

市民性育成のための地理教育

— 時事問題研究カリキュラムの示唆するもの —

Geography Education for Citizenship:
Implications of the Curriculum focused on Current Issues

草原和博

(兵庫教育大学)

I. 問題の所在—見方としての地理—

表1をみていただきたい。これは、リービーとストルトマンによる地理教育の3類型を、彼らの表現内容を拾いながら整理したものである。

両氏の研究が我が国の地理教育研究に示唆する点として、次の2点を指摘できる。第1に、社会科教育の教科原理との関係において地理教育の性格を規定している点である。一見して分かるように、彼らは、バー、バース、シャーミスの著名な研究「社会科の3つの伝統」¹⁾を基礎にして地理教育の存立形態を提起しようとした。社会科に、社会道徳科(公民性伝達)、社会科学科(社会科学研究)、社会問題科(反省的探求)などの多様な教科原理があるように、地理にもそれに対応する形で、3つの社会科地理が存在するという提案であろう。アメリカの地理教育の枠組みを平易に交通整理している点で注目すべき研究といえる。近年、日本の地理教育についても類型化が発表されており²⁾、リービーらの研究は、日米の地理教

育観の違いを比較検討してゆく上での1つの材料を提供している。

彼らの研究で注目したい第2の点は、「反省的探求」の伝統に位置づく地理教育の性格を「見方としての地理」と表現している点である。場所や地域といった地理学の分析対象を態度形成の手段に利用するのが「素材としての地理」であれば、空間に関わる地理学の分析概念を科学的な社会認識形成の手段とみなすのが「社会科学としての地理」である。そして、これら2つの類型との関係から類推して、対象に対する地理学独自の問いかけ(question)を、換言すれば、地理学の分析方法を問題解決能力の育成に応用しようとするのが「見方としての地理」ということになる。近年の我が国の教育界では、「見方」それ自体の育成を目的とする形式主義的な地理教育論が提唱されており³⁾、社会科の目標・内容と地理教育との関係を分断して論じる傾向にある。地理的見方をあくまで社会問題研究の手段とみなし、社会科に科

表1 リービーとストルトマンによる地理教育の3類型

社会科の伝統	公民性伝達	社会科学研究	反省的探求
(1)社会科の目標	意思決定の参照枠としての正しい価値の教え込み	社会諸科学の概念・過程・課題の習得による意思決定	市民が意思決定し、問題を解決するのに必要な知識の探求
(2)社会科の内容	専門家が解釈し、教師によって権威付けられた価値や信念、態度を示唆するもの	個別の社会諸科学、または統合的な社会科学の構造・概念・方法・課題	…略…問題は、反省のための内容を構成する
地理の性格	素材(topic)としての地理	社会科学としての地理	見方(perspective)としての地理
(1)学習の対象	場所の学習	空間的組織の学習	出来事・経過の学習
(2)地理の知識	事実(content)	概念(concepts)	問い(questions)
(3)代表的事例	同心円拡大カリキュラム	高校地理プロジェクト：HSGP	特に例示なし

Michael Libbee and Joseph Stoltman, "Geography Within the Social Studies Curriculum," *Strengthening Geography in the Social Studies*, National Council for the Social Studies, Bulletin No.81, 1988, pp.30-38. より筆者が論文内容を整理し、表の形式にあらわした。

目地理を位置付けようとするリービーらの問題意識は傾聴に値する。

このように両氏の研究には学ぶべき点が多いものの、課題や限界も少なくない。第1に、余りに講壇論的な類型化の研究になっている点である。カリキュラムや授業を具体的にどのように構成すれば各類型の教科目標を達成しうるのか、類型と形成論がセットで示されないと、せっかくの成果も実践に活かしてゆくことができない。論文中に各類型の授業形態が示されてはいるが、発問と学習活動を例示したにすぎず、それらに系統性を読み取ることも難しい。研究紀要の執筆分担や紙数の制約もあってか、地理課程の類型化と各類型の解説という体裁を採らざるをえなかったところに本論文の限界がある⁴⁾。

課題の2つ目は、社会科教育と地理との関係を整理した本研究においても、依然として社会科で地理を教授するのは当然のこと、科目地理が存在するのは所与のこととして議論が組み立てられている点である。例えば、「見方としての地理」のコンセプトを説明する箇所、著者は歴史研究と地理研究による問いかけの違いに言及する。

歴史学者は「何が起きたのか、なぜその時期に起きたのか、その出来事の結果・原因に相当する出来事は何か、その出来事は同時期に起きた他の出来事とどのような関係にあるか、その出来事は後の時代にどのような影響を与えたか」を問う。

一方、地理学者は「何がどこで起きたのか、なぜその場所で起きたのか、その出来事は其所および他所の事象とどのような関係にあるか、その出来事は其所および他所の将来にどのような影響を与えるか」を問う⁵⁾。

いみじくも著者自身が指摘するように、社会の「出来事・経過」を把握しようとする試みは、地理研究だけではない。歴史研究でも可能だし、むしろこれらの事象には、歴史的アプローチで迫る方が一般的ではないか。合衆国の社会科教育の現状からみても同じことがいえる。合衆国社会科のメインストリームは歴史と公民にあって、教育史を省みても、科目地理の地位は一貫して低い⁶⁾。なぜ社会問題の探求に、敢えて地理の研究方法を

導入しなければならないのか。なぜ歴史ではいけないのか。問題解決能力の育成のためには地理が是非とも必要なのだ、という積極的な理由・根拠が明らかにされないと、反省的探求としての社会科地理が存立するのを論証したことにはならない。

