２０２２年度
日本地理教育学会　第７２回大会

2022年8月２０日（土）・２１（日）
（オンライン）

発表要旨集

ABSTRACTS

The 2022 Annual Meeting of the Geographic Education Society of Japan
August，20，21，2022

日本地理教育学会

2022 年度 日本地理教育学会第 72 回総会・大会

●大会会場:　オンライン開催

参加には事前登録が必要です。

参加申し込みフォームリンク（〆切：8 月 16 日(火)）

省略

※申し込まれた方に ID を送付します（大会への参加には ID が必要です)。

※総会への参加は会員のみ。参加申し込み者のうち，会員のみに ID を送付します。

※評議員会については関係者のみに別途，案内をお送りします。

●日程：　2022 年 8 月 20 日（土)・21 日（日）

20 日（土）

評議員会（12:00～13:15）

シンポジウム(13:30～16:00)

総会(16:10～17:10)

出版文化賞表彰式(17:10～17:20)

21 日（日）

一般発表（準備開始 9:50）第１会場・第２会場

午前　　10:20～12:00

午後前半　13:00～14:00

午後後半　14:10～15:10

研究グループ公開研究協議会（15:20-17:20，第１会場）

●シンポジウム（8 月 20 日（土）　13:30～16:00）

１．テーマ:

始まった「地理総合」―WEB アンケート・カリキュラム調査の最終集計結果報告と授業実践の実際―

２．趣旨:

2022 年度新学期から高等学校において必履修科目「地理総合」の授業が始まり，日本地理教育学会では，2022 年 2 月例会において，日本地理学会地理教育専門委員会と日本学術会議地理教育分科会学校地理教育小委員会が共同で実施した「地理総合」にかかわる WEB アンケートとカリキュラム調査の集計中間報告（第１報）を受け，全面実施を目前に控えた「地理総合」カリキュラムの実態や現場教師が抱える悩み・課題を明らかにするとともに，教育現場への有効な支援のあり方を議論してきた。「地理総合」が始まって１学期が過ぎ，教育現場では，新科目に戸惑いながらも，新たな視点からの地理教育実践が展開され，一方で上記の WEB アンケート・カリキュラム調査の集計と分析が完了したところである。そこで，本年度のシンポジウムでは，WEB アンケート・カリキュラム調査の最終集計・分析結果報告に加え，実際に「地理総合」の授業を担当されている先生方の授業実践をご報告いただくことにより，「地理総合」が抱える問題点とその克服に向けた視点を検討する。

３．シンポジウムプログラム:

司会進行：秋本弘章（獨協大)・竹内裕一（千葉大・名誉）

13:30～13:35　趣旨説明

13:35～14:05　報告①(S001)：浅川俊夫（東北福祉大)・今野良祐（筑波大附属坂戸高)・阪上弘彬（千葉大)・高木　優（神戸大附属中等教育)・山本隆太（静岡大)「WEB アンケートの集計結果報告と分析」

14:05～14:35　報告②(S002)：志村　喬（上越教育大)・小橋拓司（兵庫県立加古川東高)・石毛一郎（千葉県立成田国際高)・後藤泰彦（千葉県立佐倉高)・泉　貴久（専修大松戸高)・中村光貴（筑波大附属高)・松本穂高（茨城県立竹園高)・秋本弘章（獨協大)「高校教育課程における『地理総合』『地理探究』設置の実態―千葉県・兵庫県のカリキュラム調査を中心に―」

14:35～14:50　報告③(S003)：井上明日香（神奈川県立希望ケ丘高)「地理総合における地球的課題の教材化-大豆生産を事例とした授業から-」

14:50～15:05　報告④(S004)：岩橋嘉大（兵庫県立明石高)「生活文化の多様性を理解する『地理総合』における授業実践-『国際理解と国際協力』における東南アジアと西アジア・北アフリカの比較を通して―」

小休憩（10 分）

15:15～15:25　コメント：佐藤奈美恵（宝仙学園中・高)

15:25～16:00　総合討論

●一般発表（8 月 21 日（日）10:20～15:10)

１．準備開始　09:50

２．一般発表プログラム（第１・第２会場）

第１会場

09:50　準備

10:20　101　佐藤浩樹(神戸女子大)：地理的原風景を描いたメンタルマップにおける場所体験の傾向とその考察―児童期の身近な地域における場所体験の人間形成的意味に関する考察(2)―

10:40　102　小谷恵津子*（玉川大)・植田真夕子（津島市教育委員会)・(株)帝国書院研究室：概念形成に着目した地図活用能力の系統性―小学校社会科における試案の作成―

11:00　103　飯塚耕治（埼玉県春日部市立幸松小学校）：公立小学校登下校時における水害対策と各種地図の活用 ―埼玉県春日部市内の小学校における過去の水害事例か―

11:20　104　菊地達夫（北翔大）：大学授業におけるフィールドワーク学習の実践と効果

11:40　105　櫻井美砂（日本女子大・院/日本モンテッソーリ教育綜合研究所附属『子どもの家』）：入門期におけるプログラミング玩具を活用した地図学習の研究

12:00　昼休み

13:00　106　酒井喜八郎（南九州大）：SDGs 観光教育としての小学校社会科地理の授業設計―身近な宮崎からグローバルスケールまで―

13:20　107　吉田　剛（宮城教育大）：小中高一貫地理教育カリキュラムの近未来構想―「地理的概念の順次性」を軸とした場合―

13:40　108　河本大地（奈良教育大）：小中高の地域学習に関する大学生の記憶が示唆するもの―「小中高一貫地理教育カリキュラム研究」に向けて―

14:00　小休憩

14:10　109　三橋浩志（文部科学省)：地理教育における「地域づくり学習」の体系に関する考察

14:30　110　田部俊充（日本女子大)：ヨーロッパ世界地誌教材の開発―スウェーデンからみるヨーロッパ理解を中心に―

14:50　111　清水大介（東京都立八王子東高)：科学地理オリンピック日本選手権記述式問題(WRT)の傾

向と特徴―地理教育との関連を意識して―

15:10　終了　　**※15:20 から研究グループ公開研究協議会の会場となります。**

第２会場

09:50　準備

10:20　201　平澤健太郎（東京学芸大）・牛垣雄矢（東京学芸大）：JR 立川駅周辺におけるラーメン店集積地区の特徴―いわゆる「激戦区」について―

10:40　202　山口幸男（群馬大・名誉）：地理教科書の用語から見た都市学習の課題

11:00　203　吉田裕幸（鷗友学園女子中学高等学校）：教科横断型授業の実態と課題―高校地理担当教員へのアンケート調査から―

11:20　204　村上　慧（暁星中・高／名古屋大・院）：新学習指導要領において教科書のコンテンツはどう変化したのか ―「地理 A」と「地理総合」の重要語句の比較分析を通して―

11:40　205　髙橋　裕*（私立豊島岡女子学園）・川久保典昭（茨城県立日立第一高校）・澤木考耶（東京都立豊島高校）・井上明日香（神奈川県立希望ケ丘高校）・長谷川直子（お茶の水女子大）・柴田祥彦（東京都立三鷹中等教育学校）・宇根　寛（お茶の水女子大）・浅川俊夫（東北福祉大）・井田仁康（筑波大）・矢野桂司（立命館大）：「地理総合」開始後の高校社会科教員のニーズに関する予察的調査―地理総合オンラインセミナーの参加者アンケートから―

12:00　昼休み

13:00　206　小倉拓郎*（筑波大）・中村洋介（公文国際学園高）・山内啓之・宋 佳麗（東京大・院）・田村裕彦（田谷の洞窟保存実行委員会）・小口 高（東京大）：リモート環境を活用した高大連携授業の実践―地理総合を想定した地形・GIS 学習の事例―

13:20　207　後藤　賢（東京都立福生高等学校）：地理総合における、ゲーミングを用いた防災教育の開発 ―教師が実施困難であると考える「将来の居住地選択」の教材化に向けて―

13:40　208　山本隆太（静岡大）：ハザードマップ、防災タイムライン、ナッジの組み合わせによる 水防災教材の開発

14:00　小休憩

14:10　209　山﨑庸右（奈良県立郡山高等学校）：校外学習による現地滞在経験が与える災害認識及び避難ルート把握の効果 ―高等学校の地形図精読授業における学級間比較から―

14:30　210　青柳慎一（久喜市立栗橋西中学校）：中学校における防災を視点とした地域学習の授業開発 ―中学校社会科地理的分野「地域調査の手法」の実践報告―

14:50　211　吉田和義（創価大）：中学校社会科教育法におけるフィールドワークを取り入れた地域調査の指導

15:10　終了

●研究グループ公開協議会（8 月 21 日（日）15:20～17:20　第１会場）

第１回小中高一貫地理教育カリキュラム公開研究協議会（代表：吉田　剛＜宮城教育大＞）

研究グループ HP：https://sites.google.com/view/coherence-geography-education/

S001

WEB アンケート集計結果報告と分析

浅川俊夫（東北福祉大）・今野良祐（筑波大附属坂戸高）・阪上弘彬（千葉大）・
高木優（神戸大附属中等学校）・山本隆太（静岡大）

キーワード：WEB アンケート，地理総合，研修体制，情報支援

Ⅰ．WEB アンケートの経緯と概要

日本学術会議学校地理教育小委員会（竹内裕一委員長）内に組織された WEB アンケート調査グループ（代表浅川俊夫）では，各学校での 2022（令和４）年度新教育課程の教科書採択が終了した 2021 年 10～11 月にかけて，主に全国の地理教員を対象に，Google forms を使った WEB アンケートを実施した。

内容は，「地理総合」実施直前及び実施後における継続的な支援・研修体制の構築とその充実に向けた要望や課題等の把握を目的とし，教育課程や採択教科書，ICT 環境などに加えて，「地理総合」の５つの中項目ごとに，採択教科書などをもとに回答者が想定している授業イメージと，それを実施するために必要な研修や情報などの支援について尋ねた。回答は，39 都道府県 211 名（地理専門教員：181 名，歴史専門教員 18 名，公民専門教員：12 名）から得ることができた（表１）。

本報告では，日本地理教育学会 2022 年 2 月例会での発表（『新地理』70 巻２号に記録掲載[1)]）後に進めてきた，自由記述や授業イメージと支援の内容とのクロス集計結果の分析を中心に報告する。

Ⅱ．集計結果と分析

１．授業イメージと必要とされている支援の集計結果

授業イメージについては，どの中項目においても，新教育課程で求められている，作業学習や課題追究活動を中心とした生徒主体型の回答が多かったが，講義型など従来のような教員主導の授業イメージも一定数みられた。とくに国際理解と国際協力に関する２つの中項目「生活文化の多様性と国際理解」「地球的課題と国際協力」では，他の中項目に比べて教員主導の授業イメージの回答が多かった。

必要とされている研修や情報などについては，評価方法に関する情報を求める回答がどの中項目でも少なくなかったが，それ以外の内容に関しては，中項目ごとに内容が異なっていた。とくに防災や地域調査に関する２つの項目「自然環境と防災」「生活圏の調査と地域の展望」では，地域に応じた教材作成のための研修等を要望する回答が多かった.

２．自由記述からみる教員の抱える問題，研修・支援希望

211名のうち，「その他，本アンケートの趣旨に関連する情報や，日本地理学会等へのご意見・ご要望をお持ちでしたら，以下にお書きください。」という問いに対して，44 件の入力があった。そのうち「特になし」などの要望や意見以外の記載がなされた９件を除外し，35 件を分析対象とした。35 件の自由記述を精読し，コード，カテゴリーを作成した。なお分析にあたっては Weft QDA（質的データ分析ソフト）を使用した。

分析から高校教員が抱える問題，研修・支援希望として，「全般的な研修・情報提供・環境整備」，「教員の現状打破」，「学会・大学の取組」，「学習内容・教材の支援」，「学習の出口の保証」が導出された（表２）。全体としては研修・情報提供・環境整備が教員支援にとってキーとなることは明白であるが，研修等を実施するにしても，学会・大学の取組や学習内容・教材の支援など，取組の手法や内容は様々に考えられる。また得られた結果はあくまでも 35 名のケース・スタディとみなすべきであり，これをもって日本全体の教員の抱える問題乃至は支援希望とすることはできないが、その一端を窺えるのではないかと思われる。

Ⅲ．おわりに

本アンケートは地理総合実施以前に実施したが、3 月から毎月開催されている地理教育フォーラム主催の地理総合オンラインセミナーのように、ここで挙げた課題等について解決への取組も始まっている。その一方で，今回のアンケートでは出てこなかった新たな問題も出てきたと思われる。教員支援のためには，このようなアンケートの継続的な実施，および結果を踏まえた研修等の実行が不可欠である。

注

１）２月例会では，アンケート全体の目的・概要および経験年数（５年未満，5-9 年，10-19 年，20 年以上総数）・専門（地理・歴史・公民）別の中項目ごとの授業イメージ，支援希望について報告された。

表１　回答者の経験年数および専門

	５年未満	5-9 年	10-19 年	20 年以上	総計
地理	26	21	52	82	181
歴史	4		7	7	18
公民	3	1	3	5	12
総計	33	22	62	94	211

表２　教員が抱える問題，研修・支援希望のカテゴリー

大カテゴリー	中カテゴリー	コード（例）
全般的な研修・情報提供・環境整備	情報提供（4）	・地理を専門としない教員や苦手な生徒への興味付け、具体的な授業の在り方の提示地理探究の情報提供、単位数の変更
	研修実施（2）	・地理を専門としない教員のための研修GIS研修
	環境整備（2）	・安価なGISソフトICT環境の整備
教員の現状打破	地理を専門としない教員に関わること（2）	・地理総合が現代社会のようになることの危惧、地理を専門としない教員の取り組み
	教員の配置に関すること（2）	・地理を専門とする教員の確保、教員の高齢化
学会・大学の取組	地理学者の教育への関わり方（2）	・地理学者からのマニアックな知識による地理離れ、地理学者による教材化への関与
	学会・大学教員への希望（2）	・地理で受験可能な大学・学科等の増加への努力、教員確保に向けた支援体制の構築
学習内容・教材の支援	教科書・教材（2）	・教科書、教材
	特定の学習内容（4）	・防災の教材化、地誌に関する支援の少なさ、特定のテーマへ集中することへの危惧、GISの活用・効果
学習の出口に関する保証	平時の授業における評価（2）	・大学入試と平時の評価方法、３観点評価
	大学入試（3）	・大学入試改革、共通テストの科目、大学入試二次試験の形式や内容

S002

高校教育課程における「地理総合」「地理探究」開設の実態

―千葉県・兵庫県のカリキュラム調査を中心に―

志村喬（上越教育大）・小橋拓司（兵庫県立加古川東高）・石毛一郎（千葉県立成田国際高）・後藤泰彦（千葉県立佐倉高）・泉貴久（専修大松戸高）・中村光貴（筑波大附属高）・松本穂高（茨城県立竹園高）・秋本弘章（獨協大）

キーワード：教育課程，歴史総合，日本史探究・世界史探究，公共

１．本発表の経緯

学校地理教育小委員会（竹内裕一委員長）内に組織された教育課程実態調査グループ（代表志村喬）では，構成員及び兵庫県・千葉県・新潟県の高校教員の協力を得て，2022(R4)年度の各校新教育課程における社会系教科目カリキュラムについて2021年秋から，全国web調査とは別に調査を進め，先行した新潟県調査結果については日本地理教育学会2022年２月例会で発表した（記録は『新地理』掲載）。本発表は，その後に進めた千葉県・兵庫県の調査結果を中心に共同発表する。

２．調査方法

千葉県・兵庫県調査における対象校は，新潟県調査同様に公立の全日制課程高校（中等教育学校後期課程含む）である。全対象校へ2021年11～12月に質問票を郵送するとともに状況に応じて追加調査を２月まで行った結果，兵庫県では約８割，千葉県では９割以上の学校から回答を得た。

集計・分析は，各校内に設置されているコース（一部は学科）単位とし，その数は千葉県124コース（普通科系97，総合学科系6，専門学科系21），兵庫県は219コース（同173，16，30）である。

３．千葉県・兵庫県・新潟県の概要比較

１）「地理総合」等の社会系必履修科目の設置学年

表１は，必履修科目の設置学年を示している。「地理総合」は，先行報告した全国web調査・新潟県調査同様，千葉県は第１学年が６割以上，第２学年が2.5割である。一方，兵庫県では第１学年設置が２割を切り，第２学年が主であるともに，第３学年での設置も２割以上みられ，大きく異なる傾向を示している。

他の社会系必履修科目をみると，「歴史総合」の第１学年設置率は，全国web調査・新潟県調査約７割，千葉県約３割，兵庫県約８割である。ここからは，第１学年の地歴科では「歴史総合」の方が全般に設置される傾向があるが，兵庫県ではその傾向が極めて顕著で，１学年で「歴史総合」・２学年で「地理総合」との教育課程編成が推察される。それに比べ，千葉県では「歴史総合」の２学年履修傾向，新潟県は１学年での並行履修傾向がうかがえる。なお，第２学年までに履修が必要な公民科必履修科目「公共」の第１学年での設置率は，千葉県が６割弱と３県では最も高い。一方，全国web調査及び新潟県・兵庫県調査では第２学年が５割を超えている。

