

〔研究論文〕

中学校社会科における「問題解決学習」の実践

Practice of "problem-based learning" in junior high school social studies

中西 徹磨

坂井 清隆

NAKANISHI Toma

SAKAI Kiyotaka

福岡教育大学教職大学院教育実践力開発コース

福岡教育大学教職実践ユニット

(2022年1月31日受理)

本研究の目的は、市民的資質の育成を目指した中学校社会科授業実践において問題解決学習を通して、具体的な生徒の姿で実証的検討を行うことである。特に「社会の文脈」と「生徒の文脈」を実践のキーワードに、中学校1年生の社会科実践を通して、質的な授業分析を行った。その結果、社会の文脈や生徒の文脈を活かした問題解決学習を行ったことで、他者の意見に耳を傾け、自分の考えを再度別の視点から捉え直そうとする姿を捉えることができた。また、パーム油そのものの問題が、世界全体にどのような影響を与えているか（与えようとしているか）を考察しようとする姿を見出すことができた。さらに、農地開発（経済優先）か、環境保護かといった二元論から、折り合いを図ろうとする姿もあった。このように、当事者ではなくとも、発展途上国の農業開発が抱える不安定さのリアリティを再構築して、開発か、保護かを当事者の立場を勘案しながら考えようとする姿が見受けられた。授業分析によって、本実践から問題解決能力の一端を明示することができた。

キーワード：中学校社会科 問題解決学習 社会の文脈 生徒の文脈

1 はじめに

「想定外」という言葉がよくきかれるようになった。2020年にパンデミックしたCOVID-19は、まさに「想定外」の最たるものであろう。この感染症によって、全世界的規模での被害や生活の変化をもたらし、それは2021年になった現在でも収まる気配がない。そのため、特に、教育現場においては、オンライン・オンデマンド授業に端を発するGIGAスクール構想が前倒しされつつ、サイバー空間の積極的な活用が促進された¹⁾。このような教育界における取り組みは、教室というリアルな現実と家庭を繋ぐ、サイバー空間の融合が急速に進んだ取組であった

と言えよう。このように新たな社会様式の中で教育のあり方の模索が加速的に進められることになった。

内閣府は、来るべき新たな社会として超スマート社会（Society 5.0）を提唱してきた²⁾。

具体的には、IoT（Internet of Things）、人工知能（AI）、ビッグデータといった、これまでの分野横断的な問題を克服する高度な情報技術が開発されている。つまりこれからの社会の在り方に大きな影響を及ぼす新たな技術を、あらゆる産業や社会生活に取り入れ、より効果的な経済発展と少子高齢化、地方の過疎化、貧富の格差などの社会的課題の解決を両立していくものである。このSociety5.0と呼応するようにOECD

(経済協力開発機構)は「教育とスキルの未来2030」プロジェクトを実施してきた。このプロジェクトの目的は、①各国が以下の現代の生徒が成長して、世界を切り拓いていくためには、どのような知識や、スキル、態度及び価値が必要か②学校や授業の仕組みが、これらの知識や、スキル、態度及び価値を効果的に育成していくことができるようにするためには、どのようにしたらよいのだろうか、といったものである。世界的な社会の変革に対して、国際機関の動きも慌ただしくなっている。

平成29年度告示中学校学習指導要領でも、「社会に開かれた教育課程」を標榜し、教科横断的な学習を通して、資質・能力の三つの柱(①知識・技能 ②思考力・判断力・表現力等 ③学びに向かう力・人間性等)を育成するなど、先に示したOECDのEducation2030のフレームワークと親和性をもつ。改訂を提言した中央教育審議会の答申において、「資質・能力」「学びの地図」などの言葉が包含されたのは、Education2030が示すような世界の潮流をすばやく掴んだものであると推察できる。

では、複雑かつ不透明な社会を生き抜いていく上で、中学校社会科教育はどのような取り組みに改善していく必要があるのだろうか。上記のSociety 5.0で求められる力として、現実世界を理解し状況に応じて意味付ける力、倫理観、板挟みや想定外と向き合う力、責任を持って遂行する力などの人間としての強みや、文章や情報を正確に読み解き対話する力、科学的に思考・吟味し活用する力、価値を見つけ生み出す感性と力、好奇心・探求力などが挙げられている⁴⁾。これらの力を育むという点においては、他教科以上に社会科教育が担う役割は大きい。

社会科の教科目標は、「公民としての資質・能力」の育成であり、「平和で民主的な国家・社会の形成者」としてふさわしい資質・能力を身につけさせることが究極のねらいとして設定されている⁵⁾。一般的に、中学校社会科教育実践にわたる課題は、学習指導要領の改訂とそれに伴う授業時数の変更や内容の精選等、改訂によって生じたものだけ(特に教育内容)に留まるものではなく、その方法にある。確かに、一部には意欲的で挑戦的な実践はあるものの、日常的な授業に関しては、「めあて—解説—まとめ」を教師主導で行うような「一本道授業」⁶⁾や、目的意識が希薄な生徒のグループワーク、用語や年代の暗記に終始した小テスト型授業が、数多

く見受けられる。もちろん、高校受験等の制約もあるのは事実であるが、思考力・判断力を重視した大学入学共通テストのスタートに端を発し、高等学校の入学試験内容も変革の兆しを見せていることも確かである⁷⁾。

いずれにせよ、これからの社会科の授業改善は、社会科の本質及び社会的な要請に基づくものでなければならないことは言うまでもない。特に社会科教育の本質である「公民としての資質・能力」の育成に直接的に関与していくような学習方法への改善は喫急の課題である。

そこで、本研究は、経験主義教育観に基づく学習活動の指導方法である「問題解決学習」に注目する。周知の通り、問題解決学習は、戦後初期社会科における重要な教育方法であり、生徒が、問題の解決過程において、具体的な知識や技能を自ら習得するだけでなく、それらを活用していく能力も統一的に獲得させていくことを目的とする⁸⁾。

つまり、中等社会科において、問題解決過程において、生徒自身が必要感をもって知識を習得し、他者と協働しながら(その知識を活用して)問題を解決していくことこそが、社会科の目標である「公民としての資質・能力」育成の一端となり得るのではなからうか。

したがって、本研究は、公民としての資質・能力の育成を目指した中学校社会科において「問題解決学習」を取り入れた授業実践を行い、質的アプローチ(授業分析)⁹⁾を通して、具体的な生徒の姿の検討を行うことを目的とする。

2. 問題解決学習 Problem-Solving Learning)

本研究では、問題解決学習を授業方法の原理として設定する。

問題解決学習の学習過程は、言うまでもなくj. デューイの「反省的思考」が基盤となっている。j. デューイは、1900年代前半のアメリカにおいて、知識を注入するだけの教授法、教科の知識を系統的に教える学習に対して、子どもの日常的な生活事態を捉えさせつつ、問題解決を行わせ、子どもの諸能力を高めようと考えた¹⁰⁾。人間が問題場面に直面した際には、「何が問題か」「どうすれば解決できるか」「他に解決する方法はあるか」などの思考が働くという。すなわち問題を明確にし、問題解決に必要な情報の収集を行い、解決可能な策を考える。そして様々な

策のなかから適切な策を選び出し、実際にやってみて検証するのである。当然、その解決過程は多様であり、問題が一様に解決するとは限らない。デューイは、その問題解決過程で他者とぶつかり合いながら粘り強くコミュニケーションを行っていく力や、より多くの人々が納得する解決方法を模索する力が育成されると考えた。デューイは、したがって問題解決における反省的思考の機能は、「あいまいと疑いと葛藤(かつとう)と不安とがある程度経験される事態を、脈絡のある安定した調和のある一つの事態へと転換することにある」と述べている。

このような問題解決学習であるが、アメリカの「教育の現代化」¹¹⁾を多大に受けた昭和43年の学習指導要領改訂により、我が国の教育方針が系統主義に舵を切ってからは、衰退の一途を辿っているのは周知の事実である。

問題解決学習は、子どもの生活や経験の範囲内にある知識・技能に、その学習方法の原理を焦点化しており、各教科の系統的な知識や認識を重要視しているわけではない。そのため、現実の社会生活を深く経験し、そこで発見した問題を解決するためには、まず教科の体系的な知識を獲得すべきである主張がなされたのである。

