

地理教育研究

Journal of Geographical Education

No.29

【論文】

- 小学校社会科防災学習に公共的空間を生み出す授業の構造
 -デザイン思考の視点による優れた授業の分析を通して- 鈴木 正行・黒田 拓志 1
- 地域遺産・世界遺産の価値を伝え合い自他の文化理解を深める授業試案
 -「ウルル, カタ・ジュタ国立公園」と「紅毛城及其週遭歴史建築群」を対照して
金野 誠志 11
- 近隣の農家の仕事に関する2つの小学校社会科(3年)授業実践河野 富男 21
- ラーニング・プログレッションズを用いた複線型思考の評価研究
 -小学5年地理学習「国土の気候の特色」を事例として-橋本 隆生 31

【短報】

- 高校地理におけるスキー観光リーフレットを活用した授業開発菊地 達夫 42
- 中牧崇の地理教育研究について山口 幸男 47

【書評】

- 寺本 潔『地理認識の教育学-探検・地理区から防災・観光まで-』酒井喜八郎 53
- 地理教育システムアプローチ研究会編
 『システム思考で地理を学ぶ-持続可能な社会づくりのための授業プラン-』
佐藤 浩樹 54
- ゆりあげ乙女の会『ゆりあげの空に-東日本大震災 それでも前を向いて-』
横山 満 55
- 松井秀郎編『1964年と2020年くらべて楽しむ地図帳』西 克幸 56
- 辰己真知子『世界の観光地域』深見 聡 57
- 『鎌倉街道を歩く・見る・学ぶ~鎌倉街道を歩く会10年の記録~』山本 實 58

学会記事

- 常任幹事会、新入会員 59
- 『地理教育研究』投稿規定・執筆要領、入会申し込み、2021-2022年度役員一覧 62

編集後記

2021年10月



全国地理教育学会

小学校社会科防災学習に公共的空間を生み出す授業の構造

—デザイン思考の視点による優れた授業の分析を通して—

鈴木 正行・黒田 拓志

キーワード：デザイン思考，ダブルダイヤモンドモデル，公共的空間，防災学習

I. 問題の所在

社会科では、これまでに防災学習に関する多くの実践が行われてきた⁽¹⁾。防災には、地形図やハザードマップの読み取り、空間的位置の把握、気候条件の理解など、地理的知識・技能の習得が不可欠であり、地理教育は大きな役割を果たしている。

村山良之によれば、自然災害は、直接的きっかけとなる大地震・大雨・強風などの異常な自然現象を誘因とし、地形・地質・地盤などの土地条件と、経済・政治・文化・人的ネットワークなどの社会的条件が素因となって、建物被害・産業被害・人的被害などの有無や大小に作用する構造を持つ⁽²⁾。近年、自然災害が起こった際に、ハザードマップや避難マニュアルがあっても、それらが有効に活用されずに避難が遅れたり、避難の途中で被害にあったりして、本来なら助かる命が失われるケースが問題となっている。その一因に、ハザードマップや防災計画などの作成にあたり、住民参加による議論がほとんどなされず、行政、業者、専門家によって事業が進められる状況がある。また、様々な立場の市民が集まって、避難方法や避難場所に関する議論がなされることも少ない。その根底には、社会の中で利害関係者が議論を尽くし、アイデアを出し合って問題解決を推進する文化と、それを育む公共的空間⁽³⁾が形成されて来なかったことがある。災害の起こる度に「想定外」という言葉が聞かれることが多いが、想定を超える災害に備えるには、常識に囚われない自由な発想で、多様な視点と様々な立場から積極的に発言できる社会を実現することが求められる。そのためには、地理教育においても、地理的知識・技能の育成に加え、将来の市民・住民として社会的条件を整え、改善していく力を養うことが必要となる。

筆者らは、優れた社会科授業実践にはこうした課題に応える手がかりがあると考える。そこで本研究では、優れた授業実践の分析を通して、授業の中に公共的

間を生み出す学習の構造を明らかにすることをめざす。そのために、以下のような手順で検討を進める。

はじめに、全国社会科教育学会の「優れた社会科授業スタンダード研究」と有田和正の授業を対象に、優れた社会科授業の要件について考察する。次に、創造的な発想をもたらすとされるデザイン思考について概観する。その上で、活発な言語活動が見られた小学校社会科防災学習の授業を対象に、内在する構造を分析する。分析は、次の①～⑥の手順と方法で行う。

- ①過去の優れた社会科授業とされる事例から、優れた授業となるための要素を抽出する。
- ②観察者（鈴木）が、授業者（黒田）の実践から、学習者の豊かな発想や対話が見られたものを、公共的空間を生み出す優れた授業として選定する。
- ③授業者が選定された授業実践の概要を示す。
- ④観察者が、対象授業に内在する学習の構造について分析する。
- ⑤授業者が観察者の分析に対する批評を行う。授業実践者と観察者の間に双方向の関係を築くことで、観察者による一方的な分析・評価となることを避け、両者の立場や認識の相違を顕在化させる。
- ⑥両者で実践を振り返り、本研究の成果と課題について考察する。

II. 優れた社会科授業の要件

1. 社会科教育学における優れた授業

社会科教育界では、全国社会科教育学会により「優れた社会科授業スタンダード研究」が企画され、その成果が『社会科教育論叢』にまとめられている⁽⁴⁾。そこには、概念探求・仮説検証型や意思決定型の授業が多く見られる。前者の授業は、科学的社會認識の形成に重きを置いており、学習者が論理的に説明できることを目標としている。後者は、人間の選択・判断の背後にある価値に迫ることを通して、学習者の価値観

形成をめざすものである。研究委員長の岩田一彦によれば、研究の目的は、「社会科教育学の学問的基準から見て、『優れた社会科授業』を収集・公開し、これからの社会科教師に期待する授業レベルのスタンダード（条件）を提示すること」⁽⁵⁾であり、その目安は、「教育内容、教材、指導方法、評価などを新しい観点から開発し、優れた授業になっているもの」⁽⁶⁾である。

掲載された授業は学術性を有しており、その後の研究や授業実践に寄与している。それらを見ると、①社会を捉える目を養うための探求（究）学習や論争学習に適した教材、②授業者の教材に対する深い理解と学問的探究の姿勢、③学習者の実態と思考に関する理解、④社会科教育学の理論的知見、⑤新規性・オリジナリティ・提案性、などを反映したものが評価されている。表1は、「優れた社会科授業スタンダード研究」をもとに、それらの主な特徴を捉えて作成した優れた社会科授業の評価の観点である。校種・学年段階が上がるほど、授業者の地理学・歴史学・政治学・経済学等の学問的知見に基づく教材選択と授業構成になり、科学的社会的認識の形成が重視される。ただ、実践の状況が示されていないため、対話や討議によって成り立つ公共的空間がどの程度現出されたかは明らかでない。

概念探求と意思決定・価値分析の組み合わせによる学習論は、市民的資質の構造と理論的な整合性があり⁽⁷⁾、概念探求過程⇒価値分析過程による段階的な学習過程は、授業を行う上での基本型となっている⁽⁸⁾。しかし、概念探求学習は、科学的社会的認識の形成を学習者に保証する理論的に優れた学習論である一方で、学習者の意見を引き出し、活気ある授業にするには、授業者に相当な力量が求められる。とくに中学・高校では、無反応な雰囲気の中で、教師の自問自答が繰り返され、単調で直線的な授業に陥る危険性がある。棚橋健治が、「優れた社会科授業と評される授業は多い。歴史的に見ても影響力の大きい有名実践は多数ある。それらは多様であり、優れているとされる根拠も多様である。」⁽⁹⁾と述べるように、優れた授業を標準化・定式化して捉えることは難しい。したがって本研究では、授業の中に公共的空間を現出するという観点に絞り、優れた授業に内在する構造を明らかにしたい。

2. 有田和正の授業より

有田和正は、優れた授業をつくる要点として、表2

表1 優れた社会科授業の評価の観点

科学的社会的認識の形成	事実に・記述的知識、事実に判断	概念探求過程
	説明的知識・概念的知識や法則・理論の獲得	
	価値的知識、規範的知識の形成	
	科学的探求（究）の過程 概念形成過程の構造化	
市民的資質の育成	問題把握、問題構築能力の育成	価値分析過程
	価値判断力の育成、価値観形成	
	問題解決能力の育成	
学習内容・学習方法・教材の工夫	合理的意思決定力、合意形成力	学習指導の展開
	関心・意欲・主体的態度の喚起	
	構造化された問い	
	授業内での活動的学習の工夫	
	評価の在り方・方法の工夫・妥当性	
新規性、提案性、一般性(モデル的要素)、独創性		

『社会科教育論叢』第44～46集掲載の授業をもとに作成

のような事項を挙げている⁽¹⁰⁾。ここには、独自の視点から、教師と子どもの関係性や人間性も含めた形で示されている。また、有田は、「教える授業から追究する授業」への構造の転換を提案している。これは、「未知（わからない）を「教え・わからせ・理解させる」ことで既知（わかる）とする授業から、わかっている（と思っている）ことに揺さぶりをかけ、疑問をもたせて追究する意欲を引き出し、個人研究へと導く授業論である。その根底には、授業は「子どもたちが『既知（わかっている・理解している）』と思っていることが、実は表面的なこと、本質的には何もわかっていない（未知）のだ、ということに気づかせる」⁽¹¹⁾ことであるとする「無知の知」的学習観がある。

表2 有田和正による「優れた授業」の要点

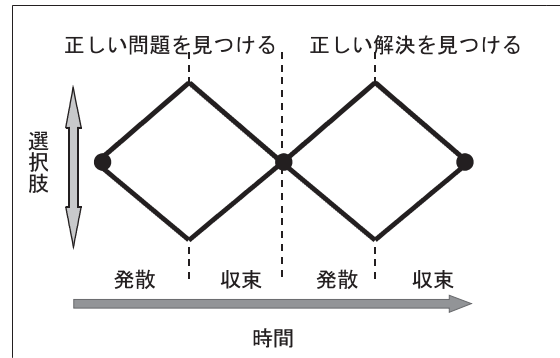
授業設計の方法	①授業づくりの順序を変えて、「内容→方法→目標」とする。 ②「授業は布石の連続」になっている。
優れた教材開発	③内容が鮮明なよい教材を開発している。
教師の高い指導技術	④資料の収集・作成・提示の仕方を工夫している。 ⑤発問・指示が鮮明でわかりやすい。 ⑥授業づくりの具体としての「板書」の仕方が優れている。 ⑦教師の話術・表情・パフォーマンスが優れている。 ⑧子どもと教師の「間合い」がピッタリいっている。
子どもの高い学習技能	⑨「話し合いのしかた」が優れている。 ⑩「思考の作戦基地」としてのノートの使い方が優れている。 ⑪学習スキル（学習技能）を鍛えている。
教師の人間性と子どもとの人間的ふれあい	⑫子どもも教師も明るくおもしろい。 ⑬教師に「やさしさ」と「きびしさ」がある。 ⑭授業全体にゆとり（ユーモア）がある。

有田和正『すぐれた授業の創り方入門～名人たちの授業に学ぶ～』より作成

かつて、佐伯胖・大村彰道・藤岡信勝・汐見稔幸は、有田ら優れた実践者の授業を観察し、得られた知見をもとに報告・討論を行った⁽¹²⁾。取り上げられた実践者の授業理論や方法等は多様である。そこでは、それぞれの授業理論・授業スタイルの長所・短所を認めた上で、それが子どもの学びにとってどのような意味をもつのか、ということに関心が寄せられている。有田の小学校社会科の授業を観察・分析した汐見は、その特徴について、「ふだん何気なく見過ごしているものの中に、『えっ』というふうな、どうしてなんだろうとか、どっちなんだろうかというような疑問点とか問題点とか、つまり問いをさまざまに見出していくということが、ある意味では学問的な態度の出発点であって、実は一つの問題の中にたくさんの問いを発見できる、そういうことをすごく励ましているというのが伝わってくるんですね。」⁽¹³⁾と述べている。その上で、汐見は、有田の授業が仮説→検証型の授業とは対極の位置にあるとし、有田の授業と仮説検証型の授業に優劣や正否をつけるのではなく、優れた授業が多様に存在することを示唆している。有田の授業の特徴は、学習者に疑問を抱かせるしかけ（題材、教材、発問等）をして、「追究の鬼」となって調べたことをもとに、豊かな発想と活発な言語活動によって問題解決の場＝公共的空間が現出されるところにあるといえよう。

Ⅲ. 分析の視座—デザイン思考—

近年、産業界では、イノベーションを起こし、新たな製品を開発するための方法として、豊かな発想を導くデザイン思考が注目されている。デザイン思考の代表的提唱者であるティム・ブラウンは、「私たちは物語を通じてアイデアに文脈や意味を与える」のであり、「人間中心の問題解決アプローチである『デザイン思考』において、人間の物語の能力が重要な役割を果たす」⁽¹⁴⁾と述べている。また、D.A.ノーマンは、「デザイン思考の二つの強力な道具は、人間中心デザインとデザインのダブルダイヤモンド発散・収束モデルである。」⁽¹⁵⁾とする。すなわち、デザイン思考は、問題解決にあたって、人間が持つ「物語」の能力を活用しながら、ダブルダイヤモンドプロセスモデル（以下ダブルダイヤモンドモデル）と人間中心デザインモデルを組み合わせられる創造的な思考プロセスであると捉えられる。D.A.ノーマンによれば、ダブルダイヤモ

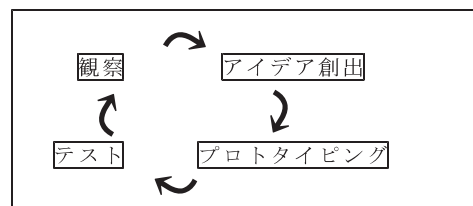


D.A.ノーマン『誰のためのデザイン?』p.308より引用

図1 デザインのダブルダイヤモンドモデル

ンドモデルは、2005年に英国デザイン協議会によって生み出された⁽¹⁶⁾。それは、デザイナーが問題を解決する過程で行う、発散と収束を繰り返す二重のパターンによって構成される（図1）。また、ティム・ブラウンは、問題解決において、収束的思考が「解を導き出す原動力」であり、発散的思考の目的が「選択肢を増やすこと」であると述べる⁽¹⁷⁾。さらに、D.A.ノーマンは、ダブルダイヤモンドの発散—収束プロセスの中で、人間中心デザインプロセスが行われるとする⁽¹⁸⁾。人間中心デザインは、①観察、②アイデア創出（アイディエーション）、③プロトタイピング、④テスト、という4つの異なる活動の反復サイクルからなる（図2）。これらの活動が繰り返されることで、より深い洞察が生み出されて解決に向かう。このようなプロセスの中で、斬新なアイデアが生み出され、創造性が養われることが期待されるという考え方である。

デザイン思考を社会系教科の授業に意図的に取り入れようとする実践は緒に就いたばかりであり、先行事例は少ない。その中で、学習者の創造性の育成をめざして、システム思考とデザイン思考を組み合わせ、森清成による小学校産業学習の開発単元がある⁽¹⁹⁾。森の実践は、観察（observation）、発想（ideation）、試



D.A.ノーマン『誰のためのデザイン?』p.308より引用

図2 人間中心デザインの反復サイクル

作 (prototyping) のプロセスを繰り返しながら、チームで「協創」することに重点を置いて授業を構成している。また、高校の事例ではあるが、GISを活用して、災害対策や住みやすい地域づくりの政策を考案する河合豊彦の実践がある⁽²⁰⁾。河合の実践は、探究活動や課題解決学習を行う際に、システム思考で判断力、デザイン思考で主体的な行動力を養い、両者を組み合わせて企画発想力を養うことをめざすものである。ただし、いずれの実践も授業の中でデザイン思考が働くメカニズムに関する詳細な分析はなされていない。

そこで、次章以下では、デザイン思考を視座として、学習者による活発な言語活動が見られた授業を対象として、授業者と観察者の協働により分析を行う。

IV. 単元及び授業の概要—授業者より—

本授業は、2018年1月・2月に、香川大学教育学部附属高松小学校（5年生）で行った単元「自然災害から国土と生活を守る」（表3）である⁽²¹⁾。単元の目標は、①防災に関わる事象を「時間的、空間的、関係的」に捉える見方や、事象と自他の考えを比較・関連・総合する考え方を育むこと、②災害は自然条件と密接に繋がっており、国や県の防災対策は完璧ではないため、常に改良し続けることの重要性を理解させること、③単元を通して育まれた社会事象に対する見方・考え方や理解を通して、社会や自己の在り方を考え、自分にとって意味ある知を創造すること、である。

第1次では、災害について知っていることを話し合わせ、日本は自然災害が多いことや、想定外の災害が多発して被害が拡大していることなどを理解させた。その上で単元の問い「風水害の被害を少なくするためにどうすればよいか。」を設定した。第2次では、空間的な視点から、風水害対策は点ではなく、まちづくりとしての面の視点が必要であることに気づかせた。第3次では、時間的な視点から、風水害対策には環境保全と開発のバランスが重要であることに着目させた。第4次では、関係的な視点から、行政（公助）・地域（共助）・市民（自助）の連携が必要であることを理解させた。第5次では、それまでの学びを再構成しながら最適解を見出すことをめざした。そして第6次で、よりよい社会や自己の在り方を考えさせるとともに、行政機関への提言をまとめさせた。中核となる

第5次第1時では、学習課題を「風水害の被害を少なくするためにどうすればよいか？—いよいよ解決、風水害の死者0—」とし、単元の課題と本時の課題を一本に繋げ、授業を以下の3段階で構成した（表4）。

- ①「多様な見方・考え方・知を表出する段階」である。既習内容をもとに導き出した現段階の子どもたちの解を全員が黒板に書いて表出することで、吟味の足場をつくる。
- ②「吟味段階」である。全員の解が表出されることで、互いの差異が明らかになり、子どもたちはその差異にこだわりをもち始める。そこで教師は、「どうしてそう思うのか」、「現在はどこが課題か」、「理想的な姿はどのような姿か」、「一番重要なのはどれか」など、吟味を促す発問を適宜行う。また、補助黒板を用いて、そこに子どもの考えを関係図やキーワードなどで可視化し、吟味の足場を固める。
- ③「理解したことを深める段階」である。吟味したことを個々に戻し、意思決定や判断の時間を十分に確保する。教師は学びの過程を評価指標で見て取り、適宜指導する。最後に、自分たちが導き出した納得解を提案させ、よりよい社会や自己の在り方について考えさせる。

このような段階を踏むことで、防災に関する子どもたちの認識の深まりと社会参画意識の育成を図った。

V. 授業分析と批評—観察者と実践者の相互性—

1. 観察者による授業分析

本授業は、単元及び各時間で、断片的な知識を関連づけ、修正、洗練、統合する「再構成の学び」により、「自分にとって意味のある知」を生み出すことを重視している。第1次で学習課題を設定した後、第2次から第4次までは、空間、時間、社会的関係の視点から風水害を構造的に捉えさせる授業構成となっている。とくに第1次の学習課題の設定の際に、問題発見のための発散的活動が行われる。そして、第2次の各自の調べ学習によって、学習者は事実認識を獲得しながら、課題意識や関係認識が広がり、第3次から第5次にかけて、次第に課題の解決に向けた収束へと向かっている。さらに、第5次では一旦収束しかけたものが、再び拡散と再構成に向かうように組織されている。すな

表3 単元構想「自然災害から国土と生活を守る」

単元の課題		風水害などの自然災害は、年々想定外の被害が増えている。これからもますます被害が大きくなることが予想される。風水害の被害が少しでも減るように、どうすればよいか。教科書や香川県の事例を調べ、風水害に対する社会の在り方や自己の在り方を見出そう。		
次	時	目標	学習活動	評価
第1次	2時間	最近の自然災害について話し合い学習問題を設定する。	◎教科書を概観したり、身の回りの環境問題について知っていることを話し合ったりして、環境に関心を持ち、学習の見通しを持ち、学習計画を立てる。 1. 教科書を読んだり、知っていることを話し合ったりしながら、自然災害についての情報を共有する。家庭学習で自然災害について調べる。 2. 地域教材と出会い、学習問題をつくり、学習計画を立てる。	○活動の様子やノートの内容から、「学習活動に見通しを持ち、学習の目的とそのための手段を具体的に考えることができたか」を評価する。 ○活動の様子や発言内容から、「目的意識を持ち、意欲的に環境問題について調べようとしているか」を評価する。
第2次	3時間	空間的な視点で風水害を捉える。	◎空間的な視点で風水害を捉え、解決の方法を吟味する。 1. 風水害の概要を知る。 2. 山、川、町、海での対策を自分なりに調べる。 3. 国や県が実際に行っている取り組みを調べる。	○「自然災害は国土の自然条件と密接につながっていることを理解しているか」を評価する。 ○「被害者を少なくするために、山、川、町、海を一体とする空間的な視点で捉え、比較、関連付けながら考えられているか」を評価する。
第3次	3時間	時間的な視点で風水害を捉える。	◎時間的な視点で風水害を捉え、解決の方法を吟味する。 1. 昭和以前の治水について調べる。 2. 昔と今の治水を比較し、成果と課題を考える。 3. 自然と調和することのよさを考える。	○「自然との調和を考えた災害対策のよさを理解しているか」を評価する。 ○「被害を少なくするために、昭和以前、以後の防災の在り方を時間的な視点で捉え、比較、関連付けしながら考えられているか」を評価する。
第4次	3時間	関係的な視点で風水害を捉える。	◎関係的な視点で風水害を捉え、解決の方法を吟味する。 1. 行政、地域、市民の立場で取り組みを考える。 2. 行政だけが頑張っても限界があることを理解する。 3. 三者の関係の重要性を理解する。	○「三者それぞれの努力と連携が防災には必要であることを理解しているか」を評価する。 ○「被害を少なくするために、行政、地域、市民を関係的な視点で捉え、比較、関連付けしながら考えられているか」を評価する。
第5次	2時間	学びを総動員し、単元の問題を解決する。	◎課題1から3の視点を生かし、単元の問題を考える。 1. 被害を少なくするためにどうすればよいか話し合う。 2. 3つの視点の一つ欠けてもいけないことを理解する。 3. 3つの視点で日本の現状を捉え直す。	○「山、川、町、海を一体として捉え、自然との調和を考え、行政、地域、市民が一体となり取り組むことが必要であることを理解しているか」を評価する。 ○「空間的、時間的、関係的な見方で事象を捉え、比較、関連付け、総合して考えているか」を評価する。
第6次	1時間	これからの社会や自己の在り方を考える。	◎社会の在り方や自己の在り方を考える。 1. 問題解決について、自分なりの提言をまとめる。 2. 提言を友だちと交流し、これからのよりよい暮らしについて話し合う。 3. 行政機関への提言文を修正し、これからの社会の在り方や自己の生き方・在り方を考える。	○「学んだことを通して、自己の在り方や社会の在り方を考えているか」を評価する。 ○「身につけた見方・考え方で、世の中を捉え直しているか」を評価する。
育みたい資質・能力		①自然災害は国土の自然条件などと関連して発生している。 ②風水害の被害を少なくするには、山、川、町、海が一体となった自然との調和を考えた取り組みを、行政、地域、市民が一緒に行うことが大切である。 ③自然災害の被害を防ぐために、これからの日本の姿や地域の在り方、自己の在り方を未来志向で考える。		



写真1 全員が前に出て各自の考えを図示する

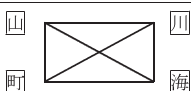
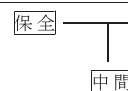
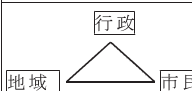
わち本単元では、第5次の授業が再構成を促す結節点に位置づけられる。その際、単元及び1時間の授業において、学習者が人間中心デザインプロセスによるストーリー（物語）を描く構成がなされ、社会の観察による問題発見→問題解決のためのアイデア創出→自己

の意見の試案作成→討論によるテスト→新たな問題の発見と課題設定、といったサイクルが動いている。

以下では、とくにサイクルを動かす原動力が働く第5次第1時に焦点を絞って、分析を行うこととする。表5は、第5次第1時の実際の流れを示したものである。授業の冒頭で、学習課題として「いよいよ解決、風水害の死者0」を提示し、本時がその解決の時間であることを学習者に強く意識付けていた。その後、児童全員が席を離れ、前面の黒板を使って、学習課題に関する自分の考えを書き、互いに意見交換をする時間と場が設定された（写真1）。課題に対する行政（公助）、地域（共助）、市民（自助）の取り組みを事前に調べさせ、空間的・時間的・関係的視点に基づく関係図で示させることにより、焦点が絞られた中で、学習者の考えが表出される活発な言語活動が展開された。

表4 第5次第1時の学習指導案

1. 本時の目標 時間的、空間的、関係的な見方・考え方で事象を捉え、これからの防災のよりよい社会の在り方について、既習事項や友だちとの対話を通して考え、既有的知識を再構成している。
2. 学習指導過程

学習活動	問題を解決していく過程	教師の指導と評価
<p>【単元の課題】 災害から国を守るために、これからの社会はどうあるべきか（問い）。今までの災害の事例から国、県、地域、住民の取り組みを調べ（見直し）、5年赤組が考える最強の「防災社会の在り方」を創造し、発信しよう。</p>	<p>最強の防災社会の在り方を今日こそ創造するぞ！防災、減災するために、これからの社会はどうあるべきかみんなで話し合おう。</p>	<p>○1次の課題「災害から国を守るために、これからの社会はどうあるべきか」を核に、学びを深め、本時に解決策が明らかになるという期待感をもたせる。</p> <p>○既習事項を関連付けて概念的知識を獲得できるように、既習事項を提示しておく。</p> <p>○全員の考えを黒板に書くことで、授業参加を促すと共に、個々の見方・考え方を可視化させる。</p>
<p>1. 前時までに学習したことを想起し、本時の学習課題について確認し、個々の考えを表出する。</p>	<p>山、川、町、海が一体になる必要がある。 自然を考えた開発をする必要があるよ。 行政・地域・市民の努力が必要だよ。</p> <p>いよいよ問題解決。日本の風水害被害が少なくなるように、どうすればよいか、みんなで話し合っ解決しよう。</p>	<p>○それぞれの見方・考え方を聞き合う自由交流の時間を取る。</p>
<p>2. 表出された考え方を全体で吟味する。</p> <p>(1)それぞれの考え方の意味を確認する。</p>	<p>空間的な視点  一部だけでなく、まち全体で防災のことを考えていけばよい。まちづくりの視点が必要だ。</p> <p>時間的な視点  昔のように、環境保全を考えながら開発していくとよい。高度経済成長期の反省を生かしていく。</p> <p>関係的な視点  行政、地域、市民のそれぞれの立場で取り組みをしよう。みんなの連携が必要だよ。</p>	<p>○関係図をもとに自己の考えを説明し合うことで、今までの学びを構造的に構成させる。</p> <p>評：事象と事象を空間、時間、関係的な見方で捉え、それらを関連付けながら考えているか、評価指標をもとに評価して指導に生かす。</p>
<p>(2)現在の姿について話し合い、問題点を明らかにする。</p>	<p>これらの関係図がすべて一体となって国やまちづくりが行われたら、日本は風水害の被害が少なくなるね。一つでも欠けたらだめだね。</p> <p>今の日本や香川県は、この関係図が整っているかな？この関係図をもう一度現実社会に当てはめて考え直してみよう。</p> <p>空間的視点での課題 ・まだまだ、山、川、町、海が一体となっていないよ。 ・山、川、町、海の近くに住む人の取り組みも不十分。</p> <p>時間的視点での課題 ・今はかなり自然に配慮した取り組みがなされているけど、もっと環境保全のことを考えていく必要がある。</p> <p>関係的視点での課題 ・行政はがんばっているが、市民の意識は低い。 ・市民は私や家族も入るよ。まだできることがある。</p>	<p>○それぞれの視点で考えた解決策の重要性を自覚するために、「もし一つでも欠けたら」という発問を行う。</p> <p>○座席表を活用し、単元を通じた見方・考え方を把握しておき、変容があった時に、その根拠を問うことで、その子なりの見方・考え方を価値付け、共有していく。</p> <p>○最適解を見出した後に、現実社会を見つめ直す活動を取り入れることで、再構成を促す。</p> <p>○完成した関係図に×印を入れることで、現実社会の課題を可視化する。</p>
<p>(3)問題点への解決策を見出し、5年赤組の納得解を見出す。</p>	<p>風水害の被害を少なくするには、山川町海が一体となった自然との調和を考えた取り組みを行政、地域、市民が一緒に取り組むことが大切。解決策は見つけたが、現実はそう甘くない。今の厳しい現実を改善するために、これからの社会や自分の在り方を考え続けていこう。</p>	<p>○総合知から生まれる自分にとっての意味のある知（自分たちなりの自由解釈を許される知）を表出させるために、以下を問う。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・これからのよりよい社会の在り方は？ ・よりよい社会を支える自分の在り方は？
<p>3. 学びを振り返り、理解したものを深める。</p>	<p>社会の在り方 山、川、町、海が一体となった自然との調和を考えた防災まちづくりをみんなでやっていく。</p> <p>自己の在り方 防災の知識をもち、広げていきたい。風水害に対する備えを日常からしておきたい。</p>	<p>○もう一段引き上げる課題を提示する。</p>
<p>3. 学びを振り返り、理解したものを深める。</p>	<p>導き出した私たちの現段階の納得解を県庁の方に見てもらい、もっと最強の解決策にしていこう。</p>	<p>○もう一段引き上げる課題を提示する。</p>

この場面は、発散から収束へと向かう際の頂点と位置付けられよう。こうした中で、学級全体が一つのプロジェクトチームのような雰囲気醸成していた。この場面で、意見を巧みに引き出しながら、関係図を用いて、学習者を課題解決の方向に導いていた。次第に考えが整理され、一旦解決の方向性がまとまりかけたところで、現実社会に当てはめて考え直させる発問「現実にはどうか。」がなされ、リフレクションと

表5 第5次第1時の授業の流れ(抄)

