市民的資質を高める総合学習の授業構成

―開発教育協議会編『難民』を手がかりにして―

Learning Plans for Citizenship Education in Primary Integrated Studies : An Analysis of Refugees by Development Education Association and Resource Center

上郡町立山野里小学校
Kamigori elementay school
和田幸司
WADA Koji

（要旨）

市民的資質の育成について，教科として中心的な役割をしてきたのは社会科である。しかしながら，小学校社会科における「難民」といった地球的規模の社会課題の取り扱いは、藤原孝章氏によると「周辺化」と「分断化」の傾向にあるとされる。「周辺化」とは同心円拡大の内容構成のため，地球的課題に関する学習は最後にまわされることをいう。「分断化」とは本来総合的で連関的であるはずの社会課題の学習が知識偏重の学習に陥っている状況をいう。このような現状の中で、「総合的な学習の時間」において社会課題を学習する単元を組織化する意義は大きいといえる。

本論では，開発教育協議会編『難民』を対象文献として、知識・態度・技能の3領域からのねらいが存在し，学習過程としては「理解」「共感」「実践」というプロットの中で組み立てがなされていることを明らかにする。そして，有効点と課題点を整理していく。また，「難民とは、危険や恐怖のため自分の国をはなれなければならない人々である」という内容知のみならず、社会課題に対して私たちがどのように向き合えばよいのかを考えるスキル学習ともなっていることを示していきたい。

そして，本書の分析を通して「道徳の時間」と「総合的な学習の時間」を有機的に連関させることが、地球市民としての資質を培うために重要であることを提起したい。

（キーワード）

難民，市民的資質，理解，共感，実践

はじめに

2001年に起きたアメリカ同時多発テロ事件は，世界が冷戦以後，恒久的平和及び新世界秩序に移行しているとする神話を崩壊させた。現代に生きる子どもたちは，決して安全ではなく，時には破壊を伴う可能性のあるグローバル資本主義システム(1)の中に生きていくのである。そして，多くの問題場面の中で，様々な価値判断や選択を迫られるに違いない。つまり，一人の地球市民としての立場から責任ある役割を選択し，判断・実行していく人間像がここにある。

このような地球市民としての資質の育成において，教育課程上，大きな役割を担ってきたのは社会科教育である。一般に社会科教育の目標は，「社会認識の形成を通して市民的資質を育成する」ことである。「社会認識の形成」と「市民的資質の育成」という大きな二つの目標があるわけであるが，地球市民としての資質の育成は，無論，後者の「市民的資質の育成」に包含される。「市民的資質の育成」については，すでに多くの研究蓄積がなされており，論議も盛んに行われているところである(2)。

しかしながら，社会科において地球的な課題を取り上げ，地球市民としての資質の育成をねらいとする内容はカリキュラム上，最高学年6年生の最終単元に回される場合が多い。実質的には，充分な時間と労力をもって学習が組織されているとは言いがたい(3)。また，森分孝治氏が指摘しているように(4)，市民的資質の育成に関わっているのは何も社会科だけではない。学級会や代表委員会活動，学校行事などの特別活動は社会の一員としての資質の育成に大きく関わっているし，「総合的な学習の時間」も内容によっては市民的資質の育成の大きな意味をもつ。また，地域の活動自体が市民的資質の育成に直接的に関わっていることも当然のことといえるだろう。

このような状況の中で，本稿では，開発教育協議会編『難民』を手がかりにして，「総合的な学習の時間」と「道徳の時間」をリンクさせた総合学習を提案したい。一人の地球市民としての立場から責任ある役割を選択し，判断・実行していく人間形成のためには，地球的視野から様々な問題を考える学習機会を用意し，「地球市民としての資質」を培う授業構成を考えていくものとする。

1．地球規模の問題を「総合的な学習の時間」と「道徳の時間」で扱う意義

Citizenship Education Policy Study(CEPS)プロジェクトとは，1993～1997年の間にミネソタ大学のジョン・コーガン氏を代表にアメリカ，カナダ，イギリス，オランダ，ドイツ，ハンガリー，ギリシャ，タイ，日本から研究者が参加し，9カ国・182名の有識者の合意形成を基に地球社会の一員としてどのような市民的資質が求められるかを問うた国際共同研究である(5)。

1997年に，Multidimensional Citizenship（以下『報告』）を作成・公表している。その『報告』の中では，今後25年間の中で以下の市民的資質が必要であるとされた(6)。