いずれにせよ、問題解決学習は、子どもの生活経験に根ざしているがあまりに教科の系統的な知識をなおざりにしたこと、また生活や経験的事実の学習によって子どもに何を理解させようとするのか目的が不明確であることなどが、当時の進学率の上昇(いわゆる受験学力の隆盛)を社会的背景として、その衰退の大きな原因となった。いわば「這い回る経験主義」というレッテルを貼られたのである。

しかしながら、近年の教育内容定着から汎用的資質能力の育成重視への流れは、単に問題解決学習の復古的な復活ではなく、teachingからlearningへの基調転換、構成主義(構築主義)の台頭などの背景を踏まえて、「新しい問題解決学習」の出現を待ち望んでいるようである。さらには、松下(2021)が「ある特定の文脈における複雑な要求に対して、知識、スキル、態度、動機づけなど構成要素となるリソースを、複雑な状況のもとでふさわしいときに、適切に集結し、統制する能力」¹²⁾を21世紀に求められる力として示していることを踏まえると、問題解決学習が包含する能力形成論と人間形成論¹³⁾の両側面は、十分に有用性を発揮するのではなかろうか。

近年では、問題解決学習は、Project Based

Learning (PBL) と呼ばれ、「プロジェクト型学習」として、数多くの実践がなされている¹⁴⁾。PBLとは、端的に述べれば、子ども自身が自分で問題を発見し、解決するす能力を養うための学習方法である。このPBLについても、文科省の「アクティブ・ラーニング」(主体的対話的で深い学び)の号令のもと、生徒に自分の頭で考えさせることを目的とし、体験学習や意見を交換し合うグループディスカッションやプレゼンテーションといった協働的な学習方法が中心となる。このようなアクティブ・ラーニングの目指すところに対し、主体的・協働的に問題を発見し解決する能力を獲得するに適した方法がPBLであり、PBL≒問題解決学習が注目されている背景となっている。

また、ベンチャー企業を中心とした従来の企業の枠にとらわれない多様な企業の成長が著しい昨今、「当事者意識」や「オーナーシップ」「創造的思考力」「問題解決能力」といったスキルが求められている¹⁵⁾。今後もこの傾向は加速化するはずである。こうした傾向は、教育現場にも影響し、思考力や問題発見力、問題解決能力、考察力といったスキルを学校教育において中心的に育成していくことが求められている。

3. 問題解決学習に関する先行研究

初期社会科での問題解決学習は、これまで多くの実践が試みられ、多様な理論が存在する。ただ、問題解決を方法原理とする学習では、問題の解決過程において、生徒自らが思考・判断しつつ、問題解決に至る学習構造はどの理論においても同じである。しかしながら、「問題」そのものの中身と解決方法は多様なものがあり、これらを整理・分析していくことが必要である。

小原(1998)は初期社会科教育実践の中で、問題解決学習に着目し、問題解決学習を「問題」と「解決」の2つに分けて、それぞれの中身について分類を行っている¹⁶⁾。

まず「問題」についてみてみよう。小原は、「問題」の中身について、「子どもの問題」と「社会の問題」の2つに分けている。小原は「子どもの問題」については、「社会生活の中で子どもたちが持つ欲求や直面する具体的問題」と定義づけている。このように、子どもの生活に着目し、生活上の問題から学習へと発展させていくことが重要であるとしている。一方、「社会の問題」は、「子どもたちの社会意識を規定している

地域社会の課題や日本社会の課題」と定義づけており、子どもの生活と地続きである社会の中にある対立をつなげていこうとしている。

指標1		問 題	
		子どもの問題	社会の問題
解 決	実践的解決	◎子どもの問題の実践的解決学習 「生活学習」	◎社会の問題の実践的解決学習 「社会問題解決学習」
	知的解決	◎子どもの問題の知的解決学習 「生活問題解決学習」	◎社会の問題の知的解決学習 「研究問題解決学習」

初期社会科授業論の類型化(小原 1998 p 32)

1947 年に出された学習指導要領社会科編 I (試案)では、「単元の問題は、生徒の解決しようとする問題となるように提出しなくてはならない」と述べており¹⁷⁾、生徒の興味・関心を引き付ける問題を設定することで、問題解決過程の思考・判断のプロセスが充実するとしている。このことは、問題解決学習において「問題」をどのように設定するかで、生徒の学習の質が左右されることを意味していると考えられる¹⁸⁾。

では、「解決」は、どうであろうか。「解決」に値する問題を設定すると、単元を通して生徒が自身の切実感が高まり、単元そのものの学習内容は生成発展していくという。このように問題の質によって、解決の過程がより濃密になっていくのである。小原は、「解決」の仕方についても、「実践的解決」と「知的解決」の2つに分けた¹⁹⁾。実践的解決は、「目的・目標や願い・欲求を実現するための手段・方法を考えていくプロジェクト型の解決」と定義づけ、生徒の「やってみたい」「どうしたらよいか」などの実際に社会への参加・参画や行動化が学習の中心となる。一方、知的解決は、「問題の原因を分析し、その原因を取り除く方向で解決策を考える問題追求型の解決」と定義づけている。

「何が問題なのか」「なぜそのような問題が生まれたのか」という問題発生状況の把握や原因追求、可能な解決策の提示など、思考訓練的な意味合いが強くなる。

いずれにせよ、小原の問題解決学習の類型は、現代における問題解決学習の実践を行う際には、次の点で示唆を得る。1点目は、問題の捉え方である。現在の生徒にとって身近に緊急に解決を求められるような問題を意識することはまずないであろう。そのため、問題に向き合う「主体者」への共感や自身と問題との距離を縮める工

夫が必要になってくるであろう。2点目は、性急に問題解決の行動化を求めるのではなく、実際に問題解決に関われないからこそ、むしろ大局的な立場から問題を捉えさせ、問題に係る様々な立場に立ちながら、解決策を模索するという学習こそが重要になると考える。

谷川(1993)は、社会科における問題解決学習では「問題の二重構造」が存在することについて述べている²⁰⁾。谷川は問題そのものを2つに分け「実際に子ども達が学習にする対象ではない」問題を、問題 A とし、「実際に生徒が問題解決にあたる」問題を問題 B としている。谷川は、問題 A は教科書に示されているような学習に関連する問題とし、問題 B は、教師が生徒の実態を踏まえて作成した問題としている。問題 A が、教科書等で例示されている汎用的な問題であるのに対し、問題 B は、子どもにとって具体化された問題ということになる。谷川は、問題 B の作成に必要な条件として「必要」と「欲求」を挙げている。特に生活上の問題が重視されていた初期社会科では、「必要」の条件が問題解決学習を成立させていたのである。

このような学習問題の二重構造は、藤井(1996)も詳細に論じている²¹⁾。藤井は、社会的問題の解決に向かわせるための「問題」を仮の学習問題とし、この問題解決過程で習得した知識を、必然性のある調べ活動、必然性のある話し合い活動で活用しながら学習を進めていく単元構造を提唱している。その後、教師が意図している問題(社会的な問題=これを真の学習問題)を発見することになり、単元を貫く「問い」をもちながら子どもの学びを促進させることになる。

このような谷川と藤井の学習問題の二重構造論は、本研究における実践を行う際の単元構想に大いに示唆を得るものである。単に教科書で明示された学習問題(仮の学習問題)を提示するに留まらず、生徒の生活に係るひっかかりや疑問、こだわりを呼び水にした社会的な問題(真の学習問題)を意図的に設定することにより、社会的な見方・考え方を働かせながら、問題解決に取り組むことができると考える。

4. 問題解決学習を取り入れた社会科教育実践

中学校社会科において、問題解決学習を取り入れた実践はこれまでも数多くあり、例えば、民教連社会科研究委員会(1984)は、初期社会科教育における授業実践の分析を行っている²²⁾。

その中で無着成恭の実践が掲載されている「山びこ学校」(1951)²³⁾の実践は有名である。山びこ学校での実践は、子どもが書いた生活綴方作文を取り上げ、問題を摘出してその子自身の関心を発展させていく問題解決型の学習を展開している。無着は、山間で暮らす子どもたちに対して「教育を受けるとなぜ百姓嫌いになるのか」「百姓の生活は運命みたいなもので、こういう状態から変わらないのだろうか」など、生活上の疑問を投げかけた。無着は「教科書をそのまま子どもに教えたのではウソになる」とし、子どもの切実な問題を、彼らが書いた生活綴方作文の中から引き出した。このような無着の実践に対しては、社会科教育の中では様々な分析がなされているが²⁴⁾、子どもの生活上の問題という点では、究極的に子どもの文脈を生かした教材開発を行っていたといえよう。

