

地理教育研究

Journal of Geographical Education

No.32

【論文】

異文化理解を深める地理ESD授業プログラムの開発

- －世界遺産の顕著な普遍的価値の伝達を通して－永田 成文 1
 地理教科書の用語から見た都市学習の課題山口 幸男 11

【短報】

小学校社会科における地歴連携単元の開発と主体的な学びの育成

- －第4学年「きょう土の伝統・文化と先人たち」を事例として－小澤 裕行 20
 多摩ニュータウン（多摩市域）巡検の実施経過と意義
 －全国地理教育学会第18回地理教育基礎巡検の報告－横山 満 26

【書評】

山口幸男著『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－』

-戸井田克己 32
 小野映介・吉田圭一郎編著『みわたす・つなげる自然地理学』、
 上杉和央・香川雄一・近藤章夫編著『みわたす・つなげる人文地理学』、
 上杉和央・小野映介編著『みわたす・つなげる地誌学』須原 洋次 33
 宇野 仙著『SDGsは地理で学べ』柏倉 康成 34

【報告】

- 第7回「日本地理かるた競技大会」の報告 35
 全国地理教育学会第16回大会発表要旨 37

学会記事

- 第16回大会、常任幹事会、日本地理かるた競技大会、新入会員 55
 『地理教育研究』投稿規定・執筆要領、入会申し込み 57

編集後記

2023年3月



全国地理教育学会

全国地理教育学会第17回大会(予定)

全国地理教育学会第17回大会は、下記要領で開催予定です。

期日 2023年10月22日(日)

場所 大阪商業大学

異文化理解を深める地理 ESD 授業プログラムの開発

ー世界遺産の顕著な普遍的価値の伝達を通してー

永田 成文

キーワード：地理教育，異文化理解，ESD，世界遺産，伝達

1. はじめに

戦後，世界各国の歴史・風土・生活様式・文化・人々の生き方・考え方等の理解を目指した国際理解教育がユネスコを中心に推進されてきた。2001 年のユネスコ総会で「文化的多様性に関する世界宣言」が採択され，自国の文化をもう一度見つめ直して大切にすることが確認された。この宣言を受けて，2002 年の「持続可能な開発に関する世界首脳会議」では，国連の持続可能な開発のための教育(ESD: Education for Sustainable Development)が日本から提案され，ESD が世界的に推進される契機となった。

小・中学校社会科，高等学校地理歴史科・公民科(以降「社会系教科」)の 2008・2009 年版学習指導要領では，社会認識を通して，持続可能な社会の形成のために公共的な事柄に自ら参画していく態度の育成が重視されるようになった。社会系教科の究極目標である公民的資質については，「持続可能な社会の実現を目指すなど，よりよい社会の形成に参画する資質や能力の基礎をも含む¹⁾」と示された。これは，価値や態度から行動の変革を促すことを目標とする ESD の視点を社会系教科に導入することが意図されている。

現代世界はグローバル化が進展し，世界の国々・地域の相互依存性が強まり，多様な文化を背景とする人々が接する機会が増えている。相互の文化理解が不足すると，様々な地域レベルにおいて文化摩擦が生じることになる。地理教育では，世界各地の生活文化を取り上げ，それらの特色や背景を考察してきた。国際地理学連合地理教育委員会(IGU-CGE)は，2000 年に「文化の多様性のための地理教育宣言」を提案し，地理教育は身近な地域から地球規模まで，異文化理解，相互依存性，平等性，公平性を促進・向上させることを確認した。

2007 年の持続可能な開発のための地理教育に関するルツェルン宣言は，2005 年からの ESD の 10 年で示され

た行動テーマのほとんどが地理的であり，世界中の地理教育に ESD を盛り込むことを提唱した。ユネスコの実践である平和な世界の構築を目指すために，ESD の社会・文化領域の「文化の多様性と異文化理解」²⁾のテーマを地理授業で積極的に取り上げる必要がある。

森茂(2000, p. 80)は，異文化理解教育について，異なる文化をもつ人々が世界の中で協調，共生していくために，文化の間の共通性や差異性を認識し，互いの価値観や生活様式を受容し，尊重していくような資質を養うことを示した。これは多文化共生の視点から人々の生活文化の多様性を理解し，異文化を尊重することを表している³⁾。このように，異文化理解の概念は，単なる知識・理解のみではなく，異なる文化を尊重し，受容していくような考え方や態度も含んでいる。

平和な社会を持続的に構築していく ESD の価値の 1 つが多文化共生である。多文化共生を実現するために，衣食住や祭りなどの行動様式ばかりでなく，人々の考え方や生き方などの価値観にも着目する ESD としての地理授業(以降「地理 ESD 授業」)を実践していく必要がある。異文化理解を視点とした地理 ESD 授業は，小学校社会科の第 6 学年で設定が可能であり，高等学校地理歴史科の地理では設定することになっている。しかし，中学校社会科地理的分野においては明確に位置づけられていない⁴⁾。また，単発的な地理 ESD 授業では，多文化共生に向けた考察・構想が不十分となる。

本研究の目的は，中学校社会科において，多文化共生の実現に向けて，異文化理解を視点とした地理 ESD 授業プログラムを開発し，その有効性を検証することである。研究方法として，異文化理解を視点とした地理 ESD 授業の学習論を提示し，その学習論に基づいた授業プログラムを教育現場で実施し，学習者の異文化理解の深まりや行動の変革の意識の高まりからその有効性を検討し，今後の展望を示す。

2. 異文化理解を視点とした地理 ESD 授業の学習論

(1) 異文化理解を深める地理 ESD 授業

2017 年版学習指導要領の中学校社会科地理的分野の目標の柱書は、「社会的事象の地理的な見方・考え方を働かせ、課題を追究したり解決したりする活動を通して、広い視野に立ち、グローバル化する国際社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の形成者に必要な公民としての資質・能力の基礎を育成する」と示された。社会的事象の地理的な見方・考え方は、「社会的事象を、位置や空間的な広がりに着目して捉え、地域の環境条件や地域間の結び付きなどの地域という枠組みの中で、人間の営みと関連付けること」とされた⁵⁾。

2006 年のわが国における「国連持続可能な開発のための教育の 10 年」実施計画では、ESD は「知識を網羅的に得ることだけでなく、『地球的視野で考え、様々な課題を自らの問題として捉え、身近なところから取り組み、持続可能な社会づくりの担い手となる』よう個人を育成し、意識と行動を変革すること」を目指すとしており、公民的資質の育成と趣旨が合致する。

世界の諸地域には、自然環境や社会環境を背景とした様々な人々の生活様式がみられる。人々の生活様式を捉えることが目標の 1 つである地理教育では、自国と他国・他地域との生活様式の共通性や異質性を捉え、その背景を考察してきた。多文化共生を目指すためには、目にみえる人々の生活様式ばかりでなく、目にみえない人々の考え方や生き方にも着目する必要がある。

永田(2017, p. 122)は、「異文化理解を深めるとは、認識を基に、異文化を尊重し、異文化に対応していくような意識や態度が高まっていくこと」とした。異文化理解を視点とした地理 ESD 授業では、学習者の異文化理解を深め、行動の変革を促すことを目指すことになる。

(2) 世界遺産を通した異文化理解

ユネスコは、現代世界の諸課題の解決に向けて行動の変革を促すことを目指す ESD と、人類共通の宝である世界遺産を次世代に伝えることを目指す世界遺産教育(WHE)を推進している。田淵(2011, p. 28)は、世界遺産教育について、「たんに世界遺産についての知識を与えるのではなく、その価値に気づき、大切に保存しようとする態度、未来に伝える当事者意識から何ができるかという実践的な意識やスキルなどトータルな教育を目指す」としている。

顕著な普遍的価値を有する世界遺産は⁶⁾、世界各地

に存在する。顕著な普遍的価値を具体的に示したものが世界遺産の登録基準となる(第 1 表参照)。世界遺産を通して、世界の諸地域には多くの人が暮らしており、多様な文化や自然が存在することを認識できる。特に、世界遺産の 8 割を占める文化遺産は、地域の人々が作り出した価値ある文化であり、地域の文化景観として捉えれば、ESD の重要分野の一つである「文化の多様性と異文化理解」として、その背景である社会の伝統や人々の考え方(価値観)に迫ることができる。

分布や空間の概念を有し、地域調査の手法を有する地理教育では、世界各地に存在する世界遺産を取り上げて、その特色・価値やその背景にある人々の価値観を考察し、対応を判断することが可能である。このように世界遺産は地理 ESD 授業の教材となりえる⁷⁾。

国連のミレニアム開発目標(MDGs)の後継である持続可能な開発目標(SDGs)は、2030 年のあるべき姿から設定され、発展途上国の貧困削減の取り組みばかりでなく、先進国も対象とした不平等の解決も視野に入れて 17 の目標を行動の形で示している。唐木(2021)は、ESD と SDGs の教育を比較し、環境・経済・社会の統合的な発展を目指しているところは共通するが、SDGs には、国際理解・減災・防災・世界遺産・地域の文化が欠如していることを指摘した。地理 ESD 授業では、異文化理解として世界遺産を取り上げ、その課題の解決に向けた行動を SDGs から具体的にイメージしていきたい。

第 1 表 世界遺産の登録基準

文化遺産	(i) 人類の創造的天才の傑作 (ii) (建築、科学技術、記念碑、都市計画、景観設計など) <u>人類の価値</u> の重要な交流を示すもの (iii) 文化的伝統、文明の稀な証拠 (iv) (建築物、科学技術、景観など) 歴史上、重要な時代を例証する優れた例 (v) (人類と環境とのふれあいを代表する) <u>存続が危ぶまれている伝統的集落、土地利用の際立つ例</u> (vi) <u>普遍的出来事、伝統、思想、信仰、芸術、文学的作品と関連するもの</u>
自然遺産	(vii) (自然現象、自然美・美的価値を有する地域を含む) 自然景観 (viii) (生命進化の記録や地形形成の自然地理学的特性といった) 地形・地質 (ix) (生態系や動植物群集の生態学的過程又は生物学的過程を示す見本) 生態系 (x) (<u>普遍的価値</u> を有する <u>絶滅のおそれのある種や意義深い生息地を含む</u>) 生物多様性

地理 ESD 授業の持続可能性と関わる太字と ESD の価値と関わる下線は筆者。古田・古田(2015, p. 16)より作成

(3) 異文化の思考・判断と社会参加に向けた表現

2016 年の中央審議会答申では、地理独自の視点例として、「位置や分布、場所、人間と自然環境との相互依存関係、空間的相互依存作用、地域」が示された⁸⁾。地理学の分析手法であるスケールや比較・対照を方法と捉えれば、地理的見方・考え方をイメージできる。洪澤(2002, p. 125)は、地理的見方・考え方について、「地理では、広い視野からまず分布をとらえ、それをもとに地域の環境条件、そして人々の営みなどに着目して各地域の様子をとらえ、それぞれの地域ならではのものと地域を超えて共通にみられるものなどを明らかにする」と示した。これは学習過程を意識している。

瀬田(2007, p. 113)は、異文化理解の中心的概念要素を用いて、第1段階は文化の知識理解(異文化・自文化の知識理解)、第2段階は相互の文化の容認と尊重、第3段階は異文化との共存・共生という異文化理解の段階を示した。第1段階は、異文化の認識、第2段階は異文化の尊重、第3段階は異文化への対応にあてはまる。小原(1996, p. 8)は、異文化理解の方法として、「どのように、どのような」と問い、事象の過程や特色を記述する活動と、「なぜ、どうして」と問い、目的と手段、条件と結果、原因と結果の関係の推論によって説明する活動と、「どうしたらよいか、なにをなすべきか」と問い、目的を実現するための最も合理的な手段・方法を判断する活動を示した。これらを参考として、多文化共生の実現に向けた思考・判断の過程について、異文化理解の段階と活動、それらに連動する地理的な見方・考え方と問いを示したものが第2表である。

世界遺産を取り上げた授業実践の多くは、地域の世界遺産の顕著な普遍的価値の発見やその保護や活用に焦点があてられ、異文化理解を深める意識や ESD とし

て自分とのつながりや他地域とのつながりを捉える側面が弱かった。2007 年のルツェルン宣言では、国際協力を視野に入れて、ESD の情報通信技術(ICT)の重要性を指摘し、世界中の人々の間でバーチャル会議を可能にするオンライン協働の可能性を指摘した。

異文化理解を視点とした地理 ESD 授業では、自分とのつながりから世界遺産について思考・判断したことを表現し、地域とのつながりから学習成果を遠隔会議で発信することで学習者の社会参加に向けた表現を行う。学習者が世界遺産の学習成果を外国の学習者にわかりやすく伝えようとするすることで、世界遺産の持続可能性について改めて考え、国際協力の必要性を意識し、行動の変革を促すことにつながる。

(4) 異文化理解を深める授業プログラム

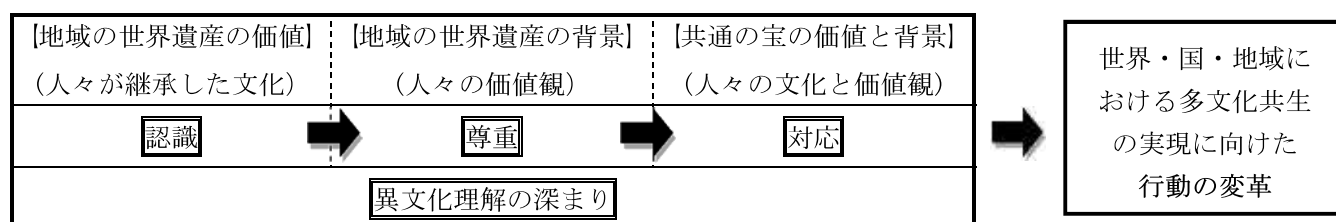
今野(2018)は、高等学校の学校設定科目(2単位)において、年間を通して世界遺産を取り上げる系統的なカリキュラム構成を示した。しかし、地理の学習内容への興味・関心を高め、理解を深めることに重点がおかれ、異文化理解を深める視点が弱い。

本研究では、世界遺産について、異文化理解の深まりに対応させて探究したことを伝達する地理 ESD 授業プログラムを開発する。第1段階として、地域に存在する世界遺産の価値を人々が継承した文化として認識する。第2段階として、地域に存在する世界遺産の背景となる人々の価値観を捉えることにより文化の尊重につなげる。第3段階として、共通の宝である世界遺産の価値と背景から人々の文化と価値観を捉えた上でそれらへの対応を考える(第1図参照)。各段階で思考・判断したことをまとめ(表現)、遠隔会議で外国の生徒に伝達する(表現)。これらの二つの表現活動では、英語や総合的な学習の時間(以降「総合学習」)と連携する。

第2表 異文化理解を深める段階と活動に連動した地理的見方・考え方と問い

段階と活動	地理的な見方・考え方	主な問い
①異文化の認識 共通性と異質性の記述	○位置や分布 ◇スケール ○場所 ◇文化の比較	「文化はどこにどのように広がっているだろう」 「文化はどのような特色があるだろう」
②異文化の尊重 異質性の説明	○人間と自然環境との相互依存関係 ◇文化の対照	「なぜそのように文化が広がっているのだろう」 「なぜそのような文化の特色があるのだろう」
③異文化への対応 異質性に対する判断	○空間的相互依存作用 ○地域	「そのような文化は他文化とどう関わればよいか」 「そのような文化にどのように対応すればよいか」

○が地理的な視点、◇が○に付随した地理的な方法を示す。永田(2017, p. 124)の第1表を一部改善して再掲



筆者作成

第1図 異文化理解を深める地理ESD授業の段階

3. 地理 ESD 授業を核としたプログラムの概要

(1) 大学と中学とのユネスコスクールによる協同

2016年から2018年に、ユネスコスクールである三重大大学と三重大大学教育学部附属中学校が協同し⁹⁾、地理ESD授業を核として英語と総合学習を連携させて、異文化理解の深まりに対応させた単元を各学年で実践した¹⁰⁾。附属中学校の生徒は、2016年に地域の世界遺産の特色と価値を、2017年に世界遺産を通じた日本人の思いや価値観を、2018年にオーストラリア(以降「豪」)の世界遺産への対応を考えた。各年の選抜クラスの生徒は学習成果をシドニー郊外にあるベドポールディング学校の生徒に英語で伝えた(第3表参照)。

(2) 地域と他地域の世界遺産の認識(2016:一年)

附属中学校では、社会科特設授業として、世界遺産の分布や地域と豪の世界遺産の特色や価値を考え(2h)、地域の世界遺産である熊野古道の特色や価値を考え(1h)、端的な日本語と英語を考え(1h)。

ボードに表現し(1h ※選抜クラス 1-Aのみ 2h)、1-Aの生徒は英語で伝える練習を行い(2h)、遠隔会議で6チームは地域の熊野古道で伝えたいことを伝え、豪の生徒は地域の世界遺産で伝えたいことを伝えた(2h)。

附属中学校の生徒は、世界遺産の表現を通して、地域と豪の世界遺産の価値の共通点を認識できた。

(3) 自国と他国の世界遺産の尊重(2017:二年)

附属中学校では、社会科特設授業として、日本と豪の世界文化遺産を通してどのような人々の価値観に迫れるかについて考え(2h)、夏休みの課題として世界文化遺産(京都・奈良)を各自調べ、9つのチームに分かれ、①取り上げる世界文化遺産の位置・特色や価値、②世界文化遺産から見る日本の伝統文化、③世界文化遺産からわかる日本の考え方や価値観、④世界文化遺産についてどう評価しているかについて1人が2文を担当し、チーム全体で世界文化遺産の特色や価値や日本人の価値観を日本語で考えた(1h)。

端的な日本語を英訳し(1h)、相手にわかりやすく伝えるためにボードに表現した(2h)。選抜クラスの2-Dの生徒は、伝える練習を行い(1h)、遠隔会議で9チームは京都・奈良の世界文化遺産を通してわかる思いや日本人の価値観(心)について、豪の生徒は先住民のアボリジナルの聖地であるウルルについて豪の心のふるさとなっていることを伝えた(2h)。

附属中学校の生徒は、世界遺産の表現を通して、日本の心や豪の心のふるさに触れ、他国の世界遺産を尊重する意識が芽生えた。

(4) お互いの国の世界遺産への対応(2018:三年)

附属中学校では、社会科特設授業として、シンガポールの世界遺産の登録と保存を考え(1h)、世界遺産の顕著な普遍的価値について考えた(1h)。6つのチームに分かれて日本と豪の主な世界遺産の調査を行い(1h)、顕著な普遍的価値の意味や世界遺産への継承や保存への対応を話し合い(1h)、チームで担当する世界遺産について、①豪の世界遺産の位置・特色や価値、②豪の世界遺産の豪の人々からみた価値、③豪の世界遺産に対する日本の評価、④豪の世界遺産の顕著な普遍的価値、⑤豪の世界遺産への対応 i、⑥豪の世界遺産への対応 ii を分担し、1人2文を考えた。端的な日本語と英語で記述し(1h)、社会科特設授業として、アメリカ合衆国の世界遺産から移民問題を考えた(1h)。

相手にわかりやすく伝えるための英訳を考え(1h)、ボードに表現し(1h)、夏休みを挟んで、選抜クラスの3-Bの生徒は伝える練習を行い(1h)、遠隔会議で6チームは豪の文化遺産、自然遺産、複合遺産の顕著な普遍的価値に着目し、未来への継承や保存について伝え、豪の生徒は日本の世界遺産の特色と保存するための実際の対策を伝えた。

附属中学校の生徒は、世界遺産の表現を通して、日本の世界遺産と豪の世界遺産の顕著な普遍的価値を対照させ、人類共通の宝として継承・保存を意識できた。

第3表 地理ESD授業を核とした異文化理解を深めるプログラム

探究	地理ESD授業を核とした英語と総合学習との連携	主な担当
2016 1年 主に思考・判断と他地域の世界遺産の認識	<p>社会科特設授業：日本の世界遺産の特色と価値(1) ⇒アンケート1回目A-D ーESD授業の教材としての世界遺産教育 ー世界遺産の分布や立地 ー日本の中部地方の世界遺産の特色と価値 社会科特設授業：地域と豪の世界遺産の特色と価値(1) ー地域の世界遺産(熊野古道)の特色と価値 ーシドニー周辺の世界遺産(オペラハウスなど)の特色と価値 ー豪の世界遺産の特色と価値 総合学習：熊野古道の特色と価値を考える(1) (4) 総合学習：熊野古道の特色と価値を伝える日本語短文・英文作り(1) ※選抜クラス決定 総合学習：特色や価値を伝えるボードづくり(1) ※選抜1-Aのみ 総合学習：特色や価値を伝えるボードづくり・発表練習(1) ⇒アンケート2回目A-D 総合学習：ボードを用いた発音練習(1) ※選抜1-Aのみ 英語授業：ボードを用いたプレゼン練習(1) ※選抜1-Aのみ 遠隔会議までに自主的に練習 遠隔会議(2016.12.9)：地域の世界遺産の特色と価値を伝え合う(2) 60分 ※選抜1-Aのみ 0. スタッフ紹介 2分 1. 附属中学校の発表 18分 2. プレゼンに対する質疑応答(通訳) 5分 ○学校紹介と世界遺産で勉強したこと ○熊野古道の特色と価値×6班 3. ベドボールディング学校の発表 25分(通訳込み) 4. プレゼンに対する質疑応答(通訳) 5分 ○オーストラリアの世界遺産 ○ブルーマウンテンズ ○グレートバリアリーフ ※フリーの質疑応答 5分 ⇒アンケート3回目A</p>	<p>大学社会科教員 大学社会科教員 中学社会科教員 中学社・英教員 中学社・英教員 中学社会科教員 大・中英語教員 中学英語教員 大学社・英教員 中学社・英教員 中学社会科教員</p>
2017 2年 主に思考・判断と他国の世界遺産の尊重	<p>社会科特設授業：京都・奈良の世界文化遺産と日本のこころ(1) ⇒アンケート1回目A-D ー2016年の世界遺産学習の復習(特色と価値を伝える) ー2017年の世界遺産学習の確認(日本の考え方や価値観を伝える) ー建造物・庭園、神道や仏教から見える考え方や価値観 社会科特設授業：世界文化遺産を通した日豪の考え方や価値観(心)(1) ー京都・奈良の世界文化遺産から読み取れる日本のこころ ー豪の世界文化遺産/ー豪のウルル(世界複合遺産)から読み取れる豪のこころ (3) ※夏休み課題：世界文化遺産(京都・奈良)調べ 総合学習：思いや価値観(心)を伝える日本語短文作り(1) 総合学習：思いや価値観(心)を伝える英訳・ボードイメージ考案(1) ⇒アンケート2回目A-D 総合学習：思いや価値観(心)を伝えるボードづくり(2) ※文化祭(10/31)：ボードを展示 投票 選抜クラス決定 英語授業：ボードを用いたプレゼン練習(1) ※選抜2-Dのみ 遠隔会議(2017.11.10)：世界遺産を通して思いや価値観を伝え合う(2) 60分 ※選抜2-Dのみ 0. スタッフ紹介 2分 1. 附属中学校の発表 20分 2. プレゼンに対する質疑応答(通訳) 5分 ○今年の取り組み ○金閣寺 ○銀閣寺 ○清水寺 ○平等院 ○二条城 ○法隆寺 ○東大寺 ○昨年から今年勉強してわかったこと 3. ベドボールディング学校の発表 25分(通訳込み) 4. プレゼンに対する質疑応答(通訳) 5分 ○豪の先住民 ○ノーザンテレトリリー ○ウルル ○アリススプリングス ※フリーの質疑応答 5分 ⇒アンケート3回目A-D</p>	<p>大学社会科教員 大学社会科教員 中学社会科教員 中学社会科教員 中学英語教員 中学社会科教員 中学教員 大・中英語教員 大学社・英教員 中学社・英教員</p>
2018 3年 お互いの国の世界遺産への対応	<p>社会科特設授業：シンガポールの世界遺産の保存(1) ※外部講師 社会科特設授業：顕著な普遍的価値を考える(1) 総合学習：日本と豪の世界遺産の調べ学習(1) ー日本の世界遺産(京都・日光・原爆ドーム・熊野古道・知床) ー豪の世界遺産(オペラハウス/ハイパークバラックス/カカドゥ国立公園/ウルル/ブルーマウンテンズ/グレートバリアリーフ) 総合学習：顕著な普遍的価値や世界遺産への対応(1) ー世界遺産の顕著な普遍的価値の話し合い ー世界遺産への対応(継承、保存)の話し合い 総合学習：豪の世界遺産への対応の日本語・英訳(1) 社会科特設授業：世界遺産から移民問題を考える(1) ※外部講師 ⇒アンケート2回目A-D 総合学習：英語翻訳+発表指導(1) 総合学習：豪の世界遺産への対応を伝えるボードづくり(1) 夏季休業 総合学習：英語コミュニケーション指導(1) ※選抜クラス決定 遠隔会議(2018.9.3)：お互いの地域の世界遺産への対応を伝え合う(2) 60分 ※選抜3-Bのみ 0. スタッフ紹介 2分 1. 附属中学校の発表 18分 2. プレゼンに対する質疑応答(適宜通訳) 5分 ○カカドゥ国立公園○ウルル○オペラハウス○ハイパークバラックス○ブルーマウンテンズ○グレートバリアリーフ 3. ベドボールディング学校の発表 25分(通訳込み) 4. プレゼンに対する質疑応答(通訳) 5分 ○京都(金閣寺) ○日光 ○広島(原爆ドーム) ○知床 ※フリーの質疑応答 5分 ⇒アンケート3回目A-D</p>	<p>大学社会科教員 大学社会科教員 中学社会科教員 中学社会科教員 中学社会科教員 大学社会科教員 中学英語教員 大・中英語教員 中学英語教員 大学社・英教員 中学社・英教員</p>

()は時間数、A-Dはクラスを示す。永田(2019)の第1表と第2表を改善して、2018年の単元の実践を付け加えて作成

4. 地理ESD授業を核としたプログラムの有効性

(1) 客観式アンケート調査の結果

① 分析方法

2016年から2018年の地理ESD授業を核とした異文化理解を深めるプログラムで、毎年、単元の始まりと中盤と終わりに生徒に第4表のアンケートを実施した。

項目1～5は社会科の認識や資質を意識した世界遺産の学習成果や行動の変革に関わる項目、項目6・7は英語のコミュニケーションを意識した学習成果の発信に関わる項目である。

各項目で、a.強く(とても)思う、b.少し思う、c.あまり思わない、d.まったく思わないから選択させ、この順に4、3、2、1の数値をあてはめた。アンケート項目1～7のそれぞれについて、対応のある一要因分散分析を行った。2016年の選抜1-Aクラスの34名、2017年の選抜2-Dクラスの32名、2018年の選抜3-Bクラスの33名の各回の平均値と標準偏差(SD)、分散分析の結果をそれぞれ第5表、第6表、第7表で示した。

