

高校「地理A」における「現代世界の課題学習」の 授業構成に関する原理的考察 価値追求を保證する教授・学習過程の研究

熊野 敬子

広島大学大学院国際協力研究科 教務員

〒739-8529 東広島市鏡山1-5-1

E-mail: tkumano@hiroshima-u.ac.jp

はじめに

近年、地理教育において、現代世界の課題に関わる内容が重視されている。このことは、1989年改訂の学習指導要領から新しく登場した高校「地理A」の内容が異文化理解と地球的課題という二つの主題に思い切って焦点化されたことから指摘できよう(西脇1993, 52)。この「地理A」の内容項目には、「現代世界の課題と国際協力」という大項目が設定されている。さらに、今回の1999年改訂の新学習指導要領でも、「地理A」「地理B」共に、内容の大項目に「現代世界の課題」が位置付けられている。扱われる具体的な学習内容としては、人口問題、食糧問題、資源・エネルギー問題、居住・都市問題、環境問題、民族・領土問題などである。特に地球的課題に焦点が当てられた国際協力に関わる内容であることが分かる。

このような「地理A」の内容構成の刷新は、地理教育の新しい方向性を示している。すなわち、従来の地理教育が系統地理学と地誌の体系に沿った地理学の縮小版でしかなく⁽¹⁾、産業・経済中心の内容構成であったために、地名や産物など地理的知識を教える教養主義に陥っていたことの反省から、現実の社会問題、特に、高校の場合は現代世界の諸課題を主題的に扱うことが期待されたと考える。そのことは、いち早く「グローバル・ジオグラフィ」の開発を主張した太田⁽²⁾(1990)や

開発教育の視点を地理教育に導入しようとする西岡⁽³⁾(1991)の試み、地球市民性育成を目指す地理教育論を掲げる西脇(1993)の提唱などを見ても明らかである。

また、これら現代世界の課題の重視は、日本の教育改革と連動していると捉えられる。すなわち、平成8年に、自ら学び、自ら考える力などの「生きる力」の育成を掲げる中央教育審議会第一次答申(1996)の理念が打ち出され、これを踏まえて、1999年版学習指導要領では、学び方を学ぶ学習や問題解決的な学習を一層充実して問題解決的な能力の育成を図るとされたことである(文部省, 5)。現代世界の課題に関わる内容を扱い、問題発見から原因追及、解決への意思決定といった問題解決能力が「生きる力」の育成の一つとして重視されていると考える。

こうして、現在の地理教育が、現代世界の課題内容を積極的に扱う教科の一つとして位置付けられる中で、教師からは現実の授業の課題が挙げられている。例えば、地球市民教育としての地理教育を掲げる近⁽⁴⁾(1998)や泉⁽⁵⁾(1999)は、地理教育の「現代世界の課題学習」は問題を扱っただけであり、問題解決のプロセスが欠如している点を指摘し、開発教育の問題解決的アプローチなどの授業構成に着目している。また、小西(1994)は、社会問題を扱う社会科教育の現状課題として、「地名・物産」という記述的知識が「社会問題」という価値的知識に替わっただけの教養主義、ま

た、価値的知識を扱うが故の価値注入に陥っていることを指摘する。

これらは、現代世界の課題という「問題」を扱うこと＝その解決を目指すことではないかという指摘であり、現代世界の課題内容を扱う地理教育の本義を問うものである。これを踏まえた授業の在り方は、従来の地理教育の授業方法に固執しない新しい可能性への探求を必要とする。

こうした問題意識のもとに、本研究の目的は、地理教育における「現代世界の課題学習」の意義を明らかにし、それを踏まえた授業構成の原理的考察を行うものである。そのために、同様の「現代世界の課題学習」を掲げる諸教育の理念に焦点を当て、「現代世界の課題学習」がどのような目標のもとに取り組みされているかについて言及するとともに、二つの授業案の比較分析から実証的論究を試みる。

1. 地理教育における「現代世界の課題学習」の価値教育的意義

1. 高校「地理A」学習指導要領における「現代世界の課題学習」の目標

1999年版学習指導要領高校「地理A」の目標は、「現代世界の地理的な諸課題を地域性を踏まえて考察し、現代世界の地理的認識を養うとともに、地理的な見方や考え方を培い、国際社会に主体的に生きる日本人としての自覚と資質を養う」(文部省, 1999)とある。

さらに、「地理A」の内容構成のうちの「世界の生活・文化の地理的考察」の項目内容については、「異文化を適切に理解することの意義に気付かせ、それを尊重する態度を身に付けることの必要性について考察させるようにする」と説明されている。また、次の「諸地域から見た地球的課題」では、「各国の取り組みとともに国際協力を推進していくことの意義や必要性について考察し、そのために必要な資質や能力を育成することを重視している」と述べられている。こうして、学習指導要領の目標として、「異文化の尊重」「国際協力の推進」といった市民的資質の育成が目指されていることが明らかになる。

2. 地理教育国際憲章における「現代世界の課題学習」の目標

各国の地理学者、地理教育関係者により草案が作成され1992年に承認された地理教育国際憲章は、各国の地理教育への影響力も強い。その地理教育国際憲章(国際地理学連合・地理教育委員会編, 中山訳, 1993)においても現代世界の課題への対応が地理教育の重要な役割の一つであり、より良い世界の構築のために貢献できることを強調している。

同憲章は、地理学が深く関わるべき課題として多くの地球的課題を挙げている。さらに、地理教育において育成されるべき態度として、自然や人間活動や環境保全への関心、平等や人権の尊重の精神を踏まえて地域社会や国家、国際的な諸問題の解決に献身できるなどを挙げ、地理教育としての育成すべき資質を示している。

3. ユネスコの価値教育として位置付けられる「現代世界の課題学習」

現代世界の課題解決への取り組みが世界共通の教育課題としているのは、他ならぬユネスコである。ユネスコの主要な取り組みであった国際理解教育の理念の変遷を見てみよう。千葉(1998, 27)によれば、初期の国際理解教育は、理解の促進が自ずと障害の除去や平和の促進につながるというナイーブなものであったのに対して、1970年代からは国際社会が直面している多くの問題に積極的に取り組もうとする方向へと進んだといわれる。ユネスコの国際理解教育の理念のうち、特にその加盟国の国際理解教育の実践に対して共通の指針を与えたとされるのは、1974年の「国際理解、国際協力及び国際平和のための教育並びに人権及び基本的自由についての教育に関する勧告」(Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms)(以下、1974年国際教育勧告とする)である。嶺井(1996, 29)は同勧告について、「世界の主要問題の解決に向けて各国が協力しなければ、個々の国家の社会生活の存立自体も成り立たなくなっている状況では、基本的には国家国民に求められる資質と国際公民に求められる資質の重複する部分が増大せ

