

## 地球市民育成のための地理教育のあり方

### —カリキュラム開発へ向けての一試論—

泉 貴 久\*

#### I. 地球市民育成を目指した教育が叫ばれる背景

##### 1. 地球市民の定義

社会科教育の目標は、社会認識の形成を通じた市民的資質の育成にあり、その一端を担う地理教育もまた、同様の目標を担っている。それでは、市民とは一体どのような人のことを指すのか。泉(2005a)によれば、「民主主義社会を担う自主性と創造性を持った一個の主体で、他者との協調の下、個人として自立し、自分の頭で考え、自分の判断で行動する人」「社会的責任を自覚し、身近なレベルから地球レベルに至るまでの大小様々なスケールで起こる諸課題を自らの問題としてとらえ、その解決に積極的に働きかけていこうとする人」と定義される。この定義に従うのなら、市民とはすなわち、「ローカル、リージョナル、ナショナル、グローバルの各スケールにおいて生起している諸課題それぞれに明確なつながりを見出すことのできる主体性を持った人間」(オスラー, 2004)と解釈することができる。それゆえ、本稿では市民という言葉は、地域住民・国民という狭い枠組みのみに矮小化することはせず、国際理解教育や開発教育、グローバル教育などで用いられている「地球市民」という言葉と同じ意味で解釈し、論を進めていくことにしたい<sup>(1)</sup>。

##### 2. 地球市民育成を目指した教育が叫ばれる背景

市民的資質の育成は、第二次世界大戦後の民主主義の幕開けとともに成立した日本の社会科教育が貫いてきた理念であった。戦後初期社会科は、子どもの生活経験をもとに身近な地域内で起こる様々な社会的諸問題を学習内容に組み込み、人間と自然環境、ないしは社会環境との望ま

しい関わりについて考えていくことを目指して設定された所に一つの特徴があったといえる。だが、1950年代以降の東西冷戦構造を背景とするアメリカの対日政策と、その後の高度経済成長により、科学技術教育が振興され、教育の軸は日常生活に根ざす経験重視から学問の概念に起因する系統的知識重視の方向へとシフトしていくことになった<sup>(2)</sup>。そして、工業化の進展とも相まって、人々の生活上昇志向は強まり、豊かな生活を保障するためのパスポートとして高学歴を求め、受験競争が高まっていった。その結果、受験競争は激化し、それに伴い、特に中学・高校教育においては、人格形成のための教育は軽視され、入試準備教育が幅を利かせることになってしまったのである。当然のことながら、社会科教育当初の理念はないがしろにされ、子どもたちの生活とは遊離した断片的知識を詰め込む教育が行われることとなった。その結果、彼ら彼女らの物事への健全な批判力は奪われ、社会との接点をあまり持たず、むしろトップダウン型の企業的な組織体制に順応した受け身型の人間をつくり出す結果となってしまったのである。そして、このような極端な受験偏重教育が押し進められた結果、学校現場では様々な弊害が生み出されるに至った<sup>(3)</sup>。

近年、文部科学省(以下、文科省)の唱える新しい学力の指針である「生きる力」の推進とも相まって、社会科教育界では市民性育成を目指した教育の実施が盛んに叫ばれているが<sup>(4)</sup>、その背景には、グローバル化やIT革命化の進展による世界諸地域との相互依存関係の一層の強まり、それに伴う国内における多文化社会化の進展、環境問題をはじめとする地球的諸課題への対応といっ

\*専修大学松戸高等学校

た点があげられる。だが、そのことにも増して、知識偏重・入試対応に陥った教育によって若年層の社会に対する興味・関心の度合いや自治能力が著しく低下し、民主主義が危機的状況に陥っていることへの対処が迫られているという点も実施が叫ばれる背景としてあげておきたい。杉浦(2003)の「社会科教育においては、市民的資質などと称して積極的に政治参加能力と意欲を育てることが目標とされてきたはずである。しかし、現実の青年投票率から見ると、学校教育は果たすべき責任をほとんど果たしていないように見える」という指摘はまさに的をついたものであるといえる。彼の指摘は現行の社会科教育・地理教育のあり方への痛烈な批判であるということにとどまらず、社会との接点を持たず、教育本来の理念とは大きくかけ離れてしまった学校教育全体への警告とも受け取れるのである。

### 3. 本稿の目的

以上述べた点を踏まえて、本稿の目的を次のように設定する。第一に、地球市民育成の観点から地理教育についての定義を試みるとともに、高校現行学習指導要領(以下、指導要領)地理A・Bの特徴とその問題点について地球市民育成とのかかわりから若干の考察を試みること<sup>(5)</sup>。第二に、地球市民育成を目指した地理教育の実施にあたって必要な視点と課題について、学習内容、学習プロセス、学習方法、社会参加の4つの観点から若干の考察を試みる。そして最後に、地球市民育成を目指した地理教育カリキュラム開発へ向けての一つの試みとして、これら4つの観点を踏まえた具体的なカリキュラム試案を提示することとしたい。

なお、筆者は、先に本稿と同様の観点から地球市民育成と地理教育との関係について論じるとともに、地球市民の育成を目指した地理教育カリキュラムの具体例について提案を行った(泉, 2009)。だが、そこでは上に示した4つの観点とカリキュラムとの関係について明らかにするこ

とができなかった。本稿ではこのような反省のもとに、具体的な地理教育カリキュラム試案を提示するとともに、そのバックボーンとなる考え方やねらいについて説明を試みることにしたい。

## II. 地理教育の定義と学習指導要領地理にみる地球市民育成

1. 地理教育を地球市民育成の観点から定義する  
山口(2002)は、地理教育を社会科教育の一領域として位置づけるとともに、その役割について「民主的・平和的な社会を担う市民の育成」にあることを明確に定義している。また、その内容について「知的側面における地理学的基盤を十分ふまえ、態度・価値の育成という態度的側面との関連をはかっていく」ことを謳っている。すなわち、地理教育の内容構成にあたっては、地理学の成果に依拠しつつも、その成果が学習者の日常生活・社会生活上での営みや人格形成上においていかなる意味を持つのかを十分に考慮する必要があるといえる。

