



ルアンパバーン
(ラオス)の町なみ

地歴・公民科資料

教授用資料

ちれこ
ChiReKo

付録

都市・村落学習シート

屯田兵村

北海道旭川市

都市・村落解説:加賀美 雅弘 授業での活用例:松宮 正樹



帝国書院



2021年度

3

学期号

新課程

直前号!

CONTENTS

2 帝国書院 取材班が行く!

ラオス

4 新課程ナビゲート 石井 英真

新学習指導要領における

学習評価のあり方

—観点別評価で「学びの舞台」をつくる—

8 クローズアップ地理 由井 義通

地理歴史科で育成する資質・能力と

「地理総合」における学び

—見方・考え方を働かせる主題と問い—

12 授業研究 地理 上野 貴子

SDGsを見すえた

授業と生徒の取り組み

—「国際人として生きていく力」をはぐくむために—

16 授業研究 歴史 神谷 晴香/磯谷 正行

「世界史A」から「歴史総合」へ

—大項目「B 近代化と私たち」の試行—

20 授業研究 公民 渡辺 裕一

「公平中立」な表現ってなんだ??

—新科目「公共」を見すえた「表現の自由」の
授業実践—

24 地理研究最前線 矢守 克也

防災に関する教育/防災を通じた教育

28 ホップ ステップ GIS! 小林 岳人

「地理院地図」を活用した

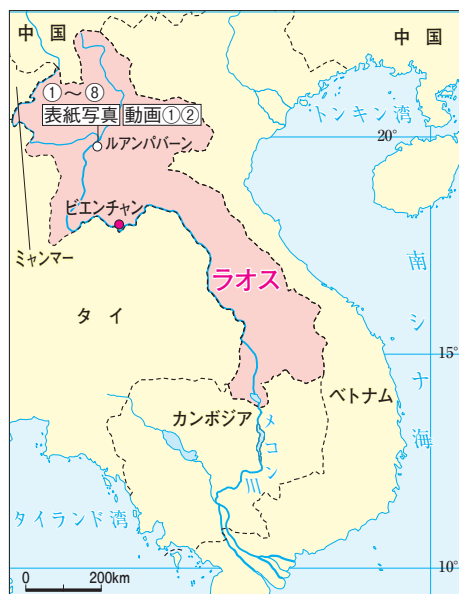
地域調査学習とその考察

—「生活圏の調査と地域の展望」を見すえて—

32 キャッチ! 最新情報

34 地図のカフェテリア 今尾 恵介

紙地図の効用



1980 年代以降、東南アジア各国が工業化していくなか、開発が遅れたラオス北部は東南アジア最後の秘境といわれている。2020 年1月、メコン川に面したラオスの古都ルアンパバーンを訪れた。



多くの文化の融合で生まれたラオスの古都

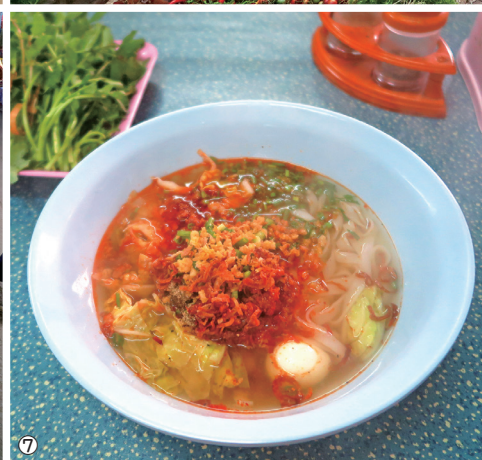
メコン川 (写真①) 中流にあるルアンパバーンは、

タイやカンボジアの影響を受けながら 14 世紀から 16 世紀にかけてランサーン王国の首都として栄えた。その後、首都はビエンチャンに移ったが、1707 年にルアンパバーン王国として独立、再び首都となった。その後はフランスの植民地支配やラオス内戦などの時代を経て、1975 年にラオス人民民主共和国が独立するまで首都であり続けた。山あいに位置していたことで近年まで開発から取り残され、古くからの文化とフランス植民地時代の文化が融合した独特な町なみ (表紙写真) を現在もみることができる。その価値が認められて 1995 年に世界文化遺産に登録された。複雑な歴史をもつ古都の文化に触れようと世界中から観光客が訪れている。



市街地に立ち並ぶ寺院

ルアンパバーンの目抜き通りのシーサワンウォン通りを歩いていると、白壁の塀に囲まれた建物が見えてくる。これは国立博物館の建物で、かつてのルアンパバーン王国の王宮である。博物館の本館 (写真②) はフランス植民地時代の 1909 年に建てられたもので、フランスの建築様式が取り入れられている。また、敷地内には黄金がちりばめられている祠 (写真③) があり、町の名前の由来になったパバーン仏が安置されている。博物館の隣にあるワット・マイは 1796 年に建設され



た寺院で、本殿にはインドの叙事詩「ラーマヤナ」の場面が描かれた黄金のレリーフがある。毎年4月のラオス新年には、タイやミャンマーで行われる“水かけ祭り”がここワット・マイでも行われる。

旧市街の最も東側にあるひととき大きな寺院がワット・シェントーン（写真④）である。建設されたのはランサン王国時代の1560年。“ルアンパバーン様式”といわれる大きく湾曲した屋根が特徴的な本殿には、かつてここに立っていたとされる高さ160mの大樹をモチーフにしたモザイク画が描かれている。ほかにも境内には最後の王の葬儀に使われた霊きゅう車をおさめた黄金の祠もある。

ルアンパバーンには70以上の寺院があるといわれているが、どこでもめだつのは黄金の装飾であった。これらはかつてメコン川から取れた砂金がルアンパバーンの繁栄を支えていたことを伝えている。



伝統的な文化と増加する観光客

毎朝6時前から、旧市街の路地で托鉢の僧侶の姿（動画①）を見かけることができる。冬のこの時間はまだ真っ暗だが、暗がりの中でもめだつオレンジ色の僧衣をまとった僧侶の多くは10代の少年で、周辺の地域から修行のために来ている。近年は観光化に伴い、中心

部には、ホテルやレストランなどが軒を連ね、古くからの住民は郊外に移り中心部の仏教徒の人口が減少しているという。現在は観光客が托鉢に参加し、喜捨することで維持しているが、僧侶に触ったり、スマホの撮影で托鉢をじゃましたりするマナー違反も増えており、観光客の増加と伝統文化の維持のジレンマに悩まされている。

また、旧市街では朝市と夜市がたち、多くの人でにぎわう。地元の人が多い朝市（写真⑤）では米や野菜、魚、肉などの食材や衣類がメインで売られ、ヘビや昆虫なども食用として売られている。旧フランス植民地らしく、朝市ではフランスパンが売られている。米はタイ米やもち米をはじめ、形や色が異なる数種類の米が売られていた（写真⑥）。ほかにもフォーやカオソーイ（肉辛みそ麺）（写真⑦・動画②）の屋台も建ち並ぶ。一方、観光客が多い夜市は屋台や雑貨類が主流となっていて、ラオス風焼き鳥のピンカイ（写真⑧）やラオス風ソーセージを売る串焼きの屋台では多くの人が食事を楽しんでいた。

	写真は ▽こちらから	動画①は ▽こちらから	動画②は ▽こちらから

写真：2020年1月撮影／帝国書院

新学習指導要領における学習評価のあり方 — 観点別評価で「学びの舞台」をつくる —

京都大学大学院教育学研究科 准教授 石井 英真 (いしい・てるまさ)

1 観点別評価と「指導と評価の一体化」の捉え方

「評価」という言葉を聞いて何をイメージするだろうか。些細な仕草からその日の生徒の心理状況を感じとったり、授業中の生徒のかすかなつぶやきをキャッチしたり、教師は授業を進めながらいろいろなことがおのずと「見える」し、見ようともしている（「見取り」）。しかし、授業中、熱心に聞いているように見えても、あとでテストしてみると理解できていないなど、生徒の内面は、授業を進めているだけでは見えない部分も多い。さらに、公教育としての学校には、意識的に「見る」べきもの（保障すべき目標）がある。教える側の責務を果たすために、すべての生徒たちについて、とくに学力・学習の実際を把握したいとき、その方法を工夫するところに「評価」を意識することの意味がある。そして、認定・選抜・対外的証明のために「評価」情報の一部が用いられるのが「評定」である。なお、「観点別評価」は形成的評価で「評定」欄は総括的评价という言い方も目にするが、それは誤った理解で、「観点別評価」は、正確には観点別の分析評定とよぶべきものであり、「評定」欄は総合評定とよぶべきものである。

「評価」という言葉で、この「見取り」「評価」「評定」が混同されていることが、「評価」をすればするほど疲弊し、授業改善から遠ざかるという状況の背景にある。「評定」のイメージが強いために、「評価」というと、テストで点数をつけて判定するという、日々の授業実践から離れた業務と捉えられがちである。逆に、「見取り」と「評価」・「評定」とを混同したまま「指導と評価の一体化」をめざそうとすると、授業中の教師と生徒の応答的なコミュニケーションで自然に捉えられている（見えている）ものを、「評価」だから客観性がないといけな

いと必要以上に記録（証拠集め）をしてみたり、「評定」のまなざしをもち込んだりして、日々の授業において教師が「評価」のためのデータ取りや学習状況の点検に追われる事態も生じている（「指導の評価化」の問題）。とくに、従来の小・中学校の「観点別評価」は、毎時間の授業で学びのプロセスを観察し、思考・判断・表現や関心・意欲・態度の表れを見取り、さらには記録する評価として捉えられ、まさに「指導の評価化」におちいりがちであった。

本来、「観点別評価」は、後述のように、めざす学力の質の違いに合わせて多様な評価方法の使用をうながす点に主眼があり、1 単元（章レベル）や1 学期といったスパンで考えるべきものである。知識の暗記・再生ならペーパーテストではかれるが、意味理解や応用力をはかるには、記述式問題やレポートを用いるなど、評価方法を工夫せねばならない。そうした本来の「観点別評価」のあり方をイメージするには、例えば、大学の授業の成績評価を思い浮かべるとよい。大学の科目では、ペーパーテスト4割、レポート課題6割といった形で、評価方法とその割合がシラバスに記載されており、前者で知識・技能を、後者で思考・判断・表現を評価することが暗黙に想定されている。さらにいえば、主体性などの非認知的な感情や意志にかかわる情意領域を含まない「観点別評価」もありうるのであって、それどころか、後述するように、情意領域の評定は慎重であるべきだと評価研究の中では指摘されており、欧米ではそうした認識が一般的である。

「指導の評価化」におちいらないためには、総括的評価（最終的な学習成果の判定（評定））と形成的評価（指導を改善し生徒をのばすために行われる見取り）とを区別することが重要である。思考力・判断力・表現力を形成するために授業過程での生徒たちの活動やコミュニ

表 新しい評価実践の方向性

		資質・能力の要素（目標の柱）			
能力・学習活動の 階層レベル （カリキュラムの構造）		知識	スキル		情意 （関心・意欲・ 態度・人格特性）
			認知的スキル	社会的スキル	
教科書等の 枠付けの中での学習	知識の獲得と定着 （知っている・できる）	事実的知識，技能 （個別的スキル）	記憶と再生， 機械的実行と自動化	学び合い， 知識の共同構築	達成による 自己効力感
	知識の意味理解と洗練 （わかる）	概念的知識，方略 （複合のプロセス）	解釈，関連付け， 構造化，比較・分類， 帰納的・演繹的推論		内容の価値に即した 内発的動機， 教科への関心・意欲
	知識の有意義な 使用と創造 （使える）	見方・考え方（原理と 一般化，方法論）を 軸とした領域固有の 知識の複合体	知的問題解決，意思 決定，仮説的推論を 含む証明・実験・調査， 知やモノの創発（批判 的思考や創造的思考が 深くかかわる）	プロジェクトベース の対話（コミュニ ケーション）と協働	活動の社会的レリ バンスに即した 内発的動機， 教科観・教科学習観 （知的性向・態度）

かる」レベル（例：三権分立が確立していない場合、どのような問題が生じるのかを説明できる）については、知識同士のつながりとイメージが大事で、ある概念について例をあげて説明することを求めたり、頭の中の構造やイメージ、絵やマインドマップに表現させてみたり、適用問題を解かせたりするような機会が

豊かなテスト

ケーションをていねいに見守り観察（評価）しなければならないのは確かだが、それは形成的評価として意識すべきものである。総括的評価の材料なら、生徒一人ひとりについて、確かな根拠を残しながら客観的に評価することが求められるが、形成的評価なら、指導の改善につながる程度のゆるさで、ポイントになる生徒のみを机間指導でチェックしたり、生徒たちとやり取りしたりすることを通して、生徒たちの理解状況や没入度合などを直観的に把握するので十分である。このように、形成的評価と総括的評価を区別し、記録を残す総括的評価のタイミングを重点化することで、評価にかかわる負担を軽減することができる。また、もともと授業の中で無自覚に行われてきた生徒の学習状況の把握場面を形成的評価として意識することは、授業改善につながるだろう。

2 従来の4観点と新しい3観点の違いとは

新3観点による評価のあり方について、「知識・技能」において、事実的で断片的な知識の暗記再生だけでなく概念理解を重視すること、「主体的に学習に取り組む態度」を授業態度ではなくメタ認知的な自己調整として捉え直し、知識・技能や思考・判断・表現と切り離さずに評価することなどが強調されている。すべての観点において、思考・判断・表現的な側面が強まったようにみえるが、そこでめざされている学力像を捉え、評価方法へと具体化していくうえで、学力の三層構造を念頭において考えてみるとよいだろう。

教科の学力の質は下記の3つのレベルで捉えることができる。個別の知識・技能の習得状況を問う「知っている・できる」レベル（例：三権分立の三権を答えられる）であれば、穴埋め問題や選択式の問題など、客観テストで評価できる。しかし、概念の意味理解を問う「わ

ないと判断できない。

さらに、実生活・実社会の文脈における知識・技能の総合的な活用力を問う「使える」レベル（例：三権分立という観点からみたときに、自国や他国の状況を解釈し問題点などを指摘できる）は、実際にやらせてみないと評価できない。そうして実際に思考を伴う実践をやらせてみてそれができる力（実力）を評価するのが、パフォーマンス評価である。社会に開かれた教育課程や資質・能力ベースをうたう新学習指導要領がめざすのは、「真正の学び（authentic learning）」（学校外や将来の生活で遭遇する本物の、あるいは本物のエッセンスを保持した活動）を通じて「使える」レベルの知識とスキルと情意を一体的に育成することなのである。

従来の「観点別評価」では、「知識・理解」「技能」について、断片的知識（「知っている・できる」レベル）を穴埋めや選択式などの客観テストで問い、「思考・判断・表現」については、おもに概念の意味理解（「わかる」レベル）を適用問題や短めの記述式の問題で問うようなテストが作成される一方で、「関心・意欲・態度」については、生徒たちのやる気をみるテスト以外の材料をもとに評価されているように思われる。

新指導要録の「観点別評価」では、「知識・技能」について、理解を伴って中心概念を習得することを重視して、「知っている・できる」レベルのみならず「わかる」レベルも含むようテスト問題を工夫することが、そして、「思考・判断・表現」については、「わかる」レベルの思考を問う問題に加え、全国学力・学習状況調査の「活用」問題のように、「使える」レベルの思考を意識した記述式問題を盛り込んでいくこと（豊かなテスト）、また、後述するように、「主体的に学習に取り組む態度」もあわせて評価できるような、問いから答えにたどりつくま

での長い思考を試す、テスト以外の課題を工夫すること（豊かなタスク）が求められる（表）。

3 「主体的に学習に取り組む態度」をどう評価するか

従来の「関心・意欲・態度」の評価は、さまざまな問題を抱えていた。それは多くの場合、挙手回数を数えたり、授業中の言動を記録に残したり、ノートや提出物を点検したりといったぐあいに、取り組みの積極性や努力度やまじめさ（授業態度）を対象としており、主観的にならないようにと、教師は証拠集めに追われがちであった。一方、生徒の側からすると、テストの点数がよくても授業態度が悪いとよい成績をもらえないので、やる気をアピールし、器用にふるまえる生徒が得をするといったぐあいに、評価が管理的・生徒指導的な機能を果たしてきた。そして保護者は、「観点別評価」やそれをもとにした総合評定や内申点に不透明性や不公平さを感じ、学校に不信を抱くといった問題も生じているように思われる。

そもそも情意領域については、全人評価や価値の押しつけにつながるおそれがあるため、目標として掲げ、(形成的に)評価はしても、評定(成績づけ)することには慎重であるべきである。今回の指導要録改訂では、「主体的に学習に取り組む態度」は3段階で評価（評定）されることになった。しかし、議論の過程では、情意については、個人内評価で一人ひとりの成長を記述する、「行動の記録」欄のように満足なレベルに達していれば○を記す、あるいは、A・B・Cで観点別に評価しても総合評定には合算しないといったぐあいに、目標として掲げても評定せずという可能性も議論された。

また、情意の中身を考える際には、学習を支える「入口の情意」と学習を方向づける「出口の情意」とを区別する必要がある（図）。授業態度などの「入口の情意」は、授業の前提条件として、教材の工夫や教師のはたらきかけで喚起するものであり、授業の目標として掲げ意識的に評価するものというよりは、授業過程で、学び手の表情や教室の空気から感じるものも含めて、授業の進め方を調整する手がかりとなるものである。他方、一言一言の言葉へのこだわり（国語科）、物事を多面的・多角的に捉えようとする態度（社会科）や、条件を変えて考えてみたらどうなるかと発展的に問いを立てようとする態度（数学科）など、教科の中身に即して形成される態度や行動の変容は、「出口の情意」であり、知識や考える力とともに意識的に指導することで育んでいける教科の目標として位置づけうるものである。

「主体的に学習に取り組む態度」について、2019年

の中央教育審議会「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」（以下、「報告」）では、「単に継続的な行動や積極的な発言等を行うなど、性格や行動面の傾向を評価するということではなく、…知識及び技能を獲得したり、思考力、判断力、表現力等を身に付けたりするために、自らの学習状況を把握し、学習の進め方について試行錯誤するなど自らの学習を調整しながら、学ぼうとしているかどうかという意味的な側面を評価することが重要である」とされている。そしてそれは、「①粘り強い取組を行おうとする側面」と、「②①の粘り強い取組を行う中で、自らの学習を調整しようとする側面」という2つの側面で捉えられるとされる。

「主体的に学習に取り組む態度」については、単に継続的なやる気（側面①）を認め励ますだけでなく、各教科の見方・考え方を働かせて、その教科として意味ある学びへの向かい方（側面②）ができているかどうかという、「出口の情意」を評価していく方向性がみとれる。「報告」では、「主体的に学習に取り組む態度」のみを単体で取り出して評価することは適切でないとされており、「思考力・判断力・表現力」などと一体的に評価していく方針が示されている。例えば、問いと答えの間が長く試行錯誤のあるパフォーマンス課題（知識・技能を使いこなす思考のみならず、粘り強く考える意欲や根拠にもとづいて考えようとする知的態度などもおのずと要求される）を、単元末や学期の節目で実施し、その過程と成果物を通して、「思考・判断・表現」と「主体的に学習に取り組む態度」の両方を評価するわけである。