時間	段階	教師の主な働きかけ	子どもの主な活動・発言	観察・評価
0秒 15秒 1分00秒	開始 振り返り	○挨拶。「今日はですね、いよいよ問題解決です。」 ○「風水害で死者0。これはですね、可能ですか。不可能ですか。」「国民が悪いんだ。俺たちじゃない?」「災害で毎年、日本で悲しいことに何人くらい亡くなっていますか。」「そう100人が亡くなっています。これどう思う、この現実。」	・「お願いします。」 ○子どもたちは相当自由な雰囲気でき口々に発言し授業に臨む。 ・複数の子どもが口々に「可能。」 ・「でもね、国民が悪いんだ。」	○教師と子どもの信頼関係が築かれており、何を言っても学級内で受け入れられるという安心感がある。 ○前時までに学習した問題の状況と単元を貫く問いの再確認して、本時の学習課題を教師と子どもが共有している。
1分30秒	問題確認	○「今日はいよいよ問題解決。今まで勉強してきた、これだという関係図を昨日も書いたけど黒板に書いてください。何分でもいいですか。それで交流。」	・口々に、「3分。」「5分。」「10分。」「30分。」「1時間。」「8分。」などと言う。	○単元を通して考えてきた問いに対して、本時で問題解決の意識付けを行う。
2分10秒	発散	○「じゃ5分でいきますよ。」	○子どもたち全員が、前面の黒板の前に集まり、自分の考えを表す関係図を書く。関係図を書く中、各所で子ども同士による会話がなされ、先生にも話しかける。	*関係図(学習指導案参照)という枠組みの中で、子ども全員で自分の考えを黒板上で表現する機会を与え、発散を促している。指導案にある3つの関係図が用いられている。各主体・事物の関係性に着目して考えている。
8分30秒		○終了・着席指示。 ○「なぜこれだって選んだんだ?理由どうぞ。」 ○子どもの発表を受け止めながら、前の移動黒板に関係図を書いて整理していく。	○意見を言いたい子ども数人が立つ。 ・「天秤にした理由は、これで自助、共助とか公助とかは保全とか開発を先にしといたら、自助は大切だけど、共助とかは自分たちで逃げるためには、公助は開発とかあれば解消できる。保全をしても防災に繋がるから、公助を少しでも安くあげるためには、保全と開発を重視して、五分五分の関係を維持して、自助のためには、人が動くためには保全と開発をするためだから、天秤がいいと思います。」(例)	○子どもたちが入れ替わりで前に出てきて自分の考えを言いが連なっていく。話し合いに教師が入って、質問、確認、整理を行っていく。
10分30秒		○全員を席に着かせた後、「Aちゃん、どれが気になる。」	・「左斜め上(の図)。」 ・「さっきM君が言ったように、保全と環境、なんだっけ開発か、開発がバランスよくしとかんかったら落ちていくという考えで、片っぽがびゅーといったら落ちていくし、こっち側にも体重をかけたならこうなるし、両手できちっとあつた状態で持っていることを維持していかないといけないと思う。」 ・「これが全部が災害、防災の情報で、この小さいのが知っている情報、国民がね。こっちは知らない情報。だから被害が大きくなる。」(合間に他の子から質問が入る。)	*子どもたち同士の話合いに教師が入って、質問、確認、整理を行っていく。
13分20秒	収束	○「あいやちゃんの図につながる他の図はどれなの。これ書いている人、説明して。」 ○「理想はどのあたり。」 ○「さぼったら0にならない?」 ○山、川、町、海の関係図を書く。	・「現状だけ。」「0にするんだよ。」「どうやってするか。」 ・「これをするためには連携が必要。」 ・「行政と国民と地域が、今は行政がめっちゃ頑張っていて、国民と地域が弱い状態だけど、全部頑張るようにしたら災害が0になると思う。」 ・「関係図で表したら、今は国民がめちゃくちゃ少ない。理想はもっと国民が大きくて、半分半分になる。この図でやったら、行政、国民、地域の同じバランスでやった方がいいと思うから、バランスが崩れたら、どこかさぼるところが出てくるから、災害で死者0にするためには、バランスが崩れたらダメになる。」<中略>「一部の人しか情報を知らない。例えば川だったら、川だけのことをしっかり調べるだけではなくて、他の事にも目を向けてくださいよってこと。」	*社会的見方・考え方を要素として、社会的に着目させることで、学習の課題の解決の方法を考えさせ、一旦収束に向かわせている。その際、教師による助言と整理が効果的に行われている。
<中略> 36分50秒	発散	○「これってみんなが考えたので全部そろったらこの国よくなる?風水害。これって理想やん、理想。現実はどう。」	・「現実とは国民とかが文句いったり、現実と理想は全然違う。」	*教師が子どもたちの意見を整理した図を用いて、理想と現実の違いを考慮することによって、学習の再構成に向かっている。
40分00秒		○「(移動黒板)こっちは理想黒板。こっちは現実黒板とします。現実の図を書いてみたい人。」 ○「現実黒板はこんなことになりましたけど、説明してください。」	○議論をしていた子どものうち6人が小黒板に図を書く。 ○他の子どもたちも自分の席で相互に話し合っている。	○矛盾や葛藤状況に気づかせ、関係図として表現させている。
45分00秒	終了	○「これって今どれくらい離れている。」「ではこの(現実と理想の)距離をどう縮める。」「まだ現実が理想に追いついていないことがわかった。もうちょっとどうやったら近づくか考えていこう。」	○各自が移動黒板を使って説明する。「自然よりも開発を優先して、国民がえらいばっている。」「今は人の力がなくなってきている。」「水門作ったり、防災無線付けたり…」「全部それぞれで頑張っているけど、連携ができていないから、被害が大きくなる。」など。 ○子どもが理想と現実の距離感を示すように移動黒板を動かす。 ・「みんなで手をつなぐ」 ・「行政、国民、地域」	○理想と現実のズレを移動黒板の距離によって示すことで、視覚的にイメージしやすくしている。 ○解決困難な問題に挑戦する中で、議論に熱中している。

再構成が促された。ここが、収束から再び発散へと向かう2つのダイヤモンドの結節点である。その際、学習者による関係図が書き込まれた2台の可動式黒板を用いて、理想と現実の隔たりを黒板間の移動距離によって示すことで、問題解決の難しさを可視化するとと

もに、解決に向けて挑戦する意欲を引き出していた(写真2)。なお、「少しでも死者を減らすには…」という言葉を発するには勇気がある。なぜなら、私たちの心の奥底にある「この国で風水害による死者0な



写真2 2枚の補助黒板で理想と現実の距離を示す

どできるわけがない。」という意識が働くからである。この問いは、まさに授業者の社会科観・教材観・授業観・子ども観等に支えられて発せられたものである。

本実践では、知の再構成をしながら課題解決に向かう過程において、学習者による活発な討議がなされ、単元及び1単位時間のレベルで、ダブルダイヤモンドモデルの重層的な構造となっていた(図3)。子どもたちの発言からは、社会を捉える目とよりよい社会の形成に参画しようとする意欲の育成される様子が見えがえた。本実践は、豊かな発想と活発な言語活動により、社会的関係の在り方をめぐる議論をもとに問題解決が図られる優れた授業であった。

高等学校の総合的な学習の時間において、デザイン思考を活用して探究的な学習を実践した池田努・柚木泰彦は、デザイン思考が効果を発揮するためには、メンバーの「関係の質」の向上が重要であり、その際に教師と生徒、及び生徒同士の良好な関係性を支えるものが、生徒のクリエイティブ・マインドセットであると述べている。これは、「偏見を排除し、他人を受け入れる『寛容性』、失敗や間違いを恐れない『楽観性』、そして自由奔放な発想につながる『柔軟性』⁽²²⁾」である。観察者が見る限り、本授業には「クリエイティブ・マインドセット」が働いていたと考えられる。

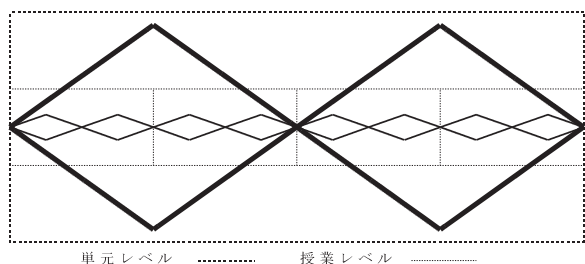


図3 単元と授業レベルの重層的ダブルダイヤモンドモデル

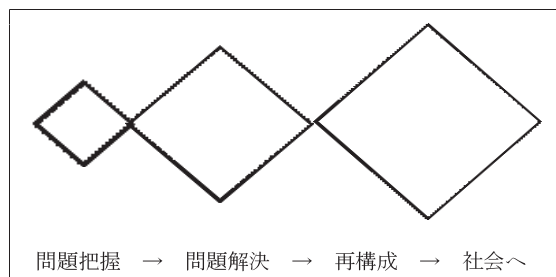


図4 ダブルダイヤモンドモデルの発展のイメージ

2. 授業者による観察者の分析に対する批評

本実践は、上述の理論を知らなかったにもかかわらず、実践を振り返ると観察者が指摘するように、理論が実践の中に内在化されていることに気付く。その上で、理論と実践の差異について3点を指摘したい。

(1) ダブルダイヤモンドモデルについて

図4は、単元及び授業のダイヤモンドモデルのイメージである。ここでは、単元の構造を中心に述べる。まず、正しい問題を見つける段階である。授業者の感覚では、この段階は図1のモデル図のダイヤモンドよりも小さい。単元の問いは、教師の意図を反映しつつも、子どもが自分たちで設定したと思うような状況づくりが求められる。単元の配当時間も考えると、問いと見通しづくりは2時間以内で行いたい。そのために、本実践のようにフリートークを展開しつつ、選択肢を絞り、教師が意図している問いへと子どもを導くような条件制御が必要になる。図1のモデルのような大きさで授業をしようとする、正しい問題は見つけれられても、単元の時間の中で学習内容を習得することはできないであろう。ただし、問題把握のために、拡散を保証し、収束させる展開については異論ない。

最も大きな違いは、三つ目の大きなダイヤモンドである(図4)。授業者は、単元を構想する際、あるいは授業を行う際に、その先の大きなダイヤモンドを意識していた。第3の大きなダイヤモンドとは、子どもが授業後に生きる社会そのものである。実社会は選択肢が膨大であり、時間も授業時間より遙かに大きい。社会科は概念形成だけでなく、実社会でその都度最適解を見出せる子どもを育てる教科であると考えられる。単元を構想し授業を行う際に、本単元の後に広がる大きな社会を教師が想定することが、授業を変えるのである。子どもがチャレンジするには厳しい問いである「死者0人を目指す」を設定したのも、概念形成の後に「現

実はどうだろう。」と問い再構成を促したのも、その先の世界を教師が（あるいは子どもも）見据えているからである。ダイヤモンドが2つであれば、概念形成のために無理矢理教え込み、引っ張る授業を展開しがちだが、ダイヤモンドが3つあることで、概念形成とは関係ないような素朴な発言も、実社会に関連のあるものであれば拾うことができる。その結果、子どもの発言を中心とした柔らかな授業になっていく。

（2）人間中心デザインプロセスについて

次に、人間中心デザインプロセスの内在化について述べる。観察者は、観察段階を「社会の観察による課題発見」、アイデア創出段階を「課題解決のためのアイデア創出」、プロトタイプ段階を「自己の意見の試案作成」、テスト段階を「討論によるテスト」と位置付けているが、実践者としては、「観察」「アイデア創出」段階は、第1次の「学習問題をつかみ、予想をもち、学習計画を立てる段階」を想定した。その後、プロトタイプの前段階として、「解決に必要な知を獲得する段階」を構想した。プロトタイプの前には、膨大な知識量とそれを捉える見方・考え方が必要不可欠であり、それを踏まえた討論がプロトタイプ段階である。自分なりの解を集団で吟味することを通して、その時点の納得解や最適解をプロトタイプ化していく。そして、テストの段階こそ3つ目のダイヤモンドが示す実社会そのものであり、集団の納得解や最適解を試す段階である。このテストを通して、子どもは学習したプロトタイプと実社会の現実を摺り合わせ、自分にとって意味のある個々の知を創出していく。

（3）クリエイティブ・マインドセットについて

学習集団の人間関係や学習の雰囲気は、学習の質を高めるために重要であることに異論はない。観察者が指摘するように、実践の中にクリエイティブ・マインドセットが働いていたとすれば、その要因は何か。授業者は、その要因を普段の学級経営にまでは求めない。実践の中でそのような子どもの姿が見られたならば、それは常に単元を通した教師の役割の変遷を意識しているからであろう。学習を通して、教師の関わりは変わっていく。はじめは単元の問いを子どもがつかんだり、解決に必要な知識を子どもが前のめりで習得したりできるような指導を行うなど、教師の意図性が高い。

しかし、本時のような討論の場面では、教師は指導者ではなく、支援者・コーディネーターの役割に徹す

る。冒頭で本時の目的を「いよいよ問題解決」と伝えるのも、黒板を開放する手法も、「今日は君たちに任せるよ!」、「今まで獲得したものを総動員して問題解決してね。」というメッセージである。教師の役割の変遷を意識すること、すなわち問題解決の主導権を徐々に子どもに譲渡することで、子どもは単元を通して学習者として自立していき、本時の段階では、教師も含め「自分たちで解決する!」という気持ちが高まっている。この役割の変遷を意識せずに実践をすると、単元のはじめから子どもに任せ、收拾の付かない授業になったり、単元を通して教師が教えるだけの授業になったりしてしまう。自立した学習者を生むことで、仲間の意見を否定せず、建設的に解を見出していく集団が形成され、「関係の質」が高まっていくと考える。

VI. 結語

本研究の意義は、以下のようにまとめられよう。

第1に、本授業において、学習者の豊かな発想と言語活動による公共的空間が現出した背景に、ダブルダイヤモンドモデルと人間中心プロセスが構造的に内在することを確認した。第2に、収束から発散に導く結節点での問いには、教師の社会科観・授業観・子ども観等が大きく作用することを示した。第3に、授業実践者と観察者（分析者）の双方向的な関係による分析・批評を提示し、相互性及びメタ認知を促進した。

しかし、本研究は、学習者による活発な議論が展開された授業実践を対象に、デザイン思考の構造が内在するかどうかを検証したものであり、一般化・理論化に及んだものではない。ここに本研究の限界がある。

本研究で分析・考察した授業実践には、授業者が意図しなくても、デザイン思考の構造が内在し、学習者の学びを豊かなものにしていく。今後、意図的にデザイン思考のプロセスを組み入れた授業開発を進め、その効果を検証していきたい。

【注】

- (1) 例えば、次のような実践がある。岩田貢「地震津波に備える地理教育—高知市立潮江中学校の事例—」『地理教育研究』No.12, 2012年, pp.10-18。高田準一郎「高校地理における災害地名等に着目した防災教育に関わる地域教材の開発—地形図の読図作業を導入して—」『地理教育研究』No.11,

- 2012年, pp.53-61。永田成文「身近な地域の防災を考える小学校における地理 ESD 授業の開発—社会科地理学習と総合学習と外国語活動との連携を通して」『地理教育研究』No.13, 2013年, pp.1-8。宮本静子「社会参画の視点を育む身近な地域の調査—東日本大震災後の閑上中学校の例を通して—」『地理教育研究』No.14, 2014年, pp.64-68。大西宏治「地図を活用した防災教育の有効性」『新地理』第60巻第1号, 2012年, pp.30-36。國原幸一朗「地域的特色と変化を捉えるためのGISの役割—高等学校の自然災害学習を通して—」『新地理』第63巻第1号, 2015年, pp.19-37。日本社会科教育学会では, 2015年から2016年にかけて, 『社会科教育研究』No.126・127・128において「災害に備える社会科」の特集が組まれた。
- (2) 村山良之「学校防災の自校化を推進するために—学校防災支援と教員養成での取組から—」『社会科教育研究』No.128, 2016年, pp.10-19。
- (3) 本研究では, 公共的空間を「問題解決に向けて, 学習者たちの豊かな発想が生み出され, 対話, 討議などの言語活動が盛んに行われる場」と捉える。理論的には, ハーバーマスの討議民主主義論に依拠する(『公共性の構造転換—市民社会の一カテゴリーについての探究』未来社, 1973年)。
- (4) 『社会科教育論叢』第44集, 2005年。第45集, 2006年。第46集, 2007年。
- (5) 岩田一彦「まえがき」全国社会科教育学会『優れた社会科授業の基盤研究I 小学校の“優れた社会科授業の条件”』明治図書, 2007年, p.3。
- (6) 岩田一彦「優れた社会科授業スタンダード共同研究について」『社会科教育論叢』第44集, 2005年, p.3。
- (7) 森分孝治「市民的資質育成における社会科教育—合理的意思決定—」『社会系教科教育学研究』第13号, 2001年, pp.43-50。
- (8) 岩田一彦『小学校社会科の授業分析』東京書籍, 1993年。
- (9) 棚橋健治「公民領域における優れた指導案とその要件」『社会科教育論叢』第46集, 2007年, p.86。
- (10) 有田和正『すぐれた授業の創り方入門~名人たちの授業に学ぶ~』教育出版, 2007年, pp.70-80。
- (11) 有田和正『「追究の鬼」を育てる』第4版, 明治図書, 1992年, pp.17-20。
- (12) 佐伯胖・大村彰道・藤岡信勝・汐見稔幸『すぐれた授業とはなにか—授業の認知科学—』東京大学出版会, 1989年。
- (13) 佐伯・大村・藤岡・汐見前掲書, pp.161-162。
- (14) ティム・ブラウン著, 千葉敏生訳(『デザイン思考が世界を変える—イノベーションを導く新しい考え方』早川書房, 2014年, p.169)。
- (15) D.A.ノーマン著, 岡本明・安村通晃・伊賀聡一郎・野島久雄訳(『増補・改訂版』誰のためのデザイン?—認知科学者のデザイン原論』新曜社, 2015年, p.306。なお, ダイヤモンドが3つ以上になることもある。発散と収束による思考方法は, すでにKJ法に示されていた(川喜田二郎『発想法—創造性開発のために』中央公論社, 1967年)。
- (16) D.A.ノーマン前掲書, p.307。
- (17) ティム・ブラウン前掲書, pp.88-89。
- (18) D.A.ノーマン前掲書, p.309。
- (19) 森清成「未来社会を生きぬく資質・能力を形成する小学校社会科授業提案—第5学年単元『自動車産業からみる未来の産業』の場合—」社会系教科教育学会編『社会系教科教育学研究のブレイクスルー—理論と実践の往還をめざして—』風間書房, 2019年, pp.81-91。
- (20) 河合豊明「地域課題を問い直す授業の実践—GISを活用して—」『2019年度社会系教科教育学会第31回研究発表大会発表要旨集録』, 2020年, pp.108-109。
- (21) 黒田拓志「第5学年社会科学習指導案『自然災害から国土と生活を守る』」『分かち合い, 共に未来を創造する子どもの育成』香川大学教育学部附属高松小学校, 2018年, pp.86-87。
- (22) 池田努・柚木泰彦「探究的な学習におけるデザイン思考プロセスの活用」『日本デザイン学会研究発表大会概要集』66(0), 2019年, pp.254-255。

付記

本研究を進めるにあたり, 科学研究費基盤研究(C)課題番号17K04869による助成の一部を活用した。

(すずき まさゆき: 香川大学教育学部)

(くろだ ひろし: 高松市立川東小学校)

投稿 2021年6月28日

受理 2021年10月5日

地域遺産・世界遺産の価値を伝え合い 自他の文化理解を深める授業試案

「ウルル、カタ・ジュタ国立公園」と「紅毛城及其週遭歴史建築群」を対照して

金野 誠志

キーワード：文化、価値、相対性、多元性、参画

1 はじめに

自治体が登録した文化遺産、日本遺産、世界遺産は、法令や条約によって価値が規律されている。世界遺産は、UNESCO という国際連合の専門機関によって「顕著な普遍的価値」として規定されている。これは、世界中で共有される「グローバルな価値」ともいえる。同様に、日本という一国家内で文化財保護法や文化庁での審議により登録された文化遺産として共有されるのは「ナショナルな価値」、条例によって地方自治体で共有されるのは「ローカルな価値」ということになる。顔が見える人と人との関係性によって構成されている小さな社会をレヴィ＝ストロース(1972)は「真正な社会」というが、先に述べた価値は、「非真正な社会」で共有されている「非真正な価値」といえよう。そうすると、条例により各自治体で共有される価値は「非真正でローカルな価値」、「真正な社会」で共有されている価値は「真正でローカルな価値」として区別できる。

「真正でローカルな価値」を有する文化遺産を除く文化遺産の価値の決定権は、国際連合の専門機関、国の行政機関、地方自治体といった機関にあり、施策上、保存や保護が望まれる文化遺産やその価値は、法令で規律され、それぞれの機関の影響力が及ぶ社会の境界内で共有される。一方で、「真正な社会」だけが共有されている文化遺産の価値は、その社会で生活してきた人々の経験の積み重ねの中で価値づけられてきた。このように、文化遺産を価値づける基準はそれぞれ異なる。そのため、異なる社会で共有した文化遺産が有する価値を相対的で多元的なものとして捉える必要があり、そこに価値の高低はない。従って、本研究では、これらへの顧慮が、まずは肝心であると考えられる。

ところが、現になされてきた「世界遺産教育」では、これらの顧慮を含んだものは、管見ながら見当たらなかった¹⁾。そこで論者はこれまで、国内外の各々の文化遺産が有する多様な価値を考察し²⁾、国内の他地域

の世界遺産と、世界遺産登録を目指している身近な地域の文化遺産を対照し、文化遺産が有する価値の相対性と多元性を理解した上で、地域遺産・世界遺産の価値を伝え合う学習を構想してきた³⁾。

小論では、その次段階として、自分達が生活している地域とは異なる日本国外の二つの文化遺産を取り上げ、それらの文化遺産が有する価値の相対性と多元性を理解し一般化した上で、その知見を活かし自分達の地域の文化遺産が有する価値の意味や意義を改めて省みることで、文化遺産の保護や保全にどう対応していくか考える授業を構想する。

2 取り上げる世界遺産と臺灣世界遺産潜力点

(1) 世界遺産「ウルル、カタ・ジュタ国立公園」

公園内には世界最大の一枚岩ウルル(エアーズロック：以後ウルルと表記)と、奇岩群オルガ山がそびえている。1987年、自然遺産として登録されたが、先住民アボリジニの聖地ウルル周辺に、彼らの神話や生活が描かれた壁画が残されているため文化遺産としても認められ、1994年には複合遺産として再登録された。以下、小論の趣旨から文化遺産の特徴に関する内容のみを記す。

この土地はアボリジニのアナング族の聖地である。文字を持たなかった彼らは、岩壁に神話や伝承、狩猟方法などの絵を残した。半砂漠地帯の厳しい気候にもかかわらず、15万年前にまで遡るアボリジニの伝統的生活が営まれてきたことがわかり、複合遺産として登録された(古田 1997)。

アボリジニには、「ドリーミング」と呼ばれる神話がある。それは遠い昔の夢物語ではなく、アボリジニにとっては生きた現実そのもので、彼らの生きる知恵、哲学、宇宙観、伝説、儀礼、信仰などが盛り込まれている。その中で、先祖が通った道は「ドリーミングトラック」と呼ばれ、オーストラリア大陸全体とアボリ

ジニを繋ぐものと考えられている。そして、先祖が足をとめた場所が特別な意味をもつ聖地である。聖地は、先祖がその力と存在を表した印で、先祖により清められたエネルギー磁場であるという。アボリジニは聖地で、先祖の息づかいを感じ、先祖に感謝し、「今、在るとき」にひたるといふ。その聖地の一つがウルルである。先住民であるアボリジニは他の移民集団と違い、一方的に土地をはじめ多くのものを奪われ、何度も虐殺を繰り返された後、白人社会への同化を求められてきた。その贖罪と人道主義に影響されて、アボリジニが先祖伝来の土地の権利を回復する運動の中で、1976年、「アボリジニ土地権 NT 法」(NT は“Northern Territory”の略)が成立した。「アボリジニの出自をもつ人」は伝統に従い世襲制の財産として特定の土地を使用し占有できることになるとともに、「ドリーミング」は、自分達の土地の権利を主張する大切な手段ともなっている(青山 2008)。

連邦政府からウルルを含めた一帯の土地の所有権がアボリジニに正式に返還されたのは、1985年である。しかし、ウルルは99年間、国立公園局に「長期貸借」され、アナング族との共同管理を受けることになる。1966年には登山のためのチェーンが設置された。ウルル登山は、ウルル観光の主要なアトラクションとなった。そのため、観光客による畏敬の念を欠く聖地への行為も多々発生した。もともと、アナング族は聖地への観光客の登山に反対であり、その声はますます高まった。そこで、2009年にオーストラリア政府は、文化・安全面の理由から、観光客の入山を禁止する計画を発表したが、結局観光業への配慮から、実際に禁止となったのは、2019年からである。もちろんアナング族はウルルに登らないし、登る場合は特別な意味を持つ。(宮本 2019)。

世界遺産登録により、「ドリーミング」に代表されるようなアナング族の文化は、オーストラリアという国家のみならず全人類にとって「グローバルな価値」を有するものとして認知されたことで、アボリジニが先祖伝来の土地の権利を一層強固にしたはずである。一方で、政府の土地貸与料や観光客のもたらす収入が彼らの生活を支えていたことも事実である(松井・堤・吉田・葉・筒井 2015)。また、当初より一貫してウルル登山に反対していたにもかかわらず、二度の世界遺産登録により知名度は更に上がり、多くの観光客が訪れ

るようになったことで、アナング文化の理解や敬意を欠いた軽率な行為を長期間に引き続けたことは間違いない。

(2) 臺灣世界遺産潛力點「紅毛城及其週遭歴史建築群」

台湾に世界遺産はない。厳しい国際社会の中で、台湾は国際連合にも UNESCO にも、「世界の文化遺産及び自然遺産の保護に関する条約(以後、条約と表記)」にも加わる事ができないからである。この状況下で、台湾では 2002 年初めから、行政院文化建設委員会が国内の専門家、県・市政府と地方の文化・歴史に関わる団体に、世界遺産になりうる潜在力を持つ候補地の推薦を依頼し、臺灣世界遺産潛力點(以後、潛力點と表記)の選出を進めてきた⁴⁾。その一つが「紅毛城及其週遭歴史建築群」である。この潛力點は、以下の2点により世界遺産登録に値するという。

1 つは、歴史的経緯の中で生まれた特殊な集落スタイルである。淡水は元々平地に住む先住民が生活していた。その後、漢人による開墾や開港と通商に伴って西洋文化が台湾に入り、西洋の宗教、建築、医療、教育などが淡水を拠点として台湾各地へと広がっていった。特に建築と人の活動は深い影響を挙げ、淡水の歴史エリアでは、多様な建築様式や特徴的な建築の分布を見ることができる。川沿いには商業や輸送に関する施設があり、行政や防衛に関する施設は高台に、教育や宗教に関する施設は山頂部分に分かれている。もう1つは、ヨーロッパ人と現地住民の活動空間にあった顕著な隔たりが作りだした風格と、後に加わった日本統治期を含めたこの町に住んできた人々の生活スタイルと規範を伝える有形記憶である。

淡水では、スペイン、オランダ、イギリス、日本、それぞれの統治権力が世界に影響する決定を下す過程で、この地域の思考、信仰、伝統にも影響を与えながら、この集落と貿易港の戦略的地位が確立されてきた。これらは、植民統治期の各勢力の分布を示している。特に、ヨーロッパの宣教師、医師、教育者、外交官、商人らと関連性の強いコロニアル様式の建築物や、ヨーロッパあるいは地元の商人たちによって作られた都市形態が特徴的である⁵⁾。1945年以降、商業エリアなどが後に加わった。

しかし、「紅毛城及其週遭歴史建築群」は、世界遺産級の「グローバルな価値」を有していたとしても、

世界遺産登録ができない。国民国家は、他国との間での相互承認により、形式的ではあるにせよ初めて他国と対等に国際社会で位置付く。国家単位で推薦される世界遺産候補は、他国の遺産候補や既に登録された遺産と比較され、「グローバルな普遍的価値」を有するか否かを UNESCO の世界遺産委員会で審査されている。一方で、台湾は、他国や他国の文化遺産と対照される土俵に上がる資格さえない。世界遺産は、全人類が共有する価値ある遺産だが、推薦さえ叶わないとなると、国家としての台湾に帰属意識を保持した人々は人類から除外された感覚を抱きかねない。このような状況が続くと、世界遺産登録のために証明する必要のある「グローバルな価値」は望んでも届かない絶対的な価値として意識されていくだろう。

3 文化遺産が有する多様な価値

世界遺産「ウルル、カタ・ジュタ国立公園」及び臺灣世界遺産潛力点「紅毛城及其週遭歴史建築群」を事例とし、文化遺産が有する多様な価値と社会との関係性について整理しておきたい。但し、「グローバルな価値」については、前項に触れており、ここで再度の言及はしない。

(1) 「ウルル、カタ・ジュタ国立公園」が有する価値

オーストラリアの国立公園は、「環境保護及び生物多様性保全法」の下で、自然景観や野生生物の保護地区としての性格が強く、各種の自然保護地区とともに、観光開発、経済開発が厳しく制限されている。国立公園の数は、大小合わせて 552 カ所、各州レベルで国立公園に準ずるさまざまな自然景観、野生生物の保護地区も独自に登録している(谷内 2010)。このように、オーストラリアでは、国家単位、州も含めた自治体単位で物件の「ナショナルな価値」や「非真正でローカルな価値」を規律し遺産として登録している。

「ウルル、カタ・ジュタ国立公園」の場合、観光開発、経済開発が厳しく制限されてきたことは間違いがないが、ことウルルに関しては、アナン族が聖地として登らないよう観光客に長年訴えていたにもかかわらず、登山が集客の重要な要素として位置づけられてきたことからしても、文化遺産としての価値は、なかなか「グローバルな価値」としては理解が進んでいなかったことがわかる。また、「ウルル、カタ・ジュタ国立

公園」は、自然遺産としての世界遺産登録が先んじたように、世界遺産としても国立公園としても、文化遺産としての評価は二義的であったことが推察される。

それを裏付ける事実として、ウルルに登った人々たちによる脱糞放尿、頂上で半裸になっての記念写真など、アナン族の人々にとって耐えがたい所作は生起し続けた。環境的な観点からも、登山によって岩肌が割れウルルの麓にある貴重な飲み水を供給している幾つもの水源が汚れたという(金 2019)。実は、登山だけでなく、写真をクローズアップして撮ったり、何らかの媒体に掲載したりすることもアナン族の人々はやめて欲しいという願いももっていた。ウルルに張り巡らされた無数の「ドリーミングトラック」は、「ドリーミング」とともに彼らの口から直接子どもたちに伝承されなければならない。そのため写真や映像の媒体を通して子どもたちに知られることを恐れたのである。そこで、オーストラリア政府は、厳格にウルルの部分的な写真の発表を禁止している(谷村 2001)。しかし、観光客や登山客は、このようなアナン族の願いを知って知らずか、平気で何枚も写真や動画に撮っている。

やっとアナン族の願いが叶い、2017年に2019年10月26日からウルルへの登山が禁止されることとなった。すると、登山禁止日から遡って過去数ヶ月の間、登山者がうねうねと長い列をつくってウルルを登る様子が続いた。ある登山者男性は、「何が重要なのかを理解するのは難しい。ウルルは岩だし、登るためにあると思う」と述べたという⁶⁾。

以上のことを鑑みるに、文化遺産としての価値に焦点を当てると、「ウルル、カタ・ジュタ国立公園」では、確かに、「グローバルな価値」、「ナショナルな価値」、「非真正でローカルな価値」のように、条約や法令で規律された価値が公的に認められ、それを有していることは確かである。ところが、アナン族の文化を保護したり保存したりしていく意味や意義を理解し、未来へ継承するに値する価値を意識し共有しているのは、結局、アナン族の「真正な社会」の中に限定されるといっても過言ではなかろう。つまり、「真正でローカルな価値」しか、実感されていないということである。

(2) 「紅毛城及其週遭歴史建築群」が有する価値

「国家」レベルでは文化資産保存法の下で、有形資産としては、古蹟、歴史建築(登録有形文化財に該当)、

記念建築、聚落建築群 (groups of buildings)、考古遺址、史蹟、文化景観、古物、自然地形の 9 項目があげられ、国定、省(直轄市)、縣(市)定の三種の古蹟分類の下、「文化資産の保存及び活用」、「国民の精神生活の充実と多元文化の発揚」が台湾では謳われている(宮畑 2017)。このように、台湾でも「国家」単位、自治体単位で物件の「ナショナルな価値」や「ローカルな価値」を規律し遺産として登録している。「紅毛城及其週遭歴史建築群」は、「グローバルな価値」を有する可能性はあるが、条約や法令的には認められていない。

潛力點中にある紅毛城は、同時に、国家一級古蹟にも登録されている⁷⁾。また、日本統治時代に建設された淡水水上飛行場跡は、市が定める古蹟として登録されている(新北市立淡水古蹟博物館 2018)。つまり、「紅毛城及其週遭歴史建築群」は、法令的には「ナショナルな価値」や「非真正でローカルな価値」は有していることになる。

