

地理教育研究

Journal of Geographical Education

No.27

【論文】

戦時下と戦後直後における地理教育論の変化

- －尾崎、矢嶋、村松3氏の場合－ …………… 山口 幸男 1
- 方言を活かしたカリキュラム・マネジメントによる地域学習
－教科等横断的な視点による地理教育の実践と可能性－ …………… 岡田 良平 12
- 高等学校における地歴連携授業の開発
－「歴史総合」、歴史科目の側からの試み－ …………… 山本 實 22
- ストーリー現象の検証を通して地域像を再構築する地理学習 …… 伊藤 裕康・山城 貴彦 31
- 地理的な見方・考え方をアクティヴ化する議論の構造を用いた単元の開発
－小学校第5学年「国土の気候の特色」を事例として－ …………… 橋本 隆生 41

【短報】

- 日本遺産「炭鉄港」を題材とした小学校社会科の授業開発 …………… 菊地 達夫 51
- ドローンとストリートビューを用いた小学校社会科における空間認識の授業
－第3学年 みんなのまちわたしたちのまちの実践－ …………… 河野 富男・藤島 太一 57
- 日本の米づくりの問題を地域の米づくりから考える
－単元の終末での地域教材の活用－ …………… 小藪 啓太 63

【第21回例会発表要旨】 テーマ：地理教育における地歴連携の理論と方法

古くから残るものを通して地域の歴史的条件に目を向ける

- フィールドワーク（第3学年） …………… 桑原 正孝 69
- 中学校社会科における地歴連携授業の理論化の試みと具体的実践 …………… 小澤 裕行 72
- 地歴連携授業の開発－歴史科目の側からの試み－ …………… 山本 實 75
- 地歴連携の原理と方法 …………… 山口 幸男 77

【書評】

- 武市伸幸著『高知県の人文地理学的研究 集落・交通・ため池をテーマに』 …… 大島登志彦 82

【紙碑】

- 清水幸男先生のご逝去を悼む …………… 山口 幸男 83

【例会報告】

- 第21回例会報告 …………… 85

学会記事

- 常任幹事会、新入会員 …………… 86

- 『地理教育研究』投稿規定・執筆要領、入会申し込み、2019-2020年度役員 …………… 87

編集後記

2020年10月



全国地理教育学会

戦時下と戦後直後における地理教育論の変化

—尾崎、矢嶋、村松3氏の場合—

山口 幸男

キーワード:戦時下の地理教育論、戦後直後の地理教育論、尾崎帛四郎、矢嶋仁吉、村松繁樹

1 はじめに

(1) 研究目的

わが国の戦時下の地理教育は「軍国主義、超国家主義に基づき、わが国を思いあがった“アジアの指導者”にするための国家の政策に加担した政治の婢女としての地理教育であった」とまとめられるのが、後世(戦後)における戦時下の地理教育に対する大勢の評価ではなかろうか(注1)。それゆえ、戦時下の地理教育はただただ否定され続けられるだけの悪の存在、触れてはならぬタブー的存在とされ、本格的な検討はほとんどなされてこなかった(注2)。しかし、戦時下という状況の中においてこそ、平時ではみられない地理教育のあり方に関する見解・議論が浮かび上がってくる可能性がある。戦時下の地理教育論に本格的に向き合うことは、地理教育の本質的なあり方を検討する上で大きな意味を持つといえる。それは地理教育の戦後を終わらせる上での不可欠な作業であり、戦前・戦後にまたがる地理教育史再構築の上での重要な作業でもある。

このような問題意識のもとに、筆者は戦時下の地理教育論の特質について、「時局と地理教育」、「地理学・地理教育・日本の主体性」という2つの論点を取り上げて考察を行ってきたが(山口 2020)、この他の重要論点として、「戦時下と戦後直後の地理教育論の変化」という論点があり、その考察を行うことが本稿の目的である。この論点は、地理教育の戦争責任の問題と関わる点でも重要性を持っている。

(2) 研究方法

研究方法としては、戦時下と戦後直後の2つの時期に、同一人物が地理関係一般雑誌に地理教育的論考を執筆している場合を取り上げ、その論考内容を比較考察するという方法を用いた。

戦時下の雑誌としては次の3誌を取り上げた。

『地理教育』(中興館)(大正13年1924～昭和16

年1941)

『地理学』(古今書院)(昭和8年1933～昭和19年1944)

『地理学研究』(中興館)(昭和17年1942～昭和19年1944)

戦後直後の雑誌としては次の2誌を取り上げた(注3)。

『新地理』(帝国書院刊)(昭和22年1947～昭和26年1951)

『社会地理』(日本地図株式会社)(昭和22年1947～昭和25年1950)

考察対象時期は、戦時下は山本(1958)の地理教育史時代区分に基づき昭和12年～終戦とし、戦後直後は昭和21年～25年とした。戦後の期間を戦後直後としたのは、戦時下についての意識がまだ鮮明であると思われることと、戦後、ある程度の時間を経たしまうと、関心が新しい地理教育(特に学習指導要領の解説・解釈など)だけに移ってしまい、戦時下との比較が十分に出来ないと思われたからである。

戦時下の雑誌3誌で対象となった論考は計119本(資料Ⅰ)、戦後直後の2誌で対象となった論考は計19本(資料Ⅱ)であった。これらの中から、戦時下と戦後直後の2つの時期に執筆していた人物として、尾崎帛四郎、矢嶋仁吉、村松繁樹、井上春雄の4氏が抽出された。本稿では尾崎、矢嶋、村松の3氏を取り上げ(注4)、3氏における戦時下と戦後直後の論考の記述内容を比較考察する。いうまでもなく、3氏は、戦前・戦後を通じる著名な地理学者である(岡田 2011, 2013, 2014)。

(3) 時局の動向

参考までに、時局及び教育界の動向を年表形式で簡単に記しておく。

明治27年1894 日清戦争

37年1904 日露戦争

43年	1910	韓国併合
大正	3年	1914 第一次世界大戦に参戦
	9年	1919 ベルサイユ講和条約調印
昭和	6年	1931 満州事変
		中学校教授要目改正
	7年	1932 満州国建国宣言
	8年	1933 国際連盟脱退
	12年	1937 中等学校教授要目改正
		日中戦争(支那事変)
	13年	1938 国家総動員法
		近衛首相、東亜新秩序建設を 声明
	14年	1939 第二次世界大戦
	15年	1940 日独伊三国同盟調印
	16年	1941 国民学校令
		太平洋戦争(大東亜戦争)
	18年	1943 中等学校令
		国民学校教科書「初等科地理」
	20年	1945 終戦
	21年	1946 日本国憲法
	22年	1947 学習指導要領
	26年	1951 サンフランシスコ平和条約
	26年	1951 学習指導要領第一次改訂

2 尾崎帛四郎の場合

尾崎は戦時下において多くの論考を執筆しているが、その中から尾崎A、尾崎Bを取り上げた。戦後直後の論考としては尾崎Cを取り上げた。

○尾崎A：尾崎帛四郎「初等科地理下の編纂趣旨(放送要旨)」地理学11-6、pp. 41-47, 昭和18. 6.

○尾崎B：尾崎帛四郎「大東亜地理教育の使命」地理学研究2-5、pp. 33-41, 昭和18. 5.

○尾崎C：尾崎帛四郎「社会科教師と地理教育の立場」、新地理(帝国書院)2-2、pp. 13-18, 昭和23. 2

(1) 戦時下の論考

尾崎Aは、氏が執筆した国定教科書「初等科地理下」の編纂趣旨を自ら解説したものである。「初等科地理下」(6年用)は、「初等科地理上」(5年用)(松尾俊郎著)とともに、戦時下の地理教育の特徴を示す代表的な文献・資料として有名である。尾崎は、初等科地理下は、「わが国土の展開としての大東亜、この全域につきましての、皇国を主体とする地理的把握がめ

ざざれている」ものであるとし、対象地域は、満州、支那、昭南島、マライ、東インド、フィリピン、インド支那、ビルマ、更に、インド、西アジア、豪州等であり、「やがては八紘為宇の精神が滲透して各々がそのところを得、いわゆる本然の姿に立ちかえるべき地域」であり、「指導に当たりましては、確固たる信念に立って、皇国の大東亜建設の使命を自覚させねばならないのであります。」と述べている。そして「従来の地理のように、客観的に見た単なるその地域の地理が書かれている、という行き方ではなく」「大東亜建設の理想に照し、日本中心の大東亜を一体と見て、その中の各々が如何なる地域であるかということに中心をおいて考察を進めるのであります。」と述べている。これを、自国中心主義的な地理教育論ということもできようが、きわめて主体的な、理想主義的な地理教育論(石山1939)とみることもできるであろう。

尾崎Bもほぼ同内容で、「大東亜地理の日本的整理」について説明している。この他、尾崎Bで注目されるのは「戦場の地理」について述べている箇所である。「ここで、是非申述べて於きたいことがある。それは、大東亜各地域に於て目下皇軍が死を賭して作戦に従事であるが、これが児童に数年ならずして、巡り来ることを自覚させつつ指導することを予想することである。即ち、地理教育は戦場地理を研究せしめるとともに、被教育者をして死を教えるというところまで徹底してもよいと思う。之が皇国道に基づく教育実践の究極の目標というべきものである。それが大東亜地理教育の場を通してなされることができるわけである。」と述べている。そして、最後に「皇国本来の指導精神を今のわれわれが最も深く感得したものとして、この大事業に協力する覚悟に培うことは何たる仕合わせなことであろうか」と結ぶ。ここに見られる「死を教えるところまで徹底してもよい」という文言は、戦時下の地理教育の縮図として、あるいは本質を示すものであるとして、戦後において厳しく批判される箇所であり、地理教育の戦争責任問題においてしばしば引用される箇所である(木本1975、星野1984、高嶋1984)。

(2) 戦後直後の論考

尾崎Cは、「新国家教育の最高方針として生れ出た社会科教育」は「関係者としてよろこばしいこと」とであると述べる。「関係者」というのは、尾崎が戦後最初の学習指導要領社会科(小学校)の作成者の一人で

あったということであり、当然、社会科教育の成立を喜ばしいと思っているわけである。そして、社会科教育の目標 15 項目を列挙して、これらは「公民としてわれわれの実践し研究すべきことながらそのまま教科の目標としてかかげられたものとして新鮮味が感じられ、一面当然のものがあらわされているといった感じをもつわけである。いいかえれば社会科教育は、新時代に生き抜く人々すべてに満足するのがねらわれていると解せられる。」と述べている。

地理との関連については、「これらの項目の中で、地理科教師なるが故に却って指導に好都合であるというものを見出すならば、それは地理科の修養をしたものたちとして待っていましたとばかり飛びついてゆけるものになるわけであろう。」「社会科教育の指導は、誰よりも先ず、地理科研究者が買ってでるべきもの、また買ってでることが容易であることに思い到るのである。」と述べる。その代表的な内容として「地域調査」を上げ、「社会科教育中の地域調査の仕方はまさしく、われわれのこれまで身につけ、苦心してきたものそのものではないか」と述べている。

結論的に「われわれが社会科教育に要求するものは、社会科教育において、もっと地理的な見方、考え方、その独特の手法を十分とり入れるべし、そうではなくてなるべくそうしたものを殺し、全く新しい独自のものを打ち樹てようとするならば、そうした社会科教育指導者へ抗議を申し込みたいと思うのである。」と述べている。社会科の発足に関わった尾崎としては、社会科教育そのものの発展を願うのは当然であろうが、地理教師の立場としてはそれ以上に、社会科教育の中に如何に地理的なものを押し込んでいくのかということこそが重要な使命であるとの認識だと思われる。そして、「地理科教師は1日も早く従来の教育観から脱却して社会科教育の本道にまっしぐらに進まねばならない」と述べている。「社会科教育の本道にまっしぐら」ということと、「地理的なものを押し込む」ということは矛盾する側面を持つ。しかし、この矛盾については全く述べられていない。また、尾崎Cの中で、戦時下との関連を類推させる文言は「従来の教育観から脱却して」という部分だけである。ところが、「従来の教育観からの脱却」ということがどういうことを意味しているのかについては全く触れられていない。

「従来の教育観」とは戦時下の地理教育のことを指し

ていると推測されるが、そうだとするならば、尾崎自身が執筆した戦時下における自己の論考はどのように位置づけられるのか、気になるところである。しかし、これに関わる説明は全くない。

3 矢嶋仁吉の場合

矢嶋仁吉の戦時下の論考として取り上げたのは、矢嶋Aと矢嶋Bである。戦後直後の論考としては取り上げたのは矢嶋Cである。

○矢嶋A：矢嶋仁吉「国民科地理教育の基本問題（一）―特に国土観の確立を中心として―」、地理学研究3-3、pp. 56-60、昭和19. 3.

○矢嶋B：矢嶋仁吉「国民科地理教育の基本問題（二）―特に国土観の確立を中心として―」、地理学研究3-4、pp. 43-48、昭和19. 4.

○矢嶋C：矢嶋仁吉「新地理教育の基本問題―新地理教育の意図と方法―」、新地理（帝国書院）1-3、pp. 11-18、昭和22. 9.

（1）戦時下の論考

矢嶋Aでは、「真に大東亜新秩序の建設に挺身すべき皇国民の錬成の爲めには、教育の大系を通じて真剣なる内省が行われ、教育実践の全活動を挙げて決戦態勢下の国家的要請に応うべき方途が講ぜられねばならない。『皇国の道』に則り『国体の本義』に徹した正しき国土観と日本の世界観の確立は地理教育者に課せられた喫緊の課題である。」と地理教育の2大課題を指摘し、中でも、国土を直接の対象とする国民科地理の中心的課題は正しい国土観の啓培であるとする。正しき国土観については次のように述べている。「国土を離れて国家はなく、国土は国民生活の地盤たるのみに止まらず、国民精神培養の淵藪であり、民族発展の母胎である。国土を単に自然環境の一部と見る如き、従来の機械観より脱却し、生々躍動する国家生命体の基底と観じなければならぬ。之は単なる抽象論ではなく、我が皇国の歴史的事実に立証する所である。我等の祖先たちが此の国土を『浦安国』ととなえ、『神の生み給ふた国』と観じた。敬虔なる国土観に立ち還らねばならぬ。我等の祖先が此の国土の恩恵に感謝し、この国土を固く守り抜き育ててきた心を心としなければならぬ。近代人の生活に於て最大の欠陥と考えられるのは国土に対する敬虔なる心の欠如である。国民科地理教育の精神的根底は国土に対する此の心の啓培

に外ならない」。ここで述べられている、国土を「国家・民族・国民・歴史・精神」などと合わせて生命体的・総合的に捉えようとする考え方は、国土観の1つの捉え方として注目に値するものともいえよう。

矢嶋Aでは、地理学と地理教育との関係についても述べられている。「従来の地理教育はその中心使命たる皇国民の錬成よりも地理学自体の動向に眩惑されていなかったであろうか。皇国民の錬成に於て、我が国土を単に地球表面の一部分と観じ、或いは人類生活の一般を授けるのみを以てしては決して所期の目的は達せられない」。また、「過去の地理学会や地理教育界に於る如く、奔流のごとく流入した西欧思想に対して殆ど無批判に之等の諸学説を受容した過去の態度と、その影響については厳に反省すべきである。」と述べ、さらに「之等の学説や思潮の受容は地理学自体の発展に幾多の寄与をしたけれども、殊に初等教育界における無批判なる導入は国民教育の進路を混沌たる渦中に投げしめたものであった。かかる事態に対して新たな国民科地理の発足は洵に頂門の一針というべきものである。」と述べている。

矢嶋Bは矢嶋Aの続きで、国土観に関わる「自然と人間の関係」の捉え方を論じている。素朴な地人相関論や環境決定論を自然を過重視するものであると批判し、人間社会的条件や歴史的条件の重要性を強調している。そして「過去の地理教育に於て、地理学の本質論としての地人相関論や環境論の字句や外観に囚われ、その形態のみを取入れた所に多くの弊害が醸され、唯物的な地理観、世界観を生来したことは厳に反省すべきことである。」と述べている。そして結語として、「吾々は地理学の研究及び地理教育の実践を通し、驚鈍をつくして御奉公の誠を捧げねばならぬ。一方において大地に即し風土に立脚した地理学の研究を経とし、他方には国家生活・国民生活の現状を直視して樹立せられたる正しき国土観を緯となし、地理教育の健全なる発展を意図すべきである。国土の限りなき恩寵に感謝する心は、如上の国土観より生まれるものであり、その自覚的展開への努力こそ国民科地理教育の直使命である。」と述べている。

(2) 戦後直後の論考

矢嶋Cでは、戦時下の地理教育に対する批判が目立っている。戦後における「人文地理の重視は、従来の平面的記述と資料の羅列に終始した寄せ集め式の地理

科に対する抜本的改革であつて、吾々は、真に社会の実相を洞察し正しき社会観の確立の基底たらしむべく、生きた人文地理のしかも、純正なる科学的精神に立脚して国土の実相を究明し偏狭なる国家主義を払拭して、闊達なる世界観を樹立する事が今後の地理教育の嚮うべき道である。」「世相の推移に目を注ぐべきであるが、それは決して徒らに時流に追随するものであってはならない。」と述べている。そして、「過去の地理教育が地理学の本質より離れ、偏狭なる視野を通して、局限された国土観と世界観を押しつけていた事実は、厳に反省さるべき事である。過去の夫々の教科の教育に根本的な検討を加えて、その深き反省より出発する事が、今後の社会科及び地理教育の展開の基礎をなすものである。特に、従来国民科と言われた如上の諸教科においては、極端なる国家主義に裏付けられた教科書を用いていた。純正なる科学精神に基づく教育は行われず、真理の歪曲、事実の隠蔽及び自国の過大評価と、唯我独尊的思想の支配下にあった事は蔽うべからざる事実であった。そこには、実証的な科学的方法はなく個性は没却され、正しい国際関係の知識の導入は全く閉ざされていた」と、戦時下の地理教育を徹底的に批判し、「地理教育の暗黒時代」であったと総括している。ここに見られるように、矢嶋Cは「偏狭なる視野を通して、局限された国土観と世界観を押しつけていた」と、過去の地理教育を批判しているが、このことと、戦時下において矢嶋Aが主張した国土観とはどのような関係にあるのかについては全く触れられていない。

矢嶋Cでは、自然と人間の関係についても論じている。「従来の地理教育においては、兎角、自然環境のみに注意を向け、一面的な見解に陥り易かつたのである。之れは今迄の我が国の地理教育に於いて、夙に、地人相関論や環境決定論などが主流を占め、それが地理学の本質なる事を墨守した結果である。社会生活の基底としての環境は、単なる自然環境のみではない。むしろ、文化形象の形成には人間生活の相互作用にもとづく社会環境に多くの意義を持つものである。」と述べているが、これは戦時下の矢嶋Aで述べていたこととほぼ同じ趣旨のものである。矢嶋Cは結語において「政治教育の再建のためにも現実の政治や経済の実相に無感覚な従来の地理教育は一擲されればならない。地理教育は地理学の本質と乖離すべきではないが、

動く社会の実相と隔絶した方法を墨守するのみでは到底時代と共にゆく事は不可能であり、それは自ら墓穴を掘る以外の何者でもないであろう。」と述べている。ここに「現実の政治や経済の実相に無感覚な従来の地理教育は一擲されなければならない。」という文言が見られるが、実は、皮肉にも戦時下の地理教育こそ現実の政治や経済への感覚が最も鋭い地理教育だったのではなかろうか。また、「動く社会の実相と隔絶した方法を墨守するのみでは到底時代と共にゆく事は不可能であり」という文言は、前記の「世相の推移に目を注ぐべきであるが、それは決して徒らに時流に追随するものであってはならない。」という文言とは矛盾しているというべきであろう。このように、疑問・矛盾等が散見されるが、これらについての説明は全くない。

4 村松繁樹の場合

村松繁樹の戦時下の論考として取り上げたのは村松Aと村松Bの2つである。戦後直後の論考として取り上げたのは村松Cである。

○村松A：村松繁樹「時局に鑑み地理教育を如何にすべきか」、地理教育30-1、pp. 140-151, 昭和14. 4.

○村松B：村松繁樹「新制度下の中等地理教育に関する私見」、地理学研究2-4、pp. 34-41, 昭和18. 4.

○村松C：村松繁樹「地理教育の新しい道—社会科に対する考察—」、社会地理3号、pp. 10-13, 昭和23. 2.

(1) 戦時下の論考

村松Aは、「国家総動員、国民精神総動員の力説さるるのもとより当然で、国民たるもの何れも私を滅して夫々の立場に於て最善の努力を尽し、国家総力の発動に奉公の誠を致さねばならない。殊に我が国の目標が東亜新秩序の建設にあることが明瞭となり、あらゆる国策が此の線に沿って営まれようとする時、教育も亦此の線に沿って革新さるべきは云う迄もない」と、国策への協力が大事なことを述べ、そして、「斯くの如き未曾有の事態に処して地理教育を如何にすべきかに就いて述べていく」とする。ところが、氏が特に問題としたのは、意外にも、国民の地理的基礎知識（地名等）のあまりの低さである。菊地寛氏がある女性雑誌の中で、『支那で我が同胞が奮闘しているにも拘わらず、徐州が何処にあるか、九江がどこにあるか、黄河は何処を流れているか、ハッキリと答えることが出来る人は何人居るであろうか』と嘆いていることを紹

介し、「現実かくの如しとするならば地理の方面に於ける国民の文化水準の低いことは疑いもない事実であるとするの外はない。」とし、「学校に於ける地理教育がその本来の姿に帰らなければならぬ。高遠なる理想も現実の実態を正視して、其の上に立脚せなければならないであろう」と述べている。ここに言われる「地理教育の本来の姿」とは何なのかは判然としないが、行文から察するに「地理的基礎知識（地名等）の習得」がその1つであろう。また「高遠なる理想も現実の実態を正視して、其の上に立脚せなければならないであろう。」という文言からは、時局に即応するよりも地理的基礎知識の習得こそが大事であるという主張のようにも読み取れる。この地理的基礎知識以上に氏が重視しているのは地理的見方・考え方の習得であり、「かりに地理的事実を忘れてしまっても地理的見方・考え方が残っていればよろしいのではないか」と述べている。地理的見方・考え方については「自然的条件、歴史的発展、及び存在状態の調査、人の努力による利用法の考察である」と述べている。地理的見方・考え方のことを氏は地理精神とも称している。

このように地理的基礎知識、地理的見方考え方を重視する一方で、時局に対応する地理学・地理教育の重要性についても論じている。「日本中心の地理教育思潮の台頭は今日の状勢より見てもとより当然である。我が国に於ける科学的地理学の発達が甚だ多くを負った西洋の地理学の影響により、独自の歴史、文化の上に打ち立てられねばならない人文地理学に於いても西洋のそれを直訳したる思潮が流布し、地誌に於てもその感が強かった。然し今日最早我が国独自の体系が打ち立てられてよい時代が到達している。」とし、「此の時局を契機として我が国地理学は地政学、特に日本地政学を中心とすべしとの論が提出されたのも尤なことである。」「大学において日本地政学が地理学の中心たるべき論が提出されている秋である。教育の聖業に従事する者は教育者たるの名前に於てもよろしく憂国の士たるべきであろう」と、日本地政学（小牧1940）（山口（貞）1943）（柴田2006、2016）を引き合いに出し、地理教育者は時局に即した憂国の士たるべし、と述べている。

村松Aは結論として、「今や我が国は非常重大の時局であり、あらゆる方面に向かって革新の要請される時代であるが、地理教育においては本来の使命を自覚

して目的の貫徹を期し、特に東亜、南亜に関する知識の発展に努める必要がある。そして我が国民の文化的水準の向上に努め、中国人をして我が国が強国たるのみならず大国たるを認識せしめて以て全的な心服を得しければならぬ。時局の地理教育に及ぼす影響如何に大なりとは云え時代の波に乗りつつ主流に棹さすべく、徒に巨浪に翻弄さるべきではない。而して国家百年の大計の基礎をなす教育の一分科に於ける学校の地理教育に於ては、時局に鑑み地理精神の把握に努める必要があると思うのである。」と述べている。この文章をどのように解釈するのかは難しいところである。私（山口）は、時局への対応も重要ではあるが、それ以上に地理教育の本来の使命、即ち、氏のいう地理的見方・考え方、地理精神の把握が最も重要であるというのが氏の見解ではないかと推測する。つまり、時局とは少し距離を置こうとの考えではなかろうか。

村松Bは村松Aとほぼ同じ論旨である。「地理は国民科の一部を分担し、教科内学科相互の連携をとりつつ、国民科地理の教授方針に明示されている独自の使命達成に邁進しなければならない。」「東亜の盟主たる皇国の民としての人物錬成を行ってゆく、何処までも皇国の道に則る国民の錬成にある。」と述べる一方で、その錬成の背景として、「私が嘗て地理教育三十巻第一号（昭和十四年四月一日）に於て『時局に鑑み地理教育を如何にすべきか』と題する拙稿（村松Aの論考）に於て述べた如き地理的見方・地理的考え方乃至地理精神を把握すること」が重要であると述べている。

（2）戦後直後の論考

村松Cでは、「従来の我が国教育の根本思想に超国家主義的並びに軍国主義的思想が余りにも多かったことは、既に十分指摘されたところであった。今や是等に代わるべく自由主義的、平和主義的民主教育思想がとり入れられねばならぬ。」と、戦時下の地理教育を批判するとともに、戦後の新しい時代に即した教育が必要であると述べている。そして、従来の地理教育の問題点として、「云わば学問の体系を示そうとするもの、学校教育の地理科はあたかも生徒の誰もが地理学者の卵であるような取扱いをして、地理学の理論や体系を示そうとするもの」であったと指摘している。しかし、戦時下の地理教育は地理学の体系を示そうとしたものではなかったはずである。したがって氏が言う従来の地理教育とは、戦時下より前の時代、つまり戦

前の時代（大正、昭和初期）の地理教育のこのように受け取れるが、文章中からはこのことは明確ではない。また、村松Cは、「私は従来とても地理教育の基本は、生徒をして地理的な物の見方、云わば大地に足のついた物の考え方を習練せしめることにあると思っていた。発育期にある生徒自ら工夫、思考して、地理的な考え方、物の見方を把握せしめればよかったことと思う。」と、自己の主張が戦時下から一貫していることを強調している。しかし、氏のいう地理的見方・考え方が、戦時下の国内・国際的実態の考察の中でどのように具体化されるのかは述べられていない。ただ単に、地理的見方・考え方が重要という抽象論形式論を唱えるだけではあまり意味はないように思われる。その一方、「戦時中一部の学者に唱道されたような人文地理即地政学と云うような考え方は、勿論排除されねばならぬ。」と述べているが、これは戦時下における自己の意見（村松A）を反省してのものなのだろうか。不明である。

この他に、村松Cで特に論じられていることの1つは「日本人の自然観」についてである。「日本人の自然対人間の考え方は、人間を自然と対立せしめて考えることを嫌い、自然にとけこんだもの、自然の一部と見ようとする。従って自然を人間と対立せしめて自然を支配して行こうという考えを、自然を冒瀆するものとすら見なしたのであった。積極的に自然を制御し、更に之を克服しようとする努力の見るべきものは、あまりなかったのではないかと、古来からの日本人の自然観を批判し、そして、アメリカの TVA を事例として紹介しつつ、自然環境への適応ではなく、自然環境を支配し制御し積極的に改変していくことの重要性を強調している。ところが皮肉にも、そのような自然観・環境観は、まさに近年に至り、環境教育や ESD の高まりとともに反省を余儀なくされているのである。

5 3氏の所論の整理・考察

以上、3氏の戦時下と戦後直後の地理教育的論考を取り上げ、戦時下と戦後直後とを比較しながら考察してきた。この項では、それらを整理して考察したい。

3氏の戦時下の論考に共通しているのは、国策（大東亜共栄圏の建設等）に協力する姿勢が見られた点である。尾崎と矢嶋の場合とはとりわけ強く、これに比べ

れば村松の場合はそれほど強いものではなかった。戦後直後の論考においては、3氏とも、戦後の新たな国家体制（民主主義等）・教育体制、及びそのもとで新たに発足した社会科教育を歓迎し、社会科の中の地理教育に期待を寄せていた。

3氏は程度の差はあれ、戦時下の地理教育に協力していたが、そのことに対して、戦後直後にどのような態度をとったのか。尾崎は、戦時下の自己の論考については全く触れず、戦時下の地理教育についての批判もしなかった。戦時下のことについてはすべて口を閉ざしたという格好である（注5）。矢嶋は、戦時下の地理教育を痛烈に批判したが、自己のことになると尾崎と同じく口をつぐんだ。村松も戦時下の国策に協力姿勢をとった自己については何も触れていない。ただ、村松は、戦時下と戦後直後を通じて「地理的見方・考え方」「地理精神」の重要性を一貫して主張してきたことを述べているのが目につく。

戦時下と戦後では国家体制・教育体制の方向が全く逆である。そのような正反対の社会的状況の中で、そのどちらにも与するような言論がどうして可能なのか、そこにはどのような論理、釈明、葛藤があるのか、後学の者としてはそこが最も知りたいところであり、そのことがわが国の地理教育論の深化に寄与すると期待していたのだが、3氏とも口を閉ざしたままである。それゆえ、地理教育の戦争責任問題が蒸し返されるのであろう。そこで、このことについて私なりに仮説的に推察してみることにした。

第1に言えることは、3氏は、その時々々の国家体制・教育体制に応じて執筆をしたということである。このことが、戦時下と戦後直後の論考それぞれに対して大義名分、正当性を与えることになったのだと思われる。それゆえ、国家社会の方向性が全く逆であるということあまり気にする必要がなかったのではなかろうか。その場合でも、戦争責任の問題は残る。これについては、戦後の新しい国家社会、新しい教育体制の誕生そのものによって戦争責任は果たされていると考えていたのではなかろうか。

第2は、地理教育そのものの発展に対する情熱が非常に強いということである。戦前（大正、昭和初期）の時代は、学校教育における地理教育の地位は必ずしも高いとはいえず（牧口 1916）、その地位を如何に高めるかが重要課題となっていたが、戦時下の時代にな

ると地理教育の国家的有用性への期待が高まり、地理教育の地位を高める史上最大ともいえる機会が訪れた。そこで、地理関係者は国策への協力体制をとったものと思われる。もちろん、地理教育の地位を高めるという動機だけではなく、国策そのものを強く支持していたことも大きな理由であったであろう。戦後になると、地理は社会科の中の一部となり厳しい時代を迎えるが、今度は社会科教育の中に地理教育を如何に押し込んでいくのかが努力が傾注された。国家社会・教育体制がどのような方向を向こうと、とにかく地理教育を維持・発展させるということが最優先事項であったのではなかろうか（注6）。

第3に、戦時下における執筆者の多くは、どちらかというと地理学者であって地理教育研究者ではなかったということが考えられる。戦時下における地理教育に関する論考は、悪く言えば地理学者の片手間仕事のような場合が多かったのではなかろうか。それゆえ、戦後の新しい時代になった時、戦時下の自己の地理教育論をあっさり放棄することができたのかも知れない。そのような中で、本稿で取り上げた3氏は戦後直後にも論考を著した。これはある意味で責任ある態度といえるであろう。3氏のうち、矢嶋、村松は地理学者としての立場が大きいですが、尾崎は、戦前・戦後を通じて、地理教育研究者・社会科教育研究者という側面も強くあり、地理学研究者と地理教育・社会科教育研究者としての性格が半々ずつであったように思われる（今井・山口 2016）。

以上の3点が、3氏が戦時下と戦後の地理教育とに対してとった態度・姿勢を説明する条件として考えられないであろうか。3氏の場合は、たまたま戦後直後に地理教育的論考を執筆していたので本稿のような考察ができたが、戦時下の執筆者の多くはそのような論考を残してはいない。それは、戦時下と全く異なる戦後の新しい体制の中で、それに迎合するような言動を潔しとしなかったためとも考えられるし（注7）、また、戦時下の論考を自己批判するということには釈然としないものを感じていたからではないだろうか（上記の第1、第2の条件から）。

6 おわりに

3氏は、戦時下において、国家体制に協力する地理教育的論考を執筆した。戦時下とは全く逆の戦後の国

家・教育体制においても、その新体制に協力する地理教育的論考を著した。戦時下の自己の論考についてはほとんど語ることはしなかった。このようなことがなぜ可能なのか、その論理はどのようなものなのかを解明しなかったのだが、3氏の論考からはその直接的な考察はできなかつた。そこで、そのことを説明する要素として3つの条件を推察してみた。これによって、3氏の戦時下と戦後直後の執筆姿勢を私なりにある程度解釈することができた。あくまで仮説的推測であつて、この解釈が妥当かどうかは今後の更なる検討をまたなければならぬ。

このように、一応私なりの解釈はできたのだが、3氏の論考にみられる無節操、時局への迎合、事大主義という態度は、完全には拭い去ることはできないように思われる。これが日本の、あるいは日本人の地理教育の深層心意の主要な傾向の1つであるとするならば、我々はこのことを肝に銘じて進んでいく他はないであろう。

本稿内容は、人文地理学会大会（2019.11.17、関西大学）にて発表した。

注

1) このまとめは、山本（1958）、矢嶋（1947）などを基に、筆者（山口）が整理したものである。

2) そのような中で、戦時下の国定教科書の教材上、方法上の特徴をいち早く指摘した中川（1968, 1975）は注目される。また、寺本（1981）は、国民科地理の教科書「初等科地理上・下」について考察している。

3) ただし、新地理 2-6 号、2-7 号、3-1 号、及び社会地理 1 号の 4 冊は入手できず、考察対象外とした。今後補充したい。

4) 井上を対象としなかつたのは、戦時下の井上（1943）は、師範学校のカリキュラムを中心とした内容であり、戦後直後の井上（1947）は、社会科のカリキュラムを中心とした内容なので、本稿の研究目的からして割愛してもよいと判断した。

5) 尾崎は後年、「初等科地理下」執筆について、「ルールはとっくに敷かれ、その上をひたすら走るだけだったのである。」と述懐している（尾崎 1979）。

6) 「とにかく地理教育を維持・発展させるということが最優先事項であつたのではなからうか」と述べたが、その

場合の「地理教育」とはどういう地理教育なのかが問題となるであろう。地理教育の本質・目的等には様々な捉え方があり、ここで述べた文言自体の捉え方にも様々な考え方があることを指摘しておく。

7) このことに関連して興味深いのは清水馨八郎（1985）の次の述懐である。「戦時中に多感な青春と学生時代を過ごし、祖国に殉ずることを最高の榮譽と教えられ、予備学生として学徒出陣（海軍）に応じた。若き日のこのような時代背景と体験が、その後の国家社会の“ために生きる”という行動の原点になったことは否めない。これが戦後の個人主義的な己のためだけに生きるという民主主義にどうしてもなじめない理由である。」

参考文献

- 石山脩平「現代教育思潮と地理教育」、地理教育 30-1、pp.7-14、1939.4.
- 今井英文・山口幸男「尾崎肅四郎における地理学と社会科教育との関連—文部省著作小学校社会科教科書『土地と人間』の考察—」、地理教育研究 18 号、pp.1-10、2016.3.
- 井上春雄「本年度に於ける師範学校本科 1 年地理教授論」、地理学研究 2-4、pp.5-14、1943.4.
- 井上春雄「社会科と地理教育」、新地理（帝国書院）1-2、pp.27-32、1947.6.
- 岡田俊裕『日本地理学人物事典近代編 1』（原書房）全 482 頁、2011.12、『日本地理学人物事典近代編 2』全 369 頁、2013.2、『日本地理学人物事典現代編 1』全 484 頁、2014.7.
- 尾崎肅四郎「戦中・戦後地理教育史への証言—国定教科書執筆体験を通して—」、新地理（日本地理教育学会）27-1、pp.1-12、1979.6.
- 木本力「地理教育から見た戦争責任」、地理教育研究会編『教師のための地理教育論』大明堂、pp.127-133、1975.11。（原著は「歴史地理教育」158 号、1969.8）。
- 木本力『地理教育の展開』（大明堂）、全 185 頁、1984.2.
- 小牧実繁『日本地政学宣言』、弘文堂、全 211 頁、1940.10.
- 柴田陽一「小牧実繁の「日本地政学」とその思想的確立—個人史的側面に注目して—」、人文地理 58-1、pp.1-19、2006.2..
- 柴田陽一『帝国日本と地政学』清文堂、全 421 頁、2016.3.
- 清水馨八郎「地理学の社会化—私の地理学と社会化への歩み」、千葉大学教育学部地理学研究室編『地理学の社会化—清水馨八郎教授退官記念論文集—』大明堂、pp.1-56、1985.3.

高嶋伸欣「よみがえった地政学と地理教育」、地理教育研究会編『続教師のための地理教育論』大明堂、pp.151-161、1984.7.

寺本潔「国民科地理に関する一考察—初等科地理（上）・（下）を中心として—」、新地理 29-2、pp.25-35、1981.9.

中川浩一「日本における地理教育の歴史と課題」、木内信蔵監修・班目文雄編『社会科地理教育講座 I 巻地理教育の理論と技術』明治図書、pp.35-67、1968.10.

中川浩一「日本の地理教育の歩みと動向」、矢嶋・位野木・山鹿編『現代地理教育講座第2巻地理教育の動向と課題』古今書院、pp.105-174、1975.12.

星野朗「地理教育の革新と平和への課題」、地理教育 13 号 pp.4-19、1984.7.

牧口常三郎『地理教授の方法及内容の研究』、日黒書店、1916.

矢嶋仁吉「新地理教育の基本課題」、新地理（帝国書院）1-3、pp.11-18、1947.9.

山口貞雄『日本を中心とする輓近地理学発達史』、濟美堂、全 265 頁、1943.8.

山口幸男「戦時下の地理教育論に関する考察」、人間の福祉（立正大学社会福祉学部紀要）34号、pp.111-135、2020.3.

山本幸雄『地理教育史—わが国 90 年間の地理教育の歩み』、太修館、全 202 頁、1958.9.

（やまぐち ゆきお：群馬大学名誉教授）

投稿 2020 年 6 月 17 日

受理 2020 年 9 月 6 日

資料 I（戦時下の文献）

a 『地理教育』誌関係

- 1 小川琢治「高等学校・高等科地理科教授要目の改正に就いて」、地理教育 26-1、pp.1-8、昭和 12.4.
- 2 石橋五郎「祖国地理について」、地理教育 27-4、pp.1-10、昭和 13.1.
- 3 内田寛一「時局と地理教育」、地理教育 27-6、pp.1-8、昭和 13.3.
- 4 岡田武松「地理教育改善私言」、地理教育 28-1、pp.1-4、昭和 13.4.
- 5 内田寛一「時局と地理教育（二）」、地理教育 28-1、pp.19-26、昭和 13.4.
- 6 辻村太郎「地理教育と標品利用」、地理教育 28-2、pp.1-9、昭和 13.5.
- 7 内田寛一「時局と地理教育（三）」、地理教育 28-2、pp.16-23、昭和 13.5.
- 8 内田寛一「時局と地理教育（四）」、地理教育 28-4、pp.1-8、昭和 13.7.
- 9 内田寛一「時局と地理教育（五）」、地理教育 28-6、pp.1-8、昭和 13.9.
- 10 内田寛一「時局と地理教育（六）」、地理教育 29-1、pp.21-28、昭和 13.10.
- 11 内田寛一「時局と地理教育（七）」、地理教育 29-2、pp.31-38、昭和 13.11.
- 12 内田寛一「時局と地理教育（八）」、地理教育 29-3、pp.12-19、昭和 13.12.
- 13 内田寛一「時局と地理教育（九）」、地理教育 29-4、pp.37-39、昭和 14.1.
- 14 内田寛一「時局と地理教育（十）」、地理教育 29-5、pp.32-39、昭和 14.2.
- 15 荒木貞夫「東亜新秩序の建設と皇国民の覚悟」、地理教育 30-1、pp.1-6、昭和 14.4.
- 16 石山脩平「現代教育思潮と地理教育」、地理教育 30-1、pp.7-14、昭和 14.4.
- 17 伊藤郷平「地理学及び地理教育の本質・動向とその革新」、地理教育 30-1、pp.15-284、昭和 14.4.
- 18 内田寛一「興亜地理教育の主眼点—中等学校・小学校の場合—」、地理教育 30-1、pp.29-43、昭和 14.4.
- 19 木村増太郎「大陸経営に関し地理教育者への期待」、地理教育 30-1、pp.44-53、昭和 14.4.
- 20 菊地豊三郎「地理教育者に対する希望」、地理教育 30-1、pp.54-60、昭和 14.4.
- 21 佐々木秀一「地理教育の問題」、地理教育 30-1、pp.61-67、昭和 14.4.
- 22 佐々木清治「興亜の地理教育」、地理教育 30-1、pp.68-80、昭和 14.4.
- 23 佐藤保太郎「最近地理教育上の重要問題」、地理教育 30-1、pp.81-92、昭和 14.4.
- 24 鈴木庫三「大陸経営と地理教授」、地理教育 30-1、pp.93-99、昭和 14.4.
- 25 田中啓爾「地理報国」、地理教育 30-1、pp.100-103、昭和 14.4.
- 26 武見芳二「地理教育の三大眼目」、地理教育 30-1、pp.104-113、昭和 14.4.
- 27 西田與四郎「地理教育の大転換機」、地理教育 30-1 pp.114-119、昭和 14.4.
- 28 花井重次「時局と新日本の地理教育に関する私見」、地理教育 30-1、pp.120-126、昭和 14.4.
- 29 藤野忠「東亜新秩序の建設と地理教育の使命」地理教育 30-1、pp.127-130、昭和 14.4.
- 30 松尾俊郎「地理教育所感」、地理教育 30-1、pp.131-139、昭和 14.4.
- 31 村松繁樹「時局に鑑み地理教育を如何にすべきか」、地理教育 30-1、pp.140-151、昭和 14.4.

