<研究ノート>

三澤勝衛の地理教育における「風土」と「災害」の関係

三　橋　浩　志*

Ⅰ．研究の背景と目的

大正期から昭和初期に長野県諏訪中学校で地理教員として活躍した三澤勝衛（1885年－1937年）は，自然環境と人間の関係を在野の地理学者として研究するとともに[1]，諏訪中学校での授業実践を踏まえた様々な地理教育に関する論考を発表し，「風土の教育者」と呼ばれた。三澤の地理教育は，自然環境や地域性を「風土」という概念で整理し，生徒が「風土」を踏まえた「風土産業」の創出者となるための能力育成に努めた。実験や観察といった客観的事実を重視し，実学的，科学的な地理教育を展開していた。

一方，2009年（平成21年）3月告示の「高等学校学習指導要領」では，「地理A」に「自然環境と防災」単元が新設された。我が国の自然環境は変化に富んでおり，「恵み」と「災い」の両面があり，地理教育においてもその両面を踏まえた学習が必要である。自然環境を「自然災害」，「防災対策」といった「災い」の面だけで学習するのではなく，「恵み」を含めた地理教育が対象とする「自然と人間の関係」として両面から学習することが求められている[2]。

そこで，本稿では三澤勝衛の地理教育における「風土」と「災害」の関係を整理することで，地理教育における「自然環境と防災」の学習に示唆を得ることを目的とする。具体的には，三澤の著作における自然環境に関する概念を整理し，三澤の目指した地理教育の目標等を明らかにする。また，自然災害に関する記述を分析し，三澤が自然環境の「恵み」と「災い」の関係をどの様に整理していたのかを把握する。そして，三澤が地理教育において両者をどの様に学習すべきと考えていたのかを考察し，今日的な示唆を得ることとする[3]。なお，三澤が扱った自然災害は冷害，洪水，砂防であり，地震と津波に関する言及はほとんどない。従って，本稿における自然災害は，冷害，洪水，砂防に限定される[4]。

ところで，三澤勝衛の「風土論」や「地理教育論」に関しては，既に地理学史，教科教育（地理教育），農村計画などの様々な分野から研究されている。特に，教育行政学や教育社会学を専門とする宮坂（1990）の分析は示唆に富むものであり，「Ⅱ．三．自然災害に対する風土学的知見の応用」における考察は，三澤が考える自然災害の概念について整理したものである。宮坂（1990）は，人々が自然災害を克服する様々な工夫を「風土」の観察から検証した三澤の考察方法を整理した。そして，三澤が堤防建設等の防災対策のみで自然災害を防ぐことができないことや，霜害の発生に「鎮守の森」の伐採が影響していることに言及したことを踏まえ，「人間は自然環境を踏まえないと生きることができない」，という三澤の考え方を明らかにした。

しかし，既往の三澤勝衛研究は，「三澤風土学」と呼ばれる三澤の「風土」に関する概念を分析したり，地理教育における成果を考察したりする研究が多く，今日的な地理教育における防災教育に資する「恵み」と「災い」の関係に着目した分析はあまり見られなかった[5]。東日本大震災を踏まえ，地理教育における自然環境と防災に関する教材化の視点を三澤勝衛の著作から抽出することは，今日的な意義があると考えられる[6]。

*文部科学省

Ⅱ．三澤勝衛の自然環境に関する概念整理

三澤は，自然環境を「風土」に含まれる重要な要素と考えていた[7]。そこで，本章では三澤の自然環境に関する概念を「風土」との関係で整理し，さらに「風土」のなかに「自然」と「人間」がどの様に位置付いていると考えていたのかを整理する。

1．三澤の地理教育における「風土」概念の整理

三澤は地理学が明らかにすべき対象は「大地と大気の接触面」にあたる「風土」の解明であるとした。そして，「風土」という地域性の解明は，「地表現象」として現れた景観を観察することで科学的に解明することが重要であると述べている[8]。しかし，景観は「地表現象」だけではなく，「文化現象」との「総合的表現形態」であると指摘しており，両者が一体化した景観を科学的に解明することが必要であるとした[9]。