① 地球社会の一員として問題を認識し，取り組む能力
② 他者と協力的方法で仕事をしたり，社会における自己の役割や義務に対して責任を果たすことのできる能力。
③ 批判的、体系的方法で考える能力。
④ 非暴力的態度で紛争を解決する意欲。
⑤ 環境を守るために自らの生活スタイルや消費習慣を変えようとする意欲。
⑥ 女性や少数民族の権利をふくむ人権への鋭い感受性と擁護のための能力。
⑦ ローカル・ナショナル・インターナショナルの各レベルで政治に参加する意欲と能力

上記『報告』の「市民的資質」は，必ずしも体系化されたものとはいえないが，魚住忠久氏はこれらの資質の共通性として「参加能力」をあげている。つまり，地球社会のメンバーとして問題に取り組んでいく能力と意欲である。これらは，まさに「総合的な学習の時間」で育成が期待される方向的な目標である。さらに，『報告』は，内容面での提示というよりも，どちらかというと意欲といった道徳的な徳目（②・④・⑤・⑥）を重要視していることに注目したい。

このように考えると，地球市民としての資質の育成のためには，「総合的な学習の時間」と「道徳の時間」を相互にタイアップさせていくことが重要であることが理解できる。

しかしながら，これまでに「総合的な学習の時間」と他教科や「道徳の時間」などの連携については，充分な成果があげられているとは言いがたい。中央教育審議会初等中等教育分科会のうち，第4回教育課程部会（生活・総合的な学習の時間専門部会）では，総合と教科等との関連付けが不十分，単なる体験に終わっているなど，その趣旨の達成が十分でないとの課題が指摘され，「総合的な学習の時間」の見直しの論点ともなっている(7)。また，第8回教育課程部会（生活・総合的な学習の時間専門部会）では，これらを受け，改善の方向性として，教科（社会科等），特別活動，選択教科など各教科等との関係の整理が言及されているのである。

このような中で，岩田一彦氏は，社会科教育の立場から，総合的な学習との関係を明確にする視点として，社会科固有の授業理論として30の提言を行っていることは注目される(8)。氏は，提言にて，目標・基本構造・授業のレベル・評価という柱のもとに理論を整理し，目標においては，「社会認識」と「市民的資質」の両面の育成（前者を8割・後者を2割が氏の基本的立場）を重視している。基本構造の構成については，社会認識の形成に関して構造的知識と探求の構造を，市民的資質に関して構造的知識を活かした「合理的意思決定」による価値判断ができることであるとしている。

このように，氏は社会科授業理論を具体化する中で，総合的な学習の時間との関係を明確にしている。以下の表にその関係を整理してみよう(9)。

表1　社会科と総合的学習の違い

	社会科	総合的な学習の時間
教育内容	・内容知8割 ・方法知2割	・主が方法知 ・副が内容知
学習過程	・知識習得に必要な問題→仮説→検証→新しい問い	・子どもの興味関心による問題設定→仮説→検証→新しい問い
知識形成	・構造的知識の学習	・暗黙知，教養の学習

問題設定	・構造性と系統性が存在	・学校オリジナルな展開
科学論理	・社会諸科学の論理	・科学一般の論理
人物追究	・社会的論争問題 ・人物が価値選択をした判断根拠の吟味	・子どもが関心を向ける論争問題 ・人物の生き様への共感的追究
評価	・到達目標に対しての達成度による評価	・方向目標に対する一人ひとりの進展度の評価

注目されるのは，「総合的な学習の時間」にも科学の論理が存在するという点，「総合的な学習の時間」の知識形成は暗黙知，教養の学習という点である。

岩田氏は，社会の変化に主体的に対応できる資質や能力を育成する「総合的な学習の時間」の趣旨が貫徹されるため，「何れかの科学の成果に依拠して教科内容を構成しないと常識的な内容を越えることができなくなる」(10)と警鐘を鳴らしてきたが，教育再生会議での議論をはじめとして(11)，現在，学力低下論の立場から批判が多いのは周知のところである。つまり，「総合的な学習の時間」においても科学知と子どもが持っている体験知の往復運動が重要となってくる。

では，「総合的な学習の時間」における意思決定能力の育成は，社会科とどのように関連するのだろうか。岩田氏は次のように述べている(12)。

> 現代の子どもたちが，大人の常識からは想像もできない行動をとるのは，社会に共通に存在している暗黙知・教養，共有パラダイムの形成に失敗してきたからであろう。暗黙知・教養がアイデンティティー形成の基盤となっている。豊かな暗黙知と教養のもとでアイデンティティー形成がなされたならば，意志決定の幅が広がり，生きる力の形成にもつながっていく。

