

地理教育研究

Journal of Geographical Education

No.31

【論 文】

人口減少社会下の地域学習と地方学習の在り方		
－中国・四国地方か四国地方かを事例として－	伊藤 裕康	1
歴史地理学の研究成果を活用した「歴史総合」の地歴連携型授業実践		
－18～19世紀の明清・江戸期の経済を題材として－	小川 涼作	11
深い学びを実現する地理学習の単元開発		
－中学校社会科地理的分野「日本の地域的特色と地域区分」の場合－	龍瀧 治宏	21
ソ連解体と地理教科書記述の変化		
－イデオロギーの転換と教育指導のあり方－	山口 幸男	31

【短 報】

小学校におけるICTを活用した地理的学習の実践と課題	岡田 良平	41
一人一台のタブレット端末を活用した小学校社会科授業実践		
－第3学年「店で働く人と仕事」の授業実践－	河野 富男	46
「歴史総合」における地歴連携授業の開発		
－日本史的内容と世界史的内容の事例－	山本 實	52
大学授業における地理歴史巡検の実践と効果・改善		
－小学校教員養成課程「社会」を事例として－	菊地 達夫	57
全国地理教育学会における巡検学習論の展開と課題	今井 英文	63

【書 評】

永田成文編, 三重・社会科エネルギー教育研究会		
『エネルギーの観点を導入したESDとしての社会科教育の授業づくり』	鈴木 正行	68
吉水裕也編著『新3観点の学習評価を位置づけた中学校地理授業プラン』	伊藤 裕康	69
伊藤裕康編著		
『社会科教育のリバイバルへの途		
－社会への扉を拓く「地域」教材開発－	佐藤 浩樹	70
守田逸人・平篤志・寺尾徹編『大学的香川ガイドーこだわりの歩き方』	横山 満	71
矢ヶ崎典隆著『カリフォルニアの日系移民と灌漑フロンティア』	酒井喜八郎	72

学会記事

常任幹事会、新入会員		73
『地理教育研究』投稿規定・執筆要領、入会申し込み		75

編集後記

2022年10月



全国地理教育学会

人口減少社会下の地域学習と地方学習の在り方

－中国・四国地方か四国地方かを事例として－

伊藤 裕康

キーワード：地域，地方，人口減少社会，地理固有の重層的アイデンティティ
中国・四国地方，四国地方

1 はじめに

今井(2018)は、中国・四国地方の地誌学習における内容に関する今後の検討課題の一つに、「中国・四国地方は伝統的に3つの地域に分けて記述されてきた。最近では分けない場合もある。どのように扱うのが最も適切か。」ということを挙げている。このように、中国・四国地方の地誌学習の内容構成に揺らぎが見える。そもそも、中学校社会科地理的分野では、7地方区分に基づき中国・四国地方として学んでいるが、戦前においては、8地方区分に基づき、中国地方、四国地方と分けて学んでいた。しかしながら、実は四国地方としての行政的なまとまりは、逆に戦前こそなかったのである。四国地方の行政的なまとまりの萌芽は戦中に始まり、戦後、本格的に形成されたのである¹⁾。四国地方に対する行政と学校教育の扱い方にも乖離が生じている。

ところで、後述するように、我々は本格的な人口減少社会のとば口に立っている。今後の学校教育は、この人口減少問題とどう向き合っていくかということが問われるはずである。本稿では、揺らぎが見える中国・四国地方の扱い方を素材にして、中国・四国地方として扱うのか四国地方として扱うのかを検討する中で、人口減少社会という時代認識に基づく今後の地域学習及び地方学習の展開の在り方について考察していく。

2 地域と地方という用語の検討

人口減少社会という時代認識に基づく今後の地域学習及び地方学習の展開の在り方について考察するに際し、まず、地域と地方という用語の検討を進める。

地域と地方の関係については、一般には、地域<地方という捉えが成り立つ。例えば、全国地理教育学会第15回大会シンポジウム(2021. 11. 7, オンライン開催)の趣旨には、「第1は、対象地域を自都道府県と

する自都道府県学習の重要性という論点である。これは、都道府県民意識という地域的アイデンティティと関わる。第2は、範域を『地方』まで広げ、四国民・四国人、九州民・九州人、地方人などといった地域的アイデンティティをどう考えたらよいのかという論点である。これは、日本地誌学習、道州制とも関わってくる。」と述べられている。ここでは、地域<地方と捉えられている。だが、先の地域、地方という用例と比べ数は少なくなるが、地域>地方と捉えられる用例もある。例えば、アジア地方とは言わずにアジア地域と言う。ここでは、アジア地域>四国地方となり、地域>地方という捉えが成りたっているようにみえる。こうなると、よく分からなくなる。そこで、まずは、地域学習と地方学習を論じる前に、地域と地方について考えてみたい。

青野(1973, 1981)は、地方を次のように述べている。

地方という地理上の呼称には関東地方とか近畿地方とかいうものがあり、これらは文部省が地理の国定教科書を編纂したときに使ったため一般化したものであろう。この場合の地方という言葉は、数県にわたる相当広い地域を指している。しかしこれらの他に東海地方や北陸地方のように中部地方の一部を指す場合もあり、また日常語としては、さらに小区域の銚子地方とか岡山地方とか言うように使う場合もある。このように地方という語は広狭さまざまに使われ、地理学者のなかには地方を地域の上位概念とし、1 地方のなかにいくつもの地域を包含させようとする人もあるが、定説にはなっていない。以上とは別に、地方を単に「いなか」あるいは中央に対する言葉、または首都以外の土地とする場合もあって、地方庁・地方議会・地方行政・地方銀行・地方鉄道・地方都市・地方史のようにも使われている。

青野(1973, 1981)によれば、地域とか地方という用語

は、スケールの違いをとまなう用語であり、定説にはなっていないと注釈つきではあるが、地域＜地方と捉えていると言えるだろう。さらに、地方を「いなか」とする捉えには²⁾、「いなか」の対局に「まち」や都会が想定されるはずである。これは、後述の銭廣の江戸時代の町方^{まちかた}と地方に通ずるものであろう。そして、進んでいる一遅れているという価値もともなっているように思われる。中央に対置する言葉や首都以外の土地とすることにも、なにがしかの価値がともなっているのかもしれない。いずれにしても、地方という言葉には、地域と係わってスケールをとまなう使われ方となんらかの価値的意味合いを付与した使われ方があるように思われる。

銭廣(2004)は、地方という言葉について、次のように述べている。

地方という言葉は、江戸時代は町方^{まちかた}との対で地方として使われていたらしい。察するに、町方^{まちかた}は今で言う都市に相当して食料に関しては消費生活をし、地方はそれとの対では農村に相当して、食糧生産を主たる生業としている場所を意味していたのではないかと。ところが、明治になって近代国家が成立すると、この言葉は中央政府に取り上げられ、国家中央に対置される意味での地方にされた。江戸時代では各地域は各藩政の下にそれぞれ固有の地域的特性を持っていたと思われるが、明治の近代国家体制の下ではそれぞれが地方という同一の言葉の下にまとめられ、あくまでも国家中央に対置されるかぎりでの地方として再編成された。どの地域も中央と対置されるかぎり同じ単一の意味の下に均等化されて了解される(下線は引用者)。

中央に対置するのは地域でなく地方である。その場合の地方は、銭廣が述べるように、「どの地域も中央と対置されるかぎり同じ単一の意味の下に均等化されて了解される」ものである。地方(じかた)という「言葉が中央政府に取り上げられ、国家中央に対置される意味での」「地方という同一の言葉の下にまとめられ、あくまでも国家中央に対置されるかぎりでの地方として再編成された」結果、特徴のない同じような場所が全国的に展開するようになったのではないかと。日本各地の小京都と呼ばれるような場所を訪ねれば、かつてはその場所は確かに栄えており、固有の地域的特性を有していたことが確認できる。そこでは、明治以降の発展から取り残されたことで(伊藤 2011b)、かつての固有の

地域的特性の残滓が見られるのではなかろうか。

一方、地域は「固有の地域的特性」のあるものと捉えられる。森田(1976)は、地域と地方の用語を、「われわれは、今地方や地方行政という概念に対するものとして地域という言葉を使い、そこに人民の生活共同・自治をふくませることにするのだが」とか、「われわれは、こんごも、地域の地方化といういい方をし、地方を否定的なものをみることをするのだろうが、もとよりそれは言葉の問題ではない。地域・地方を、いかに真の生活共同、自治としてとりもどすか、が問題なのである。」と使い分けている。

以上のことから、地方は中央に対置され、周辺化されたものであり、地域は自治や共同といった自立の色彩を帯びたものであると言えよう。

スケールの見た場合は、地域＜地方となり、自治とか自立とか価値的な色彩をまとった文脈の中では、中央に従属化した地方は使われず、地域という言葉が使われるようである。地域学習及び地方学習の展開では、スケールの考えることと価値的に考えることが、これからの社会科地理では大切であると考えられる。

3 人口減少社会と今後の地域学習及び地方学習

(1) 人口減少社会で重要性を増す地域

地域学習及び地方学習の展開を考える際、今後の日本社会の様相を射程に入れて展開することが重要である。今、日本は、人口減少社会の入り口に立っている。初の AI による社会構想&政策提言として注目された広井良典らの日本社会の未来予測では、2025 年から 2057 年頃には、「都市集中型」か「地方分散型」かの大きな分岐点をむかえ、人口・地域の持続可能性や健康、幸福、格差等の観点からは地方分散型の政策をとることが望ましいことを明らかにした(広井 2019)。

広井(2019)によれば、人口減少社会は人口増加期とは逆の流れとなると考えられ、時間軸優位の時代から空間軸優位の時代へと転換が進むという。時間軸優位の時代は、人口増加の時代とすべてが東京に向かって流れる時代とがパラレルであり、「世の中が 1 つの方向に進んでいくので、この地域は“進んでいる”」、この地域は“遅れている”という具合に、いわば時間軸上に様々な地域が全て位置づけられていく。そこでは、「東京は進んでいる、地方は遅れている」という発想が生まれる。一方、人口減少社会では、広井(2019)は、「時

間軸自体が背景に退き、空間軸、つまりそれぞれの地域がもつ固有の価値や風土的・文化的多様性への人々の関心が高まるという、新たな流れが生成し浸透して行くだらう。」と述べる。

さらに、広井(2019)は、15歳未満の子どもと65歳以上の高齢者を地域で過ごす時間の多い「地域密着人口」と規定し、1940年～2050年までの人口全体に占める割合を算出する。氏は、高度成長期を中心とする戦後の人口増加時代は地域密着人口の割合は確実に減り続け、地域の存在感がどんどん薄くなっていった時代と捉えている。ところが、2000年頃から地域密着人口の割合は増加に転じ、今後は2050年にかけて一貫して増えていくことを、氏は明らかにした。このことから、氏は、「地域というものの意味がいわば人口構造上からも着実に大きくなっていく。」と述べる。

地域分散が重要となるとともに、人口構造上からも地域の意味が重みを増す今後の人口減少社会は、社会全体をあげて地域の在り方が問われていると言えよう。

(2) 人口減少社会下で求められる地域のアイデンティティ形成

① 三つのステップを踏んだ戦後の政策展開

地域分散が重要となり、人口構造上からも地域の意味が重みを増す人口減少社会下での教育は、如何なることが求められるのであろうか。

我が国の「都市・まち・むら」をめぐる戦後の政策展開は、次の三つのステップを踏んできていると広井(2019)は述べる。

まず、1950年代から70年代にかけての“ムラを捨てる政策”である。これは高度成長期にあたり、農村から都市への人口大移動の時代である。広井(2019)は、『工業化』の推進ということが国を挙げての政策の基軸となり、やや強い言い方をすれば、“ムラを捨てる政策”とも呼びうるような政策がとられた。」と述べる。この時期は、農村から地方の中小都市にも人口が多く流入しており、地方都市の商店街や中心部が最も賑やかであった時期でもある。「“ムラ”は空洞化しつつあったが、“マチ”は賑わいを保っていたのである。」(広井2019)。

次は、1980年代から2000年代の“マチを捨てる政策”である。広井(2019)は述べる。

「アメリカ・モデル」の強い影響を受けて、当時の通産省の流通政策、そして建設省の道路交通政策のいずれもが、強力に“郊外ショッピングモール型”の都市・地域像、つまり自動車道路中心の都市地域モデルを志向していった。

中略 この時期から地方都市の中心部は完全に空洞化して行った。

広井(2019)は、この時期の政策を“マチを捨てる政策”とする。興味深いのは、氏が、「ここで重要な視点は、(中略)現在の日本の地方都市の空洞化は、政策がうまく行かなかったからではなく、皮肉にも、むしろこの時期にとられた国の政策の“成功”の帰結とも言えるという認識である。」としていることである。

そして、氏は、2000年代後半ないし2010年代以降に転換の兆しが見られ始め、「都市・まち・むら」をめぐる戦後の政策展開の分水嶺の時代として把握できるかもしれないとする。そして、氏は、先ほどのAIを活用した日本社会の未来予測における「都市集中型」か「地方分散型」かの大きな分岐点と重なっているとする。

② 教育に潜むムラやマチをすてる学力の育成

戦後の政策の動向を踏まえて考えたいことは、国の政策と教育の動向とが平行であったことである。既に、東井(1957)が村をすてる学力を問題にしていた。ムラやマチを育てる教育に、「まちづくり教育」が考えられよう。ところが、この「まちづくり教育」がムラやマチをすてる学力の育成に結びつきかねないのである。

玉田(2013)は、「まちづくり」と「教育」から成る「まちづくり教育」は、「地域」主体(自治体、地域のNPO等)と「教育」主体(教育委員会、教育機関)という二つの主体に由来すると述べている。それ故に、氏は、「まちづくり教育」が教育機関で進行すると、将来まちを出る子どもを育てかねないと指摘する。その原因として、氏は、「地域」主体としての「まちづくり教育」の主目的が「地域人材育成」であるのに対して、「学校などの教育機関は『地域からの離脱』『自立』を促進する要素を本質的に持っていることを挙げ、「ローカルに根ざした『まちづくり』と、グローバルな価値観への接続を孕む『教育』が習合した概念が『まちづくり教育』であり、「もともと両義性が存在している」とし、両者の齟齬を指摘する。これは、「地域コミュニティの生活領域が『市場化』されていくことによって、生活世界が空洞化され、子どもたちが地域に足場を持たなくなった」

「子どもと地域の乖離」の問題解決の方策として「まちづくり教育」が期待される(玉田 2013)だけに悩ましい問題である。『まちづくり教育』が教育機関で進行すると、将来まちを出る子どもを育てかねない」ことは、「まちづくり教育」の陥穽と言えよう。

③ 求められる地域のアイデンティティ形成

では、ムラやマチを育てる教育をどのように進めれば良いのか。「まちづくり教育」の可能性を探る玉田(2013)は、「子どもたちの自主性が発揮された場合のみ」『まちづくり教育』に可能性がある」とする。そこで、筆者は、学習者の立場からのタームである「まちづくり学習」を採用し、ムラやマチをすてる学力育成にならない教育はどうあるべきかに係わることについて、次のように述べた(伊藤 2020)。

子どもの可能性を広げるのが教育と考えるならば、村や町から出て行くことが、自分の可能性を広げることになるのならば、その意志決定自体、責められることでもなからう。問われるのは、村や町に愛着さえ持たず、最初から村や町に残って自分の可能性を広げる道を考えることをやめ、村や町を出て行く人づくりをしていないかということではないだろうか。一中略ーグローバルな時代に生きる我々は、生まれ育った場所を出て行こうと思わなくても、生まれ育った場所で一生を終えることができるとは限らない。どこにいたとしても、その場所、その場所で、その場を支えていこうとする人づくりをすることが求められるのではないか。その意味から、「ぬのしょう、タウン・ワークス」が依って立つ次の考え方は、「まちづくり学習」の基盤になると思われる。

地域のお年寄りや「障害」をもつ人、いろいろな職業の人、外国の人など多様な人々との出会いを大切にしたいと考えています。ここでいう地域とは、校区であり、松原であり、大阪であり、さらには世界をも含んでいます。

人は、つらい生活経験や耐えがたい痛みに出会ったときに、自分の家族を、また時には自分の生まれ育った地域をも否定してしまうことがあります。

私たちは、自分たちの住む町を愛してほしい、地域に誇りをもてる子どもたちに育ってほしいと願っています。地域に誇りをもち、家族を愛し、人間を信頼できる子どもたちこそが自分自身をも本当の意味で愛することができるのです。豊かな心や自尊感情を育てられるのです。

地域に対する思いを育ててくれるのは、地域の人の豊かな出会いです(中野・長尾 1999, 下線は引用者)。

ここで述べられていることは、地域のアイデンティ

ティ形成を図ることである。地域のアイデンティティ形成を図ることは、地域分散が重要となり、人口構造上からも地域の重みを増す人口減少社会では、特に求められるものである。また、「地域とは、校区であり、松原であり、大阪であり、さらには世界をも含んで」いることが、重要である。これは、伊藤(2012)の地理教育固有の重層的なアイデンティティ形成と係わることである。地理教育固有の重層的なアイデンティティは、「まず、地域社会の一員としての意識に関わる場所のアイデンティティと地域のアイデンティティがある。その上に、『国土認識を通じた国民意識』と関わる国民的アイデンティティが位置づく。さらに、その上位に、『地球社会の一員としてのアイデンティティ』であるグローバルアイデンティティが位置づく。」(伊藤 2012)。

4 地理教育固有の重層的なアイデンティティ形成から見た地域学習及び地方学習の在り方

(1) 中国・四国地方か四国地方か、どちらで学ぶのか

① 面積・人口・経済から見た四国地方

中国・四国地方か四国地方かの検討をしつつ、地理教育固有の重層的なアイデンティティ形成の在り方の一端を考えてみる。ここで述べる地域学習は、地域社会の一員としての意識に関わる場所のアイデンティティと地域のアイデンティティの形成を図るものである。このようなアイデンティティ形成を図る学習は、身近な地域から県までの地域学習と、地域学習のスケールを広げ、数県まとめて一塊とした地方学習とがある。その際、地方学習の地方は、中央に従属化し、個性がなくなり均一化した地方でなく、地方分散し、地域の地方化に対抗する地方である。

中学校社会科地理的分野では中国・四国地方として学ぶ。道州制の区割りで、中国・四国地方か四国地方かが問題になっていた。このように、四国地方としての纏まりに疑義が挟まれるのも、四国地方の弱さが関係していよう。確かに、日本では、四国地方は面積的にも人口的にも経済的にも小さな存在である。だが、世界に目を転じれば、四国地方は、イスラエルよりやや狭く、クウェートと同等の面積がある。2021 年国勢調査での四国地方の人口 369 万人は、399 万人のジョージアよりやや少なく、346 万人のウルグアイよりやや多い。聞き慣れた国だとモンゴルが 322 万人程度であり、それより四国地方は 40 万人ほど多い。四国 4 県の 2018

年県内総生産の合計を1ドル110円で換算すると1312億ドルほどになる。アルジェリア、ハンガリー、モロッコとはほぼおなじ規模である。日本では、面積も人口も経済も小さく頼りなさそうに見える四国地方であるが、一つの纏まりを成すだけの規模はある。四国経済連合会(2009)は、道州制では四国ブロックを採用した試案をまとめた。現に、政府の地方支分部局の多くも、中国四国〇〇よりも四国〇〇である。もし、道州制により中国・四国ブロックが採用されれば、四国地方は中国地方の影に隠れ、四国地方の地盤沈下は進むだろう。

② 一纏まりとしての四国地方

四国地方として学習する方がよいとしても、四国地方としてのまとまりは弱そうではないかと思う向きもある。それへの反論を、筆者の体験から述べてみる。高松市に住んでいた時、中国・四国地方として学ぶのではなく、四国地方として学ばせた方がいいのではないかと感じる事があった。台風が過ぎ去った後、いつものように、近くのスーパーに買い物に行った際、棚から食料品が一切なくなっていたことがあった。台風によって物流が止まったことが原因である。その時、四国はやっぱり一塊の島なのだと実感した。自然条件から見て、中国・四国地方とするより分離して、中国地方、四国地方とした方が自然だと思える。

筆者は、災害が日本のどこでいつ起きてもおかしくない気がする。これは、少なからずの人が持つ思いであろう。防災教育が学習指導要領レベルで強化されたのも、そのような時代認識が反映していよう。大規模災害が起きれば、中央との連絡はままならず、暫くは地域や地方ごとで判断し意思決定し、耐えていく状況に陥る危険性がある。実際、高松市で、臨海部の再開発で高松サンポート合同庁舎が建築され、四国地方の国の出先機関が集約された。これは、災害時での四国地方の対策活動を行う防災拠点機能を有する施設でもある。災害状況により、四国は外部と一時的に遮断される危険性がある。危機対応から見ても、一つの島の四国地方は、四国地方として学習する方がよい。

高松市に住むようになってしばしば耳にした言葉が、「四国で一番」である。市井では、四国地方の中心地を巡り、高松市と松山市とで論争がある。全くレベルの低い話で、「鳥なき島の蝙蝠」ではある。だが、香川県人は「四国で一番」を意識している。愛媛県人もそのようである。高松サンポート合同庁舎脇にある高松シン

ボルタワーは151.3mであり、四国地方で最も高い建築物であることが話題になった。このように、全く四国人としての意識がないこともないようである。

確かに四国人という概念は未だ薄弱であるが、中国・四国地方として学べば、一体感はよりなくなり、中国・四国地方の地域アイデンティティ形成は、より茫洋としたものになってしまう。また、地方分散が求められていることから四国地方とした方がよい。さらに、四国内の高速道路網の整備により、四国内の相互交流が深まってもある(伊藤 2009, 伊藤・山城 2020)。今後、より四国としての一体感が醸成される可能性はある。

四国地方として実体がないわけでもない。四国に住む子供にとって、四国地方として学習する方が地理教育固有の重層的なアイデンティティ形成に資するものになる。四国以外に居住する子供にとっても、中国・四国地方でなく四国地方として学習する方が、人口減少社会下のより適格な国土観形成ができよう。地域分散が求められ、地域の意味の重みが増すことを踏まえた上で、地域形成者育成の観点から中国・四国地方でなく四国地方として学ぶことを提唱する。

(2) 四国地方学習の構想

① 四国地方として学ぶ観点から見た中学校社会科地理的分野における中国・四国地方学習の問題点

表1に、各社中学校社会科教科書の中国・四国地方学習における単元のねらいと学習内容・学習活動をまとめた。表2に、中学校社会科教員向け書籍に掲載される中国・四国地方学習の単元のねらいと学習内容・学習活動をまとめた。

表1と2から、中国・四国地方学習は、交通や通信を中核とした考察のもの(A及びB社教科書, 山本 2020, 川崎 2021, 中野 2021, 渋谷 2022, 泉宮 2022)と人口や都市・村落を中核とした考察のもの(C社及びD社教科書, 川端 2019, 漆畑 2021)とがあることがわかる。

A社とB社の教科書は、交通網や通信網の整備による地域の変容と地域の活性化を捉えさせようとする。静態地誌的記述の山本(2020)は、交通の発達による地域変容を捉えさせようとするが、島根県の地域的課題は捉えられても、中国・四国地方の地域的課題は捉えられない。学習評価記述中心の川崎(2021)は、簡略化した単元計画と授業に関わる僅かな記述から推測すれば、交通網整備により生じた人々の生活への影響を

表 1 中学校社会科地理的分野教科書にみる中国・四国学習

	A社	B社	C社	D社
単元のねらい	他地域との結びつきや地域などに関わる視点に着目して、中国・四国地方の特色ある地理的事象を他の事象と関連づけて多面的・多角的に考察し、表現する力を育成させる。	・中国・四国地方について、その地域的特色や地域の課題を理解させる。 ・④交通・通信を中核とした考察の仕方と取り上げた特色ある事象と、それに関連する他の事象や、そこで生ずる課題を理解させる。	○中国・四国地方を大観し、「人口集中や人口減少の視点」を中核として、人口集中については都市問題などと、人口減少については著しく地域の人口が減少する過疎化や地域おこしと、交通網の整備と人口の移動などをそれぞれ関連づけ、中国・四国地方の地域的特色や地域の課題を理解する。	○中国・四国地方の基礎的・基本的な地域的特色を大観する。 ○「人口や都市・村落」を中核とした考察の仕方を基に、様々な事象を有機的に関連付けて追究し、中国・四国地方の地理的特色を捉える。
学習内容・学習活動	■節の問い■ 中国・四国地方における交通網や通信網の整備は、人々の生活や産業にどのような影響を与えているのだろうか。 1 中国・四国地方の自然環境 ◎中国・四国地方では、地形や気候にどのような特色がみられるのだろうか。	・中国・四国地方において、④交通・通信の成立条件を、地域の広がりや地域内の結び付き、人々の対応などに着目させ、他の事象やそこで生ずる課題と有機的に関連付けて多面的・多角的に考察、表現させる。 ・中国・四国地方について、よりよい社会の実現を視野にそこで見られる課題を主体的に追究させる。	○「人口集中や人口減少の視点」を通して、中国・四国地方では、人口の変化が人々の生活や地域の経済活動などにどのような影響を及ぼしているのかについて、そこで生じている課題と結び付けて考察し、表現できる。	○地図・グラフ・写真などの資料を活用し、地理的な見方・考え方を働かせ、中国・四国地方の地域的特色を捉える。
	2 交通網の整備と人々の生活の変化 ◎本州四国連絡橋や高速道路の開通は、人々の生活をどのように変化させたのだろうか。 3 瀬戸内海の手と工業の発展 ◎瀬戸内海に面した地域では、船を使った輸送を利用して、どのように工業を発展させてきたのだろうか。 4 交通網を生かして発展する農業 ◎瀬戸内や南四国で生産される農産物は、どのようにして競争力を高め、市場を広げてきたのだろうか。 5 人々を呼び寄せる地域の取り組み ◎過疎化や高齢化が進むなかで、交通網が整備されたことにより、地域にどのような変化が生じたのだろうか。節の学習を振り返ろう	1 中国・四国地方をながめて ・自然環境の異なる地域 ・二つの山地にはさまれた地域 ・交通・通信網の整備で変わる地域 2 交通網の整備と人や物の移動の変化 ・地方内で深まるつながり ・地方をこえて広がるつながり ・ストロー現象 3 交通網が支える産業とその変化 ・瀬戸内の都市の歴史 ・海で結ばれた工業地域 4 活用される交通・通信網 ・町おこし・村おこし ・橋で変わる島の暮らし ・インターネットで変わる山間地の暮らし ・世界から地域に来訪、地域から世界に発信 ■基礎・基本のまとめ 中国・四国地方をふり返ろう ■まとめの活動 「地域サミット」の参加者になって持続可能な地域像を考えよう	①人口分布のかたよる地域 ○中国・四国地方の位置と自然環境を大観し、構成する県の位置と名称を理解する。 ○中国・四国地方の地勢図から、主な自然地名や各県、主な都市の位置と名称を読み取る。 ②中国・四国地方の中心 広島市 ○中国・四国地方の地方中枢都市・政令指定都市である、広島市の都市化によって生じている課題について理解する。 ○地形図の新旧比較やグラフから、広島市の都市の発達について歴史的な変化を読み取る。 ③人口減少と地域の悩み ○主題図や写真などの資料から、中国・四国地方の人口増減の地域的特色について、地形と関わらせて読み取り、中国山地の農村などで人口減少が続いており、耕作放棄地の拡大など過疎化にともなう課題がみられることを理解する。 ④地域おこしの知恵 ○馬路村や上勝町を例に、人口構成を表すグラフを通して過疎地域に共通する特色を読み取り、過疎地域における地域おこしや人々の努力・工夫、地域特有の課題について理解する。 ⑤人口の変化と交通網の発達 ○主題図などの資料から、人々の行動圏が拡大したことや航路の廃止、地方空港の新設などの変化を読み取り、中国・四国地方の交通網の発達が人々の生活に与えた影響を多面的に理解する。 ○持続可能な地域づくりを考える ○高知県四万十町を例に、地元の生産品で「六次産業化」を進める取り組みを通して、地域資源を発掘し、それを地域づくりに生かす活動について理解する。	1 中国・四国地方の自然環境と人々のかかわり ・中国・四国地方の三つの地域 ・山陰の地形・気候と人口の分布 ・瀬戸内の地形・気候と人口の分布 ・南四国の地形・気候と人口の分布 2 人口分布のかたよりと人々の生活 ・人口が集中する瀬戸内 ・過疎化の進む地域の現状 3 都市部や農村部を結ぶ交通網 ・東西を結ぶ交通網の整備と地域の変化 ・南北を結ぶ交通網の整備と地域の変化 ・交通網の整備による光と影 4 地域に根ざした農業と作り手の人々 ・自然環境を生かした中国・四国地方の農業 ・農産物を活用した地域活性化 ・農産物・水産物の輸送手段の変化 5 豊かな魅力を生かした地域活性化 ・地域の魅力を生かした地域活性化 ・農村と都市の交流による地域活性化

表2 中学校社会科教員向けの書籍にみる中国・四国学習

	川端(2019)	山本(2020)	川崎(2021)	漆畑(2021)	中野(2021)	渋谷(2022)	泉宮(2022)
単元のねらい	中国・四国地方に関する様々な資料を活用しながら、過疎・過密問題を主題にして、中国・四国地方の地域的特色や地域の課題を理解し、その知識を身に付ける。 人口や都市・村落を中核として多面的・多角的に考察し、その過程や結果を適切に表現するとともに、過疎・過密問題の解決について判断する。 人口の分布や都市・村落の立地と生活や産業の関連について考えるとともに、地域の課題としての過疎・過密問題の解決について意欲的に追求する。	記載なし	中国・四国地方において、交通や通信を中核とする事象の成立条件を、地域の広がりや地域の結びつき、人々の対応などに着目し、他の事象やそこで生ずる課題と有機的に関連付けて多面的・多角的に考察し、表現している。	中国・四国地方と関東地方を比較して考察し、過疎・過密問題について思考したことを説明する。ここから、都市と地方には、人口移動を促す魅力と問題点がそれぞれあることを理解する。さらに提案を通して、都市や地方の魅力を生かし、地方の問題点を転換して、地方活性化の方法を主体的に追究しようとする。 1 新型コロナウイルス感染症が増加している所 2 東京にしかないもの 3 人口集中でどんな良い変化が起きるか 4 都市に集住することで、どんなデメリットがあるか 5 交通網の発達で地方の人々の生活は良くなったか、悪くなったか 6・7 過疎化によって起こる問題をどうやって解決しているのか 8 地方活性化のポイントを考えよう 9 テレビ番組にパネリストとして出場しよう	交通や通信を中核とした考察の仕方を基にして、中国・四国地方の地域的特色や課題を理解するとともに、地域の広がりや地域の結びつき、人々の対応に着目して、他の事象やそこで生ずる課題と有機的に関連づけて多面的・多角的に考察し、表現する。 1 中国・四国地方の自然環境 2 中国・四国地方の交通網の整備 3 海運と陸運で結びつく産業 4 交通・通信網の発達と観光業 5 新たな交通網の建設による影響を考えよう	地域の交通や通信と人々の生活や産業の営みについて、地域の交通網や通信網などに着目し、その地域の産業や人口と、都市・村落などに関する事象と関連づけて多面的・多角的に調べ、考察することを通して、地域間の結びつきの整備と課題を理解する。 1 中国・四国の自然 2 交通網の整備と人々の生活との関係 3 交通網の整備と産業との関係 4 交通通信と地域活性化 5 まとめと評価	「交通網の発達と人々の生活の変化」を中核として、中国・四国地方の地域的特色を理解し、交通網が発達したことによる利点と問題点を踏まえて、地域のよりよい在り方について主体的に追求して考察し、表現する。 1 中国・四国地方の自然環境 2 瀬戸内工業地域 3 交通網を生かして発展する農業 4 交通網の整備と人々の生活の変化 5 よりよい中国・四国地方にするために
学習内容・学習活動	1 中国・四国の概要 2 広島の問題 3 山間部の過疎問題 4 過疎対策の地域おこし 5 交通の整備による地域の変化 6 単元のまとめ	1 中国・四国の自然 2 瀬戸内海の交通 3 工業と交通 4 島根の観光と交通	1 中四国の自然 2 交通網の整備と農業 3 交通網の整備と人々の生活の変化 4 交通網の整備と観光 5 中四国のまとめ				

考察させようとする。中野(2021)は、本州四国連絡橋や高速道路の開通等の交通網発達による影響を考察させ、終末で建設が検討される「豊予海峡ルート」建設が大分や愛媛をはじめとする周辺地域にとってより良いものになるか否かを多面的・多角的に考察させる。渋谷(2022)は、「中国・四国地方では、なぜ交通網の整備により人々の生活や産業が変化したのだろうか」を単元全体の探究課題とし、交通網や通信網を活用した地域の活性化の事例学習後に、過疎化を阻止するための架空の本州四国連絡橋の開発から学習した内容を踏まえて価値判断・意思決定させる。泉宮(2022)は、単元をつらぬく問い「交通網の発達は地域にどのような影響を与えるだろう」とし、交通網発達による利点と問題

点の両面から考察させ、より良い中国・四国地方にする方策を、地域おこしの事例を参考に考えさせる。

交通や通信を中核テーマとするものは、交通網や通信網の整備による人々の生活や産業への影響を捉えさせた上で、地域的課題の価値判断・意思決定をさせようとする。交通網発達の問題点に、ストロー現象を取り上げることが挙げられる。人口流出の点だけからみれば、四国ではストロー現象は必ずしも起こっているとはいえない(伊藤・山城 2020)。より問題なのは、ストロー現象で人口が流出し衰退する四国というイメージを植え付けることである。人口の流出より、むしろ、交通網の整備により四国内の結びつきが強まったことこそ教材化すべきである(伊藤 2009, 伊藤・山城 2020)。

人口や都市・村落を中核としたC社とD社の教科書は、過疎や過密の問題を扱うなかで、今後の地域形成の在り方を考えさせようとする。川端(2019)は、過疎・過密問題を主題にして中国・四国地方の地域的特色や地域の課題を理解させようとする。終末は、学んできたことを活かして適度な人口という状態はあるかを判断させている。漆畑(2021)は、関東地方と対比して中国・四国地方を捉える单元デザインであり、With コロナ時代には都市から地方に人口の移動が起こるかを考え、地方活性化のポイントを探究させようとする。

人口や都市・村落を中核とするものは、過疎や過密の問題を扱うなかで、今後の地域形成の在り方を考えさせようとする。過密の様相を呈する事例に、漆畑(2021)を除き、広島市を取り上げるとともに、中国・四国地方の中核都市として紹介している。広島市が中国・四国地方における中核都市であることは確かであるが、四国地方の中核管理機能を主に担うかは検討が必要である。阿部(2021)によれば、広島市の四国地方への影響はあるが、四国地方の中核管理機能を主に担い、四国地方をテリトリーとするのは高松市である。阿部(2021)は、「(上場企業の、引用者補足)広島支所は中国地方を、高松支所は四国地方をテリトリーとしていることは明白である」とした上で、次のように述べる。

日本の主要企業はこのように(経済的中核管理機能により、北海道は札幌、東北は仙台、関東甲信越は東京、東海と副次的中心が金沢にある北陸は名古屋、京都に副次的中心がある京都府を含めた近畿は大阪、四国は高松、中国は広島、九州は福岡というように主要都市のテリトリーが国土空間を分割していること、引用者補足)、日本の国土空間を市場空間として運営していることがわかる。これは最も合理的な国土空間の分割であり、そこには歴史的慣性も作用していると見て取ることができる。これを都市の側からみれば、日本の主要都市は主要企業が配置した支所によって各地方内において高い地位にあることがわかる

現行の中国・四国地方学習では、広島市が四国地方の中核管理機能まで主に担うと捉えられかねない。そうならば、阿部が指摘した、日本の主要企業による歴史的慣性も作用した最も合理的な国土空間の分割という国土像と乖離する学習になる。適格な国土観形成の観点から、四国地方での高松市の拠点性も学ばせたい。

先の問題が生じるのは、中国・四国地方学習とする

ことで自ずと四国地方の扱いが軽くなり、目配りが出来ないからではないか。四国地方には中心都市がなく、広島の影響下におかれ、人口流出にも悩むという弱々しく衰退する地域イメージを子供に培いかねない。地域分散が求められ地域の意味の重みが増す人口減少社会下では、地域の地方化に対抗して地域を構築する学習が求められる。だが、それとは逆ベクトルの学習である。たとえ、地域的特色を活かし、過疎地でも産業振興が可能となる事例(馬路村のゆず、上勝町のはっぱビジネス等)や交通の発達による農産物の出荷額の増加を学んでも、弱々しく衰退する地域イメージを覆せない。四国地方を捨てていく子供を育てかねない。子供は未来と言うならば、希望を紡ぐ学びにしていきたい。

② 地理教育固有の重層的なアイデンティティ形成と適格な国土観形成を可能とする四国地方学習

地域の地方化に対抗して地域を構築する学習となり、地理教育固有の重層的なアイデンティティと適格な国土観を形成する四国地方学習は如何なるものになるか。紙数の関係から学習の方向性のみ述べる。現行の中国・四国地方学習に組み込むこととして理解願いたい。

四国地方は、それなりに実体がある。今後、地方分散が求められることから、四国地方の子供には四国人という地域アイデンティティ形成を図り、四国地方以外の子供も含め、日本の中の四国地方が適切に位置づけられた国土認識を図る方向性が考えられる。

四国内の交通網整備で、四国としてのまとまりは強まっている。四国内の交通網整備は、高松の拠点性を高めたように思われる。纏まりがなさそうな四国地方の再認識のため、四国地方の中核都市高松市とそのまちづくりを学習させたい。高松市は、しばしば再開発成功例に挙げられる中心商店街や市内に鉄道駅が数多くあることを活かし、駅周辺の都市機能を強めて自転車や徒歩で買い物可能な拠点を幾つか設け、中心市街地を大きな核の広域交流拠点、周りの小さな核の地域交流拠点や生活交流拠点群の間を電車やバス等の公共交通で結ぶネットワーク化した多核連携型コンパクト・エコシティをめざす。筆者は、高松市がめざすまちづくりが、人口減少社会下の持続可能なまちづくりの格好のモデルとなり、まちづくりの在り方を学ぶのに有効な事例と考える³⁾。そこで、阿部(2021)に依拠し、作業をさせつつ経済的中核管理機能と行政的中核管理機能から見た高松市の四国地方での位置づけを考えた