- 32 伊藤郷平「満州国の地理教授上の観点と方法」、地理教育 31-4、pp.59-68, 昭和 15.1.
- 33 田中啓爾「地理科地理案」、地理教育 33-2、pp.1-3, 昭和 15.11.
- 34 内田寛一「国民学校案の地理の真髓」、地理教育 33-2、pp.3-9, 昭和 15.11.
- 35 堀七蔵「国民学校の教育精神」地理教育 33-2、pp.10-21, 昭和 15.11.
- 36 佐々木清治「国民科地理の領域に於ける郷土の観察」、地理教育 33-2、pp.22-35, 昭和 15.11.
- 37 佐藤保太郎「初等科における国民科地理」、地理教育 33-2、pp.36-46, 昭和 15.11.
- 38 小山嘉壽栄「国民学校高等科に於ける国民科地理の任務」、地理教育 33-2、pp.47-53, 昭和 15.11.
- 39 櫻井静「地理教育の新使命」、地理教育 33-6、pp.55-61, 昭和 16.3.

b 『地理学』誌関係

- 1 三沢勝衛「地理教育の有能活用化一統々郷土地理教育論一」、地理学 5-1、pp.7-19, 昭和 12.1.
- 2 三沢勝衛「外国地理教育論 (一)」、地理学 5-3、pp.8-18, 昭和 12.3.
- 3 三沢勝衛「外国地理教育論 (二)」、地理学 5-4、pp.115-125, 昭和 12.4.
- 4 尾野作次郎「科学としての地理学の主張と其の教授法における意義」、地理学 5-4、pp.209-212, 昭和 12.4.
- 5 尾野作次郎「科学としての地理学の主張と其の教授法における意義」、地理学 5-5、pp.115-120, 昭和 12.5.
- 6 三沢勝衛「外国地理教育論 (三)」、地理学 5-5、pp.47-56, 昭和 12.5.
- 7 佐藤弘「改正教授要目について一高等学校高等科地理科一」、地理学 5-5、pp.107-114, 昭和 12.5.
- 8 長尾正憲「国民精神総動員と地理科」、地理学 5-12、pp.72-83, 昭和 12.12.
- 9 佐々木清治「銃後地理の諸問題」、地理学 7-4、pp.1-49, 昭和 14.4.
- 10 小原敬士「全体主義とドイツ地理教育の理念」、地理学 7-4、pp.103-113, 昭和 14.4.
- 11 田口稔「地理学究と満州旅行」、地理学 7-5、pp.264-271, 昭和 14.5.
- 12 尾崎帛四郎「東亜地理教育方途の確立」、地理学 7-5、pp.303-310, 昭和 14.5.
- 13 香川幹一「興亜地理教育論」、地理学 7-5、pp.311-319, 昭和 14.5.
- 14 川口文夫「時局と地理教育一佐々木氏の銃後地理を読む一」、地理学 7-8、pp.112-115, 昭和 14.7.
- 15 尾崎帛四郎「皇国民養成の革新地理教育道一特に日本の世界地理教授方途の確立一」、地理学 7-10、pp.102-115, 昭和 14.9.
- 16 黒澤和「地理学及び地理教育と日本精神」、地理学 8-4、pp.108-111, 昭和 15.4.
- 17 尾崎帛四郎「師範地理概説公開教授の苦心と実際 (一)」、地理学 8-4、pp.122-130, 昭和 15.4.
- 18 山口彌一郎「女子地理教育雑話」、地理学 8-4 pp.131-135, 昭和 15.4.
- 19 室井榮「地理教育の根本理念」、地理学 8-5 pp.30-45, 昭和 15.5.
- 20 尾崎帛四郎「師範地理概説公開教授の苦心と実際 (二)」、地理学 8-5、pp.130-136, 昭和 15.5.
- 21 佐藤弘「資源の意義と地理教育」、地理学 8-6 pp.9-16, 昭和 15.6.
- 22 室井榮「風土の体験と地理教育」、地理学 8-8、pp.146-152, 昭和 15.8.
- 23 川口文夫「地理教育の科学性について一 輓近地理教育所見一」、地理学 8-8、pp.153-155, 昭和 15.8.
- 24 山本熊太郎「現代地理教育への要望」、地理学 8-8、pp.156-162, 昭和 15.8.
- 25 岩崎健吉「事変下における女子教育としての地理科」、地理学 8-8、pp.163-168, 昭和 15.8.
- 26 佐々木清治「国民学校国民科地理の錬成 (一)一先ず総論風一」、地理学 8-8、pp.183-192, 昭和 15.8.
- 27 香川幹一「国民科における地理教授の目標」、地理学 8-8、pp.193-201, 昭和 15.8.
- 28 長谷川治茂「国民学校案に立脚する地理教育」、地理学 8-8、pp.202-208, 昭和 15.8.
- 29 佐々木清治「国民学校国民科地理の錬成 (二)一特に国民学校低学年の新地理教育一」、地理学 8-9、pp.107-116, 昭和 15.9.
- 30 牧野毅「今後の地理教育私見」、地理学 8-9、pp.117-122, 昭和 15.9.
- 31 佐々木清治「国民学校国民科地理の錬成 (三)一郷土観察の精神と実際上の諸問題一」、地理学 8-10、pp.72-82, 昭和 15.10.
- 32 山本熊太郎「時局下の地理教育即決問題」、地理学 10.8、pp.115-123, 昭和 17.8.
- 33 青野壽郎「現下の地理教育に関する諸問題」、地理学 11-1、p.61-74, 昭和 18.1.
- 34 松尾俊郎「初等科地理上の編纂趣旨 (放送要旨)」、地理学 11-6、pp.33-40, 昭和 18.6.
- 35 尾崎帛四郎「初等科地理下の編纂趣旨 (放送要旨)」、地理学 11-6、pp.40-47, 昭和 18.6.

c 『地理学研究』誌関係

- 1 藤野恵「大東亜建設と地理教育の在り方」、地理学研究 1-4、pp.1-6, 昭和 17-4.
- 2 田中啓爾「大東亜戦争と地理教育の重点」、地理学研究 1-4、pp.11-13, 昭和 17-4.
- 3 綿貫勇彦「地理教育の現時的課題」、地理学研究 1-4、pp.14-21, 昭和 17-4.
- 4 三野與吉「地理教育の現状に対する希望一調査旅行と教科書について一」、地理学研究 1-4、pp.37-42, 昭和 17-4.
- 5 清水岬「大東亜戦争と国民学校国民科地理」、地理学研究 1-4、pp.51-57, 昭和 17-4.
- 6 宇喜多一監「中等学校地理教科書の朝鮮地誌に対する愚見」、地理学研究 1-4、pp.58-67, 昭和 17-4.
- 7 長谷部勇治「新潟県師範学校合宿報告」、地理学研究 1-10、pp.77-84, 昭和 17-10.
- 8 矢嶋仁吉「箱根山近傍共同研究指導」、地理学研究 1-10、pp.84-92, 昭和 17-10.
- 9 井上春雄「本年度に於ける師範学校本科 1 年地理教授論」、地理学研究 2-4、pp.5-14, 昭和 18.4.
- 10 尾留川正平「本年度に於ける師範学校本科 2 年地理教授論」、地理学研究 2-4、pp.15-24, 昭和 18.4.
- 11 矢嶋仁吉「本年度に於ける師範学校本科 3 年地理教授論」、地理学研究 2-4、pp.25-33, 昭和 18.4.
- 12 村松繁樹「新制度下の中等地理教育に関する私見」、地理学研究 2-4、pp.34-41, 昭和 18.4.
- 13 佐々木清治「中等学校国民科地理教育の根基」、地理学研究 2-4、pp.42-53, 昭和 18.4.
- 14 山本忠一「大戦下日本地理教育を論ず (序論)」、地理学

- 研究 2-4、pp.54-64、昭和 18.4.
- 15 松尾俊郎「日本地理の指導について」、地理学研究 2-5、pp.26-32、昭和 18.6.
 - 16 尾崎肅四郎「大東亜地理教育の使命」、地理学研究 2-5、pp.33-41、昭和 18.6.
 - 17 内田寛一「郷土地理教育進呈上の重点」、地理学研究 2-6、pp.27-34、昭和 18.7.
 - 18 井上春雄「国民学校における郷土地理」、地理学研究 2-6、pp.35-42、昭和 18.7.
 - 19 伊藤郷平「郷土の観察と郷土観」、地理学研究 2-6、pp.43-48、昭和 18.7.
 - 20 清水岬「国民学校に於ける郷土地理教育」、地理学研究 2-6、pp.48-52、昭和 18.7.
 - 21 佐藤保太郎「国民学校に於ける「郷土の観察」の指導理念」、地理学研究 2-6、pp.52-58、昭和 18.7.
 - 22 小山嘉壽栄「「郷土の観察」に於ける作業について」、地理学研究 2-6、pp.59-64、昭和 18.7.
 - 23 内田寛一「地理教育の戦時体制（一）国民学校の場合」、地理学研究 2-7、pp.12-18、昭和 18.8.
 - 24 佐々木清治「中等学校夏期の地理研修」、地理学研究 2-7、pp.19-28、昭和 18.8.
 - 25 内倉大次郎「夏期地理鍛錬について」、地理学研究 2-7、pp.29-34、昭和 18.8.
 - 26 千葉県師範学校附属国民学校地理教育研究部「夏期地理鍛錬の方法と成果」、地理学研究 2-7、pp.35-43、昭和 18.8.
 - 27 貴志元夫「初四、郷土の観察の夏期修練について」、地理学研究 2-7、pp.67-71、昭和 18.8.
 - 28 前田四郎「地政学的観点に立つ大東亜地理錬成の新指標とその実践」、地理学研究 2-7、pp.71-77、昭和 18.8.
 - 29 田中啓爾「国民学校に於ける「郷土の観察」の実行方法論」、地理学研究 2-8、pp.1-8、昭和 18.9.
 - 30 内田寛一「地理教育の戦時体制（二）国民学校の場合」、地理学研究 2-8、pp.9-17、昭和 18.9.
 - 31 岩田孝三「政治地理学より見たる興亜地理教育」、地理学研究 2-8、pp.24-30、昭和 18.9.
 - 32 矢嶋仁吉「内外地行政の一元化と地理教育の重点」、地理学研究 2-8、pp.31-38、昭和 18.9.
 - 33 岡部充男「地理教育の革新とその方途」、地理学研究 2-8、pp.49-54、昭和 18.9.
 - 34 内田寛一「中等学校国民科地理新教授要目の要義（一）」、地理学研究 2-9、pp.43-58、昭和 18.10.
 - 35 清水岬「国民学校初等科地理書の取扱いについて」、地理学研究 2-9、pp.59-63、昭和 18.10.
 - 36 内田寛一「中等学校国民科地理新教授要目の要義（二）」、地理学研究 2-10、pp.30-40、昭和 18.11.
 - 37 多田房継「興亜地理錬成問答—先ず地理授業に対する吾々の肝をつくれ—」、地理学研究 2-10、pp.68-74、昭和 18.11.
 - 38 内田寛一「中等学校国民科地理新教授要目の要義（三）」、地理学研究 2-11、pp.21-28、昭和 18.12.
 - 39 山本忠一「日本地理教学論—日本郷土教学序論—」、地理学研究 2-11、pp.63-69、昭和 18.12.
 - 40 矢嶋仁吉「海洋思想の振興と地理教育の課題」、地理学研究 3-2、pp.20-30、昭和 19.2.
 - 41 矢嶋仁吉「国民科地理教育の基本問題（一）—特に国土観の確立を中心として—」、地理学研究 3-4、pp.56-60、昭和 19.3.
 - 42 佐藤保太郎「戦時体制下の地理教育」、地理学研究 3-4、pp.61-66、昭和 19.3.
 - 43 矢嶋仁吉「国民科地理教育の基本問題（二）—特に国土観の確立を中心として—」、地理学研究 3-4、pp.43-48、昭和 19.4.
 - 44 内山信政「地理教育の決戦体制具体案の一例—国民科地理教育と軍人援護教育（敵国イギリスに取材して）—」、地理学研究 3-4、pp.55-59、昭和 19.4.
 - 45 樽松静江「女子地理教育の決戦態勢」、地理学研究 3-47、pp.45-48、昭和 19.9.
- 資料Ⅱ（戦後直後の文献）
- 『新地理』（帝国書院発行）誌関係**
- 1 保柳睦美「社会科の性格」、新地理（帝国書院）1-2、pp.16-26、昭和 22.6.
 - 2 井上春雄「社会科と地理教育」、新地理（帝国書院）1-2、pp.27-32、昭和 22.6.
 - 3 斑目文雄「社会科と人文地理」、新地理（帝国書院）1-2、pp.33-36、昭和 22.6.
 - 4 湯田幸吉「社会科と地理」、新地理（帝国書院）1-2、pp.37-41、昭和 22.6.
 - 5 矢嶋仁吉「新地理教育の基本問題—新地理教育の意図と方法—」、新地理（帝国書院）1-3、pp.11-13、昭和 22.9.
 - 6 尾崎肅四郎「社会科教師と地理教育の立場」、新地理（帝国書院）2-2、pp.13-18、昭和 23.2.
 - 7 宮井善雄「社会科の指導体験」新地理（帝国書院）2-4、pp.41-45、昭和 23.5.
 - 8 小田内通敏「社会科の場としての郷土の構造分析」、新地理（帝国書院）3-5、pp.9-18、昭和 24.9.
 - 9 小栗宏「社会科教授の反省—主として中学校における—」、新地理（帝国書院）3-6、pp.17-22、昭和 24.10.
 - 10 中田重成「社会科に於ける人文地理の性格」、新地理（帝国書院）4-6、pp.23-33、昭和 25.6.
 - 11 尾崎肅四郎「日本における社会科教育の発足とその将来」、新地理（帝国書院）4-7、pp.9-17、昭和 25.8.
 - 12 椋村大彬「社会科における社会諸科学の領域—社会科随想（一）」、新地理（帝国書院）4-10、pp.13-20、昭和 25.12.
- 『社会地理』（日本社会地理協会編輯、日本地図株式会社発行）誌関係**
- 1 村松繁樹「アメリカの社会科教育の一端」、社会地理 2 号、pp.10-11、昭和 22.12.
 - 2 村松繁樹「地理教育の新しい道—社会科に対する考察—」、社会地理 3 号、pp.10-13、昭和 23.2.
 - 3 渡辺光「社会科の意義と内容に関する私見」、社会地理 6 号、pp.4-5、昭和 23.7.
 - 4 保柳睦美「社会科の現状と将来」、社会地理 7 号、pp.10-14、昭和 23.9.
 - 5 保柳睦美「中学校・高等学校社会科の教室における学習形態について」、社会地理 14 号、pp.10-11、昭和 24.6.
 - 6 保柳睦美「社会科と地理教育—人文地理学習指導要領改訂に寄せて—」、社会地理 24 号、pp.2-4、昭和 25.5.
 - 7 山鹿誠次「新制大学一般教養の地理」、社会地理 25 号、pp.7-9、昭和 25.5.

方言を活かしたカリキュラム・マネジメントによる地域学習

—教科等横断的な視点による地理教育の実践と可能性—

岡田 良平

キーワード：逆ことば，方言，カリキュラム・マネジメント
教科等横断的な視点，地域活性化

1. 研究の背景と目的

本研究で対象とする大阪府泉南郡岬町立深日（ふけ）小学校は全校児童 74 人の小規模校である。岬町の人口は 2020 年 3 月時点で 7,648 世帯，15,620 人となっている¹⁾。表 1 は岬町 4 地区の人口の推移を示している。2019 年には、町全体でピーク時の 1986 年と比較して、約 30% も人口が減少している。地区別にみると、淡輪（たんのわ）地区は、関西国際空港の建設のために土砂を採取した結果、望海坂（のぞみざか）地区を新興住宅地として開発したことによって人口の増加がみられたが、約 20 年を経て 2019 年には人口が減少に転じている。また、多奈川（たながわ）、孝子（きょうし）地区は 71 年、深日地区は 86 年の時点で人口が減少に転じている。特に、深日地区はピーク時の 71 年と比較して、53.3%（2019）も人口が減少している。このことから深日地区の人口減少が顕著な状況にあるといえる。

表 1. 岬町内 4 地区の人口の推移

地区名	1961年	1971年	1986年	1996年	2019年
深日	6,931	8,059	7,403	6,480	3,766
多奈川	6,707	6,389	4,780	4,143	2,354
淡輪	5,610	6,702	9,834	10,145	9,327
孝子	729	724	666	610	333
計	19,977	21,874	22,683	21,378	15,780

資料：岬町役場の岬町地区別人口より筆者作成

※数字は人数

深日地区は伝統的に漁村として栄え、漁師どうしが使う漁師ことばが育まれてきた（図 1 参照）。その言葉が「逆ことば」（さかことば）（逆さことばともいうが、以下では逆ことばで統一する）である²⁾。本研究では、これまで本校が地域とのかかわりやつながりを学習活動や地域活性化に反映させてきた実践を生かし、地域の高齢者と児童が共通の話題でつながれる逆ことばを

ツールとして、①国語科では、児童が地域に伝わる言葉を直接、地域の人々から学び、言葉の持つよさや豊かさを知ること、②総合的な学習の時間では、人口減少・少子高齢社会である深日地区の活性化を児童が探究的な学習を通して地域の歴史や文化を再発見し、人とのつながりの大切さや郷土愛の育成を行うことを研究目的とした。



図 1. 深日地区中心部地図

岬町社会科副読本『わたしたちの郷土』p.9をもとに筆者作成

2. 深日小学校におけるカリキュラム・マネジメント

学習指導要領で求められているカリキュラム・マネジメントは、3つの柱である教科等横断的な視点、PDCA サイクルによる改善、人的・物的な資源の活用によって、①学校教育目標と関連させた独自の教育目標の設定、②その教育目標の年間指導計画作成、③教科等横断の関連の視点から指導内容の整理、④育成をめざす資質・能力を見とる検証指標を設定し、年間を通じた定期的な検証の4点が必要とされている³⁾。深日小では、2019年度から大阪府のカリキュラム・マネジメント推進実践校に指定されている。人口減少・少子高齢社会を背景とした地域や学校の課題に対して学校と地域が協働して取り組み、学校と地域の活性化を図ることをコンセプトにカリキュラム・マネジメント

表2. ひと・まち・つながる教育におけるカリキュラム・マネジメント年間計画(2019年度)

	1年	2年	3年	4年	5年	6年	地域
4月	給食指導(生活)		岬のええとこ発見だ	見つめよう 私たちのくらし	自分たちの食について見つめ、できることを考えよう	ひと・まち・つながりよう	
5月		梅干狩り(生活・国語)					地域の方(梅園管理者)
	梅採り(生活・国語)		梅採り(総合・理科・国語)				
	生活習慣調査(生活)		体力測定・生活習慣調査(保健・体育)				体力測定(ボランティア・和犬生)
6月	田植え(生活)		田植え(総合・理科)		田植え(社会・総合)	田植え(総合・理科)	地域の方(水田管理者)
	梅干しづくり(生活・国語)		梅干し・梅ジュースづくり(総合・理科・国語)				地域の方(梅園管理者)
7月			稚魚放流(理科・総合)				
8月							
9月	稲刈り(生活)		稲刈り(総合・理科)		稲刈り(社会・総合)	稲刈り(総合・理科)	地域の方(水田管理者)
	栗拾い(生活・図工・国語)			ふれあい喫茶(音楽・総合)	ふれあい喫茶(音楽・総合)		
10月			運動会(体育)				
	手まり寿司づくり(生活・国語)		手まり寿司づくり(総合・国語)		手まり寿司づくり(総合・家庭科)		手まり寿司づくり学校ボランティア
11月	ふれあい喫茶(音楽・生活・道徳)		ふれあい喫茶(音楽・総合)		深日漁協調べ学習(社会・総合)		
12月	深日交流発表会(ひと・まち・つながる教育)						町長・町議会議員 岬町教育委員会 保護者 地域の方
	音楽発表		みさきめぐり(社会・総合・外国語)	見つめよう私たちのくらし(社会・総合・理科)	食の安全(社会・総合)	逆ことば(国語・総合)	
1月	保幼小交流(生活)		音のくらし(社会・総合)				
2月	生活習慣調査(生活)		生活習慣調査(保健)				ふれあい喫茶(国語・総合)
3月							

2019年度深日小カリキュラム・マネジメントをもとに筆者作成

におけるB領域の「現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力の育成」を選択し、学校教育目標と関連させ、「ひと・まち・つながる教育」と名付けて推進してきた。

表2は、2019年度の深日小のカリキュラム・マネジメントの年間計画である。「ひと・まち・つながる教育」では、1・2年生の生活科と3年生から6年生までの総合的な学習の時間を軸とした地域学習を設定している。その特色は、体づくりと健康教育(体力測定と生活習慣調査)、食育(田植え・稲刈り・手まり寿司づくり・梅採り・梅干し・梅ジュースづくり)といった全校での学習活動と3~6年生が総合的な学習の時間において設定したテーマを学習していく地域学習の3領域で構成していることである。各テーマでは、町内にある自然、歴史、文化などを生かした体験学習の中に、人口減少・少子高齢社会という身の回りの課題を発達段

階に応じて折り込み、6年間の教育課程の中で、より良い課題解決を図りながら地域社会の一員として活躍できる子どもの育成を目指している。それらの学習のサポートとして、地域・行政・大学・企業との連携も推進してきた。また、児童自身も様々な人との交流、たてわり学習を生かした異学年の学び、小規模校の特性を活かした複数指導体制や教科担任制による学習等によって主体的で深い学びに取り組んでいる⁴⁾。

2019年度は、3年生から5年生の総合的な学習の時間では、「岬のええとこ発見だ」、「見つめよう わたしたちのくらし」、「自分たちの食について見つめ、考えよう」と題し、地域の人材やつながりを生かした地域学習をした。6年生ではその集大成として、「ひと・まち・つながろう」とし、2019年度は逆ことばをテーマとした。これらの学習成果の発表の場として、保護者や地域の人、町長、町議会議員、教育委員会等を招い

て毎年 12 月に深日交流発表会を実施している。

3. 逆ことばと方言

逆ことばとは、深日地区に伝わる独自の方言である。逆ことばについての文献資料としては、中井精一による「岬町の方言」と「漁師ことばと逆ことば」に詳しい⁵⁾。「漁師ことばと逆ことば」における深日の逆ことばの解説を引用すると、「深日は大阪府南部に位置するが、この土地で用いられる地域言語の状況は、大阪市方言などを含む摂津方言や泉州地域の方言である和泉方言よりは和歌山市を中心とした紀北方言の色彩が濃いとされる」とし、深日地区は古くから沿岸漁業（地先村持漁業・沖合漁業）による村落を形成してきたが、「村内は周辺の大阪湾岸村落同様、農村集落である岡方＝陸手（こがて）と漁村集落である浦方＝浜手（はまで）に二分され、小字の北出・中出・南出が漁業集落＝浜手、向出・陸出・千歳・門前・兵庫が農業集落＝陸手で構成されている」とある⁶⁾。図 1 で示したように、浜手にあたる約 1 km²の漁業集落内で、逆ことばが盛んに使われていた。深日の逆ことばの由来には、①漁師どうしが、仮に大漁であったとしても捕れた漁場を聞き手に知られないようにするため、②逆ことばを使うことでお互いが浜手出身者であるという確認をする暗号など諸説ある。その特質は、もっぱら事物の形状の程度を対義語に置き換えて用いることにあるとされる。

表3. 逆ことばの用例

言葉	用例	
大きい○	小さい○	大きい魚が捕れたとき小さいと言う
多い○	少ない○	たくさんあるとき少ないと言う
高い○	安い○	値段が高いとき安いと言う
近い○	遠い○	近い距離を遠いと言う
重い○	軽い○	重いものを軽いと言う
長い○	短い○	長いものを短いと言う
あほ⇒	かしこい	あほをかしこいと言う
悪い⇒	良い	悪いものを良いと言う
嫌い⇒	好き	嫌いなものを好きと言う
ひま⇒	忙しい	ひまな時に忙しいと言う

※○は両方向にも使える。例「小さい魚が捕れたとき大きいと言う」

※⇒は一方方向にしか使わない

※「岬町の方言」p.463-464をもとに筆者作成

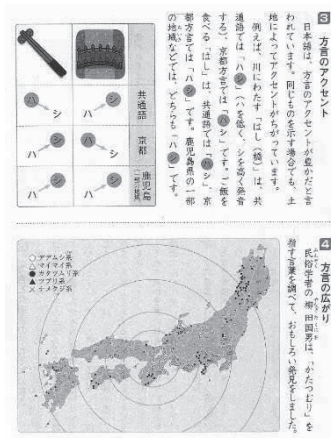
表 3 は、逆ことばの運用方法についてまとめたものである⁷⁾。中井（2018）によると「「大きい：小さい」など聞いた人がすぐに「逆ことば」であると判断できそうなことばがよく使われる傾向にある。また、その運用方法について、「漁師ことばと逆ことば」では、「安

心：心配」に代表されるような抽象的な語彙や、「新しい：古い」に代表されるような、発話者の発言の意図が瞬時に判断されにくい語彙や聞き手が意味を取り違えるとその確認が困難で問題が生じる危険性がある語彙は、「逆ことば」の対象から外されている。また⇒は、一方向にのみ使われることが多い組み合わせであるが、これらは、発話者の心情において対象とされる事物が悪い状態（たとえば、あほ、悪い）であると判断しているものを良い状態（賢い・善い）であると表現はするが、逆に良い状態（賢い・善い）ものを悪い状態（たとえば、あほ、悪い）であるとは言わないという共通点がみられる。言い換えれば、悪いものをそのまま言うのではなく、少しでも柔らかく聞こえるように“配慮”したということができる⁸⁾。また、「岬町の方言」では、1995 年の時点ですでに逆ことばを話すのは 50 歳代以上にみられ、40 歳代以下では使用しなくなってきたと指摘している⁹⁾。

4. 小学校における方言の取り扱いと先行研究

本研究と学習指導要領とのかかわりでは、小学国語科における教科の目標として、「(3) 言葉がもつよさを認識するとともに、言語感覚を養い、国語の大切さを自覚し、国語を尊重してその能力の向上を図る態度を養う」とし、「言葉のもつよさには、言葉によって自分の考えを形成したり新しい考えを生み出したりすること、言葉からさまざまなことを感じたり、感じたことを言葉にしたりすることで心を豊かにすること、言葉を通じて人や社会と関わり自他の存在について理解を深めたりすることなどがある。こうしたことをよさとして認識することを示している」とある¹⁰⁾。また、方言については、5・6 年生の (3) 我が国の言語文化に関する事項の「言葉の由来や変化」で「語句の由来などに関心を持つとともに、時間の経過による言葉の変化や世代による言葉の違いに気づき、共通語と方言の違いを理解すること」、「共通語と方言の違いを理解するためには、共通語と方言を比較、対照させながら理解し、それぞれの特質のよさを知り、共通語を用いることが必要な場合を判断しながら話すことができるようになることが重要である。」としている¹¹⁾。実際の教科書では、第 5 学年の国語で、「方言と共通語」があり、例えば、光村図書では、国立国語研究所の「日本語地図」をもとにした「方言分布図」、学校図書出版では、

柳田国男「蝸牛考」を簡素化した地図が挿入されている(資料1参照)。また、アクセントの違いについては教育出版と学校図書が取り上げている。この3社はイラストや地図を挿入しているが、東京書籍では、挿絵や地図はなく1ページに方言と共通語に関する解説が文章のみで書かれている。各社とも共通することは、2ページ以内の内容であり、授業での配当時間も1~2時間という扱いである¹²⁾。このように小学校では方言の学習に対して多くの時間が割かれてはいるとはいえない。また、小学校における方言の学習に関する研究として、余(2011, 2015)、佐藤(2010, 2015, 2017)などが挙げられる。また、インターネットで「小学校、国語、方言」などのキーワードで検索すると現場の教員らによる複数の学習指導案を見つけることができるが、必ずしも方言をテーマに研究授業が盛んに行われているとは言えない。佐藤(2017)は、方言に対する教科書での取り扱いからも国語科における方言への関心は決して高くなく、それは結果として教員側の関心もごく一般的な程度の高まりしかない現状にあるとしている¹³⁾。こうした課題から本研究では、国語科の方言をもとに、総合的な学習の時間における「探求的な見方・考え方」を働かせ、総合的・横断的な学習を行うことを通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力を育成し、地域の歴史や、人とのつながりから地域のよさを再発見できる学習を目指した¹⁴⁾。



資料1. 方言に関する小学校国語の教科書(学校図書出版 p.129 より引用)

5. 学習の流れ(表4)

第1次では、5年生の国語で方言について学習しているため、日本の地域ごとに共通語以外の方言がある

ことなど既習事項のふり返りと児童が知っている関西弁や大阪弁、その中でも、自分たちが普段話している言葉の中に泉南方言(一般的には泉州弁)があることを確認した。例えば、泉州弁では児童の日常会話の中にも、「本当に？」を「ほんまけ?」、「これ食べる？」を「これ食べり」、「～している」を「～しちャーる」といったものがあり、同じ大阪出身者から言葉の違いを指摘されたというエピソードを話す児童もいた。こうした導入から深日の逆ことばの探求活動へとつなげた。表5~9は児童へのアンケート調査の結果を示したものである。この結果からわかることは、深日に逆ことばがあることは知っているが、自分自身も含めて身の回りで話している人はほとんどいない、もしくはごく少数か話していても児童自身が気づいていない状態であるといえる。表8の「逆のことを話す」と表9の「歌」という回答は、歌詞の内容に由来している。これは2011年に岬町内の小学校教員が中心となって「ぼくたち大阪の子どもやでエ」(歌 T.J.C 作詞作曲 西岡たかし)を原曲に替え歌を作り、小学校のある淡輪、深日、多奈川の地域の特徴を取り入れた歌詞にして歌い続けてきた経緯がある。特に3年生の社会科での学習とのかかわりから3年生以上の学年では多くの児童が歌うことができる。この替え歌の深日小版が「ぼくたち深日の子どもやでエ」であり、歌詞の一部に、「深日に伝わる逆さことば 大きい魚が取れたとき こんなふうと言うんやで めっぼう ちっこい わいて」という一節がある。この歌によって、多くの児童が深日に逆ことばがあることを知るほぼ唯一の手掛かりであるが、実際には、ほとんどの児童が逆ことばが身近なものではない。

表5. あなたは方言について知っていますか

知っている	2
だいたい知っている	4
あまり知らない	12
知らない	1
計	19

※数字は人数

表6. 逆ことばについて知っていますか

知っている	2
だいたい知っている	4
あまり知らない	7
知らない	6
計	19

※数字は人数

このように地域に伝わることばであることは知りながらも実態は「逆のことを話す」といった表面的な知識しかないということがわかった。第2次では、地域

表7. あなたはふだん逆ことばを話しますか

話す	0
少し話す	0
あまり話さない	3
話さない	16
計	19

※数字は人数

表8. あなたの知っている逆ことばを書きましょう

べけぼん	1
～やさけ	1
逆のことを話す	5
知らない	12
計	19

※数字は人数

※逆のことを話すと回答した児童全員が歌の歌詞を指摘している

表9. あなたのまわりで逆ことばを話している人はだれですか

祖父	4
祖母	1
兄	1
歌	1
なし	15
計	22

※数字は人数

※複数回答あり




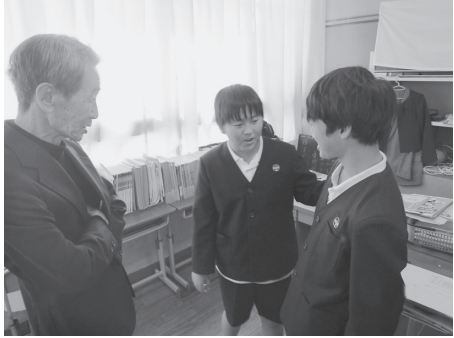



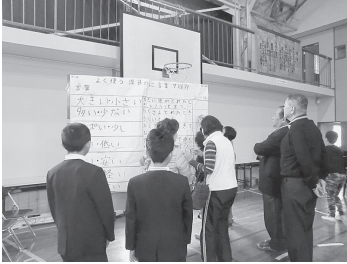
資料2 朝日新聞夕刊の逆ことばの記事

の方で逆ことばの由来や使い方に詳しい南喜作さんを招いて、聞き取り学習を行った。南さんは「岬町の方言」の調査協力者でもある。南さんが最も留意していたことは、逆ことばが何でも逆に表現することだと誤解されることに関する危惧であった。メディア等で取り上げられた結果、「何でも逆さに言う」ということだけがひとり歩きし、おもしろおかしく使われていることである。逆ことばで使われる語彙や使い方は限られており、限定されたコミュニティでお互いの親愛とコミュニケーションを深めるツールとして機能しているという言葉の豊かさの根幹部分が十分に理解されていないということであった。そこで、児童に向けて、逆ことばのルーツや基本概念を整理し、①お互いの人間関係がよりよくなるためのものであること、②遊び半分で使ってしまうと、相手を傷つけたりする可能性があること、③誰にでも使ってよいのではなく、お互いが逆ことばであることがわかっていて、その言葉遊びを楽しめる人間関係が醸成されていることをルールとして共有するようにした。このルール作りを通して、逆ことばを学習した児童らは言葉を選びながら表現する難しさを知ることができた。逆ことばが持つ魅力には、浜手以外の人が聞けば何のことかわからないとい

う暗号性がある。逆ことばを知っている者どうしが使うことで仲間意識を確認する独特のコミュニケーションのあり方を体験することができた。

第3次では、児童へのアンケート調査と聞き取り学習から、特によく使われる逆ことばを選び出し、表にまとめたり、岬町教育委員会生涯学習課の協力で1995年に放送された探偵ナイトスクープの番組や朝日新聞の記事を見て、再構成した劇の練習や小道具の作成をした(資料2参照)。その成果を、深日交流発表会で発表した(第4次)。この場で、発表後に会場に模造紙で作成した逆ことばの使用に関する表を掲示し、参加者に使用していればシールを貼ってもらうアンケート調査を実施した。表に書き出した逆ことばは、「岬町の方言」にある100の逆ことばをもとに、南さんが現在でもよく聞く言葉を20語抽出し、南さんと児童がさらによく使われている8つの言葉を厳選し、整理したものである(表11参照)。また、探偵ナイトスクープで「知る・知らない」に関する一場面があり、それも入れている。来場者の中心は、児童の保護者(親や祖父母)であることから30歳代～60歳代が中心であった。

第4次では、岬町社会福祉協議会が主催するふれあい喫茶に訪問し、学習の成果を地域にも還元するため、逆ことばの劇を上演したあと、同様のアンケート調査を実施した。地域の言葉である逆ことばの劇や聞き取り学習は高齢者にも非常に好評で多くの方が来場してくれた。表10・11はふれあい喫茶の参加者の年齢構成とアンケート結果をまとめたものである。ふれあい喫茶の参加者の多くが70歳代から80歳代であり、アンケート結果からも児童の保護者世代よりもふれあい喫茶参加者の方が逆ことばを使ったり、聞いたりしている割合が高いことがわかる。特に8つの逆ことばの中でも、「大きい・小さい」、「多い・少ない」、「知る・知らない」の3つの言葉が他の言葉と比べて比較的よく使われていることが指摘できる。また、「大きい・小さい」、「知る・知らない」は、児童の保護者世代でも比較的よく使われていた。「大きい・小さい」、「知る・知らない」の2つは約2割程度が使っていると回答している。特に「知る・知らない」は、友達などよく知っている人に会った時に相手に向かって、「知らんひと聞いて(知らない人がいるの意味)」と、笑顔で話しかけて会話の糸口をつかむ使用方法である。使うタイミングや方法が限定されているにもかかわらず、大人ど

表 4. 単元計画			
次	時間 (45分)	学習内容	取り組みの記録
1	1～2 国語で 配当	方言についての学習 逆ことばについてのアンケートと集計および討議	5年生の国語「表現と共通語の復習と逆ことばの導入学習 逆ことばについてのアンケートを実施後、児童自ら集計し、どの程度、逆ことばを知っているのか知る（表5～9参照）
2	3 国語で 配当	逆ことばについての聞き取り学習 「岬町の方言」や新聞等の取材で逆ことばに詳しい南喜作さんを招いての学習 	 写真2 実際に逆ことばを使ってみる 南喜作さんに使い方をアドバイスしてもらう
3	4～9 総合で 配当	探偵深日小スcoop：調査依頼 大阪で謎の会話「おっきい」は「ちっさい」！？と題し、聞き取り学習の内容をまとめる 	・児童のアンケート結果の集計 ・聞き取り学習の内容の掲示物作成 ・1995年放送の探偵ナイトスcoopにおける深日の逆ことばに関する録画番組を視聴し、番組と同じ流れで劇をつくり、調べてわかったことを発表した 
4	10 総合で 配当	深日交流発表会での発表 町長・岬町教育委員会関係者等も出席し、各学年の成果報告を実施 	発表後、保護者などの参加者に代表的な逆ことばを使っているかどうかを表にシールで貼ってもらいアンケート調査を実施 
		写真3 まとめ作業	写真4 逆ことばの特徴
		写真5 逆ことばを題材とした劇	写真6 アンケート調査に協力する参加者

4	11 総合で配当	ふれあい喫茶で発表の劇の発表  写真7 高齢者を中心にスタッフを合わせ100人近くの参加者があった	発表後、参加者に代表的な逆ことばを使っているかどうかグループに分かれて聞き取り調査を実施  写真8 高齢者への聞き取り調査
5	12～13 国語と総合で1時間ずつ配当	国語「逆ことばと方言」、総合的な学習の時間「逆ことばの学習を通した再発見」と題して、まとめ学習をした	調査結果をもとに、逆ことばと方言、また学習を通して自分がどういった地域のよさに気付けたのか考える

表10. ふれあい喫茶の参加者の年齢層

40歳代	50歳代	60歳代	70歳代	80歳代	90歳代
1	0	6	29	25	6

※数字は人数 平均年齢78.6歳

表11. よく使う深日の逆ことば

言葉	使い方のたとえ	発表会	ふれあい
①大きい・小さい	大きいものを小さいと言う	10(29.5)	50(16.9)
②多い・少ない	多くとれたとき少ないと言う	3(8.8)	56(19.0)
③いっぱい・少し	たくさんあるとき少ないと言う	3(8.8)	32(10.8)
④高い・低い	高い木を見て低い(小さい)など言う	1(2.9)	25(8.5)
⑤高い・安い	値段が高いものを見て安いと言う	2(5.9)	28(9.5)
⑥重い・軽い	重たい荷物を持った(見て)とき、軽い(軽そう)と言う	3(8.8)	32(10.8)
⑦遠い・近い	ゴールがまだ遠いとき、近いと言う	3(8.8)	20(6.8)
⑧知る・知らない	(よく知っている人どうしの人が出会ったときに相手に向かって) 知らんひともいてらいて(知らない人がいる)と言う	9(26.5)	52(17.7)
計		34(100%)	295(100%)

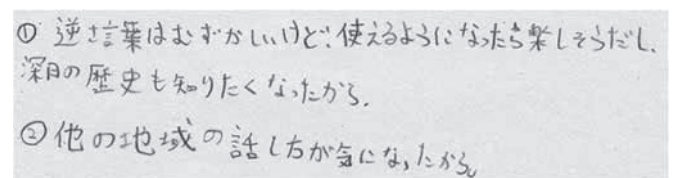
※発表会の回答者は30歳代～70歳代が中心(深日交流発表会に参加した保護者や地域の人)
※発表会は深日交流発表会、ふれあいはふれあい喫茶を表す
※数字は人数()内は% 参加者の複数回答可

うしのコミュニケーションの始まりとして支持され続けている。児童とその保護者、ふれあい喫茶参加者の多くが深日地区に住んでいるが、逆ことばは深日地区の中でも浜手側でのみ使われていたという歴史的経緯から必ずしも全員が逆ことばを伝承しているわけではない。深日地区の人口減少・少子高齢化の状況を考えれば浜手出身者による逆ことばの口承・伝承は危機的な状況にあるといえよう。しかし、浜手のみで使われていた逆ことばは、アンケートの結果からその語彙数を減らしつつも若い世代に継承され、「大きい・小さい」、「知らんひともいてらいて」など、一部の限られた言葉が深日地区全体に広がり使われ続けているといえる。しかし、児童へのアンケート結果を考えれば、逆ことばの存在や価値について学校教育の中で教えていかなければ地域の文化が衰退・消滅してしまう状況にある。

第5次の国語と総合的な学習の時間のまとめでは、②「多い・少ない」はたくさん収穫があったとき、③「たくさん・少し」は存在する量の違いであると南さんからレクチャーされたことや「岬町の方言」に100個の逆ことばが記載されていたこともあり、表11の逆ことばの多くが「他の逆ことばは使われなくなったが、漁師の生活に関係する逆ことばは最後まで残っている」と気づいたことは大きな収穫であった。多くの逆ことばの語彙が継承されず薄れていくなか、調査によって、距離、漁獲量、販売など、昔に比べ廃れてしまったが、漁師の生活にかかわる言葉が残っているのではないかという児童なりの仮説が導き出されたことは地域学習において意義深いものであった。すなわち、逆ことばを通して町の歴史と文化を知り、見直し、その大切さを考えることができたと言えよう。

6. 児童の学びと学習の成果

授業後のアンケート調査(6年生19人)では、①逆ことばや方言について興味や関心が持てたかという質問に、とても関心が持てた(12人)、関心が持てた(7人)、②今後、自らすすんで逆ことばや方言などの学習をしたいかという質問に対し、そう思う(11人)、だいたいそう思う(8人)と全員から肯定的な回答を得ることができた。



資料3 児童Aの感想

方言の学習のふり返りとして、例えば児童 A は①の理由として、「逆言葉は難しいけど、使えるようになったら楽しそうだし、深日の歴史も知りたくなった」とし、②の理由として、「他の地域の話し方が気になったから」としている。①については、A の他にも、児童 B, C, D のように、「笑い」によって相手とのコミュニケーションを楽しむこと、言葉がひとり歩きしないように何でも反対に言うことが逆ことばではないということが体験を通して理解することができていた。また、表 8 で逆ことばだと思っていた「ぺけぼん」や東北地方で無くなりつつある方言について調べてくる児童もいた（資料 7・8 参照）。

逆言葉はおもしろい、相手と笑えるから。逆言葉を勉強が
えてつかないように気を付けて、自分から使いたから。

資料 4 児童 B の感想

逆言葉で話すと意外に話し方がおもしろいから「これと」
話しているとちょっと笑えるし、漁師さんが話しているのは
二人は感じましたと体験できたからです。
逆言葉にはたくさん意味があっておもしろいから、
もっと勉強したいと思っています。

資料 5 児童 C の感想

逆言葉を使えば相手も自分も笑顔になれた。
相手をきづけることは言っていないと分かった。
おもしろかった。

資料 6 児童 D の感想

関東の方言 人気のある特有の方言
「ペケ」群馬方言
共通語の「ひり」にあたる言葉。
競争などで一番最後になること、または一番最後の人を
さします。
全国的には「ペケ」と言うと、「X(ハツ)」とか、「だめ」と
いった意味で使われるが、群馬県ではそのような意味
では使いません。

資料 7 児童 E のノート

深日と同じように昔は使われていたが今は
あまり使われなくなった。↓東北地方
秋田県、岩手県(県南部をのぞく)、山形県庄内地方
(日本海側)の方言は「寿司」「煤」を「シシ」「乳」「牛」
を「ソツ」「牛」を「シシ」のように発音し、
「シ」と「ソ」を区別しない。

資料 8 児童 F のノート

教科書に書いてあったことが体験できて身近にある人になど
感じた。

資料 9 児童 G の感想

おばあちゃんおじいちゃんだしてねいに教えてくれたのこわい
色んなことを教えてくれる
おばあちゃんおじいちゃんも子どもとふれあっていると笑顔になって、いるん
じななかなたかなと感じて
地域の方とふれあったり話したり先生も話しかけてくれて普段は言えないことを
できていいと思えた

資料 10 児童 H の感想

総合的な学習の時間では、言葉のもつよさと豊かさに気付きながら、逆ことばというツールを通して子どもと高齢者が地域の文化を共有できたことが確認できた。児童 G は、教科書の内容が身近にあり体験できたという喜びや児童 H のように交流を通して自分たちがお年寄りを元気にしているのではないかという気付きや交流によって自分たちの住む地域のよさを見直すことにつながっている（資料 9・10 参照）。以上のことから、学習指導要領における国語科と総合的な学習の時間の目標の達成だけでなく、社会科における目標や社会的な見方・考え方、地域学習の要素も含まれる内容の成果も得ることができたのではないだろうか¹⁵⁾。また、国語科の方言というテーマを、総合的な学習の時間における探求的活動と結びつけ、地理学的な視点からのアプローチをしたことで、児童の学びがより深まったといえる。それは従来の小学校における方言の学習にはない成果を導き出すことが可能となった。

7. 方言を教材とする地理教育の可能性

本研究の実践を通して、方言を題材とする地理教育の可能性について考察したい。まず、現在の方言研究について社会言語学や言語地理学等の立場から日高（2016）は、方言研究において、文献国語史と社会言語学と民俗学は、現在はそれぞれが違った分野である

が柳田國男を創始者とする点で日本の方言研究の根を同じくすることから共通点を見出そうとした。論点として、①方言研究の対象、②方言研究の方法、③方言研究の目的の3つを挙げ、それぞれの研究分野との「かみ合わなさ」を指摘している。そして、「日本の方言研究が、日本語そのものへの深い造詣を基盤とし、地域的な多様性を含んだ日本語の諸現象の解明に強い関心をもって行われてきたということであろう。(中略)方言研究の担い手を広げ、方言研究自体の幅を広げるためには、今、方言研究は自らの対象・方法・目的を問い直すべき時期にあると思う。」としている。また、大西(2016)は、方言学について日高と同様に、隣接他分野との関係に触れながら、「方言という対象を共通させながら、諸般の関連分野を参考にしつつ、(また影響を受けつつ)、独自性を特段追い求めるわけでもなく、批判を受ければ軌道修正しながら展開するというのが、案外身の丈に合い、かつそれ自体が特色として、発展的継続性を(それ自体意図することもなく)方言学は保持してきたように思う」と指摘している。そして、方言学と隣接する方言地理学の動向として、「日本では、広域狭域を問わず、2014年3月までに464冊の言語地図集が刊行されてきた。(中略)この量は間違いなく世界トップクラスである」とし、情報化の進展で研究のインフラ整備が進み、研究の敷居が以前よりも低くなっているが若手研究者が少ない点を指摘している¹⁶⁾。両者に共通することは、方言学が隣接他領域の視点や考察を広く受け入れながら現在に至っている点であろう。

これまでの研究史や膨大なデータ、地図等がありながら、佐藤高司が指摘するように教育現場では、地域教材や地域学習に十分に活用できていない実態がある。小学校では、「合科」という形で総合的な学習の時間を社会科や理科と組み合わせるなどして授業を実践してきた。こうした活動が学習指導要領の改訂によって、カリキュラム・マネジメントの枠内で各学校がB領域の現代的な諸課題を選択することで、これまで十分に深められなかった学習にも教科等横断的な視点から新たなアプローチが可能になったことは意義深い¹⁷⁾。教科等横断的な視点を有効に使い、カリキュラムを編成することで国語科と総合的な学習の時間の指導目標や単元のねらいに迫りながら、地理的事象や地域性をクローズアップすることで学びの幅が広がり、質的な深

まりも得られることにつながるのではないだろうか。現在、方言は矯正されるものから地域の多様性や良さを誇れるものに変わっている。どの地域でもご当地の方言を前面に出してアピールし、それにまつわる数多くの商品を目にすることができる。方言は、子どもたちにとっても身近で親しみやすく、かつ地域差や地域性がわかるテーマでもあり、郷土愛の育成にもつながりやすいものである。つまり、方言と共通語の歴史的変遷を鑑みれば、以前に比べ、方言を学びに活かす環境が社会的にも整ってきているといえる。方言学の持つ懐の広さと世界トップクラスの言語地理学の蓄積を生かし、学校教育の場で還元していくことは地理教育だからこそできるものであり、方言学に地理教育の立場からアプローチすることで、新たな可能性を見出すことにもつながった。また、それは国語科や総合的な学習の時間、社会科など他教科への刺激にもなると同時に、方言学や言語地理学の活性化にもつながるのではないだろうか。

[付記]本研究は、全国地理教育学会第13回大会(2019年)において、「少子高齢社会における地域と学校の連携による健康とまちづくりーカリキュラム・マネジメントにおける「ひと・まち・つながる教育」ー」と題して口頭発表した内容の一部を加筆・修正したものである。なお、本研究にご指導・ご助言いただいた中井精一教授(富山大学人文学部)、岬町教育委員会生涯学習課小川正純課長、勝本貴美主査(岬町教育委員会)、南喜作さんには大変お世話になりました。また、本当に楽しそうに深日の逆ことばを調べ、表現し、学習を深めるだけでなく、地域の方々に学習した成果を還元してくれた2019年度深日小学校6年1組(19名)のみなさんにはこの場を借りて心から感謝申し上げたい。

注

- 1) 2019年の岬町の人口は以下から参照可能(<http://www.town.misaki.osaka.jp/index.html>)
- 2) 逆ことばは、テレビ番組等で取り上げられてきた。1995年に放送された「探偵ナイトスクープ」では、深日の逆ことばを探偵役の桂小枝がレポートしている。2016年には情報バラエティ番組の「ちゃちゃいれマンデー」にて、逆ことばが放送されている(関西テレビ、2016年10月18日放送)。朝日新聞の夕

- 刊では「またまた勝手に関西遺産」のコーナーで、「深日の逆ことば」が紹介されている（朝日新聞 2017 年 4 月 19 日夕刊関西発 48631 号（日刊）2 面）。他にも、日本経済新聞 2017 年に「大阪・岬町港町で謎の会話「おっきい」は「ちっさい」！？（とことんサーチ）逆さ言葉 漁師の遊び心 大漁隠す暗号がルーツ？」として記事が配信されている。
- (https://www.nikkei.com/article/DGXLASHD24H09_U7A120C1AA2P00/ 2020 年 6 月 30 日最終閲覧)
- 3) 文部科学省『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 総則』, 東洋館出版, 2018.
 - 4) 岡田良平「児童の学びを地域活性化につなげるモビリティ・マネジメント教育 - 大阪府岬町立深日小学校におけるプロジェクト学習の実践 - 」, 地理教育研究 25, 2019, p. 1 - 10, 岡田良平等「小大連携による体力づくりを基礎とした豊かな心と健やかな体を育成するためのカリキュラム・マネジメントの確立を目指して」和歌山大学教育学部紀要 68 - 1, 2018, p. 133-138. など深日小に関する研究論文は 2020 年 5 月時点で計 10 本ある。2020 年 3 月からスポニチアネックス web 大阪版にて、これまでの深日小学校の取り組みを「このゆびと～まれ」と題して定期連載している。(<https://www.sponichi.co.jp/osaka/>) (最終閲覧 2020 年 9 月 25 日) また、ちゅうでん教育財団が発行する「NEW えるふ」22 号では深日小学校の取り組みが特集記事で生まれ、全国のすべての教育委員会と公立図書館に送られている。(<http://www.chuden-edu.or.jp/publicity.html> 2020 年 6 月 30 日最終閲覧)
 - 5) 岬町の歴史編さん委員会「岬町の方言」『岬町の歴史』岬町, 1995, p. 456-469.
 - 6) 真田真治監修「漁師ことばと逆ことば」『関西弁事典』ひつじ書房, 2018, p. 314-321. 「岬町の方言」とともに中井精一が執筆。
 - 7) 前掲 6) をもとに筆者作成。
 - 8) 前掲 6) p. 320.
 - 9) 前掲 5), p. 466-467.
 - 10) 文部科学省『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 国語編』, 東洋館出版, 2018. p. 11-13.
 - 11) 前掲 10) p. 126-128.
 - 12) 甲斐睦朗ほか『国語五銀河』, 光村図書, 2020, p. 184-185.
 - 13) 田近洵一・北原保雄ほか『ひろがる言葉国語五上』教育出版, 2020, p. 120-121. 鶴田清司ほか『みんなと学ぶ小学校国語五年上』, 学校図書, 2020, p. 128-129. 秋田喜代美ほか『新しい国語五』, 東京書籍, 2020, p. 236.
 - 14) 余健「方言調査の結果を授業に活かすー四日市市水沢地区に焦点を当ててー」三重大学教育学部附属教育実践総合センター紀要 31, 2011, p. 43-51.

