

多様な価値観の共存を目指す、社会科の授業研究

教育学研究科 教育実践創成専攻 教科領域実践開発コース 中等教科教育分野 森本奏也

【1章：問題の所在】

近年、グローバル化の進行により異文化と接する機会が増えた。総務省による『多文化共生に関するアンケート調査結果』よれば、「地域住民等に対する多文化共生の啓発」の実施率は都道府県で80%・市町村で42.7%となっている¹。地方自治体の多文化共生の啓発活動が盛んに行われている数値を表しているといえる。ただ、市町村では割合が半数に届かない点は、多文化共生の啓発活動に都道府県と市町村の間にギャップが見られる。

他方で、地域住民に対する多文化共生の啓発の課題点について、都道府県では「市町村による独自の取組みでの浸透が図られていない。」、市町村では「外国人に対して日本語や日本の文化・習慣を学習する機会を多く提供することや、日本人の異文化理解を促進するため多文化共生の啓発に力を入れる必要がある」という課題があげられている²。

課題点として、市町村による啓発活動が不十分であるということがあげられる。その背景に地域による外国人への日本理解に向けた啓発や、日本人への多文化共生の啓発が依然として存在

する。地域における多文化共生の啓発一端を担う存在として学校があると考えられる。社会に開かれた教育課程など、地域との結びつきがより重視されるようになった。学校教育においても、この地域の課題を学校の課題としても捉え、多文化教育を充実させることが必要になる。社会科は「社会の形成者を育成」する中核となる強化であり、多文化共生の啓発という地域課題に向き合うために社会科が主となり行う必要があると考察する。

【多文化教育で育成する資質能力】

本研究で目指す社会科で行う多文化教育に関わって、多文化主義教育の意義と育成する資質能力について概観し、本研究で育成を目指す資質能力を設定する。そもそも、多文化教育の根本にある多文化主義について、南浦は「多文化主義とは、一言でいうなら異文化集団の平和共存を成立させるためのイデオロギーや政策である³。」と定義している。平和的な共存の実現が多文化主義の目的であり、この平和的共存できる社会を実現する形成者に必要な資質能力を育成することが多文化教育の目的といえるはずだ。総務省の課題で挙げられた多文化共生との共通点として、

¹ 総務省 ² 総務省 ³ 棚橋 [編] 南浦 p 44

「共にある」ということを重視される文化教育に関わって、マイノリティの尊重という視点も重視されるが、その視点の先にどのような社会構想を見据えるかを検討しなければ逆差別ということにもなるからである。このことは、ヘンリー・ジルーによる境界教育学の視点でも明らかにされている。眞所によれば、ジルーは「文化的差異」の間に生じる「権力差」を是正し、その権力差の「縮小や改善」を目指して文化的差異への理解と交流が不可欠と指摘している⁴。例えば、ある国の中でも、多数派の文化圏と少数派の文化圏が生じる。その文化圏同士の間には一種の権力差があり、多数派の文化圏が少数派の文化圏を虐げているものである。この権力差を是正し、両文化共に、対等な立場を目指すことが重要である。もし、多数派の視点から少数派の文化圏の尊重を考察しても、多数派の視点に立った文化的保護になり、共存とは程遠くなる。また、少数派の文化の保護を題材とした授業を構想したとしても、その少数派の文化を維持していくことをよしとするステレオタイプの育成になるという懸念もある。それゆえ、異文化共生の社会を形成するための力が、単なる多文化理解の視点とは別として必要になる。

【2章：多文化教育と市民的資質】

研究課題として育成を目指す多文化共生社会の実現に向けた資質能力とは、文化館の対等性の意義を理解し、それにかかわる課題解決に向けて考察し、判断していくことができる姿を意図する。この「対等性」は社会的価値である「公正」や「社会正義」の実現と大きく結びついている。なお、国際社会にかかわる事象は社会科の地理的分野の学習に内包されている。その地理的分野で育成する資