後に、高松市のまちづくりの様子を学ぶようにしたい。

次に、前述したように、人口減少社会でのそれぞれの地域がもつ固有の価値や風土的・文化的多様性への人々の関心が高まりも踏まえ、四国地方としての纏まりを考えさせたい。そこで、四国4県を挙げて世界遺産登録をめざす四国遍路を取り上げる。四国遍路は、お遍路が四国一円に点在する88箇所の札所寺院を巡る。その遍路道は約1400kmにも及び、日本遺産となっている。かつて筆者は、『古い町並みや歴史的建築物など』の伝統を感じられる景観を批判的に活用し、地理教育固有のアイデンティティ形成を図る際、『物語り』としての『伝統』という視座が有効である。」ことを述べた(伊藤2012)。日本遺産は、設定するストーリーが決まっており⁴⁾、正しく「物語」としての「伝統」を視座とした地理学習となる。しかも、『物語り』としての『伝統』を視座とした地理学習は、地域(まち)づくりとしての地理学習の可能性を拓く(伊藤2012)。四国遍路というやや揺らぎのある伝統を利用し、地域アイデンティティを構築する方向性が考えられる。その際、「旅行」を活用して「として」語る疑似的体験活動を展開すれば、「人間有在の地理」にもなる(伊藤2011a)。

5 終わりに

中国・四国地方として扱うのか四国地方として扱うのかを検討する中で、人口減少社会という時代認識に基づく今後の地域学習及び地方学習の展開の在り方について考察してきた。その結果、人口減少社会下では、地域分散が求められ、地域の意味の重みが増す。ここでは、地域の地方化に対抗して地域を構築する学習となり、地理教育固有の重層的なアイデンティティと適格な国土観を形成することが大切となる。そのためには、四国地方として学習する方が良いことを明らかにした。現行の中国・四国地方学習を検討から、中心となる都市もなく、人口流出にも悩む弱々しく衰退する四国地方というイメージを培いかねないことがわかった。そこで、地理教育固有の重層的なアイデンティティ形成と適格な国土観形成を可能とする四国地方学習の方向性として、二つのことを示した。一つは、中枢管理機能に着目し、四国地方の中心都市高松市とそのまちづくりについて学習することである。二つ目は、日本遺産である四国遍路を教材化し、「物語」としての「伝統」を視座とした地理学習を行うことである。

今後の課題に、以下の一連のことが挙げておく。まず、四国地方として学ぶ具体的な授業プランの提示である。ただし、中国地方と四国地方に分離することから、中国地方としての学習の在り方とその具体的な授業プランの提示も必要となる。その場合、時間数もあり、単純に分けて中国地方、四国地方を学べば良いとは思わない。さらに、地理教育固有の重層的なアイデンティティ形成を図るカリキュラムを提示する必要もある。地理教育固有の重層的なアイデンティティは、性急に形成できない。涵養するという表現が正鵠を得ている。従って、地理教育固有の重層的なアイデンティティを形成するカリキュラムは、入れ子型カリキュラムとし、スパイラルに展開することを考えている。

本稿は、全国地理教育学会第15回大会シンポジウム「地域学習の新たな展開と地域的アイデンティティ」(2021.11, オンライン開催)にて発表したものに、大幅加筆修正した。

注

- 1) 四国地方のまとまりに関わる動きを、南(2008)や原田(2012)等から見ると、次のようになる。

1927年、地方分権や自治権拡充の求めにより、行政制度審議会は北海道以外を六州(国の行政機関)に分け、府県を完全自治体化する「州庁」設置案を提案した。実現しなかった同案は、四国は大阪州(香川、徳島、高知)と広島州(愛媛)に分属していた。

1943年、戦局悪化の中で国策を遂行し、県ごとの利害調整をして府県を統率するため、九つの「地方行政協議会」を設けた。内閣総理大臣が各府県知事・道都長官から協議会長を指定し、会長所在の都道府県庁に協議会を設置した。会長は、管内の県や国の出先機関に必要な指示ができる。四国地方行政協議会は愛媛県に置かれた。財務局等四国一円を管轄する国の出先機関が次々と松山に置かれた。1945年4月、善通寺に四国軍管区司令部が設置されると、四国地方行政協議会は司令部との連絡を密にするため高松に移り、国の出先機関も続々移転した。

戦争最末期の1945年6月、本土決戦体制の一環として、全国8ヶ所に「地方総監府」を置いた。都道府県の上位に位置する内務省管轄下の地方行政機関であり、知事の指揮権、法律にかわる総監府令の公布権を持たせていた。四国地方は高松に置かれ、敗戦後の同年11月に廃止された。四国地方総監府新設により、松山財務局も高松へ移り、高松国税局への改編を経て現在に至っている。

これらを契機に、高松市は、四国地方を管轄する国の出先機関や企業の支社が集中し、四国の中枢管理機能を担う

準広域都市となった。

- 2) 今は地方に「いなか」という意味合いがある。元来、いなかの意味する所はまちの周辺であった。
- 3) 高松市のまちづくりが持続可能なまちづくりの好例と成り得ることの詳細は、伊藤(2022)を参照。
- 4) 日本遺産として認定するストーリーは次の四点を踏まえた内容とされる(<https://japan-heritage.bunka.go.jp/ja/>, 2022/08/01)。
 - ①歴史的経緯や地域の風習に根ざし、世代を超えて受け継がれている伝承、風習などを踏まえたものであること。
 - ②ストーリーの中核には、地域の魅力として発信する明確なテーマを設定の上、建造物や遺跡・名勝地、祭りなど、地域を根ざして継承・保存がなされている文化財にまつわるものを据えること。
 - ③単に地域の歴史や文化財の価値を解説するだけのものになっていないこと。
 - ④その地域や文化財に関する専門的な知識を持たない人も興味や関心を持てるものとする。さらに日本遺産のストーリーには、単一の市町村内でストーリーが完結する「地域型」と複数の市町村にまたがってストーリーが展開する「シリアル型」という2種類がある。四国遍路は、4県57市町村にまたがってストーリーが展開する「シリアル型」として認定されている。

文献

- 青野寿郎(1973, 1981)「地方」、日本地誌研究所編『地理学辞典増補版』二宮書店、487
- 阿部和俊(2021)「経済的中枢管理機能からみた日本の主要都市と都市システム(2020)」地理学報告123号、1-17
- 泉宮一喜(2022)「中国・四国地方 交通や通信」、池下誠編著『ワークシートで見る全単元・全時間の授業のすべて』東洋館出版社、198-209
- 伊藤裕康(2009)「観光による地方創成から日本の「今」が見えてくる面白四国ネタ」、社会科教育678号、42-43
- 伊藤裕康(2011a)『『物語り』を活用した『人間有在の地理』』、地理教育研究8号、25-33
- 伊藤裕康(2011b)『『物語(り)』としての『伝統』—社会科地理学習における伝統の扱い方—』社会科教育研究114、77-90
- 伊藤裕康(2012)「地理教育における伝統とアイデンティティの扱い方」地理教育研究11、36-43
- 伊藤裕康(2020)「総合的な学習の時間での『まちづくり学習』の現状と課題」文教大学教育学部研究報告54号、27-42
- 伊藤裕康(2022)「四国の州都?!, 四国の玄関口高松市とそのまちづくり」、香川大学教育学部監修、守田逸人・平篤志・寺尾徹編『大学的香川ガイド』昭和堂、303-321
- 伊藤裕康・山城貴彦(2020)「ストロー現象の検証を通して地域像を再構築する地理学習」地理教育研究27、31-40
- 今井英文(2018)「中学校地理教科書における中国・四国地方に関する記述の変化」地理教育研究22、40-45
- 漆畑俊晴(2021)「日本の諸地域『中国・四国地方』 地方活性化の3つのポイント」草原和博・大坂遊編著『学びの意味を追求した中学校地理の単元デザイン』明治図書、116-121
- 川崎浩一(2021)「事例6 C 日本の様々な地域 (3) 日本の諸地域 中国・四国地方」梅津正美編著『中学校社会新3観点の学習評価完全ガイドブック』明治図書、34-35
- 川端裕介(2019)『中学校社会サポート BOOKS 単元を貫く学習課題でつくる! 中学校地理の授業&ワークシート』明治図書、86-91
- 四国経済連合会(2009)『四国から見た道州制についての基本的考え方』、https://www.yonkeiren.jp/pdf/41_teigen_dousyuusei2009_03.pdf, 2021/08/18
- 澁谷友和(2022)「中国・四国地方 交通や通信と 生活や産業の関係性を探求する」、吉水裕也編著『新3観点の学習評価を位置づけた中学校地理授業プラン』明治図書、70-75
- 銭廣雅之(2004)『「地域」の哲学—生の循環—』北樹出版
- 玉田洋(2013)『『まちづくり教育』の現状についての考察—『まちづくり』を『教育する』ことにおける課題—』21世紀デザイン研究12、93-102
- 東井義雄(1957)『村をすてる学力』明治図書
- 中野陸夫・長尾彰夫(1999)『21世紀への学びの発進—地域と結ぶ総合学習「ぬのしょう、タウン・ワークス」』、解放出版社
- 中野英水(2021)『中学校社会サポート BOOKS パフォーマンス課題を位置づけた中学校地理の授業&ワークシート』明治図書、102-107
- 原田光隆(2012)「道州制をめぐる議論—これまでの議論と道州制導入の意義及び課題—」調査と情報第754号、https://dl.ndl.go.jp/view/download/digidepo_3498416_po_0754.pdf?contentNo=1&alternativeNo=, 2021/07/13
- 広井良典(2019)『人口減少社会のデザイン』東洋経済新報社
- 南博(2008)「第1章 道州制を巡る議論の変遷と今後の論点」2007年度関門共同研究、https://www.kitakyu-u.ac.jp/iurps/pdf/kan17_1.pdf, 2021/07/13
- 森田俊男(1976)『森田俊男教育論集第2巻 地域の理論』民衆社、167、208
- 山本悦生(2020)『アウトプットする地理の授業—島根からの提案/展開・資料・板書』地歴社、92-99
- (いとう ひろやす: 文教大学教育学部)

投稿 2022年8月12日

受理 2022年10月2日

歴史地理学の研究成果を活用した「歴史総合」の地歴連携型授業実践

—18～19 世紀の明清・江戸期の経済を題材として—

小川 涼作

キーワード：本質的な問い、商品作物、肥料、共有地、環境問題

1. はじめに

2022 年 4 月より、高等学校において新学習指導要領が施行された。地理歴史科の必修科目として設定された「地理総合」及び「歴史総合」については、昨年度までに多くの実践案が提示されているが⁽¹⁾、「地理総合」が必修になったこともあり、地歴連携型の授業の必要性を説く論考・実践報告も多く見られる⁽²⁾。

筆者はこれまで世界史を中心に授業を担当し、史資料を用いて生徒が思考する授業を展開してきた⁽³⁾。

「歴史総合」は生徒に対し、史資料をもとに思考することを求めている。その際、地図や統計など、歴史地理学の分野で蓄積されてきた成果を史資料として用いることによって、生徒の深い学びが実現できると考えている。筆者は、「歴史総合」の授業において、一年間を通して、歴史地理学の研究成果を取り入れるという形で、地歴連携型の授業を展開したいと考えている。

本稿では、高校1年生を対象に実施した地歴連携型の「歴史総合」の授業実践を紹介し、その成果と課題を考察したい。

紹介するのは、近世の経済を取り扱っている教科書の最初の単元の実践である。なお、「歴史総合」では現代まで授業を実施する必要があるため、教科書冒頭の近世の内容については、あまり時間をかけずに実施するべきかもしれないが、史資料を読解し思考することに対する意識づけを行う目的から、本実践では、3 時間をかけて、文字史料、画像史料、主題図、グラフ、表など、多様な史資料を生徒に提示した⁽⁴⁾。また、本実践では、特に金肥の使用と環境問題に着目した。これから一年を通して、両者について検討していく。

なお、授業の組み立てに際しては、エッセンシャル・クエスチョン、メイン・クエスチョン、サブ・クエスチョン（以下、EQ、MQ、SQ）からなる「問いの構造図」を作成した⁽⁵⁾。本実践では教科書におけるテーマ全体の問いを MQ とし、授業者である筆者が EQ を設定した⁽⁶⁾。授業を重ねていくうちに、生徒が自ら SWIH

で問いを立てられるようにしなければならないが、当面の間、教科書と授業者の問いを EQ もしくは MQ として用いていく予定である。

2. 歴史科目の地歴連携型授業

地歴連携型授業については、これまでも多くの事例が報告されている。ここではその網羅的な整理は避け、地理的要素を意識した歴史授業と、環境問題を取り扱った歴史授業の事例に絞って整理する⁽⁷⁾。

まず、地理的要素を意識した日本史授業については、寺尾隆雄による一連の実践が挙げられる。寺尾（2008）は、歴史を時間軸（縦軸）、地理を空間軸（横軸）、公民を原点とし（「社会科の十字架論」）、交通・輸送、軍事・防衛・戦い、給水、土地利用、大火・震災それぞれについて、日本史授業の中での地図利用の例を挙げている⁽⁸⁾。また、寺尾（2011）及び寺尾（2012）は、地図・地形・鳥観図、地名、歴史的景観、時間・空間、自然環境、風土などの視点からの授業実践例を列挙し、日本史や世界史の中に地理を取り入れた授業を実践する必要性を説いている⁽⁹⁾。

山本（2015）は、産業革命、南北戦争、ジャガイモなどの「物を通してみる世界史」、オリエント世界、ゲルマン人の大移動について、ケッペンの気候区分などの地理的要素を組み入れた授業実践例を紹介している⁽¹⁰⁾。また、山本（2020）は、ハワイ・ブラジルの日本人移民を題材に、地理的位置、気候、農産物を結びつけて考察する授業案を提示している。

環境問題については、深草（1995）が世界史、深草（1998）が日本史を対象に、気候変動・森林破壊の観点から、歴史的事象の捉え直しを試みている⁽¹¹⁾。

戸井田（2004）もまた、「歴史」を形作っている「動き」を①変化する歴史認識、②人々の接触・交流、③環境変化のなかで生きる人間に分類した上で、③が②に影響を及ぼすという視点から、地理的見方・考え方を歴史の授業に反映させることが歴史的思考力の育

成につながると説いている⁽¹²⁾。

本実践では、寺尾の「社会科の十字架論」に則って後述する「問いの構造図」を作成した⁽¹³⁾。また、深草や戸井田は気候変動が人間活動に与える影響に重きを置いているが、本実践は、人間活動が自然環境に与える影響に重きを置いて史資料の選定を行った。

3. 授業の展開

(1) 授業計画

○使用教科書：『現代の歴史総合 みる・読みとく・考える』（山川出版社、2022）

○単元名：第Ⅰ部 近代化と私たち

第1章 結びつく世界と日本の開国「18世紀の東アジアにおける社会と経済」

○単元の指導計画（全3時間）⁽¹⁴⁾：

①18～19世紀の中国経済（1時間）

②18～19世紀の日本経済（1時間）

③MQ及びEQの考察（1時間）

○問いの構造図：表1を参照。

(2) 18～19世紀の中国経済

SQ:「盛世滋生図」の中で、商店は何を販売していますか？

まず、教科書にも掲載されている徐揚「盛世滋生図（姑蘇繁華図）」（18世紀）を示し、街で販売されている商品を確認した。その際、教科書に示されていない部分も使用した⁽¹⁵⁾。生徒は、綿布、綿花、染物、タバコ、柴・薪（燃料）、荳餅（大豆を原料とする肥料）、米などを取り扱う商店を見つけることができた。

表1 本実践の「問いの構造図」

中国（明清時代）	日本（江戸時代）
SQ:「盛世滋生図」の中で、商店は何を販売していますか？	SQ:資料から魚肥についてどのような変化を読み取ることができますか？
SQ:蘇州や上海に集まる商品に関する資料からは何がわかりますか？	SQ:なぜ大坂に移入される肥料が減少したのですか？
○商品はどこで生産されるのですか？	○なぜ遠距離輸送の鯀が鰯より安価なのですか？
○誰が商品作物を生産するのですか？	SQ:麦粕を作るためには何が必要ですか？ （それを入手すると何が起こりますか？）
○廠民の食料はどうやって確保するのですか？	SQ:新田開発に関する資料からは何がわかりますか？
MQ:18世紀の中国と日本では、商品生産と流通網はどのように発達したのだろうか？（共通点と相違点は何ですか？）	
EQ:社会的共通資本の保全と開発はいかんにして両立可能になりますか？	
主題（本質的な問い）設定のための概念：「自由・制限」「開発・保全」（複合的）	
※金肥導入ができない農民の草肥依存は「平等・格差」につなげることもできる	

SQ:蘇州や上海に集まる商品に関する資料からは何がわかりますか？

次に、「盛世滋生図」に見える商品作物などが、どこで、どのように、誰によって作られ、環境にどのような影響を及ぼすのかを読み取った。まず、資料集の地図⁽¹⁶⁾から、綿花が華北で生産され、長江下流域で綿織物に加工されることや、米が長江中流域で生産されることを確認した。さらに、地方志を中心とする文字史料を読んだ。

資料1 江蘇巡撫魏元煌の上奏（1821）

揚関の税収の中心は北から来る大豆粕と大豆であるが、同年、河南省西河地方の大豆粕船が来ず、また山東省の運河地帯が不作で、かつ水不足によって運河の走行が滞ったため、徴税の剰余額が不足した。

（足立啓二「大豆粕流通と清代の商業的農業」『東洋史研究』37-3、1978、p.40,56）

資料2 包世臣（1775～1855）『斉民四術』巻2 農2 「庚辰襍著二」

タバコを栽培するには、肥料を多く施す必要がある。タバコ1畝の肥料は水田の6畝分、乾田の4畝分に相当する。

（足立啓二「清代華北の農業経営と社会構造」『史林』64-1、1981、p.90）

資料 3 嚴如煜『三省辺防備覧』巻 14「芸文下」（19 世紀前半）

山内で荒地を開墾する戸は、〔山地地主から土地を借りる〕契約書を書いてから耕作する。耕す土地は数年もすれば開墾が終わり、収穫が得られる。そうすれば、仮住まいの身から定住の立場になる。たまたま大水が出てしまい、あらためて耕作することができなくなると、こだわることなく移出し、別の山地を探す。地戸（地主の家）が荒地をまとめて持っていたら、佃戸（小作人）を数十家も招く。

鉄廠（製鉄所）・板（製材所）・紙廠（製紙所）・耳菌廠（キクラゲ栽培作業所）などはみな、商人が資本を出し、廠頭（作業所長）に渡して労働者を雇い入れている。廠民（作業所労働者）は自分の労働で食べていて、みな良民である。佃戸は山中の谷間に分散して耕作を行っている。

（上田信『人口の中国史—先史時代から 19 世紀まで』岩波新書、2020、pp. 208-220）

資料 4 『剡源郷志』巻 1、風俗（民国期？）

剡源（浙江省寧波府の地名）はもともと洪水が少なく、また略奪事件はなかった。嘉慶年間（1796～1820）の初めより、閩・台（福建省と浙江省台州府）の棚民が、連れ立って剡源郷にやって来て、靛青（藍）や苞蘆（トウモロコシ）を栽培し、日ごとに拡大していった。（その結果）山はすっかりはげ、保水機能を失ってしまった。（嘉慶年間の）末年になり、大雨が続くと、山の水は谷川ににわかに注ぎ、谷川から溢れ、数えきれないほどの田畑が沈んでしまった。〔中略〕この年、仙居・黄岩（浙江省台州府の地名）の職に就いていない貧民が、連れ立ってやって来て働くため、山地の作業所（廠）に身を寄せた。一たび食糧を得られなくなると、略奪事件が多発した。〔後略〕

（上田信「地域の履歴—浙江省奉化県忠義郷」『社会経済史学』49-2、1983、p. 43。現代語訳は筆者）

資料 5 『上饒県志』巻 5「阨塞」（19 世紀後半）

広信の土地は狭くて小さく、なお江西省のなかでも痩せた地区である。一年のあいだに産する米穀は一年の食をまかなうことができず、外からの搬入に

頼り切ってようやく救済されている。ひとたび弛禁すれば、荒地では必ず〔人を募って〕開墾させ木材を伐採させ、必ず商人を数多く招くことになる。雑多な人が仮に千人ほど集まった場合、一人が毎日、米一升を消費したとすれば、一日で米が十石も必要となる。百日で米千石となる。このように類推すれば何十倍・何百倍にもなるであろう。豊作の時はまだ比較的安泰で何事もないであろうが、もし水・旱害で不作になった年には、村々の人民は、どうして安堵しておられようか。しかも開拓事業の成否が明らかになるのは、はるか先のことで必ずそうなるとも限らない。百年あまりの封禁による太平を座して享受してきた民は、まず取り残されて涙することになる。

（上田信「封禁・開採・弛禁—清代中期江西における山地開発」『東洋史研究』61-4、2003、pp. 131-132）

資料 6 『宣平県志』（1878）

宣平県（浙江省の地名）ではもとの作物（トウモロコシ）はなかったが、乾隆 4、50 年（18 世紀後半）ころから安徽省民がこの地方に来て、以前からの住民より土地を賃借して開墾し、他の作物を栽培できない高い丘や急斜面にまで播種する。その栽培法は地表の草をただ取去るだけで、肥料は与えなくてもよい。このため地租は僅か数銭の銀を支払えば、トウモロコシ数百担（1 担は 100 斤）を収穫する。これは初めすこぶる安価だったが、後には他の穀類とほぼ同様の値段で取引されるようになった。トウモロコシ 100 斤を石臼で粉にひくと、95 斤の歩留りであって、貧農 5、6 日分の食糧となる。したがって、凶年にはこれを食う者が多く、土着民もこれにならっている。

ただし、山中にこの作物を栽培すると、土が団粒をなさずばらついて、下層の岩石が露出してくる。そこで、いつも大雨のあるたびごとに、山の砂や石が傾斜面を流下して谷に流入し水の流れをふさぐ。宣平県では嘉慶 5（1800）年に洪水があつてからというのは、溪谷の淵はすべて砂や石で埋没し、水を蓄えたり引水したりすることができなくなったのはこのためである。だから山地にトウモロコシを十数年

栽培すれば、必ず土が痩せて栽培できなくなるし、同時に竹木も栽えることができず、災害はこれにもなって発生するのである。

(千葉徳爾「中国中南部の土壤侵蝕と農耕文化」『歴史地理学紀要』15、1973、pp. 81-82 を一部改変)

資料7 『広信府志』(1873)

郡中にははげ山が多く、薪炭材を採取するにも苦心する。〔中略〕近ごろ(乾隆年間 1735~1796)山間の村落は各地で桐油をとるための油桐や染料としての藍を栽培するので、全山が耕地化されて利益もいくらかあがる。しかしながら、山の土が分散してばらばらになり、降雨があると砂石が崩れて溪流、がおしふさがれるのである。

(千葉徳爾「中国中南部の土壤侵蝕と農耕文化」『歴史地理学紀要』15、1973、p. 87)

資料1~7から、生徒と以下のことを確認した。

- ①華北で肥料の原料となる大豆が作られている。(資料1)
- ②タバコのような商品作物の栽培には肥料が多く必要になる。(資料2)
- ③染料である藍が山区で栽培される。(資料4, 7)
- ④山区の労働者(廠民)は移民の賃金労働者である。(資料3)
- ⑤山区では米の生産量が少なく、そこに移民がやってくると、食糧不足を招く恐れがある。(資料5)
- ⑥山区では移民(棚民)による開墾とトウモロコシ栽培が行われている。(資料4, 6)
- 米が足りない分はトウモロコシで補う。
- ⑦トウモロコシ栽培の結果、はげ山が増え、土壤流出によって土着民の生産が減少したり水害が増えたりする。(資料4, 6, 7)
- ⑧連作により収穫量が落ちれば棚民は他の地へ去っていく。(資料3)

「盛世滋生図」に描かれた蘇州を賑わす商品の生産地では、肥料を投下した商品作物の栽培が行われると同時に、山地の開墾や粗放なトウモロコシ栽培によって、環境破壊が発生している⁽¹⁷⁾。

(3) 18~19世紀の日本経済

次に、中国における状況と比較するために、同時期

の日本における商品作物の生産と肥料に関する資料を提示した。まず、秋里籬島著、丹羽桃溪画『河内名所図会』「高安里」(1801)(資料8)から、綿布が河内国の特産品であることを確認し、大蔵永常『綿圃要務』「播州あたりにて綿を作る図」(1833)(資料9)から、綿花を栽培する際に、肥料が投下されていることを読み取り、肥料として干鰯が使われていることを確認した。

SQ: 資料から魚肥についてどのような変化を読み取ることが出来ますか?

さらに、干鰯の大坂登高及び価格の変化を示す表(資料10)と、近江国の魚肥使用の変化を示す地図(地図1)を提示し、生徒に資料から何を読み取ることができるか問いかけた。生徒からは、「大坂に入ってくる干鰯が激減し、価格も高騰した結果、近江国では鰯肥料から鯿肥料へのシフトが起きている」という回答を引き出すことができた。

SQ: なぜ大坂に移入される肥料が減少したのですか?

では、大坂に鰯が入ってこなくなったのはなぜなのか。生徒に予測させたところ、まず、「鰯が獲れなくなったから」との回答があったため、事実を確認するために、九十九里浜イワシ漁の豊凶傾向線を提示した⁽¹⁸⁾。資料からは、表1で見た1700年代前半から、1800年代初頭にかけて、鰯の不漁期だったことが読み取れる⁽¹⁹⁾。また、「農地を拡大したから」という回答を引き出した後、近世における石高の増加を示すグラフ⁽²⁰⁾と、関東地方における魚肥使用の村落を示す地図(地図2)を示し、関東地方で新田開発が行われた結果、関東地方で魚肥の需要が高まり、大坂に移入される鰯が減ったという結論を導き出した。

資料8 『河内名所図会』「高安里」⁽²¹⁾

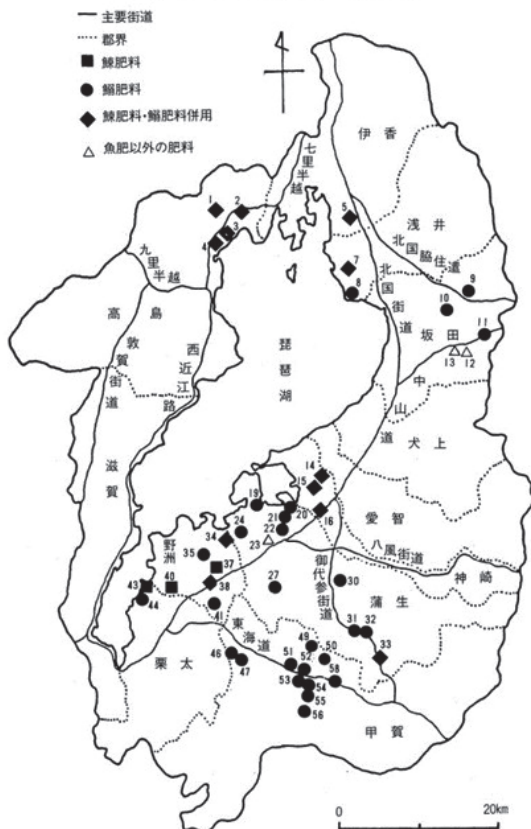


出典: 国立国会図書館ウェブサイト

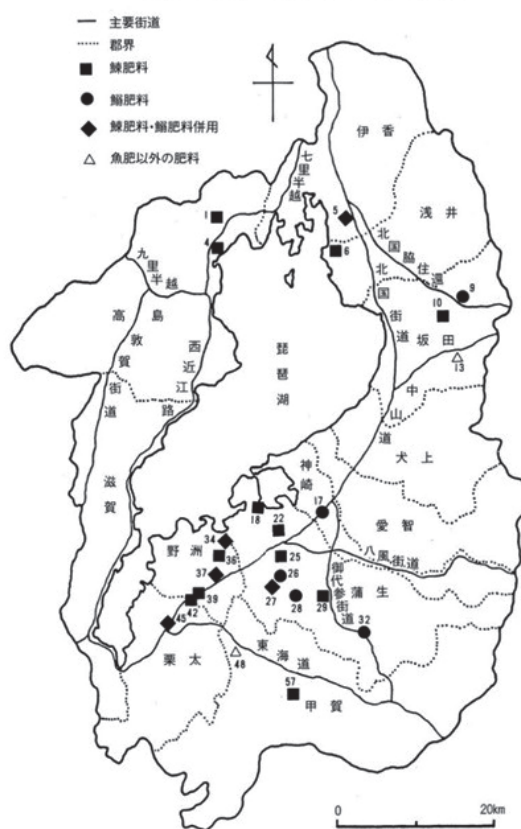
(<https://dl.ndl.go.jp/info:ndl.jp/pid/2563475/9>)

地図1 近江国の魚肥使用の変化

近世中期(元禄～安永)



近世後期(文化年間以降)



出典: 古田悦造「近世近江国における魚肥の魚種転換と流通構造」(『人文地理』42(5), 1990) pp29-30より転載

資料9 『綿圖要務』「播州あたりにて綿を作る図」



出典: 国立国会図書館ウェブサイト

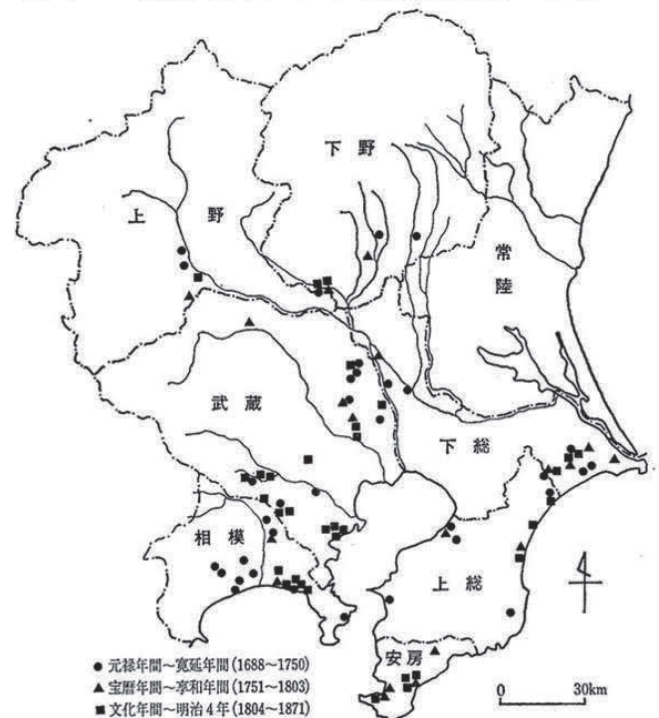
(<https://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/2556775/8>)

資料10 干鰯の大坂登高及び価格の変化

年	登高	平均価格
享保9(1724)	約130万俵	7匁2〜3分(享保新銀)
享保19(1734)	約50万俵	9匁(享保新銀)
元文4(1739)	約30万俵	21〜22匁(文字銀)
寛保2(1742)	約25万俵	23〜24匁(文字銀)
寛保3(1743)	約12万俵	29〜30匁(文字銀)

荒居英次『近世日本漁業史の研究』新生社、1963、p503より作成

地図2 関東地方における魚肥使用の村落



出典: 古田悦造「近世近江国における魚肥の魚種転換と流通構造」(『人文地理』42(5), 1990) pp29-30より転載

資料11 大坂における鰯ノ粕と鰯ノ粕の価格比較（10貫目当りの九月相場）



荒居英次『近世日本漁村史の研究』新生社、1963、p532を元に作成

次に、鰯が、価格が高騰した鰯の代替品になり得た理由を考えた。資料として、大坂における鰯ノ粕と鰯ノ粕の価格比較（10 貫目当りの九月相場）（資料 11）を示し、佐伯産の鰯のノ粕よりも、明らかに輸送距離が長い（コストのかかる）北海道産の鰯のノ粕の方が低価格になっている年が多いことを確認した。また、なぜ価格を抑えられるのかを考えるために、『津軽紀聞』（1758）を提示した。

資料 12 『津軽紀聞』（1758）

蝦夷人を雇ふに、金銭はいらず、此方より持渡る物少し計遣はしてやとふ也。

（荒居英次『近世日本漁村史の研究』新生社、1963、p. 532）

資料 12 から、鰯が遠距離輸送にも関わらず、鰯よりも安価な理由として、アイヌの労働力を収奪しているからであるという予測ができることを生徒と確認した。

SQ:ノ粕を作るには何が必要ですか？

ここでは、大蔵永常『農稼肥培論』中巻（天保年間）に見える鰯のノ粕を作る図（資料 13）を提示し、鰯を炊くために薪が必要であり、魚肥の使用が拡大すればするほど、薪の需要も増えることを生徒に答えさせた。

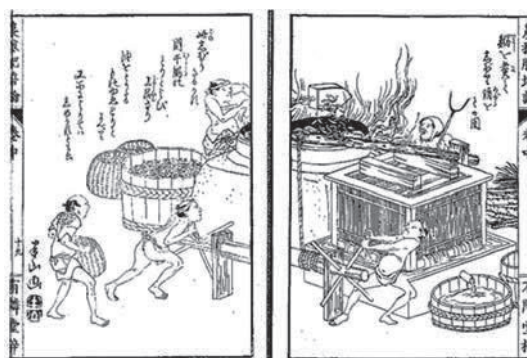
SQ:新田開発に関する資料からは何がわかりますか？

最後に、新田開発に関する資料を提示し、新田開発を行うことで生じるマイナス面について生徒に問いか

けた。

資料 14 から、秣場が新田開発の対象になることで、草肥や飼料の入手が困難になってしまうことが、資料 15 から、幕府の法令の段階でも草木の伐採の禁止や植樹の必要性を言わざるを得ないほど山が荒れ、川に洪水が起こるといふ事態が起こっていたということが読み取れる。

資料 13 『農稼肥培論』中巻



出典：国立国会図書館ウェブサイト

(<https://dl.ndl.go.jp/info:ndl.jp/pid/839184/20>)

資料 14 幕府勘定奉行所の勘定吟味役をつとめた辻六郎左衛門「辻六郎左衛門上書」（享保年間）

新田が出来ることはよいことである。しかし、近年新田になるようなよい所はなくなってきた。（中略）六、七十年以前までに、次第次第に新田になるべき場所を残らず開発されてしまった。近年の新田

は秣場を対象にしている。秣場は本田を養う肥やしや馬を飼う場所ゆえ、ここを新田としたのでは、本田は痩せ、馬を育てる障害ともなるので、近年の新田は好ましくない。

(水本邦彦『草山の語る近世』山川出版社、2003、p. 71)

資料 15 「諸国山川掟」 (1666 年)

一、近年田畑の開発があまりにも進みすぎて、草木の根まで根こそぎに掘り取ってしまうため、風雨があるとすぐ土砂が河川に流れ込んで河床が高くなり、流水が円滑を欠いて洪水になるので、今後草木の根まで掘り起こすことを禁止する。

一、河川の上流の山方左右の樹木のないところは、今春から早速植樹をして風雨で土砂が流されないようにすること。

一、前々より川敷の中で河原になっているところを掘り起こして田畑にしたり、また竹木葭萱などを植えて川敷きに新しい築出を作るなどして川敷を圧迫しないように。また同時に山中の木立を焼き払って作る焼畑も今後一切禁止する。

(大石慎三郎『江戸時代』中公新書、1997、p. 61)

生徒は資料から、新田開発により秣場が消滅した結果、『善光寺道名所図会』1 巻 (1849) (資料 16) に見えるような草肥の供給に支障が出ること、新田開発の影響で洪水が発生していることを読み取った。

資料 16 『善光寺道名所図会』1 巻



出典：信州デジタルコモンズウェブサイト

(<https://www.ro-da.jp/shinshu-dcommons/library/02BK0104162789>)

(4) MQ の考察

MQ:18 世紀の中国と日本では、商品生産と流通網はどのように発達したのだろうか？

MQ を考察するために、ここまで見てきた中国 (清) と日本 (江戸時代) の事例の共通点と相違点を生徒とともに整理した⁽²²⁾。これまでの SQ と併せて整理すると以下の通りである (表 2)。

(5) EQ の考察

EQ:社会的共通資本の保全と開発はいかにして両立可能になりますか？

最後に、ここまでの考察をもとに、コモンズの悲劇に関する資料を提示した上で、EQ を改めて生徒に投げかけた。その際、「自由・制限」「開発・保全」の概念を用いて問いに答えるよう指示した。

資料 17 コモンズの悲劇

何人かで共有している牧草地について、たとえ、これ以上利用すれば、その条件が著しく悪くなることが明らかになっていても、一人一人にとって、家畜をふやすことによって直接的に得られる限界的便益は、牧草地全体の条件が悪化することによってこうむる限界的被害より大きいから、家畜の数をふやそうとするであろう。一頭の家畜をふやすことによって得られる限界的便益を一とすれば、牧草地の条件が悪化することによってこうむる限界的損失はその何分の一かになるのが一般的だからである。一人一人の個人が合理的行動をおこなっていても、全体としてみたときに、不合理な結果を生み出してしまうことになる (後略)。

(宇沢弘文『社会的共通資本』岩波新書、2000、pp. 79-80)

EQ に対する生徒の主な回答は以下の通りである。

- ①森林伐採や草地使用についてのルールをつくる。
- ②開発できる土地の広さをあらかじめ決めておく。
- ③人の行動範囲を制限する。
- ④ゆっくり開発するように制限をかける。
- ⑤家畜の数を決め、自然条件が悪化しないようにする。
- ⑥農地拡大ではなく、生産量を増やすための肥料の使い方や作物の育て方を考える。
- ⑦森林伐採により起こる自然災害を語り継ぐことで、過ちを繰り返さないようにする。

- ⑧木を切るだけでなく、植樹する。
 ⑨人が多いことが問題を生むので、一人っ子政策を実施する。
 ⑩社会的共通資本の保全と開発の両立は不可能。
 ⑪儲けようと思えば、自由にやるしかなく、制限があると儲からない。
 ⑫制限をなくして自由にする。

生徒のコメントは大きく以下のように分類できる。

- A：ルール・制限をつくる (①)
 B：具体的なルール・制限の案 (②③④⑤)
 C：ルール・制限以外の環境保全につながる提案 (⑥⑦⑧⑨)
 D：保全と開発の両立は不可能であるという意見 (⑩⑪)
 E：史資料の文脈と合わない意見 (⑫)

A のような具体性に乏しいコメントも見られたが、B については、制限する対象として、開発する土地の広さ・範囲・開発する速度・家畜の頭数が挙げられた。C については、生徒は、肥料や植樹のように、資料の中に登場した語句を使って考えている。⑨については、極論のようにも思えるが、ディープ・エコロジストは人類自体を有害な存在として捉えており、決して的外れ