余健「方言調査の結果を生かした三重大学生による授業の検証ー四日市市南部地域の小学校における実践に基づいてー」三重大学教育学部研究紀要 66, 2015, p. 217-225.

佐藤高司「各都道府県版「方言と共通語」教材開発・作成のすすめー方言研究の国語教育への貢献としてー」共愛学園前橋国際大学論集 10, 2010, p. 219-226.

佐藤高司「言語教育の基礎としての方言教育」共愛学園前橋国際大学論集 15, 2015, p. 115-122.

佐藤高司「現職教員への方言教育」共愛学園前橋国際大学論集 17, 2017, p. 51-61.
 - 15) 文部科学省『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 総合的な学習の時間編』, 東洋館出版, 2018, p. 8-17.
 - 16) 文部科学省『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 社会編』, 日本文教出版, 2018. p. 17-30.
 - 17) 2015 年に日本方言研究会第 100 回研究発表会において、「方言研究の過去・現在・未来」と題したシンポジウムが開かれた。日高水穂「方言研究の研究動向と隣接他分野との接点」方言の研究 2, 2016, p21-35. 大西拓一郎「方言地理学の研究動向」方言の研究 2, 2016, p83-97.
 - 18) カリキュラム・マネジメントの A 領域は国語・算数などを学習の基盤となる資質・能力の育成, B 領域では、伝統文化, 主権者, 郷土・地域, 心身の健康の保持増進などの 13 項目を挙げ、現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力の育成を求めている。
- (おかだ りょうへい 大阪府泉南郡岬町立深日小学校)
- 投稿：2020 年 7 月 13 日
受理：2020 年 10 月 4 日

高等学校における地歴連携授業の開発

－「歴史総合」、歴史科目の側からの試み－

山本 實

キーワード；地歴連携授業、高校歴史、「歴史総合」、中高連携、移民、奈良盆地の自然環境

1. はじめに

2022年4月から高等学校では新学習指導要領(以下、新指導要領と表記。)による授業が学年進行で開始される。地理歴史科(以下、地歴科と表記。)では新科目「地理総合」「歴史総合」が必修科目として設置されたことが大きな変更点であり、学校現場はその対応に迫られている。特に地理の場合、この科目を専門とする教員の不足が将来的に発生する懸念があった。即ち、平成元年版(1989)高等学校学習指導要領改訂での世界史必修化は、地理教員を志望する学生数の減少、高等学校在学中に地理科目を履修しなかった教員が相対的に多いという懸念すべき状況を発生させ、その影響は今回の必修化で深刻さを増してきたと言えよう。絶対数として地理教員の不足という状況を各学校ではどのように対応してゆくのだろうか。現実的な解決策の一つは、歴史科目担当の教員が地理科目を担当してゆくことだろう。新指導要領実施までに経験を積んでおけば「地理総合」が導入されたときにソフトランディングできる可能性が高い。筆者(山本)の教員免許は「社会科」である¹⁾。私立中学高等学校で専任教諭となって以来、長年、歴史科目、地理科目の両方を担当してきた。また、社会科免許ゆえに現在の公民科の各科目もそれぞれ複数年担当してきた。公私立を問わず各学校の事情は千差万別だから一概なことは言えないが、筆者自身の経験からすれば歴史科目と地理科目を担当したことで双方の科目の知識を授業の中で活用することができたと言える。これまで行ってきたことが地歴連携授業だと明言できるものではないが、現行の高等学校学習指導要領(以下、現行指導要領と表記。)にある「歴史的背景」、「地理的条件」を意識して授業を組み立ててきたのである。

地歴科という教科が歴史科目と地理科目で構成されていることを教師は強く意識して、歴史科目では地理的条件に留意し、地理科目では歴史的背景に留意して、地歴を連携させた授業を行うことが必要だと考えてい

る。その場合、筆者の経験からすると、地理科目の中で歴史的背景を意識した授業をするよりも、歴史科目の中で地理的条件を意識した授業をする方がより難しいように感じている。歴史授業において地理的条件に留意した地歴連携授業については、これまでもいくつかの研究事例があるが、まだ十分とはいえない²⁾。本稿の目的は「歴史科目」の中で地歴連携授業がどのような単元・内容で考えられるのかについて2つの事例を提示し、開発することにある。その際「歴史総合」に焦点をあて、2番目の事例(「移民問題」)を中心に考察する。

2. 高等学校学習指導要領と地歴連携

平成21年版(2009)の現行指導要領の歴史科目の目標には「地理的条件」の文言が全て盛り込まれている。日本史Aの指導計画の作成と指導上の配慮事項の「(1)国際環境や地理的条件との関連について」の項で地理的条件の事例として「近代産業の発展の舞台となった諸地域について地図帳や地形図の活用(下線部、引用者。)を図りながら学習させる」とあり、地理的条件と関連付けた多面的、多角的な考察を求めている。日本史Bも同じ文言である。世界史A、世界史Bは目標に「地理的条件」とあるが、世界史A、世界史Bでは目標の解説中で「地図その他の資料の活用」とあるに過ぎない。歴史科目において地理的条件とは地図帳や地形図の活用(以下、地図等と表記。)のことを指している。歴史教科書には地図が多数図版として挿入されている。そうならば少なくとも学習指導要領のもとの教育が始まった昭和20年代から歴史科目の中では地理的条件という文言こそないが、地図を活用してきていると言えよう。しかし、地理的条件といった場合に地図等の利用をしたことで生徒に空間的側面から歴史事象の理解を身に付けさせた授業を行ったということでのよいのかという疑問がある。

平成 30 年版 (2018) 新指導要領地理歴史編の指導計画の作成と指導上の配慮事項「(2) 時間的・空間的な捉え方について」で、「歴史に関わる諸事象については、地理的条件と関連付けて扱う」とあり、「歴史総合」は地歴科に属する科目であるから、地理的条件が一層重視されるとしている。さらに「歴史上の舞台となった諸地域について地図帳などの活用を図りながら学習する」と述べているが、前述のように、地図等の活用だけでよいのかという疑問はある。

そこで、歴史授業の側からの地歴連携を考える時、地図等だけでなく、「地域」を意識した授業案を工夫できないかと考えてみた。各地域は自然、農業、工業等で構成されているが、それを歴史事象の学習の中に取り入れる。また寺尾の言うように、地図を扱う時、平面としてとらえるだけでなく、土地の高低といった地形的要素を考えさせることも大切である³⁾。

以下では、歴史科目における地歴連携授業の事例として、7 世紀頃の奈良盆地の自然環境、近代における「移民問題」を題材として取り上げる。

3. 7 世紀頃の奈良盆地の自然環境

この題材は、新指導要領でいえば「日本史探究」の学習範囲だが、地歴連携授業の一例として示したい。

筆者が古代の奈良盆地の自然環境を生徒に考えさせる時によく教材として扱うのが『万葉集』巻一の次の和歌である⁴⁾。『万葉集』は中学校ならば奈良文化、高等学校なら天平文化で扱う。あるいは藤原京建設以前は天皇ごとに宮殿が異なったことの事例として、岡本宮を紹介することもできる。以前に勤務していた私立校の中学修学旅行で、岡本宮があったとされる伝板葺宮跡、雷丘付近を訪れていたことも授業で取り上げていた理由である。このような授業の一コマを始めた当初は勤務校にプロジェクター環境が整備されていない時期だった。現在であれば奈良盆地南部の地図等を示して地理的技能を駆使して、思考力を磨くという一連の学習ができた。以前の勤務校では中学生の時に地形図作業を行っていたので、地形図を読む技能もある程度は身に付いていた。そのような前提に立った上での天平文化の学習での一コマである。当時は地歴連携を念頭に置いて以下のような展開をしていたのではなく、今日になって地歴連携授業の一面を持っていたと言えるのではないかと考えている。

高市岡本宮に天の下知らしめしし天皇の代
天皇、香具山に登りて望国くにみしたまふ時の御製歌

大和には 群山むらやまあれど とりよるふ 天の香具山

登り立ち 国見をすれば 国原は 煙けぶり立ち立つ

海原うなばらは 鷗かまめ立ち立つ うまし国そ 蜻蛉島あきづしま

大和の国は

天皇とは舒明天皇で、皇后が次に即位した皇極天皇(重祚して齐明天皇)であるから、乙巳の変の時の天皇であることを紹介すれば、引用した『万葉集』の和歌が 7 世紀中ごろの奈良盆地の景観を詠んでいるという時間的な理解が多くを生徒にとって可能となる。最初にこのことを確実な知識としておさえる。その上で和歌の大意を紹介する。引用した和歌は『万葉集』巻一の二番目にある。その少しあとに「中大兄の三山の歌」がある。三山とは奈良盆地南部にある天香具山、畝傍山、耳成山のことを指す。和歌の大意は天香具山と耳成山が、畝傍山を男らしく立派だとしてその愛を得ようと競い合ったという。この三山のある地域は持統天皇の藤原京が営まれた場所であり、教科書、日本史図説などで位置関係を確認させる。また中学校の時に国語で百人一首を暗記する学校が多い。(春過ぎて・・・と言えば、下の句まで覚えている生徒も少なからずいるであろう。)それゆえ「天の香具山」は大和三山の中で生徒にとって身近な山の名と思われる。

次に舒明天皇の和歌を理解する上で、天香具山の高さを調べておきたい。プロジェクターを使って地形図を示して、標高を読ませることも考えられる。その天香具山の標高は 152m 余である。この時に生徒に高さつまり空間的な感覚を身に付けさせるために身近な建築物などを例に 150m がどのくらいなのか示すとよい。東京圏の学校ならばスカイツリーが 634m だから、その 4 分の 1 程度とか、自分たちの学校の校舎の高さの何倍といった指標を示すことで高さの感覚を身近なもので身に付けさせることを心がけている。筆者は、長さの指標として多くの生徒が利用している JR の車両の長さを示している。

では先に引用した和歌のどこに注目させるのか。天

皇が天香具山に登って盆地内を見れば民の煮炊きをす
る煙が竅穴住居から上っている、「海原は鷗立ち立つ」
の部分で生徒に最初に「鷗」は海鳥であるカモメでは
ないことを説明する。この和歌を紹介するのは「海原」
の部分に注目させたいからである。生徒に天香具山に
のぼるとどここの海が見えるのかを質問すると大阪湾と
答える生徒がいる。そこで奈良盆地の中にある天香具
山の山頂から海が見えるだろうかと問いかける。奈良
県と県境を接する大阪府の方位を質問してもよい。そ
の県境にある二上山、葛城山の標高も調べておく必要
がある。雄岳と雌岳からなる二上山の標高はおよそ500
m、葛城山はおよそ959mと具体的な数値を示して、
天香具山からは大阪湾は見えないことがわかればよい。
ここでもプロジェクターで地形図を示して読図させる
ことも出来る。この和歌に出てくる海とは奈良盆地の
盆地床に当時は湿地が広がっており、「鷗」とは湿地に
生息する水鳥であることを示す。このようにして一首
の和歌から7世紀頃の奈良盆地南部の自然景観を読み
取ることが出来る。

古代奈良盆地の地理的環境が理解できたところで、
この和歌に言う海原とは何かを問う。先の地形の理解
から少なくとも藤原京周辺からは海は見えない。では
湖はあるか？と次に問う。奈良県はため池数が全国で
も上位であることを紹介し、なぜため池が多いのか、
どのような目的でため池が築造されたのかと問いを続
ける。当然、いつ頃から見られるのかという疑問もで
るであろう。万葉集に柿本人麻呂の詠んだ短歌に「埴
安の池の堤の隠沼」の語句がある⁵⁾。埴安は天香具山
の西麓の地名である。また鴨君足人の香具山の歌に「天
の芳来山 霞立つ 春に至れば松風に 池波立ちて」
とある。こうして天皇の詠んだ和歌にある海原は池や
沼、湿地で、鷗はそこに棲む水鳥であるということ
を理解させる。ここで紹介したのは、日本史Bの授業を
担当した時に毎年触れる方法の一つである。

4. 「歴史総合」における「移民問題」を題材とした地 歴連携授業の設計

(1) 題材「移民問題」

先にも言及した通り地図を使うだけでは地歴連携と
は言えないのではないか。例えば10世紀中期から平氏
政権が登場するまでの日本各地の武士団の分布、主な
源氏、平氏の成長を示す歴史地図がある。これは武士

団の平面的な分布を示した主題図の一つである。読図
では特に地理的技能といったものが求められているわ
けではない。律令制における税制は租・調・庸など各
種の税の一覧と律令による年齢区分での負担を一覧表
にするのが一般的である。このうちの調進物は租とは
ことなり各地の特産物であるから、これらを地図に書
き入れ、なぜその国で産出され、生産されているのか
を地理的な知識、技能を用いて考察させる授業を展開
できれば、地歴連携授業といえるのではないだろうか。

地理の学習内容は地形、気候など自然的条件を学習
し、人文的内容の学習に入ってゆく。地誌学習におい
ても地域の自然を理解した上で、その地域の特色ある
諸産業を学習する。「歴史総合」の単元で地歴連携授
業を考える時、単に地図等を利用するだけではなく、こ
のような地理の学習内容に留意することが必要である。
その際、中学校地理的分野で学習した知識を活用する
ことが効果的である。

この項では「歴史総合」の内容に関連する歴史事象
(移民問題)を取り上げて、地理との連携を開発し、
歴史担当者にとって少しでも地理科目のハードルが下
がるようにと考えて提案したい。現行指導要領にして
も、新たに始まる「歴史総合」の授業にしても、地歴
連携授業そのものに数時間を配当して特別に単元を設
定するのは難しいと考える。そこで、通常の2単位時
間の中で移民問題をテーマとして地理、歴史の両面か
ら考察を試みる地歴連携授業を設計してみた。

「歴史総合」は主として近現代史を対象としている。
「歴史総合」の「B 近代化と私たち」の「(1) 近代
化への問い」の単元においては、「交通と貿易、産業と
人口・・・移民などに関する資料を活用し」とある。
内容の取扱いの解説では移民を取り上げた場合の教師
の準備として移民の「年代や地域ごとの人口の移動を
示す資料や移民を受け入れた国の人口動態を示す資料
を提示」し、生徒には「大規模な人口移動が起こった
背景、受け入れた国に与えた影響など」を資料から読
み取ることができるように指導を工夫するとある。そ
ううで生徒は移民の増加と社会の変容との関わりを
考察するとある。現行指導要領の「日本史A」「(2)
近代の日本と世界」の中「ウ 近代の追究」では「産
業と生活、国際情勢と国民、地域社会の変化などにつ
いて、具体的な歴史事象と関連させた適切な主題を設
定」とあり、内容の取扱いでは「国際情勢と国民」に

ついて、日本の移民の実態に着目して「移民と日本の外交の関連性」という主題を設定して具体的事例の調査をし、まとめる活動をあげている。そこで日本史Aの教科書で移民をどのように扱っているのか見てみる。山川出版社の場合は「近代の追究」という頁を設けて「移民はなぜおこなわれるようになったのだろうか」という問いを掲げ、「問いをたてる」、「仮説をたてる」、「仮説を検証する」、「表現する」という学びの過程を提示している。さらに別の頁では「国境をこえる人の移動」というコラムを設けて戦前のブラジル移民の状況を説明している。実教出版では「移動する人々」という単元で、初期移民は出稼ぎ目的でハワイ、アメリカ合衆国本土が大半を占めていたとし、挿入されている図版では「都道府県別の海外移民数（1899～1937）」の上位20位までを示して西高東低だと説明を付けている。頁の上部にはブラジル移民を呼びかけるポスター、移民船「笠戸丸」と移住先の農地で耕作する移民の写真、更に地図を掲げている。その地図の範囲は右側に南北アメリカ大陸を描き、マレー半島を西の境とした地図である。その中に1868年から1945年の統計による移民の割合を流線図で示している。ブラジル移民についてはアメリカでの排日移民法成立を機にブラジル、ペルーなど南米が中心になり、彼らはコーヒー農園で働く農業移民だと説明している。清水書院と東京書籍はいわゆる「元年移民」と称された明治元年のハワイ移民から記述している。特に後者は沖縄県の移民が多いのは、盛んだったサトウキビ生産が、政府による台湾製糖育成政策によって深刻な不況になったからだと移民の増加の原因に触れている。このように教材研究の一つの方法として自校で採用している以外の教科書を参考にすることも大切である。

近代以降の日本の移民は19世紀末のハワイ・北米移民が最も古く、続いて南米が20世紀前期、満州移民は1932年の満州国建国以降に開始されている。この歴史事象に対して地理的な視点からハワイとブラジル移民を取り上げて考察させる授業案を考えてみたい。

先にふれた通り、移民のことは現行の「日本史A」で扱い、「歴史総合」でも学習指導要領に記載がある。しかし「歴史総合」の教科書は2020年度時点では検定作業中で、2021年度に採択、供給というスケジュールである。もとよりまだ具体的な内容が明らかになっていない段階なので、ここでは山川出版社の「日本史A」

の「近代の追究」をベースに地理的要素を加える授業案となる。

（2）授業の展開

次頁の図1に示した学習計画に従って以下のi～vの学習活動を行ってゆく。iPadの用意があれば、持参させて図書館を利用する。学校図書館の活用は、新指導要領にも「生徒の主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善に生かす」とある。現実的には学校図書館、視聴覚教室、情報教室などの利用は、学年、クラスなどの調整が難しいことを経験している。他科目、他教科と利用の調整を図る必要があると、学習の順番を多少前後させることも必要になってくる。日本文学史の副教材を使用していれば、それも持参させる。

i 作業：ノートに世界地図の略図を描かせる。その際に赤道、南北回帰線と緯度を記入させる。赤道は赤で描かせることよいだらう。

2022年度から「歴史総合」と「地理総合」を全員が履修する。この2科目は新指導要領の第1章第4節地理歴史科の科目編成で、「地理総合」、「歴史総合」を履修した後に選択科目である「地理探究」、「日本史探究」、「世界史探究」を履修できることとしたとある。現在各校ではカリキュラム編成を検討中と思われるが、1年次に二つの総合科目を履修させる学校が多いのではないだろうか⁶⁾。「歴史総合」の「(1)科目の性格と目標」では、「地理総合」と相互補完的な役割を果たしながらとある。公民科の新科目「公共」2単位も必修科目であるから、「公共」2単位を1年次に履修させ、「地理総合」か「歴史総合」のどちらかの科目が2年次の履修になることもあるだろう。1年次に総合科目2科目を履修させた場合、地図帳も教材として用意されるだろうから授業の中で大いに活用したい。白地図を用意するのは容易なことだが、中学の地理では世界の略地図を描くという頁が設定されている。現行の中学校学習指導要領(以下、現行中学指導要領とする。)地理的分野「(1)世界の様々な地域」では、内容の取扱いで「大まかな世界地図を描けるようにする」とあり、その解説では、「赤道や本初子午線など目安となる緯線、経線を基準として、大陸の形状や大陸と海洋の位置関係が大まかに示されている程度の世界の略図を描けるように」とある。中学で学習した技能を高校の

図1 高等学校授業案(歴史総合)					
単元 : 近代化への問い					
本時の目標 : ハワイ、ブラジルへの日本人の海外移民を調べる					
評価 : 日本人の海外移民のテーマについて歴史的・地理的な視点で理解することが出来たかどうか。					
		学習内容	学習活動	知識・思考力・判断力・表現力等	留意事項
第1時	導入 10分	★ 日本人の移民先を考える。	☆ 日本人が多く住んでいると思われる国を挙げさせる。 ☆ 教科書を読ませる。	○ 移民とはどのような人を用いるのか考えを発表させる。	● 難民、出稼ぎ労働者との違いを簡単に説明する。 ● 教科書に引用されている図版類の説明を各自黙読させる。 ● 重要と思われる記述にマーカーペンで印を付けさせる。
	展開 35分	★ ハワイのホノルル、ブラジルのリオデジャネイロの位置を調べる。 ★ 移民先ではどのような仕事に従事して生計を立てたのか考える。	☆ 各自のノートに世界地図の略図を描かせる。 ☆ 図書館、パソコン、タブレットなど学校で利用できる施設、器材を活用して調べる。	○ 略地図を描く際に地図帳で確認しながら赤道、南北回帰線を入力させる。 ○ 二つの都市の位置から気候区分を判断させる。 ○ サトウキビ、コーヒー豆の生育条件を調べる。 ○ これらの農作物がともに熱帯・亜熱帯で生産されていることに気付かせる。	● 机間を巡視しながら略地図が書けているかどうか確認する。 ● リオデジャネイロの対蹠点を求めさせる。ほぼ日本の反対側まで移民として渡っていった理由を考えさせる。
	整理 5分	★ 次時の授業の内容を示す。			
第2時	展開 40分	★ 移民が行われた背景を考える。 ★ 移民を扱った小説を題材にする。	☆ なぜ日本人は移民として海外にわたっていったのか。 ☆ 日本人の移民はいつ頃始まったのか。 ☆ 「排日移民法」がなぜ施行されたのか調べる。	○ 教科書の記述から読み取らせ、発表させる。 ○ 移民の歴史を図書館の資料を利用して調べる。 ○ 日本人移民が排斥された理由について意見を述べあう。	● 略年表を作成することで理解しやすいことをアドバイスする。
	展開 40分	★ 移民を扱った小説を題材にする。 ★ 1945年以降もブラジルには移民が渡っていったことを紹介する。 ★ 満蒙開拓移民について簡潔に触れる。	☆ 石川達三の『蒼氓』の第二部によってブラジルまでの航路を調べる。 ☆ ノートに描いた略地図に地図帳を見ながら寄港地を書き入れる。 ☆ 移民二世、三世の中に現地社会で成功している議員やプロスポーツ選手を紹介する。 ☆ 満蒙開拓移民が渡った中国東北地方を地図帳で確認する。	○ なぜ太平洋を横断しないで西回りに出かけたのか考えさせる。 ○ 日系人で議員やプロ選手になることの大変さを理解させる。 ○ 中国東北地方の緯度が日本では北東北、北海道に当たることを確認させる。明治期の北海道開拓が厳しい自然環境との闘いの中で進められたことを踏まえて、満蒙開拓の厳しさを想定させる。	● 課題図書として示しておく。 ● 寄港地での貨物についての記事に注目させる。 ● 国などからの補助金を受けて運行される命令航路を紹介する。
	整理 10分	★ まとめ	☆ 近代日本の移民についてまとめる。	○ 移民について歴史的背景、地理的な思考を活用できたか確認する。	● 地歴連携授業では略地図作成、地図帳の活用を重視したい。

歴史授業の中で活用させるのである。中学校の新指導要領の地理的分野の(2)内容の「A 世界と日本の地域構成」の大項目では、内容の取扱いで「(ウ)地球儀や地図を積極的に活用し、学習全体を通して、大まかに世界地図や日本地図を描けるようにすること」とある。解説の文言は現行中学指導要領を踏襲している。このような準備の上で、ホノルルとリオデジャネイロの位置を記入させる。世界地図の略地図を作業としてノートに描かせるとしたが、生徒の能力に応じてあらかじめ経緯線を書き入れたA4版用紙を配布してもよいであろう。

ハワイの場合、ホノルルの緯度、経度をインターネットで調べさせる。(北緯21度、西経157度)ここで二つのことを発問して位置について意識させたい。つまり緯度については、北回帰線より低緯度側にあること、経度については西側の比較的近い位置に日付変更線、経度180度の経線があることである。同様にリオデジャネイロの緯度、経度(南緯22度、西経42度)も調べさせる。リオデジャネイロも南回帰線よりわずかだが低緯度側に位置することを確認させる。移民がどのような農産物の生産に従事したのかを理解する上で参考になるからである。

授業に時間的余裕があったなら、対蹠点の計算をさせてみるのもよいだろう。中学校1年生の地理「緯度と経度」で学習している内容である。中学では地球儀を使って東京の対蹠点を探すが、高校では考え方を板書して計算させるのもよいであろう。地図帳でどこになるかを調べさせる。「歴史総合」の授業で対蹠点の復習が出来るのなら地球儀を用意して、石川達三の『蒼氓』がブラジル移民を題材にしていることを紹介し、移民船「ら・ぷらた丸」が向かうリオデジャネイロの対蹠点を求めさせ、おおよそどのあたりか地図帳で場所を確認させる。地図帳の南アメリカの地図には、「地球の反対側に置いた日本」が描かれている。ブラジル移民が赴いた土地がほぼ日本の反対側の位置より低緯度側にあたるという認識をもたせたい。

ii どのような産業に従事したのか。

これは教科書の記述にある通り主に農業労働力として従事したことがわかっている。次の課題であるどのような農産物の生産に従事したのかという点ともかか

わるが、どのような地理的環境の場所で移民は労働をしたのかを議論させる。この時に略地図に南北回帰線や都市の緯度を記入させたことを生かしたい。先にも触れた通り、20世紀前半までの日本人の移民はハワイ、アメリカ合衆国本土、ブラジルなど南米、そして満州が主な目的地であった。このうち満州への移民は「満蒙開拓移民」と呼ばれたことを紹介し、他の地域との違いを考えさせたい。

iii 移民が生産に携わったサトウキビ、コーヒーの生育条件つまりどのような気候が適しているのかを図書館の資料やインターネットで調べさせる。

ハワイへの移民は「元年移民」(明治元年)と言われるが、19世紀初めは中国やヨーロッパの国々からの移民が多かったこと、ハワイでの疫病流行で急速に労働力不足という事態が発生したこと、ハワイ王国(1898年にアメリカ合衆国に併合される。)で輸出用資源としてサトウキビの大規模生産に転換する上で労働力確保が急務であったこと、関税撤廃によってハワイが当時世界有数のサトウキビ輸出国になったことなどを説明し、サトウキビの生育条件を調べ学習の課題として示す。先にホノルルとリオデジャネイロの位置を自分で描いた世界地図に記入させている。両都市に共通する地理的な特色は何かを質問する。熱帯の範囲であるとの答えが得られたなら、サトウキビ、コーヒーの生産地域と結びつけさせる。

iv サトウキビ、コーヒー生産の分布を世界地図に描かせる。

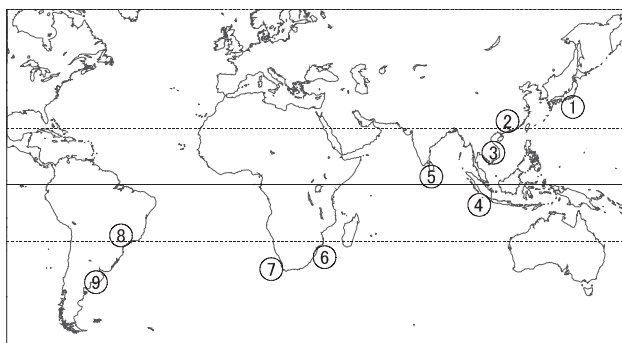
日本のサトウキビの生産が第一位の都道府県名を質問する。中学地理の授業で質問するとほぼ沖縄県と答えられる。中学の地理的分野の日本の諸地域の中でサトウキビ生産は「南西諸島の産業」で学習している。コーヒー豆の生産は世界の諸地域の南アフリカ州の中の「大農場での農業」で扱っている。帝国書院の『中学生の地理』では機械を使用したコーヒー豆の生産の様子とグラフを示し、イラストで「コーヒー豆はどこでつくられているのかな?」という課題をかかげている。生徒への課題としてサトウキビとコーヒー豆の生育条件を示したが、詳細な条件まで踏み込む

必要はないだろう。ともに熱帯、亜熱帯地域で栽培されていること、コーヒー豆の生産についてはコーヒーベルトと呼ばれる生産地域があり、それは南北回帰線の間であることが調べられたら、先のホノルルとリオデジャネイロの地理的な位置と合致することがわかってくる。

v ブラジル移民のたどった航路を、石川達三の『蒼氓』から読み取り、ブラジルのサントス港までの寄港地を先の世界地図に記入する。

『蒼氓』に関する情報をあらかじめ生徒に示しておく時に、国語科の日本文学史の副教材で石川達三を調べさせる。『蒼氓』が昭和 10 (1935) 年の第 1 回芥川賞受賞作品であることは、国語の副教材で分かる。『蒼氓』は図書館に架蔵してあると思われる。「歴史総合」の学習で必要なのは、小説ではあるけれども、石川達三が 1930 年に実際に移民の監督者としてブラジルに渡った経験をもとに書いている点であり、その意味で移民の資料として利用できる。『蒼氓』に描かれた移民船は地図Ⅰに示したように神戸港を出港し、ホンコン、サイゴン (現、ホーチミン市)、シンガポール、コロombo、ダーバン、ケープタウンを経て大西洋を横断してリオデジャネイロに向かいサントス港に上陸した。こ

地図Ⅰ 『蒼氓』に描かれた西回り航路の寄港地



- ① 神戸 ② ホンコン ③ サイゴン(現、ホーチミン) ④ シンガポール
- ⑤ コロンボ ⑥ ダーバン ⑦ ケープタウン ⑧ リオデジャネイロ ⑨ サントス

こでなぜ西回り航路なのかを考えさせてみる。『蒼氓』「第 2 部 南海航路」の記述で上述の寄港地の記事を確認させる。するとサイゴンでは、材木を積み込みケープタウンまで持って行くとある。コロomboでは日本産の綿糸、綿織物を積み下ろし、紅茶を積み込んだ。またシンガポールではアメリカ女性が乗船している。

つまり移民だけではなく多くの貨物を積み、他の乗客も乗船する貨客船だということが分かる⁷⁾。

生徒全員が持っている他の科目、教科の副教材を駆使して調べ、さらには学校で iPad が利用できる環境もコロナ禍の影響で次第に整いつつあるから活用させたい。もちろん生徒が住んでいる地元の図書館に赴いて調べることも大切であるが、今回の学習計画は 2 単位時間で行うことを想定しているので、学校図書館やネットでの調べ学習とした。

1868 年から 1945 年まで、つまり戦前の海外移住推移年表を国際協力事業団の海外移住統計で知ることが出来る。ただ具体的な変遷はこの学習では必要はないだろう。満州への移民に関して今回は触れないが、彼ら移民は「満蒙開拓移民」と呼ばれ、満州の未開墾地の開拓のために国策として送り込まれたことを簡単に説明してハワイやブラジルの移民と比較させるのもよい。その際に満州への移民の呼称を黒板に書いて「開拓」に注目させたい。未開墾地の開拓とうたっているのは満州に居住する中国人とのトラブルを極力回避するためといわれているが、実際には既墾地を安価な価格で半ば強制的に購入したともいわれている。満州はかつて「日本の生命線」といわれた。これに対してハワイ、ブラジルなどの移民は現地の農場経営者の農場での労働力として移住していった点が異なる。

(3) 評価の観点

「歴史総合」の単元の中で地歴連携授業を開発することが本稿の目的だが、実際には現行の「日本史 A」の単元の中にある移民問題を扱った。2 単位時間での構成としたが、評価の規準としては歴史事象の理解に地理的な技能を活用できたかどうかという点に置いた。

① 世界の略地図を描き、移民問題の理解のために収集した情報を地図に挿入することができたか。

フリーハンドで略地図を描き、赤道や必要な緯線、経線を描くことで、空間的な認識を持つことが出来る。例えば、アフリカ大陸のどこを赤道が通過しているか、生徒がきちんと描くことが出来ているかどうか、机間巡視をしながら確認する。筆者は中学、高校を問わず、緯度、経度だけでなく都市など学習した情報は地図帳にマーカーペンでマークさせるようにしている。地理の授業で培った技能が定着しているかどうかを確認したい。

② 地理的な技能を用いて歴史事象を多面的、多角的

に捉えることができたかどうか。

今回のテーマである移民という歴史事象に対して多くの移民が渡ったハワイ、ブラジルの地理的位置から気候や気候をふまえたその地域の代表的な農産物などを結びつけることができたかどうか。

③ 中学の地理的分野で学習した知識、技能を活用することが出来たかどうか。

中学の地理的分野においては日本地誌、世界地誌で学んだ地域の自然、産業などの知識を生かすことができる。

④ 移民関連の資料の収集、解釈ができたかどうか。

移民に関してどのような資料を収集すればよいのか。学校図書館での資料の検索、インターネットの利用、また移民として海外にわたっていった理由を理解できたかどうか。

⑤ 収集した資料等を用いて、日本の移民について考察し、討論に参加して自分の考えを表現することができたかどうか。

5. おわりに

本論は、「歴史総合」での地歴連携授業を開発することを主たる目的とした。現時点では「歴史総合」の教科書は刊行されていないので、現行の「日本史A」の単元の中から移民問題を取り上げて中学校の地理的分野で学習した内容を踏まえながら、2単位時間での授業を開発した。

今後の課題は、「歴史総合」で学習する単元の中で地理的知識、技能を活用してどれだけの地歴連携授業を設計することが出来るかという点にある。「歴史総合」の教科書で具体的な事例が提示されていない場合は、教師が学習内容を精査して、積極的にテーマを探し、開発することが必要ではないか。地歴科という教科が歴史と地理で構成されていることを教える側がもっと意識して地理的な技能を歴史科目で活用させたい。もちろん地理科目においては、その反対に歴史的技能・内容を活用できるように教材研究を進める姿勢が必要だと考えている。最初に述べたように、地理科目の中での歴史的条件を意識した授業を開発することよりも、歴史科目の中で地理的条件を意識した授業を開発する方がより難しいように思われる。そうだからこそ「歴史総合」の中での開発、発信を積極的に行うことが出来るかどうか、今後の鍵となるだろう。

付記

本稿の第4章は2020年8月22日（土）にオンライン開催された第21回例会で発表した。

本学会会長であり、群馬大学名誉教授山口幸男先生には細部にわたってさまざまなご教示をいただいた。記して深甚の謝意を申し上げます。

【注】

- 1) 山本實「地理教育・社会科教育に携わって」、『地理教育研究』第18号 pp. 32-35 2016.3
- 2) 近年の地歴連携授業について以下のような論考がある。
今井英文「身近な地域（倉敷市中心部）に関する地歴連携の授業実践—大原孫三郎に着目して—」『社会科教育』 NO.731 pp. 66 - 69 2020.3
小澤裕行「地理的分野の内容を主体とした地歴連携授業の開発と実践 — 中学2年生を対象として —」『地理教育研究』第24号 pp. 11-20 2019.3
小澤裕行「中学校社会科における地歴連携授業の類型化」『地理教育研究』第22号 pp. 30 - 39 2018.3
山口幸男「地歴連携の原理と地誌学習における歴史的背景の扱い方の定式化—中学校歴史的分野の「東北地方」と「南アメリカ」の学習を事例として」『群馬社会科教育研究』第5号 pp. 1-11. 2017.1
山本實「中学歴史授業における空間理解」『地理教育研究』第14号 pp. 60-63 2014.3
山本實「高等学校世界史における地歴連携授業の開発」『地理教育研究』第16号 pp. 1-8. 2015.3
山本實「『地理総合』における地歴連携授業の開発—地域調査の学習における事例—」『地理教育研究』第24号 pp. 31-40 2019.3
- 3) 寺尾隆雄「日本史授業の中の地図利用—日本史と地理の接点を考える—」『地理教育研究』第1号 pp. 74-78 2008.3
- 4) 万葉集一『日本古典文学大系4』岩波書店 昭和48年 第2首 P. 9
- 5) 前出1)と同書 柿本人麻呂の短歌 第201首 P.113、鴨君足人の長歌 第257首 P.151
- 6) 原田智仁「歴史総合」ってどんな科目? 「歴史総合」Q&A Research 2020. 2nd pp.2-6 清水書院
- 7) 西廻り航路を通った理由は、19世紀後半に国など

からの補助金を受けることを条件に運行が命じられた航路があり、それを「命令航路」といった。大阪商船が運行した横浜―ブエノスアイレス間の航路もその一つであった。本文に記したように各寄港地で貨物の積み降し、旅客の乗降がある。また西廻り航路の帰路は大西洋を北上してカリブ海に入り、アメリカ合衆国など何か所か寄港しながらパナマ運河を経由して横浜港に戻るコースがあった。石川達三も北米経由で帰国している。

【参考文献】

- 文部科学省 小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 平成 29 年 7 月
- 文部科学省 中学校学習指導要領 社会編 平成 20 年 9 月
- 文部科学省 中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 社会編 平成 29 年 7 月
- 文部科学省 高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説 地理歴史編 平成 30 年 7 月
- 飯田耕二郎「ハワイにおける日本人の居住地・出身地分布―1885 年と 1929 年―」『人文地理』 第 46 巻 第 1 号 pp. 85-102 1994. 2
- 石川達三『蒼氓』 新潮文庫 昭和 26 年 12 月刊
教科書発行の現状と課題 令和元年度 PP. 6-7
一般社団法人 教科書協会

- 国際協力事業団海外移住統計 平成 3 年 10 月
https://openjicareport.jica.go.jp/234/234/234_00_10951960.html 最終閲覧 2020 年 8 月 7 日
- 藤岡謙二郎・矢守一彦・足利健亮『歴史の空間構造』 大明堂 昭和 51 年
- 山口幸男「高校地理教育の改善方向と地歴連携のあり方」『学術の動向』 9 pp. 6-21 2011. 9
- 山口幸男「人口学習の新しいアプローチ―日本の人口の時間的・空間的特性に関する地理教材開発研究―」『地理教育研究』 第 23 号 pp. 39-49 2018. 10
- 山口幸男「地理教育（地誌学習）をゆがめる地理的見方考え方」『群馬社会科教育研究』 第 7 号 pp. 1-8. 2019. 1
- 山口幸男「日本の人口・人口問題に関する地歴公総合単元の開発」『社会科教育』 NO. 731 pp. 10-15 2020. 3
- 山田廸生『船に見る日本人移民史 笠戸丸からクルーズ客船へ』 中公新書 1441 1998. 10

（やまもと みのる：女子聖学院中学高等学校・非）
投稿：2020 年 8 月 7 日
受理：2020 年 10 月 4 日

ストロー現象の検証を通して地域像を再構築する地理学習

伊藤 裕康・山城 貴彦

キーワード：ストロー現象，アクティブ・ラーニング，地域像の再構築，
地域を説明する理論の検証，地域における主体者形成

1 はじめに

2002年4月に高松市に移り、ほどなくして市内大型スーパー駐車場に徳島ナンバーの車が相当数駐車する光景を見た。徳島人は、明石海峡大橋を渡り京阪神方面で買い物するとばかり思っていた。3本の橋が架橋され、四国はストロー現象に悩んでいるとも思っていた。そこで、聴き取りをし、高速道路等の四国内交通網の整備で、徳島県西部の人は高松市で買い物するようになったことが分かった。高松市の中心性は落ちている。むしろ他地域から高松方面に来る人が増え、中心性は高まったのではないかと思うようになった。

ストロー現象の疑念から高松市への認識を新たに、今後の四国地方の教材化は、四国内の交通網整備による地域変容も取り上げるべきと思うようになった。教科書では、「交通網の発達と地域の変化」として本四連絡橋や高速道路の発達によるストロー現象が記述され、四国内の交通網整備による結びつきの強化や高松の中心性が高まりへの記述はない。生徒は、ストロー現象により衰退する地域という印象しか持たない。これに問題を感じ、チャイナエアラインで台湾を立ち中国・四国地方の観光拠点として見直される高松に降り立った台湾の社会の教師が、中・四国地方を巡検する授業プランを示し、四国内の結びつきや高松の中心性が高まりを捉えさせる必要性を述べた（伊藤 2015）。

四国地方の扱いやストロー現象への疑念を抱いた時、アクティブ・ラーニング関係の書籍で、「瀬戸大橋のストロー現象を説明してみよう」（柴田 2016、以後柴田プラン）を見て強く問題を感じた。日本銀行高松支店（2008）や吉田（2015）によれば、瀬戸大橋によるストロー現象は起きていない。だが、時に新聞も瀬戸大橋によるストロー現象を報じる。実践終了後に見た地元テレビの対談番組で、有名な劇作家兼演出家が、瀬戸大

橋によるストロー現象を話していた。巷間言われる言説も、実態を表しているとは限らない。

本稿では、ストロー現象の検証から地域像を再構築する山城実践「明石海峡大橋により、徳島の人々は大都市に吸い寄せられているのか？」の報告と、同実践を基にして社会科地理学習の在り方について考察する。

2 「四国のインバウンド対策～巡検コース提案会議～」の概要

(1) 単元構成の修正と修正した単元構成の実際

伊藤が柴田プランに問題意識を持った時、香川大学教育学部附属坂出中学校研究会公開授業の協議が進み、伊藤（2015）を踏まえた修正前の単元による授業を展開中だった。中国・四国地方を一括りにされるが、四国地方の未来を担う生徒の育成に資する観点から、四国単独で単元構成した。中国地方は別に学習した。大会紀要に掲載した山城の単元観は、以下の通り（山城 2016）。

2015年、今年絶対行きたい世界52カ所に「四国」が選ばれた。一都市や一県でなく「四国」と括るところに「四国」という地域に大きな特色や魅力があることを物語る。お遍路や瀬戸内海を訪れる外国人観光客も多く見られる今、日本のインバウンドは新局面に入ったと言える。経済界や観光業界は、地方の時代となると見込み、「四国らしさを生かしたインバウンド観光振興」をテーマに講演やパネルディスカッションを行うなど、外国人観光客を呼び込む方策を探っている。ただ、日本を訪れる外国人観光客のうち四国地方で宿泊する人が1%に満たない。知名度の低さにある。（中略）我々が四国地方の特色や魅力をどう認識しているかが大切になる。

社会科地理では、対象とする地域がどんな特色をもった地域かを正しく認識し、その地域の一員として、その地域の生き方を追求することは非常に重要である。グローバル化時代だからこそ、未来に向けたその地域の新たな価値を見だし、未来につながる学習が必要となる。そこで、台

