

景観の意味づけにおける地理的思考に関する研究

梁 炳逸*

Byung-il YANG

1. 研究の目的

思考の研究は、思考が行われる際に基づく特定の知識領域を前提しているかどうかによって、次の二つに分類することができる。まず、思考が行われる際に、その思考が特定の知識領域に基づくことを前提としていない思考の研究では、どんな知識領域にも適用が可能な一般的な思考に関する研究が行われる。いわゆる、「領域一般の思考研究」である。例えば、問題解決を初期状態・目標状態・作用素・制約条件で表現し、一般的な問題解決のモデルを提案したGPS (general problem solver, 一般問題解決システム)の研究 (Ernst and Newell, 1969)を取り上げることができる。次に、私たちの思考は、なんらかの一般的で抽象的なルールを獲得して、それに沿って行われるのではなく、内容領域ごとの知識に依存しているという観点に基づいた思考研究もある。いわゆる、「領域固有の思考研究」である。例えば、現在持っている知的構造からは理解できない歴史的な出来事を理解するために、知的構造を変化させていく過程を歴史的思考とみなしたワインバーグの研究 (Wineburg, 2001, p. 7) が挙げられる。本研究は、地理学および地理教育という知識領域に基づきながら地理的思考を研究するので、領域固有の思考研究とみなすことができる。

領域一般の思考研究は、思考に関する一般化・抽象化された理論を提案することによって、思考という現象の基礎的な全体図を提供している。この思考の基礎的な全体図は、領域固有の思考研究からみると、思考が持つ多様な側面の中でどの側面に焦点を当てるかを決める際に活用することができる。さらに、理論に含まれている概念は、領域固有の思考を説明する際に用いることができる。一方、領域固有の思考研究は、特定の知識領域に基づいた思考研究として、思考という

*社会科教育学

現象の具体的な事例を提供している。この思考の具体的な事例は、領域固有の思考に関する仮説を提案するために活用することができる。領域固有の思考研究が持つ一つの意義は、領域一般の思考研究の成果を活用しながら、領域固有の思考に関する具体的な事例を獲得し、その事例の分析に基づいて、領域固有の思考に関する多様な仮説を生成することにあるといえる。

以上から、領域固有の思考研究である本研究の目的は、地理教育における地理的思考に関する仮説を生成することである。

2. 論文の章構成

論文の章構成は次の通りである。

序章

第1節 問題の所在および研究の目的

第2節 本研究の特徴

第3節 論文の構成

第1章 地理的思考に関する理論的考察

第1節 地理教育における地理的思考の先行研究の検討

第2節 人間の主観性が強調された「人文主義地理学」

第3節 地理的思考の思考対象としての「景観」

第4節 人文主義地理学における「景観」の先行研究の検討

第2章 地理的思考の研究における認知心理学

第1節 情報処理を行うための精神的なエネルギーとしての「処理資源」

第2節 「知識の連結主義」に基づいた思考の全体図

第3節 一時的なリンクに基づいた「情報の処理水準」

第4節 概念・感情ネットワークの活性化におけるルーチン化されたパターンとしての「スクリプト」

第3章 地理的思考の思考過程を顕在化するための研究方法

第1節 思考の顕在化における地理教育の先行研究の検討

第2節 思考過程を顕在化するための研究方法

第3節 「発話思考法」が用いられた先行研究の検討

第4章 地理的思考の理論的な枠組みの検証および精緻化

第1節 調査の目的

- 第2節 改良した発話思考法を用いた調査
- 第3節 「単独遂行」および「協同遂行」に表れた調査協力者の発話の傾向
- 第4節 地理的思考の理論的な枠組みの検証および精緻化
- 第5節 景観の意味づけにおける地理的思考の特徴
- 第5章 「景観の意味づけにおける地理的思考」の再定義と地理教育的意義
 - 第1節 「景観の意味づけにおける地理的思考」の再定義
 - 第2節 「景観の意味づけにおける地理的思考」の地理教育的意義
- 終章
 - 第1節 本研究の成果
 - 第2節 今後の課題

3. 各章の概要

序章と終章を除いた各章の概要は次の通りである。

第1章では、景観の意味づけにおける地理的思考の理論的な枠組みを構築した。本研究では、地理教育における地理的思考に人間の主観性を反映するために景観の理解において人間の主観性を強調した人文主義地理学の研究成果を検討した。人文主義地理学の認識論に基づくと、本研究における地理的思考とは、「『景観』に『意味づけ』を行うことによって、『未知の景観』を『既知の景観』に、『既知の景観』を『より意味豊かな景観』に『変化』させる思考」である。