形式主義的な教育論に基づき地理教育の再興が論じられる今日、改めて検討されるべきは、リービー論文が提起している原理的問題である。第1に「見方としての地理」とは一体どのようなもので、それはどのようにして形成されるのか、第2に、なぜ「見方としての地理」が社会問題の探求力の育成に欠かせないのか、という問題である。そして、地理でこそ育成可能で他の教科目では育成が難しい資質を明示し、社会科における地理の存在理由を明らかにすることである。

以下では、リービーらの第3類型の考え方が比較的明瞭に現われている『グローバル教育における時事問題』(以下『時事問題』と略記する)を取り上げ、論を展開する⁷⁾。まず本カリキュラムに内在する地理教育論を仮説的に提示し(Ⅱ章)、それを内容編成と学習過程の事実即して論証する(Ⅲ章)。そして最後に、本稿が掲げる2つの問いに、すなわち、「見方としての地理」の意味内容と、その教育的意義の問題に答えることにしよう(Ⅳ章)。

Ⅱ. 市民性育成のための地理教育

(1) 地理による市民性育成

① 時事問題に関わる実践的判断力の育成

『時事問題』は、オハイオ州で社会科教育の指導的な立場にあるジェファーソン、ラヴディス、リベラらが、後期中等課程を想定して開発した「カリキュラム・ユニット」である。彼女らは本教材の基本理念と目標を次のように説明する。

本教科書は、現代社会の諸問題の全領域を網羅するものではないけれども、特に現在および未来の社会に影響を及ぼす地球規模の課題について、生徒の認識を深めることを目指している。

生徒は、責任ある意思決定をすること、思想の自由を行使すること、対立する複数の見解や証拠の吟味に基づき、選択すること

を学習しなければならない⁸⁾。

前段の引用部では、本カリキュラムで取り上げる時事問題の性格が説明され、後段では、時事問題の分析を通して育成したい市民性の中身が例示されている。時事問題とは、現代の、また未来の社会において対応が求められる「迫り来る課題と危機 (developing concerns and crisis)」のことである。それは決して他人事ではない、全ての人類が直面する地球規模の危機であるがゆえに、合衆国市民にはこれらの問題に「綿密かつ知的に対応」できる実践的な判断力を培わなければならない⁹⁾。

時事問題を取り上げ、それを研究させるとは、ある危機的状況下において社会はどうあるべきか、私たちはどうすべきかなど、市民が意思決定する際の拠り所となる実践的知識を探求させることを意味する。

②地域事象としての時事問題

時事問題は、ある地域に限定された個別事象という形であられる。同じ時事問題でも、場所が変われば問題の性質が変わるし、性質が変われば、それぞれの事態に即した解決策が求められよう。実際のところ『時事問題』では、――Ⅲ章以降で詳述するけれども――ある1つの時事問題を、合衆国を含む世界諸地域の様々な事実を提示しながら捉えさせている。時事問題とは、「時事」という言葉が指し示すように、過去の歴史事象のことではなく、今日の世界の地域事象のことである。そして、本カリキュラムの場合、地域事象のなかでも現代と未来の社会が直面する「課題と危機」に着目させるところに特質がある。

『時事問題』は、地域の時事問題を取り上げ、それを探求させることで実践的判断力を形成する「地理による市民性育成」の地理課程として性格付けることができる。

(2)地理研究による市民性育成

①問題成立の構造を広域的に捉える

時事問題に「緻密かつ知的に対応」できる判断力を育成しようとするれば、まずはその時事問題がどのような状況で起きているのか、問題の原因や影響を理解させなくてはならない。カリキュラム開発の担当者は、時事問題の性質を次のように説

明している。

私たちは地球共同体に住んでいる。この共同体は内部で相互に密接な関係を形成しているが故に、一国で為された一個人一集団の決定も、あらゆる国に潜在的な影響を与えることになる。

健康と環境の問題は、地球的な関心事であり、国境を一切考慮しない。この問題についての幅広い理解と解決なしには、生命は危険にさらされることになるだろう¹⁰⁾。

前段は「外交問題」について、後段は「健康と環境問題」について指導書が示した解釈である。ある国の外交政策は、友好関係にある諸外国の動静に起因することもあれば、遠い外国の、見も知らぬ集団・組織に影響を及ぼすこともある。また伝染病や環境汚染は、人為的に作られた境界に遮られることなく拡散するために、その解決には国境を越えた取り組みが要求される。

地球規模の時事問題の原因や影響を把握させようとするれば、空間的にみて広域的に個人や社会の相互作用を捉えさせなくてはならない。時事問題の構造を理論的に把握しようとするれば、地理的アプローチで問題に迫る必要がある。

②問題解決の方策を局地的に捉える

時事問題に「責任ある意思決定」ができる判断力を育成しようとするれば、問題にどのように対処すればよいのか、時事問題の解決のし方を理解させなくてはならない。『時事問題』の指導書も、教師に対して「各単元の学習活動を通じて、論争問題と問題解決の技能を指導して欲しい」¹¹⁾と指示している。ただし同じ人権問題でも解決の方法は一律ではない。東アジアと中東では問題の特性が異なるだろうし、そうなると、それぞれの場所の社会的文脈に応じた解決策を選択・決定することが要求されよう。

問題解決の具体的方策を考えさせようとするれば、空間的にみて局地的なスケールで、その地域に固有な問題解決の条件や理念を捉えさせなくてはならない。問題成立の理論的研究に限らず、問題解決の技術的研究にも、もう1つの地理的アプローチが必要とされる。