現地の潛力點や潛力點から淡水駅に至る経路、淡水駅周辺に、潛力點に関する案内板や解説板などの表示がない。潛力點で活動する市公認のボランティアガイドの説明でも潛力點への言及はなかった。その一人に尋ねると「本当の世界遺産じゃないから正面きつていえない。どうせ世界遺産にはなれないから。」と答えた。また、新北市立淡水古蹟博物館事務局で潛力點について市民の意識を尋ねると「博物館としては積極的に発信しているが、残念ながら潛力點について認識してない人が多く、国際情勢から登録は無理だと自分も含め皆わかっている。」という答えだった。これらから、潛力點が有する「グローバルな価値」の情報発信に自信を持って積極的に臨んでいるとは到底いえない。台湾は、条約上、他国と自国、他国の文化遺産と自国の文化遺産を対照する土俵に上がることさえ許されない。一方で、いやが応にも大陸中国と対立し対照関係が強くなれば、台湾人としてのアイデンティティは強くなっていく。台湾人として卑屈なアイデンティティの措定は避けたいだろう(金野 2020)。あえて、自信のない「グローバルな価値」にはあまり触れないでおこうとする姿勢なるのも頷ける。その代わりに、この潛力點が有する「ナショナルな価値」や新北市民として受けとめる「非真正でローカルな価値」を強調することで、台湾あるいは新北市への帰属意識の自覚を促す政策が採られていると考えるのは妥当だろう。実際、1990

年代以降、台湾では、大陸中国とは異なる台湾中心の独自の歴史観を定着させてきた。教育では、17 世紀から 19 世紀にかけて、大陸中国の他、スペイン、オランダ、イギリス、そして日本がやって来て多元的・重層的な文化が形成されたことが強調されてきた。大陸中国とは異なるこの地の空間での生活や社会を成立させるリソースとして歴史が構築されてきたということだ。そういう流れの中に、潛力點は位置づけられている(金野 2021)。

このような意図とは別に、この潛力點での調査で現地を案内してくれた台湾人が、エピソードとともに語ってくれたこの地への思いがある。キリスト教プロテスタント長老派の信者である彼女は、幼少期から、潛力點の構成資産の一つである淡水長老派教会へ毎週末礼拝に家族と共に通っていた。また、自分や兄弟が通っていた中学校や高校も構成資産となっている。馴染みの教会や学校へ通う道すがら見える古い建物や美しい景色を見ているとほっとする。学校帰りに、人気店「文化阿給」で友達と食べた「阿給」や「魚丸湯」の味は格別だった。今でもよく食べるということだった。調査当日は、丁度、礼拝日で彼女は合唱隊に参加するというので、午前中は彼女の弟に伴われ礼拝堂や学校を案内してもらった。そして、午後は彼女に、前述のエピソードを聞かせてもらいながら、潛力點の古蹟や思い出の味の店に連れて行ってくれた。大学と就職してしばらくは台北にいたが、淡水の街や古蹟が大好きで、再び戻ってきたという。そして、仕事をしながらこの観光ボランティアもしているのだそうだ。彼女にとっては、「真正でローカルな価値」を有しているという意義が大きいのである⁸⁾。

(3) 文化遺産の価値をめぐる権威と愛着との関係性

① 文化遺産をめぐる価値と権威の関係性

小論で取り上げる文化遺産が有する価値とは、これまで触れてきた「真正でローカルな価値」及び、「非真正な価値(「非真正でローカルな価値」・「ナショナルな価値」・「グローバルな価値」)」である⁹⁾。

「非真正な社会」では、学問的に調査や分析がなされ、一定の基準を満たしたと判断されたものを文化遺産として登録している。それらは、権威ある諸機関により明示されている「非真正な価値」を有しており、その価値は、近代になって出現した、印刷物や放送メ

ディア等の媒体を通じた間接的コミュニケーションにより不特定多数に一度に一律に伝達され固定化する。このような社会では、規格化された基準で多数の文化遺産が価値づけられていることから、文化遺産やその価値は比較しやすくなる。

また、我が国では文化財保護施策の体系の中に位置付く国を代表する文化財の中から UNESCO に世界遺産候補を推薦していく。しかも、世界遺産を含め、それらは精緻に秩序づけられ上位から下位へと体系化され一般化された条約、国内法、条例等により規律され、能力や資格を保証された語り手によって正しく定義されている。換言すれば、誰がその価値を認めたのかということでお墨付きが与えられていく。こうして、「権威化された遺産言説」(Smith2006)が生み出される。このような関係性の中で、「非真正な価値」を有する文化遺産の間では、二つの代替可能性が生起する。一つは、体系化された上下関係の中での代替可能性である。例えば「非真正でローカルな価値」を有する文化遺産を「ナショナルな価値」を有する日本遺産へ格上げしようとか、「グローバルな価値」を有する世界遺産になってほしいけど、難しいから「ナショナルな価値」を有する日本遺産を目指そうというようなことである。もう一つは、同レベルの価値を有すると認識された文化遺産間での代替可能性である。世界文化遺産が、年々、数が増し続けているということや、世界遺産を巡る旅にでかけようとするのは好例である。

それぞれの「非真正でローカルな価値」を有する文化遺産は、登録された価値基準から分析されており、それらの価値は、構造や様式、材料、時代というような様々な要素に還元可能である。これに対し一人の人間が他の一人によって具体的に理解される「真正な社会」では、持続した具体的な対面的関係性の中で、共時的に、また、経時的に、他者との応答による生活経験を重ね、互いに働きかけ合う中で記憶も共有されていく。このような経験を積み重ねる過程で、文化遺産の価値は、ふつふつと醸成され現実味を帯びてくる。それが世代を超えて、共時的に、また、経時的に、継承されつつ、新たな生活経験を重ねる過程で、文化遺産の価値は変容しつつ共有されていく。そこでは生活してきた人々が後にも物語る一回性の特殊で具体的なエピソードが生まれる。これらとともに、共有された文化遺産の価値は、他に代替不可能であるだけでなく、

諸要素に還元不可能である(小田 2011)。

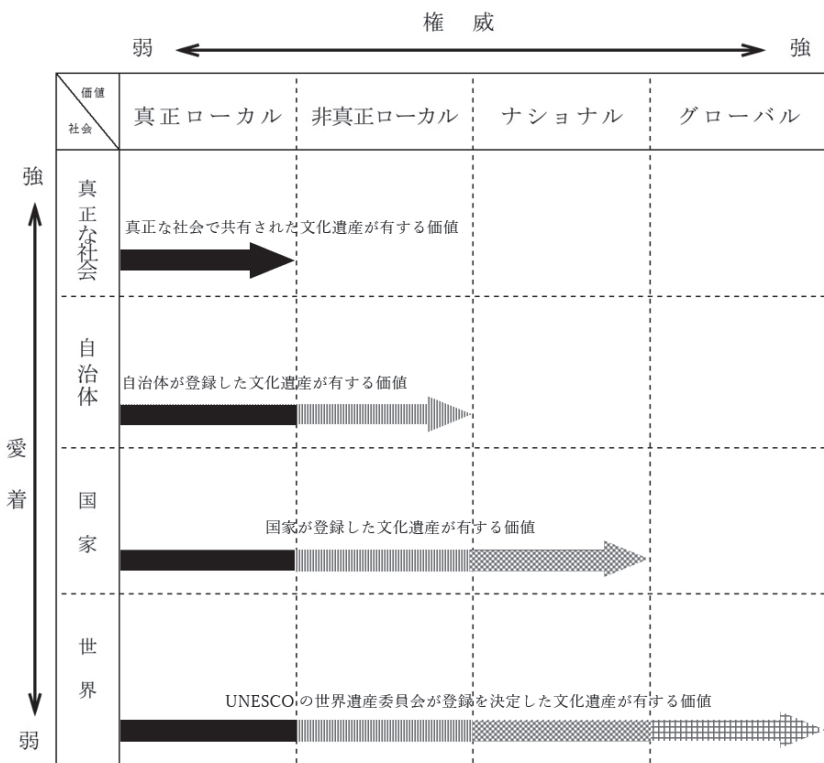
このような「真正でローカルな価値」を有する文化遺産は、法令のように体系化され一般化された価値基準に基づいて判断されはしない。価値の判断基準が全く異なるため、「非真正な価値」を有する文化遺産と比較されて、「権威化された遺産言説」のなかに組み込まれようもないはずである。にもかかわらず、価値を共有する社会の狭さや価値を裏付ける権威によって、一般化されたり体系化されたりするような基準をもたないということで、「非真正な価値」の下位に位置づけられてしまいがちである。

②文化遺産をめぐる価値と愛着の関係性

文化遺産を保存や継承には、人々が生活する社会の中で、それが自分達にとって価値あるものだという認識とともに、愛着が醸成され高まる必要がある。この社会は、文化空間ともいえる。保存や保護の制度の確立以前から文化遺産は継承されてきており、前代の人々が残した業績を象徴する特定の物件を価値あるものとして共有し継承していること自体、多様な範囲の社会で醸成されてきた、それらへの愛着を抜きに考えられない。文化遺産に対するこのような愛着は、特定の社会における人々が、特殊で、一回性、代替不可能性、還元不可能性を備えた生活に密着した日常の共時的で具体的な経験を機会的に多く経時的に長く、伝承や出来事を共に物語り、それぞれの記憶に深く刻み込むほど強くなる。つまり、「真正な社会」で共有された価値を有する文化遺産への愛着は最も強い。そして、価値の認識を間接的コミュニケーションによって得た知識に頼る度合いが大きな非真正な社会ほど、共有された価値を有する文化遺産への愛着は弱くなっていくだろう。このような社会の範囲と文化遺産への愛着の強弱の様相を縦方向で、文化遺産が有する価値の多元性と権威の強弱の様相を横方向で図1に示した(金野・山内 2021)。

このアンバランスな権威と愛着の関係性の中で、「真正でローカルな価値」は、「非真正な価値」と対立しやすい。特に、「非真正な価値」の共有範囲が広ければ広いほど、その社会が有する価値は権威的になるが、権威の裏付けのない「真正でローカルな価値」は、愛着に頼るほかなくなるからである。そして、強い愛着のもとに結束し激しく抵抗することもある。

図1 社会の範囲と共有する文化遺産の価値及び権威と愛着との関係性



4 文化遺産の多様な価値を伝え合い自他の文化理解を深める学習

これまで述べてきたことを踏まえ以下に記す、目標論・内容論・方法論に従い表1の通り授業を構想した。

(1) 目標論

外国の世界遺産と世界遺産を目指しているが世界遺産にはなれていない文化遺産について、歴史的背景や現在に至る経過、保存や継承の取組などを調査したり、資料で調べたりしたことをまとめる。その過程で、両遺産は、それぞれ異なる基準で規律され実感できる価値を有していること、それぞれの文化遺産は、同時に複数の相対的で多元的な価値を有していることを具体的に理解させる。

このような価値の関係性に着目しつつ、文化遺産に込められた多様な願いや、人々の保存や継承の努力を考え理解できるようにさせる。その際、両遺産を対照し、その文化遺産はどのような価値を有しており、これらの文化遺産の保存や継承がなぜ重要なのか、改めて実感させ理解させていくようにする。そして、文化遺産に対する愛着や文化遺産の保存や継承に臨む態度について考えさせる。

(2) 内容論

世界遺産「ウルル、カタ・ジュタ国立公園」は、「真正でローカルな価値」、「非真正でローカルな価値」、「ナショナルな価値」、「グローバルな価値」を有している。潜力点は、「真正でローカルな価値」、「非真正でローカルな価値」、「ナショナルな価値」を有している。しかし、「グローバルな価値」を有しているとはいえない。その潜在性に期待しているのみである。だからといって、潜力点は、世界遺産よりも文化遺産としての価値が低いわけではない。人類共通の価値ある遺産として、条約上の同じ基準で台湾自ら文化遺産の評価を試みてはいるが、台湾は、世界遺産委員会での評価を受ける権利がないからである。これは、条約という制度上の問題で、潜力点が要する価値の問題ではない。ここで理解する必要がある

ことは、「グローバルな価値」が本質的で絶対的なものではないということである。

また、「ウルル、カタ・ジュタ国立公園」と「紅毛城及其週遭歴史建築群」は、共に「真正な価値」と「非真正な価値」を有しており、両価値は、「紅毛城及其週遭歴史建築群」のように調和的に実感できることもあれば、「ウルル、カタ・ジュタ国立公園」のように対立の中で実感されることもある。このことから、「真正でローカルな価値」、「非真正でローカルな価値」、「ナショナルな価値」、「グローバルな価値」は、異なる価値基準で評価されており、それぞれの価値は相対的なものであるということを理解するのに適している。

このような理解を基に、文化遺産のそれぞれの価値は、上下関係にはないということを確認できると考える。一方で、文化遺産の保護・保存に自ら向き合う場合、いずれの価値を重視したり、いずれの価値に配慮したりする必要があるかについては、熟慮する必要がある。「ウルル、カタ・ジュタ国立公園」と「紅毛城及其週遭歴史建築群」は、それぞれに、制度上あるいは保護・保存の実践上の問題が顕在化しており、その熟慮を促す文化遺産としても適していると考えられる。

(3) 方法論

日本遺産「四国遍路」について学習を進めた愛媛県西条市の小学校を中核校とし、日本遺産「尾道水道が紡いだ中世からの箱庭的都市」についての学習を進めた広島県尾道市の小学校を連携校として、まず、既習のそれぞれの県の日本遺産の特徴や価値についてテレビ会議システムを使った遠隔授業で交流する。

その後、西条市の小学校は、臺灣世界遺産潛力点「紅毛城及其週遭歴史建築群」、尾道市の小学校は、世界遺産「ウルル、カタ・ジュタ国立公園」の文化遺産やその価値について学習を進める。西条市の小学校は、引き続き世界遺産登録を長く目指してはいるが、それが叶わない文化遺産の学習となる。尾道市の小学校は、世界遺産になったが為により文化遺産の保存や保護に困難さを増した文化遺産の学習となる。

尾道市の小学校は、世界遺産登録を諦めた「日本遺産」の学習を前段階でしているため、世界遺産「ウルル、カタ・ジュタ国立公園」の学習をすることで、「文化遺産は誰のものか」ということを、西条市の小学校は、世界遺産登録が実現していない「日本遺産」の学習を前段階でしているため、臺灣世界遺産潛力点「紅毛城及其週遭歴史建築群」の学習をすることで、「世界遺産に登録される(されない)とはどういうことか」強く意識するはずである。それぞれが学習した外国の文化遺産について交流した後、両物件が世界遺産登録についてかかえる問題を取り上げその理由を考えることで、それぞれの文化遺産が有する多元的な価値やその相対性、上下関係にはない文化遺産の価値、文化遺産に対する人々の願いなどを理解していくようになることを考える。

世界遺産「ウルル、カタ・ジュタ国立公園」が抱える問題としては、「グローバルな価値」及び「ナショナルな価値」と、「真正でローカルな価値」との軋轢を垣間見ることができる。特に、「グローバルな価値」と「真正でローカルな価値」との狭間で葛藤するアナング族の人々の心情に、学習者は共感するであろう。臺灣世界遺産潛力点「紅毛城及其週遭歴史建築群」が抱える問題としては、「グローバルな価値」と、「ナショナルな価値」及び「非真正でローカルな価値」や「真正でローカルな価値」と軋轢を垣間見ることができる。特に、「グローバルな価値」と「ナショナルな価値」との

狭間で葛藤する台湾の人々の心情に、学習者は共感するであろう。

このような学習を重ねると、世界遺産「ウルル、カタ・ジュタ国立公園」、日本遺産「尾道水道が紡いだ中世からの箱庭的都市」、臺灣世界遺産潛力点「紅毛城及其週遭歴史建築群」、日本遺産「四国遍路」が対照されていく。同時に、「文化遺産は誰のものか」、「世界遺産に登録される(されない)とはどういうことか」が知識として総合されていく。その過程で、更なる「遺産言説の権威化」の解消と文化遺産が有する価値の多元性の理解を促したい。

総合された知識や価値を活かすため、まず、両校で学習した世界遺産「ウルル、カタ・ジュタ国立公園」、臺灣世界遺産潛力点「紅毛城及其週遭歴史建築群」、2つの文化遺産の保存や保護を念頭にし、現時点で、自分が最も関わっていきたい文化遺産を学習者がそれぞれ1つ選択し、その理由を伝え合うようにする。そうすることで、「真正でローカルな価値」、「非真正でローカルな価値」、「ナショナルな価値」、「グローバルな価値」や、保護・保存に際して、現時点で自分が重視する価値や社会の範囲が整理されてくる。次に、この選択に際し考えたことを基に、文化遺産の保存や保護の際、大切にしなければならないことについて考えさせることで、文化遺産の価値の相対化と「遺産言説の権威化」の解消、文化遺産を継承してきた人々が重視してきた価値への着目ができる。それは、文化遺産の保存や保護をめぐる軋轢の低減に繋がり、ひいては、自分達にとって身近な文化遺産について、世界遺産登録の可否にかかわらず、自分達にとって文化遺産を保存や保護して未来へ継承していく重要性を考えることに繋がるはずである。

その上で、それぞれの県の日本遺産と自分が文化遺産の保存や保護ということで、今後、どのようにかわろうとするのか改めて考えさせたい。世界遺産登録と関わりがある二つの文化遺産を念頭に置いて考えるだけに、文化遺産の多様な価値、保存・保護の取り組みや文化遺産に対する人々の多様な願い、価値基準などを自覚し、自分自身の社会参画についての考えを深めることになることを考える。

表1 地域遺産・世界遺産の価値について考える第6学年の学習構想

過程 形態・時間	愛媛県西条市立神戸小学校		広島県尾道市の小学校	
	認識・態度	学習活動・発問・指示	認識・態度	
学習の前提となる事実的知識の獲得・問題把握(記述) 一斉 1h	<ul style="list-style-type: none"> ○「紅毛城及其週遭歴史建築群」 ・世界遺産保全の先進的な考え方を台湾の人々にも知ってもらうことが目的。 ・行政院文化建設委員会(現・文化部)が、「世界遺産」になりうる潜在力を持つ候補地の推薦を国内外の専門家に依頼し選出。 ・ICOMOSの外国の役員などの現地調査を併せて決める。 ○調べ考え表現すること・準備 ・文化遺産の様子 ・継承されてきた理由と世界遺産になれない理由、保存の問題点。 ○尾道市の小学校と交流する目的 ・「紅毛城及其週遭歴史建築群」に関して調べ考え表現したことを伝える。 ・交流でわかったことと自分達の学習を比べ、各々の特徴や継承の理由を掴みたい。 	<ul style="list-style-type: none"> ○外国の古くから受け継がれている文化遺産について話し合おう。 ・世界遺産 ・世界遺産登録を目指しているが実現できない文化遺産 ○扱う遺産を確認し、その様子や継承されてきた理由を学習しよう。 ○交流する見通しをもとう。 ・文化遺産の特徴や継承の理由 ・潜力点や世界遺産の登録理由 ○遠隔で交流しよう。 ・それぞれの市の日本遺産の紹介 	<ul style="list-style-type: none"> ○「ウルル、カタ・ジュタ国立公園」 ・人類の特別な価値の保護が目的。 ・現在は、自治体から公募、文化審議会の審査、国が登録推薦候補を提出、現地調査と勧告、世界遺産委員会で記載を決める。 	
一斉 2h (準備 1h)	<ul style="list-style-type: none"> ○今日、尾道市の小学校に伝えたいこと ・日本遺産「四国遍路」のよさ 		<ul style="list-style-type: none"> ○調べ考え表現すること ・文化遺産の様子 ・継承されてきた理由と世界遺産になれた理由、保存の問題点。 ○西条市の小学校と交流する目的 ・「ウルル、カタ・ジュタ国立公園」に関して、調べ考え表現したことを伝える。 ・交流でわかったことと、自分達の学習を比べ、各々特徴や継承の理由を掴みたい。 ○今日、西条市の小学校に伝えたいこと ・日本遺産「尾道水道が紡いだ中世からの箱庭の都市」の様子やよさ 	
遠隔交流 一斉・グループ 1h				
獲得する事実的知識(記述) 一斉・グループ 3h	<ul style="list-style-type: none"> ○「紅毛城及其週遭歴史建築群」の特徴 ・国際連合にも UNESCO にも加盟できず、世界遺産の対象になれない。 ・2002年から潜力点の選出を進めた。 ・17世紀初頭からやってきた西洋人とそれ以前に住んでいた漢人の活動地域の違いが明らかで、特殊な建築様式がみられる。 ・河口に漢人が街を作った後、更に海より西洋人が街を作り、その両者を覆うように日本統治期の建築物が散在している。 ・スペイン人、オランダ人、イギリス人日本人と、占領主がかわった植民統治時代の勢力分布を呈している。 ・ヨーロッパの宣教師、医師、教育者、外交官、商人らと強い関連性のあるコロニアル様式の建築物が特徴だ。 ・川岸のふ頭あたりから見ると、開港に伴い建築された貿易会社の建物、教会、学校、続いて日本統治時代に建設された日本式宿舎群がある。 ・1945年以降、周辺には鉄道の駅から私立淡江大学までの間に出現した商業エリアなどが加わった 	<ul style="list-style-type: none"> ○各々の学級で扱う文化遺産について調べよう。 ・遺産の特徴、できた年や目的、変化など。 ・保護や活用など協力や取組 ※図書館の本 ※インターネット ※バーチャル観光 ※ゲストティーチャ(大学教員、旅行会社の人、留学生等) 	<ul style="list-style-type: none"> ○「ウルル、カタ・ジュタ国立公園」の特徴 ・世界最大一枚岩ウルルがある。 ・1987年、自然遺産として登録され、1994年には複合遺産として再登録された。 ・15万年前にこの地にやってきた文字を持たないアナング族の聖地である。 ・アボリジニには、彼らの生きる知恵、哲学、宇宙観、伝説、儀礼、信仰などが盛り込まれた「ドリーミング」と呼ばれる神話がある。 ・岩壁に神話や伝承、狩猟方法などの絵を残している。 ・先祖が通った道は「ドリーミングトラック」と呼ばれ、オーストラリア大陸全体とアボリジニを繋ぐものと考えられている。 ・アボリジニは聖地に行くことで、先祖の息づかいを感じ、先祖に感謝し、「今、在るとき」にひたる。 ・植民地時代初期から一方的に土地をはじめ多くのものを奪われたアボリジニに、1985年連邦政府からウルルを含めた一帯の土地の所有権が正式に返還された。 	
獲得する事実的知識(説明) 一斉 1h	<ul style="list-style-type: none"> ○潜力点を抱える問題 ・世界遺産は、本当に人類共通の遺産とはいきれないことを示している。 ・人類共通の遺産を登録する条約だが、台湾人は人類の中に入っていない。 ・台湾も国際連合や UNESCO に入りたいはずなのに入れない。 ・世界の人に胸を張って潜力点のすばらしさをアピールできない。 ・台湾人が台湾や自分達の街、文化遺産に対して誇りをもちづらい。 ・潜在的世界遺産といいながら、実質、日本でいう、国宝や国の重要文化財といった感じになってしまう。 ・世界遺産ほど厳しい条件で保存や継承が考えられないため、文化遺産の保存状態に不安が出てくる。 ★世界遺産を最上位にした文化遺産の価値付けが進む。 	<ul style="list-style-type: none"> ○どんな問題をそれぞれの文化遺産は抱えているのだろうか。 ・遺産の価値 ・保存や継承 ・抱える問題 	<ul style="list-style-type: none"> ○ウルルが抱える問題 ・99年間、国立公園局に「長期貸借」され、アナング族と共同管理している。 ・アナング族の人はウルルに登らないし、登る場合は特別な意味を持つ。 ・登らないよう長年のアナング族の訴えがあったのに2019年まで続いた。 ・1966年には登山のためのチェーンが設置され、後にはアップグレードされた。 ・ウルル登山は、主要なアトラクションとなり、多くの人が登山し続けた。 ・観光客のウルルへの畏敬の念を欠いた行為(脱糞放尿、半裸になったの記念写真)も多々発生した。 ・子どもたちへの口承による神話伝承を阻む、クローズアップしたウルルの撮影や媒体への掲載がされた ★アナング族の文化や「グローバルな価値」に対する理解に欠ける人が多い。 	

遠隔交流	学習活動・発問・指示	認識・態度
<p>一斉・グループ 3h (準備 1h) 獲得する価値的知識 (説明・価値分析)</p>	<p>○調べたこと、考えたことを発表し交流しよう。 ・発表、質疑する</p> <p>○なぜ、世界文化遺産登録をめぐり、問題が起きるのだろう。</p> <p>○現時点で、自分が保存や保護にかかわりたい文化遺産を一つ選ぶとしたら、「ウルル、カタ・ジュタ国立公園」、「紅毛城及其週遭歴史建築群」のどれにするか。</p> <p>○文化遺産の保存や保護の際、大切にしなければならないことはなんだろう。</p> <p>○自分達の市にある日本遺産とどのように向き合うことが大切か。</p>	<p>○学習してきたことをまとめて交流しよう。 ・遺産の価値 ・保存や継承 ・抱える問題など</p> <p>○世界遺産の価値に対する理解が十分ではない。 ・全人類にとって共通の価値がある遺産というが、条約を結んでいる国だけの話し合いで決まっている。 ・なぜ、その文化遺産を保存や保護する必要があるのか、真剣に考えていない。 ・文化遺産がだれのものか真剣な考えていない。 ・「世界の人にとって」→「その国の人にとって」→「州や県や市などの人にとって」→「身近な地域の人にとって」の順に価値の重要性が意識される。 ・文化遺産の多様な価値は、誰にとって価値があるかという異なる基準で考えられていて、それには上下関係がないことがわかっていない。 ・UNESCO や政府、役所などのいうことばかり頭にあって、自分にとって、その文化遺産がなぜ大切なのか、真剣に考えていない。 ・「身近な人にとって重要な文化」に対する理解や配慮が足りない。 ・文化遺産の保存より、自分の楽しみやお金儲けを優先する人が多い。</p> <p>○文化遺産とそれを選んだ理由 【ウルル、カタ・ジュタ国立公園】 ・15 万年もの間、伝えられてきた文化を未来へ継承することは、人類にとって大切だから。(グローバルな価値) ・アナン族の文化に対する理解が足りない人が大勢いて保存や保護がうまくいきそうにないから。(真正でローカルな価値) ・他の文化遺産を保存や保護しようとする人比べて、アナン族は少ないから。(真正でローカルな価値) 【紅毛城及其週遭歴史建築群】 ・人類の仲間に入れてもらえないので、台湾の人や台湾の文化遺産の保存や保護を重視する人が圧倒的に少ないから。(グローバルな価値) ・世界遺産としての可能性があるのに、条約に入っていないだけで世界の多くの人が応援しないのはおかしい。(グローバルな価値) ・この街の素晴らしさがよくわかったから。(グローバルな価値) ・台湾の人に、自分達の文化遺産や街に自信を持ってもらいたいから。(ナショナルな価値・非真正でローカルな価値・真正でローカルな価値) ・ウルルより身近で、日本時代の文化遺産も台湾は大切に保存や保護をしていて、その気持ちに込めたい。(ナショナルな価値) ★図1に倣い、上記の考えの理由を、重視する価値と対応させて整理</p> <p>○二つの文化遺産の保存や保護から考えたこと ・文化遺産を保存したり保護したりする必要性を深く理解すること。 ・世界の人にとって、その国の人にとって、州や県や市にとって、そこに住んでいる人にとって大切なことなど整理して考えること。 ・今まで継承してきた直接文化遺産に関わってきた人達の気持ちを考えること。</p> <p>○自分達の市にある文化遺産への対応 ・なぜ、今まで私たちに身近な文化遺産が継承されてきたのか理解すること。 ・世界の人にとって、その国の人にとって、州や県や市にとって、そこに住んでいる人にとって大切なことの違いを整理して考えること。 ・私たち自身にとっての大切さを意識し考えること。 ・文化遺産の保存や保護の直接の担い手は、地元の人だということの意識。</p>

5 おわりに

特定の地域の文化遺産は、特定の社会でその価値が共有され、特定の社会の人々の精神的・社会的な考え方や価値基準が反映されて継承されてきたものである。この特定の地域とは、特定の「真正な社会」と換言できる。これらの文化遺産には、条約や法令で規律され裏付けられ価値を同時に有しているものもある。条約や法令で規律され裏付けられた価値は、「真正な社会」で共有されている価値からすると後付けされたものであるし、「真正な社会」の外部からもちこまれたものであることは間違いない。また、「非真正な社会」も一つではなく、文化遺産を共有している社会も文化遺

産が有する価値も多元的である。しかし、これまでの文化遺産に関する学習では、共有する社会や価値の多元性への留意はなかった。しかも、「真正な社会」で共有されてきた価値を条約や法令で規律された価値よりも軽視してきたきらいさえある。そういう点からすると、これらを顧慮し、社会と価値との関係性を踏まえた学習の試案を提示したことには意義があろう。本試案は、文化遺産の保護や保存という範疇を超え、社会の多元化と共通の社会での共存を考えるという点からの意義も見逃せない。しかし、本試案の有効性を検証するまでには至っていない。今後、授業を実践しその有効性や可能性を吟味していきたい。

付 記

小論は、科学研究費助成事業基盤研究(C)課題番号 19K02684「地域遺産・世界遺産の価値を伝え合い自他の文化理解を深める ESD 授業モデルの開発」(2019-2021 年度、研究代表者金野誠志)の成果報告の一つである。

注

- 1) 例えば、研究代表者 田淵五十生 科学研究補助金基礎研究(B)研究成果報告書『ユネスコの提起する世界遺産教育の教育内容と教育方法の創造』(課題番号: 2330185) 2011 年などがある。
- 2) 代表例として、金野誠志「世界遺産として文化遺産を保全する意味や意義を考える世界遺産学習ー「顕著な普遍的価値」の解釈や適用に焦点を当てー」『グローバル教育』vol.20, 日本グローバル教育学会, pp.31-47, pp.31-47.2018.3.や金野誠志「文化遺産が有する多様な価値の再検討ー台湾『世界遺産潛力點』を取り上げた中学校地域学習を基にしてー」『グローバル教育』vol.22, 日本グローバル教育学会, pp.2-16, 2020.3.がある。
- 3) 代表例として、金野誠志「地域遺産・世界遺産の価値について考える第 4 学年社会科学習の構想ー日本遺産『四国遍路』と世界遺産『紀伊山地の霊場と参詣道』を対照してー」『社会認識教育学研究』第 36 号, 鳴門社会科教育学会, pp.21-30, 2021.3.がある。
- 4) https://twh.boch.gov.tw/taiwan/index.aspx?lang=ja_jp 2021 年 7 月 10 日閲覧
- 5) https://twh.boch.gov.tw/taiwan/intro.aspx?id=8&lang=ja_jp 2021 年 7 月 10 日閲覧
- 6) <https://www.bbc.com/japanese/50178174> 2021 年 7 月 20 日閲覧
- 7) <http://nrch.culture.tw/twpedia.aspx?id=15062> 2021 年 7 月 20 日閲覧
- 8) 論者は、2019 年 7 月 13 日～15 日「淡水紅毛城と周辺歴史建築群」を調査した。
- 9) 社会の範囲を考えると、国境を越えた「真正な社会」や国家連合等も考えられるが、小論では、取り上げた文化遺産に関連するものに言及した。

文献

青山晴美『アボリジニで読むオーストラリアーもう一つの歴史と文化ー』明石書店, pp.29-32, 2008.4.

小田亮「第四世界的状況と『真正性の水準』」『民博通信』No. 133, 国立民族学博物館, pp.10-11, 2011.6.

金野誠志「文化遺産が有する多様な価値の再検討ー台湾『世界遺産潛力點』を取り上げた中学校地域学習を基にしてー」『グローバル教育』vol.22, pp.2-16, 2020.3.

