

中学校社会科地理的分野における地誌学習の 可能性

—「社会科地理」教育論争に学ぶ—

京都教育大学大学院 連合教職実践研究科
教職実践専攻 授業力高度化コース
216025 和田 有生

中学校社会科地理的分野における地誌学習の可能性

－「社会科地理」教育論争に学ぶ－

和田 有生

授業力高度化コース

要約：本稿では、過去の「社会科地理」教育論争を整理することで、中学校段階における地誌学習の持つ教育的意義および育成すべき市民的資質について明らかにすることを試みた。論争の整理により、中学校段階における地誌学習では、豊かな地理的認識の形成という一貫した視点が必要であること、十分な内容知をベースとしつつ、方法知の視点を取り入れた学習過程が求められることが明らかとなった。この二点をふまえ、具体的単元計画の構想を行うことで、授業改善の方向性を示した。今後の課題として、三年間を見通した市民的資質育成に関する考察が必要である。地誌学習のみならず、系統地理学習、主題学習をあわせた地理的分野全体からの視点を持ち、他領域（歴史・公民）との関連性もふまえた考察が求められる。

キーワード：中学校社会科地理的分野、「社会科地理」教育論争、地誌学習、市民的資質

1. はじめに

本稿は、中学校社会科地理的分野における地誌的内容の学習（以下、地誌学習とする）の意義および授業改善の方向性について考察するものである。中学校社会科における地理的分野は①地誌学、②系統地理学、③主題学習の三つの学問領域で主に構成されている。中でも①地誌学は、「地理的にまとまりをもった特定の地域において、地域を構成する地理的事象がどのような関連をもって存在しているかを明らかにしていくという地誌的方法を軸として成立している」（岩田、2000、p. 35）。つまり、地域性の解明こそが地誌学の目的とされてきた。そして、地誌学という学問領域をもとに、地誌学習が構成されている。現行の中学校学習指導要領（平成29年版）社会（以下、学習指導要領とする）においては、大項目「世界の様々な地域」の中項目（2）「世界の諸地域」並びに大項目「日本の様々な地域」の中項目（3）「日本の諸地域」が概ねこれに該当する。前者については現行の学習指導要領解説では、世界の各州の学習を、設定した主題をもとに追究することや、その地域で特徴的に見られる地球的課題と関連付けて取り上げることについて述べら

れているため、①地誌学習の性格を持ちつつも、③主題学習的要素も持ち合わせている。一方、後者の「日本の諸地域」の学習については、以下のように述べられている。

（学習指導要領〈平成 29 年告示〉解説 p. 65）この中項目の学習は、日本の様々な地域を地誌的に取り上げて我が国の国土に関する地理的認識を深めるものであり、小、中、高等学校の一貫性の観点から見ると、中学校社会科の地理的分野を特色付ける学習といえる。

以上の記述から、中学校地理的分野「日本の諸地域」の学習は、地誌学習の要素が最も大きい学習であり、かつ小・高等学校との学習の接続部分にあたる領域として非常に大きな意義を有すると言えよう。しかし一方で、地誌学習は長年様々な批判を受けてきた。その最大のものは、学習内容の羅列化・平板化・繰り返しという点である。それは言うまでもなく、地誌学における地域の記述が「一般的共通性」よりも「地方的特殊性」に焦点を当ててなされてきたからである。つまり、「○○地方は～の特徴を持つ地域である。」との記述が地理教科書の記述の主なスタイルとなっており、学習した知識・概念は他の学習分野に転移しにくく、一度きりのものとなりがちである。ゆえに学習者からは「何のためにその地域の特色を学ぶのか」が見えにくくなってしまうわけである。さらに、授業者側の課題がある。伊藤裕康・鈴木正行は、地理教授に関する現場教員の意識調査により、中学校地理、歴史、公民の三分野で最も地理教授に苦手意識を感じる教員の割合が高いこと、その中でも地誌学習の指導に不安を感じる教員が多いことを指摘している。不安要因の一つに、学習指導要領における地理学習の取り扱いの目まぐるしい変化を挙げている（伊藤・鈴木、2018、p. 19）。