べきと考える。多

質能力の育成を、「中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 社会編」では以下のように定義している。

（2）地理に関わる事象の意味や意義、特色や相互の関連を、位置や分布、場所、人間と自然環境との相互依存関係、空間的相互依存作用、地域などに着目して、多面的・多角的に考察したり、地理的な課題の解決に向けて公正に選択・判断したりする力、思考・判断したことを説明したり、それらを基に議論したりする力を養う。⁵

学習指導要領においても「地理的な課題の解決に向けて公正に選択判断する力」とあり、さらに「多面的・多角的」に考察すること示されている。この公正な判断は、自文化視点から見た公正だけを限定しているものではないと考える。上記の目標にある視点を見る立場を自文化視点にのみ限定すると、ステレオタイプ型の育成等の課題に発展しかねない。そうではなく異文化の視点にも立つことで、これまで自文化の立場にたった各視点の考察を問い直し、より公正な結論とはないかを探究する深い学びに発展していくと推測する。「多面的・多角的」を活用する立場も単一的ではなく、複数的にする意義がある。公正であるということは誰の立場から見てもそういえるということであり、その考察や考案が社会的正義を保障しうるものでなければならない。この視点にたった多文化教育における資質の味方として、森茂の「多文化社会において異文化の受容と承認を通して、マイノリティに対する差別意識を軽減し、社会的正義や公正の実現に向けて行動できる市民としての資質⁶」が該当するだろう。マイノリティの差別の是正を通して、「公正」や「社会正義」という本来の社会的価値が実現

された社会の形成者としての市民を育てるということである。異文化理解や多文化共生を形骸化²させ³ないために、学習指導要領にもある公正に判断できる公民（市民）の育成が大切になる。「共に」という視点が「公正」や「社会正義」を基礎づける構成要素と考察する。本研究では、この森茂の定義する市民的資質の育成を目指して、社会科で行う多文化教育の授業構想を目指すものである。

【共通認識の育成】

研究を進めるにあたって、「共に」という価値観を重視した社会科で行う多文化教育の授業開発を目指す。そのためには、前出のステレオタイプ⁴の育成につながる等の多文化教育的課題の克服に向けた授業理論の確立が不可欠になる。そこで、着目したいのが現象学的な視点である。現象学（本質観取）を、竹田は以下のように述べている。

何が認識されるべきであるか、そのためのどのような方法が最も合理的であるかについての共通理解を創出する根本方法が、「本質観取」なのである。⁷

物事の認識の根本を問い、その認識に関わる共通した了解を形成することが現象学の方法として示されている。この方法を社会科に転用する場合、当該の社会的事象の本質を吟味し、学習者自身が認識を形成し、又は形成をし直していくという学習構造が想定される。この方法は批判的視点に立って考察するという学習に近いが、単に疑うだけでなく、視点を事象の本質に目を向けることで、学習者の概念形成により主軸を置いていると考える。この理論視点を多文化教育に用いることで、ステレオタイプの育成や多数派の文化的保護の視点に立ちやすいといった多文化教育の課題を克

服することができるのではないかという期待がある。文化の保護だけが必ずしも、多文化的であるといえるのかという懐疑的視点に立った本研究に沿った授業を開発することが可能であると考え、この理論を用いる。

【3章：授業実践例の分析】

本章は、研究に関わる視点が社会科の多文化教育の改善案につながるかを検討するため、授業実践例を分析することにする。検討する授業実践例は中学二年生の社会科における地理的分野の学習を扱っている。

