

アメリカの地理教育におけるジェンダー学習の展開と特質

－ NCGE の Finding a Way Project を手がかりに－

金 玟 辰*

1. はじめに

学校教育においては、ジェンダーバイアスという隠れたカリキュラムが存在している。これは地理教育においても例外ではなく、教科書の記述や教員の比率などで男性中心的であると指摘されている。例えば木下⁽¹⁾は、日本における高校地理を担当する女性教員の比率が低いことで地理授業の内容が男性中心的になりやすく、女性の観点から考察する必要性を指摘している。また韓国においては、尹⁽²⁾が中学校地理教科書を分析し、その記述が男性中心的であることを指摘し、教科書にもジェンダー的な観点を取り入れる必要性を述べる。このような主張を背景に、日本の地理教育においては1980年代後半からジェンダー概念を導入する具体的な内容が唱えられている。太田⁽³⁾は、地理教育において無視されているジェンダーを人種や民族とともに扱う必要があるとする。また津川⁽⁴⁾は、民族・文化・産業・人口などの学習においてジェンダーを扱うことが可能であると指摘している。さらに、熊野⁽⁵⁾は「現代世界の課題」の一つとしてジェンダーをとりあげて、その授業案を提示している。このように、日本では地理教科書の内容にジェンダーを導入しようとする試みが見られる。しかし、これらはジェンダーを学習内容のひとつのテーマとして扱い、断片的にその改善案を提示しているにすぎない。ジェンダーに配慮した体系的な地理カリキュラムは、日本や韓国では未だ考えられていないのである。

一方、欧米ではジェンダーの概念を導入して開発された地理教育のカリキュラムがある。ここでは学習の内容と方法など、カリキュラムの

全体にジェンダーを取り入れ、ジェンダーフリーを目指した地理教育を目的に学習の展開が示されている。こうした取り組みの中でも、高く評価されているものとして全米地理教育委員会 (National Council for Geographic Education : NCGE) による Finding a Way Project (以下、FAW プロジェクト) の試みを挙げることができる。FAW プロジェクトとは、NCGE で1991年に結成された「少数グループ (Underrepresented Groups) に関する特別専門委員会」による女子中高生のための地理教育改善プロジェクトである。全米科学財団 (National Science Foundation : NSF) からの財政支援を受け、地理教育における男女差の原因の解明から、それを解消するための教師教育・教材開発までを含む総合的なカリキュラムとなっている。このプロジェクトは、米国大学婦人協会 (American Association of University Women : AAUW) により教育と公正に貢献した個人及び団体に授与するエレノールズベルト賞を受け、表彰された。アメリカの地理教育において、ジェンダーフリーを目指したこのFAW プロジェクトは高く評価されているのである。

そこで本稿は、このFAW プロジェクトを手がかりとして、アメリカの地理教育におけるジェンダー学習の展開及びその特質の一端を明らかにすることを目的とする。そのため、以下のような研究方法をとる。第1に、地理教育におけるジェンダーの必要性を地理学及び教育学的側面から明らかにする。第2に、FAW プロジェクトを事例として、アメリカの地理教育におけるジェンダー学習の展開を明らかにする。その後、FAW プロジェクトで開発された教材の分析

* 筑波大学人間総合科学研究科
学校教育学専攻社会科教育学研究室

を通して、ジェンダー学習の特質の一端を導出する。このことにより、日本や韓国の地理教育におけるジェンダー学習を導入する際の示唆も得ることができよう。

II. 地理教育におけるジェンダー学習の意義

ここでは、ジェンダー学習を地理教育でとりあげる必要性を、地理学と教育学の観点から明らかにする。

まず、地理学習の内容の基盤となる地理学から、ジェンダー学習の意義を確認する。地理学におけるジェンダー研究は、1970年代に欧米で始まり、日本でも1980年代に導入されている⁽⁶⁾。その研究傾向は大きく3つに分けられる⁽⁷⁾。1つ目は、女性地理学として、諸現象の空間的分布における一つの要因として女性に注目する研究である。すなわち、空間において女性がいかに制約を受けているかを分析するのである。2つ目は、社会主義的フェミニズムの影響を受け、家父長制と資本主義との関係、家庭と職場の空間的・社会的構造、第3世界の女性の役割などを中心に研究するフェミニスト社会地理学である。3つ目は、フェミニズムの観点からジェンダー化された空間としての景観やテキストを解釈するフェミニスト文化地理学である。しかし、最近の地理学におけるジェンダー研究は、これらの分類を越えて女性だけではなく人種・民族・階級・宗教などの様々な差異に注目し、他者の視点に立つことが求められている。

このような地理学におけるジェンダー研究は、実証主義に基づく地理学の反省として台頭した人間主義地理学 (Humanistic Geography) や構造主義地理学 (Structuralist Geography) と関連している。地理教育においては、1980年代に人間主義地理学や構造主義地理学の成果を取り入れようとする動きが見られ、その一つとしてジェンダーという概念が登場した。例えば、1986年のオーストラリア地理教育者協議会において提案された「より良い世界のための地理教育 (Teaching

Geography for a Better World)」⁽⁸⁾では、社会的公正 (Social justice)、参与民主主義 (Participatory democracy)、人権 (Human right)、環境的な持続可能性 (Ecological sustainability) という概念を強調している。すなわち「より良い世界のための地理教育」は、価値中立で客観的知識を教えるこれまでの地理教育から、社会における価値に関する問題に注目し、その解決に向けて考える地理教育への転換を意味する。この考えを代表するものとして、Monk⁽⁹⁾と Williamson-Fien⁽¹⁰⁾は、ジェンダーを地理教育に適用することを主張している。特に Monk は、地理学の伝統的概念である「人間と環境との関係 (Human-Environment Relationships)」において、ジェンダーが重要な価値を持つことを指摘している。日本においても、篠原⁽¹¹⁾が同じように人間の経験や感情に注目する人間主義地理学を地理教育に取り入れる「地理の人間化」を主張している。この「地理の人間化」において、人間は男性 (Man) だけでなく女性を含むすべての人々 (People) を意味する必要がある、そこに地理教育におけるジェンダー学習の意義があるという主張である。そして社会構造を批判的に探究する構造主義地理学については、伊藤⁽¹²⁾がジェンダー研究の視点を地理教育にも適用する必要があると指摘している。また木下⁽¹³⁾は、地理教育においてジェンダーを取り入れることで、生徒が人々の多様性 (Diversity) に気づき、思考の枠組みを広げられると指摘している。すなわち、これまで価値中立的であると思われた地理教育において、ジェンダーのような価値問題を取り入れることで、批判的思考を育成することが可能となるのである。

次に、教育学の観点から地理教育におけるジェンダー学習の意義を確認する。一般的に男性の空間的認知能力が女性より優れており、言語的認知能力では女性が男性より優れているとされている。これに従うと、地図学習を伴う地理教育では、女子生徒が男子生徒より不利である。田中⁽¹⁴⁾は、地理を拒否する女子生徒には、産業や