ざるを得ない」と述べて、ここでは、「一国の国民」形成に留まらない、「国際社会に生きる公民」の育成を掲げた点に核心があるとしている。このように現代世界が直面する課題と取り組む教育の使命が強く意識されてきた経緯とともに、課題解決のための共通の価値基盤構築の必要性が取りざたされていることが分かる。例えば、1974年国際教育勧告の理念を具体化する段階で、ドイツとオーストラリアの二回にわたって開かれた「カリキュラム、教科書における人類の諸問題の扱いを改善するための基準に関する会議」では、国際教育は「普遍的」そして「地球的な規模」の教育であり、「人類共通の価値」を強調する教育である。」と述べられている（三宅，1993，12）。

次に、この1974年国際教育勧告の「国際的公民」の理念をさらに押し進めて、普遍的な価値を強調した教育として、1994年の国際会議からは、「人権・平和・民主主義の教育」がユネスコの理念の前面に登場してきた。その背景には、千葉（1998，

41）も指摘するように、かつての国際理解教育は時代遅れとして、一層直接問題対処型の価値教育を中心とした人権教育、平和教育に多くの関心が払われてきたことが挙げられる。

この1994年第44回国際教育会議を受けてはじめられた価値教育への取り組みとしてAPNIEVE（Asian-pacific Network for International Education and Values Education: アジア太平洋地域国際教育価値教育ネットワーク）がある。数度のワークショップを経てLESSONPLAN集『平和と調和のうちに共に生きるための学び（Learning to live together in peace and harmony）⁶⁾』を開発している。このカリキュラムでは、4つの中核となる価値概念（表1を参照）を挙げ、現代世界が直面する課題を多く取り上げている。ここでは、現代世界の課題内容が価値教育の対象として位置付けられていることが明らかになる。

このように、ユネスコが掲げる世界共通の教育理念として、普遍的な価値を中核に据えた価値教

表1．現代世界の課題内容に関わる態度目標の比較

| 目 標 | 人間の尊厳性の実現 | 文化の多様性の理解、尊重 | 相互依存性の認識 | 持続可能な発展の追求 | 社会参加 |
|---|-----------------------------|--------------------------------|--------------------|----------------------------------|------------------------------------|
| 高校「地理A」学習指導要領 ¹⁾ | 国際社会に主体的に生きる日本人としての自覚と資質を養う | | | | |
| | 異文化の尊重、 | | 国際協力の推進 | | |
| 地理教育国際憲章 ²⁾ | 人権宣言を踏まえた解決（態度目標） | 人々の多様な生活状態の正しい認識（態度目標） | 地球規模での相互依存認識（知識目標） | 次世代の環境、人間居住の質とその保全計画に関心を持つ（態度目標） | 地域社会・地方・国家・国際における諸問題の解決に献身する（態度目標） |
| APNIEVEのLESSONPLAN集『共に生きるための学び』 ³⁾ | 人権 | 平和、(相互依存) | | 持続可能な発展 | 民主主義 |
| 大津和子のグローバル教育 ⁴⁾ | 人間としての尊厳（態度目標） | 文化・紛争（中心概念） 異文化の共感的理解（態度目標） | 相互依存（中心概念） | 希少性（中心概念） | 公正・変化（中心概念） 興味・関心、社会参加（態度目標） |
| 田中治彦の開発教育 ⁵⁾ | 人権 | 多文化共生 | 相互依存 | 持続可能な開発 | 公正、参加 |

注) 筆者作成

¹⁾ 1999年版学習指導要領高校地理A（1999）の目標と指導要領の中項目とその内容説明文の記述による。

²⁾ 国際地理学連合・地理教育委員会編，中山修一訳（1993）「地理教育国際憲章」における「地理的知識の習得と理解の深化に関する到達目標」「地理的技能的到達目標」「態度並びに価値形成のための到達目標」から当てはめた。

³⁾ UNESCO Principal Office for Asia and the Pacific ed.（1998）LEARNING TO LIVE TOGETHER IN PEACE AND 『共に生きるための学び』の中核となる4つの価値を挙げた。

⁴⁾ 大津和子（1997，p.32.）『グローバルな総合学習の教材開発』明治図書における知識、態度目標。

⁵⁾ 田中治彦（1999，p.139）『南北問題と開発教育』垂紀書房に挙げられている5つの目標。

育への志向が見え、その教育内容として現代世界の課題内容が扱われていることが明らかになる。言い換えれば、課題を扱い、その解決を目指すためには、その価値判断の中核となる価値を掲げざるを得ず、それを人類共通の普遍的価値として構築することが期待されている。

4. 価値教育としての地球市民教育

日本では、現代世界の課題内容は、伝統的な教科教育以外の場でも盛んに取り上げられている。1980年代後半から、欧米の新しい教育の紹介が相次ぎ、地球市民性育成を目指す教育が登場してきた。開発教育、環境教育、異文化理解教育などである。これは、1974年国際教育勧告の理念から多様に発展した国際教育の一つと捉えることもできる⁽⁷⁾。これらの教育が共通に新しいパラダイムをもつ教育であるとして、大津(1997)は、地球的な視野を持つ点、未来志向性、教育内容よりも方法を重視する点の三つを指摘する。筆者はさらにもう一点付け加えて、これらの教育が価値教育でもある点を指摘したい。

例えば、大津が新しいパラダイムの教育を包括する教育として名付けたグローバル教育のカリキュラムでは、6つの中心概念、「文化」「相互依存」「希少性」「紛争」「変化」「公正」を設定して内容構成を行っている。その学習を通して育成する態度目標としては、「人間としての尊厳」「興味・関心」「異文化の共感的理解」「社会参加」を挙げている。また、あくまでも開発問題に特化した開発教育の独自性にこだわる田中(1994)は、その目標として、「多文化共生」「相互依存」「持続可能な開発」「人権」「公正・参加」の五項目を挙げ、「紛争」は平和教育に譲り、「変化」は他項目に必然的に含まれるとして省いて構成している。細かい差異はあるものの両者とも地球市民として育成すべき価値観形成を目指している点では一致している。

こうして、日本で現在関心を集めている地球市民性育成の教育とは、人類の抱える様々な課題解決のために必要な価値追求の教育であることが明らかになる。

5. 地理教育における「現代世界の課題学習」の

価値教育的意義

「現代世界の課題学習」は世界の教育課題として積極的な取り組みが期待されている。これらの諸教育理念から態度目標を拾い上げまとめたのが表1である。これをみると、態度目標として人権や多文化共生、持続可能な発展などの人類共生のための価値が掲げられるとともに、相互依存性の認識や参加といった国際協力を促す価値概念も盛り込まれている。現代世界の課題に取り組むには、これらの価値追求を必要とすることを物語っている。ここでは、これら人類が共に生きるための価値追求の教育を価値教育と呼ぶことにする。この価値教育としての理念を踏まえて、地理教育の在り方を考える必要がある。

