

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 —

広島大学大学院 院生 宅 島 大 堯

I 問題の所在

民主主義社会における主体的で自律的な市民を育成するために、これまで様々な社会科授業が提案されてきた。そうした中で、子どもたちにとっての学習の意味を取り扱う研究がみられる。子どもたちの「学習観」に着目した南浦涼介・柴田康弘は、『『議論』を中心とした教師の社会科観と子どもたちのそれが一致を見せた稀有な事例』として柴田実践を取り上げ、子どもたちの社会科学学習観を形成していくための方略を示した¹⁾。では、社会科教師はすべての子どもたちの社会科学学習観と教師自身のそれとを一致させることを目標とすべきなのか。

社会構成主義の第一人者であるK. J. ガーゲン²⁾は、民主主義や公教育制度は「文化的に構成されたもの」であり、社会構成主義が「学問の世界の伝統的な区別—例えば、知る者と知らざる者、教師と生徒、教養のある者とない者などの区別—を揺るがせつつある」とする²⁾。また、星瑞希は「生徒たちの歴史認識が教師の歴史認識と同一になるということは、教師の価値観の注入や教化とも捉えられる」と指摘し、歴史学習の学び方に対する中学生の意味づけは必ずしも教師のそれとは一致しないという事例を示す³⁾。教師から「教えられる」存在としての子どもたちの位置づけには変革が求められている。

そのような中で近年、子どもたちのエージェンシーに注目が集まっている。OECDは「エージェンシーは、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必要とする」ものであり⁴⁾、「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」であるとして「生徒エージェンシー」

を定義づける⁵⁾。

では、社会科におけるエージェンシーとはいかなるものなのか。藤枝聡は、政治哲学者であるH. C. ボイトが提起する「市民としての行為主体性」と、教育哲学者であるG. ピースタの「無知な市民」との間にある、「共同性にもとづく生活や文化の様式を意味する民主主義への希求を基盤に、未だ存在しない政治秩序の創造可能性、そもそも言語や身体として現れていない政治的主体としての市民像」という接点を指摘する⁶⁾。「未だ存在しない」社会を創造する主体としての市民であるためには、子どもたちにどのような力の育成が必要となるのか。社会科においては、教師が掲げる社会科観のもとに設定された学習目標や、授業の枠の中でのみ主体的に学ぶ市民ではなく、「未だ存在しない」より良い社会を創造するための民主主義に、積極的に参加することのできる市民としてのエージェンシー育成が求められるのではないだろうか。

「学習としての評価」を提唱するL. M. アールは、「誰かが正解を教えてくれるのを待つだけ」でなく、「自分の才能と知識を自分の意思決定や行動に生かすことができる批判的思考者や問題解決者になるためには、自己評価と自己調整のスキルを身につけなければならない」として、学習だけでなくその評価にも学習者自身が主体的に関与することの必要性を述べる⁷⁾。社会科における学習評価について井上奈穂は、多様な授業観と実際の授業に対応した評価の在り方について考察し、「社会系教科における評価のためのツール」を提示した⁸⁾。しかし、これまでに実践されてきた多くの社会科学学習は、子どもたちを学習評価のエージェントとしてとらえてこなかった点に課題が残されている。学習目標や学習評価に対しても子どもたちがより主体的に関与する必要性があるのではな

いだろうか。特に高等学校では、選挙権年齢の引き下げにより主権者教育の重要性が高まっている。社会における自律的な市民の育成を目指すためには、学習カリキュラムや学習評価の在り方を問い直し、社会への企図や参画、認識、省察の自律性が学習者に担保されていなくてはならない。そのためには既存のカリキュラムや社会に対する学び、行動だけでなく、その評価におけるエージェントとして子どもたちを位置づけ、「未だ存在しない」社会において、新たな意味や価値を創造していく彼らの学びを支援するための実践的方法論の構築が求められる。このような学びを構想するにあたり、子どもたちが自らの学びに対して、どのような学習目標を掲げ、それをどのように評価しながら達成しようとするのかについては、管見の限り明らかにされていない。なかでも地理的分野では、市民性育成のためのカリキュラムや授業の開発は行われてきたが、「学習としての評価」をはじめとする評価論の議論に遅れが見られる⁹⁾。そこで本稿では、高等学校における地理学習を事例として、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、その特質と課題を明らかにすることを目的とする。