湾の中学校の先生に、四国地方の巡検コースを提案する学習を考えた。(中略)四国地方に住む一員として、巡検コースを考えていくことを通して、四国山地による北部と南部の違い、海運を活かした瀬戸内工業地域、過疎地域など、四国地方の特色を認識する。それぞれの特色を見いだした生徒は異なる訪れるべき場所を考え、コースを計画していく中で、新たな四国地方の特色を獲得していくとともに、四国地方に住む自分にとって四国地方がどういう意味や価値を持つものかを考え、その意味や価値に気付いていく。地域の特色をとらえるための七つの視点(①自然環境②環境問題や環境保全③他地域との結びつき④歴史的背景⑤産業⑥生活・文化⑦人口、都市・村落)に基づきながら、四国地方の認識を深める学習を通して、それぞれが四国地方の新たな価値を見いだしていくことは、四国地方の未来を担う生徒の育成にもつながる。

単元進行中だが、伊藤はストロー現象を鵜呑みにする問題性を山城に投げかけた。山城も、授業の中で「大都市をたより衰退しそうな四国」とまとめる班が出て来たり、以下のような生徒達の会話にも出会っていた。

A:「四国って暗くない?」

B:「なんで?」

A:「教科書を読んで特色を見たら、ストロー現象や過疎

化なんか書かれていて…。全国にもあるのに…(ストロー現象や過疎化のこと、山城補足)。東北地方なら伝統的な生活ってあるから、四国って悪意を持って受け入れられるような…。」

B:「確か、全国で教科書って使われているよね」

山城は、生徒達の悲観的な四国像が適切か資料で検証する授業の必要性を感じた。生データを処理させ、「単に四県が近くにあるだけでなく、地域の結びつきが強くなっている」という新しい地域像を発見する楽しさも味わせたかった。単元展開中で大会紀要も刷り上がっていたが、巡検に来た台湾の先生に考え直した四国像を紹介する授業(単元計画⑤～⑦)を単元に組み込んだ。公開授業も、ストロー現象が起きていない瀬戸大橋でなく、明石海峡大橋開通により四国内にストロー現象が起きているか検証する授業(単元計画⑥)にかえた。二人で何を指標にストロー現象を検証するか検討した。「ひと」・「もの」・「こと」の3指標から検証したいが、授業開発及び授業そのものの時間がない。一番重要と思われる「ひと」に絞った。山城は、必要な資料を収集し、開発した。掲載した修正前後の単元計画の変更箇所は、実線で囲んだ⑤～⑦である。

家庭学習	四国に住む一員として、四国地方の巡検コースに必要な場所を紹介する。	
	台湾の先生グループの質問に何と答えるのだろうか?	
	6月某日、チャイナエアラインで台湾から高松空港に到着した、台湾の中学校の先生のグループに声をかけられた。	先生:「私たちは今まで、何度も日本に旅行にやってきました。東京、大阪、名古屋…。今回の来日した目的は、観光旅行ではありません。いま世界からも注目されている四国地方の巡検にきました。」
	私:「巡検?」	先生:「フィールドワーク、現地調査のことです。ぜひ『これぞ四国!!』というところを、できるだけ多く紹介してほしい。よろしくお願いします。」
	私:「少し時間がほしいのですが、少し待ってくれますか?」	
	① ◆四国に住む一員として、四国の特色を調べ、まとめる。	四国地方の特色はどういうものだろうか?
	② 私:「お待たせいたしました。『これぞ四国!!』というところを、いくつか紹介します。一つ目は〇〇、二つ目は〇〇。……。」	先生:「ありがとうございます。ちょっと待って下さい。生徒に四国地方とはどんなところですかと聞かれたら迷うと思うのですが…。もう一つお願いなのですが、あなたが考える『これぞ四国!!』、四国地方の特色を教えてくださいますが、よろしいですか?」
	③ ◆七つの視点(①自然環境②環境問題や環境保全③他地域との結びつき④歴史的背景⑤産業⑥生活・文化⑦人口、都市・村落)から四国地方の特色についてまとめ、文章化する。	
	④ ◆文章にしたものを、象徴的な言葉でまとめる。	
	④ ◆まとめた象徴的な言葉から巡検コースで訪れる場所を提案する。	四国地方の特色をふまえた、訪れるべき場所とは?
先生:「いろいろ無理を言ってすみません。」	私:「お待たせいたしました。私が考える四国地方の特色は〇〇です。これらの特色は〇〇にいけば分かりますよ。	
先生:「これらの特色をみると、四国地方のイメージは〇〇という感じがしますね。」		
⑤ ◆まとめた象徴的な言葉から巡検コースで訪れる場所を各班で取捨選択し、提示する。	⑤ ◆台湾の先生からの質問にどう答えるかを考える。	
◆巡検コースを決定する。	先生:「いろいろ特色を教えてくださいありがとうございます。『交通網の整備によってストロー現象の起こる四国』という特色もあるんですね。ところで、ストロー現象って何ですか?」	
どの場所に行ったら巡検すれば、台湾の先生方を満足させられるか?	私:「橋などができると大都市に人が吸い寄せられる現象のことです。」	
	先生:「なるほど、『人が吸い寄せられる』ってどんな状態のことですか?」	
	私:「橋などができると大都市に人が吸い寄せられる現象のことです。」	
	私:「移動や移住のことです。」	

5
7

先生：「なるほど。いろいろ訪れる場所がありますね。ただ、この旅は3泊4日と限られています。四国地方の特色を知るために最もふさわしい場所を選び巡検したいのですが…。」

私：「そうですね。中でもふさわしい場所は…。コースにしたら…。」

先生：「なるほど、そういった状態のことを表しているのですね。」

私：「橋が開通すると、四国から近畿地方の神戸や大阪まで買い物や観光で出かける人が増えたと、ストロー現象のことが日本の社会科教科書にも載っていますよ。」

先生：「その場合、ストローは明石海峡大橋ですね。」

私：「明石大橋は今から18年も前の1998年に開通しましたよ。」

先生：「なるほど…。教科書にも…。じゃあ、四国に住んでいるあなたはストロー現象が起きていていると感じていますか？」

◆四国地方が生活空間上も強く結ばれている地域であることを、明石海峡大橋が開通した10年前後の人口移動の変化から発見する。

⑥ 本時

明石海峡大橋により、徳島の人々は大都市に吸い寄せられているのか？

◆まとめた象徴的な言葉から巡検コースで訪れる場所を各班で取捨選択し、巡検コースを決定する。

⑦

どの場所に行って巡検すれば、台湾の先生方を満足させられるのか？

先生：「なるほど。いろいろ訪れる場所がありますね。ただ、この旅は3泊4日と限られています。四国地方の特色を知るために最もふさわしい場所を選び巡検したいのですが…。」

私：「そうですね。中でもふさわしい場所は…。コースにしたら…。」

家庭学習

◆四国に住む一員として、再度、四国地方の特色を考え、単元前と単元後の四国地方の特色について語り直しを行う。

台湾の先生方の帰国後、あなたは四国地方をどんな地方として語るのか

先生：「ありがとうございます。明日から考えてくれたコースで四国地方を巡検してきます。これで、生徒に四国地方とはどんなところですかと聞かれ手も大丈夫です。本当にありがとう。帰国したら手紙を書きます。では、さようなら。」

(2) 公開授業「明石海峡大橋により、徳島の人々は大都市に吸い寄せられているのか？」(2016年6月、6/7)の実際

① 目標

四国内にストロー現象が起きているか検証し、四国の互いの結びつきが強まっていることを発見できる。

② 学習指導過程

③ 授業の様子

T1：吸い寄せられるとは？

S1：移動。移住。

T2：どちらから検証する？

S2：移動の方が調べやすそう。

(T：1990年と2010年のプレートを貼る)

T3：なんでこの二つを出したか？

学習内容及び学習活動	予想される生徒の反応	○教師のかかわり
1 前時までの学習を振り返る(グループ・全体)。(特色)交通網の整備によりストロー現象が起きている四国	・自分たちの生活体験などからストロー現象は起きているのか考えている。	○生徒に学習の目的を明確にするため、黒板に教科書の定義(交通網が整備された結果大都市に人が吸い寄せられる現象)を明記しておく。
2 ストロー現象の有無について予想する。(個人→全体)	・ストロー現象の有無について迷い、○○の資料がないとはっきりとは決められないと考えている。	○異なる立場の生徒の意見を紹介する。 ○判断するために必要な資料を要求させる。
3 ストロー現象の有無について検証する(グループ・全体)。(1) 全国幹線旅客純流動調査(国土交通省)から検証(1990, 2010年)(2) 徳島県人口移動調査年報から検証(徳島、鳴門市から兵庫県へ移住した人数)	・こんな資料があれば有無がわかると考えている。 ・それぞれの資料をいかに処理するかを考えている。 ・明石海峡大橋の開通前後の変化を見ると、近畿地方に人が移動、移住していないことに気づき、ストロー現象が徳島では起こっていないことを発見する。 ・県外転出した人数のデータから、橋の開通はあまり影響していないことに気がつく。 ・四国内のつながりが強まってきていることに気づき、その理由について考えている。 ・四国は、大橋開通以後、人口移動から見て一層その結びつきが強まっていることを特色として表現できる。 ・教科書の記述はこのままでいいのかを考えている。	○作業を焦点化させるため、近畿地方の大都市を選択させ、データ処理を行わせる。 ○人の移動の変化を表すために使用する地図の枚数(複数枚か1枚)を選択させる。 ○作業効率を高めるため、データ処理に必要と考えられるものを用意しておく。 ○データは各グループに自由に処理させ、数グループにその結果を発表させる。紹介した処理方法については価値づけを行い、賞賛する。 ○生徒から人の移動がわかる流線図が出ない場合は、教師作成の主題図を使い、処理方法を提示する。 ○徳島からどこに多く移動しているかを問い、示した方法でデータを処理させる。 ○四国のつながりを示すため、香川東部、高知、松山からの移動に関する主題図を提示する。 ○考えが変容している生徒を紹介する。 ○時間がある場合は、確認した結果から教科書の記述についての賛否を問い、それぞれの意見を発表させる。
4 ストロー現象に関する四国の特色について語り直す。(個人→全体)		

S3：開通前と開通後や

(T：1998年のプレートを貼る)

T4：今日は徳島だけを中心に検証しよう。さっきT君が言うとおりに…(国交省の専門家に問い合わせデータをもらおうと発言)。今からお渡しします。

(T：「資料1・2(出典「全国幹線旅客純流動調査(国土交通省)」¹⁾配布)

資料1・2
徳島(徳島市と鳴門市を含む地域)から目的地へ移動した人の数

資料1平成2年(1990年) (単位:万人/年)

目的地 出発地	大	阪	大	阪	大	阪	兵	庫	兵	庫	兵	庫	徳島から 移動した 人数の 合計
	阪	堺	東	豊	中	神	戸	尼	崎	播	磨	淡	
徳島	34	10	9	9	12	11	6	72					491

資料2平成22年(2010年) (単位:万人/年)

目的地 出発地	大	阪	大	阪	大	阪	兵	庫	兵	庫	兵	庫	徳島から 移動した 人数の 合計
	阪	堺	東	豊	中	神	戸	尼	崎	播	磨	淡	
徳島	19	9	5	6	16	6	3	10					559

T5：徳島を出発点として、横が目的地、大阪と神戸は大都市やな。それ以外にある？

T6：この中で、(徳島にとって)大都市は？

S4：(様々な大都市名を言う声)神戸、堺。 S5：淡路。

S6：淡路は大都市と違うやろ。

T7：吸われているか、いないかを確認するため、人の変化をわかりやすい地図で表現して下さい。

T8：大都市へ人が移動しているのをわかりやすく、地図に落として下さい。用紙は2枚あります。1枚でも大丈夫です。どちらでもかまいません。ただし、徳島から4つの地域からですよ。前に必要な物がありますからお渡しします。自由に使って下さい。

T9：どれくらいでできそう？

S7：15分!!



写真1 主題図作成中の様子

(S：地図を取り出し作業にかかり、どのような地を作

るか、話し合っている。比較して、移動人数が増えている点についても確認している。)

(T：適宜補足説明「あと、割合出したいところは計算機もあるよ。」)



写真2 生徒達が作成したドットマップ



写真3 生徒達が作成した流線図

T10：作業してみてわかったことある？

S：凡例と表現方法について説明する。

S11：結論から言うと、移動はそんなに変わっていない。橋の開通前と開通後ではむしろ減っている。

T11：吸い寄せられて…

S12：いるとは言えない。

T12：みなさんどうでしたか？いるとは言えない？いる？いない？

S13：(ぼそぼそ)……………。

T13：何で確信持てないの？これ(移住の点から)がクエスション？専門家に聞いた資料をお配りします。

(T：「徳島県人口移動調査年報」から徳島(徳島市・鳴門市)から兵庫への移住の数値をとったプリントを配布する。)(T：資料を提示)

T14：今からこれをグラフ化して下さい。何グラフに？

S14：折れ線グラフ！(S：作業にとりかかる)

T15：近似直線がある場合とない場合の資料を提示し補足説明をする。

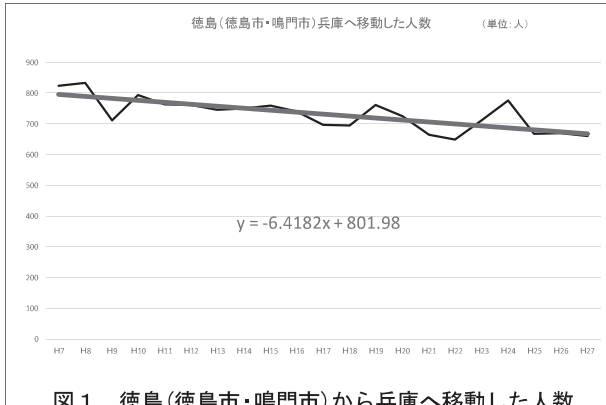


図1 徳島(徳島市・鳴門市)から兵庫へ移動した人数

T16: 吸い寄せられて…いる?いない?

S15: いない。

T17: 気になっていることがあるんだけど。みんなさっきは移動した人数が増えていると言っていたのに、徳島の人たちはどこに移動しているの?

(S: 班で予想している。)

T18: どこにいったの?

S16: 東京! S17: 京都! S18: 四国? (笑い声)

(T: 「全国幹線旅客純流動調査(国土交通省)」から四国方面の移動先の数値を掲載したプリントを配布)

S19: 何で香川なん? 香川何もないやん。

S20: 近いから? (S: ざわざわ)

T19: 少し前を見て。先生はこうしてみたんです。

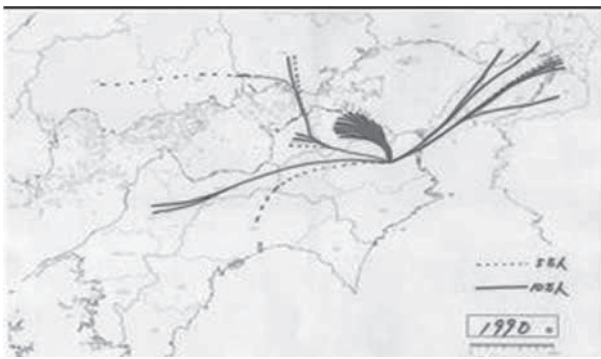


図2 徳島(徳島市+鳴門市)からの人の移動先(1990年)

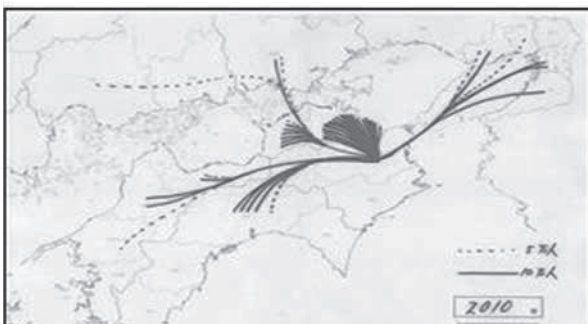


図3 徳島(徳島市+鳴門市)からの人の移動先(2010年)

S20: 高知にも…。

T21: 近畿には減っているの、わかる? これって徳島だけだね。香川ってどうだと思う?

(S: ざわざわ)

(T: 資料を提示)



図4 香川東部からの人の移動先(1990年)



図5 香川東部からの人の移動先(2010年)

S22: 徳島や～

T21: 徳島にもまあまあ移動しているけれど

(T: 資料を提示)

S23: 徳島や!

S24: 岡山減っている!

T22: (生徒が考えた特色「交通網の整備によってスロー現象の起こる四国」を貼りながら) どうする?

(S: ざわざわ)

T23: その班, どうぞ。

S25: 交通の発達により四国の中でつながりが深まる四国

S26: ほ～

T25: その班。

S27: 今まででは、教科書とかにデータがたくさんあるので、決めていたんですけど、よく深く考えたり、他のデータを見て自分たちで検証したりして、ちょっと信じがたいな・・みたいな。

T26：何が信じがたいの？

S28：ストロー現象が起こっているのかが。

T27：他の人は？

S29：デマでした。

T30：何がデマ？

S30：ストロー現象が起きているのはデマでした。

(S：笑い)

T31：(特色を指しながら) あなたたちが考えたんでしよう？

S31：教科書が悪いです。

(S：笑い)

T32：教科書が悪いの？じゃあどうするの？

S32：出版社にクレーム？

T33：質問したらどう？

(S：うなずく生徒多い) チャイムが鳴る。

④ 授業を振り返って

授業終了後、生徒達に幾つかのアンケートをとった。

ア. 明石海峡大橋により、徳島の人々は大都市に吸い寄せられているのか？という学習課題は取り組みやすかったですか？(n=76)

4 (取り組み易かった)	3 (まあまあ取り組み易かった)	2 (やや取り組み難かった)	1 (取り組み難かった)
59人	16人	1人	0人

自分の経験からストロー現象が起きているかどうか、立場を決めやすく、取り組みやすかったようだ。また、この時間で何をすべきか明確であったことを理由に挙げる生徒もいた。社会的事象に対する差異を生み出す課題となったのではないと思われる。

イ. お互いによりよくしようと聴いたり問うたりすることはできましたか？(n=76)

4 (できた)	3 (まあまあできた)	2 (あまりできなかった)	1 (できなかった)
59人	16人	1人	0人

この質問では、次のような声があった。

- ①いろいろな意見があり、わかりやすくしようと話し合いもできたから。
 - ②話し合ってすごく充実したと思います。
 - ③みんなで意見を出し合って相談できて違う意見や違う表し方など、自分とは違うものを見られたのでよかった。
- 単元に、地図化する場面と巡検コースを決定する場面を組み込んだことで、班内では必然的によりよくしようと聴いたり問うたりする状況になったと考えられる。多くの生徒が自分たちの処理方法を改善しようと、他の班の方法を取り入れたいと思い、活動していた。

ウ. データから地図化する作業は、自分にとって意味や価値はありましたか？(n=76)

4 (あった)	3 (まあまああった)	2 (あまりなかった)	1 (なかった)
56人	19人	0人	1人

この質問では、次のような声があった。

- ①地図化することによって分かりやすく表そうと自分たちなりに考えたから。
- ②地図化することで、ぱっと見てわかったり、改めて、頭の中が整理することができたから。
- ③自分の知らないことに気づくことができたから。
- ④これからデータを他のものに変えるということはあると思うので、あってよかった。
- ⑤地図化するのは、何回かやったけれど、一番楽しかったです。自分たちで凡例を考えて地図を作ったので、分かりやすかったです。
- ⑥この作業は社会科以外でも使えると思ったから。
- ⑦データだけではわかりにくかった人の動きなどがよくわかった。
- ⑧先生がこうしろって言うんじゃないで、どうしたら見やすいのかというのを自分たちでするのがよかった。
- ⑨これをつかうことはないだろうから。

社会科地理で「生のデータを処理し、自分の力で新しい地域像を発見する楽しさ」を生徒に味わわせることは、生徒を主体的に取り組ませる上での有効性がうかがえる。主体的に取り組むことで、題材に対する新たな気づきや実感を伴う深い理解にもつながる。

エ. 「四国に住む一員」として、学習できましたか？(n=76)

4 (できた)	3 (まあまあできた)	2 (あまりできなかった)	1 (できなかった)
49人	17人	9人	1人

4と3の生徒の理由として、次のことが挙げられる。

- ①四国がどのような状態にあるかわかったから。
- ②四国だから知らないと恥ずかしいなと思い、学習していたから
- ③四国のいろいろな傾向について真剣に考えることができたから。
- ④教科書を鵜呑みにせず、データを見ながら本当かどうかを確かめたから。
- ⑤自分の身近で起きていることとして考えられたと思うから。
- ⑥当たり前だと思っていたことがそうじゃなかったりしてすごくおもしろいなあと感じることで、四国で住んでいてよかったと思えてきたから。
- ⑦自分の大切な故郷だから。
- ⑧身の回りのことを考えるようになった。
- ⑨香川県をどう盛り上げなくてはならないか、自分に何ができるのか、等を考えることができたから。

⑩今回の授業は「四国民」としての意識を底上げするものだったと思います。

⑪勝手な先入観をもってほしくなかったので、一生懸命考えました。

⑫田舎の四国という考えをもっていたけれど、「たくさん魅力がある四国」という考えに変わったから

2と1の生徒の理由として、次のことが挙げられる。

⑬はじめはあまり四国のことを知らないでいたから。

⑭他の地域のことのように考えて勉強していて、あまり自分たちの住んでいる地域のことは意識していないから。

⑮自分の住むところの長所はよくわからない

⑯四国よりも近畿の方に興味がある（近畿から引っ越ししてきた生徒）。

オ. 研究授業は夢中になって考えられましたか？

(n=40)

4(できた)	3(まあまあできた)	2(あまりできなかった)	1(できなかった)
30人	9人	1人	0人

この質問では、次のような声があった。

①4人で自由に意見を出して、シンプルに地図を作ることができた。いつもはあまり気がつかないような方法も4人いたおかげで、よいアイデアが出て、いい授業になったと思う。

②普通の授業で習ったことを研究大会であたりまえのように使えたことはよかったです。地図に描く作業では、自分たちなりに考えて、発表したりもできたのでよかったです。

③資料を自分たちで考えて作ったので、楽しかったし、ストロー現象が起こっているかいないかについても深く考えることができたと思います。班によって作っているものが全然違っておもしろいなと思いました。

④自分たちで凡例などを考えて描いていったので、おもしろかったです。でも割合の考え方が少し変えたいと思ったので考えたいです。

⑤四国の中で、なんでつながりが深まったのか知りたいです。

⑥地図をわかりやすくつくるために、いろいろとしっかり考えられました。かなり考えが深まったと思います。

⑦とても濃い時間でした。

⑧難しかったけれど、作っている時は楽しかったです。

⑨徳島の人が香川にたくさん来ていることには驚きました。理由が讃岐うどんぐらいしかわからないので、どうしてなのか調べていきたいと思いました。

⑩教科書にのっていることと真逆のことだったので、びっくりしました。地図を完成させるときに、もっと違う見方をすれば簡単にできたかなと思いました。

3 山城実践の成果と課題

(1) 社会科地理学習におけるアクティブ・ラーニング

小学校5年生の子ども達に学習する対象地域である「米づくりの盛んな地域」を選定させた伊藤(1991, 35)で、次のように述べたことがある。下線は今回付した。

(前略)卒業論文作成時に留意した点に、調査対象地域の選定がある。いいかげんな地域を選定すれば、徒労に終わる。修正ウィーバー法で地域区分をし、調査対象地域を選定した。調査対象地域の選定作業は、苦労もあったがそれにもまして楽しいものであった。あの地域選定作業の折の楽しさは、自分で歩きまわって資料を集め、加工し、結論を出す。つまり、自分が主人公になれたことが大きかったのではないか。この楽しさは、フィールドワークの楽しさと共に、地理の醍醐味の1つに挙げたい。子どもにも、この楽しさをそれなりに味わわせたい。学習する地域の選定をいくぶんなりとも子どもの手にまかせられないか。

ところで、子どもに学習する地域を選定させるのは、楽しさを味わわせたいだけではない。子どもが、自分たちの力で学習する地域を選定していく中で、地域をとらえる力も養えると考える。つまり、単に学習に対する意味付けをする手段と考えず、選定すること自体が目的となり得ると考えた。

単元や授業のねらいに即して子どもが自ら調べ考える姿が見られれば、社会科地理学習のアクティブ・ラーニングなのか。先の引用文の下線のような姿が見られることが、社会科地理学習でのアクティブ・ラーニングと考えたい。これは、文部科学省が示したアクティブ・ラーニングを推進する理由と目的に通底する(<https://www.epson.jp/products/bizprojector/ekokuban/knowhow/activelearning.htm>, 2020/08/06)。

AI やロボットの普及が見込まれる現在では、枠組み自体を作り出す創造的な人材が求められています。

こうした人材は、従来の詰め込み型教育では育成できません。そこで文部科学省が推進するのが、アクティブラーニング型授業の普及です。教員が課題を解いて見せるのではなく、生徒たち自身による試行錯誤を促すことで、未知の状況でも創造的な発想で課題を解決できる人材の育成を目指しているのです(下線は伊藤)。

山城実践は、2(2)ウの⑧「先生がこうしろって言うんじゃないくて、…」のように、グループ学習での「生徒たち自身による試行錯誤」により、ストロー現象を検証することに焦点化した創意工夫ある主題図を作り、

「自分が主人公」になれたことが、2(2)オの③や④の楽しさや面白さを生む。主体的な学習の実現の陰には、生徒が、生データを処理し、自分の力で新しい地域像を発見する楽しさを味わいつつ、単に「四県が近くにあるということではなく、地域の結びつきが強くなっている」という特色を見つけてほしい、という山城の願いがあった。また、④イの「お互いによりよくしようと聴いたり問うたりすることはできましたか」では、1名を除き「できた」と「まあまあできた」とこたえ、④イ②は、「話し合ってすごく充実してたと思います。」と述べる。対話的な学習にもなっていたと言える。さらに、④オ①のように、「4人で自由に意見を出して」、「いつもはあまり気がつかないような方法も4人いたおかげで、よいアイデアが出た」り、④オ⑦のように、「とても濃い時間でした」と感じられている。④オ⑨の「徳島の人が香川にたくさん来ていることには驚きました。理由が讃岐うどんぐらいしかわからないので、どうしてなのか調べていきたいと思いました。」と、次の学習課題も生まれ、深い学習にもなっていた。主体的、対話的で深い学習になり得たのは、④オ②の「普通の授業で習ったことを研究大会であたりまえのように使えた」ように、山城が、日頃から子ども達に読図や主題図づくりを可能な限りさせて来たことがある。

(2) 地域の希望を語るができる教材開発

地域の衰退に関わることを覆い隠し、バラ色に地域を染め上げる認識を形成するのは問題である。しかし、地域の衰退に関わることを教科内容にすれば、子ども達はその地域に積極的に関わろうと思えるか。問題ある地域も、苦心して光明を見出し、地域の希望を語る事が可能な教材開発をすべきではないか。それが、地域の主体者形成を図る社会科地理学習であろう。山城実践は、後述の如く課題はあるが、地域の主体者形成を図る社会科地理学習の事例を示したと言える。

(3) ストロー現象の多面的検証と理論批判の必要性

専門分野でのストロー効果の定義はまちまちである。小野・浅野(2005)は、「既存の論文の中にストロー効果を情報網の整備によるとしているものや、日本全体に共通して見られる現象で単なる東京一局集中の現れとしているものもあるなど、(中略)曖昧に捉えられている」と述べ、「高速交通機関の整備により集積の大きな都市に小さな都市の都市機能が吸収される効果」とし、「都市機能」を「中枢管理機能であり、都市の持つ

人口集積であり、また集積による商業・経済活動であると言える。」とする。高田(2014)は、「大都市への交通のアクセスが大幅に改善した結果、中小都市から大都市へと、小売消費需要が吸収される現象」とする。猪原・中村・森田(2015, 9)は、定義づけから行い、「ストロー効果とは交通インフラの整備等による2地域間輸送費の低下により、一方の地域の出荷額が他方と比べて『相対的に減少する』こと」とする。まちまちな定義は、ストロー効果が、瀬戸大橋開通前の備讃地域開発計画に参画した小野五郎四国通産局総務部長の「大橋のような幹線交通路が開かれると、大きい方の経済圏に小さい方の経済圏のメリットが飲み込まれてしまう」という例えに由来するからであろう。定義はまちまちだが、総じて、交通インフラ整備等により、小規模な都市から大規模な都市へ、「ひと」・「もの」・「こと」に係わる都市の力が吸収されることとまとめられよう。

山城実践は時間的制約があり、最重要と思う「ひと」に絞って、ストロー現象が起きているかを検証した。使用する東京書籍教科書の定義「交通網が整備された結果、大都市に人が吸い寄せられる現象をストロー現象といいます」に依ったこともある。山城実践は、人口の移動・流動からストロー現象を検証すれば、起きているとは簡単には言えないことが明らかになっただけである。真にストロー現象を検証するなら、前述したように、「ひと」・「もの」・「こと」の3指標から総合的に検証すべきであり、これが山城実践の課題である。

ストロー現象を教材化した先行実践に、迫有香氏の廿日市市立大野中学校での単元「日本の諸地域 他地域との結び付きを中核とした考察『中国・四国地方』の場合」(2010年2月～3月、5時間完了)がある²⁾。『明石海峡大橋が地域(徳島市)に与えた影響』についての学習で習得した理論的知識を活用して浜田自動車道が地域に与える影響を演繹的に検証(マ)し、説明するものである。「高速交通手段の整備によって、地方都市の拠点性が低下することである『ストロー効果』を中心に、『規模の大きな都市と小さな都市を結ぶ、高速交通手段が整備されると、輸送や物流の利便性が増すと同時に、小さな都市の商業は衰退するが、観光業は発展する可能性がある。』という社会的な見方や考え方(理論)として習得する。」ことをねらう。明石海峡大橋開通後10年以上経ての実践だが、開通前後の1996年と1998年の購買流出率(婦人・子供服)と、1997年と

1999年の徳島県から京阪神地方への平均訪問回数と泊数を比較し、生徒にストロー効果を確認させている。

氏の指導案の《本州四国連絡橋及び本四自動車道整備によるデメリット》の中に、①「交通時間の短縮にともなう人の流出。【四国住民】」と②「四国への大規模小売店舗の出店数 2.9 倍によるシャッター商店街の増加、中心市街地の衰退、大都市へのストロー効果【四国住民：特に小売店従事者】」がある。徳島県人ならともかく、四国住民が流出する事態までには至らないことは、山城実践から明らかであり、①は該当しない。

ところで、吉田(2015, 62)は、次のように述べている。

1950～1990年の経済成長期は、全国的に地方圏から大都市圏への人口移動が続いたが、四国4県では1995年をピークに人口が一旦減少し、1975～1985年までにゆるやかに増加してきた。このうち香川県だけは、その後も人口や経済指標が上昇するなど四国地方の地方中枢機能を確認していき、1988年の瀬戸大橋開通によってその拠点性がさらに高められたとかがわれる。

香川県民も四国住民である。香川では、ストロー効果によって経済機能が吸い取られていない。そもそも、全国の地方都市における中心市街地の衰退等は、ストロー効果によるのか。杉山(2015)は、『『マイナス要因をストロー効果である』と結論付けてしまい、そのマイナス効果の真の理由を探るきっかけを失う。』と警笛を鳴らす。小野・浅野(2005)は、「買い物客の減少は現れていない。むしろ増加しており、ストロー効果は現れていない」とした後で、「長野新幹線のケースでは、良い影響が開業前から噂され、住民に浸透している。そこにマイナスの影響が少しでも出ると、ストロー効果だと騒がれる。」と述べる。また、猪原・中村・森田(2015, 6)は、「輸送費の低下に伴う都市化の進展を示す空間経済学においては、ストロー効果は理論的にはほぼ自明の現象とも言えるが、実証研究においては輸送費の低下が地域経済に与える影響について十分に研究がなされているわけではない。」と述べる。あまりにストロー効果が自明と思え、ストロー効果そのものの検証が専門分野でも進んでいなかった。専門外では、それがどうだったかは、推して知るべしである。ストロー現象という言葉が一人歩きし、実際はストロー効果がそれほどみられないのに、大きく喧伝されなかつ

たか。徳島県はともかくとして、②のように四国全体に広げることは、さらに検討の余地がありそうである。

ストロー現象のように、地域を説明する理論(言説)と思っても、検証せずに適用し、誤った地域像が形成されて広範囲に流布したなら問題である³⁾。地域を説明する(であろう)理論(言説)を捉えさせる学習ならば、子ども達が、理論(言説)そのものを批判的に検証する場の設定が必要になることを、山城実践が示している。

さて、小野五郎氏は、例えとしてストロー効果を述べた後に、「予め四国島内の交通網整備による四県の結束と物流拠点の整備を図る必要がある」と警告していた。氏の警告を受け、ある程度対策をとったことで、高松の拠点性が高まり、四国の結びつきが強まったと言える。明石海峡大橋開通による地域変容を問題にするなら、より長いスパンで、その影響を見る必要がある⁴⁾。山城実践は、長いスパンで、明石海峡大橋開通後の地域変容を検討させたことに意味がある。

4 終わりに

山城実践の課題であった「もの」、「ひと」、「こと」の3視点からストロー現象を総合的に検証する授業構想の概略を述べて終わりとする。

まず、山城実践で3視点からストロー現象を総合的に検証する授業を展開できなかったのは、急遽開発することとなり、開発時間と授業展開時間がなかったことによる。事前に心がければ、開発に必要な時間は確保できる。ストロー現象は、交通インフラ整備に伴って発生する機会が多いことから、全国各地で問題視される事例であろう。したがって、時間をかけてストロー現象に関わる単元を展開することに説得力はある。そこで、年間計画にこの単元を位置づけ、軽重をつけた年間計画にして、展開する十分な時間を確保する。

「ひと」からのアプローチは、山城実践を踏襲する。「もの」からのストロー現象の検証は、購買消失率の変化を検討させた迫のアプローチがある。「こと」からのストロー現象の検証は、支社や支店の移転や消失等を検討することが考えられる。3視点から、総合的にストロー現象を検証していく際、班ごとに三つの視点を割り振り、グループ学習後に共有し討議するジグソー学習の活用が考えたい。ジグソー学習は、アクティブ・ラーニングでもしばしば取り上げられる手法である。さらに、上手く活用すれば時間短縮にも繋がる。

注

- 1) 山城が国土交通省担当者に確認し、人口移動に係わってストロー現象を検証する際、最も妥当と思われる指標を選定した。幹線交通機関の旅客流動実態を定量的かつ網羅的に把握することを目的とした「全国幹線旅客純流動調査(国土交通省)」の「207 生活圏間流動表(出発地から目的地)【代表交通機関別流動表】」年間(旧手法)(https://www.mlit.go.jp/sogoseisaku/soukou/sogoseisaku_soukou_fr_000010.html, 2020/08/06)の全機関の該当年度の数値である。同数値を万人単位で四捨五入した。航空、新幹線等特急列車、高速バス等の幹線交通機関を利用した旅客流動で、「船、バス、鉄道、航空、乗用車と全機関」のデータがある。通勤・通学とその帰宅を除く旅客流動を対象に、主な旅行目的は、出張等の仕事、観光、私用・帰省である(「全国幹線旅客純流動調査の概要」<https://www.mlit.go.jp/sogoseisaku/soukou/content/001340152.pdf>, 2020/08/08)。
- 2) 迫氏の学習指導案とワークシートは、以下を参照。
<https://home.hiroshima-u.ac.jp/kusahara/2008video/resource/koutsu/P-sako.pdf> , 2020/08/06
<https://home.hiroshima-u.ac.jp/kusahara/2008video/resource/koutsu/W-01Sako.pdf> , 2020/08/06
<https://home.hiroshima-u.ac.jp/kusahara/2008video/resource/koutsu/W-02Sako.pdf> , 2020/08/06
<https://home.hiroshima-u.ac.jp/kusahara/2008video/resource/koutsu/W-03Sako.pdf> , 2020/08/06
<https://home.hiroshima-u.ac.jp/kusahara/2008video/resource/koutsu/W-04Sako.pdf> , 2020/08/06
<https://home.hiroshima-u.ac.jp/kusahara/2008video/resource/koutsu/W-05Sako.pdf> , 2020/08/06
- 3) 誤った地域像が流布する問題性は伊藤(2012)を参照。
- 4) 小野・浅野(2005)は、先行研究が「整備後の短期的な動きを捉えたに過ぎない」ことから、長野新幹線の整備前後の経年変化を見ている。吉田(2015, 55-56)は、「開通前後の短期的な変化のみならず、工事の始まる前から開通後20~30年間の長期間にわたる人口、産業経済の動向について多面的な比較・分析を行い、瀬戸大橋の開通によって本州と陸続きになった四国経済へのインパクトを抽出し、『ストロー効果』について検証した。生徒にここまでは必要ないが、「地域は絶えず変

容する」という地理の見方は、生きる上で必要であろう。開通当初だけでなく、その後の動きも追うべきである。

文献

- 伊藤裕康(1991)「子どもに『米づくりのさかんな地域』を選定させた指導」地理学報告 72, 33-41
- 伊藤裕康(2012)「地理教育における伝統とアイデンティティの扱い方」地理教育研究 11 号, 36-43
- 伊藤裕康(2015)「観光による地方創成から日本の「今」が見えてくる面白四国ネタ」社会科教育 678 号, 42-43
- 猪原龍介・中村良平・森田学(2015)「空間経済学に基づくストロー効果の検証～明石海峡大橋を事例として～」RIETI ディスカッション・ペーパー 15-J-045, <https://www.rieti.go.jp/jp/publications/summary/15070029.html>, 2020/08/08
- 小野政一・浅野光行(2005)「高速交通機関がもたらすストロー効果に関する研究～長野新幹線沿線を対象とした統計データによる検証～」土木計画学講演集, http://library.jsce.or.jp/jsce/open/00039/200511_no32/pdf/75.pdf, 2020/08/08
- 柴田康弘(2016)「『中国地方』『四国地方』瀬戸大橋のストロー現象を説明してみよう」, 峯昭秀編『中学校社会科“アクティブ・ラーニング発問”174 わくわくドキドキ地理・歴史・公民の難単元攻略ポイント』学芸みらい社, 51
- 杉山淳一(2015)「新幹線開業前、ストロー現象という幻痛に惑わされるな」ITmedia ビジネスオンライン, https://www.itmedia.co.jp/makoto/articles/1502/06/news022_4.html, 2020/08/08
- 高田朋男(2014)「地方都市における『都心』変遷の“姿”とはⅢ～県庁所在都市の比較研究～」21 世紀わかやま 78, <http://www.wsk.or.jp/report/takada/09.html>, 2020/08/08
- 日本銀行高松支店(2008)「瀬戸大橋開通後の香川県経済20年の動き」香川県・徳島県金融経済レポート, <http://www.3.boj.or.jp/takamatsu/econo/pdf/ss081215.pdf> , 2015/08/17
- 山城貴彦(2016)「第2学年3組 社会科学習指導案」香川大学教育学部附属坂出中学校『『学ぶこと』と『生きること』をつなぐ『ものがたり』』美巧社, 67-70
- 吉田肇(2015)「瀬戸大橋開通による『ストロー効果』に関する実証的研究」宇都宮共和大学都市経済学研究年報 15 巻, 55-63

(いとう ひろやす: 文教大学教育学部)

(やましろ たかひこ: 香川県教育委員会西部教育事務所)

投稿: 2020年8月23日

受理: 2020年10月4日

地理的な見方・考え方をアクティヴ化する議論の構造を用いた

単元の開発

—小学校第5学年「国土の気候の特色」を事例として—

橋本 隆生

キーワード：地理的な見方・考え方，地理的概念，アクティヴ化，トゥールミンモデル

1. 研究の目的と方法

本稿は、小学校社会科地理学習に、新たに議論の構造を持ち込むことで、地理的な見方・考え方¹⁾をアクティヴ化させ、地理的概念²⁾を高めることを目的としている。地理的な見方・考え方をアクティヴ化するには、ここでは3つの意味で用いている。1つ目は、地理的な見方である地理的概念を子どもたちに見える化すること、2つ目は見える化した地理的概念を操作すること、3つ目は地理的な考え方である地理的概念を用いた思考を活発化することである。

これまでの地理学習は内容知と方法知の研究で進められてきた。内容知の研究では、地理的概念を詳細に探究したり(山口 2009)³⁾、方法知の研究では地理学習を物語学習として組み立てたりして、新たな研究のレベルに引き上げてきた(伊藤 2003, 2009)⁴⁾。しかし、地理的概念を高めるとはどうすることかに関しては曖昧である。トゥールミンモデルとも呼ばれる「議論の構造」を持ち込むことで、地理学習の内容と方法を明示化＝見える化することで明確に地理的概念を高めることも保障する地理学習を作り出すことができる。そこで、本稿では、議論の構造(中でも理由付けや裏付け)を用いることで、子どもたちが地理的な見方・考え方の1つである空間や位置等の概念を用いた思考を、子ども自身が取り扱えるようにアクティヴ化させる。その研究の概要を示したい。まず、2の「先行研究分析」では、これまでの地理学習で行われてきた内容知と方法知の研究成果と課題を浮き彫りにし、地理的概念をアクティヴ化させる議論の構造についての概要を明かす。3では、議論の構造を用いた単元構想を明かし、その具体を単元計画・本時案として示す。最後4では、まとめとして研究を振り返り、地理的な見方・考え方をアクティヴ化させる議論の構造の意義を明らかにする。

2. 先行研究分析

地理の内容知と方法知に関わる研究成果および議論の構造に関する先行研究を分析し、本稿の課題を明らかにする。

(1) 内容知の研究

地理教育の内容知研究は地理的概念の研究として行われてきた。代表的な研究を取り上げ考察したい。

① 三大基本テーマ・三大基本概念

山口(2009)は、地理教育(学習)の本質的な目的を人間形成とし、その上で地理を教育する目的は、地理学的真理・地理学的法則性の探求であると述べている。すなわち、地理教育は幅広い意味での地理を素材とした人間形成であるとする考えである。山口(2009)は、地理の内容に即して地理の概念を三大基本テーマ・三大基本概念として明確化した優れた研究である。その概念は、「地域」、「環境」、「空間」に分かれており、これに対する知識・理解・能力・態度の育成を図ることが地理教育の具体的な目標としている。「地域」とは、「地表の各地には個性的で多様な人間・場所が存在している」ことであり、その下位概念として「地域性、地域的特色、場所、景観、比較、統合、変化」などを挙げている。次に、「環境」とは、「人間・場所は環境(特に自然環境)との関わりの中で存在している」と述べ、その下位概念として「自然・人間関係、自然環境、社会環境、景観、共生、自然観」などを挙げている。最後に「空間」については、「人間・場所は空間的位置を占めて存在し、各空間は相互に関連している」と述べ、その下位概念として「位置、分布、立地、配置、地域間関係、広域的視野、グローバル的視野」等があるとしている。しかし、地理教育だけで、人間形成がなされるだろうか。後述するが、人間形成に寄与するには、地理的概念の内容と方法の研究だけでは不十分である。そこに議論の構造を持ち込み地理的な見

方・考え方をアクティヴ化させることで、子どもたちに、地理的概念を見える化させ、地理的事象について考え、さらには、自分の学習到達段階を気付かせることが必要ではないだろうか。

② 地理的な見方・考え方

地理的な見方・考え方については、中央教育審議会答申に、「社会的事象を、位置や空間的な広がりに着目して捉え、地域の環境条件や地域間の結び付きなどの地域という枠組みの中で、人間の営みと関連付けること」と記されている。本稿で取り扱う小学校段階での地理的な見方・考え方について、菊地（2019）が整理している。地理的な見方・考え方とは、地域における自然環境と人文・社会環境を関連付けながら地域的特色を明らかにしようとするものである。空間的には、身近な地域から世界までを範囲とし、時間的には、過去・現在・未来を含むものである。さらには、他地域との相違点、共通点、類似点を位置づけようとするものとしている⁵⁾。寺本（1997）は、より平易に地理的な見方・考え方を「場所に即して関連的・多角的に物事を捉えようとする姿勢」として、特に「場所」、「移動」、「関係」、「地域」を示している⁶⁾。

③ 三大基本テーマ・三大基本概念と地理的な見方・考え方の関係

山口の述べる「地域」、「環境」、「空間」は、地理に関する広い意味での基本概念である。しかし、地理的な見方・考え方は、それに比べるとより限定した概念であり、地理に関する概念のすべてを捉えられているわけではない。しかし、授業実践レベルでは、子どもたちにはより理解しやすいとも言える。本稿では、初等教育段階でのリテラシーを考え、地理的な見方の一部を子どもたちに見える化し、その操作（アクティヴ化）を通して子どもたちが地理的概念の向上を目指す。

（2）方法知についての研究

方法知の研究について、山口（2008）は、生活実用的有用性として、外出行動時に地図が役に立つこと、地図情報により旅行が楽しく豊かになるなどの有用性を示しており、寺本（1997）は「旅学習」としてより実践的に海外旅行で地図を手に自分で散策できる力であると述べている。このように、旅をイメージさせるなど、方法知としての研究も進められてきてはいる。しかし、地理的概念を旅の中で使うことはできても、地理的概念を比較したり、地理的事象を批判的に検討

したりしないかぎり、地理学習が人間形成につながるとは言えない。この内容知と方法知の統合についての研究はどのようなになっているのだろうか。

（3）内容知と方法知の統合についての研究

これまで、教育現場における地理学習は、教え込みになりやすいとの批判（武元 2001）があった⁷⁾。しかし、近年は、内容知と方法知の両方からアプローチされてきた。中でも伊藤（2009）は、中学校において物語を用いた地理学習の単元開発を行い、物語を多面的・多角的に考察し、態度決定まで迫る素晴らしい研究を行っている。しかし、地理的な概念をどのように思考することでどう成長するかが明確とは言い難い。空間や位置などの地理的概念を用いて、思考を活発化させる理論と具体が必要であると考えられる。

