

見 解

ESD充実のための小学校・中学校・高等学校までの地理教育
一貫カリキュラムに向けて



令和8年（2026年）5月20日

日 本 学 術 会 議
地域研究委員会・地球惑星科学委員会合同
地理教育・ESD分科会

この見解は、日本学術会議地域研究委員会・地球惑星科学委員会合同地理教育・ESD 分科会の下、同学校地理教育小委員会、同国際理解教育の社会実装小委員会の審議結果を取りまとめ公表するものである。

日本学術会議地域研究委員会・地球惑星科学委員会合同地理教育・ESD 分科会

委員長	井田 仁康	(連携会員)	立正大学特任教授／筑波大学名誉教授
副委員長	村山 朝子	(連携会員)	茨城大学名誉教授
副委員長	由井 義通	(連携会員)	呉工業高等専門学校校長／広島大学名誉教授
幹事	久保 純子	(連携会員)	早稲田大学教育・総合科学学術院教授
幹事	山野 博哉	(連携会員)	東京大学大学院理学系研究科教授
	中澤 高志	(第一部会員)	明治大学経営学部教授
	矢野 桂司	(第一部会員)	立命館大学文学部教授
	小口 高	(第三部会員)	東京大学空間情報科学研究センター教授
	阿部 彩子	(連携会員)	東京大学大気海洋研究所教授
	井口 梓	(連携会員)	愛媛大学社会共創学部教授
	池口 明子	(連携会員)	東京都立大学都市環境学部教授
	奥村 晃史	(連携会員)	広島大学名誉教授
	湖中 真哉	(連携会員)	静岡県立大学国際関係学部教授
	近藤 章夫	(連携会員)	法政大学経済学部教授
	鈴木 康弘	(連携会員)	愛知大学教授／名古屋大学特任教授・名誉教授
	豊田 哲也	(連携会員)	徳島大学大学院社会産業理工学研究部教授
	橋本 雄一	(連携会員)	北海道大学大学院文学研究院人間科学部門教授
	宮町 良広	(連携会員)	福井県立大学地域政策学部教授
	森本 泉	(連携会員)	明治学院大学国際学部教授
	山崎 孝史	(連携会員)	大阪公立大学大学院文学研究科教授
	山田 育穂	(連携会員)	東京大学大学院情報学環教授
	山本 佳世子	(連携会員)	電気通信大学大学院情報理工学研究科教授
	横山 智	(連携会員)	名古屋大学大学院環境学研究科教授
	若林 芳樹	(連携会員)	東京都立大学名誉教授
	渡辺 浩平	(連携会員)	帝京大学文学部教授

学校地理教育小委員会

委員長	由井 義通	(連携会員)	呉工業高等専門学校校長／広島大学名誉教授
副委員長	村山 朝子	(連携会員)	茨城大学名誉教授
幹事	森本 泉	(連携会員)	明治学院大学国際学部教授
幹事	阪上 弘彬		千葉大学大学院教育学研究院准教授

矢野 桂司	(第一部会員)	立命館大学文学部教授
小口 高	(第三部会員)	東京大学空間情報科学研究センター教授
井田 仁康	(連携会員)	立正大学特任教授／筑波大学名誉教授
久保 純子	(連携会員)	早稲田大学教育・総合科学学術院教授
鈴木 康弘	(連携会員)	愛知大学教授／名古屋大学特任教授・名誉教授
豊田 哲也	(連携会員)	徳島大学大学院社会産業理工学研究部教授
橋本 雄一	(連携会員)	北海道大学大学院文学研究院人間科学部門教授
山田 育穂	(連携会員)	東京大学大学院情報学環教授
横山 智	(連携会員)	名古屋大学大学院環境学研究科教授
若林 芳樹	(連携会員)	東京都立大学名誉教授
秋本 弘章		獨協大学経済学部教授
伊藤 直之		鳴門教育大学大学院学校教育研究科教授
大谷 誠一		東北福祉大学教育学部准教授
高木 優		神戸大学附属中等教育学校指導教諭
中谷 佳子		千葉大学教育学部附属小学校教諭
由井 蘭 健		筑波大学附属小学校教諭
渡邊 智紀		お茶の水女子大学附属中学校教諭

国際理解教育の社会実装小委員会

委員長	中澤 高志	(第一部会員)	明治大学経営学部教授
副委員長	池口 明子	(連携会員)	東京都立大学都市環境学部教授
幹 事	井口 梓	(連携会員)	愛媛大学社会共創学部教授
	湖中 真哉	(連携会員)	静岡県立大学国際関係学部教授
	近藤 章夫	(連携会員)	法政大学経済学部教授
	豊田 哲也	(連携会員)	徳島大学大学院社会産業理工学研究部教授
	宮町 良広	(連携会員)	福井県立大学地域政策学部教授
	森本 泉	(連携会員)	明治学院大学国際学部教授
	山崎 孝史	(連携会員)	大阪公立大学大学院文学研究科教授
	横山 智	(連携会員)	名古屋大学大学院環境学研究科教授

本見解の作成に当たっては、以下の職員が事務を担当した。

事務局	郷家 康德	参事官 (審議第一担当)
	加瀬 博一	参事官 (審議第一担当) 付参事官補佐
	高畑 麻衣子	参事官 (審議第一担当) 付審議専門職付

要 旨

1 作成の背景

日本学術会議地域研究委員会・地球惑星科学委員会合同地理教育分科会は、高等学校地理歴史科「地理総合」の実施を踏まえ、令和5年（2023年）9月に見解「「地理総合」の充実と小学校から大学まで一貫した地理教育の構築に向けて—持続可能な社会の実現を目指して—」を発出した。これは、UNESCOが主導する世界的な教育改革の動向となっているESD（持続可能な開発のための教育。現行学習指導要領の根幹をなす「持続可能な社会の創り手（担い手）」の育成を目指す教育）に対応している。この見解では、「地理総合」の充実、小学校から高等学校までの連続的な地理学習、地図/GIS（地理情報システム）教育のコンテンツ整備、「国際理解と国際協力」の重要性の発信、環境防災学習を支える自然地理教育の充実、大学等との連携強化、大学での教員養成・共通教育における地理教育の充実及び入試改革などを示している。

これらの改革等を早急に実効化するには、まず現時点での課題の解明が欠かせない。さらに、地理教育が学校教育におけるESDの中核の一つを担っていることを踏まえると、地理学と他分野との協働が求められ、専門領域を超えた議論の下での改善を進める必要がある。なお、小学校から高等学校までの一貫カリキュラムを提案するに当たり、これまでは高等学校を中心として議論してきたため、地理教育の入り口となる初等教育については十分に議論できず、明確な改善策を提示しきれなかった。

そこで本見解では、小学校から高等学校までの一貫カリキュラムの観点から、初等教育での地理教育、とりわけESDの視点に立った地理学習の現状と課題を明らかにし、改善策を中心に提示する。他分野の関係者との意見交換を踏まえ、学問の融合的な観点からの改善を図り、大学教育や社会に実装できる地理教育と関連付けることで、ESDが目標とするエージェンシー（主体的により良い社会へと変革する能力）の育成につながる地理教育の改善を目指す。

2 現状及び問題点

平成29年（2017年）告示の小学校学習指導要領では、身近な地域の学習が縮小され、地理教育における地域での体験的な学びの機会が減少した。そのため、フィールドワーク（現地での直接観察・調査を伴う地域調査活動）の学習の基礎を小学校で育成し、中学校、高等学校で発展させる流れが十分に発揮されなくなっていることが大きな課題である。また、義務教育段階における系統的な世界認識や地球的視野の育成において、学校教育が果たすべき役割が十分ではない。特に小学校では、外国語科など諸教科で世界の多様な事象が扱われているが、児童の世界への興味・関心を満たし、国や地域、自然環境などと関連付ける学習の場が十分には確保されていない。

高等学校「地理総合」では、開始後の実施状況に加えて小学校・中学校との地理カリキュラムの一貫性に課題がある。また、大学でも、学校教育との連続性や「地理総合」の内容が十分に浸透していない場合がある。今後は、ESDに関わる環境学や国際理解に関わる

文化人類学などの他分野の成果も踏まえた教員の資質・能力の育成が求められる。

3 見 解：ESD の充実を軸とした地理教育一貫カリキュラムの構築と展開

(1) 地理教育を中核としたフィールドワークの推進：持続可能な社会の担い手育成

フィールドワークの学習は、地域的課題や地球的課題を把握し、課題解決に必要な資質・能力を育成する上で重要である。地域の特色を捉える力や観察力、コミュニケーション（対話）力などのスキルの育成にも効果的であり、地理学習だけでなく他教科の探究学習につながるるとともに、生涯にわたってより良い社会を築き、ウェルビーイングの向上を図る社会の創り手（担い手）を育成する。特に、ネット探索など机上の資料探索にとどまらず、現地での観察・調査・体験を伴うフィールドワークの学習で培われるスキルや思考力は、ESD に貢献し、SDGs 達成にも重要な役割を果たす。フィールドワークの学習は「総合的な学習（探究）の時間」や複数教科との連携を通じて、地域的課題や地球的課題を発見し、持続可能な社会の形成に向けたエージェンシーを育む上で重要であり、地理教育の充実には不可欠である。

(2) 小学校で育む世界への関心と学びの充実：小・中学校の連携強化による段階的展開

小学校期から世界の地理学習と ESD の視点を段階的に導入し、ESD の理念を明確にしたカリキュラムの再構成と、小学校・中学校間の連携強化を図らねばならない。特に小学校期は、児童が柔軟な思考力や豊かな感受性を育む時期であり、世界の多様な地域や文化に触れる経験は、国際理解の基盤の形成に高い学習効果を発揮する。この時期の学習を充実させ、発達段階に応じた体系的な学習内容の整理、教科横断的な連携、探究活動の活性化、柔軟な教育課程編成を可能とする制度的な保障の充実を通じて、児童・生徒の知的好奇心を尊重しながら、ESD の理念に基づく地理教育の一貫性と実効性を高める必要がある。

(3) 教員研修と学習体系の構築による「地理総合」の発展

「地理総合」は、主題学習であることを強調している。これは地誌を軽視しているわけではなく、地誌を含めた中学校までの学習を基盤に主題的に展開されるものである。主題学習では、生徒が自ら問いを立て、課題解決に向けて調査・分析・考察を行う力を育成することが重視される。こうした「地理総合」を進めるためには、教員が中学校までの地理学習との連続性や「地理総合」の主題学習の意義を十分に理解し、実践できるような研修や支援体制の充実が必要である。

(4) 教員養成に関わる大学地理教育の再構築：地理教育における教員養成の現代化

これまでの小学校・中学校・高等学校での学び、「地理総合」で触れたコンピテンシー・ベースの教育内容を更に発展させ、ESD の理念に基づき持続可能な社会に貢献できる人材の育成が大学にも求められる。そのためには、多面的・多角的に地球的課題を考え、学習指導ができる教員の養成が重要となる。教育職員免許状(以下「教員免許」とする。)取得のための科目(以下「免許取得科目」とする。)にも、多文化共生といった文化人類学や環境社会学などを始めとする関連分野の成果や知見も取り入れた地理教育の充実が求められる。そのためには、大学における教員養成課程には、大学地理教育の履修科

目の再構築など、地理教育において時代の要請に応じた教員養成を図るとともに、地理学及び文化人類学等の隣接分野の専門的な知見に基づく体系的な指導を保障することが不可欠である。

(5) 地理的相互依存作用の「人間化」による意識・態度の育成

持続可能な社会を構築する人間の育成という地理教育の使命を達成するには、多様性に満ちた世界を認識すること自体が重要であり、それが学問としての地理学及び学校教育における地理を学ぶ最大の目的である。この認識が、地理学及び地理教育の社会実装につながる。持続可能な社会（地球）を担う子どもを育成するためには、ESDを重視し、より良い社会に変革できる能力、すなわちエージェンシーの伸長が重要である。現状を踏まえつつ未来志向の地理教育カリキュラムを一層充実させるべきである。こうした取組こそが、個人の幸福及び人類の幸福、すなわちウェルビーイングの達成に貢献する地理教育となる。

(6) 小学校から高等学校までの地理教育一貫カリキュラム（試案）

ここまでの見解を踏まえ、ESD 充実に向けた小学校から高等学校までの地理教育一貫カリキュラムの試案を提示した。内容や技能の達成段階を学校種ごとに整理し、現行の学習指導要領の範囲で実施可能な構成とした。試案は今後の検討の出発点であり、学校種間の連携や教員研修の充実、大学における地理教育や教員免許制度の見直しと併せて発展させていく必要がある。さらには、分野や教科を超えた融合的な学習を、教育学や現場教員との連携を深めながら、柔軟に組み入れられるカリキュラムを作成しやすいような学習指導要領の在り方を検討すべきである。

