



Tokyo Gakugei University Repository

東京学芸大学リポジトリ

<http://ir.u-gakugei.ac.jp/>

Title	「世界の諸地域」学習における価値認識に関わる学習指導について( fulltext )
Author(s)	荒井,正剛
Citation	東京学芸大学紀要. 人文社会科学系. II, 69: 1-11
Issue Date	2018-01-31
URL	<a href="http://hdl.handle.net/2309/148748">http://hdl.handle.net/2309/148748</a>
Publisher	東京学芸大学学術情報委員会
Rights	

## 「世界の諸地域」学習における価値認識に関わる学習指導について

荒井正剛\*

社会科教育学分野

(2017年8月30日受理)

### 要 旨

新学習指導要領は、その目標に判断力をはじめ価値認識の育成も掲げている。本研究は、本学の次世代対応型教育モデルの構築のための研究と、価値認識に関わる学習を既に取り入れているイギリスの地理テキストブックの分析を通して、中学校社会科地理的分野「世界の諸地域」学習における価値認識の育成の在り方について考察する。

前者の研究の一環として行われた「ヨーロッパ州」の学習における汎用的スキルや態度・価値の育成について、生徒の自己評価等の変化を分析したところ、全質問項目で評価が高まった。特に「批判的思考力」の伸びが顕著で、友達から出た様々な意見を批判的に受け止め、違う立場の意見や多様な視点に関心を持って、自分の意見の正当性を見直すなどした。また、「好奇心・探究心」が高まり、家庭でも家族と話したり自分で調べたりするようになった生徒も少なくなかった。それは、授業者が実践当時話題になっていた時事問題を積極的に取り上げたことと、立場によって意見が対立している問題について地域性を踏まえて取り上げたことによる。特に難民問題という人道的な問題への対処についてのジレンマは生徒の感性に訴えやすく、多面的・多角的な考察の重要性をとらえさせやすかった。

イギリスの中等地理教育では、外国の学習において、例えばブラジルの学習におけるアマゾンの開発、ケニアの学習における観光開発といったように、開発の問題を取り上げてきた。各国の地域性や直面する課題などについて時間をかけて多面的に考察した後、地域開発の在り方について、国内外の様々な立場の意見を提示して、持続可能な開発の視点も含めて考察させている。

「世界の諸地域」学習では、限られた時間内で地域性を踏まえた「深い学び」に通じる議論をさせるのは容易ではない。しかし、多様な立場・視点から考える必要があることを実感させることは有意義である。その際、例えばアマゾンの開発では、日本がアマゾンから鉄鉱石や大豆等を大量に輸入している開発の当事者であるという意識を持って主体的に考えさせるべきである。

キーワード：地理教育，次世代対応型教育，立場，イギリス地理テキストブック，アマゾン開発

### 1. 地理学習における価値認識

社会科は社会認識の育成を通して、公民的・市民的資質を育成することを目標にしている。現実社会には様々な課題があり、その解決が求められているが、従来の社会科学習では、そうした諸課題があることを認識させることに終始していることが多く、生徒は課題

をまるで他人事のようにとらえて、その解決は行政任せといった態度であることが散見される。すなわち、社会認識のうち事実認識に止まり、課題を解決するために自分たちはどうしたらよいか、将来はどうあるべきかといった話し合いをするなど、価値認識に踏み込まないきらいがあった。また、諸課題の解決については公民的分野で考えさせればよいとして、地理的分野

\* 東京学芸大学 人文科学講座 社会科教育学分野 (184-8501 小金井市貫井北町4-1-1)

や歴史的分野では事実認識に止めて、しかも、結局は公民的分野でも諸課題の解決について考えさせていないことが散見される。その一方、現行教科書では「身近な地域」で地域の将来像について話し合う活動を取り入れた例が見られ、価値認識の育成を目指した授業も実践されるようになってきた。

目を海外に向けると、国際地理学連合地理教育委員会 (IGU-CGE) は、1992年に「地理教育国際憲章」を制定し、「有為でかつ活動的な市民の育成」を目指すことを謳った。例えばイギリスでは、かつて「岬と湾の地理」と揶揄された地名知識の習得が強調された諸地域学習から脱し、主題学習を中心にして、探究的な学習を通して、生徒に意思決定や政策提言まで求めるように変わった (荒井, 2005)。イギリスに限らず、今や国際的には「世界の諸地域」学習は衰退傾向にある。

本年3月31日、新学習指導要領が告示され、「よりよい学校教育を通してよりよい社会を創る」という理念の下、育成を目指す資質・能力の「三つの柱」の一つとして、思考力・判断力・表現力等を挙げている。その「よりよい社会」とはどんな社会なのか、それを考える最もふさわしい教科は社会科であろう。新学習指導要領は、地理的分野の目標の一つに、「地理的な課題の解決に向けて公正に選択・判断したりする力、思考・判断したことを説明したり、それらを基に議論する力」(下線部筆者)の育成を挙げている。そして、「社会参画の視点を取り入れた探究的な地理的分野の学習のまとめ」として、「地域の在り方」を新設した。このように、事実認識に止めず、価値認識の育成も目標にしている点に大きな特徴がある。地理教育が公民的・市民的資質の育成を目指す社会科における役割を果たすためには、地域の将来像を構想するような学習は意義深い。

中教審答申 (2016年12月21日) は、新学習指導要領の目玉と言える資質・能力の三つの柱が、2030年に向けた教育の在り方に関するOECDにおける概念的枠組みなど、国際的にも共有されていると述べている。本学はOECD等と2015年度より協働して、次世代対応型教育モデルの構築に取り組んでいる。中学校社会科では、本学附属竹早中学校の上園悦史教諭による「ヨーロッパ州」の授業における生徒の汎用的スキルや態度・価値について分析した<sup>1)</sup>。

本研究では、その授業分析に加えて、意思決定や政策提言まで求めているイギリスの地理教育も参考にし、中学校社会科地理的分野「世界の諸地域」学習における価値認識の育成の在り方について考察する。

## 2. 話し合い学習の意義～EUの課題の実践を通して～

### 2. 1 授業と生徒調査の概要

上園教諭は、中学校1年生を対象に、単元「ヨーロッパ州」でEUにおける国の結びつきをテーマに取り上げた。授業が実践された2016年6月は、イギリスのEU離脱を問う国民投票が行われる直前であり、また、テロの頻発によって難民受け入れ策について議論が起きていて、いずれもマス・メディアで大きく取り上げられていた。これらの問題を、上園教諭はEUが抱える課題を考えるために取り上げ、生徒に話し合わせた。本単元は6時間構成で、そのうち分析対象授業 (以下、「本授業」) は、難民受け入れについて取り上げた第5時間目の授業である。

