

数研 AGORA

▶ 地理の授業をどうつくるか
／山脇 正資……1
▶ 学習指導要領の理念をどのように具
現化するか ／本保 泰良……4

▶ 世界と日本のおもなできごと
(2024. 9～2025. 8)
／数研出版編集部……6

No.84

この用紙は、再生紙を使用しています。

地理の授業をどうつくるか —ストーリーのある授業を展開するために

京都府立嵯峨野高等学校教諭
山脇 正資

数研出版が発行している『地理力 UP ノート23』に次のような問いがある。「沖縄の夏と北海道の夏では、どちらが昼の時間が長いか」。

4 月当初の授業の導入で生徒に発問し、「北海道・沖縄・同じ」の 3 択で手を挙げさせると、沖縄が多数になるクラスが多い。正解を告げずに、図示しながら地軸の傾きや夏至・冬至、回帰線、極圏などの話をしていくと、生徒たちは正解に気づいてくる。実は、この授業は冬に行うヨーロッパの文化の授業の伏線でもある。ヨーロッパが高緯度にあり、キリスト教が拡大する中で冬至の祭りがイエスの生誕を祝う日、つまりクリスマスに転化していくという、地理と歴史や文化の繋がりのある、12 月にもってこの授業の伏線を 4 月に張っておくのである。

よく言われることだが、歴史にはストーリーがあり、地理にはストーリーがない。逆にいうとストーリーがないからこそ、地理では授業でストーリーをつくることができる。そこに指導する教員の力量がかかっている。これは、1 時間の授業の話だけでなく、1 単元の中でも、1 年間の授業全体でもいえる。また、生徒たちの対話を中心とした授業でも、ストーリーを組み立てるのは指導する教員である。

授業をどう組み立てていくのか、これは演劇の脚本を書くのに似ているのかもしれない。ここでは地理の授業でストーリーを考える際、伏線を張ることと対立関係を設定することの 2 点を指摘したい。また、授業で取り上げる事例はできれば身近な事例が

よい。身近な事例は、ストーリーをさらに自分事として考えさせるのに役立つと考える。

1. 伏線を張ること

伏線をどこで張り、どこで回収するか、回収のためにどんな伏線を張るかを考えると、地理を指導するのは、とてもクリエイティブな仕事に思えてくる。「教科書を読んで終わり」「プリントやワークブックの穴埋めをして終わり」「知識を伝えて終わり」「生徒同士で話し合わせて終わり」ではあまりに授業がつまらなくなる。例えば、ゲームを取り入れた授業は盛り上がってよいが、毎回はできないし、そもそも知識がないとゲームが成り立たないこともある(山室・山脇、2024)。いくらアクティブな場面を増やしても地理の面白さを伝えることは難しい。知識が少ないと、対話をしていても深い学びに繋がらない。知識と知識が繋がり、「ああ、ここで繋がるのか」という授業を是非展開してみたい。知識は、授業で得た知識やネットからの情報だけでなく、生活圏での実体験からの知識を大いに活用させたい。

例えば、農業の授業で普段よく目にするバナナはどこで生産されているかを発問する。知っている生徒はフィリピンと答える。しかし、フィリピンのミンダナオ島まで答えられる生徒は少ない。地図帳でミンダナオ島の位置を確認させ、なぜ、ルソン島ではなくミンダナオ島なのかを生徒同士で話し合わせる。バナナはバショウ科の多年草で、強風に弱い。

これは生徒たちに調べさせてもよいし教員が説明してもよい。ここで、なぜミンダナオ島なのか気づく生徒が出てくる。熱帯低気圧はコリオリの力との関係で赤道直下では発生しない。これは、すでに気候の分野で生徒たちが学習済みの知識である。伏線の回収である。

気候の授業の導入で、学校に最も近い観測地点の最暖月と最寒月の平均気温を発問してみる。最暖月の平均気温と年間の最高気温とを混同している生徒も多いので、気象庁のデータを一人一台端末で調べさせる。そして赤道直下のシンガポール、中緯度で乾燥地域のクウェート、高緯度のロンドン、イルクーツク、高地のメキシコシティを気象庁のデータで調べ比較させ、地図上での位置も確認させる。

