理解が十分でないことに起因している。地理教育は、多くの関係諸科学やマスコミ等の媒体が提供する研究成果や情報を素材として、地理学によって与えられた豊かな地域概念と、教科教育学の研究成果を踏まえて、独自の内容と方法を具体化していくことが重要である。そして、事象の地理的なアプローチによる空間的な考察の方法について再検討し、事例による地理教育の主旨を踏まえた指導の内容と方法を再

構成する必要がある。

V. おわりに

モデルは、その使用目的によって、教育を目的とするものと理論構成を目的とするものに大別される¹⁸⁾。したがって、授業ではモデルの諸特性や機能を十分に認識したうえで活用すべきである。教材として活用するモデルを創り出すためには、第3図のような流れが考えられる。教育現場では、V～VIIの段階が重要であることは言うまでもない。とくに、モデルの教材化、授業実践、学習の評価等がシステムテックに一体化された教育活動が求



第3図 モデル教材活用の流れ

められる¹⁹⁾。

地理教育の危機は、地理教育実践の危機である。地域を題材にさえしていれば、地理教育が実践できるわけではない。これまで、地理教育は、地域のより新しい情報にアクセスすることにひたすら関心を払ってきたところがある。しかしながら、むしろ、地域理解のあり方、方法においてこそ、主体的な地理教育の立場を明確にしておく必要がある。地理教育は、事象と事象、地域と地域との関係性から、地域の構成や形成・発展・成長についての認識力を培うことであり、このことは、さまざまな価値観を相対視して理解し判断・行動するための能力を育てることへとつながる。そして、この能力は、地理教育にのみ価値を有するものではなく、他の教科や広く社会一般において活用されなければならない。その方法として、事例による学習やその実践方法としてのモデル学習は、授業実践の改善に有効かつ大きな役割を果たすと思われる。さらに、学習の展開にあたっては、地域観なり地域的視点²⁰⁾が不可欠である。

今日の地理教育は、社会科としての地理、あるいは地理歴史科としての地理など、そのあり方についての議論もあるが、やはり歴史教育や公民教育からみて地理教育はわかりにくい、やりにくいという声を聞く。問題点や課題は指摘できたとしても、おそらく、現場の教員も残念ながら地理教育について十分な自己理解ができていないのではないだろうか。何を学ぶかより、どのように学ぶかについて、研究面と実践面の双方向的な連携と充実をはかっていく必要がある。

注

- 1) たとえば、日本地理学会1994年度春季学術大会では、「地理教育の危機を訴える」というシンポジウムが開催された。地理学評論67、1994、183～190頁
- 2) 竹部嘉一（1998）高校地理歴史科地理の理念の検討、地理学評論71A-2、128～132頁
- 3) 中村 哲（1994）社会科授業実践に関する体系枠の構築、社会科教育論叢41、58～65頁
- 4) 中等教育の例として、次のものがある。
「新地理 A を創る」「新地理 B を創る」（1990）澁澤文隆編著（古今書院）、
「新しい学力観に立つ中学校社会科授業の改善」（1993）高山博之・川崎英一編著（明治図書）、
「市民が育つ新地理 B」（1993）千葉県高等学校教育研究会地理部会、
「教育課程地理歴史科研究開発 推進事業研究報告」（1994）京都府教育委員会、
「徹地理会研究報告集 I～IV」（1994）大阪徹地理会、
「新地理教材事例集」（1994）兵庫県高等学校教育研究会地理部会
- 5) 河南 一（1994）「教科書研究」における研究方法論の再検討、社会科教育論叢41、66～73頁
- 6) 須原洋次（1995）「地理教育実践と地理学、地理教育学」立命館地理学第7号、45～53頁
- 7) 斎藤清嗣・須原洋次・山脇正資（1994）「新教科書は地理教育の危機を救えるか」地理39-4、35～45頁
- 8) A. K. Philbrick: Principle of areal functional organization in regional human geography. *Economic Geography* 33, 1957, pp. 306～336
- 9) 谷川彰英（1986）範例学習、新訂社会科教育指導用語辞典、大森照夫ほか編著
- 10) 高山（1972）によれば、範例選択の視点には①地域類型に基づく立場②地域をとくに特徴づけている支配的因子に基づく立場③カテゴリーに基づく地理教育として地理学的研究方法に求める立場、の3つがあげられる。①②は、従来の地誌学を基礎とする地理教育の立場であり、地理教育を根本的に改革しうるものではない。これに対して③は、一般地理学（系統地理学）に地理教育の基礎を求めているが、地域の事象を理解することを目的とするのではなく、地域の構造理解を可能にする地理学的方法の習得を目的とする。ここで課題とすべきは、カテゴリーの選択と配置である。高山芳治（1972）「範例方式による地理教育」社会科学研究21号、

