

高校地理歴史科と総合的な探究の時間の関連を図った単元開発

一個人の意思決定と国家の政策決定のプロセスの相違に着目して－

追手門学院中・高等学校
地歴公民科教諭 梶 哲

1. 問題の所在

急速に変化する社会においては、他者と協働して社会に見られる課題を解決したり、様々な情報を精査し再構成することで新たな価値を創造したりする力が求められる。教育現場においても、その力を涵養する空間の構築が早急に求められている。社会科教育でも同様であり、学習指導の充実を図る必要がある。社会科においては、公民としての資質・能力を学習者に確実に育む、社会科と他教科との関連を図った単元開発のあり方が課題となっている。

本研究の目的は、個人の意思決定と国家の政策決定の在り方の相違を視点に、地理分野と総合的な探究の時間の関連単元開発の具体を提案することである。地理総合の学習指導要領（平成 30 年度公示）の「学びに向かう力、人間性等」では、「地理の関わる諸事象について、よりよい社会の実現を視野にそこで見られる課題を主体的に追及、解決しようとする態度を養う」ことが示され、社会的事象への関心の喚起が求められている。また、社会的事象の見方・考え方でも「地理的事象やその空間的な配置、秩序などを成り立たせている背景や原因を、地域の環境条件や他地域との結び付きなどと人間の営みとのかかわりに着目して追究し、とらえること」が重要視されており、社会的事象と個人の関わりを捉えることが強調されている。

総合的な探究の時間における学習指導要領（平成 30 年度告示）では、自分と課題、生活と社会の関係を明確にし、「自己の生き方・在り方と不可分な課題」に取り組むことが要求されており、当事者意識が重要視されている。「横断的・総合的な学習を行うことを通して、自己の在り方・生き方を考えながら、よりよく課題を発見し解決していく」ことや「実社会や実生活と自己との関わりから問いを見出し、自分で課題を立て、情報を集め、整理・分析して、まとめ・表現することができるようにする」ことが求められている。情報を取捨選択・分析するには、個人の意思決定が伴う活動が取り入れられる。また、自己との関連を意識できる工夫が必要である。

そこで、本研究では「他を受け入れる基準」を視点に地理総合と総合的な探究の時間の授業を横断的に計画・実践することで、学習者の社会的事象に対する自己との関連への捉え方について提案する。

2. 「他を受け入れる基準」を視点とした横断

（1）地理総合と「他を受け入れる基準」

国家は他国や他国の個人（移民）とのやりとりを常時おこなっている。その格好の題材がEUと移民の関係である。国境という概念はヨーロッパが作り出したものである。現代においても主権国家の権利が及ぶ範囲を示すものとして国境という概念が普遍化している。そして国境は開閉するものである。例えば、ドイツやフランスでは経済成長期に他国から労働者を確保することを目的に国境を開き、移民をたくさん受け入れた。一方で、現代EU諸国では、自国の労働者の職が奪われる、民族構成の変容、移民の財源・管理能力の不足、福祉の限界が起きたりするといった諸問題を抱え¹⁾、移民を受け入れない姿勢を見せている。両者とも「経済」を主な理由に国境の開閉を決定していると言える。国家の立場に立ち、他者を受け入れ可否を様々な概念に沿って考察することは、主題について「現状や要因、解決の方向性などを多面的・多角的」に捉えるうえで必要である。

また、本校の学習者の7割程度は体験旅行（修学旅行）で、スリランカに訪れている。学校交流では、現地の子どもたちと触れ合うだけでなく、例えば日本語や介護の技術を身に付け日本で働く意志を持つ学習者とも接点を持った。しかし、名古屋の入管でスリランカ人が亡くなってしまうなど、移民を受け入れない姿勢を見せるのはヨーロッパだけでなく日本も同様である。アメリカの大統領選でも移民の受け入れ可否はひとつの争点となっている。他を受け入れるか否かを多面的・多角的に考察することは、学習者が現実さを保ちながら考えるうえで、絶好の機会である。

（2）総合的な探究の時間と「他を受け入れる基準」

本校は、総合的な探究の時間に対して「探究科」が設置され、専属の教員が授業を担当している。探究科は、アート活動からはじまり、他者からのフィードバックを経て、粘り強く作品を創作する活動を主に行っている。その活動のなかにおいて、自身の可能性や他者との合意、問題解決など、活動の意味づけを行っている。