また、景観の意味づけは、「景観の科学的な意味づけ」と「景観の主観的な意味づけ」に分類することができる。まず、「地理的見方・考え方」の先行研究の検討から「地理的事象の把握」、「地理的事象を対象とする因果関係の考察」、「科学的な研究のプロセス」に基づいた景観の意味づけを「景観の科学的な意味づけ」とみなした。

一方、人文主義地理学における景観の先行研究を検討し、「意図」、「感情」、「思い出」、「美的な経験」、「地理的想像力」に基づいた景観の意味づけを「景観の主観的な意味づけ」とみなした。なお、「意図」と「思い出」に基づいた景観の意味づけは、先行研究の検討においてまだその内容が不明確であるため、具体的な事例を獲得するための調査が必要である。

第2章では、地理的思考を研究するための「概念的ツール」を獲得した。思考を研究する代表的な学問である認知心理学の成果を検討し、主に「処理資源」、

「知識の連結主義」, 「スクリプト」という三つの概念を整理した。

まず, 「処理資源」とは, 頭の中で情報処理を行うために必要な精神的なエネルギーである。一度に配分できる処理資源の量には限りがあるので, 人は, 限られた処理資源を有効に活用するために, 思考を行う際に多様な思考方略を用いる。本研究では, 人が景観に意味づけを行う際に活用する思考方略を処理資源の概念を用いて説明する。

次に, 「知識の連結主義」とは, 人が持っている諸知識が, それぞれ他の知識と結びついているとみなす観点である。本研究では, この観点に基づいて, 思考主体が景観に意味づけを行う行為を景観の諸情報と思考主体の諸知識との間にリンクを形成することとみなした。

最後に, 「スクリプト (script)」とは, 特定の状況に適用ができる, 一連のルーチン化・構造化された知識である (Schank and Abelson, 1977, p. 41)。本研究では, スクリプトの概念に基づいて, 特定の景観のみに対し, 想起されやすくなった概念と感情情報の集合を「景観スクリプト」とみなした。

第3章では, 地理的思考の思考過程を顕在化するための研究方法を選択した。思考に関連のある地理教育の実証研究を検討してみると, 「思考の結果」を顕在化する方法が用いられたことがわかる。しかし, 思考の結果に関するデータからは, 思考の主体が思考の結果にたどり着いた過程を明らかにすることは難しい。したがって, 思考に関する多様なデータを獲得するためには, 思考の結果だけでなく, 「思考の過程」にも注目する必要がある。それゆえ, 本研究では, 従来の地理教育の実証研究で用いられたデータの収集方法とは異なり, 「思考の過程」を顕在化する方法である「発話思考法」を用いる。

第4章では, 第2章で獲得した「概念的ツール」と第3章で選択した「改良した発話思考法」を用いて, 第1章で構築した「地理的思考の理論的な枠組み」を検証および精緻化するための調査を行った。

調査の結果は以下のようなものである。

まず, 理論的な枠組みで定義した「景観の科学的な意味づけ」と「景観の主観的な意味づけ」が調査問題の解決過程で表れたかに基づく, 関連の発話が見られない「科学的な研究のプロセスに基づいた景観の意味づけ」を除いた諸項目の存在が検証された。

次に, 調査協力者が行った景観の意味づけを具体的な事例として参考にするこ

とによって、理論的な枠組みでは定義することができなかった『『意図』と『思い出』に基づいた景観の意味づけ』を定義することができた。また、『『科学性を追求する観点』に基づいた景観の意味づけ』と『『好み』に基づいた景観の意味づけ』を、それぞれ景観の科学的な意味づけと主観的な意味づけに新たな項目として追加することができた。

一方、景観の意味づけにおける地理的思考の特徴としては、次の四つが明らかになった。

一つ目は、景観の科学的な意味づけは、「意図された意味づけ」と「意図されなかった意味づけ」から構成されていることである。それは、諸調査協力者は、筆者が調査問題を通じて、想定しなかった景観の科学的な意味づけを数多く行っていたからである。