『時事問題』は実践的判断力を育成するべく、

時事問題の成立状況を空間的に広域的に提示し、その解決策を局地的に分析させる「地理研究による市民性育成」の課程として内容編成される。

なお実践的判断力は、①既存の価値基準を前提にして現代社会の実態を分析し、現在の諸制度を改良してゆく社会制御力と、②未来社会の在り方を追究し、新たな規範を確立してゆく社会構想力とに大別できる¹²⁾。①の資質形成を担う単元を「現代社会研究としての地理」、②のそれを「未来社会研究としての地理」と名付けよう。両者は地理教育論として相互に補完し合う関係にあり、『時事問題』においても①と②の内容が半分づつを占めている。以下、それぞれの理論を比較考察したいところだが、紙数がそれを許さない。そこで本稿では「現代社会研究」をねらいとする3つの単元に限定して、内容編成と学習過程の実際を検討する。「未来社会研究」の3単元については稿を改めて論ずることにしたい¹³⁾。

Ⅲ. 現代社会研究としての地理

(1) 内容編成－国民国家システムの再生産過程－

① 単元設定：国家の政策の不正問題

『時事問題』は計6つの単元で構成されるカリキュラム・ユニットである。本カリキュラムの全体計画を示すと、表2のようになる。各単元には「人口」「世界の飢餓」「健康と環境問題」「外交問

表3 単元設定：国家の政策の不正問題

単元名	国家の政策	政策の不正
第2単元 世界の飢餓	資源の再分配	・人間の生存権の侵害 ・配分機構の未確立 [食糧問題]
第4単元 外交問題	外交政策の決定	・外国の統治権の侵害 ・内政問題への干渉 [外交問題]
第6単元 社会正義	法秩序の維持	・市民の自由権の侵害 ・政治参加の制限 [人権問題]

(筆者作成)

題」「科学と技術」「社会正義」の名称が付され、それぞれの単元に4～7つ、平均して5つ程度の小単元が配置されている¹⁴⁾。

「現代社会研究としての地理」では、現代世界のマクロなレベルでの行動主体、すなわち、公共部門の意思決定を担い、社会を実質的に組織・運営している国家を学習対象に取り上げる。そして、国民国家を単位とする今日の世界像を描かせるところに地理内容編成としての特質がある。

単元設定の基本的考え方を整理したのが表3である。現代の国家には、一般に――大きな政府と小さな政府の違いこそあれ――希少な資源を管理し再分配する、そして対外的には外交政策を決定し、国内的には法秩序を執行し維持する権限が認められてきた。本カリキュラムでは、これら3つの国家の意思決定領域に着目し、これまでに為さ

表2 『グローバル教育における時事問題』の全体計画

<p>第1単元 人口</p> <p>小単元1 人口増加：導入</p> <p>小単元2 人口データ</p> <p>小単元3 統計を越えて</p> <p>小単元4 人口増加：3つの事例研究</p> <p>小単元5 問題のもう1つの側面</p> <p>第2単元 世界の飢餓</p> <p>小単元6 世界の食糧生産：導入</p> <p>小単元7 世界の食糧生産：倫理</p> <p>小単元8 世界の食糧生産：情報</p> <p>小単元9 科学と食糧生産</p> <p>小単元10 もつものと、もたざるもの</p> <p>小単元11 必要とするものへの援助</p> <p>小単元12 食糧分配の政治</p> <p>第3単元 健康と環境問題</p> <p>小単元13 生命の質</p> <p>小単元14 AIDSと呼ばれる地球の危機</p> <p>小単元15 遺伝子工学：自然をかえる</p> <p>小単元16 環境に関する懸念</p> <p>小単元17 私たち惑星の資源</p>	<p>第4単元 外交問題</p> <p>小単元18 合衆国の外交政策 ：その本質は何か？</p> <p>小単元19 世界における合衆国の関与</p> <p>小単元20 地球の火薬庫</p> <p>小単元21 外国援助</p> <p>小単元22 ブラジルとインド ：民主主義の事例研究</p> <p>第5単元 科学と技術</p> <p>小単元23 情報工学</p> <p>小単元24 生活のなかのコンピューター</p> <p>小単元25 ロボット工学：夢を乗せて</p> <p>小単元26 宇宙への移住 ：最後のフロンティア</p> <p>第6単元 社会正義</p> <p>小単元27 経済的不公正</p> <p>小単元28 政治と人権</p> <p>小単元29 人権侵害</p> <p>小単元30 国連：成功それとも失敗？</p> <p>小単元31 南アフリカ：事例研究</p>
--	---

Jefferson, C., Lavdis, D. C., Rivera, R. E., *Current Issues in Global Education*, The Center for Learnings, 1995, p. V, より作成。Partを単元, Lessonを小単元として訳出した。