金野誠志「台湾での歴史の相対化と日本の教育への示唆ー「郷土」教材を捉える新北市の学習者の視点に着目して」『日本教育大学協会研究年報』第 39 集, 日本教育大学協会, pp.37-50, 2021.3.

金野誠志・山内雅博(2021)「地域遺産・世界遺産の価値について考える第 4 学年社会科学習の構想ー日本遺産『四国遍路』と世界遺産『紀伊山地の霊場と参詣道』を対照してー」『社会認識教育学研究』第 36 号, 鳴門社会科教育学会, pp.21-30

金聖泰「ウルルが永久閉山, 新たな出発へ」『キリスト教文化』(14), pp.333-335, 2019.2.

クロード・レヴィ＝ ストローズ『構造人類学』みすず書房, pp.407-408, 1972.5.

Laurajane Smith, *The Uses of Heritage*, London and New York: Routledge, p.29, 2006

谷内達「国立公園」『オセアニアを知る事典 (新版)』平凡社, p.120, 2010.5.

谷村志穂『アボジナルランド』幻冬舎, p.230, 2001.6.

古田陽久 監修『世界遺産ガイドーオセアニア編ー』シンクタンクせとうち総合研究機構, pp.50-51, 1997.12.

松井圭介・堤純・吉田道代・葉倩瑋・筒井由起乃「聖地ウルルをめぐる場所のポリティクスとアウトバックツーリズム」『地理空間』8(1), 地理空間学会, pp.132-142, 2015.6.

宮畑加奈子「台湾文化資産保存法改正 (2016) の概要について」『広島経済大学研究論集』第 40 巻第 3 号, pp.177-183, 2017.12.

宮本佳範「問題ある観光を行う観光客の意識ーウルル(エアーズロック)登山最終年の事例からー」『東邦学誌』第 48 巻 2 号, pp.17-32, 2019.12.

(かのう せいし: 鳴門教育大学)

投稿: 2021 年 8 月 7 日

受理: 2021 年 10 月 3 日

近隣の農家の仕事に関する2つの小学校社会科（3年）授業実践

河野 富男

キーワード：小学校社会科3年、地域学習、農家の仕事、2つの授業比較、
ゲストティーチャー、ユニバーサルデザイン

1. はじめに

筆者は、香川県小学校教育研究会社会科部会、坂出・綾歌支部（以降、坂・綾支部とする）の庶務として研究成果をまとめ報告する任務を数年続けていた。そんなおり、当時の勤務校宇多津町立宇多津小学校（以降、宇多津小とする）において農家の仕事を扱った授業実践を行った。ほぼ同時期に坂・綾支部の社会科の研究授業が坂出市立川津小学校（以降、川津小とする）で行われ、農家の仕事を扱った授業が実践された。偶然ではあるが小学校第3学年「農家の仕事」の授業が近隣する宇多津町と坂出市川津町で実践されたのである。同単元同内容の小学校社会科授業において、農家の仕事の違いは何か、近接しているのだから土壌、気象条件、水利等自然条件はほぼ同じだが、何がよく似ているか、農家の収穫等違いは何であるのか。筆者自身が疑問に思い、追求したいと考えた。これまで、農家の仕事の授業について1つの実践の内容や指導方法を研究することは見られたが、2つの実践を同時に取り上げることが少なかった。そこで、2つの授業実践を比較し考察することにした。なお、本実践は2015年に行われたものであり、学習指導要領としては、平成20年度版に基づいているものである。

2. 研究の目的及び実践校の概要

本研究は、宇多津小、川津小における農家の仕事の授業実践をそれぞれの地域における農作物に関わる自然的条件や、仕事や特色、人々の協力や生活との関わり、環境の変化等の社会的条件から比較考察し、地域の農業に関するより良い授業を追究していこうとするものである。教科書は東京書籍を用いた。なお、現在は令和元年より教育出版を使用している。県内においては教育出版、東京書籍、日本文教出版の3社の教科

書を郡市ごとに採択している状況である。

(1) 本研究の目的

- ・小学校第3学年「農家の仕事」の授業実践を分析する。
- ・2つの授業実践を基に類似性、相違性から効果的な農家の仕事の指導方法について考察する。
- ・単元全体を通してのゲストティーチャー（以後GTとする）との関わりを研究する。
- ・授業実践の成果を踏まえて、本研究の意義と課題をまとめる。

(2) 実践校の概要

表1 宇多津小と川津小の自然条件・社会的条件比較

	宇多津小	川津小
自然条件	<ul style="list-style-type: none">・学校周辺が田畑に囲まれている。・大東川流域に用水路が整備されており昔からの田園地帯である。・近年、田畑が住宅地に変わってきている。	<ul style="list-style-type: none">・学校は丘にあるが田畑が多く農業が盛ん。・大東川流域に田畑が広がっている。・田畑が減少し、住宅地、商業施設が建てられている。
社会的条件	<ul style="list-style-type: none">・専業農家は減少し、就業者は高齢化している。・農業従事者は減少傾向にあり、会社で働く人が多い。	<ul style="list-style-type: none">・祖父母等が働き、兼業農家が増えている。・農業従事者は減少し、会社に勤める人が増えている。

2つの学校における自然条件・社会的条件を比べてみると、同じ大東川流域に位置し、田畑の用水路も整

備されており、ほぼ似通った条件にある。河口に近い自然環境であり、河口流域に田畑が広がり、海沿いに近い土地条件である。また、社会的条件も昔は専業農家で収入を得ていたが現在では、高齢者が耕作している従事者が多い。兼業農家として自宅の食用として米を耕している農家もみられ。農家は減少傾向にあるといえる。農業従事者の高齢化、田畑の減少、休耕地の増加等全国的にみられる農業の課題を垣間見ることができる。このような状況下のなか地域の生活に密着した農家の仕事は、どのような工夫のもとに行われているのか調べていきたい。どちらの地域にも共通している点として、田畑が周辺にあって農業学習を行うには、恵まれた環境であった。

この環境的要因を生かして見学、体験活動、GT の活用を取り入れた授業の学習方法からも 2 つの授業実践を比較考察し分析していきたいと考えた。

(3) 宇多津小と川津小の位置関係

両校の位置関係を図 1 に示す。地図上左側を流れる大東川の流域に位置するのが宇多津小であり、まさしく川の水を利用した田園地帯に位置する校区といえる。学校周辺も田畑に囲まれた農村地帯である。地図上の真ん中を通る国道 11 号線の右下には鎌田池があり、南に下った川津小は丘陵に位置し校区は坂出市でも有数の農業生産の出荷地である。地図からは瀬戸大橋を通る高速道路周辺を区切りに市町の近接した地域と分かる。



図 1 宇多津小と川津小の位置

資料 <https://map.yahoo.co.jp/promo/app/license/attribution.html> より加筆修正

3. 宇多津小「農家の仕事」の実践

(1) 児童の実態

児童へのアンケート調査によると、普段見慣れている田園の風景であるが、農業について知っているのは約 30% であり (学級 29 名)、祖父、祖母の畑等で野菜の収穫体験等の生活経験がある児童が 12 名であった。保護者と共に JA 等の産直に出かけ地域のトマト、きゅうり等の地元の野菜の買い物をした経験がある児童が 9 名と思ったよりも少なかった。そこで、農業についての興味・関心を向上させ、地域の農業を調べる学習意欲を高める工夫として、単元全体を通して GT 活用の効果的な

工夫を取り入れ、学習の重要な段階で、複数回にわたって話をさせていただく、見学するという単元構成にした。

(2) 単元目標

ア 地域の農家などの生産の仕事の特色や工夫に関心を持ち、意欲的に追究しようとする。

(関心・意欲・態度)

イ 自然条件との関わり、施設や設備に見られる工夫、仕事の進め方、生産物の販売の面から、働く人々の工夫を具体的に考えることができる。

(思考・判断)

ウ 農作物の生産の様子、施設や設備、働きぶり、農

作物の販売などについて、見学・調査したことを、自分なりの方法でわかりやすく表現することができる。(表現・技能)

エ 地域の生産の仕事が、自分たちの生活に関わっていることや、それらの仕事の特色、国内の他地域などとの関わりがわかる。(知識・理解)

(3) 単元指導計画

時	主な学習活動
1	<ul style="list-style-type: none"> ・JA 宇多津集出荷場に集まる農産物を調べ様々な野菜が生産されていることを知る。 ・JA の方に農産物について聞きたいことを考える。
2	<ul style="list-style-type: none"> ・JA の方から宇多津町の農業についての話を聞き、疑問や知りたいことを質問する。 ・地域の農家の仕事のおおまかな流れを調べる。(JA 宇多津のGTのFさんの話)
3	<ul style="list-style-type: none"> ・農家の見学の計画を立て、見学の視点や質問を考える。 ・どんな農作物が作られているのかJAのNさんの話のメモや資料から考えていく。
4	<ul style="list-style-type: none"> ・地域の農家を見学し、施設や設備を調べ、わかったことをメモする。 ・実物や農家の人の話を聞いてブロッコリー作りの仕事を理解する。(地域の農家Oさんの話、JA宇多津のNさんの話)
5	<ul style="list-style-type: none"> ・見学してわかったことや不思議に思ったことをまとめ、これからの学習課題を確かめる。 ・グループでブロッコリー作りの農作業について話し合いノートにまとめる。
6	<ul style="list-style-type: none"> ・農家の仕事の1年間をグループや全体で話し合い分かりやすく表にまとめる。 ・JAの方から表にまとめた農家の仕事についての話を聞いて確かめる。(本時)(JA宇多津のGTのFさんの話)
7	<ul style="list-style-type: none"> ・農家のブロッコリー作りを効率よく行うための工夫や努力を知る。
8	<ul style="list-style-type: none"> ・ブロッコリーの収穫を早めるための処理方法を調べ、出荷時期を調整する工夫を知る。

9	<ul style="list-style-type: none"> ・ブロッコリーの送り先を調べ、他地域との関わりや繋がりを考える。
10	<ul style="list-style-type: none"> ・収穫したブロッコリーの鮮度を保ち、輸送中に痛まない工夫をまとめる。
11	<ul style="list-style-type: none"> ・農家のブロッコリー作りを紹介する文章を書く。
12	<ul style="list-style-type: none"> ・ブロッコリー新聞として、家庭や学校に情報を発信し、学習のまとめを行う。

農家の仕事の授業実践を行うにあたっては、まず、宇多津町内の農業の様子を知ることが重要でありJA宇多津に赴き農業従事者の戸数、農産物の作付けの種類等を尋ねた。JAの方から宇多津町においては水稲(米作り)が多く89%が行っている。JA宇多津では、野菜のなかで推奨しているのがブロッコリー作りであり、そのなかでも代表的にされているOさんを紹介いただいた。Oさんは町内でも先進的にブロッコリー作りを行っており、稲作から野菜のブロッコリーに農作物を変えて十数年野菜作りに従事されている。お話をしている授業の見学活動にも協力いただけることになった。また、畑も宇多津小から5分程度の近距離にあり良い条件だった。

(4) 授業実践の概要

本実践では第1時にJA宇多津集出荷場に集まる農産物を調べる。農産物について聞きたいことを話し合った。第2時JAの方から宇多津町の農業についての話を聞き、疑問や知りたい事を質問することで農業の様子を知ることができた。第4時に見学活動(3年生全体89名参加)第5時に見学を終えての話し合い活動、第6時に本時のブロッコリー作りについてまとめた仕事について学習しJAの方に話を伺った。「収穫する期間を長くするために取れる時期をずらしている」「季節に合わせておいしくて安全な作物を作っている」ことをグループ発表や資料から理解していった。学習したことの検証として、JA宇多津のGTのFさんから「買う人がおいしいと言ってくれるとうれしい」「農家の人が工夫して1年中おいしい野菜を食べるようにしている」ことを学び生産者の人々の気持ちを理解することができた。第7時から第10時においてはブロッコリー作りを効率よく行うための工夫を知ったり、ブロッコリーの送り先を調べたり、他地域との関わりや繋がりを考えていった。児童たちの疑問として「どうやって傷まないように輸送しているのだろう」といった考えから

鮮度を保って輸送するための配送の仕方に気づくことができたといえる。

第 11 時と第 12 時では、これまで学習してきたことをブロッコリー新聞として個人がまとめ家庭や学校に農業の仕事について情報発信することができた。多くの児童が学校の周辺に見られる身近な地域において、農家の人々はおいしい農産物を作るために工夫や努力して効率よく野菜作りを行っていることを理解したのである。しかし、農業従事者の高齢化や農業地の減少、安心・安全な米・野菜作りといった近未来の農業について考えることができたのは数名であった。第 3 学年で学習した地域における農家の仕事を第 5 学年の農業学習へうまく繋げて接続していくことが重要ではないだろうか。

(5) 指導方法についての考察

2 つの授業実践の指導方法の分析にあたっては当時坂綾社研が行っていた「学ぶ意欲を高めるための工夫」や「話し合い活動を活性化させる板書」の研究を参考とし、①意欲活性化を図る見学・体験活動、②ユニバーサルデザインを取り入れた資料の活用（以後 UD とする）、③比較・関連・総合する小集団の話し合い、④学んだことを意味づける板書・ノートの 4 つを視点にした。

① 意欲化を図る見学・体験活動

宇多津小の児童は登下校時に田園の風景は見ているが単純に眺めており、具体的な農業の仕事や農作物については、あまり知らない。授業実践では、実際に JA の人の話を聞くことで農家の仕事内容や、農業生産に従事している人の苦労を知ったといえる。また、図 2 に示す農家の人の話からブロッコリー畑の見学活動を通してブロッコリーの収穫の様子や農家の人が使っているブロッコリー専用の包丁の使い方を知ることができた。ここでは、目の当たりに見ることを通して児童の一人一人に鮮明に記憶として残されたのである。

② UD を取り入れた資料の活用

児童がわかりやすく、考えを繋いでなぜ、そうなったのか根拠を述べられるように資料、中心資料、掲示資料を拡大し、UD の観点に基づき可視化することを心掛けた。このことにより、わかりにくいという児童が減少し各々の意欲化に繋がった。図 3 からは、ブロッコリーの時期の比較考察を行うことで、児童たちは「収穫をずらすことで長い期間取れる」「苗付けが違うので収穫の時期が違っている」等の事実を発見できた。背面の掲示資料として残すことで学習した話や見学を想起し思考の一助

と成り得た。

③ 比較・関連・総合する小集団の話し合い

JA の方の宇多津町の農業生産の話と実際に農家の方のブロッコリー畑の見学を通して、事実を繋いで児童たちの話し合いが行われた。また、図 4 に示すグループの話し合いの中から出てきた「虫の予防は実際にやっているのか」「たくさんのブロッコリーを全部、収穫できるのか」等の疑問に対して JA の方が授業の中で応えていただいたので、「疑問→回答→思考」の流れですぐに解決することができていた。授業に来ていただいた GT の役割は大きかった。今回の実践では、単元を通して関わっていただくことができたので、いろいろな諸条件（地域との関わり、学校との関連、協力関係等）を考慮しながら GT の有効な人材活用の在り方についても今後、協議し研究を深めていくことが重要である。

④ 学んだことを意味づける板書・ノート(振り返り)・表現活動

児童たちの農業に対する関心や知識を知るためにも事前にアンケートを行った。家族の中に農家の仕事をしている人がいない児童にとって、農家の仕事は本やテレビで知る程度である。そのため、実際に農地を見学したり、農家の方にインタビューしたりすることで児童の学習意欲は高まった。

また、前時までの学習したことを教室の横に掲示し、学習の流れが分かるようにした。特に、見学で農家の方に聞いたことは単元全体に関わることなので、表記の仕方を工夫した。個で考える場面にその資料を示したり、児童の生活と繋げたりしながら助言した。すると、資料だけでは考えられなかった児童がノートに自分の考えを書くことができた。児童一人一人が事象から発見や疑問を見出すために、ノートやワークシートを振り返らせた。単元末に学習のまとめの表現物として「宇多津町ブロッコリー新聞」を作った。JA の方や農家の方の話、見学活動から学習したことを一人一人の新聞として表現し、作成したものをグループ内や学級で交流を行った。そして、家庭へ学習した新聞を持ち帰り家族への情報発信をすることで学んだことを伝え合う力が培われた。このような振り返り活動を取り入れることにより児童の思考を見取り、発見したことを表現する力を育成した。また、教師は表現物から思考の過程や多面的な見方を評価できたと考える。図 5 の児童の感想やお礼をまとめ GT との人間的な繋がりも構築できたのである。



図2 ブロッコリー包丁の説明

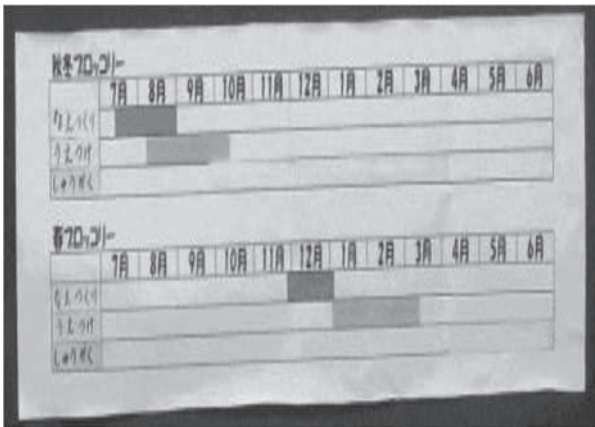


図3 ブロッコリーの収穫時期の比較資料



図4 グループの話し合い活動

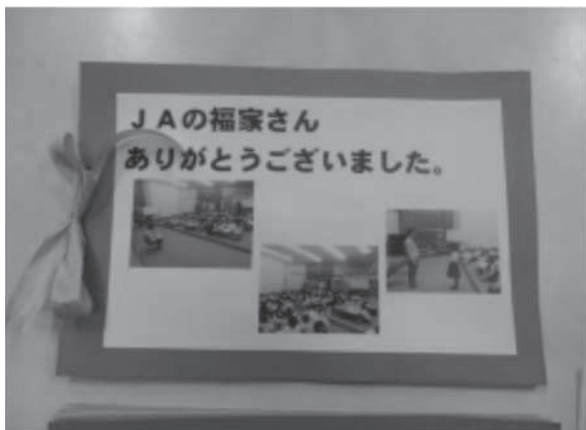


図5 ゲストティーチャーへのお礼の手紙

4. 川津小「農家の仕事」での実践

(1) レタス作り農家の実態

本実践で協力いただいた K さんは川津町に在住する農家の方であり、レタス畑やトラクターの見学、授業でも GT として協力いただいた。一人で農作業に従事しており、40a の畑を耕しレタスを含めた野菜を作っている。それ以外にもだいこん、みかん、ブロッコリー、金時にんじん、さつまいも、キャベツを1年間の作業で行っている。膨大な作業を効率よく農作業することが必要となり、また、授業で取り扱ったレタスは地元のスーパーマーケットに出荷して、地域の食生活を支えている大切な仕事である。地元の農家の方が地域の人々のために作物を生産する事実から生産者の仕事、おいしい農作物を食べる消費者の願いと関係づけ 3 年生の農家の仕事として教材化するのに適していると考えた。

(2) 単元目標

- ア 地域には農作物の生産に関わる仕事があり、自分たちの生活を支えていることや、これらの仕事に見られる特色、他地域などとの関わりを理解するとともに、農家の仕事と自分たちの生活との関わりを考えようとしている。
- イ 地域の農家の仕事の様子から学習問題を見だし、見学・調査したり、資料を活用したりして具体的に調べたことを白地図や作品にまとめるとともに、農家の仕事と自分たちの生活との繋がりについて考えたことを適切に表現する。

(3) 単元指導計画

時	主な学習活動
1 2	<ul style="list-style-type: none"> ・地域で作られた作物を調べ、地域の農家の様子の写真を見たりして、単元を通して農家の仕事に関心を持ち、学習問題をつくる。 ・校区では、どんな作物がどのように作られているか調べる。
3 4 5	<ul style="list-style-type: none"> ・見学の計画を立て、見学するときの視点や農家の人への質問を考える。 ・畑を見学し、わかったことをメモする。 ・調べたことを表や年曆にまとめる。
6	<ul style="list-style-type: none"> ・農家の方は自然条件を生かし、季節に合わせた方法で栽培したり、作業しやすいように工夫したりして食生活に合わせて仕事をしていることを考える。(本時)

7 8 9	<ul style="list-style-type: none"> ・作物に傷がつかないように気をつけて取り入れていることを写真やインタビューして聞いたことから考える。 ・出荷先を地図で確認したり、中央市場で調べたりしたことから他地域との関わりについて考える。
10 11	<ul style="list-style-type: none"> ・農家の学習からわかったことをもとに農家の仕事の工夫を紹介カードにまとめる。 ・農作物の生産に関わる人は、仕事を工夫しながらよりよい農作物を生産し、私たちの生活を支えていることを知ることができる。

(4) 授業実践の概要

単元の第1・2時は、地域で作られている作物を調べ、農家の仕事に関心をもたせた。川津の校区では、どんな作物を作り、どのように育てているのか児童たちの素朴な疑問から学習問題を考えていった。第3・4・5時に農家の見学の計画を立て、農家Kさんにインタビューしたり、レタス畑、トラクター等の見学を通したりして、調べたことを表や農作物の年曆にまとめた。第6時の本時では、農家の人は自然条件を生かし、季節に合わせた栽培を工夫している。消費者の食生活に合わせた作業の工夫を行っている等に気づくことができた。GTのKさんから授業のなかで直接話や質問を聞くことができ「レタスを長い期間収穫できるようにしていること」「いろいろな仕事を行っているので工夫して効率よく行っていること」を直に聞くことができた。地元のスーパーマーケットにレタス、キャベツ、金時にんじん等を納めていることから消費者に合わせて作っていることを知り得た。これは、レタス→消費者の食生活→地元のスーパーマーケットとなり地域の食生活を支えていることへの関係付けの思考を行うことができたといえる。第7・8・9時では、傷がつかないような取り入れ方や出荷先から他地域との交流や関わりについて調べ、農作物と流通のことが分かった。第10・11時では、学習のまとめとして農家の仕事の良さを紹介カードに書いて生産者の苦労や効率良い仕事等の工夫を話し合い、学級全体で交流活動を行って学びを深めた。

(5) 指導方法についての考察

① 意欲化を図る見学・体験活動

前時の単元を想起し、スーパーマーケットで売られている物に興味をもち、農作物について調べた。地域に

田畑は多いが、児童の周りには農業をしている人がおらず、児童にとって農業はあまり身近ではない仕事であった。そこで、図6に示す農地の見学をし、実際に栽培されている作物や土の様子、農作業に使われている用具を観察した。そこで疑問に思ったことを農家の方に質問できるようにした。見学では、どれくらいの畑があるのか、何を作っているのか等のメモを取っていた。授業では、メモのどこから考えたのか話すことで理由付けできる児童が少なかった。見学とメモを繋いで根拠をもった発表へと支援することが重要であると考えた。

② UDを取り入れた資料の活用

坂出市内の農産物の収穫場所を調べると野菜の生産が多い地域はみかんの王越町、府中町。金時にんじん、さつまいもの松山町、林田町。レタス、たまねぎの多い川津町であることを拡大した市内の農作物の資料から読み取り、児童は「王越、府中にはみかんが多いよ」「松山、林田はにんじん、さつまいもが取れているよ」「川津はレタス、たまねぎが取れている」等の意見がでてきた。また、GTのKさんの畑での見学や児童が調べたことを表現物にまとめ、側面、背面に資料として既習事項を残し資料提示の工夫を行うことは思考を想起し振り返りの効果があったといえる。

③ 比較・関連・総合する小集団の話し合い

レタス作りの資料を中心に置き、それを根拠に学習問題について考える活動を行った。その際、児童それぞれに縮小したものを配り、考えを書き込めるようにした。事前の研究討議では、その資料の読み取りが難しいのではないかという意見が出てきたので、本時では資料の読み取りの時間を取った。しかし、問いや助言が効果的ではなく児童が考える際に資料を有効に生かすことができなかった。これは、反省点として挙げられる。

個人で考えた後に、図8に示す4人グループで話し合い活動を行った。話型を提示し、「いい物を作る」「虫がつかないおいしいレタスを作る」「収穫の時期をずらして長く収穫している」等グループで意見をまとめた。その後で、友だちの意見と比較しながら考えを広げ、生産者から消費者へと意見をまとめて関係付けていったのである。全体で話し合う際には、図9に示すKJ法を使ってグループで出た意見を集約化してまとめた。3年生の思考として同じ考えを収束化することで、意見が明確になりそれを基に根拠をもった考えを述べられる素地となったのではないだろうか。

④学んだことを意味づける板書・ノート（振り返り）・表現活動

実際に畑で見学した見て感じたこと、畑でGTから聞いたことをメモとして残し、学習の始めには前時の振り返りとしてメモに残したことを想起しながら学習の導入を行った。次に3年生の児童たちにも分かりやすいように板書に掲示したレタス作りのレタス年暦だけでなく一人一人が個別資料をノートに貼りじっくりと資料を見れるようにした。また、授業のまとめでは、GTの話聞いてノートにまとめたが、図7に示すレタス作りの年暦からも「収穫をずらす」「作業を分けている」収穫時期を長くするための話の観点は書けた。これは、資料から事実を読み取りレタス作りを意図的に変えている工夫を認識できた。生産者の願いとして「おいしいと買ってくれる人が喜ぶ」等理由は書けていた。さらに、思考を繋げ「新鮮でおいしいレタスを食べたい」「地元の安心な野菜を買いたい」等の消費者の願いへと思考している児童も見られた。



図6 レタス畑でのお話

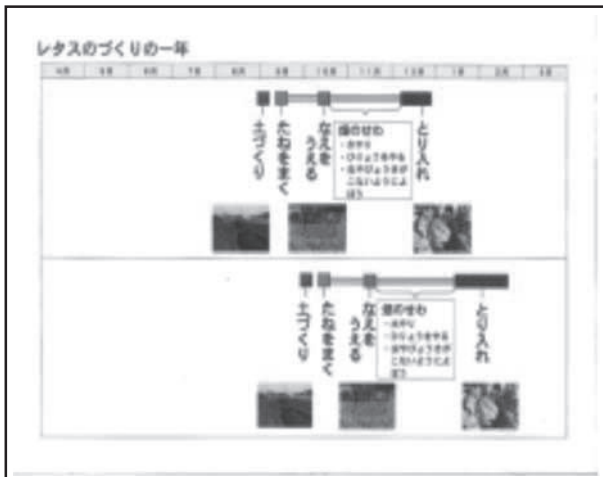


図7 レタス作りの年暦



図8 小集団の話し合い

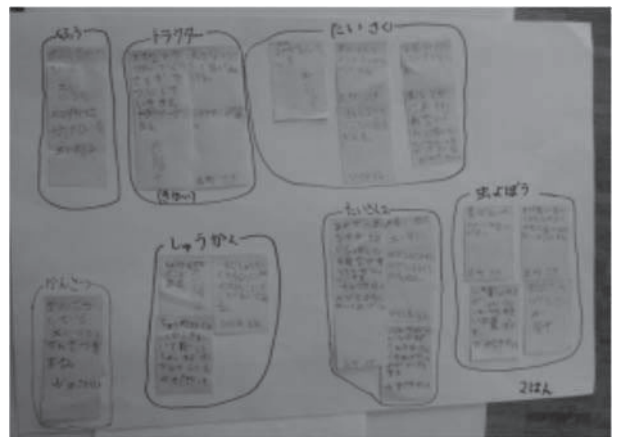


図9 KJ法によるまとめ

5. 2つの実践の比較考察

授業実践の比較考察を、目標レベル、指導計画レベル、教材内容レベル、学習方法レベル、社会参画レベルの5点で行った。

(1) 目標レベル

単元目標については、①関心・意欲・態度、②思考・判断、③表現・技能、④知識・理解の4つの観点の宇多津小と、2つの目標に統合した川津小とであるが、両実践ともGTの話、見学活動の学習活動を取り入れ、授業後の児童たちの感想、アンケートから農業に対する関心・意欲は高まっていた。宇多津小では、JAの方、農家の方による複数の話を聞く活動により、「宇多津町のJAでは、ブロッコリー作りを進めている」「農家の0さんはブロッコリーの取り入れをずらして長く収穫している」等仕事の進め方、働く人の工夫等、思考・判断に繋がるノート記述の感想が見られた。川津小では、GTのKさんによる畑での話、授業での話から農家の仕事と自分たちの生活との繋がりを考え「このレタスは川津のスーパーマーケットで売っている」「川津の野菜を私たちは食べている」等、学習したことをグループで話し合っ

KJ 法でまとめていく実践であった。両実践とも目標を概ね達成できたであろうと考える。

(2) 指導計画レベル

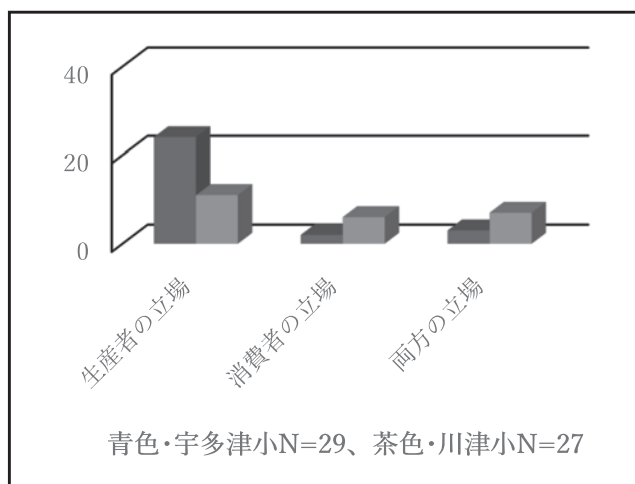
宇多津小の指導計画において、特筆すべきは 2.4.6 校時と GT の N さん F さんの話を聞き、1.3.5.11 校時と話や見学に関わる学習活動を展開しており、身近な地域の学習活動を核とした点が挙げられる。児童たちにとっても田園地帯の地域の良さを知る契機になった。それとともに、農村地域への愛着心、郷土愛も育まれていった。川津小の指導計画では、4.5.6 校時と GT の K さんの話、見学活動を集中的に学習に取り入れることで児童たちとの関わりをより強める効果が現れていた。また、1.2.7.11 校時とインタビュー等の話や地域の仕事に関わる学習を展開している。地域の農家の様子を濃縮して学習する展開であったといえる。

(3) 教材内容レベル

今回の実践では、一般的な米作りの授業ではなく各々の地域の特色ある野菜作りを学習する内容になった。類似性としては、ブロッコリー、レタスともに収穫の時期をずらし、生産者が長く取り入れする農家の工夫を学習できた。相違点としては、宇多津小は生産者の立場から考えた意見が多く、川津小は生産者と消費者の立場の意見が見られた。表 2 に示したのは、生産者、消費者、生産者と消費者の立場から見た両校の児童の意見である。

この結果は、宇多津小は JA の方、GT の O さんと生産者の側の説明や資料が多くなり、川津小は GT の K さん、地元の店での販売と生産者と消費者の話や資料がバランスよく構成されていたのが要因であると考えられる。

