

学位論文要約

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

I. 論文の構成

序章 本研究の目的・意義・方法

- 第1節 研究主題
- 第2節 研究の意義と特質
- 第3節 研究の方法と本論文の構成

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節 我が国の社会科教育における学習評価論の史的展開と課題
- 第2節 市民性教育における学習評価観
 - 第1項 何のために評価するのか
 - 第2項 何をどのように評価するのか
- 第3節 市民性教育としての地理教育論における学習目標・評価観
 - 第1項 市民性教育としての地理教育論
 - 第2項 地理教育では何のために何をどのように評価するのか
- 第4節 市民性教育としての地理教育論における学習目標・評価観の課題
 - 第1項 子どもの視点から語られない地理を学ぶことの意味
 - 第2項 子どもに移行しない学習評価の主体

第2章 学習者が地理教育に抱く学習目標・評価観

- 第1節 本章における問題の所在と研究目的
- 第2節 分析のための視点
 - 第1項 「パブリック・アチーブメント」における「自己関心」と「集合的な関心」
 - 第2項 「真正の学び」における「子どもたちの生活との結びつき」と「教室の外の世界との結びつき」
- 第3節 調査方法と分析方法
 - 第1項 調査方法
 - 第2項 分析方法
- 第4節 結果
 - 第1項 A高校の生徒が設定した学習目標
 - 第2項 A高校の生徒が作成した評価課題

第3項 B高校の生徒が設定した学習目標

第4項 B高校の生徒が作成した評価課題

第5項 両校の共通点と相違点

第5節 考察 一学習者が地理教育に抱く学習目標・評価観の課題一

第1項 「知の創造」ではなく「理解」を求める

第2項 希薄な「自己関係性」と「社会的意味」

第3項 与えられた目標に基づいて評価される存在

第6節 成果と課題

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

第1節 学習目標・評価を問い直すための視点

第1項 “Evaluation” から “Assessment” へ

第2項 子どもを学習目標・評価の主体とするための視点

第2節 地理教育の市民性教育化の概念規定

第3節 作問活動を起点としたアクションリサーチ

第1項 作問活動の概要

第2項 段階的な方法論の構築

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1節 本章における問題の所在

第2節 問題解決のための視点 一「学問的な真正さ」と「学習者の著者性」一

第3節 研究方法

第1項 実践クラスの概要

第2項 作問活動の概要と使用するワークシート

第3項 分析枠組み

第4節 全体的な傾向と課題の概観

第1項 「真正さ」が低いままの学習目標

第2項 「真正さ」が低いままの評価課題

第3項 学習目標と評価課題の不整合

第5節 個別事例に基づく考察

第1項 なぜ学習に「真正さ」が見出されないのか

第2項 なぜ学習に「真正さ」が見出されても目標達成に至らないのか

第3項 なぜ学習目標と評価課題が整合しないのか

第6節 成果と課題

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1節 本章における問題の所在

第2節 問題解決のための視点

第1項 地理教育の市民性教育化のための自己調整学習

第2項 地理教育の市民性教育化のための教師によるフィードバック

第3節 研究方法

第1項 実践クラスの概要

第2項 作問活動の概要と使用するワークシート

第3項 FBの介入原則

第4項 分析方法

第4節 結果

第1項 全体的な傾向

第2項 個別事例の詳細

第5節 考察

第1項 なぜFBは地理教育の市民性教育化を促したのか

第2項 なぜFBは地理教育の市民性教育化を促さなかったのか

第6節 成果と課題

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1節 本章における問題の所在

第2節 問題解決のための視点

第1項 教師と子どもの関係性を再構築するための「学習者の声」

第2項 地理カリキュラムにおける目標と方法の民主的な共創

第3節 研究方法

第1項 実践クラスの概要

第2項 地理カリキュラムの共創の概要と使用するワークシート

第3項 分析方法

第4節 結果

第1項 全体的な傾向

第2項 個別事例の詳細

第5節 考察

第1項 なぜ民主的なクラス目標は民主的に共創されなかったのか

第2項 なぜ学習方法は民主的に共創されなかったのか

第3項 なぜ地理カリキュラムの共創に向かった生徒がいるのか

第6節 成果と課題

終章 本研究の成果・課題・示唆

第1節 本研究の成果

第2節 本研究に残された課題

第3節 本研究が示唆すること

第1項 地理教育の市民性教育化がもたらすパラドックス

第2項 教師に求められる「共同エージェント」としての役割

参考文献

巻末資料

関連する研究，履歴書，研究業績

Ⅱ. 論文の概要

序章 本研究の目的・意義・方法

第1節 研究主題

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。従来、地理教育では次の二つのアプローチから市民性教育化が試みられてきた。一つは、地理学の有用性を追究する立場からのアプローチである。地理そのものにそなわる教育的価値や社会的意味を引き出し、地理的な知識や能力、見方・考え方などを教えることで市民性を育もうとする考え方である。この立場からは、GISの活用や防災教育の充実に焦点を当てたカリキュラムや授業開発が推進されてきた。もう一つは、地理教育の社会化を追究する立場からのアプローチである。市民的資質の育成を目的に、そこで必要とされる地理を手段的・限定的に用いようとする考え方であり、この立場からは、社会構造の比較考察や社会的論争問題の探究にふさわしい地域を取り上げて、地理学を含む多学問的な視点から捉えさせるカリキュラムや授業開発が行われてきた。

これらの研究は、「学校」という文脈を越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、あるいは市民的諸価値を追究しようとする学術的な視点から意味づけて、理想とする教育を提案してこなかったか。それらに対して本研究は、地理教育の価値を意味づける主体を学習者に求め、その復権をめざす。具体的には、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ものである。

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。従来の地理教育の市民性教育化を提案する方法論では、目標・内容・方法の論理に一貫性のある意図されたカリキュラム・授業の提案に目的が置かれ、学習評価に関する議論を欠落させる傾向にあった。たとえ評価に関心が向けられても、教師が設定した目標の到達状況をとるために、どのような方法で評価すべきか・できるかが論じられてきた。

すなわち、ここで語られる学習評価とは、学習者の学びの改善のためにあるのではなく、教師の指導改善の手段として位置づけられたものである。このような学習評価観は、教師が設定した目標に対して学習者をいかに近づけるかという議論を助長する。またそこには、「教える／教えられる」、「評価する／される」という教師・子ども間の従属関係が埋め込まれたままとなっている。

子どもが、教師が設定した学習目標に準拠して、教師が定めた基準に即して、教師によって評価される存在である限り、自律的に社会のあり方や理念を設定し、それを追究していく市民を育てる社会科教育の論理とは齟齬をきたしてしまうのではないか。結果的に、教科教育の目標・内容・方法、そして評価の一貫性の欠落を招いている。そこで本研究では、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、意図されたカリキュラムだけではなく、達成されたカリキュラムの側にも市民性教育実現の基盤を求める。そうすることで、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したい。

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を実現する段階的な方法論を提案することである。地理教育の市民性教育化は、意図されたカリキュラムとしてその具体が多数示されてきた。しかし、それらが学校現場で広く継続的に実践されることは容易ではない。その要因として、少なくとも以下の二点が考えられる。一点目は、既存の制度カリキュラムとの整合性である。これまでに提案されてきた市民性教育としての地理教育には、単発的な授業やカリキュラムが散見され、それが持続的に実践されうる論理や、それが年間カリキュラムにどのように位置づけられるのかは問われてこなかった。二点目は、めざされる地理教育改革論の実現に至る段階が示されないことである。市民性教育としての地理教育論は、たとえその理念に共感できたとしても、多忙を極める学校現場では、教師一人ひとりの力だけで実践を一新し、環境を再構築していくことは難しい。

そこで本研究では、教師や学校が置かれた多様な文脈や制約の中で、実現可能なものから上の目的を実践すること想定し、学習評価を視点に地理教育を市民性教育化していくための選択肢を、段階的なアクションリサーチの成果を踏まえて提示したい。すなわち、既存の制度カリキュラムの遂行と学習評価の実施を分断して捉える方法論から、制度カリキュラムの遂行と学習評価を一体化させて、教師と子どもが協働して新たなカリキュラムを創造していく方法論まで、原理的な一貫性をそなえ、また現実的に選択可能な方略を3パターン提案したい。

最後に、本研究は筆者自身の13年間の高校教諭としての経験と問題意識に根差して取り組む研究であることを強調したい。テスト前になると「テストで〇〇先生が出しそうな問題」を予想し、生徒どうしで出題し合う姿が生徒たちの間でみられる。各教師の「出題傾向」を分析し、テスト前にそれを基に学習を進める生徒も少なくない。一方で教師には、テストと日々の実践、そして理想の授業との乖離に苦しむ姿もみられる。学校の教育改革には、常に学習評価の問題が付きまとう。教師が授業改善を望み、それに取り組もうとしても、「入試」や「定期考査」といった現実的に避けられない壁に直面する。結局のところ学習評価が変わらなければ、授業を実質的に変えていくことはできない実態を長く目の当たりにしてきた。そこで本研究では、これまでカリキュラム改革を拒む要因としてネガティブなイメージで捉えられてきた「評価」を、教師として、また研究者としてポジティブな視点で捉え直し、教育改革の原動力に位置づけることを試みる。