学習単元は「オセアニア州」を扱い、『日本においてマオリ族が刺青を理由に入浴施設への入場を拒否されたのはあってよいことか』を最後に討論する学習である。⁸

以下に、その授業実践例の単元計画の概要を図表にして引用する。

授業時数と授業名	授業の概要について
第1時：オセアニア州の特色を知ろう	オセアニア州の地理的特色（位置・気候・自然的特徴）や観光・産業・日本との歴史的關係を学習
第2時：多文化社会への転換～歴史～	植民地から独立に向けた歴史、白豪主義から多文化主義、アボリジニ・マオリ文化の権力特色と復讐について学習
第3時：多文化社会への転換～産業～	産業・貿易によるアジアとの結びつき、日本との貿易的關係性を学習
第4時：入浴施設での刺青拒否を考え～多文化社会の在り方とは～	日本の入浴施設でマオリ族の刺青を拒否した事例を扱い、多様な価値観や多文化性 ⁹ に目を向ける討論学習

※

この「日本の銭湯におけるマウリ族の入浴拒否」の事例は第4時で扱われる。第4時では、まず日本の刺青文化として縄文時代の刺青文化や職人や漁師の間で流行った刺青を写真や図をもとに、日本に刺青が好意的な文化として受け入れられた理由を考察する。次の学習活動では、任侠映画で登場する刺青の写真や江戸時代の犯罪者に刺青を入れた例を扱い、現在の日本で刺青が否定的に扱わ

⁴眞所 p 361－375 ⁵文部科学省 p32

⁶松尾 [編] 森茂 p87－106

⁷竹田 p 60 ⁸森茂 [編] 木村 p 145－

161

れる理由を検討する。これらの背景を基に、刺青文化のあるマウリ族が日本の銭湯に入ることの是非を問う生徒が討論する活動を行っている。なお、この授業では、世界の文化を生徒が当事者として考えられるよう、日本における多文化との接触に関わる課題を検討している特徴がある。多文化を日本に受け入れることへの葛藤を、公正や文化の受け入れの在り方の観点で考えさせている。この公正という視点から考えさせるために、日本における刺青文化への好意的立場と否定的立場をそれぞれ検討することで長短の側面への理解を深めさせている。このことは、文化を多面的に考察させることを通して社会的な公正さの実現を目指せるように合理的に考察させる授業意図を読み取ることができる。また、マウリ族が刺青を身につける意味と縄文文化における神聖さを関連付けて文化的な共通性を理解したうえで、現在の日本の刺青への理解との差異を踏まえて、どのような妥協が見られるのか、を弁図やマトリクス表をもちいて分析している。この学習は個別的な事例の解決として現実社会に沿った学びを発展させているといえる。多方で、多文化教育においては、文化圏の交流に関わる社会全体としてのマクロ視点の検討も必要になる。本報告書内の既出のジルーの「文化間の権力差」にあてて考えた場合、日本にマウリ族の文化を認めるという構造が強いのは前提だが、日本文化とマウリ族の文化間の権力関係が暗黙の前提として存在することを認識する必要がある。個別的な事例検討における多文化教育の学習では、このマウリ族の学習のように日本における文化的公正さを考える授業展開は主要な授業づくり論として重要といえる。多方で、社会や国

家間における関係性で見ると、単に弱者を守ればよい、そのために私たちは何ができるかという課題の解決に向けた授業になることも考えられる。しかし、弱者の保護という視点が強くなると、それ自体が多文化教育の目的となり、少数文化の保護による逆差別や少数文化の担い手を育成することが目的化するステレオタイプの育成という多文化教育の課題を助長させるかもしれないという懸念がある。なにより、文化的弱者の立場になって考え、その文化圏の人が何を望んでいるか、多数派の文化の視点で少数文化圏をカテゴリー化し、交流の在り方を規定してよいのかという批判的な視点から、多数派と少数派が共通理解を持てるよう授業で検討することが、多文化教育の課題克服に向けて必要と考える。

【4章：授業実践に向けて】

前章の分析を踏まえ、多文化の共存を目標とした授業を構想する。本研究では、中学校1年生の社会科の地理的分野で扱う「アフリカ州」を開発する授業の単元として構想する。アフリカの学習では、単元の最終項で、アフリカの支援を小単元として学習する構想となっている。授業構想でもちいる教科書では、日本のアフリカ支援の内容について以下のように示されている。