表１　社会系必履修科目の設置学年(2022年度)

		1学年	2学年	3学年*	計
地理総合	全国web調査	61%	34%	5%	100%
	新潟県	62%	31%	7%	100%
	千葉県	65%	25%	10%	100%
	兵庫県	16%	62%	22%	100%
歴史総合	全国web調査	74%	21%	6%	100%
	新潟県	72%	18%	11%	100%
	千葉県	33%	58%	9%	100%
	兵庫県	81%	10%	9%	100%
公　共	全国web調査	45%	54%	1%	100%
	新潟県	41%	59%	0%	100%
	千葉県	56%	43%	1%	100%
	兵庫県	49%	51%	0%	100%

*公共では，その他・不明を含む。

２）「地理探究」等の地歴科選択科目の設置状況

自由選択科目である地歴科の「地理探究」の教育課程上の設置率をみると，千葉県と新潟県は約７割のコースで設置されている一方，兵庫県では５割を切っており，大きな差がある。さらに，設置されていたとしても，３県とも第３学年が多く，千葉県・兵庫県ではその傾向が著しい。

歴史系選択科目の設置率をみると，「日本史探究」は千葉県約９割，新潟県約６割，兵庫県約５割，「世界史探究」は，千葉県８割強，新潟県・兵庫県５割弱である。３つの選択科目を比較した場合，「日本史探究」の設置率が総じて高い。

４．千葉県・兵庫県の実際とその背景

以上は概要であり，普通科・専門学科といった学校系統，理系・文系といったコース類型，生徒の進路傾向等により教育課程編成，さらには実際の運用（実際に「地理探究」が開講されるか否かなど）は，大きく異なる。発表当日は，千葉県と兵庫県の実際と背景について，それぞれ具体的に報告する。

５．学校種をふまえたカリキュラムの実際の理解へ

さらに，私立学校等の実際についても可能な範囲で報告し，「地理総合」「地理探究」の全国の高校での教育課程上の実態への理解を深めたい。

S003

地理総合における地球的課題の教材化

―大豆生産を事例とした授業から―

井上明日香（神奈川県立希望ケ丘高等学校）

キーワード：地球的課題，大豆，持続可能な開発，代用肉，国際理解

１．はじめに

地理総合において，主たる学習項目の一つに「国際理解・国際協力」があり，その中の「地球的課題と国際協力」は持続可能な社会づくりに関連する。報告者は様々な地球的課題を単独の事象としてではなく，それぞれの関係性を捉え，同時に生徒の身近な生活が世界の様々な課題に結びついていることを意識することが重要であると考えている。本報告は，大豆を教材として，その生産拡大がどのような影響を与えるのか，様々な視点から考察させる授業を設計し，実施した内容である。大豆の需要が世界的に増大し，生産拡大は経済的なメリットをもたらす一方で，大豆生産が急増しているブラジルなどでは畑の開発が行われた結果，問題を引き起こしている。

２． 授業設計

大豆が身近な食生活を支え，それらの生産がどこで行われているのか確認させるところから始める。生徒が大豆生産国について端末を使いながら調べていく中で，アメリカ合衆国とブラジルで特に生産量が多く，中でもブラジルが生産量を急増させていることを確認させる。そのうえで大豆の国際的な需要の高まりの背景について考察させる。実際に大豆生産に伴う問題について，事例を基に考察させ，大豆生産を拡大することの是非について考える学習活動を行った。当初の予定では，複数時間にわたって授業を行う予定であったが，授業時数の制約から45分授業1時間しか確保できなかったのが残念であった。

３．授業方法

他の授業と同様にプリントを活用しながら授業を展開した。普段から，生徒にはインターネットを自由に活用してよい，という授業内のルールを決めている。そのため，分からない内容について自発的に調べる生徒も多い。本報告の最後の学習活動以外は個人で考えさせた。グループワークの場合，生徒の学力差が激しく，他の生徒から出された意見を書き写すのみ，という生徒も少なくないためである。最後はペアワークを導入し，自分とは異なる見方があることを捉えさせた。時間が足りずクラス全体で共有できなかったのは残念である。

大豆生産拡大に伴う問題を考えさせるときに，ブラジルやアルゼンチンを念頭に置いて架空の国を設定し，その国が大豆生産を拡大しようとしている事例を作り，その事例を基に考察させた。実際の国を事例としなかった理由として，実際の国の事例を取り上げた場合に，インターネットなどを活用して調べるだけにとどまり，自分で考察して，という学習に至らない生徒が多いためである。この架空の国で，大豆生産は外貨を稼ぐという経済的なメリットをもたらす一方，大豆畑を切り開くことは先住民の生活が脅かし，さらなる環境破壊につながる可能性もあり，国内の経済格差がさらに広がることなどの問題を文章から読み取らせたうえで，大豆生産の拡大が与える影響について考えさせた。また，現在の国際情勢では，中国などでの食糧の需要増などが開発に拍車をかけていることや，紛争が続けば世界的な食料難が続くということを考えた生徒もいた。とはいえ，様々な学習内容や資料から読み取れることを関連付けながら，考えられることを提示し，分析する能力や自分の意見を持つことを苦手とする生徒が多い。これは地理総合に限らない話であるが，教材を作る際に意識していることの一つである。

また，大豆需要増大の背景として，代用肉の需要の増加を指摘する生徒もいたが，一方で代用肉という言葉を初めて聞くという生徒もおり，生活経験に基づく授業展開は個人差が大きいという課題があると感じた。「主題」や「問い」を中心とする学習が求められる中で，前提となる知識をどのように身に着けさせるか，これまで以上に吟味する必要があるだろう。

４．授業実践の振り返りと課題

授業後，生徒にフォームズを入力させ，考えた内容や思考が深まったかどうかを把握した。質問は，大豆を使用した代用肉を普及させることに対する自分の考え，大豆畑の開発に伴う解決策の提示，この授業で得られた知見の三つである。詳細は当日，報告させていただくが，自らの生活が国際的な問題と結びついていることについては概ね理解には至ったものの，先住民の生活や持続可能な人々の営みなどを踏まえて，深い考察に至った生徒は少なかった。報告者が生徒に思考を促すような手立てをより詳細に検討できなかったことがその理由と思われる。自発的に国際社会が抱える課題について考察する生徒は少なく，総じて，地理総合で養うことが求められる国際協力の姿勢の形成には程遠い印象である。様々な観点から世界の事象について捉え，生徒自らが国際社会の一形成者であるという意識を持たせることを常日頃から意識したい。また，SDGsについて生徒が知っていることは少なくないが，それを地理的な知識と結びつけて考察する能力をどのように養うのか，今後も研究することとしたい。

参考文献

文部科学省（2018）『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説』

S004

生活文化の多様性を理解する『地理総合』における授業実践

―『国際理解と国際協力』における東南アジアと西アジア・北アフリカの比較を通して―

岩橋　嘉大（兵庫県立明石高等学校/兵庫教育大学大学院）

キーワード：地理総合，カリキュラム・マネジメント，深い学び，歴史を専門とする立場からの地理指導

１．背景

報告者は勤務年数 11 年であり，主に歴史を専門に担当してきた。今年度は，新科目「地理総合」と「歴史総合」の主担当となり，「地理総合」の授業はベテラン教員２名との分担となった。授業づくりにおいては，カリキュラム設計から授業実践に至るまで試しながら手探りの状態であり，担当教員の専門がそれぞれ歴史・地理と異なっていたこともあり，評価方法などの面で粘り強く共通理解を図ることも必要とされた。

特に苦労した点は，「地理総合」における深い学びのある授業とはどのようなものであり，学習対象とする地域をどのような根拠で選び，どのような問いを立てていくべきなのかという点であった。また，「歴史総合」もメインの担当であったことから，「地理総合」で獲得した資質・能力をどのようにして相互にいかすことができるのかという点も重視した。

幸いなことに，地理教育フォーラムや地理教材共有サイトが有用な教材やセミナーなどの情報を提供しており，専門外の教員でも「地理総合」の授業実施ができるような授業づくりの環境は整えられていたといえる。また，自身が主宰する「兵庫県高等学校『社会系教科』研究会」において，実践報告を通して「歴史総合」や「公共」などの必修科目間の関係性ついて議論し，そのあり方について考える機会を持つことができた。本報告では専門外の教員が「地理総合」の授業づくりを行う上で意識したことや難しさを感じた部分に光をあてて見ていきたい。

２．学習対象地域の選定理由

年間指導計画を立てるにあたり，同じアジア地域であっても，生徒が日本と比較して「どのように異なるのか」や「なぜ異なるのか」に気付いていくことができる授業を構想することをめざした。また，「歴史総合」で扱うアジアの諸地域を「地理総合」において「歴史総合」とは異なる視点から考察することで，「地理的な見方・考え方」を働かせることができ，生徒の理解も深まるのではないかと考えた。

実際には，教科書の事例地域を活用し，自然環境（地形・気候）や言語・宗教に着目することで，日本とは大きく異なる地域としての西アジア・北アフリカ地域を選定した。また，言語・宗教や産業の営みに着目して，日本と似ている部分が見られる一方で，明確な違いを考察できる東南アジア地域を対象とした。そして，「歴史総合」でも東南アジア諸地域を扱うこともあることから，授業では歴史との繋がりにも意識を向けさせさせるとともに，自然環境が人々の生活にどのような影響を与えているのかを具体的に捉え，どのような課題が現代に引き継がれているのかを認識させることに重点を置いた。

３．単元の構想

単元を構想するにあたり，最も苦労したのはどのような問いを主発問とするのか，という点であった。それは同時に，「『地理総合』における深い学びとは何か？」を問うことでもあった。こうした課題に対しては，地理教材共有サイトが提供する教材を活用することで解決を図ることができた。西アジア地域や北アフリカ地域では，「この地域が財政的に豊かとされるのは本当だろうか？」を主発問として，イスラーム教の宗派や乾燥帯気候が人々の暮らしにどのような影響を与えるかを考察するとともに，産油国の経済指標などの資料をもとに経済格差，グローバル経済が生み出した人の移動やリゾート開発などの現在の状況を捉えることで多面的に追究することをめざした。

また，東南アジア地域においては，季節風（モンスーン）が人々の生活にもたらした影響について宗教や農業の面から捉えさせたうえで，東南アジア地域が経済発展と自然保護のどちらを優先させるべきかを判断させる授業を構想した。

４．授業実践の成果と課題

授業は，勤務校の第１学年３クラス（124 名）を対象として実施した。授業展開としては，地図の着色作業や雨温図の読み取りを行い，グループワークを主体として写真や映像資料から人々の生活への具体的な影響を考察した。

なお，授業後に実施したアンケートでは「西アジア・北アフリカや東南アジア地域について深く理解できたか？」という質問に対して，９割近くの生徒が「理解できた」と回答した。また，「外国と日本との違いを比べて議論し合う授業は学ぶことが多く，楽しかった」などの感想も見られたことから，日本との比較を軸として多面的にアジアの諸地域を考察する授業実践としては，一定の成果があったといえる。

一方，偏見をもたれやすい西アジア・北アフリカ地域を扱うにあたり，世界の多様性を認識するだけにとどまらず，「自他の文化を尊重し国際理解を図ることの重要性」に気付くことができたかという点については，課題を残すこととなった。

５．おわりに

「地理総合」において世界の諸地域を扱う際，「地理的な見方・考え方」を働かせることで「深い学び」のある授業が求められる。一方，歴史を専門とする立場から見て，生徒が持つ世界の諸地域への固定的な見方を揺さぶり，新しい考え方を持てる授業を構想することに難しさを感じた。このような授業づくりにおいて，必修科目である「歴史総合」や「公共」との関連性を踏まえる意義は小さくないのではないだろうか。

101

地理的原風景を描いたメンタルマップにおける場所体験の傾向とその考察

―児童期の身近な地域における場所体験の人間形成的意味に関する考察(2)―

佐藤　浩樹（神戸女子大学）

キーワード：場所体験　身近な地域　児童期　人間形成　メンタルマップ　地理的原風景

１．はじめに

児童期の場所体験とアイデンティティ形成・人間形成との関わりについては、大西(2004)、寺本(2003,2004)、山口(2009)らによってその重要性が指摘されているが研究の蓄積は十分ではなく、児童期の場所体験がもつ人間形成的意味の解明は地理的意識研究における課題の一つとなっている。

佐藤(2019)は、大学生が小学校高学年頃の自分の家の周りの様子（地理的原風景）を描いたメンタルマップを作成した学生の中から 75 名を対象に、自分が育った身近な地域での児童期の場所体験と現在の自分の感じ方･考え方や行動・性格などの自分らしさとの関わりについてアンケート調査し、①場所体験と自分らしさとの関連を意識していること、②自分らしさと結びつく場所体験は主体的･継続的･実感的なものであること、③その関連は、地域の特徴ある場所・環境に関わるもの、地域の人との交流に関わるもの、地域での行動に関わるものの 3 つに大別できることを明らかにしている。

本発表では、大学生が作成した 298 名分のメンタルマップに言葉で書き込んで説明された場所の名前や様子、体験、思い出等の合計 3212（一人平均約 11 個）の記述内容を研究対象として取り上げて研究を進める。メンタルマップに書き込まれた内容は大学生になった現在も心に残っている場所体験であり、その内容を分析することにより、児童期の場所体験の人間形成的意味に迫れると考えた。メンタルマップは総合教養科目「子どもと地域」のレポートとして 2015 年から 2018 年までの 4 年間に作成されたものである。メンタルマップに書き込まれた 3212 の場所体験の記述内容の傾向を明らかにするとともに、テキストデータ分析を行って場所体験がもつ意味について考察を行いたい。

２．児童期の場所体験の傾向

3212 の記述内容をカテゴリー分けして記述数をまとめたところ、「店」に関わる記述が最も多く、その数は 602 である。「公園・広場・グランド」に関する記述が 495、「家」に関する記述が 433 と続いている。以下、多い順に示すと「道」270、「学校園」245、「寺・神社・歴史的建造物」149、「習い事・塾」119、「文化施設」113、「川、池、海」148、「田畑」98、「交通施設」92、「団地・アパート・マンション」75、「医療施設」62、「空き地・廃屋・秘密基地」59、「体育施設」51、「山･森･林」41、「木・草花」31、「娯楽施設」29、「公共施設」25、「美容室・理容室」23 という結果になり、多様な場所体験が記述されていることがわかる。カテゴリーごとに記述内容をテキストデータ分析した結果とその傾向および場所体験と人間形成との関わりに関する考察については発表当日資料でお示しする。

参考文献

佐藤浩樹(2019)：児童期の身近な地域における場所体験の人間形成的意味に関する考察(1)．地理教育研究，25．pp.11-20.

佐藤浩樹(2017)：子どもの地理的意識をテーマとした大学における地理授業の試み―教養総合科目「子どもと地域」の授業実践研究―．地理教育研究，20．pp.11-20.

