

# 幼小中高一貫地理教育カリキュラムにおける持続可能性の概念と ウェルビーイング

\* 吉 田 剛

## 要 旨

本稿は、幼小中高を一貫する地理教育カリキュラムにおいて持続可能性の概念とウェルビーイングを関係付ける理論づくりを中心に運用の点も含め、総論となる理論を精緻化することを目的とした。主な成果は、次の三つにまとめられる。

(1) 吉田(2023a)によって持続可能性の概念が明確に地理的概念として位置付けられたことについて、進歩的な成果の一つとして評価した。また地理的概念の階層性や順次性の特徴が、知識の再構成などの際のベンチマークとなって役立てられることや、持続可能性の概念において反映されることについて考察した。さらに一貫地理教育カリキュラムにおける三つの構成領域と学習指導要領「資質・能力」の双方は、地理的概念の扱い方において差異を伴うが、概ね対応することを考察した(第2図)。

(2) エコシステムの中にいる個人のウェルビーイングの実現が、持続可能性の概念の三つの要素と連動し、それが社会のウェルビーイング資本へ繋がり、再び個人のウェルビーイングの実現に還元され、民主主義の進展や国民統合の向上などに関係付けられ、近未来社会的市民性の育成が目指される理論について論じた(第3図)。

(3) 幼小中高一貫地理教育カリキュラムの理論と運用に関する内容や留意点について、21項目から整理し直し、一貫地理教育カリキュラムの総論となる理論の精緻化を図った。

Key words : 地理的概念, 持続可能性, ウェルビーイング, 近未来社会的市民性, 系統

## 1. 問題の所在

内閣府の総合科学技術・イノベーション会議(2022)より、OECD(経済協力開発機構)「Education2030」による子ども一人ひとりの「エージェンシー」や「変革をもたらすコンピテンシー」などの必要性から、一人ひとりのウェルビーイングの実現に向け、子どもの可能性を最大限引き出す教育が急務とした。また新たな教育振興基本計画(文部科学省, 2023)<sup>1)</sup>の総括的な基本方針より、「2040年以降の社会を見据えた持続可能な社会の創り手の育成」と、新たに追加された獲得的・協調的要素の両側面を持つ「日本社会に根ざしたウェルビーイングの向上」が示された。この基本方針のウェルビーイングについて理解するために、内田(2020)の次の二つの見解が参考になる。

○持続可能な社会を実現するためには、世代を超えてどのように幸福を受け継ぐのか、また自分さえよければよいという考えだけでなく、他の地域に暮らす人々との横の繋がりや影響を視野に入れる必要がある。日本においては、バランス志向に根ざした集合的幸福感と、持続可能な幸福に繋がる知恵が存在している。

○私たちの幸福を支えるのは、自然環境、経済環境、社会関係などの多岐にわり、一方でこうしたものは常に安定的に存在しているわけでない。安定的・持続的に人の幸福を支える要因を維持させるためには、努力が必要になってくる。

持続可能な社会のために、個人のウェルビーイング実現には、他者・集団との関わりやバランスを視野に入れる必要があり、ウェルビーイングを感じる力は、

\* 宮城教育大学 教員養成学系 教科教育学域

人を支える要件の維持によって支えられていることに気付かされる。

教育振興基本計画の総括的な基本方針は、今後の学校教育の指針にも繋がり、教科・領域教育においてそのあり方や原理が課題となって、カリキュラムマネジメントとともに、幼小中高を一貫する学校教育の見通しの中で教育効果が求められる。この動きに際して本稿は、とくに学校教育における地理領域の一貫教育、つまり幼小中高一貫地理教育カリキュラムにおける「2040年以降の社会を見据えた持続可能な社会の創り手の育成」に関わる持続可能性の概念と、「日本社会に根ざしたウェルビーイングの向上」に関わるウェルビーイング実現のあり方を課題として取り上げる。

この課題には、幼稚園教育「環境」領域、小学校生活科や小学校社会科地理領域、中学校社会科地理的分野、高等学校地理歴史科地理などの教科・領域教育の内容からの検討が想定される。しかし各々の教科・領域教育の枠組みには、他の領域(分野)との関係やそれらとの総体、枠組みが持つ固有の特徴などが存在する。そのため、本稿は、教科・領域教育の枠組みにおける議論を後回しにして、先に学校教育での地理領域に関わる幼小中高を一貫する地理教育カリキュラムの議論そのものに着目する。また既に米国地理ナショナルスタンダード1994年版、豪連邦地理ナショナルカリキュラム2013年版および豪連邦ニューサウスウェールズ州地理カリキュラム2015年版などの幼小中高を一貫する国家的な地理教育カリキュラムが存在するが(吉田・管野, 2016)、この一貫への着目は、不十分となっていた我が国の幼小中高一貫に関わる研究の蓄積に寄与し、重要なテーマとなる。ただし近年、日本地理教育学会・小中高一貫地理教育カリキュラム研究グループによる次の成果がみられてきている。

吉田(2023a)は、今日的な学習指導要領「資質・能力」や地理的探究などに関わる議論も踏まえ、様々な地理教育カリキュラムの目標・内容・系統等に重要な意味として扱われてきた地理的概念に着目し、IGU-CGE(国際地理学連合地理教育委員会)の地理教育国際憲章1992、国連の国際行動計画「ESD(Education for Sustainable Development) for 2030」、OECD「Education 2030」、現行小中高学習指導要領解説などの記述分析の結果をもとに、地理的概念を支柱にした幼小中高一貫地理教育カリキュラムのフレームワー

ク試案について総論となる理論として示した。この試案には、持続可能な社会の創り手とウェルビーイングの向上に関わる価値に関する構成領域がみられる。

この試案の動きに係わって、日本地理教育学会による2022年度2月例会(テーマ:幼小中高一貫地理教育カリキュラム研究-理論から実践へ)と2023年度大会シンポジウム(テーマ:幼小中高一貫地理教育ナショナルスタンダードの可能性)と一般発表、あるいは月刊『地理』2023年4月号からの連載記事(テーマ:近未来社会の子どもを育てる小中高一貫地理教育カリキュラム)などにおいて、様々な成果が波及してきている。

2022年度2月例会をみると、飯島(2023)は、地理教育における幼小接続カリキュラムの検討にあたって、幼児の遊びの観点から地理的な学びを考えることの重要性を論じ、具体的に幼稚園児に対する「ジオラマづくり」などの地理的な学びとなる実践や、ロボットにルールを与えて、空間的視点を獲得するためのプログラミング学習などの効果を報告した。大矢(2023)は、小中を一貫する地理教育カリキュラムの具体化に向けて、「位置や分布」、とくに工業立地の概念を軸に小中を連結させる社会科工業学習の有効性を具体的な授業計画を持って説明し、地理的概念の系統性を踏まえた授業開発の必要性を論じた。木場(2023)は、中高に求める観点(探究と批判的アプローチ)と地理的概念や教材のあり方に着目し、地理的概念となるマルチなスケール概念に焦点を当てた中高での実践事例を報告し、学習段階上の生徒の実態から、学習者の協同性や個別性の観点からの特徴を明らかにした。高木(2023)は、高等学校「地理総合」を起点とする一貫性について、単元「C(2)生活圏の調査と地域の展望」の実践を取り上げ、吉田(2023a)の理論をもとに三つの構成領域から小中高を一貫する単元構成を一貫カリキュラムにおける「地理総合」の意義とともに論じた。

2023年度大会発表要旨<sup>2)</sup>からシンポジウムの成果をみると、永田成文「持続可能性に基づいた小中高一貫地理教育カリキュラムの構想-SDGsを活用した地理ESD授業-」、牛垣雄矢「小学校社会科及び中学高等学校地理における人口の扱いに関する一考察」、金田啓珠「既習事項と地図を往復する地理総合の授業づくり-小中高一貫地理教育カリキュラムにもとづい

てー」, 牛込裕樹「地理総合における地球上の位置や時差の学習の実践と課題」による報告, そして鈴木允「小中高一貫カリキュラムの検討に向けた論点-高等学校「地理総合」を念頭に置いて-」と吉田和義「小学校から考える幼小中高一貫カリキュラムへの展望」によるコメントが得られた。総合討論では, ESD とSDGs (Sustainable Development Goals) に関する現代的諸課題の内容配列, 政策提言に関する学習指導要領上の「構想」に関わる観点, 実践を踏まえた議論などの必要性や, スタンダードを考える上での学習指導要領の枠組みの背景となる系統表などが課題としてあげられた。

同じく2023年度大会発表要旨集から一貫カリキュラムに関する一般発表をみると, 飯島典子・岡本恭介・笹平剛「幼小接続期の発達と生活に応じた安全教育」, 近藤裕幸「中学校社会科地理的分野「世界と日本の地域構成」からみた小学校と中学校地理教育の一貫性」, 木場篤「電子ジャーナルを活用した高等学校「地理探究」授業実践の可能性-小中高地理教育一貫カリキュラムの視点から-」, 阪上弘彬・中村洋介ほか「日本の小中高の地理教育ではフィールドワークはどのようなテーマで研究されてきたのか-システムティックレビューの中間報告-」, 國原幸一郎「学習指導要領と教科書から見た地理的技能を育成する一貫カリキュラムの視点」, 伊藤智章「「一人一台端末」環境に対応したGIS (地理情報システム) 教材の開発と実践 (第1報)」などの成果が得られた。よって一貫地理教育研究の動きが様々な論点にわたって波及している。

