

地理学研究と地理教育との間

櫻井明久

駒澤大学文学部

本稿は、もともと小、中、高等学校における教育経験のなかった筆者が、「地理学研究と地理教育」との間で行った自身の地理教育の試みを反省したものである。筆者は社会科教育講座所属となり、急に小学校社会科の授業方法を教授し、小中高の現職教員の教育研究指導に当ることになった。そのため、地理学研究と学校教育のなかの地理教育との違いにも悩むことになった。こうした経験をもとに、地理教育を考えてみたい。

地理学を学んでいる教職志望の多くの学生は、地理教育は地理学を易しく教えることと理解しがちである。しかし、地理学と教科科目・社会科ないしは地歴科地理との間には大きな違いがある。そのことを認識したうえで、地理教育にあたる必要がある。

学校現場経験のない筆者が試みることができたのは、一つは、現職教員の研究仲間の研究を評価したことであり、それぞれの仮説に沿ってデータを収集し、それをテコに具体的に児童・生徒の認識を推し測り、その変容から授業を評価し、地理教育などの授業方法・内容の改善の手がかりを得るという試みであった。もう一つは、自身が地理学で学び、フィールドワークで感じてきた地理教育の改善提案を、とくに教材化の試みの中で行ってみたことである。最近の地理教育については、筆者自身の大学における専門科目、教養科目、地歴科教育法の講義科目で試みた自由記述による授業の感想・意見、及び期末試験・レポート評価から、地理教育改善の手がかりを得ようと試みている。

また、至らなかつた筆者の地理学研究ではあるが、そのフィールドワークから得た地理教育改善のアイデアを考えてみた。

I はじめに

筆者が学会で特色ある活動を行ったこととは、周囲の皆様の評価で判断すれば、地理教育についてであるらしい。今回の講演でも周囲の皆さんは地理教育について話してはどうかとお勧めくださるので、どうにかできそうな話題を探し、本テーマ「地理学研究と地理教育との間」を考えることにした。

この態度こそ筆者の研究姿勢の問題点であり、実は、宿題を出されると、少々荷が重いなと思いつつもながらもそれをするし、置かれた立場からは、また分担上何をすべきかと考えてしまう。そんな姿勢で研究生活を送ってしまったことを若手研究者である皆さんの前でまずは反省をしておきます。若手の皆様には是非もっと主体的に研究活動を

行っていたきたい。

ところで、筆者はまず17年前に小学校社会科・生活科から手を引いたのを皮切りに、とくに最近10年間、着々と「地理教育」撤退作戦を実施し、教科書執筆（水越ほか、2002;山本ほか、2002;山本ほか、2003）からも、学習指導要領作成協力（文科省、2010）からも撤退し、終に本年2015年度には駒澤大学でも教科教育法の授業担当を免れたことでほぼ撤退完了となった。こうした撤退後のものが地理教育を語るとすれば、地理学研究と地理教育との間で何に違いを感じ、悩み、地理学研究からは何を教育に持ち込みたいと考えたかなど、筆者の地理教育への試みの反省を土台として話さざるを得ない。

これまでの会長講演が歴代の立派な地理学研究の自らの研究成果を話されたことと比べ、いさ

さか思い出話になりがちであり、客観的なデータでは説明しにくい。こうした考察の研究スタイル、論文のスタイルをどうするかそのものも地理学と地理教育の間に立たされた筆者の悩みの種の大きな一つであった。

しかし、愚痴や悩みばかりを言っても始まらない。本会にお集まりの地理学研究者の皆さんには、担当する専門の授業が教員免許取得用にも使われているかも知れないし、教え子で教師になった方たち・お弟子さんたちとの付き合いや励ましの視点としてお役に立てていただければ有り難いし、現在、中・高校で指導されている教師の皆さんへは普段の授業実践のヒントの一つになればと考えながら、話をまとめてみたい。

II 地理教育への関わり

卒論指導や、修士論文指導などでは、各自にとって面白いことを研究せよ、研究の大きな流れの中で自分の研究を位置づけて課題を作るべきなどと指導してしまうが、筆者自身の地理教育への関わりは、まさに職務として与えられたということから始まった。すなわち、櫻井流地理教育は、1981年4月から17年間所属した宇都宮大学（以降宇大と表現）教育学部社会科教育講座への配属から始まった。

この職の主な役割は、授業科目・小学校の「教材研究・社会」担当で、小学校社会科の授業方法を教えることにあった。この講座の前々任者が、その後筑波大、上越教育大の社会科教育講座の教授として活躍された朝倉隆太郎であり、氏の熱心な指導の結果、宇大の社会科教育講座には、県内の小・中・高等学校社会科関係教員との非常に密度濃い交流の伝統ができていた（櫻井・松本、1997）。このため、ドイツ農村の研究など始めたばかりで、大阪教育大で教養科目を受け持った経験しかない筆者は、宇大内でも、被教育の経験し

かない小学校社会科授業方法の指導をすることになった。それだけでなく、内地留学する県内小中高校の先生方（前後期各5人前後）への研究指導や、県内、附属学校の先生方との授業をめぐる研究交流まで求められた。当然、当時は期待された「授業」方法に関する助言は出来なかったし、現在もなお、中・高の授業方法すら上手く指導できない。

こうした急な職業上の必要の発生のなかで筆者に出来たことは、一つは現職の小中の先生方に、「僕にはよく分からないから、素人の僕にも分かるように研究の骨組みをちゃんと説明してください」と問いかけ、その説明を教師たちが試みる中で教師自ら考えを整理していただくことと、一緒にその課題を考える姿勢を示すことくらいしかできなかった。また、具体策としては、先生方の仮説に沿ってデータをとってみませんかと提案し、いわば教室でフィールドワークしてもらおう試みをした。

もう一つは、教材の提供や提案であり、これは、無理のない範囲、地理的な学習を中心にやれたことであり、とくに教科書作りの際に関わることができた地理教育関係の仕事であった。

学問としては筆者は地理学しか知らなかったが、小学校社会科は、内容的には、公民分野も歴史分野も含まれたので、それらにも関わらざるを得なかった。それら多様な社会科が内容と研究対象になったし、宇大時代17年のはじめ数年は定員2人講座を実質1人で運営した時期も長かったので、地理教育だけ考えれば済むというわけではなかった。

