

地理教育研究

Journal of Geographical Education

No.33

【論 文】

昭和20年代の中学校社会科等における地理的内容について

- －戦前・戦後の「日本の地域区分」に焦点をあてて－ 山口 幸男 1
- 学部・大学院での地理学教育が安藤正紀実践に及ぼしたこと
- －教科内容の薄弱性の克服とカリキュラムメーカとしての教師形成に関する基礎的研究－
..... 伊藤 裕康 9
- 生活科「まちたんけん」から見た社会科への接続に関する課題 岡田 良平 18
- 「問いの構造図」を用いた地歴連携型「歴史総合」授業実践
- －20世紀前半の満洲と現代ブラジルの大豆生産を題材として－ 小川 涼作 28
- 歴史地理学の手法を活用した地歴連携授業
- －戦国期・湖東平野の城郭分布に着目した日本史探究の授業案－ 山本 實 38

【短 報】

主体的・対話的な学びの実現に向けて

- 一人一台のタブレット端末を活用した小学校社会科授業
- －ロイロノートを活用した第5学年の「米づくりのさかんな地域」の授業実践から－
..... 河野 富男 48
- 教職人文地理学における事象の関係性を考える授業実践と成果
- －人文・自然地理的事象間との関係性を中心として－ 菊地 達夫 54

【書 評】

- 今井英文著『ウォークラリー巡検 生徒主体の巡検学習』 辰己 勝 59
- 梅津正美・永田成文編著『板書&展開例でよくわかる
主体的・対話的で深い学びをつくる365日の全授業 中学校社会地理的分野』
..... 池下 誠 60
- 山口幸男・佐藤浩樹・植原督詞・群馬社会科教育学会編『社会科教育と群馬』
..... 岡田 良平 61

学会記事

- 常任幹事会、新入会員、2023－2024年度役員一覧 62
- 『地理教育研究』投稿規定・執筆要領、入会申し込み 66

編集後記

2023年10月



全国地理教育学会

昭和20年代の中学校社会科等における地理的内容について

－戦前・戦後の「日本の地域区分」に焦点をあてて－

山口 幸男

キーワード：中学校初期社会科、地理的内容、地誌学習、日本の地域区分

1 はじめに

わが国最初の社会科学習指導要領は昭和 22 年 5 月に発行され（22 年学習指導要領）、昭和 26 年にその第 1 次改訂がなされた（26 年学習指導要領）。この 2 つの学習指導要領の下での社会科は「初期社会科」といわれ、総合社会科、経験主義的社会科、問題解決学習的社会科という性格を有していた。そのため、地理、歴史等の系統的（体系的）な知識は原則的にはほとんど取入れられていない。しかし、中学校に関しては、地理の系統的な知識がある程度は考慮されていたといわれている（中川1968、中川1975）。本稿ではこの点に着目し、昭和 20 年代において地理的内容がどのように取り上げられていたのかを考察する。その際、地理的内容の中でも地誌的内容を取り上げ、特に日本の地誌的な学習に関わる「日本の地域区分」の扱い方に焦点を合わせる。「日本の地域区分」は、日本地誌学習を構想・実践する上での最も根底的な条件であり、これまで、重要な研究課題として数多く論じられてきたからである。「日本の地域区分」という共通の視点から考察することにより、戦前、戦後を通じるわが国の地理教育の特性と、その中での昭和 20 年代の地理教育の位置付けを明らかにすることができるのではないかと考えた。このような観点からの考察は、従来、皆無である。

戦後、GHQ の指令により停止となっていた戦前の国民科の科目「地理」は昭和 21 年 7 月に再開され、「暫定地理」として、社会科誕生までの期間、存在した。したがって、戦後の昭和 20 年代の地理には、「地理の空白時期」「暫定地理（再開地理）の時期」「社会科（初期社会科）の時期」の 3 つの時期があったことになる。日本に関する地誌的な学習は戦前の国民科地理では主として小学校において、戦後の社会科では中学校において扱われた。そこで、暫定地理では小学校、社会科では中学校を対象とする。

2 暫定地理、及び22年学習指導要領社会科における地理的内容と日本の地域区分

(1) 暫定地理と日本の地域区分

小学校の暫定地理においては、国民科時代の地理教科書『初等科地理』を修正したものが用いられた。『初等科地理上』は日本に関する地誌的学習であり、『初等科地理下』は外国（大東亜）に関する地誌的学習である。

暫定地理の『初等科地理上』の目次（地域区分）は下記である。国民科地理での『初等科地理上』の目次も示しておく。

○ 国民科地理『初等科地理上』 昭和 18 年

- 一 日本の地図
- 二 本州・四国・九州
- 三 帝都のある関東平野
- 四 東京から神戸まで
- 五 神戸から下関まで
- 六 九州とその島々
- 七 北陸と山陰
- 八 中央の高地
- 九 東京から青森まで
- 十 北海道と樺太
- 十一 朝鮮と関東州
- 十二 台湾と南洋諸島

○ 暫定地理『初等科地理上』 昭和 20 年

- 一 日本
- 二 本州・四国・九州
- 三 帝都のある関東平野
- 四 東京から神戸まで
- 五 神戸から下関まで
- 六 九州とその島々
- 七 北陸と山陰
- 八 中央の高地

九 東京から青森まで

十 北海道

暫定地理の目次は、国民科地理の内容を、戦後の日本の領域に合わせるとともに、内容的には、軍国主義的・極端な国家主義的な内容・表現を削除したものであった。地域区分は、「帝都のある関東平野」からはじまり、「東京から神戸まで」、「神戸から下関まで」等々と進んで行くもので、国民科地理のものとはほとんど変わらなかった（片上1993）。国民科地理の『初等科地理上』の地域区分は、その著者である松尾（1943）が、「大體、東京を中心とした幹線鐵道に沿うて、その沿線地帯の觀察を進めていくといった記述の方式がとられています。」と述べているように、「幹線鐵道沿線区分」といえるものである。

(2) 22 年中学校社会科学学習指導要領における地理的内容と日本の地域区分

昭和 22 年 5 月に学習指導要領社会科編が出る。社会科編Ⅰ（昭和 22 年 5 月）は小学校を対象とし、社会科編Ⅱ（昭和 22 年 6 月）は、中学校 1 年～3 年、高校 1 年の計 4 か年を対象としている。小学校 1 年～高校 1 年までの社会科は必修科目で、「一般社会科」と称された。社会科編Ⅱでは、「一般社会科」の意義を次のように述べている。

社会科の総合的学習は小学校からずっと行われて来たが中学校の全学年及び高等学校の一学年でも、なお継続してこの総合的な学習がなされるようになっている。これまでは、社会科の内容となっている歴史・地理・公民などは、いずれも別々の教科として扱われて来たのであるが、一般社会科としては、本書に示してあるように中学校あるいは高等学校の生徒の経験を中心として、これらの学習内容を数箇の大きな問題に総合してあるのであって、教科そのものの内容によって系統だててすることは辞めることにした。このような総合にあたっては、次のような原則がその基準となっている。

- (一) 学校内外の生徒の日常生活はつねに問題を解決していく活動にほかならない。
- (二) 学校は生徒にとって重要な問題を解決するために必要な経験を与えて、生徒の発達を助けてやらなければならない。

ここには、22 年社会科が総合社会科、経験主義的社会科、問題解決学習的社会科であることが示されている。地理、歴史等の系統的な知識は、原則的には取入れられていない。このような原則に基づいて、中学～高校の「一般社会科」の各学年の課程は六つの問題単元で作られている。六つの単元はそれぞれ一定の経験領域を中心として組織されている。その経験領域は、第七学年は「日本におけるわれわれの生活」、第八学年は「社会生活に対する産業の影響」、第九学年は「共同生活の社会的条件」、「第十学年」（高校 1 年）は「民主主義における人間関係」である。各学年の具体的な単元名は下記である。

○第七学年

- (Ⅰ) 日本列島はわれわれにどんな生活の舞台を与えているか。
- (Ⅱ) われわれの家庭生活はどのように営まれているであろうか。
- (Ⅲ) 学校は社会生活に対してどんな意味をもっているであろうか。
- (Ⅳ) わが国のいなかの生産生活は、どのように営まれているであろうか。
- (Ⅴ) わが国の都市はどのように発達してきたか。又、現在の都市生活にはどんな問題があるか。
- (Ⅵ) われわれは余暇をうまく利用するには、どうしたらよいであろうか。

○第八学年

- (Ⅰ) 世界の農牧生産はどのように行われているか。
- (Ⅱ) 天然資源を最も有効に利用するにはどうすればよいか。
- (Ⅲ) 近代工業はどのように発達し、社会の状態や活動にどんな影響を与えてきたか。
- (Ⅳ) 交通機関の発達はわれわれをどのように結び付けて来たか。
- (Ⅴ) 自然の災害をできるだけ軽減するにはどうすればよいか。
- (Ⅵ) 社会や政府は生命財産の保護についてどういうことをしているか。

○第九学年・・・略

○第十学年・・・略

既に述べたように、22 年学習指導要領は「総合社会科」なので、地理等の系統的知識は基本的には取入れられていない。逆に言えば、総合的な内容なので、地理的な内容が多少なりとも入っているともいえる。地理的な内容が特に濃厚な単元は第七学年の（Ⅰ）と第八学年の（Ⅰ）である。このうち、第七学年の単元（Ⅰ）「日本列島はわれわれにどんな生活の舞台を与えているか。」の目標、教材の排列は下記のようになっている。

第七学年の単元（Ⅰ）

「日本列島はわれわれにどんな生活の舞台を与えているか。」

目標

- （一）日本の自然環境の特色を理解させること。
- （二）日本列島の地理的位置及び自然環境の長所・短所を認識させること。
- （三）われわれの生活舞台の歴史的拡大に関する理解を得させること。
- （四）各地域の特色ある産業及び生活を理解させること。
- （五）日本の産業や日常生活に見られる新旧様式の錯雑性を認識させること。
- （六）地図の取り扱いになれさせ、位置・方位・距離・地形・気候・土地利用の状態などが、読めるようにすること。
- （七）日本の自然及び文化の状態を、あるがままに見る態度を養わせること。

教材の排列

- （一）郷土の自然環境及び産業の発達状態は、どんなであるか。
- （二）日本列島の地理的位置は、文化の発展にどんな影響を与えてきたか。
- （三）日本列島はわれわれの生活舞台として、どんな地勢環境を持っているか。
- （四）日本の気候にはどんな特色があり、われわれの生活とどんな関係を持っているか。
- （五）わが国土はどのように開発されてきたか。
- （六）東北日本諸地方の自然環境・資源・産業には、どんな特色があるか。
 - （1）北海道地方
 - （2）奥羽地方
- （七）中央日本諸地方の自然環境・資源・産業には、ど

んな特色があるか。

（1）関東地方

（2）中部地方

（八）西南日本諸地方の自然環境・資源・産業には、どんな特色があるか。

（1）近畿地方

（2）中国・四国地方

（3）九州地方

教材の排列の（六）～（八）をみると、この単元は「日本の諸地域学習」（日本に関する地誌的な学習）といってもおかしくないものといえよう。地域区分をみると、「東北日本」「中央日本」「西南日本」という三大区分があり、それぞれに2-3 個の地方区分が属し、地方区分だけをみると、いわゆる7 地方区分となっている。戦前の小学地理教科書と異なるのは、三大区分という大きな枠組みがあることであるが、三大区分は、いわば冠的なもので、実際には三大区分に基づいて記述されているわけではないことは、「学習活動の例」の項目をみれば明白である。したがって実質は7 地方区分といつてよいであろう。また、戦前は8 地方区分であったが、この社会科学学習指導要領では7 地方区分になっている。8 → 7 になったのは、戦前では、それぞれ独立して存在していた中国地方と四国地方が、「中国・四国地方」として1 つになったためである。ここにみられた7 地方区分は、その後の日本の地誌学習の基本となつていった。なお、第八学年の単元「（Ⅰ）世界の農牧生産はどのように行われているか。」は、世界の諸地域学習といつてもよいようなものである。

（3）文部省著作教科書『わが国土』における日本の地域区分

学習指導要領はできたものの、民間の検定社会科教科書の作成は間に合わず、文部省が社会科教科書を作ることになった。文部省著作社会科教科書は小学校用が8 冊、中学校用が19 冊、作られた（片上1989）。そのうち、学習指導要領の第七学年の単元（Ⅰ）に相当する『わが国土』（昭和22 年）の目次は下記のようになっている（注1）。

『わが国土』の目次

はしがき

前編

- I わが国土の位置
- II 日本の地勢
- III 日本の気候
- IV わが国土の開発
後編
- I 大陸に近い九州
- II 瀬戸内海をめぐる地方
- III 文化の古い近畿
- IV 本州中央の高地と海岸地帯
- V 広い平野を持つ関東地方
- VI 冷涼な東北日本

前編は自然環境を主とする日本の総論的内容で、後編は日本の地誌的な内容である。後編の地域区分をみると、三大区分が用いられていないこと、単元の順序が南→北であること、各地方の名称には、各地方の特色を表す修飾語がついていること、これらの点が学習指導要領とは異なる点である。地方区分に関しては、奥羽地方と北海道地方が「VI 冷涼な東北日本」として1つになっているが、実際内容としては奥羽地方と北海道地方とがほぼ独立的に扱われている。これらから、『わが国土』では7地方区分が採用されているといえる。

以上のように、22年学習指導要領は総合社会科ではあるが、中学校の場合は、日本地誌的な学習内容、日本の地域区分等の地理的内容が考慮されていたといえる。

3 26年学習指導要領社会科における地理的内容と日本の地域区分

(1) 26年学習指導要領社会科における地理的内容と日本の地域区分

昭和26年に学習指導要領が改訂され(第1次改訂)、昭和27年10月に社会科編Ⅱが出る。社会科編Ⅱでは各学年の主題が示されている。第1学年「われわれの生活圏」、第2学年「近代産業時代の生活」、第3学年「民主的生活の発展」である。そして、注目すべきは、学習指導要領が「第1学年は地理的分野、第2学年は地理及び歴史的分野、第3学年は歴史および政治・経済・社会的分野の問題を中心にして単元が構成されている。」と述べているように、地理、歴史、政治経済社会等の系統的知識が考慮されていたことである。中

学校社会科の単元は下記のようになっている。

○第1学年 主題 われわれの生活圏

- 第1単元 学校や家庭の生活を明るくするには、どうすればよいか。
- 第2単元 わが国土はわれわれに、どんな生活の舞台を与えているか。
- 第3単元 世界の人々の衣食住の生活は、それぞれの土地の自然とどのように結びついているか。
- 第4単元 世界の諸地域はどのように結びついてきたか。

○第2学年 主題 近代産業生活の時代

- 第1単元 都市や村の生活はどのように変わってきたか。
- 第2単元 近代工業はどのように発達し、われわれの日常生活にどんな変化を与えたか。
- 第3単元 天然資源をいっそう有効に利用するためには、どんなことに心がけたらよいか。
- 第4単元 職業はわれわれの生活に、どんな意味をもっているか。

○第3学年 主題 民主的生活の発展

単元名 略

このうち、第1学年の第2単元「わが国土はわれわれに、どんな生活の舞台を与えているか。」については、その「要旨」で、「本単元は、小学校で学習してきたことを基礎として、これに新しいことを加えながら地誌的に整理し、わが国土の状況を大きくつかんで、将来の細かな学習の基盤とすることを目ざしているものである。しかしどこまでも具体的事実を中心とし、概念的なものにならないようにすることも大切なことである。」と述べられている。このことから、この単元が、ほぼ「日本に関する地誌的な学習」といってもよいものであることがわかる。本単元の「内容」は下記のようなものである。

内容

- 1 われわれの住んでいる都市あるいは村は、日本の中で、どんなところに位置しているか、その生活は、自然とどのような深い関係をもって営まれているか。
- 2 わが国は、おもな外国と比べて、どんな自然の特色を持っているか。
- 3 わが国土の自然は、われわれにどんな災害を与えや

すいか、これに対してわれわれはどんなことに心がけたらよいか。

4 西南日本（西日本）の自然と生活の間には、どんな関係があるか。

- (1) 九州地方
- (2) 中国・四国地方

5 中央日本の自然と生活の間には、どんな関係があるか。

- (1) 近畿地方
- (2) 中部地方

6 東北日本（東日本）の自然と生活の間には、どんな関係があるか。

- (1) 関東地方
- (2) 東北地方
- (3) 北海道

内容 1～3 は、自然環境を主とする日本の総論的な内容で、内容 4～6 が日本の地誌的な学習内容である。地域区分については、22 年学習指導要領と比べると、三大区分は同じであるが、中央日本と東北日本のそれぞれに属する地方が異なり、22 年では関東地方は中央日本に属していたが、26 年では東北地方に属している。奥羽地方の名称が 26 年では東北地方に変更されている。単元の順序が南→北へという順序に変わっているが、これは文部省著作教科書『わが国土』と同じである。このように 22 年のものと比べて、いくつかの変更点はあるものの、三大区分が冠的な意味合いであることは同じであり、基本的には 7 地方区分が踏襲されたといえよう。

(2) 教科書における日本の地域区分

この時期、中学校の地理的な内容の検定教科書が多く出版された。調査できた 22 社について日本の地域区分をみると、「7 地方区分」のものが 9 社、「3 大地方 7 地方区分」のものが 8 社、「その他」のものが 5 社であった。「3 大地方 7 地方区分」のものは実質は 7 地方区分なので、7 地方区分が圧倒的に多いが、「その他」が 5 社も存在したことは注目されることである（山口 2002）。それら 5 社（1-5）の地域区分は下記のようになっている。

1 東京書籍（昭和 27 年検定）

- 日本の工業地帯とその周辺
 - ・東京を中心とした関東地方
 - ・気候に恵まれた東海地方

- ・古い文化を持つ京阪神地方とその周辺
- ・瀬戸内地方
- ・北九州の工業地帯と中九州

○日本の農村地帯

- ・冷涼な東北日本
- ・日本の屋根－中央高地
- ・裏日本の農村地帯
- ・暖かい南海の諸地方

2 愛育社（昭和 29 年検定）

○食料や原料を産する東北と裏日本

- ・原料資源の多い新開地北海道
- ・米と林産物・地下資源の多い東北
- ・米と電力に恵まれた北陸
- ・古くから開かれた山陰

○中央高地の村々

- ・観光地と水力資源に恵まれた山岳地帯
- ・養蚕と果樹栽培の盛んな盆地

○わが国の中心部－東京から北九州に至る工業地帯

- ・わが国の中心東京をめぐる関東地方
- ・さまざまな農工業の盛んな東海地方
- ・古い文化を持ち新しい工業の盛える京阪神地方
- ・水陸交通に恵まれた瀬戸内地方
- ・北九州の鉱・工業地帯

○黒潮に面して暖かい南海地方

- ・林業・果樹栽培・水産業に努める紀伊半島
- ・漁業と早期栽培の盛んな南九州と南四国

3 教育図書（昭和 29 年検定）

○北海道－日本の関心のまと

○東北の自然産業地域－有望な日本の穀倉

○日本海側の穀倉・出稼ぎ地域

○南海の自然産業地域

○養蚕・電源地域

○京浜・中京工業地帯

○阪神・関門工業地帯

4 大日本雄弁会講談社（昭和 29 年検定）

○日本の中央

- ・京浜工業地帯をめぐって
- ・阪神工業地帯をめぐって
- ・京浜と阪神との中間に

○日本の西南

- ・瀬戸内の生活
- ・北九州工業地帯をめぐって

- ・西日本の農村

○日本の東北

- ・中央高地と北陸の海岸
- ・奥羽地方
- ・北海道

5 実教出版（昭和 29 年検定）

○わたしたちの国土

○日本の農業

○日本の山林業

○日本の水産業

○日本の工業

○日本の交通・商業・貿易

○国土の開発

このうち、1 から 4 は、「太平洋ベルト・東海道メ
ガロポリス」を軸とする点に特徴があり、その周囲に、
南海地方、日本海側地方、中央高地等々の地方を配し
ている。戦時下の『初等科地理上』と、ある程度の類
似性があるように思われる。このような地域区分を採
用した理由として、2「愛育社」の教科書の説明を下
記に示しておく。

●「愛育社」本

「以上述べた自然や、現在の人々の生活の地域によるちが
いからみると、国の中心になっている関東地方から北九州
地方に至る工業地帯、南九州から紀伊半島に至る暖かい南
海地方、養蚕や水力資源・観光地に恵まれた中央高地、米
や原料資源を多く産する東北日本及び裏日本の 4 大地域に
分けてみるのが適当であろう。」

一方、5 の「実教出版」本では、いわゆる産業別地
誌が採用されている。これに関する教科書の説明は下
記である。

●「実教出版」本

「これまでの日本の地理というといいてい、東北地方と
か関東地方とか近畿地方とかいうように、日本をいくつか
の地域に分けて調べるのがふつうであった。それもたしか
に地理の学習のやり方である。しかし、わたしたちは、こ
こではそういうやり方ではなく、日本の産業を農業・工業
・漁業などの主要な部門に分けて、各産業部門ごとに各地
を調べていくことにしよう。こういうやり方で学んでいく
と、関東地方とか近畿地方とか、同じ地方のことがなんど
も出てきて、ちょっと考えると、やっかいなように思われ
るが、日本の各地の地理的な相違と相互関係が良く理解さ

れ、わたしたちの国土をわたしたちの生活と産業の舞台と
してしっかりつかむことができるだろう。」

このような多様な地域区分の教科書が出現したの
は、なぜであろうか。26 年学習指導要領社会科は「一
般社会科」「総合社会科」ではあったが、既に述べた
ように「地理的」な内容が濃くなっていった。その新
しい動向を踏まえ、従来の 7 (8) 地方区分にはとら
われない新しい地域区分が試みられたのではなかろう
か。さらに重要なことは、学習指導要領が「試案」で
あったことである。そのため、新しい地域区分への挑
戦がしやすかったものと思われる。同じ時期、高校の
「人文地理」でも、多様な内容の教科書が出現してい
た。共通する現象として注目したい（山口2002）。

4 昭和30年以降における日本の地域区分

中学校社会科は昭和 30 年代に系統主義的社会科、
分科社会科へと変化する。地理的な内容は「地理的分
野」となり、日本に関する地誌的学習（日本の諸地域
学習）は一層発展する基盤が与えられた。また、昭和 30
年以降の学習指導要領では具体的な地域区分の記載は
なくなった。地域区分は様々にできるものであり、唯
一絶対のものが無いことから、特定の地域区分を学習
指導要領で示すことは適切ではないと判断されたから
であろう。31 年（30 年度版）の中学校学習指導要領
の「1 日本の諸地域」においては、「日本の諸地域に
ついては、地域区分をする観点が違うことによって、
いろいろのものが考えられ、」と記され、33 年の学習
指導要領においては、「3 指導上の留意事項」におい
て、「(2) 地域区分およびその取扱いの順序は、指導
上の観点や学校所在の地方の事情に従って、適切に選
ぶことが望ましい」と記された。ここにおいて、地域
区分は、教師（出版社）が自由に行うことができるこ
とになったのである。ところが、ほとんどすべての教
科書は 7 地方区分を採用するという状況であり、前
に見られた多様な地域区分は姿を消してしまった(注2)。
不思議なことである。この状況は平成 10 年の学習指
導要領の前まで続く (注3)。

このとき以来、学習指導要領の記載は、どのような
地域区分にも対応できるようにするため、いわゆる「窓
方式」という、わが国独特の記載方式になる。

5 おわりにー「日本の地域区分」の変動期と安定期
ー（表1参照）

本稿は、中学校の初期社会科においては、地理等の系統的知識がある程度考慮されていたという点に着目し、昭和 20 年代における地理的・地誌的内容の特徴を「日本の地域区分」に焦点をあてて明らかにするとともに、それ以前及びそれ以後という長いスパンの中での位置付けについても考察したものである。

第二次大戦の終戦を挟んだ昭和 16 年から昭和 30 年までの 14 年間は、日本の地域区分における「変動期」として位置付けることができる。そのうち、昭和 16 年～ 21 年の時期は「変動期Ⅰ」で、日本の地域区分は「幹線鉄道沿線区分」であった。社会科発足後の昭和 22 年～ 30 年の時期は「変動期Ⅱ」で、日本の地域区分は 7 地方区分が多かったものの、それ以外のさまざまな地域区分が登場する注目すべき時期であった。

一方、明治後期から昭和 16 年までの戦前の長い間、小学校の日本地誌的な学習における日本の地域区分は 8 地方区分が安定的に用いられてきた（注4）。戦後の昭和 30 年以降の中学校社会科地理学習（地理的分野）においては、長い間、7 地方区分が安定的に用いられてきた（注5）。変動期Ⅰ・Ⅱは、わずか 14 年間に過ぎず、その時期はわが国国家社会の大激動期にあたっており、「変動期」はいわば、特殊なものであったと位置付けることも可能であろう。

このように、戦前・戦後を通じて長く安定的であった日本の地域区分は 7（8）地方区分であったが、7（8）地方区分は、戦前においても戦後においても、日本地誌的な学習における最も大きな問題点の 1 つとして絶えず批判されてきた。にもかかわらず「変動期」を例外として、いわば不動の地域区分として君臨し続けてきたのである。この現象は、一体何を意味するのであるだろうか。日本国民にとって、7（8）地方区分は、日本国土の地域的多様性を捉える上で、最も安定感を持つて捉えることができる地理的な思考方法だということなのであるだろうか。また、日本の各地の地域的多様性についての日本国民の捉え方は、戦前・戦後を通じて基本的には変わっていないということなのであるだろうか。また、日本の地域区分から見る限り、日本の地理教育（地誌学習）は、戦前と戦後が連続していたということなのであるだろうか。今後、これらの点について解明していきたい。

表1「地理的内容」「日本の地域区分」に基づく
時期区分

時代	時期	教科・科目	学習指導要領・教科書等	日本の地域区分	
戦前	明治後期～	小学校地理		8 地方区分	安定期
戦時下	昭和 16 年	国民科地理	『初等科地理（上）』	幹線鉄道沿線区分	変動期Ⅰ
戦後直後	昭和 20 年	地理科停止			
	昭和 21 年	地理科再開・暫定地理（小学校）	暫定地理『初等科地理（上）』	幹線鉄道沿線区分	
戦後	昭和 22 年	社会科（中学校）	学習指導要領 社会科編Ⅱ	7 地方区分	変動期Ⅱ
			文部省著作教科書『わが国土』	7 地方区分	
	昭和 26 年		第 1 次改訂学習指導要領 社会科編Ⅱ	7 地方区分	
			『社会科教科書』（22 社）	多様な地域区分	
	昭和 30 年	社会科（中学校）	第 2 次改訂学習指導要領 社会科編		安定期
			『社会科教科書』	7 地方区分	
	昭和 33 年		第 3 次改訂学習指導要領 社会科編		
			『社会科教科書』	7 地方区分	

ところで、明治後期に 8 地方区分が採用される前は、畿道区分であった。しかも、畿道区分は古代の律令制の時代にまで遡る（注6）。これに比べれば、7（8）地方区分の歴史は短いということもできる。今後の考察においては、このような超長期的な視点も視野に入れていきたい。

注

- (1) この文部省著作教科書『わが国土』の執筆者は保柳睦美である（上田編 1975）。
- (2) ただし、中川（1978）によると、昭和 40 年代に 7 地方区分ではない教科書（「学校図書」）が出現したが（青柳他 2009）、すぐに消えてしまったということである。また、「三省堂」も新しい教科書を編纂したが、検定不合格となったということである（山口 2002）。
- (3) 平成 10 年の中学校社会科学学習指導要領は、「学び方を学ぶ」地理学習となり、地誌的学习（日本の諸地域、世界の諸地域学習）は無くなった。しかし、次の平成 20 年学習指導要領で地誌学習は復活する。
- (4) 中川（1975）は次のように述べている。「明治 36 年（1903 年）に編纂され、翌年 4 月から小学校高等科の地理学習で使用された国定教科書としての「小学地理」1-4 は、日本地誌を記述するに当たって、府県の存在を根底におきつつ、全国を九地方（台湾を含む）に区分した。これを現在の日本国の領域に適合すると八地方（関東地方、奥羽地方、本州中部地方、近畿地方、中国地方、四国地方、九州地方、北海道地方）となり、その設定後、今日に至るまで、70 年あまりにわたって、日本の地域区分の定式となってきた。」
- (5) 注（3）を参照のこと。
- (6) 藤岡（1967）は、畿道区分は日本弧の縦割り区分、7（8）地方区分は日本弧の横割り区分であると述べている。筆者（山口）は、畿道区分は京都を中心とする中央集権的区分であり、戦時下の幹線鉄道沿線区分は東京を中心とする中央集権的区分であるという点で、類似性を持つのではないかと考えている。

参考文献

- 青柳慎一・平澤香・藤崎顕孝「地方」、中村・高橋他編『地理教育講座第Ⅲ巻地理教育と地図・地誌』、古今書院、pp.619-628、2009.1.
- 上田薫編集代表『社会科教育史資料 2』、東京法令、p.206、1975.2.
- 片上宗二『日本社会科成立史研究』、風間書房、全 1060 頁、1993.4.
- 片上宗二「社会科の出発と最初の社会科教科書」、社会認識教育学会編『社会科教育の理論』、ぎょうせい、pp.140-153、1989.2.
- 中川浩一「日本における地理教育の歴史と課題」、木内信蔵・班目文雄編『社会科地理教育講座Ⅰ巻地理教育の理論と技術』、明治図書、pp.35-67、1968.10.
- 中川浩一「日本の地理教育の歩みと動向」、矢嶋・位野木・山鹿編『現代地理教育講座第Ⅱ巻地理教育の動向と課題』、古今書院、pp.105-174、1975.12.
- 中川浩一「尾留川正平先生と地理教育」、新地理 26-1、pp.55-62、1978.6.
- 藤岡謙二郎「歴史地理学とその現代的意義—歴史的地域は現代に生きている—」、藤岡編『朝倉地理学講座 7 歴史地理学』、朝倉書店、pp.1-10、1967.3.
- 松尾俊郎「「初等科地理上」の編纂趣旨（放送要旨）」、地理学 11-6、pp.33-40、1943.6.
- 山口幸男「日本の地域区分論」、山口『社会科地理教育論』、古今書院、pp.112-123、2002.10.
- 山口幸男「昭和 26 年度版高校社会科「人文地理」教科書にみる地理教育思想」、山口『地理教育の本質—日本の主体的社会科地理教育論を目指して—』、古今書院、全 390 頁、2022.9.

