ISSN 1882-6202

地理教育研究

Journal of Geographical Education

No.8

【論　　文】
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－……山口　幸男　1
小学校社会科における世界地誌的学習のカリキュラムと実践……佐藤　浩樹　9
中学校「身近な地域」におけるワンポイント巡検の実践的考察
　－神奈川県大和市立渋谷中学校周辺を事例として－……中里　裕昭　松岡　路秀　18
「物語り」を活用した「人間有在の地理」……伊藤　裕康　25
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－……徳安　浩明　34

【短　　報】
中学校社会科地理的分野における北海道遺産を活用した授業実践と効果……菊地　達夫　今野実土里　43
「日本地理かるた」を活用した高校地理の授業実践……今井　英文　48
自然地理と歴史を関連づける授業実践－季節風を題材として－……藤田　　晋　54
杉並区今川・荻窪地域をフィールドとした地理教育巡検に関する考察
　－中学校地理的分野におけるワンポイント巡検のプラン例の提示－……山本　　實　59
中華人民共和国における初級中学（中学校）用地理教科書の１例……西木　敏夫　65
中学校社会科歴史的分野における世界史的内容の検討と地理教育……遠藤　孝彦　71
小学校における世界の地理的な学習の実践事例
　－全国地理教育学会第３回大会シンポジウムの要旨として－……櫻井　正義　76

【書　　評】
中川浩一著『学習者、教育者・研究者としての40年－私の社会科体験史－』…山口　幸男　80
立正大学地理学教室編『学びの旅－地域の見方・とらえ方・楽しみ方－』……多田　統一　81
大塚昌利編著『地域の諸相－地域が人を育て人が地域を創る－』……多田　統一　82

第７回例会「小中高等学校地理教育における社会参画の指導のあり方」報告……　83

学会記事
　常任幹事会、常任幹事・幹事合同会、新入会員、
　『地理教育研究』投稿規定、執筆要領、入会案内……　88

編集後記……　97

2011年３月

JAGE 全国地理教育学会

全国地理教育学会「岡山例会」のお知らせ（第１報）

日　　時　　2011年8月20日（土）午後～8月21日（日）午後3時頃まで
場　　所　　岡山大学
主催（共催）　全国地理教育学会
　　地域地理科学会（岡山大学）

日程及び内容

8月20日（土）

シンポジウム　午後

第１部　テーマ：身近な地域に関する地理的学習の諸課題－フィールドワーク学習と地域教材開発－

第２部　テーマ：「日本地理かるた」を活用した地理学習

8月21日（日）

巡検（午前～午後3時頃）

フィールド：岡山市中心部

テーマ：　岡山市中心部における地域的特色の理解－現在と江戸時代との関連性－

※　以上は現時点における予定です。詳細については第２報（決定報）でお知らせします。

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―

山口　幸男

キーワード：地理教育、歴史的背景、歴史的要素、地歴連携、歴史教育、地理歴史科

1　はじめに

新学習指導要領（平成20年、21年）の地理教育では、歴史的背景と関連づける学習が重視されることとなった。同様に、歴史教育では、地理的条件との関連づけが重視されている。地理と歴史を関連づける指導の必要性はかなり前から指摘されてきたが、今次の新学習指導要領ほど強調された例はない。

中学校では、地理（地理的分野）と歴史（歴史的分野）は社会科という教科を構成する１つの分野であり、高校では、地理（科目地理）と歴史（科目日本史、科目世界史）は地理歴史科という教科を構成する１つの科目である。それゆえ、両分野あるいは両科目の関連に留意することは社会科として、また地理歴史科として当然のことであり、その関連のあり方は、地理教育にとっても歴史教育にとっても重要な研究課題である。

地理教育における歴史的要素の扱いについての論考はこれまでにもある。しかし、実践上の扱い方が主で、理論的な考察はほとんどなされていない。そこで、本稿では、地理教育における歴史的要素の扱いについて、歴史教育における地理的要素の扱いに留意しながら理論的な考察を行い、今後の研究展望を示したい。

2　新学習指導要領における扱い（表１）

新学習指導要領地理教育では歴史的背景の扱いが重視された。中学地理（平成20年）についてみると、日本の諸地域学習において中核的事象の１つとして「歴史的背景」が取り上げられ、世界の諸地域学習においては主題学習の導入を受けて、主題の１つとして歴史的要素を取り上げることができることとなった。高校地理（平成21年）では、世界の地誌的学習において歴史的背景が重視された。

最も顕著な動きは高校の世界史Aである。地理的条件が大胆に導入され、本来地理教育が扱うべき内容にまでその取り扱いの範囲を広げている。たとえば、世界史Aの内容「（Ⅰ）世界史へのいざない」の中項目「ア　自然環境と歴史」は、地歴融合単元といってもおかしくないものである。

3　地理教育における歴史的要素の扱いに関する研究文献一覧（参考：歴史教育における地理的要素の扱いに関する研究文献一覧）

表２は、地理教育における歴史的要素の扱いに関する研究文献の一覧表である，参考として、歴史教育における地理的要素の扱いに関する研究文献の一覧表も作成した（表３）。両者とも30編程度を数える。遺漏もあろうが、本テーマの研究にあたっては、少なくともこれら文献に目を通しておく必要がある。なお、若干の文献は表２と表３の両方に重複して記載してある。

4　地理教育における歴史的要素の扱いに関する類型化

地理教育における歴史的要素を扱った従来の研究、及び、地理学における歴史地理学の位置づけ[1]などを考慮して、地理教育における歴史的要素の扱いに関する類型化を行った（表４）。

類型Aは、現在の状況に影響を与えたと思われる歴史的要素・歴史的条件を現時点において取り上げるもので、たとえば、現在の東京の機能・特色（α）を学習するときに（A-α）、江戸幕府の所在地であったこと、明治時代の東京遷都などの条件に留意することである。機能・特色への影響というよりも、東京の現在の空間構造に影響しているものとして捉える場合がA-βである。類型Aは最も一般的な歴史的要素の扱い方で、ペーパー化されたものは少ないが、日常実践としては最も広く行われて

表１　新学習指導要領（平成 20 年、21 年）における地理と歴史との関連に関する記述

中学校社会科（平成 20 年）

<地理的分野>

内容

日本の諸地域学習（日本地誌学習）・・・・・中核的事象として「歴史的背景」

世界の諸地域学習（世界地誌学習）・・・・・主題学習

内容の取り扱い

（２）ウ　地域の特色や変化をとらえるに当たっては、歴史的分野との連携を踏まえ、歴史的背景に留意して地域的特色を追究するよう工夫するとともに、・・・

高校地理（平成 21 年）

〈地理A〉

目標　現代世界の地理的な諸課題を地域性や歴史的背景、日常生活との関連を踏まえて考察し・・・

内容（１）現代世界の特色と諸課題の地理的考察

世界諸地域の生活・文化及び地球的課題について、地域性や歴史的背景を踏まえて考察し、・・・

（２）生活圏の諸課題の地理的考察

生活圏の諸課題について、地域性や歴史的背景を踏まえて考察し、・・・

〈地理B〉

目標　・・・現代世界の諸地域を歴史的背景を踏まえて地誌的に考察し、・・・

内容（３）現代世界の地誌的考察

イ　現代世界の諸地域

現代世界の諸地域を取り上げ、歴史的背景を踏まえて多面的・多角的に地域の変容や構造を考察し、・・・

高校日本史

〈日本史A〉

目標　我が国の歴史の展開を諸資料に基づき地理的条件や世界の歴史と関連付けて総合的に考察させ・・・

〈日本史B〉　略

高校世界史

〈世界史A〉

１目標　近現代史を中心とする世界の歴史を諸資料に基づき地理的条件や日本の歴史と関連付けながら理解させ、・・・

２内容（１）世界史へのいざない

自然環境と歴史、日本の歴史と世界の歴史のつながりにかかわる適切な主題を設定し考察する活動を通して、世界史学習の基本的技能に触れさせるとともに、地理と歴史への関心を高め、世界史学習の意義に気付かせる。

ア　自然環境と歴史

歴史の舞台としての自然環境について、河川、海洋、草原、オアシス、森林などから適切な事例を取り上げ、地図や写真などを読み取る活動を通して、自然環境と人類の活動が相互に作用し合っていることに気付かせる。

〈世界史B〉　略

表２「地理教育における歴史的要素の扱い」に関する研究文献

（山口　幸男作成）

番号	論考タイトル
1	菊地利夫「地理教育における歴史地理学の役割」，新地理 4-2, 1955.
2	飯塚浩二編「地理教育における歴史的事項」，『明治図書講座社会科教育５地理教育』，明治図書，pp.157-162, 1957.5.
3	長嶋安男「中学校社会科地理における世界史の取扱いについて」，歴史教育 13-12, 1965.12.
4	矢ヶ崎孝雄「歴史的背景と国際理解の指導」，社会科教育 1966 年 12 月号.
5	寺沢正巳「地理教育における地域の歴史的背景について」，地理 1967 年６月号.
6	鶴ヶ峰小学校社会科研究部「小学５年"日本の工業の現状と歴史的背景"の指導」，社会科教育 71, 1970.
7	朝倉稲温「世界史と地誌の接点」，地理 17-1, 1972..
8	相馬正胤「位置と歴史的背景」，社会科教育 103, 1973.
9	伊倉退蔵「歴史地理学と地理教育」，『現代地理教育講座１地理教育の原理』，古今書院，pp.150-151, 1973.
10	小島　晃「地理学習における歴史の扱い」，歴史地理教育 233, 1975.
11	坂口慶治「地誌学習における歴史的背景の扱い」，『世界地誌の研究と教育』，大明堂，1975.
12	喜多村晃「坂（九段坂・中坂）の変貌に視点を向けた地域学習－小学校３年生の単元－」，総合歴史教育 15 号，pp.63-69，1979.8.
13	田中祥彦「遺跡・遺物の調査研究活動で育てる歴史地理的見方・考え方」社会科教育，No.195, pp.83-87, 1979.10.
14	梶井　貢「地域学習に歴史的な観点を－嬬恋村のキャベツ栽培の実践を通して－」，学芸社会 3，1980.
15	小泉泰一「歴史的風土で地理学習」，地理 25-2, 1980.
16	小泉泰一「市町村史を教材化する」，地理 26-2, 1981.
17	安井　司「歴史の散歩道を教材化する」，地理 26-3, 1981.
18	朝倉稲温「民家と歴史的景観」，地理 28-3, 1983.
19	篠原昭雄「地理における歴史的背景」，『地理教育の本質と展開』，明治図書，pp.141-142,1984.
20	黒崎千晴「地理と歴史」，『社会科地理教育講座１地理教育の理論』，明治図書，pp.69-78,1984.
21	大西智文「地理学習における歴史民俗資料館の活用」，地理 30-3, 1985.
22	谷川彰英「子どもの内なる地域史の復元」，地名と風土（三省堂），1985.
23	次山信男「歴史地図の復元　歴史学習のための地域巡検の一方法　」山口康助編『これからの歴史教育』，東洋館出版社, 1985.6.
24	佐藤弘一「地理学習における歴史の重み」，佐藤先生還暦記念論集刊行会編『歴史教育の視点を求めて』，教育出版センター, 1986.
25	山田照子「土地に刻まれた歴史を学ぶ，高校地理－京都の歴史地理を教えて－」，歴史地理教育 527, 1994.
26	吉田悦造「地理歴史科の発足と歴史地理学」，東京学芸大学紀要第３部門社会科学，1996.
27	齋藤　毅「地理教育における近・現代史の展開に関する一試論」，東京学芸大学紀要第３部門　社会科学，1997.
28	藤田　晋「歴史分野との連携を考える地理教育の提案」，山口他編『地理教育カリキュラムの創造』，古今書院，pp.233-238, 2008.1.
29	藤田　晋「戦後史の視点を取り入れたヨーロッパ地誌の授業展開」，学芸地理 63, 2008.
30	今井英文「高等学校地理における東西ドイツの分断と統一に関する授業実践－人物に着目して－」，地理教育研究　第６号，2010.

表３「歴史教育における地理的要素の扱い」に関する研究文献

（山口　幸男作成）

番号	論考タイトル
ア	川田豊彦「県民性をどのように指導すればよいか－歴史的分野－」、阿波のあゆみ　７（徳島県中学校社会科研究会）1959
イ	菊池利夫「歴史地図のかきかた」, 歴史教育 10-9, 1962.9.
ウ	小西　英「小学校において歴史地図はどのように扱われているか」, 歴史教育 10-9, 1962.9.
エ	坂本夏男「高校日本歴史地図について」, 歴史教育 10-9, 1962.9.
オ	中村国男「現代史と地理の関連について」, 歴史教育 12-9, 1964.12.
カ	班目文雄「内容構造からみた地理と歴史」, 歴史教育 13-12,1965.12.
キ	長嶋安男「中学校社会科地理における世界史の取扱いについて」, 歴史教育 13-12. 1965.12.
ク	有沢弘一「歴史指導における時間と空間について」, 歴史教育 14.7, 1966.7.
ケ	遠井寿雄「風土（環境）と歴史的景観の指導－歴史像を豊かにするにはどうすればよいか－」, 歴史教育 17-8, 1969.
コ	平田嘉三「歴史的景観と風土の学習」, 中学教育２・３月号, 1971.
サ	浅香勝輔「歴史的景観の教育現場での意図づけ」, 地理 16-10, 1971.10.
シ	平田嘉三「歴史的景観と歴史教育」, 地理 16-10, 1971. 10.
ス	浅香勝輔「歴史学習における歴史的景観指導の意義」, 社会科研究 21, 1972.
セ	浅香勝輔「歴史的景観の指導理念（一）」, 社会科教育 150,152, 1976.
ソ	浅香勝輔「歴史的景観の指導理念（二）」, 社会科教育 152, 1976.
タ	佐藤伸雄「歴史教育と地名－五畿七道と国名－」, 歴史地理教育 267, 1977.
チ	柴原健児「歴史学習における地理的分野の指導」, 中学教育 23-9, 1978.
ツ	喜多村晃「坂（九段坂・中坂）の変貌に視点を向けた地域学習－小学校３年生の単元　」, 総合歴史教育 15 号、pp.63-69、1979.8.
テ	星村平和「歴史の舞台－自然条件の理解（一）（二）－」, 月刊歴史教育 1-7,8, 1979.
ト	田中洋彦「遺跡・遺物の調査研究活動で育てる歴史地理的見方・考え方」、社会科教育　No.195, pp.83-87、1979.10
ナ	小俣盛男「中学校歴史的分野における地理的分野との関連の重視」, 社会科教育 226, 1982.
ニ	水野敏雄「歴史的分野と地理的分野との関連－イスラム世界と十字軍の授業実践例－」, 月刊歴史教育 4-8, 1982.
ヌ	山田裕幸「高校世界史における地図・年表の利用について」, 月刊歴史教育 4-5, 1982.
ネ	佐藤伸雄「『文化財』と『歴史的風土』の基礎知識」, 歴史地理教育 349, 1983.
ノ	佐藤博美「歴史の舞台を重視した『楽しい授業』－録画教材を利用して－」、月刊歴史教育 5-8, 1983.
ハ	日賀田八郎「歴史教育における景観主義」山口康助編『これからの歴史教育』、東洋館出版社、1985.6.
ヒ	次山信男「歴史地図の復元－歴史学習のための地域巡検の一方法－」, 山口康助編『これからの歴史教育』, 東洋館出版社, 1985.6.
フ	原田智仁「歴史的風土から考えさせる歴史の授業　アメリカの独立革命　」、金子邦秀編著『新中学校社会科授業方略（ストラテジー）の理論と実践』－歴史編－』, 清水書院, 1992.
ヘ	戸井田克己「世界史における文化圏学習と風土－ヨーロッパ中心史観の克服と地理の役割　－」, 歴史学と歴史教育、歴史学と歴史教育の会 51, 12 月, 1996.
ホ	宮崎正勝「文明の構造空間と都市のネットワーク　グローバル・ヒストリーに向けての　考察－」, 北海道教育大学紀要　第一部 C 教育科学編 46-2, 1996.2.
マ	宮崎正勝「環境教育の導入による歴史教育の視点と内容編成の転換－主に「世界史の基本配列を中心に　」, 社会科研究 44, 1996. 3.
ミ	宮崎正勝「環境的視点の歴史教育への「導入」と「貝塚」を教材とする縄文文化の再評価」, 北海道教育大学教育実践研究指導センター紀要 16, 1997.3.
ム	深草正博「世界史教育における環境問題の扱い」, 皇学館大学紀要 34, 1995.12.
メ	深草正博「日本史教育に環境問題を導入するために」, 皇学館大学紀要 37, 1998.12.
モ	戸井田克己「歴史的思考力の基礎概念としての地理的見方・考え方－世界史前近代の認識　形成を中心に－」, 社会科教育研究 No.91, pp.22-33, 2004.3.
ヤ	寺尾隆雄「日本史教師からみた地理教育の現場－ NHKCD『音の地理』制作者の立場から－」, 山口幸男・清水幸男編『これが新しい地理教育の現場だ』（古今書院）, pp.195-206, 2005.9.
ユ	寺尾隆雄「日本史授業の中の地図利用－日本史と地理の接点を考える－」、地理教育研究　第１号、pp.74-78, 2008.3.
ヨ	

いると思われる。

類型Bは、歴史的要素・条件を、過去のある時点から現在に至るまでの変遷という観点から、通史的、略史的、断続史的に取り上げるもので、Bの実践事例も多いと思われる。Bでは、どの時点にまで遡るのか、たとえば、戦後史なのか、近現代史なのかなどが課題となる[2]。内容的には、一般的な歴史を取り上げる場合と、特に社会経済史的変遷に焦点をあてる場合などがあるが、後者は片寄った取り上げ方になっている場合が多い。Bのうち、空間構造の変遷を取り上げるとB-βとなる。

類型Cは、過去の一断面の地理を取り上げるもので、歴史地理学においては最も普通の研究である。しかし、地理教育においてはほとんど例がない。それは、現在に直接影響している歴史的背景を取り上げるというのが（類型A、B）、これまでの地理教育の基本的なスタンスであったからである。しかし、これからは類型Cの取り上げ方も積極的に導入していくべきではなかろうか。現在に直接繋がらなくても、現在の特色の理解という点では意味ある過去の事象はあるように思われる。たとえば、近畿地方の地誌的学習において、畿内の古代の地理を学習することは、現代の近畿地方の特色の理解にとって意味があろう。具体的には、古代畿内における古墳、帝都、関（三関）、寺社等の分布を取り上げ、地形、河川（瀬戸内海との関連）などの自然条件との関連を考えることなどが考えられる。本研究において、学習指導要領でいう「歴史的背景」ではなく、「歴史的要素」という用語・概念を用いているのは、類型C、及び次の類型Dの重要性を考慮しているためである。

類型Dは、歴史の地理的解釈、あるいは歴史の地理的基底[3]ともいうべき扱い方で、リッター、ラッツェル[4]の地理学がまさにこれであったように、地理の本来的な研究領域であったものである。ところが、地理教育での扱いはほとんど見られず、逆に、歴史教育において積極的にアプローチしているのが目立っている。歴史教育では土地利用、景観、自然条件、地図などを使って歴史の地理的解釈が行われ[5]、近年では、世界史、日本史の通史全体までも、気候環境の変化から解釈していくいわゆる環境史観的歴史教育が登場している[6]。地理教育におけるこの類型の扱い方としては、たとえば、「中国・四国地方」の地誌的学習において、「瀬戸内海」という自然環境条件の意義を、古代から現代までの歴史の中で位置づけていくという環境基盤論的アプローチが考えられよう（山口2009）[7]。

5　地理教育カリキュラムにおける位置づけ

歴史的要素を扱う学習内容が、地理教育全体のカリキュラムの中でどのように位置づけられるかという点からみると、次の3つが考えられる。

・X　体系的学習（地誌的学習、系統地理的学習）の中において扱う。

・Y　特論学習、主題学習等、独立した単元（時間）の中で扱う。

・Z　巡検、フィールドワーク、地域調査等の中で扱う。

Xは、地理の体系的学習を行う中で、その一部として取り上げる場合である。体系的学習には地誌的学習と系統地理的学習があるが、それぞれによって扱い方は異なる。本稿で上記してきたものは、主として、地誌的学習の中での扱いを想定したもので、系統地理的学習の中での扱いは、別途検討が必要であろう。

Yは、体系的学習とは別個に、歴史的要素を取り入れた学習を単独に行うものである。主題学習、あるいは特論学習としての扱いとなろう。Yにおいては、歴史的要素を最も本格的に扱うことができ、また、地理と歴史との関連を最もダイナミックに捉えることができるので、今後、重視していきたい方向といえる。

Zは、フィールドワーク等の学習（巡検、見学、観察、調査等）において扱う場合である。一般に、フィールドワーク等の学習においては、必ずといってよいほど地域の変化・変容、歴史的要素が取り上げられる。教室内学習として行われるXやYでは、意図的に歴史的要素に留意していく努力が必要であるが、野外で行うフィールドワーク等においては必然的に取り上げざる得ないという状況にある。したがって、Zでは、地域の変化・変容、歴史的要素にどのように気付かせ、どのように観察させ、どのように理解させるかという、Xとは異なる観点からの検討が研究課題となる。

X、Y、Zというカリキュラム的位置づけのそれぞれにおいて、歴史的要素を取り入れた学習を、具体的に、どのように計画し、どう指導していくかが、今後の実践的な課題である。

表４　地理教育における歴史的要素の扱いに関する類型化

歴史的要素の位置づけ ／ 学習対象理解の内容	A 現在における歴史的要素・歴史的条件の把握	B 現在に至る歴史的変遷の把握（通史的または断続史的）	C 歴史の１断面（過去）の把握	D 歴史の地理的解釈
α地域の機能・性格の把握	多数	①　一般的歴史 27,28,29,30 ②　社会経済史 2,10,11,		
β地域の空間構造の把握（土地利用、景観）	多数（Z）	12,25,	23,26,	サ、シ、セ、ソ
γ自然環境・地域間関係の影響				マ、ミ、ム、メ、モ、ヤ、ユ、ヨ

※　2、10、サ、シなどは、表２、表３（文献一覧表）の番号を示す。

6　地理と歴史を関連させた科目編成論

以上述べてきたことは、あくまで、地理学習の中において歴史的要素をどのように扱っていくのかということであったが、地理と歴史との関連をさらに深めていけば、社会科あるいは地理歴史科という教科そのものを地歴関連のもとに再編成するという科目編成論の課題へと発展していく。たとえば、中学校社会科の場合では、現在の地理的分野、歴史的分野、公民的分野の３分野制ではなく、地歴の関連を重視した新しい分野制をどのように構想できるのか、高校地理歴史科の場合では、現在の世界史、日本史、地理の３科目制を、地歴の関連を重視した新しい科目編成としてどのように構想していけるのかということである。

中学校社会科については、渋沢らによる筑波大学附属中学校での実験的研究がある[7]。渋沢らは、地理的分野、歴史的分野、公民的分野という現状の３分野を、地理と歴史の関連融合という観点から、１年「世界的分野」（世界地理と世界地理の連関）、２年「日本的分野」（日本地理と日本史の連関）、３年「国際的分野」という全く新しい分野編成論を構想し、１年「世界的分野」について実験的な授業実践を行った。これは、地歴の連携に関する画期的実験研究であったが、結果は成功とはいえなかった。

高校地理歴史科については、実験的研究はなされていないものの、地理・歴史の関連に関わる議論は、日本学術会議心理学教育学委員会・史学委員会・地域研究委員会合同「高校地理歴史科教育に関する分科会」（委員長由井大一郎）においてなされている。そのシンポジウム「高校教育における時間と空間認識との統合」[8]が、平成20年６月７日に開催され（東京大学教養学部駒場）、その中で私は地理教育の立場から地理と歴史との関連・融合について、４つの案が考えられること、上記中学校社会科の実験的研究を踏まえると、地理と歴史を融合させた新科目の設定は現時点においては困難であること、したがって、地理と歴史は現状通り科目として存

立させた上で、それぞれの科目の中において地理と歴史との関連を考慮していくことが望ましいとの提案を行った[7]。

本稿はそのような考え方に基づいているため、中学校社会科の分野編成論あるいは高校地理歴史科の科目編成論という大きな課題については今後の検討課題としておきたい。

7　まとめ

以上の論述をまとめると次のようになる。

①「地理教育における歴史的要素」の実践・研究は、「歴史教育における地理的要素」の実践・研究に比べ、不活発である。

②歴史教育では、本来、地理教育が行うべき内容に積極的にアプローチしている。

③地理教育においても歴史的要素を積極的に導入していく必要がある。その１つの方向として歴史地理的なアプローチが考えられる。また、地理教育の立場から歴史教育カリキュラムへの参入も考えられよう。

④実践レベルでは、「地理教育カリキュラムにおける位置づけ」の検討と、それに基づく指導計画の作成、及び授業の実践という手順が必要となる。

最後に、今、なぜ地理教育において歴史的要素が注目されているのかについて私見を述べておきたい。第１に、間接的ではあるが、最も現実的な理由として、高校世界史が将来必修から外れる可能性があり、その防御のために、世界史関係者が地理的要素を積極的に取り込もうとしており、その影響を受けて、地理教育において歴史的要素を取り入れていく動きがみられることがあげられる。

第２に、現代という時代は将来展望が描けない閉塞状況にある。そのような時代には、足下（郷土）を見つめ直す動きや、いままで歩んできた道を振り返り確認していく動きがみられるのではなかろうか。

第３に、地理学習には、本来、歴史的内容が不可欠であること、また、地理歴史科という教科名からして地理と歴史との関連は当然必要なこと、このような地歴の本質論的考え方をふまえた地理教育の基本的なあり方が今、問われていることがあると思われる。

本稿は、2010年度人文地理学会大会（奈良教育大学）において発表した内容をまとめたものである。（2010年度人文地理学会大会発表要旨2010. 11, pp. 116-117を参照）

注

1）伊倉退蔵「系統地理学と地理教育」，矢嶋・位野木・山鹿編『現代地理教育講座第１巻地理教育の原理』，古今書院、pp.126-152、1973.7.

菊地利夫『歴史地理学方法論』，大明堂、全248頁，1977.4.

浅香幸雄編『日本の歴史地理』，大明堂，全212頁、1966.1.

アラン・ベイカー著、金田章裕訳『地理学と歴史学－分断への架け橋－』，原書房，原著2003、訳書2009.9.

藤岡謙二郎・服部昌之共編『歴史地理学の群像』，大明堂，1978.3.

2）藤田晋「戦後史の視点を取り入れたヨーロッパ地誌の授業展開」，学芸地理No.63、pp.34-44、2008.12.

今井英文「高等学校地理における東西ドイツの分断と統一に関する授業実践－人物に着目して－、地理教育研究（全国地理教育学会）No. 6，pp.33-37、2010.3.

今井英文「地理教育における歴史的要素の導入に関する授業実践－倉敷、韓国、ドイツの事例を中心に－」，人文地理学会2010年大会発表要旨、2010.11.

3）中田栄一「歴史の地理的基底－歴史地理学への断想」，歴史地理学会紀要20『村落の歴史地理、再び歴史地理学の本質と方法』，pp.49-68、1978.3.

4）F.ラッツェル『人類地理学第一巻』（1882），『同第二巻』（1891）．

由比濱省吾、同上訳書，古今書院，2006.

山口幸男「ラッツェル人類地理学に関する地理教育論的考察」，群馬大学教育学部紀要人文社会科学編第57巻，pp.1-11、2008.3.

5）浅香勝輔「歴史的景観の教育現場での意図づけ」，地理16-10、1971.10.

平田嘉三「歴史的景観と歴史教育」，地理16-10、

1971.10.
井尾隆雄「日本史授業の中の地図利用　日本史と地図の接点を考える－」，地理教育研究（全国地理教育学会）No. 1，pp.74-78, 2008.3.
6）宮崎正勝「環境教育の導入による歴史教育の視点と内容編成の転換　主に世界史の基本配列を中心に－」，社会科研究44, 1996.3.
深草正博「世界史教育における環境問題の扱い」，皇學館大学紀要34, 1995.12.
深草正博「日本史教育に環境問題を導入するために」，皇學館紀要37, 1998.12.
安田喜憲『文明の環境史観』，中公叢書, 2004. 5.
7）山口幸男「地誌学習の新しいアプローチー環境基盤論的アプロ－チと意味的・了解的アプロ－チー」、地理教育研究（全国地理教育学会）No. 3，pp.1-8, 2009.3.
8）渋沢文隆「国際理解のための世界的分野の創造と実践－中学校分野制社会科の再編をめざして－」、社会科教育研究，No.45，pp. 25-38，1981.3.
9）特集1「高校における地理・歴史教育の改革」，日本学術会議「学術の動向」13巻10号，2008.10.
10）山口幸男「高校地理歴史科における地理と歴史の関連・融合について」，日本学術会議「学術の動向」13巻10号，pp.38-42，2008.10.
地理歴史科研究小委員会「高校地理歴史科における地理・歴史の関連、融合について」，地理教育研究（全国地理教育学会）No. 1，pp. 95-98, 2008. 3.
藤田　晋・常井仁美「高等学校における地理と歴史の連携に対する教員の意識－千葉県と岡山県におけるアンケート結果をもとに－」，地理教育研究（全国地理教育学会）No. 3，pp.34-38, 2009.10.

（やまぐち　ゆきお：群馬大学教育学部）

小学校社会科における世界地誌的学習のカリキュラムと実践

佐藤　浩樹

キーワード：小学校社会科　世界地誌的学習　カリキュラム　実践

1　はじめに

平成 20 年3月に告示された小学校社会科学習指導要領では、地理的内容が重視され、世界に関する学習においては、世界の主な大陸と海洋、主な国の名称と位置が第5学年の内容として新設された。これにより、小学校社会科における世界に関する学習は、第3，4学年（地域の販売・生産活動や県内の人々の生活や産業）で外国とのかかわりに触れた後、第5学年の導入で世界の主な大陸、海洋、国について学び、それを基盤的知識として第5，6学年の学習に生かし、第6学年の最後に日本と関係の深い国について児童が一か国を選択して生活の様子を中心に調べるというカリキュラムとなった。しかし、第5学年と第6学年の学習の関連や今回の改訂で大きく変わった中学校の世界の諸学習との関連などカリキュラム上の課題は少なくない。そこで本稿では、小学校社会科における世界地誌に関する学習について学習指導要領の変遷や諸氏の主張を整理・検討した上で世界地誌的学習のカリキュラム案を示すとともに、その考えを生かした実践例を報告する。

2　小学校社会科における世界地誌的学習の変遷

小学校社会科においては、昭和 26 年版学習指導要領から小学校第6学年で世界地誌的学習が行われ、昭和 33 年版学習指導要領では、35 ～ 40 時間かけて「世界の主要な国々」の学習が、昭和 43 年版学習指導要領では、約 25 時間の扱いで「気候条件のもとで特色ある世界の地域」の学習が行われてきた。

昭和 52 年版学習指導要領では、①学習に「ゆとり」をもたせるという一般方針により、第5・6学年の週当たりの社会科授業時数が従前の4時間から3時間に削減されたこと、②第6学年で「世界の諸地域」よりも「日本の歴史」のほうが重視されたことを理由に、世界地誌に関する内容が削除された（朝倉(1988)）[1]。それにより、世界に関する内容は貿易による世界の国々とのつながり、地球儀を使った主な国の位置の確認だけとなった。

平成元年版学習指導要領では、国際化の進展に対応するために国際理解が重視され、第3，4学年の地域学習の中に外国とかかわりの内容が取り入れられるとともに、第6学年に「日本と関係の深い国々」として世界地誌的内容が復活した。この学習は、経済や文化の面で日本と関係の深い国を三か国程度取り上げて人々の生活の様子を調べる学習であり、アメリカ合衆国、中国、オーストラリア、サウジアラビア等の国々が取り上げられた。

しかし、平成 10 年版学習指導要領では、社会科の時数削減による内容の精選の観点から、教師が数か国取り上げ、児童が一か国選択して調べることとなって世界地誌的内容が縮小し、平成 20 年版学習指導要領でも第5学年の内容に「世界の主な大陸と海洋、主な国の名称と位置」が新設されたものの世界地誌的内容については大きな変化はなかった（第1表）。

世界地誌的学習の内容は、時代・社会の情勢、社会科の時数、他分野（歴史、公民）の内容との重要度等によって決定されてきたことがわかるが、内容・時数からみると、世界地誌的内容を重視している程度は、①昭和 33 年版→②昭和 44 年版→③平成元年版→④平成 20 年版→⑤平成 10 年版→⑥昭和 52 年版の順である。第4，5，6学年の週当たりの社会科授業の時数が4時間であった昭和 33.43 年版と単純な比較はできないが、平成元年版学習指導要領の内容は限られた時数の中では世界地誌的内容を重視しているカリキュラムであったと言える。

第１表　学習指導要領に示された世界に関する内容の変遷

学習指導要領	学年	主な学習内容	時数
昭和 33 年版	6 年	(9) 世界の人口　世界の州　世界の国々とのつながりや国々の位置 **(10) 世界の国々の理解** （アジア（朝鮮、中国、インド、東南アジアの国）、西ヨーロッパ（イギリス、ソ連、アフリカ、南アメリカ、オーストラリア、アメリカ合衆国）	35 ～ 40 時間程度
昭和 43 年版	6 年	(3)ア．世界の自然環境の概要　　わが国と関係の深い国々の位置（５時間） **(3)イ．いろいろな自然条件のもとで特色ある生活を営んでいる人々の様子** （熱帯地方、極地や寒冷な地方、乾燥した草原や砂漠、四季の反対な南半球） （20 時間）	25 時間程度
昭和 52 年版	(6 年)	世界地誌的内容が削除 （貿易による世界の国々とのつながり　地球儀を使った主な国の位置の確認）	
平成元年版	3 年 4 年	地域の消費生活・生産活動と外国とのかかわり ＊発達段階を考慮し、外国の様子にまで深入りすることは適切でない。 県内の人々の生活と外国とのかかわり	２時間程度
	6 年	**(3)ア．経済や文化などの面で日本と関係の深い国々の人々の生活の様子** （わが国とかかわりのある仕事をしている人々の生活（衣食住）の様子の特色） ＊数か国を取り上げる。３か国程度取り上げて指導する。特定の地域に偏らない。	10 時間程度
平成 10 年版	3,4 年	(2)イ．地域の販売活動・生産活動と外国とのかかわり ＊世界の中でかかわりのある国や地域については、それらの名称と位置を世界地図などで確認するにとどめるようにする。細かな地名に深入りしたり、外国の様子を扱ったりするなど、高度な学習にならぬ内容に留意する必要がある。 (6)エ．県内の人々の生活や産業と外国とのかかわり	２時間程度
	6 年	**(3)ア．経済や文化などの面で日本と関係の深い国々の人々の生活の様子** （衣服、料理、食事の習慣、住居などの衣食住の特色、国民に親しまれている行事、学校生活や子供の遊び　あいさつの仕方やマナー等の習慣） ＊地形や気候、産業、人口などの概要を調べることが趣旨ではない ＊教師が数か国（３か国程度）取り上げ、児童が１か国選択して調べる。	７時間程度
平成 20 年版	3,4 年	(2)イ．地域の販売活動・生産活動と外国とのかかわり ＊外国の様子にまで深入りしないという記述が削除。 (6)エ．県内の人々の生活や産業と外国とのかかわり	２時間程度
	5 年	(1)ア．世界の主な大陸と海洋、主な国の名称と位置	２時間程度
	6 年	**(3)ア．経済や文化などの面で日本と関係の深い国々の人々の生活の様子** （具体例については平成 10 年度版と同じ） ＊地形や気候、産業、人口などの概要を調べることが趣旨ではないという記述が削除 ＊教師が数か国（３か国程度）取り上げ、児童が１か国選択して調べる。	７時間程度

＊時数は、昭和 33 年版は文部省『小学校社会指導書』(1960)、昭和 43 年版は文部省『小学校指導書社会編』(1969) による。平成元年版以降の時数は教科書会社発行の教師用指導書等を参考に作成。

＊貿易、国際社会に関する学習は除いてある。

＊ゴシック体で示した内容が世界地誌的学習である。

3　小学校社会科における世界地誌的学習についての諸氏の主張

小学校社会科の世界地誌的学習は、同心円的拡大主義のカリキュラム原理に基づいて、内容が削除された昭和 52 年の学習指導要領を除いてすべて第６学年で行われており、平成 20 年版学習指導要領にも引き継がれている。しかし、世界地誌的内容については、導入時期、取り上げる国（地域）、学習する内容等の観点から様々な主張がなされており、カリキュラム上の課題になっている。代表的なものは、中学年から世界地誌学習を導入すべきという主張（岩本 1986,2008、梶井 1997）と小学校５年または６年でアジアを取り上げるべきであるという主張（山口 2002,2008、西木・山口他 2008）である。

(1)中学年から世界地誌を導入すべきであるという主張

岩本(2008)は[27]、外国に関する子どもの興味･関心や地図学習能力などが高まること、自分は日本人であるという帰属意識の形成が中学年から進むこと等を理由に、小学校中学年から世界地誌学習を導入すべきであると主張している。内容については、上水道の学習を発展させて水の乏しい砂漠地域に目を向ける学習を紹介しているように、自然環境を重視し、人々の生活を中心という取り上げ、世界地誌への興味･関心の喚起等をねらいとしている。梶井(1997)は[28]、中学年の地域学習で外国とのかかわりを学習する際に、かかわりのある国の人々の生活も様子まで取り上げ、物の交流を異文化・生活の理解へ深めるべきであると主張し、バナナを例に、輸入先である台湾やフィリピンのバナナ園や園で働く人々の様子まで調べる必要があると述べている。中学年から外国について取り上げるべきであるという主張や実践は多くあり[29]、世界への興味・関心を高めるという意味で中学年から世界地誌的内容を取り上げる意義は十分認められる。しかし、社会科カリキュラム全体の中の世界地誌的学習の位置付けが不明確である点が課題である。また、現行学習指導要領の標準授業時数の中で行うことができるかどうという課題もある[30]。

(2)小学校５年または６年でアジアを取り上げるべきであるという主張

山口(2002、2008)は[31]、児童・生徒の地域イメージ形成の発達段階（４段階３形態モデル）や地域イメージ形成おける居住地（居住国）の重要性等をもとに、５年のおわりに日本の学習のまとめと世界の学習の導入としてアジアの学習「アジアの中の日本」という単元を設定することが望ましいとしている。山口・西木他(2008)は[32]、小・中・高地理教育一貫カリキュラムの観点から、小学校６年のおわりに「近隣諸国」の学習を設定し(17.5 時間予定)、朝鮮半島、中国、東南アジアを取り上げる提案をしている。(佐藤(2008)も一貫カリキュラムの提案を受けて、小学校６年で韓国、中国、東南アジアを取り上げることを提案している[33])。これらの主張は同心円的拡大主義のカリキュラム原理に基づきながら、児童・生徒の地理意識の発達等を考慮した改善の提案であり、世界地誌に関する学習をアジア（特に東アジア）からスタートさせるのがよいのではないかと考えられる。また、世界地誌に関する学習は昭和 26 年版学習指導要領以降第６学年で行われてきているが、第６学年の学習内容は過密であり、新設された世界の主な大陸と海洋、主な国の名称や位置の学習との関連や国土・産業学習とのつながり等から考えると、同心円的拡大主義によるにしても、第６学年で行わなくてもよいのではないかと考える。

4　小学校社会科における世界に関する学習のカリキュラムの提案

小学校における世界の学習では、外国の生活・文化を取り上げるのが適切であることはほぼ共通理解がなされている[34]。しかし、中学校の世界に関する学習が今回の学習指導要領改訂で２～３の国を取り上げて調べる学習から世界の諸地域学習に変わったことも踏まえると、日本と関係の深い国々を調べる学習においては、人々の生活の様子を中心としながらも、自然環境や人口、産業の概要等も調べる対象としてもよいのではないかと考える。また、アジアを重視すべきであるという指摘を受けてアジアの一員としての自覚が重要となる。そこで、小学校における世界に関する学習では、①世界への興味・関心の喚起、②生活・文化の違いの理解、③互いの生活・文化を尊重する態度の醸成、④自然環境の違いの理解、⑤国際社会の一員・アジアの一員としての自覚の５点をねらいとしたい。この考えに基づいて以下の提案を行う。

(1) 世界に触れる学習を中学年に

平成元年版学習指導要領で中学年において外国とのかかわりを取り上げることになったが、平成 20 年版学習指導要領でも依然としてかかわりを調べることにとどまっている。しかし、中学年で世界に触れ、世界への興味・関心を高める必要があると思われる。そこで、県内の人々の生活や産業とかかわりのある国の自然や人々の生活についても触れるようにしたい。児童の興味・関心の喚起という観点から日本と自然環境が異なる国（地域）を取り上げたい。この学習は、世界への関心を高めることをねらいとした世界への導入学習であり、2時間程度の時数とする。世界に関する本格的な学習は、児童の地理的意識の発達傾向や社会科カリキュラムの全体構成から考えると、高学年からスタートさせることが望ましいと考える。

(2) 世界に関する学習を第５学年に

平成 20 年版学習指導要領では、第４学年の終わりに都道府県の学習の中で 47 都道府県の名称と位置を学習し、第５，６学年の学習を通して身につける一方、第５学年の始めに世界の主な大陸と海洋、主な国の名称と位置を学習し、第５，６学年の学習で活用することになっている。これでは都道府県についての知識の習得・活用と世界についての知識の活用がほぼ同時に始まることになるとともに、第５学年と第６学年の世界に関する学習の期間が大きく空いてしまうという問題がある。日本や都道府県についての学習と世界についての学習は時期的に重ならない方が望ましく、また世界に関する学習はまとめて単元を構成した方がよいと考える。そこで、第４学年の３学期および、第５学年の１，２学期に設定する国土・産業学習の中で都道府県の名称と位置をその特色と関連づけて集中的に習熟を図るようにし[10]、第５学年の後半（３学期）に世界に関する学習の単元を新設することを提案したい。このことにより、同心円拡大主義の考えに基づきながら世界に関する学習（特にアジアに関する学習）の充実を図ることができる[11]。

(3) 新単元「世界の国々と人々のくらし」

第５学年に新設する単元「世界の国々と人々のくらし」の内容は、現行学習指導要領の「世界の主な大陸と海洋、主な国の名称と位置」（第５学年）と「日本と関係の深い国々」（第６学年）をもとに、世界の自然環境の概要、貿易によるつながり（工業単元から移行）の内容を加えるとともに、「日本と関係の深い国々」の内容をアジアを中心にして３～４か国程度の国を取り上げて充実させるようにする。すなわち、①世界の主な州・大陸と海洋、主な国の名称と位置、②世界の自然環境の概要、③貿易による外国とのつながり、④アジアの概要と国々、⑤東アジアの国々の自然と人々の生活の様子、⑥アジアの国々（中国、韓国以外）の自然と人々の生活の様子、⑦日本と関係の深い国々（アジア以外）の自然と人々の生活の７つの内容から単元を構成するものとしたい（第２表）。

第２表　第５学年における世界に関する新単元（「世界の国々と人々のくらし」）計画案（27 時間計画）

小単元名	主な学習内容	時数
１世界の国々と自然のようす	世界の主な州・大陸と海洋、主な国の名称と位置 世界の自然環境の概要	４時間
２貿易による外国とのつながり	日本の貿易の特色　日本の貿易相手国　貿易問題	５時間
３アジアの中の日本		12 時間
(1) アジアの国々	アジアの範囲、区分、国々、自然環境の特色	(2 時間)
(2) 東アジアの国の人々のくらし	中国の人々のくらし　韓国の人々のくらし、まとめ	(7 時間)
(3) アジアの国の人々のくらし	アジアの人々のくらし（児童が１か国選択）	(3 時間)
４日本と関係の深い国々	アジア以外の国々の人々のくらし（児童が１か国選択）	５時間
５まとめ	学習のまとめ	１時間

＊中国の人々のくらし、韓国の人々のくらしは各３時間ずつ全員が学習する。

5　地理的内容を重視した小学校社会科カリキュラム試案

(1)世界に関する新単元の実現に向けて

ここで提案した世界に関する新単元を実現するためには、小学校社会科全体のカリキュラムの見直しや総授業時数の各教科等への配分の見直し等が必要である。以下、実現のための方策を具体的に述べたい。

①社会科の標準授業時数増を

まず考えられるのは社会科の授業時数増である。社会科がカリキュラム的に苦境に立たされているのは、社会科の授業時数の減少が原因と言っても過言ではなく、時数が増えれば解決する課題は大きい。今回の学習指導要領改訂で小学校社会科は 20 時間増加したのに対し、小学校理科は 55 時間増加し、合計時数の差も5時間から 40 時間に広がった。ぜひ理科並みの授業時数を確保したい。「生きる力」を育むための中心教科として社会科の重要性をアピールし、社会科の時数増を実現させるために、社会科教育界の力を結集した取り組みを求めたい。

第３表　小学校社会科の標準授業時数の推移

	3年	4年	5年	6年	計
H 元	105	105	105	105	420
H10	70	85	90	100	345
H20	70	90	100	105	365
H20 - H0	± 0	＋ 5	- 10	＋ 5	- 20

第４表　小学校理科の標準授業時数の推移

	3年	4年	5年	6年	計
H 元	105	105	105	105	420
H10	70	90	95	95	350
H20	90	105	105	105	405
H20 - H0	- 20	- 15	- 10	- 10	- 55

②地理的内容の充実を

今、高校地理教育の危機が叫ばれているが、小学校社会科の地理的内容も決して十分と言えるものではなく、特に、第２章でも述べたように、世界に関する学習の内容は薄いものになっている。現状の標準授業時数の中で地理的内容を充実させ、提案した世界に関する新単元を実現するには、他の内容を削減しなければならない。筆者は「地域の発展に尽くした先人の働き」の内容の削除を提案したことがあるが（佐藤(2008)）[注]、さらに、災害と事故の防止の内容を選択にするなど大胆な改善案が求められる。小学校段階での地理的内容の充実は、中学校での地理的分野の充実、高等学校での地理の拡充・必修化につながるものであり、地理教育界の力を結集し、小・中・高の地理教育の充実を図る取り組みを進めたい。