これまで、地理教育では社会認識教科としての地理的認識力の育成に固執してきた観が見受けられる⁽⁸⁾。また、価値認識形成まで踏み込むことは控えるべきだとする主張もある⁽⁹⁾。社会認識教育である地理教科としては、「課題」についての知識理解がねらいであることは自明である。しかしながら、社会科や地理に課された現実の課題を前に、その目標を社会認識レベルに留めておくことはできない。「課題」を扱うことは、解決への真摯な態度を要求し、単なる知識理解に留まることはできない。これらの課題に含まれる価値に深く迫る必要がある。地理教育で現代世界の課題を扱うことは、地理学的な知識理解に留まる教養主義から脱して、価値判断、意思決定、倫理追求といった価値観形成に迫る必要を意味する。それは、単なる価値的知識の習得のみならず、人間的成長⁽¹⁰⁾や自己変革⁽¹¹⁾を目指すことでもある。

こうして、地理教育における「現代世界の課題学習」の意義として、価値教育としての意義を指摘できる。その際の地理教育の独自性としては、現実の地域に即した課題内容を提供し、その文脈に沿って共生のための価値を見出す作業を保証する点を挙げることができる。しかし、その有効性にもかかわらず、その価値追求の教授・学習過程が用意されてきたかについては、上記の近(1998)や泉(1999)の指摘にあるように疑問である。教師による価値注入の陥穽を克服する視点が地理教育において見落とされがちであったのではないかと考える。価値教育としての「現代世界の課題学

習」は決して、教師による絶対的な価値の注入や人権などの徳目の羅列であってはならない。人類が共に生きていくための価値は、地域に即した文脈の中で見出され、そこに登場する他者との関係性の中で追求されるであろう。またもちろん、日々の生活をともにする教室の学習者同士の関係性の中に見出されるものである。このような価値追求を保証する授業構成理論、すなわち教授・学習過程の研究が求められている。本論文の核心はここにある。

・地理教育における「現代世界の課題学習」の授業構成に関する原理的考察

1. 授業案比較分析

1) 授業案比較の方法

以上の問題意識から、ここでは、二つの授業案の事例分析から具体的な授業構成について論じる。ここでのねらいは、地理教科の独自性ととも、それに加えて新しい視点を検討することである。取り上げる授業案としては、1990年作成の「地理A」授業案と開発教育の授業案である。上記に述べたように開発教育は価値教育としての理念をもち、価値観形成、価値判断などを重視する教育である。そのため学習者の参加と価値判断を促す様々な手法を用いた参加型学習の開発を進めてきた。地球市民性育成の教育の一つとして位置付けられ、参加型学習形態に特徴を持つ開発教育の授業案を事例に用いることで、地理授業に援用すべき授業構成の原理的視点を得られると考える。この二つの授業案はともに熱帯林の減少の問題を取り上げている。比較方法としては、第一に、授業構成を比較する。第二に、その授業構成によってどのような価値判断が導かれているか、扱われている価値概念を拾い上げその論争点を分析する。

2) 授業構成の比較

地理授業「コートジボアールとマレーシアの熱帯林⁽¹²⁾」授業案の場合

まず、表2は、学習内容と対応する概念とともに全体の授業構成を示している。まず、熱帯林の減少が地球的課題として憂慮すべきものであると

いう問題提起とその把握の過程がはじめに設定されている。次にその原因追究過程にコートジボアールとマレーシアの国家事例が取り上げられている。ここでは地理特有の地域理解に主眼が置かれている。それらの地域認識を踏まえて、最終的な課題解決のための価値判断過程が用意されている。この授業は、地理独自の地域認識方法を教授・学習過程にそのまま当てはめた典型的な地理教育の授業構成であるといえる。

「熱帯林の人々⁽¹³⁾」授業案の場合

「熱帯林の人々」の授業構成とその価値概念を示したのが表3である。地理の授業ではないため地域名を挙げておらず、詳細な事実提示という点では地理に及ばないかもしれない。ここでの授業構成は、まず、自己言及過程⁽¹⁴⁾から導入する点が特筆できる。ここで熱帯林を使用した品物を身の回りのものから探す作業を学習者に課している。自己の生活と熱帯林の地域との相互依存関係に気付き、熱帯林減少の課題が自己と無縁の問題でないことを学習者に問うのである。次に、問題把握過程で、地理授業と同様に熱帯林の地球的規模での希少価値の認識とその破壊による悪影響の認識を促している。その次に、ロールプレイを用いた他者認識過程を設定している。ロールプレイは、元来心理学用語で「役割演技」と訳され、芝居のような設定された条件の下で与えられた役になりきって行動するというものである。この方法による学習の中で、学習者はその社会的状況を疑似体験し、人々の考えに共感できる。いわば他者認識過程としてみなすことができる。ここでのロールプレイは、日本政府や企業、木材会社、熱帯林の住民の間にある利害の対立構造を描くのに有効に使われている点が注目できる。この対立構造を個人の演じる口ぶりや身振りを通して目に見える形にしているのである。この他者理解の過程は、問題構造としての対立を学習者の身をもって明らかにし、葛藤場面を設定していると考えられる。その葛藤場面を経て学習者に価値判断が委ねられる。最後の価値判断過程では、学年に応じて生徒自身がそれぞれの立場の人に手紙を書かすか、またはディベートを行う展開となっている。

表2. 地理教育授業案「コートジボアールとマレーシアにおける熱帯林の減少」の授業構成

| 授業展開 | | 学習内容 | 論争点となる一般概念 | 問題の領域 |
|------|----------|---|----------------------------------|---------------|
| 問題把握 | 地球的課題の認識 | 第1時 熱帯林の果たす役割 世界の森林面積の中で熱帯林の占める割合が高い 途上国での森林面積の減少が激しい 森林資源の果たす役割には、経済的利用（各種の用材、薪炭材）のみならず環境的機能（国土保全・地球温暖化の抑制）もある | 希少性 地球環境保全 持続可能な発展 相互依存 | 地球規模レベル |
| | | 第2時 破壊される熱帯林の現状と影響 途上国地域において、森林面積の減少が著しい このままでは経済上・環境上において悪影響を及ぼすだろう | | |
| 原因追究 | 地域認識 | 第3時 コートジボアールの熱帯林 コートジボアールの熱帯林の減少量はアフリカ最大である コートジボアールの人々の生活 第一次産業を中心とした経済体制 | 持続可能な発展 環境保全 | 地球規模 国家レベル |
| | | 第4時 人口が増大し、都市への人口流入が激しい 人口が増大することが無秩序な薪炭材伐採や焼畑移動耕作による森林破壊につながっている 熱帯林減少の背景 熱帯林減少の背景には、経済的側面と社会的側面とが複合している ヨーロッパ向けの輸出用に伐採（経済的側面） 人口増加により、燃料用薪炭材の需要の増大と焼畑移動耕作による伐採（社会的側面） | | |
| | | 第5時 | 貧困・生存権 | 国家レベル |
| | | 第6時 マレーシアの人々の生活 マレーシア国内では木材の経済的価値が高い 近代的企業による大規模伐採と焼畑耕作で生活する住民との関係 マレーシアの熱帯林減少の背景 伐採地域は半島部から現在は西マレーシアに移ってきている 森林資源はほとんどが経済用材として利用され、その輸出先はほとんどが日本である 伐採のための道路建設も森林破壊の原因である | | |
| | | 第7時 熱帯林の減少により、森林に住む住民の生活手段の喪失、動植物などへの悪影響、自然災害の増大が起きている | | |
| 問題解決 | 価値判断 | 第8時 森林破壊と国際協力の必要性 森林破壊の原因には、人口増加や国の経済事情などの要因がある 国単位の努力では問題解決は難しく、国際協力が必要である。伐採と造林のバランスのとれた森林資源の利用法の確立が重要である | 国際協力 | 地球規模レベル |