ところで、地理教育は地理学の応用分野ともいえる側面を持っているが、地理学そのものはいかなる目的を持っているのか。内藤(1990)は、地理学が現実社会と接点を持たず、社会問題の解明に何ら貢献していないという現状を批判的にとらえ、地理学を社会科学の一分野として位置づけるとともに、その目的について「実在の地域において現代社会の問題を分析し、解決の方法をさぐる」と定義づけている。また、世界地誌が平板的な知識の寄せ集めになっている現状を痛烈に批判するとともに、「グローバル・イシュー発生メカニズムの解明と解決ないしは緩和の方途を探索することに、地理学は本格的に関わってみることが必要である」(内藤, 1994)と地理学の地球的諸課題への貢献策について言及をしている。

伊藤(1998)は、政策科学としての地理学のあり方を提唱し、地域政策において地理学の果たすべき役割について「より複雑化する現代社会の構

造的発達の今後を展望するとき、地域形成における政策的要素はますます重要性を増すと考えねばならない。地域の発達過程を、自然・人文にまたがる諸要素を包含しながら、総合的にとらえようとする地理学の立場からも、その重要性に応える義務がある」と述べている。

両者の見解を踏まえると、地理学には実在の地域における社会問題の解決と、より良い地域のあり方を探るための政策提言に果たすべき役割があるということ、また、地域を基盤に社会との接点を見出そうとする所に地理学の独自性が存在するということが明らかである。それゆえ、地理教育もまた、問題解決・政策提言の手法をとりいれた地理学の成果を踏まえつつ、実際の地域において世界とのつながりを視野に入れながら主体的に行動し得る地球市民の育成に貢献していく必要があるだろう。ゆえに、地理教育の目標は次のように定義づけることができる。すなわち、「地域を構造的にとらえ、そこに潜む問題を発見し、その背景・要因を追究することで、望ましい解決策を考えていく。そして、市民として地球的視野を持ちながら、地域の将来像に対する積極的な提案を行うことで、地域づくりに自ら参画していくための能力を育成すること」と定義できる(泉, 2003)。

## 2. 地理 A・B の特徴と地球市民育成との関わり

指導要領における地理 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、国際社会に生きる日本人としての自覚と資質を養う」と定められている。また、学習内容とそのねらいについては表 1 に示す通りであるが、それを見ると、「現代世界の特色と地理的技能」と「地域性を踏まえてとらえる現代世界の課題」の二つのテーマで構成されていることがわかる。そして、前者のテーマでは、現代世界とその動向を把握するための基盤となる地理的技能の習得が強調されていること、後者のテーマでは、世界各地の生活・文化の様相や地球的諸課題について地域性を踏まえた考察を求められていることが理解できる。

それゆえに、この科目の特徴について次のことがいえる。すなわち、社会的変化の激しい現代世界の動向についてグローバルな視点から分析するとともに、世界各地域で生起する諸課題の地球的視野からの分析・考察を通じて、現代世界の認識の深化を目指していること。そして、このような分析・考察のプロセスを経て獲得された地理的見方・考え方を生かしながら、これからの時代における国際社会の変化に主体的かつ柔軟に対応

表 1 地理 A の学習内容とそのねらい

学 習 内 容	学 習 の ね ら い
1. 現代世界の特色と地理的技能 ① 球面上の世界と地域構成 ② 結びつく現代世界 ③ 多様さを増す人間行動と現代世界 ④ 身近な地域の国際化の進展 (③と④はいずれかを選択。)	現代世界の地域性や動向を、作業的、体験的な学習を通してとらえさせるとともに、地理的技能を身につけさせる。
2. 地域性を踏まえてとらえる現代世界の課題 ① 世界の生活・文化の地理的考察 ア. 諸地域の生活・文化と環境 イ. 近隣諸国の生活・文化と日本 ② 地球的課題の地理的考察 ア. 諸地域から見た地球的課題 イ. 近隣諸国や日本が取り組む地球的課題と国際協力 (①のイと②のイはいずれかを選択。)	現代世界が取り組む諸課題のうち、異文化の理解及び地球的課題への取り組みに重点を置いて、それらを地域性を踏まえて追究し、現代世界の地理的認識を深めるとともに、地理的な見方や考え方を身につけさせる。

文部省編 (1999) をもとに作成。

することのできる日本人としての自覚と資質の育成が目指されていること。さらには、このような主体性を促していくための方法として、作業的・体験的学習と称する「主体的な学び」を促す地理的技能が各学習内容に組み込まれていることである。このことから、地理Aは、学習目標において「日本人としての自覚…」という国家主義的色彩を強く感じるものの、地球市民育成に即した科目であると解釈することができるだろう。

次に地理Bについてだが、指導要領におけるこの科目の目標は「現代世界の地理的事象を系統地理的、地誌的に考察し、現代世界の地理的認識を養うとともに、地理的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」と定められている。また、学習内容とそのねらいについては表2に示すように、

1「現代世界の系統地理的考察」、2「現代世界の地誌的考察」、3「現代世界の諸課題の地理的考察」の三つのテーマで構成されていることがわかる。そして、前二者では地理的諸事象の分析・考察に不可欠な系統地理・地誌という二つのアプローチの習得が目指されており、後者では二つのアプローチを踏まえた現代的諸課題の考察方法の習得が目指されていることがわかる。

上述したことをもう少し具体的に述べてみると、1では自然環境、資源、産業など適切な地理的諸事象を取り上げ、それらを地図上に落とし、分布の特徴を多面的に読み取り、空間的規則性を見出していくという系統地理学の方法論を生かした考察プロセスの習得をねらいとしている。また、2では市町村レベル、国家レベル、州・大陸レベルといった地理的スケールの大きさに応じて、その地域に存在する諸事象を有機的に関連づ

