

「景観的視点」を導入した地域調査論

— 「層の理論」を援用して —

Discussion of Regional Survey from "the Viewpoint of Landscape":

By Using "The Theory of Levels"

高田 準一郎

(広島大学附属中等高等学校)

1. 問題の所在

本稿で検討するのは、「景観局面」のもつ意味である。いいかえれば、「場所」の記憶をもつ「景観局面」を対象化する作業である。地域認識は、地域調査の主題と方法とに深く関わる。なぜ、「景観的視点」なのか。「景観的視点」は、可視的現象としての見える環境を問題にする¹⁾。このような見える環境をここでは、「景観局面」とよぼう。この「景観局面」に着目し、「場所」の記憶を読解する。本稿で扱うのは、「場所」の記憶を讀解する「景観局面」に着目した地域調査である。

たとえば、「海岸線の変化」を事例とした地域調査をみてみよう。現行の高校地理教科書では、「海岸線の変化」を理解するといえ、新旧地形図の比較という、読図の援用をとる教材が一般的である。たとえば教科書T(帝国書院編, 2000)の「北九州市の調査」の事例では、「(1993年の北九州市の地形図に)1904年の海岸線を記入して、どこが埋立地なのか確認し、その土地利用をみてみよう(p.38)」という作業指示がある。教科書N(二宮書店編, 2000)の「千葉県浦安市の調査」の事例では、新旧地形図のほか、2枚の景観写真を掲載している。景観写真の説明は、それぞれ「漁村のおもかげを残す浦安市(p.32)」「浦安市の埋立地に建設された高層住宅(p.32)」である。景観写真の説明はあるものの、景観写真に着目して問題を設定するなど、地域調査のなかでの位置づけがない。他の教科書においても、景観写真は、付随的な扱いが少なくない²⁾。

本稿では、景観写真などの「景観局面」を地域調査のなかに位置づけた授業構成のモデルを提示したい。「景観局面」に着目した地域調査は、基

本的には、可視的現象としての見える環境を前提条件とする。しかし、見える環境という現象的な次元にとどまるわけではない。「景観局面」を可視的な現象に還元させず、「場所」の記憶という思考の問題に連続させる。つまり、見える環境を「場所」として捉えなおし、その関係性を「場所」的文脈として認識する。このような「景観局面」のもつ意味を、本稿では検討する。

2. 「景観局面」の着目

2-1. 「まちを歩く」フィールドワーク

「場所」の記憶を讀解する意味でモデルとなるのが、「まちを歩く」フィールドワークである。このフィールドワークの説明をみてみよう。「自らの五感を頼りにまちを歩き、場所ごとのつながり、魅力、問題点、などを見つけます。それらを見つけるには、そこでのくらしと結びつく様々な切り口を用意したり、特徴的な地区ごとに個別に見てゆくという方法があります(東京大学デザイン研究室, 2000, p.2)」。

本稿では、フィールドワークを「景観局面」に関わる「場所」に限定した。「まちを歩く」フィールドワークを実践演習とすれば、本稿で提示する地域調査は、例題解法としての位置づけである。「景観局面」に着目した「問題」は、あらかじめ設定されている。しかし、実践演習と同様に例題解法は、「場所」の経験を思考の出発点とする。

2-2. 「景観局面」の単位化

「景観的視点」は、見える環境を問題にする。見える環境は、さまざまに分類できる。どのような単位を「景観局面」とするのか。「景観局面」

をどのように分節化するかの問題である。

リンチ(1968)の『都市のイメージ』は、機能的な次元に終始してきた都市計画に対して、象徴的な次元を切り開いた。どんな都市にもパブリックイメージがある。生活者のイメージが重なり合った結果としてのイメージである。リンチは、このイメージを五つのエレメントに類型化し、分類した。五つのエレメントとは、パス (path, 道路), エッジ (edge, 縁), ディストリクト (district, 地域), ノード (node, 接合点, 集中点), (land mark, 目印) である。

「景観局面」をリンチが分類した五つのエレメントと対応させてみよう。たとえば、道路はパスに、海岸線はエッジに対応させる。パブリックイメージは、都市を知覚する意識の観点にたって抽出されたエレメントで、生活者に共有されたイメージであった。このような「場所」の経験につながるエレメントを「景観局面」の単位としたい。