II 分析枠組み

本稿では、ボイトが提唱する「パブリック・アチーブメント」と、F. M. ニューマンが提唱する「真正の学び」を手がかりとして分析を試みる。なぜなら、両者はともに、既存の知識の再生産ではなく、「未だ存在しない」民主主義や公共善を創造する主体としての市民の育成を目指しており、社会のエージェントであるために必要な要素として、「自己関係性」、「社会的意味」、「知の創造」という三つの共通点を見出すことができるからである。

1 民主主義を共同創造する「パブリック・アチーブメント」

ボイトは、市民とは民主的な世界の共同創造者であり、無数のリーダーを通じて、民主主義が築かれるとする¹⁰⁾。1990年には、そのようなシティズンシップ教育プログラムとしてパブリック・アチーブメントを開発した。そのもっとも重要な要

素についてボイトは、「若い世代の人々が公的な意味での才能、アイデンティティ、そして市民の体力（civic muscle）といった、いわゆる市民的エージェンシー（civic agency）を身につける機会であること」だと述べる¹¹⁾。パブリック・アチーブメントでは、具体的な課題解決へと向かう前に、自分が何を社会的・政治的問題と認識するかという、社会に対する「自己関心（self-interest）」の自覚が重視される¹²⁾。そして「自己関心」は、集団や組織単位の「集合的な関心（collective self-interest）」へと昇華され、自分たちが解決に取り組んでいく課題の特定につながっていく¹³⁾。パブリック・アチーブメントでは、子どもたちは「将来の市民」としてだけでなく、「現在の市民」であるとも考えられており、「自身を取り巻く世界を形作るために意図的に行動する力」をもって、民主主義を発展させるための「共同創造者」であることが求められる¹⁴⁾。

2 新たな意味や価値を創造する「真正の学び」

パブリック・アチーブメントが「総合的な探究の時間」のようなプログラムであるのに対し、ニューマンは一教科における学びにも言及する。1970年代に彼が提唱した社会参加学習は、1990年ごろには「最終的にコミュニティを規定する公共善（public good）の創造に『参加』できる市民の育成」へと重心が移行したとされる¹⁵⁾。ちょうどこの頃に、学校再建のためのビジョンやスタンダードとして示されたのが「知識の構築」、「学術的な探究」、「『学校』を超える価値」から成る「真正の学び」である¹⁶⁾。「真正の学び」の基準の一つである「『学校』を超える価値」では、教室の外の世界で提起された課題は、学校で子どもたちに教えることだけを目的としたものよりも、子どもたちにとって意味のあるものであることが多いとされ、「子どもたちの生活との結びつき」や「教室の外の世界との結びつき」が求められる¹⁷⁾。そして、「『学校』を超える価値」は「学術的な探究」とおして、「知識の構築」に達する。「知識の構築」は、「他者によって生み出された知識を単に再生産することではなく、意味を生み出していく」ことであり、新たな意味や価値の創造が求められている¹⁸⁾。

3 分析枠組み

ボイトとニューマンの間には、「未だ存在しない」知を創造する、社会のエージェンシー育成方略として、次の三つの共通点がみられる。一つ目は、「自己関心」と「子どもたちの生活との結びつき」に共通する、学習と子どもたち自身の生活や興味・関心との間につながりを求める「自己関係性」である。二つ目は、「集合的な関心」と「教室の外の世界との結びつき」に共通する、教室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」である。三つ目は、民主主義や公共善をより良いものへと発展させていくための「知の創造」である。

これらの視点を基に、社会におけるエージェンシー育成のための社会科学習の構想にあたり、高校生がもつ学習目標・評価観の特質と課題に迫りたい。

Ⅲ 調査方法と分析方法

1 調査方法

本稿の目的を達成するために、質問紙による調査を行った。調査は筆者と面識があり、異なる都道府県に勤務する2名の教諭に協力を依頼し、2019年10月に実施した。両教諭はともに、所属する自治体や、自治体を超えた各種業務にも携わった経験を多くもつなど、教科指導に対して高く評価されており、各自治体において社会科教育の中心を担う存在である。その実践は、研修などをおして多くの教師に広く認知されており、他校の教師に対する影響力もある。また、ともに「なぜ」という問いを用いた探究的な授業を実践しており、新学習指導要領でも求められる学びにおいて、生徒にはどのようなエージェンシーが育成されているのかを解明するにあたり最適である。この2校の生徒について分析を行うことで、高校生がもつ学習目標・評価観がどのような特質や課題を有しているのかについて、一定の水準を明らかにすることができると思われることから、調査対象として選定した。