表1 世界の主要都市の最暖月・最寒月の平均気温(℃)

京 都	28.5(8月)	4.8(1月)
(身近な観測地点のデータがよい)		
東 京	26.9(8月)	5.4(1月)
シンガポール	28.6(5月)	26.8(1・12月)
クウェート	39.1(7月)	13.3(1月)
ロンドン	19.0(7月)	5.7(1月)
イルクーツク	19.0(7月)	-17.6(1月)
メキシコシティ	19.8(5月)	14.4(1月)

(平均値、気象庁データより著者作成)



図1 板書例

(著者作成)

地理では位置情報が重要である。そもそも東京よりもロンドンの方がかなり高緯度に位置することを知らない生徒も多い。できれば、地図(図1)を板書したり、スライドで提示すると共有しやすい。生徒たちには、このデータと地図からわかったことを話し合わせる。「東京の冬はロンドンより寒い」「クウェートの夏は赤道直下より暑い」等の回答が出てくるであろう。生徒から出た意見をクラス全体で共有し、気温のデータの板書は残したまま、授業を展開する。多くの高校生は赤道直下が暑く、高緯度になるほど涼しくなると理解している。気団や風、標高との関係で、ストーリーが展開できる。特に、偏

西風ではコリオリの力の説明がどうしても必要になってくる。なぜ緯度により風向きが変わるかや、気候因子の理解が深まると、ケッペンの気候区分の分布への理解も早い。授業を展開する中で、生徒たちは導入の問いが伏線であったと気づいてくる。

2. 対立関係を設定する

幕末や戦国時代など、歴史には、はじめから敵・味方に分かれて展開するストーリーがある。地理ではそういった意味でのストーリー性には乏しい。テレビや映画の脚本家は、シナリオを考える際、登場人物同士の争いや葛藤を描くのがドラマの基本だという。地理でも対立関係を設定することで平板な授業にストーリー性を持たせることができないだろうか。例えば、運河にまつわるパナマとニカラグアの関係はそのよい例であろう(山脇, 2009)。パナマ運河に関して、開門式運河の構造を説明して終わりではなく、当初アメリカがニカラグアに運河を建設することを計画していたこと、その後スエズ運河建設を成功させたレセブプスがパナマ運河の建設を開始したが失敗したこと、アメリカがニカラグア運河の建設を始めたが失敗し、最終的にパナマに当初の計画を変更して開門式運河として建設したこと、21世紀になり、パナマ運河拡張工事が始まると、ニカラグアでも運河建設が始まったことなどの話が盛り込まれるとストーリーとしての面白さが出てくる。ここでも地形分野で学習した中米の海溝と火山の分布が伏線として活かってくる。

対立関係を設定するのが難しい場合、比較することでもストーリーができる。先述の気温のデータであれば、ロンドンとメキシコシティのデータを比較するだけでも、何が違うかを比較しながら、ストーリーが展開できる。

地理のストーリーの面白さに気づいた生徒たちの中には、自分でストーリーを考える生徒も出てくる。例えば、「チョコレート消費量/人」の多い国ほど「人口あたりのノーベル賞受賞者数」が多い(Messerli, F. H., 2012)というデータは、「因果関係がない」からということで、その関係性について深く考えない人も多いが、地理を学ぶと、なぜそうなるかを考えるようになる。

3. 身近な地域の事例を取り上げる

地理の教科書の地形に関する記述をみると、地形

形成のメカニズムや集落立地、土地利用との関係等に加えて、典型例が写真入りで記載されていることが多い。扇状地は百瀬川、砂州は天橋立などで、典型事例だけを覚えておけばよいと勘違いする生徒も出てくる。また、身近に扇状地や天井川があるのに気づいていない生徒も多い(山脇, 2016)。身近な地域の地形を確認させて「扇状地」や「自然堤防」などが身近なものであるということを理解させたい。なお、身近な地域の地形は国土地理院の「土地条件図」や国土交通省の「土地分類基本調査」の「地形分類図」などのサイトで確認できる(山脇, 2021)。

