

まえがき——地理教育とは何か

はじめに

本書の上巻を刊行して8年余り、原稿執筆開始時から約10年が経過した。本書は1999年版の学習指導要領下での実践をもとにした授業書であり、その後の指導要領の改訂によって下巻を刊行する意義が薄れたと判断し、下巻の発行は遠慮していただいた。上巻のみでも一応完結しており、現行の授業にも応用できるため、幸い上巻は読者にも好評だったようだ。しかし改訂版をもとめる声もあり、その後の指導要領下での授業実践もまとめられればよかったのだが、私の遅筆のせいで実現しなかった。

元原稿執筆開始から10年という節目を迎え、地歴社編集部から、これまでの原稿を PDF ファイルで公開することをすすめられた。再読して、地域に根ざし生徒とともにつくる地理授業は古びることがないと確信し、加筆したうえで公開することにした。

1 地域から地理を学ぶ

地理教育とは何か

「地理教育とは何か」という基本的視点を大事にしたい。上巻で押さえたかったことは、地理教育は「地域の現実をきちんと見つめることを通して、①社会認識を深めるとともに、②社会を空間として認識し（さまざまな地域から世界・日本が成り立つ、地域と地域住民の共存）、③その空間あるいは地域差が生ずる原理を追求することで社会を構造的にとらえる」ことだった。

地域とは何か

このような地理教育のベースとなっている地域については次のように規定した。「地域は地域住民が生産と生活をともにする場であり、そのために、①地域には生産活動があり、②生活のための諸活動があり、③住民は生産と生活のかかわりで社会を組織する。このように、地域をつくってきたのは地域住民であり、地域の外部や上部の一部が地域を改変しようとしても、住民の合意あるいは住民への強制なしにはその改変を進めることはできない。それゆえ、④地域には住民が自発的に組織する運動（住民運動）が生まれる。こうした地域住民の営みが地域を変え、上部構造の改変もしくは住民要求の採用を余儀なくさせることもある。しかし、地域はさまざまなスケール・視点で認識される。これは地域が空間的にも階層構造をなしているからである。しかも多極化と一体化が激しくせめぎ合っているのが現代世界である。こうして、⑤地域は世界の構造変化と無縁ではありえず、地域はまぎれもなく地域住民が生産と生活をともにする場なのである。」

地域をこのようにとらえるなら、地域とは、あらゆる社会現象の現実が生起する場であり、社会科教育の学習対象は地域の中にあるとあってよい。その意味で歴史や政経の学習対象も地域にあるといえる。ここで地域があまり対象化されないとすれば、資料として具体化されておらず、問題意識をもつても、抽象化されてしまっているためである。

中学生の成長と地理教育

以上のような前提にたつて中学校の社会科を議論するが、まず考えておかねばならないことは、中学生が成長途上にあり、中学三年間で社会を見る力が大きく違うということである。とくに歴史学習を踏まえて人権の視点で社会を見る力がついてくる中学三年生は最も純粋に社会を見つめることができる。

そこで、前述の地理教育の三つの視点と中学生の成長のかかわりを検討してみる。中学一年生が学習するとして考えると、①地域の実態をていねいに見ていくことは、具体的な事実を見ていくという点において、ある程度までは可能であるが、②地域の実態を社会のしくみと関連させて考えたり、地域の実態から社会のしくみ（例えば、植民地支配、多国籍企業、南北問題、軍事ブロック、農産物輸入自由化、戦後日本の地域開発政策）を考えたりすることは困難である。③このような地域が地球上に数多くあり、世界（日本）がこうした地域の集合体として成り立っていることを共存的にとらえることは、不可能ではない。④こうした地域の実態やその広がり、ないし地域間のかかわりを社会のしくみから理解することは中学一年生には難しいが、中学三年生ならば可能である（これについては拙稿「国際平和の視点から世界を」『歴史地理教育』436号を参照。1970年に発行された『中学校指導書』は中学生の社会認識の発達についてていねいに論じていた）。

したがって、地理教育の課題は中学三年間を通して達成されるべきものである。しかし、通常中学校においては地理教育とは、地理的分野の学習を指している言葉である。それゆえ、以下の行論においては、前述の中学校地理教育の三つの視点のうち①②の二つの目標を達成する学習のあり方について考えることにする。