以上の成果には, 個別の検討・考察や実践報告などを通じて, 様々な学校種間の連結・連携あるいは一貫性などの観点から論じられている。よって近年の一貫地理教育カリキュラムに関する研究は, 吉田 (2023a) の総論となる理論の成果も含め, 多種多様な幅広い論点から, 大きな課題に挑んできている。

これまでも山口ほか編 (2008) による小中高一貫地理教育カリキュラムの創造を目指し, 総論と各論による理論研究と, 単元開発などに向けた実践的な見解の多くが集大成された成果がみられる。しかし様々な見解から成り, 総論や各論, 理論から各々見解へと構造的に繋がりが合ったものとならず, また理論の運用からの検討も十分に得られず, 理論にもとづく単元開発, 実践と検証に至っていない。また中山ほか編 (2011)

は, 持続可能な社会と地理教育実践をテーマに, ESD に関わる学習指導要領・国連・ユネスコなどにおける理論と, ESD の視点を意図した実践などの様々な研究を集大成した。しかし一貫地理教育カリキュラムを議論の中心に据えず, ESD 理念の共有観を通じて, 幼小中高大の学校種ごとの実践に成果を見いだしている。よって山口ほか編 (2008) と同様, 理論編も含めて様々な成果が明確に繋がりが合っていることが難しい。なお中山ほか編 (2011) のように, 地理教育における ESD の理念や実践に関する成果は, これまでも多くみられてきたが, 新たなウェルビーイングの実現に関する議論は, 皆無に等しい。

以上から, 総論と各論における様々な論点は, 波及しつつあるが, それらが機能的に深く繋がりが合う議論の展開に至るまでには, 十分な時間を要する。また山口ほか編 (2008) や中山ほか編 (2011) の課題を踏まえると, 先立って理論と結び付く単元開発や実践のあり方などについてある程度見通す検討も重要であり, そのために総論となる理論を精緻化させ, 単元開発や実践に繋がる運用の点からも再検討する必要がある。

そこで本稿は, 幼小中高を一貫する地理教育カリキュラムにおいて持続可能性の概念とウェルビーイングを関係付ける理論づくりを中心にを行い, その運用の点も含めて, 総論となる理論の精緻化を図ることを目的とする。そのために本稿は, 総論となる吉田 (2023a) をもとに, 吉田 (2023b, 2023c, 2023d) の運用に関する成果も加味して, 改めて総合的に検討する。

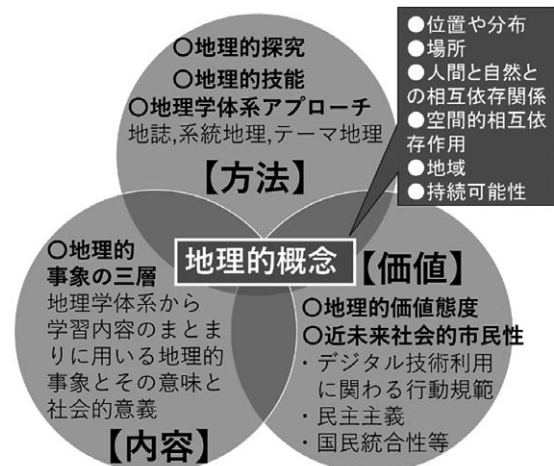
研究の手順は, 次の三つをとる。

- ①吉田 (2016) による地理教育カリキュラムにおける地理的概念の一つとなる持続可能性の概念について, 改めてそれが必要となる国内外における地理教育カリキュラムの動向や経緯, OECD 「Education 2030」のカリキュラム構成領域との共通性, カリキュラム論としての意義などから再検討し, 地理的概念としての持続可能性の概念の特徴と意義について吟味する。
- ②①で吟味された持続可能性の概念と, ウェルビーイングを関係付ける理論づくりのために, ウェルビーイングの先行研究を把握し, 新たに OECD 「Education 2030」のウェルビーイングの11項目を検討した上で, 持続可能性の概念と関係付ける理



論づくりを行う。その際に吉田 (2023a, 2023d) や OECD「Education 2030」に關与する白井 (2020) の見解を再吟味しながら、一貫地理教育カリキュラム全体からの検討・考察も行う。

③以上の成果および吉田 (2023a, 2023b, 2023c, 2023d) の成果を総合して、幼小中高一貫地理教育カリキュラムの総論となる理論となる内容とその運用に關する事項について整理して示す。そして今後の課題や学習指導要領の背景に置く地理教育スタンダードの可能性について言及する。



第1図 地理教育カリキュラムの三つの構成領域のスコープ  
出典：吉田(2023a)より簡易表示

## 2. 地理教育カリキュラムにおける持続可能性の概念

### 1) 地理的概念となる持続可能性の概念

吉田 (2016) は、米国の『地理教育ガイドライン (1984)』(中山, 1991) と、それを踏襲した IGU- CGE の地理教育国際憲章1992による地理学五大テーマとなる地理的概念に關わる記述の意味より、持続可能性の概念を導出した。それは、環境保全、相互作用による社会変化、地域格差の是正、国際協力、人権や様々な地域的アイデンティティの尊重などに向き合う、価値や資質の意味から構成された、「地理的な環境や地域の持続可能な社会形成のために關わるものごとすべて」とし、地理教育国際憲章1992の主要な地理的概念 (位置や分布、場所、人間と自然との相互依存關係、空間的相互依存作用、地域) の五つと切り離せない概念として上位に一体化させて關係付けられた (第1図)。またそれは、五つの地理的概念に含まれる価値的な意味から見いだされた概念であるため、五つの地理的概念と親和し、地理的概念の一つとして扱われるものとなる。さらに文部科学省が説明するESDの包括的な持続可能な社会実現のための教育<sup>3)</sup>に含まれるものとしてもみられる。その構成要素は、◆「自然的・人文的環境」、◆「様々な地域における共存共生」、◆「様々な地域における人権や社会集団の主権やアイデンティティの尊重」の三つとし、それらを持続可能な社会形成に關わるものごととされた。

以上の持続可能性の概念に關わる背景には、持続可能性 (Sustainability) の概念を地理的概念の一つとして上位に明確に關係付ける英国の中等地理 (Qualifications and Curriculum Authority, 2007)、香港政府の中学校地理 (The Curriculum Development Council Recommended for Use in Schools by The Education Bureau HKSAR, 2011)、豪連邦の幼小中高一貫地理 (ACARA, 2013) などがみられる (吉田, 2016)。また日本学術会議地域研究委員会の地球惑星科学委員会合同地理教育分科会 (2017) の動きからも「持続可能な社会づくり」が明確に求められ (吉田, 2023a)、中山ほか編 (2011)、泉ほか編 (2012)、井田編 (2017) なども含めて、地理教育から持続可能性の概念に關わる方向が徐々に支持されてきている。

ところで管野 (2018) は、現行の中学校・高等学校学習指導要領の地理的見方・考え方に関わる説明に、地理教育国際憲章1992の五つの地理的概念がそのまま用いられていることに対して、我が国の独自の地理的概念をどのように見いだすのか、といった課題を指摘した。この指摘は、欧米先進諸国の地理教育カリキュラムの全てにおいて様々な地理的概念が用いられ、独自の構成がとられてきていることに起因する。つまり現在から30年ほど前に示された地理教育国際憲章1992の地理的概念に留まることなく、我が国も、我が国に見合う独自の地理的概念を見だし、新たに構成する方向で見直す必要がある。そのためには、我が国の様々な先行研究や学習指導要領解説などにおけ

る地理的概念に関わる意味の分析・検討が必要となる。ただし我が国の地理教育史を踏まえて主要な地理的概念を抽出するには、膨大な作業と時間を要する。

なぜ、現行の中学校・高等学校学習指導要領に地理教育国際憲章1992の地理的概念が単に用いられたのか、そして欧米先進諸国と異なり、我が国のみがそれを採用したのか、について考えると次の三つが窺える。

○地理教育憲章1992の地理的概念は、欧米先進諸国の地理教育カリキュラムに影響を与え、それによって欧米先進諸国が自国の地理教育カリキュラムに独自の地理的概念を強調し始めた(吉田, 2016)。しかし我が国では、地理的概念に着目する地理教育カリキュラムに関する研究の積み重ねが国家的・全国的に十分に進められていなかったことが窺える。例えば2006年に「地理教育全国合同シンポジウム - 小中高地理教育一貫カリキュラムの提案 -」(慶応義塾大学三田)にみる全国的な地理教育シンポジウムが開催されたが、特段に地理的概念に着目して、独自に地理的概念の構成を生み出す議論は無く、また全国的に共通する地理教育カリキュラムの見解や宣言が明確に打ち出されたわけでも無かった。