III 社会科教育担当の難しさ

社会科教育法関係科目を担当して大変だったこと、すなわち地理学研究と異なることとして悩みになったことがいくつかあった。

その1は、社会科の目標（公教育の目標）という課題をどう処理するかという問題であり、できる限り自然科学に近いような地理学研究をすべきと要求されているかのように育ってしまった筆者には、社会科は最終的には「公民的資質の育成」を目標にするものであり、そこには価値観に関わる部分が色濃くあり、個人としての価値観や社会として、国民として、人間としての共通的な価値とどう関わらせるべきなのだろうかという課題が大きな悩みになった（この部分については、桜井（1999:1-5）に詳しい）。

その2としては、研究すべき事柄の複雑さがあり、人文地理学も関連する事象が複雑であるが、社会科教育研究では、その地理学を含む諸学問の対象事象の関連性という複雑さに加えて、結局、子供の頭の中の問題があり、加えて刺激である「授業」の複雑さと受け取る児童・生徒の多様性という問題をも突きつけられた。

その3は、地理教育で伝統的に重視されてきた地誌的な学習に疑問を持ってしまうような刺激を筆者は学生・院生時代に受けたことである。そのため、どの地域を取り上げ、何を主題として学ばせるかという課題は今なおうまく取り組めてない。この筆者の姿勢は、指導教授の皆さんのせいではなく、当時の地理学研究の流行・時代的潮流に流されたためであろうし、筆者自身が計量地理学にも親しみを覚え（桜井、1973；山本・桜井、1975）、科学化、数量化、理論化へのあこがれもあった。一方で、ドイツに折角留学したからドイツ農村研究をしてみようというとても単純な研究課題を設定してもいた（桜井、1989）。筆者はやっていること、できること、すべきことをきちんと区別していないで研究に取り組みがちである。地理学では、仮説、話しの筋道は系統地理的な説明が多く、学生指導でも「研究地域の選定理由は？」などと質問してしまう。地誌を学ばせるとしたと

き、どこを取り上げて教えるか、そこで何を教えるかを説明することは、今も悩みの種である。

その4は、桜井自身の不勉強と小、中、高等学校における授業経験のなさにあり、同時に経験不足を補うことができるかも知れない実証的な教育研究の乏しさがある。このため、筆者自身はどうその地理的事象を理解したのかという自分の頭の中の分析をせざるを得ず、学習指導を考える上で、自らの経験を思い浮かべるしかなかった。結局、自分の「馬鹿さ加減」をさらけ出すことでしか学習・教育を考えられないことが多かった。

宇大時代初期以降は、地理学の教育にはまったく関わらなくなったので、学生を材料に教授法を考えることもできなくなった。その代わり、小学校用には幼かった娘たち、地図音痴の家内の行動・発言からヒントを得て教授方法の授業材料にしようとしていた。

最後に5として挙げるべきは、「自己言及性」の問題であり、教授方法について、たとえば「生徒の立場に立って・・・」、「教材研究をしっかりして・・・」、「生徒の理解が進んでいることを確認しながら・・・」という言い方は、自分の大学における授業に対する評価観点として反作用し、鋭く反省が迫られることになった。授業は下手だし、学生を掌握するのも下手だけれど、その下手な自分が教授方法の授業をしなければいけないことは大変苦しい。授業の理想像は授業で説明するけれど、その理想にはとても自分は近づけないことを知りながら教授方法を講義し、最近では一方で地理学の授業を行っているわけで、その種のストレスも非常に大きなものであった。

こうした地理学の研究教育とはまったく異なる悩みを抱えながら、自分の中ではそれなりに結論を出さないと、教育活動も研究活動もできなくなる。また、熱心に宇大社会科教育講座へ学びに来ている現職の小・中学校教員の前で、純粹の地理

学研究をすることの後ろめたさもあり、自分の中では、宇大にいる間は地域のフィールド調査禁止と決断し、科研費は科学教育、教科教育学の枠で申請続け、在外研究も個人研究は教科教育のテーマで申請続けた。その結果、自分にとっての中心学会は「日本社会科教育学会」になり、日本地理学会大会にははられないことも多くなった。そんな不熱心な地理学研究者になってしまったけれど、もともとの地理学関係の指導教授や先輩、仲間たち、後輩たちが、参加チャンスがあって地理学会に出かけると親しく受け止めてくれた。これには今も感謝しています。(逆に、新参者の筆者のようなものにも日本社会科教育学会、地理教育学会など、関係した仲間たちは温かく迎え、助言してくださったことにも深く感謝したい。)

生活科が成立し、教える内容に生活科教育法も関わり、しかも現職教員の指導・認定講習の役も負担するようになった。社会科教育講座で立派な後任を得て、もうこれ以上の「やせ我慢」は無理だと、駒澤大学地理学科へ転出し(1998年)、地理学研究者に戻ろうと決断した。当時の駒澤の教室主任であった竹内啓一先生からは、それまでの教育関係の雑文を本としてまとめておくように指導を受け、中村和郎先生からは地理教育は重要なんだからしっかりやると励まされ、1年後、地歴科教育法の授業担当も辞めようかと思ったら、院生たちからも重要な役割でしょうと言われ、転出時には地理教育の辞め時機を失ってしまった。加えて、学外の仕事としては、折角東京に出てきたんだから文科省の仕事も、教科書執筆も手伝えと寄り切られた。

そのため、駒澤に移ってからも2002年までは、学習指導要領(文部省、1999)とそれに基づく教科書執筆が続き、翌2003年は1年間ドイツへ在外研究に出られたので、ここが地理教育関連の仕事からの転換点だと思った。しかし、その後も教育

から離れられず、結局平成22年版学習指導要領完成(文科省、2010)まで地理教育へお礼奉公が続くことになった。栃木県の小・中・高の先生方から、社会科教育、地理学習についていろいろお教えいただいたのであるから、少しは奉公すべきと継続してきたが、余りにも長く教育に関わりすぎた。駒澤時代には、主務は地理学を教えることになり、随分気が楽になった。この間、ご迷惑をかけない範囲でお礼しなくてはと考へ、行動してきたが、今思えば、近年そうした役からすべて逃れえたのは、定年近しということなのかも知れない。