3. 授業構成のモデル化

3-1. 二つの授業構成

授業構成では、「景観局面」を景観写真として提示し、「なぜ、～か」という形式に構造化する。次いで、「もし、～ならば、～である」という形式に仮説化する。そして、検証作業としてのフィールドワークを実施し、仮説の吟味を行う。

ここでは、二つの授業構成のモデルを提示する。一つは、「景観局面」を景観写真で提示し、「道路の高まり」に着目するモデルである。もう一つは、現在の地形図（現地地形図）を提示し、「道路の形態」に着目するモデルである。図-1は、この授業構成を図解したものである。この構造化は、マッキンゼー式ビジネス問題の考え方、「ビル、2001, p.18)」を参考にした。

3-2. 授業構成のモデル化(1)

「景観局面」を景観写真で提示する。この景観写真は、写真-1に示した。市内電車の線路が走る道路に対して、やや斜めに交差する道路の部分が高くなっている。交差する道路が周囲より高くなっているためだ。なぜ、この道路は高くなっているのか。確かに、周囲の地表面よりこの道路の

図-1：授業構成のモデル

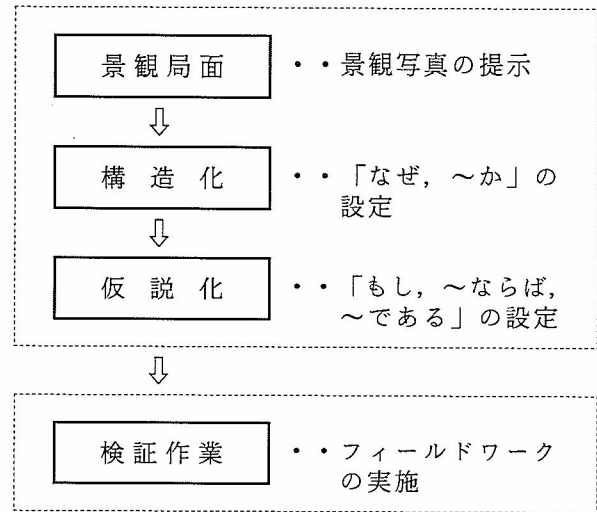


写真-1：B地点の景観写真



部分が高い。この道路を市内電車の線路が横切る。市内電車は、この道路を越えて向こうに行くと、車体の半分が見えなくなってしまう。

「景観局面」を提示し、「なぜ、～か」という形式に構造化する。ここでは、「なぜ、道路が周囲より高くなっているのか」という問題を設定しよう。この問題をどのように授業書のレベルで展開するか。この作業は、「4. フィールドワークのための授業書作成」で提示したい。「なぜ、～か」の問題には、「この道路の部分は、かつて干拓地における堤防の役割を果していた場所、つまり、海岸線だった場所である」の説明を対応させる。