（やまぐち ゆきお：群馬大学名誉教授）

投稿 2023 年 8 月 11 日

受理 2023 年 9 月 3 日

学部・大学院での地理学教育が安藤正紀実践に及ぼしたこと

―教科内容の薄弱性の克服とカリキュラムメーカーとしての教師形成に関する基礎的研究―

伊藤 裕康

キーワード：学部・大学院での地理学教育，地域と子供に学ぶ，総合学習，研究的な実践

1 問題の所在

最近，教師を反省的实践者とみなして，教師のリフレクションに注目が集まっている。リフレクションを基礎にした教員養成や研修の傾向が強まり，教師教育での教科内容の重要性が看過されないかと危惧される。授業に限れば，いくらリフレクションを重ねても，教員が浅い教科内容理解しかなかったならば，子供に深い学びをさせることは難しいであろう。さらに，平成29年の学習指導要領改訂では，「従来『生きる力』を育むために『何を教えるか』という内容を中心とし，『どのように指導するか』は現場任せであったコンテンツベースでの学習指導要領を，『生きる力』具現化のために，その内実を示すコンピテンシーベースでの学習指導要領に転換した」（伊藤 2022，26）。筆者は，基本的にはこの方向性に賛同はするが，このことで授業づくりにおける教科内容の扱いが軽視されないかと危惧もしている¹⁾。さらに，若年教員が増えたことを受け，地理学の学びをさほどしていないと思われる教員が教育ジャーナルに登場し，若年教員に向けて不適切な教材化を江湖に広めていないかと危惧もされる。

授業づくりでの教科内容の扱いの軽視や不適切な教材化があるならば，より深刻なのは社会科の中でも地理である。なぜなら，地理学を学んだ教員は極めて少なく，教員の高等学校までの地理学習体験も他分野と比べ心許ないからである。しかも，平成10年度学習指導要領下の中学校で，日本や世界の地理を履修していない教員が中堅になりつつある。教育ジャーナルが紹介する不適切な教材化などに搦め捕られないだろうか。社会科授業づくりにおいて教科内容の薄弱性という問題が起きていないかと危惧している。

さて，周知のように，社会科は間違ったことを教えて不幸な結果を招いた戦前の教育の反省の基に誕生し

た教科である。地理学習において間違ったことを教えていたなら，大いに問題である。それゆえに，社会科教員には教科内容の批判的検討力が求められる。だが，社会科教員の教科内容の批判的検討力育成を妨げかねない言説が生まれた。渡部(2019, 2022)は，教師が授業理論を知っておれば，『オーストラリア』の授業が作れることは『東南アジア』の授業が作れることとは別の話である(なぜなら別の教科内容だからだ)，といったことはなくなる」とし，「あえて教科内容専門と教科教育学者とが(教師教育において，筆者補足)連携する必要性がない」と述べる。授業理論を知っておれば，『オーストラリア』の授業が作れることは『東南アジア』の授業が作れることとは別の話で」はなくなるといふ言説は，地域を十把一絡げに捉えることに繋がり，地理の特性を否定しかねない。渡部言説は重大な問題性を孕むと考えられる。この点については伊藤(2021)で検討したので，ここでは取り上げない。問題にしたのは，学生に教育内容を批判的に検討する力をつける必要性である。教科内容専門と教科教育学者との連携の必要性を否定する渡部は，社会科教育学者だけで教育内容の批判的検討力を学生に育成することが可能とでも考えるのか。教科内容を批判的に検討することに対する視点が欠けていないかと思えてならない²⁾。

ところで，教育方法学者の佐藤と社会科教育学者の池野とが，「教科とはなにか」というテーマで対談した際に，次のような気になる遣り取りをしている。

佐藤 私は学校現場を廻っていて一番思うことは，教師の教科の教養がすごく落ちてきていることです。20年前前では，分数で子どもがどこでつまづくのか，どのような教え方がいいのかについて，ほとんどの教師が知っていました。体育のこの題材ではここがポイントでこのように指導すればいいということをほとんどの教師が

知っていました。これが今は現場で消えています。傳承されていません。皆さんはそれを感じませんか。

池野 恐らくそれは大きな問題です。それは大学の教員養成の問題でもあります。それと、学校現場自体のことがあります。昔はストーブがあって、そこでは次のようなことを行うというときに、先輩や年上の先生方からいろいろとアドバイスをもらいました。まずはこれをしなさいとか、まずは論文の専門書を読んでから議論しなさいというのはアドバイスがあったと思います。

今はそれがまったくなくなりました³⁾。今は自腹でしななければいけません。それができる先生はわずかにいますが、ほとんどはそれをしません。大学を卒業した時点、あるいは先生になった時点の基本的で基礎的な学校的な教養から成長しないと言いますか、進んでいません。

佐藤 例えば今は小学校の教師になろうとすると、大学で数学を2単位取得すると免許状を取得できます。週2時間半期で取るだけです。

池野 初等算数です。

佐藤 これだけで算数を教えられるでしょうか。分数一つ教えることができません。子どもがつまずいても、なぜつまずいたのが分かりません。つまり、算数教材の数学的分析ができません。あらゆる教科でこれと同じようなことが起きています(佐藤・池野 2020, 24, 下線は引用者)。

渡部言説が全国学会の公開シンポジウムで提出された後、学会編集の書籍にほぼそのまま掲載され、一定の影響を持ちそうなことと、佐藤と池野の遣り取りから、社会科教師教育でも教科内容の薄弱性が起きていないかと危惧する。起きているならば、はたして多くの教員が、教育内容の批判的検討を行った上での教材研究が可能であろうか。特に、「大学を卒業した時点、あるいは先生になった時点の基本的で基礎的な学校的な教養から成長しない」ことは気になる点である。

教育内容の薄弱性に関わる問題が、教師教育と授業づくりの点から生じているなら、内容教科と言われる社会科だけに、事は重大である。だが、二つの教科内容の薄弱性問題に加え、従来から言われ続けて来た課題もある。山崎(2000)が、一般の教師をカリキュラム開発の主体者にすることが焦眉の研究課題と指摘したことと関わり、最近とみにクローズアップされて来たことである。未だ、山崎の課題は解決されていない。

にも関わらず、昨今、カリキュラムマネジメントが強く求められている。一般の教師をカリキュラム開発の主体者にすることは、喫緊の課題化したと言える。教師教育における教科内容の薄弱性と授業づくりにおける教科内容の薄弱性の問題を解決するとともに、一般の教師をカリキュラム開発の主体者にする方途を明らかにすることが求められている。

2 研究の目的と方法

以上の問題意識から、まず、安藤正紀が如何にして独自の教材開発を行い、カリキュラム開発を進めることが出来たのか、その要因を明らかにすることを研究目的とする。最終的には、安藤のカリキュラム開発に関わる研究を深めていき、二つの教科内容の薄弱性の問題を解決するとともに、一般の教師をカリキュラム開発の主体者にする方途を明らかにしたい。

本稿は、安藤が如何にして独自の教材開発を行い、カリキュラム開発を進めることが出来たのか、その要因を明らかにするための予察的考察である。まず、安藤の教員としての歩みをたどり、氏の研究及び実践の概要を示す。その後、学部・大学院で受けた地理学教育が安藤実践に及ぼしたことを考察する。

筆者が安藤に着目する理由は、次の3点である。

まず、安藤は、愛知県三河地方で永年小学校教員を勤め、地理的視点から社会科、総合的学習、生活科において独自の教材開発を進めた。安藤は、カリキュラム開発の主体者と言える。

第2に、安藤は学部生時代から地理学・地理教育関係の学会に所属して地理学論文を発表していた。教師になってからも学会で地理教育の研究発表をし続けて来ている。このことから、教育内容の批判的検討を行った上での教材研究が可能な教師であると考えられる。

第3に、安藤の実践には、学部・大学院での地理学教育が大きく寄与していることが容易に推測できる。

安藤の研究物を収集し分析するとともに、氏の実践を成立させている基盤を、氏への半構造化インタビュー調査⁴⁾などを交えながら明らかにしていく。

3 安藤の教師としての歩み

まず、安藤の教師としての歩みを見ておきたい。次頁からの表1は、安藤の略歴と教師としての歩みを示したものである⁵⁾。

表 1 安藤正紀の履歴と教師としての歩み

年 次	年齢	事 歴
1973 年 4 月	18	愛知教育大学教育学部地理学教室入学，愛知教育大学地理学会入会
1976 年 5 月	21	愛知教育大学教育学部地理学教室 3 年生，日本地理学会入会， 農業所得構成の変化からみた中京圏の農業地域区分，地理学報告 45，29－36
1977 年 3 月	22	愛知教育大学教育学部地理学教室 卒業
4 月		名古屋市立日比津小学校 教諭（2 年生担任）
1978 年 4 月	23	名古屋市立日比津小学校 教諭（1 年生担任）
5 月		農業変化からみた日本の農業地域区分，地理学評論 51－5，365－384
7 月		愛知教育大学大学院教育学研究科社会科教育学専攻社会科教育学専修 入学，日本地理教育学会入会
1979 年 3 月	24	牧口常三郎の地理教育論と郷土科《社会科前史の一齣》，樋口節夫・安藤正紀，愛知教育大学教科教育センター研究報告第 3 号，89－99
9 月		戦後の地理教育界における学力観に関する予察的考察，新地理 27 巻 2 号，40－48
12 月		国民学校時代の学校地理(1)－「郷土の観察」を中心に現代的意義を考える－，地理学報告 49，21－30
1980 年 3 月	25	三澤勝衛の地理教育論－環境教育の視点からの見直し－，安藤正紀・榊原康男，愛知教育大学教科教育センター研究報告第 4 号，103－111
4 月		愛知教育大学大学院教育学研究科社会科教育学専攻社会科教育学専修 修了
1981 年 4 月	26	安城市立二本木小学校 教諭（2 年生担任）
1982 年 4 月	27	安城市立二本木小学校 教諭（5 年生担任）
1983 年 4 月	28	安城市立二本木小学校 教諭（6 年生担任），愛知県教育センター研究相談員となり，総合学習としての 1 年生の「公園めぐり」を研究実践する。
6 月		「総合学習」の試み－小 5 「わたしたちの矢作川」の実践を通して－，地理学報告 56，38－46
12 月		「総合学習」の実践上の問題点－小 6 「二本木開拓史」を通して－，地理学報告 57，30－41
1984 年 4 月	29	安城市立二本木小学校 教諭（4 年生担任）
12 月		方位概念の獲得－小 2 「ものの位置」を通して－，地理学報告 59，9－17
1985 年 4 月	30	豊橋市立大村小学校 教諭（5 年生担任）
6 月		抄訳：C.スペンサー・Z. ダービッヅ：年少の子どもの能力を低く評価しない認知環境心理学の展開のための論拠，新地理 33 巻 1 号，45－47
7 月		地理教育への提言－環境教育の考え方と地理教育－，地理 30 (7)，121－127
9 月		子どもの心理的発達に関する地理学的研究－子どもの知覚・認知・心像をめぐる英米の研究動向を中心に－，岩本広美・安藤正紀・寺本潔・吉田和義・松井美佐子，新地理 33 巻 2 号，28－39
12 月		異文化に対する子どもたちの関心－小 4 「エスキモーの暮らし」の実践を通して－，地理学報告 61，15－24
1986 年 4 月	31	豊橋市立大村小学校 教諭（6 年生担任）
6 月		小学校児童における外国地名の記憶効果に関する研究，寺本潔・安藤正紀，社会科教育研究 54 号，50－53
		6 年「宇宙船地球号」 汚染の住む地球を考える学習，佐島群巳・須田担男編『「環境を見つめる」学習と方法』教育出版，144－163
1987 年 4 月	32	豊橋市立大村小学校 教諭（3 年生担任）
7 月		地理教育への提言－発達段階に応じた自然地理教育を－，地理 32 (7)，141－148
1988 年 4 月	33	豊橋市立大村小学校 教諭（5 年生担任）
6 月		「生活科」への実践的アプローチ，地理学報告 66，1－11
7 月		地理教育への提言－小学生に「世界」をより教えたい－，地理 33 (7)，106－111
12 月		小学生が習得すべき地理的知識・技能のミニマム・エッセンシャルズ (第 1 報)問題点の指摘を中心に，安藤正紀・岩本広美・田部俊充・寺本潔・松井美佐子・吉田和義，新地理 36 巻 3 号，4－13
1989 年 3 月	34	師範学校における地理教授の特色とその再評価－愛知県における事例を中心に－，寺本潔・萩原孝・安藤正紀・橋本昌典・酒井喜八郎，愛知教育大学教科教育センター研究報告第 12 号，2001－210
4 月		豊橋市立大村小学校 教諭（6 年生担任），1 年の生活科の先行実践を行う。

6月		小学生が習得すべき地理的知識・技能のミニマム・エッセンシャルズ（続報）試案の提示を中心に、安藤正紀・岩本廣美・田部俊充・寺本潔・松井美佐子・吉田和義，新地理 37 巻 1 号，14－29
7月		子どもの追究力を深める授業構成，地理学報告 68，191－198
1990年4月	35	外国地名の系統的指導の展開を，地理 34(7),125－131
5月		豊橋市立大村小学校 教諭（2年生担任），『小学生にもっと「世界」を』日本書籍，142p.
6月		「秘密基地探検」の授業－〈子ども道〉を通して自分だけの遊び場所へ，自然と人間を結ぶ 12 号，2－8
10月		生活科におけるカリキュラム開発，地理学報告 70，69－78
1991年3月	36	第3部第1章5 豊橋市立大村小学校カリキュラム，第3部第2章1「校区をたんけんしよう」，魚住忠久編著『生活科授業の探究と実践』黎明書房，137－144，145－155
4月		1年 ひみつきちたんけん，発問，生活科・社会科の基礎技能としての地図，寺本潔・池俊介編著『アイデアいっぱい地図授業－絵地図から地球儀まで』日本書籍，20－33，34－35，114－118
5月		『子どもたちの秘密基地』農文協，169p.
9月		安藤の研究実践の成果を踏まえ，教職員で，『わたしたちのきょうどおおむら』（1年～2年）』『私たちの郷土大村』（3年～6年）を刊行する。
1992年4月	37	豊橋市立大村小学校 教諭（1年生担任）
1993年4月	38	小学校生活科における地図の活用，日本地理学会地理教材開発研究グループ編（代表者山口幸男）『地理教材開発研究の諸課題』，34－37
12月		「ミルク」との出会いから別れまで一子牛とともに過ごした小学2年生の4ヶ月，自然と人間を結ぶ 16 号，12－19
		生活科における地図指導の試み，地図の研究 1991 年 9 月号，4－6
1994年4月	39	豊橋市立大村小学校 教諭（6年生担任）
1995年4月	40	豊橋市立岩田小学校 教諭（国際学級1年），豊橋市社会科指導員
1996年3月	41	廊下をたどると地図ができる，江戸時代を旅する，探検授業の評価，安価なゲームソフトを求めて3年社会，時刻表で“旅”する，5年社会，岩本廣美・寺本潔・池俊介編著『子どもが“ノッ”てくる「探検授業」のつくり方－生活科から社会科へ』日本書籍，32－33，99－103，134－139，150，157
1996年4月		書評 寺本潔著：『感性が咲く生活科授業展開への道標〔たんけん・ひみつ・じまん〕』，地理学報告 77，60－61
1997年4月	42	愛知教育大学附属養護学校 教諭（中学部副担）
1998年4月	43	愛知教育大学附属養護学校 教諭（中学部3年担任）
1999年4月	44	『平成7年度科学研究費補助金（奨励研究B）研究報告書 環境認知の基礎を育てる指導について－ピアジェ理論に基づいた授業設計－』
6月		愛知教育大学附属養護学校 教諭（校務主任）
2000年4月	45	愛知教育大学附属養護学校 教諭（研究主任）
2002年4月	47	愛知教育大学附属養護学校 教諭（教務主任）
2003年4月	48	愛知教育大学附属養護学校 教頭，研究紀要に，愛知教育大学附属養護学校の研究を従来の研究に位置づけた第1章を執筆する。
2004年4月	49	養護学校の教育課程における「生活科」の変遷，地理学報告 88，77－85
2006年4月	51	豊橋市教育委員会学校教育課 指導主事
2009年4月	54	豊橋市教育委員会学校教育課 課長補佐
2010年4月	55	豊橋市教育委員会学校教育課 主幹
2014年4月	59	豊橋市立石巻中学校 校長
2015年3月	60	豊橋市教育委員会学校教育課 課長
		愛知県西三河教育事務所 所長
		豊橋市立花田小学校 校長
		愛知県三河小中学校校長会 会長
		豊橋市立花田小学校校長 定年退職

（安藤 1996 及び安藤への聴き取りにより作成）

安藤は、高校の地理必修時代に高校生活を過ごし、地理に興味と関心を持っていた。それゆえに、大学入学直後の著名な農業地理学者であった松井貞雄の呼びかけに応じて師事することとなり、次のように地理学研究や社会科教育研究の在り方について学んでいる。

「地理学について勉強したい人はいつでも研究室に来なさい。」

この一言は、大学に入学してすぐ行われた教室ガイダンスの席上、松井貞雄先生が我々新入生を前にして言われたものです。高校時代に、地理の授業に興味を持っていた私は、迷わず研究室のドアを叩きました。すると、松井貞雄先生は、地理学評論に掲載されたご自身の論文の別刷を私に渡し、この論文を要約し、成果と結果をレポート用紙にまとめるように言われました。

無我夢中で読み、先生に提出しました。すると、すぐさま別の著者の論文を手渡し、同じように指示されました。数日して、先のレポートが真っ赤に朱書きされ、もどってきました。論文をどう読んでいけばよいのか、その朱書きの中に示されていました。

この論文の読み方に始まり、いつしか先生の研究を手伝うようになっていました。梅園のご自宅へ伺い、書斎で統計資料の整理、地図作成などをしました。当時は、先生の博士論文の作成や豊田市史編纂などの仕事が重なり、何度か4泊5日ほど宿舎に泊まり込み、朝6時起床夜11時就寝という規則正しいスケジュールの中で、先生と二人で黙々と仕事を続けていきました。また、多くの学会へ一緒に参加させていただいたり、伊豆・高知などの現地調査にも連れて行ってくださったりしました。そして、先生は、いろいろな機会を通して、地理学の本質である地域性について、具体的に教えてくださいました（安藤 2002, 23）。

松井指導の下で安藤は、学部3年時に中京圏の農業地域区分に関わる論文を地理学報告（愛知教育大学地理学会学会誌）に投稿している。学部3年時の論文を踏まえた日本の農業地域区分に関わる卒業論文は、卒業後まとめなおして地理学評論に投稿している。卒業論文が地理学評論に掲載されることは前例がないことであった。当時の愛知教育大学地理学教室は、地形学者である名古屋大学教授の井関（1982, 38）が、「恐るべき地理学教室が隣に在る」と述べたように、教官が9名（歴史地理学、商業地理学（大学院設立後は地理教育）、農業地理学、人口地理学、工業地理学、都市地

理学、水文学、地形学、気候学）在籍し、「中部地方では最大の教室となり全国でもトップクラスの規模と陣容を誇った」（藤田 2022, 15）と言われるほど質量ともに充実していた。また、安藤が所属した松井研究室は、松井が卒業論文作成中にゼミ生に何回も「うちの卒業論文は他の大学の修士論文レベルです」（伊藤 2002, 27）と語ったように、論文作成に力を入れていた⁶⁾。

卒業後、1年3ヶ月間名古屋市内の小学校に勤務している。後述するように、この小学校勤務で、安藤は、教育現場が技術論に偏重していることに問題を感じた。1978年7月、新設された愛知教育大学大学院社会科教育学専攻社会科教育学専修に入学する。そして、研究対象を地理学から地理教育へと変えている。大学院新設とともに文部省視学官から愛知教育大学教授となった榊原康男が大学院での安藤の指導教官であった。榊原は、日本地理教育学会会長を務め、菊地（1973, 10）が述べたように当時の地理教育の権威者の一人であった。また、環境教育の草分けの一人ともいえる研究者でもあった。安藤は、その榊原から環境教育と国際理解教育を、樋口節夫から地理教育史を中心に指導を受けた（安藤 1996, 1-2）。大学院では、地理教育論の中でも教材論を研究していくこととなる。これは、安藤が「小学校現場で一年余り務める中で教育研究が授業などの技術論に終始している現状をなんとかしようと考えたからである」（安藤 1996, 2）。修士論文のテーマは、「地理教育の指導原理に関する基本的研究」であった。修士論文に取り組む中で生まれた成果は、既に院生時代に、樋口・安藤（1979）、安藤（1979a, 1979b）、安藤・榊原（1980）といったように、学力観に関わる論文や地理教育史関係の論文となって現れていた。

大学院修了直後から5年間は、安城市立二本木小学校に勤めている。二本木小学校時代は、安藤が総合学習を試みた時であった。4年目には、2年目の実践成果である『『総合学習』の試みー小5『わたしたちの矢作川』の実践を通してー』と3年目の実践成果である『『総合学習』の実践上の問題点ー小6『二本木開拓史』を通してー』を地理学報告に投稿している。そして、愛知県教育センター研究相談員となり、6年生担任ではあったが、総合学習としての1年生の「公園めぐり」を研究実践している。安藤が考える「総合学習」とは、「生活課題を教育活動全般を通じて、子どもの自由な追究や体験から解明していき、生活そのものの進展を

はかつていく学習」(安藤 1991, 124-125)である。5年目には、1年目の成果である「方位概念の獲得—小2『ものの位置』を通して—」を地理学報告に投稿している。

大学院修了後の6年目から8年間は、豊橋市立大村小学校に勤務している。安藤(1996, 1-18)は、自身の研究の歩みをたどりつつ、①地理教育史の研究、②生活科における実践、③環境教育における実践、④国際理解教育の実践、⑤追究力と郷土愛の育成を目指す実践、⑥心理的発達に関する研究及び実践、と、六つに研究・実践を類型化している。この時期には、先の6類型が全て行われている。大村小学校時代は、氏が最も精力的に実践研究を展開した時期であった。また、岩本廣美や寺本潔などとの共同研究を進めた時期でもあった。

大学院修了後の14年目に、愛知教育大学附属養護学校に転出している。愛知教育大学附属養護学校への転出を打診され転出したことは、安藤にとって苦渋の決断であったようである。インタビューの中で、安藤は、「愛知教育大学附属養護学校に行ったことで、今まで積み上げてきた自分自身の研究が難しくなった」と述べている。表1を見ると、愛知教育大学附属養護学校への転出以降の研究物は、1995年度の『平成7年度科学研究費補助金(奨励研究B)研究報告書 環境認知の基礎を育てる指導について—ピアジェ理論に基づいた授業設計—』と、1999年の地理学報告に投稿した「養護学校の教育課程における『生活科』の変遷」のみである。前者の科学研究費補助金(奨励研究B)研究報告書は、安藤が愛知教育大学附属養護学校においてもどうにかして研究的な実践を試みたいという意思の表れと、筆者は感じた。後者の地理学報告に投稿した論文は、安藤が学部・大学院時代に指導を受け、愛知教育大学附属養護学校7代目校長としても尽力された人口地理学者の小笠原節夫の退官記念の献呈論文である。小笠原の退官を契機に、愛知教育大学附属養護学校時代の研究を纏めようという意思を感じる。愛知教育大学附属養護学校時代の後半、1996年以降は校内の管理職的ポジションに就くことになる。愛知教育大学附属養護学校転出後も一貫して管理職の道を歩んでいる。愛知教育大学附属養護学校への転出は、安藤の研究的な実践を展開する道が閉ざされたといえなくもない。

4 安藤の研究・実践の特色

安藤の研究・実践の特徴は、まず、繋がりや積み重ねが意識されていることである。たとえば後述するように、地理教育史の研究で抽出した知見が環境教育における実践での実践の方向性となったり、心理的発達に関する研究及び実践が、カリキュラム研究に生かされている。

また、安藤は、教材開発の基に「生活ノート」をおいている。「生活ノート」によって、子どもの学びの様子を捉え、そこから問題を子供に提起したり、学習活動をさせたりして、単元を展開している。また、実践展開の際は「ひとり調べ」を組み込み、個々での調べ活動の場を保障している。これらのことから、三河の教育風土の影響が感じられる。三河は、社会科の初志を貫く会の影響が強く、個々の子供を捉えて実践を展開するという流れがある。なお、インタビュー調査から、「生活ノート」については、無着成恭や東井義雄の生活綴り方の手法を安藤なりに援用し、地域の社会的事象などについて観察したことや疑問に思ったことなどを書かせ、子供の問題意識の掘り起こしをしていたことが分かった。

さらに、日本地理教育学会に集う地理教育の研究者や実践者との協働的な研究・実践や(岩本・安藤・寺本・吉田・松井 1985, 寺本・安藤 1986, 安藤・岩本・田部・寺本・松井・吉田 1988, 寺本・萩原・安藤・橋本・酒井 1989, 安藤・岩本・田部・寺本・松井・吉田 1989), 地理学的視点を組み込んだ実践を行い、学究的な実践となっている(たとえば、地理学報告に投稿した「方位概念の獲得—小2『ものの位置』を通して—」や「子どもの追究力を深める授業構成」)。

ところで、安藤実践で特筆されることは、安城市立二本木小学校時代に、6年生担任であるにも関わらず、総合学習としての1年生の「公園めぐり」を研究実践したり、豊橋市立大村小学校時代にも、6年生担任にも関わらず、1年の生活科の先行実践を行っていることである。つまり、担任している学年ではない学年での実践があることである。これは、その時々強く思う安藤の研究に係わる問題意識と係わっている。その時でなければ出来ない実践を、その時に知恵を絞って実践できるようにして行うという姿勢である。これは、安藤の研究的な実践姿勢を象徴的に表している。

5 結語—学部・大学院で受けた地理学教育が安藤実践に及ぼしたこと—

学部・大学院で受けた地理学教育が安藤実践に及ぼしたこととして、現時点ではとりあえず5点挙げておきたい。

まず、安藤は、一般の教員にはあまりみられない研究的な実践姿勢を貫いていることである。氏は、愛知教育大学附属養護学校の研究紀要に参考文献を載せることを提案し、従来の研究に愛知教育大学附属養護学校の研究を位置づけた第1章を執筆している。これは、氏の研究に対するこだわりから出ている。「松井貞雄先生の一貫した指導方針は、『徹底した地域調査と文献研究のもとで研究は推進される。』という点にあった。」

(安藤 1996, 1) ように、松井の指導を受けたことで、安藤は研究とはそのような行為であると感じ、それが身についている。安藤が研究的な姿勢で実践を展開してきたのは、学部・大学院時代の地理学・地理教育の学びが大いに関係している。

第2は、安藤の地域に学ぶ姿勢である。安藤(1991, 12)は、「私は昭和六十年四月に、大村小学校へ赴任して以来、暇を見つけては校区内やその周辺を歩いてまわっています。」と述べる。このことで、安藤は地域と子供のウォッチングをしている。このウォッチングを糸口にして多くの教材化がなされ、様々な実践に結びついている。ここには、「地域と子供に学ぶ」姿勢がある。地域に学ぶ姿勢については、学部・大学院時代の地理学・地理教育の学びが影響していることは容易に想像できる。

第3は、環境教育とかかわることなど総合性の高い学習(前述した「総合学習」)に打ち込んでいることである。環境教育については、大学院時代の榊原の影響がうかがえる。特に、「わたしたちの矢作川」の実践に見られる「子どもたちの環境観は、人間中心主義の環境観から、人間と環境は共に生かされ合う相関関係の中でとらえなければならないという環境観に変わってきた。」(安藤 1983, 46)という点は、大学院時代の環境教育の学びの関わりが推測できる。また、安藤が、牧口常三郎の『郷土科』の考え方の中には、児童・生徒の発達段階と日常生活の経験に根ざしたコア・カリキュラムの考え方を見いだ(安藤 1983, 2)したことや、三澤勝衛の考え方として、「地理教育は地理という教科から出発するが、教育が一層深まればやがては、

生徒の人格陶冶のため、物理、科学、歴史等々、すべての教科ともども渾然一体化するところまで行きつくはずである」(安藤 1983, 2)ということにふれた大学院時代の地理教育史の研究成果が総合性の高い学習に打ち込むことを後押ししているとも思える。さらに、地理学そのものが総合性のある学問であり、その点も関係しているのではないかと、筆者は推測している。

第4に、地理学的視点を組み込んだ実践展開をしていることである。たとえば、大学院修了1年目の実践であり、発表は5年目になる「方位概念の獲得—小2『ものの位置』を通して—」は、子供の「生活ノート」に書かれた「がっこうのにしもんがあるほうにひがしかりやのえきがあるんだよ。どうしてなのかなあ。」という子供の文章をひきとり、地理的位置に関する調査をした上で、「ものの位置」の単元を構成している。これは、地理学の学びをしていないと発想できない実践である。

第5点目として、岩本や寺本等との共同研究の実施である。これは、学部・大学院時代の学会参加という経験が関係していよう。教員になっても、学会活動に参加する中で、人間関係が培われ、共同研究にまで発展している。

本稿は、とりあえず安藤正紀の教員としての歩みをたどり、氏の研究及び実践の概要を示し、学部・大学院で受けた地理学教育が安藤実践に及ぼしたことを考察したに過ぎない。安藤をカリキュラム開発の主体者となさせたものについての考察は、他日となってしまう。今後は、核となりそうな安藤実践の詳細な分析を幾つか行い、なぜ安藤がカリキュラム開発の主体者となり得たのかについて考察する。その上で、先に述べたように二つの教科内容の薄弱性の問題を解決し、一般の教師をカリキュラム開発の主体者にする方途を、安藤を対象としたライフヒストリー的な研究から導き出していきたい。

最後に、安藤実践を辿りながら考えた、教育現場における研究及び教職大学院の在り方に関わることにについて述べて、終わりとしたい。

安藤は、教頭になる前の1997年に研究主任、1998年に教務主任になっている。当然、その時にも愛知教育大学附属養護学校の研究を従来の研究に位置づけた文章を研究紀要に執筆する機会はあったはずである。だが、実際は、安藤が教頭になった時に、同校の研究を

従来の研究に位置づけた第1章を執筆している。なぜ、教頭時に執筆することになったのか。安藤は、「研究紀要に愛知教育大学附属養護学校の研究を従来の研究に位置づけ、参考文献を載せることは教頭でないといけない。なぜなら、認められないからである。」と語っている。教育現場では、しばしば「研究」という言葉が飛び交っている。曲がりなりにも「研究」という言葉を使用するならば、研究の位置づけが必要であろう。つまり、その研究に係わるのが今までにどれほど行われ、今どのようなことが課題になっているのかということをはっきりと示した上で、実践を展開しなくてはならない。だが、そのような発想さえ、教育現場にはないのではないか。筆者も、学校現場に出て直ぐに「賽の河原の如く、いつも一から実践をし直し、教育現場での実践研究の積み上げが遅々として進まなかったのではないか。」(伊藤 1984, 11)と感じた。今もその思いは変わらない。教職大学院における教員養成・研修は、教育実践の「研究」ができる教員に仕立て上げていくことが求められるのではないだろうか。そのために、何が必要かを考えてみるべきではなかろうか。

研究を行うに際し、安藤正紀氏には聴き取りや資料提供等で大変お世話になった。また、科学研究費基盤C「教科教育と教科専門の協働による地理を基盤とした初等社会科内容構成の研究」(課題番号 20K01157 代表伊藤裕康)を利用した。なお、本稿は、全国地理教育学会 2022 年度大会にて発表したものに、加筆修正したものである。

注

- 1) 志村(2018)は、コンピテンシー偏重から知識とのバランスを求める「知識への転回」がイギリス教育界で広がった様子を紹介し、「グローバルな『知識への転回』の中に、日本の学校教育動向をどう位置づけ・評価し・方向性を見出すかは、教科内容構成学と教科教育学が協同して取り組むべき大きな研究課題である。」と述べている。
- 2) 伊藤(2021)では、教科教育学者だけで教育内容の批判的検討力を学生に育成する難しさを述べた。伊藤(2021)を書き終えた後に開催された某学会のシンポジウムにおいて、地理教育を主に研究していると思われる社会科教育の研究者が「自然地理学は人間と関係ない」と語る場面に遭遇したことがある。このような物言いをする研究者が地理教育を語っている状況の深刻さを感じた。やはり社会科教科教育と社会科教科専門とが連携して教師教育を進めていくことが求められる。
- 3) 池野が述べるように、教育現場では、かつてはストーブを囲み、授業のことや学級経営のことについて先輩や年長の先生からいろいろとアドバイスをもらう教員文化があった。また、今の教員は教育書を読まなくなったと言われる上に、読んでもハウツーものに限られる気がする。だが、昔は、池野が述べるように論文や専門書を読む者もそこそこはいたようである。池野と年齢がほとんど変わらない筆者が、教職に就いた 1970 年代後半は、既にストーブを囲んで話し合う教員文化はなくなりつつあった。その頃、筆者は、先輩教員から「宿直があった頃は、もっといろいろ話し合っ先輩から教わった」ということを聞かされた。八藤後・斉藤・佐藤・岡本(2017)でも、宿直が先輩からいろいろと教わる教員間の交流の場となっていたことを述べている。「1960 年代後半になると、宿日直の実施率は急速に低下し、1980 年代初頭にはほぼ全国の学校で廃止された」(青木 2017, 236)ことから、池野が述べる昔は、佐藤が述べた 20 年前の頃より以前のことと思われる。いずれにしろ、教え合う教員文化がなくなってくる中で教科の教養の衰退により、教員養成への要求は高まることはあっても減りはしないだろう。社会科教師教育における教科内容の薄弱性の問題は、捨ておくわけにはいかない重要な問題である。
- 4) 2020 年 3 月 10 日、2022 年 6 月 27 日、2023 年 2 月 27 日に安藤の自宅にて安藤へのインタビュー調査を行った。さらに、2022 年 10 月 31 日、11 月 2 日、11 月 4 日に、電話にて補足のインタビューも行っている。
- 5) 紙面の関係から、文献欄には表 1 に記載した安藤に関わる文献の中で必要最低限を記載した。
- 6) 筆者も、『静岡茶業地域の 2 地域類型とその変容』というテーマで卒業論文に取りかかっている時、恩師の松井貞雄先生から『学問の進歩・発展になる論文を書きなさい』という言葉をいただいた。戦前からの従来の研究にあたり、地域調査を重ねていく中で、茶の流通構造に地域差があることは未だ誰も指摘されていないことに気づいた。そこで、茶の流通構造に地域差が見られることをオリジナルポイントとして卒業論文で打ち出してみた。卒業後、松井先生から『人文地理』への投稿を進められたが、教育現場に忙しさにかまけて直ぐにまとめ直すことができなかった。悔やまれてならない。(伊藤 2002,

27) という経験をしている。さらに、「うちの卒業論文は他の大学の修士論文レベルです」という松井の言葉であるが、「大学院で修士論文の指導を受ける中でこの言葉が嘘でなかったことを感じた。周りの院生は修士論文に取り組む中で、初めて体験することが多々あったようだ。しかし、自分としては卒業論文作成中に体験したことが少なくなかった。」(伊藤 2002, 27) という体験もしている。

