

地理的認識の基礎論研究(1)

児 玉 修

Theoretische Grundlagen von der geographischen Erkenntnis im Sozialkundeunterricht (1)

Osamu Kodama

I 緒 言——問題への視角——

現在の地理学習の孕む様々な問題性は、基本的には、子どもの地理的認識の問題として定位されるべきである。いかなる地理学習論、いかなる地理学習批判論であれ、子どもの側での「知る」という営みを具体的に想定しない論述は、恐らく、その程度に依じて空疎となるであろう。

小稿は、次稿以降の論述とも併せて、現在の社会科地理学習、或いは、地理学習論に内在する問題性を、子どもの地理的認識の問題として別出することを課題とする。

では、小稿で言う「地理的認識」とは、子どもが何をどのように知るという事態を指すのか。結論を半ば先取して述べれば、子どもが或る対象を特定の地理的事象として知るという事態を指す。だが、このような曖昧な規定では誤解を招きかねない。例えば、「本来、子どもが地理学習において認識すべき対象が地理的事象であって、“地理的事象として知る”という表現は単なる同語反復ではないか」という反論が予想される。しかし、現実の或る対象的事象が地理的か否かという分類、地理学習において子どもが「認識すべき」対象としての或る事象がいかなる意味で地理的かという判別、子どもが或る対象をいかなる機制を介して特定の地理的事象として知るかという推定、これらはそれぞれ異なる領域に属する問題である。地理的—非地理的という問題をいずれの領域で検討するにせよ、そもそも、我々の日常的思念に即すれば、「現実の世界のなかに『地理』という現象は存在しない⁽¹⁾」と考えるのがむしろ自然であり、予め「地理的事象」なるものの存在を自明視することは、認識主体の側での「知る」という営みを具体的に浮かび上がらせることを困難にするであろう。

このことを傍証するための手掛りとして2つの事例を挙げたい。

(イ) 或る研究者は、一葉の地形図を「一べつただけで、河川の争奪が考えられる⁽²⁾」と言う。しかし、筆者には同じ地形図を見ても「二本の河川と複雑に入りこんだ等高線」程度のこととしてしか読み取れない。

(ロ) 医者か或るX線フィルムを見て「左肺上野、鎖骨下にほとんど鎖骨の像に隠れてしまっているが、小指頭大の石灰化した結核の古い病巣を」読み取る。同じフィルムを見ても、素人には「辛うじて鎖骨や肋骨の影、心臓部などは見えるが、どれが結核の病巣なのか⁽³⁾」全く読み取れない。

これらの事例は、同一の図像・画像を見ながらも、見る側の解読の仕方如何によっては、或る対象が、「事実」として知られたり、知られなかったりすることを示している。筆者には見えない対象を、(イ)の研究者は「事実」として知り、素人には見えない対象を、(ロ)の医者は「事実」として知るのである。端的に言えば、素人としての筆者の視野には、そのような事実はまさにないに等しいのである。素人の解読の仕方と(イ)(ロ)のエキスパートのそれとの相違は、もちろん、地形図やX線

フィルムそのものに対する経験の差、現場地形の調査体験や患者の症例・解剖に関する臨床体験の差にも由来するであろうが、より決定的な相違は、彼らの解釈が、素人の解釈が依拠する意味体系とは全く異なる意味体系に即しての認識であるという点に在る。その意味体系とは、例えば、(1)の研究者の頭の中においては、「河川の浸食力」・「分水界」・「谷頭侵食」・「河床」・「截頭川」・「断層」等々の概念によって織り成されている体系であろうと推察され得る。

筆者は、ここで、素人とエキスパートの意味体系の相違を徒らに強調しようとしているわけではない。2つの事例を、或る対象が特定の「事実」として知られ得るためには、何らかの意味体系が必要であることを示唆する事例として挙示したまでである。

例えば、「高知平野における野菜の促成栽培」という表現によって指し示されている対象は、それ自体が地理的事象なのではない。その対象は、認識主体における意味体系の脈絡に応じて、「産地間競争とそれがもたらす地域分化⁽⁴⁾」という事象、「施設園芸農業従事者の健康状態が脅かされている⁽⁵⁾」という事象、「施設園芸農業の伸展に伴う農地賃貸借の展開及び農民層分解の進行⁽⁶⁾」という事象、「栽培施設装置の改良⁽⁷⁾」という事象、等々としても認識し得るのである。ではどのような認識の仕方が地理学的かという問いは、我々の課題ではない。我々にとって重要なのは、子どもたちが或る対象をどのような意味体系に即して「地理的事象」として認識しているのか、或いは、どのような意味体系に即して対象を認識したとき我々は「地理的認識」として認定するのかという問題である。

筆者は、「地理的事象」の積極的意味規定をここでは敢えて避けている。それは、小稿における当面の論述にとってはその種の意味規定が不要であるということと、「地理的事象」の地理学方法論準拠型の意味規定を以って、「地理的認識=疑似地理学的認識」という構図を小稿の論述内容の黙示的前提としないためという意図にもよる。

上述のような地理的認識の捉え方をするとき、早速それとの対比・検討を迫られるのが、現行の社会科地理学習に広範な影響力をもっている「地理的見方・考え方」育成論としての地理学習論であろう。しかし、一口に「地理的見方・考え方」と言っても、『中学校指導書社会編』(1978)における「地理的な見方や考え方」でさえその意味するところは多様であり、それに加えて多くの論者がそれぞれの立場から、各様の「地理的見方・考え方」の解釈・提案をなされているという現状にあってみれば、「地理的見方・考え方」育成論としての社会科地理学習論に関する主題的論究への前段として、まずは以下のような暫定的課題を設定する方が手順としてはむしろ有効であると考えられる。

本稿では、地理教科書の記述分析を通して、現在の地理学習における地理的認識、とりわけ、事実認識としての地理的認識に焦点を当て、その論理的問題性的一端を明らかにする。