102

概念形成に着目した地図活用能力の系統性

―小学校社会科における試案の作成―

氏名＊小谷恵津子（玉川大）・植田真夕子（津島市教育委員会）・(株)帝国書院研究室

キーワード：地図活用能力　概念形成　社会的事象等について調べまとめる技能　地理的な見方・考え方　系統性

Ⅰ．はじめに

地図は、社会認識の形成やそれを基盤とした市民的資質の育成に大きな役割を果たすことができるという点で、社会科学習において非常に重要な資料である。文部科学省（2018）も「地図は効果的に活用することにより、位置や空間的広がりに着目して社会的事象を捉える見方・考え方を養うことができる」とするとともに、社会科で育成する技能を情報の収集、読み取り、まとめの３つに整理し、「社会的事象等について調べまとめる技能」として示した。表の形式でまとめられた３つの技能の具体例の中には、地図の活用に関するものが多数位置付けられている。その一方で、学校教育現場では、地名や場所を調べるにとどまるなど、地図や地図帳が十分な活用がなされないままに終わっている例も散見される。また、文部科学省が示した「社会的事象等について調べまとめる技能」も、小・中・高等学校の各段階をひとまとめにした形で示されているため、実際の授業に落とし込んで考える手がかりとしては、十分とは言えないものになっている。

以上の現状と課題をふまえ、地図活用能力育成には、児童・生徒に具体的に何を指導すればよいのかを明確にすること、また、それらの指導内容を学校段階や学年に着目して整理し、学校教育現場での授業づくりに生かしていただけるものとして示すことが必要であると考えた。そこで、まず小学校社会科の４年間における地図活用能力育成のための指導内容を検討し、学年と学習内容に基づいて系統性を示す一覧表の作成を試みた。

Ⅱ．地図活用能力育成における概念形成への着目

本研究では、地図活用能力育成に必要な学習内容とその系統の検討に当たって、概念の形成に着目した。

地図を活用する能力は一般的に「技能」であると捉えられており、前述の「社会的事象等について調べまとめる技能」も、その捉えに基づいて示されたものである。しかし、地図から情報を収集したり読み取ったりする際も、あるいは地図に情報をまとめる際も、そうしたことが「できる」ようになるためには「何が分かっている必要があるのか」にも着目して指導することが欠かせない（小谷,2017）。そこで本研究では、技能として「何ができるか」だけにとどまらず、「それができるためには何が分かっていればよいのか」という、技能の基盤に存在する方法に関する概念形成にも着目して、指導内容やその系統性を検討した。

また、地図を活用することによって、児童・生徒は地理学の基本概念を、学習の際に取り上げられた具体的な地域やそこで展開されている事例と結び付いた形で理解し、地理的な見方・考え方として身につけていくことができる（小谷 2012）。こうしたいわば内容に関する概念は、これまで社会科学習を通して習得する「説明的知識」や「概念的知識」としては捉えられているものの、その習得に地図の活用がどのように寄与しているかという点には着目されてこなかった。本研究では、この点についても「地図から習得できる『地理的な見方・考え方』」として、学習内容と関連付けながら形成される概念やその系統を検討した。これにより、どの学習内容でどのような地理学の基本概念が地図の活用を通して形成できるのか、また、形成された概念を他の学習内容や学年のどこで活用していけるのかが可視化され、明確に意識しながら指導することが可能になる。

Ⅲ．マトリクス表の作成

地図活用能力育成に必要な学習内容とその系統の検討を整理して示した一覧表として、「地図から習得できる『社会的事象等について調べまとめる技能』（以下、マトリクス表Ａ）」と「地図から習得できる『地理的な見方・考え方』（以下、マトリクス表Ｂ）」の２種類を作成した。いずれの表も、地図や地図を活用した学習指導に苦手意識を持っていたり、社会科の学習指導の経験そのものが浅かったりする先生方にも使っていただきやすいものとなることを念頭に置いて、整理の仕方や表現を検討した。

マトリクス表Ａは、「社会的事象等について調べまとめる技能」で示されている３つの技能に対応させる形で、さらに表を分けて示すこととした。各表とも縦軸に発達段階を位置付け、小学校の各学年の学習内容と関連付けて色分けをして示している。横軸には一般図を構成する要素とともに、それぞれの技能を育成するにあたって学習指導で用いると考えられる地図も位置付け、具体的な指導内容を検討した。また、マトリクス表Ｂは、縦軸に平成 29 年版学習指導要領で示されている小学校社会科の各学年の内容を位置付け、横軸に地理学の基本概念を中学校社会科の学習指導要領解説で「地理的な見方・考え方」として示されている表現を用いて位置付けた。作成した一覧表は、当日の発表でお示しする。

参考文献

小谷恵津子（2012）：地図を用いた社会科学習で形成する方法　概念と内容概念．新地理，60(3)，pp. 1-18.

小谷恵津子（2017）：スケール認識の形成を視点とした小学校地図学習の改善－縮尺指導の授業構成と学習内容の検討を通して－．新地理，65(2), pp. 1-18.

文部科学省（2018c）:『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説　社会編』，日本文教出版，217p.

103

公立小学校登下校時における水害対策と各種地図の活用

－埼玉県春日部市内の小学校における過去の水害事例から－

飯塚耕治（春日部市立幸松小学校）

キーワード：通学路、ハザードマップ、地理院地図、防災教育、保護者対応

Ⅰ．はじめに

公立小・中学校では、自宅からの登下校時における安全対策(交通安全、防犯、防災等)が常に求められる。交通安全に加え、20 年ほど前より不審者対応等の防犯対策が強化されてきたが、今年６月の雹被害など、予期せぬ自然災害への対応を迫られる場面も増えている。

公立小学校教員である筆者は、平成 23 年度より 10 年間に渡って管理職である教頭の職にある。その間、台風や大雨、大雪などの影響で、休校や登下校時刻の変更、保護者への文書配付や連絡メール配信等を幾度となく行ってきた。また、令和元年の台風 19 号の際には、地域の避難所となっている勤務校で、市の職員とともに徹夜での避難所運営を経験した。

近年、全国各地で豪雨災害が発生していることもあり、テレビや新聞報道等で頻繁に水害対策が取り上げられている。小学校現場においても、児童登下校時における防災対策と防災教育は喫緊の課題となっている。

２．道路冠水と登下校への影響

テレビニュースで紹介されるような辺り一面が水に浸かった状況にならなくとも、低年齢（１年生は６歳～７歳）児童が在籍する小学校では、通学路の部分的な冠水のみでも休校措置をとる場合がある。予め決められた通学路を、５人から 10 人程度の通学班で登校するためである。

各学校では、一部の職員や保護者が、経験的に学区内の冠水しやすいエリアを把握しているが、文書やデータとして管理していることは少ない。よって、当日または前日に実際に現場に行って確認するか、現地の住民からの情報を得ることによって具体的な対応策を決定することが多い。

３．平成 27 年９月の冠水事例

当時、筆者は教頭として春日部市立武里小学校に勤務していた。９月 10 日の朝、すでに雨は上がっていたものの、前日の大雨で学区内の数カ所で冠水箇所があったため、早朝に休校措置をとった。その際、事後の台風被害等に備え、自転車で学区内を走り回り、冠水箇所の位置を確認するとともに写真撮影を行った。しかし、当時はそれ以上のことをすることはなく、写真のデータはスマホに保存されているのみであった。

本発表では、このときの写真を紹介しながら、春日部市の災害ハザードマップや地理院地図と照合することにより明らかになった事実を報告する予定である。

４．令和元年台風 19 号による避難所開設

令和元年９月の台風 19 号では、利根川が警戒水位を超えたため、春日部市制施行後初めての避難勧告が発令され、市内小中学校は体育館等に避難所を開設した。これを機に災害対策の強化が図られ、令和３年に市の災害ハザードマップがリニューアルされた。

４．水害対策における地理院地図の活用

市のハザードマップは、主に利根川と江戸川の洪水を想定したものである。しかし、平成 27 年９月の武里小学区における冠水は河川の氾濫によるものではないため、地形と冠水箇所との関係性は十分に捉えられなかった。そこで、地理院地図の「自分で作る色別標高図」で１ｍごとに標高設定を施したところ、青、緑、黄などの色分けにより標高と冠水箇所の相関関係が浮かび上がってきた。さらに、地理院地図の地形分類(自然地形)を表示したところ、冠水箇所の多くは古利根川の後背低地や旧河道に位置していることが確認できた。

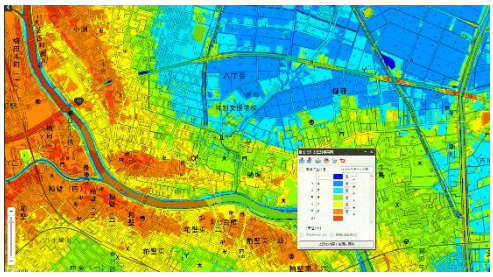


図１　幸松小学校付近の「自分で作る色別標高図」

なお、春日部市は市内の大部分が低地であるため、地形図に示される高線は限られている。しかし、「自分で作る色別標高図」では１ｍ単位の標高差を識別できるので、小学生の社会科学習や防災学習での活用も可能である。

５．おわりに

これまでの想定を超えた気象の変動は、学校関係者の災害対応を困難にしている。ハザードマップと地理院地図の併用は、適切な状況判断の一助となる。

また、雹被害など、瞬間的な防災対策のためにも、気象情報と併せた各種地図活用の工夫が必要である。

参考文献

春日部市災害ハザードマップ（2021）

田部俊充、飯塚耕治、本澤優果（2022）：地理院地図を活用したハイブリッド型出前授業による防災教育―春日部市立幸松小学校第４学年「総合的な学習の時間」における試み－．人間研究（日本女子大学教育学科の会）, 58, pp. 3-11.

104

大学授業におけるフィールドワーク学習の実践と効果

菊地　達夫（北翔大学）

キーワード：小学校教員養成課程、社会、私立大学、フィールドワーク学習、現地観察

１．はじめに

本発表では、大学における小学校教員養成課程専門科目「社会」の授業内容として、フィールドワーク学習を取り入れ、その実践内容と効果、課題について報告する。フィールドワーク学習とは、対象地域における現地観察（地理巡検）を中心にその前後の学習を含むものと考えたい。

大学の場合、国立大学法人の教員養成課程、地理学科等では、積極的にフィールドワーク学習を取り入れている。他方、私立大学の教員養成課程では、受講者数、履修科目の配置制約等によって、フィールドワーク学習の実施が十分ではない。そのため、私立大学における事例を取り上げる。

２．授業内容

小学校社会科では、第３学年の冒頭単元において身近な地域（市区町村）の学習が設定されている。具体的には、県内における市の位置、市の地形や土地利用、交通の広がり、市役所など主な施設の場所と働き、古くから残る建造物の分布などに着目して、身近な地域の様子を大まかに理解するよう示されている。そこで、大学周辺を身近な地域（江別市文京台地区）とし、古くから残る建造物の分布として遺跡の出土地を事例としながら、地図学習と現地観察を織り交ぜ地域的特色を理解させる実践を行った。

まず、事前学習（1週間前）では、関係する学習指導要領の内容、授業全体の到達目標を確認し、当日学習、事後学習の流れを示した。到達目標は、身近な地域における埋蔵文化財の分布やその様子を観察し、どのような地形の特色があるのか、どのような土地利用（現在）しているのか、理解できるものとした。

続いて、当日学習（5月日曜日午前＝平常授業２コマ分と振替））は、博物館的施設職員の協力を得ながら、前半、地図（地形図・衛星写真）学習、後半、現地観察を行い、２コマ分とした。地図学習では、市街地の形成過程を４期に分けた。判読では、鉄道（駅）、国道、公共施設の位置を確認しながら、線路・国道を挟み、北西部、南東部、北西奥部の順で市街地が形成されたことを確認した。次に、観察地を含む文京台地区の埋蔵文化財の分布、隣接地の野幌地区のそれを確認した。最後に観察対象の埋蔵文化財が、沢の淵に分布していることを気付かせ、周辺と比べ、標高の高い場所に位置していることを認識させた。現地観察では、埋蔵文化財の出土地付近において、土地の高低差を実感させながら、公園等の緑地として整備していることを認識させた。観察対象地は、７か所（文京台１・２・３遺跡、大麻５・６・７・２６遺跡）で、１時間少々の行程である。江別市の政策は、元々の地形を上手に活かしながら、市街地形成（緑地の整備）したことに気付かせた。

事後学習（1週間後）では、当日学習の地図・現地観察の内容を口頭で振り返り、その後、まとめのワークシートに学習内容毎の成果を書かせた。また、それとは別に、地域観察マップ（四切紙）を作製・提出（3週間後）するよう指示した。具体的には、観察ルート、地点、観察内容（説明）を書き込み、他地域と比較しながら、地域的特色をまとめるものである。

３．授業成果

授業成果として、まとめのワークシートの内容を手がかりに、現地観察と事前後を含むフィールドワーク学習をどのように受け止めたのか示す。

現地観察では、「地図で見るよりも高低差があったりなど、新たな発見があったので、やはり実際に現地に行くことは大切であると改めて思った」（学生A）、「小学校の先生になることができ、地域の勉強を教える時は、自分も事前に歩いたり、地域のことを調べた上で教えるようになりたい」（学生B）、「遺跡が、どのような位置にあるか、そこにある位置には何があったか等、考えながら見つけることができた」（学生C）が挙がった。

フィールドワーク学習では、「地図等で事前学習をし、予め必要な知識等を身に付け、自分の足で巡検を行い、事後にまとめ学習を行う。これらは理解を深め、こどもの頭を働かせることにとても良い順序だったと思う。（中略）最後に振り返りをすることでもう一度思い出し、理解を深めることに繋がるのではないかと思う」（学生A）、「事前学習という予習、現地観察という実践、事後学習という復習・まとめの３段階をすることで学びを深め、記憶に残りやすいと思った」（学生B）が挙がった。

以上から、事前後学習、現地観察といったフィールドワーク学習は、身近な地域の理解、その手法として効果が高いことを改めて確認できた。

４．おわりに

最後に授業課題を述べる。地域観察マップは、観察対象や観察記録を視覚的な工夫を入れながら上手にまとめている。他方、他地域と比較しての類似性や相違性について十分触れられていない。その原因は、自主的な調べ学習に委ねた点にある。よって、事後学習において、他地域との比較を行い、どのような類似性や相違性があるのか、組み入れるといった改善の必要が考えられる。

105

入門期におけるプログラミング玩具を活用した地図学習の研究

櫻井美砂（日本女子大学・院/日本モンテッソーリ教育綜合研究所附属『子どもの家』）

キーワード：　地図学習, プログラミング教育, 入門期

I. はじめに

2017 年度に改訂された学習指導要領において, 情報化やグローバル化などの急激な社会的変化に対応できる資質・能力の育成として, 小・中・高等学校を通じたプログラミング教育の充実や, 小学校第 3 学年から地図が配布されるようになった。

本研究では, この点に着目し, 幼児期を含む入門期におけるプログラミング教育と地図学習の共通項を見出し, コラボレーションした授業実践を通して, 両学習の土台となる学びについて検討した。

2. 入門期におけるプログラミング教育と地図学習の共通項

プログラミング教育は, 2020 年度から小学校で開始され「プログラミング的思考」の育成が重視されている。柴田（2021）は, 2017 年に改訂された幼稚園教育要領においても, プログラミング的思考の修得を意識した文言が追加されていると分析している。プログラミング教育への関心やその重要性は各年齢で認識されつつも, その土台となる学習や系統性などは定まっていない。地図学習の重要性も, これまで以上に高まり, 系統的に学習することの必要性が強調されている。両学習ともに発達段階を踏まえた系統性が必要であり, 入門期の学習として何から学ぶべきか, 明確にすることが課題と言える。

プログラミングという抽象的な概念を, 子どもに伝える初期の段階では, そのプロセスを可視化できたり, 実際に触れたりすることのできる具体的な教材が, 興味・関心を引きつけ, 理解を促すために必要不可欠である。地図学習も, 抽象化された地図から, そこに描かれた世界を想起できるようになるために, 具体的な体験と結びつける学習が必要である。自分が意図したことを実現するためにどうしたらよいのかといった事柄を論理的に考えていくプログラミング的思考は, 地図上のスタートとゴール地点を定めて, その道筋を検討する地図を読み活用する過程にも類似する。米国のプログラミング学習では幼稚園から第 2 学年のレベルで自宅から学校までの道順を作る課題が用意されている（赤堀, 2017）。

3. 授業実践の概要

入門期として, 年長児（5, 6 歳）と小学 1 年生を対象とした。教材は, コンピュータを使用しない電子玩具（車）と地図である。車に命令を与える（プログラミング）と, 地図上を意図した通りに動かすことができる。学習内容として, プログラミング教育の観点からは, コンピュータを動作させるために命令を与えることが「プログラミング」であるということ（文部科学省,2020）を知ることとし,「コンピュータを動作させるための手順」を参考に玩具の操作を分析した。また,活動を通して育成されるプログラミング的思考を検証した。地図学習の観点からは,幼稚園から地理教育が位置づけられているアメリカ地理教育ガイドライン（中山, 1991）を参考した。幼稚園から第 2 学年に期待される到達目標として示されている「位置, 方向, 距離に関する用語を理解し用いることができる。（上・下, 左・右, ここ・そこ, 近い・遠い）。」ことを学習内容とした。幼児に対しては,「前, 後ろ」という用語も追加した。小学生に対しては, 東西南北という「基本方位を理解し, 用いることができる。」ことも付け加えた。地図上の位置関係を把握すること, その動きを言語化するといったことが, 地図学習の入門期の学習内容として位置づけられると考えた。

4. 考察

子どもは, プログラミングすることの難しさを感じつつも, 学習意欲を失わずに楽しんでいた。その際, 試行錯誤を繰り返す姿や, 道順を自分で工夫することを楽しむ様子が見られた。地図上のスタート地点とゴール地点を定めて, その道筋を工夫することは, プログラミングとは何かを知ることや, 他者の異なる考えを知るために分かりやすく有効であった。子どもの創造性も発揮されていた。自分や友達のプログラミングを, 動作させた車によって検証することができたことは, 子どもを自発的に評価, 修正を促し問題解決へと向かわせていた。

地図学習の側面においても, 位置や方向, 距離など抽象的な概念を用いた表現を子どもが積極的に活用していたのは, 車を意図した通りに動かすために的確に位置関係を捉え, 正確に命令を与えなければならないことと, グループ活動であるため, 友達にも正確に説明しなければならないという活動の特質にもあった。また, 言語化する際, 車や他者への視点移動が必要となり, 当初は混乱していたが, 徐々に慣れていく様子も見られた。この活動に刺激を受け, 自分の好きな場所を描いたマップを作成する姿など地図に対する興味・関心が芽生える様子も見られた。今回使用した地図はマス目であるが, こうしたシンプルな地図は位置関係を把握しやすく, 言語表現もしやすいため, 地図学習の導入段階として適していると考えられる。

参考文献

赤堀侃司（2017）：プログラミング教育の現状についての考察. CRET 年報資料, 2, pp. 19-34.