自然的な内容の代わりに、歴史・人種・民族・社会・政治などの人文的教材が効果的であることを報告している。さらに1980年代以降、イギリス地理教育においては、教科書におけるジェンダーバイアスが指摘されているが⁽⁶⁵⁾、男女平等の学校カリキュラムを導入することで、2000年代に入ると地理教育において男女差の減少が見られる⁽⁶⁶⁾。

ジェンダーは生物学的な男女の差異ではなく、後天的に獲得される社会的性差を意味する。したがって、ジェンダーフリーを目指す地理教育のためには、女子生徒のみでなく地理が苦手なすべての生徒のために有効な方法を考える必要がある。そこで注目したいのが、フェミニスト・ペダゴジー (Feminist Pedagogy) である。フェミニスト・ペダゴジーとは、平等で公正な社会を築くための教育活動とはどのようなものであるのかを、フェミニストの視点から探求したものである。フェミニスト・ペダゴジーの具体的な方法は次の通りである⁽⁶⁷⁾。

- ①個人単位ではなく、集団による協同協力的・相互交渉的な活動を重視すること。
- ②教師1人だけが生徒に指導権を持つのではなく皆が指導権を共有し、ときには生徒が教える立場に立つことも含めて民主的な過程で学習を進めること。
- ③日誌をつけること、授業に関連して読んだ文献および教室での出来事について生徒に自分の感想や考えを口頭あるいは文章で述べるよう求めること。
- ④批判的で自己反省的・自己再考的学習のあり方を奨励すること。
- ⑤ロールプレイのような形で各々が寸劇を演じることによって、さまざまな立場についての理解や批判の度を深めること。
- ⑥教師が自分自身の考え、気持ち、あるいは経験を隠さずに語ること。
- ⑦生徒が、教師との話し合いや同意の上で学習の内容や評価の基準等を設定し主体

的な学習を進める。そして自己評価やクラスのメンバーによる相互評価を行い、それらを参考に教師とともに生徒も成績をつけること。

このようなフェミニスト・ペダゴジーを導入することで、今まで教師中心であった地理教育から生徒中心の地理教育へ転換 (⑥, ⑦) することも可能となる。そして、協力的態度 (①), 批判的・反省的思考 (②), 他者との共感 (③) を身に着けることができる。このことにより、すべての生徒に有効な地理教育へのアプローチを容易にするのであろう。

それでは、こうした意義を持つジェンダー学習をいかに地理教育にとりあげるかについて、FAWプロジェクトを事例として明らかにしたい。

III. FAWプロジェクトにおけるジェンダー学習の展開

1. FAWプロジェクトの背景と目的

NCGEによるFAWプロジェクトは、1990年代のアメリカにおける地理教育復興運動⁽⁶⁸⁾の一つである。したがって他の地理教育改善プロジェクトと同様に、FAWプロジェクトも1994年のナショナル・スタンダード地理⁽⁶⁹⁾を具体化し、実践するための教材を開発することを目的としていた⁽⁷⁰⁾。しかしながらFAWプロジェクトは、他のプロジェクトとは異なるもう一つの目的を持っている。それは、地理教育における少数グループの成績向上及び参加の促進であり、この中でも特に女子生徒の地理教育促進を目指した。

FAWプロジェクトのきっかけは、1990年の全米学力調査 (National Assessment of Educational Progress: NAEP) の結果、高校地理において白人男子生徒より女子生徒やマイノリティ生徒の学力が低下したことにある⁽⁷¹⁾。1991年から始まったFAWプロジェクトでは、最初の2年間に地理教育における男女差の原因を確認する作業を行った。学習における男女差に関する先行研究を調査した結果、地理教育の男女差は①個人的要因、②

社会・文化的要因，③学校要因から起因し，特に③学校要因が他の要因と統合する場合が多いことが確認された²³⁾。そこでFAWプロジェクトでは，図1の目標及び推進方向を設けた。地理教育の男女差は学校教育におけるジェンダーバイアスが大きく影響しており，学校教育では性の不平等を再生産する「隠れたカリキュラム」

が存在する。学校が性と男性優位主義を固定化し，それを再生産する場であることが指摘されているのである。この現状を踏まえ，FAWプロジェクトではジェンダーフリーな地理教育のために教師教育と教材開発の必要性が，唱えられるようになったのである。次には，その具体的内容を考察する。

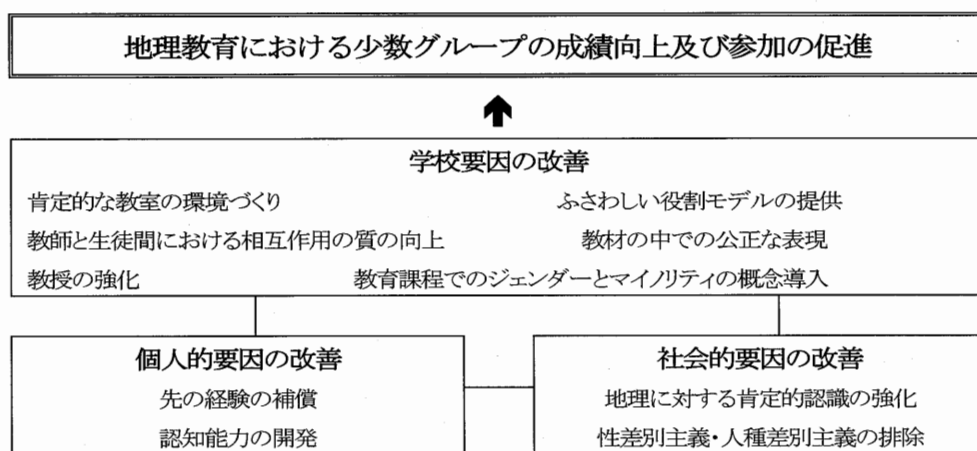


図1 FAWプロジェクトにおける目標と推進方向
LeVasseur (1993), p. 6 より筆者再構成

2. 教師教育と教材開発

学校環境における男女平等を築き，地理教育における男女差の原因を解消するために，FAWプロジェクトでは教師の再教育(In-service)に着目した。

「変化の仲介者としての熟練の教師(Trained Teacher/Change Agents: TT/CA)」²³⁾の養成を通して，学校におけるジェンダー・バイアスの解除を目指していたのでそのため，地理及び社会科教師²⁴⁾を対象とし，Temple大学(1996年)，San Diego大学(1997年)において，7月中旬から8月初旬まで3週間の研修が行われた。参加者の多くは，学校及び州の地理及び社会科教師の会に積極的に活動し，米国地理学協会(National Geographic Society: NGS)における教師研修にも参加した経験がある者であった²⁵⁾。研修の主な内容は以下の通りである²⁶⁾。

