

学位論文要旨

学習評価を視点とした地理教育の市民性教育化
ー 方法論構築に向けたアクションリサーチ ー

広島大学大学院教育学研究科
教育学習科学専攻 教科教育学分野
社会認識教育学領域

学生番号 D193401
申請者 宅島 大堯

序章 本研究の目的・意義・方法

本研究では、市民性教育としての地理教育が直面する課題を学習評価の観点から問い直し、学校現場における地理教育の改善・変革に向けた方法論を構築することを目的とする。具体的には、以下の3点に取り組む。

第1に、地理教育を市民性教育化する方法論の構築である。地理学や社会諸科学など、学術的な視点から市民性教育化をめざしてきた従来の地理教育研究に対して、①学習者にとっての学びの意味づけを保障するとともに、②学問的な真正さを担保し、空間や環境に関わる社会的な課題の解決や不公正の克服のために地理教育を活用することで、地理教育を市民性教育化する方法論を提起する。

第2に、学習評価を視点とした地理教育を市民性教育化する方法論の構築である。これまで教師が独占してきた目標・内容・方法・評価の権限を子どもと共有するために、学習評価を視点とした教師と子どもの協働による市民性教育としての地理教育を提起する。

第3に、上記2点を両立する市民性教育としての地理教育の方法論を、段階的なアクションリサーチ（AR）の成果を踏まえて、3パターン提案する。

このような目的の下で実施される本研究の特質および意義として、以下の3点が指摘できる。

第1に、市民性教育としての地理教育において、学習者と学問、双方にとっての学びの真正さを両立した点である。従来の地理教育の市民性教育化に関する研究は、いずれも系統性や学問の論理が先行し、子どもや社会の関心、ニーズに基づく地理の活用という「民主的アプローチ」（Gaudelli and Heilman, 2009）とはなりえてこなかった。地理教育は、空間や環境などの見方・考え方を取り入れた地理学的に真正な事象を扱うだけでなく、それが学習者にとっても「真正の学び」（Newmann, King and Carmichael, 2007）として意味づけられる必要がある。

そこで本研究では、学問優位に語られる傾向にあった地理教育に「民主的アプローチ」を導入し、学問からみた真正さ（学問的な真正さ）と学習者からみた真正さ（学習者の著者性）の両立をめざす。

第2に、市民性教育としての地理教育を実現する学習評価の実践的方略を開発した点である。従来の学習評価「方略」は、教師が設定した目標を基準に教師が子どもを評価するという構造が維持されたままとなっている。

そこで、①子どもが見出した地理を学ぶ意味を、学習目標や評価課題として学習者自らが具体化し、言語化する子どもの「作問活動」、②「作問活動」で達成される学びの真正さと著者性をさらに引き出し高める教師の「個別的フィードバックコメント」、③子どもの「作問活動」と教師の「個別的フィードバックコメント」をとおして地理を学ぶ意味を教師と学習者が共有し、カリキュラムを協働で構築する「地理カリキュラムの共創」、の三つの実践的方略を開発する。

第3に、市民性教育としての地理教育を実現する学習評価の実践的方略を、現行制度下のカリ

キュラムに対する自立性や相対化の程度に応じて提案した点である。具体的には、以下の三つのARをとおして、地理教育を市民性教育化していく手立てを選択的・段階的に提案する。

- ①学習者が教師のカリキュラムから独立して自立的に作問活動を行い、子どもが自らの地理学習への意味づけに基づいて学習目標と評価課題を構想し、自ら解答する。
- ②学習者は教師のカリキュラムから独立して自立的に作問活動を行うが、それに対して教師は継続的にフィードバックを行うことで、地理教育の市民性教育化を支援する。
- ③学習者は自立的に作問活動を行い、それに対して教師は継続的にフィードバックを行うことで、教師と子どもが協働して既存の制度的な地理カリキュラムの意味を見直し、地理教育の市民性教育化に向けてカリキュラムを共創する。

第 I 部 地理教育論と学習者の学習目標・評価観

第 1 章 学問が地理教育論に期待する学習目標・評価観

第 1 章では、「地理教育の学習目標・評価観はどのように語られてきたのか」について、教える側の視点から述べる。

地理教育および社会科教育、市民性教育における学習評価に関する文献調査の結果、市民性教育としての地理教育論では、子どもの論理ではなく、教師や学問の論理から学習目標・評価観が語られてきたことが明らかとなった。

そこには次の二つの課題がある。第 1 に、地理教育をとおして市民社会における課題を見出す主体が子どもではないことである。従来 of 地理教育論は学問の論理が先行し、地理的な知識や技能をもって行動することが、いかに民主的な市民の育成に有用であるかが論じられてきた。そこでは、地理を学ぶことの意味や学習目標は、常に教師や学問の側から子どもに与えられるものであった。

