

まえがき

アウトプット型授業と「対話」の重要性

本書のメインタイトルを『アウトプットする地理の授業』としたが、これは前著『アウトプットする公民の授業』と授業の目的が同じだと考えているからである。前著に記したように、「アウトプット型の授業とは、数時間単位の単元で構成し、最後に単元で扱ったテーマについて感想をまとめさせ、それを生徒どうしで共有するとともに、生徒の家庭やテーマにかかわる方々に伝え、さらには新聞などのメディアに発信し、生徒と社会との対話を生みだそうとする授業」だから、形式だけを見ると本書のアウトプット型の授業は最後の「地域の在り方」だけである。しかし、授業全体の目的は生徒と社会との対話を生みだすことにあり、私の地理の授業においては、世界や日本の諸地域の学習を経て、最後におこなう展開になったのである。条件が合えば世界や日本の諸地域の学習でアウトプット型の授業を組み込むことも可能である。

前著でも使用した「対話」という言葉の意味について、以下説明しておきたい。「対話」はアウトプット型の授業を実現するために不可欠な取り組みになると考えているからである。

生徒は教材と「対話」する

中学校に入学して間もない1年生に、毎年視聴させている映像がある。本文の「4 寒い地域の暮らし」の中で紹介しているが、イヌイットたちが猟で仕留めたアザラシをその場で解体し、その肉を生で食べるという内容だ。解体するシーンは生々しく、しかも血が滴るような肉を生で食べる映像は、生徒たちにとってインパクトが大きい。1990年代前半のテレビ番組をVHSのビデオテープで録画したもので、その後DVDに録画し直したものだ。アナログ映像なので画質はよくないが、生徒たちからは「もう1度見たい」と何度もせがまれる。生徒たちはこの映像を通して、イヌイットたちが暮らす環境の厳しさやアザラシの生肉を食べる理由などについて理解する。つまり「対話」する対象の1つは、もちろん教材そのものである。「対話」を深めるためには、こうしたインパクトのあるものや意外性のあるもの、生徒たちの生活と関わるものなどを教材として選択するとよいだろう。

生徒は授業者とも「対話」する

生徒たちは、こうした教材を提示する授業者とも「対話」している。例えば「31 オセアニアの自然」の中で、普段眺めている地図とは違い、上下が逆になった地図を見せている。以前シドニーで購入したものだが、こうした教材を提示すると、「オーストラリアに行ったことがあるんですか?」、「いつ行ったんですか?」といった声上がり、「対話」が始まる。こうした「対話」を成り立たせるためには、やはり教材研究が重要だ。新聞記事や映像といった資料の準備など、教材研究の一端については前著を参照いただければと思う。

また、普段の授業とは異なり、「59 東日本大震災」では板書することなく、震災の映像と私が撮影した被災地の写真を見せながら1時間ほど「対話」する。現在の生徒たちは、震災発生時に就学前であり、震災の記憶はほとんどない。地震や津波、原発事故といった未曾有の震災だからこそ、生徒たちと「対話」したいのである。

生徒は友だちと「対話」する

生徒が「対話」する対象として、もう1つ重要なのが友だちである。教材や授業者に向き合う同じ学習者でありながら、自分とは異なる考えをした友だちから学ぶことは多い。「69 ^{よしかちよう}なぜ吉賀町は『木質バイオマス発電』を導入しないのか?」では、吉賀町で「木質バイオマス発電」を導入しない理由について、まず個人で付箋紙に記入した後、グループで意見を出し合った。こうしたグループ活動は、少人数であるために意見を出し合うハードルも高くない上、多様な考えにふれる場でもある。また、自分の考えと友だちの考えが異なる場合、友だちの考えにふれることで、自分の考えをふりかえり、さらにレベルアップしたものへと再構築されることも多い。教材や授業者との対話に加え、自分と同じ学習者でありながら、異なる考えをした友だちの存在があること、これこそが教室で学ぶ意味なのだろう。

生徒は自分の内面と「対話」する

さらに対話の対象として指摘しておきたいのが、自分の内面との対話である。例えば、アザラシを解体してその肉を生で食べるイヌイットたちの映像を教材とする授業では、生徒はイヌイットたちの世界を想像して彼らとだけ「対話」しているのではない。紙幅の関係で記すことはできなかったが、この映像を視聴させた後、生徒たちと以下のような「対話」をしている。

