

大項目	4	地理総合の授業法と小中高の接続教育				
中項目	4-1	地理総合における主体的・対話的・深い学び				
小項目	4-1-3	地理的な見方・考え方に着目した授業とはなにか				
細項目 (発問)	4-1-3-1	学習プロセスや考察のプロセスとかかわらせた地理的な見方・考え方に着目した授業とはどのような授業？				
作成者名	井田仁康	作成日	2025 年 1 月 23 日	Ver.	1.0	
キーワード 5~10 個程度	地理的な見方・考え方、位置・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、学習プロセス、考察のプロセス、授業デザイン					

発問の意図と説明

1. 地理的な見方・考え方とは？

地理的な見方・考え方（2017 年および 2018 年告示以前の学習指導要領などで、地理的な見方や考え方と記される場合もありますが、ここでは地理的な見方・考え方として記す）がどのように示されてきたのかを整理してみましょう。地理的な見方・考え方は、視点や時代、人により定義が異なります。学習指導要領に着目すると、1970 年の中学校学習指導要領で地理的な見方・考え方が目標に記されるようになり、以降の中学校学習指導要領の目標には地理的な見方・考え方が記されるようになりました。高等学校の学習指導要領でも 1978 年の学習指導要領から記されるようになりましたが、学習指導要領での地理的な見方・考え方は、その整理が必ずしも一貫しているわけではなく、6 項目で整理されたり、7 項目あるいは 8 項目で整理されたりすることもありました。そうした経緯を経て、1999 年の学習指導要領からは 5 項目での整理が定着しました。図 1

中学校の 2017 年告示の学習指導要領および 2018 年告示の高等学校学習指導要領では、全教科にわたり「見方・考え方」が提示され、社会的事象の地理的な見方・考え方は 5 つの要素で整理されています。この 5 つは 1992 年に国際地理学連合国際地理教育部会（IGU-CGE）で提唱された地理教育国際憲章の「地理学の 5 大概念」に基づいていますが、日本的な解釈も加えられており、地理的な観点ともいえる 5 つの「社会的事象の地理的な見方・考え方」は、以下のようにまとめられることができます。図 2

(1) 位置や分布；その事象は地表面のどこにあるか、その位置には規則性があるのか、その事象はどのように空間的な広がり、つまり分布をしていて、その分布にはパターン（傾向性）があるのか。特に分布のパターンを見いだすことは、事象の一般的共通性を見いだすことにつながります。

(2) 場所；その場所は、どのような自然のおよび人文的特徴を有しているのか。その特徴はその場所だけに見られるものなのか。その場所だけに見られる特徴であれば、それは地方的特殊性といえることができる。その場所だけに見られるかどうかは、分布パターンと組み合わせることで、一般的共通性か地方的特殊性かを判断することができます。

(3) 人間と自然環境との相互依存関係；人間と自然環境とはどのように関わり、それは場所、もしくは地域が異なることで、どのような違いがあるのか。人間の生活は自然環境から影響を受け、また人間は自然環境に影響を与えます。

(4) 空間的相互依存作用；地域間の物資や人の流動は、どのような理由に基づき、どのような特性をもつのか。資源や人口の分布が不均衡などのために、物資や人の流れが生じ、それにより地域は相互に補完しあっています。

(5) 地域；意味のある空間的範囲が地域です。その地域を画定する指標により、小学校区などといった狭い地域から地球を一つとみなすような地域まで、様々なスケールでの地域があります。地域内では、地域を構成する要素間の関係性（構造化）があり、それらの関係性が形成（システム化）され、変化を生じています。つまり、地域は静態的なものではなく、動態的なものであり、継続的に変化します。

上述のように、地理的な見方・考え方は、多くの地理関係者によって議論され、学習指導要領にも明記はされていましたが、2017 年および 2018 年告示の学習指導要領では、この 5 つの地理的な見方・考え方が「地理総合」をはじめとする地理学習において、どのような内容と関連しているのかが明記されるようになりました。