学習評価を活用することで、教師の地理授業と子どもの学びを市民性教育化していく実践的方略を解明し、その成果を学校現場に還元することを志す。

第2節 研究の意義と特質

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。従来の地理学の有用性を説く立場からは、地理学における学問的な知識をもって行動をとることが、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(Stoltman, 1990; Lambert, 2002)。具体的には「力強い学問的知識」(ランバート, 2017; 志村, 2020)に関する理論的研究、「地理的な見方・考え方」に基づく単元モデルの開発(泉, 2008, 2018)などが行われた。また、市民性教育のための社会研究を重視する立場からは、海外のカリキュラム構成の分析(草原, 1998, 2006, 2007, 2008; 伊藤, 2003, 2021)や、授業開発(永田, 2013)などが行われてきた。あるいは、社会参画や社会参加を重視する立場からは、社会参画のための当事者意識を育成するために「システム思考」を用いた授業実践(泉, 2021)や、地域学習を軸に「重層的な地域形成の主体」としての子どもの育成をめざすカリキュラム開発(竹内, 2012, 2014)、地理を単に市民に必要な教育内容としてのみ捉えるのではなく、「空間的な市民性」のように社会参加に有用な能力や方法として位置づける研究もみられる(Gryl & Jekel, 2012; 阪上・渡邊・大坂・岡田, 2020)。

しかしこれらの研究は、いずれも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、学習者を「現在の市民」(ボイト, 2020, p.18)として位置づけ、「進んでいくべき方向性を設定する力や、目標を達成するために求められる行動を特定する力」をもった「エージェンシー」(OECD, 2018, 2019)とみなす。そして、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)、それぞれの両立をめざすところに特質と意義がある。

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。社会科教育における学習評価の研究は、学習成果として評価可能なものが実際に形成された学力である(棚橋, 2002, p.2)と提起されて以降、「何をどのように評価するか」の方略が活発に研究、開発されてきた。例えば、学習者の知識の構造を評価する(棚橋, 2002)あるいは、学習者の認識構造上の質的変容を評価する(池野, 2006, 2007)試みは、立場を異にするものの代表的

な成果として位置づいている。2000年代後半以降になると、パフォーマンス評価やルーブリックの活用（佐長・真子，2008；豊嶋・柴田，2018），ペーパーテストの改善（豊嶋，2015），ルーブリックだけでは捉えられない多面的な評価（岡田，2019），評価活動で得られた学習の事実を子どもに還元する試み（佐藤・藤本・内山，2016），「学びに向かう力」の評価（牛込，2020）なども発表されている。また，社会科以外では，教師と子どもがともに学習の意図を明確に意識し，学習に関する「メタ認知能力」の育成と評価を支援する一枚ポートフォリオの活用（堀，2006；堀・西岡，2010），主体性の育成や概念構築のための「自己調整」を支援するフィードバック（長沼・森本，2015，2018，2019），子ども自身による評価問題の作成をとおした「思考力」の育成（平田，2015；平田・小川・松本，2015）など，学習評価の方略は認知的な側面を越えて発展を遂げてきた。

これらの「方略」は，いずれも子どもの主体性を尊重したり，評価結果を子どもに還元したりすることで学習の改善を図ろうとする点で共通する。しかし，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は維持されたままである。この課題を解決するために，近年では，社会科教育においても学習者が自らの学習評価に携わる「学習としての評価」（Earl，2003）を取り入れた研究成果が発表されている（得居，2017；宮本，2019）。これらの研究は，先の課題を乗り越える視点を提起しているが，構想段階や原理的な提案に留まる点，そして実践的な手立てを示すことができていない点で，依然として課題が残る。

そこで本研究では，学習評価を視点に地理教育の市民性教育化をはかる具体的な方略として，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」，これら三つの実践の方略を開発したところに特質と意義がある。

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の方略を，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。従来の地理教育改革論は，諸外国のカリキュラム研究（志村，2010；吉田，2010，2017；金，2012）の成果に基づき，新しいカリキュラムや評価の方略を提案してきた。しかし学校現場では，「時間不足」や「受験」といった現実的文脈の制約（宅島・福田，2013）との整合性が常に問われてきた。

そこで本研究では，学習評価を視点に地理教育の市民性教育化をはかる方略を，目的達成の程度と方略を組み替えて実践し，実践をとおして段階的に方略を改良し，複数の選択肢をアクションリサーチとして提案する。具体的には，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，

自ら解答するパターン1, 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パターン2, 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パターン3である。学習指導要領や受験など現実の要請に由来するカリキュラムを堅持する方略から, 学習評価を視点としてカリキュラムの再構築をめざす方略まで, また, 地理教育の市民性教育化の責任を子どもに委ねる方略から, 子どもと教師が協働して責任を遂行する方略まで, 地理教育を市民性教育化していく手立てを, アクションリサーチをとおして選択的・段階的に提案するところに方法論上の特質と意義がある。

第3節 研究の方法と本論文の構成

本研究の目的を遂行するために, 以下の手順で研究を行う。

まず第I部では, 本研究の前提となる地理教育論と学習者がもつ学習目標・評価観を明らかにする。第1章では, 地理教育や市民性教育, 学習評価に関する文献調査を行い, 市民性教育としての地理教育の課題について検討する。

第2章では, 文脈の異なる二つの高校において予備的な調査を行う。具体的には, 高校3年生の生徒に対して, 学習済みの内容の中からテーマを選び, 学習目標を立て, その達成度を評価する課題を自作することを求める。その成果物を手がかりに, 高校生が地理教育に抱く学習目標・評価観の特質と課題について検討する。

続いて第II部では, 第I部で明らかになる地理教育論と学習者がもつ学習目標・評価観の課題を乗り越え, いかにすれば地理教育が市民性教育化されるのかに答えるためのアクションリサーチを行う。

第3章では, アクションリサーチの概要について述べる。まず理論的基盤として採用する「学習としての評価」, 「自己調整学習」, 「エージェンシー」の各論について示し, 次に本研究の主題である「地理教育の市民性教育化」を定義づける。最後に, 具体的な学習評価活動として開発する「作問活動」を詳述する。

第4章から第6章にかけては, 各実践の詳細を検討する。第4章では, 「作問活動」を用いて, 学習者による地理を学ぶ意味の自己設定を求める。第5章では, 「作問活動」に対して「個別的フィードバックコメント」を行い, 教師による地理を学ぶ意味づけの促進を試みる。第6章では, 「作問活動」と「個別的フィードバックコメント」を基に, 学習者と教師による「地理カリキュラムの共創」に挑む。

終章では, 地理教育を市民性教育化する方略について, 三段階のアクションリサーチの成果を

基に答えていく。あわせて、本研究に残された課題についても述べ、今後の市民性教育としての地理教育論の発展可能性について示唆を与えたい。

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、学問の視点から述べる。

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。従来の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が子どもの視点から問われることはほとんどなく、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。従来の地理教育論では、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にはどうしたらよいか、その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。

授業において、拡散的な理解が求められる進路多様校 A 高校と、収斂的な理解が求められる進学校 B 高校を対象に、生徒がもつ学習目標・評価観を明らかにする調査を行った。具体的には、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自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。

①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。

A高校では、「基本的な単語（生徒A3）」や「基本的な地図からの読み取りに加え、その地域特有の知識（生徒A6）」のように、26名中9名の生徒が、「基礎」や「基本」という語を用いて学習目標を設定した。また、生徒B10（B高校）は、「アメリカの農業区分を覚えていて、それぞれの特徴を理解できているか」という目標を設定した。このように、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。

②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。

生徒A16は、「近年ブラジルにおいて、中国への大豆の輸出量が増加している。その要因を米・中の関係に着目して述べなさい」という評価課題を作成し、理解した内容について、「米・中の関係」という授業とは異なる文脈へと応用しようとした。しかし、地理教育をとおして理解した学習内容は、自分自身の生活や自分たちが暮らす社会の課題へ応用されるのではなく、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。

③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。

両校とも学習目標欄への記入が「白紙」の生徒が2名ずついた。しかし、どの生徒も評価課題については作成することができていた。また、生徒の回答の中には「穴埋め問題」や「記述式」といった表現や、「誤っているものを一つ選べ」や「組み合わせを選べ」といった問題形式が散見される。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、生徒自身が学習をとおしてどのような力を身につけたいのかを意識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、第1章と同様に、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の構築が必要であることが明らかとなった。

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

第3章では、第Ⅰ部において明らかとなった課題をふまえ、子どもが地理教育をとおして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にはどうしたらよいか、そのための方法論構築のための研究デザインについて述べる。

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」と呼ぶこととする。この目的を達成するために、次の三つの概念を援用して学習評価の方法論を開発する。

第1に、学習評価の権限を子どもに移行することを提起する「学習としての評価」(Earl, 2003, 2013)である。これを援用して、子ども自身が学習目標の設定と評価課題の作成を行い、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」を構想した。この活動を学習評価として位置づけ、後述する第1次～第3次アクションリサーチ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・シャック, 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」、「遂行または意思的制御」、「自己内省」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」を構想した。これら2つの活動を学習評価として位置づけ、後述する第2次～第3次アクションリサーチ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、子どもの学習評価＝声をカリキュラムづくりに活かし、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」を構想した。この一連の活動を学習評価として位置づけ、後述する第3次アクションリサーチの方法論的な基盤とする。

子ども自身が地理教育をとおして市民社会における課題を見出すことができたかどうかは、子どもが設定する学習目標の質的な特徴から判断する。その際には、地理教育は子ども自身の関心や社会のニーズに基づいて活用されなければならないとする Gaudelli et al. (2009) の三つの地理教育のアプローチ:「教養的」、「学問的」、「民主的」、ならびに、真正の学びを提唱する Newmann et al. (2007, pp. 3-6) の三つの基準:「知識の構築」、「学術的な探究」、「『学校』を超える価値」、を援用する。すなわち、学習目標が、①地理教育で学んだ内容をそのままの文脈で再生する「教養的」なものを志向しているか、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」なものを志向しているか、あるいは、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。