鈴木(1978)は、「私たちの歴史」の実践で「これからどのように生きていけばよいのか」を問題として生徒に投げかけた²⁵⁾。なるべく歴史を身近なものとして捉えさせたいとする高等学校の問題解決型の歴史教育である。鈴木は、歴史教育を社会・文化面でとらえ、生徒の生活上の問題として認識させようとした。その方法として授業実践の中では、自己の成り立ちから、戦争経験者である親の生活などを調べ、まとめさせている。その学習を踏まえ、「これからどのように生きていけばよいのか」という問題を突きつけている。特に鈴木の実践は、高等学校での実践となるため、生徒達にとって、これからの社会で自分はいかに生きていくのかを考えることは問題の切実性を持たせることに繋がっていると考えられる。自己の生活を歴史の一部として位置づけることが、鈴木の実践において生徒の文脈を生かした教材開発であったといえよう。

加藤(1973)は、「母の歴史」²⁶⁾において、人々の生活に着目した歴史教育を行った。その方法は「ある一人の人の生涯をずっと通して学ぶ方法」「ある一つの事件が起こったところ、いろいろな人たちはそれぞれどのように生活していたかを多面的に学ぶ方法」である。例えば、太平洋戦争の学習では、父母の世代における戦争の中での実体験を子ども自身の問題として取り上げ、そこから「どのような生き方をしていくことができるか」を考える問題解決型の学習を展開している。このように戦後間もない混沌とした社会に生きた父母世代の体験に、生徒自身が向き合うことは、戦争を生徒自らの生活上の問題と

してとらえさせることにつながり、平和な社会をどのように築いていくかについて考えさせる契機になっていると考える。

これまで見てきたように初期社会科においては、戦後の不安定な社会の中で「明日をどう生きるのか」ということが、子どもたちにとって社会で生きていくうえでの最も重要な課題であり、実質的な「解決」が目指されていたわけである。確かに、初期社会科実践の背景としては、社会の文脈(生きることそのものが困難)と子どもの文脈(生き抜いて行かなければならない)がかなり近い位置関係にあったことは間違いない。ただ、この構造を、現在の社会にそのまま当てはめることは難しいであろう。問題が、昔ほど社会の文脈として見えやすいものではなくなっており、生徒自身と社会の距離が遠くなっていることであろう。この社会と生徒がそれぞれもつ文脈を繋ぎ、交錯させていくことが重要なのではなろうか。単に知識としての社会の文脈、単に経験としても生徒の文脈を切り離していけば、それはこれまで。「這い回る経験主義」との誹りを受けた社会科教育そのものである。

社会科が社会科教育としての意義をなすためには、社会の文脈と生徒の文脈を適切にとらえる必要がある。初期社会科教育では、故に、生徒の文脈を生かした教材を開発することが、社会の文脈をとらえることにもつながっていた。現代の社会科では、学習指導要領にあるように、「よりよく生きる」ことが求められているといえる。従って、社会の構造を学び、子どもたちがその社会の中にどのように位置していくのかを考えることが現代の社会科教育に求められている最も重要なことであろう。

4. 研究の方法

「授業分析」は、なんらかの方法で観察・記録された言語・非言語(プロトコル)といった「授業の事実」をもとに授業を構成する諸要因の関係や一般化可能な法則を実証的に明らかにしようとする授業研究の方法論である²⁷⁾。重松(1961)によれば、授業分析は「現場における実践の事実をありのままにとらえること」によって行われるとされている²⁸⁾。しかし、実践の事実をありのままに捉えることや、授業のあらゆるすべての事実を把握することは不可能である。実際は、その時点で捉えた授業の事実を基にして授業分析を行うことになる。であるからこそ、授

業分析は常に事実がもつ発展の可能性について新しい意味の発見に努める必要があり、併せて授業の新しい事実に関わっている必要がある²⁹⁾。

授業分析は、授業記録という実証的なデータを基に、授業の因果関係について後から解釈を加え、確定させようとする方法をとる。それによって授業に含まれる子どもの思考の変容やこだわりへの追究、とまどいと育ち、教師の意図と子どもの思考のズレなどを十分にくみ取り説明可能にすることを目指している。重松の授業分析の目標は、「教育の科学化」つまり「授業という事象を正しく捉える論理そのものの確立」にあり、授業についての既成の諸仮説を排除するところから出発する。したがって、観察・記録された個人判別可能な記録である「授業の事実」を丹念に検討することによって既成の諸仮説の妥当性を実証的に検証することが可能になる。さらに、授業者や子どもの個性的なものの見方・考え方といった思考体制の把握もできる³⁰⁾。

そこで、本研究では、単元における中核的な授業を授業分析の対象とする。本実践における中核的な授業とは、社会の文脈と生徒の文脈が交わる議論を中心にした授業である。この議論の場では、社会的事象に対して互いの考えを交流することを通して、生徒同士の関わり、教師の働きかけに対する反応などが表れる。したがって、ここでの発言を分析し解釈することが問題解決的思考の内実を明らかにすることにつながると思われる。

5. 研究の内容

本研究では、上述したように、公民としての資質能力育成の方略としての問題解決学習を採用する。特にここでは、社会の文脈と生徒の文脈について述べる。

社会の文脈とは、社会の個別的な事象が複数の社会的な事象によって構成されているということである。ある一つの社会的な事象は、個別的な事象によって存在しているのではなく、社会の流れの中にある。社会の流れをとらえるためには、歴史的背景、事象の背景などから多面的に個別的な事象を理解していく必要がある。従って、一つの社会的な問題を設定する場合、個別的な問題として取り上げるのではなく、社会の流れの中で成立していることをとらえさせなければ、社会の文脈を生かした問題設定となることはない。

生徒の文脈とは、生徒の多様な思考を意味す

る³¹⁾。授業の中で生徒の思考は、様々な方向に張り巡らされている。これらの一つ一つの思考が生徒の文脈にあたる。それは、個別的に生徒の思考をとらえるものであるといえる。生徒の思考には、生徒の生活、経験などが関係している。従って、生徒の文脈は同一的なものになることはなく、生徒の数だけ存在する。このような生徒の文脈を生かしていくためには、対象となる生徒を軸に周囲の環境や思考の流れを考察する必要がある。その考察方法は質的研究によってなされるものであると考える。

6. 実践

(1) 実践校・実践学級

M 市立 G 中学校 1 年生 26 名

(2) 実践日及び倫理上の配慮

2021 年 6 月 11 日 (金) 14:15~15:05 (50 分授業) 本研究における論理上の配慮としては、生徒名をアルファベット文字を使用した仮名として個人を特定できないようにしている。

(3) 単元とその指導について

① 単元名 世界各地の人々の生活と環境

② 単元について

本単元は「世界各地の人々の生活と環境」について「世界地理の学習への興味や関心を高め」、「人々の生活の工夫」や「異なる文化を尊重する態度を身に付けさせる」こと、「人々の生活が可変的なものであることに気付かせる」ことなどをねらいとしている。また、分布図を始めとする主題図を活用する場を設け、これらの読み取り方を習得させる単元である。

現在、世界には 70 億人以上の人々が生活しており、言うまでもなくその生活様式や生活環境は多様である。また、世界各地の人々の生活は過去と現在では大きく変化しており、それはどの地域においても例外ではない。しかしその変化は自然条件だけではなく、他文化との接触や技術の進歩、経済発展という社会的条件によって大きな影響を受けている。

本単元では暑い地域や寒い地域、乾燥地域、高山地域、そして各地で信仰されている宗教など、日本の自然環境や社会的条件とは大きな差異のある世界の人々の生活を、景観写真や雨温図、分布図などの資料を基に学習するのが内容の柱である。世界には様々な宗教があり、人々の生活と宗教は、生活の細部に渡って密接につながっている。このように、社会生活や衣食住

などと宗教が深いかわりを持っているという点においては他の世界と同じである。歴史学習との関連においても特に三大宗教の分布を理解させることが大切である。

以上、世界各地にはその地域ごとに特色ある生活が営まれている。本単元の学習を通して、世界各地の人々の生活はそれぞれの地域の地理的諸条件のもとに成り立っていることを理解し、その多様な文化を尊重する態度を育てることが、これからの国際社会に生きる生徒たちにとって大切なことであると考えている。