目 次

1	はじめに	1
2	作成の背景	1
3	現状及び問題点	2
(1)	フィールドワークに関する学習の現状と課題	2
①	国際的な地理教育の動向と平成 29・30 年告示学習指導要領	2
②	フィールドワークの教育的価値と現状	4
③	小学校におけるフィールドワークの実態と課題	5
④	フィールドワークの意義の再確認	6
(2)	小学校・中学校における世界に関する学習の現状と課題	7
①	小学校社会科における世界の地理学習の限定的扱い	8
②	小学校諸教科における世界の扱いと連携不足	9
③	小学校・中学校社会科における世界の学習の体系性の欠如	10
④	グローバル課題解決に向けた地誌的視点の基盤的役割	11
⑤	諸外国の状況からみる課題	11
⑥	ESD 推進と地理教育の役割の明確化	12
(3)	「地理総合」実施後の現状と課題	12
(4)	大学における地理教育の現状と課題	15
(5)	地理教育の社会実装の現状と課題	16
4	見解：ESD の充実を軸とした地理教育一貫カリキュラムの構築と展開	18
(1)	地理教育を中核としたフィールドワークの推進：持続可能な社会の担い手育成	18
(2)	小学校で育む世界への関心と学びの充実：小・中学校の連携強化による段階的展開	18
①	態度・価値観の基盤となる基礎知識の獲得と小学校・中学校の系統性の整備	19
②	教科横断的な連携と探究活動の活性化	19
③	実装のための制度的保障の充実	20
(3)	教員研修と学習体系の構築による「地理総合」の発展	20
(4)	教員養成に関わる大学地理教育の再構築：地理教育における教員養成の現代化	21
(5)	地理的相互依存作用の「人間化」を通じた意識・態度の育成	21
(6)	小学校から高等学校までの地理教育一貫カリキュラム（試案）	22
5	おわりに	24
	<参考文献>	25
	<参考資料 1> 審議経過	28
	<参考資料 2> シンポジウム関連	29

1 はじめに

気候変動、感染症、食料・水不足、資源枯渇、格差拡大などが急速に進む現代社会において、SDGs（Sustainable Development Goals：持続可能な開発目標）を含む持続可能な社会・地球の実現に向けての教育、すなわち地球的課題解決のための資質・能力を育成するESD（Education for Sustainable Development：持続可能な開発のための教育。現行学習指導要領の根幹をなす「持続可能な社会の創り手（担い手）」の育成を目指す教育）¹の更なる充実は、UNESCO（国際連合教育科学文化機関）が主導する世界的な教育改革の潮流であり、世界共通の喫緊の課題となっている。ESDでは、自ら考え、主体的に行動して、責任をもって世界的な視野からより良い社会へと変革する能力（エージェンシー）の育成が求められている。学校教育では、小学校から高等学校までの諸教科等を通じて、段階的にその力を育成しなければならない。しかし、現状では必ずしも効果的に行われているとはいえず、学習指導要領などでも小学校から高等学校までの一貫したESDの方略について十分に示されていない。学習指導要領改訂期に当たり、こうした状況の改善は急務である。

一方、学校教育における地理教育は、身近な地域から世界、地球全体までの空間認識を育成し、国際理解を深め、平和で持続可能なグローバル社会の構築を目指す能力や態度を培う人間形成のための教育である。地理教育は、ESDの中核に位置付けられ、文理融合的な性格を有する地理学だけでなく、文化人類学や環境学、教育学など広範な学問分野の成果から構成されており、ESDの推進に果たす役割は大きい。さらに地理では、地理的見方・考え方の5つの次元、すなわち、位置と分布、場所、地人相関、地理的相互依存作用、地域の観点から考察を行うが、それらの観点はESDとの親和性が高く、地理教育はESDにおいて不可欠な役割を担う。

そのため、ESDを中核とする地理教育の小学校・中学校・高等学校までの一貫したカリキュラムについて、地球的規模での課題の解決を図るESDにとって最も重要な「世界的視野の獲得」と「地域社会への主体的な関わり」の双方を育む観点から検討し、学校教育及び教員養成に携わる行政・教育関係者、さらには広く一般社会に対して、具体的な改善策を提案する意義は極めて大きい。

2 作成の背景

令和4年（2022年）4月から、高等学校において、「地理総合」が地理歴史科の必修科目として授業が開始された。これにより、小学校では社会科（区分：地理的環境と人々の生活）、中学校では社会科地理的分野、そして高等学校の「地理総合」と、すべての児童・生徒が小学校から高等学校まで地理を学習する体制となった。この実現には、平成23年（2011年）8月に日本学術会議から発出された提言「新しい高校地理・歴史教育の創造—

¹ 現行学習指導要領（平成29年・30年告示）において新設された前文、及び各校種の総則では「持続可能な社会の創り手」という表現が用いられている。一方で、各教科の「解説」や関連文書等では、定着している「担い手」という表現も継続して用いられている。本見解では、学習指導要領が掲げる最新の理念である「未来に向けた主体的な変容と変革」と、地理教育が重視してきた「地域への愛着や継承」という双方の意義、及び教育現場における用語の普及度やかんがみ、原則として「持続可能な社会の創り手（担い手）」と表記することとする。なお、地域社会の維持・発展や実態把握に重きを置くフィールドワーク等においては、適宜「担い手」の表記を用いた。

グローバル化に対応した時空間認識の育成」[1]が大きく貢献しているといえる。日本学術会議地域研究委員会・地球惑星科学委員会合同地理教育分科会は、「地理総合」の実施に関連し、令和5年(2023年)9月には最新の見解「「地理総合」の充実と小学校から大学まで一貫した地理教育の構築に向けて—持続可能な社会の実現を目指して—」を発出した[2]。この見解では、「地理総合」の充実と小学校から高等学校までの連続的な地理学習の構築、「地理総合」を核とした地図/GIS(地理情報システム)教育のコンテンツ整備、「国際理解と国際協力」の重要性の発信、環境防災学習を支える自然地理教育の充実、大学等との一層の連携強化、大学での教員養成、共通教育における地理教育の充実と入試改革などが示された。これらの改革を早急に実現し、実効性を高めるためには、「地理総合」実施直後の現時点での課題の解明が急務である。さらには、地理教育を核としたESDにおいては、地理学と他分野との協働も求められており、専門分野を超えた議論の下での改善を図る必要がある。

また、小学校から高等学校までの一貫カリキュラムを提案するに当たり、これまで高等学校を中心として議論を進めてきたため、地理教育やESDの入り口となる初等教育については十分な改善策を提示し得なかった。そこで、初等教育での地理教育、とりわけESDの視点に立った地理学習の現状と課題を明らかにし、改善策を述べるとともに、地理学以外の関係者との意見交換も踏まえ、より一層学問の融合的な観点からの改善を目指す必要がある。さらに、大学教育としての地理教育や実社会で活用できる地理教育とも連携させることで、ESDが目標とするエージェンシーの育成につながる地理教育の改善を提示することとした。そこで、初等教育における現状と課題、「地理総合」の実施状況、小学校から高等学校までを踏まえた大学での地理教育の在り方、社会実装に関する課題を明らかにし、小学校から高等学校まで一貫したESDに関わる地理教育カリキュラムの構築に向けた具体的な提案を行う。

3 現状及び問題点

(1) フィールドワークに関する学習の現状と課題

① 国際的な地理教育の動向と平成29・30年告示学習指導要領

平成29・30年(2017・2018年)告示学習指導要領において求められる力は、国際地理学連合・地理教育委員会(IGU-CGE)による「地理教育国際憲章」(1992年版)や「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」(2007年)(以下、「ルツェルン宣言」とする。)などの国際的な地理教育の動向を反映している。なかでも「ルツェルン宣言」は、ESDの概念を積極的に反映したもので、UNESCOによるESDの取組や、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・コンピテンシーやEducation for 2030、及びUNESCOによるDESD(持続可能な開発のための教育10年)、GAP(ESDに関するグローバル・アクション・プログラム)、ESD for 2030(持続可能な開発のための教育:SDGs実現に向けて)などの教育をめぐる国際的な動向にも大きく影響されている[3]。

これらの学習指導要領において明確化されたコンピテンシーは、「何ができるよう

になるか」という観点から、生きる力を育むために求められる資質・能力として示されている。その資質・能力とは、①知識及び技能、②思考力・判断力・表現力等、③学びに向かう力・人間性等、の三つの柱で再整理されている。知識の理解の質を高め資質・能力を育む「主体的・対話的で深い学び」により達成を図ることが求められており、いわゆる「アクティブ・ラーニング」の視点による授業改善が打ち出されている[4]。

そのため、単元などのまとまりの中で、児童・生徒に必要な学びを組み立て、順序立てていくことが、主体的・対話的で深い学びの観点からの授業改善にとって重要である。これからは、現代的な課題である防災や買い物難民、空き家問題、外国人との共生、観光や地場産業の活性化などを事例とした地域振興の取組、森林を事例とした国土保全などの様々な地域的課題、そして環境破壊や気候変動などの地球的な課題について、ESDの視点からより一層の教育課程の検討と実施が求められる。具体的には、フィールドワーク（現地での直接観察・調査を伴う地域調査活動）による体験学習により、観察力やコミュニケーション能力などの育成を通して、情報収集能力から考察による思考力、成果を発表する表現力の育成へと展開する探究活動の学習プロセスにのっとった主体的に考えて取り組む学びを構築すべきである。

フィールドワークは地理学習における重要で中核的な技能・内容である。1988年の教育改革法を契機にイギリス（イングランド）において初のナショナル・カリキュラム（National Curriculum、以下NCとする）が設定されたが、1991年の最初のNC地理から現時点における最新版である2013年改訂版NC地理に至るまで、フィールドワークに関わる何らかの言及がなされてきた。NC地理（年齢別の段階を示すキーステージ1～3）では一貫してフィールドワークに関わる項目が設定されており、またNC地理だけでなく、GCSE（General Certificate of Secondary Education：キーステージ4）、GCE（General Certificate of Education）の中等教育の大学入学資格レベルとなるAS及びAレベル（キーステージ5）のガイドラインにおいてもフィールドワークに関する記述が見られ、初等教育から中等教育にわたって児童・生徒の理解の深化を深め、「地理的な知識、アプローチ、概念（モデルや理論など）、及び様々なデータを分析・解釈する地理的なスキルの習得」ができるように、一貫したフィールドワークの学習が設定されている[5]。

地理を学ぶ意義について、イギリスの地理教科書の小单元「地理の価値と利用とは何か？」では、「どのような点で自分の人生に地理が役立つのかを考える」や「地理で学んだ知識・技術が役立つような仕事の表を作成する」などの地理学習の有効性を評価するためのアクティビティが取り入れられ、地理を学習することで生徒がどのような将来像を描くことができるのかが明記されている[6]。地理学習では、地域を観察し、地域を知ること、地理的事象を記述し、分析した上で、より良い地域づくりや社会福祉向上のために考察し、活動するために、多様な資質・能力の育成が重要である。「それは何か・どこにあるのか・どのような様子なのか・どうしてそのようになったのか・どのように変化しているのか・なぜ変化しているのか・将来どのようなことが起こる

可能性があるのか」といった問題意識を持つことは、地理学者が場所を調査するのと同様である。このような地理学習において場所を探究するフィールドワークの学習は、場所の独自性や法則性、将来性を考えるとともに、地域や社会の仕組みを読み解くための資質・能力を育成するものである。

② フィールドワークの教育的価値と現状

地理教育の醍醐味は、学校の外に出て地域の中から学ぶフィールドワークの学習体験にあるといっても過言ではない。「フィールドワークの学習」とは、単なる体験型の「フィールド学習」とどまらず、地理的な見方・考え方に基づいた探究的な野外調査活動のプロセスそのものを習得する学習である。しかしながら、児童・生徒を引率して校外に出かける地域学習は、省略されたり、机上の学習に置き換えられたりする場合も少なくない。地域調査・フィールドワークの学習は、体験学習として重要視されるものの、授業準備の負担や校外学習の安全管理の問題が大きく、気軽に実施することが難しい状況である。

フィールドワークを通じた学習は、知識及び技能の習得のみならず、学習方法を身に付けるとともに、相互の交流の機会となり得るという意義がある。協働的な学びを推進する観点からも重要な教育活動といえる。また、フィールドワークを通して身に付ける地域に関する知識及び技能は、諸地域を捉える際の拠り所となる。持続可能な社会を目指すESDが追究する価値の一つに多様性の尊重がある。自身の地域を直接知る経験を基にして、それと対比して世界の多様性に気付くようになる。地球的課題を解決する持続可能な社会の創り手（担い手）を育てるには、自身の住む地域を基に諸地域を捉え、世界像を形成することが重要である。フィールドワークに防災の視点を導入し、減災のための行動をとる人材の育成も急務である。教育課程に明確に位置付け確実に実施しなければならない。