つまり，共通の文化常識が崩れていることが大問題なのであり，「総合的な学習の時間」において育成した暗黙知と教養がアイデンティティー形成に働けば，社会科における意思決定の幅を広げるということである。意思決定の幅が広がれば，「地球市民としての資質」育成にも有効に働くことになるだろう。

このように，「総合的な学習の時間」と他教科や「道徳の時間」などの連携を考えた場合，それぞれの教科や道徳や「総合的な学習の時間」の特質がお互いに関連しあいながら，相互の目標を高めあっていくような授業構成が重要であることが分かる。

本論「地球的課題を学ぶ総合学習の授業構成」では，このような視点から，開発教育協議会編『難民』を検討し，具体的な授業構成を提案していくものである。

なお，地球的課題を学習として組織する際に，暗黙知を「地球市民としての資質」育成のための重要課題である「人類益（地球益）」であると仮説設定をしたい。湾岸戦争において，核兵器・生物兵器が使用されなかったことは，「人類益」が暗黙の了解としてあったことを意味する。「国益」重視の国際社会にあって，「人類益」の視点で価値判断をすることで意思決定の幅を広げるに違いない。

2．開発教育協議会編『難民』（小学生以上対象）の検討

（1）開発教育協議会編『難民』のねらい

開発教育協議会編『難民』は，開発教育を推進してきた現場の教員たちが実践してきた内容をまとめたものである。「難民」を切り口にして，人権・平和・開発・共生・参加・未来などについて，気づき・共感する態度を形成し，自ら行動を起こすことを目指している。

本書は，対象年齢によって章立てがされており，「小学生以上対象」と「中学生・高校生以上対象」と「社会教育・中学生以上対象」の３つに大きく分けられている。本書の内容を以下にあげてみる。

はじめに
第１章　総合学習は学びの未来形
第２章　実践事例（小学生以上対象）
第３章　実践事例（中学生・高校生以上対象）
第4章　実践事例（社会教育・中学生以上対象）
資　料

本論で対象とするものは，このうち「小学生以上対象」とする第２章であるが，対象年齢を問わず，通底している部分がある。それは，難民についての学習を通して，獲得が期待される「基本的な概念」「態度化のための視点」「技能」の内容である。これらは，巻末にて，藤原孝章氏が述べているが，開発

教育の基本概念や目標とも重なりがあり，相互に関連している(13)。以下に示す。

表２　難民学習のねらい（基本的な概念）

基本的概念	内　容
グローカルなつながりと関係性	・難民の発生は地球規模の人口移動を伴い，多文化共生の課題を提供している。 ・難民問題は世界のある地域の出来事が情報通信の発達によって人類共通の関心事となっている。
「構造」が背景にあること	・難民発生の原因には，政治的・軍事的な対立抗争がある。 ・難民発生の背後には，南北格差を拡大していく世界システム，貧富の差が存在する国内の社会構造がある。
地球社会の中の国家	・難民問題は，国民統合や政府のあり方を考え，国を超えた解決の仕方を探るなど，地球社会の課題として捉える必要がある。
多様な行為者の役割	・難民問題は当該国のほかに国連や大国と呼ばれる国々など多様な行為者が関与する代表的事例である。 ・ボランティアやNGOなどの組織は，難民問題の解決に大きな役割を果たすようになっている。
難民となった人々の心理	・難民となった人々は，自国での迫害，国外のキャンプ生活での定住など大きな疎外感を持っている。 ・難民の子どもたちは，家族を失ったり，別れたりした悲しい体験を有している。

表３　難民学習のねらい（態度化の視点）

態度化の視点	内　容
人権	・世界人権宣言，難民条約，子どもの権利条約など国連で採択された人権諸規約は，自由や平等の権利の普遍的な到達点を示す。難民問題を人権の普遍性の視点から捉えることが重要。
支援と中立	・難民問題の発生とその解決には，多くの行為者が関与し，複雑な国際政治が展開されるが，紛争に中立であるUNHCRの視点から問題を捉えることが重要。
平和と不戦	・紛争や戦争への関与でなく，平和や不戦の名のもとでの支援や協力という視点から問題を捉えることが重要。
共生と参加	・難民が受け入れ国において，安心して定住できるように，彼らを支援する地域社会の人々の働きかけや市民活動が不可欠である。難民を受け入れ，共生できる社会を作り上げていこうとする行為から問題を捉えることが重要。
未来	・難民問題を取り上げることによって，同じ時代と未来を共有していることの意味について考えることが重要。