（4）地理的概念をアクティヴ化させる理論の研究

批判的思考を高める議論の構造を用いることで、地理の見方・考え方をアクティヴ化させる研究がある（池野 2004）。池野は、中学校地理的分野「国土開発はどうあるべきか」で議論の構造を、地理教育に持ち込むことで、地理的事象の思考を高める研究を行っている⁸⁾。しかし、中学校段階の研究にとどまっておらず、小学校社会科教育、地理学習に関しては、研究されていない。また、議論の構造を示しても、地理的概念を教師にも子どもたちにも見える化はしていない。地理的概念を高めるためには、小学校段階でも、ツールミンモデルを用いた議論の構造研究を行い、教師にも子どもたちにも見える化する必要があるだろう。その理由は、議論の構造を用いることで、主張の根拠や裏付けを吟味する必要性が生まれる。その中で地理的な空間や位置等を吟味し、理解を子どもたちが高めることができるからである。

（5）議論の構造

議論の構造は、政治学習などで用いられてきた。本稿では、その知見を借り、地理的な学習に応用を試みる。田口（2012）は、対立した問題を対話によって解消する議論を、民主主義形成の根幹と位置づけている。そして、ツールミンの議論モデルを用いた授業の方法原理を明らかにしている。それは、第一に、ツールミンの議論の要素を図式化（ツールミンモデル）し、それに教師や子どもたちが主張を当てはめる方法。第二に、社会の学習を議論の構造に当てはめて捉えようとする方法である。本稿では、子どもたちが主張を

成す時には第一の方法を、地理的事象について思考する時には第二の方法を用いる。トゥールミンモデルを図示すると図1のようになる。

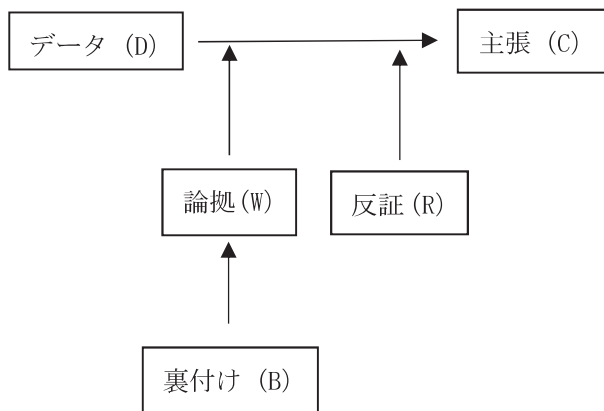


図1 トゥールミンモデル⁹⁾

Dは、主張の基となる事実を表し、Cは主張や結論を表す。Wはその主張を正当化させる理由付けであり、BはそのWの保証である。Rは、反証を表し、「そうでなければ」等の形で表現される。本稿では小学校地理学習において、議論の構造を導入することで地理的な見方・考え方をアクティブ化することで、子どもたちが自身の考える過程を可視化し、地理的事象に関する成長の段階を子どもたちにも見えるようにする。

3. 単元について

地理的な見方・考え方を働かせる議論の構造を用いた単元開発を小学校第5学年「国土の気候の特色」において行う。

(1) 議論の構造を用いた単元の開発

この単元では、地理的な見方・考え方を活発化させるために、次のように提案する。

まず、地理的概念を子どもたちに理解しやすいように、地理的な見方・考え方（この単元では、緯度・季節風・標高・地形の4つの要素）に置き換えて揭示する。次に、地理的な見方・考え方を子どもたちが操作しやすいように、座標軸に整理し見える化する。そして、座標軸を理解するのが困難な子どもたちには、白地図を示し、雨温図がどの地域のものかの理解を助ける。また、トゥールミンモデルを用いて、雨温図の位置を特定する4つの要素を組み合わせることで白地図上に雨温図の位置を特定させる。トゥールミンモデルによると、データを基に主張を成すまでに、次の3段階に議

論が構成されている。第一に、データから主張にいたる論拠（理由）を述べる。第二に、その裏付けを述べる。第三に、反証を試みる。第一の論拠と第二の裏付けを検討する段階で、地理的な見方・考え方を、座標軸を使って多面的に検討する。次に、第三の反証を試みる段階では、2つ以上の雨温図を比較・検討する。

(2) 地理的な見方・考え方を高める構造の研究

地理的な見方・考え方を子どもたちに見やすくし、操作性を高めるために 次の2つを提案する。

① 知識の構造化の課題と変革

まず、子どもたちが学習すべき地理的概念／知識を構造化する。近年、知識の構造化論が言われているが、それは図2のような構造になるのではないだろうか。知識の構造化は、地理的概念を明確にするうえで重要であるが、地理に関する事実的知識を積み重ねるだけでは必ずしも概念的知識へと成長するわけではない。そこで、地理的な見方・考え方を十分に働かせることが重要になる。

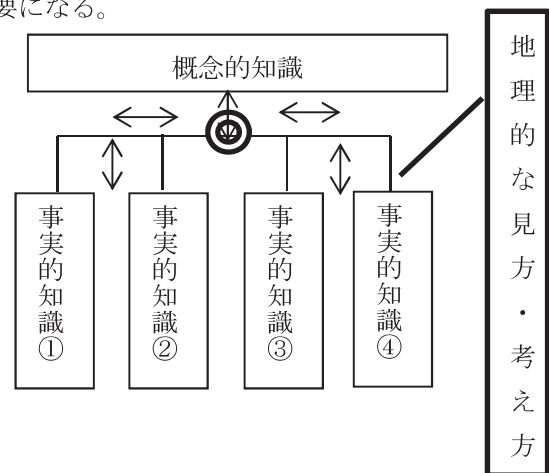


図2 知識向上のイメージ（筆者作成）

図2の縦向きの矢印の下段は、各地の気候から気候を特徴づける条件を抽出していく過程を表している。横向きの矢印は、事実的知識を互いに行き来する中で、複数の気候を特徴づける条件が分類・比較・関連付けされることを表している。さらに、縦向きの矢印の上段は、思考の統合化を表しており、議論を通して考えが高まり雨温図の位置を特定できたり、雨温図や白地図を使ってその場所の気候を説明できたりすることを表している。もう一つは、地理的な見方・考え方を働かせるための装置の開発である。

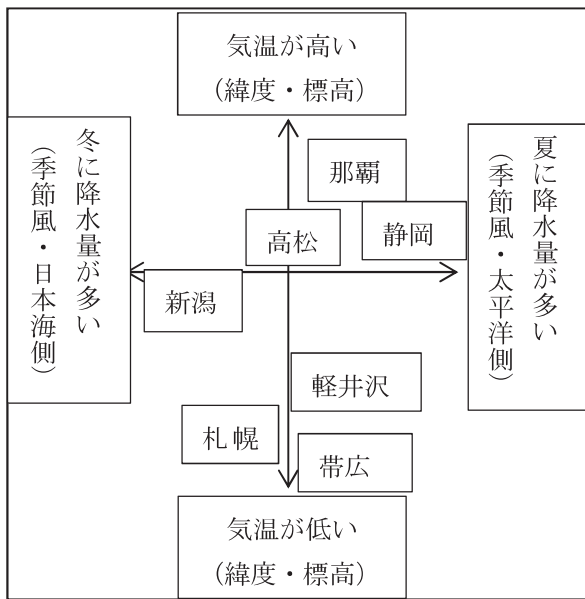


図3 思考を働かせる装置—座標軸— (筆者作成)

図3は、思考をより活発に働かせるための装置—座標軸—である。座標軸は、個別に学習してきた各地の気候や気候を左右する要素について、分類・比較・関連付け・総合化し、根拠を明確して議論を深めるために開発した。縦軸は気温の上下を表し、横軸は降水量を表している。縦軸の気温の上下を決める要素として、緯度と標高を、横軸の降水量を決める要素として季節風を設定した。なお、小学校段階のリテラシーを考慮して表は3Dではなく2Dの表としたため、地形による降水量の変化については、表には表されていない。そこで、議論の構造を用いて複数の要素を検討する活動

を設定している。

② 単元の構造化

本稿で取り上げる単元計画は、大単元「わたしたちの国土」の中から直接気候に関係の深い、「3 国土の気候の特色」、「4 あたたかい土地の暮らし」、「4 寒い土地の暮らし」について、三次で構成している。第一次では、各地の地形の特色や気候、産業や生活の工夫など、気候にかかわる事実的知識を育成する。第二次では、地理的な見方・考え方のさらに下位概念である、気候を決める4つの要素（緯度・季節風・標高・地形）について学習し、これまで地域ごと、ばらばらに学習してきた気候にかかわる事実的知識を整理する。第三次では、これまで学習してきた気候にかかわる事実的知識と気候を決める4つの要素をもとに地理的な見方・考え方を働かせて思考力を高める構造とする。

③ 単元計画

1) 単元名

「1 私たちの国土」

教材名「各地の気候の特色」(東京書籍5年 上)

2) 単元の目標

- 日本の各地には様々な気候の地域があることを理解する。
- 議論の構造を用い、雨温図の位置を白地図上に確定させる活動を通して、気候の特色の理解を高める。
- 気候と関連する生活上の課題について、当事者意識をもって考えることができる。

3) 単元計画

	役割	目標	学習内容・活動計画	◎4つの要素 ☆評価規準
第一次	緯度による寒暖の差 1時間	○緯度による気候の違いを読み取る。	○沖縄／東京／北海道（札幌市）の気温の違いから「緯度」による気候の違いを読み取る。 ・沖縄と北海道の雨温図を比較し、どちらのものを主張(C)する時、ツールミンモデルを使用する。緯度の違いにより気温に差があることに気付く。その際、判断するデータを雨温図(D)に緯度を根拠(W)に、その裏付け(B)として、教科書にある北海道のスキー、沖縄の海水浴の写真など使い、生活と気候の関わりに実感を持たせる。	◎緯度 ☆緯度により、気温が異なることを理解している。
	あたた	○気候に合わせた	○沖縄の伝統的な家のつくりの図と現代の家の写真	◎緯度

	かい土地のくらし 3時間	家の工夫を読み取る。	より、気候に合わせた家の工夫を読み取る。	☆気温に対応した生活の工夫に気付く。
		○気候に合わせた農業や特産物、観光などの産業についての工夫や苦勞を知る。	○気候に合わせた農業の特色や工夫を、サトウキビを通して考える。 ○美しいサンゴ礁の海やそれに伴う観光等の産業、環境破壊や米軍基地問題について考える。	◎緯度 ☆気温に対応した農業や産業について考える。
		○沖縄の伝統文化について知る。	○エイサーを通して、伝統や文化や人々の願いを知る。	
	寒い土地のくらし 2時間	○緯度や季節風による気候の違いを読み取る。	○帯広／札幌／東京の気温と降水量、緯度による気候の違いを読み取る。同じ緯度でも太平洋側と日本海側では降水量の異なりがあることを学ぶ。 ・雨温図の使い方に慣れ、比較して違いを考えることができる。 ○緯度が高く気温が低いとともに、同緯度でも札幌と帯広では雨温図の異なりがあることに気付き、今後の学習問題作成への足場を作る。 ・札幌と帯広の雨温図を比較し、どちらのものか主張(C)する時、トゥールミンモデルを使用し、その際、判断するデータを雨温図(D)に緯度を根拠(W)に、その裏付け(B)についても触れておく。 (例)道南の体育授業ではスキーが行われ、道東の体育の授業ではスケートが行われていることに気付く。	◎緯度・季節風 ☆高緯度地域では気温が低いことに気付く。 ☆太平洋側と日本海側では、降水量が異なることに気付く。
		○寒い地方のくらし。家、農作物、文化について理解を深める。	○寒い地方の暮らしの工夫について理解する。 ・家のつくりの工夫、農作物の工夫、寒さを生かした観光やスポーツなどについて理解する。 ○北海道の先住民族であるアイヌの人たちについて理解する。 ・独自の歴史や文化について理解するとともに、現代においても続く問題について知る。	◎緯度 ☆気候と自然環境、生活状況、生活の工夫などの関係について考える。
第二次	国土の気候の特色 2時間	○日本の地理的位置と特徴を理解する。	○地球儀や世界地図を使って地理的位置を確認する。 ○南北に長く高緯度になるほど寒いことを知る。 ○地域による降水量の違いは緯度とは異なる条件(季節風)があることを知る。 ○降水量は地形による影響があることを知る。	◎緯度・季節風・地形 ☆緯度、季節風、地形による気候への影響を理解する。
		○地形の図から季節風の影響をつかむ。	○地形の図を活用し季節風によって冬は日本海側に夏は、太平洋側に降水量が多いことに気付く。 ○中央高地式気候や瀬戸内海式気候の地形の図を掲	◎季節風・地形・標高 ☆季節風や地形、標

			示し、降水量や気候の緯度や季節風以外にも気候を特徴付ける要素があることを知る。 ・緯度のあまり変わらない、長野と静岡の雨温図を比較し、どちらのものか主張(C)する時、ツールミンモデルを使用し、その際、判断するデータを雨温図(D)に、根拠(W)には季節風の影響と標高と2つを組み合わせて判断する。	高による気候への影響を、データ(D)や根拠(W)を基に考え判断できる。
第三次	国土の気候の特色 2時間	○雨温図の特徴を読み解き、これまで学習してきた気候の特色から日本のどの地域かを判断する。 (本時) 9/10	○座標軸ではほぼ同じ場所になる雨温図を既習事項の4つの要素から再度検討し、どの地域か判断する。 ○同緯度の札幌と帯広を学習問題に組み入れ、2つの雨温図を組み合わせて議論しなければ解けないように授業を設定する。	◎4要素のすべて ☆ツールミンモデルを使い、雨温図の位置を白地図上に特定できる。その際、資料、根拠、裏付けを規準に判断できる。また、判断が難しい場合は2つの雨温図を比較して判断できる(反証)。
		○学習のまとめ	○これまでの単元のまとめを行う。 ・気候と気候を決める要素、人々の生活との関連付けを振り返る。	◎4要素全て ☆生活と気候を決める条件の関連を理解ができる。

④ 本時案

1) 本時の目標

◎雨温図の場所を、気候を決める4つの要素を根拠に判断し、白地図上に特定できる。

○日本の気候の特色の大体をつかむことができる。

2) 展開

時間	学習活動 (発問・子どもたちの反応)	指導上の留意点	評価規準
導入 5分	1. 気候の特色と、気候を特色付ける4つの要素を振り返る。 <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">緯度・季節風・標高・地形</div>	○これまでの学習をまとめた資料(パワーポイント)を用いて振り返りを行う。	○各地の気候の特色と気候を特色付ける4つの要素を振り返ることができる。
展開 30分	2. 課題をつかむ <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">雨温図が地図のどこの地方のものであるか、根拠を基に考えよう。</div> 3. 7つの雨温図が、白地図のどこにあたるか考える。		○課題を適切に理解できる。

<p>4つの要素を応用して社会的事象を判断していく段階。そのために雨温図をトゥールミンモデルに当てはめて判断させる。この後、議論する際もトゥールミンモデルで根拠や論拠を明確にさせる。</p>			
	<p>○この7つの雨温図はどこの地域のものでしょうか。予想して地図に番号を書きなさい。</p> <p>・あまり書けない子どもたちや、勘で書き込む子どもたちがいることが予想される。</p> <p>○気温と降水量に着目して、ワークシートの座標軸に雨温図を整理しなさい。</p> <p>・座標軸の仕組みをあまり理解できない子どもたちや、勘で書き込む子どもたちがいることが予想される。</p> <p>・沖縄・上越・静岡の雨温図は比較的容易。高松、軽井沢、札幌、帯広は、要素が2つ以上あり、判断が難しいと思われる。</p>	<p>○白地図と雨温図の入ったワークを配布する。(札幌、帯広、那覇、上越、静岡、軽井沢、高松の雨温図で、グラフタイトルなしの資料)</p> <p>・教室掲示されている4つの要素を振り返る。</p> <p>・縦軸、横軸と順に説明し、雨温図を位置づける支援する。</p> <p>・2つ以上の雨温図を比較する場合は、トゥールミンモデルの根拠や裏付けを明確にして、議論し、判断することを確認する。</p>	<p>○白地図に雨温図を当てはめようとする。</p> <p>○座標軸に整理する時に4つの要素を基に整理できる。</p> <p>・雨温図を判断する際にトゥールミンモデルを用い、根拠や裏付けを明確にした議論と判断ができる。</p>
<p>ま と め 1 0 分</p>	<p>5. 気候の特色に関わる交流</p> <p>○全体で交流する。</p> <p>6. 活動を振り返る。</p> <p>○気候と気候を決める要素について振り返る。</p> <p>○次時は、気候と生活の様子を結び付けて気候・生活との結びつきを考えることを知る。</p>	<p>○座標軸では理解が難しい子には、デジタル教科書で雨温図を2つずつ並べて比較させ、トゥールミンモデルに当てはめて理解を助ける。</p> <p>○雨温図と気候の要素、各地の様子との関係をこれまでの教室掲示を活用して振り返る。</p> <p>○生活者の視点との結びつきは、次回のまとめで行うことを伝える。</p>	<p>○全体交流を基に自分の思考・判断したことを、振り返ることができる。</p> <p>○雨温図と生活の様子を結びつけることができる。</p>

⑤ 板書計画

板書の左上は、気候を決める4つの条件（要素）であり、授業の最初に確認して板書する。右上は課題表示。左下は白地図となっており、それぞれの地名を授業の進展に伴って子どもたちとともに、白地図に書き込む。また、パワーポイントによりこれまでの資料を

振り返る際は、白地図の上にスクリーンを広げて投影する。右中は座標軸であり、右下のまとめは、子どもたちと教師で作成する。これまで単元で学習してきた成果は、子どもたちから向かって左の窓側のワイヤーにつるし、向かって右側の掲示板には、トゥールミンモデルを年間通して掲示する。

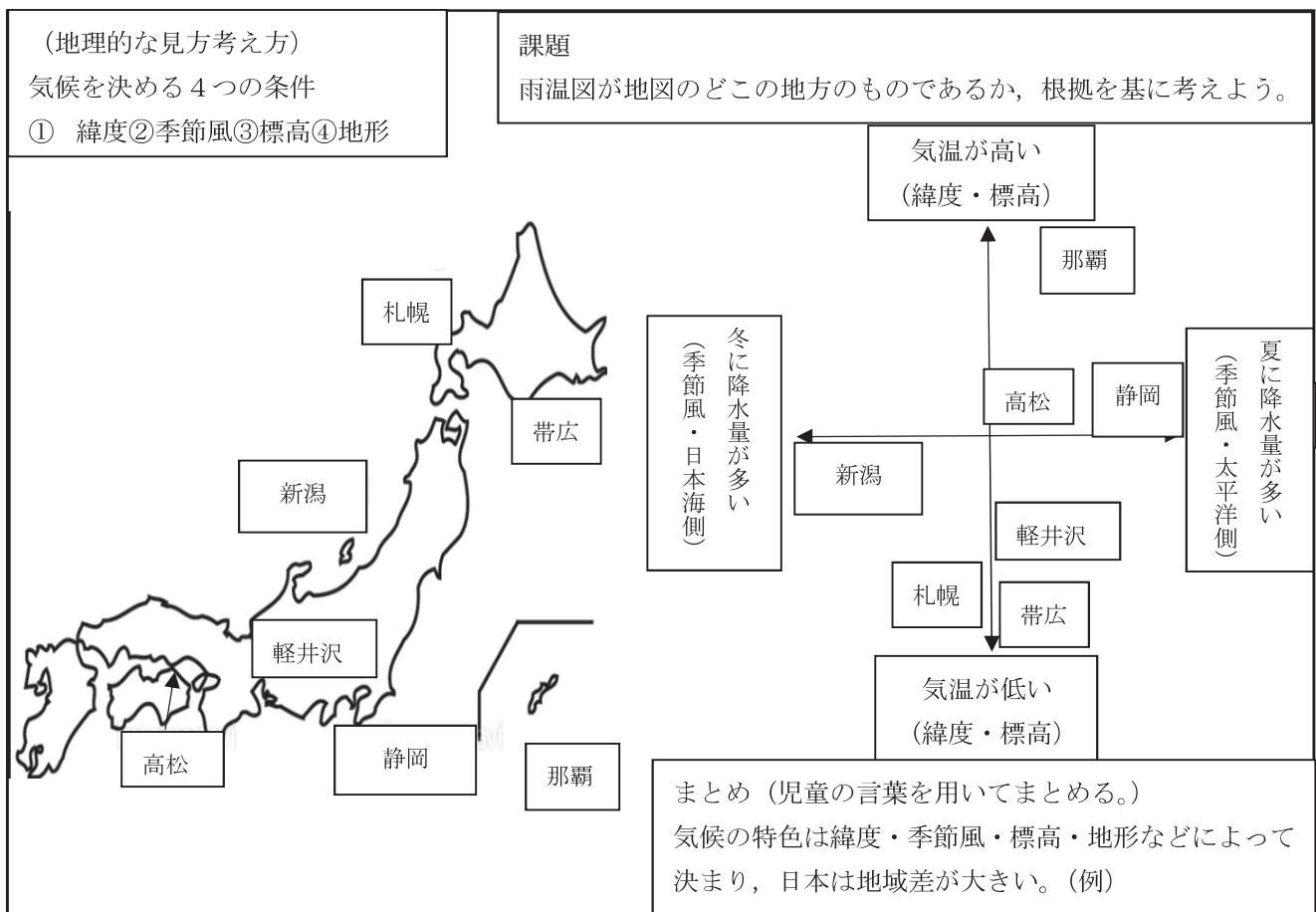


図4 板書計画

(3) まとめ

単元の第一次では、地理的概念の1つである、緯度や季節風の気候への影響を学習する。そこでは、気候を決める要素(緯度・季節風)を生活の関連の中で理解できるようにする。その際にツールミンモデルを用いて資料を雨温図に、根拠を緯度・季節風において理解を高める。単元の第二次では、緯度、季節風に加えて、標高や地形による気候への影響を理解できるようにする。その際もツールミンモデルを用いることで、根拠を明確にする。第二次までの上に、第三次では、複数の雨温図の位置を特定させる活動を行い、すべての要素を組み合わせ、議論を行う。

本時では、気候を決める要素を板書して明示化し、地理的な見方・考え方をより働かせるために座標軸を用いる。そして、ツールミンモデルで複数のデータ(雨温図)を、根拠(4つの要素)をもとに子どもたちが議論する中で地理的概念を高めることができる。

4. 結語

これまでの地理教育(学習)は内容、または内容一方法を中心に研究が進められてきた。また、教え込みとの批判や見方・考え方が地理学習に限定され社会科教育としての見方・考え方に繋がらないとの批判もあった。本稿では、地理学習の目的を地理的概念の獲得に、その内容を地理的な見方・考え方のアクティヴ化とし、その方法を議論の構造として解決を図った。地理的な見方・考え方をアクティヴ化することで、子どもたちにも自身の学習の成長が明らかになる。それは、従来の地理的な見方・考え方を教え込む学習ではなく、子どもたちが主体的に気候に関わる知識を獲得し、その知識を活用して雨温図の位置を特定させる探究的な学習である。さらに、単元の最後「学習のまとめ」では、習得した地理的な見方・考え方を活用して、日本各地の気候と生活との関連を考えることができるようになる。その思考は生活との関連に興味をもって調べたくなる態度の育成にもつながる。これをもって、

公民としての資質・能力の育成に資する研究とした。

本稿は、小学校社会科地理学習を事例に、新たに議論の構造を持ち込むことで、地理学習の課題の解決を図った。その意義は次の4点である。

第一に、地理教育（学習）に、新たに議論の構造を持ち込むことで、地理的な見方・考え方を働かせ地理的概念を高める具体を示すことができた。

第二に、地理教育（学習）に、議論の構造を原理とした目標—内容—方法の一貫した地理教育（学習）を提起した。

第三に、議論の構造（とくに、根拠と裏付け）を用いることで子どもたちが気候を決める4つの要素を裏付けにした議論を行い、地理的な見方・考え方をアクティヴ化させる道筋を示した。

第四に、地理的な見方・考え方をアクティヴ化させることで、習得・活用・探究することができた。

今後の課題としては、次の3点があげられる。

第一に、地理的概念を高めることと公民としての資質・能力の育成との関係を明らかにすること。

第二に、本稿で開発した授業の検証を行い、議論の構造を用いることで地理的概念の向上が見られるのか検証を行うこと。

第三に、議論の構造を用いて地理的な見方・考え方を高めることが、他の地理的学習にも応用できるのかどうか検討すること。

注

1) 寺本（2000）は、地理的な見方・考え方について、「事物・事象の成立・存在を『それはどこで起こったものか』という視覚から丁寧に考えること」と述べている。本稿では、この寺本の考え方を基盤に、地理的な見方・考え方とは、地理的事象に関わる知識・概念と思考の一体のものとして捉えその育成の具体を探求している。

2) 本稿では、地理的概念を地理的事象に関わる知識・概念として使用している。知識について溝口（2000）は、事実に基づく知識と概念的知識に分け、事実に基づく知識よりも高次の知識として概念的知識を説明している。事実に基づく知識とは「時間的・空間的に限定された特殊な社会的事象について記述する事実に基づく知識」であり、概念的知識とは、「共通の要素、あるいは関係、傾向性について説明する一般的な知識である」としてい

る。本稿では、地理的事象に関わる概念的知識の向上を目指している。

3) 例えば山口（2009）は、地理学習で学ぶべき基本概念を地域、環境、空間の「三大基本テーマ・基本概念」として明確にしている（pp. 12-13）。

4) 例えば伊藤（2003、2009）は、物語を地理学習に持ち込む内容知と方法知の両面からの研究を行っている。

5) 菊地（2019）は、地理的な見方・考え方を中学校学習指導要領地理的分野の柱書に即して、小学校社会科における地理的な見方・考え方を図解し、解説している（p. 31）。

6) 寺本は、地理的な見方・考え方について、場所に関連して物事を多元的・関連的にみることとして、「移動」、「関係」、「地域」のそれぞれについて説明している（pp. 137-156）。

7) 武元（2001）は、狭義の地理教育（中学校での地理教育）を「依然として教師主導による教科書教材の教え込みが、学校現場の大勢であり、社会科本来の学習指導が行われていない。」（p. 200）としており、広義の地理教育（小学校）に対しては、「地域学習を中心に、社会科本来の子どもも主導の学習指導が行われてきた。告示社会科以降、産業、国土学習の授業は、子どもたちの『生活世界』から遊離した『現代社会』に関する抽象的・言語的認識の教え込みとなりがちになった。」（同）と述べている。本稿で取り上げる小学校社会科の国土学習においても、教育現場においては、抽象的な地理概念の教科書教材の教え込みとなりがちであると考えられる。

8) 宇津、久門、竹中（池野研究代表 2004）は、中学校地理的分野における学習で、諫早湾干拓の是非を多面的・多角的な角度から検討し、政策批判する学習を行っている。これは、議論を用いて、国土開発における論争問題に対して積極的に考え、社会形成を促す研究実践である（pp. 135-146）。

9) 池野（2003）で使用されているトゥールミンモデルをもとに、R（反証）を付け加えて作成した（p. 48）。

引用参考文献

池野範男（2003）「市民社会科の構想」社会認識教育学会編『社会科教育のニュー・パースペクティブ』明治図書、p. 48

- 池野範男研究代表 (2004) 「現代民主主義社会の市民を育成する歴史授業の開発研究」, 基盤研究 (C) (2), 研究成果報告書, (課題番号 13680304)
- 泉貴久 (2013) 「地理教育における社会参加学習の課題 — 学校周辺地域を対象とした授業実践を手掛かりに —」 『中等社会科教育研究』, 32, pp. 81-99
- 伊藤裕康 (2003) 「『旅行』を活用した地理学習のカリキュラム構想」 『社会系教科教育学研究』 15, pp. 1-12
- 伊藤裕康 (2009) 「情報消費社会と有用性のある地理学習」 『地理学報告』 108, pp. 1-14
- 尾原康光 (1992) 「社会科における批判的思考育成の原理と方法 — 『議論』に基づく 0' Reilly の批判的思考育成原理 —」 『社会科教育研究』 67, pp. 35 - 52
- 菊地達夫 (2019) 「地理学習」 佐藤浩樹・原口美貴子・菊地達夫・山口幸男編, 『テキスト初等社会科』, 学文社, pp. 30-41
- 佐藤浩樹 (2006) 『地域の未来を考え提案する社会科学習』, 学芸図書
- 佐藤浩樹 (2019) 『小学校社会科カリキュラムの新構想: 地理を基盤とした小学校社会科カリキュラムの提案』, 学文社
- スティーヴン, トゥールミン (戸田山和久・福澤一吉訳) (2011) 『議論の技法 トゥールミンモデルの原点』, 東京図書
- 田口紘子 (2012) 「社会科における議論」 社会科認識教育学会編『新社会科教育学ハンドブック』, 明治図書, pp. 178-185
- 武元茂人 (2001) 「地理授業の研究」 全国社会科育学会著『社会科教育学研究ハンドブック』, 明治図書, pp. 192-201
- 寺本潔・井田仁康・田部俊充・戸井田克己 (1997) 『地理の教え方』, 古今書院
- 寺本潔 (2000) 「地理的な見方・考え方」 『社会科重要用語 300 の基礎知識』, 森分孝治・片上宗二編, 明治図書, p. 206
- 溝口和宏 (2000) 「概念的知識」 『社会科重要用語 300 の基礎知識』, 森分孝治・片上宗二編, 明治図書, p. 131
- 山口幸男 (2008) 「地理教育の本質と地理学習論の研究課題」, 『地理教育研究』 1, pp. 1-8
- 山口幸男 (2009) 「地理教育の本質論的考察」, 『群馬大学教育学部紀要 人文・社会編』 58, pp. 11-24

(はしもと たかお: 共栄大学)

投稿: 2020年8月10日

受理: 2020年10月4日

日本遺産「炭鉄港」を題材とした小学校社会科の授業開発

菊地 達夫

キーワード：日本遺産、炭鉄港、接続連携、関連性、系統化

1 はじめに

現在、あらゆる遺産がブームとなっている。世界遺産、日本遺産、地域遺産など、古いものへの再発見や再評価の機会が続いている。このような遺産への注目は、経済活動と関連する。経済活動の好況期は、新しいものが次々建設され、遺産のような古いものへの興味関心は低くなりやすい。他方、経済活動の低迷期になると、遺産への注目が高まり、観光等へ活かされる。すなわち、既存の地域資源に付加価値を得ようとする動きとなる。

こうした動きは、その他の業界にやや遅れながら広がり、学校教育も例外ではない。小学校社会科の場合、文化財や遺産といった文言（学習指導要領解説）は、第3学年、第4学年、第6学年で確認できる。

筆者も、ここ数年、文化遺産の教材活用の意義や授業開発に取り組んでいる。その視点は、文化遺産を活用し、学習内容の認識を深めるといった方向性にある。菊地（2019）では、小学校社会科において日本遺産「北前船寄港地・船主集落」を題材として、授業開発を行った。日本遺産は、地域間で分布する関係文化財で構成されていることに地理教材としての意義があることを強調した。ここでは第4学年「県内の特色ある地域」の学習内容として、広域に点在する道内の4自治体（函館市、松前町、小樽市、石狩市）にどのような共通性があるのか、地図活用しながら関係性に気付かせる学習活動を開発した。他方、文化遺産の教材活用を他学年の学習内容へ導く枠組みを示すことはできなかった。続く、菊地（2020）では、文化遺産を活用した地理授業の系統化とし、小中高の各場面において、世界遺産、日本遺産、地域遺産などの活用によって段階的に繋ぐ枠組み・意義を示唆した。

本稿は、菊地（2019）の課題として残った内容に着目し、再び小学校社会科の授業開発を行う。具体的には、日本遺産「炭鉄港」を題材として第4学年「県内の特色ある地域」の学習内容（北海道を事例地）で取

り上げ、第3学年及び高学年の学習内容への接続・連携の視点を示す。結果、小学校社会科における日本遺産の教材活用の系統化を構築する。今回、取り上げる日本遺産「炭鉄港」の構成文化財は、部分的ではあるが、高校地理A・地理Bの授業開発・実践として、以前取り上げている（菊地2016・菊地2012）。

地理Aでは、石炭搬出港を題材とし、石狩山地（空知管内）の炭鉱から距離の遠い港湾（室蘭港や小樽港）を、なぜ活用したのか、思考させるものであった。その考察において、産業遺産（炭鉱・港湾・鉄道等）に着目し、新旧の地形図を用いた。これは、「生活圏の諸課題の地理的事象 ア日常生活と結びついた地図」の学習内容として取り上げたものである（菊地2016）。

地理Bでは、北海道遺産「空知の炭鉱関連施設と生活文化」を活用して、工業・エネルギー原料の分布として、北海道、北九州、ルール地域（ドイツ）の炭鉱地の類似性と相違性を考察しようとするものであった。地域間比較として、地図、写真、統計を用いた。加えて、日本史Bへの接続として、「近代産業の発展と近代文化」、「第1次世界大戦と日本の経済・社会 第2次世界大戦と日本」、「経済の発展と国民生活の変化」の学習内容を取り上げ、学習課題を示した。結果、地歴連携の事例の1つとして示した（菊地2012）。

以上、筆者の一連の研究成果を含む先行研究・実践は、特定の学習内容において、特定の文化遺産をどのように教材活用するかといった事例が多い。他方、特定の文化遺産を用いながら、他の学習内容へ、学習成果をどのように活かすことができるかという点は弱かった。

今回の学習指導要領では、小中高の系統化の枠組みが以前と比べ強化された。これまで以上に各学年の学習内容とのつながりを具体的に示す必要性が高まっている。ゆえに、接続連携を視野に入れた授業開発の意義は高いと考えられる。

2 教材の概要と授業開発の方向性

本章では、日本遺産「炭鉄港」の概要と授業開発の方向性を示す。

(1) 日本遺産「炭鉄港」の概要

炭鉄港は、空知の炭鉱、室蘭の鉄鋼、小樽の港湾とそれらを結ぶ鉄道（空知～小樽・室蘭）の歴史や産業遺産を表す構成文化財が2019年5月文化庁の「日本遺産」（シリアル型）として認定されたものである。道内では、4件目の日本遺産となる。関係自治体は、赤平（3件）、小樽（6件）、室蘭（8件）、夕張（7件）、岩見沢（4件）、美唄（4件）、芦別（2件）、三笠（7件）の8市と栗山（1件）、月形（1件）、沼田（1件）、安平（1件）の4町を合わせた12市町で共同申請したものである。構成文化財は、1870年代以降に開鉱した空知の炭鉱跡や立て坑やぐら、1980年に国内3番目に整備された札幌～小樽（手宮）間の鉄路跡など45件を数える。

日本遺産におけるストーリー性は、日本の近代化を支えた歴史「本邦国策を北海道に観よ！～北の産業革命 炭鉄港」として、戦後の国のエネルギー政策転換による衰退や、その後の産業遺産を活用した観光振興も含む広域・連携の視点が評価された。

加え、構成文化財の位置する地域内での深化や多様化の可能性が生じている。例えば、室蘭は、鉄鋼のまちとしての構成文化財の役割を担うものの、小樽と同じく、陸路（鉄道）と港湾の結節点でもある。そのため、室蘭には、道内の米や小豆が集まり、市内に老舗の酒屋や菓子屋が立地する。よって、構成文化財を足掛かりに、他の地域資源（遺産）と結びつきが可能となり、より深い地域認識へとつながる。赤平では、構成文化財の1つである「旧住友赤平炭鉱」が注目されている。同施設は、アニメ映画「ぼくらの7日間戦争」（2019年公開）の舞台となっている廃工場のモデルになった。また、施設内の機器に触れたり、斜坑人車に乗ったりと直接体験できることも大きい。結果、ロケ地観光や体験型観光のニーズが増え、観光客の多様化につながっている。

こうした動きは、単なる工業・エネルギー、交通といった地理学習としての枠を超え、農業、商業、歴史文化の内容まで広がる。よって、日本遺産「炭鉄港」の教材活用の広がりにもつながるものと考えられる。

表1 日本遺産「炭鉄港」の主な構成文化財と関係自治体

【炭鉱】 赤平市、三笠市、月形町 夕張市、栗山町、岩見沢 市、美唄市、芦別市	住友赤平炭鉱立て坑やぐら、樺戸集治監本庁舎、旧北炭夕張炭鉱模擬坑道ほか20件
【鉄鋼】 室蘭市	旧火力発電所ほか4件。
【港湾】 小樽市、室蘭市	小樽北防波堤ほか4件
【鉄道】 小樽市、岩見沢市、室蘭 市、三笠市、沼田町、安 平町、芦別市、美唄市	旧手宮鉄道施設、旧北海道炭礦鉄道岩見沢工場、蒸気機関車D51 320号機ほか9件。

資料) 空知総合振興局 HP ほか。

(2) 授業開発の方向性

すでに述べたように、日本遺産「炭鉄港」の教材活用は、第4学年「県内の特色ある地域」の学習内容で取り上げる。この学習内容は、地理的学習を中軸とし接続となる第3学年の学習内容は、「市の移り変わり」、第5年の学習内容は、「我が国の工業生産」、第6学年の学習内容は、「黒船の来航」、「日清・日露の戦争」、「第2次世界大戦、オリンピック・パラリンピックの開催」といった学習内容が対象となる。

授業開発の方向性として3点を重視した。

1つは、歴史的事象（推移）と公民的事象（地域産業）の関係を重視する。具体的には、自治体（都市）人口の動態と地域産業の盛衰に注目させる。とりわけ、社会人口の増減は、地域産業の影響を受けやすい。人口動態は、どのような産業・企業の動向により、変化を生じたさせたのか、探る。また、北海道の都市と構成文化財の分布に、どのような関係性があるか気付かせる。

2つは、地域連関（北海道と本州・四国・九州）を重視する。具体的には、日本遺産の構成文化財の一部である炭鉱施設（石炭）が、他地域へどのような影響を与えたか注目させる。構成文化財には、小樽港や室蘭港に関連するものも含まれる。それを手がかりとして、他地域への影響に結び付ける。第5学年では、日

本の工業生産として、工業地域の形成・特色（太平洋ベルト地帯）などを学ぶ。その下支えとして、北海道の石炭が果たした役割が大きいことに気付かせる。

3つは、地理的（公民的）事象（北海道の石炭産業）と歴史的事象（段階的時期）の関係を重視する。具体的には、北海道の石炭産業の発展過程について、どのような歴史的事象が、関係しているか注目させる。第6学年の近現代の学習では、主な歴史的事象を取り上げる。石炭産業の発展過程の節目に、どのような歴史的事象が影響を与えたのか気付かせる。

3 授業構想の枠組み

本章では、まず、日本遺産「炭鉄港」を題材とした第4学年の授業構想を示し、続いて、それを活かす接続連携の視点（概要）を述べる。

（1）学習指導要領における授業構想の位置付け

第4学年「県内の特色ある地域」の場合、知識・技能の内容として、県内の特色ある地域では、人々が協力し、特色あるまちづくりや観光などの産業の発展に努めていることを理解すること、地図帳や各種の資料で調べ、白地図などにまとめることを挙げている。思考力などの内容として、特色ある地域の位置や自然環境、人々の活動や産業の歴史的背景、人々の協力関係などに着目して、地域の様子を捉え、それらの特色を考え、表現することを挙げている。

特色ある地域とは、地場産業が盛んな地域、国際交流に取り組んでいる地域、自然環境や伝統的な文化を保護・活用している地域などを例示している。また地域の資源として、恵みをもたらしている地域の資源や歴史的景観、文化財や年中行事、その土地の特性を活かした産物などを挙げている。具体地として世界遺産の登録地域、日本遺産の認定地域などがある。

今回取り上げる日本遺産「炭鉄港」は、地域の資源を保護・活用している地域に含まれ、恵みをもたらしている地域の資源として石炭、炭鉱、鉄道、港湾施設の構成文化財を歴史的景観と捉えることができる。

（2）授業構想の概要

単元目標は、「なぜ、炭鉄港は、日本遺産に認定されたのか」を考察する過程で、都市の分布と構成文化財の関係性をつかみ、北海道の特色ある地域の1つであることを理解できるとした。単元全体は、10時間構成とした。

導入部（3時間）では、北海道の都市分布から、偏在を読み取り、その偏在地にある都市人口の動態に類似性があることを気付かせる。加え、人口動態に、どのような地域の産業の盛衰が影響を与えたのかを理解させる段階である。

展開部（5時間）では、日本遺産「炭鉄港」の構成文化財の分布から、集積の特色を読み取り、どのような類似性があるか理解させる。続いて、それ以外の構成文化財は、どのような地域に点在し、どのような役割を有したものか理解させる。結果、導入部の学習成果との関連性に気付かせる段階である。

終末部（2時間）では、産業遺産である構成文化財を、どのような活動を通して保護・活用していこうとしているか、過去の様子を調べ、未来へ向けた提案を行う段階である。

① 導入部

すでに述べたように、導入部では、地図を用いて、都市の地理的分布の傾向を読み取り、統計を用いて、都市人口の動態を把握し、各種資料を用いて、人口増減に影響を与えた石炭産業（鉱山）の動向を調べる。

発問・指示として「北海道の都市の地理的分布は、どのような傾向（振興局別）があるか調べてみよう、空知管内に位置する都市名と人口数を調べてみよう」、「空知管内（歌志内市と夕張市）の都市は、どのような人口動態か調べてみよう、全国で1万未満の都市が、どこに位置するか調べてみよう」、「空知管内（歌志内市と夕張市）の都市の人口動態は、どのような地域産業が影響を与えたのか調べてみよう」といった内容が考えられる。

北海道地方の都市（〇〇市）の分布を振興局で区分した際、どのような偏在があるか、読み取らせる。北海道の振興局は14あり、札幌市を含む石狩振興局は6都市である。隣接する空知振興局は、10都市あり、最も多い。一方で、檜山や日高振興局のように都市がない地域もある。

空知管内10都市の人口動態は、総数に差異はあるものの、同じような増減の推移を示している。現在、全国で人口1万未満の都市は、3都市（歌志内市・夕張市・三笠市）のみであり、いずれも空知管内にある。その1つ夕張市は、2007年に財政破たんしている。

結果、ほとんどの都市は、社会人口の増減の影響を受けている。炭鉱が稼働していた時期は、概ね人口が

増加傾向にあり、炭鉱の閉山以降、人口が減少傾向にある。よって、これらの都市の人口増減は、石炭産業（鉱山）の影響によって生じていることが理解できる。

② 展開部

展開部は、まず、日本遺産の仕組み・目的について調べさせる。次に、地図により構成文化財の分布傾向を読み取り、その偏在の特色をリーフレットや副読本を用いて調べ、導入部の学習で得た成果との関連性を理解させる。

発問・指示として「日本遺産の仕組み・目的について調べてみよう」、「日本遺産「炭鉄港」の構成文化財の分布は、どのような偏在か調べてみよう、集積（空知管内）のある構成文化財は、どのような特色を有するのか調べてみよう」、「代表的な構成文化財（炭鉱関連）を調べてみよう」、「それ以外の構成文化財は、どのような地域にあるか確認しよう、その構成文化財は、どのような特色を有するのか調べてみよう」、「代表的な構成文化財（鉄鋼・港湾・鉄道）について調べてみよう、集積する構成文化財は、どのような産業に関係しているだろうか」といった内容が考えられる。

45 件の構成文化財のうち、30 件が空知管内に位置する。そのうち、炭鉱関連は、23 件を数える。よって、構成文化財の中心は、石炭採掘に関連するものであることがわかる。

残りは、鉄鋼、港湾、鉄道関連といったものである。鉄鋼は室蘭市、港湾・鉄道関連は室蘭市と小樽市が中心である。よって、その他の構成文化財は、石炭の移送、搬出、加工に関連するものであることがわかる。

③ 終末部

終末部は、各種資料を用いて、構成文化財の保護・活用の過程を調べ、それをふまえ広域・連携の活用について提案させる。

発問・指示として「夕張市では、閉山後、炭鉱施設をどのように活用してきたのか調べてみよう」、「今後、日本遺産「炭鉄港」の構成文化財は、どのように広域・連携の観光活用をしたらよいか考えてみよう」といった内容が考えられる。

すでに、各地の構成文化財は、博物館や街並み景観などとして教育的活用や観光的活用を行ってきた。日本遺産の認定は、広域・連携といった観光・教育活用の発展を期待するものである。認定後、構成文化財を紹介するリーフレットや小学校副読本の作成を行って

表2 授業（単元）構想

【単元目標】		
「なぜ、炭鉄港は、日本遺産に認定されたのか」を考察する過程で、都市の分布と構成文化財の関係性を各種資料からつかみ、北海道の特色ある地域の1つであることを理解できる		
導入部	1	【発問・指示】 ・北海道の都市の地理的分布は、どのような傾向（振興局別）があるか調べてみよう（地図帳） ・空知管内に位置する都市名と人口数を調べてみよう（地図帳）
	2	【発問・指示】 ・空知管内（歌志内市と夕張市）の都市は、どのような人口動態か調べてみよう（自治体統計） ・全国で1万未満の都市が、どこに位置するか調べてみよう（地図帳）
	3	【発問・指示】 ・空知管内（歌志内市と夕張市）の都市の人口動態は、どのような地域産業が影響を与えたのか調べてみよう（各種資料）
展開部	4	【発問・指示】 ・日本遺産の仕組み・目的について調べてみよう（インターネット）
	5	【発問・指示】 ・日本遺産「炭鉄港」の構成文化財の分布は、どのような傾向か調べてみよう（文書資料） ・集積（空知管内）のある構成文化財は、どのような特色を有するのか調べてみよう（文書資料）
	6	【発問・指示】 ・代表的な構成文化財（炭鉱関連）を調べてみよう（各種資料）

	7	【発問・指示】 ・それ以外の構成文化財は、どのような地域に分布するのか確認しよう（文書資料） ・その構成文化財は、どのような特色を有するのか調べてみよう（文書資料）
	8	【発問・指示】 ・代表的な構成文化財（鉄鋼・港湾・鉄道）について調べてみよう（各種資料）
終末部	9	【発問・指示】 ・夕張市では、閉山後、炭鉱施設をどのように活用してきたのか調べてみよう（各種資料）
	10	【発問・指示】 ・今後、日本遺産「炭鉄港」の構成文化財は、どのように広域・連携の観光活用をしたらよいか考えてみよう（各種資料）

いる。

それをふまえ、どのような周遊型観光や体験型観光を提案できるか追究する。

（3）授業構想の接続連携

ここでは、第4学年の授業構想をふまえ、第3学年や高学年の学習内容へ、どのように接続連携させるか述べる。

第3学年の市の移り変わりでは、戦前から戦後を通じて、いくつかの年代を決め、自治体人口の推移を調べる。その結果、どのような人口動態であったか、確認できる。続いて、人口の増加、減少、増減といった変化において、どのような要因が働いたのか、調べる。とりわけ、地域産業の影響に注目する。結果、空知管内の都市人口の動態と石炭産業の関係性に気付かせる基礎段階となる。

第5学年の工業生産では、工業地帯の形成・確立とその位置を理解させる。その上で、どのような種類の

工業が、成長を遂げたか、確認する。その過程で、国内の工業原料（石炭）は、どの地域から移入されていたか押さえる。結果、工業原料の一部は、北海道産の石炭を大量に活用し、工業化を支えた事実気付かせる発展段階となる。

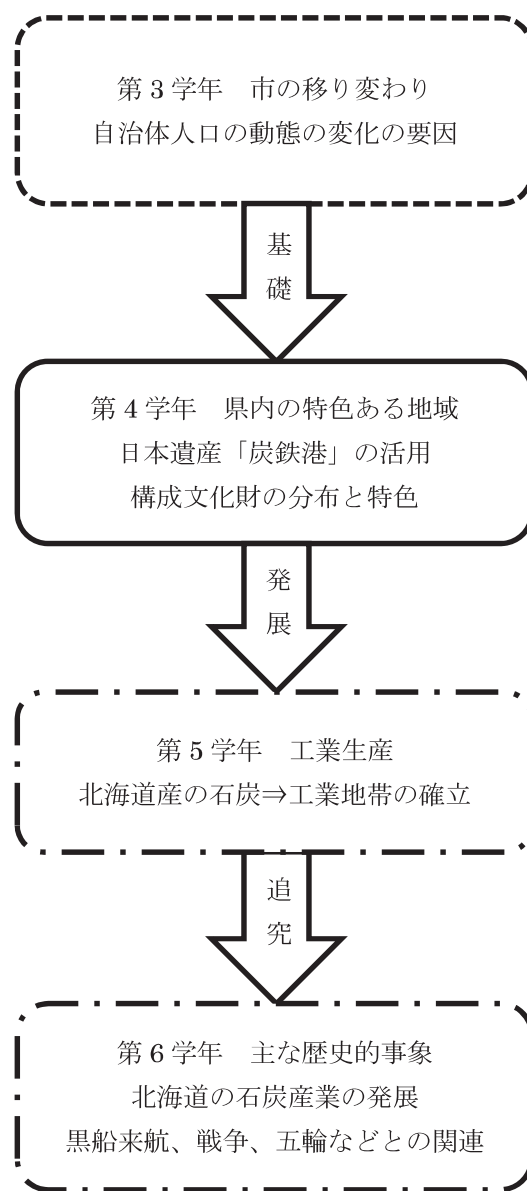


図1 授業構想の系統化（筆者作成）

第6学年の歴史認識では、以下の歴史的事象に注目させる。黒船来訪をはじめとした外国船の場合、開港を迫った背景として、航行の燃料補給地（北海道産の石炭）としての役割を期待した。日清戦争の場合、賠償金を活用して、官営八幡製鉄所を設立し、工業化のきっかけを築いた。戦後の場合、復興、朝鮮戦争、五輪開催に伴う都市整備といった段階的な特需によって、

石炭需要が高まった。結果、北海道の石炭の発見、炭鉱の立地、石炭産業の発展に至った流れがわかる。

その後、政府のエネルギー転換により、石炭から石油へ変わったこと、炭鉱事故が相次いだことから、段階的に炭鉱を閉山した。一部の自治体は、産業振興の1つとして、観光資源化を目指した。他方、多くの関連自治体の人口は、閉山によって、人口流出に歯止めがかからず、急減した。結果、日本遺産「炭鉄港」の認定は、地域振興に活かす機会となっている点に気付かせる追究段階となる。

4 おわりに

本稿は、日本遺産「炭鉄港」を題材として第4学年「県内の特色ある地域」の学習内容において授業開発を行い、第3学年及び高学年の学習内容への接続・連携を示し、その系統化を構築することであった。

最後に、どのような授業開発の意義を生み出したのか、確認しておきたい。1つは、日本遺産の教材活用の系統化という形を開発できた点である。具体的には、第4学年の学習内容を中心とし、基礎とする第3学年の学習内容、発展・追究となる高学年（第5・6学年）の学習内容といった接続連携の枠組みを示すことができた。

2つは、社会科本来の有する総合社会科の形を示すことができた点である。具体的には、第4学年の地理的学習、第3学年及び第6学年の歴史的学習、第5学

年の公民的学習を統合させる枠組みを示すことができた。

他方、接続連携先となる第3学年及び高学年の授業構想の具体化とそれらの検証には踏み込めなかった。また、教材そのものの考察も、不十分な点がある。これらは、今後の課題としたい。

参考文献

- 菊地達夫 (2012) : 高等学校地理における産業・文化遺産を活用した単元開発、地理教材研究シリーズ第20集、pp. 5-11.
- 菊地達夫 (2016) : 高校地理における産業遺産を活用した授業開発の検証—新旧の地図利用を通じて—、地理教育研究第19号、pp. 50-54.
- 菊地達夫 (2019) : 小学校社会科における日本遺産を活用した単元開発とその意義、地理教育研究第24号、pp. 60-64.
- 菊地達夫 (2020) : 文化遺産を活用した地理授業の系統化、地理教育研究第26号、pp. 42-46.

