東京学芸大学リポジトリ
Tokyo Gakugei University Repository

定時制高等学校における地理的見方・考え方の習得・活用を促す授業の開発・実践

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 東京学芸大学教育実践研究推進本部 公開日: 2024-02-07 キーワード (Ja): 定時制高等学校, チャレンジスクール, 地理教育, 地理的見方・考え方, 動態地誌, ETYP:教育実践, SSUB:地理 キーワード (En): part-time high school, challenge school, geography education, geographical perspectives and ways of thinking, dynamic regional geography 作成者: 塚本, 創悟, 牛垣, 雄矢 メールアドレス: 所属: 東京都立桜町高等学校, 東京学芸大学
URL	http://hdl.handle.net/2309/0002000194

東京学芸大学紀要　人文社会科学系　**75**: 105－118，2024

定時制高等学校における地理的見方・考え方の習得・活用を促す授業の開発・実践

塚　本　創　悟[*1]・牛　垣　雄　矢[*2]

地理学分野

（2023年８月30日受理）

要　　旨

本研究では，学習面で課題を抱える生徒が多く在籍する定時制高等学校およびチャレンジスクールにおける地理学習において，地理的見方・考え方の習得をめざした。「ヨーロッパ」の単元で理解したことを活用して他地域で生じている事象について考える授業を開発するとともに，実践の効果を生徒の記述内容の変容から検証した。具体的には，授業において，ヨーロッパにおける格差に起因する人口移動やそこから引き起こされる課題について，地理的見方・考え方を働かせて一般化し，日本に置き換えて考える活動を取り入れた。また，生徒にとって身近な資料を扱うなど，取り組みやすく，ヨーロッパという地域そのものや，そこでみられる地理的事象や地域的課題を少しでも身近なものとして捉えられるような手立てを実践の各段階に設けた。

毎授業後の生徒記述の分析からは，「格差」を中心事項として問いを立てて展開した中で，授業回を重ねるごとに，空間的相互依存作用や地域をはじめとした地理的見方・考え方の習得・活用がみられるようになった。また，最終時の問いに対する記述の分析からは，ヨーロッパでみられる格差から生じる諸課題について，因果関係を理解し，地理的見方・考え方を活用して一般化したうえで，日本に置き換えて考えられる生徒が多くなったことがわかった。

以上より，本実践は，チャレンジスクールという校種において，学習意欲が低い生徒や，地理の学習に苦手意識を持つ生徒に対しても，地理的見方・考え方の習得・活用という面で一定の効果が得られたといえる。

キーワード：定時制高等学校，チャレンジスクール，地理教育，地理的見方・考え方，動態地誌

１．研究の目的

１．１　定時制高等学校について

昨今，「高校全入時代」と呼ばれる日本において，高等学校の形態は多様化している。令和４年４月現在，東京都の公立高校186校（中等教育学校５校を除く）のうち，総合学科の高校は16校，昼夜間・夜間定時制高校や定時制課程を導入する高等学校はのべ54校存在する。

中でも定時制高校は，1948年に教育の機会均等の理念のもと，勤労青少年に後期中等教育を受ける機会の保障を目的に立ち上げられた。しかし1990年代以降は経済面での課題や学力の不足以外にも，不登校経験者，全日制高校中退者，外国人生徒，非行経験者，発達障害など，集まる生徒の課題が多様化している。よって近年では，「より個性を尊重する」「多様なニーズに対応する」「再チャレンジを可能にする」ことを目的とした統廃合や学科再編が行われている（浅井，

＊１　東京都立桜町高等学校（158-0097　東京都世田谷区用賀2-4-1）
＊２　東京学芸大学 人文科学講座 地理学分野（184-8501　東京都小金井市貫井北町4-1-1）

2017)。伊藤（2014）は，こうした昼夜間定時制高校や通信制高校，サポート校などの多種多様な学校を「“非主流”」の後期中等教育機関と位置づけ，不登校経験者など全日制高校では支えきれない子供・若者のセーフティーネットとして重要な役割を担っている指摘する。

１．２　実習校の概要

筆頭著者は東京学芸大学教職大学院１年次（令和３年度）・２年次（令和４年度）に，東京都立X高等学校にて計２か月間の教職専門実習を行った。X高校は，「チャレンジスクール」に指定されている６つの都立高校のうちの一つである。チャレンジスクールとは，不登校経験者等の受け入れを目的の一つとした，総合学科・三部制（午前部・午後部・夜間部）の昼夜間定時制高校である。他部履修により３年での卒業も可能であるが，一般的な夜間定時制高校と同じく４年間での卒業を基本としている。チャレンジスクールは入学時の選抜に学力検査や調査書の提出が課されず，募集定員に中途退学者枠がある。そのため，「既習や経験，年齢も多様な生徒が入学してくる」ほか，特別な配慮を要する生徒も在籍している（今井ほか，2020)。X高校にも不登校経験生徒は７割以上在籍しているほか，体調面や発達面で教育的な支援を要する生徒もおり，多様な生徒が在籍している。そのため，生徒指導や教育支援は充実したものとなっている。

一方で，学習指導においては困難が伴う。不登校経験者が多いため，義務教育段階での学習を前提とした授業は難しく，中学校，あるいは小学校段階の学習内容の「学び直し」を行う必要がある。国語・数学・英語については中学校段階までの内容を取り扱う授業が開設されており，学び直しが必要な生徒は履修が可能である。一方で，地理歴史・公民については学び直し科目が開設されていないため，学習指導要領に即して開設された科目の中で，通常の範囲に加えて学び直しを行う必要がある。また，不登校の理由が対人関係や家庭環境の問題，体調面の不安など多様であり，入学後も継続的な通院が必要な生徒や，登校習慣がない生徒など，安定して授業に出席できない生徒も存在するため，カリキュラム編成の面でも困難が生じる（今井ほか，2020)。

卒業後の進路は，総合型選抜や指定校推薦を利用した大学進学者が最も多く，進学にあたって一般入試を受験する生徒は少ない。次いで専門学校進学者や就職者が多く，進路多様校といえる。

１．３　問題の所在

１．３．１　高等学校地理における課題

平成30年告示の高等学校学習指導要領では，「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」という３つが資質・能力の新たな柱として示された。奈須（2020）は，学習指導要領において示される資質・能力を基盤とした教育の在り方が，「何を知っているか」から「何ができるか」への転換であるとした上で，学校教育が施す教育の範囲は知識・技能の習得に留まらず，思考力・判断力・表現力などの汎用的認知スキルにまで高める必要があるとしている。