表４　難民学習のねらい（技能）

技　能	内　容
調査・情報活用	・課題意識をもって調べたり，情報を集めて活用したりすることができる。
コミュニケーション	・聴く，話す，伝える，表現するなどの活動を通して，多様な人々と交わることができる。
批判的思考	・問題を発見し，吟味し，根拠に基づいた考え方をすることができる。
民主的な意思決定	・様々な方法について検討し，よりよい選択をすることができる。

以上から，開発教育協議会編『難民』には，学習目標として，知識・態度・技能の３領域からの明確なねらいがあることが明らかになった。

（２）開発教育協議会編『難民』（小学生以上対象）の内容構成

開発教育協議会編『難民』（小学生以上対象）は，単元テーマを「同じ時代を生きる子どもたち」とし，A「難民の発生」，B「逃げる」，C「難民キャンプ」，D「受け入れ・定住」，E「難民支援の体験」の５つの学習場面で構成されている。各学習場面を概観すると，A「難民の発生」では，難民の定義について理解させ，世界地図にて難民発生の地域やその人数を確認させる学習を行っている。B「逃げる」では，難民の生活の疑似体験や難民の子どもたちの実際の話を資料として学習を進める。C「難民キャンプ」では，難民キャンプでの生活を視聴覚教材を使用して，理解を深めさせている。D「受け入れ・定住」では，日本で生活している難民について学習し，身近な問題として考えさせている。E「難民支援の体験」では，自分たちにできることを考え，発信し，行動をおこす活動が中心となっている。

このように，開発教育協議会編『難民』（小学生以上対象）では，難民の存在に出会い，共感し，問題の背後にある紛争の解決や支援のあり方を考えるという全体構成を持っている。

では，具体的に各学習場面の活動展開を分析し，開発教育協議会編『難民』（小学生以上対象）の学習構造を明らかにしてみたい。以下に，学習場面ごとに活動展開をまとめ，考察してみる。

資料1　A「難民の発生」（2時間）

【小テーマ】難民とは（1時間）	
資料	難民の写真，ビデオ「難民もみんなも同じ地球人」（UNHCR）
展開	①4～5人のグループを作り，進行係・記録係・発表係を決める。 ②写真と記録用紙を配布し，何をしているところか気づいたことを話し合う。 ③グループごとに気づいたことを発表する。 ④写真についての話をして，ビデオ「難民もみんなも同じ地球人」から「難民とはどんな人たち」を視聴する。
【小テーマ】難民の数や地域（1時間）	
資料	白地図，円形シール，世界地図，UNHCRポスター
展開	①難民の数についてのクイズをする。 ②難民の地域と数について予想する。グループに白地図と円形シールを配布し，難民の地域と数を予想しながら貼っていく。 ③「UNHCRが援助している世界の難民・避難民人口」のポスターを見て，世界の様子を知る。

この学習場面では，フォトランゲージによって導入を図り，難民が「強いられた移動」という特別な形での人口移動の定義が子どもたちに与えられる。また，それが世界のどの地域で起こっているのかを白地図にマーキングしていく作業を通して難民発生の地域を学ばせている。このように，参加型の手法を用いながら，表2にある難民学習の基本的概念である「グローカルなつながりと関係性」，「『構造』が背景にあること」を対象としていることが分かる。

資料2　B「逃げる」（2時間）

【小テーマ】難民の生活の体験（1時間）	
資料	持ち出し荷物カード，持ち出し用カバン2つ，入団審査表
展開	①4～5人のグループを作る。 ②持ち出し荷物カードとかばん2つを配り，入るだけの荷物を配る。 ③港で船に乗るために，グループで話し合って荷物を半分に減らす。 ④ある国についてパスポートの確認をされる。パスポートがない場合はグループで相談する。 ⑤逃げる途中で，家族の一人が病気になり，食料品や医薬品が減る。 ⑥難民キャンプに到着し，食料や毛布が配給される。 ⑦学習（シュミレーション）を振り返る。
【小テーマ】難民の子どもたちの体験（1時間）	
資料	「難民の子どもたち」（UNHCR） 「ほんのちょっと変えてみよう」（UNHCR） 振り返りシート
展開	①難民の子どもたちの話を聞く。 ②「ほんのちょっと変えてみよう」（UNHCR）の体験談を視聴する。 ③振り返りシートで学習を振り返る。