このような問題を抱える地誌学習の改善について、これまで様々な研究がなされてきている。しかし、地域を扱い学習することの意義や目的は何なのか。その意義や目的が異なれば授業改善の方法も大きく異なってくる。そこで本稿では、過去の「社会科地理」教育論争を整理することにより、地誌学習の意義を今一度考えたい。社会科における地理的分野の果たす役割や意義等をめぐったこの論争は、今日に至っても尚、三領域（地理・歴史・公民）に分けられた社会科のカリキュラム全体の問題や、三領域を個別に学んでゆく意義を問いかけている。加えて、本論争が投げかけた問いやその後の論の動向は、筆者の課題意識である地誌学習の有する意義と授業改善の指針を明らかにする上で大いに示唆を与えてくれるものとなる。これとあわせて、現行の学習指導要領とも照らし合わせながら、中学校社会科地理的分野における地誌学習の意義および授業改善の方向性について述べたい。以上を通して地誌学習の従来の問題を改善し、なおかつ社会科の目標である市民的資質の

育成に寄与し得る地誌学習の単元構想を行うことは、意義深いものであると考える。そのために、まずは中学校における地誌学習の授業改善の方向性を探るべく、過去の「社会科地理」教育論争を整理する。さらに抽出した論点の再検討を行うことで対立点をより明確化させる。その上で、近年の学習指導要領の変遷の動向をふまえ、地誌学習改善の方向性を示し、「日本の諸地域」学習における具体的単元計画を構想する。

2. 「社会科地理」教育論争の整理

ここでは、地理教育の分野でおもに 1990 年代後半から 2000 年代前半にかけてさかんに議論された「社会科地理」教育論争およびその後の論の動向を整理する。なお、「社会科地理」教育論争という名称は、当事者の一人である草原和博によるものである（草原、2005）。従来から態度形成、人間形成的側面を視野に入れた「社会科地理教育論」の重要性を主張してきた山口幸男と、それらの側面を排除し、開かれた社会認識形成に力点を置く「社会科地理教育論」を推し進めてきた草原和博・森分孝治との間で計六本もの論文を通じて議論が行われた。まず、論争の経過を以下の表 1 に示す。

表 1 「社会科地理」教育論争における各種論文一覧（①～⑥は論文の発表順）

	山口幸男	草原和博・森分孝治
論文タイトル	①わが国における各種地理教育論と社会科地理教育の意義（山口、1998） ③地理教育論の再検討と新学習指導要領－草原・森分両氏の拙稿への疑問に対する回答－（山口、1999） ⑤三たび地理教育論について－森分・草原両氏の注文への回答－（山口、2001）	②社会科地理の本質をめぐって－山口論文への疑問－（草原・森分、1999） ④再び社会科地理の本質をめぐって－山口回答論文への注文－（森分・草原、2000） ⑥「社会科地理」をめぐる論争の構図（草原、2005）

論争のきっかけは、山口の論に始まる（表 1－論文①。以下同様）。山口は、今日の日本における地理教育論として五つの類型を挙げ、その一つである「社会科学科地理教育」について、次のように述べている。「社会科学科地理教育は厳密な客観的な社会認識を重視し、態度的側面を強く排除しようとする点に大きな特徴がある。…（中略）…知的な側面に限定することが、社会科的な教科・学習としてふさわしいことなのか。人間形成的側面をあまりにも軽視していないか。これらの点に社会科学科としての社会科教育及び地理教育の根本的問題点が潜んでいる」、「社会科学科としての社会科教育は各種の社会科学から学習する単元・題材に関連する様々な知識を取り入れるが、一般性、永続性、転移性の

ある法則的・理論的知識が質の高い知識とされる。地理教育についていえば先ずは地理学の法則・理論に着目するが、それだけでなく、他の社会科学からも関連する法則的知識を援用し、それらが総合され、地理教育の内容が作られる。しかし、特定の題材に関する授業構成レベルの研究はなされているものの、社会科教育全体あるいは地理教育全体としてどのような法則・理論を取り上げていくのかというカリキュラムの全体構造が欠落している点に大きな欠陥がある」(山口、1998、pp. 3-4)。これらは、法則・理論に基づいた知的側面の育成を重視する社会科教育、すなわち草原・森分の社会科学科地理教育に対する問題提起である。