また，学習指導要領における「地理総合」では，「地理に関わる事象の意味や意義，特色や相互の関連を，位置や分布，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，地域などに着目して，概念などを活用して多面的・多角的に考察したり，地理的な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」という教科目標が設定されている。そこに示されるような「社会に見られる課題を「地理的な課題」として考察する際の視点」を活用しながら，地理的課題や地球的課題を，地理的見方・考え方を活用しながら多面的・多角的な視点から解決していくことが求められる。さらに，坂田・黒河（2020）は，地理的な見方・考え方に着目することで，資質・能力の中の思考力・判断力・表現力の育成が可能であるとしている。

１．３．２　定時制高校および実習校における課題

ここでは３点の課題を挙げる。１点目は，基礎学力の不足である。定時制高校および実習校には，長きにわたる不登校経験や学習における挫折経験から基礎学力が不足している生徒が多く，義務教育段階の学習内容をふまえて考えたり，問いに対して答えたりする活動が難しい現状にある。昨今，生徒の主体性を育む授業が求められ，「主体的に学習に取り組む態度」が評価の観点の一つとなっているが，浅井（2017）は，教師の発問に生徒が答える形で進められる授業について，教師の発問に対して手を上げる生徒の存在が前提であるとしたうえで，定時制高校においては基礎学力の不足からそうした生徒が存在せず，「目も当てられない授業」となってしまうとしている。基礎学力が不足しており，前提知識が少ないため，教師の発問に対して資料を用いて生徒自身で考えるような授業を行うためには，それ以前に義務教育段階の学習内容の学び

直しが必要になる。そのため，授業によっては教師からの一方向の知識伝達のみで終わってしまうこともある。また，不登校経験のある生徒は他の生徒に比べて初めて学習する範囲が多いため，学習量や時数の制約の関係上，本来高校地理で身に付けさせたいところまで十分に教えきれないことがある。

2点目は，学習事項を一般化し，他の単元に応用することの困難さである。伊藤（2020）は，「義務教育での学習が十分にできなかった生徒たちにとって，知識は『分断』されており，『点』でしかない」としており，単元の学習内容が単元の中でとどまっていることが大きな課題といえる。X高校においても，学習事項を他の単元の学習内容に応用したり，学習事項同士を結び付け，比較・関連付けをしながら学習したりということが難しい生徒が存在する。筆頭著者が行った地理Aの授業においても，授業内での活動や回収したプリントを見る限り，ある地域でみられる地理的事象や地域的課題を一般化して他地域に置き換えて考えたり，それらを相互に関連付けて考察したりということができる生徒は少なかった。伊藤はさらに，「『断線』した知識の線を『つなげる』ことが『学び直し』である」としている。そのため，学習事項の応用や，他の学習内容との結び付けを念頭に置いた授業実践は，地理的見方・考え方の習得・活用という側面だけでなく，義務教育段階での不登校経験者が多く在籍するX高校において，学習内容の「学び直し」につながるという効果も見込まれる。

3点目は，生徒にとって「身近ではない」学習事項への興味・関心の薄さや，学習の意味を見出すことの困難さである。後述するアンケートにおいて，単元で扱うヨーロッパについて，前提知識が少ないことに加え，興味が薄いことや，そもそもの学習意欲の低さがうかがえた。そのため，自分の生活や経験と関連付けて考えることができるような，身近で生徒が取り組みやすい内容にすることで，より地理的見方・考え方の習得・活用が促進されると考える。

1．4　研究の目的と方法

以上の課題をふまえ，汎用的資質・能力の獲得のために，学習事項をその授業でとどめることなく，地理的見方・考え方を習得・活用して既習事項などと関連付けて考えたり，一般化して他の単元に応用したりすることや，身近ではない学習事項についても自分事として捉えて学習を進めることが必要である。

そこで本研究では，定時制高校の地理学習において，地理的見方・考え方の習得をめざし，「ヨーロッパ」の単元で理解したことを活用して他地域で生じている事象について考える授業を開発するとともに，その実践の効果を生徒の記述内容の変容から検証することを目的とする。

令和4年度の東京学芸大学教職大学院の実習において，授業実践前に実施したアンケート，「1．3　問題の所在」に基づいた定時制高校およびX高校の学習指導上の課題をふまえ，「ヨーロッパ」の単元指導計画を構想し，実践する。実践を経て，生徒の記述内容とアンケートを分析し，実践の効果を検証する。

2．先行研究の整理

チャレンジスクールを事例とした研究として，先述の研究のほか，不登校経験者の登校継続の要因について分析した柊澤（2015）が挙げられる。柊澤は，総合学科のカリキュラムにおいて，「自分の好きな科目を受講することで『授業』に参加するといった即自的な充足感を得ることができた」ことや，学び直しの授業によって，「授業に『おいていかれ』ず，その場で授業内容を理解できる充足感」を得ることが，登校継続の要因の一つであるとしている。特に不登校経験者が多く在籍するX高校では，登校習慣ができていない生徒も多いため，「退学させず，卒業させる」（X高校教諭）ために，第一に授業への出席を促す指導が必要となる。そのため登校の動機として，好きな授業に参加するということに加え，生徒が理解しやすい授業づくりが必要である。

定時制高校における社会科の授業実践としては，浅井（2017）が挙げられる。浅井は昼夜間単位制高校（定時制課程）に在籍する生徒の学習動機について，将来に活かせるかどうか，自分の頭が良くなるかどうか，学習自体が楽しく充実感があるかどうかという「内容関与的動機」が強いことをアンケート調査から明らかにした。その上で，日本史Bにおいてジグソー法や質問づくり活動など，「生徒たちが輝く授業」を実践している。柊澤（2015）と同様に，学習の内容とその充実感が，生徒の学習の動機になっていることがわかる。

地理的見方・考え方を働かせる授業実践は，坂田ほか（2020）による中学校社会科地理的分野における世界の諸地域「ヨーロッパ」の実践が挙げられる。坂田はこれまでのヨーロッパの授業実践の問題点として，ヨーロッパに見られる空間的相互依存作用を十分に検討することなく，個別事象の検討にとどまっていることを指摘したうえで，ヨーロッパの空間的相互依存作

用の事例としてルクセンブルクを取り上げた実践を行っている。

学習内容の応用や，地理的事象の関連付けについて言及した研究については松田（2012），鈴木（2017）が挙げられる。松田は，「社会科は単なる暗記科目という印象」が近年の「社会科嫌い」や「地理嫌い」の重要な要因になっているとした一方で，「社会科好き」や「地理好き」の生徒は事象間の関連付けを通して知識を広げている，関連付けが知識を広げる際のモチベーションになっているとしている。また鈴木は，地理Bにおいて動態地誌的なアプローチを用いて人口問題を取り扱う実践をまとめている。過疎と人口集中を両方経験した愛知県藤岡町を事例として取り上げ，人口問題の多面的な側面を生徒に考えさせている。特に人口変動を社会変容の関連性について具体化して示すことによって，地方の少子化や過疎問題に対してより実感を伴って理解できるなど，学習内容の一般化や応用を通して他地域の理解につなげていく意識を持たせることができたという。そのほか牛垣（2016）は，暗記科目として認識されやすい社会科科目は，事象の要因や背景を理解することが重要であり，その際に動態地誌的な視点から地域構造をとらえることが有効と指摘する。