この学習場面は，難民となって逃げる場面を疑似体験させることによって，どんなことを感じたり，考えたりしたかを話し合わせている。また，実際の難民となった子どもたちの談話を聞かせることによって，共感的理解が図られるような学習構造をとっている。表2にある難民学習の基本的概念「難民となった人々の心理」を対象とし，しかもこの共感的理解は表3にある態度化のためには重要なステップとなっている。

資料3　C「難民キャンプ」（2時間）

【小テーマ】難民キャンプのいろいろなくらし（1時間）	
資料	持ち出し荷物カード，持ち出し用カバン2つ，入団審査表
展開	①4～5人のグループを作り，記録係・発表係を決めておく。 ②難民キャンプの生活の一場面を切り取った写真を各グループに配布し，話し合う。 ③グループごとに気づいたことを発表する。 ④教師の説明を聞き、意見を交流する。
【小テーマ】生きる希望―エルメスのスカーフ―（1時間）	
資料	「難民が描いたエルメスのスカーフ」（テレビ朝日ニュースステーション），振り返りシート
展開	①難民キャンプでどんなことをしたいかをカードに書く。 ②黒板でカードを整理し，まとめる。 ③ビデオを見て，難民の希望や支援についてまとめる。 ④振り返りシートを使って，振り返りをする。

本学習場面では，難民キャンプでの様子の写真を利用したフォトランゲージから，今までにどんな経験をしてきたのか，どんな願いを持っているのかを話し合わせている。また，難民キャンプの中で描いた絵が多くの人たちの希望になったビデオを視聴することで，人が生きることに欠かせない希望やエンパワメントについて考えさせている。表2にある難民学習の基本的概念「難民となった人々の心理」を対象とするばかりでなく，表3にある態度化の視点の「未来」にも対応していることが理解できる。

資料4　D「受け入れ・定住」（2時間）

【小テーマ】インドシナ難民とは（1時間）	
資料	ボートピープルの写真
展開	①写真を見て，思いついたことを発表する。 ②インドシナ難民の説明を聞き，地図で確かめる。 ③難民の受け入れ方について，グループで話し合う。 ④意見を発表し，交流する。
【小テーマ】日本で生活している難民（1時間）	
資料	「我が国におけるインドシナ難民の定住実態調査報告」（日本国際事業団），振り返りシート
展開	①日本で生活している難民の数のクイズをする。 ②自分がもし難民になったらどんなことに困るかを考えさせて，グループで話し合う。 ③「我が国におけるインドシナ難民の定住実態調査報告」と比べ，意見交流をする。 ④ベトナム難民のトゥアンさんの話を聞く。 ⑤振り返りシートによって，学習を振り返る。

本学習場面では，インドシナ難民について学び，日本での受け入れや定住に関わっての苦労や難民の人たちの思いに共感する学習である。「我が国におけるインドシナ難民の定住実態調査報告」から，日本の生活で困っていること，不安に思っていることを話し合い，態度化のための意欲を培おうとしている。表3の難民学習の態度化の視点「共生と参加」を対象としている。

資料5　E「難民支援の体験」（6時間）

【【小テーマ】私たちにできること（6時間）	
活動例	①パネル展文化祭や学園祭などで展示物を用意し，世界の難民問題を理解できるようにする。 ②募金活動学級や学校単位で募金活動をする。写真展の利用など工夫をする。 ③NGOの話を聞く。ボランティア団体と連絡をとり，援助の方法について話を聞く。 ④難民の人たちの話を聞く会を開く。学校や地域の集まりに招き，彼らの経験を分かち合う。どのようにして私たちの社会の一員になったかを知る。

この学習場面は，本単元計画の中で最も時間数をかけており，6時間扱いとなっている。これまでの学習を振り返りながら，自分たちにできることを考え，行動を起こそうとするものである。まさに，地球市民として資質育成に直接的に関わる内容である。本書は，「行動を起こす」ということと結びつけて構成されているところに特徴がある。自分たちでできることを考えて，発信していくという態度化がここでも具体的にプログラム化されている。

このように，開発教育協議会編『難民』（小学校以上対象）では，難民問題を通して，難民の定義やその特別な体験について理解を深め，難民の生活や避難の様子をシュミレーションや聞き取り学習，様々な参加型学習の手法を用いながら，共感的に理解させている。単なる知識的な理解に留まることなく，分析や説明ができる心情的な理解を資している点が特徴である。また，最終場面では，実際に行動を起こす実践化のプログラムを組織している点も大きな特徴といえるであろう。