個人は日常生活において他者を受け入れるかどうかの選択にさらされている。国家の場合、事実として「経済」の概念が優勢に立つ場合が多い。しかし、人間には思考より感情が優先して働く場合が多く、個人の意思決定においては、「寛容」や「道徳性」などが入り込む余地が大きい。思考は「感情よりあとに獲得された能力であり、言語に依存し、動機づけには強く結びついていない」²⁾からである。さらに、道徳的な判断は、純粹に理性的な働きではなく、「突発的で無意識的な

1) 和田萌（2023）「移民を排除する安全保障－フランスにおけるつくられた脅威」勁草書房，pp.2-33.

2) ジョナサン・ハイト（訳 高橋洋）（2014）『社会はなぜ左と右に分かれるのか－対立を超えるための道徳心理学－』紀伊国書店，pp.99-113.

プロセス³⁾である。実際に、1980年代ははじめから難民を排斥する方を立て続けたフランスにおいても、フランス国民（個人）の約80%が受け入れ賛成を表明している⁴⁾。経済の利益を考える間もなく、感情が先に働くのである。

では、他者からのフィードバックはどの程度、何をもって受け入れられるのだろうか。自身の活動を意味付けする際に、フィードバックによって自身の新しい側面に気づく場合もあれば、フィードバックを受け入れないで自身の元から持つ側面を強化する場合もある。他者の意見をどの程度受け入れるかを決定する際の自身の心の動きや思考の過程をたどることは、「自己の生き方在り方」を探究するうえで必要不可欠である。

(3) 地理総合と総合的な探究の時間との横断の手立て

地理総合では、国家の立場から、総合的な探究の時間では、個人の立場から他の存在を受け入れる基準について考察する。これらの基準の相違点を明らかにすることで、国民の意思決定が国家の政策決定にどのように及ぶのかを認識し、民主主義の担い手としての資質の形成を図る。

教科横断の実践はこれまでに数多く行われている。一方で、横断する必要性や横断しないことの意味、各教科の見方・考え方の涵養への吟味が求められる。例えば、社会科において他教科と横断する場合、教科書にある社会の事実に知識をただ英訳して英語で発表したり、技術や表現の授業でニュース風に発表したりすることは一見アクティブに捉えられるが、社会科の目標である「公民的資質の形成」に繋がっているかは検討する余地がある。つまり、教科を横断することによって、当該の教科・科目の見方・考え方が十分に確保されているのかを見極めなければならない。この点での吟味がなされないまま実践が行われることが、這い回る横断に繋がるのではないだろうか。

社会科授業の構成について、峯（2009）⁵⁾は社会科授業のPDCAサイクル（図1）の活用を開発した。峯は社会科の授業が「授業観」、「単元観」、「具体の授業」の3つからなることを示唆している。授業観とは主に子どもたちに最終的に身に付けてほしい力のことであり、それを基に各単元で単元を貫く問いが設計される。さらに、単元を貫く問いを追究するうえで、個々の授業の在り方をデザインする必要がある。このように授業観から単元観、具体の授業の順に開発していくことが教育内容開発研究には必要である⁶⁾とされる。

では、社会科授業のPDCAサイクルは教科横断を行ううえでも有効ではないだろうか。本研究では、はじめに地理総合と総合的な探究の時間で「授業観」をそろえ、それから授業担当者各々で単元観、具体の授業を構成し、実践を行った。

3) 前掲2)

4) カトリーヌ・ヴィトール・ド・ヴァンダン（訳 太田佐絵子）（2022）『新版 地図とデータで見る移民の世界ハンドブック』原書房、pp.68-71.

5) 峯明秀（2009）知識の量的拡大・効率化を図る授業のPDCA－客観的実在としての社会の事実に知識を獲得する社会科－，社会科研究（71），pp.51-60.