表4 単元展開：国家の政策の距離化・国民国家システムの再生産過程

展開	学習内容	各単元の内容事例	
I	近現代史の過程・帰結の概観(学習課題の提示)	2：世界における食糧保障 (食糧生産と人口増加)	6
		4：世界における安全保障 (合衆国の覇権外交)	18
		6：世界における人権保障 (生活水準の格差拡大)	27
II	(1)国家単位の問題状況	2：各国の食糧生産 (アジア・アフリカ諸国, アメリカなど)	7
		4：各国の情勢不安 (北朝鮮・ソマリア・ハイチ・ボスニア)	19
		6：各国の人権侵害 (中国・クウェート・アメリカ)	28
	(2)国家単位の問題状況に起因する国際関係	2：食糧輸出による穀物貿易・価格の統制	8
		科学者による品種改良と「緑の革命」の推進	9
		4：アメリカによる世界各国への軍事介入	20
6：マスメディアによる人権侵害事件の報道	29		
III	(1)合衆国との国際関係	2：食糧資源の偏在, 保有国・非保有国の対立	10
		人道的見地に基づく食糧援助の難しさ	11
		4：自国の政治的・経済的利害に基づく外国援助	21
		6：国連機能の形骸化, 加盟国への影響力の弱さ	30
	(2)合衆国との国際関係に規定された国内問題	2：食糧援助の受入と分配過程 (バングラデシュ, ボスニアなど)	12
		4：民主主義の確立と経済発展 (ブラジル, インド)	22
6：人種隔離政策の継続と解決過程(南アフリカ)	31		

Jefferson, C., Lavdis, D. C., Rivera, R. E., *Current Issues in Global Education*, The Center for Learnings, 1995, pp.49-100, pp.125-156, pp.179-205, より筆者が学習内容を抽出し, 作成した。右列の数字は, 小単元の番号を表している。

れてきた判断の公正さを改めて子どもたちに吟味させようとする。単元は, 政策の立案や執行の在り方で不公正さが指摘されてきた3つの問題領域に対応するように設定され, 各単元で1つの代表的な問題例を提示している。

例えば, 第2単元「世界の飢餓」では, 食糧問題を取り上げる。そして, 一部の国には国民が生きる最低限の食糧さえ保障できない状況があること, また人道上の援助物資が戦争の駆け引きに利用されたり, 労働奉仕との引き替えに支給される実態があることを提示している。第4単元「外交問題」では, 文字通り, 外交問題を取り上げる。アメリカに代表される大国には, 独立国の統治権を侵してまで諸外国への軍事介入を繰り返してきた歴史があること, たとえ武力を行使せずとも, 経済的・軍事的な援助を通じて諸外国に干渉している現状を探究させている。第6単元「社会正義」では, 人権問題を取り上げる。非西洋諸国の中には独自の政治体制を確立し, 必ずしも個人の自由権が保障されていない国があること, また諸権利が整備されていても, 人種・性別等の属性に基づいて政治的な差別が合法化されている社会もあることを提示している¹⁵⁾。

このように2・4・6の各単元は, 政策の不公正さが問われている時事問題を手がかりにして, 国家の政策はどうあるべきか, という現代社会の

実践的課題を複数の側面から提示するように単元設定されている。

②単元展開：国家の政策の距離化

各単元を構成する5~7つの小単元では, なぜ今日まで, これら不公正に関わる諸課題を解決できないでいるのか, 問題解決が極めて困難な世界諸地域の状況：現代世界のシステムを捉えさせようとする。

小単元の展開過程を整理したのが表4である。左列には, 単元展開をI II IIIの3パートに分け, それぞれの場面における学習内容をあらわした。右列には, 2・4・6の各単元について具体的な学習内容を例示した。ここでは第6単元「社会正義」を事例に, その単元展開を説明してゆこう。

単元の導入部に相当するIでは, 近現代史の過程, あるいはその帰結としての世界を概観させ, 単元の学習課題を提示しようとする。例えば, 小単元27「経済的不公正」では, 世界各国の生活水準の違いを示し, 国家間における権利保障の格差が拡大している問題状況を捉えさせている。

続く4つの小単元では, 国家単位の政策問題は, 国内問題に留まらず, 国際関係の問題にまで拡大発展してゆく傾向にあり(II), また各国の政策問題は, アメリカを中核とする国際関係にも強く規定される情勢(III)を提示しようとする。展開IIには, 小単元28「政治と人権」と小単元29「人

権侵害」の内容が、展開Ⅲには、小単元30「国連：成功それとも失敗」と小単元31「南アフリカ：事例研究」の内容が、それぞれ対応する。

例えば小単元28では、共産党が一党独裁する中国と、一部の王族が支配権を握るクウェートの人権侵害の実態が提示される。続く小単元29では、これらの人権問題はマスメディアを通じて世界に報じられ、国際的に議論されている状況を捉えさせている。続いて小単元30では、国際問題を処理すべき国連の機能は、冷戦の間、五大国の利害の対立で事実上形骸化してきたことを提示する。そして単元最後の小単元31では、南アフリカを事例に取り上げ、世界各国の国益が対立するなかで、南アに対する政治的・経済的圧力は効果を上げず、近年まで有色人種への差別政策が存続してきた状況を把握させている¹⁶⁾。

このように現代社会は、国家の相互監視と相互統制の下で問題状況が生まれ(Ⅱ)、またそれが再生産(Ⅲ)されてゆく国民国家システムに規定されている。そこで各小単元は、このような現代世界の趨勢を捉えさせるべく「政策の距離化」¹⁷⁾の過程として、すなわち、一国の政策は広く国際関係に影響を与えると同時に、それは複雑な国際関係にも規定される世界の再帰的構造を描き出す過程として配列されている。子どもは一連の過程で問題探求することで、政策問題はますますインターナショナル化がすれども、ナショナルなレベルでは不公正が定着し、それが持続してゆく世界のシステムを構成してゆけるようになっていく。

現代社会の特質を研究させる単元は、国家の政策問題を取り上げ、問題を生み出している地域間の空間的対立関係：国民国家システムを捉えさせるように内容編成されているといえよう。