その他，チャレンジスクールのカリキュラムの課題を明らかにした今井ほか（2020）などみられるが，定時制高校における地理の授業実践は少なく，チャレンジスクールにおける授業実践は管見の限り見当たらない。

３．授業実践の概要

３．１　カリキュラムおよび生徒の特徴

本研究では，X高校の令和４年度「地理A」の２クラスで実践を行う。X高校は，平成21年版の高等学校学習指導要領（以後，旧学習指導要領）の地理B，および現行の学習指導要領における地理探究の開設が無く，地理総合は令和６年度の第３学年対象に必修科目として開設される。そのため令和６年度は，旧学習指導要領における地理Aが，第２～４学年の選択履修科目として２クラス開設されている。しかし，多くの全日制普通科では今年度から現行の学習指導要領上の地理総合が開設されている実情を鑑みると，旧学習指導要領上の科目である地理Aにおいても，現行の新学習指導要領で求められる汎用的認知スキルの育成や，地理的見方・考え方の活用を念頭に置いた授業実践が必要である。

実践の対象生徒は，地理Aの履修者のうち全６回の総出席者21名である。履修者の中にも発達面や体調面，家庭環境など，様々な課題を抱える生徒が履修している。

３．２　授業実践前アンケート結果の分析

先行研究をふまえ，生徒の実態を把握し，より効果的な単元を開発するために，授業実践前にアンケートを実施した。対象者は地理A履修者のうち，授業実践単元における初回授業の出席者計14名である。質問項目は表１に示した通りである。

設問①「『地理A』の授業を履修した理由を教えてください」では，回答が表２に挙げた４種類に大別できる。特に「単位取得・履修」を理由に挙げる生徒が最も多い（14人中８人）。X高校は単位制の総合学科であるため，「卒業のためになんとなく」，「時間割の組み方で仕方なく」というような回答が見られた。伊藤（2016）によると，定時制高校には単位をとることを最大の価値とし，その必要条件である授業への参加を必要最低限の努力でやりすごす「単位取りゲーム」をしている生徒が多いという。履修者の中にも，４年生で卒業単位を取得しなければならない生徒は特に単位を取ることのみを目的とした生徒が多く，授業内では消極的な姿勢も見られた。また，登校習慣がない生徒も存在するため，地理Aなどの選択科目は特に，履修しながらも出席はせず，次年度以降に別の授業を履修するという生徒も多い。今年度の地理A履修生徒にも，複数の生徒が１学期終了時点で欠時超過となり，以降の授業には出席しない生徒が少なからず存在した。他方，「地理の勉強が好きだから」，「興味があるから」という生徒もいる。その他，「大学受験」を理由に挙げた生徒はおらず，一般入試を受験する生徒がごくわずかであり，入学試験で課されることがある科目である「地理B」や「地理探究」が開講されないX高校の特性が現れている。また，「前年度に履修していた同級生から『面白い』と勧められて選択した」という「口コミ」を理由とする生徒もおり，単位制高校ならではの回答もみられる。

履修の動機として「単位のため」，「卒業のため」と回答する生徒が多かった一方で，設問②「『地理』の学習はどのくらい好きですか？（1（好き）～5（嫌い）の５段階で数字を選んで回答）」では２と答えた生徒が多く，解答の平均値も2.86と，地理Aの授業自体は「好き」と答えた生徒がやや多い（表３）。１や２と答えた生徒は，設問③「設問②でそう答えた理由を教えてください」において学習内容への興味や，授

表１　事前アンケートの質問項目

番号	質問項目
①	「地理A」の授業を履修した理由を教えてください。
②	「地理」の学習は好きですか？（5段階）
③	②の質問でそう答えた理由を教えてください。
④	「地理A」での学習を通して，どのような力を身に付けたいですか？
⑤	「ヨーロッパ」について，自分が知っていることや自分がもつイメージを教えてください。

表２　設問①の回答

理由	回答数
好き	2
興味・関心	3
単位取得・履修	8
口コミ	1
大学受験	0

表３　設問②，③の回答

設問②の回答

選択肢	回答数
1（好き）	1
2	6
3	3
4	1
5（嫌い）	2

設問③の回答例

②の回答	設問③の回答例
1	その国の名物や食べ物を知れるから
2	その国の教育や，社会制度や，人々の事など，知らない事を知れるし，違いを比較したり比べたりしてみるのが楽しい
2	授業がわかりやすいから
2	わかりやすい授業でより色々な国を知ることができるから
2	地図とか知識を覚えるのが好きだから
3	好きでも嫌いでも無いから
4	覚えるのが苦手
5	国の名前やその国などの地域の文化などを覚えるのが苦手だから
5	暗記とか覚えることが苦手なので好きではないです

業のわかりやすさ，楽しさを理由として挙げていることから，筆頭著者の指導にあたった教員の授業の影響が大きいと考えられる。設問①において「口コミ」を理由に挙げる生徒もいたように，学力，学習意欲ともに高いとは言えない生徒たちにとってもおもしろいと感じられる授業であることがわかる。一方で，4や5と回答した生徒は，軒並み「暗記が苦手だから」という回答をしており，地理が暗記科目であるという意識から脱却できていない生徒ほど苦手意識が強いことがわかる。

設問④「『地理A』での学習を通して，どのような力を身に付けたいですか？」では，特に世界についての学習意欲を持つ生徒が見られる（表4）。1学期から世界地誌の授業が続いており，設問③で授業のわかりやすさをあげる生徒が多かったことから，1学期の授業を経て学習意欲が高まった生徒が一部存在している。一方で，「基礎を学びたい」という回答も多く見られた。そのように回答した生徒は設問①において「単位取得・履修」をあげているほか，設問②において3～5のいずれかを回答しており，できるだけ小さい負担で単位を取りたいという気持ちがうかがえる。

設問⑤「『ヨーロッパ』について，自分が知っていることや自分がもつイメージを教えてください」では，EUや福祉国家について具体的に挙げている生徒もいるが，「アルプス山脈」や「エッフェル塔」など，知っている地形や観光名所を挙げる生徒が多い（表5）。しかし，目立つのは「特になし」や無回答であり，彼らの多くが設問①で「単位取得・履修」を挙げているほか，設問②では4，5と回答している。このことからも，基礎知識の不足や無関心さ，学習意欲の低さがうかがえる。

表４　設問④の回答例

- 世界の出来事を学んでいきたい
- 勉強する土地の地形や気候を知って世界のことを勉強していきたい
- 色々な国のことを知りたい
- 世界の情勢を把握したり，地図や，時差など，学んだことを活かせるようになりたい
- 地理についての基本を身につけられればいいかなと思っています
- 基礎的な知識
- 都道府県を覚えたい