柴田雅博（2021）：幼児期プログラミング教育用教材の分析. 福岡県立大学人間社会学部紀要, 29（2）pp. 103-114.

中山修一（1991）:『地理にめざめたアメリカ-全米地理教育復興運動-』, 古今書院, pp. 96-100.

文部科学省（2020）：小学校プログラミング教育の手引（第三版）https://www.mext.go.jp/content/20200218-mxt_jogai02-100003171_002.pdf（2022 年 1 月 8 日閲覧）

106

SDGs 観光教育としての小学校社会科地理の授業設計

～身近な宮崎からグローバルスケールまで～

酒井喜八郎（南九州大学）

キーワード：観光教育、SDGs、宮崎県、グローバルスケール、体験学習（木育）

I. はじめに

1　研究の目的

SDGS が近年注目されている。学校や NPO 団体や企業などいろいろなところで SDGs の取り組みが行われるようになってきた。それでは、学校の教科としての社会科地理では、SDGs の視点からどのような授業づくりを行っていく必要があるだろうか。そこで、本研究では、近年社会科地理で着目されているわが国の観光教育の先行研究を整理し実践事例を分析しこれまでの成果と課題を明らかにする。さらに SDGs の視点からの観光教育の新しい社会科地理の授業を構築することを目的とする。それでは、なぜ、今観光教育なのか？

まず第１に、日本の今後の経済に影響し、わが国の市民のレジリエンスによる復活のための重要なテーマで、「学習指導要領　社会」においても、小学校４年、高等学校などで観光が追加されるようになってきたことである。

第２に、都道府県の単位の地域学習の授業実践を計画する場合、大変親和性があり、しかも発信型のアクティブラーニングの授業が期待できることである。

第３に、地域診断や未来予測、地域創生の力を育成することができる等である。今後、小・中・高等学校、大学などの各校種の学校現場でさらに、観光教育の発展深化が必要であると考える。

２　研究の方法

まず、(1)わが国の観光教育に関する先行研究と実践事例を整理し、観光教育のこれまでの成果と課題を明らかにする。(2)観光業を育んできた宮崎県を事例に、観光経済学や観光経営学の成果を組み込んだ SDGs の視点からの小学校社会科地理の観光教育の授業モデルを提案する。(3)実際に大学の社会科教育法の授業で、(2)で提案した授業モデルの有効性を検証する。また、大学での社会科教育法の中に、観光教育を組み込んだ授業を構想する。

３　先行研究と先行実践

わが国の社会科地理における観光教育の鏑矢は寺本（2014）である。寺本・澤（2014）の『観光教育の招待』では、観光教育の重要性を述べ、沖縄の小学校での観光授業を実施しており、SWOT 分析を活用して沖縄の小学生たちへ観光教育の重要性を示している。寺本（2019）は、観光教育の指導方略として、６つの花びら（自然、食べ物、施設、イベント、生活文化、歴史）、と５つのコンテンツを提示して、地域の魅力を価値に変える能力が重要である、としている。

永田（2018）は、徳之島の高校での実際のフィールドワークにより観光教育の視点からの地理授業を実施している。世界遺産登録の関連で、ふるさとの観光政策を考えている。このアプローチは重要であるが、自然中心になっており、SDG s の視点から見れば、すべての目標が組み込まれていない点に課題が残る。今後、さらに SDG s の多様な 17 の目標の中から観光教育の在り方を考え、新しい社会科地理授業を創造していくことが必要である。

筆者は、県や地方、さらにグローバル視点という多様なスケールから地域の観光について考えることは、今後持続可能な観光教育を考える上で大変重要であると考える。

特に、観光教育は、もっと地域資源の再発見に目を向け、出力型授業づくりが可能であることも強調したい。また SDGs の視点から授業づくりをすることで地理の有用性 GEOCAPABILITY を高めることができる。GEOCAPABILITY は、ロンドン大学の Lambert が主張している概念である。観光教育は、地理有用性にあてはまる概念である。地理有用性の視点からも観光教育に注目していく必要がある。

Ⅱ　これまでのわが国の観光教育実践分析

それでは、これまでのわが国の観光教育の社会科地理や地理の授業実践はどのようになされてきたか。

まず、2014 年から 2022 年現在までのこれまでの観光教育と地理教育研究の先行実践（『観光教育の招待』、『新地理』、『地理教育研究』等に掲載されている実践）を、対象地域、校種、SDG s 、スケール、経済の視点かどうか等の観点によるフレームワークから分析する。（詳細は現在検討中である。）

Ⅲ　持続可能な観光教育としての社会科地理授業づくりへのアプローチと社会科地理授業モデル

それでは、どうしたら、持続可能な SDG s の持続可能な視点から科学的な観光教育としての社会科地理の授業を設計できるだろうか。現在の仮説としては、観光経済学などの成果を組み込むことを考えている。

発表当日は、持続可能な SDGs の視点からの小学校社会科地理の授業モデルを提言し、SDG s の視点からの観光教育を学ぶ教育系大学での社会科教育法などの授業づくりについても考えたい。

107

小中高一貫地理教育カリキュラムの近未来構想

ー「地理的概念の順次性」を軸とした場合ー

吉田　剛（宮城教育大学）

キーワード：一貫性の軸，地理的見方・考え方，幼稚園教育要領解説，小中高学習指導要領解説

１．はじめに

地理教育カリキュラムの一貫性を考えると，地理の固有性や未来社会・学校教育に必要となる地理教育の意義のもとで地理教育カリキュラムの一貫性の軸について検討する必要がある。それらは，帰納的か演繹的か，過去・現代かバックキャスティングかなどの方法により構築できる。例えば，過去・現代の成果から，一貫性の軸には，次の七つが考えられ，カリキュラム構造の上で内容的か方法的，価値的側面から区別できる。⑦は，近未来軸として想定しよう。

①地理的内容（地理的事象・意味・意義）【内容的側面】。
②地理的概念（見方・考え方）【内容・方法的側面】。
③地理的探究プロセス（情報処理的プロセス）【方法的側面】。
④地理的技能（地図, FW, 地理写真, GIS）【方法的側面】。
⑤地理的アプローチ(地誌,系統地理,テーマ)【方法的側面】。
⑥地理的態度（ESD/SDGs, 市民性育成）【価値的側面】。
⑦ XYZ (例えば，Society 5.0, AI, DX などに応じた地理的デジタル・シティズンシップ）【方法・価値的側面】。

一貫軸の学習段階として，我が国の教育制度に沿うと，就学前，小学校（低学年・中学年，高学年），中学校，高等学校があり，例えば，レベル 0, 1, 2, 3, 4, 5 などと言い換えられる。なおレベル 0,1 の先行研究は，極めて乏しい。他方で，吉田(2022)によれば，生得的発達や生活経験を考慮する「環境拡大（同心円的拡大）論」，地理学の学問的な積み上げを強調する「系統論」，社会系教科などの地理教育の関連分野を含めて捉える「総合論」からの検討も可能である。本報告では，とくに②の軸について，「系統論」や【方法的・価値的側面】に関与するコンピテンシーを重視しながら，現行版，幼稚園教育要領解説や小中高学習指導要領解説の記述の分析を通して，近未来に向けた小中高一貫地理教育カリキュラムの軸の一つとなる地理的概念の可能性を探ることを目的とする。

２．主な成果

地理的概念は，Ⅰ：「位置と分布」「場所」，Ⅱ：「人間と自然環境との相互依存関係」「空間的相互依存作用」，Ⅲ：「地域」，の概ね三層から，また，学習の対象となる意味【内容的側面】と学習の方法となる視点【方法的側面】として捉えられる。中高の各セクション内容における「思考力・判断力・表現力等」に関する指示において，「地理的概念に関する着目する視点」と「考察・表現などを行う対象」を分析すると，中学校地理と高校「地理総合」の各 A・B セクション単元構成には，吉田(2017)や管野(2018)による「地理的概念の順次性（「位置と分布」→「場所」→「人間と自然環境との相互依存関係」→「空間的相互依存作用」→「地域」）」の原理がみられる。双方の C セクションでは，その原理がやや崩れるが最終単元では，「地域」が指示される。さらに高校「地理探究」では，「地理的概念の順次性」に沿って，関係性や因果の深掘りのために，A では「場所」→「空間的相互依存作用」，B・C では「空間的な相互依存作用」→「地域」が求められ，「地理的概念の順次性」の原理の後半部が中心となる。これらによって，レベル 4,5 の中高地理教育カリキュラムにおいて「地理的概念の順次性」がスパイラルに高度化する意図が見いだされる。

レベル 0,1,2,3 について考える。吉田(2020)に基づくと，幼稚教育と生活科には自己との直接的な関わりから，地理的概念として身の回りの「場所」「人間と自然環境との相互依存関係」の意味の【内容的・方法的側面】がみられる。潜在的には，「位置と分布」が前提にあり，主体の生活行動に関わる環境拡大によって，活用される。そして三学年社会科に繋がり，地理区分単元に限らず，歴史・公民区分も含めて，「着目する視点」や「考察・表現などする対象」を分析すると，「地理的概念の順次」の原理が抽出でき，「空間的相互依存作用」や「地域」の意味が積み重なっていく。その他，地理的概念を軸とする近未来の一貫モデルなどは，大会当日に発表する。

参考文献

日本学術振興会地域研究委員会・地球惑星科学委員会合同地理教育分科会(2020)：提言 持続可能な社会づくりに向けた地理教育の充実. https://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-23-t247-6.pdf（2022 年 6 月 26 日）

吉田剛(2017)：地理的概念の機能に着目した日米地理カリキュラムの比較研究. 社会科教育論叢, 50, pp.61-70.

管野友佳(2018)：小中高一貫地理カリキュラムにおける地理的概念の原理ーオーストラリア連邦ニューサウスウェールズ州地理シラバス 2015 年版の場合ー. 新地理, 66(3), pp.1-11.

吉田剛(2020)：初期の地図リテラシーの理論化ー認知地図形成と地理的概念による一試論ー. 日本地理教育学会『入門期の地図活用研究グループ研究報告』, pp.17-22. http://www.geoedu.jp/nyumonkitizu20210331.pdf.

吉田剛(2021)：地理的概念に関わる中学校・高等学校学習指導要領地理教育カリキュラムの分析ー一貫する地理的概念の順次性の追究ー. 季刊地理学, Vol.73(3), pp.214-215.

吉田剛(2022)：初等社会科の教育課程. 原田智仁編『初等社会科教育の理論と実践ー学びのレリバンスを求めてー』教育情報出版, pp.52-56.（印刷中）

108

小中高の地域学習に関する大学生の記憶が示唆するもの

―「小中高一貫地理教育カリキュラム研究」のために―

河本大地＊（奈良教育大）

キーワード：　地域学習，郷土学習，地理教育，カリキュラムマネジメント，ESD

I. 目的と背景

本研究の目的は，小学校・中学校・高等学校段階の地域学習に関する大学生の記憶について，日本地理教育学会に新設された「小中高一貫地理教育カリキュラム研究グループ」の今後の活動を意識して，示唆を得ることである。

本発表は，「記憶に残る地域学習とは」と題して2021年6月19日に地理科学学会2021年度春季学術大会（オンライン開催），および「地域学習の地域多様性をとらえる試み」と題して同年8月22日に2021年度日本地理教育学会第71回大会（オンライン開催）にて発表した内容の一部を発展させたものである。調査の対象者を追加し，異なる内容の質問を調査に加えて研究の深化を試みたので報告する。

地域学習（本研究では社会科・地理歴史科等に限定せず，都道府県レベル以下のスケールに関わるすべての学習を対象とする）の目的はさまざまである。これらには，個々の教員の努力と熱意により工夫されているケースもあれば，教育委員会や学校が体系性をもたせている例もある。

しかし，肝心の学習者が何を経験し学んだのか数年後に忘れ去っているようでは，目的が達成されたとは言い難い。一方で，地域を軸にした小中高などの学校種や学年，教科等を超えたカリキュラムマネジメントは，その地域で人が育つことの意味の再確認や，地域に関する学びの体系化，地理的事象への関心の喚起や持続につながると考えられる。

２．方法

奈良教育大学教育学部の選択必修科目「ESDと学校教育」の授業時にWebアンケートを行い，受講者に自らの地域学習の経験を思い出してもらった。2020年度前期に56名，2021年度前期に40名，2022年度前期に38名から回答を得た。その際，小学校1・2年，同3・4年（社会科とその他に分割），同5・6年，中学校，高等学校の各段階における地域学習の記憶等を，自由記述してもらった。また，2022年度前期には，育まれた資質能力に関する質問を追加した。

このアンケートでは，生まれ育った地域の種別や出身校名（小中学校のみ）も記入してもらった。「あなたは小中学校で地域学習をしてくれた先生に，どのくらい『ありがとう』と言えますか？」の10段階評価とその理由，そして，この授業で学んだこと，考えたことも答えてもらった。

その後，テキストマイニング分析ツール「KH-Coder」を用いて，文章中に共起している語のパターンを図示する共起ネットワーク分析をおこなった。

３．結果と考察

まず，地域学習の記憶と経験の概要を確認する。小学校の低学年・中学年時については，約2割の回答者が地域学習として何をやったかを覚えていない。一方，高校生の段階については全回答者が地域学習に関する記憶を有しているものの，そもそも地域学習をしていないと答えた学生が約4割いた。

地域学習の記憶に残っている内容として，小学校1・2年次から高等学校までの各段階に共通して頻出している語は，「地域」「行く」「見学」「体験」等であった。このことから，明確なフィールドワーク志向が読み取れる。

小学校1・2年次の地域学習の記憶としては，生活科における「まち探検」や，遠足が多く挙げられた。公園や自然，通学路，歴史，農的要素も多く取り上げられた。小学校3・4年次では，社会科では工場やごみ処理場の見学，地域の歴史的資源の見学，学校周辺での地図学習，地域学習副読本の使用などが挙げられた。社会科以外では店舗等での聞き取り，水生生物の観察，浄水場や工場の見学，郷土料理作りなど挙げられた。小学校5・6年次では人との出会いや調べ学習，歴史的要素にウェートが移っていることが確認できた。

中学校では，職場体験などのキャリア教育が多くとりあげられている。また，防災学習，インタビューや交流活動，調べ学習，修学旅行の機会活用などが挙げられている。

高等学校段階では，前述のように「やっていない」と答えた学生が約4割いるが，残る学生からは自らに引き付けた課題解決型の学習や，グループ活動の記憶が多く挙げられている。

しかし，ここで気がかりなのは，本研究で地域学習として想起してもらった内容への「地理」の位置づけである。中学校については，「地理」が主に防災関係の語とともに共起しており，次いで調べ学習とも結びついている。他方，地域学習としての記憶が多く記されているキャリア教育や交流活動とはほとんど結び付いておらず，インタビューも「歴史」との共起が目立つ。高等学校については，「地理」という語が記されておらず，ほとんど地理歴史科以外の教科か「歴史」との関係になっている。

学生は小中高での地域学習に対し，教科書だけではわからないことや，人との出会い，地域愛着などを高く評価している。小学校段階や中高の他教科・科目・分野におけるこうした経験と地理としての学びをどう結びつけるか，そして中高における地理の授業実践にこうした要素をどう入れ込むかが，記憶に残る地理教育の体系化につながると考えられる。

109

地理教育における「地域づくり学習」の体系に関する考察

三橋浩志（文部科学省）

キーワード：社会参画、地域づくり学習、小中高一貫

Ⅰ．はじめに

昨今、地域活性化、地方創成などをテーマに、小学生、中学生、高校生が地域を調査、分析、考察、そして提言する「地域づくり学習」が充実しつつある。地域の現状と課題を分析し、さらに、地域の将来像、そして地域政策まで含めた「地域づくり学習」は、地理教育の新しい方向性として注目されている。本報告は、2020 年からスタートした学習指導要領において、「地域づくり学習」が小中高校で、児童・生徒の発達段階に応じてどのように位置づけられているか、その体系を整理した。その際、「地域づくり学習」の意義や位置づけ、教科書等における内容などを整理した。そして、地理教育における「地域づくり学習」の留意点などを提示した。

２．学習指導要領における「地域づくり学習」の位置づけ

小学３年生では、市町村学習において、各個別店舗などの「工夫」に気づき、個店に提案する活動などが示されている。また、地域の防災について避難所シミュレーションを試行し、自助・公助・共助の萌芽となる「立場による役割」に気づく学習も展開されている。小学校４年生では、「県内の特色ある地域の様子」において、例えば「景観を活かした地域づくり」を学ぶことで、地域づくりの重要性を学ぶ授業が実践されている。小学校５年生では、国土学習、産業学習のなかで、例えば、各地の農業などの産業活動を学習するなかで、地域の発展に寄与していることを理解させている。