日本の開発援助は、栄養不足の改善、道路や水道、電気の整備などとともに、知識・技術の伝承といった人づくりを大切に、現地の人々の手で継続できる息の長い支援に重点を置いています。⁹

教科書の内容を踏まえると、アフリカ州の人々が自ら技術を身につけて自身の力で発展できるように支援をしているという事実の認識が必要になる。そのためには、「なぜ日本が『人づくり』の

⁹ 帝国書院 p72

支援を重視するのか」という発問から、日本の支援の在り方の意義を考えさせる授業構想が必要となる。ただ、この教科書の内容を本研究に照合させて検討させると、日本や世界でみる発展基準をアフリカの方が納得しているという⁵暗黙の了解を見ることが出来る。当事国の発展の基準が世界の発展基準と同じ、もしくはその発展に向かうことに合意があるかという点を検討することが、本研究の授業開発案として重要と考える。アフリカの支援に関しては「アフリカ開発のための新パートナーシップ」の計画調整庁長官のマヤキ氏も「アフリカは、もう『誰かが発展させてくれる』のを待っていません」と述べ、日本も「良きパートナー」になるよう述べている¹⁰。海外からアフリカを支援対象としてみる視点の変革と、対等なパートナーシップの在り方を模索することが多文化の視点として、今後求められるといえる。

また、本単元ではアフリカの経済の特徴としてのモノカルチャー経済や、その歴史的背景にあるプランテーションや黒人奴隷の歴史を扱うことになる。農業面では、ガーナなどでは雨量の多さと気温の高さという特徴に沿ってカカオ栽培が主に行われていることを授業で学習することになる。西洋諸国の植民地としてアフリカが支配されるに際して、その植民地での生産に際してカカオ栽培などを、黒人奴隷を酷使して行われていたということがある。その影響が現在のアフリカのモノカルチャー経済の大きな要因になっているという一連の流れを、授業で進めることが重要になる。他方で、教科書にはそのようなアフリカの課題の克服に向けて「ウガンダで稲作を指導する日本の青年海外協力隊¹¹」が掲載され、日本の開発援助の事例として示

されている。しかし、稲作のような試みは既にプランテーションの時から用いられている。武田はイギリスのカリブ海の植民地でのプランテーションに関し、「栽培・生産方法の安定性、利益率が考慮されて、植え付け作物や黒人労働力の投入先が選択されたていった¹²」と述べている。プランテーションが行われていた時代にも効率的な生産の名の下に植え付け作物が栽培されていたということになる。現在の支援で、効率的に植え付け作物を栽培させてアフリカを急速に発展させようという意思が働く場合、教科書に掲載されている取り組みもある種のプランテーションとなる。それゆえ、授業で批判的に考察することが必要になる。また、プランテーションの歴史に関わって、「全てのアフリカ人が貧困であるのか」という問いが考えられる。イギリスでは自国のプランテーションを保護して、外国からの作物輸入に高い関税をかける穀物法を施行している。これについて、武田は「国内農業を保護し、利益はジュントリ層が吸収した¹³。」と分析している。プランテーションの課題として、利益がジュントリ層に独占されているという課題がある。これを、現在のアフリカにあてはめて考えると、アフリカのカカオ栽培でも、カカオ栽培の利益がジュントリ層に集中していることが考察できる。それゆえ、アフリカの学習の理解を深める際、同じアフリカの人でも利益を得る人とそうでない弱者の違いとその背景を考察する必要がある。