美術・技術系や探究的な学びの評価でしばしばなされるように、その時点でうまくできたり結果を残せたりした部分とともに、そこにいたる試行錯誤の過程でみせた粘り、工夫、あるいは筋（センス）のよさにその子の伸び代を見だし、評価するというぐあいである。国語でも作文の評価で、結果として言語化された文章のうまさだけでなく、ふり返りの記述、あるいは、書いては消した痕跡などから、試行錯誤や工夫を捉えたり、言葉にこだわる態度の育ちなどを捉えたりするわけである。スマートで結果につながりやすい学び方をする子だけでなく、結果にすぐにはつながらなくても、泥くさく誠実に熟考する子も含めて、教科として意味ある学びへの向かい方として、主に加点的に評価していく必要があるだろう。さらに、単元の学びの先に社会への関心が広がったり、現代社会や自分の生活とのつながりを意識したり、

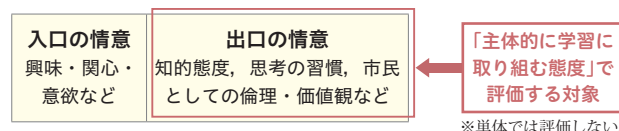


図 「主体的に学習に取り組む態度」の評価の方向性

問いが生まれたりすることも育て評価していけるとよいだろう。

4

観点別評価で授業はどう変わるか

試合、コンペ、発表会など、現実世界の真正の活動には、その分野の実力を試すテスト以外の「学びの舞台」(「見せ場 (exhibition)」)が準備されている。そして、本番の試合や舞台のほうが、それに向けた練習よりも豊かでダイナミックである。しかし、学校での学習は、しばしば豊かな授業(練習)と貧弱な評価(見せ場)という状況になっている。「思考・判断・表現」などの「見えにくい学力」の評価が授業中のプロセスの評価(観察)として遂行される一方で、単元末や学期末の総括的評価は、依然として知識・技能の習得状況をはかるペーパーテストが中心で、そうした既存の方法を問い直し、「見えにくい学力」を、生徒たちの潜在能力を新たに可視化する評価方法(「学びの舞台」)に転換していくための工夫は十分には行われていないとはいえない。めざす学力の幅が広がり、ものさし(評価基準表)がつくられるものの、そのものさしを当てる「学びの舞台」が準備されていない状況が、授業観察への依存と「指導の評価化」を生み出してきた。

日々の授業で粘り強く思考し表現する活動を繰り返すなかで思考力や知的態度を十分にはぐくみ、課題研究での論文作成・発表会や教科のパフォーマンス課題など、育った実力が試され可視化されるような、テスト以外の「学びの舞台」を設定していくことが重要である。そうして知識を総合して協働で取り組むような挑戦的な課題を単元末や学期末に設定し、その課題の遂行に向けて、生徒たちの自己評価・相互評価を含む形成的評価を充実させて、生徒をのばしながらより豊かな質的エビデンスが残るようにしていく。生徒にとっての「見せ場」となる学びの舞台を軸に、1時間1時間という短いスパンだけではなく、単元(章)レベルの学びのストーリーを意識しながら単元や授業を組み立てる。行事などのように、節目でもてるものを発揮し切る経験を通して、学びは成長へとつながっていくのである。

今回の学習評価改革では、形成的評価研究の近年の動向をふまえて、教師が評価を指導改善に生かす(「学習のための評価 (assessment for learning)」)のみならず、学習者自身が評価を学習改善に生かしたり、自らの学習や探究のプロセスの「舵取り」をしたりすることの意義が強調されている(「学習としての評価 (assessment as learning)」)。そして、生徒自身が自らのパフォーマンスのよしあしを判断していけるようにするには、授業

後のふり振り返りや感想カードなどで学習の意味を事後的に確認、納得するだけでは不十分である。

学習の過程において、目標・評価規準、および、それに照らした評価情報を、教師と生徒の間で共有すること、これにより目標と自分の学習状況とのギャップを自覚し、それを埋めるための改善の手だてを生徒自らが考えるのをうながすことが必要となる。作品の相互評価の場面で、また日々の教室での学び合いや集団討論の場面で、よい作品や解法の具体的事例に即して、パフォーマンスの質について議論する(生徒の評価力・鑑識眼を肥やす)。そして、どんな観点を意識しながら、どんな方向をめざして学習するのかといった各教科の卓越性の規準を、教師と生徒の間で、あるいは生徒間で、対話的に共有・共創していくわけである。教師が生徒のつまづきを直接的に指導するよりも、生徒同士の学び合いを生かすような、間接的な手だてやしかけを工夫することが肝要である。

教科への粘り強さや自己調整、いわば思考の体力や息の長さ、持続力を育てるには、見方・考え方を働かせながら、一つの問題や事象を深く掘り下げたり、問いと答えの間の長い挑戦的な課題に取り組んで試行錯誤したりして、日々の授業において考え抜く経験を保障していくことが重要となる。例えば、ある人物の立場から歴史上のできごとをまとめ、誰の立場から書かれたものかを当てる問題を各自でつくって互いに解き合うといったぐあいに、一人ではくじけそうになる認知的な負荷のかかる課題も、仲間を意識すると取り組めたりするし、そうして仲間がつくった問題だからこそ、じっくりと解いてみようと思ったりもするだろう。また、パフォーマンス課題について、まとまった時間をグループ学習にゆだね、協働的な問題解決に取り組むことで、一人では手も足も出せなくても、グループでなら解決することができたという手ごたえを残すこと、さらに、その時間で明確な解答を導き出せなくても、教科書や資料のページをめくり、それぞれがもっている知識を総動員しながら、まとまった時間、挑戦的な問いや課題に向き合い続けるプロセスそれ自体に価値を見だし、思考の密度を大事にしていくことが肝要である。こうして内容を伴って態度は育っていく。

〈参考文献〉

・石井英真・鈴木秀幸編著(2021)『ヤマ場をおさえる学習評価 中学校』図書文化

著者紹介 石井 英真 いしい・てるまさ

1977年兵庫県洲本市生まれ。京都大学大学院教育学研究科博士後期課程修了。博士(教育学)。専攻は教育方法学(学力論)。主な著書として、『授業づくりの深め方』(ミネルヴァ書房、2020年)、『未来の学校』(日本標準、2020年)など。



地理歴史科で育成する資質・能力と

「地理総合」における学び

ー見方・考え方を働かせる主題と問いー



広島大学大学院人間社会科学研究科 教授 由井 義通(ゆい・よしみち)

① はじめに

いよいよ高等学校でも、2022年度4月より新学習指導要領が実施される。当誌2021年度1学期号p.4～5「クローズアップ地歴・公民科 新学習指導要領のポイント総まとめ」では、高等学校学習指導要領の概要を、求められる資質・能力や見方・考え方の観点からまとめた*1。新課程スタートを目前に控えた本稿では、次のような構成で「地理総合」における学びの在り方を考えるとともに、2023年度に始まる「地理探究」についても最後に触れる。

- ◆p.8～10…地理歴史科において求められる資質・能力や「見方・考え方」についてあらためて整理
- ◆p.10～11…令和4(2022)年度以降版『新詳高等地図』と『高等学校 新地理総合』の具体的なページを活用した学習展開の在り方の例

② 地理歴史科で求められる資質・能力

このたびの新学習指導要領では、「何ができるようになるか」という各教科・科目で育成を目指す資質・能力が明確化された。その資質・能力とは、「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」の3つの柱で再整理されている。

地理歴史科の目標は、「社会的な見方・考え方を働かせ、課題を追究したり解決したりする活動を通して、広い視野に立ち、グローバル化する国際社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の有為な形成者に必要な公民としての資質・能力」を育成することと明確化され、次のとおり資質・能力を育成することを目指している。

知識及び技能

現代世界の地域的特色と日本及び世界の歴史の展開に関して理解するとともに、調査や諸資料から様々な情報を適切かつ効果的に調べまとめる技能を身に付けるようにする。

思考力、判断力、表現力等

地理や歴史に関わる事象の意味や意義、特色や相互の関連を、概念などを活用して多面的・多角的に考察したり、社会に見られる課題の解決に向けて構想したりする力や、考察・構想したことを効果的に説明したり、それらを基に議論したりする力を養う。

学びに向かう力、人間性等

地理や歴史に関わる諸事象について、よりよい社会の実現を視野に課題を主体的に解決しようとする態度を養うとともに、多面的・多角的な考察や深い理解を通して涵養される日本国民としての自覚、我が国の国土や歴史に対する愛情、他国や他国の文化を尊重することの大切さについての自覚などを深める。

③ コンピテンシーの育成とESD

このたびの新学習指導要領には、国際地理学連合・地理教育委員会によるESDの概念を積極的に反映したルツェルン宣言*や、習得した知識を活用する能力の育成の重要性を主張したOECDによるキー・コンピテンシーなどの世界的な地理教育の動向が反映されている。そのルツェルン宣言では地球的課題を解決するための多様な思考力の育成を目的としたコンピテンシーの育成が強調されている。コンピテンシーの育成に重点がおかれるようになったのは、21世紀の教育の世界的動向となっているESD(Education for Sustainable Development: 持続可能な開発のための教育)の基本的な考え方と通じるものがある。ESDは、持続可能な社会づくりのための担い手づくりであり、特に次の2点(①人格の発達や、自律心、判断力、責任感などの人間性を育むこと、②他人との関係性、社会との関係性、自然環境との関係性を認識し、「関わり」、「つながり」を尊重できる個人を育むこと)が達成目標となっている。

また、ESDで育みたい力として挙げられているのは、①体系的な思考力(問題や現象の背景の理解、多面的・総合的なものの見方=system thinking, logical thinking)、②持続可能な発展に関する価値観(人間の

*「国連持続可能な開発のための10年」に示された行動計画に対応するために、2007年に公表された。正式名称「持続可能な開発のための地理教育に関するルツェルン宣言」。



尊重、多様性の尊重、非排他性、機会均等、環境の尊重等)を見いだす力、③代替案の思考力(批判的思考力=critical thinking)、④情報収集・分析能力、⑤コミュニケーション能力、である。これらのコンピテンシーの育成と地理教育とは親和性があり、「地理総合」や「地理探究」で育成する資質・能力にもつながる。

以上のことから、新学習指導要領では、「何を学ぶか」ばかりではなく、「どのように学ぶか」という学び方の改善により、主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善が求められている。このような学び方は、未知の状況にも対応できる思考力・判断力・表現力等の育成や、生きて働く知識・技能の習得に不可欠とされ、主体的に学習に取り組む態度や学習を通して涵養される自覚や愛情などにも作用することなどを踏まえると、資質・能力を育成するための学習全体の中核に位置付けられる。

これらの育成すべき資質・能力のうち「思考・判断・表現」はパフォーマンス課題で評価することが考えられ、ルーブリックかチェックリストの形で学力評価計画を立てて評価基準を明確化することが重要である(西岡, 2019)。

④ 見方・考え方をどう働かせるか

(1)「社会的な見方・考え方」とは

新学習指導要領では「社会的な見方・考え方を働かせることをより一層重視する観点に立って、社会的事象の意味や意義、事象の特色や事象間の関連、社会に見られる課題などについて、考察したことや構想したことを論理的に説明したり、立場や根拠を明確にして議論したりするなどの言語活動に関わる学習を一層重視すること」とある。

「社会的な見方・考え方」とは、①課題を追究したり解決したりする活動において、社会的事象等の意味や意義、特色や相互の関連を考察する、②社会に見られる課題を把握し、その解決に向けて構想する、③考察したこと、構想したことを説明する、④考察したこと、構想したことを基に議論する、といった際に用いられる「視点や方法(考え方)」とされている。「社会的な見方・考え方」は「思考力、判断力、表現力等」の育成に当たって重要な役割を果たすものとされ、これらの資質・能力の育成を明確化することによって、コンピテンシーの育成を目指した教育への大きな変革が図られている。

つまり、「社会的な見方・考え方」はアクティブ・ラーニングの視点に立った課題解決的な学習において、社会的事象等の意味や意義、特色や相互の関連を考察したり、

社会に見られる課題を把握して解決に向けて構想したりする際の「視点や方法」であり、小、中、高等学校と校種が上がるにつれて視点の質やそれを生かした学習の質が高まるような授業づくりが求められる。

(2)「地理総合」における「社会的事象の地理的な見方・考え方」

そのなかでも、新科目「地理総合」では「社会的事象の地理的な見方・考え方」を働かせ、社会的事象を位置や空間的な広がりに着目して捉え、地域の環境条件や地域間の結び付きなどの地域という枠組みの中で、人間の営みと関連付けて考えることが求められている。地理学習においては、社会的事象を「地理に関わる事象」として捉えたり、社会に見られる課題を「地理的な課題」として考察したりする際の視点と問いとして次の5つが例示できる(次頁 表)。これらは、アメリカ地理学会による地理教育改革で示された5大テーマ(1984年)や国際地理学連合・地理教育委員会による地理教育国際憲章(1992年)で示された内容がほぼすべて反映されたものとなっている。

高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 地理歴史編(以下、新学習指導要領解説)には、「地理総合」の学習においては、このように各中項目の学習内容に応じて多様な視点に着目して、課題を追究したり解決したりする学習を展開することが大切である。また、「見方・考え方」を用いることによって、生徒が獲得する知識の概念化を促し理解を一層深めたり、課題を主体的に解決しようとする態度などにも作用したりすることが期待されることから、「地理総合」の学習の全体を通じて地理ならではの「見方・考え方」を働かせ、鍛える学習活動の充実が求められる」と記述されている。

「社会的事象の地理的な見方・考え方」を生徒が働かせ、鍛えるためには、それを促す学習場面の設定が必要であり、そのためには生徒自身が社会的事象を多面的・多角的に考察し、表現する中で、「社会的事象の地理的な見方・考え方」を働かせることができるような、適切な「主題」や「問い」を設定することが前提となる。選び出した真に必要な事象を基に、位置や空間的な広がりに着目して、その事象がそこにある意味や意義を見だし、追究するような学習活動を重ねることは、「社会的事象の地理的な見方・考え方」を働かせ、鍛えることに他ならない。

新学習指導要領解説では、より詳細な学習展開例として、これまでの学習の成果を活用して、具体的な主題や問いを基に、「持続可能な地域づくりと私たち」の在り方を「問う」学習活動の例が示されている。また、各校

表 社会的事象を「地理的な課題」として考察する視点と問いの例

視点	問い	ここから発展できる問いや考察
位置や分布	「それはどこに位置するのか」 「それはどのように分布するのか」	左のような問いは位置の規則性を見いだすことにもなり、以下のような問いに発展するなど深い学びに結び付いていく。 発展できる問いの例 ▷ 「なぜそのような分布の規則性、傾向性を示すのか」
場所	「それはどのような場所なのか」	左のような問いからその場所の地域的特色を追求していくことで、場所の特質が浮かび上がり、他の場所との比較によって地方的特殊性と一般的共通性を探ることにも結び付いていく。 発展できる問いの例 ▷ 「その場所には地形、気候、人々の生活にどのような特色があるのか」 ▷ 「他にも似た特色（地形、気候、人々の生活など）のどこがあるか」
人間と自然環境との相互依存関係	「そこでの生活は、周囲の自然環境からどのような影響を受けているか」 「そこでの生活は、周囲の自然環境にどのような影響を与えているか」	左のような問いから人々の生活と自然環境との密接な関わりが明らかになる。これらの関わりについて「なぜそのような影響を受けているのか」「なぜそのような影響を与えているのか」を考えることは、（例えば富士山やエベレストの登山とゴミの問題を例にすると）「観光業にたずさわる人や観光客はどのような自然の恩恵を求めるのか」、「人間の活動はどのように自然に働きかけるのか」など、人間と自然環境との関係について考える出発点となる。観光と自然保護のバランスを考えることは、人間と自然環境との相互依存関係について考えることになり、地域の環境開発や環境保全を考えたりする際の重要な基礎となる。また、自然環境と人々の生活や人々の生活と環境保全の関わりを考える際には、次のような問いが考えられる。 発展できる問いの例 ▷ 「世界自然遺産に登録された白神山地、屋久島では自然環境が人々の生活にどのような影響を与えているか」 ▷ 「ジオパークや世界自然遺産などの自然環境の保全に人々はどのような取り組みをしているか」
空間的相互依存作用	「そこは、それ以外の場所とどのような関係をもっているのか」 「なぜそのような結び付きをしているのか」	左のような問いは、他の場所や地域の結び付きにおいて見られる地域間の相互依存や協力、競合などの関係を明確化したり、空間的な関係性の要因の考察により地域的な特色を明らかにしたりするとともに、地域開発等の課題を見だし、地域の将来像を構想することにもつながる。 発展できる問いの例 ▷ 「ある地域の農作物はどこへ輸出され、消費されるか」 ▷ 「その作物は他にどの地域で生産されているのか」
地域	「その地域は、どのような特徴があるのか」 「この地域と他の地域では、どこが異なっているのか」 「なぜ、この地域はそうになったのか」	左のような問いを通して、地域的特色を明らかにすることができる。また、地域の一般的共通性と地方的特殊性、自然環境との関わり、他地域との結び付き、それらがどのように変容しながら、現在の地域が形成されたのかを考察するとともに、以下のような問いに対する考察へと発展できる。 発展できる問いの例 ▷ 「どのような地域にすべきか」 ▷ 「どのようにすれば住みよい地域になるか」

においては生徒や学校などの実態を踏まえて適切な「主題」とそれに基づく「問い」を立て、それらを中心に構成した学習活動の実施が求められている。例えば、主題として「自然環境と水害の関わり」を取り上げ、対象となる地域を変えながらも「日本や世界各地で水害による被害が多いのはどこか。それらはどのような地域なのだろうか」、「なぜ日本では水害に見舞われる地域が多いのだろうか」、「自分たちのまちが水害にあったらどのように避難したらよいのだろうか」、「被害を最小限にとどめるにはどうしたらよいのだろうか」といった問いを立てて、それぞれの学習を関連付けながら、自らの課題として考えを深化させるといった学習展開が考えられる。

これを踏まえると、「地理総合」の「自然環境と防災」では、令和4（2022）年度以降版『新詳高等地図』（以下、地図帳）と『高等学校 新地理総合』（以下、教科書）を使い、世界から日本、そして自分のまちというようにスケールを変えながら、問いを立てていく展開が考えられる。例えば地図帳 p.158 「⑥世界の自然災害」で「おも

な熱帯低気圧の進路上にある地域はどのような地域か」「世界でも洪水の災害被害額が多いのはどのような地域なのか」を考察させるなどして、「なぜ世界各地で水害による被害が多いのか」を見いだしていく。

「なぜ日本では水害に見舞われる地域が多いのだろうか」については、教科書 p.191 「7 日本の河川と外国の河川の勾配」から日本の河川が他国の河川より急勾配であることを読み取ったり、p.192～193 「2 日本の気候」を通して日本の気候の特徴を見いだしたりして、日本の河川が急勾配である理由など、「なぜそのような特徴が形成されているのか」を説明する活動を行うことが考えられる。

そして p.206～207 「1 さまざまな気象災害」（図1）から「場所によって起こりやすい気象災害にはどのような違いがあるか」を見だし、p.208～209 「2 気象災害への取り組み」で「気象災害に対してどのような取り組みがみられるのか」を考えていく。さらに自分たちが生活する地域へと視点を変え、「自分のまちが水害に

4節 気象災害と防災

節の主題 日本では毎年のように気象災害が発生している。これらの気象災害にはどのような種類があり、どのような被害をもたらすのだろうか。また、気象災害に備えて、どのような取り組みが必要なのだろうか。

1 さまざまな気象災害

学習課題 気象災害は、場所によってどのような違いがあるのだろうか。



① さまざまな気象災害 ② 土砂災害の被害を受けた住宅地 (広島県、広島市、2014年8月)

●**豪雨** 雨や嵐などによって不安定になった斜面の一部が急激に崩れる現象のこと。
●**地すべり** 雨水や雪どけ水の地下への浸透によって、斜面の土砂が大きな力となって動きやすくなり、ゆっくりと下方に移動する現象のこと。