③ 単元の目標

- ・人々の生活と環境との関わりや、さまざまな条件の下で多様な生活を営んでいることを理解するとともに、異なる文化を尊重する態度を身につける。(知識・理解)
- ・同じ地域における過去と現在の生活を比較し、その変容に着目させて人々の生活が可変的であることに気づく。(思考・判断・表現)
- ・世界にはさまざまな宗教や、宗教と関わりの深い生活が見られることを理解するとともに、同じ地域においても宗教やその他の社会的条件によって生活に違いがあることに気づく。(学びに向かう力・人間性)

④ 単元計画(10時間 本時 10時間)

1次：世界の様々な場所

世界の様々な地域の写真を提示し地域によって生活スタイルが異なることを把握する。

2次：暑い地域に生きる人々

マレーシアの先住民族であるオラン・アスリの生活に着目し、その工夫について理解する。その際、気候や産業について取り上げ、生活の工夫について気づかせるようにする。

3次：乾燥地域に生きる人々

乾燥地域では農業に適しておらず、遊牧生活が行われていることを理解する。現在では、遊牧民の数が減少していることを資料から読み取り、それによってどのような問題が生じるのかを考える。

4次：温暖な地域に生きる人々

気候に適した農業の生活を理解し、都市に暮らす人々の家が、イタリアの特徴的な気候や歴史的な背景から作られていることに気づかせる。

5次：寒い地域に生きる人々

イヌイットがこれまでに行ってきた伝統的な狩りや漁業について触れ、現在の生活と比較しながら、生活の変化の原因と現在でも受け継がれる伝統的な狩りや漁業について理解する。

6次：高地に生きる人々

高地の気候の特色をとらえどのような生活が営まれているのか理解する。その際、土地利用に着目し、標高の違いによって環境が異なり、人々の生活も異なることに気づかせ、近年の生活が変化していることについて考えさせる。

7次：さまざまな言語と人々の生活

世界にはどのような言語があるのかを確認する。また、様々な地域でどのような言語が使用されているのか調べる。人々の言語と生活の結びつきから言語の重要性について気づかせる。

8次：さまざまな宗教と人々の生活2

三大宗教について確認し、どのように世界各地に広がったのか、歴史的な経緯を踏まえて把握する。また、ヒンドゥー教のように特定の地域や民族に信仰されている宗教があることを確認する。日本の生活においても宗教は無縁なものではなく、日本のさまざまな行事にも宗教との関りがあることに気づかせるようにする。

9次：さまざまな宗教と人々の生活

人々の生活と宗教がどのように結びついているのかを調べ、現代社会の変化によって信仰の仕方も変化してきていることに気づかせる。

10次：マレーシアのパーム油生産と人々の生活

マレーシアで行われているパーム油の生産を取り上げ、人々の生活との結びつきを理解する。また、パーム油生産は、環境や人権の問題を引き起こしていることに気づかせ、これから持続可能なパーム油生産を行っていくためには、どのようなことが必要か話し合いを行う。(本時)

7. 授業分析

授業分析は、全10時間の10時目を行う。授業分析の手順は、4で述べた通り、重松の授業分析の方法に則って「分節分け」―「各分節での発言状況」―「考察」の手順で行う。なお、授業記録に関しては、巻末資料を参照されたい。

(1) 分節分け

第1分節 1T～31T 本時の内容確認

第2分節 32 複～42T 前時の復習

第3分節 43J～63X 問題提起

第4分節 64T～89T 話し合いの役割分担

第5分節 90R～117V1 班での話し合いの場面

第6分節 118B～166X3 班での話し合いの場面

第7分節 167T～179T 振り返り

(2) 各分節での発言状況

第1分節では、本時で取り扱うパーム油につ

いて紹介している。5T「チョコレートとけるのってなんで？」という問いかけを行い、チョコレートにはパーム油が使われていることを確認している。その後私たちの身の回りの様々な製品にパーム油が使われていることを確認した。

第2分節では、単元の中で学習した「暑い地域に生きる人々」の内容とつながる場面である。「暑い地域に生きる人々」では、マレーシアを取り上げ環境と人々の生活の結びつきについて学習した。その中で、パーム油を生産するためのアブラヤシは熱帯でしか栽培されていないことを確認し、アブラヤシはプランテーションで栽培されていたことを教科書の記述を根拠に理解した。プランテーションの拡大により、熱帯雨林の伐採が深刻化していることを説明した際、43J「それでも、伐採したほうがいいですよ？」の発言は、本時の問題へとつながる重要な問いかけであった。45J「だって、じゃないとそのカップラーメンとか」に見られるように、パーム油が生活必需品となっていることを確認した第1文節の内容を理解していることが推測できる。その後の展開として生徒Jの発言を取り上げ、今回の学習の問題提起を行った。

第3分節では、生徒Jの発言を取り上げ、問題提起を行っている場面である。生徒Jの「しょうがないんじゃないか」というのは、パーム油が生産できなくなれば、自己の生活にも支障が出ることを考えた発言であると推測する。このことは、まさに生徒の文脈にあたり、自己の生活上から問題について考えている姿である。しかし、生徒の文脈と社会の文脈を結びつけるためには、現地で引き起こされている問題(社会の文脈)と結び付ける必要がある。その場面が、51T「(省略)地球温暖化が進むとどんなことが起こる？」の問いかけの後に見ることができる。近年深刻化している豪雨災害や、コロナウイルスを代表とする感染症の流行など、生徒の生活に関わる問題として社会の文脈をとらえている。この場面から、本時の問題提起が生徒にとって切実なものとなったのではないかと考える。

第4分節では、パーム油の生産に関わっている人々を整理した。そこから、プランテーションの経営を行っているマレーシア政府、熱帯雨林の伐採により深刻な被害を受けている先住民のオランアスリ、パーム油を輸入している日本のおかし会社の三役を設定した。この三役には、それぞれ利害関係が存在し、これからも持続的にパーム油生産を行っていくためには、それぞ

れの利害関係を調整していかなければならないことを確認している。

第5分節では、生徒D, R, V, Yによる話し合いの場面である。生徒Rはお菓子会社の立場であるが、環境問題のことを考え、熱帯雨林の伐採に反対の意見を示している。しかし、パーム油の生産を拡大したいと主張するマレーシア政府役の生徒Vと対立してきた。96R「増やすのはちょっと賛成。OK?ちょっと納得した」の発言は、これまでの話し合いの中で生徒Rが初めて生徒Vの意見を肯定的にとらえた場面であった。「ちょっと」という言葉から生徒Vの意見全てを受け入れることはできないものの、問題を解決するため自らの示している意見と反対の立場に理解を示した。

第6分節では、生徒B, E, Xによる話し合いの場面である。生徒Bは、生徒Xが主張している「パーム油を使わない」という意見に対して、日常生活に支障が出ることを考え、パーム油の生産は行うべきだという意見を持っている。しかし、今までのように生産を続ければ、地球温暖化等の問題を促進することから122B「均等にせないかんけん、今からルール作ろうやって」という発言がある。「均等」という言葉は、3役の立場それぞれの利害関係が均等になるようなルールを作る必要があると考えているのではないかと推測する。127Bでは、ルール作りのための数値目標を作っていくことを提案している。明確な基準を定めることで、それぞれが守ることのできるルールを作ろうとしていたのではないかと考える。この姿は問題を解決していくうえでルール作りの重要性を認識していたのではないかと考える。話し合いの最終局面では、162B「日本のおかし会社は困っても仕方ないし温暖化が進むのも嫌やけん生産量を減らす」という発言がある。この発言は、地球温暖化という世界的な問題を考え、自分の役割の利益を減らし、利害関係を調節しようとした。122Bの発言にもみられた「均等」という生徒Bの考えは、自己の利益を守るだけでなく、全体の利益を考え、そのためには自らが歩み寄る必要性を認識していると推測する。162Bの提案に対して165Xの発言から納得している様子うかがえる。生徒Bが目指していたルール作りまでは話を進めることができなかったが、生徒Bが全体の問題を考え発言したことで、問題解決の方向性を示すことができた。

第7分節では、話し合いでの内容を振り返る

場面である。今回の実践では時間の関係上、すべての班から意見を聞くことはできなかった。1つの班での話し合いを全体で共有しているが、どういったところが利害関係の調節につながっていたのか確認することができなかった。このことから、今後の課題として振り返りの時間を十分に確保し、展開の内容が活かされるまとめとなるよう工夫が必要であると考ええる。