まず海中で子どもを必死に守ろうとする難民の父親の写真を提示した後、ドキュメンタリー番組が追った難民の家族を通して、ドイツをめざすシリア難民の苦勞とドイツの難民受け入れのようす、EU各国の難民への姿勢とドイツにおける難民受け入れ賛否両派の動きをとらえた。そして、ドイツは難民を受け入れるべきか、まずグループ内で意見を出し合い、各グループの意見をホワイトボードにまとめさせた。そのまとめを全員で検討した。時間が十分ではなく、話し合いが深まったとは言えないが、生徒たちは友達の見聞に関心を持った。

本単元を通じた指導の効果を測定するために、単元開始前、本授業直後、単元終了後に、それぞれ質問紙調査を実施した。質問項目は、本単元でその育成が期待される汎用的スキルとして「批判的思考力」、「協働する力」と、態度・価値として「他者に対する受容・共感・敬意」、「好奇心・探究心」、「より良い社会への意識」に関わる、合計14の質問である。さらに、単元前3ヶ月間・本授業・本単元でそれぞれ自分が成長できたと思う具体的な場面について自由に記述してもらった (以下、「自由記述」)。

調査した14の質問項目は、全教科・領域共通であるため、本単元ではほとんど出てこない内容もあった。実際に「授業で出てこなかった」と少なくとも生徒が答えた5項目を除外して<sup>2)</sup> 分析する。

単元前と本授業直後のそれぞれにおける生徒の6段階による自己評価点の平均値を比較すると、本授業直後、全項目で自己評価点が上がリ、特に「批判的思考力」については、単元前は比較的lowだったが、全項目で大きく上がった (図1)。また、単元終了後に単元前と比べてどのくらいできるようになったか、5段階による自己評価点の平均値を見ても、全項目で単元前

よりもできるようになったと思っていることがわかる(図2)。

また、単元開始前と本授業直後の自己評価点の内訳を比較し(図3)、また、単元終了後のそれを調べた(図4)。図4を見ると、単元前よりもできるようになったという回答が、軒並み6割を超えている。特に「協働する力」と「好奇心・探究心」では、「前よりもできるようになった」という最高評価を付けた生徒が半数を占めている。そして、全項目で、「前よりもできなくなった」は皆無、「前よりも少しできなくなった」が一部に見られる程度で、達成感において否定的な回答がほとんど見られない。これは本授業の成果として注目される。

## 2. 2 「批判的思考力」について

自分や友達のかえについて、本当に正しいか、別の考えはないかと考えたか尋ねた。自己評価点の分布の変化を見ると(図3)、本授業直後には「非常に当てはまる」「かなり当てはまる」といったかなり肯定的な評価が、全項目で約6割を占めている。一方、「当てはまらない」という否定的な回答は、全項目で、本授業直後にほぼ半分以下に激減している。特に他者の意見に対する批判的思考力については否定的な回答が2～3名に減っており、他の項目と比べても特に少ない。

単元後の調査でも、特に「他者の意見に対する正し

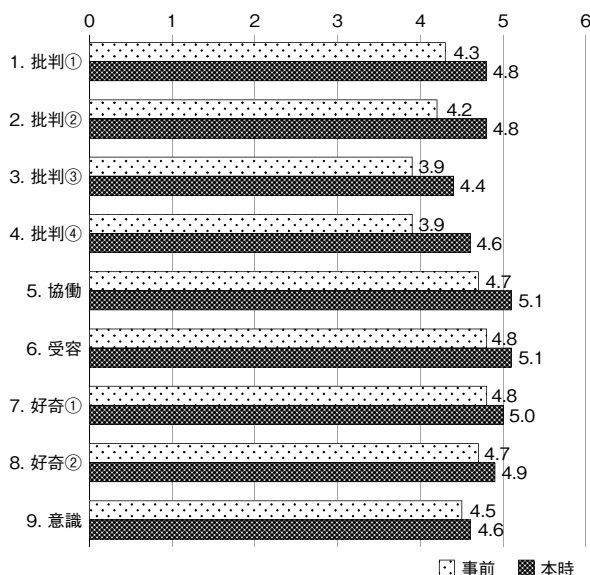
さの評価」については「前よりもできるようになった」と「前よりも少しできるようになった」を合わせた評価が40名中34名にも上り、他の項目と比べても特に高いことは注目される。また、否定的な回答は「自分の意見に対する他の見方・考え方」のみ2名あったが、他の項目では全く見られなかった(図4)。

自由記述で本項目に関わる回答は多くはないが(表1)、例えば本授業直後、「難民とドイツ国民の両方の視点を持った」、「自分自身の考えを何度も考え直すことは、いままであまりしなかったので、少し成長したと思いました。」といった回答があった。

以上のことから、他者の意見を批判的に受け止められるようになったと言える。自分の意見については、単元前は最も厳しい評価をしていたが、他の見方・考え方まではできなくても、その正しさを批判的に考察することができるようになったと言える。これは本授業で生徒たちが問題の解決をめぐる熱心に話し合った成果と言える。

## 2. 3 「協働する力」、「他者に対する受容・共感・敬意」について

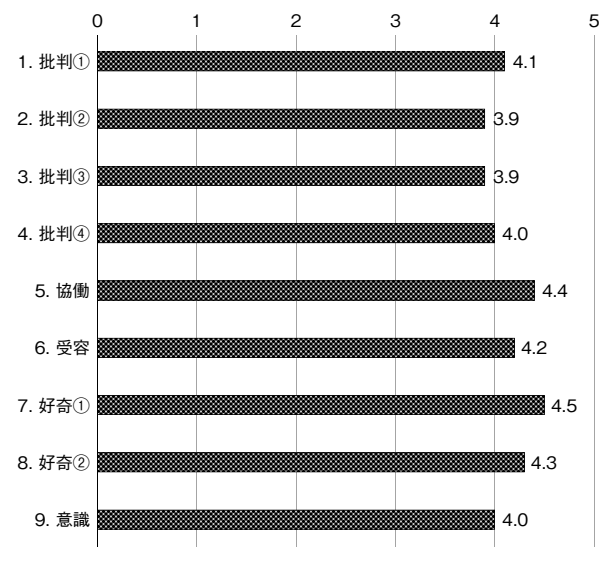
この2つについては、調査結果に共通点が多いので、まとめて取り上げる。なお、この2つは、調査した資質・能力の相互的な影響の効果についての重回帰分析により、互いに大きく影響し合っていることがわかった。