続いて、「もし、～ならば、～である」という形式に仮説化する。ここでは、「もし、道路が周囲より高いならば、その道路は、干拓地の堤防

図-2：「道路の高まり」に着目するタイプ

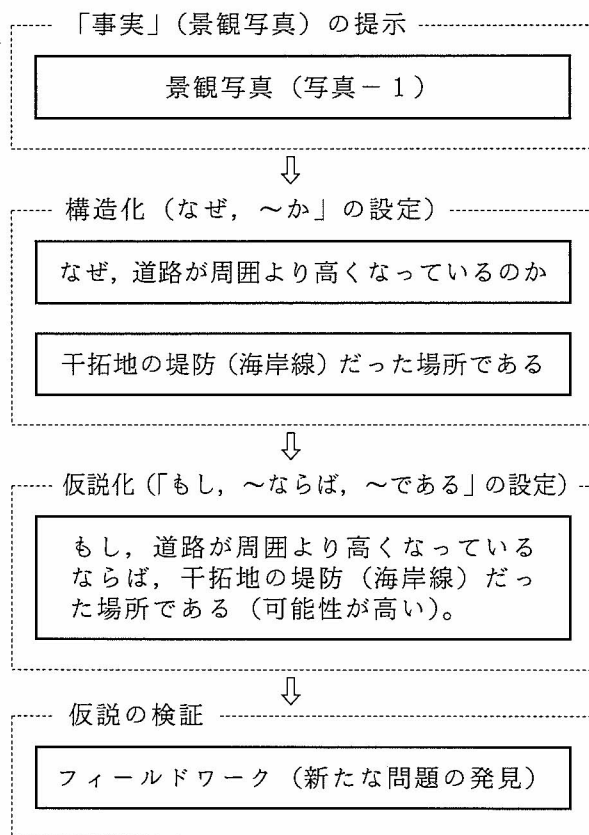
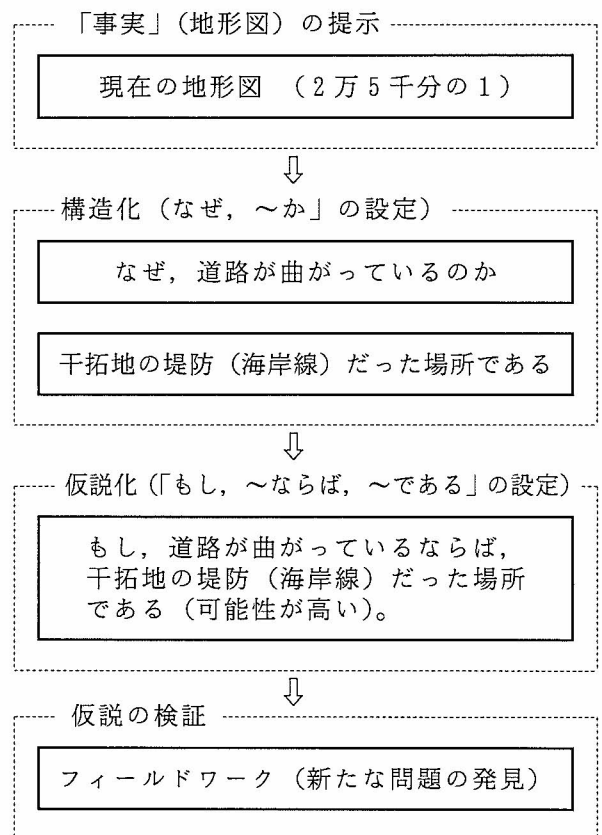


図-3：「道路の形態」に着目するタイプ



(海岸線) だった場所である (可能性が高い)」という仮説を設定しよう。この仮説の設定で、ある根拠に基づいた予想ができる。

この仮説を検証するために、フィールドワークを実施する。次いで、仮説の吟味を行う。そして、直接経験による観察した事実に基づいて、学習者の言葉で、仮説を立てる。たとえば、「もし、道路よりもまわりの家が低いならば、その道路は、干拓地の堤防 (海岸線) だった場所である (可能性が高い)」「もし、道路から降りるための階段があるならば、その道路は、干拓地の堤防 (海岸線) だった場所である (可能性が高い)」。図-2では、「景観局面」の提示からフィールドワークの実施までを図解した。

3-3. 授業構成のモデル化 (2)

現地地形図 (広島：2万5千分の1) を提示する。広島市街地における「道路の形態」に着目する。「道路の形態」は、「景観局面」を抽象化した記号である。周囲の道路の向きとはちがって、曲がっ

ている道路がある。一つではない。なぜ、この道路は曲がっているのか。

「道路の形態」に着目し、「なぜ、~か」という形式に構造化する。ここでは、「なぜ、道路が曲がっているのか」という問題を設定しよう。この問題をどのように授業レベルで展開するか。この作業は、「3-2. 授業構成のモデル化 (1)」と同様に「4. フィールドワークのための授業書作成」で提示したい。「なぜ、~か」の問題には、戦前の旧地形図と比較させ、「3-2. 授業構成のモデル化 (1)」と同様の説明を対応させる。現地地形図における曲がっている道路の場所は、旧地形図における海岸線の場所とほぼ一致する。つまり、干拓地の最前線に位置する。干拓地における堤防の役割を果たしていた場所であることが確認できる。

続いて、「もし、~ならば、~である」という形式に仮説化する。ここでは、「もし、道路が曲がっているならば、その道路は、干拓地の堤防 (海岸線) だった場所である (可能性が高い)」と

いう仮説を設定しよう。この仮説の設定で、ある根拠に基づいた予想ができる。この仮説を検証するために、フィールドワークを実施する。フィールドワークの実施内容は、「3-2. 授業構成のモデル化(1)」と同様である。図-3では、「3-2. 授業構成のモデル化(1)」と同様に、地形図の提示からフィールドワークの実施までを図解した。