(2)地理的内容を重視した小学校社会科のカリキュラム試案

第５表は、地理的内容を重視した小学校のカリキュラム試案である(理科と同じ時数で作成)。本稿では各単元の詳しい内容には触れないが、第４学年では、１学期に公民的内容を集中的に学習し、２学期には都道府県についての学習を拡充して行い、かかわりのある国の自然や生活の様子にも触れるようにする。３学期は平成 20 年版学習指導要領では第５学年で行う国土学習を移行し、内容的にも充実を図る。第５学年では、１，２学期に産業学習等を行い、３学期に世界に関する単元「世界の国々と人々のくらし」を新設して世界に関する学習を充実させる。そして、第６学年では、日本の歴史の学習の時数を増加させて歴史学習の充実を図るとともに政治単元の時数も増やして政治学習の充実を図るようにする。歴史、公民分野の内容とのバランスが大きな課題となるが、本カリキュラムは地理的内容を重視しながら全体としてまとまりのあるカリキュラムとなっていると考える。平成 20 年版学習指導要領の標準時数でこの内容を実施するためには、若干の内容変更（第５表脚注参照）が必要となる。

6　実践例

(1)単元計画作成のポイント

第２表で示した単元計画の考え方を生かした実践を第６学年で行った（第５学年で実施したいところであるが、現行学習指導要領・教科書では世界地誌学習は第６学年で行われており、第５学年で実施するのは難しい）。単元計画のポイントは以下の３点である。

第５表　地理的内容を重視した小学校社会科のカリキュラム試案

	１学期	２学期	３学期
３年 90	***身近な地域や市の様子*** →	**地域の販売（商店）** **地域の生産（農家と工場）**	地域の人々の生活の変化や願い
４年 105	飲料水等の確保・廃棄物の処理、災害や事故の防止	***都道府県の様子*** → ***外国とのかかわり***	***日本の国土と人々のくらし*** ↓
５年 105	**食料生産、環境**	**工業生産、情報**	***世界の国々と人々のくらし***
６年 105	日本の歴史	日本の歴史	政治の働きと**国際社会**

＊ゴシック太字斜体は地誌的内容、ゴシック体は地理に関連する内容。
＊現行学習指導要領の内容から「地域に尽くした先人の働き」を削除。
＊理科と同じ標準時数で作成。現行学習指導要領の標準時数の場合は、①３年の地域の生産（農家と工場）を選択にする。②４年１学期の公民的学習の内容を精選する（警察と消防を選択にする）。③５年の産業学習等の内容を若干縮減する。

第１は、現行学習指導要領では教師が数か国（３か国程度）取り上げ、児童が一か国選択して調べることになっているが、できるだけ多くの国の様子に触れさせたいと考え、日本と関係の深い国として３か国を取り上げたことである[11]。第２は、一か国目は、日本と最も関係が深く、また日本と同じ東アジアに位置する中国と韓国を取り上げ、児童はどちらか２カ国を選択して学習するようにしたことである。調べてまとめた後は、交流を図った後、日本との共通点を中心に各国の文化について話し合いを行った。二か国目は、それ以外の日本と関係の深い国々を各自選択して生活の様子などを調べるようにした。第３は、同じような学習の流れが繰り返される単調な単元構成にならないように、一か国目は新聞形式、二か国目は記録文形式（架空ホームステイの記録文）でまとめるようにしたことである[12]。

(2)単元の目標と指導計画

①小単元名

「日本と関係の深い国々」（９時間予定）

②小単元の目標

日本と関係の深い国の人々の生活の様子などを様々な資料を活用して調べ、まとめることを通して、世界への関心を高めるとともに、生活・文化の共通性や違いに気づき、互いに文化を理解し合うことが大切なことを考える。

③指導計画

次	学習課題・学習内容	時間
1	日本と関係が深いのはどんな国か調べよう	１時間
2	日本と関係の深い東アジアの国（中国・韓国）を調べて新聞形式でまとめよう	５時間
3	日本と関係の深い世界の国々を調べて記録文形式でまとめよう	３時間

(3)実践の概要

＜第１時＞

「日本と関係の深いのはどんな国か」と課題を出し、今までの学習を振り返って国名を挙げさせていった。歴史関連では、中国、韓国、アメリカ、オランダ、ロシア、ドイツ、イタリア、イギリス、フランス、ポルトガルが出された。貿易関連では、輸入の多い国として、中国、アメリカ、サウジアラビア、オーストラリア、輸出の多い国として、アメリカ、中国、韓国が出された。その他にはファーストフードの関連でアメリカ、AET やバンクーバーオリンピックとの関連でカナダ、ワールドベースボールクラシックとの関連で韓国、５年生の学習の工業製品のふるさと調べの学習から中国の他にマレーシアなどの東南アジアの国々などが出された。これらの国を白地図に着色させ、アジア、北アメリカ、ヨーロッパが多いことに気づき、歴史で

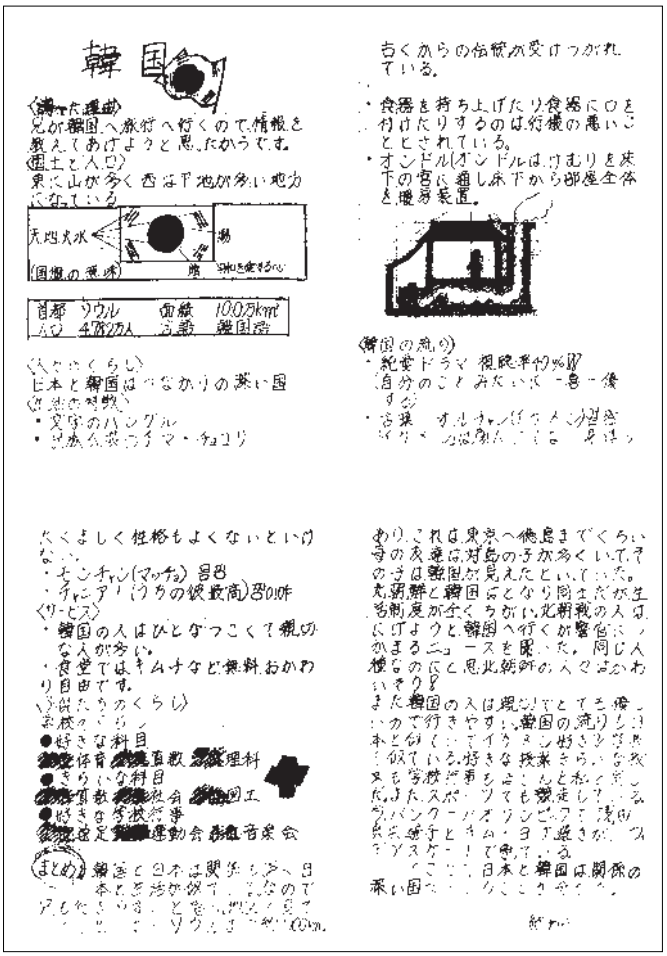
も貿易でも生活でも関連が深い国として中国、韓国、アメリカの3か国が挙げられた。

＜第2時＞

「日本と関係の深いアジアの国を調べよう」という課題を提示し、中国と韓国のどちらか一か国を選択して調べるようにした。調べる内容は①どんな国か（名前、位置、人口、面積、国旗など）、②日本との結びつき、③人々の生活（衣食住、遊び、学校生活）とし、「日本と比較してまとめる」という視点を示した。教科書、資料集、図書室等の本、インターネット等を活用して調べ、ノート2ページ以上に新聞形式でまとめることなどを伝えた。そして、次時からノートにまとめられるように、教科書と資料集を活用して調べ、書く内容をメモさせた。

＜第3，4，5時＞

調べる活動を続けると同時に、調べた内容を構成してノートにまとめていった。ノートの例は韓国についてまとめた児童のものである。この児童は、「日本からの距離が近く、気候も同じ」「伝統的な衣装（チマ・チョゴリ）がある」「米が主食だが食事マナーが違う」「日本よりインターネットがさかん」「流行が日本と似ていてイケメン好き」「学校は日本と似ていて好きな教科は私と同じ」「人気スポーツが似ていて日本とライバル」等のことを取り上げて日本と韓国を比較し、日本と韓国は似ているところが多く、関係が深い国だと分かったとまとめた。日本と比較するという視点を示したことが、意欲的で的確な調べ活動を促し、日本と中国・韓国との生活・文化の共通点について考える活動につながったと思われる。



早く終わった児童は一か国目について簡単にまとめさせ、終わらない児童は家庭学習で仕上げさせた。

＜第6時＞

小グループでまとめたノートを交流し、自分が調べなかった国について学び合い、中国と韓国の人々の生活についての理解を深めた。そして、「日本と韓国と中国の共通点はどんなことか」と課題を出し、顔、文字、遊び、スポーツ、食事やマナー（はしや米食）、学校の様子、民族衣装があることなどが挙げられた。民族衣装についてはそれぞれの国で違うけれども大切な儀式の時に着たり大切にしていることは同じであるという意見も出された。日本、韓国、中国は東アジアに位置する国であることを確認し、最後に感想をまとめさせた。

次時からは「東アジア以外の日本と関係の深いアジアの国を調べよう」という課題で関係の深い国の生活を調べ、架空ホームステイ記録文としてまとめることを告げ、自分の調べたい国を決めて、資料があれば集めておくこととした。

＜第7，8，9時＞

各自、一か国目と同様に書く内容をノートにメモして記録文作成に取りかかった。ここでは、「日本との生活・文化の違いや日本との関連を取り上げる」という視点を示した。児童の多くは架空ホームステイ記録文にまとめる活動に興味を示し、図書室の本やインターネットなどを活用して熱心に調べてノートにまとめていた。自分の行動を中心に、その国の人々の生活の様子について国の自然等の特色や日本との関連にも触れながらまとめた作品が完成した。以下に示したレポートは、アメリカ合衆国を取り上げた児童の作品の一部である。

ジャクソンさん一家と生活して

私は、アメリカのアリゾナ州に住んでいるジャクソンさん一家にホームステイすることになった。期間は一週間だ。１日目、成田空港からアリゾナ空港まで行った。もう夕方だった。そのためすぐにジャクソンさんの家に行った。家は大きく広い。大きな庭にはプールがあった。母のケイさんが作った夕食はおいしく、パンとハンバーグをナイフとフォーク使って食べた。ベッドではいていたくつをぬぎ、寝た。

２日目、朝はケイさんが作ってくれたシリアルを食べ、サリーやジョンと学校へ行った。みんなといっしょに授業を受け、休み時間には校庭でバスケットボールをして遊んだ。昼食は売店でピザを食べた。ハンバーガーを食べている友達も多かった。おいしかった。家に帰って、ケイさんに、ジョンやサリーとジョーさんのとうもろこし農園へつれていってもらった。日本とは比べものにならないくらい大きかった。飛行機で農薬をまいていてびっくりした。このとうもろこしは日本にもたくさん輸出しているそうだ。夜、ホームパーティーを開いてくれた。ケイさんのおいしい料理やデザートがならび楽しかった。ジョーさんはビールを飲んでいた。（以下略）

(4) 実践の考察

本実践では、東アジアの国とアジア以外の国を取り上げたが、小学校の世界地誌的学習は、日本が属するアジアの国々の生活・文化の共通性に気づくことと日本とは自然や生活・文化が異なる国があることに気づくことの両面が必要であり、東アジアの国を含めて二か国を取り上げるべきであろう。しかし、９時間で二か国を調べてまとめることは時間的にかなり厳しく、それをもとに考えたり、話し合ったりすることがあまりできなかった。第２表で示した程度の時数をかけて学習したい。５年生で実施する場合には、歴史的なかかわりは取り上げないので日本と関係のある国の数は限られようが、貿易によるつながり、身近な輸入製品、生活の中の外国などの調べ学習を十分に行ってたくさんの国名を出させ、外国への興味・関心を高めてから調べ学習に入ることが必要となるであろう。

架空ホームステイ記録文は小学生にはやや難しい課題であるが、例として載せた児童の作品からもわかるように、国の生活や文化、自然や日本との結びつきを調べるのには適した活動であり、言語活動の充実という意味からも価値があると考える。児童は世界の国々の人々の生活や文化について高い興味・関心をもって取り組んでおり、小学校高学年の段階で世界地誌的学習行う意義は大きいと感じられた。

7　おわりに

本稿では、小学校社会科における世界地誌的学習の扱いについて、学習指導要領の変遷や諸氏の主張を整理した上で、世界地誌的学習の充実のために、小学校中学年に世界の人々の生活に触れる学習を設定すること、小学校５年生後半（３学期）に世界地誌を中心とした「世界の国々と人々のくらし」という大単元を新設すること、取り上げる国はアジアの国々を中心とすること、その実現のためには社会科全体のカリキュラムの見直しが必要であることを実践と併せて提案した。本提案をきっかけとして小学校社会科の地理的学習、特に世界地誌的学習の充実に向けた動きが広がることを期待したい。中学校社会科地理的分野の学習との一貫性・関連性については検討が不十分であり、今後の課題とする。

[付記]

本稿は、2010 年 11 月に全国地理教育学会第４回大会（文京学院大学）において発表した内容を加筆・修正してまとめたものである。

【注および参考文献】

(1) 朝倉隆太郎：「地理教育の現状と課題」，井上征造他編『探究　学校の地理』，古今書院，pp.6-10，1988.11

(2) 岩本廣美：「世界地誌の導入時期に関する一考察」，山口幸男、西木敏夫他編『地理教育カリキュラムの創造』，古今書院，pp.205-219，2008.1

岩本廣美：「小学校社会科における世界地誌学習に関する予察的研究」，『新地理』第 34 巻第１号，pp.41-49，1986.6

岩本廣美：『フィールドで伸びる子どもたち』，日本書籍，pp.123-136，1989.10

(3) 梶井貢：「外国とのかかわり」を調べる指導のポイント」，北俊夫編『外国とのかかわりを調べる授業』国土社，pp.8-12，1997.3

(4) 古い主張については、岩本(1986)前掲書に詳しい。

朝倉は小学校社会科52年改訂で世界の諸地域の学習が廃止されるに当たって、第2学年の「ゆうびんやさん」の学習で外国郵便を取り上げること、第4学年の「自然環境からみて特色のある地域」で山国のスイス、低地のオランダなど外国の例も取り上げることが望ましいとした述べている。（朝倉(1988)：前掲書）

大津は、国際理解教育の観点から文化理解的アプローチのレベル1（文化的差異と類似に気づく）と関係発見アプローチ1（グローバルなつながりを発見する）、は低・中学年から可能と指摘している。（大津和子：『グローバルな総合学習の教材開発』明治図書，p21，1997）

(5)筆者も小学校3年で世界に関する学習の実践を発表したことがあるが、社会科の中で行うことは時数的に難しく、社会科の学習を発展させ、総合的な学習において実践した。（佐藤浩樹：「地域の商店から国際理解へ　一服の向こうにアジアが見える　」，『社会科に総合的学習プラスの授業　どう立ち上げるか』，『社会科教育』別冊，明治図書，pp.52-61，2000.1、佐藤浩樹：「アジアの人たちの生活を調べよう」，『連盟双書』，2000.3）

(6)山口幸男：「地理教育カリキュラムの原理」，山口幸男、西木敏夫他編『地理教育カリキュラムの創造』，古今書院，pp.37-43，2008.1

山口幸男：『社会科地理教育論』，古今書院，pp.124-129，2002.10

(7)山口幸男・西木敏夫他：「小・中・高地理教育一貫カリキュラムの提案」，山口幸男・西木敏夫他編：前掲書，古今書院，pp.1-24，2008.1

(8)佐藤浩樹：「小学校地理教育カリキュラムの課題と改善②」，山口幸男・西木敏夫他編：前掲書，古今書院，pp.139-146，2008.1

(9)永田は小・中・高の発達段階に応じた世界地誌学習の内容として、小学校は生活・文化をテーマとする内容がよいと述べている。（永田成文：「発達段階に応じた文献調査による世界地誌学習」，『地理教育研究』No.6，pp.8-14，2010.3）

(10)国土・産業学習の中で47都道府県の名称と位置をその特色と関連づけて学習する方法等については、以下の論文に詳しい。（佐藤浩樹：「小学校社会科の地理的学習のあり方と方法　一地誌的学習の視点を取り入れた国土に関する学習を中心に一」，『地理教育研究』No.3，pp.26-32，2009.3）

(11)同心円的拡大主義には批判もあるが、山口(2002)は小林信郎(1969)の論を引用して肯定的に述べている。筆者は同心円的拡大を基本とし、地域学習や国土学習でも世界に触れるようにするのがよいという立場である。（山口幸男(2002)前掲書，p110、小林信郎：『社会科研究入門』，明治図書，pp.54-57，1969）

(12)この単元では用水路の開削、開拓を取り上げることが多いが、江戸時代に開削された用水路を取り上げることが多く、時代が古すぎて小学校3.4年生には興味・関心をもたせにくいことを指摘している。（佐藤浩樹(2008)：前掲書，p130）

(13)一か国（韓国）を共通に学習し、その後、他の国を選択して学習する流れは、次の文献に例がある（21世紀の社会科を創る会・北俊夫編：『ニュー社会科のカリキュラムをどう開発するか』，明治図書，p89，1999.4）。また、櫻井は、最初に中国、韓国から選択して学習し、その後アメリカ、サウジアラビア、ブラジルから選択して学習する流れを示している。（櫻井正義：「小学校社会科における地理学習－第5，6学年の内容を中心に－」全国地理教育学会第3回大会シンポジウム発表資料，2009.11）

(14)筆者は、地図指導におけるシミュレーション旅行法として、「シミュレーション旅行計画」と「シミュレーション紀行」の2つの方法を挙げ、シミュレーション紀行は、景観や気候、産業や文化、人々の生活などをテーマに沿って資料を使って調べ、感想や考察も入れながら旅行体の文章にまとめることを通して地域に学んでいく方法であるとした。自分を通した地域の特色の理解に重点が置かれることが特徴で、人々の生活に重きを置いて、ある家庭に泊まることを通して食べ物、家、服装、習慣、考え方などを理解し学んでいくようにしたいと述べている。（佐藤浩樹：「シミュレーション旅行法をどう使うか」，『社会科教育』No.466明治図書，pp.26-28，1998.12）

永田(2009)は、高等学校地理における異文化理解を深める文献調査学習として、「ワーキングホリデー異文化交流体験記」の単元構想を提案している。（永田成文：「高等学校地理における異文化理解を深める文献調査学習－異文化交流の仮想体験を活用して　」，『地理教育研究』No.5，pp.1-10，2009.10）

（さとう　ひろき：群馬県安中市立碓東小学校）

中学校「身近な地域」におけるワンポイント巡検の実践的考察

― 神奈川県大和市立渋谷中学校周辺を事例として ―

中里　裕昭　・　松岡　路秀

キーワード：中学校、身近な地域、ワンポイント巡検

1　はじめに

巡検、フィールドワーク、野外調査等の学習が、地理教育における最も重要な学習であることは誰もが認めている。ところが、その一方で最も実施されていない学習もまた巡検、フィールドワーク等の学習であると言われている。そこで、全国地理教育学会『地理教育巡検研究委員会』[1]では、地理教育巡検[2]という概念と、誰でもが容易に実践できる「ワンポイント巡検」という概念を提唱してきた。ワンポイント巡検とは、「１単位時間程度で、学校周辺を、少数の事象に絞って行う地理教育巡検」のことである。今後は、ワンポイント巡検を、全国へ普及していかなければならない。

本研究は、中学校において行ったワンポイント巡検の実践事例を提示し、ワンポイント巡検の方法、効果について考察するものである。本実践の計画立案者は松岡で、授業実践者は中里である。

2　ワンポイント巡検の意義

地理教育巡検研究委員会が先行研究よりまとめた地理教育巡検の実施上の課題を見ると、実施をはばむ要因は、①時間数の不足、②安全上の心配、③指導者の経験不足、④適当な学習対象となる事象が少ない、ということが主なものである。そこで、これらの課題を克服し、誰でもが容易に実践できるのぞましい巡検学習として「ワンポイント巡検」を提唱したのである。

課題の克服にあたっては、「実施時間を１単位時間程度とすること」で、授業時間数の不足は軽減されるし、１単位時間なら時間割の調整も必要ない。次に「学校周辺に限定すること」で、必然的に移動は徒歩になり、通学路等を利用することで安全確保が図りやすい。ただし学校周辺といえども、生徒を校外に連れ出すことから、引率体制については充分配慮することが必要である。そして「少数の事象に絞ること」によって、誰でもが容易に実践できるようになる。また、「適当な学習対象となる事象が少ない」という課題については、どこの地域でもそのような適当な事象はあるのだということを、今後収集する事例で提示していきたい。

3　ワンポイント巡検の実践

（１）　単元計画

単元は中学校第１学年社会科地理的分野の「身近な地域の調査」（全９時間）で、単元の目標は下記である。

①ワンポイント巡検で、学区域の台地と低地とでは都市化の進展（時期・土地利用など）にちがいがあることに気づく。

②それを大和市全体にまで広げて「大和市の都市化」について調査し、まとめ、発表する。

③都市化の進展にともなう大和市の課題と将来像について考察し、意見交換する。

学習対象地域は、神奈川県大和市立渋谷中学校区である。単元の指導計画は表１である。

（２）　ワンポイント巡検（本時）の実践

1）テーマ・目標

本ワンポイント巡検のテーマは、「崖の上と崖の下とのちがいを探そう。」である。地理的事象でいうと、「都市化の進展－台地と低地のちがい－」ということになる。

本ワンポイント巡検の目標は、下記である。

①台地上は畑・果樹園など、低地は水田という、台地と低地の農業的土地利用にちがいがあることを観察する。

②台地上の畑や果樹園は一戸建住宅などに、低地の水田は大型団地や学校などに転用されているという、台地と低地とでは土地利用の変化にちがいがあることを観察する。

表1　単元の指導計画

時	学習内容	学　習　活　動	資　料
①	「身近な地域」の調査方法の学習、ワンポイント巡検の事前指導	・「身近な地域」の調査方法の学習 ・ワンポイント巡検のテーマ・観察方法・諸注意 ・巡検コースの確認、ワークシートの書き方	ワークシート 地形図
②	地形図学習	・ワンポイント巡検コースを含めた地域で、地図のきまり（縮尺・方位・地図記号・等高線など）について学習する。	ワークシート 地形図
③ 本時	ワンポイント巡検	・崖の上と崖の下とのちがいを探す。	ワークシート 地形図
④	ワンポイント巡検の事後学習	・台地と低地の都市化の進展（時期・土地利用など）にちがいがあることに気づき、その要因を探る。	ワークシート ルートマップ 地形図
⑤ ― ⑦	「大和市の都市化」を調べ、まとめる	・大和市全体ではどうなっているのか、地域を広げて「大和市の都市化」について、各自がテーマを決めて調査し、まとめる。 <テーマ例>人口の推移、住宅地化、工業の進展、都市化による問題、最近の変化と問題点、今後の課題など	図書館資料 インターネット
⑧	「大和市の都市化」調査の発表	・各自の調査結果の発表を通して、大和市全体の都市化についての理解を深める。	
⑨	大和市の将来展望	・都市化の進展にともなう大和市の課題と将来像について考察し、意見交換する。	

2）実践年月日

1日目：2010年9月22日（1年1・2組）

2日目：2010年9月24日（1年3・4・5組）

3）ルートマップ

図1、図2に示した。

4）実施形態

1クラス単位で実施し、引率者は授業者と学年の空きの教員の2名と、オブザーバーとして計画立案者が参加した。実施時間は1単位授業時間の50分である。コースは約1,500mで歩くだけなら20分間位の距離で、30名弱の生徒を引率した巡検であったが、50分以内で終了することができた。

5）観察方法

コースを歩きながら、「崖の上と崖の下とのちがいを探す」という観点から、観察したことをワークシート（ルートマップを拡大した白地図、観察ポイント未記入）に記入していく。

6）観察ポイント

① 渋谷中学校
② 境川
③ 幼稚園
④ スーパー
⑤ 長屋門（古い農家）
⑥ 段丘崖
⑦ 神社
⑧ 墓地
⑨ 平地林
⑩ 一戸建住宅
⑪ 果樹園
⑫ 畑
⑬ 台地と低地の眺望
⑭ 大きな家
⑮ 水田
⑯ 大型団地

図1　ルートマップ

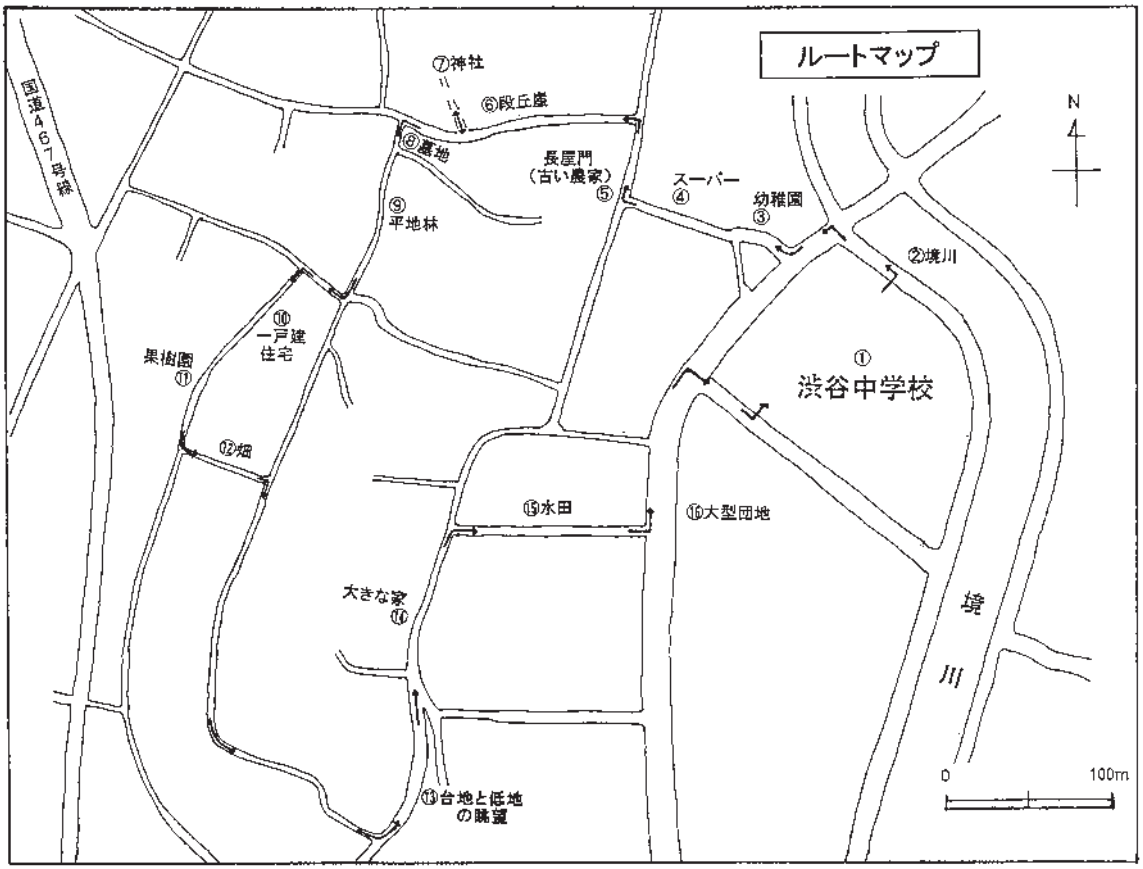
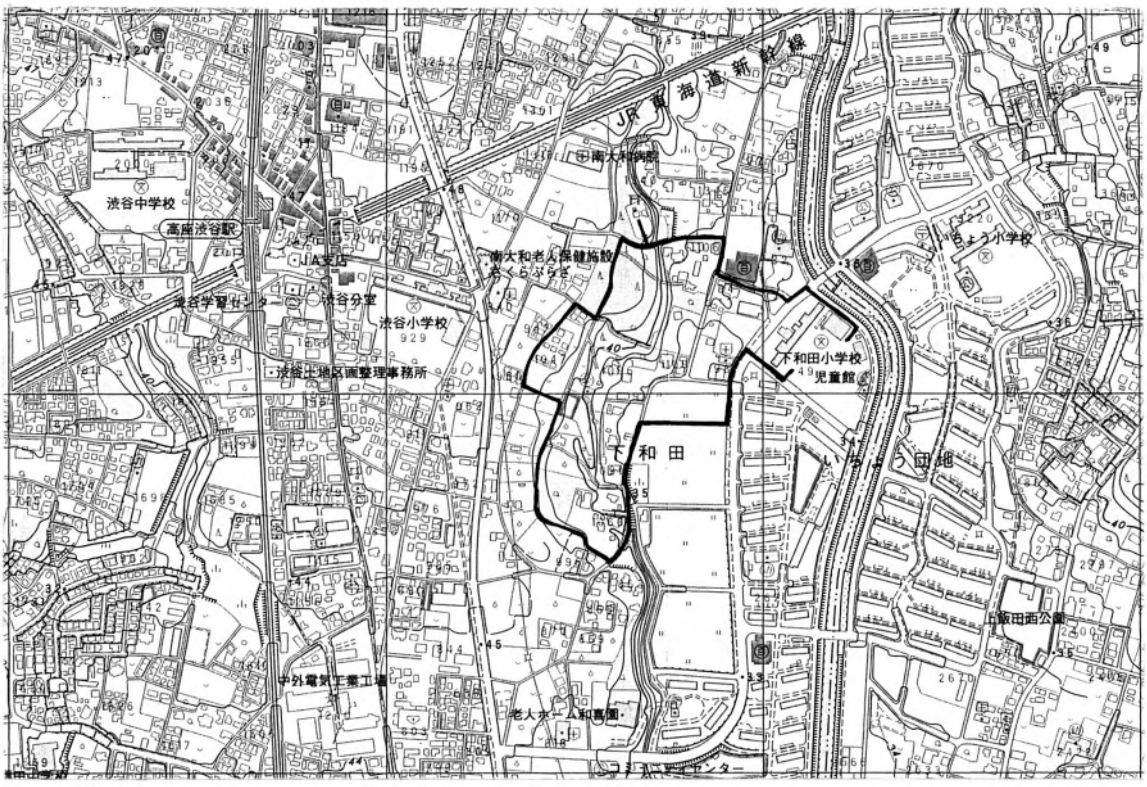


図2　地形図



国土地理院　1万分の1地形図「福田」（2002年1月1日発行）

（渋谷中学校は、2004年4月に下和田小学校跡地に移転した。）

4　実践の分析・考察

（1）　実施方法の考察

ワークシートは、当初は観察ポイント未記入のルートマップを拡大しただけの白地図を使用した。１日目に、ある生徒が記入したワークシートが図３である。１日目の巡検の途中で、「自分が今いる場所が、ルートマップ上のどこかわかりますか。」という質問したところ、半数近くの生徒が「わからない」という状況であった。ルートマップの裏にコースを記入した１万分の１の地形図を掲載しておいたが、道路に矢印だけを記入した当初のルートマップでは、目印になるものが何もなく、自分の現在位置を確認することが難しかったようである。そこで、２日目からはルートマップの道順の曲がり角に通し番号を入れて、時々その番号で現在位置を確認しながら巡検した。すると、地図上の迷子はいなくなった。図４が２日目のある生徒が作成したワークシートである。

今回のワンポイント巡検の時間数は、事前・事後学習を入れて３単位時間であった。地形図学習を含めても４単位時間であるならば、実践が十分可能な時間数である。安全確保の面では、授業者と計画立案者が引率するということで学校長の許可を得たが、学校側は学年の空きの教員１名を付けてくれ、引率者３名で実施できた。学校周辺で、大部分が通学路ということもあり、何も問題なく、50 分の授業時間内に終了することができた。授業者は地理プロパーではなかったが、観察する事象を少数にしぼったことと、実施計画案があることが実践を容易にしたものといえる。

（2）　地理的観察力の変化

ワンポイント巡検の効果を、事前・事後のアンケート調査によって、地理的観察力[3]という観点から検証した。設問は、事前調査では「学校の周りで、①どのようなものが、②どこに、③なぜそこにあるか、というような点について、あなたが知っていること、興味・関心のあることをいくつか書き出してください。」、事後調査では「巡検を終えて、巡検地域で、①どのようなものが、②どこに、③なぜそこにあるか、というような点について、あなたが気づいたことをいくつか書き出してください。」である。対象者は５クラス全員である。その中の２クラス分、59 名について、事前調査・事後調査での記述事項をすべて書き出し、

表２　アンケート調査の結果

		事前調査	事後調査
素朴的直観観察レベル	記述者数	１７名	３名
	記述事象数	９２事象	７事象
比較観察レベル	記述者数	４９名	１４名
	記述事象数	２８２事象	５１事象
相関観察レベル	記述者数	３名	５３名
	記述事象数	７事象	２７３事象
総　数	記述者数	６９名	７０名
	記述事象数	３８１事象	３３１事象
	記述事象種類	３９種類	２７種類

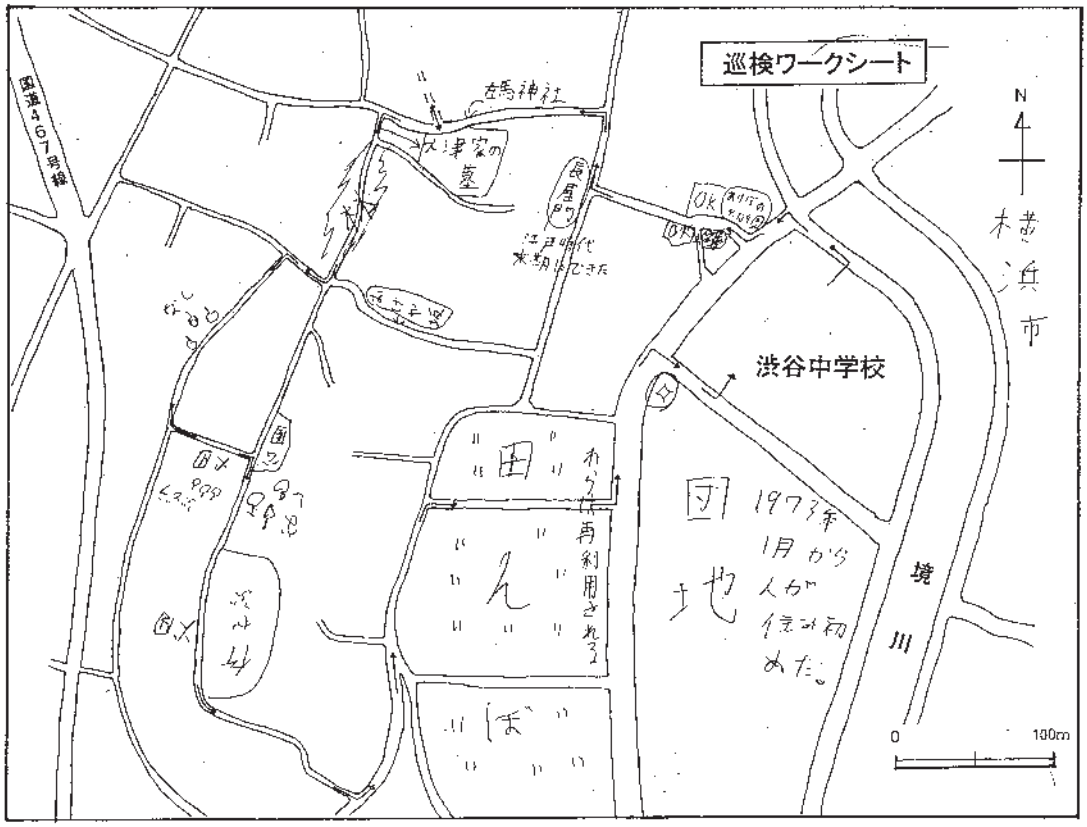
（記述者数は、延べ人数である。）

「素朴的直観観察」「比較観察」「相関観察」のレベルに分類した人数と事象数を示したものが表２である。

事前調査では、まず「団地がある。」「田んぼがある。」「川がある。」「幼稚園がある。」「スーパーがある。」「神社がある。」など事物の名称を答えるという素朴的直観観察のレベルの回答者が延べ 17 名（24.6%）、事象数は 92 事象であった。「学校の周りに団地がある。」「学校の近くに田んぼがある。」「学校の近くに幼稚園がある。」「幼稚園のそばにスーパーがある。」といった比較観察のレベルの回答者は延べ 49 名（71.0%）、282 事象で最も多かった。これらは質問項目の①どのようなものが、②どこにあるか、だけに答えたもので、比較観察といっても低位のレベルであり、「崖の上には果樹園があり、崖の下には田んぼがある。」というような高次の比較観察は巡検後でないと回答として現れてこない。ただし、日々生活している学校の周辺の身近な地域だけあって、「坂の隣の林の中に墓がある。」「坂を下りたところにおやしき（ながやみたいなもの）がある。」など、これからの巡検で観察しようとしているかなり細かいところまで認識している生徒もいた。質問項目の③なぜそこにあるか、まで答えた相関観察のレベルの回答（例えば「スーパーがあるのは、近くに団地があるから。」）者は延べ３名（4.4%）、７事象で最も少なかった。この授業の前時に学校周辺を含む大和市の地形図学習をしているにもかかわらず、事前調査では、ほとんどすべてが比較観察のレベルまでであった。

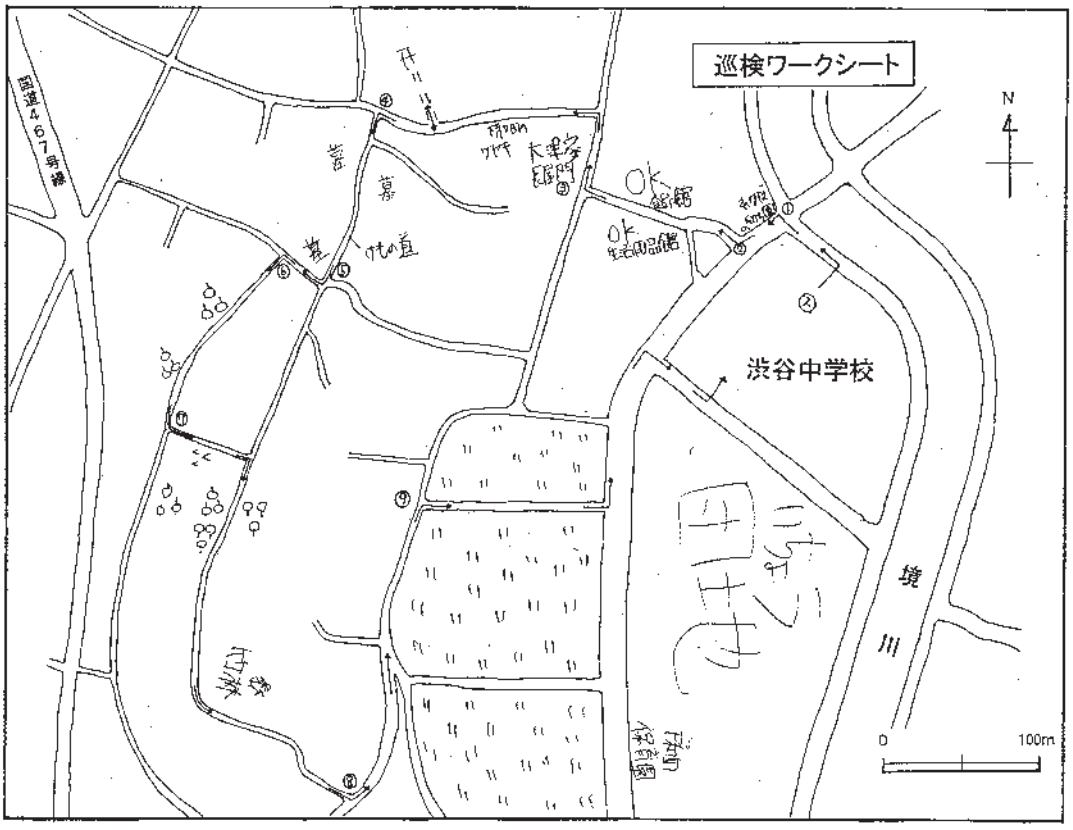
ワンポイント巡検を終えて行った事後調査では、素朴的直観観察レベルの回答が延べ３名（4.3%）、７事象、比較観察レベルの回答が延べ 14 名（20.0%）、51 事象であるに対して、相関観察レベルの回答は延べ

図3　ワークシート①



1年　組　番

図4　ワークシート②



1年　組　番

53 名（75.7%）＜その内、相関をすべて誤認したものは４名＞、273 事象と最も多かった。相関観察の回答例は、「田んぼが崖下にあるのは、川があるから、水を引きやすいから、土地が平らだから」「崖の上に畑や果樹園が多いのは、日当たりがよいから、水をあまり使わないから、」「スーパーや幼稚園があるのは、近くに団地があるから、団地の人が行きやすいから」などで、事象間の関連性を理解して答えている。中には「幼稚園が 1974 年にできたのは、団地（1973 年から入居）の小さな子を通わせたいからできた。」というように、巡検時の説明を考慮した回答もあった。

事前・事後の調査結果を記述された総事象数で比較してみると、事前調査では 381 事象であったのに対して、事後調査では 331 事象へと、量的には 13.1%減少している。これは事前調査では、「何があるか。」と「何がどこにあるか。」だけに答えた生徒が多いためで、知っていることをできるだけ数多く記述したものと推測される。それに対して事後調査では、相関観察レベルの記述が多かったことからみて、「なぜそこにあるのか。」までを考えて記述するようになり、その結果、量的には減少したものと考えられる。

記述された事象の種類・範囲でも同様のことがいえる。事前調査で記述された事象種類は 39 種類で、その記述範囲は小田急線高座渋谷駅・国道 467 号線沿いから、中学校を挟んで境川を越えて横浜市側のいちょう団地まで及んでいる。それに対して事後調査では、記述された事象種類は 27 種類に減少しており、その記述範囲は巡検地域内に限られている。これは、事前調査の範囲が「学校の周り」であったのに対して、事後調査の範囲が「巡検地域」であったことにもよるが、巡検する前は身近にある事象を漠然と見ていただけの散漫・拡散した観察の状態であったものが、事後は現地で直接接した事象に、焦点化・明確化されていったものと考えられる。

以上から、わずか１単位時間のワンポイント巡検を実施するだけでも、地理的観察力が格段と向上することが明らかになった。

（3） その他の効果に関する考察

地理的観察力が向上するということの他に、地理教育巡検にはいくつかの意義・価値がある[1]。「生徒の好奇心・探求心を呼び起こし、学習意欲を喚起することができる。」ということに関しては、収穫後の田んぼで切り株から水田の地図記号の成り立ちを実感したり、落ちている稲穂から籾を１粒ずつ生徒に渡すと、手で籾殻を取った玄米を食べて、歓声をあげている生徒がいたことなどから、生徒の好奇心・探求心を呼び起こし、学習意欲を喚起することができたものといえる。

「野外において事象を直接的に観察・体験することにより、地理的事象についての価値ある理解ができる。」ということに関しては、次のような回答が参考となる。「崖の上と崖の下のちがい」について「田んぼをつくるには広い土地が必要だから崖下にある。」とか、「果樹園が崖上にあるのは、日当たりがよく、斜面が坂になっていて、果物を育てるのに良いから。」などの回答、「スーパーが２棟に分かれているのは、１棟の上がマンションになっているから。」とか、「同じ名字のお墓が多いのは、周りにその名字の家が多いから。」とか、あまり正しい分析ではないが「森の中のお墓は、暗いからお墓がそこにある。」などの回答である。これらは、実際に現地に行ってみて実感しないと出てこない感想・意見と思われる。巡検において身近にある事象を観察し、考察することにより、事象の存在を自分なりに意味づけ、身近に存在する事象を主体的にとらえていこうとしているものといえる。

なお、「読図力の養成」や「資料活用能力の育成」に関しては、今回十分な考察ができなかったので、今後検討していきたい。

5　おわりに

本実践のワンポイント巡検は、実施時間 50 分で、時間割の変更も必要なく、事前・事後学習を含めて３単位時間で実施することができた。巡検地域も学校周辺の通学路で比較的安全で、授業者以外に１名の引率者で済んだことは、学校側の理解を得やすかった。授業者は、地理プロパーではなかったが、実施計画案があったことが、実践を容易にした。こうした１時間完結型のワンポイント巡検ならば、誰でもが容易に実践できると確信がもてた。

実践したワンポイント巡検の学習効果としては、まず事前・事後のアンケート調査の結果から、地理的観察力が格段と向上するという結果が出た。巡検という現地での学習は、生徒の興味・関心を呼び起こし、学習意欲を喚起することもできた。また、巡検において

身近にある事象を直接観察し、体験したことが、地理的事象の存在意味を自分なりに考え、身近に存在する事象を主体的にとらえようとする態度にもつながった。このように、わずか１単位時間のワンポイント巡検でも、実施すれば大きな学習効果が得られることが検証できた。

全国地理教育学会 地理教育巡検研究委員会では、ワンポイント巡検を全国に普及するために、本実践を実践事例サンプルとして本学会ホームページに掲載し、これを参考にして、全国の先生方からワンポイント巡検の実践事例や実施計画案を提供いただきたいと考えている。応募いただいた実践事例・実施計画案は、本学会ホームページでデータベース化し、多くの方に自由に追試・実践していただくことによって、ワンポイント巡検の普及をはかっていきたい。

〔付記〕

本稿は2010年11月の全国地理教育学会第4回大会において、発表した内容を加筆・修正したものです。山口幸男先生をはじめとする全国地理教育学会・地理教育巡検研究委員会の諸先生方から貴重なご助言をいただきました。ここに記して御礼申し上げます。

注

1) 全国地理教育学会「地理教育巡検研究委員会」のメンバーは、松岡路秀（委員長、神奈川県大和市教育委員会）、中牧　崇（副委員長、東洋大学・非）、横山　満（東星学園中高等学校）、八田　二三一（群馬大学・非）、山本　実（東京農業大学・非）、今井英文（岡山市立岡山後楽館高等学校・非）、生込裕樹（大妻中野中学高等学校）である。

2) 地理教育巡検とは、「小学校・中学校・高等学校・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られた巡検で、観察を中心に見学・調査等の手法を用いつつ、野外（現地）を巡ることである。」と定義している。（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. 1-7、2010. 11）

3) 佐島群巳氏の観察力の分類を参照する。（佐島群巳：「子供の野外観察における観察力の実態とその発達段階」、新地理第11巻第４号、pp. 46-63、1963. 3.）

4) 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. 1-7、2010. 11.