また，人間と自然の関係は，人間が自然に働きかけて行動する「自力更正」よりも，自然が人間に働きかける「自然力更正」を重視すべきと述べており，その概念を発展させることで，自然環境の良さを引き出し反映させた「風土産業」によって，地域振興を図ることの必要性を提唱した[10]。

三澤は，地理学研究と地理教育は，その最終目的が異なると考えていた。「大地と大気の接触面」における「風土」の解明が地理学の目的であり，「風土に関するあり得るべきあらゆる種類の地理的事象を記述，収集，分類し，一つの統一ある系統にまとめ挙げること，これこそが地理学研究の重要な課題である」と述べている[11]。一方，地理教育の目的は「生徒自身がやがて，地球・大気間の相互作用にかかる地理的事象を自ら発見し得るよう育成すること」であり，「風土に関する地理的知見の人間生活に対する意義，関連等を認識，理解すること」と述べている[12]。このように，三澤は“科学としての地理学研究が解明する「風土」”と，地理教育において“「風土」を教材として学習することによって生徒の学習すべき内容や目標”を分けて考えていた。そして，地理学研究による「風土」の研究成果を活用するが，あくまでも地理教育においては，生徒自らが「風土」を解明する能力を育成することが重要であることを示した[13]。

「生徒自らが「風土」を解明する」という地理教育の目標を達成するためには，「生徒の日常生活に知らず知らずのうちに深く織り込まれている風土の働きの認識」に左右される前提を踏まえ，生徒の体験を踏まえた教育が必要であるとも述べている[14]。また，地理教育の目標を「風土を理解すること」に留まらず，「風土の力を貴重とすることなくして健全な生活はおぼつかないことの理解に到達するまで，生徒を育成する必要がある」と述べている[15]。すなわち，生徒がやがて「風土」を活かした社会生活をおくることができるような人材に育成することを地理教育の目標として提起していると考えられる。

2. 三澤の「風土」における「自然」と「人間」の関係

三澤は「風土」を「大地と大気の接触面」と定義したが，そこでは自然現象に加えて，そこに生きている人間も関わりを持っていると考えていた。三澤は，自然と人間が一体となって渾然と創出された「風土」は，その姿が反映された「地理的景観」を分析することで解明できると考えていた。しかし，「地理的景観」には「風土」と密接に関連する「地表現象」と，純粋に人間社会の影響が反映された「文化現象」の両面があるとも述べている[16]。例えば，八ヶ岳山麓における農家の納屋の入り口の方角や切妻屋根の形は，卓越風や降雪の影響を受けた「地表現象」であるが，本棟造と破風屋の違いは「家の格の違い」という「文化現象」であり，「風土」は両者が渾然としているものの，主に「地表現象」を中心に分析すべきとしている[17]。これは，「風土」の解明に向けて観察すべき「地理的景観」が，自然と人間の相互作用として形成

されることに起因している。

一方，「風土」がより継続的かつ発展性をもって形成されるには，人間が自然を征服するのではなく，自然の中から人間が有効となる要素を引き出すことが重要であるという考えを三澤は提起した。そのためにも，自然と人間が相互作用を発揮する「風土」を解明することが重要であると指摘している[18]。そして，地域を構成するのは自然であり，そこで人間が活動するという状況を鑑みて，「悪い自然環境」というのは「人間」が「自然」の有効性を見つけ出して引き出すことができていないだけと指摘した。それは，三澤の「自然という自然に悪いというものは一つもないはず」という記述に代表されている[19]。従って，三澤は人間の社会生活が自然に順応することで得られた社会生活を「風土産業」と定義し，その重要性を提唱した。そして，「風土産業」を発見する能力の育成を地理教育の重要な目的とした[20]。

「風土」を明らかにする能力育成を目標とした三澤の地理教育において，授業で扱う教材が地理学研究から得られた成果をそのまま教材になることを「押し売り教育以上のなにものでもない」と厳しく批判している。教材は，地理学研究としての意義で選択するのではなく，「日常の生活がそのまま生活の延長として，学校生活に結びつくような教材が選択されているか」が重要と述べている[21]。従って，三澤の地理教育においては，地理学の学問的成果や観念的な目標を表現した教材ではなく，地域を地理的に観察する，すなわち「風土」を解明する素養を育成するために有用な「実生活と密接に関連する教材」を選択することが重要であったといえる[22]。

