

レリバンスの構造転換に着目した社会科地理授業（1）

— 子どもの切実性と結びつけた地理的な「見方・考え方」の指導方略 —

Geography lessons focusing on the structural transformation of relevance:
A strategy for teaching views and ways of thinking based on children's earnestness

中山 智貴¹ (Tomoki NAKAYAMA)

行壽 浩司² (Hirokazu GYOJU)

田中 伸³ (Noboru TANAKA)

吉水 裕也⁴ (Hiroya YOSHIMIZU)

【概要】

本稿は、社会科地理授業における地理的な「見方・考え方」の指導について、子どものレリバンスの構造転換に着目することで新たな指導方略を示すものである。

本稿では、地理教育研究における「見方・考え方」研究の動向及び「見方・考え方」の指導と子どもの切実性を検討することで、地理的な「見方・考え方」の指導のあり方を示す。研究方法は以下3点である。第1は、従来の地理教育研究における地理的な「見方・考え方」に関する研究の動向を整理することである。学問的対立を背景として、具体的な指導方略を十分に検討できなかった地理教育研究がどのように蓄積してきたかを整理し、課題を把握する。

第2に、「見方・考え方」の指導と子どもの切実性について、シュッツのレリバンス概念をもとに考察する。地理学諸概念や観点を獲得させるための「見方・考え方」の指導ではなく、子どもが問題的な状況に置かれた際に「どのようにレリバンスが作動するか？」という点から検討する。

第3に、具体的な授業デザインと「見方・考え方」の指導方略を示す。本稿では、中学校社会科地理的分野（4）地域の在り方を事例とし、第2で明らかにした「見方・考え方」の指導と子どもの切実性を基盤に、授業をデザインする。

キーワード：地理授業、見方・考え方、レリバンス、子どもの切実性

Abstract

This paper presents a new strategy for teaching geographical views and ways of thinking in social studies geography classes by focusing on the structural shift in the relevance to children.

The paper first reviews the current research trends related to geographical thinking in geography education. Next, it examines the teaching of geographical ways of thinking and children's sense of urgency for learning. In this way, the paper reveals how geographical ways of thinking should be taught.

The research procedure involves three methods: First, we organise the research trends on the geographical way of thinking to examine how traditional geography education research has accumulated against the backdrop of academic conflicts, which have prevented us from conducting an in-depth examination of specific teaching strategies and identifying the challenges. Second, we examine the teaching of the 'views and ways of thinking' and children's earnestness in terms of Alfred Schutz's concept of relevance. We also examine how relevance operates when children are placed in problematic situations rather than being taught how to observe and think in order to acquire various geographical concepts and perspectives. We also address the question: 'How does relevance operate?' Third, we present specific lesson designs and strategies for teaching children the 'views and ways of thinking'. In this paper, we use a case study on the geographic field of social studies in junior high schools to design a lesson from the viewpoint of teaching children the 'views and ways of thinking' taking into consideration their earnestness to learn.

Keywords: geography education, geographic views, ways of thinking, geographic thoughts, relevance, children's earnestness

¹ 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科

² 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科／福井県美浜町立美浜中学校

³ 岐阜大学教育学部

⁴ 兵庫教育大学学校教育研究科

1. はじめに

(1) 研究背景

新学習指導要領(2017;2018)では、「何ができるようになるか」を重視し、全教科における教科固有の視点や考え方(方法)として「見方・考え方¹⁾」が位置付いた。「見方・考え方」は、従来から学習指導要領で示されてきた資質の一つであったが、現場の授業観と対立し困難な状況を呈していた(桑原・横川 2018)。しかし、平成29年3月の学習指導要領改訂によって、コンテンツベースからコンピテンシーベースへと大きく転換したことで、思考力や判断力と緊密な関係にある資質・能力として「見方・考え方」が位置付いた。このことは、各教科固有の視点や考え方である「見方・考え方」を課題解決的な学びのなかでいかに指導するかという問いを再浮上させることとなった²⁾。

社会科教育研究では、「見方・考え方」に関する課題克服のため、様々な単元開発研究や調査研究、実践のあり方を検討してきた。そこで挙げられた問題意識は大きく2点である。第1に、「見方・考え方」の指導方略そのものである。ここでは、主に子どもの日常的な「見方・考え方」と、科学的な「見方・考え方」の架橋となる概念を提案する。例えば、地図学習において「写像論的な見方・考え方」と「構成論的な見方・考え方」を対置する単元をデザインすることで、「見方・考え方」の拡大・成長を図る研究がある(池野ほか 2004)。第2に、「見方・考え方」の獲得及び変容を捉えるための評価である。ここでは、「見方・考え方」の働きを概念/ツールによって明示化し、指導方略の改善・評価に改善策を提案する。例えば、歴史学習において「見方・考え方」と、それに適合する思考ツールを用いた単元をデザインすることで、子どもの認識深化と教師の指導改善を図る研究がある(草原ほか 2017)。このように、「見方・考え方」の指導方略では、「どのように捉え、指導するか」、「いかに評価するか」が課題となってきたと言える。

(2) 問題の所在と研究目的

こうした状況は、社会科地理的分野においても例外ではない。特に近年、地理教育研究では教科で育成する資質・能力を学問的知識に依拠する「ケイパビリティ・アプローチ」を展開³⁾し、「見方・考え方」のような資質・能力と学問的知識の関係性が問い直されている。これまで地理教育研究では、地理的な「見方・考え方」と社会認識・市民的資質の関係性が論争的であり、具体的な指導方略を十分に検討できなかった⁴⁾。こうした現状は、教師の地理授業に関する苦手意識の一