6) 峯明秀（2011）『社会科授業改善の方法論改革研究－資質形成の相違に応じた螺旋PDCAサイクル－』風間書房

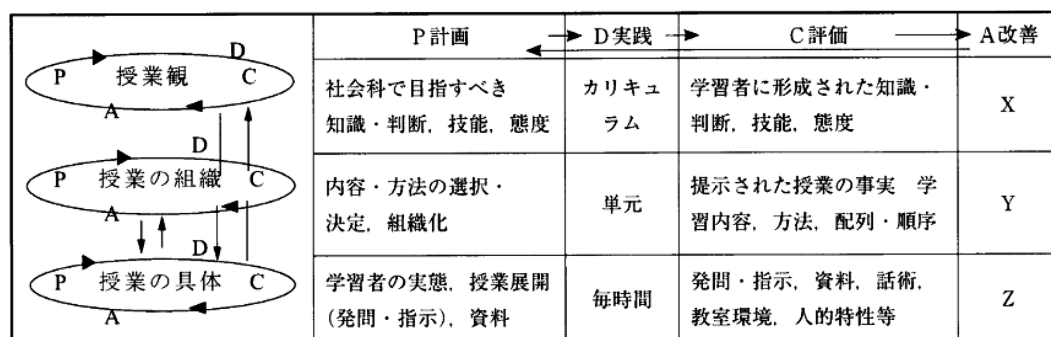


図1 社会科授業におけるPDCA (峯明秀 2009)⁵⁾

本研究の対象クラスの学習者は、覚えた知識を再生する「Repeat」による意欲が高く、対立する価値を捉えて意見を形成するなど「Create」への意識が低い傾向にある。社会科の見方・考え方として「多面的・多角的」な視点が求められる。物事を決定するうえでの経済や道徳などの要素（多面性）、同じ経済の要素でも立場によって政策への賛否が変わる（多角性）などを整理することが必要である。

学習者の実態を鑑み、本研究では「授業観」を「決定を行う際の自他の意図を理解する」こととした。そのうえで、地理総合では「単元観」を「国家はどのようにして政策決定を行うのか」、「授業の具体」を「移民の受け入れ・排斥の理由を考える」こととした。対して総合的な探究の時間では、作品づくりのなかで「個人はどのようにして意思決定を行うのか」という「単元観」をもとに「他者の作品に自身の色を加える」という「具体の授業」を展開した。（図2）

本教科横断では、地理総合5時間、総合的な探究の時間4時間を実施後、地理総合の時間を用いて両者の内容を踏まえた授業を行う。地理総合では、単元の最初に「(A) あなた個人は移民を受け入れるべきと考えますか、その理由は何ですか」、最後に「(B) あなたは政府の1人です。国家の立場に立って移民を受け入れるべきですか、その理由は何ですか」という問いを設計している。総合的な探究の時間では、「(C) 他者の作品にどの程度手を加えることができましたか、その理由は何ですか」という問いを行う。最後、両者を踏まえた授業では、それらA～Cの記述の根拠の違いを分析する形で進め、中心発問「(D) 個人と国家で決定のプロセスはどう異なりますか、それはなぜですか」を考える。

国家も個人も「幸福」を追求する。幸福には全体的な価値のある「道徳性」や「寛容」、私的な価値がある「好き嫌い」や「損得」などがある。前者を全体幸福、後者を私的幸福と定義した。ルソーの言葉を借りると一般意志と特殊意志にあたる。また、全体幸福と私的幸福の選択には、「経済」や「思いやり」など、様々な要素を持って決定する必要がある。本研究では、幸福を4つのカテゴリーに分類し（図3）に整理することで、学習者に他者の受け入れ可否における多面性や多角性を捉えられるようにした。

【図 2】本研究の教育内容開発における PDCA

【図3】 幸福の4つのカテゴリー

本研究では「他者」「他国」「受け入れ」といふ三華を組むことで、当二の門外者性-を、地

総合的な探究の時間では、「他者へ受け入れるべき存在？」という相占を中心に、まず「個人

単元を貫く問い：国家はどのようにして政策決定を行うのか		
時数	授業内容	中心発問
1 時	「主権と領域」／国境・領域と主権・領土問題	主権って何？
2 時	「世界の国境」／領土問題・ロールプレイング ⁷⁾	移民は受け入れるべき？
3. 4 時	「EU 地誌 1・2」 宗教・気候・EU 統合・農工業・統合	なぜ国境という概念を作り出した西洋が統合によって国境を崩すのか？
5 時	「EU 地誌 3」／労働・移民	移民は受け入れるべき？