IV 櫻井流地理教育「研究」

社会科教育、地理教育では研究すべきことは山ほどある。分野も広いし、実践上の課題も多数ある。それらのうち、力不足の筆者が関わることはできたのは、ほんのわずかで、それもさわりの部分でしかなかった。つまり、筆者自身は通常の研究レベルのことまでは地理教育研究では出来なかった。やれたことのほとんどは、他の方の手による成果を地理教育用に書き換える教材化でしかなかった。教材化以外は、合理的に、常識的に整理すれば、と考えることで課された宿題をこなしてきたというのが実際である。

1. 地理教育のためのデータ収集と改善策の検討

わずかに研究的な臭いがあるのは、授業に関するデータをとって授業改善や生徒の理解について考えたものである。ただ、筆者自身がデータをとることまではできず、関心を持ってくれた宇大の内地留学生や院生たちが研究をしてくれた(桜井、1999:206-231参照)。

この種の研究の可能性を感じたのは、筆者の宇大の前任者・松本正美氏などの研究であった。松本は内地留学生・君島(1980)とともに、文章が

読めると考えられた小学校2年生から6年生までを対象に地図理解度をペーパーテストで調査し、しかも日光市内の都市部小学校と農村部小学校を対比し、統計的検定を利用して、学年毎に地図理解度の有意な差異を見いだすという試みを行った。同時に、児童たちが描いた身近な地域の地図を分類し、地図作成能力の発展を推定している。まず、試験結果からは、地図学習を行う3,4年を中心に、2年生からは段階的に成長するが、5年では言わば退行し、6年になると再び成長する様子を確認し、地図学習が地図記号の暗記になりがちであるとし、面的記号についてみると農村部の児童の理解が高く、建物記号の理解のよい都市部の児童と対比され、生活環境の違いによる学びの差を指摘している。駒澤ではこの事例を引いて、学ばせ方とその戦略を立てるための研究の話を教育法の授業で使ってきた。学生たちはこうしたデータで示された結果から、多様な授業戦略のヒントが得られるであろうことを学んでくれた気がする。

宇大赴任時にこの松本の研究を知ることができたため、自身の地理教育研究では、できればこうした形で、教室でフィールドワークをしてみたいと考えはじめた。その直後に内地留学してきた綱川(1984)は、完全学習型の学習は、学び損なった生徒への補充学習を行うことで優れていることは確実だと考え、いくつかの他の学習過程で学ばせたクラスの事前テスト・事後テストを対比し、その伸びを対比して学習方法の適否を考察した。また、中村氏(1992)は、地図の着色作業は中学校の生徒たちにも評判がよく、楽しそうに学習に取り組むことに納得し、こうした活動的な学習がよいものであると考えてきた。氏にも、データをとって学習方法の適否について考察していただいた。彼が学ばせたいことは、有名な「アメリカ合衆国の農業地域配置」についてであり、それを学ばせる方法として生徒が一番喜ぶ着色作業、農業

地域を気候地図に写し換えて気付かせる作業、適地適作を文章で説明する方法などを対比した。その結果、生徒の評判が一番よかった着色作業は、学習自体は楽しくても学力として身につかないことがあきらかになり、生徒の評判は甚だ悪かったが、文章による説明は必要な時間も短く、効率的に情報伝達できることを明らかにした。この結果に、筆者らは、大いに考えさせられた。

授業の分析では、例えばSP表という、生徒ごと、問題ごとの正誤を1,0で表記した表、ないしは事前・事後の変化を表化したものも上手く使えそうであった(前掲綱川, 1984; 中村, 1992; 平石, 1989など)。こんな単純な方法でも、様々な授業評価、児童・生徒の理解の確認が可能であり、さらにはすでに専門家に工夫されている興味・関心の評価法とを組み合わせ対比した石嶋(1992)の研究なども、授業改善の手がかりが得られるとの大きな手応えを感じることができた。

また、児童・生徒の地理的な、空間的な認識を測定しようとする試みでは、それまでしばしば行われてきた身近な地域の手描き地図の分類に基づいた方法以外にも、複数の身近な地域の景観写真を用い、そこを知っているか否かを調査する形で描図型の空間認識調査を補うこともできることなど、様々な工夫の余地がありそうであることが明らかになった(小川, 1998; 鈴木, 1998)。さらに、鳥瞰図を使って、様々な施設や自宅をどこに作るかという質問を行って、鳥瞰図中にそれら施設などを記入させるような形で、それら施設の置かれ場所から、それら施設の立地条件をどう考えているかを推察することもできた(手塚, 1990)。また、空間構造の階層性などを理解させる試みが可能であるかどうかなど(半田, 1991)、生徒の認識調査、その生徒の認識調査を基礎に置いた授業評価も、事前・事後でその意識評価を対比する形でも可能である(上野, 1985; 島田, 1993; 富田, 1994;

多田, 1996など)。

丁寧なインタビューとその結果の分類に基づいた生徒の理解, 認識内容を評価するような形を含め, 授業評価はテスト法以外にも様々な工夫で可能であろうし, その成果に基づいて広く社会科の授業改善のアイデアの適否が考察可能であろう(岡田, 1992; 青木, 1993; 月井, 1994; 森下, 1998など)。現職教員を中心とする院生・内地留學生の研究課題にそって, その研究法の一つとして教師の皆さんに試行していただいたこれら試みは, 地理教育に限らず, いろんな調査方法を工夫しながら, 社会科関係科目の授業改善のための研究や意識・思考調査で試行してみた。

こうしたデータを基礎にした社会科教育研究の方向性については, すでに古くから『社会科教育学の構想』(1970)などで論じられており, とくに大森(1970), 高橋(1970)横山(1970)の議論は大変参考になったし, さらに広く教育評価技術に関する様々な方法(パート・リン編, 1992)は, 大きな可能性を示すものだと考えることができた(桜井, 1994)。また, これら成果を引用した大学教科書を利用し(桜井, 1999: 206-231), 駒澤に移って以降, 教科教育法受講生に読ませ, 中高の授業についても考えさせる材料として使ってきた。授業をフィールドワークすることは重要であろうし, 児童・生徒の理解の様相をより具体的に知ることも必要であろう。教師たちの悩みの基本はどうすれば児童・生徒に理解させ, 理解を深め, 思考力を養う授業ができるかであるから, それに応える(授業方法や学習方法への工夫)研究はすべきだろう。宇大時代, 自ら地理の授業をするチャンスはほとんどなかったので, 授業改善のためのデータ取りは直接は出来ないでしまった。