Ⅲ．自然災害に関する三澤の考え方

本章では，自然災害を三澤がどのように考えていたのかを整理する。まず，災害の要因についての三澤の考えを整理し，さらに災害と人間生活との関係についての考えを整理する。

1．災害の要因に関する三澤の考え方

三澤は，「人間が自然を征服したというのは，実は自然の大法則を発見し，それに従っただけ」と述べ，科学技術による自然の克服を痛烈に批判している[23]。例えば，河川防災を目的とした堤防建設について，「流されない堰は川が教えてくれる」という故事を引用し，堤防建設を行うには河川の特徴を十分に研究することが重要であるとし，闇雲な土木工事を強く戒めている。また，地すべりや山崩れについても，そもそも日本の山岳地域は雨水による浸食や大地の隆起沈降が激しいため，斜面崩壊は当然の地形学的活動であると述べている。従って，地形輪廻説を踏まえ，幼年期，壮年期，老年期の各山地の特性を十分考慮した土木工事を検討すること，さらには人間の土木技術ではとうてい及ばない自然現象が多々あるため，災害を完全に防ぐのではなく，如何に被害を減じるかを考慮すべきと述べている[24]。「地震を起こさないわけには参りませんが，震災を被らないようにすることはできるといわれています」と述べるなど[25]，三澤は，自然災害の発生を避けることはできないため，その被害を減じることに力点をおくべきであると考えていた。

2．災害と人間の関係に対する三澤の考え方

三澤は，自然の様々な振る舞いが，経済活動や人間の生活の観点で捉えると「災害」として人間に迫ってくるが，そのような自然の振る舞いを「災い」として捉えるのは一面的であると指摘している[26]。例えば，長野県伊那地域の崩壊地形では，「災害」である山崩れが発生することで赤土地域[27]のなかに石と礫の地域が形成され，その地域では発芽が早いため春蚕に適した桑畑となっていることを事例に挙げ，山崩れを「災い」と一面的に捉えるのではなく，その「恵み」にも着目すべきであると指摘している[28]。同様に，長野市下大岡集落では，毎年のように発生する「災害」である河川氾濫を「災い」と

みるだけではなく，そのことで柿の栽培に適した土壌が河川から供給されている等，「災害」である河川の氾濫には「恵み」も存在していることを指摘している。そして，「無用とは利用せざることなり」という言葉を用いて，自然災害を「災い」から「恵み」に転じるためには，「風土への理解」が重要であり，そのためには「風土」を解明する能力の育成が必要であると述べている[29]。

「自然に順応・強調してこそ人間が生きられる」ということは，「人間本位の言葉で申しますと自然を利用することは，自然に訊ねて，すなわち自然に順応し，協調していくことそのもの」という考え方を示している。「科学は自然を征服するための道具ではなく，自然への順応をする途を求めるための努力である」とし，地域振興には各地方の「自力更生」も重要であるが，その根底には「自然力更正」が求められていると指摘している[30]。

一方，人間の活動が自然環境を破壊することで，災害を大きくすることも三澤は指摘している。例えば，森林が霜を防ぐ機能を持っていたにもかかわらず，鎮守の森を切ってしまったことで，従来は無霜地域であった佐久地方の本牧地区が霜害地域になったことを紹介し，警鐘を鳴らしている[31]。このように，人間の活動が自然環境を破壊し，そのことが災害を引き起こすことを例としてあげることで，自然に順応することが災害を防ぐことになるという考え方も示している。

そして，三澤は「風も雪も活かし方次第」という言葉を用いて[32]，自然災害も「恵み」へと転換させることの重要性を指摘し，そのためには，地理教育を通じて生徒が「風土を理解・解明する能力」を身につけるべきであると考えていた。そして，生徒の生活の延長として教材を選択するという観点からも，机上の知識ではなく，現地での景観観察が有用であると指摘している[33]。