（なかざと　ひろあき：神奈川県大和市立渋谷中学校）
（まつおか　みちひで：神奈川県大和市教育委員会）

「物語り」を活用した「人間有在の地理」

伊藤　裕康

キーワード：人間有在の地理，情報消費社会下の子ども，他者，当事者性，物語り

1　はじめに

篠原（1984）は，地理学習の指導上の問題として，「人間有在の地理」とか「人間の営みを感じさせる地理」等，「人間不在の地理」からの脱却を指摘した。筆者も，かつて次のようにその必要性を述べた。

> 地域の諸条件をうまく利用し，たくましく生きている人々の姿とその展開の多様性を，自分の生活にひきつけて意味理解させるのが，地理学習の要諦だと考えている。その意味で，地理的学習は人間形成の一翼をになう人間探究の教育だと考えている。
>
> ところが，従来の地理的学習は，地理的見方・考え方を強調するあまり，人間が登場しない学習になりがちであった。その結果，発展性のない学習内容で，子どもが生き生きとしない活気のない授業を生み出していた（伊藤 1986）。

その後も「人間有在の地理」は唱えられた（渋澤 1993，渋澤 1995，渋澤 2001）。だが「いままでの，また，新しい学習指導要領下（平成 10 年度学習指導要領下，引用者補足）の地域の取り上げ方は，ともすれば，自然環境や産業・文化が重視され，地域でくらす人が見えにくい」（春名 2004）と言われるように，未だ不十分である。そこで，「人間有在の地理」学習の方途を探る。

2　「人間有在の地理」の意味

「人間有在の地理」の意味を根本から捉えないと，その大切さを唱えるだけに終始してしまう。そこで，まず，「人間有在の地理」の意味を検討する。

(1)　社会科における「人間有在の地理」の意味

1)　地理の面白さがわかる「人間有在の地理」

久しく地理教育の危機が言われている。面白い地理授業づくりが克服の方途に挙げられる。渋澤（1993）は，地名物産の地理，人間不在の地理から脱却できないことが魅力のない地理授業にするとし，「人間の出てくる地理」学習の具現化の工夫の必要性を指摘する。氏は，地理教科書は歴史に比べ人名や人の姿が見られず，人間不在の地理から脱却できないことが，魅力のない地理授業にするとも述べる（渋澤 1995）。面白い地理授業づくりとして「人間有在の地理」がある。

2)　地理の有用性が打ち出せる「人間有在の地理」

面白い地理学習だけでは危機の根本的な克服にならないことから，地理の有用性が問われて来る[1]。

①　異文化理解の地理教育を支える「人間有在の地理」

地理の有用性を問う中で，地理の社会的問題解決的有用性を考慮し，態度・行動・参加等の視点を持つ地理学習が盛んとなった（山口 2008）。その中の一つに，異文化理解を目指した地理教育がある。異文化理解を目指した地理教育では，「地域を通じてそこに生きる人々の生き方を議論できるようにするのが，異文化理解を視野に入れた地理教育の第一段階」（西脇 2003）とされる。つまり，「人間有在の地理」でなければ，異文化理解を目指した地理教育が覚束無いのである。

②　市民的資質育成の試みである「人間有在の地理」

本来，社会認識形成を通して市民的資質を育成する社会科では，久しく暗記社会科と揶揄され，地名物産地理がその片棒を担いで来た。地名物産地理から脱却を図る方途に，「人間有在の地理」の実現がある。

篠原（1984）は，社会科学習の基本的な目標の一つが，究極的には社会生活を営む人間の理解と一体的となった社会認識であり，地理学習においても同様であると述べる。市民的資質に欠かせない豊かな社会認識形成は，人間理解と一体となって形成される。

ところで，市民的資質の中核は合理的意志決定能力である（岩田 2001）。地理学習では，「その地域の諸条件を踏まえて未来予測をし，その地域の実態に見合った地理的・合理的意志決定」（伊藤 1997）である。岩田（2001）は，人間理解が深まれば合理的意志決定の幅も広がると述べる。氏は，市民的資質育成上の規範知の選択能力形成の必要性も指摘し，手だてに，社会認識を判断根拠に社会事象を解釈して行う価値判断及

び未来予測能力の育成と，人間理解の能力の深化を挙げる（岩田 2009）。「人間有在の地理」は，地理の有用性が打ち出せる市民的資質育成に資する学習となる。

(2)　人間形成から見た「人間有在の地理」の意味

1)　子どもの発達課題から見た「人間有在の地理」の意味

子どもの人間形成を図る際，今の子どもの発達課題を把握する必要がある。現代社会を情報消費社会と規定し，人間形成の思索を深める高橋（2006）は，「狭い自分の関心事だけは執心するが，それ以外のことには全く無関心で，他者の喜びや苦痛を全く感じ取れない自己愛的傾向が，青少年の間に広がりを見せている。」と，今の子どもの他者感覚の欠落を指摘する。

高橋（2007）は，情報消費社会下の子どもの当事者意識の欠落も指摘する。当事者意識と他者感覚を欠く子どもや青年の大量離出に対応するには，家庭や地域社会の教育力の回復も求められる（高橋 2007）。だが，メディア空間が子どもの日常生活に浸透し，家庭・地域社会の教育機能は低下している（高橋 2007）。メディア空間は，「一挙にグローバル化された世界に飛び込める点で，個人に新しい情報をもたらす可能性はあるが，そこでは厳密な意味での他者との『関わり合い』が成り立ちにくいという限界がある」（高橋 2007）。

メディア空間によって一挙に飛び込むグローバル化社会は，DeSeCo が示したキー・コンピテンシーのカテゴリー「相互作用的に道具を用いる」，「異質な集団で交流する」，「自律的に活動する」ことが求められる。「異質な集団で交流する」ことには，「他人といい関係を作る」，「協力する。チームで働く」，「争いを処理し，解決する」ことがあり，他者と関わる力が問われる。

他者感覚が欠落する情報消費社会下の子どもは，「他人といい関係を作る」，「協力する。チームで働く」，「争いを処理し，解決する」ことに困難が伴う。情報消費社会下の子どもは，他者理解，人間理解が殊の外必要となる。それ故，「人間有在の地理」が求められる。

2)　人間の在り方から見た「人間有在の地理」の意味

人間形成は，子ども個々の発達課題の他，人間という種の持続と文化伝承の問題でもある（高橋 2007）。「人間有在の地理」で考えれば，郷土料理や近代化や都市化にさらされつつ継承された，地域の伝統文化等に見る地域の人々の生活の知恵を，人の営みに着目し気付くことである。「各地域で心豊かにそしてたくましく生きる人間の姿や営みの中には地域性が反映されており，人間の英知が結集されていて興味深い」（渋澤 1993）と思うことである。人間という種の持続と文化伝承の点でも，「人間有在の地理」は意味がある。

人間の在り方からも「人間有在の地理」には意味がある。山口（2009）は，「人間は地的存在である」という地理教育の根源的テーマに関する知識，理解，能力，態度の育成を地理教育の目標とし，「従来看過されてきたが，地理の原点にさかのぼってこの面での有用性を熟考していくことが，今後の地理教育の発展にとって最も大事なこと」と，地理教育の人間存在論的有用性を述べる。「地域の諸条件をうまく利用し，たくましく生きている人々の姿とその展開の多様性を，自分の生活にひきつけて意味理解させる」「人間有在の地理」は，「人間は地的存在である」ことを感得させ得る。

3　「人間有在の地理」実現の方途

(1)　社会科における人間化の３側面

山本（1982）は，社会科の人間化に，①目標の人間化（人間理解），②内容の人間化（人間の題材化），③教授方法・学習の人間化（個別化・情緒過程の重視）を挙げる。内容教科と言われる社会科は，②が注目されがちである。前述したように人間の在り方から見た場合，①は欠かせない。③は，子どもの個性的な思考や能力差に応じた学習の個別化・個性化等の重視と捉えられていたが，それだけで終わるべきではない。

平塚（1997）は，椅子に後ろ手を縛られ座らされている生徒を前に，民主主義を教えようと息巻いている教師を描いた漫画から教室や学校での生活が，民主的な人間を育成するものになる大切さを指摘する。この指摘は，渋澤（2001）の次の，言説と通底している。

> 学習を通して民主的な人間を育成するに当たっては，学習内容そのものに人間が出てくることも大切だが，社会科の学習活動を工夫し，民主的な学習集団づくりを通して育成することも大切である。それには，答えが一つに帰結しない課題を設定し，生徒の主体的な学習を促し，集団思考の場を適切に設けることがポイントになってこよう。（渋澤 2001，下線は引用者）

答えが一つに帰結しない課題は，後述の社会的論争問題である。社会的論争問題を課題に，生徒の主体的な学習を促し集団思考の場を適切に設けることが，民主的な学習集団づくりに繋がる。渋澤は，民主的な行動力や実践力は，知的な教養でなく民主的な集団の中での民主的な活動でより培われるから，民主的な言動

や学習集団づくり等も指導対象とし（渋澤 1995），「潜在的カリキュラムを顕在化して教科目標との一体化を図り，民主的な集団づくりをめざして社会科，地理授業を展開すること」（渋澤 1995）を提案する。③の意義も十分に踏まえた「人間有在の地理」学習にしたい。

(2)　「人間有在の地理」展開の方略

篠原（1984）は，「“地域の人々の生活”といった観点に立って，人間の営みを取り入れ，その価値観的あるいは共感的理解とのかかわりで教材化を行うことによって，人間理解を深め得る」と，「人間有在の地理」の目標面からの教材化を２点に集約する。一つは，生活に関する具体的な事例の教材化である，その際，「学習のねらいに即してその教材構成の中に人間の意志なり，人間の生活（営み）なりの理解に関する内容を明確に位置付けてこそ人間理解に即した教材としての意味をもつ」。二つ目は，子どもの意識・課題と結びつく教材化である。氏は，地域や社会の諸事象に関心を持ち，自らの目で確かめ分析し，意義を確認するプロセスが，人間化の学習に結びつくとしている。

渋澤（1993，1995）は，地理学習が人間不在となる要因に，各地域の自然や産業は，地域的特色を端的に反映し生徒が理解しやすいこと，取り上げる地域規模が大きいことを挙げる。そして，人間有在の地理実現上の課題を２つ挙げる。一つは，地域の環境条件下で人間が試行錯誤を繰り返しつつ築いてきた地域的特色を，人間の営みに着目し教材化することである。その際，「人間が出てくるかどうかは，地域的特色についての因果関係を問うかどうか，そうした発問にかなり左右される」（渋澤 2001）。二つ目は，人間の生活や営みが具体的に見える小規模の地域を取り上げ，その成果を過度にならずより広い地域に一般化することである。

篠原と渋澤の言説から「人間有在の地理」学習の留意点を抽出すれば，①人間の生活（営み）から地域的特色の成立要因を追求する学習を構成する，②人間の生活（営み）が具体的に見える地域スケールで①を行い，より広い地域スケールに一般化する，③①の活動が子どもの課題になるよう努め，人間の生活（営み）に潜む価値観等に共感的に理解させる，の３点である。

人間の生活（営み）から地域的特色の成立要因を追求する際，地理的・合理的意志決定をしなければ，地理の有用性は打ち出せない。地域的特色成立上での価値論争問題を題材に価値判断する学習が必要である。その際，価値論争問題が子どもの体験知と結びつかないと机上の空論になる（岩田 2001）。岩田（2001）は，社会的論争問題に関わる人物の価値判断の根拠を追究すれば，人物の生活，悩み，価値判断場面での決断等で，子どもの体験知と結びつくと説く。

教授方法・学習の人間化では，独断と偏見に満ちた解釈・判断に陥らないよう各自の解釈・判断を説明し，意見交換をする場を設定し，様々な価値判断場面や人々の行動を，一人ひとりが独自の解釈をし，個性的な判断，未来予測をさせることが重要となる（岩田 2009）。このことで，コミュニケーション能力が育ち，言語力形成の有効な場にもなる（岩田 2009）。これは，２（2）1)の子どもの発達課題と関わることでもある。

以上，「人間有在の地理」展開の方略は，意見交換の場を設け，人間の生活や営みが具体的に見える地域の地域的特色の成立要因と関わる社会的論争問題の当事者に共感的理解させつつ，その価値判断の根拠を追究させた上で，地理的・合理的意志決定をさせ，その成果をより広い地域に当てはめさせることである。

(3)　「物語（り）」と「人間有在の地理」

岩田（2001）は，子どもの歴史的教材への強い関心と地理的教材への敬遠は，人物の登場数と相関があると推察する。飯田（2006）は，『ニルスのふしぎな旅』のようにストーリー性がもてれば，地理学習の面白さを実感させられると述べる。松井（1985）は，人間活動を主体とする小話は，人間不在の地理を克服できると述べる。人が登場する物語性のある地理は，人間不在と魅力のない地理を克服することに寄与できる。そこで，**「人間有在の地理」展開の方略に物語性のある学習を組み込むことを提案する。**

物語には語った物語と，物語る行為の物語りがある[2]。筆者は，「物語」と「物語り」を視野に入れ「物語（り）」とした（伊藤 2008）。物語の活用は，榊原（1970）が，地理学の成果を導入し，楽しく読める地誌読み物の刊行を提案した。その後，大江他（1977）の『おはなし日本地理』，高橋他（1976）の『あかるい社会』とそれを活用した山下（1977），松井（1985）の一声教材，篠原等（1992）の語教材がある，物語りの活用は，伊藤・大木（1996），伊藤・金野（1998，1999，2000）がある。物語の活用が多く，子どもが物語を紡ぐ物語りの活用は少ない。そこで，物語りを活用した「人間有在の地理」学習を構想する。

4　「物語り」を活用した「人間有在の地理」授業の開発

(1)　異文化の理解を基底におくクラス討論学習

他者と関わる力が求められることを踏まえ，「人間有在の地理」の基底に異文化の理解をおく。異文化の理解は，異文化理解教育ではない。異文化理解教育と言えば，異なる文化を持つ人々が世界で共生するために，異文化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尊重するといった類のことが連想される。異文化の理解は，異文化理解教育を含み込んだ広い他者理解である。例えば，クラスメートの考え方には個々が抱える文化の違いが投影されており，彼や彼女の考えに潜む文化を理解することも，異文化の理解である。

異文化と正対し，「葛藤」するまで学びを深めたい。にもかかわらず，「異文化の葛藤を基底におく」としないのは，まず葛藤ありきではないからである。「理解」の上でなお「葛藤」があると考える。異文化の理解で目指すことは，異文化を理解した上で異質共存への折り合いをつける力の育成である。異質共存への折り合いをつける力の育成では，西本（1997）の「一定の立場と利害を共有できるような『学習する集団のあり方』において，そこでなお争点となる対立や葛藤であってこそ，はじめて『異質共存』への真の足がかりを与えるのであって，そこをなくして一足飛びの『異質共存』ということはありえないのではないか」という現説が示唆に富む。西本（1997）によれば，「一定の立場と利害を共有できるような学習集団での真摯な討論が，異質共存への折り合いをつける力を育成するのである。従って，教材として登場する人々と子どもとが一定の立場と利害を共有できるまでになる必要があると言える。でないと，当事者意識に欠ける子どもは，「突き放された『ひとごと』にすぎず，自らの実存を揺さぶるほどのものにはならない」（西本 1997）。

(2)　社会的論争問題の当事者が登場する「として」語る戦略的他者表象での擬似的体験学習

①　社会的論争問題の当事者が登場する擬似的体験学習

岩田（2009）は，人々の活躍した時期の社会的背景，経済状況，地域や家庭環境を知り，その中に人物を位置づける等の人の表情が見えるミクロな追求場面を保障する大切さを説く。子どもの生活実態と結びつき生きて働く知識となるミクロな情報を断片的知識として切ると，体験と切れた情報となり有効に働かない（岩田 2009）。では，社会的論争問題の当事者を登場させ，人の表情が見えるミクロな追求場面を保障する効果的な学習を如何に実現するか。次の平塚（1997）の擬似的体験学習の意味を述べた言説が示唆に富む。

> 「エイズ問題」とか「民族問題」「臓器移植」といった未決の社会問題を教材化する時にも，やはりその状況を知識として学習するだけでは，それがなぜ大きな問題でありながら解決できないでいるか，その理由を実感をもって把握することはできない。「ディベート」や「ロールプレイング」といった活動は，そういったテーマに関して，論争の「論争性」を身をもって学べることに一つの眼目がある。現代社会のさまざまな立場からものを見る疑似体験を通じて，人間の身の置きどころによって，ものの見え方が異なりうることを学ぶ。このことを通じて自分の社会認識の状況規定性に気づき，それを「異化」しつつ，人と交わることの必要性を知りうるのである。（下線は引用者）

擬似的体験は，登場人物へのなりきりで，「身の置きどころによって，ものの見え方が異なりうることを学ぶ」人の表情が見えるミクロな追求場面がある。擬似的体験学習は，教材として登場する人々と子どもとが，一定の立場と利害を共有できるまでになり，子どもの当事者意識の欠落に正対する学習足りうる。しかも，次のように擬似的体験での疑似共同体も生成する。

> 時に「事件」の形で表沙汰になることがある。その時は個々の子どもの位置によって当事者性が異なる。その場の全員が，同じ当事者感覚で，その問題に引き込まれ，向き合わされる，そしてその体験を共有したからこそ，その場がこの問題を考え合う一つの疑似共同体となりうる，これはゲーム（疑似体験）だからこそ可能となった条件である。（平塚 1997，157，下線は引用者）

子どものクラスの擬似的社会実践への参加は，子どもの実存と社会認識を橋渡しする「触媒」となる（平塚 1997）。但し，「うちの生徒だったら（どうせゲームだろと言って）うそをつくんじゃないか」という底辺校の教師発言（平塚 1997）に正対した上でではある。

②　「旅行」を活用し，「として」語る擬似的体験学習

疑似性を虚構とする生徒の存在を指摘した先の教師発言は，「虚構のリアリティ」のもとで生きる子どもの姿である。現実も虚構も「構成された現実」として扱う技法が子どもに流通し，ある教育内容によって構成される世界を真理・真実と受けとめても，たいてい多様に存在する虚構の世界と並ぶつまらない世界として処理する（藤井 1999）。従って，「アクティビティの疑似空間性が，参加する者たちにとって，うそや遊びではなく，フィクションではあるがリアルであると感じられ，その共通体験を通じて，相互に他者を発見し

得るようなリアルな疑似社会関係が創出されるために，教師は『触媒』としての役割を担う」（平塚 1997）。

如何に擬似的体験活動を展開するか。疑似性を虚構と見なし，多様に存在する虚構の世界と並ぶつまらない世界として処理することは，物事に関わりたくない当事者意識の欠落した子どもの特性であろう。しかも，授業で取り扱う社会的論争問題全てで，子どもが当事者になれるわけではない。時に非当事者とされ，当該問題への関わりを拒まれもしよう，そこで，当事者と当事者性を峻別し，子どもの当事者性の育成を図る（伊藤 2010.3，伊藤 2010.12）。当事者性は「個人や集団の当事者としての特性を示す実態概念というよりも，『当事者』またはその問題的事象と学習者との距離感を示す相対的な尺度」（松岡廣 2006）である。全ての人が当事者性なら持ち得る。当事者性の育成は，あえて当事者「として」語る戦略的他者表象が効果的である（伊藤 2010.12）。当事者性を育むとし，「として」語る戦略的他者表象での擬似的体験活動を考えたい。

「として」語る際，「旅行」を活用する。筆者は，「旅行」を活用した地理学習の研究を進め，「旅行」の物語性から知の再文脈化を図られ，魅力ある地理学習となること，価値判断や意思決定を行う長期滞在設定のシミュレーション紀行は当事者性のある学習になることを明らかにした[3]。「旅行」を活用した地理学習の研究を深め，「物語（り）」に着目した，人生は旅とか物語とか言われ，旅と物語は人生のメタファーで通底する。

旅行を活用した地理学習を拡張し，物語（り）を活用した地理学習を構想する。新聞記者「として」，身近な地域から世界まで「旅行」し，当該地域の様子（地域的特色）と当該地域で生起する表１のESDに関わる主要課題（社会的論争問題）に関わる記事を書く（「取材旅行」という文脈を活用した「として語る」ことによる物語の紡ぎ出し）学習を考えてみる。新聞記者「として」語る（記事を書く）中で，現地の人々「として」語る，現地の人々の立場に寄り添った語りが生まれる，記事作成により，様々な地域スケールによるESDに関わる主要課題の把握と，当該地域の地域性を把握する。しかも，新聞記事に求められる客観性と掲載スペースの限定性から情報の取捨選択・加除訂正が必要となり，社会認識を深め質の高い知識の習得作業ともなる。

表１　内容構成と学習対象地域の設定

ESDに関わる主要課題	教える教材		育てる教材	
	地域	国	地域・国	州・大陸
地球温暖化問題	高松	ツバル，バングラデシュ	モルディブ，オランダ，ヴェネチア，日本	世界，ヨーロッパ，北アメリカ
自然エネルギー		オランダ		
移民問題		フィジー	オランダ	
民族問題		フィジー	オランダ	
宗教問題		フィジー，バングラデシュ	オランダ	
持続可能な観光		フィジー	モルディブ	
ゴミ問題		ツバル	モルディブ	
水問題		フィジー，ツバル	モルディブ，バングラデシュ	
開発援助		モルディブ	バングラデシュ	
資源の有限性		ナウル		
公的インフラ		ツバル	モルディブ，日本	
都市集中		ツバル	日本	
人口問題		ツバル，バングラデシュ	日本	ヨーロッパ
食糧問題		ツバル	日本	
歴史的景観・環境保全	ヴェネチア			

③　ESDと関わる社会的論争問題の様々な地域スケールによる考察

平成20年度学習指導要領の鍵概念「持続可能な社会」（岩田 2009）の基であるESDと関わる，地球温暖化問題を基軸にした社会的論争問題を様々な地域スケールで入れ子状に配し，内容構成する（表１）。「任意の社会問題に対する当事者は，その問題と自らとの間に何らかの接点（関係）が存在することをもってその当事者性を立証することができる。」（豊田 1998）。ESDと関わる社会的論争問題は，当事者意識が欠けた子どもも接点があり，当事者性の育成を可能にする。しかも，ESDと関わる社会的論争問題は，「当事者の自覚の有無にかかわらず，その問題の質が社会的であることによってその問題がすべての当事者に影響を及ぼ」し，「無自覚・無関心と言った動向も含めて，当事者の動向は社会問題に確実に影響を与える」（豊田 1998）。

様々な地域スケールごとにESDと関わる社会的論争問題に関わる人物を擬似的体験により登場させ，「として」語ることで，人の表情が見えるミクロな追求場面を保障した「人間有在の地理」に心がける。表１で内容構成の基軸にした地球温暖化問題は，地域ごとに問題状況が異なり，先進国と開発途上国とで利害も対立しがちである。社会的論争問題に関わる人の表情が見えるミクロな追求場面を保障し，様々な地域スケールで考察する「人間有在の地理」は，当事者間の空間的対立の考察となる。さらに，人間の生活（営み）が具体的に見える地域スケールでの展開の学びを，より広い地域スケールに一般化することでもある。また，当事者間の空間的対立の考察は，「異なる『当事者性』を重ね合い，多極的かつ有機的に『当事者性』を高め合っていくということになる」（松岡廣 2006）。

(3)　学びの文脈づくりによる学習の組織化

平塚（1997）は，社会的論争問題の如き正答のない授業の課題に，「学んだことがその先での継続した探究への意欲をあらためて喚起するような」学習の組織化を挙げる。このような学びの文脈づくりによる学習の組織化として，同様な社会的論争問題を教える教材と育てる教材にして位置づける「教材の二重構造化」[4]を試みる(表１)。記者「として」取材旅行する内，様々な地域で同様な社会的論争問題に出会う。教える教材のフィジーのリゾートアイランドの海を汚さない水の完全リサイクルは，育てる教材のモルディブでもゴミ処理問題として登場する。教える教材は後に活用可能な知識や技能を効率的に学び，育てる教材は教える教材での学びを活かし，価値判断・意志決定を深める。

(4)　学習者が学びの文脈を生成する学習

「として語る」物語の紡ぎ出しは，子どもの語り具合を看取って次の学習の方向性を見定め，子どもに物語を紡ぎ出させる高度な指導である。同指導実現のため，物語を紡ぐ方向性を与える３幕の物語構造[5]を踏まえ，「日常からの旅立ち」（プロローグ，ステージ１～２）→「非日常への冒険」（ステージ１～4）→「新たな日常への帰還」（エピローグ）で，単元構成する(表２)。この３幕の物語構造は物語を紡ぐ大枠，学習の流れを作る指針となり，「スターウォーズ」でも使われた物語の母型で，「マザー（母型）にふれるとなぜかはまってしまう」（松岡正 2006）ほど，我々への影響力は大きい。紡ぐ物語が面白ければ学習意欲も湧く。

さらに，多くの教員が子どもの語り具合を看取り，次の学習の方向性を見定め，子どもに物語を紡ぎ出させられるよう，「見たこと作文」を活用した場面設定方式[6]を導入する。作文で教える，行動（見る，聞く，調べる）して書くのが「見たこと作文」である。役割取得する人物（新聞記者）の活躍場面を学習者に示し，書き出しを指定した「見たこと作文」を書かせる場面設定方式（伊藤・金野 1998，1999，2000）で，ストーリー性のある学習が生まれ，物語の紡ぎ出しを確実にする。意図した知識の習得と概念形成も見込まれる。

(5)　物語りを活用した「人間有在の地理」の授業

表２と表３[7]から高校地理Ａや中・高等学校の総合学習での活用を想定した単元展開について述べる。

物語（学習）の発端は，高松市内が水没した災害史上稀な 2004 年の台風 16 号である。学習者は新聞記者「として」被害状況を取材し（調べ），記事を作成する内，甚大な被害に地球温暖化の影響を疑う。そこで，世界の地球温暖化の様子を報道すべく旅立つ。ここまでがプロローグ，第１幕「日常からの旅立ち」である。

後述の如く，第３ステージ以降は，学習者が今までの社会観・世界観の反省的吟味をし，真に「日常からの旅立ち」をし「非日常への冒険」に移る。ステージ１と２は，第１幕と第２幕にも該当する漸移ステージである。ステージ１～４が，新聞記者「として」世界各地の地球温暖化の様子を報道する第２幕「非日常への冒険」である。ステージ１は，フィジーの持続可能な観光や移民の問題等を考える。ステージ２は，人口圧やゴミの問題等も考えつつ，報道されるツバルと現地の様子との違い（海面上昇で水が湧き出すと言われる場所は，かつての海水湖や沼，米軍の埋め立て地といった人口増加による新興住宅地）から地球温暖化の真相や報道の在り方に問題意識を持ち，単元を貫く問い「今，世界各地における地球温暖化の実態は，本当

表２　単元「地球温暖化を考える－高松から世界へ，日本へ」の全体構造

	学習段階（ステージ）		学習内容
	学習活動	各段階で重視する学習過程	
一幕	Ⅰ（プロローグ：地球温暖化で世界は今－台風 16 号災害取材編－，ステージ1：地球温暖化で世界は今－フィジー取材編－，ステージ2：地球温暖化で世界は今－ツバル取材編－）社会観・世界観の反省的吟味	情報・資料収集と整理→情報分類・比較→問題・課題の発見・把握	・新聞記者に役割取得し，世界各地（高松，フィジー，ナウル，ツバル）の地球温暖化の影響を，現地の人の視点も踏まえ，新聞記事に書く。 ・メディアによって報道されるツバルの様子と現地の実態との違いに気付いた新聞記者は，「今，世界各地における地球温暖化の実態は，本当はどのようなものなのか」と問いを持つ。
二幕	Ⅱ（ステージ３：地球温暖化で世界は今－モルディブ取材編－，ステージ４a～４c：地球温暖化で世界は今－アジア・ヨーロッパ取材編－）社会論争問題の多面多角的思考	予想提示→仮説設定→仮説の根拠となる資料収集と整理→情報分析・解釈→仮説再設定→仮説の根拠となる資料収集と整理→情報分析・解釈仮説再設定(以下繰り返し)	・地球温暖化の実態を探る旅に出た新聞記者は，島嶼国モルディブ，デルタ上のバングラデシュ，海面下の低地（ポルダー）が展開するオランダ，ラグーン上のヴェネチアを旅し，地球温暖化現象は同様な現れ方一方，地域により現れ方が異なることに気付き，現地の人の視点も踏まえ記事を書く。 ・ESD の主要課題に関わる移民問題，民族問題，宗教問題，人口圧問題，持続可能な観光の問題（観光と環境問題），ゴミ問題を知り，その様子を現地の人の視点も踏まえて記事に書く。
三幕	Ⅲ（エピローグ：地球温暖化で世界は今－日本及び世界各地から－社会論争問題の構造的把握社会観・世界観の反省的吟味・構築	情報分析・解釈→未来予測→価値判断・意志決定→まとめ	・世界の地球温暖化の様子を報道してきた成果を踏まえ，日本に戻り，日本や我々一人ひとりの地球温暖化問題への対応の在り方について記事を書く。

はどうなのか」を持つ。同問いは，「教材の二重構造化」と相俟って，各ステージを有機的に繋げ，学習者が物語を紡ぎ出す原動力となる。ステージ２までが，学習者が既存の考え方（メディアに影響されたツバル像，持続可能が危惧される我々のライフスタイル等）等の社会観・世界観の反省的吟味を行う第Ⅰ段階である。

単元を貫く問いを持ったステージ３以降は，より真摯な地球温暖化の取材旅行となる。ステージ３～４が表２の地球温暖化問題の他，移民問題や民族問題等ESDに関わる社会的論争問題を，第Ⅰ段階の学びを踏まえ，多面多角的に考える第Ⅱ段階である，ステージ３は，地球温暖化の問題は勿論，フィジーの持続可能な観光問題，ツバルの人口圧問題とゴミ問題の学びを受けたモルディブリゾートのゴミ処理問題とマレの人口圧問題に加え，日本のODAのあり方等を考える。このような社会的論争問題を扱う際，どのステージも「見たこと作文」を活用した場面設定方式による質の高い知識の意図的習得を行う。例えば，ステージ４で，「紫色のミルクティを飲んでいる女性にインタビューした」と書き出しを示し，「見たこと作文」で続きを取材日記に書かせ，バングラデッシュの開発援助のあり方とチューブウエル（手押しポンプ式井戸）の砒素問題等を捉えさせる。同学習では，ステージ２の海面上昇による井戸水の塩水化や，ステージ３の日本のODA等の学習を踏まえ，新たな視点を獲得する。このように「教材の二重構造化」が，既習事項を意識した学びを生み，物語の紡ぎ出しをスムースにする。

エピローグは第３幕「新たな日常への帰還」である。取材旅行から戻った記者が，ステージ４までの学びを踏まえ，日本や我々一人ひとりの地球温暖化問題への向き合い方に関わる記事を書き，幕が下りる（学習の終わり）。既習事項を踏まえ，社会的論争問題間の関連を視野におき，世界的視野で地球温暖化を考えて，社会的論争問題の構造的把握をする第Ⅲ段階である。

表３　単元「地球温暖化を考える－高松から世界へ，日本へ」の授業展開案（ステージ３とステージ４ａ）

主な学習	生徒の認識（◎概念的知識　○説明的知識　△方略的知識） 〈ステージ3「地球温暖化で世界は（モルディブ取材編）4h〉 「地球温暖化，今世界では－モルディブ編－」を書こう！【「として語る」戦略的他者表象を活用した課題】	▽場面設定方式●教材の二重構造化〈他ステージ(S)との関係
・モルディブでの見聞を「見たこと作文」で取材日記に書く。 ・取材（調査）活動から，モルディブでの地球温暖化の影響，自然，生活・文化，産業，環境問題，国造りを知る。 ・隆起珊瑚礁成因の低島の地球温暖化への脆弱性を知る。 ・紙面に合わせ取材事項を取捨選択し，グループで「地球温暖化，今世界では－モルディブ編－」の記事を書き，発表する ・客観性等を物差しに，各グループの記事をクラスで磨き合い，グループごとに完成させる。 **地球温暖化の影響が懸念されるバングラデシュの取材計画を立案しよう！**	○島嶼国モルディブは，インド西南約600kmの洋上に位置し，26もの環礁が存在する素晴らしい景観を呈するので，「インド洋のネックレス」と呼ばれる。 ○モルディブでは，それぞれの島の面積が狭く，複数の機能を持たせられないことから，空港の島，ゴミを集め処理する島，漁民の島，首都機能があるマレ島と，島がそれぞれ機能を分担する ○モルディブでは，複数機能を持たせられない各島の狭隘さに加え，酒を飲み，豚肉も食し，水着でビーチに出る等の風習の異なる外国人のリゾートでの生活とイスラム教の戒律の下で生きる自国民の生活とを隔離するため，住民島とリゾート島が区別されている。 ○モルディブは，ほぼ全ての島が環礁で農業に適した土地は30平方kmに満たず全土地面積の10%以下である。農地もアルカリ分が多く穀物生産に適さず，生産性は低く，主食である小麦粉は100%輸入に依存する。それ故，常に食糧安全保障の問題を抱えている。 ○マレ以外はゴミ処理施設が未整備なので，リゾートのゴミはゴミ棄て専用島に棄てるか，焼却施設で処理する。ゲストが持ち込むゴミ問題のため，ゴミ持ち帰り運動を行う航空会社もある。 ○モルディブは，自然が唯一の観光資源であることから，ゴミ問題が重大な環境問題である。 ○モルディブの人口30万人弱中，約3割10万人が首都マレで集中し，都市化により降水が浸透し難い地表面になって淡水レンズとよばれる帯水層が枯渇し，海水を淡水化し上水道としている。 ◎島嶼諸国では，土地の狭隘さとゴミ問題が重大な環境問題である ○1987年の国連総会で，モルディブ大統領は，国を構成する1,196の島のほとんどが海面上2mそこそこであり，1mの海面上昇だけで，国が絶滅に瀕すると演説した ○海面上昇や海岸浸食で淡水レンズが縮小し海水が混じり，一部の島の地下水は飲めなくなった。 ○隆起珊瑚礁であるマレ島は，低海抜の平坦な地形であり，高潮被害が甚大に成りやすいにもかかわらず，2005年のインドネシア沖地震の津波で，マレの2/3が冠水しても，一人の死者もなかったのは1987年の高潮被害で島の1/3が浸水した後，日本が，島民の生命，公共施設・民家の安全性の確保のため，無償援助(ODA)で島の周囲約6.8kmを囲う護岸工事をしたことによる。 ◎隆起珊瑚礁成因の島は海抜が極めて低く，地球温暖化による海面上昇の影響を受けやすい。 △短時間に重要事項を読者に知らせるため，新聞は5W1Hの逆ピラミッド構造（最重要事柄が見出し・リード・第１段落と，記事の最初に集中する）である。 ・島嶼国だけでなく，地球温暖化の影響で沿岸部の水没が懸念される低地の国々，例えば国土の大部分がデルタ上のバングラデシュを取材しよう！	▽「新聞記者の○○は（名前はグループ毎で設定），マレの屋台で食事をしたが，…」等と取材日記の書き出しを指定した場面設定の提示。 ●社会的な問題を解決する糸口となる作図や読図（全S）。 ●地形と社会的な問題との関係（全S） ●新聞記事作成方法（全S） ●フィジーリゾートの水利用，観光立国フィジー（S1） ●日本の食糧自給（エピローグ） ●ツバルの地形（S2） ●ツバルの首都フナフチの人口過密とゴミ問題（S3） ●世界各地の地球温暖の様々な影響を見定める（全S）。
・バングラデシュでの見聞を「見たこと作文」で取材日記に書く ・取材（調査）活動から，バングラデシュでの地球温暖化の影響	**ステージ4a「地球温暖化で世界は（バングラデシュ取材編）4h）「地球温暖化，今世界では－バングラデシュ編－」を書こう！【「として語る」戦略的他者表象を活用した課題】** ○総面積144,000Km²（北海道＋東北地方程度）のバングラデシュは，人口が１億2900万人あまりと多く，内水面の面積が10,090km²あり，居住可能な面積は133,910km²と少なく，人口密度は約900人/Km²（日本は約560人/Km²）であり，人口爆発が社会問題となっている。	▽「新聞記者○○は紫色のミルクティを飲む女性を見かけ…」等と取材日記の書き出しを指定した場面設定の提示。

，自然，生活・文化，産業，環境問題，国連	○バングラデシュは，宗教の違いでインドより分離した東パキスタンが，ベンガル人としてのアイデンティティーに訴えた独立戦争（第三次印パ戦争）を経て，パキスタンから独立した国である。	●ツナワチやマレの人口過密問題（S2・3）
・紙面に合わせ取材事項を取捨選択し，グループで「地球温暖化，今世界では－バングラデシュ編－」の記事を書き，発表する。	○水を媒介としたコレラや赤痢等が頻繁に発生したので，飲用水の衛生状態改善のため国際機関等がチューブウエル（手押しポンプ式井戸）を普及させた結果，多くの井戸が元来地層中に存在した砒素に汚染され，人口の1/4以上がヒ素中毒の危険にさらされていると考えられる。 ○伝統的なダグウェル（つるべ井戸）の水は，表層水を集めるので砒素を含んでいない。 ○1970年，1991年のサイクロン被害の結果，先進国の援助で設置したサイクロン・シェルター（コンクリート製高床式の避難施設）と，日本の援助で設置した気象局のドプラーレーダーがサイクロンの動きを監視しいち早く避難勧告を出すようになったため，サイクロンでの死者数は少なくなった。 ○大洪水頻発の原因に，地球温暖化の影響を懸念する報道があるが，1987年の大洪水以降，主要河川の堤防建設が進み，河床が上昇して洪水が起きやすくなったことや，人口増加で人が住まなかった低湿地に住居や農地が拡大したことも，被害規模増大の原因と考えられる。 ○バングラデシュは，ガンジス・メグナ・ブラマプトラ川の三大河のデルタ地帯に位置する世界最大の三角州に位置する国なので，国土の海抜は低く，海面が1m上昇すると国の半分が水没し，4000万人が土地を追われると言われている。	●フィジーでの原住民とインド系住民との対立（S1） ●オランダの民族問題（S4c） ●ツバルやモルディブの地形（S2・3） ●ツバルでの淡水の実態（S2） ●世界各地の地球温暖化の様々な影響を見定める（全S）。

水の国バングラデシュのミルクティは紫色，私たちにできることは何か！－地球温暖化で世界は今⑥－

バングラデシュの雨季。飛行機から下を見ると，一面の水浸しの中に民家が点在していることが分かる。バングラデシュは水の国である。この国では，今ありあまる水が被害をもたらしている。近年，バングラデシュでは大洪水が頻発するようになった。その原因に地球温暖化の影響を懸念される。だが，現地に来てみると，1987年の大洪水以降，主要河川の堤防建設が進み河床が上昇したことや，ツバルのように人口増加で人が住まなかった低湿地に住居や農地が拡大したことも，被害規模増大の原因と考えられそうであることが分かってきた。

また，日本であまり知られていない別の水問題もある。井戸水の砒素問題がある。水を媒介としたコレラや赤痢等の頻繁な発生から，飲用水の衛生状態改善のため国際機関等がチューブウエル（手押しポンプ式井戸）を普及させた。その結果，多くの井戸が元来地層中に存在した砒素に汚染されてしまった。砒素に汚染された水でいれたミルクティは紫色だ。バングラデシュでは，人口の1/4以上がヒ素中毒の危険にさらされていると言われる。水の国で飲み水がないとは，なんという皮肉であろうか。

さらに，海抜が低いこの国は，1m海面が上昇しただけで半分の国が水没し，4000万人が土地を追われると言われる。もし，バングラデシュが地球温暖化で沈み行くなら，その原因を作る我々は，この問題にどう向き合えばよいか？さらに，世界の地球温暖化の今を追っていく。

5　終わりに

「人間有在の地理」が未だ実現されないのは，「人間有在の地理」の意味の理解の不十分さに一因がある。「人間有在の地理」の意味を，地理の有用性と人間形成の点から明確にしたことが第１の研究成果である。第２の成果は，意見交換の場を設け，人間の営みが具体的に見える地域の地域的特色の成立要因と関わる社会的論争問題の当事者に共感的理解させつつ，その価値判断の根拠を追究させて地理的・合理的意志決定をさせ，その学びをより広い地域に当てはめさせる「人間有在の地理」展開の方略を明確にした点である。第３の成果は，先の展開の方略を踏まえ，旅行を活用し，子どもがESDと関わる社会的論争問題の当事者「として」語る擬似的体験活動による単元を開発したことである。今後の課題は，物語の活用も視野に入れて開発した単元を学校現場で実施し，より「人間有在の地理」学習に迫る単元にしていくことである。

註

1)　伊藤（1997, 2003）は，地理の有用性の不確かさによる地理教育の危機を問題視していた。2008年6月～11月号の地理が第1回読者誌上フォーラム「学校教育で『地理』はなぜ必要か」を特集したように，地理教育の危機と関わり，地理の有用性を問う動きが強くなって来た。

2)　野家（2005）では，物語は，物語（語られたもの，ストーリー）と物語り（語る行為，ナラティブ）に分けられる。近年，文学や歴史学，ナラティブ・セラピー，家族療法，臨床教育学等の人間科学で物語りが方法論として注目される。日本典人実践のように物語性を活用した実践が，主に歴史教育で行われきた。歴史教育での物語り論の考察に，安達（2000）がある。

3)　旅行を活用した地理学習の詳細は，伊藤・大木（1996），伊藤・金野（1998），伊藤・金野（1999），伊藤・金野（2000），伊藤（2001），伊藤（2002），伊藤（2003）を参照。

4)　「教材の二重構造化」の詳細は，伊藤（1988），伊藤（1991），伊藤（1992），伊藤（1993）を参照。

5)　ジョセフ・キャンベル（1984）は，神話分析から「出立」「イニシエーション」「帰還」の3幕の物語構造を抽出した。「出立」が「日常からの旅立ち」，「イニシエーション」が「非日常への冒険」，「帰還」が「新たな日常への帰還」に対応する。

6)　「見たこと作文」活用の場面設定方式は，知識を高め，概念とスキーマを形成し，言語と思考力も高めるホール・ランゲージの二重カリキュラム（桑原 1992）に依拠する。見たこと作文の詳細は，上條（1990）を参照。二重カリキュラムの実践は，卯月・首藤（1999）を参照。

7)　授業展開案の作成に際し，石川（2008），川原（2005），日本地理学会災害対応委員会／平井・青木編（2009），ボブ・リース（2002）を参考に作成した。

参考文献

飯田誠：地理教育における人間化，日本地理教育学会編『地理教育用語技能事典』古今書院，134，2006.11

石川民子：地域からESDを考える（1）－バングラデシュ農村部の事例－，地理53-10，81-87，2008.10

伊藤裕康：人間形成をめざした地理教育を－小学校教員の立場

から−, 地理の広場 60, 129−130, 1986.3
伊藤裕康：教材の二重構造化による中学校社会科地理的分野の学習－問題の所在と若干の提言－, 地理学報告 68, 208−217, 1988.6
伊藤裕康：「教材の二重構造化」による中学校地理的分野の学習 「ぼくらのみかんサミット」, 地理教材開発研究の諸課題, 日本地理学会地理教材開発研究グループ, 38−41, 1991.4
伊藤裕康：教材の二重構造化による中学校地理的分野の学習－「ぼくらのみかんサミット」－, 地理学報告 74, 19−27, 1992.6
伊藤裕康：教材の二重構造化による中学校地理的分野の学習－「アフリカはなぜ飢えるか」－, 地理学報告 77, 43−59, 1993.12
伊藤裕康・大木馨：「出力型授業観」に基づく社会科教育の研究－「シンガポール引っ越し物語」の実践より－, 地理学報告 83, 18−36, 1996.12
伊藤裕康：生活科が地理教育の変革に示唆するもの−社会認識教育の体系化をめざして−, 社会系教科教育学研究9, 63−70, 1997.10
伊藤裕康・金野誠志：「出力型授業観」に基づく社会科教育の研究(2) 続「シンガポール引っ越し物語」(準備編・食事編)の実践より－, 地理学報告 87, 19−33, 1998.12
伊藤裕康・金野誠志：「旅行」を鍵概念にした小学校地理的学習の展開－続「シンガポール引っ越し物語」(観光編)の実践より－, 社会認識教育学研究 14, 21−30, 1999.3
伊藤裕康・金野誠志：「国際性」を育てる小学校地理的学習の創造と展開 続「シンガポール引っ越し物語」(産業・貿易編)の実践より−, 地理学報告 90, 33−48, 2000.6
伊藤裕康：「旅行」をキーワードにした地理(的)学習のカリキュラム開発(1), 地理教育フォーラム2, 65−74, 2001.6
伊藤裕康：「旅行」をキーワードにした地理(的)学習のカリキュラム開発(2)−「探検」活動が深化する生活科授業−, 地理教育フォーラム3, 39−47, 2002.6
伊藤裕康：「旅行」を活用した地理学習のカリキュラム構想, 社会系教科教育学研究 15, 1−12, 2003.10
伊藤裕康：地理学習における「物語(り)」の意味, 社会認識教育実践学研究会編著『社会認識教育実践学の構築』東京書籍, 396−403, 2008.2
伊藤裕康：情報消費社会における社会科地理学習のあり方−持続可能な社会の形成を目指す子どもの参加の地理学習を例として−, 地理教育研究6, 15−24, 2010.3
伊藤裕康：当事者性を育む社会科学習−物語構成学習による地理授業の開発−, 社会系教科教育学研究 22, 11−20, 2010.12
大江敏夫・徳武敏夫・豊田薫・福島達夫・山本典人編著：『おはなし日本地理(全12巻)』岩崎書店, 1977.12
岩田一彦：『社会科固有の授業理論・3Q の提言 総合的学習との関係を明確にする視点―』明治図書, 2001.10
卯月啓子・斉藤久義：『ことばがひろがるⅡ』東洋館出版社, 1999.2
上條晴男：『見たこと作文でふしぎ発見』, 学事出版, 1990.11
川原一之：『アジアに共に歩む人がいる ヒ素汚染にいどむ』岩波ジュニア新書, 2005.11
桑原隆：『ホール・ランゲージ』国土社, 123−124, 1992.5
榊原康男：地理教育の振興に関する二つの提案, 新地理 18−2, 1−3, 1970.9
篠原昭雄：地理教育の基本問題, 町田貢・篠原昭雄編著『地理教育の理論』明治図書, 155−164, 1984.5
ジョセフ・キャンベル著, 平田武靖／浅輪幸夫監訳：『千の顔を持つ英雄 上及び下』人文書院, 1984.10
渡澤文隆編著：『中学校社会科 地理のおもしろ授業づくり』明治図書, 13−16, 1993.11
渡澤文隆：『新学力観に立つ 中学校社会科地理の授業改善』明治図書, 18−21, 1995.10
渡澤文隆：『中学校社会科地理学習の方向と展開』明治図書, 17−18, 2001.8
高橋慎一・徳武敏夫・山下国幸：『シリーズ あかるい社会』岩崎書店, 1976.4
高橋勝：『経験のメタモルフォーゼ』勁草書房, 2007.8
ドミニク・S・ライチェン／ローラ・H・サルガニック編著『キー・コンピテンシー』, 明石書店, 2006.6
豊田正弘：当事者幻想論, 現代思想 Vol.27−2, 100−113, 1998.2
西本勝美「価値の対立と学習する集団のあり方」, 河内徳子・渡辺淳・平塚眞樹編『学習の転換－新しい「学び」の場の創造』, 国土社, 136−148, 1997.3
西脇保幸：地理教育の目標,『21 世紀の地理－新しい地理教育』朝倉書店, 72, 2003.11
日本地理学会災害対応委員会／平井幸弘・青木賢人編：『温暖化と自然災害－6つの現場から』古今書院, 2009.9
野家啓一：『物語の哲学』岩波書店, 2005.2
春名正弘：地域学習の新展開−地域と出会う社会科地理−, 大谷猛夫・春名正弘『中学校の地理 30 テーマ＋地域学習の新展開』地歴社, 143−170, 2004
平塚眞樹：「つなぐ」者としての教師, 河内徳子・渡辺淳・平塚眞樹編『学習の転換―新しい「学び」の場の創造』国土社, 149−163, 1997.3
ボブ・リース：『モルジブが沈む日』, NHK出版, 2002.8
松井貞雄：一冊教材のすすめから文章資料活用へ, 社会科教育 268, 126−131, 1985.4
松岡廣路：福祉教育・ボランティア学習の新基軸－当事者性・エンパワメント－, 福祉教育・ボランティア学習学会年報 Vol.11, 12−32, 2006.11
山口幸男：地理教育の本質と地理学習論の研究課題, 地理教育研究 No.1, 2−8, 2008.3
山口幸男『地理思想と地理教育論』学文社, 2009.12
山下国幸編著：『小学校日本地理学習のカギ』岩崎書店, 1977.8
山本友和社会科における人間化, 東京学芸大学社会科教育学会編『社会科教育学研究入門』, 253−258, 1982.4
藤井啓之：私を支配するものからの解放としての学び, 子安潤・久田敏彦・船越勝編(1998)『学びのディスコース』八千代出版, 95−113, 1999.12