4. フィールドワークのための授業書作成

4-1. 問題づくりとその配列

授業構成のモデルに基づいて、具体的な問題をつくる³⁾。どのような問題をどのように配列するかが悩むところ、つまり、重要なところだ。「これは、もう知っている」というのと、「え!そんなことがあるの?」というものがある。これらの吟味が、授業書作成のポイントになる。授業書は、「3-2. 授業構成のモデル化(1)」を中心に問題をつくった。小学校の高学年レベルから活用できるように作成してみた。紙面の関係で、授業書のなかの写真-1と地図-1のみを提示した。

4-2. フィールドワークの手順

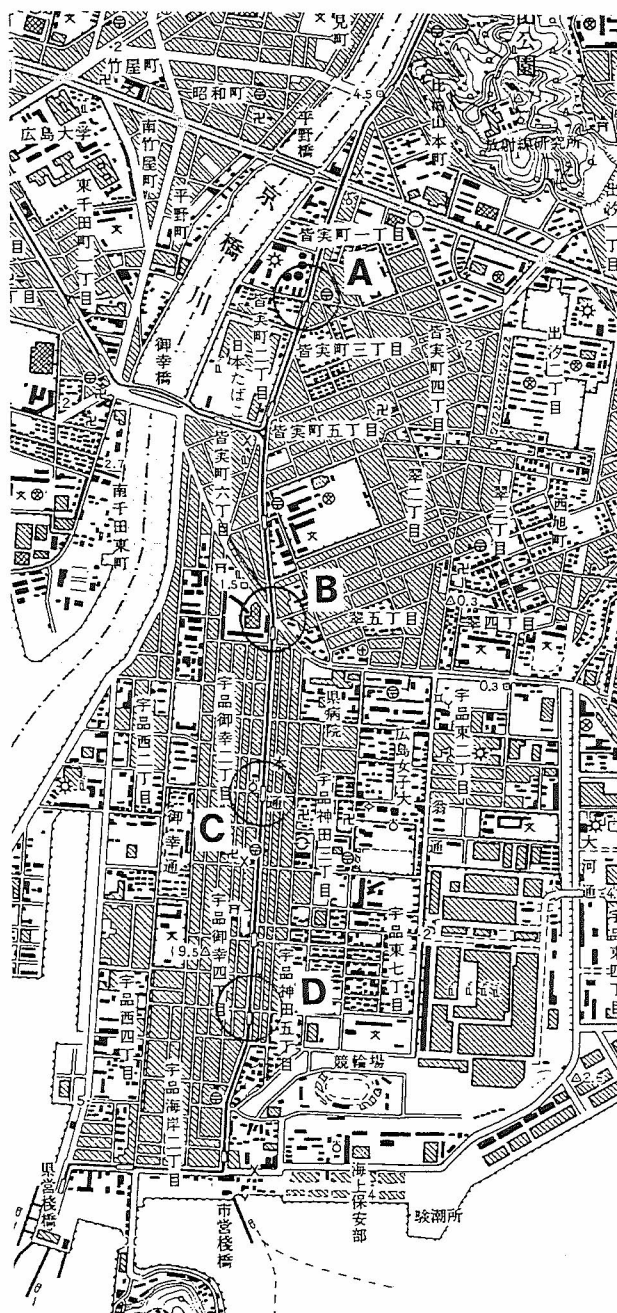
「手順5~6」に説明を加えておこう。この二つの手順は、後藤(1996, p.6)の実践である「写真で語る:『東京』の社会学」というレポート課題において、「東京」や「東京人」(より一般化して言えば、現代都市/現代社会や都会人/現代人にまで広がる得る)を象徴的に表すと各人が考える場面を1枚の写真におさめて、適切なタイトルを掲げると共に、社会学的な言説で短い(400字程度)の解説を加える」を参考に設定した。ダイレクト=オブザベーションの手法である。

5. 対「場所」直接アプローチの有効性

5-1. 「層の理論」と「景観局面」

なぜ、「景観局面」への着目なのか。堤防の役割を果たしていた場所を具体的な諸細目だとすれば、包括的な全体は「海岸線の変化」や「干拓地」となる。ここでは、「海岸線の変化」や「干拓地」を包括的な全体としたときの具体的な諸細目との関係を整理しておきたい⁴⁾。