表５　設問⑤の回答例

- EUという経済圏がある
- スウェーデンは幸福度が高い国。福祉の最先端？
- アルプス山脈がある
- エッフェル塔がある
- 金髪の人が多いイメージ
- ナポレオン
- 特になし

３．３　実践の観点

先行研究や，定時制高校および実習校の状況や課題，事前アンケートの結果をふまえ，実践における検証の観点を２つ設定した。観点Ⅰは，格差を根底要因としたヨーロッパの人口移動やそこから引き起こされる課題について，地理的な見方・考え方を働かせて因果関係やメカニズムを一般化し，他地域に応用できるかという点である。観点Ⅱは，生徒たちにとっては身近ではないヨーロッパという地域そのものや，ヨーロッパでみられる地理的事象や地域的課題について，より身近な自分事として捉えることができるかという点である。

３．４　単元構成

単元は「ヨーロッパ」で，２単位時間連続の授業を３回，計６時間分の実践である。実践の観点をふまえ，本研究における授業単元を構成した（詳しい単元構成および資料は表13参照）。

吉田（2015）は，地誌学習が思考力・判断力・表現力の基礎となり，社会科教育の目標の一つである公民的資質の形成の基礎となるとしている。鈴木（2017）は，「系統地理学的な考察と内容知識の理解が，地理的見方・考え方の育成につながり，さらなる地域理解に発展していくような学習が求められている」とした上で，「地誌学習は内容知識の習得を手段とし，そこから地理的認識，概念的知識の育成につながるものであることが求められる。習得した方法的知識を内容知識の理解の深化につなげていく方向の学習と合わせて，両者の補完関係を意識した，両者を往還するような地誌学習の構築が求められている」としている。加えて，遠い地域やそこで起こる地理的事象については，自分事として考えるのが難しいという課題を抱えており，これに取り組む必要がある。以上の理由から，地誌学習での実践を行う。

本実践では，地理的見方・考え方の中でも「空間的相互依存作用」や「地域」に着目した実践を行う。学習指導要領「地理総合」の「B　国際理解と国際協力　(2) 地球的課題と国際協力」の指導目標には「空間的相互依存作用や地域などに着目して」とある。また，学習指導要領解説において「この中項目における空間的相互依存作用に関わる視点としては，例えば，世界各地で見られる地球的課題の現状を，個々の事象の地域的な結び付きや広がりから捉えることなどが考えられる」とあり，中でも空間的相互依存作用について考えることは，「財や情報の交換，あるいは人口移動による人々の協力を理解することにつながる」としている。さらに岩下（2017）は，空間的相互依存作用に着目することは「『位置』『分布』『景観』『環境』の視点で分析し，地域と他地域との比較・関連付けする。そして，それらを総合し，地域の一般的共通性と地方的特殊性を理解する」ことにつながるとしている。すなわち，空間的相互依存作用に着目することは，学習指導要領上の指導目標の達成につながる要素となるほか，他の地理的見方・考え方の習得・活用にもつながるといえる。

観点Ⅰについて分析を進めるにあたって，第３時以降にヨーロッパにおける「格差」を主題として学習を進め，それがヨーロッパにどのような影響をあたえているか理解する。その上で，格差とそれによって引き起こされる諸問題との因果関係を，地理的見方・考え方を働かせて一般化し，日本での格差の事例について検討する。松田（2012）が「動態地誌の本質は地域における事象間の関連づけにある」としているように，学習事項の応用や，地理的事象の一般化および関連付けをめざす授業実践を行うにあたって，動態地誌的な単元設計が必要であると考えた。そうすることで網羅的な内容ではなくなり，事前の知識が不十分な生徒たちに対して授業で取り扱う学習事項をある程度絞り込むことができるという効果もある。実践においては，第３時以降の中心事項として「格差」を設定した。格差は，ヨーロッパの様々な地域的課題の根底にある。また，格差はヨーロッパに限らず日本やその他の地域でみられる問題である。さらに，国家間や地域間に限らず，日本のような都道府県間，人種間，性別間などさまざまなスケールでみられ，それぞれに共通性が存在する。そのため，生徒は格差がもたらす影響について，ヨーロッパの事例を地理的見方・考え方を働かせて一般化し，別の地域などに置き換えることが可能と考える。具体的には，実践の第５時において，ドイツとフランスを中心とした西ヨーロッパ諸国とポーランドやハンガリーなどの東ヨーロッパ諸国の経済格差が，出稼ぎや移住に伴う人口の移動，それによる人手不足，産業の空洞化といった課題の根本的な原因になっているということを，生徒は資料を用いて読み取る。そして第６時において，第５時で学習した格差と人口移動の因果関係を一般化し，日本における賃金格差（最低賃金の都道府県による差）から起こりうる問題について考える。

また，事前アンケートからは生徒のヨーロッパに関する事前知識の少なさや興味・関心の薄さが，初回授業後の記述の中では格差についての理解が不十分であることが分かった。そのため第３時は，そもそも格差

とは何かという部分から学習を進め，ヨーロッパではどのような格差が，何と何の間でみられるのかということを確認する。第４時では，格差が農業にもたらす影響について，EUの共通農業政策とその課題という観点から学習する。また，第５，６時では日本の賃金格差について考えるほかに，2020年のイギリスのEU離脱を取り上げる。なぜイギリスはEUを離脱したのかという問いの探究を通して，EUの東西格差が離脱原因の根底にあることを理解し，イギリスの離脱がEUにどのような影響を与えたのかということを学習する。

観点Ⅱの分析を進めるにあたって，授業内で生徒の生活や日本の生活様式との比較を通して，自分事として認識できるような単元を開発する。生徒たちは，ヨーロッパに限ったことではないが，事前の知識が少なく，ヨーロッパという地域が身近ではない。このままでは，ヨーロッパで起こる地理的事象を一般化し，他地域に置き換えて考えたり，学習事項同士を関連付けて考察することが難しい。そのため，国としての日本や日本における私たちの生活との比較をはじめ，「日本ではどうだろう？」という問いかけや事例の紹介，生徒にとって身近なものを資料として扱うなど，生徒が取り組みやすく，ヨーロッパという地域そのものや，そこでみられる地理的事象や地域的課題を少しでも身近なものとして捉えられるような手立てを実践の各段階に設ける。

