

アクティブ・ラーニングと社会科教育 ～中学校の討論授業の実践から見た地誌学概論の課題～

春名 政弘

1. なぜ過去の授業を再検討するのか

アクティブラーニング（以下ALと記す）が次期学習指導要領の改訂に向けて注目されている。地理学の領域でも月刊「地理」が2015年12月号に於いて「大学でアクティブ・ラーニング」という特集を組んでいる。論者が見聞する限りに於いても2016年に入ってから研究会でALがとりあげられることが多い。論者は、AL導入は教え込み型授業と決別するという意味において中高校に於ける授業思想の変革に繋がると考える。かつて学習指導要領が提起した「学び方を身につける学習」は授業思想の変革を促すものであったが、学力の捉え方に対する説明が不十分であったことと、入試問題の改善に手をつけることなく学校現場に下りてきたため、「学力不足」という烙印とともに葬り去られた。今回の改訂に向けた施策では、大学入試の改善を目指しており、ここに授業思想変革の可能性を内在している。論者は公立中学校在職中に、子ども主体の授業と入試対策の授業との軋轢の中で呻吟してきた。しかし、大学入試が変われば高校の授業が変わり、高校の授業が変われば、高校入試が変わり、中学校の授業も変わる可能性を有していると考え。 (前提として現場教師の負担軽減が必須)

論者は担当科目(地誌学概論、自然地理学)において、受講者主体の授業を試みているが、大学での授業としては道半ばと感じている。それ故、授業の見直し・改善の必要性を痛感する。そのため、かつての公立中学校在職時の授業記録を再検討し、そこから授業改善の手がかりを模索したい。

2. 中学校におけるグループワーク、討論授業の実践から

2-1) 中学校における授業づくり

受講者が参加する授業の課題を検討するために、論者の中学校在職時の実践を参考として検討する。この頃の授業づくりはについて、当時の報告に以下のように記している。(春名 1997)

- ①地理の学習内容と直接結び付かないが、関連があり、子どもたちが自然と授業の世界に入ってきてやすい教材を持ち込む。(「大草原の小さな家」「ディズニー」「インドのカレー」)
- ②クイズ形式の展開を多くする。(三択、予想→挙手→確認、授業の導入での○×クイズ)
- ③VTRを多く用いる。単にVTRを使ったというのではなく、みせ方を工夫するのはもちろん、(短時間、課題を与える、クイズとの連動)内容を考え、興味をもつものに限定。
- ④授業に実物を持ち込む。
- ⑤討論、話し合いのある授業を演出する。4人班による討議、激論(クラスを2～3の意見に分けて討論)
- ⑥以上のことを組み合わせて、ドラマのある授業をつくりだす。

2-2) アフリカの焼畑農業の実践から

2-2-1) アフリカ地誌の授業でなぜ「焼畑農業」なのか

本実践は中学校社会科地理的分野の「世界の諸地域」の単元の小単元「アフリカ州」にお

いて焼畑農業を伝統的な農業として、地誌学習の中に位置づけておこなったものである。各地域の学習に伝統的な農業を取り上げたのは、地域の特徴を理解する一環として、地域に暮らす人々の知恵や工夫を理解し、その地域に暮らす人々の持つ文化に共感し尊重する視点を育てるためである。

この授業実践はかつて報告している(春名 1996)。この報告は地理教育における自然の扱いについて論じたものであり、異文化学習を主題としたものではない。議論の素材として授業のテープおこしをおこなったが、この作業を再び行い詳細に授業を記録し、討論授業を中心に再構成し本節を作成した。なお、本授業は 1991 年 5 月に実施したものである。

アフリカ地誌の単元は次のような構成となっている。

①アフリカの自然と農法(本時)、②アフリカの村と都市、③アフリカ諸国の輸出品、④食料不足と砂漠化、⑤アパルトヘイトを変えたもの、

2-2-2) 授業の展開過程

授業は以下のように展開した。(ただしこのクラスについては、保健行事の関係で 1.5 時間)