② 2016年の実践の結果

項目1 関心(遺産)については、0.1%水準の主効果がみられ($F(2, 66) = 21.47$; $p < .001$)、多重比較の結果、1回目と3回目、2回目と3回目の間に0.1%水準の有意差がみられた。項目2 認識(遺産)については、0.1%水準の主効果がみられ($F(2, 66) = 10.61$; $p < .001$)、多重比較の結果、1回目と3回目の間に1%水準、2回目と3回目の間に0.1%水準の有意差がみられた。項目3 責任(遺産)については、0.1%水準の主効果がみられ($F(2, 66) = 10.52$; $p < .001$)、多重比較の結果、1回目と3回目の間に0.1%水準、2回目と3回目の間に5%水準の有意差がみられた。項目4 行

動(宣伝)については0.1%水準の主効果がみられ($F(2, 66) = 11.93$; $p < .001$)、多重比較の結果、1回目と3回目の間に0.1%水準、2回目と3回目の間に1%水準の有意差がみられた。項目5 行動(保存)については、1%水準の主効果がみられ($F(2, 66) = 5.34$; $p < .01$)、多重比較の結果、2回目と3回目の間に5%水準の有意差がみられた。

項目6 会話(遺産)については、0.1%水準の主効果がみられ($F(2, 66) = 34.93$; $p < .001$)、多重比較の結果、1回目と3回目、1回目と2回目、2回目と3回目の間に0.1%水準の有意差がみられた。項目7 行動(会議)については、0.1%水準の主効果がみられ($F(2, 66) = 44.01$; $p < .001$)、多重比較の結果、1回目と3回目、1回目と2回目、2回目と3回目の間に0.1%水準の有意差がみられた。

項目1から項目3で世界遺産についての関心や認識や責任がかなり高まり、項目4と5で世界遺産に関わる社会参加の意識がかなり高まり、項目6と7で学習成果を発信する意識がかなり高まった。2016年の実践は生徒の異文化理解が深まり、行動の変革が促されたといえる。特に、世界遺産について思考・判断したことを表現する活動の効果が高いことがわかる。

③ 2017年の実践の結果

項目1 関心(遺産)については、0.1%水準の主効果がみられ($F(2, 62) = 20.92$; $p < .001$)、多重比較の結果、1回目と3回目、2回目と3回目の間に0.1%水準の有意差がみられた。項目2 認識(遺産)については、0.1%水準の主効果がみられ($F(2, 62) = 8.21$; $p < .001$)、多重比較の結果、1回目と3回目の間に5%水準、2回目と3回目の間に0.1%水準の有意差がみられた。項目3 責任(遺産)については、0.1%水準の主効果がみられ($F(2, 62) = 7.60$; $p < .001$)、多重比較の結果、1回目と3回目の間に1%水準、2回目と3回目の間に5%水準の有意差がみられた。項目4 行動(宣伝)については、0.1%水準の主効果がみられ($F(2, 62) = 10.72$; $p < .001$)、多重比較の結果、1回目と3回目の間に0.1%水準、2回目と3回目の間に5%水準の有意差がみられた。項目5 行動(保存)については、0.1%水準の主効果がみられ($F(2, 62) = 15.85$; $p < .001$)、多重比較の結果、1回目と3回目の間に0.1%水準、1回目と2回目の間に1%水準、2回目と3回目の間に5%水準の有意差がみられた。

第4表 アンケート項目

〈世界遺産の学習成果や行動の変革に関わる項目〉	
関心(遺産)	1. 世界遺産について興味・関心がある
認識(遺産)	2. 世界遺産の特色や価値をわかっている
責任(遺産)	3. 世界遺産のことを普段から考えている
行動(宣伝)	4. 世界遺産をアピールする活動に参加したい
行動(保存)	5. 世界遺産を保存する活動に参加したい
〈世界遺産の学習成果の発信に関わる項目〉	
会話(遺産)	6. 地域(三重県/日本)や外国の世界遺産のことについて外国の友達と話したい
行動(会議)	7. 地域や外国の世界遺産について外国の友達と伝え合うテレビ会議に参加したい

筆者作成

第5表 客観式アンケート結果(2016)

	項目	N	1回目		2回目		3回目		F値	多重比較
			平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD		
世界遺産学習成果	1. 関心(遺産)	34	2.79	.88	2.62	.70	3.41	.61	21.47 ***	1回目<3回目*** 2回目<3回目***
	2. 認識(遺産)	34	2.53	.66	2.50	.71	3.00	.78	10.61 ***	1回目<3回目** 2回目<3回目***
	3. 責任(遺産)	34	1.65	.85	1.88	.77	2.26	.79	10.52 ***	1回目<3回目*** 2回目<3回目*
	4. 行動(宣伝)	34	2.18	.90	2.32	.64	2.79	.91	11.93 ***	1回目<3回目*** 2回目<3回目**
	5. 行動(保存)	34	2.65	.92	2.59	.70	3.03	.83	5.34 **	2回目<3回目*
成果発信	6. 会話(遺産)	34	1.91	.87	2.44	.86	3.03	.80	34.93 ***	1回目<3回目*** 1回目<2回目*** 2回目<3回目***
	7. 行動(会議)	34	1.91	.90	2.44	.93	3.18	.80	44.01 ***	1回目<3回目*** 1回目<2回目*** 2回目<3回目***

有意確率は*: $p<.05$, **: $p<.01$, ***: $p<.001$ を示す。3回回答した1-A組の34名を対象。永田(2019)の第4表の項目を一部修正再掲

第6表 客観式アンケート結果(2017)

	項目	N	1回目		2回目		3回目		F値	多重比較
			平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD		
世界遺産学習成果	1. 関心(遺産)	32	2.84	.57	2.84	.57	3.44	.62	20.92 ***	1回目<3回目*** 2回目<3回目***
	2. 認識(遺産)	32	2.66	.79	2.53	.62	3.09	.69	8.21 ***	1回目<3回目* 2回目<3回目***
	3. 責任(遺産)	32	1.72	.77	1.84	.57	2.22	.71	7.60 ***	1回目<3回目** 2回目<3回目*
	4. 行動(宣伝)	32	2.44	.67	2.69	.69	3.09	.73	10.72 ***	1回目<3回目*** 2回目<3回目*
	5. 行動(保存)	32	2.50	.67	2.91	.64	3.25	.67	15.85 ***	1回目<3回目*** 1回目<2回目** 2回目<3回目*
成果発信	6. 会話(遺産)	32	2.63	.71	2.88	.71	3.34	.70	17.83 ***	1回目<3回目*** 2回目<3回目***
	7. 行動(会議)	32	2.66	.87	3.09	.73	3.44	.67	15.07 ***	1回目<3回目*** 1回目<2回目* 2回目<3回目**

有意確率は*: $p<.05$, **: $p<.01$, ***: $p<.001$ を示す。3回回答した2-D組の32名を対象。永田(2019)の第5表の項目を一部修正再掲

第7表 客観式アンケート結果(2018)

	項目	N	1回目		2回目		3回目		F値	多重比較
			平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD		
世界遺産学習成果	1. 関心(遺産)	33	2.94	.93	2.91	.80	3.33	.74	10.79 ***	1回目<3回目** 2回目<3回目***
	2. 認識(遺産)	33	2.61	.83	2.67	.78	3.00	.71	5.58 **	1回目<3回目* 2回目<3回目**
	3. 責任(遺産)	33	1.85	.83	2.09	.84	2.27	.72	4.86 *	1回目<3回目*
	4. 行動(宣伝)	33	2.55	.83	2.76	.87	2.76	.75	2.11	
	5. 行動(保存)	33	2.64	.82	2.76	.83	2.76	.87	1.15	
成果発信	6. 会話(遺産)	33	2.58	.94	2.64	.86	2.91	.77	3.24 *	
	7. 行動(会議)	33	2.73	1.01	2.64	.93	2.91	.84	2.90	

有意確率は*: $p<.05$, **: $p<.01$, ***: $p<.001$ を示す。3回回答した3-B組の33名を対象。筆者作成

項目6 会話(遺産)については、0.1%水準の主効果がみられ ($F(2, 62) = 17.83$; $p < .001$), 多重比較の結果、1回目と3回目、2回目と3回目の間に0.1%水準の有意差がみられた。項目7 行動(会議)については、0.1%水準の主効果がみられ ($F(2, 62) = 15.07$; $p < .001$), 多重比較の結果、1回目と3回目の間に0.1%水準の有意差、1回目と2回目の間に5%水準の有意差、2回目と3回目の間に1%水準の有意差がみられた。

項目1 から項目3 で世界遺産についての関心や認識や責任がかなり高まり、項目4 と5 で世界遺産に関わる社会参加の意識がかなり高まり、項目6 と7 で学習成果を発信する意識がかなり高まった。2016 年に比べて項目5 の保存の意識が高まった。2017 年の実践は、2016 年と同様に、生徒の異文化理解が深まり、行動の変革が促されたといえる。また、世界遺産について思考・判断・表現する活動全体の効果が高いことがわかる。

④ 2018 年の実践の結果

項目1 関心(遺産)については、0.1%水準の主効果がみられ ($F(2, 64) = 10.79$; $p < .001$), 多重比較の結果、1回目と3回目の間に1%水準、2回目と3回目の間に0.1%水準の有意差がみられた。項目2 認識(遺産)については、1%水準の主効果がみられ ($F(2, 64) = 5.58$; $p < .01$), 多重比較の結果、1回目と3回目の間に5%水準、2回目と3回目の間に1%水準の有意差がみられた。項目3 責任(遺産)については、5%水準の主効果がみられ ($F(2, 64) = 4.86$; $p < .05$), 多重比較の結果、1回目と3回目の間に5%水準の有意差がみられた。項目4 行動(宣伝)、項目5 行動(保存)については、統計学上の有意差がみられなかった。

項目6 会話(遺産)については、5%水準の主効果がみられ ($F(2, 64) = 3.24$; $p < .05$), 多重比較では統計学上の有意差がみられなかった。項目7 行動(会議)については、統計学上の有意差がみられなかった。

項目1 から項目3 で世界遺産についての関心や認識や責任が高まったが、項目4 と5 で社会参加の意識が高まらなかった。項目6 で学習成果を発信する意識が若干高まっている。2018 年の実践は、2016 年や2017 年の実践と異なり、異文化理解は若干深まっているが、行動の変革の促しが不十分であることがわかる。これは2016 年や2017 年に比べて、ほとんどの項目でアンケートの1回目の平均値が既に高いことと、思考・判断・表現する対象が他国のことであったためと考えられる。

(2) 客観式アンケート結果による分析

関心(遺産)・認識(遺産)の項目を異文化認識、責任・会話(遺産)の項目を異文化尊重、行動(宣伝)・行動(保存)の項目を異文化対応、行動(宣伝)・行動(保存)・行動(会議)の項目を行動の変革に対応させて分析する。

2016 年の実践前後で、世界遺産の学習成果に関わる関心(遺産)、認識(遺産)、責任(遺産)、行動(宣伝)、行動(保存)の全項目で平均値が高くなり、統計学上の有意差がみられる。特に、関心(遺産)、責任(遺産)、行動(宣伝)で顕著である。学習成果の発信に関わる会話(遺産)、行動(会議)でも平均値が高くなり、統計学上の有意差がみられる。地域の世界遺産の特色と価値についてまとめ伝える地理 ESD 授業を核とした単元は、学習者が自分とのつながりから思考・判断し、他地域とのつながりから表現することで、異文化理解を深め、行動の変革を促しているといえる。

2017 年の実践前後で、世界遺産の学習成果に関わる関心(遺産)、認識(遺産)、責任(遺産)、行動(宣伝)、行動(保存)の全項目で平均値が高くなり、統計学上の有意差がみられる。特に、関心(遺産)、行動(宣伝)、行動(保存)で顕著である。学習成果の発信に関わる会話(遺産)、行動(会議)は最初から平均値が高い状態からさらに高くなり、統計学上の有意差がみられる。世界文化遺産から日本人の思いや価値観(心)についてまとめ伝える地理 ESD 授業を核とした単元は、学習者が自分とのつながりから思考・判断し、他地域とのつながりから表現することで、2016 年の実践を踏まえて生徒の異文化理解を深め、行動の変革を促しているといえる。

2018 年の実践前後で、世界遺産の学習成果に関わる全項目は最初から平均値が高い。この状態から若干高くなり、関心(遺産)、認識(遺産)、責任(遺産)に統計学上の有意差がみられ、特に、関心(遺産)で顕著である。学習成果の発信に関わる会話(遺産)、行動(会議)も最初から平均値が高く、思考・判断・表現を経てもあまり高くなっていない。豪の世界遺産の顕著な普遍的価値を意識し、それらの継承や保存についてまとめ伝える地理 ESD 授業を核とした単元は、統計的に生徒の異文化理解や行動の変革の促しが不十分である。同じ生徒にとった記述アンケート「世界遺産とどのように関わっていくか」では、継承や保存の意識の高まりが確認できたため、生徒の異文化理解や行動の変革の意識が既に高いことが大きな要因と推察される。

5. おわりに

本稿では、ESD としての異文化理解教育を推進していくことが求められているユネスコスクールである大学と中学校が協同して、社会科の特設授業を設定して、思考・判断したことの成果を英語や総合学習と連携させて表現していく、異文化理解の深まりの段階に対応させた地理 ESD 授業プログラムを開発した。授業実践を行い、遠隔会議まで参加した生徒の客観式アンケート結果からプログラムの有効性を検討した。

異文化理解を視点とした地理 ESD 授業を核としたプログラムは、世界遺産のテーマに対して、生徒が思考・判断し、遠隔会議で外国の生徒に伝えるために学習成果をまとめる表現、他地域に発信するという表現により、生徒の異文化理解を深め、行動の変革を促すことに一定の効果があることが明らかになった。

第 8 表は、2018 年の遠隔会議後に選抜クラスの 3-B の生徒に記述式アンケートを実施し、項目「3 年間の世界遺産学習の感想(身に付いた力など)」の記述について趣旨を変えずに集約した結果(複数回答)である。

異文化理解の深まりでは、異文化認識に関連して、世界遺産の知識が身に付いたことや、取り上げた世界遺産の特色や価値を捉えることを意識していることがわ

かる。異文化尊重に関連して、世界遺産を通して他国の見解を踏まえた相互理解の大切さや世界遺産の見方・考え方や解釈の違いを意識し、異文化対応に関連して、世界遺産を通じた他国との関わり方を意識していることがわかる。

行動の変革の促しと関連して、世界遺産を保護するプロジェクトへの参加を意識していることや、遠隔会議に積極的に参加していくことや世界遺産についての学習を自ら取り組んでいく意識の高まりがわかる。

学習成果伝達と関連して、内容を相手に分かりやすく伝えることや相手の内容を聞き取ることや遠隔会議の経験の価値を意識していることがわかる。

記述式アンケートから、異文化理解を視点とした地理 ESD 授業を核としたプログラムは、異文化理解を深め、行動の変革の促しに一定の効果があるといえる。

3 年間の客観式アンケートと記述式アンケートの分析より、本稿で提案した異文化理解の深まりの段階を踏まえて、世界遺産を思考・判断・表現する単元の授業実践は、系統的な地理 ESD 授業と評価できる。

2018 年の世界遺産への対応を思考・判断・表現する授業では、2016 年や 2017 年の実践に比べて、異文化理解を深め、学習者の行動の変革を促すことができなかった。これは、学習者のレディネスが高まった状態であったこととともに、自分事として思考・判断・表現が難しかったことが考えられる。他国の世界遺産の対応を自国の世界遺産と関連づけることなどが考えられる。

3 年間のプログラムを通して、ボード作り以降の遠隔会議に向けて表現する活動後に、異文化理解が深まり、行動の変革を促すことができる傾向があった。社会科の特設授業においても、単に世界遺産の知識を習得させるのではなく、地理的な見方・考え方を働かせて思考・判断させる活動を充実させる必要がある。また、通常の地理授業においても世界や日本の地誌学習において、地域性や人々の生活様式を捉えるために世界遺産を積極的に取り入れて、密に連携させていきたい。

また、振り返りでは、異文化理解に関する世界遺産の学習成果そのものより、遠隔会議に向けた学習成果の伝達における英語のコミュニケーションに生徒の意識が向いていた。今後、英語のコミュニケーションの内容や、世界遺産を通じた学習成果を再度振り返る時間を確保するなど、学習者の意識が異文化理解に向くような手立てを講じる必要がある。

第 8 表 3 年間の世界遺産学習の成果

3 年間の世界遺産学習の感想(身に付いた力など)	
異文化理解の深まり	<input type="radio"/> 世界遺産の知識：9 <input type="radio"/> 世界遺産の特色や価値を捉える：6 <input type="radio"/> 世界遺産への興味・関心：4 <input type="radio"/> 世界遺産を通じた相互理解(他国の見解)：3 <input type="radio"/> 世界遺産の見方・考え方や解釈：2 <input type="radio"/> 世界遺産を通じた他国との関わり方：1
行動の変革の促し	<input type="radio"/> 遠隔会議に参加したい：4 <input type="radio"/> 世界遺産を大切に(プロジェクト参加)：3 <input type="radio"/> 世界遺産について学んで(調べて)いく：2
学習成果伝達	<input type="radio"/> 学習成果を外国の生徒に伝える力：9 <input type="radio"/> 学習成果を英語で聞き取る力：3 <input type="radio"/> 遠隔会議はよい経験：3
その他	<input type="radio"/> 世界遺産学習(遠隔会議)は楽しかった：9 <input type="radio"/> 英語を学べた：5 <input type="radio"/> オーストラリアに行ってみたい：4 <input type="radio"/> 他国のことを学べた：3 <input type="radio"/> コミュニケーション能力(会話)がついた：2

3-B 組 33 名の複数回答。数字は集約した延べ数。筆者作成

註

- 1) 文部科学省(2008, p. 12)を参照した。
- 2) UNESCO(2004)のESDの国際実施計画フレームワークで示された社会・文化領域に属する重点分野の一つである。翌年の国際実施計画では環境・経済・社会領域と示され、重点分野から異文化理解が抜け落ちた。
- 3) 永田(2019, p. 67)を参照した。
- 4) 2008・2009年版と2017・2018年版の学習指導要領で、異文化理解の視点は小学校では日本とつながりが深い国の人々の生活、高等学校では生活文化の多様性で示されているが、中学校では世界各地の人々の生活と環境で意識して取り上げる必要がある。
- 5) 文部科学省(2018, p. 29)は、社会的事象の地理的な見方・考え方を働かせて、考察、構想する際の「視点や方法(考え方)」としている。
- 6) 金野(2018, p. 21)は、顕著な普遍的価値は絶対的で固定的ではなく、情勢や状況に大きく依存しながら世界遺産委員会によって構築されたものとした。
- 7) 2015年度の日本地理教育学会のシンポジウム「世界遺産と地理教育ー自然と文化の継承を考えるー」では、世界遺産を通して、自然と文化を継承していくことが確認され、ESDの理念をもとに地理授業を実践することが提案された。
- 8) 地理学者が地表面に展開する諸現象の分布について説明・解釈するときの問いから導出された地理学研究の中心的概念であり、1992年の地理教育国際憲章において示された。
- 9) ユネスコスクールは、現代世界の諸課題に学習者が対応できる新しい教育内容や手法を開発し、ESDの推進拠点としての役割とともに、異なる習慣、伝統、価値観に対する理解の促進が期待されている。
- 10) 永田(2019)は、2016年と2017年の単元における生徒の伝達の事例を紹介している。

文献

金野誠志「文化遺産の『顕著な普遍的価値』を相対化する世界遺産教育の試みー『紀伊山地の霊場と参詣道』八鬼山問題を事例としてー」『地理教育研究』No. 22, 2018, pp. 20-29

唐木清志「SDGsに基づくカリキュラム開発」井田仁康編『持続可能な社会に向けての教育カリキュラムー地理歴史科・公民科・社会科・理科・融合ー』古今

書院, 2021, pp. 2-13

国連持続可能な開発のための教育の10年関係省庁連絡会議『わが国における「国連持続可能な開発のための教育の10年」実施計画』2006

小原友行「広島プロジェクトの3ヵ年の研究から学ぶものー異文化理解教育のカリキュラム開発の視点と方法ー」広島大学国際理解研究会『アメリカ合衆国の社会と文化の理解のためのカリキュラム開発研究』第3集, 1996, pp. VII1-12

今野良祐「世界遺産を素材とした地理教育・ESD実践の試みー科目『世界遺産で学ぶ地理』の開発と実践ー」『筑波大学附属坂戸高等学校研究紀要』第55集, 2018, pp. 69-78

洪澤文隆「地球的課題を地理的に扱う教材開発」洪澤文隆編『新地理授業を拓く・創る』古今書院, 2002, pp. 124-125

瀬田幸人「小学校における理想的な異文化理解教育の実践についてー外面的文化要素の観点からー」『岡山大学教育学部研究集録』135, 2007, pp. 109-120

田渕五十生『世界遺産教育は可能かーESD(持続可能な開発のための教育)をめざしてー』東山書房, 2011

永田成文『『地理総合』における国際理解の授業ー多文化共生に向けて異文化理解を深めるー』『新地理』第65巻第3号, 2017, pp. 117-127

永田成文「社会参加の意識を高める社会科と英語の連携による異文化理解学習の開発ー地域の世界遺産の伝達を通してー」『日本教育大学協会研究年報』第37集, 2019, pp. 67-79

古田陽久・古田真美『世界遺産ガイドー日本編ー2016改定版』シンクタンクせとうち総合研究機構, 2015

森茂岳雄「異文化理解教育」日本社会科教育学会編『社会科教育事典』ぎょうせい, 2000, pp. 80-81

文部科学省『小学校学習指導要領解説 社会編』東洋館出版社, 2008

文部科学省『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 社会編』東洋館出版社, 2018

UNESCO, *United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014): Draft International Implementation Scheme, 2004*

(ながた しげふみ: 広島修道大学)

投稿: 2023年1月16日

受理: 2023年2月5日

地理教科書の用語から見た都市学習の課題

山口 幸男

キーワード：地理教育、都市学習、地理教科書用語、中・高の系統性、広域中心都市、地方中枢都市、日本の都市の特質、地理学と地理教育

1 はじめに

「都市」は地理学習における重要な内容をなしている。本稿では、地理教科書上の都市用語を資料として、都市学習の課題・あり方に関する若干の考察を行う。都市学習に関する論考は、早期の中川（1966、1974）、北川（1967）をはじめ、これまでもいくつかあるが（山口 1980、井田 1989、関根 1990、長崎・相澤 1999、秋本 2001、青柳・平澤・藤崎 2009、藤塚 2021）、地理教科書上の都市用語を総体的に取り上げ、都市学習の課題について考察した例はほとんどない。教科書の都市用語を取り上げることの長所としては、都市学習の全体像が把握できる、中学・高校の系統性（関連性）を捉えることができる、時系列的考察がしやすいなどの諸点が考えられる。本稿では地理教科書上の都市用語を資料として、次の3点の課題について考察する。いずれも従来ほとんど取り上げられていない内容・課題である。

- ①都市学習の全体像と中学・高校の系統性（関連性）
- ②都市地理学の用語と地理教育上の用語
- ③都市の内部構造と日本の都市の特質

取り上げた教科書は下記の中学校4社の社会科地理教科書、高校2社の地理A、地理Bの教科書、計8冊である。東京書籍と帝国書院の教科書を主としたのは、中学校地理においてこの2社の採択部数が特に多いことによる（注1）。

〈中学校〉 東京書籍、帝国書院、教育出版、日本文教出版

〈高校〉 東京書籍地理A・地理B、帝国書院地理A・地理B

具体的な都市用語の確認は各教科書の「さくいん」の中から、都市学習関連の用語を取り出すという方法を用いた。この方法は、「さくいん」未記載でも本文では取り上げられている用語があること、「さくいん」の記載基準が教科書によって異なっていることなど、

万全とはいえないものの、中学校、高校にわたって都市用語の全体像を捉え得る資料としては簡便でありながら有効な方法と考える。

2 都市学習の全体像と中学・高校の系統性（関連性）

確認された都市用語は全部で75個であった。75個を教科書別、索引のあいうえお順に一覧表として示したのが表1である。これらを内容的に8つのグループ（A-H）に分類したのが表2である。最も多いのはAの「都市の内部構造」（21個）、次がBの「都市化・都市圏等」（14個）、次がGの「都市計画・都市政策」（10個）、Cの「都市機能等」（10個）であった。少ないのはEの「都市システム」（3個）、Dの「中心地等」（7個）であった。都市地理学の研究は、都市を「面」として捉える研究と、都市を「点」として捉える研究とに大きく分けられる（阿部 2003）。教科書記述では「都市の内部構造」、「都市化・都市圏等」など、「面」として捉える都市用語が多く、これは都市地理学研究の傾向と一致する（阿部 2003）。しかし、都市地理学研究においては「都市システム」、「中心地等」など「点」としての研究も重要性を持っており、このことからすると、地理教育用語の場合は少ないといえる。この理由としては、「面」としての都市は景観的・直観的に捉えやすいため、生徒にとって理解しやすく、教育的立場からは扱いやすいことが考えられるが、「点」としての都市用語自体がもともと少ないということもあるかも知れない。

次に、これらの都市用語を中学、高校別に検討してみると、中学校が35個、高校が62個と高校のほうが圧倒的に多い。中学校は地誌学習を主体としているので、都市は地誌学習の中で取り上げられることになるが、高校は系統地理的な学習なので都市そのものを直接的に取り上げることができるためと考えられる。「中学校のみに登場」、「中学・高校ともに登場」、「高

表1 地理教科書の索引における都市関係用語

○索引に記載あり

都市関係用語 (あいうえお順)	中学地理				高校地理			
	東書 令 3	帝国 令 3	教 出 令 3	日 文 令 3	東書 A 平 29	帝国 A 平 29	東書 B 令 3	帝国 B 平 25
一極集中、東京一極集中		○	○	○	○	○	○	○
インナーシティ(インナーシティ問題)					○	○	○	○
インフラストラクチャー					○	○	○	○
ウォーターフロント (開発)						○	○	○
衛星都市				○			○	○
エコタウン	○			○				
エスニシティ・エスニックタウン			○				○	
オールドタウン化					○			
環境モデル都市	○			○				
観光保養都市								○
空洞化					○		○	○
グリーンベルト							○	○
県庁所在地	○	○		○				
郊外、郊外化				○	○			
高山都市			○				○	
港湾都市							○	
コンパクトシティ (都市のコンパクト化)			○		○	○	○	
コナーベーション							○	
再開発	○	○		○	○			○
再都市化					○		○	
三大都市圏	○	○	○	○			○	○
ジェントリフィケーション					○		○	○
首位都市(プライメイトシティ)					○		○	○
首都	○	○						
宗教都市							○	○
住宅都市							○	
首都機能の移転								○
城下町	○		○					
城塞都市								○
ショッピングセンター		○		○				
新都心								○
ストリートチルドレン								○
スプロール現象					○	○	○	○
スラム(スラムクリアランス)	○	○	○	○	○	○	○	○
政治都市							○	○
政令指定都市	○	○	○	○				
世界都市	○	○			○		○	
扇状 (構造) モデル							○	○
大都市圏(メトロポリタンエリア)							○	
大ロンドン計画							○	○
多核心モデル								○
多極分散型の都市システム							○	