以下、小稿における「地理学習」「地理教科書」という用語は、特に断りのない限り、それぞれ中学校社会科地理的分野の学習及び教科書を指すものとする。

II 事実認識の重層構造

1 地理教科書における記述分析の視座

地理教科書における記述は、第一義的には、子どもによって「読まれる」対象である⁽⁸⁾。筆者は、その記述は事実を伝えているものと仮定する。たしかに、地理教科書は、概念や事象を解説しているとも、事実の解釈を略述しているとも、或る事象を説明しているともみなすことができる。教科書に対するそのような見方は、ちょうど教科書というものが教材とみなされたり、教具とみなされたりするように、或る観点から教科書というものを抽象した際にあらわれる見方である⁽⁹⁾。したがって、地理学習において教科書が使用される場面をどのように想定するかによっても、当然その見方は異なる

であろう。

本稿では、地理教科書における記述が何らかの事実を伝えているものと仮定することによって、子どもたちがそれらの事実をどのようにして「事実」として知り得るか、「事実」として知る過程において、どのような機制や規制が働くと考えられるのか、その機制や規制は地理的認識に関してどのような問題を孕んでいるかを分析⁽¹⁰⁾、指摘する。したがって、具体的な地理学習の場面は想定しない。

分析の対象とする記述内容は、「南四国の施設園芸農業」(名称は各社異なる)に関するものである。この主題の下での記述内容を分析対象に設定したのは、各社の教科書ともその主題に関する記述量が比較的多く、記述内容も、若干の差異を除けば、「高知平野における二期作の減衰→野菜栽培の伸長→産地間競争の激化→産地の対応・農家のかかえる問題」という配列でほぼ共通しており、しかも、この内容配列が実際の地理学習における学習過程の構成にも影響している好例⁽¹¹⁾だと考えられるからである。

2 意味的關係・事实的關係・整合的關係

A社の地理教科書には次のような記述がある。

高知平野の野菜栽培は、大消費地から遠いために、輸送費が高く、新鮮^{しんせん}さを保つための費用がかかるなど、不利な点があります。

この記述をXとする。Xが事実を伝えているとすれば、我々はXから何を「事実」として知り得るのだろうか⁽¹²⁾。Xを読めば、我々は通常、「高知平野の野菜栽培は、大消費地から遠いために、輸送費が高く、新鮮さを保つための費用がかかるなど、不利な点があるということ」を知る。これを、知られる「事実」xとする。しかし、我々がXから知り得るのはxだけではない。我々は、「高知平野の野菜栽培農家の人びとは、輸送費や流通経費が高くなって、さぞや困っているであろうこと」(a)、「野菜は、何らかの交通手段によって運ばれているということ」(b)、「出荷される野菜は、収穫されて数十日も経ったような野菜ではないということ」(c)、「野菜は保冷されて輸送されているであろうこと」(d)、「野菜は、日本の中でもとくに人口の多い地域へ出荷されているということ」(e)、「高知平野は、日本の中でも人口の多い都市に近くはないということ」(f)等々のことも「事実」として知り得る。

我々は、Xから、xをはじめ(a)～(f)等のことを「事実」として知るとは言え、Xは、(a)～(f)のような事実を伝えているわけではない。Xが伝えている事実はxだけである。それでも我々は、Xから(a)～(f)等のことを知り得ると主張できる。それらには、我々がXから意味的關係の上で知り得る「事実」と、事实的關係の上で知り得る「事実」とが含まれているからである。

(b)(c)(e)(f)を、我々はXの意味的關係から知り得る。Xの読み手が、少なくとも(b)(c)(e)(f)のような「事実」をXから知ることができないのならば、恐らく、xという「事実」を知ることはおろか、Xを理解することすらできないであろう。なぜなら、(b)(c)(e)(f)は、xという事実が成立するための前提条件の一部であり、それらは「大消費地」「輸送費」「新鮮さ」という言葉の様々な状況を通じての使用規準だからである。つまり、(b)(c)(e)(f)のような「事実」を知るのできない読み手は、Xにおける「大消費地」「輸送費」「新鮮さ」という言葉の意味を殆ど知らないのである。

一方、(a)や(d)は、xという事実が成立するならば、それに伴って引き起こされるであろうことが経験的に知られているところの「事実」である。我々は、Xを読むことによって、Xの意味的關

係から (b) (c) (e) (f) を知ることはできるが、(a) や (d) を意味的關係から知ることはできない。(a) や (d) は事実的關係の上で知られ得る「事実」である。Xから (d) を知り得るのは、「保冷されずに野菜が長距離輸送されれば、野菜の鮮度にどのような影響を与えるか」ということや「野菜の鮮度を落とすことなく長距離輸送するために、産地の人々が一般にどうするか」ということを知っているからであり、(a) を知り得るのは、「輸送費や流通経費の上昇が、一般に農家経営者に引き起こす反応」を知っているからである。では、(b) (c) (e) (f) についてはどうか。(b) を知り得るのは、交通手段に全く頼らない野菜の長距離輸送というものは考えられず、そういう状況では「輸送費」という言葉は使わないということを知っているからである。同様に、(c) については、収穫されて数十日も経ったような野菜を「大消費地」に「輸送」したりすることは考えられず、そのような状況で「新鮮」という言葉は使わないということ、(e) については、人口の多い地域でなければ「大消費地」という言葉は使わないということ、(f) については、近ければ当然「遠い」という言葉は使わないということをそれぞれ知っているからである。

したがって、Xを読んで、それをxという「事実」として知るためには、Xの意味的關係から少なくとも (b) (d) (e) (f) のようなことを知り得ることが前提となるのである。そのことを前提としてはじめて、我々は (a) や (d) のようなことも「事実」として知ることができる。しかし、高知平野の野菜栽培農家の人々が実際に輸送費や流通経費の上昇で困っていようといまいと、或いは、野菜が実際に保冷されて輸送されていようといまいと、Xがxという「事実」として知られ得るといふことは関係はない。