要因となったと言える(井田ほか 2012;吉水 2018)。

このように、地理教育研究では、学問的対立を背景に、地理的な「見方・考え方」に関する研究を十分に蓄積できなかった側面がある。そのため、「見方・考え方」の指導という課題に対して、どのような方法で、何を捉えようとしたのか整理されているとは言い難い。地理的な「見方・考え方」に対して、どのような方法論をとるか整理することは、「いかに研究・実践の規範性や実証性を求めたか?」について答えることであり、喫緊の課題であると言える。

そして、上記の問いに関連して、「見方・考え方」の指導について、地理教育研究が教育内容と子どもの関係性を十分に検討してこなかった。前述したように、学問的知識や社会認識、市民的資質の二項対立的状況の打開が図られているものの、教科を指導する「教師の切実性」にのみ関心が置かれ、子どもの切実性は取り込まれない⁵⁾。

そこで本稿では、地理的な「見方・考え方」の研究動向を方法論に焦点を当てて整理し、「見方・考え方」の指導と子どもの切実性に着目することで、地理授業における新たな「見方・考え方」の指導方略について考察する。

以下では、次のような構成で論じる。まず、先行研究における地理的な「見方・考え方」の動向を研究方法論に着目して整理する。具体的には、Google Scholarで検索ワード「地理的な見方・考え方」にヒットした論文群を対象として、アプローチの類型化を図る。次に、「見方・考え方」の指導と子どもの切実性から指導方略を考察するため、レリバンス概念に着目する。そして、授業単元「北陸新幹線で福井をプロデュース」を事例として、地理的な「見方・考え方」の指導方略を提案する。

2. 地理教育研究は「見方・考え方」をどう扱ったか

(1) 分析枠組みと論文類型

ここでは、地理教育研究が地理的な「見方・考え方」をどう扱ったかを整理するために、呂(2020)の分析枠組みを援用して、論文の在り方に関するマクロの視点、論文の構成内容に関するミクロの視点から分析した。分析対象は、Google Scholarで「地理的な見方・考え方」を検索し、ヒットした論文17本である⁶⁾。マクロ視点では、規範的・原理的研究、実証的・経験的研究に加え、開発的・実践的研究を「授業解明研究」と「授業開発研究」に分け、それぞれを「量的授業解明研究」「量的授業開発研究」「質的授業解明研究」「質的授業開発研究」、及び「混合型授業解明研究」「混合型授業開発研究」の6つに分類する。また、

表 1 分析枠組みと論文数

視点	分類の基準	類型		論文番号	論文数		
マクロ	研究目的 研究・分析の 方法	規範的・ 原理的研 究	外国研究		【1】	1	
			歴史研究		【2】	1	
			その他		【3】	1	
		開発的・ 実践的研 究	授業解明研 究	量的授業解明研究		該当なし	0
				質的授業解明研究		【4】～【5】	2
				混合型授業解明研究		該当なし	0
			授業開発研 究	量的授業開発研究		【6】	1
				質的授業開発研究		【7】～【8】	2
				混合型授業開発研究		該当なし	0
		実証的・ 経験的研 究	量的研究		【14】～【16】	3	
			質的研究		該当なし	0	
			混合型研究		【9】～【13】	5	
【17】		1					
マイクロ	研究の対象	「学習指導要領」「子どもなりの見方・考え方」					

(筆者作成)

マイクロ視点では、研究内容に特化したカテゴリーを構成する。

①マクロ視点：規範的・原理的研究

外国研究では、【1】南埜猛・藤井佳子「合衆国地理教育ガイドラインにみる地理的見方・考え方ーガイドラインに示された初等教育における到達目標の分析を通してー」（『新地理』40(2), 1992, 49-58）がある。南埜・藤井論文では、地理的な「見方・考え方」の共通認識が図られていないことから、『アメリカ合衆国の地理教育ガイドライン』の分析を通して有効性を検証した。

歴史研究では、【2】吉田剛「中学校学習指導要領社会における地理的見方・考え方の潮流」（『宮城教育大学紀要』43, 2001, 43-59）がある。吉田論文では、平成20年告示の学習指導要領で復活した地誌学習における地理的な「見方・考え方」の指導を課題として、昭和22～平成20年までの学習指導要領の「見方・考え方」に関する記述を分析した。

その他では、【3】滝口昭二「小中高における地理的見方・考え方の系統」（『新地理』21(2), 1973, 20-32）がある。滝口論文では、地理的な「見方・考え方」の系統化・具体化が進んでいない現状に対して、仮説的な系統表を作成した。

②マクロ視点：開発・実践的研究

質的授業解明研究では、【4】大杉昭英「中学校社会科における「見方・考え方」の検討ー地理的分野と公民的分野の比較を通してー」（『社会系教科教育学研究』14, 2002, 87-94）、【5】龍瀧治宏・岡崎誠司「地理的な見方・考え方」を育成

させる ESD 教材の内容開発ー中学校社会科地理的分野「日本の資源・エネルギー問題」を通してー」（『教育実践研究』9, 2014, 25-40）がある。大杉論文では、地理的な「見方・考え方」と政治や経済についての「見方・考え方」に焦点を当て、授業モデルの分析を通して、習得する知識、社会認識の拡大と限界について考察した。龍瀧・岡崎論文では、学習指導要領等における地理的な「見方・考え方」の定義を整理・構造化し、資源・エネルギー問題を扱う先行実践を分析することで、新たな単元を提案した。