地図-1: 地形図(広島: 2万5千分の1を縮小)



栗本(1988)は、包括的な全体と具体的な諸細目との関係を「当然のことながら風物のどの具体的諸細目にも、その国の「文化」を全面的即物的に背負うものなどない。たとえば、我々がアテネのパルテノンの神殿近くの丘における石や花を見たとしても、それ自体そのまま「ギリシア」であるわけでない。しかし、我々はパルテノンの丘の石や花に注目することによって、その背後の「文化」や「ギリシア」に焦点を移して注目しなおすることができるのだ(p.20)」と説明する。

市内電車が横切る道路より手前の土地は、皆実新開です。宇品築港が着工された時代は、田んぼが一面に広がっていました。この皆実新開と宇品島との間に堤防を築いて、新しい土地である宇品新開がつけられたのです。

6

〔問題6〕

B地点の市内電車を横切る道路は、周囲よりも高くなっていました。それでは、仮説を立ててみます。「もし、～ならば、～である」という形式にします。枠の中に言葉を記入してみましょう。

もし、

ならば、

である

(可能性が高い)。

7

次のように、枠の中に言葉を記入してみました。自分の記入した言葉と比べてみましょう。

もし、

周囲よりも道路が高くなって

いる

ならば、

その道路は、干拓

地の堤防(海岸線)だった場所

である

(可能性が高い)。

8

〔フィールドワークの手引き〕－1

〔問題6〕で立てた仮説を確かめるためにB地点の場所に行き、フィールドワークをします。調査の手順は、次のとおりです。

(手順1)

B地点の写真を撮った位置を探して、写真と見える景観とを照合してみましょう。

(手順2)

道路のすぐそばにある公園付近で、道路を横断歩道の方向に切ったとき、どのような断面になるかをノートに描いてみましょう。

(手順3)

道路のすぐそばにある公園をたずねてみましょう。公園の由来を調べて、ノートに記入してみましょう。

9

〔フィールドワークの手引き〕－2

(手順4)

〔問題6〕で仮説を立てました。〔問題6〕に記入したときとはちがう言葉で、仮説を立ててみます。仮説は、ノートに箇条書きで記入してみましょう。

(手順5)

干拓地をよく表していると思う場所を見つけ、写真に撮ってみましょう。

(手順6)

写真を撮ったら、その写真にタイトル(題名)をつけ、200字程度で説明する文をつくってみます。文は、ノートに記入してみましょう。

(手順7)

今回のフィールドワークで新たに気がついたこと、発見したこと、疑問に思ったことなどをノートに箇条書きで記入してみましょう。

10

この説明文をそのまま援用して、読み替えてみよう。「たとえば、我々が広島千田公園近くにおける周囲よりも高くなっている場所(道路)を見たとしても、それ自体そのまま「海岸線の変化」や「干拓地」であるわけでない。しかし、我々は広島千田公園近くにおける周囲よりも高くなっている場所(道路)に注目することによって、その背後の「海岸線の変化」や「干拓地」に焦点を移して注目しなおすことができるのだ」。

ここで重要なのは、包括的な全体と具体的な諸細目との関係である。いいかえれば、「・・・我々はある一つの包括的全体を知るためには先ず具体的な諸細目に注目、ついでそれを通じてその背後あるいは上位にある原理へ焦点を移すことができる」という構図の存在(栗本, 1988, p.21)」の重要性である。「我々の知の構図はつねにそうした形で、下位のレベル(階層または層)にある具体的な諸細目への注目から(from)上位の原理である包括的存在へと(to)注目を移すという形になっているのである(栗本, 1988, p.21)」。

つまり、「海岸線の変化」を包括的な全体とすれば、「干拓地」は具体的な諸細目となる。「干拓地」を包括的な全体とすれば、「道路」は具体的な諸細目となる。このような知の構図が「層の理論(栗本, 1988, p.22)」である。「この層の積み重ねは、無限に上下につながるものであること

に注目しよう（栗本，1988，p.22）」。包括的な全体であった「海岸線の変化」は，具体的な諸細目にもなるし，同様に，具体的な諸細目であった「道路」は，包括的な全体にもなる。