1. 導入(アフリカの自然や暮らしにかんする○×クイズをおこなう。)
2. アフリカのあらましを捉える(国名、地名を調べ確認、気候を確認—熱帯雨林気候、サバナ気候、ステップ気候、砂漠気候、地中海性気候)
3. 焼畑農業について考える
 - ・焼畑(焼いたばかりで、切株が残る農地に棒を持って農民が立っている)の写真をみせると、子どもたちはウォーという悲鳴に似た歓声上がる。生徒からこれ何という声上がる。
 - ・そこで「何をしているんでしょうか」と問かける。下のようないろいろな意見が出る。
 - ① 物を捕まえにきた、②土地を耕す、③木を取りにきた、④石油を掘りにきた、
 - ・班で話し合い。挙手。答えを確認。あった人に拍手。(班の話し合いの後の挙手は個人)
 - ・木を切っているので、「木はどうしたのか」と問かける。
 - ・「燃やした」「燃料に使った」「輸出した」という意見が出たので、班で話し合い、挙手。
 - ・答えを確認、合った人に拍手。ここで「焼畑農業」について説明。
 - ・「何年かすると、肥料がなくなってしまうが、その時どうするのだろうか」と問かける。
 - ・「動物を飼う」「人間が他から肥料を持ってくる」「また別の場所を焼く」という意見が出る。班で話し合い。挙手。答えを確認、拍手。
 - ・移動した後、「この土地をほうって置いたら、ここはどうなるか。」と聞く。
 - ・「砂漠化する」「また木がはえてくる」「ステップになる」が意見として出る。
 - ・挙手、クラスを三つに分けて討論。(討論の様子は次節)
 - ・討論終了後、再度挙手。
 - ・切株を残したまま畑にすることを説明し、「また木がはえてくる」ことを説明。
 - ・なぜ切株を残すのかということについて、熱帯の雨の強度と、熱帯の土壌の特色から説明し、焼畑農業は、熱帯の自然を上手く利用した、土地を荒さない農業のやりかたであることとまとめる。このまとめを利用して、最初に見せた写真の疑問に答える。深く掘り起こさないことも土地を荒らさない工夫であることを付け足す。
 - ・板書、感想を書くように指示。

2-2-3) 生徒はどのように討論したか

以下、討論をテープおこししたものを示す。生徒の発言者は12名。

- T この場所はほかしておいて、他の場所をまた焼くんです。そうしたら、この場所はどうなるのでしょうか。
- C 砂漠になる。また木がはえる。
- T 放っていたらどうなるか。
- C ステップになる。
- T じゃあいいですか。ここは放っておいたら、一番、砂漠になる。二番、木が生える。三番、ステップになる、草原になる。
- T これは難しいですよ。よ〜く考えて。班で考えて。(挙手を求めることも含めて) ……………(時間をとるー以下の班討議はおなじ。)
- ではいきます。砂漠化すると思う人、1.2.3…はい10人。木が生えると思う人…10人。ステップになるとする人…15人。なかなか分かれて面白いですが、時間がないなあ。
- C 激論。激論。(この声もっと多いが正確には聞き取れない。)
- T う〜ん、ではちょっとやってみようか。
- T では、砂漠化すると思う人、ご意見を。
- C 僕は、砂漠化すると言うのは、畑をやって土が痩せているし、雨とか降って養分なんかどんどんながされて、そのうち砂漠になる。
- T はい、付け足しの意見。はい、〇〇くん。
- C 僕も〇〇くんとにたようなものなんだけど、木とか焼きはらってやって切株は残っているけど、養分なんかも全部取られちゃうので、ステップになるというのは、木が生えてくるとは考えられない。
- T はい、砂漠説。時間がないで、他の説にいきたい…はい、もう少し言いたい。
- C 僕も今の〇〇君に似て、付けたすんだけど、ふつう畑にするには、切株とかがあると養分を取られちゃうので、切株とかは取り除いてしまうので、木は生えない。
- T では他の意見。木になるとする人。はい、〇〇君。
- C まわりに切株があると先生が言ったので 木にしました。
- T では、ステップだとする人、ご意見を。(意見なし)
- T ステップは負けか。
- C 負けー。何かいわなきや。
- T 言えなきやあ負けだよ。はい。
- C あのう、みかけからステップに見えた。
- T はい。それでは、砂漠と木で少しやりあって下さい。これで答えられなかったら負けだよ。
- C 切株が残っているということ、根が残って、また木が生えてくると思います。
- T はい、〇〇くん。
- C 根っ子が残っているんだったら、そこで作物をやったら、作物が大きくなるように育てるので、養分が無くなって根が死んでしまう。
- T 根が死んでしまう。おい、どうする。はい、〇〇くん。
- C まあ、〇〇くんも言っていたけれど、養分が残っていたとしても、芽がでてきても雨が