子ども自身が地理教育をとおして市民社会における課題を追究する主体となることができているかどうかは、学習目標や内容、方法、評価に関する権限が子どもに与えられているかから判断する。すなわち、①子どもたちに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が与えられているか、次に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

容の選択権が子どもに与えられているか、そして、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。

このように、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〉、それぞれの基準から地理教育の市民性教育化の方略を評価するために、以下の介入を伴う段階的なアクションリサーチ（AR）を実施する。

- ① 学習者に作問活動をさせる（第4章）
- ② 学習者に作問活動をさせる＋教師が個別的フィードバックコメントを行う（第5章）
- ③ 学習者に作問活動をさせる＋教師が個別的フィードバックコメントを行う＋学習者と教師で地理カリキュラムを共創する（第6章）

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1章では、地理を学ぶことの意味づけは、学問の論理から規定されてきたことが明らかとなった。続く第2章では、生徒の学習目標・評価観には、教師によって目標を与えられ、評価されるという関係が投影されている可能性が示された。

これらを受けて第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、進路多様校C高校と進学校D高校の2年生を対象にアクションリサーチを行い、その結果と背景を明らかにした。

作問活動には1時間分の授業時間を割り当て、ワークシートを用いて単元の学習前（以下、「導入作問」）、単元の学習途中（「展開作問」）、単元の学習後（「終結作問」）に、合計3回実施した。作問活動の対象は、両校の授業進度がほぼ同じであったため、単元「エネルギー・鉱産資源」で実施することができた。

作問活動を3回にわたり繰り返した結果、全体的な傾向として次の三つが明らかとなった。第1に、生徒が設定した学習目標の多くは、「真正さ」を求めている点である（各回およそ55～80%）。作問活動をとおして生徒自身に繰り返し学習目標を設定させても、それだけでは「学習者の著者性」と「学問的な真正さ」は、いずれも高まらなかった。第2に、生徒が作成した評価課題の多くも、「真正さ」の程度が低いことである（各回およそ65～90%）。両校の生徒とも、教師が意図した「解決策」の提案や、「見方・考え方」の活用ではなく、授業と同じ文脈で知識を「再生」できるかを問う評価課題を作成した。第3に、生徒が達成したい学習目標と、実際に作問した評価課題の観点は、必ずしも整合しないことである。学習目標や評価課題が「真正な」文脈で設定されるほど、学習目標と評価課題との間に不整合が生じる生徒が一定数みられた。「真正な」文脈で設定された学習目標と一致した評価課題は、導入作問で7件のうち1件、展開作問で15件のうち5件、終結作問で12件のうち5件に留まった。

① 学習目標の「真正さ」が高まらない

生徒 a (D 高校) は、導入作問で設定した学習目標「国によって電力供給エネルギーの内訳が違うが、なぜそうなるのかを知る」(再生)を最後まで変えることはしなかった。学習目標の見直しよりも、学習内容の「再生」を求める評価課題をいかに「良問」に仕上げるかに関心が注がれ、修正が行われた。例えば、導入作問で「カナダ、ブラジルの水力発電の割合が多い理由は？」という評価課題は、展開作問でアメリカ合衆国の地熱発電に事例が変更され、終結作問では文言の修正に留まった。生徒 b (C 高校) 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」(再生)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」(再生)と変化したものの、評価課題はいずれも、割合や国名は「何か」といった既有知識の「再生」の枠内から抜け出すことはなかった。

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 c (C 高校) は、評価課題を「再生可能エネルギーの必要性を理解する。今後私たちはどのようなことに気をつけて生活すればよいのか」(構築・価値)と作問し、地理学習の学校外での価値を追究した「真正な」文脈を設定できた。しかし、その達成方法は「教科書やニュースを見る」、「ネットや TV でも調べてみる」などの情報収集に終始し、最終的には目標達成に至らなかった。生徒 d (D 高校) 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」(価値)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対する反対意見として、「農地をつくるための森林伐採／とうもろこし、さとうきびなどの需給のバランスが悪くなる」という教科書記述の抜き書きに終始し、教科書内での学習の応用にとどまってしまった。

③ 学習目標と評価課題が整合しない

生徒 e (C 高校) は、学習目標を「日本がエネルギー資源を輸入に頼っているのはなぜかを理解する。バイオエタノールの課題」(再生)から「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。資源がつかいたらどうするのか？具体的な策はあるのか？」(構築・価値)へと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？」(再生)のままだった。生徒 e は、目標と評価課題の不整合を自覚はしていたが、学習目標に準拠した評価課題を作成する術をもたなかった。そのため、明確な「正解」を求めようとする学習評価観にもとづく評価課題しか作れず、目標と評価に乖離が生じた。その結果、終結作問では、「日本は資源を輸入に頼っていることがわかったが、輸入先とその資源の組合せを覚えたい」(再生)という学習目標と、グラフ中の「X～Z の国名は？」(再生)という学習課題の作成へと、学習が後退した。生徒 f (D 高校) は、原子力発電所の設置に関する賛否を問う、地理学習の学校外の価値を意識した「真正な」文脈で評価課題を作成したものの、学習目標は「発電の特性について知る」(再生)で、それを適切に言語化

できていなかった。

小結

以上のように、単に生徒が学習目標を立て、評価課題を作成する作問活動だけでは、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。地理をなぜ「理解する」必要があるのか、なぜ「知る」必要があるのかの目的は不問で、学校外での社会的文脈での目標設定（民主化）は一向に進まず、「学校」や「教科」の内側に地理教育の価値を求める傾向がみられた。それはすなわち、多くの生徒が地理教育をとおして市民社会の課題を見出し、その課題を追究・評価していく主体ともなれなかったことを意味する。

一方で、目標は既有知識の再生の枠内にとどまるものの、作問活動を3回繰り返す過程で学習目標を変更していく学習者も認められた。既有知識の「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2章では、生徒は学習内容の理解を重視することや、地理教育に、自分自身の生活や興味・関心とのつながり（自己関係性）や、実際の社会や他者とのつながり（社会的意味）を見出そうとしないことが明らかとなった。また、第4章では、単に作問活動を繰り返すだけでは地理教育は市民性教育化されない傾向が明らかとなった。

これらを受けて第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、引き続き進路多様校のC高校（第4章の次年度）と、第4章とは異なる進学校E高校の3年生を対象にアクションリサーチを行い、その結果と背景を明らかにした。

第5章での作問活動の対象となったのは、C高校は「世界と日本の工業」と「世界と日本の人口問題、都市問題」、E高校は「人口、村落・都市」と「生活文化、民族・宗教」の、連続する二つの単元である。各単元で3回ずつ計6回の作問活動を指示し、共同授業者の筆者が個々の生徒に紙面による個別的フィードバックコメント（FB）を行う。具体的には、子ども自身が学校外における地理教育の価値を見いだしていない場合は、学習目標と評価課題の自己関係性または社会的意味を高める「自己FB」と「社会FB」を行う。また、子どもが学校外の地理教育の市民的価値を追究する主体性を欠いている場合は、生徒の学習目標と評価課題との不整合を主体的に調整させる「整合FB」を、また学習目標に準拠した評価課題づくりの手立てを示す「方略FB」を行う。

1単元につき3回にわたる作問活動とFBを2単元連続で計6回実施した結果、生徒が設定する学習目標が、限定的ではあるが、「自己関係性」と「社会的意味」を含むものへと変化した。いずれも含まない学習目標を掲げる生徒は、C高校（34名）では1単元目の導入作問で24名だっ

たものが、順に 16 名、14 名、2 単元目には 13 名、9 名、8 名と減少した。E 高校（13 名）では 10 名から 8 名、8 名、2 単元目の導入作問では 13 名と増加するものの、その後は 8 名、5 名と減少したが、一定数みられた。一方で、第 4 章と同様に、学習目標と学習評価に不整合が生じる生徒もみられた。学習目標に対する適切な評価課題を作成することができた生徒は、C 高校では 13 名から 19 名、18 名、19 名、20 名、23 名と増加傾向にあったが、E 高校では 12 名、11 名、8 名、13 名、8 名、5 名と、学習目標が「自己関係性」や「社会的意味」が高まるにつれて、減少傾向がみられた。

① FB は地理教育の市民性教育化を促す

生徒 A（C 高校）は、2 単元目の終結作問では学習目標に「自分の地元を活気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」という目標を掲げた。この目標を受けて、「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、取り組むことができた。この過程で、教師は「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」や「A さんが『解決策』を見つけない！と思える街を選」んでみようのような「自己 FB」を継続的に行うことで、「人を助けること」に取り組むという学習目標の「自己関係性」を引き出そうとした。また、「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「社会 FB」が地域格差の解決という学習目標の「社会的意味」づけを引き出すことができた。また、生徒 A の学習「計画」に対して、「『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（E 高校）は、2 単元目の終結作問では学習目標に「地理で学んだ力を普通の生活に応用」すること、「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」ことに求め、学校外の価値を追究しようとした。しかし、評価課題は、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べ」であり、両者の間には不整合が見られた。学習目標に「自己関係性」を見出せずにいた生徒 B に対しては、「どんな力を身につけたい」かや、それができるようになると「B さんにとってどんな良いことがあるか」といった自己 FB を繰り返して行った。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（E 高校）は、1 単元目の導入作問では、学習目標に「世界の大都市の構造と分布を理解する」と設定し、評価課題は「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のうちから一つ選べ」であった。これに対し、理解したことを基に「今後できるようになりたい

ことはないか」のような自己 FB を繰り返し与えたが、「学習を実際の生活につなげたい」とした 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。