文献

- 青木純一 (2017) 「学校宿直制度の実態とその検討 (第二報・最終稿) —その1 成立と廃止をめぐる歴史的考察—」, 生活科学研究第 39 集, 227–237
- 安藤正紀 (1983) 『『総合学習』の試み—小5『わたしたちの矢作川』の実践を通して—」, 地理学報告 56, 38–46
- 安藤正紀 (1979a) 「戦後の地理教育界における学力観に関する予察的考察」, 新地理 27 巻 2 号, 40–48
- 安藤正紀 (1979b) 「国民学校時代の学校地理(1) —『郷土の観察』を中心に現代的意義を考える—」, 地理学報告 49, 21–30
- 安藤正紀 (1991) 『子どもたちの秘密基地』, 農文協, 169p.
- 安藤正紀 (1996) 『平成 7 年度科学研究費補助金 (奨励研究 B) 研究報告書 環境認知の基礎を育てる指導について—ピアジェ理論に基づいた授業設計—』, 118p.
- 安藤正紀 (2002) 「松井貞雄先生が示してくれたもの」 地理学報告 94 号, 23–24
- 安藤正紀・岩本廣美・田部俊充・寺本潔・松井美佐子・吉田和義 (1988) 「小学生が習得すべき地理的知識・技能のミニマム・エッセンシャルズ (第 1 報) 問題点の指摘を中心に」, 新地理 36 巻 3 号, 4–13
- 安藤正紀・岩本廣美・田部俊充・寺本潔・松井美佐子・吉田和義 (1989) 「小学生が習得すべき地理的知識・技能のミニマム・エッセンシャルズ (続報) 試案の提示を中心に」, 新地理 37 巻 1 号, 14–29
- 井関弘太郎 (1982) 『『地理学報告』が 50 号を超えたことの重み』 地理学報告 54 号, 38
- 伊藤裕康 (1984) 「伝統的な工業の教材化 (1) —豊橋筆づくりを素材に—」 地理学報告 58, 11–21
- 伊藤裕康 (2002) 「学問の進歩・発展になる論文を書きなさい!」 地理学報告 94 号, 27–28
- 伊藤裕康 (2021) 「社会科内容構成に関する若干の考察 (2)」 教育研究ジャーナル 13 巻 2 号, 19–24
- 伊藤裕康 (2022) 「社会科の歴史 (4) —21 世紀型能力とこれからの社会科—」 伊藤裕康編『社会科教育のリバイバルへの途—社会への扉を拓く「地域」教材開発—』 学術図書出版社, 24–29
- 岩本広美・安藤正紀・寺本潔・吉田和義・松井美佐子 (1985) 「子どもの心理的発達に関する地理学的研究—子どもの知覚・認知・心像をめぐる英米の研究動向を中心に—」, 新地理 33 巻 2 号, 28–39
- 菊地利夫 (1973) 「現代地理教育の思想性」, 矢島仁吉・位野木寿一・山鹿誠次編『現代地理教育講座第 I 巻 地理教育の原理』 古今書院, 10–20
- 佐藤学・池野範男 (2020) 「教科とは何か—佐藤学・池野範男による対談—」, 日本教科教育学会編『教科とその本質—各教科は何を目指し, どのように構成するのか—』 教育出版, 1–30
- 志村喬 (2018) 「イギリス教育における『知識への転回』と教員養成—地理教育を中心に—」, 松田慎也監修, 畔上直樹・小島伸之・中平一義・橋本暁子・吉田昌幸編著『社会科教科内容構成学の探求—教科専門からの発信—』 212–234
- 寺本潔・安藤正紀 (1986) 「小学校児童における外国地名の記憶効果に関する研究」, 社会科教育研究 54 号, 50–53
- 寺本潔・萩原孝・安藤正紀・橋本昌典・酒井喜八郎 (1989) 「師範学校における地理教授の特色とその再評価—愛知県における事例を中心に—」, 愛知教育大学教科教育センター研究報告第 12 号, 201–210
- 八藤後忠夫・斉藤修平・佐藤和平・岡本紋弥 (2017) 「学校宿直制度の実態とその検討 (第二報・最終稿) —その2 聞き書きによる現在の学校教育への示唆—」 生活科学研究第 39 集, 239–249
- 山崎雄介 (2000) 「戦後日本のカリキュラムの『探究の履歴』」, グループ・ディダクティカ編『学びのためのカリキュラム論』 勁草書房
- 渡部竜也 (2019) 「教科内容構成学の理論的根拠を問う—教師の授業に大きな影響を与えるのは本当に教科内容なのか—」 日本社会科教育学会公開シンポジウム発表資料 (2019. 7. 7, 於早稲田大学)
- 渡部竜也 (2022) 「教科内容構成学の理論的根拠を問う—教師の授業に大きな影響を与えるのは本当に PCK なのか—」, 日本社会科教育学会編集 (2022) 『教科専門性をはぐくむ教師教育』, 205–218

(いとう ひろやす: 文教大学教育学部)

投稿: 2023 年 8 月 10 日

受理: 2023 年 9 月 3 日

生活科「まちたんけん」から見た社会科への接続に関する課題

岡田 良平

キーワード：まちたんけん，生活科，時間・社会・空間認識，社会科との接続

1. 先行研究と本研究の位置付け

生活科の課題として、平成 29 年度版小学校学習指導要領解説生活編によると「体験あって学びなし」、平成 20 年度版でも「学習活動が体験だけに終わっていることや、活動や体験を通して得られた気づきの質を高める指導が十分に行われていないこと、表現の出来栄へのみを目指す学習活動が行われる傾向があり、表現によって活動や体験を振り返り考えるといった思考と表現の一体化という低学年の特質を生かした指導が行われていないこと」という指摘がされている¹⁾。こうした生活科の課題を内包したまま、生活科と社会科との接続について多くの先行研究や学校現場での実践が報告されている。

植田・米田(2022)は新学習指導要領を意識した 2017 年～2022 年までの生活科に関する研究から社会科との接続や連携に関する研究動向を踏まえ 15 本の論文を抽出した。それらを①「たんけん」が担う役割の重要性と効果的な学習展開、②生活科における時間・社会・空間等の認識形成のあり方、③生活科と社会科を有機的に結ぶツールとしての地図指導のあり方の 3 つに整理している。これら 3 つの分類を手がかりにさらに関連する文献を捕捉し、先行研究で指摘されてきた成果や課題を改めて整理したい。

生活科における研究史、カリキュラム、教科の特質等については 1990 年代以降、多くの研究がなされてきた。生活科の在り方について、有田(1996)は、「社会的事象を客観的にとらえることがねらいではなく、子どもが生活者として社会や自然とどのようにかかわっているかを追求することがねらい」としており、「生活科のまちたんけんでは、身近な地域などのようすがわかればよいというのではなく、そこで生活する生活者として「よりよい生活ができるようになること」をねらいとしている」とある。

池野(2019)は、生活科は人間形成的な教育を本質とした教科であること、生活科は自己から社会への関わ

りを、社会科は自己と社会との相互の関わりを取り扱う教科であるとしている。石橋(2020)も生活科は自分と関わりのある人(点)や場所(点)で見ることが多く、社会科で扱う面としての広がりとは異なるとしている。すなわち、生活科と社会科は教科の性格が異なり、連携・接続している部分と、包括・超越している部分があることで、これまで多くの「接続・連携」に関する研究が進められてきたという背景がある。ただし、伊藤(2021)が指摘するように、生活科は、社会科等の準備教科ではないという前提に立ち、生活科固有の論理を大切にすることは生活科研究史でも一貫している立場である。

生活科における時間認識について、峯岸(2018)、石橋(2021)では低学年の児童にとって発達段階上、時間認識は難しく、独自の時間軸を持っていることから客観的に扱うまちの変化を認識することは困難であるとしている。そのため、生活科の学習活動では出来事の新旧や変化の順序に気づくことが、社会科へのステップアップにつながると指摘している。

社会認識について、松田・山田(2016)、山田・桑原(2022)等の研究では、児童がまちの人に親しみ、愛着を持つことが社会認識の形成に重要であることを示している。そうした中で、栗山(2022)は子どもの日常生活のあり方そのものが大きく変貌していること、子どもだけでなく教員や地域の人材も含め学校と地域社会との関係性が必ずしも濃密とは限らない現状を課題として取り上げている。

空間認識について寺本(1996)は、児童が描く地図において生活科では気付いたものを道順に従い、その順序で描くルートマップであり、社会科の地図学習で行われる方位などの地図規則を持ち込むサーベイマップ型とは異なるとしている。小谷(2021)は「まちたんけん」での児童の空間認識形成において生活科として求められる学びの質を高めることにつながる地図活用の在り方を検討することが生活科と社会科の接続を考え

る上で重要だと指摘している。

こうした先行研究の成果を踏まえ、本研究では、第 1 に、第 2 学年の「まちたんけん」を事例として、先行研究での知見をもとに授業実践を通して、時間・社会・空間認識の育成がどういったプロセスによって形成されていくのか、その際に起こりうる課題について必要な指導方法や学習支援の手だてを示す。第 2 に、生活科を取り巻く実態の報告から、生活科や社会科における指導上の課題と 2 教科間の接続と生活科の在り方について考察する。

2. 生活科における教科書と指導書の構成

実際の授業で単元計画や板書計画を立てるにあたって、指導書の存在は学習展開を把握するための資料となることが多い。指導書とは教科書会社が教科書の単元の目標、内容、授業展開等について解説したものになる。多くの場合、指導書と呼ばれる児童が使用する教科書に朱書きで板書事例等を示したものと、研究編や授業展開編と呼ばれる単元計画や指導のポイント、生き物の飼育・生育方法、おもちゃ作りの手順、児童が使用するワークシート等がセットになったものがあり、各学年や各クラスに教科ごとに配置されていることが多い。

表 1 は東京書籍と光村図書の学習指導書研究編・授業展開編におけるまちたんけんの単元目標を整理した

ものである。まちたんけんの構成は、1 学期のフィールドワークを通したまちや人への気づきを中心とした単元と、2 学期に行われる地域と関わる活動を通して、地域への理解を深め、親しみや愛着を育成する単元の 2 つに大きく分けられていることがわかる。両社とも 2 学期のまちたんけんでは、単元名に「もっと」という表現を用いて学習の更なる深まりを強調している。

第 2 学年の生活科の年間指導時数は 105 時間で、そのうち東京書籍では、生活科のまちたんけんの配当時数を 1 学期に 13 時間、2 学期に 30 時間（計 43 時間）、光村図書では 1 学期に 13 時間、2 学期に 25 時間（計 38 時間）としている。東京書籍の場合、生活科の単元全体に占めるまちたんけんの割合は約 40%、光村図書は約 36%である。どちらも生活科全体の約 4 割の時間数がまちたんけんに割かれており、地域の愛着を育むため学期をまたいで長期間・複数回学習するという特質を持っている。

実践でも 1 学期と 2 学期に複数回に分けて、学校周辺をフィールドワークした。1 学期に対象となる地域をフィールドワークし、まち歩きを通して、街並みの様子や範囲・距離感を体感することを優先した。そうした中で出てきた児童の気づきをベースとし、2 学期では泉佐野駅前商店街と泉佐野漁港への社会見学とインタビュー、公共施設の学習として泉井佐野市立中央図書館への見学を中心に据えて学習を深めることとした。

表1. 生活科（下）指導書に記載されたまちたんけんに関する単元目標

教科書	学期	単元名	配当時間	単元目標
東京書籍	1	春のまちを歩こう	3	安全に気を付けて学校の周りを歩き、季節に合わせて自分たちの生活が変化していることに気づくとともに、地域の人や場所の働きを実感し、安全に生活しようとするができるようにする。
	1	どきどきわくわくまちたんけん	10	地域の様々な場所を訪ねたり利用したりする活動を通して、地域の場所と自分の関わりを見つけ、地域にはさまざまな場所がありさまざまな人がいることに気付くとともに、地域の場所や人に親しみをもち、適切に接したり、安全に気を付けて生活したりしようとするができるようにする。
	2	みんなでつかう まちのしせつ	6	公共物や公共施設の利用を通して、それらのよさを感じたり働きを捉えたりして、身の回りにはみんなで使う物があることやそれらを支えている人々がいることなどに気付くとともに、それらを大切に、正しく安全に利用しようとするができるようにする。
	2	もっとなかよし まちたんけん	12	地域の人々に関わる活動を通して、地域で生活したり、働いたりしている人と自分たちとの関わりを見つけ、自分たちの生活はさまざまな人や場所と関わっていることや、地域の人々が地域に寄せる想いに気付くとともに、地域の人々に親しみや愛着を持ち、適切に接したり、安全に生活したりしようとするができるようにする。
	2	つながる 広がる わたしの生活	12	自分たちの生活や地域の出来事を身近な人々と伝え合う活動を通して、相手のことを想像したり伝えたいことや伝え方を選んだりして、身近な人々と関わることのよさや楽しさが分かるとともに、進んで触れ合い交流しようとするができるようにする。
光村図書	1	まちをたんけん 大はっけん	13	地域と関わる活動を通して、地域の人や場所、公共施設の存在について考え、地域での生活はさまざまな人や場所、公共施設を支えている人と関わっていることを気付くとともに、生活上必要な習慣や技能を身につけ、地域に親しみをもって生活したり、公共施設を正しく利用したりすることができるようにする。
	2	もっともっと まちたんけん	25	地域と関わる活動を通して、これまでの活動の経験を活かしながら、地域の人や場所の存在についてより深く考えたり、他者に伝えたいことを考えたりし、地域での生活はさまざまな人や場所と関わっていることや、他者と関わることのよさに気付くとともに、生活上必要な習慣や技能を身につけ、地域により親しみをもって生活したり、他者と進んで交流したりすることができるようにする。

※東京書籍『新しい生活下』p. 13, 光村図書『せいかつ だいすき みつけた下』p. 31をもとに筆者作成

3. 泉佐野市における「まちたんけん」の実践

泉佐野市は大阪府南部に位置し、面積は約 56 km²、人口約 96,000 人の都市である（2023 年 8 月時点）。関西国際空港の玄関口として位置付けられ、空港に隣接する周辺地域には「りんくうタウン」が開発され、大規模な観光・商業施設、ホテル、マンションが点在している。その一方で、市の郊外は新旧の住宅地と田園風景が色濃く広がっている。実践を行った泉佐野市立第三小学校は南海電鉄泉佐野駅より徒歩 10 分程度に位置し、2022 年度の児童数は 128 人である。校区内には、駅前商店街、旧市街の街並み、府内でも漁獲量の多い泉佐野漁港がある。しかし、駅前商店街は空き店舗が多く、閑散としており、典型的な中心地市街地空洞化の地域に当たる。

泉佐野市内には 13 の小学校があるが、そのうち児童数の減少が顕著な第三小学校を含む計 3 つの小学校では校区を撤廃し、市内全域から児童を受け入れる特任校となった。特任校では各校が特色ある学校づくりを目指しており、第三小学校では ICT の利活用を特色とした学校づくりを展開している。こうした小規模特任校制度をもとにした特任校では、少人数教育のメリットや学校選択制を活かした独自の学校運営が可能となる。しかし、その背景には過疎、中心地空洞化という人

口減少・少子化という社会問題に対し、地域の事情により学校の統廃合を避けた結果であるという一面もある。

表 2 は 2022 年度に筆者が担任をした泉佐野市立第三小学校第 2 年 1 組（単学級・計 23 名）による 2 学期のまちたんけんの学習計画である。実践では、図書館・駅前商店街・泉佐野漁港の 3 ヶ所を中心にフィールドワークを行った。ポイントは時間・社会・空間認識が異なる低学年での学習を充実させるために、小グループ（1 グループ 3～4 人）での活動を実施したことである。各訪問先ごとにメンバーを入れ替えたグループにし、たんけん・インタビュー・話し合い・地図の作成等が他人任せにならず、協働的な学習が取り組めるようにした。第 1 時から第 26 時まではたんけん場所は変わるが地域調査の学習方法をパターン化し、繰り返し実践することで児童が調査方法を習得し、どの児童も安心して活動できるようにした。第 27～31 時は、既習内容を生かして自分がまとめをしたいグループに属し、分析や地図制作、彩色やポップづくりなど自分の得意分野を活かして模造紙にまとめを書いていった。こうした二段階構成の学習にすることで、反復学習による経験を通したスキルの習得とそれを生かした応用的な学習による学習の達成感を感じられるようにした。

表2. 2学期まちたんけん（泉佐野駅前商店街・泉佐野漁港・地図づくり）の学習計画

時間	主な学習活動	備考
事前準備	児童の校区内の知っている場所やお気に入りの店舗等を事前に聞いておく。	児童が挙げた場所の写真撮影をしておく。
第1時	児童が挙げた場所、漁港、店舗等の確認・共有する。	
第2・3時	図書館、漁港、店舗について調べてみたいこと・聞いてみたいことをまとめる。	
第4時	まちたんけんの順路を決める。	校区の白地図を使用
第5時	グループごとにインタビューの質問を整理し、担当の割り振りをする。	
第6～8時	まちたんけん（図書館見学）	泉佐野市立中央図書館
第9～12時	教科書の挿絵と比較して気付いたことを書き込んだ付箋紙をKJ法で分類し整理する。	
第13・14時	まちたんけん（漁港見学、漁師へのインタビュー）	泉佐野漁港
第15～18時	まちたんけん（店舗見学、お店へのインタビュー）	泉佐野駅前商店街
第19～21時	①各自でフィールドワークを通してインタビューやメモから気づいたこと、わかったことを付箋紙に書き出す。②内容ごとにKJ法で分類する。	
第22～26時	小グループに分かれてのルートマップづくり	
第27～31時	第21時～23時で分類された店舗に関するメモをもとにグループごとに店舗情報等を模造紙へまとめる。（各店舗担当6班） 大型の白地図（調査地域）をペンでなぞり、彩色する。第21時～23時で分類されたまちの様子に関するメモをもとに白地図に情報をまとめる。（地図担当1班）	任意のグループに各自が分かれて参加
第32時	学習内容を発表し、保護者や協力者も含めて交流する。	参観日での発表

筆者作成

4. 時間認識の育成に関する実践と考察

峯岸(2018), 石橋(2021)は低学年の児童の時間・空間・社会認識等の在り方とその指導について、個別の時間認識, 独自の時間軸を持つことから客観的なまちの変化を認識は困難あるため, 生活科と社会科の効果的な接続には出来事の新旧や変化の順序に気づくことが重要であるとしている。この指摘は非常に重要で, 7~8歳の児童にとってインタビューを通して語られる「昔」のまちや店舗等の様子を想像, 認知することは非常に困難である。しかし, 「昨日」や「1年生の時」という具体的かつ体験や経験を通してお互いが共有できる時間軸に対する認識は非常に高い。児童らが調べたい店として取り上げた駄菓子屋と飲食店は2021年10月に開店したばかりの店であった。どちらも普段から児童が利用する店で, 「1年生時の10月だったんやあ」, 「その時にはこういった出来事があった」と口々に過去を振り返っていた。こうした児童の会話やつぶやきによって各自の時間認識のズレが修正され, 共通した時間軸が共有されていった。その結果, 明治2年(1869年)から続く食品店はインタビュー時点で153年前になると計算したり, 1960年代から続く制服店へのインタビューでは, 自分たちの祖父母が子ども(自分たちの親)のために同じ制服店に買い物に来ていたことに気づくことができた。これも2022年度よりジェンダーレスの制服が採用されたことで児童ら自身の日常生活に関係するわかりやすい「身近な最近の出来事」が時間軸として共有されたことが大きな要因であろう。

発達段階の差が大きい低学年の児童にとって, 「現在」や「友達と共有した時間・時期」という共通認識できる時間軸があることで, 出来事の「新旧」に関する認識を持ちやすくなると考えられる。このように児童が最初から個々に時間軸における客観的なまちの変化を認識することは困難であっても, 身近な人(友達・家族)や物(制服等)を介することで, 「現在」に対する認識が共有され, 各自の独自の時間軸が整理される。この過程を通して, まちや社会の変化に対する時間認識が形成されていくと考えられる。

5. 社会認識の育成に関する実践と考察

こうした時間認識は社会認識とも深く関係している。第三小学校のように特任校のため市内全域から通学可能な小学校の場合, 多くの児童は旧来の校区内か

ら通学しているが一部の児童はマイカーやバス・電車で通学している。実践したクラスでも23人中5人が校区外から通学しており, 同じクラスであっても複数の異なる生活圏が混在している状況にある。「地元の商店街」という場を設定しても児童各自の認識にはズレが生じている。地域への愛着を育むためには学習対象となる商店街や漁港への認識を共有し, 社会認識を深める手だてが必要となる。

宮本(1996)は, 社会科の「距離的な身近さ」や「心理的な身近さ」に比べ, 生活科では五感を通してかかわる身近さ」の重要性を指摘している。そこで商店街の会長及び飲食店に協力をいただき, 児童のアレルギー等の状況を確認の上, 商品の飲食に関する同意書を保護者全員から得て, まちたんけんを行った。協力を得た店舗の中には, 天ぷら専門店, 漬物を扱う食品店, がっちょ専門店があった。がっちょとは大阪湾沿岸の大阪南部の郷土料理でメゴチ(ネズミゴチ)などの魚を唐揚げしたものである。この店舗のがっちょは泉佐野市のふるさと納税の返礼品にも選ばれている。しかし地域の特産物とはいえ, スーパーマーケットで一般的に売られているものではなく, 形骸化した郷土料理となりつつある。これらの商店は商品の製造過程が見えたり, その場で味見や匂いといった五感に訴求できる店である。また, 個人商店であるためコミュニケーションがとりやすく, 地域社会への密着度も比較的高いという要素がある。

天ぷら(さつま揚げ)専門店は, 店先で仕入れた魚をすり身にし, その場で揚げて販売している。こちらの店舗では, 店先で揚げたてのさつま揚げを各自が自由に3つ選んで食べさせてもらえるように手配した。また, 一人500円を学級費から徴収し, お土産用のさつま揚げをクラス全員分用意して持ち帰った(写真1参照)。漬物を扱う食品店は, 大阪南部の名産である水茄子の糠漬けの漬物を製造・販売しており, 看板商品になっている。水茄子の漬物は児童の多くが茄子を嫌っていたり, 食べたことがないという反応があった。軒先でぬか漬けをにおったり, 試食させてもらった。苦手な児童やおいしいと何度も頬張る児童もあり, いつもここで買っていると自慢する児童もいた。がっちょの専門店でも製造工程を見学させてもらい, 試食させてもらった。児童23人中8人は見たり, 食べたりしたことがあったものの他の児童は初めての試食であった。



写真1 商店街での聞き取り学習

別日に実施した泉佐野漁港への見学では、漁船の帰港時刻に合わせて見学をした。泉佐野漁業協同組合の協力を得て、水揚げ、魚の選別、せりの様子を見学後、その日に獲れた様々な魚をタッチングプールに入れてもらい、実際に触って体験することができた。この日のために、食卓に上がるアジ、タイなどに加え、エイやシモクザメなど水族館で見るとような魚も用意してくれていた。こちらもお土産としてタイを各自2匹持って帰ってもらえるように配慮してくれていた（写真2参照）。

商店街・漁港見学のいずれも子どもにとって普段ならあまり口にできなかったり、進んで食べない食品や食材もあり、身近に感じる機会は少ないと言える。まちたんけんを通して生産者から直接教えてもらい、その場で触れたり、味覚や嗅覚を友達と共有することは低学年にとってはわかりやすく、感じたことを記憶として定着させ、言語化しやすくなる。また、見学の過程では、苦手な味や匂いに対し、「先生、私苦手や」と小さな声で言いに来る児童やお店の人が完食した児童に笑顔でおかわり渡す場面もあった。タッチングプールでも最初は怖くて触れなかった児童が友達がいることでできるようになる成功体験も重要な要素だろう。宮本（1996）が指摘したように味覚や嗅覚といった五感による感覚的な捉え方も学習を深めるツールとして活用することで、コミュニケーションの幅が広がり、児童が言語化しやすくなったり、マナーや気遣いも習得することができた。結果、社会の一員としてより良い生活を実現することにつながったと言えよう。

まちたんけんを実施するにあたって、公共施設等の



写真2 泉佐野漁港での聞き取り学習

見学を含めることも多い。公共性の育成は社会認識にも関連する内容である。東京書籍、光村図書、啓林館など図書館を事例として公共施設の利用や存在について考える単元を構成している。各社ともこの単元では図書館にはこういった施設設備があり、こういった利用者がいて、どのような工夫がなされているのかを実際に見学して、気づき、調べることを中心に据えている。

実践では、教科書の館内の様子を描いた挿絵のページと実際の図書館の様子を比較することで利用者の様子やバリアフリーの施設設備の状況を確認した。挿絵と同じもしくは似たものがあれば赤鉛筆、違うものがあれば鉛筆で丸く囲むことにした。事前に配布しておいた付箋紙に気づいたことをメモし、挿絵のページに貼り付けた。挿絵と実際の状況を見比べ、発見や気づきにつなげるシンプルな学習方法で、どの児童にも取り組みやすいようにした。

最も印象的な点は、どの児童も自分たちのまちの施設が教科書と一緒にあるということに対する喜びと驚きを持ったことである。教科書と実際に何度も見比べ、友達と確認し、進んで係の人に質問しに行くことができていた。その結果、教科書に記載されていなかった自動販売機や本の除菌機を見つけた際には、こういった理由で設置されているのかを自分たちで想像し考えることができた。まとめ学習では、各自が気づいたことを書き込んだ付箋紙を内容ごとにKJ法で分類し、自分たちがこういった内容に多くの気づきがあったのかを整理することで、みんなで使う施設の特徴や機能について考察した（写真3参照）。

児童の付箋紙は合計114枚あり、児童の話し合い活

動の結果、車椅子、案内図、AED、図書の貸出の工夫、利用者、ボランティアによる読み聞かせ等大きく 8 つのカテゴリーに分類することができた。教科書の内容と比較したことで館内の様子をバランスよく学習できていた。また、付箋紙に書いて可視化し分類したことで、各自の気づきが客観視、共有化でき公共性に関する学習を深めることが可能となった。図書館のように限られた空間内で気づいたことをメモし、共有化したり分類化する経験を積むことで広い空間を対象とするまちたんけんなどのフィールドワークや社会見学でも生かされと考える。

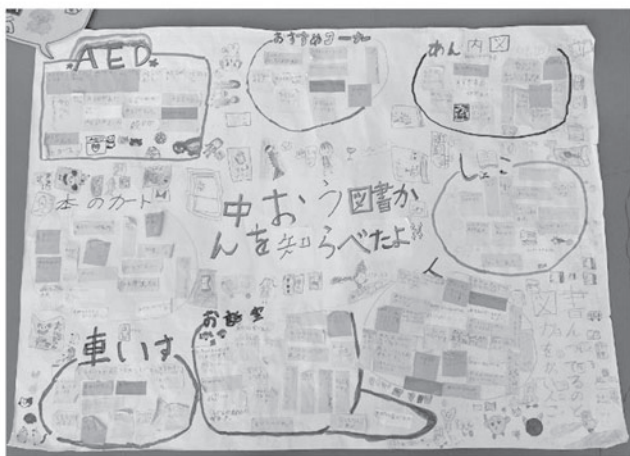


写真3 KJ法による図書館での気づきの分類

6. 空間認識の育成に関する実践と考察

空間認識に関するまちたんけんの学習では、教科書や指導書でもまちの様子を知り、視覚的・空間的な認知を図るために簡易な地図づくりがモデル授業として示されている。学習指導要領において、地図を使った学習は第3学年以降となる。第3学年での地図に関する学習では、市町村の様子の学習などでまちの様子について自然、産業、交通等と方位や位置関係、地図記号を関連付けながら学習していく。生活科のまちたんけんにおいては、自分たちの生活が人と場所の関わりで構成されていること、その関わりや存在に気づき、交流や体験を通して学習を広げ、深めることが中心である。

実践では、教員が模造紙に鉛筆で下書きした校区の白地図を7グループ分用意した。各グループでまちたんけんを訪れた店舗や公園の位置とルートを確認し、鉛筆の上をマジックでなぞる、色を塗る、それぞれの場所で気づいたことや感想などを書き込むといった活動を通してルートマップづくりを行った(写真4参照)。



写真4 小グループによるルートマップづくり

小谷(2021)でも低学年段階では、発達段階の差が大きく、ルートマップを作成することも難しいことが指摘されている。特に第三小学校のように、生活圏が異なる児童が混在するクラスでは、学校周辺の地理的認識が異なるため各自でのルートマップの作成はとりわけ困難である。そのため、小グループに分けて、校区内に在住する児童と、校区外から通学する児童を同じ班にして相互が教え合う中で空間認識を共有することとした。このように少人数で話し合いや協働的学習がしやすい環境を設定してルートマップを作成することで、第3学年以降のエリアを拡大したサーベイマップの作成に対応できる基礎的なスキルの習得を試みた。最終的に各グループの地図や情報を比較し、クラスでまちの様子について知ることができた。児童らは東西南北という言葉は知っているものの、その概念や地図表記について理解しているわけでない。しかし地図作成を通して漁港や商店街の位置関係について「山側」、「駅前」、「海側」、「大きな道」、「公園の隣」といった言葉を使って相手に説明し、学校周辺の地理的認識を話し合いの中で共有し深めていった。その中で、「みんなで〇〇したところ」等、過去に経験した出来事を持ち出すことで場所の特定に結びつける様子が見られた。特に低学年では空間認識の育成において、位置関係や距離感を認識するためには、他者と共有された時間認識や社会認識とリンクさせることで空間認識が形成され、深まっていくと考えることができる。

7. 生活科を取り巻く課題

まちたんけんの学習では、具体的な体験活動を通し

た児童の気づきによる学習を中心に据えていることからフィールドワークと不可分の関係にある。

教員の校外学習に関するアンケート調査においては、中学校であるが宮本（2009）によると地域調査の経験のある教員は大学在学時に約 15%、教員になってからも半分に満たないとしている。村野（2018）は小学校教員（計 53 人）の校外学習に関するアンケート結果として、教員になってから地域調査に参加したことのない人数が 30 人と半数以上を占めていると報告している。

松尾ら（2019）の大分県における地域学習に対する教員の評価においても地域調査に対する不安が報告されている。筆者が 2019 年に A 市で地域学習に関する小学校教員に聞き取り調査をした結果でも、「日々の業務等で手が回らない」、「地域の何を知っていて、何がわからないのかピンとこない」、「その分野に関して詳しい人が誰なのか、地域の方がどこまで協力してくださるのか未知数」、「どこまで踏み込めばいいのか分からない」、「終点が難しい」、「今まで長い歴史のある学校で取り組んでいなかったことを取り入れる怖さがある」と回答があった。

こうした教員の不安や疑問について学習指導書研究編・授業展開編では、事前準備、時間配分、児童の学習の見取りや評価方法等の方法や手順を単位ごとに詳細に示している。東京書籍、光村図書とも、まちたんけんの単位ではフィールドワークでの学習支援や手だて、活動ごとのワンポイントに合わせて、Q&A コーナーを設けている。例えば、光村図書の「もっともっとまちたんけん」の単位では、活動の配慮・準備事項として①保護者・地域との協力体制をつくる、②児童の意識を秋の探検（2 学期）の探検に向ける、③再度、探検に行く計画を立てる際の工夫、④地域の店舗や公共施設にインタビューや仕事の体験を依頼する、⑤深く関わることを大切にする、⑥探検後に気づきを伝え合うときの工夫、⑦次時の発表会の活動につないでいくために、⑧地域の人を発表会に招く際の工夫、⑨単元終了後も児童の意識を地域に向け続けるためにという 9 項目を挙げ、その方法や手順を詳細に解説している。また、両社とも活動に参加しにくい児童への声掛けや手だて、地域の人が発表会に参加できない場合の対処法等、想定外の事態やトラブルに対応した Q&A が多数記載されている。こうしたフィールドワークで起きやすい事案を反映させた内容は、教員経験の浅い教員だけでなく、中堅やベ

テランの教員でも授業に見通しを持ち、計画的な学習ができるような構成となっている。しかし、こうした便利なツールがあるにもかかわらず、実際には十分に活用されていない実態も見えてくる。表 3 は 2019 年度に A 市の小学校教員 51 人に対して行った生活科と社会科の指導書の利用状況に関するアンケートである。

表3. A市における生活科・社会科指導書の利用状況(2019年度)

授業準備での活用	よく利用する	利用する	あまり利用しない	利用しない
各校の引き継ぎ資料	45	6	0	0
朱書きの指導書	40	7	3	1
研究・授業展開編	3	4	27	17

※数字は人数

小学校教員へのアンケートをもとに 筆者作成

各学校で朱書きの指導書と学年ごとの引き継ぎ資料が利用されていることがわかる。自由記述欄には先輩教員らからその都度、昨年度はどういう活動をしていたのかを引き継ぎ資料などと並行して利用していることが多く記されていた。こうした資料には各単元で使用するプリントやワークシート等も含まれている。その一方で、研究・授業展開編と実践編はほとんど利用されていないことがわかる。自由記述でも「普通の授業では使うことがない」、「朱書きの指導書である程度授業内容は把握できる」、「研究授業の際の指導案作成の時に利用する程度」という回答や認識が多かった。A 市のみの事例で結論づけることはできないが、程度の差こそあれこうした利用状況は他の自治体や学校にも当てはまるのではないだろうか。

このように生活科・社会科におけるフィールドワークなどの地域調査に対して、安全の確保や授業時間数の確保、地域との調整等を考えた際の心理的な不安に加え、大学での学修や教員になってからの経験不足が大きな阻害要因として考えられる。研究・授業展開編の指導書にはそうした悩みや不安に対するヒントが記載されているものの十分に活用されていないために、結果としてフィールドワークをベースとした学習が十分なものになっていないという構図が浮かび上がる。

表 4 は 2022 年度と 2023 年度の泉佐野市の小学校教員が所属する研究部会の構成人数を示したものである。こうした研究部会は各市区町村もしくは郡単位で組織され、学習指導要領の改訂に伴う諸連絡や定期的な研究授業が行われ、教員の研修の場として機能している。泉佐野市の場合、全教員がいずれかの教科部会に加入する義務がある一方、所属する部会は個人が自由

表4. 泉佐野市小学校教科研究部会の構成人数

年度	国語	社会	算数	理科	図工	家庭科	保健体育	生活総合	道徳
2022	26 (7.0%)	24 (6.5%)	26 (7.0%)	13 (3.5%)	45 (12.2%)	12 (3.2%)	24 (6.5%)	6 (1.6%)	11 (3.0%)
2023	25 (6.7%)	23 (6.2%)	24 (6.4%)	12 (3.2%)	49 (13.2%)	10 (2.7%)	23 (6.2%)	8 (2.2%)	13 (3.5%)
計	51 (6.9%)	47 (6.3%)	50 (6.7%)	25 (3.4%)	94 (12.7%)	22 (3.0%)	47 (6.3%)	14 (1.9%)	24 (3.2%)

年度	音楽	特別活動	外国語	支援教育	健康教育	栄養教育	情報教育	生徒指導	事務職	合計
2022	14 (3.8%)	8 (2.2%)	11 (3.0%)	98 (26.5%)	14 (3.8%)	2 (0.5%)	14 (3.8%)	2 (0.5%)	20 (5.4%)	370 (100%)
2023	15 (4.0%)	11 (3.0%)	10 (2.7%)	100 (26.8%)	14 (3.8%)	2 (0.5%)	11 (3.0%)	2 (0.5%)	20 (5.4%)	372 (100%)
計	29 (3.9%)	19 (2.6%)	21 (2.8%)	198 (26.7%)	28 (3.8%)	4 (0.5%)	25 (3.4%)	4 (0.5%)	40 (5.4%)	742 (100%)

泉佐野市小学校資料より筆者作成

※数字は人数

に選ぶことができる。部長は各学校の管理職が務めており、部会は月に1回程度である。

注目したい点は国語から外国語までの教科教育の部会の加入者数である。教科教育の中で最も加入数の少ない教科が生活・総合部会で、全教科の加入者に占める割合は約2%しかない。生活科、総合的な学習の時間は週に2～3回程度学習する教科であるにもかかわらず、こうした現状にある。泉佐野市の状況だけでこれら2教科の位置付けを図ることはできないが、生活科や総合的な学習の時間に対する教員の認識と位置づけが表出した一例と言えるだろう。研究部会の教科選択を教員の自主性に任せた結果、特別支援教育のように特定の部会に偏重したり、活動そのものが困難な人数の部会があることがわかる。こうした教科間の偏在は教員の指導力の向上に向けた環境として決して適切ではないと言える。こうした自治体の場合、教育委員会等が中心となって議論及び教科研究部会の人員に対する適正な配置やシステムづくりをしていかなければ生活科の学習が充実するとは考えにくい危機的な状況にあると言えよう。

