

地理学習における地域の変容過程の教材化

—学園都市「国立」の成立と発展についての授業実践を事例に—

鈴木 允

- I. はじめに
- II. 地域の変容過程を教材化する視点
 - (1) 地域教材に求められる条件
 - (2) 地域史の教材化の視点
 - (3) 学習指導要領に見る、地理学習に盛り込まれた歴史的視点
- III. 実践した授業とその意義
 - (1) 対象地域と実践授業のねらい —地形図の変遷と歴史的背景に焦点を当てて—
 - (2) 実践授業の様子 —特に地形図作業と読み取りを中心に—
- IV. 本実践の到達点と課題の再検討 —特に学習内容に注目して—
- V. おわりに —歴史地理学の地理教育への貢献—

I. はじめに

2018年版学習指導要領において、必履修科目の「地理総合」が設置された。1978年版学習指導要領の実施以降、高等学校における地理の履修率が低迷を続けてきた状況の中¹⁾、地理の必履修化は非常に大きな転機と言える。

そうした中、地理学関連の学会から地理教育への提言が近年非常に活発になされている。拙稿²⁾でまとめたように、地理教育をテーマとするシンポジウムが開催されたり、学術誌での特集が数多く出されたりしてい

る。具体的なテーマは、学会や学術誌の特色に応じて多岐に及んでいるが、大別すると①「地理総合」の科目の特徴を広く取り上げるもの、②関連する学術研究から見た課題や成果の地理教育への応用・還元に関するもの、③「地理総合」を教えられる教員の養成に関するもの、以上の3点に関わるテーマが多いように見受けられる。このうち②については、特に「地理総合」で重視される地図・GISの活用や、取り上げられる具体的な主題(国際理解、防災、ESDなど)を取り上げるものが多い。また、①～③は複合的に取り上げられている場合が多い。

これらは、関連学会における問題関心の対象を示している。そのように考えた時、今回の共同課題「地理教育と歴史地理」の中で、歴史地理学の立場から特にオリジナリティをもって発信できることは何だろうか。この問いを突き詰めると、そもそも歴史地理学とはどのような学問なのか、という根源的な問いも想起されるであろうが、本稿でそれについて追究することは避け、さしあたり、空間を扱う地理学と、時間を扱う歴史学を併存させて扱い、地理学の方法論を歴史的な事象に適用した研究分野として位置付けておきたい。歴史的な事象が基本的に歴史資料³⁾から紐解かれるものであると考えれば、歴史資料を用いた地理学研究という位置付けも可能であろう。歴史地理学の個別の研究は、例えば農業

キーワード：中学校、地域学習、教材化、歴史的背景、地域史

地理学、集落地理学、人口地理学など、他の系統地理学の分類にも属するのが常であり、その中で「歴史的時間の経過」の視点を入れることで、歴史地理学独自の成果が生み出されてきたと考えることもできる。そもそも、農業地理学の「農業」、集落地理学の「集落」、人口地理学の「人口」はいずれも研究の対象を指している。一方で、歴史地理学の「歴史」は研究の対象そのものではなく、農業や集落、人口などの研究対象となる事象を捉える際に、それらの事象を分析・考察する際の視点として捉えることが可能であろう。もしくは歴史資料を用いるという歴史学的方法論を指すとも捉えられよう。

そのような歴史地理学が伝統的に得意としてきた研究分野の1つに、景観論がある。過去の特定の時期の空間を切り取り、その形態を地図化する景観復元研究は、近年、景観要素の動態を通じて、景観の基礎にある空間構造を明らかにし、その形成・変遷メカニズムを問う景観史研究へと発展している⁴⁾。こうした、景観要素に注目する視点や、空間構造やその形成・変遷メカニズムを問う動的な視点は、中学校や高等学校の地理学習の中でも、有効な視座になり得ると考えられる。

本稿の問題関心との関わりでは、歴史地理学ならではの視点や方法論、あるいは、そういった視点や方法論に拠ったからこそ得られた知見が、地理教育にどのように活用でき、どのように地理教育を充実させられるのかの検討が必要であろう。より具体的に言えば、歴史的時間の経過に伴う地域の変遷を、歴史資料を活用しながら、とくに景観やその基礎にある空間構造に着目して検討するアプローチが、地理学習の中でどのような有効性を持つのか(持ち得るのか)、またそうしたアプローチによって得られた知見が、地理学習で扱う内容として意義を持つのか、検討することが必要である。

こうした問題意識に対しては、多面的な検

討が求められるが、本稿は、地理学習の中でも重要なものと位置付けられる地域学習に焦点を当て、地域学習の中で、特に、過去の地域の様子や、現在に至る歴史的背景を重視した学習を行う意義について検討することを主な目的とする。その際、歴史地理学の方法論や成果を地理学習に活用する可能性に論及すべく、主に学習内容の設定とそれを具体化する教材のあり方を中心に検討する。

検討の手順と本稿の構成は、次の通りである。まずⅡ章では、地理学習の中で、地域の変容過程や歴史的背景を教材化して学習内容に結びつける際の意義と課題について、既往研究の成果をもとに確認する。地域の変容過程や歴史的背景の把握に際しては、各地域の地域史研究の成果を援用することが考えられるが、こうした地域史の研究成果を教材化する取り組みは、主に歴史学習の分野で行われてきた。そこでⅡ章では、地域教材に求められる条件をまず確認した上で、歴史学習において地域史を扱った実践研究の議論を整理し、地理学習における意義と課題を確認する方法をとる。さらに、学習指導要領における歴史的背景や地域の扱われ方についても検討する。

続くⅢ章では、筆者自身による授業実践を紹介する。詳細はⅢ章に譲るが、筆者が勤務していた私立中学校・高等学校が立地していた東京都国立市周辺の、明治期の地域の様子と現在に至る変容過程を、地形図作業を通して考察していく授業である。この授業は、中学校1年生を対象に、地域学習と地図学習を兼ねる位置付けで行われたものである。

Ⅳ章では、Ⅱ章の議論と関連付けながら、この授業実践の到達点と課題を改めて吟味する。地理学習において地域の変容過程を教材化し、学習内容として位置付ける際の実践上の課題を提起する。最後にⅤ章として、歴史地理学が地理教育の充実のために果たし得る役割について言及したい。

II. 地域の変容過程を教材化する視点

(1) 地域教材に求められる条件

社会科や地理の学習の中で地域学習を行う意義としては、特に、生活経験と結びついた学習や、地域資源や地域の人々との関わりからの直接体験を伴う学習が、生きた社会認識の獲得や価値判断に有益であると指摘されてきた。また、そうした学習を通じて、調べ方や学び方、見方・考え方など、いわゆる「方法知」の獲得につながる点も、同時に強調されてきた。地域学習は、その対象となる「地域」が学校所在地ごとの個別具体的なものになる。そのため、「方法知」の学習としての性格がより前面に出されてきたように思われる。中学校社会科において、この単元が「身近な地域の調査」(傍点は著者による)と命名されてきたことも、そのことを示唆している。