地域で異なる気象災害 大雨によって河川が氾濫したり、崖崩れが起こったりすると、私たちの生活に被害が及ぶことがある。このような、大雨や強風、大雪などの気象現象により発生する災害を**気象災害**という(図①)。また気象災害には、やませや日照不足という継続的な気象の異常による災害も含まれる。

日本列島では、山地が急峻で河川の勾配も急であるという地形条件、夏の時期には**梅雨前線**の停滞や**台風**による大雨が多いという気象条件、河川や海岸に沿って多くの人々が住んでいるという社会条件が重なって、被害が起こりやすい。その被害は、地域によっても大きく異なる。河川上流の山間部や台地のへりでは、**崖崩れ**や**地すべり**、**土砂災害**などの**土砂災害**が多く(写真②)、下流の平野部では、河川の氾濫などによる**洪水**の被害が多い(写真③)。台風が襲来すると、雨による災害だけでなく、強



② 豪雨による被害を受けた住宅と車 (千葉県、市原市、2019年10月)

206 Key Words 崖崩れ 気象災害 梅雨前線 台風 地すべり 土砂災害 洪水 豪雨 都市型水害 局地的大雨

図1 『高等学校 新地理総合』 p.206 ~ 207

あったらどのように避難することが必要なのか」を考察していく。その際には、教科書 p.211 「**SKILL 19** 水害の危険がある地域の読み取り方」にあるように、「地理院地図」や「重ねるハザードマップ」といった WebGIS を活用して「自分たちが生活する地域ではどこでどのような災害が起こりやすいのか」を把握したり、p.218 「**SKILL 21** 災害発生時の行動計画の立て方」にあるようなタイムライン(防災行動計画)の作成に取り組ませ、災害が起こった際の行動を想定しておくことで急な判断が迫られる災害時の判断材料としたりするような活動も考えられる。このような学習を通して、世界と日本において自然環境と災害は密接に関わっていることに気づき、自然災害を自らの問題として捉え、どのように防災・減災に取り組んでいったらよいのかを考察していくことが重要である。

教科書では、節のはじめに「節の主題」、各見開きに「学習課題」、側注に「確認」「深い学び」、節の最後に「節のまとめ」を設置している(図1 図2)。学習の際にこれらの問いに取り組むことによって地理的な見方・考え方を働かせ、コンピテンシーの育成につなげていくことができよう。

⑤ 「地理探究」へ向けて

2023年度には、必修修科目である「地理総合」での学びを踏まえた選択科目「地理探究」の履修も始まる。

「地理探究」は、「地理総合」の学習によって身に付け

先の知恵 水門にみられる水害対策の歴史

東京都の江戸川区周辺では、明治以降に工業用として地下水が大量にくみ上げられ、広い範囲で地盤沈下が発生した。この地盤沈下によって、東京23区の約20%の面積が満潮時には海面より低く、水害の危険性の高い土地になった。そこで東京都は、地下水のくみ上げを規制するとともに、さまざまな対策を実施した。この地盤沈下による水害は、水位を常時監視の干渉面よりさらに1m低くし、周辺の地盤より低い位置に水面がくるようにした。現在でも、荒川や荒川から水位差のある小名木川に入り込む際には、二つの水門(閘門)に挟まれた水路(閘門)に船を入れ、水位を人工的に最大3m昇降させることによって船を通過させる。



④ 小名木川にみられる閘門式の水門 (東京都、江戸区、2017年)



⑤ 河川の氾濫によって浸水した市街地 (東京都、稲城市、2014年8月) 記録的な大雨によって、河川の氾濫や土砂災害が発生した。

⑥ 雪のなかでバスを待つ人々 (東京都、武蔵野市、2018年1月) 雪によって鉄道やバスの遅延・運休など、公共交通機関の乱れが相次いだ。



風による建物の倒壊などの被害も生じる。また、**高潮**によって、沿岸部では浸水などの被害が生じることもある。そして、**竜巻**によっても、強風による建物の倒壊などの被害が生じる(写真⑦)。北海道や本州の日本海側では豪雪被害とよばれ、冬には積雪による建物の倒壊などが起こることもある。降雪の少ない太平洋側でも、ひとたび雪が降ると、路面凍結による交通事故や物流の停滞、交通機関の乱れなどが生じる(写真⑧)。

都市化による水害の変化 日本人は古くから、自然環境などの厳格な土地に居住していたが、都市化が進むにつれて低地にも宅地が広がった。そのため、河川が氾濫すると以前にも増して大きな被害が生じやすくなった。また都市では、地表面の大部分がアスファルトやコンクリートで覆われているため、降った雨がほとんど地下に浸透せず、河川水位の急激な上昇、低地や地下街の浸水など、都市部に特有の水害(都市型水害)が起こる場合がある。近年は**局地的大雨**(ゲリラ豪雨)とよばれる狭い範囲での短時間の大雨も増加している。

近年の気象災害を調べ、被災地の場所や地形を確認しよう。

⑦ 洪水 大雨や雪どけ水などによって河川の水量が著しく増加し、氾濫すること。河川の氾濫による水害は**外水氾濫**ともよばれる。

⑧ 高潮 台風などの強い低気圧によって、海面の水位が上昇する現象のこと。気圧の低下によって海面が引き上げられるように上昇する(引き上げ)。海の高潮に海水が引き寄せられて海面が上昇する(引き寄せ)が原因で発生する。

確認 気象災害にはどのような種類があるのだろうか。
深い学び 日本では、なぜ毎年のように水害が発生するのだろうか。

日本海側の大雪 2018年の冬には、**偏西風の低気圧**により日本付近に寒気が流れ込んだことなどが影響し、北陸地方を中心とした地域が数十年以上の大寒に見舞われた。特に2月上旬の大寒では、積雪によって自動車や列車が雪に埋もれて立ち往生(写真⑨)、物流が停滞するなど、人々の生活に大きな影響が出た(写真⑩)。

積雪は、春には雪どけ水となって農業用水として利用されるなど、人々の生活に必要不可欠なものである。しかし、大雪となるさまざまな被害が発生するため、雪の多い地域では行政が多額の費用をかけて道路の除雪を行っている。都市部では道路に埋め込まれた消雪パイプから、地下水や河川の水を流して、融雪を行っている所もある。また、平野部では**地吹雪**や**暴風雪**による交通事故を防ぐための防雪林や防雪柵、山間部ではなだれ防止用のスノーフェンスが設置されている(写真⑪)。

豪雪地帯や特別豪雪地帯に指定されている市町村の面積は全国の約半分を占めている(図⑫)。人口は総人口の約15%と少なく、その減少傾向も顕著である。また、高齢化率も比較的高く、過疎化も進んでおり、除雪の担い手となる人々の確保が課題になっている。

節のまとめ 自分たちが生活する地域では、気象災害に対してどのような対策が必要だろうか。

⑨ 河川改修 河川において、治水のために実施する改修工事のこと。例えば、川の流れをよくするために、曲がりくねった河道を直線にする工事が行われる。また、河岸と河岸をコンクリートで繋ぐ場合もある。

⑩ 地吹雪 いったん降り積もった雪が、強い風によって空中に吹き上げられる現象のこと。

⑪ 暴風雪 強い風を伴った降雪のこと。

確認 日本では水害や雪害に対して、どのような対策が行われているのだろうか。
深い学び 水害や雪害に対して、対策を行っているにもかかわらず、毎年のように被害が発生するのはなぜだろうか。

図2 『高等学校 新地理総合』 p.209

た資質・能力を基に、系統地理的な考察、地誌的な考察によって習得した知識や概念を活用して、現代世界に求められるこれからの日本の国土像を探究する科目として設置された。「地理探究」は「地理総合」の学習を前提に、地理の学びを一層深め、生徒一人一人が「生涯にわたって探究を深める」その端緒となるよう、国内外の地理的な諸課題を探究する科目である。そのためには、「地理総合」の学習において知識や概念を習得し、それらを活用できるような多様な思考力・判断力・表現力を育成することが重要である。

〈参考文献〉

・西岡加名恵(2019)「2017年版学習指導要領とパフォーマンス評価」西岡加名恵・石井英真編著『教科の「深い学び」を実現するパフォーマンス評価ー「見方・考え方」をどう育てるか』日本標準(注)

※1 『地歴・公民科資料 ChiReKo』 2021年度1学期号





SDGsを見すえた授業と生徒の取り組み —「国際人として生きていく力」をはぐくむために—

東洋英和女学院中学部・高等部 上野 貴子（うえの・たかこ）

—使用教材—

『高等学校 新地理総合』



1 はじめに— SDGs と地理教育 —

2015年の国連持続可能な開発サミットで、国際社会が2030年までに取り組むべき課題として「持続可能な開発のための2030アジェンダ」が採択された。その具体的な目標として「持続可能な開発目標（SDGs）」が掲げられた。SDGsが、それまで国際社会が取り組んできた開発目標と異なっている点は、発展途上国のための目標ではなく、持続可能な生産と消費、気候変動対策などすべての国が取り組むべき開発目標とされている点である。17のゴール・169のターゲットから構成され、地球上の「誰一人取り残さない」ことを誓っている。

地理は、地形や気候などの自然条件と人間生活との関係を明らかにしていく科目であり、SDGsとのつながりが深い。これまで、私は地理の授業の中で心がけてきたことがある。それは生徒に、単に知識を覚えさせるだけでなく、技能を習得し、思考力・判断力・表現力を養うための授業を展開していくことである。そのために、必ず授業の中で「知識をつなぎ合わせて諸問題をとらえ、自分ができることは何か」を生徒が考えるように努力してきた。例えば、海岸地形のフィヨルドを教えるときには、「U字谷に海水が入り込んだ入江」と教えるだけでなく、スーパーで売られているノルウェー産のアトランティックサーモンは養殖であること、そしてどのような場所で養殖されているのかを考えさせ、フィヨルドという地形の特色とその自然環境の中で人々がどのような活動をしているのかを関連づけて考察させることにより、フィヨルドの知識が深まっていく。また、「ツンドラ気候の分布地域でトナカイの遊牧生活を行っている」ことを教えるときも「なぜサンタクロースはトナカイに乗ってやってくるのか？」という話題とつなげることで、生徒は単なる「テストに出るための知識を暗記する」とい

う枠を越えて学びを深めていけるようになる。

このように地理は、さまざまな知識をつなぎ合わせて自然と人間生活とのかかわりを明らかにしていくことから、環境、社会、経済といった分野にまたがる目標を、さまざまな立場から考えることができる科目であると考ええる。そして、これはまさしくSDGsの目標とつながっていくのである。

2 「地理総合」を見すえた実践例

このようにSDGsとのつながりが深い地理に大きな転機が訪れた。2022年度に地理が「地理総合」として必修修化されるのだ。このたびの『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 地理歴史編』では、「地理総合」は、「持続可能な社会づくりを目指し、環境条件と人間の営みとの関わりに着目して現代の地理的な諸課題を考察する」科目とされている。つまり、SDGs達成のために、「地理総合」が担っていかなければならない責任は大きいということが一目瞭然である。

そこで、「地理総合」を見すえ、今回、SDGsの「誰一人取り残さない」目標達成のために、「地理」の授業でできることは何かをあらためて見つめ直し、2022年度から使用する『高等学校 新地理総合』（以下、教科書）を用いた実践例を考えてみた。

教科書p.85（14～16行目）に「インドネシアなどの海岸部では、マングローブを切りひらいてつくられた養殖池で、えびや魚の養殖が行われ、日本などへ輸出されている。」とある。これまでの授業実践では、このような学習内容について扱う際には、教科書p.85「**7** 水を抜いた養殖池でえびを収穫する人々」（写真）のようなえびの養殖池の写真を生徒に見せるほか、「Google Earth」を電子黒板に表示して、生徒の目の前で徐々に



写真『高等学校 新地理総合』p.85
水を抜いた養殖池でえびを収穫する人々

拡大し、実際に養殖池がどのような場所につくられているかを生徒とともに確認して、マングローブの伐採が現地の環境問題につながっていることを確認させてきた。

しかし今回は、SDGsの「誰一人取り残さない」を念頭におきながら、そこから一歩進んだ実践を考えた。

まず、千葉県鋸南町でえびの養殖が始まったというニュース^{*1}を生徒に見せる。房総半島の南部に位置する鋸南町で、高齢化により耕作放棄された農地などを活用して、「日本初」である畑の水槽でえびの養殖が行われているという内容である。ニュースの中に地理の授業と関係している内容がないかを考えさせるために、生徒に地理的な見方・考え方を働かせるいくつかの問いを投げかける。

- ①えびが養殖されている場所はどこか。
- ②東南アジアでの養殖場所とどのような違いがあるか。
- ③日本ではなぜその場所で養殖されているのか。
- ④日本で養殖を行うことは東南アジアの環境問題にどのような影響があるか。

などといった問いである。

「日本でのえびの養殖」というニュースを授業に取り入れて、上記のような問いを投げかけることによって、東南アジアではえびの養殖池をつくるため

にマングローブの伐採が進み環境破壊が問題となっていることに気づかせることができる。また、環境問題だけでなく、日本では超高齢社会となり産業が成り立たなくなっている地域があるという人口問題にも発展させることができる。

このように「知識をつなげる」ことにより、教科書で学ぶ「世界の産業と人々の生活」と「地球環境問題」と「人口問題」が生徒たちの頭の中でつながっていくことになる。また、「東南アジア」と「日本」というようにさまざまな立場にたって考えてみることで、それらが「誰一人取り残さない」世界をつくるための原動力となり、生徒が国際人として自覚をもつ人間に成長していけるのではないかと考えている。

3 WebGIS を活用した実践例

「地理総合」では、従来の紙地図を用いた教育に加えて、GIS（地理情報システム）を活用して地理的な情報を調べ、分析したり考察したりする技能の習得が目標の一つとなっている。地理を学習する際には、さまざまなデータを可視化することによって空間認知能力が養えると考えられる。しかし、GISを活用するというのはアナログ世代の教員にとっては悩ましく、なかなか取り組みにくいものである。

そんなアナログ世代の自分でも手軽に取り組める救世主が現れた。それは帝国書院のデジタル教材「統計見えマップ」^{*2}である（図1 図2）。「統計見えマップ」は、600項目以上の統計データをWebGISで地図化することができ、今まで数字でみてきたものを地図化すること

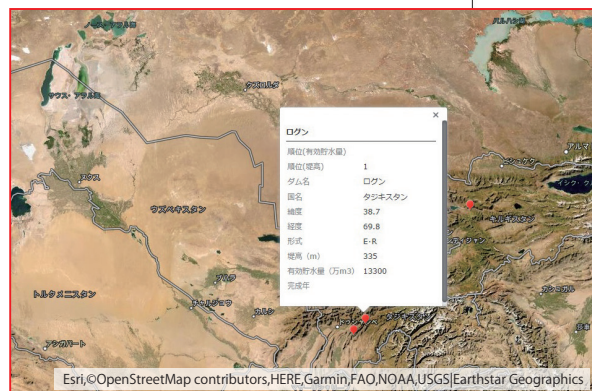


図2 「統計見えマップ」アムダリア川付近（図1 からズームアップし、ダムの記号をクリックして詳細を示したもの）

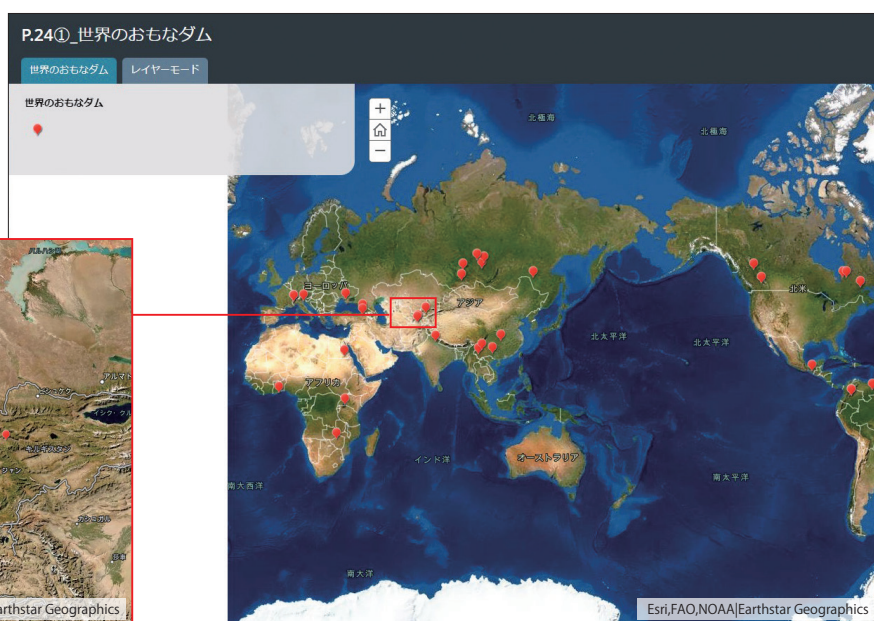


図1 「統計見えマップ」世界のおもなダム



図3 『高等学校 新地理総合』 p.165 (一部)

で新しい学びにつなげることができる教材である。「統計見えマップ」の中には、SDGsに関する統計を地図化したものが収録されている。

ここより「6 安全な水とトイレを世界中に」をクリックすると、前頁 図1 図2 のように世界のおもなダムをGISで表示することができる。世界のダムを地図化することにより、ダムはどのような場所につくられているかを考えたり、アラル海の縮小原因でもあるアムダリア川の上流にダムが建設されると中央アジアの水問題にどのような影響が出るかを考察したりすることもできる(図3)。

そして、今回活用したもう一つのツールである「ArcGIS online」を紹介したい。「ArcGIS online」とは、ESRI社が提供するWebGISで、自分でデータを入力すれば地図化できるというものである。今回、生徒に「自分が興味のある2つのデータを地図化し、その地図を比較して考察しなさい」という課題を出した。

生徒は、初めての取り組みでとまどってはいたが、みごとに比較したいデータを地図化した。図4は、第1次産業の割合と1人あたり県民所得を比較したものである。地図を作成した生徒は「地方と都市の所得格差がよく問題にあげられており、実際にどれほどの差があるのかを知りたかった。そしてそれが地域の産業構造とかかわりがあるのか、またそうであるならば所得格差を縮めるためには何が必要となるのかということを考えてみたかった」とこれらのデータを選び、比較した。この問題提起は「8 働きがいも経済成長も」「9 産業と技術革新の基盤をつくろう」というSDGsの達成に向けた考察につながっていることがわかる。

このように統計を可視化することによって、空間認知能力が養われていくことが期待されるとともに、情報を整理し読み取れることを分析することによって、持続可能な社会づくりのためにはどのようにしたらよいのかと