8. おわりに

本稿では先行研究の成果を授業実践において検証し、その中で必要な手だてや課題について考察した。

低学年の児童の時間認識の育成については、出来事の新旧や時系列の順序を捉えるにあたって、児童が「現在」について具体的な体験や記憶を友達と共通認識できるようにする手だてが重要であることが明らかになった。これにより各自が独自の時間軸を有しつつも過去との比較が比較的容易になることを示した。

社会認識の形成においては、具体的な体験活動を全身的な学習にするために味覚や嗅覚も含めた五感に訴

求することが有効であることを示した。また、他者とのコミュニケーションを通して苦手や好き嫌いといった感情や成功体験も付け加えることでより効果的になることも明らかになった。また、図書館見学から教科書の挿絵と図書館の実際を比較し、気づいたことを付箋紙に書き、その後分類することで公共性に関する学習理解を可視化してフィードバックすることの有効性も確認された。いずれも友達を含めた他者とのコミュニケーションによる共有が社会認識の育成に重要な要素であると言える。

空間的認識の育成においては、ルートマップの導入及びルートマップからサーベイマップへの移行・訓練期間として、小人数グループでのルートマップづくりが有効であることを示した。学習における個別最適化の流れの中で、学び合いを通じた認識の共有化は重要である。今回の実践でも発達段階や地理的認識の異なる児童を少人数グループに状況に応じて分割し、協働的な学習における学び合いによって児童が安心して学習に取り組むことが有効であると指摘できる。

学校の統廃合による校区の拡大と生活圏のズレは伊藤（2006）や岡田（2022）でも指摘されている。中心都市街地の空洞化、団地やニュータウンの少子高齢化といった都市問題と学校の統廃合や地域の学校を無くしたくないという地域住民らの願いなどの社会・政治的問題はそもそも児童の学習とは無縁でなければならない。しかし、実際には生活科や社会科のように地域そのものを学習素材とする場合、学習内容や学習計画と無関係ではない。

こうした課題の解決方法の一つとして、地域との課題の共有や学習成果の社会還元を提案したい。児童がインタビューを通して学習した成果を参観日に保護者と商店街及び漁協関係者を招いて発表会を行った。そ

の際に、「地元に住んでいながら商店街に行く機会がなく、子どもと一緒に初めて買い物に行った」、「子どもに連れられて買い物に来てくれたことがうれしい」、「子どもたちがまちのことを話してくれるようになった」という感想が交換された。また、作成したまちたんけんの地図や各店舗にインタビューしたポスターは南海電鉄泉佐野駅に直結する泉佐野市観光情報センター内の展示スペースを借り、2週間展示することとした。学習成果を保護者や関係者を含め、一般の方にも見てもらうことで、商店街や漁協のイメージアップと学習意欲の向上を両立することにつながった（写真 5 参照）。

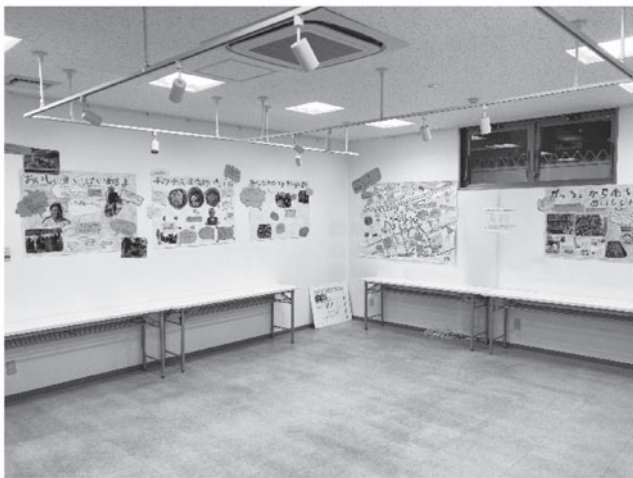


写真 5 泉佐野市観光情報センターでのポスター展示

生活科の学習目標である「より良く生活する」工夫を低学年の児童が気づき、発展させるためには家族や地域の支援が不可欠である。児童の学習を介在として家庭や地域との連携を深め、地域の人的・物的な支援体制を構築することで、社会科への接続と社会科教育の充実が可能となるだろう。生活科固有の論理や特質を尊重しつつも、時間・社会・空間認識の相互関係は、生活科から社会科においてより密接になり、高学年になるにつれて客観的かつ総合的な学習見地から学習を進めることで社会的資質・能力の育成へとつながっていく。そうした学習過程および時間・社会・空間認識育成の端緒として生活科のまちたんけんを位置付けることができるかと改めて確認された。

生活科に関する研究発表の中心となっている生活・総合的な学習学会は、大会会場となる自治体と研究会会場となる学校で実践発表がされるという独自のスタイ

ルを確立し、全国から多くの研究者や教員が実践発表に参加し、活発な議論が行われている。しかし一方で、教員の地域学習に関する報告や生活科・社会科における指導書の利用実態、泉佐野市での生活科の研究会の加入人数の状況から生活科を取り巻く状況の厳しさの一端を示す結果が明らかになった。

佐藤（2021）は授業実践の多くが校内、自治体内での取り組みとなってしまう、内向きな取り組みに留まってしまう、研究や論文に至らない「風土」の地域差を指摘している。佐藤はそこで都道府県別の地域差を指摘しているが、実際には泉佐野市の事例から見られるように同じ県内でも自治体や社会経済圏ごとに温度差があることが類推される。今後も教員のより一層の自己研鑽が求められる一方で、自治体レベルでの教員の研修や研究部会の見直しと組織づくりが不可欠な状況がある。

筆者は生活科と社会科の接続と充実に向けた 2 つのプランを提案したい。1 つ目は市町村の教科部会における生活科・社会科・理科での定期的な合同研究会の実施である。生活科の学習内容がどのように社会科・理科に効果的に接続し、系統立てた学習にするのかを議論することで、生活科固有の論理の尊重、体験的学習のあり方の見直し、各教科の新たな教材研究につながることを期待できる。これは結果的に生活科の活性化や不均衡な教科部会の人数の是正につながる端緒となるだろう。2 つ目は、行政と教育委員会が中心となって大学との連携も視野に入れて、教員が所属先の市町村の人口、産業、歴史、文化の移り変わりや特徴について初任者研修・10 年目研修等で学習する機会を複数回設けることである。大学で十分にフィールドワークを経験していない学生が配属後、地域について十分な学習機会がないまま、まちたんけんや地域学習の指導を行っていることが生活科と社会科に共通する課題の根底にあると考える。

最後に、生活科におけるまちたんけんは年間総時間数の約 4 割を占め、その学習過程の中で、子どもの時間・社会・空間認識の土台を形成している。低学年児童の持つ主観的かつ独自の発想や価値観を生かした授業づくりをすることは、教員に社会科や地理教育そのものを見つめ直す重要な視座を与えてくれる機会であることを付記しておきたい。

注

- 1) 文部科学省『平成 29 年度版小学校学習指導要領解説生活編』東洋館出版社, 2018. 『平成 20 年度版小学校学習指導要領解説生活編』日本文教出版, 2009.

参考文献

- 有田和正「社会とのかかわり」中野重人・谷川彰英・無藤隆編『生活科事典』東京書籍, pp. 96-97. 1996.
- 池野範男「小学校における生活科と社会科の連携・接続-教科の特質に着目して-」, 日本体育大学大学院教育学研究科紀要, 3(1), pp. 75-86. 2019.
- 石橋昌雄「資質・能力の育成を確かなものにする生活科の指導法 -社会科との接続・発展を見据えた「まちたんけん-」」, 立正大学社会福祉研究所年報, 22, pp. 27-44. 2020. 「資質・能力の育成を確かなものにする生活科の指導法-社会科への接続・発展を意図した「時間的な認識」の形成-」, 立正大学社会福祉研究所年報, 23, pp. 27-45. 2021.
- 伊藤裕康「生活科と社会科との接続・発展を図る授業構成に関する基礎的研究-実践史研究の視角から-」, 文教大学教育学部紀要, 55, pp. 151-164. 2021. 「市町村合併時代の小学校社会科地域学習と副読本」, 地理学報告, 102, pp. 1-15, 2006.
- 植田真夕子・米田豊「子どもの社会認識基盤を育む小学校生活科の授業構成の理論-第 2 学年「まちたんけん」の学習を手がかりにして-」, 兵庫教育大学大学院教育学研究, 35, pp. 161-170, 2022.
- 上之園公子「小学校教科書における地図の活用に関する調査-小学校第 2 学年生活科を例として-」比治山大学短期大学部教職課程研究, 3, pp. 30-36, 2017. 「小学校教科書における地図の活用に関する調査(2)-小学校第 2 学年生活科を例として-」比治山大学短期大学部教職課程研究, 8, pp. 111-120, 2022.
- 岡田良平「学習指導要領と小学校社会科副読本における現状と課題 - 大阪府泉南地域と岡山県北部地域の比較考察 -」, 地理教育研究, 30, pp. 32-42, 2022.
- 川上具美「低学年社会科および生活科実践の比較分析-体験的な活動がもたらした変化とは-」西南学院大学人間科学論集, 13(1), pp. 37-68. 2017.
- 栗山裕至「小学校生活科の変遷と今日的課題の考察」『佐賀大学全学教育機構紀要』, 10, pp. 71-81, 2022.
- 小谷恵津子「生活科における地図活用の実態-「たんけ

ん」を行う単元に着目した全国抽出調査の結果と改善に向けた考察-」新地理, 68(3), pp. 51-64, 2021.

佐藤浩樹「社会科教師のあり方と力量形成-群馬県の社会科教育の発展を期待して-」群馬社会科教育研究, 9, pp. 1-9, 2021.

寺本潔「地図指導」, 中野重人・谷川彰英・無藤隆編『生活科事典』東京書籍, p. 308-309, 1996.

西野雄一郎・中野真志「生活科から社会科への接続と発展に関する研究-小学校 3 年生の社会科実践を手がかりとして-」愛知教育大学研究報告教育科学編, 68, pp. 1-8, 2019.

松尾朱夏・平田利文・小山拓志「大分県公立小学校における地域学習の現状と課題」『大分大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』, 37, pp. 51-64, 2019.

松田智子・山田均「生活科から小学校への連続性の一考察-防災教育と減災教育に視点をあてて-」, 奈良学園大学紀要, 5, pp. 141-150, 2016.

峯岸由治「社会認識の形成を図る生活科授業の動向-知己の空間的・時間的認識形成を図る生活科授業実践を手がかりに-」教育学論究, 10, pp. 143-156, 2018.

宮本静子「中学校社会科地理的分野の身近な地域に関する教員の意識」, 新地理, 57(3), pp. 1-13, 2009.

宮本光雄『生活科と社会科の接続・発展-その理論と実際-』東洋館出版, p. 64. 1996.

村野芳男「小学校における校外学習の実際と教員の認識」帝京科学大学教育・教職研究, 4(1), pp. 9-19, 2018.

山田風紗・桑原敏典「社会認識の基盤形成を目指した生活科授業の構想-人々との関わりを捉えさせる食育プログラムの開発を事例として-」岡山大学教師教育開発センター紀要, 12 別冊, pp. 17-31. 2022.

「新しい生活」編集委員会編『新しい生活下 教師用指導書授業展開編』東京書籍, 2020.

光村図書「せいかつ」編集委員会編『せいかつ だいすき みつけた下 学習指導書研究編』光村図書出版, 2020.

(おかだ りょうへい 畿央大学)

投稿: 2023 年 7 月 26 日

受理: 2023 年 10 月 3 日

「問いの構造図」を用いた地歴連携型「歴史総合」授業実践

—20 世紀前半の満洲と現代ブラジル的大豆生産を題材として—

小川 涼作

キーワード：本質的な問い、外部化、消費社会、森林減少、肥料

1. はじめに

2022 年 4 月より施行された高等学校学習指導要領では、生徒が自ら「問い」を立て、解決方法を模索することが求められている。地理歴史科の各科目についても、教科書を開くと、「問い」で溢れている。

「問い」を中心に授業を組み立てる際、筆者は、生徒の思考をサポートするために、「問いの構造図」を用いた実践を展開してきた⁽¹⁾。「問いの構造図」を用いて授業を設計することは、予備知識が不十分な生徒を対象として授業を行う際、「はっきりとした解答はないオープンエンドな問いで、かつ主権者として、市民として、私たちが社会で生きていくために、考えていかなければならないような性質の問い」である「本質的な問い」を考えるために必要不可欠である。また、史資料を根拠として「問い」に答える営みによって、生徒を科学的思考へと導くことができる⁽²⁾。

2022 年度、筆者は高校 1 学年の「歴史総合」を担当し、肥料をテーマとする授業を複数回展開してきた⁽³⁾。肥料の生産・輸送、農業生産の拡大、それらによる環境の変化を取り扱うことで、教科・科目横断的な授業（地理や生物・化学）を実施することができた。

特に、勤務校では 1 年次に「地理総合」と「歴史総合」を履修するため、歴史学・歴史地理学・経済学の成果

を活用し、主題図や主要産業に関するグラフ・表の読み取りを多用するという形で、地歴連携型の授業を意識してきた。

本稿では、年度の最後に実施した満洲の大豆生産・輸出に関する地歴連携型の授業実践を紹介し、その成果と課題を考察したい。

なお、歴史科目における地歴連携型授業の先行事例については、小川（2022）において整理したため、本稿では割愛する⁽⁴⁾。

2. 授業計画

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

単元名：第Ⅱ部 国際秩序の変化や大衆化と私たち

第 3 章 総力戦と社会運動「7 消費社会と大衆文化」

単元のねらい：満洲の大豆生産を世界史の中に位置づ

け、大豆生産が環境に与える影響を理解するととも

に、類似する現代の事象と併せて、外部化が発生する原因や、その解決方法について考察する。

単元の指導計画（全 3 時間）⁽⁵⁾：

①20 世紀前半における大豆の様々な用途（1.5 時間）

②大豆産業が及ぼす影響（0.5 時間）

③MQ 及び EQ の考察（1 時間）

表1 問いの構造図

SQ1：20世紀に入り、イワシ・ニシンに代わって、何が肥料として使われるようになったのか？
SQ2：どのように大豆を調達したのか？（どこから大豆を輸入したのか？）
SQ3：満洲の大豆は日本・欧州で何に使われたのか？
SQ4：大豆の輸出は満洲にどのような影響を及ぼしたのか？ ○どのように輸出用の大豆は輸送されたのか？ ○鉄道を敷設するためには何が必要か？
MQ1：なぜ満洲の森林は姿を変えてしまったのか？
MQ2：過去の事象と類似した現代の事象は何だろうか？
EQ1：どのような時に外部化の問題が発生するのか？
EQ2：どうすれば外部化の問題を解決することができるのか？
主題（本質的な問い）設定のための概念：「開発・保全」「（市場の）統合・分化」「平等・格差」

3. 授業の展開

(1) MQ1 の提示

はじめに、ロシア人作家であるニコライ＝バイコフの文章を提示した。

資料1 ニコライ＝バイコフ「樹海」

二十世紀のはじめのころ、ハルビンから東、アムール川（黒龍江）から日本海沿岸までの満洲（現在の中国東北部）東部地方は、そのほとんどがあらゆる種類の広葉樹と針葉樹の鬱蒼とした森の葉で覆われていた。密林はいたるところ、幾重もの山脈で切り刻まれ、深いひだがあらゆる方向に走る。

約二十万平方キロメートルに広がるこの地方を、現地の人たちは「偉大なる森」―大樹林と呼んでいた。

（中略）

広大な密林の緑の波は、山脈、谷、溪谷、峡谷など、すべてを埋め尽くしている。この緑の海をわたってくる、いつ果てるともない響きは、遠いかなたから聞こえてくる潮騒をおもわせる。このことから、密林に満洲人たちはまた別の名前を与えた。「樹海」である。

（ニコライ＝バイコフ著、今村龍夫訳『樹海に生きる』中公文庫、1990）pp. 13-14

大森林は、各所で鉄道線路によってきり裂かれたため、すでに広大な「みどりの海」でなくなった。将来は山脈やその支脈の急傾斜だけによりやく命を保つ「みどりの湖」に姿をかえるだろう。

大森林のあちこちの伐採地に耕地が出現し、かつて猟師のまずしい掘立て小屋があった場所には、いま移住農民の集落や村が点在している。

（中略）

かつての大森林は、神秘的な奇跡や魅惑的なおとぎ話に富む王国で、山と森の霊である「偉大なる王」が支配していたところである。密林の住人たちは山脈の高い峠や頂に偶像廟をつくり、王に祈りをささげた。しかし、いまではこれらの廟も朽ちはてて、その多くは跡形もなくなってしまった。朝焼けが広がる夜明けにも、野獣の咆哮はもう聞こえない。

A

こうして、数十年前までには美しかった大森林は姿を消しはじめ、潮騒を思わせた樹海のざわめきも鳴りをひそめなければならなかった。

（ニコライ＝バイコフ著、今村龍夫訳『樹海に生きる』中公文庫、1990）pp. 16-17

空欄Aに入る満洲の自然環境が変化した原因について、資料を読みながら考えるという形で問いを設定した。

(2) 大豆の様々な用途

SQ1：20 世紀に入り、イワシ・ニシンに代わって、何が肥料として使われるようになったのか？

まず、満洲の自然環境の変化には、大豆生産が関係していることを紹介した上で、20 世紀前半の日本・ヨーロッパ各国における大豆の用途について資料を読み解いた。

資料2 『農業雑誌』（1887 年 6 月 25 日）

本年では、各浜とも春來甚だ不漁にて殊に北海道の鯡漁の如きは実に非常の不漁にして…（略）…本年は此鯡漁の収穫も案外に少なく…（略）…然るに商機に敏捷なる支那人は早くも我国肥料の高価なるを見て、先頃より自国の豆粕を我邦へ持来りて販売を試みたる処大に捌口宜しく…

（朱美栄「20 世紀初頭から第2次世界大戦終結に至るまでの日系製油企業の満洲進出とその展開―日清製油を中心に―」愛知淑徳大学現代社会研究科博士論文、2014）p. 15

資料2・3 から、生徒と以下のことを確認した。

①魚肥の原料となる北海道ニシン（鯡）の不漁期に肥料価格が高騰したため⁽⁶⁾、中国人が代替肥料として大豆粕を日本に持ち込み販売した。（資料2）

②20 世紀初頭、日本では、肥料としての大豆粕の消費が急激に拡大している⁽⁷⁾。（資料3）

SQ2：どのように大豆を調達したのか？

次に、大豆粕の供給方法について、資料を読み解いた。資料4・5 から、生徒と以下のことを確認した。

①20 世紀初頭、日本の大豆粕供給は輸入に依存していた。（資料4）

②20 世紀初頭、日本は関東州（＝満洲）から多くの大豆粕を輸入していた。（資料5）

SQ3：満洲の大豆は日本・欧州で何に使われたのか？

資料3 日本国内主要販売肥料消費高（単位：千トン）

	1903年	1908年	1912年	1916年	1917年	1918年	1919年	1920年	1921年
大豆油粕	195	507	561	805	1,021	1,147	1,357	1,256	1,260
菜種油粕	87	100	150	124	116	107	131	101	101
綿実油粕	34	28	32	49	53	66	95	74	78
鯀搾粕	84	64	62	64	57	49	68	52	63
鯀搾粕	6	7	19	24	25	25	23	31	26
干鯀	7	7	17	8	8	6	7	7	4
硫安	3	68	89	44	52	53	96	151	185
過燐酸石灰	91	196	438	415	440	462	600	502	551
骨粉	11	28	35	37	42	45	65	78	69
調和肥料	17	135	235	177	206	233	372	236	255
合計	536	1,139	1,639	1,747	2,019	2,194	2,813	2,486	2,591

出典：安富歩「国際商品としての満洲大豆」（『「満洲」の成立 森林の消尽と近代空間の形成』名古屋大学出版会、2009）p. 297

資料4 日本における大豆粕の対外依存度

（単位：千トン）

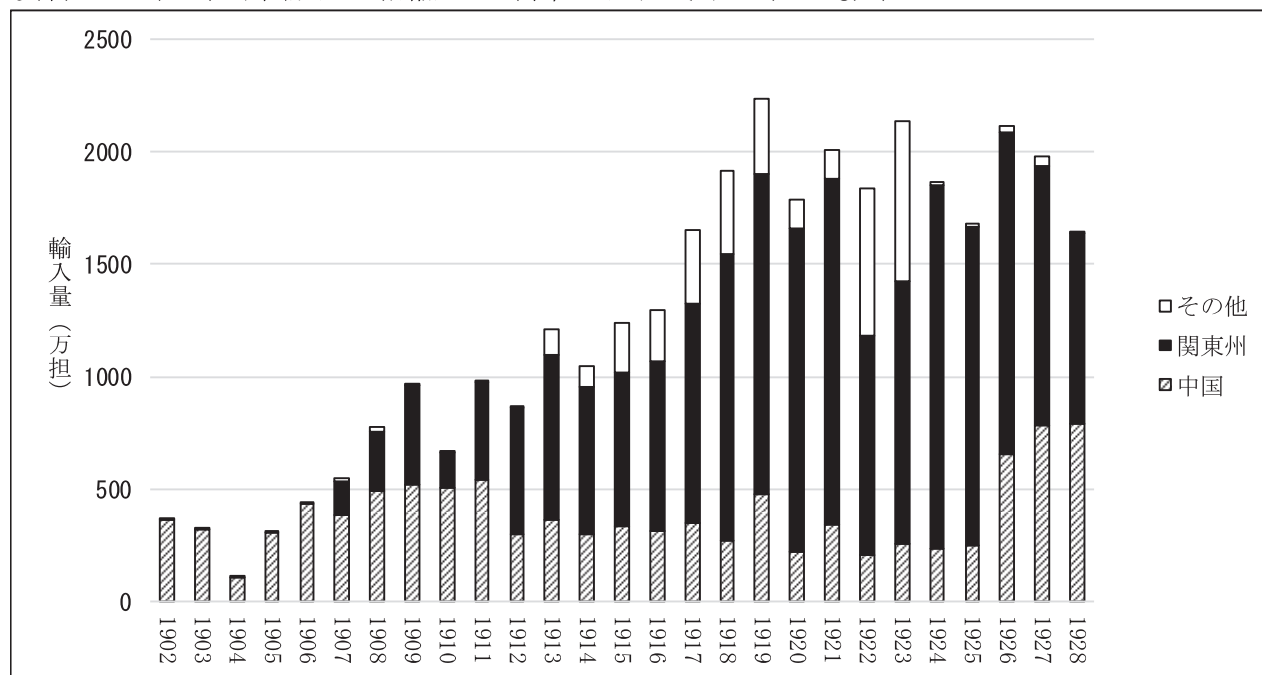
	総消費量(A)	輸入量(B)	B/A(%)
1912-16年	701	678	87
1917-21年	1,155	1,152	100
1922-26年	1,379	1,155	84
1927-31年	1,190	894	83
1932-36年	800	525	64

出典：安富歩「国際商品としての満洲大豆」（『「満洲」の成立 森林の消尽と近代空間の形成』名古屋大学出版会、2009）p. 298

資料6 大豆・大豆油・大豆粕の主な輸入先

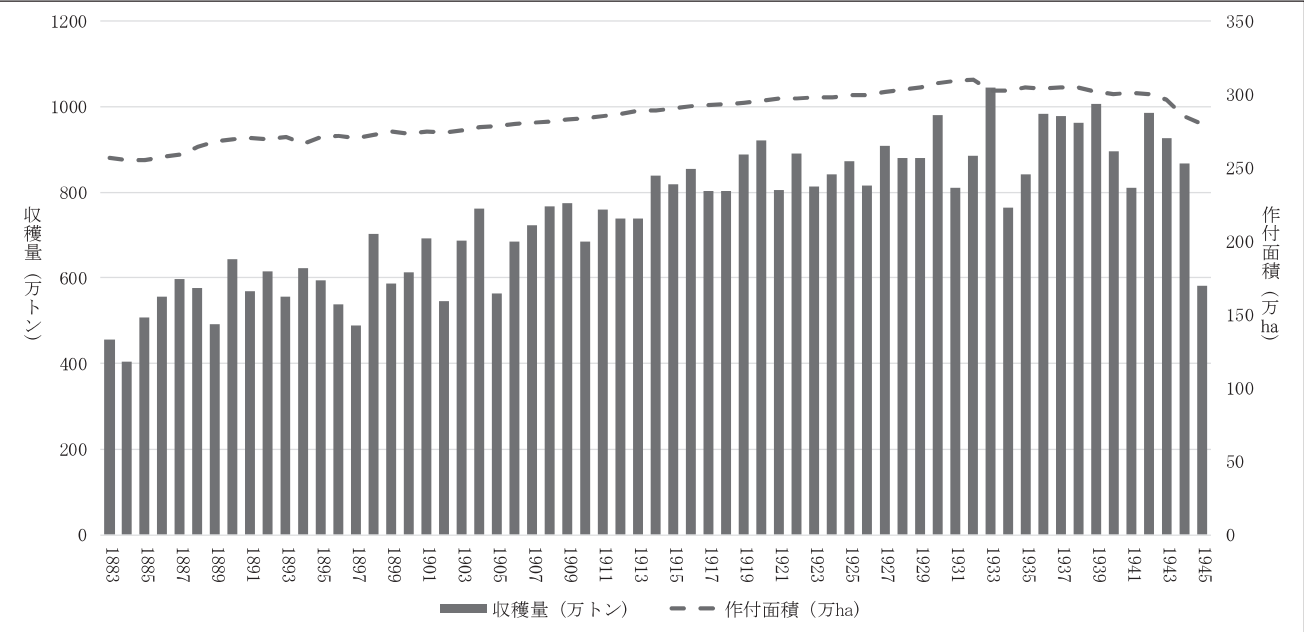
	1900-13年平均	1922-40年平均
大豆	イギリス、日本、ドイツ、デンマーク	日本、ドイツ、デンマーク、イギリス、アメリカ
	1910-13年平均	1920-39年平均
大豆油	アメリカ、ドイツ、オランダ、ロシア、イギリス	オランダ、イギリス
		1929-39年平均
大豆粕		日本、台湾

資料5 日本の相手国別大豆粕輸入量（単位：万担〔1担＝約60kg〕）



出典：大蔵省『大日本外国貿易年表』（1902-1928）より筆者作成

資料7 日本の水稻収穫量・作付面積の推移



出典：農林水産省「作物統計調査 収穫量累年統計（水稻、全国）」（<https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&layout=datalist&toukei=00500215&tstat=000001013427&cycle=0&year=20200&month=0&tclass1=000001032288&tclass2=000001034728>）（最終閲覧日2023年4月27日）より筆者作成

ここでは、大豆（大豆油・大豆粕）の日本やヨーロッパ各国における用途について資料から検討した。まず、大豆・大豆油・大豆粕の輸出入の国際的流れを確認した（資料6）⁽⁸⁾。

次に、用途について資料を読み取った。まず、大豆粕について、主な輸入先は日本であったことはすでに確認したので、資料7から、施肥の効果を確認した。

生徒に、このグラフのどこに着目するのか問いかけたところ、①作付面積と収穫量がともに増加傾向にある、②作付面積の伸び率よりも収穫量の伸び率の方が高い（収穫率が上昇している）、との回答に別れた。施肥の効果を確認するという観点からは、②のような読み取りができることが望ましい。

大豆油については、ドイツにおける大豆油の用途を紹介した上で、その中の石鹼とマーガリンに関わる資料を提示した⁽⁹⁾。

資料8 イギリスの新聞『ガーディアン』に掲載されたサンライト・ソープの新聞広告の文言

大きな話題—需要と供給

サンライト・ソープのメーカーは、有能な友人である主婦の需要を満たすために、絶え間なく最も純粋な材料の供給をますます増やす努力をしてきました。

アフリカの西海岸と遠く離れた太平洋の島々にある広大な土地は、科学的に耕作され開発されてきました。機械が設置され、材料を海外に運ぶための船が調達されたので、サンライト・ソープは世界で最高の最も純粋な石鹼になります。（1920年2月）

子供たちの足音に耳を傾けて—サンライト・ストリートは幸せで清潔です

子供たちがいるところには、陽光（サンライト）があります。幸せな子供たちは陽光（サンライト）を放ち、幸せな母親はそのお返しに陽光（サンライト）を与えます。最も純粋で最も優れた石鹼を使って、理想的な清潔さによる快適さを提供し、子供たちの遊び時間のための余暇を確保します。

サンライト・ストリートには「貸家」はありませんが、子供たちがあなたにもたらす陽光（サンライト）と引き換えに、あなたの家をその幸せなストリートに置くことは可能です。

清潔で健康的な環境は、幸せのために不可欠です。石鹼の純度は、理想的な清潔さにとって不可欠です。サンライト・ソープの純度が保証されていることは、サンライト・ストリートの家庭では十分に理解されることでしょう。

サンライト・ストリートは健康の偉大なハイウェイそれは清潔を徹底した通りです。（1922年5月）

月)

(Jason Rodrigues, “Soap saves lives: adverts in the Guardian after the Spanish flu outbreak” 2020. (<https://www.theguardian.com/world/from-the-archive-blog/gallery/2020/mar/12/soap-saves-lives-adverts-in-the-guardian-after-the-spanish-flu-outbreak>), 日本語訳は筆者) (最終閲覧日 2023 年 4 月 27 日)

資料 8・9 に見えるリーバーブラザーズは、イギリスの石鹸会社である。また、資料9に見えるユニリーバは、リーバーブラザーズとオランダのマーガリン製造会社であるマーガリンユニが 1930 年に合併して成立した企業である⁽¹⁰⁾。資料 8～10 から、生徒と以下のことを確認した。

- ①石鹸を作るために、アフリカや太平洋の島嶼部から原材料を輸入している（満洲産大豆には言及していないが、原料調達の構図は同じである）。(資料 8)
- ②広告は清潔であることを快適さや幸せと結びつけ、清潔になるための手段として石鹸を販売しようとしている。(資料 8)
- ③家庭や子どもの清潔さを保つのは母親の役割である（本実践ではジェンダーの問題は取り扱わなかった）。(資料 8)
- ④石鹸売上量は、第一次世界大戦期以降、世界各地で急激に拡大している（スペイン風邪の流行が関係していることを補足説明した）。(資料 9)
- ⑤資料 6 で大豆や大豆油の輸入先として挙げられたイギリス・オランダ・ドイツ・デンマークでは、1910 年代から 1930 年代にかけて、バターの代替品としてのマーガリンの消費が拡大傾向にある。(資料 10)

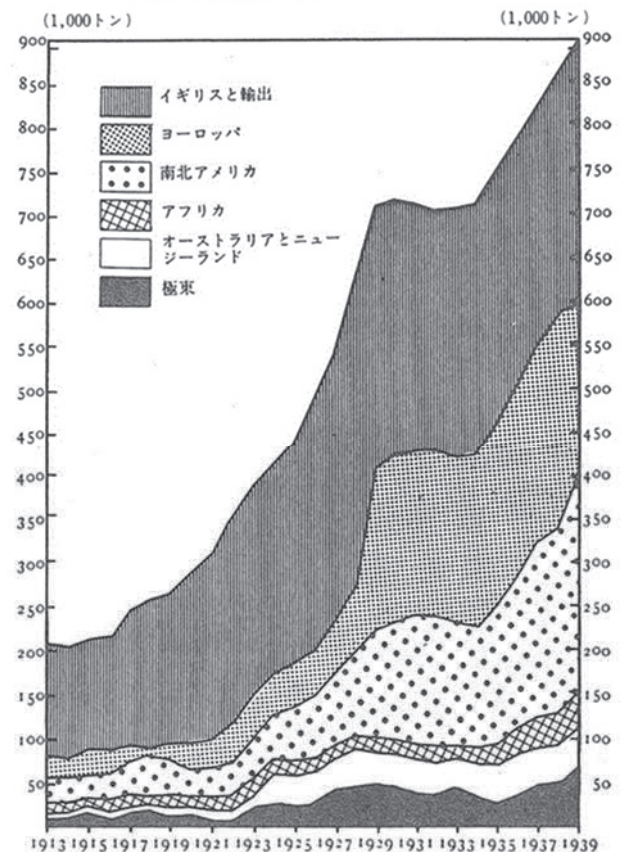
また、教科書に掲載されている 1920 年代の自動車や家電製品のポスターを示し⁽¹¹⁾、第一次世界大戦後、アメリカを中心に消費社会が発展し、企業は利益を拡大するために、消費者に対し、広告を通して、本来は購入する必要がないかもしれない物に対する購買欲を駆り立てていることを補足説明した。

(3) 大豆産業が生産地に及ぼす影響

SQ4：大豆の輸出は満洲にどのような影響を及ぼしたのか？

輸入先における大豆の用途を確認した後に、大豆の生産・輸出が満洲に及ぼす影響について、資料から検

資料9 リーバーブラザーズ／ユニリーバ・グループの世界石鹸売上量



出典：赤坂道俊「第二次大戦前ユニリーバ社の海外事業活動」（『八戸大学紀要』16、1997）p. 91

討した。まず、生徒とのやり取りの中で、輸出用の大豆が鉄道で輸送されたことを確認した後、資料として地図を使用した。資料 11 は 20 世紀初頭における満洲植生図、資料 12 は満洲における主要鉄道路線（1937 年）である。両者を重ねると資料 13 のようになる⁽¹²⁾。鉄道が敷設されているのは、中央草原地域が中心であるが、北東部森林地域や北西部森林地域にも線路が走っている。パイコフは、鉄道が敷設されていく過程を目の当たりにして、冒頭に紹介した文章を書いている。

