

「日本の諸地域」の展開の要点

元全国中学校社会科教育研究会会長 赤坂寅夫

その一 日本地誌学習のねらい

トラの巻②では、世界地誌の展開のポイントを示しましたが、今回は日本地誌の学習について説明しましょう。

前回示したように小学校では、わが国の国土認識に関わる学習として、自然環境（地形・気候）、食料生産（農業・水産業）、工業生産について、ある地域を取り上げて事例的に丁寧に時間をかけて学習しています。しかし、自然環境や産業と、国民生活との関連が主旨の学習なので、国土認識として日本全体をフィールドとして地域的特色を明らかにする学習は中学校での日本地誌学習の大きな役割です。

わが国の地域的特色を明らかにするために即日本全体を扱えばよいということではありません。また「木を見て森を見ず」のことわざが示すように一事例のみを見て日本の地域的特色がとらえられるのではなく、日本全体を学習することによって広い視野とさまざまな視点から見たわが国の地域的特色が浮き彫りとなるのです。そして最終的に身近な地域の調査の学習において、それまでの地理的見方・考え方を踏まえて目の前の地理的事象を追究し、社会参画の視点から考察・実践する“Think global Act Local”を学習します。「(2)日本の様々な地域」の学習は「森 → 林 → 木」の視点と方法で展開されることがポイントです。



ポイント①

森を見てから木を見る学習が中学校
の日本地誌学習

その二 なぜ、動態地誌的学習なのか

今次改訂の学習指導要領解説では、「日本の諸地域」の学習においては「日本を幾つかの地域に

表1 【小学校社会科教科書における
事例的扱い】(A社の場合)

第3学年・第4学年

- 都道府県の地域的特色
「兵庫県」

第5学年

- 私たちの国土
・地形と気候の特色と暮らし
「焼津市、三好市東祖谷地区、十勝市」
- 私たちの生活と食料生産
「庄内平野、焼津市」
- 私たちの生活と工業生産
「豊田市」
- 私たちの生活と環境
「白神山地」

区分し、それぞれの地域的特色ある地理的事象や事柄を他の事象と有機的に関連付けて追究する活動を通して、「日本の諸地域の地域的特色をとらえさせる」(下線は筆者)とされています。この下線部分がいわゆる動態地誌的学習です。

「動態地誌」という語句にとくに若い先生方は

【静態地誌と動態地誌】

地誌は、対象とする地域をさまざまな観点(項目)からとらえ、地域性を明らかにしようとする。その場合、多様な事象を観点ごとに整理する方法が静態地誌である。一方、多様な事象のなかから特徴的な事象を取り上げて中心とし、他の事象とは有機的に関連づけて地域をまとめる方法が動態地誌である。

前者は伝統的な方法で、地域が安定していた時期に適していた。そして物知り地誌、網羅的で百科全書的地誌ともいわれている。後者は、1928年にドイツのH.シュバートルマンがルール地方をこの方法で著したのが最初である。日本の場合、高度経済成長期から地域は変化し続けている。こうした時期は、課題性のある動態地誌が求められる。

(『地理教育用語技能事典』：日本地理教育学会編
2006年 帝国書院)より

戸惑われたことと思います。「動態地誌」に対比する語句として「静態地誌」という語句があります。ベテランの先生方には馴染みのある語句です。社会科設立以来、昭和30年版学習指導要領から平成元年版学習指導要領までの長い間、項目の立て方や内容は多少違うものの位置と歴史的背景、地形・気候、資源と産業、人口・集落・交通、他地域との関係等の項目について、各地方とも同じ視点（項目）で地域的特色をとらえる静態地誌の学習が行われていました。視点ごとに地域的特色を明らかにする方法を窓方式と呼んでいます。静態地誌による諸地域の学習は、視点を絞って行うこと、同じ視点でどの地方もとらえることから比較しやすく理解しやすいという長所がありました。同じ視点での繰り返しから網羅的・平板的な学習となったことや地名や産物を暗記するいわゆる「地名物産地理」と呼ばれる問題点もありました。

これらの問題点を克服するために、平成10年版学習指導要領では、調べる地域を精選して調べ方・学び方を重視した学習としましたが、前述したように国土認識には不十分として、今次改訂では国土全体をフィールドとしつつ調べ方・学び方の学習も取り入れた動態地誌的な地方誌学習としたのです。

その三 動態地誌的学習の展開の仕方

今次改訂の学習指導要領では、「日本の諸地域」の学習展開例として、①地域的特色を示す地理的事象を見出す段階、②見出して中核とした地理的事象をほかの事象と有機的に関連づけて追究する段階、③追究の過程や結果を表現する段階の3つのプロセスが示されています。