表2 地理Bの学習内容とそのねらい

学 習 内 容	学 習 の ね ら い
1. 現代世界の系統地理的考察 ① 自然環境 ② 資源、産業 ③ 都市・村落、生活文化  (①～③は、世界的視野から扱うことが可能な2～3の事例を選択。)	自然環境、資源、産業、都市・村落、生活文化に関する地域性について世界的視野から考察し、現代世界が多様な地域で構成されていること、それらの地域には類似性や空間的な規則性などがみられること、分布から幾つかのまとまりでとらえたり、幾つかの地域に区分したりできることを理解させるとともに、現代世界を系統地理的にとらえる視点や方法を身につけさせる。
2. 現代世界の地誌的考察 ① 市町村規模の地域 ② 国家規模の地域 ③ 州・大陸規模の地域 (①は学校所在地の他に、日本または世界から一つの地域を選択。②と③は地誌的にとらえる視点や方法を学習するのに適した2～3の地域を事例として選択。)	地域の規模に応じて地域性を多面的・多角的に考察し、現代世界を構成する各地域は多様な特色をもっていることを理解させるとともに、世界諸地域を規模に応じて地誌的にとらえる視点や方法を身につけさせる。
3. 現代世界の諸課題の地理的考察 ① 地図化してとらえる現代世界の諸課題 ② 地域区分してとらえる現代世界の諸課題 ③ 国家間の結びつきの現状と課題 ④ 近隣諸国研究 ⑤ 環境、エネルギー問題の地域性 ⑥ 人口、食料問題の地域性 ⑦ 居住、都市問題の地域性 ⑧ 民族、領土問題の地域性 (①～④の中から2つ、⑤～⑧の中から2つの項目を選択。)	現代の世界や日本が取り組む諸課題について、広い視野から地域性を踏まえて考察し、現代世界の地理的認識を深めさせるとともに、地理的に考察する意義や有用性に気付かせ、地理的な見方や考え方を身につけさせる。

文部省編(1999)をもとに作成。

けたり、他地域との比較をしてみたりと地域構造を多面的にとらえていく地誌学の方法論を生かした考察プロセスの習得をねらいとしている。さらに、3では現代の世界で生起するエネルギー・環境、人口・食料、民族・領土といった地球的諸課題を地域性を踏まえて空間的に追究・考察するプロセスを通じて現代世界の地理的認識を深めるとともに、地理的見方・考え方を身につけていくことをねらいとしている。

ゆえに、この科目の特徴は、系統地理、地誌という二つの地理的考察方法の習得を目指していること。二つの地理学的方法論を踏まえつつ現代的諸課題への追究・考察過程を通じて現代世界の認識の深化を目指していること。そして、このような追究・考察の過程を通じて得られた地理的見方・考え方を生かしながら、これからの時代における国際社会の変化に主体的かつ柔軟に対応することのできる日本人としての自覚と資質の育成が目指されていることである。このことから、地理Bは地理Aと同様、学習目標において「日本人としての自覚…」という国家主義的色彩を強く感じるものの、地球市民育成に即した科目であると解釈することができる。

### 3. 高校学習指導要領地理の特徴と問題点

上述した地理A・Bの特徴を踏まえ、地球市民育成という観点から高校学習指導要領地理の特徴について以下に述べてみたい。

第一に、現代的諸課題への対応という点があげられる。地理A・Bともに「地域性を踏まえた諸課題の考察」を学習内容として位置づけているが、このことはグローバルな課題の解決に向けての地理教育の立場からのアプローチを示唆するものであると考えてよい。このことはまた、地理教育の社会的有用性を高めていくことにもつながり、地理という科目が現実の社会で起きている諸課題にいかにして向き合っていくのか、そして、より良い地球社会の形成に向けていかなる役割を果たし得るのかを考えていくためのきっか

けともなるのである。

第二に、地球的諸課題の解決へのアプローチを促すべく追究・考察プロセスが重視されているという点があげられる。地球的諸課題は、熊野(2002)も指摘するように、その解決に向けて、問題発見→現状分析→原因究明→異なる価値観への共感→解決策の模索→政策提言→社会参加というような社会科学的な思考プロセスを一般的にはたどっていく。そこで必要とされる能力は、社会の現状をつぶさにとらえる価値判断能力とより良い社会へ向けて然るべき手段を選択する意思決定能力であり、そうした力を高めていくには、知識の習得のみならず、学習者が思考力・判断力・表現力を遺憾なく発揮できる場面を授業で設定することが不可欠となる。このことは学習者の探究心を育む「主体的な学び」を促し、授業の活性化につながるのみならず、彼ら彼女らの市民性の育成にも大きく寄与していくことになる。また、当然のことながら、暗記科目という不名誉なレッテルが貼られている地理教育そのものの復権へとつながっていくことにもなるであろう。

第三に、「主体的な学び」を促すために、地理的技能の習得が重視されているという点があげられる。技能とは一般的に「物事を行う技術的な能力」のことをいうが、地理的技能といった場合、具体的にはどのようなことを指すのであろうか。指導要領では、「地理情報の活用」と「地図の活用」の二つの点が示されており、前者では情報の選択・収集・分析・解釈・説明といった一連の処理過程が強調されている。また、後者では地図を地理学習に不可欠なツールとして位置づけるとともに、地理的事象や諸課題考察のための地形図や主題図等の読み取り能力、調査・観察結果や統計処理の分析結果に基づく地図化の能力、現代世界を大観的に把握するための略地図の作成能力などが強調されている。そして、これら地理的技能の習得のためにフィールドワークやGIS(地理情報システム)などの作業的・体験的学習

の実施が推進されているのである。

以上、高校指導要領地理の特徴について地球市民育成という観点から述べてきた。上述したように指導要領が現代的諸課題や学習プロセス、技能を重視する傾向にあるのは、日本の地理教育が市民教育の盛んなイギリスやアメリカの地理教育<sup>(6)</sup>と同様、その社会的有用性を高め、地理教育そのものを学習者に対してはもとより、世間一般に対しても魅力あるものにするべくアピールを試みようとする文科省の強い意図が働いているのではないかと筆者は推測している。

だが一方で、多くの関係者が指摘しているように、指導要領地理には地球市民育成という観点からみて様々な問題点が内在していることもまた事実である。例えば、一つ目に、森分(1997)も指摘するように、方法知重視の傾向は、ややもすると多くの調べ学習が陥っている活動主義を蔓延させ、地球市民育成のための基盤ともなる肝心の地理的知識や見方・考え方が身につかないのではないかという点である。