○欧米先進諸国の動向(Graham Butt & David Lambert, 2014)とはやや異なり、我が国の地理教育カリキュラムにおいては、東アジア型の学力観(佐藤, 2009) 4)によって、伝達を重視した教育方法による地誌学習を重視してきた経緯が窺える。そのため、現代のコンピテンシー重視の世界的な教育潮流に見合う地理教育カリキュラムにおける地理的概念や、それに関係深い地理的見方・考え方に関する議論に対しては、躊躇してきたことが窺える。

○現行の学習指導要領に初登場した地理教育国際憲章1992による地理的概念の説明は、旧版の学習指導要領の地理的概念に関わる地理的見方・考え方としての説明と構造的に大きく異なっていた。しかし教育行政は、それが国際的な権威を持つものとして、また現場教員も受け入れざるを得ないことを前提にしながら、一先ず「資質・能力」に寄与する地理的概念を求めた状況が窺える。

これらへの検討は、今後の課題となるが、地理教育国際憲章1992の地理的概念は、元となる米国の『地理教育ガイドライン(1984)』からみると既に40年ほどが経ち、我が国の地理教育カリキュラムにおいても新

たな地理的概念の構成を模索すべき時期にきている。その点、吉田(2016)によって、地理的概念の一つとして新たに持続可能性の概念が見いだされ、五つの地理的概念の上位に位置付き、論理的に関係付けられていることは、進歩的な成果の一つとして評価することができる。そこで本稿においても持続可能性の概念を地理的概念に組み入れた地理教育カリキュラムの構成を支持する。永田(2020)も吉田(2016)などのもとに地理的概念の上位に持続可能性の概念を関連付け、階層的に統合させる論理から単元開発を行っていることから、その実践的な見通しも得られている。

## 2) 階層性や順次性の特徴と持続可能性の概念

吉田(2016, 2017, 2023a)、吉田・管野(2016)、管野(2018)などによる欧米先進諸国の地理教育カリキュラムや、現行の小中高学習指導要領解説などの地理的概念に関わる意味を分析・考察によって、地理教育カリキュラムにみられる地理的概念の階層性や順次性の特徴は、明らかにされてきている。例えば吉田(2023a)は、現行の中高学習指導要領解説(社会科地理的分野・地歴科地理)の地理的概念の意味を、目標部や内容部に示された「主な地理的概念」「(地理的概念に)着目する視点」「考察・表現等する対象」などの記述より分析し、地理的概念の階層性の特徴あるいは各地理的概念が絞られて意図される順次性の特徴が潜在的にみられることを明らかにした。また吉田(2023a)は、現行の小学校学習指導要領解説社会編の「学年単元」「単元となる内容」「着目する視点」「考察・表現などする対象」の記述の意味から抽出できるものとして解釈した地理的概念の意味に順次性の特徴が見いだされることについて考察している。

そこで本稿においても吉田(2023a)を踏まえ、一貫地理教育カリキュラムにおける地理的概念は、幼小中高、各学校種全体、各学年、各単元などの様々なカリキュラム・スパンにおいて、概ねⅠ「基礎」(「位置や分布」「場所」)、Ⅱ「発展」(「人間と自然との相互依存関係」「空間的相互依存作用」)、Ⅲ「応用」(「地域」「持続可能性」)の階層性の特徴、あるいは概ね「位置や分布」「場所」「人間と自然との相互依存関係」「空間的相互依存作用」「地域」「持続可能性」の順にみられる順次性の特徴を伴いながら、一体化して意図されるものとして支持する。

ただし吉田・管野(2016), 吉田(2017), 管野(2018)より, 地理的概念の階層性や順次性の特徴は, 学習内容や単元構成などの個性によって, 必ずしもそれらの特徴が確実に整ってみられるとは限らない。つまり学習内容の取り上げ方による地域的特色などの地方的特殊性あるいは地域の固有性の強度によって, それが部分的にしか見取れない場面も想定できる。また一時間内の授業レベルの小さなスパンの場合には, 意味のまとまりが小さいために, 各地理的概念として特徴の見分けが不鮮明となり, 混沌とならせざるを得ない。そのため, その特徴は, 少なくとも数時間の中で学習展開に沿って学習内容や問いなどに潜在的に意図されるものとしてみられる。他方で前述の欧米先進諸外国に関する先行研究より, 地理的概念の階層性と順次性の特徴は, カリキュラム構成に地理的概念が強調された場合に, 主に教育工学的な構成によって意図されるものとなるが, 羅生門的な構成の場合には, 馴染みにくいものとなる。

階層性と順次性の特徴の相違点について考えると, 階層性の特徴は, 中高の学習指導要領解説や香港中学校の地理教育カリキュラムのように, カリキュラムの目標部などに理念的に地理的概念が説明された上で, とくに単元レベルにおいて, 一つ, 二つ程度の地理的概念が階層的に意図される。また順次性の特徴は, 豪連邦一貫地理教育カリキュラムのように, 全体的に各々の地理的概念が強調されながら, 学年間をまたぐ大きなカリキュラム・スパンから単元レベルに至るまでに地理的概念が概ね順次を伴って意図される。

カリキュラム研究の大野(2019)を参考にすると, 地理的概念の階層性と順次性の特徴は, カリキュラム

編成において地理学が中心となる地理の専門内容・方法から教育内容・方法へと変換させる過程の原理となり, カリキュラムの開発・実施・評価などの改善に向けてあるいは知識の転移からみると, 新たな学習の際の手続きの知識や知識を再構成する際のベンチマークとなって役立てられる。また双方の特徴は, 豪連邦ニューサウスウェールズ州一貫地理教育カリキュラムなどに関する管野(2018)や永田(2020)などの分析・検討から, 一貫カリキュラム, 年間指導計画, 単元開発などのフレームワークに役立てられることが具体的に示されている。例えば地理的概念の一つとなる持続可能性の概念は, 地理的概念の階層性や順次性の特徴を伴い, 他の地理的概念の理解と活用を一体化させた上位層や順次の末に位置付き, 持続可能な社会のための価値付けを行う役割を担うものとなり, 様々な大小のカリキュラム・スパンの終末の場面に用いられる。

### 3) 三つの構成領域と持続可能性の概念

吉田(2023a)によれば, 地理教育国際憲章1992は, 地理教育目標と, ①「知識理解」, ②「スキル」, ③「態度形成」の構成領域からなる。またIGU-CGEは, 持続可能な開発のための教育の促進をねらい, ルツェルン宣言2007を発し, 人間-地球エコシステムを中心に持続可能な開発を自然・経済・社会の側面から見取り, 実行のための戦略・地理的能力等から説明した。ただしルツェルン宣言は, ESDの人間形成の理念を優先し, それを地理的概念の要素から説明するかたちがとられた。そして吉田(2023a)は, 地理教育国際憲章1992の地理的概念の取り扱いや三つの構成領域(上記の①②③)より, 地理教育カリキュラムにおい

■学習指導要領の資質・能力の構成領域	○地理的概念は, とくに「思考・判断・表現等」において視点として活用される。		
	知識・技能*	思考・判断・表現等	学びに向かう力・人間性等
■カリキュラム構成領域**	【内容】	【方法】	【価値】
	○地理的概念は, 支柱として三つの構成領域全てに関係付けられる。 ○【価値】では, 地理的価値態度の育成のために, 地理的概念のうちの持続可能性が用いられる。 ○持続可能性は, 持続可能な社会の創り手からウェルビーイングの向上に関わる新たな資質・能力をもとにした近未来社会的市民性の育成に繋がる。***		

\* 技能は, 手続きの知識とみると【内容】に応じるが, その活用とみると【方法】に応じる。

\*\* カリキュラム構成領域は, 吉田(2023a)に基づく。

第2図 カリキュラム構成領域と学習指導要領「資質・能力」の構成領域の対応関係



て地理的概念を支柱に据えた【内容】【方法】【価値】の構成領域を設定した(第1図)。また三つの構成領域がOECD「Education 2030」の「知識」「スキル」「態度及び価値観」の構成領域において共通性がみられることを考察した。これらによって本稿においても、地理教育カリキュラムにおいて地理的概念を支柱に据えた【内容】【方法】【価値】三つの構成領域の考え方を支持する。さらに本稿においては、それら三つの構成領域と、学習指導要領「資質・能力」の内容との対応関係を改めて詳細に検討する。その結果、双方は、地理的概念の扱い方の一部にやや違いがみられるが親和し、概ね応じられる(第2図)。これによって、地理的概念の扱い方への配慮が必要となるが、三つの構成領域にもとづく単元開発や実践に向けた具体的な見通しが得られる。

そこで吉田(2023a)による地理教育カリキュラムの三つの構成領域における地理的概念を整理してみる。地理的概念は、【内容】において学習内容のまとまりづくりの題材となる「地理的事象の三層」(「事象」,「事象間の関係性や因果などの意味」,「事象間における社会的意義」)の背景に位置付く。また【方法】