表 2 生産者、消費者、両方の立場



(4) 学習方法レベル

方法論として関が示す 5 つの方法のうち¹⁾、児童た

ちが手がかりを発見していく発見的手法、学習問題に対して予想を個別化、具体化していく分析的手法が使われたと考えた。

宇多津小、川津小ともに社会科専門の教員の授業実践である。宇多津小は JA の方を起点として、地域の農家の仕事の学習を行った。宇多津町では、稲作以外にもブロッコリー作りとして地域の特色ある野菜を育てていることを複数の GT の方から学び、気づき、わかったことをグループで話し合い、学習のまとめとして「ブロッコリー新聞」として学校、家庭、地域へと発信した実践であった。川津小は保護者で地域の農家の方を起点として、レタスを主として農家の仕事を学んでいった。見学、GT の K さんの話を中心に学習を進め、グループの話し合い活動では、KJ 法を用いて農家の仕事について気づいたことを学んでいく実践である。共通点はどちらも社会科に重要な GT との事前打ち合わせ (図 10) アンケート調査、見学活動等社会的事象を学ぶための学習方法を取り入れることで社会的資質が培われたといえる。違いとして、宇多津小は JA を中心に GT の農家の方から地域の農家の仕事を学んだ。川津小は保護者の方を中心に地域の農家の仕事を学び、人、地域との関わり方に違いが見られた。それぞれの特質と課題を表 3 に示す。

表 3 学習方法の特質と課題

	宇多津小	川津小
人・地域との関わり	・地域の JA を中心に F さん N さん O さんの複数の GT との関わり	・保護者で地域の農家の K さんによる集中的関わり
特質と課題	・複数の視点による、多角的な思考への基礎に繋がった。 ・気づきが多くなり、思考が拡散する児童も見られた。	・継続して GT と 3 年生にに応じた応答ができた。 ・1 つの農家との応答なので川津町全体の農家の様子が把握できたのか。

(5) 社会参画レベル

小学校社会科学習における社会参画とは、筆者は将来において社会参画できる素地となる資質や能力を培っていくことであると捉える。授業後、宇多津小の児童たちの感想には「お母さんと買い物に行くときはブロッコ

リーの新鮮な見方を教えてあげたい」川津小の児童たちの感想には「Kさんのおいしいレタスがお店にあるので安心して食べられる」等野菜への関心が見られた。今後、発達段階に応じて5年の農業学習、食料生産の学びを得て、近未来への日本の農業へと思考を深めていき、成人へと成長するなかで、将来自分自身は何ができるのかと社会参画する意識を培っていきたいと考える。

6. 本実践の成果と課題

小学校第3学年「農家の仕事」に関する宇多津小の「ブロッコリー作り」、川津小の「レタス作り」の2つの授業実践の考察を通しての成果は、①同時期に実践した近隣の農家の仕事に関する授業の比較考察が出来たこと。②児童たちにとっては見学、体験が有効であり、それにより気づいたことから思考の繋がりが見られたことである。また、表4に示す事前と事後の関心度の変化からわかるように、③単元を通したGTとの関わりによって、児童の多様な思考を引き出し関係付けていくことができたことである。澤井²⁾はGTの活用について、1:人々の思いや願いについて知る。2:限られた情報から社会の仕組みを学ぶと述べており、聞く→答える→聞くと本物の言葉で循環応答できると捉え、筆者もGTの効果的な活用は重要であると考え、複数のGTによる学習方法を取り入れたのである。

表4は研究目的の1つであるGTへの関心を単元を通して①単元の始め②見学③本時の授業④単元の終わりの4項目において、授業の事前、事後の児童の関心度をアンケートから分析し表にしたものである。両校とも事後の関心が高くなり、GTへ興味・関心が高まり学習意欲が向上していることを示している。

図10はブロッコリー畑の見学前にJAのNさん、畑農家のOさんと行った現地での事前打ち合わせである。宇多津小の場合は学年3学級89名が見学を訪れたので、より事前に綿密な打ち合わせをしておくことが重要であった。本実践では、事前打ち合わせ宇多津小7回、川津小5回である。宇多津小では、複数の方に関わってもらったことで、児童の多様な思考を引き出すことができた。川津小は保護者であり地域の農家の方にGTとして集中的に関わってもらうことにより生産者と消費者の視点から思考することができた。

他方、課題として挙げられるのは、①農事暦と児童の体験活動を結びつけ思考を深める支援の在り方の研

表4 ゲストティチャーの活用のアンケート分析
資料：(宇多津小学年 89名、川津小学級 27名 宇多津小3学級、川津小1学級のデータ)

学校名	宇多津小		川津小	
	事前	事後	事前	事後
関心度の分析				
ゲストティチャーの話 (JA・農家の方) を聞いての関心	34 38.2%	56 62.9%	11 40.7%	18 66.6%
ゲストティチャーの畑を見学しての関心	37 41.6%	72 80.8%	15 55.5%	20 74.1%
ゲストティチャーに授業で話をしてもらっての関心	41 46.1%	75 84.3%	17 62.9%	22 81.5%
ゲストティチャーにお礼の手紙を書いてからの農業への関心	36 40.4%	81 91%	14 51.9%	23 85.1%



図10 ブロッコリー畑での事前打ち合わせ

究である。②単元を通したGTの活用は有効であるが、どの学習場面で、どんな具体的な話をしてもらうのか、授業をさらに深めるためにもより綿密な打ち合わせが必要である。③3年生においても生産者、消費者の2つの立場からより思考できる明確な資料や適切な問いの

研究が必要であろうといえる。

今回は指導方法の分析の視点を、①意欲活性化を図る見学・体験活動、②UD を取り入れた資料の活用、③比較・関連・総合する小集団の話し合い、④学んだことを意味づける板書・ノートの4つとしたが、今後この視点が妥当なのか吟味し、修正・改善し、新たな視点を取入れ研究していきたい。

【付記】

本研究の要旨は日本社会科教育学会第66回全国大会(2016年弘前大学)において発表した内容の一部を基に作成した。2015年度香川県坂出・綾歌支部の研究部の先生方、授業実践をしていただいた坂出市立川津小学校岡野先生に感謝申し上げます。

【注】

- 1) 教材構成による方法論として、①発見的手法②比較的手法③分析的手法④機能的手法⑤象徴的手法により、児童の追求が補償され、認識を高めると捉えている。
- 2) 実社会の人々に登場してもらうことで、児童の本気スイッチが入る。学習問題が自分ごとになるために①人々の思いや考えを知る。②観察、見学によって活動の様子を知る。③統計等の資料から時間、空間的見方を知ることが重要であるとしている。

【参考文献・資料】

- 荒井正剛「農業・農村のあり方を考える学習指導」『社会科教育研究』122 pp.50-61 2014.9
- 伊藤裕康「小学校の地理教育では何が問題か」『地理教育をつくる50のポイント』pp.36-39 2004年 大月書店
- 岩田一彦『社会科固有の授業理論・30の提言』2001年 明治図書
- 大西浩明他「豊かさに焦点を当てた持続可能な社会の創り手を育成する社会科」『次世代教員育成センター研究紀要』pp.35-44 2018.3
- 香川県小学校教育研究会坂出・綾歌支部『平成27年度研究のまとめ』p.9 2016年3月
- 香川県小学校教育研究会社会科部会『社会科教室』第164号 2016年3月
- 菊池八穂子「農家の仕事の将来」『社会科教育』10月号

2013年 明治図書

- 菊池八穂子「集団的意志決定を視点とした小学校社会科政策批判学習」—第5学年小単元 これからの日本の食料生産を事例として—『社会系教育学研究』25 pp.31-40 2013.12
- 河野富男「地域の環境を生かした農家の仕事」—第3学年農家の仕事2つの事例から—『日本社会科教育学会全国大会発表論文集』pp.164-165 2016.11
- 河野富男「どんなモノや教材教具を準備するか」4年『社会科教育』4月号 2013年 明治図書
- 河野富男「児童の思考を見取るノート・ワークシート」3年「農家の仕事」『社会科教育』10月号 2016年 明治図書
- 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
- 小藪啓太「日本の米作りの問題点を地域の米作りから考える」『地理教育研究』27 pp.63-68 2020.10
- 佐藤幸也「社会科教育における社会問題としての農業、農村学習」『社会科教育研究』122 pp.6-17 2014.9
- 関浩和「小学校社会科におけるネタ教材構成の方法論」『社会系教育学研究』2 pp.75-80 1990.12
- 澤井陽介「社会科の授業デザイン」東洋館出版社 2015.3
- 菅原周一郎他「新しい農業学習に関するカリキュラム開発①」日本社会科教育学会全国大会発表論文集 pp.206、207 2014年11月
- 竹内裕一「身近な地域をどう扱うか」『地理教育をつくる50のポイント』pp.68-71 2004年大月書店
- 竹内裕一「次世代を担う人材育成を射程に入れた地域問題学習」『社会科教育研究』122 pp.62-73 2014.9
- 奈須正裕「食農教育における社会科の独自の貢献」『社会科教育研究』122 pp.29-39 2014.9
- 松井克行「日本の農業問題を社会科教育でいかに取り扱えばよいか」『社会科教育研究』122 pp.74-86 2014.9
- (この とみお：香川県宇多津町立宇多津北小学校)

投稿：2021年8月10日

受理：2021年10月20日

ラーニング・プログレッションズを用いた複線型思考の評価研究

—小学5年地理学習「国土の気候の特色」を事例として—

橋本 隆生

キーワード：パフォーマンス評価，複線型思考，ラーニング・プログレッションズ

1 論文の目的と設定理由

本稿の目的は社会科教育における複線型思考の評価方法を明らかにすることである。これまでの社会科思考力は固定化されたゴールに向かう単線型の思考として評価されてきた。しかし、近年の研究では高度な思考の発達子ども達の生活経験に依存した複線型であることがわかってきた。本稿では複線型の思考力を評価する為に、理科教育で注目を集めているラーニング・プログレッションズ（これ以降LPsと略す）を社会科教育に持ち込み新しい思考力評価方法を探求する。

(1) 評価研究の概観

これまでの教育評価を概括すると、学力を観点別に分けて評価するブルームの観点別評価が中心となってきた。学習指導要領における評価の変遷は、観点別学習状況を集団の中での位置について評価する相対評価から目標に準拠した評価、いわゆる絶対評価へと大きく転換してきた。さらに近年では新しい評価方法として田中(2002)による知識の量ではなく文脈の中で知識やスキルを使いこなす能力を測定するパフォーマンス評価が注目されてきている¹⁾。田中(2008)は欧米のC. ギッブスやG. ウィギンズの教育評価を「真正の評価」として総括し、パフォーマンス評価をその代表としている²⁾。その評価指標はルーブリックと呼ばれる段階的な基準があり、3段階の「ABC」や4段階の「優・良・可・不可」などであらわされる。遠藤(2004)は、田中(2002)を研究発展させ、G. ウィギンズの『「看破」学習』の研究を通してこれまでの網羅的な習得学習に陥っている問題の解決にはパフォーマンス評価が重要であることを述べている³⁾。田中(2008)のパフォーマンス評価は表現（パフォーマンス）を評価として位置づけることで知識のみならず思考発達の評価を可能にする優れた研究である。しかし、ルーブリックを用いて段階的に評価できる思考は単線型である。獲得すべき知識は決まっていたとしてもそれにとまって成長

する思考は、子ども達それぞれのレディネスや個性の違いにより複線型ではないだろうか。もし思考とその評価が単線型であれば、子ども達の思考を1つの型に当てはめてしまい無限に成長（進展）させることにはならないのではないだろうか。パフォーマンス評価におけるルーブリックは変容する思考の評価に取り組んだ優れた評価方法であるが、思考を単線型として評価することに限界があると考えられる。次に社会科教育における評価研究に焦点を当てつつ、子どもの学びを鑄型にはめるのではなく、無限に成長（進展）させる複線型の思考をどのように評価すべきかを探求したい。

(2) 社会科教育における評価研究

日本の社会科教育における評価研究を整理した研究に永岡・赤堀(1997)や岸本(2010)、藤本(2017)等がある。永岡・赤堀(1997)は、1985年から1995年に渡って教育評価の研究動向をまとめている。これまでの評価について測定方法、評価手法、授業評価、映像・ソフトの評価など、いくつかのカテゴリーに分けて考察している優れた研究である。ただ、評価方法にかかわる考察が多く本稿で取り扱う社会科教育を中心に論じた研究ではない。

岸本(2010)は、1990年から2010年の社会科教育の目標と評価に関する研究動向を総括している。岸本(2010)によると、1990年代は新学力観そのもの、またはその誤った解釈から知識・理解と思考・判断・表現等が分離して示され形式主義的・活動主義的ともいうべき傾向に陥ることとなった。森分(1997)は新学力観に示される思考と知識が分離した学力観を批判し、思考と知識が一体となった思考力こそ社会科固有の思考力であるとしている⁴⁾。2000年代に入ると「思考力・判断力・表現力等」を保障し評価する方法として、パフォーマンス課題とルーブリックを用いた西岡(2007)の逆向き設計論が重視される。佐長・真子(2008)は、社会科テストの多くがペーパーテストで行われ知識習

得の評価になっていることを批判し、パフォーマンス評価を用いて市民性育成の評価法を開発している。

藤本は戦後の社会科評価研究について「社会科教育研究」と「社会科教育論叢」に掲載された論文を整理している。藤本(2017)によれば1990年代の代表的社会科評価研究に中野(1996)がある。中野(1996)は、「戦後の学力論の展開にあたって、その中心的な役割を果たしたのは、教育学や教育方法学、また、心理学などの研究者であったといつてよい。それ故、学力論が抽象論にとどまり、学力の具体的な内容やその評価までが論じられなかった」(p. 17)と指摘し、教科教育研究者からの具体的・実践的な評価研究の必要性を述べている。教科教育研究者の立場から社会科教育固有の学力と評価を初めて明らかにしたのが前述した森分(1997)であり、さらに発展させたのが棚橋(2002)である。棚橋(2002)は、米国中等ホルト社会科の研究を通して社会科固有の思考を「思考と知識は一体となったもの(pp. 166-167)」としている。棚橋(2002)によると「フェントンの考える思考とは、一定の知識を用いて認識すると同時に、それを通して自らの知識の体系を変革・精緻化してゆく精神活動」であることを明かしている。森分(1997)、棚橋(2002)の思考力研究を授業レベルで具体化した研究に峯(2014)がある。峯(2014)は、社会科教育評価研究を学校教育段階の理想の評価と一般社会で求められる知識・理解重視の選抜試験の乖離、文科省の観点別評価と社会科固有の学力形成など、対立や矛盾をはらむ評価の理論と実践を批判的に検討し、その学力観にあった授業と評価の改善を提案している。その他にも森分、棚橋の理論は様々に教育実践研究が行われ、評価実践の整理も行われてきた。しかし、具体的な評価方法に関しては思考を知識に還元して評価している。先のパフォーマンス評価を社会科教育に用いた研究も見られるが、パフォーマンス評価は前述したように単線型の思考を評価することはできても複線型の思考を評価することはできない。社会科教育における思考力評価研究の課題は、思考を知識に還元して評価するか一般の思考力評価研究の課題と同じく単線型の思考力しか評価できない点にある。

渡部(2017)は、1990年代に合衆国教育省の支援を受けて学校再建研究を行ったニューマンの研究「真正の学び／学力」についての訳者解説のなかで高度な思考の発達について複線型であることを明かしている。

渡部(2017)によるとニューマンは、『本質的な問い』を設定したり、真正な教授法の作り方の手順(例えば『逆向き設計(backward design)』)(p. 487)を公表したりしているウィギンズらについて、「ウィギンズのような手順の公表は、授業づくりをマニュアル化してしまい、彼らの思考停止を呼び起こす可能性がある」(p. 487)と批判している。この指摘によると固定化された手順を示すことは授業のマニュアル化につながり思考停止に陥ってしまう。言い換えると単線型の思考の場合、誰もが同じ思考経路をたどってしまうこととなる。さらに「質の高い学び(思考)が生じるかどうかは、まさに子ども達の生活経験の文脈に依存する」(p. 485)とも指摘しており、この指摘によれば質の高い学び(思考)＝高度な思考とは、子ども達の生活経験の文脈に依存した複線型の思考である。ここで単線型と複線型の思考とその評価の特徴について整理する。

単線型の思考は次の3点の特徴を持つ。第一にその思考発達は子ども達の個性がいかようであろうとも教師や教育課程により決められた道筋を通る。第二に到達すべき最終的な思考が教師や教育課程によって限定されている。第三にその評価は、最終的には決められた道筋の学習の到達段階を評価する。

複線型の思考は次の3点の特徴を持つ。第一にその思考発達は子ども達のこれまでの生活経験に依存し、子ども達の個性の伸長に合わせて複数の道筋で成長する。第二に到達すべき思考には終わりがなく、教師の支援と知識のさらなる獲得により無限に成長できる。第三にその評価は、個性の伸長により複線的に成長する学習の過程を評価できるものでなければならない。

ニューマンやニューマンを研究した渡部(2017)の指摘に鑑み、質の高い学びの指導と評価には子ども達の生活経験が異なることから複線型の思考力評価が必要と考える。しかし、これまでの評価研究、なかんずく社会科教育評価研究では複線型の思考力を評価する研究が明らかにされていない。そこで近年理科教育で注目されている複線型の概念変化を評価できるLPsを分析し、社会科教育思考力評価の課題解決理論として活用を試みたい。

(3) LPs 研究からの示唆

LPs は理科教育を中心に我が国では研究されてきている⁵⁾。本来であればすべての先行研究をレビューすべきであるが、紙数の関係から理論研究と実践研究の

代表的な研究を考察し先行研究の到達点と課題を整理したい。理論研究においては米国における LPs 研究の定義、歴史的経緯、性質、構成を明らかにした研究に山口・出口 (2011) がある。山口・出口 (2011) は「現代のカリキュラムは、1960 年代に提唱されたプロセス・スキルの考え方を継承しているため、子どもの思考レベルを低く見積もっている」(p. 359) と指摘し、LPs は最新の認知心理学の研究成果をもとに概念や思考変化についての新しい理論であることを明かしている。山口・出口 (2011) は LPs の性質について第一に「教授に媒介される性質」(p. 360)、第二に「教授の開始から終了までのプロセスは、単線型ではなく複線型」(p. 360)、第三に「ラーニング・プログレッションズそのものは仮説である」としている。LPs の理論研究では須藤・石川・片平 (2020) がある。須藤・石川・片平 (2020) は、2009 年から 2018 年までの米国 LPs 研究を概括し、LPs とはカリキュラムと指導と評価の一体であることを明かしている (p. 22)。また、「ラーニング・プログレッションズとはヴィゴツキーの発達の最近接領域やブルナーの螺旋型カリキュラムに類する理論に依拠しており、それらを学校教育の枠組みへと適用する考え方である」としている (p. 22)。理論研究を整理して言えることは、1960 年代プロセス・スキルの影響を受けた従来の評価・カリキュラム・指導法では子どもの思考の発達が十分になされない。しかし、LPs を持ち込むことで高度な思考である複線型の思考を育成し評価することができる。ここに現代の思考力育成研究に LPs を持ち込む意義があると考えられる。これまでの理論研究から LPs には次の 3 点の特徴が挙げられる。

第一に、LPs はこれまでの教授中心から学習中心へと研究を変化させた。

第二に、LPs は学習を到達度ではなく、学びの過程として捉える。

第三に、LPs は海外研究に従った「追随」の研究であり、日本の教育研究に適した研究へと発展させる必要がある。

LPs の実践研究も鳥居・片平 (2015)、鳥居・片平 (2016)、渡辺・杉野・森本 (2019)、渡辺・松尾・森本 (2020) らによって行われている。例えば鳥居・片平 (2015) は LPs を用いた多肢選択式評価方法の 1 事例を示しているし、鳥居・片平 (2016) は「力と運動」

概念に関する国内版 LPs をモデル化して指導や評価に活用しやすいようにしている。どちらも LPs を用いた具体的な事例を示しており価値のある研究であるが具体的な単元計画やその有効性の検証等は示されておらず、一事例にとどまっていることから直ちに実践が行える研究ではない。理科教育における実践的研究によって、海外で誕生した LPs 研究理論も国内で実践・活用できる道筋が開かれた。しかし、その実践は少ないことから有効性や妥当性、援用可能性の根拠が明確となっておらず LPs が仮説の状態にとどまっている。わずかではあるが社会科教育における LPs 研究が行われている。橋本 (2019) は歴史学習と公民学習の接続単元である領土問題を題材に新しい思考力の育成に取り組み、その思考力を測定する評価方法として LPs を用いている。しかし、LPs の概念や性質、構成要素については十分に述べられていない。また、橋本 (2021a) は歴史学習「奈良の大仏」を事例に LPs を組み入れた思考力評価の提案を行い、社会科教育思考力評価の先行研究を考察しその課題を克服するために LPs の必要性を述べ、「学力水準表」という名目で LPs を作成している。橋本 (2019)、橋本 (2021a) が LPs の概念を明らかにし社会科教育思考力評価に持ち込んだことには大きな意義があると考えられる。しかし、LPs の構成要素や性質について詳細には述べられていない。LPs の構成要素を明らかにした研究に橋本 (2021b) がある。橋本 (2021b) は LPs を複線型の思考評価が可能であることを明かしている。しかし、評価研究の中の LPs の位置づけを明確にしておらず、また単元開発にしても略案程度で複線型の思考が LPs によってどのように育まれるのかが明確になっていない。これらは社会科教育における LPs の研究であるが質・量ともに十分実践に供する研究とはいえない。LPs 研究ではこれまで複線型の思考評価が可能であるとの仮説は示されてきたが、単元レベルで具体化されてこなかった。LPs を用いた複線型思考評価の具体化は、社会科思考力育成評価にとって意義のあることと考える。これまでの LPs の実践研究から次の 3 点の特徴として挙げられる。

第一に、LPs は普遍的なものではなく、それぞれの国や各教科の教育に依存する。

第二に、LPs は各教科の具体的な仮説とその実践的な研究を必要としている。

第三に、LPs は先行する理科教育の研究においても

十分ではなく、実践研究の発展的研究が望まれている。

2 研究の方法の提示と仮説設定

(1) 本稿の基本方針と構成

複線型の思考発達を目指すため、ニューマンの提唱する高度な思考発達を促す真正の学び／学力の3要素を基本方針として用いる。

第一に知識の構成(または知識の統合)が存在する。
(construction of knowledge)

子ども自身で知識を統合して自身の見解を生み出す。

第二に鍛錬された探究が存在する。
(disciplined inquiry)

従来の議論や知的成果を踏まえて、学問その他の作法を多角的に用いて探究する。

第三に学びが学校の外で価値を持つ (value beyond school)。

学校外のより大きな共同体(専門職共同体、国家・地域共同体)でも価値が認められる学びを生成する。

(渡部 2017, p. 486)

本稿では教育実践に供する為に単元開発を行う。その為、第一の「子ども自身で知識を統合して自身の見解を生み出す」と第二の「従来の議論や知的成果を踏まえて、学問その他の作法を多角的に用いて探究する」の要素を中心とした研究となり、第三の要素は直接的には扱わない。ただし、本稿で行われる学習の結果、高次の思考が実生活にも活用されると考える。その点については単元の考察で述べたい。基本方針を具体化する構成は次の通りである。

まず研究の目的を提示する。次に代表的な評価研究と社会科教育思考力評価研究、新しい評価理論としてのLPs研究の概括を行う。そして、その研究方法と仮説を設定する。また、仮説に基づいた単元開発を行う。最後に考察とまとめを行い、研究の意義を明らかにする。そのため、本稿では、次の3点の仮説に立つ。

1つ目はLPsを用いることで高度な思考発達である複線型思考発達育成の具体が示せる。

2つ目はLPsの水準表を用いることで子ども達と教師に目指すべき思考発達の目標と思考成長の段階を可視化できる。

3つ目はLPsを用いた単元開発を行うことで複線型の社会科教育思考力評価の具体を表し教育実践に資することができる。

3 単元計画の構成と仮説の実証

ここではLPsの理論を用いた単元の原理と構成、計画について述べる。

(1) 単元構成の原理とその特徴

LPsを用いた複線型の思考評価の具体を示すために地理学習のなかでも「国土の気候の特色(単元名)」を選択した。その理由は2つある。1つ目は静的な知識の教授になりやすい地理学習において思考力育成の具体を示すことは、社会科教育全体の思考力育成方法に通ずると考えるからである。2つ目は国土の気候には複数の要素があり、その要素を操作することで高次の思考を育成できると考えたからである。1つ目について詳述すると、社会科教育の中では明快な解答のある学習と明快な解答がない学習がある。例えば、前者は地理学習における地名や気候条件などのある程度普遍的な知識が存在するものである。後者は領土問題のような解決がなされておらず普遍的な知識というものが定かではない社会事象を扱う場合である。通常であれば、知識の教授や解釈になりやすい地理学習における思考力育成を示すことで、どの社会科の学習においても思考力を育成することが必要であり、その可能性を示すためである。2つ目について詳述すると、高次の思考とは、子ども達の文脈に依拠した複線型の思考である。地理学習は地理的な事象に関わる固定な知識を教え、地理的事象を考察する単線型の思考になりやすい。しかし、本稿では地理的事象とその要素とともに、地図(地形)を用いて子ども達の生活経験も共に可視化し操作することで複線型の思考力育成を示すためである。ニューマンの真正の学び／学力、なかんずく高度な思考の特徴を単元において次のように具体化する。

1) 知識の構成(または知識の統合)が存在する。
⇒子ども達が雨温図の作業を通して気候の特色の構成要素について概念形成できる。

2) 鍛錬された探究が存在する。
⇒議論の構造、座標軸、白地図、雨温図等を用いて自分なりの思考方法で探求し複線型の思考を育成できる。

3) 学びが学校の外で価値を持つ
⇒単元の学習終了後には次のような力が付くと考える。(例) 様々な情報を分析して例えばハイ

キング等の旅行に行った先で、天候について科学的理解や予想を行うことができるようにイメージを持てる⁶⁾。

(2) 単元における思考力評価の具体

複線型の思考をより働かせる単元の開発を行う。その単元「小学校第5学年『国土の気候の特色』」において、LPsを用いた複線型の思考評価の具体を示す。思考をはぐくむ手立てと評価法は次の5つである。1つ目は日本の気候の特徴的な雨温図の県名を伏せてどこの地方（都道府県）の雨温図であるか特定させる活

動を設定する。2つ目は気候を特徴づける4つの要素（緯度・季節風・標高・地形）を示し、その要素に従って雨温図がどの条件に当てはまっているか考える。3つ目は思考を働かせるために雨温図を座標上に整理する。4つ目は座標に整理することが困難な子ども達のために白地図も併用する⁷⁾。5つ目は単元に即して目標と評価をLPsとして示し、子ども達に自分たちの思考を可視化させる。次に思考力の評価の具体を示したい。表1はLPsを本単元に置き換えて作成したものである。

表1 LPs水準表

レベル	レベル評価の基準		レベル評価規準①	レベル評価規準②
1	主張はあるが根拠がない。		座標軸を用いて4つの地理的要素を比較し判断	地図上の位置や地形の知識や生活実感を用いて判断
2	根拠が1つ	根拠の量的拡大	雨温図の4つの要素によらない判断	地図によらない判断
3	根拠が2つ		要素による判断 ① 緯度により判断 ② 季節風により判断	地図上の位置と生活実感 ① 上下による気温差など (例えば日本の上の方は寒いなどの生活経験) ② 日本海側と太平洋側
4	根拠が3つ以上		上記の2つとも	上記の2つとも
5	条件1つでは特定できない雨温図を複数の比較で特定		加えて高度や地形の特徴	加えて高地や地形の特徴
6	条件1つでは特定できない雨温図を複数の比較で特定	根拠の質的拡大	4つの要素を根拠に、雨温図を座標軸の4つの象限に整理	地図上の位置や地形だけでは判断に加えて地理的要素を加えて雨温図の位置を特定
6	特定した雨温図の位置について根拠をもとに説明		座標軸を根拠に、雨温図の位置を地図上に特定し、その理由を気候条件の4つの要素から説明	地図の知識や生活経験、気候の要素を根拠に、雨温図の位置を地図上に特定し説明

表1は左から順に思考成長（評価）のレベル、レベル評価の基準、レベル評価の規準①と②を表す。レベルの設定は、1は雨温図に位置を特定させる際の主張に根拠がない場合である。2-4は、各地の気候の特色を特定づける根拠が量的な成長、レベルの5-6はそれぞれの根拠を組み合わせより正確で誤りの少ない説明ができるようになる質的な成長を表す。レベルの設定を6つ、評価規準を複数設定したのは複線型の思考を表しているが、子ども達が成長しより知識を増大させ複雑な人生経験を積むことでレベル、評価規準と

も拡大していくことができる。

(3) 単元について

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、「4 国土の気候の特色」、「5 あたたかい土地の暮らし」と「5 寒い土地の暮らし」（本来は選択教材）について三次で構成している。第一次では、各地方の気候の特色や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。その中で気候を決める4つの要素の緯度や季節風の影響と地理上の位置についても子ども達

の経験を想起させる。第二次では日本全体の気候に対して事実的知識を高める。まず4つの要素の緯度や季節風に加え標高や地形について学習する。次にこれまでの生活経験なども手掛かりにしながら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（緯度・季節風・標高・地形）、生活経験などをもとに複線型の思考を高める構造とする。

(4) 単元目標

○地図帳や雨温図の資料を活用し、日本の気候の特色や気候を特色づける4つの要素（緯度・標高・季節

風・地形）について生活と関連付けて理解する。

○気候を特色づける要素の操作や地図（地形）とこれまでの生活経験の関連付けを通して日本の気候について思考・判断・表現する。

○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。

(5) 単元の計画

単元名 大単元「わたしたちの国土」、『新しい社会5上』（東京書籍）、小単元名「4 国土の気候の特色」、「5 あたたかい土地の暮らし」、「5 寒い土地の暮らし」

表2 単元計画

単元計画	役割	目標	学習内容・活動計画	LPs 評価規準①	LPs 評価規準②
第一次	緯度による寒暖の差 1時間	緯度による気候の変化を読み取る。	○沖縄／東京／北海道（札幌市）の気温の違いから緯度、地図上の位置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する時、緯度、地図の上下の位置の違いにより気温に差があることに気付く。 ○緯度、地図、教科書にある北海道のスキー、沖縄の海水浴の写真を使い生活と気候の関わりに実感を持たせる。	○緯度により、気温が異なることを理解している。	○位置の上下により、気温が違うことを地図上で確かめ写真資料などをもとに生活実感と照らし合わせる。
	あたたかい土地の暮らし 3時間	気候に合わせた家の工夫を読み取る。	○沖縄の伝統的な家のつくりの図と現代の家の写真より、気候に合わせた家の工夫を読み取る。	○沖縄が低緯度にあることと気温に対応した生活の工夫に気付く。	○沖縄の位置と気温に対応した生活の工夫に気付く。
		気候に合わせた産業等の工夫や苦労を知る。	○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。	○沖縄が低緯度にあることと気温に対応した農業や産業について考える。	○沖縄の位置と気温に対応した農業や産業について考える。
	寒い土地の暮らし 2時間	緯度や季節風による気候の違いを読み取る。	○エイサーを通して、伝統や文化や人々の願いを知る。		
	寒い土地の暮らし 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	○北海道が高緯度にあることと自然環境や生活状況、生活の工夫について考え	○北海道の位置と気候と自然環境や生活状況、生活の工