- (a) ジェンダー及び多文化と関連した新しい地理学の紹介
- (b) 生徒(特に，女子とマイノリティ)の学習を促進するための活動的教授方略の開発
- (c) ジェンダー及び多民族・多文化に気づく教師と生徒の相互作用の促進
- (d) 野外調査：身近な地域を活かした教授・学習の方法の試み

FAWプロジェクトにおける研修は，参加者がジェンダー及び多文化と関連した新しい地理学の知識(a)・教授方法(b・c)・技能(d)を習得し，学校現場で実践することを目的とする。そのため，研修において扱った内容は，従来の地理学のものではなく，ジェンダーや人種・階層など多文化に関する新しい地理学である(a)。具体的には，「ライフコースの上での女性の役割変化」，「白人の特権」，「葛藤する近隣の人々」，「世界

経済における児童労働者」, 「児童生徒の日常的地理」, 「環境的な社会の公正」, 「低開発国における男児選好」, 「ジェンダー・場所・アイデンティティ」, 「景観の中でのジェンダー」, 「国際的な労働の分業における女性」, 「女性と社会変化運動」などの内容が含まれていた²⁹⁾。このような内容は、これまで価値中立的で客観的な理論に基づく学問として認識された地理学とは異なる。伝統的な地理学に基づく地理の授業では一つの正解があって、生徒はそれを理解することが重視される。しかし、FAWプロジェクトでは、経験によって人々は異なる価値を持つことを理解し、批判的に思考することを重視するものである。

研修過程においては、構築主義 (Constructivist) ・フェミニスト (Feminist) ・批判的 (Critical) ペダゴジーが導入された³⁰⁾。研修形式は従来の専門家による講義ではなく、参加者中心の学習モデルによって行われた。FAWプロジェクトの研修過程は、以下の2つの特質を持つ³¹⁾。第1に、研修においては、民主社会 (Democratic society) を築くための平等主義 (Equalitarian) が適用されていることである。すなわち、FAWプロジェクトのスタッフを含め研修に参加したすべての人々は平等な関係であり、各活動段階において熟練の参加者は未熟の参加者ととも課題を行なう協同・協力的な活動が重視される。第2に、参加者は研修の間に日誌 (Daily journal) を付けることが求められることである。参加者は毎日読んだ文献や教室での出来事について、自分の感想や考えを文章で述べる。そして、次の日に他の参加者と話しあう。このことで、参加者は批判的 (Critical) で自己反省的 (Self - reflective) に自分の授業を考えることができる。以上の研修過程を通して、参加者はジェンダー及び多民族・多文化といった環境の中で、教師と生徒の相互作用 (c) に気づくのである。

FAWプロジェクトの教師研修におけるフィールド調査 (d)³²⁾は、参加者が地理学の技能を習得

することとともに、身近な地域を活かした教授・学習の方法を開発するための重要な役割を持っている。例えば、Temple大学においては、環境運動にかかわっている黒人の女性を訪ね、地域のゴミ処理問題について調べるフィールド調査を行なった。また、San Diego大学でのフィールド調査は、国境を越えメキシコに行き、そこで女性労働問題について調査を行なった。こうしたフィールド調査の経験を通して、参加者は授業において「フィールドに基づく学習 (Field-based Learning)」を実践することが可能になる。地域景観は世の中の公正さと多様性を確認するための重要な資源であり、「フィールドに基づく学習」を通して、生徒は身近な地域の環境に対する批判的な見方・考え方を学び、地理的な質問、仮説の検証、データの収集・分析などの地理的技能を身に付けるのである。

研修の最後に、参加者はこれまで学んだことを生かしてジェンダーに基づく学習指導案 (Learning Activities)³³⁾を作成した (b)。これは、2001年にFAWプロジェクトの教材開発チームによって再構成され、*Finding a Way: Learning Activities in Geography for Grades 7-11* (以下FAW Learning Activities)³⁴⁾という中等地理の教師用指導書として出版されている。それでは、次にFAW Learning Activitiesの分析を通して、FAWプロジェクトが目指しているジェンダー学習の特質を明らかにする。

IV. FAW Learning Activitiesにおけるジェンダー学習の特質

1. ナショナル・スタンダード地理とFAW Learning Activities

(1) ナショナル・スタンダード地理における知識・技能

まず、FAW Learning Activitiesにおけるジェンダー学習の特質を明らかにするために、その内容の基準となるナショナル・スタンダード地理についての分析を行なう。

ナショナル・スタンダード地理は「空間的認識」、「場所と地域」、「自然的システム」、「人文的システム」、「環境と社会」、「地理の応用」という6要素(Element)と18のスタンダードにより構成されている。その中で、表1のように「自然的システム」と「環境と社会」を除いた4要素においてジェンダー概念が反映されている。

具体的にみると、「空間的認識」のスタンダード②・③においては空間的認識の性差(Sex Difference)を調べる内容があり、「場所と地域」のスタンダード④・⑥では、地域や場所に対する性差やその原因としての性役割(Gender Role)を確認する内容が含まれている。さらに「人文

的システム」のスタンダード⑨は人口に関する内容であり、スタンダード⑩は文化景観に関する内容である。スタンダード⑨と⑩では、各々人文現象の特徴の一つとして性差や性役割、性別分業(Gender Divisions of Labor)などを取り入れている。最後に「地理の応用」のスタンダード⑬では、性役割や性別分業を事例として、現在および未来の世界を理解するために地理的見方・考え方を適用する内容が含まれている。