量的授業開発研究では、【6】坂田元丈・黒河佳子「地理的な見方・考え方を働かせる中学校社会科学習の単元開発ー「ルクセンブルクの国民一人あたりの GDP」からヨーロッパの空間的相互作用を捉える」（『教育実践研究』15, 2020, 1-11）がある。坂田・黒河論文は、地理的な「見方・考え方」と「地理学の中心概念」の関係性を整理し、ヨーロッパの空間的相互作用に着目した先行実践の分析及び単元開発、実践結果を評価問題の正答率から検討した。

質的授業開発研究では、【7】秋本弘章「作業学習による都市の内部構造の指導ー「地理的見方・考え方」の指導例としてー」（『新地理』49(2), 2001, 31-39）、【8】池野範男・竹中伸夫・田中伸・二階堂年恵・川上秀和(2004)「小学校における見方・考え方の育成方略ー単元「地図とはどのようなものなのでしょうか？地図について考えてみよう！」を事例としてー」（『広島大学大学院教育学研究科紀要』53, 2004, 79-88）がある。秋本論文は、都市学習で地理的な「見方・考え方」を具体化し、東京学芸大学附属高等学校において実施した。池野他論文では、小学校段階における

「見方・考え方」指導のために、地図の見方を「写像論的な見方・考え方」「構成論的な見方・考え方」に区別し、子どもの素朴概念的な「見方・考え方」の反省・比較、獲得した「見方・考え方」を応用させる単元開発及び広島大学附属三原小学校において実施した。

その他では、【9】吉田剛「地理的見方・考え方を育成する社会科地理授業の改善—単元「アメリカ五大湖南岸工業地域」の場合—」(『社会科学研究』54, 2015, 31-40), 【10】丹生英治・田中伸・二階堂年恵・田口紘子「見方・考え方を育てる中学校地理授業の開発—小単元「家族と空間について考える」の場合—」(『広島大学大学院教育学研究科紀要第二部』55, 2006, 107-114), 【11】伊藤直哉・田口紘子・川口広美・池野範男「見方・考え方を育てる中学校地理授業の開発(2)—小単元「道路は誰のもの?」の場合—」(『広島大学大学院教育学研究科紀要第二部』56, 2007, 83-91), 【12】根田克彦「小学校社会科における工業の学習と地理的な見方・考え方」(『教育実践総合センター研究紀要』20, 2011, 1-6), 【13】菊地達夫「小学校・中学校社会科地理における接続・連携に関する授業開発—地理的な見方・考え方を中心として—」(『北翔大学生涯学習システム学部研究紀要』15, 2015, 19-29.)がある。吉田論文では、先行研究及び学習指導要領に基づいて地理的な「見方・考え方」の構造化を図り、「社会的判断力」の下位概念である「地理的判断力」を育成する学習指導システム的设计、単元を開発した。丹生他論文は、地理授業が地域的特殊性に傾斜することで特定の空間認識の形成に留まることから、家族と住居空間を事例として単元を開発した。伊藤他論文では、学習指導要領下において「見方・考え方」が地理学及び関連諸科学に基づく客観的なものと定置される現状に対し、「社会的共通資本論的見方・考え方」「新古典派経済理論的見方・考え方」など複数の「見方・考え方」を提示・獲得する単元を開発した。根田論文では、資料収集や分析・解釈などの学習プロセスが地理的な「見方・考え方」に含まれる必要があるとの井田(2003)の指摘を受け、学習プロセスに即した工業地域の単元を開発した。菊地論文では、小中学校の接続を目指して地理的な「見方・考え方」を中心とした「日本の工業地帯」に関する単元を開発した。

③マクロ視点：実証的・経験的研究

量的研究では、【14】出石一雄「地理的見方・考え方の発達に関する実証的研究—地理的能力調査の一例として—」(『新地理』18(1), 1970, 44-61), 【15】福屋いずみ, 森田愛子, 草原和博, 渡邊巧, 大坂遊「地理的な見方・考え方を妨げる要因

の検討」(『日本教育工学会論文誌』42(1), 2018, 65-72), 【16】牛垣雄矢「中学校社会科地理における基本的な地理的見方・考え方の修得実態—大学生を対象とした簡易的調査より—」(『学芸地理』75, 2019, 33-40)がある。出石論文では、読図を中心とした地理的な「見方・考え方」の実態把握のために、「分布的見方・考え方」と「相関的見方・考え方」、「地域性的見方・考え方」に分類し、香川県の小中学生を対象に能力テストを実施した。3つの地理的な「見方・考え方」の実態を正答率から分析した。福屋他論文では、地理的な「見方・考え方」に対して学習者の構えや習慣が妨害的に影響するという仮説から、学部3年～大学院生までの参加者に対して地図構成課題・干渉課題・理解度テストを実施した。牛垣論文は、中学校地理的分野における地理的な「見方・考え方」の修得実態を解明するために、大学生を対象とするテスト問題・アンケートを実施した。

混合型研究では、【17】竹内裕一「地理的見方・考え方, 地理的技能を構成原理とする地理カリキュラムの評価—大学生の中学校地理的分野の学習体験に関する実態調査をもとに—」(『千葉大学教育学部研究紀要』57, 2009, 65-77)がある。竹内論文は、「見方・考え方」による地理学習を体験した大学生を対象とするアンケート調査を実施し、回答選択式及び記述式の回答から分析した。