第 2 に、地理教育をとおして市民社会における課題を追究し、評価する主体が、子どもではないことである。従来 of 地理教育論では、学習主体を子どもに移行させたり、学習評価を子どもの学習改善に活用させたりする試みが行われてきた。しかし、最終的にそれらの学習を評価するのは教師であり、子どもを学習評価の主体としては扱ってこなかった。

これらの課題を受けて、地理教育をとおして子ども自身が市民社会における課題を見出し、それを追究し、評価する主体となるための方法論の構築を本研究の課題に設定することとした。

第 2 章 学習者が地理教育に抱く学習目標・評価観

第 2 章では、「地理教育の学習目標・評価観はどのように語られてきたのか」について、学習者側の視点から述べる。

二つの高校を事例に、授業や単元で学んだことのうち、どのような力が身についたのかを問いたいから特定させるとともに、その力が身についたかどうかを評価する問題を生徒自身に作成させ、その分析を行った。

その結果、生徒が地理教育に対してもつ学習目標・評価観の傾向として、次の三つが明らかとなった。第1に、地理教育をとおして新たな意味や価値を創造するのではなく、既存の知識や学習内容の理解が重視されることである。生徒の多くは、地理教育の目標を個別的事象や事象間の関係性の理解、あるいは理解した内容を説明できることであると捉えていた。

第2に、多くの生徒が地理教育に対して、自分自身の生活や興味・関心とのつながりや、教室と実際の社会や他者とのつながりを見出していないことである。生徒の中には、学習内容を「応用」しようとする者もみられが、それは、自分自身の生活や自分たちが暮らす社会の課題へ応用ではなく、あくまで地理という科目の枠内での、他の学習内容への応用が想定されていた。

第3に、生徒の回答傾向には、自分が教師によって目標を与えられ、評価される立場であるという無意識的な学習目標・評価観が強く投影されていることである。多くの授業において、学習目標は教師によってあらかじめ設定され、その評価も教師によって行われる。その経験の蓄積が一因となり、生徒自身が自らの学習目標を設定したり、自分の言葉で語ったりすることの困難さがうかがえた。

以上のように、学習者の実態からも、地理教育をとおして子ども自身が市民社会における課題を見出し、それを追究、評価する主体となるための方法論構築の必要性が明らかとなった。

第Ⅱ部 学習評価を視点とした地理教育の市民性教育化に向けたアクションリサーチ

第3章 研究デザイン

本研究では、地理教育をとおして子ども自身が市民社会における課題を見出し、それを追究する主体となることを「地理教育の市民性教育化」と呼ぶ。第3章では、次の三つの概念を援用し、学習者の学習目標とする課題設定の〈民主性〉、課題追究の〈主体性〉を促すために、以下の介入を伴う段階的なARを行う。

第1に、学習評価の権限の子どもへの移行を提起する「学習としての評価」(Earl, 2003)である。これを援用して、子ども自身が学習目標設定と評価課題作成を行い、この活動を同一単元内で3回繰り返す子どもの「作問活動」を構想し、後述する第1～3次ARの方法論的な基盤とする。

第2に、子どもが自発的に学習サイクルを遂行するための「自己調整学習」(ジーマン・シャंक, 2014)である。これを援用して、学習目標や評価課題だけでなく、それに基づく学習の「計画」、「遂行」、「内省」のサイクルを自ら表現させる子どもの「作問活動」、そしてこのサイクルを回しつつ地理を学ぶ意義を問いかける教師の「個別的フィードバックコメント」を構想し、第2

～3次ARの方法論的な基盤とする。

第3に、変革を起こすために目標を設定し、進むべき方向性を定め、目標達成に向けた行動を引き受ける「エージェンシー」(OECD, 2018, 2019)である。これを援用することで、子どもを学びの主体として位置づけ直し、子どもと教師が協働でカリキュラムを開発、展開していく「地理カリキュラムの共創」を構想し、第3次ARの方法論的な基盤とする。

課題設定の＜民主性＞は、子どもが設定する学習目標が、①学んだ内容をそのままの文脈で再生する「教養的」なもの、②地理教育に新たな意味を生み出す「知識の構築」や、その学習の進め方、表現方法に「学術的な探究」を取り入れる「学問的」なもの、③市民社会における「『学校』を超える価値」を見出す「民主的」なものを志向しているか、を基準に判断する。

課題追究の＜主体性＞は、学習目標や内容、方法、評価に関する以下の権限が子どもに与えられていることから判断する。すなわち、①子どもたちが学習目標やそれに対応した評価課題を自己設定する機会、②自己設定した学習目標や評価課題に基づいて、学習を進めるための学習内容の選択権、③子どもたちが実際の学習評価に実質的に関与する機会が与えられているか、を基準に判断する。