このことに関連して二つ目に、いわゆる網羅的な地誌学習が姿を消し、地理教育本来の学習対象である地域そのものが事例方式の下、いわゆる地理的事象考察のための手段となったことで、学習者の世界像が希薄なものにならないかという点である。吉田(2003)も指摘するように、事例主義が徹底されることで、学習者の国名知識や位置認知といった体系的な空間認識が身につかず、地域に対するステレオタイプが増長する恐れが生じてくるだろう。また、現代世界への想像力は欠如し、それにより地理的見方・考え方も深化せず、結果的に地球市民育成もなし得ないのではないかと筆者は考える。

三つ目に、先にも述べたように、学習目標において「日本人としての自覚と資質」を強調することがかえって、地球市民育成の妨げにならないのかという点である。泉(2005b)も指摘するように、現代社会においては、グローバル化が進展し、国家間・地域間の結びつきは一層緊密さを増

す中、日本社会においても外国人人口が増大し、多文化社会化の方向に徐々に向かっている。そのような中、人々の帰属意識は必ずしも国家にあるとは限らず、むしろローカル・スケールからグローバル・スケールに至るまで多層性・重層性を持つようになってきているといえるだろう。しかも、外国人子弟・子女の多くが日本の学校教育を受けているという現実を考慮に入れるのならば、「日本人として生きること」を子どもたちに過度なまでに強制することが果たして理にかなっているのかどうか、このことを再度問い直してみる必要があるだろう<sup>(7)</sup>。

### Ⅲ. 地球市民育成を目指した地理教育の実施に必要とされる視点と課題

#### 1. 問題発見を促すための適切な学習内容の設定

前述のごとく、指導要領においては、地理A・Bともに「現代世界の諸課題」が学習内容として設定されるとともに、それを主題学習的に扱うことが求められている。そこでは地球規模で生起する諸課題を、地域性を踏まえ、学習者自らが多面的かつ論理的に追究・考察することで、何らかの手がかりを見出していく主体的な学びのプロセスが重視されている。そして、諸課題追究の手がかりとして、地理的諸事象の考察を通じて問題発見へと至るプロセスを授業の中でいかにして保障していくのかということ、具体的には、地図から分布の特徴を読み取り、そこから空間的規則性や地理的概念を見出し、問題を発見するための学びのプロセスをどのように構築していくのかという事柄が重要な視点として浮かび上がってくる。

また、学習内容を設定する場合においても重要な視点が提示できる。その一つとして、地球的諸課題を学習内容として設定した場合、学習者がそれを自らの生活に関わる課題として認識でき、解決へ向けて足もとからの取り組みを促していけるよう内容構成に工夫がなされる必要があるということ。そして、二つ目には、身近な地域にお

いて生起する諸課題（ローカル・イシュー）を学習内容として設定した場合、学習者がそれを地球レベルの課題（グローバル・イシュー）として認識できるよう内容構成に工夫がなされる必要があるということである。こうした課題に応えるために、筆者は、日原（2002）の提唱するマルチスケールの視点から諸課題を考察することの必要性を強調したいと考える。すなわち、身近な地域で起こっている諸課題を国家レベルや地球レベルといったより大きな地域スケールで考察し、反対に、地球規模での諸課題を自分たちの足もとの生活に引き寄せて考えていくという視点である。

## 2. 問題解決の手法の学習プロセスへの導入

指導要領地理は、現代世界に生起している諸課題の追究・考察過程を重視している。このことは地理教育の立場からの現代的諸課題解決へのアプローチの重要性を示唆するものであると考えてよい。それでは、問題発見へと至るプロセスから一歩進め、いわゆる問題解決に向けて地理教育の立場からどのような学習プロセスを構築することができるのであろうか。以下、地理教育の目標との関わりからこのことについて考えてみることにする。

地理教育の最終目標は、西脇（1993）も指摘するように、「より良い地域社会形成に向けての市民としての主体的な社会参加」にあると筆者は考える。それには、客観的な知識を基盤に物事を多面的に思考し、判断し、決定していくプロセスを学習過程の中に組み込んでいくことが必要不可欠となるだろう。それでは具体的にはいかなる学習プロセスが設定され得るのか。先に述べた社会科学的な思考プロセスを踏まえ、筆者は以下に示す6つの段階からなる学習プロセスを提唱したい。

- ① 現代的諸課題の現状を多面的にとらえ、空間的に分析・考察する。
- ② 諸課題をもたらず背景・要因を様々な角度から追究する。

- ③ 数ある選択肢の中から望ましい解決策を吟味する。
- ④ 数ある選択肢の中から望ましい解決策を選択する。
- ⑤ より良い社会の実現へ向けてのプランを具体的に描いていく。
- ⑥ 描いたプランに基づき、実際に行動を起こしていく。

なお、各段階において身につけさせたい学力として、①では客観的知識を、②では論理的思考力を、③では価値判断能力を、④では意思決定能力を、⑤では創造的表現力を、そして⑥では社会参加能力をあげておきたい。

## 3. 主体的な学びを可能にするための作業的・体験的学習の導入

指導要領地理では学習者の主体的な学びを促すために作業的・体験的学習を充実することが強調されている。例えば、地理Aでは「地球儀や地図の活用、観察や調査、統計、画像、文献などの地理情報の収集、選択、処理、諸資料の地理情報化や地図化などの作業的・体験的な学習を取り入れるとともに、各項目を関連づけて地理的技能が身につくよう工夫する」ことが謳われている。また、地理Bにおいても「地図の読図や作図、景観写真の読み取りなど地理的技能を身につけることができるよう系統性に留意して計画的に指導する」ことが謳われている。

このことは従来の内容知のみに偏った地理教育に方法知の視点をも存分に取り入れることで、地理的技能育成強化の一環としてとらえることができるとともに、従来の知識偏重型・教師主導型の学びを再考していくきっかけともなり、さらには、地球市民育成をねらいとした地理教育の内容論と方法論との一体化を図る意味においても極めて意義あるものと筆者は考えている。それゆえ、これからは「いかなる内容を扱うのか」という視点と同様に、「いかなる方法で学ばせるのか」という「学び方を学ぶ」視点を強調しながら