(2)FAW Learning Activitiesにおけるナショナル・スタンダード地理の適用

このようなナショナル・スタンダード地理

表1 ナショナル・スタンダード地理におけるジェンダーの取り扱い

| 要素 | スタンダード | |
|-------|--|--|
| 空間的認識 | ①空間的視点に基づいて情報を収集・処理・提示するために、地図などの地理的表現・道具・技術を使うことができる。 | |
| | ②人・場所・環境に関する情報を組織するためにメンタル・マップを利用できる。 (G5-8)D-2.人々の場所の認知に影響を及ぼす要因の推定(性差 Sex Difference) (G9-12)C-1.異なった生活経験に基づく様々なメンタルマップの考察(性差 Sex Difference) | |
| | ③地球上における人・場所・環境の空間的構造の分析することができる。 (G9-12)C-1.人々の空間的行動について叙述(性差 Sex Difference) | |
| | ④場所の自然的・人文的特徴を認識できる。 (G9-12)C-1.いかに文化が場所の特徴に影響を与えるか叙述(性役割 Gender Role) | |
| 場所と地域 | ⑤地表上の複雑性を解釈するために地域を区分することができる。 ⑥文化や経験がいかに人々の認知に影響を及ぼすかを認識できる。 (K-G4)B-1.人々が場所や地域をどのように違ってみるか叙述(性役割 Gender Role) B-2.人々が同じ場所や地域をどのように見るかについて面接調査(性差 Sex Difference) (G9-12)B-1.地理的感覚の性差について推論(性差 Gender Difference) | |
| | 自然的システム | ⑦地表の状態を形づくる自然の作用を認識できる。 ⑧地球上における生態系の分布の特徴を認識できる。 |
| | 人文的システム | ⑨人口の特徴、分布、移動を認識できる (K-G4)B-1.人口の特徴を示した地域のグラフと地図の作成(性差 Sex Difference) (G5-8)A-2.人口構成の変化の説明(性役割 Gender Role, 性別分業 Gender Divisions of Labor) ⑩文化景観の特徴、分布、移動を認識できる (K-G4)A-3.子どもの行動圏の要因比較(性役割 Gender Role) C-1.文化の変化を理解するために、父母や祖父母に聞き取り調査(性役割 Gender Role) (G9-12)B-2.世界各地域における女性の経済的機会の比較(性役割 Gender Role 性別分業 Gender Divisions of Labor) ⑪地表の経済的相互依存のパターンとネットワークを認識できる。 ⑫集落の形成、様式、機能を認識できる。 ⑬人間の協同あるいは競争の営力が、地表面の区分や管理といったことはいかに影響を及ぼすかを認識できる。 |
| 環境と社会 | ⑭いかに人類の活動は自然環境を変化させたかを認識できる。 ⑮いかに自然的なシステムは人文的なシステムに影響を与えるかを認識できる。 ⑯資源の持つ意味・利用・分布および重要性に現れる変化を認識できる。 | |
| | 地理の応用 | ⑰過去を解釈するために地理的見方考え方を適用できる。 ⑱現在の解釈に、そして将来の計画に地理的見方・考え方を適応できる。 (K-G4)B-2.世界の各地域における子どもの生活比較(性役割 Gender Role) (G5-8)B-1.異なる意見を持つ2人が登場する風刺文、寸劇の作成(性別分業 Gender Divisions of Labor)。 |

Geography Education Standards Project (1994)より筆者作成。太字はジェンダーと関連した部分。

に基づいて、開発された教師用指導書が *FAW Learning Activities* である。ナショナル・スタンダード地理の内容がどのように取り入れられているのであろうか。

FAW Learning Activities の各モジュールとナショナル・スタンダード地理との関係を整理したのが、表2である。まず、地図などの地理的表現・道具・技術を使い、情報を収集・処理・提示したり (①)・人・場所・環境に関する情報を組織するためにメンタル・マップを利用したり (②)、地球上における人・場所・環境の空間的構造を分析したり (③) する「空間的認識」は、モジュール5を除いてすべてのモジュールに反映されている。このように *FAW Learning Activities* は、地理的技能の習得を基本としている。そして、場所の自然的・人文的特徴 (④)、

地域の区分 (⑤)、文化や経験による人々の認知 (⑥) に関する「場所と地域」も、重要な概念として反映されている。その理由は、*FAW Learning Activities* の24モジュールは内容に合わせて様々なスケールの事例地域を採択しているからである。さらに、*FAW Learning Activities* においては自然的プロセス (⑦) や生態系 (⑧) などの「自然的システム」いう概念より、人口 (⑨)・文化 (⑩)・経済 (⑪)・集落 (⑫)・相互作用 (⑬) などの「人文的システム」の方が多く反映されている。しかしながら、「環境と社会」の中で自然的システムがいかに人文的システムに影響を与えているか (⑭・⑮・⑯) については「環境的な公正」と「国際的な女性問題」の単元において反映されていることに注目したい。要するに、*FAW Learning Activities* では自然システム

表2 *FAW Learning Activities* に採用されたナショナル・スタンダード

| 単元 モジュール番号 | 要素 | 空間的 認識 | 場所と 地域 | 自然的 システム | 人文的 システム | 環境と 社会 | 地理の 応用 |
|------------------------|----|-----------|-----------|-------------|-------------|-----------|-----------|
| 環境的な 公正 | 1 | ①②③ | ④⑤⑥ | | ⑩⑬ | | ⑮ |
| | 2 | ①②③ | ④⑤⑥ | | ⑫⑬ | ⑯ | ⑮ |
| | 3 | ③ | ④ | ⑧ | | ⑭⑯ | ⑮ |
| | 4 | ② | ⑥ | ⑦ | ⑪ | ⑮ | ⑮ |
| 地理と職業 | 5 | | ④ | ⑦ | | | ⑮ |
| ジェンダー化された 空間・場所 | 6 | ①② | ④⑥ | | ⑫ | | |
| | 7 | | | | | | ⑮ |
| | 8 | ①②③ | ④⑥ | | ⑩ | | ⑮ |
| | 9 | ③ | ⑥ | | ⑩ | | ⑮ |
| 国際的な 女性問題 | 10 | ③ | ④⑥ | ⑧ | ⑩⑪ | ⑭⑮⑯ | ⑮ |
| | 11 | ③ | ④ | ⑦⑧ | | ⑭⑮ | ⑮ |
| | 12 | ①③ | ⑥ | | | | ⑮ |
| | 13 | ①②③ | ⑤⑥ | | ⑩⑫ | ⑮ | ⑰ |
| 都市社会地理における ジェンダー的次元 | 14 | ①③ | ⑤⑥ | | ⑨⑪ | | ⑮ |
| | 15 | ②③ | ⑥ | | ⑩ | | |
| | 16 | ①③ | ⑤ | | ⑨ | | ⑮ |
| 多学問的 アプローチ | 17 | ② | | | | | ⑰ |
| | 18 | ① | ④⑤ | | | ⑮ | ⑰ |
| | 19 | ①③ | ⑤ | | ⑨⑪ | | ⑰ |
| | 20 | ②③ | ④⑥ | ⑦ | ⑩ | ⑮ | |
| | 21 | ①③ | ⑤ | | ⑩ | | ⑰ |
| | 22 | ② | ④⑥ | | ⑩ | | |
| 新しい適用 と方法 | 23 | ① | ⑤ | | | | ⑰ |
| | 24 | ①③ | | | ⑨⑬ | | ⑮ |
| | 25 | ①② | ⑤⑥ | | ⑨⑩⑫ | | ⑰ |
| | 26 | | ⑥ | | ⑨⑬ | | ⑮ |
| | 27 | ①③ | ⑤ | | | | ⑮ |

NCGE (2000) より筆者作成。①～⑯はスタンダード番号

に関する内容そのものではなく、環境問題の1つとしての自然システムの影響を扱っている。最後に、FAW Learning Activities では過去の理解(17)、現在の理解及び未来の予測(18)などの「地理の応用」を重視している。

以上 FAW Learning Activities は、多様な人種・民族的背景を持つ生徒が有能で生産的な市民 (competent and productive citizen) として成長するために必要な地理的知識や技能を提供することを目的としている⁽³³⁾。そのため FAW Learning Activities では、批判的思考技能と協力的態度を用いて生徒が積極的に学習過程に参加することを強調していた。次に学習内容と方法を検討する。