両校の生徒に対しては、評価問題の作成をおして、次の質問項目について授業時間内で自由記述による回答を求めた。

- ① 目標：この授業や単元で学んだことのうち、どんな力が身についたのかを聞きたい？
- ② 評価方略：その力が身についたかどうかは、どうすれば評価できる？
- ③ 作問：評価問題を作ってみましょう。

(1) 拡散的な理解が求められるA高校

A高校は、東日本の地方都市にある総合選択制の学校であり、卒業後には4年制大学や各種専門学校への進学、公務員への就職など、多様な進路が想定されている。

教職年数10～15年目のa教諭は、週4単位の地理Bの授業の中で、様々な事象を見る一つの視点として地理学習を位置づける。そして、用語や統計の暗記ではなく、様々な事象がなぜそのような順序で起こったのか、なぜそのような結果をもたらしたのかについて考察することなど、物事の因果関係を思考する力を育成しようとしている。a教諭の学習観は普段から生徒に対して直接伝えられており、授業ではペアワークやフィールドワークをとおして探究的に「なぜ」を考えたり、最終レポートとして表現したりする過程が設定されている。

定期考査では、およそ選択6割、記述2割、用語2割という形式で、知識や思考力、資料読解の技能について問う問題が出題されている。定期考査の特性上、各種制約がある中でもa教諭は、根拠が明確であれば正解が一つとは限らない問題の出題に力を入れている。例えば、ある事象が生じた理由について、なぜそう考えたのか、なぜそうなるのかという理由を問う問題や、その理由として考えられる複数の要因や背景を図化して考察する問題が出題されている。ここでは、特定の答えへの収斂ではなく、複数の答えへの拡散的な理解が求められている。

(2) 収斂的な理解が求められるB高校

B高校は、西日本の県庁所在地にある、いわゆる進学校であり、卒業後にはほとんどの生徒が4年制大学へ進学する。

教職年数15～20年目のb教諭は、週4単位の地理Bの授業の中で、「なぜ」や「どのように」と探究的に考える習慣づけを重視する。そして、地理的な見方・考え方の概要を教室の前方に掲示し、

日々の学習の前後において、学んだことがどのような見方・考え方と関連するのかを確認するなど、その育成に力を入れている。a教論と同様に、b教論の学習観は普段から生徒に対して直接伝えられている。授業ではグループ学習によるクラス内での対話やICT端末の活用、理科との連携による教科横断的实践など、多様な取り組みが行われている。

定期考査では、およそ選択7割、記述2割、用語1割という形式で、知識や思考力、深い理解を問う問題が出題されている。様々な制約の中でもb教論は、地理的事象の変化を考察する問題の出題に力を入れている。例えば、中華人民共和国が一人っ子政策の転換を図ったにも関わらず、合計特殊出生率がそれほど上昇していない理由について、条件を設定して、変化の理由を既存の知識から推察させる問題などを出題している。ここでは、複数の答えへの拡散ではなく、特定の答えへの収斂的な理解が求められている。

なお、A高校では「南アメリカ大陸の地誌」を対象に「5問以上作ってみよう」という指示のもと評価問題の作成が行われた。B高校ではすべての単元を対象として、作成する問題数に関する指示はなく評価問題の作成が行われた。

2 分析方法

本稿は、高校生がもつ学習目標・評価観についての仮説を生成することを目的とするため、以下の手順で分析を行った。まず、質問紙への回答に対して、「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」という観点から、生徒たちの作問計画として一体的にとらえられる質問項目①と②について、筆者と両教諭がそれぞれオープンコーディングを行った¹⁹⁾。次に、見出された共通点を基にすり合わせを行い、カテゴリーを生成した。そして、各カテゴリーに対して、生徒は実際にどのような評価問題を作成したのかを抽出し、それが学習内容を授業と同じ文脈で再生しているか、あるいはそれを基に応用しているのかを両教諭に確認した。最後に、生成されたカテゴリーや抽出された評価問題について、「自己関係性」、「社会的意味」、「知の創造」の観点から分析を行った。このような手順のもと、生徒がもつ学