ただし、「方法知」は本来、「内容知」とともに、生徒の学習文脈に沿って統一的に学ばれる必要があるものである⁵⁾。従って、個別具体的な地域教材を扱うことによって、何を学習するのか、学習内容を適切に定めることが必要となる。

この課題は、具体的な教材からどのような学習内容に発展しうるのか、または、取り上げたい学習内容がある場合に、具体的な教材から展開させることが可能なのか、という教材論的な課題としても捉えられる。教科内容を具体化する手段として教材を位置付けるならば、教材は、学習者の主体的学習参加を促す「具体性」のほかに、学習内容の構造を全面的に担う「典型性」も備えることが求められる。藤岡信勝は、「典型性」を、教材が「科学的概念や新しい知識の習得とピッタリかみ合うように組織され、位置付けられていること」と規定しているが⁶⁾、具体的な地域教材の活用にあたっては、その教材がもつ「典型性」を見取り、教材を学習内容と適切に結び付けることが求められる。

教材の「具体性」と「典型性」を踏まえた、地域教材の授業への活用については、田山修三の整理が参考になる⁷⁾。地域教材の特徴を教科書教材と比較した田山は、地域教材の利点は、授業を「より具体例」に即して、「各教師が工夫」して授業を行うことが可能であるということである、と指摘している。そして、地域教材を活用する方略として、①教科書教材の中に、関係する地域の事例を取り込む方法、②教科書教材を中心に、発展的に地域教材を扱う方法、③地域教材を導入として使い、教科書教材を出口にする、という3つの方略を提案している。

なお、2017年版中学校学習指導要領・2018年版高等学校学習指導要領を意識するならば、目標とする学習内容が、地域教材の事実的知識そのものにはならない点にも留意する必要がある。学習指導要領が学習者の資質・能力の育成を主眼に置くものに切り替わっており、授業の目的を知識の獲得のみに収斂させることはできない。地理的技能や「思考力・判断力・表現力等」、さらには「学びに向かう力・人間性等」につながる学習内容を想定することも必要となる。

(2) 地域史の教材化の視点

地域史を取り上げる授業実践は、古くは戦前に普及していた郷土教育、戦後は歴史学習の一環としての「地方史」「地域史」の学習などの形で行われてきた。こうした実践の目的と内容について、「郷土史」「地方史」「地域史」の語の含意も踏まえながら、大江和彦⁸⁾は次の①～③のように整理している。①戦前の郷土教育では、郷土への愛着と理解が重視され、その具体的な教材は、郷土の自然や生活・文化に求められた。「郷土愛」は「愛国心」と表裏一体のものと捉えられ、郷土の誇りは国家主義的教育に集約された。②戦前の郷土教育の問題点を踏まえて盛んになった「地方史」学習では、中央に対する地

方として地域を捉え、科学的社会認識を基本として、地域社会の発展を、国や世界の歴史と関連付けて明らかにすることが目的とされた。③「地域史」における地域概念は、一定の社会的特徴をもった範囲に成立する生活共同体であり、「地域史」学習は、その成員である住民の地域に対する主体的働きかけとして理解できる。

さらに大江は、次の①～④の点から「郷土資料」が子どもの社会認識の育成に有意義であると論じている。①子どもの興味・関心を喚起しやすい。②具体的であり、視覚的にも理解しやすい。③子どもの発達段階に応じた見学・面接などの主体的行動を通じて理解できる。④社会の仕組みを、主権を行使する住民の立場から理解することが可能である。

地域史の教材化についての意義と課題は、多くの実践研究の中で議論されてきた⁹⁾。ほとんどが小学校社会科、もしくは中学校・高等学校の歴史学習の実践研究であるが、地理学習にも通じる部分が多い。そこで以下では、歴史学習における地域史の教材化に関する論点を確認していきたい。

中尾賢¹⁰⁾は、安井俊夫¹¹⁾と鹿毛敏夫¹²⁾の実践研究をもとに意義と課題を論じている。

安井は、地域の民衆の立場から歴史を捉え直すことを重視し、地域の教材における、学習者にとっての「入りやすさ」と「切実さ」、つまり「共感」に注目した。さらに、民衆の立場に立って教材に「共感」する場面こそ、学習者が歴史に自らかかわる場面であると指摘し、歴史を外側から客観的に見るのではなく、歴史の中に一步踏み込んで内側から捉える授業を展開している。

鹿毛は、既存の地域史学習が、単に地域の歴史事象を教材として持ち込んだだけで、主体である子どもの存在が無視されやすく、ある教育目的を達成するための手段になっており、系統性のなさや「中央史」との関連性に課題があったと指摘している。その改善への

方策として、「中央史」との関連性にも留意しながら地域素材を「古代国家の起源」から「近現代社会の日本」までの年間計画に位置付け、選び出された地域素材と、授業の主体である一人ひとりの学習者との関連付けを行い、生徒の理解を深めた。さらに、学習者が地域の歴史事象を科学的に探求し、より高次の歴史の概念形成にたどりつけるように、「概念探求型教授・学習活動」を展開している。

なお、中尾自身は、「日本の近世」を事例とした地域史の授業を実践した際、あえて「地域史を教え過ぎない」ように配慮し、問題意識を喚起させることを目的として、授業以外への広がりをも見通して、学習者自身が主体的に学べる余地を残す形で構想した授業実践を行ったと述べている。

まとめると、地域史を教材化する意義としては、具体的な地域素材によって「共感」を伴う主体的な学習が喚起され、学習者の自分事としての考察や理解の深化につながるものが強調されていると言える。他方、課題としては、鹿毛も指摘するように、①「中央史」との関連性や系統性を持たせにくいこと、②地域素材を扱いさえすれば、学習者の主体性が喚起される訳ではないことが挙げられる。

以上は歴史学習において地域史教材を取り上げる意義と課題だが、その意義については地理学習にもそのまま置き換えることが可能であろう。また、課題のうち、②は地理学習においても当てはまるものであるが、①は地理学習の目的と内容に即して捉え直す必要があるだろう。「地域」固有の特色を積極的に取り上げる地理学習においては、地域の地理的な事象の探究を通じて、学習指導要領解説の文言にもあるように、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持つのかといった、地理的な見方・考え方の涵養に寄与する考察につながるものが望ましい。