（3）開発教育協議会編『難民』（小学生以上対象）の評価

本節では，前節までに検討してきたねらいや内容構成から，授業化のための有効な点と改善が必要な点を整理していきたい。

これまでの整理から，本書は「理解」「共感」「実践」という3つの大きなプロットがあることが明らかになった。これらは，これまでの心情的な側面に終始していた平和学習とは大きく異なるものであると評価できる。従来の平和学習は，例えば修学旅行にて長崎や広島にてフィールドワークを行い，体験的に学ぶ場を設けてきた。しかしながら，子どもたちにとっての戦争は祖父母の世代以前の話であり，戦争や平和についての学習は過去の事実を学ぶといった印象を拭えない。開発教育協議会編『難民』では，様々な対立を解決できない現代を読み解くキーワードとして，難民学習を組織化している。対立という地球規模の問題を「理解」側面から，扱っている意義は非常に大きい。

次に，「共感」について考察してみる。本書で，紹介しているプログラムは，シュミレーションをはじめ，多くのアクティビティーが収録されている。例えば，逃げる場面で何を持ち出すのかを考えるとき，たくさんのものに囲まれている子どもたちにとって，何が大切なのか，必要なものは何なのかを考えることになる。さらに，フォトランゲージやビデオ，聞き取り調査を通して，難民の生活体験にふれることも可能になる。このように、参加型の手法を通して，自分を相対化し，難民の子どもたちに自分を映し出し，共感的に理解させる学習方法が有効に使用されているといえるだろう。

「実践」という点では，本書は戦争と平和の学習

を単なる知識に留めることなく，我々がどのように向き合っていけばよいのかを考えさせ，実行させている。子どもたちに，難民そのものの問題を解決させることは難しいが，難民への援助を自分たちで考え，実際に行動を起こすことで，解決の可能性や自分たちも行動に参加することができたという達成感を持つことを可能にしている。このように，実践化を図ることで，自分にとっての働きかけを見つけ，自分自身を発見することにつながるだろう。

以上，開発教育協議会編『難民』が地球市民としての資質育成のために，「暗黙知＝人類益」の視点で価値判断を行うことができる学習過程であり，意思決定の幅を間違いなく広げるものであることを明示した。

課題としては以下の２点が考えられる。

第１章にて示したように，「総合的な学習の時間」といえども，科学の成果に依拠し教科内容を構成する必要がある。しかしながら，開発教育協議会編『難民』では，学習過程では参加型学習のアクティビティーが多く，表４の難民学習のねらいの技能の「調査情報活用」が非常に少ない。「総合的な学習の時間」といえども，教科の学習技能(14)が活かされる必要があるだろう。

次に，「道徳の時間」と「総合的な学習の時間」の時間の峻別の必要性である。「総合的な学習の時間」が地球市民の資質育成に関わって重要な役割を担うことは間違いない。合わせて，市民的資質育成のために，意思決定が重要であることはこれまでに述べてきたとおりである。とすると「道徳の時間」も大変重要な役割を有することになる。

本論で検討してきた開発教育協議会編『難民』は，地球市民としての資質育成のために，多くの道徳的な価値判断を迫る学習展開をしている。特に，「共感」を意図した学習場面では「道徳の時間」として，目標設定をしたほうがよいものもあるように見受けられる。そこで，開発教育協議会編『難民』を手がかりにして，「道徳の時間」とのバランス良い連携を図りながら，地球市民の資質育成の授業設計を仕組んでいく必要がある。次章にて，論じたい。

３．総合学習「難民―みんな同じ地球人―」（兵庫県版）の授業構成

（１）兵庫県の地域性からの要請

1979年12月，兵庫県姫路市に「姫路定住センター」が開所し，1995年に閉所するまで2640人が退所している。その関係で現在も多くのインドシナ難民が姫路市を中心として定住している(15)。しかしながら，姫路工業大学（現兵庫県立大学）環境人間学部国際理解推進班の調査(16)によると，定住促進センターが姫路に開設されたことを知っているのは回答者数の20%弱であり，しかも所在地の正しい知識は14%にすぎない。また，どのような経緯で姫路市に生活するようになったのかの問いには，1338名中127名の 9.5%のみが正解（政治的意見の相違）で，誤答の多くは外国人労働者とみなす回答である。このような状況から，在日外国人への偏見やステレオタイプが形成される可能性が非常に高い。ステレオタイプが育つ小学校段階から，兵庫県においては特に難民について学ぶことは意義あることだと考える。