「地理総合」の柱の一つに「防災」がある。地理総合の教科書を見ると、災害の起こるメカニズムや典型例の紹介があるが、自分事としてとらえにくい記述となっている。毎年のように日本のどこかで発生する自然災害がニュースとして流れるが、「自分は大丈夫」や「私たちの地域は大丈夫」という正常性バイアスが働き、生徒たちはどこか他人事のように感じていることも多い。

災害を自分事として考えさせるには、過去に実際に起こった身近な地域の災害事例を紹介するのがよいであろう。自治体が出版している市町村史に過去の災害事例が詳しく紹介されていたり、市町村の教育委員会が発行する小学校の副読本に、過去に起こった地元の災害事例が小学生向けに紹介されていたりする。災害時の新聞記事を追うと、災害の概要がつかめる。災害発生直後の対応やその後の避難生活、さらに復旧・復興までを一つのストーリーとしてまとめることができる(岩田・山脇, 2013)。これら、地元の災害事例を地理の授業の中で取り上げることを提唱したい。

ただ、授業で過去の災害事例を教材化して扱う時にどうしてもぶつかる壁が、被災した方たちの心情をどう考えればよいかであろう。被災された当事者にとって、災害を取り上げることは、忘れない記憶を思い出させることにつながるであろう。他方、災害多発国のわが国では、過去の災害の経験をもとに、災害をうまく軽減させた事例も見受けられる。防災教育をすすめていく上で、これらを教材として取り上げることは極めて重要であると考え。そして、埋もれた事例を発掘し後世に教材として残していくことは、地理教育に携わる者として大きな意義があると考え。

筆者は、1986年に京都府南部で発生した土石流災

害を毎年授業で取り上げている(山脇, 2015)。ここではその授業を紹介したい。

1986年7月、梅雨末期の豪雨で京都府南部、木津川流域のいくつかの地区で土石流が発生した。土石流で埋まった集落もあったが、人的被害はゼロだった。授業では、なぜ人的被害がゼロだったのかを考えさせる。授業の導入での「土石流で村が埋まったが、村人は全員助かった、なぜか」という問いに対して、生徒同士で話し合わせると、「普段から避難訓練をしていたから」という答えが多く返ってくる。授業が進む中で、当時の新聞記事などを紹介していくと、人的被害がゼロであった謎が解けてくる。実際は避難訓練はほとんど行われていなかったが、実は被災した地域は、災害発生時のさらに33年前、1953年の南山城水害で多くの犠牲者を出した地域である。地域の人々は折に触れ、この南山城水害について語り伝える取り組みを行ってきた。地域の小学校の副読本でも多くのページを割いて1953年の南山城水害について扱っている。授業が進むうちに、過去の災害事例が地域で確実に伝承されていることに生徒たちは気づき始める。また、夜中であるにも関わらず、村人が戸をたたいて協力して避難している姿が見えてくる。生徒たちは共助の重要性にも気づき始める。ストーリーはまだ続く。地域の復旧や復興には地域のリーダーの役割が重要であることに気づく生徒たちも出てくる。

【参考文献】

- 岩田貢・山脇正資(2013):『防災教育のすすめ—災害事例から学ぶ—』古今書院。
- 山室浩二・山脇正資(2024):カード式地理国名ゲームの提案—地理力を向上させるための実践。地理69(5)。
- 山脇正資(2009):ストーリー性のある地誌学習を構築する工夫—ニカラグア運河 VS パナマ運河—。澁澤文隆・浅川俊夫編『中学高校地理授業 心を揺さぶる地理教材4』古今書院。
- 山脇正資(2015):土石流被害者ゼロの集落—防災・減災に成功した事例。地理60(11)。
- 山脇正資(2016):身近な地形を使った学習。地理61(7)。
- 山脇正資(2021):土地分類基本調査の地図を授業で活用する。地理66(1)。
- Messerli, F. H. (2012): Chocolate Consumption, Cognitive Function, and Nobel Laureates. The New England Journal of Medicine, 367.