この生徒の場合、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。

小結

以上のように、作問活動に対する FB を用いた支援が、特定の生徒には地理教育の市民性教育化を促すことが明らかとなった。自己との関係や社会的な意味を発見させる FB が、学習者を学校外の社会的文脈での目標設定（民主化）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、地理教育の市民社会での価値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。それは、たとえその FB が子どもの求めに応えるものであっても、それにこたえる意義が実感できないからであろう。また FB が個別に与えられているため、生徒 A のように FB を受けとめた他の生徒の地理学習の民主化、主体化の動きを他の生徒は知る由もない。結果的に FB に応えるよりも、与えられたカリキュラムをこなす、学ぶことのほうが有益と判断してしまい、子どもは自ら目標を立て、評価の在り方を考える主体とはなっていない。ゆえに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 A R : 学習者と教師による地理カリキュラムの共創

第 5 章では、作問活動に対して継続的に FB を繰り返すことで、地理教育の市民性教育化が促進される可能性が確認された。また、教師と生徒間の一对一のやり取りだけでなく、他者の作問活動や FB に触れることで、学習の調整や評価の主体化が進む可能性も認められた。これらを受けて第 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、筆者が授業を担当する F 高校の 2 年生を対象にアクションリサーチを行い、その結果と背景を明らかにした。

第 6 章では、「さまざまな小地形」と「世界の気候」の連続する 2 単元を対象に、各単元で 3 回ずつ計 6 回の作問活動と FB に加え、地理カリキュラムの共創を行った。それは、教師と子どもの関係性をより民主的に再構築し、資格をもった指導者と並んで学習者を位置づけるアプローチである。具体的には、第 2 次アクションリサーチまでは授業から独立して行われた作問活動や FB を授業と連動させる。また、一斉授業ではなく、個人やグループによる活動中心の授業形態とする。毎回の授業では生徒からの「声」をワークシートやアンケートから回収し、民主的な学習目標をより民主的な学習方法で達成するカリキュラムを教師と生徒が協働で作り上げていくこととした。

2 単元にわたる地理カリキュラムの共創を継続した結果、個人の学習としては約 25%の生徒が民主的な学習目標を設定し、その約半数は適切な評価課題の作成に至った。しかし、クラス全体としての学習目標の設定は断片的な「声」を拾っただけのものとなった。また、クラス全体での議論を想定していた学習も、結果的に小さなグループの中での個別細分化されて閉鎖的なものとなった。加えて、「普通に板書をする授業の方がいい」や「教師は生徒に地理を教えるだけで良いのでは」という「声」をはじめ、38 名中 14 名の生徒が「テスト」への対応に関する「声」をあげた。従来どおりの教師と子どもの力関係の維持を望む生徒が少なからずいることが明らかとなった。

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ないという葛藤が生じ、「①気候変動とは、②気候変動で起こる気象は、③その気象によって起こる災害は」など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。このような生徒間の「声」の不一致とともに、些末な用語の暗記ではなく社会が抱える諸課題を地理的に探究し、その改善策を地理的に構想してほしい筆者（教師）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」ことが優先され、「答え」がある事象について調べるのが優先された。また、生徒 R は、「どのような場面での教師のどのような支援が必要か」というアンケート項目に対して「ネットで調べればけっこう解決できるから支援は必要なさそう」と回答した。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、限られた時間の中で地理的事象の「内容を理解する」ことに求められていた。このような学習は、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、カリキュラムを共創しようとしても、学習は一人ひとりの調べ活動に還元され、学習は個別細分化した。

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、両單元ともに民主的な学習目標の設定と学習プロセスの遂行ができた。その要因として、以下に示す三つが考えられる。第1に、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、自らの学習をより良いものへと調整することに意味を見出したことにある。第2に、単に「好きなこと」について調べるだけでなく、自らの学習の「行き詰まり」に対して教師や他者に「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ことである。第3に、「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、固定された單元内容に縛られずに学習を進めたことが考えられる。

小結

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、單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、系統性と学問の論理が先行してきた従来の地理教育の市民性教育化に対して、それ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ことが示された。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。

第1に、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ことである。このような連続的な方法論の構築により、各教師や学校の実情に応じた選択的な実践が可能となる。第2に、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ことである。理想とされる市民への到達度を、教師が総括的に評価するだけでなく、何を「良い」とするのかの判断基準を子どもたちがもち、各々が希求する「なりたい自分」や「あるべき社会」へと近づくための地理教育を提起することができた。第3に、一人ひとりの子どもの地理学習が、いかに市民性教育化されたか／されなかったかという学習プロセスの変容を可視化したことである（図5-2～4および、図6-2～5）。これにより、一人ひとりの地理教育を市民性教育化するために、どの次元での教師による支援が必要であるのかの判断や評価が容易となった。第4に、地理教育を市民性教育化するために、いかに「良い」カリキュラムを教授側が

提供できるのかという、従来の地理教育改革論に対し、何を「良い」とするのかについて、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ことである。系統性と学問の論理が先行してきた従来の地理教育の市民性教育化に対して、それは学習者の視点からも構想することができるという事例を示すことができた。第5に、教師と一人ひとりの子どもがもつ多様な価値観の融合が、時に教師の想定を超える創発的な学習を生み出す事例を示したことである。特定の規範意識にとらわれない教師と子どもの双方向的な学びが、地理教育の市民性教育化を促す要因となり得ることが確認された。

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ことである。学習目標の設定および、それに対する適切な評価課題の作成まではできたが、実際に解決策や代案を出すところまでは学習が到達できなかった。第2に、学習評価の共創までは踏み込むことができなかつたことである。本研究では、学習目標・内容・方法については、学習者に主導権を与える、あるいは教師と共有することができた。また、形成的評価についても、教師と子どもが「自己関係性」や「社会的意味」（第5章）あるいは、「民主的」、「学問的」、「教養的」な学習目標（第6章）といった評価基準・規準を共有しながら対話することができた。しかし、総括的評価については、教師への偏りを完全に解消することはできなかった。

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。そのような中では、民主的かつ学問的に真正な目標を追究させようとすればするほど、子どもにとっての自己関係性や社会的意味といった課題追究の意味づけの仕方を教師が過度に方向づけてしまう可能性がある。あるいは、地理教育に関する権限を子どもに移行し、課題追究の主体化を促そうとすればするほど、「何でもあり」の学習として這い回ってしまい、学問的な真正さが失われるだけでなく、民主的な課題追究が行われない市民性教育としての価値を失った地理教育となる可能性がある。

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」としての役割が求められていることである。そこでは、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。

Ⅲ. 参考文献

<英文>

- 1) Bednarz, S., Heffron, S., & Huynh, N. (2013). A road map for 21st century geography education. Geography Education Research (A Report from the Geography Education Research Committee of the Road Map for 21st Century Geography Education Project). Washington, DC, 36.
- 2) Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- 3) Boomer, G., and Lester, N., Onore, C. & Cook, J. (Eds.) (1992) *Negotiating the curriculum; educating for the 21st century*. London and Washington DC: Falmer Press.
- 4) Cook-Sather, A. (2006). Sound, Presence, and Power: “Student Voice” in Educational Research and Reform, *Curriculum inquiry*, 36(4), 359-390.
- 5) Cook-Sather, A., Matthews, K. E., & Bell, A. (2019) . Transforming curriculum development through co-creation with students. In Quinn, L (Ed.), *Re-imagining Curriculum: Spaces for disruption*, 107-126.
- 6) Cook-Sather, A. (2020) . Student Voice across Contexts: Fostering Student Agency in Today’ s Schools. *Theory Into Practice*, 59(2), 182-191.
- 7) DCELLS (Department for Children, Education, Lifelong Learning and Skills) (2008) . *Education for Sustainable Development and Global Citizenship: Information for teacher trainees and new teachers in Wales*.
- 8) Earl, L. M. (2003). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. Thousand Oaks, Ca: Corwin Press.
- 9) Earl, L. M. (2013). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning Second Edition*. Thousand Oaks, Ca: Corwin Press.
- 10) Fielding, M. (2004) . ‘New Wave’ Student Voice and the Renewal of Civic Society. *London Review of Education* 2(3), 197-217.
- 11) Fielding, M. (2007) . Beyond “Voice” : New roles, relations, and contexts in researching with young people. *Discourse: studies in the cultural politics of education* 28(3), 301-310.
- 12) Fielding, M. (2010) . The radical potential of student voice: Creating spaces for restless encounters. *The International Journal of Emotional Education* 2(1), 61-73.
- 13) Fielding, M. (2012) . *Beyond Student Voice: Patterns of Partnership and the Demands*