（２）単元の目標

○　難民とは，危険や恐怖のため自分の国をはなれなければならない人々であることを知り，日本における定住促進センターが姫路市にあったことから，多くのベトナム人難民が兵庫県に定住するようになったことを理解する。

○　難民キャンプでの生活を知り，難民は移動を「強いられた」存在ではあるが，問題解決のために主体的に行動していることを理解する。

○　一枚の写真や表から問いを発見し，協力してKJ法などで整理できる。また，インターネットの検索方法を知り，HPから情報を収集する能力を身につける。

○　どうしたら難民を支援できるかを考え，探究してきたことを家族や地域の方に提案する意欲をもつ。

（３）単元活動計画（全19時間）

－児童の活動と意識の流れ－

○第１次（問題を見つける段階，解決するための方法を考える段階）

〔学習のめあて〕
難民について調べたいことを考えよう

↓

①総合「ベトナムの花，甲子園に咲く」（１時間）
（フォトランゲージ）

・すごいピッチャーだな。
・どうしてベトナムから日本に来たのかな？
・なぜ，兵庫県にはベトナム人が多いのだろう。

↓

②総合「UNHCRから，みんなへのメッセージ」
（1時間）（ホームページ閲覧）

・UNHCRって何だ？（HP閲覧）
・ベトナムから多くの難民が日本に来たようだ。

↓

③道徳「父の思いをもって」（1時間）
資料名「日本に来て」（出典『届け，私の思い』〈関西在日外国人ネットワーク，2001年〉）

・お父さんの気持ちをもって強く生きている。

↓

④総合「調べたいこと・調べ方を考えよう」
（2時間）（話し合い・KJ法）

・みんなで不思議に思ったことを出しあおう。
・インターネットで検索の仕方を勉強しよう。

○第2次（問題を解決する段階）

〔学習のめあて〕
調べたいテーマで難民について調べよう

↓

①総合「グループごとにテーマにそった調べ学習」
（4時間）

・世界の難民について　・日本の難民について
・ボートピープルについて　・難民の子供たちについて　・姫路定住センターについて

↓

②総合「難民の生活の模擬体験：強いられた移動」
（1時間）

・逃げることはすごく不安だ。
・いつになったら国に帰れるのだろう。

↓

③道徳「生きる希望」（1時間）
資料名「エルメスのスカーフ」（出典『難民が描いたエルメスのスカーフ』テレビ朝日作成）

・難民の人たちは，私たちと同じように希望をもって生きているのだ。

↓

④総合「難民の人の話を聞く：日本での生活」
（2時間）

・苦労して日本に来たのだな。
・今度，お話を聞きに行こう。

↓

○第3次（表現・伝達の段階，生活化・発展の段階）

〔学習のめあて〕
分かったことを学習発表会で表現しよう

↓

①総合「ぼくたちにできることを考えよう」
（1時間）

・難民を助ける活動をしている人の話を聞こう。
・UNHCRのHPで調べてみよう。

↓

②総合「学習発表会で地域の方に伝える工夫をしよう」（4時間）

・パネル展を開こう。劇にしよう。
・プレゼンテーションをしてはどうだろう。

↓

③道徳「「届け，私の思い」（1時間）
資料名「私のおかあさん」（出典『届け，私の思い』〈関西在日外国人ネットワーク，2001年〉）

・家族みんなで助け合って生きているんだ。
・私たちにもできることがきっとある。

以上のように，単元活動計画をたてた。

甲子園に出場したベトナム人高校生投手の新聞記事写真のフォトランゲージから学習をスタートし，「なぜ，兵庫県にはベトナム人が多いのか」を学習課題として設定した。ここでは，子どもたちの意識と学習内容が相互に深まっていくように，科学知と体験知の往復運動を可能にした。

第2次では，グループごとの調べ学習が主となる。第1次で考えた子どもたちの関心をもとに，主体的に調べさせていく。前述したように，開発教育協議会編『難民』では，表4のねらいの技能「調査情報活用」へのアプローチが弱い。本授業構想では，この点を補っている。また，開発教育協議会編『難民』の参加型学習の効果を存分に活かせるよう配慮した授業構想にした。

第3次では，開発教育協議会編『難民』同様に，これまでの学習を振り返り，自分たちで調べた内容の発信，行動を起こすということを中心にすえている。市民的資質の育成のためには，実際に自分たちで思考し，行動することが重要であると考える。