表2 MQ・SQの整理

中国（明清代）	日本（江戸時代）
SQ:「盛世滋生図」の中で、商店は何を販売していますか？ …綿布、藍、タバコ、書籍（紙）、柴・薪（燃料）、桐油、豆餅（肥料）、米など	SQ:資料から魚肥についてどのような変化を読み取ることができますか？ …大坂に移入される干鰯が減少、価格高騰
SQ:蘇州や上海に集まる商品に関する資料からは何がわかりますか？	SQ:なぜ大坂に移入される肥料が減少したのですか？ …新田開発により、九十九里の鰯は関東地方で消費されるようになったから
○商品はどこで生産されるのですか？ …米は長江中流域、綿花・豆餅は華北、藍・紙・燃料は山区	○なぜ遠距離輸送の鰯が鰯より安価なのですか？ …アイヌの労働力を収奪しているから
○誰が商品作物を生産するのですか？ …山区に移住した廠民・棚民	SQ:鰯粕を作るためには何が必要ですか？ （それを入手すると何が起きますか？） …薪、森林伐採
○廠民の食料はどうやって確保するのですか？ …棚民による山地開墾、トウモロコシ栽培	SQ:新田開発に関する資料からは何がわかりますか？ …耕地拡大により肥料の需要増加 →山が拓かれ草地が減少 →はげ山が発生し、水害増加
○棚民による山地開墾、トウモロコシ栽培は環境にどのような影響を及ぼしますか？ …土壌流出による土着民の生産減少、水害増 →連作により収穫量が落ちれば棚民は去っていく	
MQ:18世紀の中国と日本では、商品生産と流通網はどのように発達したのだろうか？（共通点と相違点は何か？）	
共通点	相違点
○ともに綿花を栽培・綿布を生産している ○ともに金肥を使用している …種類は豆餅、魚肥で異なる ○共有地（入会地）の消滅（森林伐採、新田開発）によって水害が発生している	●中国は移民（廠民・棚民）、日本は土着民（アイヌ）が商品経済の発展に「貢献」している（「外部化」されている） …「外部化」によって商品経済が発展する点は共通している

な意見ではないことを指摘した。D について、⑪は無限に拡大し続けようとする資本主義の本質の一端を指摘するコメントである。E について、⑫は一見的外れなコメントに感じられるが、テクノロジーの諸手段を介して資本主義のプロセスを加速することで、資本主義の「外」へと脱する。悪くなればなるほど、良くなるという加速主義的な発想につながる意見として解釈できることを指摘した⁽²³⁾。

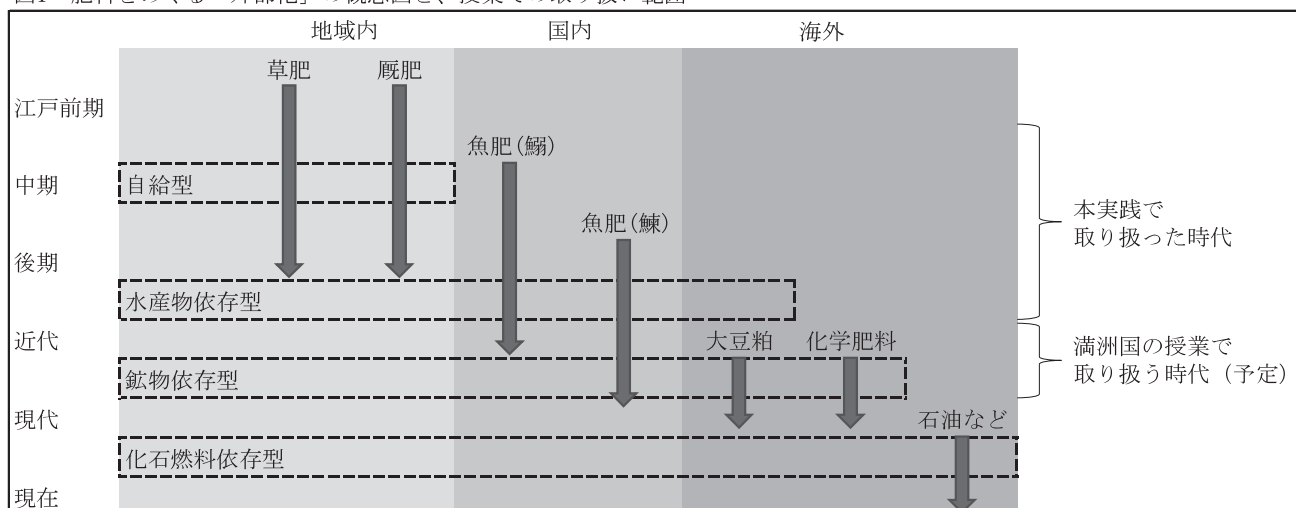
4. 本実践の成果と課題

本実践の成果と課題は以下の通りである。

まず、成果については、歴史地理学の研究成果を含む多様な史資料に生徒が触れた結果、一年間、史資料を読み解きながら授業を進めていくことに対する意識づけができた。大学入試共通テストでは、地理歴史科の科目に限らず、資料読解の力が問われることになる。「歴史総合」の授業を通して、様々なタイプの資料を読み解く力を養うことは、他教科の学習にも相乗効果を生むことになる。

また、EQ に対する答えを考えることで、現代的な問題を考える材料として歴史を使う体験をすることがで

図1 肥料をめぐる「外部化」の概念図と、授業での取り扱い範囲



武井弘一編『イワシとニシンの江戸時代 人と自然の関係史』（吉川弘文館、2022、p191）を元に作成

きた。

その一方で、資料が膨大な量になり時間がかかってしまったことと、史資料を細かく提示したため、授業者と生徒とのやり取りが一部誘導尋問的になってしまったことが課題として挙げられる。いずれも授業の回数を重ねていく中で改善していきたい⁽²⁴⁾。

また、前述した通り、本実践で注目した肥料と環境問題については、今後でも取り上げていく予定である（図1）⁽²⁵⁾。生徒には、肥料を入手し生産を拡大していくために「外部化」が繰り返されていく様を理解した上で、現代における環境問題の考察ができるようになってもらいたいと考えている⁽²⁶⁾。

新学習指導要領では、課題（問い）を設定し追究する学習が求められている。解説では、「歴史総合」「日本史探究」「世界史探究」に共通する「社会的事象の歴史的な見方・考え方」が示されている⁽²⁷⁾。共通したテーマを通時的に取り上げることで、時代による変化と連続性（【変化と継続】）について生徒が考えるための史資料を発掘していきたい。

注

- （1）例えば、原田智仁編著『高校社会「歴史総合」の授業を創る』（明治図書出版、2019）や歴史教育者協議会編『世界と日本を結ぶ「歴史総合」の授業』（大月書店、2020）などが挙げられる。
- （2）例えば、坂口克彦「『歴史の扉』における地歴融合—『歴史総合』を教える地理教員のために—」（『実践社会科教育課程研究』1、2017）、大庭大輝「地歴連携による授業の試み—関東大震災をテ

ーマとして—」（『歴史と地理 日本史の研究』262、2018）、中村光貴「地歴連携による授業開発の試み—関東大震災をテーマとして—」（『歴史と地理 地理の研究』198、2018）、山本實「「地理総合」における地歴連携授業の開発—地域調査の学習における事例—」（『地理教育研究』24、2019）が挙げられる。

- （3）吉田涼作「ソ連の歴史教科書における第一次五カ年計画—同一事象の多義性を感じる授業—」（『歴史地理教育』883、2018）、小川涼作「南部連合の象徴から考える黒人差別—世界史探究に向けた授業実践—」（『メトロポリタン史学』17、2021）、同「『スーホの白い馬』を「歴史する」—国語科教材を資料とした問いを立てる教材開発—」（『歴史地理教育』934、2022）、同「グローバル・ヒストリーの手法を用いた授業実践—シンガポールを中心に据えて考える19世紀の世界像—」（『史海』68、2022）など。
- （4）小川幸司は、「近代」について考える際には、「近世」との比較が必要であると、「歴史総合」において「近世」について検討する必要性を説いている。小川幸司・成田龍一編『世界史の考え方』（岩波新書、2022）p.41。
- （5）「問いの構造図」については、渡部竜也・井手口泰典『社会科授業づくりの理論と方法 本質的な問いを生かした科学的探求学習』（明治図書出版、2020）pp.75-122を参照。
- （6）前掲渡部・井手口書 pp.124-142に従い、「はっきりとした解答はないオープンエンドな問いで、

- かつ主権者として、市民として、私たちが社会で生きていくために、考えていかなければならないような性質の問い」を EQ（本質的な問い）と呼ぶこととする。
- (7) 地歴連携型授業の整理については、山口幸男「地理教育における歴史的要素の扱いに関する考察—歴史地理時代の到来か—」（『地理教育研究』8、2011）を参照。
- (8) 寺尾隆雄「日本史授業の中の地図利用—日本史と地理の接点を考える—」（『地理教育研究』1、2008）。
- (9) 寺尾隆雄「地歴連携を意識した日本史授業の展開」（『新地理』59-2、2011）、同「日本史教育と地理教育の連携の成果と今後の方向性」（『新地理』60-1、2012）。
- (10) 山本實「高等学校世界史における地歴連携授業の開発」（『地理教育研究』16、2015）。
- (11) 深草正博「世界史教育における環境問題の取り扱い」（『皇学館大学紀要』34、1995）、同「日本史教育に環境問題を導入するために」（『皇学館大学紀要』37、1998）。
- (12) 戸井田克己「歴史的思考力の基礎概念としての地理的見方・考え方—世界史前近代の認識形成を中心に—」（『社会科教育研究』91、2004）。
- (13) 他科目とつながる部分としては、「地理総合」における主題図及び環境問題、「公共」における「共有地の悲劇」を挙げることができる。
- (14) 授業は2022年4月14日から22日にかけて、高校1学年5クラス168名を対象に実施した。
- (15) 今林常美「18世紀清朝繁栄の象徴としての蘇州—『盛世滋生図』の世界—」（『地歴・公民科資料 ChiReKo』2021-2、付録、帝国書院）。
- (16) 『新詳 歴史総合』（浜島書店、2022、p. 35）。
- (17) 岸本美緒『東アジアの「近世」』（山川出版社、1998、pp. 66-78）。
- (18) 菊地利夫「九十九里浜イワシ漁業の豊凶交替と新田・納屋集落の成立との関係」（『新地理』7-2、1958）p. 86。
- (19) 九十九里浜から大坂への魚肥流通については、古田悦造『近世魚肥流通の地域的展開』（古今書院、1996年）p. 396を参照。
- (20) 農林水産省農村振興局『我が国の農地と水～これまで、そしてこれから～』（2010）p. 2。
- (21) 絵の右上部と左上部には、「国中の民婦ハ多く務て絰を織 綿布を鬻て 恒の産とす これ他邦に勝れて 剛地也」（右上部）、「高安の里を見合すもめん買 気のありそふな むすめ織しを斑竹」（左上部）と書かれている。
- (22) この視点は、新学習指導要領の解説に示されている、「社会的事象の歴史的な見方・考え方」を働かせた「課題（問い）の設定の例」における【類似と差異】に該当する。なお、地理歴史科の全科目の解説において、「共通点」と「相違点」の語が多数見られる。
- (23) 生徒は加速主義的な考えを念頭に置いてコメントを書いた訳ではなかった。加速主義については、仲山ひふみ「加速主義」（『現代思想』47-6、2019）pp. 38-43を参照。
- (24) 史資料の読解を重視しつつ、一年間、2単位の授業で教科書の内容を全て授業内で取り扱うことは、現実的に不可能に近い。したがって、適宜、授業者が自ら録画した授業動画や学校で導入している学習支援サービスの授業動画の視聴を予習として課し、史資料の読解を学校での授業中に行うような反転授業を取り入れる予定である。
- (25) 肥料産業の変遷については、小林新「肥料技術の現在・過去・未来(1) 江戸時代の下肥流通から近代肥料産業の勃興まで」（『日本土壌肥科学雑誌』89-2、2018）を参照。また、満洲国について学習する单元では、日本において鰯や鯷に替わって大豆が肥料として使用されるようになった結果、輸出用の大豆の生産が満洲の自然や社会にどのような影響を与えたのかを考える予定である。
- (26) 外部化については、斎藤幸平『人新世の「資本論」』（集英社新書、2020）pp. 16-56を参照。
- (27) 文部科学省『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 地理歴史編』（東洋館出版社、2019）p. 132（「歴史総合」）、p. 204（「日本史探究」）、p. 281（「世界史探究」）。
- （おがわ りょうさく：会津若松ザベリオ学園中学校・高等学校）

投稿：2022年5月23日

受理：2022年10月2日

深い学びを実現する地理学習の単元開発

—中学校社会科地理的分野「日本の地域的特色と地域区分」の場合—

龍瀧 治宏

キーワード：深い学び、地理的な見方・考え方、交通・通信、空間的相互依存作用

1. 問題の所在と研究の目的

中学校社会科地理的分野「日本の地域的特色と地域区分」の単元において、「深い学び」を実現する授業構成はどのようにすればよいか、これが筆者の問題意識である。昨年の 2021 年より中学校では現行の学習指導要領（平成 29 年告示）が完全実施された。先の見えない予測困難な時代に、よりよい人生や持続可能な社会を創造することのできる能力が求められるようになり、これまでのような知識・理解を重視する学力から、資質・能力の育成を目指す学力が求められるようになった。そのため、知識を伝えるだけの講義型の授業ではなく、「主体的・対話的で深い学び」の視点で授業改善を進めて「問題解決的な学習」の質を向上させ、さらに「見方・考え方」を働かせて「深い学び」を実現することが求められるようになった¹⁾。そのためには、単元や題材、時間配分をどうデザインするか、つまり、どう授業を構造化するかを考えることが必要になった。現行の学習指導要領における中学校社会科地理的分野「日本の諸地域」は、①自然環境を中核とした考察の仕方、②人口や都市・村落を中核とした考察の仕方、③産業を中核とした考察の仕方、④交通や通信を中核とした考察の仕方、⑤その他の事象を中核とした考察の仕方、これら 5 つの考察の仕方を基にして、「地理的な見方・考え方」を働かせて主題を設けて課題を追究したり解決したりする活動を通して、地域的特色や地域の課題を理解したり考えたりする単元である²⁾。このような学習になったのは核となる地理的事象を中心に他の事象と有機的に関連付けて地域を捉える動態地誌的な学習方法が取り入れられたからである³⁾。ただ、この学習方法は、地域を構造的に捉える必要があるため教師は単元を構造化しなければならないが、先に述べた学習指導要領の主旨を満たす授業が展開されることになった。

一方、現行の学習指導要領における中学校社会科地

理的分野「日本の地域的特色と地域区分」において、特に「日本の地域的特色」は、旧学習指導要領（平成 20 年告示）と比べて「世界的視野から」という表現は削除されたが、①自然環境、②人口、③資源・エネルギーと産業、④交通・通信（旧学習指導要領では「地域間の結びつき」）の小項目で日本全体の地域的特色を把握し、項目それぞれにおける特色を理解することは共通している⁴⁾。また、この「日本の地域的特色と地域区分」は、「系統的に理解を深めるための基本的な事柄で構成する」こととしており、「①～④までの小項目では、項目中に示された具体的な地域的特色を扱うにとどめ、細部にわたる事柄を扱わずに…（省略）…日本全体としての地域的特色を理解することが大切である」⁵⁾としている。前述の「日本の諸地域」は、この小項目で扱った 4 つ事象を主要な考察の仕方として用いて、具体的な地域的特色を捉えることにつながっていく構成になっており、旧学習指導要領の構成と同じである。ただ、ここで問題と考えるのは、この「日本の地域的特色」の授業は、旧学習指導要領から個々の知識を暗記するいわゆる「地名物産地理」⁶⁾に終始していたのではないか、ということである。また、旧学習指導要領から系統的に理解することは変わらないため、現行の学習指導要領においても旧学習指導要領の時と同様の授業になるのではないだろうか⁷⁾。この「日本の地域的特色と地域区分」の単元においても「日本の諸地域」のように単元を構造化し、核となる地理的事象を中心に他の事象と有機的に関連付けて地域的特色を捉え、「深い学び」を実現する授業構成にするべきではないだろうか。そうすれば、「日本の諸地域」の学習がより深まることにつながるのではないだろうか。

そこで本研究では、「日本の地域的特色と地域区分」において、「深い学び」を実現する単元構成を開発し、その有効性について授業実践を通して検証していくこ

とを目的とする。具体的には、以下のような手順で論を進めていくこととする。まず、「日本の地域的特色と地域区分」の単元における先行研究を分析する(第2章)。次に、「深い学び」とはどのような状態なのかを定義し(第3章)、「深い学び」の実現に必要な「地理的な見方・考え方」を整理する(第4章)。「深い学び」を実現する単元を開発・実践する(第5章)。最後に、生徒の学びを評価することで、単元開発の有効性を検証する(第6章)。

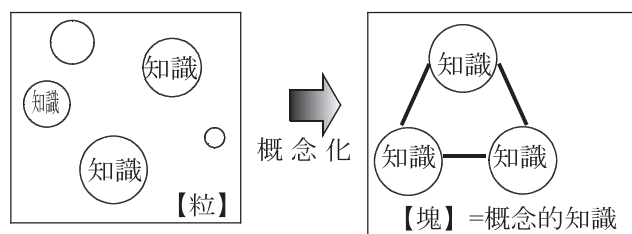
2. 先行研究の分析

本章では、「日本の地域的特色」における先行研究を分析する。①自然環境と④交通・通信における先行研究は見られなかった。一方、②人口では、山口(2018)、龍瀧(2018)がある。③資源・エネルギーと産業では、阿部孝哉ら(2022)、小澤(2020)、龍瀧(2014)がある。いずれの論考も「地理的な見方・考え方」を働かせる問題解決的な学習になるよう単元が構造化されており、地理的事象の事実認識にとどまることなく、意思決定を考えさせるよう価値認識にまで高まり「深い学び」の実現が図られている。これらは、一つ一つの小単元で知識が構造化され「深い学び」の実現が図られているが、④交通・通信の小単元で得た知識を中心として、その他の小単元の学習内容を有機的に関連付けて知識を構造化する動的な方法を取り入れて日本の地域的特色を捉える先行研究は存在しなかった。このように、小単元の学習内容を再構成し、「地理的な見方・考え方」を働かて、「深い学び」を実現しようとした実践は、管見の限り筆者を除いて見当たらないのが現状であり、地理教育研究上に意義がある。

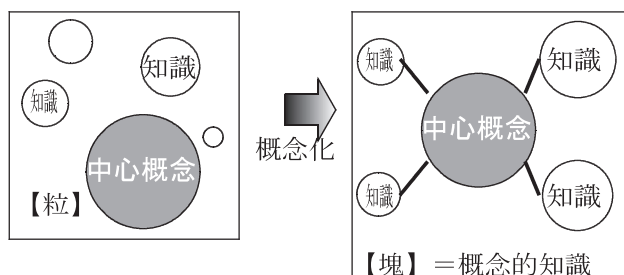
3. 「深い学び」の定義と社会認識構造との関係

本章では、実現を目指す「深い学び」について考察したい。「深い学び」の実現に向けた授業改善のポイントとして中学校学習指導要領解説総則編(平成29年告示)では、「習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた『見方・考え方』を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう」⁸⁾ 学びであると述べられている。一方、田村(2018)は、『『深い学び』の実現のた

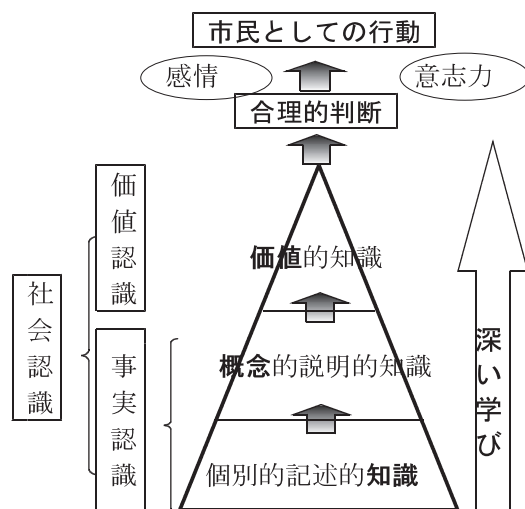
めには、身に付けた知識や技能を活用したり、発揮したりして関連付けることが大切になる」⁹⁾ とし、「深い学び」を知識中心に捉え直し「深い学び」とは、生徒が習得・活用・探究を視野に入れた各教科等固有の学習過程(プロセス)の中で、それまで身に付けていた知識や技能を活用・発揮し、その結果、知識や技能が相互に関連付けられたり組み合わせられたりして、構造化したり身体化したりしていくこととしている¹⁰⁾。また、田村(2021)は、「バラバラだった知識がつながり、ネットワーク化し構造化していく『深い学び』が実現する。この関係を、知識の『粒』が組み立てられ『塊』になる」¹¹⁾とも述べている。この知識の構造化には、大きく分けて2種類ある。一つは第1図



第1図 知識の構造化Ⅰ
田村(2018)を参考に筆者作成



第2図 知識の構造化Ⅱ
田村(2018)を参考に筆者作成



第3図 社会認識・市民的資質の構造
岡崎(2013)を参考に筆者作成

のように個別的的事実的知識がつながり組み合わさって、概念的知識へと構造化されていくものである。もう一つは、第2図のように中核となる知識である中心概念に、個別的的事実的知識がつながり、さらに構造化されていくものである。そして、この知識の構造化を社会認識・市民的資質の構造（第3図）と重ね合わせると、社会認識の深まりは、知識の構造化による「深い学び」の実現ということになる。そこで、本研究では、「日本の地域的特色と地域区分」において、知識を第1・2図のように構造化して「深い学び」を実現していくこととする。

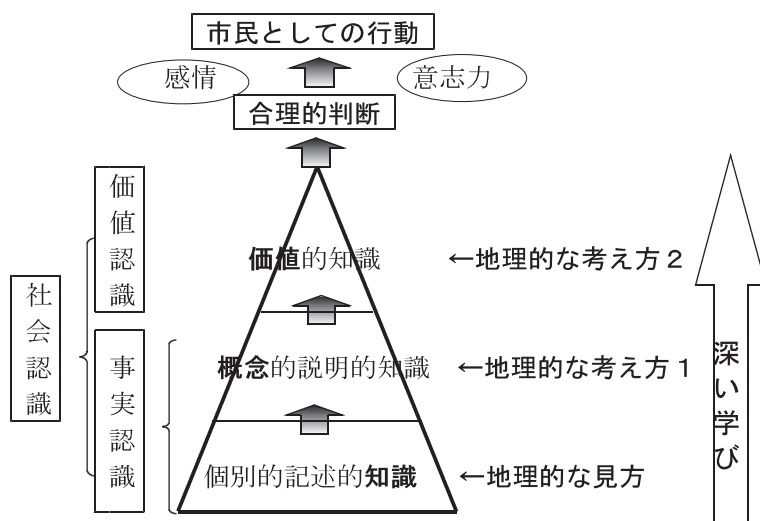
4. 学習指導要領解説社会編（平成29年告示）における「地理的な見方・考え方」について

本章では、中学校社会科地理的分野で働かせる「地理的な見方・考え方」について整理する。第3章で述べた通り、「深い学び」の実現には、「見方・考え方」を働かせる必要がある。そこで、本研究で働かせる「地理的な見方・考え方」を第1表のようにまとめた。また、第1表の内容から第3図の社会認識・市民的資質の構造と「地理的な見方・考え方」との関係を第4図のように捉え直すことができる。

第1表 「地理的な見方・考え方」の内容と働かせる「問い」の例

	「地理的な見方・考え方」の内容	「地理的な見方・考え方」を働かせる「問い」の例
見方	位置や空間（絶対的、相対的、規則性・傾向性、地域差など） 場所（自然的、社会的など）	・それはどこに位置しているのか。 ・それはどのように分布しているのか。 ・そこはどのような場所なのだろうか。
考え方1	人間と自然の相互依存関係（環境依存性、伝統的、改変、保全など） 空間的相互依存作用（関係性、相互性など） 地域（一般の共通性、地方的特殊性）	・そこでの生活は、まわりの自然環境からどのような影響を受けている（又は、与えている）のだろうか。 ・そこは、それ以外の場所・地域とどのような関係を持っているのだろうか。 ・その地域は、どのような特徴があるのだろうか。
考え方2	課題解決 価値判断 意思決定 持続性	・どのような課題があり、どうしたらよいのだろうか。 ・どちらがよいのでしょうか。 ・どうすべきでしょうか。 ・どうすれば持続可能になるだろうか。

吉田（2017）を参考に筆者作成



第4図 社会認識・市民的資質の構造と地理的な見方・考え方との関係

5. 「交通」を中心とした「日本の地域的特色と地域区分」の単元開発

（1）内容編成の論理

本項では、本研究の学習内容を説明する。単元「日本の地域的特色と地域区分」は、「①自然環境」、「②

人口」、「③資源・エネルギーと産業」、「④交通・通信」の四つの小項目で構成されている。この全体の学習を通して、我が国の国土の地域的特色を理解できるようにすることが求められている。ただ、本研究では、各小単元の特徴を理解するだけでなく、動態的な方法に

より「④交通・通信」の「交通」を中心にして、①～③の小項目を関連付けた知識の構造化を試み、「深い学び」の実現をめざす。

まずはじめに「④交通・通信」、特に「交通」について説明する。現代社会は、空や海の交通網の発達により国境を越えた人や物の移動が活発になっている。島国である日本では、資源を輸入したり、機械類を輸出したりする場合は、大量に安く輸送できる海上輸送が利用されている。一方、軽量で価格の高い電子部品や野菜や生花などは、航空輸送が利用されている。また、日本と世界各地の人の移動は、主に航空輸送が利用され、輸送手段は使い分けられている。日本国内の交通網は、高度経済成長期以降、新幹線や高速道路の建設、空港の整備などが進み、現在では日本各地が高速交通網で結ばれている。以下、「交通」と他の項目の関連付けについて述べる。

1) 「交通」と「①自然環境」の関連付け

日本海側における新幹線の整備は、太平洋側に比べて遅れている。日本は様々な自然災害が多く、特に近い将来に南海トラフ地震の発生が予想されており、減災のために日本海側への交通網の整備の充実が必要になってきている¹²⁾。この関連付けについては、本研究の開発単元第5次で気付かせるようにする。

2) 「交通」と「③資源・エネルギーと産業」の関連付け

高速道路が全国に整備されたことや冷蔵輸送が発達したことにより、大都市から離れた地域でも短時間で輸送が可能になったので、出荷時期に合わせて作物の生育を調節する促成栽培や抑制栽培を盛んに行えるようになった¹³⁾。また、高速道路のインターチェンジ付近や空港付近に工業団地が造成されたことで内陸部に輸送機械工業や電気機械工業などの組み立て型工業を中心とした新しい工業地域が形成されるようになった¹⁴⁾。さらに、高速道路のインターチェンジ付近や郊外には、大型商業施設が進出するようになった。そのような場所では、就業場所ができたことで人口が増加している地域が多く見られる。

3) 「交通」と「②人口」の関連付け

日本の都市の人口の推移を表した資料①(8頁)を見ると、1878(明治11)年では、北陸地方の金沢市が5位、富山市が9位、福井市が15位であった。しかし、1985(昭和60)年では、金沢が31位、富山が55

位、福井が80位と大きく後退している一方で、隣県の新潟は順位を維持していることが分かる。この社会的事象の大きな要因は、新幹線の未整備によるものである。計量経済学的な分析に基づくと、新幹線の整備というのが人口分布に大きく影響をもたらすことが明らかにされている。新幹線が整備されている都市が成長する一方で、新幹線が未整備の都市は、かつてどれだけ栄えていても、衰退していかざるを得なかった。この社会的現象は、近畿地方でも中国・四国地方でも見られる。現在20ある政令指定都市に、かつて10位以内であった富山も金沢も入っていない要因の一つとして、長い間、新幹線が整備されていなかったからと言われている。したがって、新幹線ネットワークが築かれる前は全国各地の街々がそれぞれ栄えていたが、新幹線ネットワークが築かれた後は沿線の都市だけが発展し、それ以外の都市との格差が開いていった。その結果、新幹線ネットワーク周辺に大都市が集まるようになった。新幹線ネットワークは、多大な影響を与える交通インフラである¹⁵⁾。

一方、「交通」を歴史的事象から見ていくと、交通網の整備・発達は現代社会だけの動きではない。例えば近世において江戸幕府も交通の整備を固めている。陸上交通では、五街道の整備により沿道の宿場町や門前町が発展した。水上交通では、西回り航路や東回り航路などの海運の発達により、江戸をはじめ寄港地がにぎわった。このように、交通の発達は産業を発展させ、城下町など各都市の成長を促した。そして、明治時代以降、鉄道の整備が日本の産業革命を進展させてきた¹⁶⁾。これらのことから、産業の発展は、交通の発展に支えられており整備が欠かせないことが歴史的事象からも分かる。この交通網の整備・発達の視点を働かせることは、地理的事象はもちろんのこと、歴史的事象を含めた社会的事象の動きを捉えていくには欠かせないものである。以上のことを踏まえ、本研究の学習内容を第5図のように構造化した。

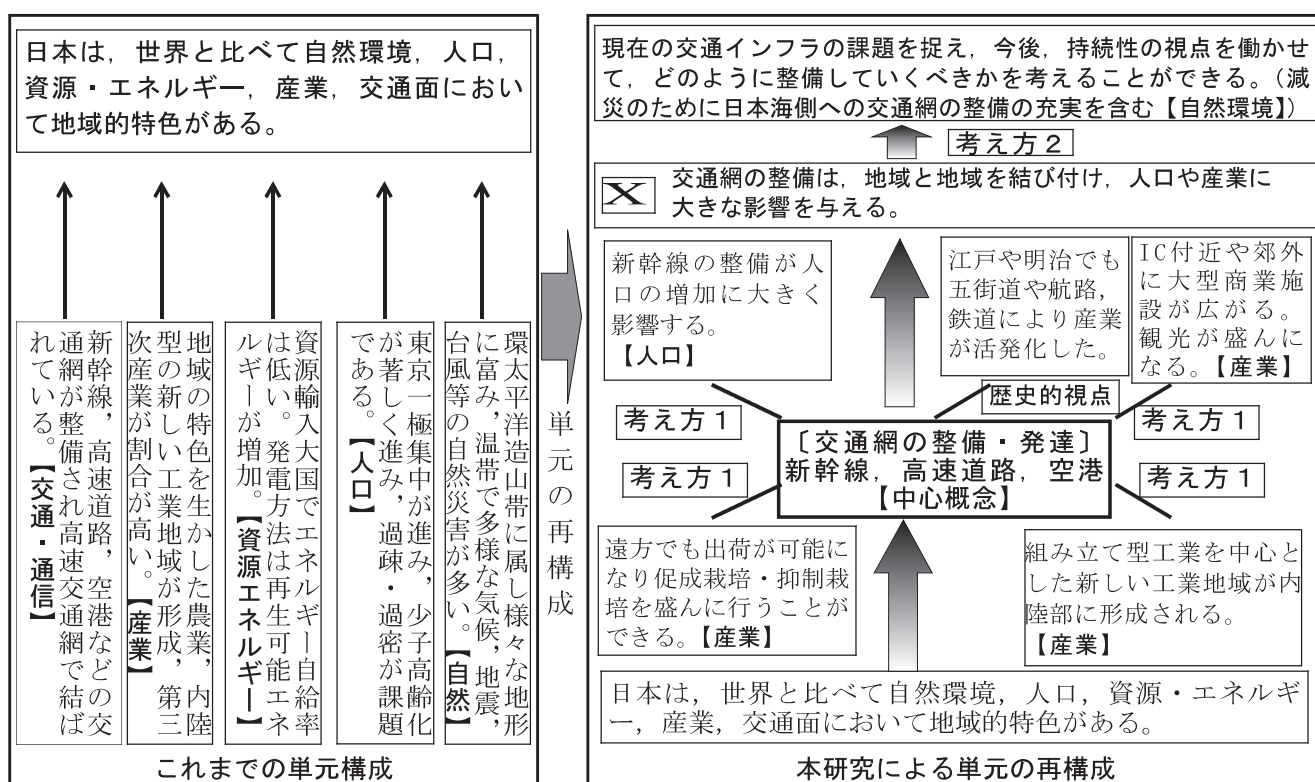
これまでこの単元の多くの授業では、「①自然環境」、「②人口」、「③資源・エネルギーと産業」、「④交通・通信」について、それぞれの内容に取り組み、結び付けることはなかった。本研究では、「地理的な見方」を働かせて学習対象の「位置や分布」、「場所」を把握し、「地理的な考え方1」の「空間的相互依存」を働かせて、交通網の整備・発達を中心概念として既習事

項である自然環境、産業、人口の特色を関連付けることで知識が構造化され「深い学び」の実現につながるであろう。

(2) 授業構成の方法原理

「主体的・対話的で深い学び」の視点で授業改善を進めて「問題解決的な学習」の質を向上させ、さらに「見方・考え方」を働かせて「深い学び」を実現するために本研究では、関（2021）が説明した「課題解決的な学習」¹⁷⁾や中央教育審議会(2016)を参考にしながら設計する。第Ⅰ段階は、個別的記述的知識の習得である。ここで獲得した知識を活用して、探究していく

ことになる。第Ⅱ段階は、課題把握・設定である。資料の読み取りを通して、生徒の興味・関心を高めさせ、課題意識を醸成させ課題を設定したり、予想を立てさせたりする。第Ⅲ段階は、課題追究である。情報を収集して調べたり、グループで話し合ったりする。第Ⅳ段階は、課題解決である。第Ⅲ段階で追究した内容を整理分析し、社会事象の意義や社会事象間の関連を解釈・説明したり、習得した社会事象の意義や社会事象間の関連を活用して、それを他の社会的事象の因果関係を説明したりする。第Ⅴ段階は、論述である。課題解決に向けて、自分の考えや意見をまとめて論述する。



第5図 「日本の地域的特色」に関する知識の構造化Ⅱ

(3) 単元構成の論理

(1)(2)を踏まえ、本研究の開発単元は第2表のようになる。第Ⅰ段階個別的記述的知識の習得である第1次から第4次の前半において「①自然環境」、「②人口」、「③資源・エネルギーと産業」、「④交通・通信」の四つの小項目をそれぞれ学習し、日本の地域的特色を理解する。しかし、これまでは、日本の地域的特色は把握できるが、それぞれの学習内容を関連付けることはなかった。そこで、第Ⅱ段階課題把握・設定、第Ⅲ段階課題追究、第Ⅳ段階課題解決である第4次の後

半において、資料の読み取りを通して、予想を立てさせたり話し合ったりする中で地理的な考え方1を働かせて交通網の整備・発達の知識を中心にして、既習事項の人口や産業の知識と関連付ける。その関連付けにより日本の地域的特色を理解するだけでなく、第5図のように交通インフラが様々な成長に影響を及ぼしていることを理解することができ、「深い学び」が実現するであろう。第Ⅳ段階論述である第5次では、交通インフラの現状の課題を把握し、その課題を解決する方法を考えることで、さらに学びが深まるであろう。

第2表 単元の学習指導計画（全13時間）

○単元の目標

- ・日本の地形や気候の特色、海洋に囲まれた日本の国土の特色、自然災害と防災への取組などを基に、日本の自然環境に関する特色を理解している。（第1次）【知識・技能】
- ・少子高齢化の課題、国内の人口分布や過疎・過密問題などを基に、日本の人口に関する特色を理解している。（第2次）【知識・技能】
- ・日本の資源・エネルギー利用の現状、国内の産業の動向、環境やエネルギーに関する課題などを基に、日本の資源・エネルギーと産業に関する特色を理解している。（第3次）【知識・技能】
- ・国内や日本と世界との交通・通信網の整備状況、これを活用した陸上、海上輸送などの物流や人の往来などを基に、国内各地の結び付きや日本と世界との結び付きの特色を理解している。（第4次）【知識・技能】
- ・①から④までの項目に基づく地域区分を踏まえ、我が国の国土の特色を大観し理解している。（第5次）【知識・技能】
- ・日本の地域的特色を、④交通・通信の交通を中心概念として①から③までの特色を関連付けて多面的・多角的に考察し、表現している。（第4次）【思考・判断・表現】
- ・①から④までの項目について、それぞれの地域の共通点や差異、分布などに着目して、多面的・多角的に考察し、表現している。（第1～4次）【思考・判断・表現】
- ・日本の地域的特色と地域区分について、よりよい社会の実現を視野にそこで見られる課題を主体的に追究しようとしている。【主体的に学習に取り組む態度】

○学習指導過程

※（ ）の数字は時間数

学習 段階	過 程	主な学習課題や学習活動	生徒に獲得させたい主な知識・概念
【単元を貫く課題】「日本には、どのような地域的特色があるのだろうか」			
第Ⅰ 段階 個 別 的 記 述 的 知 識 の 習 得	第 1 次 自然 環境	<ul style="list-style-type: none"> ・なぜ、北海道の冬にマンゴーを栽培し、採算がとれるのか。 ・日本の地形や気候にはどのような特色があるのだろうか。 ・日本で発生する自然災害は、地形と気候にどのように関係しているのだろうか。 ・なぜ、東京は、洪水の被害が少なかったのだろうか。 ・東京の場合と富山の場合を比較して、共通した対策を見つける。 	<ul style="list-style-type: none"> ・造山帯に属し、火山が多く地熱を利用できるから。 ・4分の3が山地である。 ・河川は標高が高く距離が短く流れが急である。 ・温帯で6つの気候がある。 ・梅雨、台風があり降水量が多く洪水、地滑りが多い。 ・環太平洋造山帯に属し、地震、津波、液状化、火砕流が多い。 ・江戸時代に放水路や流路変更、現代では水門や遊水池を建設したから。 ・江戸や明治からの先人の洪水対策が現代でも生かされていること。
	第 2 次 人口	<ul style="list-style-type: none"> ・なぜ、東京は、多くの若者が移動しているのに少子化が進むのだろうか。 ・東京都が出生率最低になる原因を追究する。 ・なぜ、日本は世界に比べて急速に少子高齢化したのだろうか。 ・持続可能な社会づくりのために、どのような対策が必要なのだろうか 	<ul style="list-style-type: none"> ・地価が高く通勤時間が長い郊外に住む。地方出身者が多く、祖父母に預けられない、待機児童が多いなど子育ての環境が良くないから。 ・地方は、若者が三大都市圏等へ移動し、過疎化が進み少子高齢化が進む。特に育児環境が良くない東京に人口が一極集中しており、さらに少子高齢化が進むという二重構造になっているから。 ・地方の大学を充実させたり、地方に産業を分散化させたり、若者が地方に残るようにする。
	第 3 次 資源 ・ エ ネ ル ギ ー と 産 業	<ul style="list-style-type: none"> ・日本の資源・エネルギーには、どのような特色があるのだろうか。 ・水力、火力、原子力、再生可能エネルギーの長所・短所を追究する。 ・日本の農業・林業・漁業・工業にはどのような特色や課題があるのだろうか。 ・日本の商業・サービス業には、どのような特色があるのだろうか。 	<ul style="list-style-type: none"> ・鉱産資源のほとんどを輸入に依存している。都市鉱山の視点を生かすと資源大国である。 ・それぞれの長所・短所を生かし補い合ってベストミックスの状態にし、安定したものにする。再生可能エネルギーは、徐々に増やしていく。 ・農業では、面積あたりの収穫量が多いが、価格が外国産を上回り輸入が増加し、食料自給率が低い。 ・林業では、低価格の外国産の輸入が増え、就業人口は減り、高齢化している。 ・漁業では、漁獲量が減り輸入が増加している。 ・世界でも有数の工業国。輸送機械工業や電気機械工業が発展し工業地帯が臨海部から内陸部に広がった。 ・加工貿易による貿易摩擦により現地生産を欧米やアジアで行う。 ・第三次産業の影響があり、就業者数が多くなった。 ・郊外の大きな道路沿いに大型ショッピングセンターや専門店ができ自動車で訪れ利用する人が増加している。
	(4)		