- of Deep Democracy, *Revista de Educación*, 359, 45-65.
- 14) Gaudelli, W., & Heilman, E. (2009). Reconceptualizing Geography as Democratic Global Citizenship Education. *Teachers College Record*, 111(11), 2647-2677.
 - 15) Gryl, I., & Jekel, T. (2012). Re-centring geoinformation in secondary education: toward a spatial citizenship approach. *Cartographica*, 47(1), 18-28.
 - 16) Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback, *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
 - 17) Jeffrey, C. (2011). Geographies of children and youth II: global youth agency. *Progress in Human Geography*. 36(2), 245-253.
 - 18) Kerr, D., Keating, A. & Ireland, E. (2009). Pupil Assessment in Citizenship Education: Purposes, Practices and Possibilities. Report of a CIDREE Collaborative Project. Slough: NFER/CIDREE.
 - 19) Kerr, D. (2002) . Assessment and Evaluation in Citizenship Education. 2002年7月, 中国・北京のBritish Council Seminarでの発表資料
 - 20) King, M. B., Newmann, F. M., & Carmichael, D. L. (2009). Authentic Intellectual Work: Common Standards for Teaching Social Studies. *Social Education*, 73(1), 43-49.
 - 21) Lambert, D. (2002). Geography and the informed citizen. In Gerber, R., & Williams, M. (Eds.). *Geography, Culture and Education*, 93-104.
 - 22) Lane, R., & Bourke, T. (2019). Assessment in geography education: a systematic review. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 28(1), 22-36.
 - 23) Levin, B. (2000). Putting Students at the Centre in Education Reform. *Journal of Educational Change*, 1, 155-172.
 - 24) LTS (Learning and Teaching Scotland) (2002). Education for Citizenship in Scotland: A Paper for Discussion and Consultation
 - 25) Marzano, R. J., & Kendall, J. S. (2007) . The New Taxonomy of Educational Objectives Second Edition. Corwin.
 - 26) Mitra, D. (2004). The significance of students: can increasing" student voice" in schools lead to gains in youth development?. *Teachers college record*, 106(4), 651-688.
 - 27) Mitra, D. (2018). "Student voice in secondary schools: the possibility for deeper change", *Journal of Educational Administration*, 56(5), 473-487.
 - 28) Newmann, F. M., King, M. B., & Carmichael, D. L. (2007). Authentic instruction and

- assessment. Iowa: Department of Education, p.3.
- 29) QCA (Qualifications and Curriculum Authority) (2006) . Assessing citizenship: Example assessment activities for key stage 3.
- 30) Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems, *Instructional Science*, 18, 119-144.
- 31) Scheurman, G., & Newmann, F. M. (1998). Authentic Intellectual Work in Social Studies: Putting Performance Before Pedagogy. *Social Education*, 62(1), 23-25.
- 32) Solem, M., Stoltman, J., Lane, R., Bourke, T., Chang, C. H., & Viehrig, K. (2018). An assessment framework and methodology for a Trends in International Geography Assessment Study (TIGAS). *Geographical Education (Online)*, 31, 7-15.
- 33) Stoltman, J. P. (1990). Geography Education for Citizenship. Social Science Education Consortium.
- 34) Stoltman, J. P. & DeChano, L. (2002). Political geography, geographical education and citizenship. In Gerber, R., & Williams, M. (Eds.). *Geography, Culture and Education*, 127-144.
- 35) Weeden, P., & Lambert, D. (2006). *Geography inside the black box: Assessment for learning in the geography classroom*(paperback), Geographical Association; King's College, London. Department of Education and Professional Studies.

<邦文>

- 1) 秋田喜代美, 藤江康彦編 (2007) 『はじめての質的研究法 教育・学習編』 明治図書.
- 2) 安藤輝次 (2012) 「形成的アセスメントの実際：中学社会科・高校地歴科を例にして」 奈良教育大学教育実践開発研究センター 『教育実践開発研究センター研究紀要』 21, 55-64.
- 3) 安藤輝次 (2013) 「形成的アセスメントの理論的展開」 『関西大学学校教育学論集』 3, 15-25.
- 4) 池田和正, 有本昌弘 (2017) 「形成的アセスメントによる教師の職能学習の理論的背景：システム思考による『どのように学ぶのか』 (LHTL : learning how to learn) を手がかりに」 『東北大学大学院教育学研究科研究年報』 66(1), 209-223.
- 5) 池田和正 (2018) 「形成的アセスメントを志向した授業への取組：生徒の学習の自律性を支える教師の「探究」経験を手がかりに」 『東北大学大学院教育学研究科研究年報』 66(2), 203-222.
- 6) 池田和正 (2018) 「自律的な探究のための形成的アセスメントの活用と問題点：『総合的な学習の時間』から『総合的な探究の時間』への変化に注目して」 『東北大学大学院教育学研究科研究年報』 67(1), 311-325.
- 7) 池野範男 (1999) 「批判主義の社会科」 『社会科研究』 50, 61-70.

- 8) 池野範男 (2006～2007)「連載 社会科の読解力を鍛えるテスト問題 1-12」『社会科教育』明治図書, 2006年4月～2007年3月
- 9) 石井英真 (2003)「メタ認知を教育目標としてどう設定するか『改訂版タキソノミー』の検討を中心に」『京都大学大学院教育学研究科紀要』49, 207-219.
- 10) 石井英真 (2003)「『改訂版タキソノミー』によるブルーム・タキソノミーの再構築:知識と認知過程の二次元構成の検討を中心に」『教育方法学研究』28, 47-58.
- 11) 石井英真 (2004)「『改訂版タキソノミー』における教育目標・評価論に関する一考察:パフォーマンス評価の位置づけを中心に」『京都大学大学院教育学研究科紀要』50, 172-185.
- 12) 石井英真 (2005)「アメリカの思考教授研究における教育目標論の展開:R. J. マルザーノの『学習の次元』の検討を中心に」『京都大学大学院教育学研究科紀要』51, 302-315.
- 13) 石井英真著 (2011)『現代アメリカにおける学力形成論の展開:スタンダードに基づくカリキュラムの設計』東信堂.
- 14) 石井英真 (2013)「これからの社会に求められる学力とその評価:『真正の学力』の追求」『初等教育資料』898, 28-31.
- 15) 石田智敬 (2020)「ロイス・サドラーによる形成的アセスメント論の検討:学習者の鑑識眼を錬磨する」『教育方法学研究』46, 1-12.
- 16) 石田智敬 (2021)「スタンダード準拠評価論の成立と新たな展開:ロイス・サドラーの所論に焦点を合わせて」『カリキュラム研究』30, 15-28.
- 17) 泉貴久 (2008)「地球市民育成のための地理教育のあり方:カリキュラム開発へ向けての一試論」『中等社会科教育研究』27, 13-26.
- 18) 泉貴久 (2013)「地理教育における社会参加学習の課題:学校周辺地域を対象とした授業実践を手掛かりに」『中等社会科教育研究』32, 81-99.
- 19) 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.
- 20) 泉貴久 (2021)「システム思考に立脚した社会参画を見据えた『課題解決型の地理教育』の授業実践」『社会科教育研究』143, 46-60.
- 21) 伊藤直之 (2003)『現代イギリス地理教育改革論研究:市民性育成に向けて』広島大学大学院教育学研究科博士論文.
- 22) 伊藤直之 (2012)「イギリスにおける地理カリキュラム論争:スタンディッシュとランバートの教育論に着目して」『社会科研究』76, 11-20.
- 23) 伊藤直之 (2014)「地理授業におけるグローバル・シティズンシップ育成論:紐帯としてのグローバル・シティズンシップ」『鳴門教育大学研究紀要』29, 51-60.

- 24) 伊藤直之 (2021) 『地理科地理と市民科地理の教育課程編成論比較研究：イギリスの地理教育における市民的資質育成をめぐる相克』 風間書房.
- 25) 井上奈穂 (2002) 「目標達成度を明確化した態度評価法：ハーバード社会科の社会的論争問題分析テスト SIAT を題材に」 『社会科研究』 57, 51-60.
- 26) 井上奈穂 (2006) 「社会科教育における目標に対応した評価法：科学的探求にもとづく理論学習の場合」 『社会科研究』 65, 11-20.
- 27) 井上奈穂 (2007) 「多様な学力保障のための評価問題：評価問題の形成的機能に着目して」 中国四国教育学会 『教育学研究紀要』 53, 216-221.
- 28) 井上奈穂 (2008) 「社会系教科における学力保障のための評価の視点：評価の形成的機能に着目して」 中国四国教育学会 『教育学研究紀要』 54, 197-202.
- 29) 井上奈穂 (2009) 「社会系教科における評価法開発の論理：「科学的知識の形成」を目標とする授業の場合」 『日本教科教育学会誌』 32(2), 49-58.
- 30) 井上奈穂 (2010) 「社会系教科における評価のためのツール設計の論理：社会的事象に関する知識の獲得を目的とする授業の場合」 『社会認識教育学研究』 25, 31-40.
- 31) 井上奈穂 (2012) 「社会系教科における授業者による学習評価の論理：『決定・判断』を基盤とした授業の場合」 『鳴門教育大学研究紀要』 27, 100-110.
- 32) 井上奈穂 (2014) 「社会科におけるフィードバック過程を意識した授業開発・実践：単元「住民の政治参加」を事例に」 『鳴門教育大学研究紀要』 29, 61-71.
- 33) 井上奈穂 (2015) 「社会系教科におけるみ方・考え方の評価法作成方略：『モデルに基づく社会認識形成を目指す授業』の場合」 『鳴門教育大学研究紀要』 30, 121-130.
- 34) 井上奈穂 (2015) 「社会科授業における授業者の評価方略の構成：授業実践「震災からの復興を考える」の場合」 『社会科教育論叢』 49, 93-102.
- 35) 井上奈穂著 (2015) 『社会系教科における評価のためのツール作成の論理：授業者のための評価法作成方略』 風間書房.
- 36) ウヴェ・フリック著 (2011) 『質的研究入門：＜人間の科学＞のための方法論』 春秋社.
- 37) 牛込裕樹 (2019) 「学びに向かう力を養う地理授業の検討と課題（日本地理学会第35回地理教育公開講座報告）」 『新地理』 67(2), 68-76.
- 38) 牛込裕樹 (2020) 「『学びに向かう力』を育成する世界の諸地域学習：中学校地理的分野『東南アジア』の授業実践を事例として」 『社会科教育研究』 141, 57-68.
- 39) 碓井照子編 (2018) 『『地理総合』ではじまる地理教育：持続可能な社会づくりをめざして』 古今書院.
- 40) 江口勇治監修・編著 (2018) 『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.