平成30年(2018年)告示高等学校学習指導要領地理歴史科において新たに必修科目となった「地理総合」では、最後の中項目に地域調査が配置され、「地理総合」の学習の集大成として位置付けられている。中項目「生活圏の調査と地域の展望」では、生徒にとって最も身近な地理的空間である生活圏を対象とし、実際に観察や野外調査、文献調査等を通じて、そこに存在する地理的な課題を見出し、その解決策、改善策を考察、構想することを期待している。さらに学習成果を地域に還元するなど社会参画を目指すことを視野に入れた一連の主体的な学習活動によって、ここでの学習が授業の中で完結せず、授業後の日常生活においても持続的に行われ、実社会に出ても継続的に持続可能な生活圏の在り方を考え続ける契機となるよう意図したものである[7]。

さらに、地域調査で育成される資質・能力として、「生活圏の調査と地域の展望、空間的相互依存作用や地域などに着目して、課題を探究する活動を通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する」[8]とあり、知識・理解として「生活圏の調査を基に、地理的な課題の解決に向けた取組や探究する手法などについて理解すること」「思考力、判断力、表現力等を身に付けること」「生活圏の地理的な課題について、生活圏内や生活圏外との結び付き、地域の成り立ちや変容、持続可能な地域づくりなど

に着目して、主題を設定し、課題解決に求められる取組などを多面的・多角的に考察、構想し、表現すること」と記されている。ここから分かるように、地域調査の学習は調査する学習行為自体が目標ではなく、調査学習を通して、どのような資質・能力を育成するのが課題となっている。

③ 小学校におけるフィールドワークの実態と課題

小学校第3学年社会科の学区を対象とした「身近な地域の学習」においては、直接地域を観察・調査し、地図を活用して調べ、地域の特色をまとめる学習が位置付けられてきた。しかし、平成29年（2017年）告示小学校学習指導要領社会では、内容の取扱いにおいて「自分たちの市」に重点を置くよう配慮することと示されたため、身近な地域の授業時間数が減少し、野外での観察・調査を実施しない事例も見られる。子どもたちの校外での観察や調査などの機会が減少し、中学校、高等学校でのフィールドワークの学習の基礎が育まれにくく、さらには生涯にわたる地域との関わりや学びへと発展させる流れが十分でないことは、極めて大きな問題である。

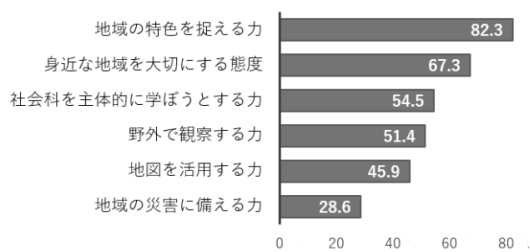


図1 フィールドワークで身に付く力
(回答率 複数回答可 N=220:全回答者対象)

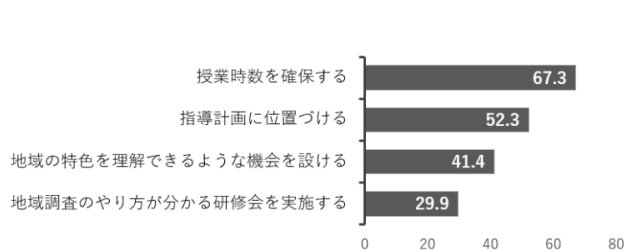


図2 フィールドワークを可能とするには
(回答率 複数回答可 N=107:フィールドワーク未実施者対象)

(日本地理学会地理教育専門委員会「小学校社会科「身近な地域の学習」に関するアンケート」(2025)より作成)

日本地理学会地理教育専門委員会は、令和7年（2025年）5月から8月にかけて小学校関係者を対象にアンケート調査を実施²し、小学校におけるフィールドワーク、すなわち身近な地域の学習における野外で直接観察する地域調査の実態を明らかにした [9]。その結果、小学校社会科においてフィールドワークを確実に実施できるようにするためには、授業時間の確保や教育課程への明確な位置付けが必要であり、それが課題であることが明らかとなった。調査では、約4分の1が野外の調査を実施していないと回答した。フィールドワークで身に付く力については、図1のように8割を超える教員が「地域の特色を捉える力」、次いで7割近くが「地域を大切にできる態度」と回答している。また、実施のために必要なことについては、図2のように7割近くが時間数確保を挙げている。自由記述では、フィールドワークを実施している教員からは「子どもの主体的な学びの促進や地域への愛着」「子どもの学び場である地域での

² 日本地理学会地理教育専門委員会と本分科会の企画により、令和7年（2025年）5～8月にウェブアンケートを実施した。35都道府県から220件の回答が得られた。

リアルな体験の重要性」「地図指導や防災など他教科との連携の有効性」などの意見が挙げられている。「子どもたちの多様な気づきから地域の姿が見えていき、さらに自分たちから身近な地域の人にアプローチしていく姿」も評価されている。一方、実施が難しい理由としては、安全面への配慮・人手不足、授業時数やカリキュラムの都合、教員の経験不足・地域への理解不足などが挙げられている。

④ フィールドワークの意義の再確認

持続可能な社会の担い手を育成する視点から、自分の所属する地域を理解するために地図を活用した野外（現地）での観察を伴うフィールドワークの学習は、極めて重要な学習である。また防災教育の視点からも実際に観察し地域の実態を捉える活動が欠かせない。これからの教育課程においては、小学校・中学校・高等学校の接続連携を考慮し、特に小学校段階から野外（現地）でのフィールドワークが実施できるよう学習指導要領にその重要性を明記することが望まれる。その際、社会科のみならず、「総合的な学習の時間」や「探究の時間」等とのカリキュラム・マネジメントを通じて効果的に実施し、地域課題の解決に向けた横断的な学びの中に位置付けることが有効である。また、児童の場所体験を豊かにする地図を活用したフィールドワークの学習の意義を再確認し、各校が柔軟に取り組める体制を整えることが、教育課程の充実に向けて不可欠である。

イギリスにおいても、地理教育でのフィールドワークの学習の重要性が指摘されている。1970年代以降のイギリス地理教育では、事実に知識よりも概念的知識の習得を目標としてきたとし、イギリス教育界における「知識への展開」として、「コンピテンシー・ベース」を超える教育への展開を挙げている[10]。この「コンピテンシー・ベース」を超える教育とは、ヤングによる「将来の社会を想像し幸福な人生を送るために生徒が学校で身に付けるべき知識は、内包的知識を主とした知識である」とするもので、それを「力強い知識」(powerful knowledge)と呼んだ[11]。また、地理教育における「力強い知識」について、イギリスの地理教育学者のランバートは「人間の成長を、思考と行動の両面において自律・自由を獲得するプロセスとして捉える考え方を唱えるケイパビリティ論を適用して「地理の力強い知識」を身に付けることが学習者のケイパビリティ(潜在能力)を高めるとするジオ・ケイパビリティ(Geo-Capability)論を主張している[12]。フィールドワークを通じた学習は、地域や社会の仕組みを知り、地域の課題を探るという探究学習の活動そのものである。フィールドワークによる体験的な学習は、地域社会をより良くしていこうとする地域づくりやまちづくりへのきっかけを生み出すものであり、フィールドワークの学習はまさしくジオ・ケイパビリティの育成の基礎となる。

フィールドワークの学習は、教室内で習得した知識や概念を活用して、地域社会の実態を調べて地域的課題を発見し、課題を克服するためにはどうすればよいかを考えるための資質・能力を育成することで、より良い地域社会づくりに貢献する学習である。体験学習で習得した学びを一層深め、児童・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、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・表現力の育成が必要である。また、地域的課題を発見し、その課題解決のためには、複数の教科にもまたがる知識に基づいた思考力が必要とされる。同時に、フィールドワークの学習を担当する教員が、学習の目的を省察し、専門性を発揮しながら、それぞれの文脈や環境に応じた学習を遂行できるよう、授業力を育成することも重要である。

このような課題解決のための思考力育成について、地理教育以外の分野において教育学、環境教育学、国際理解教育学、教科教育学など多様な分野から数多くの図書や論文が刊行されている。地理教育以外では、国際理解教育の立場から佐藤真久氏は、令和7年（2025年）3月に開催された日本地理学会春季学術大会でのシンポジウムにおいて、地理教育の役割を次のように位置付けている。すなわち、「体験・関心（IN）と知識（ABOUT）から始め、態度行動（FOR）と自己内省（AS）へとつなげる地理教育」は、地球市民の育成に向けた多面的な思考力の育成のみならず、今後の教育全般への波及効果をもたらすものであり、重大な責任を担っているという指摘である。また、フィールドワークの学習が一部の「探究」の時間や地理学習にとどまらず、多くの教科と連携しながら、総合的により良い社会づくりに貢献する多様な思考力の育成のために、系統的に実施されるべきものであると、その重要性を強調している[13]。

(2) 小学校・中学校における世界に関する学習の現状と課題

現代の子どもたちの日常には世界に関する情報が溢れている。しかし、その多くは断片化しており、戦争や災害など「負の情報」が目立つ。また、学校外での情報取得は個人差が大きく、得た情報は蓄積されず、他者と共有されにくい。このような状況下、図3・4をはじめとする近年の諸調査³では、子どもたちの世界や外国、国際社会に対する関心が後退傾向にあることが明らかになっている[14]。



図3 家族と旅行に行きたい場所

図4 第一に考えるべきは世界か日本か

図5 国際・環境意識の変化

(図3・4は小学4年生～中学2年生対象アンケート調査。博報堂生活総合研究所「子ども20年変化」より作成。単位：%)

(図5は19歳～22歳対象アンケート調査。博報堂生活総合研究所「若者調査2024」より作成。単位：%)

³ 博報堂生活総合研究所は1997年から10年毎に、首都40km圏の小学校4年生から中学校3年生を対象に、ほぼ同じ質問内容のアンケート調査を実施している。また2024年には30年ぶりに19～22歳未婚男女を対象に「若者調査」(2024)を実施した。図はこれらの公表されたデータに基づき作成。

一方で、近年、児童・生徒向けの世界地理関連書籍が多く出版されていることなどからも、子どもたちが世界を知る機会への保護者や市民の関心や社会のニーズは増していると考えられる。加えて、地域社会や学校において外国人住民や外国籍の児童・生徒が増加し、多文化共生が進む中で、子どもたちが世界について学ぶ必要性はますます高まっている。さらに、若者を対象とした調査では、図5に示したように、若者が世界や環境問題への関心が薄く、「世界」より「日本」、「環境」より「自分の生活」を優先する傾向が強まっていることも報告されている。こうした若者の意識の変化にも、義務教育段階での世界に関する学習の在り方が少なからず影響していると考えられる。

本来、義務教育段階、特に知的好奇心や想像力が最も豊かな小学校期は、世界像の基礎と他者への共感的理解の土台を築く重要な時期である。しかしながら、現状では、体系的な世界認識と地球的視野の育成において学校教育が果たすべき役割が十分に発揮されていない。平成29年(2017年)及び平成30年(2018年)告示の学習指導要領では、小学校・中学校社会科及び高等学校地理歴史科・公民科の共通目標として「グローバル化する国際社会に主体的に生きる」資質・能力の育成が掲げられている。この目標を達成するためにも、児童・生徒が地球規模の視野を持ち、自ら世界像を形成する力の基礎を、小学校期から着実に育んでいきたい。

① 小学校社会科における世界の地理学習の限定的扱い

現行9年間の義務教育課程において、世界や外国についてのまとまった地理的な学習機会は中学校第1学年地理的分野に限られている。小学校では、高学年における限定的で断片的な扱いにとどまっている。第5学年の項目「我が国の国土の様子」に位置付けられた「世界の大陸と主な海洋、主な国の位置」(以下「大陸と海洋、主な国」と略記)と、第6学年の項目「グローバル化する世界と日本の役割」に位置付けられ、「我が国と経済や文化等ではつながりが深い国の人々の生活」(以下「つながりが深い国の生活」と略記)など、「我が国」との関係性の中で限定的に取り上げる構成となっている。このため、世界の国や地域を独立した対象として捉える認識が育ちにくい。

表1 社会科を学習してこれからもっと勉強したいと思うこと(複数回答可 単位:%)

第5学年	世界の国々	日本の国土の地形や気候	日本の農業	日本の水産業	日本の工業	日本の情報産業	自然災害の防止	日本の森林	公害の防止
	52.6	26.2	26.9	26.2	25.3	26.6	51.7	31.4	34.1
第6学年	日本の政治	日本の歴史上の人物	日本の文化や文化遺産	日本とつながりが深い国の人々の暮らし	外国との協力や交流	日本や世界の平和	出典：令和4年度小学校学習指導要領実施状況調査(国立教育政策研究所)		
	29.8	62.2	39	27.3	30.5	53.6			