2. FAW Learning Activities における学習内容と方法

(1) FAW Learning Activities の単元構成と内容

最初に単元構成と内容を明らかにする。FAW Learning Activities は「環境的な公正」、「地理と職業」、「ジェンダー化された空間/場所」、「国際的な女性問題」、「都市社会地理におけるジェンダー的次元」、「多学問的アプローチ」、「新しい適用と方法」という七つの単元、27 モジュールより構成されている⁽³⁴⁾。表3は、各モジュール⁽³⁵⁾の内容をまとめたものである。FAW Learning Activities における単元は、ジェンダーに基づく問題解決的なアプローチ (Issues based Approaches) を適用し

表3 FAW Learning Activities における単元構成

| 単元及びモジュール | 内容 |
|--|--|
| 環境的な公正 1. すべての人々にとっての公正は？ 2. 原子力発電 3. 新鮮な空気を求めて 4. 地震・再編 | ごみ処理場などの立地を公正的に決定する方法を調べる。 原子力施設の位置を探し、原子力エネルギーの賛否を調べる。 環境問題—大気汚染に対する人々の意見を調べる。 人々の生活に与える自然災害(地震)の影響を調べる。 |
| 地理と職業 5. 職業と地理を通じた道探し | 日常生活において地理学と関連した内容を理解する。 |
| ジェンダー化された空間/場所 6. あなたのふるさとの旅 7. 様々な空間の探検 8. 日常生活の中でジェンダー化された地理 9. あなたの空間あるいは私の空間？ | ふるさとの旅行計画を立て、案内文を作る。 日常生活で地理学の関連のより深い理解を展開する。 日常生活におけるジェンダー化された空間を調べる。 学校の中でジェンダー化された空間を調べ、その影響について議論する。 |
| 国際的な女性問題 10. 夕飯のための家 11. 疑われない犠牲 12. 女性の教育 13. 女性の空間 | 山林資源の多様な使い方と環境問題を調べる。 人為的な自然変更に災害との関係を調べる。 教育と生活水準の関係を確認する。 異なる時期・地域における女性と空間との関係を調べる。 |
| 都市社会地理におけるジェンダー的次元 14. 経済活動空間と交通 15. 都市景観の観察 16. 投票、認識と貧困 | 経済活動において女性と交通との関係を確認する。 場所が男子と女子にとって異なる意味を持つかを調べる。 投票傾向を分析し、人々が投票をしない理由を調べる。 |
| 多学問的アプローチ 17. 私は、女性ではありません 18. 植民地時代への旅行 19. 第二次世界大戦の経済地理と女性 20. 女性の旅行とメンタルマップ 21. 小説 <i>Catherine, Called Birdy</i> の地図化 22. 中東とイスラム: 芸術と芸術家 | アフリカ系アメリカンの歴史における女性の役割を確認する。 植民地時代における日常生活と女性の役割を調べる。 第二次世界大戦の間に女性の経験に関連した問題を調査する。 文化・経験などがいかに人々の場所の認識に影響を与えるかを調べる。 中世時代の価値・生活・空間について調べる。 文化がいかに場所の感覚に影響を与えるかを確認する。 |
| 新しい適用と方法 23. リンチの地理学 24. より公正な地図作り 25. 地下からの話 26. <i>Women in the Material World</i> の利用 27. 自分の意見 | 社会運動における女性の役割を確認する。 GISを用いてジェンダーと関連した主題図を作成する。 地域社会の歴史を調べる。 多様な地域における女性の日常生活を理解する。 多国籍企業と女性労働者との関係についての意見を書く。 |

NCGE (2000) より筆者作成

たテーマ的・地誌学習で構成されている。すなわち、地域社会 (Local) から世界 (Global) に至るまでの多様なスケールの地域において、環境問題・南北問題・人権問題など様々な問題をテーマとしてとりあげ、ジェンダー視点から解決の方法を探る内容として構成されているのである。

それではジェンダーについて具体的にどのような内容が取り入れられているのであろうか。表4は、FAW Learning Activitiesにおけるジェンダーに関する概念及び事例地域を示したものである。「性役割 (Gender Roles)」, 「性別分業 (Gender Divisions of Labor)」, 「公的・私的空間 (Public・Private Spaces)」という3つのジェンダーに関する概念が中心となっている⁶⁶⁾。まず「性役割」とは、生物学的性差を基準とした役割 (Sex Role) に価値づけがされ、その価値の高低が上下関係をもたらすことで、男性は高い価値の役割を、女性は低い価値の役割を担うことである⁶⁷⁾。この「性役割」はジェンダーに関する最も基本的な概念であり、他の2つの概念に影響を与える。次

に「性別分業」とは、性別を理由とする社会の分業ならびに家庭内の性役割分担を意味し、男性が生業、女性は家事労働というような家庭内の性役割や伝統的ジェンダー・ステレオタイプと、職種と結び付く性別職域分離などが取り上げられる⁶⁸⁾。そして「公的・私的空間」とは、政治や経済のような公的領域と家事・育児のような私的領域とする空間区分を意味する。また、ある空間に男性の空間あるいは女性の空間としてステレオタイプ化することを意味する「ジェンダー化された空間」という概念も、「公的・私的空間」と深く関連している。こうしたジェンダーに関する諸概念は、人種、民族、階層などの他の概念とともに、多様な文化的背景を持つ人々が住んでいる世界を理解するための重要な役割を果たしている。

次に、上述した諸概念と事例地域との関係について確認しよう。表4のように、FAW Learning Activitiesでは多文化的な背景を持つ世界を理解するために、地域社会から世界に至る事例地域が

表4 FAW Learning Activitiesのジェンダー概念及び事例地域の選定

| 単元モジュール番号 | 主な概念 | 事例地域 |
|--------------------|---|-------------------------------|
| 環境的な公正 | 1 性役割, 階層 | 地域社会 |
| | 2 性役割, 階層 | 地域社会, アムリカ, 世界 |
| | 3 性役割, 階層 | メキシコ, 世界 |
| | 4 性別分業, 階層 | メキシコ |
| 地理と職業 | 5 なし | なし |
| ジェンダー化された空間・場所 | 6 公的・私的空間 | 地域社会 |
| | 7 なし | なし |
| | 8 性役割, 公的・私的空間 9 公的・私的空間, 人種, 民族, 階層 | 地域社会 地域社会 |
| 国際的な女性問題 | 10 性役割, 性別分業, 民族 | ケニア, ブラジル, インドネシア |
| | 11 なし | バングラデシュ, インド, 中国 |
| | 12 性役割, 性別分業 13 性役割, 公的・私的空間, 民族 | アフリカ モンゴル, イラン, チベット, アメリカ |
| 都市社会地理におけるジェンダー的次元 | 14 性別分業, 公的・私的空間, 人種, 民族 | 地域社会 |
| | 15 公的・私的空間 | 地域社会 |
| | 16 人種・民族, 階層 | 地域社会, アメリカ |
| 多学問的アプローチ | 17 性役割, 人種 | アメリカ |
| | 18 性役割 | アメリカ |
| | 19 性別分業, 公的・私的空間, 人種, 民族 | アメリカ |
| | 20 公的・私的空間 | 地域社会, 世界 |
| | 21 性役割, 階層 | イギリス |
| | 22 性別分業, 公的・私的空間, 民族 | 西南アジア |
| 新しい適用と方法 | 23 性別分業, 人種 | アメリカ |
| | 24 性別分業, 民族 | 世界 |
| | 25 公的・私的空間, 人種, 民族 | 地域社会 |
| | 26 性別分業, 公的・私的空間, 階層 | 世界 |
| | 27 性別分業 | マレーシア, 世界 |