2. 教材開発

宇大時代だけでなく, 駒澤へ来てからも少しずつ

つできた地理教育関係の仕事は, 教材化, とくに教科書執筆時などの教材作りであり, 筆者は小学校「社会科」教科書執筆への参加から始まった(大野ほか, 1992)。教材開発のための観点は, 教室のフィールドワーク調査から分かった地理教育上の課題や授業改善の視点から得たものではなく, むしろ逆側, 筆者自身が地理学研究をしながら感じてきた地理的な見方や考え方という地理教育上の目標に照らして考えたものであり(桜井, 1999: 5-46), 同時に地理学習の面白さを気づいてもらうことであった。学習方法については, 生徒の活動を具体的にイメージしながら授業作りを行おうとする小学校教科書執筆仲間の討論から多くの刺激を頂戴し, 内地留学してきた先生方から新しい視点として学んでいた経験的, 活動的な学習, すなわち活動を通じて学べるように配慮すること, 身近であり, 役立つことなどを配慮することになった。また, その材料は, 自分が学習してみたいこと, テレビで見たり, 聞いたりして, もしくは本を読んで地理的に面白かったことから選び, 併せて, 地理教師が気軽に容易に教材開発を試みられそうな材料から選択するよう考えた(桜井, 2011: 1-20)。また, 学習方法については, 良い実践事例(地理的分野以外の授業を含めて)を見て, 楽しそうに学べそうな方法や活動を通じて学べそうな方法に配慮した。

データに基づいた授業研究の立場から教材開発がなされるとよいが(桜井, 1999: 235), 児童・生徒に直接関われない筆者にできた研究は方法上は理想的ではなかった。

小学校における教材開発では, 地理教育が可能な社会科学学習内容のなかで無理のない範囲で, 学齢に相応しく地理的な見方や考え方の育成につながるものを加えてみた。とくに生活科や中学年社会科は調べ活動や観察場面が多くあるので, その後の抽象的な地図学習の前段としての配慮を考え

た。また、5年生の産業学習では、働く人々の細かな工夫や努力に深入りさせず、日本の国土学習などにつながるような東北日本や北海道における稲作の技術的な工夫（品種改良、苗作りの早期化など）を歴史を踏まえて強調し、同時に、兼業農業などが児童にマイナスイメージを植え付けがちであるとの先生方の悩みを受けて、兼業自体が農家として立派な工夫であるように説明に変えてみた（桜井，1999：112-126；大野ほか，1996）。また、聞き取り結果を教科書内に取り入れ、複雑な、また高度な内容も含めて説明し、気付く児童が気付けばよいという姿勢も試みた。この聞き取り結果の掲載以外に、具体例から学ばせようとする作戦は、外国学習で、オーストラリアの6年生の女の子がどう生活しているかを丁寧に説明することで外国理解の手がかりを提供しようという試みも行った（桜井，1999：150-167；大野ほか，1996）。

中学校については、地理的分野が単純な暗記物と考える社会科免許取得希望者が余りにも多いことなどを踏まえ、あらゆる場面で教科書記述から話の筋が読めるようにしたいと工夫してみた。とくに地域学習では、調査活動がストーリー性ある活動になるように工夫してみたし、単純に土地利用を調べてと言うような学習では、その結果から不思議と考えられることを探し、その理由を追及させるなどという形も試みてみた（桜井，2011：76-114；山本ほか，2002）。

また、生徒たちに身近なコンビニを調べること、そのコンビニの改廃や新規立地、商店街などの調査も加えてみた（桜井，2011：100-103）。その際、校外での調査が難しい現状をしばしば聞くので、身近な地域の学習でも商店などの立地を調べるために電話帳、Google Mapsを利用したり、旧版地形図（今昔マップ on the Web: <http://ktgis.net/kjmapw/> の利用を含め）を着色作業すること

などで都市化の様子や都市の自然条件を調べ、校外での調査をしないでもよいような活動工夫も提案してみた。また、地理嫌いの学生の多くが地形図学習が嫌であったということが多いため、地形図の地図記号を学ぶような学習を避け、利用を促す学習プランを教科書原案に作ってみたこともあったが、現職教員の皆さんには不評で諦めた。

高校向けの教材作成では、身近な材料として旅行パンフレットの分析、海外旅行計画作りを提案したり、旅行案内書を材料にする提案もした（桜井，2011：52-61；山本ほか，2003）。また、基礎的には、Google Earthとストリートビューの利用が考えられ、教師自身の個人的体験などの紹介もこれら地図と自分で撮影した写真などを併せて利用すれば、昔はしにくかった観察レベルの外国地理学習が可能であり、日本人地理学者による外国の調査地を疑似再訪・検証（調査結果と対比して変化を確認）することも出来ようし、現地語ないし英語版のWiki、そこから調べる現地自治体ホームページなどを使うと容易に様々なことが調べられることを学習の見本として示すことができよう（桜井，2011：62-75）。

また、日本人旅行者の旅行記や海外日本人コミュニティの生活案内を使って、外国の生活文化を垣間見ることができるし（桜井，2011：70-75）、その際、ネット情報を利用する上での配慮事項なども含めて学習に取り込むことが出来そうなのである。また、ヨーロッパのミクロスケールの疑似体験・疑似調査では、日本の地理院地図同様、独仏英伊などの地図閲覧サービス（<http://opentopomap.org/>）も利用できる（桜井，2011：64-70）。

様々なミクロスケールの地図が利用できると、生々しいドキュメンタリーが利用できることになり、動画や写真といった教材や様々な海外レポートの書籍類の利用したりすることができ、同時に

こうしたメディアの利活用と良さや限界性・注意点なども学べるはずである。それら生々しい事例は地域類型、地域類型と対応・対比されてストーリー性のある地理学習が組みやすくなるのではなからうか。