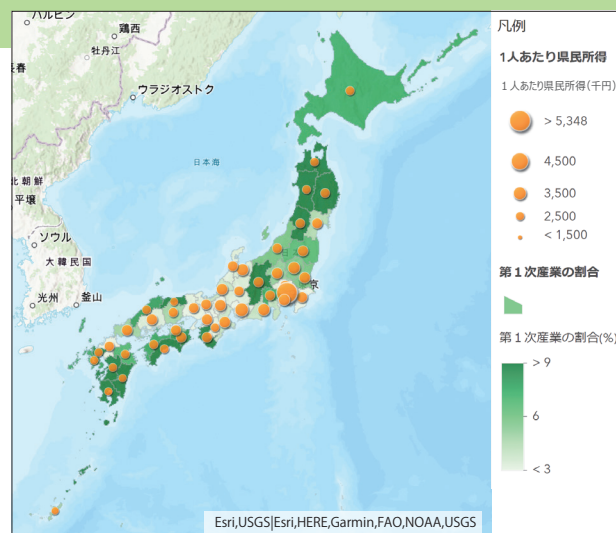


図4 第1次産業の割合と1人あたり県民所得の比較 (生徒作成) 一部加工

いう考察につながっていく。今回の生徒の作業は、第1次産業の所得の向上や雇用の確保をめざす6次産業化の取り組みにも発展していく(教科書p.179 図3)。

もちろん、生徒はSDGsを意識して地図を作成したわけではないが、生徒の学びを通じて、私は「地理を学ぶことはSDGsにつながる」と確信できた。

4 授業の枠組みをこえた生徒の自主的な取り組みへのつながり

ここまで教科書やニュース、WebGISを用いた実践例を紹介してきたが、実際に授業内でSDGsの目標達成に向けた取り組みを行うことができるわけではなく、「形ないものを追いかけて授業しているだけではないか？」との不安にかられることも多い。しかし、今年度はそんな自分の不安を払拭してくれるできごとがあった。地理を学ぶ生徒数人が自主的にSDGsへ向けた活動を行い、目標達成に向けた取り組みが形となって現れたのだ。ここでは、生徒たちの取り組みのうち「SDGsマスク」と「東洋英和コーヒープロジェクト」について紹介したい*3。「SDGsマスク」とは、SDGsの認知を世間に広めながら、自身の意識改革をはかるため、着用が日常化した不織布マスクの片隅に、SDGsカラーホイールのロゴシールを貼る運動である。また、「東洋英和コーヒープロジェクト」は、コロンビアの農園で環境や人権に配慮してつくられたサステイナブルなコーヒーのフェアトレード販売を行う取り組みである。

このような取り組みを行った生徒たちに、地理の授業がどのように生かされているかをたずねてみた。以下は、その問いに対する生徒たちのレポートである。

「SDGs マスク」に取り組んだ金山凜子さん

地理の授業で環境問題を学びました。現在世界中では多くの環境問題が深刻化しています。急速な地球温暖化、止まぬ人口爆発、無理な食料開発、過度な都市集中化など、人類は変わらず動物の生息環境を脅かしている事実を地理の授業を通して改めて知り考えさせられました。環境問題への疑問を解決していくと同時に、現在世界中で感染拡大が起きている新型コロナウイルス等の感染症の流行が「環境問題」に深く関わっていることを知りました。

たとえコロナが収束しても、社会のあり方や自然とのバランスを地球規模で見直さない限り同じ悲劇を繰り返す可能性があると感じた私は、人類と地球の関係性を見直す第一歩として、まずは私たち若者の「認識」を変えることから始めるべきだと感じました。そこで、中高生でも簡単に始められる取り組みを全校生徒に呼びかけることにしました。それが「SDGs マスク」です。登下校ですれ違う歩行者のアイキャッチを誘い、生徒同士の対話では、自然と目に映り込む仕掛けがあります。

ロゴの使用について国連に申請する中で、国連からは「環境への配慮」と「営利目的でないこと」を示唆されました。前者に対しては、バナナの繊維を原料とし、日本和紙の技術を融合したバナナペーパーシールを採用することにしました。このフェアトレード資材を通して、バナナを栽培するアフリカの貧困層に雇用の機会が生まれ、森林破壊や野生動物の密猟を防ぐことにもなり、SDGs すべての目標達成につながります。後者については、ロゴシールを原価で提供し、その使用をSDGsの認知活動に限るよう徹底することで、使用条件を満たすことにしました。

半年にわたる準備期間が実り、学内中高あわせて380人の参加希望者にロゴシールが配布され、6月下旬に「SDGs マスク」運動はスタートしました。

地理の授業を通して高校生である私たちなりの問題意識をもち、少しずつでも世界を変えるきっかけになれば小さな一歩が大きな一歩へと変わると私は思います。

「東洋英和コーヒープロジェクト」に取り組んだ折田彩乃さん

2015年の国連サミットでSDGsが採択されてから、企業や学校などの教育現場でもSDGsへの取り組みが広まってきています。私たちが活動をしている東洋英和コーヒープロジェクトでは、サステイ

ナブルコーヒー“EiwaCafe”を広めることにより、SDGsに貢献することを目指します。コーヒーの生育条件はとても厳しく、世界で飲まれているほとんどのコーヒーは赤道に近い「コーヒーベルト」で栽培されています。

そのような地域には、国内の政治的な不安による価格の下落や紛争、ラニーニャ現象・エルニーニョ現象の影響による衛生面の悪化と生育不良、劣悪な労働環境や男尊女卑の文化など、数多くの問題が残されています。私たちの学校の地理の授業では、地形や気候を学ぶだけでなく、日々変化する世界情勢などについて地理的な側面から触れることにより、問題そのものの本質を考えます。これにより、私はより柔軟な思考をもつことが可能になり、問題の本質について地理的、政治的などの側面からも解決を図る必要があると気づきました。

「東洋英和コーヒープロジェクト」と「文化祭でのチャリティーバザー」に取り組んだ保母さらさん

私にとって、地理はただの授業ではなく、様々な課外活動を行う基盤、原動力になっています。近年、SDGsという言葉が叫ばれています。しかし、多くの人がそれら「目標」のみに着目している場合が多く、本質である目標が掲げられた背景や経緯に対してはあまり理解していません。私は、地理の授業を通して、問題の根底を辿ることが、解決策を考え出すのに何よりも重要であるのではないかと感じるようになりました。

そこで、私は、開発目標の背景となっている問題に対して、自ら行動に移し、取り組むことで、それらの問題の本質がより見えてくるようになるのではないかと考えるようになったのです。

フェアトレードに関しては、地理の授業で、カカオを栽培する子どもたちはチョコレートを食べたことがなく、発展途上国の生産者と先進国の消費者の間に大きな溝が生じているという現状を学びました。それを受け、実際に販売側に立って現状を知りたいという探究心から、プロジェクトへの参加を決めました。地理での前知識が本活動の深みを与えてくれたと思います。

地理は多方面から現状の社会を見つめることができ、今求められる課題解決能力や思考力など、総合的な学びを養える科目だと思います。今後も、授業を通して疑問や探究心を忘れず、視野を広げていきたいです。

5 さいごに

上記の折田さんと保母さんは、今年度は東洋英和女学院大学と協同でコーヒープロジェクトの活動をしていましたが、現在製作中の高等部初のオリジナルコーヒーが今年の春に完成予定であり、さらなる飛躍をとげようとしている。これらの生徒の自主的な取り組みは、授業時間内で教師が教えられる範囲を超えたものである。

地理は、私立大学の受験科目としては厳しい状況にある。そのため、地理を学ぶ意義を生徒に実感してもらいにくい。今年度の生徒たちの取り組みは、地理教員の私に大きな希望を与えてくれた。

授業の中で、つねにSDGsを意識しながら授業展開を続けることはなかなか難しいかもしれない。教科書には、地理の授業の中で、生徒がSDGsを意識できるように、「TRY」という作業や問いが用意されている(p.156,

164など)。これらを生徒に考えさせるなかで、徐々に生徒自身の自覚が高まっていくことが期待される。たとえ「受験科目」として必要ではなくても、「国際人として生きていくため」に地理を勉強する意義を見いだしてもらうために、これからも日々授業研究を頑張っていきたいと思う。

〈注〉

※1 テレ朝 news(2021/11/14)「畑でエビ養殖!? 休耕地増加や環境破壊憂い常識覆す」https://news.tv-asahi.co.jp/news_society/articles/000235092.html

※2 2022年度より発行される『地理統計 Plus— WebGIS付き—』のQRコードからアクセスできる。
「統計見えマップ」のサンプルはこちらから
<https://ict.teikokushoin.co.jp/s2020tokeigis/index.html>

※3 取り組みの詳細については東洋英和女学院
中学部・高等部および東洋英和女学院大学のウェブサイト参照。
SDGsマスク https://www.toyoeiwa.ac.jp/chu-ko/news/news_210908_1500.html
東洋英和コーヒープロジェクト <https://www.toyoeiwa.ac.jp/daigaku/campuslife/2021/05/20210525.html>



—大項目「B 近代化と私たち」の試行—

愛知県立岡崎高等学校 磯谷 正行 (いそがい・まさゆき) 前愛知県立安城高等学校

『明解 歴史総合』



1 はじめに

本報告は、令和2～3年度に愛知県立安城高等学校の生活文化科2年生に置かれている「世界史A」に、令和4年度からの新必修教科目「歴史総合」の趣旨や日本史的項目を取り入れて「歴史総合」風にアレンジした実践をもとにしている。日本史を得意とする神谷が日本史的な授業の、世界史を得意とする磯谷が世界史的な授業のワークシートの原案をつくり、それぞれ日本史・世界史の視点からたがいに疑問点を出しあい、生徒が学びやすいよう改善していった。

2 年間授業計画と 授業ワークシートの作成と工夫

（１）年間授業計画の作成

年度初めに、『明解 世界史A』（以下、教科書）の目次と新学習指導要領の「歴史総合」の小項目とをすり合わせ、教科書1部2章「一体化に向かう世界」から授業を始めることとした。生徒が理解しやすいように、中項目内での「世界」と「日本」の舞台の移動を少なくし、また、1時間ごとに中心となるモノ教材を取り入れ印象深くした。また、国民国家の形成の単位では、アメリカ、フランス、ドイツ・イタリア、日本にしばり、特徴がわかりやすいようにした。表は、「歴史総合」の大項目「近代化と私たち」における授業の

問いをまとめた授業計画で、本校で令和2～3年度に行なった「世界史A」の授業計画の全体は帝国書院ウェブサイトを参照されたい（本誌p.19 QRコード参照）。

(2) 1時間ごとの授業ワークシートの作成 (図 1)

生徒が「主体的・対話的で深い学び」ができるよう、1時間に1枚のワークシートを用意した。ワークシートの冒頭に【問い】を（①）、前半（2／3程度）で基礎事項の確認を（②）、後半（1／3程度）で【資料】を使って個人やグループで考察・表現活動を行い（③）、最後に3行で【本時のまとめ】を記述するようにした（④）。なお、ワークシート作成時には以下の点に留意した。

【問い】教材研究の進展や生徒の実態（学習状況や興味・関心）を考えるなかでいく度も「問い」を手直した。この1時間の授業で何を考えさせたいのか。生徒への問いかけ方を変えることで、取りあげる資料が変わり、生徒が働かせる「見方・考え方」が変わり、「歴史的思考力」の質が変わってくる。換言すれば、「問い」があることで、

2 世界史A ワークシート No15 月 日 () 氏名:

明治維新と中央集権国家形成

1 明治政府を作った人々はなぜ江戸の制度を変えなければならなかったのか

1 明治政府はなぜ江戸の制度を変えなければいけなかったのか。

(1) 江戸から明治へ

(2) 国民国家

国民国家とは、国境線により区切られた一定の「領域」を持ち(2主権)を備え、その中に住む人々が(3国民的一体性意識)を共有している国家のこと。

2 国民国家形成にむけた政治的変革

(1) (4) 廃藩置県 → 天皇が全国を直接統治するため

→ 江戸時代は、幕府と藩が全国の土地と民衆を支配するしくみ

(6) 幕藩体制) であった。

→ 明治になり、(6) 土地(版図)と(7) 人民(民衆)を天皇

に(8) 版籍奉還) を行い、その後すべての藩を

廃して(9) 県) を置き、府や県に府知事や県令として(10)

中央政府の役人派遣) した。

※1871年3月30日 → 1888年3月43日

(12) 徴兵制)

(11) 徴兵制) の軍隊から、(13) 国民) による西洋式の軍隊をつくる必要性。

身分に関係なく、満20歳以上の(14) 男子) すべての力を軍事に利用可能に。

※免除規定が多く、実際は農家の次男・三男

3 国民国家形成にむけた経済的変革

(1) (15) 地租改正 → 安定した税金収入の確保

江戸時代は(16) 年貢米) で税を納めていたが、天候による影響を受けやすく値段が変

化しやすい。→ 明治政府は、(17) 現金) で税をとるように変更

→ 土地を税収の基準として(18) 地価) を定め、土地の所有者に(19) 地券) を発行。

土地所有者 (= 地券所有者) が納税義務。一国民の土地所有権が明確化

(2) (20) 貨幣) の統一

江戸時代は(21) 金貨・銀貨)・銭貨、藩など通貨制度が複雑

貨幣を統一し、単位を(22) 円・銭・厘)。1882年に、中央銀行として日本銀行設置

4 国民国家形成にむけた社会・文化の統合

(1) (23) 四民平等)

→ 江戸時代の(24) 身分制) を廃止し、(25) 平等な権利) をもつ国民づくり

公家や大名を華族、武士を士族、平民を平民

(26) 教育)

1872年学制発布

身分に関係なく、6歳以上の子どもに教育を受けさせ

ることを義務化。全国に(27) 小・学校) 設置

1877年 官費養成機関として東京大学設立

(3) 文明開化

交通網の整備 1972年に鉄道通

→ 改題 太陽暦から(28) 太陽暦) へ。

一週間に7日、1日を24時間

一割の長さで昼夜・季節によって変動

上の2つの資料から気が付いたことを書きましょう。

日・月・日・時刻に開けかわらず、太陽暦による全国同じ時刻になった。

→ 全国共通の時刻になったことで、産業地帯と農村部の時刻差がなくなった。

服装の変化

(毎日新聞提供)

どんな変化があった? 前後の違いが分かるように書きましょう。
後の服装、髪型は、前より、
頭への負担がなくなった。
装飾が少なくなった。
かんたんになった。
髪型が長髪から短髪になった。

また、明治政府を作った人々は、なぜ江戸の制度を変えなければならなかったのでしょうか。

国民国家を形成するためには、幕藩体制と藩が全国を支配する状況

と、国民に普くの平等な権利で身分制を取りやめた7年後の統一は、

はい、いいから。

学制(1872年)

この12月まで学制を定め、以後学校教育・教育制度も正式に定めていく中で、今回は第一次大正は、第二次大正と異なり小学校を9年制とする。必ずしも学制が全国に統一された。また、一審に不服はないという心かげは必要ではない。又は、よくこの点を把握し、学制の制定を通して、日本の教育をどう変えていくべきにしなければならぬ。

(参考資料: 教育と政治)

左図:「不平等法」(ウェーグマン)

右図:「鉄道の特権」(神田)

府県道権限 (神田)

(参考資料: 中央銀行設置)

3

4

表 令和2～3年度 愛知県立安城高等学校「世界史A」の授業計画（「近代化と私たち」の部分）

時	中項目	小項目	授業のタイトル	授業の問い	授業内の小さな問い
1			歴史と私たち、歴史の特質と資料	なぜ、同じ事実なのに評価が分かれるのか	歴史はどんなときに役にたつのか。資料を用いて自分の中学時代を説明せよ。
2	近代化への問い		「近代化」とは何か	近代は人々の生活をよくしたか	資料①～③から3つ選び、近代とはどのような時代か考察せよ。
3	結び付く世界と日本の開国（18・19世紀の経済）	18世紀のアジアの経済と社会	ヨーロッパによる「世界の一体化」の始まり	「コロンブスの交換」はどちらが得をしたのか	コロンブスはなぜインドへ行こうとしたのか。大西洋三角貿易が3地域に与えた影響は何か。
4			西欧のアジア貿易（16-18世紀）	アジアの物産はなぜ西欧を魅了したのか	前時の内容をふまえて、18世紀のアメリカ・アフリカ・西欧・アジアの貿易を略図に入れ説明せよ。
5			18世紀清の盛世と東アジアの交易	ナマコやツバメの巣は誰が食べたのか	地図3枚とフカヒレ、ツバメの巣の語句を用いて、東アジアの交易関係を説明せよ。
6			江戸時代の管理貿易と国内経済	「水戸黄門」の人気の秘密は各地の特産物にあった	資料から、江戸時代の特産物を分類せよ。江戸時代の国内政治と特産物の発展を関連づけて考えよ。
7		工業化と世界市場の形成	イギリス産業革命と世界経済の成立	イギリスの産業革命は世界経済や社会をどう変えたのか	都市化率と乳児死亡率のグラフを読み取り、産業革命は人々を幸せにしたか考えよ。
8			イギリスの自由貿易主義	「大英帝国」の強さはどこにあるのか	なぜフォッグ氏は『80日間世界一周』が可能だったのか。
9			中国の開港、日本の開国	「西欧の衝撃」に中国と日本はどう対応したのか	中国の開港と日本の開国の共通点・相違点は何か。
10			日本の産業革命（19世紀末まで）	産業革命で人々は幸せになったのだろうか、『あゝ野麦峠』で考える	工女の生活や思いに関する資料を読み、産業革命は人々を幸せにしたのか考えよ。
11		立憲体制と国民国家の形成	国民国家とは。国籍、民族、国民、国民文化	なぜ各国は「国民国家」づくりをめざしたのか	外国に負けない国民国家をつくるための政策を考えよ。国民国家の問題は何か。
12			アメリカ独立革命、南北戦争と国民統合	フレンドリーでポジティブ、自己主張の強いアメリカ人が多いのはなぜか	「自由の女神」と台座の言葉は、アメリカという国のどういう側面を表しているか。
13			フランス革命とフランス国民統合	自由と平等を愛し、議論好きなフランス人はどのようにして生まれたのか	19世紀を通じてフランスは、どのように「国民国家」化したのか。
14			イタリア王国とドイツ帝国の成立と国民統合	明治維新のころ、中欧にドイツ帝国とイタリア王国ができた	ドイツとイタリアの国民国家形成は、アメリカやフランスとどう違うのか。
15	国民国家と明治維新（19世紀の政治）	帝国主義政策とアジア・アフリカの変容	明治維新と中央集権国家の形成	明治政府はなぜ江戸幕府の制度を変えなければならなかったのか	明治天皇の服装はどのように変化したか。それはなぜか。
16			自由民権運動と大日本帝国憲法	あなたならどんな憲法をつくるか	大日本帝国憲法の特徴は何か。日本国民はなぜ憲法を必要としたのか。
17			日清・日露戦争と中国、朝鮮	日本が植民地をもつようになったことは、周辺国にどのような影響を与えることになったのか	ビゴーなどの4つの風刺画から、日本の帝国主義がどうみられていたか考えよ。
18			列強の進出と植民地の形成（～20世紀初頭）	列強はどのように世界分割し、植民地社会はどう変容したか	セシル・ローズの言葉や風刺画、写真から、帝国主義は世界をどう変えたのか考えよ。
19～22	近代化と現代的な諸課題		（令和3年度の実践） 「東京オリンピック2020」にみられる「近代化」の課題	「近代化の歴史」の中で生まれた課題は、東京オリンピックでは解決されているか	「制限と自由」「統合と分化（国民と国籍）」の観点から東京オリンピックの中で表面化した課題を近代化の歴史との関連で調べ、発表せよ。

生徒は学びの方向性をつかむことができるとともに、教員にとっても教材精選の指針となる。令和2年度に作成した年間授業53時間分の「問い」を分類すると下記表のようになる。

「どのようになったか」（過程・比較）	25回	例：イギリスの産業革命は世界経済や社会をどう変えたのか
「なぜ、そうなったのか」（原因追究）	16回	例：なぜ各国は「国民国家」づくりをめざしたのか
「どちらがいいのか」（選択）	9回	例：「コロンブスの交換」はどちらが得をしたのか
キャッチコピー風の結論	3回	例：「水戸黄門」の人気の秘密は各地の特産物にあった

【資料】生徒が「自分事」と考えたり、グループで話したりしやすい資料を入れるようにした。

- 当時の状況が想像できる文字資料…日本の産業革命時代の労働者の姿を具体的に記述したルポルタージュ『あゝ野麦峠』から抜粋した文章や統計など
- 風刺画や絵画資料…ビゴーの風刺画などの読み取り