①の地理的事象を見出す段階では、学習指導要領に示された（ア）自然環境、（イ）歴史的背景、（ウ）産業、（エ）環境問題や環境保全、（オ）人口や都市・村落、（カ）生活・文化、（キ）他地域との結びつきの7つのいずれかの視点を中核とした考察の仕方をもとにして、地域的特色を端的に示す地理的事象（中核的事象）を見出すこととされています。②の段階では、中核となる地理的事象とほかの事象との関連をとらえ、その成り立ちを考察すること、また、考察する学習活動を通して地理的な見方・考え方を身につけること、地図の読図や作図、統計資料や景観写真の読み取りな

ど地理的技能を身につけることとされています。③の段階では、関連づけて追究した過程や考察の結果を、地図を活用して表現したり、事象間の関連を説明したり記述したりするなど、言語活動を位置づけることとされています。



ポイント②

動態地誌的学習は、中核的事象を見出す段階→中核的事象とほかの事象を関連づけて考察する段階→まとめを表現する段階

その四 地方誌学習をどう展開するか

・・・近畿地方を例に

各地方の学習は、上記のように3段階で構成されます。

（1）大観して中核的な地理的事象を見出す

① 地図帳や掛地図で近畿地方の地形を大観して、北部のなだらかな山地、中央部の低地、険しい南部の山地を読み取り、大きく3つの地域に大観させることがポイントです。ここで中国・四国地方の山陰・瀬戸内、南四国の地形とのつながりに気づくことができると読み取りの評価はA基準です。この段階では、中央低地の琵琶湖、淀川（瀬田川→宇治川→淀川）に着目させます。

② 次に、潮岬と舞鶴の雨温図、『中学校社会科地図』（以下、地図帳）p.95の近畿地方の1月・8月の降水量を示した地図の比較・照合により、地形と同様に3つの地域に区分できることに気づかせます。もうこれまでに世界の学習、世界と比べた日本の学習において雨温図や降水量の地図の読み取りを積み重ねてきているので、短時間で気候区分と地形との関連について考えられるはずです。またここでも中国・四国地方の山陰・瀬戸内、南四国の気候とのつながりに気づくとA基準です。なお、近畿地方の気候の特色の3区分については、『帝国書院 地理シリーズ 日本のすがた3 近畿地方』のp.18の地図と雨温図及び『アドバンス中学地理資料』のp.152を活用するとよりわかりやすいです。



ポイント③

これまでの学習を生かした地形と気候の大観による地域区分



『帝国書院 地理シリーズ 日本のすがた3 近畿地方』p.18

③ いよいよ中核となる地理的事象を見出す段階です。

地図帳p.134の「⑤日本の人口分布」図から中央低地に人口が集中していること、そこが古くから日本の政治経済の中心であった京都、奈良、大阪、神戸などの大都市で形成される京阪神大都市圏であることを読み取らせませす。

地図帳p.95の「②琵琶湖の水利用」の図から琵琶湖の水が京阪神大都市圏の広い地域において利用されていることを読み取らせるとともに、近畿地方の産業や人々の生活に大きな関わりをもっていることに気づかせませす。

次に地図帳p.95の「③琵琶湖の透明度の変化」の図から約20年間の水質の変化を読み取らせ、この間にどのような取り組みが行われたのかを予想させませす。予想を考えさせる根拠となる資料として、「琵琶湖環境条例」や当時の新聞記事、環境保全運動に取り組む人々を紹介した写真資料等を提示することが肝要です。最後のまとめとして、近畿地方の人々にとって重要な水資源である琵琶湖及び淀川水系と産業や人々の生活との関連から、「近畿地方における環境問題や環境保全について追究しよう」という課題について予想を考えさせ、次時以降の学習へとつなげませす。

(2) 追究する段階

この段階では、近畿地方における環境問題や環境保全を中核的事象としてほかの事象との関連を追究させませす。工業や農林水産業など産業や人々の生活からどのような環境問題が発生し、どのように解決し保全に取り組んでいるのかを調べ、考え

させませす。

- ①京阪神大都市圏を支える琵琶湖・淀川水系
- ②阪神工業地帯と地盤沈下・大気汚染
- ③古都奈良・京都の歴史的景観の保全
- ④環境に配慮した農林水産業

これら①～④について、

ア それぞれ①～④の地域的特色としての事象を明らかにさせませす

イ その事象から発生した環境問題は何か

ウ その問題をどのように解決し、保全の取り組みがさせませされているか

の3段階の学習過程が考えられさせませす。ア～ウの追究の過程で、これまでの生徒の習熟の度合いによって展開の仕方が変わります。習熟の度合いが未だ不十分な場合は、追究のために必要な資料・情報を教師が提供し生徒が読み取り考察する展開です。資料の活用や思考・判断の活動に習熟の度合いが高まっている場合は、①～④の課題をグループ別を選択し、グループの中で資料・情報を収集し追究し、グループで考察をまとめ発表する展開です。この追究段階では、地域的特色をとらえるとともに、大気汚染や水質汚染、地盤沈下など環境問題の概念を理解することが必要です。また、環境問題についてイメージではなく、写真やデータ等で明確な事実をとらえさせさせることが重要でさせませす。生徒に考察させようとするなら、根拠となる事実を示し、それをもとに考えさせさせることが必要でさせませす。