国立教育政策研究所による学習指導要領実施状況調査において、1年間の学習を振り返った児童アンケート調査[15]では、表1に示したように、第5学年で5割を超える児童が「世界の国々」を「もっと勉強したい」と回答している。一方、第6学年では「日本とつながりが深い国の人々の暮らし」を挙げる児童は4分の1強にとどまる。

こうした結果からも、児童の世界への関心は高いものの、現行カリキュラムでは十分にその興味関心を満たす学びが実現できていない現状がうかがえる。日本地理学会地理教育専門委員会が実施した教員アンケート⁴[16]においてこの結果に対する教員の認識を尋ねたところ、児童へのアンケート結果の第5学年については約9割の教員が「そう思う・どちらかと言えばそう思う」と回答し、第6学年については約4分の3が同様に回答している。教員の自由記述では、第5学年では「第4学年までの国内学習から一気に世界へ視野が広がることへの高揚感」や「世界の事象は児童の生活や趣味と結びつきやすいテーマが豊富である」といった肯定的な意見が多い一方、学習が短く内容が浅いため児童の高い興味関心を消化しきれないという課題も指摘されている。第6学年では、「卒業間際で十分な教材研究の余裕がなく、調べ学習中心で浅く終わる、学習時間も不足しがち」「日本とのつながりが児童の生活実感から遠く関心が湧きにくい」「扱う国が限定的でその国を学ぶ必然性や面白さを感じにくい」といった意見が多い。

このように、児童と教員へのアンケート調査から、児童の世界への関心そのものは高いものの、現在のカリキュラムの構造上、第5学年冒頭では「興味を喚起して終わる」、第6学年では「時期と内容の課題から深く学べない」といった十分な学びの実現が困難になっている現状が明らかとなった。

② 小学校諸教科における世界の扱いと連携不足

世界に関する事象は社会科だけでなく、他の教科や総合的な学習の時間、さらには学校生活全般でも扱われている。ただし、総合的な学習の時間の開始当初は、国際理解をテーマとした実践が最も高い実施率を示していたが、最近の調査⁵ではその実施率は低下傾向にある[17]。一方、国語や音楽、教科化された道徳などでは、国際理解や様々な文化と伝統の尊重の観点も含め、低学年から世界の事象が題材として多く取り上げられている。特に外国語科の教材には、世界の日常生活や習慣、地理や文化など、児童の世界への興味関心を刺激する素材が豊富に含まれる。地球的課題を中心とした教科横断的な学びの必要性は、外国語教育の研究者からも指摘されている[18]。

小学校4年生から6年生を対象に行った児童の外国や世界に関する学習についての調査⁶の自由記述には、一貫して外国や世界に対する旺盛な好奇心が見られ、学年が上がるにつれて、具体的な食文化から言語、政治や国際問題など、より抽象的な内容へと広がる傾向がある[19]。これは発達段階に応じた世界理解の深まりを示しており、小学校段階からの系統的な国際理解教育の重要性を裏付けている。一方で、「世界の

⁴ 日本地理学会地理教育専門委員会と本分科会の企画により、小学校教育関係者を主対象として令和7年（2025年）7～8月にウェブアンケートを実施した。19都道府県から169件の回答が得られた。なお、本アンケートでは、表1と同一内容を令和7年に茨城県内の1小学校で実施した結果を提示している。当時は国の調査結果（表1）が未公表であったため当該データを用いたが、結果と傾向はほぼ一致している。

⁵ 総合的な学習の時間創設当初は最も実施率が高かったテーマは国際理解（平成15年度62.6%）であったが、令和4年度『公立小・中学校等における教育課程の編成・実施状況調査』（文部科学省）では、環境、福祉、伝統文化、地域のくらし等のテーマが8割前後であるのに対して、国際理解は45.8%にとどまる。

⁶ 2025年3月茨城県内の公立小学校において4～6年生に実施したアンケート調査結果による。

国々」への高い関心があるにもかかわらず、地理的な内容への児童の言及は極めて少ない。これは、他教科だけでなく社会科でも、地理的・空間的な視点が十分に取上げられていないため、児童が地理に関心を持っていても、それを言葉で表す機会が乏しく、結果として地理的関心が顕在化されず、文化や生活といった語で代替されると考えられる。今後は、こうした文化・生活・歴史と空間的理解を統合した学習を推進し、社会科地理が他教科と連携して統合的な役割を果たすことが求められる。

③ 小学校・中学校社会科における世界の学習の体系性の欠如

小学校・中学校社会科間における系統性や段階性には構造的な課題が存在している。小学校第5学年「大陸と海洋、主な国」の学習は、続く産業学習や第6学年における歴史や国際社会の学習を支える土台として位置付けられていない。また、これ以降、世界については産業の学習で輸出入相手国として触れる程度で、世界の地理学習は第6学年終盤まで実質的に空白期となる。児童の探究心は歴史や政治も学んだ第6学年後半で最も高まっているのにもかかわらず、最後に位置付く国際社会の項目において、地理・現代社会・歴史の3領域で培った知識・技能・思考を総合した深い学びが十分実現していない。

一方、分野別の学習形態をとる中学校社会科では、十分な基礎や興味が小学校で育まれないまま第1学年の地理的分野が始まり、学びの接続が円滑に図られていない。中学校では「世界の地域構成」から「世界の諸地域」（世界をアジア州、ヨーロッパ州など6区分した州別主題学習）までが1年間に集中して扱われ、量・質ともに過重となっている。その結果、地理と歴史を並行して学ぶ第1学年において、世界の地理学習を基礎から探究まで深める十分な時間は確保できず、表面的な理解にとどまる傾向が見られる。中学校の地理的分野の「世界の地域構成」では、「世界の4分の1から3分の1程度の国々の名称と位置を身に付けること」[20]が求められているが、これは暗記中心の地理学習という誤解を招きやすい。むしろ、小学校段階で発達段階に応じて、ある程度の国の位置や名称を身に付けておくことが、児童の知的好奇心や世界認識の基礎を育む上で適切である。

教員アンケート調査[16]によれば、「世界の地域構成」には小学校で扱うことが「可能」・「適切」な内容があると、約9割の教員が回答している。続く「世界各地の人々の生活と環境」についても、7割余が同様の回答を示している。図6に示したように、「世界の地域構成」については6割以上が「小学生から世界について知ること」を、「世界各地の人々の生活と環境」については5割近くが「世界の多様性に気づくことの重要性」を理由に挙げていることが注目される。自由記述においても、「世界の地域構成」に関しては、地球儀や地図の活用、大陸・海洋・主な国々の位置といった地理的感覚の土台は、中学校での深い考察のためにも小学校で早期かつ確実に定着させるべきという意見が大多数を占めた。一方、「世界各地の人々の生活と環境」に関しては、世界の多様な文化や生活に触れることによる多文化共生・国際理解を重視すべきであることや、事象を「なぜ、そうなるのか」と掘り下げる学習へと変革すべき、といった提案が見られた。これらの結果から、教員は、系統的な学習構造への転換の必要性

と実現可能性を強く認識しているといえる。

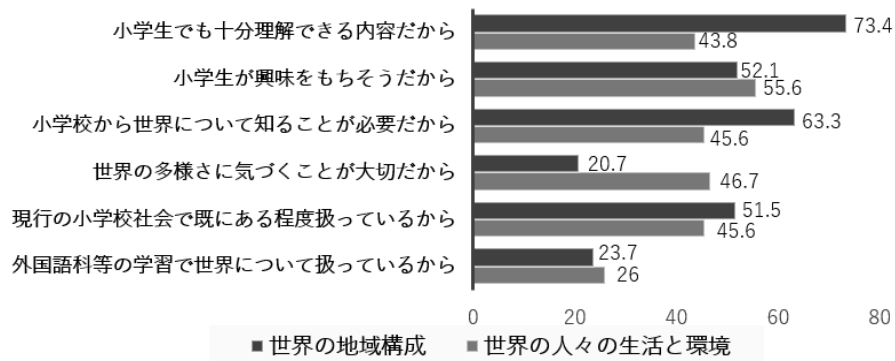


図6 「世界の地域構成・環境と人々の生活」の小学校での扱い 適切理由（単位：%、複数回答可）
（日本地理学会地理教育専門委員会「小学校社会科「世界や外国についての学習」に関するアンケート」）

④ グローバル課題解決に向けた地誌的視点の基盤的役割

地球規模の課題やグローバル化が進む現代において、環境・資源・貧困・紛争などの国際的な問題を、ローカル・ナショナル・グローバルといった多様なスケールから考察し、複数の国・地域の関係性を重層的かつ多面的に理解する力が求められている。こうした力を育む上で、地誌的な学習は、地域の特色や社会の構造を統合的に捉える視点を養う基盤となる。特に国単位の地誌学習は、各国の社会・文化・自然環境の違いを具体的に理解することで、国際社会の複雑な関係性や地球的課題の背景を読み解く力を育てる。グローバルな課題の理解には、国境を越えた広い視野とともに、関連する国々それぞれの立場や状況を踏まえた個別の視点が不可欠であり、国単位の地誌学習はそのような見方を育成する有効な手段となる。しかし現状では、小学校・中学校を通じて国単位の地誌学習は十分に位置付けられていない。

⑤ 諸外国の状況からみる課題

諸外国における地理教育は、日本と比較して世界の学習がより系統的かつ早期から位置付けられている。例えば、イギリスでは地理が初等教育で独立教科として設けられ、ローカルからグローバルにわたる様々なスケールでの地図や事例学習による地域認識と世界像の形成を重視し、「大陸・海洋」「世界の国々」などは第1学年から扱われる。一方、ドイツでは、基礎学校（小学校第1～第4学年相当）に置かれた社会・自然・技術・時間・空間の各視点から組織される統合的教科「事実教授(Sachunterricht)」において、世界の学習が多様な枠組みの中で展開されている。「ヨーロッパ」や「世界」といった地理的内容は、第3・4学年の「空間とモビリティ」の領域で体系的に扱われる。世界の事例自体は、生活・文化・社会・技術など他の領域でも取り上げられており、世界の国や地域について知識を得るだけでなく、異なる文化や社会の在り方に触れ、多様な視点から世界を理解する機会が設けられている[21]。

「世界」を学ぶとともに「世界」で学ぶことを通して、児童期から多面的・多角的

な視点や価値観を育んでいきたい。これにより、児童はグローバルな課題や多様な価値観を主体的に理解し、持続可能な社会の創り手（担い手）として成長する基盤を築けるはずだ。しかし、日本の小学校社会科は、自国を様々なスケールで学ぶことに重点が置かれ、世界や外国については自国理解に付随したつながりや比較といった限定的な扱いにとどまっている。

⑥ ESD 推進と地理教育の役割の明確化

ESD が国際的に重視される中、地理教育の役割は十分に明確化されているとはいえない。地理教育は、地球規模の課題を「どこで」「なぜ」起きているのかという地理的背景から捉える視点を提供し、持続可能な社会の創り手（担い手）を育成する上で重要な役割を果たす。近年、ESD や SDGs 教育では、行動や態度が重視される一方で、思考の基盤となる地域の自然や社会・文化などの事象に関する個別的・基礎的な知識や概念などの理解が十分に重視されなかったり、後回しにされたりする場合も見受けられる。地理教育は本来、課題解決に必要な知識と視点を育むものであり、ESD の理念を支える基盤として再評価されるべきである。特に小学校段階では、複雑な課題を直接扱うのではなく、世界の自然環境や暮らし、文化の多様性を視覚的・空間的に捉え、児童の好奇心を出発点に世界像の基礎を築く一歩としたい。

このような教育的意義は、国内外の研究でも裏付けられている。San Diego State University の 2017 年の研究[22]では、地理教育が若者の地理的知識やグローバル意識の形成に寄与することが示されている。日本国内の研究でも、地理教育が ESD の理念に基づき、児童の多面的な視点や持続可能性への理解を育む効果があることが示されている。地理教育は、環境問題や地域理解を通じて ESD の基盤となる役割を担う点[23]、また、小学校から高等学校までの一貫した地理カリキュラムの中で、異文化理解や地球的課題への関心を育てる重要性が指摘されている[24]。なかでも、小学校段階における児童の世界理解の基礎を築く地理教育の必要性について多くの研究者や学会等において繰り返し主張されてきた [25]。

現代社会の多文化共生や国際化の進展の中で、子どもたちが世界の多様性を理解し、他者と協働しながら持続可能な社会を築く力を育むことは、学校教育のみならず社会全体の重要な課題である。地理教育は、ESD の理念である「多様性の理解」「他者への共感」「持続可能な社会の創り手（担い手）育成」に直結するため、小学校から高等学校まで一貫してその役割を発揮することが重要である。そのため、世界の学習の位置付けを見直し、発達段階に応じて体系的に整理することで、児童の負担を増やすことなく、知的好奇心を尊重した最適な学びの実現が求められる。特に、小学校期から世界の地理学習を充実させ、現行の学習内容を重点化・再構成し、児童の知的好奇心や発達段階に応じた効果的な学びの場の提供が急務である。