以上のように、ワークシートの作成を中心とした授業の構成とねらいは次のようにまとめられる。

生徒の実態 ⇄ 【問い】 ⇄ 【資料】 ⇄ 見方・考え方や思考内容

【本時のまとめ】本時の「問い」に対する答えを3行で書かせた。生徒にとって、本時の学習内容を自分の言葉で短くまとめる自己評価の場である。定期的にワークシートを回収し、形成的評価の場ともしている。

授業方法として、【問い】や【資料】についてまず個人で考えさせ、ついでグループで考察・表現させる手法をとることで、生徒の思考の深まりとともに、自信をもって自らの考えを発表できるようになっていく変化をみてとることができた。生徒の主体的・対話的で深い学びを実現するうえで効果的な方法と考えている。

『近代化』とは何か

近代は人々の生活をよくしたか

授業の「問い」

1 「近代社会」とはどのような社会か。

別のプリントから重要だと思う資料を3つ程度使用して、生活や社会はどう変化したのか、100字程度で説明してください。イメージとしては、江戸時代から明治時代への変化

(1) 取り上げたい資料 (③) (⑩) (⑪)

近代社会とは、～という時代である。

近代社会とは、人の身分差がなくなり、教育を受けることが義務に。それに伴って、個別授業から一斉授業に教育環境が変化していった。初期のころは就学率が低く男女の差があったが、近代化が進むにつれて男女差はなくなり就学率もほぼ100%に近づくようになった。

(2) なぜ「近代化」は起こったのでしょうか。前近代社会を近代社会に変えた「力」は何だと思えますか。50字程度で書きなさい。「～が、伝統社会(前近代社会)を近代社会に変えた。」

人々の現状に不満に思い新たに日本を創ってみたいという思いが前近代社会を近代社会に変えた。

2 隣の子やグループ内で自分の考えを説明してください。

3 みんなの説明を聞いてもう一度「近代とはどういう時代か。また、近代は人々の生活をよくしたのか」を各自でまとめてください。

海外からの洋風を着る「洋風」が日本に伝わり、そこから日本も技術を取り入れ変えていった。さらに日本でも人の前に立って日本を良くしようとすることが増え、積極的にリーダーシップ、仕事に対する考え方や人に対する考え方が大層に変わったことで、結果的に日本全体が変化した。近代は人々の生活に便利にし、よりよい世の中にした。

4 資料を見たり読んだりして、疑問に思ったり、興味を持って調べたかったことを2つ程度「問い」にしてみよう。例：教育の普及は、人々の意識にどのような影響を与えたのか。

海外から伝わり、そこから日本の日常生活にまで広がった。女性の就学率が上がって、全国的にどのような変化が起こったのか。

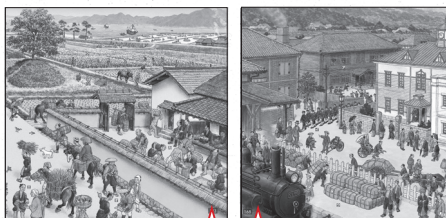
②「近代化」とは

AがBに変わる

領域	①技術	②経済	③政治	④社会	⑤文化
技術・経済	①技術 a. 第一次産業 b. 自給自足経済	②経済 a. 第一次産業 b. 自給自足経済	③政治 a. 王政、貴族政治 b. 身分制	④社会 a. 家父長を中心とした家族、機能的分化 b. 村落共同体	⑤文化 a. 家父長を中心とした家族、機能的分化 b. 村落共同体
政治	③政治 a. 王政、貴族政治 b. 身分制	②経済 a. 第一次産業 b. 自給自足経済	③政治 a. 王政、貴族政治 b. 身分制	④社会 a. 家父長を中心とした家族、機能的分化 b. 村落共同体	⑤文化 a. 家父長を中心とした家族、機能的分化 b. 村落共同体
社会	④社会 a. 家父長を中心とした家族、機能的分化 b. 村落共同体	②経済 a. 第一次産業 b. 自給自足経済	③政治 a. 王政、貴族政治 b. 身分制	④社会 a. 家父長を中心とした家族、機能的分化 b. 村落共同体	⑤文化 a. 家父長を中心とした家族、機能的分化 b. 村落共同体
文化	⑤文化 a. 家父長を中心とした家族、機能的分化 b. 村落共同体	②経済 a. 第一次産業 b. 自給自足経済	③政治 a. 王政、貴族政治 b. 身分制	④社会 a. 家父長を中心とした家族、機能的分化 b. 村落共同体	⑤文化 a. 家父長を中心とした家族、機能的分化 b. 村落共同体

【前近代のイメージ】

【近代のイメージ】



前近代・近代のイメージ画

『近代化』とは何か ワークシート付属の【資料編】に掲載する資料例

政治体制の変化(模式図)

四民平等(風刺画)

学問のすすめ(文字資料)

民撰議員設立建白書(文字資料)

貿易額の急増(グラフ)

日本の海外航路(地図)

各国の鉄道開通距離(グラフ)

産業革命の流れ(年表・グラフ)

工場労働者の増加・繊維工場の従業員(グラフ)

製糸工場の回想(文字資料)

小学校の授業のようす(絵画)

義務教育における就学率と進学率(グラフ)

世界に移り住んだ日本人(地図)

ブラジルへの移民を呼びかけるポスター(絵画)

図2 授業ワークシートと資料

③ 「近代化への問い」の実践

第2時限(『明解 歴史総合』p.13～19に該当)

(1) ねらい

「近代化」にかかわる諸資料を読み取ることで、「近代化」学習に対する興味・関心を高める。

(2) 授業展開 (図2)

- ① 「近代とはどういう時代か」、ワークシートに掲載した資料から3点選び、その特徴を100字でまとめる。
- ② 「近代化を進めた『力』は何だったのか」、個人で考え、続いてグループで考える。
- ③ 「近代は人々の生活をよくしたのか」をまとめる。
- ④ 資料から疑問に思ったり興味をもったりしたことを【問い】にしてみる。

(3) 考察

生徒は、「近代とは何か」など一つの時代を大観する学習の経験がなく、新鮮だったようだ。

「近代化を進めた『力』は何だったのか」を考える問いに対しては、「世界との技術力の差を縮めたいから」「戦争で勝てる国になりたかったから」「教育の力が伝統社会を変えた」「不平等な社会を改めたいから」などの意見が出された。

最後の問いを表現する学習では、「四民平等で本当に平等になったのか」「義務教育の就学率が、男子より女子のほうが低いのはなぜか」「1894年からの輸出入の増加は、日清戦争と関係があるのか」「世界に渡った人々は幸せだったのか」などの「問い」をつくり、単元の学習に入った。なお、生徒のつくった「問い」はまとめて

プリントにして配布し、適宜、授業の冒頭で紹介するようにしている。

④ 「近代化と現代的な諸課題」の授業実践

第19～22時限(『明解 歴史総合』p.83～84に該当)

—「東京オリンピック2020にある『近代化』の課題」をテーマにして—

(1) ねらい

大項目「B 近代化と私たち」のまとめとして、近代化の歴史の中に存在した課題が、現代においてどうなっているか(どのように解決されたか、あるいは解決されていないのか)を、生徒が自ら調べ、考察し、表現することで、近代化の歴史理解のまとめとする。

考える場面として、「東京オリンピック2020」を取りあげ、「近代化の過程における課題」を「差別や制限に対して自由や平等を求める動き」と「国籍という形で表面化する国民国家における統合と分化の問題」ととらえ、それらがどのように解決／未解決なのかを、調べ、発表する授業を構想した。その学習を通じて、「近代化の過程で生じた課題」と現代における課題とのつながりを深く理解させようとした。以上を図示すると次のようになる。

近代化の過程での課題 ⇄ 現代社会の課題 ⇄ 生徒の興味・関心

(2) 授業展開 (4時間配当)

【第1時限】近代化の中の課題と現代の課題に対する理解 (図3)

- ① 「近代化の歴史展開の中の課題」を復習する。「差別・制限と自由・平等」「統合と分化」の例をあげる。
- ② 「東京オリンピック2020」にみられる「現代の中にある課題」を説明する。

東京オリンピックにある「近代化の歴史」の課題

「近代化の歴史」の中で生まれた課題は、東京オリンピックでは解決されているか

0 「近代化の歴史」…産業革命や市民革命以後の、主に19世紀の世界や日本の歴史 (ワークシート No. 7~17)

1 「近代化の歴史」で「達成されたこと」と今に続く「課題」

(1) 身分制度はなくなり、男性市民が政治や経済の主体となる「自由」や「平等」の実現

←女性や貧しい人の「不平等」

例: No. 7 自由主義, No. 8 世界一周, No. 11 アメリカ独立, No. 12 フランス革命

No. 14 四民平等, No. 7 イギリス産業革命中の女性, No. 10 製茶工場での女性

(2) 戦争に強い、同一文化を共有する「国民」を構成員とする「国民国家」の形成

←国内少数派や植民地への「差別」

例: No. 11 インドアン強制移住, No. 12 黒人奴隷, No. 13 ニュースの報道, No. 14 差別, No. 17 植民地支配

2 東京2020オリンピックの理念(オリンピック憲章より)

「選手は、人種、宗教、性別、性的志向、政治的意見、出身国などで差別されない」

3 東京オリンピックで現れた「達成」と「課題」

以下のテーマに関する具体例を挙げ、「今後スポーツや国際社会はどうか」といふか、説明しなさい。

① 「差別」や「制限」に対して「自由」や「平等(差別解消)」を求める動き

② 厳格な「国民国家」(一族一国家)に対してゆるやかな「国家」(多様な出自を持つ人で構成された国家)を目指したり求めたりする動き

図3 授業ワークシート (一部)



写真 グループ内発表のようす

【第2～3時限】個人による調べ学習と、その成果をまとめたポスター作品の制作 (A3判1枚)

【第4時限】グループ内での発表と代表者によるクラスでの発表 (写真)。現代社会に存在する課題からみた近代化の課題の確認。

(3) 考察

生徒は、LGBTQの視点や、女性差別、黒人差別に関する人物やできごとを多く取りあげていた。また、「日本代表」の多様化、多様な文化ルーツをもつ「日本人選手」、国籍を変更する選手や難民選手団など、国民国家という枠組みと国籍のあり方を取りあげた生徒も多かった。そのうえで、理想的なオリンピックの姿として「男女混合競技を増やしたらどうか」とか「オリンピックとパラリンピックの注目度の差を解消する政策が必要だ」といった将来へ向けて差別・制限の縮小・解消を求める発表もあった。また、『「多様性と調和」がコンセプトだったにもかかわらず開催国の日本が同性婚を認めていないのはどうか』、「多様性がオリンピックの中だけでなく日常生活の中でも認められていくとよい」など自分の生活

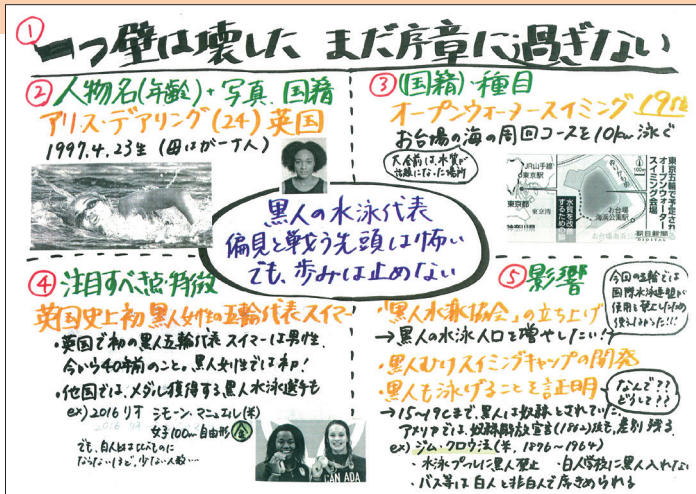


図4 生徒の作品例

をみる視点に転化させた生徒もいた。

生徒の作品例として、「近代オリンピックはそもそも女性差別から始まった」、「1968年のブラックパワー・サリュートに共感した白豪主義国のアスリート」、「黒人女性水泳選手と黒人差別の歴史」、「女性アスリートの産休・育休の権利をスポンサーに認めさせた選手」といった差別の歴史や女性労働の歴史につなげたものもある (図4)。「近代の課題」や「私自身」と結びつけて「東京オリンピック2020」を考察した例といえる。

5 成果と課題

「問い」と「資料」と「3行のまとめ」で授業ワークシートを構成することで、生徒は個人で考え、グループで協議しながら「主体的・対話的で深い学び」に近づくことができた。また、「近代化と現代的な諸課題」については、生徒の興味・関心を生かし、現代の事象の中に存在する課題から「近代化の課題」にさかのぼって考察を往還させる手法も有効であることがわかった。

今回の実践は、1時間ごとのワークシート作成 (【問い】と【資料】の配置) を重視したが、今後は、数時間の授業をまとめた単元での「問い」と「資料」の配置を重視し、「単元のまとめ」として論述問題を課し、歴史的思考力を高めることの可能性も探りたい。

〈参考文献〉

- ・磯谷正行 (2020) 「『モノ』の生産・流通・消費の追究が『歴史』を可視化する」『社会科教育』(明治図書) 737号
- ・神谷晴香 (2021) 「問いと資料で組み立てる新科目『歴史総合』の試み」愛知県世界史教育研究会『世界史教育研究』第7号
- ・神谷晴香・磯谷正行 (2021) 「新科目『歴史総合』への移行を見据えた『世界史A』の取組—問いと資料を使った主体的・対話的で深い学びを目指して—」令和3年度高等学校各教科等教育課程研究協議会(文部科学省主催)説明資料





「公平中立」な表現ってなんだ??

—新科目「公共」を見すえた「表現の自由」の授業実践—



—使用教材—
『高等学校 公共』

森村学園中部・高等部 渡辺 裕一 (わたなべ・ゆういち)

1 はじめに

2022年4月から、これまでの選挙権年齢の引き下げに加え、成年年齢も18歳へと引き下げられる。高校3年生の教室には、政治的・経済的・法的に「大人」の生徒と「大人ではない」生徒が混在することになる。こうしたなかで、いよいよ4月から高校でも新学習指導要領が施行され、新科目「公共」が始まる。この科目は、「大人になる前」の高校2年生までに履修しなければならない必修科目である。生徒が主権者として、そして「大人」として、社会に参画するために必要な「知識及び技能」を学ぶだけでなく、現実社会の諸課題を解決するための「思考力・判断力・表現力等」を身につけることを目的としている。また、「公共」は、主権者教育（シティズンシップ教育）の「一丁目一番地」ともいわれており、『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 公民編』（以下、『解説』）では、「民主政治の推進における選挙の意義について指導すること」（傍点引用者）とし、「実際の選挙をイメージして何を基準に投票するとよいか、協働して考察し」て、「模擬選挙を実施する」授業などが例示されている。

確かに、若者の投票率が低迷している現在において、「選挙の意義」を教育することは必要なことである。しかし、選挙権年齢の引き下げは、18歳の生徒が「投票行動の担い手」になったことと同時に、「選挙運動の担い手」になったことをも意味する（公職選挙法において未成年者は選挙運動ができない）。そのため、生徒が放課後や休日を利用して校外でデモや集会を開くなど、憲法21条で保障している「選挙運動の自由」という権利を行使することができるようになることも、「民主政治の推進」に必要なことではないだろうか。そこで、本稿では、この問題意識から行った授業実践例（「公共」では大項目「B 自立した主体としてよりよい社会の形成

に参画する私たち」における事項「政治参加と公正な世論の形成」に該当する）を紹介したい。

2 「公共」におけるポイント

—「概念装置」を使いこなして考える—

ところで、「公共」は3つの大項目、すなわち、「A 公共の扉」、「B 自立した主体としてよりよい社会の形成に参画する私たち」、「C 持続可能な社会づくりの主体となる私たち」から構成されており、A→B→Cの順番で扱うことになっている。帝国書院の『高等学校 公共』（以下、教科書とする）もこの3項目から構成されており、「第1部 私たちがつくる社会」が大項目Aに、「第2部 社会のしくみと諸課題」が大項目Bに、「第3部 持続可能な社会の実現に向けて」が大項目Cに対応している。この3項目の関係を大まかに整理すると、次のようになる。

大項目A	「概念や理論」「公共的な空間における基本的原理」（以下、本稿では「概念装置」とよぶ）を獲得する
大項目B	それらの「概念装置」を活用して、13の事例や課題への理解を深める
大項目C	（大項目A・Bをふまえて）生徒自身が課題を設定して、探究活動を行う

つまり、教育学者の石井英真氏の言葉を使って説明するならば、大項目Aで「概念装置」を①「知っている・できる」（「知識の獲得と定着」）・②「わかる」（「知識の意味理解と洗練」）ようになり、大項目B・Cでその「概念装置」を③「使える」（「知識の有意義な使用と創造」）ようになることがめざされているといえよう。なお、「概念装置」という言葉は、経済学者の内田義彦氏が『読書と社会科学』の中で、社会科学の本質を簡潔に説明するために、自然科学と比較して用いたものである。社会科学の基礎を学ぶ「公民科」においてもひじょうに参考になる語句であり、筆者は大項目Aにあげられている「概

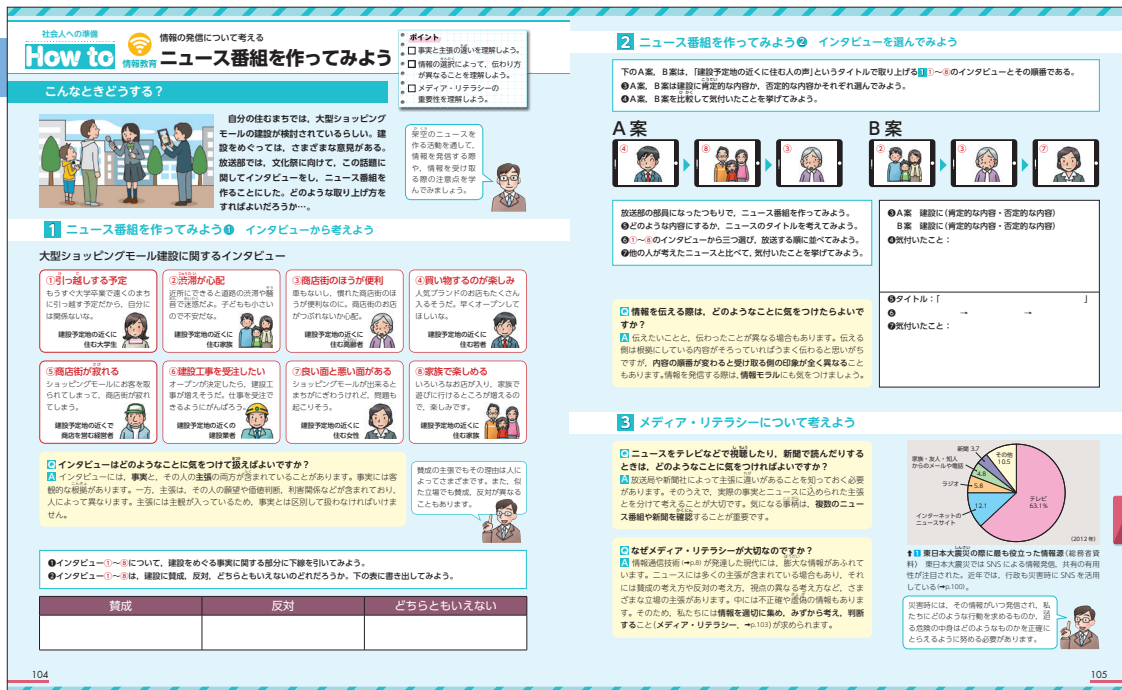


図 How to “ニュース番組を作ってみよう”『高等学校 公共』p.104-105

念や理論」などをこのように理解している。内田氏の説明を簡単にまとめると、以下のようになる。

自然科学	電子顕微鏡などの「物的装置」を使い、肉眼では見えなかった自然や物質を見る
社会科学	脳内に「概念装置」をつくり、それを使い、社会事象の奥にある本質を見る