第Ⅱ・Ⅲ・Ⅳ段階	第4次	<ul style="list-style-type: none"> 日本と世界の結びつきはどのようになっているだろうか。 	<ul style="list-style-type: none"> 資源の輸入や機械類の輸出には海上輸送が、電子部品や野菜や生花などは、航空輸送が利用されている。人の移動は、主に航空輸送が利用され、<u>輸送手段は使い分けられている。</u> <u>交通インフラの整備が人口分布に大きく影響をもたらす。</u> <u>大都市からはなれた地域でも短時間で輸送ができるので促成栽培や抑制栽培を盛んに行えるようになった。</u> 高速道路のインターチェンジ付近や空港付近に、工業団地が造成されたことで<u>内陸部に輸送機械工業や電気機械工業などの組み立て型工業の新しい工業地域が形成された。</u> <u>インターチェンジ付近や郊外に大型商業施設が広がり観光が盛んになる。</u>
	交通	<ul style="list-style-type: none"> 交通網の整備により、どのような影響があるのだろうか。 既習事項と交通網の発達を関連付ける。 	
第Ⅴ段階 論述	第5次まとめ (Ⅰ)	<ul style="list-style-type: none"> 地域の持続可能な社会に向けて、どのように交通網を整備すればよいか。 単元を貫く課題「日本は、世界と比べてどのような地域的特色があるのだろうか」についてまとめる。 	<ul style="list-style-type: none"> 交通インフラの重要性や影響を基に地域の持続可能な社会づくりについて考える。 自然環境、人口、資源・エネルギーと産業、交通・通信に着目した地域区分により見えてきた日本の特色を説明する。

(4) 開発単元 「交通」を中心とした「日本の地域的特色と地域区分」の授業の実際(11・12/13時間)

第3表 第4次「交通」を中心とした「日本の地域的特色と地域区分」の展開

○目標 交通網の整備・発展が、地域と地域を結び付け、人口の増減、農業の多様化、工業地域の内陸地化、商業地の郊外化など人口・産業に大きな影響を与えていることを理解することができる。

学習段階	主な学習活動と教師の発問指示： 見：見方【内容】 考：考え方【内容】	資料	予想される生徒の反応 生徒に獲得させたい知識・概念
第Ⅱ段階 課題把握・設定	<p>1 前時までの学習内容を確認する。</p> <p>2 資料①を読み取り、理由を予想する。</p> <p>発1「富山、金沢、福井に注目して気付くことは何か。」</p> <p>発2「前時に学習した内容を関連付けて、なぜそのようになったか予想してみよう」</p> <p>3 資料①を見て、1878-1985年の人口ランキング20位以内の推移に注目し、グループで傾向を捉える。</p> <p>発3「20 以内にとどまっている都市がある都道府県は青色で、20 位以下になった都市がある都道府県は赤色で、白地図に印をつけてみよう。」(写真1)</p> <p>発4「白地図の印からどのような傾向があるか。」</p> <p>見：【位置や分布】</p> <p>4 資料②・③を配付し、4 人班で3 で分かった傾向と複数の資料の読み取りを関連させて整理し、ノートにまとめる。</p> <p>発5「白地図から分かった傾向と資料から整理すると、どのようなことが言えるだろうか。」</p> <p>考1：【空間的相互依存作用】</p> <p>5 課題を設定する。</p>	<p>①</p> <p>②</p> <p>③</p>	<ul style="list-style-type: none">・ 富山が昔は9位で意外だ。・ 金沢、富山、福井が急落している。・ 交通網の整備が関係しているのではないか。・ 現在の大都市は、昔も順位が高い。・ 太平洋側に青色が多い。・ 日本海側に赤色が多く、下落している。・ 鉄道の開通や新幹線の効果は大きく人口に大きく影響する。・ 鉄道や新幹線などが整備されると人口が増加するなど、交通網の整備による影響は大きい。・ 新幹線などの整備を早くすることは発展において大事である。
交通網の整備により、どのような影響があるのだろうか。			
第Ⅲ段階 課題追究	<p>6 4 で得た交通網の影響の説明的知識を活用して、人口以外の他の社会的事象に関連付けた内容を4 人班でホワイトボードにまとめる。(写真2)</p> <p>発6「これまで学習してきた内容で、新幹線以外の交通網の影響と関連付けられることはないだろうか。」</p> <p>考1：【空間的相互依存作用】</p>	<ul style="list-style-type: none">・ 大都市からはなれた地域でも短時間で輸送ができるので促成栽培や抑制栽培を盛んに行えるようになったこと。	<ul style="list-style-type: none">・ 高速道路のインターチェンジ付近や空港付近に、工業団地が造成されたことで内陸部に輸送機械工業や電気機械工業などの組み立て型工業の新しい工業地域が形成されたこと。・ 高速道路のインターチェンジ付近や大きな道路付近にショッピングモールやアウトレットモールが造られ、郊外で商業が盛んになったこと。

<p>第Ⅳ段階</p> <p>課題解決</p>	<p>7 交通網が産業の発展に大きく影響することを歴史的事象でも理解することで概念を構造化させる。</p> <p>発7「歴史で交通網が与えた影響は、なかっただろうか。」</p> <p>8 学習課題について個人で考えてノートにまとめ発表する。</p> <p>発8「交通網の整備により、どのような影響があるのだろうか。Xに当てはまる内容を説明しよう。」</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・西廻り航路の発達で、大阪や港が栄えた。 ・五街道の整備で街道沿いの宿場町などが栄えた。 ・鉄道の整備で軽工業や重工業が発展した。 ・交通インフラは、人や物を運ぶだけでなく、人口や産業に大きな影響を与える。 ・交通インフラは、日本の地域的特色を形成する中心的なものである。
-------------------------	--	--

※「通信」の学習内容については、単元の学習後に補充している。

【資料】

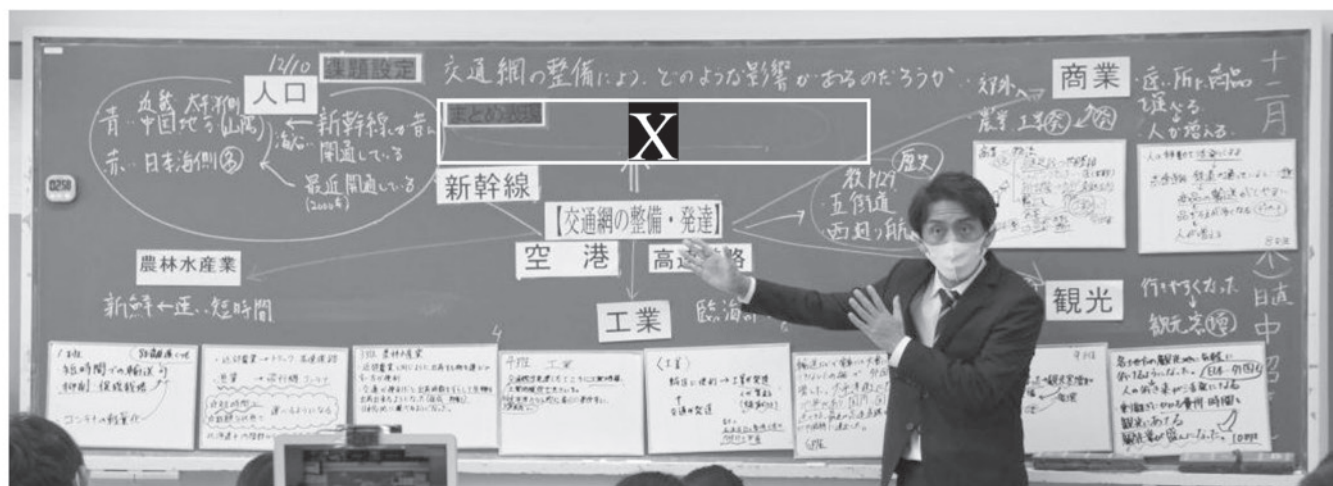
- ①日本の都市人口の推移：吉川 洋(2016)『人口と日本経済』，中公新書，p70。
- ②鉄道の発達：日本文教出版(2015)『中学社会 歴史的分野』，日本文教出版，p173。
- ③日本の高速交通網の移り変わり：教育出版(2015)『中学社会 地理 地域に学ぶ』，教育出版，p171。



写真1



写真2



第6図 第4次の授業板書

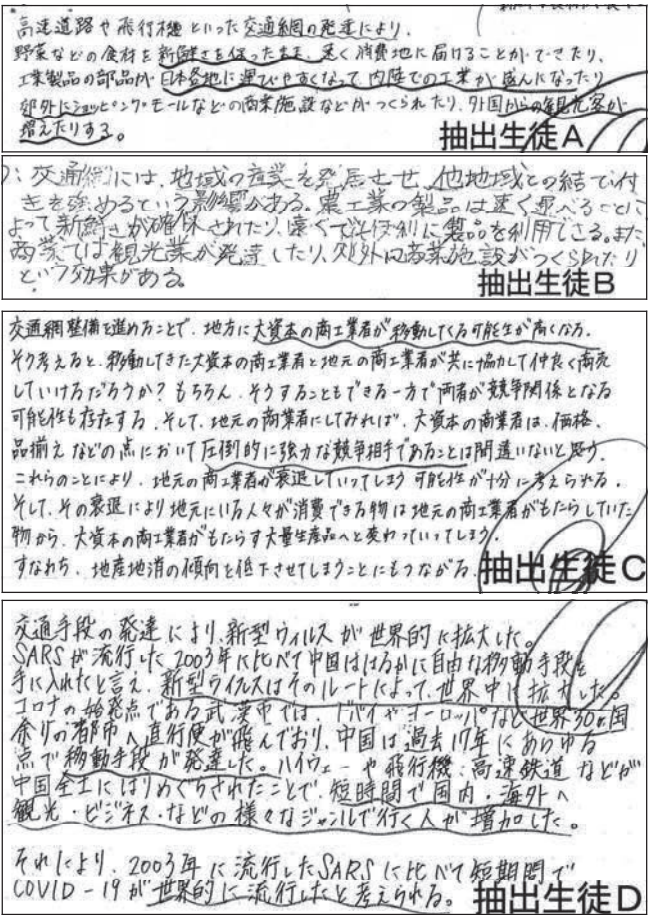
6. 授業実践の成果

それでは、本章で第4次後半の授業から「深い学び」が実現したか分析していこう。本研究の目的は、「日本の地域的特色と地域区分」の単元において、「深い学び」を実現する単元構成を開発し、その有効性について授業実践を通して検証していくことを目的としている。以下に本研究の成果を示していきたい。実施学級は、勤務校の2年1組から4組154名、実施時期は令和3年で市内小中学校に公開された。「深い学び」が実現したかどうかの検証方法として、第6図Xに当てはまるように発問8「交通網の整備により、どのような影響があるのだろうか。」と問い、第5図Xに示した概念「交通網の整備は、地域と地域を結び付け、人口や産業に大きな影響を与える」という内容が、生徒の記述に書かれているかどうかを分析した。記述内容を分析するにあたり、第4表にあるように、縦軸には本時の目標を達成し「深い学び」が実現しているかを評価するために、「交通網と人口や産業等が関連付けられていない」、「交通網と人口や産業等が関連付けられている」、「地理的な見方・考え方」の考え方1（空間的相互依存作用）を働かせた「地域と地域のつながりにも触れられている」に分類し、「深い学び」の段階を示した。一方、横軸には、発展的な内容の評価として授業の学びを自分の生活と関連付けて学びを活用・発揮しているかを評価するために、「自分の生活と関連付けられていない」、「自分の生活とも関連付けさせている」に分類した。第4表より③～⑥の150名(97%)の生徒が本時において「深い学び」を実現したことを示している（着色部分）。次に第7図は、第4表の③～⑥から生徒A～Dの記述内容をそれぞれ抽出した。特に抽出生徒C・Dの記述内容から、自分なりに現代社会に生きる人間として学習した交通網の整備・発展による影響を現代の社会事象と関連付けて、生かしていることを示している。

第4表 記述内容の分析

	自分の生活と関連付けられていない	自分の生活とも関連付けられている
交通網と人口や産業等が関連付けられていない	① 4	② 0
交通網と人口や産業等が関連付けられている	③ 109 (抽出生徒A含む)	④ 6 (抽出生徒C含む)
地域と地域のつながりにも触れられている	⑤ 31 (抽出生徒B含む)	⑥ 4 (抽出生徒D含む)

授業を受けた生徒数 勤務校中学2年生154名



第7図 抽出生徒の記述内容

7. 本研究の成果と課題

本研究の成果として、以下の3点を挙げる事ができる。第一の成果は、「日本の地域的特色と地域区分」の単元において、動態的な方法による知識の構造化を新しく提案できたことである。これは、今後、中学校社会科地理的分野の学習で参考になるものである。第二の成果は、「日本の地域的特色と地域区分」において「深い学び」の実現を目指す授業を具体的な発問や資料、期待される生徒の反応とともに示したことで本授業の再現性を高めることができたことである。第三の成果として、本授業の開発・実践を通して、「地理的な見方・考え方」等を働かせて「深い学び」を実現するに至ったことを生徒の記述内容から示すことができたことである。さらに、本研究のような学びは、現代の社会的な事象にも関連付けて考えられるようになり、地理学習がさらに「深い学び」につながっていく可能性も示すことができた。課題として、本研究の学びをした生徒が、「日本の諸地域」の学習において

て、どのように学びを深めることにつながっていったかを追跡・検証して、本研究の有効性をより確かなものにすることである。

註

- 1) 文部科学省(2017):『中学校学習指導要領解説社会編(平成29年告示)』, 東洋館出版, p4.
- 2) 同上, p64.
- 3) 山口幸男(2011):『動態地誌的方法によるニュー中学校地理授業の展開』, 明治図書, p126.
- 4) 同掲書1), pp.58-63.
- 5) 同掲書1), p63.
- 6) 森分孝治・片山宗二編(2000):『社会科重要用語300の基礎知識』, 明治図書, p202.
- 7) 例えば, 旧学習指導要領において, 東京書籍(2018):『新しい社会 地理』, 東京書籍, pp.142-175., 帝国書院(2018):『中学生の地理』, 帝国書院, pp.132-166. また, 現行の学習指導要領において, 東京書籍(2021):『新しい社会 地理』, 東京書籍, pp.158-175., 帝国書院(2021):『中学生の地理』, 帝国書院, pp.142-165.。さらに, 池下誠編(2022):『中学校ワークシートで見る全単元・全時間の授業のすべて 社会 地理』, 東洋館出版では, 取り上げられてすらない。
- 8) 同掲書1), p78.
- 9) 田村 学(2018):『深い学び』, 東洋館出版, p23.
- 10) 同上, p36.
- 11) 田村 学(2021):『学習評価』, 東洋館出版社, p23.
- 12) 藤井 聡・市森友明(2019):『北陸から問う, 土木のちから。インフラなくして国家なし』, 北日本新聞社, pp.74-77.
- 13) 帝国書院(2021):『中学生の地理』, 帝国書院, p158.
- 14) 同上, p160.
- 15) 同掲書12), pp.49-52.
- 16) 帝国書院(2021):『中学生の歴史』, 帝国書院, p128, p199, p201.
- 17) 澤井陽介・唐木清志編(2021):『小中社会科の授業づくり』, 東洋館出版社, pp.149-151.

参考文献

- 阿部孝哉, 中村基一, 相生真志, 根田克彦, 河本大地, 森口洋一(2022): 中学校社会科地理的分野「日本の地域的特色と地域区分」における ESD・SDGs の視点を取り入れた単元設定ー日本全国発電所計画を通してー. 次世代教員養成センター研究紀要.8, pp. 179-183.
- 一般財団法人 運輸総合研究所(2018):『北海道, 東北, 北陸, 九州新幹線の開業効果』, 8p.
- 小澤裕行(2020): 社会参画の意識を育てる地理的分野の学習ー中学校2年生「世界から見た日本の資源・エネルギーと産業」の実践を通してー. 地理教育研究, 26, pp. 21-24.
- 岡崎誠司(2013):『見方考え方を成長させる社会科授業の創造』, 風間書房, pp. 14-16.
- 中央教育審議会(2016):『幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校 学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)』 別添資料 3-6.
- 山口幸男(2018): 人口学習の新しいアプローチー日本人口の時間的・空間的特性に関する地理教材開発研究ー. 地理教育研究, 23, pp. 39-49.
- 吉川 洋(2016):『人口と日本経済』, 中公新書, pp. 69-72.
- 吉田 剛(2017): 二つの学習の側面に機能する地理的概念の体系. 社会科教育, 700, pp. 8-11.
- 龍瀧治宏(2014): 「地理的な見方・考え方」を育成させる ESD 教材の内容開発ー中学校社会科地理的分野「日本の資源・エネルギー問題」を通してー. 教育実践研究: 富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要, 9, pp. 25-40.
- 龍瀧治宏(2018): 人口動態理論を獲得し持続可能な社会づくりに向けての資質・能力を育成する単元開発 -中学校社会科地理的分野「世界と比べた日本の地域的特色～人口の特色～」の場合. 教育実践研究: 富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要, 13, pp. 59-71.
- (りゅうたき はるひろ: 射水市立大門中学校)
- 投稿: 2022 年 8 月 9 日
- 受理: 2022 年 10 月 7 日

ソ連解体と地理教科書記述の変化 ーイデオロギーの転換と教育指導のあり方ー

山口 幸男

キーワード：ソ連解体、イデオロギーの転換、中学校地理教科書

1 はじめに

世界最初の社会主義国であるソ連（ソビエト社会主義共和国連邦）はアメリカ合衆国と並ぶ世界の超大国といわれたが、1991年12月に崩壊し、旧ソ連はロシア（ロシア連邦）など15の国に分裂した。旧ソ連の国土、人口、経済等の大半を引き継いだのがロシアである。ソ連からロシアへという変化は、当然、地理教科書の記述内容にも大きな変化をもたらした。ソ連は社会主義国家群のリーダーであったので、ソ連からロシアへの変化はイデオロギーの転換に伴うわが国の地理の教育指導のあり方を考える上での貴重な事例となる。

わが国の戦後の社会科教育・地理教育は、一面、文部省と反文部省（いわゆる進歩派）との確執の中で展開されてきたといえる。反文部省側の立場は、端的に言えば社会主義社会を目指すイデオロギー的な立場であり、その観点から文部省を批判し、社会科教育・地理教育を改革していこうというものである（注1）。社会主義国が理想郷のように描かれ、指導されることも少なくなかった。その背景には、資本主義諸国のリーダーであるアメリカ合衆国と社会主義諸国のリーダーであるソ連との争い、いわゆる東西冷戦があったことはいうまでもない。ところが、ソ連の崩壊により社会主義イデオロギーが弱体化した結果、社会主義をめぐるってなされてきた文部省・反文部省の教育対立は大きな意味を持たなくなってしまった。かつての社会主義的イデオロギーに関わる教育内容はどうなったのであろうか。この考察を通して、イデオロギー転換に伴う教育指導のあり方を考えることができるものと思われる。

この点を本格的に考察するためには、それぞれの主張に関する個人、団体等の理論と実践に関する多くの研究を詳細に跡づけることが必要となる。が、それはそう容易なことではない。そこで次善の策として、教

科書記述の変化という点からこの問題に迫ることにした。教科書記述は検定制度の下で、学習指導要領に基づいて多数の著者が執筆し、また、多くの人々を対象とする国家的国民的な著作物であるため、イデオロギーの変化が明瞭に現れているとはいえないが、ある程度の傾向は捉えられるものと思われる。

以上から、本稿はソ連解体に伴う地理教科書記述の変化と問題点について考察するとともに、イデオロギーの転換に関わる地理の教育指導のあり方について論じるものである。

取り上げた教科書は中学校の地理教科書である。世界地誌的な学習は中学校においてなされているので、国・地域の変化を捉える上で適している。具体的には、東京書籍（「東書」）、帝国書院（「帝国」）、日本書籍（「日書」）、清水書院（「清水」）の4社の中学校地理教科書を取り上げた。「東書」と「帝国」は教科書採択数が多いため、「日書」と「清水」は、ソ連、ロシアに関しての記述が充実しているからである。考察の対象となる記述は基本的には「本文」とし、図表の説明文、コラム欄の記述は原則として対象外とした。

2 教科書記述の概況

4社の教科書の該当部分の目次（項目）を示したのが表1である。記述全分量は解体前の教科書では10～14頁であり、解体後は若干減少し10頁程度になっている。ただし、「帝国」だけは増加している。

目次をみると、解体前では、「最初の社会主義国」「農業地域の拡大」「ゆたかな資源」「のびる鉱工業」「計画的な国土開発」「大規模な自然改造」など、発展的躍進的長所的な側面のものが目立っている。解体後では「社会主義の放棄」「かたよる人口分布」「不安定な農業生産」「解決がむずかしい民族対立」「きびしい自然」「工業の問題点」など、問題点や短所な

どの側面の項目が目につく。

なお、解体後の教科書の当該単元の地域的範囲は、3社が「ロシア連邦とそのまわりの国々」であり、1社が「ロシア連邦」となっている。

3 教科書記述の変化

(1) ソ連解体前の教科書の記述

①社会主義国家の誕生と発展

1917年の革命（ロシア革命）によって、世界最初の

社会主義国ソ連が誕生し、その後、驚異的發展を遂げ、アメリカ合衆国と並ぶ世界の大国・強国になった、というのがどの教科書にも共通している内容である。

②社会主義の特徴

社会主義の特徴については産業経済等のすべてが国营または集団経営であること、また、経済は国家によって計画的に進められていること、その計画経済は具体的には5か年計画としてなされていることなどが、大なり小なりどの教科書でも述べられている。

表1 中学校地理教科書におけるソ連・ロシアに関する記述内容の目次

東京書籍	
新しい社会 地理的分野 昭和52年検定済 昭和53年発行	新しい社会 地理 平成8年検定済 平成9年発行
第8章 ソ連と東ヨーロッパ 12頁分	5 ロシア連邦と近隣の国々 10頁分
ソ連と東ヨーロッパのあらまし	1 広大な国土・・・さばくから凍土まで
東西に細長い地域	ロシア連邦の位置と自然
ソ連と東ヨーロッパの自然	中央アジアの自然
最初の社会主義国	2 100をこえる多様な民族
東ヨーロッパの国々	ソ連の解体
人口と民族	さまざまな民族と国家
1 広大な国土の農業－ソ連（1）	ロシア連邦の民族問題
農業地域の拡大	3 きびしい自然と農業
社会主義の農業	不安定な農業
2 のびる鉱工業－ソ連（2）	企業化をめざす集団農場
国营の鉱工業	4 工業の拡大と変動
コンビナート	工業地域の拡大と特徴
3 計画的な国土の開発－ソ連（3）	変貌する工業
進む開発	
シベリアの開発	

帝国書院	
社会科 中学新地理 昭和55年検定済 昭和56年発行	社会科 中学生の地理 平成4年検定済 平成5年発行
第5節 ソビエト連邦・東ヨーロッパ諸国 14頁分	第2節 ロシア連邦とまわりの国々～旧ソ連～ －社会主義を放棄し、新しいあゆみをはじめた国々－ 17頁分
1 地図をながめて	1 ロシア連邦とまわりの国々はどうのようなところか
地域の成り立ち	2 広大な国土と多様な民族
ソ連と東ヨーロッパ諸国に住む人々	北に位置する広大な地域
ソ連と東ヨーロッパ諸国のあゆみ	かたよる人口分布と多様な民族
2 ソビエト連邦の広大な国土の開発	3 モスクワ市民のくらしの変化
計画的な国土開発	古くからの中心都市、モスクワ
集団経営の農業	市民生活の変化
コンビナートの発達	4 集団で行われる農業生産
シベリアの開発	世界有数の穀倉地帯
今日のソ連の生活	不安定な農業生産と農業改革の動き
3 東ヨーロッパ諸国	5 豊富な地下資源を活かした工業開発
複雑な民族	豊富な地下資源と工業地域の特色
産業の特色	ウラル地方の工業地域のしくみ
	労働者の生活
	6 シベリア開発とその課題
	ノボシビルスクの夏と冬
	シベリアの開発
	シベリア開発に必要な日本の協力

日本書籍

<p>中学社会 地理的分野 昭和 58 年改訂検定済 昭和 59 年発行</p> <p>第 5 章 ソ連と東ヨーロッパ 13 頁分</p>	<p>中学社会 地理的分野 平成 8 年検定済 平成 9 年発行</p> <p>5 ロシア連邦と近隣の諸国 10 頁分</p>
1 ソビエト連邦	ソ連からロシアへ
世界最初の社会主義国	ロシアとまわりの国々
ソ連の位置	さまざまな民族と宗教
多民族の国	解決がむずかしい民族の対立
ソ連の鉱工業	ロシアと近隣諸国の農業
豊富な地下資源	きびしい自然
おもな工業地帯	おもな農業地帯
ソ連の農業	ソ連時代の集団農場
コルホーズとソフホーズ	変わる集団農場と農家の復活
農業地帯	ロシアと近隣諸国の工業
首都モスクワ	ソ連時代の開発と工業地帯
モスクワ市街	国営から民営にむかう工業
2 東ヨーロッパ	バム鉄道の開通
東ヨーロッパの国々	ロシアと日本
社会主義の国々	日本の隣国
発展する工業	ロシア極東部の開発と日本
	北方領土
	ハバロフスクの日本ラーメン店

清水書院

<p>中学社会 日本の国土と世界 昭和 52 年検定済 昭和 53 年発行</p> <p>6 ソビエト連邦と東ヨーロッパ 12 頁分</p>	<p>中学校 地理 平成 8 年検定済 平成 9 年発行</p> <p>3 ロシア連邦 10 頁分</p>
広い国土のソビエト連邦	新しく成立したロシア
ソビエト連邦の成立	広大な国土とさまざまな民族
ソビエト連邦の人々	ソ連を引き継いだロシア
自然のありさま	ロシアの人々の暮らし
社会主義国の農業	人々の暮らしの変化
ゆたかな資源と工業の発展	計画経済から市場経済へ
ソビエト連邦の貿易と日本との関係	ロシアの農業
大規模な自然改造	きびしい自然と農業
東ヨーロッパ	ロシアの農業改革
社会主義の国々	豊かな資源と工業地域
おもな産業	計画的につくられた工業地域
	工業の問題点
	シベリア開発と環日本海経済圏
	シベリア開発と日本
	環日本海経済圏

「日書」では、資本主義と比較して社会主義の特徴が述べられている。「社会主義の国ソ連では、産業は国が協同組合のどちらかが経営し、民間人が人をやとって仕事をさせることはない。生産が国の計画によって行われるので、資本主義の国のように、不景気になって工場や商店がつぶれたり、失業することがない。社会保障がゆきとどいていて、生活していくうえの不安はない。」と、社会主義の優秀性、長所が資本主義と比較して述べられている。資本主義と比較したこのような記述内容は他の教科書には明確にはみられず、「日書」の特徴といえる。

③産業（農業、鉱工業）

「日書」では「資本主義では、どこにどんな工場を建て、原料をどこから買い入れ、製品をどの会社へ売るか、それぞれ会社が自分の利益を中心に考えてきめている。しかし、社会主義国では、国がはじめから、原料を生産する鉱山や工場と、その原料を利用する工場とを結びつけた建設計画を立て、それにしたがって開発や建設が進められる。このようにしてたがいに結びついている鉱山・工場群をコンビナートという。」と述べられている。上記②と同じように、「日書」では、資本主義との比較から社会主義の工場経営等の特

徴が明確に述べられ、社会主義経済の特徴がわかりやすい記述となっている。他の教科書もそれに近いことを述べているが、「日書」に比べると、資本主義との比較という点では曖昧な記述になっている。ただし、計画的なコンビナートによって、鉱工業が大きく発展し、鉱工業地域が大きく拡大していることについては、どの教科書でも述べられている。

農業については、コルホーズ（集団農場）とソフホーズ（国営農場）という経営形態をとり、それにより、農業が発展し、世界一の生産を上げている農産物（小麦、じゃがいも、てんさい等）が多くあることがほとんどの教科書で述べられている。また、農業に適さない自然条件の地域の農業開発が進み、農業地域が大きく拡大していることも共通的に述べられている。

④民族・宗教

民族については、多くの民族が存在していること、その中でロシア人が最も多いことがどの教科書でも述べられている。「日書」では、言語について「共通語はロシア語で、各民族はみな小学校からロシア語を学習するが、そのほかに各民族は国内では民族語を用い、それぞれの民族語で書かれた本や新聞があり、ラジオやテレビでも民族語を放送している。」というように、少数民族が尊重されているというような記述がなされているが、他の教科書にはこのような内容の記述はない。

⑤国土開発・自然改造

ソ連の国土は広大ではあるが、自然条件が厳しい土地（冷涼、乾燥地域）が多いため、自然条件を克服する計画的な国土開発が積極的に進められていることが多くの教科書で述べられている。「清水」では、「大規模な自然改造」という項目が設けられ、「ソビエト連邦では、資源や土地を開発し、生産を向上させるため、大規模な総合開発計画をすすめてきた。これは自然改造計画といわれている。」とし、ボルガ・ドン運河の開削やウクライナの黒土地帯での大防風林帯の設置等の具体例を取り上げている。また、中央アジアの乾燥・砂漠地域が灌漑によって農業地帯（綿花栽培地域等）に変化した例はどの教科書でも取り上げられている。たとえば「日書」では、「ウズベクでは大規模なかんがい工事によって開かれた農地では、綿花の栽培が多くなった。」とある。

（2）ソ連解体後（ロシア）の教科書の記述

①ソ連の解体とロシア連邦の誕生

ソ連の解体とロシア連邦の誕生（1991年）を最も強い調子で述べているのは「帝国」で、章タイトルの副題が「社会主義を放棄し、新しい歩みをはじめた国々」となっている。「ソ連（ソビエト社会主義共和国連邦）は、1917年のロシア革命で誕生した世界で最初の社会主義国でした。この国のすべての産業は国有か共有で、生産も国の計画によって行われてきました。しかし、1980年代の後半から、社会や経済政策が大きく変わり、1991年の末までに15の国に分裂しました。」と述べられている。他の教科書もこれほど明確ではないものの、ソ連が解体し、ロシア連邦になったことは当然述べられている。

②社会主義の問題点と解体後の生活

「清水」では、「かつてのソ連では、社会主義制度のもとで、パンやバター・ミルクなど、人々の毎日の生活に必要な品物の値段は安く決められていた。また電車やバスの交通費、電気や水道・ガスなどの光熱費の値段も政策で低くおさえられていた。教育や医療も無料で受けられるなど社会保障や住民福祉の制度も整備された。しかし、毎日の生活に必要な品物は、常に不足するようになり、人々の生活は必ずしも満足のいく水準とはいえなくなった。国営商店などでは毎日のように、食料を買う人々の長い行列ができるようになった。乗用車や冷蔵庫・カラーテレビなどは値段が高く、すぐには手に入らなかった。衣類は種類が少なく、デザインも悪く、ジーンズも高級衣類の一つであった。」と、ソ連時代の日常生活上の問題点、困難さがくわしく述べられている。そして、ソ連解体後では、「ソ連が解体すると完全に企業や一個人などの自主性を尊重する市場経済のやりかたが取入れられるようになった。最近のロシアでは、個人やグループで経営する商店やレストランが増えた。近代的なデパートやスーパーマーケット式の大型店も増え、商業活動が活発になり、品物の数や種類も増えた。しかし、値段も大幅に上がったため、人々の生活は苦しくなっている。」と述べられている。

③産業（農業、鉱工業）の変化

農業については、「東書」では、「ソ連時代の農業は国営農場か集団（組合）農場で行われてきた。どちらの場合も農場でつくる作物、生産量、売り渡す値段は、国によって決められていた。そのため農場では生

産の意欲やくふうが不足し、単位面積あたりの収穫量が少なく、生産物の質が悪いという問題を抱えていた。」というように、ソ連時代の農業経営の問題点が大きく述べられている。そして、「ソ連が解体すると、各国は、自由な経済のしくみを取入れ農場に経営をまかせ、生産物の種類や生産量、ねだんを農場自身が決めるよう、農業のあり方を見直すことになった。しかし、多くの農場が今までの国営・集団農場のままである。」というように、新しい経営方式を取入れても農業の改善が成功していないことが述べられている。

工業についても同じで、「ソ連時代、政府は軍需産業を中心に重工業優先の政策を急速に進めた。そのため、食料品や衣料品、家庭電化製品など生活関連の製品がおろそかとなり、それらの品不足と品質不良に人々はなやまされることになった。また企業も、国の命令によってのみ動く国営工場では、より良質のものを、より安く、大量に生産することはむずかしく、国が決めただけの給料を保証するのでは、労働者の自主的な意欲がおこりにくかった。」（「東書」）というように、ソ連時代の工業経営がほぼ全面的に否定されるような記述となっている。ソ連解体前の教科書では、「革命後は工場を国営化するとともに、あいつぐ5か年計画によって、新しい工業地帯を育成し、現在ではアメリカ合衆国に次ぐ工業生産を行なっている。」と述べられていたのである。また「ソ連解体後、各国の企業はソ連政府の管理からはずれ、私営の活動が許されるようになったが、かつての国営だった巨大な企業が原料を独占したり、価格をつり上げたりして、競争のしくみがうまくはたらかない例もある。」（「東書」）と、ソ連解体後の工業経営が必ずしも成功していないことが述べられている。

④民族・宗教の問題

ソ連解体後の教科書では民族的内容も大きく変化した。「東書」では、「ロシア連邦には、ロシア人以外の民族も多い。タタール人のように強制的に移住させられた民族もいる。少数民族の主張は強く、例えばチェチェン共和国が独立を求めてロシア連邦と対立するなどの地域紛争が各地で起こっている。こうした問題の原因は、民族や宗教のちがい、また歴史的な対立などさまざまである。」とあり、「日書」では、「旧ソ連から独立した国のなかには、第二次大戦中、強制的に移住させられた民族もいる。また、ソ連時代は、ロ

シア語が共通語として教えられ、民族によって経済や文化の水準などに大きな差がでてきたが、民族間の対立はおさえられてきた。しかし、ソ連の解体後、独立した共和国内の少数民族のなかにも、自分たちの利益やことばや宗教・文化などを守るため、その国から離れて独立を求める運動が高まっている。」とある。このように、解体後の教科書では民族問題、民族対立が大きく取り上げられている。これは、ソ連解体の要因の1つとして民族問題があることを示しているものと思われる。

⑤国土開発・自然改造

解体後の教科書では国土開発、自然改造などに関する用語・概念・内容はほとんど登場しなくなり、中央アジアでは「アラル海に注ぐ河川の水が、大量にかんがい用いられたため、アラル海は縮小し続け、塩湖化している。」（「東書」）というように、自然改造による環境破壊の問題が取り上げられているのが特徴である。「日書」では、コラム的扱いではあるが、「干し上がっていくアラル海」と題する内容が1頁全部にわたって述べられている。

(3)教科書記述の変化の整理

以上述べた解体前と解体後の教科書の特徴を整理すると次のようになる。

解体前（ソ連）の教科書の特徴は下記である。

- ・世界最初の社会主義国家として誕生し、アメリカ合衆国と並ぶ世界の大国に発展した。

- ・国営、協同経営、計画経済、自然改造などの社会主義的運営体制をとっている。

- ・社会主義的体制のもとで、ゆたかな安定した生活が保障されている。

解体後（ロシア）の教科書の特徴は下記である。

- ・ソ連が解体しロシアとなった。アメリカと並ぶ大国ではなくなった。

- ・かつての社会主義国ソ連は様々な問題点を抱えていた。

- ・社会主義体制から、新たな体制に移行したが、十分ではない。

以上は4教科書全体の総体的な整理であって、各教科書によって重点の置き所は多少異なっている。たとえば、「日書」の解体前の教科書では、資本主義体制に対する社会主義体制そのものの優位性・長所がはっきりと述べられている。一方、「清水」の解体後の教

科書では、社会主義体制の特徴を指摘すると同時にそれが問題であったことがくわしく述べられている。

4 教科書記述の問題点

以上のような教科書記述の変化は、ソ連からロシアへという国家体制の変化に対応したものであろうから、当然といえば当然といえるかも知れない。そうではあるが、そこにはいくつかの問題点もある。

(1) 資料の必要性

世界各地、日本各地の具体的な実態を主内容とする地理学習は、地図、図表、統計資料、写真などの客観的資料に基づいて考え学習する点に一大特長があり、それゆえ、教科書や地図帳には数多くの様々な資料が掲載されている。地理学習では「資料」が命といわれる所以である。ところが、ソ連はアメリカと並ぶ世界の超大国といわれていたが、今回取り上げた解体前の教科書ではそのことを示す確かな資料は示されていない。「世界における小麦生産量」の図があり、ソ連が第1位であることはわかるが、それだけでは国家全体が超大国であるということはわからない。また、解体後のロシアは超大国ではなくなったと思われるが、これについても教科書にはそのことを示す資料はない。教科書本文にはなくても、教科書巻末や地図帳には統計資料が掲載されており、実際の授業ではそれらが使用される場合もあると思われる。そこで、その部分について調べてみた。教科書巻末の統計資料については、

「東書」と「日書」では、解体前後のどちらの教科書にも該当資料はなかった。「帝国」は解体前の教科書にはあったが、解体後のものにはなかった。「清水」は解体前の教科書にはなかったが、解体後のものにはあった。地図帳の統計資料については、帝国書院の地図帳を調べたが、解体前のものにも解体後のものにも該当資料はなかった。このように、教科書本文はもちろん、教科書巻末資料、地図帳資料を含めて、十分な資料が示されているとはいえない。なお、ここでいう該当資料とは GNP (国民総生産)、GDP (国内総生産)、GNI (国民総所得)などを指している。「一人当たり」GDP等は、国家全体としての国力を表しているとは思われないので、ここでいう該当資料には当てはまらない。該当資料が教科書巻末に掲載されている解体前の「帝国」と解体後の「清水」の資料を表2に示しておく。これを見ると解体前のソ連がアメリカと並ぶ世界的超大国であることがよくわかるし、解体後のロシアはブラジル、メキシコなどとほぼ同じ程度の発展途上国的なレベルといってもよいぐらいに GDP が大幅に少なくなっていることがよくわかる。できればこのような資料を本文中に掲載したいものである。

また、「生産が国の計画によって行われるので、資本主義の国のように、不景気になって工場や商店がつぶれたり、失業することがない。社会保障がゆきとどいていて、生活していくうえの不安はない。」(ソ連解体前の「日書」)という記述についても、その根拠