（いとう ひろやす：香川大学教育学部）

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—

徳安　浩明

キーワード：北海道　屯田兵村　殖民地区画　集落形態　集村　散村

1　はじめに

高校の地理教育が扱ってきた村落の発生論には、学説の修正が必ずしも反映されていないなど、改善を要する部分が少なくない（徳安 2010）。村落の学習にあたっては、地理学の研究成果を踏まえつつ、学習内容を工夫する必要がある（文部科学省 2009 p. 106）。

北海道の村落学習では、屯田兵村が重点的にとりあげられてきた。その際、屯田兵村はタウンシップ制を手本として建設され、基盤目状の土地区画をもち、「集村」ないし「散村」をなすと広く説明されている。しかし、現在の学説によると、この説明にはまちがいや、判然としない部分があるといわざるを得ない。

北海道の村落をめぐる研究史をみると、土原（1914）は、①屯田兵制度は試験的に導入されたものであり、その土地割に準拠されたものはない。②屯田兵村の土地割は多様であるが、集落形態は「密居」と「疎居」に大別できる。③「密居」の長所は兵隊の訓練招集と監督、住民の交流、児童の通学など、短所は通耕距離の長さにある、などと論じている。そして富田（1933）や能（1952）は、屯田兵村の形態が多様であることを具体的に示している。一方、村松（1939）や米倉（1949）は、北海道にもっとも普遍的にみられる土地区画をタウンシップ制に準拠した殖民地区画と説明している。1950年代前半までの北海道の村落に関する説明は、妥当なものであったといえる。

ところが、矢嶋（1956、1967）や喜多村ほか（1957）は、北海道の村落について概説する際、屯田兵村がタウンシップ制にならった土地区画をもつと説明し、殖民地区画については言及しなかった。そして、増田（1962）は、屯田兵村の集落形態を5タイプに区分し、入植時期の早い「士族兵村」では防衛のために「集村」が多く採用され、のちの「平民兵村」では通耕上有利な「散村」がとられたと論じた(1)。その際、基盤目状をなす300間（約545m、1間≒1.818m）四方の道路区画は、屯田兵村特有のものであるとも述べている。

以上のような経緯から、1950年代後半以降の高校地理教育では、屯田兵村はタウンシップ制を手本として建設されたと理解され、殖民地区画は等閑視されてきた。そのような中、簡浦（1968）は22ヵ村の屯田兵村の形態について詳細に検討し、山田（1977）や日本地誌研究所編（1979 pp. 175-178）は屯田兵村の形態と殖民地区画について適切に論じている。しかし、これらの成果は、現行の地理教育には波及していない。

一方、屯田兵村の集落形態を説明する用語の「集村」および「散村」は、奈良盆地に点在する集村（塊村）や、砺波・出雲平野などにみられる散村とはまったく相容れないものである。屯田兵村と殖民地区画に形成された集落の形態を、統一的な指標をもとに規定する作業は、いまだなされていない。このような状況では、地理教育において北海道の村落を正しく扱うことは困難である。

そこで、本稿では、屯田兵村と殖民地区画に形成された集落の特色と形態について明らかにする。そして、高校地理教育における北海道の村落に関する取り扱いについて再考し、学習内容の改善を提案する。

2　北海道の開拓と村落プラン

(1)開拓の概要

明治政府は、1869（明治2）年に蝦夷地を北海道と改称し、開拓使を設置した（表1）。1874年には屯田兵例則を制定し、北方警備と農業開拓、士族授産を目的とした屯田兵の募集を行った。その結果、翌1875年の琴似への入植を最初として、札幌近郊に山鼻、江別などの屯田兵村が成立した。1878年には、屯田兵1戸に割りあてられた5,000坪の給与地の開墾に成功した家には、さらに5,000坪が追給されることになった。そして、開拓使廃止後の三県一局時代にあたる1885年には、屯田兵例則が屯田兵条例に改められた。

1886年の北海道庁設置後には、太平洋沿岸の和田（根室市）や輪西（室蘭市）、太田（釧路市）に屯田兵村

表１　北海道開拓と屯田兵制度・殖民地区画・村落プラン

1869(明治２)年	・蝦夷地が北海道に改称され、開拓使が置かれた。
1873(明治６)年	・屯田兵設置決定の太政官達が出された。開拓使次官の黒田清隆による建議書には、その目的として移住者の保護や対ロシアの国防、士族授産があげられている。黒田は屯田兵制度導入の際、西郷隆盛らの意見を参考にした。
1874(明治７)年	・「屯田兵例則」（軍事的編成・検査・昇給・勤務・休暇・職務など８項目）が定められた。
1875(明治８)年	・青森・酒田・宮城の３県の士族に対して、屯田兵の第１回募集が行われた。入植者には１戸あたり 5,000 坪の給与地が与えられることになった。しかし、応募者が少なく、後日、平民に対する募集も行われた。 ・５月、屯田兵村第１号の琴似に、198 戸の屯田兵家族が入植した。
1877(明治 10)年	・2～9 月、琴似と山鼻の屯田兵が西南戦争に出兵した。
1878(明治 11)年	・「屯田兵土地給与規定」によって、開墾に成功した家には、5,000 坪の土地が追給されることになった。
1882(明治 15)年	・函館県・札幌県・根室県の３県一局体制がはじまり、開拓使は廃止となった。
1885(明治 18)年	・「屯田兵条例」が定められた。
1886(明治 19)年	・北海道庁が置かれ、３県は廃止された。 ・殖民地選定事業がはじまり、1889 年にかけて主要原野における農耕可能地の選定が行われた。 ・「北海道土地払下規則」が制定され、入植希望者には１人最大 10 万坪の土地が貸し下げられるようになった。入植者は、貸し下げ地を４～10 年以内に開墾すれば、一律 1,000 坪１円で払い下げを受けられた。なお、この規定には、10 万坪以上の貸し下げを申請した者に対して、明確な目的があればそれを認めることも盛り込まれていた。
1887(明治 20)年	・道庁が区画制の導入を決定した。その際、留学先のアメリカ合衆国から帰国していた札幌農学校教授（のちの北海道帝国大学総長）の佐藤昌介や、欧米諸国の土地区画制度の調査から帰国した湯地定基、小野兼基らが判断した。その後、区画内に計画する村落のあり方をめぐって、密居制を支持する新渡戸稲造と、疎居制を主張する内田瀞、柳本通義らが議論を重ね、１戸あたりの標準入植地面積を 15,000 坪（５町歩）とする疎居制の採用を決定した。
1890(明治 23)年	・「屯田兵条例」が改正され、編成が歩兵・騎兵・砲兵・工兵の４つに、服役期間が現役３年・予備役４年・後備役 13 年の 20 年となった。 ・「屯田兵土地給与規定」が改正され、入植者１戸あたりの標準給与地が 15,000 坪となった。 ・「屯田兵招募規則」が定められ、士族・平民を問わない募集がはじまった。 ・殖民地区画の測設がはじまり、トツク原野に奈良県十津川村の水害被災者が集団入植した。 ・殖民地の選定が主要原野から小原野、丘陵地、山麓などを対象に行われるようになった。
1894～1899 年	・殖民地区画の一部で「密居宅地」をとる村落が計画・建設された。
1896(明治 29)年	・「殖民地撰定及区画施設（測設）規程」が出され、北海道への入植希望者には、殖民地区画にしたがった土地を払い下げることが制定化された。
1897(明治 30)年	・「北海道国有未開地処分法」が制定され、3～10 年間に開墾した貸し下げ地は無償で払い下げられることになった。１人あたりの貸し下げ地面積も大幅に拡大され、未開地の貸し下げが急速に進むことになった。
明治 30 年代中頃	・主要原野における殖民地区画の測設がほぼ終了し、以後、小原野、丘陵地、山麓などを対象とした殖民地区画の測設が行われるようになった。
1904(明治 37)年	・「屯田兵条例」が廃止された。

参考文献：北海道庁編（1937.8、1937.9）、高倉（1947）、北海道教育委員会編（1968）、北海道編（1971、1973）、北海道開拓記念館編（1973）、平井（1983、2001）、玉石・渡部（2001）ほか

が建設された。その一方で道庁は、1886～89 年にかけて、入植希望者への割当地である「殖民地」の「選定」事業、すなわち農牧業に利用可能な入植地を確定するための調査を主要な大規模原野において進めた。1890 年からは、殖民地に選定された土地における区画の「測設」、すなわち地図上に殖民地区画を書き込む作業をはじめた。そして、殖民地選定事業は、小規模の原野や丘陵地、山麓などにも拡大された。

1890 年には屯田兵条例が大幅に改正され、軍事的編成や服役期間などが新たに定められた。その上、屯田兵１戸あたりの給与地の総面積が 15,000 坪（５町歩）に拡大され、原則として士族に限定されていた応募資格が平民にも与えられるようになった。そして、1891 年以降には空知支庁に 10 ヵ村、上川支庁に９ヵ村、網走支庁に５ヵ村の屯田兵村が誕生した。しかし、屯田兵の入植は、1899 年の剣淵を最後に打ち切られた。

屯田兵村は、1875～99 年の間に 37 ヵ村成立した。入植した屯田兵の総数は 7,337 人とされ、北海道への同期間における入植総戸数に占める割合は 5.3%であった（北海道庁編 1937.8 p.1018）。屯田兵村は隣接して建設されたものも多く、隣接しているものを１ヵ所とみると、道内の 14 ヵ所に設置されたにすぎない（図１）。1900 年における全屯田兵村の給与地面積は 36,192 町歩であり、そのうちの 56.3%の 20,382 町歩が開墾済みとなっていた（北海道編 1973 p.150）。

一方、道庁は、1887 年１月に行ったアメリカ合衆国とドイツの視察を経て、殖民地における区画制度の導入を決定し、殖民地区画を考案した。殖民地区画は、

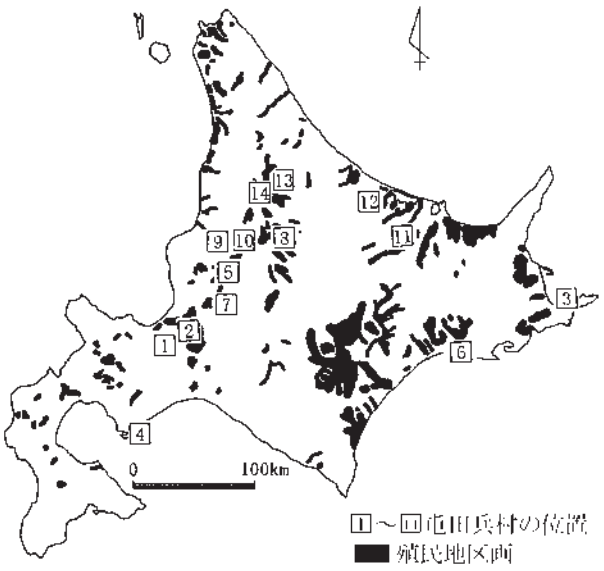


図１　屯田兵村と殖民地区画の分布

注：①～⑭は、**表３**の位置と対応している。殖民地区画の分布は、1906年ごろの状況を示す「殖民地選定地域図」（北海道編 1973）による。

1900年までに測設された部分だけでも10万町歩以上あり（**図１**）、1944年には120万町歩に達している（北海道編 1973 p. 261）。現在の北海道の農地にみられる直線道路と基盤目状の土地区画の多くは、この殖民地区画によるものである。北海道の村落について学習する際、殖民地区画とそこに設定された村落は欠かすことのできない広がりと意義をもっているのである。

ところが、1950年代後半以降の地理教育では殖民地区画が扱われなかったため、そこに形成された村落には定まった名称さえない状況にある。本稿では、殖民地区画内に成立した村落を「殖民地区画村」と呼ぶことにする。

それでは、屯田兵村や殖民地区画村の集落形態は、どのように理解すべきであろうか。

(2)村落プランと集落形態

屯田兵村第１号の琴似には、間口10間×奥行き15間＝150坪の区画が設けられた。そして、その中に5×3.5間の家屋が、道路から2.5間奥まったところに置かれた（**図２**）。道路をはさんで向きあう家屋列の間隔は、6間の道路をくわえると11間あった。琴似には一列をなす家屋列が11本設定されたのである(2)。

屯田兵村第２号の山鼻の第１給与地、すなわち入植時に割りあてられる宅地つきの農用地は、間口20間×奥行き82.5間＝1,650坪となった。そして、その後に建設された28ヵ村の屯田兵村における第１給与地の面積は、4,000坪以上となった。第１給与地は、原則と

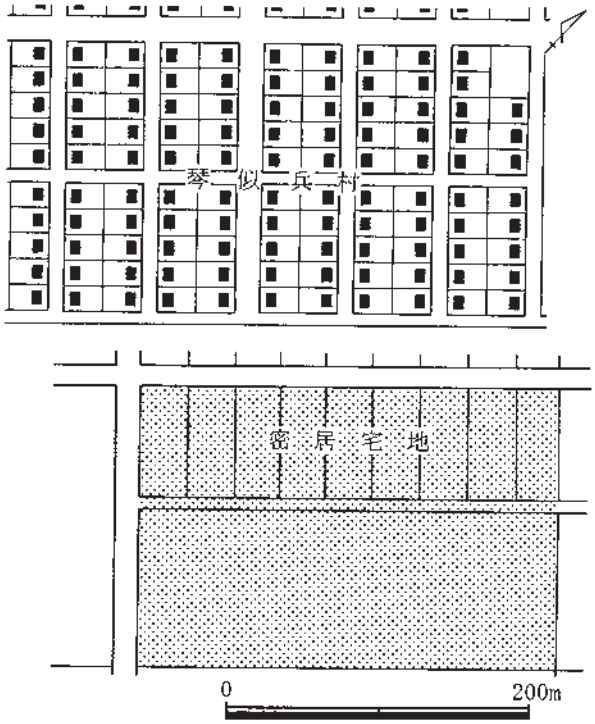


図２　琴似兵村と「密居宅地」の宅地割(1:5,000)

注：琴似の宅地１筆は10×15間、「密居宅地」（模式図）の１筆は15×40間である。網かけ部は、殖民地区画の小区画（100×150間）を示す。

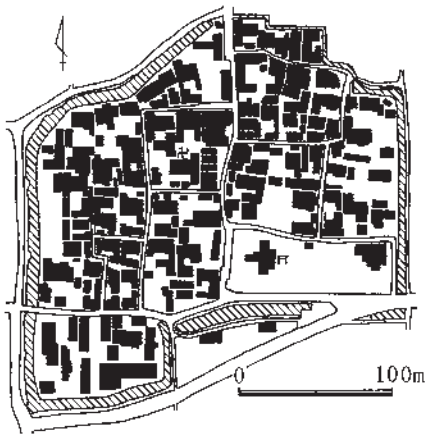


図３　環濠集落稗田における現在の宅地割(1:5,000)

資料：ゼンリン住宅地図(2010年)

して１ヵ所にまとめられ、その周囲に第２・第３の給与地が配置された。

一方、殖民地区画村の建設をめぐっては、日本の伝統的村落に広くみられる「密居」をとるべきという意見が退けられて、営農上有利な「疎居」が採用されることになった。そして、間口100間×奥行き150間＝15,000坪が１戸あたりの標準的な区画と定められ、その中に入植農家の家屋が置かれることになった。

しかし、1894～99年と1909～11年に測設された殖民地区画村の中には、「密居宅地」を採用しようとしたものがある（北海道庁編 1937. 8 p. 157-160）。平井

（1983）によると、1909～11年に測設された「密居宅地」の1ヵ所あたりの区画は、間口12～20間×奥行き27～50間の範囲内であり、その面積は最小でも406坪、最大で1,000坪となっていた。

ところで、この「密居宅地」と、先述した琴似の集落形態は、しばしば「集村」と規定されてきた。しかし、「密居宅地」は、北海道の村落に限って使われてきた用語である。琴似と、「密居宅地」の標準的な区画といえる間口15間×奥行き40間＝600坪（**図2**）を、集村の代表例として著名な奈良盆地の環濠集落の現況（**図3**）と比較すると、これらをすべて「集村」と説明することには無理があるといわざるを得ない。

さらに、後述するように、大部分の屯田兵村の家屋は、道路に接することなく等間隔に一列をなし、周囲を耕地に囲まれつつ分散立地している。殖民地区画村の中にも、同様の形態をとる事例がみられる。これらの村落は、耕地囲繞制をとっている以上、散村の一種と規定されるべきである。しかし、散村は、家屋が不規則に分散立地する状態を示す用語として広く用いられてきた。そのため、このような集落の形態を適切に示す用語が必要となる。本稿では、このような集落形態を「疎列村（それつそん）」と呼び(3)、広義の散村を家屋が不規則に分散立地する散村と疎列村からなると考える。そこで、日本の集落形態について説明する用語を、**表2**のように定義した上で、次章では屯田兵村の集落形態について検討する。

3　屯田兵村の集落形態

1つの屯田兵村には、原則として200～240戸程度を単位とする1中隊が入植した。そして村内には、宅地や耕地のほか、練兵場や射撃場、中隊本部などの軍用施設、小学校、商業・サービス機能を担う「番外地」などが設置された。この「番外地」の中には、江別や美唄、滝川、上別、北見（中野付牛）のように、のちに都市的発展を遂げたところもある（山田 1971）。しかし、成立当初におけるこれらの非農業的土地利用の割合は低いので、屯田兵村の形態は第1給与地の形状と家屋の配置を分析すれば明らかになる。

各屯田兵村の第1給与地の形状は、既存の研究成果にくわえ、北海道屯田倶楽部編（1984）所収の地図と旧版地形図とを比較すれば把握できる（**表3**）。第1給与地は、区画道路に囲まれた四角形の区画を均等に、かつ一辺が区画道路に面するように分割して設けられた。そのため、平行四辺形をなす江別と野幌をのぞく35ヵ村の第1給与地は、面積や形状にちがいはあるものの、基本的には短冊型となっている（**図4**）。屯田兵村の集落形態は疎列村を基本とし、一部に路村または列村をなすものがあったと規定できる。

(1)疎列村型

琴似と山鼻、上別、南・北剣淵をのぞく32ヵ村の第1給与地の間口は30間または40間（納内（おさつない）のみ50間）であった。そのため、これらの形態は、江戸時代起源

表2　日本における集落形態の分類

- **集村**—多くの家屋が1ヵ所に密集している村落。
  - 塊村—家屋が不規則に密集している村落。
  - 列村—家屋が列状に集まっている集落。
    - 街村—街道沿いに第2・3次産業を営む人の住居が密に立ち並んでいる集落。
    - 路村—主要な道路沿いに第1次産業を営む人の住居が立ち並んでいる村落。
    - 列村—街村にも路村にも該当しない列状の村落。
- **散村**—各家屋が、その居住者の耕作地に囲まれている（耕地囲繞制）ために散在している村落。
  - 疎列村—主要な道路に面することなく、各家屋が列をなし、計画的に分散立地している村落。
  - 散村—各家屋が不規則に分散立地している村落。
- **疎塊村**—集村と散村の中間的な村落。

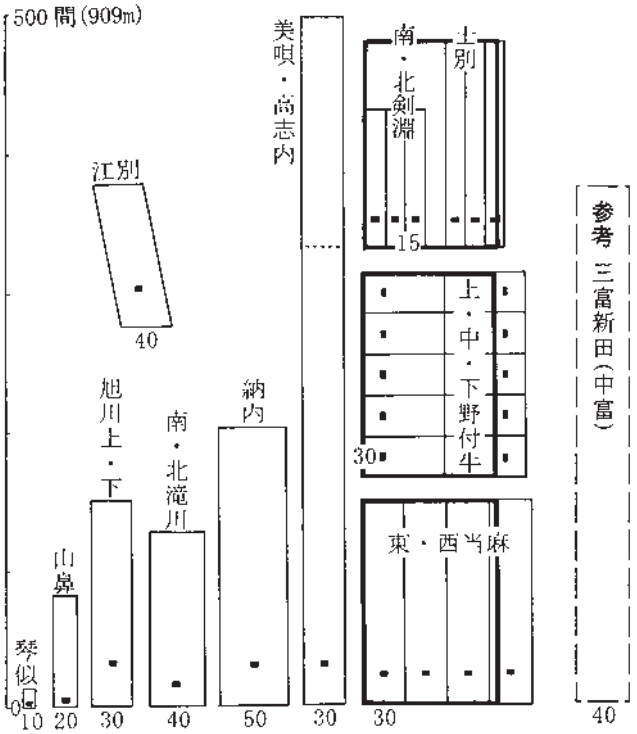


図4　屯田兵村の第1給与地（1:10,000）
数字：間口の長さ（間）　■：家屋
太線：殖民地区画の小区画（100×150間）

表３　屯田兵村の集落形態

移住開始年	位置	兵村名（支庁）	戸数	1戸あたりの第一給与地			区画道路から宅地までの距離*(間)	備考	出典
				間口×奥行き(間)	面積(坪)	集落形態			
1875年	1	1 琴似（石狩）	240	10×15	150	—	2.5	雇寒は20×10間＝200間	①②
1876年	1	2 山鼻（石狩）	240	20×82.5	1,650	路村	4		①②
1878年	2	3 江別（石狩）	225	40×100	4,000	疎列村	24	平行四辺形区画	③
1885年	2	4 野幌（石狩）	220	40×100	4,000	〃		平行四辺形区画	①⑤
1886年	3	5 東和田（根室）	220	40×125	5,000	〃	20		⑥
〃	3	6 西和田	220	〃	〃	〃	〃		〃
1887年	1	7 新琴似（石狩）	220	40×100	4,000	〃	25		②
〃	4	8 輪西（胆振）	220	30×100	3,000	〃			⑦
1889年	1	9 篠路（石狩）	220	30×166	4,980	〃	20	篠津分村は40×100間と50×80間	②⑧
〃	5	10-南滝川（空知）	222	40×125	5,000	〃	15	31.25×160間＝5,000坪区画もあり	①
1890年	5	11-北滝川	218	〃	〃	〃	〃	〃	〃
〃	6	12-南太田（釧路）	220	40×125	5,000	〃			④
〃	6	13-北太田	220	〃	〃	〃			〃
1891年	7	14-美唄（空知）	160	30×500	15,000	〃		40×375間＝15,000坪区画もあり	①④
〃	7	15-高志内（空知）	120	〃	〃	〃		30×333間＝10,000坪区画もあり	⑨
〃	7	16-茶志内（空知）	120	30×333	10,000	〃			④
〃	8	17-東永山（上川）	200	30×150	4,500	〃	20		④⑩
〃	8	18-西永山	200	〃	〃	〃	〃		〃
1892年	8	19-旭川上（上川）	200	30×150	4,500	〃	30		④⑪
〃	8	20-旭川下	200	〃	〃	〃	〃		〃
1893年	8	21-東当麻（上川）	200	30×150	4,500	〃	20	雑居地区画の施工地に建設	⑪
〃	8	22-西当麻	200	〃	〃	〃	〃	〃	〃
1894年	5	23-南下部乙（空知）	200	40×125	5,000	〃			③
〃	5	24-北下部乙	200	〃	〃	〃			〃
1895年	9	25-東秩父（空知）	200	30×150	4,500	〃	20	雑居地区画の施工地に建設	④⑫
〃	9	26-西秩父	200	〃	〃	〃	〃	〃	〃
〃	10	27-南七已（空知）	200	30×150	4,500	〃		雑居地区画の施工地に建設	③
〃	10	28-北七已	200	〃	〃	〃		〃	〃
〃	10	29-納内（空知）	200	50×200	10,000	〃	30		①
1897年	11	30-上野付牛（網走）	199	30×60	1,800	〃	15	雑居地区画の施工地に建設　相ノ内	⑬
〃	11	31-中野付牛	198	〃	〃	〃	〃	〃　北見	①
〃	11	32-下野付牛	200	〃	〃	〃	〃	〃　端野　開村後に移転	①
〃	12	33-南湧別（網走）	200	30×60	1,800	〃		雑居地区画の施工地に建設	①⑭
〃	12	34-北湧別	199	〃	〃	〃		〃	〃
〃	13	35-上別（上川）	99	15×150	2,250	列村	20	雑居地区画の施工地に建設	①
1899年	14	36-南剣淵（上川）	169	15×100	1,500	〃	20	雑居地区画の施工地に建設	⑥⑮
〃	14	37-北剣淵	168	〃	〃	〃	〃	〃	〃

注：位置の1～14は、図1に図示してある。　＊＝区画道路から宅地までの距離の場合もある（明記したもののみ記入）。
出典：①上原（1914）　②札幌市教育委員会文化資料室編（1985）　③増田（1962）　④篠浦（1968）　⑤北海道編（1971）　⑥北海道編（1973）　⑦地形図上での計測による。　⑧江別市篠津自治会編（1982）　⑨山田（1973）　⑩渡辺（1965）　⑪足利（1969）　⑫秩父別町史編さん委員会編（1987）　⑬北海道庁編（1937.9）　⑭立石・渡部（2001）　⑮浮田（1971）

の新田集落にみられた路村とよく似ているものの(1)、家屋は区画道路とは一定の間隔をもって置かれ、四方を耕地に囲まれていた。

上川盆地の旭川上・下兵村を例として、その村落プランをみてみよう（図５）。旭川兵村は1892年に成立した平民兵村であり、200戸から構成される中隊が一隊ずつ入植した。区画道路は直交し、中心道路（A）に面して、中隊本部（B）や将校の官舎（C）、練兵場（D）、商店の並ぶ番外地（E）が設定されている。建村当初には東側の上兵村と西側の下兵村の境界に風防林（F）が設定されていたため、ほぼ南北方向をとる区画道路の間隔は一定とはなっていない。

第１給与地は、中心道路とそれに直交する区画道路に面して、間口30間、奥行き150間の短冊状に設定された。そのため、各家屋は25間の間隔をとりつつ一列に配置された。一方、区画道路に対して、家屋は30間奥まったところに置かれたため、区画道路をはさんで向きあう家屋列の間隔は60間以上となった。本稿でい

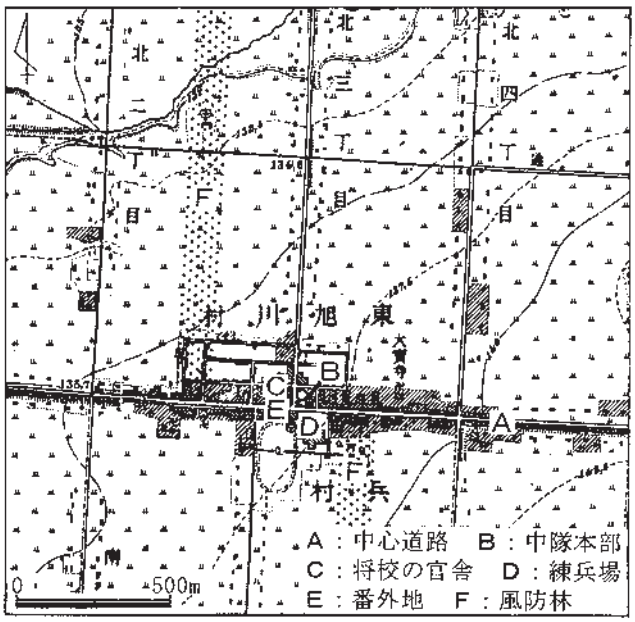


図５　東旭川兵村の土地割と村落形態
(1:25,000「永山」陸地測量部 1919 年発行に加筆)

う疎列村の典型的な集落形態がよくうかがえる。

なお、疎列村をなす屯田兵村のうち、東・西当麻、東・西秩父、南・北一已、上・中・下野付牛、南北湧別の 11 ヵ村は、殖民地区画の施工地に建設されたものである。これらの兵村の第 1 給与地は、300 間四方の区画を 30×150 間や 30×60 間に分割することによって設定されている（**図４**）。

(2)路村・列村型

山鼻の第 1 給与地の間口は 20 間となっていて、家屋は道路から 4 間離れたところに設置された。列状をなす家屋の間隔と、区画道路をはさんで向きあう家屋列の間隔は比較的せまい。したがって、山鼻の集落形態は、広義の集村、狭義の路村といえる。

一方、上別と南・北剣淵の第 1 給与地の間口は、殖民地区画の 300 間区画を 20 等分した 15 間となっている。そして、これら 3 ヵ村の各家屋は、区画道路から 20 間離れたところに設置された（**図４**）。区画道路と家屋の間は農地として利用されたため、その形態は路村とはみなせない。その上、一列をなす家屋の間隔は 10 間にすぎないため、疎列村とも規定しにくい。したがって、上別と南・北剣淵の形態は、広義の集村、狭義の列村とすべきと考える。

上別および南・北剣淵の第 1 給与地の面積は、疎列村をなす上・中・下野付牛および上・下湧別とともに、1,500～2,250 坪にすぎない。これらのうち、上・中・下野付牛では 1897 年に、上・下湧別と上別、南・北剣淵では 1899 年に、それぞれ入植がはじめられている。これらの 8 兵村の第 1 給与地がせまく設定された要因は、平井（1983）がすでに指摘しているように、殖民地区画において「密居宅地」が志向された時期に、これらの兵村が建設された点にあるといえよう。

4　殖民地区画と殖民地区画村

殖民地区画の標準的な土地割は、900 間四方を大区画、300 間四方を中区画、100×150 間を小区画とする（**図６**）。この区画が、アメリカ合衆国の西部開拓地に展開するタウンシップ制を範としつつ考案されたものである（金田 2002）。このタウンシップ制では、周知のように、経緯線の方向にしたがった区画法のもと、6 マイル四方の区画をタウンシップ、これを 36 等分した 1 マイル四方の区画をセクションとそれぞれ呼んだ。そして、セクションを 4 等分した 1／4（クウォーター）セクションに 1 戸が入植した。

このタウンシップ制が殖民地区画にどのように受容されたのかについては、判然としない。しかし、両者の共通点をあげると、セクションと殖民地区画の大区画はともに正方形をなし、面積もほぼ同じである。そして、家屋の設置場所はとくに定められなかったので、両者の集落形態は、原則として散村となった。他方、相違点をあげると、殖民地区画の小区画は、1／4 セクションとはちがって長方形をなす。その上、殖民地区

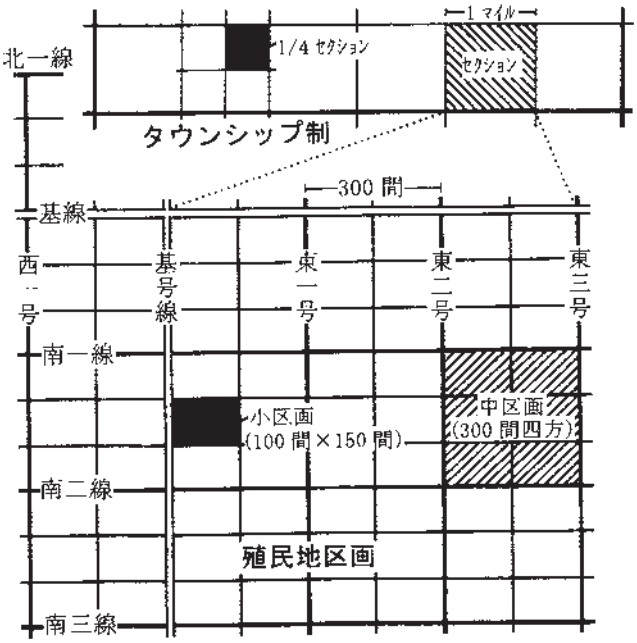


図６　タウンシップ制と殖民地区画
1 マイル≒1.609km　900 間≒1.64km

画は、経緯線の方向には必ずしもしたがわない。

殖民地区画を測設する際には、まず基線となる直線道路が定められ、これに並行して 300 間間隔の区画道路が設けられた。この区画道路が「線」と称され、順次北ｘ線・南ｙ線、または東ｘ線・西ｙ線と名づけられた。そして、基線に直交するように設定された 300 間間隔の区画道路が「号」と称され、基号線より順次東ｘ号・西ｙ号、または北ｘ号・南ｙ号と名づけられた。ｘやｙには通し番号が付された。しかし、上述の区画法や区画道路の呼称法はあくまで原則であり(5)、区画道路の幅などは定まっていなかった（高倉 1947 p. 146）。

殖民地区画の標準的なあり方が示された「殖民地選定及区画施設規定」（1896 年公布）によると、殖民地区画には 300～500 戸の入植農家をもって 1 村を形成させることになっている。そして、殖民地内の適地には、「市街地」や官署・学校・病院・寺社の敷地なども測設された。「市街地」は間 16 間、面積 84 坪を上限として碁盤目状に区画され、そこに非農業的な生業に従事する 300～1,000 戸の入植が予定された。

このように、殖民地区画は、直交路型の都市プランをふくむものであった。旭川や帯広、富良野、名寄、倶知安、標茶など北海道の多くの都市は、この「市街地」に成立起源をもつ(6)。殖民地区画は、北海道の都市発達にも重要な役割を果たしたのである。

殖民地区画に入植した人びとの多くは、経済的理由などから北海道へ移住し、農業に従事しようとした移民である。彼らのおもな出身地は、東北・北陸・四国地方であった。殖民地選定事業のはじまった 1886 年に 1 万 4,559 戸であった北海道の総農家数は、1908 年には 13 万 9,019 戸に急増している。移民が急増した背景には、入植希望者には 1 人最大 10 万坪の土地を貸し下げ、その土地を 10 年以内に開墾すれば 一律 1,000 坪 1 円で払い下げる「北海道土地払下規則」の制定や、道庁の宣伝活動による移住熱の高まりなどがあった。

しかし、経済的負担の大きい開墾を成し遂げ、土地

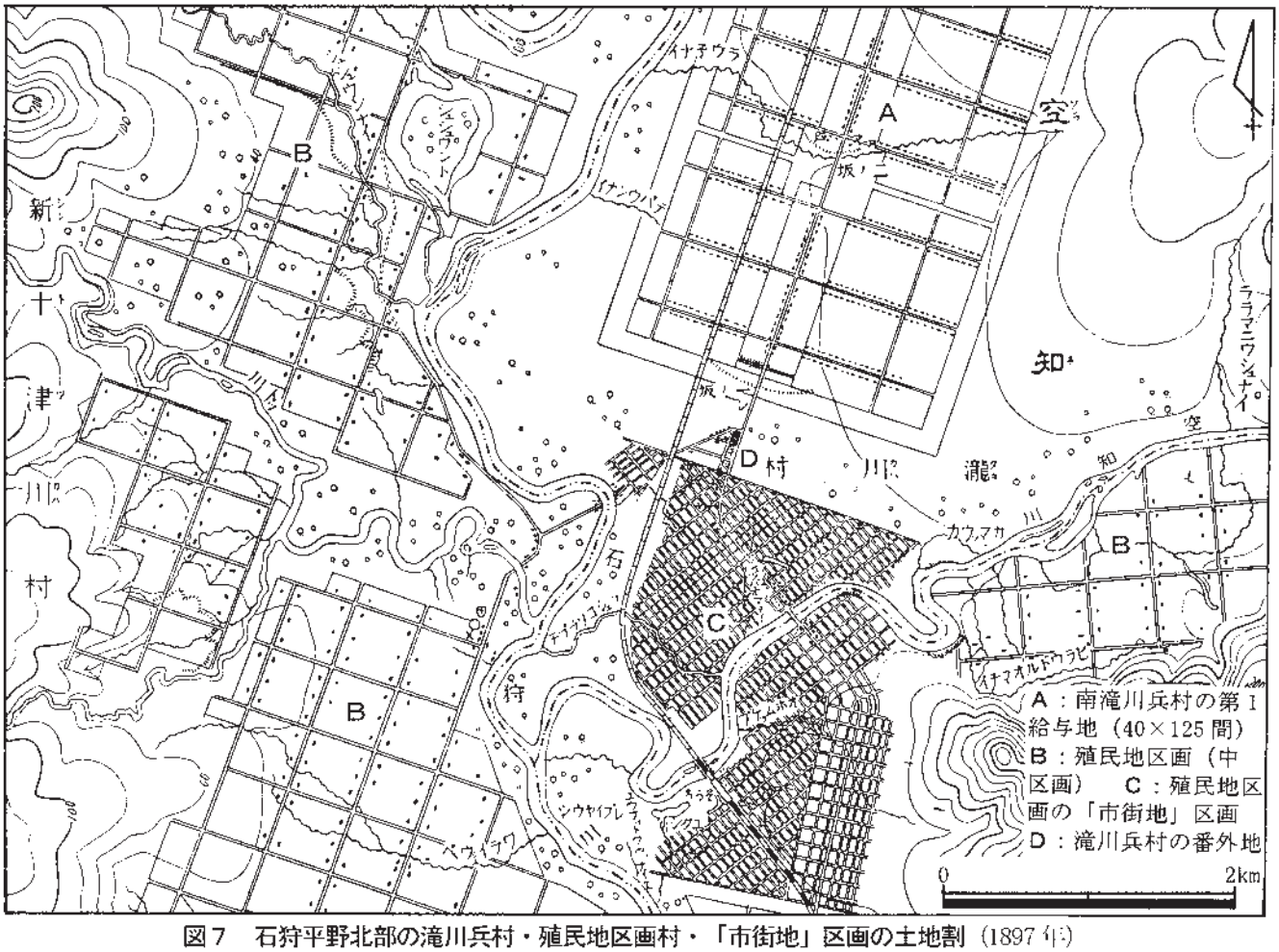


図 7　石狩平野北部の滝川兵村・殖民地区画村・「市街地」区画の土地割（1897 年）
（1:50,000「空知国野幌落分布図」北海道庁編 1937.8 刊収より転載・加筆）

の払い下げを受けて自作農となった移民は多くはなかった。道庁は、資力のある華族や官僚・官吏たちに対して、大地積の貸し下げを認めていた。大地積の貸し下げを受けた者は、本州や四国などから集めた移民に渡航費や小屋掛け・農具・種子代、その他の生活費などを支給し、小作人として開墾に従事させたのである。

1897年には「北海道国有未開地処分法」が制定され、開墾地は無償で払い下げられることになった。1人あたりの貸し下げ地面積も拡大されたため、未開地の貸し下げは急速に進み、小作人としての移住者もいっそう増加した。1908年における北海道の総耕地面積は43万5,780町歩に達し、農業適地の大部分は開墾されたとみられる。しかし、この開墾地の51.5%は小作地となった（平井、2001）。大地積の貸し下げを受けた者が設けた小作農場の増加は、殖民地区画の測設された未墾地の開発を急速に進展させた反面、北海道の小作率を全国有数に高める結果を招いたのである（高倉1947 p. 166）。

5　むすび

ここまで論じた点は、開拓当初の状況をよくホす**図7**を材料として、以下のようにまとめられる。

石狩平野の北部、現在の滝川市・新十津川町付近における1897年の土地割をみると、石狩川の東岸に、南滝川兵村（A）が確認できる。この兵村の第1給与地は、間口40間、奥行き125間を標準としている。

北海道の14ヵ所に37ヵ村建設された屯田兵村のうち、ほとんどの第1給与地は、南滝川兵村のように間口が30間または40間であり、短冊型をなしていた。各家屋は、区画道路に平行しつつも一定の間隔を置いて配置されたため、四方を耕地に囲まれていた。このような集落形態は、広義の散村、狭義の疎列村と規定されるべきである。屯田兵村の一般的な集落形態は疎列村であり、一部に広義の集村、狭義の路村または列村をとるものがあったのである(7)。

つぎに、**図7**からは、300間四方をなす殖民地区画の中区画（B）と、殖民地区画の「市街地」区画（C）が確認できる。タウンシップ制に範をとりつつ考案されたこの区画は、1890年以降、北海道各地の原野開拓の際に広く導入されたものである。現在の北海道の農地景観を特色づけている直線道路と碁盤目状の土地区画の多くは、この区画に由来する。北海道の村落について学習する際、殖民地区画とそこに形成された殖民地区画村の取り扱いを欠いてはならない。

殖民地区画では、300～500戸の入植農家をもって1村が形成され、同時に300～1,000戸からなる「市街地」や官署・学校・病院・寺社の敷地などの建設もともなった。入植者の主体は、経済的理由から北海道に移住した小作人をふくむ農業移民であった。

殖民地区画村の建設をめぐっては営農上有利な「疎居」が採用され、入植者1戸あたりの標準的な区画は間口100間×奥行き150間とされた。殖民地区画村の一般的な集落形態は、散村となった。殖民地区画の施工地は、日本の代表的な散村地域のひとつといえる。

なお、1890年以降に成立した屯田兵村の多くは、殖民地区画の施工地に建設された。そのため、一部の屯田兵村には、300間四方の土地割がみられるのである。

本稿では、高校地理教育における北海道の村落に関する取り扱いについての提案をする上で、その特色と集落形態について再検討してきた。とくに、今後の地理教育に必要な参考資料を示すべく、屯田兵村と殖民地区画村の集落形態について具体的に明らかにした。その際、日本の集落形態を統一的な指標にもとづいて説明すべく用語の整理を行い、疎列村という新語を設けた。このことにより、高校地理教育における村落学習、とりわけ北海道の村落について、より的確に示すことが可能になったと考える。

注

(1) 屯田兵の募集は旧士族を中心として行われてきたものの、1890年以降、募集枠は平民にも拡大された。そのため1890年までに成立した屯田兵村は士族兵村、以後に成立したものは平民兵村と呼ばれている。

(2) 琴似の家屋は、試行的に高い密度で配置された。そのため、琴似の集落形態は、ほかの屯田兵村とは大きく異なっている。したがって、屯田兵村の集落形態を規定する際、琴似は例外として扱うべきである。なお、琴似では、通耕距離の短縮を実現するために、1893年に家屋の分散移転が議決されている（伊藤1984 p. 59）。

(3) 日本地誌研究所編（1979 p. 177）は、「疎居列状集落」と呼んでいる。

(4) 武蔵野台地の中富新田の間口は、**図4**に参考として示したように40間である。しかし40間の間口は、

新田集落としてはきわめて広い事例とみられる。そして、第1給与地の間口が30間以上の屯田兵村では、家屋の四方に農地が存在した。そのため、間口30間以上の屯田兵村の集落形態を路村とはしない。

(5)実際、1889～1894年に測設された小区画のうち、15,000坪をなした区画の数は、全体の6割程度とされている（北海道編 1973 p.260）。

(6)このような都市は「殖民地区画都市」と呼ばれるべきであろう。屯田兵村の「市街地」とあわせて、北海道の地誌や都市に関する地理教育においてもっと注目されてよい事象である。

(7)高校の地理教育の現場では、初期に成立した屯田兵村の集落形態は防衛のために「集村」をとったとする見解が散見される。しかし、広義の集村と認められる初期の屯田兵村は琴似と山鼻のみであり、むしろ末期の1899年に建設された3ヵ村が広義の集村をとっている。その上、広義の集村をとった要因は、すでに論じたように、村を敵から守るためではなく、生活する上で散村を不利とみたことによる。