単元を貫く問い：個人はどのようにして意思決定を行うのか		
時数	授業内容	中心発問
1. 2 時	他者に一定の感情を引き起こす箱を造る	どの程度手を加えられたか。それはなぜか。
3. 4 時	他者の作品に手を加えて新たな作品を造る	

地理総合第6時・探究第5時 「個人と国家で決定のプロセスはどう異なるのか」

・探究や地理総合(個人の立場)の授業での自らの記述を基に、個人が意思決定を行う際の根拠を分析できる。 ・地理総合(国家の立場)の授業での自らの記述を基に、国家が政策決定を行う際の根拠を分析できる。 ・個人と国家が決定を行うまでの過程の相違点を見出すことができる。

— 6 —

学習指導案

学習過程	学習者の学習活動・学習内容	指導上の留意点
導入 (5分)	・これまでの地理総合と総合的な探究の時間でおこなったことの振り返りを行う。	・これまでに学習した内容を振り返り、本時の学習に繋げられるようにする。
展開 (40分)	展開1 個人はどのようにして意思決定をするの？ (20分)	
	・総合的な探究の時間における「(A) どの程度他者の作品に手を加えましたか。それはなぜですか」に対する各々の記述を基に、個人がどのようにして意思決定を行ったか分析する。 ・地理総合における「(B) あなた個人は移民を受け入れるべきと考えますか、その理由は何ですか」に対する各々の記述を基に、個人の意思決定の過程を分析する。 ・A と B の記述の相違点を見出す。	・総合的な探究の時間において手を大きく加える人とそうでない人の考えの相違を捉えられるようにする。 ・地理総合において移民を受け入れるべきと考える人とそうでない人の考えの相違を捉えられるようにする。 ・A と B の記述の相違点から決定の要素と構造を捉えられるようにする。
	国家はどのようにして政策決定をするの？ (10分)	
	・地理総合における「(C) あなたは政府の1人です。国家の立場に立って移民を受け入れるべきですか、その理由は何ですか」に対する各々の記述を基に、国家の政策決定の過程を分析する。	・地理総合において国家が移民を受け入れるべきと考える場合とそうでない場合の決定の相違を捉えられるようにする。
	個人と国家の決定の共通点と違いは？ (10分)	
	・個人と国家において、決定がどのような構造や要素に基づいて行われているかを比較し、相違点を導く。	・国家と個人の決定に関して、「経済」や「思いやり」の優先度の違い等目を向けられるようにする。
まとめ (5分)	・「(D) 個人と国家で決定のプロセスはどう異なりますか、それはなぜですか」を考え、A～Cの内容を関連付けて述べる。	・A～Cの内容を関連付け、整理できるようにする。

4. 学習者の記述分析

(1) 分析対象の記述

本研究では、単元内の以下の発問に対する問いを分析する。記述内容においては、「経済」や「治安」、「道徳」など、どのような観点を根拠に主張を展開しているかを分析する。分析対象は以下の表3に示す問いに対する記述である。また、問Aに対する記述を記述Aと示し、B以降も同様である。

問 A	あなた個人は移民を受け入れるべきと考えますか、その理由は何ですか。
問 B	あなたは政府の 1 人です。国家の立場に立って移民を受け入れるべきですか、その理由は何ですか。
問 C	他者の作品にどの程度手を加えることができましたか、その理由は何ですか。
問 D	個人と国家で決定のプロセスはどう異なりますか、それはなぜですか。

【表4】記述Aの例

受け入れてもいいと思う。どうして避難民を受け入れてあげないんだろうと思った。でもそれには理由があるのかなと思った。その理由は何だろうと気になった。侵略者と言われても移民の人たちは侵略をしにきたんじゃない、助けを求めに来ただけなのにそれを拒否して自国に返されるのはかわいそうだなと思った。
受け入れたほうが良いと思う。理由はその人達の命を助けれるし、労働力の確保や経済が発展する場合もあると思うから。
日本に移民が増えたら、宗教や価値観の違いで対立してしまうかもしれないし、言語が違うからコミュニケーションをとることが難しくなる。
所得の補助とか就職の手助けなどお金がかかるのであまり受け入れを緩和しなくてもいいと思う。自分たちが生活している場所で移民によるトラブルがあったら嫌だから。