(2) 学習過程－国家基準の分析・制御過程－

① 社会実践：政策評価の社会的選択

次に国民国家システムの探求を通じて、実践的判断力をどのように育成しようとしているのか、各小単元における学習過程組織化の論理を抽出したい(表5)。

授業構成の第1の原則は、対象地域の理解を深めながら国家の政策を評価し、その改善策を選択してゆく社会的プロセスとして組織するというも

表5 授業過程：国家基準の分析・制御過程

展開	学習活動
(1)	【資料読解】 社会制度が人々の主体的行為を拘束している事実を把握する。
(2)	【調査研究】 各地域の社会制度とそれが人々の社会生活に与える影響について、比較考察する。 →公正さを子ども個人に吟味させる。
(3)	【評価決定】 (1)(2)を踏まえて対象地域の政策を評価し、代案を決定する。 →公正さの基準は集団(投票結果)に委ねる。
発展	【評価反省】 政策評価の基準となる社会規範・社会制度を対象化し、その意義と課題を反省する。

(筆者作成)

のである。ここでは小単元28「政治と人権」を事例に、その学習展開をたどってみよう¹⁸⁾。なお表6は、指導書の指示に基づき、小単元28の学習過程を再現したものである。表5と表6の左列の数字は、相互に対応する部分を示している。

授業の導入部では、各国の社会制度の影響を受けた人々の生活ぶりを把握させようとする(1)。小単元28の場合、シンクタンクのデータを基にして、各国では個人の自由がどの程度認められているかを概観させている。具体的には、合衆国やカナダ、オーストラリアが最高位にランクされ、イラクや北朝鮮、リビアが最下位にランクされたことなどを、資料批判を介して読み取らせている。

次に各国の社会制度を詳細に調べさせ、市民に保障された権利の差異性または類似性を比較分析させようとする(2)。本小単元の場合、合衆国・中国・クウェートの3ヶ国で認められている人権を、25の視点から比較させている。調査の過程で、共産党が一党独裁する中国では、裁判の適正手続きが保障されず、婚姻や家族制度にも封建的な慣習が残っていること、また世襲の首長が統治するクウェートでは、自由選挙が実施されておらず、イスラム教の戒律の下で女性の権利も制限されていることなどが把握されよう。これら一連の調べ活動を通じて、子どもは自分なりの価値観や政治観から、各国の社会制度の公正さを吟味してゆけるようになっていく。

前半の研究成果を踏まえて、対象地域の政策を学級全体で評価し、代案を提案、決定させるのが

表6 第6単元「社会正義」; 小単元28「政治と人権」の学習過程

	教師の指示・発問	教授学習活動	子どもから引き出したい知識
(1)	<p>(1)「自由世界」という表現を聞いたことがあるか?</p> <p>(2)「自由世界」にはどのくらいの人々が住んでいるだろう?</p> <p>(3)資料56を配布する。</p>	<p>T: 発問する P: 答える</p> <p>T: 発問する P: 答える</p> <p>T: 配布する</p>	<p>・ある。ない。</p> <p>・「自由世界」には、世界の全人口の24.8%が住んでいる。</p>
	<p>【資料56】 世界人口の1/4は自由を享受できないでいる 自由が貴重なものであるという事実が、1993年の「ニューヨーク自由の家」の調査で明らかになった。この調査では、世界の1/4以下の人々しか、自由とみなされる国々に住んでいないことが示されている。 この調査では、市民的自由と政治的権利の実態を基礎にして数字がはじき出された。 全人口55億人のうち、わずか14億人、24.8%の人々しか、自由であると判断されなかった。 「自由の家」の調査によると、186カ国のうちビルマ、中国、キューバ、ハイチ、イラク、北朝鮮、リビアなどの12カ国が最下位にランクされた。…以下、略… (National Program Letter, Summer 1993)</p>		
	<p>①調査を実施したのは誰か? 彼らがこのデータを収集するのに採用した方法、あるいはこのデータについて、何をしておくべきか?</p> <p>②合衆国は、市民的自由と政治的権利について、どの位置にランクされたか?</p> <p>③なぜ最後の6カ国は、我々が考えているより幾分低くランクされたと考えるか?</p>	<p>T: 発問する P: 答える</p> <p>T: 発問する P: 答える</p> <p>T: 発問する P: 答える</p>	<p>・「ニューヨーク自由の家」が調査した。</p> <p>・データの収集方法はわからない。</p> <p>・これらの調査結果を分析するにあたっては、この記事が保守的なシンクタンクが発行するニュースレターから引用されていることを心に留めて置くべきである。</p> <p>・合衆国は、オーストラリア、ニュージーランド、カナダなどと並び、最高位にランクされた。</p> <p>・イギリス、日本、イタリア、ギリシア、フランス、ドイツには、特権的な社会階層が残っているからではないか。</p>
(2)	<p>(1)資料57を配布する。</p> <p>(2)資料57の各権利の保護について、合衆国・中国・クウェートの状況を調べさせる。</p>	<p>T: 配布する P: 各国の状況を調べて報告する</p>	<p>・合衆国の場合、(制度の上では)1.~25.の全ての権利が認められている。</p> <p>・中国では、女性の生きる権利が認められず(1)、婚姻や家族構成は宗教的戒律で制限され(12)、子どもも2人まで(23)しかもつことができない。なお、共産党が実権を握り、司法が独立していないために、その代わりを党と一体化した行政機関が行っている(5)。答弁(20)も限定的にしか、認められていない。</p> <p>・クウェートでは、拷問が正当なもの(2)とみなされ、自由選挙(16)は君主制を採用しているために行なわれていない。女性は、法律上一個人(18)として認められていない。なお、自由や安全(5)は、ある一定区画のみで認められ、誤審の保証(19)は、宗教法において要求されている。答弁(20)も限定的にしか認められていない。法の下での平等(24)は、宗教上の問題とみなされている。</p>
	<p>(3)人権に関する各国の政策の違いをリストにしなさい。</p> <p>(4)任意に5つの国を選択する。各国の人権政策(上の1~25)について表を完成させ、結果を報告させる。</p>	<p>T: 指示する P: 整理する</p> <p>T: 指示する P: 調査し、報告する</p>	<p>・(2)の答えを、リストに整理する。</p> <p>・(略)</p>
(3)	<p>(1)生徒をグループに分ける。</p> <p>(2)各グループごとに1カ国を選択させ、その国が全ての市民に人権を保障するためにとるべき政策を提案させる。</p> <p>(3)各グループに自分たちの提案を報告させ、最も優れた提案に投票させる。</p> <p>(4)「もし人権を認めない国に私が住んでいたら、私の人生にはどのような違いがみられるだろう?」という題目でエッセイをかかせる。</p>	<p>T: 指示する P: 報告する</p> <p>T: 指示する P: 投票する</p> <p>T: 指示する P: エッセイをかき、発表する</p>	<p>(多様な提案/解答例)</p> <p>・憲法で、宗教的戒律と政治、行政を分離することを定める。</p> <p>・憲法で、一個人としての女性の権利を認める。</p> <p>・司法機関を、行政機関から分離・独立させる。など</p> <p>(多様なエッセイ内容/解答例)</p> <p>・私は、女性であるがゆえに、大学に進学することも、自分のつきたい仕事に就職することも、できなかったかもしれない。</p>
発展学習	<p>(1)合衆国憲法の権利条項あるいは世界人権宣言を読ませる。</p> <p>(2)10人にインタビューを試み、どのくらいのアメリカー人が人権を当然のことと考えているか調べる。</p>	<p>T: 指示する P: 皆で読む</p> <p>T: 計画する P: 調査する</p>	<p>・合衆国では、憲法の修正条項で、個人の権利が保障されている。合衆国は、世界人権宣言を批准している。</p> <p>・半分以上のアメリカー人は、人権の内容について知っており、それを当然のこととして認識しているだろう。</p> <p>・アフリカ系やスペイン系のマイノリティーは、現実生活では必ずしも人権は保障されていないと認識しているだろう。</p>