道徳との関連からは，単元活動計画の第1次，第2次，第3次ごとに，1時間ずつ「道徳の時間」を設定した。開発教育協議会編『難民』で授業構想がなされていた「エルメスのスカーフ」も道徳として扱うように留意した。

おわりに

本論では，開発教育協議会編『難民』を手がかりにして，市民的資質を高める総合学習と道徳の単元

構成を明らかにしてきた。このように「総合的な学習の時間」と「道徳の時間」を連携させれば，難民問題について問題解決的な総合単元を創造することが可能になる。そうすることによって，小学校社会科において，これまで断片的で周辺的な内容であった地球的課題の学習を組織的に取り上げることができ，市民的な資質をより高めることができるのではないかと考える。

なお，本論で提案した総合学習「難民―みんな同じ地球人―」の授業構成は，兵庫県での授業実践を想定したものであるが，決して兵庫県のみを対象地域とするものではなく，日本全国の教室で実践が可能な内容である。また，単元内の具体的な授業展開についてはここに示すことができなかった。この点は別稿にて論じていきたい。

[注]

(1) G・ソロスは「個々の国の富に国際金融資本がきわめて重要な役割を果たしていると考えると，グローバル資本主義はシステムと呼んでこれを論ずることはあながち不適切ではないだろう」と述べている。G・ソロス，大原進訳『グローバル資本主義の危機―「開かれた社会」を求めて』日本経済新聞社，1999年，p.167。

(2) 多くの研究蓄積があるが，近年の研究動向に共通しているのは「意思決定」を原理としているところである。代表的論考に，小原友行「社会科における意思決定」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，1994年，pp.167-176がある。社会系教科教育学会第12回研究大会では，「社会科授業論のニューウェーブ」として，シンポジウムが行われた（『社会系教科教育学研究』第13号，2001年に詳しい）。また，最近では，片上宗二氏が意思決定学習の革新として，「調停」という概念を提起している（「調停としての社会科授業構成の理論と方法」全国社会科教育学会編『社会科研究』第65号，2006年）。

(3) この点については，「周辺化」「分断化」との指摘がある。藤原孝章「地球的課題を学習する小学校社会科の授業構成―J.Rutterの『難民（小学校版）』を事例として―」全国社会科教育学会編『社会科研究』第53号，2000年。

(4) 森分孝治「市民的資質育成における社会科教育―合理的意思決定―」社会系教科教育学会編『社会系教科教育学研究』第13号，2001年，pp.47-48。

(5) 本報告については魚住忠久・深草正博『21世紀地球市民の育成』黎明書房，2001年，pp.14-25に詳しく記されている。日本からは，溝上泰氏，二宮皓氏，中山修一氏，大津和子氏，魚住忠久氏が参加した。

(6) 同上書，p19.

(7) 教育課程部会（生活・総合的な学習の時間専門部会）にて詳しく審議がなされている（文部科学省ホームページに詳しく議事録が公開されている）。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/index.htm#gijiroku

(8) 岩田一彦『社会科固有の授業理論・30の提言―総合的な学習との関係を明確にする視点』明治図書，2001年。

(9) 表1の整理は，小原友行氏の書評から引用した。小原友行「岩田一彦著『社会科固有の授業理論・30の提言―総合的な学習との関係を明確にする視点』全国社会科教育学会編『社会科研究』第57号，2002年。

(10) 岩田一彦「ここが心配“総合的な学習の学力”」『総合的な学習を創る』No.112，明治図書，2000年，pp.43-45。

(11) 教育再生会議第一次報告「社会総がかりで教育再生を～公教育再生への第一歩～」（平成19年1月24日）に詳しく報告がされている（首相官邸ホームページにて，議事録が公開されている）。
http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouiku/houkoku.html

(12) 岩田前掲書，pp.69-78。なお，岩田氏は意図的に「意思決定」ではなく，「意志決定」という言葉を使っている。

(13) 開発教育協議会編『難民』古今書院，2000年，pp.107-109に詳しく記されている。

(14) 谷和樹「『学び方』技能の教え方」『社会科教育』No.492，明治図書，2000年，pp.12-17に社会科を中心とした学び方の学年別系統化細案が示されている。

(15) 『難民事業本部案内』財団法人アジア福祉教育財団，2001年に詳しい。

(16) 宮本節子・阿久澤麻理子・林千恵子「姫路市民の『国際化』に対する意識と外国人受け入れの現状：ベトナム人定住者支援活動を中心に」姫路工業大学環境人間学部国際理解推進研究班，2000年。