注)：松本義昭(1990)『新『地理A』を創る』地理6月増刊, pp.125-129を参考に筆者作成。

3) 価値判断における論争点

地理授業「コートジボアールとマレーシアの熱帯林」授業案の場合

上記の授業構成によって、地理授業ではどのような価値判断が導かれているであろうか。その価値判断から、熱帯林減少の問題についてどのような対立の構造が描けるであろうか。まず、第1, 2時で、地球規模で見た場合の熱帯林の破壊が及

ぼす悪影響を示し、熱帯林の保全に努力すべきであることが示されている。次に第3, 4, 5時でコートジボアールにおける熱帯林減少の実情と原因分析からは、経済的側面と社会的側面での問題が明らかになる。ヨーロッパ向けの輸出用木材生産が経済的側面として、人口増加による燃料用薪炭材の需要が増大したことなどが社会的側面として指摘されている。また、第6, 7時でのマレー

表3. 開発教育授業案「熱帯林の人々」の授業構成

| 授業展開 | | | 学習内容 | | 論争点となる一般概念 | 問題の領域レベル |
|--------------------------|----------------|------|---|--|--------------------------------|----------|
| 問題の発見 | 自己言及 | 導入部 | 日本が熱帯木材を輸入（熱帯林による身近な製品を発見する） 自分が使っているものの中にも熱帯林からできているものがある | | 相互依存 | 個人レベル |
| 問題の把握 | 地球的課題の認識 | パート1 | 熱帯林の重要性、破壊の一般的影响 土壌の変化、土壌流出、洪水、気候の変化、二酸化炭素の増加 | | 希少性、環境保全 | 地球規模レベル |
| | | パート2 | 熱帯林の破壊の現状 途上国で特に激しく進行 熱帯林の住民への具体的影響 | | 南北問題、生存権の侵害 | 国際レベル |
| 原因の探求 心情への共感 価値の究明 | 他者理解 ロールプレイ | パート3 | 企業の代表者 | 企業は営利が目的で原料国との商業上の取引をしている 原料の取引で現地国の雇用の拡大に役立っている 熱帯林の住民の問題はその国の内政問題である 植林はその国がやるべきことである | 資本主義経済システムにおける利潤追求 | 個人レベル |
| | | | 熱帯林の住民 | 大昔から住んできた森を奪われては生活ができない 政府の政策による都市住民の熱帯林への入植は、結局失敗に終わっている | 人権侵害 自然との共生 | 個人レベル |
| | | | 熱帯林輸出国の役人 | 貧しい国では技術がなく、一次産品を輸出するしか経済発展の道はない 先進国からの債務が高んでいる 熱帯林の植林は難しく、またそこまで手が回らない | 資本主義経済システムにおける利潤追求、累積債務問題、南北問題 | 国家レベル |
| | | | 日本の政府役人 | 日本の森林利用はコスト高で、輸入した方が安くつく 海外への援助として、植林活動もやっている | 資本主義経済システムにおける利潤追求、国益、援助 | 国家レベル |
| 態度の育成 | 価値判断 | パート4 | 問題解決への意思決定 (それぞれの対場の人へ自分の考えを手紙に書く) (ディベートにより、他者の考えを聞き、自分の意見を持つ) | | | |

注) 開発教育推進セミナー編(1996)『新しい開発教育のすすめ方』古今書院, pp.110 - 116 を参考に筆者作成。

シアの場合は、主に経済的側面が大きく、その元凶として熱帯林大量輸入国日本が登場する。こうして地域の事情を取り上げながら、大枠のところ、国家的・地域的利害と地球的・人類的価値が対立する構図として描かれていることが分かる。これは、地域理解を目的とする地理教育特有の構図と言わなければならない。コートジボアールやマレーシアといった地域のまとまりとして問題事象を描く授業構成に起因する。地域の特有の問題として描かれる熱帯林の問題は、その元凶としてその地域住民の生活スタイルを挙げざるを得ない。例えばコートジボアールの人々の焼畑農業や薪炭材の消費は環境にマイナスであるという認識

に至る。その地域の人々への批判的視点を強調することになりがちである。ここで学習者に形成される地域像は否定的なものになってしまう。ここでの論争点は、それぞれの問題の国家や地域をどう処理するかとなる。こうして、価値判断は国際協力というレトリックに終わり、学習者に何の精神的葛藤をもたらさないどころか第三者のおごりを引き出してしまうのは残念である。ここでの論争点はトゥールミン図式⁽¹⁵⁾、図1のように表すことができる。