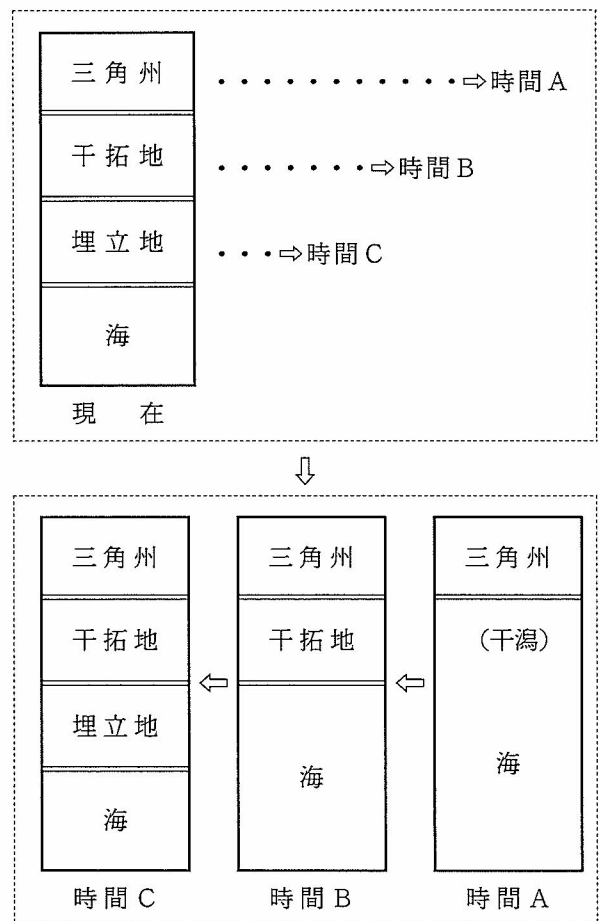
「周囲よりも高くなっている場所（道路）」を「景観局面」としたのは，包括的な全体に対して，ある一つの具体的な諸細目への着目（注目）を提示する地域調査のための手続きだったといっよい。「海岸線の変化」の理解は，「あること」を通して，理解される。この「あること」が，具体的な諸細目としての「景観局面」である。「海岸線の変化」を近接項とすれば，遠隔項である「景観局面」を通して，理解される⁹⁾。

5-2. 地理的な配列関係と翻訳された時間

サンゴ礁と島との位置関係をみてみよう。ダーウィンは，サンゴ礁と島との位置関係を三つの類型に分類した。島の海岸に密着してサンゴ礁が発達した裾礁，島とサンゴ礁とがやや離れ，礁湖（ラグーン）を形成した堡礁，島がみあたらない礁湖を囲んで円環状にサンゴ礁が発達した環礁の三つである。この裾礁，堡礁，環礁という三つの類型は，互いに別個の形成物ではない。サンゴ礁群の基底をなす岩盤の沈降（沈降説），あるいは氷河性海面変動による海水面の上昇（氷河制約説）という現象が生み出す変奏である。この同一性の変奏には，何万年もの地質学的時間が必要だった。この意味で，時間は，サンゴ礁と島との位置関係によって翻訳される（金森，1992，p.139）。

図-4では，包括的な全体を「海岸線の変化」としたときの地理的な配列関係を模式的に図解してみた。地表面を分節化し，「三角州」「干拓地」「埋立地」の三つの類型に分類する。この三つのタイプの配列関係を，サンゴ礁と島との位置関係のように，時間に翻訳してみよう。時間Aは「三角州」の時代，時間Bは「干拓地」の時代，時間Cは「埋立地」の時代としよう。このような地理的な配列関係でみると，時間Aの時代は「三角州+海」，時間Bの時代は「三角州+干拓地+海」，時間Cの時代は「三角州+干拓地+埋立地+海」となる。ちょうど年輪のように，地理的な配列関係によって翻訳された時間となる。