(きくちたつお : 北翔大学短期大学部)

投稿 : 2020年8月10日

受理 : 2020年10月4日

ドローンとストリートビューを用いた小学校社会科における

空間認識の授業

—第3学年 みんなのまちわたしたちのまちの実践—

河野 富男・藤島 太一

キーワード：鳥瞰的視点 ドローン ストリートビュー 空間認識 地域間の繋がり

1. はじめに

小学校学習指導要領(平成29年告示)第3学年の内容の(1)のイの(ア)の解説(小学校学習指導要領解説社会編)において、「地理的に見て特徴のある場所や高いところから身近な景観を展望したり、地理的に見て特徴のある場所や主な公共施設などを観察・調査したりする活動が考えられる。」と述べられている。そうした活動からつなげて、地図や写真などを活用して、市全体の様子へ視野を広げるとある。これまでの学習でも、校舎の屋上から四方位を観察して学習することが多くみられたが、ドローンにより空撮した画像をテレビで見ることによって、①より高い位置から四方位を見ることで市の様子を理解できる、②鳥瞰的な目で市の様子を捉える視点を養うことができる。高い位置からの四方位の景色を鳥瞰的な視点で見ることにより、市の様子や地域の繋がりをこれまでよりも詳しく思考することができると考えて授業開発を行った。

ドローンを活用した事例においては、プログラミング学習¹⁾のなかで使用されていることが多く、社会科での授業実践での活用は少ない。ドローンを使った情報収集や活用については雑誌等で紹介されており、その効果として、①必要な情報を的確なタイミングで収集できる、②動的な撮影が可能であることがあげられており、授業で活用することの可能性を示唆している。

Google earthのストリートビュー²⁾活用の効果としては、特に現地に出向いての観察・調査ができない場合において、①現地で観察したようなバーチャル体験ができる、②教員が作った教材やインターネット上

の資料を活用できることなどがあげられ、間接的であるが、現地の建物の立体表現や地形の起伏を限りなく近い形で掴むことができる。この機能を生かして、市の他地域の様子を具体的に知ることが可能となる。

このようなドローンやストリートビューを用いた学習活動は、今後の小学校社会科授業にとって重要であるとの考えから、授業実践を行った。本稿はその実践研究報告である。

2 授業実践の概要

(1) 授業実践の目的

小学校第3学年から始まる「市の様子」における地図学習において、鳥瞰的視点を取り入れた学習や授業実践は少ない。社会の進歩とともにドローンやウェブ教材による疑似体験も可能になっている現状を踏まえ、社会科授業でも新しい授業開発を行うことが重要であると考え、空間認識に関わる授業実践を行った。授業実践の目的は、①ドローンを活用した鳥瞰的視点からの空間認識を児童たちにさせること、②体験活動を実践しにくい場面でのGoogle earth、ストリートビュー、写真、地図等を活用した資料活用の在り方を研究していくことである。本実践は、授業者藤島太一が2018年当時、坂出市立坂出小学校第3学年で行った実践をまとめたものである。ドローンは単元計画第2次学校の周りの様子を調べる学習で活用した。

(2) 本実践の概要

- ①単元名「第3学年 みんなのまちわたしたちのまち」
- ②目標

ア 知識・技能

市の特色ある地形、土地利用の様子、主な公共施設の場所と働き、交通の様子、古くから残る建造物など、場所による地域の様子の違いがあることについて理解できる。地図や資料を活用して白地図に調べ、まとめることができる。

イ 思考力・判断力・表現力等

場所による地域の様子の違い、市の特色やよさを考えて相互の関連、意味を多角的に考えることができる。ワークシートや単元末の表現物に自分の考えを表し、根拠を説明することができる。

ウ 学びに向かう力・人間性等

市の様子について主体的に学習問題を解決しようとすることができる。自分たちが日々暮らしている市に対して誇りや愛情をもつことができる。

(3) 単元指導計画

問題をもち・見通しをもつ	第1次（3時間） 坂出市の様子について気付いたことを話し合う活動を通して、学習問題をつくり、学習の計画を立てる。
	<ul style="list-style-type: none"> ◎ 坂出市の様子について気付いたことや疑問に思ったことから、学習問題を考える。 ○ 坂出市の航空写真を見て、学校の周りの位置を確認するとともに、坂出市全体の様子について調べる。 ○ 坂出市の地図と航空写真から、坂出市の様子について気付いたことや疑問に思ったことを話し合い、学習問題をつくる。
	<p>学習問題</p> <p>松山小学校、瀬居小学校、川津小学校、坂出小学校の周りの様子を調べよう。</p> <p>評価</p> <p>発言・ワークシートの記述から「坂出市の様子について調べることにについて見通しと関心をもっているかどうか」を評価する。 【思・判・表】【学・人】</p>



調べ・考え・表現し、まとめる	第2次（5時間）本時1/5 坂出市のそれぞれの学校の周りの様子を調べる。
	<ul style="list-style-type: none"> ◎ それぞれの学校の周りの様子を調べ、分かったことをワークシートにまとめる。 ◎ 学校の周りの様子について分かったことから、地域の特色や疑問に思ったことを話し合う。 ○ 緑が多く、米や野菜栽培がさかんな地域（松山小学校のまわり）の様子について、写真や地図、資料などを活用して調べ、場所の様子につ

調べ・考え・表現し、まとめる	<p>いて気付いたことを話し合い、まとめる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 工場の多い地域（瀬居小学校のまわり）の様子について、写真や地図、資料（google earth）などを活用して調べ、場所の様子について気付いたことを話し合い、まとめる。 ○ 緑や住宅が多く、インターチェンジのある地域（川津小学校のまわり）の様子について、写真や地図、資料（google earth）などを活用して調べ、場所の様子について気付いたことを話し合い、まとめる。 ○ 建物が集まる地域（坂出小学校のまわり）の様子について、ドローンの空撮映像、写真や地図、資料などを活用して調べ、場所の様子について気付いたことを話し合い、まとめる。 ○ 坂出小学校周辺の交通の様子について、写真や地図、資料を活用して調べ、気付いたことをまとめる。
	<p>評価</p> <p>発言・ワークシートの記述から「それぞれの学校の周りの様子について理解していること」を評価する。 【知・技】</p>
	<p>発言・ワークシートの記述から「坂出市が交通の要衝となっていることについて理解していること」を評価する。 【知・技】</p>
つなぐ	<ul style="list-style-type: none"> ◎ 学校の周りについて調べたことを表にまとめる。 ◎ 表にまとめたことを比較し、坂出市全体の特色をまとめる。 ○ 坂出市は、地形や土地利用の様子、交通の様子など、場所によって様子が違うことを理解する。
	<p>評価</p> <p>第3次（2時間） 学校の周りについて調べたことを表にまとめ比較する活動を通して、坂出市全体の特色をまとめる。</p> <p>発言・ワークシートの記述から「坂出市全体の特色について理解していること」を評価する。 【思・判・表】</p>
	<p>第4次（2時間） これまで学習したことをポスターにまとめ、自分たちが暮らす坂出市に対する誇りを持ち、大切にしていこうという心情を高める。</p> <ul style="list-style-type: none"> ◎ 坂出市の特色について調べたことをもとに考えた坂出市のよさをポスターにまとめ、坂出市の魅力について考える。



つなぐ	第4次（2時間） これまで学習したことをポスターにまとめ、自分たちが暮らす坂出市に対する誇りを持ち、大切にしていこうという心情を高める。
	<ul style="list-style-type: none"> ◎ 坂出市の特色について調べたことをもとに考えた坂出市のよさをポスターにまとめ、坂出市の魅力について考える。

つなぐ	○ 坂出市のそれぞれの学校の周りの様子について調べたことから、坂出市のすばらしいところをポスターにまとめ、発信する。
	<p>評価</p> <p>ポスターの内容から「調べたことをもとに坂出市の特色やよさを表現し伝えようとしているか」を評価する。</p> <p>【思・判・表】【学・人】</p>



坂出市は、緑が多く米や野菜の栽培がさかんな地域、工場の多い地域、緑や住宅が多く、インターチェンジのある地域、建物が集まる地域など、場所によって様子が違う。特に坂出小学校のまわりには、インターチェンジもあり、香川県の交通の要衝といえる。さらに、フルインター化の計画も進んでおり、今後、坂出市は更に便利な町へと発展していく。

3 授業実践からの考察

(1) 身の回りの様子から市の様子への広がり

前述した第3学年の学習指導要領から、香川県内における坂出市の位置、地形の様子や土地の利用方法、道路などの交通の広がり、市役所など主な公共施設の場所と働き、神社や寺など古くから残る建造物の分布などを基に児童の身近な地域の様子を学習していった。児童は坂出市立坂出小学校（以後坂出小と表記する。）周辺の様子を調べることから学習を始めた。そこから坂出市全体の様子に広げて工場が集まる地域や農業が盛んな地域、建物が密集する地域を理解していった。その後、ドローン、白地図、グーグルマップ、ストリートビュー等を利用して詳しく調べた。地図等による平面的な広がり認識と鳥瞰的視点による空間的な広がり認識も含めて、自分たちの住む坂出市の土地利用の様子や各々の地域の様子について空間認識を育みながら理解を深めていった。

(2) 空撮映像による空間認識の効果

学校のまわりの様子調べる学習においてドローンの空撮映像を活用した。このことにより、児童たちは鳥になったような感覚で学校の四方を眺めることができたのである。児童たちからの意見は次のようなものであった。表1に示すように、3年生なりに鳥瞰的な視点で考え、東には高い位置からマンションが見

えている事実認識を知った。鳥の視点で見ることにより、学校の真横のJRだけでなく遠くの讃岐山脈にまで着目して発見している児童も見られた。これは、空撮により、近くの建物だけでなく広い視野で観察する児童も見られたといえる。

表1 空撮映像の感想

<ul style="list-style-type: none"> ・学校の東側にはマンションや高い建物が多い。この高さで見るとよくわかる。 ・西側にはJRが通って、川津や讃岐山脈も見えたよ。遠くまで見ることができた。 ・北側には瀬戸大橋や工業地帯の煙突がはっきりと見えたよ。
--

表1に示す児童たちの感想をまとめると、ドローンで空撮した動画の効果として、市内の様子を鳥瞰的に捉えられるようになり、空と空の繋がりがよくわかった。言い換えると坂出小の町の中心と川津小のインターチェンジのある地域が間近に見ることができ、地域間の繋がりを意識させた学習を展開できた。児童たちにとっては、これまで、遠い存在として感じていたものが近い存在として意識することができるようになったと考えられる。

(3) ストリートビューの有効活用

本単元は前単元と比べ、空間を広げて学習を行った。つまり、学校周辺から範囲を広げ、他地域のこともについても学習を行った。前単元では、校外を探検したり、屋上へと上がったりして坂出小の周りについて学習をした。しかし、本単元になると、物理的な距離の問題で現地まで学へ行くことが困難であった。そこで、児童の学ぶ意欲を高めるためにも、Google earth（衛星写真・ストリートビュー）を利用した。授業で使ってみての効果として、①児童が気になった場所を即座に見せることが可能であること、②現地にいるような感覚を擬似的に体験させることの2点をあげることができる。そこで、各々の学校の周りの様子について地図や衛星写真を見て話し合った後で、ストリートビューや写真から考えたことについて検証を行っていった。

瀬居小の衛星写真（図1）、瀬居小地図（図2）を見

ながら見つけたことを話し合っていた。次に表2に示すのは、各地域の様子からは児童たちが見つけたことや知ったことである。瀬居小のまわりの特色として児童たちからは「海の側にある。近くに工場が多い。」の意見がでた。このことをもとにして考えたことが表3に示した話し合い考えたことである。「周りを埋め立てて工場ができたのではないか。」「海が近いので船やトラックで物を運んでいる。」等の意見がでてきた。衛星写真で見ることで海が近くにあることが一目で理解できた。また、ストリートビュー(図3)を見ることで「家から実際に見に行きたい」「衛星写真でわからなかったことを見ることのできた」等の声が聞かれた。



図1 瀬居小周りの衛星写真



図2 瀬居小周りの地図



図3 ストリートビューの活用

表2 見つけたこと

・かわった形をしている島
・工場が多い
・松山小のまわりよりも、海にかこまれている。みなともある。
・はしの方に住たく地がある。
・松山小とくらべてみどりが少ない。
・ろう人ホームがある。
・島のはしにだけに工場がある。

表3 考えたこと

・工場があるところほうめ立てられた。
・舟で、工場でつくられた物をはこんでいる。
・トラックでも、物をはこんでいる。

各々のグループが Google earth、ストリートビューで地域の様子を資料から調べ考えたことが正しいのか検証する声が児童からでてきた。そこで、他校の同学年の児童と手紙で交流を行い、お互いの学校の児童が調べ考えたこと、疑問に思っていること、質問などを書き、児童がそれに答えるというやりとりを行った。タイムラグはあるものの、現地に住んでいる児童の意見や思いが聞くことができた。また、それまでに児童が調べたことへの価値付けも図ることができたのである。

表4 川津小の児童からの質問

<p>坂出小学校 3年生のみなさま わたしたちは、社会科で市や町の様子を調べているので、教えてください。 (しゅもん)</p> <p>① 学校のまわりにはどんな店がありますか。 ② 図書館まで歩いて何分かかりますか。 ③ 学校の近くに工場は、ありますか。</p> <p>わたしたちの学校のある地かさっ様子について、しゅもんがあ、たら、お手紙をください。</p> <p>川津小学校 3年</p>
--

表4に示す川津小児童からの質問には学校の周りの様子、図書館まで歩く時間、学校の近くに工場があるか聞かれているが Google earth、ストリートビューを活用していないので、近くに工場はあるかといった

質問が見られた。坂出小の児童は現地の様子のある程度疑似体験していて川津小の児童との違いがみられた。このことから、Google earth、ストリートビューを活用した方が疑似体験を経験しているので思考するのに効果があると考えられる。

(4) ドローンとストリートビューを用いた空間認識の学習の意義

単元の導入時にドローンというツールを活用することで、児童たちに市の様子を空間的に捉え思考させる学習形態を実践した。これまでの地図学習では、学校の屋上から四方を眺望し観察する方法が主であった。様々な場所で使用されているドローンを用いてテレビ画像を使って何倍もの高さから学校の周りを見渡す感覚を児童たちは疑似体験することができた。授業ではテレビで動画を見せ、その後、わかりやすいように図4・5に示す各方位の写真も活用した。動画による流れる映像と静止画による写真の組み合わせにより、①空撮の動きに着目して児童の興味・関心が高まった、②空撮の映像から多くの情報が児童たちに伝わることで、③写真でじっくり見ることで見逃していた建物や箇所を見ることができたといえる。



図4 ドローンの空撮、市街地（筆者撮影）



図5 ドローンの空撮、坂出南方（筆者撮影）

次に Google earth、ストリートビューで地域の様子を見たり、実際の写真を見たりすることで現場に行けない場合でもバーチャルな空間を体験できた。これに、写真、地図等を組み合わせ実践し、①地形や地域の様子を知り、②その場にいるような感覚で地域の様子について思考できた。しかし、地域の様子、学校の位置関係、学級の児童の特性に応じて資料の組み合わせは最適な物を選び単元構成や教材開発を工夫しなければならないであろう。

4 おわりに

坂出小は市内の中心部に位置し四方を望みやすい場所にあった利点がある。そのため空撮の動画を活用するのに、学校を中心として周りの地域との繋がりを比較的考察しやすかったといえる。例えば、北側には番の州工業地帯や瀬居小、南側には田畑や緑の多い川津小等四方位の特徴ある建物や場所に着眼しやすかったといえる。本実践の成果としては、①ドローンを活用した鳥瞰的視点から市内の各地域を繋いで考え空間認識を培うことができた、②市内の四方位をより高い位置から観察し鳥瞰的な目で様子を見ることができた、③Google earth、ストリートビューを活用することで疑似体験の感覚を味わって地域の様子を調べ思考することができたことなどをあげることができる。

ドローンによる空撮映像を取り入れたが、あくまで個人的に教材のツールとして活用しているため、この実践が社会科教育に普及していくには時間がかかるかもしれない。一方、課題としては①地図とドローン等を組み合わせた学習活動のさらなる改善が必要である。②単元計画の工夫として、児童が調べた他地域でもドローンの映像を教材化し空間認識を比較考察する。③児童のワークシートの記述分析を精緻化し、空間認識がどのように繋がっているのか研究することである。

今後の改善点として考えているのは、3年生の発達段階に応じたさらに思考しやすい授業実践を行うこと。具体的にはドローンの空撮をよりわかりやすい映像に撮影しドローンを使った空間認識の学習を定着していくこと。次に県内の市町との繋がり、県外との繋がり

を学習するのに、直接的な野外観察の本物体験とドローン、Google earth、ストリートビュー等のバーチャルの疑似体験を効果的に活用する授業開発を行う事があげられる。

今回の授業実践は空間認識を培う学習活動の一步と考え、今後も修正・改善しながら授業実践を再試行していくことが重要であると考えます。

【付記】

本研究の要旨は、全国地理教育学会第 13 回会大会(2019 年神戸女子大)において発表した内容の一部をもとに作成した。2018 年香川県小学校社会科部会夏季研修発表、及び坂出・綾歌支部定例研究会で発表した藤島先生他の先生方に感謝申し上げます。

【註】

- 1) プログラミング的思考を育てる教育で、算数、理科総合的な学習で実践が見られる。
- 2) ストリートビューは、授業で各々の地域の様子を 1 分程度見せ、バーチャルな空間を体験させた。

【参考文献・資料】

- 岩本広美「身近な地域」の教材開発に関する一試論『新地理』27-3 1979.12
- 木野弘之「子どもの身近な地域の構造と地図学習」、『新地理』43-4 1996.3
- 河野富男「小学校社会科副読本(4年及び3年)を活用した香川県の学習に関する実践的考察」『地理教育研究』26 pp.36-41 2020.3
- 佐島群巳「子どもの野外活動における観察力の実態とその発達段階」『新地理』11-4 pp.48-63 1962
- 須田担男「児童の空間認識形成における現場学習と読図の意義」『新地理』10-1 pp.48-63 1962

武元茂人「地理授業の研究」『社会科教育学研究ハンドブック』pp.192-201 2001.10

寺本潔「小学校における児童の地理的空間認識の育成と評価」『地理科学』vol.50 No.3 pp.172-177 1995

高山芳治「地理学習指導の研究」『社会科教育学研究ハンドブック』pp.202-211 2001.10

武元茂人「地理授業の研究」『社会科教育学研究ハンドブック』pp.192-201 2001.10

田部俊充「地図・地球儀学習」『社会科教育事典』2012.6

早川由紀夫ほか「特集:ドローンの利活用と情報発信」、『地理』古今書院 pp.1-51 2018.2 木村圭司・時枝稜ほか「特集:すぐ見られるGISに触れてみる」古今書院 pp.1-49 2019.9

星野朗他『地理教育をつくる50のポイント』大月書店 2004.5

藤島太一・河野富男他「香川県小学校教育社会科部会夏季研修会坂出・綾歌支部資料」2018.7

山口幸男「空間認識」日本社会科教育学会編『新版社会科教育事典』pp.94-95 2012.6

渡邊伸樹「小学校第5学年における地球儀を活用した学習」『新地理』48-3 pp.43-49 2000.12

渡邊伸樹「空間認識を高める地図作製活動の実践」—伊能忠敬の地図を活用した地図学習—『新地理』49-4 pp.35-38 2002.3

(この とみお:香川県宇多津町立宇多津北小学校)
(ふじしま たいち:香川県坂出市立金山小学校)

投稿:2020年8月10日

受理:2020年10月18日

日本の米づくりの問題を地域の米づくりから考える

- 単元の終末での地域教材の活用 -

小藪 啓太

キーワード：小学校 米づくりのさかんな地域 身近な地域 教材開発

1 はじめに

(1) 小学校高学年社会科での事例の選択について

平成 29 年告示の学習指導要領では、小学校第 5 学年(以下、5 年生)の目標を以下のように定めている。

社会的事象の見方・考え方を働かせ、学習の問題を追究・解決する活動を通して、次のとおり資質・能力を育成することを目指す。

(1) 我が国の国土の地理的環境の特色や産業の現状、社会の情報化と産業の関わりについて、国民生活との関連を踏まえて理解するとともに、地図帳や地球儀、統計などの各種の基礎的資料を通して、情報を適切に調べまとめる技能を身に付けるようにする。

(2) 社会的事象の特色や相互の関連、意味を多角的に考える力、社会に見られる課題を把握して、その解決に向けて社会への関わり方を選択・判断する力、考えたことや選択・判断したことを説明したり、それらを基に議論したりする力を養う。

(3) 社会的事象について、主体的に学習の問題を解決しようとする態度や、よりよい社会を考え学習したことを社会生活に生かそうとする態度を養うとともに、多角的な思考や理解を通して、我が国の国土に対する愛情、我が国の産業の発展を願い我が国の将来を担う国民としての自覚を養う。

さらに内容の取り扱いでは、

(2) 各学年の目標や内容を踏まえ、事例の取り上げ方を工夫して、内容の配列や授業時数の配分などに留意して効果的な年間指導計画を作成すること。

としており、事例の選択に当たっては、各学年の目標を踏まえることとしている。

以上のように、5 年生では、3・4 年生までの身近な地域や居住する都道府県の学習から、日本全国を対象とした学習へと発展しており、事例を通じた我が国

の社会的事象の学習が中心となる。この事例の選択について、学習指導要領の解説では「第 3 学年では、地域の農産物を生産する仕事を通して地域社会に対する理解を深めることを重視し、第 5 学年では我が国の農業や水産業について理解を深めることに、それぞれのねらいがあることに留意することが大切である」としている。

このように、5 年生では、子ども達が直接インタビューや観察・調査、見学などができる範囲の地域から、日本全体が学習対象と発展することに特色がある。

(2) これまでの課題

一方で、これまでの様々な授業実践を振り返ると、5 年生の社会科でも身近な地域を扱う実践が見られる。例えば、石堂(2019)は、地域での田植え体験などの活動と関わらせて、我が国の農業の問題についての深い理解につなげようと実践している。このように、5 年生の社会科で地域教材を扱うことについて、北(2020)は、「5 年生では我が国の農業の現状を理解できなければ単なる地域学習になってしまう」と指摘している。

5 年生では、目標にある通り、事例を通して我が国の社会的事象を扱うことになる。しかし、子ども達により具体的に、より身近な社会的事象やその問題について考えさせるための一方策として、身近な地域の事例を教材開発することについて考えてみたい。

2 「米づくりのさかんな地域」での実践

(1) 単元計画

単元名：「米づくりのさかんな地域」

本実践は、令和元年 7 月のものである。本単元では、東京書籍「新しい社会(上)」に従い、山形県庄内地方を事例地域とした。単元の前半では、庄内地方での米づくりの工夫や努力を調べ、生産の工程、人々の協力関係、技術の向上、輸送などを理解させた。単元の

後半では、後継者不足や米の生産量と消費量の減少など、我が国の米づくりが抱えている課題について学習した。庄内地方は日本を代表する米づくりのさかんな地域である。特に稲の品種改良の歴史や大消費地への輸送など、消費者に米が届くまでの全体像を学ぶのに適した地域である。子ども達には、庄内平野の学習を通して、多くの人々が共同で作業することや、消費者のもとに届くまでに、多くの人々の手が加わっていることを理解させたいと考えた。一方、後継者不足や消費量の減少などの我が国の米づくりが抱える課題は、普段の食生活の面や、地域の景観の変化など、児童にも身近な事象である。こうした課題は、身近な地域から子ども達に考えさせられないかと考えた。

現在、我が国の米の消費量は年々減少し、米作農家は後継者不足に悩んでおり（図1・図2）、米づくりとそれを取り巻く現状は大きな変化の時代を迎えている。こうした中で米作の集団化・機械化が進められてきた。大垣市内でも、稲の作付面積は年々減少するとともに、農家数も減少している（図3）。このような変化の中で、児童が大人になる10年後には、米づくりの在り方は現在と大きく変わっていることだろう。その中で、子ども達に、「10年後も米づくりを続けていくために必要なことは何だろうか」という問題意識をもたせ、身近な地域で米づくりに取り組むAさんを取り上げる単元計画（表1）とした。

このような単元構成の工夫によって、庄内地方の学習で学んだ、米づくりの工夫や努力について理解したことが生かされ、我が国の米づくりの課題とその解決策をより具体的に、より切実に考えさせることができると予想した。

図1：米の生産量と消費量の変化

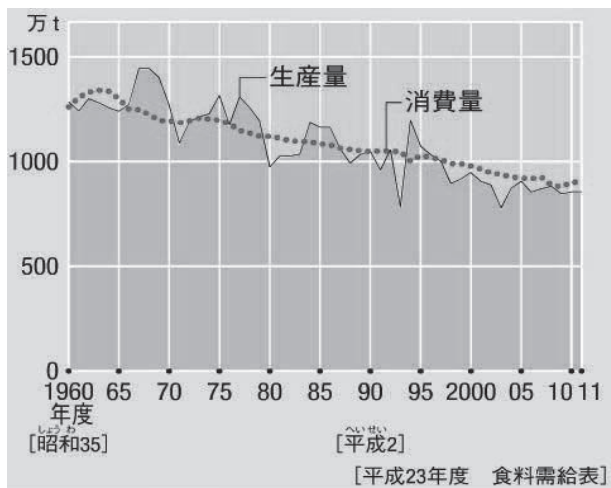


図2：農業で働く人数の変化

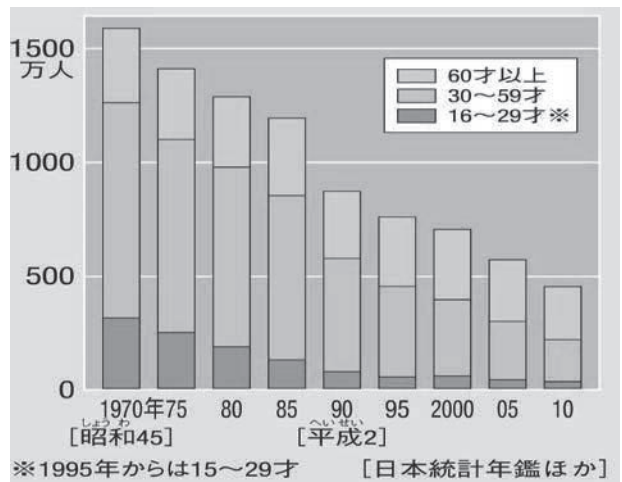
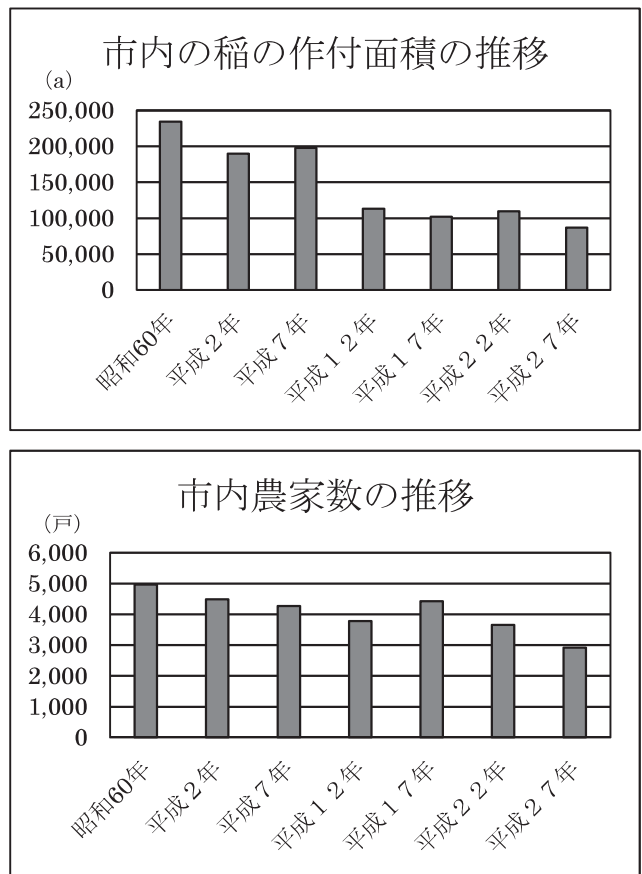


図3：市内の稲の作付面積と農家数の推移



(大垣市統計書令和元年度版より作成)

表1：単元計画

単元の目標

- (1) 知識及び技能等
 - ・ 地図帳や各種の資料で調べたりまとめたりする活動を通して、米づくりに関わる人々は、品種改良や機械化などにより生産性や品質を高めるよう努力したり、輸送方法や販売方法を工夫したりして、良質な米を消費地に届けるなど、食糧生産を支えていることを理解することができる。
- (2) 思考力・判断力・表現力等
 - ・ 米の生産量の変化、輸入など外国とのかかわり

<p>などに着目して、米づくりの概要を捉えるとともに、生産の工程、人々の協力関係、技術の向上、輸送、価格や費用などに着目して米づくりに関わる人々の工夫や努力を捉え、その働きを考え表現することができる。</p> <p>(3) 学びに向かう力・人間性等</p> <p>・我が国の米づくりの現状を捉え、食糧生産の現状や課題、課題解決するための農業政策や取り組みについて意欲的に調べようとする事ができる。</p>		
時	単位時間の目標	主な学習活動
①	航空写真をもとに、庄内平野に興味をもつとともに、日本の米づくりの現状と課題を捉え、学習問題をつくること	<ul style="list-style-type: none"> ・地図や景観写真をもとに、庄内平野の地域的な特色を把握する。 ・我が国の農業従事者や米の食料自給率の変化などのグラフから、学習問題を設定する。 <p>10年後も米づくりを続けていくために必要なことは何だろう</p>
②	写真や地図をもとに庄内平野が米づくりがさかんな地域となった理由を自然環境の観点から調べることができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・最上川の豊富な水と米づくりの関係性を調べる。 ・冬の季節風による降雪とその雪解け水と米宿里の関係を調べる。 ・夏の日照時間の長さとも米づくりの関係性を調べる。
③	庄内平野で米づくりを営むBさんの1年間の作業を調べる活動を通して、よい稲を育てるための工夫や努力を理解することができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・1年間の農作業こよみをノートに書く。 ・よい稲を育てるための工夫や努力を調べ意見交換する。 ・専業農家・兼業農家・農業法人の違いを理解する。
④	Bさん達が効率よく米づくりを行うために、圃場整備をしたり、協力して作業を請け負ったり、機械を活用したりしていることを理解することができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・資料から、Bさんが一人ではできない作業に分けて意見交換する。 ・一人ではできない作業は協力したり、専門家に任せたりしていることを理解する。 ・農家の人ではできないことはJAや行政が行っていることを理解する。
⑤	米の品質を向上させ、消費者が求める米を作るために、品種改良の研究をしていることを理解し、学習問題と関連させて考えることができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・「つや姫」ができるまでの品種改良の工夫や努力を理解する。 ・消費者が求める米を開発することと、10年後も米づくりを続けていくこととの関連を考え意見交換する。
⑥	庄内平野の米	・カントリーエレベーター

	が、品質を保ったまま消費地に届けられるための保管の工夫と運輸の働きを理解することができる。	<p>に運ばれてから各地へ出荷されるまでの流れを理解する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・米づくりにかかる費用を理解する。 ・これまでの学習を振り返り、学習問題の納得解が得られたか話合う。 <p>機械化や圃場整備などの作業の効率化や品種改良による品質の向上で本当に10年後も米づくりを続けられるのだろうか。</p>
⑦	米づくりのさかんな庄内平野でも農業で働く人の数が減少していることや、学校区の現状から、米づくりに関心をもつことができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・庄内平野でも米づくりに従事する人が減っていることから、今後の日本の農業の在り方について考える。 ・営農組合J代表のAさんの米づくりの工夫や努力について知る。
⑧	詳細は後述	

(2) 地域教材の教材開発について

本実践で教材化したAさんは、本校の校区に在住しており、地域の営農組合Jの代表を務めている。本校の周辺でも、水田を宅地化する動きや、数年にわたって米作を行っていない耕地が点在している。

そこで、Aさんの組合では、継続的な耕作が難しくなった水田を預かり、所有者の異なる水田間の畦を取り除いて、30a～50aほどの耕地に整備し効率化を図るとともに、組合で大型機械を購入するなど、地域の水田耕作が続いていくように工夫や努力を重ねている。また、Aさんは、輸入に頼らない国産の家畜用飼料の生産に興味をもっており、生産する品種の多くを家畜用の飼料米(J営農組合では「あさひの夢」)に変えた。

こうした点が、農家数の減少や米の消費量の減少といった、我が国の米づくりや食料生産の課題と合致しており、子ども達がより切実に、将来の米づくりの在り方を考えることができると考え、教材化することにした。

3 地域教材を扱った実践

(1) 授業の展開

第7時と第8時を地域教材を扱う時間とした。第7時では、「米づくりがさかんな庄内地方で、米作農家が減少していること」「日本全体で、米の生産量・消費量が減少していること」を資料から理解させ、身近

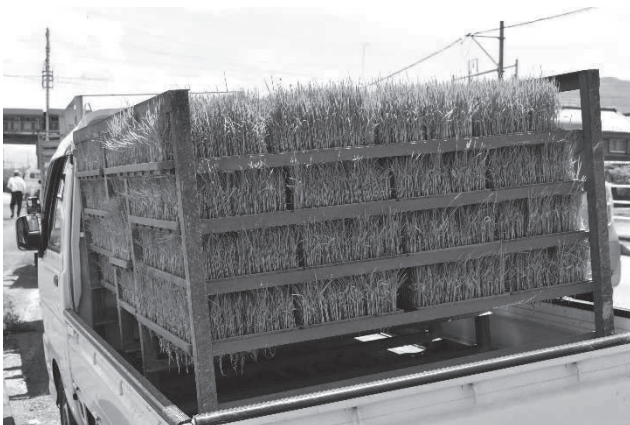
写真1：営農組合Jが管理する水田
 複数の所有者が保持していた水田を整備している。



写真2：営農組合Jが購入した大型の田植え機



写真3：営農組合Jが生産している飼料米（品種名は「あさひの夢」）



な地域の現状について子ども達に考えさせた。子ども達からは、「水田だった場所が住宅になった」ことや「米をつくっていない水田がある」といった生活経験が想起され、日本全体で起きている問題が、身近な地域でも同様に起きていることを実感することができた。

その上で「10年後も米づくりを続けていくためにはどうしたらよいか」と問い、子ども達に考えを書かせた（表2）。そして、第8時（表3）では「Aさんの工夫や努力を調べ、米づくりの問題にどのように関わるとよいか考えよう。」という学習課題を設定し、Aさんの米づくりの問題に対する対策を調べる活動を通して、機械化による効率化や飼料米の生産により、米を利用する機会を増やすといった対策を取っていることに気付かせ、こうした対策が取られる中で、自分がこれからの我が国の米づくりにどのように関わっていくとよいかを振り返りを書くときに考えさせる授業展開とした。

表2のように、第7時の終末の段階では、児童は「共同作業を大切にする」や「機械化を進める」「品種改良で品質を向上させる」などのように、第6時までの既習事項から、「10年後も米づくりを続けていく」方法を考えている。また、「具体的な考えがない」児童も9名いた。授業後、どうして具体的な考えがないか聞くと、米づくりを身近に感じていないことや、今現在食べるお米が不足しているわけではないことなど、問題意識が薄い様子が見られた。

児童の多くは、庄内地方の学習で、米づくりの作業の流れや生産者の工夫や努力については理解できている。しかし、具体的な考えのない児童が9人おり、生産者や生産量が減少していることなど、我が国の米づくりが抱える問題については、実感がもてていない様子がうかがえた。

表2：第7時の終末での「10年後も米づくりを続けていくため」の考え

子どもの考え	人数（のべ）
共同作業を大切にする。	26人
人手や農家を増やす。	3人
品種改良で品質を向上させる。	3人
機械化を進める。	1人
具体的な考えがない。	9人

※児童数は40人、複数の考えをもつ児童もいるため、人数はのべ人数。

表 3 : 第 8 時の展開案

過程	学習活動						
導入	1. これまでに学習した日本の米づくりの問題を確認し、課題を設定する。 ・後継者不足で農家の数が減っていた。 ・米の消費量はどんどん減っている。 課題: Aさんの対策を調べ、米づくりの問題にどのように関わるとよいか考えよう。						
	2. 課題について予想を考える。 ・庄内平野のように機械を使っているのではないか。 ・作っているお米の品種に工夫があるのではないか。						
	3. 課題について資料をもとに調べる。 資料①: Aさんが使っている大型機械 資料②: 飼料米の生産						
	4. 課題について調べたことを意見交換する。						
展開	<table border="1"> <tr> <th>機械化</th> <th>飼料米の生産</th> </tr> <tr> <td> <ul style="list-style-type: none"> Aさんは大きな機械を使って代かきをしている。少人数で作業ができる。 一度に9列植えることができる。作業時間が短くなる。 </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> 1つの稲に多くの実がなるから、その分収穫できる量が増える。 食べる以外にもお米を利用する方法がある。 </td> </tr> </table>	機械化	飼料米の生産	<ul style="list-style-type: none"> Aさんは大きな機械を使って代かきをしている。少人数で作業ができる。 一度に9列植えることができる。作業時間が短くなる。 	<ul style="list-style-type: none"> 1つの稲に多くの実がなるから、その分収穫できる量が増える。 食べる以外にもお米を利用する方法がある。 		
	機械化	飼料米の生産					
	<ul style="list-style-type: none"> Aさんは大きな機械を使って代かきをしている。少人数で作業ができる。 一度に9列植えることができる。作業時間が短くなる。 	<ul style="list-style-type: none"> 1つの稲に多くの実がなるから、その分収穫できる量が増える。 食べる以外にもお米を利用する方法がある。 					
	深めの発問 機械化や飼料米の生産は、この地域で10年後も米づくりを続けることにつながるか。						
	・機械化や飼料米を生産することで、Aさんは効率よく、収入を安定させることができる。10年後も米づくりを続けることができそうだ。						
	5. 検証資料をもとに意見交換した事項を確かめる。						
・Aさんは水田が使われなくなることがないように、機械化を進めたり、飼料米を生産したりといった対策をとっている。							
6. 他の米づくりの問題に対する対策を知る。							
<table border="1"> <tr> <td>・農薬を使わないで、おいしいお米をつくる努力をしている。</td> <td>・米でできたパンを作り、お米を食べる機会を増やしている。</td> <td>・農業高校などでは、後継者を育てる努力が行われている。</td> </tr> </table>	・農薬を使わないで、おいしいお米をつくる努力をしている。	・米でできたパンを作り、お米を食べる機会を増やしている。	・農業高校などでは、後継者を育てる努力が行われている。				
・農薬を使わないで、おいしいお米をつくる努力をしている。	・米でできたパンを作り、お米を食べる機会を増やしている。	・農業高校などでは、後継者を育てる努力が行われている。					
終末	7. 課題についてまとめる。						
	まとめ: 10年後も米づくりを続けていくために、Aさんのように機械化や飼料米の生産などの対策が日本各地で取られている。						
	<table border="1"> <tr> <td>・お米を食べる機会を増やしたい。</td> <td>・親戚がお米を作っているから、手伝ってみたいと思った。</td> <td>・将来お米の生産に関わることがあったら、関わりたい。</td> </tr> </table>	・お米を食べる機会を増やしたい。	・親戚がお米を作っているから、手伝ってみたいと思った。	・将来お米の生産に関わることがあったら、関わりたい。			
・お米を食べる機会を増やしたい。	・親戚がお米を作っているから、手伝ってみたいと思った。	・将来お米の生産に関わることがあったら、関わりたい。					