(3) 考察

①問題解決学習における生徒の文脈について

本時の学習を通して、生徒は、遠いマレーシアでのパーム油の問題を自己の生活上の課題としてとらえることができた。本時の学習内容については、本単元の一次目で取り扱っていた。一次目においても、イギリスの植民地であったマレーシアでは、古くからプランテーション経営がされており、熱帯雨林の伐採につながっているという社会的問題を学習しているが、社会の文脈をとらえるだけにとどまり、問題に対して切実性はなかった。今回の授業実践では、私たちの身の回りの製品にパーム油が使われているという事実が、問題の当事者としての意識を喚起した。特に環境問題を理由にパーム油の生産に否定的な意見を持っている生徒が多くいた。その一人である生徒Rは、90R「便利よくしたいみたいな感じやろ？生活を、それは分かる。」のようにパーム油の生産が減れば生活に支障が出ることを理解していた。しかし、96R「(省略)伐採するのはやめようぜ。地球温暖化どんどん進むよ。」に見られるように、環境問題につながっていることを踏まえ、パーム油の生産に否定的な意見を示した。授業分析の対象外ではあるが、生徒Bは日ごろから環境問題に対して強い関心を示している。これは、生徒Rの文脈であり、今回の授業実践においても生徒Rの環境問題を解決しなければならないとする姿が随所に見られる。特に今回の問題は自己も問題の当事者になっているという意識が問題への切実性を喚起したと考える。

反対に、生活の質を落とすたくないという意見から、伐採を抑制することに抵抗感を示した生徒もいた。その一人が、生徒Bである。生徒Bは、118B「日本のお菓子もなくなったらいややん」に見られるように、パーム油が減少することにより生活に支障が出ることから伐採を抑制することに否定的な意見を持っている。その中で、自己の意見を主張するだけでなく、他者と折り合いをつけながら問題の解決にあたる姿が

見られた。その意識の表れとして生徒Bが何度も使っていた「均等」という言葉にある。122B「均等にせないかんけん、今からルール作ろうやって」にあるように、利害関係を調節するためのルール作りを提案した。生徒Bは、グループ活動の小さな社会の中で、問題解決を行うため、他者との調和を図ろうとしたのである。これは、生徒Bの文脈であり、この文脈を生かした問題解決の方法を日々の授業の中で模索していくことが、生徒Bの公民的資質の育成につながるものであると考えている。どちらの問題解決も生徒の切実性を喚起したことが、生徒の文脈を生かした問題設定になっていたと考える。

②問題解決学習における社会の文脈について

本時の学習では、人間と自然環境の相互依存関係に関わる視点としてパーム油の問題を取り扱った。パーム油はアブラヤシの木から生産されプランテーションで栽培されている。マレーシアではイギリスの植民地時代からプランテーション経営が行われており、現在でも熱帯地域でしか生産されないパーム油は貴重な資源である。しかし、現地では、プランテーションが拡大することによって、熱帯雨林の伐採に歯止めがかからず深刻な環境問題を引き起こしている。さらに、プランテーションでの児童労働なども問題視されており、持続可能なパーム油生産を行うことが求められている。この問題を社会の文脈として生かしていくためには、マレーシアでの個別的な問題に限定することなく、パーム油の生産から影響を受けている人々を考え、多面的に問題をとらえさせるようにした。特に今回の問題設定は環境問題を引き出すことができた。近年、環境問題は人類にとって深刻な問題であると認識されるようになり、現代社会において取り組まなければならない問題の一つである。このように、環境問題としてマレーシアでのパーム油の問題を考えることで、社会の文脈をとらえているといえる。しかし、問題は、ただ生産量を減らせばよいというだけではない。現在、製造されている多くの製品にはパーム油が使われている。パーム油は他の植物性油に比べて生産性が非常に高いことで知られている。代替品として、他の植物性油の生産を拡大すれば、さらに農地が必要となる。パーム油は私たちの生活にとって必需品なのである。43J「(省略)それでも、伐採したほうがいいですよ？」は、第2節で出た生徒Jの考えである。このように、環境問題を解決していくことだけでなく、現代の

生活を守る、もしくは、向上させることも本時の問題設定には含まれていたと考える。このように、社会の流れの中で多面的に問題を考察できたことが、社会の文脈を生かした問題設定になっていたと考える。

③生徒の学びの具体について

生徒の学びについては、話し合いの中で見られた。90Rの「(省略)オランアスリさんは伐採をやめたほしいだけ?」は、熱帯雨林の伐採によって被害を受けているオランアスリの意見を聞き出そうとした。問題の解決に向けてより多くの意見を取り入れ、民主的な解決を図ろうとしている姿である。この話し合いを行うにあたって問題に関わる人々の利害関係を調節することを促した。87T「(省略)こういった話し合いをするときに、必ず利害関係っていうのが出てくる。」はその場面である。生徒Rは、その利害関係を考え、民主的な解決策を考えることを想定していたと考える。このような姿は、本時の授業に留まらず、将来の生徒Rの社会参画を考えた場合に、公民的資質の育成につながっている非常に重要な学びであったと考える。

102D「(省略)熱帯雨林の80%がなくなるのやばいですよね」という発言がある。生徒Dは、本時の話し合いにおいて、発言回数が少なく、自己の意見を主張することもなかった。しかし、話し合いの中で配布されているchromebookを用いて情報収集を行っている姿が見られた。熱帯雨林の80%が減少しているという情報は生徒Dが調べ、共有したものである。生徒Dは、具体的な数値を用いて客観的に問題解決の判断を行おうとしていたのではないかと推察する。115D「やけん、まずルール決めよ」は話し合いの終盤の場面である。これまで、パーム油の生産を拡大することを主張していた生徒Vは、生徒Dが提案したルール作りにおいて117V「(省略)1年に限度で大体40%は刈らせてください」と発言している。この発言の中で「限度で」という言葉を用いた。この言葉の中には、具体的な数値を用いた生徒Dの情報が影響していると考える。生徒Vは生産を拡大する条件として上限を設定することで、持続可能性を探ったのである。その後の話し合いの中でも、具体的な数値を用いた話し合いが行われている。このように、生徒Dが具体的に問題を把握しようとしたことで、話し合いが具体化され、問題をより現実的に考えることができた。

④教師の指導上の特性について

ここでは、教師と生徒の授業内でのかかわりについて述べる。本授業記録において、話し合いの場面を除いた教師の発言回数は50回であった。話し合い活動を除いた教師、生徒を含めた総発言回数は103回であり、授業の大半を教師が発言していることになる。このことから授業全体として教師主導型の授業であった。特にその傾向が見られたのが授業のまとめである。167T~179Tまで、教師が8回の発言を行っており、生徒の学びを生かしたまとめになっていなかった。問題解決学習において、問題の設定から解決過程まで生徒主導の学習が行われることが理想である。そのためには、教師は補助的な役割りに務めることが求められる。今回の授業実践において問題の設定も教師が行っている。43J「(省略)それでも、伐採したほうがいいですよね」は、生徒主導の問題設定になりえた発言であった。しかし、46T「そうなんですよね」は、生徒Jの発言を断ち切り、授業の展開を進めようとする教師の発言である。

8. まとめ

本研究の目的は、公民としての資質・能力の育成を目指した中学校社会科授、特に問題解決学習を取り入れた授業実践に対して質的な授業研究(授業分)を行い、具体的な生徒の姿で実証的検討を行うことであった。

その結果、生徒の生活に関わるパーム油の問題を設定したことで、問題の当事者として社会全体のことを考え、問題の解決に取り組む姿が見られた。また、自己の意見を一方的に主張するのではなく、生徒Rのように、全体(社会)のことを考え、問題の解決に取り組む姿が見られた。このことは、社会参画していこうとする姿であり、よりよい社会を創っていくための資質・能力につながっていくものであると考えられる。

今回の実践では十分な切実性を持って問題の解決に取り組んでいない生徒もいた。より具体性のある、生徒の文脈に近づけた問題の設定が求められるが、今回の授業実践では単元の内容から限界があった。教師自身が教材研究の中で生徒の文脈に近づけていく努力が求められる。

また、今回の研究による授業実践では、問題の設定を教師主導で行っている。今後の課題としては、教科書の内容を、教師が「社会の文脈」として「加工」し、生徒のこだわりや疑問、先入観を「生徒の文脈」として顕在化させることで、