降らなかつたら、砂漠になって枯れてしまって、だから、木は生えないと思う。

C えーっと、えーっと。

T まあいい、じゃあいえ。

C えーっと、雨が降らないという確信はあるんですか。

T でたー。はい、いいよ。

C 砂漠の方だと雨が少ないので。

C 砂漠の方だという確信はあるんですか。

C 先生、いわせて下さい。

T ちょっと待って。はい、他の人にいってもらってから。はい、〇〇さん。

C 根が残っていても、畑にして養分を使い果たしてしまったら木は生えないと思います。

T 木にはならない。はい、〇〇くん。

C 〇〇君の意見に反論するんだけど、たとえ養分がたくさんあったとしても、地面にはもう何にもないんだから、水分とかが、もう流されちゃって、下の方へいってしまって、木とかがあれば、まだ根っ子とかで防げるけれど、何もないので、下の方へしずんじょうので、砂漠になってしまう。

T はい。〇〇君。ちょっと待って。はい、〇〇さん。

T 〇〇君、はい。

C 切株の所には、まだ根っ子が残っているので、それで養分が流されないようにするんです。それで、もしかして、ここは熱帯雨林の微かなところかも知れないので、雨がまた降ると思います。

2-2-4) この授業のねらいと到達点

この授業は、森林破壊の元凶とされ、一部ではアフリカの後進性の原因ともいわれている伝統的焼畑農業を異文化理解の観点から捉え直し、自然と共生する工夫(切り株を残す、浅耕、燃え残りも畑に残すことにより、スコールによる土壌侵食を防ぐ)を見つけ出すことを目指しアフリカでくらす人々を相対化することを企図している。2-1)で「組み合わせでドラマのある1時間をつくりだす」としたが、この授業では、写真、〇×クイズ、3 択、班討議、討論を用いている。主題となる自然との共生の部分は討論を組織した。生徒の活動は3 択、3 択の班討議、全体討論という形で活動の質を高めるよう構成した。この授業では、アフリカの自然に対する理解を前提として、生徒の写真に対する素朴な疑問を契機にして、生徒の目を焼畑農業に向かわせ、焼畑農地の切り替え後の農地の行方を討論の素材とする方向に向かったことにより、ねらいの本質に迫ろうとした。

授業での討論では、言いつ放しに終わらせないため、教師は司会役を務めつつ、論点整理を行い、議論の進行を整理している。また、中学1年生であることを考慮して、グループどうしの勝ち負け方式を用い、質問に答えられなかったり、反論できなかったりした場合は負けとしている。勿論、司会役の絶妙な配慮に基づいているが。討論では「焼畑をそのまま放置しておいたらどうなる」ということについて意見を求めると「沙漠になる、木が生える、ステップになる」という3説がでて、それぞれ支持する意見に別れて討論した。沙漠説は土中の養分に注目している。この頃理科の授業は植物であり、そこから養分という概念を用いていると思われる。途中で「沙漠になる」と「木が生える」に意見を整理した。沙漠説は様々な角度から養分不足で攻め、最後に養分は流されるという意見を出してきた。これに対して

「木が生える」説は「根っこがあるので養分は残り、熱帯雨林なので雨も降る」と反論する。これに対する反論がなかったので討論を終了した。生徒達は意見を交換する中で「養分を流されないようにする」という見解を導き出す。

討論では12名の生徒が発言しているが、発言した生徒は前段のアフリカの自然の学習で得た知識(気候・植生区分)を駆使して発言している生徒が多い。また、理科の単元が植物であり、そこで得た知識も応用している。討論をみていくと、言いつ放しではなく、お互いの意見を言い合う中で、より高次な内容に深化している。すなわち知識を駆使した討論が結論を導いている。また、発言者は12名に過ぎないが、紙面では殆ど省略したが多くの生徒が合いの手を入れることにより参加している。

以下に授業後の生徒の感想のまとめを記す。(春名 1996)