(東京学芸大学次世代研究機構が集約したデータを基に筆者作図)

(注) 図3の凡例にある選択肢について、「非常に当てはまる」を6点、以下、「非常に当てはまらない」を1点として平均した数値。1～9の内容は図3「注」参照(以下、図2・図4も同じ)

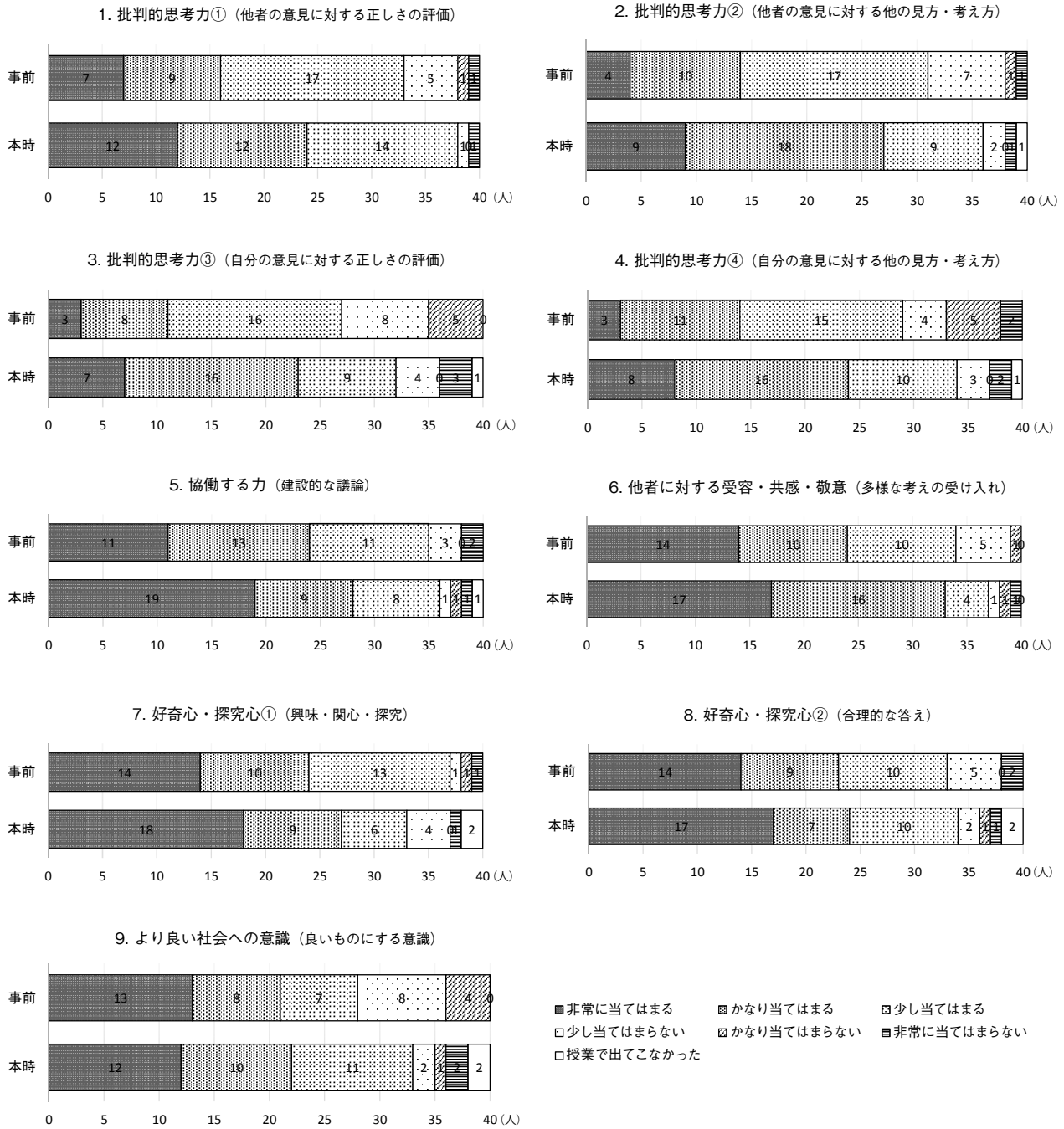
図1 単元前と本授業直後の自己評価平均点の変化



(東京学芸大学次世代研究機構が集約したデータを基に筆者作図)