これらの問題提起に対する草原・森分の主張(論文②)を以下に挙げる。「理解主義社会科(「社会科地理」を含む)や認識主義社会科は、森分が繰り返し論証しているように、態度形成、人間形成に直接的に関わろうとして、価値注入をおこない、社会化を後押ししたり、イデオロギー教育をおこなうことになっている。対象をよりよく知れば、それだけ我々の精神は対象から自由になる。子どもが、自分を取りまく社会を、自分を養い育て拘束する社会の有り様を、その機構や構造、メカニズムを知れば、現存の社会から精神的に自立でき、自分たちの住む社会の在り方を批判的に考えていくことができるようになる。社会科教育でしかできないことを、よりよくなすことが、人間形成に、より深く、教育の本来の在り方にしたがって寄与することになるのではないか」(草原・森分、1999、pp. 43-44)。つまり、草原・森分はできる限り態度的側面へのアプローチを排除し、社会諸科学(政治学、経済学、歴史学等)の研究成果から導かれる法則・理論を地理教育に織り交ぜた総合的社会研究こそが、教師による価値注入のない、かつトータルな社会認識の育成には欠かせないとして、これを目指しているわけである。

これら法則・理論を地理教育に全面的に用いようとする両氏の主張に対し、山口は次の四点から疑問を呈している(論文③)。すなわち、(ア)そのような法則・理論が地理教育の全内容としてどのように構想されているかが全く不明な点、(イ)法則とか理論とかいうものはそんなに簡単に作れるものなのかという点、(ウ)地理認識における法則・理論の持つ限界性、(エ)(ア)に関わり、社会科学科は学習指導要領の目標・内容を全面的に否定しているにも関わらず、教科書の配列内容に沿った題材の研究をしていることは矛盾ではないかという点、以上である(山口、1999、p. 33)。特に(ウ)については、「両氏は法則・理論こそ最も視野の広い、最も正しい地理認識の方法であると考えているように思われる。つまり、『一を聞いて十を知る』である(森分 1997)。しかし私に言わせればその逆

で、地理における法則・理論は『十を聞いて一を知る』ようなもののように思われる。法則・理論は多くのファクターだけを取り出して立論されるものだからである」（山口、1999、p. 33）と述べている。一般性、永続性、転移性のある法則的・理論的知識が質の高い知識とされ、それらのみによって正しい地理認識へのアプローチを図ろうとする草原・森分に対し、山口は事実に知識の内容理解の重要性を訴えている。

この法則・理論という点に関して、草原・森分の反論（論文④）を以下に示す。「われわれは法則・理論を **generalization** の意味に用いており、科学的普遍的なそれに限定してはいない。子どものもつプリミティブな法則・理論から日常的・常識的なものも含み、誰もがもつ社会や地理の見方考え方を間主観化したものと捉えている」、「社会科学科は、態度形成を目標としないけれども、科学的社會認識を形成することによって子どもの精神を既存の社会から解放し自立させ、批判的に思考できるようにする」（森分・草原、2000、p. 65）。ここでは、法則・理論のより幅広い定義について述べ、それらを地理教育に関連付けさせることで科学的社會認識を育成することの重要性について再度言及している。

これを受けてさらに山口は法則・理論の重視について「社会科学科地理教育における法則・理論とは **generalization** の意であり、また、地理の見方考え方のことであると述べられている。そうであるならば、法則・理論などといわずに、一般性とか地理的見方考え方とかいふべきであろう」（山口、2001、p. 37）と述べ、法則・理論を全面的に用いた地理教育に対して否定的見解を示している（論文⑤）。

これら一連の議論はその後、草原によって整理がされた（論文⑥）。草原は、公民・市民の育成を両派とも擁護しながらも、議論が噛み合わなかった要因は、双方の考える「社会科地理」論にズレが生じていることを挙げている。山口の「社会科地理」の立場は「地理主義教育論」の範疇にあり、地理・歴史・公民の目標の相対的な独自性を主張するものであり、草原・森分の「社会科地理」は「地理主義教育論」からの原理的転換をはかった「社会認識のための地理教育」に位置するとし、地理・歴史・公民の内容、対象でのすみ分けは存在しないと述べている。草原による論争の総括は、「地理主義教育論」と対極に位置するものとして「社会認識のための地理教育」の有用性を主張している。しかし、社会諸科学を具体的にどのように地理教育に関連させていくかという全体カリキュラムを言及するには至っていない。その様な課題を有しつつも、双方の想定する「社会科地理」の意味の違いを浮き彫りにさせた功績は非常に大きいと言えよう。