なお、地理的な見方・考え方には、以下のような地理学的な探究も含まれます。すなわち、空間的な分布からその地理的事象の特徴を把握し、次になぜそのような空間的分布となるのかの要因を考察します。その要因には様々なことがあります。他地域との比較や伝播といった時間的流れから要因を分析することも地理的な見方・考え方に含まれるでしょう。

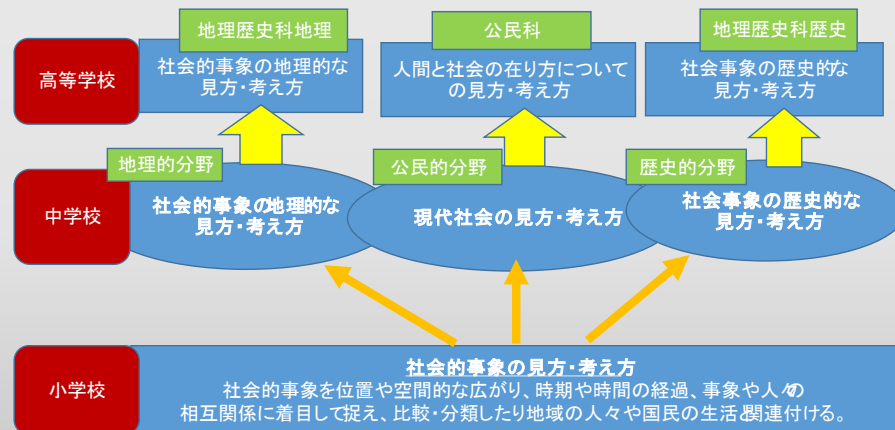


図1 社会科における見方・考え方の小・中・高校のつながり
(井田 (2018) p6 を一部改変)

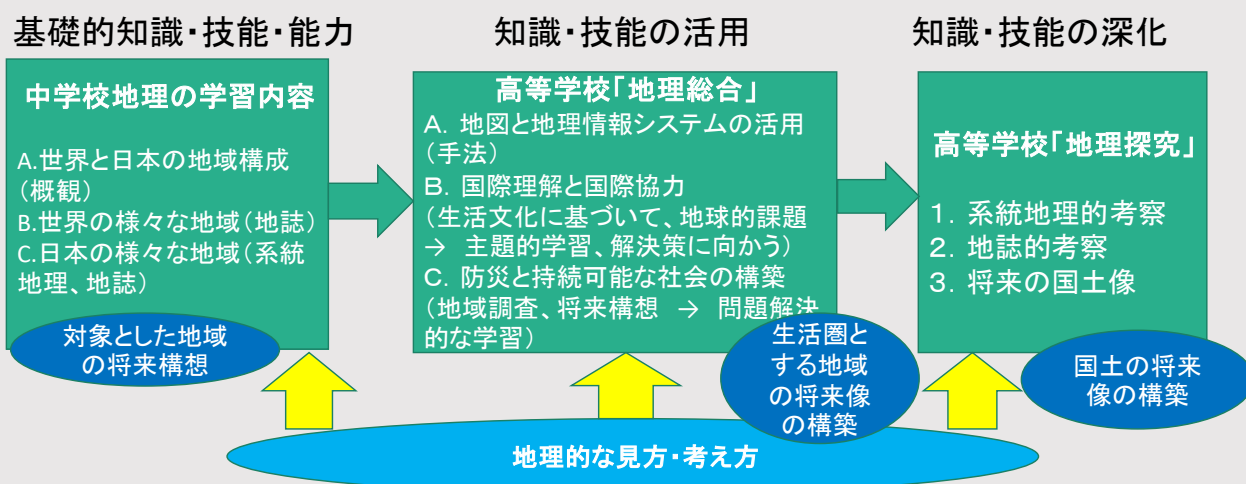


図2 中学校社会科地理的分野と高等学校「地理総合」「地理探究」の内容とつながり
(井田 (2021) p70)