NCGE (2000) より筆者作成。

選ばれている。

「性役割」の中では、アメリカや地域社会を事例として人種・民族的マイノリティの女性の役割を扱っているモジュールがある（モジュール番号1・2・17・23・27）。「性別分業」に関しては、メキシコ、ケニア、ブラジル、インドネシア、バングラデシュ、マレーシアなど第3世界を事例地域として挙げているモジュールが多い（モジュール番号3・4・10・11）。第3世界の地域研究においては「開発におけるジェンダー (Gender and Development : GAD)」という視点が重要視されている⁶⁹⁾。すなわち、第3世界における開発を考える場合には、対象地域の人々を一つの均質的集団ではなく、ジェンダーや民族、階層という概念を用いて捉えることで、集団内部の多様な差異が見えてくる。様々な地域・時期によって異なる「公的・私的空間」に関しては、イスラムや遊牧の地域を事例とした場合（モジュール番号13・22）とは異なる時期のアメリカを事例とした場合（モジュール番号13・19）がある。それに加えて、男の子と女の子における行動空間の差異などを調べるために地域社会を事例としたモジュールもある（モジュール番号6・8・9）。

(2) FAW Learning Activities の学習方法

次にジェンダー概念を中心として構成された FAW Learning Activities において、具体的にどのような学習方法を用いているのであろうか。ここでは「環境的な公正」と「国際的な女性問題」という二つの単元を事例として、その分析を行なう。これらの単元は、他の単元より多様な事例地域とスタンダードが反映されており、その学習方法においても多様であるからである。

表5は、「環境的な公正」、「国際的な女性問題」、2つの単元において活動の展開を示したものである。まず、(a) 単元「環境的な公正」は、「1. すべての人々のための公正は?」、「2. 原子力発電」、「3. 新鮮な空気を求めて」、「4. 地

震・再編」という4つのモジュールで構成されている。モジュール「1. すべての人々のための公正は?」においては、地域社会におけるゴミ処理場の問題に関する活動が展開されている。授業では主にグループによる調べ活動と個人で感想や意見を書くことによって問題解決を探る3段階の活動が行なわれる。そして、深化活動では問題解決のための行動が中心になっている。モジュール「2. 原子力発電」は、アメリカにおける原子力施設に関するテーマの活動で組織されている。授業では一斉の導入段階、グループでの地図作業やロールプレイの展開段階、個人の整理段階として活動が展開されており、深化活動では事例地域を世界に広げたり、原子力施設に関する賛否意見を調べたりしている。メキシコにおける産業活動と大気汚染に関するモジュール「3. 新鮮な空気を求めて」においては、一斉の導入段階、グループでの展開段階、一斉の整理段階としての活動が展開されている。そして事例地域を世界に広げて他の地域と比較したり、地域社会の身近な問題として扱ったりする深化活動が行なわれる。モジュール「4. 地震・再編」においての活動は、一般的な自然災害に関する調べ活動とメキシコにおける産業活動と地震に関するロールプレイ活動の2つに分けて展開されている。さらに深化活動では、メキシコにおける産業活動と女性の労働問題について国際裁判のロールプレイを行なうようにしている。

次に(b) 単元「国際的な女性問題」は、「10. 夕飯のための家」、「11. 疑われない犠牲」、「12. 女性の教育」、「13. 女性の空間」という4つのモジュールで構成されている。ケニア・ブラジル・インドネシアにおける山林荒廃化の問題を扱うモジュール「10. 夕飯のための家」においては、子供の日常生活に関するロールプレイが行なわれている。そして、深化活動では山林荒廃化に関するビデオを見て、その解決策について討論し、報告書を作成する。「11. 疑われない犠牲」は、ガンジス川における水害とその防災対

策に関するモジュールである。まずみんなでバングラデシュの現状を確認した後、グループに分け他のガンジス川を共有している国々の現状

を調べる活動が行なわれる。続いて、深化活動ではガンジス川の防災対策に対するロールプレイや他の国際河川に対して調べ活動を行なう。

表5 FAW Learning Activitiesにおける活動の展開

(a) 単元「環境的な公正」

| | |
|--------|--|
| モジュール名 | 1. すべての人々のための公正は？ |
| ①活動 | ・地図からゴミ処理場の位置を確認する(2-3人)。 ・住みたい場所に関するロールプレイ(グループ)。 |
| ②活動 | ・地域社会の改善するための行動に対するブレインストーミング(2人)。 ・地域社会の改善活動をする人々のビデオを見て、感想を書く(個人)。 |
| ③活動 | ・未来の地域社会のためにゴミ処理方法に対して討論し、地図・表などを用いて、発表する(グループ)。 ・環境的公正について的小論文を書く(個人)。 |
| 深化活動 | ・ゴミ処理場の見学、環境団体の人を招聘、ゴミ処理場の位置に関する議論。 ・手紙書きによる政治的活動:地域新聞、環境団体、会社、国家議員、公務員、環境庁。 |
| モジュール名 | 2. 原子力発電 |
| ①活動 | ・各種エネルギーについて討論する(一斉)。 ・地理的質問を通して原子力施設の位置を確認する(一斉)。 |
| ②活動 | ・地理的質問を通して原子力施設の位置を確認し、地図化する(グループ)。 ・4の原子力施設に対して比較する(グループ)。 |
| ③活動 | ・地域に位置する原子力施設の事故に関するロールプレイ(グループ)。 |
| ④活動 | ・原子力施設に対する地域住民の意見を調べ、記事を作成する(個人)。 |
| 深化活動 | ・アメリカや世界における原子力施設の事故に関して調べる。 ・原子力施設に対する賛成・反対運動をしている人を調べ、それに対する賛否意見を書く。 |
| モジュール名 | 3. 新鮮な空気を求めて |
| ①活動 | ・産業活動と大気汚染に関するブレインストーミング(一斉)。 |
| ②活動 | ・メキシコシティにおける産業活動と大気汚染に関するロールプレイ(グループ)。 |
| ③活動 | ・産業活動と大気汚染に関する政府の役割などに対して討論する(一斉)。 |
| 深化活動 | ・世界の各都市における大気問題を調べ、メキシコシティと比較する。 ・メキシコの中央部における自然環境を調べ、メキシコシティの大気汚染の原因を説明する。 ・地域社会の大気状況を調べて、環境的責務に対する役所や企業の立場を聞き取る。 |
| モジュール名 | 4. 地震・再編 |
| ①活動 | ・自然災害に対するブレインストーミング(一斉)。 ・自然災害についての新聞記事などを読んで、教科書や地図などでその原因や分布を調べる(個人)。 |
| ②活動 | ・メキシコにおける地震と産業に関するロールプレイ(グループ)。 |
| 深化活動 | ・国際裁判のロールプレイ。 |