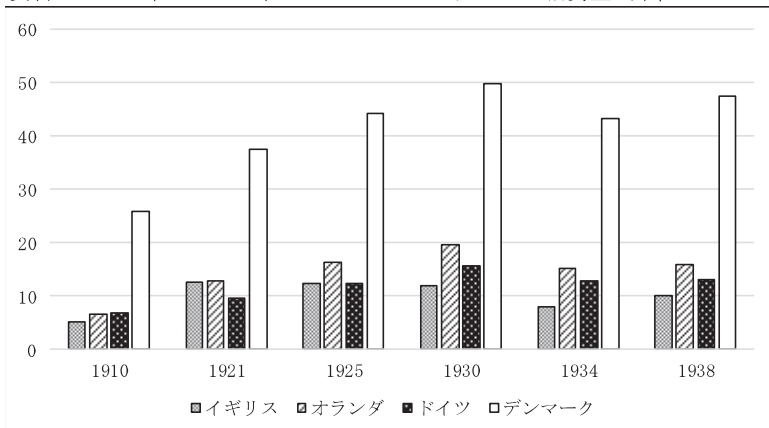
次に、鉄道を敷設するためには枕木や沿線の施設で使用する木材が必要であることを確認した上で、満洲の鉄道沿線の伐採量・市場への移輸出量・鉄道消費量の推移のグラフ（資料 14）を提示した。グラフからは、鉄道沿線で伐採された木の多くは、満洲の鉄道に關係する形で消費されていたことが分かる（特に 1921 年以前）。

(4) MQ の考察

MQ1：なぜ満洲の森林は姿を変えてしまったのか？

ここまでの検討をもとに、冒頭で紹介したパイコフ

資料10 1910年から1938年のマーガリンの一人あたり消費量（単位：ポンド）



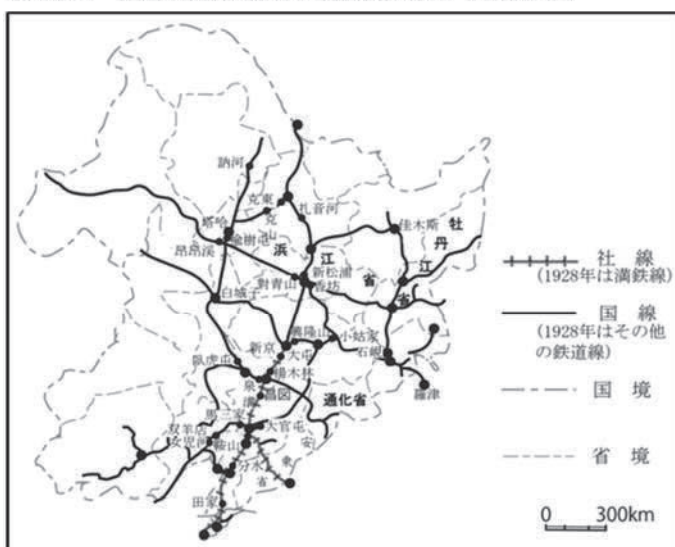
出典：坂本旬「戦間期におけるユニリーバの戦略と組織—世界恐慌に直面するユニリーバを中心として—」（『経営学研究論集』29、2008）p. 45より筆者作成

資料11 20世紀初頭における満洲植生図



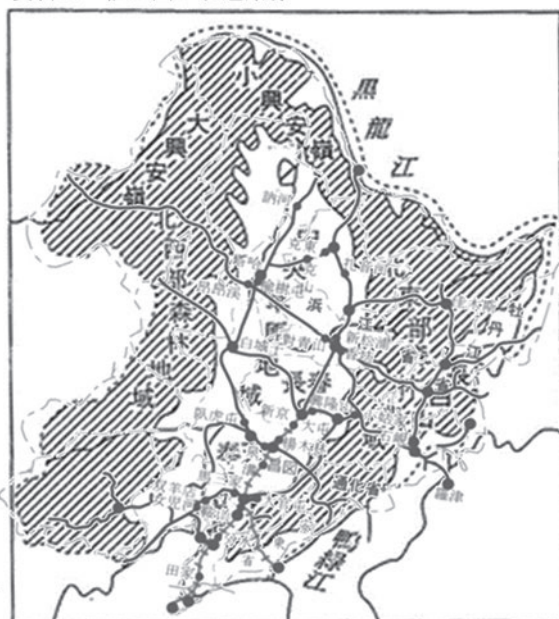
出典：永井リサ「タイガの喪失」（『「満洲」の成立 森林の消尽と近代空間の形成』名古屋大学出版会、2009）p. 20

資料12 満洲における主要鉄道路線（1937年）



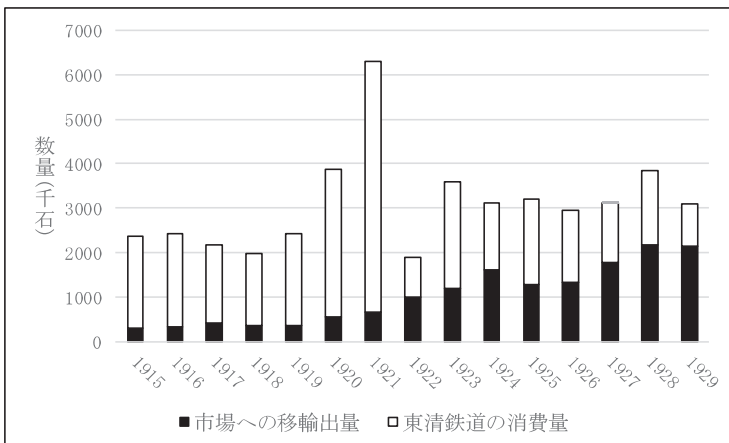
出典：三木理史「『満洲国』期の農産物鉄道輸送—満鉄の路線拡大との関わりに注目して—」（『歴史地理学』280、2016）p. 4

資料13 植生図＋鉄道路線



出典：資料11と資料12を合成して筆者作成

資料14 鉄道沿線の伐採量・市場への移輸出量・鉄道消費量の推移



出典：蘇雲山、岩井吉彌「中国東北地方（満洲）における森林開発構造に関する研究（I）—二類型森林開発構造の形成（林政）—」（『日本林学会関西支部論文集』3、1994）p. 18より筆者作成

の文章における、満洲の森林が姿を変えてしまった原因を語った空欄Aに入れるべき文章を考察した。その際、鉄道敷設によって森林が減少してしまったことは、バイコフの文章に記されているため、「森林減少の原因（鉄道敷設）の原因の原因の……」というように、原因をさかのぼって考えるように指示した⁽¹³⁾。資料 2～14 で確認してきたことをつなぎ合わせれば、「森林減少」の原因としての「鉄道敷設」の原因としての「大豆の生産・輸送」の原因としての「大豆の海外輸出」の原因としての「輸出先における消費社会の発展」というようにさかのぼることができるはずである。

MQ1 に対する生徒の主な回答は以下の通りである。

- ①イワシ・ニシンの代わりに大豆油粕が肥料として使われるようになり、それを運ぶための鉄道を敷くために森林を伐採した。（森林減少←鉄道敷設←大豆の生産・輸送）
- ②日本や欧州が、満洲で作られた大豆を使い、肥料や製品を作るため、満洲では大豆を輸出するために鉄道を敷いた。その鉄道を作るために森林を伐採することによって、満洲の森林が消えた。（森林減少←鉄道敷設←大豆の生産・輸送←大豆の海外輸出）
- ③大豆油粕が肥料として使われるようになったり、大豆油がマーガリン、サラダ油、石鹸などの製造に使われるようになったりしたことで、大豆の需要が高まり、輸出用の大豆を輸送するために森林を伐採して鉄道を敷いた。（森林減少←鉄道敷設←大豆の生産・輸送←大豆の海外輸出）
- ④消費社会が成立して、安く肥料を入手するために、

大豆粕を輸入して肥料として使うようになったので、満洲では大豆を輸出するために鉄道を敷設しなければなくなり、森林を伐採し、鉄道の線路を作った。

（森林減少←鉄道敷設←大豆の生産・輸送←大豆の海外輸出←輸出先における消費社会の発展）

ワークシートを回収できた 26 人中、20 人が「大豆の生産・輸送」まで、18 人が「大豆の海外輸出」まで自力でさかのぼることができた。「消費社会」というフレーズを用いて「輸出先の消費社会の発展」まで自力でさかのぼることができたのは 1 人のみであった。

MQ2：過去の事象と類似した現代の事象は何だろうか？

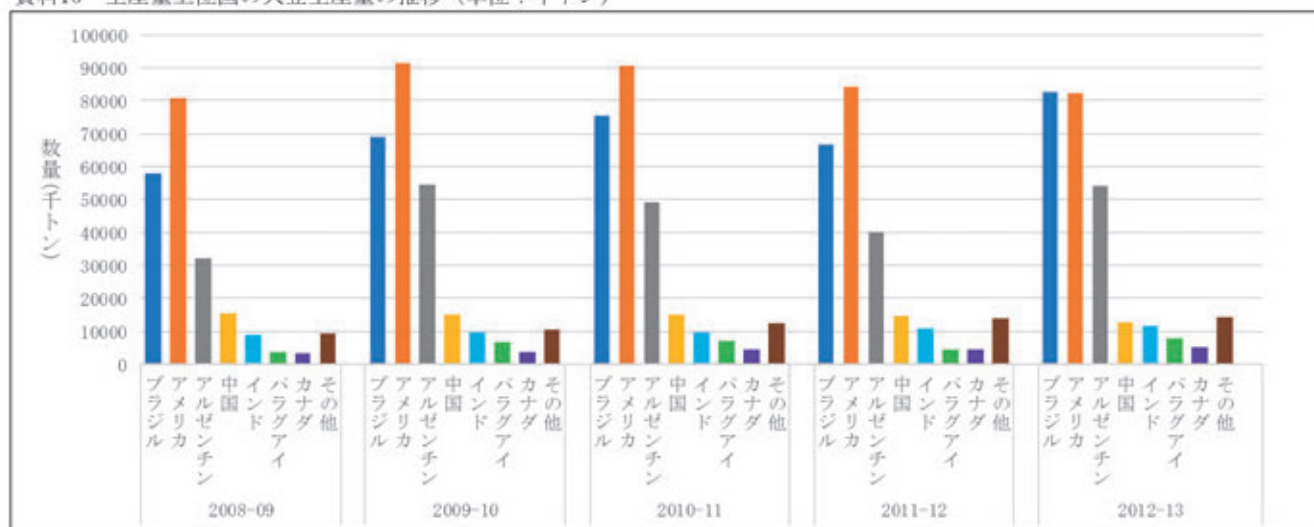
次に、満洲の事例と同じような構図を持つ現代の事象について考察した。事例として、ブラジルにおける大豆生産を取り上げた⁽¹⁴⁾。まず、世界の大豆作付面積・生産量の推移の表（資料 15）から、大豆の生産量・収穫率が上昇していることを確認した上で、生産量上位国の大豆生産量の推移のグラフ（資料 16）を読み解いた。グラフで注目すべき要素を生徒に問いかけ、ブラジルの生産量が年々増加し、2012-2013 年の段階でアメリカを抜いていることに注目させることができた。

資料 15 世界の大豆作付面積・生産量の推移

	1961-63	2005-07	2050(予測)
収穫量(百万トン)	27	218	514
作付面積(百万ha)	24	95	141
収穫率(トン/ha)	1.14	2.29	3.66

出典：『拡大する大豆栽培 影響と解決策』（世界自然保護基金、2014）p. 11

資料16 生産量上位国の大豆生産量の推移（単位：千トン）



出典：『拡大する大豆栽培 影響と解決策』（世界自然保護基金、2014）p. 11より筆者作成

ブラジルで大豆生産が拡大した要因については、農林水産省の広報誌から（資料 17）、日本の協力がきっかけになっていることを読み取った。資料には、「不毛の大地」であるセラードを農地化したことが記されているが、それはセラードを破壊することを意味する。世界自然保護基金のパンフレットから、セラードの大半が破壊されていることを確認した⁽¹⁵⁾。

資料 17 「不毛の大地」セラード開発の「奇跡」

ブラジルを世界有数の産地に変えた日本

1973 年、アメリカの大豆輸出規制により、輸入大豆のほとんどをアメリカに頼っていた日本では豆腐の価格が高騰。買い占め騒動まで起きます。そこで、輸入国の多角化を模索した田中角栄首相（当時）が着目したのがブラジルでした。同国の内陸部には「セラード」という熱帯サバンナが広がっています。日本国土の5倍以上の広さがありながら、不毛の大地とされていたセラードで日本とブラジルの共同事業が始まったのが 1979 年です。さっそく事業計画や資金、技術の面で協力すると、700 戸以上の農家が入植し、開拓。その結果、セラード産の大豆は総生産量の6割以上までになりました。このブラジルでの大豆生産の拡大は世界の食料需給に大きく貢献しています。

（農林水産省広報誌『aff』2016 年 6 月号）p. 5

輸出用の大豆が生産されれば、大豆を輸送するために道路が建設され、道路が建設されればその周りに町ができる。アマゾンの減少を示す地図を示した上で、自然環境の変化は大豆畑の拡大によってのみ発生するわけではなく、そこから派生するインフラ整備によっても起こることを確認した⁽¹⁶⁾。

輸入国における大豆の用途については、大豆輸入国・地域の推移（資料 18）で、中国の輸入量が群を抜いていることを確認した上で、大豆が家畜の飼料として使用されており、食肉の生産量も年々増加していることを紹介した⁽¹⁷⁾。

ここまでの検討をもとに、ブラジルの森林が減少した原因を整理した。ここまですべて確認してきたことをつなぎ合わせれば、「森林減少」の原因としての「道路などのインフラ整備」の原因としての「大豆の生産・輸送」の原因としての「大豆の海外輸出」の原因とし

資料 18 大豆輸入国・地域の推移（単位：千トン）

	2008-09	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13
中国	41,098	50,338	52,339	59,231	63,000
EU	13,213	12,674	12,474	11,810	11,300
メキシコ	3,327	3,523	3,498	3,400	3,350
日本	3,396	3,401	2,917	2,759	2,750
台湾	2,216	2,469	2,454	2,285	2,300
インドネシア	1,393	1,620	1,898	1,922	2,000
タイ	1,510	1,660	2,139	1,906	1,950
エジプト	1,575	1,638	1,644	1,600	1,550
ベトナム	184	231	924	1,225	1,230
トルコ	1,076	1,648	1,351	1,057	1,200
その他	8,403	7,636	7,158	5,882	5,880
計	77,391	86,838	88,796	93,077	96,510

出典：『拡大する大豆栽培 影響と解決策』（世界自然保護基金、2014）p. 18

での「食肉需要の増大」というようにさかのぼることができるはずである。

MQ2 に対する生徒の主な回答は以下の通りである。

- ①道路や関連施設を作るために森林伐採をした。（森林減少←道路などのインフラ整備）
- ②ブラジルのセラードを開発して大豆を生産し、それを海外に輸出するために、道路の整備が必要になり、アマゾンの森林減少をもたらす原因となった。（森林減少←道路などのインフラ整備←大豆の生産・輸送←大豆の海外輸出）
- ③食肉の消費量が増大したため、家畜の餌として大豆を使用するために、ブラジルで大豆が栽培され、農地やインフラの拡大のために森林が伐採され、減少した。（森林減少←道路などのインフラ整備←大豆の生産・輸送←大豆の海外輸出←食肉需要の増大）

ワークシートを回収できた 26 人中、7 人が「大豆の生産・輸送」まで、5 人が「大豆の海外輸出」まで自力でさかのぼることができた。「食肉需要の増大」まで自力でさかのぼることができたのは 1 人のみであった。MQ1 と比べて原因をさかのぼることができた生徒が減少した原因としては、時間の都合上、資料を読み込む時間とワークシートに書き込む時間が十分には取れなかったことが考えられる。

（5）EQ の考察

EQ1：どのような時に外部化の問題が発生するのか？

EQ2：どうすれば外部化の問題を解決することができるのか？

最後に、授業で紹介した二つの事例を一般化することを通して、外部化の問題について考察した。まず、

EQ1 に対する生徒の主な回答は以下の通りである。

- ①自国では入手しにくいものを、外国からの輸入に頼り、相手国には不利益となることがあっても、自国には利益しかないという時に問題が発生する。また、相手国に何かが発生した時に、自国は今まで輸入したものを輸入できなくなるという問題もある。
 - ②自分の国で必要とされているが、自分の国だけでは生産することが不可能もしくは不十分な時に、外国からの輸入に頼ることで外部化が発生すると思う。
 - ③外部化の問題は、需要が供給を超えた時に起こる。自分たちの需要に供給が追いつかない時、開発、輸出によって、利益が出て、格差の拡大が起こる。結果として、自然が破壊されるケースもある。
 - ④立場の弱い国は、自分が生活できるように、立場の強い国は、自分の生活がより豊かになるように行動する。この関係が続くことで、最終的に問題が発生する。
 - ⑤生活をもっと便利にするための貿易が重視されたため、人々が利益のことしか考えず、環境のことを考えずに森林伐採などの行動をとる時。
 - ⑥開発により利益が出る時に外部化の問題が発生する。
 - ⑦人間が自分たちの利益を考えて、自然を破壊して開発を行った時に外部化の問題が発生する。
- ①～④は他国（他地域）を外部としてとらえている。
⑤～⑦は自然環境を外部としてとらえている。また、20 世紀前半の満洲と現代のブラジルの事例を一般化（抽象化）できていたのは 22 人、その内、格差の問題について触れているのが 13 人であった。

そして、EQ2 に対する生徒の主な回答は以下の通りで

ある。

- ①商品が生産される過程や、製造・販売する企業の環境に対する取り組みを気にして購入する。
- ②開発が進められてきた場所が元来どのような姿であったのかを振り返る。
- ③原材料を生産する国が、原材料生産から加工までの過程を全て担うような仕組みを作る。

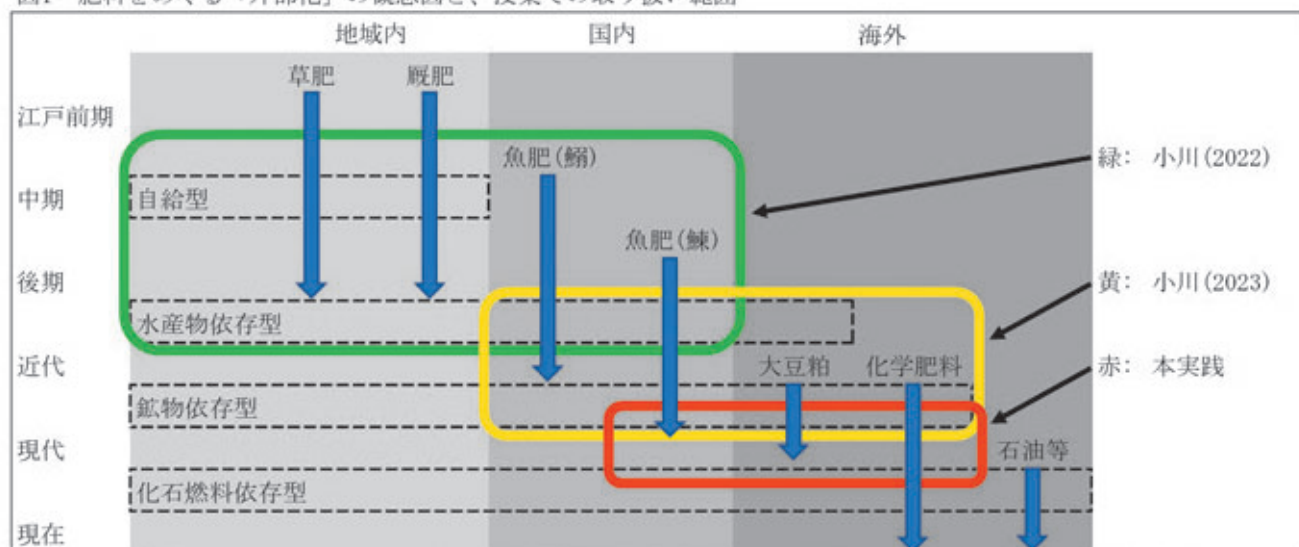
問いかける際には、EQ2 は「あなたはどのような行動をすべきなのか？」という問いに置き換えられると指摘した上で、消費者として、企業人として、学生として、生物としての人間として等、様々な立場から考えてみるよう促したが、具体的かつ有効な行動と言えるような回答を得ることができなかった。そこで、電気自動車（自動車本体の動力源としてだけ見れば二酸化炭素を出さないが、製造時の二酸化炭素排出量、走行時の環境負荷、燃料電池の環境汚染も考慮すべき）・投資のあり方（投資の本質は、投資家自身が利益を得ることではなく、社会にとって「善きこと」を行っている企業に投資すべき）を例に、視座をマルチスケール化することについて補足した。

4. 本実践の成果と課題

本実践の成果と課題は以下の通りである。

まず、成果については、年度初めの授業で取り扱った外部化の問題について、歴史学・歴史地理学・経済学の研究成果を含む多様な史資料を通して、改めて考えることができた。肥料と環境という共通テーマを通時的に取り上げることで、繰り返される外部化が、現代

図1 肥料をめぐる「外部化」の概念図と、授業での取り扱い範囲



武井弘一編『イワシとニシンの江戸時代 人と自然の関係史』（吉川弘文館、2022、p. 191）を元に筆者作成

における環境問題につながっていることを生徒に訴えることができた(図1)。また、多くの生徒が具体的な歴史的事象を抽象化(＝一般化)して捉えることができるようになった(EQ1)。

その一方で、解決策を考える段階になると、社会的事象と自らの具体的な行動と結びつけ、どのような行動が社会にとって「善きこと」につながるのか、というレベルでの生徒の回答を引き出すことができなかった(EQ2)。そのためには、もともと生徒が意識していない要素に対する気づきを与える仕掛けを用意しなければならない。引き続き史資料の精選や問いかけの工夫に努めたい。

2023年度からは「地理探究」「日本史探究」「世界史探究」が開講される。筆者はこれまで世界史を中心に授業を展開してきた。今後、「世界史探究」においては、古代史における地歴連携型授業を構築するための史資料を発掘していきたい。

註

- (1) 小川涼作 a 「『歴史地理学の研究成果を活用した『歴史総合』の地歴連携型授業実践—18～19世紀の明清・江戸期の経済を題材として—」(『地理教育研究』31、2022)、同 b 「科学技術は軍事技術から切り離せるか?—ハーバー・ボッシュ法と第一次世界大戦を題材に」(『歴史地理教育』954、2023)
- (2) 「問いの構造図」については、渡部竜也・井手口泰典『社会科授業づくりの理論と方法 本質的な問いを生かした科学的探求学習』(明治図書出版、2020) pp. 75-122 を参照。
- (3) 前掲注(1) 小川 a・b 論文。
- (4) 前掲注(1) 小川 a 論文 pp. 11-12 を参照。それ以降の論考としては、西尾理が、「地理総合」「歴史総合」「公共」を貫く現代的な課題を考えるための軸として SDGs を挙げ、授業の事例を示した上で、コンピテンシー重視の問題点として、コンテンツが貧弱になることを指摘している。西尾理「『歴史総合』と『地理総合』、『公共』の連携に関する考察」(『歴史評論』877、2023)。
- (5) 授業は2023年3月7日から14日にかけて、高校1学年1クラス37人を対象に実施した。
- (6) 武井弘一編『イワシとニシンの江戸時代 人と

自然の関係史』(吉川弘文館、2022) p. 28

- (7) 硫安や過燐酸石灰も増加している。化学肥料については、第一次世界大戦の単元で取り扱った。前掲注(1) 小川 b 論文参照。
- (8) 安富歩「国際商品としての満洲大豆」(『「満洲」の成立 森林の消尽と近代空間の形成』名古屋大学出版会、2009) pp. 309-311。授業では、安富書の図をそのまま使用した。
- (9) 授業では、サイトに公開されている広告の画像を使用した。
- (10) リーバーブラザーズについては、赤坂道俊「1920年代におけるリーバー・ブラザーズ社の経営戦略—企業集中、組織改革、多国籍化—」(『八戸大学紀要』11、1992)を参照。生徒にユニリーバを知っているか尋ねたところ、「ラックス」や「ダヴ」といった製品名は認知していたものの、企業名は認知していなかった。
- (11) 山川教科書 p. 109
- (12) 出所の異なる地図を重ねているため、ズレが生じている。
- (13) 空欄Aに入る、バイコフの文章自体は、以下の通りである。「そのかわり、蒸気機関車のするどい汽笛、斧の打撃音、製材所の甲高いうなり声、処女地を走りまわるトラクターの騒音—これらが密林の静寂を無残にも破る」。この文章には、これまで資料で確認してきた大豆生産(による農地拡大)、森林伐採、鉄道敷設等のための木材利用の要素が含まれている。ニコライ＝バイコフ著、今村龍夫訳『樹海に生きる』中公文庫、1990) p. 17。
- (14) 生徒自身が事例を探し出せるようになることが望ましいが、本実践が年度の最後の授業になってしまい、時間を取ることが出来なかったことと、生徒の実情を鑑みて、授業者が予め資料を準備することとした。
- (15) 『拡大する大豆栽培 影響と解決策』(世界自然保護基金、2014) p. 33
- (16) 前掲注(14) 世界自然保護基金パンフ p. 29
- (17) 前掲注(14) 世界自然保護基金パンフ p. 12
- (おがわ りょうさく：会津若松ザベリオ学園中学校・高等学校)

投稿：2023年7月21日

受理：2023年9月3日

歴史地理学の手法を活用した地歴連携授業

一戦国期・湖東平野の城郭分布に着目した日本史探究の授業案一

山本 實

キーワード：地歴連携、歴史地理学、日本史探究、安土城、八幡山城、佐和山城、彦根城

1. はじめに

高等学校地理歴史科（平成 30 年告示）の目標文には、「地理や歴史に関わる事象の意味や意義、特色や相互の関連を、概念などを活用して多面的・多角的に考察したり、」とある。この文言は、地理歴史科における地理と歴史を関連させた学習、地歴連携授業の必要性を示していると思われる。古田（1996）は「歴史関係の科目と地理関係の科目との相互補完によって地理歴史教育が成立することが指摘されている¹⁾。」と述べている。そこで問題になるのは授業担当者がどこまでこのことを認識して授業設計ができるかという点にある。本稿はその 1 事例として、歴史科目（日本史探究）の立場から、織豊政権の学習で安土城築城や関連する諸城について文献史料と地形図を用いて歴史地理的要素を取入れた地歴連携授業の授業案を提案するものである。

2. 学習指導要領の検討

(1) 地理総合

平成 30 年版高等学校学習指導要領の「地理総合」では科目の性格を「持続可能な社会づくりを目指し、環境条件と人間の営みとの関わりに着目して現代の地理的な諸課題を考察する科目」としている。平成元年の改訂以降に行われてきた学習指導要領に対して「時間認識と空間認識をバランスよく総合する人材育成を目指す科目構成を検討」した結果、「地理歴史科を構成する空間軸と時間軸をそれぞれの学習の基軸とする「地理総合」と「歴史総合」をいずれも必修科目として位置付ける」とした。「地理総合」については、「「歴史総合」と相互補完的な役割を果たしながら地理歴史科の目標を達成し」とある。地理歴史科の目標を達成するためには二つの総合科目が相互補完的な役割を果たす必要があると言っている。ここに地歴連携授業を構想する根拠を見出すことが出来る。

(2) 地理探究

科目の性格として「「地理総合」の学習によって身に付けた資質・能力を基に、系統地理的な考察、地誌的な考察によって習得した知識や概念を活用して、現代世界に求められるこれからの日本の国土像を探究する科目」としている。「地理探究」の目標、内容の説明には空間軸、時間軸という文言は見られない。強いて言えば、「地理総合」の学習によって身に付けた資質、能力」の中に空間軸、時間軸という考え方が含まれているのであろう。

(3) 歴史総合

科目の性格の文言は「地理総合」とほぼ同じで、「A 歴史の扉」(1)歴史と私たち」の内容の取扱いで「中学校社会科の学習を踏まえ、生徒の空間的な認識に広がりを持たせるように工夫をすること。」の個所に地理的な文言がみられる。中学校社会科の学習とあるので、地理学習も含むということであろう。学習指導要領解説では「空間的な広がりをもって歴史を考察できるように指導を工夫することが大切」だとし、具体的には「年表や地図、写真や映像、統計等の様々な資料」の活用を述べている。年表は政治・経済・文化といった様々な歴史事象を時系列に並べた歴史学習の理解に不可欠のものである。地図は「歴史総合」に限らず、歴史事象の空間的理解にさまざまな古地図を利用することが不可欠である。写真については新旧の景観写真を生徒に提示して、時間的な変化を読み取らせるような学習が考えられる。

(4) 日本史探究

「日本史探究」の場合、科目の性格は「歴史総合」とほぼ同じ文言である。内容の取扱いの中の⑤課題（問い）の設定と資料の取扱いにおいて「地域に残る遺構や土地利用の変遷の活用」では「地域の姿を復元するアイテムとして江戸時代の絵図、明治期の地形図、地籍図の利用、条里制や中世荘園、近世の新田開発、河川改修な

どの関係、城下町、宿場町、門前町、港町などの街並みの特徴を理解することで地域の発展の歴史を追うことができる」と述べている。このことについては4章で安土城、八幡山城、佐和山城、彦根城を題材に授業プランを示すことにする。

以上、平成30年版学習指導要領の地理歴史科を構成する各科目について地理と歴史の関係を見てきたが、平成元年の社会科再編成として新たに地理歴史科が登場して以後、地理科目が選択科目になったが、平成11年版の学習指導要領の例えば「日本史A」の(3)目標には地理と言う文言はない。しかし平成22年版学習指導要領の(2)目標になると「我が国の近現代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」と地理的条件の文言が登場する。その解説では「同じ地理歴史科の世界史や地理との関連性を一層重視して、地理的条件や世界の歴史と関連付けて学習を進める」とあり、更に「3 指導計画の作成と指導上の配慮事項」の最初に(1)国際環境や地理的条件の関連について」とあり、解説では「「地理A」、「地理B」や中学校社会科地理的分野との関連を十分に踏まえるように留意する。」とある。高等学校での地理履修者の減少、地歴科教員の中で地理科目を履修してこなかった教員の増加など教育現場で問題になってきたことを反映しており、このことが平成30年学習指導要領改訂での地理歴史科の「総合科目」「探究科目」の新設になった。

3. 地理歴史科と歴史地理学

地理歴史科と歴史地理学の関係について、古田(1996, 2012, 2019)は平成6年から学年進行で始まった地理歴史科発足²⁾、次いで2011年に日本学術会議が主催した『新しい高校地理・歴史科教育の創造ーグローバル化時代を生き抜くためにー』というシンポジウムを受けての論考³⁾、2022年から学年進行で始まった現行の学習指導要領の公示という地理歴史科にとっての節目でたびたび論じている⁴⁾。関戸・今井(2019)は群馬県前橋市域を対象として歴史地理学の手法による教材開発を論じている⁵⁾。関戸・今井の論稿は小学校第3学年の「市の様子の移り変わり」を対象として歴史地理学研究の成果を社会科教材として用いる場合の視点や学習の展開について論じたものである。そこでは「時間的な経緯と空間的な広がり、地理的環境と時間の経過、

事象や人々の相互関係に着目する」という総合性が重視されており、この捉え方が歴史地理的手法と重なりと述べている。最近では小川(2022)が歴史地理学の研究成果を活用した「歴史総合」の地歴連携型授業の実践報告をしている⁶⁾。小川は「歴史総合」の授業では生徒に史資料をもとに思考することを求めているという。ここでいう史資料とは、歴史地理学の分野で蓄積されてきた成果である。授業は、18～19世紀の中国経済について「盛世滋生図」を用いて街で販売されている商品を確認し、その商品作物生産に関する多数の資料を示して確認している。18～19世紀の日本経済でも中国と同様に多くの資料、地図を提示して生徒に問いを発している。小川自身も言っているように資料が膨大な量なため時間不足などの課題が残るように思われた。

藤田(2012)は現行の学習指導要領の実施に際して歴史地理学会が2019ー2020年度歴史地理学会大会での共同課題として掲げた「地理教育と歴史地理」のシンポジウムの趣旨説明を行っている⁷⁾。藤田は「歴史学習における地理的条件や地理学習における歴史的背景など、地歴の融合もこれまで以上に求められている。」と述べ

表1 略年表	
年 号	記 事
1560	桶狭間の戦い。
1567	美濃・稲葉山を奪い、岐阜城と改称。
1568	足利義昭を奉じて入京。
1570	近江・姉川の戦いで浅井・朝倉連合軍を破る。
1573	15代将軍足利義昭を追放。室町幕府滅亡。
1576	安土城築城。
1582	本能寺の変で安土城焼失。
1585	八幡山城築城。
1590	石田三成が佐和山城の城主となる。
1600	井伊直政が佐和山城に入場。
1603	井伊直勝が彦根城築城。1622年頃完成。

表 2 湖東平野所在の本論に關係する諸城					
城名	位置 * 1	築城年	城主 * 2	本丸の標高	地形的特色
安土城	近江八幡市安土町下豊浦	1576年	織田信長	199.2m	比高105m
八幡山城	近江八幡市宮内町	1585年	豊臣秀次	283.8m	比高100m
佐和山城	彦根市佐和山	建久年間	石田三成	232.9m	比高145m
彦根城	彦根市金亀町	1603年	井伊直勝	136m	(記載なし) 比高51m * 3