中学校では、「Ｃ日本の様々な地域⑷地域の在り方」において、「地域の在り方」を考察し、地域課題の解決に向けて、地域調査などを踏まえた学習が実践されている。各教科書では、

Ａ社：観光振興（京都市）
Ｂ社：ニュータウンの高齢化（多摩ニュータウン）
Ｃ社：地方都市の中心市街地活性化（宮崎市）

が事例として取り上げている。

高等学校の必履修科目「地理総合」では、「Ｃ 持続可能な地域づくりと私たち⑵生活圏の調査と地域の展望」において、生活圏スケールでみた高齢化，災害，経済振興，文化の継承，環境の保全，国際化と異文化への理解や共生などの多様な課題の解決に向けた取組を取り扱っている。各教科書では、

Ａ書：伝統文化（どんど焼き）、群馬県富岡市の観光振興
Ｂ書：長野市の観光振興（善光寺の門前町）
Ｃ書：軽井沢の観光振興
Ｄ書：新宿区新大久保の多文化共生
Ｅ書：千葉県富津市の地域づくり
Ｆ書：千葉県松戸市の地域づくり
Ｇ書：茨城県土浦市の中心市街地の活性化

が事例として取り上げられている。

高等学校の選択科目「地理探究」では、「Ｃ現代世界におけるこれからの日本の国土像（1）持続可能な国土像の探究」で，将来の国土の在り方などを多面的・多角的に探究する学習が位置づけられている。各教科書では、

Ａ社：エネルギーの安定供給
Ｂ社：フードデザート（食の砂漠）問題
Ｃ社：森林保全

が事例として取り上げている。

「地域づくり学習」は小学校の「まちのお店屋さん調査」などからスタートし、中学校は「SDGs」や「観光客と交通渋滞」、さらに高校では「外国人と暮らす多文化共生」など、児童・生徒の発達段階に応じて、取り上げるテーマを発展させている。さらに、学習目標、育成すべき資質能力も変化している。例えば、まちの構成要素の理解から、関わる人々の多様性の理解へと、地域の現状や課題を分析する技能と地域づくりに関わるシステムを多面的・多角的に捉える能力へと発展する体系になっている。また、「地域づくり学習」で得られた技能や知見を基に、生涯にわたって社会参画に向かう意欲や態度形成も、発達段階に応じて育成する体系となっている。

３．「地域づくり学習」の留意点

「地域づくり学習」では、地理教育の成果を如何に実社会と結びつけるか、が重視されている。その際、「机上の空論」にならないように、地域に足を運んでのフィールドワークが「地域づくり学習」には不可欠である。また、18 歳までに「１票を通じて政策に関与する「主権者」の準備」をすることが求められるなか、「主権者教育」の視点からも「地域づくり学習」の早急な教材開発の充実が待たれる。

一方、地域行政や地域社会からも、小学生、中学生、高校生が「地域づくり学習」に関わることは、「市民協働（コラボレーション）」の担い手育成として期待が高い。

一方、地理教員は、「地域づくり」に実社会で関わるケースが極めて少ない。町内会（自治会）にも参加しない（できない）地理教員が、生身の人間が激突する「地域づくり」の現場をどの様に児童・生徒に指導するのか。地理教育の社会実装を目指した「地域づくり学習」の課題も顕在化しつつある。そのためには、地理教員が、一市民として地域づくりと関わり、政策系の学協会等と連携することも重要である。

110

ヨーロッパ世界地誌教材の開発

―スウェーデンからみるヨーロッパ理解を中心に―

田部俊充（日本女子大）

キーワード：ヨーロッパ，世界地誌，スウェーデン，ＥＵ／ＮＡＴＯ，ナポレオン戦争

１．はじめに

本発表は世界地誌教材の開発を進めるために，ヨーロッパ世界地誌教材の開発について提案するものである。

２．日本地理学会地理教育公開講座（2020 年 3 月 28 日）

筆者は日本地理学会地理教育公開講座委員会主催の第 37 回日本地理学会地理教育公開講座（日本地理教育学会との共催）のコーディネートを行い，中止となった公開講座の新地理原稿，加賀美雅弘（東京学芸大）「Brexit からアプローチする EU/ヨーロッパ理解」，植松希世子（横浜国立大学）「フィンランドの視点から考える地理教育のグローバル化に向けた展開と課題」，高木優（神戸大学附属中等教育学校）「地理総合での地球的課題を主題とした学習が地理探究での地誌学習にどのようにつながるか」，コメント：永田忠道（広島大）「探究的・研究的な見方・考え方を働かせるヨーロッパ学習への期待」，総括：濱野清（文部科学省）「新学習指導要領における地誌学習の枠組み」の原稿の取りまとめを行った（加賀美 2004,田尻 2013,田部 2020a）。その整理を簡単に行いたい。

３．スウェーデン理解のための観光教育教材の開発―「世界遺産ヴィスビー」「世界遺産ビルカ」「ガムラ・ウプサラ」を中心に―

筆者は，スウェーデン海外研修の企画を進めてきた。2019 年８月には日瑞基金の支援を受けて現地調査を行い，大学生のためのスウェーデン理解の基礎的研究のために，「ガムラ・ウプサラ」「ヴァイキング（ノルマン人）」「ハンザ同盟」の現地調査を中心に神々の時代を整理した（田部 2020b）。

４．ＥＵ／ＮＡＴＯをめぐる動向

ウクライナの欧州連合（ＥＵ）加盟については，欧州連合（ＥＵ）の閣僚理事会が２１日にあり、ウクライナを「加盟候補国」に認定する方針でおおむね一致した。ＥＵの持ち回り議長国・フランスのボーヌ欧州問題担当相が記者会見で明らかにした。２３、２４日に開かれるＥＵ首脳会議で２７加盟国が一致して正式決定すれば、加盟交渉に向けた手続きが始まっている（2022 年 6 月 22 日朝日新聞）。また，EU 非加盟国との緩やかな連合体「欧州政治共同体」の創設に向けた「欧州政治共同体」の創設について，欧州連合（EU）の首脳は 23～24 日に開く首脳会議で，「準加盟」ともいえる組織をつくり、民主主義など価値観を共有する周辺国と協力関係を深める。ウクライナなど欧州東部やバルカン諸国などが主に念頭にある（2022 年 6 月 22 日日本経済新聞）。

一方で，フィンランドとスウェーデンが米欧の軍事同盟である北大西洋条約機構（NATO）加盟申請を決め、再び対ロシアとの対立の最前線に立つ。ロシアのウクライナ侵攻で自国を取り巻く安全保障環境が一変。長年守ってきた軍事的な中立政策を放棄し、バランス外交と決別することになった。ナポレオン戦争で多くの命と領土を失ったのを機に中立政策を志向したスウェーデン。戦争に主体的に関与せず、約 200 年にわたって中立を保ってきた（2022 年 5 月 17 日日本経済新聞）。

５．地理教育におけるヨーロッパ理解のために

本発表では，これからの小中高大の地理教育におけるヨーロッパ理解の方向性を考えるために，約 200 年間にわたり軍事的な中立政策を続けてきた北欧の歴史的背景を，歴史総合，地理総合，公共の新しい高校教科書を参照しながら整理しておきたい(武田 1993, 増田 1967, 長谷川 2016)。

【参考文献】

加賀美雅弘（2004）：『病気の地域差を読む―地理学からの アプローチ―』，古今書院，224p.

田尻信壹（2013）:単元「黒死病と 14 世紀の世界」の構想：新学習指導要領地歴科世界史Ｂにみる「地図活用」，新地理, 61(1), pp.59-68.

武田龍夫（1993）：『物語北欧の歴史』.中公新書, pp.34-35.

田部俊充(2020a): 第 37 回日本地理学会地理教育公開講座報告 世界地誌学習の新たな方向性－ヨーロッパ・企画趣旨―，新地理, 68 巻, 2 号, pp.58-61.

田部俊充(2020b) ：スウェーデン理解のための観光教育教材の開発―「世界遺産ヴィスビー」「世界遺産ビルカ」「ガムラ・ウプサラ」を中心に―．日本女子大学人間社会学部紀要, 30,pp.53-64.

長谷川貴彦(2016)：『イギリス現代史』, 岩波新書, p. 184.

増田四郎(1967)：『ヨーロッパとは何か』. 岩波新書, pp. 62-63.

111

科学地理オリンピック日本選手権記述式問題(WRT)の傾向と特徴
～地理教育との関連を意識して～

清水　大介（東京都立八王子東高等学校）

キーワード：科学地理オリンピック日本選手権，記述式問題(WRT)，iGeo テストガイドライン，地理教育

１．はじめに

2021 年度で第 16 回となった科学地理オリンピック日本選手権(以下、日本大会)は、国際地理オリンピック(以下、国際大会)への代表選手選考も兼ねており、近年は1400 人程の応募者がみられる。国際大会と同様、日本大会も iGeo テストガイドラインに沿うように実施され、記述式(以下、WRT)は第１回(2007 年度)、マルチメディア(以下、MMQ)は第２回(2007 年度)、そしてフィールドワーク(以下、FWT)は第８回(2013 年度)から行われている。

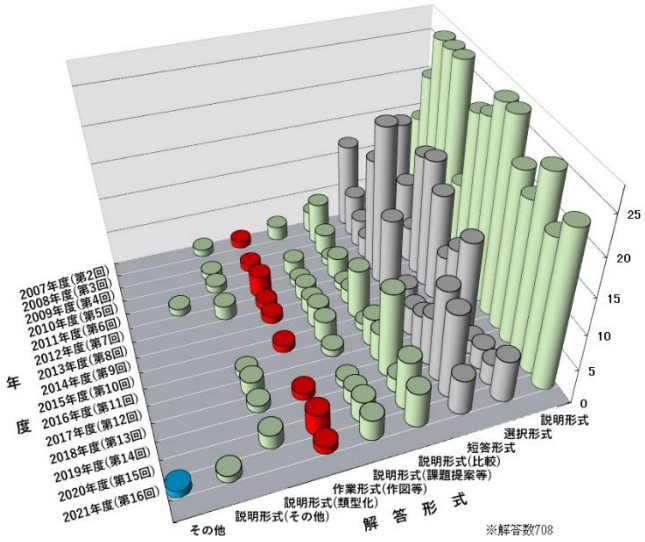
地理オリンピックに関する報告は多くみられるが、日本大会の WRT について経年的に分析したものはみられない。そこで、本発表では WRT の解答形式・設問テーマ・提示資料の傾向と特徴を分析し、地理教育における WRT の意義について考察する。

２．WRT の解答形式・設問テーマ・提示資料の傾向

第１回は全て英文の WRT のみで実施されるなど、現在との違いも多い(井田, 2011)。そのため、本発表では第２～16 回までの 15 回分を分析対象とする。WRT の別冊資料を含めた問題冊子の頁数は、11 頁(第２回)から徐々に増加し、近年は 20 頁後半の分量である。解答数は第２回では 35 題であったが第７回・第８回では57 題にまで増加し、第10 回以降は40 題半ばで推移している。

解答方式は、様々な資料を適切に読み取り文章で記述する説明形式が全ての回を通して最も多く、その上で解決策を提案する説明形式もほぼ毎年出題されている。また、地形断面図や等温線図の作成などの作業形式が出題されている回も多い。これに対して、選択形式による出題は近年減少傾向にある(第１図)。

iGeo テストガイドラインでは、設問テーマは 12 に分類される



第１図 年度別にみた WRT の解答形式

(各年の WRT より報告者作成)

(国際地理オリンピック日本委員会実行委員会編, 2018)。本発表では「その他」を加えた、13 に大問を分類した(大問数 90)。最多は「その他」13 であったが、これはほぼ毎年出題される地誌問題を「その他」としたためである。この後は「人口と人口問題」10、「地形、景観と土地利用」と「経済地理とグローバリゼーション」が各 9 となる。逆に少ないテーマは「開発地理と空間的格差」2、「文化地理と地域的アイデンティティ」3 であった。

提示資料は、地図・図・表・写真・その他の 5 つに分類した(資料数 529)。資料数は第２回では 17(大問平均 3.4)であり、第 10 回以降は 40 題半ばで推移し、第 16 回では 47 題(同 6.7)である。各回とも地図が多く第 2 回では半数を超えていたが、近年では地図・図・表・写真の各資料がバランスよく提示されている。

３．WRT の解答形式・設問テーマ・提示資料の特徴

解答方式の特徴としては、実施当初から、課題解決の提案を述べる説明形式がみられる点である。これは、国際大会が求める「地理力」である、「地理的な諸課題を見出す能力(思考・判断・表現)」だけではなく、「解決策の提案能力と地域政策への提言能力(参加・行動)」(泉, 2021)までを計るものといえる。また、近年は提示資料からどのような疑問(「問い」)をもったのかを述べた上で、他の資料からその疑問をどのように解決できるかを解答させる、新学習指導要領を意識した設問もみられる(第 16 回)。

設問テーマでは、観光公害(第 14 回)、トルコの架橋問題(第 15 回)、砂の貿易(第 16 回)など、現代の幅広い社会事象を素材とした設問が多いこと、提示資料では、複数資料を読み解いて答える設問が増加していることが特徴として挙げられる。これらからは、学校教育で取り上げる話題や細かい知識だけではなく、現代社会を捉える基本的知識・概念を基礎として地図スキルやグラフィカシースキルを計るという出題方針を感じとれる。

４．おわりに

国際大会の WRT は地理教育国際憲章で示された学習主題に基づいており、日本大会は「地理そのものの社会的有用性を見出す機会をつくること」が目的の一つでもある(小河, 2019、泉, 2021)。本年度から高等学校でも施行された新学習指導要領は、基本的知識を基礎とした思考力・判断力・表現力や態度的な側面を重視するものである。その際、地理歴史科で示された「地理的な見方・考え方」は、地理教育国際憲章の理念とも合致する。

本発表で確認したように、WRT は地理的な思考・判断・表現のみならず、参加・行動に関する態度的側面も計るように作成されている。このことから、WRT は国際的な地理教育の潮流と新学習指導要領の理念とを結びつける役割を担っており、今後の地理教育の方向性を示していく意味でその意義は大きいといえる。

201

JR立川駅周辺におけるラーメン店集積地区の特徴
―いわゆる「激戦区」について―

＊平澤健太郎（東京学芸大学・学）・牛垣雄矢（東京学芸大学）

キーワード：同業種型商業集積，飲食業，激戦区，JR立川駅周辺

１．はじめに

商業は集積する性質をもっている。集積することで小売店は互いの消費者を奪い合う競争関係になる一方，消費者に商品を買い回らせることで，個別に利益を生み出すことができる。つまり，特定の地区の小売店は相互依存関係にもある。これは同業種の商業集積においても同様の関係性を見出すことができる。このような相互依存関係を石原（2000）では「競争と依存」と表現している。

一方で，飲食業の同業種型商業集積にはこの関係性を見出すことができない。なぜなら，身体的に消費量の限界が存在し，買い回ること，ひいては食べ回ることが困難なためである。つまり，飲食業に関しては集積することによる恩恵を受けることはなく,互いに消費者を奪いあうだけの関係性にあるといえる。一方，実際には飲食業の同業種型商業集積は様々な場所で普遍的に見られる。そして，このような飲食業の同業種型商業集積地区は一般に「激戦区」と呼ばれ，特別疑問視されることもない。

しかし，飲食業の同業種型商業集積を扱った研究は少なく，ここに本研究の先駆性と必要性を見出す。本研究では，近年，ラーメン店が集積し激戦区として認知されている JR 立川駅周辺地区を対象に，ラーメン集積地区としての地域的特徴を明らかにするとともに，激戦区と認識されるようになった背景を考察する。「激戦区」は従来の同業種型商業集積論では説明できない要因よりに成立する空間と考えられるため，複数の視点からとらえる必要がある。

２．研究方法

上述したように，本研究では複数の視点からラーメン店の集積地区を調査する。研究方法は主に３つある。

１つ目は研究対象地域に存在するラーメン店の実態調査である。研究対象地域にあるチェーン店を除くラーメン店にアンケートおよびヒアリングを実施した。２つ目は各種媒体において「激戦区」がどのように形容されているかの調査である。ロコミサイト「食べログ」と WEB サイト，雑誌記事を対象とした。３つ目がラーメン店の出閉店動向の調査である。ラーメン店集積施設「ラーメンスクエア」ならびに「らーめんたま館」における店舗の入れ替えと，2010 年から 2020 年までの同地区内における「居抜き」の実態を調査した。

３．まとめ

本研究で明らかにされた JR 立川駅周辺のラーメン店集積地区としての特徴は以下の４つである。

１つ目はサービスの多様化が示す，同地区内で求められる企業努力の量が多い点である。JR 立川駅周辺には，JR 中央線の JR 荻窪駅周辺や JR 八王子駅周辺のように地名を冠したご当地ラーメンが存在しておらず，同地区内のラーメン店は独自に魅力的なサービスを開発することが求められている。その結果，同地区内のラーメン店はサービスの内容やこだわりが多様化している。また,深夜営業の実施やコアな客層の獲得を目指すなど，営業形態ならびに経営方針も多様化していることも明らかになった。つまり，JR 立川駅周辺のラーメン店は消費者を惹きつけるため，あるいは同地区内で生き残るために様々な企業努力が求められることと推察される。

２つ目は複数のラーメン店集積施設が存在する都市の中で，立川市が都市階層的に下位である点である。２つ以上のラーメン店集積施設を有する都市は札幌市や福岡市などの各地方の中枢都市であり，立川市は例外である。大規模な都市と同等の施設が存在していることで，消費者はラーメン店の存在を強く感じる機会が多いと推察できる。JR 立川駅周辺には多くの飲食店があるが，その中でラーメン店を強く意識することが明らかになった。

３つ目は活発な居抜きが示す，JR 立川駅周辺においてラーメン店の出店を希望する人および店舗が多い点である。同地区はラーメン店にとっては魅力的あり，ラーメン店を出店しようとの試みが絶えない空間である。

４つ目は「激戦区」として発展途上段階にある点だ。「食べログ」で「激戦区」という地理的記述を含む投稿の増加は消費者に周辺地区が「激戦区」として広く認知されつつあることを示している一方，同地区がラーメン店激戦区であることに対して懐疑的な認識をする人が一定程度いることも分かった。認知度を得つつも，未だに誰もが認めるような激戦区ではない。しかし，JR 荻窪駅周辺のように「聖地」とされるような場所があることも事実であり，JR 立川駅周辺が発展途上段階な「激戦区」であることは同地区の特徴といえる。

しかし，これらの特徴全てがラーメン店激戦区に当てはまるわけではない。今後は本研究で明らかになった特徴を他のラーメン店激戦区と比較し，さらに「激戦区」という空間の一般化を試みたいと考える。また，すべての人が同地区をラーメン店激戦区として認識できない要因も解明したい。これらは今後の課題とする。

参考文献

石原武政（2000）:『商業組織の内部編成』千倉書房，267p.
牛垣雄矢，市野 裕貴，高橋 和宏，森 和音（2019）:銚子市における中心商業地の実態と課題：特に飲食店と空き店舗の活用に着目して．学芸地理，75，pp.1-15.