学習単元を構成する必要があるだろう。

さて、作業的・体験的学習や地理的技能の重視に伴い、調査や発表などの形態をとる学習方法が今後現場においてますます増えていくことになる。だが、これらの学習は、活動主義的傾向や内容面での希薄化に陥りやすい欠点を抱えており、それを防ぐためにも、単元設定にあたって社会認識形成、市民的資質育成という地理教育の理念に則った学習目標をきちんと明確化していくことがこれまで以上に求められてくる。すなわち、作業的・体験的学習そのものは、あくまでも地理的諸事象や諸課題の追究・考察過程を支援するためのツールとしての役割を担うことが求められるのである。

最後に、学習者の主体的な学びを促す手段として、地理特有の作業学習とはやや異なる参加型学習の有効性について若干述べてみたい。開発教育協会（2003）によれば、参加型学習は「学習者が

単に受け手や聞き手としてではなく、その学習過程に自主的に協力的に参加することを旨とする学習方法」と定義される。また、この学習方法は「学習者の緊張を解き、その場の雰囲気や和ませる中で、学習者の持っている知識や経験、個性や能力を引き出し、相互の意見交流や相互理解を促進すること、その過程で学習者が新しい発見をしていくことを重視した」所に特徴があるといえる。すなわち、参加型学習は、「教師による一方的な知識の伝授ではなく、学習者相互の学びのプロセスの中で教師の支援を受けながらも自分なりに解答を見出していく学習スタイル」（泉、1998）として位置づけられ、そこでは教師は「学習者の能力を引き出すファシリテーターとしての役割」を担うことが求められるのである。

ところで、参加型学習は、表3に示す通り、日本においては開発教育などで導入されているアクティビティと呼ばれる学習活動と同じ意

表3 参加型学習の諸形態

形態	方法	特色	留意点
ゲーム	一定のルールに従ってプレイし、勝ち負けを競う。	苛立ち、怒りなど、人々の感情を共感的に理解できる。	非競争の原理もあることに気づかせる。
シミュレーション	重要であるとみなす要素を現実から取り出して、一定の状況を模擬的に設定し、その中で行動する。	言葉では理解しにくい状況を体験的に理解できる。	現実を単純化しているため、現実との違いを明確に意識する必要がある。
ロールプレイ	参加者の役割を決め、それぞれの役になりきって演じる。	その役の立場や考えを共感的に理解できる。	大人数では実施が難しく、各人の発言の分析も必要である。
ランキング	一つの問題に対して多数の解決法がある場合、各々の長所と短所をあげ総合的に判断して順位をつける。	各解決法の長所と短所を踏まえた上で、現実に即した判断ができる。	各解決法がどのような視点に基づくのかを明確にする必要がある。
ルールメイキング	社会のルールを一から創ることで、理想の世界像を明確にする。	創り上げたルールから逆に現実社会の問題解決への見通しなど総合的な学習活動が可能である。	現実社会に関する豊富な知識によって理想と現実の間を埋める必要がある。
プランニング	現状の問題点を分析し、より良い解決のための具体的なプランを立案する。	資料分析・情報収集・問題解決への見通しなど総合的な学習活動が可能である。	学習者による調査活動が可能であるテーマを選択する必要がある。
ブ레인ストーミング	テーマに沿って自由に意見を出し合う。	一つのテーマから様々な発想や事柄が関連し合っていることを理解できる。	出される意見に教師の評価を入れない。
ディベート	賛否の明確な話題に対立点を定めて立証し、批判、討論を行う。	多角的なものを見方を身につけることで、問題解決へ向けての手がかりをつかむ。	司会者はあくまで中立の立場でいる必要がある。立論—尋問—反駁—結論の筋道の通ったルールが必要。

NPO 法人「地球の友と歩む会」資料に加筆・修正。



味でとらえられており、ゲーム、シミュレーション、ロールプレイといった多彩な手法がそれに含まれる。これらの手法を地理教育の実践に導入することで一体どのような効果が期待できるのだろうか。第一に、当然のことながら、学習過程において学習者の自主性・主体性が尊重されるので、授業の活性化につながることは間違いない。第二に、学習者が疑似体験を通じて諸課題の現状について具体的に認識しやすくなり、問題の本質への気づきが容易になることがあげられる。第三に、学習者相互の学び合いから多様な価値観を尊重する態度が養われるとともに、異なる価値観を認めつつも、共通の課題に対処する能力が身につけていくことがあげられる。そして第四に、学習者の主体的な学びのプロセスの中で新たな概念や法則等を発見することで、彼ら彼女らのさらなる追究意欲を喚起することがあげられる。なお、ここであげた参加型学習の効果は、当然のことながら地球市民として不可欠なものであることはいうまでもない。

#### 4. 社会参加を可能にするためのアプローチの模索

地理教育の最終目標は「市民としての主体的な社会参加」にあると考える。だが、社会参加そのものは従来の地理教育ではほとんど言及されてこなかった領域であるといえる。確かに、地理教育を通じて学習者に社会問題を認識させ、その解決策について考えさせるような学習展開を行ったとしても、社会参加に向けての具体的な行動に結びつくケースは極めてまれであったといえる。このことは裏をかえせば、地理学習の成果が授業や試験の中だけに限られ、学校外や実社会においてはほとんど役立っていないということを示していることになる。

一方で、「地理教育＝地域認識・社会認識の育成」「公民教育＝市民性・社会参加能力の育成」という社会系教科内部での学習目的の棲み分けを主張する意見が散見されるものの<sup>(8)</sup>、地理教育

が社会科教育としての役割の一端を担うのであるならば、市民性育成と社会参加能力の育成に積極的に関与するのはむしろ当然のことといわねばなるまい<sup>(9)</sup>。

だが、学習者が授業を通じて身につけた社会認識や市民的資質を踏まえて、社会参加を促すための仕掛けづくりを地理教育の範疇で行うことは、授業時間数が限られていることもあり、なかなか困難である。むしろ、地理を学習したことによって身につけた能力が学校の内外において発揮されるためには、公民教育をはじめとする他の教科領域や総合的な学習の時間、学校行事、特別活動等との連携が必要不可欠となってくる。また、地域と学校との連携が叫ばれる昨今、学校内部の自治組織である生徒会活動から一歩踏み出すとともに、生徒たち自らが学校周辺を取り巻く地域社会の特性を理解し、地域政策に積極的に関与していくためのアプローチの一つとして、NPO活動との関わりから地理教育のあり方について議論がなされてもよい（深見，2003）。いずれにせよ、地理教育と社会参加との関わりについての具体的な実践のあり方について検討することは今後の課題としたい<sup>(10)</sup>。