【5章：授業開発の構想】

これらの教材内容の考察を踏まえ、以下の単元目標と単元の指導計画を構想した。

【単元を貫く問い】

「アフリカの人には本当に全員が貧しい

¹⁰ マヤキ・中村 ¹¹ 帝国書院 p72

¹² 武田 p77 ¹³ 武田 p 80

のか」

・授業の観点別の目標

基礎的・基本的な知識技能	思考力・判断力・表現力等	主体的に学習に取り組む態度
アフリカ州の地理的・歴史的特徴とアフリカの農業を分布図や雨温図などの統計資料から読み取り、地理的要因や海外との関係性に伴うモノカルチャー経済によって多様な貧困が生じていることを理解することができる。	アフリカのモノカルチャー経済を、アフリカの地理的な魅力を歴史的背景に照合させて西洋のアフリカへの進出の理由を考察し、アフリカの西洋化が貧困を解決させられるか判断することができる。	アフリカ支援における世界と日本の取り組みを「サブール」を例に批判的に考え、アフリカ文化と海外文化との共存に向けて支援策を考えようとしている。

・単元の指導計画

時 学習単元と学習活動	指導上の留意点
1 ・アフリカに対しどのようなイメージを持っているか？ アフリカに対するイメージの整理 アフリカに関する新聞から、アフリカのイメージを共通認識として出す	アフリカに対するイメージを出し合い、学習内容と比較するための事前の共通理解を構成する。(政治・経済・文化・産業の観点)観点到沿ってワークシートに書き出す
2 アフリカにはどのような自然の特徴があるか？ サハラ砂漠と緑地の広がりを確認⇒貧しさの原因？ 雨温図を日本や既習の地域と比較 ⇒熱帯気候を用いたバナナの安定的栽培	地図帳の統計資料を用いたバナナの生産量の調査。雨温図と地図帳(緯度・経度)から日本とアフリカの気温と降水量の比較⇒そこからみえる特徴と農産物の関係の考察をさせる
3 なぜアフリカは植民地になったのか？ (金の発掘や象牙⇒装飾品としての魅力) 雨量の多さによる小麦の安定的栽培(熱帯) ・奴隷貿易は誰がなぜ行ったのか？ アフリカ内での身分格差 民族間の差別意識⇒現在の紛争の原因	植民地については奴隷貿易に焦点を当て、アフリカ国内での格差と、アフリカ人によるアフリカ人の売買の視点到に着目させる。 当時のヨーロッパの時代背景を基に、アフリカでの大量生産が必要だった理由を考えさせる。

時 学習単元と学習活動	指導上の留意点
4 アフリカの西洋化は豊かさをもたらすのか？ ガーナなどのチカオ栽培⇒産出の主要化 モノカルチャー経済の加速(雇用者と労働者の格差) 『チョコレート』より... プランテーションの一端として植え付け作物の栽培 ・稲作支援はアフリカを救えるのか？	海外への輸出が主要化したことで、アフリカ内での格差が拡大したことを確認する。 ※全てのアフリカ人が貧困なわけではない。 ・ワークシート...稲作支援の目的の考察→プランテーションで植え付け作物が栽培された例と比較⇒アフリカの為？他の国の為？
5 先進国の支援はアフリカに何をもちたすか？ 支援物資の需要の高まり(限界効用逓減の法則) 支援物資の供給への安堵・発展の切迫性低下？ 資料『WHAT IS SAPUR?』より ヨーロッパの服を買うアフリカ人⇒豊かさの象徴 ※ダンス大会の開催など 実際、地域の貧困状態は変わったのか？ 西洋化とは違う発展の方向の必要性の検討	支援された側の視点到に着目する「もし十分に働かなくても支援物資が届くとしたら、自分は働きたいと思うか」⇒発展への影響 サブールの内容を確認し、「なぜヨーロッパの服装をすることがおしやれになるか」を考える。⇒アフリカではヨーロッパの文化をどう捉えているか。

時 学習単元と学習活動	指導上の留意点
6 ・アフリカ文化の輸出はアフリカに発展をもたらすのか？ これまでの、ヨーロッパとアフリカの関係を確認(植民地化・モノカルチャー経済...) 先進国がアフリカの文化を輸入したら... 織本知英子『カンガに魅せられて』より カンガ:好きな言葉を書いた布(衣服) 日本の名言・座右の銘文化との比較⇒共通性 「もし、カンガを日本とケニアが共同開発できるなら？」⇒アフリカと日本の文化の共存へ	資料『カンガに魅せられて』を扱い、カンガがどのようなものか、なぜ布に言葉を入れるのかを考えさせる。(コミュニケーション機能としての衣服) 日本でも名言やことわざを入れる文化があることを確認する。(名言が書かれたシャツなど) ・ワークシート...日本とケニアでは、言葉などのようなものとしてとらえているか(共通性の抽出) ・日本とケニアのカンガの共同開発を例に考え、文化の輸入に、相手の文化を発展させる可能性があることを考えさせる。