谷口集落								○
ターミナル駅	○	○						
地方中枢都市	○		○	○				
昼間人口	○	○	○				○	○
中心業務地区 CBD						○	○	○
中心地機能					○		○	
中枢(管理)機能	○						○	
田園都市構想							○	○
同心円(構造)モデル							○	○
都市化		○		○	○		○	○
都市型水害								○
都市気候								○
都市機能							○	○
都市圏		○						○
都市システム					○		○	
都市文化				○				
都市問題	○	○		○	○	○		
都心地域(都心)	○	○		○			○	○
都心回帰	○				○		○	
ドーナツ化現象	○		○			○		○
ニュータウン	○	○	○	○	○	○	○	○
パークアンドライド						○	○	○
ヒートアイランド	○	○		○	○		○	○
副都心		○	○	○			○	○
文化首都、文化都市					○			
平和記念都市		○						
ホームレス								○
メガロポリス、巨帯都市							○	○
メトロポリス、巨大都市							○	○
門前町			○					
夜間人口	○	○	○				○	○
臨海副都心			○					
ロードプライシング制度						○		

校のみに登場」に分けてみると、それぞれ 13 個、22 個、40 個となり、高校に多いことが一層はつきりし、さらに、「高校のみに登場」を「高校 A のみ」「高校 B のみ」に分けると、前者 3 個、後者 25 個となり、高校 B で特に多いことがわかる。

中・高での具体的な用語をみると、「中学校のみ」では「ショッピングセンター」「ターミナル駅」などの日常生活的な用語と、「県庁所在地」「政令指定都市」「首都」「環境モデル都市」「平和記念都市」など政策的・行政的な用語が目につく。これに対し「高校のみ」では「扇状モデル」「多核心モデル」「同心円モデル」「コナベーション」「プライメイトシティ」

「都市システム」などの都市の理論に関わる用語と、「グリーンベルト」「大ロンドン計画」「田園都市構想」などイギリスの都市計画に関する用語が目につく。

「中学・高校ともに登場」の用語は、都心、副都心、再開発、ドーナツ化現象、昼間人口、夜間人口、都市化、都市圏、衛星都市、ヒートアイランドなど 22 個であった。これらは、都市地理学の専門用語ではあるが、社会的にかなり一般化した用語概念になっているように思われる。この点に、地理学の学問的成果が教科書に、そして社会一般に大きな影響を与えている姿を見てとることができよう。

以上のように中学校と高校では都市用語に違いがあ

表2 都市用語の内容分類別一覧表

都市用語の内容 分類（用語数）	中学校のみ	中・高校共通	高校のみ
A 都市の内部構造 （21 個）	ショッピングセンター ターミナル駅 臨海副都心	再開発 昼間人口 都心 都心回帰 ドーナツ化現象 副都心 夜間人口	インナーシティ インフラストラクチャー ウォーターフロント オールドタウン化 空洞化 ジェントリフィケーション 新都心 扇状（構造）モデル 多核心モデル 中心業務地区（CBD） 同心円（構造）モデル
B 都市化 都市圏 巨大都市 郊外 （15 個）		一極集中 衛星都市 郊外 三大都市圏 都市化 都市圏 ニュータウン	コナーベーション 再都市化 住宅都市 スプロール現象 大都市圏 メガロポリス メトロポリス
C 都市機能 特徴的都市 （10 個）	都市文化	エスニシティ 高山都市	観光保養都市 港湾都市 宗教都市 政治都市 谷口集落 都市機能 文化都市・文化首都
D 中心都市 中心地 （7 個）	県庁所在地 政令指定都市 地方中枢都市 首都	世界都市 中枢機能	中心地機能
E 都市システム （3 個）			首位都市・プライメイトシティ 多極分散型の都市システム 都市システム
F 都市の歴史 （3 個）	城下町 門前町		城塞都市
G 都市計画・ 都市政策 （10 個）	エコタウン 環境モデル都市 平和記念都市	コンパクトシティ	グリーンベルト 首都機能の移転 大ロンドン計画 田園都市構想 パークアンドライド ロードプライシング制度
H 都市問題 都市環境 （7 個）		スラム 都市問題 ヒートアイランド	都市型水害 都市気候 ホームレス ストリートチルドレン

る。高校は中学校に比べて都市用語の数が圧倒的に多いこと、中学校では日常生活に関する用語に特色があるのに対し、高校（特に地理 B）では都市理論に関する用語に特色があること、「中学・高校ともに登場」の用語は社会的一般的に普及した都市地理学専門用語といえること、などである。これらのことから、中学校と高校との間には、都市用語に関してかなり明瞭な系統性のあることがわかる。一言でいえば、生活的・政策的用語→社会的一般化した専門的（都市地理学）用語→都市地理学理論の専門的用語、という系統性・関連性である。これは、生徒の発達段階に対応したものといえようが、中学校が社会科の中の必修の「地理的分野」の学習であり、高校は地理歴史科の中の選択科目「地理」の学習であるというカリキュラム上の違いも背景にあるように思われる。

3 都市地理学の用語と地理教育上の用語－広域中心都市と地方中枢都市－

この項では、都市地理学の用語と地理教育での用語の扱いの違いについて、「広域中心都市、地方中枢都市」の事例を取り上げて考察する。

広域中心都市という用語概念は、北川（1962）の論文「日本における広域中心都市の発達と意義」において誕生し（阿部 2003）、1969 年には日本地理学会でシンポジウムが開催され、その成果が木内・田辺編（1971）『広域中心都市－道州制の基礎－』として出版された。この頃、広域中心都市に関連する著書・論文の数は多く、活況を呈した。しかし、日野（2017）によれば、広域中心都市という概念は地理学以外の分野に普及することはなかったという。一方、国土庁の「地方都市の整備に関する中間報告」（1976）、及び、1987 年の第四次全国総合開発計画において「地方中枢都市」の用語が使用され、地理教育においては 1981 年発行の中学校社会科地理的分野の教科書において「地方中枢都市」が登場した、と日野は述べている（日野 2017）。

そこで、東京書籍と帝国書院の 2 社の中学校地理教科書を時系列的に調べてみた。その結果が表 3 である。これをみると、「広域中心都市」という用語概念はいずれの教科書においても取り上げられていない。一方、「地方中枢都市」という用語概念は、東京書籍の昭和 62 年発行教科書から今日（令和 3 年）に至るまで取り上げられている。ところで、日野は上述のように 1981

年（昭和 56 年）の教科書に登場したと述べた。そこで、その年次の各社（東京書籍、帝国書院、学校図書、日本書籍、中教出版、教育出版、大阪書籍）の教科書を調べたところ、東京書籍の昭和 56 年教科書に登場していることが確認できた。日野が 1981 年登場と言ったのは、この東京書籍の教科書のことと思われる（注 2）。ただ、昭和 56 年教科書では索引における記載はなく、昭和 59 年教科書も同じである。昭和 62 年教科書に至ってはじめて本文と索引の両方に登場するという経緯になる。したがって、地方中枢都市という用語概念は、日野の言う通り、地理教科書においては昭和 56 年以降、今日まで用いられているといえる。

帝国書院の教科書では「地方中枢都市」という用語は用いられていないが（ただし、「地方中心都市」という用語は平成 14 年教科書で用いられている）、取り上げた現行の 4 社の教科書のうち 3 社で用いられていることから（表 1）、教科書では「地方中枢都市」という用語が一般的であるといっていよいであろう。なお、高校地理教科書においては、「広域中心都市」はもちろん、「地方中枢都市」も登場しない。

では、広域中心都市という用語概念が全く用いられなかったかということではなく、昭和 53 年（1978 年）発行の学校図書の教科書だけには登場していることがわかった（ただし索引には掲載なし）（注 3）。地理学研究における広域中心都市研究の高まりを受けたものと考えられる。しかし、同社のその後の教科書では広域中心都市は用いられていない。

以上のことからどのようなことが言えるであろうか。簡単に言えば、教育界においては、学問的用語（地理学用語）よりも政策的用語の方が妥当とされ、優先されたということである。学問的には重視され注目されたとしても、広く一般社会に普及するには、それなりの社会的基盤がなければならない。政策的用語は国家社会的にオーソライズされた用語であり、それゆえ教科書に用いられやすかったのであろう。

では、広域中心都市のどこが問題だったのであろうか。「広域」とは、政策的には市町村の範囲を超えた行政機能の及ぶところを指している。「広域市町村圏」「広域行政」などである。これに対し、「広域中心都市」は県の範囲を超えた広い地域（一般的には地方）の中心という意味であり、これは「広域市町村圏」等の「広域」とはその広がり異なっている。したがっ

表3 中学校地理教科書（索引）における「広域中心都市、地方中枢都市」等の用語の記載

●記載あり

（東京書籍）

発行年 用語	昭和 47 52 53 56 59 62						平成 2 5 9 14 18 24 28						令和 3
広域中心都市													
札仙広福													
地方中心都市													
地方中核都市													
地方中枢都市							●	●	●	●	●	●	●
メガロポリス	●	●	●				●	●	●				

（帝国書院）

発行年 用語	昭和 43 45 49 52 53 56 59 62								平成 2 5 9 14 18 24 28						令和 3
広域中心都市															
札仙広福															
地方中心都市											●				
地方中核都市															
地方中枢都市															
メガロポリス		●						●		●					

注 「札仙広福」は、「札幌仙台広島福岡」の略称。
「メガロポリス」は参考までに示した。

て、県の範囲を超えるという意味で「広域」という名称を使うことは当時としては政策的にはなじまない。政策用語として「広域中心都市」が使われなかったのはこのためではなかろうか（注4）。また、「広域中心都市」の最大の機能的特徴は地方的な広がりに対する中枢的な管理機能の存在であるが、「地方中枢都市」という名称が中枢管理という機能をかなり良く表わしているのに対し、「広域中心都市」という名称には中枢管理という機能の特質が表わされていない。このようなネーミングの良否も「広域中心都市」が敬遠された理由と考えられる。

一方、地理学研究においては今日でも「広域中心都市」の概念が盛んに用いられている（森川 2016、阿部 2019）。近年は「地方中枢都市」を用いる研究者（日野 2019）もいる（注5）。この両用語の使用法は、「地理学と地理教育の関係」という地理教育上の重要研究テーマに関する1つの研究材料を提供しているように思われる。すなわち、地理学界が、行政分野、教育分野にも普及し得るような地理学の用語概念を提唱できているのかどうかということである。地理学界がその

ような用語概念を提唱できなければ、地理学と地理教育の関係は希薄となっていくし、地理教育の立場からみれば、地理学はあまり役に立たない頼りにならない存在であるということになる。残念ながら、「広域中心都市」はそのような用語概念だったのである。

地理学界に対してやや失礼な言い方になってしまったので、少し釈明しておきたい。広域中心都市という用語概念は、地理学界の画期的な成果であり、研究が活発化したのは十分領けるところである。道州制という地方行政制度の変革を視野に入れた点は、特に注目されるものといえよう。行政分野に直接的（用語的）な影響はなかったとしても、考え方としては何らかの影響を及ぼしていると思われる。無理やり行政分野、教育分野に合わせた用語概念にする必要はなく、基本的には地理学研究として価値ある用語概念であることが最も大事である。ただ、地理教育の立場からの希望をいえば、地理学界が、行政分野、教育分野にも通用するような用語概念を創案・提唱してほしいということである。

なお、前節で述べた「中学・高校ともに登場」する

用語概念は、「広域中心都市」とは逆に、地理学研究の成果の教育的・社会的影響力の大きさを示すものといえよう。

ここで関連して「メガロポリス」について触れておこう。メガロポリスはジャン・ゴットマンが1961年に提唱した有名な地理学的概念で（谷岡 2008）、巨帯都市と訳されている。メガロポリスは中学校地理教科書では、表3にみられるように昭和40年代から登場し、平成の初期まで取り上げられていたが、以後はみられない。一方、高校地理教科書では現在でも取り上げられている。中学校教科書から姿を消したのはなぜか。その理由としては、メガロポリスの実態そのものが現実的に不明確になったためではなかろうか。『人文地理学事典』（2013）でもメガロポリスという用語概念は出てこない。代わって、世界都市、メガシティなどが登場している。高校で取り上げられているのは、かつての名残りを引きづっているのかも知れない。他の理由としては、前節で述べた中学と高校の発達段階・系統性から見て、メガロポリスは中学よりも高校で取り上げるのが適切と考えられたことがあるのかも知れない。いずれにしても、ここにも、地理学と地理教育の関係という課題が潜んでいるように思われる。

4 都市の内部構造と日本の都市の特質

高校地理（特に地理B）では都市の理論モデルの記載に特徴があった。そのうち、都市の内部構造に関する理論モデルとして取り上げられているのは、「同心円モデル」「扇状モデル」「多核心モデル」である。いずれもアメリカにおいて提唱されたもので、そのうち最も有名なのは社会学者バージェスが1923年に発表した「同心円モデル」である。同心円モデルにおいて注目される地帯の1つが、都心（CBD）のすぐ周囲に展開する「漸移地帯」である。頽廃地区ともいわれ、「貧困、墮落、疾病などが氾濫している地域や犯罪と悪徳のどんぞこ社会のある、いわゆるスラムや不良地区が存在している」（バージェス 1925）地域である。このような漸移地帯、頽廃地区はわが国の都市においては明瞭には認められないといわれている（田辺 1971、阿部 2003）。ところが、このことについては教科書では全く触れられておらず、そのため、わが国の都市においてもアメリカと同じような地帯が存在していると思われることになる。

漸移地帯、頽廃地区とも関連する「スラム」（田辺 1971、松村 2013）、「インナーシティ」（高山 2013）、「ジェントリフィケーション」（藤塚 2013、藤塚 2021）などの用語概念は欧米の都市や発展途上国の都市を特徴づけるものとして地理教科書で取り上げられ、かなり詳しい説明がなされている（注6）（注7）（注8）。しかし、これらの概念がわが国の都市にそのまま適用できるとは限らない（成田 1999）。そもそも、インナーシティ、ジェントリフィケーションという英語のままの言葉では理解しにくい。適切な日本語の用語が必要なのではなかろうか。

都市の内部構造のうち都心部の構造に関しても、わが国の場合は城下町等の歴史的要素が重要要素となっており、アメリカの都市と同じというわけではない（桑島 1971、田辺 1971）。

要するに、わが国の都市の内部構造が欧米や発展途上国の都市と全く同じものとして捉えられてしまう危険性があるということである。わが国の都市の内部構造にはわが国ならではの特質があり、なぜそういう特質があるのかを理解することこそが、わが国の都市学習にとって最も大切なことではなかろうか。

わが国の都市の特質が留意されないのはなぜか。高校地理では世界の学習に中心があるため、わが国のことは二の次になってしまうためであろう。前述した「広域中心都市、地方中枢都市」が高校地理において取り上げられていないのも同じ理由のように思われる。わが国の都市の特質が留意されない他の理由としては、都市の一般性・理論性が重視され（井田 1989、秋本 2001）、特殊性（日本の都市の特色）への関心が希薄なことがあるように思われる。

5 おわりに

本稿では地理教科書にみられる都市用語を資料として分析するという方法によって、地理教育における都市学習に関する3つの課題について考察した。その考察結果は本文中で述べた通りであり、繰り返さない。また、本稿では、考察した内容が「中学・高校の系統性（関連性）」、「地理学と地理教育との関係」、「日本の特質（日本の都市の特質）の扱い」という地理教育上の重要テーマに関わる研究の一端であるということの確認ができた。今後とも、都市学習に限らず、これら重要研究テーマと関連づけた考察を深めていくた

い。

本稿内容は、日本地理教育学会 2022 年大会（信州大学、8 月 21 日、オンライン開催）にて発表した。

注

(1) 本研究では主として「東書」と「帝国」の 2 社の教科書を取り上げたが、本研究の中心的問題意識が「広域中心都市と地方中枢都市」にあったので、中学校に関しては他の 2 社の教科書も参考までに取り上げた。

(2) 昭和 56 年の教科書（東京書籍）で具体的事例として取り上げられた都市は仙台市である。地方中枢都市の具体的事例は仙台市から始まったといえる。教科書では次のように述べられている。

・・・【東北地方の中心都市】・・・このように行政や企業などの地方を管理する機関が集まっている都市を地方中枢都市とよんでいる。地方中枢都市には、仙台市のほかに札幌市・広島市・福岡市などがある。・・・

(3) この教科書（昭和 53 年、学校図書）では、単元「中国・四国地方」の中で、広島市が広域中心都市の事例として取り上げられている。その文章は下記である。

・・・広島は中国・四国地方最大の都市で、・・・中心部には、政府の出先機関や大会社・銀行の支社・支店、デパート、高級専門店などが多く集まり、福岡・仙台・札幌などと同じように、広域中心都市となっている。・・・

また、欄外で、広域中心都市について次のような説明がなされている。

・・・「都市のはたらきが、1 つの都道府県をこえて周辺地域におよび、その地域の中心的な役割を果たしている都市をいう。」・・・

(4) 平成 6 年に「広域連合」という制度が創設され、都道府県を超えた範囲にまたがる広域行政が可能になった。平成 22 年には「関西広域連合」が誕生している。このような動向からすると、将来、「広域中心都市」という概念が政策的にも導入される可能性がないとはいえない。

(5) このことは、教科書用語（政策用語）が地理学研究に影響していることを示しており、教科書・政策→地理学という方向性を示している点で注目される。一方、地理学の立場から、教科書の記述内容の問題点を指摘する論考も少なくない（西城 2007、徳安 2011）。

(6) スラムについては、東京書籍高校地理 B 教科書で、次のように解説されている。

・・・大都市の都心部や周辺地域にみられる、低所得の人々が密集して居住する不良住宅地。居住環境が劣悪で、一般に衛生状態が悪く、問題視されている。・・・

(7) インナーシティ、ジェントリフィケーションについては、東京書籍高校地理 B 教科書で、次のように解説されている。

・・・大都市の都心周辺ではインナーシティとよばれる古くからの市街地が存在することが多い。近年、インナーシティはその立地が見直され、老朽化した建物を改修したり取り壊したりして、計画的な再開発が行なわれている。それに伴って郊外に流出した高所得層が移り住み、「高級化」が進む現象をジェントリフィケーションとよぶ。いっぽう、それまで住んでいた低所得者は再開発により追い出されることが多い。こうした現象はスラムクリアランスとよばれ、新たな問題を引き起こしている。・・・

(8) ハバート他著（2002）の訳書では、訳者作成の用語解説において、インナーシティ、ジェントリフィケーションは次のように解説されている。

インナーシティ・・・低所得者が密集する都心周辺部

ジェントリフィケーション・・・インナーシティ地区において裕福な中産階級専門職の人々が流入することによって衰退地区が再開発されること。

参考文献

- 青柳慎一・平澤香・藤崎顕孝「都市」、中村・高橋他編『地理教育講座第Ⅱ巻地理教育と地誌・地図』古今書院、pp.605-612、2009.1.
- 秋本弘章「作業学習による都市の内部構造の指導—地理的見方・考え方の指導例として—」、新地理 49-2、pp.31-39、2001.9.
- 阿部和俊『20 世紀の日本の都市地理学』古今書院、全 272 頁、2003.4.
- 阿部和俊「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（2015 年）」、阿部・杉浦編『都市地理学の継承と発展—森川洋先生傘寿記念献呈論文集—』株式会社あるむ、全 114 頁、pp.4-14、2019.7.
- 井田仁康「都市分布の規則性を基にした中学校社会科地理の学習—「一般的共通性」の追及—」、新地理 37-3、pp.1-10、1989.12.
- 北川健次「地理教育における都市の取り扱いについて」、社会科研究 15 号、pp.67-71、1967.4.
- 木内信蔵・田辺健一編『広域中心都市—道州制の基礎—』

- 古今書院、全 284 頁、1971.10.
- 桑島勝雄『都市の機能地域』大明堂、全 184 頁、1971.3.
- 西条潔「地形から捉える地域環境」、小林浩二編『実践地理教育の課題』（ナカニシヤ出版）全 262 頁、pp.4-12、2007.10.
- 関根清「扇状地形成モデルによる都市化現象の社会科教材化に関する一試論」、新地理 39-3、pp.11-19、1990.12.
- 高山正樹「インナーシティ」、人文地理学会編『人文地理学事典』丸善出版、pp.374-375、2013.9.
- 田辺健一『都市の地域構造』大明堂、全 259 頁、1971.9.
- 谷岡武雄「メトロポリスの提唱者、ジャン・ゴットマンの生涯と業績」、立命館地理学第 20 号、pp.1-7、2008.
- 徳安浩明「北海道の村落に関する学習内容の改善－屯田兵村の多様性と殖民地区画－」、地理教育研究第 8 号、pp.34-42、2011.3.
- 中川浩一「都市は系列化してみよう」、中川・関谷・佐藤・寺沢『地理教材のとらえ方（2）』古今書院、全 232 頁、pp.137-148、1966.4.
- 中川浩一「都市学習の理念と展開」、尾留川監修・中川編著『中学校地理指導の研究とその実践』葵書房、全 441、pp.245-261、1974.8.
- 長崎正・相澤善雄「都市の見方・考え方」、井上・相澤・戸井田編『新しい地理授業のすすめ方－見方・考え方を育てる－』古今書院、全 220 頁、pp.134-143、1999.8.
- 成田孝三「大都市衰退地区の再生－磁場としての大都市インナーエリアー」、奥田道大編『講座社会学 4 都市』東京大学出版会、全 314 頁、pp.65-104、1999.1.
- ハバート・キチン・パートレイ・フラー著、山本正三・菅野峰明訳『現代人文地理学の理論と実践－世界を読み解く地理学的思考－』明石書店、全 412 頁、訳書 2018.11（原書 2002）.
- バージェス著、大道・倉田訳「都市の発展－調査計画序論」、パーク・バージェス他編『都市－人間生態学とコミュニティ理論－』鹿島出版会、全 181 頁、pp.49-64、訳書 1972.9.（原書 1925）.
- 日野正輝「用語「広域中心都市」、「地方中枢都市」、「札幌仙広福」の登場と定着」、日本地理学会発表要旨集 No.91、p.175、2017.3.
- 日野正輝「日本の主要都市における 2010 年代の支店集積量の動向－減少それとも回復－」、阿部・杉浦編『都市地理学の継承と発展－森川洋先生傘寿記念献呈論文集－』株式会社あるむ、全 114 頁、pp.15-22、2019.7.
- 藤塚吉浩「ジェントリフィケーション」、人文地理学会編『人文地理学事典』丸善出版、pp.376-377、2013.9.
- 藤塚吉浩「ニューヨーク市ブルックリン北部におけるジェントリフィケーションと地誌学習」、新地理 69-2、pp.119-122、2021.8.
- 松村嘉久「スラム・スクォッター」、人文地理学会編『人文地理学事典』丸善出版、pp.380-381、2013.9.
- 森川洋「2010 年の人口移動から見た日本の都市システムと地域政策」、人文地理 68-1、pp.22-43、2016.4.
- 山口幸男「高校地理における理論モデルの扱い」、学芸地理 34、pp.61-74、1980.5.

（やまぐち ゆきお：群馬大学名誉教授）

投稿：2022 年 12 月 15 日

受理：2023 年 2 月 5 日

小学校社会科における地歴連携単元の開発と主体的な学びの育成

—第4学年「きょう土の伝統・文化と先人たち」を事例として—

小澤 裕行

キーワード：地歴連携、地理的な見方・考え方、歴史的な見方・考え方、主体的な学び

1 問題の所在と研究の目的

平成29年版小学校学習指導要領では、社会科の内容構成が①地理的環境と人々の生活、②歴史と人々の生活、③現代社会の仕組みや働きと人々の生活、の3つの区分に大きく整理された。これは中学校への接続・発展を意識してのことである。しかし、内容の構成を意識しただけでは、このように3つの区分に整理された意図としては不十分であろう。中学校との接続性を考えるならば、総合社会科である小学校の学習において、意識的に地理的な見方・考え方や歴史的な見方・考え方などを意識して連携させることが重要である。

そこで参考になるのが、地歴連携の考え方である。山口(2022)は、社会科教育は地理的側面、歴史的側面、公民的側面などに分けて分科的に学習するようになっているが、可能な限り総合的に捉えるべきであるとし、その総合の捉え方の1つとして地歴連携が有効であるとしている。山口の論拠に立てば、総合社会科である小学校においても地歴連携の考え方を取り入れることができる。

地歴連携の先行実践については、山口(2011)や小澤(2018)によって整理されている。また、同じように地理と歴史の関連を目指した学習として地歴融合の考え方がある。小澤によれば、地歴連携授業は数時間の授業において地理と歴史の関連を目指し学習が完結するものであり、地歴融合は単位を通して地理と歴史を関連させた主題を学習するものである。地歴連携授業については、これまでも様々な実践が行われており、その多くは中学校や高等学校における実践である。小学校社会科の総合性という観点においては、地歴融合が適切であるが、学習指導要領で小学校社会科においても内容構成を地理、歴史、公民という大きな区分で捉えるようになったことを踏まえると、単元の一部において、地理的要素や歴史的要素を取り入れていくことが重要である。そこで、本研究では、地歴融合ではなく、地歴連携単元という立場をとる(図1)。



図1 地歴融合と地歴連携単元のイメージ

2 研究の目的

本研究の目的は、小学校社会科において、地歴連携を意識した単元を開発・実践し、その有効性を検証することである。有効性については、平成29年版学習指導要領で示された授業改善の視点である「主体的・対話的で深い学び」のうち、特に主体的な学びに注目する。主体的な学びについては、学習指導要領では、児童が社会的事象から学習問題を見いだすことや学習を振り返って新たな問いを見いだすことが重要であるとされる。そこで、開発した地歴連携単元が主体的な学びにどれくらい有効性があるのかという観点から分析し、検証する。

3 地歴連携単元の開発

開発した単元は、小学校4年生「きょう土の伝統・文化と先人たち」である。学習指導要領の内容構成では、「歴史と人々の生活」にあたる内容である。

(1) 地域教材「入鹿池」

取り上げた教材は、愛知県犬山市にある入鹿池である。入鹿池については犬山市が作成する副読本に掲載されている。入鹿池は、2015年に世界かんがい施設遺産にも登録された、人工の農業用ため池である。入鹿池は江戸時代、入鹿六人衆と呼ばれる先人たちが立てた計画によって完成した。かつて犬山や小牧が水不足で荒地が多く作物が少ない地域であったために、入

鹿六人衆はため池を造成し、未開墾の地域に水を引き入れて新田を開発する計画を立てた。ため池をつくる場所には、元々入鹿村と呼ばれる集落があった。入鹿村は三方を山に囲まれた集落で、山間から3つの川が流れ込む地形であった。その入鹿村に流れ込む出口を堰き止めてため池を造成するという、江戸時代にしては極めて大胆な計画であった。しかし、ため池をつくと入鹿村は池に沈むため、住民は移転しなければならなかった。住民の移転後も川の締め切り工事は難航し、度重なる失敗の末に入鹿池がようやく完成し、周りに新田が開発されるに至った。

この教材はそもそも地理的要素や歴史的要素を多分に含んでいるが、そこに地理的な見方・考え方や、歴史的な見方・考え方を意識的に連携させることで、地域の発展に尽くした先人は、様々な苦心や努力により当時の生活の向上に貢献したことをより深く理解させたいと考えた。以下に単元計画を示す（表1）。