「熱帯林の人々」授業案の場合
開発教育において示される対立は、ロールプレ

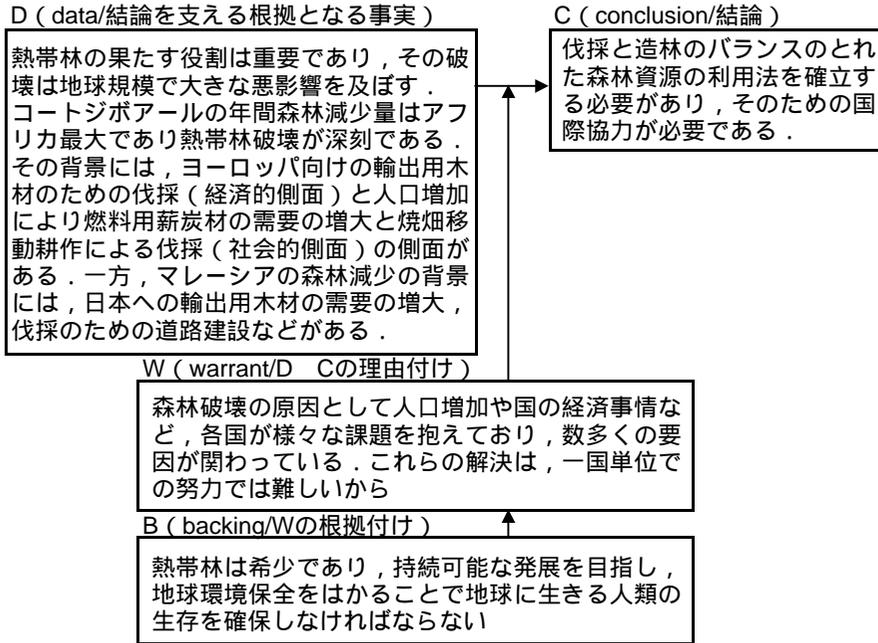


図1. 地理教育授業案における価値判断の論理構造

イによって示される。そこでの対立構造は、個人の願いや価値を描いているため、演じる者も見る者もその心情を感じ取らざるを得ない。そこでは、より複雑な個人の価値対立として描かれ、それに対する判断には葛藤を生じる。ロールプレイの登場人物である日本政府、日本企業、途上国政府の三者は立場を同じくすると考えて良い。その判断の基準となる価値概念は、資本主義社会の市場原理における利潤追求の論理であったり、国益であったりしている。それに対して、熱帯林に住む住民は、その熱帯林との相互依存によって生活し、熱帯林の恵みを受けながら暮らしている。その彼らにとっては、伐採が及ぼす悪影響は死活問題であり、地球益として語られる環境保護と同位置にいる。明らかに前の三者とは立場を異にしていることが分かる。ここでは、主に資本主義経済システムにおける利潤追求の原理が論争点として挙げられている。逆に熱帯林の住民は自然環境と調和するライフスタイルであるため、利潤追求の資本主義経済システムによって被害を被る方に位置付けられる。ここでの対立の構図は図2のように描

ける。

4) 地域認識過程の限界

二つの授業案の授業構成と論争点の視点から比較分析したものを表4にまとめた。開発教育との比較は、地域認識を目標としてきた地理教育の根本的な問題を指摘するものである。すなわち、地理の得意としてきた地域理解が学習者にもたらす地域像の形成が、特に問題を取り上げる際には、地域への否定的イメージとして印象づけられる点である。その結果として、その地域の問題を解決するための方策を国際的に協力して解決しようという結論に至る。ここでの論争点は問題が起きている地域事情対地球規模の環境保全ということになる。そこにある社会的ジレンマ⁽¹⁶⁾は地域益対地球益という構図である。

一方開発教育の授業構成によると、はじめの自己言及過程において、熱帯林を消費する自己の存在と環境保全の価値が対立するというモラルジレンマを描き出している。この点が地理教育事例にはない。また、社会認識過程で地球的課題として

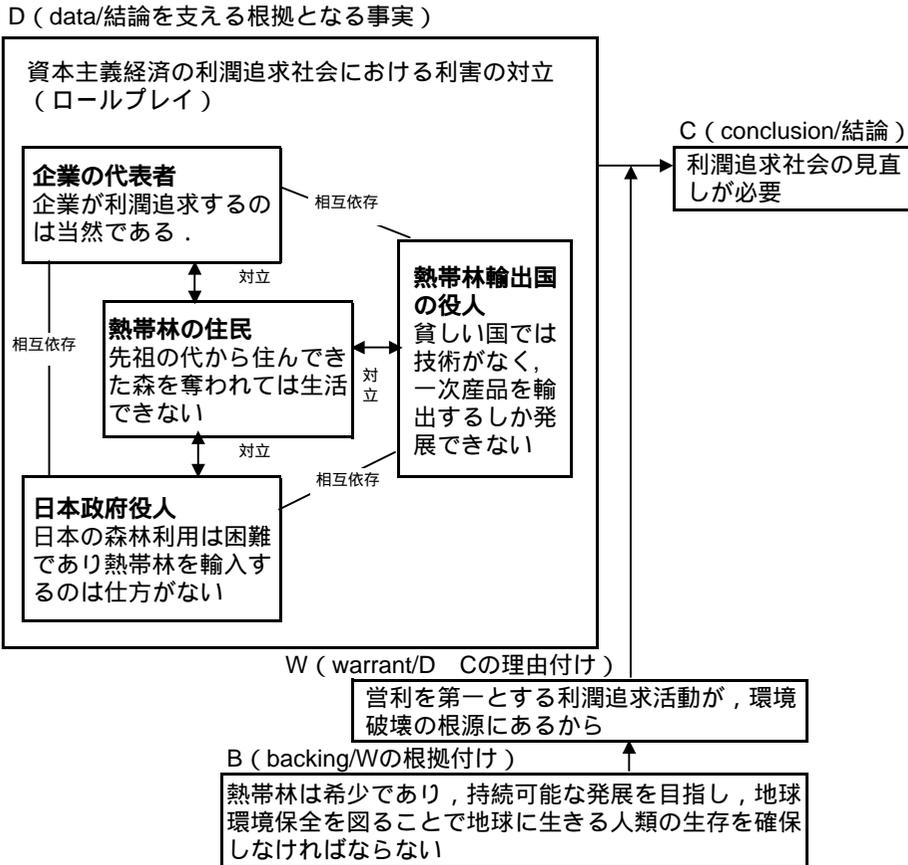


図2. 「熱帯林の人々」授業案のロールプレイにおける対立構造と価値判断の論理構造

表4. 授業構成と論争点の比較

| 授業案 | 授業構成 (教授・学習過程) | | 論争点 | 価値判断の内容 | 価値葛藤場面の設定 |
|--------------------------------|-----------------------|---|--|----------------------------------|------------------|
| 地理教育「コートジボアールとマレーシアにおける熱帯林の減少」 | 地球的課題認識過程 | 地域認識過程 | 社会的ジレンマ コートジボアールの経済事情、人々の生活スタイルやマレーシア、日本の経済事情等の地域事情と地球規模の環境保全 | 国際協力の必要性 | なし |
| | 地球的課題の認識 | コートジボアールの熱帯林破壊の状況と原因追究 マレーシアの熱帯林破壊の状況と原因追究 | | | |
| 開発教育「熱帯林の人々」 | 自己言及過程 | 社会認識過程 | モラルジレンマ 消費する自己と環境保全 | 生徒に委ねられる。自己の努力、循環型社会への転換などが予想される | ロールプレイによって設定される。 |
| | 熱帯林を使用した品物を身の回りから探す作業 | 地球的課題の認識 | 社会的ジレンマ 利潤追求に邁進する資本主義経済社会と自然との共生社会 | | |