- 41) 遠藤貴広 (2003) 「G・ウィギンズの教育評価論における「真正性」概念：「真正の評価」論に対する批判を踏まえて」『教育目標・評価学会紀要』13, 34-43.
- 42) 遠藤貴広 (2005) 「G. ウィギンズのカリキュラム論における「真正の評価」論と「逆向き設計」論の連関：「スタンダード」概念に注目して」『京都大学大学院教育学研究科紀要』51, 262-274.
- 43) 翁川千里, 扇原貴志, 柄本健太郎, 松尾直博 (2021) 「中学生と高校生における生徒エージェンシーとコンピテンシーの関連」『東京学芸大学紀要 総合教育科学系』72, 157-167.
- 44) OECD (2018) 「The future of education and skills Education 2030[Japanese]」.
- 45) OECD (2019) 「Student Agency for 2030 仮訳」.
- 46) OECD 教育研究革新センター編著 (篠原真子, 篠原康正, 巖岩晶訳) (2015) 『メタ認知の教育学：生きる力を育む創造的数学力』明石書店.
- 47) OECD 教育研究革新センター編著 (有本昌弘監訳) (2008) 『形成的アセスメントと学力：人格形成のための対話型学習をめざして』明石書店.
- 48) 王佳穎, 福田喜彦, 井上奈穂 (2019) 「開かれた多面的な価値観形成を目指す社会系授業開発研究：単元『私はこのような暮らしをしたい』を事例に」『社会系教科教育学研究』31, 61-70.
- 49) 扇原貴志, 柄本健太郎, 押尾恵吾 (2020) 「中学生における生徒エージェンシーの関連要因および中学生が重視するウェルビーイングの分野」『東京学芸大学紀要 総合教育科学系』71, 669-681.
- 50) 岡陽子, 三好智恵 (2018) 「メタ認知に着目した資質・能力型ポートフォリオの開発と有効性の検証：改訂版タキノミーを活用した家庭科学習者の記述分析から」『佐賀大学大学院学校教育学研究科紀要』2, 1-12.
- 51) 岡田泰孝 (2019) 『『政治的リテラシー』のラーニング・アウトカム評価とその実践的課題：論争問題の意見文をパフォーマンス評価し、その限界を鑑識眼的評価で補う評価方法』『社会科教育研究』136, 14-27.
- 52) 岡田了祐 (2014) 「意思決定型社会科における子どもの飛躍とつまずき：構築型評価モデルによる子どもの社会認識形成過程の分析」『社会科研究』81, 39-50.
- 53) 岡田了祐 (2014) 「社会科学習評価への質的研究法 Grounded Theory Approach の導入：社会認識形成過程における評価のための視点提示に関する方法と実際」『社会科教育研究』121, 91-102.
- 54) 岡田了祐 (2015) 「事実的社会認識形成型社会科における動機づけによる知識の獲得と再現：構築型評価モデルによる子どもの社会認識形成過程の比較考察」中国四国教育学会『教育学研究ジャーナル』16, 1-10.
- 55) 岡田了祐 (2015) 「概念の構築における子どもの社会認識形成過程の差異：構築型評価モデルによる比較考察を通して」『日本教科教育学会誌』38(3), 103-116.

- 56) 岡田了祐 (2015) 「概念形成における一般化による切実性の意識化：構築型評価モデルによる子どもの社会認識形成過程分析」『社会系教科教育学研究』27, 1-10.
- 57) 岡田了祐, 堀田諭 (2020) 「コンピテンシー時代における評価研究の拡張に関する基礎的研究：J・レイヴンのコンピテンス論を手がかりとして」『人間発達研究』34, 17-38.
- 58) 奥村尚 (2021) 『真正な民主主義教育としての社会科教育実践ストラテジー：教師—生徒間の非対称的権力関係に注目して』広島大学大学院教育学研究科修士論文.
- 59) 小野寺昌樹 (2019) 「地理総合を見据えた思考力・表現力・判断力をみる定期考査の問題：受講生徒による問題作成の取り組みについて」, 『地理の広場』140, 12-15.
- 60) 梶田叡一著 (2016) 『名著復刻 形成的な評価のために』明治図書出版.
- 61) 神野幸隆 (2020) 「現代民主主義論に基づく社会科授業論の再検討：ロバート・A. ダール『ポリアーキー』における『参加』と『競争(対抗)』を視点として」『初等教育カリキュラム研究』8, 1-10.
- 62) 唐木清志 (1994) 「アメリカ社会科における『参加』学習論の展開：F. M. ニューマンの『参加』論を中心に」『社会科教育研究』71, 44-56.
- 63) 唐木清志 (1995) 「アメリカ社会科の『参加』学習論における『公 (public)』概念の意味：『公的市民 (public citizen)』論の可能性と危険性」『静岡大学教育学部研究報告 教科教育学篇 教科教育学篇』27, 33-45.
- 64) 唐木清志 (1996) 「アメリカ社会科の『参加』学習論における『コミュニティ』概念の位置：ニューマン&オリバーの『教育とコミュニティ』(1967) の分析を通して」『静岡大学教育学部研究報告 教科教育学篇 教科教育学篇』28, 57-74.
- 65) 唐木清志 (2005) 「1970年代のアメリカ社会科におけるシチズンシップ教育改革論議の特質：『参加』の視点から」『筑波教育学研究』3, 25-42.
- 66) 唐木清志編著 (2016) 『「公民的資質」とは何か：社会科の過去・現在・未来を探る』東洋館出版社.
- 67) 川口広美 (2016) 「能動的シチズンシップをどのように評価するのか：イングランドの中等シチズンシップ教育の事例を手がかりに」『教育目標・評価学会紀要』26, 11-20.
- 68) 河原洗亮 (2016) 「評価からみたイングランド『シチズンシップ』の学力像：GCSE 試験の分析を通して」広島大学大学院教育学研究科修士論文.
- 69) 金玆辰著 (2012) 『地理カリキュラムの国際比較研究：地理的探究に基づく学習の視点から』学文社.
- 70) 木村博一 (2006) 「新しい学びにもとづく社会科授業開発の基礎基本」社会認識教育学会編『社会認識教育の構造改革：ニュー・パースペクティブにもとづく授業開発』, 144-149.
- 71) キャロライン・V. ギップス著 (鈴木秀幸訳) (2001) 『新しい評価を求めて：テスト教育の終

- 焉』論創社.
- 72) 桐谷正信 (2012) 「『社会科研究』にみる社会科教育研究の動向」『社会科教育論叢』48, 67-76.
- 73) 久保田賢一著 (2006) 『構成主義パラダイムと学習環境デザイン』関西大学出版部.
- 74) 草原和博 (1998) 「市民性育成のための地理教育: 時事問題研究カリキュラムの示唆するもの」『社会系教科教育学研究』10, 37-46.
- 75) 草原和博 (2004) 『地理教育内容編成論研究: 社会科地理の成立根拠』風間書房.
- 76) 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.
- 77) 草原和博 (2007) 「地理教育の公民教育化: 地域を単位にした総合的な社会研究」『社会科研究』66, 11-20.
- 78) 草原和博 (2008) 「地理教育改革のオルタナティブ: 教科構造の原理的考察を踏まえて」『社会系教科教育学研究』20, 21-30.
- 79) 草原和博 (2012) 「中学校社会科の学習指導と学習評価の工夫改善: 学習過程の単線化と定期テストへの依存を考える」『中等教育資料』913, 22-27.
- 80) 久保園梓 (2017) 「アメリカにおける『子どもの声』を基盤とした市民性教育プログラムの意義: プロジェクト・ソープボックスを事例として」『公民教育研究』25, 49-62.
- 81) 桑原敏典 (2005) 「社会科における『新しい評価』の実践的課題: 中学校社会科公民的分野を事例として」『岡山大学教育実践総合センター紀要』5(1), 1-11.
- 82) 桑原敏典 (2006) 「中学校社会科における新しい評価のあり方と問題点: 地理的分野と歴史的分野を中心として」『岡山大学教育学部研究集録』131, 1-12.
- 83) 経済協力開発機構編著 (2018) 『社会情動的スキル: 学びに向かう力』明石書店.
- 84) K. J. ガーゲン著 (東村知子訳) (2004) 『あなたへの社会構成主義』ナカニシヤ出版.
- 85) K. J. ガーゲン著 (永田素彦, 深尾誠訳) (2004) 『社会構成主義の理論と実践: 関係性が現実をつくる』ナカニシヤ出版.
- 86) ケネス・J・ガーゲン, メアリー・ガーゲン著 (小金輝彦ほか訳) (2018) 『現実はいつも対話から生まれる: 社会構成主義入門』ディスカヴァー・トゥエンティワン.
- 87) 小池俊夫 (2000) 「社会科とテスト」日本社会科教育学会 (編) 『社会科教育事典』ぎょうせい, 278-279.
- 88) 後藤頭一 (2017) 「『学習としての評価』である相互評価表を活用した取組に関する実践的研究: 高等学校化学実験レポート考察記述の評価における表現力の育成」兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科博士論文.
- 89) 国立教育政策研究所 (2019) 「学習評価の在り方ハンドブック 高等学校編」.