202

地理教科書の用語から見た都市学習の課題

山口　幸男（群馬大学名誉教授）

キーワード : 都市学習、地理教科書用語、中・高の系統性、地理学と地理教育、日本の都市の特質

1　はじめに

「都市」は地理学習における重要な内容をなしている。本稿では、地理教科書上の都市用語を資料として、都市学習の課題・あり方に関する若干の考察を行う。都市学習に関する論考は、早期の中川（1966、1974）をはじめ、これまでにもいくつかあるが（山口 1980、井田 1989、関根 1990、長崎・相澤 1999、秋本 2001、青柳・平澤・藤崎 2009）、地理教科書上の都市用語を取り上げて考察した例はほとんどない。教科書の都市用語を取り上げることの長所としては、都市学習の全体像が把握できる、中学校・高校の系統性（関連性）を捉えることができる、時系列的考察がしやすいなどの諸点が考えられる。本稿では地理教科書上の都市用語を資料として、次の 3 点の課題について考察する。いずれも従来ほとんど取り上げられていない課題である。

①都市学習の全体像と中学・高校の系統性（関連性）
②都市地理学の用語と地理教育上の用語
③都市の内部構造と日本の都市の特質

取り上げた教科書は中学校 4 社の社会科地理教科書、高校 2 社の地理A、地理 B の教科書である。

具体的な都市用語の確認は各教科書の「さくいん」の中から、都市学習関連の用語を取り出すという方法を用いた。この方法は、「さくいん」未記載でも本文では取り上げられている用語があること、「さくいん」の記載基準が教科書によって異なっていることなど、万全とはいえないものの、中学・高校にわたって都市用語の全体像を捉え得る資料としては簡便かつ有効な方法と考える。

2　都市学習の全体像と中学・高校の系統性（関連性）

確認された都市用語は全部で 75 個であった。内容別にみると、A「都市の内部構造」（21 個）、B「都市化・都市圏等」（14 個）、G「都市計画・都市政策」（10 個）、C「都市機能等」（10 個）が多く、D「中心地等」（7 項目）、E「都市システム」（3 個）は少なかった。都市を面的に捉えているものが多いといえる。中学・高校別にみると、中学校が 35 個、高校が 62 個と高校のほうが圧倒的に多い。「中学校のみに登場」、「中学・高校ともに登場」、「高校のみに登場」に分けてみると、それぞれ 13 個、22 個、40 個となる。さらに、「高校のみに登場」を「高校 A のみ」「高校 B のみ」に分けると、前者 3 個、後者 25 個となり、高校 B で特に多いことがわかる。中学・高校の系統性という観点からみと、生活的用語→社会的に一般化した専門的（都市地理学）用語→都市地理学理論の専門的用語という系統性のみられることがわかった。

3　都市地理学の用語と地理教育上の用語

この項では、都市地理学の用語と地理教育での用語の扱いの違いについて、「広域中心都市、地方中枢都市」を事例として考察する。考察の結果、地理教育界においては、都市地理学用語（広域中心都市）よりも政策的用語（地方中枢都市）の方が採用されていることがわかった。行政分野や社会科教育・地理教育分野にも普及し得るような地理学の用語概念を地理学界が提唱できなかったということである。そういう状況が続くと、地理学と地理教育の関係は希薄となってゆき、地理教育の立場からみれば、地理学はあまり役に立たない頼りにならない存在であるということになってしまう。残念ながら、「広域中心都市」はそのような用語概念だったのである。

4　都市の内部構造と日本の都市の特質

高校地理 B では、都市の内部構造に関する理論モデルとして「同心円モデル」「扇形モデル」等が取り上げられている。最も有名な同心円モデルでは、都心（CBD）のすぐ周囲に漸移地帯、頽廃地区と呼ばれる地域の存在することが特徴である。そして、わが国の都市においては、そのような漸移地帯、頽廃地区は明瞭には認められないといわれている。ところが、この点については教科書では全く触れられておらず、そのため、わが国の都市においてもアメリカと同じような漸移地帯、頽廃地区が存在していると思われてしまうことになる。わが国の都市の内部構造にはわが国ならではの特質があり、なぜそういう特質があるのかを理解することこそが、わが国の都市学習にとって最も大切なことではなかろうか。

5　おわりに

本稿では地理教科書にみられる都市用語を資料として分析するという方法によって、地理教育における都市学習に関する 3 つの課題について考察した。その考察結果は本文中で述べた通りであり、繰り返さない。また、本稿では、考察した内容が「中学・高校の系統性（関連性）」、「地理学と地理教育との関係」、「日本の特質（日本の都市の特質）の扱い」という地理教育上の重要テーマに関わる研究の一端であるということの確認ができた。今後とも、都市に限らず、これら重要研究テーマと関連づけた考察を深めていきたい。

203

教科横断型授業の実態と課題－高校地理担当教員へのアンケート調査から－

吉田　裕幸（鷗友学園女子高等学校）

キーワード：地理教育，授業実践，教科横断

１．はじめに

文部科学省が提示する『高等学校学習指導要領の改訂のポイント』において「現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力の育成のためには，教科等横断的な学習を充実する必要がある」と指摘されており，その充実が必要とされている。

本発表は，高校地理教員担当を対象に行ったアンケート調査からわかる，教科横断型授業の実態と課題について述べる。

２．方法

2021 年 12 月に全国の私立高等学校（1417 校）の地理担当教員を対象にアンケート調査を実施した。各校には郵送にてアンケートの依頼を行い，Google form による回答を求めた。回答総数は 222 件（回答率 15.6%）であった。また，アンケート項目の精査や結果の多角的な分析等を行うために，「社会科（地理）教科横断型授業研究会」（https://sites.google.com/view/inter-subject-geo/）を設置した。

３．アンケート調査の結果

（１）地理の授業と他教科・科目の繋がり

「地理の授業で他教科・科目と繋がっていると感じる内容」について自由記述で求めたところ，繋がっている教科・科目として指摘が多かったのは地学と生物であった。地学と生物は，地形・気候・植生・農業での関係性を指摘する内容が多かった。また，世界史では宗教・民族，家庭科では食文化との関係性を指摘するものが見受けられた。

（２）教科横断型授業の実践経験

「これまでに他教科・科目の教員と連携して授業を行ったことがあるか」を尋ねたところ，実践経験がある教員が 45（20.3%），経験がない教員が 177（79.7%）であり，経験者が少ないことがうかがえた。

（３）連携したことがある教科・科目と実践例

教科横断型授業の実践経験がある教員に，連携したことがある教科・科目をすべて選択するよう求めたところ，英語が 18（39%）と最も多く，世界史が 16（34.8%），日本史・国語・現代社会・家庭科が 10（21.7%）と高率であった。

（４）教科横断型授業の実施希望

「他教科・科目の教員と連携して授業を実践してみたいと思うか」と尋ねたところ，「実践してみたいと思う」が 171（77.0%），「思わない」が 51（23.0%）であり，教科横断型授業への関心の高さがうかがえた。

（５）連携希望の教科・科目と授業構想

連携してみたいと思う教科・科目をすべて選択するよう求めたところ，世界史が 110（64.7%）で最も多く，歴史総合 82（48.2%），日本史 81（47.6%），公共 77（45.3%）となった。また，地歴・公民科以外では，地学 79（46.5%），英語 58（34.1%），生物 55（32.4%），家庭科 53（31.2%）が高率であった。

また，教科連携の形として，２科目だけではなく，３科目の教科連携を構想している例（防災について地学・公共・地理で連携する，食糧問題について家庭科・生物・地理で連携する）も見受けられた。なお，地学に関しては「連携してみたいが，学校で地学が設置されていないため難しい」と指摘する声もあった。

（６）教科横断型のメリット

教科横断型授業のメリットと感じる項目をすべて選択するようを求めたところ，「生徒の視野を広げることができる」188（84.7%），「地理の学びが他教科に繋がっていることを生徒に実感してもらえる」177（79.7%），「複数の教員が連携することで，多様な視点で授業を作ることができる」140（63.1%）の３項目が高率であった。その他，「教員研修にもなる」「課題解決型の学びや探究的な学びを推進するためには必要な授業形態である」との意見もあった。

（７）教科横断型授業の実施における課題

教科横断型授業を実施する際の課題と感じる項目をすべて選択するよう求めたところ，「教員間の打ち合わせや授業スケジュールの調整が難しい」199（89.6%），「教科横断型授業を行う時間が不足している」158（71.2%），「日々の業務が多忙で準備が難しい」137（61.7%）の３項目が高率であった。その他，「成績への反映方法がわからない」「時間割調整が困難である」との意見もあった。

４．考察

アンケート調査の結果，教科横断型授業の実践を希望する地理担当教員は約８割であり，実践への意欲は高い。また，地理は社会科（地理歴史科・公民科）にとどまらず，様々な教科との連携が可能であり，教科横断型授業を実践するには適した科目であるといえる。一方，時間不足・授業スケジュールの調整の難しさ，日々の業務の多忙などで，実践経験がある教員は２割にとどまっており，実践に向けたハードルを下げることが必要である。

謝辞

本研究は，「一般財団法人日本私学教育研究所　令和３年度委託研究」の一環として実施したものである。

204

新学習指導要領において教科書のコンテンツはどう変化したのか
ー「地理A」と「地理総合」の重要語句の比較分析を通して

村上　慧（暁星中・高／名古屋大・院）

キーワード：　地理総合，学習指導要領改訂，教科書，重要語句，コンピテンシー・ベース

１．はじめに

2022年度より地理総合の授業が始まった。秋本（2020）は，地理総合は地理Aをベースとしているため両者の学習内容に「大きな変化はないともいえる」と述べている。そのうえで秋本は，従来の地理Aは中学校社会科の地理的分野（世界の諸地域）と実質的に同内容に陥っていたこと，指導要領改訂においてコンピテンシー・ベースの学習が叫ばれているが基礎的な知識の十分な定着も重要であることを指摘している。また，地理総合の教科書に掲載された重要語句を検討した拙稿では，全教科書に掲載された重要語句が地理Aと比較して2割増加したことを明らかにした。一方で室谷（2020）は，「地理的な見方・考え方の育成」のためには，「取りこぼしのない授業」を行うのではなく教員自らが学習内容を取捨選択したうえでカリキュラムを制定することが重要だと述べている。本発表ではこれらの議論を踏まえ，地理総合における基礎的な（換言すると重要な）コンテンツとは何か，地理Aとの比較から検討する。

２．地理Aから地理総合にかけて減少したコンテンツ

地理A（全6冊）と地理総合（全7冊）の教科書を比較すると，地理総合になったことで取り扱いが減少したコンテンツは多くはない。その中でも，「国家」に関して，国家の3要素及び領域を構成する3要素は従来全教科書に掲載されていたが，各用語とも掲載冊数が減少した。ただし，「領海」だけは依然として全冊に掲載されているほか，「接続水域」や「排他的経済水域」「大陸棚」は掲載冊数が増加した。これは日本の領土問題に関する記述が増加したことと無関係ではないだろう。

また，「世界地誌」的内容からの脱却が目指されていることと関連して，東アジアに関する重要語句の掲載状況にも変化が見られた。中国に関しては「郷鎮企業」「人民公社」「経済技術開発区」「生産責任制」などが，韓国に関しては「オンドル」や「ハングル」「朝鮮戦争」などの扱いが大きく減少した。各地域の人種・民族，特に先住民に関する記述も同様で，「アボリジニ」は6冊から3冊，「マオリ」は5冊から3冊，「メスチーソ」は5冊から2冊の掲載に減少した。

多くの議論が蓄積されてきた造山帯の扱いが小さくなったことも特徴である。「新期造山帯」や「古期造山帯」「アルプス・ヒマラヤ造山帯」はいずれも帝国703のみが重要語句とした。

３．地理Aから地理総合にかけて増加したコンテンツ

文部科学省（2018）によれば地理総合は，現代の地理的な諸課題を考察する科目である。そのため，増加したコンテンツには時事的なものも多い。例えば内閣府が現在進めている科学技術政策において「Society5.0」が提唱されているが，経済産業省がこれを実現するための重要な技術として位置づけた「AI（人工知能）」「ビッグデータ」「IoT」はいずれも地理総合で初めて重要語句とされ，それぞれ3～4冊の教科書が掲載している。同様に，「移民」「難民」「出稼ぎ労働者」など，国際社会の大きな関心事についても取扱いが増えている。地理Aではどの教科書も重要語句としていなかった「保護貿易」「自由貿易」も，前者が4冊，後者が3冊で扱われているが，トランプ政権下での貿易戦争の影響が考えられる。

地理総合において，自然環境と生活文化の関係性を扱っている点は地理Aと同様であるが，例えばケッペンの各気候区分が熱帯モンスーン気候（Am）を除き全冊で重要語句となったほか（Amも1冊から5冊に増加），「海洋性気候」「大陸性気候」を掲載する教科書が増加したように，気候の扱いが詳細化した。

これは人口・都市の単元に関しても同様で，例えば「ジェントリフィケーション」は地理Aでは1冊のみが重要語句だったが6冊に，「首位都市（プライメートシティ）」も同2冊から6冊に急増し，学習の重要性が大きく高まったと言える。

４．おわりに

地理Aと地理総合の教科書を比較すると，「学習内容は大きく変化していない」とは言い切れない状況が浮かび上がった。両科目のコンセプトの違いや，この間の社会情勢の変化に対応して，各重要語句の位置づけ（すなわち教科書の力点）が明らかに変化している。地理必修化にあたり，特に地理学プロパーではない教員向けに授業づくりの提案が様々なされているが，今回得られた知見はここに新たな視点を提供するものと考える。今後は，今回明らかになった「変化」をいかに授業づくりに結びつけるか，具体的な方策の検討が必要だろう。

参考文献

秋本弘章（2020）：新科目「地理総合」に関する一考察ー内容と評価問題について．環境共生研究，13，pp.49-58.

村上　慧（2022）：「地理総合」の各大項目における重要語句の比較検討ー教科書間の共通性と独自性という観点からの考察．地理教育，51（印刷中）

室谷洋樹（2020）：地理総合におけるカリキュラムの構想とその課題，高校教育研究，71，pp.23-31.

文部科学省（2018）：『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，2018，451p.