Jefferson, C., Lavdis, D., Rivera, R. E., *Current Issues in Global Education*, The Center for Learning, 1995, pp.185-190. より筆者作成。

後半の学習活動である(3)。小単元28の場合、グループ単位で各国に勧告したい政策を提案させ、最も優れた代案に投票させている。例えば、クウェートに対しては——民主的な政治制度との対比において——政教を明確に分離する、法の下での平等を保障し、女性の人権を明文化するなどの案が多数の支持を得るのではないか。しかし、どのような政策案が選択されるかは、子ども一人ひとりの、そして学級全体の投票結果に委ねられており、結果を事前に予測することはできない。

最後に指導書は、子どもたちが政策評価の基準としがちな合衆国の社会規範を取り上げ、その意義と課題を反省させている(発展学習)。例えば、小単元28の場合、合衆国憲法の権利条項と地元住民の人権意識を調べさせ、制度として自由がどのように保障され、それが現実にとどの程度実現されているかをレポートさせている。研究の過程で、国際規約や憲法の規定に拘わらず、アフリカ系やスペイン系の人々が、非合法的な差別を受けている実態が明らかになるだろう。発展学習は、合衆国社会の理念と現実と子どもを正対させ、アメリカ人が世界をみてゆくときの一般的な判断基準を相対化させる場面を保証している。

②社会理解：他所の市民の制度拘束性

授業構成の第2原理となっているのが、明示的ではないけれども、世界諸地域の事実や特色を、そこに住む人々の行為を広く規制している社会制度を通して捉えさせるというものである。

小単元28の場合、クウェートや中国の政策を評価させる前に、各国の人権保障に関して情報を収集させたり、その背景を分析させる機会を設けていた(前半の(1)と(2))¹⁹⁾。なぜなら、これらの国々に不正を作り出している政治、経済、宗教の諸制度を理解することが、問題の原因や問題解決の条件を把握することにつながるからである。政策の妥当性を吟味し、改善策を立案・決定させようとするれば、対象国の市民生活の在り方を規定している社会制度に着目させなければならない。前半の学習過程には、子どもの調査・研究活動に基づいて3カ国の地域像を描かせ、問題状況の地域的差異を浮き彫りにしようとする意図が読み取れる。

このように各小単元は、(1)事実を読解し、(2)問

題状況を批判的に分析し、(3)新たな政策を多数決をもって選択する、(4)最後にその選択を個人的に反省させる一連の社会的実践の過程として組織されている。(1)~(4)の過程で授業構成することで、子どもは、政策の運営に関わるナショナルスタンダードの理解と、その基準を制御し、是正してゆく社会参加の方法を習得できるようになっている。

「現代社会研究としての地理」の単元は、国家相互の監視と統制で成り立つ世界システムとそれに起因する時事問題を提示している。授業は、学級集団という小社会のなかで時事問題の解決策を検討させるように組織されているといえよう。