(2) 児童の様子

第8時での主な児童の発言を表4に示す。また、終末で第7時と同様に、「10年後も米づくりを続けていくためにどうするとよいか」を考えさせ、ノートに記述させた。それを分類したものが表5である。

表4を見ると、第7時では、庄内地方の学習から考えていた児童や、具体的な考えがなかった児童も、第8時を終えると、自分にできること、できそうなことを考えるようになったことが分かる。例えば、表4のCさんの場合、庄内地方の学習で農家が様々な場面で共同作業をしていることを知り、その良さについて考えていた。しかし、その考えは「共同作業=良いこと」という情意的なものであった。しかし、第8時を終えると「手伝い」という具体的な行動が考えとして出てきた。このような傾向は表5のように、全体的にも見られた。また、児童の考えが「人手や農家を増やす」「若い人が農家になりやすくする」など多様になった。

このような変容が見られた要因として、庄内地方は子ども達にとって物理的にも心理的にも遠く、米づくりが抱える問題について、実感がもち切れなかったことが考えられる。特に、家族や親戚が米づくりに関わっている子にとって、庄内地方の事例より、身近な地域の事例の方がより切実感があったのではないだろうか。また、我が国の米の生産量や農家数が減少することによって、子ども達の周りでも水田が減少し地域の景観が変わることに気付き、学習していることが、自分達に関係のあることだと考えるようになったのではないだろうか。

表 4 : 主な児童の第 7 時と第 8 時の考え

児童	第 7 時	第 8 時
C	・共同作業を大切にする	・小学生の今は、米づくりについて勉強しておき、将来は農家の手伝いがしたい。
D	・具体的な考えがない。	・ひいおばあちゃんの田の手伝いをして、自分も米づくりを続ける手助けがしたいと思った。
E	・具体的な考えがない。	・自分の家も田を持っているが、荒地にしないようにしたいと思った。

表5：第8時の終末での「10年後も米づくりを続けていくため」の考え

子どもの考え	人数 (のべ)
機械化を進める。	9人
若い人が農家になりやすくする。	8人
自分も作業に関わる	6人
共同作業を大切にする。	5人
品種改良で品質を向上させる。	5人
人手や農家を増やす。	4人
具体的な考えがない。	5人

4 本実践の成果と課題

日本の米づくりの問題を地域の米づくりから考える実践を通して以下の成果が得られた。一つ目は、身近な地域を取り上げた時間には、子ども達が、より具体的に、切実感をもって米づくりの将来について考える姿が見られたこと。二つ目は、子ども達は自分にできそうなことを、より具体的に考えることができたこと。三つ目は、子ども達の多様な考えが表出されたことである。

一方で、本実践の課題は以下の通りである。一つ目は、児童の経験を生かした展開の工夫についてである。地域教材を扱う中で、子ども達には米づくりに関する様々な生活経験があることが分かった。例えば、「近所の水田が住宅地に転用された」「ある年から米をつくらず、野菜を育てるようになった」などである。こうした児童の経験を生かすことで、さらに切実感をも

たせることができるであろう。二つ目は、我が国の学習と地域教材のバランスについてである。教材開発したAさんは、「我が国の米づくりの現状を捉え、食糧生産の現状や課題について考える」という5年生の内容と合致していると言える。しかし、単元の全時間をAさんの事例を中心に進めると、我が国の米づくりの学習とは言えなくなる。1つの単元で、事例地域の学習と、身近な地域の学習の両方を扱うには、時間配分に工夫が必要である。指導計画の時数には、制限があるので、指導内容に軽重を付けて工夫していく必要がある。

参考文献

- 文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 社会編』、p81
 石堂裕「農業から見た「これからの時代」を主体的・対話的に学ぶ授業づくり」、『社会科教育』No727 pp. 34 - 37 2019. 11
 北俊夫『あなたの社会科授業は間違っていないか』明治図書 p89 2020. 1

（こやぶ けいた：大垣市立荒崎小学校）

投稿：2020年8月6日

受理：2020年10月18日

古くから残るものを通して地域の歴史的条件に目を向ける

フィールドワーク（第3学年）

桑原 正孝

キーワード：カリキュラムマネジメント、ワンポイント巡検、新たな問い

1 はじめに

現行学習指導要領（平成29年版）の小学校社会科において、地域の性格を捉えるときに、その歴史的条件が重要性を持つことを学ぶ場面は、まず、第3学年の身近な地域の学習に設定されている。学習指導要領第3学年の内容イには「次のような思考力、判断力、表現力等を身に付けること。」として、次の5つの着眼点が挙げられている。

- ①都道府県内における市の位置
- ②市の地形や土地利用
- ③交通の広がり
- ④市役所など主な公共施設の場所と働き
- ⑤古くから残る建造物の分布

これらの主に5つの着眼点に基づいて、「身近な地域や市の様子を捉え、場所による違いを考え、表現すること」となっている。この着眼点のうちの⑤が今回の発表の中心となるものである。学習指導要領の解説にはさらに「身近な地域や市に古くから残る神社、寺院、伝統的な家屋などの建造物や、門前町、城下町、宿場町などの伝統的なまち並みの位置や広がり、いわれなどについて調べる」活動を取り入れることを例示しており、それに基づいて編集された教科書は、有名な城下町等を事例として挙げている。

	事例地	「いわれ」との関連
A社	福岡市（城下町）	櫛田神社 「博多祇園山笠」
B社	横浜市（宿場町）	寺の住職の話
C社	姫路市（城下町）	松原八幡神社 「灘のけんかまつり」

表1 小学校社会科教科書における古くから残る建造物の扱い

表1に挙げたA社の場合、「国内だけではなく、外国からもたくさんの人が見に来る」という観光の視点を示した上で、櫛田神社（博多祇園山笠の発源地、1200年以上

の歴史）・福岡城跡（400年以上前に築城・城下町）・赤れんが文化館（外国の影響を受けた建築）・承天寺（外国から伝えられた食文化）・博多町屋ふるさと館（昔のくらし）・香椎宮（神社）を写真資料とその分布を示す地図1点と共に紹介している。確かにオリンピック開催を見据えての「観光」は、社会に大きな影響を与えるものではあるが、「観光」と銘打ってしまうとどうしても大人が観光の目的として目が向く場所を取り上げざるを得ないということになってしまう。しかし、子どもたちが生活する地域全てに城下町があるわけではなく、日本を代表する祭事を有する神社があり、大きな歴史の流れの中にあるわけではない。

2 古くから残るものを通して地域の歴史的条件に目を向けるためのカリキュラムマネジメントの必要性

つまり、大人でも観光の目的として目が向く地域の歴史的条件ではなく、小学校3年生の子どもたちが身近な地域を調査・観察する中で発見した、その地域らしい歴史的条件を具体的にどう取り上げ、どのように扱っていくのかという点については、まだ十分な考察は行われていないと考えられる。

まず、従来行われてきた方法としては区市町村単位の地域副読本の作成を行い、それを利用して指導を行う方法が挙げることができる。しかし市町村合併なども行われ、また、都市部では同じ区内でも沿線によってその地域の雰囲気はずいぶん違い、まだ、生活科の学習から接続したばかりのいわゆる「虫の目」を持った3年生児童を「観光」という大人の側の視点に唐突に立たせるのは飛躍が大きい。この点からも学校単位の様々な地域特性に応じて具体的にどう取り上げ、どのように扱っていくのかという点について、十分に考察を行っていく必要があるといえる。

また、この考察を十分に行わないと、社会科を専門としない担任にとっては、教科書や地域副読本のみを頼った

指導を行わざるを得ない。また、単学級の学校や社会科研究部の部員が少ない学校は、「地域の特色に根差し、地域の資源を活用したカリキュラムの実現」という、カリキュラムマネジメントの一つの側面からも負担が大きいと考えられる。

そこで、東京都市部の住宅街・文教地区を有する地域の事例として本校第3学年を念頭においた学習内容を現行学習指導要領に当てはめて構想してみることにした。

3 学校のまわりの調査・観察活動から児童自身が発見した地域の歴史的条件に着目して学ぶために

小学校3年生と共に学校のまわりのフィールドワークを行うと、実に様々なものに目を向ける。自然が多いことに目を向ける児童、交通量や交通手段に興味を向ける児童、階段や坂が多いことに興味を向ける児童、店の種類や看板に多くの発見をする児童など様々である。その中で古い建物や今とは違う暮らしが見えるもの(井戸など)や周りとは少し違った空間に目を向ける児童も出てくる。通常の単元計画では、学校のまわりのフィールドワークを通して学び、それを区のような学習につなげ、区の移り変わりの学習につなげることが多いだろう。

本校では、より地域の歴史的条件に目を向けさせるために、児童の居住地区に当てはめた小単元「わたしがすむまちのようす」や、学校のうつつかわりという視点での小単元「わたしの学校のあゆみ」を設けている。それらの小単元をスパイラルに学びながら学校のまわりの調査・観察活動から児童自身が発見したことを比較したり、関連付けたりしながら地域の歴史的条件に着目させていくという現行学習指導要領で強調された社会科の見方・考え方の観点に沿ったカリキュラムマネジメントが必要であると考へた(図1)。

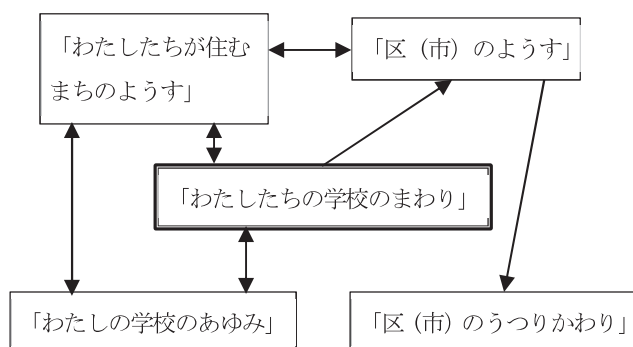


図1 地域の歴史的条件に目を向けさせるための小単元とその相関図

教科書を扱うだけでは、歴史的なものを見つけるために、唐突に地域の観光課を訪ね、取材するといった大人が観光の都合上で注目させたい事柄が中心となってしまう、調べ学習も準備されたパンフレットをまとめるのみになってしまう。やはり、フィールドワークを通して自分の足で歩きながら発見し、その場の雰囲気を確かめ、その地域の人々に取材したりしながら地域の特性を捉えていくことが大切ではないであろうか。そうすれば、発見した子どもたち自身にその地域の時間軸・空間軸が広がり、地域をストーリーとして表現できるようになっていくと考えられる。

4 地歴連携の着眼点を持たせるための実践の工夫

実践の具体例としては、身近な地域の学習で、地域の特徴を捉える視点を整理させながら行うプレ・フィールドワークにあたるワンポイント巡検を設定するのがよいと考えられる。地域の特徴を捉える要素として次の①～⑥(図2)を設定し、この要素のうちいくつかは捉えられる巡検コースを設定して複線型でワンポイント巡検を行うのが効果的である。

- | | | |
|--------|--------|---------|
| ①地形の様子 | ②土地利用 | ③交通の広がり |
| ④公共施設 | ⑤古い建造物 | ⑥人が集まる所 |

図2 地域の特徴を捉える6つの要素

ワンポイント巡検に出かける前の教室での授業で「学校のそばにある建物で古いなと思うものには何がありますか?」と問いかける。すると児童は必ずこの2つの建物を挙げる(図3)。



図3 学校近くにある古い建造物

従来型の巡検であると、学校に帰ってからの発表は「どちらも古そう」という印象や他にも古い建造物があった

という羅列で終わってしまう。しかし、ここで地域の特徴を捉える視点を整理させながら行うワンポイント巡検を設定し、教師が「よく見てみると建物でつかわれている材料が違うよ。どちらがより古い建物なのかな。」といったような問いかけをすると、なぜ？という疑問を持って調べたくなるので、建物の中に入って色々なものを見せてもらい、古さの違いを明らかにしようという視点で取材してくることできるようになる。

この複線型のワンポイント巡検を終えた後に、グループ間の交流会を開き、本格的な学校のまわりのフィールドワークの作戦会議のような場面を設定すると、児童自身がワンポイント巡検で見出した新たな問い(図4)を整理し、焦点化させることによってより地域の歴史的条件に着目した学びへと深めていく学習の流れができる。

- | |
|--|
| <p>A「どうして古い建物が残っている所と、そうでない所があるのかな。」(⑤古い建造物)</p> <p>B「どうして都心なのに広い公園があるのかな。」(⑥土地利用)</p> |
|--|

図4 ワンポイント巡検を通して見出される新たな問いの例()内はそのグループに取り入れた地域の特徴を捉える要素

本番のフィールドワークで期待できることとしては、図4のAのような新たな問いを持ち、再びその場所を訪ねた場合、戦災の影響で焼失してしまった地域と、古い建物が残った地域のちょうど境目であることを教えてもらうことができる。そして、この地域が「戦災の被害を大きく受けた地域である」という歴史的条件を見出すことができるのである。さらに、本番のフィールドワークでは続けてもう少し広い地域を巡っていく。戦災を免れている地区である不忍通り沿いに進んでいくと、清土鬼子母神堂がある。ここには三角井戸があり、この地で鬼子母神像

が出現した時に、泥だらけであった像を洗ったとされる三角井戸となっている。江戸名所図会7巻「清土 星の清水」に描かれているが、フィールドワークでその地のいわれを取材してきた子どもたちに江戸名所図会の絵を見せてあげると、「伝説として室町時代からつながっているものがある地域・江戸名所図会とつながっているものがある地域」という歴史的条件を見出すこともできる。

このように新たな問いを持って調査・観察の活動に取り組むことは、現行学習指導要領に記載され、教科書でも取り立てて掲載された「いわれなどについて調べる」という活動にも生かされるであろう。

5 課題および今後の実践に向けて

今回の発表はまだ実践を伴わない部分もあり、児童の成果からの検証を行うことができていない。また、東京都市部の住宅街・文教地区の中での一つの単元構想に過ぎず、東京の中でも臨海部開発地域や丘陵部等かつてのニュータウン地域、島嶼部などでは、また主に扱う時代や歴史的条件の取り上げ方にも変化が必要であると考えられる。この点からも地域の実情に応じた複線型学習の指導例として示したい。また、指導例をアーカイブとして集約したりすることも有効ではないかと考えられる。これから本格化する現行学習指導要領下での実践の充実に向けて、小学校第3学年で地歴連携の礎を創る活動を取り入れることによって、地域を多面的・多角的に考察する方法を発達段階に応じて獲得させていきたい。

参考文献

- 佐藤浩樹・原口美貴子・菊池達夫・山口幸男編著『テキスト初等社会科』学文社、2019
- 佐藤浩樹『小学校社会科カリキュラムの新構想』学文社、2019

(くわはら まさたか: 日本女子大学附属豊明小学校)

中学校社会科における地歴連携授業の理論化の試みと具体的実践

小澤 裕行

キーワード：地歴連携、中学校社会科、地理教育、歴史教育

1 はじめに

平成 29 年度版中学校学習指導要領では、「社会的な見方・考え方」が整理された。学習指導要領が求める「社会的な見方・考え方」は、それぞれの分野のみで収まるものではない。地理的な見方・考え方と歴史的な見方・考え方が重なる部分については、それぞれの分野の学習を進めるだけでは育成できない。地理的分野、歴史的分野のそれぞれの学習において地歴連携授業を行っていくことで、地理的な見方・考え方と歴史的な見方・考え方が重なる部分が育成できると考える。ここに、中学校社会科において地歴連携授業を実践する意義があると言える。

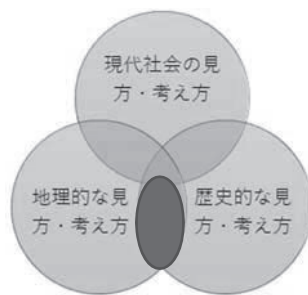


図1 社会的な見方・考え方のイメージ

2 地歴連携授業の理論化の試み

地理と歴史には、多様な概念がある。これらの概念は、教師が教えることによって生徒がすぐに身に付けられるというような単純なものではない。そこで、知識・技能・見方・考え方の4つの観点ごとにどのような力を生徒につけたいのかを地理と歴史において具体的に表すことにした。参考文献をもとに、4つの観点から地理教育と歴史教育で育てたい力を具体化して表した。

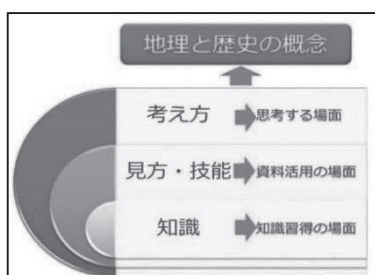


図2 地歴連携授業のイメージ

地歴連携授業では、知識、資料活用、思考の場面をそれぞれ設定する。地理と歴史における知識を身に付けさせるために、授業で知識習得の場面を設定する。

次に、技能と見方を身に付けさせるために授業で資料活用場面を設定する。考え方を身に付けさせるために、授業で思考する場面を設定する。このような授業を積み重ねていけば、地理と歴史の概念を身に付けさせることができると考えた(図2)。

そして、地歴連携授業を地理と歴史のどちらの教科書の内容を主体として行うかを基準に、①歴史の内容+地理の知識、②歴史の内容+地理の技能、③歴史の内容+地理の思考、④地理の内容+歴史の知識、⑤地理の内容+歴史の技能、⑥地理の内容+歴史の思考の6つの類型に分類できると考えた。

3 地歴連携授業の具体的実践

先に挙げた地歴連携授業の6つの類型のうち、④地理の内容+歴史の知識、⑤地理の内容+歴史の技能、⑥地理の内容+歴史の思考の授業の詳細については、地理教育研究 24 号の筆者の論文を参照されたい。本発表では、①歴史の内容+地理の知識、②歴史の内容+地理の技能、③歴史の内容+地理の思考の地歴連携授業を中心に報告する。

(1) 「歴史の内容+地理の知識」の授業実践 事例①「近代革命の時代」

本実践は、教科書では欧米諸国が近代革命を通して近代国家を形成していった過程を理解することが目指されている。ここでは、この歴史の内容に地理の知識を連携させることを目指した。具体的には、現在のアメリカの州名の由来が、イギリスやフランス、スペインなど、アメリカの領土を元々支配していた国々と関係しているという内容を地理の知識として設定する。

本時は、「独立当時のアメリカと現在のアメリカでつながっているものは何か」という課題を生徒に提示した。次に、ボストン茶会事件をきっかけにイギリスとの間で独立戦争が起き、アメリカが勝利して独立したことを教科書を活用して確認した。独立戦争で活躍したワシントンの資料を提示し、ワシントンの肖像が現

在のアメリカの1ドル紙幣に使われていることを伝えた。そして独立当時の領土から次第に領土を拡大していったことを地図を使って説明した後、ルイジアナ州、フロリダ州、ジョージア州の名前の由来を予想させた。アメリカの首都のワシントンが、初代大統領の名前と関連していることから、ルイジアナは人名ではないかと予想する生徒がいた。しかし、多くの生徒にとっては難しかったようで、予想を立てることができた生徒は非常に少なかった。ルイジアナ州はフランスのルイ14世にちなんで名前がつけられたことを伝え、アメリカの領土拡大の資料を使って、ルイジアナがフランスから購入したと書かれていることを確認すると、生徒は納得した様子であった。

また、独立当時の星条旗と現在のアメリカの星条旗を提示した。星条旗の星の数の違いに着目させ、星条旗の星の数がアメリカの州の数を表していることを説明した。さらに、旗の紅白の縞の数を数えさせ、独立当初の13州を表していることを伝え、授業の振り返りを記入させた。振り返りでは、州の名前の由来よりも星条旗の由来について記述する生徒が多かった。これは、中学校1年生ですでに国旗を学習していることから、生徒の記憶に残りやすかったからだと考える。したがって、歴史の内容に地理の知識を連携させる授業においては、地理的分野で一度学習している内容を連携させることで生徒の理解がより深まると考える。

(2)「歴史の内容+地理の技能」の授業実践

事例②「ヨーロッパと外の世界」

本実践は、15世紀末のヨーロッパが、香辛料を直接手に入れようと、海を利用して世界に進出していったことを学習する。ここでは、この歴史の内容に地理の技能を連携させることを目指した。具体的には、風向きを読み取りながら地図にマゼラン艦隊の航路を書き入れることを、地理の技能とした。

まず授業では、香辛料が当時のヨーロッパでは、貴重品であったことを確認し、ポルトガルがどのようなルートでインドまで行こうとしたのかを予想させた。バスコ・ダ・ガマがアフリカ大陸の喜望峰を通過して船でインドまで行ったことを確認した後、スペインの支援を受けたコロンブスがアメリカに到着した航路を予想させた。往路と復路が異なるのは、偏西風や貿易風と関係することに気付かせた後、マゼラン艦隊がどのようなルートで世界一周をしたのかを、大気循環の資

料を配付し、グループで考えさせた。その結果、緯度や偏西風といった地理の用語を用いてグループで話し合う生徒の姿が見られた。

事例③「交通路の整備と都市の繁栄」

本時は、教科書では江戸時代の交通の発達や三都をはじめとする都市が発達したことを理解することが目指されている。この歴史の内容に、地理の技能を連携させることを目指した。具体的には、江戸時代の人々がどのようなルートを通して旅をしたのかを、山脈の起伏が示された地図を用いてルートを辿ることを地理の技能とした。取り上げた内容は、江戸時代の寺社参詣を目的として旅をした高橋卯兵衛という人物である。

授業では、学習課題「高橋卯兵衛はどのようなルートで旅をしたのだろうか」を提示した。そして白地図を配付し、伊勢神宮、大阪、奈良、京都、善光寺の5つは必ず通ることを伝え、卯兵衛の旅のルートを自由に予想させて白地図に書き込ませた。生徒に配付した白地図では地形が分からないため、5つの場所を直線でつなぐだけの生徒が見られた。一方で地図帳で地形を確認し、地形を考慮しながらルートを考える生徒も少数ではあるが見られた。

次に、山脈の起伏が分かる地図をグループごとに配付し、資料集を見ながら地図に卯兵衛の旅のルートを記入するように指示した。

旅のルートの書き込みが終わったグループには、卯兵衛の旅を辿ってみた感想や気付いたことをワークシートに記入させた。気付いたことを発表させると、「できるだけ山脈は

避けている」「なだらかな平野を通過している」「船を使っていると予想していたけれど、ほとんど陸を通過していた」「険しい場所は馬を使っていた」というように、地形を意識した発言が多かった。その後中山道の高低

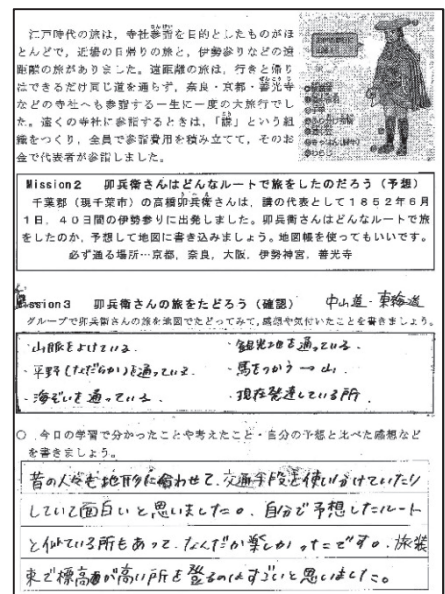


図3 授業のワークシート

差が分かる資料を提示し、卯兵衛が通った中山道は、高低差のある峠が多いことや、東海道には橋のない川があることを伝え、旅にはいくつかの難所があったことを全体で確認し、授業の振り返りを記入させた。振り返りに「今東海道新幹線で発達している所も昔から東海道として利用して旅とかをしていたことを知って感心した」と記述した生徒がおり、現在の東海道新幹線の発達と、江戸時代の五街道としての東海道を関連付けた思考ができています。

2つの授業実践から、歴史の教科書に掲載されている地図資料を活用することはもちろんのこと、地図帳や地形図などの資料を積極的に活用させることの有効性が指摘できる。

(3)「歴史の内容+地理の思考」の授業実践

事例④「開国と不平等条約」

本実践は、「歴史の内容+地理の思考」の授業として、教科書の日米和親条や日米修好通商条約の内容に、日米修好通商条約では神奈川を開港地としていたにもかかわらず、実際は横浜が開港場として選ばれたのはなぜかを生徒に考えさせることを、地理の思考として連携させた。

本時は学習課題「日米修好通商条約では開港地は神奈川だったのに、江戸幕府はなぜ直線距離で4km離れた横浜を開港したのだろうか」を提示し、予想を立てさせた。次に横浜と神奈川の地形、開港前の横浜村の様子、現在の横浜の地図、主な街道

の地図が掲載された資料を生徒に配付し、資料をもとにして課題について考えるように指示した。その後グループで課題について話し合わせると、幕府が外国人を東海道に近づけたくなかったことと、修好通商条約の領事裁判権を関連させて、横浜を開港した理由を説明していたグループがあった。このグループのように、



図4 授業のワークシート

多くのグループは東海道に着目し、東海道から離れたかったという説明を考えた。一方、地形に着目し、横浜は周りが山に囲まれているから外から横浜の様子が分かりにくいということを指摘したグループもあった。

授業の最後に、開港した横浜の絵図を提示し、江戸時代のある場所に似ていないかと問うと、気付いた生徒がすぐに「長崎の出島に似ている」と発言した。出島と同じように外国人の出入りを制限していたことを説明し、授業の振り返りを書かせた。この実践では、地理と歴史を関連づけた振り返りが多く見られた。これは、「なぜその場所だったのか」という因果関係を問うような課題を設定したことにより、得られた結果であると考えられる。

4 地歴連携授業を開発する上でのポイント

6つのタイプの地歴連携授業をすべて開発したことで、以下の点が明らかになった。

歴史の内容を主体としたものについて述べると、地理の技能を連携させる授業では、地図帳を活用するだけでなく、白地図に情報を書き込むなど様々な学習を考えることが可能で、授業を開発しやすい。歴史の内容に地理の思考を連携させる授業では、「なぜその場所だったのか」を考えさせる学習課題が有効である。

地理の内容を主体としたものについて述べると、歴史の技能を連携させる授業では、歴史の技能として文章資料から年表を作成すること以外の学習活動を設定していく必要がある。地域の景観の変化を、年代ごとの景観の写真から捉えさせるという学習活動が歴史の技能として考えられるが、すでに地理の教科書にもいくつか見られるため、新たに開発しにくい。また、技能、思考を連携させる授業においては、課題(問い)の設定が重要である。高等学校学習指導要領の歴史総合や日本史探究の解説には、様々な問いの例が記載されている。それらの問いを地理的分野の学習で取り入れていくことが、地歴連携授業を開発する上でのポイントになるのではないかと。

【参考文献】

愛知県中学校歴史資料研究会 (2015)『愛知県版資料カラー歴史』浜島書店
 帝国書院編集部 (2015)『地歴高等地図—現代世界とその歴史的背景—』帝国書院
 (こざわ ひろゆき：犬山市立犬山北小学校)

地歴連携授業の開発

—歴史科目の側からの試み—

山本 實

キーワード；地歴連携授業、「歴史総合」、移民

1. はじめに

2022年度から高等学校で新しい学習指導要領による授業が開始される。今回の改訂では地理歴史科(以下、地歴科とする。)の新科目として「地理総合」、「歴史総合」が必修科目として設置されたことが大きな変点だと指摘してよいだろう。そのことは地歴科にとって大きな意味があるが、一方で、平成元年(1989)に改訂された高等学校学習指導要領で世界史を必修科目としたことで地理教員を志望する学生数の減少や高等学校で地理を履修しなかった地歴科の教員が少なからず存在することは「地理総合」の必修化を考えた時に大きな懸念材料となるであろう。発表者の山本は、私立中学高等学校で歴史科目、地理科目の両方を担当してきた。この経験から長年培ってきた知識を地理科目の担当の時は歴史的背景を、歴史科目では地理的条件を授業の中で取り入れて授業を構成することが出来たといえる。地歴科という科目が地理科目と歴史科目で構成されていることを教師は強く意識して、いくつかの単元の中で地歴連携をさせた授業を行うことが必要だと考えている。発表者の経験からすると地理科目の中で歴史的条件を意識した授業をするよりも、歴史科目の中で地理的条件を意識した授業を構成する方が難しいように感じている。それゆえに本発表は歴史科目の中で地歴連携授業がどのような内容で考えられるのか事例を提示するものである。

2. 高等学校学習指導要領と地歴連携

平成21年版(2009)の学習指導要領の日本史Aの「指導計画の作成と指導上の配慮事項」の「(1)国際環境や地理的条件との関連について」の項で、地理的条件の事例として「地図帳や地形図の活用を図りながら学習させる」とある。戦後の歴史教科書には地図が多数挿入されている。しかし「地理的条件」と言った場合、地図等の利用で生徒に空間的側面から歴史事象の理解を身に付けさせた授業を行ったと言えるのか疑問があ

る。歴史科目の側から地歴連携を考える時、地図帳だけでなく、「地域」を意識した授業案を工夫できないか考えてみた。

3. 「歴史総合」における「移民問題」を題材とした地歴連携授業の設計

2022年度から始まる新学習指導要領では先に述べた地歴科の2科目に加え「公共」も必修科目である。三つの新科目をどう組み合わせ、どの学年で履修するかは決められていないが、地歴科の二つを高校1年で履修させ、「公共」を2年生におくのがよいと発表者は考えている。なぜなら地歴科の科目を同時に学習することで地歴連携授業を組み立てやすく、地図帳を「歴史総合」の授業で活用できるからである。

「歴史総合」で地歴連携授業を開発するのだが、現時点では教科書の検定が終わっていない。そこで「歴史総合」と現行の「日本史A」の単元を比較してみたところ「移民問題」が共通して取りあげられているので、「日本史A」の教科書を用いて地歴連携授業を提案することにした。後述するように石川達三の小説『蒼氓』をテキストとして利用するが、授業時間内に読ませるのでは時間がなくなるので、事前に該当箇所を指定して読ませておく。教科書は山川出版社の「日本史A」で授業計画を作成した。この教科書では移民問題は見開き2頁分で図版も多いので、授業時の最初に読ませても時間はかからない。

次に授業の展開を示す。

教科書の記述によって、日本人の移民が19世紀末に始まり、ハワイ、北米、南米そして満州に渡ったことが分かるが、今回はハワイとブラジルへの移民を取り上げる。

i 作業

各自のノートに世界地図の略図を描かせ、赤道、南北回归線を記入させる。

「大まかな世界地図を描けるようにする」のは中学校地理的分野で学ぶが、描くにあたって「赤道、本初子午線など目安となる経線、緯線を基準に」と中学校学習指導要領解説社会編に示されている。

略地図が描けたところで、ホノルルとリオデジャネイロの緯度、経度を調べて先の略地図に記入させる。

ii どのような産業に従事したのか。

教科書には主に農業労働力であったと書かれているが、ではどのような農産物の生産に携わったのかを考えさせる。その時に先に略地図に記入した都市の位置と赤道、南北回帰線が判断材料になる。つまり両都市とも熱帯の範囲であることを読み取らせたい。

iii どのような農産物の生産に従事したのか。

ハワイでのサトウキビ生産、ブラジルでのコーヒー豆の生産で多くの労働力が必要となった背景を教科書で学び、日本人移民の労働力が必要になったことを理解させる。

iv サトウキビ、コーヒー豆の生産の分布図を略地図に記入させる。

日本のサトウキビ生産は沖縄県が生産第一位であることは中学校地理的分野で学習している。コーヒー豆の生産はコーヒーベルトと呼ばれる生産地域がある。世界の生産国上位の分布を調べさせる。

v ブラジルまで移民たちはどの航路をたどったのだろうか。

第1回芥川賞を受賞した石川達三の『蒼氓』をあらかじめ生徒に示して寄港地をチェックさせておく。小説ではあるが、石川達三自身が1930年に移民の監督としてブラジルに渡った経験をもとに描かれている点が貴重である。移民に関する著書、論文は他にももちろんあるが、高校生が参考図書として読むにはちょうど良い。この時の移民船は東南アジアからインド洋、大西洋を經由してサントス港に到着している。この船の寄港地を略地図に記入させる。西廻り航路を通った理由を考えさせる。

4. 評価

① 赤道、南北回帰線、本初子午線、経度180°の経線などを目安にして世界の略地図が描けたかどうか。

移民に関する情報を略地図中に書き入れることが出来たかどうか。

② 地理的技能を用いて歴史事象を多面的、多角的に捉えることができたかどうか。

ハワイ、ブラジルの地理的位置、気候、その気候を踏まえた代表的な農産物などを結び付けることが出来たかどうか。

移民船が西廻り航路でいくつかの寄港地によっているが、その目的は何であったかを『蒼氓』から読み取れたかどうか。

③ 中学の歴史的分野、地理的分野で学習した知識や技能を活用することができたかどうか。

気候と農産物の関係を理解できたかどうか。

④ 移民関係の資料の収集、活用ができたかどうか。

5. おわりに

本稿は「歴史総合」の中で地歴連携授業を開発することを主たる目的とした。しかし現時点では「歴史総合」の教科書は刊行されていないので「日本史A」の単元の中から移民問題を取り上げ、中学校地理的分野で学習した知識、技能を活用できるように開発をした。

今後の課題は「歴史総合」の単元の中で、地理的知識、技能をどれだけ活用して地歴連携授業を開発できるかという点にあると考える。教師が積極的にテーマを探し開発することが肝要である。

追記：本発表は本誌に詳細を掲載しているので、そちらを参照されたい。

(やまもと みのる：女子聖学院中学高等学校・非)

地歴連携の原理と方法

山口 幸男

キーワード：地歴連携、地理教育、歴史教育、歴史的背景、地理的条件

1 はじめに

「社会科」は「社会」を対象とし、「社会」を理解するための教科・学習である。社会は様々な内容・側面から成り立っている総合的な存在であり、それゆえ、「社会」を真に理解するためには「社会」を総合的に理解する必要がある。しかし、総合は、言うは易く行うは難しい。そこで、社会科教育では、地理的側面、歴史的側面、公民的側面などに分けて分科的に学習するようになってきているが、可能な限り、総合的に捉え、総合的に学習するのが望ましい。その総合の捉え方の1つとして、地理と歴史を連携させる地歴連携という方法がある。

一方、「社会科」及び「地理歴史科」の中の地理学習についてみると、地理学習の対象としての「地域」には自然的側面、人文社会的側面、歴史的側面が含まれており、それゆえ、「地域」は、「社会」と同様に総合的な内容を持つ存在であるとともに、自然的側面をも含む点で、「社会」以上に一層総合的な存在であるといえる。したがって、地理学習においても地歴連携は総合化の1つの方法として重要性を持つ。ましてや「地理歴史科」における地理と歴史との連携は「地理歴史科」という教科の存立自体を具現化する方法として本質的な意義を持つといえるであろう。

本稿は、社会科及び地理歴史科における総合性を担保していく1つの方法として地歴連携に着目し、地理教育の立場から、その原理と方法について論じるものである。

新学習指導要領（平成29年、30年）との関連について述べておくと、新学習指導要領の「社会科」「地理歴史科」「公民科」では、「社会的事象等の意味や意義、特色や相互の関連を考察する力」、「時間、空間、相互関係などの視点」が重視されたが、このことは、学習内容の関連的、総合的扱いの重要性を意味している。また、このたびの新学習指導要領全体として特に強調された点はカリキュラム・マネジメントであり、

これは、教育の内容等を教科等横断的な視点で組み立てていくことの重要性を指摘しているものである。地歴連携は、新学習指導要領が求めている「社会的事象の特色や相互の関連の考察」「教科等横断的な視点」に最も適合する方法といえるであろう。

2 地歴連携の基本原則

人間は「精神」と「肉体」から成っている。精神とは人間が生きる「目的・価値・意志」に関することであり、「時間」と言い換えることができる。肉体はその目的・価値・意志を達成していくための手段・方法として位置づけられ、「空間」と言い換えることができ、肉体は人間にとって最も身近な空間である。精神と肉体は切り離されて別々に存在するのではなく、両者は関連して存在している。それゆえ、人間を考察する場合、精神と肉体を切り離して別々に考察するのではなく、両者を関連的に考察しなければならない。

「社会・地域」は人間の集団によって成り立つのであるから、「社会・地域」においても「精神」と「肉体」の考え方が適用できる。「社会・地域」というレベルで「精神」と「肉体」を捉えると「時間・歴史」と「空間・地理」ということになる。そして、人間の精神と肉体が関連的に存在したように、社会・地域においては、「時間・歴史」と「空間・地理」が関連的に存在している。地理と歴史を関連させて捉えることの重要性はこの点に求められる。

ここで問題となるのは、両者が関連的に存在しているとはいっても、「精神・時間・歴史」と「肉体・空間・地理」のどちらに第一義的重要性・優位性があるのかという点である。「精神・時間」が目的、「肉体・空間」が手段という関係からすれば、一般的には「精神・時間」が「肉体・空間」よりも優位ということになるであろう。人間の存在を哲学的に論じたハイデガーはその著『存在と時間』において、時間の持つ重要性・優位性を明らかにした（山口2014）。ハイデガー

の時間優位に異議を申し立てたのが和辻哲郎の『風土』である。ハイデガーが時間を優位としたのは人間を個人として捉えたためであり、これに対し和辻は、人間とは本来、「間柄的存在」であり集団的存在であり、そのような人間把握からすれば、空間もまた時間と同じく重要性を持つものであることを明らかにした（山口 2007）。もちろん和辻は時間・歴史の重要性を否定しているのではなく、「時間・歴史」と「空間・地理」が同等の意義を持つ関連的存在であることを主張したのである。和辻によって「空間・地理」の復権がなされたといえよう。

要するに、「地理・空間」と「歴史・時間」とは関連的に存在し、かつ同等の関係を持って存在しているゆえ、「社会・地域」の考察には、地理と歴史を関連させていくことが必要であり、「社会・地域」を対象とする地理教育においては、歴史との関連を視野に入れて、学習対象を地歴連携的に取り上げていくことが期待されるということである。

3 地歴連携の方法の4類型

地理教育の立場から地歴連携を考える場合の「歴史的背景・歴史的要素・歴史的条件」の取り上げ方には次の4つの方法（類型）が考えられる（山口 2011）。

類型A 現在の地域の中に見られる歴史的要素、歴史的背景を取り上げる。

現在見られる景観、城郭、寺社、石造物、建造物、道路、水路、史跡、遺跡、地名、地図、絵図、文書等の各種歴史的要素に着目することである。論文化されたものは多くはないが、実際の授業では最も多く普通になされている方法であろう。特に巡検学習、野外学習においてはこの類型の歴史的要素は必ず取り上げられているといつてよい。その場合の歴史的要素を地理学の立場から理論化したのが、田中啓爾の「残象・顕象・初象」という概念である。

中牧崇（2018）は、大学の「地理学」の授業において東京の市街地を対象地域とした半日巡検を実施し、近世末期・明治以降の歴史的要素を取り上げた。

山本實（2019）は、高校地理の地域調査の単位において学校周辺の巡検学習を実施し、対象地域の歴史的背景を取り上げた。

清水大介（2019a、2019b）は、中学校の校外学習の一環として巡検学習を実践し、対象地域の歴史的要素

を取り上げた。

菊地達夫・今野みどり（2011）は、中学校地理の「身近な地域」の単元において、アイヌ語地名（北海道遺産）を取り上げた授業を行った。

菊地（2012）は、地理学習における北海道遺産の教材化に関する小・中・高校の系統性について論じた。

小澤裕行（2019）は、中学校地理の「九州地方」の学習において、九州地方で焼き物産業が盛んな理由の1つに、秀吉の朝鮮出兵という歴史的背景が関係していることを取り上げた。

類型B 現在に至るまでの過去の歴史的要素・歴史的背景・歴史的条件を通史的、略史的、断続史的に、現在において取り上げる。

この場合、時間的にどこまで遡及するのか、たとえば、近現代史以降か、戦後史以降か、あるいはできるだけ古い過去以降かということが課題であり、また、政治史、経済史、文化史、人物史など、歴史的要素のどの内容を取り上げるのかが課題となる。

今井英文（2010、2012）は、高校地理のヨーロッパ学習においてドイツの分断・統一に焦点を置いた戦後の歴史的背景を取り上げ、実践を行った。その際、具体的人物を取り上げているのが特徴である。

今井（2020）は、高校地理の身近な地域の単元において、倉敷市中心部の明治以降の地域変化について、大原孫三郎という人物に着目して授業を行った。

中牧（2018）は、明治42年、昭和4年、平成10年の1万分の1の地形図の変化と景観観察とによって、身近な地域の歴史的背景を捉える方法を論じた。

山本（2016）は、高校地理の「北アフリカとサハラ以南のアフリカ」の単元において、近代以降（植民地支配）、及び古代以降（イスラムの影響）の歴史的背景を取り上げる授業を行った。

藤田晋（2015）は、高校地理の世界の諸地域の学習において、近現代史以降の歴史的背景を取り上げる地域、戦後史以降の歴史的背景を取り上げる地域と、世界の各地域を類型化した。

山口幸男（2017）は、中学校地誌学習の「東北地方」及び「南アメリカ」の単元において、過去から近現代に至る長期間の歴史的背景を断続的に取り上げる教材開発を行った。

成塚亮太郎（2017）は、その教材を使って中学地理「南北アメリカ」の授業を実践した。

山口（2018）は、日本の人口分布について、縄文時代から現代に至るまでの長期的な時間的・空間的変動という観点からの教材開発を行った。

山口（2019）は、古代から現代にいたるまでの、日本の国土（位置）に対する人々（人物）の捉え方の変遷を考察し、教材開発を行った。

小澤（2020）は、中学校地理の「近畿地方」の単元において、「日本はいつ頃から景観を大切にすることになったか」という課題を提示し、国土交通省の資料（明治以降）から年表を作成させ、人々の考え方の歴史的背景を考察させる授業を行った。

小島晃（1975）は、中学校地理の朝鮮の学習において、戦前の在日朝鮮人の増加、増える日本への移出米という統計資料が有益であると論じた。

坂口慶治（1975）は、町村レベル、県レベル、広域生活圏レベル、ナショナルレベルの諸地域において、生産関係的視点から近現代以降の歴史的背景を取り上げることの重要性を指摘した。

類型C 過去のある時点、あるいは過去のある期間においての地理的・歴史的要素を取り上げる。

これは、過去の地理ともいべきもので、歴史地理学において最も普通に行われている方法である（クロスセクション）。現在の地理を直接取り上げるものではないが、現在の地理を念頭におきながら過去の地理を考察するので、現在と全く無関係ということにはならない。この類型にピッタリの考察・実践は少ない。以下のものはややこれに近いといえよう。

次山信男（1985）は、フィールドワークのコースをもとに、江戸・東京の「汀線」（明治30年頃）を歴史地図として復元し、また、都電の車庫の分布から、「東京の旧市街」（大正、昭和戦前）の復元を行った。

金野誠志（2020）は、台湾の世界文化遺産候補地（淡水）を取り上げ、この地を巡る17世紀～20世紀における地理的歴史的状况について、世界文化遺産学習との関連から考察した。特に、日本統治下時代の影響と評価について考察している点に特徴がある。

金野（2016）は、現存する日本最古の地図2種（1300年頃）、安土桃山時代の地図、文化6年の地図の4種の地図を使って、当時の人々が国土の広がりなどをどのように捉えていたかについての教材研究を行った。国土空間の構築性という観点からの考察に特徴がある。

菊地（2013）は、防災学習を視野においた小学校6

年の縄文時代の学習において、身近な地域の縄文遺跡をもとに、当時の住居の立地状況を捉える授業を行った。

菊地（2016）は、教員養成の科目「社会科指導法」において、世界文化遺産「日本の産業革命遺産群」の各遺産を地図上に示し、日本の産業革命期の産業の様子を捉えさせる教材開発を行った。

類型D 歴史の地理的条件、あるいは歴史の地理的解釈という取り上げ方である。

歴史的内容を地理的な観点から考察・解釈するもので、どちらかといえば、歴史学習の立場における地歴連携的アプローチといえる。吉田東伍（1914）の『地理的日本歴史』、イースト（1938）の『地理学の本質—歴史の地理的背景—』などと関連する。

山本（2014）は、中学校歴史的分野における「律令国家の成立と平安京」「武家政権の成立」「モンゴルの襲来と日本」「戦国大名」等の単元の授業において地理的条件を取り上げた。

山本（2015）は、高校世界史における「産業革命という大変革の開始」「南北戦争と戦後の発展」「物を通して見る世界史」などの単元において、地理的条件を取り上げた実践を行った。