注) 筆者作成。

の熱帯林破壊の悪影響について学んだ後、ロールプレイにより他者理解過程が設定されている。ここで問題のただ中にある異なる立場の人々が主張する言い分には、現代世界の根本的な社会システムへの問いかけが含まれる。それは木材会社の社員が述べる「資本主義経済社会においては企業は利潤追求する存在だ」の論理に集約される。こうして、描かれる社会的ジレンマは、単なる地域益対地球益とは違い、資本主義経済における利潤追求の価値観と自然との共生という価値対立に至る。地理教育事例においては否定的イメージで描かれた問題の地域が、開発教育では世界システムの中で翻弄される地域像として描かれる。特に南北問題の視点がここに活かされていると考えられる。

2. 価値追求を保証する教授・学習過程の試案

1) 地理教育における「現代世界の課題学習」の授業構成モデル

以上の分析から、地理教育における「現代世界の課題学習」の授業構成におけるいくつかの原理的示唆を得ることができる。表5はそのことを踏まえて作成した授業構成モデルである。このモデルの特徴として、以下の四つの授業過程から構成されることが挙げられる。第一は、熱帯林の減少の問題を地球的規模の課題として認識する問題認識過程の意義である。第二は、自己への気付きを保証する自己言及過程、第三は地域認識過程と他者理解過程、最後に未来志向の問題解決策の提示

ないしは行動を促す過程である。これら四点について以下で論じたい。

2) 共通認識をもたらす地球的課題認識過程

第一に挙げた地球的課題認識過程の意義は、学習者には直接見えない熱帯林破壊の問題を地球規模の社会の問題として認識させることである。国際協力教育の第一義は、世界の人々の共通の問題認識を引き出すことであることは自明であり、社会認識を主眼とする社会科系教科の役割は大きい。今では熱帯林の減少の問題は地球的課題として一般的に知られている。妹尾(1988, 27)は、「問題」とは、社会に生起するある状況、事象を問題と考えることから存在しはじめるものであり、その意識を世界の人々が共有すべき問題が地球的課題であると述べる。特に高校教育段階においては、その科学的認識が目指される。

3) 自己への気付きを保証する自己言及過程

第二は、自己への気付きを促すことの重要性である。例えば、他集団の問題認識に関する価値判断者は正義の味方的存在となりうる。自集団の問題でない場合、学習者は第三者であるため、客観的に問題の原因を指摘し何のためらいもなく正義を語るのである。この正義を語る自己の欺瞞に気付く必要がある。

開発教育授業案には導入部に自己の相互依存関係に気付くための活動が含まれている。この自己への気付きは、他者理解の中で自己言及を引き出

表5. 高校「地理A」「現代世界の課題学習」の授業構成モデル 地球的課題の場合

| 授業過程 | | 内容構成 | 学習内容 | | |
|------|---------|------|------------------------|---------|----------|
| 問題把握 | 自己言及 | | 学習者の周囲の問題状況 | | |
| | 地球的課題認識 | | 地球的課題 | | |
| 原因追究 | 地域認識 | | 途上国の問題 | | 先進国の問題 |
| | | | 途上国の問題の解決 | | 先進国の問題解決 |
| | | | A国の問題 | B国の問題 | 日本の問題 |
| | | | A国の問題解決 | B国の問題解決 | 日本の問題解決 |
| | 他者理解 | | 問題状況にいる立場の異なる人々の行為や価値観 | | |
| | 価値判断 | | 上位の価値の選択 | | |
| | 意思決定 | | 問題解決策事例 | | |

注) 筆者作成

し、モラルジレンマを引き起こす。こうして自己の責任にも言及できるのである。問題と向かい合うということは、自己と問題を抱えている他者との関係性を考えることでもある。地球的課題に含まれる多くの利害の対立とそのただ中にいる自己、他者を意識することが重要となる。ここでの自己言及が学習者の気付きや人間的成長を促すことになる。

4) 地域認識過程と他者理解過程

地域認識過程は地理の独自性であり、その有効性は地域に則した問題事象の詳細な情報提供にある。しかしながら、問題の地域事情を羅列するのみでは、学習者にその問題構造の認識をもたらさない現実を指摘した。特に課題の本質である社会的ジレンマに言及できていないことである。一方、個人の抱える価値観に迫ることによってその社会的矛盾が浮かび上がってくることを示したのがロールプレイの手法である。ここでのロールプレイは、社会システムの矛盾を登場人物を通して描き出す他者理解過程として位置付けられる。こうした地域認識の過程と他者理解の過程との組み合わせによる授業過程を設定できる。

問題を扱う学習の場合は、他者理解過程は価値の葛藤場面でもあり、問題の論争点を明らかにする価値の明確化⁽¹⁷⁾の過程となることも忘れてはならない。

5) 未来志向による問題解決策探求過程

第四の未来志向性については、ここでの授業案双方に欠けている点である。最終的な価値判断、意思決定の際に、活路の見いだせるような結論に工夫が欲しい。なぜなら、有田(1993, 76)が指摘するように、問題をあげつらうことばかりでは、暗く、重く、息苦しい授業となるためである。また、永井(1985, 13)は、今後の社会では、社会諸科学の成果を伝達することに重点を置いた過去志向的な教育に代わって、社会変化を正しく予想し、望ましい意思決定によって未来の可能性を選択し、新しい社会とその問題状況に対して適切に対処できる能力、態度の育成が重要となると述べている。モラルジレンマや社会的ジレンマを学習者に強いた後、何か将来の展望として示したい。

未来へと展望のもてる話題を用意しておくことも重要である。

・おわりに

近年、地理教育において重視されている「現代世界の課題学習」の授業実践上の問題を解決することが本研究の目的であった。その授業実践上の問題とは、従来の地理教育が地理の独自性としての地域認識力育成にこだわるあまり、価値観形成、価値判断などの研究が進まなかったことに起因する。そこで、現代世界の課題を扱う意義を、世界の諸教育理念や近年市民権を得始めた国際理解教育、開発教育、グローバル教育、環境教育などの新しい教育理念から問い直し、地理教育の授業方法改善へ取り組む必要があると考えた。

第一に、同様に「現代世界の課題学習」を掲げるユネスコをはじめ、地理教育国際憲章、日本における開発教育の理念に注目すると、態度目標として人権や多文化共生、持続可能な発展などの人類共生のための価値を掲げており、現代世界の課題に取り組むには、これらの価値追求を必要とすることが明らかになった。この人類が共に生きるための価値追求の教育を価値教育と呼び、この価値教育としての理念を踏まえた地理教育の在り方を考える必要性を主張した。