V 最近の櫻井流地理教育への視点

駒澤で地理学教育に復帰し、地理学を教えることができるようになったのであるから、自分の授業実践から地理教育改善のヒントを得るという立場に再び立てた。すると地理教育の研究が大いに進みそうだが、社会科教育、地理教育を中心に授業をしないで済むようになったため、努力がなくなってしまった。小中学校の教員の皆さんに、授業から学べ、授業をフィールドワークすべきと主張してきただけにお恥ずかしい限りである。

先の章は、主に10年前までに筆者が行ったことを中心に地理教育を論じたわけであり、近年の筆者の地理教育への取り組みは語っていない。そこで、現在駒澤で授業をしながら取り組んでいる地理学教育について反省し、地理教育改善へのヒントについてここでまとめておきたい。

1. 自由記述による質問・意見から

昨年まで筆者が担当した講義科目は、一般教育「人文地理学」、専門「地域概論」(学科選択必修科目、教職用も兼ねる。受講生70から110名)、地理歴史科教育法(受講生全学部50名前後)であった。教養科目(受講生全学部140名前後)では、技能的には中学校段階程度の地図学習(地形図と地図帳の利活用)を核に据え、「地域概論」では前期を高校レベル程度の地形図学習とドイツの集落調査、後期はその事例を広げるべく、ヨーロッパ農業・農村とヨーロッパの地誌へと進め、それらを地誌論の事例として講義している。

小中の社会科授業を見せていただいで感じてい

たことは、大学生レベルなら、本を読めば大抵のことが分かるのであるから、読みたいと思い、考え始めるきっかけとなる刺激をあげたいものだというのであった。そのきっかけの重要なものが、学生との対話ではなからうか。そこで、授業に関する質問や意見を自由に書いてもらう形で、一方で大学生の思考を探り、他方で対話が出来ないかと考え、受講者数がかかなり多いにも関わらず、できる限り自由記述の感想・意見を読み、次時にはそれに応える試みを行ってきた。しかし、そこには、学生の誤解が正直に書かれることは希であり、敢えて誤りそうな意見を述べようとしてもしないから、自由記述からは大学生の思考は探りにくい。小学校の授業を見せていただくと、誤解箇所がよく分かる意見を、直接口頭でも発表してくれていたのとは随分異なる。大学生は自信を持っている分かったことしか書かないし、分からなかったことは単純に質問してくるだけである。しかも、意見は呆れるほど多様であり、まとめにくい。修学の目的も多様であるから、ある意味当然とも言える。

この自由記述に関しては、教育法では、筆者執筆の教科書の一部を読ませて質問・意見を述べさせているが、これは、教育実習前の授業実践練習を目前にしているためもあって、幾分疑問や意見がまとめやすい。しかし、専門授業などの毎授業での質問・意見では、オリエンテーション時に、受講案内に伝達してあるものの(案内を読んだと思われる受講生は少数である)、授業の大きな流れや筆者の主張などに関わる質問は非常に少ない。筆者の努力不足もあろうが、長いスパンの話の筋は大学生にも伝えにくい。

そうした中で最近気付いたこと・気になったことをいくつかまとめておこう。教育法の授業で、地理教育の目標の話と教科書の該当部分への感想からは、地理教育が地理的な見方や考え方を学ぶ

ように設計されているとは気付かなかったこと、地理学習で学んだことにはストーリーがあるようには思えなかったことが社会科免許取得希望者にすら非常に多いことが気になっている。同時に、模擬授業でも、一問一答のナゾナゾの授業（世界で一番は何だ、一番はどこだ、というような形で）を明るく強引に行う学生も多いし、授業の主題となる事柄の説明が資料を使って行われることは非常に少ない。資料はともかく、結論を憶えておけという感じなのである。資料で説得するのが筋であろう。しかも、こうした傾向は地理学科の学生にも少なくない。一方で、思いの外、地理学科以外でも優秀な学生はストーリーの重要性を理解してくれているから、専門外のよい学生を上手く説得しないとイケないと感じている。

地理学の専門、「地域概論」での感想からは、通年授業最後の段階でも、ヨーロッパ地誌だというのにドイツ農村の話しばかりで、北欧の話しも知りたかったという意見も出てくる。この授業はヨーロッパ地誌ではないし、ドイツ農村の話はどのようにヨーロッパ全体につながるのかという話を主要な柱としたつもりである。また、ドイツは工業国で、フランスが農業国だと思っていたが、ドイツも農業が盛んなんだという意見もあり、ドイツの農業変化や農村の話は重要だが、それは国の産業として重要かどうかという話ではないはずだ。また、ドイツでも日本と同様、農家数が減ったり、利用放棄が出現したりしたんだなどという見解も出てくるのはある意味嬉しいが、先進工業国の経済動向などを考えれば、講義最終段階での発言となると今さらかと思ったりもする。

これらが、地域的特色や地域性、地域構造といった筆者の授業では地誌学の基本問題が伝えられなかったことをまざまざと突きつけられるコメントの代表である。

2. 期末試験結果から見る授業の反省

小中高の先生方に自らの授業の試験結果からも地理教育問題や改善へのヒントが得られるはずと主張しているので、自らの授業の期末試験結果から事例を示してみよう。

まず、専門「地域概論」では、レポートの課題を試験の問題の一部として再び問う形を行っているが、かなりの学生が上手くは答えてはくれない。レポートの課題が上手く伝わっていないことがよく分かる。一つの問題は、ヨーロッパに関する本を読んで、その著者の視点から見たヨーロッパ（ないしその一部）と、地誌を学ぶ自分のヨーロッパ像はどこがどう違うかを、著者の専門などから考えよというものである。著者の専門が説明されないものが随分あるし、地誌という視点から考えようとしていないものも多い。地誌がそう単純なものでないから難しいが、少なくとも悩んでみよ、授業者である筆者の仮の説明などもあったらうにと、一問一答型でない大きな課題への応答の問題を考えさせられている。また、旧版地形図の着色作業と読み取りの宿題から、日本の伝統的な土地利用パターンがどのようなものであるかとの問いへの答えも、作業後に指導したつむりの答えが帰ってこない。また、授業時に配付した資料を持ち込ませ、授業で説明した事象を図表番号を付して説明せよという設問も、なかなかデータからは読んでくれず、資料は示さずに聞いた話しがオウム返しに繰り返されたり、直接は使用してはイケないと指示した筆者による概念図（地域構造図など：これらは著者の意見でしかなかろうから）を引いて解答・説明するものも多い。なお、本授業の受講生数は多いが、筆者のゼミ所属希望者は非常に少ないし、学生たちが難しすぎると批評もされていることを考え合わせると、筆者の授業技術、力量不足が突きつけられている。