— 8 —

【表 5】記述 B の例

難民を受け入れるのは、国民の職が失われていたり、福祉が間に合わないというマイナス点を生み出すということなので、受け入れないべきだと思います。なぜなら、今の日本ではそもそも若い世代への福祉が十分ではないのではないかと話になっているのに移民が増えたらもっと福祉が不十分になり、不満が出ると思うからです。
今の日本は少子高齢化が進んで働く若者が少なく税金で暮らしている老人たちが多くいて日本の働く若者が苦しい状態にある。なので移民を受け入れて働き手を確保することでその問題が解決するので移民を受け入れるべきだと考える。しかし、移民を受け入れすぎると逆に日本人の働き口が無くなったり、治安が悪化すると思うので、移民を受け入れるのも程度があると思う。

(2)-3 記述 C における分析

総合的な探究の時間では、他者の作品に手を加える行為に対するリフレクションの記述（表 6）を分析対象とした。ここでは他者の思いを含む作品に、手を加えることを躊躇した学習者が多くいた。学習者は「思いやり」の観点から他者の作品を崩すことへの躊躇いが生じたことを見出していた。一方で、自らの価値観を入れ込みたいという「損得」から他者の作品に大きく手を加える学習者が少数いた。

【表 6】記述 C の例

【イライラを誘発する箱に対して】 イライラというよりは気持ち悪いぐちゃぐちゃの線よりきれいな線のほうが気持ちいいから
【驚きを誘発する箱に対して】 結構手を加えました。もっともっと驚かしたかったから。
【イライラを誘発する箱に対して】 他人の作品に手を加えるのが申し訳ない気がして、直接作品を切ったり貼ったりして改造するのではなく箱の中に入ってるものと似たようなものをつくったりして作品をアップグレードしようとした。

(2)-4 記述 D における分析

記述 D（表 7）は地理総合と総合的な探究の時間での学習を踏まえ、個人と国家の決定の相違について、学習者が記述したものである。学習者は記述 A～C の分析を行い、決定の際には、「思いやり」や「損得」、「経済」の観点から主張が構成されていることを整理した。個人が意思決定を行う場合においては、「思いやり」が働く割合が多くある一方で、国家が政策決定を行う場合においては、「経済」が強調されることが記述 A～C から見出された。国家の三要素のひとつにあたるのが国民である。しかし、国民の意思決定で多くみられる「思いやり」の要素は、国家の政策決定になると減少し、「経済」の要素が増加した。

【表 7】記述 D の例

同じ国民という仲間意識から移民よりも国民への思いやりを考えた末、国民の幸せはその人が受ける経済的な福祉と同じであるので同じ国民への思いやりを考えると結果的に経済を優先することに直結する。
個人で考えると他者を受け入れるときに、かわいそうなどの気持ちが芽生えるので、一般意思で思いやりが芽生えるが、経済で考えると自分一人ではなく全体の幸福のために行動しようとするので、思いやりではなく、全体意思の行動をとる。

(3) 記述 A～D と授業観の関係

本研究は、「決定を行う際の自他の意図を理解する」を授業観に実践が行われた。記述 A と C では、個人の立場として他者を受け入れるかどうか、他者の考えをどれほど受け入れて自身の意見を強調できるのかが問われた。その際、「思いやり」や「損得」、「経済」の観点が主張の根拠に現れた。また、「思いやり」を優先して、移民を受け入れることや他者の作品に手を加えることを躊躇する学習者が多く、「損得」や「経済」を強調する学習者は少数となった。対して、記述 B においても、「思いやり」、「経済」の観点が同様に挙げられたが、国家の立場に立って考えるうえでは、「経済」が優先される結果となり、「移民を助きたい」のような「思いやり」の観点を含む主張が大きく減少した。生徒 X の A～D の記述例 (表 8) でも A で「思いやり」、B で「経済」、C で「思いやり」、D で「経済」と「思いやり」の観点が記述されている。