我々は、子どもたちが地理教科書の記述から知り得る「事実」を、ひとまず、意味的關係—事実的關係という二重の關係から捉えることができよう。

しかし、事実認識の機制は、その二重關係のみでは捉えることができない。先の記述Xの例で言えば、我々は、Xの内部における「高知平野は大消費地から遠いということ」(x_1)、「野菜の輸送費が高いということ」(x_2)、「野菜の新鮮さを保つための費用がかかるということ」(x_3)、「高知平野の野菜栽培には不利な点があるということ」(x_4)といった、相対的に下位の諸事実を、xとして知られる「事実」のなかで、整合的に解釈もしているはずである。すなわち、(x_1) (x_2) (x_3) (x_4) が、「頭の中で相互に論理的矛盾を生じないように」xとして解釈しているはずである。このことは、Xの内部のことだけに限らない。Xと、他の事実を伝えるY (例えば、A社の記述を引用すると、「野菜栽培農家は、ビニルハウスや温室に暖房をして、出荷時期をいっそう早めたりして、他の産地との競争に負けなくふうをこらしています。」)との關係にも、同様の整合的解釈の機制がはたらくはずである。

ここに至って、事実認識の三重の構造を仮構することができる。子どもたちは、地理教科書の記述を読むことによって、その意味的關係から、その事実的關係から、その論理的整合性=整合的關係から、何ごとかを知り、解釈するのである。その知られ得た内容、解釈され得た内容が、事実認識の内容である。

III 事実認識の機制・規制——被記述の事実の構造と事実認識

B社の教科書には、「南四国の園芸農業」という主題の下で、以下のような記述がある⁽¹³⁾。(文中に付した番号は筆者による)

〔野菜の促成栽培〕 ①高知県では、米より野菜の生産額が多い。②高知平野は、背後に高い四国山地がそびえて、冷たい風をさえぎり、南には日本海流が流れているため、気候が温暖で、米の二期作

(下線部分は教科書ではゴシック―註筆者)がおこなわれてきた。③しかし、二期作は、人手のかかる割合に収穫高が多くない。④そこで、京浜・阪神への交通が便利になると、野菜の促成栽培(下線部分はゴシック―註筆者)をおこなうところが多くなった。⑤おもな産地は土佐湾沿岸で、冬に晴天が多い気候条件を有効に利用している。⑥きゅうり・ピーマン・ナスなどが中心で、ビニルハウスや温室のなかで作られ、11月から6月にかけて出荷される。⑦野菜はカーフェリーとトラックを組みあわせて輸送している。⑧また、おもに農業協同組合をつうじて出荷し、販路の拡大につとめている。

[ほかの産地との競合] ⑨施設園芸は、露地栽培より早く、あるいは、ぎやくにおそくまで出荷する。⑩施設や燃料に多くの経費がかかるが、価格が高いので収益が多い。⑪ところが、宮崎県や熊本県・東海地域、さらに京浜市場に近い関東地方まで、ビニルハウスや温室による促成栽培がさかんになってきたので、産地間の競争ははげしくなっている。⑫このため、市場にしめる高知県の割合が、以前より低下している。⑬そのうえ、競争で価格がやすくなり、収益もへっている。

[施設園芸のむずかしさ] ⑭ビニルハウスのなかで、毎年、同じ野菜を作っていると病虫害が発生しやすくなる。⑮そのため、土を入れかえたり、堆肥をあえたりして、地力の回復につとめなければならない。⑯そのほかにも、暖房のために高い重油を大量に消費することや、使いおわったビニルの廃棄処理の問題、高温で多湿のハウスのなかで働くためにおこる「ハウス病」など、促成栽培にもいろいろな問題が生まれている。

以下、この記述を対象にして分析を進める。

この教科書においては、事実がどのような構造をもって記述され、その構造は事実認識にどのような影響を与えているのだろうか。分析の対象とするのは、本文中②・③・④と⑩・⑪・⑫・⑬である。

②の記述は、どのような事実を伝えているのか。ここでは次のように分析する。②は、「高知平野は、(その)背後に高い四国山地がそびえて(いる)」(②₁)、「(四国山地は)冷たい風をさえぎ(る)」(②₂)、「(高知平野の)南には日本海流が流れている」(②₃)、「(高知平野は)気候が温暖で(ある)」(②₄)、「(高知平野では)米の二期作がおこなわれてきた」(②₅)ということ伝えている。②以外の記述についても、以下、同様の分析を加えていくが、主語や字句の補正・追加は、これ以降、丸括弧を付さずに行うことにする。まず、②₁~②₅を意味的關係の上から「事実」として知るためには、「四国山地は高知平野の北にあり、その山々はかなり高い」、「(南から吹く風はさえぎれないが)北から吹く冷たい風は、四国山地に当たると少なくとも勢力を弱める」、「高知平野は気温が低くない」、「高知平野では米を1年に二度作ってきた」等のことを少なくとも知っていればよい。しかし、これだけでは、②₁~②₅を②として知ることはできない。なぜならば、②は、その内部で(((②₁⇒②₂)・②₃)⇒②₄)⇒②₅)という複雑な論理構造をもっているからである。ただし、「⇒」は、左辺の事実が右辺の事実の成立に何らかの形(例えば、因果関係や目的―手段関係等)で関与することを示し、「・」は左辺と右辺の事実の空間的ないしは時系列的並存を示す。つまり、②₁~②₅を②として整合的に解釈するためには、②₁~②₅から意味的關係の上で知られ得る「事実」だけでなく、事実的關係から知られる「事実」が必要なのである。例えば、「高い山地が或る地域の北側に位置していれば、気候上、その地域にどのような影響を与えるのか」、「近くを暖流が流れていれば、気候上、その地域にはどのような影響を与えるのか」等々のこととしての「事実」が必要なのである。