* 1 現在の市名を記載 * 2 戦国期の城主名を記載。標高、比高差は『日本城郭体系 11 京都・滋賀・福井』による。

* 3 『日本の地誌』 8 近畿圏 金田章裕・石川義孝編 D 滋賀県 辰巳 勝 (a) 彦根による。

ている。宗（2012）は地理総合の授業展開に歴史総合と相互補完的な役割を果たしながら地理歴史科の目標を達成する授業実践を報告している⁸⁾。授業実践は「自動



図1 地理院地図 湖東平野の一部

車生産について」の授業であり、長期統計を授業の基本にしている。つまり自動車生産の初期からの変化を統計で示し、生徒に問いをいくつか用意している。「長期統計を使って、歴史的観点を取り入れると教えやすくなる。」と述べており、数校の学力差のある学校で生徒から高評価を得ていると言う。古田が地理歴史科発足に際して発表した論考は、世界史科目の必修修化を踏まえて大学教育に歴史地理学を履修することの重用性を説いた論考である。高等学校での地歴連携授業という視点はないが、「教員養成課程で歴史地理学を履修することは極めて重要と思われる」と述べている。

次章では「日本史探究」の織豊政権の学習で、一次史料である『信長公記』⁹⁾の記述から安土城、佐和山城、琵琶湖の利用などの記述と地形図を教材として信長時代の過去の景観を試みる歴史地理学的方法による地歴連携授業を提案する。

4. 戦国期の湖東平野に分布する諸城

「日本史探究」の織豊政権を中心とした時期の略年表が表1である。この時期を検討するにあたって同時代の史料である太田牛一の『信長公記』と表2に示した諸城の内、安土城と八幡山城が含まれる2枚の新旧地形図を教材として地歴連携授業の構成を考察する。多くの教科書は織田信長の登場を1560年の桶狭間の戦いから始め、



地図2 国土地理院発行 5万分の1地形図 上側は「彦根西部」、下側は「近江八幡」 昭和4年版

続いて 1567 年に美濃の斎藤龍興から稲葉山城を奪い取り岐阜城と改称したこと、この岐阜城を居城とした後で「天下布武」の朱印を用い始めたことを図版とともに叙述している。更に 1576 年に近江に安土城を築いた記述に続き、検地、楽市令発令など経済政策を説明している。次に表 2 に示した安土城、八幡山城、佐和山城、彦根城の概要を述べる。地図 1 はこれら諸城の位置関係を示した。

i 安土城

『信長公記』には安土城の記述が多くあるが、地理的環境がわかる記述を次に示す。(下線は引用者、以下同じ)
 ア「西より北は、湖水満々として、舟の出入りみちみちて、遠浦帰帆・漁村夕照・浦々のいさり火、(中略) 南は里々の田畠平々、富士と喩し三上山、東は観音寺山、麓は海道往還引続き昼夜絶ト云事なし。御山の南入 江湘々として」(巻九)

イ「五月三日、信長公御下り、路次は山中より坂本へ御小

姓衆ばかり召列られ、御舟にて直に安土御帰城」(巻十二)

ウ「安土御構の南、新道の北に江をほらせられ、田を填させ、伴天連に御屋敷くださる」(巻十三)

エ「鳥打の下江を填めさせられ、町を立てさせられ、西海の口に舟入所々に掘らせ、請取の手前手前に木竹を植させ、其上江堀を填させ、各御屋敷下され候」(巻十三閏三月十六日条。)

アの「南は里々の田畠平々」は、補注によればここは二階建てのセミナリヨがあった場所である。安土城下から西南西に約 450m の所にセミナリヨ史跡公園がある。現在でも公園の東側(安土城入口の南側一体)は水田が広がっている。アの海道、ウの新道、イとエからは水上交通も利用していたことがわかる。つまり安土城は水陸両方の交通路を利用できる場所に立地していたことが読み取れる。

『信長公記』の著者太田牛一は織田信長に仕えた武士であり、その記

述は織田信長の動向を知るうえで信頼性の高い史料である。本稿では政治的な動向ではなく、本稿で取り上げる安土城と佐和山城の地理的環境の記述を利用する。しかし『信長公記』は教科書では引用されることはほとんどない。なかには信長による関所の廃止、比叡山焼き討ちの史料として掲載している日本史史料集もある。さらに大学入学試験では、受験生にとって未見の史料が出題されることがあることを考えると、『信長公記』は高校生には特に難しい史料ではないと言える。

ii 八幡山城

この城の最高所は安土城より 85m ほど高い。両城の距離は約 5km ほどである。安土城は本能寺の変の約半月後に放火により焼失しており、八幡山城は天正 13 (1585) 年、つまり本能寺の変の 3 年後に秀吉の甥・豊臣秀次によって八幡山(鶴翼山)に築城された山城である。八幡山は南北約 3km あり、東に西の湖、西に津田内湖が広がっており、地理的環境は安土城とほぼ同じであった(地図 2)。



地図3 国土地理院発行 5万分の1地形図 上側は「彦根西部」、
下側は「近江八幡」平成19年修正版

城の南には城下町が形成されている。ここには琵琶湖から引いた八幡堀がめぐらせてある。現在でも観光用の船で巡ることができる。築城した秀次は文禄4（1595）年に高野山で自刃しており、八幡山城は廃城となったが、城下町は繁栄し多くの近江商人を輩出した地域である（『信長公記』は、本能寺の変で記述が終わっている。従って、八幡山城の記述はない。）。）。。

iii 佐和山城

この城は鎌倉時代初めに築城されている山城であり、西側が松原内湖に面していた。また南から東側には古代官道の東山道（後の中山道）が通っている（起点の近江国府は瀬田唐橋の東側にあった。）。佐和山は『信長公記』にかなりの頻度で記述がある。元亀4（1573）年、足利義昭と信長の確執が強くなると、信長は佐和山に移り、佐和山の南約6km 付近の多賀（犬上郡多賀町）から材木を伐採して、勢利川（芹川）を下して佐和山麓松原に運ばせている。

ここで鍛冶、番匠たちを召寄せて、「舟の長さ三十間、横七間、櫓百挺立てさせ、艫舳に矢蔵を上げ」させ、信長自身も佐和山に滞在して工事を監督したという（『信長公記』巻六）。天正三（1575）年四月廿七日条には「坂本より明智が舟にて佐和山迄御渡海」とある。逆に佐和山から早船で坂本に行くこともあった（『信長公記』巻八）。坂本は現在の大津市にある。ここには信長が明智光秀に築城させた坂本城があった。信長は坂本と佐和山、或いは安土との行き来に舟をよく使用している。他にも永原（近江八幡市）、志那（草津市）も利用している。永原琵琶湖には面しておらず、八幡堀の直ぐ南側にある。ここから津田内海を経て琵琶湖に出たと思われる。

iv 彦根城

天正18（1590）年に石田三成が佐和山城主となり、関ヶ原の戦い後に井伊直政が城主となるが、その子の直勝は佐和山城を廃して彦根城を築城した。両城はわずか1km 余しか離れていない。彦根城は近世期の城郭であり、信長時代には存在していなかったもので、

本稿では佐和山城との関係にとどめ、詳しくは扱わない。

次に地図1で安土城と八幡山城、佐和山城と彦根城の地理的環境について確認する。これらの諸城は周辺に琵琶湖の内湖が広がっており、水上を利用して信長が移動することもあったことは先に引用した『信長公記』のイの記述で確認できた。そこで国土地理院発行の5万分の一地形図の昭和4年版（地図2）と平成19年修正版（地図3）の「近江八幡」と「彦根西部」により諸城の地理的環境を確認する。現在の諸城の周辺には干拓地が広がっているが、昭和4年の地形図を見ると琵琶湖の内湖が広く分布していることが分かる。湖東地域とは「日野川・愛知川・犬上川・芹川等の一帯、すなわち近江八幡市から彦根市に至る湖岸から、その内陸部の鈴鹿山脈にかけて広がる土地」¹⁰⁾である。また「琵琶湖周辺は大小40余、面積にして約3300haの内湖がある¹¹⁾。」安土城も内湖に半島状に突き出たところに築城されている。この内湖は水深が浅く干拓

に適していた。琵琶湖の干拓は大正 15（1926）年に国が干拓の適地として認めたが、地元の反対にあって干拓事業は進展しなかった。ところが第二次世界大戦の時に戦時食料自給要請によって、干拓事業が推進されるようになり、昭和 19（1944）年には佐和山城に隣接していた松原内湖で起工式が行われ、田植えが出来るところまでこぎつけた。その後も安土城の北にあった中之湖も干拓されて大中の湖干拓地となった。一方、安土城と八幡山城の間の西の湖は現在でもあり、八幡山（鶴翼山）の北側の水路を通して琵琶湖にできる。かつてはこの水路の出口付近は津田内湖があったが、ここも干拓されている。西の湖は八幡堀にも接続している。

以上見てきたように干拓事業によって両城の地理的環境は一変したが、先の『信長公記』に書かれた地理的環境は現代まであまり変化がなかったことがわかる。同時代あるいは後世に描かれた古地図を用いて考察するのが歴史地理的方法であるが、文献史料で裏付けられる地理的環境が現代の地形図に反映していれば、利用できる。因みに陸上交通の便は後の中山道、朝鮮人街道の存在を確認できる。信長が安土山下町中に出した有名な楽市令に見られる「往還の商人、上海道はこれを相留め、上下共当町に至り寄宿すべし」（近江八幡市共有文書）¹²⁾とあり、上海道を通行させないで、新たに北寄りに整備した道を利用させている。江戸時代になって朝鮮通信使が利用したことから朝鮮人街道と呼ばれるようになった街道である。近江八幡の城下にある本願寺八幡別院は朝鮮通信使が昼食を摂る場所だったという。朝鮮通信使は教科書では江戸初期の外交関係で扱う。その際になぜ中山道ではなく、朝鮮人街道を利用したのかを生徒に考えさせるのも地理的、歴史的思考力を働かせるのによいと思われる。

5. 「日本史探究」の授業案

前章で戦国期の湖東平野にあった諸城の中で織豊政権期に関係する四つの城について歴史と立地について文献史料と地形図によって地理的環境を述べた。このことを踏まえ「織田信長の統一事業」の単元の学習指導案(表 3)を示し、地歴連携授業を検討する。

(1) 「日本史探究」での織豊政権の記述と地図帳の活用

織豊政権の単元名は 5 社 6 種類の教科書を見ると「織田信長の統一事業」、「織田信長の統一戦争」、「織田政権」などがみられる。安土城はどの教科書にも記載があるが、位置の表現については各社で異な

る。「琵琶湖畔」とやや具体的な位置を示しているのは 4 社、「近江に」とだけあるのが 2 社あった。「琵琶湖畔」と地理的位置を示していることで安土城築城の理由を授業で考えさせるヒントになる。この記述を手掛かりに地歴連携授業の展開が考えられる。しかし日本史の図版（出版社により名称が異なるので、以下図版とする。）では戦国大名の分布を示した地図は東北地方以南から九州までをカバーしているので琵琶湖は目立たない。近江、琵琶湖という教科書の記述を読んで滋賀県であることが分かればよい。生徒の状況により近江国が現在の何県にあたるのかを確認する必要があるが発問する。教科書、図版には旧国名と現在の都道府県の対照表が掲載されている。現在学習している範囲は中部地方、近畿地方であるから生徒の様子を机間巡視しながら見当違いの地方を探しているようならヒントを与える。歴史科目でも常に地理的な広がりを生徒には意識させておきたい。宗は地理 B の授業で「国名が 50 ヶ国ほぼ覚えられてはじめて世界を見る目が養われるというのが、長年高校地理を教えてきた実感である。」と述べているが¹³⁾、歴史科目でも旧国名と現在の都道府県との対照も宗が挙げたような具体的数値は示せないが、律令制下の 60 余ヶ国の半分程度は覚えておいてもらいたい。日本の旧国名は鉄道の路線名や越前蟹や甲州ぶどうのように特産品に国名が冠せられているものが多くあり、身近に感じることができる。

歴史科目では常に時系列で歴史事象を正しく理解させるとともに、歴史事象が展開されている場所、登場する地名を地図帳で確認することが大切である。なお本稿で扱う八幡山城、佐和山城は教科書に登場しない。また彦根城は織豊政権期には登場しないが、江戸期の諸藩の分布図に見える。幕末の彦根藩主井伊直弼は必ず記述があるが、彦根城の名称はない。

(2) 地歴連携授業の展開

授業では信長の動きを学習した後に、信長が近江平野の安土に新しく築城した理由について前章で引用した『信長公記』の記事と 2 枚の地形図を利用して地理的な面から生徒に考えさせる。あわせてこの時代に関係の深い琵琶湖の湖東地方、近江平野に位置する八幡山城、佐和山城、彦根城の地理的環境も考えさせる。1582 年の本能寺の変の後に秀吉は豊臣秀次に安土から約 5 km しか離れていない八幡山に城を築かせてい

表3 学 習 指 導 案

	学習事項	教師の指示、発問	生徒の活動	時間	指導上の留意点
導入	前時の学習内容の確認 織田信長の統一事業 桶狭間の合戦から本能寺の変までの歴史事象を確認する。	発問によって鉄砲伝来、ザビエル来日など基本事項の確認を行う。 授業プリントの学習課題を解説した後、生徒を指名して織田信長の統一事業の単元を音読させる。	生徒が音読した後、事前に配布した授業プリントの年表の空欄に教科書を見て解答を記入する。	10分	記入出来た生徒には副教材の年表で再度統一事業を時系列で確認させる。
展開		織田信長の動きを教科書の地図か高等地図帳で確認させる。	尾張、駿河、美濃（岐阜）の位置関係を確認する。	5分	現在の県名を確認して授業プリントの余白に記入させる。
	織田信長が足利義昭を奉じて京都に入り、将軍職に就ける。	なぜ足利義昭を奉じて入京したのか考えさせる。ポストイットを用意して考えを記入させる	ポストイットに自分の考えを記入する。グループ内でそれを互いに読み、意見交換をしてグループの考えをまとめさせる。	10分	織田信長が尾張守護代の一族である点を確認する。戦国時代の特色として家柄によらず、実力で台頭してきた者がいることは前時で触れる。
	織田信長の安土城築城	安土城を本拠地として家臣団の城下集住や楽市令など経済政策を打ち出していった点に注目させ、なぜ安土に築城したのかを考えさせる。 2枚の地形図と『信長公記』の記事を配布する。	『信長公記』の記事を読み、次に昭和8年の地形図（近江八幡と彦根西部）と記事内容を照合し、更に平成19年修正の地形図を比較して景観の変化を読み取らせる。安土に新たに築城した理由を考えさせる。	15分	2枚の地形図から安土城の立地について読み取ったことをノートに記録させ、『信長公記』の記述と照合させる。その上で意見交換をさせる。互いに書いたものを読む時は他の人の意見を否定しないで、疑問点を質問させる。
まとめ	八幡山城の築城と江戸時代の彦根城築城について簡単に紹介する。	安土城焼失後に八幡山城が築城されたことを紹介し、両城の立地条件を2枚の地形図で比較させる。 徳川四天王の一人、井伊直政が湖東平野に配置された意味を考えさせる。	地形図で八幡山城の位置を確認し、立地条件を読み取る。 彦根城の位置を確認させる。	10分	誰がいつ八幡山城を築城したのか、廃城後に近江商人が町の発展に寄与したことを紹介する。本時で取り上げた諸城の立地を湖東平野、近江国という位置を確認して歴史的役割に気付かせる。

る。安土城が焼失したからという理由でなく、八幡に選地をした理由を地形図から探る。さらに 1600 年の関ヶ原合戦の後に徳川家康は井伊直勝を佐和山城に配しているが、井伊直勝は佐和山城を廃棄して、新たに彦根城を築城している。

授業は先に示した学習授業案（表 3）によって進めてゆく。導入として授業プリントの学習課題を読み、この時期をどのように理解すればよいのかを生徒たちに把握させる。教科書の前節ではヨーロッパ人の来航、鉄砲の伝来など時代の大きな転換点になる要素を学んだ。そのことを復習した上で、本時に入る。

最初に教科書の年表を使い、プリントの説明事項を記入させる。時間的余裕があれば、図版の年表で再確認させ、必要に応じてマークさせる。次に図版の歴史地図を用いて信長の動きを確認させる。歴史地図では地形の特色が表現されていないから可能ならば高等学校地図帳を使う。地図帳の等高段彩表現の地図なら地表の山地と平地を読み取らせることができる。ここでいえば湖東平野、鈴鹿山脈などの位置や地勢を確認できる。歴史地図では単に信長の岐阜から近江への動きしか理解できない。地図帳を使うことで土地の起伏がある程度読み取れるのである。新学習指導要領の実施に当たって、「地理総合」が必修科目になっているから生徒が高等学校地図帳を持っていることは地歴連携を展開する上で好都合であり、教員は積極的に活用すべきである。

授業ではなぜ信長が足利義昭を奉じて入京をしたのかという問いを設ける。地歴連携授業の展開にはわからないが、信長の出自が尾張国守護代の一族であるから、一つの理由として天下の覇権を掌握するためには室町幕府の将軍という権威を必要としたという点に気付かせる。地歴連携授業として扱うのは信長による安土城の築城である。なぜ信長は京都に進出するために安土に新城を築いたのか選地の理由について問いを発する。生徒たちをいくつかのグループに分けておき、先に示した昭和 8 年と平成 19 年修正の地形図を白ボードに投影する。授業ではポストイットを利用して自分の考えを書き入れさせる。誰が書いたのか名前も記入させる。互いに書いたものを読んで、グループの意見をまとめさせ、発表させる。4 章で引用した『信長公記』の記事を読ませることで水陸交通の重要地点であることに気付かせたい。

(3) 学習評価について

次に地歴連携授業の評価のポイントは次の通りである。

- i 織田信長の時系列での動きと平面での動きを理解できる。（時間認識と空間認識をバランスよく総合できる。）
- ii 古い地形図を見て、史料の記述と結び付けることができる。（史料の読解力）
- iii 新旧の地形図を比較して地域の変化を読み取ることができる。（判断力）
- iv 安土城と八幡山城が築かれた理由を考え文章にし、互いの意見をもとに議論する力がある。（思考力）

6. おわりに

地歴連携授業では地理科目の空間軸、歴史科目の時間軸の学習で得られる能力をバランスよく身に付けることを目標とする。二つの科目が必修科目になった現行の学習指導要領は、地歴連携授業を工夫する上でまたとない機会である。本稿では「日本史探究」の織田信長政権を教材として地歴連携授業を提案した。その方法として文献と地図を利用する歴史地理学的手法を用いた。つまり過去の景観を復元する材料として学習の対象と同時代の文献史料、本稿では『信長公記』の記述から安土城、佐和山城の地理的環境の情報を読み取った上で、文献史料に描写されていた環境を新旧の地形図を用いて確認した。そこから信長が安土城を築城した理由を考察するように組み立て、安土城と同様の地理的環境が古い地形図から読み取れる八幡山城が築城された理由も理解できるようにした。本稿で取り上げた八幡山城は安土城焼失の 3 年後に築城されたが、『信長公記』は「信長公御父子御生害」の知らせを受けて徳川家康が辛くも熱田の湊に舟で逃れてきたところで記述は終わっているので登場しない。また、築城した羽柴秀次の名も見えない。彦根城は関ヶ原の戦い後の築城だが、湖東平野が政治的、経済的に重要な場所に位置していることを理解させるうえで取りあげた。

ところで「地理総合」と「歴史総合」の履修状況は第 1 学年で両科目を履修させる学校が筆者の知る限りでは多い。問題なのは「地理総合」と「歴史総合」の科目を担当する教員間で相互に空間軸、時間軸という

認識のもとに授業を構成することがあるのかどうかである。個々の学校でさまざまな事情がある。そのことを承知した上で理想的なことを言えば、「地理総合」と「歴史総合」を一人の教員がこの両科目を担当することである。教員の認識の中に空間軸と時間軸という認識が薄ければ生徒にこのような地理歴史科の特質を理解させることのハードルは高いであろう。学校の中で地理科目と歴史科目を担当する教員が棲み分けているのであれば、地歴連携という視点での地理歴史科の「時間認識と空間認識をバランスよく総合する人材育成を目指す」ことが難しいのではないか。長い教員生活の中で特定の科目に特化してエキスパートになるのではなく、教員自身がまさにバランスよく地理歴史科の科目を担当することで初めて生徒に還元できるであろう。今後も「歴史総合」、「日本史探究」だけでなく「世界史探究」においても地歴連携授業を提案したいと考えている。

本稿は2022年8月、2023年3月に行われた東京私立中学高等学校地理教育研究会(略称・私地研)の巡検に参加し現地で得た知見を基に「日本史探究」科目で地歴連携授業を着想したものである。地理教育において巡検の重要性を改めて認識した。全国地理教育学会では地理教育基礎巡検、ワンポイント巡検を以前より提唱し、実施してきた。現地を実際に訪れることで地理科目だけでなく、歴史科目でも巡検の案内者や他の参加者、時に学生からの質問など現地で授業のヒントが得られることが多い。地理科目を担当した経験年数が浅い教員にはこのことを特に強調しておきたい。

謝辞

神戸女子大学の佐藤浩樹先生(編集委員長)並びに女子聖学院中学高等学校のICTサポート室の島津諒子氏には、地形図の処理、文章のレイアウトなど技術的な面で大変にお世話になりました。感謝を申し上げます。

注

- 1) 古田悦三「地理歴史科の発足と歴史地理学」『東京学芸大学紀要』3部門 47 pp.125 - 138. 1996. 1
- 2) 同上1)に同じ。
- 3) 古田悦三「地理歴史科の科目改革に関する一考察」

『東京学芸大学紀要』人文社会科学系Ⅱ 63 pp.47 - 52. 2012. 1

- 4) 古田悦三「『地理歴史科』における歴史地理学の意義」『歴史地理学』61-4 pp.21-28 2019.11
- 5) 関戸明子 今井貴秀「歴史地理学の手法を活用した社会科教材の開発 一群馬県前橋市を事例として」『歴史地理学』61-4 pp.1-12. 2019.11
- 6) 小川涼作「歴史地理学の研究成果を活用した『歴史総合』の地歴連携型授業実践 ー18~19世紀の明清・江戸期の経済を題材としてー」『地理教育研究』第31号 pp.11-20 2022.10
- 7) 藤田裕嗣「『地理教育と歴史地理』の課題」『歴史地理学』63-1. pp.1-5. 2021.1
- 8) 宗 敦夫「地理総合の授業をどう展開するかー歴史的観点を導入してー」『歴史地理学』63-1. pp.58 - 67. 2021.1
- 9) 太田牛一『信長公記』奥野高広・岩沢愿彦 校注 角川文庫 1969.11
- 10) 『日本地誌』13 近畿地方総論・奈良県・三重県・滋賀県 日本地誌研究所編 二宮書店 1976.8
- 11)『滋賀県史』昭和編 第3巻 pp.121-132 1976.11 滋賀県史編さん委員会編
- 12) 近江八幡市共有文書「安土山下町中掟書」<https://adeac.jp/omihachiman-city/viewer/mp210001-200010/azuchi/> 最終閲覧 2023年9月10日
- 13) 同上8)に同じ。

参考文献

- 日本学術会議「学術の動向」9.2011 通巻第186号
公益財団法人 日本学術協力財団
- 文部省「高等学校学習指導要領解説 地理歴史編」
実教出版株式会社 平成元年12月
- 文部科学省「高等学校学習指導要領解説 地理歴史編」平成11年12月 実教出版株式会社 平成17年1月一部補訂
- 文部科学省「高等学校学習指導要領解説 地理歴史編」教育出版 平成22年6月
- 文部科学省「高等学校学習指導要領解説 地理歴史編」東洋館出版社 平成30年7月
- 『日本城郭体系Ⅱ 京都・滋賀・福井』 新人物往來社 1980.5
- 『日本図誌大系 近畿Ⅱ』 pp.104-107 山口恵一郎

編集代表 朝倉書店 1973. 5
『新修 彦根市史』第 10 巻 景観編 彦根市史編集
委員会 2011. 1
大沼芳幸「琵琶湖－内湖（西の湖）と八幡堀」日本歴
史の原風景『別冊歴史読本』pp. 88-91 新人物往来
社 2000. 4

秋山元秀「道の国、武将の城、商人の町、そして魚米
の郷 ー近江の地域形成史ー」2022 年度歴史地理
学会第 65 回大会公開講演会講演要旨『歴史地理学』
64－3 2022. 7
(やまもと みのる 女子聖学院中学高等学校・非)
投稿 2023 年 8 月 18 日
受理 2023 年 10 月 1 日

主体的・対話的な学びの実現に向けて一人一台のタブレット端末を 活用した小学校社会科授業

ーロイロノートを活用した第5学年の「米づくりのさかんな地域」の授業実践からー

河野 富男

キーワード：タブレット端末、小学校社会科5年、主体的・対話的、情報活用能力、協動的学習

1. はじめに

(1) 情報活用能力の動向

情報活用能力を含めた地理教育カリキュラムの近未来社会型フレームについて、吉田（2022）は、日本社会科教育学会の学会発表において Society5.0 に示されている強靱性を備え、国民の安全と安心を確保するとともに、一人一人が多様な幸せを実現できる社会や OECD による Education2030 プロジェクトの近未来で必要となる知識やスキル、態度等が重要であると考え、これまでの揃える教育から個性のよさを伸ばす教育への転換を提唱した。そのためには幼小中高一貫地理教育カリキュラムについて Society5.0 時代に見合った教育体制、情報リテラシー、コンピテンシー（能力、技能、適性）が必要であると提案している。刻々と変化する社会の変化や情報化時代の状況に応じて、これからの、学校教育において ICT を活用したデジタル教育は重要であり、日々の活用と授業実践の構築を行っていかねばならない。

筆者は、河野（2022）において、一人一台のタブレット端末を活用した小学校社会科の授業実践について発表した。その後も継続して研究を行っている。情報活用能力については ICT や AI 等の活用を通して学習者の個別的な学びが促進されていくと考える。そこで、小学校社会科においてタブレット端末を活用し、主体的・対話的な学びの実現に向けてどのような授業実践を行っていけばよいのか研究を進めてきたいと考えた。

(2) タブレット端末活用の調査

それでは、実際にタブレット端末はどのように活用され授業実践が行われているのだろうか。東京書籍 E ネット会員による小中教員（377 名回答）の GIGA スクール構想によるタブレット端末活用の調査が行われた

（2022 年 8 月 25 日～9 月 5 日に実施、筆者も回答に協力）¹⁾。調査項目は、①回答者の属性、②回答者の所属する学校の取り組み、③回答者自身の取り組みである。このアンケート調査を通して坂田は以下のように述べている²⁾。タブレットは学習履歴として蓄積されていく。一人一台ということが、個々の学習に寄り添っていくという意味において不可欠な条件である。確かに情報伝達機能、情報検索機能、映像機能等があるが自分自身の思考を残していくといった記録蓄積の機能も持ち合わせており、ノートの役割を果たしているツールとも考えられる。筆者のこれまでの授業実践からもタブレットには学習の軌跡として内容が残されており、同じ考えといえる。

タブレット端末の活用場面については、自己調整型の学習や協働型の学習で活用されているという結果が得られた。一方課題としては「利用方法がわからない」「トラブルが見られる」等の情報機器特有の傾向がみられる。利用の状況として小学校では、多様な場面でタブレットを活用し教材提示装置としての利用、子ども同士の情報共有を促進することが多くみられた。つまり、今求められていることは学習者主体の学びや個別最適な学び、協働的な学びであり、タブレット端末活用の経験を積み重ねていくことが重要だといえる。

2. 研究の目的と方法

(1) 研究目的とタブレット活用

Society5.0 や GIGA スクール構想により ICT 環境が整備され、一人一台のタブレット端末の活用が実施されている。小学校社会科学習においても様々な授業実践が行われ少しずつ授業実践が蓄積されつつある。そこで、本研究では 1. 導入時における教材提示機能の効果

を探る。2. 主体的、対話的な学びを実現するためのタブレット活用の在り方、3. 思考力、判断力、表現力を高めるための情報活用能力の育成、4. タブレットを活用した協動的な授業実践を行う（体験活動を含む）。本実践を通して、一人一台のタブレット端末を活用するための小学校社会科授業の在り方の研究を推進することを目的とする。

本実践を行った坂出市立金山小学校校は JR 坂出駅の南東部に位置し、山裾の緑に囲まれた自然環境豊かな地域に位置する学校環境にある。校区は南北に広がり徒歩で 40～50 分ほどかけて登校する子どももみられる。昔ながらに居住している家庭も多いが、ニュータウンに転居してきた保護者もみられる。しかし、子ども達は概ね純粋素朴であり、昭和の古き良き時代の子どもの達を彷彿させる恵まれた学校環境といえる。坂出市内では、数年前より市内全域でロイロノートを活用したタブレットの学習が進められており、家庭でもパソコン等の ICT を活用している家庭も多く、タブレットを数年間使用しているので、個人差はみられるが子どもの操作スキルも向上している状況にあるといえる。

(2) 研究方法

研究方法は令和 5 年度坂出市立金山小学校第 5 年クラス 24 名に対して社会科学習及び一人一台のタブレット端末を用いて、授業実践を行った。坂出市内の小学校においては 2020 年より社会科教科書は教育出版を使用している。

前述した 4 つの研究目的を達成するために①導入時における教材提示装置としてロイロノートの活用、②主体的、対話的な学びを実現するためタブレットとノート、ワークシート等紙媒体と組み合わせた学習活動を行った、③思考力、判断力、表現力を高めるための情報活用能力の育成として、教育活動に応じて 6 つに区分して分析を行った、④田植え体験を行い体感を通して学習活動を考察した。これは、総合的な学習の体験活動等を組み合わせて社会認識を高めるためである。

3. 坂出市立金山小学校の実践

(1) 単元について

①単元名「米づくりのさかんな地域」

②単元目標

ア 農業に関わる人々は、生産性や品質を高めるよう努力したり、輸送方法や販売方法を工夫したり

して、良質な農作物を消費地に届けるなど、食糧生産を支えていることや国民の食糧を確保する重要な役割を果たしていることを理解できるようにする。

イ 食糧生産に関わる人々の工夫や努力を捉え、その働きを考え、表現するとともに、既習したことを多角的に捉え、農業の発展について考えることができるように、タブレットに整理・表現することができる。

ウ 農業について、学習問題を主体的に調べ解決しようとするとともに、農業の発展について考えようとする態度を養う。

③単元指導計画

時	主な学習活動
1	・様々な食糧の産地資料を画像から読み取り、その産地をテレビ、ロイロノートの資料から見つける。
2	・グループで気づいたことや疑問に思ったことを話し合う。 ・主食となっている米の消費量の変化に着目し、知りたいことや調べたいことを話し合いロイロノートにまとめる。
3	・空撮写真や雨温図、土地利用図などから南魚沼市の自然条件や土地利用の特色について調べ、気づいたことをグループで話し合う。
4	・気づきや疑問を振り返って整理し、学習問題を作る。グループで学習問題について予想し、整理・分類したことから調べる計画を立てる。
5	・南魚沼市の農家の方の田の規模や収穫量を調べ、米づくりカレンダーから 1 年間の作業の流れを知る。
6	・農家の人々がどのような工夫や努力をしているのか、その理由について考え話し合いイメージマップにまとめて全体で交流する。
7	・米の病気や品種改良に関連する資料から、米づくりの変化についてわかったことをノートに整理しロイロノートにまとめる。 ・昔と今の画像を比べて、昔より時間をかけずに多くの米を生産できたのか予想する。
8	・毎年行っている。金山小、独自の田植え体験を行い、昔の手植え体験を地域の方から教わる。
9	・地域の方の休耕田に、昔の手植え定規を使って苗植えを行い体験活動を学級全体で共有し、感想文やロイロノートにまとめる。（総合的な学習 3 時間）
10	
11	・米の出荷・輸送にはどのような人たちが関わっているか、資料をもとにグループで考え、話し合う。 ・米の値段に含まれる費用を資料から調べ、米の流通と値段との関係をノートに書き、グループのまとめをロイロノートに整理し、話し合った内容について学級全体で情報を共有する。

12 13	<ul style="list-style-type: none"> ・米の消費量と生産量の変化をグラフから読み取り、わかったことを発表する。 ・日本の米作りが抱えている課題について、グループで話し合い資料から根拠を考えて話し合う。 ・米作りが抱える課題ごとに、解決のための取り組みを資料から見つけ、農家の人の思いについて話し合う。
14	<ul style="list-style-type: none"> ・米づくりに関わる人々の工夫や努力についてロイロノートに整理して、これからの米づくりに関する各自の考えを発表し、単元のまとめを行う。

(2) 授業実践の概要

本実践では第 1 時では、教科書資料やテレビ画像や個別のタブレット（ロイロノート）から様々な食料の産地を的確に読み取った。また、広告資料を見て自分達が食べている食料は日本や世界の各地から運ばれてきていることを知る活動を行い、タブレットに考えをまとめていった。第 2 時は米袋やちらしから各自で国内の米の生産が盛んな地域はどこか調べタブレットに記入し、その後各グループで考えをまとめ、学級全体で交流し共有化を図った。

第 3・4 時は空撮写真や雨温図、土地利用図などを基に南魚沼市の自然条件や土地利用の特色について調べる計画をたてた。5・6時は南魚沼市の農家の方の田の規模や収穫量を調べ、米づくりカレンダーから 1 年間の作業の流れを理解した。農家の人が仕事をするうえで気を付けていることや、その理由について考えグループでロイロノートにまとめた後で全体の交流を行った。第 7 時では、昔と今の画像を比べて、昔より時間をかけずに多くの米を生産できたのか予想した。

第 8・9・10 時は総合的な時間を用いて金山小、独自の地域の方の指導による田植えの苗植え体験を行った。子ども達の感想からは「泥の中では長靴よりも裸足のほうが動きやすい」「木の定規を動かすのが大変だった」

「慣れてくると苗を植えるのが早くなった」「小さな田んぼでも手作業だと時間がかかる」等の手作業の大変さや時間を要することを実感することができた。この貴重な体験が既存知識として子ども達に蓄積されていたと感じた。

第 11 時では、米の出荷・輸送にはどのような人たちが関わっているか、資料を基にグループで考え、話し合った。また、米の値段に含まれる費用を資料から調べ、米の流通と値段との関係をノートに書き、グループのまとめをロイロノートに整理し、話し合った内容について学級全体で情報を整理し事実認識することができ