文献

足利健亮：「屯田兵村と殖民地区画」，藤岡謙二郎編『地形図に歴史を読む・第一集』大明堂 1969.6

伊藤 廣：『屯田兵物語』北海道教育社 1984.9

上原轍三郎：『北海道屯田兵制度』北海道庁 1914.5

浮田典良：「最後の屯田兵村剣淵」，藤岡謙二郎編『地形図に歴史を読む・第三集』大明堂 1971.4

江別市篠津自治会編：『篠津屯田兵村史』同会 1982.8

喜多村俊夫・榑松静江・水津 一朗：『人文地理学ゼミナール・村落社会地理』大明堂 1957.8

金田章裕：「北海道殖民地区画の特性と系譜」，『歴史地理学』44-1 2002.1

札幌市教育委員会文化資料室編：『さっぽろ文庫33・屯田兵』北海道新聞社 1985.6

高倉新一郎：『北海道拓殖史』柏葉書院 1947.3

立石友男・渡部斎：「北海道勇別原野における殖民区画と屯田兵村の土地割」，地図39-3 2001

秩父別町史編さん委員会編：『秩父別町史』同町 1987.3

筒浦 明：「屯田兵村の配置と現状について」，北海道教育委員会編『北海道部文化財シリーズ10・屯田兵』北海道 1968

徳安浩明：「高校地理教育における村落学習の課題と展望」，『新地理』58-2 2010.8

富田芳郎：「我が植民地に於ける集落の原型に就いて」，『地理教育』19-5･6 1933

日本地誌研究所編：『日本地誌 2・北海道』二宮書店 1979.11

能登志雄：『集落の地理・景観論的方法による集落地理の研究』古今書院 1952.9

平井松午：「殖民地区画における「密居宅地」プラン―北海道西部の場合―」，『徳島大学教養部紀要（人文・社会科学）』18 1983

平井松午：「近代北海道の形成と土地開発」，吉越昭久編『人間活動と環境変化』古今書院 2001.6

北海道庁編：『新撰北海道史・3』北海道庁 1937.9

北海道庁編：『新撰北海道史・4』北海道庁 1937.8

北海道編：『新北海道史・3』北海道 1971.3

北海道編：『新北海道史・4』北海道 1973.8

北海道開拓記念館編：『屯田兵・士と兵士』同館 1973

北海道教育委員会編：『北海道部文化財シリーズ10・屯田兵』北海道 1968

北海道屯田倶楽部編：『屯田兵―歴史写真集』北海道屯田倶楽部 1984.9

増田忠二郎：「屯田兵村における集落形態の諸問題」，『人文地理』14-6 1962

村松繁樹：「北海道に於ける集団移民の村落型」，『地理教育』30-3･4 1939

文部科学省：『高等学校学習指導要領解説・地理歴史編（平成21年3月）』大蔵省印刷局 2009.3

矢嶋仁吉：『集落地理学』古今書院 1956.11

矢嶋仁吉：『日本の集落』古今書院 1967.12

山田 誠：「屯田兵村の番外地に関する一考察」，織田武雄先生退官記念事業会編『人文地理学論叢』柳原書店 1971.6

山田 誠：「石狩湾田と屯田兵村」，藤岡謙二郎編『地形図に歴史を読む・第五集』大明堂 1973

山田 誠：「近代・北海道・村落」，藤岡謙二郎編『日本歴史地理総説・近代編』吉川弘文館 1977

米倉二郎：『集落の歴史地理』帝国書院 1949.6

渡辺英郎：「永山屯田兵村の原型変化」，『人文地理』17-2 1965

（とくやす ひろあき：
ヴィアトール学園洛星中学・高等学校）

中学校社会科地理的分野における北海道遺産を活用した授業実践と効果

菊地　達夫・今野　実土里

キーワード：中学校社会科地理的分野・北海道遺産・アイヌ語地名・身近な地域

1．はじめに

新学習指導要領では、「伝統・文化」を尊重することを強調している。中学校社会科の目標では、「我が国の国土と歴史に対する理解と愛情を深め」という一文が関係している。これらを推進する具体的な教材として、文化遺産、文化財などが挙げられる。「伝統・文化」の尊重は、中学校社会科の目標の後半部「国際社会に生きる平和で民主的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う」につながってくる。すなわち、我が国、郷土の地理・歴史や文化・伝統を学習することで、地域に対する愛情や理解が深まる。それをふまえて、他地域における異文化の尊重・理解ができるようになる。

本稿は、中学校社会科地理的分野において、北海道遺産を活用した研究授業を行い、身近な地域を理解する教材としての学習効果について若干の検討をしようとするものである。

北海道遺産は、現在52件選定されている。その主たる目的は、観光的な活用を想定したものである。しかしながら、自治体からの観光情報の発信は低調にあり、訪問観光客の北海道遺産に対する情報認識も低い。

他方、北海道遺産は、次世代に引き継ぎたい地域資源として選定したものであり、教育的活用の可能性も高い。菊地（2009）では、小学校、中学校の社会科教材として、活用の意義が高いことを指摘した。

なお、研究授業と事後アンケート調査（回答者24人）は、2010年9月上旬に実施した。

2．授業展開と調査方法

研究授業は、北海道遺産「アイヌ語地名」を教材として、「身近な地域の調査」の単元内容で行った。北海道遺産には、「北海道の馬文化」もあり、新冠町に深く関係している。しかしながら、校区内を共通に満たす教材として「アイヌ語地名」の方がより適切と考え、優先した。

研究授業を行った新冠中学校は、北海道の日高管内の中央部に位置する。新冠町内では、唯一の中学校となり、校区は延長約70kmにも及ぶ。

本授業の目標は、①地形図の新旧（国土地理院発行5万分の1『下下方』1921年測図と『静内』2000年修正）の比較を通して、身近な地域に対する理解と関心を深めること、②課題にもとづいて資料（地形図）を読み取り、考えをまとめることができること、③地名（アイヌ語地名）のもつ意義について考えることができること、を設定した。

それを受けての本授業の評価は、①地形図の新旧比較を通して、身近な地域に対する理解と関心を深めることができたか、②課題にもとづいて資料（地形図）を読み取り、考えをまとめることができたか、③地名（アイヌ語地名）のもつ意義について考えることができたか、である。

授業展開では、まず、いくつかのアイヌ語地名（紋別・占冠・弟子屈）を提示し、共通点を探させた。次に、道内179市町村の地名でアイヌ語に由来があるものの割合（約80%）について思考させた。

続いて、旧版地形図と現行地形図の拡大コピーを配付し、「名称・地名の変化があるもの」と「名称・地名の変化がないもの」について班活動（5分間）を通じて比較検討させた。その後、比較検討した結果を、黒板に貼った。

その結果、「地名の変化がないもの」（例：新冠・節婦・大狩部）を取り上げ、それらの共通点（アイヌ語地名）を思考させた。地名の由来を示しつつ、昔の様子（歴史）がわかることを確認した。

第１表　指導目標

(1)　学習指導要領から

身近な地域における諸事象を取り上げ、観察や調査などの活動を行い、生徒が生活している土地に対する理解と関心を深めて地域の課題を見いだし、地域社会の形成に参画しその発展に努力しようとする態度を養うとともに、市町村規模の地域の調査を行う際の視点や方法、地理的なまとめ方や発表の方法の基礎を身に付けさせる。

(2)　単元の目標

関心，意欲，態度	身近な地域に関する諸事象についての学習を通して、自分の居住する地域の良さ，課題を見いだし、地域の未来を作り出すのは自分たちだという自覚を深め意欲的に学習に取り組むことができる。
社会的思考，判断	教科書の記述内容，資料の読み取り，周囲との意見交換を通して、身近な地域における地理的事象に対する考察を深める。
技能，表現	地形図を適切に読み取り、その結果を自分の考察内容や周囲の意見と併せながらまとめることができる。
知識，理解	身近な地域の調査に必要な基礎的な知識を身に付け、実際に応用することができる。

学習計画

第２編　地域の規模に応じた調査　第１章　身近な地域の調査

①　地形図の読み取り方を覚える	地図記号，縮尺，等高線などの地形図を読み取る上での基本的な事項を理解し、実際に活用する。
②　身近な地域を読み取る	自分たちが住んでいる地域は地形図上にどのように表現されているか、ということに関心を持ち、地形図と実物のイメージにつながりをもつ。
③　身近な地域の変化に注目する（本時）	旧版地形図と現在刊行されている地形図を比較することにより、自分たちの住む地域の変化の過程に気付く。
④　身近な地域の将来を考える	今まで地形図を使って学習した内容を生かし、自分たちの住む地域の将来像について考える。

第２表　本時の指導について

(1)　本時の目標

①地形図の新旧比較を通して、身近な地域に対する理解と関心を深める。

②課題にもとづいて資料を読み取り、考えをまとめることができる。

③地名のもつ意義について考えることができる。

(2)　展開案

学習内容	活動内容	研究との関わり	☆　評価規準 ★　評価方法
導入	アイヌ語地名の定義・分布状況の確認。	・アイヌ語地名に関する導入。	★挙手指名 ☆地図帳を正確に読み取ることができているか。

展開	国土地理院発行5万分の1地形図「下下方(現静内)」(1921年測図)、「静内」(2000年修正)を配布(拡大・修正済み)		
	地形図の新旧比較をして、わかることをまとめよう。		
	2枚の地形図を比較し、「変化しているところ」「変化していないところ」をそれぞれ探させる。 探した結果を班で集計し、発表させる。 集計内容のなかでも、地名の変化に着目させる。 北海道遺産に関する紹介。	・地形図を通してアイヌ語地名を含めた地域全体の姿を読み取らせる。 ・地名が持っている役割について考える。	★机間指導・記入内容の検討 ☆新旧の地形図を比較し、変化を読み取ることができているか。
	地名の変化から、地域の歴史が見える。		
まとめ	アイヌ語地名が北海道遺産に選定されている理由を考える。		

(3) 評価

①地形図の新旧比較を通して、身近な地域に対する理解と関心を深めることができたか。

②課題にもとづいて資料を読み取り、考えをまとめることができたか。

③地名のもつ意義について考えることができたか。

最後に、アイヌ語地名が、北海道遺産に選定されていることを示し、その概要を説明した。とりわけ、アイヌ語地名は、地名の由来によって、地域の歴史を知ることができる貴重な資料である点を強調した。

これら授業計画の立案及び授業者は今野、指導計画の助言、授業観察及び成果の考察を菊地が行った。

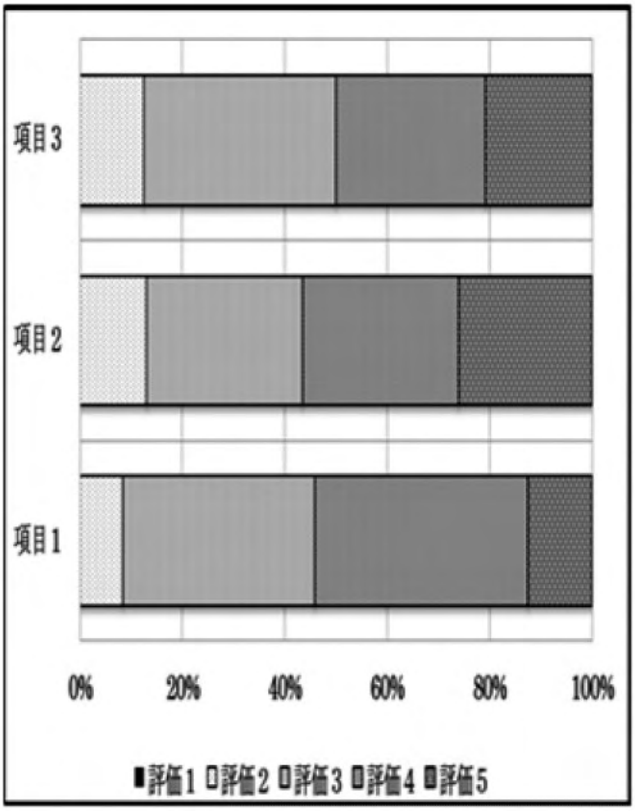
調査方法は、北海道遺産(アイヌ語地名)の活用によって、身近な地域を理解することに役立ったのかを、研究授業の観察、授業時の記録物(班活動の成果)、事後のアンケート調査(選択式・記述式の併用)を通じて検討した。

3. 北海道遺産活用の学習効果

まず、導入部における発問では、すぐに地名の共通点としてアイヌ語地名であることを見抜いた。続く、地形図の比較作業では、建造物関係の名称以外に、自然物の名称、地名の変化にも生徒はすぐに気付いた。中には、変化のない地名を発見し、それがアイヌ語地名であることを認識した生徒もいた。また、建造物や交通機関の名称の変化より、村から町へ変化していく過程に気付く生徒もいた。生徒の地域に対する視点は、予想以上に広範囲まで読み取る能力があり、地域の変化に対する関心も高かった。

班活動の成果では、いずれも5つ前後の変化を見つけることが出来た。ただ、北海道遺産については、授業者の予想のとおり、ほとんどの生徒は認識を持っていなかった。

続いて、事後アンケート調査(5段階評価)の結果について述べる。アンケートは、授業実践の翌週に行った。まず、項目1「身近な地域についての理解度」は64%、項目2「アイヌ語地名についての理解度」は54%、項目3「北海道遺産についての理解度」は50%の生徒が概ね深まったと回答(高評価4・5以上の割合)している。項目ごとのいくつかの記述意見をみると、項目1では「身近な地域にも色々なアイヌ語地名が付けられていることがわかった」や「新冠の町は、アイヌ語が元になったと思った」、項目2では「新冠や静内はアイヌ語と知っていたが、大狩部もそれとは知らなかったので、よく理解した」や「アイヌ語地名がまだ残って現在に至るまで使われているのはすごいと思う」、項目3では「次の世代に引き継ぎたい北海道の大切なものというのがわかった」や「北海道遺産は知らなかったので、理解がより深まった」などの意見・感想が出された。また、項目4「アイヌ語地名が、なぜ北海道遺産に選定されたかについての理解」(2択評価)は、54%の生徒が理解できたと回答している。其



第1図　事後アンケート調査結果（5段階評価）

資料）アンケート調査。

質問項目1「身近な地域についての理解度」

質問項目2「アイヌ語地名についての理解度」

質問項目3「北海道遺産についての理解度」

質問項目の回答欄（凡例）

←理解が深まらなかった　　理解が深まった→

評価1	評価2	評価3	評価4	評価5

体的には、「地名から歴史がみえる」や「地名から地域の変化がみえる」といった意見がみられた。それゆえ、北海道遺産であるアイヌ語地名は、新旧地形図の比較を通じて、身近な地域の歴史をひも解く、有効な教材であったと考えられる。

授業全般に関する感想意見（第3表）でも、学習効果の高さを確認できた。いくつか例示すると、「問題が難しかったが、勉強になった」、「アイヌ語地名がもっと知りたいと思った。色々わかってよかったです」、「興味関心が深まったし北海道遺産に入っているってすごいと思った」、「いままで全然知らなかった。北海道遺産ことが知れてよかった」、「こんな身近な所にアイヌ語がつかわれていることに驚いた」などである。いずれも学習内容の深化、学習意欲の向上に結びついた点が読み取れる。

第3表　授業全般に関する感想危意見の事例

●問題が少し難しかったが、勉強になった。
●アイヌ語地名や北海道遺産のことがわかってよかった。
●アイヌ語がわかった。
●時間はそんなになかったけど、知ることはたくさんあったので良かった。
●北海道遺産のことがよく分かって良かった。（2人回答）
●いいと思いました。
●アイヌ語地名がもっと知りたいと思った。色々わかってよかったです。
●アイヌのことが少し分かったからよかった。
●遺産はそんなに良いものでなく地味だった。
●興味関心が深まったし北海道遺産に入ってるってすごいと思った。
●いままで全然知らなかった。北海道遺産のことが知れて良かった。
●北海道遺産けっこうすごかった。世界遺産目指せ！
●ふつうだった。あまり楽しくなかった。
●おもしろそうだからいいと思う。
●こんなに身近な所にアイヌ語がつかわれていることに驚いた。
●北海道やアイヌについて色々わかってよかった。

資料）アンケート調査（原文のまま）。

以上の調査結果より、北海道遺産（アイヌ語地名）の活用は、身近な地域を理解することに役立ったものと判断できる。とりわけ、アイヌ語地名（北海道遺産）は、身近な地域の変化を理解する教材として、一定の役割を果たせた。感想意見でも、新たな発見や新たな認識につながったことを強調している。いずれも、地域の理解の深化に至ったものと判断できる。

他方、アイヌ語地名や北海道遺産に対する理解に限れば、約半数程度に留まった。その要因として、アイヌ語地名から北海道遺産へといった教材の取り上げが、やや無理な橋渡しとなった。すなわち、唐突的な印象を与え、理解の妨げになった生徒もいたようである。

よって、授業展開として、アイヌ語地名と北海道遺産を、前後の授業内容のつながりとして捉えた方が、妥当であったと思われる。そのような改善を加えることで、中間評価の生徒を高評価に引き上げることができるであろう。

「付記」

本稿の内容は、第4回全国地理教育学会全国大会（2010年11月28日　文京学院大学）で発表したものである。

文　献

菊地達夫（2010）：知的観光資源の有する情報認識の実態－北海道遺産における観光活用に関するアンケート調査結果を用いて　、苫小牧駒澤大学紀要第22号、pp127-142.

菊地達夫（2009）：北海道遺産の教材活用の可能性とその意義　小学校・中学校における社会科と道徳教材として－、北方圏学術情報センター年報第1号、pp. 11-20.

（きくち　たつお：北翔大学短期大学部）

（こんの　みどり：北海道新冠町立新冠中学校）

「日本地理かるた」を活用した高校地理の授業実践

今井　英文

キーワード：「日本地理かるた」、地理教育、高等学校、都道府県認知の変化

1　はじめに

全国地理教育学会では、2010年11月に「日本地理かるた」を完成させた。このかるたは全国47都道府県を読み込んだもので、競技を楽しみながら都道府県の学習ができるように制作されたものである。読み札は全国地理教育学会日本地理かるた制作委員会が中心となって作成し[1]、5・7・5の句にのせて、各都道府県の特色を的確に表現している。また、絵札は画家の佐藤大樹氏が描かれたもので、各都道府県のすがたを美しく表現している（山口・今井・佐藤：2011）。

筆者は、制作段階からこのかるたに強い関心を持っていた。というのは、10年あまり岡山市立岡山後楽館高等学校（以後、本校とする）で地理Aを担当していて、日本地誌を楽しく教える方法を探り当てられなかったからである。現行の学習指導要領では、中学校で2つか3つの都道府県しか扱わないため、高等学校における地理教育が日本の都道府県に関する知識を身につけさせる最後の機会になる[2]。筆者は、生徒が日本で生活する以上、都道府県の特色は、基本的な社会常識として理解してほしいと考えている。また、国際化が進展している今日、日本の都道府県の特色を学ぶことは、以前にも増して重要であると考える。なぜなら、国際化とは海外の情報を取り入れることだけでなく、日本の情報を発信していくことでもあるからである。アメリカの大学に留学している本校の卒業生が、以前私に話した言葉が忘れられない。「アメリカに行って英語は話せるようになったが、日本のことは何も知らなくて恥ずかしい思いをした。留学する前に日本の名所などを勉強しておくべきだった」。

以上のような問題意識に「日本地理かるた」は答えてくれるものと考え、筆者は2010年12月に地理Aの授業でかるた大会を実施した。本稿は、「日本地理かるた」を活用した授業実践の内容と成果について報告するものである。

2　岡山後楽館高等学校における地理Aの年間指導計画

本校では、地誌に重点を置いた地理Aの授業を展開している。その理由は、①現行の学習指導要領のもとで、生徒は中学校で数カ国しか世界地誌を勉強していないこと、②地理Aを大学入試で使う生徒は全く存在しないことの2点による。

年間のカリキュラムは以下のとおりである。前期は中間試験（6月中旬）までに地形図の読図と岡山県内の3地域、期末試験（9月中旬）までに韓国や中国といった近隣諸国について学習する。後期は中間試験（12月中旬）までにヨーロッパとアフリカ、期末試験（2月下旬）までに北アメリカと南アメリカについて学ぶ。

なお、日本地誌については、適切な指導方法を探り当てることができなかったので、地理Aの授業でほとんど取り扱ってこなかった。しかし、昨年度の最初に日本の都道府県に関する小テストを行ったところ、生徒の日本の都道府県に関する知識が著しく不足していることがわかり、愕然とした。そこで、最善の方法とは言い難いが、昨年度から前期中間試験、前期末試験、後期中間試験の3回に分けて、日本の都道府県の名称と位置を覚えさせるように指導している[3]。

3　「日本地理かるた」を活用した地理Aの授業実践

「日本地理かるた」を活用した地理Aの授業は、2010年12月に5講座（出席者：72名）で実施した[4]。授業のテーマは「かるたをして日本地理に詳しくなろう！」、目標は「かるた競技を行うことで、日本地誌に興味を持たせ、47都道府県の特色を理解させる」ことである。以下、授業の導入部、展開部、まとめと順を追って説明する。

（1）導入部（20分）

授業開始前に、生徒に対して普通教室から図書館閲覧室に移動するように指示した。教室変更をした理由

は、①図書館閲覧室には絵札を広げられる大きいテーブルが６台あること、②図書館閲覧室は他の普通教室から独立しているため、かるた競技の際に大声を出してもまわりの教室に迷惑をかけるおそれがないことの２点による。そして、図書館閲覧室に集まってきた生徒に対して、４人か５人で１グループを作るように指示した。楽しくかるたをするため、メンバーは自由に決めさせたが、仲間に入れないで孤立する生徒が出ないように配慮した[5]。

生徒が着席したのを確認して、「日本地理かるた」を実施する意義について説明した。前述のように、後期中間試験で、日本の47都道府県の位置に関する学習は完了している。しかし、日本地誌の学習において位置認知の学習だけでは不十分で、都道府県の特色についても学習させる必要がある。それに気付かせるため、後期中間試験で高得点を取った生徒１人に栃木県と群馬県の位置と特色について質問した[6]。その生徒は栃木県と群馬県の位置は正確に把握していたが、県の特色については全く答えることができなかった。その様子を見て、他の生徒も位置認知だけでなく都道府県の特色を理解する必要があることに気付いたようであった。

導入部の最後で、かるたを実施する前の段階で47都道府県それぞれについて知っていることを、ワークシートに１つずつ書かせた。これはかるたを実施したあとで都道府県の特色に関する認知がどのように変化するか、検証するためである。

（２）展開部（50分）

まず、かるたのルールについて説明した。試合を始める時に「から札」を３度読み上げるが、この段階では「から札」は取らない。「から札」は、「はじめよう　日本の地理の　かるた大会」である。次に、「やく札」について説明し、取った枚数が同じときは「やく札」が多い方が勝ちになることを話した。「やく札」は、「北海道　北の大地に　Boys be ambitious」、「首都東京　日本の中枢　世界都市」、「琉球の　文化つたえる　ウチナーグチ」と「はじめよう　日本の地理の　かるた大会」の４枚である。また、取った札の数が各テーブルで一番多かった生徒にボーナス点を付けることを約束した[7]。

そして、かるた競技を１回戦から３回戦まで行った。かるた競技の目標は、日本の都道府県について興味を持ち、その特色を知ることにあるので、読み札を読んだあとで、１件ずつ都道府県の特色について補足説明を行った。また、このかるた大会では、大声を出しても構わないことを付け加えた。かるたを始める前はかるた競技に熱中するかどうか多少心配をしていたが、競技は白熱し、読み札を読み上げるたびに、大きな歓声が上がった。絵札が残り少なくなってからは、ヒンと張り詰めた雰囲気になった。生徒の歓声は少し離れた職員室にまで聞こえたようで、かるた大会を見物にきた教員もいた。

（３）まとめ（20分）

まとめの部分では、かるた競技を通じて感じたこと、わかったことをワークシートに記入させた。具体的には、①かるたが楽しかったかどうかとその理由、②印象に残った絵札、③かるたについての自由回答、④かるたをやった後で47都道府県それぞれについて思いつくことの４点について記述させた。

４　「日本地理かるた」を活用した授業に対する生徒の反応

（１）　かるた競技の楽しさとその理由

かるた競技への楽しさ（関心）は驚異的な高さを示した。かるた競技が面白かったと答えた生徒は64人（88.9%）にのぼった。それに対して、かるた競技が面白くなかったという生徒は全く存在せず、どちらでもなかったという生徒はわずか８人（11.1%）であった。

「面白かった」という生徒にその理由を尋ねたところ、「かるたをやってみんなで盛り上がったから」という意見が22人（30.6%）と最も多かった。このように生徒同士の人間的なふれあいが高く評価されたことは教育的側面で注目に値する。

また、「各都道府県の特徴（名産物や名所）がわかったから」という意見も11人（15.3%）と多かった。このことは、「日本地理かるた」が地理教材として高い有用性を持つことを示している。

さらに、「かるたを久しぶりにやったから」という意見をあげた生徒も８人（11.1%）存在した。テレビゲームや携帯電話などに馴染んだ高校生にとって、かるたは新鮮な喜びを与えたものといえる。

（２）　印象に残った札

表１は、生徒の印象に残った札について示したもの

である。この表から次の４点を指摘できる。

第１点は、人間を描いた絵札が生徒の印象に強く残ったことである。(せ) の札が印象に残ったという生徒が 21 人 (29.2%) と最も多くなっているが、その絵札には西郷隆盛の肖像絵が大きく描かれている。また、(ほ) と (け) の絵札をあげた生徒も多く確認されるが、(ほ) にはクラーク博士の銅像が、(け) には宮沢賢治と石川啄木の肖像画が描かれている。その他、高校球児を描いた (ね) の絵札、温泉で湯もみをする女性が描かれた (ぬ) が印象に残ったという生徒も見られた。

第２点は、方言や外国語の読み札が生徒に強い印象を与えていることである。前述のように、(せ) の読み札が印象に残ったという生徒は 21 人で全体の 29.2% にものぼるが、その読み札には、西郷隆盛が「西郷 (せご) どん」という薩摩弁で表記されている。「せごどん」という言葉は生徒の印象に強く残ったようで、ワークシートの空欄に「せごどん」というメモを残している生徒もいた。また、(ほ) の読み札が印象に残ったという生徒も 12 人 (16.7%) と多くなっているが、その読み札には「Boys be ambitious」という英語が用いられている。

第３点は、食べ物に関する絵札も印象に残ったようである。(む) の絵札が印象に残ったと回答した生徒は８人 (11.1%) 存在するが、その絵札には室戸沖を泳ぐ土佐鰹が大きく描かれている。また、(ま) の絵札が印象に残ったという生徒も７人(9.7%)確認されるが、その絵札にはマスカットと白桃の絵が描かれている。また、数は多くないが、栃木県で取れるいちご (とちおとめ)の絵札が印象に残ったという生徒も見られた。

第４点は、岡山県の絵札が印象に残ったと答えた生徒が７人 (9.7%) と多かったことである。岡山県の絵札が印象に残ったという回答は、鹿児島県、北海道に次いで３番目に多くなっている。このことは、全国の都道府県のかるたをする際にも、故郷である岡山県を強く意識している生徒が少なくないことを示している。

表１　生徒の印象に残った札

印象に残った札		人数
(せ)　西郷 (せご) どんと　薩摩隼人と　桜島	[鹿児島]	21 人 (29.2 %)
(ほ)　北海道　北の大地に　Boys be ambitious	[北海道]	12 (16.7)
(け)　賢治・啄木　岩手が誇る　二大詩人	[岩手]	8 (11.1)
(む)　室戸沖　荒海泳ぐ　土佐鰹	[高知]	8 (11.1)
(ま)　マスカット　ピオーネ白桃　岡山県	[岡山]	7 (9.7)
(ね)　熱球が　飛び交う兵庫　甲子園	[兵庫]	6 (8.3)
(く)　車の生産　日本一の　愛知県	[愛知]	5 (6.9)
(ぬ)　ぬくもりの　草津と伊香保は　群馬の温泉	[群馬]	4 (5.6)
(と)　栃木県　足尾・日光　とちおとめ	[栃木]	4 (5.6)
(と)　鳥取県　山は大山　海には砂丘	[鳥取]	4 (5.6)

注１：複数回答である。
注２：４人以上（授業出席者 72 人の５%以上）にみられた回答を示している。

表２　「日本地理かるた」に対する生徒の自由回答

具体的な感想	人数
日本の都道府県には色々な特色があることに気付いた。	37 人 (51.4 %)
かるたが楽しかった。	30 (41.7)
絵札の絵がかわいい (もしくはきれい)。	10 (13.9)
かるたをまたやりたい。	8 (11.1)
かるたは都道府県の特色を楽しみながら覚えられる点がよい。	5 (6.9)
絵札をあまり取れなくて残念だった。	5 (6.9)

注１：複数回答である。
注２：４人以上（授業出席者 72 人の５%以上）にみられた回答を示している。

（３）　かるたに対する自由回答

表２は、かるたに対する自由回答をまとめたものである。この表を見ると、「日本の都道府県には色々な特色があることに気づいた」という回答が 37 人(51.4%) と最も多かった。このことは、「日本地理かるた」が日本地誌の教材として優れていることを示している。

また、30 人 (41.7%) の生徒が「かるたが楽しかった」、８人 (11.1%) が「かるたをまたやりたい」、５人 (6.9%) が「絵札をあまり取れなくて残念だった」という回答を寄せている。これらの意見は、生徒がかるた競技に熱中していたことを示している。

さらに、「絵札の絵がかわいい (もしくはきれい)」という感想をあげた生徒が 10 人 (13.9%) いた。本学会の山口幸男会長の話では、ある出版社の人から、「このかるたの絵札は若い人には評価されない」と言われたそうであるが、本校の生徒には好評であったといえる。

（４）　かるたによる都道府県に関する認知の変化

表３は、かるた競技の影響が見られた都道府県について示したものである。表の注釈でも示したが、３人以上から回答があった項目 (都道府県の特色) のみを示している。この表から次の４点を指摘できる。

第１点は、かるたをする前の認知には、マスコミの

表３　「日本地理かるた」による都道府県の認知の変化

	かるたを実施する前		かるたを実施した後	
北海道	じゃがいも	14人	クラーク博士	24
	寒い	6	ボーイズビーアンビシャス	17
	かに	6	じゃがいも	8
	牛	5	牛	7
	広い	5		
	牧場	3		
岩手			宮沢賢治	5
栃木	U字工事	10	いちご	9
	餃子	8	餃子	9
	いちご	5	とちおとめ	7
			U字工事	6
埼玉	クレヨンしんちゃん	9	新都心	8
			スーパーアリーナ	4
			クレヨンしんちゃん	4
東京	都市・都会	15	首都	24
	首都	10	国会議事堂	13
	スカイツリー	4	都心・都会	7
	人口が多い	4	東京タワー	3
	秋葉原	4	日本の中心地	3
	日本の中心地	3		
愛知	地球博・万博	16	くるま・車	19
	豊田・トヨタ	6	地球博・万博	12
	くるま	3	豊田・トヨタ	9
大阪	たこやき	26	大阪城	22
	USJ	5	たこやき	22
	おこのみやき	4	くいだおれ	3
	お笑い芸人	3		
兵庫	神戸	10	甲子園	21
	明石焼き	6	明石焼き	6
	神戸ルミナリエ	5	神戸牛	5
	神戸牛	4	神戸	5
	明石海峡・橋	3	淡路島	5
	姫路城	3	姫路城	3
岡山	もも	36	もも	42
	マスカット	24	マスカット	36
	ももたろう	10	ぶどう	5
	ぶどう	5	ピオーネ	3
	フルーツ	3	ももたろう	3
			フルーツ王国	3
徳島	ラーメン	12	あわおどり	14
	あわおどり	9	ラーメン	13
	なると	6	うずしお	7
			なると	7
鹿児島	桜島	10	西郷隆盛（せごどん）	19
	西郷隆盛	7	桜島	10
沖縄	シーサー	9	琉球	24
	海	7	シーサー	11
	米軍基地	7	首里城	7
	ゴーヤ	6	米軍基地	6
	サンターアンダギー	5	海	4
	ちゅらうみ	5	ソーキそば	3
	暑い	4		
	琉球	3		

注１）３人以上から回答があった項目について示している。
注２）下線部は、「日本地理かるた」に関連する語句を示している。

影響が見られることである。栃木県の「U字工事」はテレビのお笑い芸人、「クレヨンしんちゃん」は埼玉県春日部市を舞台にしたテレビアニメである。その他、愛知県の地球博や東京都のスカイツリーなど、テレビで放送された内容に関する認知が比較的高くなっている。この傾向は、西日本の府県よりも東日本の都県で強く表れている。

第２点は、かるた競技をする前では、県の特色に関する認知が極めて低い県が存在することである。３人以上から回答があった項目（都道府県の特色）は、岩手県については皆無、埼玉県については「クレヨンしんちゃん」だけであった。これらの県は生徒が生活している岡山県との結びつきが弱いため、認知が低かったものと考えられる。

第３点は、かるた競技をする前でも、沖縄県の特色に関する認知が高いことである。沖縄については、シーサーという回答が最も多く、海や米軍基地、ゴーヤ、サーターアンダギーといった詳細な回答が多くなっている。これには、修学旅行における実体験が影響しているものと考えられる。本校では希望者が修学旅行で沖縄か韓国を訪れることになっている。沖縄コースの参加者は約100人いるため、地理Aを履修しているかなりの生徒が沖縄を実際に見学しているといえる。

第４点は、かるた競技を実施すると、絵札や読み札の影響が強く表れることである。表３ではかるたの影響が強く見られた事例として、12都道府県を取り上げたが、徳島県をのぞくすべての県において絵札・読み札にかかれた内容が最も多くなっている。特に北海道では、かるたをする前には皆無であった「クラーク博士」や「Boys be ambitious」が１位と２位になっている。また、かるた実施前、兵庫県で甲子園をあげた生徒は２人であったが、かるた実施後は21人にまで増加している。

５　おわりに

以上、本稿では、「日本地理かるた」を活用した高校地理の授業実践と成果について述べてきた。その結果は以下のように要約される。

かるた競技は2010年12月に実施した。この時期は、都道府県の位置認識に関する学習がひととおり終わった頃である。まず、かるた大会を円滑に行うため、普通教室ではなく、特別教室に生徒を集合させた。そし

て、５人で１グループ作るように指示した。その後、47 都道府県の特色について知っていることをワークシートに記入させ、かるたのルールについても説明した。かるた大会は３回戦まで行った。読み札は原則として筆者が読み上げた。３回戦終了後、かるた競技をして気付いたことをワークシートにまとめさせた。

かるた競技終了後に書かせたワークシートを分析してみると、かるた競技に参加したほとんどの生徒が「かるた競技をやって楽しかった」と答えた。また、印象に残った絵札として、人物が描かれた絵札、方言や外国語の読み札、食べ物に関する絵札、地元岡山県に関する札を指摘した生徒が多かった。さらに、かるた実施後の都道府県の認知について見ると、絵札や読み札とつながりが深い項目が上位にあげられていることが判明した。以上から、かるた競技を行うことで、生徒の都道府県に関する認知が豊かになったと結論することができる。

今後の課題として、次の２点があげられる。第１点は、前期中間試験までに日本の都道府県の特色について学習する時間を設けることである。岡山県３地域の学習を行ったあとで「日本地理かるた」を実施し、生徒の学習意欲が高まったところで日本地誌の学習を進めれば、より効果的に学習指導ができる。また、年間の学習指導計画の点から見ても、岡山県３地域からいきなり海外の学習に入るのではなく、日本の都道府県に関する学習があったほうがより自然である。

第２点は、かるた大会を実施する回数を増やすことである。今回かるた大会を１回実施しただけでも、生徒の都道府県の特色に関する認知に変化が見られた。したがって、かるた大会の回数を増やせば、読み札に書かれた都道府県のエッセンスが長期にわたって生徒の記憶に定着すると思われる。

以上の点に留意して、「日本地理かるた」を活用し、より充実した日本地誌の授業が行えるように努力していきたい。

［付記］

本稿を作成するにあたり、群馬大学教育学部の山口幸男先生には、丁寧なご指導とあたたかい励ましの言葉を賜りました。特に、かるた競技実施による都道府県認知の変化については、非常に有益なご助言をいただいたことに感謝しております。なお、本稿の骨子は、2011 年度日本地理学会春季学術大会（明治大学）で山口幸男、佐藤浩樹（安中市立碓東小学校）と連名で発表する予定です。

注

1）全国地理教育学会「日本地理かるた制作委員会」のメンバーは山口幸男（群馬大学、委員長）、西木敏夫（日自研心中学校高等学校）、八田ミキ（群馬大学非常勤講師）、松岡路秀（神奈川県大和市教育委員会）、早尾隆雄（大妻中学高等学校）、佐藤浩樹（群馬県安中市立碓東小学校）、小関勇次（千葉県立東葛飾高等学校）、山崎祥雄（慶應義塾中等部）、原口美貴子（特別委員、群馬大学非常勤講師）である（敬称略）。なお、かるたが完成するまでの詳しい過程については、全国地理教育学会日本地理かるた制作委員会（2009）をご参照いただきたい。

2）ただし、高等学校指導要領では主として世界について学習するようになっているため、授業時間数との関係で、日本地誌を学習させるには指導上の工夫が不可欠である。

3）前期中間試験の直前の授業では、九州・中国・四国地方の県の位置と簡単な特色について説明し、試験で地図を見て県名を記述させる問題を出題した。以下、同じ要領で、前期末試験では近畿・東海・中部地方を、後期中間試験では関東甲信越・東北・北海道地方について出題した。

4）本校では固定された学級で授業を受けることはほとんどなく、すべての授業で大学と同じように講座ごとにメンバーも教室も変わる。なお、本校の授業時間は１コマ 90 分である。

5）仲間に入れそうにない生徒については、読み札を読ませることでかるた大会に参加させた。

6）西日本に住んでいる生徒にとって、北関東３県の認知は低いといわれるため、栃木県と群馬県の特色について発問した。

7）筆者の授業では、試験の成績を 60 点、授業中の課題点を 25 点、授業のプリントを綴じたファイルの得点を５点、出席点 10 点の 100 点満点で評価する。かるた大会の際、各テーブルで最も多く札を取った生徒には、課題点 25 点にボーナス点として最大３点を与えた。

文　　献

全国地理教育学会日本地理かるた制作委員会：「「日本地理かるた」（都道府県編）制作の中間報告」，地理教育研究、5、pp.47-50. 2009.10.

山口幸男・今井英文・佐藤浩樹：「「日本地理かるた」の制作と地理授業実践」，日本地理学会発表要旨集、79、2011.3.

（いまいひでふみ：岡山市立岡山後楽館高等学校・非常勤講師）

The Geographical Lessons Using "Japan Geography karuta" in Senior High School

Hidefumi IMAI (Okayama-Kourakukan Senior High School)

Keywords: "Japan Geography Karuta", Geographical Education, Senior High School, Changes in the Degree of Student's Recognition of the Prefectures

1 Introduction
2 The Course of Geography in Okayama-Kourakukan Senior High School
3 The Geographical Lessons Using "Japan Geography karuta"
4 The Reactions from the Students about "Japan Geography Karuta"
5 Conclusion

自然地理と歴史を関連づける授業実践

－季節風を題材として－

藤田　晋

キーワード：自然地理、歴史、地歴連携、季節風、社会科

1．新学習指導要領の特色と本研究の目的

（1）地歴連携の重視

平成21年（2009年）告示の高等学校学習指導要領において、地理歴史科の全科目の目標に、地理と歴史の連携を重視することが掲げられた。

高等学校の地理歴史科の現場では、歴史学習の基礎として、地図知識の定着のみを地理教育に期待するという意識が歴史を専門とする教員の間で強い傾向がある。藤田（2008a）は、こうした考えから脱却した地歴連携の在り方を模索すべきであると提言し、具体的実践例として、地歴連携を意識したヨーロッパ地誌の授業実践例を報告した（藤田、2008b）ほか、ヨーロッパ以外の地誌学習における歴史的背景の取扱いについても事例を報告した（藤田、2010a；藤田、2010b）。また、今井（2010a；2010b）は地理授業の中に人物を取り入れる方法で、地歴連携を意識した地理授業の実践例を報告している。

一方で、日本史を専門とする寺尾（2005；2010a；2010b）は、社会科の十字架論を提唱して地歴連携の必要を強調するとともに、実践報告を重ねている[1]。

（2）世界史における自然環境の扱い

新しい学習指導要領に示されたもうひとつの特徴として、世界史学習の最初に本来地理教育が扱うべき内容が取り上げられたことが指摘される。具体的には、世界史Aの内容（1）世界史へのいざないと、世界史Bの内容（1）世界史への扉の中が該当し、それぞれ自然環境と人類のかかわりについて扱うものである。特に世界史Aでは、河川、海洋、草原、オアシス、森林などから事例を取り上げるものとしており、より踏み込んだ内容であると言える。

自然地理と歴史との連携について、地理教育の立場から、小泉（1996）が従来の自然地理教育には時間の概念が欠落していたことを指摘したうえで、第四紀学や氷河時代をベースに据えて自然地理教育の在り方を再編することで、自然そのものを理解しやすくなると同時に、人間の行動を含めた諸現象が理解しやすくなると提案している。加えて、社会科学的な視点を取り入れることで自然と人間の関わりについても新たな描き方ができると提案している。また、白井（1996）は地理歴史科地理として、歴史地理学が明らかにしてきた内容を扱うことで、自然環境と社会状況や技術の関係を見ることができ、加えて日本史や世界史とも共通分野が広げられるとして、自然地理と歴史が連携する意義を提唱している。

一方、歴史教育の立場から、深草（1995）が歴史授業に環境問題を取り入れる論考を行っている。まず、寒冷化と乾燥化といった気候変動が文明の中心地の移動や生活様式の変革に直結しており、そして気候変動に対応すべく、人類は森林破壊を繰り返してきたことを明らかにしながら、世界史の通史を描き直す試みを行った。この手法を深草（1998）は日本史の通史を描く場合にも応用し、気候変動が新しい政治体制の発足や政策の変化に影響を及ぼしてきたことを明らかにした。深草は、多くの地図を活用しながら論を進めていることが大きな特徴の一つである。また、小泉と深草の論考は、これまで地理学と歴史学で主流の考え方であった環境可能論的な論考を批判的に検証している点で共通しており、興味深い。

しかし、こうした先駆的な提言にもかかわらず、自然地理と歴史を関連づけた授業実践例は、ほとんど蓄積されていない。

本研究は、自然地理と歴史を関連づける単元を構築し、実際に授業を展開したうえで、受講者へのアンケートを行い、自然地理と歴史を関連づける学習の意義について考察することを目的とする。

2．単元の特徴と授業の展開

（1）単元設計

本単元は、中学校で実施する出張授業のために構築したもので、1時間で完結するものである。なお、本授業は中学校社会科における地理的分野の授業や歴史的分野の授業を意識したものではない。一つの主題を設定し、社会科として多面的なアプローチを試みたものである。

地理教育における歴史的要素の扱い方について、山口（2010）は従来の研究を4つに類型化した。具体的には、①現在に影響を与えた歴史的要素・条件を現時点において取り上げるもの、②歴史的要素・条件を通史的、略史的、断続史的に取り上げるもの、③過去の一断面の地理を取り上げるもの、④歴史の地理的解釈に関するものに分類した。本単元は④の立場に基づいて構築したものである。

（2）教材観

季節風は、大陸と海洋との間を半年間の周期で規則的に交代して吹く風をいう。夏は大陸に低気圧ができ、海洋が高気圧となるので、風は海洋から大陸に吹き込み、冬はこの逆となる。また、季節風の卓越する地方の気候をモンスーン気候という。夏は海洋から大陸へ高温、湿潤な風が吹き、冬は大陸から低温、乾燥の風が吹く[2]。

このような自然地理学的特徴をもつ季節風については、中学校社会科の地理的分野において日本の自然環境の学習で取り上げられている。また、理科の第2分野でも扱われる内容である。さらに、遣唐使や古代ローマ・インド間の交易において、季節風の風向が意識されていたことが知られており、歴史的分野に関連づけることが可能なテーマであると言える。

これらの特長から、季節風は、自然地理と歴史の連携を意識しながら社会科の見方・考え方を学ぶことができる題材であると考え、単元を構築した。

（3）授業の展開

表1に示した指導案に基づいて授業を展開した。地歴連携に関する学習内容は、生徒に習得させたい内容の欄に挙げたものである。

実際の授業では、最初に社会科の各分野を融合する学習の意義について述べたうえで、導入に入った。導入は風向に関する基本事項を確認する内容であった。

展開①は、季節風の基本的な性質を確認する内容である。最初に、日本付近の季節風の風向を地図中に示させた。そのうえで、季節による寒暖や乾湿、風向の違いについて、導入で確認した事項を活用しながら講義するものであった。なお、実際の授業では、インド洋における季節風の風向については展開②の後で地図中に示させた。

展開②は、展開①で確認した季節風の性質と矛盾する事象についての講義である。冬季に日本海側で降雪が多い理由について、日本列島の断面図上に季節風の風向を示した図を提示し、考察させた。

以上の地理的分野の内容については、多くの生徒にとって、ニュースや天気予報で既知の知識であると思われる。そこで、生徒の持つ知識について、その理由や過程の追究に重点を置く展開を意識した。

展開③は、歴史的分野を中心とする内容である。まず、遣唐使の航海について、風向から日本出発と帰国の時期を推測させた。そのうえで、遣唐使が朝賀使として唐の都で行われる元日朝賀の儀礼に参列するのが原則であったことや、大陸での旅程を計算して遅くとも9月までには日本を出発する必要があった[3]ことから、風向と日本出発の時期が合致することを理解させた。このことから、台風が頻発する季節の航海を余儀なくされるために難破する船が多い危険な航海であったことに気づかせ、航海の危険を考慮して4隻の船団を編成することが多かったことを説明した。

また、古代ローマとインドの間で行われた交易については、風向をヒントに双方を出発する季節を推測させたうえで、当時の交易品を紹介するとともに、紀元1世紀にはすでに季節風の特色を説明する文献が存在していたことを説明した。

最後に授業の感想を書いてもらい、授業を終了した。

3．受講者の感想文に基づく考察

本授業を受けた生徒のうち28名から提出された感想文をもとに、本単元の意義について検証した。その結果、生徒の感想は以下の3つの内容に大別することができる。

（1）本実践で扱った地理的内容は自然地理学的内容に限られていた。この点に注目して、「自然地理で勉強することが歴史の中で使われていて、理由などがよく分かった」という本授業の目的に即した感想を残した生徒は1名であった。しかし、受講した生