そのような観点に立った時、日本史における地域史学習の方略を論じた須賀忠芳¹³⁾からも多くの示唆を得ることができる。須賀は、地域史を通してみる日本史教育の枠組みとして、①地域の歴史過程をふまえつつその現状を認識し、確固たる地域観・歴史観を形成させること、②取り上げる対象を市町村や県単位といった近代の産物としての枠で切り取ってその「特殊性」のみを強調するのではなく、自然地形や人々の交流を念頭に置きながら広く“地域”を設定し、その理解を深めさせていくこと、の2点を提唱している。さらに、児童・生徒の発達段階を踏まえ、小学校段階では、その地域の歴史的特性をくみ上げてそれを評価する視点を持たせる「地域を学ぶ」観点、中学校段階では、主観的、感情的歴史認識を脱して、地域の歴史過程を歴史全体の中に置き換える「地域で学ぶ」観点、高等学校段階では、地域の歴史の共感的・客観的理解だけにとどまらず、そこから何が見えるのか、その歴史過程を踏まえて、地域の現状をどう捉えるかといった視点を強く保持させる「地域から学ぶ」観点を組み込む必要性も主張している。須賀による一連の問題提起は、地域の設定の問題や、地域を相対化してみる観点の必要性、それを児童・生徒の発達段階に応じて設定する必要性など、地理学習においても考慮すべき視点が多く提示されている。

(3) 学習指導要領に見る、地理学習に盛り込まれた歴史的視点

地理学習の中で地域史教材を扱う意義は、地理学習においても歴史的背景や地域の変容を捉える視点が欠かせないことから見出されるであろう。これは、歴史地理学の視点や方法論、またそれに拠って得られた知見を地理学習に活かしていく上で強調すべき論点であるが、学習指導要領の中に明示されていることでもある。

現行(2009年版)の高等学校学習指導要領において、「地理B」の「目標」に「歴史的背景を踏まえ」た地誌的学習を行うことが盛り込まれている。その必要性・重要性については、地理教育研究の中では以前から指摘されていたが¹⁴⁾、現行指導要領が実施に移されて以降、地理Bの授業づくりのポイントとして歴史的背景を重視した学習が求められてきた。目標のこの部分についての学習指導要領解説を見ると、「大小様々な規模の地域を多面的・多角的に取り上げる際に、地域の歴史的背景を考慮し、空間軸と時間軸の両面から当該地域の地域的特色を明らかにする考察の方法を示したものである。」とある。空間を軸とした考察を行う地理学習においても、時間軸が重要な視点であることが明記されている¹⁵⁾。

次期(2018年版)学習指導要領で設置される「地理総合」では、「目標」の中にこうした歴史的背景の視点に関する記述はないが、「内容」には盛り込まれている。例えば大項目B「国際理解と国際協力」の「(1)生活文化の多様性と国際理解」の「内容」の中に、「(ア)世界の人々の特色ある生活文化を基に、人々の生活文化が地理的環境から影響を受けたり、影響を与えたりして多様性をもつことや、地理的環境の変化によって変容することなどについて理解すること。」という記述があり、地理的環境の変化による生活文化の変容という、時間軸に沿う理解の視点が含まれている。さらにこの部分に関する「内容の取扱い」を見ると、「地理的環境には自然環境だけでなく、歴史的背景や人々の産業の営みなどの社会環境も含まれることに留意する。」という記述もある。

一方で、「指導計画の作成と指導上の配慮事項」として、「エ 学習過程では取り扱う内容の歴史的背景を踏まえることとし、政治的、経済的、生物的、地学的な事象なども必要に応じて扱うことができるが、それらは空

間的な傾向性や諸地域の特色を理解するのに必要な程度とすること。」との記述もある¹⁶⁾。この文章は、地理学習で扱うのはあくまでも現代の事象であり、その理解に有効な範囲で歴史的背景も取り上げる、という立場に立っていることを示している。この指導要領の方針に即すのであれば、過去の地理的な事象を明らかにしていく歴史地理学の成果が、現代につながるものである必要がある¹⁷⁾。

なお、地理学習において見方・考え方を構成する視点の一つでもある「地域」は、中学校学習指導要領解説の中で、意味のある空間的範囲として捉えられている。またそう捉えることで「地域」の特色が明確になり、そこに関わる人々の生活との関わりが捉えやすくなると説明されている。同解説中の、問いと視点との関係の例示でも、地域的特色を捉える上で、時間軸を意識した変容過程に着目する必要性が明示されている¹⁸⁾。高等学校の「地理総合」でも、地域の課題を取り上げ、その解決に向けた取り組みを構想する学習が、最後の大項目C「持続可能な地域づくりと私たち」として置かれている。地域学習では基本的に現代の地理的事象を扱うことが中心となるが、地域のあり方を考察する学習を進める上で、歴史的な背景を視野に入れた検討も当然必要となるであろう。

Ⅲ. 実践した授業とその意義

(1) 対象地域と実践授業のねらい ―地形図の変遷と歴史的背景に焦点を当てて―

以下では、筆者自身による、地域の変容過程を取り上げた地理学習の授業実践を事例として、上述の地域史を教材化する際の視点を授業の中でどのように反映できたのか、またその結果、どのような学習に結び付いたのかを検討していきたい。

筆者は、2016年3月まで勤務していた私立中学校・高等学校の中学1年生の授業で、明治期の地形図から当時の国立市の景観を読み

解くとともに、現代にかけての約100年間の地域変化を地形図から辿る地域学習を実践した¹⁹⁾。実践した授業は、国立市付近の明治期の地形図の詳細な読み取りをベースとし、近現代の地域のあゆみを地形図の変化と関連付けながら理解するものである。換言すれば、地理学習の中で歴史的背景を積極的に取り上げ、地域の変容を地形図読図の作業から浮かび上がる景観の変化と関連付ける学習であると言える。

対象地域は、授業実践を行った学校所在地の国立市付近である(図1)。そのあらましについて、図2～4を使い確認しておくこととしたい。なお、図2は1906(明治39)年発行の2万分の1地形図、図3、図4はそれぞれ、1957(昭和32)年と2012(平成24)年の2万5千分の1地形図である。1906年を基準に見れば、約50年後と約100年後の様子ということになり、2012年の様子はほぼ現在のものと捉えられよう。

国立市付近は、多摩川沿いの河岸段丘上に位置している。現在は市域の大部分が市街地であるが、図2を見ると、1906年時点で立川・国分寺の両都市の市街地はすでに広がっているものの、中間に位置する現在の国立市付近に大きい集落はない。「国立」の地名もなく、当時は、1889(明治22)年に成立した北多摩郡谷保村という村であった。なお、戦後に人口が増加し、1951(昭和26)年に町制施行された際に「国立町」に町名が変更されており(図3は、国立町時代の様子を示している)、1967(昭和42)年に市制施行された。明治期の谷保村の成立後、国立市として今日に至るまで、合併等による市域の変化は生じていない。