③の記述は、「二期作は人手がかかる」(③₁)、「二期作は収穫高が多くない」(③₂)という事実を伝えている。これらの事実を、「二期作と言われる稲作は、それ以外の稲作より作業の量と種類が多

い、「二期作は、それ以外の稲作と比べれば、収穫高が多くない」ことを意味的關係から知り得れば、事実として成立する。しかし、 $\textcircled{3}_1 \cdot \textcircled{3}_2$ を $\textcircled{3}$ として整合的に解釈するためには、 $(\textcircled{2} \rightarrow E_1) \cdot ((\textcircled{3}_1 \rightarrow E_2) \cdot (\textcircled{3}_2 \ni E_2)) \ni E_1$ という論理構造に即した知り方をしなければならない。ただし、「 \rightarrow 」は左辺の事実から予期・予測・期待される右辺の事実Eとの関係を示し、「 \ni 」は左辺の事実が右辺の事実を否定するという関係を示す。例えば、 $(\textcircled{2} \rightarrow E_1)$ は、「高知平野は、……、米の二期作がおこなわれてきた」($\textcircled{2}$)という事実から予期される事実E₁(「1年に2回もつくれば、収穫高も多いだろう」等)を示し、 $((\textcircled{3}_1 \rightarrow E_2) \cdot (\textcircled{3}_2 \ni E_2))$ は、 $\textcircled{3}_1$ から予期される事実(「人手がかかれば、その分だけ収量が多いだろう」等)が $\textcircled{3}_2$ によって打ち消されることを示し、 $((\textcircled{3}_1 \rightarrow E_2) \cdot (\textcircled{3}_2 \ni E_2)) \ni E_1$ は、 $\textcircled{3}$ が事実E₁を打ち消していることを示している。この論理構造が「わからない」ならば、恐らく、「しかし」とか「割合に」という言葉の意味もわからないはずである。このように考えるならば、 $\textcircled{3}$ を「事実」として知り得るためには、「二期作がおこなわれてきたとすれば、収量に関しては、どのようなことが予期されるか」、「人手がかかるとすれば、収量に関しては、どのようなことが予期されるか」といった、事実的關係から知られ得る「事実」を必要とすることになる。

④の記述は、「高知平野から京浜・阪神への交通が便利になった」($\textcircled{4}_1$)、「野菜の栽培をおこなうところが多くなった」($\textcircled{4}_2$)という事実を伝えている。意味的關係の上からは、「京浜・阪神への交通手段が新規に開設されたか、既存の交通手段の運行速度や頻度が高まったかのいずれかである」、「野菜を、標準的な収穫時期よりも早く収穫するような作り方をする農家が増えた」ということを知り得れば、 $\textcircled{4}_1$ や $\textcircled{4}_2$ は事実として成立する。しかし、ここでも、意味的關係から知られ得る「事実」だけでは、④を「事実」として知ることはできない。 $(\textcircled{3} \Rightarrow (\textcircled{4}_1 \Rightarrow \textcircled{4}_2))$ という論理的關係を知り得なければ、「そこで」という意味もわからないであろう。④を「事実」として知り得るということは、「二期作は、人手のかかる割合に収穫高が多くないとすれば、……」、「 $\textcircled{4}_1$ の事実が成立するとすれば、……」という予期ができるということ、すなわち、事実的關係によって知り得る「事実」を前提とするのである。

以下、 $\textcircled{10} \cdot \textcircled{11} \cdot \textcircled{12} \cdot \textcircled{13}$ については、意味的關係により知られ得る「事実」の分析は省略し、事実的關係により知られ得る「事実」の分析のみを行う。

$\textcircled{10} \cdot \textcircled{11} \cdot \textcircled{12} \cdot \textcircled{13}$ は、それぞれ、次の事実を伝えているものと分析できる。 $\textcircled{10}$ は、「施設園芸では施設や燃料に多くの経費がかかる」($\textcircled{10}_1$)、「施設園芸によって栽培される野菜の価格は高い」($\textcircled{10}_2$)、「施設園芸は収益が多い」($\textcircled{10}_3$)を、 $\textcircled{11}$ は、「宮崎県や熊本県・東海地域……さかんになってきた」($\textcircled{11}_1$)、「施設園芸は産地間の競争がはげしくなっている」($\textcircled{11}_2$)を、 $\textcircled{12}$ は、「市場にしめる高知県の……低下している」($\textcircled{12}$)を、 $\textcircled{13}$ は、「競争で価格が安くなっている」($\textcircled{13}_1$)、「収益がへっている」($\textcircled{13}_2$)を事実として伝えている。

$\textcircled{10}$ の記述に関する論理構造は、 $((\textcircled{10}_1 \rightarrow E_3) \cdot ((\textcircled{10}_2 \Rightarrow \textcircled{10}_3) \ni E_3))$ として示すことができる。つまり、「施設や燃料に多くの経費がかかるとすれば、収益に関しては、どのような影響がもたらされるか」、「価格が高ければ、収益に関しては、どのような影響がもたらされるか」ということを事実的關係として知り得ると同時に、E₃(「収益が上がらないだろう」)を $\textcircled{10}_2$ と $\textcircled{10}_3$ とによって打ち消すことができなければ、 $\textcircled{10}$ を「事実」として知ることはできない。

$\textcircled{11}$ の記述に関する論理構造は、 $(\textcircled{11}_1 \Rightarrow \textcircled{11}_2)$ であり、「 $\textcircled{11}_1$ という事実が成立するならば、……」という予期をなし得ることが、 $\textcircled{11}$ を「事実」として知る前提となる。しかし、「ところが」という言葉によって、 $(\textcircled{10} \rightarrow E_4) \cdot (\textcircled{11} \ni E_{4-1})$ という論理的關係が示されており、 $\textcircled{10}$ から予期されるE₄(「今でも野菜栽培は収益が多いであろう」)の一部(E₄₋₁)を $\textcircled{11}$ によって打ち消すことができなければ、 $\textcircled{11}$ を「事実」としては知り得ない。