以上が特に法則・理論をめぐる論点である。目標部分では、社会科地理の上位目標と

して互いに「市民的資質の育成」を掲げている点に共通項が見られる。ところが、上位目標へのアプローチとして設定している下位目標では「地理的認識の形成」（山口）、「社会認識の形成」（草原）という明確な相違点が存在する。換言すれば、法則・理論よりも個別的知識の獲得に重点を置き地理的認識形成を図るか、個別的知識の獲得よりも法則・理論に重点を置き社会認識形成を図るか、という相違となる。この点から、互いに想定している「市民的資質」の解釈に大きな相違があるのではないかと推察できる。この「地理的認識」、「社会認識」および「市民的資質」の内容について、次章で考察を行う。なお、山口は「公民的資質」、草原は「市民性」という用語により、社会科地理の上位目標として育成すべき資質をそれぞれ表現している。本稿では混乱を避けるため、引用文以外の箇所は、これらの資質を社会科教育で一般的に用いられている「市民的資質」の用語に統一し、論ずることとする。

3. 「社会科地理」教育論争における論点の再検討

ここでは、「社会科地理」教育論争の整理を通して見えてきた両者の相違点である「地理的認識」、「社会認識」および「市民的資質」の内容について考察する。まず、社会科地理の上位目標として掲げる市民的資質の育成について、山口、草原・森分はその構成要素をどのように捉えているのかを、論争の時期やその後の論をもとに再検討する。

山口は、「社会科教育における公民的資質を地理教育の立場から捉え直すことが必要である」と述べており、地理教育の立場からみた市民的資質を「地理的態度・価値」と定義する。その上で、「地域」「空間」「環境」の三つの概念に関わって育成すべき地理的態度・価値を定めている。具体的には、「地域的個性創造の精神」（地域の発展に貢献しているという態度、郷土愛、国土愛）、「地域尊重の精神」（他地域の理解、国際理解、異文化理解）、「空間的自己確認」（生活の安心、広い視野）、「地域的、国際的、グローバル的協力の重要性」「自然との共生」等である（山口、2000、pp.103-108）。一方、草原は「すなわち、市民性とは極めて具体的で総合的なものである。単純な要素に分解して指導しては、肝心なときに生きて働かない。子どもには国家、社会が現に直面している状況に対峙して、そのリアリティを分析、判断する機会が保障されなくてはならない」とする。また、「市民性の要素別指導は、むしろ子どもの必要と成長を妨げる」とも述べている（草原、2007、pp.18-19）。

つまり、山口の述べる「社会科地理」では、市民的資質を構成する要素を分解して捉

える。そのため、市民的資質育成の前段階として、地理的認識の形成が目指される。一方、草原は市民的資質を構成する要素を分解して捉えるべきものではないという立場である。そのため、草原の述べる「社会科地理」では、地理教育の目標は地理的認識ではなく、あくまで社会認識の形成となるのである。

では、地理教育の目標として地理的認識の育成を重視すべきか、社会認識の育成を重視すべきか。それぞれの目標の相違は、授業における内容知と方法知のバランスをどのように図るかという問題に直結している。山口は地誌学習こそ「人間形成的意義の大きい地理学習論」（山口、2011、p. 12）と述べ、十分な内容理解に基づく地理的認識の育成に重点を置く。このことから内容知重視、一方、草原・森分の主張する様な、地理的認識よりも地域に関する学習を通じて社会認識を形成しようとする地誌学習の在り方は、方法知重視と概括できる。なぜならば、地理教育の対象地域の中でも、他地域との違いが際立ち、学習者にとって示唆に富む現象に学習内容を焦点化しようと試みるからである。

以上の検討をふまえ、どのように地誌学習の授業改善を模索すべきか。次章では、これまで述べた市民的資質と地誌学習との関係、および地誌学習の授業設計における内容知と方法知の位置付けについて、考察を行う。