習目標・評価観の特質と課題をとおして、社会におけるエージェンシー育成の手がかりとしたい。なお、以下では、A高校の生徒を「生徒A○」、B高校の生徒を「生徒B○」と表す。

IV 結 果

表1と47ページの表2は、質問紙を回収できたA高校26名、B高校12名について、彼らの学習目標と評価方略のコーディング結果の一覧である。

表1 A高校のコーディング結果(26名)

カテゴリー	コード
1 事象の構成要素	① 基本的な用語や事象(16) ② 南米特有の事象(11) ③ 位置や分布(3)
2 事象間の関係性の理解	① 単元間の関連(5) ② 背景(2) ③ 共通点と相違点(2) ④ 国・地域間の関連(1) ⑤ 現代社会との関連(1)
3 理解した内容の外化	① 記述問題という形式(3) ② 事象についての説明(3) ③ 理由の説明(1) ④ 比較結果の説明(1)
4 白紙	① 白紙(2)

注) 表中の括弧内は該当する回答数。一人の生徒につき複数のコードが該当することがあるため、「白紙」を除き回答数と人数は一致しない。表2も同様。

1 A高校の生徒の学習目標と評価方略

(1) 事象の構成要素

A高校の回答のうち最も多かったのは、26名中22名にみられた「事象の構成要素」に関するものである。そのうち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。そこでは、「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、南アメリカ大陸の地誌学習における「基礎」や「基本」として、「単語」や「知識」が想定されている傾向が読み取れた。そして、多くの生徒は、南アメリカ大陸に関する地形や気候、産業の特徴、人種・民族の多様などを「理解」しようとしていた。彼らにとって「基礎」や「基本」の内容とは、「授業で学んだことの主に基本・標準的な知識(生徒A14)」であり、「授業でやった内容を覚えておく(生徒A1)」のように、まずは授業で学習した「事象の構成要素」としての「単語」や「知識」を、丁寧に「理解」しようとする姿がうかがえた。

(2) 事象間の関係性の理解

A高校の生徒には、26名中9名に個別的な事象を理解するだけでなく、国や地域間の関係性や、学習した複数の単元間のつながりなど、「事象間の関係性の理解」を目標に掲げるものがみられた。具体的には、「南米とその外の国との関係性（生徒A5）」や「人々の生活や産業と気候についての関連性についてしっかりと理解する（生徒A22）」といった回答がみられた。これには、「物事の因果関係を思考する力」の育成を重視するa教諭の授業スタンスも少なからず影響を与えていると推察される。

(3) 理解した内容の外化

A高校の生徒には、評価方略として「説明」や「記述」を求めようとするものが26名中8名みられた。その目的については次の二点が考えられる。

一点目は、地理的事象の暗記や理解にとどまらず、自分が理解しているということを示すための方法として「説明」や「記述」が形式的に用いられることである。具体的な生徒の回答としては、「基本的な知識にとどまらず、学んだことと関連して、現代社会の諸現象を理解しているか」について、「記述式にすれば、どの範囲で理解しているのかが明確になって評価できる（生徒A16）」や、「図やグラフから読み取り特色を説明する力」として「ただの暗記だけでなく、様々な要素を考慮して説明させる（生徒A7）」などがあった。

二点目は、理解したことをふまえて行った思考や比較、考察の過程や結果を表現する方法として「説明」や「記述」という形式が用いられることである。ここでは、理解したことを単に同じ文脈のもとで再生できるかではなく、理解した内容に基づき、授業とは異なる文脈において新たな知を生み出そうとする生徒の姿がみられた。具体的な生徒の回答には、「地域と状況を提示したときに、その地域の地形や歴史から、何故そうなっているのかを説明させる。共通していることは何なのかを見つけたさせる（生徒A5）」や「2つの都市、地域を比較し、その違いを説明（生徒A9）」などがあった。