第4章 第1次AR：学習者による地理を学ぶ意味の自己設定

第4章では、「子ども自身が繰り返し作問活動を行うと、地理教育は市民性教育化されるのではないか」の仮説のもと、二つの高校で作問活動を行い、その結果と背景を明らかにした。

① 学習目標の「真正さ」が高まらない

生徒bは、3回の作問活動をとおして学習目標が「様々な国の発電量の内訳を知る」から「原油の生産・輸出・輸入国をしっかりと覚える」、そして「資源・エネルギー問題について勉強する」と変化したものの、評価問題はいずれも既有知識の「再生」の枠内から抜け出せなかった。

② 学習目標の「真正さ」が高まっても目標達成に至らない

生徒dは、展開作問と終結作問において「バイオエタノールの在り方を考える」のように学習目標と評価課題に学校外の価値を求める「真正な」文脈を付与したが、適切な達成方法を設定できなかった。その結果、バイオエタノールに関する教科書記述の抜き書きに終始し、教科書内の学習の応用に留まった。

③ 学習目標と評価課題が整合しない

生徒eは、学習目標を「再生可能エネルギーは火力や原子力に比べて環境に優しいのになぜもっと増えないのか。資源が尽きたらどうするのか？具体的な策はあるのか？」として真正な文脈を付与する一方で、評価課題は「再生可能エネルギーの欠点は？太陽光・風力・地熱の国別割合、なぜこうなるのか？」のままだった。生徒eは、学習目標に準拠した評価課題を作成する術をもてず、終結作問では、「再生」を求める学習課題の作成へと学習が後退した。

以上のように、単に作問活動を繰り返すだけでは、地理教育の市民性教育化は、ほぼ達成されないことが明らかになった。そして、既存知識の「再生」を脱却し、地理教育の市民性教育化を図るためには、専門性をもった教師による意図的な介入や指導が必要であることが示唆された。

第5章 第2次AR：教師のフィードバックによる地理を学ぶ意味づけの促進

第5章では、「生徒の作問活動に対して教師が意図的な介入をくり返すと、地理教育は市民性教育化されるのではないか」という仮説のもと、二つの高校で作問活動と4種類の個別的フィードバックコメント（FB）を行い、その結果と背景を明らかにした。

① FBは地理教育の市民性教育化を促す

生徒Aは、2単元目の終結作問では、「地元zの地域格差の解決策を見つける」という目標を掲げた。これを受けて、「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」という評価課題を作成し、取り組んだ。この過程で、教師は「自分ができるようになりたい」ことや「『解決策』を見つけたい！と思える街を選」んでみようという「自己FB」や、「どんな『地域問題』や『地域格差』の改善策を考えてみたい」という「社会FB」、「『自分の将来』と地元のことを考えてみては」といった「方略FB」を付与したことが、主体的に目標達成の方略を考える上で有効に機能したと考えられる。

② FBを行っても評価主体は移行しない

生徒Bは、学校外の価値を追究しようとする学習目標と、知識の理解を求める評価課題との間に不整合が見られた。学習目標に「自己関係性」を見出せずにいた生徒Bに対して、「自己FB」を繰り返し行った。しかし、生徒Bが「自己関係性」や「社会的意味」を見出すことができたのは、いずれの単元も終結作問であり、その先の目標達成に向けた「方略FB」を付与するには至らなかった。学習者自身が評価主体となるように支援しても、その移行は容易には実現しなかった。

③ FBを行っても市民社会の課題追究は持続しない

生徒Cは、1単元目の展開作問を除き、地理学習の「自己関係性」や「社会的意味」を意識した目標を設定することはなかった。生徒Cの場合、地理学習では定められた学ぶべき学習内容があることを当然としており、いかなるFBでもそれは揺れ動かない、強固なものになっていることが伺える。

以上のように、自己関係性や社会的意味を発見させるFBが、学習者を学校外の社会的文脈での目標設定を可能とし、またそれぞれの目標や評価問題に対応した達成方略をFBすることが、地理教育をとおして市民社会の課題を見出す可能性も見えてきた。

一方で、FBが全く機能しない例も多かった。地理学習のさらなる主体化を図るには、FBとその受けとめを教室において開示することが必要となる。さら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、目標設定と評価をとおして教師と協働で学習を進めていく必要があるこ

とが示唆された。

第6章 第3次AR：学習者と教師による地理カリキュラムの共創

第6章では、「教師と生徒がカリキュラムを共創すると、地理教育は市民性教育化されるのではないか」という仮説のもと、作問活動やFBを授業と連動させ、作問活動とFBに加え、地理カリキュラムの共創を行ったところ、次のような結果が得られた。