第二に、その価値教育としての意義を踏まえた授業構成とはどのようなものかについて、開発教育授業案との比較分析から実証的論究をおこなった。

ここで明らかとなったのは、従来の地理教育の地域認識方法のみを採用する授業案では、問題の地域事情を羅列するに留まり、問題の本質を明らかにできない点である。例えば、地球的課題の一つである環境問題の場合でも、全世界を巻き込む大きな社会システムの矛盾、すなわち資本主義経済における利潤追求がもたらす消費社会が論争点となるべきである。そこには、消費する自己とのモラルジレンマも存在する。このような論争点を描くためには、地域事象のみならず、そこに生きる人々の価値観に迫る必要がある。こうした人々の利害や価値に着目し、その人間模様から浮かび上がる社会システムの矛盾を問題とするのであ

る。開発教育授業案では、こうした社会システムの矛盾をロールプレイの登場人物を通して描き出していた。こうして、地域認識を有効に活用しながら、社会の矛盾を描き出すためには、それらのただ中に存在する他者への視点が有効であると分かる。本論は、こうした地域認識の過程と他者理解の過程を保証する必要性を主張した。この組み合わせによって、人類が共に生きていくための価値は、現実の地域に即した文脈の中で見出され、そこに登場する他者との関係性の中で追求される。ここに地理教育独自の有効性も主張できる。このような価値追求の過程を保証した授業構成のモデルを示すことができた。この授業構成モデルの特徴は、自己言及過程、地球的規模の課題認識過程、地域認識過程、他者理解過程、問題解決策探求過程で構成される。

注記

- (1) 斎藤毅 (1998, 86) は、従来、地理教育は漠然と応用地理学の一つと考えられてきたが、実際にはほとんどの場合、単に地理学の諸成果を児童・生徒に分かりやすく解説する域を出なかったと指摘している。
- (2) 太田弘 (1990, 27-28) は地理教育に開発教育の視点を導入しようとした草分け的存在である。太田は地球の地域的課題を扱うグローバルジオグラフィという新しい視点からの地理学習を開発する必要性を説き、その学習は表面的な地誌の知識獲得にとどまらず、その地域の現実とそこにみられる様々な問題の真相の理解とその解決に当たるための人間の苦悩や喜びをも含ませるドラマティックな内容を併せ持っているべきであると主張している。
- (3) 西岡尚也 (1991, 104-111.) は地理教育と開発教育とを比較し、開発教育には損得や利益を越えたもう一つの(オルターナティブ)価値観をどう育てるかという理念があり、価値観の変革に至るような学習を目指すことを意図していると指摘している。
- (4) 近正美 (1998, 71-75) は、地理教育のグローバルイシューへの取り組みについて、問題の解決にどのようなかわりをし、どう考え、どう

行動していくかについて、プロセスや指針を与えるような組立になっていないことを指摘し、「問題の指摘」から「課題の解決」へと一歩押し進めていかなければならないことを主張している。

- (5) 泉貴久 (1999, 164) も「方法論において問題解決型・問題提起型の革新的アプローチを採用すべき」と述べている。
- (6) UNESCO Principal Office for Asia and the Pacific ed. (1998) *LEARNING TO LIVE TOGETHER IN PEACE AND HARMONY; Values Education for Peace, Human Rights, Democracy and Sustainable Development for the Asia-Pacific Region: A UNESCO-APNIEVE. sourcebook for Teacher Education and Tertiary Level Education*. Bangkok UNESCO-PROAP.
- (7) 千葉晃弘 (1998, 34) は、ユネスコの74年国際教育勧告の中には、人権教育、平和教育、環境教育、異文化間理解教育、開発教育、人口教育、国際的な問題の学習、問題解決学習、国際的文化交流などの要素が含まれており、各国の実情にあわせて多様な国際理解教育の実践が普及したと述べている。
- (8) 地理教育では地理的認識力としての「地理的見方・考え方」の育成が学習指導要領における目標として一貫して掲げられている。
- (9) 森分孝治 (1999, 20) は、市民的資質形成そのものは、本来、社会教育、社会教育学の課題であり、社会科教育学研究では、市民的資質の中で社会科教育が担う社会認識形成に焦点を合わせ、それとの関わりで考究するに留めるべきであるとしている。
- (10) 佐々木文 (2000, 289) は、国際理解教育にとって、国際的知識の習得のみならず、人間的成長の観点が不可欠になると述べ、その人間的成長については、スジャトモコ (1980, 115-116) を援用して、「人間的成長は人間の自己意識、自己生活の意味、全体の中における自己の位置づけを考え直し、再定義するところから始まるものであり、そこでの自己意識が家庭やコミュニティへ、さらには、国や国際社会へと開かれていくという論理である」としている。筆者は、「現代世界の課題学習」においても同様に、

人間の成長の観点が必要となると考える。

- (11) 小貫仁(2001, 10)は、国際理解教育においては、「自己中心主義に陥らない「グローバルな自己形成」が教育上の重要な課題であり、その自己形成の過程は、自己撞着を越えて自己を他者に解き放ち、世界との関係性を築く生き方にたどり着く自己変革の営みと考えたい」と述べている。これは、スジャトモコのいう人間的成長とほぼ同義と考えられる。
- (12) 松本義昭(1990)、コートジボアールとマレーシアの熱帯林の減少、『新「地理A」を創る』地理6月増刊, 125-129。
- (13) 開発教育推進セミナー編(1996)、熱帯林の人々、『新しい開発教育のすすめ方』古今書院, 110-116。
- (14) 井上星児(1999, 91)は、晩年のピアジェが「国際的人間を育てる」ことに対して、「個人と集団が陥りがちな知的・感情的自己中心主義からの脱却」を呼びかけた点に触れ、今日の国際理解教育論が他者理解と自己言及とを車の両輪として展開していることを主張する。この自己言及は、「自己自身を科学的に批評する科学 - そしてその自己言及を通じて自身の代謝、発展を遂げる科学、それが科学の本義にかなう科学なのである(井上, 1996, 29)」にあるように、単なる自己認識に留まらない、自己懐疑、自己否定を含むものと捉えられる。
- (15) トゥールミン図式は、尾原康光(1991)により、社会科授業における価値判断を指導する際に、トゥールミン図式を用いることによってその議論の正当性を検討することができるとして紹介されている。トゥールミン図式は、イギリスの分析学者スティーブン・トゥールミン(Stephen Toulmin)が主張を基礎付け正当化する議論の構造を示すために考え出したものである。C(claim/conclusion)主張、D(data/ground)主張を支える根拠となる事実、W(warrant)DからCを結論づける理由付け、B(backing)これなしではWそのものが権威も通用性も持ち得ないところの別の保証と定義されている(尾原, 72)。規範的言明(C)を事実的言明(D)と評価的言明(W)とによって基礎付け、さらにWを高次の普遍性を持った評価的言明(B)によって