2 地理的な見方・考え方に着目した学習の事例

地理的な見方・考え方に着目した学習について、5つの要素それぞれについて具体的に内容と関わらせてみましょう。

① 位置や分布に着目した学習—老年人口率の分布—

まずは、老年人口率の分布に関しての学習内容に注目しましょう。日本の老年人口率の主題図を読めば、首都圏をはじめ、地方の中心都市を有する県で老年人口率が高いといった、偏在を捉えることができます。さらには、人口増加率の主題図を重ね合わせてみれば、老年人口率が高い地域と人口増加率の低い地域とがほぼ一致し、その関係性が視覚的に捉えられ、老年人口率が低い地域では人口増加率が高いといった傾向性、つまりパターンを導出することができます。このように、老年化人口率の分布図と他の分布図を重ね合わせることで、老年人口率の高さに関わる様々な要因を考えることができます。ここでは、日本というスケールでの例示をしましたが、世界のスケールでも同様に、世界の国々の老年人口率の分布図と他の分布図を重ね合わせることで、世界規模でみた老年人口率の高さに関わる要因を考えることができ、日本のスケールでみた場合とは異なった関係性が読み取れることもできます。

② 場所に着目した学習—自然災害と防災—

日本では、台風が多く大雨が降るといった自然的特徴を有しています。そのうえ山が急峻であり河川も比較的短いことから、川が氾濫し洪水という災害がおこりやすくなります。他方、雨が少なく川がなだらかな場所では洪水はおこりにくい。オーストラリアなどでは、乾燥が激しく、それにより山火事が起こりやすくなり、森林火災が危険な災害となります。このように自然的特徴が異なることで、そこで生じる災害にも違いがでてきます。つまり、場所の違いにより、そこに住む人たちが警戒する災害に違いが生じるのです。また、旅行などで移動した場合には、その場所の自然的特徴を把握し、想定される災害を認識し、その災害に対する防災の心構えも必要となります。そこに長く住んでいると当たり前の、もしくは平凡な自然環境であっても、地域外の人がみればそれが特異な自然環境であり、住んでいる人には気づかない変化が見えたり、防災の在り方が見えたりします。場所を働かせた学習は、自分の住む地域だけでなく、他の地域に貢献する学習となりえるのです。

③ 人間と自然環境との相互依存関係に着目した学習—イヌイット—

それぞれの地域において、そこでの自然環境に適応した人々の生活があります。イヌイットはカナダ北部などに住む北方民族であり、冷涼な自然環境の中で、犬ぞりやアザラシやカリブー（トナカイ）などを追った狩猟活動を主としていました。氷の上を移動するので、氷で短時間に作れるイグルーと呼ばれる家で寝起きしていました。野菜や穀物などは寒冷な気候なので採れないために、アザラシなどの内臓などからビタミンなどを摂り、野生動物の皮から衣服をつくり生活をしていました。このように、イヌイットは自然環境から得ることができるものを活用して、その環境に適応した生活をしていました。他方で、こうした移動生活は、国を管理していくうえでは、土地や税、教育などにわたって不都合が生じ、政府によって定住化が図られました。定住化になじめない人々も多く、社会問題となっています。また、開発を進めた地域では自然生態系が崩れますが、その自然を回復し、保護するのも人々の務めとなります。人間と自然環境との相互依存関係に着目した学習は、人々と自然環境とに関わる課題や持続可能な社会とすべき自らの活動を明確にします。

④ 空間的相互依存作用に着目した学習—EU—

EU は空間的相互依存作用に着目した学習の典型例となります。短時間で隣国へ行くことができるヨーロッパの国々の間で関税がなくなり、農産物や工業製品が国をこえて出回るようになれば、地域に適した農作物や工業製品などを特化して作れ、その販路が広がります。同時に、自国では作れないものの購入もしやすくなります。このようにして、それぞれの国では、お互いの相互依存を高めることになり、それはそれぞれの国の経済発展を促進することにもなります。人の行動においても、出入国審査がなくなり、自由に国境を行きできるようになり、通学・通勤・買物の行動圏も広がります。安いものを買いに国境を越えたり、内陸国から海をもとめて海岸を持つ国への観光をしたりする移動もしやすくなります。それを実現すべく EU が設立されました。さらに、世界的な観点からみれば、EU として一体化することにより、EU 以外の地域と大規模な貿易が営め、収益も多くなり、EU 全体に還元できるようになります。EU が世界の国々や地域と相互に依存することにより、経済的に発展し、地域間の交流も強まるといった概念が導けるでしょう。