④ミクロ視点

研究対象(テーマ)の共通性というミクロの視点から、「学習指導要領」「子どもなりの見方・考え方」のカテゴリーを抽出することができた。まず、「学習指導要領」では、地理的な「見方・考え方」の定義に関わって数多く確認されたテーマである。学習指導要領内の「見方・考え方」に関する記述変遷(論文【2】【9])から、大学生を対象とする実態調査(論文【15】【17])など多岐に渡って扱われたテーマであった。地理教育研究で用いられてきた地理学諸概念(地理的技能, 地理意識等)との関係性や、社会認識, 市民的資質との関係性を検討する吉田論文や竹内論文のように、「いかに学習指導要領における地理的な「見方・考え方」を(先行研究・地理学諸概念・教科領域)と接続するか?」が鍵となっていることが分かる。また、吉田論文【9】では、地理的な「見方・考え方」の構造化を通して、社会科における社会認識, 市民的資質への位置付けを図っている。このことから、「学習指導要領」をテーマとする研究は地理科地理的な授業を前提としたものが多いと言える。

次に、「子どもなりの見方・考え方」では、「見方・考え方」の育成に関わって、子どもの見方や

論理を重視し、拡大・成長させるための研究において確認されたテーマである。池野他論文【8】では、子どもが既存する「写像論的な見方・考え方」と「構成論的な見方・考え方」を扱い、新たな「見方・考え方」の獲得を目指した。また、丹生他論文【10】や伊藤他論文【11】でも常識的（子どもの日常生活で遭遇する）なものと複数の「見方・考え方」を扱っている。このように、地理的事象を学ぶことだけではなく、社会を捉えるために「見方・考え方」を育成しようとする研究が多い。このことから、「子どもなりの見方・考え方」をテーマとする研究は社会科地理的な授業を前提としたものと言える。

(2) 地理的な「見方・考え方」研究の課題

地理教育研究では、地理的な「見方・考え方」に対して、量的には少ないものの多岐に渡って研究を蓄積してきた。表1から分かるように、地理的な「見方・考え方」研究では、多くの論文で開発的・実践的研究の方法論をとってきた。こうした研究は、「見方・考え方」の構造化に課題意識を持つ。地理学諸概念から、学習指導要領の定義、学習プロセス、子どもの論理まで多様な関わりから、「見方・考え方」の構造化を図ってきたと言える。

また、量的なアプローチから地理的な「見方・考え方」の実態解明を目指してきた。「見方・考え方」の指導では、そのものの定義に加えて、「習得にどのような傾向があるか？」や「何が習得の阻害要因となっているか？」を検討する必要がある。そこで地理教育研究では、それらの要因を解明するために量的研究の方法論をとってきたと言える。

しかしながら、これらの地理教育研究には、以下2点の課題がある。第1に、子どもが授業内で働かせる地理的な「見方・考え方」を自覚させるような指導方略を用いた単元開発が十分にされていないことである。池野他論文など、子どもの「見方・考え方」を出発点とする先行研究群は存在するものの、授業内で新たに獲得する「見方・考え方」がなぜ子どもにとって重要なものか、なぜ獲得するに至ったかについて、規範的・原理的に回答する⁷⁾ことから、「いかに子どもの切実性を伴うものか？」という問いに答えられない。

第2に、質的な実証的・経験的研究の方法がとられていないことである。これは、地理的な「見方・考え方」研究において、定義や構造、地理的諸概念との関係性、社会認識・市民的資質との関係性に焦点を当ててきたことが影響している。先行研究群は、学習指導要領等で構造化された「見方・考え方」を「いかに子どもが獲得し、働かせ

るか（働かせないか？）という問いに答えてきた。この問いは、指導する「教師の切実性」から発せられたものであり、実態及び要因を調査する上では量的なアプローチで回答することが可能である。

以上から、地理的な「見方・考え方」研究では、定義や構造化の問題と関わって、子どもの切実性に着目した研究を蓄積してこなかったと言える。「見方・考え方」の指導では、子どもの「見方・考え方」を拡大する上で、現実の社会的・文化的文脈を踏まえた上で、いかに「見方・考え方」の指導が作用するかを検討する必要がある。そこで、鍵となるのがレリバンスである。

3. 「見方・考え方」の指導と子どもの切実性

(1) レリバンス概念

レリバンスとは、近年の教育改革のなかでキーワードとなっている概念であり、一般的には有意性や関係性と訳されている。社会科教育研究では、教育内容と実社会の乖離を問題意識として、「個々人が自己の見方・考え方を現実社会との対話の中で日々更新」するために、子どもの問題意識や社会的関心を扱うことで「社会的レリバンス」の構築の必要性が高まっている（田中, 2017）。

このように、多義的な概念として分類され用いられるレリバンスだが、アルフレッド・シュッツが現象学的社会学の中で定義したものが契機である⁸⁾。

シュッツは「知識と行為はすべて、レリヴァンス（注：原典表記）構造に根ざしている⁹⁾」とし、レリバンスが知識獲得の構造を規定するもので、その要素だと述べる。シュッツは、生活世界における知識と行為を条件づけるレリバンスについて、主題的レリバンス、解釈的レリバンス、動機的レリバンスの3つに分類する。主題的レリバンスとは、何か問題なものとして「強いられて」立ち上がってくる状態を指す。予期できない状況が知覚されることによって注意や関心を引き起こす。解釈的レリバンスとは、立ち上がった問題ものを既存の知識と類型化し解釈する状態を指す。問題なものによって、自身の蓄積してきた特定の知識が呼び起こされ解釈される。動機的レリバンスとは、自身の行為にとってある解釈で決定することが重要な状態、蓄積された知識が問題的な状況のなかで呼び起こされる状態を指す。