現在も地名として残る「谷保」の「谷」は「ヤツ」で、湿地帯を意味し、この地域が水田に適した土地条件を持っていたことが地名の由来と言われている。現在の市域の南部に位置する谷保は、多摩川にほど近く、水田に



図1 対象地域

図中央の枠は、後掲の図3・4の範囲を示す。
 地理院地図<https://maps.gsi.go.jp/>より作成。

適した土壌により稲作が盛んで、甲州街道を中心に民家が立ち並んでいた。大正時代末期までの谷保村は、甲州街道沿いに数百戸の農家が点在するだけの村であったとされ、その様子は、図2からも見てとることができる。立川・国分寺の両市街地以外に目立つのは、多摩川近くを通る甲州街道沿いの街村（路村）と、付近を東西に横切る中央東線（現在のJR中央線）北部の新田集落程度である。当時の中央東線は、雑木林を東西に貫く形で通っていたが、この雑木林は地域の中で「ヤマ」と呼ばれた共有林（入会地）であった。

そんな地域の様子が一変するきっかけになったのは、1923（大正12）年の関東大震災である。大正期に入って、鉄道沿線の郊外地域の宅地開発等が徐々に進みつつあったが、都心部で壊滅的な被害が発生した震災を契機

に、それが一気に進んでいくこととなった。谷保村北部の「ヤマ」は、震災によって甚大な被害を受けた東京商科大学（現・一橋大学）を移転させ、合わせて大学を中心とした住宅都市開発を進める計画の対象地に選定された。この計画を主導した箱根土地株式会社（当時）は資金力を背景に土地買収を進め、土地が確保されてからは即座に新しい都市の建設を進めた。都市の設計にあたっては、ドイツの大学都市であるゲッティンゲンがモデルにされたと言われている。中央線に新駅「国立」を設置し、駅を中心に放射直交路型の整然とした街区が整備された。図3を見ると、明治時代に雑木林や畑が広がっていた中央線の南側の一带に、整然と区画された街区が特徴的な国立の市街地が出来上がっている。この時に開発された放射直交路型の都市



図2 国立市付近の2万分の1地形図(1906年)

資料：1：20,000地形図「府中」(1906年測図)

は、現在までそのまま残されている(図4)。戦後は、高度経済成長期にかけて転入者が急増し、学園都市の周辺部の宅地化が進行した。人口が急増し、1967年の市制施行に至っている。国勢調査による戦後の人口の推移は、図5に示した通りである。

このような現代に至るまでの地域の変容を生徒に捉えさせるため、対象地域の過去の様子を可能な限り詳しく認識させ、それをベースにして現代に向かう地域変化を捉えさせるという方略を立てた。そう考えた理由は2つある。1つは、現代と比べて、過去の景観や人々の暮らしなどをイメージすることが難しいことを考えて、過去の地域の様子を把握することに主眼を置いたためである。もう1つは、100年前の国立が、学習で獲得させたい概念が典型的かつ具体的に現れている事例地

域であると考えたためである。

後者に関しては、都市化が進んだ現在よりも、農村であった100年前の方が、土地利用や集落の立地が自然環境に規定されていることを地形図からはっきり見てとることができる。自然環境が景観や人間生活に与える影響について考察する対象地域として、非常に魅力的である。そして、その後現在に至るまでに都市化が顕著に進んでおり、地域の変容の大きさが地形図からもよく分かる。この変化の過程に注目することで、歴史的背景はもちろんだが、それ以外にも例えば他地域との結びつきなど、様々な視点からの多角的な探究が可能となる。このことが、教材としての価値を高めている。

本授業のねらいを、上述の、地域史の教材化に関わる視点を踏まえて述べるならば、次



図3 国立市付近の2万5千分の1地形図(1957年)

資料：1：25,000地形図「立川」(1957年資料修正)

の2点を挙げるができる。

第1に、身近な地域を事例とした学習によって、地形の様子やその土地利用との関わりなどを、少しでも身近に、生徒に体感的に捉えてもらうことである。例えば、通学の電車の車窓から見える坂や土地の高低が河岸段丘の地形と知ること、今まで無意識の中で存在していた地形を意識することができる。机上で学んだ知識がより具体的な認識となり、自然環境が人間生活に与える影響などをより具体的に、リアルに考えられることが期待される。

第2に、地理学習の中でも歴史的な視点を組み込むことで、地域理解が深まることが期待される。異なる年次の地形図を比較しながら100年間の地域の変化を見ることで、人の営みが地域を変貌させることが理解され、ま

た、変化がなぜ生じたのかを糸口に、生徒自身が問いを持ち探究することにも発展させられる。

加えて、地理的技能の修得の側面から言えば、地形図にとことん向き合い、読み解く時間を設けることも必要である。汎用的な一般図である地形図から、必要な情報を読み解き、あるいは自分の手で地図を加工する作業を経験することで、意図をもって地図を読む習慣が身につくことが期待される。

(2) 実践授業の様子 ー特に地形図作業と読み取りを中心にー

これら3枚の地形図を使った授業は、身近な地域の学習を地図学習と組み合わせる形で行ったもので、表1のような形で時間を配当して授業を行った。



図4 国立市付近の2万5千分の1地形図(2012年)
資料：1：25,000地形図「立川」(2012年更新)

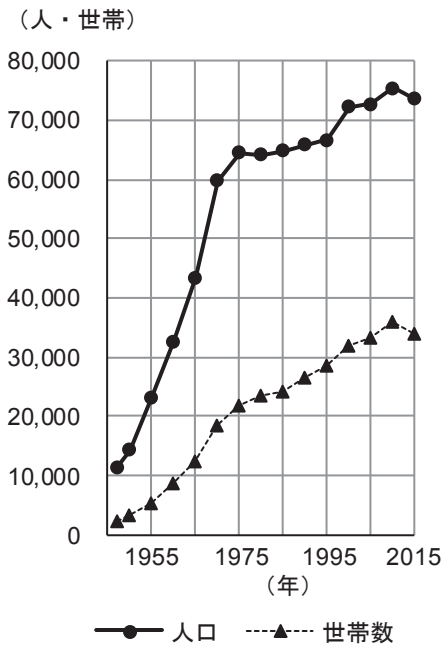


図5 国立市の戦後の人口の推移
国勢調査報告より作成。

このうち、地形図作業とその読み取りに関する授業の展開は、表2に示した通りである。

授業の導入として、3枚の地形図を配布する。生徒の関心が否応なしに地形図に向くので、その関心を削ぐことがないように、自由に地形図を眺められる時間をしばらく確保する。特に細かな説明がなくとも、3枚の地形図が国立市付近の年代の異なるものであることは見てとれるので、約100年の間に地域が大きく変貌したことが容易に実感できる。とりわけ、1906年から1957年にかけての変化の大きさは、生徒にとってかなり強いインパクトがある。