※項目の下の文章は生徒の感想である。

①自然を大切にしている。→7人

私は、焼畑について、土がやせていても、ちゃんと木の芽がでるようにきりかぶをのこしておくので、自然をむだなく大切にしていると思いました。

②知恵がある。→7人

焼畑をし森林が育つまで他のところで農業をやり、森林が育ったころまたもどってくる。土が流れないようにきりかぶを残すなどは、ここの人たちの生活の知恵だと思う。

③すごい、めずらしい等。→11人

この地に住む人は、とても森のことがよく分かると思う。焼いてまたはえるところしか焼かないからだ。とてもすごい。げきろん(激論)に勝ってよかった。

④疑問だが必要。→1人

焼畑は、木を切って草をやいて作るので自然はかいのようなきがしました。だけど良く考えると、人間が生きのびるためで、大切なのだと思いました。

⑤移動などがたいへん。→4人

とてもすぐれた農法だと思う。灰にすると土地がよくなるというし、良くあっていると思うけど、木や草をそのままにして、農耕をやっているなんて信じられない。良く作物が育つと思う。けど別荘みたいに小屋をたてているのだから大変だと思う。

⑥その他→1人 計31人、未提出4名

異文化学習の視点から見ると、①～③の意見は目標を達成しているといえる。④⑤の意見にしても、焼畑農業自体を否定したり見下げているのではない。その意味で、他の国の生活を尊重するという目的は大よそ達成できているといえる。

2-3) 討論授業成立の要因

この授業から25年を経過した現時点でも、この討論の質は高いと思われる。前節で指摘したように、生徒達は学んだことに基づいて自由に意見交換し、言いつ放しになることなく結論を見いだしている。その要因として以下のことを指摘することができる。

①授業実施時期が中学入学直後の5月で、生徒の年齢は殆ど12歳である。思春期前で幼い故に、課題にまっすぐに向き合える。ただし、彼らは卒業まで討論授業が成立していたので、これは大きな要因ではない。

②何でも話し合い、問題を解決していく学級担任の学級づくりの姿勢が、生徒の自由な討論

を生み出している。時間経過(4月→3月)とともに、討論の質は高まったので、この要因は大きい。

- ③教科書に答えはなく、自分で考えざるを得ない課題であった。
- ④自己満足になるが、生徒のどんな発言も無視しないで取り上げる授業を心がけてきたので、自分の意見を自由に発言できる雰囲気を作ったと思われる。
- ⑤学年末に、どんな授業が楽しかったのかというアンケートを実施した。上位は討論とグループでの調査活動であった。生徒は、自ら活動する授業を望んでいる。

3. 地誌学概論の授業を見直す

2では論者の中学校在職時の授業記録から、討論授業のあり方を考えた。中学校では生徒が主体的に参加する討論授業が可能なのが確認出来た。冒頭に述べたように、教職科目としての論者の授業でも受講者主体の授業が求められる。そのことはどの程度達成されているのか、2016年春学期の地誌学概論の授業から検討する。

3-1) 地誌学概論について

3-1-1) 受講者の状況

本授業の受講登録者は2016年度春学期60名である。その内訳は以下の通りである。

年次別	4年次→10名、3年次→19名、2年次→31名
学部別	法学部→41名、経済経営学部→12名、心理学部→7名

複数の学部、学年にまたがり受講者は多様である。

第1回授業で出席者にアンケートを実施した。以下その結果を示す。(回収数41名)

Q 高等学校で学んだ地歴科、公民科の科目

現代社会→63.4%、地理→46.3%、日本史→73.1%、世界史→70.7%、政治経済→26.8%、倫理社会→9.7%
--

Q 小学校から高校までで、あなたが社会科(生活科も含めて)の授業で、楽しいと感じたのはどんな時でしたか。

教師の話し進め方がおもしろい→7名、歴史を知る・興味を持った→5名、テストの結果が良かった→4名、知識を得た→3名、考え方に興味→2名、参加型授業→2名(ディベート、フィールドワーク)、無回答→12名、

○楽しいと感じた時の学年

小→なし、中1→1名、中2→3名、中3→4名、高1→なし、高2→4名、高3→10名、
--

Q 「社会科の授業」という言葉からうけるイメージは何ですか。

暗記、覚える →10名、日本、世界を学ぶ→9名、かたぐるしい、難しい、広い→6名、分野、地理、歴史、公民→5名、生活に生かせる、必要な教科→3名、その他→4名、無回答→2名、