205

「地理総合」開始後の高校社会科教員のニーズに関する予察的調査

－地理総合オンラインセミナーの参加者アンケートから－

髙橋裕＊（私立豊島岡女子学園）・川久保典昭（茨城県立日立第一高校）・澤木考耶（東京都立豊島高校）・井上明日香（神奈川県立希望ケ丘高校）・長谷川直子（お茶の水女子大学）・柴田祥彦（東京都立三鷹中等教育学校）・宇根寛（お茶の水女子大学）・浅川俊夫（東北福祉大学）・井田仁康（筑波大学）・矢野桂司（立命館大学）

キーワード：　地理総合、オンライン、セミナー、高等学校、地理教育

Ⅰ．はじめに

演者らは、2022 年度からの高等学校での地理総合実施に合わせて、2022 年３月末より月１回のオンラインセミナーを開催している。本報告では、セミナーの概要およびその途中経過とともに、そこから見えてきた高校教員のニーズや実態について提示する。

２．地理総合オンラインセミナーの概要

地理総合オンラインセミナーは、地理教育フォーラム主催、日本地理学会・日本地理教育学会共催で実施している。2022 年４月からの地理総合実施にあわせて、2022 年３月 26 日に第１回を開催し、毎月最終土曜日に全 10 回で開催中である。採択の多い帝国書院の地理総合教科書目次を参考に年間 50 時間の授業計画を立て、その順番に沿って１回のセミナーで３つのテーマを高校教員３名がそれぞれ解説する。そのテーマに関連する地理院地図の使い方の説明を国土地理院職員が解説、またやや発展的な専門知識を大学教員などの専門家１名が解説する。最後に全体的な質疑応答と交流会を行い、１回のセミナーは約２時間としている。高校教員の解説については、すでに活動中であった高校教員有志による地理教材共有化の会[1)] の全面的な協力を受け、地理を専門としない教員が使えるような入門的な内容で組み立てることにした。なお第１回は春休み中だったため土曜日の 14 時から 16 時開催としたが、第２回以降は土曜日に校務などがある教員も多いことから 19 時から 21 時の開催としている。

セミナーの告知は地理教育フォーラム[2)] の記事、全国の県ごとの地理部会窓口担当者への案内、教科書会社が発行する高校教員向けの定期刊行誌、学会や関連団体の HP をはじめとしたネット記事などで行っている。

セミナーは Web 会議システムで開催し、全てのセミナーを録画して、後日発表スライドと動画を前述の地理教材共有サイトで公開している。そのためあらかじめ話題提供者には公開に問題ないように著作権などの配慮をお願いしている。このことによって、セミナー当日に校務などで出席できなくても、後日動画を見て学習することができる。またスライド資料は各教員が DL して自由に使うことができる。

３．オンラインセミナーの参加状況

表１に第１回から第４回までのオンラインセミナーの申込者数、当日の参加者数、参加者アンケート回答者数を示す。

４．参加者からの声

オンラインセミナーでは参加者の声をすくい上げてセミナー内容に活かすため、毎回参加者アンケートをとっている。アンケート結果からは参加者がセミナーに何を求めているのか、地理総合を教える上で何に困っているのか、といったニーズを読み取ることができる。

例えば第１回セミナーのアンケート結果からは、回答者のうち、自身で考える専門が地理と答えた回答者は 67(73%)、それ以外が 27%であった。セミナーに参加した動機（複数回答可）は、高校教員による授業実践例を知りたかったが 64 で最多、次いで新年度から地理総合を担当するためが 49、地理総合の内容を知りたいが 47、大学教員や専門家の話が聞きたいが 34 だった。これまで地理を教えたことのある教員は７割近くいたが地理を教えた経験がない教員も１割参加していた。

セミナー満足度調査では、最後の質疑応答の満足度が６割程度と低かったものの、それ以外の話題については概ね９割程度の回答者が満足と回答していた。サンプル数が５と少ないものの、世界史を専門とする教員は全員が質疑応答以外は満足と答えていた。

また、第１回と第２回の参加者アンケートの中に今後のセミナーで取り上げてほしいことを問う自由記述項目を設けていた。これに対する回答はのべ 57 件あり、その内容をカテゴリごとに分類すると、一番多かったのは GIS で 12 件、次いで評価 10 件、防災５、地域調査５となっていた。

注

１）　地理教材共有サイト
https://sites.google.com/view/geoclass2020（2022/6/24 閲覧）

２）　地理教育フォーラム
https://geoeducation.publishers.fm/（2022/6/24 閲覧）

表１：オンラインセミナー 第１回から第４回の参加状況

	第１回	第２回	第３回	第４回
参加申込者	299	286	231	128
参加者＊	247	179	179	118
参加者アンケート回答者	96	55	53	24

*参加者は、Web 会議システム上でのレポート数値に基づく。同一人物が２デバイスで参加の場合ダブルカウントとなる。

206

リモート環境を活用した高大連携授業の実践―高校地理総合を想定した地形・GIS 学習の事例―

小倉拓郎＊（筑波大）・中村洋介（公文国際学園高）・山内啓之・宋 佳麗（東京大・院）・
田村裕彦（田谷の洞窟保存実行委員会）・小口 高（東京大）

キーワード：リモート環境，オンライン授業，地理総合，地形学習，GIS

Ⅰ．はじめに

2020 年初頭より、教育現場では新型コロナウイルス感染症の感染拡大を受けて、教員が学校などで配信する授業を生徒が自宅から参加するオンライン授業が急速に普及した。社会全体においても、各分野の専門家によるオンラインセミナーや講習会などが増加し、コロナ禍以前よりもオンラインイベントの開催に対するハードルが下がってきた。また、2020 年度より、文部科学省主体の GIGA スクール構想の推進が謳われ、教育現場における ICT 教育の充実・ICT 機器の整備拡充が行われた。

2022 年度より高等学校新学習指導要領の施行に伴い、高等学校地理総合が必履修科目となった。指導要領の改訂に伴い、地理情報に関する知識および適切な活用の仕方が身につくよう工夫が求められている。しかし、自然地理領域や地理情報を教えることに不安を抱いている教員が多いことが現状として挙げられている。そこで、オンライン環境や ICT 環境が充実していることから、従来のような専門家をゲストスピーカーとして学校に招く授業だけでなく、講師が遠隔で地形や地理情報に関する実習を実施できるのではないかと考えた。以上を踏まえて、本報告では講師が遠隔で対面授業に参加している生徒に対して実習を伴う授業を実施し、授業の改善過程について報告するとともに、地形・GIS に関する遠隔授業・実習の新たな可能性について提案する。

Ⅱ．授業実践の計画

授業は、地理 A の授業時間において 2022 年 2 月 15 日～2 月 24 日に実施した。公文国際学園高等部の高校 2 年生 4 クラス 160 名が教室より対面で参加し、教室では高校教員（中村）が進行役およびグループワークの補助を行った（図 1）。外部講師 3 名（小倉・山内・宋）は遠隔で参加し、各クラス 2 時間、計 8 時間の授業を実施した。各回ともに生徒らは各自で所有しているスマートフォンや学校で貸し出されるタブレット端末を利用した。

第 1 時では地形に関する授業を実施した。ドローンで撮影した 360°パノラマ画像や地理院地図を用いて、地形を俯瞰する作業や地形断面図を描く作業を通じて、地形を多角的にとらえる実習を実施した。第 2 時では WebGIS を用いた防災に関する実習を実施した。学習者は、講師が作成した Web ハザードマップをスマホやタブレット端末で閲覧し、居住している地域の避難所や標高、河川が氾濫した際の最大想定浸水高など、避難に必要な自然環境・社会環境の地理情報を WebGIS で作成したハザードマップから読み取る演習を行った。本実践では、実習を円滑に進めるため高校教員と外部講師が毎授業後に改善点を記録し、次回の授業実践に反映させた。

Ⅲ．授業実践の工夫と改善

本実践では、導入として地形の説明や使用する端末の操作に関するデモンストレーションを行った後、展開として 360°パノラマ画像と地理院地図を併用した地形の読み取りを実施した。配布資料やウェブページのリンクは Google Classroom で共有した。学習者は、授業中に地形を読み取った結果を Google フォームに入力・提出し、講師らが遠隔でも授業の進度や理解度を即時に確認することができる環境整備を実施した。1 クラス目の授業では、講師が伝えたい実習の意図や内容がうまく生徒に伝わらず、機器の操作方法も含めて理解が乏しい傾向があった。そのため、実習にかける時間確保が課題として挙げられた。そこで、2 クラス目の授業より、グループワーク形式に切り替え、高校教員が学習者をサポートした。質問のある学習者は、用意した教卓付近の Web カメラとマイクで直接質問を受け付けた。また、グループワークの様子が PC 標準装備の Web カメラでは外部講師に伝わりにくかったため、教室全体が見渡せるように市販の広角レンズを取り付けた。その結果、作成した学習指導案の流れをほぼ反映した授業展開が実現できた。

Ⅳ．まとめ

本実践では、外部講師が遠隔で ICT 端末を用いた実習を行う際に、現場の高校教員と連携することで学習内容の理解促進ができた。リモート環境における実習の実践が拡充されることにより、学習指導要領で求められている「専門家や関係諸機関などと円滑に連携・協働するなどして、社会との関わりを意識した活動を重視する」授業展開が実現できると期待される。

図 1　端末操作とグループワークの様子

207

地理総合における、ゲーミングを用いた防災教育の開発

―教師が実施困難であると考える「将来の居住地選択」の教材化に向けて―

後藤賢（東京都立福生高等学校）

キーワード： 地理総合，防災教育，居住地選択，ゲーミングシミュレーション

Ⅰ．はじめに

日本は毎年数多くの自然災害の被害に見舞われており，学校や地域社会における防災教育の充実の必要性は，もはや人口に膾炙している。とりわけ，2022 年度から実施され始めている高等学校地理歴史科「地理総合」においては，持続可能な地域づくりの枠組みの中で「自然災害と防災」に関する学習内容を取り扱うこととされており，防災教育上重要な役割を担うと明言されている（日本学術会議 2020）。

一方で，現状の地理教育における防災教育は，災害のメカニズムの理解や各地のリスク認識が主なところであり，実際の社会生活の場面との接合が弱いこと，そしてソフト面の対応の確認に終始してしまっている。発災時やそれよりも前に一人ひとりの市民が対策をとる必要があると考えると，そもそも安全バイアスが強固に作用してしまう自然災害に対して，現状の地理教育における防災教育では少なからず「思考の転移」を要求すること，かつ現実場面の想定（真正性）の不足している点が課題であると言える。そこで，より一層生活や暮らしに結びつき（＝文脈知を得られる），ハード面とソフト面の両輪から持続可能な地域づくりや居住地に関する議論を喚起する学習内容，すなわち「居住地選択」を題材とする授業の開発が必要がなのではないだろうか。

Ⅱ．授業開発と実践

こうした考えをもとに，筆者が 2020 年に社会科教員に対して「居住地の選択について授業の実施」等を含む，防災教育アンケートを実施した。その結果，例えば「(そういった授業を行うと）居住の価値が一元化してしまう」や，「住んでいる地域の格差が浮き彫りになる」など，多くの割合の教員が実施困難，もしくは実施の際には何らかの配慮が必要不可欠であると感じているとする回答を得られた。

この様な回答を踏まえて，仮想性の生じる「ゲーミングシミュレーション」を教育方法に取り入れ，真正性と仮想性の同居を可能にする防災教育の開発を行った。具体的には，2021 年 10 月に筆者勤務校の地理 A（地理総合を想定した内容）において，筆者の地元の長野県諏訪市をフィールドにした「居住地選択シミュレーション」と，そこで選択した地域で数十年暮らすことを架空体験させる「防災人生ゲーム」を開発・実践した。前者では，生徒二人一組で「地理院地図」や「重ねるハザードマップ」などの各種 GIS を参照して，事前に設定された数地点の立地の中から居住地を選んだ。後者では，生徒がその立地でどういった架空の人生を送り，自宅の災害対策への投資や自然災害の発生によって利便性，安全性，資金（費用）といった居住の価値が，どう変動するのか，点数記録を経てその様相を体感する学習となった。

Ⅲ．授業の事後分析

アンケート調査では，居住地選択の際に重視する優先事項（価格，駅までの距離，住み心地，地域の安全性等）を問うたが，授業のプレ・ポストで変化が生じ，居住の価値に迷いや葛藤が生じていた。また，感想からは今回の授業が「楽しかった」とともに，居住地選択の際にはその費用や利便性のみならず，安全性にも目を向けるとした回答が数多くみられた。そして，フィールドとした地域に対して，恐怖を抱くか否かを問う質問に対しては，中程度（まあまあ）が約 52%，低程度（少し・全く感じない）とした割合が約 45%であったことから，学習効果の割に地域への過度な恐怖喚起や価値の固定化は避けられたことがうかがえた。

参考文献

・日本学術会議（2020）：提言「地理総合」で変わる新しい地理教育の充実に向けて―持続可能な社会づくりに貢献する地理的資質能力の育成―.

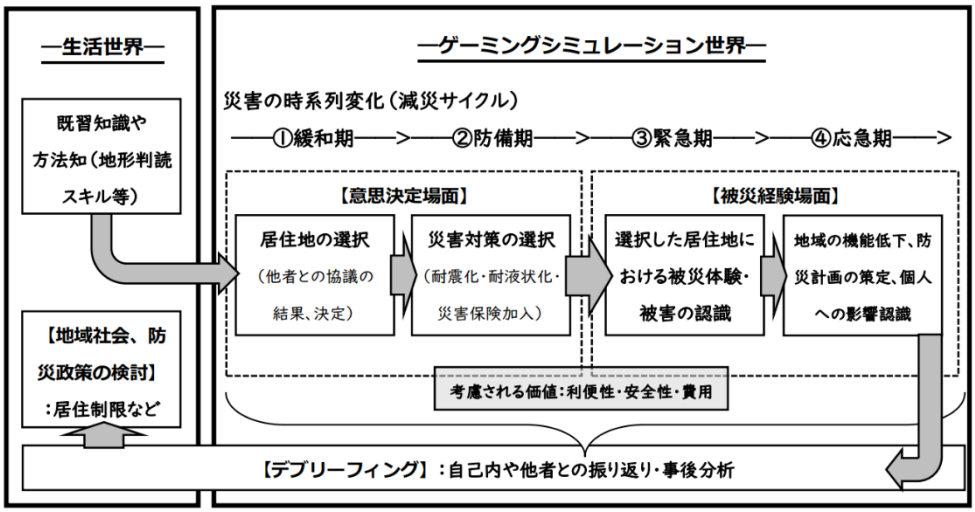


図１　開発したゲーミングシミュレーションにおける学習過程（筆者作成）

208

ハザードマップ、防災タイムライン、ナッジの組み合わせによる水防災教材の開発

山本 隆太（静岡大学）

キーワード： 水防災、ハザードマップ、GIS、防災タイムライン、ナッジ、時間地理学

１．はじめに

近年のスマートフォン・タブレット端末の普及により、防災に関する情報はプッシュ型配信やウェブ GIS などを介して容易に入手できるようになった。その背景として、2015 年に国土交通省が「水防災意識社会再構築ビジョン」を発表して以降、水防災に対する関係機関のプラットフォームが整備され情報公開が進められた。2019 年改訂の「避難勧告等に関するガイドライン」以降は 5 段階の警戒レベルが運用され、防災情報の公開・発信については整備が進んだ。

こうした動向に合わせ、地理教育での防災学習においてもハザードマップの読み取りに加えて、防災タイムライン（行動計画）の作成について取り上げる教科書記述も見られる。

筆者は 2017 年より、国土交通省静岡河川事務所の協力の下、水害リスクに対する防災である水防災について、教材開発に取り組んできた。そこでは上記のハザードマップの読み取りや防災タイムラインの作成といった視点を教材に取り込んで開発を行った。また、開発教材の試行実践をした学校現場からは、社会参画へとつながるような地域住民との付き合いに関する観点を入れたいという要望を得た。そこで、上記の 2 点に続く形で、地域住民の方への声がけを考えるという教材を開発した。本発表ではこのハザードの読み取り、防災タイムラインの作成、ナッジによる声がけの３つの教材について報告する。

２．ウェブ GIS によるハザードの読み取り（空間的理解）

１つ目の教材は、地域の災害リスクと避難場所を空間的に理解することを目的として開発した。

まず前半の講義では、1974 年の静岡県静岡市を襲った七夕豪雨の浸水の様子や、近年の台風による内水氾濫の様子などの写真をみせて、防災教育に対する関心を向けさせる。

その上で、「重ねるハザードマップ」で洪水浸水想定区域（想定最大規模）、浸水継続時間（想定最大規模）、家屋倒壊等氾濫想定区域（氾濫流・河岸浸食）、急傾斜地等の警戒区域・危険個所、洪水・がけ崩れの指定緊急避難場所を確認する。

次に、地理院地図等で色別標高地図を作図し、浸水した場合に危険性が高い地域の標高（m）を確認する。

重ねるハザードマップまたは地理院地図にて、治水地形分類図を表示し浸水リスクとその土地の成り立ちを結びつける。

３．防災タイムラインの作成（時間地理的理解）

２つ目の教材は、具体的な防災行動を時間的に理解することを目的として開発した。

まず導入として、水平非難と垂直避難といった避難の在り方、浸水深と避難行動の対応関係、指定避難場所以外への避難の可能性、「避難行動判定フロー」（内閣府）、5 段階の警戒レベルについて説明する。