T 生々しい内容だったけど、みんなも肉を食べるよね。みんなの知らない

ところで、誰かが牛や豚などを解体し、牛肉や豚肉などにしてくれているんだよ。こうした生物以外で、みんなが食べ物や飲み物で口にできるものって何があるの？

C 水

T そう、水があるよね。もう1つあるけど、何だと思う？

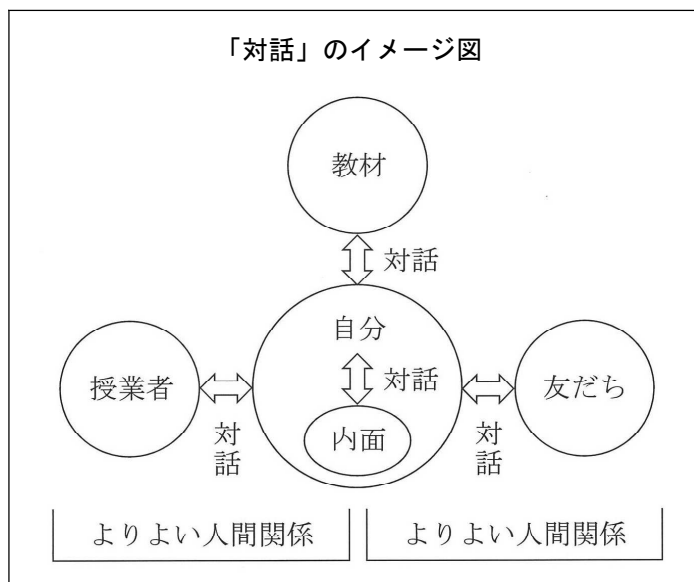
C 塩

T 生物以外で口にできるのは、水と塩だけなんだ。みんなの命は、生きとし生けるものの命を殺めたり、植物の成長を断ち切ったりすることで、つながれているんだよね。イヌイットたちは、アザラシの脂肪や皮なども余すことなく利用していた。みんなはどうか。みんなの命をつなぐために殺めたり、成長を断ち切ったりした生物の存在、粗末に扱っていないかな。少し大げさな話だと思われるかもしれないが、こうした授業者との「対話」を通して、生徒たちは命をつなぐことについて、自分の内面と「対話」しているはずである。

まず「よりよい人間関係」をつくる

こうした「対話」は、それぞれの対象と個別的・単線的におこなわれるものではなく、総合的・複線的におこなわれているだろう。教室での「対話」を紹介してきたが、それを支えているものには何があるのだろうか。やはり、そこには「よりよい人間関係」の醸成が求められるだろう。

公民編でも述べたが、2017年からNIE（教育に新聞を）の実践指定校として活動している。毎日複数の新聞が届くが、昼休みに教室で生徒たちに囲まれながら新聞をめくるのが日課になっている。新聞をめくっていると生徒たちに話しかけられるのでじっくりと読むことはできないが、そこで他愛もない会話ができたり、生徒どうしの日常的な関係が垣間見えたりする。新聞というアイテ



ムは思わぬはたらきをしているのである。私が密かに「積極的な生徒指導」と認識する、この新聞をめくる昼休みは、生徒との距離を縮める上で大切な時間であり、授業の中での「対話」を深める上でも有効に作用しているはずである。あくまでも一例だが、さまざまな場面で「よりよい人間関係」の醸成に努めた

「島根からの提案」

生徒たちは最後の「地域の在り方」の授業で、以下のような「感想」をアウトプットしてくれた。

「津和野への見方が変わりました。」「将来津和野から出ていくことになるかなと思っていましたが、この学習を通してなるべく津和野でくらしていきたいと思うようになりました。」「授業を通して、私は少し津和野に残ってもいいかなと思えるようになりました。」「この授業は、人口問題や環境問題などについて、様々な視点から考えさせられ、結構楽しかったです。」

前著である公民編に続き、地理編も可能な限り島根ネタを取り入れた。公民編でも指摘した通り、アウトプット型の授業は、「教科書を教える」だけでは成り立たない。そもそも学びというのは、グローバルな視点とともに、生徒たちが生活する地域を含めたローカルな視点が重要だからである。そういう意味を含めての「島根からの提案」である。島根でできることは、全国の中学校でもできるはずだ。アレンジも含めて、それぞれの学校や地域の実態に合わせた、深い学びが展開されることを期待している。

なお本書は、学習指導要領の改訂にあたり、「世界各地の人々の生活と環境」、「世界の諸地域」、「日本の諸地域」、「地域の在り方」に限定した記述になっていることをご了解いただきたい。