Ⅳ．三澤の地理教育における「風土」と「災害」の関係に関する考察

本章では，まず現在の防災教育を巡る状況を整理し，それを踏まえて三澤の「風土」と「災害」の関係を考察し，さらに今日的な地理教育における示唆を抽出する。

1．防災教育の必要性の高まり

我が国の自然環境は，人間にとって「恵み（資源）」と「災い（災害）」の両面を有しており，地理教育において自然環境を学ぶ際は，このような自然環境のもつ両面性を理解させる必要がある。2009年（平成21年）3月告示の高等学校学習指導要領「地理A」では[34]，『内容』の中項目に「(2) イ　自然環境と防災」が新設され，「我が国の自然環境の特色と自然災害の関わりについて理解させるとともに，国内にみられる自然災害の事例を取り上げ，地域性を踏まえた対応が大切であることなどについて考察させる」と明示された。また，『内容の取扱い』には「日本では様々な自然災害が多発することから，早くから自然災害への対応に努めてきたことなどを具体的な事例を通して取り扱うこと」と示している。2010年（平成22年）6月発表の同解説では「我が国の自然環境の特色については，変化に富んだ地形や気候が，美しい景観や豊かな水資源，生活・精算の基盤となる土地を形成したといった人間の生活に有益な側面がある一方で，そのような特色は自然災害と表裏一体であることを理解させる必要がある」とあり[35]，豊かな自然による「恵み」と自然災害の「危険性」，さらには災害に対応する「防災の工夫」を学ぶことが示されている。さらに，同解説では「・・・対応によって，自然災害の危険が解消したかのような印象を与えないようにも留意する必要がある」と，人間が行う防災対策は万全でないことにも触れており，自然の脅威と，自然への畏敬の念を忘れることのないことにも配慮している。

2009年（平成21年）3月告示の高等学校学習

指導要領「地理A」の中項目レベルに「自然環境と防災」が新設された矢先，2011年（平成23年）3月11日に東日本大震災が発生した。約2万人にも及ぶ死者・行方不明者の甚大な被害となり，地理教育における自然環境と災害や防災に関する学習の重要性が益々高まっている。しかし，地理教育における「自然環境と防災」単元では，何を学ぶべきかが明確でないとの指摘もある[36]。また，災害や防災を扱うにあたって，教科書や地形図読図といった座学に留まらず，実験やフィールドワークを重視すべきとの指摘もなされているが[37]，フィールドワーク等を組み込んだ防災単元の教材開発は，緒に就いたばかりである。このように，東日本大震災を踏まえて，地理教育における自然環境と防災を学ぶ必要性が高まっているなか，教育内容や教育手法の研究，教材化の充実は「待ったなし！」の状況にある[38]。

2. 三澤の地理教育における「風土」と「災害」の関係に関する考察

三澤の地理教育における「風土」の概念と，そこにおける「災害」に関する考え方を三澤の著作から整理してきたが，三澤の考えの根底は，災害を「災い」とすることへの批判である。三澤は，人間が「災害」として自然を捉えることは，人間が「風土」に対する理解が不足している，あるいは理解途上にある，という考え方を有していたと考えられる。三澤は，人間が自然に対する正しい理解を示し，人間が「大地と大気の接触面」という「風土」のなかで様々な社会的活動を行うことで，それが「地表現象」として発現するとの考えであったと推察される。そして，「地表現象」は「文化現象」と相まって「地理的景観」として観察可能となるため，逆に，その「地理的景観」を読み解くことで自然への理解を高めることができると考えていたと推察される。三澤は，地理教育において「地理的景観」のなかに，人間の自然に対する理解のあり方や理解の道筋を解明する能力を生徒に身につけさせることである，と考えていたと思われる。

このような考え方を整理すると図1のとおりである。三澤は，災害を決して地球科学的な現象として捉えるのではなく，そこに人間の自然への無理解や，場合によっては自然破壊が起因していると考えていた。同時に，災害は人間にとって「災い」であるが，一方で災害の中にも人間にとって有用な要素が必ず含まれており，その有用性を引き出す努力が重要であると考えていた。そして，そのような活動は「大地と大気の接触面」である「風土」のなかで展開されており，それが人間の目には「地理的景観」として映し出されているため，逆にその「地理的景観」のなかからこれらの要素を発見し解きほぐすことができる能力を地理教育によって育成することが重要であると考えていた。三澤勝衛の地理教育は，「風土」の中で生きる人間としてのあり方を考える能力を生徒が培うことが目的であり，そのような「風土」を解明する能力を生徒が育成することで，人間が自然環境に順応することが可能となる。そのことで「災害」を減じることが可能になると考えていたと推察される。