(注) 図4の凡例にある選択肢について、「前よりもできるようになった」を5点、以下、「前よりもできなくなった」を1点として平均した数値。

図2 単元終了後の自己評価平均点

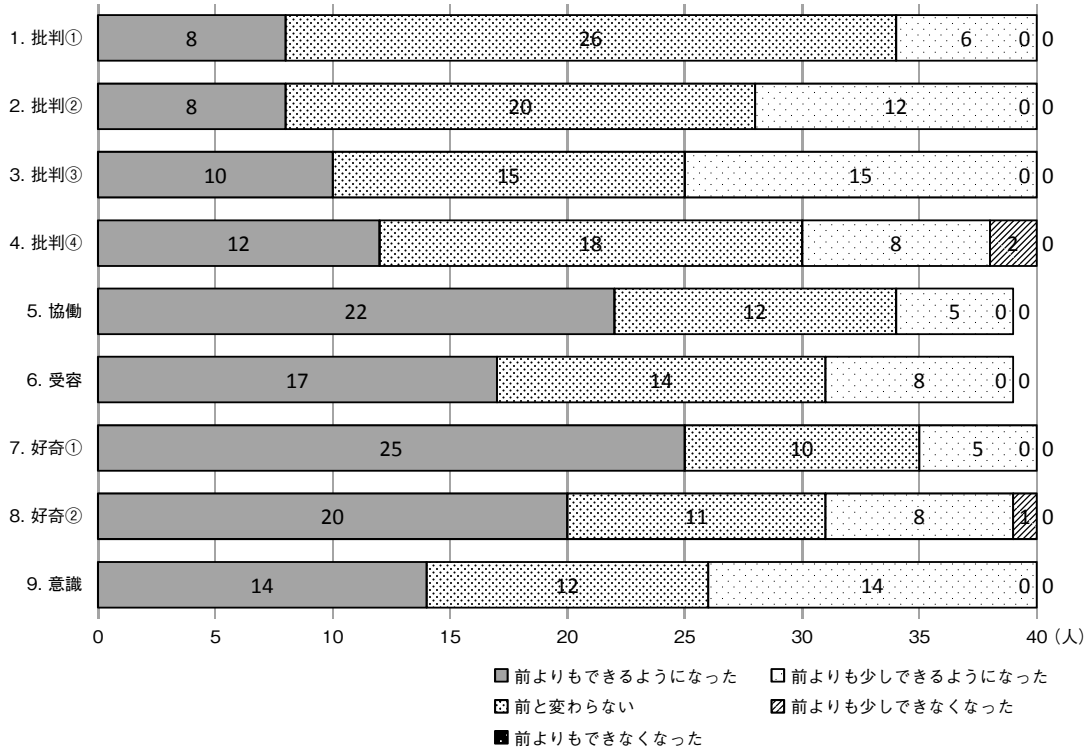


〈注：項目文〉

1. 社会の学びや活動の中で、他の人の考えや意見、やり方などに対し、「それは本当に正しいのだろうか?」と疑問をもち、その正しさや適切さについて考えることができたと思う。
2. 社会の学びや活動の中で、他の人の考えや意見、やり方などに対し、「違う考え方はできないだろうか?」と別の考えや意見、やり方などを探すことができたと思う。
3. 4. (各1. 2.の「他の人の考えや意見」が「自分自身」の考えや意見」と代わるほかは同じ文)
5. 社会における話し合いやグループ活動の中で、自分以外の人の意見を聞こうとしたり、自分とは意見が違う人とも、グループの目標達成のために前向きに話し合いをすることができたと思う。
6. 社会の学びや活動の中で、他の人が自分と違う意見や考えを持っていたとしても、それを否定せず、「そういう考えもある」として受け入れようと思った。
7. 社会の学びや活動の中で、今まで知らなかったことを知ったり、理由や仕組みが分かったりすると、それを面白く感じたり、もっと詳しく知りたくなった。
8. 社会の学びや活動の中で、「なぜだろう?」「どうなっているのだろうか?」のように疑問や分からないことがあると、その答えを明らかにしたいと思った。
9. 社会の学びや活動の中で、多くのことを学んだり、考えたりすることで、人々の暮らしを変えたり、社会をより良くする人になりたいと思った。

(東京学芸大学次世代研究機構が集約したデータを基に筆者作図)

図3 単元開始前と本時終了後の自己評価の変化



(東京学芸大学次世代研究機構が集約したデータを基に筆者作図)

図4 単元終了後の自己評価

表1 自由記述で取り上げられた内容

(単位:人)

	単元前	本授業直後	単元後
1. 批判①	1	1	0
2. 批判②	1	4	1
3. 批判③	1	3	3
4. 批判④	2	4	3
5. 協働	1	3	0
6. 受容	7	10	4
7. 好奇①	7	1	18
8. 好奇②	4	4	10
9. 意識	1	2	2

(n=40, 複数回答あり)

図1のように、いずれも単元前から評価が高かったが、本授業直後はさらにそれが高まり、平均値が5点を上回った。最高点を付けた生徒はいずれも4割以上に達している。特に「他者に対する受容・共感・敬意」については、本授業直後、「非常に」あるいは「かなり」当てはまるというかなり肯定的な回答をした生徒が8割にも上り、全調査項目で最高の数値を得ている(図3)。単元後も、最高評価を付けた生徒が、「協働する力」で過半数を占め、また、「他者に対する受容・共感・敬意」でも4割に達している(図4)。

自由記述では、「他者に対する受容・共感・敬意」については、単元前から多かったが、本授業直後も10名が回答していて、他の項目よりもたいへん多く挙げられた(表1)。具体的には、様々な考えがあることに納得したといった回答が3名のほか、自分にはない考え方を持っていた友達の意見に感心したといった内容であった。

#### 2.4 「好奇心・探究心」について

自己評価平均点が単元前から高かったが、本授業直後、さらに上がった(図1)。最高得点を付けた生徒は本授業直後に2つの質問とも4割以上もいるし(図3)、単元終了後も5~6割に達しており、他の項目と比べて高い(図4)。なお、「興味・関心・探究」については、本授業直後に否定的な回答が単元前よりも増えている(図3)が、それは本授業では質問文にある「理由や仕組みが分かった」わけではないためであろう。

自由記述の回答は単元後に特に多く、半数近くもの生徒が「興味・関心・探究」について取り上げている(表1)。回答の多かった内容は以下の通りで、関心が高まり、自発的に調べるようになった生徒が多いことがわかる(複数回答を含む)。

- ・ニュースをよく見るようになった。 10名
- ・新聞をよく読むようになった 5名
- ・家族と話した 4名
- ・ネットで調べた(調べようと思った) 3名

そのほか、本授業直後、「さまざまな立場があり、その時全ての人が良い結果になるということは非常に難しいと思いました。立場の違いについて考えるということについて「知りたい」と思いました。」と立場の違いが印象に残ったという回答があった。

## 2. 5 「より良い社会への意識」

否定的な回答が本授業直後に半分以下に減った(図3)が、他の項目ほどには大きな成果は見られなかった。質問文の「人々の暮らしを変えたり」という部分は、ハードルが高かったのかもしれない。自由記述も多くはなかったが、本授業直後、「将来人の役に立てるような仕事に就きたいという意識がより強まった。」といった回答が見られた。

## 2. 6 話し合いの効果とテーマ設定

本授業直後に2名の生徒にインタビューを行った。興味を持たれた点について尋ねたところ、例えば

「自分たちで意見を出し合って、自分が考え付かなかった意見とか、そういう見方をする人もいるんだとか、そういうのがいつも授業で起きるので、それが楽しかったです。」

と、二人とも話し合いの楽しさを答えている。そして、「お互いの意見をちゃんと聞いて、確かにそうだねって納得したり、お互いに意見を交換し合って、なんか話し合いを楽しむことができたので、それが非常によかったと思います。」

