

# 地理教育の市民性教育化

—市民社会の価値追求と評価主体の学習者への移行をとおして—

宅島大亮

(2021年10月5日受理)

Reconstructing Geography Education for Citizenship Education:  
The Pursuit of Values in Civil Society and Assessment as Learning

Hiroataka Takushima

**Abstract:** In this paper, we clarify how teachers can use learning assessment to improve students' citizenship education. In "Assignment Creation Activities", feedback was continuously provided from four perspectives: "self-relevance", "social value", "consistency", and "learning strategy". The results of the continuous feedback from the four perspectives are summarized as follows: (1) The feedback supported students to pursue their values, their self-regulated learning and citizenship education in geography learning, (2) the students' learning progress was visualized. Additional perspectives were suggested to share feedback viewpoints with the students and to share the civic value of geography learning with the classroom as follows: (1) The intention of the feedback is to be disclosed to the students, (2) The geography curriculum should be developed by teachers and students.

Key words: Feedback, Self-Regulation, Citizenship Education,  
Activities for Setting Assessment Tasks, Geography Learning

キーワード：フィードバック，自己調整，市民性教育，作問活動，地理学習

## 1. 問題の所在

地理教育は、これまでどのように市民性教育に寄与してきたか。市民性教育を補完することについて説得力のある議論が可能であるとされる地理教育<sup>1)</sup>において、我が国では泉貴久による「地理的な見方・考え方」に基づく「地理総合」の学習プラン<sup>2)</sup>や、永田成文による「社会的論争問題学習」を軸とする「地理的な見方・考え方」としての地理認識と、地理的な問

題解決能力を伴う社会参加に関する資質との統一的な育成をめざす単元開発<sup>3)</sup>など、様々な授業開発が行われてきた。

しかし、そこには二つの課題がある。第1に、地理を学ぶ価値や意味といった学習目標が、子ども側の視点から語られていないことである。草原和博は「地理的な見方・考え方」から入る教育論が、子どもたちの社会的関心の深まりを妨げる可能性を指摘する<sup>4)</sup>。また、Gaudelli, W. & Heilman, E. は、民主的な地理教育の観点から、子どもや社会のニーズと関心を通じた学問的テーマへの取り組みを求める<sup>5)</sup>。そこでは、地理教育の「民主的アプローチ」として、「グローバル環境教育」、「批判的正義教育」、「コスモポリタン・グローバル教育」が示され、教養や学問としてではなく、地域や空間、環境的に存在する地理的課題に対して、グ

本論文は、課程博士候補論文を構成する論文の一部として、以下の審査委員により審査を受けた。

審査委員：草原和博（主任指導教員）、棚橋健治、  
木村博一、永田忠道、川口広美、  
渡邊 巧

ローバルな責任感や変革に向けた行動など、より主体的な学習者による、公共の利益への貢献がめざされる。

地理教育の市民性教育化のためには、単に地理的な知識や「見方・考え方」の有用性を教えたり、形式的に論争問題を取り扱ったりするだけでなく、子どもたち自身が市民社会における価値を学習目標として追究する主体となる必要がある。

第2に、地理教育を含む従来の社会科は、学習の主体を子どもたちに移行しようとしながらも、学習評価の主体としては扱ってこなかったことである。社会科ではこれまでに、授業や意思決定の主体の子どもたちへの移行が試みられてきた。溝口和宏は従来の社会科授業は「自分自身のより良き生を構想するという部分が欠落していた」として、「一人ひとりの子どものが自らの選択や自己決定をベースに、既存の社会のあり方を分析的かつ批判的に検討」する単元「わたしのライフプラン」を開発した<sup>6)</sup>。また、豊嶋啓司は社会科を学ぶ「子どもの心理」に重きを置いた意思決定型の単元「現代日本の歩みと私たちの生活—環境税の導入について判断しよう」を開発した<sup>7)</sup>。しかし、これらの授業プランでは、その学習評価については語られていない。

後に豊嶋は、中学校地理的分野を事例に、教師が作成したテスト問題やループリックによる市民的資質の評価を試みた<sup>8)</sup>。しかし、教師が設定した目標に対して、教師が作成した評価基準を用いて、教師によって評価される存在である限り、子どもたちは授業担当の教師が変わるたびに、それに従わざるを得ない。それは、教師の理想に届かない、またはそれに反発すると、低く「評価される」という、学習評価を媒介とする教師・子ども間の権力関係を生み出している。

このように、学習目標として地理教育を価値づけ、その学習評価を行う権限は、子どもではなく教師が独占している現状がある。この権力関係が、従来の市民性教育論が、自律した市民の育成をめざしながらも、実質的には教師が理想とする市民を育成するための学習への従属を促すものに留まる要因なのではないか。

佐藤学は、教室から権力や権威を排除する試みは妄想に過ぎないとし<sup>9)</sup>、その排除ではなく、それを編み直すための最も有効な方略の一つに、認識を表現する個人の個性的なオリジナリティを尊重する精神を意味する「著者性」の樹立をあげる<sup>10)</sup>。地理教育の市民性教育化は、いつか誰かにとって役立つ教育を一律に提供するのではなく、多様な個性や興味・関心をもつ一人ひとりの子どもの「著者性」を樹立することで、権力に対する盲目的な従属ではなく、今、そして未来を主体的に生きる力を与えるものでなければならない。

子どもたちが自分自身との関わりの中で、地域や空間、環境的な課題と向き合い、よりよい生活や民主的な社会の在り方を実現するために地理教育を活用することのできる、自律的な市民となるためには、地理教育をとおした学びを価値づけ、それを評価する権限の子どもたちへの移行が不可欠である。