			<p>考えることができる。また、地図上の位置を確認し生活実感と結びつける。</p> <p>○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。</p>	<p>る。</p> <p>○太平洋側と日本海側では降水量が異なることに気付き生活実感と結びつける。</p>	<p>夫について考える。</p> <p>○太平洋側と日本海側では降水量が異なることに気付き生活実感と結びつける。</p>
		<p>寒い地方の暮らし。家、農作物、文化について理解を深める。</p>	<p>○寒い地方の暮らしの工夫について理解する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・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。 <p>○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。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・独自の歴史や文化について理解するとともに、現代にも続く問題について知る。 	<p>○北海道が高緯度にあることと気候と家のつくりの工夫や農作物の工夫、寒さを生かした観光やスポーツなどの関係について考える。</p>	<p>○北海道の位置と家のつくりの工夫、農作物の工夫や寒さを生かした観光やスポーツなどの関係について考える。</p>
第二次	<p>国土の気候の特色 2時間</p>	<p>日本の地理的位置と特徴を理解する。</p>	<p>○地球儀や世界地図を使って地理的位置を確認する。</p> <p>○南北に長く高緯度になるほど寒いことを確認する。</p> <p>○地域による降水量の違いは緯度とは異なる条件（季節風）があることを確認する。</p> <p>○高い山に気団がぶつかると雨を降らすなど、降水量は地形による影響もあることを知る。</p>	<p>○地形による気候への影響について考える。</p>	<p>○地形による気候への影響について考える。</p>
		<p>○地形の図から季節風の影響をつかむ。</p>	<p>○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。</p> <p>○中央高地気候や瀬戸内海式気候の地形の図を掲示し、緯度、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。</p> <p>○緯度の違いが少ない、長野と静岡の雨温図を比較し季節風の影響と標高の2つを組み合わせ判断する。</p>	<p>○季節風や地形、標高による気候への影響について考える。</p>	<p>○高い山に登った経験やテレビ番組を通して知った知識などを結びつける。</p>
第三	<p>国土の気候の</p>	<p>雨温図の特徴を読む</p>	<p>○縦軸に緯度、横軸に季節風の影響を示した座標軸を掲示して雨温図を整理す</p>	<p>○雨温図の位置を座標軸上に特定</p>	<p>○雨温図の位置を白地図上に</p>

次	特色 2時間	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	る。同じ象限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の雨温図の判断を 行う。2つの雨温図を様々な要素を組 み合わせて議論し解決を図る。 ○白地図上に雨温図を特定し, 理由を説 明する。	できる。その 際, 4つの条件 を規準に判断で きる。また判断 が難しい場合は 2つ以上の要素 や白地図, これ までの生活経験 やそこから来る 知識を組み合わ せて判断する。 ○座標軸を根拠 に, 雨温図の位 置を地図上に特 定し, その理由 を気候条件の4 つの要素から説 明できる。	特定できる。 その際これま での生活経験 やそこから来 る知識をもと に判断し難し い場合は気候 を決める4つ の要素の知識 も組み合わせ て判断する。 ○地図の知識や 生活経験, 気 候の要素を根 拠に, 雨温図 の位置を地図 上に特定し説 明できる。
		○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。	○気候を決める条 件と生活の関連 が理解できる。	○気候を決める 条件と生活の 関連が理解で きる。

(6) 本時について

紙数の関係で本時案を載せることができないので板書計画をもとに本時の概要を示す。本時ではこれまで

の学習をもとに子ども達が気候を決める4つの要素を駆使して雨温図が白地図のどの位置に当たるかを確定させていく。その手立てとして座標軸を使う。

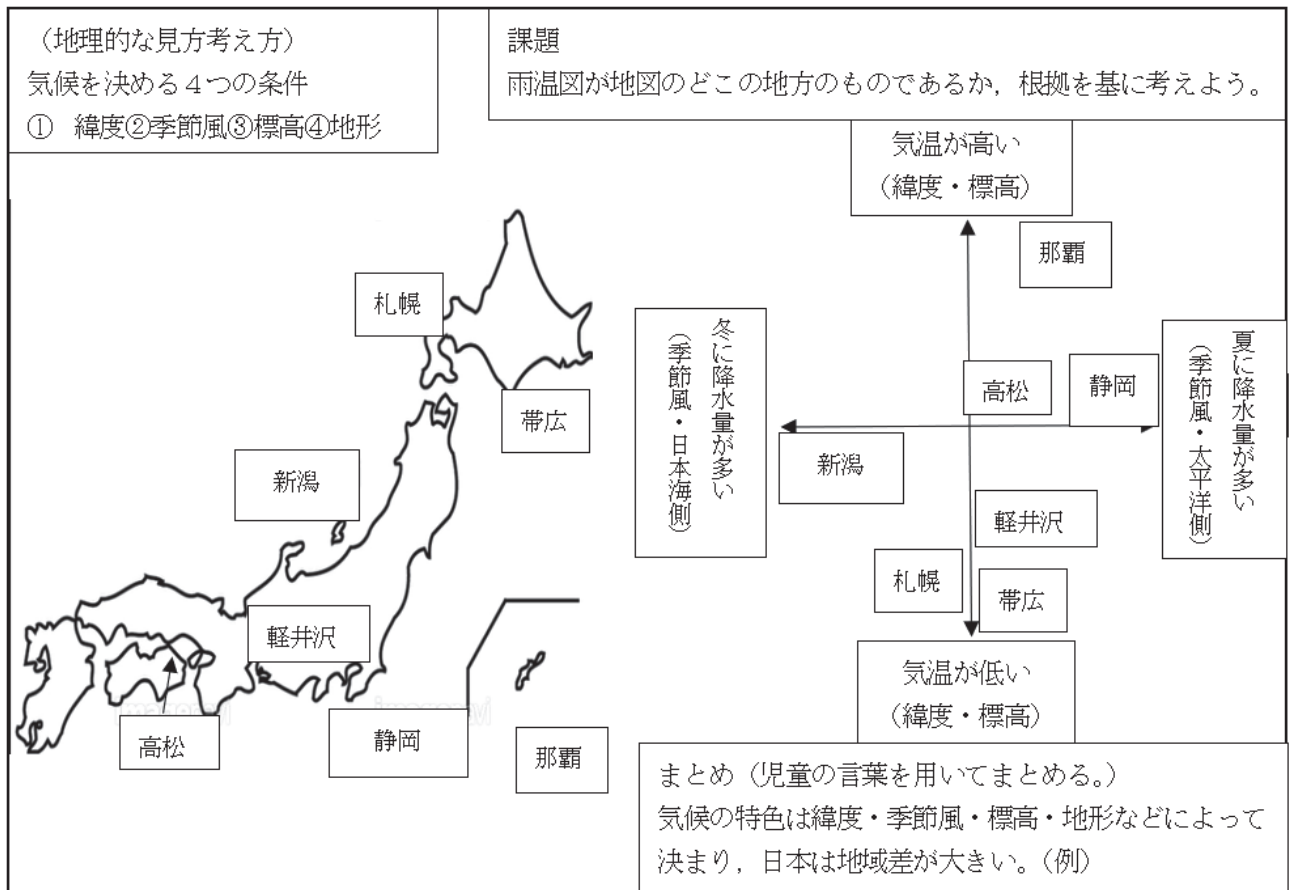


図1 板書計画(橋本, 2020aより引用)

(7) 単元の考察

従来の指導計画では気候の特色を知識として与え、その後各地の地方ごとの気候の特色を関連付けずに享受していた。本稿ではニューマンの学力の3要素をもとに次のように学習を進める。第一に「子ども自身で知識を統合して自身の見解を生み出す」では、気候を決める4つの要素を駆使して雨温図を特定させる際に気候に関する概念形成を行える。第二の「従来の議論や知的成果を踏まえて、学問その他の作法を多角的に用いて探究する」では、議論の構造、座標軸、白地図などを駆使して多角的に検討できる。第三に学びが学校の外で価値を持つでは、1次2次の学習の際に生活経験と気候の結びつけた学習を想起し気候に対する概念形成を行える。さらには、形成された気候に関する概念が今後の生活に役立つと考えられる。

4 結論

本稿では社会科教育における複線型の思考の評価にLPsを用いることで教師にも子ども達にも思考を可視

化する方法を示した。その結果、固定化された単線型の思考ではなく動的な複線型の思考を成長させる思考力評価の具体を提案した。その意義は次の3点である。

1つ目はLPsを用いることで高度な思考である複線型の思考育成の具体を示した。

2つ目はLPsの水準表を用いることで子ども達と教師に目指すべき思考発達の目標と思考成長の段階を可視化する方法を示した。

3つ目は複線型の社会科教育思考力評価の具体を表し教育実践に資するためLPsを用いた単元開発を行った。

註

1) 田中(2002)は、戦後日本の教育評価について概括し、これまでの学力観とその評価の変遷から構成主義的な学力観に対応する新しい評価として「真正性」、「参加と共同」、「表現(パフォーマンス)」、「自己評価」の4つのキーワードをあ

- げパフォーマンスの評価を提起している (pp. 3-31)。
- 2) 田中(2008)は、教育方法学会の機関誌『教育学研究』のなかで、PISA 型学力の分析を通して欧米の教育評価研究を「真正の評価」として概括し、その代表として「パフォーマンス評価」を挙げている (pp. 2-3)。
- 3) 遠藤(2004)は、G. ウィギンズの「重要なことをすべて教えようとする『網羅』型カリキュラムと、論理的技能の指導に偏った思考技能教授により、『無遠慮な習得』が招かれている」(p. 47)を引用し、網羅的な学習に陥っている社会科学力とその評価の問題に対して真正な問いによる解決を目指している。
- 4) 岸本(2010)は、新学力観自体が知識や思考を分けてとらえる分離主義的な学力観の立場にあること、また、そのようにとらえられていることを批判し、森分(1997)の社会科における固有の思考力は思考と知識が一体となった思考力であるとする考えを支持している (pp. 64-67)。
- 5) 国内における LPs 研究の整理については橋本(2021b)を参考にした。橋本(2021b)によれば J-STAGE に 23 件、CiNii に 17 件あり、重複を除きその他大学の研究紀要 1 本を加えて整理したところ 17 件であった (2021 年 5 月 14 日現在)。その中で理科教育以外はずか 3 本に過ぎなかったとされる。
- 6) 伊藤(2003)の『旅行』を活用した地理学習のカリキュラム構想は、学外の学びと学内の学び往還を可能とするスケールの大きな学びである。本稿では直接的には学内の学びに限定される。しかし学びが学外へ広がる意義は大変大きい。そこで、次の論稿では学外の学びへと広がる学習も構想している。
- 7) 地理的思考を育む理論並びに本事案、板書計画は、橋本(2020)を参考にした (pp. 41-50)。
- 法—社会科学力評価—, 『鳴門教育大学研究紀要』22, pp. 175-187
- 遠藤貴広(2004)「G. ウィギンズの『看破』学習—1980 年代後半のエッセンシャル・スクール連盟における『本質的な問い』を踏まえて—」, 『教育方法学研究』30, pp. 47-58
- 岸本実(2010)「社会」, 教育目標・評価学会編『評価の時代』を読み解く 下」日本標準, pp. 64-73
- 佐長健司・真子靖弘(2008)「公民的資質を育成する社会科パフォーマンス評価の開発」, 『佐賀大学文化教育学部研究論文集』13(1), pp. 155-174
- 須藤裕司・石川美穂・片平克弘(2020)「光に関する中学生の構成概念の研究—LPs の知見をもとに—」, 『日本科学教育学会研究会研究報告』34(7), pp. 21-26
- 田中耕治(2008)「学力調査と教育評価研究」, 『教育学研究』75(2), pp. 146-156
- 棚橋健治(2002)『アメリカ社会科学習評価研究の史的展開』風間書房, pp. 120-172
- 鳥居拓弥・片平克弘(2015)「LPs を活用した学習到達度の多角的評価に関する研究」, 『日本科学教育学会研究会研究報告』30(6), pp. 47-50
- 鳥居・片平(2016)『力と運動』概念に関する国内版 LPs のモデル化に関する研究」, 『日本科学教育学会年会論文集』40, pp. 371-372
- 中野重人(1996)「再び評価の次元で学力を」, 『社会科教育論叢』43, pp. 15-18
- 永岡慶三・赤堀侃司(1997)『教育評価』の研究動向」, 『日本教育工学雑誌』20(4), pp. 199-206
- 西岡加名恵(2007)『『逆向き設計』論にもとづくカリキュラム編成—中学校社会科における開発事情—」, 『教育目標・評価学会紀要』17
- 橋本隆生(2019)「広上”主義教育論における思考力育成研究—公民的学習と歴史的学習の接続単元の場合—」, 『日本体育大学大学院教育学研究科紀要』2(2), pp. 321-337
- 橋本隆生(2020)「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—」, 『地理教育研究』27, pp. 41-50
- 橋本隆生(2021a)「歴史的思考力の評価研究—小学校社会科の改革—」, 『共栄大学研究論集』19,

引用文献

- 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
- 梅津正美(2007)「社会科におけるテスト問題構成の方

- pp. 153-162
- 橋本隆生(2021b)「ラーニング・プログレッションズ—社会科思考力評価の新提案—」, 『共栄大学教育学部研究紀要』 6, pp. 1-14
- 藤本将人(2017)「日本における社会科評価研究の歴史的展開—米国社会科の影響の考察—」, 『社会科教育論叢』 50, pp. 121-130
- 峯明秀(2014)「社会科の学力評価論の批判的検討—学習の事実に基づく授業改善研究の必要性—」, 全国社会科教育学会編『社会科研究』 80, pp. 33-44
- 森分孝治(1997)「社会科における思考力育成の基本原則—形式主義・活動主義的偏向の克服のために—」, 『社会科研究』 40, pp. 1 - 10
- 山口 悦司, 出口 明子(2011)「ラーニング・プログレッションズ—理科教育における新しい概念変化研究—」 心理学評論 54(3), pp. 358-371
- 渡部竜也(2017)「訳者解説」ニューマン, M, フレッド(渡部竜也・堀田諭訳)『真正の学び/学力—質の高い知をめぐる学校再建—』, 春風社, pp. 469-491
- 渡辺理文・杉野さち子・森本信也(2019)「資質・能力の育成に寄与する理科授業における形成的アセスメントの方略に関する研究—小学校第6学年「植物の養分と水の通り道」を事例にして—」, 『理科教育学研究』 60(1), pp. 85-96
- 渡辺理文・松尾健一・森本信也(2020)「変容的アセスメントの方略に基づく理科授業に関する質的研究—小学校第3学年物と『重さ』を事例にして—」, 『理科教育学研究』 61(1), pp. 153-165
- (はしもと たかお: 共栄大学)
投稿: 2021年8月16日
受理: 2021年10月20日

高校地理におけるスキー観光リーフレットを活用した授業開発

菊地 達夫

キーワード：地理総合、地図の役割・有用性、スキー観光リーフレット

1 はじめに

周知のとおり、2022年度から必修科目の「地理総合」が開始となる。学習内容の関心では、地理情報システム（以下、GISとする）を授業へどのように取り入れるべきか、どのように指導すべきか、注目されている。また、「地図や地理情報システムと現代世界」の学習内容は、後の「国際理解と国際協力」や「持続可能な地域づくりと私たち」の場面でも、活かすこととなっている。そのため、GISに関する授業開発や提言が多い。

ところで、「地図や地理情報システムと現代世界」の単元（知識・技能）には、次のように書かれている。知識として、「日常生活の中で見られる様々な地図の読図などを基に、地図や地図情報システムの役割や有用性などについて理解すること」とある。すなわち、主題図や一般図、デジタル地図や紙地図が対象である。解説によれば、「日常生活の中で見られる様々な地図の読図について、市街図、道路地図、鉄道路線図、観光案内図など、身近に接する地図」を例示している。また、「地図の役割や有用性について、目的に応じて活用され、様々な場面で役立っていることを理解する」とある。よって、この単元は、GISの活用を重点としているものの、地図の役割や有用性という点でデジタル地図以外のアプローチも含まれる。そこで本稿では、様々な地図として、観光案内図に注目する。

さて、地理学習における観光活用の先行研究・実践には、以下のようなものがある。

寺本（2018）は、地理が主導する小中高観光教育の課題と展望を発表している。観光教育（活用）は、観光振興の進展と比べ、教育界の浸透は十分ではないと指摘している。課題として、授業方法、教材コンテンツがはっきりしないこと、教育課程に落とし込む余裕がないことを挙げている。また、望ましい観光教育として、自分の住む市や県に「愛着と誇り」を抱かせるのに加え、思考ツールと問題解決的な学習スタイルを

採用し、地域の資源をいかに生かすか、観光客という他者の求めに応じた観光地磨きや新たな地域の魅力につながる企画力を身につける学びを指摘している。さらに、地理学習を超え、ふるさと学習、外国語会話、ESD、キャリア教育といった教科等横断的な学習で観光を取り上げる意義も強調した。

内川（2019）では、小学校社会科において観光学習の授業開発を発表している。具体的には、地域の魅力と課題を題材として、第4学年で「東京都の駅弁を考えよう」、第5学年で「持続可能な観光のまちづくり」の実践を行った。教材活用として、観光パンフレットほかを用いた。

永田（2018）では、高校地理において、ふるさとの魅力を再発見するESD授業の開発（地理A地域調査の単元4時間）を発表している。授業開発の背景として、従来の地理授業の地域調査では、学習者の居住地域であるふるさとの特性やよさを十分に把握されていなかった、ふるさとの魅力を高めるような地域づくりの視点が弱かったと指摘している。それゆえ、授業開発の成果として、観光客という地域の外からの視点を加味して、ふるさとの魅力を再発見し、地域の観光政策を決定し、それらの優先順位から再提案していくという観光教育の視点を導入できた点を強調した。

菊地（2015）では、高校地理Bにおいて、北海道の人口減少問題と関連させながら、観光客を将来人口に加える手立てを思考させる授業開発を発表している。また、菊地（2020）では、小学校社会科において観光を題材とした授業開発も発表している。具体的には、第5学年の「情報と産業」において、観光リーフレット（温泉地）を用いて、観光情報の役割を思考させ、地域的特色を理解させる内容を示した。

以上、これらの研究では、観光資源を活用することで、地域の魅力（地域的特色）を理解できること、観光政策、観光まちづくりなどの視点まで発展的に学習できることの有効性を示している。学習教材では、観

光リーフレットを用いる事例も確認できた。

ただ、観光リーフレットとりわけ観光案内図を地図資料と位置付け、その役割・有用性に気付かせる授業開発・研究は十分ではない。

日本地理教育学会編（2006）によれば、地図の定義は、「地図とは、地表面を構成する地域要素の中からそれぞれの目的に応じて取捨選択したものを、その位置と属性の情報に基づいて2次元平面（3次元空間）で表記したもの」とある。スキー観光リーフレットは、リフト、コース、施設等を記し、位置関係は概ね正しい。例示では、観光案内地図ではなく、観光案内図となっている。よって、ここでの学習活動では、絵図のようなものまで広く地図資料と位置付けていると判断した。

本稿では、様々な地図の読図として観光案内図「スキー観光リーフレット」を用いて、地図の役割や有用性を考える授業開発を示す。授業は、単元「地図や地理情報システムと現代世界」の導入部で行うものとした。観光案内図は、居住地はもちろん国内外のほとんどの地域で存在し、汎用性も高い。とりわけ、教材の観光活用は、生徒への親近感や学習意欲を高めやすいものと考えた。スキー観光リーフレットの事例は、「2020-2021 サッポロテイネスキー場」の内容を用いる。

表1 「地図や地図情報システムと現代世界」の単元における知識・技能に関する内容

- ア 次のような知識及び技能を身に付けること。
- (ア) 現代世界の地域構成を示した様々な地図の読図などを基に、方位や時差、日本の位置と領域、国内や国家間の結び付きなどについて理解すること。
 - (イ) 日常生活の中で見られる様々な地図の読図などを基に、地図や地理情報システムの役割や有用性などについて理解すること。
 - (ウ) 現代世界の様々な地理情報について、地図や地理情報システムなどを用いて、その情報を収集し、読み取り、まとめる基礎的・基本的な技能を身に付けること。

日常生活の中で見られる様々な地図の読図については、ここでの学習が、例えば、市街図、道路地図、鉄道路線図、観光案内図などの生徒にとって身近に接

する機会の多い地図とともに、インターネット上に公開されているデジタル地図などの読図を通して、実際の景観と比較する中で行われることなどを意味している。

地図や地理情報システムの役割や有用性については、様々な形で地図やGISが目的に応じて活用され、今日の社会の様々な場面で役立っていることを理解するなどを意味している。

資料『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 地理歴史編』東洋館出版社。

表2 「地図や地理情報システムと現代世界」の
配当時間（29時間）

項目名	配当時間（例）
様々な地図の読図 ★（本時）	1時間
球面上の世界の捉え方	5時間
日本の位置と領域	6時間
国内や国家間の結びつき	7時間
地図や地理情報システムを利用した表現	10時間

注) 1時間は標準50分授業。

2 教材の概要と授業開発の枠組み

(1) 教材の概要

サッポロテイネスキー場は、手稲山1023m北向き斜面の札幌市手稲区に位置し、ハイランドゾーンとオリンピックピアゾーンに分かれる。



図1 スキー観光リーフレット（2020-2021 サッポロテイネ）一部の概要

資料) SAPPORO TEINE 2020-2021 より。

両地域は、ゴンドリフト（8人乗り）で結ばれている。ハイランドゾーンは、1972年札幌冬季五輪のアルペン会場（スラローム、ジャイアントスラロームコース）として開発したものである。五輪後の1974年、手稲ハイランドスキー場となった。その下方には、手稲オリンピックスキー場（1965年立地）も位置する。2005年、両スキー場は、㈱加森観光の運営となり、一体化しリニューアルした。

学習教材としたスキー観光リーフレットは、以下のような情報を確認できる。具体的には、コース名・難易度（初級・中級・上級）、リフト名・定員、リフト券売り場、駐車場、食事・軽食、レンタル、スクール受付、ロッカー、トイレ、宅配便受付、パトロールなどといった観光情報である。それらの情報は、イラスト地図上に表現されている。

(2) 授業開発の枠組み

今回の授業開発では、学習内容の配当時間に留意した。従来の授業開発の一部には、学習内容・活動として優れているものの、全体の配当時間を考えた場合、実現が難しいこともあった。

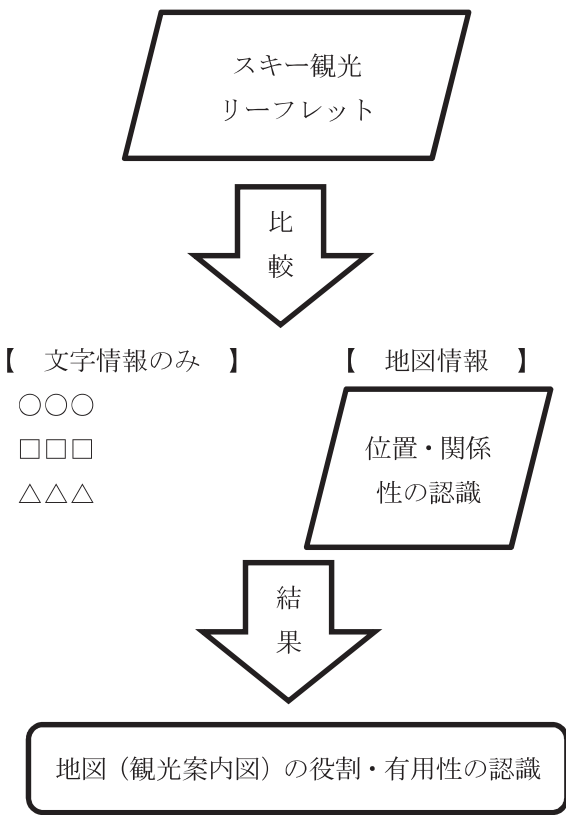


図2 地理的な見方・考え方を働かせる学習構造

標準2単位の地理総合において「地図や地図情報システムと現代世界」配当時間は29時間～35時間を想定している。その内、様々な地図の読図は、1時間～4時間程度の配分である。1年間の授業時数は、想定以上に増加することなく、学校行事などにより削減や時短となり、結果減少しやすい。そのため、最小の1時間（50分）の設定とした。

地図は、文字、記号、色彩などを用いて、豊富な情報を表現し、起伏といった地形の様子も知ることができる。他方、地図は、どのような役割や有用性があるのか、具体的に判断しにくい。

そこで、地理的な見方・考え方を働かせるため、以下のような学習活動を行う。スキー観光リーフレットのうち、文字情報のみを取り出す。利用者の視点で、文字情報のみで認識できることは何か、そこに地図情報を加えることで、どのような認識が可能となるのか、比較判断させる。その結果、イラスト地図（スキー観光リーフレット）の役割や有用性を理解できるのではないかと考えた。具体的には、コースやリフトの位置や関係性の認識が可能となり、利用者の利便性に重要な情報であると気付くことができるであろう。

3 授業開発の内容

以下では、授業開発の内容について、導入、展開、終末の段階で示す。すでに述べたように、授業時間は、50分として構想した。

授業の目標として、観光案内図（スキー観光リーフレット）は、どのような地図の役割・有用性があるか、説明できることとした。

導入は10分とし、観光案内図の掲載情報と役割を予想させる場面である。具体的には、スキー観光リーフレットの掲載情報、地図としての役割を予想させ、記録させる。

展開は35分とし、地理的な見方・考え方を働かせる場面である。まず、学習課題（中心発問）「スキー観光リーフレットは、どのような地図の役割・有用性があるだろうか」を確認する。続いて、スキー観光リーフレットから文字情報のみを抽出する。その際、コース、リフト、施設などのようにカテゴリーに分け整理する。次に、文字情報のみと地図情報を比較し、地図情報では、どのようなことが追加でわかるか、利用者の視点で3つ挙げさせる。

結果、以下のような情報を読み取ることができると考えられる。例えば、「女子大回転(札幌オリンピック)コースを滑走するためには、どのリフトに乗ればよいのか」、「パノラマ2号リフトを降りると、どのようなコースがあるのか」、「休憩するには、どのコースを滑走すべきか(ハイランドスキーセンター)、またはどのリフトに乗るべきか(ホットカフェ 1023)」、「どの駐車場に停めると、スキーゲレンデに近いか」、「ナチュラルコースは、直線的なコースか、蛇行的なコースか」などがわかる。

その後、発表共有し、リフト、コース、施設などに分け、どのようなことが地図情報でわかるか、深めよう。

説明・確認では、リフト、コース、施設などの位置情報を理解することで、利用者の技術や関心に応じて、安全・安心に楽しめることができる。すなわち、地図情報は、リフト、コース、施設などの関係性・つながりを把握でき、目的・行動に合わせた情報選択ができる。文字情報のみでは、これらが判断できない。こうした具体的な事実を通して、地図の役割や有用性を鮮明にできる。

終末は5分とし、地理的な見方・考え方の理解を確認する場面である。具体的には、スキー観光リーフレットの役割・有用性を文章化させることで、知識の定着につながっているか判断する。自分の考えを文章表現することは、説明することにもつながる。結果、授業目標の達成度を評価できる。

【本時の目標 (50分)】

観光案内図(スキー観光リーフレット)は、どのような地図の役割・有用性があるか説明(理解)することができる。

	学習活動(教員からの発問・指示)	資料等
導入 10分 4分 3分 3分	<ul style="list-style-type: none"> 前時の確認 ●発問1「スキー観光リーフレット」には、どのような情報が掲載されているだろうか(予想) ●発問2「スキー観光リーフレット」は、地図としてど 	ノートへ記入

	のような役割があるだろうか(予想)	
展開 35分 3分 5分 5分 12分 7分 3分	<p>【学習課題】中心発問</p> <p>●スキー観光リーフレットは、どのような地図の役割や有用性があるだろうか</p> <p>○指示1:スキー観光リーフレットをみて、どのような文字情報が掲載されているか、抽出し、整理してみよう。</p> <p>○指示2:文字情報のみと地図情報を比べ、どのようなことが、「スキー観光リーフレット」でわかるか、観光客(利用者)の視点で、3つ挙げてみよう。</p> <p>○発表共有</p> <ul style="list-style-type: none"> ・スキーリフトに関すること ・スキーコースに関すること ・スキー場内の施設に関すること ・その他に関すること <p>○発表共有後の知識の再構成を行う</p> <p>◎説明・確認</p> <p>スキー観光リーフレットを見れば、観光客(利用者)の技術や関心に応じて、安全・安心に楽しむことができる。文字情報のみでは、目的に応じた安全・安心の行動において限界がある。</p>	<p>ノートへ記入</p> <p>スキー観光リーフレット</p> <p>ノートへ記入</p> <p>スキー観光リーフレット</p> <p>ノートへ記入</p> <p>ノートへ記入</p>
終末 5分 3分 2分	<p>○授業で考察したことをふまえ、スキー観光リーフレットにおける地図情報としての役割・有用性をまとめてみよう。</p> <p>・次回の予告</p>	<p>ワークシートへ記入</p> <p>(評価:知識)</p>

【本時の評価(知識)】

観光案内図(スキー観光リーフレット)は、観光客(利用者)にとって、どのような目的・行動に適しているか、具体的に説明できる。

4 おわりに

授業開発の成果は、スキー観光リーフレットを用いて、非地図情報（文字情報のみ）と地図情報を比較することで、地図の役割・有用性に気付かせる仕組みを示した点にある。

地図情報の重点は、位置認識とその関係性にある。地域調査の成果を地図化したり、いくつかの地図を重ね合わせたり（GIS）といった学習活動も同様である。意外にも、地図情報を読図・判読する活動では、その役割・有用性がわかりにくい。そこで、比較対象として、非地図情報（文字情報のみ）を準備した。また、観光案内図は、観光客の利用を想定した情報である。

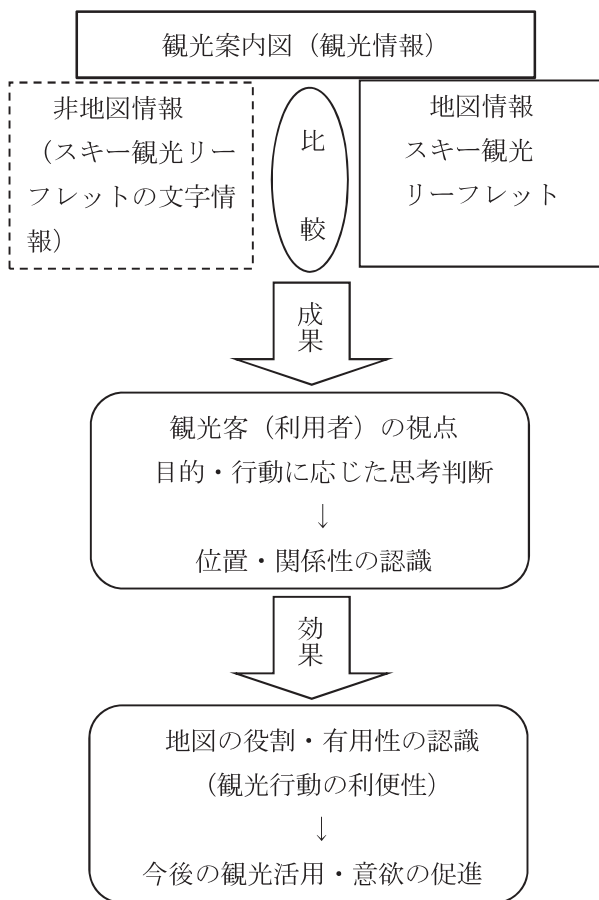


図3 授業開発の学習構造・過程

それゆえ、観光客の立場（自分事として）で思考することができ、どのような役割や有用性があるか鮮明にしやすい。身近な地図でも、市街図の場合、非地図情報（文字情報のみ）と地図情報を比較しても、目的が多様なため役割や有用性を浮き彫りにしにくい。よって、身近な地図として観光案内図を教材活用する意義は高い。スキー場をはじめとする観光施設は、初めて訪れる場所が多い。観光案内図は、各地に存在し、種

類が多く、更新も早い。加えて、紙やデジタルの双方がある。このような学習経験が、今後の観光行動・場面において、観光案内図を継続的に活用することへつながる。結果、日常生活における地理学習の役割の認識となる。

スキー観光リーフレットの場合、事前事後の仮想体験や工夫・改善に応用できる。事前の場合、仮想体験から現実体験へ、事後の場合、現実体験の振り返りから次回の工夫・改善へ、活かすことができる。これらの活用は、よりスキーやスノーボードを楽しむことにつながろう。例えば、事前では、どのようにリフトに乗り、コースを滑走すると、全コースを制覇できるか、事後では、バックカントリースキー（コース整備がされていない手つかずの場所）に次回挑戦してみようといった意欲につながるかもしれない。よって、観光案内図の教材活用は、さらに観光活動を楽しむための観光意欲を高める効果も期待できる。

付記

本稿の内容は、2021年度日本地理教育学会オンライン大会で発表した。

参考文献

- 内川健 (2019) : 小学校社会科における地域の魅力と課題を題材とした観光学習の授業開発、新地理第 67 巻第 3 号、pp. 83-85.
- 菊地達夫 (2020) : 小学校社会科における観光を題材とした単元構成の開発、地理教育第 49 号、pp. 51-56.
- 菊地達夫 (2015) : 高校地理における観光を題材とした授業開発—地域の人口減少問題に着目させながら—、観光研究論集第 14 号、pp. 1-6.
- 寺本潔 (2018) : 地理が主導する小中高観光教育の課題と展望、新地理第 66 巻第 3 号、pp. 74-80.
- 永田成文 (2018) : ふるさとの魅力を再発見する高等学校地理における ESD 授業の開発—観光教育の視点を取り入れて—、地理教育研究第 22 号、pp. 1-10.
- 日本地理教育学会編 (2006) : 『地理教育用語技能事典』 帝国書院.