(b) 単元「国際的な女性問題」

| | |
|--------|--|
| モジュール名 | 10. 夕飯のための家 |
| ①活動 | ・ケニア・ブラジル・インドネシアの子供の日常生活に関するロールプレイ(グループ)。 |
| 深化活動 | ・山林荒廃化に関するビデオを見て、その解決策について討論し、報告書を作成する。 |
| モジュール名 | 11. 疑われない犠牲 |
| ①活動 | ・バングラデシュに対するイメージを話す(一斉)。 ・バングラデシュの水害写真を見て、現状を確認する(グループ)。 |
| ②活動 | ・ガンジス川を共有している国々の防災対策を調べ、口頭発表する(グループ)。 |
| 深化活動 | ・ガンジス川の防災対策に対するロールプレイ。 ・他の国際河川に対して調べる。 |
| モジュール名 | 12. 女性の教育 |
| ①活動 | ・アフリカの国々における生活水準に対する事前知識を確認し、仮説を立てる(グループ)。 |
| ②活動 | ・アフリカの統計資料を用いて、主題図を作成する(グループ)。 |
| ③活動 | ・作成した主題図を見て、仮説を検証する(グループ)。 |
| ④活動 | ・アフリカの生活水準と女性の教育に関するロールプレイ(グループ)。 |
| 深化活動 | ・アフリカの一つの国を選び、女性の教育、就職機会などを調べる。 ・アフリカにおける女性の教育の重要性に関する文章を書く。 |
| モジュール名 | 13. 女性の空間 |
| ①活動 | ・家において、共通空間と私的空間について話し合う(一斉)。 ・家の中で、男性の空間、女性の空間、共通空間を調べる(グループ)。 |
| ②活動 | ・ベドウィン、モンゴルなど遊牧の社会において、家の空間を調べる(グループ)。 |
| 深化活動 | ・19・20世紀のアメリカにおける社会史学習。 ・現在のアメリカにおける女性の地位と公/私的空間区分について調べる。 |

NCGE (2000) より筆者作成。

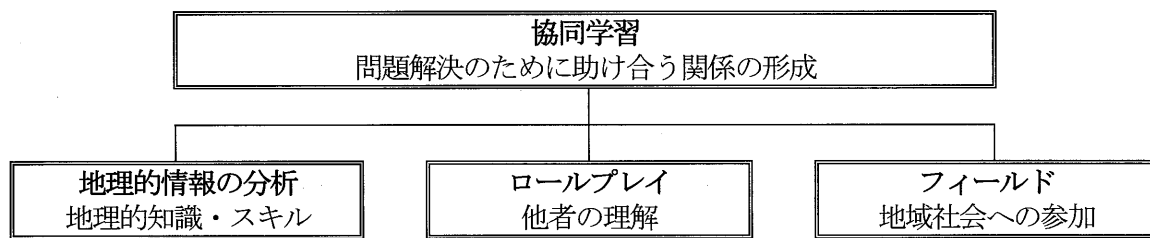


図2 FAW Learning Activitiesにおける教授方略
(筆者作成)

モジュール「12. 女性の教育」では、アフリカにおける生活水準と女性の教育をテーマとして、グループによる仮説検証とロールプレイの活動が中心となっている。そして、深化活動ではアフリカの一つの国を選択し、より具体的に調べるようにしている。モジュール「13. 女性の空間」では、様々な地域や時代におけるジェンダー化された空間を扱う活動が展開されている。授業は、まず様々な遊牧の社会において家の中の地域におけるジェンダー化された空間を調べた後、アメリカにおけるジェンダー化された空間を時期別に調べる深化活動になっている。

このように FAW Learning Activities においては、生徒中心の学習 (Student-centered Learning) を基本とし、図2のような教授方略 (Instructional Strategies) が適用されていることがわかる。それは第1に、協同学習 (Cooperative Learning) を基本とする。協同学習においては、共通の目的を達成するために助け合う関係を重視し、個人ではなく2人以上の集団的な活動をする中で、協力を通して問題を解決する。第2に、地図や統計資料などの地理的情報の分析を行ない、地理的知識・スキルを身につける。第3に、他者を理解するためにロールプレイを活用する。ロールプレイを通して、ある地域の人々の暮らしを体験的に理解し、その地域における問題について価値判断や意思決定まで行なう。第4に、フィールドに基づく学習を行なう。フィールドに基づく学習においては、身近な地域から直接に問題を確認することのみならず、問題を解決するために地域社会へ参加することも含んでいる。

V. おわりに

本稿の目的は、FAW プロジェクトを手がかりとして、アメリカの地理教育におけるジェンダー学習の展開及びその特質の一端を明らかにするものであった。

FAW プロジェクトでは、地理教育におけるジェンダーバイアスを解消するために、教師教育及び教材開発が行なわれた。まず、1996～1997年に教師教育としての研修が行なわれ、ジェンダーおよび多文化と関連した新しい地理学の知識・技能、教授方法を提供し、参加者が「変化の仲介者としての熟練の教師」として活動できるようにした。そして2000年には中等地理の教師指導書である FAW Learning Activities が開発された。FAW Learning Activities は、多様なスケールの地域におけるの様々な問題をテーマとしてとりあげ、ジェンダー視点から解決の方法を探る内容として構成されている。ナショナル・スタンダード地理における知識・技能の習得とともに、批判的思考技能と協力的態度を用いて生徒が積極的に学習過程に参加することを目的としているのである。

以上のようにジェンダー学習の導入には、教師に対する研修と並行して教材開発が行われなければならないのである。それは最近の地理学における研究成果、ロールプレイやフィールド学習及び協同学習といったジェンダー学習に有益な教育方法を提供するからである。