(3) 「地理総合」実施後の現状と課題

令和 4 年（2022 年）度から実施されている高等学校等の教育課程で、地理歴史科に新設された必修科目「地理総合」は設置 5 年目に入った。この間、高等学校等の現場で

多くの実践が積み重ねられるとともに、令和7年（2025年）度入試からは、大学入学共通テストなどの大学等入試でも「地理総合」やその発展科目である「地理探究」の問題の出題が開始された。さらに、令和6年（2024年）12月からは次期学習指導要領改訂に向けた中央教育審議会など各方面の動きも始まっている。

日本地理学会地理教育専門委員会は、「地理総合」授業の現状や課題を把握するため、全国の高等学校教員を対象に実態調査を実施した⁷。この調査は、今後の学習指導や支援体制の充実、さらには次期学習指導要領の改訂に向けた基礎的な資料を得ることを目的とした。調査は地理教育専門委員会と本分科会の企画により、令和7年（2025年）4月から7月にかけて実施され、地理歴史・公民科の教育課程や採択教科書、「地理総合」の学習指導などについて、全国各地の高等学校教員329名から回答を得た[26]。この調査結果をもとに、令和5年（2023年）に日本学術会議地理教育分科会が発出した見解「「地理総合」の充実と小学校から大学まで一貫した地理教育の構築に向けて―持続可能な社会の実現を目指して―」[2]で示した「地理総合」実施に向けた課題に対する、実施後の状況や現場の実態を把握することで、主として中学校と高等学校「地理総合」とのカリキュラムの一貫性という観点から現状と課題を明らかにする。

必修科目「地理総合」を1年生で実施すると回答した教員は57%、2年生での実施は34%で、1年生での実施率が顕著に高い。「地理総合」は中学校までの社会科等で習得した知識やスキルを活用する主題学習として位置付けられているため、中学校の学習内容を高等学校の教員が理解していることが不可欠である。しかし、例えば「中学校で地域調査について学ぶ学習の内容とその知識・技能の定着度」に関する情報や研修を求めている教員は13%にとどまっている。この低い数値は、高等学校の教員が中学校の学習内容を既に理解しているというよりも、むしろ関心を持っている教員が少ないと解釈するほうが実態に合っている。このような状況では、生徒は中学校での社会科地理的分野の内容と高等学校「地理総合」との関連性が感じられない。カリキュラム上は中学校から高等学校への発展的な地理学習と位置付けられているにもかかわらず、両者の連続性が十分に保障されていない。「地理総合」は主題的な学習方法を採用しており、課題解決的で調査活動を重視する科目である。しかし、表2のように、依然として講義型が多く、地域の課題設定や調査を重視する内容C（2）においても、講義型で実施する教員が半数以上を占めている。

一方、課題の追究及び課題の設定と発表型の授業を行っている教員は2割に満たない。背景には、教員が感じている指導上の制約がある。具体的には、地域調査などに必要な時間数の確保が必要と考えている教員が45%、地域調査の内容や方法に関する研修が必要と考えている教員が41%いる。つまり、地域調査の指導の仕方が分からないというスキル面、実施したくても時間数が確保できないという環境面での課題を多くの教員が抱

⁷ 本調査はウェブで実施し、38都道府県の高等学校教員329名（このうち314名が「地理総合」を担当）から回答を得た。

えており、調査学習が講義中心となっていることが現状の課題といえる。

表2 「地理総合」中項目の指導・学習形態 (単位：%)

内容中項目	活動形態	講義型	示範型	作業・課題追究型	文献調査・発表型	設定課題の追究・発表型	課題設定と追究・発表型
A(1)地図や地理情報システムと現代世界		27.1	46.5	26.4	—	—	—
B(1)生活文化の多様性と国際理解		61.8	—	—	—	27.1	11.1
B(2)地球的課題と国際協力		59.9	—	—	—	29.6	10.5
C(1)自然環境と防災内容		49.4	—	—	—	33.8	16.9
C(2)生活圏の調査と地域の展望		51.9	—	—	29	10.2	8.9

出典：日本地理学会 2025 秋季学術大会シンポジウム発表資料（浅川俊夫）

さらに、この調査では、教員の教えやすさ・教えにくさと教員から見た生徒の学びやすさ・学びにくさが示されている。その結果が表3である。

表3 「地理総合」中項目の教員の教えやすさ・生徒の学びやすさ (単位：%)

内容中項目	指標	教えやすい・学びやすい	教えやすい・学びにくい	教えにくい・学びやすい	教えにくい・学びにくい
A(1)地図や地理情報システムと現代世界		36	22.9	23.2	17.8
B(1)生活文化の多様性と国際理解		67.2	18.5	8	6.4
B(2)地球的課題と国際協力		58.9	20.7	11.1	9.2
C(1)自然環境と防災内容		61.5	15.3	14.6	8.6
C(2)生活圏の調査と地域の展望		25.8	16.2	23.2	34.7

出典：日本地理学会 2025 秋季学術大会シンポジウム発表資料（浅川俊夫）

この調査結果によると、最も教えやすく、また教員から見て「生徒が学びやすい」と判断された中項目が「生活文化の多様性と国際理解」である。この内容は従来の地理学習に近く、また中学校社会科地理的分野の世界地誌の内容とも関連しやすいため、教員・生徒双方にとって取り組みやすい項目といえる。一方で、最も教えにくく、学びにくい項目とされたのがESDに深く関わる「生活圏の調査と地域の展望」である。地域調査は本来、小学校や中学校でも実施されるべき内容であるものの、前述したように、教員が研修として希望する講習内容の一つとなっており、指導方法に不安を抱える教員が多いことが課題である。教員が「生徒にとって学びにくい」と感じているケースも多く、小学校・中学校との連携に最も課題が見られる項目である。なお、「生徒にとって学びやすい」と回答した教員も半数近くに上ることから、学習内容としては、生徒が関心を持ちやすい側面も有しているといえる。

なお、「地理総合」に対する教員の評価を見ると、充実させるべき項目として「自然環境と防災」(34.7%)と「地図や地理情報システムと現代世界」(24.8%)が挙げられている。一方、現状維持を望む項目は「地域的課題と国際協力」(70.1%)、「生活文化の多様性と国際理解」(67.2%)などで、他の項目でも55%以上となっている。さらに削減したい項目として最も高いものでも「生活圏の調査と地域の展望」(11.8%)にとどまっている。

以上のことから、「地理総合」の学習内容自体は教員におおむね理解され、着実に浸透しつつある。しかし、地域調査の学習や、中学校との連携といった課題は改善されておらず、これらは喫緊の課題として早急に取り組む必要がある。さらに「地理総合」では、中学校までの地誌学習や系統地理学習といった地理的アプローチを基盤として、ESDの視点を取り入れた主題学習として、課題設定や探究的な学習形態が求められる。しかし、そうした学習方法が十分に実践されているとはいえない。この背景には、教員が新しい指導法を理解し習熟するための時間的余裕の不足や、活用可能な教材リソースの制約といった課題もあり、教材提供やサポート体制の構築が不可欠である。その上で、探究的な指導方法を教員が理解し、実際に採用できるような研修の充実が必要である。そして、その前提として、中学校までの地誌学習、系統地理学習が、基盤として確実に行われ機能する体制が求められる。

(4) 大学における地理教育の現状と課題

小学校から高等学校までの一貫した地理教育カリキュラムを実施するに当たっては、大学における免許取得科目(地理学等の専門知識を学ぶ「教科に関する科目」と、社会科・地理歴史科教育法などの教え方を学ぶ教科教育科目においても、以下の課題を踏まえた講義内容の検討が必要である。

第一は、地球的課題に対する持続可能な社会構築(SDGs達成)のため、場所・国といった基礎的な理解の上にESDに地理学が取り組む必要がある点である。「地理総合」では、主題学習を通じて課題を見出し、その課題の解決を探究する学習が求められる。地理で主題学習を行うには、地理的な見方・考え方に着目して、地域という枠組みで地球的課題に取り組む視点が重要である。その解決のためには、グローバルな観点とその地域に応じたローカルな観点との両側面からのアプローチが不可欠である。また、地理の概念・観念に基づいて環境学や文化人類学、社会学など他学問分野の成果を取り入れた学習も重要となる。さらには、自然条件や経済格差による貧困などの地球的課題は植民地となった歴史的経緯などの反映であり、そうした歴史的要因をも考慮する必要がある。地理学においても、他学問と重なり合うテーマや、他学問の成果を考慮した研究が見られるようになっている。このような幅広い知見を踏まえた「地理総合」を担当する教員には、地理学のみならず、他学問の成果を踏まえた教育ができる資質・能力を育成する必要がある。その育成には、大学教育が大きな役割を果たすと考えられる。しかしながら、地理学の講義では、こうした資質・能力を十分に育成できているとはいえない。免許取得のための「自然地理学」「人文地理学」「地誌学」といった地理学を分立させた従

来の履修区分に基づく免許取得科目の構成のみでは、「地理総合」に求められる地理教育の在り方と整合しなくなっている。

第二は、人間圏—生物圏—地球環境をシステムとしてとらえる必要がある点である。Folkeら [27] がハーマン・デイリー (H. Daly) の思想、すなわち、自然資本を土台とした経済・社会の形成が人々の幸福を実現するという点を踏まえ、SDGs の目標 17 (パートナーシップ) を頂点とし、他の目標をその下の3つの階層「経済圏」「社会圏」「生物圏」としたSDGs 向けにアレンジしたウェディングケーキモデルが示すように、経済・社会からなる人間社会 (人間圏) は自然資本 (生物圏) に支えられている。これらは地球環境という基盤の上に成り立っており、人間圏—生物圏—地球環境は相互に作用するシステムを形成している。しかし、現状ではそのようなシステムを学習する機会が少ない。大学においては、これまでの小学校・中学校・高等学校での学び、「地理総合」で触れたコンピテンシー・ベースの教育内容に対する理解促進が課題となっており、従来型の地理学の講義が展開される例が散見される。地球的課題の解決には、SDGs ウェディングケーキモデルを意識し、人間圏—生物圏—地球環境が相互に作用するシステムの理解に基づく対策立案が重要であり、こうしたシステムの理解とともに、それに基づく対策を含め考察する講義や実習が求められる。



図7 SDGs ウェディングケーキモデル

出典 : The SDGs wedding cake. (<https://www.stockholmresilience.org/research/research-news/2016-06-14-the-sdgs-wedding-cake.html>)

教員の負担が大きいとされる中で、どのように改善していくのかは、行政だけでなく、大学の教員養成の教育とも関わる。このことは、「地理総合」において特に深刻であり、その対応は急を要するが、地理教育、ESD においては、小学校から高等学校までのESDに関わる地理教育だけでなく、大学教育としても考えるべき状況となっている。

(5) 地理教育の社会実装の現状と課題

社会実装とは、研究によって得られた知識や技術を実社会で活用することである。したがって地理教育の社会実装とは、地理学関連学会や日本学術会議における審議を通じ

て発展してきた地理的見方・考え方を実社会で活用することを意味する。日本学術会議「高校地理歴史科教育に関する分科会」の提言「新しい高校地理・歴史教育の創造—グローバル化に対応した時空間認識の育成—」[1]を端緒として、「地理総合」の授業が開始され、初等教育から高等教育まで一貫したカリキュラムを構想し得る条件が整った。これは、地理教育の社会実装を進める上で大きな前進である。

現行学習指導要領における「地理総合」の目標は、「社会的事象の地理的な見方・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じて、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意な形成者に必要な公民としての資質・能力」の育成である。その内容は、「地図・GISの活用」「国際理解と国際協力」「持続可能な地域づくりと私たち」の3本の柱に集約される。

「地理総合」の必修修化を控えた時期に、これを取り上げた新聞報道を分析したところ、その内容は新たに重点化された学習項目のうち「地図・GISの技能」や「自然環境と防災」に偏る傾向があり、「国際理解と国際協力」に関連する内容の扱いは希薄であった[2]。このことは、人々の「地理総合」に対する関心と期待が実用的で応用的な側面に向いている実態を物語る。

そのような手段的な意味での地理教育の社会実装であれば、「地理総合」の必修修化を待つまでもなく相当程度実現されている。もはやデジタル地図やナビゲーションシステムのない日常は考えられず、万全には程遠いとはいえ、ハザードマップが社会に浸透し、人々の防災意識は以前に比べれば高まっている。