表2 おもな国の国民総生産

1977 年昭和 52 年 (「帝国書院」教科書巻末資料より)	1994 年平成 6 年 (「清水書院」教科書巻末資料より)
アメリカ合衆国 1 兆 8866 億ドル	アメリカ合衆国 6 兆 7373 億ドル
ソ連 8612	日本 4 兆 3211
日本 7372	ドイツ 2 兆 0755
西ドイツ 5294	フランス 1 兆 3550
フランス 3977	イタリア 1 兆 1013
中国 3728	イギリス 1 兆 0695
イギリス 2541	中国 6302
イタリア 1993	カナダ 5699
カナダ 1947	ブラジル 5363
ブラジル 1639	スペイン 5253
スペイン 1182	ロシア 3925
オーストラリア 1026	韓国 3665
インド 1002	メキシコ 3087

となる資料がなければ、イデオロギーの教条主義的な説明・解釈だけになってしまう（注2）。社会主義諸国に関する確実な資料等を入手することは困難な面が多く、資料の不備はやむを得ない面があるものの、できるだけ資料を整備するようにしたい。

（2）超大国から発展途上国になった要因

ソ連は超大国から一気に発展途上国的なレベルの国家（ロシア）へと転落してしまった。なぜこのようなことが起きたのか、生徒の最大の関心はこの点にあると思われる。しかしながら、教科書記述ではその要因がなかなかわかりにくい。大きく分けると、社会主義体制という政治経済体制に関する要因と、民族的な要因とが教科書からは読み取れる。社会主義体制の要因については、自由の欠如、利潤や効率性の無視などが述べられているが、これらがなぜ社会主義体制を崩壊に導くことになったのかは、よくは読み取れない。解体前のソ連時代は国民の基本的生活は平等で安定し、社会保障の行き届いた国（「日書」）とされていたのである。この点の考察は、社会主義というものの捉え方、社会主義と資本主義との優劣という議論になり、結局は、社会主義は資本主義に敗北したのだということになるが、そのような捉え方でよいのかどうか、教科書記述からはわかりにくい。また、経済的体制だけではなく、政治体制の問題も考慮しなければならないだろう。ソ連は共産党専制国家であり、民主主義的国家ではなかったという政治体制的側面を考慮しなければソ連崩壊の要因は理解しにくくなる（注3）。このようなソ連の政治経済体制の問題点は、解体前からわかっていたはずである。ソ連解体後のロシアに関しては、経済的体制、政治的体制がどのように変化したのかが注目されることになるが、新たな体制とはどのようなものなのか、この点も教科書の記述でははっきりとはつかめない。対象とした解体後の教科書が1990年代のものである、ロシアが最も混乱したとされるその時期の実態把握や評価自体が難しかったためとも考えられる。

そのような中で、ソ連崩壊の要因の1つとして民族問題がクローズアップされているのが解体後の教科書の大きな特徴である。しかし、政治経済的要因と民族的要因とがどのように関連しているのか、あるいは関連していないのかということまで考えると、ソ連崩壊の真の要因はますます捉えにくくなっていく。今後は

多分、民族的要素に一層重点が置かれ、イデオロギー的要素は軽く扱われていくようになると予想される。

（3）大勢（時流）への順応（迎合）

解体後（ロシア）の教科書では、社会主義の問題点や短所ばかりが目につく記述となっている。ソ連崩壊という結果を見てからその結果に適合するような記述がなされているように思われる。解体前の時点（ソ連）でも、社会主義の経済体制・政治体制が内包する問題点・短所はわかっていたはずであるし、民族の問題などもわかっていたはずである。にもかかわらず、優位性・長所を中心とした記述となっていた。つまり、その時々の大勢・時流に従う記述がなされているように見える。学習指導要領という枠があり、多くのさまざまな人が使う教科書という立場の記述においては、大勢・時流への順応（迎合）はやむを得ないことともいえる。社会主義国のように資料が不足している場合は、特にそうであろう。しかし、それで良いのだろうか。

（4）地政学的観点

ソ連・ロシアの地理を捉える場合、地政学的観点・政治地理的観点（マッキンダー1919、岩田1968、木谷1971、宮地1975、山口2009、奥山2020）が必要ではなかろうか。たとえば、ハートランド、大陸国家、南進政策などの概念である。しかし、解体前・後のいずれの教科書においてもそのような記述は見当たらない。

（5）最近の教科書の記述

本稿で取り上げたソ連解体後の教科書は1990年代発行のものである。学習指導要領はその後、平成10年（1998）、平成20年（2008）、平成29年（2017）と改訂されていくが、その間、方法知の重視、特殊な地誌学習方法の導入（注4）などにより、現在（令和3年、2021）の教科書におけるロシアの記述分量はきわめて少ない。「東書」は1頁、「帝国」は1頁、「教育出版」は2頁、「日本文教出版」は0頁である。「帝国」では、ソ連が世界最初の世界社会主義国で超大国であったことや、ソ連が崩壊しロシアになったことなどは一切触れられていない。もはやロシアに関する記述内容の考察云々というような次元ではなくなっている。

5 イデオロギーの転換と教育指導のあり方

イデオロギーの転換は、教師の実際の指導とどのように関わるであろうか。本稿内容に関するイデオロギ

一的立場を、とりあえず「社会主義派」、「非・反社会主義派」、「否政治派」とに分けてみると、教師がどの立場に立つのかによって指導内容には何らかの差が出てくるであろう。内容を極端に捉える場合は別にすれば、教師のイデオロギーによって差が出てくるのはやむを得ないように思われる。重要なことは、教師が自己の指導内容について確実な資料を持っているかどうか、そして説得性のある論理を持っているかどうかということである。客観性と論理性である。と同時に、どの事実、どの資料を選択するのかは教師の見方考え方に左右されるし、事実を解釈し、説得ある説明をする場合にも教師の見方考え方が基盤としてある。ここでいう教師の見方考え方は価値観、世界観、イデオロギーなどのことであり、これを教師の主体性とすれば、客観性、論理性に加えて教師の主体性が重要となる。これら三者が堅実ならば、イデオロギーの転換があっても対応していけるであろう。確実な資料が不備で、説得性ある論理も不十分という状況の中で、イデオロギー的側面だけを押し出すと教条主義的傾向に陥り、イデオロギーの転換があった時には耐えられなくなるであろう（注5）。

このようなことは、ソ連、社会主義国の場合に限ったことではない。その後の事例でいえば、たとえばEUの場合、国家統合が世界の進むべき方向（イデオロギー）として教育指導されやすいが、ソ連解体、ユーゴスラビア解体のように、1つの国家が多くの国家に分裂しそれぞれが独立していくという国家統合的方向とは逆の方向（ナショナリズム的方向）が顕著に起こっている。また、国を持たない民族・人々が独立国家を目指す動きも世界各地で多くみられる。EU自体についてもブレグジット（イギリスのEU離脱）が現実起こった（注6）。このような事実を考慮すれば、国家統合的方向が世界の進むべき方向とはいえなくなってくる。また、ソ連の社会主義は崩壊したが、今日現在は、社会主義国家中国がアメリカと並ぶ世界の超大国の地位になり、新たな冷戦的状况を呈している。それゆえ、社会主義が完全に敗北したとはいえない状況にある。

つまり、グローバリズム、コスモポリタニズム、リージョナリズム、ナショナリズム、ローカリズムをどのように考えるのか、資本主義、社会主義、民主主義、自由主義、民族・宗教をどう考えるのかということが、イデオロギー的問題の根底にある。思想・信念といっ

てもよい。教師にはこのような根底的な問題を熟慮した上で、指導に当たることが期待される。それが教師の主体性である。とはいうものの、そのような考察は容易ではなく、確信が持てない場合も多いであろう。その場合は、学習指導要領に基づくか、教科書記述に基づくか、大勢・時流に順応（迎合）するか、「否政治派」の立場に立つか、ということになるであろう。このうち「学習指導要領に基づく」、「教科書記述に基づく」が最も現実的で無難な方法であり、この場合でも教師の主体性はある程度は確保されるといえる。ただし、その教科書記述にも本稿で述べてきたような課題・問題があることを忘れてはならない。「否政治派」の立場というのは、たとえば「自然と地名と分布」だけの地理指導であり（川口1939）、人文社会現象を自然科学的に捉えるいわゆる「科学主義」「自然科学主義」の立場であろう（森分1976、1978、1985）、しかし、人文社会現象を扱う地理教育の場合、科学主義、自然科学主義が可能であろうか。疑問といわざるを得ない。

ここで筆者の立場を述べておく。筆者の立場は「ナショナリズム」「非・反社会主義」「日本の主体的社会科教育論」である（山口2016、山口2022）。その立場を念頭（背後）に置きつつ、客観的な資料を整備し、説得性ある論理を確保し、指導にあたるというものである。筆者のいうナショナリズムとは、今日の世界・地域を捉える上で、また人々の実際の生き様を捉える上で、「国土、国家、国民、ネイション」を基盤におくことが最も意義を持つであろうという考え方である。このことを日本に即して考えれば、日本における日本国民のための教育である限り、日本の主体性を大事にするということになる。この点と民主主義とを基盤に置いたものが、筆者の「日本の主体的社会科地理教育論」である（山口2016、2022）。筆者の考え方には異論もあるだろうが（注7）、重要なのは、それぞれの考え方がどの程度の説得的論理を持っているのかということである。自説の論理の説得性を確保する方法としては、学会・研究会等での議論、教員集団（学校、教育委員会等）での議論等を通じて確認し、あるいは修正していくことが考えられる。なお、近年、ナショナリズム、ネイションの持つ意義・論理について論じたものに、ヨラム・ハズニー（ハズニー2018）、黒宮（2007）などがある。

6 おわりに

本稿では、ソ連解体前後の地理教科書記述の変化について考察するとともに、イデオロギーの転換に関わる教育指導のあり方について論じた。教科書記述に関しては、解体前は、社会主義体制の特徴がどちらかといえば肯定的に捉えられていたのに対し、解体後では否定的に捉えられるようになったと大まかにまとめることができる。これは、教科書編集においては、良くも悪くもその時代時代の大勢・時流に順応（迎合）しようとする性向があるためと思われる。本稿ではまた、資料の必要性、解体の要因、大勢（時流）への順応（迎合）など、教科書記述における問題点を指摘した。イデオロギーの転換に関わる教育指導のあり方に関しては、客観性、論理性、教師の主体性の3点の重要性、特に教師の主体性の重要性を指摘した。この3点の他に「生徒の主体性の保証」という、もう1つの重要な側面がある（本多1980）。しかし、筆者の不勉強によりこの点の考察はできず、指摘するに止めておかざるを得ない。

本来なら、本稿考察内容をもとに教科書記述の具体的改善例を提示しなければならないところであるが、その考察もできなかった。今後の課題としたい。

また、前述したように、最近の教科書では学習指導要領における特殊な地誌学習方式の導入により、ロシアに関する記述が極端に少なくなっている。そのような世界地誌学習でよいのかどうか、日本地誌学習も含め（山口2019）、わが国の地誌学習のあり方を検討していくことも今後の課題といえよう。

本稿内容は日本地理学会2022年度春季学術大会（東京大学、2022.3.20、オンライン開催）にて発表した。本稿の原稿は、基本的には2022年1月時点で完成していたままのものであり、その後に起こったロシアのウクライナへの侵攻は考慮されていないことを付記しておく。

注

(1) このような観点から著されたとと思われる著作に、長洲1961、船山1963、長洲1968、地理教育研究会1969、地理教育研究会1975などがある。いずれも、基本的にはマルクス主義の歴史発達段階論（唯物史観）に基づいていると思われる。

(2) D・スミスは、社会主義国が資本主義国に比べて不平等の少ない国であることを不十分な資料ながら、明らかにしている（スミス1979）。

(3) ソ連の超大国の基盤としては、政治的、経済的側面だけではなく軍事的基盤がきわめて重要であったことはいうまでもない。この点は、解体後のロシアにおいても同じである。

(4) ここでいう特殊な地誌学習方式とは、平成20年版、29年版学習指導要領の特殊な動態地誌的な学習方式、即ち、中核方式、主題学習方式のことを指している（山口2019a、2019b）。

(5) ソ連解体の前後における地理指導上の困惑、苦悩は、地理教育研究会の機関誌である「地理教育」誌上に散見される（山本1991、小山1991、宮田1992、竹内1992、鴨沢1993、松村1996、宮崎2017）。

(6) 人口学者、家族構造論学者であるエマニュエル・トッドは、EUの問題性、EUへの懐疑を論じ続けている（トッド2001、2016、2021）。

(7) 最近、ナショナリズムと社会科について取り上げた論考（金・山口・久保・鉦・城戸2021）に接した。ナショナリズム・自国を否定するような論調には賛同しかねるが、愛国心を取り上げた点は注目される。

参考文献

- 岩田孝三「国家・国家群の地理学習と、その取り扱い方」、政治地理第3集、pp.161-171、1968.11.
- 奥山真司監修『サクッとわかるビジネス教養地政学』、新星出版社、全159頁、2020.10.
- 鴨沢巖「現代世界と自分―地理教育を考えながら―」、地理教育22号、pp.111-116、1993.7.
- 木谷正夫「ソ連と東ヨーロッパ」、大島・稲田・森上・井上・尾留川編『高等学校学習指導要領の展開社会科編』、明治図書、pp.354-359、1971.2.
- 金鍾成・山口安司・久保美奈・鉦悠介・城戸ナチミ「自らの国の愛し方を批判的に検討できる市民を育てる中学校社会科授業のアクションリサーチ―ナショナリズムと批判的パトリオティズムを概念的枠組みとして―」、社会系教科教育学研究第33号、pp.51-60、2021.12.
- 小山碩「地教研に期待する」、地理教育20号、p.107、1991.7.
- 川口文夫「時局と地理教育―佐々木氏の銃後地理を読む―」、地理学7-8、pp.112-115、1939.7.
- 黒宮一太『ネーションとの再会―記憶への帰属―』、NTT出

- 版株式会社、全 247 頁、2007.2.
- スミス著、竹内啓一監訳『不平等の地理学—みどりこきは
いずこ—』、古今書院、全 340 頁、原著 1979、訳書 1985.11.
- 竹内啓一「いまなぜヨーロッパか」地理教育 21 号、pp.4-5、
1992.7.
- 地理教育研究会編『授業のための世界地理』、古今書院、全
370 頁、1969.4.
- 地理教育研究会編『教師のための地理教育論』、大明堂、全
223 頁、1975.11.
- トッド著、石崎晴己編『世界像革命—家族人類学の挑戦—』、
藤原書店、全 218 頁、2001.9.
- トッド著、堀茂樹訳『問題は英国ではない、EU なのだ—21
世紀の新国家論—』、文春新書、全 254 頁、2016.9.
- トッド著、堀茂樹他訳『老人支配国家日本の危機』、文春新
書、全 248 頁、2021.11.
- 長洲一二編者代表『社会科教育体系第一巻：社会科教育へ
の展望』、三一書房、全 275 頁、1961.4.
- 長洲一二「現代社会の歴史的社会的条件」、『教育学全集 8
社会の認識』、小学館、全 341 頁、pp.27-50、1968.5.
- ハズニー著、庭田よう子訳『ナショナリズムの美德』、東洋
経済、全 286 頁、原著 2018、訳書 2021.4.
- 船山謙次『社会科論史』、東洋館出版社、全 460 頁、1963.1.
- 本多公栄『社会科の学力像—教える学力と育てる学力—』、
明治図書、全 206 頁、1980.5.
- マッキンダー著、曾村保信訳『マッキンダーの地政学—デ
モクラシーの理想と現実—』、原書房、pp.251-284、原著
1919、訳書 2008.9.
- 松村智明「ロシアをどうとらえるか」、地理教育 25 号、
pp.104-109、1996.7.
- 宮嶋祐一「中学世界地誌の授業を通して、社会問題を普遍
化して考える—インド、パレスチナ、ロシアを事例にし
て—」、地理教育 46 号、pp.26-30、2017.6.
- 宮田省一「激変するソ連—どう教えたか・これからどう教
えるか—」、地理教育 21 号、pp.24-31、1992.7.
- 宮地忠明「国家と世界」、榊原康男編『高校教科指導全書地
理 A・B』、学事出版、全 251 頁、pp.109-133、1975.3.
- 森分孝治「現代アメリカ社会科カリキュラム研究の示唆
するもの」、社会科教育学研究第 2 集、明治図書、
pp.5-43、1976.3.
- 森分孝治『社会科授業構成の理論と方法』、明治図書、全 214
頁、1978.9.
- 森分孝治「科学主義の強化」、社会認識教育学会『社会科教
育の 21 世紀』、明治図書、全 253 頁、pp.78-90、1985.5. (注、
本書中のこの節のタイトルは“社会主義の強化”となってい
るが、“科学主義の強化”の誤記であろうと推測し、山口
が修正した。)
- 山口幸男「「海洋国家」に関する地理教育論的考察—マッキ
ンダーのハートランド論への着目—」、地理教育研究 4 号、
pp.12-13、2009.7.
- 山口幸男「日本の主体的社会科地理教育論を目指して」、山
口・山本・横山他編『地理教育研究の新展開』、古今書院、
全 276 頁、pp.1-10、2016.11.
- 山口幸男「地理教育（地誌学習）を歪める地理的見方考え
方」、群馬社会科教育研究第 7 号、pp.1-8、2019a.1.
- 山口幸男「学習指導要領中学校地誌学習の論理的破綻」、地
理教育研究 25 号、pp.32-40、2019b.10.
- 山口幸男『地理教育の本質—日本の主体的社会科地理教育
論を目指して—』、古今書院、2022.9.
- 山本政俊「社会主義国ソ連の授業」、地理教育 20 号、pp.93-98、
1991.7.

(やまぐち ゆきお:群馬大学名誉教授)

投稿:2022 年 6 月 15 日

受理:2022 年 9 月 4 日

小学校における ICT を活用した地理的学習の実践と課題

岡田 良平

キーワード：ICT，生活科，社会科，総合的な学習の時間，地理的学習

1. はじめに

2019年に文部科学省がICTを基盤とした先端技術を活用して子どもの力を最大限に引き出す学びを実現することを目的として、「GIGAスクール構想」を発表し、ICT端末を活用することで個別最適な学習を推進する取り組みが進められてきた。しかし、新型コロナウイルス感染症の拡大を受け、オンラインを活用した授業や学習への必要性が高まったことから、端末導入のスケジュールを大幅に前倒し、2021年3月末までに全国のほとんどの小中学校で端末の導入が急速に進められ、多くの児童・生徒に1人1台の端末機器が導入され授業で活用されている。平成29年に告示された小学校学習指導要領において、情報活用能力は「学習の基盤としての資質・能力である」とされ、「各教科等の特質を生かし、教科等横断的な視点から教育課程の編成を図る」とされている。学習指導要領では、総合的な学習の時間の中での取り扱いとなっているが、実際には「教科等横断的な」とあるように複数の教科で取り組みがされている。

本稿では、小学校におけるICTを活用した地理的学習の実践について、①生活科を中心とした自然体験学習、②野外でのリモート授業、③社会科導入期における地図作りについて報告する。特に第2学年の生活科及び第3学年の社会科及び総合的な学習の時間での地理的学習の導入期においてICTを用いた効果的な活用の手法とその成果と課題について考察する。

2. 自然体験学習でのICTの活用（事例1）

小学校第1学年・第2学年で配当される生活科はいわば、社会的分野と理科的分野から構成されている。学習指導要領の生活科では、具体的な活動や経験を通して、身近な生活に関わる見方・考え方を生かし、自立し生活を豊かにしていくための資質・能力の育成を目的として、(1)活動や体験の過程において、自分自身、身近な人々、社会及び自然の特徴のよさ、それらの関

わり等に気付くとともに、生活上必要な習慣や技能を身に付けるようにする。(2)身近な人々、社会及び自然を自分との関わりで捉え、自分自身や自分の生活について考え、表現できるようにする。(3)身近な人々、社会及び自然に自ら働きかけ、意欲や自信をもって学んだり、生活を豊かにしたりしようとする態度を養うとしている。

表1は東京書籍が発行する生活科の教科書「新しい生活」の上下巻の単元構成を示したものである。そのうち、理科的な学習内容は第1学年では全体の約53%、第2学年では31%を占めている。単元構成では、「まちたんけん」など社会科的な内容もあるが、学校生活の始まりや自身の成長などに関する学習内容の構成が多く含まれていることが特徴的である。このように生活科の構成は理科的な学習要素が比較的多く、児童の身近な自然や環境を足場にして自身との関わりに気づくことが学習の大きな骨子となっていることがわかる。

表1. 生活科の単元構成

あたらしいせいいかつ上（第1学年）

単元名	ページ数	構成比(%)
どきどきわくわく1ねんせい	13	10%
がっこうだいすき	12	9%
きれいにさいてね	13	10%
なつがやってきた	16	12%
いきものとなかよし	9	7%
たのしいあきいっぱい	17	13%
じぶんできるよ	9	7%
ふゆをたのしもう	13	10%
もうすぐ2ねんせい	10	8%
その他(付録部分を含む)	17	13%
総ページ数	129	100%

※新しい生活上下（東京書籍）をもとに筆者作成

■は理科的な学習単元箇所を示す

新しい生活下（第2学年）

単元名	ページ数	構成比(%)
春だ今日から2年生	8	6%
ぐんぐんそだて わたしの野さい	14	11%
どきどきわくわく まちたんけん	10	8%
いきもの なかよし 大作せん	14	11%
うごく うごく わたしのおもちや	12	9%
みんなであそぼうのしせつ	12	9%
もつとなかよしまちたんけん	10	8%
つながる広がるわたしの生活	14	11%
あしたへジャンプ	12	9%
その他(付録部分を含む)	23	18%
総ページ数	129	100%

こうした生活科の特性をふまえ、身近な地域の自然環境における生態系や植生に関心を持ち、地域の特徴を知るという観点から第2学年（23人）を対象に貝塚市立自然遊学館と共同で、大阪府貝塚市を流れる近木川（こぎがわ）の河口部ある干潟でのフィールドワークを実施した。貝塚市立自然遊学館は大規模な公立公園に隣接し、市内や大阪南部の自然環境や生き物の生態について展示・研究し、特に、市民や学校を対象としたフィールドワークに力を入れた教育施設である。

当日は職員 3 人が児童のサポートに入り、干潟での生き物の採取・観察・生態の説明を行なった。また、授業を保護者参加型として解放したことで、平日にもかかわらず 10 人の保護者が参加した(写真 1 参照)。

この学習では、児童が各自 Chromebook のタブレットパソコンを持参し、生き物の写真撮影を行ったり、Google の Keep 機能を使って、わかったことや学習のふりかえりをタッチペンを使ってメモをとったり、気づいたことをまとめた。Keep のメモ機能を活用した背景として、①アカウントを取得すれば無料で利用できる、②第 3 学年で学習するローマ字を既習していない第 2 学年において、児童にとってタッチペンが記述は比較的容易であること、③内蔵するカメラ機能を活用することで、その後、まとめ学習をする際に、Jam board や Slides への画像データの移行が容易で、作成した資料を児童が共有しやすいことが挙げられる。実際に学習した内容をもとに、学校で Jam board に編集し直し、Chromecast を使ってクラス内で発表したり、Meet 機能を使って取り組みを紹介することができた(写真 2 参照)。



写真 1 干潟観察の様子

小学校における地理的学習において、自然環境について学習する機会としては、第 3 学年以降の市町村の様子、第 4 学年の都道府県内の様子、第 5 学年の日本列島の自然環境や気候の違いなどが挙げられる。これらは教科書や副読本などで体系的に学習できる半面、実体験をともなつて学習することは難しい。特に小学校における社会見学が多くが、市役所・警察・消防・工場・商店などの施設見学が中心となっているため、自然環境を中心とした地誌的な学習は限定的となり、疎

かにされがちであるという課題がある。また、地域の自然環境や生態系について知る人材や施設が限られていることも自然地理的な学習が展開しにくい要因であると言える。授業では干潟観察をメインとしつつ、河川や周囲の自然環境についても学習を深めた。児童の記録でも「カニを 220 匹も捕まえられた」、「近くにこんな面白いところがあるなんて知らなかった」、「たくさんの生き物がこんなにいることにびっくり」、「川がうみにつながっているところが見れてびっくりした」、「山から川が流れてくることは知らなかった」といった記述があった。生活科の目標に添いながら、自然観察という理科的な学習と並行して自然地理的な学習や地誌的な学習を実体験を通して学習し、撮影した画像や記録した内容などを Jam board など活用して共有化することで、児童が主体的に地域を多面的に捉える学習につなげることができると考える。



写真 2 タッチペンで Keep に記録する児童

3. 小大連携によるリモート授業(事例 2)

第 3 学年では、社会科で市町村の様子について公共施設や商店等の見学などが行われる。こうした学習は社会科と総合的な学習の時間を活用した形で学習を展開することが多い。学習指導要領における総合的な学習の時間の目標は、探求的な見方・考え方を働かせ、総合的・横断的な学習を行うことを通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力を育成することを目指すものであるとし、(1) 探求的な見方・考え方を働かせる、(2) 横断的・総合的な学習を行う、(3) よりよく課題を解決し、自己の生き方を変えていくとしている。社会科での学習内容と

総合的な学習の時間の目標を組み合わせることでフィールドワークや人々との交流を介することで地域学習がより深められるという側面がある。

第3学年での実践では、屋外にタブレットパソコンを持ち出し、モバイルルーターを使用して、児童が地域の特徴である漁業や水産資源について大学生に紹介するという授業を行なった。この授業の特徴としては、①地元漁業協同組合と大阪府水産技術センターの協力のもと、児童が大阪湾で採れた魚介類をタッチングプールで実際に触り、観察し、漁師や水産技術センターの職員との交流を通して学習を深めること、②授業をリモートで金沢星稜大学の教員養成課程の講義とつなぎ、大学生に地域の魅力をプレゼンテーションしたことである。

リモート授業では、Chromebookを2台使用しZoomを使用して、1台は授業の全体風景を映す配置し、もう1台は近接した映像を配信できるようにした。授業では、児童の司会による町の紹介の後、調べ学習で調べた大阪湾の特徴やそこで採れる魚介類について簡単に説明し、タッチングプールで児童が魚に触れ、観察し、教えてもらったことや自身が気づいたこと、感想などをリモートで大学生に伝えた。学習のポイントとしては、いかに画面先の相手を意識して意思疎通ができるかという点を重視した。屋外からのリモートでは、モバイルルーターの接続状況による通信環境の変化に加え、遮蔽物がないため見え方、聞こえ方が教室内とは大きく異なる。ゆっくりとした口調で話し、わかりやすく反応する練習を行なった。

教室内からZoomやMeetを用いて、校内または他の小学校等と交流する取り組みはあるが、大学の講義とリモートでつながり、実際の学校現場での社会科と総合的な学習の時間の教科等横断的な学習の取り組みに参加して双方が学習できたことは有意義であった。また、大学生向けに児童との交流とは別に、リモート授業に参加した地元漁師、水産技術センター職員、生涯学習課課長、民間企業のICT支援員らによる授業の講評と質疑応答の時間を設けた。学校がさまざまな団体と協働して授業づくりをする様子、ICTの技術的な見地からアドバイスなどの意見交換などが行われ、参加した大学生にとっても充実した学修となった。屋外でリモート授業を通して、地域の魅力を臨場感を持って相手に伝え、学校と地域や諸団体による協働的学習の

成果と課題を共有できたことは大きな成果であった。



写真3 zoomによる漁港からのリモート授業



写真4 学校と地域の協働的学習の在り方について、現地から大学生に解説する生涯学習課職員

4. 地図学習導入期における活用（事例3）

第3学年から社会科で地図帳を用いた学習が始まり、フィールドワーク等をしながら地域の郵便局や交番などの施設の地図記号を学習する。あわせて、東西南北の方位や地図のルールなども学習される。こうした学習では、教科書だけでなく副読本が活用され、自分たちの住む地域の地図に地図記号や地域の特徴を取り入れた地図づくりなどを学習することが多い。

実践では、地図記号や地図の見方の学習とあわせて、Google Mapをもとに校区や自宅周辺の地図づくりを行なった。第3学年の1学期という発達段階のため、タ

イピングでの入力をなくし、タブレットパソコンのタッチパネルでの手書き入力とタッチペンを活用して地図作りを試みた。授業では School Tact（スクールタクト）と呼ばれる学習支援クラウド（有料）で、このアプリ内の作画機能を使って、あらかじめ教員が準備しておいた校区や児童各自の自宅周辺の Google Map の衛星写真の画像を各自に配布し、それをもとに住宅地や森林などの土地利用の違いを色分けして彩色していくこととした。また、その上に自身で描いた地図記号をプロットした。資料 1 は児童が作図で使用した画面を示している。使用するアイコンが左に表示されているが、図形の挿入、文字入力、画像の挿入などよく使う機能のみが表示されており、使いやすく示されている。



資料 1 学習アプリでの作図



資料 2 Google Map をもとに学習アプリで作成した地図

資料 2 は、児童が作成した地図であるが、道路、住宅地、田・畑などをわかりやすく色分けしている。限定化した機能を使うことで、複雑にならず塗り絵感覚で取り組むことが可能になり、特別な支援が必要な児童も意欲的に取り組むことができた。特に自宅周辺の衛星写真を活用していることから児童にとっても身近な活動地域であり、非常に学習意欲を喚起しやすいといえる。一人一台の端末となったことで、データの保存先も各自の端末もしくはクラウドへの保存となり、自宅周辺の地図という個人情報も児童に個別配信することが容易になったことで個別最適な学習が可能とな

った。各画像データに Google Map を使用していることを明記しておくという注意点が必要であるが、児童の中には、「次は〇〇の地図をやってみよう」、「砂漠やジャングルの地図はどうなっているんだろう」という声が上がリ、様々な街や地形に興味・関心を持ち、実際に地図帳で調べ始めることができた。ここで重要な点は、ICT 教育の初期段階での作図においては、教師側が作成する見本もラフなものとして提示することが重要である。児童は見本と同じようにならないことにストレスを感じ、学習の達成感や満足感が十分に得られないことがある。すぐに何度でも修正できるという ICT の特性を生かして、楽しみながら地図や地理的学習そのものに親しむことを目的として目指していくべきであろう。

小学校では社会科に限らず模造紙などを使ったポスターや壁新聞などの掲示物の作成に代表されるように、アナログ的な学習を積極的に行ってきた背景がある。社会科においては地図づくりが最たる例であろう（写真 5 参照）。一枚の紙にペンや絵具など様々な文具を用いて彩色し、気づいたことやわかったことをまとめていく学習プロセスが教員と児童に共有され、長年育まれてきた。そうした土壌を生かしながら、デジタルの長所を生かした表現と組み合わせることでより効果的な学習や多様な表現方法を身につけることができると考える。



写真 5 模造紙等での地図作り

5. 成果と課題

急速な GIGA 構想の進展による課題も学校現場では顕著となっている。コロナ禍を契機として、国の主導により財政規模の小さい自治体においても一人一台パ

ソコンが可能となったが、ランニングコストの負担という課題に直面している。維持管理には、端末そのものの故障や破損による修理・補償に加え、サーバーの設置とメンテナンス、ネットワーク環境の維持費、学習支援クラウドの契約など多岐にわたる。多くの自治体でランニングコストという面から 他社製品と比べ安価な Chromebook が多く採用されているが、破損や故障にどのように対応・補償するのかといったことは未だ模索中である。学習支援クラウドの契約も事例 1 の自治体は見送り、Google のアプリの活用を指導している。しかし、一般の大人が利用しているものを学校教育の限られた時間で児童の指導に落とし込むには授業準備や操作への慣れも含めて相当の負担が教員に求められる。それを補完するものとして学習支援クラウドが存在する。事例 2・3 の自治体は大手教育関連企業や IT 企業の開発した学習支援クラウドを導入している。それらは各教科ごとに児童が興味関心を持ちやすいように動画やミニゲームなどを取り入れた学習コンテンツが利用できるようになっている。また、教員側にとっても課題の作成・提出・採点の簡素化・プログラミング等、今後求められる資質・能力の育成に向けたものも充実しており、児童・教員の支援に特化した機能を持つことで不慣れな児童や教員にも負担が少なくなっている。言い換えると、ランニングコストをどれだけ自治体側が負担するかが今後の鍵となるのではないだろうか。

次に児童の発達段階と学習指導要領の問題がある。小学校では児童の発達段階の個人差が大きく、特に低学年では顕著に現れる。そうした中で、キーボードに代表されるように ICT 機器には英語表記のものが多く、児童が身近に感じやすいとは言い難い。さらに、それらの有効活用にはタイピング技術の習得が欠かせないが、そのためには、ローマ字を習得することが第一歩と言える。しかし、ローマ字の学習は第 3 学年の国語に割り当てられているため、そもそも低学年でのパソコンを用いた学習そのものが不可能であるとも言える。また、ローマ字の学習も教科書会社による指導書等では単元の配当時間は 5 時間程度とされている。その時間内での習熟は不可能といえ、その後の学習は担任の裁量に任されている状況にある。そうした状況もあり、学習支援クラウドの導入やタッチパネル機能は必要不可欠な状況とも言える。実際にそれらに対応

した端末を導入しても、例えば「手書き入力」機能を ON にする場合は各児童の端末を全て一台ずつ設定変更する必要があるものもあり、学校現場の負担は非常に大きい。このように学習環境の整備、操作そのものへの慣れ、ローマ字の習熟といった前提条件がクリアされた上に ICT 教育が成り立っていると言えよう。

小学校現場における ICT を活用した地理教育の推進において、一人一台端末の導入によって、フィールドワーク等での活用が容易になり、児童が地域の特徴や様子を写真や動画撮影し、気づいたことをメモし、まとめ、共有化することが一台の端末で完結することができるようになり、インターネットを介して表現する方法が大幅に増えた。その結果、視覚やプレゼンテーションを意識した授業や作品作りが容易になった。特に低学年からの ICT 導入時期では、タッチペン、Meet、Zoomなどを駆使することで、地理教育にも複雑な操作やタイピングの負担を軽減しつつ活用することが可能となることを示した。小学校低学年段階から発達段階に応じて効果的に ICT を活用することで本格的な地理的学習段階に向けた素地を形成することが可能になると考える。一方で、ICT のみが先行して本来の地理教育や社会科教育の本質的な部分がおざなりになる危機感もある。また、児童の発達段階という観点からは小学生の時期は身体的な感覚の発達に最適なゴールデン・エイジの年齢層にあたる。その期間に様々な道具を用いて手先の訓練をし、体全体を使って感覚的に身につけていくアナログ的な学習の充実が非常に重要であることは付記しておきたい。

参考文献

- 文部科学省『小学校学習指導要領解説(平成 29 年告示)生活編』, 東洋館出版社, 2018.
- 文部科学省『小学校学習指導要領解説(平成 29 年告示)総合的な学習の時間編』, 東洋館出版社, 2018.