表1 「きょう土の伝統・文化と先人たち」単元計画

時	主な学習課題	主な学習活動
1	入鹿池の航空写真から気付いたことを話し合おう。	・入鹿池の写真や航空写真から地形の特色を読み取る。 ・個人で入鹿池について調べたいことや疑問に思うことを考える。
2	入鹿池について学習課題をつくろう。	・それぞれが考えた入鹿池に関する問いをもとに、授業で追究したい問いを話し合う。
3 4	入鹿池の広さや深さはどれくらいだろうか。 入鹿池はなぜつくられたのだろうか。 【地理的要素】	・入鹿池についてその大きさなどを副読本をもとに調べる。 ・入鹿池がなぜつくられたのかを入鹿池周辺の地形図の等高線を一定間隔ごとに着色する活動を通して考える。
5	入鹿池はいつ、どうやってつくられたのだろうか。	・当時の入鹿村を表した絵図をもとに、池をつくるためには、三方を山に囲まれた入鹿村の一カ

		所を堤でせき止める必要があり、それにより村が池に沈むことを理解する。
6 7	あなたが当時の入鹿村の人だったら、入鹿池の工事に賛成か反対か。 【歴史的要素】	・当時の入鹿村の人々の立場になって意思決定し、入鹿池を作った地域の先人たちの思いを理解する。
8	現在の入鹿池の役割を考えよう。	・副読本から入鹿池の現在の役割を調べ、まとめる。
9	単元を通して学んだことをまとめよう。	・単元全体を通して学んだことをノートにまとめ、グループや全体で交流する。

（太枠部分は地理的要素・歴史的要素を意識した授業）

(2) 連携させる地理的要素

ため池ができる前の入鹿池の周辺は荒れ地であった。その原因は、入鹿池周辺の地形が台地であるため、水を引くことができないからであった。そこで第3・4時で、「入鹿池はなぜつくられたのだろうか」という学習課題を設定し、入鹿池築造の理由を地理的な側面から考えさせる。その際、入鹿池周辺の地形図を配付し、等高線を一定間隔ごとに着色させる。地形図を読み取りながら考えることで、入鹿池周辺が台地であり、水を引くことが容易ではなかったために、ため池が必要であったことに気付かせることをねらいとした。

また、日本最大級のため池である香川県の満濃池周辺の地形図を提示する。満濃池は、年間気温が高くて雨の少ない瀬戸内特有の気候的要因と、河川によって灌漑用水を得ることが難しかったために築造されたため池である。入鹿池の他に、古くから作られた巨大なため池があるという事実を理解させ、日本全国のため池の分布について興味をもたせたいと考えた。

(3) 連携させる歴史的要素

佐藤（2008）は、郷土の歴史は時代が古すぎて小学校3・4年生の児童には自分の問題となりにくく、関心をもたせるのに苦労する扱いにくい単元であると指摘する。そこで、児童にとって自分の問題となるように、「当時の村の住民の立場だったらどうか」と考える場

面を設定し、当時の人々の立場を共感的に考えさせることで、当時の状況を理解させることをねらいとした。ここでは、先祖代々守ってきた土地を離れなければならないが、ため池が完成することによって、周りが豊かになるという価値の葛藤に揺れる当時の住民の気持ちを共感的に理解させたい。また、歴史的な見方・考え方を働かせる問い⁽¹⁾として、「入鹿村の村民たちは全員反対していたのになぜ入鹿池が完成したのだろうか」と児童に問うことで、当時の人々はなぜその判断をしたのかを深く考えさせたい。

4 地歴連携単元の実際

授業実践はI 市立I 小学校4年生の1 学級 27 名に対して実施した。

(1) 地理的要素を連携させた授業

第3 時では入鹿池の広さや深さなどについて、副読本をもとに調べさせた。そして入鹿池が人の手によっ

てつくられたことを確認した。そして、学習課題「なぜ入鹿池はつくられたのだろうか」について予想を立てさせた。予想を立てる中で、ある児童が「木曾川が近くに流れていて水はあるから、池は必要ないんじゃないのかな」とつぶやいた。この児童の発言を全体で共有すると、子どもたちは納得した様子で、ため池をつくる必要性についてさらに疑問をもった様子であった。そこで、第4 時は入鹿池周辺の地形図を配付し、等高線を一定間隔ごとに着色させ、課題について考えさせた(図2)。その結果、多くの児童が着色した地形図を読み取る中で、入鹿池の周りの標高が高いことに着目し、台地であるため水が得られにくいという事実を理解することができた。

次に、入鹿池よりも大きなため池があることを紹介し、香川県の満濃池周辺の地形図を提示した(図3)。

すると「満濃池と入鹿池の周りの地形が似ている」と何名かの児童がつぶやいた。入鹿池と同じように人

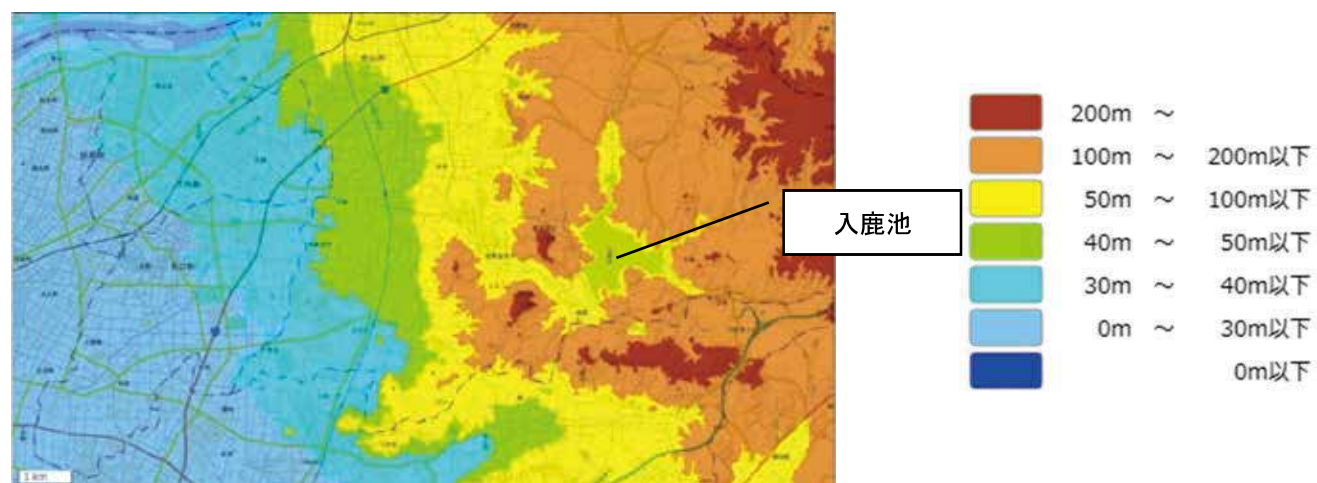


図2 入鹿池周辺の地形図⁽²⁾

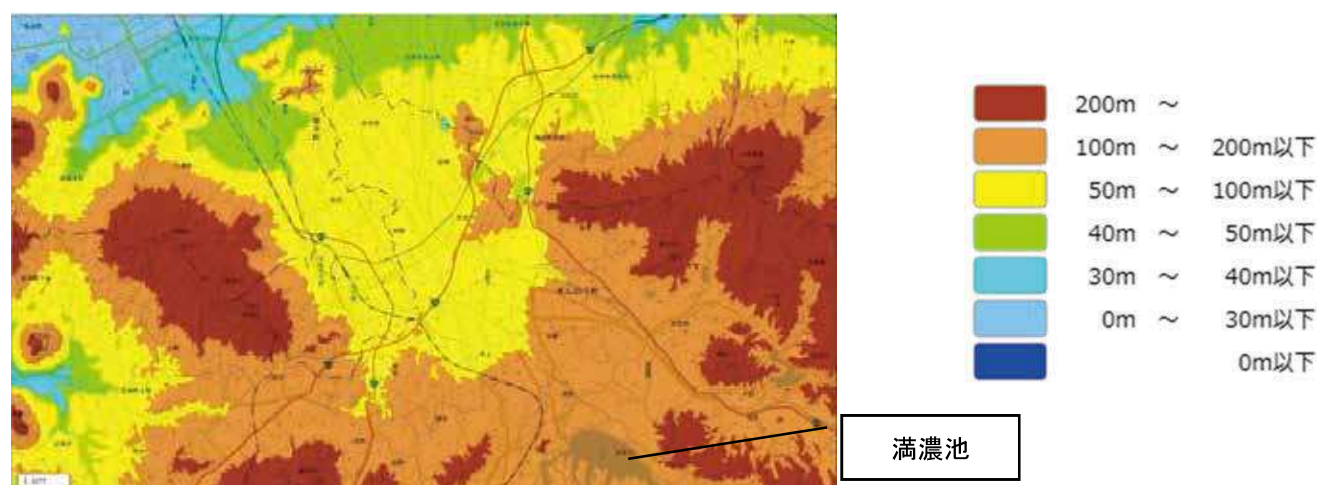


図3 満濃池周辺の地形図⁽³⁾

工の巨大なため池が他県にも存在することに児童は興味をもった様子であった。

振り返りでは、入鹿池と満濃池を比較する視点や自分たちの住む地域以外のため池はどのような理由でつくられたのかといった新たな問いが見られた（表2）。これらの問いは、地理的な見方・考え方に迫るものである。

表2 第3・4時の児童の振り返り例

- ・2つの池はどちらも山にかこまれていることが分かりました。
- ・入鹿池の他にもため池があると思うので調べてみたいです。
- ・他の池はどうしてあるとか、入鹿池と同じ理由なのか知りたい。

(2) 歴史的要素を連携させた授業

第6・7時では、入鹿村の住民が引っ越しのためにお金を補償されたことや、工事が何度も失敗したこと、入鹿池ができたことによって、約800haの農地が新しくできたことを副読本をもとに調べさせた。その上で、学習課題「あなたが当時の入鹿村の人だったら、入鹿池の工事に賛成か反対か」を提示した。

個人での意思決定の後、学級全体で討論を行った。自分の立場をより明確にするために、ネームプレートと黒板に貼らせた（図4）。



図4 入鹿池の工事は是非の板書

賛成が13人、反対が14人であった。賛成派の主な理由は、あわやきびしか食べられない状況から米が多く収穫できるようになることや、引っ越しすると尾張藩から費用が補償されるという意見だった。反対派の主な理由は、先祖代々大事に守ってきた土地を離れたくない、ため池がなくてもそこまで生活に困っていないという意見だった。

討論をしていく中で、話が入鹿村の人々の立場に限定されてきたため、これまで学んできたことをもとに再度しっかり考えるように促した。すると、入鹿池をつくる工事は何度も失敗していたことを踏まえ、工事に従事した人の立場からの意見や、「周りの村の人も荒れ地が多くて困っていると思う」という意見など、次第に多角的な視点から考える児童が出てきて、さらに議論を深めることができた。授業の終末では、「入鹿村の村民たちは全員反対していたのになぜ入鹿池が完成したのだろうか」と児童に問いかけた。すると児童からは、「引っ越すのはいやだったけど、入鹿六人衆が言っていたように周りの村のためになるから」、「自分たちの村はなくなるけど、入鹿という名前が池につけられるから」という発言があった。これらの発言から、児童は地域の発展の視点と、後世に入鹿村のことを語り継ぐという視点で考えることができるようになったといえる。

5 授業実践の考察

まず、主体的な学びの育成の観点から考察する。今回の実践では、学習課題の区切りごとに振り返りを書かせた。その際、第1時以外は、疑問に思ったことを書かせる指示はあえて出さず、どれくらいの児童が振り返りに新たな問いを記述したかを分析した。表3は児童が振り返りに記述した新たな問いの例である。

表3 児童が振り返りに記述した新たな問いの例

- ・入鹿池はため池の中で大きい方なのか。
- ・こんなに大きなため池をどうやって人の手でつくったのか。
- ・なぜこんな場所にあるのか。
- ・入鹿池の周りにはなぜ山に囲まれているのか。

新たな問いは、1回の振り返りに対して複数の問いを書いている場合も含まれている。単元を通して新たな問いを1つ以上もつことができた児童は全体の約7割であった（表4）。地歴連携単元を通して社会的事象から学習問題を見いだしたり、学習を振り返って新たな問いを見いだしたりすることができた児童が多かったといえる。

表4 新たな問いの出現の割合（％）

新たな問い1つ	新たな問い2つ	新たな問い3つ	問いの記述なし
8	27	34	31

単元全体の振り返りの記述については、入鹿池の築

造に関して当時の人々の思いに触れる内容が見られるものをB基準、B基準の内容に加え、地域のことをさらに調べたいという内容が含まれるものをA基準、B基準に満たないものをC基準として、以下の評価基準を作成した（表5）。

表5 振り返りの記述の評価基準

評価	評価基準
A	B基準の内容に加えて、地域のことをさらに調べたいという内容を記述している。
B	入鹿池の築造に関して当時の人々の思いに触れる内容を記述している。
C	感想を記述している。

児童の振り返りの評価を示したものが表6である。

表6 振り返りの記述の評価（％）

評価	代表的な児童の記述（抜粋）	割合
A	・私は入鹿村の人々や六人衆の気持ちを忘れずに、これからも語りついでいこうと思いました。この授業を通してもっと入鹿村や入鹿池のことを知りたいなと思いました。	46
B	・六人衆は村人に賛成してもらわなければいけないので大変だと思います。私がいも村人だったらそうかんたんに自分が生まれた村を出て行きたくないし、村人に賛成してもらうことはできないと思ったからです。	35
C	・ぼくは入鹿池の大きさはどれくらいか、なぜ入鹿池という名前なのかなど、いろいろな疑問が思いました。勉強していくとどんどん答えが分かってきました。	19

A基準の児童は46%で、入鹿池についてさらに調べたいという意欲をもったり、入鹿池のことを語り継いでいきたいという気持ちをもったりすることができた。また、全体で約8割の児童が入鹿池の築造に関わった人々の思いを共感的に理解する記述が見られた。

新たな問いを見いだした児童の割合や、単元全体の振り返りの分析結果から、開発した地歴連携単元は児童の主体的な学びを引き出す上で一定の有効性があった。

次に、地歴連携の観点から実践を考察する。単元全体の振り返りにおいて、地理的な要素を含む振り返り

がどの程度表れたのかを分析した（表7）。

表7 振り返りにおける地理的な要素の割合（％）

代表的な児童の記述（抜粋）	割合
・入鹿池を作る理由は、土地が少し高い台地にあるため、川の水がなく、あれ地になってしまったからだと分かりました。	30

その結果、3割の児童が地理的な要素について触れる記述が見られた。本単元は、学習指導要領の内容構成では主に「歴史と人々の生活」にあたる内容であるため、一般的な単元構成は先人の努力に重きが置かれがちである。地理的な要素を取り入れ、入鹿池築造の理由を地理的な側面から考えさせたことにより、児童は先人の努力を理解するだけでなく、ため池の必要性について地理的な側面から理解することができた。

一方、地理的な要素を取り入れた授業を行った第3・4時の振り返りには、ため池の分布に興味をもつ記述が見られたものの、単元全体の振り返りにはそのような記述は見られず、地理的な側面からため池が必要である理由について言及するのみに留まった。

6 成果と課題

本研究の目的は、小学校社会科において、地歴連携を意識した単元を開発・実践し、その有効性を検証することであった。本研究の成果は、小学校社会科において、地理的な要素や歴史的要素を意識的に連携させる地歴連携単元を行うことが、学習指導要領で求められる児童の主体的な学びを育成する上で有効であることを明らかにしたことにある。本研究のような地歴連携単元を実践していくことで、児童の主体的な学びを育成するだけでなく、地理的な見方・考え方や歴史的な見方・考え方を働かせることができるようになるだろう。

また、郷土の発展に尽くした先人の働きを取り上げる学習では、歴史的な内容に焦点化されがちであるが、地理的な見方・考え方を意識して取り入れることで、児童に総合的に社会的な事象を捉えさせることができる可能性がある。

一方、課題も残った。第4時を終え、日本にため池百選があるということを家庭で調べてきた児童がいた。それを授業で取り上げ、日本におけるため池の分布について考えさせるというような発展性を持たせた学習計画にすれば、児童の地理的な見方・考え方をさらに

育成することができたと考える。この点は今後の課題としたい。

註

- (1) 教育課程部会社会・地理歴史・公民ワーキンググループ (2016)「社会的な見方・考え方(追究の視点や方法)の例(案)」(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/071/siryo/_icsFiles/afiefieldfile/2016/07/25/1372399_15.pdf) には、中学校の歴史的分野における考察や構想に向かう問いとして「なぜそのような判断をしたと考えられるか」が例示されている。
- (2) 電子地形図 25000 (国土地理院) を加工して作成。
- (3) 電子地形図 25000 (国土地理院) を加工して作成。

参考文献

犬山市小学校社会科副読本編集委員会(2021)『わたしたちのまち犬山』、犬山市教育委員会、pp. 157-164。
入鹿池史編纂委員会(1994)『入鹿池史』、入鹿用水土地改良区、pp. 215-232。

小澤裕行(2018)「中学校社会科における地歴連携授業の類型化」、地理教育研究 22、pp. 30-39。

佐藤浩樹(2008)「小学校地理教育カリキュラムの課題と改善②」山口幸男・西木敏夫・八田二三一・小林正人・泉貴久編著『地理教育カリキュラムの創造』、古今書院、pp. 139-146。

服部正彦(2018)『尾州入鹿御池開発記』、63p。

文部科学省(2018)『小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説社会編』、日本文教出版。

山口幸男(2011)「地理教育における歴史的要素の扱いに関する考察-歴史地理の時代の到来か」、地理教育研究 8、pp. 1-8。

山口幸男(2022)「地歴連携の原理と方法」、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、pp. 259-272。

(こざわ ひろゆき：愛知県犬山市立犬山北小学校)

投稿：2023 年 1 月 7 日

受理：2023 年 3 月 5 日

多摩ニュータウン（多摩市域）巡検の実施経過と意義

ー全国地理教育学会第 18 回地理教育基礎巡検の報告ー

横山 満

キーワード：地理教育基礎巡検、多摩ニュータウン、高齢化、再開発、ビジネスセンター

1 はじめに

全国地理教育学会では発足以来、「巡検委員会」を中心に地理教育巡検を実践してきた。しかし、学校現場での巡検学習の実施率の低さに対し、いかに巡検学習を普及し、学習効果を上げるかという課題があった。そこで、「地理教育巡検研究委員会」を設置、新たな「地理教育巡検」の概念を提唱し、「小・中・高・大学等それぞれの地理教育カリキュラムの中に位置づけた巡検で、観察を中心に見学・調査等の手段を用いつつ、野外（現地）を巡ること」と定義した。実践の容易さを考慮し、「ワンポイント巡検」も提唱、「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」と定義、本来の地理教育巡検（松岡 2010）とし、さらなる地理教育巡検の実践と巡検学習論の構築に取り組み、多くの成果を上げてきた⁽¹⁾。

従来の地理教育巡検は、前述の「地理教育巡検」との混同を避け、「地理教育基礎巡検」とした。小・中・高・大学等での巡検学習の実践・充実に寄与し、地理プロパーではない教員の巡検学習の実践にも考慮し、巡検の手法・地域理解の視点等も提示しつつ、地域理解を深める巡検で、主に指導教員を対象とし、学校現場における本来の「地理教育巡検」の効果的实践を目標とした基礎的研究としての巡検である。この巡検を継続的に実施してきたが⁽²⁾、本稿では、2022（令和 4）年 10 月 9 日（日）に実施した第 18 回の地理教育基礎巡検の概要を報告する。

2 多摩丘陵と多摩ニュータウン

武蔵野台地の西・南西方には、関東山地との間に複数の丘陵地帯が分布し、中でも多摩丘陵が最も広く、東京南西部から川崎・横浜市西部に広がる。東西約 38 km、南北約 12～15 km、標高は西縁部で 220～230m、東縁部は 70 m 前後、起伏量は八王子南方で 100m 前後、南東方へ山頂平坦面は広がって台地状を示し、起伏量も 20～30m と

なる。丘陵内部には多摩川支流の大栗・鶴見川や、その支流である恩田・帷子川の開析で沖積地も形成された。多摩市域では大栗川の支流勾田川とその支流群による開析谷（谷戸地形）が発達した。丘陵の平坦地・傾斜地には雑木林が広がり、一方でかなり耕地化（畑地）も進み、多くの人々は農業を営んでいた。このように農村的色彩が強く、東京都心部に比較的近い未開発地が広くあったことが、ニュータウン地域に指定された最大の要因である。

多摩丘陵の開発は第 2 次世界大戦前から始まるが、戦後の 1955 年頃から鉄道・主要幹線道路に沿って小規模で無秩序な宅地開発、いわゆる「スプロール現象」が進展した。このため計画的な大規模開発による大量の住宅供給が計画された。高度経済成長期で大都市の急激な人口増加に伴う住宅難が深刻化しており、政府は 1955（昭和 30）年に「日本住宅公団（当時）」を設立、大都市周辺地域で安価な住宅の大量供給を進めた。それでも東京都の住宅不足は深刻化、都も 1960 年以降南多摩地域を対象に住宅開発計画を進めた。1964 年に「南多摩総合都市計画策定委員会」を組織し、稲城町・多摩村・町田市・袖木村の 4 市町村にまたがる約 3,000ha を「新住宅市街地開発法」に基づく事業対象地域とし、これを基本的枠組みに 1965 年に 30 万人規模の多摩ニュータウン事業が正式決定された。様々な経緯を経ながらも工事は急ピッチに進み、1971（昭和 46）年に諏訪・永山地区で第 1 次入居が始まった。多くの課題はあったが、入居募集は高い競争率で推移し、多摩市域では同年に 4 万人を超え、他市域の住宅建設も進んで人口は急増し、1991（平成 3）年には 14 万人を超えた。しかし、その後は少子高齢化という社会環境の変化に伴い、人口は停滞・高齢化し、様々な問題も表面化、1994（平成 6）年には小・中学校の統廃合も始まっている。

しかし、近年は新たな多摩ニュータウン像の構築が進んでいる。ベッドタウンとして開発され、長く夜間人口が

上回ったが、2015（平成 27）年には昼間人口が上回った。1980 年代の企業進出を促す法改正もあり、次々に事業所が進出し、朝日生命、ベネッセコーポレーション、さらに KDDI などの大手事業所も進出するなど、新たなビジネスセンター化の動きがみられる。若い流入人口も増え、大学は 9 校あり、約 2.2 万人の学生も居住する。

今回の巡検では、多摩ニュータウンの変遷を辿りながらも、近年の変貌ぶりも視野に入れた観察・考察ができればと考えた。なお、多摩ニュータウンは八王子・町田・多摩・稲城市の 4 市にわたる総面積約 2,853ha、東西約 14 km、南北 2～3 km の地域に立地する。4 市の総人口は 1,231,225 人（2017）、多摩ニュータウンの人口は 224,879 人（同）で、このうち多摩市域が 29.2%を占める。

3 第 18 回地理教育基礎巡検の考察ポイント

当学会では、過去 17 回にわたり地理教育巡検・地理教育基礎巡検を行い、第 15～17 回では、「自然環境と人間生活」を大テーマに、15・16 回は山梨県上野原・群馬県沼田地域における河岸段丘地形と人間生活、第 17 回では埼玉県飯能地域における「谷口」という位置・地形的条件と人間生活の関係性を考察した。第 18 回も「自然環境と人間生活」という大テーマに留意しつつ、首都圏の郊外地域を対象地域に設定、その開発・市街地化の典型的事例として「多摩ニュータウン（多摩市域）」を取り上げた。

巡検タイトルは、「大都市近郊におけるニュータウン開発とその後の変貌－課題を考察する－東京都・多摩ニュータウン（多摩市域）を事例として－」とした。また、地域の特性等を考慮し、以下①～⑨の考察ポイントを設定し、地域理解を深める視点とした。

① 地形図にみる多摩丘陵・多摩ニュータウンの変遷

② 多摩ニュータウン開発以前の多摩丘陵－地形・土地利用・地域社会の特質－

③ 社会環境の変質とニュータウン開発－高度経済成長、工業化、人口の大都市集中、都市化進展等の経済・社会的諸条件の変化－

④ 多摩ニュータウン開発と交通網の整備

⑤ 多摩ニュータウンにおけるアパート・マンション群、市街地整備、都市的諸機能の集中

⑥ 多摩ニュータウンにおける人口変動と課題－人口急増期から少子高齢化時代の人口停

滞・高齢化の進展－

⑦ 多摩ニュータウンにおける再開発・環境整備－低中層アパートから高層マンションの建設、ベッドタウンから新たなビジネスセンターへ－

⑧ 地理教科書におけるニュータウンの記述・取り扱い

⑨ その他－サンリオピューロランド、多摩ニュータウン周辺に残る里山等－

また、巡検での観察・考察を深めるため、前記の考察ポイントを各項目とした巡検資料集^③を作成して配布した。

4 永山・諏訪コースの観察・考察内容

今回は徒歩巡検とし、広い多摩ニュータウンの中で地域理解を深めるのに適したコースを考慮し、午前・午後の 2 コースを設定した。午前は「永山・諏訪コース」で、京王・小田急線「永山駅」を帰着とする約 1 時間半のコース、午後は「多摩センター駅周辺コース」で、同「多摩センター駅」を帰着とする約 2 時間半のコースである。

永山・諏訪コースの設定理由は、同地区は 1971（昭和 46）年の第 1 次入居が始まり、諏訪団地（1,182 戸）・永山団地（1,508 戸）の入居に続いて、入居開始後 5 か月で人口が 4 万人を超えた。それだけに初期団地の「狭さ」という課題解消を目指し、各戸に庭がある低層総合住宅「テラスタウン」、都市型低層住宅「タウンハウス」を早くから導入し、古い団地住宅の耐震化や建て替えによる

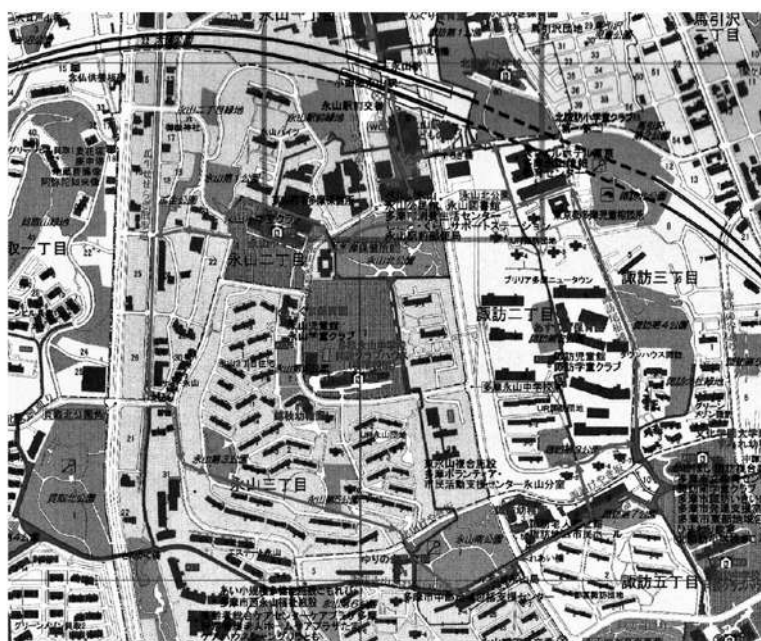


図 1 諏訪・永山コース ルートマップ（青矢印は順路）

ふるさとマップ多摩市全図（多摩市企画制作部秘書広報課発行）部分利用

永山駅 ⇒ グリナード永山 ⇒ ベルブ永山 ⇒ 永山北公園 ⇒ 永山小学校 ⇒ 瓜生せせらぎ散歩道 ⇒ 鎌倉街道 ⇒ 永山三丁目住宅 ⇒ 永山南公園 ⇒ 永山団地名店街 ⇒ 諏訪永山ふれあい通り ⇒ 諏訪名店街 ⇒ 諏訪尾根通り（タウンハウス諏訪・ブリリア多摩ニュータウン・UR諏訪団地）⇒ やすらぎ橋 ⇒ 永山駅