地域の「くらし」を学ぶことが基本になる

なによりも地域をていねいに見ていくことが大切である。当然のことではあるが、地域の生産物を羅列したり、自然や文化財を扱ったとしても、目的を達したことにはならない。前述のように地域を実際につくっているのは地域住民であり、彼らが地域でくらすことの必要性から、前述の5つの要素が形成されたといえる。社会のしくみに関する知識のない中学一年生は、社会のしくみを通して地域を理解することはできない。しかし、地域住民の生活や仕事、あるいは生き方などの具体的な事実から、地域を理解していくことができる。こうした地域住民の具体的な事実を総称して「くらし」と呼ぶことにする。「くらし」の学習は、それを通して何かを学ぶのではなく、「くらし」それ自体を学び地域を知ろうとするものである。この地域住民の「くらし」を学ぶことによって、前述の地域の構成要素のうち①②③④までは迫ることができる。

ここで問題としなければならないことは、地域でどんな「くらし」を取り上げるのかということである。ここで「面白そうだから」「うけそうだから」といった子どもの視点だけで選ぶのは危険である。どのような「くらし」を取り上げたら「世界や日本の地域がわかるのか」という関連を常に意識しなければならない。また「くらし」はかなり広く曖昧な概念であり、「くらし」を理解するために必要な地域の諸要素を取り上げる必要がある。自然もその一つに過ぎないことを強調しておきたい。

こうして、日本や世界にはさまざまな地域があり、そこには地域住民が「くらし」を営んでいる姿を知ることができる。さまざまな地域に「くらし」があることを知った子どもたちは、世界や日本にある地域の存在を意識するようになる。このような理解が人類の共存や連帯の基盤をつくっているといえる。

このような地域の学習を積み重ねていくと、地域差も見えてくる。地域差は、それをつくりだしているしくみがあり、それを理解することは前述のように困難だが、地域差（中心地域、中間地域、周辺地域）を整理しておく、空間の視点で各地域を世界や日本の中で位置づけたうえで、つづく公民学習において、それをつくりだしているしくみを理解することにつながる。

2 「新しい地誌」をつくる

地域の人々が活動する姿をとらえる

「新しい地誌」は、地域をつくる人たちが活動をしている姿から地域を理解できるものでなければならない。そこから地域の特徴が見えてくるとともに、地域の形成過程が地域における人間の活動から理解できる地誌である。人々の地域づくりが見えてくることで地域の全体像が見えてくるはずである。

「新しい地誌」による地域認識は、子どもたちと一緒に発見の旅をするなかで得られる社会科地理の魅力と通底する。地域学習の主眼は「地域で人々が活動し地域が形成されることを、子どもたちが発見すること」にあった。

地域をつくる人たちの活動とは

地域をつくる人たちの活動を、まず地域の変化から考える。政府や企業は自分の方針にそって地域を変えようとする。その結果、地域の人々のくらしと政府や企業の方針とは矛盾する場合がでてくる。これに対し、地域の人々は、その矛盾を克服しようと取り組むことになる（これが第1の地域をつくる人々の活動である）。人々の取り組みと政府や企業の対応が相互作用し地域が変化していく。

つぎに、村おこし、町づくり、地方自治体の活動など、地域の人々の方針と取り組みが地域を変える（これが第2の地域をつくる人々の活動である）。しかし場合によっては国家や企業の方針と矛盾することになり、人々はその矛盾を克服するために活動を余儀なくされ、国や企業の方針を変更させることも起きる。

例えば、愛媛県宇和島市の遊子漁業協同組合が取り組んだ、豊かな海を汚さず使うために、養殖の飼育量を制限し、漁網には有機スズを使わず、合成洗剤も使わないことを通して、日本一豊かな漁村づくりをめざす運動がある。その運動を通して、「持続的養殖生産確保法」の制定を見るに至る（古谷和夫2013）。こうした地域をつくる人々の活動が作り出した生産物が、「新しい地誌」が取り上げる「物産」である。