4. 論争から紐解く地誌学習改善の方向

まずは、これまでの論争整理をふまえ、改めて市民的資質について考察する。筆者は市民的資質を地誌学習においては要素主義的視点から捉えたい。その理由として以下の二点を挙げる。第一に、地理的認識の不足は市民的資質を高めていく際に大きな阻害要因となると考えるからである。地域の特色を知り、一定の空間イメージを把握できることによって、はじめて自分の置かれている座標が明確となり、市民としての考察が可能になる。地理教育においては空間軸の確かな把握が、市民的資質を支える大きな基礎となっているのではないだろうか。第二に、内容の系統性の問題である。山口は、児童・生徒の地理意識の発達の傾向性を解明するため、小学校低学年から高等学校に至るまでの空間的視野の拡大と分布形態の特質を、データをもとに実証することを試みた。それによると、地理的認識が急激に拡大する時期として、小学校中学年から中学校低学年までを「地理意識の爆発期」と呼び、「世界観・国土観は子どもらしい自己中心的な段階を脱し…（中略）…、成人にほぼ類似のものまでになる」（山口、2002、pp. 245-247）としている。この時期に性急に市民的資質育成を視野に入れ、方法知重視に傾くと、豊かな地理的認識に支えられ

た市民的資質からは遠ざかってしまう。さらに筆者は地誌学習の系統性を重視する最大のポイントとして、学習指導要領では「中学校社会科地理的分野を特色付ける学習」との位置付けがあり、高等学校において新必修科目となる「地理総合」へのスムーズな接続を視野にいたした非常に重要な内容構成である点を挙げたい。地誌的内容に政治学、経済学、歴史学等、他学問との関連付けを早期から過度に意識し、性急に「何ができるようになったか」を求めることは現在のカリキュラムでは無理が大きいのではないだろうか。

次に、地誌学習における内容知と方法知の位置付けに焦点を当てて、近年の学習指導要領の変遷を捉えることで、どのように地誌学習の授業設計をすべきかを検討する。先述の地誌学習が抱える問題点の改善と、ゆとりを目指した授業時数の削減等の大きな流れにより、平成10年版では地誌学習は消滅し、世界および日本の諸地域を学ぶ際に二～三の特色ある地域を選択し、地域を見る視点や調べ方を中心に学ぶいわゆる事例学習が採用された。しかし、平成20年版において再度地誌学習が取り入れられた。この背景には、方法知への行き過ぎた転換により、現場教員からの不安が大きかったこと、具体的には地理的認識の欠落により、高校入試に対応できるのかという不安が挙げられる（例えば、米田、2008、p. 31。戸井田・吉水・岩本、2013、p. 24）。この平成20年版の特徴とは、七つの中核事象のうちいずれかを七地方区分に当てはめながら、その事象に他の事象を関連付けながら学習する点である。中核事象とは、地域性を追究する上での考察の切り口となる事象のことである。知識の網羅の改善へ向け、この中核事象に焦点を当てながら地域性を追究することが求められた。しかしここでも、どの事象をどの地域に当てはめるべきかの判断が困難である、高校入試をふまえ、学習内容の「抜け落ち」がないかどうか心配であるとの問題点が出され、課題の残るものとなった。そして現行版では、七つの中核事象から、①自然環境②人口③資源・エネルギーと産業④交通・通信（⑤その他の事象）の五点（四点でも可）に絞り、これらいずれかの中核事象を、九州地方～北海道地方にそれぞれ当てはめ、単元構成を行うこととなった。以前と比較し、授業者に中核事象の選択の幅が拡大した側面をプラスと解釈できる反面、①～④の各事象を各地方に当てはめる単元構成力が授業者に求められることとなった。

この平成10年版から現行版に至るまでの変化を、「社会科地理」教育論争及びそれ以降の両者の主張から読み解くと、現行版では内容知と方法知が両輪となり、バランスの取れた社会認識の育成を目指していることが窺える。内容知と方法知の止揚を目指す現行版は、上述のように授業構成力がより一層問われることになるだろう。取り扱いを誤れば、