その接点を見極めながら授業を構築していくことが必要であると考え。さらに、これは中学校社会科でなおざりにされがちであるが、単元構成の「つながり」を意識した教材開発の重要性を指摘しておきたい。生徒の文脈を活かすことができれば、前時、そして次時の学習内容は実質的につながりを持つようになる。授業が「単発」に終わらず、それぞれの時間が繋がりをもちながら、生成・発展していく単元展開を行っていくことが今後の最大の課題であると考え。

【引用・参考文献】

- 1) 文部科学省 (2021) 『文部科学白書』「特集2 令和の日本型学校教育」の構築を目指して」
https://www.mext.go.jp/content/20210720-mxt_soseisk01-000016965_1-2.pdf (2021年9月1日閲覧可能)
- 2) 内閣府「Society5.0」
https://www8.cao.go.jp/cstp/society5_0/index.html (2021年9月1日閲覧可能)
- 3) OECD (2018) 「教育とスキルの未来2030」プロジェクト
https://www.oecd.org/education/2030/OECD-Education-2030-Position-Paper_Japanese.pdf
- 4) 日立東大ラボ (2018) 『Society 5.0 人間中心の超スマート社会』日本経済新聞出版
- 5) 文部科学省 (2018) 「中学校学習指導要領(平成29年告示) 解説『総則編』」
- 6) 吉永潤 (2015) 『社会科は「不確実性」で活性化する—未来を開くコミュニケーション型授業の提案』東信堂
- 7) 船橋伸一 (著), 河村振一郎 (著) (2020) 『さよなら「正解主義」～AI・グローバル化時代を生き抜く子どもたちと子育て, 教育に関わるすべての方へ～』サンクチュアリ出版
- 8) 藤井千春 (2010) 『子どもが蘇る問題解決学習の授業原理—学習指導と生活指導を合体する指導法の魅力』明治図書
- 9) 柴田好章 (2002) 『授業分析における質的手法と量的手法の統合に関する研究』風間書房
- 10) J. デューイ, 『経験と教育』 (1938)
- 11) 佐藤三郎 (1986) 「ブルーナー「教育の過程」を読み直す」明治図書 p172
- 12) 松下佳代 (2021) 『対話型論証による学びのデザイン: 学校で身につけてほしいたった一つのこと』勁草書房
- 13) 加藤賢一 倉本哲男 (2011) 「社会科教育における人間形成論に関する一考察—『社会科の初志を貫く会』の理論的見解を中心に—」佐賀大学文化教育学部研究紀要 Vol.15, No. 2 pp.277—297
- 14) Donald R. Woods, 新道幸恵 (訳) (2001) 『PBL Problem - based Learning 判断能力を高める主体的学習』医学書院 Linda Torp, Sara Sage (著), 伊藤 通子, 定村 誠, 吉田 新一郎 (翻訳) (2017) 『PBL 学びの可能性をひらく授業づくり: 日常生活の問題から確かな学力を育成する』北大路書房
- 15) 田所雅之 (2017) 『起業の科学 スタートアップサイエンス』日経 BP
- 16) 小原友行(1998) 「初期社会科授業理論の展開」風間書房
- 17) 文部省 (1947) 『学習指導要領 社会科編(試案)』
<https://erid.nier.go.jp/files/COFS/s22ejs1/index.htm> (2021年9月1日閲覧可能)
- 18) 木村博一 (1999) 「社会科問題解決学習の成立と変質—昭和26年版『小学校学習指導要領社会科編(試案)』の再評価—」『社会科研究』第50号 pp.11—20
- 19) 小原友行 (1998) 同上
- 20) 谷川彰英 (1993) 「問題解決学習の理論と方法」明治図書
- 21) 藤井千春 (1996) 『問題解決学習のストラテジー』(社会科教育全書33)明治図書
- 22) 民教連社会科研究委員会(1984) 「社会科教育実践の歴史」あゆみ出版
なお、初期社会科の授業実践に関しては、以下の文献が詳しい。・平田 嘉三 (著), 初期社会科実践史研究会 (著) (1986) 『初期社会科実践史研究(教育叢書)』教育出版センター17) 平田嘉三, 初期社会科実践史研究 (1986) 『初期社会科実践史研究(教育叢書)』教育出版センター
- 23) 無着成恭 (1995) 『山びこ学校』岩波文庫
- 24) 原 稔 (2008) 「無着成恭編『山びこ学校』の成立とその反響—戦後作文・綴り方教育成立史研究—」『岡山大学教育学部研究集録』138(1), pp.67-74, 菅原 稔 (2009) 「戦後作文・綴り方教育史研究—同人誌「つづりかた通信」に見る戦後作文・綴り方教育復興の一側面—」『岡山大学大学院教育学研究科研究集録』第142号 pp. 9-17
- 25) 鈴木亮 (1978) 『世界史学習の方法』地歴社

- 26) 加藤文三 (1973) 『石間をわるしぶき一国民的歴史学と歴史教育』地歴社
- 27) 日本教育方法学会編 (2014) 『教育方法学ハンドブック』pp53—54
- 28) 重松鷹泰 (1961) 「授業分析の方法」明治図書出版
- 29) 重松鷹泰・上田薫・八田昭平 (1965) 「授業分析の理論と実際」黎明書房
- 30) 川崎誠司 (2012) 「授業の質的研究」日本社会科教育学会編『新版社会科教育辞典』ぎょう