#### IV. 地球市民の育成を目指した地理教育カリキュラム試案—むすびにかえて—

ここでは、これまで述べてきたことを踏まえ、地球市民の育成を目指した地理教育カリキュラムの具体的事例(表4,表5)を提示するとともに、これについて前章で示した「地球市民育成を目指した地理教育の4つの視点」とのかかわりから説明を試みることで本稿のむすびとしたい。

表4は現行指導要領地理A・Bの内容を踏まえて筆者が独自に開発した年間学習指導計画について示している。「地球市民育成」を大前提に5つの学習目標を掲げるとともに、グローバル化の著しい現代世界の現状と未来への展望、さらには学習者自身の生き方について多方面から考察していくことを目指した5つの学習領域が設定され

ている。また、各学習領域には複数のテーマとそれに相応しい事例地域が設定されている。以下、各学習領域のねらいについて述べてみたい。

「学習領域1」は、地理の社会的有用性に気づかせるとともに、現代世界を理解するための手

段としての地図や地理情報の活用法、フィールドワークの手法を習得させることを目指している。ここでは地理的技能の習得を主とした方法的アプローチが重視されているのである。「学習領域2」は、球体としての地球の姿や世界地域区

表4 地球市民の育成を目指した地理学習年間指導計画試案

ね ら い	① 現代世界を理解するために、情報となる資料を収集・分析・解釈する能力を身につけるとともに、それによって導き出した結果を地図化やプレゼンテーションを行うなどの表現能力を身につける。		
	② 交通・通信の発達や貿易の拡大、国家統合などの動向に伴い、一体化する地球社会の現状とその問題点について地域性を踏まえて把握する。		
	③ 自然環境、生活・文化、産業など様々な地理的指標の空間的な分析・考察を通じて現代世界の一端を把握する。		
	④ 地球的諸課題の深刻さを認識するとともに、その発生の背景・要因を追究し、解決策について地域性を踏まえ、かつ自分たちの生活との関わりから提言する。		
	⑤ 開発・環境・人権・平和の視点に立った未来の地球社会のあり方について考える。		
学 習 領 域	学 習 テ ー マ	主な事例地域	時間数
1. 現代世界を理解するための地理の学び方	①地理は何に役立つのか？ ②地図の果たす役割 ③地理情報とその扱い方 ④フィールドサーヴェイの手法を学ぶ	学校周辺地域	1時間 5時間 5時間 7時間
2. 一体化する地球社会	①球体としての地球 ②世界の地域区分と諸地域の概要 ③狭くなる地球社会—交通・通信・情報・貿易— ④食べ物から世界が見える ⑤活発化する人々の国際移動 ⑥国際協力と国家統合の動きを探る	世界全域 世界全域 世界全域 エクアドル トルコ、ドイツ E U	3時間 3時間 3時間 3時間 3時間 3時間
3. 様々な指標からとらえた現代世界	①自然環境の側面からとらえた現代世界 ②生活・文化の側面からとらえた現代世界 ③産業構造の側面からとらえた現代世界	アイスランド トルコ 韓国	5時間 5時間 5時間
4. 深刻化するグローバルイシューとその解決策	①地図で見る現代的諸課題の現状 ②消え行く熱帯林 ③エネルギー・資源の大量消費とその行方 ④貧困の原因をつきとめる ⑤飢餓と飽食は表裏一体 ⑥絶え間ない民族紛争とその背景 ⑦領土問題を解決するための視点 ⑧少子高齢化社会を考える ⑨多文化共生社会への課題	世界全域 ブラジル 中国 フィリピン ケニア、アメリカ イスラエル、パレスチナ 日本、ロシア スウェーデン オーストラリア	総時間数 50時間
5. 未来の地球社会のビジョンを描こう！	①望ましい地球社会を創造するためにできること ②地球社会と私自身とのつながりを考える ③地理で人生を考える ④一年間の地理での学びをふりかえって	世界全域 身近な地域、日本 身近な地域 世界全域	2時間 2時間 4時間 2時間
<p>(1) 表にあげた地域はあくまでも事例であり、しかも国家規模の地域を中心に取り上げている。授業者が学習テーマに相応しい地域をその規模に関わらず任意で選定することは可能である。</p> <p>(2) 時間数は4単位分を想定して設定したものであるため、あくまでも目安にすぎない。</p> <p>(3) 学習領域4は学習テーマごとに時間数を設定せず、総時間数で設定した。授業者の裁量で各テーマの授業時間数の設定が可能である。なお、学習テーマ①を除き、②～⑧から最低3テーマを選択することが望ましい。</p>			

分法を理解させ、グローバル化する現代世界の動向を大観的にとらえさせる。その上で、様々な指標を媒介に諸地域間の結びつきの特徴を把握させ、各地で生じている諸問題を発見させることを目指している。「学習領域3」は、自然事象・社会事象など様々な地理的事象を指標に、現代世界を大観的かつ地域的にとらえさせることで、系統地理学的な視点から現代世界への多面的理解を促していくことを目指している。「学習領域4」は、地球的諸課題の現状を世界地図上で大観的にとらえさせ、その上で各々の課題について地域性を踏まえながら問題解決のプロセスに沿って探究させていくことを目指している。「学習領域5」は、現代世界の現状を踏まえ、今後の地球社会のあり方について考察させていく。その上で、

学習者自身と世界とのつながりについてとらえ直し、彼らの今後の生き方の確立に迫れるよう配慮がなされている。いわば社会参加を意図した内容構成となっているのである。

表5は年間学習指導計画における「学習領域4」を構成するテーマ②「貧困の原因をつきとめる」の指導計画について示している。このテーマは南北問題を取り扱う地理学習の一事例として位置づけることができる。ここでは学習目標を知識、技能、態度の3つの側面から設定するとともに、小単元とそれを構成する学習項目、主な学習活動、配当時間を設定することで授業実践のあり方について具体的に示している。