単元の指導計画における第1時では、生徒が考えるアフリカへの印象としてはどのようなものがあげられるか、「なぜそう思うのか」を考察する。生徒のア

フリカのイメージの確立を目指すことを通して、単元の学習を終えた後のイメージと比較してどこに変化がみられるかをメタ認知させる意図がある。しかし、ただアフリカへのイメージを上げさせるだけでは、アフリカのイメージが漠然としたまま授業に入る懸念がある。これまでのアジア州やヨーロッパの学習を踏まえ、政治や文化・産業の視点から特徴を予想して、観点ごとにワークシートに自分の考えを整理することを通して、アフリカへのイメージを具体化させる。イメージを授業内容と比較させる教材として用いる。

第2時では、アフリカの地理的環境からアフリカ全土が貧しいかを検討する。1時で挙げたイメージの背景にはどんな自然環境があるかを想定させ、その自然環境とアフリカの実際の自然環境を比較させる。特に、サハラ砂漠と熱帯気候を雨温図と地図帳を基に、気候の特徴と分布の意味を考えさせる。また、熱帯におけるバナナ栽培を事例として、バナナが安定して収穫できても貧困になる理由が他にあるのか推測させる。

第3時は、アフリカが植民地になった背景としての西洋諸国の狙いを考察させることを狙いとする。まず、西洋諸国がなぜ金や象牙に強い関心を持ったのかを確認する。豪華さや美意識に関する思想形成が後で扱うサブールの例にも関係する。また、「黒人奴隷を誰が何のために売っていたのか」という問いから奴隷貿易への理解を深めさせる。特に、黒人が黒人を奴隷として出荷した例を、資料を用いて検討することで、黒人間の差別意識に気づかせる狙いがある。

第4時では、3時を踏まえ、プランテーションの名残としてのモノカルチャー経済が形成されている要因を考えさせる。チョコレートを例に、「なぜガーナではカカオ以外の栽培が広まってい

ないのか」を考えさせる。プランテーションの影響をふまえ、カカオ以外の作物の栽培が利益になりにくいといった経済要因をつかませたい。カカオ栽培においては、雇用主と雇われ農家の関係性に着目させ、利益が一部の 아프리카人に集中してしまいやすい可能性があることを考察させる。加えて、現在のアフリカ支援策として日本の青年海外協力隊による稲作伝承の例を挙げる。この例と、イギリスによるプランテーションにおいて植え付け作物が奨励された事例を対比させる。事例の比較を通して、イギリスがプランテーションで植え付け作物を奨励した理由と、日本の支援として稲作伝承を進める理由を比較させる。理由の比較を通して、日本の稲作伝承がプランテーションに該当するかどうかを生徒が判定して選択肢に丸をつけ、その理由をワークシートに記述させる。

第5時では、アフリカ人から見たアフリカ支援への思いを検討する。経済学における「限界効用逓減の法則」を紹介し、この法則にあてはめてアフリカの人がアフリカ支援に対してどのように気持ちが変わっていったかを推察させる。特に、支援をもらい始めた時の思いと支援が継続されている現在の思いを想像させてそれぞれワークシートに記述させ、グループで共有させる。活動後にマヤキ氏の「アフリカは、もう『誰かが発展させてくれる』のを待っていません」という言葉を紹介し、今のアフリカでは支援に対してどう思っているかをクラス全体で検討する。授業後半では、「サプールの」を例に、アフリカでは先進国をどうとらえているのかを考察する。また、サプールのについて書かれている本の内容を抜粋して教材として用い、アフリカの方がサプールのを通して、自分たちの発展の在り方を考えていることを確認する。そのうえで、アフリカの人が納得できる