①・⑫・⑬の論理構造は、 $((① \Rightarrow (⑫ \cdot (⑬_1 \Rightarrow ⑬_2))) \ni E_{4-2})$ として示し得る。つまり、①から事実の関係の上で知られ得る「事実」を⑫と⑬₁に配位し、⑬₁から事実の関係の上で知られ得る「事実」を⑬₂として配位し、さらに、⑫と⑬によってE₄の大部分(E₄₋₂)を打ち消すことが、⑫・⑬を「事実」として知るために必要となるのである。

以上の分析結果をここでは問題要約的に整理しておく。地理教科書の記述を介しての事実認識においては、事実の関係の上で知られ得る「事実」が中心的機能を果たしている。しかし、その「事実」は、読み手の側の様々な予期を含み込んだ「事実」ではなく、あくまでも、整合的關係によって知られ得る「事実」である。言い換えるならば、記述の構造(論理的構造)によって、読み手の側の予期(事実的關係によって知られ得る「事実」の内容)が引き出され、しかも、規制されているのである。

IV 状況的認識と事実認識

1 事実認識における概念

先述の分析結果にあるような事実認識の問題は、事実認識と概念との関連を検討することによって、一層その問題性が明らかになると思われる。

佐久間徳喜氏は、地理学習において生徒が「不得意とする用語」のうち、「産業に関する用語」の1つとして「促成栽培」を挙げられる⁽¹⁴⁾。では、「促成栽培」という概念をもっているとは、どういう事態を言うのであろうか。実は、このような問いの設定の仕方は適切ではない。いかようにも回答し得る問いだからである。我々は、むしろ、「ある子どもが、あることがらの概念を持っているかどうかを確認するためには、われわれは、どうしたらよいのだろうか。⁽¹⁵⁾」という問いを設定すべきであろう。宇佐美寛氏は、パースの「プラグマティズムの格率⁽¹⁶⁾」を引照しつつ、以下のように述べられる。

『もし……したならば……だろう。』というものは、(1) ある具体的な条件下での、(2) ある行動が、(3) ある結果をもたらすことが予測されるということである。このような予測をすることができに依じて、概念は、経験と結びついており、『概念的』ではないのである。⁽¹⁷⁾

また、同じくパースの格率に従いながら、藤岡信勝氏は、江戸時代の「身分制度」という概念をもっていることを確かめる方法として、次のようなことを述べられる。

「格言(格率-註筆者)に従って、私たちのもっている概念の対象(江戸時代の身分制度そのもの)がどんな効果、しかも私たちの実践にかかわる影響をもつと思われるような効果をもつと私たちが考えているのかを内省してみる。しかし、そのためには、どうしても私たちはタイム・マシンにのって江戸時代の社会に入りこみ、いろいろな身分の人の身になってみて、身分制度の効果をたしかめてみるほかはないことがわかる。⁽¹⁸⁾」

宇佐美氏に倣えば、様々な具体的行動状況において、子どもに「促成栽培」という「概念を使わせることが、概念の内容を知るためには必要なのである。⁽¹⁹⁾」また、藤岡氏に倣えば、子どもを、タイム・マシンならぬトラベル・マシンに乗り込ませ、促成栽培の現地で様々な役柄を担わせて行動させてみる。そして、その効果や反応を確かめさせる。そこで得られる効果や反応の総体が、子どもがもっている概念の内容だということになる。

すなわち、ある概念をもっていることを確かめるということは、具体的な状況において観念的な役割行動をし、その行動に対する反応や帰結をどれほど具体的に予期できるか否かを判定することなのである。

それでは、我々のもっている促成栽培についての概念は、具体的な状況においてその内容を確かめ得るほどの内容をもっていると言えるのであろうか。まず、促成栽培と自分(「栽培農家の人」として

の自分)の役割行動とが関連をもちそうな具体的状況(ハウス内での労働)を想定し、特定の役割行動がどのような反応や帰結をもたらすのか予期してみる。「高温多湿のビニルハウスの中で、朝7時から夜10時まで働き続けたとしたら……」、「殆ど密閉されたハウス内で、有毒な農薬を使ったとしたら、……」、「家族の労働力だけにしか頼れない状況で、父親としての自分が病気になったとしたら、……」、筆者が想定できる具体的状況と、反応や帰結を予期し得るような役割行動は、この程度である。促成栽培については何がしかのことを知っているはずであるが、促成栽培と関連のありそうな具体的状況や自らの役割行動と関連のありそうな具体的状況を適切に思い浮かべることができないのである。つまり、「促成栽培」という概念が自らの経験と対応している部分が僅かなのであり、このことは、筆者自身が促成栽培に関わる人びとの具体的行動やそれを取り巻く具体的状況については殆ど知らないということをも意味しているのである。

それに対して、栽培農家の当事者であれば、極めて豊富な具体的状況や可能的役割行動を想定でき、しかも、予期し得る反応や帰結も多様であろう。恐らく、その人の「頭の中」では、「促成栽培」「露地栽培」「指定産地」「連作障害」「農薬」「共販組織」等々の概念が関連し合い、「日本の農政」や「野菜生産出荷安定法」等に対して様々な疑問や問題を指摘することもできるであろうし、促成栽培に関することがらについて多種多様な問いを構成することもできるであろう。まさに、促成栽培について「様々な問いを作り得るということこそが、概念を持つ(知っている)こと⁽¹⁹⁾」だと言えよう。