高等学校における履修科目は、毎年ほぼ同様な傾向である。地理の履修者は例年30%前後であるが、本年は地理の履修者がやや多いのが特徴といえる。注目すべきは「社会科が楽しいと感じた」場面である。上位は「教師の個性」と「知識を得た」という点である。参加型授業は2名に過ぎない。また、その学年は小学校は皆無で、高校3年生が最多である。直近の経験の方が印象が強いのかもしれないが、受講者の多くは小中学校で授業の主役になる機会が少なかつたのではないと思われる。「社会科の授業」から来るイメージとして最多は「暗記」で

あり、次に来るのが「日本、世界学ぶ」であり此の両方で約半数弱を占める。次に、社会科に対する否定的なイメージが並び、その後、社会科を学ぶ意味を感じさせるイメージが来る。こうしてみると、受講者の多くは暗記により知識を得る教科という捉え方をしており AL を経験しておもしろいと感じたことのある受講者は少ないと思われる。また、AL を経験している受講者は多くないと思われる。

このことに加えて、受講者が旧学習指導要領によって中高校時代の地理を学んでいるため、表現力については持っているものの、地誌学習(世界や日本を地方別に学ぶ)を経験していないことから、地誌に関する知識が希薄になっているという地理教育特有の課題もある。なお、地誌学習は現学習指導要領では復活している。

3-1-2) 地誌学概論の構想

現行中学校学習指導要領地理的分野は地誌学習と世界においては主題学習、日本においては動態地誌学習を組み合わせた構成になっている。したがって、地理教師の資質として欠落している地誌的知識の補充と、テーマ学習における追求方法の習得が求められる。論者の地誌学概論は、前半に地誌的知識の確認を行い、後半に一つのテーマを設定し追求する形態をとっている。テーマ学習の追求方法としてALを用いている。その方法は、受講者が教育実習や教壇に立ったときに使える方法をこの授業の場で体験できるようにするため、論者が実践してきたグループ内の討論を取り入れている。ややもすると、地誌的知識の確認に時間がとられ、テーマ学習の時間が不十分になりがちであることは否めない。

AL を導入すると同時に、映像資料や画像、統計資料を多用し、地理の授業技術を習得できるようにしている。また、学習指導要領で中高通じて一貫している「地理的見方考え方」を修得して地域の特徴をまとめる力を付けるようにしている。

3-2) 西アジアの学習を通してALの到達点を考える～「ムスリムの暮らし」の授業記録～

以下具体的な授業を例にしてALの現状と課題を考える。材料として比較的資料が残っている地誌学概論春学期第12回「西アジア」の授業(2016年6月27日実施)を取り上げる。この授業は次のように構成した。

1. アジアを眺めて(主な国と地形・地域区分) 2. 西・北アジアの概観(自然、資源と産業、パレスチナ問題、シリア内戦、IS) 3. ムスリムの暮らし

このうちALを用いたのは「ムスリムの暮らし」である。以下その展開を報告する。

3-2-1) 本授業の目ざすもの

近年のシリア、イラクの内戦、ISの台頭、頻発するテロの中で、受講者のイスラム教やムスリムに対する印象はきわめて悪い。しかし、市民としてのムスリムの実態を理解しないまま、マスコミから得た情報を頼りにイメージを作りあげている。まずは、ムスリムとイスラム教の現実を知ることから始めたいと考えて「ムスリムの暮らし」を設定した。

事前の授業準備で留意すべきは、受講者が学習課題に如何にして興味を持たせるかという点である。その点でどの資料を用いるかは相当重要である。今までは片倉もとの「イスラームの日常世界」(片倉1991)を用いてきた。著者は数年間家庭に住み込み生活を共にして得たムスリムの生活を描いたもので資料としては優れたものである。一方、今回用いた「私のアラブ・私の日本」(カーン・ユスフザイ1980)は日本に長く暮らす著者が、イスラム教やムスリムの暮らしについて日本人の理解を得るために著した著書である。やや古い図書であるが著作のねら

いからして、授業で資料とするに最適と考えを用いることにした。

3-2-2) 授業で配付した資料

資料は「私のアラブ・私の日本」から、イスラム教の本質が分かり、かつ議論の対象になり得る部分を選択して印刷する。その項目は以下の通りである。

資料1 ①著者紹介。②中東では女と男は別々に生きている。③アラブ人は、なぜ「ありがとう」を言わないか。④イランの地下水路〈カナート〉と〈水〉の国・日本。⑤チャドルは男女差別の象徴か？