そして，生活に密着した教材を選択して「風土」と「災害」を学ぶことで，郷土や風土への高い関心（関心・意欲・態度），自然に対する畏敬の念，複雑な自然と人間の関係を紐解く科学的・論理的思考力（思考・判断），気候や地形の観測と結果の地図化，景観を観察する技能（技能・表現），地球科学的知識，景観に含まれる文化的・歴史的知識（知識・理解）といった力が身についたものと推察される。

三澤勝衛の地理教育では，「風土」と「災害」は対峙する概念ではなく，「風土」のなかに「災害」が内在する概念であったと結論づけられる。

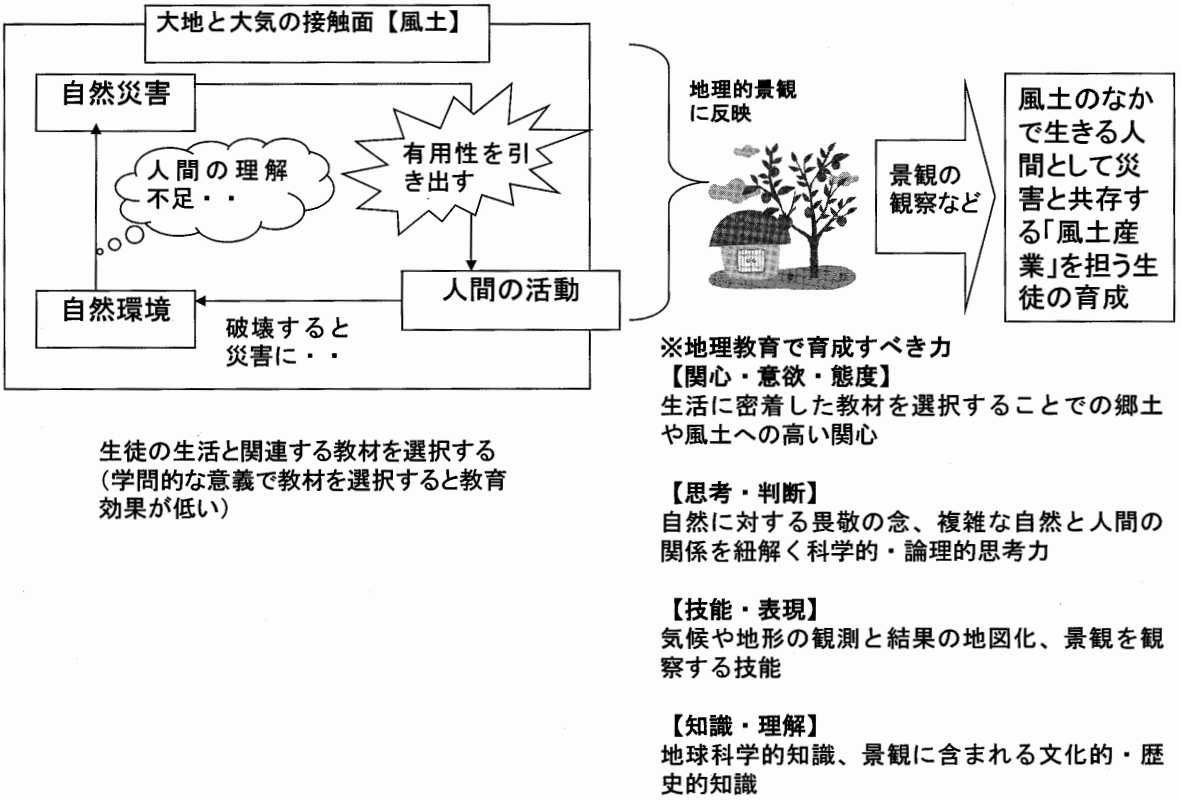

図１　三澤勝衛の地理教育における「風土」と「災害」の関係

著者作成

3. 三澤の「風土」と「災害」の関係分析から得られる今日的示唆

三澤勝衛の地理教育における「風土」と「災害」は，対峙する関係ではなく内在する関係であると前節で分析した。一方，2011年3月に発生した東日本大震災を踏まえた文部科学省（2011）中間とりまとめでは，「地震，津波等，災害の種類に応じた「減災」の視点での防災教育や，自然災害を恐れるだけでなく，豊かな自然の恩恵を受けながら生活していく上で自然が二面性を持っていること等についても併せて指導」と提言している。三澤が提起した「自然を人間が征服するのではなく風土を解明し順応することも重要」という考え方や，「風土」と「災害」の関係性は，防災対策により「災害」を封じ込めることが困難であるという東日本大震災の現実に直面した現在の地理教育において，「自然環境と防災」を教材化する視点として，重要な示唆を与えていると思われる。三澤の「自然環境の中に生きる人間の存在を浮き彫りにする」，「生徒の生活に結びついた共感を得られる野外観察により風土を解明する」という考え方は，今日的な地理教育にも有用な示唆を与えていると結論づけられる。今後，「自然環境と防災」単元における教材開発に際して，三澤勝衛の地理教育における「風土」と「災害」の内在的関係性という考え方は，有用な示唆を与えているといえる。

V. まとめにかえて

以上，三澤の著作の分析を行ってきたが，本稿において以下のことが明らかになった。

1. 三澤の地理教育では，生徒が「風土」を活かした社会生活を将来おくるためには，自然に順応することで得られた社会生活，すなわち「風土産業」を発見する能力の育成が地理教育で目指す目標とされていた。その際，生徒の生活と結びつけて「風土」を解明することが可能な教材選択を重視して

いた。

2. 三澤は，自然災害の発生は避けることができないため，その被害を減じることを考慮すべきと考えていた。そして，三澤の地理教育では，自然災害を「災い」から「恵み」に転じるために「風土への理解」，「風土の解明」が地理教育において育成すべき重要な内容であった。