と、様々な意見をよく受け止めたことがわかる。しかも、「受け入れるにしても、なんかEUの信用を失うから、失うことになるから、受け入れたほうがいいのか、受け入れなかったらEUがばらばらになってしまうから、受け入れないほうがいいのか。EUを基にしている考えがあって、やっぱり違う立場であっても、そういうEUという一つの共通点があることが、とても興味深かったです。」

と述べている。このように、難民問題を一般論として議論するのではなく、EUにおけるそれについて、EU加盟国の多様性という地域性を踏まえて議論した点が重要である。

全ての質問項目で生徒の自己評価点が上がったのは、本単元を通して、生徒が話し合いの意義を実感したためと考えられる。ある生徒は単元終了後、

「今回のヨーロッパの学習で学んだことは「視点を変える」ということです。難民の問題の時も難民の視点からみるか、難民を受け入れる国の視点からみるかで真逆の意見がでました。次の学習でも一つのことを様々な視点からみて考えたいです。」と述べている。このように、生徒たちは多様な立場や他者の意見を自分なりに受容して、自分の考えの足りない点を自覚して(賛否が自分と同じ意見でも、自分と異なる根拠に学ぶなどして)、「協働する力」を高め、自他の考えを批判的に考察して、自分の考えを深められたことに満足している。この立場の違い・多様性に気付いたことが生徒の達成感につながったと言える。

なかには、友達の見聞を聞くうちに、「なぜ難民が生まれたのかということに疑問に思いました。」(授業のワークシート)と、「好奇心・探究心」が高まり、難民問題の本質的な問いに迫るようになった生徒も見られた。

以上のように、生徒たちは、自分の知識が十分ではないことを自覚しており、それまで気付かなかった視点や意見に出会って、それらに関心を持ったのである。グループという比較的自由に質問したり発言したりできる環境がそれを促したと言えよう。

「小さな社会」である学級での話し合いを通して、多様な意見があること、それぞれに一定の根拠があることを実感することは、民主的な議論の重要性を知り、民主主義を支える市民を育成することにつながると期待できる。

そうした授業ができたのは、授業者が、イギリスのEU離脱問題や難民受け入れ問題という、当時マスコミで話題になっていたこと、しかもEUの存在価値が問われるような問題で、立場によって意見が対立している問題を取り上げて話し合いをさせたことに求められる。本授業で取り上げた難民問題という人道的な問題は、生徒の感性に訴えやすく、また、他人事ではいられない問題である。生徒は、難民受け入れを拒む意見や政策が支持されることに驚きを隠せなかったが、EU諸国の実情を見て簡単には解決できないというジレンマに陥った。生徒は多面的・多角的に考えることの重要性を実感して、友達の見聞に関心を持ち、耳を傾けたのである。

調査した資質・能力の相互的な影響の効果についての重回帰分析で特に高い数値が出たのは、「好奇心・探究心」が「協働する力」に与える影響力であった。生徒の探究心を高めるようなテーマ設定や教材・発問が重要であることを示唆している。

### 3. イギリスの地理テキストブックに見る価値判断の学習

#### 3. 1 イギリスにおける価値判断と外国の学習

イギリスでは、例えばバイパスの建設ルートや大規模施設の立地といった問題について、様々な住民や関連団体の意見を取り上げて、何を優先的に選択し、どのような判断を下すべきか生徒に求める授業がよく行われてきた。また、一般中等教育資格試験（General Certificate of Secondary Education：GCSE）でも、あるテーマについて賛否両方の立場から、あるいは複数の立場からの考察を踏まえて、自分の考えや政策提案を求める問題がよく出題されている。

イギリスでは諸地域学習は行われていないが、前期中等教育で国家規模の学習は行われている。ただし、取り上げる国は数か国で、「先進国」と「途上国」の両方を取り上げる。その目的は地域性の理解だけではなく、その地域の開発問題、貿易など他の地域との相互依存などについて考察・探究することにもある。

以下、その具体例を考察する。

#### 3. 2 アマゾンの開発についての学習

ブラジルの学習では、その国土の多様性と国内・都市内の地域格差（人口の都市集中とスラムの問題など）、貿易を扱った後、アマゾンの開発が、持続的な発展の視点も含めて、必ずと言ってよいほど取り上げられてきた<sup>3)</sup>。

A社のテキストブックは、ブラジルについて11見開きを割き、最後に熱帯雨林の開発について取り上げている。そこでは、森林破壊について、国内外で論争があると述べ、表2のように7つの立場の意見を提示

している（どの意見をだれが述べているかは示していない<sup>4)</sup>）。次にブラジル政府が持続可能性を考慮していることについて、鉱業会社と木材伐採業者への指示内容などを具体的に列挙している。それでも政府が熱帯雨林を横断する新しい道路を建設するつもりで、議論を呼んでいると述べている。最後に、熱帯雨林の利用として薬を挙げ、製薬会社のなかには先住民の知識を学ぶだけ学んで、特許権を奪っていると述べている。そして、以下のアクティビティを課している。

1. 世界の熱帯雨林を破壊する行動をリストアップする。
2. それぞれの意見をだれが述べているかマッチさせる。
3. 自分が支持する立場を選択し、その理由を説明する。
4. 7つの立場にはパワーに違いがある。ブラジル政府に対して影響力を有する順に並べ、最も強い力を有すると考えた立場について、その理由を答える。
5. ブラジル政府は国のために熱帯雨林から何らかの稼ぎを得なければならない。開発され得るブラジル熱帯雨林の資源を全て挙げる。また、政府は熱帯雨林を持続可能な方法で開発したい。それはどういう意味か。
6. 特許権をとること、生物学的な特許権侵害とはどういうことか。
7. 製薬会社が治療に使える植物のサンプルを持ち出したことについて、文字が書けない先住民に代わって、製薬会社に先住民も利益を分かち合う権利があることを説明する手紙を書く。