以上より本稿では、市民社会の価値追究と学習評価主体の子どもたちへの移行を試みる。その中で、地理教育における学習評価をどのように教師が支援すれば、子どもが市民社会の価値を見出し、それを追究する主体となり、地理教育が市民性教育化されるのかを明らかにすることを目的とする。

## 2. 理論的背景

### 2.1 地理教育の市民性教育化のための自己調整

本稿では、市民社会における価値追究を学習者自身が評価主体となって行う地理学習を「地理教育の市民性教育化」と呼ぶこととする。

#### (1) 評価主体の学習者への移行

では、いかに評価主体を学習者へ移行し、教師は「目標を設定し、評価をする」、生徒は「与えられた目標を達成できたかを評価される」という力関係を解体することができるか。Earl, L. M. は、教師による総括的な「学習の評価」から、「学習のための評価」や「学習としての評価」に重きを置いた学習評価のバランスを重視する<sup>11)</sup>。そして、誰かが「正解」を教えてくれるのを待つだけでなく、物事を批判的に考え、問題解決に向かうために、学習評価の主体として自らの学びを自己評価し、自己調整する力が必要だと述べる<sup>12)</sup>。

自己調整学習理論の提唱者の一人であるジマーマン, B.J. らは、「自己調整学習は、学習者たちが自分たちの目標を達成するために、体系的に方向づけられた認知、感情、行動を自分で始め続けられる諸過程」だとし<sup>13)</sup>、多様な自己調整学習理論の中にみられる共通性の一つに「学習しているときの自発的フィードバック・ループ」を挙げる<sup>14)</sup>。そしてそれは、「計画」、「遂行または意思的制御（以下、「遂行」）」、「自己内省（以下、「内省」）」という三つの主要な段階が生じる、学習者自身による学習サイクルだとする<sup>15)</sup>。

この学習サイクルには、「エージェンシーとしての感覚」が必要とされることから<sup>16)</sup>、OECD が「生徒エージェンシー」と定義づける「変革を起こすために目標を設定し、振り返りながら責任ある行動をとる能力」<sup>17)</sup>が必須となる。つまり、学習の「計画」段階において、子どもたちの目標や役割、アイデンティティに基づかない、教師にとっての「良い方略」のみでは

自己調整学習を指導することはできないのである<sup>18)</sup>。

(2) 市民社会の価値追求

一方で、高校生が地理学習に対してもつ学習目標・評価観には、学習と生徒自身の生活や興味・関心との間のつながりである「自己関係性」や、教室での学びと実際の社会や他者との間につながりや意味を求める「社会的意味」の希薄さが指摘されている<sup>19)</sup>。

自己調整は個人的な学習ではなく、仲間や教師などに対する援助要請を含むものであるため<sup>20)</sup>、特に「計画」段階では、市民社会の価値追求のために、教師の支援が必要となる。それは単に地理的な知識や見方・考え方に留まるものではない。市民性教育としての地理教育の観点からは、子どもたちの主体性を尊重しつつも、教養や学問中心の学習を乗り越え、地域や空間、環境的な視点から捉えられた、地球的課題や地域社会の問題への注目を促し、「責任」や「変革」、「行動」といったエージェンシーをもって、市民社会が抱える課題と向き合う学習になるための支援が必要となる。

2.2 自己調整を支援する教師のフィードバック

上記のような地理学習の自己調整を教師はいかに支援できるのか。本稿では、自己調整のための評価の中核をなす<sup>21)</sup>とされる「フィードバック」に着目する。効果的なフィードバックは、課題の明確化（タスクレベル）、課題の遂行（プロセスレベル）、自己調整（自己調整レベル）、動機づけ（自己レベル）の四つのレベルで、「どこへ向かうのか」、「どのように向かうのか」、「次はどこへ向かうのか」という三つの問いがなされることで適切に機能するとされる<sup>22)</sup>。これらの問いは、子どもたちの学習がどこへ（計画）、どのように（遂行）向かい、次はどこへ（内省）向かうのかを自己調整する際の、教師による支援策となりうる。

フィードバックは、例えば理科教育では、主体性の育成や科学的概念の構築という目的で用いられる<sup>23)</sup>。しかし、「答え」のない多様な諸課題を取り扱う市民性教育としての地理教育では、他者や社会との関わりの中で子どもたちが主体となり、市民社会における価値を追究することになる。そのため、タスクレベルや自己レベルのフィードバックは、学習者にとって興奮や感動を呼び起こし、意味や意義を実感できる「個人的レリバンス」だけでなく、世界が直面している悲痛な諸問題やその解決策に関する「社会的レリバンス」<sup>24)</sup>を意図したフィードバックが必要となる。