において地理の見方・考え方として思考のための観点となる。そして【価値】において地理的概念となる持続可能性の概念が地理的価値態度の育成に用いられる。なお後述となるが、持続可能性の概念は、ウェルビーイングの実現に向けて、近未来社会的市民性を発達させることに繋げられる。三つの構成領域の絡み合いの支柱には、地理教育カリキュラムの系統を担う地理的概念が位置付くことになる。

持続可能性の概念は、地理教育カリキュラムにおける地理的概念の包括的な役割も担い、地理的価値態度に繋がる【価値】の構成領域に重きを置き、【内容】【方法】の構成領域に含まれる価値に関する理解と活用、評価、判断、意思決定、構想、行動などにおいて扱われる。このことを踏まえ、本稿では、吉田(2023d)による持続可能性の概念も含めた一体化した地理的概念の規準と系統を支持する。それは、「子どもは、地表面の位置関係や場所・地域の特徴、自然と社会の関わり等によって、地域の特徴を生み出されていることについて理解し、地域的課題について解決し改善しようとすることができる」と、学習段階(吉田,2023a)に則した系統(到達目標)である(第1表)。

第1表 地理的概念(【内容】【方法】【価値】の重なり)の系統表

段階	到達目標の内容*
K: 幼稚園	幼児は、自らが生活する家の周りや園などの位置関係や場所の特徴、また身近な自然との関わりなどを生活に取り入れて、豊かな感覚を持って理解し、自身と身近な他者や自然・社会との関わりを大切にすることができる。
1: 小学校 低学年	児童は、自らが生活する家や学校の周りなどの位置関係や場所の特徴、自然や社会との関わりなどによって、身近な地域の特徴が生み出されていることについて理解し、自身と身近な他者や自然・社会との関わりを大切にすることができる。
2: 小学校 中学年	児童は、自らが属している地域における様々な位置関係や場所の特徴、自然と社会の関わり合いによって、地域の特徴が生み出されていることについて理解し、地域の自然と社会の関わりなどをより良くしようとすることができる。
3: 小学校 高学年	児童は、国内や主な諸外国の位置関係や場所・地域の特徴、自然と社会の関わりなどによって、地域の特徴を生み出されていることについて理解し、場所や地域をより良くしようとするすることができる。
4～5: 中学校	生徒は、国内や世界の諸地域における様々な位置関係や場所・地域の特徴、自然と社会の関わりなどによって、総合的に地域の特徴を生み出されていることについて理解し、様々な地域的課題について解決し改善しようとするすることができる。
6～7: 高等学校 地理総合	生徒は、地表面の様々な位置関係や場所・地域の特徴、自然と社会の関わりなどによって、総合的に地域の特徴を生み出されていることについて応用的に理解し、様々な地域的課題について解決し具体的に改善しようとするすることができる。
8: 高等学校 地理探究	生徒は、地表面の複雑な位置関係や場所・地域の特徴、複雑で重層的な自然と社会の関わりなどによって、総合的に地域の特徴を生み出されていることについて応用的に理解し、複雑で重層的な地域的課題について解決し具体的に改善しようとするすることができる。

\* 位置や分布、場所、人間と自然との相互依存関係、空間的相互依存作用、地域、持続可能性などの地理的概念の意味を集約したもの。網掛部は、持続可能性に関わる部分を示す。 出典：吉田(2023d)

本稿は、以上による吉田(2023a, 2023d)による一貫地理教育カリキュラムの意義を、さらに安彦(2019)によるカリキュラムづくりの背後にある、①学問的要請、②社会的要請、③心理的要請、④人間的要請の四つの要請から検討すると、次のように応じられる。

- ①地理学を中心とした学問的な地理的概念を地理教育カリキュラムの支柱に位置付けていること。
- ②三つの構成領域から現在ないし近未来社会が求める資質・能力となっていること。
- ③学校段階、つまり概ね発達段階に則して到達目標が練られていること。
- ④持続可能性の概念を用いることによって地理的価値態度を養い、ウェルビーイングの実現や近未来社会的市民性が目指されていること。

とくに④については、持続可能性の概念によって説明することになり、地理教育カリキュラムにおけるその重要性を再確認することができる。

### 3. ウェルビーイングと持続可能性の概念

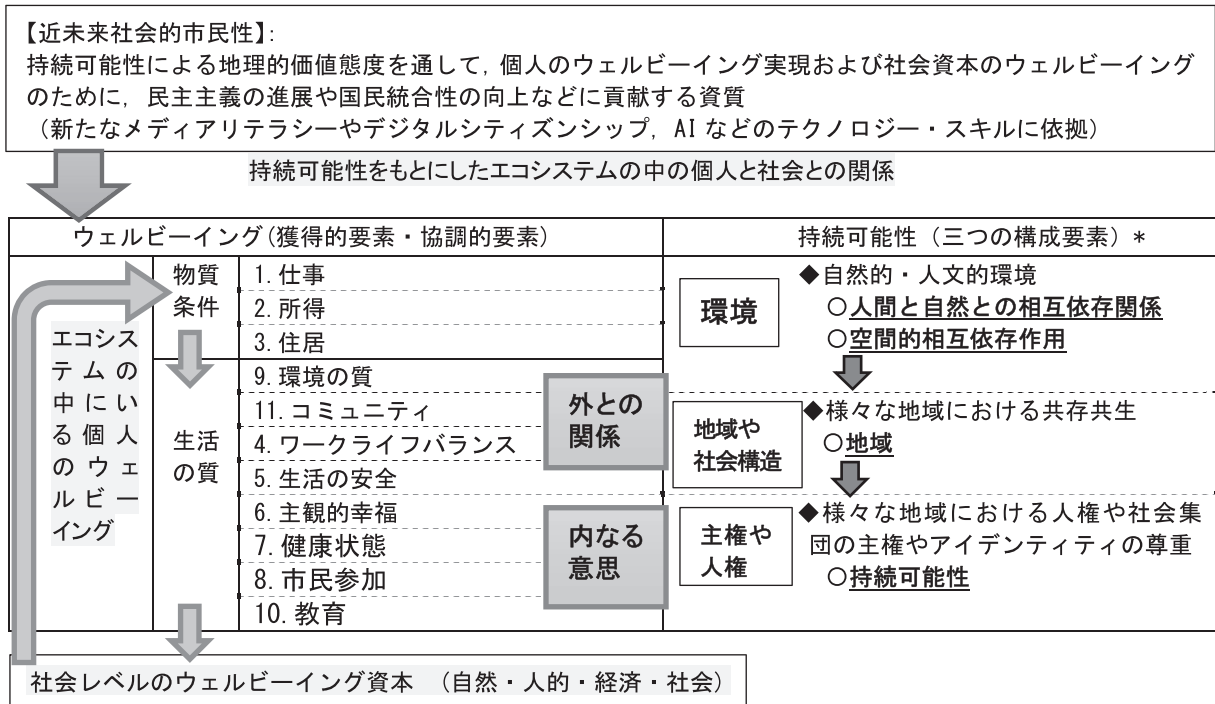
鄭(2023)は、OECD「国際学習到達度調査(15歳対象)2015年」やユニセフ(UNICEF)調査(2020年)のウェルビーイングに関する調査結果から、我が国の児童生徒の主観的な生活満足度あるいは精神的ウェルビーイングの低さについて説明した。また「教育再生実行会議2021年」による児童生徒の幸福度・自己肯定感や当事者意識の低さの指摘から、ウェルビーイングの理念の実現の重要性と学習者主体の視点に転換する必要性を説明した。これらによって、新たな教育振興基本計画の総括目標の中にウェルビーイングの実現が求められてきたことが窺える。ところで前野・前野(2022)は、「ウェルビーイング」の言葉の登場が世界保健機関(WHO)憲章(1946年)であり、訳語が「健康」「幸福」「福祉」などとされ、最近、「満たされた状態」と説明されることを紹介している。また内田(2020)は、主観的な幸福感(happiness, subjective well-being)を、「喜びや満足などを含んだ、ポジティブな感情・感覚」とし、一時的な感情状況だけでなく、自分の状態や人生に対する評価や心理的安寧も主観的幸福感に含まれているものとしてみている。なお「CiNii Research」の文献検索サイトを通じてみると、多様な分野でウェルビーイングの見解があり、様々な

規定がなされている。ただし本稿の目的に関わる地理教育分野に関わる主立った研究は、みられない。

そこで本稿は、OECD「Education 2030」によるウェルビーイングの11項目の内容にもとづき(第3図)、吉田(2023d)を踏襲して、ウェルビーイング実現の規準を次のように規定する。「環境の質、コミュニティ、生活の安全、主観的幸福、市民参加などの個人のウェルビーイングの実現に向けて、社会の動きの理解を深め、他者との協調とともに自らが求めて獲得し、社会にも貢献しようとする。さらに再び個人のウェルビーイングを充実させようとするもの」。その系統は、第2表のとおりとする。この規定と系統は、ウェルビーイングの11項目の内容を集約し、学習段階に見合わせたものとなる。なお白井(2020)によれば、OECDのウェルビーイングの11項目は、SDGsとも重なり合い、どのような人にとっても一定の重要性と普遍的な性格を持つ。本稿は、このようなOECDの11項目の内容にもとづく吉田(2023d)のウェルビーイングの規定と系統を支持する。さらに本稿では、持続可能性の概念との対応関係の点から詳細に検討する。その結果は、次のように考えられる。