以上のように、熱帯雨林の開発について、政府や先

表2 イギリスの地理テキストブックに見るアマゾン開発に関わる様々な立場の意見

ブラジル政府	熱帯雨林は我が国土の40%を占めている。資源が豊富なので、それを活かすべきである。資源から現金を稼いで貧しい人々を全て助ける必要がある。
先住民	ここは何世紀にもわたってずっと私たちの故郷である。それを壊したり私達を追い出したりする権利はない。
環境団体	あなたがたは植物や動物を殺してきた。熱帯雨林の破壊は気候変動をもたらすかもしれない。そう、どんな害が起きるか誰にも分からない。
国内の貧農	私たちは貧しい。食物を育てる土地が必要なんだ。ここは広大な森林である。野生動物は私たちの子どもたちよりも本当により重要なのか？
外国政府	ブラジルの熱帯雨林は世界の動植物の50%を有しており、ブラジルはそれを私たち全員のために守る義務がある。ブラジルを条約にサインさせよう。
外国企業	私たちはもっと多くの木を切るため、そしてもう少し鉱山を開く許可を得るために本当に十分な支払いをするつもりである。
世界銀行	私たちは熱帯雨林においても、道路やダムのようなプロジェクトに多額のお金をあなたに貸すであろう。しかし、環境に気を付け、インディオを護るための計画を示さなければならない。

(注4) の文献を筆者訳)



住民はもちろんのこと、海外の企業や諸団体など様々な立場に注目して考察させている。

高等学校レベルでは、アマゾンの熱帯雨林に1章を割り、最後に意思決定・政策提言を求める学習を展開しているGCSE対策テキストブックがある。その構成は以下の通りである<sup>5)</sup>。

- ①熱帯雨林の価値（気候調節機能と遺伝子の宝庫など）
- ②先住民の伝統的な開発と政府による近代的な開発：後者では新興国としてのブラジルという立場に注目させている。
- ③アマゾンでの様々な経済活動や近代的な開発が熱帯雨林に及ぼす影響：温室効果を理由に熱帯雨林の破壊を責めることは公平かと、「先進国」の主張の是非まで考えさせている。
- ④近代的な開発が地域住民に与える影響と持続可能性：前者では経済的側面と社会的側面から考察し、ブラジルに与えた経済的・社会的利益と先住民の生活権の侵害に、また、後者ではアグロフォレストリーやエコツーリズムにそれぞれ触れている。
- ⑤熱帯雨林の生態系の管理の在り方：アマゾン北部にあるロライマ州の開発計画について、現状を示

した地図と解説、人口推移表を示したうえで、経済開発を最優先した開発計画地図と環境保全を最優先したそれを提示している。生徒に、地元先住民、地元民、ブラジル国民の便益、また、地域の生態系や水・気象・気候、地球規模の気候に考慮して、長期的に持続性のある開発計画を考え、それを地図で表現させる。さらに、3分間スピーチの原稿を書かせる。その際、優先事項、選択した開発内容とその規模・立地などへの言及を求めている。

このように、どちらのテキストブックも、ブラジルの地域性や現状についてかなりの時間をかけて学習した後に、熱帯雨林の開発について、影響を最も強く受ける先住民の立場などを踏まえた、地に足の着いた議論をさせている。その際、イギリスの経済発展段階との違いに留意して、新興国ブラジルが抱える課題に注目させている。

### 3. 3 観光開発についての学習

外国の学習では、フランスやイタリアのスキーリゾートなど、イギリス人になじみのある観光地を取り上げて、観光開発と環境保全について、地域性を踏ま

表3 イギリスの地理テキストブックに見る「ケニアのツーリズムの便益と損失について—多様な意見」

ツーリズムの利点	政府高官「ツーリズムは私たちの国・国民にとってよいものである。新しい道路やよりよい交通・通信設備の建設を促し、学校や病院の建設費用を提供する。」 実業家「ツーリズムはホテルやレストラン等のサービス業に多くの新規雇用を提供する。それは地域住民のスキルを高め、新しい考え方を提供する。ツーリズムは地域の農民に地域の食材への需要を生み出す。」 猟区管理人「観光客が訪ねたいような国立公園や猟区保留地を創ることで、人々に環境を守ろうという気持ちを持たせることができる。ツーリズムは地域の慣習や文化を維持するための費用を提供できる。地域の工芸品の市場を生み、国立公園や猟区のガイドの仕事を生む。」
貴重な環境のケア	政府の大臣「国土を守るため、ケニアは国立公園や猟区を設定してきた。これらの地域では保全第一である。貴重な環境に気を付ける必要がある。農民の過放牧や例えば象牙のために象を殺そうとするといった密猟者から環境や野生生物を守らなければならない。地域住民は、農業からよりも観光客からより多くの収入を得られる。猟区を守ることは彼らの利益となる。」
マサイのツーリズムへの懸念	マサイ「マサイほど基本的な人権の欠如に悩まされているコミュニティはない。我々は国立公園には住めないし、自分たちの土地から追い出される者もある。国立公園や猟区では家畜を飼育することも許されない。我々は観光客の見世物になっている。誰もが我々を奇異な生活様式を有し、カラフルな伝統的衣装を着た、教養のない牧畜民であることを期待している。我々は尊厳を維持したいが、ほとんど敬意をもって扱われていない。」
熱気球から見た禁制の轍	意識の高い観光客「ツーリズムにおける開発を心配している。サファリのミニバスはよく動物に非常に近づき、邪魔をする。轍を広げ土壌侵食を引き起こす。熱気球を使う会社があり、やはり野生生物を悩ませる。場所によっては象のような野生動物が保護区外に出て、畑を壊しかねない。野生動物を統制するのは容易ではない。」
ホテルに近い海岸付近のごみ公害	環境保護論者「海岸沿いは環境が破壊されている。サンゴ礁は干潮時に露出する。それを少し獲って土産にする観光客もいる。舟の錨がサンゴ礁を壊す。サンゴ礁をつくる小動物が汚染やかき乱されることで殺される。海やビーチがホテルの廃棄物で汚染されている。魚が死んで地域の漁師が影響を受ける。海岸沿いの貴重な農場や木々・草が道路やホテルの建設のために除かれ、野生動植物の生育地が壊される。大量の水がホテル宿泊者に必要で、ほとんど残せないときもある。」

(注6) の文献を筆者訳

えて考察させている。

例えばケニアの学習で、あるテキストブックは、人口増加と人口ピラミッド、農村から都市への移住、スラムなどにみられる都市生活の諸問題、食料や雇用の問題、貿易不均衡、対外債務などを取り上げた後（以上計7見開き）、ツーリズムがケニアに与える影響をテーマに3見開き割いている<sup>6)</sup>。

最初の見開きでは、豊かな国々からケニアのサファリやビーチに多くの観光客が来ていること、ケニアにおけるツーリズムの拡大とその意味を把握させている。

次にツーリズムの便益とコストについて、表3のように5つの観点から考察させている。その上で、環境、経済、社会の3つの観点から便益とコストを整理させるとともに、便益が最も多い人々と最も少ない人々はどのような人々か尋ねている。