（きくちたつお：北翔大学短期大学部）

投稿：2021年8月10日

受理：2021年10月3日

中牧崇の地理教育研究について

山口 幸男

キーワード：中牧崇、地理教育巡検、大学地理教育、地理教材開発

1 はじめに

(本稿は、2020.10.5、50歳の若さで亡くなられた中牧崇先生を追悼する小論である。)

中牧崇の研究業績は著書、論文等、計40本程度を数えるが、そのうち半数近くが地理教育研究に関するものであり、中牧にとっての重要な研究分野であった。その中心は、中牧の単著『大学・地理教育巡検の創造』(古今書院、2018.12)の書名が示すように、大学における地理教育巡検に関する実践的研究である。「地理教育巡検」とは、学会等において行なわれる巡検ではなく、学校(小学校～大学)のカリキュラムの中で行われる地理教育的巡検のことをさしている。もちろん中牧は、それ以外の地理教育研究も行っている。小稿では、中牧の地理教育研究の特徴、意義等について若干の考察を試みたい。

その前に、中牧『大学・地理教育巡検の創造』の目次を表1に示しておこう。第3章～第8章が巡検の実践的研究で、その実施期日、参加人数も記しておいた。「文献番号」は表3の「中牧崇：地理教育関係研究一覧」の通し番号である。なお、本書については3氏の書評がある(注1)。

2 大学における地理教育巡検の枠組みと中牧の実践的研究

中牧は、大学の科目において実践されている地理教育巡検について表2の分類枠組みを作り、従来の研究をこの枠組みの中に位置づけた。縦軸は大学のカリキュラム(科目)、横軸は受講生の地理学専攻の有無である。横軸設定は中牧独特のもので、中牧の関心がこの点にあったことが窺える。このような枠組みを明示したのは中牧が最初であろう。これによって大学における地理教育巡検を体系的に捉える端緒が開かれたといえる。まだ完全とはいえないが、1つの提案として意義を持つものといえる。

この枠組みからすると、中牧の実践のほとんどは、縦軸C・横軸③の欄に入り、この点が中牧の研究の特徴である(ただし、縦軸C・横軸②に入るものもある)。該当学生は地理学専攻生ではないので、大学で巡検科目の履修をする機会の少ない学生たちである。しかし、教職科目「地理学」を履修しているため、教員免許を取得し、将来、学校現場に立つ可能性のある学生であり、その学生に学校現場に立った時に巡検を実施してもらいたいというのが、大学で地理教育巡検を実践する中牧の願いと思われる。「地理教育巡検」という名称には、そのような意図も含まれていると思われる。

単著所収の6つの実践研究をみると、章立て(論文構成)が見事に統一されている。「1 巡検のテーマ・目標(視点)と事前学習」、「2 巡検のコースと地図」、「3 観察ポイントと指導内容」、「4 参加学生の反応」、「5 おわりに」の5章構成である。この論文構成は、中牧が行った多くの実践事例をもとに整理されたものであり、大学における地理教育巡検研究の1つの論文スタイルとして価値あるものといえる。もちろん、従来、諸氏によって行われてきた中学、高校における巡検研究の論考も、これに近い構成をとるものもあるが、大学における場合のスタイルは中牧によって確立されつつあったといえる。とはいえ、まだ改善の余地はあり、更なる充実を期待したかったが、残念という他はない。

3 大学における地理教育巡検実施の方法

(1) フィールド、実施日時、参加人数

中牧が行った巡検のフィールドは勤務校である東洋大学の周辺地域である。教職科目「地理学」の受講生は百数十人と多く、全学生を授業時間内に一斉に学外に連れ出すのは不可能に近い。そこで、中牧は土・日の休日に、かつ、大学の単位には関係のない任意参加方式で実施した。このような条件下なので参加者は限られてくる。多い時で27人、少ない時で9人、平均す

表1 中牧『大学・地理教育巡検の創造』
の各章のタイトル、巡検実施期日、参加人数

章	タイトル	巡検実施期日	参加人数	文献番号 (表3)
第1章	大学における地理教育巡検の実態と課題 －非教員養成系の大学を中心として－			8
第2章	中学校・高等学校における地図活用と巡検学習・フィールドワーク 学習の実態に関する考察 －大学生へのアンケート調査をもとに－			
第3章	台地と谷に着目した市街地でのワンポイント巡検（その1） －東洋大学白山キャンパスのすぐ東部での実践－	2011.11.20	14人	2
第4章	台地と谷に着目した市街地でのワンポイント巡検（その2） －東洋大学白山キャンパスのすぐ西部での実践－	2014.5.31	27	12
第5章	台地と谷に着目した市街地でのワンポイント的巡検 －文京区内でのワンポイント巡検の応用に関する実践－	2011.11.30	13	10
第6章	台地と谷に着目した市街地での半日巡検 －文京区中部～西部での実践－	2010.6.6	20	7
第7章	自然環境と人間生活との関係に着目した市街地での半日巡検 －文京区南部～豊島区南部での実践－	2011.5.17	13	9
第8章	近世末期・明治期以降の地域変容に着目した市街地での半日巡検 －豊島区東部～北区南東部での実践－	2014.5.25	9	11

表2 大学における地理教育巡検の枠組み

	①地理学を専攻している学生を指導	②地理学を専攻している学生、専攻していない学生の両方を指導	③地理学を専攻していない学生を指導
A 専門科目「地理学」			
B 教科教育法（社会科教育法、地理歴史科教育法など）			
C 教職科目「地理学」			
D 教養系科目「地理学」			

表3 中牧崇：地理教育関係研究一覧

文献番号	著書、論文等タイトル
	著書（単著、編著、分担執筆）
1	中牧崇『大学・地理教育巡検の創造』（単著）古今書院、全187頁、2018.12.
2	松岡路秀・今井英文・中牧崇他編著『巡検学習・フィールドワーク学習の理論と実践－地理教育におけるワンポイント巡検のすすめ－』古今書院、全279頁、「巡検における観察の視点について－全国地理教育学会の巡検をもとに－」（pp.42-50）、及び「大学の

3	<p>地理教育におけるワンポイント巡検の実践的考察」(pp.117-126)の項を執筆、2012.12.</p> <p>山口幸男・山本實・中牧崇他編著『地理教育研究の新展開』古今書院、全276頁、「巡検学習における地区的能力と地図指導」(pp.126-136)の項を執筆、2016.11.</p>
4	<p>論文等</p> <p>中牧崇「高等学校における地理の学習形態に関する考察—大学での受講生のアンケートから—」、地域研究46(1)、pp.80-87, 2005.9.</p> <p>中牧崇「身近な地域における地理教育巡検—東京都文京区本郷界隈を事例として—」、地理教育研究1号、pp.79-85, 2008.3.</p> <p>中牧崇「こうして作る近代化遺産の教材開発—山地を越える鉄道の近代化遺産—」、社会科教育No.603、表紙2-3, 2009.7.</p> <p>中牧崇「大学周辺における地理教育巡検の実践と課題—教職科目「地理学」を事例として—」、地理教育研究7号、pp.45-52, 2010.10.</p> <p>中牧崇「大学における地理教育巡検の実践と課題—非教員養成系の大学を中心として—」、地理教育研究11号、pp.66-71, 2012.10.</p> <p>中牧崇「地理教育基礎巡検の実践と地域的特色の理解—東京都文京区南西部・豊島区南部を中心として—」、地理教育研究11号、pp.72-78, 2012.10.</p> <p>中牧崇「大学のワンポイント的巡検の実践的考察—教職科目「地理学」の場合—」、地理教育研究13号、pp.27-34, 2013.10.</p> <p>中牧崇「東洋大学における半日巡検—豊島区南大塚～北区田端間の事例—」、地理61-4、pp.84-91, 2016.4.</p> <p>中牧崇「東洋大学におけるワンポイント巡検—文京区白山の事例—」、地理61-5、pp.94-101, 2016.5.</p> <p>中牧崇「景観観察と地形図によってフィールドの時間軸を発見する」、社会科教育No.705、pp.118-119, 2018.1.</p> <p>中牧崇「高等学校地理教科書における河岸段丘の取り扱いに関する分析・考察—群馬県片品川の河岸段丘に着目して—」、群馬社会科教育学会第6回大会発表資料、2018.2.</p> <p>中牧崇「高等学校新学習指導要領「地理総合」における巡検の課題」、地理教育研究24号 pp.73-77, 2019.3.</p> <p>大島登志彦・中牧崇「群馬県における産業遺産・歴史遺産の観光資源化と地歴・社会科教育」、群馬社会科教育学会編『小・中学校社会科における「群馬県学習」のカリキュラム開発に関する研究』pp.193-201, 2019.8.</p> <p>大島登志彦・中牧崇「群馬県における公共交通の現状理解と利用促進に向けた地歴・社会科教育」、群馬社会科教育学会編『小・中学校社会科における「群馬県学習」のカリキュラム開発に関する研究』pp.202-213. 2019.8.</p> <p>中牧崇「冬の気候のちがいを地理写真から理解させるための教材開発と授業実践—新潟～高崎間の鉄道移動を中心として—」、高崎経済大学論集62巻3・4合併号、pp.135-157, 2020.3.</p>

ると 16 人である。16 人は、全受講生数からすれば多いとはいえないが、この条件下での実施ということを考えるとかなりの数といってよい。中牧の巡検がいかにも魅力的で、意義あるものであったかを物語っているとともに、巡検に対して興味関心を持つ学生が常に一定程度存在することを示しているようにも思われ、注目できる点である。長年にわたってこのような巡検を実施することは専任教員でも難しく、ましてや、非常勤講師という職では並大抵の努力でできるものではない。巡検の重要性・必要性に対する強い信念に裏付けられたものであり、中牧は、そのための苦労を厭わなかった。

巡検の所要時間は 85 分間（たとえば、10.15-11.40）の場合と、午前・午後にわたる 6 時間程度（たとえば、10.30-16.30）の場合がある。前者は全国地理教育学会が巡検学習振興策の切り札として提案してきた「ワンポイント巡検」（1 授業時間内の巡検）の考え方に基づくものである。後者については中牧は「半日巡検」と称している。

(2) 巡検の視点

中牧は巡検実施において、常に巡検の視点を明確に示している。当然といえば当然であるが、巡検の視点の明示は、巡検学習・野外学習になじみのない学生がフィールドを理解していく上できわめて大切なことである。しかも、中牧の場合は単純な少数のものに絞っているのが特徴である。表 1 の第 3 章～第 7 章のタイトルに「台地と谷に着目した」「自然環境と人間生活との関係に着目した」とあるように、自然と人間生活との関係が巡検の視点となっている。巡検のフィールドは巨大都市東京の内部の市街地である。そこでの地形は巨視的に見れば平地であり、一見、地形的特徴が目立たない場所であるが、武蔵野台地の東端部に位置するため、多くの小河川によって谷が刻まれ、良く見れば台地と谷の地形的対比がかなり良く観察できる。台地と谷を結ぶ多くの坂に中牧は注目し、第 3～第 8 章の巡検の中では合計 21 の坂が観察ポイントとして取り上げられ、坂の見事な景観写真が掲載されている。また、現河川だけでなく消滅した河川（河川跡）にも注目している。一方、第 8 章にみるように、中牧は地域の変容、歴史的背景も重要な視点としている。この視点は、他の章においても多かれ少なかれ取入れられている。このように、「自然（地形）と人間生活」「地

域の変容・歴史的背景」という 2 つの視点によって対象地域（巨大都市の市街地）の土地利用、景観、機能、構造等の地域的特徴を捉え、理解しようというのが、中牧の巡検の特徴である。

また、中牧は多くの巡検を実施してきた経験をもとに、地形、河川、公園・緑地、住宅地、交通、工場、寺院・神社、農地などの個々の事象に関わる観察の視点についても細かく具体的に示しており（文献番号 2）、参考となる。

(3) 地図の利用

中牧は巡検において各種地図を重視し、効果的に活用している。一見平坦に見える市街地において地形の起伏（台地と谷）を客観的に捉えるには、大縮尺の地形図・地図が必要となる。中牧は等高線の把握ができる 10000 分の 1 の地形図を重視し、10m、2m の等高線を強調明示した見事な地形図を使って説明に当たった。2500 分の 1 の地図を用いることもある。また、近世から現時点に至る各時代の地図、たとえば、第 8 章の巡検では、近世末期、明治初期、明治後期、昭和初期、現在（1998）の地図が用いられている。現地での観察とこれらの地図とを効果的に照合させることによって、地形と人間生活との関係、地域の変容について理解させるのである。

関連する論考としては、「巡検学習における地図的能力と地図指導」（文献番号 3）、「景観観察と地形図によってフィールドの時間軸を発見する」（文献番号 13）などがある。

(4) 参加学生の感想

中牧は巡検後に、参加学生に感想文などを書かせ、各論考では必ずその結果についての考察を行っている。これも中牧の研究の特徴である。簡単にできそうだが、毎回となるとなかなかできるものではない。しかし、地理教育の研究としては絶対に必要なことであり、地理教育の一環としての巡検であるということの中牧が強く意識していることの現れといえる。ただし、分析・考察の方法としてはまだ十分とはいえない。さらに深めていけば巡検の評価論へと発展していくであろう。中牧自身、今後の課題と考えていたのではなかろうか。

(5) 大学における地理教育巡検の課題と改善策

地理学専攻生以外の学生を対象とした地理教育巡検の実施は、教科教育法等の授業において行われること

も多い(表2のB・②の欄)。教科教育法の教員スタッフには地理関係者も入っているが、非教員養成系の大学の場合は歴史関係者が多いため、地理教育巡検が実施されにくい状況にあるのが問題であると中牧は指摘している。また、振興・改善策としては、地理教育巡検に関わる科目の設置、現職教員を対象とした地理教育巡検の必要性を述べている。

4 その他の地理教育的研究—教材研究、大学生の意識調査、「地理総合」など—

(1) 高校地理教科書における河岸段丘の扱い

中牧の研究に「高校地理教科書における河岸段丘の取り扱いに関する分析・考察」(文献番号14)がある。中牧の地理学専門分野は交通地理学(鉄道、バス等)であり、その立場から河岸段丘地域における地形と交通・人間生活との関係について、上野原、沼田、津南などを事例に研究を行っているが、その延長線上に、「高校地理教科書における河岸段丘」に着目したものであると思われる。1951~2008の8つの時点の5社の高校地理教科書を対象に、河岸段丘の扱われ方について克明に分析・考察した。その結果、群馬県片品川の段丘(いわゆる沼田段丘)が最も多く取り上げられている(最も有名である)ことが明らかとなった。この結果は地理教師の通常の授業経験と一致し、当然の結果ともいえようが、このことが初めて資料的・客観的に裏付けられたことの意義は大きい。沼田段丘が多い理由として、中牧が数点の興味深い推測をしていることも注目される。この研究が論考としてまとめられなかったのが惜まれる。

(2) 冬の気候のちがいと地理写真

小・中・高校の地理学習においては日本の冬の気候の地域的特色として日本海側と太平洋側の気候の違いが必ず取り上げられる。中牧は2017年1月30日(月)の朝から夕方まで、新潟~高崎間の列車に乗って、車窓から、あるいは途中下車して、冬の気候の特色をあらゆる地理写真を次々と撮影した。新潟県側18枚、群馬県側18枚、計36枚である。これらの写真と地図帳とを使って高崎経済大学の「自然地理学」の授業を行った(文献番号18)。ここで注目したいのは、「移動観察(列車)」「教師自身の撮影」「景観写真」という3点である。この3つの方法により、説得力を持った迫力ある授業の展開が可能となり、学生がより臨場

的・実感的に冬の気候の特色を理解できる授業にすることが可能となる。指導方法として大きな価値を持つといえる。小・中・高校においても応用でき、地理教師としてやりがいのある教材開発研究となるのではなかろうか。これが、中牧の最後の論文となった。

(3) 大学生への意識調査

中牧は、大学における地理教育巡検実践の前提として、大学生を対象に中学・高校における巡検学習・フィールドワーク学習の経験についての調査をしている(文献番号1の第2章)。その結果は予想通り、学習した者はきわめて少なかった(約8%)。このことが中牧が大学で巡検を行う背景の1つとなっている。ただし、小学校での経験を加えると、割合はもっと高くなると予想される。対照的に地図学習の経験は非常に高い(中学校約80%、高校約60%)。私が意外に感じたのは、中学・高校とも、地理学習が好きだったという割合(中学約47%、高校約56%)が、嫌いだったという割合(中学約37%、高校約26%)を大きく上回っている点である。地理嫌が多いという一般通念とは異なっており、今後、さらに詰めていく必要があると思われる。

(4) 「地理総合」への意見(文献番号15)

2018年高校学習指導要領が改訂され、高校地理は必修の「地理総合」、選択の「地理探究」の2つの科目となった。「地理総合」ではGISを使った地図作成や資料作成に力点が置かれているが、このことについて中牧は、巡検学習の立場から、紙地図、地形図の重要性を指摘し、両者を併用していくべきであるとしている。また、「地理総合」では、場合により現地調査を実施しなくてもやむをえない旨、示されているが、文献調査だけでは、身近な地域をリアルな世界ではなくバーチャルな世界と受けとめてしまうのではないかと、中牧は危惧している。

5 おわりに

中牧の地理教育研究の意義は、大学における地理教育巡検の実践的研究に関する1つの研究・論述スタイルを確立した点にあるといえる。また、河岸段丘や冬の気候などの教材研究も注目できるものといえよう。中牧の研究方法の特徴は、フィールドワーク(現地調査、巡検)と地図である。これらは地理の教育・研究の王道ともいうべきものであって、王道による地道な

研究が中牧の真骨頂であった。地理教育に携わる者は、このことを忘れてはならないであろう。

全国地理教育学会では、巡検学習・フィールドワーク学習についてまとめた単行本『巡検学習・フィールドワーク学習の理論と実践―地理教育におけるワンポイント巡検のすすめ―』（松岡・今井・山口・中牧他編、2012.12、古今書院）を既に刊行し、中牧も編者の一人となっている。この書は中学・高校における議論が主であって、大学については手薄であった。中牧の『大学・地理教育巡検の創造』によってそのことが補われ、これら両書によって、地理教育における巡検研究の到達点を確認することができると思われる。

注1 下記の3稿である。

「評者：辰己勝、地理教育研究 24 号、2019.3」、「評者：田部俊充、新地理 67 卷 1 号、2019.4」、「評者：川久保篤志、地理学評論 92-6、2019.11」

付記：本稿は『中牧崇の地理学・地理教育研究―主要論文と思い出―』（「中牧崇先生を追悼する会」編集・発行、全約 240 頁、2021.10、非売品）所収のものを、同会の了承を得て、一部修正の上、ここに転載したものである。この冊子についての問い合わせは、大島登志彦（追悼する会の発起人代表、高崎経済大学名誉教授 oshima@tcue.ac.jp）までお願いします。

（やまぐち ゆきお：群馬大学名誉教授）

投稿 2021 年 7 月 17 日

受理 2021 年 9 月 5 日

【書評】

寺本潔著『地理認識の教育学』帝国書院、A5判
134頁、2021年3月、2,200円+税

酒井 喜八郎

本書は、玉川大学教育学部教授（元愛知教育大学教育学部教授）の寺本潔氏が40年間の研究生活や教育活動を終えて退職記念として上梓された書である。

寺本氏は、熊本大学教育学部から筑波大学大学院に進み、愛知教育大学助手から助教授、教授となり、その後、玉川大学に勤務された地図教育、地理教育のエキスパートである。本書は、地理教育研究者であり実践家である寺本氏のこれまでの研究と教育のまとめとしての渾身の書であり、次のような構成になっている。

プロローグ

第Ⅰ部 探検

第Ⅱ部 地理区

第Ⅲ部 修学旅行史

第Ⅳ部 防災

第Ⅴ部 観光—その1

第Ⅵ部 観光—その2

第Ⅶ部 観光—その3

エピローグ

寺本氏は、プロローグで、「現代ほど、地理認識が必要な時代はない」、また、「同時に地理認識は人を育てる」と述べている。確かにグローバル化する現代ほど、地理認識が求められている時代はない。さらに、寺本氏は「本書は著者である寺本が定年の近づく中、長年探究してきた子どもの空間認識研究や地理区、防災学習、観光教育を包括する紐帯として、「地理認識の教育学」という言葉を強調し、企画した。」と述べている。寺本氏が、これまでの研究生活を振り返り、ご自身の研究のキーワードを地理認識という語で示され、これまでの研究の成果を総括していることが分かる。

第Ⅰ部では、子どもの手書き地図を分析し、場所の体験と空間認識の発達の間を明らかにしている。

第Ⅱ部は、地理区、国民科地理を再評価する内容で、国民学校の地理教科書には当時の地理科学の知見が組み込まれており、再評価されるべきと述べている。

第Ⅲ部では、修学旅行史として、戦前の地理教師の浅井治平について、ご家族へのインタビューや修学旅行の記録を通して、浅井氏の研究が、当時の修学旅行

を体系化し、地理認識の育成を目指したものであったことを明らかにし、再評価している。

第Ⅳ部では、防災の地理認識と社会資本の役割について、手づくり防災マップの実践例が紹介されている。

第Ⅴ部の教育旅行で培う地理認識では、観光教育として、例えば沖縄の小学生に対して外国人に何の目的で日本に来たかを質問し、文化、歴史など該当する所にシールをつけるなどをしていく活動を促している。これは、社会科と英語を組み合わせしており、子どもたちにとっても楽しく、大変勉強になるだろう。

第Ⅵ部では、実践的な観光教育のための5つの教材コンテンツとして、具体的な指導方法を述べている。

第Ⅶ部では、観光産業を支える情報の働きの授業として、函館市の小学校で、実際に子どもたちがタブレットを使って学ぶICTの実践について書かれている。

最後のエピローグでは、観光や防災の授業は、地理を再認識でき、ホスピタリティや英会話能力への関心も高めることができる実践的な知に満ちている、と述べ、さらに、わが国が観光先進国となるための人材を育てる重要性にも言及している。

寺本潔先生には、私が、大学を卒業し教員になってから大学に赴任し現在に至るまでも、懇切丁寧にご指導やアドバイスを頂いた。特に環境教育の研究会や全国各地の地理巡検によく誘って頂き、現在の地理教育研究や教育活動の基礎になっている。子どもの地図認識、地理教育史、環境エネルギー教育、防災教育、観光教育など絶えず新しいテーマに目を向ける寺本先生が地理教育の研究者・教育者として取り組まれる姿にいつも感銘を受けてきた。

寺本氏は地理教育の学校現場における多くの可能性を、実際のフィールド調査と多くの授業実践から提言してきたと言えよう。寺本氏は、実にこれまで59冊の地理教育関係の著書を書いている。本書は、寺本氏の長年の研究生活の総まとめの本と言える。

地理教育を新たに始めようとする若い教師はもちろん、地理教育に取り組んでいる中堅教師にもお薦めしたい書である。是非手に取って読んでもらいたい。

2020年に寺本先生が宮崎にみえた時、鶴戸神宮、日南海岸などの観光教育のフィールドワークにご一緒できて良かった。今後も、さらに地理教育の研究と実践の醍醐味を学生たちや私たちにご教示いただきたい。

（さかい きはちろう：南九州大学）

地理教育システムアプローチ研究会：山本隆太・阪上弘彬・泉貴久・梅村松秀・河合豊明・中村洋介・宮崎沙織編著『システム思考で地理を学ぶー持続可能な社会づくりのための授業プランナー』古今書院、B5判、128頁、2021年3月、2,700円+税

佐藤 浩樹

本書は世界の地理教育で注目されているシステムアプローチの理論と実践について、「地理教育システムアプローチ研究会」のメンバーによって執筆されたものである。主に月刊誌『地理』の連載「システムアプローチで考える地理教育」（2018年2月号～2019年3月号）に掲載された論考と実践報告が下地となっている。本書の構成は以下の通りである。

第1章 システムアプローチと思考ツール

第2章 システムアプローチに基づいた授業実践

1. 身近な地域・生活圏の調査
2. 世界の諸地域
3. 地球的課題
4. 自然災害と防災
5. 持続可能な国土像

第3章 システムアプローチの背景

第1章では、システムアプローチで用いられる思考ツールとモデルが紹介され、システム思考に基づいた地理教育の必要性が述べられる。思考ツールは、「関係」を把握するシステムループ図、ストック&フロー図、「構造」を意識して考える開発コンパス、関係構造図、「つながり」を考えるミステリーが取り上げられ、1「関係と構造の可視化」（システムティックな理解）から2「将来予測・解決策の導出」（システムティックな探求）という活用ステップが示される。ステップ1は多くの実践で成果が出ている一方、ステップ2は実践レベルでは途上であるとされている。モデルは、「冰山モデル」と「推論のはしごモデル」が取り上げられている。様々な事象の追究を通してパターンを明らかにし、関係性を構造化した上でその背景にある信念やパラダイムを捉え、それを変える解決策を提案することを求めている。

第2章が本書の中心であり、1では山形県上山市、岡山県津山市、2ではアメリカ合衆国、南アメリカ、3ではアラル海の縮小、チョコレートからみる諸課題、熱帯雨林の縮小、4では台風、土砂災害と砂浜後退、津波とリアス式海岸、5では讃岐うどん、日本の

将来像がそれぞれ取り上げられ、1章で紹介された多様な思考ツールを活用したシステムアプローチに基づいた授業実践が紹介される。中学校・高等学校の幅広い学習内容に関わる実践が掲載されており、システム思考を取り入れた地理授業づくりの可能性を示している。掲載されている実践はいずれも先進性があり、詳細な単元構成とともに生徒の学びと実践者による考察がコンパクトにまとめられている。各実践の最後には読者へのメッセージがあり、システム思考を取り入れた地理教育実践に取り組む上で大変参考になるものとなっている。「システムアプローチ」に基づいて新たな実践を創出し、日本の地理教育の発展に寄与したいという研究的実践者としての姿勢には敬意を表する。

第3章では、システムアプローチの背景として、国際地理学連合・地理教育委員会とユネスコの指針にみるシステム思考の考え方と各国のシステムアプローチの動向が紹介される。注目すべきは、システムアプローチの特徴として、自然システムと人間システムの相互関係（構造）の認識にとどまることなく、人間の振る舞いのシステムへの影響やその背景にある規範や価値観にも踏み込むこと、自分たち学習者も「人間-地球」エコシステムを構築する一部として、システムにどのように関与するのかを考える学習内容を設定することをあげている点である。システムアプローチで活用される思考ツールは、関係や構造を可視化し、将来予測をするには有効であるが、人々の規範や価値観を組み込んだ解決策を提案したり、諸課題と自分たちとの関わりを考えたりするにはまだ課題があると思われる。その部分については、思考ツールに拘らず、別の授業方法を検討することも必要となるだろう。

泉（p127）は、各々の実践を垣間見ることで、地理が「自然的・社会的諸事象間の関連性を総体としてとらえ、そこから問題を発見し、多面的・多角的な視点から解決策について考えていくことで、持続可能な社会を目指していく科目」であることを再認識すると述べている。システム思考を取り入れた地理授業は、地理の本質に迫り、地理のよさが生きる地理授業のあるべき姿を目指した挑戦であるといえる。この取り組みが一時の流行に終わることなく、また一部の意欲的な教員による実践に止まることなく全国に広がり、新たな地理教育実践が創出されることを期待したい。

（さとう ひろき：神戸女子大学）

ゆりあげ乙女の会『ゆりあげの空に一東日本大震災 それでも前を向いて一』金港堂、A5判、188頁、2021年2月、1,100円（税込）

横山 満

2011年3月11日、東日本大震災が発生し、M 9.0という大地震の揺れに伴う大きな被害、それ以上に東日本太平洋沿岸一帯は巨大な津波に襲われ、壊滅的な被害に見舞われた。福島第1原子力発電所被災に伴う放射能汚染はさらに深刻であり、現在も多くの人々が避難生活を余儀なくされている。そして教育活動においても防災教育の重要性を改めて突き付けられたともいえる。

宮城県名取市の沿岸部も壊滅的な被害を受け、923名（平成26年現在、関連死を含む）もの命を失い、港町であった閑上地区も例外ではなく、襲った津波の高さは最大9.09m、市立閑上中学校の生徒も14名の尊い命を失っている。評者も後日、まさに跡形もなく流されたという状況を現地何度か目にしている。

本書は、その閑上中学校で2010～2011年度に在職していた女性教職員の集まりである「ゆりあげ乙女の会」12名の先生方が、まさに10年後を記念して2021年2月11日に発行したものである。本書の構成は、下記の5部とエピローグからなりたっている。

第一部 その時学校は

第二部 一年間の歩み～前を見つめる生徒たち～

第三部 私たちのまなざし

第四部 閑上のまち（地域を知って地域の人になる）

第五部 真心の支援は全国 世界から

エピローグ そしてこれから

第一部は、まさしく大地震発生当日、第46回卒業式を終えた日の午後の記録である。校舎から見る閑上の惨状、生徒たちの安否、約850名もの人々が着の身着のまままで避難した校内の緊迫した様子が記されている。

第二部は、混乱が続く中での1年間の歩みである。避難場所に散った3年生の高校合否確認とその後の指導、多くの支援に対する感謝の文もある。延期された修了式は3月29日に市内那智が丘小学校ホールを間借りして挙行、不二が丘小学校東校舎を閑上中学校、西校舎を閑上小学校としての学校再開、4月21日の始業式、22日の入学式。固い表情の中にも前向きの姿勢を示す生徒たち、そして初めての授業、困難を極めた毎日の授業実践、Nコンへの挑戦、平成23年度の卒業式へと続く。

第三部は、8名の先生方がそれぞれの立場で震災直後

から学校再開に向けた日々の取り組み、その後の教育活動の展開、厳しい状況下での生徒たちの諸活動、地域における復興への取り組み等をきめ細かくリポートしている。震災から一か月・一年・二年後の「学年だより」にみる生徒の歩みも力強く、いかに先生方が生徒たちに寄り添い、物心両面からのケアに努められたかが伝わる。

第四部は、社会科地理的分野での中学2年生（震災発生当時）対象の「身近な地域の調査」と、同学年3年生で社会科（公民的分野）と総合的な学習との連携で実施した「まちの復興を考える学習」の実践記録である。