資料2 ①資料1 ④の続き。②イスラムの知恵の結晶「五行」。③税金よりも人間的な喜捨制度。④メッカ巡礼。⑤断食。⑥礼拝。

資料3 ①資料2 ⑤の続き。

3-2-3) 授業の流れ

本時の授業は録音していないので、学生の反応は分かるもの以外は記さない。後付けで書き込むことは授業記録記述の主旨に反するのでおこなわない。授業記録記述の資料としたのは、授業で配付した資料と、グループ討議の結果をまとめたペーパーのみである。論述上の記号は以下のようにした。「」は授業者の発言。→「」は学生の意見。※は授業の状況説明。

1. (発問1) 「イスラム教についてどんなイメージがありますか。率直に思っていることを言ってください。」
2. (発問2) 「みんな怖いと思っている人が多いけど、本当はどうか資料を読んで考えてみましょう。」

※ここで資料の選択理由を説明する。外国の生活に関しては、短期的に滞在して書かれたルポはその国を上から目線で見たものが多く、異文化理解の観点から見ると適切ではない。中東について多くの本があるが、著者が長期間滞在してその国の人びとと生活してそこから得た知見をまとめた図書を推薦する。

3. (発問3) 「あるムスリム夫婦が友人のムスリムの夫婦の家を訪ねたとき、挨拶の後彼らはどうしたと思いますか。次の中のどれでしょうか。①4人で席に着く。②男女に分かれて別の部屋に行く。③どうするか話し合あう。」 「ではどれだと思いますか。グループで少し話し合ってください。」 「どれだと思いますか。自分の考えで手を上げて下さい。」

※①②③の人数を集計した後、資料1を配布して②を読むように指示して、正解を確認させる。その後、資料の分を読みながらその意味を説明する。その後、資料③を読み「イスラムの人間は、その『ありがとう』を神に言うのである。」を強調する。資料④は自然環境に関する資料であり、「日本人は、歯をみがく間、水を出しっ放しにしている人がいるが、私にはとてもできない」を強調する。

4. (発問4) 資料⑤を読んだ後「ムスリムの女性はなぜチャドルを着るのでしょうか。グループで話し合ってください。」

※意見はグループの代表者が発表する。グループ討議の際には予め司会、まとめ、発表者を決めるように指示している。出た意見を整理した後、資料2を配布して①を読み確認するよう指示する。資料には理由が述べてあるので、各意見を確認させる。資料2 ①には、「沙漠の中で生きていく人間の一つの知恵である。」「体に何枚もの布を重ね着することで直射日光や照り返しの熱風から身を守る」とある。また、「彼女たちはじつにオシャレ好きである。だがそれは…愛する人に見せるものであり、女同士の世界で楽しむものであって、不特定多

数の男性をもものではないのである。」と記されており、その意味を確認した。

その後、資料2②で「五行」ー信仰の告白、礼拝、断食、巡礼、喜捨ーを知り資料2②③④⑥を読みその意味を確認する。礼拝の意味として「生活にけじめがついていく」「毎日三回か五回、必ず身を清める…衛生上に果たしている役割は、水の豊富な日本人に考えられないほど大きい」「心を整えるだけでなく、体のコンディションを整える」「心身を使つての祈りは…経にある一体の状態に心を連れ戻す」などのことを強調する。ここは、グループ討議でその理由を考えたいところだか、時間の関係でそれはできなかった。

5. (発問5) 資料2⑤を読んだ後「ムスリムの人たちはなぜ断食をするのでしょうか。その理由を各グループで話し合ってください。まとまったら紙に書いた上で発表して下さい。」

※グループから出た意見は以下の通りである。

- グループ1 お腹がいっぱい。体調を整える。
- グループ2 食べ物のありがたみをわかるため。イスラム教の信仰のため。
- グループ3 食事ができるありがたみを思い出す爲。
- グループ4 食べ物のありがたみを理解するため。
- グループ5 自分を鍛えるため。神に対しての礼儀。
- グループ6 信仰心。
- グループ7 身も心も神様に捧げるため。
- グループ8 宗教上の理由で。
- グループ9 信仰上のこと。

この発表が終わると時間が殆どなくなったので、出た意見を整理して、グループワークに取り組んだことを評価した上で、資料3を配布して読むように指示して終わった。資料3には「忍耐の修練」「同じ苦しみを共にしているという、強い連帯感」「飢えを知ることが…飢えに苦しんでいる人たちへの心からの同情心を育てる」「体の健康」と記している。