第１，２時で生徒は，それぞれ自然環境と歴史・文化を日本との比較や身近な題材を通して理解する。第１時では，日本とヨーロッパの緯度に着目し，ほぼ同緯度でありながら気候に差があるのはなぜか，という問いから自然環境の学習を進める。気候をつかむための題材として，「アルプスの少女ハイジ」の１シーンや，フランス南海岸の「バカンス」の様子などを扱う。また，ヨーロッパと日本の国土面積を地図の重ね合わせから比較し，ヨーロッパが「小国のまとまり」であることを理解したうえで，第３時以降のEUによる「統合」の学習につなげる。第２時では，ディズニーリゾートにおけるシーズンイベントとキリスト教との関係性を出発点にヨーロッパの宗教について学習し，ヨーロッパと日本との宗教そのものや，宗教に対する意識の違いを比較する。また，アルバイトをする生徒や，卒業後の就職が控えている生徒が履修していることから，日本とヨーロッパの文化的差異として休暇や労働に対する意識の違いを取り上げる。「社会人の休暇は好きなだけ取ってよいだろうか。それとも特別な事情があるときだけにすべきだろうか」という問いに対して，生徒が持つ知識や経験を活用して価値判断を行い，日本とヨーロッパの意識の差を理解する。特に労働という社会的義務に関わる有給休暇を題材として扱うことで，生徒自身の生活との関連を引き出し，単元と生徒の距離を近づけ，ヨーロッパの学習内容をより自分事として捉えさせることができるという効果が見込まれるほか，社会科教育の目標の一つである公民的資質の形成にもつながると考えられる。また，第１，２時については，観点Ⅱだけでなく観点Ⅰにおける学習内容の一般化にもつながると考えられる。例えば，第１時で緯度が同程度の地域がみられるヨーロッパと日本の気候の違いについて学習することで，気候を決定づける要素について，他地域の学習につなげることができるよう系統地理的な理解を図る。

さらに，第１，２時だけでなく，第３時以降にも日本を引き合いに出して説明したり，生徒自身が考えたりという機会を設ける。例えば第３時では，ドイツ，ベルギー，オランダの三国国境や，韓国と北朝鮮の軍事境界線，アメリカとメキシコの国境の画像を資料として提示し，島国であり，陸上の国境線で他国と接していない日本に住む生徒たちの持つ国境のイメージを揺さぶる。そして，フランスからドイツへの通勤の様子を映像資料で提示し，EUにおけるパスポートを必要としない移動を，日本における都道府県間の移動と比較する。また，第４時では，ヨーロッパ諸国と日本の「朝食」の比較を出発点に学習を進める。ここでは観点Ⅰも念頭に置き，農業と気候，食生活の関連について，ヨーロッパ以外の地域の学習に応用できるよう理解を深める。

３．５　実践上の配慮事項

履修生徒の中には，家庭環境が複雑な生徒もいる。そのため，格差というテーマを取り扱う際には表現等に注意を払った。例えば，より良い給与やより豊富な仕事を求めて起こる東ヨーロッパから西ヨーロッパへの人口移動を一般化させて日本に置き換えて考える際，「労働者の出稼ぎや移住の動機はお金のみである」という認識に生徒が陥らないよう，その後に日本とヨーロッパの人口移動の性質の違いについて解説していく。

４．分析・考察

４．１　分析の概要

観点Ⅰ，Ⅱについて，生徒の記述を分析する。分析の対象は，実践を行った授業に最終回を含めて複数回

出席した生徒10名とする。

分析は２つの記述について行った。分析ｉは，授業プリントの記述に対して行う。初回から最終回の計３回分の内容とその変化を分析する。記述は「本日の授業で，自分の生活に役立つと思ったこと，自分と関係が深いと感じたこと，印象に残ったこと」を毎授業回後に計３回，授業プリントに記入したものである。ここから，生徒が地理的見方・考え方を活用し，それらの因果関係やメカニズムを一般化して他地域に応用できているか（観点Ⅰ），また，生徒の生活や日本の生活様式との比較を通して，身近な内容・自分事として認識できているかどうか（観点Ⅱ）を分析する。

分析ⅱは，第６時（最終時）の問い「日本における賃金の地域間格差によって，どのような課題が生まれると考えられるだろうか」への記述に対して行う。第５時では東西ヨーロッパの経済格差が様々な問題を引き起こしていることを学習したうえで，第６時は問いに対して，第６時で学習した格差と人口移動，それに伴って生じる課題の因果関係を一般化し，日本の都道府県別最低賃金の資料を用いて日本に置き換えて考えることができているかどうか（観点Ⅰ）を分析する。

分析ｉは，質問で内容を限定しているものの，形式的には授業の「振り返り」に近く，自由記述的な側面が強い。そのため観点Ⅰについて，地理的見方・考え方を習得・活用できているか，学習内容の一般化・応用することができているかを分析するためには，授業内での「問い」に対する記述解答も分析することが必要であると考え，分析ⅱも実施する。

４．２　分析ｉ　授業プリントへの記述の分析

分析ｉについて，生徒の記述の到達度によってA～Cの３段階に振り分けた（表６）。ヨーロッパでみられる地理的事象や地域的特徴について一般化し，自分の生活との関連にとどまらず，他地域に置き換えて考えていたり，学習した事項を応用して自分なりに考察を加えていたりという内容がみられる記述は到達度「A」とする。Aには到達していないが，日常生活や自分の生活経験等を踏まえた内容がみられる記述は到達度「B」とする。以上の基準に達しておらず，感想や授業のまとめにとどまる記述は到達度「C」とする。例えば，ある授業回の記述の到達度がBである生徒の場合，学習内容について自分事として捉えられているため，観点Ⅱにおいてはその生徒にとって効果的な実践だったといえる。一方で，地理的見方・考え方を働かせた学習事項の一般化や応用がみられないため，観点Ⅰにおいては，その授業回に関してはその生徒にとって効果的だったとはいえない。到達度がAの生徒の場合，地理的見方・考え方の習得・活用がみられ，自らの生活との関連にとどまらず，学習内容の一般化，応用がなされているため，観点Ⅰ，観点Ⅱ両方においてその生徒にとっては効果的だったとする。

表６　生徒記述分析の観点

到達度	内容
A	学習内容を，地理的見方・考え方を活用しながら応用し，日本やその他の地域に置き換えて考えることができる。
B	学習内容について，自らの生活と関連付けて振り返りができる。
C	上記いずれの基準にも達していない。

分析ｉについて，初回からAに到達している生徒はいなかったものの，第２回，第３回と回を重ねるごとにAに到達する生徒が増加し，最終的に半数の生徒がAに到達した（表７）。第３回では，10名中８名の生徒がA・Bに到達しており，Ⅰ．地理的見方・考え方を習得・活用した学習内容の一般化・応用，Ⅱ．学習内容をより身近なものとして捉えることという実践のねらいを達成できたといえる。また，CからB・A，BからAのように，回を追うごとに到達度が向上した生徒は10名中７名と，生徒の変化という点でも，実践を経て一定の効果がみられる。特に第２回以降にAに到達した生徒が増加したことから，第３時以降の「格差」を中心事項として問いを立てて展開した中で，空間的相互依存作用や地域をはじめとした地理的見方・考え方の習得・活用が進んだといえる。その中でも本研究では，４名の生徒を抽出してさらに分析する。