図-4：地理的な配列関係の模式図



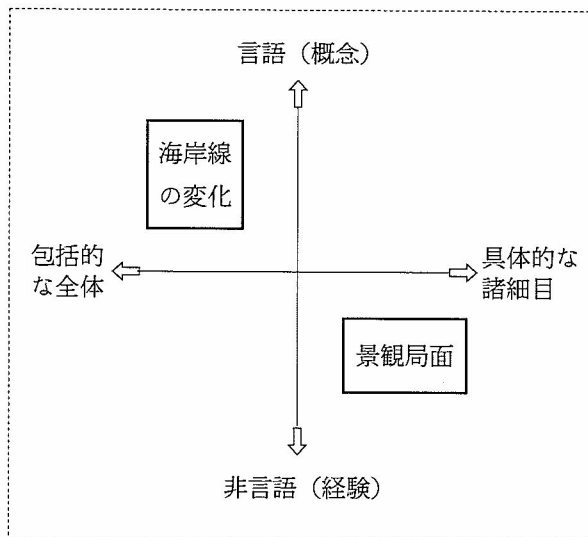
6. 「層の理論」再考

6-1. 「景観局面」のもつ意味

「景観局面」と「海岸線の変化」との関係を「包括的な全体」対「具体的な諸細目」軸と「言語（概念）」対「非言語（経験）」軸を直交させて区分してみよう。この区分した関係を図-5に提示した。包括的な全体である「海岸線の変化」は，言語（概念）的である。「海岸線の変化」は，図-5の左上に位置する。いっぽう，具体的な諸細目である「景観局面」は，可視的現象で，非言語（経験）的である。「景観局面」は，図-5の右下に位置する。

「3-2. 授業構成のモデル化（1）」を図-5でみると，右下から左上への流れになる。思考の出発点は，「景観局面」であった。新旧地形図と比較して，「海岸線の変化」を理解する手法は，読図力に依存する。読図力が低ければ，図-5の左上へ位置する傾向が強くなり，言語主義的にな

図-5：「景観局面」のもつ意味」の図式化



る⁹⁾。「3-3. 授業構成のモデル化(2)」では、現地地形図で「道路の形態」に着目しなおした。道路は、パスとしてイメージしやすい。経験とつながる「道路の形態」を海岸線に置き換えた授業構成のモデルだった。つまり、「道路の形態」の着目は、図-5の右下への位置、「景観局面」の方向にずらし、右下から左上への流れにする措置だったのである。

「海岸線の変化」の理解は、どのように学習者の「経験(非言語)」と連続させるかにある。「経験(非言語)」と連続しない「海岸線の変化」の理解は、言語主義的になる。たとえば、「海岸線の変化」を文献資料などで歴史的事実として知っていたとしよう。しかし、学習者の経験とどのようにつながるのかが問題となる。

写真-1の「景観局面」に戻ってみよう。写真-1のような地域の景観(「景観局面」)を目にした。目にしたけれども、何も気づかない学習者がいる。気づく学習者もいる。この差はどこからくるのか。

「景観局面」を一つの事実としてみよう。この「景観局面」をどのように読解できるか。同じ「景観局面」を目にしたとしても、その学習者のもっている仮説によって地域認識は、ちがってくる。つまり、地域認識は、その学習者のもっている仮説によって規定される。歴史的事実を知っていたとしても、仮説がなければ、「景観局面」という対象に問いかけることができず、「見れども見えず」である。いっぽう、仮説があれば、「広

島と同じ三角州の土地だし、かつて干拓地における堤防の役割を果たしていた場所ではないか」など、「景観局面」という対象に問題意識をもって、問いかけることができる⁷⁾。

6-2. 「場所」の記憶と地域調査

本稿で検討したのは、「概念(言語)」と連続する「景観局面」のもつ意味だった。いいかえれば、「場所」の記憶をもった「景観局面」を対象化する作業であった。この作業にとって、包括的な全体と具体的な諸細目との関係は、「景観局面」を可視的な現象に還元させず、「場所」の記憶という思考の問題に連続させた。

地域の「景観局面」に着目し、「もし、～ならば、～である」という仮説が立てられるかどうか。つまり、「景観局面」という対象に問いかけることができるかどうか。見える環境である「景観局面」に着目する「景観的視点の導入」は、「場所」の記憶を思考の出発点として、「概念(言語)」に連続させる方法だったのである。

地域認識は、地域調査の主題と方法とに深く関わる。このような意味で、地域調査における「景観的視点の導入」の重要性を強調しておきたい。

注

1) 『中学校学習指導要領(平成10年12月)解説—社会編—』(1999, p.30)には、「例えば、景観の観察といった視覚的にとらえる活動を取り入れるなど、・・・」と景観に着目した地理学習を工夫し、主体的な学習を促すことが必要との指摘がある。