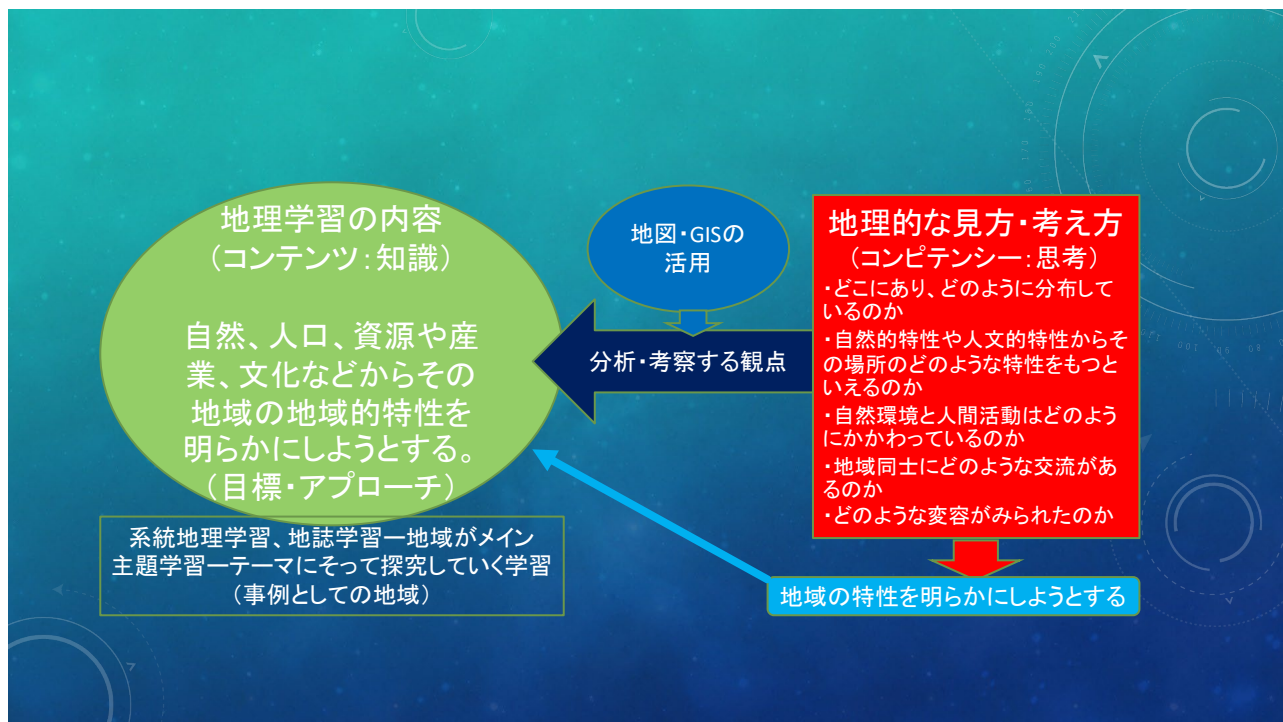


図3 地理学習の内容と地理的な見方・考え方

(井田 (2024) p. 172)