こうした手段の社会実装とは異なり、「国際理解と国際協力」の社会実装は意識・態度の社会実装に他ならない。国際社会が自国中心主義の傾向を強め、世界各地で発生する戦争や紛争を終結に導けずにいる現代において、「国際理解と国際協力」の社会実装は不可欠である。しかし、この意識・態度の社会実装は、手段の社会実装に対して立ち遅れている。既に述べたように、子どもの外国や国際社会に対する関心はむしろ後退傾向にある。生物多様性にせよ、文化的多様性にせよ、多様性に対する関心が薄れればそれを尊重する態度は育まれない。そして多様性を尊重する態度がなければ、地球環境問題や国際紛争を自分ごととして捉え、国際協力によってそれを解決する必要性を認識し得ない。

地理教育の社会実装を考える上で、『君たちはどう生きるか』[28]の一節は示唆に富んでいる。主人公コペル君は、ある日、幼い頃に飲んだオーストラリア産の粉ミルクが、無数の人々の労働や流通を経て自分の手元に届いていた事実に気付く。「人間分子網の目の法則」と名付けたこの発見を通じて、コペル君は「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか」を問うことができるようになったのである。地理教育においても、地球的課題を自分ごととして捉え、国際協力の必要性を認識する意識・態度の社会実装のためには、地理的相互依存作用の「人間化」が不可欠なのである。本書に関しては、牛垣による授業案も提示されており[29]、近年の漫画化による再評価も記憶に新しい。こうした広く親しまれている題材を一般向けの公開講座等に活用すれば、「地理」及び地理学の多面的な魅力を広く発信することもできるだろう。

なお、日本地理学会は「地域調査士」「GIS 学術士」といった資格認定制度を設けており、地理学や地理教育でも、社会実装に向けたスキルや知識の有用性が重視されるようになってきている。こうした資格認定制度によって実践的な知識や技能など手段の社会実装が一層進む意義は極めて大きい。他方で、資格を取得する目的を能力証明による個人の価値付けにとどめず、社会課題や地球的課題の解決へと広げていくためにも、意識・態度の社会実装が求められている。

4 見 解：ESD の充実を軸とした地理教育一貫カリキュラムの構築と展開

(1) 地理教育を中核としたフィールドワークの推進：持続可能な社会の担い手育成

フィールドワークの学習は、発達段階に応じて、身近な地域から市町村レベル、県レベル、国レベルへと地域スケールを単に拡大して学習するものではない。算数・数学や理科の学習において、公式や理論の基礎的な内容を学習した後、応用問題を解く力の育成を図るという一連の学習の順序性と同様に、フィールドワークの学習も基礎的スキルを習得後、それを発展させて情報収集と分析を伴ったデスクワークと、フィールドでの観察力の育成、多様な調査方法の習得やコミュニケーション能力の育成、調査結果について考察や調査成果を発表する表現力の育成へと学習が展開する順序性がある。また、フィールドワークの学習では、地理的概念を習得するための地理的事象・社会事象の因果関係について地図から読み取る活動、既習事項を活用しながら地図を使って比較や分類などの考察を行う活動、考察結果を根拠にして意思決定や判断を行う活動がバランスよく設定される必要がある。

フィールドワークを通じた学習は地域的課題や地球的課題を調べ、課題解決のために必要な資質・能力を育成するために重要であり、学校における地理学習だけではなくすべての教科の探究学習につながるとともに、生涯にわたってより良い社会を築き、ウェルビーイングの向上を図る社会の創り手（担い手）を育む。つまり、フィールドワークの系統的な学習で習得したスキルや思考力は、地球的規模での課題の解決を図る ESD に貢献し、SDGs 達成に重要な役割を持っている。フィールドワークについては地理教育だけではなく、総合学習の機会などを利用して複数の教科との連携により、地域的課題や地球的課題を発見し、世界的視野での課題解決のために必要な資質・能力の育成を図るために重要である。さらに、行政、ジャーナリスト、地域住民、関連分野の専門家、研究者などの様々な観点から事象を捉え、考える力を育成することが求められている。このように、フィールドワークの学習は持続可能な社会の形成のためのエージェンシーの育成に重要である。そのため、小学校から高等学校までフィールドワークを実施できる能力をスパイラルに向上できる一貫したカリキュラムの構築が急務である。

(2) 小学校で育む世界への関心と学びの充実：小・中学校の連携強化による段階的展開

持続可能な社会の創り手（担い手）を育成するためには、世界を自国に付随する学習対象としてではなく、独立した対象として捉える学習構造への転換が重要である。小学校段階ではまず、児童の知的好奇心を活かし、世界の多様な自然環境や文化に触れるこ

とで、「違いは面白い」という肯定的な受容の感覚を育みたい。それを土台として、段階的に多角的・空間的・総合的な視点から地球規模の課題を捉える力を身に付け、自ら「世界像」を描き出せるよう支援することが、地理教育の果たすべき役割である。

以下の具体的な改善案は、カリキュラム・オーバーロードを避け「深い学び」を実装し、学校や地域の実態に応じた柔軟かつ効果的な実践や教科横断的な教育課程、小学校・中学校の一貫性を可能とするものである。

① 態度・価値観の基盤となる基礎知識の獲得と小学校・中学校の系統性の整備

小学校段階では、児童の関心が高い現行の第5学年「大陸と海洋、主な国」の学習を充実させ、その後の産業学習や歴史、国際社会の学習、さらには中学校地理への円滑な接続を図ることが重要である。小学校では、国際理解の観点から他教科も含め「国旗の尊重」が学習指導要領の随所に記され、児童は強い関心を示す。このような関心も活かし、未知の知識の習得に前向きな小学校段階で、基礎的な国の位置や名称を楽しく習得し、中学校での更なる深化へと繋げることが望ましい。

また、第6学年の「つながりが深い国の生活」は、従来の「日本と経済や文化などの面でのつながり」に限定せず、地域や児童の実態に合わせ柔軟に学習対象となる国を選定することが望ましい。特に、できるだけ多様で日本と環境や文化が大きく異なる国、さらには従来あまり着目されてこなかった在日者の多いベトナム、フィリピン、ネパールなどの扱いは、多様性への理解と尊重の態度を育む一助となる。各国を独立した存在として捉え、その国の環境や文化を主体的に学ぶ視点は、現行中学校で扱われている「世界各地の人々の生活と環境」への円滑な接続となり、さらに、州別主題学習において個々の国に注目したり、州を超えた比較や関連性に注目したりといった、多様なスケールから世界を捉える力の基礎となる。

このように、小学校段階から世界を地理的に捉える基礎を養い、中学校では州別主題学習を通じて探究的な学びに十分な時間を確保し、国や地域の関係性や地球的課題を空間的に捉える力を重点的に育成すれば、児童・生徒の発達段階に応じた効果的な学びにつながる。そのためには、小学校段階から高等学校段階まで見通した世界の学習のカリキュラムを策定すべきである。

② 教科横断的な連携と探究活動の活性化

諸教科（外国語、音楽、国語、道徳など）や総合的な学習の時間などと連携し、世界の事象を空間的枠組みで再構成する活動を意識的に組み込む。他教科での世界との出会いを活かし、社会科は世界の学習の基盤・プラットフォームとして、児童の興味関心を広げる役割を担う。例えば、外国語科で扱う国や地域について、社会科で地理的視点から取り上げることで、児童の理解や興味を深められる。また、国際理解等をテーマとした総合的な学習であれば、活動で生じた児童の気付きや疑問を、社会科が地理的・空間的な視点で掘り下げ、世界の多様性や課題について深く探究する学びへと発展させたい。そのためには、より一層柔軟性のある教科横断的なカリキュラムが組めるような制度を整えるべきである。

さらに、地球儀や地図帳を他教科や総合的な学習の時間でも積極的に活用し、視覚

的世界認識の育成を図る。これらの教材を「探究のツール」として位置付け、児童が親しみをもって触れる機会を増やし、興味関心に応じて主体的に活用する習慣を身に付けることを支援できる。地球儀や紙地図を通じて養われる地図概念や俯瞰的視点は、児童がデジタル地図等を使いこなすための前提となる。

③ 実装のための制度的保障の充実

世界についての学習機会を保障し、その質を高めるため、文部科学省には、「世界の学習を通じての多様性・共感の育成」「段階的・系統的な学びの意識化」「多様性・独立性への理解」などの観点を、学習指導要領やその解説に具体的に明記し、他教科と連携した国際理解やESDにつながる柔軟な教育課程編成を可能とするための、授業時数の弾力的な運用や教材整備の支援など、実質的な制度的保障の充実が求められる。教育委員会には、こうした制度の趣旨を踏まえたカリキュラム編成や、現場の実践を支援する体制の整備、実践事例の共有、教員研修や学習材の提供など、現場の工夫を具体的に支える役割を期待する。また、地域社会も学校と連携しながら、多様な学びの機会や国際理解の場や人材を提供するなどの役割の拡充が求められる。加えて大学の教員養成課程においては、地域連携やグローバル化への対応、ESD などに関する教科横断的な授業づくりについて協働的に学ぶ活動を、教職実践演習などで実施すべきである。さらに、社会教育機関やメディアは、質の高い教材や情報発信を通じて学校教育と連携し、学習機会の向上に寄与していただきたい。

(3) 教員研修と学習体系の構築による「地理総合」の発展

「地理総合」の学習内容は、担当する教員にはおおむね理解され、着実に浸透している。しかし、授業形態にはそれが十分に反映されていない。例えば、地域調査の実施状況の低迷はその一例といえよう。このような課題を改善するためには、教員が小学校から高等学校までどのような地理学習が行われ、各段階でどのような資質・能力が育まれるのか、理解を深める姿勢が不可欠である。高等学校の教員は、小学校・中学校で培われた力をどのように発展させるかを意識して指導すべきである。小学校・中学校の教員は、自分たちが育成しようとしている資質・能力を高等学校でどのように高めようとしているのかを把握しておくことが重要である。そのため、研修においては、小学校から高等学校まで一貫した地理教育カリキュラムの基盤となる資質・能力の育成について学ぶ機会の創出が必要である。教育委員会などが主導し、社会科や地理を担当する教員の学校種間の垣根を越えた研修と連携できる体制の構築が欠かせない。

他方、中学校での地誌学習は、動態地誌的学習の導入や、地理学だけでなく他分野の成果や知見の取り入れにより、新しい現代的な課題にも対応している。例えば地域による社会進出の相違などは社会学や文化人類学の成果が有効である。また、地誌を説明するだけでなく、地理的な見方・考え方に基づいて課題を捉えることで、地誌学習においても分析的な学びが可能となり、地理的概念や主題に基づいて学習が展開されるアメリカやヨーロッパ、近年、探究型学習を強化しているアジア諸国などで行われている地理学習と同様に、質の高い地誌学習が展開されている。

「地理総合」では、こうした中学校社会科での学習内容を高校の教員が十分に踏まえ、主題学習にスムーズに移行できるよう生徒を指導することが求められる。そのためには、中学校と高等学校の教員が相互に地理学習の内容を理解し合えるよう、教育委員会などが対話の場を設置すべきである。また、中学校の地理学習を充実させるためには、小学校段階から世界について学ぶ機会を設ければ、中学校での学習負担の軽減にもつながる。校種間で学習の流れがスムーズになるよう小学校、中学校、高等学校を通じた一貫したカリキュラムを早急に整備する必要がある。

(4) 教員養成に関わる大学地理教育の再構築：地理教育における教員養成の現代化

これまでの小学校・中学校・高等学校での学び、「地理総合」で触れたコンピテンシー・ベースの教育内容を更に発展させ、持続可能社会の構築に向けて、①環境問題や災害の現場に直接触れ、自ら環境と社会とのつながりを考える機会を充実させること、②環境・災害、世界の諸地域に関わる最新情報を関係機関から収集し、客観的な情報インフラを整備すること、③情報集約・解析を進め、学際的・俯瞰的研究を深化させ、人間圏—生物圏—地球環境からなるシステムを理解し、社会問題解決への介入点を明らかにすること、などが必要である。

そのためには、教員養成課程において、地理学を専門とする教員を必ず配置し、地理学と隣接分野の文化人類学やグローバルスタディなどの専門領域の基礎的知識とフィールドワークの学習体験をもった教員を養成する必要がある。その上で従来の「自然地理学」「人文地理学」「地誌学」といった枠組みに捉われず、地球から地域までを俯瞰する地球的・国際的視野を持つ人材育成を意識した講義や実習の設計が求められる。加えて、大学教員のこうした意識改革を促すためには、大学・大学院での教育や、公的研究資源の配分機関において、システムの学際的・俯瞰的研究に対する評価基準を新たに設けるなどの促進策も必要となろう。