地理教科書の記述の問題に戻ろう。記述を介した事実認識が、様々な予期を含み込んだ認識とはならず、記述の論理的構造に規制されてしまうような事実認識しかできないのはなぜであろうか。ここでの文脈に沿うならば、例えば、教科書本文中の④における「促成栽培」という概念が、意味的關係上知られ得る僅かな「事実」によって知られてしまうのはなぜか。第1に指摘されるべきことは、上述のような、具体的行動状況を想定し得るような事実が記述されていないということである。そのことを言い換えれば、意味的關係や事実的關係によって知られ得る「事実」の内容が極めて乏しいということであり、読み手の側の経験と対応しにくい表現の記述が多いということでもある。第2は、「促成栽培」や「二期作」といった概念が、常に限られた他の事実との関係においてしか知られないということである。B社の教科書に限らず、他社の教科書においても同様である(例えば、C社:「近年、ビニルハウスは全国に普及し、大都市周辺の農村でもさかんとなってきた。」D社:「……、季節はずれの野菜がとくに高い値段で売れるので、きゅうり・ピーマン・なすなどの促成栽培が、急速に発展しました。」E社:「……、有利な野菜の促成栽培をする農家がふえ、二期作はいちじるしくへってしまった。」等)。具体的にB社の本文中の記述で指摘しよう。②・③における「二期作」は、気候と労働量と収量との関係で、④における「促成栽培」は、大市場への交通条件との関係で、⑨の「施設園芸」は、出荷時期や経費と収益性との関係で、⑪の「産地間の競争」は、他地域における促成栽培の伸展との関係でしか知られないのである。

2 事実認識と言葉

地理教科書の記述が何らかの事実を伝えていると仮定しても、その事実がどのような言葉で表現されているかによって、子どもの事実認識の機制も異なるであろう。

B社の教科書記述における⑫には、「……、高温で多湿のハウスのなかで働くためにおこる『ハウス病』……」という箇所がある。同教科書の同頁脚注には、「ハウス病」の説明として、「長時間、ハウスで働いていると、目まいや肩こりなどの症状がでることがある。」と記されている。また、F社の教科書には、「……、半年ぐらいの間、毎日、長時間、高温で湿度の高いハウスのなかで作業をするので、高血圧・肩こり・腰痛などの障害をおこす人もでている。」という記述がある。

子どもたちは、このような記述を読んで、どのような事実の知り方をするのであろうか。ここで、B社やF社の教科書記述と対比させるため、次のような記述を引用する⁽²⁰⁾。

「(ビニルハウスの一注筆者)戸をあけて中にはいると、むっとするほどのあつさが顔にあたります。それに、ひどいしっ気で、メガネがくもってきます。頭がぼーっとしてきそうです。温度計は三〇度をさしています。」

「ところで、おくさんの顔色があまりよくありません。

『ハウス病にやられましてね、すこしぶらぶらしていたんですよ。やっど、二、三日まえから、はたらきだしたんです。人をやとっていたんじゃ、とてもやっていけないので……。』

おくさんの声も、なんだかだるそうです。ビニール＝ハウスでながいあいだはたらいていると、からだじゅうがだるくて力がぬけたようになりたり、頭痛、めまい、耳なり、はきけがつづいたり、熱がでたままなかなか下がらなくなったりします。食欲もなくなります。これがハウス病です。ひどくなると、くすりをのんでも簡単になおらなくなります。

『なんせ、ハウスの中は温度を三〇度ぐらいにも上げるでしょう。それに、やさいに水をたっぷりやるものだから、それが蒸発して中にもります。まるで、むしぶろのようなものですよ。こんなところで、一日じゅう、腰をまげたり、しゃがんだりしてしごとをしているんだから、からだかへんになるのはあたりまえですよ。農薬をまいても、ふつうの田んぼや畑とちがってとんでいかないから、それをいつのまにか吸うことになるでしょう。それに、ハウスの中でびっしょりあせをかいて、外にでるときゅうにひえるものだから、よくかせをひくんですよ。』

とはなす奥さんの顔に、あせのたまがういています。」(下線及び番号は筆者による)

この記述(仮りに、「状況的記述」と呼ぶ)とB社・F社の教科書記述との相違を検討する。

まず、「状況的記述」と教科書記述とでは、その記述量に相違がある。それでは、教科書記述におけるその量を増大させる⁽²¹⁾と「状況的記述」のような構成になり得るのかと言えば、決してそうはならない。前者は、言わば、当事者言語と観察者言語とで語られているのに対して、後者は、「～(というものは)～である(と言われている)」式の、言わば、第三者的言語で語られている。すなわち、対象を記述する視点が全く異なっているのであって、記述量の多寡が根本的な相違ではないということになる。そして、そのことが、読み手である子どもの実事認識にも大きな相違をもたらす。

B社の教科書における記述を次のようにまとめてみる。「長時間、高温多湿のハウスで働いていると、目まいや肩こりなどの『ハウス病』と呼ばれる症状がでることがある。」この記述を子どもが読めば、どのようにして、事実認識を得るのであろうか。まず、「長時間」とはどれぐらいの時間か、「高温多湿のハウス」とはどのような状態か、「目まいや肩こり」とはどのような「症状」か、について考える。つまり、それらの言葉がどのような状況で使用されるかという具体的な状況を、自らの経験のうちに捜す。そして、「高温多湿のハウス」で「長時間」「働いていると」どうなるかを予期し、その予期されることがら(「事実」と「目まい」や「肩こり」とがどのように繋がるかを考える。「高温多湿のハウスで長時間働く」という状況に類似した状況を経験したことのある子どもならば、様々なことを予期でき、「目まい」や「肩こり」をその予期されることがらと繋ぐこともできるであろう。しかし、そのような経験の乏しい子どもは、予期されることがらが乏しいばかりではなく、言葉(「高温多湿」等)の意味、すなわち、意味的關係上知られ得る「事実」も僅かである。したがって、経験や「事実」の乏しさに応じて、「長時間、……働いている」という事実と、「目まいや……症状がでることがある」という事実とが不自然なかたちで結びつけられることになる。「不自然なかた