3. 研究方法

3.1 実践クラスの概要

上記の理論的背景を基に、本稿では高等学校の地理

表1 単元と作問活動の概要

	X 高校	Y 高校
単元	世界と日本の工業 (全13時間)	人口、村落・都市 (全16時間)
単元構成	単元の学習前：作問①(1)	
	I. なぜ同じ服なのにメーカーで値段が違う？(2) II. 航空機はなぜ各国が分担して作る？(2) III. なぜ栄えた町が廃墟になった？(2)	I. 集落の成り立ち(1) II. 村落の形態と機能(3) III. y市とその周辺の地形図新旧比較(1)
	単元の学習途中：作問②(1)	
	IV. iPhoneはアメリカの会社だけで作っているのは？(2) V. なぜ発展途上国のインドがIT大国になった？(2)	IV. 都市の機能と生活(2) V. 都市・居住問題(1) VI. 発展途上国と先進国、日本の都市・居住問題(4) VII. Y高校周辺の居住問題フィールドワーク(1)
	単元の学習後：作問③(1)	
単元	世界と日本の人口問題、都市問題(全18時間)	生活文化、民族・宗教(全15時間)
単元構成	単元の学習前：作問④(1)	
	I. なぜ食料不足の途上国では人口が急増している？(3) II. なぜ外国人コンビニ店員が増加した？(2)	I. 世界の衣食住の地域的差異と画一化(2) II. 日本の衣食住(0.5) III. 世界の民族・言語・宗教(3.5)
	単元の学習途中：作問⑤(1)	
	III. なぜ治安が悪い地域ができる？(2) IV. なぜ先進国にも治安が悪い地域ができる？(2) V. なぜ日本の大都市では「痛勤」する？(2) VI. なぜそこに集落はできる？(2) VII. 都市の形はなぜ違う？(2)	IV. 現代世界の国家(1) V. 民族・領土問題(2) VI. 多様な原因をもつ民族・領土問題(1) VII. パレスチナ問題・シリア問題・共生に向けた取り組み(1) VIII. 日本の領土をめぐる問題と外国人との共生(1)
	単元の学習後：作問⑥(1)	

注)・次数をⅠ、Ⅱ、Ⅲ…と表す。括弧内は授業時間数。  
・両校とも週4単位の地理Bの授業で実施した。

学習を事例に、生徒自身が学習目標を設定し、評価課題を作成する「作問活動」を表1のとおり実施する。

本稿では、異なる都道府県にある二つの公立高校第3学年の生徒（X高校39名、Y高校16名）に対して、筆者と既知の関係にある二名の教諭の協力のもと2020年4～8月に実施した作問活動を対象に分析を行う。

X高校のクラスは、高校卒業後に就職をめざす生徒から、大学進学をめざす生徒まで、多様な生徒から構成される。教職歴5年未満のx教諭は地理の授業を

通して、国内外の様々な社会的問題に対する解決策を提示するための力を育成しようとしている。表1のように、授業では「なぜ」を対話的に探究する過程が設定されており、基幹産業の衰退や都市のスラム化など、社会的レリバンスを意図した学習が行われている。

一方、Y高校のクラスはいわゆる進学校の普通クラスの地理選択者から構成される。教職歴15～20年目のy教諭は地理の授業のなかで、「…を理解する」や「…について考察する」など具体的な「本時の目標」を毎時間提示し、それに基づく対話的な授業を行っている。また、生徒が作成した評価問題を定期考査で継続的に出題したり、表1のように、学校周辺のフィールドワークや外国人との共生といった生徒たちとの関係性の強いテーマを扱ったりするなど、個人的レリバンスを重視した実践が行われている。

### 3.2 アクション・リサーチの方法

作問活動では、授業者の授業行為そのものではなく、共同授業者として筆者がワークシートの作成と紙面によるフィードバックという二つの介入を、表1のとおり各単元の中で3回ずつ行う。その際のデータ収集や介入原則の検証、介入原則の修正を行うため、アクション・リサーチの手法をとる。

なお、作問活動は、単元目標や学習プロセスを生徒が主体的に位置づけなおすことを目的とする。そのため、必ずしも授業者の意図や目標と連動した評価活動であるとは限らない。また、この間、COVID-19の感染拡大により、二つの介入に含まれる筆者の意図の説明など直接の対話は実現せず、生徒に対しては複数回、作問活動の意図を書面で伝えるなどの対策をとった。

#### (1) 学習目標と学習評価を設定させるワークシート

本活動では自己調整の学習サイクルを基に作成したワークシートを使用する。その内容は、「計画」段階として①教師が設定した単元目標の開示、②「単元の学習をとおして、できるようになりたいこと」という学習目標の設定と「なぜそれをできるようにになりたい」のかの記入欄、「遂行」段階として③学習目標に対する評価課題の作成欄、④評価課題に対する解答と解説の記入欄、「内省」段階として⑤目標の達成度の自己評価と今後の学習方略の記入欄、⑥次に示す個別のフィードバックコメント（以下、「FB」<sup>25)</sup>）の貼付欄の6項目で構成され、表現などを微修正しながら使用する。

#### (2) ワークシートに対するFB

作問活動では、地理学習の市民性教育化を支援するために、以下の介入原則の下で、筆者による各生徒への150字程度のFBを行う。

#### ①目標と評価の自己関係性、社会的意味を引き出す

生徒が地理学習にレリバンスを見出せず、単に「知る」や「理解する」などの学習目標や評価課題である場合は、「自己関係性」を最優先して学習者と地理学習との接続を図るための「自己FB」を行う。例えば、「…を知ることは、〇〇さんにとってどんな意味があるか」と問いかけ、自己調整学習の「計画」段階で「どこへ向かうのか」、「内省」段階で「次はどこへ向かうのか」というタスクレベルや自己レベルでの介入を行う。

また、生徒の学習目標は、「自己関係性」を伴っていても、それが教養や学問的な知識の習得といった自己完結に留まることがある。生徒が目標や評価課題に「社会的意味」を見出せていない場合には、現実社会との関わりや、地理的な諸課題としての意味づけのために「社会FB」を行う。例えば、「…を知ることは、他者や社会にとってどんな意味があるか」を問いかけ、タスクレベルや自己レベルにおいて、学習の「自己関係性」と「社会的意味」を両立するための介入を行う。

このように、市民社会の価値追求を主体的に行うための支援として、「自己FB」と「社会FB」を行う。

#### ②目標達成のための学習方略を支援する

生徒の学習目標と評価課題との間に不整合が生じている場合には、それを指摘する「整合FB」を行う。例えば、解決策の提案を目標にしながらも、暗記力を問う評価課題を作成した場合など、学習サイクルの円滑な「遂行」のための自己調整レベルでの介入を行う。