地球的課題に向き合うためには、教員免許教科「地理歴史」の科目構成の再検討が必要である。現在の「人文地理学」「自然地理学」「地誌学」といった従来の履修区分が地球規模の課題への対応と必ずしも一致しない場合があるためである。また、教科に関する専門的事項の授業が教科書に沿った内容に偏り、学びが固定的になる傾向も見受けられる。例えば、ジェンダーは社会学でも取り上げられるが、地理学的にどう捉えるか、場所・国によって異なる解決方法があり、その観点から他分野と融合できる地理の在り方が求められよう。こうした課題の改善のためには、文部科学省による教員免許の科目区分の柔軟な運用と、各大学の教員養成カリキュラムにおいては、地理学的な観点を基盤としつつ、他分野の成果を融合させた学際的・俯瞰的な授業の充実を強く求める。

(5) 地理的相互依存作用の「人間化」を通じた意識・態度の育成

地理教育の社会実装の課題は、手段として有用な知識・技能の社会実装は進む一方、社会課題や地球的課題に向き合う意識・態度の社会実装が遅れている点に集約される。

現行の学習指導要領は、学校教育を通じて育成すべき資質・能力を「知識・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つに整理している。このうち、「学びに向かう力、人間性等」は、「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか」という問いとの関係で養われる。この問いは、必然的に「地理的多様性に満ちた世界において、どのように・・・」という形で問われることになる。そして、問いの探求を通じて育成されるべきは、地理的多様性に関心を持ってこれを尊重し、地球的課題を自分ごととして捉え、国際協力の必要性を認識する意識・態度である。持続可能な社会を構築する人間の育成という地理教育の使命を達成するためには、「地理」を学ぶことを何らかの目的に対する手段の獲得に還元せず、学ぶこと自体が目的であるという意識・態度の醸成が必要である。

地理的見方・考え方の5つの次元、すなわち位置と分布、場所、地人相関、地理的相互依存作用、地域の観点のうち、意識・態度の社会実装に最も重要なのは、地理的相互依存作用である。早くも小学校第5学年の段階において、児童のいま・ここでの生活が世界各国から輸入された多様な商品に依存して成り立っている実態を学習する。しかし、それらが日本へ向かう矢印で示される図式が表象するように、日本にもたらされる商品が人間の労働によって生産されている事実はほとんど意識されない。人と人との関係が地域間関係に還元されるこの傾向は、高等学校の「地理総合」「地理探究」にまで引き継がれているし、アカデミズムにおいても払拭されてはいない。商品の流通は、それぞれの地域の人々の価値判断や意思決定による合意形成の結果であり、地理的相互作用として社会に実装されるものである。さらに、こうした商品は人間による労働を通じて生産されている。すなわち、意識・態度の社会実装においては、地理教育においても地理学研究においても、こうした人間の活動プロセスに着目し、地理的相互依存作用という次元が「人間不在の地理」に陥らないよう配慮すべきであろう。

教科としての「地理」も学問としての地理学も、世界が多様性に満ちているという事実の上に成立している。関係者が知恵を出し合い、幼稚園から小学校・中学校・高等学校、そして大学さらには社会教育を通じて、地理的多様性に対する関心とこれを尊重する態度を育むことが肝要である。そしてその土台の上に、国際協力に基づく地球的課題の解決に向き合う意識・態度を持った主体を形成していく姿勢を、目標として強調すべきである。

(6) 小学校から高等学校までの地理教育一貫カリキュラム（試案）

小学校から高等学校、さらに大学教育や社会実装につながる地理教育の全体像を構想することが求められる。これまで述べてきたフィールドワークの学習と世界の地理学習、そしてそれらのESDとの関連を踏まえ、小学校から高等学校までの一貫カリキュラムの試案を提示する。学年が上がるにつれて、対象を広げ、学習者の関わり方が受動的理解から主体的行動へと発展していくような設計が重要である。フィールドワークの学習や世界地理学習といった内容や技能を、どの段階でどの程度達成させるべきか、教育段階ごとに地理学習の位置付けを明確にする必要がある。

具体的なイメージについては、参考例として表4に暫定的な試案を示す。この試案は

授業時数を増やすのではなく、中学校、高等学校では現行の学習指導要領の範囲でも十分対応可能である。小学校では、教員の裁量により社会科で調べる学習の時間を確保し、他教科や社会科における他の学習内容との関連を図る想定である。この試案ではフィールドワーク、世界の学習、ESD との関連を事例に、小学校から高等学校までの重複感を減らし、スパイラルにスキルアップできるような一貫性を促す試案となっている。ここで示した試案は、現行カリキュラムの課題克服に向けた一つの方向性を示す検討の出発点であり、今後、更なる改善と多角的な検証を通じた発展が期待される。

こうしたカリキュラムを具現化するには、文部科学省が学習指導要領において小学校から高等学校までの校種間の連携の不可欠性を強調し、接続モデルを示すことが求められる。同時に、教育委員会による主導や校長の教員指導においても、教員が校種を越えた学習内容の関連性を理解するための研修の充実が求められる。また、大学における地理教育の在り方や教員免許制度の見直しも、文部科学省が併せて検討すべき課題である。

表4 小学校から高等学校までの地理教育一貫カリキュラムの試案
(フィールドワーク・世界の地理学習・ESD)

	小学校中学年	小学校高学年	中学校	高等学校
フィールドワーク	学校周辺の身近な地域を直接観察・調査し、発見や驚きを通して地域への関心や調査の面白さを喚起する。生活科の「まち探検」が自然の事物や人とのふれあいを中心とするのに対し、ここでは空間的な広がりや配置に注目し、調査方法と地図活用の基礎を習得する。	日本の産業・自然災害・歴史などの学習に関連して、中学年で習得したフィールドワークや地域調査のスキルを活用し、地域におけるそれらの様子を調べる。総合的な学習や郊外学習でもこれらのスキルを活用し、地域理解や課題発見につなげる。	「地域調査の手法」において計画的に協働してフィールドワークを行い、地域の特色を捉えて課題を見いだす。習得した知識・技能を活用して「地域の在り方」や「よりよい社会を目指して」において、具体的な地域課題の解決と展望を考察する。	防災や環境、地域振興などのテーマに沿ったフィールドワークを実施するとともに、GISや統計を活用し、課題を把握し、解決策を思考・判断する。地域社会や行政等と連携した調査活動や結果の発表・提案等を通じて、社会参画意識を高める。
世界の学習	食文化・遊び・言葉など、他教科や地域における世界のモノ・コト、そして人との「意識的な出会い」を通して、世界への関心と肯定的な受容・共感を育む。その際、地図帳を探究ツールとして親しむ習慣をつける。	「大陸・海洋・主な国々」の学習を通じて基礎知識と視覚的世界認識を身につける。「外国の人々の生活の様子」における事例国の環境や生活を主体的に学び、他国を地理的に捉える基礎と多様性や多文化共生への共感的理解を養う。	州別主題学習を通じて地域的特色を捉え、相互関係や地域的・地球的課題に着目し、その背景を考察する。地図や統計等を活用して地理的分析の基礎と持続可能性の視点を養う。	地球規模の課題をテーマにGISや国際統計を用いた多角的分析を行い国内外の事例に関連づけて考察し、課題解決を構想する。「地理総合」では具体的事例としての国を取り上げ、「地理探究」では、地誌として世界認識を深める。
ESDとの関連	多様な環境や文化への気づきと関心を喚起し、多様性や持続可能性への共感と受容の態度の基礎を育成する。	環境や生活・文化の多様性への共感的理解と尊重、地域課題の認識を通じて、課題解決のための多様な思考力の基礎を培い、共生社会に向けた基礎的態度を育成する。	地域と地球的課題を関連づけ、協働による探究学習の体験を通じて、課題解決のための多様なコンピテンシーを培い、共生と持続可能な社会づくりへの参画意識を育成する。	グローバルな観点から環境や生活・文化などに関する地球的課題や地域的課題を探究し、生活圏や日本社会の構想を通じて、多様なコンピテンシーを培い、持続可能な社会の担い手としての自覚を育成し、社会参画へとつなげる。

(地理教育・ESD 分科会作成)

日本ユネスコ国内委員会の「持続可能な開発のための教育推進の手引」に見られるような教科を超えた総合的な単元学習も可能である。さらに今後は、教科間の学習についてより一層柔軟性を持たせ、小学校社会科、英語、理科などの学習を融合させ、ESD の視点を取り入れられるようなカリキュラムの弾力化が必要である。例えば、CLIL (内容言語統合型学習) など、外国語科と社会科を融合した先進的な教育手法が参考になる。小学校社会科で世界の国々を扱う際、英語の授業でその国についての記述がある場合に、社会科と英語の融合の時間を設定するなどして、その国の位置や特色などを教科用図書

「地図帳」を用いて学び、その国の特徴を理解する。こうした学習は双方の教科においてより深い学びが期待できる。また、中学校のフィールドワークにおいては、調査方法の基礎を社会科地理的分野で学び、実際のフィールドワークは歴史的分野、公民的分野、さらには理科（地学・生物等）を統合する教科横断的な時間の設定が有効である。それぞれの分野の「見方・考え方」を働かせながら地域を観察・考察することで、より一層地域の特徴やそれぞれの分野の内容を深めることができる。こうした分野や教科を超えた融合的な学習を、教育学や現場教員との連携を深めながら、柔軟に組み入れられるカリキュラムを作成しやすいような学習指導要領の在り方を検討すべきである。

5 おわりに

ESD の理念を基盤に、小学校から高等学校までの一貫カリキュラムを中心に、小学校段階からのフィールドワークの重視と世界の地理学習の充実を柱として述べてきた。

近年、地理教育は、動的な視点の導入や、地理学以外の多様な分野の成果を取り入れ、現代的な課題や地球的な課題の解決に向けた資質・能力の育成につながる新しい学びへと発展している。地域の特色を統合的に把握し、地理的な見方・考え方に基づいて課題を捉える探究的な学びを重視する日本独自の新しい地誌の方向性は、アメリカやヨーロッパ、近年ではアジア諸国でも進められている質の高い地理教育と並び得るものである。世界の地理学習においても地域の特色を理解・比較する上で地誌的アプローチが有効であり、また、フィールドワークは体験を通じて地域の実態を理解する基盤となる。このような地理教育はESDの理念と深く結び付き、持続可能な社会の創り手（担い手）を育む。

以上の方向性を具体的なカリキュラムとして構想するために提示した小学校から高等学校までの一貫カリキュラム試案（表4）は、現行の学習指導要領の範囲でも対応可能であり、地理教育の新しい方向性を具体化するための出発点である。実施するに当たっては、地理学に加え、環境科学や文化人類学、社会学を始めとする関連諸科学の成果と知見を融合し、地球的課題を多面的・多角的に考察する視点が不可欠である。地域という枠組みを基盤に、地理的な見方・考え方をを用いて課題を捉える学びを通してこそ、ESDが実質化される。そして、より良い社会へと変革する能力、すなわちエージェンシーを備えた、持続可能な社会の創り手（担い手）となる子どもたちを育成できる。

さらに、これらの学びを支えるためには、大学における地理教育や教員養成の在り方の再考が不可欠である。大学教育で育まれる学際的・俯瞰的視点、システム思考、フィールドワークの経験は、初等・中等教育における地理教育の質を高め、社会実装としての地理教育を支える基盤となる。

以上のように、現状を理解する地理教育から、現状を踏まえつつ未来を志向する地理教育への転換が求められる。これは、将来の社会構築という意味での社会実装にとどまらない。多面的・多角的に世界を個々人が認識するという意味での社会実装として展開すれば、自らの生活圏や地域の展望と地球的課題を結び付けて意識できるようになる。その結果、個人と人類の幸福、すなわちウェルビーイングの達成に寄与する地理教育へとつながる。

<参考文献>

- [1] 日本学術会議心理学・教育学委員会・史学委員会・地域研究委員会合同高校地理歴史科教育に関する分科会、提言「新しい高校地理・歴史教育の創造ーグローバル化に対応した時空間認識の育成ー」、2011年8月3日。
(<https://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-21-t130-2.pdf>)
- [2] 日本学術会議地域研究委員会・地球惑星科学委員会合同地理教育分科会、見解「「地理総合」の充実と小学校から大学まで一貫した地理教育の構築に向けてー持続可能な社会の実現を目指してー」、2023年9月27日。
(<https://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-25-k230926-11.pdf>)
- [3] 由井義通、新学習指導要領のポイント総まとめ、地歴・公民科資料 教授用資料 ChiReKo 4:4-5、2021年。
- [4] 由井義通、地理歴史科で育成する資質・能力と「地理総合」における学びー見方・考え方を働かせる主題と問いー、地歴・公民科資料 教授用資料 ChiReKo 6:8-11、2022年。
- [5] 由井義通・阪上弘彬・横川知司・潘意涵・原田歩・劉曉一・沈彥馨・王莹・木村海斗・首藤慧真・村上正龍・徐敏諾・田渕雄一朗・溝口雄介・森俊輔・高亦揚、イギリス地理教科書における地域調査・フィールドワーク単元の分析、学校教育実践学研究 30:19-26、2024年。
- [6] 阪上弘彬・尾原達哉・由井義通、イギリス地理教科書の導入単元にみる地理学習の意義、新地理 63(2):45-56、2015年。
- [7] 文部科学省、高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説地理歴史編:19、2019年。
- [8] 前掲[7]66。
- [9] 吉田和義、小学校社会科におけるフィールドワークと地図学習の課題、日本地理学会発表要旨集 108:18、2025。
- [10] 志村喬、イギリス教育界における「知識への転回」と教員養成ー地理教育を中心にー、松田慎也監修『社会科 教科内容構成学の探求』212-234、風間書房、2018年。
- [11] ヤング, M., 菅尾英代訳、「力あふれる知識」はすべての児童・生徒にとっての学校カリキュラムの基盤となりうるか、カリキュラム研究 26:91-100、2017年。
- [12] 伊藤直之、イギリスにおける地理カリキュラム論争ースタンディッシュとランバートの教育論に着目してー、社会科研究 76:11-20、2012年。志村喬、国際共同研究プロジェクト「ジオ・ケイパビリティズ」の展開と日本。志村喬編『社会科教育へのケイパビリティ・アプローチー知識、カリキュラム、教員養成』1-20、風間書房、2021年。
- [13] 佐藤真久、VUCA 社会に対応し、持続可能な社会の担い手を創るー地理教育への期待、地理教育システムアプローチ研究会編『社会問題の解決を目指す地理教育ーシステム思考からさらにその先へー』2-30、学文社、2025年。田村学・佐藤真久監修『探究×SDGs “地域の課題” 解決のコツ 生徒用ワークブック』、朝日新聞社、2020年。佐藤真久、SDGs 時代の探究モードの拡充に向けてー課題と展望、田村学・佐藤真久編『探究モードへの挑戦ー高度化・自律化をめざす SDGs 時代の人づくり』266-267、人言洞、

2022年.