ち」と言うのは、前段の事実から意味的關係・事実的關係上知られ得る「事実」と後段の事実とが結びつかないのにもかかわらず、記述の論理的構造に規制されて、つまり、整合的關係によって結びつけられているという状態を意味している。

「状況的記述」の場合はどうであろうか。文中下線を施した部分のうち、①②③④⑤は体験的観察（環視）者的視点から、⑨⑩⑪⑫は当事者言語によって、⑥⑦⑧は第三者的視点から記述されている。しかし、いずれの記述においても、意味的・事実的關係によって知られ得る「事実」は比較的豊富である。例えば、①について言えば、「むっとするほどのあつき」という言葉はどのような状況で使用するのかということは考え易い。つまり具体的状況を数多く想定できる。それと同時に、そのような状況（①の言葉が使用されるような状況）ではどんなことが生じ得るのか（例えば、「何時間も働く気が起こるか」等）も数多く予期できる。このことは、②～⑫の殆どすべてに当てはまる。そのような事実認識が可能なのは、書き手の位置が、⑤⑥⑦を除けば、常にハウス内部にあり、読み手にとっても状況が「見える（聞こえる）」ような言葉で表現されているからである。状況が見え（聞え）易い言葉とは、読み手の経験の様々な部分と結びつく度合の高い言葉である。そして、そのような言葉による記述は、事実認識における、事実間の不自然な結びつきを防いでくれるのである。例えば、E社の地理教科書における、「ハウスの外にでると急にひえるので、かぜをひきやすいという。」と「状況的記述」における⑫とを比較すれば、そのことは明らかであろう。

V 事実認識の不自然性

地理教科書における記述は、二重の意味で子どもの事実認識を規制する。1つは、教科書記述自体のもつ論理構造による規制、1つは、事実成立をめぐる具体的行動状況への配視の欠如から生ずる規制である。

Ⅲにおいて示したように、地理教科書の記述は、“無味乾燥な事実の羅列”といった類の評言など妥当し得ぬほど複雑である。ただし、その複雑さは、事実關係が省略されていることによる複雑さであり、決して高度な論理性という意味ではない。幾つか例示する。

B社の教科書記述中の③と④とはどのように関係するのか。二期作が「人手のかかる割合に収穫が多くない」から、「野菜の促成栽培をおこなうところが多くなった」のか。「交通が便利になると」どうして、野菜の促成栽培をおこなうところが多くなるのか。また、⑪と⑫とはどのように関係するのか。産地間競争と高知県産野菜の市場での地位低下とは直接的に繋がるのか。⑬と⑮の関係についてはどうか、等々。他にも問題とすべき記述は多々あるが、上述の事例だけでも十分である。「そこで」「このため」「……すると、」といった、接続詞や接続助詞を用いた事実關係の曖昧な表現は、地理教科書には頻出している。それらは、概して、関係づけられる事実（甲）と事実（乙）との間に介在する多くの諸關係を捨象した表現である。しかも、甲と乙との關係は、その殆どが子どもに経験的に知られ得る關係ではない。この種の表現が多用される地理教科書においては、子どもが事実的關係上知り得る「事実」は規制され、専ら整合的關係（記述の論理構造への追隨）を媒介とした事実認識が営まれることになる。また、具体的行動状況から遊離した言葉、すなわち、子どもの経験と対応する部分の僅かしかない言葉によって事実が表現されているため、意味的關係上知られ得る「事実」の内容も乏しい。その内容を幾分補完するのが、地図や統計資料である。例えば、B社の教科書記述中の⑪における「さかんになってきた」ということの意味的關係上知られ得る「事実」は、「県別のハウス面積」という統計地図によって、その内容が累加されている。

事実の成立をめぐる具体的行動状況への配視の欠如は、事実認識における意味的・事実的關係上

知られ得る「事実」内容の乏しさと関連している。「二期作」「促成栽培」「交通が便利になる」「価格がやすくなる」「競争」等々のことを考える際、我々は、それとは意識することなく、具体的行動状況(=不特定多数ないしは特定の当事者、当事者の役割、当事者の能力・関心・目的、行動の対象となるものの性質、行動に関わる他者との関係、行動を規制する規範、等の諸契機から成る機能的関係態)を観念的に配備している。「近い・遠い」といった原初的な度合い的關係認識でさえ、「歩く」「走る」「運ぶ」等の具体的行動やその状況(「山道」「雪道」「仕事」等)との関連において成立している。具体的行動状況を構成する諸契機のうち、特定の諸契機を抽象するとき、例えば、「距離」という概念を知ることができ、また別の諸契機を抽象するとき、「距離」を「時間」に読み替えたり、「輸送費」に読み替えたりすることができるのである。すなわち、具体的行動状況を通じて、事実認識と経験とは繋がっているのである。

このような具体的行動状況への配視を欠く地理教科書の記述は、その論理構造においても、表現される言葉においても、子どもに知られ得る「事実」の内容を乏しくしている。「事実」の内容が乏しければ、「高知平野における促成栽培の成立条件」など、子どもにとっては考えてみたくなくなるような「問い」としては感じられないはずである⁽²²⁾。

子どもが経験的に知り得ぬ論理と、子どもに関与し得ぬ非一具体的状況とによって事実認識を規制することは不自然である。地理教科書の記述を介しての事実認識は、それゆえ、不自然である。

この不自然性は、地理教科書の記述自体に帰せられるべき問題ではない。事実認識の不自然性は、地理的認識の不自然性を予期させるものであり、その不自然性が地理教科書の記述を基底ないしは側面から支える「地理の見方・考え方」育成論＝地理学習論の基幹的問題でもあることを予期させる。さらに、事実関係を捨象した事実認識という問題は、地理的認識における「理論」の未在をも予期させる。本稿で指摘し得る問題準位は、以上である。