た。第 12、13 時では、米の消費量と生産量の変化をグラフから読み取り、わかったことを発表した。次に、日本の米作りが抱えている課題について、グループで話し合い資料から根拠を考えて話し合った。米作りが抱える課題ごとに、解決のための取り組みを資料から見つけ、農家の人の思いについて話し合いを行い学習のまとめをした。

4. 授業実践の考察

河野（2022）では、社会科学習に初めて取り組む導入期の 3 年生の実態から情報活用場面を 4 つに区分して考えたが、5 年生では、学級の実態を考慮して表 1 に示す 6 つの区分に分けて考えた。今回の実践では、導入時の情報の中から課題を見つける活動に重点を置きロイロノートの教材提示の効果を探った。その後のタブレットを使った情報活用の場面を 1. 課題をもつ、2. 収集、3. 整理、4. 分析、5 表現・伝達、6. 学習の振り返り・共有化とした。とくに、情報の分析では、理由や根拠を考えて発表するように努めた。

表 1 情報活用場面と 6 つの区分

情報活用場面	情報活用内容や学習活動
1. 課題をもつ	・情報の中から課題を見つける。
2. 情報の収集	・課題にあった情報を集める。
3. 情報の整理	・情報同士をつなげ、全体をつかむ。
4. 情報の分析	・情報から得た考えから、理由を発表できる。 ・自分は〇〇であると言える。
5. 情報の表現・伝達	・相手や目的に応じて、分析の結果をまとめ、伝える。
6. 学習の振り返り・情報の共有化	・調べ活動や学習を通して、〇〇できるようになった。 ・この考えから〇〇するとよいことがわかった。〇〇の考え方に直した。

授業実践を行っての指導方法の分析は一人一台のタブレットを使つての①教材提示としてのロイロノートの活用、②イメージマップの活用、③記録媒体としての活用、④体験活動を通しての振り返りの 4 つから考察した。

(1) 教材提示装置としてのロイロノートの活用

子どもが意欲的に調べ学習を行ったり、思考してまとめたりするのにロイロノートは有効である。一般的にその特性としてメリットは、①直観的な操作で比較的低学年の子どもでも操作できる、②提出物管理を簡単にすることで、教師の負担が減る。デメリットは、

①直感的な操作は便利だが、タブレット感覚の操作ができないためタッチタイピング操作の機会が減る、②ワード、エクセル、パワーポイント等大人になったら使うアプリの操作が減ることが挙げられている。今回の授業では、タブレットを使って個別に調べ学習を行った。このことにより、①子ども達にとって比較的に操作が簡単でわかりやすかった、②大型画面やタブレットから情報を共有化して学習に取り組むことができた。この導入時の学習では、個人が情報の中から取捨選択して課題を見つける活動だった。写真 1 はテレビ画面により教材提示の説明をし、情報活用の場面として課題をもつ、情報の収集が行われた。



写真 1 教材提示による説明

(2) イメージマップの活用

米作りについてロイロノートを使って個別調べ、グループで情報を集め話し合ったことを基に、米作りについてのイメージをグループごとにイメージマップにまとめていった。「こまめに手入れしている」「おいしくできるように苗をさしている」「仕切りの板で水を調整している」の意見から水の管理、虫を防ぐ工夫、苗植えのときに丁寧に行う等農家の人々のきめ細やかな工夫や努力が大切であると考えていくことができていたことが伺える。実際に田植えをしてみて、仕切り板で水の出し入れをしていることに気づいた子どもも数名みられた。ロイロノートの情報を基に各グループごとの情報の整理が行われ、図 1 に示すそれぞれのイメージマップ作りになっていったのである。

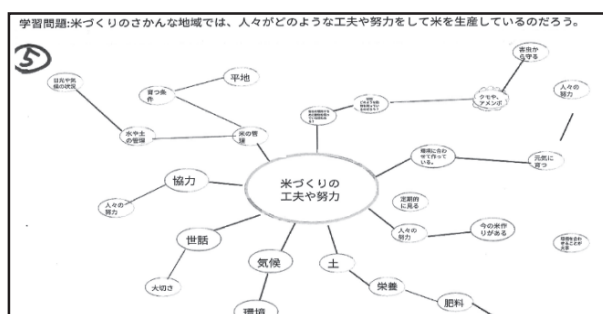


図 1 グループごとのイメージマップ

(3) 記録媒体としての活用

子ども達はそれぞれのロイロノートに自分の考えを書き込んだり、グループの話し合いで情報同士を繋げたり、他のグループの考えから学んだことを基に意見を修正し再構成することを行っていた。つまり、情報を整理し、そこから分析を行い、送信することで情報を表現したり伝達したりすることができた。ここでは、個やグループの考えがタブレットに蓄積されていった。学習で常時活動に取り入れ、ノート感覚で活用できるようにしておくことが肝要となる。



写真 2 情報の整理・分析・表現・伝達の活動

(4) 体験活動を通しての振り返り

写真 3 は、苗植えの体験活動である。ここ十数年地域の休耕田を活用させていただき、田植えでの苗植え、畑でのサツマイモ作りを行っている。総合的な学習の時間を活用して農家の有志の方々数名に来ていただき、昔ながらの定規を使った手植えによる苗植え体験を行った。当日子ども達は汚れてもいい服装、長靴を持参し休耕田まで徒歩 10 分の距離を歩き苗植え活動を行った。どの子どもも初めての体験であり最初は戸惑いを隠せなかったが、田植えに慣れてきた後の具体的な感想では、「苗は 4 から 5 ぐらいがよい」「苗はそっとおくようにやさしく植える」「定規をずれないように二人で回すとよい」等の工夫や植え方を地域の方に教えていただき、だんだんと苗植えのコツを覚えていった。写真 4 は、全景の様子である。そんなに大きくない田であるが、手作業の活動では約 3 時間要した。資料 1 の子ども達の感想からは、始めは泥の中での活動を嫌がっていたが苗植え体験を行って感動したことや秋の収穫に向けての意欲をもっている子も見られ、他校では味わえないような貴重な体験活動を行うことができた。また、このことにより、今は機械化による米作りではあるが、昔の人々の手作業による米作りでは、腰や手が痛くなる苦労を実感することができ米作りの

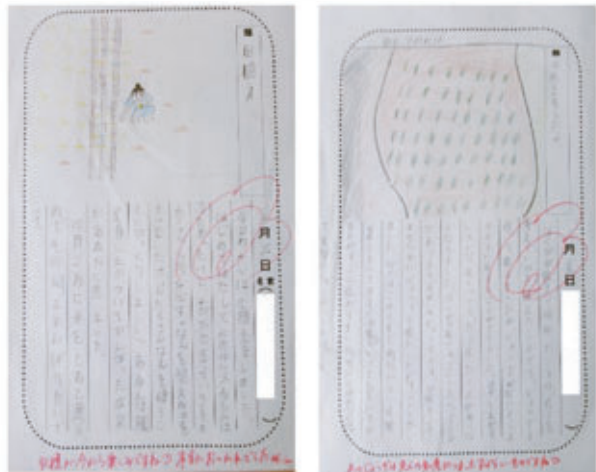
大変さを学ぶことができたといえる。社会科学習では、体験や実感を通した学習は子ども達の社会認識力を育てるには大きな意義があると筆者自身も実感できた。



写真3 定規を使っの苗植え



写真4 田植えの全景



資料1 田植え体験の子ども達の感想

5. 成果と課題

今回の研究では、タブレットのロイロノートを活用し、教材提示しやすい、子どもが操作しやすいという特性を生かして実践を行った。目的1では、教科書や資料集等をすぐにロイロノートから写し取り教材として提示することができ、全体でのテレビ画像、個別に詳しく見たい子は手元のタブレットの画像から学習を行うことができる。このことから、簡単に操作、教

材提示できる機能面では有効であると考えられる。また、目的2では、情報を収集した物をロイロノートで収集・整理し、イメージマップを作って活用することで思考が繋がっていった。ただ、現時点では課題に対して縦の繋がりであるが、これが、蜘蛛の巣状の互いに関連した思考へと繋がると多角的に掘り下げた思考へと発展していけると考える。目的3では、社会科ノートへの文字としての記録と並行しながらタブレットへの個人やグループの思考の書き込み、修正、記録の更新を得ながら思考の蓄積を行う機能にもなっていた。目的4では田植え体験活動と社会科学習を関連させることにより、一人一人に意義深い実感的な学習となった。残念ながら地域の事情により今年の5年生が最後の活動である。地理教育の成果としては、①子ども達が山裾に広がった地域の田畑の実態を実感として捉え理解することができた。②地域の農業をあまり知らなかった子ども達が田畑の分布を知り地理的見方ができるようになってきた。この学びを今後、地理的見方、考え方へと繋げていきたい。

課題としては比較的操作しやすいロイロノートにおいても自信のない子には、個別の支援やヒントカードを渡す等の指導が必要となる。可能性として、子ども達にタブレットのスキルがある程度身に付いてくると調べたことを発表し合って情報交換をしたり、協働学習として他校の学年と共に学んだりすることも可能となる。しかし、事前に教員同士の綿密な打ち合わせは必要である。タブレットの活用から3~4年の年数がたち新たな試みとして授業実践していく価値はあると考えられる。

このこともふまえ他校の社会科教員とも協力しながらタブレット活用の授業実践を蓄積し研究を深めていきたい。

【付記】

田植え活動にご協力いただいた金山小学校地域の方々
2023年度坂出市立金山小学校第5学年藤島先生、には授業実践、体験活動、感想文等にご協力いただき感謝申し上げます。

【注】

- 1) 全国377名の教員が回答したアンケート調査により、タブレットの利用状況の現状と課題について分

析を行っている。教育効果を向上させるアプリケーションの開発は今後の課題として提案している。

- 2) 東京教育研究所「データから考える教育事情最前線」pp.3-11 の GIGA スクール構想…においてアンケート調査を通じて現時点でのタブレットの特性と今後の課題を述べている。

【参考文献】

- 岩羽純一「思考ツールの生かし方」『社会科教育』NO.770 pp.12-13 2023.6
- 梅田恭子・林一真「1人1台のタブレットPCを活用した情報活用能力を育成する授業設計とその評価の方法の検討」—小学校社会科の授業実践を通して—『日本情報科教育学会研究報告書』pp.13-18 2019
- 伊藤亜希子「society5.0時代に求められる力と多様な子どもの学習を保証するICTの活用」『福岡大学研究部編集B：社会科学偏』10 pp.1-9 2019.12
- 木村明憲・黒上晴夫「ICTを活用した自己調整スキルを発揮して学ぶ学習モデルの開発」『日本教育工学会論文誌』46(3) pp.525-542 2022
- 河野富男「私たちの生活と工業生産」—第5学年工業生産の継続と研究開発—『日本社会科教育学会全国大会発表論文集』pp.110-111 2019.9
- 河野富男「ICTと体験活動を通じた社会科授業—第4学年くらしを守る—」『日本社会科教育学会全国大会発表論文集』pp.120-121 2012.9
- 河野富男「どんなモノや教材教具を準備するか4年」『社会科教育』4月号 p.48 2013
- 河野富男「近隣の農家の仕事に関する2つの小学校社会科(3年)授業実践」『地理教育研究』NO.29pp.21-30 2021.10
- 河野富男「一人一台のタブレット端末を活用した小学校社会科授業実践—第3学年店で働く人と仕事の授業実践」『地理教育研究』NO.31pp.46-51 2022.10
- 小林高章「タブレット端末を活用し、情報活用能力を高める社会科授業」『滋賀大学大学院教育学研究科論文集第19号』pp.29-39 2016
- 佐藤和紀他「1人1台情報端末の導入初期における児童によるICT活用と教師の指導の特徴」『日本教育工学会論文誌』45(3) pp.353-364 2021.12
- 鈴木栄幸・舟生日出男・久保田善彦「個人活動とグループ活動の往復を可能にするタブレット型思考支援ツールの開発」『日本教育工学会論文誌』38(3) pp.225-240 2014
- 高下千晴・鈴木由美子「多面的・多角的な思考力を育成する小学校社会科授業開発」『教職開発研究』第3号 pp.1-10 2020
- 中田正弘他「データから考える教育事情最前線」『東京教育研究所』pp.1-14 2022.10
- 萩原和晃「ICT活用&個別最適で再構築！社会科授業アップデート」『社会科教育』NO.768 pp.46-49 2023.4
- 林一真・梅田恭子「1人1台のタブレット端末を活用した情報活用能力を育成する授業設計の留意点の提案」『日本教育工学会論文誌』44(4) pp.497-511 2021.12
- 日高純司・小林博典「GIGAスクール構想の実現に向けた校内研修の推進に関する研究」『宮崎大学教育学部紀要』96 pp.1-14 2021
- 前田康裕・益子典文「小学校社会科におけるデジタルコンテンツを活用した授業設計方略の検討」『日本教育工学会論文誌』(Suppl.) pp.129-132 2016
- 文部科学省「GIGAスクール構想の実現について」2019「教育の情報化に関する手引き」(追補板)2020
- 三井一希「小学校教師のタブレット端末適応モデル開発の試み」『常葉大学教育学部紀要第41号』2021.3
- 三井一希・佐藤和紀・堀田龍也「児童のICT操作スキルに関して教師が行う支援の経時的な変容の調査」『日本教育工学会論文誌』2022.9
- 吉田剛「幼小中高一貫地理教育カリキュラムの近未来社会型フレーム」『日本社会科教育学会発表論文集』第18号 pp.253.254.2022.10
- 渡邊光浩他「1人1台情報端末環境でGoogle Workspace for Educationを活用している中・高学年児童のICT操作スキルの実態調査」『日本教育工学会研究報告集』pp.148-155 2022
- (こうの とみお：香川県坂出市立金山小学校)
投稿：2023年7月30日
受理：2023年10月1日

教職人文地理学における事象の関係性を考える授業実践と成果

ー人文・自然地理的事象間との関係性を中心としてー

菊地 達夫

キーワード：教職人文地理学、人文・自然地理的事象間の関係性、授業実践

1. はじめに

地理学の対象は、地表面に生起する自然的事象や人文的事象である。それらを学習材として用いて、地理的な見方・考え方を育成することが地理学習と考えられる。

中学校社会科、高等学校地理歴史科教員養成課程¹⁾では、教科に関する地理学科目として、人文地理学、自然地理学、地誌学を配置し、履修させるようになっている。そのため、人文的事象は人文地理学、自然的事象は自然地理学で主として取り上げる。人文地理学の場合、都市地理学、経済地理学、交通地理学など、自然地理学の場合、気象学、水文学、地形学などに細分される。結果、人文地理的事象間や人文地理的事象と自然地理的事象との関係性に着目するような機会があまりない(図1)。地域的特色となる地理的条件・要因は、こうした事象間の関係性の解明によって浮き彫りとなる。ゆえに、人文地理学や自然地理学では、事

象間の関係性に気付かせる学習場面の機会が必要と考えた。とりわけ、教職人文(自然)地理学においてその重要性は高い。地理学習の主体は、人文地理学である。また、教育現場における指導技術は、自身の地理学習の受講経験に影響を受けやすく、大学の教職授業で取り上げる意義は大きいと考えた。

ところで、教職人文地理学における授業内容・方法に関する先行研究・実践には、授業教科書を中心にいくつかみられる。それらは、系統地理学を細分化した項目を羅列したものが多い。例えば、橋本編(2001)では、経済、都市と商業、文化と社会、歴史といった人文地理の項目が並ぶ。竹中編(2015)では、工業、農業、観光、文化などの項目が並び、景観、環境の項目は確認できるものの、自然は項目段階では出てこない。ただ、各項目の内容をみれば、自然地理的事象は適度に登場するが、それらとの関係性の気付きは読者の判断に任される。そうした中で、上杉・香川・近藤

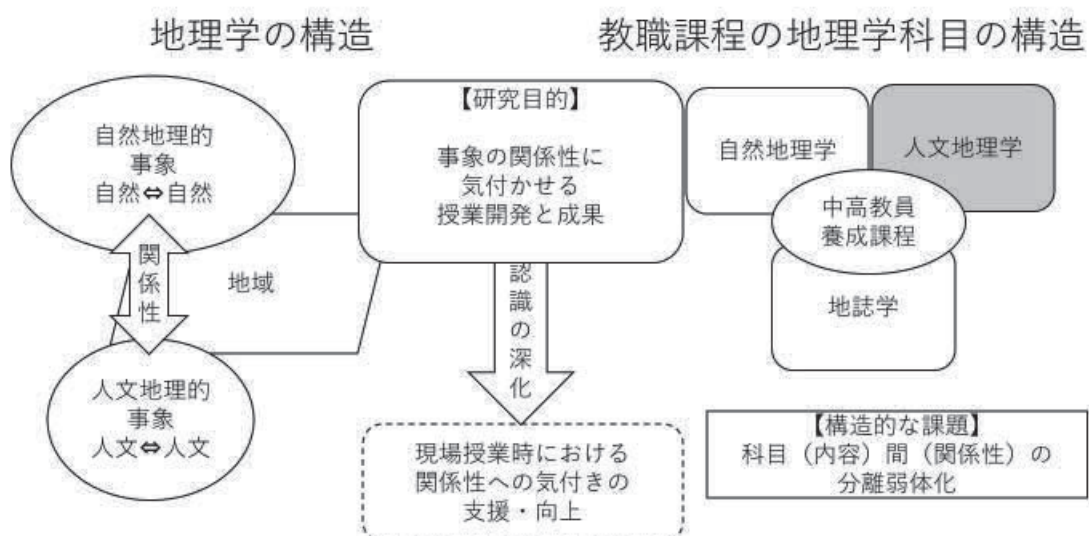


図1 地理学と教職課程の地理学科目の比較構造

編（2021）は、これまでの人文地理学教科書と異なり事象間の関係性を重視している。書名にも、「みわたす」と「つながる」といったキーワードを含んでいることから、これまでのものとは異なる。

そこで、本稿は、教職人文地理学において事象間（人文・自然地理的事象間）の関係性に気付かせる授業実践を行い、その成果と効果を明らかにする。調査対象は、札幌市内私立大学（中学校社会科・高等学校地理歴史科教員免許状取得希望者）の2023年度前期の受講者43人（Ⅰ部28名、Ⅱ部15名）である。

2. 教職人文地理学の構造と授業内容

教職人文地理学は、大きく3部構成で実施している（図2）。第1部では、地理学の構造（空間軸と時間軸の関係性）、地理的な見方・考え方、人文地理学の対象を扱う。第2部では、農業（日本）、水産業（日本）、資源エネルギー（北海道）、工業（日本）、文化遺産（北海道）、住居（世界）、観光（世界）、都市（世界）、食料問題（世界）、地球環境問題（世界）、人口問題（北海道）を取り上げる。第3部では、事象間の関係性を含む振り返り・まとめを行う。とりわけ、第2部では、人文地理的主题を用いて、各地の地図や統計を手がかりに、分布の傾向や偏在となる地理的条件・要因について考察するようにしている。その前後で、スライド資料を用いて、地理的分布の傾向、地理的条件・要因

の解説を行う。

第3回農業では、都道府県別の米の生産量に着目させ、北海道から沖縄県まで、なぜ同じ農産物が生産できるのか考察させた【自然地理的事象との関係性：降水・気温・山岳地形】。第4回水産業では、なぜ北海道・東北地方の太平洋岸に水揚量の多い漁港が分布しているのか考察させた【自然地理的事象との関係性：海流・地形】。第5回資源エネルギーでは、道内石炭搬出港に着目させ、なぜ、石狩炭田から遠い室蘭港を先に利用し、後に苫小牧港へ移行したのか考察させた【自然地理的事象との関係性：海岸地形】。また、石炭産地である北海道では、なぜ、大規模な工業地域が形成されなかったのか考察させた。第6回工業では、なぜ、国内の三大工業地帯は太平洋岸に形成されたのか考察させた【自然地理的事象との関係性：海岸地形】。また、戦後の工業立地の変化を段階的に解説した。第7回文化遺産（北海道遺産）では、なぜ、道南・道央に人文的遺産が、道北・道東に自然的遺産が多いのか、歴史的進展の意味を交え考察させた【自然地理的事象との関係性：河川、湖沼、山岳地形、植生】。第8回住居では、なぜ、伝統的家屋の材質に地域差が生じるのか考察させた【自然地理的事象との関係性：地形、植生】。また、現代的家屋の工夫として、どのように北海道（積雪寒冷）と沖縄（台風）では異なるか解説した【自然地理的事象との関係性：積雪寒冷、台風】。第9回観光では

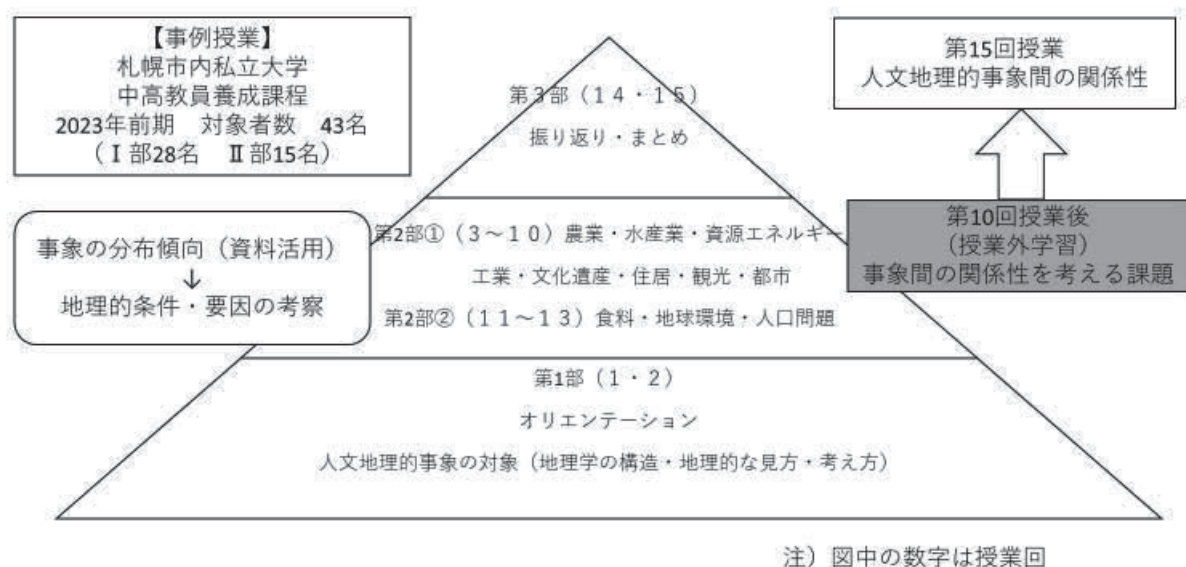


図2 教職人文地理学（2023年度）の授業全体の構造

なぜ、北半球に国際観光客数が偏在しているのか考察させた【自然地理的事象との関係性：地形、海洋】。続いて、日本の国際観光客数は、どのような要因から地理的近接性（航空機網）が働いているか解説した。第10回都市では、世界の大都市圏の上位人口数の変動について考察させた（先進国から途上国・新興国への変動）。また、大都市には、どのようなメリットやデメリットがあるか考察させた【自然地理的事象との関係性：環境汚染、温暖化】。以上のように各回では、取り上げる情報量に差異はあるものの、自然地理的事象の関係性に触れるようにした（表1）。

表1 授業内容と学習課題（2023年度）

3 農業	なぜ、稲作は、日本各地で生産できるのか。稲作の不向きな地域では、どのような農業が盛んか。
4 水産業	なぜ、漁場の差異が生じるのか。水揚量の変化には、どのような事が影響しているのか。
5 資源 エネルギー	なぜ、石炭搬出港に違いが生じたのか。なぜ、北海道には、工業地帯が形成されなかったのか。
6 工業	なぜ、主要な工業地帯は、偏りがあるのか。戦後の工業立地の変化にどのような特色がみられるのか。
7 文化遺産	なぜ、人文的（道南・道央）・自然的（道北・道東）遺産の分布に違いが生じるのか。
8 住居	なぜ、伝統的家屋の材質に違いが生じるのか。なぜ、地域によって住居の工夫に違いが生じるのか。
9 観光	なぜ、北半球に国際観光客数の偏在がみられるのか。なぜ、日本の国際観光客数に地理的近接性がみられるのか。
10 都市	なぜ、世界の大都市圏の人口数に変動がみられるのか。大都市の功罪には、どのようなことがあるのか。

注）数字は授業回を表す。

今回、授業実践（事象間の関係性の考察）は、第10回の授業（都市）を終えた後、授業外学習として実施するよう求めた。学習期間は、約2週間である。前年、教職自然地理学において、授業時間内で事象間の関係性の考察（第11回授業）を行った。授業成果は、一定の認識に結び付いたものの、学習活動の様子から考察時間が不十分であった。そのような反省から、十分な考察ができるよう授業外学習の課題へ切り替えたものである。

なお、最後の第15回では、振り返りとして、人文地理的事象間（第3回～第13回授業）の関係性を思考させ、多面的な事象間の構造で成立していることにも気付かせる機会を設けている。

3. 授業成果と効果

本章では、事象間の関係性の授業成果と効果を取り上げる。自然地理的事象との関係性は、大気、陸海水、地形、植生の4つの選択肢を設け、複数の選択も可能とした。この区分は、岩田（2018）による統合自然地理学の内容を用いたものである。具体的には、大気は気象学、陸海水は水文学、地形（大地）は地形学や土壤地理学、植生（生物）は植生・動物地理学から成るものとして示している。これらは、教職自然地理的²⁾の授業内容において、主な自然地理的事象の対象として取り上げている。また、選択した内容は、より具体的に示すよう指示した。例えば、陸海水の場合、河川や湖沼といった具合である。

表2は、各回の自然地理的事象との関係性について選択（複数可）した結果を表したものである。その結果、農業では大気、水産業では水、資源エネルギーでは地形、工業では地形、文化遺産では地形、住居では地形、観光では地形、都市では地形が、それぞれ上位となった。全体では、地形との関係性を上位とした授業が、6回に達した。他方で、選択数の多少はあるものの、幅広い自然地理的事象との関係性に着目できた。

それでは、どのような事象間の関係性の気付きを得たのか、選択の多少に分けながら例示する。選択数の多かった例として、第3回農業（大気ほか）の場合、稲作を成立させる地理的条件として、数か月間の平均気温（20度以上）・平均降水量（100mm以上）、保水力を高める山地・山脈の存在を理由として挙げた。日本列島は、気候帯として、亜熱帯（沖縄）、温帯（本州）、

冷帯／亜寒帯（北海道）といった違いはあるが、一定の気温・降水量の確保と山地・山脈の存在により類似性が生じ、結果、稲作の成立条件を満たすことに気付くことができた。第5回資源エネルギー（地形）の場合、室蘭港（石炭搬出港）は、地形が入り込み、外洋からの強風を遮る効果があり、船舶の停泊に都合が良かったことを理由として挙げた。現在の地図をみれば、石狩炭田からの距離は、室蘭港と比べ苫小牧港に近い。しかしながら戦前は、技術が乏しく、砂浜海岸に港湾を造ることが難しかった。結果、海岸地形を利用した室蘭港が当時として最短距離となり、搬出港として重要な位置付けにあったことに気付くことができ

表2 各回の自然地理的事象との関係性の選択

(単位：人)

	1 大気	2 水	3 地形	4 植生
3 農業	33	5	22	2
4 水産業	10	29	10	13
5 資源 エネルギー	0	4	38	1
6 工業	6	11	35	0
7 文化遺産	9	17	31	18
8 住居	25	1	27	15
9 観光	8	3	33	2
10 都市	9	6	30	3

資料) ワークシートの学習記録より集計。

注) 左欄の数字は、授業回を表す。複数回答可。

表3 自然地理的事象の関係性の記述例 (2023 年度)

3 農業 気温、降水量、 山地・山脈	●学生 A 日本で稲作を成立させる自然的な条件として数か月間の気温の月平均が20度以上であること、数か月間の降水量の月平均が100mm以上であること、山地・山脈をはじめとした保水力に富む場所が存在することが必要である。
4 水産業 地形	○学生 B 大陸棚や潮目はプランクトンが豊富であり、大量の魚が集まる。

5 資源 エネルギー 地形	●学生 A 石炭の搬出港として、過去の北海道では小樽や室蘭が選ばれていた。特に、室蘭港の地形は風を防ぐような崖の形になっており、船をとめておくうえで好都合であった。
6 工業 地形	○学生 B 地域別工業製品出荷額の割合が高いところは、比較的海が隣接している大都市圏である。
7 文化遺産 (北海道遺産) 気象、河川、湖沼・地形、土壌、植生	○学生 B 流氷や防波堤などの気象が関係した自然遺産が存在する。天塩川や摩周湖などの河川や湖沼も北海道遺産に登録されている。積丹半島やニセコ連峰などの地形に関するものも登録されている。北限のブナ林などの植生に関する遺産も存在する。
8 住居 気象、地形・土壌、植生	●学生 A 世界各地の伝統的な住居は、各地の気候に合い、かつ長時間運ぶ必要がないような各地で手に入りやすい建築材を利用して作られていることが多い。
9 観光 地形	●学生 A 国際観光客数はヨーロッパの国々等に多かった。これは陸続きで他国との距離が近いために行き来がしやすいからであると考えられる。
10 都市 大気	◎学生 C ヒートアイランド現象は起きると街に熱がこもり、人々の暮らしや周辺の自然環境に影響をもたらすことがある。

資料) ワークシートの学習記録より。

注) 左欄の数字は授業回を表す。また同欄の自然地理的事象は、学生が具体的なものとして示したもの。

た。第6回工業（地形）の場合、工業出荷額が高い地域には、海面と接し、大都市圏の近郊であるという傾向に着目した。東京、大阪、名古屋の三大都市圏は、関東・大阪・濃尾平野と河口域（旧利根川・淀川・木曾川）を有し、三大工業地帯（京浜・阪神・中京）や港湾を形成している。また、港湾は、海上輸送（大量・安価）の輸出入（移出入）に利点があり、結果、海岸付近に工業地帯や大都市圏が形成されたことに気付くことができた。また、第3・7・8回では、複数の視点から関係性を見極めている。第3回の場合、気温、河川水・降水量、山地・山脈といった自然地理的事象が相互に影響を与え合う形で稲作の成立につながったことを認識した。

選択数の少なかった例として、第4回水産業（地形）の場合、良い漁場として、大陸棚や潮目（海流の接点）を示し、豊富なプランクトンが生じることを理由として挙げた。よって、漁獲量の多少は、海洋の中で海流の接点すなわち特定の位置・場所が重要であることに気付くことができた。第10回都市（大気）の場合、ヒートアイランド現象が、人々の生活や自然環境に影響を与えることを挙げた。都市とりわけ大都市は、生活する上での利便性は高いものの、環境面において欠点となることに気付くことができた。これらも、自然地理的事象との関係性について一定の認識を得たものと判断できる。各回の授業内容と自然地理的事象との関係性では、複数の事象からの気づきがあったこと、それらが概ね授業で取り上げた内容であったことから、事象間の関係性について一定の認識はできたものと考えられる。

4. おわりに

以上、本稿は、教職人文地理学において事象間（人文・自然地理的事象間）の関係性に気付かせる授業実践を行い、その成果と効果を明らかにするものであった。

その結果、事象間（人文地理的事象と自然地理的事象）の関係性に気付かせる学習機会、その認識として、一定の有用性を確認できた。例えば、産業の成立や発展には、影響の多少はあるものの、自然地理的事象との関わりがあることに気付くことができたものと考えられる。他方、第10回都市のように、人間生活の働きかけによって、自然地理的事象へ悪影響を与えるとい

った再認識もできた。事象間の関係性は、人文地理的事象と自然地理的事象（今回の授業実践）、人文地理的事象と人文地理的事象（第15回授業）といった段階的な学習活動を行い、認識を深めるような手立てをしている。

他方、それらの関係性は、固定化されるものではない。そのため、第15回授業では、授業内容が異なれば関係性が変化すること、地域によって関係性には強弱があること、今後その関係性が変化する可能性があることにも触れている。こうした関係性の変動は、事象間の関係性の認識を見極める難しさにつながっていることも確認した。

授業全体（全15回）の振り返りでの感想では、今回のような事象間の関係性に気付かせる授業課題の実施によって、その認識の重要性を再認識できたといった意見が散見された。一方で、このような学習機会がなければ、依然、事象間の関係性に気付きにくいということの意味することかもしれない。よって、今後も、多様な事象間の関係性の認識を深められるような開発工夫・授業実践に取り組みたい。

注

- 1) 中学校社会科を取得の場合、地理系科目は1科目（例：地理学）のみの必置で最低要件を満たす。
- 2) 事例大学の教職自然地理学も、筆者が担当しており、若干未履修のものはいるが、同時履修または単位取得済みが大半である（2023年度）。

文 献

- 岩田修二（2018）：『実践 総合自然地理学』古今書院。
上杉和央・香川雄一・近藤章夫編（2021）：『みわたす・つなげる 人文地理学』古今書院。
竹中克行編（2015）：『人文地理学への招待』ミネルヴァ書房。
高橋伸夫・内田和子・岡本耕平・佐藤哲夫編（2005）：『現代地理学入門』古今書院。
橋本征治編（2001）：『人文地理の広場』大明堂。

（きくち たつお：北翔大学短期大学部）

投稿：2023年8月10日

受理：2023年10月1日

【書 評】

今井英文著『ウォークラリー巡検 生徒主体の巡検学習』古今書院、A5判、103頁、2022年10月、3,300円＋税

辰己 勝

本書は著者が高校での地理授業の中で取り入れた巡検学習を新たに「ウォークラリー巡検」と提唱し、その内容を詳しく紹介したものである。

第1章から第6章と補章の7章構成になっている。第1章は「巡検学習とウォークラリー巡検」と題して、ウォークラリー巡検の提唱と意義を述べた。次いで高校・中学校の学習指導要領に記述されたフィールドワークについてまとめた。フィールドワークの重要度が高く、実施することが不可欠であると強調している。