また、学習目標や評価課題が未完成または改善の余地がある場合には、専門的知識や観点から具体例を示すなどの「方略FB」を行う。多くの生徒は自分で設定した学習目標に対して評価課題を作成するという経験をもたないため、その構想や達成に向けては、学習の「遂行」段階で「どのように向かうのか」というプロセスレベルでの介入を行う。

このように、評価主体として学びを自己調整するための支援として、「整合FB」と「方略FB」を行う。

### 3.3 分析方法

#### (1) 分析手続き

本稿では、ワークシート、各単元終了後に実施した質問紙調査、FBの三つを用いて、以下の基準から分析を行う。なお、一人につき複数の評価課題を作成した場合には、生徒が掲げた学習目標と照合し、それについて問うているものを、筆者と担当教諭との合意のもと一つのみ抽出し分析した。また、出身地や保護者の職業など、各生徒の具体的な文脈に関する学習目標や評価課題もあることから、以下の基準については筆者と担当教諭との協議に基づき判断を行った。

表2 1単元目の学習目標と評価課題

			評価課題の設定									計 (学習目標)		
			×			△			○					
			①	②	③	①	②	③	①	②	③	①	②	③
学習目標	自己・社会	X						1	1	2	1	1	2	
		Y				1	1	1				1	1	1
	社会	X		1	2	1	1	4		1		1	3	6
		Y				1		2				1	0	2
	自己	X	5	5	1		2	3	1	5	6	6	12	10
		Y		2	2	1	1		2	3	2	3	6	4
	なし	X	13	4	4				11	12	10	24	16	14
		Y			2				10	8	6	10	8	8
計 (評価課題)		X	18	10	7	1	3	7	13	19	18	X高校: 32名		
		Y	0	2	4	3	2	3	12	11	8	Y高校: 15名		

注) 「自己」は「自己関係性」のみ、「社会」は「社会的意味」のみ、「自己・社会」はどちらも含む、「なし」はどちらも含まない。

表3 2単元目の学習目標と評価課題

			評価課題の設定									計 (学習目標)		
			×			△			○					
			④	⑤	⑥	④	⑤	⑥	④	⑤	⑥	④	⑤	⑥
学習目標	自己・社会	X	3	2	2	2		1	4	6	6	9	8	9
		Y					2	2					2	2
	社会	X	2	3	4	2	2	1	2	2	7	6	7	12
		Y		1									1	
	自己	X	2	1			2	1	4	7	4	6	10	5
		Y		1	2			3		1	1		2	6
	なし	X	4	4	2				9	5	6	13	9	8
		Y							13	8	5	13	8	5
計 (評価課題)		X	11	10	8	4	4	3	19	20	23	X高校: 34名		
		Y	0	2	2	0	2	5	13	9	6	Y高校: 13名		

表4

		評価課題の設定		
		×	△	○
学習目標	自己・社会	A1	A2	A3
	社会	B1	B2	B3
	自己	C1	C2	C3
	なし	D1	D2	D3

(2) 学習目標の判断

第一に、「自己関係性」や「社会的意味」を含む学習目標を設定できたかである。例えば「村落と都市」の単元で、「将来、都市部に住みたいから都市部を知る」

という目標の場合、自分の将来との関わりから「自己関係性」は読み取れるが、それを知ることの「社会的意味」は読み取れない。また、「途上国の都市問題を理解し解決策を見つける」という目標は、生徒自身との切実な「自己関係性」は読み取れないが、解決策の提案には「社会的意味」があると判断する。

(3) 評価課題の判断

第二に、目標に対する適切な評価課題を設定できたかである。適切に設定できたものを「○」、 「目標」欄と「なぜそれをできるようにになりたい」欄に不整合が生じ、適切に設定ができなかったものを「△」、適切に設定できなかったものを「×」と判断する。

## 4. 結果

各単元で3回の作問活動すべてのワークシートを回収できた生徒として、1単元目はX高校32名、Y高校15名、2単元目はそれぞれ34名と13名を分析対象に、前頁の表2と表3を作成した。各表中の縦軸では、生徒が掲げた学習目標に「自己関係性」や「社会的意味」が含まれるか、横軸では、学習目標に対する適切な評価課題を設定できたかを判断した。また、横軸中の①～⑥は作問①～⑥を示す。以下ではまず、表2と表3中の各セクションをA1～D3とした表4を用いて、計6回の作問活動における生徒の学習の全体的な傾向を概観する。次に、各傾向における代表的な生徒を一名ずつ取り上げ、作問①～⑥の変化の具体を示す。

### 4.1 全体的な傾向

#### (1) 市民性教育としての学習目標への自己調整

表2と表3中の「計(学習目標)」欄をみると、X高校では、作問①から作問⑥にかけて一貫して「なし」の数が減少するが、Y高校では、1単元目で「なし」の数が10人(作問①)から8人(作問②,③)に減少するもの、2単元目の最初の作問活動(作問④)では、分析対象の全員が「なし」である。その後は「なし」の数が作問⑤で8人、作問⑥で5人と減少する。そして、両校では「なし」の人数の減少に伴い、まずは「自己」が増加する。その後、緩やかに「社会」を含むものへと学習目標の拡張がみられる。「自己・社会」の数は両校ともに一定数で頭打ちになるが、1単元目よりも2単元目の方がその数は多い。よって、生徒が設定した目標は、部分的にはあるが「自己関係性」と「社会的意味」を含むものへ自己調整された。