第五部は、吹奏楽部のジャズフェスティバル挑戦、今も続く都立富士森高校吹奏楽部との交流、メディアや自衛隊の力、全国からの支援への感謝が記述されている。

エピローグでは、震災から3年半後の2015年、震災当時中学2年生だった卒業生へのアンケート調査の結果を報告し、しっかり各自の道を歩む姿を紹介している。

本書は、前述の通り、東日本大震災による大きな被害とその後の混乱、復興への懸命の取り組みを紹介している。ただ悲壮感だけを強調するのではなく、ある意味で淡々と身近にあったことを的確に表現しており、より一層心を打つ内容となっている。また、地域に生きるという視点、崩壊した地域社会の中、生徒たちの中に芽生えた復興への新たな取り組みにも視点が置かれている。

そういう意味では第四部にある「地域調査」と「まちの復興を考える学習」は非常に貴重な授業実践である。いずれも、執筆量等から推察して本書発行の中心的役割を果たしたと思える宮本静子先生（本学会評議員）を中心とした実践である。前者は、閑上の地理・歴史や人々の温かさを発見した学習で、「地域を知って地域の人になる」という郷土意識や郷土愛を育む取り組みである。この授業実践をベースに、後者は、震災を経験した後、同学年の3年生での実践で、「よりよい社会を目指す」「前を向いて生きる」ことへの導きを感じ取れる。

もとより、本書は地理教育あるいは社会科の専門書ではない。しかし、大きな悲しみ、困難な状況下にありながらも「地域の復興」を具体的に考え、それを地域の人と共有、ともに「地域の再生」を目指す、まさに「社会参画」への歩みがある。そして卒業後も含めて、常に生徒に寄り添い、リードしていく教師集団の懸命の取り組みは、教育に関わるものとしての基本を示している。

震災後10年を経た今、是非一読をお奨めする。

（よこやま みつる：全国地理教育学会副会長）

松井秀郎編『1964年と2020年くらべて楽しむ
地図帳』山川出版社、B5判、231頁、2020年12
月、2,000円+税

西 克幸

教員という職業柄、高校時代に使っていた地図帳を
今も大切に持っている。それを生徒たちに見せながら
「地図帳にはチェックを入れてマーカーを引くこと」
と指導している。そんな年季の入った古びた地図帳を
見た生徒は、現在使用している最新の地図帳と比較し
ながら、色彩の違いや地名の変化、さらには湾岸の埋
立地が拡大していることなど次々にその変化を発見し
ていく。古い地図帳とは、そこに存在するだけで価値
があるものなのだ実感させられる瞬間である。

さて、本書は1964年と2020年の地図帳を比べて、
その変化を楽しもうというコンセプトでできた1冊で
ある。当然この2つの西暦は東京オリンピックの年で
あり、この間に日本では高度経済成長、好景気と景気
後退、新幹線や高速道路の整備など、日本列島の地域
構造や産業構造が大転換している時期でもある。本書
はこの2つの年代の地図帳の変化を追うことで、日本
の変化が一目で理解できる良書である。なお、使用さ
れている地図帳は、高等学校ではお馴染みの二宮書店
の『高等地図帳』である。

執筆陣は、立正大学地理学科の関係者18名であり、
全員が地理学の各分野のエキスパートである。編者の
松井氏は立正大学を今年3月にご退職されたが、以前
は文部科学省主任教科書調査官として地理教育の一翼
を担い、地図帳の重要性をご存じの方である。その経
験から生まれたものがこの1冊なのかもしれない。

本書の構成は、「はじめに」の後に、「写真でふりか
える1964年の日本」と続き、11枚の写真から当時の日
本を振り返るところから始まる。その後、1964年と
2020年の地図帳にある日本の気候や人口密度などの各
種主題図が比較できる「主題図今昔」へと続く。そし
て22頁から本書の中核を占める地方ごとの地図帳が
登場する。「北海道・東北地方」「関東地方」「中部地方」
「近畿地方」「中国・四国地方」「九州・沖縄地方」の6
地方ごとに1964年と2020年の地図帳（地方スケール
の広域図が多い）が置かれ、それぞれの地方の地図帳
の後に各都道府県の解説と行政区画の比較図が配置さ
れている。各都道府県の解説は、産業や交通の変化を
中心に書かれているが、観光や公害などその都道府県

に因んだ事柄がコンパクトにまとめられており興味を
引くものが多い。例えば東京都の頁では、地域で異な
る変容と現在の特徴と題し、東京を「中心部・山の手・
海の手・空の手」の4つの地域に区分して解説してい
る。この「空の手」という区分を不勉強な評者は初め
て聞いたが、東京の上空へ林立しているビル群の拡大
を指す言葉として用いており、東京の垂直方向への拡
大を考えさせられた。また、各都道府県の最後にある
1964年と2020年の行政区画の比較図は、平成の大合
併を終え令和になった今、非常に重宝する情報である。
「かつての〇〇町が今の△△市なんだよ」といった話
はよく聞くが、その都道府県に住んでいる人でさえ正
確に理解できているのか疑わしいこともしばしばであ
る。この比較図があれば、全国の市町村合併の現状が
一目で理解できる。さらに、本書中には3つのコラム
が登場し、平成の大合併の話のほか、地図帳の編集
者が語る地図帳の変遷などもあり、随所に地図帳を読
む楽しみが散りばめられている。

本書の唯一の改善点を挙げるとするならば、最も見
たい地図帳のページを探すのに手間取る点であろう。
例えば、私たちが日頃から用いている地図帳のように
前半部に地図帳の地図をまとめ、後半部を資料とする
ことで、北海道から沖縄までの変化が見やすく、地図
を比較するのに便利である。しかしこれは評者の個
人的な見方であって、本書の存在価値を損なうもの
ではないし、年代の異なる地図帳を比較するという待望
の書であることに違いはない。

1年遅れた東京オリンピックも無事に閉幕を迎え
た。開会式や閉会式では1964年の東京オリンピックを
オマージュした構成が見られ、前回の東京オリンピッ
クを経験した世代には懐かしく受け取られたのかもしれ
ない。しかし、若い世代にとっては前回の東京オリ
ンピックの盛り上がりや雰囲気はよく分からない。編
者は「地図を見る楽しみ」を、「地図を見ながら、この
先、私の故郷は、日本列島は、どのように発展してい
くのだろうと想像する楽しみ」であると語っている。
若い世代が本書を手にして、2つの東京オリンピッ
クイヤーの地図帳を見比べながら、日本の過去を知り、
現在を考え、これからの郷土や日本の姿を想像でき
たら素晴らしい。そういう意味で多くの学校の学級文
庫に置いてもらいたい1冊である。

(にし かつゆき：桜美林中学高等学校)

辰己眞知子 著『世界の観光地域』 古今書院、
B5判、156頁、2021年4月、2,700円＋税

深見 聡

観光地理学や広く観光学を講じる者にとって、待望の一冊が誕生した。日本では、観光系の学部・学科の増設などにより、2000年代以降、数多くの観光学に関する概説書、入門書が刊行されてきた。本書の大きな特徴は、観光の定義や観光史、観光資源の位置づけといった、観光学の諸分野に通底する基礎的事項に関する内容と、それらの理解をふまえて、世界の地域ごとに観光の具体的な特性について扱う内容とから構成されている点にある。いわば、観光現象の動態地誌をもとに観光現象への理解を深められるよう工夫が図られており、これら双方の内容をコンパクトな分量で学ぶことができる。また、豊富な写真や図表が収録されているのは、かつて著者が共著として刊行した『図説 世界の地誌』（2012年初版、2016年改訂版、古今書院）と同様のスタイルが採られている。

本書は、下記に掲げる全12章から構成されている。

1. 観光学と観光地理学
2. 観光資源と世界の観光資源
3. 日本の観光地域研究
4. 東アジアの観光地域研究
5. 東南アジアの観光地域研究
6. 南アジアの観光地域研究
7. アフリカの観光地域研究
8. ヨーロッパの観光地域研究
9. アングロアメリカの観光地域研究
10. ラテンアメリカの観光地域研究
11. オセアニアの観光地域研究
12. 観光地理学の可能性と課題

第1章では、観光の定義や国内外の観光史、観光学と観光学への11のアプローチが取り上げられている。関心深いのは、近年の非日常空間と日常空間のボーダレス化によりツーリズムとレクリエーションの位置づけに関する記述である。評者は、観光の定義を、①多義的な「楽しみ」を目的として、②非日常圏への場所の移動を、③能動的な意思のもとでおこなうもの、と認識している。その際、ツーリズムとレクリエーションで同一の行為がなされている場合、その当事者が、

②をどのようにとらえるか、講義においても重要なトピックとして扱う必要があると感じた。また、観光学への11のアプローチとして、地理学や社会学、医学など既存の学問領域の応用の有効性が述べられている。ここで留意したいのは、あくまで観光研究に比較的蓄積のあるものが掲出されており、当然ながらこの他にも重要な地位を占める領域が存在する点である。たとえば、近年注目を集めている観光教育は、主としてESDやSDGsと関連づけて地理学・地理教育で扱われるもののほか、生涯学習といった教育学との親和性も高い。われわれ読者は、11をシンボリックなものとして認識しておく必要があるだろう。

世界各地の事例に関する記述のうち、評者にとってとくに印象に残るのは、第7章に登場するエスワティニ王国（旧国名：スワジランド王国）とレソト王国の各節の内容であった。邦語で刊行された観光学の概説書、入門書ではほとんど登場することのない両国の観光事情に関する記述は興味深い。アフリカ地域などの開発途上国では、象牙や鉱物などの資源輸出といった単一的・非持続的な産業構造から、その国や地域に根差した自然や文化を保全しながら観光資源として活用する持続可能な観光推進への転換が模索され続けている。本書をとおして、開発途上国と経済先進国の観光現象とを見比べることで、それらの特殊性と等質性を考える機会が得られる。筆者が意図する観光学、観光地理学のテキストとしての有用性の高さの一端をしめすものと評価される。

最後に、本書を読んでみて気になったことを挙げておく。それは、第4～11章の冒頭ページにおいて、その章で取り上げた地域の位置図が示されていたりいなかったりする点である。著者が述べるように、本書は観光学や観光地理学でのテキストとしての利用を第一の目的に置かれており、各章に位置図が掲載されると、学習者にとってより親切であったかもしれない。

しかし、これは評者の欲張りな指摘であり、観光地域の魅力や課題について、著者自身が研究者、そして観光者の立場からその実態に迫った良書であることに変わりはない。著者をはじめ執筆協力、写真や資料提供でご尽力された先生方に深く敬意を表するとともに、多くの方々に「考える観光ガイドブック」としても、ぜひご一読いただきたい。

（ふかみ さとし：長崎大学環境科学部）

『鎌倉街道を歩く・見る・学ぶ～鎌倉街道を歩く会 10年の記録～』鎌倉街道を歩く会 A4判、127頁、2020年3月、2,500円＋税

山本 實

交通路がどこを通り、形状はどのようなものかの解明は、文献、古地図、地籍図、伝承を丹念に調査し、現在の地形図と照合し現地調査によってなされてゆく。

関東圏の中世古道では鎌倉街道がよく知られている。鎌倉街道の研究は古く阿部正道氏の「鎌倉街道について—その分布と遺跡—」が『人文地理学の諸問題』（小牧實繁先生古希記念事業委員会編 1968年10月）にあり、阿部氏には他に数編の論考がある。評者も「鎌倉道の文献と遺構」を『歴史地理学会会報』104号、1997年7月に発表した。

鎌倉街道は『太平記』に「上ノ道」、「下ノ道」とあり、新田義貞の鎌倉攻めの道筋を読み取ることでルートを把握できる。『梅松論』には他に「武蔵路」の名称が見える。近世の文献では『新編武蔵風土記稿』、『新編相模風土記稿』には村落の記述の中に多くみられる。しかし本書のように狭い範囲での詳細なルートを復元するには丹念な調査が必要であり、まして道路遺構を発見することは高速道路建設のような機会がないと困難である。

本学会評議員の小関勇次氏が代表を務める「鎌倉街道を歩く会」が取組んだのは千葉県市原市内での鎌倉街道の丹念な復元の報告である。表題にある通り、会の結成10年の研究成果を1冊にまとめてこの度上梓された。活動には会員だけではなく、千葉県立東葛飾高等学校、市原高等学校、志學館中高校の校外学習、市民対象のフィールドワークを実施するなど、単に鎌倉街道が市域のどこを通過していたかを解明するにとどまらず、本書は郷土史教育の有効な教材としても活用してきた幅広い活動の成果である。

最初に鎌倉街道関係ルートを明治36年と平成28年の地理院地図で比較できるように配列されている。地図は他にも各章に地形図、絵地図、遺跡地図など、さらに現地調査の折に撮影した写真も豊富に掲載されており、この点が本書の大きな特色といえる。

本書は7名の分担執筆で以下の章で構成されている。

- I 鎌倉街道とは
- II 鎌倉街道を「歩く」
- III 鎌倉街道を「見る」

IV 鎌倉街道で「学ぶ」

I 鎌倉街道とは

この名称は関東圏に見られるが、全国的にはローカルな交通路といえる。最初に鎌倉街道とはどのような交通路であるのか、その概要、特色、名称の由来を簡潔に説明して読者の理解の手助けとしている。

II 鎌倉街道を「歩く」

この章が市原市域に伝承の残る鎌倉街道を調査した詳細な記録である。明治期の写真、調査時の写真、イラスト地図など豊富に折込まれており、観察ポイントとなる神社、標識などをたどれば追体験が出来る。この章の3節は「描かれた鎌倉街道」とあり、明治期に広瀬蘆竹が描いた「故郷姉崎町年中行事」から四葉を掲載している。これらはカラー刷りであり、同じサイズの現在の写真をそれぞれに添えている。ここにも丹念な文献と現地調査の姿勢がうかがわれる。

III 鎌倉街道を「見る」

この章は調査市域を中心に存在する古墳、石造物、地域に残る柳楯神事で構成されている。古道のルートを特定する道標、石仏など同時代のもは少ないが古墳の分布などは地域の歴史を理解する上で重要である。

IV 鎌倉街道で「学ぶ」

この章は県立市原高校の日本史授業での「身近な寺院と仏像に親しもう」をテーマとしたフィールドワークの実践報告、県立東葛飾高校の「鎌倉街道を歩こう」の企画に参加した姉崎高校有志による事前学習からプレゼンテーションまでの報告、市原高校での日本史・教科「情報」での取組などを紹介している。一連の授業活動での基本姿勢として「地理学習で重要なフィールドワークは、歴史の授業でこそ取り入れるべきである。フィールドワークは、生徒たちに学習意欲と地域参画のためのヒントを与えるきっかけになると断言できる。」（石川陽一氏、姉崎高等学校）と強調されている点は地歴連携授業、地域調査の実施という観点からも重要な指摘である。

このように本書は「鎌倉街道を歩く会」の長きにわたる詳細な活動報告であるとともに郷土の教材を活用して授業の中で郷土学習をいかに組み立てるかを実践した、その点でも貴重な報告でもあり、古道が分布する各地域での活動に大きな示唆を与える書として広く読まれることを願うものである。

（やまもと みのる：女子聖学院中学高等学校・非）

学 会 記 事

常任幹事会 (第 55 回)

日 時：2021 年 3 月 21 日 (日) 14：20～18：00

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、横山、松岡、牛込、山本 (5 名)

山口幸男会長の挨拶に続いて山本實常任幹事長の司会により審議がおこなわれた。

1. 2021-2022 年度会長候補、新役員の検討

全会一致で次年度より 2 年間の会長に山口幸男会長を推薦することとした。続いて会長より新役員候補者について原案が示された。

2. 大会委員会

牛込裕樹委員長より第 15 回大会の期日、会場、シンポジウム案などが示された。会場については大学の教室借用とオンライン開催の可能性も含めて検討した。

3. 編集委員会

山口会長より『地理教育研究』第 28 号を 4 月中旬に発送予定であること、第 29 号の投稿申込案内を同時に発送することが報告された。

4. 例会委員会

松岡路秀委員長より、第 22 回例会を 8 月 22 日に開催予定であること、会場を確保しておくことなどが報告された。

5. 巡検委員会

横山満委員長より、コロナ蔓延のために今年度も実施を見送らざるを得ないこと、2021 年度には従来予定していた東京都多摩地区での巡検を実施できるように準備を進めることが報告された。

6. 日本地理かるた実施委員会

松岡委員長より 2021 年度の大会も競技の性質上開催が困難であること、代替としてかるたの紹介などの企画を検討する余地があるのではないかと意見が出された。

7. 学会賞選考委員会

山本實委員長より、次年度の第 15 回大会において第 5 回優秀賞、功労賞の表彰を行うため、委員会を組織して 8 月頃を目途に内定者を決定する予定が発表された。

8. 広報委員会

山口会長より『地理教育研究』創刊号より直近 2 号前までを学会 HP 上に公開すること、そのために全執筆者に公開の許諾を取る必要があるため、次回の常任幹事会に

おいて文案を諮ることが報告された。

9. 会計委員会

山本委員長より学会の預金残高並びに積立金を年度内に入金する旨の報告があった。

横山副会長の閉会の言葉で終了した。

(第 56 回)

日 時：2021 年 5 月 23 日 (日) 15：15～18：00

場 所：東京都杉並区阿佐ヶ谷地域区民センター 2 階
第 2 集会室

出席者：山口、横山、松岡、伊藤裕康、牛込、佐藤、清水、西、柳、山本 (10 名)

山口幸男会長の挨拶に続いて山本實常任幹事長の司会により審議がおこなわれた。

1. 2021-2022 年度役員の検討

山口会長より新常任幹事、評議員の異動について進捗状況の報告があった。

2. 大会委員会

牛込委員長より、第 15 回大会の大会要項原案が提示され、シンポジウムテーマと発表者について検討が行われた。

3. 編集委員会

佐藤浩樹委員長より『地理教育研究』第 28 号の発送が終わり、次号の投稿申込を受け付けることが発表された。学会誌既刊分の全誌面を学会 HP に公開する経費等について山本会計委員長より補足説明があった。

4. 例会委員会

松岡委員長より 8 月 22 日に予定している第 22 回例会について会場開催かオンライン開催か提案があり、審議の上 7 月下旬には判断することとなった。

5. 巡検委員会

横山委員長より今後の巡検参加申込の方法について提案があり審議を行った。

6. 学会賞選考委員会

山口会長より第 1 回の審議が本日の常任幹事会に先立って開催され、優秀賞の選考対象者について審議がおこなわれたとの報告があった。

7. 広報委員会、渉外委員会

来年度より両委員会を統合して、渉外・広報委員会とすることが提案され、了承された。また庶務委員会が学会ホームページ関係を扱うこととなった。

8. 会計委員会

山本委員長より、本年度の積立金を入金したことが報告された。

9. 中国・四国支部

コロナ蔓延のため支部総会は中止を決定したことが報告された。

横山副会長の閉会の言葉で終了した。

(第57回)

日 時：2021年9月12日(日) 16:00~18:45

場 所：東京都杉並区阿佐ヶ谷地域区民センター 2階
第1集会室

出席者：山口、横山、松岡、牛込、柏倉、清水、柳
山本 (8名)

山口幸男会長の挨拶に続いて山本實常任幹事長の司会により審議がおこなわれた。

1. 2021-2022年度役員

山口会長より、最終的な案が示され了承された。

2. 大会委員会

牛込委員長より第15回大会開催方法をオンライン開催とするかどうかの提案があり、審議の結果オンライン開催となった。また山口会長より非会員の参加を容認したいとの提案があり、具体的な条件等について審議をした。さらに大会プログラムの内容について詳細な検討が行われた。

3. 編集委員会

山本常任幹事長より『地理教育研究』第29号の編集作業の進捗状況、学会誌バックナンバー公開について執筆者の許諾状況について報告があった。

4. 例会委員会

松岡委員長より8月21日(土)にオンライン開催された第22回例会の報告があった。(別項の報告を参照)

5. 例会委員会

横山委員長より、コロナ蔓延の状況を見ながら、来年3月中旬に多摩ニュータウンでの巡検を予定しているとの報告があった。

6. 学会賞選考委員会

山口会長より選考過程の報告があり、優秀賞は金野誠志、岡田良平、山本實の三氏に内定したと報告があった。

3名としたのは本年度が学会創立15周年に当たること、前回の2018年度は優秀賞の該当者がいなかったことを考慮したとの説明があった。続いて功労賞は内田均、柏倉

康成、黒崎至高、林敦子、宮本静子、松浦直裕の6氏に内定した。

7. 会計委員会

山本委員長より2021年度予算案が提示され、各項目について審議が行われた。

8. 庶務委員会

山本委員長より入会者の紹介があった。(氏名等は別項参照)

9. 「中牧崇先生追悼集」の刊行

山口会長より、『中牧崇の地理学・地理教育研究—主要研究と思い出—』(中牧崇先生を追悼する会編・発行、全240頁)が2021.10.1に刊行される予定であるとの報告があった。希望者は、大島登志彦氏(高崎経済大学名誉教授) oshima@tcue.ac.jp までお申し込みください。

松岡副会長の閉会の言葉で終了した。

第22回 例会報告

・日 時 2021年8月21日(土) 13:30~19:00

・オンライン開催 (Zoomにて)

・テーマ 「地理教育・社会科教育の自分史的体験からみた地理教育のあり方、並びに、多摩ニュータウン巡検事前調査報告」

・参加者 24名

・趣 旨

第1部では、長年にわたって地理教育・社会科教育に携わってこられた優れた先生方に、ご自身ライフワークともいえるテーマを中心に研究・実践を振り返っていただき、その重要性・必要性の提言・ご示唆をいただき、今後の地理教育・社会科教育のあり方について考えていきたい。

第2部では、第18回地理教育基礎巡検を多摩ニュータウン地域で実施する計画を立てていたが、新型コロナウイルス感染拡大の影響で、令和元・2年度とも注視せざるを得なかった。今後、実施したいと考えており、ここで、巡検の考察ポイント、資料による現地研究の内容、写真による現地の紹介などを「多摩ニュータウン巡検事前調査報告」として行う。

・内 容(詳細については、次号「第22回例会発表論文」を参照)

第1部

①安藤 清(千葉大学・非、敬愛大学・非)

「地理における防災教育の自分史的体験について」

②松岡 路秀(専修大学・関東学院大学・非)

「地理教育における身近な地域の学習・巡検学習の自分史的体験」

③寺尾 隆雄(文京学院大学・日本女子大学・非)

「自分史的体験から地理教育・社会科教育のあり方を考える」～地歴連携などを中心として～

第2部「多摩ニュータウン巡検事前調査報告」

発表者：横山 満 (本学会巡検委員長)

司会・オーガナイザー

・第1部①、②：清水 学 (立教女学院中学校高等学校)

・第1部③、総合討論、第2部：山本 實 (女子聖学院中学高等学校・非)

オンライン懇親会 (近況報告など)

司会：佐藤浩樹 (神戸女子大学)

新入会員

石橋 拓也 (東北福祉大学・院生)

川村 国央 (福島大学附属中学校)

小橋 拓司 (兵庫県立加古川東高等学校)

山本 高史 (葛飾区立東金町中学校・非)

小宮 佑介 (女子聖学院中学高等学校)

会計委員会からのお願い

例年、大会当日に学会費を納入される方も多い状況ですが、コロナ蔓延で2年間、大会がオンライン開催になった影響で会費納入者が減少しています。会費未納の方はゆうちょ銀行にお振込みくださいますようお願いいたします。払込取扱票は『地理教育研究』第28号に同封いたしました。もし見当たらない場合は学会の封筒にゆうちょ銀行の口座番号が書かれています。

郵便振替 ゆうちょ銀行新宿店

00150-1-484238

また納入状況のお問い合わせは学会事務局または下記のメールにお願いします。

山本 實 souseian@nifty.com

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とする。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、ご入会くださいます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興味を持っている分野		
※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2021-2022（令和3-4）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、伊藤 裕康、今井 英文、牛込 裕樹、柏倉 康成、佐藤 浩樹、清水 学、
善財 利治、寺尾 隆雄、成塚亮太郎、西 克幸、林 敦子、針谷 重輝、柳 紀廣

幹 事 一柳 武、日下部和広、桑原 正孝、中野 勇、原 芳生、藤田 晋、山内 洋美

評議員 天野 秀彦（山形県）、安藤 清（千葉県）、飯田 誠（栃木県）、伊藤 直之（徳島県）、
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）、
金野 誠志（徳島県）、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）、近藤 敬（茨城県）、酒井喜八郎（宮崎県）、鈴木 正行（香川県）、
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（広島県）、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 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、○西 克幸、林 敦子、針谷重輝、 今井英文、善財利治、山本 實、	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、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、伊藤裕康、 山本 實、柏倉康成、成塚亮太郎	桑原正孝
巡検委員会	◎横山 満、寺尾隆雄、清水 学、柳 紀廣、山本 實、成塚亮太郎	中野 勇
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、西 克幸	中野 勇、桑原正孝
渉外・広報委 員会	◎寺尾隆雄、○池下 誠、成塚亮太郎	
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 (含、ホーム ページ関係)	◎山本 實、○柏倉康成	

学会賞受賞者

2011 年度受賞者

優秀賞 今井 英文、佐藤 浩樹、松岡 路秀

特別功労賞 山口 幸男

功労賞 浅田 学、一柳 武、清水 幸男、高橋 洋明、辰己 勝、天井 勝海、西木 敏夫、
八田二三一、原 眞一、柳沢 啓重、横山 満

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

2021 年度受賞者

優秀賞 岡田 良平、金野 誠志、山本 實

功労賞 内田 均、柏倉 康成、林 敦子、松浦 直裕、宮本 静子

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

図書館用書籍

帝国書院 地理シリーズのご案内

中学校地理教科書をさらに深める内容！

帝国書院
地理シリーズ

新・世界の国々

- セット定価 41,800 円 (本体 38,000 円 + 税)
- ISBN 978-4-8071-6458-5 ●NDC290

- 全 10 巻 (分売可)
- 令和 2 年 3 月発売
- 第 13 回学校図書館賞受賞書目
「世界の国々」を 8 年ぶりに改訂



帝国書院
地理シリーズ

新・日本のすがた

- セット定価 38 500 円 (本体 35,000 円 + 税)
- ISBN 978-4-8071-6539-1 ●NDC291

- 全 9 巻 (分売可)
- 令和 3 年 3 月発売
- 第 14 回学校図書館賞受賞書目
「日本のすがた」を 8 年ぶりに改訂



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
URL <https://www.teikokushoin.co.jp/>



CONTENTS

【寄稿】 p. 2 - 6

「世界 200 ヶ国かるた」が完成！

Karuta 2020 プロジェクト代表 景谷峰雄（フロムジャパン）

『Master of JMK』～クイズで上毛かるたを深く知ってもらおう取り組み～

一般社団法人 KING OF JMK 代表理事 渡邊 俊

「群馬大学総合情報メディアセンター中央図書館郷土かるたコレクション Web ページの公開にあたって」

群馬大学総合情報メディアセンター 山内可菜

【2021 年度上半期法人活動報告】 p. 6

【郷土かるたメンバーズ】 p. 7

狩野貞夫さん

【各種インフォメーション】 p. 8



表紙写真関連本文 pp.2-3
: Karuta 2020 プロジェクト
第3回かるた文化祭

〈巻頭言〉後期高齢者になる

NPO 法人日本郷土かるた協会理事長 山口幸男

私は、今年（2021年）の12月14日で満75歳となり、後期高齢者の仲間入りをする。

1946年（昭和21年）生まれ、1969年東京学芸大学卒業、1972年同大学大学院修士課程修了、都立高校（定時制）を5年間勤めた後、1977年、30歳の時に群馬大学教育学部講師となり、1992年教授、2012年3月、65歳で定年退職、4月に名誉教授となった。その後、群馬大学非常勤講師を70歳まで勤め、以後今日まで、群馬大学ゲスト講師を務めている。群馬大学退職の1年後から立正大学社会福祉学部非常勤講師となり、2022年3月にその非常勤も退職する予定である。通算すると大学教員として45年間、高校を含めると50年間の教員生活を送ってきたことになる。

私の専門研究分野は地理教育・社会科教育・郷土教育である。研究は今も続けており、2022年春には4冊目の単著『地理教育の本質—日本の社会科地理教育論を目指して—』を、また、2022年秋には編著『社会科教育と群馬』を刊行する予定である。郷土教育の分野では、郷土かるた・上毛かるたの研究や日本郷土かるた協会の活動を本協会副理事長の原口先生とともに長年にわたって行ってきた。その成果をまとめることが、当面の目標としてある。

後期高齢者となっても研究は続け、群馬大学のゲスト講師も定年がないので続けていくつもりであるが、その基盤となる心身の健康に細心の注意を払っていかねばならない毎日である。

筆者らの上毛かるた研究の初期においてお世話になった元群馬文化協会理事長の西方恭子氏が2021年9月13日にお亡くなりになられた。生前のご指導・ご教示に感謝御礼申し上げるとともに、心よりご冥福をお祈りいたします。



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://kyodo-karuta.com> e-mail karutachan@kyodo-karuta.com



編集後記

『地理教育研究』第29号をお届けします。第29号は、論文4編、短報2編、書評6編を掲載することができました。これからの地理教育研究・地理教育実践に示唆を与える多様な論考を掲載できたと思っております。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。

全国地理教育学会第15回大会は、「地域学習の新たな展開と地域的アイデンティティ」というテーマで、昨年引き続きオンラインで開催されます。コロナ渦の中、各学校で様々な困難を乗り越えて地理教育実践が展開されていますが、そんな時だからこそ地理教育・社会科教育の本質について改めて考える必要があるのではないかと思います。第15回大会でテーマに取り上げた地域学習はこれまでも数多くの実践・研究が積み重ねられていますが、それらを踏まえながら新たな提案ができればと思っております。

2021年度から中牧崇先生に代わって西克幸先生が編集副委員長に就任し、新たな編集委員会の体制がスタートしました。これからもよろしくお願ひします。

『地理教育研究』第30号は、2021年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。

2021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 (2021~2022年度)

委員長	佐藤 浩樹 (神戸女子大学)
副委員長	西 克幸 (桜美林中学校・高等学校)
委員	山本 實 (女子聖学院中学高等学校)
	善財 利治 (千葉県印西市立船穂中学校)
	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 (大正大学名誉教授)
	一柳 武 (江戸川大学)
	今井 英文 (山陽学園大学)
	永田 成文 (広島修道大学)
	深見 聡 (長崎大学)
	菊地 達夫 (北翔大学短期大学部)
	武者 賢一 (新潟県立新発田高等学校)

地理教育研究 第 29 号

2021（令和3）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.29 October, 2021

【Articles】

- Structure of the Elementary School Social Studies Class to Produce Public Space
in Disaster Prevention Learning
– Through the Analysis of the Superior Learning Process by the Viewpoint
of the Design Thought – Masayuki Suzuki, Hiroshi Kuroda 1
- A Draft Proposal of a Class for Understanding of Mutual Cultures
through Communicating Values of Regional and World Heritage
– Comparing Uluru-Kata Tjuta National Park and Fort San Domingo
and Surrounding Historical Buildings, Tamsui – Seishi Kano 11
- A Comparative Study of two Classes about the Unit “Regional Farmer’s Work ”
in Elementary Social Studies 3rd Grade Tomio Kono 21
- Evaluation Study of Double-track Thinking using Learning Progressions
– A Case of the Unit “Characteristics of Each Region’s Climate” in
Elementary Social Studies 5th Grade – Takao Hashimoto 31

【Reserch Notes】

- A Study on the Lesson Development of High School Geography Utilizing a Ski Tourism Leaflet
..... Tatsuo Kikuchi 42
- On the Geography Teaching Studies of Dr. Nakamaki Takashi Yukio Yamaguchi 47

【Book Reviews】 53

- Notes and News 59

Editor’s Comments

The Japan Association for Geographical Education