シュッツは、これらレリバンスが問題状況下で実際にどう作動するか水準を示している¹⁰⁾。第1に、経験そのものの構成を規定する主題的レリバンスが作動する。第2に、経験を問題にする同期的レリバンスが作動する。第3に、解釈過程

の「方向」を規定する解釈的レリバンスが作動する。第4に、解釈過程を終結させる動機的レリバンスが作動する。第5に、3つのレリバンスに関連して無効化されなかった側面が作動する。第6に、沈澱した知識が新たな問題状況に再浮上する。この6つの水準は円環的に立ち戻っていく。

こうしたレリバンスが「見方・考え方」の指導とどのように作用するかを検討するために、実際の教室空間における「見方・考え方」の指導場面と合わせて考える。

(2) レリバンスから教室空間における「見方・考え方」の指導を捉え直す

「見方・考え方」を働かせる場面を子どもの生活世界的状況として理解すると、学習過程におけるツールとしての「見方・考え方」の有意味性が見えてくる。ここでは、課題解決的な学習の場面を前提としながら捉え直していく。まず、①教師の指導により新たな「見方・考え方」を働かせる必要がある問題状況に遭遇する場面(主題的レリバンス/動機的レリバンス)、②既存の知識や「見方・考え方」との類似性を検討しながら問題状況の解釈する場面(解釈的レリバンス)、③問題状況の解決する(動機的レリバンス)場面もしくは沈澱していた知識や「見方・考え方」が問題状況のなかで活性化させる場面、に区別できる。このように考えると、教室空間において子どもは単に「見方・考え方」を習得し働かせているのではなく、与えられた/選択した課題によって新たな「見方・考え方」を働かせることが問題状況になり、その問題に対処するために既存の「見方・考え方」と比較しながら解釈し、新たな「見方・考え方」が課題を解決する上で必要な行為として蓄積されることが起こっている。

以上から、「見方・考え方」の指導方略として表2に示した3点を提起する。この方略をもとに、地理的な「見方・考え方」を働かせる学習単元をデザインすることで、子どものレリバンス転換に着目した社会科授業を提案したい。

表2 レリバンスに着目した「見方・考え方」を働かせる授業方略

方略1 : 問題場面に対して、子どもが働かせる「見方・考え方」を設定し、その理由を考察する場面を置く
方略2 : 既存の/関心のある「見方・考え方」を用いて、問題場面に対する複数の解釈を立てる場面を置く
方略3 : 子どもが更なる課題解決のために、新たな「見方・考え方」を発見・活用する場面を置く

(筆者作成)

なお、シュッツはレリバンスの「いずれかが」最初に「実行的に作動すると述べることは意味的な

こと¹¹⁾」と述べているように、問題場面において子どもが「見方・考え方」を働かせることは3つのレリバンスいずれからも発する。このことは、今後質的アプローチを採って検証する必要があることを意味している。

4. 授業単元「北陸新幹線で福井をプロデュース」の授業デザイン

上述したような視点を基に、地理的な「見方・考え方」を働かせることを子ども自身に自覚させる授業は、どのように実践が可能なのか。

子どもは題材の工夫が必要であり、何よりも子どもにとって身近であり、関心が高く、自分自身の生活と深く結びついているという切実感(社会問題であれば危機感)が不可欠である。

以下では、現在筆者の一人が教鞭を執る中学校が所在する福井県嶺南地方を事例として、授業デザインを示してゆく。地域内には原子力発電所が立地するという環境的条件から、当該学校では義務教育段階を通してエネルギー環境教育に重点が置かれており、総合的な学習の時間等での課題解決的な学習が展開されている。ここでは、子どもは学校カリキュラムを通してエネルギー分野とのレリバンスを形成する状況に置かれていると言える。このように、空間的な状況を踏まえると、子どもたちが興味・関心を持ちやすいテーマの一つとして北陸新幹線がある。これは、2021年現在、福井県では北陸新幹線が開業に向けて着工中であり、同県下の子どもたちは新幹線開業が自分たちにもたらす生活や暮らしの変化・影響に関心を寄せている。具体的には、例えば終着点の敦賀市は子どもにとっての生活圏であり、保護者が働きに出ていることも少なくない。

そこで、本稿ではこの子どもたちを対象にして地理的分野で学習してきた見方・考え方のみならず、多様な「見方・考え方」を働かせて北陸新幹線開業という社会的事象を意味づけることを目的とした授業を構想する。方略1として、北陸新幹線開業に対して、子どもが自身で働かせる「見方・考え方」を設定し、なぜその「見方・考え方」を設定したのかを考察する場面を設定する。方略2として、子どもが選択した「見方・考え方」を用いて、北陸新幹線開業を多面的・多角的に分析し、それぞれの「見方・考え方」によって複数の解釈を立てる場面を設定する。北陸新幹線開業という一つの社会的事象に対して、異なった「見方・考え方」を用いることで解釈に違いが出ると、より多面的・多角的に考察することができよう。方略3として、既存のものに捉われず、新たな「見方・考え方」を子ども自身が発見し、活用する場面を設定する。

表3 見方・考え方から導出される「問い」

働かせる見方・考え方	現在の問い	未来予測的問い
位置・分布	・なぜそこに位置するのか ・なぜそのように分布しているのか	・今後どのように位置していくか ・分布にどのような変化をもたらすのか
場所	・それはどのような場所なのか (地形・土壌・気候・水・植生・動物・人々の生活・文化・集落・社会システム・経済システム・生活様式)	・今後どのようにその場所は変化していくのか
人間と自然環境との相互依存関係	・そこででの生活は自然からどのような影響を受けているか ・そこででの生活は自然にどのような影響を与えるか	・今後どのように自然からの影響を受けるようになるのか ・今後どのように自然に影響を与えるのか