註

- (1) 木下禮子, 2002, 思考の枠組みを拡げる, 地理, 47 (2), pp. 16 - 21。
- (2) 尹石姫, 2004, 中学校社会教科書地理領域の Gender Bias 分析, 教科教育学研究, 8 (1), pp. 83 - 103 (韓国語)。
- (3) 太田勇, 1989, エスニシティ・ジェンダー, 地理, 34 (7), pp.12 - 13。
- (4) 津川数馬, 1994, 地理でジェンダーフリーを, 地理, 39 (10), pp.96 - 101。
- (5) 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, 地理科学, 57 (1) pp.1 - 22。
- (6) 村山朝子, 2006, 地理教育とジェンダー, 日本地理教育学編, 『地理教育用語技能事典』, 帝国書院, p. 119。
- (7) 吉田容子, 2004, ジェンダーと地理学, 水内雄 (編), 『空間の社会地理』, 朝倉書店, pp. 59 - 79
- (8) Fien, J. and Gerber, R. eds. , 1988, *Teaching Geography for a Better World*. Oliver and Boyd. 200p.
- (9) Monk, J., 1988, Engendering a new geographic vision, Fien, J. and Gerber, R. eds. *Teaching Geography for a Better World*. Oliver and Boyd, pp. 104 - 111。
- (10) Williamson - Fien, 1988, Limits to geography: a feminist perspective, Fien, J. and Gerber, R. eds. (1988) : *Teaching Geography for a Better World*. Oliver and Boyd, pp. 91 - 103。
- (11) 篠原照雄, 2000, 21世紀に求められる地理教育の研究と実践, 新地理, 47 (3), pp. 75 - 83。
- (12) 伊藤直哉, 2006, 空間形成学習による地理内容改革 - NRW州教科書“TERRA Geographie” (1992年版) の場合 -, 64, pp. 61 - 70。
- (13) 木下禮子, 2002, 同上
- (14) 田中耕三, 2000, 現場から見た地理教育の現状への疑問と課題, 新地理, 47 (3・4), pp. 142 - 148。
- (15) Wright, D.R., 1985, Are Geography Textbooks sexist?. *Teaching Geography*, 10 (2) , pp. 81 - 84, Atkinson, J., 1992, How are Women in the Third World Portrayed in Geography Textbooks?, *Teaching Geography*, 17 (3), pp. 179 - 180,
- (16) Butt, G. 2001, Closing the gender gap in geography. *Teaching Geography*, 26 (3), pp. 145 - 147, Wood, P. 2002, Closing the gender gap in geography : update 1. *Teaching Geography*, 27 (1) pp. 41 - 43, Bradley - Smith, P. 2002, Closing the gender gap in geography : update 2. *Teaching Geography*, 27 (3) pp. 143 - 146。
- (17) 野崎与志子, 2000, フェミニスト・ペダゴジー - 解放の教育をめざすフェミニスト理論と実践, 亀田温子・館かおる編著, 『学校をジェンダーフリーに』, 明石書店。
- (18) ナショナル・スタンダード地理を具体化し, 実践するために教材開発をした代表的なプロジェクトとしては, Activities and Readings on the Geography of the United States (ARGUS) と The Geographic Inquiry into Global Issues Project (GIGI) がある。中山修一・和田文雄, 1998, 海外における地理教育改革の諸動向とその事例, 地理学評論, 71 (2), p. 134。
- (19) Geography Education Standards Project, 1994, *Geography for Life : National Geography Standards 1994*, National Geographic Society, 272p。
- (20) Sanders, R., 2000, Introduction and rationale for instructional strategies, *Finding a Way: Learning Activities in Geography for Grades 7 - 11*, Indiana, PA : NCGE, p. iv。
- (21) LeVasseur, 1993, *Finding A Way: Encouraging Underrepresented Groups in Geography. An*

- Annotated Bibliography*, Indiana, PA: NCGE, p. 3.
- (22) Sanders, R., 2000, p. iv.
- (23) 1998年のミズリー州地理教師会においては、FAWプロジェクトの研修参加者によるTT/CA活動が報告されている。Helmkamp, C., 1998, *Gender and Geography: Making a way*, *GeoTeacher*, 11 (2), pp. 1 - 2, Chillon, B., 1998, *Finding My way to More Equitable Instructional Practices*, *GeoTeacher*, 11 (2), pp. 3.
- (24) 研修参加者は総45人で、4人の黒人を含めた女性が37人、白人男性8人である。学校別としては、高校教師13人、中学校教師28人、その他4人である (Sanders, R., 1999a, *Exploring Obstacles to Educational Reform: Observations from "Finding A Way"*, *The Professional Geographer*, 51 (4), p. 581).
- (25) *Ibid*, p. 581.
- (26) Monk, J., 1997, *Finding a Way*, *New Zealand Journal of Geography*, 104, p. 8.
- (27) Monk, J. et al, 2000, *Finding a Way (FAW) : A Program to Enhance Gender Equity in the K - 12 Classroom*, *Women's Studies Quarterly*, 34, p. 178.
- (28) Sanders, R. 1999b, *Introducing "White Privilege" into the Classroom: Lessons from Finding A Way*, *Journal of Geography*, 98 (4) p. 172.
- (29) *Ibid*, p. 171.
- (30) フィールド調査は、内容志向 (content - oriented) と活動志向 (activity - oriented) の2つに分けられる。内容志向のフィールド調査では、地域の色々な場所を訪ね、地理的現象や過程が実世界においていかに行われているかを観察する。一方、活動志向のフィールド調査では、参観者が直接にデータを収集し、フィールドでの観察から得た情報を分析する (Monk, J. et al, 2000, p. 179).
- (31) 以下の前提から学習指導案を作成した。
①ある集団だけが利益を得ることは問題であり、すべての生徒の学習を促進すること、
②“生徒が何を学ぶことを望んでいるか、それはなぜ重要なのか”という問題意識を確認すること、③生徒が知識のすべての面 (方法, 目的, 政策) において疑問を提起するように刺激を与えること、④対話と参加を適用すること、⑤高度の思考 (Higher order thinking) を刺激すること、⑥状況 (場所・時間) と経験を考慮すること、⑦割り当てられた役割と意思決定力の意味を認識し“この授業は女子生徒やマイノリティに対して何を教えているか”を確認すること、⑧革新的で、信頼できる評価を使用すること、⑨多様な能力、長所と短所を持つ人々が参与できるように親しみやすいこと、⑩実現可能性を持つこと (Monk, J. et al, 2000, p. 180).
- (32) NCGE, 2000, *Finding a Way: Learning Activities in Geography for Grades 7 - 11*, Indiana, PA: NCGE, 254p.
- (33) Sanders, R., 2000, p. viii.
- (34) 27モジュールの中で、23モジュールは研修に参加した教師が作成したものである。
- (35) 各モジュールは、「案内 (Introduction)」、「学習目標 (Objectives)」、「資料 (Resource)」、「活動の展開 (Implementing of Activity)」、「評価基準 (Evaluating the Activity)」、「深化活動 (Extension Activities) の6項目より構成されている。
- (36) Monk, J., 2000, *Finding a Way: a Road Map for Teaching about Gender in Geography*, *Finding a Way: Learning Activities in Geography for Grades 7 - 11*, Indiana, PA: NCGE, p. xiii - xvii.
- (37) 井上輝子, 上野千鶴子, 江原由美子, 大沢真理, 加納実紀代編, 2002, 『岩波女性学事典』, 岩波書店, p. 289.
- (38) 上掲書, pp. 286 - 289.
- (39) 石塚道子, 2002, 「第三世界」地域研究とジェンダー, *地理*, 47 (2), pp. 10 - 15.