(おかだ りょうへい 泉佐野市立第三小学校)

投稿: 2022 年 7 月 26 日

受理: 2022 年 9 月 4 日

一人一台のタブレット端末を活用した小学校社会科授業実践

ー第3学年「店で働く人と仕事」の授業実践ー

河野 富男

キーワード：タブレット端末、小学校社会科3年、地域学習、主体的・対話的、情報活用能力

1. はじめに

2020年から新型コロナウイルス感染症（以降感染症とする）が社会全体に影響を及ぼし、私たちの生活環境も大きく変化した。学校教育の現場においても感染症対策として、臨時休業日、日々の体温測定、マスク着用、手洗い・消毒の徹底等が当たり前ようになってきた。そんな社会状況のおり、デジタル化の推進に向けて日本国内をあげて取り組みがなされようとしている。初等中等教育においては、文部科学省は令和3年にGIGAスクール構想による一人一台の端末環境の実現等についての方針を掲げている。①児童生徒一人一台のコンピュータを実現することで、これまでの我が国の教育実践と最先端のICTのベストミックスを図り、教師、児童生徒の力を最大限に引き出す、②災害や感染症の発症等による学業の臨時休業等の緊急時における児童生徒の学びの保証の観点からもICTを効果的に活用することが重要、③ハード面の整備だけでなく、ソフト、指導体制を一体とした改革を強力に推進する、と提唱している。このことは、タブレットを教育現場に普及し教育効果の向上を目指している。

タブレット端末活用における先行研究として三井（2017）は3つに分類している。①授業におけるタブレット端末を活用することの有効性、②教師のタブレット端末の活用を支援するツールや仕組みに関すること、③教師や児童生徒がタブレット端末を活用している実態や意識に関することを挙げている。また、フーバーとリーバー（1995）は教室へのテクノロジーの導入について5段階であることを提示している¹⁾。第1段階（慣れ親しむ）第2段階（利用する）第3段階（統合する）第4段階（新たに方向づける）第5段階（進化させる）としているが日本の児童達に応じたモデルは提案されておらず今後の教育現場のなかで試行錯誤

しながら教育実践を行うことにより実践を蓄積したうえで、よりよいモデルを開発しなければならない。

最近では、2022年3月文部科学省におけるGIGAスクール構想の下で整備された学校における一人一台の端末等のICT環境の活用に関する方針において「個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実など、教育の質を向上させるために、ICTを活用した新しい学びへと授業の在り方を実践して深めていく」ことを示唆している。

峯（2021）はツールとしてのICT活用により主体的・対話的で深い学びの学習について述べており、①対面コミュニケーション、②ブレイクアウトセッションでのグループ学習、③オンデマンド・録画・振り返り、④自作アンケート作成・評価改善、⑤課題提出・連絡等により見方・考え方を培うとしている。このことは、タブレット端末を活用することで主体的・対話的な力を育成することができることを示唆している。しかし、小学生の発達段階や学年の系統性を考え社会科学学習に初めて接する3年生として適切な活用を考えないといけない。

神野（2022）は指導の個別化、学習の最適化には、社会科における問題解決学習の過程で、個別最適化とICT活用の効果について述べている。児童自らが予想、見通し、振り返りを設定する。一人一人がこの学習スタイルに慣れてくるとさらに調べること、調べる方法、活動のペースやグループでの役割分担、まとめ方や表現これらのことを教師と児童の出番を踏まえながら発達段階に応じた学年指導の系統性を究極的に身につけていくことが肝要であると示唆している。今回の研究では、三井が分類した①の授業におけるタブレット端末を活用することの有効性に視点をあて、どのように活用すると効果が上がるのか。峯が述べているICT活

用により、主体的・対話的学びへとつなぐにはどのような活用方法があるのか。神野が提唱している個別最適化と ICT 活用の効果について研究していきたいと考えた。

宇多津町の ICT 活用の実態としては、香川県内においてもタブレット端末活用が 2020 年より試行されたが、宇多津町内においては、他郡市よりも 3 ヶ月早く 1 月下旬より町内の小中学校の全児童生徒にタブレット端末が配布され学習に取り入れた。若干ではあるが先行して慣れ親しむ期間があったことは児童生徒にとって有益であった。

2. 研究の目的と方法

GIGA スクール構想により ICT 環境が整備され、一人一台のタブレット端末の活用が実施されている。小学校社会科学習においても様々な授業実践が行われているところである。そこで、本研究では 1. 主体的、対話的な力を育成するためのタブレット活用の在り方、2. 思考力、判断力、表現力を高めるための情報活用能力の育成 3. 調べ・見学活動を通したタブレットを活用した授業実践を行う。

以上の目的のもと、本実践を通して、一人一台のタブレット端末を活用するための小学校社会科授業の在り方を研究する第一歩として提案することを目的とする。

研究方法は令和 3 年度宇多津町立宇多津北小学校第 3 年 3 クラス 92 名に対して社会科学習及び一人一台のタブレット端末を用いてアンケート調査並びに見学活動、授業実践を行った。宇多津町においては 2020 年より社会科教科書は教育出版を使用しており、本年度が 3 年目にあたる。

3. 宇多津北小学校の実践

(1) 児童の実態

本校の児童は宇多津町の都市部に住居しており、主にマンションに居住している児童が多く見られる。駅周辺には商業施設（イオンタウン）観光地（四国水族館、ゴールドタワー）がある。家庭環境も良く、教育熱心な保護者が多い傾向が見られる。タブレットを用いた 2020 年度の授業参観においては、保護者の関心も高く約 95%の保護者が参加し、両親共に参加していた家庭もあった。また、各家庭で ICT を持っている。利

用している率も 90%以上である。尚、2020 年度より町教育委員会の了解のもと長期休業中にはタブレットを家庭に持ち帰り調べ活動等に活用する取り組みが続けている。これは、保護者共にタブレット活用の意識が高まり、児童の操作スキルも向上していく可能性を示唆していると考ええる。

(2) 単元について

①単元名「店で働く人と仕事」

②単元目標

- ア 地域の人々の販売の仕事と自分たちの生活とのかかわりを考える。
- イ 地域の人々の生産や販売の仕事の工夫を自分たちの生活と関連付けて考え、タブレットに表現することができる。
- ウ グループで話し合った観点に基づいて見学したり、店の工夫を見つけたりして、地域の人々の販売の仕事の様子について必要な情報を集め、読み取ることができる。
- エ 地域の人々の販売に見られる仕事の特色や国内の他地域のかかわりを理解することができる。

③単元指導計画

時	主な学習活動
1	・提示された資料を基に学習課題を考え、単元の見通しをもつ。 ・スーパーマーケットにお客さんが来る秘密を探ろう。
2	・グループで話し合い、学習計画を立てる。タブレットを使って町内のスーパーマーケットについて調べる。
3	・学校近くのスーパーマーケットを見学する計画を立て、見学するときの観点について話し合う。
4	・たくさんある店の中から、観点到適して見学できる店はどこか考える。
5	・見学メモをもとに、スーパーマーケットの見学を行い、働く人やお客さんにインタビューする。
6	・グループで行動し、観点別に気づいたことをメモする。（お店の人の話、お客さんへのインタビュー）
7	・スーパーマーケットの商品の工夫について話し合う。 ・スーパーマーケットでは、商品を国内外の産地から仕入れていることや、品質のよい商品を売っていることをまとめる。
8	・スーパーマーケットの便利さを考え話し合う。 ・グループで話し合った便利さを Jamboard で整理し、学級全体で情報を共有する。

9	<ul style="list-style-type: none"> ・スーパーマーケットで働く店員について考え話し合う。 ・グループで話し合った働く店員について Jamboard で整理し、学級全体で情報を共有する。
10	<ul style="list-style-type: none"> ・スーパーマーケットで働く人とお客さんについて考え話し合う。 ・グループで話し合った働く人とお客さんについて Jamboard で整理し、学級全体で情報を共有する。
11	・スーパーマーケットのその他の工夫について考え話し合う。
12	・学習したことを、一人一人のタブレットの情報からマイ・スーパーマーケットにまとめる。
13	<ul style="list-style-type: none"> ・商店街、コンビニ等スーパーマーケット以外の販売店について考え話し合う。 ・販売の同じところ、違うところを調べる。
14	・タブレットの付箋に記述した自分の考えを全体で発表し、単元のまとめを行う。

(3) 本校の位置と授業実践の概要

本校は宇多津新都市の中心部に位置し、学校近くにはたくさんのスーパーマーケット、店があり徒歩で数分の距離にある恵まれた環境にある。しかし、コロナ禍のおり、大勢の児童が見学するのは好ましくない状況下にあったので、時間帯をズラして1学級30名程度が交代で見学活動を実施した。

本実践では第1時に資料から学習問題や単元を見通した学習計画を立てた。そこで、スーパーマーケットにたくさんお客さんが来る秘密について調べていく活動を行った。第2時は各グループで町内のスーパーマーケットについてタブレットで調べ、学校周辺の店について話し合い活動を実施した。第3・4時は学校周辺には多くの店があるが、その中からどこが調べる目的に適しているのか。どこで、何に視点をあて、店の工夫は、客へのインタビュー等具体的な見学活動の観点を全員で話し合い、見学の計画を立てた。第5・6時は各学級1時間での見学活動に変更し、多人数ではなく1学級単位の少数人数での活動を行った。じっくり店内を見学し、お客さんへのインタビューもゆったりと行えた。第7時では、各学級ごとにスーパーマーケットを見学して分かったことや気づいたことを、観点別にまとめて Jamboard の付箋紙に記述した。その後、よく似た意見や共通事項を整理し学級全体でまとめた。このことにより児童の理解が深まり、商品、便利さ、店員等の観点ごとにまとめを行った。第8時は商品の工夫についてまとめていった。お店の人から「よく目立つところに季節の商品や売りたい品物を配置している。」

「お客さんが買い物しやすいように商品を並べている。」この話があり、これはお客さんの立場にたって少しでも便利にしている工夫を学級全体で共通理解できた。また、品質の良い物を売って何度でも買い物に来てもらえるようにしていること等をまとめられた。第9時では、「ショッピングカートに子どもが乗せられる。」

「店の手前に車いすの人のための駐車場がある。」お客さんが便利ように小さな所にも工夫があることをタブレットに記述し、学級全体で整理し事実認識することができた。第10時、11時では、働く店員は衛生に気をつけマスク、手洗い等を徹底していること、店の入り口に意見箱やのぼり等を置いてあることをタブレットに書き込み全体で整理していった。第12時は個人作業とし、タブレットの情報からワークシートの「マイ・スーパーマーケット」に個人でまとめていった。第13時では、商店街やコンビニエンスストア等のお店について調べスーパーマーケットと比べて異同に着目して考えていった。第14時では、タブレットにまとめた自分の考えを発表し合い、学級全体で共通理解し学習のまとめを行った。

(4) 3つの研究目的とタブレット活用

前述した3つの研究目的を達成するために①、主体的、対話的な力を育成するためタブレットとワークシート等紙媒体と組み合わせた学習活動を行った、②思考力、判断力、表現力を高めるための情報活用能力の育成として、教育活動に応じて4つに区分して分析を行った、③調べ・見学活動を通したタブレットを活用した授業実践を行い学習活動を考察した。このことは、タブレットだけでなくワークシート、見学等をミックスして教育効果の向上を目指したためである。

4. 授業実践の考察

本研究では、情報活用能力を明確にするために教育の情報に関する手引きの内容や、林・梅田²⁾が提唱している情報活用場面と7つの区分を参考にして考えた。また、社会科学習に初めて取り組む導入期の3年生という実態も考慮し、筆者は表1に示す4つの場面に分けて考えることにした。今回の実践では、課題は児童全員で考えて学習のスタートを行った。その後のタブレットを使った情報活用の場面を1収集・整理、2分析、3表現・伝達、4振り返りとした。とくに、情報の分析では、理由をつけて発表することを促した。

表 1 情報活用の場面と 4 つの区分

情報活用の場面	情報活用の内容や学習活動
1. 情報の収集・整理	・課題にあった情報を集める。 ・情報同士をつなげ、全体をつかむ。
2. 情報の分析	・情報から得た考えから、理由を発表できる。 ・自分は〇〇であると言える。
3. 情報の表現・伝達	・相手や目的に応じて、分析の結果をまとめ、伝える。
4. 学習の振り返り	・調べ活動や学習を通して、〇〇できるようになった。

授業実践を行っての指導方法の分析は一人一台のタブレットを使つての①主体的な個別学び、②情報活用能力の育成、③対話を高める Jamboard の有効活用、④ワークシートを使った振り返りの 4 つから考察した。

(1) 主体的な個別学び

タブレットを使つての良さは、写真 1 に示すように①個別学習を進めていける、②一人一人の適性に応じた学習を行えることにより、学習がわかりやすくなることである。また、直接対話による話し合いがベストではあるが、発表することが苦手な児童にとっては自分の考えを伝えやすい効果がある。写真 2 では、タブレット活用においてスキルの個人差が見られ、操作が苦手な児童は教師の個別指導を得ている。また、写真や動画を撮ることも可能であるが、今回の見学活動では活用しなかった。その理由は、筆者は校内の学習活動では、有効であろうと考えるが 3 年生段階では校外に出た見学活動（見学時に探検バック、ワークシート等を持参している）において扱いづらいと判断し、今回は教師によるデジタルカメラでの撮影を行った。しかし、発達段階に応じてこの機能を活用することは有効であろう。なぜなら、児童の視点による店の工夫、商品の配置、サービスの様子を主体的に発見できる。ここでは、情報の収集・整理が主であった。



写真 1 タブレットによる調べ活動



写真 2 教師による個別支援

(2) 情報活用能力の育成

児童達はスーパーマーケットによく行く店を「自分の考え」「家族の考え」に分けて家庭で記述した。その店を選んだ理由と比較して考えたことも記述を行った。一例として児童は図 1 に示すように「おいしさ」「品揃え」「清潔さ」店の商品や清潔な店を挙げていた。一方、家族は「品揃え」「新鮮さ」「近さ」で店の商品の新鮮で種類があり自宅から近い所を挙げている傾向が見られた。選んだ理由として、商品のおいしさを挙げていた。児童、保護者共に値段に着目している所は同じであった。ワークシートを基に情報の分析が行われた。

<自分の考え>		<家族の考え>	
1位	おいしさ	1位	しなぞろえ
2位	しなぞろえ	2位	新鮮せんさ
3位	せいけつさ	3位	ちかさ
4位	ねたん	4位	ねたん
5位	ちかさ	5位	せいけつさ

1位～5位までえらんだ理由	
1位を おいしさ にしたり ゆうは おいしく ちかたらい ねたん からです。	
家族のランキングとくらべて 分かること・気づいたこと	
4位の ねたん が かんがえ の かんがえ と 同いでした。	

図 1 よく行く店 5 と理由、分かったこと

このことは、前述したように町内の中心部にはスーパーマーケットや店が複数集中しており、値段についても少しでも安い物といった価格への意識の強いことが、現れていることをワークシートから考え分析した。そして、グループでのまとめを行った後、学級全体でのスーパーマーケットを選ぶ理由についてまとめていった。この学習活動をパターン化することにより、調べた情報をタブレットに記録しノートやワークシートの記録媒体の役割を果たしていた。また、記録した表示画面をいつでも、すぐに、見て考える判断力、思考力育成にも繋がったといえる。

(3) 対話を高める Jamboard の有効活用

お店を見学して発見した工夫を個人でタブレットに打ち込んでいった。具体的には Jamboard の付箋には商品の工夫として「商品ごとに並べている。」「半額シールの表示」お客さんの便利さとして「食べたり飲んだりするスペースがある。」「呼び出しボタンがある。」その他、見つけたこととして「掃除をしている人がいる。」「いろいろな所に時計がある。」等いろいろな発見があった。その後、個人から各グループごとに図 2 に示すように付箋紙を貼り合わせ気づいた情報を確認していった。次に図 3 の便利さ、その他、店員等の項目ごとに情報を整理した。まとめたことを各グループごとに発表していった。ここでは、情報を分析した後で情報の伝達・表現を行った。



図 2 付箋による情報の気づき



図 3 付箋の項目ごとの分類

(4) ワークシートを使った振り返り

写真 3 に示す、タブレットの Jamboard に整理した情報をワークシートにまとめていった。このことは、学習で①得られた情報を再構成できた、②記述により内容を整理してまとめられ書く力が培われた、③まとめたことを発表し、自分の考えを表現することができた。友達の意見と交流することで思考の共有化を行うことができたと考える。また、タブレットの有効性として次の 2 点を挙げたい。①機器の操作活動によるタブレット上での対話活動が行えた、②付箋に記述した考え

を発表することでグループや全体での対話が活性化できた。図 4 の「米はレジの側においてある。」「野菜パックの近くにドレッシングを置いてある。」客が買い物をしやすいように工夫していることに気づき「さまざまなことに気をつけている。」と学習のまとめを記述している。表 2 に示すアンケートでは、若干の学級差が見られるものの、概ね事後のほうが活用に関する意識が高まっていることがわかる。



写真 3 タブレットとワークシートの活用

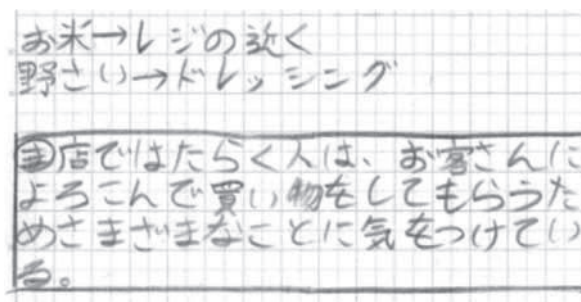


図 4 学習のまとめの感想

表 2 タブレットを活用してのアンケート分析

学級名	1 組		2 組		3 組	
関心度の分析	事前	事後	事前	事後	事前	事後
タブレットは好き	71%	86%	85%	92%	77%	97%
タブレットの操作は得意	63%	76%	73%	84%	75%	81%
Jamboard の学習はよくわかる。	82%	91%	81%	93%	84%	95%
タブレットが上手になりたい。	81%	91%	83%	92%	85%	94%

5. 成果と課題

成果として目的 1 では、生活グループによるジグソー学習の方法において、対話的な学びを実現できるようにし、グループ学習のなかでタブレットを活用した授業を行った。これは、対話的な学びを実現するための学習形態の工夫として有効である。また、目的 2 で

は、グループで自分の考えを付箋で書き表し伝え合えた。つまり、思考と表現の学習を実践するにはタブレットは効果があったといえる。目的3では、調べ、体験した活動から得た情報をJamboardを活用して情報を整理、分析してまとめることができた。とくに、意見を分類分けし、グループや学級全体の意見を整理しやすい等の知見が得られた。

課題としては図1に示したようにタブレットの活用には個人差があり、苦手な児童に対する補充指導が重要となることである。現在はタブレット活用の実践を試行錯誤している状況であるが、或る程度実践が蓄積されてくると体系的に学ぶことができるように、いつ、どこで、何を、どのように学ぶのかシーケンス（順序・配列）とスコープ（範囲・視野）について検討される必要がある。また、今後の研究として複数の授業実践を蓄積していくと共に、教師と児童、タブレットといった機器が相互作用することによって、思考力はどのように繋がり何が構成され創発されたのか研究を行っていきたい。

【付記】

いち早く宇多津町の小中学校にタブレット端末を配布いただいた宇多津町教育委員会にお礼申し上げます。2021年度宇多津町立宇多津北小学校第3学年西村拓弥先生、十川隼人先生、佐藤ゆかり先生方には授業実践、見学活動、アンケート等にご協力いただき感謝申し上げます。

【注】

- 1) ICT活用の普及過程についてはいくつかのモデルが提案されている。ユネスコ（2010）は第1段階（導入）第2段階（適用）第3段階（統合）第4段階（発展）としている。
- 2) 情報活用の場面と7つの区分と意味付けとして、1 課題をもつ2情報の収集3情報の整理4情報の分析5情報の表現・伝達6学びの振り返り7情報の共有と精緻に分類し、何を目的とした活動なのかを都度明示している。

【参考文献】

梅田恭子・林一真「1人1台のタブレットPCを活用した情報活用能力を育成する授業設計とその評価の方法の検討」－小学校社会科の授業実践を通して－『日本情報科教育学会研究報告書』 pp.13-18 2019
神野幸隆「授業DXで実現する個別最適な学び×探求

授業」『社会科教育』NO.744 pp.4-9 2022.6 明治図書
河野富男「ICTと体験活動を通した社会科授業」－第4学年くらしを守る－『日本社会科教育学会全国大会発表論文集』 pp.120-121 2012.9

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』 明治図書4月号 p.48 2013年

佐藤和紀他「1人1台情報端末の導入初期における児童によるICT活用と教師の指導の特徴」『日本教育工学会論文誌』45(3) pp.353-364 2021.12

鈴木栄幸・舟生日出男・久保田善彦「個人活動とグループ活動の往復を可能にするタブレット型思考支援ツールの開発」『日本教育工学会論文誌』38(3) pp.225-240 2014

林一真・梅田恭子「1人1台のタブレット端末を活用した情報活用能力を育成する授業設計の留意点の提案」『日本教育工学会論文誌』44(4) pp.497-511 2021.12

日高純司・小林博典「GIGAスクール構想の実現に向けた校内研修の推進に関する研究」『宮崎大学教育学部紀要』96 pp.1-14 2021

前田康裕・益子典文「小学校社会科におけるデジタルコンテンツを活用した授業設計方略の検討」『日本教育工学会論文誌』（Suppl.） pp.129-132 2016

文部科学省「GIGAスクール構想の実現について」2019
「教育の情報化に関する手引き」（追補板）2020
三井一希「小学校教師のタブレット端末適応モデル開発の試み」『常葉大学教育学部紀要第41号』2021.3
峯明秀「教科固有の見方＝概念・考え方＝方法に応じたICTツールの活用」『社会科教育』NO.744 pp.4-7 2021.4 明治図書

峯明秀「個別最適な学びを社会科教育でどう実現するか」『社会科教育』NO.754 pp.4-9 2022.2 明治図書
渡邊光浩他「1人1台情報端末環境でGoogle Workspace for Educationを活用している中・高学年児童のICT操作スキルの実態調査」『日本教育工学会研究報告集』 pp.148-155 2022年

（この とみお：香川県宇多津町立宇多津北小学校）

投稿：2022年7月30日

受理：2022年10月2日

「歴史総合」における地歴連携授業の開発

ー日本史的内容と世界史的内容の事例ー

山本 實

キーワード：歴史総合、空間軸と時間軸、地図帳の活用、地理教員不足の克服

1. はじめに

平成 21 年の高等学校学習指導要領「地理歴史」は、地歴連携が最も重視された点で注目されるものであった。「世界史A」では、「1 目標」において、「近現代史を中心とする世界の歴史を諸資料に基づき地理的条件や日本の歴史と関連付けながら理解させ…」とあり、「3 内容の取扱い」では、「(1) のア」において、「地理的条件とも関連付けるようにすること。」とある。「世界史B」においても同様に「目標」と「内容の取扱い」に地理的条件という語句がみられ、「日本史A」「日本史B」においても同様の位置づけ、文言が見られる¹⁾。

これに対して平成 30 年の「地理歴史」をみると、「歴史総合」においては「目標」レベルでの「地理的条件」という語句は無くなり、「3 内容の取扱い」の「(4) のイ」において「歴史に関わる諸事象については、地理的条件と関連付けて扱う…」とあるだけになった。一方、「日本史探究」においては、「1 目標の(1)」に「我が国の歴史の展開に関わる諸事象について、地理的条件や世界の歴史と関連づけながら…」とあり、「世界史探究」の「1 目標」においても同趣旨の文言がある。また、「日本史探究」「世界史探究」とも「3 内容の取扱い」においても「地理的条件と関連づけ」とある²⁾。

以上のように、平成 30 年版の歴史科目は、平成 21 年版に比べて地歴連携的視点がやや後退したとはいうものの、歴史科目において地歴連携的視点に立った授業が求められていることには変わりはない。

筆者は、これまで歴史科目（世界史A、世界史B）における地歴連携授業の開発を行ってきた（山本 2015）³⁾。また、山本（2019）⁴⁾、山本（2020）⁵⁾もある。それらに続いて本稿では新たに、「歴史総合」における地歴連携の授業プランとして日本史的内容、世界史

的内容の各 1 事例を提示するものである。

「歴史総合」の「内容の取扱い」においては、上記のように「地理的条件と関連付けて扱う」とあるが、この点に関わって学習指導要領解説「地理歴史」（平成 31）では次のようなことが述べられている⁶⁾。

☆ 学習の対象となる時期における空間的結び付きや、地理的な関連性を踏まえた相互的な作用から捉えること。

☆ 歴史上の出来事の舞台と諸地域について地図帳などの活用をはかりながら学習するなど、…地理的条件と関連付けて多面的・多角的に考察すること。

☆ 同時期の他地域との関わりや比較、その時期における地理的条件の意味など、時間的・空間的双方から捉えること。

本稿の授業プランではこの学習指導要領の解説事項を考慮した。特に、地図帳の活用は重視した。「歴史総合」が必修科目となったので、生徒全員が地図帳を持っているという好条件があるからである。

また、このたびの学習指導要領「地理歴史」では、「歴史総合」「地理総合」という新科目が必修科目として設定された。高校の歴史科目担当の教員の中には、自身が高校生の時代に地理学習を受けていなかったり、高校教員になってからも地理科目の担当経験がほとんどない教員がいると予想される。そのような教員でも地歴連携的視点に立った歴史総合の授業が行えるような授業プランが求められる。本稿はこの点に留意した。

ところで、山口（2011）は、地理科目と歴史科目との融合・連携のあり方として 4 案を示している⁷⁾。C 案は、地理、歴史の現状の科目の中において、それぞれの授業時数の 10%程度を取り出し、通常のカリキュラムとは別個に地歴融合の主題的な単元を設定するも

のである。山本（2015）はこの考え方に基づいて、世界史A、世界史Bでの授業開発を行ったことがあるが、現場的・実践的には容易ではないと思われた。これに対し、D案は、地理、歴史の通常のカリキュラム・内容の中で、その都度、地歴連携の授業を行うものである。これは現場的・実践的に見て、最も取り組み易い一般的な方法であり、本稿ではこの観点から地歴連携の授業プランを考えた。

2. 「歴史総合」における地歴連携授業の開発 ー 日本史的内容 ー

「歴史総合」の大項目B「近代化と私たち」に対応する大単元を帝国書院の教科書『明解歴史総合』（以下、教科書とする。）でみると単元「江戸時代の日本と結び付く世界」の本時「2 成熟する江戸社会」では「農村の発達と商品生産」、「日本各地の結び付き」という項目が見開き2頁分ある（pp. 23-24）。24頁には「世界の中の日本 蝦夷から琉球・中国に渡る昆布」の図版と「蝦夷地での昆布採取の様子」という挿絵を挿入している。

次にこの単元の授業について問いをもとに示す。

問1 昆布の主な生産地はどこか。

あまり答えが得られない時は、次の質問をする。

問2 どのような料理の時に昆布を使うか。

この問いでは、おでんという答えが比較的よく出る。おでんと解答した生徒に次の問いを出す。

問3 どこで採れた昆布を使っているのか。

昆布は比較的どの家庭でも保存していると思われるから、産地が分からない生徒には、帰ったら昆布の産地を確認しなさいと言っておく。このことに関連して昆布は特に関西料理のだしとして欠かせない素材であることも紹介する。利尻昆布、日高昆布などの答えが得られたら地図帳（帝国書院の「新詳高等地図」）を開けさせる。ここでは最初に何頁と指示しない。索引を引く生徒もいるが、見当をつけて地図帳の頁をめくる生徒もいる。クラスの様子をみながらまだ北海道の頁を開けていない生徒に地図帳の頁を指示する。利尻、日高の位置を見つけることが出来ない生徒には、中学の時に学習した索引の使い方を示してCの1というように位置を板書し探させる。北海道が昆布の産地であることが確認できたら、次の問いを出す。

問4 昆布の生産地はどのような海域か。

問3で北海道の頁を開けていると単に北海道周辺の海という解答も予想される。うまく表現できない生徒には、北海道の地理的な位置からこの周辺海域の水温に着目するようにヒントを出して寒流という答えを導きだし、そのうえで昆布は水温の低い海域で育つことを紹介する。情報の集め方としてiPadを使用できる授業環境にある場合は、昆布と入力させて生徒を指名して読ませて確認させる。

問5 蝦夷地で採れた昆布はどこに運ばれるか。

教科書の図版の説明を読ませる。そこには西廻り航路で大坂へ、長崎から中国にも輸出されたとあり、大坂から江戸にも輸送されていることも確認させる。

教科書23頁に「江戸時代の交通」と題する日本地図が描かれている。蝦夷地から西廻り航路、また江戸までの東廻り航路も描かれている。

問6 なぜ蝦夷地から西廻り航路で運ばれるのか。

iPadで富山と敦賀の昆布と入力させて、その歴史を読ませる。北前船の戻り船が昆布を乗せて富山や敦賀にもたらしたことがわかる。富山と敦賀を調べるグループを分けて、調べたことを報告させる。富山では「富山昆布まき」、敦賀では「おぼろ昆布」が有名であることを確認する。

問7 東廻り航路と西廻り航路を比較して気づくことをあげてみよう。

ヒントとして教科書に挿入されている地図を読み取らせて何か所かの寄港地に着目させる。

問8 なぜ何か所も寄港するのだろうか。寄港する目的は何だろうか。

iPadで北前船がどのような形状をしているか調べて、報告させる。すると帆船であるから、燃料を補給する必要はないことが分かる。では寄港目的は何か答えを考えさせる。

生徒は最初の出発港から例えば大坂まで積荷はそのまま考えがちである。寄港地で積荷の一部を下ろしたり、新たに積み込むということを理解させる。

次に蝦夷地での米作は明治以降に品種改良によって冷帯でも生産できるようになったことを紹介した上で、蝦夷地には米、酒、砂糖、塩、藻製品などがもたらされ、上り荷には蝦夷地の昆布、鯨などの海産物が多いこと、上り荷の品物の中には東北地方の米も大坂には運ばれている点に注意を促しておく。

問9 「歴史総合」の教科書に示されている地図をみ

て、西廻り航路が多く利用された理由は何かを問う。
この時に東廻り航路と比較させる。

教科書の地図には秋田、酒田、新潟、小木、富山、輪島などの寄港地が示され、東廻り航路の方は宮古、気仙沼、石巻、仙台などが示されている。ここで地図帳を利用して地形に注目させる。最初に東北地方の山脈の方向に注目させ、奥羽山脈が脊梁山脈として中央を南北に通ち、太平洋側には北上高地がこれに平行するように南北走しているという特色を読み取らせる。次に交通路に注目させる。奥州道中は仙台から奥羽山脈と北上高地の間に分布する南北に細長い地域を北上川を遡るように進み、北上盆地にある盛岡に行くことを読み取らせる。その上で次の問いを出す。

問10 先に示した宮古、気仙沼、石巻などはどのような産業で発展してきたのか。

ここで地図帳をみてこの地域が中学社会科地理で学習した代表的なリアス海岸が分布することを確認しておく。漁港として発展してきたという答えが得られたら、地図帳をみて三陸海岸沿岸地域には城下町がない点に気付かせたい。

問11 城下町が分布していないとは経済的にはどのようなことが考えられるのだろうか。

城下町は藩の中心都市としての性格を持っている。人口が多いからという答えが得られれば良い。続いて人口が多いということの意味を問う。この問いでは消費者が多いから、他地域に比べて商品が多く流通してくるという点に気付かせる。次に三陸海岸の宮古は盛岡藩の外港としての役割をもっていたことを紹介する。

問12 城下町盛岡（不来方）と宮古の距離を定規で調べ実際の距離を計算しなさい。

答えは直線距離で約5.5cmあるので地図帳の縮尺を確認して実際の距離がおおよそどの位か報告させる。この地図帳の東北地方の縮尺は1200000分の1で描かれている。生徒に計算させて答えさせる。実際の距離は約66kmとなる。平地に行くのではなく、高低差のある北上高地を越えてゆくことを念頭に置くよう注意を喚起しておく。移動に要する時間も考えさせたい。歩行速度は1時間4km（成人男子）を基準とすると、宮古・盛岡は1日では相当厳しい行程であることは生徒にも容易に理解できる。そこに峠越えがあり、荷物を運搬することも考えなければならぬことに気付かせる。地図上で距離を確認するだけではなく、地形にも注目さ

せることで、西廻り航路と東廻り航路の比較が生徒にとって明確になる。

次に海洋に注目させる。

問13 太平洋岸を流れる海流名は何か。

夏季は黒潮が北上してくる。黒潮という解答は比較的得られる。黒潮は流速が速いとされることを紹介し、東北地方から江戸に向かうには黒潮に逆らって航行しなければならないことに気付かせる。また地図帳で鹿島灘を確認させ、灘とは潮流が激しい海域であることを紹介する。

以上、「2 成熟する江戸社会」という単位を通して地歴連携授業を提案した。この単位は江戸時代の物資の流通が学習対象である。教科書、図版等に歴史地図は挿入されているが、地図帳を生徒全員が持っている利点を生かして、地図帳から得られる地理情報を駆使して総合的に江戸中期の経済を理解させることができる。前述したように地図帳の活用の例として距離の計算を提示した。地図帳はそれぞれ縮尺の異なる図版があることに気付かせる。また2地点間の移動では距離だけでなく、地形を考慮することも、今回の単位の中でできた。

この単位では問13まで提案したが、授業の進度、生徒の反応などを考慮していくつかに絞っても良い。しかし地図帳の活用の部分は地歴連携授業の趣旨から考えて重要である。

3. 「歴史総合」における地歴連携授業の開発ー世界史的内容ー

次に世界史的内容の単位で地歴連携を考えてみたい。

ここでは教科書pp. 51-52の大単位「近代化と私たち」の単位「近代化の進展と国民国家形成の本時」「3 アメリカの拡大と第二次産業革命」において「南北戦争と奴隷解放」を題材とする。

キーワードとして南部の黒人奴隷の労働力、綿花プランテーション、自由貿易、北部の商工業、保護貿易、奴隷制反対などが挙げられる。

問1 綿花生産の上位の国はどこか。

地図帳に収められている統計「(16)世界の主な産物」を調べさせる。中国、インド、アメリカ合衆国が上位にある点を確認し、サトウキビ、コーヒー豆も確認させておく。

問2 アメリカ合衆国のどこで栽培されているか。

地図帳でアメリカ合衆国の「農業地域区分」をみて綿花地帯を確認させる。

問3 さらに綿花地帯はどのような自然環境の地域に分布しているか。

答はメキシコ湾岸沿い、大陸の南東部、北緯30度付近などの地理的な表現が出るように誘導してゆく。

問4 インドの綿花地帯はどこか。

地図帳の「南アジアの農業」という資料図で綿花地帯を確認させる。

問5 アメリカ合衆国とインドの綿花地帯で共通する自然的条件が何か。

iPadで綿花の生育条件を検索させ読ませる。iPadがなければ、教師が発表する。教室のネット環境が整っていれば、スクリーンに映して確認させる。

地図帳に記載されている統計を調べさせるとしたが、ランキングは現代のものだから、19世紀中頃の状況とは異なる点を生徒に注意しておく必要がある。

教科書では第4章でイギリス・インド・中国の三角貿易を扱う。17世紀以降にイギリス・アフリカ大陸・アメリカ大陸と西インド諸島で展開された大西洋三角貿易の説明をp.28の該当箇所を読ませて確認させる。

問6 産業革命は機械による大量生産だが、そのことで必要になってくるものは何か、三点考えさせる。第1点、大量生産に必要な原材料の供給地、第2点、製品を売り捌く広い市場、第3点、生産に携わる安い労働力の答えを導きだしたい。

大西洋三角貿易では、砂糖、コーヒー豆も取引されたことを教科書を読ませて確認する。そして先に地図帳の統計でこの二つの生産国を確認させたことに結び付ける。近年のコーヒー豆生産ではベトナムが世界第2位だが、現代と異なる点を生徒に確認しておく。

北アメリカ大陸南東部での綿花栽培には安い労働力が必要であったこと、そのために黒人の奴隷労働力が使用されたこと、北部のニューイングランド地方が現代の農業区分を見ても酪農地帯が広く分布していることを確認させる。そこから北部の商工業地帯と南部の農業地帯の区分を確認させる。北部の商工業は新興地域であり、生産される商品の国際競争力が弱かったから政府の後ろ盾が必要であり、保護貿易主義を主張した。南部では黒人の奴隷労働力を大量に使用して安価な綿花を生産しているから自由貿易を主張し、結果的に南北戦争にいたったことを理解させる。

以上のように南北戦争の原因は、奴隷解放が強調されがちである。なぜ東西ではなく、南北に分かれたのか、黒人奴隷が南部に多いのか、現在のアメリカ合衆国の民族分布を地図帳で確認させること、どんな労働に駆使されたのかは農業分布を調べることで理解を深めることができる。ここでは地図帳の統計図や資料図を読み取る技能を身に付けさせることが地歴連携授業の一つの目的であった。

4. おわりに

新た必修科目となった「地理総合」と「歴史総合」を第1学年に設置している学校が最も多いという⁸⁾。高校1年次にこの2科目を履修することによって空間軸と時間軸の視点でさまざまな事象を考察することができるようになった意義は大きい。このことは特に地歴連携授業を実践する上で大きなメリットである。つまり2科目を同時に履修している生徒は高等地図帳を全員が持っているので「歴史総合」の授業時に必要に応じて用意しておくことができる。「地理総合」は、大項目「A 地図や地理情報システムで捉える現代社会」を最初に学習する。ここでは、この科目の導入として「中学校までの学習成果を踏まえ」とある。この学習成果を「歴史総合」で生かして行くのである。具体的には地図帳の活用を確認しつつ、いくつかの歴史事象の理解に地理的な見方、考え方を活用してゆく。

本稿では以上のようなことを考慮して、最初に江戸時代の蝦夷地と大坂、江戸との商品流通が西廻り航路と東廻り航路の二つの大きなルートがあり、その理解に地図帳から地理情報を読み取ることを述べた。次に世界史分野では、アメリカの南北戦争期の黒人奴隷、綿花プランテーションなどの学習の中で自然条件を踏まえ綿花地帯の分布、さらに黒人の奴隷労働力が投入されたこと、そこに南北戦争の原因の一つがあることを理解させるようにした。

以上のように本稿は「歴史総合」の授業の一つの方法として教科書、副教材に掲載されている歴史地図と地図帳を活用して時間的、空間的な思考力、読図による判断力、そのことで得られた知見を表現力する能力を磨くことのできる授業プランを開発した。

令和4年度に「歴史総合」と「地理総合」が必修科目になり、高校1年生でこの二つの科目が開設されている場合、やはり「地理総合」を担当することは避

けられてしまうのかもしれない。高校時代に地理が選択科目であったために履修しなかった中堅クラス以下の教員が少なからずいる。採用する学校側も地理科目の履修者が少なければ、地理専攻の教員の採用を控えたであろう。即戦力として歴史専攻の教員を採用してきたからだと思われる。「地理総合」の必修修化で従前から指摘されてきた地理専門の教員不足という状況を解決できる道程はかなり遠いのではないかと思われる。地理科目を担当することに躊躇いを感じている教員に聞くと、図法や地形図など地図を扱う単元が苦手だという。「地理総合」は「地図や地理情報システムで捉える現代世界」が大項目の最初に設定されている。「地理総合」の教科書を見た時に年度初めからこの単元をどう教えればいいのか悩んでしまうという。一方で地理を担当してきた教員は「歴史総合」をあまり抵抗なく担当できるのかと言うと、やはり担当を避ける傾向があるようである。歴史科目だけ、地理科目だけを担当というように棲み分けが出来てしまっている職場環境の中で、科目を越えて担当するのが難しいのが現状のように感じている。

地歴科という科目である以上、生徒には歴史的分野、地理的分野の両方のバランスの取れた知識を習得させたい。一方で教える側の教員が特定の科目だけしか担当しませんという姿勢は回避すべきである。いままで歴史科目でも日本史だけ、世界史だけしか担当しないという教員を見てきた。「歴史総合」は日本史、世界史の両方が含まれている。必修修科目である「歴史総合」を担当することで歴史科目担当の片寄りを少しは解決できるであろう。となるとやはり地理を回避する傾向の改善である。「地理総合」の指導上の配慮事項に「取り扱う内容の歴史的背景をふまえる」とあり、「地理歴史科という教科のまとまりを踏まえて」、「地理学習本来の「地域性」という空間軸からの視座とともに、時間軸という視座から取り扱う内容を捉えることの重要性を意味している。」とある。⁹⁾

「地理総合」、「歴史総合」が必修修科目になったことを機会に地歴科の科目はすべて担当できるというバランスの取れた、視野の広い教員を目指す努力をつみかさねてゆくことが肝要である。

筆者は長年、地理科目も歴史科目も担当してきた。本稿の第2章、第3章に示したように、教材を準備する時に、歴史事象を理解させるのに、既習の地理的な

情報を生徒から引き出して、時間的、空間的と言った両面から思考させることを心掛けてきた。地理を担当できる教員が少ない現状を踏まえ「歴史総合」の授業の中のどの単元で地歴連携授業を開発できるのか、取組やすい授業プランを提案してゆくことを今後の課題としたい。

注

- 1) 文部科学省 高等学校学習指導要領（平成21年告示）解説 地理歴史編 p.13、p.15、p.50、p.63
平成22年6月 教育出版社
- 2) 文部科学省 高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 地理歴史編 p.16、p.407、p.410、p.418
平成30年7月 東洋館出版社
- 3) 山本 實「高等学校世界史における地歴連携授業の開発」、『地理教育研究』第16号 pp.1-8 2015
- 4) 山本 實「地理総合」における地歴連携授業の開発ー地域調査の学習における事例ー、『地理教育研究』第24号 pp.31-40 2019.3
- 5) 山本 實「高等学校における地歴連携授業の開発ー「歴史総合」、歴史科目の側からの試みー」、『地理教育研究』第27号 pp.22-30 2020.10
- 6) 文部科学省 高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 地理歴史編 p.187
平成30年7月 東洋館出版社
- 7) 山口 幸男「高校地理教育の改善方向と地歴連携のあり方」『学術の動向』第16巻9号 pp.16-21
2011.9
- 8) 新課程ナビゲート 新課程カリキュラム座談会
「育成すべき資質・能力を見すえた地歴・公民科のカリキュラムと授業実践に向けて」 帝国書院 地歴・公民科資料『ChiReKo』2022年度1学期号 p.4
- 9) 文部科学省 高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 地理歴史編 pp.73-74
平成30年7月 東洋館出版社