支援に向けて、アフリカのどのようなことを大事にするべきかをグループでの話し合いを通じて意識させる。

第6時では、前時で考えさせた、したアフリカ支援において大事にするべきところを確認する。これに関して、授業者から「先進国がアフリカの文化を輸入するとアフリカの発展につながるのか」という発問を生徒に投げかける。具体例として、ケニアの「カンガ」という民族衣装を扱う。ケニアのカンガの特徴を確認し、「なぜ衣装に好きな言葉を入れるのか」考えさせる。日本の名座右の銘やことわざの文化から、ケニアと日本における言葉の受け止め方の共通点を探す。そして、その共通点を踏まえ、日本とケニアでカンガを応用しオリジナル商品を作るとしたら「どんな商品を作りたいか」「商品開発に向けて外せない日本とケニアの共通点は何か」をグループで話し合い、フリップボードにまとめてさせる。活動後に、日本のアフリカ支援に向けて、自分が大切にすべきだと考えることをワークシートに記述する。

【6章：まとめと課題点】

森茂の定義した市民的資質に向けて、特に、自文化と異文化が公正に「共存」できる社会の形成者に向けた資質の育成を考え、授業構想を目指してきた。本課題点としては、自文化の立場が揺らぎかねないとする視点に対しての応答が不十分であるという課題点がある。また、授業構想の内容に対しては、中学1年生を対象として構想してはいるが、中学1年生の学習発達を超えてしまう学習内容や活動が複数みられる点で、改善の課題を大いに含んでいる。一方で、ステレオタイプの育成や単にマイノリティの保護を重視するといった多文化主義への課題点を克服できるような授業展開を提示できたのではないかと考える。授業構想では、アフリカ支援に対する支援

国側の視点の変換に焦点を置いて、その変換に向けた単元の構造化を意識した授業づくりの型を考えることができた。それゆえ、教科書の内容を批判的に検討し、アフリカの人の視点を意識することを主としてアフリカやアフリカ支援の在り方の理解を深められる授業展開になっていると考える。しかし、小単元間のつながりのあいまいさや、学習活動の構造化には甘さが見られることも事実である。何より、本研究が理論的な研究に特化したものとして、授業実践を伴っていないことに、成果と課題の認識が完全に具体化できていないところがある。授業改善に向けて考察を深める。

【参考文献】

「多文化共生に関するアンケート 調査結果」総務省自治行政局国際室 平成31年1月

[000599525.pdf \(soumu.go.jp\)](https://www.soumu.go.jp/000599525.pdf)

竹田青嗣・西研 [編著] 『現象学とは何か 哲学と学問を刷新する』

河出書房出版社 2020年

武田尚子『チョコレートの世界史 近代ヨーロッパが磨き上げた褐色の宝石』

中公新書 2010年

棚橋健治・木村博一 [編著] 『社会科重要用語事典』明治図書 2022年

眞所佳代「日本の社会科教育における多文化教育の課題 ―先行研究の分析を通して―」『日本体育大学大学院教育学研究科紀要』 第4巻第2号 2021

森茂岳雄 他 [編著] 『社会科における多文化教育 多様性・社会正義・公正を学ぶ』

明石書店 2019年

松尾知明 [編著] 『多文化教育をデザインする 移民時代のモデル構築』

勁草書房 2013年

文部科学省『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 社会編』東洋館出版社

平成30年

谷内達 他『社会科 中学生の地理 世界の姿と日本の国土』帝国書院 令和2年

イブラヒム・マヤキ中野寛「アフリカの開発は自分たちの手で 市民社会と民間セクターの影響力が増す『静かな革命』」

朝日新聞 GLOBE+ 2022年1月閲覧

<https://globe/asahi.com/article/11558344>