#### (2) 学習目標と学習評価との不整合

表2と表3からは、表4中のA1、A2、B1、B2、C1、C2の生徒、つまり「自己関係性」や「社会的意味」を伴った学習目標に対して、適切な評価課題を設定できなかった生徒が一定数いることが分かる。表2と表3中の「評価課題の設定」が「○」の生徒の合計を示す「計(評価課題)」欄を見ると、X高校では、1単元目では13人→19人→18人、2単元目では19人→20人→23人と、その人数が増加傾向にある。一方、Y高校では、1単元目では12人→11人→8人、2単元目では13人→9人→6人と、減少している。よって、特にY高校では、学習目標に「自己関係性」や「社会的意味」が含まれると、それに準拠した適切な評価課題を設定できなくなる生徒が一定数いることが分かる。

#### (3) 学習目標における自己関係性と社会的意味の欠落

表2と表3から、表4中のD1とD3の生徒が一定数いることが分かる。その数は作問活動が進むと減少

する傾向にはあるが、目標に「自己関係性」や「社会的意味」を見出せないが、評価課題は作成できるD3の生徒が多いことが分かる。よって、目標の設定に対して、FBがほとんど機能していない事例があると推察される。

### 4.2. 個別事例の詳細

#### (1) 地理教育の目標追求を持続させた生徒

		評価課題		
		×	△	○
学習目標	自・社			⑤⑥
	社会		③	④
	自己		②	
	なし	①		

図1 生徒Aの作問活動の変化

生徒A(X高校)は、図1のように学習目標、評価課題とも順調に成長がみられた生徒である。

生徒Aは、作問①で「様々な工業の特色を知る」を目標に、主な国の鉄鋼生産量の推移を示したグラフ中の「( )にあてはまる国は何か」という評価課題を作成した。そこで筆者は、「鉄鋼業や中国の動向はAさんの興味を引くものでしたか」、「自分ができるようになりたいと思える目標を見つけてみて」という「自己FB」を行った。すると、作問②では「今コロナウイルスで品不足になっている原因を知り、将来に生かしたい」として、「日本と中国の工業はどう違うのかを知る」ことを目標に掲げ、「マスク工場が立地する特徴をふまえ、その理由を答えなさい」という評価課題を作成した。「将来に生かしたい」とした理由について生徒Aは、1単元目の質問紙で「人を助けることができる仕事につきたい」と回答しており、学習と自分の将来の仕事とのつながりを模索していた。しかし、それが「日本と中国の工業」とは一致しなかった。

一方、当時のマスク不足という現象は、輸入品に依存する日本の産業の課題を示す典型例であったため、筆者は「身近な話題から日本の産業構造が抱える課題を考えられそう」という「社会FB」を返し、生徒Aの興味関心と現実社会との接続を行おうとした。その結果、作問③では「日本の工業に足りないことを補えるようにするため」に、「他国との工業の違いを知る」という目標掲げ、日本の工業分野が抱える課題を追究しようとする姿が見られた。一方で、生徒A自身の生活や興味関心とのつながりは薄れてしまった。

作問④では「自分の将来に関わる大事なこと」として、再度、自分とのつながりを見出し、「日本の地域

問題について知る」を目標に、「大都市・地方都市との間に地域格差があるのはなぜか」という評価課題を作成した。そこで筆者は、将来「人を助ける」仕事に就きたい生徒Aと、社会が抱える「地域問題」が結びつくと判断し、「Aさんは、どんな『地域問題』や『地域格差』の改善策を考えてみたいですか」という「自己FB」や「社会FB」に加え、「『自分の将来』と地元のことを考えてみては」という「方略FB」を行った。

すると作問⑤では、「これからの自分の将来と地元を充実させたい」として、「地域格差を防ぐ解決策を見つける」を目標に掲げ、地理学習と生徒A自身の生活や現実社会との接続がより明確になった。ただし評価課題は、都市部への人口集中や地方の人口減少、少子高齢化に対して、「これを防ぐための解決策はどのようなものがあるか」という一般化された内容だったため、さらなる改善を意図して筆者は「Aさんが『解決策』を見つけないか」と思える街を選び、その街にとっての『解決策』を探究してみよう」という「自己FB」と「方略FB」を返した。その結果、作問⑥では、「自分の地元を活かがあるところになりたいので、『地元zの地域格差の解決策を見つける』という目標のもと、『z市では中心部から離れたところで、地域格差、少子高齢化が進んでいる。これを防ぐための解決策はどのようなものがあるか』という評価課題の作成に至った。

(2) 地理教育の目標追求を遂行できなかった生徒

		評価課題		
		×	△	○
学習目標	自・社		③	
	社会			
	自己		⑥	
	なし			①②④⑤

図2 生徒Bの作問活動の変化

生徒B (Y 高校) は、学習目標に「自己関係性」や「社会的意味」を含まなければ、適切な評価課題を設定できるが、それらが含まれる学習目標を掲げると、適切な評価課題の設定ができなくなった生徒である。

生徒Bは、作問①で「都市や村落の成因や現状等を判断できる」を目標に掲げ、「散村が形成された理由とその具体例、現在の課題を述べよ」という評価課題を作成した。これに対して筆者は「都市や村落の成因や現状を判断できると、Bさんにどんな良いことがありますか」という「自己FB」を返した。しかし、作問②の目標にも生徒B自身とのつながりが感じられなかったため、単元の学習後に「どんな力を身につ

けたい」とかという「自己FB」を再度行った。すると作問③では、漠然とはあるが「現代の村落・都市の課題について理解する」という現実社会とのつながりと、「将来公務員として課題の解決のために働きたい」という生徒Bの意思を伴った目標への変化が見られた。