（やまもと みのもる 女子聖学院中学高等学校・非）

投稿日 2022年 8月1日

受理 2022年10月2日

大学授業における地理歴史巡検の実践と効果・改善

—小学校教員養成課程「社会」を事例として—

菊地 達夫

キーワード：地理歴史巡検、地形、社会、出土地、古くから残る建造物

1. はじめに

2022年4月以降、高等学校地理歴史科地理総合（必修）が開始となり、小学校、中学校、高等学校等の学校段階における地理教育の系統化が整った。地理総合に注目が集まるものの、小学校・中学校社会科における地理学習も、より重要性が増した。それゆえ、これら学校教員養成課程の社会系教科に関する授業内容も工夫・改善が必要となろう。これらの授業は、関連する学習指導要領の内容を取り扱うことやICT活用を導入するといったことには強制力が働いている。地理巡検を含む地域調査は、小中高の社会系教科（地理的内容・地理的分野）で実施することになっている。他方、学校教員養成課程の教科、指導法に関する内容は、担当教員の取り上げ方に任されている部分が大きく、地理巡検を含む地域調査の実施に強制力はない。

ところで、筆者は、小学校教員養成課程の「社会」や「社会科指導法」の授業で工夫・改善を重ねてきた。教科に関する「社会」には、指導法の一部を、指導法に関する「社会科指導法」には、内容の一部を意図的に導入した工夫をしている。また、地理巡検では、時間軸の視点を重視したり、歴史的事象に着目させたり、地理的内容以外にも目を向させるようにしている。例えば、「社会」では、博物館資料（アイヌ文化）を用いた地理的・歴史的・公民的内容の関連性に気付かせる授業実践（菊地 2016）、「社会科指導法」では、博物館資料（土器等）の観察と地理巡検を組み合わせた授業実践（菊地 2013）を行い、一定の学習成果を得た。いずれも、他の学習内容・活動との関連性に気付かせることを重視したものである。今回の授業実践も、その視点は同じである。

そこで、本稿では、小学校教員養成課程における「社会」の授業において、地理歴史巡検を行い、学習成果・課題を浮き彫りとし、それをもとに、どのような改善が必要か示そうとするものである。

地理歴史巡検とは、観察・観測・聞き取り調査などにより社会的（地理的・歴史的）事象に関する情報を収集する野外の学習活動で、その事後学習を含むものと本稿では定義しておきたい。

大学授業の地理巡検に関する先行研究・実践として、中牧（2018）の成果が注目に値する。中牧（2018）では、大学地理（教育）巡検の実態として、教員養成課程と非教員養成課程に分け、過去の状態を述べている。その結果、非教員養成課程の取り組みが少ない点を明らかにした。また、実施の課題として、教科指導法の場合、地理専門の教員担当の有無が大きく影響することを指摘している。また、教職科目「地理学」では、単位数の減少に伴い、授業内容の精選が必要となり、地理（教育）巡検の実施には、より工夫が必要なることを挙げている。それをふまえ、大規模校における教職課程（中高教員養成課程）において、工夫しながら授業時間外で精力的に取り組み、事後の学生の反応を例示し、高い学習効果を示した。

一方で、小学校教員養成課程に関する授業とりわけ私立大学のそれらの実態はあまりわからない。本稿は、その実態を示す1つの取り組みとして位置付けたい。

2. 地理歴史巡検の様子・課題と位置付け

（1）私立大学小学校教員養成課程の課題

国立大学法人の教育系学部を除く私立大学の小学校教員養成課程の授業は、法定単位数を基準として配置することが多い。そのため、教科に関する科目と指導法に関する科目を軸に設定し、それ以外の応用的・発展的な科目の設置は少ない。その理由は、私立大学の学部学科定員は、国立大学法人と比べ、相対的に多いことが挙げられる。また、試験入試の合格者の手続き率が低い場合、どうしてもそれを見込んでの合格者数を発表する。結果、年度によっては超過定員となることが少なくない。演習科目のような場合、履修者数に

制限が生じることがあり、同じ科目を2コマ・3コマといった形で増設しなければならない。小学校10教科でみれば、多様な教科で同じような増設は難しい。加え、小学校社会科は、地理的内容の他に、歴史的・公民的内容を含む。結果、地理巡検のような地理的内容に特化した授業内容を組み入れることはさらに敬遠されやすい。

（2）「社会」の中での位置付け

すでに述べたように「社会」は、教科内容に関する科目である。本科目は、第1部として、学習指導要領の変遷、構造、改訂点、内容構成（第3学年～第6学年）を取り上げ、第2部として、各学年の目標・内容、第3部として、内容と指導法を交えた特設の形で実施している。ただ、指導法は、内容を理解するためのあくまで間接的な組み入れである。

今回の授業（第3部）は、内容として古くから残る建造物の分布（第3学年）、指導法として地理歴史巡検（地図活用と現地観察）を取り上げる。よって、内容は歴史的内容、指導法は地理的内容にやや重点を置いたものと判断できる。

この内容は、第3学年（1）の身近な地域や市区町村の様子について、学習の問題を追究・解決する活動を通して指導する内容（学習指導要領）に関連する。①知識では、身近な地域や自分たちの市の様子を大まかに理解すること。②技能では、観察・調査したり地図などの資料で調べたりして、白地図などにまとめるとある。③思考力・判断力・表現力では、「都道府県内における市の位置、市の地形や土地利用、交通の広がり、市役所など主な公共施設の場所と働き、古くから残る建造物の分布などに着目して、身近な地域の市の様子を捉え、場所による違いを考え、表現すること」としている。

今回、事前学習として①、②、③、当日学習として②、③、事後学習として②といったように一連の学習内容を概ね含むよう工夫した。

3. 教材の概要と授業展開

（1）教材の概要

教材とした埋蔵文化財（出土地）は、大学の北方面1km程度で徒歩15分圏内に分布している。その地理的範囲に分布する7か所の埋蔵文化財（出土地）とした。

地理歴史巡検の行程（図1）は、①文京台3遺跡（文京台東町／縄文時代）、②文京台1遺跡（文京台東町／縄文時代）・③文京台2遺跡（文京台東町／縄文時代）、④大麻6遺跡（文京台東町／縄文時代・続縄文時代）、⑤大麻5遺跡（大麻中町／縄文時代）、⑥大麻26遺跡（大麻中町／縄文時代・続縄文時代）、⑦大麻7遺跡（大麻沢町／縄文時代）の順である。

いずれも縄文時代のものであり、一部には続縄文（本州方面では弥生時代）時代のもものも含まれる。例えば、大麻5遺跡では、縄文時代前期の住居跡、墓に加え円筒下層式土器（道南～青森県に分布）に含まれるものが出土している。この土器は、「大麻5式土器」と名付けられた。出土品の一部は、市内の北海道埋蔵文化財センターに収蔵・展示されている。また、大麻5遺跡と大麻6遺跡（江別市内では最古のもの）の場合、出土地の一角に標柱が建てられている。通行人は、歩道脇にあるものの、ほとんどその存在に気付かない。

（2）授業展開

授業全体の到達目標は、身近な地域における埋蔵文化財（出土地）の地形の様子、土地利用の把握、他地域（野幌・江別地区）との比較を通じた地域的特色の理解とした。

展開は、事前学習1コマ、当日学習2コマ、事後学習1コマとした（授業全体計画）。当日学習は、授業時間外で行い（2022年5月29日日曜日午前実施）、平常授業2コマを振替した。

評価（知識）は、到達目標で示した地形の様子、土地利用の様子、他地域との比較について、事後のワークシートや観察マップで認識・表現できているかで判断した。

①事前学習

事前学習は、当日学習の直前となる平常授業で実施した。学習内容は、まず、どの学習指導要領の内容に関連するか、確認した。次に、今回の授業の全体像（事前・当日・事後）を示し、到達目標、当日学習の留意点、事後の提出課題を述べた。

到達目標は、「身近な地域（大学周辺）における埋蔵文化財（出土地）の分布・観察を行い、その場所がどのような地形の特色があるか、どのような土地利用（現在）しているか、理解できる」とした。

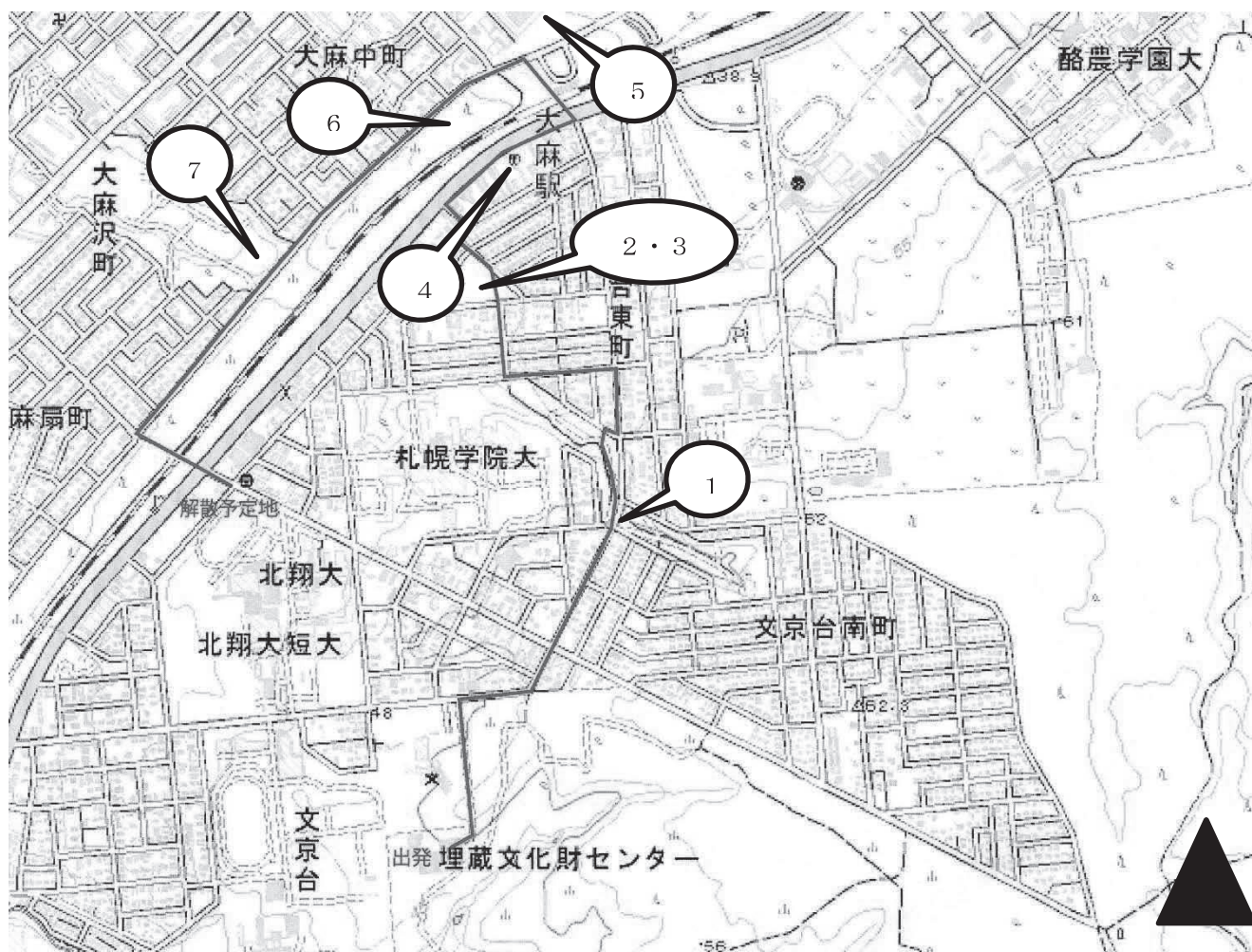


図1 地理歴史巡検コース

資料) 地理院地図に加筆修正。

注) 地図上の①文京台3遺跡、②③文京台1・2遺跡、④大麻6遺跡、⑤大麻5遺跡、⑥大麻26遺跡、⑦大麻7遺跡は観察・解説場所。

②当日学習

当日学習は、前半1コマを北海道埋蔵文化財センター内の座学授業、後半1コマを地理歴史巡検とした。また、前半は、①画像視聴による埋蔵文化財の理解、②地図資料を活用した土地利用の変化（埋蔵文化財の分布を含む）の理解である。①では、視聴後に発問を行い、確認解説を実施した。具体的には、「もし縄文人であれば、どのような場所に住居を建てたか（丘陵地）」、「縄文人の生活行動圏は、どの程度の範囲であったか（20～30 km）」等の発問を行い、思考を揺さぶった。

後半は、北海道埋蔵文化財センターを出発地として大学正門付近を到着地として、途中7か所の埋蔵文化財の出土地の観察・解説を実施した（図1）。具体的に

は、観察場所（①～⑦）において、緑地、公園、住宅（集合住宅）、商業・公共施設などといった土地利用を確認し、周辺との高低差（観察場所①⑤⑦）について発問・説明を行った（写真1）。加え、出土地（集落跡）の広がりについて説明を行った。結果、地図で判読しにくい地域的特色について理解を深めさせた。

なお、当日学習の指導・解説は、北海道埋蔵文化財センター職員の協力を得た。

③事後学習

事後学習は、当日学習の直後となる平常授業で実施した。学習内容は、学習指導要領の関連内容を再確認し、発問しながら当日の学習を順番に振り返りを行った。続いて、事後の提出課題について詳細に説明した。



写真1 地理歴史巡検において高低差の説明を聞く様子（観察場所① 文京台3遺跡）

課題は、地理歴史巡検（地域観察）について、地図化（観察マップ）するものである。地図化とは、行程を示し（強調／色付け）、その過程での観察ポイント（出土地）を記し、画像・イラスト等を盛り込みながら、学習・観察記録（地形的な特色と現在の土地利用の様子）を余白に書くようにするものとして例示した（表面）。加え、応用課題として、文京台地区（大学周辺）、野幌地区、江別地区（江別駅周辺）との地域間比較を行い、それぞれの埋蔵文化財（出土地）の分布（広がり）に着目し、どのような違い（例：多少）があるのか、まとめることも指示した（裏面）。A4サイズの基盤図（地理院地図）と四切紙を配布した。さらに、過去の地図作品をいくつか閲覧させ、作成イメージを与えた。提出は、3週間後の授業時とした。

最後に、ワークシートを配布し、当日学習の内容の振り返りとして各学習内容で「わかったことは何か」書くよう指示をした。また、当日の学習活動・手法は、地域理解のためにどのように有効だったのか、書くよう求めた。

4. 学習成果と課題・改善

本章では、事後学習のワークシート等の学習記録を手がかりに、学習成果や課題を明らかにして、修正授業開発の構想を示す。

（1）学習成果

前半の地図学習では、「現在までの地図を比較し、街が形成されていくのを見ることはとても興味深いものでした。（略）また、他の街（地元と比較して）の地図を見ることがとても面白いものでした」を挙げている。これは、いくつかの地図を重ね・比較することで時系列の変化やその認識ができたものと考えられる。

地理歴史巡検では、「地図で見るよりも高低差があり、

新たな発見があったので、実際に現地に行くことは大切であると改めて思った」、「上がり下がりしている地形を感じ、いつもは歩くことのない所や注意して見ていなかった跡地看板の様子を知ることができた。（略）地域に教える時には、自分も事前に歩いて、地域のことを調べた上で教え・指導していけるように頑張りたい」、「遺跡などが、どのような位置にあるか、そこにある場所には、何があったかを考えながら観察することができた」を挙げている。これらは、地図等の判読で難しい高低差の様子、細かな土地利用（事象）の様子を深めることができたものと考えられる。

学習活動・手法では、「事前学習の予習、当日学習の観察、事後学習の復習・まとめの3段階により、学びを深め、記憶に残りやすいと思った」、「地図等で事前学習を行い、必要な知識を身に付け、自分の足で地域を歩き、事後にまとめる学習を行う。これらは理解を深め、こどもの頭を働かせることにとても良い順であった」を挙げている。これらは、当日学習だけではなく、事前・事後学習の重要性を評価したものと考えられる。また、単なる知識理解ではなく、思考を揺さぶるといった学習活動を組み入れたことを評価している点は興味深い。これらは、学習活動の場面で、発問を交えた解説を取り入れたことが、高評価につながったものと考えられる。

（2）学習課題と改善

事後提出課題（観察マップ）では、地形の様子や土地利用の様子をしっかりと描き込んでいるもの（写真2）、土地利用（景観）の様子に重点が置かれるもの（写真3）が散見された。加え、応用課題としての他地域（野幌・江別地区）との比較では、土地利用（景観）の様子の特徴点・類似点の地理的記述が中心であった。一方、埋蔵文化財（出土地）の分布・広がりに着目しての比較結果は、ほとんど得られなかった。よって、授業評価は、十分ではなかったと判断できる。

当日学習時において、「北の遺跡案内（北海道教育委員会）」といった遺跡検索サイトを紹介している。このサイトは、地域検索すると、その地域の遺跡の分布が視覚的に地図表現される優れたものである。ただ、学生には、あまり印象に残らなかったようである。

そのため、授業改善として、事後学習時に2点の再確認が必要と考えた。それらは、到達目標と遺跡検索サイトの再確認である。今回、事後提出課題に関係す

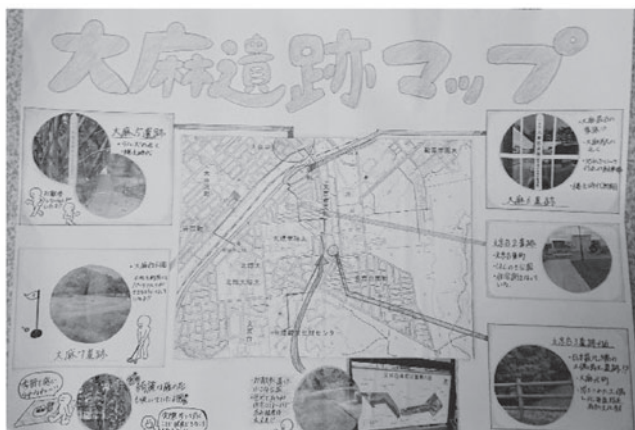


写真2 事後提出課題（観察マップ表面）の例1



写真3 事後提出課題（観察マップ表面）の例2

る内容について再確認しないと、重点の一部が抜け落ちてしまう可能性があることがわかった。とりわけ、提出は3週間後のため、課題の取り組みを後回しにしたことで、その傾向が増したかもしれない。よって、学習内容・活動・課題の関連性にもっと配慮しなければならないことに気付かされた。

これらの課題をふまえ、以下に修正を加えた到達目標、授業全体計画、評価を示す。修正は、授業全体計画のうち、事後学習において、到達目標、関連する学習指導要領の内容、北の遺跡案内について再確認する場面を加えた。

【到達目標】

- 1 身近な地域（大学周辺）における埋蔵文化財（出土地）の分布の・観察を行い、その場所がどのような地形の特色があるか、理解できる
- 2 身近な地域（大学周辺）における埋蔵文化財（出土地）の分布の観察を行い、その場所がどのような

土地利用（現在）しているか、理解できる。

- 3 身近な地域（大学周辺）は、他地域（野幌・江別地区）の埋蔵文化財（出土地）の分布（広がり）と比較した場合、どのような地域的特色（相違点・類似点）があるか、理解できる。

【授業全体計画】

時程	主な学習内容・活動
事前学習 (1 コマ)	<ol style="list-style-type: none"> 1 到達目標（授業全体）の提示 2 関連する学習指導要領の内容の確認 3 当日学習の概要説明・留意点の確認
当日学習 (時間外 2 コマ)	<p>前半 (1 コマ)</p> <ol style="list-style-type: none"> ① 画像視聴・確認解説 埋蔵文化財（縄文時代）の内容・場所（予想） ② 地図等の活用 ・身近な地域の変遷（街の形成） ・身近な地域の埋蔵文化財の分布（確認） ・北の遺跡案内（検索サイト）の紹介 <p>後半 (1 コマ)</p> <ol style="list-style-type: none"> ③ 地理歴史巡検 7か所の出土地の観察・発問解説
事後学習 (1 コマ)	<ol style="list-style-type: none"> 1 当日学習の振り返り（発問を交えて） 2 事後提出課題の説明 3 到達目標、関連する学習指導要領の内容、北の遺跡案内の再確認 4 事後学習のワークシートの記入
他日授業 (3 週間後)	・事後提出課題（観察マップ）の提出・回収

注）太字が授業後の修正部分。

【評価（知識）】

身近な地域（大学周辺）における埋蔵文化財（出土

地)の分布の・観察を行い、地形の様子、土地利用(景観)の様子、他地域との比較結果を、事後のワークシートや提出課題(観察マップ)に説明・表現することができたか。

5. おわりに

本稿は、小学校教員養成課程における「社会」の授業において、地理歴史巡検を行い、学習成果・課題を浮き彫りとし、それをもとに、どのような改善が必要か示そうとするものであった。

その結果、事前学習を含む地理歴史巡検は、事後学習までにおいて、一定の成果がみられた。まず、巡検前の地図学習(読図)の有効性である。現在の地図情報の読み取りに加え、時間軸での地域変容の認識に役立った。続く、縄文時代の生活場所や広がり、それらの認識も助けた。巡検では、地図等の判読でわかりにくい高低差や土地利用を観察・体験したりしながら、出土地(周辺を含む)の細かな様子を確認できた。また、観察場所では、発問を交え思考を揺さぶり、説明・解説を行ったことで、認識の深まりにつながった。すなわち、地理(歴史)巡検は、事象の観察に加え、事象の見せ方・考え方を工夫することで認識を深めることができる。

他方、時間の経過に伴う認識の曖昧さが露呈した。

その原因は、事後学習時にあった。一度、認識した重要内容は、持続性があるという思い込みである。このことは、小学生の指導時にも同じような危険性がある。

それゆえ、事後学習では、授業実践の成果を確認するだけでなく、到着目標から学習成果までを見通すことができる授業全体の枠組みを示しながら再確認させることが重要と考えられる。

参考文献

- 菊地達夫(2016):小学校教科専門科目「社会」における博物館授業の実践と効果—アイヌ文化資料の活用を中心として—、群馬社会科教育研究第4号、pp. 41-46.
- 菊地達夫(2013):身近な地域の観察と博物館資料の見学を結び付けた授業開発—小学校社会科指導法の授業実践として—、地理教育研究第12号、pp. 66-70.
- 中牧崇(2018):『大学・地理教育巡検の創造』古今書院.

(きくち たつお:北翔大学短期大学部)

投稿:2022年8月10日

受理:2022年10月2日

全国地理教育学会における巡検学習論の展開と課題

今井 英文

キーワード：地理教育、巡検学習論、ワンポイント巡検、全国地理教育学会

1. はじめに

全国地理教育学会の特色ある研究活動として「巡検学習論」がある。当学会発足時（2007年）、巡検学習・フィールドワーク学習に造詣の深かった故清水幸男副会長の発案で、当学会に「巡検委員会」という組織が設置されることとなった。「巡検委員会」という委員会はどの学会にも存在しないものである。その後、「巡検研究委員会」も設けられ、巡検学習の活動が展開されていった。これらが刺激となって、巡検学習に関する多くの理論的・実践的研究が学会誌『地理教育研究』に掲載されるようになり、例会、大会のテーマとしても取り上げられてきた。そして、2012年12月に、当学会の総力を結集した『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・横山・中牧・西木・寺尾編、全279頁、古今書院、2012年12月）で、巡検学習に関する論考は31本である。もう1冊は『地理教育研究の新展開』（山口・山本・横山・山田・寺尾・松岡・佐藤・今井・中牧編、全276頁、古今書院、2016年11月）で、巡検学習に関する論考は2本である。

しかしながら、最近の動向をみると、巡検学習論はあまり活発とはいえない。そこで、本稿では、当学会における巡検学習論の展開と特徴を回顧・確認し、今後の課題を明らかにする。そして、わが国における巡検学習論の研究をリードする当学会の活動として、巡検学習論の一層の発展を目指していきたい。

2. 全国地理教育学会における巡検学習論研究の展開

（1）学会誌『地理教育研究』刊行

図1は、学会誌『地理教育研究』に掲載された論考の数を示したものである。この図を見ると、14年間に37本という多数の論考が掲載されていることがわかる。特に、『巡検学習の単行本』が発行される以前（2008～2012年）において、巡検学習に関する論考が多い。これは会員による巡検学習に関する論考が多かったことに加えて、地理教育基礎巡検の報告が論考として掲載されていたためである²⁾。しかし、近年（2015年以降）、巡検学習に関する論考はかなり少なくなってい

る。なお、学会誌には、巡検学習の実践的研究が圧倒的に多いが、理論的なもの（学習指導要領との関連、社会参画との関係、評価）も見られる。

（2）単行本出版

次に、単行本であるが、当学会では次の2冊を出版した。1冊は『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・横山・中牧・西木・寺尾編、全279頁、古今書院、2012年12月）で、巡検学習に関する論考は31本である。もう1冊は『地理教育研究の新展開』（山口・山本・横山・山田・寺尾・松岡・佐藤・今井・中牧編、全276頁、古今書院、2016年11月）で、巡検学習に関する論考は2本である。

（3）全国地理教育学会例会・大会における報告

当学会では、例会と大会で巡検学習に関する報告を行ってきた。例会では、第5回例会（「地理教育における巡検学習のあり方—その理論と実践—」2010年3月）、第9回例会（第1部：「巡検学習論の構築—地理教育巡検研究委員会の研究最終報告—」、第2部：「巡検学習の実践報告」2012年2月）、第20回例会：「二大講演会—環境問題と巡検学習—」2019年8月）で巡検学習に関する報告が行われた。一方、大会では、巡検学習に関するシンポジウムが行われた。第7回大会（2013年11月）では「巡検学習（フィールドワーク学習）における能力育成と評価に関する諸問題」、第13回大会（2019年11月）では「巡検学習の更なる発展を目指して—新学習指導要領、巡検実施、評価等—」である。

（4）3つの学会誌における論考の比較

表1は、3つの学会誌における論考数を比較したものである。この表をもとに、『地理教育研究』、『新地理』、『社会科教育研究』について、それぞれの学会誌に掲載された論考の特色を比較分析してみたい。『地理教育研究』では、A「巡検学習に関する論考」が最も

年別にみた掲載論考数		著者別本数
2008年 ●●●●●●	2015	今井英文 7本
2009 ●●●●●●●●	2016 ●	中牧 崇 6本
2010 ●●●●●●●●●●	2017 ●	松岡路秀 3本
2011 ●●	2018 ●	山内洋美 3本
2012 ●●●●	2019 ●●●●	清水大介 2本
2013	2020	山本 實 2本
2014 ●●●●	2021	

図1 学会誌『地理教育研究』（第1号～28号）掲載論考数

注）●は論考1本を示す。著者別本数は2本以上のみ示す。

表1 3つの学会誌における論考数の比較

学会誌	A	B	C
『地理教育研究』（年2冊、全国地理教育学会）	37本	10	4
『新地理』（年3冊、日本地理教育学会）	8	14	10
『社会科教育研究』（年3冊、日本社会科教育学会）	3	15	7

注

1) AからCは、次のような論考を示す。

A「巡検学習」に関する論考

B「ESD、持続可能、SDGs」に関する論考

C「防災、災害」に関する論考

2) Aについては、論考のタイトルに「巡検、フィールドワーク、地域調査、野外調査、野外学習等の文言が表記されているものを取り上げた。対象年次は2008年から2021年8月である。

3) B、Cについては、『地理教育研究』は6号（2010）～28号（2021）（23冊）、『新地理』は58-1号（2010）～68-3号（2020）（33冊）、『社会科教育研究』は109号（2010）～142号（2021）（34冊）を対象とした。

4) 対象論考は論文・研究ノート・短報等の類いとし、発表要旨等は除外した。

多くなっていて、これが最大の特色である。それに対して、『新地理』や『社会科教育研究』では、B「ESD、持続可能、SDGs」やC「防災・災害」に関する論考が中心になっている。これらは現代社会の諸課題について取り上げたものである。

以上、当学会における巡検学習論研究の展開について考察してきた。次に、巡検学習論の研究内容と成果について述べていきたい。

3. 全国地理教育学会における巡検学習論の研究内容と成果

(1) 概念

まず、当学会で打ち立てられた概念について説明していきたい。当学会では、地理学の学会の際に行われる巡検とは違う巡検学習に関する概念を2つ打ち立てた。1つが「地理教育巡検」で、もう1つが「地理教育基礎巡検」である。

地理教育巡検については、松岡ほか(2012)（『巡検学習の単行本』）で詳しく述べられている。地理教育巡検は、「小学校・中学校・高等学校・大学それぞれの地理教育カリキュラムの中に位置づけられた巡検で、観察を中心に見学・調査等の手法を用いつつ、野外（現地）を巡ること」である。

一方、地理教育基礎巡検は、「学校教育において行われる「地理教育巡検」をより効果的に実施できるようにするための基礎的研究」である。当学会では学校における巡検学習で役立つような工夫を試みている。

(2) 巡検の形態

現在、巡検学習は中学校・高校ではほとんど実施されていない。当学会では学校現場で役立つ巡検を考えて、「ワンポイント巡検」や「ウオークラリー巡検」という新しい形態を作り上げ、それを克服した。ワンポイント巡検とは、「1単位時間程度で、学校周辺を、少数の事象に絞って行う地理教育巡検」のことである。またウオークラリー巡検とは「ワンポイント巡検の一形態であり、生徒がワークシートを持って自由に校外に赴き、1単位時間程度で設問を解き、学校周辺の地理的特色について考察する巡検」のことをさす。

当学会ではワンポイント巡検やウオークラリー巡検を普及させるため、松岡が「巡検のデータバンク」をホームページに掲載している³⁾。このデータバンクには、中学校・高等学校・大学の各4件が登録されてい

るが、2016年以降は見られない。

(3) その他

①他教科等との関連

当学会の巡検学習は、総合的な学習や校外学習と関連があり、その実践についても報告されている。また、カリキュラム・マネジメントは、現学習指導要領で強く打ち出されており、学校現場でさらに進められそうである。

②大学における地理教育巡検

当学会は大学における巡検学習と深くかかわり、成果をあげてきた。大学における地理教育巡検としては、中牧崇『大学・地理教育巡検の創造』、古今書院2012などがある。

③巡検学習の評価論

巡検学習の評価論は、ようやく研究が始まった大きな研究課題である。評価論の論考としては、松岡(2012)、今井(2014)、清水(2019a b)などがある。

4. 巡検学習論の活性化に向けて

以上、本学会における巡検学習論の研究内容と成果について報告してきた。これをふまえて、最後に巡検学習論の活性化策を述べておきたい。

(1) 巡検学習の価値を再確認すること

近年、スマートフォンの普及によって、中学生・高校生の行動に変化が見られるようになってきた。放課後や休憩時間になると、以前は多くの生徒が談笑していたが、最近はスマートフォンに熱中する生徒が圧倒的に多くなっている。筆者はスマートフォンを全面的に否定するつもりはないが、彼らはバーチャルな空間のなかに生きていて、現実の自然や社会をよく知らないのである。このような状況にあるからこそ、巡検学習が以前にも増して重要なのではないだろうか。

巡検学習の教育効果をあらためて述べるなら、現実の自然や社会を直接観察させることで、直観的な知識・理解力を養うことができる。また、テーマによっては（例えば防災）自然や社会を総合的に考えさせる機会にもなる。さらに、巡検では必ず地図を使うため、読図力も養うことができる。

(2) 本学会の地理教育基礎巡検を活性化すること

地理教育基礎巡検は、巡検学習を実施する際に参考になり、巡検学習を指導する際に重要である。当学会設立以後（2007年以降）、地理教育基礎巡検は首都圏

を中心に 17 回行われてきた。コロナ禍収束後は、より一層活発化させたい。

(3) ワンポイント巡検のデータバンクを周知させて充実させること。

先にも述べたように、データバンクはワンポイント巡検を実施する際に参考になる。データバンクをもとに、本学会で「ワンポイント巡検実践資料集」を作ってみてはどうと考えている。

(4) 学習指導要領への提言を行うこと。

①フィールドワークの「抜け道」をなくすこと。

現行学習指導要領(中学校、高校)では、フィールドワークが重視されている。「地理総合」(平成 30 年)におけるフィールドワークの重要度は 5 点満点で 4 点、「中学校地理」(平成 29 年)も 5 点満点で 4 点である⁴⁾。

しかし、事情がある場合はフィールドワークを実施しなくてもよいとされている。平成 20 年中学校社会科地理的分野の内容の(2)のエ「身近な地域」について、解説編では次のように記述されている。

“観察や調査など”の“など”は、“学校所在地の事情”などから野外の観察や調査の実施が困難な場合、地図、画像、統計などを基に地理的事象の読み取り、調べ、追究する学習を行うことを考慮したものである。

②「巡検」という用語を明記すること。

松岡(2012)は、学習指導要領を次のように改めることを訴えている。

(例) 平成 22 年「地理 A」「ウ 生活圏の地理的な諸課題と地域調査」

「生活圏の地理的な諸課題を地域調査やその結果の地図化などによってとらえ、」

↓

「生活圏の地理的な諸課題を巡検や地域調査によって、またそれらの結果の地図化によってとらえ」

5. おわりに

本稿では、当学会における巡検学習論の展開と課題、そして活性化について考察してきた。その成果は次の 4 点にまとめられる。①本学会は巡検学習論について

最も積極的に研究・実践を行い、多くの成果を上げてきた。②学会設立当初には巡検学習は非常に活発であったものの、近年はやや停滞している。③現代社会の諸課題をふまえた地理学習を否定するつもりはないが、地理教育の多様化・デジタル化が進んだ今日こそ、地理教育の基本ともいうべき巡検学習(広くはフィールドワーク)が重要なのではないだろうか。④本研究では、巡検学習論の活性化に向けて学習指導要領についていくつかの提案を行った。これらの提案が実現できるように今後努力していきたい。

注

1) 以後、この本は『巡検学習の単行本』と略すことにする。なお、文章の内容によっては、正式な書名を示すこともある。

2) 後述するが、地理教育基礎巡検とは、学校教育において行われる「地理教育巡検」をより効果的に実施できるようにするための基礎的研究のことである。

3) 学会ホームページは <http://www.jageoedu.jp/> である。

4) 今井(2010)の方法にしたがい、「地理総合」(平成 30 年)と「中学校地理」(平成 29 年)のフィールドワークの重要度について算出したものである。

参考資料 『地理教育研究』掲載の巡検学習に関する論考

八田二三一「中学校の「総合的な学習」を生かした地理巡検の実施」
地理教育研究 1 号、pp.9-17, 2008.3.

今井英文「高等学校「地理 A」における野外観察の実践―野外学習活性化に向けての試論」
地理教育研究 1 号、pp.36-41, 2008.3.

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.

宮本静子「「身近な地域」における野外調査の課題」
地理教育研究 1 号、pp.90-94, 2008.3.

高橋洋明「身近な地域における地理教育巡検―東京都板橋区成増・赤塚界隈を事例として―」
地理教育研究 2 号、pp.45-49, 2008.11.

松岡路秀「中学校「身近な地域」での校区探検を指導するための地理教育巡検―神奈川県大和市つきみ野中学校区を事例として―」
地理教育研究 3 号、pp.51-58, 2009.3.

山内洋美「フィールドワークで平野の地形を学ぶ高校地理の実践―地形図の読図を容易にし、人間生活を読み解くための試み―」
地理教育研究 3 号、pp.59-65, 2009.3.