そこで、1906年の地形図に、当時はまだ存在していない国立駅の場所をマークさせる作業を最初に指示する。ここでポイントになる

表1 単元の指導計画

小単元	時数	学習内容
【第1次】 地形図学習	1	地形図の見方を知ろう → 方位（北が上であること）、縮尺による表現の違いなど。
	2	地形図を活用しよう → 等高線による地形表現、地図記号など。
【第2次】 地形図作業	3・4 【本時】	明治時代の地形図から、当時の国立の様子を読み取ろう → 明治期の地形図で、等高線をなぞり、土地利用別の彩色。 (詳細は表2を参照)
【第3次】 国立の あゆみを知る	5	等高線から、国立周辺の地形の様子を読み取ろう → 河岸段丘であることを確認し、その成因も簡単に説明。 段丘崖からの湧水について言及。
	6	明治期までの地域の歴史を知ろう → 当時の人々の暮らしや景観を想像するために、土地利用別に彩色した地形図から、地形と土地利用の関係についても言及。
	7	大正期以降の地域の歴史を知ろう → 関東大震災以降の学園都市開発、さらに戦後にかけての都市化について、地形図の変化と関連づけて説明。

(筆者作成)

表2 本時(地形図作業をする授業)の展開(3/7時間目)

過程	○学習内容・題材	●生徒の学習活動(◎：予想・期待される反応)	指導上の留意点
導入 15分	○1906年発行の国立市付近の1:20,000地形図の配布	●3枚の地形図を、しばらく自由に見る ◎明治時代には国立市街地が全くないことなどから、変化の大きさが実感される。	[▽：内容的な点] [▼：指導的な点] ▼生徒が自由に地形図を眺められる時間を確保する ▽1906年のみ縮尺が1:20,000である点に注意。
	○1957年、2006年の1:25,000地形図も配布 ↓ 3枚の地形図の比較	●1906年の地形図に国立駅の場所をマークさせる → どのように考えて、国立駅の場所を特定したか、発言を求めて確認する。 ◎立川駅からの距離(縮尺を勘案)や、甲州街道沿いの谷保天満宮の場所を基準にすると想定される。	
◇課題：1906年の地形図から、土地利用図をつくって、分布の特徴を見つけよう			
展開① 35分	○地形図作業 ※1906年の地形図のみを使用する。	●できるだけ丁寧に、全ての等高線を赤でなぞる。 ◎道路や土地利用の境界線と等高線を混同し、間違えた線をなぞる生徒が多く出ることが予想される。 → 等高線は混じらないこと、滑らかな曲線の場合が多いことなどを適宜、伝える。 ●土地利用別に色鉛筆で着色する。 市街地・住宅=赤色、水系=青色、水田=黄色、 普通畑=橙色、桑畑=紫色、樹林=緑色、 荒地=茶色と指示。 ※作業は相当に時間がかかる。 → 次時も作業時間とする。それでも終わらない場合は、家庭学習として残りの作業指示をする。	▼適宜、机間巡視し、質問を受け付ける。近くの席の者同士の間でも積極的を促す。 ▼土地利用の着色は、多摩川と中央線の間の範囲に限定しても良い。 ▽この時代は、普通畑が空白で示されることを補足。

(筆者作成)

のは、1906年の地形図は縮尺が2万分の1であり、他の2枚の縮尺とは異なるということである。従って、地形図を重ね合わせて透かして見るような方法が通用しない(実際に試してみる生徒は少なからずいるが、重ならないことが明らかになる)。そこで、何か根拠を持って場所を特定するように指示する。実際の方法としては、中央線の線路が一直線に横切っていることから、立川駅からの距離を計算して縮尺に応じた紙上の距離を求める方法、1906年と1957年の両方の地形図に載っており、駅の場所を特定するランドマークになるものを基準にする方法が考えられる。後者の事例としては、甲州街道沿いの神社(谷保天満宮)、中央線の北側の「平兵衛新田」集落などがある。この作業を通じて、地図の縮尺の概念を再確認したり、地域に古くから残るものを認識したりすることができる。なお、授業実践をした私立中学校の生徒たちは、受験を経験して入学してきているが、谷保天満宮はその合格祈願のために多くの生徒が訪れたことのある場所であり、地域の空間認識を持たせる上でも意味のあるランドマークである。

授業では引き続き、1906年の地形図への作業に取り組ませる。当時の国立市付近の様子を地形図から読み取ることを念頭に、①等高線から土地の起伏を読み取ること、②土地利用の面的な分布を確認すること、この2点を主な目的とした作業を行う。具体的には、①の目的のために、等高線を赤色で丁寧になぞる作業をする。1906年の地形図は5m、2.5m単位の補助曲線が省略されずに描かれており、比較的高低差の小さい段丘崖も見てとることができる。等高線が密集している場所で正確にたどるのはかなり骨が折れるが、そのような場所がはっきりした段丘崖であることもよく分かることになる。次に、②の目的のために色鉛筆で土地利用別に着色し、自作の土地利用図を作成する。色は、市街地・住宅

=赤色、水系=青色、水田=黄色、普通畑=橙色、桑畑=紫色、樹林=緑色、荒地=茶色とする。普通畑が現在のような「v」の記号ではなく、空白で示されていることを指示する必要がある。

実際に作業を進めると、細い道路や小河川と等高線が交差する場所で線を混同したり、土地利用の境界が不明瞭で塗り分けしにくかったりと、丁寧に作業すればするほど困難に直面し、かなり時間もかかる。全員が完遂できるよう、生徒同士での協働を促す一方で、机間指導等での個別のフォローも必要である。いずれにしても時間がかなりかかるので、必要に応じて、授業外での家庭学習でも作業を進めるように指示する。

こうして作業を完成させると、図6のようになる。等高線と土地利用が視覚的に捉えやすくなるので、それを用いて河岸段丘の地形と土地利用の関係を読み解いていく。

まず、実際の土地の起伏の様子を確認する。多摩川に概ね直交する直線における断面図を想定することで、段丘の地形がイメージしやすくなる。模式的に地形図の範囲の段丘の分布を示すと図7のような形となっており、とりわけ立川面と武蔵野面を隔てる段丘崖(国分寺崖線)をはっきり見てとることができる。あわせて、こうした段丘崖は、地域では古くから「ハケ」と呼ばれ、そこから得られる湧水が人々の暮らしを支えてきたことを説明する。