- 90) 阪上弘彬, 渡邊巧, 大坂遊, 岡田了祐 (2020) 「『空間的な市民性教育』の研究動向とその特質: 欧米の地理教育・社会科教育を中心に」『人文地理』72(2), 149-161.
- 91) 佐藤克士, 吉水裕也 (2014) 「科学の論理と子供の論理との統合をめざす社会科授業研究のケース・スタディ小学校第5学年『日本の水産業』を事例にして」『教育実践学論集』15, 153-167.
- 92) 佐藤健翔, 藤本将人, 内山隆 (2016) 「多様な認識形成を保障する社会科学習評価研究: 自己評価論を取り入れた『学習評価問題』の開発」『北海道教育大学紀要(教育科学編)』67(1), 221-236.
- 93) 佐藤学 (1996) 『カリキュラムの批評』世織書房.
- 94) 佐藤学 (2016) 「教科教育研究への提言と期待」『日本教科教育学会誌』38(4), 85-88.
- 95) 佐藤郁哉 (2008) 『質的データ分析法 原理・方法・実践』新曜社.
- 96) 佐長健司, 真子靖弘 (2008) 「公民的資質を育成する社会科パフォーマンス評価の開発」『佐賀大学文化教育学部研究論文集』13(1), pp. 155-174
- 97) 佐長健司 (2019) 『社会科教育の脱中心化: 越境的アプローチによる学校教育研究』大学図書出版.
- 98) J. S. ブルーナー (平光昭久訳) (1972) 『教育の適切性』明治図書.
- 99) J. S. ブルーナー (鈴木祥蔵, 佐藤三郎訳) (1986) 『教育の過程』岩波書店.
- 100) 志村喬著 (2010) 『現代イギリス地理教育の展開: 『ナショナル・カリキュラム地理』改訂を起点とした考察』風間書房.
- 101) 志村喬 (2019) 「イギリスにおける統合型教科『社会科』創設運動の盛衰: 1970年代から1980年代を対象に」『日英教育誌』4, 40-59.
- 102) 志村喬 (2020) 「パワフル・ナレッジ (powerful knowledge) 論の生成と展開に関する教科教育学的覚書: 地理教育からの書誌学的アプローチ」『上越教育大学研究紀要』40(1), 217-225.
- 103) 社会系教科教育学会編 (2010) 『社会系教科教育研究のアプローチ: 授業実践のフロムとフォー』学事出版.
- 104) 社会認識教育学会編 (2003) 『社会科教育のニュー・パースペクティブ: 変革と提案』明治図書.
- 105) 社会認識教育学会編 (2006) 『社会認識教育の構造改革: ニュー・パースペクティブにもとづく授業開発』明治図書.
- 106) 社会認識教育学会編 (2020) 『中学校社会科教育・高等学校地理歴史科教育』学術図書出版.
- 107) 社会認識教育学会編 (2020) 『中学校社会科教育・高等学校公民科教育』学術図書出版.
- 108) S. B. メリアム著 (堀薫夫, 久保真人, 成島美弥訳) (2004) 『質的調査法入門 教育における調査法とケース・スタディ』ミネルヴァ書房.
- 109) ジョン・ハッティ著 (山森光陽監訳) (2018) 『教育の効果: メタ分析による学力に影響を与

える要因の効果の可視化』図書文化.

- 110) ジョン・ハッティ著 (原田信之訳者代表;宇都宮明子ほか訳) (2017)『学習に何が最も効果的か:メタ分析による学習の可視化:教師編』あいり出版.
- 111) 白井俊 (2020)『OECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来:エージェンシー, 資質・能力とカリキュラム』ミネルヴァ書房.
- 112) 関口靖広著 (2013)『教育研究のための質的研究法講座』北大路書房.
- 113) 竹内裕一 (2012)「地域における社会参加と地理教育」日本地理学会『E-journal GEO』7(1), 65-73.
- 114) 竹内裕一 (2014)「地域学習を軸とした社会科・地理教育カリキュラムの創造」『千葉大学教育学部研究紀要』62, 1-12.
- 115) 竹内裕一 (2019)「地理教育における地域学習の位置:子どもたちの地域学習体験からの逆照射」日本地理教育学会『新地理』67(1), 1-12.
- 116) 宅島大堯, 福田正弘 (2013)「高等学校地理Bにおける授業実践の実態:探求型授業を視点にした実践者と学習者へのアンケート調査から」長崎大学教育学部附属教育実践総合センター『教育実践総合センター紀要』12, 117-127.
- 117) 宅島大堯 (2020)「市民性教育としての社会科学学習評価論の動向と課題:地理学習を何のためにどのように評価するのか」『広島大学大学院人間社会科学研究科紀要 教育学研究』1, 411-419.
- 118) 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.
- 119) 鈿悠介 (2019)「子どもは歴史の何を,なぜ重要だと考えるのか:"Historical Significance"概念の教室への導入に向けて」『社会科研究』91, 13-24.
- 120) 田中耕治編 (2010)『よくわかる教育評価』ミネルヴァ書房.
- 121) 棚橋健治 (1992)「社会科における思考の評価:アメリカ新社会科における探求テストを手がかりにして」『社会科研究』40, 173-182.
- 122) 棚橋健治 (1993)「ハーバード社会科・社会的論争問題分析テストの学習評価論:問題場面テストによる社会科学学習評価への示唆」『社会科教育研究』69, 45-55.
- 123) 棚橋健治 (1997)「科学的社會認識形成における情意的領域の評価ストラテジー:MACOS 評価プログラムを手がかりとして」『社会科研究』47, 11-20.
- 124) 棚橋健治 (1999)「社会科の本質と学習評価:アメリカ社会科学学習評価研究史の位相」『社会科研究』51, 1-10.
- 125) 棚橋健治著 (2002)『アメリカ社会科学学習評価研究の史的展開:学習評価にみる社会科の理念実現過程』風間書房.

- 126) 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会 (2019)「児童生徒の学習評価の在り方について (報告)」
- 127) D.H. シャンク, B. J. ジーマン (塚野州一訳) (2007)『自己調整学習の実践』北大路書房.
- 128) D.H. シャンク, B. J. ジーマン (塚野州一編訳;中谷素之ほか訳) (2009)『自己調整学習と動機づけ』北大路書房.
- 129) デヴィッド・ランバート (広瀬悠三, 志村喬訳) (2017)「地理の教室では, 誰が何を考えるのか? : 力強い学問的知識とカリキュラムの未来」『新地理』65(3), 1-15.
- 130) D. W. ジョンソン, R. T. ジョンソン, E. J. ホルベック著 (杉江修治ほか訳) (1998)『学習の輪 : アメリカの協同学習入門』二瓶社.
- 131) D. W. ジョンソン, R. T. ジョンソン著 (石田裕久訳) (2016)『協同学習を支えるアセスメントと評価』日本協同教育学会.
- 132) 得居千照 (2017)「哲学対話における『学習としての評価』: 高等専門学校『対話としての哲学・倫理入門』『現代社会論』の実践分析を手がかりとして」『社会科教育研究』132, 27-39.
- 133) 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.
- 134) 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.
- 135) 豊嶋啓司・柴田康弘 (2016)「アウトカムのための社会科市民的資質評価:『真正の学力』論と『学習のための評価』論をてがかりに」『教育目標・評価学会紀要』26, 41-51.
- 136) 豊嶋啓司・柴田康弘 (2018)「社会科パフォーマンス課題における真正性の類型化と段階性の実証的検証」『社会科教育研究』135, 14-26.
- 137) 中島雅子 (2017)「『自己評価』による授業改善: 小学校理科における OPPA を活用した事例を中心として」『埼玉大学紀要 教育学部』66(1), 65-75.
- 138) 中島雅子 (2019)「理科教育における授業改善のための教師の自己評価: OPPA 論を中心として」『理科教育学研究』59(3), 411-421.
- 139) 永田成文 (2008)「高等学校地理における地球環境問題学習の開発: 社会参加を視点とした授業設計」『社会科研究』68, 31-40.
- 140) 永田成文 (2010)「市民性を育成する地理学習の授業構成: オーストラリア NSW 州中等地理「人口問題」単元の分析を通して」『社会系教科教育学研究』22, 21-30.
- 141) 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.
- 142) 長沼武志・森本信也 (2015)「自己調整的な理科学習を進めるためのフィードバック機能に関する研究: フィードバックが機能する四つのレベルを意識した授業デザイン」『理科教育学研

- 究』56(1), 33-45.
- 143) 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.
- 144) 長沼武志, 森本信也 (2019)「フィードバック機能を軸とした自己調整学習の移行に伴う『社会化』に関する事例的研究」『理科教育学研究』60(2), 375-384.
- 145) 中山修一 (1991)『地理にめざめたアメリカ：全米地理教育復興運動』古今書院.
- 146) 西岡加名恵著 (2008)『「逆向き設計」で確かな学力を保障する』明治図書.
- 147) 西岡加名恵, 石井英真, 田中耕治編 (2015)『新しい教育評価入門：人を育てる評価のために』有斐閣.
- 148) 二宮衆一 (2012)「イギリスの ARG による『学習のための評価』論の考察」『教育方法学研究』38, 97-107.
- 149) 日本教科教育学会編 (2020)『教科とその本質：各教科は何を目指し、どのように構成するのか』教育出版.
- 150) 日本地理教育学会編 (2006)『地理教育用語技能辞典』帝国書院.
- 151) 原田智仁編著 (2010)『社会科教育のフロンティア：生き抜く知恵を育む』保育出版社.
- 152) 原田智仁編著 (2016)『社会科教育のルネサンス：実践知を求めて』保育出版社.
- 153) H. C. ボイト著 (小玉重夫監修) (2020)『民主主義を創り出す：パブリック・アチーブメントの教育』東海大学出版部.
- 154) B. J. ジーマーマン, D. H. シャンク, 塚野州一訳 (2014)『自己調整学習ハンドブック』北大路書房.
- 155) B. J. ジーマーマン, D. H. シャンク, 塚野州一訳 (2006)『自己調整学習の理論』北大路書房.
- 156) バリー・J・ジーマーマン, セバスチアン・ボナー, ロバート・コーバック著 (塚野州一, 牧野美知子訳) (2008)『自己調整学習の指導：学習スキルと自己効力感を高める』北大路書房.
- 157) ハロルド・バーラック, フレッド・M・ニューマン, エリザベス・アダムス, ダグ・A・アーチバルド, ティレル・バージェス, ジョン・レイヴン, トマス・A・ロンバーグ著 (渡部竜也・南浦涼介・岡田了祐・後藤賢次郎・堀田諭・星瑞希訳) (2021)『真正の評価：テストと教育評価の新しい科学に向けて』春秋社.
- 158) 平田豊誠, 小川博士, 松本伸示 (2015)「場面解決型の問題作成・推敲時における思考過程が問題として表出されることに伴う思考力・判断力・表現力の評価可能性：地学分野の問題作成における思考力育成の検証から」『佛教大学教育学部論集』26, 29-45.
- 159) 平田豊誠著 (2015)『子どもが問題をつくり合い答え合う授業：理科における作問指導を通じた思考力育成と評価に関する実践的研究』溪水社.
- 160) 藤枝聡 (2013)「現代の市民的関与と大学教育：新たな政治参加への主体性を育む『パブリ