その上で、パワーポイントスライドによるアニメーションにより台風接近による自宅待機中の外水氾濫までのプロセスを見せる。そして、どの時点で避難すればよかったのかという問いかけを行い、取るべき防災行動が書かれたカード（10 枚ほど）を並べながら、防災タイムラインを作成する。なお、杖を利用する高齢者が同居していること、できるだけ安全に避難することを条件設定とする。

作業結果について発表をさせた上で、指導側が誘導する形で時間ごとの風雨や道路状況、避難所開設状況を改めて確認しつつ、より防災行動として矛盾が少ない形にカードを並び替える。特にカードの中に「近隣の人に声をかける」というカードが入っており、これが次の 3 つ目の教材展開への伏線となる。

４．ナッジによる声がけ（社会文脈的理解）

３つ目の教材は、防災を通じたコミュニケーションについて考えることを目的として開発した。

ハザードマップの既読率と実際の避難行動者率との乖離から、知識だけでは人は避難しない傾向があるという過去の事例を引き合いに出し、どのように地域住民の避難行動を誘発するかという問いに対して、ナッジの考え方を参考にしつつ声がけのタイミングや言葉遣いについて考える。また、防災行動の誘発局面におけるコミュニケーションについて、ナッジについての是非を含めて議論する。

５．おわりに

本発表の 3 つの教材は以下のようなプロセスとなる。まずハザードの読み取りによって居住地区の災害リスクを空間的に理解する。その空間的な理解を時間的な行動に落とし込むべく、次の教材では、行動計画である防災タイムラインの作成を進める。指導者は時間地理学的な能力の制約、結合の制約、管理の制約といった概念特性を運用し、防災タイムラインを構築する。最後の教材では社会参画を見据えた声がけについて、防災タイムラインをベースとして防災コミュニケーションについて考える。以上のプロセスを経ることにより、防災行動の空間的かつ時間地理的な理解が進むとともに、地域への社会参画に目を向けた防災教材を開発した。

209

中学校における防災を視点とした地域学習の授業開発
―中学校社会科地理的分野「地域調査の手法」の実践報告―

青柳　慎一（久喜市立栗橋西中学校）

キーワード：防災，地域調査の手法，観察，野外調査，地理的な見方・考え方

１　はじめに

本発表者は，本会の 2019 年 11 月例会において中学校社会科地理的分野内容Ｃ(1)「地域調査の手法」の学習指導計画の構想について発表した。引き続き「地域調査の手法」の学習指導計画の作成を進め，2020 年度及び 2021 年度の第２学年で授業を実践した。本発表では，中学校における地域学習について，防災を視点とした「地域調査の手法」の授業開発の試みと授業実践の概要について報告することを目的とする。

２　中学校における地域学習の課題

地域学習について，平成 29 年告示の中学校学習指導要領では，「地域調査の手法」と，内容Ｃ(4)「地域の在り方」の二つの中項目に分けて学習することとなった。「地域調査の手法」では，観察や野外調査，文献調査を行う際の視点や方法，地理的なまとめ方を理解することや，地形図や主題図の読図，地図の作成などの地理的技能を身に付けること，地域調査における調査の手法や調査結果の考察，表現を通して思考力や判断力，表現力等を育んでいくことがねらいとなる。ところが実際には，観察や野外調査を実施せず，地形図の読図や文献調査のみを行って済ませている中学校の現状が危惧される。「地域調査の手法」の学習指導では，地理的な見方・考え方を働かせて課題を追究したり解決したりする学習展開を構成することが学習指導要領に示されている。観察や野外調査の実施を含め，「地域調査の手法」の学習指導計画や授業展開するための手法を各学校の地域や生徒の実態に即して構築していくことが，中学校における地域学習の課題になると考える。

竹内(2020)は，地域学習において「内容知」と「方法知」の統一的展開の実現が課題となっており，問題解決過程に即して地理的な見方・考え方，地理的技能の習得を位置付けるカリキュラム構成力や授業構想力の必要性を指摘した。本研究では，防災を主題し，水害に対する避難行動に着目して野外調査を実施し，考察する学習指導計画を構想し授業実践を試みた。

３　「地域調査の手法」の学習指導計画

本研究では「地域調査の手法」を６時間配当して構成することとした。単元を貫く課題を「どうすれば水害から命を守れるのか」と設定し，この学習が自分事として意識できるようにした。そして，防災教育の視点から育成すべき資質・能力と地理的な見方・考え方を組み合わせて問いを立て，課題解決の過程を想定して問いの構造化を図った。防災教育に係る資質・能力として「地域で起こりやすい災害の理解」「災害時に危険予測する思考力」「災害時に危険回避する思考力」などに着目し，「場所」についての地理的な見方・考え方を踏まえて，「この場所でどんな災害が起きるのか」「なぜこの場所で災害が起きるのか」「この場所でどんな危険があるのか」「どのように避難すればよいのか」といった問いを立て構造化した。

次に，これらの問いを解決する調査活動を位置付け，単元の学習指導計画を構成した。「どんな災害が起こったか」については，市の広報誌，年表などを使った文献調査を位置付けた。「なぜこの場所で災害が起きるのか」については，観察や地形図の読図，空中写真や新旧地形図の読み取りなどを位置付けた。「この場所でどんな危険があるのか」については，ハザードマップの読み取りや野外調査を位置付けた。「どのように避難すればよいのか」については．野外調査の結果を１枚の地図にまとめる作業と，その地図を読み取っての考察を位置付けた。

観察については，観察の技能を身に付けるとともに，学校周辺地域の特色をとらえることをねらいとして実施した。その際，防災の視点からの観察や考察の仕方を示し，野外調査の方法を理解させた。観察コースは授業時間内（50 分）で学習活動が収まるように設定した。野外調査は家庭学習の課題とし，個人で自宅から最寄りの指定避難所までの避難経路を調査することとした。野外調査のテーマを「台風による大雨や強風で避難するとき危険な場所を調べよう」とし，「状況を想定して危険を予測する」「立場を想定して危険を予測する」といった２つの視点を踏まえて調査することとした。

４　授業実践からの考察

第１時では，多くの生徒は学区域の特色を「田が広がる平坦な土地」と認識していた。第２時から第４時までの観察や文献調査を通して，微妙な土地の高低差があり，冠水や内水氾濫と関連することなどに気付いていった。野外調査を経て，第５時から第６時では，ほとんどの生徒が土地の高さの違いと関連付けて豪雨等に伴う危険予測や避難行動を考察していた。生徒は，地理的な見方を働かせて課題を適切に追究し，地域の災害や防災に対する認識を質的に高めることができていたと考える。

野外調査では，生徒は主題の追究に適切な事象に着目して調査しており，おおむね満足できる学習状況であった。単に観察するだけでなく，歩測や目測をして数値を付したり自分の体験やハザードマップの情報と関連付けて観察したりと，主体的に課題を追究する姿勢が見られた。一方で，ハザードマップの読み取りがうまくできなかったと自己評価する生徒が見られた。この実践を通して，危険な個所が身近な地域にあるという認識を高めることができ，生徒の防災意識を高める上で効果があったと考える。

参考文献

竹内裕一(2020)：コメント地域学習と地理的な見方・考え方－その意義と実践課題－．新地理，68(1)，pp. 39-43.

210

校外学習による現地滞在経験が与える災害認識及び避難ルート把握の効果

—高等学校の地形図精読授業における学級間比較から—

山﨑　庸右（奈良県立郡山高等学校）

キーワード：災害認識　校外学習　グループ間比較　地形図　高校地理教育

１．はじめに

今般の学習指導要領改正に伴い，地理総合が令和４年度より開始された。新学習指導要領大項目Ｃの（1)「自然環境と防災」において，「地域の自然環境の特色と自然災害への備えや対応との関わりとともに，自然災害の規模や頻度，地域性を踏まえた備えや対応の重要性などについて理解」させることが求められ，また，「様々な自然災害に対応したハザードマップや新旧地形図をはじめとする各種の地理情報について，その情報を収集し，読み取り，まとめる地理的技能を身に付けること」の学習を深め，またそのために生活圏の調査で現地調査を適宜行うことが求められている。

校外学習等の現地滞在のみで災害認識等に効果があるのかを測るため，本研究においては，校外学習で現地滞在した学級と現地滞在していない学級で，当該地域の地形図精読で得られる災害の種類，防災・避難意識の違いとして，地形図を用いた災害認識(予測される災害の種類・態様)や避難ルート把握に関するテストのスコア値の分析を行った。それにより，避難等の防災行動で重要なツールである防災面における地形図の読み取りに，現地滞在による「土地勘」が与える影響，すなわち校外学習等による現地滞在の効果を検討し，地理の授業におけるフィールドワークの効果の基礎的な部分の検証を行い，その重要性について考察する。

２．校外学習（現地滞在）と地形図精読授業について

奈良県立郡山高等学校普通科の３年生Ａ組，３年生Ｂ組，３年生Ｃ組（仮称）の地理Ｂ選択者を調査対象とし（n=101)，本年５月６日の校外学習において奈良県吉野郡天川村に滞在した３年生Ａ組(n=41)と，県内北部に滞在した３年生Ｂ組及びＣ組(n=60)で災害認識等に変化があるのか調査した。

３年生Ａ組の校外学習は，バスにて奈良県北部の大和郡山市を出発し，洞川温泉バスセンター到着後はすぐに洞川温泉郷のメインルートである温泉街を徒歩にて縦断し，洞川中心部から東に外れた「洞川エコミュージアムセンター」前にて川遊びを行った。その後，グループで洞川温泉郷の飲食店又は持参のお弁当で昼食をとり，天川村立体育館にてバレーボール等の運動を行った。なお，本校外学習において，災害に関する事前学習，現地滞在中における解説等は一切行っていない。

その上で，本年５月 17 日・５月 18 日に，洞川地区の地形図を読み取らせるプリント図１において，問１として予測される災害と，その災害に対する避難所として最も適当な位置を自由記述で解答させた。次に指導者より，災害について 2011 年の紀伊半島大水害における深層崩壊による土砂災害等の説明を行った。その後，問２として問１と同じ問題を解答させ，講義前と講義後の回答の違いを比較できるようにした。最後に，洞川地区の災害危険個所と避難場所を明示した「天川村防災情報マップ（洞川地区)」を掲載した，もう１枚のプリントを配布し，問３として面不動鍾乳洞を見学していた時に大雨が降り続けた場合，どのように行動するべきかとの質問に答えさせた。

３．結果

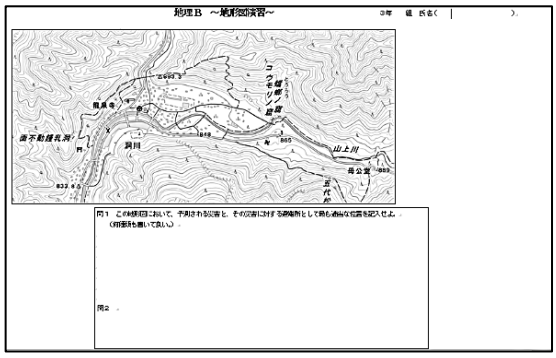
災害認識については，現地滞在による有意差は認められなかった一方で，講義の前後の差については現地滞在如何に関わらず有意差が認められた。なお，現地滞在の有無で講義の前後での平均スコア差が縮まっており，現地滞在で得た「土地勘」と災害知識の結びつきは講義で回復できるものと考えられる。

正しい避難場所については，すべての場合において現地滞在による有意差が認められたが，現地滞在した場合の講義前後では有意差は認められず，もう一方は有意差が認められた。ハザードマップ閲覧前後については両方とも有意差が認められた。特に講義前後においては，現地滞在グループの方が平均スコアの上昇が大きくなっており，「土地勘」が重要なファクターとなることが明らかとなった。

４．おわりに

災害認識については，現地滞在経験による「土地勘」の影響を受けることはなく，むしろ災害についての知識の有無に左右されることがわかった。しかし，洪水や土砂災害からの避難場所の考察については，地形図を精読できることが必要となり，そのために現地の「土地勘」が何らかの形で必要となると考えられる。本研究では，現地滞在による「土地勘」がどれだけ地形図の精読，特に防災面でどれだけ影響を及ぼすのかということを定量的に分析するにとどまったところから，効果的なフィールドワークの方法について，今後研究を進めて参りたい。

図１



211

中学校社会科教育法におけるフィールドワークを取り入れた地域調査の指導

吉田和義（創価大学）

キーワード：中学校、地理学習、地域調査、フィールドワーク、地図

Ⅰはじめに

中学校社会科地理的分野において従来から地域調査の学習が取り入れられてきた。しかし、フィールドワークの実施については､課題が指摘される｡学習指導要領(2017 年告示)では、中学校社会科地理的分野の 2 内容の「C 日本の様々な地域」に「(1) 地域調査の手法」の項目があり、以下のように示される。

「場所などに着目して、課題を追究したり解決したりする活動を通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する。

ア　次のような知識及び技能を身に付けること。

（ア）観察や野外調査、文献調査を行う際の視点や方法、地理的なまとめ方の基礎を理解すること。

（イ）地形図や主題図の読図、目的や用途に適した地図の作成などの地理的技能を身に付けること。

イ　次のような思考力､判断力､表現力等を身に付けること。

（ア）地域調査において、対象となる場所の特徴などに着目して、適切な主題や調査、まとめとなるように、調査の手法やその結果を多面的・多角的に考察し、表現すること｡」

ここでは野外におけるフィールドワークを含めた地域調査の実施が位置づけられ、主題を設定して地域調査を行うように示される。しかし、現在まで地域調査の実施に当たっては課題が指摘され、実際には地域調査の実施の割合が低いことが明らかにされてきた（宮本，2008；池，2022)。この課題を解決するためには、教員養成の段階における教科教育法の授業に地域調査に関わる内容を取り入れ、地理教育における地域調査の意義を理解できるようにし、実施に向けた技能を育成することが重要だと考えられる。

本研究では、教員養成のための「社会科教育法」の授業内容を報告し、地域調査の実施のための指導の在り方について検討する。

Ⅱ授業の内容

中学校社会科の教員養成に関わる「社会科教育法」は、春学期に 2 単位 15 回の授業が実施される。内容は、中学校学習指導要領社会について解説した後、地理的分野、歴史的分野、公民的分野から単元を取り上げ、その内容と指導法について検討する。学習指導案の形式と書き方を取り上げ、実際に作成した上で、模擬授業を実施する（第 1 表)。この中で地理的分野の指導の一環として、フィールドワークを取り入れた地域調査を位置づけた。

中学校社会科地理的分野の教科書では、中学校の学区域を対象として、調査のテーマを決め、調査方法を検討し、地域調査を実施し、調査後結果をまとめて発表するという学習の計画が示される。

授業のシラバスでは社会科地理的分野の地域調査に関する内容を 3 回にわたって計画した。第 5 回は、大学の周辺地域の地図を活用して、地域調査のテーマを検討する。地理院地図と今昔マップを使い、大学周辺地域の土地利用を確認する。あわせて地域調査のテーマについて話し合い、各グループでテーマを設定する。第 6 回は、90 分の授業時間を活用し、実際に地域調査を実施する。第 7 回は、地域調査の結果を画用紙 1 枚にまとめ、グループ毎にポスターセッションの形式で発表する。このような授業によって、地図を活用して課題を設定し、実際に地域調査を行い、地図や白地図等を活用して結果を発表、表現するという一連の学習の流れを体験的に学ぶことができる。

Ⅲまとめ

地域調査の実施を確実にするためには、大学における教科教育の授業の中に地域調査に関する内容を位置づけることが重要だと考えられる。地域調査においては、実際に野外におけるフィールドワークを取り入れ、体験的に学習することが求められる。また、地域から課題を見いだし、調査を通して課題を追究し、まとめて発表、表現する過程を取り入れる活動を通して、地域調査の意義を理解し、地域調査を実施するための技能を向上させることができる。

第 1 表　社会科教育法のシラバスの概要

回	授　業　内　容
1	中学校学習指導要領 1　目標、内容
2	中学校学習指導要領 2　各分野
3	地理的分野の指導 1　中部地方
4	地理的分野の指導 2　ヨーロッパ
5	地理的分野の指導 3　地域調査の計画
6	地域調査の実施
7	地域調査のまとめ
8	歴史的分野の指導 1　奈良時代
9	歴史的分野の指導 2　江戸から明治へ
10	公民的分野の指導 1　政治
11	公民的分野の指導 2　経済
12	学習指導案の作成 1　形式
13	学習指導案の作成 2　内容、書き方
14	模擬授業の実践 1
15	模擬授業の実践 2

（筆者作成）

文献

宮本静子 (2009)：中学校社会科地理的分野の「身近な地域」に関する教員の意識．新地理，57（3)，pp.1-13.

池　俊介編著（2022)：『地理教育フィールドワーク実践論』学文社.

２０２２年度　日本地理教育学会　第７２回大会　発表要旨集

2022 年 8 月 20 日発行
編集兼発行者 日本地理教育学会
〒184-8501 東京都小金井市貫井北町 4-1-1
東京学芸大学地理学研究室内
Email newgeo@u-gakugei.ac.jp