(3) まとめの段階

この段階は、追究した過程や考察の結果を、地図を活用して表現したり、事象間の関連を説明したり記述したりする活動でさせませす。『社会科 中学生の地理』（以下、教科書）p.203のステップ2の図を参考に、これに地図の活用も加えてまとめたいものです。全単元でこのような活動を組み入れることは難しいと思ひさせませすますが、環境問題と保全については持続可能な社会を考える学習にもつながる内容でさせませすので、社会参画の視点からも思考・判断・表現の能力をこの単元でしっかり評価することとして取り組みたい活動でさせませす。



ポイント④

思考・判断・表現の活動を展開し、
しっかり評価すること

その五 日本の諸地域 学習順序における工夫

教科書では一般的に九州地方から北海道地方へと、南から北に向かって配置されています。しかし、前号の世界の諸地域での学習について示したようにメリハリのある、内容的に系統性のある学習順序を工夫する必要があります。日本の諸地域の学習では、地方によって中核的考察の視点を変えて学習することになっています。学習指導要領に示された7つの考察の中には中核的事象とほかの事象との関連づけが比較的容易に考えやすいものと考えにくいものがあります。また中部地方は多面的な見方から東海、中央高地、北陸の3地域に区分できることをとらえさせたいとか、自分の住む地方の学習を身近な地域の調査の学習へとつなげて学習する方が効果的であるとかの考えから、教科書の配列とは異なる学習順序で学習する工夫が必要です。

右の表は、東京都の中学校を想定した学習順序の例です。首都東京との関連から人口や都市・村落を中核的事象として関東地方の地域的特色を追究し、人口増加、都市化による地域や人々の生活の変化と課題を身近な地域の調査につなげて学習することから、関東地方を最後の学習としました。



ポイント⑤ 中核的事象の系統化を考えた学習順序を

その六 観点別評価の重点化と系統化

世界の諸地域の学習では観点別評価について詳しく触れることができませんので、日本の諸地域での学習を例に述べたいと思います。皆さんは、1単位時間の授業で4観点全てを対等に評価すべきものと思っていませんか。50分という短い時間のなかで4観点で生徒の学習活動を観察し、一人一人を4観点对等に評価することは至難の業です。そこで、内容のまとめりに4観点で評価するという考え方から地理的分野においては、日本の諸地域の7つの地方の学習を通して4観点を総合して評価することとしており、1つの地方の学習では1～2の観点到重点を置いて評価すればよいのです。例えば、「社会的事象への関心・意欲・態度」については、ある程度長い区切りの

表2 【日本の諸地域の指導計画】(私案)

◎中核的考察の視点

- | | |
|-------------------|------------|
| ①九州地方 (5時間) | ◎自然環境 |
| ②北海道地方 (4時間) | ◎歴史的背景 |
| ③東北地方 (4時間) | ◎生活と文化 |
| ④中国・四国地方 (4時間) | ◎他地域との結びつき |
| ⑤近畿地方 (5時間) | ◎環境問題と環境保全 |
| ⑥中部地方 (5時間) | ◎産業 |
| ⑦関東地方 (6時間) | ◎人口と都市・村落 |

なかで適切な頻度で評価することに留意し、内容のまとめり(「日本の諸地域」)の最初の小单元(地方誌学習)と最後の小单元の2場面で評価することとしています。一方「社会的事象の知識・理解」については、いずれの小单元も、取り上げる地域の地域的特色をとらえさせるものであることからそれぞれの小单元で評価することとしています。このことを**観点別評価の重点化**といいます。

内容のまとめり全体を通して、1つの観点について複数の評価場面や評価方法が考えられる場合は、各小单元の評価の系統化を図ることが大切です。「資料活用の技能」と「社会的な思考・判断・表現」については、例えば最初に学習する「九州地方」では教師が提示した資料をもとに読み取らせたり、グループ活動を展開するなかで考察の仕方を身につけさせることに重点を置き、最後に学習する「関東地方」では、生徒に資料を収集させたり、さまざまな資料を組み合わせ考察した過程や結果を地図や図表にまとめさせたり説明させたりする学習が考えられます。このように習熟の度合いを考慮して授業を展開し、それを評価することにより指導と評価の系統化を図ることとされています。以上については、**国立教育政策研究所のホームページの「評価規準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料」**から引用していますのでそれを参考にしてください。

このように指導と評価が習熟の度合いを考慮して工夫されるならば、物産地理とか同じ学習の繰り返しとかと酷評されたかつての日本地誌学習の問題点は克服されるはずで



ポイント⑥ 習熟の度合いを考慮したスパイラルな指導と評価の展開