3. 三澤の地理教育において，「風土」と「災害」は対峙する概念ではなく，内在する概念であった。このような考え方は，東日本大震災を踏まえた今日的な防災教育の動向からも再評価されるべき視点である。

今後は，三澤の地理教育実践を詳細に分析することで，実際に諏訪中学校の生徒達がどの様な「風土」と「災害」の関係を学ぶ中で「防災」に関する概念や能力を育成したのかについて分析する必要がある。また，「自然環境と防災」単元の具体的な教材開発に際して，どの様に三澤の地理教育の枠組みが反映可能であるかの考察も必要である。さらに，三澤の「災害」は諏訪地方に限定的なものであり，今日的な都市型災害や複合災害を想定していないため，「自然災害と防災」の範疇を超えた危機管理としての防災教育への適用性[39]についても新たな検討が必要である。これらは，今後の研究課題としたい。

註

1）三澤勝衛・大森利球治（1937）では，「第1編自然編」の冒頭は「第1章塩尻地方の風土」である。他の地域誌が，気温や降水量を静的に記述するケースが多い中，柿の木の樹形から卓越風の方向を推計して地図化したり，積雪深を記述するだけではなく家屋の屋根形状と重ね合わせて表現したりする等，自然環境と人間の関係を記述することに特徴を有した地域誌となっており，三澤の「風土」を重視する姿勢が伺える。

2）社団法人日本地理学会の地理教育専門委員会と災害対応委員会が共同で企画したシンポジウム「「地理」で学ぶ防災」が2010年春季学術大会で開催されるなど，地理教育における防災教育を拡充する気運は高まっている。なお，シンポジウムの概要は熊木他（2011）によって報告されている。

3）宮坂（1990）は，三澤が地元農民を対象とした講演を通じて啓蒙活動を行うなど，「実学志向」であったことを指摘しており，地理教育においても生徒の風土学習が実生活に活用可能となることを期待した教材であったことを指摘している。

4）三澤が地震については直接的に述べた記述を見つけることはできなかった。一方，三橋（1988）の報告に，三澤の諏訪中学の教え子である宮坂五郎氏が，1987年10月の「朝日新聞」に1944年に発生した東南海地震について，諏訪地域の一市民にすぎない宮坂氏が被害の実態などを調査したというエピソードを投稿したことに注目したものがある。太平洋戦争中で軍部が厳しく秘匿した東南海地震に対しても，三澤の教えを忠実に守り科学的な調査を行った宮坂氏の行動を大正デモクラシーとの関係を踏まえて実践した授業であるが，三澤が地震を直接的にどの様に考えていたのかに関する分析ではない。なお，この三橋（1988）の授業実践については，宮坂（1990）「小学校社会科における三澤の再評価」として考察している。