	か	
空間的相互依存作用	・どのような結びつきをしているのか (資源・交通・情報)	・どのように結びつくようになるのか
地域	・どのような地域であるのか	・どのような地域にすべきか

筆者作成

表4は、本プロジェクト「北陸新幹線で福井をプロデュース」の全体構成を示したものである。1・2時間目は『北陸新幹線で福井をプロデュース』プロジェクトを成功させようという単元とし、まず複数のアクターからみた北陸新幹線について検討をする。次に、その開業によってもたらされる変化や影響を考える。

3・4時間目は、前時までを踏まえ、5分間のニュース番組を制作する。その際は、先に示した未来予測的問いを踏まえた上で、新幹線開業の利点と課題を検討する。最後は、5つの地理的な「見方・考え方」を子ども自身がどのように捉え、また活用したのか、リフレクションを行う。表5は、1・2時間目で使用するワークシートである。

表4 プロジェクト「北陸新幹線で福井をプロデュース」の構成

累計時間	単元名	学習内容
1	「北陸新幹線で福井をプロデュース」プロジェクトを成功させよう	アクターをランダムに選出し、割り振られたアクターの視点となってそれぞれの立場から現在の状況を分析する。
2		今後、北陸新幹線開業によってどのような変化・影響をもたらすのかを考えさせる。
3	ニュース番組をつくる	5分間のニュース番組を各グループで作成し、その中で北陸新幹線開業の利点と今後の課題点を整理する。
4		5分間のニュース番組を発表し、その後の振り返りでどのような「見方・考え方」をそれぞれが働かせたのかをグループ内で考えさせる。

筆者作成

表5 ワークシート「北陸新幹線で福井をプロデュース」プロジェクト (筆者作成)

私たちの地元福井に北陸新幹線がやってきます！これによって社会にどのような変化が起こるのでしょうか。それぞれの立場になって現在の状況と、開業後の影響を考えてみましょう！あなたがもしも

敦賀市役所 美浜町役場
敦賀市民 美浜町民
(観光 鉄道 工場 飲食 ホテル) で働く
京都 石川 岐阜 滋賀

の人だったら！？

・どのような問いを立てますか？また、この他にもどのような問いが立てられそうですか？

わたしが立てた問い

表3は、働かせる「見方・考え方」に基づき、問いを2種類（現在の問い・未来予測的問い）に分けて表現したものである。「現在の問い」は、現在の状況を分析するための問いである。「未来予測的問い」は、北陸新幹線開業が私たちにもたらす可能性のある変化や影響を分析するための問いである。

授業の詳細は以下である。1時間目はそれぞれのアクターの立場から現在の状況を分析していく。分析に際しては、表6に示す複数のアクターを設定する。

表6 授業で設定する複数のアクター

カテゴリー	アクター
A 行政	敦賀市役所 美浜町役場
B 住民	敦賀市民 美浜町民
C 産業	観光 鉄道 工場 飲食 ホテル
D 周辺地域	京都 石川 岐阜 滋賀

筆者作成

複数のアクターを設定する理由は、異なる社会的立場に依拠することで、問題状況に対する多様な「見方・考え方」を導き出すことである。前述の通り、子どもが問題場面においてどのようなレリバンスを導き出すかは様々である。教室空間における自身の位置や生活環境、問題関心の有無によって異なる。本デザインでは、これらのアクターを子ども自身が鏡としながら状況へ対処してゆく。その際には、ひとつのツールとして地理的な「見方・考え方」を用いながら、問題場面に対する見方・考え方の設定と複数の解釈を導出する。次に、それらを踏まえ、北陸新幹線開業における利点と課題点を浮き彫りにすることで、新しい見方・考え方を発見・活用する授業展開をとる。

この分析の際に、これまで学習してきた「見方・考え方」を働かせていきたい。例えば中国・四国地方の学習では「交通」をテーマ（中核）にし、本州四国連絡橋の開通により人々の生活が便利になる一方で都市部に人口を吸い取られてしまうストロー現象が発生し、過疎地域に深刻な打撃を与える結果となった。また従来までは宿泊しなければならなかった県外観光客も本州四国連絡橋の開通により日帰りで旅行ができるようになった一方で、ホテル業界は日帰り旅行ばかりになり経営が苦しくなる事態に陥っている。これらの「交通」の事例は他地域でも当てはまり、今回の北陸新幹線開業という社会的事象においても同様である。既存の学習内容と、そこで獲得した「見方・考え方」を働かせることによって分析を行う。先の本州四国連絡橋の事例でもあるように、この

分析を行う際にはアクターを分けることが重要である。例えば、周辺地域にとってこの北陸新幹線開業はどのような変化・影響をもたらすのか。石川県と福井県とをつないでいる北陸新幹線によって在来特急はどのような影響を受けるのか、通勤・通学客にとっての移動手段である在来線はどうなるのか、岐阜県と福井県とをつなぐ中部縦貫道が2022年に開通予定であるが、岐阜県にとって北陸新幹線開業は利点があるのか、それとも課題点なのか、ターミナル駅である米原を有する滋賀県はどうか、それぞれのアクターからこの北陸新幹線開業を多面的・多角的に分析する際に、「見方・考え方」を働かせることができる。