表１　「季節風を社会科する」学習指導略案

１．日　時　平成２２年１１月２９日（月）　第2限（９：２５～１０：１０）

２．対　象　南房総市立富山中学校第３学年　２９名

３．単元名　季節風の社会科

４．目　標　①　日常生活に大きな影響を持つ季節風の性質を、地図から考え、理解する。

②　季節風を有効に利用した航海が歴史上存在したことを知り、その特色を理解する。

５．授業展開過程

展開	発　問　内　容	時間	教授・学習過程	生徒に習得させたい内容
導入	北風はどのような風向の風か。 気圧の差があると、風向はどのようになるか。 温度差があると、風向はどのようになるか。	5	T　発問する P　回答する	風が吹く条件を確認する 風は気圧の高いところから低いところに向けて吹く。 風は低温の所から高温の所に向けて吹く。
展開①	日本付近の夏と冬の季節風の風向きを地図上で示しなさい。 夏と冬の季節風の性質を地図から考えなさい。 季節風が吹くのは日本近辺だけか。	15	T　発問する P　白地図に描く 回答する T　発問する P　白地図に描く 回答する T　発問する P　地図帳を読む 白地図に描く 回答する	季節風の性質を確認する 夏は海洋から大陸に向けて吹く、温暖で湿潤な風である。 冬は大陸から海洋に向けて吹く、寒冷で乾燥した風である。 風向を決めるのは、温度の変化や温度差による。 季節風は東南アジア、南アジアでも吹いている。
展開②	冬の季節風が乾燥しているのに、日本海側で降雪が多いのはなぜか。	5	T　発問する P　回答する	海流（ここでは暖流）が気候に影響することがある。
展開③	人間が風を上手に利用するのは、どのような場面が考えられるか。 歴史上、東アジアで上手に風向を使った航海にはどのようなものがあるか。また、出発・帰国の時期はどうであったか。 インド洋で上手に風向を使った航海にはどのようなものがあるか。また、出発・帰国の時期はどうであったか。	15	T　発問する P　回答する T　発問する P　回答する T　発問する P　回答する	帆船を使った航海では、風向を読み、上手に使ってきた。 遣唐使は風向を上手に利用した航海であった。しかし、台風の季節に航海をする必要があり、危険を伴っていた。 ローマとインド文明を結ぶ航海は、紀元前後から行われ、多くの商品が交換された。
終結	地理と歴史を結びつけて考え、理解する学習のまとめを行う。	5	P　まとめ・感想を書く	

６．評　価

①　関心・意欲・態度

季節風を人類が活用した歴史的事実を結びつけた学習に興味を持つことができたか。【ワークシートのまとめ】

②　思考・判断

既習の史実の背景について、地理的な視点から考えることができたか。【ワークシート、口頭発表】

③　資料活用の技能・表現

季節風の性質について、白地図上の作業をとおして考察することができたか。【白地図作業、口頭発表、描図】

④　知識・理解

自身の生活と関係が深い季節風の特徴を自分の言葉で説明できたか。【ワークシート、口頭発表、描図】

徒の半数が「社会科の各分野がつながりを持っていることを感じた」という記述をしており、自然地理と歴史の連携を意識させる題材として、季節風を取り上げることは適切であったと言える。

また、地理と歴史を関連づけることの意義については、多くの生徒が実感できる単元であったと言える。「各分野をバラバラにしないことで見えることが多かった」「これからは各分野のつながりを意識しながら社会科を学習したい」という感想を多くの生徒が残した。

（2）生徒は本実践で取り上げた季節風の影響を受けて生活しているものの、その意味を考えることは少なかったようである。この点で、「何気ない話題でも、色々なことを気付かされる授業であった」など、内容に興味を持ったという感想が半数の生徒から寄せられた。

（3）既知の知識について、その理由や過程を考察しながら内容を深める学習を体験することで、「高校へ早く行きたいと思った」「この授業を勉強の仕方や社会の考え方に活かしていきたい」という生徒も少なくなかったことから、社会科学習に対する動機づけの面でも有効な単元であったと言える。

4．まとめ

本研究は、季節風を題材に自然地理と歴史を関連づける単元を構築し、実際に授業を展開した。後に本授業についての生徒の感想文を検証した結果、本単元は生徒の日常生活と関係が深い身近な話題をもとに、自然地理と歴史を関連づけて考察できる有効な単元であることが明らかになった。

本研究で行った授業は、中学校における1時間完結型の授業であった。本単元の内容は、高等学校の地理歴史科各科目でも活用可能であると考えられる。

地理授業においては、気候学習の中で季節風が取り上げられる。ここで季節風の特徴にとどまらず、季節風貿易について、風向と航海の時期について考察させることで、地歴連携を意識づけた学習が可能である。

世界史授業の中では、インド洋における古代ローマとインドとの間で行われた季節風貿易やムスリム商人の活動を扱う際、季節ごとの風向が決まる自然地理的な要因に言及することで、地歴連携を図ることが可能である。同様の手法を日本史学習においても、遣唐使を扱う際に活用することが可能である。それぞれの学校における科目の開設状況や配当学年に応じて、必要な内容を取捨選択することで応用できると思われる。

しかしながら、本稿は1時間完結型の授業例を報告したにすぎない。本実践と同様に、地理と歴史を関連づけた指導を中学校社会科の歴史的分野や地理的分野、もしくは高等学校の地理歴史科各科目とは別の独立した内容（単元）として行うべきか、現在の中学校社会科の各分野や高等学校地理歴史科の各科目の中に位置づけるべきかについては、十分な検証を行っていない。この点に関しては、今後の課題としたい。

また、本研究と同様の視点で、自然地理的な内容と歴史とを関連づける多くの単元を構築し、蓄積することが必要であることは間違いない。歴史を専門とする教員の中には自然環境の取扱いを苦手とする教員が少なくないと思われる。本来、自然環境の扱いを得意とする地理教育の立場から、先行して事例を積み重ねることが求められる。

謝辞

今回の授業を行う機会を与えてくださった南房総市立富山中学校の加藤嘉良校長先生と岡本　浩教頭先生、ならびに意欲的に授業に参加してくれた3年生29名に対し、紙面を借りて御礼を申し上げます。

注

（1）寺尾は日本史授業に地図や地名を取り入れる授業実践例を中心に、精力的に発表を行っている。一連の発表をとおして、地図、歴史的景観、時間軸・空間軸、自然環境、風土などが地歴連携のキーワードとなることを確認するとともに、地名、景観、気候・自然環境、地図の観点から考察することが重要であると主張している。

（2）『最新地理小辞典　第三版』二宮書店　の記述による。

（3）東野治之：『遣唐使』岩波書店、210p、2007　の記述を参考にした。

参考文献

今井英文：高等学校地理における東西ドイツの分断と統一に関する実践―人物に注目して―．地理教育研究 No. 6, pp. 33-37, 2010 a

今井英文：地理教育における歴史的要素の導入に関する授業実践－韓国の事例を中心に－．全国地理教育学会第４回大会発表資料，2010b
小泉武栄：自然地理教育の再生をめざして．新地理No. 44-3，pp. 40-48，1996
白井哲之：地歴科教育における自然環境の位置付け（発表要旨）．新地理No. 44-3，pp. 50，1996
寺尾隆雄：日本史教師からみた地理教育の現場　NHKCD『音の地理』製作者の立場から―．山口幸男・清水幸男編『これが新しい地理授業の現場だ』古今書院，pp. 195-206，2005
寺尾隆雄：高校日本史授業における地理的要素の導入（発表要旨）．地理教育研究No. 7，pp. 72-73，2010a
寺尾隆雄：地歴連携を意識した日本史授業の展開．日本地理教育学会10月例会発表資料，2010b
深草正博：世界史教育における環境問題の取り扱い．皇學館大学紀要No. 34，pp. 26-68，1995
深草正博：日本史教育に環境問題を導入するために．皇學館大学文学部紀要No. 37，pp. 145-186，1998
藤田　晋：歴史分野との連携を考える地理教育の提案．山口幸男・西木敏夫・八田ミヨ・小林正人・泉　貴久編『地理教育カリキュラムの創造－小・中・高一貫カリキュラム－』古今書院，pp. 233-238，2008a
藤田　晋：戦後史の視点を取り入れたヨーロッパ地誌の授業展開．学芸地理No. 63，pp. 34-44，2008b
藤田　晋：高校地誌学習における歴史的考察の扱いについての一試論（発表要旨）．地理教育研究 No. 7，pp. 71-72，2010a
藤田　晋：歴史的背景を取り入れた地誌学習の展開について．日本社会科教育学会全国大会発表論文集No. 6，pp. 262-263，2010b
山口幸男：地理教育における歴史的要素の扱いに関する展望．地理教育研究 No. 7，pp. 75，2010

（ふじた　しん：文理開成高等学校）

杉並区今川・荻窪地域をフィールドとした地理教育巡検に関する考察

― 中学校地理的分野におけるワンポイント巡検のプラン例の提示 ―

山本　實

キーワード：ワンポイント巡検，旧版地形図の利用，観察の課題

1　はじめに

本稿は，全国地理教育学会（以下，全地教とする）の第7回地理教育巡検（2010年5月30日）の報告及び考察である。杉並区の二つの地域を選び，中学校の「身近な地域の調査」の学習におけるワンポイント巡検のモデルプランを提供することを目的としている。

全地教の地理教育巡検研究委員会は巡検学習活性化のための方法として「ワンポイント巡検」を提唱しており，2010年の大会では松岡による報告がなされている。「ワンポイント巡検」とは「1単位時間程度で，学校周辺を，少数の事象に絞って行う地理教育巡検である」。『地理教育研究』第5号では横山が，第7号では柳沢がワンポイント巡検について論及している。また，全地教では昨年末に学会ホームページでワンポイント巡検の実践事例と実施計画案の募集を始め，ワンポイント巡検の普及を目指している。先にも触れたように本報告は実践されたものではなく，ワンポイント巡検のプランの提案である。巡検を阻む要因として時間的制約，適当な学習対象がないといったことが指摘されている。第7回の地理教育巡検では，上記のような議論をふまえて二つの地域の巡検を提案した。

2　第7回地理教育巡検の概要

今回の巡検は区立井荻中学校，松渓中学校での地域調査を想定してたてたプランである。指導計画は個々に提示すると煩雑になるので両中学校共通のプランを下記の表のように作成した。

巡検Ⅰでは大正から昭和にかけての近郊農業の様子と区画整理事業の様子を観察する。巡検Ⅱでは武蔵野台地上のほぼ平坦な地域に建設された飛行機部品を製作する軍需工場とその跡地の利用を観察する。巡検Ⅲは台地を侵食して流れる善福寺川流域にかつてみられた水田地域に昭和30年代から次第に宅地が建てられ

時間	学習内容・ねらい	学習方法	備考
1・2限目	巡検授業の目的，観察のポイントなどを示す。調べ学習を行う。	観察対象地域の資料を図書室で調べる。同時に地図を担当する班は河川・水田・等高線の着色作業を行う。地形図は昭和4年・昭和31年の旧1万分の1地形図を用いる。	旧地形図を生徒全員が購入するには高価なので教員が用意して生徒に着色させる。
3限目	事前学習として調べた内容を発表する。	観察対象地域のポイントで調べた内容を予習する。地図を提示してルートを確認する。	B5版1枚程度に資料を作成させ，生徒に配布する。観察ポイントでの課題を生徒に提示する。
	新旧の地形図を比較する	杉並区の区分図でルートマップを作成する。着色された旧地形図と現在の土地利用，河川の流路の違いなどを把握させる。観察ポイントを地図中に記入する。	
4・5限目	フィールドワーク	資料，地形図，ルートマップを持参してフィールドワークを行う。	課題に対する観察結果を記入させる。
6限目	観察した内容をまとめる。	フィールドワークで地域の地形の特色，土地利用の変化，現状などをまとめシートに記入する。	

ていった地域の変貌を観察する。巡検Ⅳは台地上の地域が東京郊外の別荘地などに利用されていた点を観察する。

3　ワンポイント巡検のプラン例

（1）ワンポイント巡検のコース

巡検は午前に井荻中学校，午後に松渓中学校と分けて実施した。ワンポイント巡検は1単位時間内で行うとすると実質的な時間は30分程度を想定しなければならない。その意味で少数の事象に絞って行う必要がある。以下では井荻中学校を想定したプランとして巡検Ⅰ・Ⅱを，松渓中学校を想定したプランとして巡検Ⅲ・Ⅳを提案するものである。（昨年の巡検の際には午前・午後とも2時間程度のコースであったが，ワンポイント巡検では1単位時間では回りきれないので，本稿ではそれぞれの地区で二つに区分したルートマップを作成した。）

地形図は指導計画案に示したように昭和4年と昭和31年の旧1万分の1地形図を利用した。本稿では紙幅の関係で昭和31年版を今川地区・荻窪地区とも示す。フィールドワークの際に旧版をもって歩く意図は，観察対象地域が学校周辺の身近な地域であり，生徒たちの日常的な通学範囲，生活圏である。それゆえに旧版によって地図に描かれた内容と現在の変化を比較する点にある。たとえば観察地点でみる景観は住宅地が広がっているが，旧版の地形図を読むと畑であったり，現在は幅の広い道路や住宅団地があるが，かつて水田であったり，河川改修が行われて直線状になっているが，旧版の地形図では曲流しているなどを読み取るなど現地で比較観察させる。

今川・荻窪地域の位置は武蔵野台地上にあり，下高井戸一帯の標高は45mほどであり，東に向かって傾斜している。荻窪地区のある台地には善福寺川が中央を流れ，南側に神田川，北側に妙正寺川が東流している。これらの河川はその水源がそれぞれ善福寺池，妙正寺池，井の頭池であり，標高50m前後の位置からの湧水である。中央線南部の地形は，標高50m余の善福寺池から湧き出た水が善福寺川となって大きく曲流しながら南西流する。 昭和30年代までは河川から分水して流域に水田が営まれていた。この地域は東京近郊の農村地帯であり，台地上は畑作地帯，低地は水田地帯であった。昭和30年代前半にこれらの水田地帯はその周辺地域に都営住宅，住宅公団の団地が建設されていった。現在，生産緑地としてわずかな畑地がのこっているが，水田地帯はない。川南と川北の地名が古地図には見られる。川は善福寺川のことであり，このうち川南は環状8号線が新道と旧道に分岐するところをいう。路線バスのバス停留所名として残っている。川北はその後東荻町，東田町となった。更に東田の地名も成宗と合わせて成田という地名に変った。

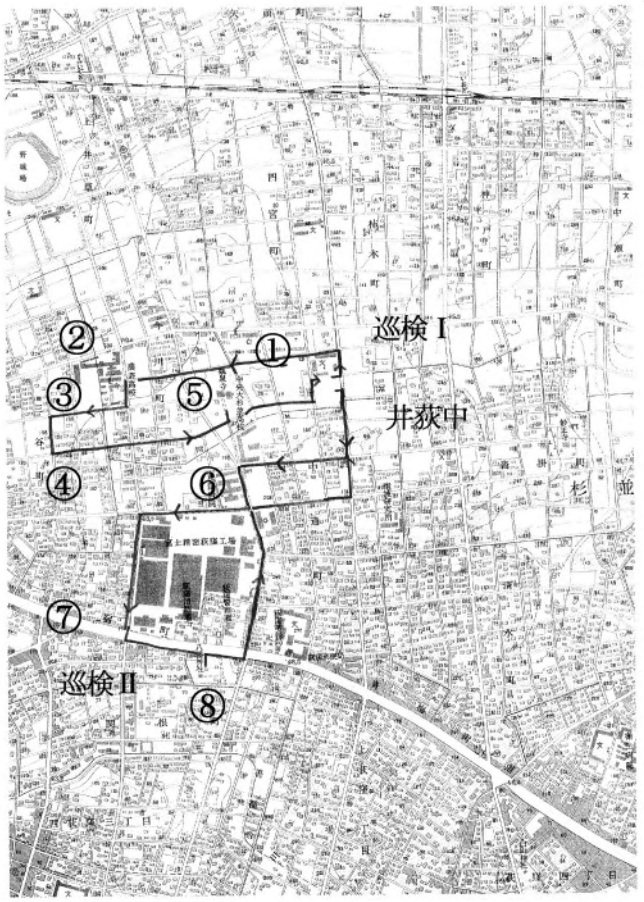


図1　巡検　Ⅰ・Ⅱ　ルートマップ（杉並区今川付近）
地質調査所　旧1万分の1地形図「荻窪」昭和31年　原図を140%に拡大してある。（図2も同じ）

（2）巡検Ⅰの展開

観察ポイントの番号は旧版地形図中に示してある。

①　旧中島飛行機製作所北側の住宅地はかつて社宅が並んでおり，井荻中学校北側を東西に走る早稲田通りには商店が何軒か出来た。（現在は米穀商や電気店など日常生活に欠かせない個人商店が残っているが，スーパーマーケットやファミリーレストランなどに立て替わったところもある。）

② 東京都立農芸高等学校

1900 年に創立された豊多摩農業補修学校が前身であり，東京都で最初に創設された農業学校である。創設当初の校地は中野駅前にあった。1928 年同校は府立農芸学校と改称され，現在の杉並区今川町 3 丁目に移転し，1943 年に東京府が東京都になったことで都立農芸学校となる。現在は全日制で園芸科学科・食品化学科・緑地環境科，定時制は農芸科がおかれている。校地の北方を妙正寺川が曲流しながら東方に流れる標高 50m 余の台地上にある。同校付近に道灌山・道灌坂・道灌堀・道灌橋など太田道灌に因む地名がある。上井草村を領有していた今川氏の家臣的な存在だった村役人・小美野家の屋敷のあったところを道灌山と呼んだ。（異説もある）区画整理で道灌堀は埋められ，橋の位置も移動して現在確認できない。太田道灌（資長）は関東管領扇谷上杉家の重臣で，上杉定正に仕えた。文明 9 年（1477）に石神井城攻撃の際に，戦勝を祈願して植えたとされる槇の木が荻窪八幡宮境内に「道灌槇」として伝えられている。

③ 旧中島飛行機製作所の周辺の住宅地は区画整理がおこなわれている。これは井荻村村長内田秀五郎が大正 14 年に井荻村区画整理組合を設立して事業を始めた。（翌年に井荻町となる。）大正 11 年 7 月の西荻窪駅開設を機に駅から青梅街道への道路開設を行っている。その後全村の耕地整理に着手し，昭和 10 年に事業は完成した。総面積は約 888ha に及び，単一町村独自の区画整理事業としては全国屈指のものといわれた。井草八幡宮の鳥居横の一画に区内最大の石碑される高さ 6m 余の記念碑がある。

④ 井荻町一帯は純農村として明治・大正期には養蚕，藍，大根，茶などの生産が盛んであった。小俣秀雄の『私稿 上荻窪村風土記』によれば，大根を千川の分流で洗って道端に積み上げていた。大根の生産は江戸時代から練馬大根を生大根や干し大根として市場に出していたという。井草から田無方面は明治期に藍の栽培が盛んにおこなわれており，井草の藍の作柄が東京の藍の相場を左右したといわれている。「藍屋」は高井戸地区の地酒・醤油生産と並ぶ杉並の農村工業の始まりとされる。『杉並風土記』によれば，下井草村の大塚初蔵は蚕種紙の研究を続けて従来より収穫量の多いものを見出した。この結果，井荻村の養蚕は飛躍的に発展して豊多摩郡一の生産をあげるほどになった。井草八幡宮では 5 月と 9 月に桑市が立った。荻窪八幡神社には養蚕組合が奉納した繭玉の額がある。（現在は虫食いによる損傷が著しく倉庫にしまってある。）後に農商務省の原蚕種製造所の設立で養蚕は急に低下して，代わって東京市の消費人口をあてこんだ近郊蔬菜の生産（野菜，大根漬け）が盛んになっていった。荻窪八幡神社に杉並区指定有形民俗文化財に指定されている板絵着色「製茶図」がある。明治期に製茶が盛んであったことから茶師たちが奉納したものという。

⑤ 観泉寺〈曹洞宗，宝珠山〉は慶長 2 年〈1597〉創建で，開基は今川氏真〈1538～1614〉である。氏真は今川義元の子で母は武田信虎の女，晩年になって徳川家康の元に寄寓し，品川で生涯を終えた。今川氏は，江戸時代には高家として処遇された。氏真の孫の直房が井草（下井草）・鷺宮一帯を領有し，直房の姉で豊後大友義親の妻となった観泉寺殿が井草に寺院をたて，後に現在地に移った。墓地には今川家累代の墓がある。氏真の墓も上高田の万昌寺から移されている。境内の観音堂は前身の観音寺の本尊を祀った堂である。

次にそれぞれの観察ポイントでの課題を示す。地形図を参照しながら確認してゆく。この地域がどのような課題をもっているのか，学校に戻ってまとめを発表させる。

☆ 井荻中学校付近は直線道路，直交する道路が見られるのはなぜだろう。通学区域の道路は直線状で見通しがいい。いつから道路はこうなったのか。

☆ 住宅地になる前は，この地域はどのような景観がみられたのだろうか？

☆ 青梅街道付近は中層住宅があるが，街道から離れると 2 階建て個人住宅が多いことを確認しよう。

☆ 敷地面積いっぱいに建てられている家の中には外観がほぼ同じ建物があるのはなぜだろうか。

☆ 住宅地の間に畑地があるが，何を栽培しているのか生産者の方に聞いてみよう。都立農芸高校の農地面積はどのくらいか調べてみよう。ここでもどのような作物を栽培しているのか聞いてみよう。

☆ 荻窪八幡宮境内に養蚕や茶の栽培に関係ある額や板絵のことを記した碑文があるのを確認しよう。

（3） 巡検Ⅱの展開

⑥ 荻窪病院

中島飛行機製作所付属病院として開設された木造の建物であった。現在は総合病院となっている。

⑦　中島飛行機製作所跡記念プレート

中央線沿線の工場進出時期は 1917 年～24 年が中心で，中野・荻窪・(三鷹駅開設は 1930 年)・国分寺・国立・立川の各駅の徒歩 15 分程度の場所に立地した。沿線に設立された飛行機製作所として中島，正田，立川各会社がある。

中島飛行機製作所は，1917 年に中島知久平（海軍出身）が群馬県尾島町（太田市）に「飛行機研究所」を設立したのが前身で，東洋最大，世界有数の航空機メーカーといわれた。中島飛行機製作所東京工場の設立は 1925 年のことである。敷地面積約２万坪，建物約４千坪，従業員数 200 名で発足した。同工場で開発された複列星形 1250 馬力，重量 630ｋｇのエンジンは軽量高馬力で，海軍ゼロ型戦闘機，陸軍隼型戦闘機に使用されたものである。

井荻町の商店街は，工場の従業員の増加に伴って開店していった。これが井荻町の都市化の始まりと言われている。

戦後は富士産業株式会社，富士精密株式会社として小型発動機，ミシン，映写機などの生産を行い，やがてプリンス自動車（後に日産自動車が合併）となる。他に三鷹研究所跡地は国際基督教大学，武蔵製作所はＮＴＴ武蔵野研究開発センター，武蔵野中央公園，武蔵野陸上競技場になっている。中島飛行機は戦後，富士重工業となる。

また航空機のほかに戦車，重電機，発電機などの工場が京浜方面から進出してきた。青梅街道沿いは中島系・日立系，五日市街道沿いは大倉系・三井系の工場が進出している。戦時中はそのために空襲被害を受けた。

⑧　荻窪八幡神社

次にこの地域の観察ポイントでの課題を示す。

☆　荻窪病院の南側に広い敷地の緑地や中層マンションが何棟もあるのはなぜだろう。

☆　旧中島飛行機製作所の大きさを測って見よう。歩測によっておおよその長さを調べてみよう。区画を一周してみよう。(ワンポイント巡検の時間内では１周する時間がないので，放課後などを利用しよう。)

☆　工場の跡地には現在どのように利用されているだろうか。

☆　現在ある建物はいつ頃建設されたのだろうか。

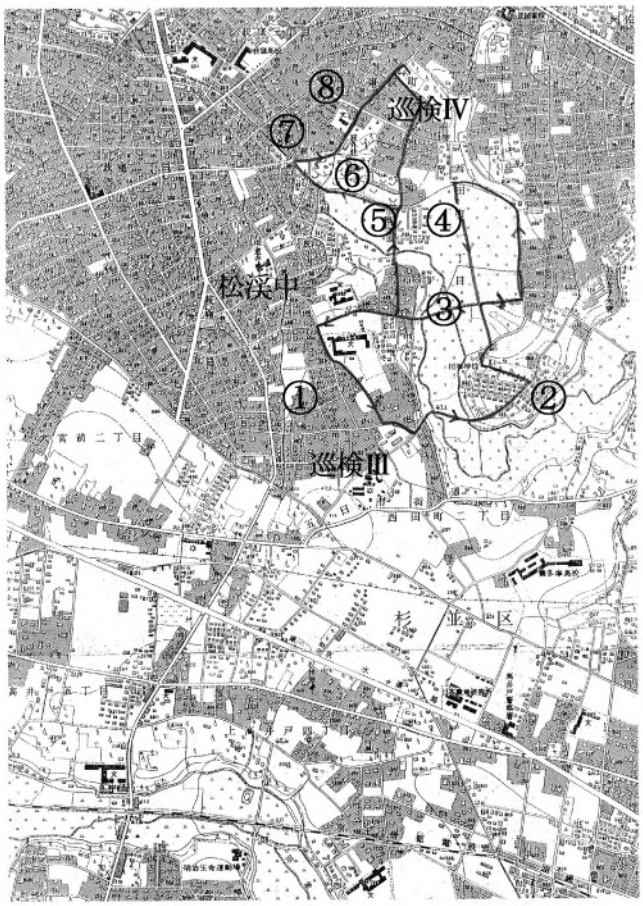


図２　巡検Ⅲ・Ⅳ　ルートマップ（杉並区荻窪付近）
地質調査所　旧１万分の１地形図「下高井戸」（部分）
昭和 31 年

（４）巡検Ⅲの展開

①　台地の上に旧家があり，東側は急坂で善福寺川の低地に達する。橋を渡ると南側が低平な善福寺川公園があり，道路は上り坂となって田端神社に達する。

②　水田地帯の一角の小高い位置に田端神社がある。

③　団地の建設

善福寺川流域は区内を約 9.8km に渡って流れ，区内で最も大きな水田地帯があった。流域の住宅地化とそれに伴う河川の汚水化も早くから進んだ。また水田地帯は郊外団地として建設が進められた。

荻窪団地は，通称木村田圃と呼ばれていた約２万坪の水田を埋め立てて，昭和 33 年〈1958〉に竣工した団地で，全部で 21 棟全 875 戸であった。またほぼ同時期に少し下流の通称成宗田圃の水田約１万６千坪を埋め立てて 52 棟の阿佐ヶ谷団地が完成している。善福

善福寺川流域はこの時期に農村地域から住宅地域に変貌して行く。

④　団地開発計画

現在，杉並区により荻窪三丁目地区の地区計画が進められており，東京都も元の公団荻窪団地が老朽化したため数年かけて居住者の退去を進めてきた。説明会を開催して建て替え事業が進行中である。建設予定戸数は約600戸となり，道路の拡幅，緑地・公園の整備も計画されている。

⑤　河川の改修

旧版の地形図ではやや曲流している善福寺川が直線状に流れており，川幅も広く護岸も整備されている。

次のこの地域での観察の課題を示す。

☆　松渓中学校から荻窪団地に向かう道路の高低差を確認しよう。

☆　荻窪団地にはかなり古い建物と建設中の住宅がある。古い建物はいつ頃建てられたのだろうか。団地の周辺は土地が高くなっているのを地形図で確認しよう。

☆　荻窪団地と都営住宅の付近の北側は崖線を辿るようにある水路を確認しよう。

☆　善福寺川は地形図の読図では曲流しているが，現在は河川改修がほどこされていること。（古老に聞き取り調査をして，昭和30年代頃の河川氾濫の様子を調べてみよう。）

☆　田端神社はどのような所に位置するか確認しよう。

☆　善福寺川流域の低地にある都営住宅，公団住宅を歩いて確認しよう。

☆　公団荻窪団地は建設中の数棟の建物と老朽化した建物が混在していることを確認しよう。

（5）巡検Ⅳの展開

⑤　団地が建設されたことで出来た商店街だが，現在は閉店しているところも目立つ。また普通の住宅に立替えられた家もある。

⑥　歩行者と自転車の通路

現在は暗渠となっているが，旧版地形図では水田の縁辺部を流れる用水路であり，現在は使用されていないが，善福寺川から分流させたところは埋め立てられて細長い児童公園になっている。

⑦　荻外荘

荻外荘は昭和12年（1937）に近衛文麿が購入したもので，元は大正天皇の侍医入沢達吉邸であった。荻外荘は西園寺公望の命名である。近衛文麿が内閣総理大臣就任（1937年6月）して後は，荻外荘の名が新聞にしばしば登場するようになった。日中戦争，太平洋戦争開戦直前の重要な局面でしばしば会議が開催された場所である。

⑧　住宅などの進出

大田黒公園は音楽評論家大田黒元雄邸跡地を杉並区が公園としたもので，園内に昭和8年に建築された洋館の仕事部屋が残されている。園内は東に向かって緩傾斜しており池泉式の日本庭園になっている。園の外側は歩道（車の通行は不可）だが，元は農業用水路が通っていた。付近には旭化成，東京銀行の寮がある。

次にこの地域の観察ポイントでの課題を示す。

☆　古い商店と新しい商店の分布はどのようになっているか。新しい商店がいつ頃できたのか，お店の人に聞いてみよう。また古いお店はいつ頃営業をはじめたのか聞いてみよう。

☆　幅凡そ3m前後の小道（人と自転車のみ通行できる）が台地縁辺部に複数存在しているのを歩いて確認しよう。

☆　台地と低地の標高差はあまり大きくないこと。（急坂になっていないことを確認しよう。）

☆　道路は普通車が1台通れる程度（すれ違いが困難）で屈曲していることや見通しのあまりよくない道が多いことなどを確認しよう。

☆　西田小学校，東田中学校の名称の東西は何を意味しているのだろうか。

☆　善福寺川に臨む南斜面の土地利用を確認しよう。

更に発展的な課題として以下のようなものを示す。

巡検Ⅰに関連して，戦前に広い敷地面積をもっていた軍需工場の跡地は役割を終えた後の利用についてどのようなケースがあるか施設を調べてみよう。

巡検Ⅱに関連して，高度経済成長期に都市近郊（山手線外側約7～8km圏）に住宅団地が形成されたが，他の地域の例を調べてみよう。

築50年前後の老朽化した団地の建て替え時期の例を調べてみよう。

4　おわりに

はじめに述べたように学校現場で「身近な地域の調査」がなかなか実施できない。校外学習での工場見学などは実施されるが，地理授業の一つとしての実施となると容易ではない。理由は幾つか指摘されている。社会科の教員とはいえ地理学専攻でない教員も多数いる。本学会のHPに巡検研究委員会がワンポイント巡検の実践例を募集しているのも，広く情報を提供することで現場の教員がヒントを得てそれぞれの学校周辺で試みてもらい，実施事例を重ねてゆくことでより広範な学校，先生方に拡大してゆければと思う。「巡検」という言葉を地理教育にかかわる教員は抵抗感なく使用するが，他教科となると，用語の意味から説かなければならない場合もある。学校の理解を得るには，プランはもとより，巡検による教育効果など具体的な内容を提示して，プランの諾否の判断を求めることが大切だといえる。地理教育はデスクワークであるとともにフィールドワークが重要なことは論をまたない。地域あるいは土地を見る目を養うには教室で見方を説明するばかりではなく，実際に現地で生徒を指導することによって効果を高めることができるのである。巡検実施のために低くはない障壁を乗り越えられるように一層の議論が行われることを願ってやまない。

付記

第７回の地理教育巡検を行うにあたって，数回にわたる巡検委員会で検討していただき，本学会会長である山口幸男先生，巡検委員会委員長清水幸男先生，巡検研究委員会委員長の松岡路秀先生をはじめ，出席された先生方，また予備巡検，本巡検に参加いただいた先生方には数々の貴重なご意見をいただいた。ここに記して深甚の感謝の意を表します。

参考・引用文献

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　No.７，pp. １　７，2010，10.

横山　満：「中学校地理的分野における身近な地域の巡検学習に関する一考察－東京都清瀬市をフィールドにした複数のコース等の設定のあり方－」，地理教育研究　No.７，pp. 30－37，2010，10.

中里　裕昭・松岡　路秀：「中学校「身近な地域」におけるワンポイント巡検の実践　～神奈川県大和市渋谷中学校周辺を事例として～」，全国地理教育学会全国大会発表要旨集　第４号，pp. ７，2010，11.

日本地誌　７　東京都，二宮書店，1967.

日本地理教育学会編：「地理教育用語技能事典」，帝国書院，2006.

東京学芸大学地理学会編：「東京百科事典」，国土地理協会，昭和57年.

杉並区役所：「新修杉並区史」，中・下巻，昭和57年.

森　泰樹：「杉並風土記」上巻，杉並郷土史会，昭和52年.

東京にふる里をつくる会編：「杉並区の歴史」，杉並郷土史会・文，名著出版，昭和53年.

歴史と教育の会編：「親と子の杉並歴史散歩」，雄山閣，昭和54年.

新編武蔵風土記稿，第６巻.

武蔵名勝図会.

小俣　秀雄：「私稿　上荻窪風土記」，明るい生活社，昭和58年.

（やまもと　みのる：東京農業大学・武蔵野大学・豊島岡女子学園中学高等学校（非））

中華人民共和国における初級中学（中学校）用地理教科書の１例

西木　敏夫

キーワード：中華人民共和国、義務教育課程、初級中学、高級中学、地理学習

１．はじめに

平成22（2010）年８月３日～18日、中華人民共和国（中国）を旅行した。吉林省図們と陝西省西安では書店を訪れる機会があり、自習用参考書や教師用指導書などを入手することが出来た。そこで、小稿では、中国の初級中学（中学校）用地理教科書の１例を紹介したい。

２．中国の学校制度

（１）義務教育制度

中国では、日本と同様に、９年制義務教育制度（図１）が採用されている。ただし、小学校、中学校での修業年限については、広い国内の地域差や条件差などを考慮して、「６・３制」や「５・４制」が採用されている。義務教育における基本的な考え方は、2006年６月に改正された「義務教育法」にある「公益性」「統一性」「義務性」「素質教育」である。

義務教育については、1949年新中国成立後に「中国人民政治協商会議共同綱領」の中に述べられていたが、社会の混乱や経済の未成熟なためなかなか法令化には至らなかった。1986年の「中華人民共和国義務教育法」、1992年の「中華人民共和国義務教育法実施細則」により、義務教育の普及に向けた取り組みが進み、1995年の「中華人民共和国教育法」により、全体的な方向性が定まり、2006年６月に「義務教育法」が改正され現在に至っている。

先述した素質教育は、児童・生徒の創造精神と実践能力の涵養を重視する教育で、従来行われてきた「エリートのみを相手にした教育」「知識偏重教育」「詰め込み教育」といった教育を批判するものである、としている。

つまり中国の国力の伸張とともに一部の能力の伸張をはかるよりも、全体的なボトムアップを目指す方向へ変化していることを示している。

（２）義務教育の教育課程

義務教育における教育課程は、表１のようになっている。年間授業日数は35週と定められている。このほか、各学校が自主的に企画・調整できる「機動時間」と呼ばれる、弾力的な運用が可能な時間が２週間設けられており、この時間を利用して文化祭、運動会、遠足等が行われる。このほか、試験のための復習の時間が２週間（中学校最終学年の第２学期においては卒業試験の復習の時間としてさらに２週間）設けられている。

教育課程は、中央政府、地方政府、学校の三者が管理し、地方や学校の現状、児童・生徒の実情に応じたものにすることにしている。策定にあたっては、①バランス、②総合性、③選択性を重視している。

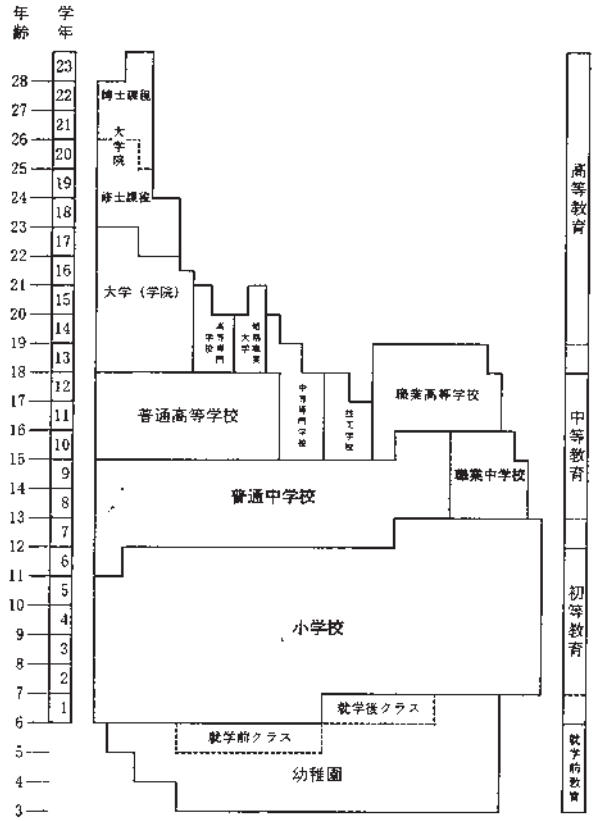
中国では、初級中学（日本の中学校）と高級中学（日本の高等学校）をあわせて中学と呼んでいる。初級中学校における教育課程（学年配当を含む）は表１の通りで、これは、義務教育段階において教科科目配当の一般的な傾向を示している。社会科に該当する教科名は、「歴史と社会（歴史、地理）」となっている。表２は、K省J県のある中学校の教育課程表である。学年配当は、７・８年次で地理、歴史と政治の学習、９年次で歴史、政治の学習となっているが、これが一般的であるかどうかは不明である。

（３）学期・授業時間・教科書

中国の学期は、９月１日から新学年第１学期が始まり、冬期休暇をはさみ、第２学期で終了し夏期休暇となる（表３）、２期制を採っている。

授業時間の長さは、国家教育部（日本の文部科学省にあたる）が「小学校40分、中学校45分」（初級中学でも40分の例もある）と規定しているが、一定の範囲内で調整が可能である。朝の会、学級（クラス）会、

図１　　中国の教育体系（財団法人自治体国際化協会・2009 より引用）



（注１）網掛け部分が義務教育に相当する。
（注２）中学１年生を「（義務教育）７年生」や「（中学）前期１年生」と呼ぶことがある。中学２年生、３年生も同様。

表１　義務教育課程（財団法人自治体国際化協会・2009 より引用）

学年	1	2	3	4	5	6	7	8	9	総授業数に占める割合（%）
	小１	小２	小３	小４	小５	小６	中１	中２	中３	
科目	品徳と生活		品徳と社会				思想・品徳			7～9
							歴史と社会（あるいは歴史、地理）			3～4
			科学	科学	科学	科学	科学（あるいは生物、物理、化学）			7～9
	語文	語文	語文	語文	語文	語文	語文	語文	語文	20～22
	数学	数学	数学	数学	数学	数学	数学	数学	数学	13～15
			外国語							6～8
	体育	体育	体育	体育	体育	体育	体育と健康			10～11
	芸術（あるいは音楽、美術）									9～11
			総合実践活動							16～20
	地方と学校が開発する課程									
週当たり授業時間数（時間）	26	26	30	30	30	30	34	34	34	274
一学年総授業時間数（時間）	910	910	1,050	1,050	1,050	1,050	1,190	1,190	1,122	9,522

（注）各科目の総授業数に占める割合は、一学年平均 35 週間として計算したもの。

表２　教科科目（K省J県のある初級中学の学年別教育課程　2010.9.1～）

初中1	国語（語文）、書写（写字）、数学、生物、地理、歴史、政治（思想・品徳を含む）、英語、体育、保健衛生、美術、音楽、微機（コンピューター）
初中2	国語（語文）、数学、物理、生物、地理、歴史、政治（思想・品徳を含む）、英語、体育、心理・保健衛生、美術、音楽、電脳（パーソナルコンピューター）
初中3	国語（語文）、数学、物理、化学、歴史、政治（思想・品徳を含む）、英語、体育

表３　学期〈北京市の例－財団法人自治体国際化協会・2009より引用〉

第１学期	２００７年９月１日～２００８年１月２５日
冬期休暇	２００８年１月２６日～２００８年２月２４日
第２学期	２００８年２月２５日～２００８年７月１１日
夏期休暇	２００８年７月１２日～２００８年８月３１日

課外活動（科学技術や文化・スポーツに関するもの）等は、学校が自主的に企画し実施することになっている。授業には、『教科書を使用し教員が講義するもの』と『教員と児童・生徒の相互のやりとりを重視するもの』の２種類があり、これらは相互に関連している」とのことである。教科書は、新中国建国以来、全国統一の国定教科書が使用されてきたが、国家教育部に「全国小・中学校教材審定委員会」（民族自治地域については「全国少数民族教材審定委員会」）が設置されて以降、教科書を多様化する改革が行われた。現在では検定教科書が採用されており、従来の国家教育部直属の機関である「人民教育出版社」のほか、国家教育部や省教育庁といった教育行政機関によって批准された機関が、それぞれの実情と必要に応じた独自の教科書や教材を編纂できるようになっている。例えば、「北京師範大学出版社」「上海教育出版社」「広東教育出版社」「湖南教育出版社」「広西壮族自治区課程教材発展センター」などがある。

３．初級中学用地理教科書の１例

（１）内容構成上の特徴

初級中学用地理教科書の１例として、湖南教育出版社刊：地理７年級上巻（2005.7）・下巻（2005.12）、８年級上巻（2009.7）・下巻（2009.12）を紹介する（表４）。７年級では世界地理が扱われ、そのうち上巻（1章～5章）は、地球（世界）の系統地理的内容で、下巻は、それらを踏まえた上での世界の地誌的内容となっている。地誌的内容は、第１章大陸規模→第２章地域規模→第３章国家規模と、グローバルからナショナルへとなっている。８年級では中国地理を徹底して学習する。上巻では、第１章から第３章で中国全土を系統地理的に学習する。どちらかというと、自然地理的内容の多いのが目につく。下巻は、中国地誌で、全ての省・直轄市レベルの地誌を、沿岸地域・陸上地域・黄河流域・長江流域の４つに区分して学習する。この４地域区分は、わが国の地理で「中国」の学習指導を行う上で参考になろう。また、「黄河流域」、「長江流域」が、上流地域から下流地域へと展開している点も興味がもたれる。このように、系統地理→地誌という順序になっているが、８年級上巻第４章と下巻第１章のつながりに混乱が感じられる。

以上のように、中国の教科書には、グローバル→リージョナル→ナショナル→ローカルという順序であること、系統地理→地誌という順序であること、自然地理的内容

表４　中国の教科書の内容

地理７年級　中学１年（上巻）

第１章　地理の世界に入ろう

　第１節　身近な地理知識　　第２節　どういうふうに地理を学ぶか

第２章　地球の顔つき

　第１節　地球を知る　　第２節　世界の海陸分布　　第３節　世界の地形　　第４節　海陸の変遷

第３章　世界の居住民

　第１節　世界の人口　　第２節　世界の人種　　第３節　世界の言語と宗教　　第４節　世界の集落

第４章　世界の気候

　第１節　天気及び気候　　第２節　気温と降水　　第３節　気候に影響を及ぼす主な要素　　第４節　世界の主要な気候類型

第５章　世界の発展と差異

　第１節　発展途上国と先進国　　第２節　国際協力　　第３節　重要な国際組織

〈下巻〉

第１章　大陸を知ろう

　第１節　アジア及びヨーロッパ　　第２節　アフリカ　　第３節　アメリカ

第２章　地域を知ろう

　第１節　東南アジア　　第２節　南アジア　　第３節　西アジア　　第４節　西ヨーロッパ　　第５節　北極地域及び南極地域

第３章　国家を知ろう

　第１節　日本　　第２節　　第２節　エジプト　　第３節　ロシア　　第４節　フランス　　第５節　アメリカ

　第６節　ブラジル　　第７節　オーストラリア

地理８年級－中学２年〈上巻〉

第１章　中国の領域と人口

　第１節　中国の領域　　第２節　中国の行政区画　　第３節　　中国の人口　　第４節　中国の民族

第２章　中国の自然環境

　第１節　中国の地形　　第２節　中国の気候　　第３節　中国の河川

第３章　中国の自然資源

　第１節　自然資源の概況　　第２節　中国の土地資源　　第３節　中国の水資源　　第４節　中国の海洋資源

第４章　中国の地域的差異

　第１節　秦嶺山脈－淮河線　　第２節　北方地域及び南方地域　　第３節　青蔵（青海・チベット）地域及び西北地域

〈下巻〉

第１章　中国の主要産業

　第１節　農業　　第２節　　工業　　第３節　ハイテク（高技術）産業　　第３節　交通運輸業

第２章　沿岸地域を行く（沿岸方里行）

　第１節　「祖国の心臓」－北京市　　第２節　「華北の玄関」－天津市　　第３節　「燕趙の沃野」－河北省

　第４節　「遼海の重要地域」－遼寧省　　第５節　「斉魯の大地」－山東省　　第６節　「豊かな水郷」　江蘇省

　第７節　「東方の明珠」－上海市　　第８節　「銭塘の河畔」－浙江省　　第９節　「東南華僑の故郷」－福建省

第10節　「祖国の宝島」－台湾省　第11節　第11節　「嶺南の熱土」－広東省　第12節　「繁華な都会」－香港特別行政区　第13節　「海上の花園」－澳門特別行政区　第14節　「錦繍のチワン族の郷」－広西壮族自治区

第15節　「天地の果て」－海南省

第3章　陸上地域を行く（陸疆万里行）

第1節　「雪原の樹海」　吉林省　第2節　「北国の穀物倉」　黒龍江省　第3節　「草原のパオの郷」－内蒙古自治区　第4節　「天山の南北」－新疆維吾尔自治区　第5節　「雪の降る地域の高原」－西藏自治区

第6節　「あかね雲の南国」－雲南省

第4章　黄河に沿って行く（黄河万里行）

第1節　「長江・黄河の源」－青海省　第2節　「シルクロードの喉」－甘粛省　第3節　「塞上の江南」－寧夏回族自治区　第4節　「古朴と秦川」　陝西省　第5節　「烏金の郷」　山西省　第6節　「中原の州」－河南省

第5章　長江に沿ってゆく（長江万里行）

第1節　「天府の国」－四川省　第2節　「西南の山城」－重慶市　第3節　「壮大で美しい高原」－貴州省

第4節　「九省の街道」－湖北省　第5節　「芙蓉の国」－湖南省　第6節　「物華天宝－物産豊かな地は天の宝である」　江西省　第7節　「長江・淮河の浜辺」　安徽省

第6章　世界に向かって歩む中国

（義務教育課程標準実験教科書 地理 7年級上巻、2001年8月第1版、2005年7月第1次印刷；下巻、2002年1月第1版、2005年12月第1次印刷；8年級上巻、2002年7月第1版、2009年7月第2版第1次印刷；下巻、2002年12月第1版、2009年12月第1次印刷、責任編集 劉　新民、湖南教育出版社）

が比較的多いことなどの特徴が見られる。

また、日本で重視されている「地域調査」の単元が中国にないのも特徴的である。

（2）学習方法上の特徴

日本の帝国書院の教科書をみると、調べ学習では、発展的な学習内容やテーマ学習を取り入れたバラエティに富んだ学習となっている。日本文教出版株式会社の教科書では、見て読んで発見する地理と写真で読むコラムでは写真を多用していて、生徒の興味を引きやすい学習となっている。

中国のものは、考えさせる課題はついているもののおおむね「知識注入型」であり、日本のものは「探求学習型」を多く取り入れている傾向が見られる。

4．おわりに

小稿では、中国の初級中学用の地理教科書の1例を紹介したが、あくまで1例にすぎず、今後事例を増やしていく必要がある。また、高級中学（高等学校）、小学校（3～6年次）社会の教科書の内容についても調べていきたい。

［付記］

小稿は、第4回全国地理教育学会大会（2010.11.28・於文京学院大学）において、発表したものに加筆・修正を行ったものである。群馬大学山口幸男先生には、ご助言・ご指導をいただいた。また、中国語の翻訳に関しては、校閲を姜・樊　素の手を煩わせた。記して感謝申し上げます。

引用・参考文献

財団法人自治体国際化協会（北京事務所）：「中国の義務教育」, CLAIR REPORT NUMBER 325, pp. 45, 2008, 5.