生徒（1）は，当初は感想程度だったものの，第２回において，「ユーロが必ずしも導入されているわけではないというのも格差の原因になるのでは？」と，学習を受けて自分なりの考察をしている（表８）。また，第３回には学習内容を一般化して日本に置き換えて考えられている記述に加え，「どうしてこういった現状が起きたのか，その原因の仮説を少しだけ立てられる知識が身に付いた」というように，今後の学習につながるような記述がみられる。生徒（1）は，事前アンケートからも地理への興味・関心がうかがえたほか，北欧の社会福祉について触れるなど，他の生徒よりも事前知識を持っていた。また，生徒（2）は，第２回まで感想程度の記述だったが，第３回では，イギリスのEU離脱の理由や，それによるEUへの影響を考える学習を経て，「フランスやドイツなどもこのまま移民を受け入れていたら，もっと負担がかかってし

表７　分析ⅰ　記述の到達度

（人）

	第１回	第２回	第３回
A	0	2	5
B	3	3	3
C	5	4	2

まうと思った」と，EUへの拠出金という面でEU離脱前のイギリスと同様の状態であるフランスやドイツに置き換えて考えることができている（表９）。生徒（2）についても，「授業が分かりやすい」という理由で設問②（地理の学習は好きかどうか）に「2」と回答している。以上から，地理が好きで，興味・関心がある生徒ほど，地理的見方・考え方の習得・活用が進み，学習内容の一般化や応用が行われているといえる。

生徒（3）は，Aまで到達はしなかったものの，第１回の感想程度の記述から，「都会に住んでいる自分にとっては，最低賃金が低いとか気にしたことが無かった」など，第２回，第３回にかけて学習内容を自らの生活や経験と比較する記述へと変化がみられる（表10）。生徒（3）は，事前アンケートにおいて，地理の履修動機を，「履修の関係上，地理Aしか取れる科目がなかったから仕方なく」とし，地理の学習は「暗記が苦手で好きではない」と，設問②において「5」と回答している。しかし，この実践を通して随所に日本や東京との比較・関連付けを促す内容を取り入れた結果，２回，第３回では自らの持つ知識や経験を引き合いに出した記述ができている。このことから，学習の動機づけが不十分であったり，学習意欲が低かったり，地理が嫌いな生徒にとっても一定の効果はみられる。

以上の生徒は，授業実践の一定の効果があった生徒たちである，一方で，３回ともBだった生徒が１名，Cだった生徒が２名見られた。そのうち生徒（4）は，「東と西でこんなに経済水準が違うことが知ることができました」（第２回）など，いずれの記述も感想や授業での活動のまとめにとどまっている（表11）。生徒（4）は事前アンケートにおいて，地理の学習自体は好きだが，その理由記述からは，地理について「覚える科目」であるという認識があった（覚えることに対する苦手意識はないという）。また，設問④（地理を通して身に付けたい力は？）および設問⑤（ヨーロッパに関する知識，イメージ）は無回答であった。単位取得を履修の目的とし，地理について暗記科目というイメージを持ち，設問④，⑤で生徒（4）と同様の回答をしている他の生徒はAか，少なくともBに到達している。これらをふまえると，生徒（4）は中心事項を軸にして地理的事象や地域的特徴について考えていったり，地理的事象を一般化したりという活動が得意ではない，もしくは前提とする知識が他の生徒よりも少ないと考えられる。生徒（4）は，指導教員によれば教育的な支援を要する生徒であるというが，本研究ではその事実との関連性はつかめなかった。

４．３　分析ⅱ　問いに対する記述の分析

分析ⅱからは，分析対象者10名のうち８名が，ヨーロッパの格差と人口移動，それに伴って生じる課題について，地理的見方・考え方を活用して一般化し，日本に置き換えて考えることができている。これも分析ⅰ同様，ヨーロッパにおける格差を中心事項として扱い，格差からどのような問題が生まれるのか，それはなぜなのか，ということを，授業の中で日本との比較や関連をさせながら考えさせたり，教師から示したりしたことが要因であると考えられる。以下，抽出生徒の解答を分析する（表12）。

生徒（1）や（3）は，「稼げる都市部に人は集中する。都市部の人口は増加する。そうすると他県との経済格差は加速して，人手不足や経済の衰退が起こると思う」（生徒（1）），「最低賃金が低い地域に住む人が賃金の高い地域に移住してしまうと，賃金が低い地域の人口が減少し，経済が回らなくなる」（生徒（3））と，ヨーロッパの格差が人口移動の要因であり，産業の空洞化や人手不足などの問題が生じるという流れを理解した上で，資料を読み取り，日本に置き換えて考えることができている。特に経済面への影響が書かれていることから，分析ⅰと同様に，農業や工業，EUの離脱による経済への影響といったトピックを，格差を中心事項として一貫して学習した効果がみられる。中でも生徒（3）は，先述の通り，学習意欲は比較的低く，地理に対する印象はあまりよいものではなかった。また，分析ⅰにおける記述からは，学習事項の地理的見方・考え方を活用した一般化までは見られなかった。しかし，分析ⅱの問いに対する記述解答からは，ヨーロッパでみられる格差から生じる諸課題について，因果関係を理解し，地理的見方・考え方を活用して一般化したうえで，日本に置き換えて考えることができている。以上より，本実践を通して学習意欲が高くない生徒，地理が嫌いな生徒に対しても地理的見方・考え方の習得および活用がみられたといえる。

生徒（2）は，日本への置き換えに加え，「地方の過

表８　分析ｉ　生徒（1）の記述（一部抜粋）

授業回	到達度	記述内容
1	C	・語派の話が印象に残った。 ・緯度が高くてもそこまで寒くならない理由がわかってスッキリした。
2	A	・”格差”という言葉はコロナ禍にってからよく耳にする単語でもあったため，関係性は近いと感じた。 ・ユーロが必ずしも導入されているわけではないというのも格差の原因になるのかな？と思った。
3	A	・EUのメリット，デメリットについては，アメリカのトランプ大統領が高い壁を作ったり，日本でも地域同士の格差だったりと，通じる部分が多かった。 ・どうしてこういった現状が起きたのか，その原因の仮説を少しだけ立てられる知識が身に付いた。

表９　分析ｉ　生徒（2）の記述（一部抜粋）

授業回	到達度	記述内容
1	C	・日本とヨーロッパの有給休暇に対しての考え方が全然違い，ホワイトな国だと感じた。
2	C	・EU内で国境通過の自由があるのが良いなと思った。
3	A	・EU内での経済格差は受け入れる側も受け入れてもらう側も大変な思いをしていると思った。フランスやドイツなどもこのまま移民を受け入れていたら，もっと負担がかかってしまうと思った。