しかし、「課題の解決」という目標に対する評価課題では、「理解」のための個別的知識の想起を求めており、目標と課題との不整合を起こした。生徒Bはこれについて、「課題についての理解は進んだが、その解決の仕方についての理解が不十分だった」としている。

単元が変わった作問④では「世界各地の宗教と衣食住の文化の関わりを理解する」という目標のもと、アフリカ大陸で主にキリスト教が信仰されている地域を地図中の選択肢から選ぶ課題などを作成し、表4中のD3に逆戻りした。そこで、筆者は再度「自己FB」を行ったが作問⑤でも変化はなく、継続して「自己FB」を返した。作問⑥では、「地理で学んだ力を普段の生活に応用」しようとして試みたが、目標は「世界で発生している民族・領土問題などについて知識を活用して理解する」として、民族・領土問題について記述された四つの文のうち、「誤っているものを一つ選ぶ」という評価課題を作成し、作問③と同様に学習目標と評価課題の不整合を起こし、目標追求を遂行できなかった。

(3) 地理教育の目標追求を放棄した生徒

		評価課題		
		×	△	○
学習目標	自・社			
	社会			
	自己			②
	なし			①③④⑤⑥

図3 生徒Cの作問活動の変化

生徒C (Y 高校) は、学習目標に「自己関係性」や「社会的意味」をほとんど見出していないが、学習目標に対する適切な評価課題は設定できた生徒である。

生徒Cは、作問①で、「世界の大都市の構造と分布を理解する」を目標に掲げ、「世界の大都市の構造と分布について適当でないものを、①～④のうちから一つ選ぶ」とする評価課題を作成した。これに対して筆者は、理解したことを基に「今後できるようにになりたいことはない」とか「自己FB」を行った。すると作問②では、目標が「学習を実際の生活につなげたい」ため、「身近な村落の形態と結びつけて考える」へと変化した。

そこで、学習と生活との接続の具体化を意図し「学習を実際の生活につなげるとは」という「方略FB」を行った。しかし、「人口問題は身近な生活の中に取り入れられなかった」として、作問③では、「人口の増加・移動・都市問題をつなげて考える」という目標を掲げ、「多産多死」や「スラム」などの用語や都市名を問う評価課題の作成へと戻ってしまった。そして6回の作問活動において、作問②の学習目標以外はすべて生徒C自身の生活や興味関心あるいは、現実社会における意味づけを読み取ることができなかった。生徒Cに対してはFBの効果はほとんど見られなかった。

## 5. 考察

作問活動では、地理教育の市民性教育化の支援を目的とするFBが、なぜ機能した／しなかったのか。

### 5.1 なぜFBは地理教育の市民性教育化を促したのか

FBは、生徒Aに対して、市民社会の価値追求とその評価主体の移行を支援し、地理教育の市民性教育化を促した。

市民社会の価値追求については、継続的な「自己FB」が地理学習の中で「人を助けること」に取り組むという「自己関係性」を引き出した。また、生徒Aは、2単元目の質問紙で、印象に残ったFBとして、作問④でのFBを挙げ、「自分の地元について考えるというコメントで、より身近に問題がせまっているのだと思った」と回答しており、「社会FB」が地元z市の地域格差という「社会的意味」づけをできたと考えられる。

このように、継続的な「自己FB」は、特に表4中のD1～D3の生徒に対する「自己関係性」を、「社会FB」は、C1～C3の生徒に対して、単に興味関心に依拠した目標達成だけでなく、地域や空間、環境的な諸課題と向き合う「社会的意味」を伴った地理学習の価値追求とともに、そのような学習の「計画」や「内省」を支援できる可能性がある。

一方、評価主体の移行についても、「自己関係性」と「社会的意味」を伴った生徒Aの学習「計画」に対して、地域格差の改善策や地元の事例を取り上げることなど、目標達成のための具体的な「方略FB」が有効に機能したと考えられる。

生徒Aは、1単元目の質問紙で、FBを受けた感想を「次の目標が立てやすかった」と述べていることから、FBは生徒Aがエージェンシーをもって主体的に学びを構想するための一要因になったと推察される。

2単元目の質問紙では、どんなFBや教師の支援があれば良いかという問いに対し、多くの生徒が「具体

例」や「先生はどう考えるか」を求めている。「整合FB」や「方略FB」は、学習の「計画」段階での「自己関係性」や「社会的意味」を具体化し、生徒の力だけではたどり着くことが難しい、学習目標の達成に向けた「遂行」段階を支援できる可能性がある。

### 5.2 なぜFBは地理教育の市民性教育化を促さなかったのか

#### (1) なぜ評価主体が移行しないのか

FBは、生徒Bに対しては、市民社会の価値追求をわずかながら促したものの、その評価主体を移行することはできなかった。

市民社会の価値追求については、公務員として取り組む課題の解決や、普段の生活への応用という「自己関係性」を意識させることにはつながった。しかし、「課題の解決」の具体化や、「生活への応用」の「社会的意味」を引き出すことはできなかった。

そして、評価主体の移行については、学習目標と評価課題との間に不整合が生じるなど、実現には至らなかった。その理由の一つとして、市民社会の価値を追求しようとする学習に対して、生徒Bが自らの学習を評価し、学びを自己調整するための術をもっていなかったことが考えられる。