また、一般教養の人文地理学では、作業レベル

としては中学生レベルの地図学習を思いださせる形で学ばせているが、このレベルでよいのか大きな不安がある。例えば、簡単な指導後でも、スケールが入っている地図を使って2地点間の距離を求めさせる問題でも、スケールを使えないものが少なくない。また、縮尺を与えて、距離計算をさせるが計算ができないものも多い。どちらも授業中にワークもさせたことである。授業には出ているが、主体的に作業やワークに取り組ませることが難しい。また、旅行計画を立てさせるという役立つ地理技術習得の勉強として、例えば、時速を与え移動時間を求めさせても、計算できない学生がかなりいる。また誤りの中には、計算で2.33時間とでたとすると、これは2時間33分であると答えるものも随分いるし、2.66時間と計算されて、その時間を3時間6分（2時間66分は、2時間+1時間（60分）+6分で、それは3時間6分）になるなどとの解答もある。文系の学生の一部は、算数レベルに戻ってしまっていることも少なくなく、指導力のなさを突きつけられている筆者には実践反省を公表する勇気が持てないことが多い。

なお、この数年間については、「地域概論」「教養科目」の試験結果を大問ごとに集計してきたので、問題間の相関関係なども示せるが、今のところ地理教育改善のためのアイデアが生まれてこない。

多様な進路目標を持ち、問題意識も、基礎知識もバラバラな大学生たちに何をどう教育していったらよいのか、今も全くの暗中模索である。同時に、授業内容と目標は大学生に相応しいものなのか、学生たちのレディネスを筆者がちゃんと捉えているのかななどにも課題が大きいことが期末試験などから分かるし、その結果を正直にデータとして示せるかどうか悩みの種である。とくに地理的な見方や考え方、地域の概念の理解（ただし、測定方法が難しくそうである）などは、社会科、地

歴科の免許状取得のためには是非伝えたいことであり、教師になったときには教材化の基本的視点であるはずだが、上手く行かない。しかし、それらが伝わらないと、卒論テーマも決まらないような気がしている。

VI 地理学研究の方の反省と教育へのヒント

職務上、研究以前に、担当授業科目準備の必要上、地理教育に随分力を入れた。この結果、博士論文提出の1984年以降、その成果をまとめた以外は（桜井，1989）、自身の専門研究は甚だお粗末な状態に陥った。しかし、一方の社会科教育、教育学関係の仲間たちからは、教育現場の経験がない分、学問研究もすべき、そこから教育へアプローチすべきとも指摘されていた気がする。

先に述べたように、博士論文作成後は、日本でのフィールドワークなどを自身では禁止してしまったので、今度はそちらができないことのストレスが大きくなっていった。

宇大の内留学生や院生たちには見せられない顔を、パリ調査で素直に示せるチャンスができた（桜井，1998）。その際、パリ大都市圏と対比しつつ、ドイツ留学時代に経験したボン周辺の農村を観察し、近郊地帯の農村の変化の様相を調べ始めた。専門研究のための時間がない中で、言わば1976・7年に調査した村（桜井，1989）を再び調べる形で長期スパンの定点観測を試みることを考えた。それが実際できたのは、駒澤転出後しばらくして、2003年の在外研究のチャンスであった。その際、ある程度充実した調査はできたが、帰国後も地理教育に関わり続けたために、能力・馬力不足の筆者は時間がとれず、やっと10年後にまとめることができた（桜井，2013，2014）。

こうした経験から、フィールド調査を積み重ねることが出来ない立場でも、定点観測しながら、地誌的に研究する努力はできそうだと考えてい

る。小中高教員の皆さんの多くは、学生時代に始めたような地域調査を少々気長に継続してみることが、筆者の経験からはお薦めの戦略であろう。ただ、筆者自身は少なくとも、他の地理学者の調査研究成果を着実に読み、自分の観察や調査結果と見比べる努力が必要だったと反省している。

定点観測による地域変化の確認は、教師の赴任地近くの身近な地域でも行えるし、その定点調査は、小中高の身近な地域調査事例の蓄積を兼ねて行いうるであろう。地理学の対象も地理教育の話題も、世界一、日本一といったような目だった地域的特色や特異性だけでないはずで、普通であるという地域性も重要な研究対象になろうし、一方では系統地理学は、少なくともミニ、マイクロスケールでは、どこでもそうだという一般性を追求しているはずである。その意味で、地理学者も地理教育担当者もどこでも出来る研究が基礎にあるのではなかろうか（例えば、桜井（1995）では、栃木県の高校地理教員の皆さんと地域の研究を試みてみた）。そうした赴任地で蓄積した資料は、地理教育仲間と共有し、引き継ぎ、各学校、各地域の学校で研究材料が蓄積できたら楽しいであろうと想像している。

地理学の専門研究の大きな成果を教育に還元するなどは筆者にはできはしなかったが、それでもドイツの農村調査で得たことからいくつかの地理教育場面で適用可能なものがあるのではないかと感じるがあったので、まとめておきたい。

定点観測したドイツ農村の土地利用変化と景観変化から地理教育用に考えたことは、一つはドイツのごく普通の農村風景、ないしは土地利用が、自然条件をよく反映したパターンになっていることである。ドイツ平野部ではとくに、谷底部が牧草地・放牧地として利用され、それ以外が普通畑であり、その中間地区に集落を設けるようなパターンがある。それは、関東地方の平野部で言う

なら、ちょうど沖積低地を水田として利用し、それ以外の台地を普通畑や平地林として利用していること、そしてその沖積地の田との間に集村・農家が立地するというパターンとそっくりである（桜井1989, i）。こうした自然条件を上手く反映させて利用する土地（空間）利用パターンは、伊豆半島の沿岸集落でも同じであるとも感じていた（桜井, 1978; 桜井, 1989: 215-218）。