内容知も方法知も獲得させることができず、その本来の目的からは遠ざかっていくことになる。つまり、「二兎を追うものは一兎をも得ず」の学習に陥る恐れもある。以上をふまえ、筆者は中学校段階における地理的分野の大部分が地誌的学習（世界の諸地域、日本の諸地域）で内容構成されていることから、市民的資質を地理的な要素に分けて捉える立場をとり、豊かな地理的認識は市民的資質の根幹を成すという考えに立つ。よって、内容知に重点を置いた十分な地理的認識形成のもと、方法知を取り入れた地誌学習を授業改善の方向として定め、次章で具体的単元構想を行うこととする。

5. 市民的資質育成を視野に入れた地誌学習の単元構想

ここでは、これまでの整理をふまえ中学校社会科地理的分野における地誌学習で目指すべき市民的資質の要素を以下(ア)～(ウ)に定義し、その上で、具体的単元構想を行う。

- (ア) 地理的認識の深まり自体が市民的資質育成につながるものであること。
(イ) (ア)に関連して、長期的視点に立ち市民的資質育成を構想すること。
(ウ) 学習過程を経て地域の将来像を考察する継続的な活動により、市民的資質の基礎を養うこと。

また、中高のスムーズな接続を視野に入れ、学習者の地理的認識を深め、転移しない知識の網羅を乗り越えた使えるレベルの概念的知識の形成を図ることために、筆者はさらに以下の二点をふまえた単元デザインを構想することで、地誌学習の改善を提案したい。

- ① 複数の単元で得た地理的認識をもとに市民的資質育成につなげる単元のまとめ。
② 単元のまとめに将来を見通す観点を取り入れ、既習内容を生かし「その地域は今後どのようなようになっていくだろうか」という問いの設定。

①について、吉田剛の提言に倣い、複数単元を通して市民的資質育成へとつながる具体的構想を行う（吉田、2011、p. 26）。②について、これまでの地誌学習では、地域的特色の把握に注力する一方で、地域の課題の追究、さらには地域の将来像（その地域は今後どのようなようになっていくか）といった考察に欠ける傾向があった。そのため、「日本の諸地域」学習では、単元ごとに既習事項を活かし、地域の将来像を考える活動を一貫して取り入れた。そのことにより、性急な市民的資質育成へと走らず、長期的視野で市民的資質育成の基礎を培う地理授業の実践へとつなげたい。尚、これらはあくまで構想の段階であり、実践のふりいにかけられたものではないことを付しておく。以下に単元計画を示す。

表2 単元計画

単元と中核事象		単元の展開	主な学習活動
中国・四国地方	交通・通信	第1時：中国・四国地方の自然環境の特色	◆白地図、雨温図、地形図を用い、基礎的内容学習
		第2時：瀬戸内海の水運と工業発展	◆瀬戸内海の利便性の立地から考察 ◆統計資料、地図の読み取り
		第3時：交通網の整備と生活、産業の変化	◆本州四国連絡橋の架橋効果に関する統計調べ ◆統計資料、地図の読み取り
		第4時：交通網の整備と人口	◆統計調べをもとにしたディベート活動 (交通網の発達による効果の検証)
東北地方	交通・通信	第5時：東北地方の自然環境の特色	◆白地図、雨温図、地形図を用い、基礎的内容学習
		第6時：農業の工夫と伝統行事の発展	◆伝統行事と農業の関連性の考察 ◆統計資料、地図の読み取り
		第7時：交通網の整備と農業、水産業の変化	◆交通網の発達と産業の変化の関連性の考察 ◆統計資料、地図の読み取り
		第8時：交通網の整備と工業の変化	◆交通網の発達と産業の変化の関連性の考察 ◆統計資料、地図の読み取り
学習のまとめ		第9時：「単元を貫く問い」に対するまとめ及び学習の振り返り	◆中国・四国地方と東北地方の地域的特色を比較 ◆2地方の課題や将来像を地域的特色にふれながらレポートにまとめる