これらについても、a教諭の授業の中では普段からレポートの作成による「説明」や「記述」が

行われており、生徒にそのような力が育成されていることが影響していると推察される。

(4) 白紙

生徒A2とA11は、学習目標に関する記述が白紙であった。しかし、後述するように評価問題については2名とも4問ずつを作成している。

2 A高校の生徒が作成した評価問題

表1中のカテゴリーにおいて、生徒は実際にどのような評価問題を作成したのか。以下では、カテゴリーごとに典型的な事例を示す。なお、生徒が作成した評価問題については、個人の特定に至らないようにするための配慮として、評価問題で使用された地図や図表、選択肢などを除いた問題文のみを筆者が打ち出したものを示す。

(1) 事象の構成要素

生徒A6は「基本的な地図からの読み取り」と「地域特有の知識」について、資料1中の4問を作成した。(1)の設問は個別的な用語、(2)と(3)はそれぞれ気候区分と資源の分布に関する知識の有無を問うている。(4)についても「農牧業の特徴」を理解しているかどうかを記述させている。

生徒A6のように、「事象の構成要素」について生徒が作成した評価問題のほとんどは、「何」という名称を答えたり、「どれ」を四～六つ程度の選択肢から選んだりするものであった。

資料1 生徒A6が作成した評価問題

- | |
|---|
| (1) aの河川の名称、またその流域に広がる熱帯雨林の名称。 |
| (2) 次のア～エは図中のO～Rに該当する都市の雨温図である。アに該当する記号をO～Rから選べ。 |
| (3) 図中の▲にあてはまる資源の名称。 |
| (4) 図2を参考にし、★線の示す年降水量の数値を明らかにしながら、図2中の地域周辺の農牧業の特徴を説明せよ。 |

(2) 事象間の関係性の理解

生徒A5は資料2中の計6問の評価問題を作成した。そのうち「南米とその外の国との関係性」についてのQ3の設問では、南アメリカ大陸で行われている「プランテーション農業」について、「歴史的背景」という観点から「その外の国」であるヨーロッパの旧宗主国との関係性についての理解が求められている。

学習目標として「事象間の関係性の理解」を掲

げた生徒は9名いたが、実際にそのような問題の作成に至ったのは生徒A5を含む3名のみであった。

資料2 生徒A5が作成した評価問題

- Q1：Aの地域では19世紀以降、アルファルファの栽培が増加している。アルファルファを栽培する理由を2つ書け。
- Q2：斜線部の地域の家畜として正しいものを2つ選びなさい。
- Q3：これらの地域でファゼンダやプランテーション農業がおこなわれている理由を歴史的背景と民族構成を明らかにして説明しなさい。
- Q4：BとCは同じ気候区分である。どの気候区分に当てはまるか選びなさい。
- Q5：Dで起きた都市問題とは？
- Q6：Q5の問題は何が原因で起きた？

資料3 生徒A9が作成した評価問題

- (1) Hの地域に広がる熱帯雨林を何というか答えよ。
- (2) 河川Aの河口にはある特徴的な地形がみられる。それは何か。
- (3) 都市B～Eのうち、最も赤道に近いものを選び。
- (4) 地図中のラパスとリマの気温差はその緯度差では説明がつかないほど大きい。この理由を答えよ。
- (5) F、Gの地域の名前と、乾燥している理由を答えよ。

資料4 生徒A16が作成した評価問題

- (1) 近年ブラジルにおいて、中国へ的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。
- (2) 上図のA～Cの都市とそれについて述べた1～3の文との正しい組み合わせを選び。
- (3) Xの地域ではどのような農業形態であるか。
- (4) 斜線部の地域で多く栽培されている作物は何か。2つ答えよ。

(3) 理解した内容の外化

生徒A5やA9のように、理解した内容に基づいた思考や比較、考察の過程や結果の外化をとおして、新たな知を生み出そうという姿勢が垣間見える生徒もみられた。しかし、彼らが実際に作成した評価問題は、資料2中のQ3と資料3中の(4)のように、授業で学習した内容を「説明」という形式を用いて、授業で学習した文脈のままの「答え」として再生することを求めるものであった。

資料5 生徒A11が作成した評価問題

- 問1：Xの地域にはアタカマ砂漠という砂漠があるがこの砂漠の発生要因を述べよ。
- 問2：ブラジルでは大豆の生産量が急増しているが、その背景として正しくないものを1つ選べ。
- 問3：ブラジルでは国民的スポーツとしてサッカーが有名であるが、その理由として最も正しいものを1つ選べ。
- 問4：地図中に示したS国についての説明として正しくないものを1つ選べ。