基礎づけるという構造をもっている。

- (16) ここで言う社会的ジレンマとモラルジレンマとは、吉永潤(1994, 115)の言葉を引用すると、「社会が基本的にエゴイズムから成り立っていると、それ故に発生する個人利益と社会(全体)利益の間の矛盾のことを社会的ジレンマといい、モラルジレンマとはその矛盾を認識した個人が両者の選択で悩む場合を指す」。
- (17) 今谷順重(1990, 36)『中学校社会科新しい問題解決学習の授業展開』によると、「社会問題を生じさせている事実的な因果関係のさらにその奥にあって、問題発生の原因的理由として作用している、さまざまな立場の人々の願いや価値について究明していくことである」としている。

参考文献

- 有田和正(1993)、『「環境問題」の教材開発と授業』明示図書。
- 泉貴之(1999)、地球市民の育成をめざす世界の地理学習、地理教育研究会編『地理8月増刊、現代世界をどう教えるか1999』古今書院, 71-75。
- 井上星児(1996)、アジア後発近代国家における西洋先進科学の受容と再創造の過程 明治前期の日本における社会科学的認識の生成・発展をモデルに、東洋大学アジア・アフリカ文化研究所『研究年報』第31号, 145-162。
- 井上星児(1999)、ピアジェの項、寺崎昌男編『教育名言事典』東京書籍, 91。
- 今谷順重(1990)、『中学校社会科 新しい問題解決学習の授業展開 課題学習と選択教科「社会」への実践的試み』ぎょうせい, 31-39。
- 太田弘(1990)、途上国を地理教育でどう扱うか『開発教育』の視点から地理教育へのアプローチ、『地理』. Vol.35-4, 25-32。
- 大津和子(1997)、『グローバルな総合学習の教材開発』明治図書。
- 尾原康光(1991)、社会科授業における価値判断の指導について、『社会科学研究』, 第39号, 70-83。
- 開発教育推進セミナー編(1996)、熱帯林の人々、『新しい開発教育のすすめ方』古今書院, 110-116。
- 国際地理学連合・地理教育委員会編、中山修一訳

(1993), 地理教育国際憲章, 『地理科学』, Vol.48, 104-119.

小西正雄(1994), 社会問題科としての社会科, 社会認識教育学会編, 『社会科教育学ハンドブック』明治図書, 97-106.

近正美(1998), 地理教育はグローバルイシューにどう取り組むか, 『地理』Vol.43-1, 古今書院, 71-75.

小貫仁(2001), 学びの転換と開発教育の新しい展開, 『つながれ開発教育, 学校と地域のパートナーシップ事例集』, 開発教育協議会, 9-13.

斎藤毅(1998), 地理教育の刷新と活性化に関する方法論的一考察, 『地理学評論』71A-2, 84-89.

佐々木文(2000), 日本人の対外国観と国際理解 国際理解教育の理念の歴史的検討を中心に, 『国際協力研究誌』広島大学大学院国際協力研究科, 6(1), 289-306.

妹尾堅一郎(1988) システム思考による問題形成・解決力の育成「自ら考え・自ら行動する」国際的人材育成に向かって 国際理解・協力のための教育方法論私案, 『国際理解』20号, 12, 24-36.

スジャトモコ(1980) 『開発と自由』, サイマル出版会, 115-116.

千葉晃弘(1998), 第2章 ユネスコにおける国際理解教育の概念の変遷, 『国際理解教育の理論的実践的指針の構築に関する総合的研究』, 11-41.

永井滋郎(1985), 未来志向の社会科教育, 社会認識学会 『社会科教育の21世紀』明治図書, 13.

田中治彦(1994), 『開発問題と開発教育 地球市民として生きるために』, 亜紀書房.

西岡尚也(1991), 開発教育と地理教育 オールターナティブな地理教育をめざして, 『地理』Vol.36-3, 104-111.

西脇保幸(1993), 『地理教育論序説 地球的市民性の育成を目指して』, 二宮書店.

松本義昭(1990), コートジボアールとマレーシアの熱帯林の減少, 『新「地理A」を創る』地理6月増刊, 125-129.

嶺井明子(1996), ユネスコ74年勧告と日本の国際理解教育の課題, 日本国際理解教育学会 『国際理解教育』Vol.2-6, 26-42.

ユネスコ, 三宅隆史訳(1993), カリキュラム・教科書における人類の諸問題の扱いを改善するための

基準に関する会議, 国際理解教育研究所, 『国際理解』24号, 10-16.

森分孝治(1999), 社会科教育学研究の対象と課題, 森分孝治編 『社会科教育学研究 方法論的アプローチ入門』明示図書.

文部省(1999), 『高等学校学習指導要領解説地理歴史編(平成11年12月)』実教出版, 157-254.

山極隆編(1996), 『教職研修総合特集 NO.130: キーワード中教審答申読本』教育開発研究所.

吉永潤(1994) 環境教育の現状を検討するその4, 『授業づくりネットワーク』No.88, 学事出版, 115.

UNESCO Principal Office for Asia and the Pacific ed. (1998) *LEARNING TO LIVE TOGETHER IN PEACE AND HARMONY: Values Education for Peace, Human Rights, Democracy and Sustainable Development for the Asia-Pacific Region: A UNESCO-APNIEVE.*

Abstract

**A Study of principles for a lesson plan of “Study of The Issues of the World”
in the High School Geography.
The process for pursuing a value to live with others in the world**

Takako KUMANO

Research Assistant, Graduate School for International Development and Cooperation, Hiroshima University
1-5-1, Kagamiyama Higashihiroshima, 739-8529

The study of current world issues is emphasized in high school geography. The aim of this paper is to explore the principles for a lesson plan studying of current world issues in high school geography.

For this purpose, firstly, it discusses the idea of the other education which includes content of current world issues. Next, it compares and analyses two lesson plans of current world issues.

In conclusion, the status of “The Issues of the World” study occupies a significant role in *The Course of Study, International Charter on Geographical Education, International Education of UNESCO and Development Education*, especially, in recent years. It shows that there is an expectation that the ability of solving the Issues as the global citizenship through “The Issues of the World” study will be developed. The principles of these educations are to pursue a value to live with others in the world.

In order to accomplish this idea, Geographical Education should improve its processes of learning. It should not place emphasis on only processes of ‘knowledge understanding’ but also include the process of ‘value judgment’ and ‘decision-making’. Value to live together in the world should be examined carefully in these processes.

Through comparing two lesson plans on current world issues, the effectiveness of a process of ‘Self-reference’ and ‘understanding of others’ is revealed. The process of ‘Self-reference’ is useful to become aware of one’s own responsibility. Additionally, in the process of ‘understanding of others’, students are able to realize the desires and viewpoints implicit in the problem.

Following up with the above discussion, principles for a lesson plan studying of current world issues in geography education are outlined. The feature of this plan is the integration of a geographical approach, a process of ‘Self-reference’ and ‘understanding of others’. This approach ultimately encourages students to question their own way of living.