次に土地利用の分布を、自作の土地利用図から確認する。この地域では、多摩川と平行に、川側から順に水田、桑畑、畑が帯状に分布していたことが一目瞭然である。地形との関係で言えば、多摩川沿いの沖積面で水田が広がり、河岸段丘の台地上で桑畑や畑が広がっており、地形と水利との関係が土地利用を規定したことが分かる。なお、甲州街道が河川から少し離れた台地上を通過しているのは、水害を避ける目的がある。その甲州街道

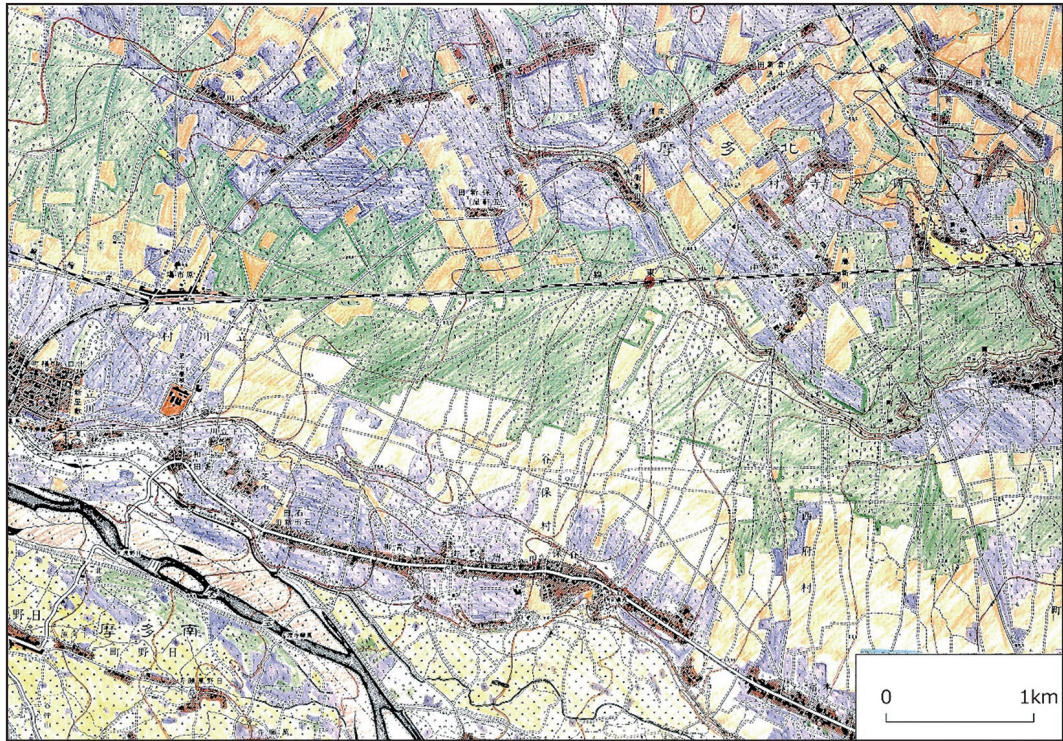


図6 等高線と土地利用の彩色作業を施した2万分の1地形図(1906年発行)

図2をもとに筆者作成。

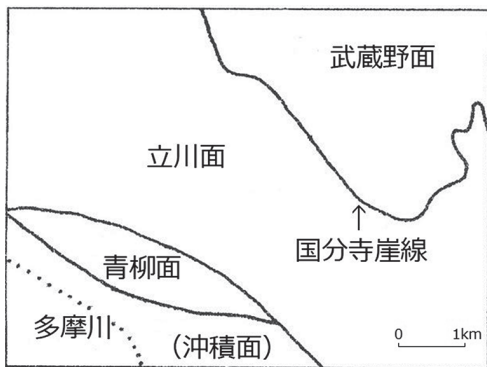


図7 図2・図6の範囲の地形区分の概略図

筆者作成

沿いの街村に接する地域で桑畑が広がっているのは、家内で行う養蚕に必要な桑の葉を確保する際の利便性を考慮し、村落に接する場所が桑畑とされたことも理由である。

さらに、例えば国分寺崖線に沿って位置している「平兵衛新田」集落のように、中央線の北側で見られるいくつかの集落が、段丘崖に接していることも見逃せない。湧水が得られたことが集落の立地場所を規定したもので、ここにも地形との関わりが見てとれる。

こうしたポイントを生徒とともに確認し、土地利用がなぜそうなったのかを考察していくことで、当時の地域の景観や、景観を形成した人々の営みをイメージしていく授業を展開している。

この後には、表1に示すように、地形のあらましを概観できるよう、講義中心の授業を行った上で、3枚の地形図に示されている地域の変容過程について、郷土資料館が発行した読み物などを利用して、説明を加えていった。この部分の授業を「地域史」学習として

位置付けていくことは可能であろうが、地理的分野の学習であり、また、歴史学習で近代史を扱う前の段階での授業であったことから、本実践では、地域理解のために時間軸を意識した変容過程に着目する程度の位置付けにとどめている。

IV. 本実践の到達点と課題の再検討 一特に学習内容に注目して一

改めて、II章の議論を踏まえながら、地域学習の意義と、それを踏まえた学習内容の設定、さらに学習内容を生徒が獲得するための手段としての教材の役割に注目して、本実践の意義と課題を位置付けると、以下のようなことが言えるであろう。

「地域」に立脚した地域学習を行う意義に注目すると、本実践で生徒たちに捉えさせようとした「地域」は、基本的には学校所在地である東京都国立市であった。計画都市として建設された学園都市であり、また非常に狭小な面積の市であることから、比較的「地域」としての範囲が見定めやすく、地域理解にあたって取り上げるべき事象は定めやすかった。ただし、校区を持たず、広範囲から生徒が電車通学してくる私立中学校であるが故に、生徒自身の生活体験と結びつく「地域」ではない。その意味では、生徒の感覚としては、通学先である国立市という所はどのような地域なのか、という問題意識にならざるを得ず、「地域」の学習であることが主体性を生み出した訳ではない。今回の実践で用いた地形図の、年次変化の大きさというインパクトが生徒の興味・関心を喚起した部分はあるが、安井俊夫の言う「共感」的な地域理解とは異なるものである。そのような、生徒から「距離感」がある地域学習を展開せざるを得ない場合に、どのようにその「距離感」を狭められるのか、あるいは、どのような意義を持たせられるのか、検討していく必要があるだろう。これは、「地理総合」が必履修

となる高等学校において、今後、直面することになる課題でもある。

本実践は、地図学習としての側面もかなり強く意識したものであり、主たる教材は新旧の地形図であった。明治期の地形図の等高線をたどったり、土地利用別の着色をしたりする作業を行い、完成した土地利用図から当時の地域の様子を読み解く一連の過程は、「地域史」の教材化というよりは、「歴史地誌」²⁰⁾の教材化と呼ぶべきものであったと言える。その限定の上ではあるが、筆者の手応えも含めて本実践の意義を捉えると、地形図と結び付けて地域の変容を捉えることは、時代ごとの景観をイメージすることにつながり、地域の歴史的背景を理解するのに効果的であったこと、明治期の地形図の読図を中心に授業を組み立て、「100年前の国立」の様子を想起したことで、地域の変容についてのより鮮明な認識につながったことが挙げられよう。