⑤地域に着目した学習—都市地域—

未来志向の地理での最も中心的な地理的な見方・考え方となるのは地域です。例えば、都市機能が卓越した空間を都市地域として画定すれば、人口が増加するにしがた、都市の機能は拡大し、都市地域そのものが拡大していきます。さらに、交通網、商業施設や美術館・博物館などの文化施設も整備されれば、都市観光としての魅力が増し、他地域からの人々も多く集まるようになり、それによりさらなる施設の充実が図られるようになります。一方で、ごみや騒音の問題、人口急増による教育施設など不足などの問題がでてきます。こうして都市地域は、地域全体が変容をとげ、それにともなう課題が発生し、それらの課題を改善、解決する必要性が生じてきます。このように地域を働かせた学習では、現状の理解だけでなく、それに基づいた課題が見出しやすくなり、よりよい地域にするための構想をたてる学習とすることができます。

3. 学習のプロセスと考察のプロセス

実際の授業では、単発的に事象を取り上げるだけでなく、課題把握、資料収集、分析・解釈、価値判断・意思決定、参画といった一連の学習の流れ、つまり学習のプロセスとのなかで、地理的な見方・考え方を位置付けることができます。一方で、考察のプロセスがあります。考察という用語は多岐に解釈できます。例えば、社会科の授業で「この国旗はどこの国でしょう、考えてみましょう」と発問することがありますが、この場合の「考えてみましょう」といった「考察」は、「覚えたものを思い起こす」という意味で使われています。さらには、「思いつき」「経験や資料から推察」「論理的に構築する」なども「考察」に含まれてましよう。そこで、本稿では「考察」について定義したうえで、考察のプロセスを述べていきましょう。

本稿では、「考察」を次のように定義します。すなわち、「課題を設定し、その課題を見方・考え方に着目して、探究していくこと」を考察とします。本稿では地理的な考察とするので、「課題を設定し、その課題を地理的な見方・考え方に着目して、探究していくこと」とします。さらに学習の順序性を示す学習プロセスも、考察のプロセスとして含めます。すなわち、考察のプロセスは、学習のプロセスと、地理的な見方・考え方といった地理としての思考の観点を含んだものとなります。

地理的な見方・考え方を踏まえた学習プロセスにそった考察のプロセスは、次のような流れとして整理することができます。まずは地域区分です。例えば世界地誌学習においては、世界の地域区分から始めることになります。地域区分は指標に基づいて区分されるもので、その地域ごとに分析していくことを地誌とすれば、地域区分は地誌の最も基本となる作業となります。地域区分では、地理的な見方・考え方として、「位置・分布」に着目することになります。次に、地域区分から各地域の課題を把握しますが、地域区分の指標により、みえてくる課題も変わってきます。課題の把握では「場所の特性」といった地理的な見方・考え方に着目します。さらには学習プロセスの流れに沿い、資料収集となり、着目する地理的な見方・考え方は「空間的相互依存作用」となります。以下、学習プロセスとして分析・解釈となり、地理的な見方・考え方として「自然環境と人々の生活との関係」および「地域の変容」に着目します。さらには、学習プロセスとして価値判断・意思決定（地理的な見方・考え方「地域の変容」）、そして参画（地理的な見方・考え方「地域の変容」）と続くこととなります。こうした学習プロセスと地理的な見方・考え方との枠組みの中で、具体的な内容論が位置づけられることによって、考察のプロセスに基づいた世界地誌学習となります。

図4の③においては、課題解決のための資料を収集します。例示した学習課題であれば、東南アジアやオセアニアの多くが植民地となった経緯や背景、それらの国が独立したあとの産業、それにともなう貿易相手国の変化などに関する資料を集めることとなります。ここで着目する地理的な見方・考え方は、場所の特性や空間的相互依存作用となります。次に④において、収集した資料などから産業構造が変化した過程やそれを可能にした要因を、自然環境と人々の生活との関係や地域の変容に着目して分析・解釈します。

こうした分析・解釈によって、**図4**の⑤の地域の変容という観点から課題の解答を見出し、東南アジア・オセアニアの地域特性を把握し、産業や人口が変化していくうえで今後の展望をするとともに、こうした価値判断により⑥の参画をするにあたって自分たちとのかかわりを意思決定していきます。ただし、ここでの価値判断・意思決定は、地域変容といった地理的な見方や考え方を基盤としており、ここまでの学習に基づいたものとなります。