エコシステムの中にいる個人のウェルビーイング実現は、「物質条件」から「生活の質」へ、そして社会レベルのウェルビーイング資本へと繋がり、さらに個人のウェルビーイングに還元される(白井, 2020)。本稿においては、「生活の質」を、「物質条件」を基盤とした地理学習者と取り巻く社会との関係(「外との関係」)、そして地理学習者が主体的に担うべき意思(「内なる意思」)に分けて考える(第3図)。この区分の理由については、内田(2020)が、「幸福を支える要件と幸福を感じる力は別物である」とする見解に依拠する。「物質条件」から、「生活の質」における「外との関係」までを主に「幸福を支える要件」に関わるものとして考え、「生活の質」における「内なる意思」を主に「幸福を感じる力」に関わるものとして考えたからである。さらに本稿において、ウェルビーイングの11項目の内容は、「外との関係」や「内なる意思」などの見立てとともに、前述の持続可能性の三つの要素の理解と活用の深まりに応じるように関係付けて考える(第3図)。そしてその三つの要素は、11項目の内容に見合うように、「環境」「地域や社会構造」「主権や人権」によってラベル付けられる。つまり「物質





\* ○主に対応する地理的概念。それらの基礎に「位置や分布」「場所」が備わる。矢印は持続可能性への深まり。

第3図 地理教育における持続可能性とウェルビーイングの原理

第2表 ウェルビーイングと近未来社会的市民性(「メディア・デジタル行動規範」除く)の系統表

段階	個人のウェルビーイングの実現	民主主義	国民統合性
K	環境の質, 生活の安全, 主観的幸福などの個人のウェルビーイングの実現に向けて、自らが求めて獲得しようとする。	自らの気づきをもとに他者の考えにも気づき, 尊重しながら, 自らの考えを述べようとする。	身近なコミュニティが必要とする文化や伝統, 倫理観などを共有しようとする。
1	環境の質, コミュニティ, 生活の安全, 主観的幸福などの個人のウェルビーイングの実現に向けて, 社会の動きを理解し, 他者との協調とともに自らが求めて獲得しようとする。	基礎的な社会的判断力を身に付け, 自らの権利と社会的な責任を踏まえ, 社会の動きを理解し, 社会的課題を解決できるように考えようとする。	地域のコミュニティとわが国が必要としてきた主な文化や社会観, 伝統的な規範, 倫理観などを共有し, 尊重しようとする。
2	環境の質, コミュニティ, 生活の安全, 主観的幸福, 市民参加などの個人のウェルビーイングの実現に向けて, 社会の動きを理解し, 他者との協調とともに自らが求めて獲得し, 社会にも貢献しようとする。	社会的判断力を身に付け, 自らの権利と社会的な責任を踏まえ, 個人と社会の基本的な関係を理解し, 社会的課題を解決できるように考え, 自ら行動しようとする。	地域のコミュニティとわが国が必要としてきた様々な文化や社会観, 伝統的な規範, 倫理観などを, 諸外国や世界との関わりなども踏まえながら共有し, 尊重しようとする。
3	環境の質, コミュニティ, 生活の安全, 主観的幸福, 市民参加などの個人のウェルビーイングの実現に向けて, 社会の動きの理解を深め, 他者との協調とともに自らが求めて獲得し, 社会にも貢献しようとする。さらに再び個人のウェルビーイングを充実させようとする。	社会的判断力を身に付け, 自らの権利を守りながら社会的な責任を踏まえ, 個人と社会の様々な関係を深く理解し, 社会的課題を解決するために具体的に考えて自ら行動し, 新たに社会を構築しようとする。	地域のコミュニティとわが国が必要としてきた様々な文化や社会観, 伝統的な規範, 倫理観などを, 諸外国や世界のそれも踏まえながら共有し, 多様・多重に尊重し合おうとする。
4			
5			
6			
7			
8			

出典: 吉田 (2023d)

条件」(「生活の質」の「9.環境の質」も含む)は、持続可能性(◆自然的・人文的環境)の「環境」の点から、「生活の質」における「外との関係」は、持続可能性(◆様々な地域における共存共生)の「地域や社会構造」の点から、「生活の質」における「内なる意思」は、持続可能性(◆様々な地域における人権や社会集団の主権やアイデンティティの尊重)の「主権や人権」の点から、各々関係付けられる。また三要素からみると、地理的概念のうち、基礎・基本の前提には、○位置や分布と○場所があり、「環境」は、○人間と自然との相互依存関係と○空間的相互作用に、「地域や社会構造」は、○地域に、「主権や人権」は、○持続可能性に深く関わり、これらの地理的概念の理解と活用が積み重なり、一体化して深まっていくものとして考える。このような持続可能性に関わる学びの深まりは、エコシステムの中にある個人のウェルビーイングの「物質条件」から「生活の質」への繋がりに連動し、社会レベルのウェルビーイング資本への繋がりを経て、再び個人のウェルビーイングに循環されるシステムに組み込まれる。そしてこの学びの深まりは、吉田(2023a)による一貫地理教育カリキュラムのねらいへと結び付けられる。

エコシステムの中にある個人のウェルビーイングと持続可能性の概念の関係には、次の内田(2020)による次の二つの見解が寄与する。

- 持続可能な社会を実現するためには、世代を超えてどのように幸福を受け継ぐのか。
- 自分さえよければよいという考えだけでなく、他の地域に暮らす人々との横のつながりや影響を視野に入れる必要がある。

持続可能な社会を維持するためには、社会レベルのウェルビーイング資本と循環するエコシステム(人間および生物全体との関わり合い)の中で個人のウェルビーイングの実現が必要になる。

以上によって、地理教育カリキュラムにおける持続可能性の概念とウェルビーイングは、持続可能性に関する学びがエコシステムの中にある個人のウェルビーイングに連動しながら深まり、それが社会資本のウェルビーイングに繋がって、再び個人のウェルビーイングに循環されるシステムによって関係付けられる。そして吉田(2023a)による一貫地理教育カリキュラムのねらいに結び付けられる。つまり循環されるシス

テムは、一貫地理教育カリキュラムの心臓部となり、IGU-CGEによるルツェルン宣言2007を踏まえ、人間と地球エコシステムによる持続可能な開発を自然・経済・社会の側面との関係から考えることを前提に、民主主義の進展と国民統合性の向上などが関係付けられる。そして吉田(2023a, 2023d)より、一貫地理教育カリキュラムのねらいとなる近未来社会的市民性は、新たなメディアリテラシーやデジタル技術活用の行動規範、個人の主観的な幸福などや社会に資するウェルビーイングの実現に向けて行う、個人の選択や判断、ふるまいや行動に影響を与える主義や信条を備え、民主主義社会や国民統合の進展を担う資質・能力となる。とくに新たなメディアリテラシーやデジタル技術活用の行動規範に関しては、例えばトレーシー・バーンズほか編やOECD編(2022)によるデジタルリテラシーとウェルビーイング、デジタルシティズンシップなどに関わる考察から現代や未来の教育に向けてその重要性が論じられ、また内閣府の総合科学技術・イノベーション会議(2022)からもその重要性が指摘されている。

#### 4. 一貫地理教育カリキュラムの理論と運用

以上の検討・考察結果とともに、吉田(2023a, 2023b, 2023c, 2023d)の成果を踏まえ、幼小中高一貫地理教育カリキュラムの理論について、その運用も含めて改めて総合的に再検討し整理すると、次の21項目にまとめられる。

##### ■ねらい■

- ①子どもは、現代世界の著しく変容する地理的事象から様々な地域的な特徴を理解し、地理空間情報の活用力を一貫して高めていく必要がある。そのために学校地理教育においては、幼児期から高等学校までを一貫する地理教育カリキュラムを明確にして用意する意義がある。その一貫性を指揮することのできる地理的概念は、我が国も含めて諸外国の地理教育カリキュラムのねらい・内容・方法・価値などの全ての構成領域に深く関わり、米国地理学の五大テーマによる地理教育(中山, 1991)などが好例のように、地理教育における地理思想や骨格を担っている。
- ②幼小中高一貫地理教育カリキュラムのねらいは、目標とする【内容】【方法】【価値】の三つの構成領域

を総括する。そしてSDGsや「ESD for 2030」のねらいとも関連するOECD「Education 2030」の一人ひとりのウェルビーイング(11項目などによるエコシステムでの生き方)の実現とともに、近未来社会的市民性を身に付けるために設定される。地理的概念は、学習指導要領「資質・能力」に対応することができる【内容】【方法】【価値】の三つの構成領域に属し、それらの重なり合いにおいて一貫性の支柱になる(第1図、第2図)。