中国・四国地方及び東北地方の中核事象を「交通・通信」と設定する。「中国・四国地方、東北地方はそれぞれどのような地域だろう。また、今後どのようなようになっていくだろう」を単元を貫く問いとする。教科書の配列に従うと、中国・四国地方の学習の後に、近畿地方の学習となる。この配列を大胆に組み替え、比較の視点を取り入れることによって知識の羅列といった問題を改善し、地理的認識を深めた上で、地域の将来像の考察へとつなげたい。例えば、中国・四国地方と東北地方との比較では、瀬戸内海を中心に九州、近畿地方とを結節する地域としての中国・四国地方と、主に関東地方との結び付きによって発展を遂げてきた東北地方との地域的差異が浮かび上がり、学習者が描く将来像にも違いが表れやすいと考えられる。同様の学習展開を、他の地方でも設定することができる。例えば、「自然環境」を中核事象とし九州地方と北海道地方を連続した単元として設定する。授業者が①～⑤の中核事象選択の幅が広がったという点を最大限に活かし、地方の特殊性の追究のみに焦点が当てられがちであった学習を、一般的共通性やそこから見えてくる将来あるべき姿の追究へと展開できる可能性がある。このように、地域の比較を単元に設計することで、従来は他の地域に転移しにくかった内容知の質の向上へとつながる。さらに、内容知の質が向上することにより、単元後半部分における方法知の質の向上へとつながっていくだろう。これは冒頭で述べた、地理教授に最も不安を抱える現場教員に対しても、授業改善の一指針となるものである。なぜなら、現行学習指導要領における地誌学習の内容知と方法知の位置付けをある程度明確化したことにより、「二兎を追う者は一兎をも得ず」

の学習から脱する学習展開の可能性を示しているからである。

最後に、留意すべきポイントは以下の二点である。第一に、各地方の学習に設定する中核事象の分析および整理が欠かせない（図1）。第二に、中核事象とその他の事象との因果関係を丁寧に分析することが求められる。例えば、産業を中核事象として中部地方と関東地方の単

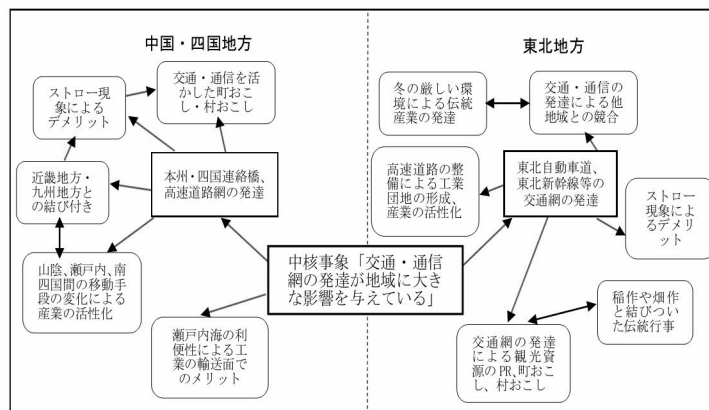


図1 授業者が整理しておくべき中核事象に関連する概念

(中條・岩本・早馬、2014、p.77の図2、下池、2016、p.87の図6を参考に筆者作成)

元計画を行う際、産業とそれぞれの地域の人口分布との関連性、自然環境との関連性、交通網との関連性などの分析・整理が重要である。そして、それに基づき、異なる地方同士の比較が可能となるような問いの設定、比較をもとにした地域の将来像の考察を行う。その様な過程を経ることで、地方的特殊性の理解を超えた一般的共通性の理解、将来像を構想する市民的資質の育成を視野に入れた地誌学習実現の可能性が見えてくるだろう。

6. おわりに

本稿では、「社会科地理」教育論争を検討することで、地誌学習の有する意義を明確にし、授業改善の方向性について考察を行った。論点の整理・再検討により、二つの対立点が浮き彫りになった。①社会科地理では「市民的資質」へどの程度までアプローチすべきか、②①に関連し、社会科地理では「地理的認識」、「社会認識」どちらに主眼を置き、授業設計を行うかである。筆者は、中学生という発達段階や、高等学校の新設科目である

「地理総合」との接続をふまえ、地理教育における「市民的資質」を要素主義的視点から捉え、「地理的認識」の育成に重点を置いた授業設計に、地誌学習改善の方向性を位置付けた。この様に、内容知に重点を置き複数の単元で得た地理的認識をもとに地域を眺めることは、地方的特殊性はもちろん、一般的共通性をより鮮明に浮かび上がらせることにつながる。その上でさらに、「それらの地域は今後どのようなようになっていくか」という問いを設定することにより、地域の課題に対する考察に深まりが生まれるだろう。今後の課題として、三年間を見通した市民的資質育成についての考察が求められる。地誌学習のみならず、地理的分野全体の視点から、他領域（歴史・公民）の学習内容との関連性をどのように図っていくかといった整理・検討が必要となる。