2時間目は未来予測的問いである。今後どのような影響・変化が生じるのかについて見方・考え方を働かせて子どもたちは考えていく。その際に異なった「見方・考え方」を用いることで解釈に差異が生じ、複数の解釈が生じることで多面的・多角的に考察することを意図している。

3時間目は5分間のニュース番組をグループで作成することにより、北陸新幹線開業という複雑な社会的事象の利点と課題点を分かりやすく整理・明確にし、表現する。

4時間目は方略1～3に則り、なぜそのような見方・考え方を自分は用いたのかについて子どもたちが分析していく。その際に新しい「見方・考え方」を用いていけば、なぜ新たに発見・活用したのかについて考えさせる。

中学校社会科における地理的分野の授業において、「見方・考え方」を働かせていることを子ども自身が自覚するという活動は、「見方・考え方」を必要とする問題状況や自覚するという活動である。どのようなレリバンスから発出した「見方・考え方」であれ、子どもが問題の解決に向けて既有的知識等を検証していくなかで、沈澱していた知識を再活性化・発見する。このように、レリバンスに着目することで子どもは「見方・考え方」をツールとしてだけでなく、問題状況と自身とのつながりとして意味付けていくだろう。

4. レリバンスに着目した社会科地理授業の可能性

本稿の目的は、地理教育研究における「見方・考え方」研究の動向及び「見方・考え方」の指導と子どもの切実性を検討することで、地理的な「見方・考え方」の指導のあり方を示すことであった。本稿の成果として以下3点を指摘することが出来る。

第1は、地理的な「見方・考え方」研究において、子どもの切実性に着目した研究の不足を指摘した点である。これは、従来の研究が、「教師の

切実性」を基軸とし、見方・考え方の定義や構造、地理的諸概念との関係性、社会認識・市民的資質との関係性を示すことがその目的とされてきたことに起因する。これらを先行研究の類型化を元に明らかにした。

第2は、レリバンス研究の視点に基づき、第1の点を克服する可能性を示したことである。これは、授業が子どもの社会的・文化的文脈を踏まえた上で、いかに彼らが持つ「見方・考え方」が作用し、場合によっては学びの空間において共鳴・共振、また反発するか。それを見極め、活用するための段階的な方略を示したことである。

第3は、第2の点を地理の具体的な授業で示したことである。子ども自身が自覚する有意味性の学習は、公民領域に多くみられる。しかし、すでに示した通り地理で用いている見方・考え方は、レリバンスを保証したものが多い¹⁾¹⁾。それは、子どもたちの経験そのものが主題的に作用し、彼らの価値観や思想へ強く影響を与えているからである。シュッツが示すこの経験は場所や空間、またそれらの相互依存作用により構築されている。すなわち、地理領域の学びが内在している学びへの有意味性は高い。これらを踏まえ、具体的な実践として示したことである。

しかしながら、本稿では紙幅の関係で1点目と2点目の分析に多くの紙面を割く必要がある関係から、3点目については授業デザインの提案に留まり、その実態を示すことが出来ていない。子どもの見方・考え方が、学習の場で実際にどのように作用し、共鳴・共振、反発したのか。また、このような学びがレリバンス研究に対して持つ有効性と限界については別紙で詳説する。

【注】

- 1) 本稿では、総称として「見方・考え方」と表記する。これは、先行研究によって「○○的な見方・考え方」「○○的見方考え方」「○○的な見方や考え方」のように表記が異なることで生じる、読みにくさを避けるためである。
- 2) 桑原(2001)は、「見方・考え方」が曖昧であるために「子どもが調べたり話し合ったりする場面のみが目立つ形式主義・活動主義に陥っている」と指摘する。
- 3) 詳しくは、以下を参照。志村喬(2013)「米欧地理教育研究での“ジオ・ケイパビリティ”提唱の背景と意義—イギリス地理教育におけるケイパビリティ・アプローチの展開文脈から

—」, Proceedings of the General Meeting of the Association of Japanese Geographers, Autumn 2013. 伊藤直之(2014)「ランバート論文の示唆するもの—パワフル・ナレッジに基づくカリキュラムと「ケイパビリティ・アプローチ」—」『社会科研究』81, 12-14.

- 4) 教育論の比較から、山口(2000)と草原・森分(1999;2001)の間で論争が起こった。この論争は地理的な「見方・考え方」と関わって、吉田(2001)が整理している。
- 5) 詳しくは、以下を参照。田中伸(2017)「社会的レリバンスの構築を目指した授業研究の方略—米国社会科教育は子どもの学びへの動機をどのように扱ってきたか—」『社会科教育論叢』50, 81-90.
- 6) 方法論の動向に着目するため学会誌論文及び紀要論文を選択し、学会発表資料等は除外した。
- 7) 例えば、池野他(2006)は、池野他(2004)論文の開発単位に関する評価研究として、子どもの認識変容に着目した。変容を捉える上で、地図構成論などの「見方・考え方」を規範的原理的に設定することで、測定を可能している。
- 8) シュッツのレリバンス論については、田中(2022)「レリバンス論とその射程」『レリバンスの視点からの歴史教育改革論』風間書房, 53-72が詳しい。
- 9) Alfred Schütz & Thomas Luckmann/那須壽監訳(2015)『生活世界の構造』365.
- 10) 同上, 448.
- 11) 前掲8), 448.
- 12) 例えば、草原和博・大坂遊(2021)『学びの意味を追究した中学校地理の単元デザイン』明治図書, は本稿とは若干視点が異なるが有意味性から地理を考える視点を提供している。