これらは各々の現地調査当初から薄々感じていたが、後に1993, 4, 5年, 2003, 4年に旅行した北西ヨーロッパ全体でそうした傾向が認められたし、文献の中にもそうした土地利用図を見つけることができた。そこで得たヒントから地理教育用に書いたことは、北西ヨーロッパの伝統的土地利用パターン（沖積低地の牧草地・放牧地とそれ以外の普通畑）とは、もともと混合農業的なものであり、穀物栽培（普通畑利用を基礎）と牛などの大型家畜の飼養（牧草地・放牧地を基礎）を組み合わせたものである。このパターンはとくに集村地域では、分散錯圃（分散交錯圃）制に支えられて、谷底部の牧草地・放牧地とそれ以外の条件の普通畑とが組み合わせられた土地利用パターンとして表れ、その両土地利用の間に集落があるという集落立地の基本パターンになっている（桜井, 2007: 117-118; 桜井, 2011: 126-130）。この集村地域の農地の持ち方が、つまりこの分散錯圃制が、混合農業を行う北西ヨーロッパ集村地域の資源配分の基礎にもなっていると言えよう。また、散村地域の農場制のもとでは、農家家屋を中心に土地利用パターンが形成されるであろうが、散村地域の多くは酪農・草地利用に傾斜しがちであり、この混合農業地域の伝統的土地利用パターンは見えにくいし、農業の近代化が早く、大規模化が著しかった地域も伝統的パターンは見にくいのかも知れない。

三圃制消滅という現象は土地利用上の問題であ

るだけでなく、北西ヨーロッパの伝統的小農の経営原理の崩壊を意味するものであり、伝統的な小農層（等しく同じ土地利用構成を保ち、混合経営をしていくような農民）も消滅したことを意味すると考えられる（桜井, 1989: 218-223）。このきっかけを作った集落外移転は、北西ヨーロッパの伝統的土地利用パターンを変える、重要な節目の事象であり、こうした集落外移転農家が新しい時代の小農層（同じ家族経営でも様々な経営形態をとる）を形成するかつての集村地帯の基本単位になるのかも知れないし、一方で普通のかつての農業集落は住宅地になる時代を迎えたということかも知れない（桜井, 2014）。

こうした定点観測は、事例地域、事例集落の事例農家の半世紀の変化を見ながら可能になったものであり、例えば筆者が調べた平地の村の代表農家（最大の経営規模の農家）は、1960年まで8ha程度の経営であったが、1960年に12haで集落外移住し、1967年には24haに成長しながら混合経営を続けてきた。そして、1977年には常雇者一人を入れて148haの大規模機械化畑作（穀物とタネの栽培）専業・無家畜経営へと発展し（桜井1989, 140-143）、1981年には180haにまで拡大した。しかし、経営者の高齢化とともに、一時、1982年には雇用者をなくし、95haに規模縮小した。小農の経営規模の拡張と縮小のこのリズムはファミリーサイクルの反映である。その後、息子が経営を継いで1995年には再び180haの経営となり、雇用者1、季節雇用2を入れ、1997年には400haの畑作大規模機械化経営へと成長し、不耕起栽培技術などで省力化を工夫し、一時導入したジャガイモ栽培などは止め単純化してきた。2003年には近隣の混合経営農家の委託耕作も含め、補助金がでる休閑地を含め、460haを運営していた（桜井, 2013: 25-26）。こうした、家族経営の発展を見ていくと、農業地域を考えるにあつ

て、また農業を考える際には、農家という経営単位を基礎として考えるべきこと、それが地域の単位を考える上でも重要であることが深く理解できた。そのことを教材の中でもきちんと伝えるように、小学校の段階から意図してみた（桜井, 1999: 112-123）。なお、中・高の地理ではむしろそうした扱いがしにくく、まずは調査活動の中でそれを配慮したいし、産業学習でも、農業では農家を、鉱工業では会社・企業をより重要な考察のテコとして考えさせないとならないであろう。

こうした具体的な農家の一例から北西ヨーロッパの混合農業地域の基本パターンの伝統そのものが分かるし、その現代化を見ていく必要があり、そのことが合理的な話の筋道を示すことになり、地理教育にストーリーを与えることになるのではなかろうか。研究で当たり前になってき事例の扱いを、授業でも上手に使うことによって、地理学習が活き活きとした活力を取り戻せるであろう。そうした生々しい写真や映像でも示される事例が、それらによって構成された地域社会、国を理解すること、地域を理解することにつながるであろうし、それら構成の在り方を地図帳などに示される類型地域、地域類型と対比して理解させていくとよいのではないかと考えている（桜井, 2011: 135-137）。

例えば、中学生の身近な地域調査における土地利用調査では、景観を作る土地の利用を決めるのは所有者、利用権者であり、必ずしもすぐ隣に住んでいるわけでもないことに気付かせ、同じ土地条件でも多様な土地利用になる可能性があることや、そうした可能性の中の確率であること、しかも変化していくことなどに気付かせられるような説明の工夫を行ってみた（桜井, 2011: 96-99）。

筆者は地理学についても気付くのが遅い。普通の人文地理学の研究で地形図が引用されることは

非常に少ないので、若い頃は、地形図を重要で、ありがたいものとは感じないでいた。しかし、フランス語文献が読めないパリ大都市圏調査時に、地形図のありがたみを味わうことができた。つまり、地形図を携えて歩き回ったことだけでも、随分地域を説明できることが理解できた（桜井、1998）。それは観察していることを、地形図を見ながら一般化して考えたからであろう。逆に、タイ北東部農村を地理学出身でない方に案内していただいたとき、現地観察時に地形図を見ながら観察ができなかった。この際、見てるものは分かるが、これはどういうことか、周辺との一般化ができないことでとても不安であった。また、パリ大都市圏、ドイツ、オーストラリア（桜井、1999：158-159）で使った1/25,000地形図の同縮尺の良さ、そこでは農家規模の違いが一目瞭然であることなど、地形図の有り難みを深く理解することができた。地図・グラフ作りの楽しみも、地図帳の地域区分図や類型地域の分布図の有り難さも、自分の農村地域調査を、ドイツのナショナルアトラスや諸研究を使って対比し、一般化することで、はじめてその意義を深く味わうことができた（櫻井、2014：16-25）。また、旧西ドイツもその西部国境地帯に近い地域で暮らしたことで、EUの意味やEU形成の必然性ととも、それへ対向する地域主義も感じることが出来、国という地域システムを相対的に考えるという経験もすることができた（櫻井、2011：122-126）。