① カリキュラムの共創により地理を学ぶことの意味に対する「声」の不一致が生じる

生徒Tは、二つの単元の学習の中で「学校周辺の地形について知り、災害が起こった時にどう対処すればいいか考える」や「気候変動による災害やその災害による日本への影響と対策」といった「民主的」な目標を設定した。一方で、「ちゃんとした語句」の再生を求める学習評価観を捨てきれず、個別的知識を問う評価課題の作成に留まった。生徒Rは、そもそも実際の社会において地理が有用かは「どうでもいい」ため、定期考査のために「覚えられればいい」という学習を継続した。このような生徒間あるいは、教師との間にも「声」の不一致が生じた。

② カリキュラムの共創により学習が個別細分化する

生徒Sは、気候の単元のグループ学習において「気候変動がオーストラリアの伝統や先住民に与えている影響」についての学習を提案した。しかし、グループ内では学習成果を「残り時間の中でまとめる」ために、「答え」がある事象について調べることが優先された。多くの生徒の根底にあるのは「教養的」な学習であり、その学習目標は「テストのため」や、地理的事象の「理解」に求められた。これらは、必ずしも他者との対話を必要とせず、分担して教科書やインターネットで「答え」を「調べる」作業が中心となり、学習が個別細分化した。

③ カリキュラムの共創により内容固定型のカリキュラムを脱却できる可能性がある

生徒Uは、地形分野では「今あるハザードマップに、今まで経験したことでもっとあったら良いなと思うものを付け加える」という学習目標に対し、「自分の身を守るため、今より分かりやすいハザードマップ。地形特有の災害についてその対策などを理解し考える」という評価課題を作成した。また、気候分野では「気候変動がアフリカの産業に与える影響とその対策」という学習目標と、「対策を考え、どうしたらそれを行動に移すことができるか考えられる」という評価課題を設定した。その要因として、①教師のFBや他の生徒の取り組みといった他者の「声」に耳を傾け、自らの学習改善に意味を見出した、②他者に「助言」を求めながら、地理教育としての「学問的」、「民主的」な問いを継続的に探究できた、③「気候分野」の学習において、既習の「地形」と未習の「産業」分野の接続を自主的に図り、固定された単元内容に縛られずに学習を進めたことが考えられる。

以上のように、地理カリキュラムの共創は、民主的に地理を学ぶことの価値について、教師を含む学習者間での共有ができないことや、知識の理解を一貫して志向する生徒のもつ内的要因と、単元ごとに時間と内容が固定されるカリキュラムといった外的要因によって阻害されることが明

らかとなった。

一方で、生徒Uの事例からは、地理教育の市民性教育化は、学習者の視点を中心とした地理カリキュラムの共創からも目指せる可能性が示された。教師や特定の生徒の規範意識にとらわれず、教室内の多様な価値観の融合は、生徒Uの学習目標や評価課題のように、時に教師の想定を超える創発的な学習と大胆に内容を再構成したカリキュラムを生み出すことがある。このような、教師と学習者との双方向的な学びが、地理教育の市民性教育化の新たな可能性となり得ることが示唆された。

終章 本研究の成果・課題・示唆

本研究の成果として以下の五つがあげられる。

①地理教育を市民性教育化するための3段階の方法論を、具体的な実践事例を基に示した、②市民性教育としての地理教育における学習評価主体の子どもへの移行を試みた、③一人ひとりの子どもの学習が変容する様子を可視化した、④エージェンシーをもった子ども側の視点からの地理教育改革の必要性と可能性を示した、⑤一つの規範意識にとられない教室内の多様な学びの可能性を示した。

一方で、本研究には大きく二つの課題が残された。

第1に、子どもたちが構想した市民性教育としての地理教育の条件を満たす学習が、多くの場合、学習目標の達成までは至らなかった。第2に、学習評価の共創までは踏み込むことができなかった。

以上をふまえると、本研究は次の二つを示唆している。

第1に、地理教育の市民性教育化は、①学習目標の民主化を促そうとすることが、課題追究の主体化を阻害する、②課題追究の主体化を促そうとすることが、「民主的」な地理教育を阻害する、という二つのパラドックスをもたらすことである。

第2に、上のパラドックスを乗り越えるために、教師には「共同エージェント」として、①学習目標の民主化を促しつつも、それ以外の学びを排除するのではなく、多様な地理教育観の融合による創発的な学びを図ること、②課題追究の主体化を促しつつも、市民社会において解決や改善が求められる学習課題の設定を図ることが求められている。