【参考文献】

- 秋本弘章(2001)「作業学習による都市の内部構造の指導—「地理の見方・考え方」の指導例として—」『新地理』49(2), 31-39.
- 池野範男, 竹中伸夫, 田中伸, 二階堂年恵, 川上秀和(2004)「小学校における見方・考え方の育成方略—単元「地図とはどのようなものでしょうか? 地図について考えてみよう!」を事例として—」『広島大学大学院教育学研究科紀要』53, 79-88.
- 池野範男, 竹中伸夫, 田中伸, 二階堂年恵, 川上秀和(2006)「認識変容に関する社会科評価研究(2)—小学校地図学習の評価分析—」『学校教育実践学研究』12(1), 255-265.
- 井田仁康, 吉田和義, 平澤香, 浅川俊夫(2012)「日

- 本の学校地理教育における現状と課題」E-Journal GEO vol.7(1), 3-10.
- 井田仁康(2019)「地理総合」とは何か『学術の動向』24(11), 10-14.
- 出石一雄(1970)「地理的見方・考え方の発達に関する実証的研究ー地理的能力調査の一例としてー」『新地理』18(1), 44-61.
- 伊藤直哉, 田口紘子, 川口広美, 池野範男(2007)「見方・考え方を育てる中学校地理授業の開発(2)ー小単元「道路は誰のもの?」の場合ー」『広島大学大学院教育学研究科紀要第二部』56, 83-91.
- 牛垣雄矢(2019)「中学校社会科地理における基本的な地理的見方・考え方の修得実態ー大学生を対象とした簡易的調査よりー」『学芸地理』75, 33-40.
- 大杉昭英(2002)「中学校社会科における「見方や考え方」の検討ー地理的分野と公民的分野の比較を通してー」『社会系教科教育学研究』14, 87-94.
- 菊地達夫(2015)「小学校・中学校社会科地理における接続・連携に関する授業開発ー地理的な見方・考え方を中心として」『北翔大学生涯学習システム学部研究紀要』15, 19-29.
- 草原和博, 森分孝治(1999)「社会科地理の本質をめぐってー山口論文への疑問ー」『社会科教育研究』81, 42-44.
- 草原和博, 森分孝治(2001)「再び社会科地理の本質をめぐってー山口回答論文への注文ー」『社会科教育研究』84, 63-66.
- 桑原敏典(2001)「見方・考え方を育成する社会科授業構成ー価値的判断力育成を目指す授業構成諸理論の検討を通してー」『岡山大学教育実践総合センター紀要』1, 1-9.
- 桑原敏典, 横川和成(2018)「政治的な見方・考え方の育成を目指した小学校社会科単元開発ー第6学年の我が国の政治の働きに関する学習を事例としてー」『岡山大学大学院教育学研究科研究集録』169, 15-24.
- 坂田元丈, 黒河明子(2020)「地理的な見方・考え方を働かせる中学校社会科学習の単元開発ー「ルクセンブルクの国民一人あたりのGDP」からヨーロッパの空間的相互作用を捉えるー」『教育実践研究』15, 1-11.
- 滝口昭二(1973)「小中高における地理的見方考え方の系統」『新地理』21(2), 20-32.
- 竹内裕一(2009)「地理的見方・考え方, 地理的技術を構成原理とする地理カリキュラムの評価ー大学生の中学校地理的分野の学習体験に関する実態調査をもとにー」『千葉大学教育学部研究紀要』57, 65-77.
- 田中伸「社会科教育による社会的レリバンスの構築ーコミュニケーション理論を用いた授業開発方略ー」原田智仁, 關浩和, 二井正浩編著(2017)『教科教育学研究の可能性を求めて』風間書房, 105-114.
- 丹生英治, 田中伸, 二階堂年恵, 田口紘子(2006)「見方・考え方を育てる中学校地理授業の開発ー小単元「家族と空間について考える」の場合ー」『広島大学大学院教育学研究科紀要第二部』55, 107-114.
- 根田克彦(2011)「小学校社会科における工業の学習と地理的な見方・考え方」『教育実践総合センター研究紀要』20, 1-6.
- 福屋いずみ, 森田愛子, 草原和博, 渡邊巧, 大坂遊(2018)「地理的な見方・考え方を妨げる要因の検討」『日本教育工学会論文誌』42(1), 65-72.
- 南埜猛, 藤井佳子(1992)「合衆国地理教育ガイドラインにみる地理的見方・考え方ーガイドラインに示された初等教育における到達目標の分析を通してー」『新地理』40(2), 49-58.
- 山口幸男(2000)「地理教育と公民的資質」『新地理』47, 103-110.
- 吉田剛(2001)「地理的見方・考え方を育成する社会科地理授業の改善ー単元「アメリカ五大湖南岸工業地域」の場合ー」『社会科研究』54, 31-40.
- 吉田剛(2008)「中学校学習指導要領社会における地理的見方・考え方の潮流」『宮城教育大学紀要』43, 43-59.
- 吉水裕也(2018)『本当は地理が苦手な先生のための中学社会地理的分野の授業デザイン&実践モデル』明治図書.
- 龍瀧治宏, 岡崎誠司(2014)「地理的な見方・考え方を育成させるESD教材の内容開発ー中学校社会科地理的分野「日本の資源・エネルギー問題」を通してー」『教育実践研究』9, 25-40.
- 呂光暁(2020)「日本における社会科教育研究の動向(2019年度)」『社会科教育研究』141, 84-95.