表１０　分析ｉ　生徒（3）の記述（一部抜粋）

授業回	到達度	記述内容
1	C	・社会人の休暇は好きなだけ取れるなら取れるようになってほしいです。
2	B	・日本だと簡単に他の国（※都道府県）に行き来できるのに，国境に壁がつくられるのがなかなか実感がわかないです。
3	B	・EU内での経済格差は受け入れる側も受け入れてもらう側も大変な思いをしていると思った。フランスやドイツなどもこのまま移民を受け入れていたら，もっと負担がかかってしまうと思った。

表１１　分析ｉ　生徒（4）の記述（一部抜粋）

授業回	到達度	記述内容
1	C	・気候や降水量の変化や札幌とロンドンの気温の違いなどを図を見ながら知ることができました。 ・ヨーロッパの休日や歴史なども様々でした。
2	C	・東と西とでこんなに経済水準が違うことが知ることができました。 ・新たなEUの農家の発見などを見つけることができて，より深く学ぶことができました。
3	C	・都道府県の地域間格差で日本の最低賃金を比べることができました。

表１２　分析ⅱ　抽出生徒の記述

生徒	記述内容
(1)	稼げる都市部に人が集中する。都市部の人口は増加する。 そうすると他県との経済格差は加速して，人手不足や経済の衰退が起こると思う。
(2)	地方から賃金の高い都市へ人が流れ，都市に住んでいる人の負担が増える。地方の過疎化が進んでしまい，もっと格差が進む。
(3)	最低賃金が低い地域に住む人が賃金が高い地域に移住してしまうと，賃金が低い地域の人口が減少し，経済が回らなくなる。
(4)	平等にした方がいいと思います。

疎化が進んでしまい，もっと格差が進む」と，日本の地域的課題にも言及して解答している。実践において，地理的見方・考え方の中でも空間的相互依存作用および地域に着目したが，生徒（2）は空間的相互依存作用の考え方を活用し，学習指導要領において，地理的な考え方を構成する重要な柱として示される，「一般的共通性」と「地域的特殊性」の理解まで進んでいる。

一方，生徒（4）については，問いに正対した解答がみられなかった。これについては，分析ｉと同様の理由が考えられる。

最後に本実践の指導案を表13に示す。

５．まとめと課題

本研究は，定時制高校における地理学習において，地理的見方・考え方の習得をめざした授業実践の開発と効果の検証を目的として研究を行った。研究方法として，定時制高校や実習校の課題や先行研究，事前の生徒アンケートをふまえ，「格差」を中心事項とした

表１３　地理Ａ「ヨーロッパ」単元指導計画

回	時	主な内容・活動
1	1	ヨーロッパの自然環境 ・「緯度」に着目し，ヨーロッパが日本と同程度の緯度に位置することを理解する。そして，景観写真や雨温図等の資料を用いて，同程度の緯度に位置しながら気候が異なっていることを理解し，ヨーロッパの地域ごとの気候について学習する。その上で，気候を決定づける要素とは何か学習する。 ・ヨーロッパの国々の国土面積について，メルカトル図法で示された世界各国の実際の面積を示した第１図から実感し，ヨーロッパが「小国のまとまり」であることを理解する。 ＜主な問い＞ 「ヨーロッパと日本はほぼ同緯度にありながら，なぜ気候が異なっているのだろうか」
	2	ヨーロッパの歴史・文化 ・ヨーロッパが「キリスト教のまとまり」であることを宗教および宗派の分布図から理解し，歴史的建造物等の景観写真から，ヨーロッパにはキリスト教の文化が根強く残っていることに気づかせる。 ・ヨーロッパ諸国の言語における語派について，「あいさつ」の比較を通して理解する。 ・ヨーロッパと日本の有給休暇について，世界各国の有給休暇の支給日数や平均取得日数を示した第２図を用いて比較し，ヨーロッパや世界と日本との，労働や休暇に対する意識の違いを理解する。 ・以下の問いについて価値判断を行い，第２図とあわせ，休暇の在り方について考える。 ＜主な問い＞ 「社会人の休暇は好きなだけ取ってよいだろうか。それとも特別な事情があるときだけにすべきだろうか」
2	3	EUの生活と「格差」 ・ドイツ，ベルギー，オランダの三国国境の画像や，フランスからドイツへの通勤の様子と，韓国と北朝鮮の軍事境界線，アメリカとメキシコの国境の画像とを比較し，EUにおける「国境」および移動のイメージを持つ。 ・映像資料から，EUでの人々の生活や，EUが持つメリットについて読み取り，ヨーロッパが統合することの意義について考える。 ・世界各国のGDPを示した第３図から，ヨーロッパがEUとして統合されることによる対外的なメリットについて考える。 ・ヨーロッパ諸国の１人あたりGNIを示した第４図から，EUにおける東西の経済格差を読み取り，EUの加盟順と経済格差の因果関係について理解する。 ＜主な問い＞ 「なぜヨーロッパは統合したのだろうか」 「EU設立の目的は何か」 「EUとして統合されることのメリットは何か」 「EU内で関税がなくなることで，どのような効果が考えられるだろうか」 「なぜEUにおいて格差が広がったのだろうか」 「『格差』とは何か」
	4	EUの農業と「格差」 ・ヨーロッパ諸国と日本の朝食を比較し，食生活はその地域の農業と密接に関連していることを理解する。 ・ヨーロッパの地域ごとの農業の特徴について，第１時で学習した偏西風などの気候的特徴と関連させながら理解する。 ・教科書のグラフ（農業従事者１人あたりの農業生産額と各国で生産される農・畜産物の割合を示した第５図，ヨーロッパ諸国の農業経営規模を示した第６図）から，東西ヨーロッパの農業生産力の格差を理解する。 ・EUの共通農業政策について，格差と関連させながら理解する。 ・共通農業政策の課題について，その仕組みやEU予算の内訳から理解する。 ＜主な問い＞ 「なぜヨーロッパの農業は地域によって異なるのだろうか」 「なぜEUでは農業生産力が低い国を保護しなければならないのだろうか」 「共通農業政策にはどのような課題があるだろうか」

3	5	EUの工業と「格差」 ・ヨーロッパの地域ごとの工業の特徴を理解した上で，第４図と関連付け，工業の発展と経済格差の関係性に気づかせる。 ・EU 諸国における１か月あたりの最低賃金を示した第７図から東西ヨーロッパの賃金の格差を読み取り，それが東欧から西欧への人口移動や出稼ぎおよびそれに伴う東欧の人手不足，西欧から東欧への生産拠点の移設およびそれに伴う産業の空洞化といった課題を招いていることに，映像や資料から読み取る。 ＜主な問い＞ 「賃金の格差によってどのようなことが起こるのだろうか」
	6	EUの「格差」と課題 ・イギリスのEU離脱の根底要因の一つにEU内での経済格差があることを，これまでの学習と，EU 予算の国別純受益額を示した第８図の読み取りをふまえて考える。 ・日本における都道府県の賃金格差について，全国の都道府県別最低賃金を示した第９図および学校付近と沖縄県のマクドナルドのアルバイト時給から理解し，どのような課題につながる可能性があるか，これまでのヨーロッパの学習をふまえ，日本に置き換えて考える。 ＜主な問い＞ 「なぜイギリスはEUから離脱したのだろうか」 「日本の都道府県ごとの賃金格差によって，どのような課題が生まれる可能性があると考えられるだろうか」