「外から見る地誌」と「内から見る地誌」

「地名」や「物産」は、学習指導要領のいう「地理的見方・考え方」に沿って考察しても、統計資料で地域分析しても、地域内部で活動している人間の目で見ないかぎり、しょせん他人ごとにとどまる。地域を上から見下ろす「外から見る地誌」である。他地域を学ぶことは、はじめは他人ごとを学ぶのであるが、その他人ごとをその地域で生きている人の視点でとらえ直すことで自分ごとになる。地域住民の目線で問題をとらえ、地域の人々の活動によって地域が形成される過程を描く、それが「内から見る地誌」である。

授業方法に活かす

社会科は、社会事象についての知識を授ける教科ではない。子どもたち自身が地域の生きた事実をつかみ取ることで地域でアクティブな主権者として育つ。自らつかみ取ったならば、一定の知識と方法を習得している。だからといって知識や方法を詰め込めばつかみ取れるわけではない。毎日の授業のなかに知識や方法を発見できる授業が求められているのである。たとえば資料を子どもたちと一緒に読み解き、事実を発見し、その中で知識や方法は習得される。習得したことの本質的理解のためには習得したことを表現・文章化することも必要になる。

習得した知識の量は問題とすべきでない。わからないことは教科書・地図帳などで調べればいいのかから、暗記を強要する必要はない。こうした学習の積み重ねの中から、子どもは問題を見つけ調べ・考えて意見を述べあうことができる。

「新しい地誌」は共存社会をめざす

指導要領で、世界を扱う地域が減った時、丸ごと地域を扱うべきかどうか、民間教育団体で議論になったことがある。その時確認されたことは「全世界を学ぶことにより、世界の各地の存在がわかり、地域のくらし方の違いを知り、認め合うことで、世界の人々が共存する」という視点で世界を相対的に見

ることができ、世界認識は平和認識の基盤だということだ。

地誌のない「失われた10年、20年」を経て、地誌を学ぶ意味を再度確認したい。とりわけ、いわゆる新自由主義が世界を席卷する中で、テロを理由にした根拠なき侵略、貧者に対する自己責任論の横行や人権蹂躪が平気で行われるようになり、それを容認する風潮が見られるようになった。人権確立と共存の世界という視点で世界を見る必要性がより拡大している。

一方日本国内でも、限界集落に象徴される国内地域差が顕著になり、国内の諸地域の共存が人々の生存環境問題として広範に課題化するようになった。たとえば、町村合併に参加せず自立の道を歩む首長、長野県栄村の高橋彦芳氏は「私たち過疎地に住む者は、国家政策が自分たちを無視しているからといってこの村を捨てるわけにはいかない。栄村で息する限り、もてる資源の十二分な活用を考え、社会的使命を果たしていくことに変わりはない。我々は村づくりをあきらめない。」(高橋2008)と述べた。高知県馬路村の上治堂司氏は「合併して一つの大きい自治体にしても、中心部に人が集中していったら、結局周辺部の町や村の小、中学校もなくなっていく。そのことの最大の問題は、その結果、日本の国土を守れなくなる。」(上治2007)と述べ、地域の切り捨てに抵抗している。こうした地域の声に耳を傾けることが共存する「新しい地誌」に向けた第一歩である。

地誌は、様々な地域における地域づくりを学ぶことによって地域に生きる人々の人権確立と共存の視点から、日本、世界を見ていくことができる。教材として平和や人権を取り上げなくても、地域のくらしを理解し尊重することで、共存の日本、共存の世界の視点で地域を見ることになり、国際平和や人権認識の基盤を形成する。

[参考文献]

- ・ 上治堂司他(2007)「ゆずと森を届ける村 馬路村」自治体研究社
- ・ 高橋彦芳(2008)「田直し、道直しからの村づくり」自治体研究社
- ・ 古谷和夫(2013)「漁協人生を振り返る」高橋文男著、JC 総研

3 学習指導要領のなかの地理

中学地理の構成

学習指導要領のなかの中学地理の構成は以下のようになっている。(下線は新しく設置した項目、内容が同じ場合は下線としない)