すなわち、個人においても国家においても、決定を行ううえでは、一般意思と特殊 (全体) 意志が衝突する構造のなかにあり、「思いやり」や「損得」、「経済」などといった要素の価値を比較・検討している旨が記されている。個人と国家の決定プロセスの違いから、決定過程における要素と構造 (多面性) を明記し、自国民や移民 (多角性) にとっての価値の重要度の比較のうえ、記述がなされているわけである。つまり、本研究における授業観である「決定を行う際の自他の意図を理解する」ことへの到達が確認できる。

【表 8】生徒 X の問 A～D に対する記述

記述 A	「勉強して下さい」が (箱の) テーマなので、それを崩すことなく、強調できるようなデザインをした
記述 B	移民の方が母国に帰ったら殺されてしまうという訴えをしているのを見ると、移民を受け入れたいという思いになった
記述 C	今の日本もそうだけれど、外国人労働者が増え続けたせいで社会保障費の負担が増え、今の若者の負担が増加し続けてしまうから。外国人を優先するなら先に自国の人たちを優先するべきだと思う。
記述 D	個人が主に大切にしているのは一般意思であり、「かわいそう」、「命を大切に」などの人権を重視し、移民を受け入れる意見が多かったが、国家が主に大切にしているのは全体意思であり、「福祉の点で重くなる」、「自国の職がなくなる」など、自国の経済を重視し移民を排斥している。このことから、個人は一般意思、全体意思を天秤にかけたとき、一般意思を重視しているが、個人がたくさん集まり国家になることで、個人の「経済を優先すべき」という思いが膨張し全体意思が重視されるようになる。

5. 成果と課題

本研究の意義は、教科横断を通した単元開発の方法を提案するとともに、地理総合と総合的な探究の時間の横断実践を行ったことである。その成果として、①峯（2009）⁸⁾が開発した「社会科授業における PDCA サイクル」における教育内容開発研究は、教科を横断する場合であっても有効であることを示唆できたことが挙げられる。複数の教科を横断する際には、授業担当者間で「授業観」をすり合わせておくことで、各教科の見方・考え方の維持を打ち合わせることができる。「授業観」の一致による各教科での単元・授業開発が教科横断の実現の手立てとなるのではないだろうか。

次に、②「学び方を学ぶ」教科横断の形を提案することができたことにある。一般的な教科横断においては各教科の教科内容が交差することが多い。本研究では、本校の探究科の「アート活動、フィードバック、活動の意味づけ」を繰り返すという「学習過程」に、地理歴史科（地理総合）における多面的・多角的という「見方・考え方」を結び付ける形で実践が行われた。総合的な探究の時間と地理総合での意思決定・政策決定のプロセスを分析するという学習過程をもって、物事を決定する構造を多面的・多角的に捉えることができていたわけである。

以上のことから、「授業観」を一致させ、授業内容と学び方が交差する教科横断は、学習者に政策決定や意思決定が行われるプロセスにおける自他の意図を構造と要素に分けて、多面的・多角的に捉えさせることが可能であることが示唆できる。

一方で、本研究において2点の課題が挙げられる。はじめに、本研究は学習者が意思決定や政策決定の分析を行うにとどまっているということである。決定プロセスの分析を自身の意思決定に応用していくことが必要である。次に、意思決定や政策決定の構造を明確にすることは、個人の自由な意見形成を阻害する可能性があるということである。個人の社会認識は、科学的で間違いのない説明主義⁹⁾にはじまり、価値判断の正当性をトゥールミン図式¹⁰⁾や他者との承認が相互に可能な価値判断の基準の形成¹¹⁾に求められてきた。他者との承認可能な価値判断基準の形成は当事者間で行われるものであり、決定プロセスの構造を固定化することは、学習者の意思決定に一定の価値判断基準を押し付けることとなりかねない。自由な意思決定との関わりについて、深める余地が残る。

【引用・参考文献】

・尾原康光（1991）社会科授業における価値判断の指導について，社会科研究（39），pp.70-83.

8) 前掲5)

9) 森分孝治（1978），『社会科授業構成の理論と方法』明治図書，pp.79-89.

10) 尾原康光（1991）社会科授業における価値判断の指導について，社会科研究（39），pp.70-83.

11) 吉村功太郎（1999）社会科における価値観形成論の類型化－市民的資質育成原理を求めて－，社会科研究（51），pp.11-20.

- 【註】

— 12 —