- 49～59頁
- 11) 藤原孝章 (1994) グローバル教育の学習内容とその実践事例について、教育文化③号、59～82頁、同志社大学文学部教育学研究室
 - 12) 永井滋郎 (1993) 国際理解教育カリキュラム化の視点、社会科教育論叢第40集、2～16頁
 - 13) 国境特集号、雑誌「窓」
 - 14) 金子邦秀 (1991) 多文化教育の展開、日本社会科教育学会研究年報1991、42～44頁、金子邦秀 (1993) 現代アメリカ社会科の研究(5)—多文化教育による資格付与—社会科研究第41号、29～38頁など
 なお、行き過ぎた多文化主義は、過剰な民族的覚醒をもたらし、自民族中心主義的な態度につながりかねないことも指摘されている。
 森茂岳雄 (1994) ニューヨーク州の社会科カリキュラム改訂をめぐる多文化主義論争、社会科教育学全国研究大会発表資料
 - 15) 文部省 (1989) 高等学校学習指導要領解説地理歴史科編、実教出版、324頁
 - 16) 前掲7)
 - 17) 山内昌之 (1994) 民族の時代 (NHK 人間大学テキスト)、164頁、NHK 出版、なお、西島は民族問題を①解体型②統合型③独立型④エスニック型の4類型に分類している。
 西島建男 (1992) 民族問題とは何か、225頁、朝日選書 (朝日新聞社)
 - 18) 藤田詠司 (1990) 社会科における「モデル学習」の理論、社会科研究第38号、70～81頁
 - 19) P. Haggett: *Geography*, 1983, 18～24頁, Harper Collins Publishers, New York、地理学におけるモデルの活用は、ほかに Yeates (1968), Chorley (1964) などに詳しい。地理学の分析ではモデルは抽象化の度合いによって3つのタイプに分類される。一つは「Iconic Models」と呼ばれ航空写真のようにスケールの変化のみを扱う。二つめは、「Analog Models」であり、地形図における等高線などのように、一つの特性が他のものによって表現されているものをさす。3つめは、最も抽象化された「Symbolic Models」である。現実を記述したり、将来を予測するための科学的方法として、モデルの活用は有効であると同時に、モデルは教育の分野においても考察し判断する力を養うよい教材となる。イギリス (Longman 社、Schofield & Sims 社)、アメリカ (HBJ 社、HOLT 社) などの欧米の中等学校教育におけるテキストは、わが国のものよりモデルの活用頻度が高い。しかも、日本の教科書にあるモデルは、地理学などの研究成果をそのまま呈示するにとどまるが、欧米のテキストにある教材としてのモデルは、管見する限りでは、教育的価値が付与され授業での活用がよく検討されている。
 M. H. Yeates: *An Introduction to Quantitative Analysis in Economic Geography*, 1968 (M. H. イェーツ著、p 238、高橋潤二郎訳、1970年、『計量地理学序説』、p. 8、R. J. Chorley、*Geography and Analogue Theory, A.A.A.G* 54, 1964, pp. 127～137
 - 20) 桜井明久 (1991) 社会科地理教育における地域的視点、社会科教育研究 No. 64、21～35頁