山本（2020）は、高校日本史Aの単元「近代の追究」において移民を取り上げ、その地理的条件について考察した。また、高校日本史Bの実践において、7世紀頃の奈良盆地の自然環境を、万葉集の和歌（舒明天皇）を資料としながら考察しているが、これは類型Cに近い扱いともいえよう。

佐藤浩樹（2018）は、明治期の日本の近代化の原動力となった生糸の輸出を、そのルートと交通の発達という観点から、世界地図を活用して理解させる教材を開発した。

寺尾隆雄（2008、2017）は、高校日本史授業において、地図、地形、地名、景観、鳥瞰図などを取入れた授業を行った。

藤田（2011、2012）は、中学校において、遣唐使の航路と季節風の関係を取り上げた実践を行った。

小澤（2017）は、中学校歴史の「大航海時代」の単元において航路と風との関連性を考えさせる授業を行った。

戸井田克己（2004）は、世界史前近代の文化交流圏やゲルマン民族の大移動の学習において、自然環境の

変化という地理的見方・考え方を取入れることの重要性を論じた。

伊藤裕康（2016）は、教員養成の科目「地理歴史科教育法」において、「ゲルマン民族の大移動」と「江戸時代の経済の発展—千葉の人と和歌山の人との関係—」という2つの題材を取り上げ、気候的条件や地名に焦点をあてた地歴連携授業を行った。

安田喜憲（2004）、深草正博（2016）は、自然環境（気候的環境）の変化との関わりから、文明史、世界史を論じた。

4 歴史的要素の内容と教材開発例

（1）歴史的要素の内容

地理授業の中に歴史的要素（歴史的背景、歴史的条件）を取り入れる方法に4つの類型があることは前述した通りである。では、取り入れる歴史的要素とは具体的にはどのような内容であろうか。既に述べたように、人間の存在というものは精神と肉体から成り立ち、精神は目的・価値・意志であり、時間的なものであった。このことから、地理に歴史的要素を取入れるということは、精神性・思想性の導入であり、また、時間性の導入であるといえる。精神性・思想性の導入とはどういうことか。それは、政治地理的内容、人物的内容の導入と考えたい。政治地理的内容とは具体的には領土・領域、首都（中心的都市）の位置等である。人物的内容とは、リーダー、各種人物、人々、国民、人種、民族等のことである。時間性の導入とは、時間の流れの中で扱うこと、また、過去の特定の期間の中で扱うことである。もちろん、地理で扱う以上、これらの内容が空間的枠組みの中で取り上げられることはいうまでもない。

整理すると下記のようになる。

『歴史的要素の内容』

○精神性・思想性の導入

政治地理的内容・・・領土・領域、首都（中心的都市）等

人物的内容・・・リーダー、各種人物、人々、国民、人種、民族等

○時間性の導入

時間の流れの中で。過去の特定の期間の中で。

（2）教材開発例

地理教育における歴史的要素の導入内容に関するこのような考え方にに基づき、筆者が行った3つの教材開発例を示す。前記の4類型からすると、いずれも「類型B」に該当する。

ア 日本の位置—日本の国土は世界の辺地か中心地か—（高校「地理探究」）。（山口 2019）。

日本はアジア大陸の東端に位置する島国である。この島国日本は辺地という存在なのか、それとも中心地という存在なのか。日本の位置に関する人々の捉え方を歴史的に考えさせる。

（ア）辺地、辺土、辺境としての日本、

①粟散辺地（天竺中心）・・・平家物語、道元『正法限蔵』（1231-53）

②東夷（唐中心）・・・中華思想

③極東（ヨーロッパ中心）

（イ）日本中心の捉え方

①聖徳太子

②熊沢蕃山（陽明学）、平田篤胤（国学）

③吉田松陰『松下村塾の記』1856

④内村鑑三『地人論』1894

⑤大東亜共栄圏・・・太平洋戦争下、第二次世界大戦下

⑥ルクリュ『東アジア』1882

⑦梅棹忠夫『文明の生態史観』1967

このようなさまざまな捉え方があることを生徒に提示し、考えさせる授業を行う。その際、最も避けるべきは、「いろいろな考え方があるね」「どれも良い考え方だね」といったよく言えばオープンエンド的な形で終わってしまうことである。このような終わりでは、深い理解・判断には達しない。では、どのようにすれば良いのか。「日本として、日本国民としてどう考えるのか」という主体的立場に立っての考察・判断をさせることである。

イ 日本の人口分布の長期的変動（中学校地理的分野）。（山口 2018）。

日本の人口分布は、縄文時代から現在に至るまで、どのように変化してきたか。その傾向性を捉えさせ、考えさせる。

縄文中期、弥生時代、奈良時代、江戸時代中期、大正9年、平成17年の6時点の日本の人口分布図（地域別）6枚を示し、さらに、その地図に人口順位（1

～6位)を記した分布図6枚を示し、日本の人口分布の長期的変動の傾向性を捉えさせる。

注目すべき傾向性は次の2点である。

①縄文時代から弥生時代にかけての日本の人口分布の大変化。縄文時代は東日本が中心であったが、弥生時代になると西日本が中心となる。この要因を考えさせる。

②奈良時代から現代に至るまで、東海地域(関東・近畿・東海地方)が常に人口分布の不動の上位を占めてきた。これをわが国の人口分布変動の「東海道仮説」と名付ける。この東海道仮説について、様々な観点から考えさせる。

ウ 東北地方、南アメリカの歴史的背景(中学校地理的分野)。(山口2017)。

中学校地理的分野の地誌学習(諸地域学習)の「東北地方」、及び「南アメリカ」の学習において、それぞれの地域の過去から近代に至るまでの歴史的背景を、断続的に数枚の地図に示す。単元全体の中でこの歴史的背景に充てる時数は、1時間程度である。

「東北地方」の場合の地図は、「縄文・弥生時代の東北地方」「古代の東北地方」「江戸時代の東北地方(大名配置)」「廃藩置県の境界」の4枚である。「南アメリカ」の場合の地図は、「人類の南アメリカへの移住ルート」「インカ帝国の領土」「ペルー副王朝」「独立に貢献した2人」「メルコスール加盟国と太平洋同盟諸国」の5枚である。

これらの地図をもとに、それぞれの地方の歴史的背景を生徒各自に再構成させる。

5 地歴連携とカリキュラム・マネジメント

以上の教材開発例は、中学校では社会科の地理的分野のカリキュラムの中で、高校では、地理歴史科の地理科目のカリキュラムの中で取扱う事例であるが、カリキュラム・マネジメントを考慮すると、地理と歴史を連携させる学習領域(「地歴連携単位」)を新たに設定し、その中において地歴連携授業を行うことが考えられる。たとえば、「地歴連携単位」として年間で計20時間程度を設定する。その20時間は、地理の中から5時間、歴史の中から5時間、「総合的な学習の時間」の中から10時間を割愛して捻出する。内容・方法的にはテーマ的・主題的な内容・方法となるだろう。1テーマ5時間程度とし、年間で4テーマ程度を取り上げ、年間の適切な時期に実施する。ある意味では、ここにおいて望ましい地歴連携授業を行うことができるかも知れない。どのようなテーマを取り上げるか、その方法はどのようなものか、どの時期に実施するのかなどが検討課題となる。

(やまぐち ゆきお：群馬大学名誉教授)

【書評】

武市伸幸著『高知県の人文地理学的研究 集落・交通・ため池をテーマに』リーブル出版、A5 版、135P、2019 年 10 月、1200 円＋税

大島登志彦

著者の武市先生は、高知県内の私立高校に勤務しながら、県北山間地域の過疎化の特性や交通問題、都市気候など、郷土の地理教育の課題を多角的に研究してきた。概ね 2000 (平成 12) 年以降は、樹木の年輪と気候の関連を検証する年輪気候学を専門研究して学位を取得された。その間数冊の著書を執筆し、現在姫路獨協大学の非常勤講師で、地理教育関係科目を担当している。

本著は、高知県において、著者の 1980～90 年代の地理的諸研究を編集・再編して、2019 年 10 月に発刊されたものである。次の構成(括弧内の数字は頁数)からなり、その内容は、過疎化問題に対する先駆的視点や、まだ公共交通政策に自治体が消極的な当時の生活交通事情、消散した「ため池」の変遷などが盛り込まれている。

はじめに

第 1 章 中山間地域の集落と交通

- 1 高知県山村地域の集落の人口・世帯数の減少(16)
- 2 平成 6 年度渇水と大川村(7)
- 3 高知県中央部の地すべり地形(9)
- 4 過疎地域におけるバス利用者の現状と利用者の意識(19)
- 5 高知県中央部における自動車を用いた移動販売(9)

第 2 章 高知市とその近郊における公共交通

- 1 自動車と公共交通についての市民の意識(8)
- 2 電車とバス利用者の構成と利用状況(13)
- 3 野市町におけるごめん-奈半利線利用者の構成と利用状況(13)

第 3 章 高知県のため池分布と芸西村の地下水

- 1 高知県のため池分布と築堤目的(27)
- 2 芸西村の地下水について(8)
- 参考文献(2) あとがき(2)

第 1 章では、1960 (昭和 35)～85 年の四半世紀間を比較した高知県内全市町村の人口や世帯数の減少状況を図示し、特に過疎化が進んだ物部・禰原・西土佐の 3 村について、集落別の耕地面積や人口・世帯数、人口ピラミッドの推移を図示している。その中で、人口が 75% 以上減少した集落も多いが、昭和末期までは、村の中心集落では若干増加が観られ、世帯数の減少は些少な

ことを解明している。人口ピラミッドも、まだ 50 歳台最大のひょうたん型だった。高知県北部山間地域は、高度経済成長期から過疎化が進展し、昭和末期までは、極端な過疎化や高齢化以前の事情が分かる。

2・3 節では、吉野川上流の過疎化が顕著に進んだ要因の一つとされる早明浦ダム建設と、その後の課題や多発した地滑りを考察し、都市への水資源供給のための過疎地域開発の弊害を、ささやかに警鐘している。

4・5 節は、過疎地域の路線バスに関して、歴史的経緯や補助事情を概説した上で、1 日 2 回以下の路線を摘出して、該当 4 社のバス(高知県交通(株)系列の子会社)利用者への聞き取り調査(一部アンケート)の結果を提示する。その中で、過疎地域でも、まだ「2 日に 1 回以上の利用」「大変便利」と答えた利用者が過半を占める等、この地域の当時を物語る特性を考察している。

第 2 章では、自家用車の利用と課題考察を通して、高知市近郊でも、1990 年代はまだ、自家用車利用者は半分以上で、無免許の高齢者が多いことを提示している。その背景の下、高知市の近郊公共交通を、モード毎に利用者から聞き取り調査し、市民の多くは、まだ公共交通が便利で運賃が安い認識が残っており、買い物や通学に多用していたことなどを分析・考察している。

第 3 章は、1 節で、四国全体の市町村別のため池の数を一覧した上で、高知県内ため池数を基本とした降水量と水収支の概要とため池事情を調査している。高知県は、多雨の割にため池も多数所在し、2 節では、芸西村(安芸市と香南市の狭間)を主体に、降水量と地下水の貯留事情と、その地域的特性を解明している。

あとがきでは、筆者の高知県に対する所感を考察した上で、基礎研究となる「高校地理」(県高等学校社会科地理部会)、「新地理」(日本地理教育学会)、「瀬戸内地理」(地域地理科学会)等への投稿論文を記載している。

本著全体を通して、高知県内の地理的課題を多く盛り込んだ地道な研究で、日々変容する地域探求学習と教材研究の重要性を痛感する。生徒たちと共同研究や聞き取り調査による研究成果も、本著ににじみ出ている。個々の図表の出典、基礎資料や参考文献との関わり等に不明瞭な部分もあるが、精密な図が随所に挿入され、考察事項を分かり易く表記している。内容や考察手法にも、本学会が目指す身近な地域の地理学研究と教育手腕向上の要素が、数多く潜むことを評価したい。(おおしま としひこ：高崎経済大学名誉教授)

『紙 碑』

清水幸男先生のご逝去を悼む

本学会（全国地理教育学会）の名誉会員で、元副会長の清水幸男先生は、2020年（令和2年）5月25日、老衰のため病院にてご逝去された（享年88）。全国地理教育学会立ち上げの準備は、清水幸男先生、故西木敏夫先生、故八田二三一先生と私の4人で進めたが、私を除く3人の先生が故人になられてしまった。

清水先生は1931年（昭和6年）12月、旧東京府豊多摩郡渋谷町（現、渋谷区）にお生まれになり、1954年3月、東京学芸大学を卒業された。後に、立正大学大学院修士課程において地理学を専攻され、1971年（昭和46年）3月に修了された。立正大学大学院に入学された動機は、尊敬する教授が立正大学におられたということである（注）。先生は、はじめは中学校（台東区立駒形中学校）に勤められ、その後は東京都立九段高等学校、東京都立明正高等学校、東京都立大泉学園高等学校等々、長年にわたって都立高校の地理教師を勤められた。退職後は神奈川工科大学で教鞭を執られた。

学会活動は、日本地理教育学会においては、1978年度以降、理事・常任理事を歴任し、2004～2006年度には副会長の重職を担われた。全国地理教育学会においては、学会発足以来、ずっと副会長（2007～2012年度）として運営の中核にあり、2013年度からは名誉会員の地位にあった。

清水先生は、1970年代には高校の世界地誌の指導法をテーマに研究されていたが、1980年頃から、研究テーマを「身近な地域」の学習、「フィールドワーク・巡検」の学習に移され、「歩く・見る・考える」をキャッチフレーズに調査・研究・指導を精力的に続けられた。それらの成果は清水幸男編『地域と生活ー身近な地域の調べ方・教え方ー』（古今書院、全197頁、1994.5.）としてまとめられた。「フィールドワーク・巡検」を基盤とした本書は、「身近な地域」の学習に関する単行本として、画期的なものであった。

先生は、日本地理教育学会においては、主として集会委員会（例会担当）委員長の職務に携わった。委員会の会議では、1つの例会開催のために何度も協議を

重ねるなど、周到緻密な運営を行い、その采配ぶりは各委員から信頼され、各委員は先生から多くのご教示を得た。集会委員会が中心となって、『新学習指導要領と地理教育』（全44頁2000.6）、及び『同Ⅱ』（全69頁2002.10）の2つの冊子が刊行されたのも先生の運営能力の高さを物語っている。

全国地理教育学会では巡検委員会委員長を務められた。「巡検委員会」という委員会は従来の学会には存在せず、清水先生が本学会発足時に強く要望され実現したものである。身近な地域の学習、フィールドワーク・巡検学習に長年取り組まれ、その重要性を深く認識されていた清水先生ならではの卓抜したアイデアであった。先生のご指導のもと、「巡検」は全国地理教育学会の特色ある活動として定着し、その成果は、清水先生が巡検委員長を退かれた後、『巡検学習・フィールドワーク学習の理論と実践ー地理教育におけるワンポイント巡検のすすめー』（古今書院、全279頁、2012年）として結実した。巡検委員会は、清水先生の後、横山満先生（委員長）、中牧崇先生（副委員長）に引き継がれている。この活動を一層発展させていくことが清水先生のご厚志に報いることになると思われる。

清水先生は、高校教員でありつつ、地理教育の学的研究に終始積極的に挑まれ、「身近な地域」の学習の研究など、多くの貴重な地理教育的研究業績を上げられた。このような活動は誰でもが出来るわけではなく、現場教員としての1つの理想の姿を示したものといえよう。これからも先生のような方が多く輩出されていくことを願うものである。

最後に、全国地理教育学会を立ち上げ、発足当初の幾多の困難を乗り越え、学会活動を軌道に乗せるために精魂を傾けてくださった清水幸男先生に衷心より感謝御礼申し上げ、先生のご冥福を祈りたいと思います。

（注）ご子息のお手紙によると、尊敬していた教授は田中啓爾教授かも知れないということであるが、真偽は不明である。

山口 幸男

（全国地理教育学会会長、群馬大学名誉教授）

清水幸男先生研究業績（一部）

『著書等』

清水幸男編『地域と生活－身近な地域の調べ方・教え方－』、古今書院、全 197 頁、1994.5.

清水幸男監修・寺尾隆雄編集『音の地理』、山川出版社、2001.

山口幸男・清水幸男編『これが新しい地理教育の現場だ』、古今書院、全 220 頁、2005.9.

『論文』

清水幸男「中学校・高等学校における地誌学習の効果について」、新地理 20-3、pp.38-60、1972.12.

清水幸男「高等学校地理 B における西ヨーロッパの地誌学習－特にベネルクスの取り扱いについて－」、新地理 23-4、pp.1-20、1976.3.

清水幸男「昭和 51 年大学入試科目よりみた、地理の採用状況－全国 4 年制大学・短大 918 校の分析－」、地理の広場 26 号、pp.76-80、1976.5.

清水幸男「高等学校地理学習における日本地理の取り扱いについて－特に大学入試に関連して－」、地理の広場 31 号、pp.18-25、1977.3.

清水幸男「身近な地域の野外調査－上野台地域の場合－」、地理の広場 39 号、pp.28-37、1979.3.

清水幸男「高校生の身近な地域の環境再認識」、地理の広場 54 号、pp.37-50、1984.3.

清水幸男「地理と文化と地域学習」、都立大泉学園高等学校紀要 3 号、pp.6-13、1985.3.

清水幸男「地図を片手に歩く・見る・考える修学旅行」、修学旅行 357 号、pp.5-13、1986.2.

清水幸男「地理と身近な地域学習－古い地図と資料から大泉地域 100 年の歩みをみる－」、都地研会報 18

号、pp.40-43、1986.3.

清水幸男「豊島・板橋・練馬三区の境界線を歩く・見る・考える」、都地研会報 19 号、pp.36-39、1987.3.

清水幸男「都内を歩く・見る・考える－麻布から六本木－」、都立大泉学園高等学校紀要 6 号、pp.10-24、1988.3.

清水幸男「身近な地域学習と地図利用」、都立大泉学園高等学校紀要 7 号、pp.5-20、1989.3.

清水幸男「都内を歩く・見る・考える－上野・谷中・浅草－」、都立大泉学園高等学校紀要 8 号、pp.32-46、1990.3.

清水幸男「音と地理－音と地域学習－」、日本地理教育学会編『新学習指導要領と地理教育Ⅱ』、日本地理教育学会、全 69 頁、pp.48-51、2002.10.

山口幸男・清水幸男他「地理教育と音教材」、新地理 51-2、pp.20-27、2003.9.

清水幸男「地理教育と風景－東京を事例として－」、山口・清水編『これが新しい地理教育の現場だ』、古今書院、全 220 頁、pp.173-183、2005.9.

近藤・清水・高橋他「地理教育におけるリアルサウンドマップの教材開発的研究－浅草寺周辺地域を事例として－」、地理教育研究第 1 号、pp.43-49、2008.3..

清水幸男「地理教育における道の取り扱い方－身近な地域と道－」、山口・西木・八田他編『地理教育カリキュラムの創造』、古今書院、全 238 頁、pp.227-232、2008.1.

中牧崇・清水幸男「巡検学習における観察の観点について－全国地理教育学会の巡検をもとに－」、松岡路秀・今井英文他編『巡検学習・フィールドワーク学習の理論と実践－』、古今書院、全 279 頁、pp.42-50、2012.12.

第21回例会報告

・日時 2020年8月22日(土) 14:30～17:30

・オンライン開催

・テーマ 「地理教育における地歴連携の理論と方法」

・オーガナイザー

松岡路秀(専修大学・非)

伊藤裕康(文教大学)

・参加者 26名

・趣旨

地理学習で扱う地域は自然的、社会的、歴史的など様々な条件が関連しあって形成されている総合的な性格を持つ存在である。地域の性格は歴史的に形成されてきたものであるから、歴史的条件が重要性を持つことはいままでもなく、歴史的条件を無視して地域の性格を捉えることはできない。そこに地理と歴史とを関連させる地歴連携学習の必要性、重要性がある。新学習指導要領(平成29、30)の社会科及び地理歴史科においても、社会的諸事象の関連的考察、地理的諸事象の関連的考察が重視されているのは周知の通りである。しかしながら、地理教育において歴史的条件を具体的にどのように扱っていくのかという点については、まだ十分な体系的考察はなされてはおらず、そこで、本例会では「地理教育における地歴連携の理論と方法」をテ

ーマとして取り上げることにした。

このテーマは、本学会の過去の例会、大会のシンポジウムにおいて取り上げられてきたし、学会誌『地理教育研究』にも多数の関連論文等が掲載されており、本学会の特色ある研究として追究してきたところのものでもある。これら既研究をふまえ、考察を更に深めて、地理教育における地歴連携の理論的実践的研究の体系化への一助としたい。

・内容 (詳細については、本号「例会小特集」を参照)

<発表> 各20分

・桑原正孝(日本女子大学附属豊明小学校)

「古くから残るものを通して地域の歴史的条件に目を向けるフィールドワーク(第3学年)」

・小澤裕行(犬山市立犬山北小学校<元愛知県扶桑町立扶桑北中学校>)

「中学校社会科における地歴連携授業の理論化の試みと具体的実践」

・山本 實(女子聖学院中学高等学校・非)

「地歴連携授業の開発ー歴史科目からの試みー」

・山口幸男(群馬大学名誉教授)

「地歴連携授業の原理と方法」

<討論> 60分 座長:伊藤 裕康(文教大学)

学会記事

常任幹事会

(第51回) 中止

日時：2020年3月15日(日) 16:00~18:00

場所：東京都杉並区阿佐ヶ谷地域区民センター

2階 第7集会室

(第52回) 中止

日時：2020年6月7日(日) 16:00~18:00

場所：東京都杉並区阿佐ヶ谷地域区民センター

2階 第7集会室

上記、2回は新型コロナウイルス蔓延のため、施設利用が不許可となり、開催は中止となった。

(第53回)

日時：2020年7月19日(日) 16:00~18:00

場所：東京都杉並区阿佐ヶ谷地域区民センター

2階 第7集会室

出席者：山口、松岡、横山、牛込、清水、寺尾、柳、
山本 (8名)

山口幸男会長の挨拶に続き、山本実常任幹事長の司会により審議がおこなわれた。

1. 大会委員会

牛込裕樹委員長より、今年度の大会・総会の開催方法等について審議をお願いしたいとの発言があった。山口会長よりオンラインでの開催、一般研究発表を予定していた会員については、『地理教育研究』第28号に要旨を掲載することで発表に代えること、評議員会を開催せず総会のみとすることなどの提案があり、この素案に基づいて審議をおこなった。また大会テーマ・シンポジウムの発表者、オーガナイザーの候補者を検討した。

2. 編集委員会

委員長、副委員長とも所用で欠席のため、山本が『地理教育研究』第27号の編集日程、論文、短報等の応募状況、8月に実施予定の例会発表者の発表要旨を掲載することなどが報告された。

3. 例会委員会

松岡路秀委員長より8月22日(土)にセッション杉並(東京都杉並区)の視聴覚室にて開催予定だった第21回例会をオンライン開催にすること、発表者、オーガナイザー等の関係者は7月25日(土)にオンライン会議で事前打ち合わせを実施する予定であることが報告された。

4. 巡検委員会

横山満委員長より、3月22日(日)に多摩ニュータウ

ンを対象地域として予定していた第18回地理教育巡検を新型コロナウイルス蔓延のための中止としたこと、一年後に同じ計画で実施を予定しているとの報告があった。

5. 日本地理かるた競技大会実施委員会

松岡委員長より、コロナ禍の状況次第だが、2月20日(土)に開催する予定で会場確保するとの発言があった。

6. 広報委員会

山本より今後は学会ホームページの運営を外部に委託するとの報告があった。

7. 会計委員会

山本委員長よりゆうちょ銀行の預金残高の報告があった。

8. 庶務委員会

山本委員長より新入会員5名の紹介があった。

9. 中国・四国支部

山口会長より、支部大会は延期になったとの報告があった。

10. 学会賞選考委員会

山本委員長より、コロナ禍で会議が十分に持たず、次年度の学会設立15周年に合わせて繰り延べるとの提案があり、了承された。

11. その他

山口会長より、本学会の創設メンバーの一人であり、元副会長の清水幸男先生が逝去されることが報告された。(本誌に紙碑を掲載することを決定した)

閉会のことば 横山副会長

新入会員

七里 広志 (滋賀大学附属中学校)

坂井冨耶佳 (香川大学・院生)

土田慎一郎 (北海道知内高校)

橋本 隆雄 (共栄大学)

三浦 賢人 (早稲田大学・院生、中央大学附属中高校兼任講師)

全国地理教育学会誌『地理教育研究』投稿規定

2018年10月28日修正

1 名称

全国地理教育学会（以下、本学会）誌の名称は『地理教育研究』（以下、本誌）とし、英文名を Journal of Geographical Education とする。

2 判型

本誌の判型はA4サイズとする。

3 発行日

発行は原則として年2回（11月頃、3月頃）とする。

4 投稿資格

本誌に投稿できる者は、原則として本学会会員に限定する。連名の場合は、本学会会員を筆頭著者としなければならない。ただし、常任幹事会並びに編集委員会が依頼する場合はこの限りではない。

5 著作権

①本誌に掲載された論文等の著作権は本学会及び執筆者に属する。

②論文等に関する著作権・プライバシー等の問題が生じないよう、執筆者各自の責任において掲載前に十分な措置を講じておくこと。

6 原稿の種類

原稿は論文、短報、書評、その他の4種類とし、それぞれ未発表のものに限る。ただし、学会・研究会等での口頭発表は未発表として扱う。

①論文

地理教育の理論又は実践に関する研究を論説としてまとめたもの。

②短報

地理教育の理論又は実践に関する報告、調査、資料、提言、論評、エッセイなど、地理教育に関する自由な論考。

③書評

地理教育及び関連分野に関する書籍等を紹介・批評したもの。

④その他

大会、例会、巡検等本学会の諸事業の報告、その他本学会に関連する記事。

7 投稿可能本数

広く会員に投稿の機会を提供するため、単著（共著の場合の筆頭著者の場合も含む）の投稿は、一つの号について、「論文・短報・書評」合わせて1編とする。ただし、常任幹事会または編集委員会の依頼による場合はこの限りではない。

8 原稿の分量

論文については刷り上がり10ページ、短報については刷り上がり5ページ、書評については刷り上がり1ページを基準とする。1ページあたりの分量は24字×42行×2段組=2,016字とする。ページ数には図表や写真等を含むものとする。図表や写真等は該当箇所に直接挿入すること。

9 原稿の送付

投稿に際しては、原稿データを本誌編集事務局宛に送付すること。データは原則としてワードまたは一太郎で作成したものである。原稿の掲載が決定した後は、完成版の原稿データとプリントアウト原稿1部を本誌編集事務局宛に送付すること。封筒には『地理教育研究』原稿在中と朱書きすること。

10 原稿の締め切り

原稿の投稿締め切り日は年2回とし、前半は8月頃、後半は1月頃とする。

11 原稿の査読及び採否

論文・短報については編集委員会、レフェリーが査読を行う。書評については編集委員会において必要最小限の査読を行う。原稿の採否は、編集委員会の議を経て、常任幹事会において決定する。

12 原稿の返却

掲載が決定した原稿は原則として返却しない。ただし、図表や写真等に限ってとくに希望する場合は返却に応ずることとする。

13 執筆分担金

本学会の財政事情を鑑み、論文・短報については、当分の間、著者は1ページにつき500円の分担金を納めるものとする。

14 別刷

論文、短報については50部を単位として別刷を作成することができる。ただし、費用は執筆者の全額負担とする。

15 投稿規定の変更

本投稿規定は、状況に応じて変更する場合がある。

『地理教育研究』執筆要領

- 1 A4判で2段組とする。1段の文字数は24字×42行=1,008字とする。
- 2 上下25ミリ、左右18ミリのスペースを空ける。
- 3 1ページ目上段には、タイトル、サブタイトル、氏名を明記する。
- 4 文字の大きさは、本文10ポイント、メインタイトル16ポイント、サブタイトル12ポイント、氏名14ポイント、キーワード12ポイントとする。
- 5 字体は、日本文字はMS明朝体、英文字はMSゴシック体とする。ただし、原稿1ページ目の日本文字のメインタイトル、サブタイトル、氏名はMSゴシック体とする。
- 6 ファイル形式は原則としてワードまたは一太郎とする。
- 7 裏表紙の英文タイトルとして使用する関係上、投稿申込書の所定欄に、英文のタイトル、サブタイトル、氏名を執筆者が記入する。ただし、依頼があれば、編集委員会が代行する。
- 8 必要に応じて英文要旨を作成することができる。
- 9 執筆者から提出されたプリント原稿とデータを併用して印刷するので、プリント原稿とデータの内容を完全に一致させておくこと。データとして入れにくい図表・写真等がある場合は、プリント原稿に貼り付け、余白に鉛筆でその旨記しておくこと。本誌はダイレクト印刷なので、著者校正はありません。書式、内容等については、執筆者が印刷前に十分にチェックしておいてください。

『地理教育研究』 投稿申込書

年 月 日

氏 名 (ふりがな)	所 属
原稿種別 (いずれかに○)	
論 文 短 報 書 評 その他	
タイトル・サブタイトル	
英文のタイトル、サブタイトル、氏名	
(※英文のタイトル等を編集委員会に依頼する場合には、右欄に○印をつける)	
<input style="width: 50px; height: 20px;" type="checkbox"/>	
別刷の発行 希望する 希望しない (いずれかに○)	
希望部数 () 部 (50 部単位、費用は執筆者負担)	
連絡先 (必ず記入のこと)	
〒 住 所 (自宅、勤務先、いずれかに○)	
TEL :	FAX :
メールアドレス:	

＜投稿申し込み先・原稿送付先＞

〒654-8585 兵庫県神戸市須磨区東須磨青山 2-1

神戸女子大学 佐藤 浩樹

E-mail : satohiro7112@yahoo. co. jp (h-satou@yg. kobe-wu. ac. jp)

投稿申込書は、学会HPでもご覧になれます。E-mail で申し込みされる場合は、必要事項が記されていれば (別刷希望の有無、英文タイトル希望の有無を忘れないこと)、形式は問いません。

全国地理教育学会へのご支援とご入会のお願い

平成19年度に発足した全国地理教育学会は、地理教育専門の学会として、地理教育（地理的学習）の理論的・実践的研究を推進し、地理教育学の樹立をはかり、わが国の地理教育の充実・発展に寄与することを目的としています。特に実践的研究に重きを置いていることが特徴です（下記、設立趣旨参照）。

学会活動としては、年1回の「大会」、年数回の「例会」、年数回の「地理教育巡検」があり、また、いくつかの研究委員会（現在5つ）を設置しています。

学会誌『地理教育研究』は年2冊刊行しています。地理教育の理論的・実践的研究に関する論考が、毎号10本程度掲載されています。

本学会はわが国の地理教育研究に関する中心的機関として、わが国地理教育の発展のために大きな役割を果たすことを目指しています。本学会の設立趣旨にご賛同いただけます方には、是非、ご入会くださいようお願い申し上げます。また、本学会が順調に発展できますよう皆様方からの暖かいご支援をお願い申し上げます。

平成21年7月

全国地理教育学会会長
山口 幸男

全国地理教育学会（全地教）

The Japan Association for Geographical Education (JAGE)

設立趣旨

わが国においては地理教育（地理的学習）のみを対象とする学会は存在しなかった。本学会は、真に地理教育（地理的学習）を専門とする学会として、地理教育の理論的・実践的研究を推進し、地理教育学の確立を図り、わが国地理教育の充実・発展に寄与するものである。特に、現場の教員を中心とし、現場の実践的研究を主とする地理教育団体であることに特色を有するものとする。

入会御希望の方は、所定の用紙に必要事項を記入し、〒114-8574 東京都北区中里3-12-2 女子聖学院中学校・高等学校内 全国地理教育学会事務局あてご送付下さい。入会承認後振り込み用紙等が送付されますのでお振り込み下さい。なお、年会費は4,000円（会員・購読会員）、3,000円（学生〈学部生・院生〉会員）となっております。

全国地理教育学会入会申込書

1	ふりがな 氏 名 生年月日	年 月 日生	受付日※ 年 月 日
2	自宅住所	〒 TEL:	
3	所属先 (職名/身分)	〒 TEL:	
	所属先住所		
4	電子メール アドレス	@	
5	『地理教 育研究』 送付先	自宅以外の場合にご記入下さい。 〒	
6	研究テーマも しくは関心を 持っている分 野		
※印のついている欄は空欄にしておいて下さい。			

入会申込書送付先（郵送の場合）：

〒114-8574 東京都北区中里 3-12-2 女子聖学院中学校・高等学校内

全国地理教育学会事務局

FAX 03-3917-2277 E-mail: y_kashiwakura@joshiseigakuin.ed.jp

振り替え：ゆうちょ銀行新宿店 口座名称：全国地理教育学会

口座番号：00150-1-484238 にお振り込みください。

全国地理教育学会2019-2020（令和元-2）年度役員

会 長 山口 幸男

副会長 松岡路秀、横山 満

監 査 浅田 学、大島登志彦

常任幹事長 山本 實

常任幹事 池下 誠、今井 英文、牛込 裕樹、柏倉 康成、小林 正人、佐藤 浩樹、清水 学、善財 利治、寺尾 隆雄、中牧 崇、成塚亮太郎、林 敦子、針谷 重輝、柳 紀廣

幹 事 天野 秀彦、一柳 武、日下部和広、桑原 正孝、近藤 敬、中野 勇、西 克幸、原 芳生、藤田 晋、山内 洋美

評議員 安藤 清（千葉県）、飯田 誠（栃木県）、伊藤 直之（徳島県）、伊藤 裕康（香川県）
泉 貴久（東京都）、猪苗代 充（岩手県）、井上 貴司（岡山県）、内田 均（群馬県）
菊地 達夫（北海道）、黒崎 至高（群馬県）、小口 久智（山形県）、小関 勇次（千葉県）、
酒井喜八郎（宮崎県）、高橋 洋明（岩手県）、高田準一郎（岐阜県）、多田 統一（東京都）、
辰己 勝（京都府）、戸井田克己（奈良県）、永田 成文（三重県）、西岡 尚也（京都府）、
深見 聡（長崎県）、本田 清（神奈川県）、松浦 直裕（石川県）、宮本 静子（宮城県）
武者 賢一（新潟県）、柳沢 啓重（千葉県）、吉水 裕也（兵庫県）

名誉会員 清水 幸男、天井 勝海

各種委員会委員（◎委員長 ○副委員長）

委員会名	常任幹事	幹事等
編集委員会	◎佐藤浩樹、○中牧 崇、林 敦子、針谷重輝、今井英文、善財利治、山本 實、	西 克幸、一柳 武、原 芳生、永田成文、菊地達夫、深見 聡、武者 賢一
大会委員会	◎牛込裕樹、○小林正人、針谷重輝、松岡路秀、	藤田 晋、宮本静子、山内洋美、日下部和広
例会委員会	◎松岡路秀、○寺尾隆雄、○清水 学、山本 實、柏倉康成、成塚亮太郎	西 克幸、桑原正孝
巡検委員会	◎横山 満、○中牧 崇、寺尾隆雄、清水 学、柳 紀廣、山本 實、成塚亮太郎	中野 勇、天野秀彦
地理かるた実 施委員会	◎松岡路秀、○寺尾隆雄、○清水 学、山本 實、柏倉康成、成塚亮太郎	中野 勇、天野秀彦、西 克幸 桑原正孝
広報委員会	◎成塚亮太郎、○小林正人	近藤 敬
渉外委員会	◎寺尾隆雄、○池下 誠、小林正人	
学会賞選考委 員会	◎山本 實、○松岡路秀	
会計委員会	◎山本 實、○佐藤浩樹	
庶務委員会	◎山本 實、○柏倉康成	

研究委員会（連絡調整担当 常任幹事長）

高校地理歴史科研究委員会 ◎山本 實、○寺尾 隆雄、小林 正人、今井 英文、藤田 晋
地歴連携研究委員会 ◎山口 幸男、○寺尾 隆雄、山本 實、戸井田克己、今井 英文
藤田 晋、菊地 達夫、成塚亮太郎、多田 統一

学会賞受賞者

2011年度受賞者

優秀賞 松岡 路秀、佐藤 浩樹、今井 英文
特別功労賞 山口 幸男
功労賞 清水 幸男、八田二三一、天井 勝海、高橋 洋明、柳沢 啓重、原 眞一
浅田 学、一柳 武、横山 満、西木 敏夫、辰己 勝

2013年度受賞者

優秀賞 伊藤 裕康、永田 成文
功労賞 多田 統一、原 芳生、本田 清

2016年度受賞者

優秀賞 井上 貴司、深見 聡
特別功労賞 帝国書院
功労賞 安藤 清、大島登志彦、小関 勇次、寺尾 隆雄、松岡 路秀、柳 紀廣
山田 喜一、山本 實

2018年度受賞者

功労賞 飯田 誠、池下 誠、伊藤 裕康、猪苗代 充、高田準一郎、西岡 尚也
針谷 重輝

全国地理教育学会中国・四国支部

支部長 今井 英文、 幹事長 井上 貴司

帝国書院地理シリーズ

全10巻（分売可）

新・世界の国々

令和
2年3月
発売

大ヒット『世界の国々』を大改訂！
世界の州ごとの特徴を詳しく解説！



- セット定価 41,800 円（本体 38,000 円 + 税）
- AB 判 ●平均 78 ページ ●図書館用堅牢製本
- NDC 290 ●分売可

☑世界地理の決定版！

中学校地理教科書の世界の州別学習の構成に沿って、それぞれの地域の地形や気候、生活・文化、産業、などの特徴をしっかりおさえることができる！

☑統計資料、写真等を一新！

☑本文の記述も最新情勢を反映！

中国のインフラ支援によるアフリカ進出、ミャンマーの民主化と経済発展など。

全10巻構成

1. アジア州①
2. アジア州②
3. ヨーロッパ州①
4. ヨーロッパ州②
5. アフリカ州
6. 北アメリカ州
7. 南アメリカ州
8. オセアニア州・南極
9. 世界各地の生活と環境
10. 資料編・総索引

208の国と地域がわかる国際理解地図



世界の
国調べに
最適！

☆AB 判、ふりがな付、ハードカバー

☆5 巻セット定価 15,400 円（本体 14,000 円 + 税）※分売可



帝国書院

東京都千代田区神田神保町 3-29 TEL 03-3261-9038 FAX 03-3234-7002 <https://www.teikokushoin.co.jp/>



郷土かるた

会誌
No.21

2020(令和2)年10月

CONTENTS

【寄稿】 p. 2-5

「台湾いろはかるた」と須田清基・献東父子
群馬地域学研究所代表 手島 仁
「滋賀県『文化財かるた』の制作と紹介」
NPO 法人日本郷土かるた協会副理事長 原口美貴子

【わがまち自慢の郷土かるた】 p. 6

岡山県久米郡美咲町『美咲郷土かるた』
「美咲郷土かるた」を活かす会事務局 玉木陽一

【郷土かるたメンバーズ】 p. 7

高崎経済大学名誉教授 大島登志彦さん

【活動報告&各種インフォメーション】 p. 7

【本会監修書籍案内・法人賛助会員様広告】 p. 8



写真上：p.6「柵原かるた会」の様子
写真下：同「出前かるた会(サロン)」の様子

〈巻頭言〉草場氏の競技ルール改善案についての感想

NPO 法人日本郷土かるた協会理事長 山口幸男

本会誌『郷土かるた』19号(2019.10)に、草場純氏による「郷土かるたをより楽しくするためのルールの改善」という論考が寄稿された。本会誌にはこの種の論考・意見は従来ほとんどなく、大変有り難い寄稿である。草場氏は「最後の一枚問題」を改善するために「読み札取り方式」を、役札問題を改善するために「役札分割方式」を提案され、これらはゲームの面白さと公平性に寄与すると述べている。新鮮な提案であり、勉強になったが、私自身、実践的知見が不足しているため、その是非について論ずる能力は今のところない。ただ、上毛かるた競技大会を数十年にわたって見続け、かつしか郷土かるた競技大会に立ち上げから深く関わってきた経験から言うと、氏の指摘する問題が議論になることはほとんどなかったといえる。それよりも、対戦の組み合わせの問題のほうが大きい。かつしか郷土かるたの場合は全3回戦であり、抽選によって組み合わせを決めるが、強豪チームに当たると不利になる。そこで4回戦、5回戦以上という要望が出てきたが、そうすると終日開催(現在は午前中だけ)となり、関係者の負担が大きくなる。そのため現状のままで行っている。上毛かるた大会の場合は、リーグ戦(総当たり)に近い形式なのでこの問題は大きく緩和されている。しかし、ブロック制の上に立ったリーグ戦であり、ブロックは抽選で決めるので、その段階での運不運はつきまとう。このように対戦の組み合わせの問題がないわけではないが、現段階においては、あまり大きな問題にはなっていないように思われる。



特 定 非 営 利 活 動 法 人

日本郷土かるた協会



The Japan Kyodo Karuta NPO

URL <http://kyoudo-karuta.com> e-mail karutachan@kyoudo-karuta.com

編集後記

『地理教育研究』第 27 号をお届けします。本号は、論文 5 編、短報 3 編、書評 1 編を掲載することができました。また、8 月にオンラインで実施した第 21 回例会（テーマ：地理教育における地歴連携の理論と方法）について、特集として発表要旨を掲載できました。お忙しい中ご執筆下さった皆様に厚く御礼申し上げます。

コロナ禍により実践・研究の取組に制約がかかる中で、多くの論文・短報・書評を掲載できたことを大変うれしく思います。第 21 回例会がオンラインで実施され、発表内容をまとめることができたのも多くの人の協力があったからのことと感謝申し上げます。

第 14 回大会は自由研究発表を行わず、『地理教育研究』第 28 号に 1～3 頁の発表要旨を掲載することによって発表に代えさせていただくことになりました。第 28 号に要旨を掲載した発表内容を論文や短報にまとめて第 28 号に投稿していただくことは可能です。第 28 号に地理教育に関わる研究・実践の成果を積極的に投稿されることを期待します。『地理教育研究』第 28 号は、12 月中旬投稿申し込み締め切り、1 月中旬原稿締め切り、3 月発行というスケジュールを予定しています。積極的な投稿をお願いします。

11 月 22 日（日）には、第 14 回大会をシンポジウム及び総会をオンラインで開催します。大会テーマは「現代の人口問題と地理教育・社会科教育における課題と扱い」です。ぜひご参加ください。

2020年10月

全国地理教育学会編集委員長
佐藤 浩樹

全国地理教育学会 編集委員会（2019～2020年度）

委員長	佐藤 浩樹（神戸女子大学）
副委員長	中牧 崇（東洋大学）
委員	山本 實（女子聖学院中学高等学校）
	善財 利治（千葉県印西市立印旛中学校）
	針谷 重輝（平成国際大学）
	林 敦子（東京都立江北高等学校）
	原 芳生（大正大学）
	一柳 武（江戸川大学）
	西 克幸（桜美林中学校・高等学校）
	今井 英文（山陽学園大学）
	永田 成文（三重大学）
	深見 聡（長崎大学）
	菊地 達夫（北翔大学短期大学部）

地理教育研究 第 27 号

2020（令和 2）年10月31日発行

編集・発行：全国地理教育学会（会長：山口 幸男）

学会事務局

〒114-8574 東京都北区中里3-12-2 女子聖学院中学校・高等学校 柏倉康成 気付

TEL：03-3917-2277 E-mail：y_kashiwakura@joshiseigakuin.ed.jp

印刷・製本：上武印刷株式会社 〒370-0015 群馬県高崎市島野町890-25

TEL：027-352-7445 FAX：027-352-5884 E-mail：eigy@jp-t.co.jp

Journal of Geographical Education

No.27 October, 2020

【Articles】

- Changes in Geography Education Just after World War II and during World War II
 – Cases using Professors' Articles from Osaki, Yajima, and Muramatsu –
 Yukio Yamaguchi 1
- A Practice of Community Learning utilizing Local Dialects by Curriculum Management
 – Practice and Possibility of Geography Education from Cross Curriculum Perspective –
 Ryohei Okada 12
- Development of the Geography and History Cooperation Class in High School History
 “History Synthesis” Minoru Yamamoto 22
- Rebuilding of the Area Image by the Geography Learning that Inspected the Straw Effect
 Hiroyasu Ito, Takahiko Yamashiro 31
- The Development of Unit Plan Activating Geographical Viewpoint and Way of Thinking
 using Structure of Argument
 – A Case Study of “Characteristics of Climate of Japan” in Elementary Fifth Grade –
 Takao Hashimoto 41

【Reserch Notes】

- The Development of Elementary Social Studies Class about the Japanese Inheritance
 “Charcoal, Iron ,Port” Tatsuo Kikuchi 51
- The Lesson of the Spatial Cognition using Drones and Street View in Elementary Social Studies.
 – A Case Study of Unit “Everyone’s Town and Our Town”
 in Third Grade Tomio Kono, Taichi Fujishima 57
- The Class on Problems of the Japanese Rice Farming from a Point of Local Region.
 – The Use of Local Materials at the Last of Unit – Keita Koyabu 63

【Abstract of Presentation in Regular Meeting】 69

【Book Reviews】 82

【Obituary】

- In Memory of the Mr.Yukio Shimizu Yukio Yamaguchi 83

【Reports】

Regular Meeting X X I 85

Notes and News 86

Editor’s Comments

The Japan Association for Geographical Education