A. 世界と日本の地域構成

B. 世界のさまざまな地域 (1)世界各地の人々の生活と環境 (2) 世界の諸地域

C. 日本の様々な地域 (1) 地域調査の手法 (2) 日本の地域的特色と地域区分 (3) 日本の諸地域 (4) 地域の在り方

なくなった項目は「世界のさまざまな地域の調査」「世界と比べた日本の地域的特色」である。

「世界のさまざまな地域の調査」を削減した理由は対象地域のスケールの違いによって項目を分けるのではなく、技能の習得を中心とする学習と、地域の地理的な課題の解決を中心とする学習との目的の違いによって項目を分けることで、学習のねらいを明確に」(P. 16 文科省2017)地域調査のねらいの転換から地域調査を一つに統一したとしている。

「世界と比べた日本の地域的特色」から「世界と比べた」が、なぜか消えている。新旧学習指導要領を比べると、「世界的視野から」という文言が削除され、それ以下の文言はそのまま活かされている。世界の学習の比重が下がっているのだろうか。授業の実際では、子どもたちは日本の現実を世界と比べることで、自国の良さや課題を客観的に考察できることを強調しておきたい。

一方、地理の目標に「愛情」の文言がはじめて入り、これまでの学習指導要領解説(文科省2008)にあった「愛情は…偏った理解の上に立つものではない」という戒めもなぜか消えている。「愛情」も地域や「くらし」をベースに育てたいものである。

なお「領土問題」については、2018年から朝鮮半島や日韓関係をめぐる国際情勢が激変し、「共存の世界」の視点の現実性が増している。

「地理的見方考え方」とは

「地理的見方考え方」は、1968年版から指導書(解説)に記述されている。1989年版までは、地理学上の概念を羅列したものであったが、1999年版で再構成され、2008年版にも引き継がれた。以下その要約を示す。

①地理的事象を距離や空間的な配置に留意してとらえること。②地理的事象やその空間的な配置、秩序などを成り立たせている背景や要因を…地域の環境条件や他地域との結び付きなどと人間の営みとのかかわりに着目して追究しとらえること。③ 地域的特色を一般的共通性と地方的特殊性の視点から追究し、とらえること。④地理的事象が…大小様々な地域が部分と全体とを構成する関係で重層的になっていることを踏まえて地域的特色をとらえ、考えること。⑤地域の変容をとらえ、地域の課題や将来像について考えること(p. 20~21 文科省2008)。

この「地理的見方考え方」については様々な見方があるが、論者は「人間の営みが何を指すのかは確かではないが…人間の営みには地域住民による地域づくりも含まれているのではないかと思われる。」(春名1999)と述べた。

②の環境条件や他地域との結び付き、③④は伝統的な地理教育の概念であるが、⑤で変化の視点が入り、人間の営みとは「そこに居住してより豊かな生活を実現するために努力している人々の営み」(P. 22 文科省2008)と述べており、地域住民を教材化する可能性を有している。教科書に個人の語りコラムに多用されていることや「村おこし」を各社本文で詳しく書いたことはその反映である。論者は1980年代の半ばごろから徐々に「村おこし」や地域住民主体の住民運動を教材にしてきたが、この学習指導要領の一部は論者の実践と重なり合う部分もある。2008年版の「地理的見方考え方」は長らく地理教育の課題であった「人間の出てくる地理」実現の可能性を開くものであった。

学習指導要領解説(文科省2017)を見ると、いくつかの変更が目につく。

①目標で「地理的見方や考え方の基礎を培い」から「社会的事象の地理的な見方・考え方を働かせ」

とその役割の変更、②「地理的な見方や考え方について…基本的に今回改訂においてもその趣旨を引き継ぐものである」(P. 28)としつつ、考察の方法として「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、地域などに着目して、多面的・多角的に考察」(p. 31)と方法を具体的に示しており、地理的見方考え方の棚上げをはかっている。