第2章から第5章までは著者がウォークラリー巡検を実施した内容を詳しく紹介した。第2章が「高層マンションの立地に着目」、第3章が「中心商店街での実施」、第4章が「官公庁・企業の立地の着目」、第5章が「防災に着目」となっている。いずれの章も共通して、見学スポットの設定、設問と見学地の地図を入れたワークシート、見学スポットの写真、学習指導案、ワークシートに書かれた生徒の感想と担当者のコメント例、設問の正答状況を示し、最後に巡検後の生徒の感想から、巡検学習の成果を示した。

第6章は「巡検学習の評価論」である。実施後のワークシートの設問のうち、読図力と観察力については10問の単純な設問、思考力については簡単な論述を課している。意欲・関心については感想を記述させ、1つ目は「楽しかった」「難しかった」などの情意的な内容、2つ目は文章の記載量(10行が満点)で評価した。さらに、知識・理解については中間試験での文章題として出題し、100点満点中の5点満点分を充てた。このように巡検後の評価について詳細・明確に提示されていることは、これまで評価に苦心していた教員にとっては大いに参考になる。

補章は、「全国地理教育学会における巡検学習論の展開と課題」として、同学会の巡検学習に関する研究や「巡検委員会」の活動と、関連学会も含めた学会誌での巡検に関する論文数を比較検討した。また学会員が中心になって発刊した巡検学習の単行本の紹介、今後の巡検学習の在り方にも言及し、地理学習における巡

検の重要性を再確認している。

著者はこれまで全国地理教育学会大会での口頭発表と、同学会誌「地理教育研究」(2008年創刊から毎年2号を発刊)の中で多数の論文を記載している。また、同学会の中国・四国支部を立ち上げ、地理教育・巡検学習を地元の教員等と共有している。

本書は上記の論文の中から、巡検学習に関するものを選び大幅に加筆修正した。副題を「生徒主体の巡検学習」としたのは、従来の教員による引率型巡検とは大きな相違があるためである。第2章から第6章の例示のように、ウォークラリー巡検は1回の巡検ごとにテーマを定め、見学地において生徒の観察能力を養うことができるように工夫されている。そして、生徒主体の巡検にするためには、以下の事前・事後学習が不可欠なことにも触れている。まず、見学地を含む地域の読図の徹底と地理的事象の見方を教える予察的な授業をすること。次いで現地へは何度も足を運び時間配分や交通安全面での対策も講じておくこと。実施後は提出されたワークシートへのきめ細かなコメントの記載を行い、生徒が納得できる評価方法の提示が必要であることなどで、それらの実践例を示している。このように、本書には著者の日ごろからの地理巡検への熱意と実行力が随所にあふれている。

本書に紹介された事例は岡山市中心部に学校があり、学校周辺を短時間で回れるという利点があった。同様な都市地域ではそのまま課題やワークシートを使えるであろう。田園地帯等では少し内容に変更を加えての実践が可能である。さらに第5章の防災に着目した巡検では、学校全体での取り組みに活用できる。

高校での新科目「地理総合」・「歴史総合」の授業が始まり、その中に巡検学習が取り入れられることが急務である。本書で紹介されたウォークラリー巡検を参考にして、学校付近を見直してもらいたい。そのことが、生徒の生活地域・通学路の理解につながり、安全対策や防災学習にも役立てることができる。

本書は要点をコンパクトにまとめ、持ち運びにも便利な巡検学習のハンドブックでもある。著者の実践の一端の紹介にとどまっているが、中学・高校の教員、大学での教職関係教員および教員を目指す学生には必携の参考書として座右において活用してもらいたい。

(たつみ まさる：元近畿大学教職教育部)

梅津正美、永田成文編著『板書&展開例でよくわかる主体的・対話的で深い学びをつくる 365 日の全授業 中学校社会科地理的分野』明治図書、287p

B5 版、3200 円

池下 誠

本書は、2023 年 3 月に明治図書から出版された中学校社会科地理的分野の授業づくりの展開や授業の構造、及びそれに伴う評価を示したものである。

近年、ICT を活用した学習指導が多く行われるようになる一方、板書がおろそかにされ授業の構造が見えにくくなってきた。そのため、板書を重視し指導の流れを見える化した授業展開を目指して本書は作成された。前半は編者の梅津正美氏と永田成文氏が、「主体的・対話的で深い学び」の捉え方と地理授業づくり、及びその評価について理論的にまとめている。後半は、中学校社会科地理的分野の学習指導要領に基づいた各単元の指導計画と授業実践及び評価が示されている。

平成 29 年告示の学習指導要領は、「主体的・対話的で深い学び」が求められている。梅津氏は、「主体的な学び」は「生徒による自己の学習のメタ認知」と捉えられる。「対話的な学び」は、生徒が他者と協働し、相互に関わりながら課題解決に向けて自己の考えを広め深めていくこと。「深い学び」は生徒が「見方・考え方」を働かせて、知識の習得・活用・概念化を果たすとともに、その発展として自分なりの考えを形成したり、新たな価値を創造したりすることであるとしている。また、これら三つの側面を学習過程に一体的に位置付け、相互に影響し合うようにすることが大切であり、それは教師にとっても、目標を実現するための授業改善の視点や方法となるとしている。

地理的分野の学習において、「主体的・対話的で深い学び」を実現するには、「学習目標をつかむ→地理的な見方・考え方を働かせる→思考・判断・表現する→概念的知識・能力を習得・活用する」といった一連の学習へ生徒が能動的に関与できるようにすること。そのためには、生徒の「学習の自己調整力」という認知的能力を発揮させることが必要であり、教師は関心・意欲や自己効力感といった「感情」、学習に集中して諦めずに粘り強く取り組める「行動力」、仲間や教師と協力して学習課題に取り組もうとする「協働力」を一体的に育成することの必要性を述べている。

永田氏は、中学校社会科地理的分野では、「位置や分布、場所、人間と自然との相互依存関係、空間的相互依

存作用、地域」といった、地理学者が地表面に展開する諸現象の分布について考察する際の「5 つの概念」である「社会的事象の地理的な見方・考え方」を働かせて、課題を追究したり解決したりする学習を通して持続可能な社会の実現を目指し、よりよい社会の形成に参画するという ESD の視点を位置付けた学習指導が求められているとしている。そのため、持続可能性の視点から「地理的な見方・考え方」を働かせる問題発見→原因究明・現状分析という思考による社会認識の過程と、価値判断→意思決定→社会形成の判断による社会参加の過程を組み込み、その過程で思考・判断を促す問いを設定し、他者との対話を通してより深い学びに繋げていくことの大切さを述べている。

「知識及び技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性等」の資質・能力の三本柱は、「地理的な見方・考え方」を働かせた探究の学習プロセスを経ることで、互いに関連しながら育成されるとしている。単元の指導計画と評価では、「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」に対応した各学習活動に関わる具体的な評価規準が入るが、各時間に必ずしも評価の 3 観点を位置付ける必要はなく、単元全体で評定に用いる評価の 3 観点が位置付くよう授業設計することが望ましいとしている。

後半の学習指導要領に基づいた各単元の指導計画と授業実践及び評価では、主体的・対話的で深い学びを実現するために、地理的な見方・考え方を働かせて探究する授業モデルが提案されている。知識・技能、思考・判断・表現、主体的に学習に取り組む態度の評価規準を単元全体と各時で連携して提案している。また各単元において各時に振り分けた評価規準を意識しながら、学習問題に対応した発問により、生徒の思考・判断・表現による深い学びに向けた探究過程が、板書と展開例として示されている。そのため、どの場面でどう授業を展開していけばよいのか、といったヒントを得ることができる。また単元を貫く問いと本時の問いが、3 つの評価規準と照らし合わせて設定されており、毎時間の板書を見比べることで、単元全体を通した主体的・対話的で深い学びの過程を見取ることができる。

板書と展開例を通して、主体的・対話的で深い学びを提案した本書は、現場の先生、教職を志す学生、教職を指導する先生方にとって、大変有益な一冊である。

(いけしたまこと：お茶の水女子大学附属中学校・非)

山口幸男・佐藤浩樹・植原督詞・群馬社会科教育学会編『社会科教育と群馬』，学文社，A5版，195頁，2022年11月，2,200円＋税

岡田良平

本書は、群馬社会科教育学会設立10周年を記念して企画し、刊行したものである。編者である山口幸男・佐藤浩樹・植原督詞らを中心に計14名の筆者によって18本の論考が掲載されている。本書の編纂には、『小・中学校社会科における群馬県学習のカリキュラム開発に関する研究』のプロジェクト研究報告書が基盤となっている。そのため、本書のタイトルが示すように、群馬県学習・自県学習、郷土学習、県内の社会科教育の実践が中心となっている。本書の構成は以下の通りである。

第1部 社会科教育の理論的・基礎的研究

第2部 社会科教育の実践的研究

第3部 群馬県社会科教育研究の特色

第1部では4本、第2部では8本、第3部では6本の論考による3部構成であるが、本書の特徴を大きく2つに分けて紹介したい。

まず群馬県を中心とした社会科教育全般のあり方や社会科そのものの捉え方に関する論考である。第1部と第3部の一部の論考では、群馬県社会科教育学会10年の歩みとともに小・中学校社会科における群馬県学習カリキュラムの開発研究、小学校社会科における自都道府県学習の意義とあり方、社会科における「郷土愛」教育の位相、郷土学習・郷土愛学習の基本的論点、社会科教師のあり方と力量形成として章立てられている。ここで語られる理論や概念は、教育現場の社会科教育の葛藤や現状を正確に把握したものである。それらに通底しているものは、社会科の目標に照らしながら自県学習や郷土学習を通して子どもにどのような郷土愛を育成しようとしているのかを問い続ける教師像であろう。また、平成29年版学習指導要領の自県学習における内容構成の課題に対し、①県の地域区分を上げる、②地理的環境の概要に関わる内容の充実を図る、③特色ある地域の取り上げ方の改善を図る、④県の歴史を取り入れるといった具体的な4つの改善案が提起されている。まさに、自県（群馬県）学習カリキュラムの改善・充実を現場と一体となって目指した研究の成果と言えよう。

本書では2012年4月から2017年2月までの5年間

に『社会科教育』（明治図書）に掲載された小・中・高校教員の論考掲載数を都道府県別に集計した結果、大都市圏以外にも兵庫県、広島県、香川県、新潟県といった地域が健闘しており、地方の社会科教育学会が研究や研鑽の場として下支えしているのではないかと指摘している。しかし、意外なことに群馬県は全国41位と下位に位置しているという。その要因として、研究が校内、市町村内、県内にとどまり、学会発表や論文に至らない風土があるのではないかと考察している。

そうした現状を改善する場として、群馬社会科教育学会があり、それが本書のもうひとつの特徴となっている。それは学会の設立趣旨として、社会に広く開かれた社会科研究・研鑽の場でもあることから、論考は会員に公募して投稿されたものも所収している点である。群馬県内を中心に活躍される教員や縁のある研究者らが名を連ねており、学会発足から10年という歳月の中で、会員が様々な形で「群馬県」とかかわりながら社会科教育の研究を広げ、深めていったひとつの成果と言える。

それらの内容は、小学校の実践では、歴史的観点からみた群馬県の発展と誕生に関する自県学習、地域の信仰対象の教材化と授業実践、中学校では、宗教を視点とした3つの授業実践、「企業と経済」を事例としたICTの利活用、高校では、日本地理かるたの実践、法理学アプローチによる世界史論争問題学習の単元開発、公民科における指導と評価の一体化といった研究テーマである。また、群馬大学教育学部附属中学校における社会科研究の動向、地誌や地理教育の観点から大泉町の外国人集住地域の実際、群馬県と北海道の比較、群馬県で盛んな郷土かるた活動といった論考がある。いずれも自県学習の奥行きの高さと広がりを感じさせ、こんな先生たちに社会科を教わりたいなと思わせてくれる。

一地方の小さな学会が「群馬県」というキーワードをもとに郷土の魅力を再考察し、継続的に発信する取り組みは容易なものではない。子どもたちに教える立場の教師が画一的な自県学習をしていてもその魅力が深まることはなく、こうした多角的な視点で教師自らが自県について研究し、学び合う場を持つことの大切さと熱意を学ばせてもらえる一冊であろう。

（おかだ りょうへい：畿央大学）

学 会 記 事

常任幹事会

(第63回)

日 時：2023年3月19日（日）16：00～18：45

場 所：東京都杉並区阿佐ヶ谷地域区民センター 3階
第8集会室

出席者：山口、横山、松岡、伊藤、牛込、柏倉、寺尾、
山本（8名）

山口幸男会長の挨拶に続いて山本實常任幹事長の司会により審議が行われた。

1. 大会委員会

牛込裕樹委員長より10月22日（日）に第17回大会を大阪商業大学で開催すること、大会テーマ等の検討、発表者の募集、大会要項の作成などの日程の検討をした。

2. 編集委員会

山本常任幹事長から『地理教育研究』第32号の概要、4月中旬の発送予定、第33号の原稿募集等の日程の発表があった。

3. 例会委員長

松岡路秀委員長より第24回例会を8月下旬に開催を予定し、発表者の申し込みの日程などを検討した。

4. 巡検委員会

第18回巡検の反省と第19回の巡検を11月中旬に開催する予定で準備を進めるとの報告があった。

5. 地理かるた実施委員会

松岡委員長より2月11日（土）に杉並区高井戸地域区民センターで開催された第7回日本地理かるた競技大会の報告があった。

6. 会計委員会

山本委員長より学会の財務状況の報告があった。

7. 中国・四国支部

山口会長より「中四国かるた」の制作の進捗状況について説明があった。

8. 学会賞選考委員会

山本委員長より今年度の大会で第7回優秀賞、功労賞の表彰を行う予定であり、学会賞選考委員会開催の日程の発表があった。

9. 2023－2024年度役員改選

山口会長より、次回の常任幹事会までに役員候補に打診を行い、総会に諮ることが発表された。

(第64回)

日 時：2023年5月14日（日）16：40～18：45

場 所：東京都杉並区阿佐ヶ谷地域区民センター 3階
第4集会室

出席者：山口、横山、松岡、伊藤、牛込、柏倉、佐藤、
清水山本（9名）

山口幸男会長の挨拶に続いて山本實常任幹事長の司会により審議が行われた。

1. 2023－2024年度役員について

山口幸男会長より新役員の異動について報告があった。

2. 大会委員会

牛込裕樹委員長より提示された第17回大会の大会要項について検討をした。また西岡尚也大会実行委員長からの提案について協議した。

3. 編集委員会

佐藤浩樹委員長より、『地理教育研究』第32号を発送し、第33号の編集日程の予定が発表された。

4. 例会委員会

伊藤裕康新委員長より第24回例会案が示され検討した。

5. 巡検委員会

横山満委員長より第19回例会を本会会員で日本地理研究会の会員に依頼し、五反田から品川方面を巡検地と計画を進め、時期は11月中旬の予定と発表があった。

(第65回)

日 時：2023年6月4日（日）16：00～18：00

場 所：東京都杉並区阿佐ヶ谷地域区民センター 3階
第9集会室

出席者：山口、横山、松岡、伊藤、牛込、山本（6名）

山口幸男会長の挨拶に続いて山本實常任幹事長の司会により審議がおこなわれた。

1. 大会委員会

牛込裕樹委員長より、シンポジウムテーマ、発表者、オーガナイザー、コメンテーターの人選など再検討の提案があり、あわせて大会要項の作成など日程の確認をした。

(第66回)

日 時：2023年9月3日（日）13：00～14：45

場 所：東京都杉並区阿佐ヶ谷地域区民センター 3階
第9集会室

出席者：横山、松岡、牛込、佐藤、善財、寺尾、柳、
山本（8名）

横山満副会長の挨拶に続いて山本實常任幹事長の司会により審議が行われた。

1. 2023－2024 年度役員について

山本常任幹事長より、新たに山口幸男会長より提案のあった役員案が提示され、評議員会、総会に提案することを確認した。

2. 大会委員会

牛込裕樹委員長より大会プログラムが示され内容の修正等の検討をおこなった。

3. 編集委員会

佐藤浩樹委員より本日の常任幹事会後に『地理教育研究』第 33 号の編集委員会を開催すること、並びに投稿状況の報告があった。

4. 例会委員会

山本常任幹事長より第 24 回の例会の報告があった。

5. 巡検委員会

横山委員長より常任幹事会に先立って同じ会場で巡検委員会を開催し、第 19 回巡検を日本地理学会の企画で実施すること、北村俊之会員より巡検の概要説明があった。また 10 月 8 日（日）に予備巡検を行うことになった。

6. 地理かるた実施委員会

松岡路秀委員長より、来年 2 月に第 8 回かるた競技大会の開催を予定しているとの報告があった。

7. 中国・四国支部

山本常任幹事長が今井英文中国・四国支部長からの「中四国かるた」の進捗状況の報告を代読した。

8. 学会賞選考委員会

山本委員長より 8 月 26 日（日）の学会賞選考委員会で、優秀賞 2 名、功労賞 5 名を推薦することが報告された。

松岡副会長の閉会の言葉で常任幹事会を終了した。

（第 67 回）

日 時：2023 年 10 月 1 日（日）12：30～14：45

場 所：東京都杉並区阿佐ヶ谷地域区民センター 3 階
第 8 集会室

出席者：横山、松岡、牛込、佐藤、清水、善財、寺尾、
山本（8名）

松岡路秀副会長の挨拶に続き山本實常任幹事長の司会により審議が行われた。

1. 大会委員会

牛込裕樹委員長より大会当日の常任幹事の役割分担について提案があり検討をした。山本常任幹事長より評議員会次第、総会次第の原案が示され確認をした。

2. 編集委員会

佐藤浩樹委員長より学会誌第 33 号の投稿状況、編集作業の進捗状況、発送予定の説明があった。第 34 号の原稿募集等のスケジュールの発表があった。

3. 巡検委員会

横山満委員長より第 19 回地理教育基礎巡検に関連して、10 月 8 日（日）に予備巡検を行うとの発表があった。

4. 地理かるた実施委員会

松岡委員長より、2024 年 2 月 10 日（土）に第 8 回日本地理かるた競技大会を開催したいとの提案があった。

5. 会計委員会

山本委員長より、会計監査を 9 月 5 日（火）、16 日（土）に受けたことの報告があった。

6. 学会賞選考委員会

山本委員長より先に受賞が内定した会員に通知を送付したこと、賞状の準備などの報告があった。

横山副会長の閉会の言葉で常任幹事会を終了した。

新入会員

村上 慧（暁星中学・高校、名古屋大院）

塙 浩伸（釧路湖陵高校）

会計委員会からのお願い

会費未納の方はゆうちょ銀行にお振込みくださいますようお願いいたします。払込取扱票は『地理教育研究』第 32 号に同封しました。見当たらない場合、振込先は下記の通りです。学会の封筒にもゆうちょ銀行の口座番号が書かれています。

郵便振替 ゆうちょ銀行新宿店

00150-1-484238

また納入状況のお問い合わせは会計委員長の下記のメールにお願いします。

山本 實 souseian@nifty.com

全国地理教育学会 2023－2024（令和5－6）年度役員

会 長 山口 幸男
 会長代理 松岡 路秀
 副会長 横山 満、佐藤 浩樹
 監 査 浅田 学、大島登志彦
 常任幹事長 山本 實

常任幹事 池下 誠、伊藤 裕康、今井 英文、牛込 裕樹、柏倉 康成、清水 学、善財 利治、
 寺尾 隆雄、西 克幸、針谷 重輝、柳 紀廣

幹 事 一柳 武、日下部 和広、桑原 正孝、中野 勇、成塚亮太郎、原 芳生、山内 洋美

評議員 (同上) 天野 秀彦（山形県）安藤 清（千葉県）、飯田 誠（栃木県）、伊藤 直之（岐阜県）、
 泉 貴久（東京都）、猪苗代 充（岩手県）、井上 貴司（岡山県）、内田 均（群馬県）、
 大島 悟（島根県）、岡田 良平（大阪府）、金野 誠志（徳島県）、菊地 達夫（北海道）、
 黒崎 至高（群馬県）、小口 久智（山形県）、小澤 裕行（愛知県）、小関 勇次（千葉県）、
 近藤 敬（茨城県） 酒井 喜八郎（宮崎県）、鈴木 正行（香川県）、高橋 洋明（東京都）、
 高田準一朗（岐阜県）、多田 統一（東京都）、辰己 勝（京都府）、戸井田克己（奈良県）、
 永田 成文（広島県）、西岡 尚也（京都府）、初澤 敏生（福島県）、深見 聡（長崎県）、
 本田 清（神奈川）、松浦 直裕（石川県）、宮本 静子（宮城県）、武者 賢一（新潟県）、
 柳沢 啓重（千葉県）、吉水 裕也（兵庫県）

各種委員会委員（◎委員長 ○副委員長）

委員会名	常任幹事	幹 事
編 集 委 員 会	◎佐藤 浩樹、○西 克幸 今井 英文、善財 利治、 林 敦子、針谷 重輝、 山本 實	一柳 武、原 芳生、永田 成文、 菊地 達夫、深見 聡、武者 賢一
大 会 委 員 会	◎牛込 裕樹、針谷 重輝 松岡 路秀	藤田 晋、宮本 静子、山内 洋美、 日下部 和広
例 会 委 員 会	◎伊藤 裕康、○寺尾 隆雄 ○清水 学、柏倉 康成 松岡 路秀、山本 實	桑原 正孝、成塚亮太郎
巡 検 委 員 会	◎横山 満、寺尾 隆雄、 清水 学、柳 紀廣、山本 實	中野 勇、桑原 正孝
渉外・広 報 委 員 会	◎寺尾 隆雄、○池下 誠	
学会賞選考委員会	◎山本 實、○松岡 路秀	
会 計 委 員 会	◎山本 實、○佐藤 浩樹	
庶 務 委 員 会 (含 む、ホームページ関 係)	◎山本 實、○柏倉 康成	

学会賞受賞者

2011 年度受賞者

優 秀 賞 今井 英文、佐藤 浩樹、松岡 路秀
特別功労賞 山口 幸男
功 労 賞 浅田 学、一柳 武、清水 幸男、高橋 洋明、辰巳 勝、天井 勝海、西木 敏夫
八田二三一、原 眞一、柳沢 啓重、横山 満

2013 年度受賞者

優 秀 賞 伊藤 裕康、永田 成文
功 労 賞 多田 統一、原 芳生、本田 清

2016 年度受賞者

優 秀 賞 井上 貴司、深見 聡
特別功労賞 株式会社帝国書院
功 労 賞 安藤 清、大島登志彦、小関 勇次、寺尾 隆雄、松岡 路秀、柳 紀廣、山田 喜一、
山本 實

2018 年度受賞者

功 労 賞 飯田 誠、池下 誠、伊藤 裕康、猪苗代 充、高田準一郎、西岡 尚也、針谷 重輝

2021 年度受賞者

優 秀 賞 岡田 良平、金野 誠志、山本 實
功 労 賞 内田 均、柏倉 康成、林 敦子、松浦 直裕、宮本 静子

2023 年度受賞者

優 秀 賞 菊地 達夫、小澤 裕行
功 労 賞 酒井喜八郎、佐藤 浩樹、善財 利治、戸井田克己、吉水 裕也

全国地理教育学会中国・四国支部

支部長 今井 英文、 幹事長 井上 貴司

全国地理教育学会誌『地理教育研究』投稿規定

2018年10月28日 修正

1 名称

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

2 判型

本誌の判型は A4 サイズとする。

3 発行日

発行は原則として年 2 回（11 月頃、3 月頃）とする。

4 投稿資格

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

5 著作権

①本誌に掲載された論文等の著作権は本学会及び執筆者に属する。

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

6 原稿の種類

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

①論文

地理教育の理論又は実践に関する研究を論説としてまとめたもの。

②短報

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

③書評

地理教育及び関連分野に関する書籍等を紹介・批評したもの。

④その他

大会、例会、巡検等本学会の諸事業の報告、その他本学会に関連する記事。

7 投稿可能本数

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

8 原稿の分量

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

9 原稿の送付

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

10 原稿の締め切り

原稿の投稿締め切り日は年 2 回とし、前半は 8 月頃、後半は 1 月頃とする。

11 原稿の査読及び採否

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

12 原稿の返却

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

13 執筆分担金

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

14 別刷

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

15 投稿規定の変更

本投稿規定は、状況に応じて変更する場合がある。

『地理教育研究』執筆要領

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

『地理教育研究』 投稿申込書

年 月 日

氏 名 (ふりがな)	所 属
原稿種別 (いずれかに○) <div style="display: flex; justify-content: space-around; width: 100%;"> 論 文 短 報 書 評 その他 </div>	
タイトル・サブタイトル 	
英文のタイトル、サブタイトル、氏名 <div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: flex-end;"> <div>(※英文のタイトル等を編集委員会に依頼する場合には、右欄に○印をつける)</div> <div style="border: 1px solid black; width: 50px; height: 30px;"></div> </div>	
別刷の発行 希望する 希望しない (いずれかに○) 希望部数 () 部 (50 部単位、費用は執筆者負担)	
連絡先 (必ず記入のこと) 〒 住 所 (自宅、 勤務先、 いずれかに○) <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div>TEL :</div> <div>FAX:</div> </div> メールアドレス:	

< 投稿申し込み先・原稿送付先 >

〒654-8585 兵庫県神戸市須磨区東須磨青山 2-1

神戸女子大学 佐藤 浩樹

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

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

全国地理教育学会へのご支援とご入会のお願い

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

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

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

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

平成 21 年 7 月

全国地理教育学会会長
山口 幸男

全国地理教育学会（全地教）

The Japan Association for Geographical Education (JAGE)

設立趣旨

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

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

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

入会申込書送付先（郵送の場合）：

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

全国地理教育学会事務局

FAX 03-33680277 E-mail: y_kashiwakura@joshiseigakuin.ed.jp

振り替え：ゆうちょ銀行新宿店 口座名称：全国地理教育学会

口座番号：00150-1-484238 にお振り込みください。

地理・歴史・SDGsの視点でひも解く

新刊

日本の 世界遺産

- 最新の世界遺産まで紹介。
- 授業や特別活動が深まります。

監修 岩本 廣美(奈良教育大学名誉教授)
イラスト 青山 邦彦(絵本作家・挿絵作家)



①巻 (72 ページ)

- ◆知床
- ◆北海道・北東北
の縄文遺跡群
- ◆白神山地
- ◆平泉
- ◆日光
- ◆富岡製糸場
- ◆ル・コルビュジエ
建築作品
- ◆小笠原諸島

②巻 (72 ページ)

- ◆白川郷・五箇山
- ◆富士山
- ◆古都京都
- ◆古都奈良
- ◆法隆寺
- ◆熊野古道
- ◆百舌鳥・
古市古墳群
- ◆姫路城

③巻 (80 ページ)

- ◆原爆ドーム
- ◆厳島神社
- ◆石見銀山
- ◆明治日本の
産業遺産
- ◆宗像・沖ノ島
関連遺産
- ◆屋久島
- ◆奄美・沖縄
- ◆琉球王国グスク

セット定価 12,320円 (本体 11,200円 + 税) ISBN 978-4-8071-6664-0

①巻定価 3,960円 (本体 3,600円 + 税) ISBN 978-4-8071-6665-7

②巻定価 3,960円 (本体 3,600円 + 税) ISBN 978-4-8071-6666-4

③巻定価 4,400円 (本体 4,000円 + 税) ISBN 978-4-8071-6667-1

詳しくは
こちら↓



郷土かるた

会誌
No.27

2023（令和5）年 10月

CONTENTS

【寄稿】 p. 2-5

「『上毛かるた』に関する県民意識調査結果」
一般社団法人 KING OF JMK 代表理事 渡邊 俊
「すぎなみ Karuta プロジェクトの活動とすぎなみ郷土
かるたの制作」
杉並まちづくり交流協会代表・すぎなみ Karuta プロ
ジェクトメンバー 荻本 和利

【2023 年度上半期法人活動報告】 p. 6

【各種インフォメーション】 p. 6

【郷土かるたメンバーズ】 p. 7

河西貴史さん

【本会監修書籍案内・法人賛助会員様広告】 p. 8

表紙写真上関連本文 pp.2-3
：第4回大人の上毛かるた県大会
表紙写真下関連本文 pp.4-5
：すぎなみ郷土かるた遊びの様子



〈巻頭言〉俳句かるたと郷土かるた NPO 法人日本郷土かるた協会理事長 山口幸男

2023 年 6 月 10 日の日本郷土かるた協会発表会（於、奥野かるた店）において、私は「人物かるた・郷土かるた」と題する発表を行い、その中で「俳句かるた」に触れた。そこで、「俳句かるた」と「郷土かるた」の異同・特徴について、『上野界限かるた』と『一茶かるた』を例に、述べてみたい。

郷土かるたは、郷土の諸事象を取り上げている点、頭文字がいろは順（あいうえお順）で整理・統一されている点（「いろはかるた」）に特徴がある。

『上野界限かるた』（東京上野かるた協会、代表：釜井英二）は、多くの俳句がかるた化（カード化）されているものであるが、頭文字による統一・整理はなされていない。しかし、取り上げられている内容が主として郷土（上野近辺）の諸事象であるという点で、郷土かるた的性格は非常に強いといえる。毎年、かるた競技大会が行なわれている点も注目されよう。

一方、『一茶かるた』（一茶記念館作）は、小林一茶の数多くの俳句の中から、頭文字があいうえお順になるように取捨選択された「いろはかるた」である。完全な郷土かるたとはいえないものの、一茶のふるさと「長野県」に関わる事象が多く取り上げられていて、郷土かるた的性格もかなり強いと感じる。なお、一茶俳句のかるた化は数種類あり、奥野かるた店発行の柳沢京子作『きりえ一茶かるた』もその1つである。

俳句かるたと郷土かるたは親和性・類似性が高く、郷土かるたの立場から俳句かるたは注目すべき存在といえる。一方、俳句の立場からすると、俳句の文言をかるた化（カード化）することは、俳句内容が景観化・視覚化されるということであり、そこに新たな価値が生み出されるのではなかろうか。また、かるた化によって、かるた競技大会が開催できるという点も重要である。

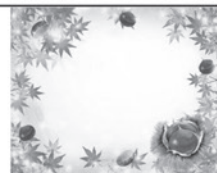


特 定 非 営 利 活 動 法 人

日本郷土かるた協会

The Japan Kyoudo Karuta NPO

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



編 集 後 記

『地理教育研究』第33号をお届けします。第33号は、論文5編、短報2編、書評3編を掲載することができました。これからの地理教育・社会科教育の充実につながる多様で意義ある論考が掲載できたと思っております。お忙しい中ご執筆下さった皆様に厚く御礼申し上げます。

全国地理教育学会第17回大会は、「地理教育・社会科教育と地政学及び政治的内容」というテーマで、大阪商業大学で開催されました。昨年に引き続き対面で開催することができ、多くの会員の先生方と交流できたことに喜びを感じています。シンポジウムでは3人の先生方の発表をもとに活発な意見が交わされ、地理教育・社会科教育における地政学・政治的内容の扱いについて議論を深めることができました。本シンポジウムをきっかけに「地理教育・社会科教育と地政学及び政治的内容」に関わる実践・研究が活性化することを期待しています。

『地理教育研究』第34号は、2023年12月中旬投稿申し込み締め切り、2024年1月中旬原稿締め切り、3月発行というスケジュールを予定しています。多くの先生方の積極的な投稿をお願いします。

2023年10月

全国地理教育学会編集委員長
佐藤 浩樹

全国地理教育学会 編集委員会（2023～2024年度）

委員長	佐藤 浩樹（神戸女子大学）
副委員長	西 克幸（桜美林中学校・高等学校）
委員	山本 實（女子聖学院中学高等学校）
	善財 利治（千葉県印西市立西の原中学校）
	針谷 重輝（平成国際大学）
	林 敦子（東京都立江北高等学校）
	原 芳生（大正大学名誉教授）
	一柳 武（江戸川大学）
	今井 英文（山陽学園大学）
	永田 成文（広島修道大学）
	深見 聡（長崎大学）
	菊地 達夫（北翔大学短期大学部）
	武者 賢一（新潟県立新発田高等学校）

地理教育研究 第 33 号

2023（令和 5）年10月31日発行

編集・発行：全国地理教育学会（会長：山口 幸男）

学会事務局

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

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

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

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

Journal of Geographical Education

No.33 October, 2023

【Articles】

- A Study of Geographical Contents in Social Studies at 20's of Souwa Era
 – Focusing the Regional Divisions of Japan – Yukio Yamaguchi 1
- The Influence of Undergraduate and Graduate Geography Education on
 Masaki Ando's Practice
 – Fundamental Research on Overcoming the Shortage of Examining Subject Contents,
 and Forming the Teacher as the Curriculum Maker Hiroyasu Ito 9
- Problems with Connecting Living Environment Studies and Social Studies
 from the Viewpoint of “Search in the Town” in Elementary School Ryohei Okada 18
- Practice of the Class for “Modern and Contemporary History” Using
 “Structured Questions Setting”
 – A Case Study Based on Soybean Production in Manchuria
 in the First Half of the 20th Century and Contemporary Brazil Ryosaku Ogawa 28
- Geographical History Collaborative Classes Utilizing Historical Geography Methods
 – Lesson Plan on the Distribution of Castles in the Koto Plain during the
 Warring States Period – Minoru Yamamoto 38

【Reserch Notes】

- Elementary School Social Studies Classes Utilizing One Tablet Device per Student for
 Proactive and Interactive Learning
 – Practice of the Fifth-Grade “Rice-Producing Regions” Lesson Using LoiLoNote –
 Tomio Kono 48
- Classroom Practices and Outcomes in Relating Phenomenon
 in Teacher Training Course Teaching Human Geography
 – Focusing on the Relationship between Human and Physical Geographic Phenomenon
 Tatsuo Kikuchi 54

【Book Reviews】 59

Notes and News 62

Editor's Comments

The Japan Association for Geographical Education