- 今井英文「高等学校「地理A」における野外観察の実践ー岡山市表町商店街を事例にー」地理教育研究 3 号、pp.66-70,2009.3.
- 井上貴司「高等学校の部活動（地歴部）における環境学習の取り組みーフィールドワークを中心とした事例ー」地理教育研究 3 号、pp.71-75, 2009.3.
- 永田成文「社会参画の視点からみた中学校「身近な地域の調査」の検討」地理教育研究 4 号、pp.5-6, 2009.7.
- 今井英文「新学習指導要領と地域調査の指導ー高等学校を事例にー」地理教育研究 4 号、pp.14-15, 2009.7.
- 横山満「地理教育巡検の実施に基づいた身近な地域の巡検学習に関する考察ー東京都清瀬市をフィールドとしてー」地理教育研究 5 号、pp.39-44, 2009.10.
- 多田統一「東京都北区王子・西ヶ原周辺における地理教育巡検の実施と課題」地理教育研究 6 号、pp.48-55, 2010.3.
- 松岡路秀「地理教育における巡検学習論の構築とワンポイント巡検の提唱」地理教育研究 7 号、pp.1-7, 2010.10.
- 今井英文「学習指導要領におけるフィールドワーク学習の扱いの変遷ー高等学校と中学校の場合ー」地理教育研究 7 号、pp.8-14, 2010.10.
- 深見聡「大学生の体験型フィールド学習と地理教育ー長崎大学環境科学部「地域力再生プロジェクト」の事例からー」地理教育研究 7 号、pp.14-22, 2010.10.
- 山内洋美「高校地理における平野の微地形を読み取るためのフィールドワークの実践」地理教育研究 7 号、pp.24-29, 2010.10.
- 横山満「中学校地理的分野における身近な地域の巡検学習に関する考察ー東京都清瀬市をフィールドにした複数のコース等の設定のあり方ー」地理教育研究 7 号、pp.30-37, 2010.10.
- 中牧崇「大学周辺における地理教育巡検の実践と課題ー教職科目「地理学」を事例としてー」地理教育研究 7 号、pp.45-53, 2010.10.
- 柳沢啓重「「谷中・千駄木・根津界限」における地理教育巡検報告ーワンポイント巡検に関する若干の考察を加えてー」地理教育研究 7 号、pp.54-59, 2010.10.
- 中里裕昭・松岡路秀「中学校「身近な地域」におけるワンポイント巡検の実践的考察ー神奈川県大和市立渋谷中学校周辺を事例としてー」地理教育研究 8 号、pp.18-24, 2011.3.
- 山本實「杉並区今川・荻窪地域をフィールドとした地理教育巡検に関する考察ー中学校地理的分野におけるワンポイント巡検のプランの例示ー」地理教育研究 8 号、pp.59-64, 2011.3.
- 辰巳勝「大学での自然地理教育の実践ー教職課程における自然地理学の授業と身近な地域の調査を中心としてー」地理教育研究 11 号、pp.1-9, 2012.10.
- 中牧崇「大学における地理教育巡検の実践と課題ー非教員養成系大学を中心としてー」地理教育研究 11 号、pp.66-74,2012.10.
- 中牧崇「地理教育基礎巡検の実践と地域的特色の理解ー東京都文京区南西部・豊島区南部を中心としてー」地理教育研究 11 号、pp.72-78, 2012.10.
- 中牧崇「大学の地理教育におけるワンポイント的巡検の実践的考察ー教職科目「地理学」の場合ー」地理教育研究 13 号、pp.27-34, 2012.10.
- 今井英文「高等学校「地理A」におけるワンポイント巡検の実践と評価」地理教育研究 14 号、pp.10-18, 2014.3.
- 山内洋美「高校地理におけるフィールドワークの実践と課題ー東日本大震災の被害状況をふまえてー」地理教育研究 14 号、pp.44-51, 2014.3.
- 宮本静子「社会参画の視点を育む身近な地域の調査ー東日本大震災後の関上中学校の例を通してー」地理教育研究 14 号、pp.64-68, 2014.3.
- 今野実土里「ワンポイント巡検を取り入れた高等学校地理Aの授業実践ー中学校社会科の「学び直し」を軸としてー」地理教育研究 15 号、pp.28-31, 2014.10.
- 岡本実「高校地理におけるワンポイント巡検の授業実践研究ー岡山市街地での事例ー」地理教育研究 19 号、pp.38-43,2016.10.
- 今井英文「新学習指導要領におけるフィールドワークの活性化についてーワンポイント巡検を中心にー」地理教育研究 21 号、pp.23-24, 2017.10.
- 今井英文・神田竜也「高等学校「地理A」におけるウオークラリー巡検の実践的研究ー岡山市中心部における防災をテーマにー」地理教育研究 23 号、pp.11-18, 2018.10.
- 清水大介「中学校「総合的な学習の時間」を活用したワンポイント巡検の実践と評価ー校外学習との関連を意識してー」地理教育研究 24 号、pp.21-30, 2019.3.
- 山本實「「地理総合」における地歴連携授業の開発ー地域調査の学習における事例ー」地理教育研究 24 号、pp.31-40, 2019.3.
- 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.73-75, 2019.3.
- 清水大介「校外学習の関連性を意識した中学校「社会科見学」の実践と評価ーワンポイント巡検との関連を意識してー」地理教育研究 25 号、pp.21-31, 2019.10.
- 椿実土里「身近な地域への巡検を取り入れた地理総合に関する実践の研究ー北海道恵庭市付近を題材としてー」地理教育研究 30 号、pp.65-69,2022.3.
- (いまい ひでふみ：山陽学園大学・非常勤講師)

投稿：2022 年 8 月 8 日

受理：2022 年 9 月 4 日

書 評

永田成文編，三重・社会科エネルギー教育研究会『エネルギーの観点を導入した ESD としての社会科教育の授業づくり』三重大学出版会，A5 判，128 頁，2022 年 3 月発行，1,200 円＋税

鈴木 正行

本書は，永田成文・山根栄次編，三重・社会科エネルギー教育研究会『持続可能な社会を考えるエネルギーの授業づくり』（三重大学出版会，2017 年 3 月）の後継書として刊行されたものである。

本書の構成は，概ね以下の通りである。

第 1 章 エネルギーから持続可能な社会を考える
社会科教育

第 2 章 エネルギーの観点を導入した ESD としての社会科授業づくり

第 3 章 エネルギーの観点から地域の生産活動や社会生活を捉える授業づくり

第 4 章 エネルギーの観点から生産活動の持続可能性を考える授業づくり

第 5 章 エネルギーの観点から持続可能な社会生活を考える授業づくり

編者の永田は，「エネルギー教育は『エネルギー＋環境』といった環境教育の拡大解釈ではなく，『エネルギー』を軸教材とする環境教育である。本書ではこのエネルギー教育の立場をとる。」(p.13)としている。

前書は，〈ESD（持続可能な開発のための教育）としての社会科授業〉の目標を，「エネルギーと社会生活との関係や様々な地域規模において発生するエネルギー問題の特色とその背景を考え，エネルギーの持続性を踏まえ，自己とのかかわりからそれらの解決策を判断することができる。」としていた。本書では，その目標が，「世界や日本や地域でみられる持続性が脅かされている現代世界の諸課題の特色とその背景を考え，エネルギーと関連づけて，自己とのかかわりから持続可能な社会づくりに向けた解決策を判断することができる。」(p.21)となった。本書は，SDGs（持続可能な開発目標）の視点を導入することで，〈ESD としての社会科教育〉の意義を一層明確にしたといえる。

本書の特色は，SDGs をスコープとして位置づけ，目標 7「エネルギーをみんなに，そしてクリーンに」を基軸として，小学校・中学校を通した地理学習の授業

が，次のような構成で展開されていることにある。

(1)地域の社会生活と生産活動を捉える授業（3 章）

主に目標 11「住み続けられるまちづくりを」に対応する授業である。事例：小 2 生活科「学校周辺の土地の農作業における機械使用の必要性に気付く」（第 1 節），小 3「まちの明かりの様子の違いから市規模の様子を捉える」（第 2 節）

(2)生産活動の持続可能性を考える授業（4 章）

主に目標 8「働きがいも経済成長も」に対応する授業である。事例：小 5「米作りに必要なエネルギーから食料生産の持続可能性を考える」（第 1 節），小 5「自動販売機生産に必要なエネルギーから工業生産の持続可能性を考える」（第 2 節）

(3)持続可能な社会生活を考える授業（5 章）

主に目標 7・8・9「産業と技術革新の基盤をつくろう」に対応する授業である。事例：小 6「エネルギーの地産地消から地域経済の活性化を考える」（第 1 節），中 2「安定供給の認識形成からエネルギーの持続的利用を考える」（第 2 節）

本書の根底には，火力，水力，風力，太陽光，波力，バイオマス，地熱など，いずれの発電方法も問題を抱える中で，「発電方法の『ベストミックス』を探究してゆくしかない」（山根，p.124）との現状認識がある。そのため，しばしば行われるような「原発の再稼働に賛成か反対か」，「原発の廃止か継続か」，「化石燃料か再生可能エネルギーか」といった二者択一的な選択・判断を行う実践は見られない—もちろんそうした授業も大切だが—。一つ一つの実践は，調査に基づく具体的なデータに基づいて教材開発がなされている。そこには，理想と現実の狭間において，現実を見据えた上で，未来を構想する授業をめざす姿勢が表れている。

ESD は先進的な学校や地域で取り組まれたものの，総じて見れば教育現場に普及・浸透したとは言い難い。一方，SDGs はマスコミ等で盛んに取り上げられ，企業も経営方針に SDGs を掲げ，書店には関連の書籍が数多く並んでいる。ある意味ブームの中で，SDGs を掲げることが免罪符になるような雰囲気さえある。本書は，こうした在り方を見直す視点も提供している。

ロシアによるウクライナ侵攻を通して，エネルギー問題の複雑さや難しさが一層浮き彫りになった。このような情勢の中で，本書が刊行された意義は大きい。

（すずき まさゆき：香川大学）

吉水裕也編著『新3観点の学習評価を位置づけた中学校地理授業プラン』明治図書、B5判、127頁、2022年3月、1900円＋税

伊藤 裕康

本書では、新3観点の学習評価は、①見方・考え方を働かせる、②学習内容の構造化、③学習過程の類型をつかみ活かす、④対話、⑤自己調整学習、⑥単元としての授業構想、の6要件を授業に組み込み、活かすことの大切さが示されている。構成は以下の通りである。

第1章 新3観点の学習評価を位置づけた中学校地理授業づくり

第2章 「知識・技能」と「思考・判断・表現」の学習評価を中核に位置づけた地理授業プラン

A 世界と日本の地域構成の授業プラン

B 世界の様々な地域の授業プラン

C 日本の様々な地域の授業プラン

第3章 「主体的に学習に取り組む態度」の学習評価を中核に位置づけた地理授業プラン

B 世界の様々な地域の授業プラン

C 日本の様々な地域の授業プラン

第1章では、評価と評定の違いという基本的な事項から学習のための評価と学習としての評価、「主体的学習に取り組む態度」の評価に求められる要素を含む社会科の単元構想を論じる。3観点の学習評価を位置づけた授業を明瞭に説明し、初心者には有り難い。注目すべきはPBL的単元構成の提案である。同単元構成の第1次は、例えば、実際に生起し、解決策が何通りも考えられる近畿地方都市部の空き家問題を改善するプロジェクトとして学習課題を設定する。生徒は関連した知識を学んでおらず、解決策に必要な知識の不足を感じる。第2次は、解決策作成のために必要な知識・概念や技能は何かを考える。必要な知識等をProblem Based Learningとして獲得して繰り返し解決策を磨き上げ、粘り強く学習を自己調整する。教師が習得すべき知識や概念を整理し、毎時間の学習課題を設定し、生徒が探究心をもって学ぶように心がける。基本的な知識とスキルは、文脈に沿う探究と脱文脈的な知識学習の繰り返しで獲得される。第3次は、第2次で学んだ知識や概念を総動員して未来予測し、具体的な未来予測に基づく解決策をグループで検討して提案する。

第2章は、「知識・技能」と「思考・判断・表現」の学習評価を中核に位置づけた地理授業プランと評価の手立て15例を掲載する。印刷の具合か、円グラフが楕円である等のほか、気になる点が散見した。中・四国地方と関東地方を例に述べてみたい。讃岐平野の溜池が

多い原因を気候条件とする評価問題は、溜池分布を雨量の多寡で説明する問題性(足利1998)を孕み、古くは竹内・堀内(1959)による、大阪平野南部を対象にした「日本で灌漑用溜池の最も多い地域の1つであるが、その理由にこの地域は瀬戸内式気候で雨が少ないからであるとするきわめて単純な意見が、日本の地理書にしばしば見られる」という指摘に行き着く。「関東地方の農業に関する問題」の図1は凡例等ない(アフリカ州の高貧困率の国々の図も)。関東地方の範囲が図1・3・4で異なるのは出典からの引用ゆえだろうか。また、「工業に関する問題」文の「郊外の影響」もわかりにくい。「公害」の誤植ではなかろうが、「郊外の影響」とは何かという補足をして聞きたい。問題3の「図2(各図の番号がずれており、図3の誤りか。評者)のような東京への一極集中を分散させる取り組み」も図からは読み取れない。一方、基本的なポイントを押さえた多くのプランは若年教員の参考になる。単元計画案がより詳細ならなお良かった。若年教員が可能か危惧はするが、ドイツの地理学者Wardengaの空間概念に基づくヨーロッパ授業プランは、地域の文脈を踏まえて諸問題の背景や構造を認識させようとするものである。図にスケールはないが、近畿地方の展開例も面白い。

第3章は、「主体的に学習に取り組む態度」の学習評価を中核に位置づけた地理授業プランと評価の手だてを3例掲載する。「世界の諸地域」の学習での場面毎(課題設定場面、課題追究場面、課題解決場面)のOPPAシートや、「日本の地域的特色と地域区分」の学習での振り返りシートは、評価の参考になる。評者は、先ず提案させ、後に必要感に迫られて知識や情報を入力する「提案する社会科」と、PBL的単元構成との類似性を感じた。2003年から「提案する社会科」の基盤である出力型授業観に基づき、PBL(院生及び学部生によるESD用地域副読本作成活動)を継続実践し、PBLの有効性も感じた。PBL的単元構成に賛同だが、現場教員がやり切れるか危惧もある。PBL的単元構成で、試行錯誤しながら地域の課題を解決させ持続可能なまちづくりプランを提案させる「地域の在り方」の学習を目にし、希望を抱いた。

足利健亮(1998)『景観から歴史を読む―地図を解く楽しみ』日本放送出版協会(2012年に『地図から読む歴史』と改題し講談社学術文庫として刊行。)

竹内常行・堀内義隆(1959)「大阪平野南部の溜池灌漑、とくに樫井川流域について」地理学評論32-11、567-579

(いとう ひろやす：文教大学教育学部)

伊藤裕康編著『社会科教育のリバイバルへの途—社会の扉を拓く「地域」教材開発—』学術図書出版社、A5判、260頁、2022年3月、2200円+税

佐藤 浩樹

本書は、編者である伊藤裕康氏を中心とする合計15名の執筆者が、社会科授業について、「地域」教材開発をテーマに論じた論考をまとめたものである。伊藤氏は、本書のタイトルには暗記する社会科から脱却し、なぜ社会科を学ぶのかに応えられる授業づくりに努め、社会科教育本来の姿を取り戻したいという思いがあると、本書出版の意図を述べている。そして、社会科が抱える問題を打破する方途の一つとして、「地域」教材開発を試みることを提案し、そのことが社会科教師としての力量形成にも資するとしている。本書の執筆者の多くは、小・中・高等学校の現場経験を経た大学教員や教育委員会の指導主事である。各章の論考は、それぞれの執筆者による「地域」教材開発の取り組みが示され、確かな教材研究に支えられた研究的実践とその考察・主張が展開されている。本書の構成は以下の通りである。

第Ⅰ部 社会科教育の来し方行く末

第1章 社会科教育はどこから来て、どこへ行こうとしているのか

第2章 社会科教育のリバイバルの方途

第Ⅱ部 「地域」教材開発と教師の力量形成

第1章 「地域」教材をめぐる諸課題

第2章 「地域」教材開発と教師の力量形成

第Ⅲ部 「地域」教材を活用した社会科学学習

第1章 「地域」教材を活用した小学校社会科学学習

第2章 「地域」教材を活用した小中一貫性のある社会科学学習

第3章 「地域」教材を活用した中学校社会科学学習

第Ⅰ部第1章では、社会科の歴史を振り返るとともに道徳教育との関連を考察して社会科の進むべき方向性が示されており、本来の社会科のあり方を学ぶことができる。第2章では、社会科における教材開発の必要性和教材開発の場としての「地域」学習の意義が論じられ、社会科の本質に迫る授業づくりに「地域」教材開発が大きな意味を持つことが理解できる。

第Ⅱ部第1章では、教育内容と教材を峻別し、「地域」教材開発を行う意味とその実際、評価との関連が示される。教育内容と教材の峻別は本書のキーワードであ

り、教育内容（教えたいもの・見えないもの）を子どもの視点に立って魅力的な教材（学びたいもの・見えるもの）にしていくという姿勢は、第Ⅲ部で紹介されるそれぞれの実践に貫かれている。第2章では、豊川市の花卉栽培、広島市の干拓堤防、第二次世界大戦に関わる地域史（高松市）を題材に教材開発の過程とあり方が述べられる。第2章で紹介される3つ教材開発の事例は日々の授業に追われる教師には少し難度が高いが、教材研究の面白さと厳しさに改めて気づかされ、教材開発を行う上で大変学ぶことが多い。

第Ⅲ部は実践編であり、「地域」教材を活用した社会科授業が紹介される。第1章では、かき養殖の仕事、市の移り変わり、はっさく栽培、三河地震、日本の気候区分、電子カルテ、コロナ対策、小村寿太郎と条約改正という8つの題材を取り上げた全国各地の小学校社会科の「地域」教材開発と実践がまとめられている。いずれもオリジナリティのある実践であり、教材研究の過程が示されているので、若手教員が「地域」教材開発を行って授業づくりに取り組む際に参考にできる。第2章では、南九州の畜産業とアメリカ合衆国、輪中地帯の堤防と治水、武士の成長と鎌倉幕府、基本的人権の尊重を取り上げた教材開発と授業プランが示される。4つの論考とも小中一貫性を見据えた「地域」教材開発・授業開発が行われており、小学校の授業を中学校の授業へ発展させる事例を学べるとともに長いスパンで教材研究を行うことの必要性が理解できる。第3章は、琵琶湖疎水計画、災害に強いまちづくり（坂出市）、名古屋の街づくり、「日本」誕生、新しいゴミ袋、地方自治という題材を取り上げて「地域」教材開発を行った6つの中学校の社会科授業が紹介されている。「地域」教材を取り入れた今日的な課題に対応した授業づくりに挑戦しようとする教員にとって指針となる実践である。

本書を読んで改めて感じるのは、社会科は内容教科であり、社会科授業は教育内容を具体化した教材に対する深い研究と確かな理解が基盤にあるということである。「地域」教材を開発し、子どもが学ぶ意味を感じられる新たな授業を創出しようとする姿勢は社会科教師の力量の中核である。本書をきっかけに「地域」教材を活用した授業づくりに本気で取り組む社会科教師が増えることを期待したい。

（さとう ひろき：神戸女子大学）

香川大学教育学部 監修 守田逸人・平 篤志・寺尾 徹 編 『大学的 香川ガイド——こだわりの歩き方』 昭和堂、A5 判、411 頁、2022 年 3 月 31 日発行、2,500 円（税別）

横山 満

小学校・中学校・高等学校における社会科・地理歴史科の学習、とりわけ地理学習においては、身近な地域の学習、市町村・都道府県単位での地域学習、おおむね都道府県の範囲を上限とする各スケールでの郷土学習は重要である。この学習指導においては、教科書を離れての指導になる場合がほとんどで、指導者自身が教材研究・地域研究を重ねることが必要になり、加えて社会科副読本が活用されることが多い。副読本づくりには、各校種の教員も参加するが、都道府県の中核的大学が中心的役割を果たすことが多い。大学には各分野の研究者が配置され、日常的な研究活動とその成果が蓄積されている。

本書は香川大学教育学部の監修であり、編者を含めて 27 名という多数の研究者が執筆している。専門分野も、考古学・歴史学（古代・中世・近世・近代史）・人文地理学・社会学・民俗学・地質学・気象・気候学・海洋学・経営学・美術史学・建築学・教育学・法律学・観光学等々と、実に多彩である。なお、編者は、歴史学、人文地理学、気象・気候学が専門である。香川大学の教授陣を中核として、公的研究機関の研究員等も含めた総力を挙げて刊行した「香川ガイド」といえる。各専門分野の研究成果が土台であるが、各事象の関係性や現在の地域性・生活との関わり、分りやすさへの配慮もみられる。

本書は以下のような構成・内容になっている。

第1部 香川県の環境

第2部 香川県の歴史的景観といま

第3部 香川県の文化的遺産

第4部 香川県の地域社会と産業—これからを見据えて

各部には数多くの論考とそれに対応したコラムも掲載されており、その概要を紹介したい。

第1部は、「自然環境」に関する論考で、「気候」を包括的に論じ、次いで香川県の地形・地質は、「大地の成り立ちからみた香川の風土」として論じられ、次に「香川県の海」、「香川県の水」に関する論考が続く。自然環境が中心とはいえ、例えば気候、地形・地質、水の項目でも、「地域開発」や「農業」、「生活」との関わりにも

重点が置かれている。

第2部は、香川県の歴史的景観を論じており、「讃岐の港町」、「中世善通寺領の史実と伝承を」、「高松城下町の絵図にみるいまむかし」、「金毘羅参詣と門前町」、そして「海の民・山の民、そして里・町の民」に関する論考と続く。「空海の幼少期の伝説」や「満濃池の決壊と修復」といったコラムも役立つ。歴史研究として時間軸を追うだけではなく、各種地図・写真等も多く、現地を歩くためのガイドとしての工夫がみられ、現在の地域社会・生活につながる歴史的背景としても論じている。

第3部は、「香川県の文化的遺産」で、各地域の文化に関わる論考を6本掲載している。「祭りと民俗芸能」、「四国遍路」、「社寺」、「善通寺の五重塔と仏教美術」、「高松松平家の遺したもの」、「讃岐建築」と続き、「遍路の社会史」、「栗林公園の歴史」等のコラムも充実、今日の地域性を理解する上でも重要な論考が多い。

第4部は、現在の地域社会の特徴と産業に視点を当てている。「四国の玄関口高松市とそのまちづくり」、「小さな町宇多津町の挑戦」、「香川県の島嶼と若者」、「東かがわ地域の手袋産業」と続き、最後が「香川県の観光」である。まちおこしの方向性、地域ブランド化への取り組み、地場産業振興の事例等、地域の特質と課題・対策に関連した内容が多く、将来展望も論じられている。また、四国の地域性・課題という広域的視点を根底におき、香川県及び県内各地域の特質を論述する内容も見られる。コラム「うどん県の歩き方・めぐり方」もある。

概要の紹介が少々長くなったが、いずれにしても「大学的ガイド」とあるように大学にける専門的な研究成果が数多く納められ、参考文献も充実、香川県を理解する上で非常に役立つ内容となっている。ただし、本書の内容を小・中・高における社会科地理学習、とりわけ地域学習の教材・資料として活用することも有効であるが、かなりハードルが高い内容といえる。副読本づくりの基礎資料としても地域・事象の取り上げ方等で課題はあると感じる。現場教員の創意工夫で、本書が小・中・高校等での授業実践にも生かされること期待したい。

本書は「大学的地域ガイド」シリーズの一冊として香川県を対象として企画されたようである。質の高いガイド本として、また、社会科・地理担当教員にとっても大変参考になる内容で、一読をお奨めしたい。また、シリーズの今後にも期待したい。

（よこやま みつる：全国地理教育学会副会長）

矢ヶ崎典隆著『カリフォルニアの日系移民と灌漑フロンティア』学文社 386p. 2022年3月
5,830円（税込）

酒井喜八郎

1 地理学者矢ヶ崎典隆の関心

著者である地理学者矢ヶ崎典隆は、本書の冒頭で、地理学の興味関心を、次の1点で述べている。

「地理学は、地域の特徴を、狭域から広域まで、さまざまなスケールを設定して読み解く学問である。19世紀後半から1920年代末にかけてサンホアキンバレー北部で生じた地域変化は、このような地理学の視点と方法により解明することができた。本書は地理学の1つの試みであり、地域の発展の物語である。」

2 地理学者矢ヶ崎典隆とアメリカカリフォルニア州

矢ヶ崎典隆は、24歳から数年アメリカにわたり、カリフォルニア州のUCLAパークリー地理学教室に留学している。筆者は、学部生の頃、文部科学省の海外派遣制度の交換学生で1年間アメリカの州立大学（地理学教室）にいたが、当時、『農業の起源』で有名な文化地理学者サウアー(Carl Ortwin Sauer)の論文を読み、アメリカの農業や地誌に関心があった。『地理学評論』に掲載されている矢ヶ崎典隆のカリフォルニア州の農業地理学の論文は興味関心を持って読んだ。本書は、矢ヶ崎典隆のアメリカ農業地理学の集大成の一つというべき書物である。

3 本書の構成

本書は次のような内容構成となっている。

- 第1章 南北アメリカの経済文化地域と移民
- 第2章 カリフォルニアの大土地所有制
- 第3章 灌漑フロンティア
- 第4章 サンホアキンバレーの農業地域
- 第5章 ヨーロッパ系移民の入植
- 第6章 カリフォルニア州政府の植民事業
- 第7章 自然発生的入植地と日系農業社会
- 第8章 キリスト教徒と日系計画入植地
- 第9章 フロンティアの多民族社会

このように、サンホアキンバレー北部の地域変化の事例（ローカリゼーション）を、ヨーロッパ文化圏の拡大（グローバリゼーション）の枠組みから考察している。様々なスケールを設定して読み解くという手法を使い、緻密かつ視野の広い研究をされている。

4 本書の意義

本書では、戦前、日系移民が入植した、アメリカ・カリフォルニア州のサンホアキンバレーに着目している。19世紀後半から1920年代にかけて著しい地域変化を経験し、肥沃な農業地域が形成された過程を、灌漑、土地利用、スウェーデン系移民、ポルトガル系移民、日系移民に着目して明らかにしている。ローカルな地域変化を、ナショナルおよびグローバルな地域の枠組みに位置付ける試みがなされており、日系移民研究や多民族社会の理解に貢献している。矢ヶ崎典隆が注目したのは、サンホアキンバレー北部が主な舞台であるが、その地域変化を、カリフォルニア州、アメリカ西部、アメリカ合衆国、南北アメリカといった地域スケールを意識して考察している点に独創性がある。改めて地理学研究の醍醐味が「スケール」にあることに気づかせてくれる書物であり地理教育への示唆も大きい。

5 矢ヶ崎典隆著『カリフォルニアの日系移民と灌漑フロンティア』の強調点：「スケール」から学ぶ

筆者も、前述のように20歳の時、米国留学生として、1年間生活し学んだことがあるが、一番切実に感じたのは、アメリカは移民の国であり多文化国家ということである。ヨーロッパやアジア、ラテンアメリカ、等いろいろな国々から移民として渡ってきた人々から成る多様性のある国家である。特に、現在、カリフォルニア州小学校現場勤務のアメリカ人友人教師からの話からも、多言語・多文化の教室で、社会科と同時に、国語等リテラシー教育も重視した実践をしている。グローバル化が進む社会の中で、小・中学校で「移民」に関する社会科地理授業デザインの推進を考えたい。また、冒頭で示した本書の強調点である、「スケール」については、章立てからもわかるように「南北アメリカのスケール」からの考察から始まっている。評者も、北米や南米にフィールドワークし米国の農業地誌を書いたことがある。その経験から、アメリカ地誌をとらえるには、著者の指摘するように南北アメリカのスケールから考察するのが適切であると考え。本書は、農業地理学の書物であるが、移民について学ぶ地誌書でもあると言える。カリフォルニア、日系移民、灌漑、農業地域、多民族社会の形成というタイトルの語が示すように大変示唆に富む内容である。地理学だけでなく地理教育関係者にも是非読んで頂きたい。今後も矢ヶ崎先生の地理学研究、地理教育研究に注目していきたい。

（さかい きはちろう 南九州大学）

学 会 記 事

常任幹事会

(第 60 回)

日 時：2022 年 5 月 22 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 3階

第 8 集会室

出席者：山口、横山、松岡、伊藤、牛込、佐藤、清水、
寺尾、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. 大会委員会

牛込裕樹委員長より、第 16 回大会について、大会テーマ、開催日時等の素案が提示された。大会テーマは会長、常任幹事からの提案も含めて検討をした。開催方法は、コロナ感染の状況を勘案しつつ、基本的に対面での開催とし、専修大学神田キャンパスにて 11 月 6 日（日）に開催すること、それに伴い大会要項の発送、発表申込期日等のスケジュールを決定した。

2. 編集委員会

佐藤浩樹委員長より、第 30 号を刊行したこと、第 31 号の原稿募集はほぼ例年通りの日程で進めることが報告された。

3. 例会委員会

松岡路秀委員長より、沖縄地理学会創立 40 周年記念シンポジウムと共催で行われる本学会の第 23 回例会について、本学会会員の西岡尚也氏による基調講演、また山内洋美氏がパネリストの報告者として登壇することが報告された。

4. 巡検委員会

横山満委員長より、3 月 21 日（月・祝）に予定されていた第 18 回地理教育基礎巡検が、コロナ蔓延のために過去 3 回にわたって中止されたために、10 月 9 日（日）に従来予定していた多摩ニュータウン地域で実施したいとの提案があり、審議の結果了承された。

5. 日本地理かるた実施委員会

清水学副委員長より、過去 2 年間、2 月に計画していた競技大会を 8 月 20 日（土）に開催する案が示され、参加校等の状況を見ながら、実施することで準備に入ることとなった。

6. 渉外・広報委員会

山口会長より、『地理教育研究』バックナンバー全文公開について、閲覧不可期間を当初の直近 2 冊とした案を 4

冊（2 年間）に変更する旨の提案があり、協議の結果、承認された。この時点では、創刊号より第 26 号までの全文が公開されている。

7. 会計委員会

山本委員長より、『地理教育研究』第 30 号の印刷代、DM 便の費用、ゆうちょ銀行の現在残高の報告があった。

8. 庶務委員会

山本委員長より 2 名の新入会員があったことが報告された。氏名はこの項の最後に掲載。

9. 中国・四国支部

山口会長より、本年度の支部大会を 6 月 5 日（日）に開催予定であることが報告された。

10. その他

山口会長より、本学会作成の「日本地理かるた」が本年度の中学入試問題に採用され、入試問題集に当該問題を掲載する許諾の依頼状が届いたので承諾した旨の報告があった。

松岡副会長の閉会の言葉で終了した。

(第 61 回)

日 時：2022 年 9 月 11 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 3階

第 8 集会室

出席者：山口、横山、松岡、伊藤、牛込、柏倉、佐藤、
清水、山本（9 名）

山口会長の挨拶に続いて山本常任幹事長の司会により審議がおこなわれた。

1. 大会委員会

牛込委員長より本年度は対面での大会の予定であること、大会プログラムについて一般研究、評議員会、シンポジウム、総会等の時程など詳細に検討を重ねた。なお大会テーマは「地理必修化時代における地誌学習の意義と方法、並びに小・中・高の関連」となった。

2. 編集委員会

佐藤委員長より、第 31 号の編集作業の進捗状況、刊行予定が 11 月中旬になるとの報告があった。

3. 例会委員会

松岡委員長より、第 23 回例会について報告があった。詳細は別項を参照されたい。

4. 巡検委員会

横山委員長より、10 月 9 日（日）に予定されている第 18

回の地理教育基礎巡検は実施予定であり、既に数名の参加申込者がいること、過去に当該地域の予備調査を繰り返し実施してきたが、9月23日（金・祝）に最終確認の意味で予備巡検を行う旨の報告があった。

5. 日本地理かるた実施委員会

清水副委員長より。8月20日（日）に予定していた競技大会は、コロナ第7波の蔓延により中止をしたこと、そのため、来年2月実施を目途に準備を進めることが提案され協議が行われた。

6. 会計委員会

山本委員長より、令和3年度決算報告、令和4年度予算案の原案の説明があり、審議が行われた。今後の日程について10月中旬までに会計監査を受ける予定との発言があった。

7. 庶務委員会

山本委員長より、新入会員2名の新入会員があったことが報告された。氏名はこの項の最後に掲載。

8. 中国・四国支部

山口会長より、支部大会の報告があった。また、現在、支部において「中国四国地方かるた」（仮称）の制作が進行中であることが報告され、経費については補助金申請や本学会の積立金からの拠出も今後検討することになった。

横山副会長の閉会の言葉で終了した。

第23回例会報告

2022年度沖縄地理学会創立40周年記念シンポジウムと共催で実施した。

- ・日 時 2022年7月30日（土）午後2時～
- ・会 場 琉球大学研究者交流施設・50周年記念館
（対面及びオンラインによるハイブリット方式）

- ・テーマ 新科目「地理総合」を考える

- ・参加者

全国地理教育学会関係の参加者は19名、うち対面参加が4名、オンライン参加が15名であった。

- ・内 容

<第1部：基調講演>

西岡 尚也（大阪商業大学公共学部教授）

「これからの地理教育の役割を考えるー40年の教員経験を通してー」

<第2部：シンポジウム>

益田 理広（琉球大学国際地域創造学部講師）

「GIS教育システム概念」

山内 洋美（宮城県仙台西高等学校教諭）

「持続可能な地域づくり」を構想できる「地理総合」の防災学習とは」

我如古 香奈子（沖縄県立総合教育センター教科研修班指導主事）

「社会参画意識の涵養を図る「地理総合」へのアプローチーESD・主権者教育の視点に立った「沖縄の強み」を生かす授業デザインを通じてー」

- ・コメント 上原 富二男（沖縄大学名誉教授）

中村 謙太（沖縄県教育庁義務教育課学力向上推進室指導主事）

<総合討論>

新入会員

齋藤 鮎子（関西大学非常勤研究員）

佐々木徳子（大東文化大学第一高等学校）

井ノ元宜嗣（京都女子中学校・高等学校）

石田 青葉（山崎学園富士見中学校高等学校）

会計委員会からのお願い

コロナ蔓延により2020、2021年の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30号に同封いたしました。もし見当たらない場合は振込先は下記の通りです。学会の封筒にも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○) <div style="display: flex; justify-content: space-around; width: 100%;"> 論 文 短 報 書 評 その他 </div>	
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 <div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: flex-end;"> <div>(※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)</div> <div style="border: 1px solid black; width: 50px; height: 30px;"></div> </div>	
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○) <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div>TEL :</div> <div>FAX:</div> </div> メールアドレス:	

< 投稿申し込み先・原稿送付先 >

〒654-8585 兵庫県神戸市須磨区東須磨青山 2-1

神戸女子大学 佐藤 浩樹

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

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

全国地理教育学会へのご支援とご入会のお願い

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

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

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

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

平成 21 年 7 月

全国地理教育学会会長
山口 幸男

全国地理教育学会（全地教）

The Japan Association for Geographical Education (JAGE)

設立趣旨

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

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

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

入会申込書送付先（郵送の場合）：

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

全国地理教育学会事務局

FAX 03-3917-3680 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。

祝・鉄道
150 周年

帝国書院 × 今尾恵介 『地図帳の深読み』 待望の第3弾！

今回のテーマは、「鉄道」。帝国書院の地図帳から鉄道の奥深き世界へ、さあ出発進行～♪



1872・10・14・

今尾恵介 から
地図帳 ゆき
知的好奇心がある限り有効

他社乗換無効 1980円
帝国書院発行

2022・10・14・

本体価格：1,980 円（税込）

ISBN：978-4-8071-6640-4

判型：A 5 判

ページ数：184 ページ

- 第1章 地形に従い地形を制す「鉄道」
- 第2章 「鉄道」栄枯盛衰
- 第3章 「鉄道」から見えてくる外国の姿
- 第4章 その「鉄道」はなぜそこにあるのか
- 第5章 地図帳を見て気づく「鉄道」のあれこれ

■■■■■■■■■■ おもな掲載テーマ ■■■■■■■■■■

- ヨーロッパの「高速鉄道」をたどる
- 智頭急行と北越急行 - 特急が高速で行き交うローカル線
- 東京 - 姫路間に匹敵する直線区間 - オーストラリアの鉄道
- 不自然に曲がった線路と「我田引鉄」



帝国書院

〒101-0051 東京都千代田区神田神保町 3-29
TEL.03-3262-0830 FAX.03-3234-7965

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



郷土かるた

会誌
No.24

2022（令和4）年3月

CONTENTS

【寄稿】p. 2-5

「愛知県最古の郷土カルタ（『黒田いろはかるた』昭和8年）」
豊橋市自然史博物館ミュージアムアドバイザー 松岡敬二
『越中郷土童謡かるた』（昭和11年）の寄贈と紹介」
日本郷土かるた協会副理事長 原口美貴子

【わがまち自慢の郷土かるた】p. 6

神奈川県厚木市『厚木かるた』
あつぎものしり委員会 山口まさみ

【郷土かるたメンバーズ】p. 7

北翔大学短期大学部こども学科教授 菊地達夫さん

【2021年度下半期法人活動報告】p. 7

【各種インフォメーション】p. 7

【本会監修書籍案内・法人賛助会員様広告】p. 8



関連 p. 4 : 『越中郷土童謡かるた』箱写真



関連 p. 6 : 『厚木かるた』で遊ぶ子どもたち

〈巻頭言〉郷土かるたに詠われている山・川・海 NPO 法人日本郷土かるた協会理事長 山口幸男

本協会では、例年、奥野かるた店と共催で「かるた」に関する企画展示を行なってきた。昨年のテーマは、「かるたに詠われた山・川・海の自然美」であった。コロナ禍で外出がままならず、行動が内向きになっている状況を踏まえ、せめて「かるた」の中で広く野外の自然美に触れてもらいたいという趣旨で企画したのだが、残念ながら、まさにコロナ禍のために中止となってしまった。私は、この企画のために関東地方の郷土かるたに詠われている山・川（湖沼）・海について調べたので、郷土かるたの札の活用方法の1事例として紹介したい。

関東地方の5つの県（千葉県、茨城県、栃木県、群馬県、埼玉県）の県単位の郷土かるたを1つずつ取り上げ、そこに詠われている「山・川・海」に関する札について考察するというものである。その結果、茨城県のかるたには17枚、千葉県のかるたには14枚、群馬県のかるたには10枚、埼玉県のかるたには8枚、栃木県のかるたには6枚の該当札が見つかった。その内容をみると、千葉県は「海」の札が非常に多く、半島という地形的特徴が良く表れている。茨城県は「川湖沼」が多く、「海」も多い。群馬県は「山」が多く、「川湖沼」もある。埼玉県は「川湖沼」が多い。これらの札を分布図として表してみたところ、山地地域で「山」、低地地域に入ると「川湖沼」、沿岸部で「海」という配置傾向がはっきりと認められた。この図をみた後では、当然の分布傾向といえようが、郷土かるたの札からこのような標識的配置傾向を発見できたことは嬉しかった。絵札については、最もきれいで親しみやすいのは千葉県で、温暖な臨海県の特徴が良く表れている。しかし他の県では必ずしもそうではなく、かるたによって自然美に触れるという点は十分ではなかった。

特 定 非 営 利 活 動 法 人

日本郷土かるた協会

The Japan Kyodo Karuta NPO

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



編 集 後 記

『地理教育研究』第31号をお届けします。第31号は、論文4編、短報5編、書評5編を掲載することができました。第31号では、地理教育の内容に関わるあり方、「歴史総合」における地歴連携、中学校社会科地理的分野の単元開発、小学校地理的学習におけるICTを活用した授業実践、大学における巡検学習の実践、巡検学習論が取り上げられています。これらの内容は本誌において継続的に掲載されている研究テーマであり、地理教育研究・地理教育実践の充実に多少なりとも貢献できていると考えています。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16回大会は、「地理必修化時代における地誌学習の意義と方法並びに小・中・高の関連」というテーマで、13回大会以来久しぶりに対面で開催されます。大会を対面で開催できること、そして多くの会員の先生方と交流できることに喜びを感じています。第16大会でテーマとして取り上げた地誌学習は、本学会において何度もシンポジウムを開催するなどして重視してきたものです。第16回大会のシンポジウムにおける議論から、地理必修化時代の地誌学習について新たな研究・実践が展開されていくことを期待しています。

『地理教育研究』第32号は、2022年12月中旬投稿申し込み締め切り、2023年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。

2022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（千葉県印西市立西の原中学校）
	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 31 号

2022（令和 4）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：eigyotokyo@jp-t.co.jp

Journal of Geographical Education

No.31 October, 2022

【Articles】

- Consideration on the Ideal of Regional Learning and Local Learning in Population Decline Society in Japan
 – From the consideration of the Chugoku/Shikoku region or the Shikoku region
 Hiroyasu Ito 1
- Practice of the Class for "Modern and Contemporary History" Using the Results of Historical Geography Research
 – A Case Study Based on the Economies of the Ming and Qing Dynasties and the Edo Period in the 18th and 19th Centuries Ryosaku Ogawa 11
- Development of Geography Study Unit for Realizing Authentic Learning
 – Example of the Unit on Regional characteristics of Japan "Characteristics of connections between regions" for Junior High School Geography Classes Haruhiro Ryutaki 21
- A Study on the Changes of Geography Textbook Descriptions Accompanied with The Soviet Union Dissolution
 – The Way of Educational Instruction and Change of the Ideology –
 Yukio Yamaguchi 31

【Research Notes】

- Practice and Problems with Geographical Education using ICT at Elementary School
 Ryohei Okada 41
- Elementary School Social Studies Class Utilizing One Tablet for Each Student
 – Classroom Practice of the Third Grade "People and Work in Stores"
 Tomio Kono 46
- Development of the Geography and History Cooperation Class in High School History
 "History Synthesis"
 – Cases of Japanese History Unit and World History Unit – Minoru Yamamoto 52
- The Practice, Effectiveness and Improvement of Geography-History Excursion in University Classes.
 – A Case Study of Elementary School Teacher Training Course for Social Studies –
 Tatsuo Kikuchi 57
- The Development and Remained Issue of Fieldwork Study in JAGE Hidefumi Imai 63

【Book Reviews】 68

Notes and News 73

Editor's Comments

The Japan Association for Geographical Education