表1 永山・諏訪コース 見学ポイント

高層マンションの建設を進めた地区である。

また、多摩ニュータウンでは「多摩ニュータウン地域再生ガイドライン」を策定、そのフロントエリア・モデル地区に位置付けられ、「諏訪・永山まちづくり計画」が具体化され、地域の変貌を考察する上で有効と考えたことによる。図1はルートマップ、表1は見学ポイントである。

各見学ポイントでの観察・考察内容の概要をあげる。

① 永山駅では京王・小田急線は並走しており、ともに新宿まで最短30分程で、東京都心部へのアクセスが便利である。両線は同じ建物2階に改札口がある。南に出るとグリナード永山・ベルブ永山の商業ビルの2階入口であるが、脇の坂道を歩くと4階入口になる。勾田川沿い低地から尾根への斜面を利用した構造で、多摩ニュータウンの自然地形を生かした街づくりの特色といえる。

② さらに南の永山北公園手前の歩行橋の下は広い車道である。地形も生かした車歩道の分離も多摩ニュータウンの特色で、歩行者専用道路も広く設置され、公園・緑地も多く配置され、永山北公園もそのひとつである。

③ 尾根上の永山小学校前を経由した際、人口急増期に多くの小・中学校が開校したが、その後の人口停滞と適齢期児童・生徒の減少に伴う学校の統廃合について説明した。谷下には「瓜生せせらぎ散歩道」という親水公園が続くが、かつての谷戸を流れる小川の名残といえる。元々谷戸谷は交通路として重要で、この谷も旧鎌倉街道のルートとされ、現在も南北を貫く幹線道路（鎌倉街道）が走る。

④ 谷戸谷から約20mの斜面を急階段で登るが、このような急階段は移動のネックになることもある。登りきると平坦地で永山三丁目のアパート群が広がる。古いタイプの低層（5階建、エレベータ無し）アパート群で、空き家となった部屋や後付けの耐震施設も目立つ。

⑤ 永山南公園の南側の「永山団地名店街」は元々農業を営む古くからの住民が優先的に入居した商店街で、各所に設置され、身近な近隣センターとして利用された。しかし、20軒近い商店はほとんど閉まり、営業は僅か3軒

であった。駅周辺や幹線道路沿いの商店の増加による買い物客の減少や後継者不足等が原因のようである。このような現象は他地区でも起き、特に高齢者世帯には負担のようで、多摩ニュータウン内でも移動販売も行われている。ここでは小規模スーパーマーケットが隣接する。

⑥ 歩道橋を渡って諏訪地区に移動したが、諏訪名店街も永山団地名店街と同様である。すぐ北の尾根筋にはブリリア多摩ニュータウンが続くが、大規模な建て替え事業による11～14階建ての高層高級マンション群で、計7棟、1,249戸が入り、2013年に完成し、入居率も高いとのことである。諏訪尾根通り東側一画は「タウンハウス諏訪」で、全戸庭付きの2階建て住宅街となっており、こ



写真1 ブリリア多摩ニュータウン 高層マンション

（撮影：2019. 8.14 横山）

の両地区は再開発事業のモデル地区的な存在といえる。

⑦ タウンハウス諏訪を過ぎると、諏訪尾根通りの東側斜面は諏訪第四公園の深い森である。諏訪尾根通りから歩行者専用道路に移動して北に突き当たり、永山駅手前のやすらぎ橋までは長い階段を下ることになる。

5. 多摩センター駅周辺コースの観察・考察内容

同コースの設定理由は、比較的に入居が早く、近くに多摩市立中央公園、「パルテノン多摩（1987年開設）」、「サンリオピューロランド（1990年開設）」などの文化的施設が立地し、大学も近い。「パルテノン大通り」には多くの複合商業ビルやホテル・飲食店等が立地する。多摩都市モノレール線駅も隣接し、これらはすべて歩行者専用道路で繋がる。また、近年は大規模オフィスビルが相次いで進出し、ベッドタウンから新たな郊外型ビジネスセンターへの変貌の象徴的地区と考えたからである。

図2はルートマップ、表2は見学ポイントである。

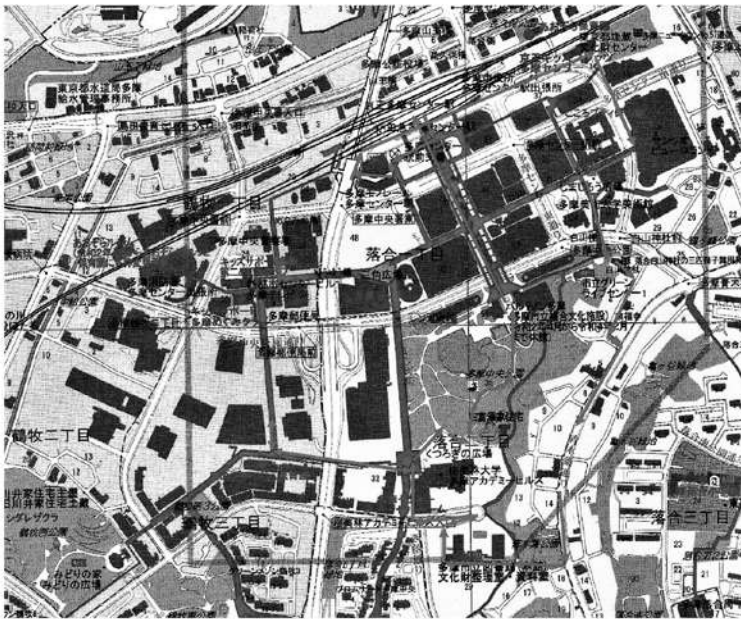


図2 多摩センター駅周辺コース ルートマップ（青矢印は順路）
ふるさとマップ多摩市全図（多摩市企画制作部秘書広報課発行）部分利用

多摩センター駅 ⇒ 東京多摩モノレール駅 ⇒ 東京都埋蔵文化センター「縄文の村（入場）」⇒ サンリオピューロランド ⇒ しまじろう広場 ⇒ ベネッセスタードーム ⇒ 白山神社 ⇒ 青木葉通り ⇒ 青木葉公園 ⇒ 多摩市立図書館本館（入館）⇒ 桜美林大学多摩アカデミーヒルズ ⇒ 鶴牧3丁目再開発地区（往復）⇒ 多摩中央公園「多摩市立中央図書館（建設中）・旧富澤家住宅（入館）・くつろぎ広場」⇒ パルテノン多摩「歴史ミュージアム（入場）」⇒ パルテノン大通り ⇒ 多摩センター駅

表2 多摩センター駅周辺コース 見学ポイント

見学ポイントでの観察・考察内容の概要をあげておく。

① 多摩センター駅も永山駅と同様に京王・小田急線の改札が同じ建物2階にある。新宿～多摩センター間の営業距離は京王線が29.2km、小田急線が30.6kmである。2019年度の1日平均乗降客数は京王多摩センター駅が90,353人、小田急多摩センター駅が42,359人である。この違いは経路や料金の他、京王線が橋本駅でJR横浜線に接続するが、小田急線はニュータウン内の唐木田駅が終点ということの影響も考えられる。改札口からそのまま歩道橋を渡った先の1階は広いバスターミナルに続き、さらに南への緩やかな坂道がパルテノン大通りである。

② 多摩都市モノレール線は、2000年に上北台駅～多摩

センター駅間が全面開通した。東京都が約80%の株式を所有、京王・小田急・西武鉄道や沿線各市も出資する第3セクター方式で運営され、バス頼りの多摩地域の南北の交通改善に寄与している。沿線に多くの大学や大型商業施設が進出して乗降客数も伸び、2019年度のモノレール多摩センター駅の1日平均乗降客数は37,449人で、京王・小田急線との乗り換え客も多い。また、同駅周辺は比較的低層ビルが多く、近くに広い屋外駐車場もあり、今後の再開発の余地を残している。



写真2 多摩センター3駅とその周辺

左側：多摩都市モノレール 右側：小田急・京王線
（撮影：2020.1.9 横山）

③ 次に東京都立埋蔵文化財調査センターに向かった。多摩ニュータウン地域には約1,000か所の遺跡が確認され、770か所の発掘調査が行われた。多数の縄文土器のほか多摩丘陵の地形や谷戸の分布を示す展示等もある。併設の遺跡庭園「縄文の村」は、多摩ニュータウンNo.57遺跡の保存目的で整備、竪穴住居や太古の森も復元され、丘陵末端の湧水地跡も残されている。

④ 少し近くのサンリオピューロランドは、1990年開園の全国初の屋内型テーマパークで、翌年の入場者数約195万人から一時の停滞期を経て2018年度には約220万人を記録、多数の家族連れや若者（特に女性）で賑わい、多摩センター駅界隈の活性化に寄与している。

⑤ 近くの「しまじろう広場」の周囲には飲食店の他、多摩美術大学美術館、1994年竣工のベネッセコーポレーション東京ビルがそびえ、同社東京本部多摩第2オフィスが入る。地上21階、高さ（111.96m）は現在も1位で、地域貢献としてプラネタリウムも運営する。

⑥ 広場から南に歩道橋を渡ると白山神社がある。創建年代は定かでないが、唐木田・青木葉等、周辺五字の鎮守

として祀られ、様々な祭礼も続いている。

⑦ 東隣尾根上の低層の落合 3 丁目アパート群は寄らず、南下して青木葉公園から急階段を上り、多摩市立図書館（本館）を訪ねた。2008（平成 20）年に旧西落合中学校跡地に移転し、校舎・教室をそのまま利用している。

⑧ 坂下に位置する桜美林大学多摩アカデミーヒルズ（多摩キャンパス）は、2020 年開設の航空・マネジメント学群の拠点で、さらに 2023 年 4 月オープンを目指して同学群の新校舎建築が進んでいる。多摩中央公園と隣接、多摩センター駅から徒歩約 10 分という距離である。

⑨ すぐ近くの鶴巻 3 丁目再開発地区は 2018 年に長谷工テクニカルセンター、2020 年に KDDI 多摩センタービルが竣工した。前者は技術開発関連機能が中心で、マンションミュージアムも併設・運営している。後者は 14 階建て、高さ 90.0m のデータセンター機能を中核とする高層ビルと、7 階建て、高さ 35.0m の研修・宿泊施設を持ち、床面積は多摩ニュータウン最大、通信関連ミュージアムも併設する。多摩ニュータウンでも最大級の再開発事業で、多摩センター駅周辺のビジネスセンター化を牽引すると思える。



写真 3 KDDI 多摩センタービル

左側：研修・宿泊施設ビル 右側：データセンタービル

（撮影：2020.1.9 横山）

⑩ 桜美林大学多摩アカデミーヒルズまで戻る。北に続く通称「レンガ坂」に面する多摩中央公園敷地内では、多摩市立中央図書館の新築工事が進んでいる。

⑪ 多摩中央公園内の「旧富澤家住宅」は、建築年代は 18 世紀中頃～後半と推定され、何度か増改築がなされた上層民家である。母屋の規模は桁行 9.5 間、梁行 5 間、

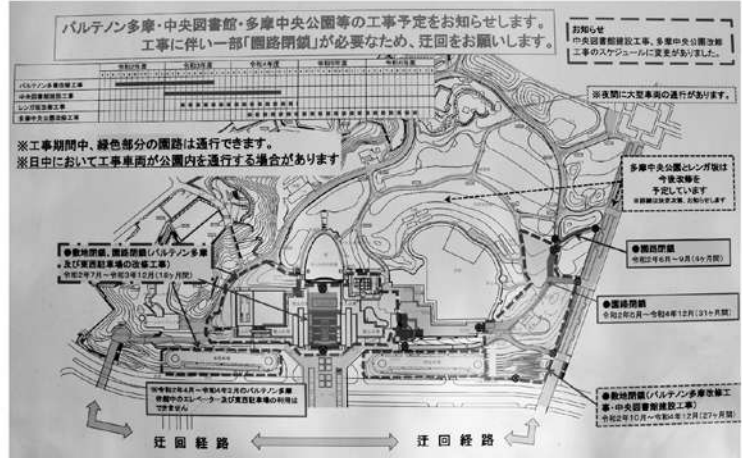


写真 4 【多摩市】園路閉鎖等のお知らせ看板（部分）

パルテノン多摩・中央図書館・多摩中央公園等の工事に伴う閉鎖

（撮影：2020.1.9 横山）

基本構造は入母屋造りで、市内連光寺から移築された。

⑫ 多摩中央公園は面積約 0.113 k m²、芝生広場と中央池、豊かな森林が特色で、1977（昭和 52）年の開園以来の全体的な改修・整備が進行中で、多摩市立中央図書館の開設、パルテノン多摩のリニューアルもその一環である。

⑬ 中央公園の北側一面が「パルテノン多摩」で、やはり斜面に建つ。1987（昭和 62）年の開設以来のリニューアルを行い、2022 年 9 月に全面開館した。館内の歴史ミュージアムは、多摩ニュータウンの誕生から現在への推移等の展示が充実し、関連資料の販売もある。多摩センター駅までは、パルテノン大通りを経て約 5 分である。

6 おわりに

本稿は、多摩ニュータウン巡検の実施経過と巡検によって得られた知見をまとめたものである。ニュータウンは、地理教育において必ず取り上げられる内容である。今回の知見をもとに、今後のニュータウン（多摩ニュータウン）学習のための留意事項をいくつか記しておく。

① 多摩センター駅周辺の変貌は大きく、多くの商業施設やオフィスビルが進出して地域の拠点化が進み、新たなビジネスセンターへの動きが顕著である。レジャー・スポーツや文化的施設も複数みられるなど、脱ベッドタウン化の動き、職住近接型の新たなニュータウンの形成がなされつつある。

② 初期低層アパート群では高齢・独居世帯、空き部屋が増え、小規模商店街の衰退や学校の統廃合などがみられる。一方、街区の再整備、再開発による高層マンション

の建設、老朽施設のリニューアル化がみられる。

③ ニュータウンでは自然地形を生かした街づくりが行われている。斜面を利用した建物（斜面住棟）や坂道（階段）、谷が自動車道で尾根間を渡る歩行者専用橋が多いこと、地形を巧みに利用した歩行者専用道路等々、これらは尾根と谷（谷戸）が複雑に分布する多摩丘陵の地形を生かす「自然地形案」⁽⁴⁾に基づく開発構想と関連しているものと考えられる。

最後に、今回の巡検によって、地域を実際に歩く巡検が、より深い地域学習を発展させる基盤になることの再確認ができた。各学校における巡検学習のさらなる充実を期待したい。

なお、今回の巡検は、当初企画した2020（令和2）年3月22日（日）以降、新型コロナウイルス感染症蔓延に伴う行動制限等の影響で何度も延期し、ようやく実施したもので、参加は18名であった。この間の当学会役員・巡検委員及び日本地政研究会員の協力、さらに資料を提供して頂いた帝国書院田中秀和氏に感謝を申し上げます。

注

- (1) 大きな成果として、2012年刊行の「松岡・今井・山口・横山・中牧・西木・寺尾編『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—』、全279頁、古今書院」がある。
- (2) この継続的な実施には、巡検案内者として、また、各巡検のサポート役として故中牧崇先生が大きく貢献してきた。
- (3) 資料集はA4サイズ（地図A3折込8枚＋本文30頁）、本文にも様々な地図・統計資料も掲載した。なお、「地理教科書におけるニュータウンの記述・取り扱い」では、帝国書院中学校地理的分野の1973（昭和48）年版～2006（平成18）年版の計8冊における関連個所のコピーの提供を頂いた。「サンリオピューロランドの沿革」・「多摩ニュータウン周辺に残る里山」の論考は、本学会員北村俊之・池谷隆明両氏の寄稿を得た。
- (4) 当初計画は「自然地形案」であったが、後に造成を許容する計画が有力となり、当初案は姿を消していくが、背景として住戸数確保や開発経費の問題があったと指摘されている。

参考資料・文献

- 横山 陽 「多摩ニュータウンの人口データ 2017」、『多摩ニュータウン研究』第20号、pp.132-134、2018.5
- 多摩文化振興団編 『多摩ニュータウン開発の軌跡—「巨大な実験都市」の誕生と変容—』、全63頁、1998.10
- 都立埋蔵文化財調査センター編 『丘陵人（おかびと）の宝もの—常設展示資料—』、全16頁、2019.3
- 篠沢健太・吉永健一・成瀬恵宏・真貝康之・宮田太郎 「進化しつつける多摩ニュータウン—まち誕生から半世紀！—」、『東京人』No.448、pp.12-65、都市出版、2022.1
- 土屋武之 「多摩ニュータウンをめぐる一鉄道輸送の現状」、『鉄道ジャーナル』No.666、pp.20-29、鉄道ジャーナル社、2022.4
- 多摩市環境部環境政策課編 『多摩市みどりと環境基本計画（中間見直し版）』、全101頁、2017.6
- 多摩市企画制作部企画課編 『統計たま（平成30年度版）』、全144頁、2019.3
- 多摩市都市整備部都市計画課編 『諏訪・永山まちづくり計画—多摩ニュータウン再生をリードするフロントエリア—』、全14頁、2018.3
- 多摩市編 『多摩市市政施行50周年記念誌—この街を笑顔でつないで 半世紀—』、全220頁、2021.12
- 東京都都市整備局市街地整備部多摩ニュータウン事業室編 『多摩ニュータウン地域再生ガイドライン』、全10頁、2018.2
- 多摩都市モノレールKK『多摩都市モノレール』、全11頁、2000.9
- 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』第7号、pp.1-14、2010.10
- 中牧 崇 「地理教育基礎巡検の実施と地域的特色の理解—東京都文京区南西部・豊島区南部を中心として—」、『地理教育研究』第11号、pp.72-78、2012.10
- 今井英文 「全国地理教育学会における巡検学習論の展開と課題」、『地理教育研究』第31号、pp.63-67、2022.10

（よこやま みつる：全国地理教育学会巡検委員長）

投稿：2023年1月8日

受理：2023年3月5日

書 評

山口幸男著『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、A5
判、390 頁＋12 頁、2022 年 9 月、7600 円＋税

戸井田克己

「はしがき」によれば、本書は著者が 2012 年 3 月に群馬大学を定年退職して以降に書きためた著作をまとめたものである。定年後の 10 年間、一貫したテーマの下に研究と思索を継続し、24 点もの論考として結実させてきたことにまずもって敬意を表したい。

著者の関心は本書の表題に端的に要約されている。「地理教育の本質」というメインタイトル、「日本の主体的社会科地理教育論を目指して」というサブタイトルの双方を構成する一言一句が、日本の地理教育をめぐる一貫した著者の問題意識である。ことに、「本質」「日本の」「主体的」「社会科地理教育」「目指して」などの語は、どれ一つ取っても落とすことのできない、研究者山口幸男の存在証明そのものである。

そもそも、歴史教育と比べれば自明のことだが、地理教育は国をまたいでの共通性かなりの程度高い。結果、外国での地理教育が今どうなっているかといった研究も盛んであるし、地理オリンピックの国際大会が成立するのもその共通性ゆえであろう。しかし、外国研究の成果が日本の地理教育の風土に単純に利用できるのかといった本質的な問題や、過去の地理教育やその研究にも学ぶべき点が多くあるのも事実である。つまりは、地理教育研究には外国志向と過去志向とがあり、ともども必要であるが、著者は今日劣勢である後者の側の第一人者にほかならない。「日本の」の語には、そうした著者の思いや自負も込められている。

また近年、いわゆるアクティブラーニングや、ICT の活用などの教育技術の必要性が叫ばれているが、そうした技術的側面は本来、目的・目標的側面を十分踏まえてこそ生きてくるものである。「本質」の語は、著者のそのような認識を強調したものといえよう。

著者のこうした思いや識見に基づいて、本書は大きく 5 部構成をとっている。第 1 部「地理教育史的研究」、第 2 部「地誌学習論」、第 3 部「地理教材開発論」、第 4 部「地理教育と風土論・空間論」、第 5 部「日本の主体的社会科地理教育論を目指して」がそれである。各部のタイトルを通覧してみると、いたって合理的かつ必要十分なテーマが配列されている。しかしその一方

で、第 5 部と本書のサブタイトルとがまったく同一である点については、若干の違和感を覚えなくもない。

さて、タイトルの諸キーワードのうち、「本質」の語は第 2 部の地誌学習、第 3 部の地理教材、第 4 部の風土論・空間論などにおいて様々に論じられている。

まず第 2 部では、地理教育の本質は地誌学習にこそあるにもかかわらず、「地理の見方考え方」が近年、現実地域を前提しない形式的な地理概念、あるいは単なる視点・方法として用いられるようになったことを指摘して、地誌学習ひいては地理教育そのものを歪める一因になっていると批判する。また第 3 部では、地理の教材開発の在り方や方向性について、「島国日本」の理解、日本人の信仰や宗教にかかわる問題、道徳教育や愛国心・郷土愛などとの関連、地歴連携の在り方、さらには地球だけにとどまらない、月をも視野に入れた教材開発などについて、理論的に検討したうえで提言を行っている。そして第 4 部では、和辻哲郎、ハイデガー、ボルノウといった内外の思想家たちを援用して、地理教育の哲学的な位置づけについて探っている。

「主体的」および「社会科地理教育」については最終の第 5 部で扱っている。ここでも人間形成や宗教的側面、態度・価値など、いくつかの角度から検討がなされているが、社会科の究極目標は「公民的資質の育成」にこそあることを強調している。ところが、学習指導要領にもあるこの文言が多く研究者たちによって忌避され、「市民的資質」や「地球市民」なる語にすり替えられているが、それは「日本」という国（国家、国民）の実在を顧みない皮相な虚構だと断じている。著者は「あとがき」の中でも、日本における日本国民のための地理教育である限り、日本の主体性に立脚した地理教育でなければならないのは当然であり、このことは、戦後～現在の主流的傾向である「市民・地球市民・ESD・SDGs」等に主体を置く地理教育論・社会科教育論に対する批判でもあると述べている。

日本の教育の根幹をなすのは言うまでもなく教育基本法である。その第二条の五は、「伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛するとともに、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと。」を大目標の一つに掲げている。著者の「主体的社会科地理教育論」とは、まさしくこの目標を具現化するための営みと言ってよいだろう。

（といだ かつき：近畿大学）

小野映介・吉田圭一郎編著『みわたす・つなげる自然地理学』古今書院、B5判、111頁、2021年10月、2,400円＋税、上杉和央・香川雄一・近藤章夫編著『みわたす・つなげる人文地理学』古今書院、B5判、109頁、2021年11月、2,400円＋税、上杉和央・小野映介編著『みわたす・つなげる地誌学』古今書院、B5判、121頁、2023年1月、2,400円＋税

須原 洋次

本書は「みわたす・つなげる地理学」シリーズとして「自然地理学」「人文地理学」「地誌学」の3分冊からなる。読者層は教職課程を履修する学生をはじめ、中学高校の教員、学び直しに利用する一般の人などを対象としている。著者らは、地理の教科指導に必要な知識や技能、地理的な見方・考え方などについて、問題意識を共有しつつ丁寧に解説している。

「自然地理学」は、地形や気候、自然災害などをテーマに15の章から構成される。自然地理学は、地形や気候の形態や成因等に関して時間的にも空間的にも多様なスケールで論じられ、理科学的な内容に終始することが少なくない。このことが文系学生や地理教育を専門としない教員のモチベーションを下げてきた。本書では、自然現象を日常生活や歴史との関連から解き明かすなど、人と自然との関係を重視しているところが伺える。また、高い専門性を担保しつつ文系の学生に配慮した平易な文章で説明されている。ただ、情報量の多さに比べて地図が小さく読みとりづらいものが散見される。この点は、「地誌学」第4章に情報過多の地図は伝わりにくいと著者も指摘している通りである。

「人文地理学」は、人口、資源・エネルギー、農林水産業、工業、商業、観光、集落、都市、環境問題などに関する地理的事象を系統地理の項目として15の章で構成されている。取り上げた地理的事象にどんな特徴があるか、地図や模式図から何を読み取るかなど、テーマを踏まえて学びのねらいを明確にしたプロセスが求められる。説明が網羅的総花的になればそれなりの知識を身に付けられるが、課題認識や地理的な見方・考え方の育成を困難にする。校種を問わず、学校教育は課題追究型の学びを重視しているだけに学習のねらいやプロセスを示すことも重視したい。

最後に「地誌学」について触れておきたい。学校教育は系統地理と地誌を柱とし学習内容が構成されている。特に中学校では、日本と世界の諸地域や学校周辺の身

近な地域を地誌的に学ぶ内容となっている。そのため、大学の地誌学の授業も日本や世界の諸地域を網羅的に学びがちである。その結果として、地名や地域の特色ある地理的事象に関して、知識の定着に終始した授業になることが多い。本書は、全20章のうち、日本の諸地域が9章、世界の諸地域が7章となっている。各章で取り上げた個々の地域も大切であるが、より重要なことは、地誌の学び方、地域理解の進め方を学ぶことを重視していることである。取り上げた地域は事例であり、テーマに沿って地域スケール、自然環境、歴史的な性格、産業立地、地域の変容等から地域の特色や課題を明らかにしていく構成がわかりやすい。地図や写真も多く読み手の気づきや理解を容易にしてくれる。さらに現実の地域を見て歩いてこそ、地理的な見方・考え方、地域調査の方法等に理解を深めることができる。あえて1つ指摘をさせていただくならば、第6章で景観と風景が混在している点である。中学生や高校生になると、概念としての理解力も求められる。景観と風景は地理学においても日常生活においても、違いをもって使用される。何がどう違うのか、コラムなども活用して明らかにしておくことは、一定の教育効果をもたらすと考えられる。

地理学は、多岐にわたる領域を対象としているうえ、関連する隣接諸科学が多い。地理学を学ぶ学生は、どうかするとその立ち位置を見失いそうになることがある。しかし、「自然地理学」「人文地理学」「地誌学」には、「〇〇とは何か、どんな学問か」「〇〇を学ぶ意義」「地理学と社会」「地域の描き方」など、地理学を学ぶ上で道標となる章があった。教員を目指す学生、地理教育を担う教員にとっても共感できる内容であり、地理学、地理教育の意義や有用性を再認識する契機となった。