 	流れ	学習プロセス	学習内容	地理的な見方・考え方	
	①	地域区分	指標により異なる地域区分	・位置・分布	
	②	課題把握	変化する地域構造	・場所の特性	
	③	資料収集	東南アジアとオセアニアの貿易構造	・空間的相互依存作用	
	④	分析・解釈	どのように産業構造は変化したか	・自然環境と人々の生活との関係 ・地域	
	⑤	価値判断・意思決定	産業や人口の変化による今後の展望	・地域	
	⑥	参画	地域特性の把握 自分たちとのかかわり	・地域	

図4 考察のプロセスに基づいた地理学習の流れ—東南アジア・オセアニアを例に—
(井田 (2025) p48 を一部改変)

以上のような考察のプロセスに基づいた授業デザインが、資質・能力を育成する世界地誌学習、特に高等学校「地理探究」での世界地誌学習では必要とされるでしょう。前述したように、ここでの事例は「地理探究」で扱うような地誌でしたが、「地理総合」の学習内容、例えば国際理解、国際協力、防災などにおいても、こうした地理的な見方・考え方を踏まえた学習プロセスにそった考察のプロセスに基づいた授業デザインは十分可能であり、地理学習として実践していただきたいものです。換言すれば、知識注入となりやすい地誌学習においても考察のプロセスに基づいた授業デザインができるということは、テーマを設定して事象を探究する「地理総合」では、より一層考察のプロセスに基づいた地理授業が展開しやすくなるのです。

4. 考察のプロセスに基づいた授業デザイン

授業デザインとは、実現したい授業の方向性を明確にし、実施する授業の単元を設定し、目標、授業の枠組みの概略を示すことです。ここでは、東南アジア・オセアニア地誌を事例として、世界地誌学習における考察のプロセスに基づいた授業デザインを提案します。学習内容としては「地理探究」になりますが、「地理総合」でも参考になるかと思います。

まず、授業の方向性としては考察のプロセスに基づいた授業展開をすることであり、授業の目標としては、考察のプロセスを通して、東南アジア・オセアニア地域の地域的理解を深めるとともに、この地域の課題を見出し、地理的な見方・考え方に着目した課題解決を図り、この地域の展望や自分たちとのかかわりを認識することです。授業の枠組みは、以下のようになります。

まずは、導入的な役割として、表の①の世界の地域区分をおこないます。ここでは、何を指標とするか（何を目的とするか）で地域区分が異なることに気づかせます。東南アジアとオセアニアの位置などに着目して、貿易、地域協力という観点からは東南アジアとオセアニアを1地域として見出す意義を理解します。次の②では、東南アジア・オセアニアの地域構造の変化を場所の特性という観点から明らかにし、探究すべき課題を見出します。現在の貿易、地域協力を見ると、自然環境にも共通性がある東南アジアとオセアニアとは、経済的にも政治的にも強く結びついているが、以前はそのような関係にはりませんでした。そこで、例えば「どうして1地域としてみなされるような強い関係を持つようになったのか、それは今後も続くのか」といった学習課題が見出せるでしょう。

参考文献

井田仁康（2014）：「社会的な見方・考え方」と地理。長谷川直子編『今こそ学ぼう地理の基本』山川出版、pp. 6-7。

井田仁康（2021）：高等学校「地理探究」と東南アジア・オセアニア地誌学習。新地理、69-1, pp. 69-77。

井田仁康編（2021）：『「地理総合」の授業を創る』明治図書

井田仁康（2024）：総括：次期改定に向けての小学校・中学校・高等学校の地理学習の新たな方向性—地誌学習を中心とした展望—。新地理、72-2, pp. 168-177。

井田仁康（2025）：世界地誌学習における考察のプロセスに基づいた授業デザイン—東南アジア・オセアニア—。新地理、73-1, pp. 44-49。