- ③ねらい：子どもたちは、幼稚園、小学校、中学校、高等学校の段階を通じて、地理的探究を通して地理的スキルを身に付け、地理学体系のもとにある地表面の身近から世界に至るまでの自然と人文の様々な地理的事象を、その背景にある地理的概念を基礎・基本として、それらに関する地理的認識を発達させる。そして持続可能な社会づくりに向けた持続可能性の概念を通して得られる地理的価値態度と、一人ひとりが求めるウェルビーイングの実現に向け、「Education 2030」による教育方略やコンピテンシーの要素を通して、デジタル技術の利用や行動の規範を備え、人間や自然・社会・経済などの社会資本のウェルビーイングのための個人の選択・判断、ふるまいや行動に影響を与える主義や信条を持ち、民主主義や国民統合性などを進展させる近未来社会的市民性を養う。

#### ■ ■ 【内容】 構成領域 ■ ■

- ④【内容】における地理的概念は、地理的事象とその意味や社会的意義による「地理的事象の三層」の背景に位置し、地理教育国際憲章1992の五つの地理的概念(位置や分布、場所、人間と自然との相互依存関係、空間的相互依存作用、地域)に、それら五つの地理的概念の価値的な意味から見いだされた持続可能性の概念を加え、一体化した六つからなる。
- ⑤持続可能性の概念は、概ね環境の保全や地域の共生・発展などの意味を持ち、諸外国の地理教育カリキュラムにおいても地理的概念の一つとして用いられる例があり、国際的な見立てからも我が国において進歩的な地理的概念としての意義を持つ。そして持続可能性の概念は、環境保全、相互作用による社会変化、地域格差の是正、国際協力、人権や様々な地域的アイデンティティの尊重などに向き合う資質に係わる。その構成要素は、◆「自然的・人文的環境」、◆「様々な地域における共存共生」、◆「様々な地域における人権や社会集団の主権やアイデンティティの尊重」の三つとし、それらを持続可能な社会形成に関わるものごととする。
- ⑥五つの地理的概念の上位に位置付けられる持続可能性の概念を含めて、一体化された六つの地理的概念は、学習進展に沿って、初歩的な理解から発展的な理解へと、階層性や順次性の特徴を伴いながら潜在的な意味として、学習内容や発問などの方法に含まれて位置付けられる(第1表)。
- ⑦地理的概念の階層性の特徴は、I層の基礎(位置や分布、場所)、II層の発展(人間と自然との相互依存関係、空間的相互依存作用)、III層の応用(地域、持続可能性)からなる。また地理的概念の順次性の特徴は、位置や分布、場所、人間と自然との相互依存関係、空間的相互依存作用、地域、持続可能性の順をとる。いずれも地理教育カリキュラムにおいて潜在的に配置される意味となる。ただし様々な学習内容・方法の特徴によって、これらの階層性や順次性の特徴は、全て確実に整って意図されてみられるわけではない。また一時間内などの小さなカリキュラム・スパンの場合は、意味のまとまりが小さいため、各地理的概念の見分けが困難となり、混沌とならざるを得ない。
- ⑧地理的概念の階層性や順次性の特徴は、地理的概念が強調されることによって、教育工学的な構成に馴染みやすく、カリキュラムの開発・実施・評価などの改善や、新たな学習の際の手続き的な知識や再構成の際のベンチマークとなって役立てられる。例えば持続可能性の概念は、様々な大小のカリキュラム・スパンの終末の場面に用いられ、持続可能な社会のための価値付けを行う役割を担う。
- ⑨【内容】における「地理的事象の三層」は、地理的概念を背景に置き、地理的事象(事象そのもの)、地理的事象間の意味(関係性や要因・作用・変容などの因果関係の意味)、地理的事象間の意味における社会的意義(社会的課題・政策・営み・価値などの意義)の三層からなる。地理的事象および地理的事象間の意味は、地理学習を通して得られる地理的認識の形成のもととなる。そして地理的事象の意味における社会的意義は、地理学習を通して地理的価値態度および近未来社会的市民性の資質に繋がるも



のとなる。「地理的事象の三層」は、地理学体系(地誌・系統地理・テーマ地理)の考え方のもとで、単元づくりなどの学習内容のまとまりづくりに用いられる。

⑩地理学体系(地誌, 系統地理, テーマ地理)。

○地誌:【内容】において、地域における地形・気候・水文・人口・農業・工業・商業・観光・都市などの様々な特徴から、他の地域との比較・関連を通して、その地域性を理解するように内容のまとまりづくりを行うこと。その構成には、様々な事象から総合的に整理してみる静態地誌、地域の特徴的な事象を中心にその他の事象と関連付けてみる動態地誌、そして二つ以上の地域における同類の事象を比較してみる比較地誌などから、内容のまとまりづくりを行う形態がある。なお【方法】において、それらからの理解のために比較・考察などによって探究しようとする学習展開を意図すること。

○系統地理:【内容】において、地形・気候・水文・人口・農業・工業・商業・観光・都市などの各分野における一般性や規則性などの特徴について、様々な地域における一般的共通性や地方的特殊性の点から体系的に理解するように内容のまとまりづくりを行うこと。なお【方法】において、その理解のために体系的に比較・考察などによって探究しようとする学習展開を意図すること。

○テーマ地理:【内容】において、様々な地域における地域振興、防災、異文化理解、公共政策などの社会的課題を中心に提起し、解決策や評価、対処などの点から理解するために内容のまとまりづくりを行うこと。なお【方法】において、それらの理解のために思考・判断などによって探究し、とくに社会的な価値判断や意思決定しようとする学習展開を意図すること。

■ ■ 【方法】構成領域 ■ ■

⑪【方法】における地理的概念は、発問や活動指示などの思考の動作のために活用される観点や方法、いわゆる地理的見方・考え方となる。発問や活動指示には、大小のカリキュラム・スパン(幼小中高一貫、各学校種、教科、複数単元間、一単元、一授業など)に応じる地理的見方・考え方(地理的概念)の意図(意味)が含まれ、学習展開に沿って連ねられる。ただし一授業内の小さな発問や活動指示においては、混沌となり、不明瞭とならざるを得ない。また【方法】

における地理的概念は、【内容】における地理的概念の意味に応じるために、地理的概念の意味は、【内容】と【方法】の双方において連動する。さらには、【価値】とも連動する場面をもたらす。

⑫【方法】における地理的探究は、課題解決のための地理情報の処理過程とする。処理過程の段階は、次のように大きく三つの段階と六つの観点からなる。

○獲得(●地理的課題の設定, ●地理情報の収集・選択):様々な情報から疑問を見だし、地理的な課題に発展させ、地理的な課題として設定する。そして地理情報に関わる一次データを収集し、二次データとして地理情報を収集・選択あるいは記録する。

○処理(●地理情報の吟味, ●分析・考察):信頼性を高めるためにデータを吟味・評価し、適切なかたちにしたデータを用いて、分析・解釈・考察などを行い、結論を導き出す。

○伝達(●手段の選定, ●学習成果の反映):結論やまとめなどを様々な手法を用いて、適切に伝達する。そして伝達する内容には、分析・考察した過程や成果を適切に反映させる。

以上の地理的探究においては、【内容】に応じて必要な道具となる地理的(作業)技能の活用が意図される。

⑬【方法】における地理的技能は、地理的見方・考え方や地理的探究のための道具となる作業技能となる。それには、●地図・地図帳・地球儀, ●フィールドワーク, ●地理写真・動画, ●GIS, ●統計処理, ●ICTやAI, 新たなテクノロジーによる様々なアプリケーション活用などがあげられる。また地理写真・動画は、デジタル教科書教材やICT・AI活用の高度化をはじめ、VR(仮想現実)やAR(拡張現実)などのアプリケーションの活用を通して、個別最適的と協働的な学びの一体化などに役立てられる。

⑭新たなテクノロジーを用いた学びの一体化は、【価値】にも関係し、「Education 2030」のコンピテンシー要素となる「エージェンシー」(変化を起こすために、自分で目標を設定し、ふりかえり、責任を持って行動する能力)、「変革をもたらすコンピテンシー」(新たな価値を創造する力、対立やジレンマを克服する力、責任ある行動をとる力)、「ふりかえりサイクル:AAR(Anticipation-Action-Reflection)」などの学びを推進させる資質・能力の

育成に寄与する。

### ■■【価値】構成領域■■

⑮【価値】における地理的概念は、持続可能な社会の創り手の育成に向け、持続可能性の概念を通じて得られる地理的価値態度に寄与する。持続可能性の概念は、他の鍵となる五つの地理的概念との一体化を前提に、【内容】と【方法】に含まれる価値に関する理解と活用、およびそれらへの評価、社会的価値判断力や意思決定力、社会貢献に繋がる構想力や行動力の発達が求められる。