「人の見える地理」の重要性

前節で指摘した考察の方法を具体的に見ていく。解説(文科省2017)は要約すると以下のように述べている。

①「位置」や「分布」…事象の所在を問う、②「場所」…その場所の地域的特色が明らかになる。…さらに他の場所との比較の中で、地方的特殊性と一般的共通性を探ることとも結び付く。③「人間と自然環境との相互依存関係」…人間と自然環境との相互依存関係について考える。④「空間的相互依存作用」：全ての場所は交通や通信等によって他の場所や地域と結び付いている。人や資源、財、情報などの不均等な分布を地域的に理解 ⑤「地域」：この地域が、分布パターンからどのような一般的共通性の下、場所の特徴からどのような地方的特殊性をもち、人々の生活と自然環境がどのように関わり、他地域とどのように結び付き、それらの関係がどのように変容しながら、現在の地域が形成されたのかを考察する(p. 33-34文科省2017)。⑤「地域」がまとめ的な意味を持っている。

位置や分布は統計資料で表される。場所を比較する端的な方法は統計資料である。人間と自然の関係は解説(文科省2017)では「人々の生活が自然的条件の違いのみに留意した自然環境決定論に陥るのではなく、社会的条件の違いにも留意すること」(P. 42)とあるが現行解説(文科省2008)では「人々の生活に関する学習を中心とし…自然条件の違いに着目した自然決定論に陥らない」(P. 30)とあり、自然条件を中心とした考察に社会条件を配慮せよと、自然の比重を高めようとしている。自然と人間の関係も農業生産や生活の工夫や自然改造などが考えられ、人の暮らしや活動(人々の営み)は排除される。空間的相互作用は、地域的不均衡を交通通信でつなぐことである。メインの資料は分布図になる。ここで「人間の営み」は排除される。地域は地域的特色を把握することとよめ、それは①～④をまとめたものである。現行解説(文科省2008)にある「人々の営み」の入る余地はない。また、①～④をまとめたとしても、現代社会において地域の有り様を大きく左右する政府・自治体による地域政策や企業の地域戦略などが視野に入らない。もちろん中学1,2年生の段階には配慮しなければならないが、この視点を欠いた地域認識は子どもたちの地域像を歪める。結局人間の活動をモノに置き換えて地域を把握している。

世界の諸地域における主題の設定では「世界の各州において、地域で見られる地球的課題の要因や影響を、州という地域の広がりや地域内の結び付きなどに着目して、それらの地域的特色と関連付けて…考察し、表現する。…各州において、地球的課題を地域という枠組みの中で考察…各州に暮らす人々の生活の様子を的確に把握できる地理的な事象から、教師が主題を設定し、主題を追究する」(P. 46)とあり、学校の教育課程の編成権を保障しているが、主題は地球的課題とし、それは生活の様子を把握できるものとする述べている。解説(文科省2008)では「人々の生活の様子を的確に把握できる地理的事象を取り上げ、それを基に主題を設けて」とあり、主題の中心は「人々の生活」から「地球的課題」へ移行した。ここでも「人々の生活」は後退している。また「人々の生活」について、「衣食住や生活様式に関わる諸事象を中心としながらも、社会生活を営む人間の活動による総体的な諸事象」(P. 46)と規定しているが、解説(文科省2008)では「社会生活を営む人間の活動による諸事象を総体的に示す…衣食住や生活様式に関わる諸事象を指しているわけではない」(P. 33)となっており、衣食住・生活様式を中心とし、人々の暮らしを社会総体からとらえることを難しくしている。また、その考察を「地域のひろがりや地域という枠組みの中」と限定し、グローバリゼーションが進行する現代世界への目を閉ざしているといわざるをえない。

日本地誌では「中核となる事象の成立条件を、地域の広がりや地域内の結び付き、人々の対応などに着目」(P. 63)と世界と同じく地域内に考察の範囲を限定している。解説(文科省2008)では「環境条件や人間の営みなどと関連づけて考察…地域は相互に関係し合っている…国際化・都市化と…対応」(P. 49)とあり、考察の範囲を広くとらえている。また新たに「人々の対応」という概念を用いているが、このことの説明は見当たらない。4項目の考察方法の解説では共通して「そこに暮らす人々の生活・文化や

産業などに関する事象と関連付け」(P. 63-65)と記述しているが、考察の具体例では「過疎化の進む地域では、地域社会の維持や伝統的な生活・文化の継承が地域の課題」(P. 67)「冷涼な気候や土壌へ働きかけ開発に努力した人々の営み」(P. 68)以外に人々の対応に関する記述は見当たらず、「人の見える地理」にするための工夫が必要になる。