せい pp.282—283

- 31) 井手 司 坂井清隆 (2021) 「子供の文脈を中心とした『真正の学び』に関する実践的研究」福岡教育大学紀要第70号, 第4分冊

【付記】

本論文は、1～5を坂井が執筆し、6～8を中西が執筆している。また、研究の構想および授業分析については、坂井と中西が協働して行った。

巻末資料 授業記録

- | | | |
|-----|---|--|
| 1. | T | 世界各地の問題について考えよう。はい、それではですね、皆さんチョコレート食べたことありますか？ |
| 2. | 複 | はい。K 大嫌いです。Z 大好きです。 |
| 3. | T | チョコレート食べたことありますか。ではここにいるみんながチョコレートを食べたことがあるということで、チョコレートを口の中に入れたらどうなる？ |
| 4. | 複 | とける |
| 5. | T | そう、とけるよね。チョコレートとけるのってなんで？ |
| 6. | J | おいしいから |
| 7. | T | おいしいから？ |
| 8. | X | 液体にされて固まっているから。 |
| 9. | K | 先生当てちゃっていいですか？ |
| 10. | T | うん。当てて。 |
| 11. | X | 元がそのなんかでっかい個体じゃなくてその小さいものからぶしゅぶしゅつぶして… |
| 12. | Z | 油が入っているから。 |
| 13. | T | おっZさん今なんて言った？ |
| 14. | Z | 油が入っているから。 |
| 15. | T | 油が入っているから 油が入るとん？チョコレートって？実はですね。実はチョコレートにはこんなものが入っています。 |
| 16. | A | カカオ |
| 17. | T | これね、パーム油と呼ばれる油なんです。このパーム油が入っていることによってチョコレートはとけるということが起きてくるんですね。で、チョコレート以外にもパーム油はこんなものにも入っています。 |
| 18. | L | ポテチ。 |
| 19. | T | ポテチチップス皆さん好きなやつありますか？ |
| 20. | K | いや、僕嫌いです。 |
| 21. | T | 最近いろんな種類のポテチチップスが出てますけども、これらのほとんどにもパーム油が入っているんですね。このパーム油が入っていることによって、ポテチチップスって食べたらどうなる？ |
| 22. | J | おいしい。 |
| 23. | T | そりゃおいしい。食感は？ |
| 24. | Z | サクサク。 |
| 25. | T | そう。サクッとしますよね。あれパーム油があるからなんです。 |
| 26. | J | えっパーム油がなかったらサクなんですか？ |
| 27. | T | そう。パーム油のおかげでサクとした食感にしががる。ほかにはずね、こんなものにもパーム油が入っている。 |
| 28. | J | おーどんべい。だから体に悪いんですか？ |
| 29. | T | まあ体にも悪いともいわれますね。えーいろんな種類のカップ麺にパーム油が入っています。パーム油っていういろんなものに入っているんですよ。ほかにこんなもの。みんな使ってるでしょ。毎日。 |
| 30. | Z | これは聞いたことがあります。 |
| 31. | T | あのー洗剤とか石鹸にも入ってますね。で、他に言うと歯磨き粉とか。ハンドクリーム、リップクリームで、食べ物でいうとトルト食品パーム油が入っているんですね。まさに、私たちの生活には欠かせない、このパーム油なんです。みなさん1番のところにもパーム油と入れてください。では、パーム油、パーム油と言ってますけど、このパーム油ってなんなのか。 |
| 32. | 複 | 油 |
| 33. | X | アブラヤシ |
| 34. | T | 油なんですけど、そう。今X君言ってくれましたけど、アブラヤシっていうこんなね、ヤシの木の一つからとれるんですね。で、これを収穫して、油にして、そして、海外に輸出しているわけです。ですので、アブラヤシという木からパーム油がとれます。 |
| 35. | J | 先生。これ石油王もとれますよね。 |
| 36. | T | 石油とはまた違う油なんよね。植物性の油。で、実はですね。このアブラヤシ、この単元の中でちょっとだけ触れてるんですよ。みなさんの教科書28、29ページを開けてください。 |
| 37. | C | あつ、しとう。 |
| 38. | T | そう。暑い地域に生きる人々でマレーシアの生活を見てきましたけども、その中でアブラヤシ出てきたんですよ。Cさんどうやってアブラヤシって栽培されていますか？教科書に書いてます。 |
| 39. | Z | えっと、大規模な農園？ |
| 40. | T | そうそう。大規模な農園でこのアブラヤシっていうのは作られているんですね。で、大規模な農園のことをですね、プランテーションという風にも言います。プランテーションでアブラヤシは栽培されています。ではですね、この熱帯の地域みなさん見てきましたけども、もともと、この熱帯の地域には森があったはずなんですけど、どんな森やったか覚えてますか？ |
| 41. | X | 熱帯林。 |
| 42. | T | そう、熱帯林です。熱帯林。あのージャングルをイメージしてもらったらわかると思いますけど、皆さんにも画像見せましたよね？大きな木がたくさん植わっていたと思いますけども、もともとこのマレーシアの地方にも熱帯雨林と呼ばれる木があったんですよ。で、このプランテーションを作っていくためには、この熱帯雨林を伐採して作っていくと、ということになるんですね。ですので、このプランテーションを作ることによって、熱帯雨林の伐採が引き起こされています。 |
| 43. | J | 先生。それでも、伐採したほうがいいですよ？ |
| 44. | T | なんで？ |
| 45. | J | だって、じゃないとそのカップラーメンとか… |
| 46. | T | そうなんですよね。で、このアブラヤシの木は生育環境に条件があって、一つは、よく雨が降る、そして、二つ目が気温が高いところ。なので、このアブラヤシっていうのを生産できるのはこの熱帯の地方しかないんです。じゃあね、今J君が熱帯雨林の伐採はしょうがないんじゃないか、と言いましたけども、えー熱帯雨林の伐採が続くことによってどんなことが起こるのか？ひとつ言われているのが地球温暖化です。 |
| 47. | Z | あー |
| 48. | A | なんで、地球温暖化になるん？ |

49. T 皆さん聞いたことあるでしょ、この地球温暖化。では、なんでこんな地球温暖化が引き起こされるのかという、
50. Z Co2
51. T そう。あのね、温室効果ガスっていう、地球を暖めるガスがあるんですけど、その中の一つに二酸化炭素も入っています。で、熱帯雨林っていうのはこの二酸化炭素を吸収して、酸素に変えてるわけなんですよ。だから、地球の空気を、こう空気洗浄してくれる、役割を果たしているんですけど、この熱帯雨林が伐採されていることによって、この空気洗浄がなくなって温室効果ガスというのがどんどん増えてくる。すると、地球温暖化につながってくるんですよ。で、地球温暖化が進むとどんなことが起こる？
52. J 氷山がとけたら、なんか海の海面が上がってくる。
53. T 海面上昇ってことも言われていますよね。この日本で考えるとどんなことがある？
54. K えっと急に暑くなる。
55. J えっと九州が沈没する
56. T そう、急に暑くなったりしますよね。豪雨があつたりとか、熊本の豪雨も地球温暖化の影響じゃないかといわれています。
57. F 酸素なくなりますよね？
58. T 酸素、まあそこまではないかな。
59. J 九州沈む。
60. T それはそうとう未来の話かもしれないけど、まあ猛暑日が続いたりとかね、そういうことが起こってくるわけです。で、この地球温暖化が進むことによってもう一つ言われているのが、伝染病の流行です。伝染病って言ったら今なに？
61. 複 コロナ
62. T ね、コロナウイルスですよ。で、このコロナウイルスというのは中国の武漢というところで発生しました。で、言われているのが、森の中に住むコウモリが持っていた菌がでてきて、それが広がったんじゃないかということが言われているんですよ。で、地球温暖化が進むと、例えばその森で暮らしていた生物たちが、とつたエサがとれなくなったり、その生物がその環境で暮らせなくなったりするんですよ。で、どうするかっていうと、自分たちが暮らせる場所に移動していく。今までそこで暮らしていた生物っていうのはいろんな菌を持っています。
63. X あー
64. T そういった、菌と共に移動するので、新たな場所でウイルスが出てくる。だから、コロナウイルスだけじゃなくて、まだほかにも未知のウイルスっていうのはいっぱいあるわけですよ。それが、地球温暖化によって出てくる。そんなことが引き起こされるとい問題があります。はい。で、皆さんに今日考えてほしいのが、さっきJ君にも言ってもらいましたが、みんなカップラーメンとか食べるから熱帯雨林の伐採ってしょうがないんじゃないか。しょうがないんですよ。だってパーム油がなくなると私たちが生活している中で周りの製品っていうのはなくなるわけです。ただ、こういった問題も引き起こされています。ということで今日は皆さんに今後もパーム油の生産を行っていくためには、どんなことが必要なのかっていうのを考えてもらいたいと思います。で、この問題を解決していくにあたってこのパーム油生産に関わっている人たちってどんな人たちがいる？
65. X イギリス。
66. V 政府。
67. T 政府がどうかかわつる？ちょっと難しいかな？
68. V はい。
69. T じゃあパーム油を育てているってことは、その農園を？
70. V あっ管理している。
71. T そう。管理している人がいますよね。経営者がいます。ほかには？ここでとれたパーム油は次は？
72. 複 輸入。
73. T そう。出荷していきますよね。それをだれが買うん？
74. 複 いろんな国
75. T いろんな国の人たちが買いますよね。まあ会社とかの単位で買うわけですよ。でその会社で売っている製品を買うのは？
76. K お客さんたち。
77. T そう。私たち消費者といいます。こんな人たちが関わっているんですよ。今日問題を解決していくにあたって一つがですね、
78. 複 マレーシア政府？
79. T マレーシア政府。今ねV君が政府って言うてくれましたけど、プランテーションを経営しているのはですね、これマレーシアではマレーシア政府が経営しています。ですので、一つはマレーシア政府という視点と、熱帯雨林が伐採されたことによって被害を受けた人たちってどんな人がおった？
80. X オランアスリ。
81. T そう。オランアスリ。で、いろんな会社の人たちがパーム油を買っていくわけですけど、今日の話し合いの中では、日本のおかし会社。この三つの視点に立って考えてもらいたいと思います。で、班を組んだ時に廊下側の一番手前になる人？手を挙げて。各班の人手あげとるか見て。廊下側の一番前。
82. K 僕ですけど。
83. T あげよう？全員？四人班と三人班しかおらんよね？廊下側の一番前。その人たちは、マレーシア政府になってこの話し合いを考えてもらいます。プリントにどんな役割と書いてあるので、マレーシア政府と今書いてください。
84. K えっ先生僕マレーシア人ですか？
85. T マレーシア人になりきって、なりきって考えてください。書いてね、今マレーシア政府って書いて。役割のところは。はい。それでは、運動場側の、手前の人。手を挙げて。
86. 複 オランアスリ。
87. T この人たちはオランアスリ。先住民になって考えてください。三人班のところは三人目の人。四人班のところは廊下側の一番後ろの人。手を挙げてください。その人たちは日本のおかし会社。はい。自分の役割で、この話し合いで大事なものは、この役割になりきってください。重要なのがですね、こういった話し合いをするときに、必ず利害関係っていうのが出てくる。
88. V 利害関係とは何ですか？
89. T 利害関係っていうのは、得をする人と、損をする人っていうのが必ず出てきます。みなさんも今日この問題を考えるときに、パーム油は無限にとれるわけではない。限られています。ですので、有限なパーム油を今後どうやって生産していくのか？というのをこの地球温暖化などの問題も考えながらそれぞれの立場に立って考えていってほしいと思います。プリントに活動を行うにあたって書くところがあるので、そこに書きながら話し合いを進めていってください。いろいろ分からないところがあると思うので、わからないときはchromebookを使いながら話し合いを進めていってほしいと思います。それでは、資料を配りますので、もらったところから話し合いを始めてください。
- (1班)生徒、D、R、V、Y
90. R 便利よくしたいみたいな感じやろ？生活を。それは分かる。で、オランアスリさんは伐採をやめてほしいだけ？
91. Y えー分かりません。
92. V えーとですね、2017年から2018年にかけて、品目が減ってるんですよ。ちょっと生産が追いついていないわけですよ。
93. R あーそうですね。
94. V 足りてないんですよ。こっちもこっちで増やさないといけなんですよ。
95. Y じゃあ、いっぱい増やしてちょっとずつ伐採していこうか。
96. R いやまって伐採には反対を持った方ですよ？だけん、伐採じゃなくて、まず、増やすのはちょっと賛成、OK？ちょっと納得した。でも、伐採するのはやめようぜ。地球温暖化どんどん進むよ。OK？二酸化炭素増えるよ。
97. V 先生このグラフってどう読み取るんですか？
98. T どう読み取ったらいい？自分たちの立場に立って読み取ってみて。
99. R えっと貿易？と品が輸入したものがどんどん減ってるってことよね？だけんパーム油の数値が減っているからパーム油の生産が追いついていない。
100. V あーそういうね。
101. R 自分たちの欲しい分だけ、とれてないけん、だけん、人工的に増やしたいんやろ？
102. D そう。熱帯雨林の80パーセントなくなるってやばいですよね？
103. R 一人だけさ、何をしよん。何を調べよん？
104. D いや、熱帯雨林の80パーセントが減つたらちょっとやばいね。
105. R えっすご。先生。