最終見開きでは、ケニアのツーリズム収入が国家収入の20%を占めていると述べ、観光客が来続けるように、美しい環境を守ることが大切で、持続可能なツーリズムという概念を導き出し、エコツーリズムを例示している。そして、エコツーリズムについてのレポートを課している。なお、発展として、地域住民をはじめ誰でも尊厳を持って生計を立てることの重要性について考えさせている。それは例えばマサイが観光対象になっていることを踏まえた課題と考えられる。

### 3. 4 小括

以上のように、イギリスのテキストブックでは、外国の学習において、各国が抱える開発問題について考察させている。その際、各国の地域性を十分把握させた上で、すなわち、地域開発が求められる背景や様々な利害関係があることを理解した上で、その在り方について多様な立場から考察させている。

## 4. 「世界の諸地域」における価値判断に関わる学習

### 4. 1 地理学習における地球的課題の解決の留意点

上園実践の分析が示唆しているように、生徒は話し合いを通して、課題の解決については様々な立場や意見があり、それぞれにそれを支える根拠があることに気付かされ、どんなことを考慮に入れるべきか考え、自分の考えをより広い視野から見直すようになった。

新学習指導要領も、その解説で、地理的分野において養われる判断力について「解決に向けて学習したことを基に複数の立場や意見を踏まえて選択・判断できる力を意味している」<sup>7)</sup>（下線部筆者）と、多面的な考察によって育成されると述べている。

「世界の諸地域」学習については、現行学習指導要領と同じく主題を設けて学習する。その主題については、各州で「特徴的に見られる地球的課題と関連付けて取り上げること。」（内容の取扱い）として、そこで身に付ける知識について、「世界各地で顕在化している地球的課題は、それが見られる地域の地域的特色の影響を受けて、現れ方が異なることを理解すること。」<sup>8)</sup>として、その課題の要因や影響をその地域性と関連付けて考察することを求めている。その解説では、ヨーロッパ州の課題の例として、「EUの構成国内で、なぜ分離や独立などの動きが見られるのか」という問いを例示している<sup>9)</sup>。上園実践のように、EU諸国の地域的多様性や地域格差を踏まえて考察することが必要である。

### 4. 2 中学校1年生の価値認識について

上園実践では、生徒の感性に強く訴えるような教材が、生徒の主体性を引き出したと言える。筆者がかつて関わった実践研究<sup>10)</sup>では、小学校5年生から中学校3年生まで、児童・生徒の感性に訴えるような同一教材で授業実践した際の児童・生徒の価値認識の変容を分析した。その結果、価値認識の大きな骨格は中学校2～3年生の時期に形成されること、そして、小学校6年生と中学校1年生は価値観形成のうえで大切な発達段階で、感性に訴える授業が効果的で、根拠に対する吟味が行われる時期であるということがわかった。

上園実践では、生徒が様々な意見を積極的に受容し、その根拠を批判的に思考して、多様な考えに耳を傾けることが大切であることを実感した。同じ授業を中学校2～3年生に行った場合、同様の反応が見出せるかわからないが、中学校1年生の段階で多様な意見を聞こうとする態度を育成することは、その後の学習における価値認識の育成に資すると思われる。

世界地理先習の意義として、広い視野から考えることがある。「世界の諸地域」学習で多様な価値観を提示することが生徒の視野を広げ、多面的・多角的に考えることの意義を実感させることになると思う。

### 4. 3 アマゾンの開発についての学習の在り方

現行の教科書では、全社が南アメリカ州の学習で環境をめぐる問題を主題として、アマゾンの開発を大きく取り上げている。アマゾンの森林破壊をとらえた衛星写真は、生徒の感性に訴えやすい。教科書は、横断道路が建設され、農地・牧場、鉱産資源や水力資源などの大規模な開発が行われていると述べている。これ

に沿って議論したら、経済開発か環境保全かという対立軸に終始しかねない。アグロフォレストリーに関する資料を載せている教科書もあるが、本文での記述はない。持続可能な開発の必要性に触れている教科書もあるが、具体的ではない。

泉(2012)は、高等学校3年生を対象に、「アマゾン熱帯林開発の現状と持続的発展」(全13時間)をテーマに、価値判断・意思決定の過程を重視した探究型の手法をベースにした授業を実践した。熱帯林の特色、先住民の生活、ブラジル社会の課題を指導した後、「アマゾンの森を開発すべきか? 保護すべきか?」、まずブラジル大統領の声明文、続いて、賛成派として州知事、ドイツの製薬会社社長、都市スラム居住者の意見、また、反対派として自然科学者、自然保護団体、先住民の酋長の意見を読んで、議論させた。その後、持続可能な開発などについて考察させた。

泉の実践やイギリスのテキストブックのように、アマゾンの開発について考察したり議論したりする場合、様々な立場を踏まえて、生徒をジレンマに陥らせることが大切である。また、主体的な学びにするために、日本がアマゾンの開発に深く関わっていることをとらえて当事者意識を持たせる必要がある。すなわち、日本はアマゾンから鉄鉱石や大豆、医薬品原料などを輸入していて、それらの開発・輸出のために熱帯林を伐採してきた。多くの日本企業が参入し、アマゾン南部のサバンナ(セラード)での大豆生産の開発にはJICAも援助している。今やブラジルは日本の大豆輸入の約2割を占めている。学習の最後には、持続可能な開発という視点から、アグロフォレストリーやエコツーリズムなどを取り上げるとよい<sup>11)</sup>。

パフォーマンス評価が注目されていることもあり、今後、南アメリカ州の学習でアマゾンの開発についての議論が取り上げられる可能性がある<sup>12)</sup>。しかし、南アメリカ州に割ける時間は限られている。その中で地域性の考察・把握、議論、パフォーマンス評価をこなすのは容易ではない。地球的課題の議論では、とするとグローバルな視点が優先され、ローカルな事情は考慮されにくい。それでは解決には結びつきにくい。「主体的・対話的な学び」は重視されても、地域性の多面的・多角的考察という「深い学び」がおろそかにされたのでは本末転倒である。

「世界の諸地域」学習で、各地域の課題について考察する場合、まず、それが自分と関わっていることに気付かせて、当事者意識を高めたい。そして、各州の地域性を基にして、課題に関わるどのような人々の立