IV. おわりに—時事問題研究が示唆するもの—

(1)見方としての地理

①地域相互の空間的規定関係の分析

最後にこれまでの考察を踏まえて、本稿の冒頭で示した2つの問い、(1)社会問題の探求力を育成する「見方としての地理」とはどのようなもので、(2)なぜそれは社会問題の探求に必要とされるのか、に答えてみよう。

『時事問題』から抽出できる地理的見方の1つは、社会問題の原因・影響を、個人や社会集団の空間的規定関係という視点から把握することである。I章でも引用したように、リービーらは地理学者の「問い」として4つを例示するが、それらのうちの後半2つは、地域間の相互作用を問うものになっている。

『時事問題』に即して説明すると、よりグローバルなスケールで時事問題の構造を理解させるために、6つの単元は、国家の政策が空間的な隔たりを超えて影響し合う状況を捉えさせるように内容編成されていた²⁰⁾。

②地域内部の社会的関係の分析

『時事問題』に組み込まれた地理的見方のもう1つは、問題解決の方策を、地域内部の社会的規約や人々の行為を踏まえて意思決定することである。前に示した地理学者の問いのうち前半2つは、個別地域の事実や条件を問うものになっている。

『時事問題』を使って説明すると、よりローカルなスケールで問題状況を捉え、そこに最も適した解決策を考えさせるために、各小単元の授業は、

対象地域に特異な制度と人間主体との関係を把握させるように組織されていた²⁰⁾。

このように、社会問題の探求に必要とされる地理的「見方」とは、①地域相互の空間的規定関係を捉え、②地域固有の社会的関係を把握しようとする地理独自の対象の捉え方、分析方法のことである。これら2つの「見方」は、単元の学習展開と小単元の授業過程に巧みに組み込まれており、時事問題のグローバルな成立状況とローカルな解決策とに迫ることを可能にしていた。

これら地理研究の2つのアプローチは、決してそれ自体の育成が目的とはなっていないけれども、現代世界を広く覆うシステムについての、そして社会の諸制度と我々市民との関わりについての知的理解を促し、それを制御してゆく能力を培うための有効な手段として位置付けている²¹⁾。

(2)開かれた社会問題研究・社会理解形成

それでは社会問題の探求は、なぜ地理研究の過程として内容編成されなければならないのか。

A.ギテンズの見解によると、今日の社会変動は、それぞれの社会の内生的な要因よりも、社会相互の政治的、経済的、軍事的な結びつきに左右される傾向にある。このような近代社会の特質を読み解こうとすれば、社会を個々独立したものとみなし、その変化・趨勢を、進化・発展のプロセスとして解釈しようとする従来の歴史研究の方法では、おのずと限界があるという²²⁾。

この指摘は、歴史教育に内在する課題を考える上で参考になる。社会科カリキュラムを進化論的な歴史観に基づいて内容編成した場合、例えば、ある国家・社会の問題解決のプロセスを示すように内容編成された単元は、明らかにある目的に向かった歴史発展の方向性を示唆しているし、具体的には、現行体制や社会変革を正当化する歴史観に基づき歴史の流れを示し、そして我々の生き方を方向付けるものになっていよう。社会の歴史的研究は、子どもの態度形成には極めて効果的ではあるけれども、無意識のうちに価値注入に加担しかねない潜在的な危険性を秘めている。

一方、社会を相互に影響し合う存在とみなして、各地域の制度や体制の変化(継続性)を捉えようとするのが、地理研究の方法論である。国家・社会

の空間的広がりや内容を編成の基盤とする社会科カリキュラムには、社会問題を、単線的な問題生成や問題解決のプロセスとしてではなく、問題解決を遮り、問題生成を持続させているシステムとして提示できるところに特質がある。また世界の様々な地域を取り上げ、比較考察させることで、自分が帰属している社会の世界観を相対化させた上で、問題解決の方向性を探らせることもできよう。

社会問題のなかの、とくに今日の世界に構造的に組み込まれた時事問題を探求させるとき、地理の研究方法は歴史のそれよりも、世界に向かってより開かれた社会理解の形成を保証する。社会の科学的認識をもって現存社会からの精神的な自立を促そうとする「社会科学科としての地理教育」ほど子どもの主体的な思想形成を尊重することはできないけれども²³⁾、社会観の注入をできるだけ抑えつつ、現代社会の有り様を、その構造やシステムを知り、社会の在り方を他者との関わりにおいて選択、決定してゆける能力形成に積極的に関わろうとするところに「社会問題科としての地理教育」の本質がある。

近年の合衆国のグローバル教育や世界文化の教材には、Geographyと明示こそされていないが、結果的に社会科地理の基本原則²⁴⁾を採用しているプログラムが少なくない。グローバル・ 이슈に焦点を当てた時事問題研究カリキュラムは、現代および未来社会の課題を社会的過程を通して決断してゆく実践的判断力＝市民性の育成を直接の目標に掲げ、社会科に科目地理を確立する論理を示唆したものとして評価できる²⁵⁾。

[註]

- 1) Barr, Robert D., James C. Bath, and S. Samuel Shermis. *Defining the Social Studies*, Bulletin No.51, National Council for the Social Studies, 1977.
- 2) 山口幸男「わが国における各種地理教育論と社会科地理教育の意義」『社会科教育研究』No.79, 1998年。
- 3) 澁澤文隆『新学力観に立つ中学校社会科地理の授業改善』明治図書, 1995年。
- 4) 本書所収の他の論文では、具体的な学習活動が示されているが、各論文の独立性が強く、執筆者の主張は必ずしも噛み合っていない。本書のテーマは「地理の五大テーマ」にあり、各論文ともこの点には共通して関心を寄せている。