⑯【価値】における近未来社会的市民性は、近未来社会の教育に必要な新たなメディアリテラシーやデジタル技術の活用に伴う行動規範、そして個人の主観的な幸福感や社会に資するウェルビーイングの実現に向けて、個人の選択や判断、ふるまいや行動に影響を与える主義や信条および民主主義社会や国民総合の進展を担う資質とする。そして近未来社会的市民性には、エコシステムの中にいる個人のウェルビーイングの実現に向けて、「物質条件」から「生活の質」へ、地理的価値態度を養うための持続可能性の概念の三つの要素および他の地理的概念が連動しながら深化することによって、自然・社会・経済・人的な社会レベルのウェルビーイング資本の向上へと繋がり、再び個人のウェルビーイングの向上に循環されるシステムと、民主主義の進展や国民統合の向上などが関係付けられる(第3図, 第2表)。そして近未来社会的市民性は、次の四つの要素からなる。

○ウェルビーイングの実現とは、環境の質、コミュニティ、生活の安全、主観的幸福、市民参加などの個人のウェルビーイングの実現に向けて、社会の動きの理解を深め、他者との協調とともに自らが求めて獲得し、社会にも貢献しようとする事。

○新たなメディアリテラシーやデジタル行動規範とは、Society5.0の時代に向けて、前者は、デジタル・メディア情報を取捨選択しながら吟味して的確に読み取る能力を身に付け、適切な社会的な判断のもとでの行動がとれること。後者は、情報伝達の手段の多様化に伴って、新たなデジタル技術の利用に係わるデジタルシティズンシップに必要な行動規範のこと。

○民主主義とは、一人ひとりが適切な社会的な判断力を身に付け、自らの権利を守りながら社会的な責任

を果たし、個人と社会の関係を理解しながら、よりよい社会を新たに構築しようとする事。

○国民統合性とは、国や国内の様々なコミュニティが長らく必要として担ってきた文化や社会観、伝統的な規範、倫理観などを共有して尊重しようとする事。

### ■■学習段階■■

⑰一貫地理教育カリキュラムとしての学習段階は、我が国の学校制度(幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校)を踏まえ、幼稚園教育要領や小中高学習指導要領における地理的概念に関わる記述から導き出した階層性や順次性の特徴を原理にして、K(幼稚園), 1(小学校低学年), 2(小学校中学年), 3(小学校高学年), 4(中学校基礎), 5(中学校発展), 6(高等学校基礎), 7(高等学校発展), 8(高等学校応用)の九つのレベルからなる。これらのレベルに応じて、地理的概念による支柱と様々な一貫性の軸の系統(系統表)および学習段階の到達目標は、具体的に示されるが、内容に応じて複数の段階を大括りにして示す場合もある。

⑱各学習段階の発達については、幼児・児童・生徒の生得的な発達と社会的な発達の特性に配慮する。とくにK段階は、園児が抱く地理に係わる生活や学習活動の実態や気づきなどについて十分に踏まえ、興味や関心を伴う遊びなどの体験活動を中心とした学習展開となるように配慮する。また小学校段階では、生得的な発達に留意しつつ、子どもの生活経験や発達段階に沿って、学習対象となる生活環境や社会の規模が広がっていく(例えば身の回り、身近な場所、身近な地域、市町村、都道府県、国全体、近隣諸国・大陸、世界全体など)、環境拡大アプローチからの学習内容のまとめりづくりを進める。他方で社会的な教養として必要となる地理的認識としては、幼児・児童・生徒の日常生活の営みにおいて必要不可欠となるものとする。例えば小学生の場合、近隣の防災地図や登下校時の安全地図に関する知識・認識があげられる。

### ■■単元開発■■

⑲単元開発においては、とくに要となる地理的概念と地理的価値態度および近未来社会的市民性に着目する。ただし地理的概念には、理論上、階層性や順次性の特徴が潜在的に働くため、一つの単元や複数単

元の内容のまとまりの特徴に応じて、地理的概念のその特徴を大まかに踏まえて調整する。地理的探究の三つの段階と六つの観点についても一つの単元を基準にしながら、その特徴の意図を踏まえて調整して組み込む。

- ⑳ 様々な起点から単元開発を広げ繋げる手順がある。地理的概念による支柱と様々な一貫性の軸の系統内容や各学習段階の到達目標を踏まえ、同一学校種の一単元または複数単元から始めて単元開発を広げ、隣接学校種の単元開発に繋ぎ合わせる。また学習段階の繋がりをつくるために、上昇として下からの積み上げ、降下として上からの積み下げ、双方向からなど、単元間・科目間・教科間を考える。

### ■■教科の枠組みへの適応■■

- ㉑ 我が国の学習指導要領における社会科の三つの領域(分野)の関係は、学校種で異なり、小学校社会科で「総合」、中学校で「連携」、高等学校で「分化」といった特徴がみられる。例えば小学校社会科では、学年段階に沿った環境拡大アプローチのもとに、学年ごとに三つの領域(分野)に区分された単元内容が連携して総合性を帯びた大単元となり、社会的事象の見方・考え方による総合的な扱われ方が示されている(吉田, 2022)。よって地理領域の眼差しから全てを鮮明に理解することは、難しい。小学校社会科の場合、例えば学習内容となる地域の取り上げに環境拡大アプローチを意図して、また各学年段階の学習展開に、位置や分布、場所の概念を基礎・基本としながら、第3学年:人間と自然との相互依存関係、第4学年:空間的相互作用、第5学年:地域、第6学年:持続可能性、などの各学年段階の教育内容・方法で重視すべき地理的概念を一貫して組織的に配置するなどのカリキュラム構成が考えられる。他方で幼稚園と小学校低学年は、生得的な発達上の特性が強いため、教科を越えた領域の中で地理領域の教育として捉えるように配慮する。

## 6. むすび

本稿は、一貫地理教育カリキュラムにおいて持続可能性の概念とウェルビーイングを関係付ける理論づくりを中心にして、運用の点も含め、理論の精緻化を図ることを目的とした。主な成果は、次の三つにまとめ

られる。

(1) 吉田(2016)による持続可能性の概念が、地理教育国際憲章1992の五つの地理的概念の意味から見いだされ、五つの地理的概念と親和し、地理的概念の一つとして扱われるものであることを確認した。またそれは、欧米先進諸国の地理教育カリキュラムにおいて地理的概念の一つとする例があり、我が国の関係者からも求められている方向にあることを説明した。他方で学習指導要領に我が国独自の地理的概念がみられない背景を検討した上で、吉田(2023a)による持続可能性の概念が地理的概念の一つとして、論理的に位置付けたものであることを進歩的な成果の一つとして評価した。そして吉田(2023a)による地理的概念の階層性や順次性の特徴に関する根拠や論理から、階層性や順次性の特徴が不確実となる場合や教育工学的な構成となることについて考察し、その特徴の相違点などを検討しながら、カリキュラムの開発や実施などの改善や、手続き的な知識あるいは知識の再構成の際のベンチマークとなって役立てられ、持続可能性の概念においても反映されることについて論じた。加えて吉田(2023a)による一貫地理教育カリキュラムの三つの構成領域と、学習指導要領「資質・能力」の対応関係を詳細に検討し、双方が親和し、概ね対応することから実践への見通しが得られることを考察した(第2図)。さらにそれを安彦(2019)のカリキュラムづくりの要請の点から考察し、持続可能性の概念の重要性を再確認した。

(2) 我が国においてウェルビーイングの実現を求めてきた経緯を把握した上で、吉田(2023d)の一貫地理教育カリキュラムにおけるウェルビーイングの規準と系統を踏まえ、11項目の内容を詳細に検討した。その結果、エコシステムの中にいる個人のウェルビーイングの実現において、「物質条件」から「生活の質」へ、地理的価値態度を養うための持続可能性の概念の三つの要素および地理的概念が連動しながら社会レベルのウェルビーイング資本へと繋がり、再び個人のウェルビーイングの実現に循環されるシステムとなることを関係付けた。そのシステムは、さらに吉田(2023a, 2023d)が論じた民主主義の進展や国民統合の向上などが関係付けられ、近未来社会的市民性の育成が目指される理論となることを論じた(第3図)。

(3) 以上の結果と先行研究をもとに、幼小中高一貫



地理教育カリキュラムの理論に関する内容や留意点について、21項目から整理して示し、一貫地理教育カリキュラムの総論となる理論の精緻化を図った。これによって具体的な単元開発や実践に向けて、学習指導要領の背景に置く地理教育スタンダードの可能性の一つが得られた。本稿において、教育振興基本計画における持続可能な社会の創り手やウェルビーイングの向上への対応、学習指導要領上の五つの地理的概念から見いだされた持続可能性の概念の適用、学習指導要領「資質・能力」の三つへの対応、幼小中高の学校種を念頭に置いた系統、カリキュラムづくりの要請への対応などの成果が得られたからである。

課題は、本稿の総論となる理論と、様々な見解からなる各論との関係の詳細な議論とともに、さらに学習指導要領への適応や単元開発および実践や検証を行いながら、様々な立場から議論することができ、理論と実践を往還できる一貫地理教育スタンダードの可能性を具体的に探ることがあげられる。また本稿による理論を国家的なスタンダードとしてさらに進展させるためには、国家的な先進性や汎用性を伴うカリキュラムにアレンジしていく必要がある。そのためには、欧米先進諸外国の動向にも注視しなければならない。他方で調査研究として、各学習段階の児童生徒や現場教員に対して地理教育カリキュラム(社会科地理領域)における内容・方法・価値などの構成領域に関する意識調査などを行うことも課題としてあげられる。

## 参考文献

安彦忠彦(2019):カリキュラムとは何か.日本カリキュラム学会編『現代カリキュラム研究の動向と展望』教育出版, pp.2-9.