書名にある「みわたす・つなげる」という表現に、どんな意図があるか、著書内容及び構成にどのように反映されているか、当初は戸惑いを感じた。しかし、本書を手にして、著者たちの思いが伝わってきた。地理総合というわずか2単位の必修教科目の登場により、今日ほど学術と教育との距離が小さくなっている時代はかつてなかった。本書が地理教育実践の工夫改善と、地理学、地理教育の重要性に一層の理解をもたらすことを期待したい。

(すはら ようじ：龍谷大学)

宇野 仙 著『SDGs は地理で学べ』筑摩書房（ちくまプリマー新書 413）、A6 判、180 頁、2022 年 10 月、800 円＋税

柏倉 康成

新書版で読みやすく、時間をかけずに読破できる本である。「はじめに」では、著者は予備校の「地理科講師」だと自己紹介している。そして、「ひとりひとりが社会問題の解決や持続可能な開発に主体的に貢献する」ために、「知ること」から始めてほしいと書いている。SDGs（持続可能な開発目標）とは、2015 年に国連サミットで採択された「持続可能な開発のための 2030 アジェンダ」に記載された、2016 年から 2030 年までの 17 の国際目標である。

いま、日本国内の社会科教科書、特に中学地理の教科書には、いずれの出版社の教科書にも 17 の目標に関する記述や記事が多くなっている。本書のタイトル「地理で学べ」は、それらの出版社や、多くの現場の地理教師たちの思いを代弁しているのかもしれない。

評者は中学高校の地理を教えて 20 年以上になるが、たしかに著者のいうように地理という科目はさまざまな分野に関わることを扱う“何でもあり”の科目である。そして、それぞれの教師には、その授業の作り方によって関係する分野の内容が生徒に伝わるかどうかが問われるが、時には理科の授業で扱うような内容まで授業内容に含めることが多いのが地理であろう。しかし、著者が「はしがき」で「だからこそ私は SDGs の内容をほぼすべて取り扱う地理を通して」と記述しているのに対しては、学校現場では他の科目も SDGs を扱っていること、総合学習などでは科目連携なども行われていることへの配慮が欲しい気がした。この点は、著者が予備校の「地理」の時間を使って、ほぼすべての SDGs を講義できたと解釈したい。

本書は章立てでは、以下の構成になっている。

第1章 環境問題は国境を越える

第2章 人権を守るとはどういうことか

第3章 経済成長は世界に平和をもたらすのか？

そして、第 1 章では 7 つのテーマ、第 2 章では 5 つのテーマ、第 3 章では 6 つのテーマの記述がある。これらの多くが、ここ数年、評者も授業で扱ったテーマと重なっていて、自分の授業作成のための資料を再び読んでいるという面も少なくなかった。各テーマの解説は大変わかりやすく、初めて気づかされるような点

もあり、考えるきっかけとなる点が多かった。

だが、読み終えて、二つのことを指摘したい。まずは、テーマの数が多い。もしかしたら、新書版では紙幅に限りがあり、テーマの数を絞るよりも、できるだけ多くを紹介する方法を選択されたのかもしれない。

テーマごとの解説の最後には、現在の問題点がデータなどの裏付けをもってわかりやすく記述されているのだが、それを解決、あるいは良い方向に持つて行くための視点・論点・可能性、あるいは、そのための実践例などの紹介がもっとあればと思われた。たとえば、第 1 章の「SNS があぶり出したマイクロプラスチック問題」（p.65～69）にそのことを感じた。この難問にどのように科学者たちが取り組んでいるか、または、私たちの日常生活レベルでどのような SDGs 的な実践が求められているのか。そのような点でのコメントが加えられると、このテーマに対する読者の記憶がより深まるのではないと思われる。

もう 1 点は、これも紙幅の制限ゆえかもしれないが、SDGs に関する総合的な解説と評価が少ないことだ。地球規模の環境問題を考える場合、国連レベルで本格的に話し合いが始まったのは「かけがえのない地球（Only One Earth）」を標語にした国連人間環境会議（1972 年）だと思われる。この会議に 16 歳の胎児性水俣病患者の坂本しのぶさんが出席したなど、そこには日本の公害との接点があった。また、この 20 年間の、ミレニアム目標の MDGs から今の SDGs への転換、京都議定書からパリ協定までの変遷など、SDGs や地球環境問題に関する時代の流れについての記述が欲しかった。そして、歴史的経緯だけでなく、今の SDGs の問題点、限界というものにも考察が欲しかった。ウクライナ戦争などの紛争、エネルギーや食料の高騰、難民問題の深刻化などの現実問題は、明らかに SDGs 目標の足を引っ張るものである。

「持続可能な開発目標」は 100%達成されることなく、おそらく 2030 年にはまた新たな目標が設定されるだろう。そのような流れの中にある私たち「地球人」にとって、SDGs に関してできるだけ多くのことを「知ること」が大切である。私たちは、知ったことをもとに考察を深めるだろう。この本は、これから私たちが地球上で共生していくための栄養素をあたえてくれる本として、お勧めしたい。

（かしわくら やすなり：女子聖学院中学高等学校）

第7回「日本地理かるた競技大会」の報告

日本地理かるた競技大会実施委員会

1 「日本地理かるた競技大会」の開催の趣旨

2023年2月11日（土）午後2時30分～5時30分、高井戸地域区民センター（杉並区高井戸東）において、全国地理教育学会・日本郷土かるた協会共催の第7回「日本地理かるた競技大会」が、3年ぶりに開催された。

「日本地理かるた」（全国地理教育学会編2010）は、全国地理教育学会・日本郷土かるた協会が4年の年月をかけて地理教育の専門的見地より企画・編集・発行した「都道府県かるた」の決定版といえるものである。わが国の47都道府県の特徴・景観・地図を、かるた競技とともに学習できる「日本地理かるた」は、児童・生徒・学生が楽しみながら、日本の国土・各地域についての基礎的な知識を理解することができる素晴らしい教材である。また、かるた遊びは世界に例のない日本独特のカードゲームであり、日本の伝統文化の継承という意義も有している。

全国地理教育学会・日本郷土かるた協会では、学校教育における活用を一層充実発展させるとともに、生涯学習としての活用をも視野に入れて、広く社会一般に「日本地理かるた」の教育的価値を普及・展開したいとの思いから毎年競技大会を開催してきた。しかし、2020・2021年度はコロナウイルス感染拡大にともない中止となり、今年度も8月開催は中止になったが、2月に第7回目の「日本地理かるた競技大会」を開催した。

2 競技大会の概要

競技は2人1組の団体戦である。競技の進行・ルールは群馬県の「上毛かるた」競技県大会の方式を準用している。出場選手は「中・高・大学生の部」（今年度より、大学生を「中・高校生の部」に入れた）が8チーム16人、「社会人の部」4チーム8人、計12チーム24人で、出場選手を含めた参加者総数は37人

であった。

「中・高・大学生の部」に出場した学校・団体及び選手数は下記のとおりである。

- ・立教女学院中学高等学校：高校生2チーム4人
- ・日大豊山女子高等学校・中学校
：中・高校生2チーム4人
- ・桜美林高等学校：高校生2チーム4人
- ・立教女学院OG：大学生2チーム4人

「社会人の部」に出場したチーム及び選手数は下記のとおりである。

- ・日本地政研究会：2チーム4人
- ・ヒストリンク・歴史を楽しむ会：1チーム2人
- ・歴史を楽しむ会・日本地政研究会：1チーム2人



＜競技風景＞

競技は3回戦で行われ、順位決定は第1に勝ち数、第2に得点（取った枚数）、第3に親札の取得数を基準として決める。優勝、準優勝チームは下記のようなった。

【中・高・大学生の部】

- 優勝：立教女学院中学校高等学校：Aチーム
（山梨 心愛、堀口 美緒）3勝、100点
- 準優勝：立教女学院OG：Bチーム
（井口 紗南、鈴井 琴音）3勝、86点



＜優勝チームの表彰式の様子＞



＜準優勝チームの対戦の様子＞

【社会人の部】

優 勝：ヒストリンク・歴史を楽しむ会チーム

（齋藤 太一、鈴木 慎平） 3勝、101点

準優勝：日本地政研究会：Bチーム

（飯坂 彰啓、川村 博史） 3勝、89点

優勝チーム・準優勝チームには、地図帳などの賞品と賞状が、参加者全員には参加賞が贈られた。

「中・高・大学生の部」優勝チームの立教女学院中学校高等学校の山梨心愛さん、堀口美緒さんは初出場で優勝し、立教女学院中学校高等学校としては前大会に続き連覇を果たした。準優勝の立教女学院OG：Bチームの井口紗南さんは前大会「中・高校生の部」の優勝者で、鈴木琴音さんは初出場であった。また、日大豊山女子高等学校・中学校からは2名の中学生、桜美林高等学校：Bチームの2人は男子高校生と、出場者が多様化して楽しい雰囲気で開催することができた。

「社会人の部」の優勝チームのヒストリンク・歴史を楽しむ会は団体として初出場で初優勝を飾られた。

準優勝の日本地政研究会Bチームの二人も初出場であった。

日本地理かるた競技大会も7回目を迎え、「中・高・大学生の部」に出場した大学生は、4人中3人までが出場経験者で、これも回を重ねた賜と喜んでいる。また、今回も同じ学校・団体内での対戦を回避することで、対戦の公正・公平さが保たれ、白熱した対戦であった。

3 運営方法等の今後の課題

運営面等での今後の課題を以下に述べる。

① 出場選手の確保

今年度も「小学生・中学生・高校生の部」への小学生の参加はなかった。参加者増のためにも小学生の参加が必要だが、会場への距離・時間の問題もあり難しい面もあるが、来年度に向けての周知が大切である

②男子生徒の参加

男子中・高校生の参加は、第5回大会以来となり、今後も男子生徒の参加を増やしていきたい。

③支援団体

今年度も、帝国書院、古今書院、東京私立中学高等学校地理教育研究会、日本地政研究会、北上ふるさと会、ヒストリンク・歴史を楽しむ会のご支援を受けることができた。特に帝国書院よりの予算面、賞品面などのご協力に深く感謝しているところである。

④宣伝・広報

日本地理かるた競技大会の実施記事が雑誌『地理』（古今書院発行の月刊誌）に掲載される予定で、宣伝・広報に大いに役立っている。

今後「日本地理かるた」の普及のためにも、参加チーム数を増やす努力が必要である。そのためには、支援団体の協力をいただきながら、これまで以上に広報活動に努めるとともに、上記の会場・開催時期を含めて参加しやすい条件の整備をしていきたい。

コロナウイルス感染拡大のため日本地理かるた競技大会も2年連続中止となったが、今年度参加団体・協力団体のご支援をいただき、無事開催することが出来たことに感謝している。来年度もコロナウイルス感染が落ち着き、開催できることを願っている。

（文責：日本地理かるた競技大会実施委員長

松岡 路秀）

（写真： 同 大会副会長 横山 満 撮影）

全国地理教育学会 第16回大会発表要旨

●大会日程

期 日 2022年 11月6日(日)

主 催 全国地理教育学会

日 程 11月6日(日)

8:30～	受付
9:10～12:00	一般研究発表
12:15～13:00	評議員会
13:20～16:10	シンポジウム
16:25～16:55	総会

参加費 大会参加費 1500円 (会員・非会員)

●一般研究発表 (第1会場 541教室) (9:10～12:00)

発表時間 各24分 発表:17分 質疑応答:7分 計24分
1鈴12分、2鈴17分、3鈴24分

座長 清水 学 (立教女学院中学高等学校)

101 9:10-9:34

情報活用能力向上を目指した社会科・地理学習におけるルーブリックの開発
岡田 良平 (泉佐野市立第三小学校)

102 9:35-9:59

地域教材を活用した中学校社会科実践
川村 国央 (福島大学附属中学校)

103 10:00-10:24

高校生は身近な地域をどのように捉えているのか～道央・恵庭市における～
椿 実土里 (北海道恵庭南高等学校)

—休憩 20分間—

座長 松岡 路秀 (専修大学・非)

104 10:45-11:09

「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 (女子聖学院中学高等学校・非)

105 11:10-11:34

社会人教育における地歴散歩の実践～中・高・大・社会人教育に関わる立場から～
寺尾 隆雄（日本女子大学・非）

106 11:35-11:59

SDGs 観光教育と修学旅行

酒井喜八郎（南九州大学）

〈昼 食 休 憩〉

●一般研究発表（第2会場 542教室）

（9:10～12:00）

座長 鈴木 正行（香川大学教育学部）

201 9:10-9:34

大学の教職課程における地誌学の授業実践～社会科教育法を考慮して～
今井 英文（山陽学園大学・非常勤講師）

202 9:35-9:59

小学校教職科目「社会科教材研究」の実践とその考察－課題レポートの作成を中心に－
佐藤 浩樹（神戸女子大学）

203 10:00-10:24

学部・大学院での地理学教育が安藤正紀実践に及ぼしたこと（1）
伊藤 裕康（文教大学教育学部）

－休憩 20 分間－

座長 横山 満（全国地理教育学会）

204 10:45-11:09

国土の地形学習の教材開発－郷土かるたの活用－
山口 幸男（群馬大学名誉教授）

205 11:10-11:34

中学校・高等学校の地理教科書に記載されている景観写真の読み取り問題の分析
～A社の中学校・高等学校の教科書を対象として～
久保 哲成（兵庫県立柏原高等学校・兵庫教育大学連合大学院）

206 11:35-11:59

「脱亜論」を用いたアジア地誌の実践－大学生の感想からみた「脱亜論」の教材化－
西岡 尚也（大阪商業大学公共学部）

テーマ：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

高等学校の科目「地理総合」が必修化され、すべての児童生徒が、小学校から高等学校まで、地理を学ぶこととなった。ロシアのウクライナへの侵攻により国際情勢は流動化し、世界秩序の再編成が進む可能性がある。このような新たな状況を踏まえ、地理学習の重要なカリキュラム原理・指導原理である「地誌学習」に焦点をあて、その持つ意義・役割、方法等を改めて検討し確認していく必要がある。その際、小・中・高等学校の関連という観点からの考察も重要である。そこで、本シンポジウムでは「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」というテーマを設定し、地誌学習の重要性、あり方、方法等についての考察を深め、地理必修化時代における地理教育の今日的发展方向性を探っていきたい。

発表者：

①13:25-13:45 小学校社会科における地誌学習の意義と方法、並びに中学校との関連
小澤 裕行（愛知県犬山市立犬山北小学校）

②13:45-14:05 中学校地理的分野における地誌学習の意義と方法、並びに小学校・高等学校との関連
木場 篤（ノートルダム清心中・高等学校）

③14:05-14:25 高等学校「地理総合」における地誌的学習の可能性とその意義・方法、並びに中学校との関連
須原 洋次（龍谷大学）

休憩（15分間）

コメンテーター：14:40-14:55 初澤 敏生（福島大学）

総合討論 14:55-16:10

オーガナイザー：山口 幸男（群馬大学名誉教授）
牛込 裕樹（大妻中野中学校・高等学校）

101 情報活用能力向上を目指した社会科・地理学習における ルーブリックの開発

岡田良平（泉佐野市立第三小学校）

キーワード：ルーブリック 社会科 地理学 情報活用スキル

ルーブリックは学習者が学習到達状況を評価し、確認しながら学習することで主体的かつ意欲的に学習に取り組むことを目的とした評価方法である。学習指導要領が改定され、主体的で対話的な深い学びの実践、指導と評価の一体化がより一層求められている。そうした中で、ルーブリックを活用した学習評価に関する研究も学年・校種・教科に応じて幅広く実践されている。

ルーブリックを活用するメリットとして、授業者（評価者）と学習者が「何について評価されるのか」、「達成すべきレベルはどこか」といった評価の観点の認識をすり合わせ、素早い評価とフィードバックが可能になることで学習意欲の向上につながる一方、まだルーブリックの研究に関する蓄積や経験が浅いことから、評価尺度・評価項目・評価基準が妥当なものであるかという検証を繰り返しながら試行錯誤している段階にあると言える。

特に学校現場ではコロナ禍を経て、GIGA 構想の急激な進展を迎え、ICT を活用した授業が推進される状況が生まれた。多くの場合、各教科の中で既存の学習スタイルと並行する形で効果的に ICT 機器の活用が求められている状況にあるといえる。すなわち、ルーブリックを活用した学習を行う場合、「教科に関するルーブリック」と「情報活用スキルに関するルーブリック」の2つないしは、どちらも取り入れたルーブリックが必要となる。

本研究では、ICT 教育特任校で大阪府のスマートスクール（情報活用スキル重点校）に指定されている泉佐野市立第三小学校の「情報活用スキルルーブリック」をもとに、社会科の学習に必要な「社会科スキルルーブリック」を開発した。また、これら小学生を対象としたルーブリックをベースに作り直した「地理学修

ルーブリック」を開発し、大学生（法学部・経済学の2~4回生）に利用してもらった。その結果、以下の3点が特徴的な傾向として見られた。小学生・大学生ともに①学習における ICT 活用スキルの項目は一般的な座学に比べ学習意欲が高まる傾向にある。特にフィールドワークでの ICT の活用は学習意欲だけでなく、写真撮影や調査対象の情報を収集する「情報収集のスキル」分野において到達度が高い傾向にあった。②グループワークやプレゼンテーションを主とした学習においても「情報分析・整理のスキル」、「表現・発信のスキル」分野の到達度が高い傾向が見られた。しかし、③講義形式の学習の場合、「メモをとる」や「ふりかえりを書く」という項目が中心となってくるが、学習者の到達度は①②に比べ、低い傾向にあるという点である。

これら年齢の異なる2つのグループの学習評価の結果に対し、その要因を一概に結論づけることは困難であるが、これまでの学習指導要領の改訂によって、小中高での学習に「グループディスカッション」や「調べ学習」といった学習スタイルが教育現場で強く推奨され、一般的になっていった世代でもあると考えることもできるのではないだろうか。特に、大学生のルーブリックに対する評価として、「何を学修し、どの到達レベルかを示していることは学修を進める上でわかりやすい」、「めあてがあるからわかりやすい」、「グループワークや作業があつて学修が楽しい」という意見があった。これらはとりわけ義務教育課程における授業改善の最重要項目として、授業展開において徹底されてきている項目にも合致する内容である。報告では、開発したルーブリックに対する児童や学生の評価とその成果と課題に合わせてについて考察する。

川村国央（福島大学附属中学校）

キーワード：地域教材の開発，単元構成図

今回上記のような主題を設定した最たる理由は、社会的事象と生徒との間に大きな隔たりがあると感じたからである。生徒と学習する社会的事象の間には、身体的距離はもとより心理的距離があるということである。そのため社会的事象を自分事として捉え追究していこうという姿が見られなかった。

そこで心理的距離を縮めることができれば、社会的事象を自分事として捉え、意欲的に追究する姿が見られるのではないかと考えた。その手だてとして地域教材の活用を考えた。

地域には社会科に関連するたくさんの素材があるが、それを学習指導要領との整合性や学習のねらいに対する有効性、単元の中での位置づけなどを整理しないと教材とはならない。そこで、地域にある素材を教材化するために単元構成図を作成した。これを作成することで、学習指導要領の内容から外れることなく地域教材を扱いながら学習を進めることができた。

また地域教材と関連させたパフォーマンス課題を設定することで、さらに自分事として持続的に単元を追究しようとしていく意欲を高めることができた。

【实践事例】

「日本の諸地域 東北地方」

目標

- (1) 自然環境や伝統・文化などの特色、産業の変化組について理解している。
- (2) 産業の発達と自然環境や人々の営み、交通網の広がり、東北地方の人々の生活や文化にどのように関わっているか、多面的・多角的に考察している。
- (3) 自然環境や伝統文化の継承、交通網の整備、地域課などの視点から、よりよい社会の実現について主体的に追究している。

※今回の実践は小単元「日本の諸地域」の内容である。
本校の教育課程では、本小単元は節単元「九州地方」から始まるが、節単元を入れ替え、「東北地方」から始めた。

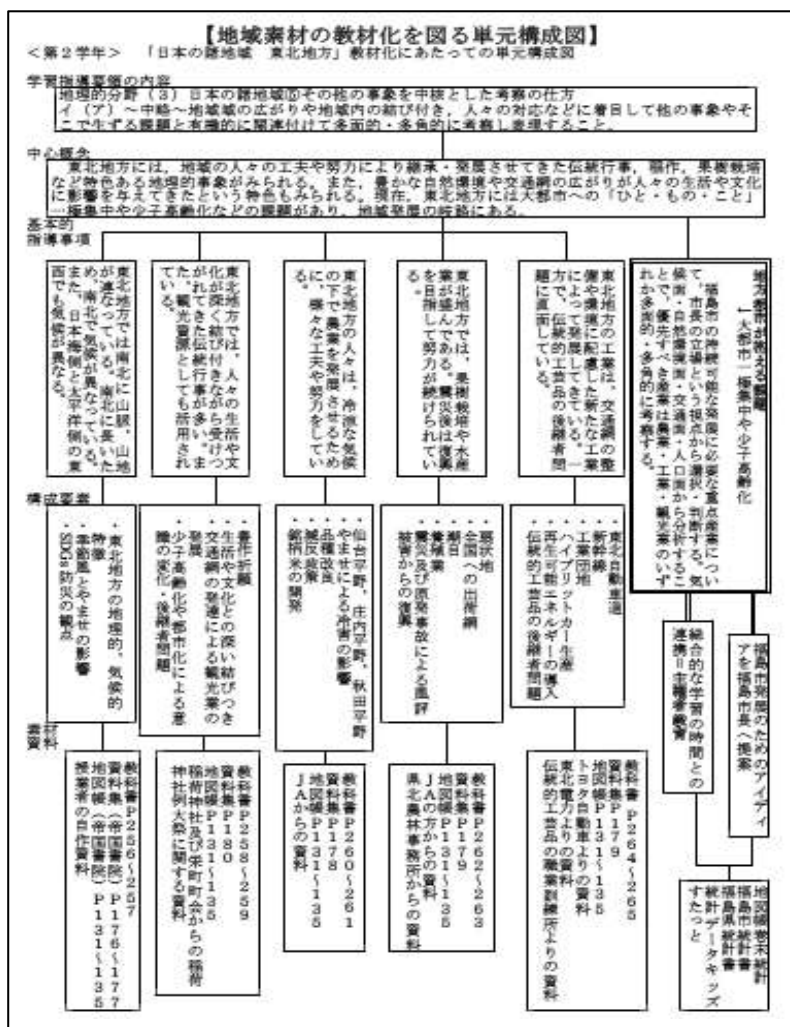
これは地域教材を取り入れ、地域課題を捉え最適解を模索する学びの典型を得させるためである。

＜パフォーマンス課題＞

あなたは福島市長です。これからの福島市の発展を考え、特に力を入れていくべき産業を決めることになりました。市長として農業、工業、観光業のどの産業の発展に力を入れますか？ 以下の地理的視点を踏まえて考えましょう。

①氣候面 ②自然環境面 ③交通面 ④人口面

＜单元構成図＞



103 高校生は身近な地域をどのように捉えているのか

～道央・恵庭市における～

椿 実土里（北海道恵庭南高等学校）

キーワード：北海道 身近な地域 地域間の移動 生活圏 体育会系

1. はじめに

筆者の勤務先は1学年が体育科2クラスと普通科5クラスの計7クラスからなる道立高等学校である。体育科のある公立高校は北海道唯一であるため各地から生徒が集まる。ここ数年の進路状況は、大学進学が全体の約30%、専修各種学校等への進学が約35%、民間就職が約10%、残りは公務員といういわゆる「進路多様校」である。新課程による地歴公民科の授業は1学年で公共、2学年で地理総合と歴史総合を実施すると設定されている（ただし体育科は歴史総合を3学年で実施）。このため今年度本校で開設されている地理系の科目は3学年選択教科の地理Aのみである。さらに筆者の今年度担当している教科は2学年の世界史Aと政治経済である。この状況下ではあるが体育科2学年の50名に対して行ったアンケートを通して彼らは自分が住む北海道や「ふるさと」といえる場所など身近な地域の捉え方を考察し、来年度以降の地理総合への足がかりとしたいと考えた。

2. アンケート

世界史Aの授業時間の余白を利用して実施した。内容は「①あなたの出身地はどこか」「②あなたにとってふるさとと言える場所はどこか」「③何も見ないで北海道地図を描きなさい」の三題である。③は北海道の輪郭を描いたのみの生徒が大半であったが、「主な都市」「河川、山脈など自然地形」まで書き込んで提出した者も少数存在した。

3. 考察、地理総合の実践に向けて。

今回アンケートを行った体育科の生徒は大会や合宿などで北海道内を移動した経験が豊富である。しかし「実家がある場所」「学校がある場所」「大会の会場」「合宿で泊まった町」という「点」として捉えても、地域同士の「つながり」を考えることができていない生徒が多いことが推測される。人の移動が推奨されなくなったコロナ禍以

降、この傾向は強まっているのではないだろうか。また、北海道では道内の都市間移動よりも本州の各都市へ移動する時間距離が格段に短い場合も多い。これらのことが、現実の地域の姿を捉えにくくしていると思われる。

札幌市と北海道内主要都市間の移動時間

札幌	旭川	1時間25分
札幌	室蘭	1時間28分
札幌	帯広	2時間43分
札幌	釧路	4時間29分
札幌	函館	4時間46分
札幌	女満別	5時間6分
札幌	稚内	5時間10分
札幌	網走	5時間21分
札幌	中標津	8時間50分※
札幌	根室	6時間59分※※

※中標津を通過する鉄道路線は1989年に廃止されたためバスによる移動時間を表記した。

※※札幌根室間は直行便が無いため、釧路駅で乗り継ぎとなる。

(JR北海道、北都交通HP参照)

来年度以降の地理総合の授業では、端末を自分の手で活用しながら地域の情報に触れることが必要である。加えて巡検など「身近な地域」を体感する活動もまた必要であると考え。また、「黙々と静寂のなかで授業を受けるのが良い授業態度」という感覚を持つ生徒が多いなか、ヒントなしで自分の力で考えをまとめることに慣れさせていかなければならない。地理総合は正解が一つとは限らない問いが多く、「この言葉さえ暗記すれば大丈夫」な教科ではないからである。今後も体育科のみならず普通科も合わせて「未来の担い手育成」を念頭に置いた授業作りに取り組みたい。

山本 實（女子聖学院中学高等学校・非）

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

本年度から高等学校では新学習指導要領が学年進行で開始された。地理歴史科では必修科目の「地理総合」と「歴史総合」各2単位を1年次に置いている学校が最も多いようである。そこで歴史科目において現指導要領の「中学校社会科地理的分野との関連を十分に踏まえる」という点に着目して「歴史総合」の単元の中での地歴連携授業のプランを提案する。

2. 「歴史総合」における地歴連携授業

今回の授業プランは特別に地歴連携の単元を設定するのではなく、歴史の授業の中のある単元を選び、地理的な条件をふまえた授業を開発する試みである。

学習指導要領には、歴史科目の学習に地理的条件に関連付けるとある。しかし地理科目を担当できる教員が少ないと言われる現状をふまえ、今まで歴史科目を担当してきた教員や地理科目を担当した経験の少ない教員を念頭に、「歴史総合」の日本史分野の単元で「地理的条件と関連付け」る事例を提案しようと思う。