- [14] 博報堂生活総合研究所、こども20年変化、2017年。
(<https://seikatsusoken.jp/kodomo20/overview/>). 博報堂生活総合研究所、若者30年変化データライブラリー、2024年。(<https://seikatsusoken.jp/youth30/>)
- [15] 国立教育政策研究所、令和4年度小学校学習指導要領実施状況調査、児童質問紙調査集計結果社会による、2025年。(https://www.nier.go.jp/kaihatsu/shido_r04/)
- [16] 村山朝子、小・中学校社会科における「地誌」学習の課題と展望. 日本地理学会発表要旨集108:19、2025年. 日本地理学会地理教育専門委員会、小学校社会科「世界や外国についての学習」に関するアンケート結果報告(第1報)、2026年。
(<https://www2.dokkyo.ac.jp/rese0018/2025EHOUKOKU3.pdf>)
- [17] 文部科学省、令和4年度公立小・中学校等における教育課程の編成・実施状況調査, 2023年。(https://www.mext.go.jp/content/20240430-mxt_kyoiku01-000029047_02.pdf)
- [18] 田山享子、日本地理学会春季学術大会シンポジウム報告、E-journal GEO 20(2) : 439-440、2025年.
- [19] 村山朝子、小学校社会科における「世界の地理学習」の再構築—児童が地球的視野を育み世界像を形成する基礎の確立に向けて—、E-journal GEO 20(2) : 405-421、2025年.
- [20] 文部科学省、中学校学習指導要領(平成29年告示)解説社会編:40、2017年.
- [21] 阪上弘彬、初等地理教育における「世界」の学習—イギリス地理科、ドイツ事実教授の場合—、日本地理学会発表要旨集107:39、2025年.
- [22] San Diego State University. A Study of Young People's Geographical Knowledge, Global Awareness, and Attitudes Toward Geography Education. 2017年。(https://calgeography.sdsu.edu/wp-content/uploads/GeoEduReport_Final_web.pdf)
- [23] 中山修一・和田文雄・高田準一郎、持続発展教育(ESD)としての地理教育、E-journal GEO 7(1) : 57-66、2012年.
- [24] 永田成文、持続可能性に基づいた小中高一貫地理カリキュラムの構想、新地理 71(3) : 12-21、2023年.
- [25] 山口幸男・西木敏夫・八田二三一・小林正人・泉貴久編『地理教育カリキュラムの創造—小・中・高一貫カリキュラム』古今書院、2008年. 佐藤浩樹、小学校社会科における世界地誌的学習のカリキュラムと実践、地理教育研究 8:9-17、2011年. 田部俊充、次期改訂に向けての小中高地誌学習の新たな方向性—企画趣旨・総合討論、新地理 72(2) : 112-116、2024年. 吉田剛、一貫地理教育カリキュラムにおける地誌学習の方向—環境拡大アプローチによる地域の枠組みの系統、新地理 72(2) : 124-129、2024年.
- [26] 浅川俊夫、「地理総合」の現状と課題—担当経験者を対象とした実態調査の結果から(第1報)、日本地理学会発表要旨集108:20、2025年. 日本地理学会地理教育専門委員会、高等学校「地理総合」の実施状況や課題などに関するアンケート結果報告(第1報)、2025年。(<https://www2.dokkyo.ac.jp/rese0018/2025HHOUKOKU1.pdf>)

- [27] Folke, C., R. Biggs, A. V. Norström, B. Reyers, and J. Rockström. Social-ecological resilience and biosphere-based sustainability science. *Ecology and Society* 21(3): 41. 2016. (<https://www.jstor.org/stable/26269981?seq=5>)
- [28] 吉野源三郎、『君たちはどう生きるか』、岩波文庫、1982年（初版は1937年）。
- [29] 牛垣雄矢、『君たちはどう生きるか』を手がかりとした社会科及び地理学習による公民的資質の育成に向けての一考察(授業実践報告)、*学芸地理* 74:27-39、2018年。

<参考資料 1> 審議経過

地域研究委員会・地球惑星科学委員会合同地理教育・ESD 分科会（第 26 期）

令和 6 年（2024 年）3 月 4 日 第 1 回（活動方針、小委員会の設置）

令和 6 年（2024 年）4 月 12 日－4 月 27 日 第 2 回メール審議（小委員会の設置と活動方針）

令和 7 年（2025 年）1 月 6 日 第 3 回（公開シンポジウム、今後の活動について）

令和 7 年（2025 年）3 月 20 日 日本学術会議・日本地理学会合同シンポジウム（公開）：初等教育における世界的な視野の獲得について（駒澤大学）

令和 7 年（2025 年）7 月 24 日 第 4 回（ESD 関連研究者との意思の表出（見解）案の検討）

環境学委員会環境思想・環境教育分科会委員長 豊田光世氏（環境学）

ユネスコ国内委員会 奈良教育大学 ESD・ADGs センター特任・名誉教授 中澤静男氏（ESD）

宮城教育大学教育学部（国際教育領域）教授 市瀬智紀氏（ESD）

東京都市大学教授 佐藤真久氏（国際理解教育・ESD）

令和 7 年（2025 年）9 月 21 日 日本学術会議・日本地理学会合同シンポジウム（公開）：地球的課題解決のための資質・能力を育成する地理教育－小学校・中学校・高等学校までの一貫カリキュラムに向けて－（弘前大学）

各小委員会

・学校地理教育小委員会

令和 6 年（2024 年）8 月 6 日 第 1 回（学校地理教育の内容について）

令和 6 年（2024 年）10 月 1 日 第 2 回（小・中・高校のフィールドワークについて）

・国際理解教育の社会実装委員会

令和 7 年（2025 年）1 月 6 日 第 1 回（公開シンポジウムについて）

＜参考資料 2＞シンポジウム関連

1. 公開シンポジウム：初等教育における世界的な視野の獲得について



公開シンポジウム

初等教育における世界的な視野の獲得について

【主催・共催】日本学術会議地域研究委員会・地球惑星科学委員会合同地理教育・ESD 分科会、
公益社団法人日本地理学会地理教育専門委員会
【後援】地理学連携機構

【日時】令和 7 年(2025 年)3月 20 日(木・祝) 9:00～12:00
【場所】駒澤大学(東京都世田谷区駒沢 1-23-1 駒沢キャンパス)

【一般参加】 可(どなたでも参加いただけます) 参加費:無料

【プログラム】
オーガナイザー:井田仁康・村山朝子・由井義通
総司会:由井義通

9:00～9:10 開会挨拶・趣旨説明
井田 仁康(筑波大・名誉)・由井 義通(広島大)・村山 朝子(茨城大・名誉)

9:10～10:25 報告 (各 15 分)

1. 村山朝子(茨城大・名誉):小・中学校における「世界の学習」の変遷と現在
2. 秋本弘章(獨協大):小中高を通じた世界地理学習の課題
3. 阪上弘彬(千葉大):初等地理教育における「世界」の学習—イギリス地理科、ドイツ事実教授の場合—
4. 中谷佳子(千葉大学附属小):小学校における世界の学習状況
5. 中澤高志(明治大)・久木元美琴(京都市大):国際理解教育の社会実装について考えるために—「多文化共生都市」別府における 2 つの個人的経験—

10:25～10:50 休憩

10:50～11:30 コメント(指定討論者)(各 10 分)

1. 小長谷有紀(国立民族学博物館・名誉、文化人類学):文化人類学の立場からの世界の学習
2. 佐藤真久(東京都市大、国際理解教育・ESD):国際理解教育・ESD の立場からの世界の学習
3. 田山享子(共栄大、英語教育学):英語教育の立場からの世界の学習
4. 三橋浩志(文部科学省):最近の教育改革の動向と「小学校・世界の学習」の関係

11:30～12:00 質疑応答・パネル討論質疑応答・パネル討論

※発表要旨は右の QR コードからダウンロードしてください

【問い合わせ先】(電子メールにてお問い合わせください)
広島大学 由井義通 yyui@hiroshima-u.ac.jp



本シンポジウムの報告は E-journal GEO 20(2): 437-440 (2025) に掲載。

2. 公開シンポジウム：地球的課題解決のための資質・能力を育成する地理教育—小学校・中学校・高等学校までの一貫カリキュラムに向けて—

公開シンポジウム

「地球的課題解決のための資質・能力を育成する 地理教育—小学校・中学校・高等学校までの一貫 カリキュラムに向けて—」

【主催】 日本学術会議地域研究委員会・地球惑星科学委員会合同地理教育・ESD 分科会、
公益社団法人日本地理学会地理教育専門委員会

【後援】 地理学連携機構

【日時】 **令和7(2025)年9月21日(日)9:00~12:00(第1会場)**

【場所】 弘前大学(青森県弘前市文京町一番地)

【一般参加】 可(どなたでも参加いただけます) 参加費:無料

オーガナイザー:井田仁康(日本学術会議連携会員、筑波大学名誉教授、公益社団法人日本地理学会会長、地理教育)・村山朝子(日本学術会議連携会員、茨城大学名誉教授、社会科教育)・由井義通(日本学術会議連携会員、広島大学教授、地理学)・久保純子(日本学術会議連携会員、早稲田大学教授、自然地理学)・山野博哉(日本学術会議連携会員、東京大学教授、地理・環境学)

総合司会:森本泉(日本学術会議連携会員、明治学院大学国際学部教授、人文地理学)・由井義通

【プログラム】

9:00~9:10 **開会挨拶・趣旨説明**
井田仁康(日本学術会議連携会員、筑波大学名誉教授、公益社団法人日本地理学会会長)

9:10~9:25 **報告1:小学校社会科におけるフィールドワークと地図学習の課題**
吉田和義(創価大学・非常勤、地理教育学)

9:25~9:40 **報告2:小・中社会科における「地誌」学習の課題と展望**
村山朝子(日本学術会議連携会員、茨城大学名誉教授、社会科教育学)

9:40~9:55 **報告3:「地理総合」の現状と課題—担当経験者を対象とした実態調査の結果報告—**
浅川俊夫(元東北福祉大学教授、自然地理学)

9:55~10:10 **報告4:地球的課題解決を見据えた地理授業をつくる教師の育成**
伊藤直之(鳴門教育大学教授、社会科教育学)

10:10~10:25 **報告5:地理教育の社会への実装—目的としての「地理」—**
中澤富志(日本学術会議第一部会員、明治大学教授、人文地理学)

10:25~10:40 休憩

コメント(指定討論者)・総合討論

10:40~10:55 **コメント1:学習指導要領作成の立場から**
小関祐之(文部科学省教科調査官・国立教育政策研究所研究員)

10:55~11:10 **コメント2:地理教育の立場から**
吉田剛(宮城教育大学教授、地理教育学)

11:10~12:00 **総合討論**

※発表要旨は右のQRコードからダウンロードしてください

【問い合わせ先】(電子メールにてお問い合わせください) 広島大学 由井義通 yyui@hiroshima-u.ac.jp



本シンポジウムの報告はE-journal GEO 21(1) : 127-129 (2026) に掲載。