二つ目は、景観比較は、景観の科学的な意味づけを促進する役割を果たすということである。調査協力者は、調査問題の諸景観を比較することによって、一つの景観から想起した「景観スクリプト」を他の景観に意味づけを行う際に活用した。すなわち、景観比較は、意味づけを行うための手がかりを調査協力者に提供することによって、景観の科学的な意味づけを促進することが考えられる。

三つ目は、景観の主観的な意味づけは、景観の意味づけを促進するための思考方略の役割を果たしている可能性があるということである。景観の科学的な意味づけと主観的な意味づけに関する発話の分布をみると、主観的な意味づけの発話が科学的な意味づけの発話より先に表れる傾向があった。この傾向から、調査協力者は、諸景観を観察する際に情報の保持能力を向上させるために、処理資源が多量に必要なではない景観の主観的な意味づけから景観に一応意味関係を形成したあとに、続いて科学的な意味づけを行うという思考方略を用いたことが考えられる。

四つ目は、景観の意味づけにおける地理的思考の専門性が、「問題状況に応じて、『収斂的な地理的思考』と『発散的な地理的思考』を使い分けること」にあることである。「知識の連結主義」のアイデアに基づいて、発話データをネットワーク図に表してみると、地理学者の場合、諸地理情報が特定の手がかりを中心として収斂的に意味づけられたことによって、具体性の高い答えが出された。反面、一般人の場合、特定の目的が想定されずに、景観から数多くの地理的情報が発散的に見つけ出されたことによって、具体性の低い答えが出された。ここで重要な

ことは、地理学者の場合、自分の思考を収斂的にもしくは発散的に展開させるかを決めるために調査問題の質問を確認する様子が一般人に比べて頻繁に現れたことである。

第5章では、本研究が見出した地理的思考が持つ地理教育的意義を論じた。ここでいう本研究の地理的思考が持つ地理教育的意義は、地理教育における地理的思考に関する仮説である。本研究の地理的思考は、次の3点から地理教育的意義を持っている。

1点目は、本研究の地理的思考は、地理授業における表現力を育成するための土台を提供することである。景観を用いる学校の授業では、教師によって「意図されなかった意味づけ」が学習者によって行われる可能性が十分にある。その際に、学習者によって行われる意図されなかった景観の意味づけが重要であることを、教師が学習者に自覚させることが必要であると考え。そのような試みは、教科書に書いているもののみが重要ではなく、自分が作り出した景観の意味づけも重要であるという自覚を学習者が獲得するきっかけになる。さらに、学習者のその自覚は、自ら思考し作り出す意見に自信を持つことにつながり、自分の意見を表現し、他人と共有しようとする意欲の源になる。

2点目は、景観の科学的な意味づけは、地理授業において「景観スクリプト」を活用する機会を提供することである。地理授業では、景観スクリプトを学習者の中に形成および精緻させることが、一つの目標であると考え。それは、多様な地理的事象全てを地理授業で教えることはできないので、教えようとする地理的事象が現れた典型的な景観から景観スクリプトを学習者の中に形成させ、それを他の地理的事象に適用するように指導することが効果的であるからである。

3点目は、本研究の地理的思考は、地理教育の思考力教育における科学性への偏りを緩和させることができることである。人文主義地理学の見地から見ると、景観を対象として行われる主観的な意味づけは、他人とは異なる個性的なアイデンティティを形成する際に重要な役割を果たす。しかし、諸調査協力者は、景観の主観的な意味づけを地理的思考として重要とみなさない傾向にあった。このような現象が表れた一つの原因として、学校で地理的思考を養う教育が行われる際に、主眼が科学性に偏っている点が挙げられる。本研究における地理的思考は、地理的思考に人間の主観的な側面が存在することを検証し、景観の主観的な意味づけを地理的思考の主な構成要素として取り入れている。それゆえ、本研究の地

理的思考を地理授業に活用することによって、児童や生徒は、自分のアイデンティティを構成するための地理的思考を理性と感性の偏りなく行うことができると考える。

文献

Ernst, G. and Newell, A. (1969): *GPS: A case study in generality and problem solving*. Academic Press, 297p.

Schank, R. C. and Abelson, R. P. (1977): *Scripts, plans, goals and understanding*. Lawrence Erlbaum Associates, 248 p.

Wineburg, S. (2001): *Historical thinking and other unnatural acts*. Temple University Press, 255 p.