学習目標の3つの側面は、前章で示した問題解決を機軸とした学習プロセスの各段階において

表5 学習テーマ「貧困の原因をつきとめる—フィリピンを事例にして—」(全17時間) 学習指導計画

学 習 目 標	知 識 面	(1) フィリピンを事例に貧困の実情について理解する。 (2) 貧困のメカニズムをフィリピン内外の社会情勢とのかかわりから構造的に理解する。 (3) 発展途上国住民の貧困と先進国住民の豊かな生活とは表裏一体の関係にあることを理解する。		
	技 能 面	(1) 資料の分析・解釈を通じて、新たな結論を導き出す能力を身につける。 (2) 問題の深刻さを理解するために資料をもとに主題図やグラフなどを作成する能力を身につける。 (3) 他者の様々な見解をもとに、問題に対する理解を深めるための討論能力を身につける。 (4) 自分の考えを相手に理解してもらうための発表能力を身につける。 (5) 自分の考えを確固たるものにするための記述能力を身につける。		
	態 度 面	(1) 貧困状態に置かれている人々の立場に共感する。 (2) 貧困解消のための望ましい解決策について考える。 (3) 大量生産・消費社会の下にいる自分たちの生活のあり方を見直すきっかけをつくる。		
小単元		学習項目	主な学習活動	時間
フィリピンはなぜ子 だくさんなのか?		人口ピラミッドから何がわかるか? 多産の理由を考えてみよう 多産の理由は貧困にあり	統計資料の分析、人口ピラミッドの作成 ビデオ視聴、ワークシート作成 写真判読、ディスカッション、資料読解	1 1 1
貧困とは? 貧困は何 をもたらすのか?		統計や写真からわかること 「貧困の輪」をつくってみよう	統計分析、写真判読、ディスカッション カードゲーム、ディスカッション	1 1
貧困の要因とは何 か?		「貿易ゲーム」で考える マンガを題材に考える	シミュレーション、ワークシート作成 シナリオ作成、ロールプレイ	1 1
フィリピンについて 詳しく知ろう!		フィリピンってどんな国? スラム街に暮らす人々の生活 バナナ農園と日本との深い関係	資料読解、ワークシート作成 ビデオ視聴、資料読解、ワークシート作成 資料読解、ワークシート作成	1 1 1
援助のあり方につ いて考えてみよう!		フィリピンの貧困を救うために ODAがフィリピンにもたらしたもの フィリピン貧困撲滅救援プロジェクト	ブレーンストーミング、ディスカッション ビデオ視聴、ワークシート作成、資料読解 ランキング、ディスカッション、資料読解	1 1 1
貧困解消に向けての 取り組み		国連、国家、NGOによる取り組み 身近なレベルでの取り組み 豊かさの定義について考える 真の豊かさを実現するために	資料収集・分析・整理、プレゼンテーション ビンゴゲーム、ワークシート作成 資料読解、ディスカッション レポート作成	1 1 1 1

必要とされる諸能力と合致する。また、小単元は「問題発見→現状分析→背景・要因の追求→解決策の模索→政策提言→社会参加」へと至る問題解決のプロセスに沿って構成されているとともに、学習活動もこのプロセスに沿った形で展開がなされている。このことは換言するならば、学習プロセスの各段階に相応しい学習方法が設定されていることを意味するものであり、学習内容と学習過程、学習方法との一体化を示すものといえ

よう。

以上、本章では地球市民育成を目指した地理教育カリキュラム試案を提案するとともに、それについての説明を試みた。今後の課題として、学習指導案の具体例を提示するとともに、実際に授業を行い、その成果を検証することで、地球市民育成を目指した地理教育のあり方についてさらなる理論の構築を図っていきたいと考える。

## 付記

本稿は2007年度中等社会科教育学会大会シンポジウム（於 筑波大学）及び2008年度全国民主主義教育研究会大会「学力と授業づくり分科会」（於 専修大学神田校舎）において発表した内容を骨子としている。大会での発表並びに本稿への執筆の機会を与えていただいた筑波大学大学院人間総合科学研究科の井田仁康教授と松戸市立松戸高等学校の菅澤康雄教諭の両氏には心より感謝の意を捧げます。

脱稿後、文科省より『高等学校学習指導要領案』が公表された（2008年12月22日）。これが公表されたことにより、2013年より学年進行で実施される次期高校学習指導要領の全容についてほぼ明らかになったといえる。当然のことながら、地理教育の目的や内容についても大なり小なり変化が生じるものと思われるが、それについての検討は別稿に譲ることとしたい。

## 註

- (1) 国際理解教育、開発教育、グローバル教育は、それぞれ生まれた背景や理念に違いはあるものの、地球市民育成という最終目標を共通して持っている。
- (2) 戦後社会科教育・地理教育の歴史については井田（2005）を参考にした。
- (3) 例えば、子どもたちの学習意欲の低下、思考力・判断力・表現力等の創造性の欠如、いじめ・不登校・学級崩壊等の学校病理現象、受

験に関係のない科目の未履修問題、教育の論理よりも資本の論理を優先させた学校経営政策による教育環境の悪化といった点などをあげることができる。

- (4) 木村（2005）、鈴木（2006）、水山（2006）、藤原（2006）に代表されるように、最近の社会科教育関係の学会誌において、「市民」「参加」「シティズンシップ」をキーワードにした論文や実践報告が多数発表されている。
- (5) 筆者は、高校段階での地理学習が地球市民の育成に最適であると考えているが、それは山口（2002）の研究において結論づけられた高校生の地理意識の特徴である「社会的・政治的価値、民族、精神文化に強い関心を示し、国家・社会の背後にある諸関係、社会の構造、社会問題などに着目し、多面的・批判的に考えようとする傾向にある」を根拠にしている。
- (6) アメリカの地理教育の特徴については田部（2003）を、イギリスの地理教育の特徴については志村（2003）を参考にされたい。
- (7) 日本政府は現在、教育の再生を図るべく改革を推し進めている。とりわけ、「愛国心の育成」をスローガンに、日の丸・君が代の国旗・国歌としての法制化や教育基本法の改正を矢継ぎ早に実施してきた。これに続いて、憲法改正も国会で議論されている。現場においても、最近の未履修問題の発覚を機に学習指導要領の法的拘束力が強まるなど教育内