〔附記〕 本稿の執筆にあたり、本学部附属中学校社会科研究室の先生方には、新旧・各社の地理教科書の閲覧に際して御配慮を戴いた。記して謝意を表したい。

〔註〕

- (1) 上野登『経済地理学への道標』大明堂 1968, 58頁。
- (2) 籠瀬良明『改訂増補地図読解入門』今古書院 1985, 35頁。
- (3) 村上陽一郎『科学と日常性の文脈』海鳴社 1979, 108頁。
- (4) 松井貞雄「高知施設園芸地域の地域的变化」『地理学評論』第52巻第2号 1979。
- (5) 中村耕三「施設野菜にも顕在化した近代化の問題点—高知県の場合を中心として—」日本型農業構築研究会編著『食と農を問い直す』農林統計協会 1984, 所収。
- (6) 川上誠「高知県における農地賃貸借の進展と特徴」『経済地理学年報』第31巻3号 1985, 及び、鈴木文熹「高知県における施設園芸の展開と再編」桐野・渡辺編著『講座日本の社会と農業6(中国・四国編)』日本経済評論社 1985, 所収。
- (7) 板木利隆『施設園芸・装置と栽培技術』誠文堂新光社 1983。
- (8) 藤岡信勝氏も、「教科書、特に社会科の教科書は、子どもが現実に『読む』ものであることに注意を払わなければならない。」(『社会科の教科書のあり方』柴田義松編『教科書』有斐閣 1983, 所収, 125頁)と指摘される。尚、藤岡氏は、社会科教科書に対する立場として、(1)教科書不要論、(2)教科書＝教育内容論、(3)教科書＝教材論、(4)教科書＝資料論の4つを区別されている。興味深い区別だが、ここでは立ち入らない。(藤岡氏の上掲論文を参照されたい)
- (9) 例えば、伊東亮三氏は、現行の小中学校社会科教科書をその「事典的性格」において分析されている。(『事典としての日本の社会科教科書』『歴史地理教育』No. 366 1984, 参照)
- (10) 地理教科書の分析に関しては、我々は既に岩田一彦氏の研究成果(岩田一彦編著『地理教科書を活用したわかる授業の創造』明治図書 1984, 7-69頁)を得ている。筆者は、氏の分析視点から多くの教示を受

けたが、氏自身の「地理の見方考え方」論との関連もあるため、氏の研究成果の検討については次稿以降に譲りたい。

- (11) 例えば、篠原昭雄編『社会科地理的分野の達成度評価』（明治図書 1983）においては、「ビニルハウスでの野菜作り→促成栽培される野菜→ハウス栽培のあゆみ→他産地との競争→今後の見通し」という学習過程によって「本時の展開」が構成されている。
- (12) このような問題設定は、村上陽一郎氏の「事実・法則・理論」（『動的世界像としての科学』新曜社 1980、所収）及び、それに対する批判を展開される黒崎宏氏の「村上氏の論文への質問要旨」（日本哲学会編『哲学』No. 27 1977）から示唆を得た。
- (13) 教科書には、本文と併せて、「ビニルハウスによるなすの栽培（高知県南国市）」という写真、「東京都の市場に入荷するきゅうりの出荷県」と題する2つのグラフ（月別のきゅうり1kgあたり月平均価格を表わす折れ線グラフと、月別のきゅうりの入荷量を県別に表わした内訳構造棒グラフ）、「県別のハウス面積」と題する円積グラフによる統計地図が掲載されている。
- (14) 佐久間徳喜「中学地理の難用語」『教育科学社会科教育』No. 236 1982, 11頁。
- (15) 宇佐美寛『思考指導の論理』明治図書 1973, 39頁。
- (16) パースの「プラグマティズムの格率」とは、「ある対象の概念を明晰にとらえようとするならば、その対象が、どんな効果を、しかも行動に関係があるかもしれないと考えられるような効果をおよぼすと考えられるか、ということをよく考察してみよ。そうすれば、こうした効果についての概念は、その対象についての概念と一致する。」というものである。（上山春平訳『世界の名著48 パース・ジェイムズ・デュエイ』中央公論社 1968, 89頁）
- (17) 宇佐美寛 上掲書 41頁。
- (18) 藤岡信勝「社会科を教える」稲垣・柴田・吉田編『教育の原理Ⅱ』東京大学出版会 1985, 129-130頁。
- (19) 宇佐美寛「問いとしての概念」『教育科学社会科教育』No. 194 1979, 10頁。
- (20) この記述は、高橋嶺一・徳武敏夫・山下國幸『あかるい社会⑤・日本の地理Ⅰ』（岩崎書店 1976）に所収の、「真冬のやさいづくり—高知県南国市—」より引用した。
- (21) ここでの「記述量を増大させる」という意味は、第三者的言語による記述の増大ということである。藤岡信勝氏の言われる「記述の微細化」「記述の具体化」という区分を借りるならば、「記述の微細化」という方向での量的増大を想定している。（藤岡信勝「授業研究における理論の有効性とは何か」日本教育方法学会編『子どもの人間的自立と授業実践』明治図書 1985、所収、168-170頁、参照）
- (22) 本稿では、まだ地理学習論に関する論究は行い得ないが、具体的行動状況を配視した地理学習の構想として示唆深い、安井俊夫氏の見解を挙げておきたい。「西アジアの遊牧を子どもがとらえるのに、その分布状況、遊牧を支える条件、その国の中での経済的な位置づけなどがねらいとされていたのでは、子どもの学習意欲はわかないし、遊牧という未知の世界に入っていく驚きもあまりない。…略…。やはりここでは、遊牧とはどんな仕事なのか、毎日どのような労働をしているのか、ということがねらいとして定められるべきだろう。」（安井俊夫『発言をひきだす社会科の授業』日本書籍 1986, 21頁）

（1986年9月30日 受理）