そして『解説』では、この「概念装置」の例として、「幸福、正義、公正など」、「人間の尊厳と平等」、「個人の尊重」、「民主主義」、「法の支配」、「自由・権利と責任・義務」などを列挙している。

3 表現の自由(自由・権利)という「概念装置」を使いこなす難しさ

では、本稿で活用することになる「自由・権利(と責任・義務)」という「概念装置」はどのようなものだろうか。『解説』では、「自由・権利や責任・義務が、国家と個人との関係や個人と個人との関係を法によって規律する際の基本的な枠組みである」とする一方、「自らの自由や権利を主張するということは、同時に他者に対しても同様の自由や権利を認めることが前提である」と説明している。また、教科書の第1部でも、「近代憲法の保障する基本的人権の中核は、平等権と共に自由権である」(p.54)と記述するとともに、「近代立憲主義」や「法の支配」という自由・権利を守るために必要な憲法の原理もわかりやすく説明している(p.44-45)。

しかし、表現の自由という概念装置を「知っている」レベルから、「わかる」、そして「使える」レベルに引き上げるのはとても難しいと感じている。その理由として、

ここでは2点だけあげておく。まず、表現の自由の侵害事例として、生徒がイメージするのは、ヒトラーによる焚書だったり、自由民権運動の集会を制止する警察官だったり、近年の香港におけるデモ弾圧などである。しかし、表現の自由はそのような露骨な形で制限されるよりも、「公共の福祉」という(ある意味で)正しい観点から制限されることのほうが多いという点である。例えば、ヘイトスピーチや性表現、名誉毀損表現などの表現は、法律で制限されるべきと考えるほうが常識的な感覚だといえよう。しかし、これらの「不快な表現」の規制の中に、「行きすぎた規制」が混在しているのである。2つ目の理由は、1つ目とも関連するが、表現の自由は、公権力による直接的な規制のみならず、表現者が公権力や社会からの批判を恐れて自ら沈黙することを選択する「自己規制」の問題があるという点である。歴史学者の辻田真佐憲氏によれば、戦前の日本では、(正規の)検閲よりも、「非正規の検閲」(出版社に政府の意向を付度させ、自主規制や自己検閲を行うように誘導する)のほうが多かったという。そして、「自己規制」は、公権力による規制とは異なり、表面化することが少ない。表現の自由という概念装置を「使いこなす」ためには、ここまです視野に入れておかないと実際的ではないと筆者は考えている。

4 授業の展開

近年、「公平中立」というあいまいな基準により、表現の自由が規制される(自己規制する)ケースが多く起こっている。例えば、市民の自発的な集会に対して、地方自治体が「政治的中立性を保つ」という理由で公民館など

の公共施設を貸し出さないことである。そこで、「公平中立」を素材に、先ほどの、表現の自由を「使いこなす」ということを意識して教材化した授業実践例を紹介していく。以下は、「公共」の教科書を使用することを想定した展開である。なお、生徒とのやりとりは、過去の実践にもとづいたものである。

(1) 導入

まず、教科書「How to “ニュース番組を作ってみよう”」(p.104-105)を導入として使用する(図)。これは、ニュース番組を制作する作業を通して、生徒のメディア・リテラシーを高めていくことを意図した教材である。大型ショッピングモール建設に関する、街のさまざまな声がのせられており、生徒はそれを番組でどのように構成するかを考えていく。今回の授業の冒頭では、教科書p.105の2の問いを使い、インタビューをもとに作られたニュース番組「A案」と「B案」それぞれが、建設に肯定的な内容か、否定的な内容かを生徒に判断させる。そのうえで、教員が以下のことを生徒に説明する。

- ①マスメディアの主要な機能として、無数にある論点の中からみんなで議論すべきアジェンダを設定する役割(議題設定機能)と、世論が今どこにあるかを人々に把握させる機能(世論認知機能)の2つがある。
- ②そのため、「表現の自由」「放送の自由」は、国民の「知る権利」(憲法21条・13条)に奉仕する、民主主義にとってひじょうに重要な権利である(ここで北方ジャーナル事件の判決文も生徒に紹介する)。
- ③そうであるがゆえに、歴史上、戦時中の大本営発表や、占領期のGHQのラジオ・コードのように、「放送(表現)の自由」は国家権力に侵害されてきた。そのため、憲法で手厚く保護する必要がある権利である。
- ④一方で、放送を規制する「放送法」や「電波法」という法律(以下、条文参照)も存在している。

<放送法> ※条文はわかりやすくあらためています

第一条 この法律は、次に掲げる原則に従って、放送の健全な発達を図ることを目的とする。

- 二 放送の不偏不党、自律を保障することによって、放送による表現の自由を確保すること。
- 三 放送が健全な民主主義の発達に資するようにすること。

第三条 放送番組は、何人からも干渉されることがない。

第四条 放送事業者は、放送番組の編集に当たっては、次の各号を守らなければならない。

- 二 政治的に公平であること。
- 四 意見が対立している問題については、できるだけ多くの角度から論点を明らかにすること。

<電波法> ※条文はわかりやすくあらためています

第七十六条 総務大臣は、免許人等が、放送法などに違反したときは、三月以内の期間を定めて無線局の運用の停止を命じることができる。

なお、放送法4条1項をめぐるのは、政府や裁判所が規定を強制できる「ハード・ロー」なのか、強制できない「ソフト・ロー(倫理規範)」(例として憲法27条1項の「勤労の義務」があげられる)なのか、意見が分かっていることも簡単に補足しておく(憲法学者の多くは、倫理規範と考えない限り違憲無効と考えているようである)。

上記の説明を行ったうえで、生徒に「あなたならどのような番組を作る?」と問いかける。これに対して、放送法4条1項の規定などを受け、生徒の多くは「賛成と反対のインタビューを同じ数だけ取り上げる」(形式的な公平さを重視する)と答える。これに対し、賛成・反対を取り上げる順番によっても受け取る側の印象が変わることを生徒に伝える。さらに、生徒の認識に揺さぶりをかける2つの発問をする。「世論調査によると、地域住民の9割が建設に賛成(反対)しているとする。あなたならどのような番組を作る?」、「もし建設予定地が、ここに住む少数民族の聖地だとしたらどうする?」という発問である。すると、生徒の中で、「世論調査の結果を反映させて、賛成・反対の配分を変えたほうが公平なのではないか」、「少数派の意見を長めに特集したほうが実質的平等につながると思う」(なお、「形式的」「実質的」という語は、生徒は「平等」の学習ですでに「形式的」平等と「実質的」平等という違いで理解している。教科書p.68参照)といった、実質的な公平さを重視する答えも出始める。この授業の導入部分では、「公平中立」が決して明確な基準ではないということが理解できれば、目的は達せられたことになる。

(2) 展開1-ケース・スタディ①-

この導入の後には、(対国家権力を想定した)憲法上の権利(表現の自由)の問題に深めていく。ここでは「ケース・スタディ」を用いて生徒に考えさせる。

ケース・スタディ①

※すべて架空の話である。

近日中に、憲法に緊急事態条項を導入する「憲法改正原案」の発議が行われるようである。これについては、与党および一部の野党(衆参各議院の約3分の2の国会議員)がすでに賛同する意向を示しており、もし改正原案が発議されれば衆参両議院にて可決されるだろうと予測されている。これに対し、憲法学者の有志たちが「緊急事態条項導入の反対声明」を出した。憲法学界では、緊急事態条項の導入に慎重な意見が9割近くにのぼるという。なお、直近の世論調査では、賛成・反対が拮抗していた。

こうした状況の中で、あなたは憲法改正特別番組（60分）を制作するプロデューサーとなった。緊急事態条項導入の賛成・反対の意見をそれぞれのくらの割合（何分ずつ）で取り上げるか？放送法の規定もふまえて答えなさい。また、その理由を説明しなさい。ただし、ここでは緊急事態条項自体の是非は問わないこととする。

生徒は「導入」をふまえたうえでこの事例を考えるため、「賛成と反対それぞれ30分ずつがよい」という形式的な公平さを重視する意見のみならず、「多くの憲法学者が反対であり、国会議員には憲法尊重擁護義務もあるのだから、反対意見の時間を多く確保すべき」という実質的な公平さを重視する見解も出てくる（なお、本校の生徒は、「緊急事態条項」についてすでに学習を終えている。教科書p.93のコラムも参照）。また、「国民の代表である国会議員の3分の2が賛成しており、憲法改正案の趣旨を国民に理解させるためにも賛成の意見を多く取り上げる（3分の2にあたる40分程度にする）べきでは」と答えた生徒の発言に対して、「政府・与党の賛成意見は、短時間でも効果や与える影響が大きいのではないか」、「批判的な見解をマスメディアが重点的に伝えることによってこそ、公平さが保たれるのではないか」という意見を述べた生徒もいた。

教員と生徒との問答の後、国民投票に関する報道ルールについて、賛否両論に対する放送時間量を平等にしているイタリアや、そもそも公平原則を放棄したアメリカなどの海外事例を紹介するとともに、日本の憲法改正国民投票法104条では、放送法4条1項の規定が準用されていることも説明する。

（3）展開2－ケース・スタディ②－とまとめ

最後に「ケース・スタディ②」を生徒に考えさせる。「憲法改正の議論の中で、この番組はマズいだろう」という意見が出るが、生徒はこれまでの流れから、「報道の公平中立、公正」というあいまいな基準で行政指導が行われ、その結果、政治報道の時間が縮小してしまっていることの問題点にも気づく。そのうえで「なぜこのTV局は娯楽番組重視へとシフトしたのだろうか」と生徒に問いかける。すると、「（すでに展開1で学習している）電波法（76条1項）が怖いのでは」という答えや、「（広告収入で事業を成立させているため）スポンサーの意見に従わざるをえなかった」という鋭い意見が出てくる。これを受け、表現の自由の「萎縮」の問題、そして、それによってわれわれの「知る権利」に大きな影響を与

ケース・スタディ②

※すべて架空の話である。

緊急事態条項を導入する憲法改正の論議が高まるなか、ある民放のTV局が、歴史番組『なぜヒトラーは政権を獲得したのか？～緊急事態条項の危険を考える～』を制作・放映した。番組放映後、政府はこのTV局に対して「報道の公平中立、公正」を求め、放送法を順守するように厳重注意（行政指導）を行った。また、与党を支持する一部の市民団体が、このTV局への抗議電話を行うとともに、このTVのスポンサー企業の商品不買運動をSNSで呼びかけた。その後、このTV局は、「国民投票に重大な影響を及ぼす可能性がある」とし、憲法をテーマとした番組を自粛。そして、社長の方針により、政治報道の時間を全体的に縮小していき、娯楽番組重視へとシフトしていった。

あなたはこの民放TV局に勤め、歴史番組を制作したプロデューサーである。この方針等に対して、社長にどのようなことを言いますか？

えることを教員が説明し、この授業を終える。

5 おわりに

もし、選挙権を得た18歳の生徒が、休日に公民館で、ある政治テーマに関する政治集会を開こうとしたところ、「その政治テーマは、社会教育法23条の『特定の政党の利害に関する事業』にあたるので、公民館を貸し出すことはできない」と言われたとしよう。実社会に出た生徒は、このとき、どのような反応をするだろうか。「そういうものなんだ」と納得してしまうだろうか、それとも「それは憲法の趣旨からおかしいのではないか」と疑問をもち、次の行動に出ることができるだろうか。

この4月から「現代社会」は「公共」に変わり、課題追究を通して知識を「使いこなす」ことを、より意識しなくてはならなくなる。新しい科目への不安も大きいですが、知識を使いこなすことが「平和で民主的な国家及び社会の有為な形成者」に必要な資質・能力であるがゆえに、期待も大きい。前向きに新科目の準備を進め、4月を迎えたい。

〈主要参考文献〉

- ・川端和治（2019）『放送の自由－その公共性を問う』岩波書店
- ・阪口正二郎・毛利透・愛敬浩二編（2017）『なぜ表現の自由か－理論的視座と現況への問い』法律文化社
- ・志田陽子（2018）『「表現の自由」の明日へ－一人ひとりのために、共存社会のために』大月書店
- ・樋口陽一・石川健治・蟻川恒正・穴戸常寿・木村草太（2019）『憲法を学問する』有斐閣
- ・山田健太（2021）『法とジャーナリズム＜第4版＞』勁草書房

防災に関する教育／ 防災を通じた教育

京都大学防災研究所
教授 矢守 克也(やもり・かつや)



津波避難訓練支援アプリ『逃げトレ』を使った避難訓練のイメージ
提供:『逃げトレ』開発チーム

1 「助かる」教育から「助ける」教育へ

防災教育のターゲットは何かと問うたとき、「命を守ること」、より限定すれば「自分の命を自分で守ること」と応答するのが、定番になっているように思われる。それはもちろんきわめて大切なことである。しかし他方で、それだけでよいのかとの疑いも残る。

例えば、こんなデータがある。東日本大震災(東北3県)で犠牲になった方のうち、高校生を含む10歳代が占める割合は約2.6%、同じく阪神・淡路大震災では約5.0%、そして西日本豪雨(平成30年7月豪雨)では約6.3%(0～9歳も含む数値)、である。多くの若い命が奪われた事実はいうまでもなく重大である。しかし、上の数値(割合)が、人口全体に占める10歳代の比率を考え合わせても相対的に小さいこと、それに対して、高校生たちの祖父母にあたる年代の犠牲者が、その10倍以上にのぼっていることも決して見のがせない事実である。

一般的にいて、避難行動に要する体力を十分備え、最新の情報機器にも精通して災害情報の取得もスムーズな高校生が自分自身の命を守りきることができない可能性は一少なくとも中高齢者に比べると圧倒的に低い。高校生が暮らす地域が大きな災害に見舞われたとき、実際に起こりそうなことは、高校生自身はなんとか身を守ったが、不幸なことに、その父母や祖父母、そして身近な高齢者の誰かが犠牲になってしまった、というようなできごとのほうである。

以上からわかることは、高校生に求められる防災教育のターゲットとして、「自分の命は自分で守ろう」だけでは不十分だという事実である。高校生には、(自分が)「助かる」ための学びだけでなく、むしろ(他人を)「助ける」ための学び、言い換えれば、地域社会の一員として周囲の人たちとともに防災活動を担っていくための学

びが求められている。

以下、おもに津波防災の分野で、筆者の研究室が高校生や教職員、そして地域住民と取り組んできた事例、とくに、「助ける」ための学びを目的として実践した事例^{*1}を順に紹介していく。

2 取り組みの実践例

(1) 訓練アプリを使って高齢者の避難訓練をサポート

最初に紹介するのは、津波避難訓練を支援するアプリを使って、高校生が地域社会の高齢者の訓練をサポートしている事例である。この事例では、筆者らが開発した訓練支援アプリ『逃げトレ』が使われている^{*2}。『逃げトレ』は、スマートフォンのGPS機能を利用することによって、実空間を避難する訓練参加者が、自らの現実の空間移動の状況と、そのエリアで想定される津波浸水の時空間変化の状況を示した動画、この両方をスマートフォンの画面で見ることができるアプリである。

高知県黒潮町の高知県立大方高等学校(場所は本誌p.27 図4参照)では、高校生たちが、『逃げトレ』を自身の避難訓練に使う(「助かる」ための学び)だけでなく、地元の高齢者や障がい者など、避難に困難を抱えている人たちの訓練をサポートする目的(「助ける」た



写真1 『逃げトレ』を使って避難訓練中の高齢者と高校生
提供:京都大学防災研究所

めの学び)にも活用している。

写真1は、訓練中、高校生が高齢者にスマートフォンの画面について説明している場面であり、**図1**は実際の訓練場面で記録された『逃げトレ』の画面のサンプルである。このように高校生が高齢者にスマートフォンやアプリの使い方を説



図1 『逃げトレ』の画面サンプル 提供:京都市防災研究所

明しながら、一緒にアプリを活用し避難訓練を行うことによって、高齢者など「災害時要援護者」の避難訓練を活性化するとともに、「助ける」ための学びを高校生に提供する意味で、まさに一石二鳥の取り組みである。

さらに、大方高等学校では、『逃げトレ』を用いた訓練を繰り返す過程で、近年、高台寄りに移設された国道脇の広場が津波避難場所として活用しうることを見出した。その広場は、筆者らと行政(黒潮町役場)による検証・確認も経たうで、今では新たな避難場所として位置づけられている。

また、高知県須崎市の高知県立須崎高等学校(現・高知県立須崎総合高等学校)でも、『逃げトレ』を用いて類似の取り組みが行われた。こちらでは、市全域の避難訓練状況をモニタリングしたり(**図2**)、『逃げトレ』を用いた高齢者の避難訓練から得られたデータをもとに、高齢者が避難しやすい「おすすめの避難経路」を世帯ごとに描いた手づくりマップを高校生が作成し(筆者らも校閲)、訓練に参加した高齢者たちに配布したり(**図3**)、地元自治体(須崎市役所)に組み込みの成果を提言したりするなどした。

いずれの事例でも、単なる知識の習得ではなく、具体的な社会問題を直視する中で、学習指導要領でもうたわれている「主体的・対話的で深い学び」が実現されていることがわかるだろう。これが実現したもの、「助かる」だけでなく「助ける」の視点に立った防災教育を実践したからにはほかならない。

(2) 地域調査に協力、さらに「ツナミスト」が走る!