「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『明解歴史総合』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」という挿絵がある。そこで以下のような設問をして、歴史地図、地図帳を活用して地理的技能、地理的な見方・考え方を活用して生徒には空間的、時間的な考察を身に付けさせたい。

問1 昆布の主な生産地はどこか。

問2 どんな料理の時に昆布を使うか。

問3 どこで採れた昆布を使っているのか。

問4 昆布の生産地はどのような海域か。

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。

問6 なぜ蝦夷地から西廻り航路で運ばれるのか。

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させる。

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。

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を問う。また東廻り航路と比較させる。

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、城下町盛岡（不来方）と宮古の距離を定規を使い調べさせる。すると直線距離で約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。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。途中には峠越えがあり、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。

問10 太平洋岸を流れる海流名は何か。

黒潮は東北地方の太平洋岸を北流していることに気付かせ、東北から江戸に航行する場合の問題点を考えさせる。

以上、「2 成熟する江戸社会」という単元を題材に地歴連携授業を提案した。教科書、図版等の歴史地図だけでなく、地図帳を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と言える。

寺尾隆雄（日本女子大学・非）

キーワード：社会人教育・地歴散歩・地歴連携・実践紹介

昨年の例会発表では「自分史」として、大妻高等学校で実践してきた「日本史授業」について「地歴連携」を中心に発表しました。日本史教師である私と「地理教育」との出会い、大妻中学高等学校在任中に東京私立中学高等学校地理教育研究会（略称私地研）の巡検に度々参加して私地研幹事をお引き受けしたことがきっかけでした。その後、私地研では「地図で歩く東京Ⅰ」に執筆機会をいただき、日本地理教育学会集会委員をお引き受けして7年間の東京私学教育研究所日本史担当委員の経験を経て、「地理教育」に関わる学会例会の企画に携わり、続いて全国地理教育学会に参加させていただき、常任幹事として渉外委員長・例会副委員長をお引き受けすることとなりました。

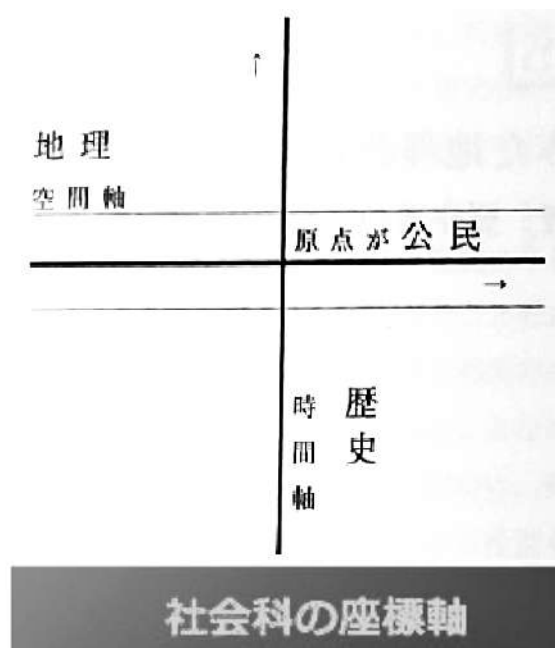
元々大妻中学高等学校の日本史教師をしながら、「NHKCD 音の日本史」、「NHKCD 音の地理」、「NHKCD 音の日本史増補版」など音教材や「ニュースで見る日本史」などDVD教材などの開発をしておりましたが、日本史授業研究や地理教育学会での発表などの活動を通して、文部科学省検定教科書「地歴高等地図」や社会科教育に関わる「社会科教育」の連載、「地図・地理のしおり」、「社会科のしおり」などの教育誌や日本教育新聞「実況中継—私の流儀—（3回連載）」などに執筆の機会を得ることができました。

今年度は今まで6年間教鞭とってきた文京学院大学の「日本の歴史と文化」、日本女子大学の「教職実践演習（中高）、社会天地理歴史科教育法、社会科教育法Ⅱ」、の一部を続けながら、荒川区立南千住第二中学校、東京家政学院高等学校でも教壇に立つ機会を得ました。

それと同時に一か月に一度奈良シニア大学 in 東京で「江戸探訪」という講座を担当し、徳川家を楽しむ会でも江戸東京史跡参画シリーズと江戸時代史を語る講座シリーズを2年間にわたり、担当しております。

また、12月12日と19日には、千代田区社会福祉協議会「かがやき大学」では、高齢者を対象に私が公

演後に「江戸城清水門～九段坂」、「大妻学院周辺番町」の地歴散歩を実施することが計画されております。



今回は中学・高校・大学で今まで実践してきた、「地歴連携における社会科の軸」の授業実践や講義を踏まえた上で、社会人教育の地歴散歩をどのように実践しているかを実施した地歴散歩の資料やこれから実施する資料を用いながらご紹介したいと思います。

奈良シニア大学 in 東京や徳川家を楽しむ会や他の社会人対象の具体的な巡検の様子をお話しします。具体的には新橋・愛宕山巡検、半蔵門・彦根藩邸（日本水準原点）・桜田門巡検、紀尾井坂巡検、御茶ノ水・水道歴史館巡検他をご紹介する予定です。



愛宕山出世の階段

キーワード：SDGs 社会科観光教育，修学旅行，教育系大学生へのアンケート

1 研究の目的

本研究は、小中高校時代の修学旅行の体験や学びが学生の社会認識形成や、社会科授業づくりにどのような影響を及ぼすかを明らかにすることを目的とする。また、修学旅行の体験や学びをもとにした SDGs 社会科地理観光授業モデルを提案する。

2 研究の方法

- (1) 教育系大学生の教科教育法の受講生に、質問紙による小中高校時代の修学旅行の体験や学びに関するアンケートを実施する。
- (2) 学生の小中高時代の修学旅行の経験や学びが現在の社会科教育の授業づくりの理念にどのような影響を及ぼしているか、半構造化インタビューを実施する。さらに、データを質的に考察し、観光教育と修学旅行との関連を考察する。
- (3) 修学旅行の体験や学びを生かした社会科地理授業モデルを提案する。

3 結果

○アンケートについては、2022 年 6 月 28 日に実施した (n=53 人)。その結果は現在、集計中、分析中である。現在のところ、次のことがわかってきた。

学生 A：

- (1) 小学校時代の修学旅行について
 - ① 行先：佐賀、熊本
 - ② 内容：吉野ヶ里遺跡、熊本のグリーンランド
 - ③ 学んだこと：昔の生活
- (2) 中学校時代の修学旅行について
 - ① 行先：京都、広島、大阪
 - ② 内容：広島記念公園、京都自由行動、大阪
 - ③ 学んだこと：核の怖さ
- (3) 高校時代の修学旅行について
 - ① 行先：宮城、東京
 - ② 内容：東日本大震災について、東京自由行動
 - ③ 東日本大震災の恐怖を知った

学生 B：

- (1) 小学校時代の修学旅行について
 - ① 行先：知覧
 - ② 内容：知覧で戦争のことを学んだ。鹿児島の郷土料理を食べた。動物園、科学技術館、縄文時代、弥生時代のことを学んだ。
 - ③ 様々なことを実際に体験し、学べた。
- (2) 中学校時代の修学旅行について
 - ① 行先：長崎、奈良、京都、大阪
 - ② 内容：長崎で平和学習。奈良、京都でお寺や大仏を見た。京都で自主研修。USJ
 - ③ 自主研修で、自分たちで全部計画を立てて 1 日行動して知らない町を、みんなで相談し、町の人に聞き、目的地に着けた。自主性・行動性
- (3) 高校時代の修学旅行について

コロナ禍で行けなかった。

4 考察

2 事例だけ見ても、小学校時代、中学校時代、高校時代の修学旅行の学びは、遺跡見学、平和や防災について学ぶ機会があり、貴重だったことがわかる。

ただ、現在の大学 1 年生は、コロナ禍で、高校時代修学旅行に行けなかった学生が多い。高校時代の修学旅行については、他学年でのアンケート調査を実施して考察することにした。また、出身県にもよるが、九州地方の学生は、中学校では、大阪、広島、京都、奈良などへ出かけている。高校では、東北地方、東京へ出かけている。今後、小中高校の修学旅行の体験や学びがわかるように、アンケート調査を工夫したい。

5 課題

当日の発表では、アンケート全員の学生の集計結果やインタビューをもとに、修学旅行での体験や学びが、各学生の社会認識形成や社会科授業づくりにどのような影響を及ぼしているかについて考察したい。

さらに、修学旅行の体験や学びをもとにした SDGs 観光教育としての社会科地理授業モデルを提案する。

（南九州大学 さかいきはちろう）

201 大学の教職課程における地誌学の授業実践

～社会科教育法を考慮して～

今井英文（山陽学園大学・非常勤講師）

キーワード：大学、教職課程、地誌学、社会科教育法

1 はじめに

2004年の日本地理学会（広島大学）では、「地理的資質を有する小・中学校教員養成の課題」というテーマでシンポジウムが行われた。総合討論の際、「教職科目の地理学とは何か。専門科目の地理学とはどこが違うのか」という点について議論されたが、会場全体で明確な答えは出なかった。報告者はその後、大学で教職科目の地理学や高校で地理Aを教えているうち、教職科目の地理学とは社会科教育法を関連付けるとよいのではないかと考えるようになった。

このような問題意識から、大学の教職課程における地誌学の授業実践について報告する。

2 授業実践の概要

授業は、2022年度にX大学で実施した。履修者は5名（法学部4名、経済学部1名）である。いずれも中学校社会科教員免許を取得するために、地誌学の授業を履修した。

授業の全体像は次のとおりである。①地理学の学問体系、②地誌学の理論（静態地誌、動態地誌）、③韓国（国家の概要、衣食住と言葉・習慣、教育）、④中国（国家の概要、少子化、中国料理と区分）、⑤インド（国家の概要、食文化、ヒンズー教とカースト制度、IT産業の発達）、⑥オーストラリア（国家の概要、移民政策）、⑦ヨーロッパ（ヨーロッパ諸国、イギリスの文化と生活、EUの特色）、⑧アフリカ（地形・気候、貧困問題、宇宙開発、中国との関係）、⑨アメリカ（農業地域、アメリカの課題）、⑩地誌に関する授業プリントの作成と模擬授業である。

なお、毎回の授業は、地誌的内容の解説＋ミニレポートという形で進めた。ミニレポートの内容は地図帳を活用した地形や都市などの作業、新聞記事の要約や意見、視聴覚教材の感想、授業のまとめなどである。

3 社会科教育法と関連付けた地誌学の授業実践

（1）紙片教材の活用

韓国の経済では財閥が大きな力を持っている。経済学部の学生がいたので、その定義を説明させたが、難解で中学生には不向きであった。そこで、報告者がソウルで実際に入手した紙片（ロッテ百貨店の袋、ロッテリアの紙、ロッテの菓子の空箱）を見せ、財閥とはさまざまな事業を展開している企業であると説明した。この説明方法は履修者にも好評であった。

また、韓国の文化を説明する際にも紙片（キムチの空箱、菓子の空箱は有効であった。菓子の空箱には「ポケモン」や「君の名は」の絵を描いたものもあり、現場でも、日韓の文化交流の学習で利用できる。

（2）視聴覚教材

この授業で、視聴覚教材はさまざまな場面で活用できるが、時間の関係もあって、イギリス学習で使用した。使った教材は「世界の車窓から」である。履修者には、イギリスと日本人の姿や建築物の違いについてレポートにまとめさせた。そして、ここで地理学習における視聴覚教材の活用方法についてその意義、具体的なDVDの番組、留意点の3点から講義した。

（3）新聞記事の活用

次のとおり、新聞記事を多用した。韓国（「サムスン、ロシアで板挟み」日経）、中国（「少子化対策提案相次ぐ」読売）、オーストラリア（「移民や難民生活支援」朝日）、「ウクライナ加盟候補国相当」山陽）、アフリカ（「宇宙開発目指すアフリカ」、「中国、アフリカ6.7兆円」読売）である。

（4）留学体験の紹介

（5）地誌に関する授業プリントの作成

（6）模擬授業

詳しいことは大会当日に報告する。

202 小学校教職科目「社会科教材研究」の実践とその考察

—課題レポートの作成を中心に—

佐藤 浩樹（神戸女子大学）

キーワード：小学校社会科 教材研究 教職科目 課題レポート 教員養成 力量形成

1. はじめに

各教科の教材研究の力は小学校教員として必要の基盤的な能力であるが、社会科は複雑に変化する社会生活を学習対象とするため多面的・多角的考察が重要であり、観察や見学の対象が地域の社会的事象の場合が多いため、他教科と比べて特に教師自らが教材開発・教材研究を行うことが求められる(伊藤 2022)。教員になった際に教材開発・教材研究に積極的に取り組むようになるためには、教員養成段階で教材研究の重要性とおもしろさを理解し、自分の力で教材づくりを行って教材研究の力の基礎を身に付けることが必要である。本発表では、小学校教職科目「社会科教材研究」の実施1年目の実践の報告を行うとともにその成果と課題を考察したい。

2. 小学校教職科目「社会科教材研究」について

神戸女子大学教育学科は、令和元年度入学生からカリキュラムを改訂し、小学校社会科教職科目として2回生前期の「社会科概説」(必修)、2回生後期の「社会科教育法」(必修)に加え、3回生後期に発展科目として「社会科教材研究」(選択)が新たに設定された。目標は、「社会科授業における教材、教材開発、単元構成、カリキュラム・マネジメントの重要性を理解し、地域教材づくり、単元の導入づくり、単元構想開発、身近な教材開発を行うことができる。」である。「社会科教材研究」は令和3年度に初めて開講され、選択科目であるが30名の履修者があった。これは各教科の教材研究科目の中で最も多い人数で予想よりも多かったため、授業計画の変更が必要となった。

3回生後期は教育実習のため4週間の授業欠席を余儀なくされる。実習期間は学生によって異なるため、全員が揃って出席できたのは12回以降の4回だけであった。授業に出席できない学生のために授業動画

(zoom)を授業支援システム manaba にアップして視聴させるようにし、以下に述べる4つの課題レポートも全員が作成させた。そのため、全員が同スケジュールで課題を進めることが困難とあり、課題の発表はまとめの課題以外は何回かに分けて行うことになった。

3. 「社会科教材研究」の実践とレポート課題

教材研究の意義、内容と教材の峻別、教材化の方法・段階、教材開発の事例等について講義した後、課題レポートの作成・発表・交流を中心に授業を進めた。課題レポートはパワーポイントで作成させた。

課題1は「写真から授業を構想する」である。自作教材作成の第一歩として、自分で撮影した写真を教材とした授業を構想させた。何を取り上げるか悩んだという学生が多かったが、多様な素材が取り上げられたオリジナルな教材が作成・発表され、教材づくりの新たな視点を学んだという感想が多く聞かれた。

課題2は「大単元の導入課題をつくる」である。大単元に対する児童の関心・意欲を高める課題を作成するとともに、予想される児童の反応と対応を細かく考えるようにした。日本の国土の様子を例に演習を行い、「日本のどこに別荘を作りたい」という学生が作成した課題を例に、間接性の原理について解説した。

課題3は「社会科を中心とした総合単元を構想する」である。カリキュラム・マネジメントについて講義と演習を行った後、社会的事物・事象を中心においた総合単元を構想するレポートの作成・発表を行った。

課題4は、「児童の学習意欲を高める身近な社会科教材開発—まとめレポート—」である。レポートは印刷して全員に配布し、ポスターセッション的に発表・交流を行った。

学生の学習感想の分析による本実践の成果と課題についての考察は発表時に示すことにする。

203 学部・大学院での地理学教育が安藤正紀実践に及ぼしたこと(1)

伊藤裕康（文教大学教育学部）

キーワード： 地理の総合性，地域と子供に学ぶ，総合学習・生活科，カリキュラム開発

1 問題の所在

教師を反省的实践者とみなしてリフレクションに注目が集まる。リフレクションを基礎にした教員養成や研修の傾向が強まり，教師教育での教科内容の重要性が看過されないか危惧する。授業に限れば，リフレクションを重ねても，教員が浅い教科内容理解しかなければ，子供に深い学びをさせることは難しいだろう。

渡部(2019)は，教師が授業理論を知っておれば，『オーストラリア』の授業が作れることは『東南アジア』の授業が作れることとは別の話である(なぜなら別の教科内容だからだ)，といったことはなくなる」とし，「あえて教科内容専門と教科教育学者とが(教師教育において，発表者補足)連携する必要性がない」と述べる。発表者は，学生が教育内容を批判的に検討する力をつけることが必要と考える(伊藤 2021)。教科内容専門と教科教育学者との連携の必要性を否定する渡部は，社会科教育学者だけで教育内容の批判的検討力を学生に育成可能と考えるのか。だが，それは難しい¹⁾。

以上ことは，社会科教師教育において教科内容の薄弱性という問題が起きていないかということである。

今回の改訂では，コンテンツベースからコンピテンシーベースへととなり，授業づくりでの教科内容の扱いが軽視されないか危ぶまれる。地理学の学びをさほどしていない教員が教育ジャーナルに登場し，不適切な教材化などを江湖に広めていないかと危惧もする。授業づくりでの教科内容の扱いの軽視や不適切な教材化があるとすれば，より深刻なのは地理である。なぜなら，地理学を学んだ教員が極めて少なく，教員の高等学校までの地理学習体験も他分野と比べ心許ないからである。特に，中学校で日本や世界の地理を履修していない教員が，中堅になりつつある。そんな中で，多くの教員が，批判的検討に基づく教材研究が可能なのか。教育ジャーナルが紹介する不適切な教材化などに漏れ捕られないか。社会科授業づくりでの教科内容の

薄弱性という問題も起きていないかと危惧している。

二つの点で，教育内容の薄弱性の問題が生じているのではないかということは，内容教科と言われる社会科だけに，事は重大である。本発表は，主に教師教育における教科内容の薄弱性と関わり，地理的な視点から教材開発を精力的に進めた安藤正紀が，如何にして独自の教材開発を可能とし，カリキュラム開発を進め得たのかについて考察する。

2 安藤をカリキュラム開発の主体者となさせたもの

山崎(2000)が，一般の教師をカリキュラム開発の主体者にするかが焦眉の研究課題だと指摘してから久しい。未だ同課題は解決されないが，カリキュラムマネジメントが求められる昨今，喫緊の課題化している。

安藤正紀は，愛知県三河地方で永年小学校教員を勤め，地理的視点から社会科，総合的学習，生活科において教材開発を進めたカリキュラム開発の主体者である。安藤の実践には，学部・大学院での地理学教育が大きく寄与すると推測する発表者は，安藤への聴き取りを行った。学部・大学院で受けた地理学教育が安藤実践に如何なる影響を及ぼしたのか，なぜ安藤がカリキュラム開発の主体者となれたのか，考察していく。

1) 伊藤(2021)では，教科教育学者だけで教育内容の批判的検討力を学生に育成する難しさを述べた。その後，某学会で「自然地理学は人間と関係ない」と社会科教育学者が語る場に遭遇し，その感を強めた。伊藤裕康(2021)「社会科内容構成に関する若干の考察(2)」教育研究ジャーナル 13 巻 2 号，19-24

山崎雄介(2000)「戦後日本のカリキュラムの『探求の履歴』」グループ・ディダクティカ編『学びのためのカリキュラム論』勁草書房

渡部竜也(2019)「教科内容構成学の理論的根拠を問うー教師の授業に大きな影響を与えるのは本当に教科内容なのかー」日本社会科教育学会公開シンポジウム発表資料(2019. 7. 7, 於早稲大学)

204 国土の地形学習の教材開発－郷土かるたの活用－

山口 幸男（群馬大学名誉教授）

キーワード：地理学習、地形学習、教材開発、郷土かるた

1 はじめに

筆者は、日本郷土かるた協会 2022 年度集会において郷土かるたの札に詠まれている「自然美」について報告する機会を得た。その時、郷土かるたの札は日本国土の地形学習の教材として価値がありそうだと直観した。本稿は、この直観を発展させ、まとめたものである。これまでに、「日本地理かるた」や「郷土かるた」を活用した授業の実践研究事例はあるが（原口 1995, 2015, 2017、今井 2011, 佐藤 2012, 遠藤 2018, 関根 2019）、地形学習の教材としての郷土かるたの札に着目した事例はない。具体的な地形は、山地から海岸へという観点から「山」「川湖沼」「海」の 3 種に分けた。

取り上げた郷土かるたは、岩手県の『いわてのカルタ』（1976、全 44 枚）、宮城県の『郷土宮城のかるた』（1993、全 44 枚）、福島県の『福島ふるさとかるた』（1978、全 44 枚）、茨城県の『郷土かるた：わたしたちのいばらき』（1979 頃、全 44 枚）、栃木県の『下野かるた』（1977、全 44 枚）、群馬県の『上毛かるた』（1947、全 44 枚）、埼玉県の『彩の国 21 世紀郷土かるた』（2002、全 46 枚）、千葉県の『房総子どもかるた』（1989、全 44 枚）、長野県の『信濃かるた』（1979、全 44 枚）の計 9 種である。これら 9 県としたのは、対象となる県が連続的に分布していることが、国土の地形の面的・分布的・広域的な傾向を捉える上で必要であると考えたためである。また、まずは筆者の手元にある郷土かるたから始めたという便宜的な理由もある。市町村かるたの活用も考えられるが、市町村かるたでは国土の地形の面的・分布的・広域的傾向を捉えるのは難しい。

2 地形札の全体概況と県別特徴

該当する地形札は 9 県合計で 103 枚であった。千葉と茨城が 16 枚と最も多く、次いで長野 14 枚、宮城 13 枚が多かった。県別の特徴としては、長野は山が多く、茨城は川湖沼が多く、千葉は海が多いのが

目立った。

3 札の具体的な内容

- (1) 東北地方 3 県（宮城、岩手、福島）
- (2) 関東地方 5 県（茨城、栃木、群馬、埼玉、千葉）
- (3) 長野県

4 関東地方 5 県の札に見られる分布的特徴

5 郷土かるたの札（絵札、読み札）の価値

6 おわりに

本稿は、東日本の 9 県の都道府県郷土かるたに詠まれている地形札（「山・川湖沼・海」）を取り上げ、郷土かるたが持つ国土の地形学習の教材資料としての価値・意義について明らかにしたものである。その結果は下記のようにまとめられる。

①各県の「山・川湖沼・海」の札の特徴を捉えることができた。

②関東地方の「山・川湖沼・海」の札から、地形環境の標識的分布傾向を捉えることができた。

③絵札については、長野県と千葉県の絵札がその場所の特徴を良く表しているように思われた。

④郷土かるたの札は、その場所の特徴を景観（絵札）と言語（読み札）の両面から印象深く、かつ簡潔に捉えることを可能にする資料であることが確認できた。また、地形と人文社会的事象とが一緒に、あるいは、地形と他の自然環境とが一緒に取り上げられているという特徴もある。このような総合的把握を可能とする素材は他にはみられず、ここに郷土かるたが持つ学習資料としての独特の価値・意義があるといえる。

⑤以上から、郷土かるたの札は山岳地域から海岸地域に至るわが国の国土の地形環境の多様性と分布的傾向を景観と言語によって豊かに捉えることができる優れた教材資料になる可能性がある。

今後の課題は、同様の考察を他の地方に広げて行なうこと、授業実践においてその有効性を検証することである。

205 中学校・高等学校の地理教科書に記載されている

景観写真の読み取り問題の分析

～A社の中学校・高等学校の教科書を対象として～

久保哲成(兵庫県立柏原高等学校/兵庫教育大学連合大学院)

キーワード：景観写真・読取り・設問

1. 学習指導要領における景観写真の扱いについて

学習指導要領において、景観写真の扱いが大きく変わっていくのは、中学校社会科地理的分野では平成10年(1998)、高等学校地理歴史科の地理A・Bでは、平成11(1999)年告示以降の学習指導要領においてである。両学習指導要領には、「景観写真の読み取りなど地理的技能を身に付けることができるよう系統性に留意して計画的に指導すること。」と明記された。さらに、平成29(2017)年告示の中学校社会科、平成30(2018)年告示の高等学校地理歴史科学習指導要領でも、地理探究・総合で引き続き、同様の内容が明記されている。

2. 教科書における景観写真読取りコラムについて

校種	科目名	検定年	平成13～15年	平成17～19年	平成23～24年	平成27～28年	令和2～4年
中学校	社会科	景観写真の読取りコラム数	1	1	1	2	1
	地理的分野	地理的技能を習得するコラム数	13	15	15	25	23
高等学校	地理A・総合	景観写真の読取りコラム数	1	1	1	1	3
		地理的技能を習得するコラム数	16	14	16	19	23
	地理B・探究	景観写真の読取りコラム数	4	3	4	2	1
		地理的技能を習得するコラム数	16	17	23	20	10

表1 景観写真の読取り技能の習得を目指すコラム数の推移

表1より、中学校の地理的分野では平成13(2001)年、高等学校の地理A・総合では平成15(2003)年、地理B・探究では平成14(2002)年以降の教科書には必ず景観写真の読取りの技能を学ぶコラムが設けられていることがわかる。

3. 景観写真の読取り型式の推移について

校種・教科名	型式／検定年	平成13年	平成17年	平成23年	平成27年	令和2年	総計
中学校社会科地理的分野	解説文中埋込型	3	6	10	6	2	27
	設問型	0	2	0	9	4	15
	計	3	8	10	15	6	42
校種・教科名	項目／検定年	平成15年	平成19年	平成24年	平成28年	令和3年	総計
高等学校地理A・総合	解説文中埋込型	4	4	0	0	0	8
	設問型	9	9	13	14	4	49
	計	13	13	13	14	4	57
校種・教科名	項目／検定年	平成14年	平成18年	平成24年	平成28年	令和4年	総計
高等学校地理B・探究	解説文中埋込型	33	0	0	0	0	33
	設問型	0	35	37	24	8	104
	計	33	35	37	24	8	137

表2 景観写真の読取りコラムにおける型式の推移

表2より、最初の頃の読取りの型式は、解説文中に読取りの手順を埋込み、生徒の読取りの方法、手順に示唆を

あたえるようにしていたが、地理Bでは平成18(2006)年から、地理Aでは平成24(2012)年検定の教科書からは、設問型に切り替わっていった。中学校の教科書では、現在も、解説文に景観写真の読取り手順を埋め込んだ型式が残っている。

4. 景観写真の読取り設問が求める知識の分類について

校種・教科名	検定年	平成13年	平成17年	平成23年	平成27年	令和2年	総計
中学校社会科地理的分野	習得される内容	設問数	設問数	設問数	設問数	設問数	
	記述的知識	1	1	3	8	3	16
	分析的知識	2	7	5	3	2	19
	説明的知識	0	0	2	4	1	7
	計	3	8	10	15	6	42
校種・教科名	検定年	平成15年	平成19年	平成24年	平成28年	令和3年	総計
高等学校地理A	習得される内容	設問数	設問数	設問数	設問数	設問数	
	記述的知識	3	3	9	14	1	30
	分析的知識	10	10	2	0	2	24
	説明的知識	0	0	2	0	1	3
	計	13	13	13	14	4	57
校種・教科名	検定年	平成14年	平成18年	平成24年	平成28年	令和4年	総計
高等学校地理B	習得される内容	設問数	設問数	設問数	設問数	設問数	
	記述的知識	25	8	17	10	2	62
	分析的知識	8	24	19	13	6	70
	説明的知識	0	3	1	1	0	5
	計	33	35	37	24	8	137