5）三澤の今日的な意義について，三澤（2009d）では解説，読後感想を「三澤「風土学」私はこう読む」として19名の識者が，風土を活かした農業の活性化，風土を学ぶことによる教育的意義，風土産業と地域振興などの視点から解説，提言している。

6）地理教育における防災教育は重要なテーマであるが，地理教育に関する唯一の辞典で

ある日本地理教育学会（2006）には「防災教育」が項目化されていない。防災は地形学習の一環として扱われているに過ぎない。

7）岡田（2011）は，三澤が当時の日本地理学会で主流であった「地理的景観」や「地域性」という用語に対して，1933年から「風土」,「風土性」という述語を案出したと分析している。また，三澤は在野の地理学研究者であったが，当時の学会での中核メンバーの辻村太郎（東京帝大助教授）や田中啓爾（東京高等師範教授）と交流しており，学会の動向を十分踏まえた上での新しい考え方の提起であったとも分析している。

8）三澤勝衛（2009a），p.76（1931年発行の『郷土地理の観方－地域性とその認識』がベース）。

9）同上，p.88（註8と同じ）。

10）三澤勝衛（2009c），p.97-p.99（1936年春の長野県林野砂防協会講演会「自然の征服か順応か」がベース）。

11）三澤勝衛著・矢澤大二編（1979a），p.272-p.273。

12）同上，p.273。

13）三澤勝衛（2009b），p.70-p.71（1937年発行の『新地理教育論－地方振興とその教化』がベース）。

14）三澤勝衛著・矢澤大二編（1979a），p.274。

15）同上，p.274。

16）三澤勝衛（2009a），p.83-p.91（1931年発行の『郷土地理の観方－地域性とその認識』がベース）。

17）同上，p.83-p.91（註16と同じ）。

18）同上，p.83-p.91（註16と同じ）。

19）三澤勝衛著・矢澤大二編（1979c），p.223（1936年秋の下伊那青年会講演会「風土産業講演会」がベース）。

20）宮坂（1990）は，このような三澤の考え方が，戦後「環境決定論」として批判的に評価されたと分析している。さらに，小作制度や労働者と資本家の対立といった社会・経済体制のもつ矛盾に関して三澤が言及していないことも，三澤に対する戦後の評価が分かれた理由と分析している。

21）三澤勝衛（2009b），p.122-p.123（1937年発行の『新地理教育論－地方振興とその教化』がベース）。なお，当時の地理教育が観念的，概念的な「郷土愛」を目標としていたことへの批判も含まれていたと推察される。

22）野外観察により「風土」を発見する過程として，長野県上伊那地方の卓越風に対応した農家の屋敷を例に，地理学研究の成果をそのまま教材とするのはなく，生徒の生活や学年に応じて教材として何を提供すべきかを教師が吟味することの重要性を指摘している。

23）三澤勝衛（2009c），p.104（註10と同じ）。

24）同上，p.110-112（註10と同じ）。

25）同上，p.110-112（註10と同じ）。

26）同上，p.113（註10と同じ）。

27）伊那地方には，鉄分の多い赤い土が分布する地域が存在する。この伊那地方の赤土は，第2次世界大戦以前まで「中村壁」といわれる壁土に利用されていた。

28）三澤勝衛（2009c），p.113（註10と同じ）。

29）同上，p.128（註10と同じ）。

30）同上，p.128（註10と同じ）。

31）同上，p.260-p.261（註16と同じ）。

32）同上，p.129（註10と同じ）。

33）同上，p.129（註10と同じ）。

34）2009年（平成21年）3月告示の「高等学校学習指導要領」は，2013年4月入学生より年次進行で実施が予定されてている。

35）文部科学省（2010）『高等学校学習指導要領解説　地理歴史編』p.91。

36）鈴木（2011）は，「現状の地理教育に於いて，防災に関して何をどの様に教えるべきかが明確でないように思う」と地理教育の課題を整理している。そして，「地理としての防災学の体系がなければ真の効果は期待