引用・参考文献

- ・ 伊藤裕康・鈴木正行（2018）「教師の意識調査からみた中学校社会科地理学習の課題と振興策 -香川県及び浜松市における調査から-」『E-Journal GEO』Vol.7（1）、pp. 11-18。
- ・ 草原和博・森分孝治・棚橋健治（1996）「社会科学教育としての地理授業 -『都市と権力』の教授書開発-」『広島大学教育学部紀要』 第二部第45号、pp. 53-64。
- ・ 草原和博・森分孝治（1998）「社会科地理の本質をめぐって -山口論文への疑問-」『社会科教育研究』No.81、pp. 42-44。
- ・ 草原和博（1998）「市民性育成のための地理教育 -時事問題研究カリキュラムの示唆するもの-」『社会系教科教育学研究』第10号、pp. 37-46。
- ・ 草原和博（1999）「人文科学科としての地理教育 -人間中心の地理の原理的考察-」『社会科研究』第50号、pp. 81-90。
- ・ 森分孝治・草原和博（2000）「再び社会科地理の本質をめぐって -山口回答論文への注文-」『社会科教育研究』No.84、pp. 63-66。
- ・ 草原和博（2001）「地誌教授による態度形成の論理 -P. E. ジェームスの地理教育論を手がかりにして-」『新地理』48-4、pp. 1-17。
- ・ 草原和博（2005）「『社会科地理』をめぐる論争の構図」『鳴門教育大学研究紀要（教育科学編）』第20巻、pp. 171-183。
- ・ 草原和博（2006）「地理教育の社会化 -わが国の地理教育改革論の体系と課題-」『社会系教科教育学研究』第18号、pp. 1-10。
- ・ 草原和博（2007）「地理教育の公民教育化 -地域を単位にした総合的な社会研究-」『社会科研究』第66号、pp. 11-20。
- ・ 下池克哉（2016）「仮説のシステムを組み込んだ動態的地誌学習の授業設計」『社会系教科教育学研究』第28号、pp. 81-90。
- ・ 社会認識教育学会編（2000）『改訂新版 中学校社会科教育』学術図書出版社。
- ・ 戸井田克己・吉水裕也・岩本廣（2013）「近年の日本における地理教育の展開状況 -1980年代以降を中心に-」『新地理』61-3、pp. 19-39。
- ・ 中條暁仁・岩本知之・早馬忠広（2014）「中学校社会科における動態地誌的学習の特質と課題 -『日本の諸地域』を中心として-」『静岡大学教育学部研究報告 教科教育学編』第45巻、pp. 71-81。
- ・ 山口幸男（1998）「わが国における各種地理教育論と社会科地理教育の意義」『社会科教育研究』No.79、pp. 1-8。
- ・ 山口幸男（1999）「地理教育論の再検討と新学習指導要領 -草原・森分両氏の拙稿への疑問に対する回答-」『社会科教育研究』No.82、pp. 32-35。
- ・ 山口幸男（2000）「地理教育と公民的資質」『新地理』47-3・4、pp. 103-110。
- ・ 山口幸男（2001）「三たび地理教育論について -森分・草原両氏の注文への回答-」『社会科教育研究』No.86、pp. 36-37。
- ・ 山口幸男（2002）『社会科地理教育論』風間書房。
- ・ 山口幸男（2011）『動態地誌的方法によるニュー中学地理授業の展開』明治図書。
- ・ 山口幸男（2013）「地誌学習内容における地誌的一般化の方途」『地理教育研究』No. 12、pp. 1-8。
- ・ 吉田剛（2008）「中学校学習指導要領社会における地理的見方・考え方の潮流」『宮城教育大学紀要』 第43巻、pp. 43-59。
- ・ 吉田剛（2011）「社会科地理的分野における地理的見方・考え方と地理的技能の枠組み -内容知と方法知の視点から-」『新地理』59-2、pp. 13-31。
- ・ 米田豊（2008）「新しい地誌学習への提言 -中学校社会科地理的分野『日本の諸地域』を中心にして-」『社会系教科教育学研究』第20号、pp. 31-40。