前節までとは異なるタイプの事例もある。筆者らの研究室では、2014年から2015年にかけて、静岡県焼津市の私立焼津高等学校、NHKとともに、同市の沿岸地区で津波避難に関する大規模な意識調査を実施した。その結果をもとに作成した避難シミュレーションと新たに開発した避難戦略(オーダーメイド避難)という考え方は、「NHKスペシャル」でも取りあげられた^{※3}。

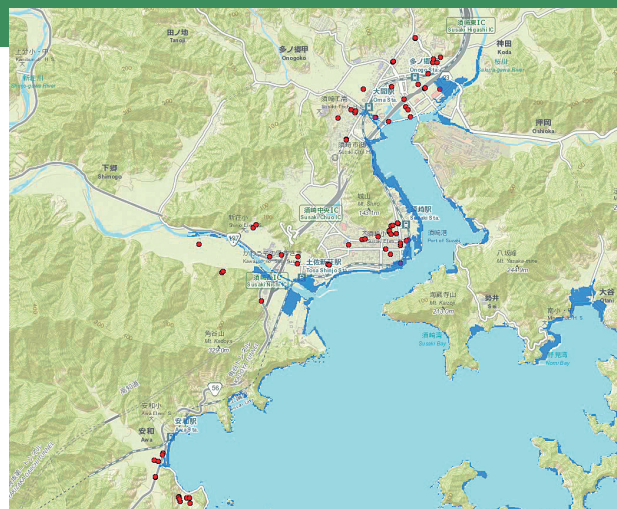


図2 須崎市で行われた避難訓練状況のモニタリング画面 提供:京都市防災研究所
青色部分はその時点における浸水想定域、赤色の点は一人ひとりの訓練参加者の位置を示し、集合的な避難状況をモニタリングしている。



図3 高校生がつくった高齢者向け「おすすめの避難経路」マップ 提供:京都市防災研究所

その調査を担ってくれたのが、焼津高等学校の生徒たちであった。数百世帯を一軒一軒訪問し、有事の際にどう避難するのかなどを聞きとるという地道な調査である。この調査により、住民の中には最寄りの避難場所ではなく遠い避難場所を選んでいたり、足が悪く、避難タワーに逃げるのに時間がかかる方などがあることがわかった。そこで、筆者の避難シミュレーションをもとにより近い避難場所や早くたどり着ける避難場所を考え、住民にそちらに逃げるようお願いするなどの提言を行った。このように、それまでせいぜい地区や集落単位という大雑把な把握にとどまっていた津波避難を、この調査は、世帯ごと(個人ごと)にオーダーメイドで戦略を練るという一段階進んだステージへと引き上げた。

また、焼津高等学校の生徒は、こんなユニークな形でも地域防災に貢献してくれた。「ツナミスト」とよばれる取り組みである。避難訓練の際、ついダラダラと行動してしまった経験は誰にでもあるだろう。しかし、実際の津波や火災ではそうはいかない。陸上に遡上した津波は、海上よりは大幅に減速するとはいえ、それでも、場

合によって自動車なみのスピード（時速約 40km, 10 秒で約 100m 進む速さ）で迫ってくる。

この点に想を得たのが「ツナミスト」である。運動部に所属している高校生たちに、津波に見立てた「ツナミスト」として避難訓練に参加してもらい、地域住民の背後を走ってもらったのだ（写真2）。「おかげでリアルな訓練ができました」は、参加した住民の言葉である。

（3）防災ゲーム「クロスロード」

①「クロスロード」の概要

次の事例は、防災ゲーム「クロスロード」を活用した教育事例である^{*4}。防災ゲーム「クロスロード」は、災害への備えが必要な場面や災害後に起こるさまざまな問題を自らの問題として考えるためのゲーム型の防災教材である（『高等学校 新地理総合』p.215 **S K I L L 20**，**図4**）。阪神・淡路大震災（1995 年）で被災地が得た学びを共有・継承することを主目的として、同大震災から 10 年目にあたる 2005 年に、筆者らが開発・公表した。「クロスロード」とは「分かれ道」のことで、そこから転じて重要な選択や判断を意味する。

「クロスロード」は、被災地や防災活動の現場にみられるジレンマ「こちらを立てればあちらが立たず」という矛盾や葛藤を題材として、ゲーム参加者（市民や自治体職員など）が、二者択一の設問に「YES」または「NO」の判断を下すことを通して、防災を「他人事」ではなく「わが事」として考え、同時に相互に意見をかわすことをねらいとしている。具体的な設問（ジレンマ）としては、例えば、「家族同然の飼犬を、犬嫌いの人もいるかもしれない避難所に連れて行きますかー YES（連れて行く）／NO（連れて行かない）」など、一般市民にとって身近な、しかし切実な問題が多数取りあげられており、高校生も十分取り組める。

②究極の選択－悩むことに学びがある

「クロスロード」の設問群の中でもとりわけ厳しい状況を取り扱ったものとして、下記がある。「あなたは海沿いの地域に暮らす住民です。今大きな揺れを感じました。津波がやってくるかもしれません。でも近所のひとり暮らしのおばあさんが気になります。見に行きますかー YES（見に行く）／NO（見に行かない）」。

文面として読むだけでもつらい状況だが、これと同じ局面に現実立たされた方が、東日本大震災の被災地に多数いたことを私たちは思い起こす必要がある。

さて、教材としての「クロスロード」の最大の特徴は、「正解がない」という点にある。正確に言えば、い



写真2 津波を模した動きをする「ツナミスト」の高校生たち

提供：京都大学防災研究所

つでもどこでも誰にでも当てはまる正解があらかじめ用意されているわけではない、という特徴である。「正解」は与えられるものではなく、自ら主体的に、また周囲の人たちと対話を通じて編み出していくものだー「クロスロード」はこうした考えに立脚している。

実際、ここで例示した設問にも普遍的に通用する「正解」などありはしない。たしかに、「（津波）てんでんこ」という教えは存在する。「津波の危険があるときは、親も子もない、とにかく、それぞれ自分の命を守ることを優先して、てんでんばらばらに逃げるのがよい」という意味だとされる。この教えに従えば、「NO」なのかもしれない。しかし、そうは簡単にいかないから悩ましいのである。「十分助けに行く時間はあったのに…」と後悔するかもしれない。そう考えて思わず助けに行く人（「YES」の人）だっているだろう。「てんでんこ」の教えと同時に、「防災は共助（助け合い）だ」との考え方だって存在する。他方で、自分が先頭切って逃げること（「率先避難者」になること）こそが周囲の人に避難をうながすことになる。だから、見に行かずに自分は逃げる（「NO」）との考えも十分成立するだろう。

ただ、正解はなくとも、自分ならどうするか、自分たちの地域ではどう対応するか、事前に悩み考え、それをふまえて対策を進めておくことはできる。あくまでも一例であるが、避難に助けが必要な人のリストアップやその支援方法の模索は、一ときには高校生も一役買って（**2（1）（2）**）ー今、全国で進められている。また、そもそも、自分が暮らす地域にどのくらいの津波リスクがあるのか、どの程度の避難余裕時間があるのか。こうした基礎的な事項を津波ハザードマップでチェックしておくことも重要で、「クロスロード」の悩みをそうした基礎的な事項の学習へと結びつけることが大切である。

（4）「未来へのメモワール」

最後に、これまでとは少し風合いの違う事例を紹介しておこう。これも高知県黒潮町の大方高等学校を中心に

TRY 1 図4を参考にしながら、地震が発生したときのことを考えよう。Q1～Q3のような判断の分かれ道(クロスロード)で、あなたならYESとNOのどちらを選ぶだろうか。また、そのように判断した理由を話し合おう。
2 国土地理院の「重ねるハザードマップ」で、図4の地域の津波浸水想定を調べよう。また、津波の指定緊急避難場所も確認しよう。

Q1 YES or NO
あなたは同級生たちと海辺(A)に遊びに来た。地震を感じたが、大した揺れではないように感じた。まず、スマートフォンで情報収集をする？

Q2 YES or NO
スマートフォンで津波警報を受信したので、急いで逃げた。高台の高校(B)まで行けば安全そうだが、20分くらいかかりそう。友人は、「近くの図書館の屋上の避難場所(C)の方が近そうだ」と言う。友人に付いて行く？

Q3 YES or NO
避難場所に着いた。時間がたち、食べ物が足りず、あなたはとても空腹。限られた食料を小学生以下の子どもと65歳以上の高齢者にだけ配布してはどうかと提案があった。賛成する？

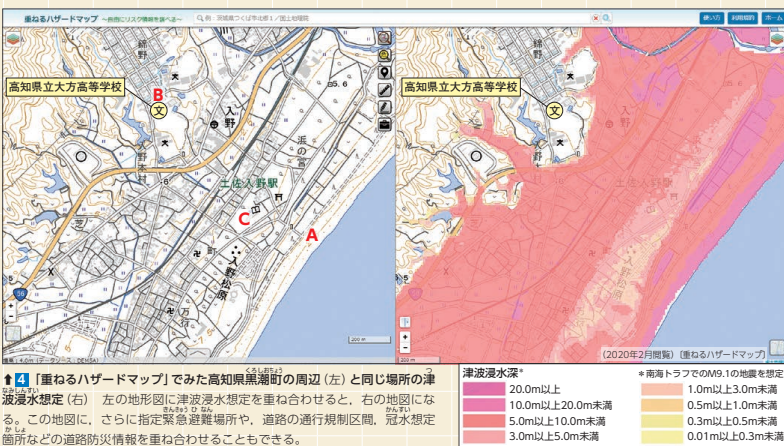


図4 『高等学校 新地理総合』p.215「防災ゲーム「クロスロード」の活用」(一部加工)

進めている取り組みである。この取り組みでは、「仮に大きな災害に襲われたとして、未来に残しておきたいもの、なんとしても守りたいものは何ですか」と問いかける。

なぜこんな問いかけをするのか。黒潮町は、内閣府による南海トラフ地震の被害想定で最大34.4mと全国で最も高い津波高が予想された町である。筆者らは、これまで何度も、地震・津波のリスクについて高校生を含む住民に伝えてきた。しかし、だからこそ、災害の脅威だけを強調する防災教育に限界も感じるようになった。それでは、人びとをただおびえさせたり、あきらめさせたりすることになる。むしろ、災害によって奪われて初めて、「あれだけは残しておきたかった」とふり返ることになる存在、言い換えれば、未来へと引きつぎたいメモワール(思い出のもの・こと)について考えることを通して防災にアプローチすることが必要だと感じたのだ。これによって、地域の歴史や財産に目を向けると同時に、災害への感受性と備えを高めることができる。

「未来に残しておきたいもの、守りたいものは何ですか」。最初は私たちが高校生に問いかけ、今は高校生たちが地域住民や小中学生に同じ問いを投げかけてくれている。この問いに対して、多様な回答が返ってくる。子どものときにコンクールに入選した作文が掲載された文集を手に、「これだけは自慢なんです」と語る人がいた。学校の食堂のメニューや親が経営する料理店を残したいものとして選んだ高校生もいた。「おばあちゃんのお墓は守りたい」と答えた中学生もいた。思い出の品物や写真もあれば、風景もある。形にはならないできごとを選択し

た人もいる。「未来へのメモワール」では、これらの写真やそれにまつわる語りをパネルとして整理し、展示した展覧会も高校で開催して多くの町民が訪れた(写真3)。

防災学習は、防災「に関する」知識・技能を習得することだけで終わらせる必要はない。むしろ、防災に関する学びを通して、家族について地域について社会について考えること、また、自分の未来や地域の将来について想像してみることが重要である。「未来へのメモワール」は、この意味で、防災「に関する」教育ではなく、防災「を通して」教育を志向した取り組みである。

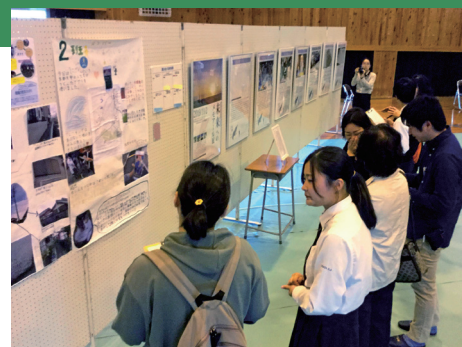


写真3 高知県立大方高等学校で開かれた「未来へのメモワール」パネル展示
提供: 京都大学防災研究所

3 まとめ「に関する」から「を通して」へ

これまで紹介してきた事例はいずれも、「助かる学び」(だけ)から「助ける学び」へ、という転換を伴っている。大切なことは、この転換が同時に、防災「に関する」教育・学習から、防災「を通して」教育・学習への転換をもたらすことである。高齢者の避難訓練への支援や、それをベースにした避難戦略の見直しや提言(2(1)(2))、正解のない難題へのチャレンジと意見の多様性への気づき(2(3))、そして、被災による喪失を想像してやることを通して、逆に今の自分や普段の暮らしを見つめ直す試み(2(4))—これらはいずれも、地歴・公民の内容を横断した総合的な知識を深く学び、かつ、人間や社会全般について主体的かつ対話的に考えることをうながす学習である。

本稿で紹介したようなインパクトのある活動を実現可能な高校生に、今さら、「おはしも」(「押さない、走らない、しゃべらない、戻らない」)ではあるまい。消火器やAEDといった用具の使用訓練にとどまるのも実にもったいない話である。高校生の防災教育には、今、「その先」が求められている。

〈注〉

- ※1: このあと触れる取り組みの多くは、筆者の研究室の研究員 杉山高志氏の尽力によるところが大きい。記して感謝したい。
- ※2: 「逃げトレ」(登録商標)は、筆者が代表をつとめる「逃げトレ開発チーム」が開発したツールであり、開発にあたって、福岡工業大学・特許第5737683号を使用している。詳しくは、公式ホームページ(<https://nigetore.jp/>)を参照されたい。
- ※3: NHKスペシャル「巨大災害 MEGA DISASTER II 日本に迫る脅威 第2集 大避難 ～命をつなぐシナリオ～」
<https://www6.nhk.or.jp/special/detail/index.html?aid=20150906>
- ※4: 矢守克也・吉川肇子・網代剛(2005)『防災ゲームで学ぶリスク・コミュニケーション クロスロードへの招待』ナカニシヤ出版

「地理院地図」を活用した 地域調査学習とその考察

－「生活圏の調査と地域の展望」を見すえて－

千葉県立千葉高等学校 小林 岳人（こばやし・たけと）

1 地域調査学習での「地理院地図」の利用

地域調査の学習には地図や統計をはじめとした各種の資料の利活用や、現地のフィールドでの調査、さらに成果の発表などが含まれる。これを必修科目である「地理総合」で、学習者全員に対して行うことはかなり難しい。そこで、何らかの学習活動にしばることで、地域調査の学習をシンプルなものとしてとらえる方法を考える。完全ではないが、生徒各自に地域調査の全体像がみえてくればそれでよしとすることもできるだろう。そのための学習教材としてあげられるのは地形図であろう。地形図を使った学習は地理教育においては長年の蓄積がある。とくに地形図に加筆して知見を得るなどの作業的学習は効果的な方法として今もなお推奨されている。相当以前であるが、地形図がまだ単色（一色刷り）であったころは、地形図への着色などの加筆は読図に際してはむしろ不可欠でもあった。WebGIS である「地理院地図」が登場した今、この地形図作業を進化させた学習教材として地域調査学習での「地理院地図」の利用を考えてみる。

まず、地図学習の枠組みを考えてみよう（小林 2011）。

表 地図学習の枠組み（小林 2011）

地図分類 学習	小縮尺		大縮尺	
	地図帳など		地形図など	
	一般図	主題図	一般図	主題図
読図	場所確認 経路確認 位置関係確認	各種統計地図 や分布図から 特色・構造の 読み取り	場所確認 経路確認(日常的)	各種統計地図 や分布図から 特色・構造の 読み取り
作図 (地図化)	略地図	統計地図作成	道案内のために 略図作成	統計地図や土 地利用図など 一部野外調査 の成果も利用

表において地形図学習は「大縮尺・一般図・読図」に位置づけられる。といっても、地形図学習はその枠に必ずしもとどまてはいない。例えば、筆者にとっては「大縮尺」とは現地の景観と照合できるような地図というイメージがあるので、2万5千分の1だと必ずしもこれができるようなスケールとは言いきれない。地形図が中縮尺というようによばれることがあるのも理解できる。また、「一般図」と分類されることも多いが、地形図とは topographic map の訳語であり「一般図」の範ちゅうにおさまりきらないようなある種のステータスを感じる。「読図」という分類においても、地形図には土地利用ごとの着色や尾根線谷線などを引くなどの作業もあるので「作図」にも関係する。この表はまた、GIS ソフトウェアを使った学習について、地図学習の視点からどのように位置づけられるかを考える際にも利用できる。「地理院地図」について考えてみると、縮尺は大縮尺から小縮尺まで可変、空中写真に断面図、そして 3D といった多くの表現方法を備えており、自分で地図をデザインできる「地理院地図 Vector」を使えば主題図的な表現もできる。もちろん、作図も可能となり、表中の広い部分にかかわることができる。このように「地理院地図」は総合的な地域調査の学習を行うに際して大いに活用が期待できる。

2 「地理院地図」の機能の紹介

筆者が行った授業実践を例にして紹介してみよう。授業はコンピュータ教室などで生徒が「地理院地図」を実際に操作できる環境で行う。まずは、一般的な利用方法を説明しながら生徒とともに操作していく。距離測定機能を使って、学校の最寄り駅からの通学経路の距離を測定したり、経路を KML という形式（GIS のファイル形式として一般的な、地理データと関連コンテンツを格納

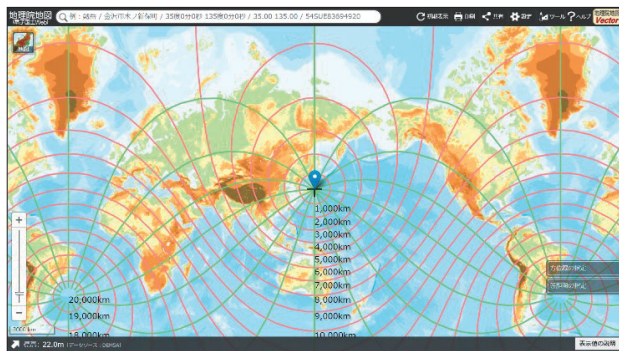


図1 メルカトル図法の世界地図の東京からの等距圏と方位線

するための形式)で保存することで、Google Earthなどと連携ができることを説明する。空中写真や、段彩図・陰影図・赤色立体地図といった起伏の表現などを学校の近くの特徴的なところを題材に説明する。さらに、災害関係の地図なども県内の身近なところのようすを中心に見ていく。

このような「地理院地図」の操作や利用方法については「地理総合」の教科書をはじめ、多くの文献で紹介されている*1が、やや発展的な使い方も紹介する。

「地理院地図」はメルカトル図法が使われているので、縮小していくとメルカトル図法での世界地図となる。ここに等距圏(任意の地点から同じ距離を示す範囲)や方位線を示す(図1)。これによりメルカトル図法の性質や球面上の世界のようすが説明できる。

断面図作成機能は直線断面図のほか、経路に沿った断面図も作成できるので、河川や道路、鉄道などの縦断面図も作成可能

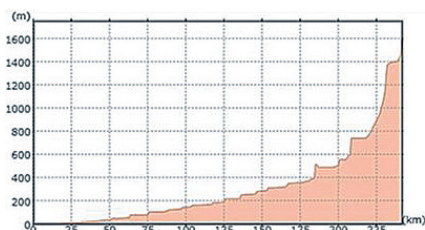


図2 阿賀野川の縦断面図

である。図2は阿賀野川の縦断面図である。階段状の断面にダム建設による河川の開発のようすが表れている。

3D機能で描く鳥瞰図は、赤色立体地図で表現すると図3のようにモノクロでもわかりやすくなり配布用の印刷教材としても利用可能である。図3は3D機能と赤色立体地図で作成した秋吉台のカルスト地形のようすである。ドリーネ、ウバーレといった地形が表現されている。

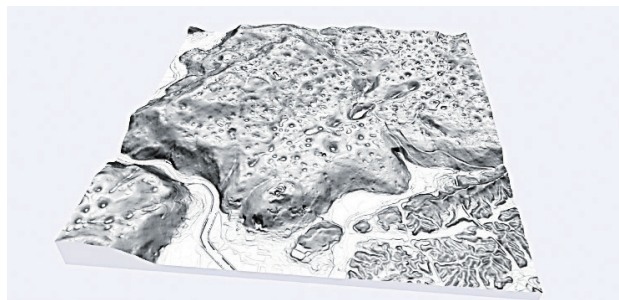


図3 秋吉台のカルスト地形

下図のA, B, Cの地点はそれぞれ尾根か谷か。次の①～⑧のうちから一つ選べ。
①A尾根, B尾根, C尾根 ②A尾根, B尾根, C谷 ③A尾根, B谷, C尾根
④A尾根, B谷, C谷 ⑤A谷, B尾根, C尾根 ⑥A谷, B尾根, C谷
⑦A谷, B谷, C尾根 ⑧A谷, B谷, C谷