容と教員に対する管理統制が進んでいる。このような政府の一連の改革は、ややもすると日本が戦後一貫して追求してきた民主主義・平和主義の理念を打ち消すことにもなりかねない。

- (8) 「科目あって教科なし」といわれる高校社会系諸科目は、科目間の関連性・統合性の追究という理念とは裏腹に分化主義的傾向が極めて強い。これに関連して、斎藤（2003）は、社会科解体を支持する立場から中学校社会科について「地理・歴史・公民の三分野相互の間に十分な有機的関連性があるとはいえない」と指摘している。
- (9) このことに関連して、草原（2007）は、テキサス州の社会科カリキュラムに準拠した地理教科書の分析を通じて、地理教育を「地域を単位にした総合的な社会研究」と位置づけ、地理教育が公民教育化することの意義について論じている。
- (10) 社会参加を視野に入れた地理教育のあり方について、わが国ではこれまでほとんど議論されていなかった。だが最近になって、永田（2008）がこれについてESD（=Education for Sustainable Development：持続可能な開発のための教育）との関わりから具体的に論じている。ESDについては、ESD-J＝持続可能な開発のための教育の10年推進会議（<http://www.esd-j.org/>）によると「学際的・総合的」「基盤としての価値観」「批判的思考と問題解決」「多様な学習方法の活用」「参加型の意思決定」「地域性の尊重」という6つの特徴を持っており、本稿のテーマである「地球市民育成のための地理教育」とも関連性が極めて強い。

#### 参考文献

泉 貴久（1998）：生徒が主体的に学ぶ「現代社会」の授業実践—参加型学習の取り組み—。専修大学松戸高等学校紀要，6，29 - 53。

- 泉 貴久（2000）：地理教育に開発教育の視点を取り入れることの意義—「南北問題」をテーマにした地理Bの授業実践を通じて—。新地理，47（3・4），121 - 131。
- 泉 貴久（2003）：フィールドワークの意義とその実践方法—高等学校地理教育の立場から—。世界をひらく教育，24，51 - 67。
- 泉 貴久（2005a）：地球市民の育成を目指した地理教育の理論と実践—グローバル時代に相応しい地理教育のあり方について考える—。日本私学教育研究所紀要，40（2），教科篇，109 - 128。
- 泉 貴久（2005b）：地球市民育成のための地誌学習のあり方。地理教育，34，36 - 41。
- 泉 貴久（2009）：地球市民育成と地理教育。中村和郎・高橋伸夫・谷内達・犬井正編『地理教育講座 第I巻 地理教育の目的と役割 付 総目次・総索引・執筆者総一覧』古今書院，191-211。
- 井田仁康（2005）：『社会科教育と地域—基礎・基本の理論と実践—』NSK出版。
- 伊藤達雄（1998）：人文地理学における地域政策研究の課題と展望。地理学評論，71A，315 - 322。
- オードリー・オスラー（2004）：「シチズンシップ」とグローバル教育の課題。開発教育，49，20 - 25。
- 開発教育協会編（2003）：『参加型学習で世界を感じる—開発教育実践ハンドブック—』開発教育協会。
- 木村一子（2005）：グローバルな市民育成と自己探求との統合—「私」を見つめ直す開発教育教材の開発—。社会科教育研究，95，67 - 79。
- 草原和弘（2007）：地理教育の公民教育化—地域を単位にした総合的な社会研究—。社会科研究，66，11 - 20。
- 熊野敬子（2002）：問題解決能力育成をめざす高校地理「現代世界の課題」学習の構想—「人

- 口問題」の場合一. 地理科学, 57, 1 - 22.
- 斎藤 毅 (2003): 『発生的地理教育論—ピアジェ理論の地理教育論的展開—』古今書院.
- 志村 喬 (2003): イギリスにおける地理教育の動向と課題. 村山祐司編『21世紀の地理—新しい地理教育—』朝倉書店, 145 - 160.
- 杉浦正和 (2003): 高校生の社会認識と政治教育—青年の投票行動を高める教育をめざして—. 未来をひらく教育, 131, 36 - 44.
- 鈴木正行 (2006): 地域 NPO ネットワークとの連携による社会参加学習の意義と方法—静岡大学教育学部附属浜松中学校の実践を通して—. 社会科教育研究, 97, 13 - 26.
- 田部俊充 (2003): アメリカ合衆国. 村山祐司編『21世紀の地理—新しい地理教育—』朝倉書店, 132 - 145.
- 内藤正典 (1990): 地理学における地域研究の方向性. 地理, 35 (4), 33 - 42.
- 内藤正典 (1994): 地誌の終焉. 法政地理, 22, 32 - 43.
- 永田成文 (2008): 高等学校地理における地球環境問題学習の開発—社会参加を視点とした授業設計—. 社会科研究, 68, 31 - 40.
- 西脇保幸 (1993): 『地理教育論序説—地球市民性の育成を目指して—』二宮書店.
- 日原高志 (2002): 地理の見方・考え方をどう扱うか. 地理教育, 31, 21 - 26.
- 深見 聡 (2003): NPO 法人が地理教育に果たす役割と課題—NPO 法人「かごしま探検の会」の実践事例から—. 新地理, 51 (1), 1 - 18.
- 藤原孝章 (2006): アクティブ・シティズンシップは社会科に必要なか—社会科における社会参加学習の可能性を求めて—. 社会科研究, 65, 51 - 60.
- 水山光春 (2006): 批判的シティズンシップの育成をめざす社会科授業—シティズンシップ地理をとおして—. 社会科研究, 64, 11 - 20.
- 森分孝治 (1997): 社会科における思考力育成の基本原則—形式主義・活動主義的偏向克服のために—. 社会科研究, 47, 1 - 10.
- 文部省編 (1999): 『高等学校学習指導要領解説 地理歴史編』実教出版.
- 山口幸男 (2002): 『社会科地理教育論』古今書院.
- 吉田 剛 (2003): 高校生の大陸・国家に対するイメージの空間性と空間認識について. 社会科教育研究, 90, 1 - 14.