表3 景観の読取り設問から求められている知識の分類

表3より、中学校、高等学校においても、分析的知識の習得が多い。対して、説明的知識の習得が意外と少ない。

5. 景観写真の読取り設問が求める地理事象について

校種・教科名	回答項目／検定年	平成13年	平成17年	平成23年	平成27年	令和2年	合計
中学校社会科地理的分野	→自然	1	1	5	8	4	19
	→文化	2	5	5	6	1	19
	→自然・文化	0	2	0	1	1	4
校種・教科名	回答項目／検定年	平成15年	平成19年	平成24年	平成28年	令和3年	合計
高等学校地理A・総合	→自然	1	1	6	9	2	19
	→文化	8	8	5	5	2	28
	→自然・文化	4	4	2	0	0	10
校種・教科名	回答項目／検定年	平成14年	平成18年	平成24年	平成28年	令和4年	合計
高等学校地理B・探究	→自然	17	12	15	14	8	66
	→文化	16	23	22	10	0	71
	→自然・文化	0	0	0	0	0	0

表4 景観写真の読取り設問が求める回答の項目の推移

表4より、中学校で求める回答では自然事象(「→自然」)と文化事象(「→文化」)が同数である。高等学校で求める回答では文化事象(「→文化」)の回答が自然事象(「→自然」)の回答を上回っている。「→自然・文化」事象を回答させる設問は、地理B・探究の科目にはなかった。

「脱亜論」を用いたアジア地誌の実践 —大学生の感想からみた「脱亜論」の教材化—

西岡尚也（大阪商業大学公共学部）

キーワード： アジア地誌、脱亜論、板書の工夫、学生の反応、地歴連携の教材

1、はじめに

私は高校教員時代（1981～2000 年）に、地理（世界地誌内容）を教える際、どのようなスタート（導入）をすれば、学習者の関心・興味を引きつけられるかを考えた。通常日本の中学校・高校の地理教科書では世界地誌は、順番としてアジア州が最初に教えられる。毎年の高校生諸君を観察してわかったことは、「アジア地誌」学習に興味を持ってスタートできないと、そ



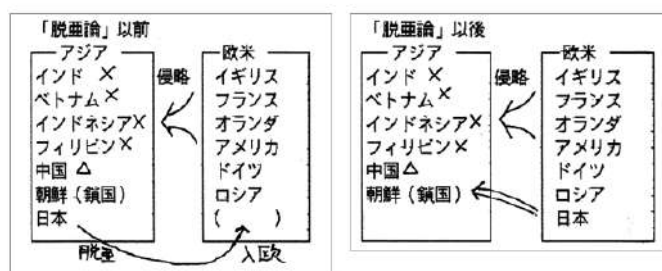
の後の学習意欲に結びつかず、ひいては地理全体への関心が減少してしまうことであった。ゆえに「アジア学習」には大きな意味がある。このような高校生の反応を経て、地理と世界史を毎年担当して私が思いついたのが、アジア地誌の導入に「脱亜論」を用いることであった。

このヒントになったのが当時使用していた世界史教科書、土井正興ほか編（1982）『新世界史』三省堂（1982 年文部省検定）である。この教科書の単元「明治維新と東アジア」では、「列強のアジア侵略（図表2）」と、本文とは別に囲み記事コラムとして「福澤諭吉の脱亜論」が連続で掲載されていた。

「これは地理でも使える」と直感し、試行錯誤を繰り返しながら地理 A で「脱亜論」にふれる授業を実施した。以後は毎年、地理 A で必ず「脱亜論」に触れることになった。こんな発想からスタートした教材であったが、予想以上に高校生諸君の反応は良かった。大学でも地理学の講義で継続しているが、評判は良好である。

2、板書の工夫（図表8参照）

図表8：板書例：「脱亜論」前後の日本の立ち位置の変化（著作作成）



3、大学生の反応（図表12参照）

（感想例）これまで「脱亜論」という語句は聞いたことがあったが、その意味や誰の考えなのかは知らなかった。この講義で「脱亜」とはアジアを出ることだと知った。また「興亜」の意味も習って、興亜の方がボランティア感があるので良いと思った。しかし当時の日本にはそんな余裕がなく、自国のことで精一杯だった。どうして日本人は最初はアジアの文化や歴史を尊敬してきたのに、明治以降は見下げるようになってしまったのだろう。こんなことを考えられるようになった。このことは私にとって大きな進歩になった。（他の感想例は発表時に紹介）

図表12：地理学習で「脱亜論」を学んだ学生諸君の意識変化まとめ

①「興亜論」と「脱亜論」という2つの考えを比較して理解できた。
②明治期以後の日本がアジアとどう向き合ってきたかを歴史的に理解できた。
③アジアと日本の将来の関係を考えるきっかけになった。
④これまで欧米への関心が強かったがアジア地域への興味が高まった。
⑤地理を歴史から学ぶことで、広い視点で世界全体が見えるようになった。

《文献》

西岡尚也（2022）脱亜論からスタートする世界地誌教育の実践—大学生の感想にみる地歴連携教材の有効性—、大阪商業大学教職課程紀要第5巻1号、33～48頁

小学校社会科における地誌学習の意義と方法、 並びに中学校との関連

小澤裕行（愛知県犬山市立犬山北小学校）

キーワード：地誌学習、小学校社会科、小中連携

1 はじめに

本発表では、先行研究を整理して小学校における地誌学習の意義を見出すとともに、中学校との関連を踏まえ、具体的な学習方法について考察する。

2 地誌学習の重要性

吉田(2008)は、小学校の算数の教科書に世界の地名や世界地図がどの程度掲載されているかを分析した上で、小学校低学年の教科書にも世界の地名が出てくることから、第1・2学年から世界地図や地球儀を活用し、世界に関する学習を段階的に行うことを主張している。佐藤(2019)は、平成29年度版学習指導要領において第6学年の「外国の人々の生活の様子」が異文化理解よりも国際交流に力点が置かれていることから世界地誌的学習の性格が弱まっていることを指摘している。寺本(2020)は生活科の教科書に外国人の姿や国際理解の内容が一部ではあるものの挿入されていることから、同心円の拡大が時代にそぐわない考え方ではないかと指摘する。以上を踏まえると、小学校段階において、世界地誌を取り上げる意義を見出すことができる。

3 地誌学習の方法

地誌学習の方法については、すでに山口ら(2008)による小・中・高地理教育一貫カリキュラム試案があり、小中高の系統性を踏まえた地理教育カリキュラムが提案されているため、近年の論考を整理する。

(1) 世界地誌の場合

佐藤(2011)は、世界地誌的学習充実のために、小学校中学年に世界の人々の生活に触れる学習を設定し、小学校5年生後半に世界地誌を中心とした「世界の国々と人々の暮らし」という大単元を新設し、アジアの国々を中心とした学習を提案している。中田(2014)は小学

校4年間で世界地誌学習を日本とつながりの深い国々に重点を置いて学習することを提案している。

(2) 日本地誌の場合

佐藤(2009)は、産業学習と日本の諸地域に関する地誌的学習を組み合わせたカリキュラムを提案し、日本の産業等の学習を、日本の各地方の特色ある産業についてのサンプル学習的な学習とし、産業学習の内容を日本の各地方に1つずつ割り振っている。中田(2014)は、日本地誌の学習では動態地誌的方法を導入することを提案している。また、関口(2014)によれば、小学校で日本地誌学習を取り入れた先進的な試みとして、板橋第六小学校が第5学年の「地理科」で日本列島を7地方分け、地理的地形的な特色とともに、地方の産業、特色、現代社会にこえる問題等を扱う新しい単元を開発している。寺本(2021)は観光教育の立場から5年の国土学習の延長として自県が含まれている地方の地誌学習が必要であり、観光題材は地方地誌を描く出すコンテンツとして有効であると主張する。

以上を整理すると、何年生で、地誌学習の何をどのように学習するのかという点は、カリキュラムの編成を踏まえて考える必要がある。

4 中学校地誌との連携を踏まえた具体的実践

小学校の学習を中学校段階の基礎と位置付けるならば、中学校の地誌学習の基礎的な内容や技能を取り上げることが妥当であると考ええる。中学校地誌の基礎的な内容を踏まえた小学校における地誌的学習の実践については、当日発表する。

5 おわりに

提案する中学校地誌との連携を踏まえた実践は、単発の授業の構想である。カリキュラムにどのように位置付けるかについては今後の課題としたい。

S 2 中学校地理的分野における地誌学習の意義と方法、 並びに小学校・高等学校との関連

木場 篤（ノートルダム清心中・高等学校）

キーワード：地誌学習，中学校社会科，新しい地誌学，地理的概念，地域のまなざし

1. はじめに

中学校社会科地理的分野は，小学校社会科および高等学校「地理総合」の主題学習に挟まれており，これら3つの段階で明確に「地誌学習」として扱うのは，中学校社会科地理的分野となる。そのような中で，地理教育における「地誌学習」の存在意義をどのように位置づければよいであろうか。加えて，中学校は，学習意欲の低下や学習理解に対するつまずきが見られ始める発達段階にある。どうすれば効果的に地理教育で地誌学習を扱うことができるだろうか。以上の2点の問いに鑑みて，本発表では，地誌学習のあり方を整理した上で，中学校社会科地理的分野における授業実践の方法について提案する。

2. 「新しい地誌学」に着目した地誌学習のあり方に関する検討

例えば，世界地誌を例にとると，平成29年版学習指導要領では，「世界の様々な地域」の主なねらいとして，「世界の各地域で見られる地球的課題の要因や影響をその地域的特色と関連付けて多面的・多角的に考察し，表現する力を育成すること」としている。よって，地誌学習が，対象地域の特徴を理解するだけでなく，スケールや空間的相互作用などの地理的概念を活用しながら，総合的，構造的に扱うことが求められている。さらには，対象地域に対して，当事者意識を踏まえながら「まなざし (gaze)」が向けられるような授業実践が肝要である。

ところで，ディシプリンとしての「地誌学」は，大小様々な空間的スケールで地域を構造的に捉えるといった，空間的視点に基づく手法がとられてきた（森川，1996）。同様に地誌学習においても，スケールなどの地理的概念を活用しながら，科学的なアプローチで実践されるべきである。その際に，1980年代に英語圏地理学で台頭した「新しい地誌学（地域地理学）」の特徴が，地理教育における

地理的な見方・考え方とも関連しており（木場・吉田，2020），授業実践を考える際の手掛かりとなろう。

3. 中学校社会科地理的分野における地誌学習の方法

中学生の発達段階を考えれば，記述的な内容に陥りやすい「窓方式」は，却って学習意欲を減退させる嫌いがある。また，「中核方式」だと対象地域の特徴を正しく理解することが困難である（山口，2019）。

よって，「重点窓方式」を参考にしながら，地域構造を総合的に理解でき，地域が形成されるための社会的プロセスを考察できるような授業実践にするのが望ましい。具体的な授業実践例は，当日の発表にて示す。

4. おわりにー小学校社会科と高等学校「地理総合」のつなぎ役としてー

地域に対するまなざしは，学習者によって日常的実践が異なるゆえに，多様にある。ただしそれは，あらゆる地域的特色に触れておくことが前提としてある。中学校社会科地理的分野は，小学校社会科と高等学校「地理総合」のつなぎ役となる。その役目を果たすために，中学校で扱う地誌学習では，あらかじめ主題ありきで地域の特徴を固定化せず，より多面的・多角的に考察ができ，多様な地域を理解するための土台となるよう工夫が求められる。

【参考文献】

- 木場 篤・吉田 剛（2020）．地理的スケールの可視化を通した地誌学習のあり方に関する検討．2020年人文地理学会大会発表要旨，88-89．
- 森川 洋（2020）．地誌学の問題点ーエリアスタディとの関連においてー．地誌研年報，5，1-8．
- 山口幸男（2019）．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，25，32-40．

S 3 高等学校「地理総合」における地誌的学習の可能性と

その意義・方法、並びに中学校との関連

須原洋次（龍谷大学）

キーワード：地理総合，地誌，国際理解，生活文化

1 はじめに

高等学校学習指導要領改訂により、2022年度入学生から必修科目の地理総合と選択科目の地理探究が教育課程に設置された。系統地理と地誌は、地理学と同様に地理教育においても学習内容を構成する2つの主要な部門であり、地理探究もまた系統地理と地誌からなる単元で構成されている。本報告では、地理総合の学習内容として地誌をどのように考えるべきか検討することとしたい。

2 地理総合における地誌学習

地理学習の対象は、地域と地理的事象である。地理総合は主題的アプローチを取り入れているため、系統地理や地誌の枠組みにしたがって学習するわけではない。地理総合の教科書には、生活文化の取り上げ方に地誌学習を想起させるようなものが見受けられる。高等学校学習指導要領解説地理歴史編では、地理総合における生活文化は国際理解を主なねらいとし、中学校社会科地理的分野や地理探究において学習する世界の諸地域と重複しないよう留意することを求めている。やや詭弁を弄することになるが、生活文化で地理を教えるか、地理で生活文化を教えるかという、前者の立場を明確にしたい。その理由は、約40年間にわたって地理の学びが低迷してきたことから歴史や公民科の教員に地理教育の成果や魅力を理解してもらうこと、地域を対象とした学習は、人間を主体に自然環境や人文社会的条件を融合した学びであること、必修科目の学びによって生徒にとっても地理学習の重要性を認識してもらう必要があることなどである。つまりは、地理の学びの本質を誰もが認識する必要がある。

地理総合について、地理の何を総合した科目かを問うことは、新しい教育課程が始まった今、必ずしも適切とは言えない。しかし、系統地理と地誌を総合した地域の学びは、歴史や公民の教員にとってもシンプルにわかりやすく指導を進めていくことができると考え

たい。また、地域を対象にした学びは、地理教育の専門性を踏まえた課題追究型の学習を容易にする。

4 課題と展望

地誌学習の弊害には、方法知よりも内容知を重視すること、地域の特色として共通性よりも特殊性を追究する傾向にあること、網羅的な学習に陥りやすいことなどが指摘される。

現行の学習指導要領には、地理的な見方・考え方、課題追究型の学習、主体的・対話的で深い学びなど、理念的な枠組みを踏まえた教育実践が求められている。しかし、地理的な見方・考え方は、教員にとってわかりにくい表現があること、理念と具体との間に十分な理解を得られていない状況もある。他方、地理教育において系統地理と地誌は二律背反的な理念ではなく、相互補完的な役割を担う。地域を対象とした地誌学習の枠組みの中で、主題的な学習を展開させることも効果が期待できる。

高等学校の地理教育は、小学校中学校における社会科の成果を踏まえ、世界認識の方法を身に付けることが重要である。その方法の一つとして、高等学校では国、都市、国より小さい地域など、多様なスケールに基づいた地域や地域間の関係を、ネットワークやグローバルな視点でアプローチする学習を重視すべきであろう。また、課題追究型の学びに、地域はその対象として相応しいテーマや地理空間情報を提供できる。

5 おわりに

地理の科目の必修修化はさまざまな経緯を経て実現に至った。わずか2単位の必修科目が担うべき役割は大きい。地理を専門とする教員が少ないことが指摘されるが、ピンチをチャンスに変え、地理総合を指導する歴史や公民の教員に地理の魅力を着実に実感してもらう好機でもある。地理教育の豊かな理念を踏まえ、地域をベースとしたわかりやすい教育実践を教員が達成感を持って蓄積していくことが期待される。

学 会 記 事

第 16 回大会報告

日 時：2022 年 11 月 6 日（日）

場 所：専修大学神田キャンパス 5 号館

主 催：全国地理教育学会

日 程：

8：30 受付

9：10～ 12：00 一般研究発表

12：15～13：00 評議員会

13：20～16：10 シンポジウム

16：25～16：55 総会

参加者 45 名

＊ 大会プログラム及び一般研究発表、シンポジウムの
要旨は本号に掲載しました。

評議員会

評議員会 5 階 542 教室

横山満副会長の開会の辞、山口幸男会長の挨拶の後、
山本實常任幹事長の司会で進められた。

各委員会委員長より 2022 年度事業報告並びに 2023 年
度事業計画案の説明が行われた。

1. 大会委員会

牛込裕樹委員長より、第 15 回大会は前回に続いてオン
ラインで開催されたこと、参加者 52 名であったとの報告
に続いて第 16 回大会では一般研究発表は 12 本、午後の
シンポジウムは 3 名の発表及び質疑が行われる予定であ
ることが報告された。

2. 編集委員会

佐藤浩樹委員長より 2021 年度分として第 29・30 号を
刊行したこと、2022 年度の第 31 号は 11 月中旬に発送予
定であることが報告された。『地理教育研究』のバックナ
ンバーを学会 HP に 26 号まで掲載し、今後も新しい号が
刊行される毎に 1 号ずつ掲載する予定であることが発表
された。

3. 例会委員会

松岡路秀委員長より第 23 回例会が 7 月 30 日（土）に
琉球大学で開催されたこと、この例会は沖縄地理学会創
立 40 周年記念シンポジウムと共催で行われたこと、
この例会では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した
ことが報告された。

4. 巡検委員会

横山満委員長より再三中止を余儀なくされた第 18 回地

理教育基礎巡検は 10 月 22 日（日）に 18 名の参加を得て
実施されたことが報告された。

5. 日本地理かるた実施委員会

清水学副委員長より、8 月に開催予定であった第 7 回日
本地理かるた競技大会が中止となったこと、そのため
2023 年 2 月に実施する予定で準備をすすめることが報告
された。

6. 中国四国支部

今井英文支部長より、2022 年度の支部大会が山陽女子
中学高等学校で開催されたこと、「中国・四国かるた」作
成の進捗状況が報告された。

7. 会計委員会

山本委員長より 2022 年度決算報告があった。2 名の会
計監査が公務により出席できないため山本委員長より 10
月 1 日、10 日に監査を受けたことの報告があり、承認を
得た。続いて 2023 年度予算について概要の説明の後、承
認を得た。

8. その他

伊藤裕康会員より総会後の時間帯で会員相互の交流コ
ーナーとして資料・教材・実施等の交換等を行う時間を
設定するので活用していただきたいとの紹介があった。

松岡路秀副会長の閉会の辞で評議員会は終了した。

総会 6 階 561 教室

松岡路秀副会長の開会の辞に続き、山口幸男会長の挨
拶があった。続いて山本常任幹事長の司会で始められ、
総会議長に鈴木正行氏を推薦し、承認を得た。

議事は山本常任幹事長が評議員会での各委員長の報告
を一括して説明した。2021 年度決算報告に続き、大島登
志彦会員より監査報告があり、承認をされた。続いて 2023
年度予算案の説明の後に承認された。

横山満副会長の閉会の辞で総会を終了した。

常任幹事会報告

（第 62 回）

日 時：2022 年 10 月 16 日（日）

場 所：杉並区阿佐ヶ谷地域区民センター 3 階

第 10 集会室

出席者：山口、松岡、牛込、柏倉、清水、寺尾、柳、

山本（8 名）

山口幸男会長の挨拶に続いて山本實常任幹事長の司会

により審議がおこなわれた。

1. 大会委員会

牛込裕樹委員長より、大会当日の役割分担など準備について説明があった。

山口会長から楽市・楽座と名付けた資料・教材・実践等の自由交流コーナーについて伊藤裕康会員より提案があったことが紹介され、総会後にその場を設けることについて協議をした結果、実施することになった。

2023 年度第 17 回大会の会場校の予定について山口会長より発言があった。

2. 編集委員会

山本常任幹事長より、第 31 号を 11 月中旬に発送する予定であること、第 32 号の原稿募集等の日程について説明があった。

3. 例会委員会

松岡路秀委員長より、第 24 回例会を 8 月に実施できるように準備を進めるとの説明があった。

4. 巡検委員会

横山満委員長より、第 18 回地理教育基礎巡検を 10 月 9 日に東京都多摩市域で実施したこと、参加者は 18 名であったことなど巡検当日の概要が報告あった。関連記事が本誌短報に掲載されているので、そちらを参照されたい。

5. 日本地理かるた競技大会実施委員会

清水学副委員長より 8 月に開催予定であった第 7 回の競技大会がコロナ蔓延のために中止となったため、2023 年 2 月に実施したいとの提案があり、日程について審議をした結果、2 月 11 日（土）に決まり、参加者の募集などの準備を進めることになった。

6. 会計委員会

山本委員長より 10 月 1 日と 10 日に会計監査を受け、承認されたことが報告された。

7. 中国・四国支部

山口会長より中国・四国かるたを作成中であるとの報告があった。

第 7 回 日本地理かるた競技大会

日 時：2023 年 2 月 11 日（土）

場 所：杉並区高井戸地域区民センター 3 階

第 1・2 集会室

2020 年 2 月に第 6 回の競技大会を実施して以来、再三の中止を余儀なくされていたが、3 年ぶりに実施された。詳細は別項を参照されたい。

新入会員

小松崎 蒼也(筑波大学・院生)

会計委員会からのお願い

2020 年以降のコロナ蔓延の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 31 号に同封いたしました。もし見当たらない場合、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

0 0 1 5 0 - 1 - 4 8 4 2 3 8

また納入状況のお問い合わせは学会事務局または会計委員長の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

201 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)	〒 TEL:	
	所属先住所		
4	電子メール アドレス	@	
5	『地理教 育研究』 送付先	自宅以外の場合にご記入下さい。 〒	
6	研究テーマも しくは関心を 持っている分 野		
※印のついている欄は空欄にしておいて下さい。			

入会申込書送付先（郵送の場合）：

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

全国地理教育学会事務局

FAX 03-3917-3680 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.25・26
10周年記念
合併号
2023（令和5）年3月

CONTENTS

【特別企画】p. 2－9

「NPO 法人日本郷土かるた協会発足 10 周年に寄せて」
（50 音順、敬称略）

荒井幹広 今井英文 大島登志彦 荻本和利
景谷峰雄 河西貴史 狩野貞夫 菊地達夫
草場純 佐藤友康 佐藤元美 関根勘太郎
寺尾隆雄 原口美貴子 松岡敬二 峯崎知子
山口まさみ 山口幸男 渡邊俊

【2022 年度法人活動報告】p. 10-11

【各種インフォメーション】p. 11

【本会監修書籍案内・法人賛助会員様広告】p. 12



写真：コロナ禍を経て3年ぶりに開催した全国の郷土かるた展並びに事例発表会（於奥野かるた店）

〈巻頭言〉日本郷土かるた協会 10 周年にあたって NPO 法人日本郷土かるた協会理事長 山口幸男

日本郷土かるた協会は 2013 年に NPO 法人となり、本年で 10 周年となった。そこで、会誌「郷土かるた」25・26 号（合併号）を 10 周年記念号とし、会員の皆様に原稿を募ったところ、19 人という多くの方々からの寄稿があり、郷土かるた・かるたに関する多様な内容・情報を掲載することができた。大変嬉しく、ご寄稿くださった皆様に厚く御礼申し上げます。寄稿者を地域別にみると東京、群馬の方々が多いものの、北海道、神奈川、新潟、山梨、岐阜、愛知、岡山、韓国などの方々もあり、本協会が全国的・国際的組織であることがわかる。

近年は第3次の郷土かるたブームともいえる感がある。全国各地の人々が郷土かるたの諸活動に関わろうとする時、必ず、郷土かるたの基礎基本、全国的動向、他地域の動向、制作の方法、競技の方法などが気になり、知りたくなるものと思われる。そのような時、まずは本協会に問い合わせよう、ということになるのではないだろうか。これらの問い合わせ・依頼に対して、本協会は的確で有益な対応を行ってきたと自負している。近年は、その対応のために、なかなか忙しい状況にあるといってもよいほどである。この状況は、本協会がわが国の郷土かるた活動の中心拠点、発信拠点、情報拠点になってきたことを物語るものであり、NPO 法人としての本協会が目指してきたことでもある。その目的が達成されつつあることを近年実感できるようになってきた。これは、本協会が NPO 法人化によって信頼を高めてきたためであると同時に、各種の問い合わせ・依頼等に応えられる内実を、会員諸氏のご協力に支えられて、本協会が蓄積してきたからでもある。本協会の「実践事例発表会」「総会」「展示会」などにおいて会場を提供してくださってきた「奥野かるた店」様をはじめ、会員・賛助会員の皆様に心から感謝御礼申し上げます。

本協会が、わが国郷土かるた活動の中心拠点であることが実感できるようになってきたと上記したが、さらに一段と大きな飛躍が必要であるとも感じている。今後、それを目指して頑張っていきたいと思う。

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32号をお届けします。第32号は、論文2編、短報2編、書評3編を掲載することができました。今回も地理教育に関する理論的・実践的研究の成果を掲載できたものと自負しております。お忙しい中ご執筆下さった皆様に厚く御礼申し上げます。

昨年11月に全国地理教育学会第16回大会を対面形式にて無事開催いたしました。一般研究発表・シンポジウムともに活発な討論が交わされました。また、今年2月には第7回日本地理かるた競技大会が感染対策を講じた上で開催され、参加者の真剣勝負が繰り広げられました。コロナ禍以前の学会活動が着実に戻ってきていることに喜びを感じています。世界的なコロナウィルスの蔓延を体験し、地理教育にもICTの活用が普及した一方で、巡検や野外調査の意義や必要性を改めて考えさせる貴重な時間となったのではないのでしょうか。

『地理教育研究』第33号は、2023年6月中旬投稿申し込み締め切り、8月上旬原稿締め切り、10月下旬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。

2023年3月

全国地理教育学会編集副委員長
西 克 幸

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 32 号

2023（令和 5）年 3 月 31 日発行

編集・発行：全国地理教育学会（会長：山口 幸男）

学会事務局

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

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

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

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

Journal of Geographical Education

No.32 March, 2023

【Articles】

- Developing Geography Lesson Programs as ESD to Deepen Cross-cultural Understanding
 – Exchanging Views on the Outstanding Universal Values Associated with
 World Heritages – Shigefumi Nagata 1
- A Study on the Geography Teaching of Cities from Viewpoint of Geography
 Textbooks' Terms Yukio Yamaguchi 11

【Reserch Notes】

- Development of a Unit for Cooperative Study of Geography and History
 in Elementary School Social Studies and Cultivation of Independent Learning
 – A Case Study of the Fourth Grade “Traditions, Cultures and Predecessors of
 Hometown” – Hiroyuki Kozawa 20
- Progress and Significance of the Tama New Town (Tama City Area) Excursion
 – Report on the 18th Basic Excursion of Geographical Education
 by the Japan Association for Geographical Education – Mitsuru Yokoyama 26

【Book Reviews】 32

【Reports】

- Report of 7th “Japan Geography Karuta” Tounament 35
- Abstract of Presentation in 16th General Meeting of the Japan Association
 for Geographical Education, 2022 37
- Notes and News 55

Editor's Comments

The Japan Association for Geographical Education