解答: ⑤

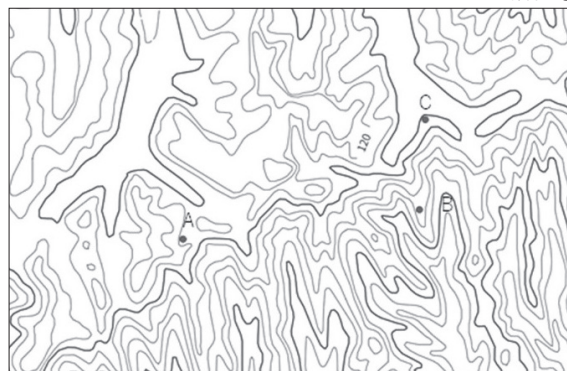


図4 等高線図での地形構成要素(尾根・谷)の読み取り

また、「地理院地図 Vector」では特定の記号のみの地図が表現できる。図4は「地理院地図 Vector」で作成した千葉県夷隅川上流の等高線図である。この図で、尾根・谷といった地形構成要素を読み取らせる。3地点の組み合わせで問うことで、地形の全体像をとらえさせる。

このように「地理院地図」の機能などの全体像とともに、地理の内容的な学習も含めておよそ3時間の授業で展開した。

3 「地理院地図」を使った地域調査学習

地域調査の学習の形態は、学習者の探究的な学習活動と親和性が高い。そこで、この学習の目標を、生徒一人ひとりによる簡単な発表(プレゼン)活動とおく。学習者は「地理院地図」を使って複数の地図や図などをつくり、プレゼンテーションソフトによるスライドショーを作成し、これを用いて個々の発表を行う。発表は1人あたり2分間の簡単なものとする。1クラス生徒40名として2時間の授業を利用するのは十分に可能と考える。題目は広く何でもという観点で「自分が興味のある地理的事象について「地理院地図」を使って発表(1人2分厳守,各クラス2時間使います)をしてもらいます」とし、「最初のスライドには自分のクラス、番号、氏名を入力してください。次のスライド以降、図を貼りつけてください。スライドの枚数は無制限で、何枚になってもかまいません。いろいろな縮尺で地図を扱ったり、「地理院地図」の機能を使って断面図や3Dや段彩図などのいろいろな表現をしたり、空中写真なども使い、地図上への書き込みなども交えたりしてみましょう。さらに旧地形図(今昔マップ on the web*2)や、Google ストリートビューによる写真を比較対照したり、写真に写っている範囲を地図に明示したりするなどいろいろな工夫をほどこしてください」と添える。従来の地形図であれば、紙1枚のみであったものが、この形式であれば、「地理

※ 図1～図4 は「地理院地図」より筆者作成。



図5 発表例(県立千葉高等学校生徒作成) スライドの出典追記は編集部による。

院地図」のさまざまな機能を利用して複数枚(何枚でも)スライドをつくって説明ができる。例えば次のような使い方が考えられる。

- (1) 他の地図(土地関係図, 起伏関係図, 防災関係図など)
- (2) 地図と景観の照合(写真, 斜め写真, 空中写真など)
- (3) 地形の起伏(断面図, 3D 鳥瞰図, 段彩図など)
- (4) 分布(ベクター図を利用した点・線・面の分布など)
- (5) 複数地図の比較(視点変化, 縮尺変化, 経年変化など)
- (6) その他(計測, 加筆, モデル図の作成など)

このほかにもいろいろな工夫やアイデアがあるだろう。

具体的に「千葉県津田沼付近の土地利用」というテーマで発表した生徒の例をみてみよう(図5)。発表に用いたスライドは19枚であったが、本稿ではとくに「技能」としてとらえられるものについてのみ示す。以下、

アンダーラインは前述の使い方にあげたものである。①で「地理院地図」サイトを利用して地図を切り出し(図5), 2つの市を比較対照させて, 対象駅を示す。②で段彩図と3Dで地形の起伏のようすを示す。③で過去と現在の地形図を対照させ, 経年変化に言及する。④で空中写真を利用して俯瞰する。⑤で縮尺を変えて地図を切り出し, 具体的に大規模店を加筆する。⑥で具体的事例についてモデル図を作成する。⑦で視点を変えて写真で景観をとらえる。⑧でまとめる。

この授業に際しては, 発表準備として4時間の授業時間をあてる。②で述べた「地理院地図」の機能の紹介の3時間と発表の2時間を加えて計9時間の授業時間であるが, 例えば「地理総合」の教科書における該当ページ数を想定するとみあったものであると考える。

4 地域調査学習の評価

発表内容は次のように地理的な見方・考え方に合わせて評価する（小林 2018）。

- (1) 分布への気づき…位置や分布
- (2) 分布への具体的気づき…場所
- (3) 複数のパターン関係…人間と自然環境との相互依存関係
- (4) 理由への言及…空間的相互依存作用
- (5) 地理的問いの生成…地域
- (6) 関連した記述
- (7) その他特筆すべき内容

これに沿って前述の「千葉県津田沼付近の土地利用」というテーマで発表した生徒の発表内容をみると、**図6** のようになる。下線部の番号が上の (1) ～ (7) の評価項目それぞれに該当する。

観点別評価で考えるとこの発表内容は「思考・判断・表現」にあたるだろう。となると「知識・技能」にあたるのは、発表に際して利用したプレゼンテーションソフトのスライドにあたる。p.30 で述べた「地理院地図」の使い方をそのまま評価項目としてもとらえることができ、単純にこれらの項目が達成されていたら1点というように数値化して成績に利用することもできる。今回の生徒を例にすると、プレゼンテーションソフトのスライド（**図5**）は11点（p.30 の文章中のアンダーラインの部分の数）、発表内容（**図6**）は6点となる。

数値化によって「思考・判断・表現」と「知識・技能」の相互の関係もみることができ、この評価を1学年全員320名に行い、スライドについての得点と発表内容についての得点との相関係数を求めると $r=0.6749$ となり、強い相関関係を見いだすことができた。つまり、「地理院地図」を活用し地理的な「技能」を適切に使うことが発表内容の向上に大きく寄与し、地理的な見方・考え方が涵養されるのである。**図6** の文章中には発表の際に口頭で話したときに提示した**図5** のそれぞれのスライドの番号を入れてある。この対応関係からも地理的な見方・考え方が地図技能によって涵養されていくことがわかる。

このことについて一般的に考えてみよう。「地理院地図」を使うので、生徒に地図そのものをつくることまでは要求していない。まずは「どのように地図を切り取るか」を行う。これは「図どり」とよばれる。ある場所を説明する際には最初に小縮尺で広い範囲を切り出し、そのなかで「ここ」と図示する。その範囲をどうするかが、「思考」の見せどころとなる。そして、縮尺を大きくした地図を示し、その地域を概観する。スケールに言及することで説明がわかりやすくなる。紙地図（地形図）で

〈注〉

*1 帝国書院のウェブサイトでは「地理院地図」の使い方を動画で紹介している。<https://www.teikokushoin.co.jp/hs2021/kyokasyogis.html>

*2 埼玉大学教育学部の谷謙二教授による時系列地形図閲覧サイト。<https://ktgis.net/kjmapw/index.html>

津田沼の土地利用について発表します。(1) 津田沼は千葉県船橋市と習志野市に広がるあたりの地名で、ここあたりにあります。(2) JR総武横須賀線では、千葉、稲毛、その後に来るところです。その津田沼の中心地となるJR津田沼駅は、ちょうど船橋市と習志野市の市の境の上に位置します(図5-①)。津田沼は、1/3は船橋市、2/3は習志野市に属するそうです。(3) 津田沼のあたりの地形を3Dで出すと、マックスまで高さの倍率を上げたにもかかわらず、ほぼ平らになっていることがわかります。ほぼ平地なので、線路や建物をたてやすいといえます(図5-②)。では、津田沼の歴史についてです。まず、(7) 津田沼という地名は、漢字が3つに分けられて、それぞれ、旧村の地名から一文字ずつ取って作られたものです。1889年村制施行時に名付けられました。1896年の津田沼の様子です。その頃にもう敷かれていた(4) 鉄道は、今JR総武線となり、当時は物資を運ぶ用の線路となりました。明治時代の軍用地の様子がこちらです。このことから、戦前は軍との結びつきが強く、鉄道を中心に栄えたといえます(図5-③)。そして、戦後です。戦後から、このように開発されていき、これを、戦後の再開発といいます(図5-④)。現在の津田沼付近には、主に4つの大手ショッピングモールがあります(図5-⑤)。過去に津田沼に出店した大手ショッピングモールをあげてみると、こんなにもたくさんあります。この大手企業による出店争いは、津田沼戦争と呼ばれます(図5-⑥)。今の津田沼駅前です(図5-⑦)。まとめです、(5) 津田沼は、戦前は軍用地として、戦後は津田沼戦争の本拠地として栄え、それを支えたのが平地という開発しやすい土地柄だった(図5-⑧)。といえるでしょう。ご清聴ありがとうございました。

図6 発表例(県立千葉高等学校生徒作成)

は難しかったが、「地理院地図」ではズームレベルが自在に設定できるのでスケールの概念を使いやすくなった。地図を示しそれを説明することで、「位置や分布」「場所」についての説明となる。このあと、「地理院地図」の標準地図に加えて土地利用分類図などにも標高関係のツールを加えることで、いわゆる「人間と自然環境との相互依存関係」が説明できるだろう。そして、土地利用分類図などで住宅地域や商業地域などの等質地域をみることで、その相互の関係がみえ、「地理院地図 Vector」を利用して交通路などを表すと機能地域も表現できる。これにより「空間的相互依存作用」の説明ができていく。これらをひとつと説明すると、まとめの段階で、「地域」が浮かび上がってくる。「地理院地図」の諸機能を適度に利用し、スライドを作成し、発表に際してそのスライド画面に示されることを説明していけば、自動的に地理的な見方・考え方を働かせることができていく。「技能が思考を導く」のである。

5 まとめ

地域調査の学習としての形ができあがる「地理院地図」を使うことで、紙の地形図作業に比べて大きく「技能」の可能性が広がった。一連の学習内容は大学入学共通テストの地域調査の出題とも関連が深い。また、ヨーロッパ諸国を中心にいくつかの国では「地理院地図」のような官製地図サイトがつくられている。これらを使えば、外国を対象とした地域調査学習もできるだろう。「地理探究」での利用が期待できる（小林 2020）。

〈参考文献〉

- ・小林岳人 (2011) 「新学習指導要領と地図」、『地理の広場』第125号
- ・小林岳人 (2018) 「地理的な見方・考え方を育成する地理の実践—主題図を作成する授業—」江口勇治監修・編著『21世紀の教育に求められる「社会的な見方・考え方」』帝国書院
- ・小林岳人 (2020) 「世界各国の官製Web地図サイトの紹介と授業—「地理総合」での「地図とGIS」—」『歴史地理教育』No.913

MAP 日本列島球体模型で とらえるスケール

国土地理院の「地図と測量の科学館」には、屋外に「日本列島球体模型」がある。日本全国の20万分の1地勢図を陶板に焼きつけて並べたもので、日本とその周辺が直径約22m（実際の距離は4400km）の円の枠内に表現されている。縮尺どおりなので高さは2mに及ぶ（写真）。

見学者がその上に立ってまじやることといえば、自分の住む町や「現在地」である茨城県つくば市を探すことだ。次に小笠原や沖縄などに立って、東京や大阪の遠さ、あるいは上海の意外な近さをながめては感心する。この20万分の1の縮尺でもし地球儀をつくったら、赤道を通る直径は63.8m。大きい

と感じるか意外に小さいか。宇宙飛行士になるとその世界観が変わるというが、いろいろな示唆を与えてくれるのがこの模型の効用だ。ここに立つと深刻な地域紛争が小さなことのように感じられるのは気のせいだろうか。

さて、中学生のころから2万5千分の1地形図をながめるのを趣味にしてきた私は、あるとき飛行機が約10000mの上空を飛ぶことを知って、なるほど、それなら地図を40cmの高さから見れば同じだと気がついた。時速900kmで飛んでいるなら1時間で図上36m、つまり、秒速1cmで目を移動させれば自分が飛行機になれる。

MAP 地図の紙離れ

デジタル化が進む現在、地図の世界でも「紙離れ」は加速している。誰もがパソコンやスマホで地図を自由自在にながめられる便利な時代ではあるのだが、縮尺の概念は希薄になった。ディスプレイの大きさによって異なるので縮尺を数値にできず、「スケールバー」を表示しているのだが、小さすぎて画面全体の距離感はつかみにくい。もちろん「距離計測モード」にすれば簡単なのはわかるけれど。

今では小学生から1人1台のタブレットをもち、今後は授業も紙からよりデジタル化が進むという。もちろん

地図のカフェテリア

地図研究家 今尾 恵介

紙地図の 効用

第4回



写真 日本列島球体模型（国土地理院 地図と測量の科学館）

画面にどんな地図でも映し出すことは可能だが、13インチの画面に表示される地図は見開きにした学校地図帳の半分程度でしかない。2万5千分の1地形図に比べれば4分の1程度の範囲しか見ることができないのである。

MAP 現実とつながる地図

広い範囲が見たければ縮尺を小さくすればいいのだが、細かい情報は消えてしまう。実際に飛行機の窓から

外をながめれば、間近な町の1軒1軒もはっきり見えるのと同時に、少し目線を上げれば10km、100kmも離れた山や平野さえ見える。紙の地形図なら1枚広げるだけでもある程度は「遠目」がきく。そういえば、地図展覧会などの企画で大きな縮尺の地図を広く貼り合わせた上を歩くと、誰もがあんな種の感

激をおぼえるのは、地図と現実の世界がつながっていることを自らの足で実感できるからではないだろうか。この世界は「現実味のある大縮尺図（本来は1分の1）が大きく広がっている」というのは、当たり前の事実だが、みんな意外にこのことを忘れていて

「Think globally, Act locally（世界規模で考え、足元から行動せよ）」というフレーズはよく耳にする。屋根瓦が見える縮尺で人々の生活を身近に感じつつ、そこからつぎ目なしにつながった世界全体へ思いをはせるためには、頭で考えるだけでなく、「身体性」へ訴える体験が必要だ。ある年齢以上なら色鉛筆で地形図の土地利用をせっせと塗り分けた経験があるはずだが、ひたすら色を塗る作業は、ひとつねずみ耕されてできた実世界の縮小形だ。畳に大きな絵図を広げて四方からそれをのぞき込む戦国時代の軍議でも、徒歩や馬の移動で身についた距離感の持ち主たちは縮尺を見誤らなかつたに違いない。13インチの窓を通して世界を見るのも一つの方法だろうが、「身体性」を削らずに現実世界を感じられる効用をもつ紙地図の重要性は変わらないと信じてい

いまお・けいすけ／1959年生まれ。出版社勤務を経て地図・地名分野の執筆を始める。著書に『地図帳の深読み』（帝国書院）など多数。日本地図センター客員研究員。日本地図学会「地図と地名」専門部会主査。





新課程
対応！

2022(令和4)年度からの

学習者用デジタル教材のご案内



帝国書院では、1人1台端末を地歴・公民科の学びに効果的に活用できるよう、学習者用デジタル教材をご用意しております。

デジタル準拠ノート

- ◆教科書の準拠ノートをタブレット用に再構成！ ◆正誤は自動判定！
- ◆デジタル準拠ノートだけの「見方・考え方問題」も収録！



詳しくはウェブで！



デジタル資料集 (クラウド配信版)

- ◆インターネット環境とタブレット端末があれば、資料集が“いつでも・どこでも・手軽に”閲覧できます！



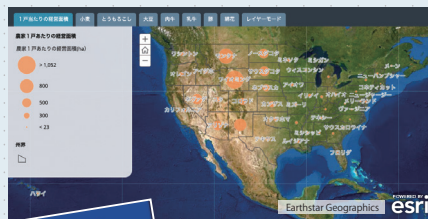
詳しくはウェブで！



地理統計 Plus —WebGIS付き—

2022
年版

- ◆帝国書院の『地理統計』に情報を Plus!!
- ◆デジタルコンテンツ「統計見えマップ」を使って、約600項目の統計データをWebGISで地図化し、統計データを視覚的にとらえることができます！



「統計見えマップ」は
こちら！



★第14回学校図書館出版賞受賞書目
『世界の国々』を8年ぶりに改訂

新・世界の国々

全10巻(分売可)



- セット定価 41,800円(本体38,000円+税)
- AB判 ●平均78ページ
- NDC 290 ●分売可
- 令和2年3月発売



帝国書院

TEL. 03-3262-0830 FAX. 03-3234-7965
東京都千代田区神田神保町3-29

ChiReKo 編集部より

◇本誌を定期的にお手元にお届けいたします！

読者登録をしていただければ、『ChiReKo』本誌を毎月お手元にお届けいたします。ご登録はこちらのQRコードまたはURLから！

〈お問い合わせフォーム〉

<https://www.teikokushoin.co.jp/information/index08.php>



◇ウェブ上でアンケートにお答えいただけるようになりました！

これまでお送りしていたFAX用紙でのアンケートに加え、ウェブ上でもご意見をお寄せいただけるようになりました。アクセスは下記から！

〈グーグルアンケートフォーム〉

<https://forms.gle/bJweziGPr4C44ig78>



2022年度資料集のご案内

新詳地理資料

新課程や共通テストにも対応した地理資料集の決定版！

COMPLETE 2022

AB判／338ページ

別冊『地形図・白地図ワーク』32ページ(教師用解答付き)

対応科目 「地理総合」「地理探究」「地理A」「地理B」

①書籍版 定価:988円(税込) ②クラウド配信版 定価:988円(税込) ③セット版(書籍+クラウド配信) 定価:1590円(税込)



明解 歴史総合図説

「歴史総合」を学ぶための新資料集！！

シンフォニア 最新版

新登場！

対応科目 「歴史総合」 AB判／198ページ

①書籍版 定価:820円(税込) ②クラウド配信版 定価:820円(税込) ③セット版(書籍+クラウド配信) 定価:1320円(税込)



ライブ! 2022

「公共」に対応！迫力の写真！納得の解説！

公共、現代社会を考える

池上彰監修の資料集

対応科目 「公共」「現代社会」 AB判／390ページ

①書籍版 定価:980円(税込) ②クラウド配信版 定価:980円(税込) ③セット版(書籍+クラウド配信) 定価:1480円(税込)



図説地理資料 世界の諸地域NOW2022

世界と日本のNOWがわかる！唯一の“地誌重視”資料集！

対応科目 「地理総合」「地理探究」「地理A」「地理B」

AB判／266ページ 別冊『地形図・白地図ワーク』32ページ(教師用解答付き)
定価:978円(税込)



図説 日本史通覧

“歴史的な見方・考え方”を重視した、

内容充実の資料集！共通テスト対策に最適！

対応科目 「日本史A」「日本史B」

AB判／414ページ 別冊『日本史重要史料』64ページ付き
定価:本体947円(税込)



最新世界史図説 タペストリー 二十訂版

資料を読み解く力が身につく、
共通テスト対策に最適な資料集！

対応科目 「世界史A」「世界史B」

AB判／398ページ『別冊白地図作業帳』36ページ付き
定価:本体957円(税込)



明解世界史図説 エスカリエ 十四訂版

おもしろい！楽しい！
わかりやすい！世界史図説

対応科目 「世界史A」「世界史B」

AB判／266ページ『別冊白地図作業帳』36ページ付き
定価:本体887円(税込)



※1 <QRコード使用上の注意>QRコードを読み取って表示されたサイトにアクセスした際には、別途通信料がかかる場合があります。リンクは予告なく変更・廃止することがあります。

※2 QRコードは(株)デンソーウェブの登録商標です。

本冊子に掲載している内容は、一部変更となる場合があります。 (イラスト提供: imagenavi, PIXTA)

地歴・公民科資料

ChiReKo

2021年度3学期号

2022年1月27日発行(No.6)

発行所 東京都千代田区神田神保町 3-29 (〒101-0051)

株式会社 帝国書院 発行人 佐藤 清

電話 03-3262-0831

<https://www.teikokushoin.co.jp/>

©Teikoku-Shoin Co.,Ltd.2022