また、本実践で中心的に取り上げた地理的事象は、地形環境に規定された明治期の土地利用の分布と、都市化に伴う地域の変容の2点であったと言える。具体的な対象地域においてみられたこれらの事象は、地理的な見方・考え方からの考察が有益な事象である。前者は、地形的特徴から生じる水利用の条件が土地利用を大きく規定していたことなど、「人間と自然環境との相互依存関係」に大きく関わるものと言える。また後者は、東京都心地域の過密化による郊外化、学園都市建設のきっかけとなった関東大震災による都心部の甚大な被害、さらには、戦後にかけて向都離村の人口移動の発生などが関わって生じたものであり、「空間的相互依存作用」の視点からの考察が有効であろう。つまり、これらの視点を使った地域理解の学習教材として典型的な事象として位置付けることが可能であり、地域の具体的な事象を通じた学習を、須賀が言うところの「地域で学ぶ」学習、「地域から学ぶ」学習とするための授業としてい

く可能性が大いに認められると言える。ただし、本実践では、中学1年生を対象とした授業であったこともあり、地域を相対化して見るこうした視点は、教師からの解説によって限定的に補足するにとどまった。中学校から高等学校までを見通す系統的な学習の中で、段階的にこうした事象を取り上げながら考察を深めていくような地理授業のカリキュラムマネジメントも必要であろう。

V. おわりに ー歴史地理学の地理教育への貢献ー

本稿では、歴史地理学の視点や方法論、もしくはそれに拠る知見が地理教育にどのような成果を与え得るかという大枠での課題設定のもと、学習内容の設定とそれを具体化する教材のあり方に焦点を当て、筆者自身による、地域の変容過程を地形図の変遷から捉える地域学習の授業実践の意義と課題を検討してきた。

II章で取り上げたように、現行(2009年版)の高等学校学習指導要領において、「地理B」の中で歴史的背景を考慮する必要性は明確に指摘されている。また、現行(2008年版)の中学校学習指導要領においても、地理的分野での日本地誌学習の視点の1つに「歴史的背景」が含まれている。地理と歴史が相互に大きく関わるものであることは疑う余地がないし、「空間を扱う地理学と、時間を扱う歴史学」というような固定的なディシプリンの枠内で議論を行うよりも、多角的に地域を見る方が生産的であり、また自然であろう。本稿の中では、地域の歴史を取り上げる学習の既往研究として、歴史学習の中で地域史を扱ったものをレビューしたが(II章)、そこで述べられた意義や課題は、地理学習にも通じるものであった。地理学習において歴史的視点を組み入れていくこと、あるいは歴史的事象を地理的な視点から考察することによって、より深い地域理解につながるものが

期待される。

しかしながら、1998(平成10)年版までの中学校学習指導要領を分析した村山朝子²¹⁾は、歴史が地理を独自に取り込み始めている一方、地理は歴史を切り離し、地理の独自性を強めていると指摘している。その後、地理学習において、歴史的背景を踏まえる必要性についての記述が中学校・高等学校ともに復活しているが、2018年版高等学校学習指導要領においても、「学習過程では取り扱う内容の歴史的背景を踏まえること」とするが、「それらは空間的な傾向性や諸地域の特色を理解するのに必要な程度とすること。」と限定が付けられている。こうした限定が、生徒が地域について探究する思考の発展性を抑えてしまうことがないよう、指導上の配慮することが実践レベルでは求められよう。同時に、地理学習に歴史的な視点を取り込む意義や面白さ、あるいは、歴史的背景も含めて総合的に地域を見る地理学習の強みを、歴史地理学者の立場から主張していくことが求められているように思われる。

付言すると、高等学校で全員が必ず履修する「地理総合」「歴史総合」が設置されることが決まった以上、両者を独立した科目とみなすのではなく、積極的に関連を持たせて、生徒の探究・考察に広がりを持たせることが望まれよう。両者を架橋する視点こそ、歴史地理学がこれまで培ってきたものであり、歴史地理学が今後の地理教育の充実のために発揮できる強みではないだろうか。

(横浜国立大学)

〔注〕

- 1) 地理は、かつては必履修、もしくはそれに準ずる扱いの科目であった。1960年版学習指導要領では「地理A」(2~3単位)と「地理B」(4単位)が選択必修とされており、地理は必履修科目として位置付けられていた。続く1970年版学習指導要領で、地理は必履修扱いではなくなったものの、必

履修科目を含めて社会の科目を10~13単位を履修という指定があり、多くの高等学校で「日本史」、「世界史」とともに「地理A」（系統地理）または「地理B」（地誌）（いずれも3単位）も履修されていた。ところが、「現代社会」が必修科目とされた1978年版学習指導要領で、他の系統別科目と同様に「地理」が選択科目扱いとされてから、地理の履修率は大幅に低下した。高等学校社会科が地理歴史科と公民科に分割された1989年版以降、地理歴史科では世界史のみが必修扱いとされ、地理（設置科目としては「地理A」・「地理B」）は、日本史（「日本史A」・「日本史B」）との選択必修扱いとされたものの、選択されない場合が多く、その履修率は非常に低い状態となっていた。

2) 鈴木 允「学習材としての地図・統計とその活用についての実践的課題」新地理67-2, 2019, 49-60頁。

3) 「歴史資料」については、「歴史資料」「歴史史料」「史資料」「史料」等、文献によって様々な表現が見られるが、本稿では、有蘭正一郎・遠藤匡俊・小野寺淳・古田悦造・溝口常俊・吉田敏弘編『歴史地理調査ハンドブック』（古今書院, 2001）で主に使用されている「歴史資料」の表現を用いた。

また、歴史資料の定義について、国立国会図書館は、過去に存在した事象を把握し筋道を立てるのに役立つ材料を「史料」と呼ぶ、と定義している。本稿においては、この定義を「歴史資料」の定義としておく。国立国会図書館「歴史史料とは何か」<https://www.ndl.go.jp/modern/guidance/whats01.html>（閲覧日2019年11月21日）。

4) 山村垂希「現実世界の歴史地理」（竹中克行編著『人文地理学への招待』ミネルヴァ書房, 2015）, 183-201頁。

5) 竹内裕一は、「内容知」と「方法知」は生徒の学習文脈に沿って統一的に学ばれるものであるが、1998年版中学校学習指導要領の下で「方法知」偏重の教科書記述が見られたこと、様々な調査活動を通じて習得させるべき「方法知」が「内容知」として教え込まれていたことを指摘している。竹内裕