理解が遅い筆者も、頻繁にはできなかったフィールドワークをしながら、地理教育の意味を少しずつ理解を深めているような気がする。

Ⅶ 結語

筆者は職業上の必要から急に地理教育に関わることになった。学生・院生時代には関心を持っていなかったため、課題を出されて宿題に取り組む

付け焼き刃であったと反省している。結局、地理教育については、筆者自身は本論文Ⅳで説明したことぐらいしか出来ず、実際、小中高の仲間たちに「一緒に頑張りましょう」と声援を送ったくらいでしかない。とくに地理教育で最も重要な、授業方法を工夫するという仕事は難しく、どうにか試みることができたのは教材開発であった。教材開発は楽しい課題であったが、本来なら、授業をフィールドワークし、児童・生徒を対象にデータをとって地理教育改善のアイデアを探りたかったが（桜井、1999：235）、仲間の現職の先生方に試みていただいた程度で、そこから地理教育の在り方などを発言することはできなかった。

そうした経歴でありながら、二度にわたり学習指導要領作成の協力者を務め（文部省、1999；文科省、2010）、教育行政の大枠を理解することができるようになった。次の学習指導要領改定時には、新『中央教育審議会』への諮問や最近の新『中教審』の答申¹⁾から見ると、改善の柱は、1. 思考力・判断力・表現力を含むバランスのとれた学力育成、2. 社会参画への意欲、学習意欲の喚起、3. アクティブ・ラーニングの推進とそれに代表されるような学習・教授方法の改善、4. 総合的学習の評価・推進などであろう。それらの方向性は、地理学者や地理教師たちからの批判もあったが、ここ数回の高校地理A、Bで目指そうとしたものと変わらないように感じられる。また、筆者が教材化で試みてきた方向も同じだと思う。その意味では、ここで紹介した教材化の案はヒントになるであろう。また、本学会発表後の平成27年8月の文科省中央教育審議会・教育課程部会・教育課程特別部会²⁾では、次の指導要領改定時には、地歴科における世界史のみの必修を止め、自国のことをグローバルな立場から学ぶ「歴史総合」と、地球規模の諸課題や地域課題を解決する力を育む「地理総合」の両者を必修とすることが提案され

た。地理科目を歴史と同じ土俵にのせたいと努力してきた地理学者、地理教育研究者たちの願いが叶うような方向性が原案として示されたわけであり、仲間とともに推していきたい。同時に、受験問題が絡み、実際の各校の教育課程編成上も、各都道府県、私学の地歴教員の採用上も、歴史偏重の傾向が強かっただけに、新教科「地理総合」を、興味・関心を引き、学びやすい、社会からも認められる価値ある内容にしたいものである。同時に、そうした内容を上手く教えることができるよう地理教員の専門性を高める必要もあろうし、地歴科教員の中で多くを占めている歴史学出身教員にも内容の本質を深く理解し、教育に当たっていただけるような工夫をする必要がある。

地理学者である皆様をお願いしたいことは、皆様が担当する大学などの授業で試み、学生などの反応と効果を確認して地理教育改善のための仮説を作り、その策を提案をしていただきたいし、同時に、仲間を作り、研究を蓄積し、教育界へも発言していただきたい。地理学者たちと上手く連携できず、孤立ばかりしてきた筆者の大きな反省でもある。本テーマは筆者の実力からは客観的に述べるのが難しく、結局、筆者の体験を中心に述べてしまったことをお詫びし、話を終えたい。

【付記】

本学会で会長を務め、こうした講演チャンスを頂戴することができたこと、会員の皆様に厚くお礼を申し上げたい。本稿で述べたように、筆者は、ほとんど専門を変えたに等しい職業生活、研究環境をしばらくの間送ったが、それにも関わらず、もともとの本学会員を含む地理学研究の先輩、同輩、後輩たちは有り難くも温かく見守ってくださったし、逆に、出向いた先でお世話になった社会科教育学会などの皆さんや宇大における教育関係の同僚の先生方の支えと交流も有り難かった。あらためて関係の皆様にお礼を申し上げたい。

注

- 1) 平成26年11月に行われた諮問と最近のいくつかの答申 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1353440.htm を参照。
- 2) 検討素案・資料2-3: http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryu/_icsFiles/afieldfile/2015/08/06/1360750_2-3.pdf を参照。

文献

- 青木茂美 (1993): 歴史教育における歴史的思考力の育成について. 宇都宮大学大学院修士論文.
- 石嶋和夫 (1992): 中学校社会科における自己学習力の育成 - 学習意欲を高める学習指導の工夫 -. 宇都宮大学大学院修士論文.
- 上野弘一 (1985): 地理的意識の発達と地図指導の在り方. 宇都宮大学社会科教育内地留学生報告書.
- 大野連太郎ほか (1992): 『小学校 社会 3~6』中教出版.
- 大野連太郎ほか (1996): 『小学生の社会 3~6』日本文教出版.
- 大森照夫 (1970): 社会科教育学の方法上の問題点. 日本社会科教育学会編『社会科教育学の構想』明治図書出版, 46.
- 岡田仁美 (1992): 小学校低学年児童における社会認識の発達 - お金の働きという観点から -. 宇都宮大学大学院修士論文.
- 小川光正 (1998): 地名とその基礎的知識の有無と授業理解度の関係について. 宇都宮大学社会科教育内地留学生報告書.
- 君島 実・松本正美 (1980): 児童の能力開発を図る地図指導 (1)~(3). 月刊「社会科教室」, 225-227.
- 桜井明久 (1973): 因子分析法及び数値分類法による関東中央部の農業地域区分. 地理学評論, 46, 826-849.
- 桜井明久 (1978): 大瀬. 尾留川正平編著『沿岸集落の生態』二宮書店, 129-143.
- 桜井明久 (1989): 『西ドイツの農業と農村』古今書院.
- 桜井明久 (1989): 地理教育の研究. 高橋伸夫・溝尾良隆編『地理学講座6 - 応用と実践 -』古今書院, 146-157.
- 桜井明久 (1994): これからの社会科教育と地理教育 - 授業の比較研究にもとづく授業改善の必要性とその試み -. 篠原昭雄先生退官記念会『現代社会科教育論』帝国書院, 62-71.