- ・文科省(2008)「中学校学習指導要領解説」社会編、文科省 HP
- ・文科省(2017)「中学校学習指導要領解説」社会編、文科省 HP

- ・春名政弘(1999)「伝統的な地理教育からの脱出は果たして可能なのか」『地理教育』28号
- ・春名政弘(2000)「中学校の社会科地理は何を中心に構成されるべきか」『地理教育』29号
- ・春名政弘(2009)「『地域をつくる人たちの活動から地域を見る地誌』から新学習指導要領の世界地理を考える」『地理教育』38号
- ・春名政弘(2017)「次期学習指導要領・中学校社会科地理を読んで」『くわ』埼玉県歴史教育者協議会

4 1時間の授業をどうつくるか

私の場合であるが、1時間の授業をつくるには、膨大なエネルギーが必要である。それは、もはや私の生活の一部であり、趣味とっていいようなものである。概ね以下の作業が必要になる。「教材の選定」「地域研究」「資料集め」「中心課題づくり」「導入の工夫」「流れつくりとプリント作成」「流れを見直す」等である。以下、それぞれどんなことをしてきたのか述べることにする。

教材の選定

何回か書いてきたが、取り上げる事象は、自分自身が感動を覚えたものに限るべきである。ただし、感動すれば何でも良いというものではない。その事象そのもの、あるいは事象を見る視点が地域形成に関わっているか否かという視点で選択しなければならない。そうでないと、地理の授業なのか、公民の授業なのか分からなくなる。地理であるか公民であるのかを厳密に議論することは生産的でないが、区別はつけなければならない。例えば、本書で取り上げた沖縄の「美ゆらサンゴ」の取り組みの中で、サンゴが死滅した背景としての基地経済を取り上げた。沖縄の基地問題を正面から取り上げることはしなかった。基地問題そのものを沖縄の地域の課題として取り上げたとしても、日米安保を学ぶ場として位置づける（地域を素材として社会を学ぶ）のか、基地経済から沖縄の経済や県民生活に及ぼす影響を見ていく（本書に沿って述べるならば、米軍基地の形成によるゴザ市街地形成や沖縄経済に対する制約等―地域を素材として地域の特徴を学ぶ）のでは扱いが分かれる。つまり、地域の事象を一般化して、社会事象の学習に向かうのか、地域の事象を地域形成の視点で見て地域的特徴の把握に向かうのか、という違いである。

こうした教材をどのようにして探すのかという点については、本章1で述べたとおりである。常に、情報を仕入れていると、見つかるものである。

地域研究

教材とする事象が決まったらなら、その事象と対象とする地域について調べる必要がある。事象については、複数の資料を集めその全体像を明らかにする。対象とする事象がHPを持っていればあたる。

地域については、先ずはその自治体の公式HPによって、地域の概要を把握する。その際なるべく統計資料のコーナーを把握しておく。次に、その地域の地図を見る。地図帳でも良いが、その地域の地形図を購入して、位置や地勢を把握し、対象となる施設の位置も把握する。その上で、その地域に関する文献に当たる。文献を丹念に見ていくと、地域に関して様々な疑問も生じてくる。そうした疑問を解決する文献調査をする。今回、新たに資料を集めて授業プランをつくった地域もあるが、私が如何に地理学科の出身であっても、日本や世界の全域の地域について詳しく把握している訳ではない。ましてや高校の地理は半分しか学習しておらず、自然地理を専攻したため、地誌的知識は希薄である。授業を作る中で程度の知識の蓄積はあるが、調べてみると様々な疑問が生まれてくる。私の場合はこの40年間に集めた文献に依拠する。雑誌は主として月刊「地理」であるが、「地理学評論」も利用している。その他、書店をまわり興味ある記事が掲載されている雑誌を購入しているので、それも利用する。同時にインターネットで検索する。インターネットで丹念に見ていくと、調べたい項目に行き着くこともできる。