- ック・アチーブメント』の考察を中心に」立教大学キリスト教教育研究所『キリスト教教育研究』31, 17-46.
- 161) 藤枝聡 (2020) 「シティズンシップ教育における『市民としての行為主体性』概念の再検討ーハリー・ボイトとガート・ピースタの議論を手がかりに」東京大学大学院教育学研究科基礎教育学研究室『研究室紀要』46, 187-196.
- 162) フレッド・M. ニューマン著 (渡部竜也・堀田諭訳) (2017) 『真正の学び／学力-質の高い知をめぐる学校再建-』春秋社.
- 163) 藤本奈美 (2013) 「フレッド・ニューマンの『真正の学力』概念に関する一考察」『教育目標・評価学会紀要』23, 50-59.
- 164) 藤本将人 (2004) 「市民性教育におけるオーセンティック (Authentic) 概念の特質：ミシガン州社会科評価プロジェクトの場合」『社会科研究』61, 21-30.
- 165) 藤本将人, 福田正弘 (2007) 「オーセンティック概念に基づく社会科授業開発モデル：知識構築型授業への転換」長崎大学教育学部附属教育実践総合センター『教育実践総合センター紀要』6, 79-91.
- 166) 藤本将人 (2012) 「『評価研究』からみた社会科研究の方法論と国際化の課題」『社会科教育論叢』48, 57-66.
- 167) 藤本将人 (2017) 「日本における社会科評価研究の歴史的展開：米国社会科の影響の考察」『社会科教育論叢』50, 121-130.
- 168) 星瑞希 (2019) 「生徒は教師の歴史授業をいかに意味づけるのか？：「習得」と「専有」の観点から」『社会科研究』90, 25-36.
- 169) 細川遼太, 藤本将人 (2012) 「社会科における学習評価の設計：単元『都市形成の論理』の場合」『北海道教育大学紀要 教育科学編』62(2), 189-203.
- 170) 細川遼太, 藤本将人 (2012) 「構成主義に基づく社会科学習評価の設計：単元『ごみ問題と社会』の場合」『北海道教育大学紀要 教育科学編』63(1), 211-224.
- 171) 堀哲夫編著 (2004) 『一枚ポートフォリオ評価理科：子どもの学びを育む：子どもと先生がつくる「学びのあしあと」』日本標準.
- 172) 堀哲夫編著 (2006) 『一枚ポートフォリオ評価 中学校編』日本標準.
- 173) 堀哲夫編著 (2006) 『一枚ポートフォリオ評価 小学校編』日本標準.
- 174) 堀哲夫, 西岡加名恵 (2010) 『授業と評価をデザインする理科：質の高い学力を保障するために』日本標準.
- 175) 本田由紀著 (2020) 『教育は何を評価してきたのか』岩波書店.
- 176) 松尾直博, 翁川千里, 押尾恵吾, 柄本健太郎, 永田繁雄, 林尚示, 元笑予, 布施梓 (2020) 「日本の学校教育におけるエージェンシー概念について：道徳教育・特別活動を中心に」『東京

- 学芸大学紀要 総合教育科学系』71, 111-125.
- 177) 水山光春 (2003) 『合意形成』の視点を取り入れた社会科意思決定学習』『社会科研究』58, 11-20.
- 178) 水山光春 (2010) 「日本におけるシティズンシップ教育実践の動向と課題」京都教育大学附属教育実践総合センター『教育実践研究紀要』10, 23-33.
- 179) 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『私のライフプランー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.
- 180) 溝口和宏 (2002) 「開かれた価値観形成をめざす社会科教育：「意思決定」主義社会科の継承と革新」『社会科研究』56, 31-40.
- 181) 南浦涼介, 柴田康弘 (2013) 「子どもたちの社会科学習観形成のために教師は何ができるか：ある中学校教師とその卒業生の事例からの探索的研究」『社会科研究』79, 25-36.
- 182) 南浦涼介 (2014) 「社会科授業における教師の評価と子どもの学習のダイナミクス：学習活動の設定とその機能から見る形成的評価論の構築をめざして」山口大学教育学部『研究論叢 第3部』64, 281-295.
- 183) 峯明秀 (2005) 「真正の評価概念に基づく社会科学習評価の一考察：「外国人労働者問題」授業のレポート分析を手がかりとして」『大阪教育大学紀要 5 教科教育』54(1), 47-60.
- 184) 峯明秀 (2009) 「学習者の内面の表出を図る社会科授業のPDCA サイクル：自らの生き方を追究させる築地実践の分析を通して」『社会系教科教育学研究』21, 11-20.
- 185) 峯明秀 (2009) 「自分と関わる発言・表現の多様化を図る社会科授業のPDCA サイクル：学習者が社会問題を認識し、自らの生き方を追究する授業(有田和正実践)分析」『社会系教育研究』108, 19-31.
- 186) 峯明秀著 (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.
- 187) 峯明秀 (2014) 「社会科の学力評価論の批判的検討：学習の事実に基づく授業改善研究の必要性」『社会科研究』80, 33-44.
- 188) 宮本英征 (2019) 「語用論的資質を探究する歴史授業における『学習としての評価』研究：世界史単元『貨幣について考える』を事例にして」『玉川大学教育学部紀要』第19号, 43-67.
- 189) 宮本光雄 (2011) 『社会科教育の本質に関する研究：社会認識と公民的資質の関係性を中心に』風間書房.
- 190) 森本信也編著 (2017) 『理科授業をデザインする理論とその展開：自律的に学ぶ子どもを育てる』東洋館出版社.
- 191) 森分孝治著 (1978) 『社会科授業構成の理論と方法』明治図書.

- 192) 森分孝治著 (1984) 『現代社会科授業理論』 明治図書.
- 193) 森分孝治著 (1994) 『アメリカ社会科教育成立史研究』 風間書房.
- 194) 文部科学省編 (2018) 『中学校学習指導要領解説 社会編』 東洋館出版社
- 195) 文部科学省編 (2019) 『高等学校学習指導要領解説 地理歴史編』 東洋館出版社
- 196) 文部科学省編 (2019) 『高等学校学習指導要領解説 公民編』 東洋館出版社
- 197) R. J. マルザーノ, J. S. ケンドール著 (黒上晴夫・泰山裕訳) (2013) 『教育目標をデザインする：授業設計のための新しい分類体系』 北大路書房.
- 198) 山下順子 (2020) 「自己調整学習における調整方略の特徴とその効果」中国四国教育学会『教育学研究ジャーナル』 25, 75-83.
- 199) 山本佐江 (2011) 「算数授業における教師の形成的フィードバックの検討：小学校入門期の教室談話の分析」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』 60(1), 459-476.
- 200) 山本佐江 (2012) 「小学校教室学習における形成的フィードバックガイドラインの考察」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』 60(2), 295-306.
- 201) 山本佐江 (2013) 「形成的アセスメントにおけるフィードバックの探究：サドラーに基づく理論的検討を中心に」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』 61(2), 113-127.
- 202) 山本佐江 (2015) 「算数の問題解決の授業における形成的フィードバックの有効性の検討：小学校入門期授業への主体的・能動的な子どもの参加」『日本教科教育学会誌』 38(3), 13-24.
- 203) 山本佐江 (2015) 「日本におけるフィードバック概念受容の検討」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』 63(2), 297-314.
- 204) 吉田剛 (2010) 「シンガポール中学校低学年地理科シラバスにおけるナショナルシティズンシップ育成」『社会系教科教育学研究』 22, 41-50.
- 205) 吉田剛 (2017) 「地理的概念の機能に着目した日米地理カリキュラムの比較研究」『社会科教育論叢』 50, 61-70.
- 206) 吉田剛 (2018) 「シンガポール中学校低学年地理科シラバスにおけるナショナルシティズンシップ育成」『社会系教科教育学研究』 22, 41-50.
- 207) 吉水裕也編著 (2018) 『本当は地理が苦手な先生のための中学社会地理的分野の授業デザイン&実践モデル』 明治図書出版.
- 208) L. B. ニルソン著 (2017) 『学生を自己調整学習者に育てる：アクティブラーニングのその先へ』 北大路書房.
- 209) 渡部竜也著 (2019) 『主権者教育論：学校カリキュラム・学力・教師』 春風社.

<ホームページ>

- 1) GeoCapabilities(<https://www.geocapabilities.org/>) (最終閲覧日：2022/1/18)