2) 教科書(東京書籍, 2000, p.21)の「地理の窓から?のぼらないと入れない?地下鉄の階段のなぞ—読図から地域調査—」は、景観写真を活かした教材になっている。地下鉄の入口にあるのぼり階段に着目し、0m地帯の理解をはかる。本文では、「水害が発生したとき、地下鉄を守るためにのぼり階段があるのではないだろうか」という仮説が設定されている。本稿での仮説化、「もし、～ならば、～である」の形式にすると、「もし、地下鉄の入口にのぼり階段があるのならば、その場所は、0m地帯である

(可能性が高い)」となる。

- 3) 授業書による授業運営は、『仮説実験授業のABC楽しい授業への招待』に詳しい。ほかにも参考になる多くの図書やガリ本(日吉仁編(1999):日本の教育における授業書の位置. 教師論・授業運営論分科会, 日吉仁編(1999):授業書ー『未来の科学教育』は今. 教師論・授業運営論分科会)などがある。
- 4) 包括的な全体と具体的な諸細目との関係は, 拙稿(1994)において「岬の風景(pp.49-50.)」を読解する理論として, 言及した。この理論は, ポランニー(1990)が明らかにした非言語の知の構造, 暗黙知の理論に基づく。
- 5) 近接項と遠隔項との関係は, 拙稿(1992)の「アフリカ地誌学習における授業構成論」において言及した。この関係は, 暗黙知の理論に詳しい。
- 6) 言語主義的な思考を宇佐美(1984)は, 「ことばが経験から浮き上がっている思考なのである。あることばがその「分類」的な働きによってどんな経験と連続し得ているのかを自覚しないままにそのことばを使い続けている思考なのである(p.35)」と指摘する。
- 7) 宮地(2001)は, 「仮説実験の論理」を説明するにあたって, ハンソンの「データの理論負荷性(p.34)」に言及し, 「(ハンソンの)概念は, 「板倉科学論」では, 認識論の重要なバックボーンとして使われている(p.35)」と指摘する。

文献

- 板倉聖宣(1984):『仮説実験授業のABC楽しい授業への招待』(初版, 1977)仮説社, 128p.
- 宇佐美寛(1984):『思考指導の論理 教育方法における言語主義の批判』(初版, 1973)明治図書, 208p.
- 金森 修(1992):固定と俯瞰 F・ダゴニエによる〈風景〉. 特集:風景生態学, 現代思想, vol.20-9, 青土社, pp.136-147.
- 栗本慎一郎(1988):『意味と生命』青土社, 334p.
- 後藤範章(1996):マルチメソッドとダイレクト・オブザベーションーリアリティへの感応力ー.

特集:都市社会調査のデータと方法, 日本都市社会学会年報, no.14, 日本都市社会学会, file:10p.

- 高田準一郎(1992):アフリカ地誌学習における授業構成論ー「南アフリカ切符物語」を事例にしてー. 広島市立高等学校研究紀要, vol.17, 広島市立高等学校, pp.20-31.
- 高田準一郎(1994):岬状の地形における「先島」. エリア山口, vol.23, 山口地理学会, pp.47-55.
- 帝国書院編(2000):『高校生の世界地理A初訂版』帝国書院, 148p.
- 東京書籍編(2000):『環境と人間ー新編地理Aー』東京書籍, 152p.
- 宮地祐司(2001):私的く「板倉科学論」の位置づけ). 初等科学史研究MEMO 5, vol.5, 初等科学史研究会, pp.25-52.
- 文部省(1999):『中学校学習指導要領(平成10年12月)解説ー社会ー』大阪書籍, 205p.
- 二宮書店編(2000):『詳説地理B最新版』二宮書店, 303p.
- 広島市編(1989):『図説広島市史』広島市, 277p.
- ポランニー, M(佐藤敬三訳)(1990):『暗知の次元 言語から非言語へ』(初版, 1980)紀伊國屋書店, 146p.
- ラジェル, E(嶋本恵美, 田代泰子訳)(2001):『マッキンゼー式世界最強の仕事術』英治出版, 262p.
- リンチ, K(丹下健三, 富田玲子訳)(1980):『都市のイメージ』(初版, 1968)岩波書店, 276p.