本書の中で、長良川河口堰問題に関しては、自分としては新しい発見が多かった。この問題に関しては、公民で取り上げる事が多く、河口堰そのものや輪中については知っているものの、いわゆる地理的な調査はあまり行ってこなかった。最初に「長良川河口堰に反対する会」のHPで現状を把握すると共に、必要な文献を集めた（会で取り扱っている）。その後、改めて長良川下流域の地図を見ると、木曾川、長良川、揖斐川はかなり接近して流れていることに気づいた。この問題を考える上で、地域の自然を把握しておく必要があると思った。そこで、まず「日本地誌」と「日本地誌ゼミナール」から該当の地域を調べた。濃尾平野は低湿地のため河道が入りこんでいて、下流はお互いにつながっていることを知った。よく知っている利根川、荒川の下流域と同じ状況であることに気づいた。また、そこに輪中が

形成され河川改修が繰り返されていることもわかった。朝日百科の世界地理「愛知県」や週刊日本の川「長良川」をはじめとして、河道変遷を知るために様々な図書に当たることにした。そして「日本の地形1」（貝塚爽平他編）「新編日本地形論」（吉川虎夫他編）「日本の川」（坂口豊他）「沖積平野」（井関弘太郎）「地形分類の手法と展開」（大矢雅彦編）など関係していると思われる手持ちの本を次々とあつた。また、「地理学評論」と月刊「地理」の濃尾平野の地形や河川に関する論文を調べた。この作業では5年ごとに発行される「地理学文献目録」や月刊「地理」の総目次が役だった。その中で、輪中の水害の論文や、濃尾平野の地形分類図が掲載されている論文を見つけた。こうして、濃尾平野の河道変遷が明らかになった。日頃の不勉強を恥じると共に、自分としては大変楽しい発見の旅であった。

地域研究と並行して、資料集めを行う。この作業は、地域研究と合わせて進める。様々な資料にあたる中で、授業に使えるような資料をチェックしておく。主に付箋を入れる。資料は、文章、写真、図版など様々である。インターネットでえられた図版は印刷すると不鮮明で、しかもカラーが多く、プリントにするときには困る。図書や雑誌からの引用が有効である。統計資料についても整理しておく。また、映像資料は一通り見ておく必要がある。写真も使えるものに付箋を付けておく。

中心課題づくり

さて、資料が集まると、授業の流れづくりに取りかかる。この作業は、地域の事象に関して集めた資料の中で、何を授業の中心におくのかという問題からはじまる。例えば、馬路村の授業であるが、おもしろいと思われることはたくさんある。「ごっくん馬路村誕生物語」「テレビCM」「農協の東谷さんのゆず売り出し物語」「村のおんちゃん達の面白い生き方」「都会から馬路村にやってくる若者達」「村人が主役のポスター、パンフレット」「馬路流循環型農業によるユズづくり」等々枚挙にいとまがない。その中で、子どもたちの受けが良いと思われるのは、子どもが主役のごっくんの初CMである。村の子どもが主役という点に注目させると村づくりの考え方が鮮明になる。ここを中心に、関係する様々な事象を付け足すことにした。中心には、知識として大切なものを持ってくる必要はない。一番議論になりそうなものを持ってくる。

導入の工夫

中心課題と同時に、導入も大切である。1時間の授業で子どもたちを引きつけられるかどうかの分かれ目である。困った時は、○×クイズから入り、なぜ○（あるいは×）なのかということからはじめる。なぜという問いかけが出来るものがある。その手だてには様々なものがある。統計資料もあるし、実物や映像資料もある。写真も考えられる。主題に迫れるものであれば何でも良い。馬路村の場合、「ごっくん馬路村そのもの」「ごっくん馬路村の歌」「統計資料で若年人口高知県3位ってなぜ」などが考えられる。ここでは「ごっくん馬路村のあきびん」からはいることにした。

流れづくりとプリント作成

私の授業は、プリント、映像資料等で、疑問をつくり、考えたところで、次のプリントを配ったり映像資料を見せたりして、答えを確認しながら進める。授業の流れを考える時、まず、どこで話し合いをするのかを考える。最低3回はそうした場面を設定する。そのことで、プリントの骨格が出来る。次のプリントに答えを載せておく。その上で、授業の展開に必要な資料や説明する必要がある資料を載せていく。特に、私の授業は教科書を見ても復習出来ないのもので、必要な事項の解説ものせておくようにする。本書に示したプリントにしても、授業で全て説明しているわけではない。