3-2-4) 授業中の受講者の参加について

ここでは授業中受講者が授業にどのように係わったか検証する。(発問1)は問いかけた後、何人かを指名して意見を聞いたものであり、(発問2)は主発問に相当し、受講者に問題提起したものである。(発問3)はいわゆる3択問題であり、グループ討議の入り口として簡単に正答を話し合うものである。その後の資料読み取りは、問いかけて、何人かを指名して意見を聞くかたちで進めるが、必ず複数の意見を求めた。(発問4)は女性がチャドルを着ることに疑問を持ちその理由を考えるグループ討議をすることに主眼を置いた。(発問5)は断食を取り上げ、その理由を今まで学んだことを総合して考え意見発表を求めた。同時にその意見の紙面発表を求めた。グループ活動の質を簡単な3択問題からグループ討議の内容を徐々に深めて、最後のグループ討議では学んだことを総合的に生かす内容に構成した。

3-2-5) グループワークの結果から見た受講者の授業への理解度及び参加度

意見をグループ分けすると以下のようになる。

- ・宗教上のことで説明→ 7
- ・食事の大切さを知る→ 3
- ・自分を鍛える→ 1
- ・体調管理→ 1
- ・満腹→ 1

食事に言及した意見は、一般論ともとれるが、水の大切さを学んだことから発想したとも考えられる。自分を鍛えることと体調管理は、礼拝の学習から発想したと思われる。満腹は今回は詳しく取り上げなかったが、資料の冒頭で「断食するのは夜明けから日没まで」とあり、夜はお祭り状態と説明したことと係わっているのかもしれないが、深く考えないで書いたとも思われる。宗教上の理由に関しては、長い記述にしても、学習した資料とは無関係であり、この授業の学びを踏まえた記述ではない。以上の整理から9グループ中5グループは自分の学びを生かして考察していると考えられる。この結果から見ると、受講者の授業に対する参加度にはかなりの落差が認められ、ALの授業は十分におこなえたとは言い難い。

4. 若干の議論－これからの地誌学概論の方向性

地誌学概論でなぜ、受講者の落差が生じるのか、中学校の実践と比較して考えたい。一つは日常的に生活を共にしている中学校の学級と、複数の学部からなり、4～2年次までの異年齢が集まる幅ひろい集団との違いが大きいと言うことである。人間関係が希薄な中では、生の意見をぶっつけ合う討論は難しい。グループの話し合い止まりである。二つには、大学生が興味を持ち心から「なぜ?」「どうして?」と疑問を感じる教材でなかったことである。だからといって、このような授業形式を伝えることに躊躇してはならない。生徒は自ら活動することを望んでいるのだから。

ではどんな形が可能であるのか、今後の地誌学概論の課題を考えてみたい。小グループの討議は可能なので、討議しやすい課題を捜し、今までの教材を吟味して討議しやすい構成で再編成することが、直近の課題である。受講者の意見表明であるが、紙上討論は可能である。ただし、これは週をまたがるので、継続的な討論にするための工夫が必要である。さらに、春学期、秋学期それぞれに大きなテーマを設定し、紙上討論を深めたい。そのためにテーマに収斂する教材配列を考えたい。また、秋学期の日本地誌では予定しているが、コピー対策をうった上で受講者自身による地域調査を実施し、受講者の能動的学習を促したい。また、例年実施している「地形図をもって大学周辺を歩く」の授業も一方的な説明に終始しているので改善し、阿須地区－飯能市－埼玉県－東京都－阿須地区を貫く授業を実施したい。課題は多いが、教職をみざす受講者に教え込みでない授業形態を経験させることは必須の課題である。

大学の授業について分析する機会を与えてくださった教職課程の皆様に感謝しつつ、今後も授業探究の旅を続けたい。

参考文献

- ・片倉もとこ「イスラームの日常世界」岩波新書、1991年
- ・春名政弘「いわゆる自然地理は果たして必要なのか」地理教育 25号、1996年
- ・春名政弘「人々のくらしを中心にした中学地理の授業」教育研究全国集会社会科分科会報告書、1997年
- ・U.D.カーン・ユスフザイ「私のアラブ・私の日本－在日アラブ特派員が語るイスラームの心と行動」CBS ソニー出版、1980年