- 5) Michael Libbee and Joseph Stoltoman, "Geography Within the Social Studies Curriculum," *Strengthening Geography In the Social Studies*, Bulletin No.81, National Council for the Social Studeis, 1988, p38.
- 6) Winston, Barbara. "Teaching and Learning in Geography," *Social Studies and Social Sciences: A Fifty-Year Perspective*, Bulletin No.78, National Council for the Social Studeis, 1986, pp.45-46.
- 7) 第1類型と第2類型の地理教育論については ①拙稿「地理を基盤とする社会科カリキュラム構成－P.ハンナの再評価－」『カリキュラム研究』第6号, 1997年, ②「社会科学科としての地理教育－HSGPの再評価－」『社会科研究』第44号, 1996年, を参照されたい。
- 8) Carolyn Jefferson, Danna C.Lavdis, Renaldo Rivera, *Current Issues in Global Education: Curriculum Unit*, The Center for Learning, 1995, p.v.
- 9) *ibid.*, p.v.
- 10) *ibid.*, p.123, p.99.
- 11) *ibid.*, p.v.
- 12) 船橋晴俊「社会構想と社会制御」『岩波講座現代社会学26 社会構想の社会学』岩波講座, 1996年, を参考にした。
- 13) 「未来社会研究としての地理」では, 現代世界のミクロなレベルでの行動主体, すなわち, 私領域について絶えず意思決定を下し, 社会を組織・運営してゆく最小単位として存在する個人を取り上げる。そして, 国家の相互関係だけでなく, 人間の相互作用が織り成す近未来の世界像を描かせるところに内容編成上の特質がある。
- 近代社会の人間は, 自らの生活様式を主体的に決定したり, 神の造形物とみなされてきた自然環境を人為的に改変する, そして今では, 科学技術の力を借りて人為的な環境を創出する, 例えばインターネット空間やロボット依存社会を作り出す権利と能力を獲得してきた。本カリキュラムでは, これら3つの個人の意思決定領域に着目し, 私たちが今行っている意思決定の正当性を吟味させようとする。単元は, 行為の自由やその制限の正当さが問われている3つの問題領域に対応するように設定され, 各単元では1～2の代表的な問題例を取り上げている。

単元名	人間の行為	行為の正当性
第1単元 人口	生活様式の決定	・資源の大量消費 ・子ども出産の制限 【人口問題】
第3単元 健康・環境問題	自然環境の操作	・遺伝子治療/臓器移植 ・化学肥料の利用 【医療環境問題】
第5単元 科学と技術	人工環境の創出	・個人情報へのアクセス ・ロボットと人間の代替 【科学技術問題】

各単元は, 人間の行為の影響範囲が空間的に拡大してゆく過程(行為の距離化)として内容編成され, 国民国家システムに替わる「グローバル・システム」の出現を提示している。

- 14) *op. cit.* 7), p.iii.
- 15) *ibid.*, pp.49-100, 125-156, 179-205.
- 16) *ibid.*, pp.179-205.
- 17) 時間・空間の距離化については, 吉原直樹「ギテンズにおける空間と社会」『都市空間の社会理論』東京大学出版会, 1994年。
- 18) *ibid.*, pp.185-190.
- 19) *ibid.*, p.185.
- 20) ローカル社会の空間的相互作用については, 森川洋『英語圏諸国における人文地理学の研究動向－地誌学を中心として』総合地誌研 研究叢書32, 広島大学総合地誌研究資料センター, 1998年, pp.16-25.
- 21) 特定空間の形成要因を, 社会構造に求めるか主体の行為に求めるかの問題は, 野澤秀樹「地理学における行為と構造」『地理』第38巻第5号, 1993年。「現代社会研究としての地理」では社会の側に, 「未来社会研究としての地理」では主体の側に, 空間形成の主要因をみい出そうとする。
- 22) 認識内容と方法の不可分な関係を明らかにした研究に, ①森分孝治「社会科における思考力育成の基本原則－形式主義・活動主義的偏向の克服のために－」『社会科研究』第47号, 1997年, ②佐々木英三「歴史的思考力育成の論理」『社会科研究』第45号, 1996年, がある。なお, ②論文は, 歴史教授を前提とした論になっており, なぜ歴史的思考力を育成しなければならないのか, という本質的問題には答えていない。
- 23) ①A.Giddens/松尾精文・小幡正敏訳『近代とはいかなる時代か－モダニティーの帰結－』而立書房, 1993年, pp.243-251, ②小川葉子「グローバリゼーションをめぐる4つのテーゼ: グローバル・ローカル・モデルの社会学的意義とその可能性」『社会学評論』第179号, 1994年。
- 24) 前掲7)の②論文。
- 25) 森分孝治『アメリカ社会科教育成立史研究』風間書房, 1994年, pp.761-763。本書は, 社会科地理の2原則として, ①他所の社会との結びつきや相互規定関係を知ることによる此所の社会の理解, ②他所の社会の理解を通しての此所の社会の理解, を指摘する。『時事問題』は, どちらかという①に重点を置いた地理課程となっている。
- 26) 例えば, I章で取り上げたストルトマンは, 「市民性育成のための地理教育」の将来的な方向性として, グローバル・シティズンシップの育成と, ナショナル・シティズンシップの育成の2つの道を示している。Joseph P.Stoltman, *Geography Education for Citizenship*, Social Sciences Consortium, 1990, pp.94-100.