生徒Bは作問③で、解決策という「答え」のない学びを「計画」しながらも、解決策の「理解が不十分だった」として、目標と評価課題の不整合を起こした。生徒Bは、1単元目の質問紙で、自己設定した目標の学習方略に関して、「どの程度達成できているのか、自分でチェックしなければいけないこと」の難しさを述べる。同様に、「何ができたなら目標達成なのかかわからなかった」や、「目標と作った問題がかみあわなかった」(X高校)といった、目標と評価課題との不整合に関する意見が他の生徒にもみられた。

このように、価値追求を「計画」できても、それを主体的に「遂行」し「内省」するための術をもたない生徒に対しては、本稿で行ったFBだけでは評価主体の移行が十分にできない事例がみられた。

また、作問活動からは、生徒たちが「学校」に固定化された学習評価観にとらわれている実態が垣間見える。2単元目の質問紙では、全生徒に対して、「作成する評価課題の形式に影響を与えたもの」を、「定期考査」、「入試(模試を含む)」、「影響なし」、「その他」の中から複数選択可として尋ねた。その結果、多くの生徒が「定期考査(X:25件,Y:6件)」や「入試(X:10件,Y:8件)」で出題される評価問題に影響を受けていることが分かる。また、「影響なし(X:12件,Y:6件)」とした生徒の評価課題も、その多くが結果的に個別的知識の有無を問うものであった。



生徒Bのように、「自己関係性」や「社会的意味」を含まない目標には適切な評価課題を設定できるが、目標にそれが含まれると適切な設定ができなくなる生徒がいる。生徒たちにはこれまで様々な場面で「評価」を受けた経験があり、「学校」や「授業」という文脈や、そこでの評価の在り方が、市民性教育としての地理教育の主体的な学びを阻害しているのではない。

## (2) なぜ市民社会の価値追求は持続しないのか

FBは、生徒Cに対しては、市民社会の価値追求の持続や、その評価主体の移行もできなかった。

市民社会の価値追求については、学習と生活との「自己関係性」を一度だけ意識させることができたものの、それを持続させることはできず、「社会的意味」を引き出すこともできなかった。

生徒Cは、1単元目の質問紙で、作問①～③の学習目標を毎回大きく変更した理由を、「前回の目標を全く気にせずに、その時点で一番関心がある学習内容をもとに目標を立てた」とする。また、目標の自己設定について、「見ず知らずのことを自分で学習目標に設定するのは無理がある」と述べる。これらのことから生徒Cは、地理学習においては定められた学ぶべき学習内容があることを前提とし、それについて理解したり考えたりすることを重視していることがうかがえる。

同様に、「どんなことを学ぶのがはっきりとわかっていない状態で最終目標を設定するのは難しかった」(Y高校)などの意見もみられた。その背景には、「目標を立てたことがなかったので設定の仕方がわからなかった」(X高校)のように、地理を学ぶ価値や意味づけを自ら行おうとするエージェンシーとしての感覚の欠落があるのではない。

また、評価主体の移行についても、その実現には至らず、生徒Bと同様に「学校」に固定化された学習評価観にとらわれ、「テスト形式」の評価課題の作成にとどまった。そして、生徒Cが「どうしても自分がすでに知っていることや興味があることに学習内容が偏ってしまう」と指摘するように、作問活動が個人の知識や経験知の中だけで行われていたことも、評価主体の移行を阻害する一因になった可能性がある。

これに関して、2単元目の質問紙では、「どんなFBや支援があれば学習が深まるか」について、「他の人との問題の共有」(X高校)や「自分が意識したポイントを他の人に教えたり、逆に教えてもらい、いろいろな考え方を知る」(Y高校)などの意見がみられた。そこで、Y高校の生徒に対しては、作問⑥終了後に、生徒Aを含むX高校の数名分の作問活動の成果を提示する介入を行った。これに対して生徒Cは、「自分が今まで作ってきたものと違って、課題研究の

テーマのようだ」という発見があり、参考になった」と述べている。

このことから、地理学習では多様な目標や学習プロセスが他者に開かれることで、新たな選択肢が広がり、自らの学びの意味を主体的かつ持続的に調整する習慣を確立できる可能性があるのではないだろうか。

「自己FB」や「社会FB」では、すべての生徒の目標が「自己関係性」や「社会的意味」を伴うものへと自己調整されたわけではない。このことから、表4中のD1～D3の生徒に対して、市民社会の価値追求を促すFBのみによる学習改善には限界がある。最終的には生徒自身が自ら学習の主体となることに意味や価値を見出したうえで、学びの「計画」を支援できなければ、子どもたちの学びの本質的な変容は困難であろう。

## 6. 成果と示唆

従来の市民性教育としての地理教育改革論は、「学校」という文脈を超えた地理教育の価値を見出そうとした点には意義がある。しかし、その「価値」を地理学や社会諸科学、あるいは市民的な価値を追求しようとする学術的な視点からのみ意味づけ、理想とする教育を提案してきたことに課題が残されている。

それらに対して本稿では、地理教育における主体としての学習者の復権をめざし、地理を学ぶ価値を追求し、それを評価する権限を学習者へ移行するための土台として、作問活動の具体を示した点に意義がある。そこでは、生徒自身が学習目標や評価課題を設定するワークシートの活用や、それに対するFBを用いた支援が、生徒自身による主体的な地理学習の価値追求と、それを可能にするための自己調整力の向上を促した事例を示した。加えて、そのような学習過程を、図1～3のように可視化したことで、各生徒に対して地理教育を市民性教育化するために、どの次元での支援が必要であるのかの判断が可能となった。このように、従来の、いかに良い授業を提供すべきかという教師側の視点だけでなく、子ども側の視点を重視し、それを教師が支援することこそが、地理教育を市民性教育化するという新たな可能性を示すことができたと考えられる。