106. D えっ 80 パーセントもうほぼ全部ないんですか？
107. Y ほぼないんじゃない？
108. T うん。こういうことがおきよるんよね。ボルネオ島っていう島があるんよ、その島の 80 パーセントが伐採されとるね。
109. V あー島ですか。
110. R えっ先生、先生、なんで伐採されたんですか？
111. T だけ、プランテーションを立てるためやったろ？
112. R プランテーション立てるのに反対です。
113. Y 反対です。
114. R えっだってさ、80 パーセントなくなったらさ、この世界終わるよ。
115. D やけん、まずルール決めよ
116. R はい。ルールを作ろうという意見が出ましたが、どんなルールを作りたいですか？
117. V はい。1年に限度で大体 40 パーセントは刈らせてください。
- ～(3 班)生徒, B, E, X～
118. B 日本のおかしも無くなったらいややん。
119. X じゃあ、例えば、このパーム油のために命かけて、そして、地球温暖化進むとするやん、この日本が沈んだらどうするんですか？
120. B だけん、まず、増やさんっていいよるやん。
121. X 増やすんじゃないくて、減らさないけんやろ。
122. B 均等にせないかんけん、今からルールを作ろうって。
123. X うーん。じゃあこうしましょう。1年間、あ、10年間熱帯雨林…えー
124. X あ、パーム油は貴重なものとして扱って、約 10 割中の 4 割をパーム油に使います。で、あとの 6 割は熱帯雨林に使う。そして、貯めていくんよ。ちょっと高値で売るんよ。どう？
125. B なんて？
126. X えーまず、10 割の 4 割がパーム油に使って重宝みたいな感じで使います。
127. B だけん、それより、均等に配るっていうか、均等にするために、日本は、何トンとか、すればいいやん？
128. X まず、パーム油を重宝みたいな感じで取っておいて、あとの 6 割は熱帯雨林としてする。
129. X どうですか？
130. B んー。熱帯雨林がなくなったらどうなるんやっただけ？
131. X 地球温暖化が進む。やけんその 4 割をパーム油に使って。
132. B 4 割って、どう 4 割なん？今の段階での 4 割なん？
133. X そう。パーム油の木を 4 割にするために何本か切り倒してから、作ったほうがいいと思う。
134. E ケーキ。
135. B ケーキ？
136. E ほら。
137. B ケーキもなくなる。ほら。
138. E チョコレート、スナック菓子、ケーキ、ドーナツ、アイスクリームって。ケーキなくなったらかわいそうやん誕生日の人とか。
139. X 我慢してもらわな。
140. E なんも食べれなくなるやん。
141. B でもさ、パーム油を、なんか 4 割？とか言いよったら、洗たく？とかもそうやん。
142. X あのね、もう川とかでもいいと。
143. B 絶対臭くなるよ。
144. E 怖くない？日本人が 1 年間に食べるパーム油の量はおよそ 4 キロ。
145. X でもこのパーム油で、火事のもが起きるとも言われているらしい。
146. B でも、火事とかいう前に、パーム油は食品もそうやし、せっけんもそうやし洗剤もなんよ。化粧品とかも。
147. B じゃあさ、ずっと汚く暮らしていくかきれいに暮らして、そこを均等にルールを作ってるか。
148. X でもこれは、おやつに、パーム油のことは内緒らしいよ。
149. B 先生。わからん。
150. T 難しい問題やけんね。どこまで決まった？ルール。
151. B なんも決まってないです。あ、わかったわかった、提案、オランアスリの人が引越す。
152. E あー。いや、だめや、そしたら…
153. X どこに？
154. B やけん、オランアスリからどこでもいいけん。
155. E それって強制的に？かわいそう。
156. X だめよ。だめよ。
157. B ここは熱帯雨林。あ、でもそっか。
158. E まず、ルール作ろう。
159. X でも、マレーシアのサラワク州は、全面積のもう 5 パーセントになったらしいよ。このままだけ 0 パーセントになって原生林なくなるってことやろ。それやったら、パーム油を今すぐなくしたほうがいいと思う。しかも、そのパーム油のせいで、紛争なども起きているんだぜ。しかも、賠償金とか全く払われない、しかも、オランアスリはもともと暮らしていた土地にアブラヤシができて、過酷な労働をして暮らしていけない人たちなんだぜ。児童労働など深刻な人権問題も起きているんだって。
160. E なんか話から外れてないか？
161. X 外れてないよ。
162. B やけん、いい？提案、日本のおかし会社は困っても仕方ないし、温暖化が進むのも嫌やけん、生産量を減らす。ちょっと。
163. X どういう意味それ？
164. B だけん、パーム油が使われとるお菓子の生産量をちょっと減らす。
165. X なるほど。なるほど。
166. X なるほど。で、それから、原生林をちょっと育てる。しかも近年健康問題も起きているからパーム油をちょっと改良してみるのもよくない？
～話し合い終了～
167. T どうでした？話し合いのほうは？
168. 複 進みませんでした。
169. T じゃあこの班(1 班)どんな話し合いをしましたか？マレーシア政府の方？
170. V はい。えっと、伐採した半分をゴムとココアそして、もう半分をアブラヤシにするかどうかと、どれくらい伐採するかです。
171. T どれくらい伐採するかを決めたんですね。どれくらい伐採するってなりましたか？
172. V そこはまだ決まってません。
173. T そこを話し合ってたんですね。
174. T ありがとうございます。色んなグループを見てると結構面白い案が出てきました。ただ、この問題を解決できたぞっていう班？
175. T できてないですよ。できてなくて当然なんですよ。だって
176. J 世界でも解決してない。
177. T 大人たちが、そう、こういう問題を引き起こしているんですよ。で、まだ未解決の問題をみなさんがたった 20 分で話したわけですよ。難しくって当然ですよ。ただ、こういったそれぞれの立場に立った時に利害関係って出てきたと思うんですよ。例えば今の伐採する面積を決めるってなるとオランアスリの人たちはちょっとは利益を得られるかもしれない、ただ、おかし会社の人たちからすると今まで手に入っていた分が入らなくなる。すると生産が厳しくなりますよね？
178. K いやだ。
179. T はい。という形で、なにかルールを決めると必ず得をする人と損をする人がいます。そこを今日の学習では皆さんに学んでもらいたかったところかなと思います。それでは最後今日の学びを振り返って終わりにしたいと思います。