場をとらえる必要があるか、解決のためにどんなことに配慮して考える必要があるかを理解させることが大切である。上園実践のように、課題解決のための議論を通して、それに気付かせたり、泉実践やイギリスのテキストブックのように複数の立場の意見を示すか想定させたりして、様々な立場から考察することが必要であることを実感させるとよい。

こうした「世界の諸地域」の学習を踏まえて、日本地理、特に「身近な地域」の学習で、地域性を踏まえて課題解決策を考える本格的な話し合いを行うことが議論の深まりにつながると期待される。

本研究は、東京学芸大学「日本における次世代対応型教育モデルの研究開発」(文部科学省機能強化経費(機能強化促進分))の研究成果を活用したものである。

## 注

- 1) 文部科学省機能強化経費「日本における次世代対応型教育モデルの研究開発」プロジェクト報告書Volume4「OECDとの共同による次世代対応型指導モデルの研究開発」プロジェクト—平成28年度研究活動報告書—。東京学芸大学(近刊)の「各領域の指導案と分析結果②社会」参照。
- 2) 各調査項目の質問数と除外した質問、「授業で出てこなかった」という回答数は、それぞれ以下の通りである。
  - ・「批判的思考力」: 4問中0
  - ・「協働する力」: 3問中2問(「自分が何をすればみんなの役に立つか」を考えて、その行動ができた: 6名)、(他のメンバーが困っていたりうまくいっていない場合などに助けてあげることができた: 6名)
  - ・「他者に対する受容・共感・敬意」: 3問中2問(困っている人がいたら、その気持ちを理解し、何かしてあげたいと思った: 10名)、(自分とは考え方や好きなもの、能力などが違う人でも、一緒に活動することを拒んだり見下したりしないようにしたいと思った: 5名)
  - ・「好奇心・探究心」: 2問中0
  - ・「より良い社会への意識」: 2問中1問(今までのやり方を見直したり新しい取り組みを提案したりすることで、学校やクラス、授業をより良く変えていきたいと思った: 3名)

なお、調査した全ての汎用的スキルと態度・価値についても、単元前と本授業後の自己評価点の平均値は、本授業直後、全てにおいて、単元前よりも評価が高まった。単元終了後の自己評価点の平均点も、全てについて、前よりもできるようになったと感じている

生徒が多かった。

- 3) 現行のナショナル・カリキュラムによって、key stage 3で取り上げる国・地域は、アフリカとアジア（ロシアを含む）になったが、かつてブラジルはほとんどのテキストブックで、また、ケニアも多くのテキストブックで取り上げられてきた。
- 4) R. Gallagher and R. Parish (2001) *geog.2*, Oxford University Press, p.118.
- 5) P. Brooker, G. Brookes and A. Leeder (2001) *Problem Solving Practice*, Heinemann, pp.14-15. なお、泉貴久（2009）イギリスの中等教育用地理テキストにみるESDの概念—日本の地理教育におけるESD実施へ向けての課題と展望—、専修人文論集84、専修大学学会、pp.353-374.は、本テキストブックをESDの観点から詳細に分析している。
- 6) M. Hillary, J. Mickleburgh and J. Stanfield (2002) *Think Through Geography 1*, Longman, pp.120-121.
- 7) 文部科学省（2017）中学校学習指導要領解説社会編（平成29年6月）。同省HPより p.31.
- 8) 文部科学省（2017）中学校学習指導要領（平成29年3月）。同省HPより p.21, p.38.
- 9) 前掲7) p.48.
- 10) 東京学芸大学附属学校社会科部会竹早地区（1986）社会認識と国際理解—児童・生徒の朝鮮認識を変容させる授業の試み—。東京学芸大学附属学校研究紀要第13集、pp.65-86
- 11) 西澤利栄・小池洋一・本郷豊・山田祐彰（2005）アマゾン—保全と開発—。朝倉書店。がアマゾンの開発の経緯、保全の努力について参考となる資料が豊富である。なお、最近の動向については、土谷彰男（2014）アマゾン熱帯林の消失とREDDプラス。地理59-6, pp.72-82.に複数の地図が掲載され、参考になる。環境保全とは対極的な動きが加速しているそうである。また、日本の環境NGOの活動やアグロフォレストリーについては、土谷彰男（2015）アマゾンに展開する日本の環境NGO（前編）—農業移民とアグロフォレストリー—。地理60-6, pp.56-62.と土谷彰男（2015）アマゾンに展開する日本の環境NGO（後編）—日本のNGOの進出。地理60-7, pp.79-83.を参照されたい。
- 12) 例えば、脱稿後の2017年11月、全国中学校社会科教育研究大会では、島根県社会科教育研究会中学校部が、単元「環境問題から考える南アメリカ州～持続可能な地球をめざして～」の公開授業と研究発表を行った。「南アメリカ州の経済発展の課題は何か」を追究して、ブラジルで森林破壊が進む理由や環境保全の取り組みを調べたうえで、「ブラジルで経済発展と環境保全との両立が難しいのはなぜか」考えさせた。また、徳島県中学校教育研究会社会

部会からもアマゾンの熱帯林の開発の授業実践を例にして研究発表があった。「南アメリカ州の環境開発はどうあるべきだろうか」という問いを追究し、産業発展のメリット・デメリットなどを考えた後、最終5時間目では、生徒から開発に関わる立場として、開発者、労働者、先住民、政治家等を引き出した。その中から自分の意見に最も近い立場から意見を述べ、班での意見交換後、開発に対する最終的な意見をまとめさせた。

どちらもよく練られた発表で示唆に富むが、賛否に開始したり「両立は難しい」としたりして、持続可能な開発など、開発の在り方についての考察は十分ではない。また、前者は鉄鉱石を通じた日本との関わりに触れているが、どちらも当事者意識は弱い。前者は本単元に通例よりも2～3時間多い7時間も割いていながら、本単元のもう一つの目標である南アメリカ州の大観やブラジルの地域性の考察は十分とは言えない。

## 参考文献

- 荒井正剛（2005）中学校社会科地理的分野における外国地誌学習のあり方—イギリスの地理教育を参考に—。新地理第53巻第3号、pp.1-19.
- 泉貴久（2012）アマゾン熱帯林開発の現状と持続的発展。泉貴久・梅村松秀・福島義和・池下誠編『社会参画の授業づくり—持続可能な社会に向けて—』古今書院、pp.78-87.