楠山　研：「現代中国初中等教育の多様化と制度改革」, 東信堂, pp. 237, 2010, 2.

日本地理教育学会編：『地理教育用語技能事典』, pp. 247, 帝国書院, 2006, 11.

山口幸男・西木敏夫・八田　三千一・小林正人・泉　貴久編著：『地理教育カリキュラムの創造―小・中・高一貫カリキュラム　』, pp. 238, 古今書院 2008, 1.

（にしき　としお：日自研心中学校高等学校）

中学校社会科歴史的分野における
世界史的内容の検討と地理教育

遠藤　孝彦

キーワード：中学校学習指導要領社会科編，世界認識，空間認識，分野連携

1．はじめに

平成 10 年版の現行中学校学習指導要領社会科地理的分野における世界の国々に関する学習は，事例方式として 1 つ又は 2 つの国を取り上げて学習する方法をとっている。その中で学校現場では，主に近隣諸国の代表である中国やつながりの深いアメリカなどの大国が取り上げられている。一方，平成 20 年版の新中学校学習指導要領社会科地理的分野では，主題学習を取り入れながら，全ての大陸・州について学習する地誌学習となった。この変更によって生徒の世界認識がどのように変化するかを明らかにすることは，今後の地理教育研究において大きな課題となる。ただし，中学校社会科が π 型カリキュラムをとり，地理的分野，歴史的分野双方の連携が不可欠である以上，世界認識について地理的分野だけでなく，歴史的分野との連携を踏まえた学習指導の在り方を考えていく必要がある。しかし，従来の世界認識研究は，地理的分野において検討される場合が多く，地理的分野と歴史的分野の双方からの分析が十分には求められていなかったのではないかと考えられる。

そこで本稿では，歴史的分野の中でも世界認識につながりやすい世界史的内容について，学習指導要領の変遷をたどり，その特徴や傾向を明らかにする。そしてその結果を踏まえて，地理的分野からの世界認識の指導のあり方について考察することを目的とする。

研究方法は，中学校社会科歴史的分野の世界史的内容の変遷を学習指導要領の文言から分析することである。

研究手順は，先ず，昭和 30 年版，同 44 年版，平成 10 年版の中学校学習指導要領において，歴史的分野の内容の中での外国に関する記述の頻度を各時代，地域ごとに数え上げる。ここでいう「外国に関する記述」には，「日本史と直接関係する内容」と「日本史とは直接の関係がない内容」とが含まれる。本稿でいう「世界史的内容」とは，後者の「日本史とは直接の関係がない内容」のことを指している。次に，数え上げた外国に関する記述の中で，世界史的内容が占める割合を示し，比較を行い，特徴や傾向を明らかにする。ここ

表 1　昭和 30 年版中学校学習指導要領社会科編歴史的分野において内容に表記されている外国や地域の数

	アジア	イスラム圏	欧米	その他	計
1　人類文化の始源的時代	2(2)	0	2(2)	1(1)	5(5)
2　日本国家の成立的時代	5(4)	1(1)	2(2)	0	8(7)
3　武士が社会に現れた時代	5(3)	0	1(1)	0	6(4)
4　ヨーロッパ人が…封建社会の完成時代	0	0	5(4)	1(0)	6(4)
5　世界諸国との…近代日本の成立時代	6(2)	0	11(11)	2(2)	19(15)
6　第 2 次世界大戦後の世界と日本	1(1)	0	1(1)	1(1)	3(3)
合計	19(12)	1(1)	22(21)	5(4)	47(38)

※指導要領における内容 1 ～ 6 において，外国に関する事象が登場する回数を地域別にカウントした。同義の言葉が出てきた場合は重複がないようにした。複数の対象を持つ言葉（例；対外関係など）は，具体的に示している内容を判断し，分類を行った。国際協調や世界平和などに関する記述についてはその他にまとめた。括弧内の数字は世界史的内容（日本史と直接の関係がない内容）をカウントしたものである。

で提示する割合は，歴史的分野の中で世界史的内容が占める割合ではなく，歴史的分野の外国に関する記述の中における世界史的内容の割合である。最後に歴史的分野の世界史的内容の特徴を地理教育にどのように活かしていくかについて若干の考察を試みる。

2．指導要領の分析

○昭和30年版学習指導要領

昭和30年版学習指導要領（以降昭和30年版とする）は，経験主義の特徴を持つ従来の学習指導要領と異なり，系統主義の傾向が見られる。表1は，昭和30年版の歴史的分野において外国に関する記述の頻度を数え上げたものである。

表1から，昭和30年版社会科歴史的分野の，外国に関する記述における世界史的内容の割合は，合計欄38/47によって81%であることがわかる。昭和22年版学習指導要領（以降昭和22年版とする），昭和26年版学習指導要領（以降昭和26年版とする）は，内容の取り扱いや授業の方法等について詳細な記述があり，教師の指導書としての色が濃い指導要領だった。昭和30年版は現在の学習指導要領に近い形を取り，6つの中項目を設けて扱うべき歴史の内容を挙げている。具体的に取り上げられている世界史的内容の数は，現在の学習指導要領よりもはるかに多い。文明の起こりとして四大文明以外にもローマやギリシャの文明を取り上げている点や，イスラム圏の国やゲルマン民族の大移動などといった事象も取り上げている点は，現在の学習指導要領ではほとんど扱われない前近代の世界の様子を学習することができるという意味で有効である。また，近代以降のルネサンスや宗教改革，市民革命，産業革命，アジア進出などについてもヨーロッパの多くの国を扱っており，日本と関連を持たせるだけでなく，世界史としての学習が想定される。なかでも特徴的なことは，歴史的分野の内容は6つの時代区分から成り立っているが，その6つの時代区分のすべてにおいて，日本史の背景となる世界史的事象が取り上げら

表2　昭和44年版中学校学習指導要領社会科編歴史的分野において内容に表記されている外国や地域の数

	アジア	イスラム圏	欧米	その他	計
（1）文明のおこり	2(2)	0	0	2(2)	4(4)
（2）古代日本の形成とアジア	3(2)	0	0	0	3(2)
（3）古代日本の進展とアジア	4(2)	0	0	0	4(2)
（4）古代日本の推移	1(0)	0	0	0	1(0)
（5）武家政治の成立	2(1)	0	0	0	2(1)
（6）武家政治の推移	1(0)	0	0	0	1(0)
（7）ヨーロッパ世界の形成	0	1(1)	8(8)	0	9(9)
（8）天下統一の歩み	0	0	1(0)	0	1(0)
（9）幕藩体制の確立	0	0	0	2(0)	2(0)
（10）幕府政治の発展	0	0	0	0	0
（11）幕藩体制の動揺	0	0	0	0	0
（12）ヨーロッパ世界の発展	0	0	5(5)	0	5(5)
（13）欧米諸国のアジア進出	3(3)	2(2)	5(3)	0	10(8)
（14）明治維新	0	0	2(0)	0	2(0)
（15）立憲政治の成立	0	0	0	0	0
（16）近代日本の発展	4(2)	0	0	1(0)	5(2)
（17）両大戦間の世界と日本	3(1)	0	8(8)	2(2)	13(11)
（18）新しい日本と世界	1(1)	0	1(1)	2(2)	4(4)
合計	24(14)	3(3)	30(25)	9(6)	66(48)

※指導要領における内容（1）～（18）において，外国に関する事象が登場する回数を地域別にカウントした。同義の言葉が出てきた場合は重複がないようにした。複数の対象を持つ言葉（例：対外関係など）は，具体的にふれている内容を判断し，分類を行った。国際協調や世界平和などに関する記述についてはその他にまとめた。括弧内の数字は世界史的内容（日本史と直接の関係がない内容）をカウントしたものである。

れており，それぞれの時代ごとに世界史の様子をふまえながら日本史の学習を行うことができる。これは，日本史と関係のある世界史的内容のみを取り上げている現在の学習指導要領では全く見ることはできない。

ところで昭和33年版学習指導要領（以降昭和33年版とする）では，外国に関する記述における世界史的内容の割合が72%と低下している。また，近代史の重視が示されており，この方向性は現在まで続いている。

○昭和44年版学習指導要領

昭和30年版を含め，昭和52年版学習指導要領（以降昭和52年版とする）までの時代は系統主義が目立った時代である。ここでは昭和44年版学習指導要領（以降昭和44年版とする）を取り上げ，世界史的内容の増減や割合の変化について，他の時代の学習指導要領と比較し分析を行う。表2は，昭和44年版の歴史的分野において外国に関する記述の頻度を数え上げたものである。表2から，昭和44年版社会科歴史的分野の，外国に関する記述における世界史的内容の割合は，合計欄48/66によって73%であることがわかる。

昭和44年版は，内容が18の項目から構成されており，昭和33年版，52年版と比べて，より時代の区分が細かい。しかし，取り上げている内容を見てみると，昭和33年版の内容と大きな変化はない。昭和30年版では，文明の起こりとして四大文明以外にもローマやギリシャの文明を取り上げており，前近代の世界史に関する事象としてイスラム圏の国やゲルマン民族の大移動などといった事象も取り上げていたが，昭和33年版以降は内容が減少しており，この昭和44年版でも前近代の世界史に関する内容は見られない。上記の外国に関する記述における世界史的内容の割合を見ると73%となっており，これは昭和33年版とほぼ同じ数値で，扱っている内容に大きな変化は見られない。また，昭和30年版では如何区分のすべてにおいて，日本史の背景となる世界史的事象が取り上げられており，それぞれの時代ごとに世界史の様子をふまえながら日本史の学習を行うことができたが，昭和33年版以降の指導要領では通史的な扱いはない。ただ，外国が登場する際に多くの国を網羅的に扱っている傾向があるため，世界史的内容の割合は多くなっている。

ところで昭和52年版では，世界史的内容の割合が52%まで低下しており，より近現代の重視の特色が強くなっている。また，授業時数も削減されており，世界史的内容の減少に影響を与えていると考えられる。

○平成10年版学習指導要領

平成の学習指導要領は，ゆとり教育による授業時数と内容の削減が大きな特徴として挙げられる。下の表3は，平成10年版学習指導要領（以降平成10年版とする）の社会科歴史的分野において，外国に関する記述の頻度を数え上げたものである。

表3から，平成10年版社会科歴史的分野の，外国に関する記述における世界史的内容の割合は，合計欄14/33によって42%であることがわかる。

まず，平成10年版学習指導要領とそれ以前の平成元年版学習指導要領（以降平成元年版とする）との大きな違いは取り上げられている内容の量にある。平成10年版の授業時数は，1,2学年105時間，3学年85時間となっており，ゆとり教育の影響を受けて1,2学年では週1時間ほど社会科の時間が減少した。それに伴っ

表3　平成10年版中学校学習指導要領社会科編歴史的分野において内容に表記されている外国や地域の数

	アジア	イスラム圏	欧米	その他	計
（2）古代までの日本	4(1)	0	0	0	4(1)
（3）中世の日本	4(0)	0	0	0	4(0)
（4）近世の日本	4(0)	0	4(2)	0	8(2)
（5）近現代の日本と世界	4(1)	0	7(6)	6(4)	17(11)
合計	16(2)	0	11(8)	6(4)	33(14)

※　指導要領における内容（1）～（5），内容の取り扱い（2）～（6）において，日本以外の国が登場する回数を地域別にカウントした。同義の言葉が出てきた場合は重複がないようにした。複数の対象を持つ言葉（例；対外関係など）は，具体的に示している内容を見極めて分類を行った。国際協調や世界平和などに関する記述についてはその他にまとめた。括弧内の数字は世界史的内容（日本史と直接の関係がない内容）をカウントしたものである。

て内容も削減されており，なかでも世界史的内容は大きく減少している。外国に関する記述における世界史的内容の割合は，平成元年版で 50%だったのに対し，平成 10 年版では 42%まで低下している。

平成 10 年版の具体的な内容では，内容（2）において世界の古代文明を扱うが，以前までのような四大文明ではなく中国の文明を代表として取り上げるにとどまっている。（5）の市民革命や産業革命においても，代表的な一，二の国を取り上げるよう内容の取り扱いに指示があり，事例的な扱いにとどまっている。このように代表として取り上げる学習は平成元年版で初めて登場した特徴であり，平成 10 年版も同じ傾向にあることが分かる。また，全体的にはどめ規定が見られ，「深入りしないこと」といった記述が内容のいたるところで見られる点も平成 10 年版の特徴といえる。先に述べた市民革命や産業革命などもはどめ規定がなされており，取り上げる国は以前より限定されている。

3．おわりに

学習指導要領の文言から中学校の世界史的内容をみると，昭和 30 年版から平成１０年版にかけてはその量，割合ともに減少傾向にある。歴史的分野での外国に関する記述は，日本史と関係のある部分を取り上げるように変化してきている。平成元年版以前は，ローマ帝国やギリシャ文明，フランク王国，イスラム圏の国々，ゲルマン民族の大移動など，現在ではほとんど取り上げられていない前近代の内容が多数取り上げられていた。他にも，宗教改革や市民革命などについても，現在より多くの国々を取り扱っており，日本史ではなく世界史独自として学習の価値を見出すことができた。昭和 33 年版の指導上の留意事項では，

> （3）指導にあたっては，日本史の学習に重点をおき，世界史のあらましに触れるが，日本史と世界史との内容の比率は，およそ７：３くらいにするのが適当と考えられる。

と記述があり，世界史も日本史との関連だけでなく世界史独自の歴史学習として 3 割を占める重要な科目として位置づけられていた。その目安として，学習指導要領中には外国に関する記述が多数あるが，その中で世界史的内容が占める割合は昭和 33 年版の時点で 72%となっており，外国に関する学習内容のうち 7 割が世界史としての学習だったことになる。しかし，平成に向かうにつれてその割合も大幅に減少していった。平成 10 年版では 42%まで下がり，ほとんどが日本史と関連付けて扱われていることがわかる。この減少の大部分を占めたのが前近代の内容であることも大きな特徴といえる。昭和 33 年版の段階で，近現代の重視という方向性は示されており，それは現在も変わっていない。

これまでの分析の要点をまとめると，次の 2 つとなる。

①昭和 30 年版から平成 10 年版までの学習指導要領において，世界史的内容の割合が減少していること（＝日本とかかわりのある内容の割合が増えていること）

②減少している世界史的内容はほとんどが前近代の内容であること

以上の特徴について地理教育との関連から考察する。まず外国に関する記述を空間的にみると次のことがいえる。外国に関する記述は，日本と直接的にかかわりのある内容と，かかわりのない内容の 2 つに分けられる。外国に関する記述が全般的に減少している中で，日本と直接的にかかわりのある内容の割合が増加していることから，直接的にかかわりのない内容は極めて少なくなっているといえる。日本とかかわりのある内容の増加は，地理的分野において歴史的背景からやや深く考察することも可能となり，地理的認識の形成にも役立つ。一方で，日本と直接的にかかわりのない内容の減少については，世界認識の欠如につながらないように広く地理的分野で補うなど，両分野の連携を進めていく必要がある。また，地理教育と歴史教育がどのようにかかわれば世界認識や空間認識を育成しうるのかを今後検討すべきである。

次に，外国に関する記述を時間的にみると，前近代の内容の減少が特徴としてあげられる。これは，先に述べた世界史的内容の割合の減少という特徴にも関連するが，学習指導要領で近現代史の重視が打ち出され，前近代の世界史的内容は減少傾向にある。削減された主な内容としては，ローマ帝国やギリシャ文明，ゲルマン民族大移動，イスラム圏の国々などが挙げられる。これらは日本との直接的な関係が薄いといえるが，一方では世界を認識する際のランドマークとなる国や地域，そして大きな地域的枠組みを扱っているともいえる。吉田(2003)も論じているが，これらの国や地域を

学習することで，その周辺の国や地域を学習する際の目印となり，そこから世界に対する空間認識が広がっていくものとして考えられる。世界史という学問が主に西洋史と東洋史からなる場合も多く，世界全域にランドマークを設けることはできないが，前近代で取り上げられる世界史的内容には各地域の認識の土台となる現代の国々の基本情報が盛り込まれている。また，従来の古代や中世の学習では世界の文化圏ごとの扱いが見られたが，平成元年版，10年版などでは，前近代の内容が削減され，文化圏としての扱いは極めてわずかとなり，国ごとの扱いへと変化している。そこで今後は，地理的分野における，文化圏レベルでの世界認識の形成に向けた役割が高まったともいえる。

平成20年版学習指導要領（以降平成20年版とする）では，歴史的分野の外国に関する記述の中で，世界史的内容は45%と微増したが，傾向として日本史の補助としての色が濃くなっており，世界史としての独自性が失われつつある。一方で，平成20年版では従来のはどめ規定などは撤廃されている。さらに，宗教学習の充実なども方向性として示されており，平成10年版では深入りしないようにとかかれていた「宗教改革」についても触れることとなっている。このことから，平成20年版ではこれまでの傾向とは多少の変化が見られるが，十分な世界史的内容が盛り込まれているとは言い難い。

これらのことから，指導者は歴史的分野において世界史的内容が減少し，特に前近代の世界史的内容が極めて少なくなっている現状を念頭に入れ，地理的分野の学習で補っていくなど，地歴全体のバランスを考え，両分野で相互補完しながら世界認識の指導に当たる必要がある。

今後の研究課題は，世界認識育成の意義と到達目標を明らかにすることである。中学校社会科においてどのような意義のもとで世界認識を形成し，中学校修了段階でどの程度の世界認識を必要とするかを検討していくべきであろう。また，現在の中学校社会科カリキュラムでは中学生にどのような世界認識を求めているのかについても，明らかにしていく必要がある。

参考文献

文部科学省：中学校学習指導要領解説社会編　日本文教出版　2008
文部省：学習指導要領社会科編昭和30年度改訂版　二葉　1956
文部省：中学校社会指導書　実教出版　1959
文部省：中学校指導書社会編　大阪書籍　1970
文部省：中学校指導書社会編　大阪書籍　1978
文部省：中学校指導書社会編　大阪書籍　1989
文部省：中学校学習指導要領（平成10年12月）解説－社会編－　大阪書籍　1999
吉田剛：高校生の大陸・国家に対するイメージの空間性と空間認識について　社会科教育研究 90　p1~14　2003

（えんどう　たかひこ：宮城教育大学院院生）

小学校における世界の地理的な学習の実践事例

－全国地理教育学会第３回大会シンポジウムの要旨として－

櫻井　正義

キーワード：小学校、社会科、地理的学習、世界、国土学習、異文化理解

１　小学校における世界の地理的内容

平成２０年３月に告示された新学習指導要領では、小学校社会科において第３・４学年に「４７都道府県の名称と位置」、第５学年に「世界の主な大陸と海洋」「主な国々の名称と位置」「我が国の位置と領土」が新たに加わった。このことは、小学校の段階から地図帳や地球儀に親しませ、国土や世界のイメージを描く際の大まかな枠組みを形成させ、中学校で扱われる動態地誌の下地となるのではないかと考える。しかし、世界の地名学習をどのように行うか、世界の地名学習と第６学年の内容である「ア　我が国と経済や文化などの面で関係の深い国の人々の様子」をどのように結びつけるかについては研究が必要であると考える。本稿では、第５学年における世界の地名学習と第６学年「日本と関係の深い国々」の実践事例について述べる。

２　第６学年　「日本と関係の深い国々」の実践

（１）研究のねらい

世界の地名学習と第６学年の学習内容の関連を、第６学年の内容である「ア　我が国と経済や文化などの面で関係の深い国の人々の様子」の実践を通して検証する。

（２）小単元名と小単元の目標

小単元名は、「日本と関係の深い国々」（全８時間）で小単元の目標は、「日本と経済や文化などの面でつながりが深い国々の人々の生活の様子を調べることにより、外国の人々と共に生きていくためには異なる文化や習慣を理解し合うことが大切であることを理解する。」である。

（３）指導計画

全８時間の指導計画は次の通りである。

第１時　日本は外国と様々なつながりがあることに気付き、外国の人々の生活の様子に関心をもつ。

第２時　日本とつながりの深い国を選択し、その国の人々の生活について調べるための学習問題を設定する。

第３～６時　計画に沿って、学習問題について調べる。①日本とつながりの深い国に住む人々の生活について調べるにあたり、はじめに中国、韓国のどちらかの国について調べ、その後にアメリカ、サウジアラビア、ブラジルのうちから１カ国を選択して調べるようにした。

第７時　調べたことから日本との違い、共通点について話し合う。

第８時　これから外国の人々と共に生きる上でどのようにしていくべきかについて考え、話し合う。

（４）授業実践の展開

〈第１時〉

①　既習内容やスポーツ、時事問題などを基に日本とつながりのある国について話し合う。

既習内容を想起し、日本とつながりのある国について話し合い、世界地図にどのようなつながりがあるのかを書き込む作業を行った。その際に、新聞記事等からスポーツや文化、経済など、広告等から食料や原材料を通してのつながりについても明らかにした。

日本とつながりのある国として、主に中国、アメリカ、韓国、サウジアラビア、などが挙がった。他にもイギリス、オランダ、ドイツ、イタリア、フランス、ロシア、スペイン、ポルトガル、モンゴル、インド、インドネシアなどが挙がった。このことから、子どもたちが日本と関係の世界の国々について関心をもっていることが明らかになった。子どもの発言・記述は下記である。

中国：「米作り、仏教が伝わる」「遣唐使、遣隋使」「日明貿易」「中華料理」「三国志」「日清、日中戦争」など
アメリカ：「黒船」「第二次世界大戦」「自動車などの工業製品（貿易相手国として）」「小麦、肉などの食料品」「スポーツ（メジャーリーグ、バスケットなど）」「音楽、映画」「ディズニーランド」「リーマンショック」など
韓国：「第二次世界大戦」「芸能（ドラマ、映画）」「サッカーW杯」「野球（WBC）」など
サウジアラビア：石油
ブラジル：「サッカー」「移民」など

② ①で挙がった主な国に住む人の生活について自分なりに予想する。

中国、韓国、アメリカ、サウジアラビア、ブラジルに住む人々の生活について知っていることやもっているイメージを出し合った。子どもから出されたものは下記である。

中国：・チャイナドレスを着ている。
・中華料理を食べている。
・日本の学校より勉強が厳しい。
韓国：・キムチをたくさん食べている。
・日本人より勉強している。
アメリカ：・大きな家に住んでいる。
・ハンバーガーを食べている。
・家の中でも靴をはいている。
ブラジル：・裸足で生活している。
・暑いから薄着。
サウジアラビア：・髭をはやしている。
・白い服を着ている。

〈第2時〉 中国、韓国と日本とのかかわり（貿易、歴史、スポーツ、芸能、食事など）について明らかにし、学習問題を設定する。

1時間目の学習を基に日本と距離的にも近く、歴史的にもつながりの深い、中国、韓国とのかかわりについて教科書や資料集を基に調べ、それぞれの国に住む人の生活に特化した学習問題を設定した。

学習問題
日本とかかわりの深い国々に住む人々はどのような生活をしているのだろうか

第3～6時 計画に沿って学習問題について調べた。

はじめに韓国を取り上げた。韓国特有の床暖房システムである「オンドル」について調べ、韓国と日本の気候の違い、畳文化と床文化の建築様式の違い、さらに食文化の違いなど韓国特有の文化について追究していく過程とした。

オンドルは元来台所で煮炊きをする際に使用した火からでる煙を木造床の下に流し、その煙の温かさで暖をとるという床暖房システムである。

子どもたちに、インターネットで調べさせたり、オンドルのことが説明してある資料を提示したりしながら、オンドルについて調べさせた。そして、オンドルについてわかったこと・思ったことをノートにまとめさせた。子どもたちは、「どうして韓国でオンドルがさかんに使われるようになったのか？」について下記のような疑問や意見をもち、オンドルがさかんに使われるようになった理由についてさらに調べる契機となった。

A児：寒いところには効率よく暖める道具があるんだなと思いました。なぜ、韓国の人たちの家のほとんどにオンドルがあるのか、疑問に思いました。きっと安くつくからだと思います。
B児：私は韓国の人がオンドルを使う理由は、いくつかあると思います。やはり一つは安いからだと思います。日本のように灯油は使わないから安いのでまだオンドルは使われているんだと思います。そして、二つ目は灯油を使わないので、環境に優しいからだと思います。今、地球温暖化だとか石油が80年後になくなると言われているので韓国の人は昔からあるオンドルに目をつけたんだと思います。三つ目は、やっぱり文化の問題だと思います。

そして、オンドルを使う理由についてGTから話を聞き、気候、建築様式（畳文化と床文化）、食文化の違いなど韓国に住む人々の生活について理解を深めることができた。子どもの発言・記述の一例を下記に示す。

やっぱり、文化というのが一番じゃないかなと思いました。部屋のつくりだとか食事の仕方とか、韓国に合っているんだと思います。だからこそ、日本でオンドルを使わないのだと思うし（たたみだから）、韓国では９３％もの人が使っているんだと思いました。

次に、中国を取り上げた。中国については、帰国子女の話などを基に気候や食文化、学校でのカリキュラムの違いについて調べた。

C児：中国は、人口が多い、輸出入が多い、面積が広い…というように、とても良い国なのだけれど、地域によって貧富の差が激しく、とても複雑だと思いました。もっとくわしく知ってみたくなりました。私も行ってみたいです。中国ともっと仲良くなって平和な世界が増えるように願います。

D児：私は、中国と日本がだんだん変わっていく気がします。初めは似てるじゃんと思っていたけれど中国人の生活を見ていると自分と比べてああ違うんだとも思うようになりました。私は、この調べ学習を通して、もし、自分が中国に住んでいたら、どうだろうかと考えました。中国の生活を実際にやってみたいなとも思いました。日本も中国もだんだん、その国のよさが出ていって、２つの国は違っていくと思います。今までは、同じだな、と思っていた中国人にも、実際に調べてみると違いを感じました。

最後にアメリカ、サウジアラビア、ブラジルから１カ国を選択し、観点を決めて調べた。
中国、韓国について調べたことを基に上記の３カ国の中から１カ国を選択し、教科書、資料集、図書、インターネットなどの資料を使って調べた。

E児：サウジアラビアの学校は日本の学校と学習する内容が全然違うことに驚きました。また、イスラム教という宗教があって、お祈りをすることや豚肉を食べないことも分かりました。日本とは習慣が違うけど、サウジアラビアの人と会って話をしてみたいです。

F児：アメリカは州によって法律が違うことや場所によって生活習慣が全く違うことがわかりました。テレビとかで知っているアメリカの生活が全てではないことが分かりました。

G児：ブラジルはサッカーのさかんな国というイメージしかなかったけど、日本の文化の影響をたくさん受けていることに驚きました。ブラジル人には焼きそばが好きな人が多いとインターネットに出ていたのでびっくりしました。

〈第７時〉
調べたことから日本との違いや共通点についてまとめた。食生活や習慣が違うことが明らかになるだけでなく、それぞれの国に住む人が工夫して生活をしていることが分かった。

〈第８時〉
「これから外国の人と共に生きていくうえでどのようにしていくべきか」について話し合った。結論とまではいかないが、子どもたちは「もっといろいろな国の人のことを知ったり交流したりしたい」と述べるなど、今後も他国の人々について関心をもち続ける契機となったのではないかと考える。

（５）まとめ
成果：中国と韓国についてはＧＴを招いて話を聞くことでその国の生活についてより理解を深めることができた。日本と距離的に近い中国、韓国について調べたことは効果的であったと考える。
課題：日本と距離的に近い中国、韓国について調べてから他の国について調べる過程を設定したが、３カ国については資料が膨大になりすぎ、理解を深めるまでにはいたらなかった。

3　実践事例Ⅱ（第５学年）

（１）研究の課題

「世界の主な大陸と海洋」「主な国々の名称と位置」「我が国の位置と領土」の内容についての効果的な指導方法を問題解決的な過程を念頭において授業実践を通して検証する。

（２）　小単元名と小単元の目標

小単元名は、「日本や世界の様子」（全５時間）で、小単元の目標は、「世界の主な大陸と海洋の中における我が国の国土の位置や領土の様子、主な国の名称や位置を地図帳や地球儀を活用して調べ、我が国の位置を世界の広がりの中でとらえる。」である。

（３）指導計画

指導計画は次の通りである。

第１・２時　世界の主な大陸と海洋、主な国の名称と位置を調べ、白地図にまとめる。

第３時　日本の国土の位置や領土について調べ、日本が世界の中でどのように広がっているか明らかにする。

第４・５時　世界の主な国と日本との位置関係について考え、日本の位置や特色について地図帳や地球儀を活用して説明する。

（４）授業実践の展開

〈第１・２時〉

地図や地球儀を活用して視覚的に理解することができるようにした。その際にユーラシア、ヨーロッパ、オセアニア、南北アメリカ大陸、太平洋、大西洋、インド洋について明らかにした。また、主な国が地図上のどこに位置するのかについても明らかにした。

第５学年は１・２学期が産業の学習であり、世界の主な国の地理的な位置については子どもたちの認識が十分ではなかった。

〈第３時〉

日本の位置や領土について調べる際には水産業で学習した２００海里水域を基にした。その結果、日本の広がりについては理解することができた。しかし、北方領土等の領土に関する点についてはまとめが曖昧になってしまうなどの課題も残った。

〈第４・５時〉

日本や外国の位置について方位を用いながら説明する学習を設定した。さらに、ＡＬＴに日本の位置について説明することで、相手を意識しながら説明することができた。

また、日本の地形については、農業や水産業、工業、貿易の学習やランドサット衛星から撮影した日本列島の写真を基に日本は海に囲まれた島国であることや山がちな国であることを確認することができた。

（５）まとめ

子どもたちは、第４学年までに自分たちの住む都道府県について学習している。また、４７都道府県についても学習しているが、世界の中での位置や領土については理解に時間を要した。本実践では、ＡＬＴに日本の位置を説明する活動を設定することで、子どもたちが進んで日本の位置について調べることができたが、産業や国土の学習の基礎としての知識を獲得できていたかは疑問である。また、問題解決的な学習というよりもむしろ作業的な学習になってしまい、理解の深まりが十分に見取ることができなかった点も課題として残っている。子どもにとって「覚える」というイメージの強い内容だけに、今後さらに効果的な学習指導の方法を模索していきたい。

4．おわりに

以上、過去の実践を挙げさせていただいたが、まだ十分とはいえない。

第５学年の初めに行う地名学習と第６学年後半に行う国際理解の学習ではかなりの間が空いてしまうが、今後も第５学年の産業・国土の学習や第６学年の歴史学習において、諸外国の位置や貿易等における関係については地図や地球儀、統計資料などを基にしっかりと扱っていく必要があると考える。また、外国語活動や他教科での学習も小学校社会科において地理的学習を展開するうえで重要な要素になるのではないかと考える。

本稿は、全国地理教育学会第３会大会シンポジウム（2009年11月）において発表した内容の要旨である。

（さくらい　まさよし：東京都新宿区立鶴巻小学校）

【書　評】

中川浩一著『学習者、教育者・研究者としての40年－私の社会科体験史－』、同書刊行記念会発行, 村山朝子編集担当, B5判, 全164頁、2010年8月, 非売品

山口　幸男

本書は、平成20年（2008年）8月に急逝された茨城大学名誉教授、元日本社会科教育学会会長、中川浩一先生が約10年間にわたって大学紀要に発表した10編（1）～（10）の連続論文を、村山朝子氏（茨城大学）が1書に合本編集したものである。いうまでもなく、中川先生はわが国最大の地理教育研究者の1人としてあまりにも有名であり、不朽の名著『近代地理教育の源流』（古今書院 1978）をはじめ、共編著『地理教材のとらえ方1、2』（古今書院 1963,1966）など、数々の著書を著されている（山口 2009）。10編の各論考には、それぞれに7～11の小項目がある。そのうち地理に関係深いのは下記である。

(1) 茨城大学教育学部紀要（教育科学）38号（1989）
- 2　社会科前史に位置づく「郷土の観察」
- 5　新鮮な印象を受けた「初等科地図」
- 6　「中等歴史」と「中等地理」を学ぶ
- 8　旧制中学校で学習していた社会科

(2) 同39号（1990）
- 1　恩師の示唆が進路選択に寄与した
- 8　具体的で的確な指示を受けた教育実習

(3) 同41号（1992）
- 1　東京都公立中学校教員採用試験を受ける
- 6　校外授業（遠足）の実施計画を作る
- 7　「日本地理新体系」と「世界地理新体系」を底本にして教材研究を行う
- 8　等質地域設定にもとづく教科書の採択を決める

(4) 同42号（1993）
- 4　生徒と一緒に自作スライドの編集にはげむ
- 6　強い影響を受けた『貧しさからの解放』と『市場』の読書
- 9　冷害は独占資本主義にもとづく人災と教える
- 10　はね上り授業の失敗で落漢を味わう

(5) 同43号（1994）
- 9　農業高校の実態を垣間見て幻想が崩壊する
- 10　研修の成果が大きかった「労働講座」の受講
- 11　社会科「人文地理」への自信を深める

(6) 同44号（1995）
- 5　「浦安遠足」のガイドブックを作る
- 6　構造的地理学習の主旨をよく理解した教育実習生

(7) 同45号（1996）
- ・　統計主体の資料学問に疑問を抱く
- ・　教科書不信の思いが『資料集』作りの原因
- ・　加害の歴史を中心に組み立てた「朝鮮」の授業
- ・　系統的な板書方法の追究で「考える社会科」を推進

(8) 同46号（1997）
- ・　植民地支配と民族運動を中核にした新科目を組む
- ・　生産活動のしくみ究明を核にした日本地理新科目を作る
- ・　なにが本当の地理かと生徒に問いただされる

(9) 同47号（1998）
- ・　地形図学習の教材集をつくる
- ・　高度経済成長に対応する地域区分を想定
- ・　日本経済・社会の二重構造解明を意図
- ・　地域区分論争をふまえて改変案をつくる

(10) 同48号（1999）
- ・　総合社会科をめざした新科目改革を行なう
- ・　並行（ナラビルク）学習の「π」型を主張する
- ・　「π」型反対キャンペーンとの対決
- ・　「π」型反対運動を反体制闘争と規定する
- ・　生徒の立場からみて

評者にとって本書の価値は次の2点にある。

第1は、わが国の地理教育史、社会科教育史の展開を、著者の体験・肉声を通して、生き生きと、かつ体系的に学ぶことができる点である。体験史的な著作というと独断的・断片的になりがちだが、本書は、各種資料に基づいて主観的であるとともに客観的に論述されており、かつ、その時々の体験の意義が地理教育史、社会科教育史の中に的確に位置づけられている。このような論述が可能となったのは、先生が、地理教育史研究の最高権威者であることによるものであろう。学習指導要領の変遷の記述で終わる類書が多い中で、本書はかけがえのない貴重な価値を有している。

第2は、先生の地理教育観、社会科教育観が赤裸々ともいえるほどに率直に述べられている点である。評者は、わが国の地理教育論を、社会科地理教育論、批判的社会科地理教育論（当初は、マルクス主義的社会科地理教育論）、社会科学科地理教育論、地理科地理教育論に分類した。先生の地理教育論は、一見、批判的社会科地理教育論のようにもみえるが、根底は、国民的立場、生徒の立場に立つ社会科地理教育論であると判断する。先生が実際になされた指導の体験を通して、批判的社会科地理教育論、社会科地理教育論の内実と論理を学べることは最高の幸せである。

これほどの著作は今後現れることはまずないであろう。われわれは、本書に少しでも近づけるような努力をしていきたいものである。編集の労をとられた村山朝子氏に感謝したい。問い合わせは村山氏までお願いします。

文献　山口幸男「中川浩一先生のご逝去を悼む」, 社会科教育研究 No.106, 2009.

（やまぐち　ゆきお：群馬大学教育学部）

立正大学地理学教室編『学びの旅―地域の見方・とらえ方・楽しみ方―』古今書院、B５版、157頁、2010年４月、3,500円＋税

多田　統・

本書は、立正大学地理学科が長年にわたってフィールドワークを重視し、それをカリキュラムに反映させてきた伝統を生かし、地理学科の現スタッフを中心にその方法や楽しさを綴めたものである。ここでは、高校地理教育への活用の視点から本書を紹介したい。

本書の構成は、次の通りである。

第１章　学びの旅の方法
第Ⅱ章　北海道・東北
第Ⅲ章　関東
第Ⅳ章　中部
第Ⅴ章　近畿
第Ⅵ章　中国・九州・沖縄
第Ⅶ章　海外

第１章では、地域の見方・とらえ方・楽しみ方、地図の読み方、自然の見方、史資料の活用、地理写真の撮り方と利用について解説している。導入として、学びの旅の方法とフィールドワークの魅力について述べている。

第Ⅱ章の北海道・東北では、函館、仙台、阿武隈高地を取り上げている。函館は地方都市の観光スポット、仙台は広域中心都市の成り立ちと機能的特徴、阿武隈高地は個性的な山々の地形・地質ついて紹介している。地方都市函館、広域中心都市仙台の課題についても触れている。

第Ⅲ章の関東では、足尾、秩父、品川、東京下町、小田原・箱根を取り上げている。足尾は旧鉱都の光と影、秩父は歴史・文化の継承、品川は江戸・東京の南の玄関としての機能、東京下町は都心部の地位層、小田原・箱根は歴史と現在について紹介している。足尾は、鉱山都市の盛衰や産業遺産の保存について考える上に大変興味深い。東京の南の玄関として変貌を遂げている品川は、田中啓爾が提示した地域層位として考察している。

第Ⅳ章の中部では、金沢、手取川流域、長野盆地、小諸、郡上八幡を取り上げている。金沢は都市の土地利用、手取川流域は地形と人間生活、長野盆地は、都市の発達と産業、小諸は町並み保存と地域の活性化、郡上八幡は多彩な水利用からみた水と人間生活について紹介している。手取川流域は、源流から河口までをたどるというもので、河川の営みや集落との関わりなどを考察することができる。また、小諸は古い町並みを保存する市民の活動が興味深い。

第Ⅴ章の近畿では、天橋立、大阪、湯浅・広川を取り上げている。天橋立は自然と人間が織り成す砂の造形、大阪は食文化を中心にキタとミナミの主要商店街の構成、湯浅・広川は歴史遺産と津波災害を紹介している。湯浅・広川では、1854年の安政の大津波の３ヵ月後、郷士の偉人・浜口梧陵が私財を投じて建設した広村堤防が、防災教育の視点から大変興味深い。

第６章の中国・九州・沖縄では、広島、萩、湯布院、宮古島を取り上げている。広島は都市景観と都市機能の再編、萩は史跡観光都市の構造、湯布院は観光と水環境、宮古島は自然と人々のくらしを紹介している。観光客がたくさん訪れる湯布院では、町中にひっそりと存在する名水・湧水がある。湯布院を水環境の視点から考察した点が興味深い。

第Ⅶ章の海外では、イギリス、アメリカ合衆国を取り上げている。イギリスでは大英帝国の産業遺産とロンドンの都市開発、アメリカ合衆国ではシアトルのダウンタウンを紹介している。産業革命期の蒸気機関車や産業機械が動態保存されているマンチェスター科学産業博物館の紹介は、日本の博物館のあり方を考える上に大変参考になる。

全体を通して、地勢図や地形図に実際のコースが示され、写真が掲載されるなど、大変分かりやすい。それぞれの執筆者の専門性が生かされているが、自然と人文のバランスを考慮した編集が行なわれている。環境保全や地域防災、町並み保存や産業機械の動態保存など、新しい課題も盛り込まれている。高校地理教育における地域調査の実施においても、本書は大変有効な文献として活用できる。地理教育だけでなく、歴史教育やホームルームにおける遠足・修学旅行の指導にも活用できる。本書を読むと、地図を片手に、旅に出かけたくなるような気分にさせられる。フィールドワークの魅力が十分伝わってくるが、多くの人が海外旅行に出かけている今日、欲を言えばもっと海外の事例を紹介してもらいたかった。

（ただとういち：都立荒川商業高等学校）

大塚昌利編著『地域の諸相—地域が人を育て人が地域を創る—』　古今書院、A５版、252 頁、2010 年３月、7,000 円－税

多田　続・

本書は、立正大学地球環境科学部大塚昌利教授の定年退職を記念して出版された。経済地理学や社会地理学の分野が中心になっているが、地図学習や地域調査に関する内容も掲載されている。ここでは、高校地理教育の視点から本書を紹介したい。

本書の構成は、次の通りである。

第１部　地域の鉱工業の諸相
第２部　地域の農業と農産物加工業の諸相
第３部　地域の観光業の諸相
第４部　都市と農村の諸相
第５部　生活空間の諸相
第６部　地域の諸相の学習と表現

第１部では、浜松の複合工業地域、東北地方の休廃止鉱山と坑廃水処理問題、第二次世界大戦前における三輪自動車産業の発展と地域的展開、四日市萬古焼振興に果たした公的機関の役割、熊谷名物の五家宝と地域ブランドを取り上げている。浜松の複合工業地域のように、工業地域の形成者である本田宗一郎を取り上げている点が注目される。大塚昌利氏は、「浜松という土地こそが、まさに企業家を生み、育てるためのインキュベーターであったといってよい」と述べている。

第２部では、沖縄本島（伊江島を含む）と沖永良部島におけるキク類生産と地域分化、熊本県における農業地域の変化、徳島県半田手延べそうめん製造業の変容、北海道十勝支庁の農業と食品製造業、北海道における地元資本乳業会社の事業展開を取り上げている。地産地消に重点を置いた地元資本による乳業会社の事業展開が興味深い。学校給食など、地元住民との関係を重視した点が参考になる。大手乳業会社とは違った経営方針が注目される。

第３部では、観光立国日本の成立要因、沖縄のコミュニティ・ビジネスと観光振興、岡山県における産業観光、高速交通網の整備と飛越観光の課題（募集型企画旅行）、花巻十沢商店街における「街かど美術館」開催の試み、を取り上げている。県外の修学旅行生の受け入れなど、学校教育にも貢献している沖縄のコミュニティ・ビジネスの報告は貴重である。沖縄では、その多くが観光事業と連携しているが、地域住民の理解が得られるような経営理念が求められている。

第４部では、サンパウロの都市化、景観比較から見た朝鮮半島の国境と都市、熊本県の小規模高齢化集落の維持と再生を取り上げている。植民地都市サンパウロの多極分散型の都市システムは、開発途上国に見られる典型的な社会矛盾を内包している。その都市のエネルギーの源泉を、多種多様な人種と民族が共存するブラジルの文化的伝統に見出すことができる。

第５部では、宮古島東仲宗根添におけるマラリア有病地の地理的性格、神奈川県における沖縄県出身者の社会空間変容に関わる沖縄芸能、秋田県における地域資源を活かしたまちづくりについて取り上げている。琉球音楽研究所を開いている三線奏者のライフヒストリーからみた沖縄県人の社会空間変容は興味深い。沖縄芸能の果たした役割は、きわめて大きい。また、小坂のまちづくりでは、日本の発展を支えてきた産業遺産の活用や建築物の移築による明治百年通りの創出などが参考になる。この通りは、地域の顔として、町民の誇りとなっている。

第６部は、三重県の伊賀焼生産地域の学習、地図による地貌表現について取り上げている。前者は、中学校社会科地理的分野の「身近な地域」の学習として、後者は高校の地図学習に参考になる。伊賀焼生産地域の学習では、地域調査の能力と地図化の能力を高め、地域を見る眼を養うことを提言している。窯元での聞き取り調査の方法、資料の整理と地図化の方法が参考になる。

編著者の大塚昌利氏は、本書の中で「人は長い間土地に働きかけ、あるいは土地を畏敬しながら地域を創り上げてきた。一方で土地は人を育み、そこに積み重ねられた歴史の厚みに相当する固有の地域を創ってきた」と述べている。地域の姿は多様で、グローバル化の進展や少子高齢化など、地理学や地理教育に新しい課題が課せられるようになった。本書は、地域と人間の関わりを見る中で、それらの課題にも触れている。大学のテキストとしてだけでなく、高校の地理教育の教材としても大いに活用できる。

（ただとういち：都立荒川商業高等学校）

第７回例会「小中高等学校地理教育における社会参画の指導のあり方」報告

（１）日時・場所・参加者

日　時：2011年2月20日（日）14:00 ～ 18:00
場　所：目白研心中学校高等学校 1F 大会議室
参加者：18名

（２）テーマ：「小中高等学校地理教育における社会参画の指導のあり方」

趣　旨：平成21年3月に高等学校の新学習指導要領が告示され、小学校、中学校、高等学校の学習内容が明らかになった。今回の改訂において、社会科で留意しなければならないのは、「国際社会を主体的に生き、公共的な事柄に自ら参画していく資質や能力を育成していく」ことであり、そのためには、社会参画に関する学習を重視することが求められる。改正教育基本法や学校教育法に示された、社会参画とその発展に寄与する態度を養うことは、公民的資質の育成という社会科の目標を達成させるために欠かせない視点である。そのため、小学校、中学校、高等学校のそれぞれの段階において、社会参画の視点を取り入れた学習を充実させることが必要である。