一「地理的見方・考え方、地理的技能を学ぶ地理学習と統計教育—1998年度版中学校学習指導要領の評価によせて—」統計60-8, 2009, 10-19頁。

6) 藤岡信勝「教材構成の理論と方法」（今野嘉清ほか編著『教育課程の理論と方法（教育学講座7）』学習研究社, 1979）, 268-291頁。

7) 田山修三「教科書教材を準地域教材化するヒント」社会科教育49, 2012, 16頁。

8) 大江和彦「郷土資料」（森分孝治・片上宗二編『社会科重要用語300の基礎知識』明治図書, 2000）, 290頁。

9) 例えば、次の論考がある。①一戸富士雄「東北の地域史をとらえて日本全史を再構成する視点」歴史地理教育271, 1977, 32-38頁。

②西別府元日「地域史学習の理念と展開—大分県の実践を中心に—」大分県地方史147, 1992, 1-54頁。

③鹿毛敏夫「地域史教育の実践的構成—地域に根ざした「日本史」の授業—」社会科研究46, 1997, 41-50頁。

④阿部保志「地理歴史科における地域史の教材化—北海道史における地域と国家・乙部品川牧場を事例に—」社会科教育研究84, 2000, 1-10頁。

⑤須賀忠芳「地域史からみる日本史教育とその試み—会津田島を素材に—」社会科教育研究86, 2001, 12-25頁。

⑥中尾賢「地域素材を活かした身近な地歴学習の授業構成—中学校社会科歴史的分野「日本の近世」を事例として—」高円史学21, 2005, 29-50頁。

⑦日下部龍太「中学校における地域の歴史教材を活用した批判的思考力育成のための授業づくり—群馬県太田市の遺跡・古墳を事例として—」神奈川大学心理・教育研究論集37, 2015, 15-22頁。

⑧六本木健志「中学校歴史学習における地域教材活用の視点（Ⅰ）—小学校地域学習「開発単元」との連携を踏まえて—」文教大学教育学部紀要50, 2016, 45-61頁。

⑨六本木健志・田丸淳哉「中学校歴史学習における地域教材活用の視点（Ⅱ）—小学校地域学習との連携を踏まえた伝統産業の教材化—」文教大学教育学部紀要52別集, 2019, 145-159頁。

10) 前掲9) ⑥。

- 11) ①安井俊夫『子供と学ぶ歴史の授業』地歴社, 1977。②安井俊夫『子供が動く社会科』地歴社, 1982。
- 12) 前掲9) ③。
- 13) 前掲9) ⑤。
- 14) 初澤敏生「高校地理の授業づくりと方法」(白井嘉一・柴田義松編著『〈新版〉社会・地歴・公民科教育法』学文社, 2009), 120-143頁。このほかにも, 戸井田が, 歴史的な考察から, 現出する地理的な諸課題や地域の姿をより動的(ダイナミック)にとらえる必要性について, 以前から指摘があったと述べている。戸井田克己「高校地理カリキュラムの方向性を考える」E-journal GEO 7-1, 2012, 19-26頁。池も時間概念を地理学習に取り入れる重要性を指摘している。池 俊介「地理学習における時間的変化の視点の重要性」中等社会科教育研究29, 2010, 1-12頁。
- 15) なお, 現行学習指導要領の「世界史B」と「日本史」の「目標」には, それぞれ「世界の歴史の大きな枠組みと展開を諸資料に基づき地理的条件や日本の歴史と関連付けながら理解させ」, 「我が国の歴史の展開を諸資料に基づき地理的条件や世界の歴史と関連付けて総合的に考察させ」と書かれており, 歴史学習においても地理的条件を考察の視点に盛り込むことが明記されている。
- 16) この部分について, 学習指導要領解説では次のように説明されている。

地域の諸事象を考察していけば, 必然的にそれらの事象などに発展していくことがあることから, 地理の学習においてそれらの事象を取り扱うことが可能であることを意味している。ただし, その際, それが発展したまま終わったのでは地理の学習から離れてしまう。

文部科学省『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 地理歴史編』東洋館出版社, 2019, 120頁。

また, 関連して, 2017年版中学校学習指導要領にも以下の記述がある。

地理的分野の学習において「地域の特色や変化を捉えるに当たっては, 歴史的

分野との連携を踏まえ, 歴史的背景に留意して地域的特色を追究するよう工夫するとともに, 公民的分野との関連にも配慮」して取り扱うことが大切である。その際, 歴史的背景の「背景」とは, 地理的分野の学習は現在の地域的特色を捉えることに主眼があることを意味しており, 「歴史的背景」は現代の地域的特色を捉える上で必要な範囲において取り上げるようにする。

文部科学省『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 社会編』東洋館出版社, 2018, 82頁。

- 17) 同様の立場の主張は歴史学習の分野でも見られる。例えば田淵は, 現代への鋭い問いかけが歴史学習の出発点であり, その原因を過去の歴史事象に求めるものとしている。その学習を通じて, 歴史的思考力の育成と, 学習者なりに歴史像を描く「歴史する喜び」の獲得が目指されるべきとの主張である。田淵五十生「国際化に対応する歴史認識」(三浦軍三編著『新しい社会科の視点と授業—国際化に対応する社会科の構築—』梓出版社, 1988), 63頁。
- 18) 地理の見方・考え方を構成する視点の1つである「地域」についての解説の中に, 次のような記述がある。

なぜ, ここ(この地域)はそのようになったのか』という問いでは, 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ことができる。

地域を捉える際には, 現在の地域だけでなく, 変容してきた, 変容していく地域も視野に入れ, 過去, 現在, 将来を見通す観点も必要である。

文部科学省『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 社会編』東洋館出版社, 2018, 36頁。

- 19) この地域学習は, 報告者の着任以前から実

施されていたものである。同僚の地理担当の教員から教えて頂いた内容に、自分なりの若干のアレンジをした実践であることを申し添えたい。

- 20) 「歴史地誌」の考え方は、古田悦造によって提起されている。時代の変化に関わらず、不変の地域の事象を核として地域を捉えようとする点に、古田の「歴史地誌」の考え方の特色がある。古田悦造『多摩地域の歴

史地誌—水と生活—』之潮, 2016, 1-9頁。地域の変容を積極的に捉えようとした本実践の事例は、その意味では「歴史地誌」とは言い切れない側面もあるが、対象地域の国立市の変容がそれだけ大きかったことの証左と捉えることも可能であろう。

- 21) 村山朝子「社会科のなかで地理教育を考える」E-journal GEO2-1, 2007, 60-69頁。