できない」,「スキル指導は教育の本質ではない。それだけでは，例えば「防災」という教科が新設されたら役割を終えてしまう」と，現在の地理教育のあり方に対して問題を提起している。

37) 齋藤（2009）は，自然災害を扱うには，野外観察に加え，地形に関する簡易実験などを取り入れた授業展開の重要性を提起している。そして，地形学や気候学などの自然科学的な最新の知見を地理教師が研修・研鑽する場の充実を指摘している。

38) 文部科学省（2011）では,「新教科として「防災」の設置を検討すべき」，との提言がなされている。防災教育は，学校安全教育の一環として位置づけられていることもあり，保健体育や家庭科が中心教科となっている。また，地理教育や地学教育は「基礎的な知識の学習」を担っており,「命を守る」という防災教育の目的を達成するためには，それぞれの教科間で連携を図ることが不可欠であるが,「命を守る防災教育」の充実には「教科：防災」を新設することも検討課題であるとの提言がなされている。「教科：防災」の検討は，防災に対する地理教育のあり方を問いかけているともいえる。

39)「命を守る防災教育」を実現するには，自然災害だけではなく，生物学的危機（伝染病，熱射病など），技術的危機（原子力発電所の事故，化学物質の飛散など），社会的危機（市民暴動，狂信集団，難民暴動など）等の多様な危機を総合的に学ぶ必要がある。三橋（1995）は，米国の危機管理体制が対象（分野）別ではなく危機を総合的に捉えている状況について整理している。

文献

岡田俊裕（2011）『日本地理学人物辞典（近代編Ⅰ）』原書房．482 頁

熊木洋太他 8 名（2011）「地理」で学ぶ防災．E-journal GEO Vol.6,No.1．p.72-p.80

齋藤清嗣（2009）高校地理の授業で防災教育を扱う意義．地理（古今書院）Vol.54，No.2．p.28-p.33.

鈴木康弘（2011）防災・減災への貢献に向けた内なる提言．地理学評論 Vol.84，No.4．p.393-p.395.

竹村一男（2009）地理教育者の肖像－牧口常三郎と三澤勝衛の生徒たちへのインタビュー史料を中心に－．文教大学女子栄養短期大学部研究紀要 ,52 集．p.17-p.31

日本地理教育学会編（2006）『地理教育用語技能事典』帝国書院．247 頁

三橋ひさこ（1988）東南海地震と三澤勝衛・宮坂五郎．歴史地理教育（歴史教育者協議会），1988 年 10 月号．p.8 － p.16.

三橋浩志（1995）アメリカの災害復興から何を学ぶべきか－危機管理からみた自己責任型社会のあり方－．Japan Research Review（株式会社日本総合研究所）1995.7, p.37 ～ p.39

三澤勝衛・大森利球治（1937）『塩尻町誌』塩尻町誌刊行会（1974 年復刻版「日本郡誌史料集成」明治文献）．914 頁

三澤勝衛著・矢澤大二編（1979a）『三澤勝衛著作集 1：郷土地理研究』みすず書房．275 頁

三澤勝衛著・矢澤大二編（1979b）『三澤勝衛著作集 2：風土論Ⅰ』みすず書房．355 頁

三澤勝衛著・矢澤大二編（1979c）『三澤勝衛著作集 3：風土論Ⅱ』みすず書房．241 頁

三澤勝衛（2009a）『三澤勝衛著作集・風土の発見と創造：第 1 巻－地域個性と地域力の探求－』農産漁村文化協会．377 頁

三澤勝衛（2009b）『三澤勝衛著作集・風土の発見と創造：第 2 巻－地域からの教育創造－』農産漁村文化協会．440 頁

三澤勝衛（2009c）『三澤勝衛著作集・風土の発見と創造：第 3 巻－風土産業－』農産漁村文化協会．336 頁

三澤勝衛（2009d）『三澤勝衛著作集・風土の発見と創造：第4巻－暮らしと景観－』農産漁村文化協会．406頁
宮坂広作（1990）『風土の教育力－三澤勝衛の遺作に学ぶ－』大命堂．275頁
文部科学省（2010）『高等学校学習指導要領解説－地理歴史編』教育出版．169頁
文部科学省（2011）「東日本大震災を受けた防災教育・防災管理等に関する有識者会議中間とりまとめ」（2011年9月30日発表）