小学校では3年及び4年で、地域社会の一員としての自覚をもち、地域社会に対する誇りと愛情を育てることが求められている。その際、調査、観察や資料活用の技能を育成するには、発達段階や学習経験を踏まえた指導をどのように行ったらよいかを議論したい。また、同様の学習は中学校においても行われるため、小学校ではどの程度の視点が必要かを考える機会にしたい。

中学校における社会参画の視点を取り入れた学習の中心は、「身近な地域の調査」である。この単元は、地理学習のまとめとして位置づけられ、探求型学習を取り入れて行うものとされている。地域の課題を見いだし、考察するための方法は、野外での観察や調査が中心となるが、野外観察の方法や実践事例は必ずしも多いとは言えない。また、実施するには多くの課題があるのも事実である。そこで、「身近な地域の調査」に関する授業計画をどのように立案するか、また実際の調査をどのように行うことが現実的で、効果的な指導なのかを議論したい。

ところで、社会参画の視点は「身近な地域の調査」だけでなく、世界や日本の地誌学習の中にも、「地域の課題をとらえさせる」とされていることから、他の単元でも、社会参画の視点をもたせることが必要である。そこで、世界や日本の地誌学習における社会参画の視点の取り入れ方や授業方法について議論し、方向性を明らかにしたい。

高等学校地理Ａでは、地球規模で諸課題を学習したことを踏まえて、身近な地域である生活圏の諸課題を見いだすと示されている。ここでは、生活圏の諸課題を見いだし、検討していく中で、社会参画の意識をどうもたせるかを議論したい。

高等学校地理Ｂにおいては、「現代世界と日本」において、これまでの地理Ｂの学習をまとめるなかで、我が国における諸課題の解決の方向性や国土のあり方を扱うとされている。社会参画の意識を培う方法や、展開例などを示し議論したい。

小学校、中学校、高等学校と各段階でそれぞれ社会参画の視点が盛り込まれ、重視されるようになったことは理解できるものの、その学習方法や発達段階における内容についての議論は十分ではない。そこで、本例会では、それぞれの発達段階における社会参画の視点や方法を広く議論するとともに、社会参画の視点や方法に関する数多くの考えや事例などを共有していくことを目指したい。

（３）発表者・コメンテーター・オーガナイザー・座長

発表者・テーマ
①佐藤　浩樹（群馬県安中市立碓東小学校）
「小学校社会科地理的学習における社会参画学習のあり方」
②鈴木　拓磨（東京都練馬区豊玉中学校）
「社会参画を促す身近な地域の調査のあり方
－地図から読み取る先人の思いと、社会参画の意識－」
③井上　貴司（岡山県・山陽女子中学校・高等学校）
「参加型の環境学習の取り組み　瀬戸内海の海底ゴミ問題を事例として－」
コメンテーター：
深見　　聡（長崎大学環境科学部）
オーガナイザー：

池下　誠（東京都練馬区開進第一中学校）
座　長：
西本　敏夫（日白研心中学校高等学校）
山田　喜一（文京学院大学）

（4）発表要旨

①小学校社会科地理学習における社会参画学習のあり方

佐藤　浩樹（群馬県安中市碓東小学校）

1　はじめに

近年、様々な観点から社会参画学習に関する実践・研究が進められているが、公民教育からのアプローチが中心であり、地理教育からのアプローチは弱い傾向にある。地理的態度の形成を目標とする社会科地理教育において社会参画は極めて重要な視点であり、地理教育からの社会参画学習の実践・研究を進めていく必要がある。本発表では、地理教育における社会参画学習のあり方とその考えに基づいた小学校社会科地理学習における社会参画学習の実践プランを示したい。

2　社会参画学習のねらい・あり方

社会の形成に参画する能力や資質の基盤は地域・社会への参画意識・態度である。自分の住む地域について主体的に考えることによって地域・社会への参画意識・態度や能力の基礎が培われる。また、社会参画学習で身につけたい力は、社会的実践力であり、社会参画学習の最終的ねらいは態度形成である。すなわち、社会参加・社会参画すること自体（地域・社会と実際に関わること自体）に価値があるといえる。社会参画学習は、自分の居住する地域・社会の課題について主体的・多面的・批判的に考え、地域・社会へ参画する学習とすべきである。社会参画学習では、地域・社会と実際に関わることは重要であり、発信・行動による参加・参画を指向した授業でなければならない。

3　社会科地理教育（地理的学習）における社会参画学習

社会科地理教育における社会参画学習でねらいとする地理的態度については、山口（2002）が示した「地域」概念に関わる地理的態度・価値が参考となる。1つは「地域的個性創造の精神」（地域の人々自らが地域の実態を探求し、個性を発見し、個性を創造・発展させていこうとする精神・態度）であり、もう一つは「地域尊重の精神」（自らの地域の個性を大事にし、他の地域を尊重していく態度）である。この考えに基づけば、社会科地理教育（地理的学習）においては、以下の2つの型の社会参画学習が構想される。

（1）地域の特色を探求し、個性について考え、地域のよさを再確認・アピールする学習
（2）地域の課題や社会問題について考え、よりよい地域づくりに向けて提案する学習

4　小学校社会科地理的学習における社会参画学習における社会参画学習の授業プラン

－中学年を中心に－

小学校中学年の地理的学習では、児童の発達段階・特性を考えれば先に述べた（1）の型の社会参画学習が中心となる。具体的授業プラン例については、以下のものが考えられる。

①「学校のまわりの特色（よさ）を紹介するコースを提案しよう」
②「市の特色（よさ）を紹介できるおすすめ見学コースを提案しよう」
③「地域の特産品を売り出す提案をしよう」
④「○○県のイメージアップ作戦を考えて提案しよう」
⑤「○○市のよさをアピールしよう」
⑥「○○市の課題について考えて、解決策を提案しよう」

②社会参画を促す身近な地域の調査のあり方

－「先人の思い」と「地域の美点」から考える「よりよい地域」－

鈴木　拓磨（東京都練馬区豊玉中学校）

従来の学習指導要領では、地域的特色をとらえさせることが目標とされてきた。しかし、新しい学習指導要領では、地域的特色に加えて地域の課題をもとらえさせることが求められるようになった。つまり地理的分野においても、従来のように空間認識を養うだけでなく社会参画を促し、「よりよい地域」をつくりだしていこうとする公民的資質を積極的に養う必要性が出

てきたと言える。「身近な地域の調査」を実践する際は、このような「よりよい地域」を指向させるような題材を地域に求め、授業を組み立てていく必要があろう。

最近の「身近な地域の調査」におけるいくつかの実践事例においても、「野外調査」によってその地域特有の課題を生徒に明確にとらえさせ、「地域の方々との触れ合いや共に考える場面設定」をすることで関心を高め、地域の課題の所在を明らかにして「よりよい地域」について考える社会参画の意識を高めようとしている（宮本静子・2010:「社会参画の視点を取り入れた身近な地域の調査」）。

しかし、地域の課題を取り上げることだけが社会参画であるとはいえないのではないか。むしろ「地域の美点」に注目させて、これを維持・存続させていこうという意識を高めることで、より前向きに社会参画の意識を促しているのではなかろうかと考えた。現在の空間に深い愛着を持つことで、「よりよい地域」づくりへ向けて、主体的に考察できるであろうと思う。

具体的には、新旧の地図上にあらわれている変化から、「よりよい地域」をつくろうとした「先人の思い」を読み取らせ、その思いをどのように受け継ぎ、生かしていくべきかを全体で考えさせる。今回事例とする練馬区豊玉地区では、昭和8年の段階で旧新井町のほぼ全域で区画整理が行われ、現在のきれいな町なみの原型が創出された。今でこそ住宅街であるが、決定的に人口が増加し住宅造成が盛んになる以前の「純農村」の時代に、現代の大部分の区画と環状七号線や目白通りをはじめとする幅の広く真っ直ぐな道が整備されたのである。そして、この変化は、行政からの働きかけではなく、地域の人々が独自に組合を結成して行ったものであるところが最大のポイントである。地域の将来起こりうる変化や発展を見越して自分たちの土地を拠出して区画整理にあたった「先人の思い」には並々ならぬ地域への愛情があったことは想像に難くない。これは中学2年生の発達段階を考慮しても読み取ることが可能であろう。「よりよい地域」のために尽くしてきた「先人の思い」を受け継ぎ、現在の地域をよりよいものにしていこうとする意識を高める「身近な地域の調査」を実践した。

一連の授業の結果として、授業前と授業後では地域に対する見方や考え方が変わったと答えた生徒が全体の8割を超えた。また、何らかの形でより良い地域のための自発的な行動を表現している生徒が全体の7割以上に上った。ここから、生徒たちが「先人の思い」が現代の「地域の美点」となって結実していることを感じ、地域に対する愛着が深まったことが読み取れる。また、これを維持・発展させていこうという意識を高めたと考えられる。生徒たちの出した意見・政策提言・具体的な行動にどの程度反映されていくかは未知数であるが、「地域の美点」を中心に地域的特色をとらえ、よりよい地域に貢献しようとする社会参画への第一歩を踏み出せたのではないだろうか。

③「参加型の環境学習の取り組み」－瀬戸内海の海底ゴミ問題を事例として－

井上　貴司（山陽女子中学校・高等学校）

1．はじめに

平成21年3月に高等学校の学習指導要領が告示され、国際社会を主体的に生き、環境の保全に貢献し未来を拓く主体性を育成することが示されている。これに伴い、地理歴史科の目標には「国際社会に主体的に生き平和で民主的な国家・社会を形成する日本国民として必要な自覚と資質を養う」と述べられている。これらの目標を達成するためには、基礎的・基本的な知識の習得だけではなく、社会や自然に目を向けて密接に関わることで社会の一員としての自覚を身につけることが大切であると考える。

本校が位置する岡山県は瀬戸内海と接している。瀬戸内海は風光明媚な景色が広がり、多くの恩恵を与えてくれるが、近年、海底ゴミ問題によって生態系の崩壊や漁業の不振が続いている。その原因は海から離れた陸地に住む人間の普段の生活にある。海底ゴミ問題を理解するだけではなく、実際に漁船に乗ってゴミの回収活動をしたり、ゴミの発生を抑制する活動を通して取り組んだ実践例を報告したい。

2．遠くて近い海底ゴミ問題

瀬戸内海の海底ゴミ問題は前述の通りであるが、瀬戸内海が閉鎖性海域であるために外洋からのゴミの流入は少なく、陸地からの生活ゴミが河川を通じて流入している現状がある。しかし、国民の認識は低くなっ

ており、海底ゴミとなる生活ゴミの排出は継続している。海底ゴミ問題を解決するためには、海底に堆積したゴミを回収するだけではなく、ゴミの排出量が回収量を大きく上回る現状において、海底ゴミ問題に対する認知度を上げることで、ゴミの発生を抑制することが大切である。ゴミ問題の所在は生活圏から遠く離れた海底であるが、身近な所に原因がある。

3．海底ゴミの回収活動と啓発活動

回収活動は瀬戸内海へ漁船で出て、小型底引き網にて海底からゴミを引き上げている。ゴミの大部分はビニール・プラスチック類であり、不法投棄による産業廃棄物も見られる。回収義務等が明確化されておらず、自然との闘いでもあるために回収環境は良くない。

認知度が低い海底ゴミ問題に関して、情報発信する機会に恵まれた。メディア・集会・啓発教材・体験学習会を通じて幅広い世代に対して、啓発活動に取り組むことができた。街頭での呼びかけ、未来を担う小学生への指導等効果的な方法の模索や創意工夫が見られた。

4．授業において

海底ゴミ問題を扱う授業において、被害の現状や原因の理解に取り組んだ。回収作業の VTR の視聴や実際に回収したゴミを手に取る等の臨場感のある授業展開を試みた。また、海底ゴミ問題が発生する大量生産・大量消費・大量廃棄の社会的背景や解決へ向けて取り組むことができることについて考察した。

5．まとめ

社会参画においては、実際に社会と接する機会を持ち、主体的に取り組むことで社会の一員としての自覚を育成することは大切である。特に本実践では身近な環境問題を題材にし、解決に向けて「行動」する能力を身に付けたり、行動を促す活動に取り組んだ。実践の根底には確かな知識の獲得が必要であり、社会参画はより有効なものになると感じた。教師の教材研究や後方支援等の負担は大きいが、社会と密接に関わる科目であるからこそ、未来を担い国際社会を主体的に生きる生徒の育成を目指したい。

（5）コメント

「小中高等学校地理教育における社会参画の指導のあり方」

深見　聡（長崎大学環境科学部）

1．はじめに

筆者は、2001 年に NPO 法人まちづくり地域フォーラム・かごしま探検の会を設立し、「地理・歴史を学び、まちづくりを考える」を標榜してさまざまな地域での活動に取り組んできた。自身、高校の教壇に立った経験は他教科（理科）のうえ僅か 1 年しかないが、NPO での異年齢が一同に集う生涯学習の視点を包含した広義の地理教育や、大学での地理教育の実践に約 10 年かかわっている。

そのような背景から、今回は標記の件について筆者の実践からえた知見をもとに社会参画の指導のあり方について考えてみたい。

2．NPOでの実践を通して

NPO での地理・歴史の両者を掲げたのは、それぞれが場所（空間）・時代（時間）を扱う分野であること、地域のまちづくりを考えるには両者は不可分の関係にあること、の 2 点を重視したからである。毎月 1 回以上、「まち歩き」を開催していたが、参加者の過半は女性の高齢者、そのなかに数名の中高生が加わるといった割合のことが多かった。筆者もときどき案内役を務めたのだが、予想以上に苦労した点がある。人物史は比較的参加者の反応が高い一方で、街なみ（景観）の変化への理解はかなり説明に工夫が必要なことである。たとえば、鹿児島市は、薩摩藩の城下町起源の都市であるが、薩英戦争・西南戦争・太平洋戦争の 3 回にわたる戦禍に見舞われた。そのため、旧城下町の範囲に近世の武家屋敷や城郭が現存せず、歴史地理学的な重層性（歴史上の場所の変遷の蓄積）が感じられる視覚的に容易な地点に乏しい。このような景観の変化を語る上で、地理と歴史相互のものの見方が必要となる。

「まち歩き」の参加者は、地理・歴史の分野を横断して地域への関心を向けているが、むしろこれは自然なことと言えよう。この例も示すように、地域を学ぶ際に、時空の連続性の学習機会を唯一系統的に保証しているのが「地理」であり、地理・歴史における相互

のものの見方が、学習者の発達段階に応じて提供される必要は自明のことである。

NPO での実践から、時空を両輪として地域をとらえる重要性を痛感している。それらのプログラムを実践していくとのパートナーとして、地域で活動しているNPOの存在は有意なものといえる。

3、論点

①小学校

・「担任の努力」の度合いで、社会参画への濃淡がついてしまう懸念を払拭するには、とりわけNPOといった地域社会を支えるパートナーの位置づけが重要になろう。

・中学校でも同様の学習が予定されているため、小学生という発達段階を考えると、校区や自治体といった身近な事例を活性化していくのが全体として無理がないのではないか。同時に、インパクトのあるもの（○○の生産が日本一、県内一、日本初の、県内初の△△など）を例示することで関心の扉をひらく。

②中学校

・小学校での蓄積の上に展開される→「探求型学習」。時間的制約の中、NPOが関われるとしたら、自由研究や修学旅行を手掛かりに、まずは「地域調査」を行うことの“成功体験”を、教師も生徒も得ることが先決か。

③高等学校

・市民参画推進課などの部局が行っている、まちづくりワークショップ等への参画など、具体的な行動として社会参画の内容を習得可能な段階。

・専門科高校と普通科高校での関与のちがい、就職・進学にあたりインターンシップ、ボランティア活動が評価される点とつなげて展開。

・高校生でNPO法人を設立していく事例。

（6）討　論（第9号以降に掲載予定）

学会記事

第４回大会報告

期日：2010年11月28日（日）
会場：文京学院大学本郷キャンパスB館7・8階
テーマ：地理教育の存在意義を再考する
日程：

8:50　受　付
① 9:20～12:30　一般研究発表
② 12:40～13:30　評議員会
③ 13:55～17:00　シンポジウム
④ 17:15～17:55　総　会
⑤ 18:10～20:00　懇親会
会費：　大会参加費　1500円　懇親会費　5000円
参加者　69名

①〈一般研究発表〉　＊印発表者

第1会場　（B館713教室）
9:30～10:35　座長　清水　学（立教女学院）

101　中学校社会科における北海道遺産を活用した授業実践と効果
　菊地　達夫*（北翔大学短期大学部）
　今野実士里（北海道新冠町立新冠中学校）

102　中学校「身近な地域」におけるワンポイント巡検の実践－神奈川県大和市渋谷中学校周辺を事例として－
　中里　裕昭*（神奈川県大和市立渋谷中学校）
　松岡　路秀（神奈川県大和市教育委員会）

103　社会参画の視点を取り入れた身近な地域の調査
　宮本　静子（宮城県名取市閖上中学校）

10:50～12:30　座長　菊地　達夫
（北翔大学短期大学部）

104　屋敷林を地域性の指標とした身近な地域の調査－小中学校の地理学習の系統性をふまえて－
　針谷　重輝（埼玉県春日部市立武里南小学校）

105　小学校社会科における世界地誌に関する学習のカリキュラムと実践
　佐藤　浩樹（群馬県安中市立碓東小学校）

106　中・高校生の空間認識
　安部　卓也（宮城教育大学教職大学院生）

107　物語（り）と人間存在の地理学習
　伊藤　裕康（香川大学教育学部）

第2会場　（B館714教室）
9:20～10:35　座長　柴田　洋彦
（東京都立国分寺高等学校）

201　江戸・東京の地名から地歴連携を考える日本史の視点
　寺尾　隆雄（大妻高等学校）

202　地理教育における歴史的要素の導入に関する授業実践－韓国の事例を中心に－
　今井　英文（岡山県岡山市立後楽館高等学校）

203　北海道の村落に関する学習内容の改善－屯田兵村・タウンシップ制・殖民地区画－
　徳安　浩明（京都府ヴィアトール学園洛星中学・高等学校）

10:50～12:30　座長　林　敦子
（東京都立豊多摩高等学校）

204　中華人民共和国における初級中学校・高級中学校での地理学習の内容について
　西木　敏夫（日白研心中学校・高等学校）

205　古地図を活用したフィールドワークの実践－iPhone・iPadアプリ「大垣ちずぶらり」の制作を通じて－
　竹中　初男（岐阜県立大垣工業高等学校・定）

206　高校地理Aの「身近な地域の国際化」にかかる地域調査とフィールドワーク
　山内　洋美（宮城県立宮城野高等学校）

207　全国地理教育学会巡検委員会の成果と課題についての中間報告－地理教育巡検における観察の視点を考える－
　中牧　崇（東洋大学・非）・全国地理教育学会巡検委員会

②〈評議員会〉（B館811会議室）

柳沢啓重副会長の開会の辞に始まり、西木敏夫常任幹事長の司会進行により、山口幸男会長の挨拶の後、2009（平成21）年度事業報告及び2010（平成22）年度事業案について西木敏夫常任幹事長が報告・説明、大会（小林正人委員長）・編集（山田喜一委員長）・例会（池下　誠委員長）・巡検（中牧　崇副委員長）・情報（柴田洋彦委員長）・地理教育巡検研究（松岡路秀委員長）・地理指導法（針谷重輝委員長）・地理歴史科研究（西木敏夫常任幹事長）・日本地理かるた制作（山

口幸男会長）・庶務（事務局）など各委員会からそれぞれ報告・説明があり、了承された。次に会計委員会・八田ことよ委員長より 2009（平成 21）年度決算報告があり、天井勝海監査より会計監査報告がなされて、了承された。最後に 2010（平成 22）年度予算案が八田ことよ委員長より説明があり了承された。その他として、来年度学会創立 5 周年を迎えるにあたり、5 周年事業の概略案と学会賞制定案についての報告と、2011 年 8 月に地方例会が岡山で実施予定であることが西木敏夫常任幹事長より説明があり、これらを含めて満場一致で了承され、柳澤副会長の閉会の辞により修了した。

③〈シンポジウム〉（B 館 812 多目的教室）
13:55 ～ 17:00

座長　小林　正人（東京都教育委員会）
西木　敏夫（日白研心中学校・高等学校）

テーマ：危機の今、高校地理教育の存在意義を考える

趣旨：今日、地理教育は様々な課題を抱え、その将来展望は必ずしも明るいとはいえない。特に、高校の地理教育は、世界史必修の影響を受け、科目「地理」の開設校および履修生徒の減少傾向がみられる，近年の東京都や神奈川県・横浜市などにみられる「日本史必修化」の動きは、致命的な打撃になる可能性もある。

しかしながら、古来より、地理教育の教育的意義の大きさは不変であり、その重要性は今日ますます高まっている。本シンポジウムにおいては、危機的状況にある高校地理教育について多様な角度（下記 7 観点）から検討を加え、高校地理教育の存在意義・必要性を再確認し、その成果を、地理教育の発展・活性化のための共通基盤として、全国の関係者に発信していきたい。

話題提供者　柴田　洋彦（東京都立国分寺高等学校）
吉村　憲二（神奈川県立横浜栄高等学校）

発表者　戸井田克己（近畿大学）：内容論（世界認識、国土認識、郷土認識）の 観点から
吉田　　剛（宮城教育大学）：能力・技能の観点から
吉水　裕也（兵庫教育大学）：学習方法・学習活動の観点から
生込　裕樹（大妻中野中学校高等学校）：中学校地理の観点から
山口　幸男（群馬大学）：地理意識の発達段階の観点から
深見　　聡（長崎大学）：地理・歴史の関連の観点から

指定討論者　初澤　敏生（福島大学）
狩野　　徹（埼玉県立浦和高等学校・定）

以上 2 名の話題提供者、6 名の発表者、2 名の指定討論者により内容のある議論が展開された。これらの内容については、雑誌地理 3 月号（p.18-58、Vol.56、2011）・古今書院に、「特集　危機の今、高校地理教育を考える」として掲載されているので参照されたい。

①〈総　会〉（B 館 812 多目的教室）　17:15 ～ 17:55

柳澤啓重副会長の開会の辞に始まり、西木敏夫常任幹事長の司会進行により、山口幸男会長の挨拶の後、横山　満常任幹事が議長に選出され、議長の議事進行により、評議員会と同内容の議案が審議され了承された。その後議長が解任され、さらに柳澤副会長の閉会の辞により滞りなく修了した。

⑤〈懇親会〉（S 館 M2 階・B's Cafe）　18:10 ～ 20:00

場所を B 館から S 館 M2 階・B's Cafe に移して、23 名の参加を得て懇親会が開催された。生込裕樹常任幹事の司会により、山口幸男会長の挨拶、小林正人大会委員長からの挨拶、会場校を代表して、山田喜一常任幹事より歓迎の挨拶があり、乾杯の発声により歓談に入った。4 回目となった今回は、創立大会以来の旧知の方々も多く参加され、そこここで和やかな雰囲気のうち懇親が深められた。時間のたつのも忘れ、盛会のうちにも定刻にお開きとなった。

常任幹事会（第8回）

日　時：2010 年 11 月 7 日（日）　16:00 ～ 18:00
場　所：喫茶ルノアール　四谷店マイスペース 4F
出席者：山口、清水（幸）、八田、西木、松岡、林、小林、山田、横山、寺尾、佐藤、生込、池下、清水（学）

議　事

山口会長挨拶のあと、

1．4 回大会準備について（役割分担、集合確認等）

小林正人大会委員長・生込裕樹副委員長より第3回大会決算および第4回大会予算についての説明と大会当日の準備および係りについての説明があり、山田喜一委員よりも会場についての準備状況等について説明があった。

2．評議員会・総会の次第と資料準備

西木敏夫常任幹事長より、評議員会・総会の次第と資料について説明があった。

3．会計委員会

八田一三一委員長より、2009年度決算報告案と2010年度予算案について説明があった。

4．各委員会報告

①編集委員会：佐藤浩樹副委員長より『地理教育研究』第7号について説明があった。

②例会委員会：池下　誠委員長より、2011年2月20日開催予定の第7回例会についての進行状況について説明があった。

③巡検委員会：清水幸男副会長より、3月20日実施予定の第8回地理教育巡検と2011年1月16日（日）に実施予定の予備巡検について説明があった。

④巡検研究委員会：松岡路秀委員長よりデータベース化を目指して、ワンポイント巡検の実践事例案と実施計画案の募集をしていることの説明があった。会員には、『地理教育研究』第7号発送時に募集用のプリント類を同封したい旨要望があり了承された。

⑤日本地理かるた特別制作委員会：山口幸男会長より、「日本地理かるた」がいよいよ完成する旨報告があった。箱の見本が回覧された。

5．その他

特になし。

清水幸男副会長より閉会の挨拶があり修了した。

常任幹事・幹事合同会（第5回）

日　時：2011年3月13日（日）　15:30 ～ 17:30

場　所：喫茶ルノアール 四谷店マイスペース 3A・B

出席者：山口、西木、八田、佐藤、横山、山本、寺尾、中牧、生込

議　事

山口会長挨拶のあと、

1．会則改正

山口幸男会長より会則の第13条（1）項と第24条（5）項の文言の訂正および変更について提案（下記）があり了承された。

第13条　（1）会長は、常任委員会において‥‥

→　常任幹事会

第24条　（5）情報委員会　→　広報

これらについては、第14条（2）項の規定により、総会の決定にかえることができる。

2．役員改選

西木敏夫常任幹事長より、2011-2012年度新役員について改選の提案があり、会長について常任幹事からの推薦が求められ、寺尾隆雄常任委員より、従来通り山口幸男会員を推薦する旨発議があり、満場一致で了承された。再任された山口幸男会長より副会長、監査、常任幹事、常任幹事長、研究委員会委員長候補の案が示され満場一致で了承された。

役員改選についても、第14条（2）項の規定により総会の決定にかえることができる。

3．編集委員会

佐藤浩樹副委員長より、7号の発行、8号の編集状況について説明があった，また、第3回シンポジウムで発表後諸般の事情より、未掲載であったシンポジウム発表要旨1編について、短報として掲載する旨の報告があった。

4．例会委員会

寺尾隆雄委員より、2011年2月20日（日）に開催された第7回例会について報告があった。

5．巡検委員会

中牧　崇副委員長より、第8回地理教育巡検の参加申込状況等について報告があった。また、地理教育巡検のネーミングの問題として、地理教育基礎巡検という名称が提案されていることについての若干の議論があった。

6．学会賞選考委員会

西木敏夫常任幹事長より、第5回大会を目指して、5周年事業の内容と学会賞・功労賞の受賞候補者の選考等について行っていく旨報告があった。

7．高校地理歴史科教育研究委員会

西木敏夫委員長より、4月23日（土）に開催予定の日本学術会議主催のシンポジュウム（テーマ：新しい高校地理・歴史教育の創造－グローバル化時代への

対応を考える－）の内容について説明があり、山口会長がレポーターとして報告する旨報告があった。また、学術会議の動向についても報告があった。

8．日本地理かるた制作委員会

山口幸男会長より、「日本地理かるた」の発行状況と頒布状況についての報告があった。

9．岡山例会特別委員会

西本敏夫常任委員長より、8 月 20・21 日に開催予定の岡山地方例会について報告があった。岡山側は、今井英文評議員が担当し、事務局と連絡を取りながら進行する予定。山口会長からも、それについての補足説明があった。

10．会計委員会

八田二三一委員長より、ゆうちょ銀行の現在高などについて報告があった。

八田二三一会員より、閉会の挨拶後散会となった。

今回は、3 月 11 日に発生した東日本大震災の影響等により出席人数は少なかった。

新入会員（2010年11月28日以降－50音順・敬称略）

正会員

・遠藤　孝彦（宮城教育大学大学院生）

・福永　智史（秀明中学・高等学校）

東日本大震災の被害に遭われた皆様へ

2011 年 3 月 11 日午後 2 時 46 分東北地方三陸沿岸から関東地方茨城県沖にかけて発生した M9.0 の大地震とそれに伴って発生した大津波により多数の尊い命が奪われ、多数の方々が罹災し避難所での生活を余儀なくされました。また、大地震、大津波の影響により福島第一原子力発電所の原子炉が被害を受け、放射能災害の危険性が心配されております。

会員の皆様の中には、ご自身やご家族・ご親戚の方、教え子が被害を受けられた方もおられることと存じます。心よりお見舞い申し上げますとともに、復興に向かって一日も早く元気を取り戻されますことを心よりお祈り申し上げます。

全国地理教育学会誌『地理教育研究』投稿規定

2007年11月25日制定
2009年5月10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。

①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　原稿の分量

論文については刷り上がり8ページ、短報については刷り上がり4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。

8　原稿の送付

投稿に際しては、オリジナル1部とコピー2部を添えて、本学会事務局宛で送付すること。封筒には『地理教育研究』原稿在中と朱書きすること。なお、著者校正用にコピーを必ず保存しておくこと。原稿の掲載が決定した後は、FD等を速やかに送付すること。その場合、原則としてワードまたは一太郎で作成したものとする。

9　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。

10　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。

11　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。

12　執筆分担金

本学会の財政事情を鑑み、当分の間は、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。

13　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。

14　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FD等を併用して印刷するので、プリント原稿とFD等の内容を完全に一致させておくこと。FD等に入れにくい図表・写真等がある場合は、プリント原稿に貼り付け、余白に鉛筆でその旨記しておくこと。本誌はダイレクト印刷なので、著者校正はありません。書式、内容等については、執筆者が印刷前に十分にチェックしておいてください。

『地理教育研究』投稿申込書

年　　月　　日

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

投稿申込書送付先

〒161-8539　東京都新宿区中落合 4-31-1　日白研心中学校・高等学校

西木　敏夫（全国地理教育学会事務局）

TEL:03-5996-3131　　FAX:03-5996-3185　　E-mail:tnishiki@mejiro.ac.jp

封筒には、『地理教育研究』投稿申し込み、と朱書きすること。

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、ご入会くださいますようお願い申し上げます。また、本学会が順調に発展できますよう皆様方からの暖かいご支援をお願い申し上げます。

平成21年7月

全国地理教育学会会長
山口　幸男

全国地理教育学会（全地教）

The Japan Association for Geographical Education　(JAGE)

設立趣旨

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

入会御希望の方は、所定の用紙に必要事項を記入し、**〒161-8539 東京都新宿区中落合 4-31-1 目白研心中学校高等学校内　全国地理教育学会事務局**あてご送付下さい。入会承認後振り込み用紙等が送付されますのでお振り込み下さい。なお、**年会費は4,000円（会員・購読会員）、3,000円（学生〈学部生・院生〉会員）**となっております。

全国地理教育学会入会申込書

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

※印のついている欄は空欄にしておいて下さい。

入会申込書送付先（郵送の場合）：

〒161-8539　東京都新宿区中落合 4-31-1 目白研心中学校・高等学校内

全国地理教育学会事務局

FAX 03-5996-3185　　E-mail:tnishiki@Mejiro.ac.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。

編　集　後　記

『地理教育研究』第８号が完成しました。論文５本、短報７本、書評３本を掲載することができ、大変充実したものとなりました。お忙しい中ご投稿いただいた先生方に深謝申し上げます。

昨年６月の第６回例会では地理教育の中での歴史的内容との関わりについて検討しましたが、今回の投稿された論文、短報にも、歴史的内容にふれているものが見られました。また、第７号に続いて地理教育巡検についてのご提言もあり、地理教育巡検に関する本学会での研究が進みつつあることもうかがえました。

次回も多くの論文、短報等をお寄せ頂けることを願っております。

編集作業の期間に東日本大震災がおこりました。震災の被害を受けた会員の方もいらっしゃると存じます。心よりお見舞い申し上げます。

２０１１年３月

全国地理教育学会編集委員長　　山田喜一

全国地理教育学会　編集委員会（2009～2010 年度）

委員長	山田　喜一	（文京学院大学）
副委員長	佐藤　浩樹	（群馬県安中市立碓東小学校）
委　員	林　　敦子	（東京都立豊多摩高等学校）
	針谷　重輝	（埼玉県春日部市立武里南小学校）
	原　　芳生	（大正大学）
	宮地　忠幸	（国士舘大学）
	柳　　武	（江戸川大学・非）
	澤村　利治	（千葉県四街道市立千代田中学校）
	西木　敏夫・編集事務	（日本研心中学校高等学校）

大好評 白地図ソフト

ハイマップ マイスター

●単品価格 **9,975**円（本体9,500円） ●校内フリーライセンス価格 **99,750**円（本体95,000円）

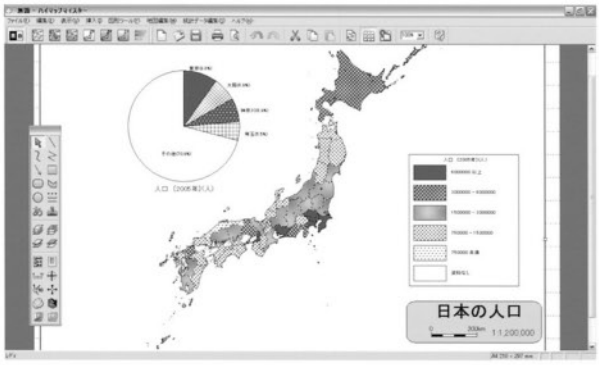
白地図作成ソフトの決定版、新発売!!

❶ 任意の色で地図に着色できる!

・行政単位ごと（市町村別、都道府県別、国別）に、色や線の種類を選択して、クリック一つで簡単に着色できます。

❷ 白黒のプリント作成が簡単!

・カラーと白黒のモード切り替えが簡単にできるので、プリント資料がすぐに作れます。
ワープロソフトへの貼り付けも可能です。



大好評 時差、緯度経度、等高線などがわかる

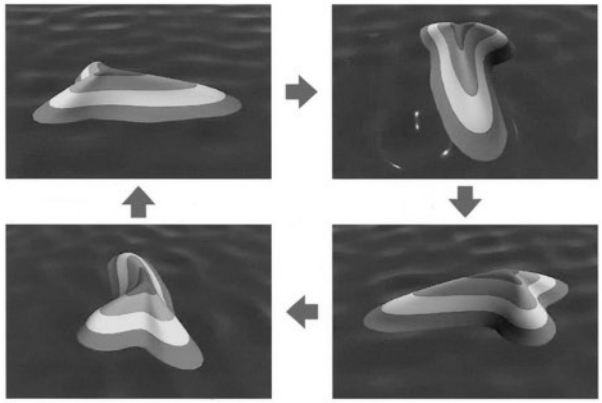
動画 地理ソフト

●単品価格 **15,750**円（本体15,000円） ●校内フリーライセンス価格 **157,500**円（本体150,000円）

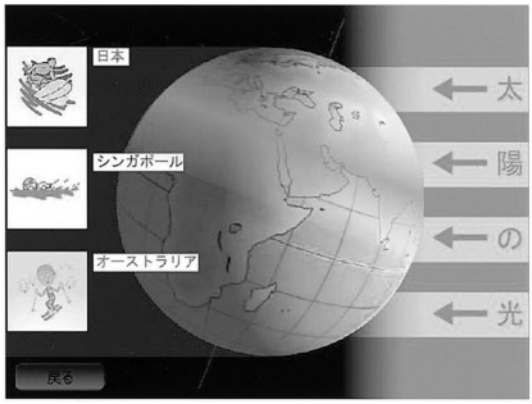
地理の基本概念がよくわかるプレゼン型ソフト

❶ 生徒の視覚的な理解を促す「動画」を多数収録!

・等高線の概念、尾根線と谷線、地形
・地軸の傾きと季節、緯度・経度、時差、日付変更線、地球儀と円筒図法
・略地図の描き方、グラフの描き方、統計地図の描き方



▲ 等高線の概念



▲ 地軸の傾きと季節

株式会社 帝国書院
〒101-0051 東京都千代田区神田神保町3-29
TEL 03-3262-0830（販売部） FAX 03-3234-7965

116日文 中学校『社会科』教科書

日本文教出版(116 日文)は、平成21年度より大阪書籍株式会社発行の『中学社会』を引き継ぎ、社会科教科書を２種類発行いたしました。内容に変更はございませんので、安心してご使用ください。

平成24年度用教科書 検定出願中

中学生の社会科（平成18～23年度用教科書）

地理	世界と日本の国土	地理 712
歴史	日本の歩みと世界	歴史 714
公民	現代の社会	公民 914

中学社会（平成21～23年度用教科書）

地理的分野	地理 709
歴史的分野	歴史 710
公民的分野	公民 910

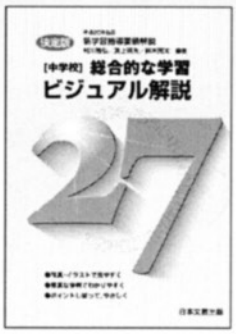
発売中!! 新学習指導要領解説本

中学社会をよりよく理解する。

新学習指導要領

編著 朝倉啓爾（上越教育大学）
伊藤純郎（筑波大学）
橋本康弘（福井大学）

定価 1,890円（本体1,800円＋税5％）
B5判 208頁
ISBN978-4-536-60004-0



総合的な学習ビジュアル解説27 [中学校]

新学習指導要領解説

編著 村川雅弘（鳴門教育大学）
黒上晴夫（関西大学）
鈴木亮太（茨城県大洗町立南中学校）

定価 1,890円（本体1,800円＋税5％）
B5判 152頁
ISBN978-4-536-60014-9

お求めは、書店、ブックサービスでお願い致します。

未来をになう子どもたちへ
日本文教出版
http://www.nichibun-g.co.jp/

日本文教出版株式会社　お問い合わせは大阪本社営業部までお願い致します
東京本社　〒165-0026　東京都中野区新井1-2-16　TEL:03-3389-4611
大阪本社　〒558-0041　大阪市住吉区南住吉4-7-5　TEL:06-6692-1261

ダイナミックなイラストと
豊富な写真・図版を掲載！
ビジュアル教材の決定版！！

四訂版

最新地理図表 GEO（ジオ）

判型　AB判224頁　定価　930円
別冊「地理ワークノート」
「最新地理図表GEO　CD-ROM」付

世界史への興味を引く資料を満載し，
入試対応・充実型をより徹底した
ビジュアル教材の決定版！！

五訂版グローバルワイド

判型　AB判332頁
定価　920円
「世界史図表CD-ROM」付

最新世界史図表

入試にも完全対応！
授業・自宅での学習ともに使える
ビジュアル性に富む充実タイプ！！

最新日本史図表

判型　AB判348頁　定価　890円
別冊「日本史重要史料175」
「日本史CD-ROM」付

四訂版

第一学習社
TEL082-234-6800　FAX082-503-3084　〒733-8521 広島市西区横川新町7-14

●大阪支社／☎06-6380-1391　●札幌営業所／☎011-811-1848　●仙台営業所／☎022-271-5313
●新潟営業所／☎0250-38-5911　●つくば営業所／☎029-853-1080　●東京営業所／☎03-5803-2131
●横浜営業所／☎045-953-6191　●名古屋営業所／☎052-769-1339　●神戸営業所／☎078-937-0255
●広島営業所／☎082-222-8565　●福岡営業所／☎092-771-1651　●沖縄出張所／☎098-896-0085

「地理の力は、地球を理解する力。」

平成23年度地理能力検定実施

平成23年度については、1級～5級までの検定試験を実施します。(年２回7、11月)

地理能力検定は、小学校高学年向けから、地理を専門的に学んでいる方を対象にした１級～５級まで分かれております。受験資格は特に設けていませんので、どなたでもお好きな級から受験できます。受験方法は、「個人受験」「団体受験」の2パターンです。

試験の概要

平成23 年度は、7 月と11 月の年2 回それぞれ実施いたします。

●団体受験は学校、学習塾、企業などの団体で 原則５名以上 集まれば、団体受験として申込みが可能です。
団体受験には「団体控除(１人当たり500円割引)」があります。(１級～４級500 円、５級400 円割引)

●試験の詳細は「地理検H.P.（http://www.chiriken.jp)」をご参照ください。

回	申込方法	実施日	試験の種類	試験地	受付期間
第１回	個人受検	7月10日(日)	1級 2級 3級 4級 5級	札幌・東京・名古屋・大阪・広島・福岡（以上予定）	5/9（月） ～6/13（月）
	団体受験	★7月6日(水)～10日(日)		検定は、それぞれの団体で用意する認定会場等にて行っていただきます。	
第２回	個人受検	11月20日(日)	1級 2級 3級 4級 5級	札幌・東京・名古屋・大阪・広島・福岡（以上予定）	9/5（月） ～10/17（月）
	団体受験	★11月16日(水)～20日(日)		検定は、それぞれの団体で用意する認定会場等にて行っていただきます。	

※上記★の団体受験実施日以外にご希望の日程がある場合、人数が5 名に達していないが受験希望される場合については事務局（TEL :03-5295-2033)までご相談ください。

試験の内容

級	検定のレベル	受験料(税込)	解答形式	出題数	制限時間
１級	地理に興味関心があり専門的に学ぶ人を対象にした問題。	3,800 円	マークシート 記述式	50 問	50 分
２級	学校地理だけでなく旅行地理分野などから幅広く出題される問題。	2,800 円		50 問	50 分
３級	高等学校地理履修程度の地理の基礎知識を問う問題。 社会人や大学生が自分の地理知識を把握するのに適する問題。	2,000 円	マークシート	50 問	50 分
４級	中学校地理履修程度の地理の基礎知識を問う問題。	2,000 円		50 問	50 分
５級	小学校高学年地理履修程度の地理の基礎知識を問う問題	1,800 円		40 問	40 分

●受験料・・・・・・・・・・受験料は「郵便局」でお支払いください。
●問題集の発行・・・・・・２級～５級まで級毎に発行しております。(「地理検H.P.〈問題集のご案内〉」をご参照ください。)
(１級は23 年4 月出版予定です。)

＜地理検のメリット＞

以下の大学では、入試の際に「地理検」資格取得者を評価の対象や参考にしています。評価の仕方は、各大学により異なりますので、詳細は各大学へお問合わせ下さい。他の大学もございますので、地理検H.P.〈地理検メリット〉をご参照ください。

(例) 大学入試での活用例 (2010年度入試)

大学名	対象学部(学科)	入試種別	対象級	活用内容の詳細
東北学院大学	文学部、経済学部、経営学部、法学部、教養学部、工学部	AO入試	指定無	自己アピールとして参考にする
桜美林大学	リベラルアーツ、ビジネスマネジメント、健康福祉、総合文化	推薦入学 AO入試	指定無	【合格判定の参考】 実績や資格を有していれば審査の参考にする
早稲田大学	社会科学部	自己推薦入学試験	指定無	【評価の対象とする】 書類審査における活動記録の一つとして評価の対象とする
	政治経済学部	総合選抜入学試験		
駒澤大学	文学部(国文学科、英米文学科、歴史学科)	推薦入学 AO入試(B方式)	指定無	【出願条件】 各種検定試験で優秀な成績を修めた者の内に含める
國學院大學	全学部	AO入試	指定無	【合否判定考慮】 合否判定時、実績や資格を有していれば考慮する
日本大学	工学部	推薦入学 AO入試	3級以上	【合否判定考慮】 合否判定時、実績や資格を有していれば考慮する
同志社大学	商学部、文化情報学部、スポーツ健康科学部	AO入試	指定無	自己アピールとして参考にする

●●●●●以上についての詳細は、地理検H.P.(http://www.chiriken.jp)をご参照ください。●●●●●

もっと、地理を。
地理能力検定

〒101-8641 東京都千代田区神田松永町19-2
財団法人 日本余暇文化振興会内　地理能力検定係
TEL : 03-5295-2033　FAX : 03-5295-2046
http://www.chiriken.jp　E-mail:info@chiriken.jp

地理教育研究　　第８号

2011（平成 23）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：

〒161-8539　東京都新宿区中落合 4－31－1　目白研心中学校・高等学校　西木　敏夫　気付

TEL：03－5996－3131　　FAX：03－5996－3185　　E-mail：tnishiki@mejiro.ac.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：eigyo@jp-t.co.jp

ISSN 1882-6202

Journal of Geographical Education

No.8 March, 2011

【Articles】

A Study on the Historical Factors in Geographical Teaching……Yukio Yamaguchi…… *1*
A Study on the Curriculum and Lessons of the World Regional Geography Teaching in Elementary Social Studies……Hiroki Sato…… *9*
A Practical Study on the "One- Point Geographical Excursions" in Near District in Junior High School
—A Case of the Yamato City Shibuya Junior High School, Kanagawa Prefeture —
……Hiroaki Nakazato…… *18*
Michihide Matsuoka
Development of Geography Curriculum Where Person Appears Using Narrative Based Learning……Hiroyasu Ito…… *25*
The Improvement of Village Studies in Senior High School Geographical Teaching
—A Case of "Tondenhei Villages" in Hokkaido—……Hiroaki Tokuyasu…… *34*

【Research Notes】

The Geographical Lessons Using Hokkaido Heritages and Evaluation in Junior High Scool……Tatsuo Kikuchi…… *43*
Midori Konno
The Geographical Lessons Using "Japan Geography Karuta" in Senior High School……Hidefumi Imai…… *48*
A Practical Study on the Lessons Related Physical Geography and History
—As a Theme of "Monsoon"—……Shin Fujita…… *54*
A Study of the "One Point Geographical Excursions" in Junior High School
—Case Studies in Imagawa Ogikubo Areas , Suginami Word, Tokyo—
……Minoru Yamamoto…… *59*
A Case Study of a Junior High School Geography Textbook in People's Republic of China……Toshio Nishiki…… *65*
A Study on the World Historical Contens and Geography Teaching in Junior High Social Studies……Takahiko Endo…… *71*
A Case Study of the World Regional Geography Lessons in Elementary Social Studies……Masayoshi Sakurai…… *76*

Book Reviews…… *80*

Report of a Regular Meeting No.Ⅶ…… *83*

Notes and News…… *88*

The Editor's Comments…… *97*

The Japan Association for Geographical Education