飯島典子(2023):幼児教育から考える小学校地理教育.新地理, 71(2), pp.57-61.

泉 貴久・梅村松秀・福島義和・池下誠編(2012):『社会参画の授業づくり 持続可能な社会にむけて』古今書院.

井田仁康編(2017):『教科教育におけるESDの実践と課題〜地理・歴史・公民・社会科〜』古今書院.

内田由紀子(2020):『これからの幸福について 文化的幸福観のすすめ』新曜社.

大野栄三(2019):教科とカリキュラム.日本カリキュラム学会編『現代カリキュラム研究の動向と展望』教育出版, pp.34-41.

大矢幸久(2023):「位置や分布」概念の育成をめざす小中一貫地理授業プランの提案.新地理, 71(2), pp.62-66.

笠師千恵(2023):わが国におけるウェルビーイング概念の言説に関する一考察.北翔大学短期大学部研究紀要, 61, pp.46-

59.

菅野友佳(2018):小中高一貫地理カリキュラムにおける地理的概念の原理-オーストラリア連邦ニューサウスウェールズ州地理シラバス2015年版の場合-.新地理, 66(3), pp.1-11.

小牧叡司(2021):アイルランドのウェルビーイング推進政策に関する一考察-前期中等教育におけるホリスティックなアプローチに着目して-.教育制度学研究, 28, pp.147-164.

木場 篤(2023):中学校・高等学校地理教育の一貫性.新地理, 71(2), pp.67-72.

佐藤 学(2009):学ぶ意欲の時代から学ぶ意味の時代へ.佐藤学ほか編『揺れる世界の学力マップ』明石書店, pp.315-329.

白井 俊(2020):『OECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来』ミネルバ書房.

総合科学技術・イノベーション会議(2022):Society 5.0の実現に向けた教育・人材育成に関する政策パッケージ. [https://www8.cao.go.jp/cstp/tyousakai/kyouikujinzai/saishu\\_print.pdf](https://www8.cao.go.jp/cstp/tyousakai/kyouikujinzai/saishu_print.pdf) (2023年9月30日確認)

高木 優(2023):高等学校「地理総合」を起点としてみる一貫性.新地理, 71(2), pp.73-76.

鄭 谷心(2023):ウェルビーイング(Well-being)を高める教育方法に関する基礎的研究-国際バカロレア(IB)における「探究」に焦点をあてて-.琉球大学教育学部紀要, 103, pp.17-28.

トレーシー・バーンズ, フランチェスカ・ゴットシャルク編著, OECD編(2022):『感情的ウェルビーイング 21世紀デジタルエイジおこもたちのために』明石書店.

中山修一(1991):『地理にめざめたアメリカ-全米地理教育復興運動-』古今書院.

中山修一・和田文雄・湯浅清治編(2011):『持続可能な社会と地理教育実践』古今書院.

永田成文(2020):持続可能性に基づいたESDとしての地理的探究による中等地理授業-オーストラリアNSW州の環境単元を手がかりに-.社会系教科教育学研究, 32, pp.1-10.

前野隆司・前野マドカ(2022):『ウェルビーイング』日本経済新聞社.

山口幸男・西木敏夫・八田二三一・小林正人・泉 貴久編(2008):『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.

吉田 剛(2016):諸外国地理カリキュラムにみる「持続性」に関する地理的概念.新地理, 64(3), pp.82-92.

吉田 剛(2017):地理的概念の機能に着目した日米地理カリキュラムの比較研究.社会科教育論叢, 50, pp.61-70.

吉田 剛(2022):初等社会科の教育課程.原田智仁編『初等社会科教育の理論と実践-学びのレリバンスを求めて-』教育情報出版, pp.52-56.

吉田 剛(2023a):近未来社会型の幼小中高一貫地理教育カリキュラムのフレームワーク.宮城教育大学紀要, 57, pp.137-157.

吉田 剛(2023b):近未来社会の幼小中高一貫地理教育カリキュラムの創造.月刊「地理」, 68(4), pp.89-95.

吉田 剛(2023c):近未来社会の幼小中高一貫地理教育カリキュラムの理論【前編】.月刊「地理」, 68(7), pp.82-87.

吉田 剛(2023d):近未来社会の幼小中高一貫地理教育カリキュラムの理論【後編】.月刊「地理」, 68(8), pp.92-97.

吉田 剛・菅野友佳(2016):オーストラリアにおける「ニューサウスウェールズ州」および「連邦」地理カリキュラムの地理的概念の機能に関する比較研究-コンピテンシー・ベースによる地理カリキュラムからの示唆-.社会系教科教育

学研究, 28, pp.101-110.

ACARA (2013) : Geography : The Australian Curriculum for Foundation to Year10. ([http://www.acara.edu.au/verve/\\_resources/Geography\\_%28\\_Foundation\\_to\\_Year\\_10%29.pdf](http://www.acara.edu.au/verve/_resources/Geography_%28_Foundation_to_Year_10%29.pdf)) (2018年3月31日確認)

BOSTES (2015) : GEOGRAPHY K-10 SYLLABUS. ([http://syllabus.nesa.nsw.edu.au/assets/geography\\_k10/downloads/geographyk10\\_full.pdf](http://syllabus.nesa.nsw.edu.au/assets/geography_k10/downloads/geographyk10_full.pdf)) (2018年3月31日確認)

Graham Butt, David Lambert (2014) : International perspectives on the future of geography education : an analysis of national curricula and standards. International Research in Geographical and Environmental Education, 23 (1), pp.1-12.

Qualifications and Curriculum Authority (2007) : Geography; Programme of study for key stage 3 and attainment target, pp.101-109. ([www.qca.org.uk/curriculum](http://www.qca.org.uk/curriculum)) (2011年6月1日確認)

The Curriculum Development Council Recommended for Use in Schools by The Education Bureau HKSAR (2010) : Geography Curriculum Guide (Secondary 1 - 3), pp.1-167. (<http://www.ed.gov.hk>) (2011年6月1日確認)

## 注

- 1) 教育振興基本計画 ([https://www.mext.go.jp/a\\_menu/keikaku/index.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/keikaku/index.htm)) (2023年9月28日確認)
- 2) 日本地理教育学会 (2023) : 『2023年度 日本地理教育学会 第73回大会 発表要旨集』 . 42p.
- 3) <https://www.mext.go.jp/unesco/004/1339970.htm> (2023年9月30日確認)
- 4) 東アジア型の学力観の特徴とは, ①中央集権的統制によるトップダウンの教育行政, ②画一的平等による競争の教育, ③受験教育と学歴主義, ④大きな学校規模と学級規模の効率的教育, ⑤塾と予備校の氾濫, ⑥テスト対応の一斉授業など。

## 「付記」

本稿の成果の一部は, 2023年度東北地理学会春季大会および2023年度日本地理学会春季大会において発表した。日本地理教育学会・小中高一貫地理教育カリキュラム研究グループの皆様には助言を頂く機会があり, 感謝いたします。

(令和6年1月29日受理)

## Theoretical Relationship between the Concept of Sustainability and Well-Being in Geography Education Curriculum K-12

YOSHIDA Tsuyoshi

### Abstract:

The purpose of this paper is to develop a theory that links the concept of sustainability and well-being in the Geography Education Curriculum K-12, and to refine the theory, including its application. The main results can be summarized into the following three parts.

(1) The concept of sustainability discovered by Yoshida (2023a) was clearly positioned as a geographical concept, which was evaluated as one of the progressive results. It also considered how the hierarchical and sequential characteristics of geographical concepts can serve as benchmarks for things such as the reorganization of knowledge, and how they are reflected in the concept of sustainability. Furthermore, we considered that the three component areas of geography education curriculum K-12 and the curriculum guidelines for competency generally correspond, although there are differences in how geographical concepts are handled (Figure 2).

(2) The realization of the well-being of individuals within the ecosystem is linked to the three elements of the concept of sustainability, which leads to the well-being capital of society, which in turn returns to the realization of individual well-being. Then in this paper, we discussed how this theory is related to the progress of democracy and the improvement of national integration, and how it will become a theory aimed at fostering social citizenship in the near future (Figure 3).

(3) 21 items are presented regarding the theory and operation of geography education curriculum K-12. Overall, we have attempted to refine the theory that will become the general theory of geography education curriculum K-12.

**Key Words** : Geographical Concepts, Sustainability, Well-being, Near Future Social Citizenship, System