注）使用した教科書は『新地理A』（帝国書院），使用した地図帳は『標準高等地図』（帝国書院）。

ヨーロッパの単元で理解したことを地理的見方・考え方を活用して一般化し，他地域で生じている事象に応用して考える授業を開発および実践し，生徒の記述内容とその変容から実践の効果を検証した。

本研究の成果は，学習面で課題を抱える生徒が多く在籍する定時制高校およびチャレンジスクールにおいて，令和４年度から施行されている現行の学習指導要領を念頭に置いた，地理的見方・考え方の習得・活用をめざす実践の有効性を示すことができた点である。特に，単位のために仕方なく履修していることで学習意欲が低い生徒や，地理の学習が嫌いな生徒に対しても，地理的見方・考え方の習得・活用という面で一定の効果が得られたことは大きな成果と考える。実践において，「格差」を中心事項として問いを立てて展開した中で，空間的相互依存作用や地域をはじめとした地理的見方・考え方の習得・活用が進み，学習事項を一般化して他地域に応用できている生徒が回を重ねるごとに増加した。また，ヨーロッパという遠い世界を取り扱う単元でも，学習内容を自分の生活や経験と比較・関連付けをすることで身近なものとして捉え，地域的課題に対しても自分事として考えることができる生徒も増加した。定時制高校やチャレンジスクールにおける社会科および地理の実践研究は非常に少ない。特にチャレンジスクールは昨今の実情を鑑みて新たに設立されたものであり，歴史は浅い。このような校種において有効な実践を提示できたことは大きな成果である。

一方で，チャレンジスクールに在籍する多様な生徒の特性に配慮した実践になっているかという点では課題が残る。定時制高校や実習校の生徒の学習指導上の課題をふまえた実践ではあるものの，発達や情緒面も含めた配慮については，今後積み重ねられるチャレンジスクールでの実践研究において検討していなかければならない。また，地理的見方・考え方は上記以外にも様々な視点が存在している。生徒たちに本当の意味で地理的見方・考え方の習得・活用を促すためには，他の単元も含めて年間を通しての計画的な実践および研究が必要である。

参考文献

浅井信雄（2017）：昼夜間単位制高校（定時制課程）における社会科授業の実践．教職教育研究，22，pp.91-99.

伊藤秀樹（2014）：“非主流”の後期中等教育機関における学校適応・進路形成のメカニズム―高等専修学校の事例研究を軸とした検討―．東京大学大学院教育学研究科紀要，54，pp.551-563.

伊藤晃一（2016）：授業というゲームをどう変えるか―ある定時制高校で行われた授業をたよりに―．千葉大学大学院人文社会科学研究科研究プロジェクト報告書，306，pp.1-15.

伊藤晃一（2020）：定時制高校における「学び直し」の発生と変遷．授業実践開発研究，13，pp.45-53.

今井陽一・北島茂樹（2020）：チャレンジスクールにおける高等学校数学科のカリキュラムの検討．明星大学大学院教育学研究科年報，5，pp.17-33.

岩下真一郎（2017）：空間的相互依存作用を視点とした小学校社会科産業学習の授業設計―日本とタイのつながりを事例として―．社会認識教育学研究，32，pp.29-38.

牛垣雄矢（2016）：動態地誌的観点と歴史的観点を取り入れた地域構造図の作成―神奈川県川崎市を事例に―．東京学芸大学紀要　人文社会科学系Ⅱ，67，pp.61-68.

坂田元丈・黒河明子（2020）：「地理的な見方・考え方」を働かせる中学校社会科学習の単元開発―「ルクセンブルクの国民一人あたりのGDP」からヨーロッパの空間的相互依存作用を捉える―．富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要　教育実践研究，37（15），pp.1-11.

鈴木　允（2017）：日本の人口問題を扱う動態地誌的学習の方法と意義－愛知県藤岡町を事例とした高校地理B学習指導案作成と授業実践から－．新地理，65（1），pp.1-23.

奈須正裕（2020）：「中教審答申・学習指導要領からみる学力論の拡張」田中耕治編『学びを変える新しい学習評価 資質・能力の育成と新しい学習評価』．ぎょうせい，pp.28-38.

柊澤利也（2015）：不登校経験者が「高卒」資格を得るまで―チャレンジスクールの事例から―．早稲田大学大学院教育学研究科紀要　別冊，23（1），pp.13-22.

柊澤利也（2019）：オルタナティブな学校に通う不登校経験者のリアリティ―選択要因と学校への意味づけに着目して―．早稲田大学大学院教育学研究科紀要　別冊，26（2），pp. 121-132.

松田隆典（2012）：動態地誌による「日本の諸地域」の授業開発とその地理教育上の意義．滋賀大学教育学部紀要，62，pp.23-30.

吉田　剛（2015）：地理教育における地誌学習の位置づけ．新地理，63（2），pp.97-99.

Bulletin of Tokyo Gakugei University, Humanities and Social Sciences, **75**: 105 – 118, 2024

Development and Implementation of Part-time High School Courses that Promote the Acquisition and Application of Geographical Perspectives and Ways of Thinking

TSUKAMOTO Sogo*[1] and USHIGAKI Yuya*[2]

Geography

(Received for Publication; August 30, 2023)

Abstract

This study examines the acquisition and application of geographical perspectives and modes of thought in geography education at part-time high schools and challenge schools where many students have learning difficulties. It also explores the application of the unit learning on the geography of Europe. In particular, students engage in activities that require them to generalize the population movement caused by disparities in Europe and the resulting problems by employing geographical perspectives and ways of thinking and to consider them in relation to Japan. In addition, at each stage of class, I have prepared measures that are simple to implement, such as the use of familiar materials, so that students can grasp the region of Europe, its geographical phenomena, and regional issues as easily as possible. In the process of developing questions centered on disparity, the learning and utilization of geographical perspective and ways of thinking, such as spatial interdependence and regions, can be determined by analyzing students' descriptions after each class. Consequently, this practice has a certain effect on learning and utilizing geographic perspectives and ways of thinking, even for students with low motivation to learn and students who struggle with learning geography at the Challenge School.

Keywords: part-time high school, challenge school, geography education, geographical perspectives and ways of thinking, dynamic regional geography

*1 Tokyo Metropolitan Sakuramachi High School (2-4-1 Yoga, Setagaya-ku, Tokyo, 158-0097, Japan)
*2 Tokyo Gakugei University (4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo, 184-8501, Japan)