一方で、既存のカリキュラムの構造を所与とした、教師のFBによる最小限度の介入のみで生徒の学びを根底から変革することの限界性も示された。そのため、本稿で検討した四つのFBは、次の二点を前提としたものとして介入原則を修正する必要がある。

一点目に、表4の観点を教師と子どもたちが共有しながら学習を進めるために、特に「自己FB」と「社

会FB」の意図を開示することである。「学校」や「授業」という文脈の中で、教師がもつ権力や、教師の社会科観への社会化を完全になくすことはできない。であるからこそ、教師自身の立場や意図を開示し、それをも批判の対象としてみるためのツールが必要となる。本稿で行った生徒の学びの自己調整に対する教師のFBという評価活動それ自体が、子ども自身や社会、そして学問にとっての地理教育の価値を比較検討する機会となり、子どもたちの市民性や主体性を高めることが求められる。このことが、「評価する／される」という教師・子ども間の権力関係を解体し、市民社会の価値を子ども自身が追究する地理教育を可能にするだろう。

二点目に、地理カリキュラムを創る主体として子どもたちを位置づけ、授業と一体化した形での価値追究を協働で行うことである。作問活動からは、一斉授業の中でも生徒は多様な価値を見出して学ぼうとしていることが分かる。そのような教師と子ども、または子どもたち相互の対話や学習の調整の中で創発される多様な価値を、他者との協働をとおして実際のカリキュラムや授業の中で追究することが求められる。子どもたちが自らの学びを構想し、自己調整しながら学習を進める地理教育は、「著者性」を伴った学びのエージェンシーとしての子どもたちの存在を保証する。このことが、「目標を設定する／与えられる」という教師・子ども間の権力関係を解体し、地理教育の価値を評価する主体の子どもたちへの移行を可能にするだろう。

このような学びの中で、地理教育自体がより民主的な価値を追究し、その学びの主体として子どもたちがエージェンシーを発揮し、学びを自己調整することで、地理教育は市民性教育化されていくと考えられる。

しかし、このような学習の継続的な実践のためには、教室の外からだけの介入や、一科目、教科の取り組みだけでは限界がある。「学校」や「授業」という文脈の中で、子どもたちがとらわれている規範を可視化し、その解体に向けて教科の枠を超えた横断的な学びやカリキュラム創りのあり方が検討されなくてはならない。

## 【註・引用文献】

- 1) Stoltman, J. P. (1990). Geography Education for Citizenship. *Social Science Education Consortium*, 1.
- 2) 泉貴久 (2018)「地理的な見方・考え方と市民性育成:探究プロセスを重視した高等学校『地理総合』の授業実践へ向けて」江口勇治監修『21世紀の教育に求められる「社会的な見方・考え方」』帝国書院, 114-123.
- 3) 永田成文 (2013)『市民性を育成する地理授業の開発:「社会的論争問題学習」を視点として』風間

書房.

- 4) 草原和博 (2006)「地理教育の社会化:わが国の地理教育変革論の体系と課題」『社会系教科教育学研究』18, 1-10.
- 5) Gaudelli, W., & Heilman, E.(2009) Reconceptualizing Geography as Democratic Global Citizenship Education. *Teachers College Record*, 111(11), 2647-2677.
- 6) 溝口和宏 (2001)「開かれた価値観形成をはかる社会科教育:社会の自己組織化に向けて:単元『私のライフプラン-社会をよりよく生きるために』の場合」『社会系教科教育学研究』13, 29-36.
- 7) 豊嶋啓司 (2001)「意思決定の過程を内省し、認識の社会化をはかる社会科授業」『社会系教科教育学研究』13, 9-19.
- 8) 豊嶋啓司(2015)「社会科の市民的資質評価:パフォーマンス評価論に依拠した中学校社会科のペーパーテスト開発」『福岡教育大学紀要』64(2), 67-80.
- 9) 佐藤学 (1996)『カリキュラムの批評』世織書房, 181.
- 10) 前掲書9), 192-202.
- 11) Earl, L. M. (2003). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. Thousand Oaks, Ca: Corwin Press, 25-28.
- 12) 前掲書11), 101.
- 13) ジーママン, B.J., シャンク, D.H., 塚野州一訳 (2014)『自己調整学習ハンドブック』北大路書房, 1.
- 14) ジーママン, B.J., シャンク, D.H., 塚野州一訳 (2006)『自己調整学習の理論』北大路書房, 5-6.
- 15) シャンク, D.H., ジーママン, B.J., 塚野州一訳 (2007)『自己調整学習の実践』北大路書房, 2-3.
- 16) 前掲書13), 25.
- 17) OECD (2019)「Student Agency for 2030 仮訳」
- 18) 前掲書14), 285.
- 19) 宅島大堯 (2021)「高校生は地理学習に対してどのような目標・評価観をもっているか:社会におけるエージェンシー育成の課題」『社会認識教育学研究』36, 41-50.
- 20) 前掲書13), 1.
- 21) 前掲書11) Second Edition (2013), 115.
- 22) Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research* 77(1), 81-112.
- 23) 長沼武志, 森本信也 (2018)「フィードバック機能に基づく評価と指導を主軸とした理科授業デザインに関する事例的研究」『理科教育学研究』58(3), 261-269.
- 24) ブルーナー, J. S., 平光昭久訳 (1972)『教育の適切性』明治図書, 204.
- 25) 一般的な意味での「フィードバック」に対して、本稿で行う「個別のフィードバックコメント」を「FB」と表記する。

【付記】本稿は、本学大学院・研究科の倫理審査委員会の審査を経て、令和2年12月に研究成果公表の承認を得ている(承認番号20200086)。