これに対して生徒A16は、「記述式にすれば、どの範囲で理解しているのかが明確になって評価できる」として資料4中の(1)のように、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の中で「説明」させようとした。

(4) 白紙

生徒A11は学習目標の記述が白紙であったが、資料5中の4問を作成している。このうち問1は授業における文脈のままの出題、問2から問4はいずれも学習内容に関する個別的知識の有無を問うものとなっている。

3 B高校の生徒の学習目標と評価方略

(1) 事象の意味

B高校の回答のうち最も多かったのは12名中6名にみられた、学習した「内容」や個別的事象の「特徴」に関する「事象の意味」である。「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（生徒B10）」といった「理解」を目標とする生徒がいる一方、「大都市の変化（生徒B3）」や「用語とそのメカニズムについての知識（生徒B5）」のように、単に用語を覚えるだけでなく、「メカニズム」や時系列的な「変化」といった「事象の意味」を「理解」しようとする生徒もみられた。

(2) 物事の背景と影響の理解

B高校の生徒には、物事の「背景」やそれをもたらす「影響」について「理解」しようとするものが12名中4名みられた。具体的には、「国際的な人口移動の変化を、その社会経済的要因とともに把握できているか（生徒B11）」や「ダム建設に伴う問題の類推（生徒B8）」、「資源ナショナリズム

表2 B高校のコーディング結果(12名)

カテゴリー	コード
1 事象の意味	① 用語や内容(4) ② 個別的事象の特徴(3)
2 物事の背景と影響の理解	① 影響の理解(3) ② 背景の理解(1)
3 白紙	① 白紙(2)

ムの動き、石油危機の世界への影響(生徒B12)」などの回答がみられた。このような生徒の姿勢には、「なぜ」や「どのように」といった問いを用いてクラス内の対話と探究を重視するb教諭の授業スタンスも影響を与えていると推察される。

(3) 白紙

生徒B2とB4は、学習目標に関する記述が白紙であった。しかし、A高校の生徒A2とA11の事例と同様に、2名とも1問ずつの評価問題を作成した。

4 B高校の生徒が作成した評価問題

以下、表2中の三つのカテゴリーごとに典型的な事例を示す。

(1) 事象の意味

学習目標が「事象の意味」である6名のうち5名は、すべて「どれか」を選択肢から選ぶ問題を作成した。生徒B5のみは資料6のように「メカニズムについての知識」を「説明」させる問題を作成した。

(2) 物事の背景と影響の理解

生徒B8は「ダム建設に伴う問題の類推」について資料7の問題を作成した。b教諭によるとこれは、授業で学習したそのままの文脈の内容であるため「類推」ではなく、学習内容である「ナイル川のダム開発に関する問題点」を「理解」することができているかが問われている。

一方で生徒B12は、資料8のように「変化」や「影響」について、学習内容をふまえた授業以外の文脈における問題を作成した。このうち(3)の設問では、(1)の林業と(2)の資源エネルギーという二つの分野を関連づけるなど、「理解」したことをふまえた「説明」が求められている。

資料6 生徒B5が作成した評価問題

熱帯地方に特徴的な自然現象である「スコール」のメカニズムを以下の用語を用いて、40～50字で説明してください。【上昇気流】

資料7 生徒B8が作成した評価問題

1900年以降、世界各地で様々な地域開発が進められ、不況・失業対策や産業拡大が行われた。エジプトでもナイル川上流に、農地化や電力・工業化推進を目的に2つのダムが建設された。しかし、この地域開発では経済発展の裏側に予期せぬ悪影響が見られた負の面も存在する。ダムの名称を2つ明記したうえで、ナイル川のダム開発に関する問題点を示せ(90字以内)。

資料8 生徒B12が作成した評価問題

- (1) 図1は日本の南洋材輸入の推移を示したグラフである。グラフを見て1970年代以降のインドネシアからの輸入量の変化及びその背景とそれ以降のインドネシアの木材製品輸出の変化を述べなさい
- (2) 右図は1965～2013年の間の原油価格の推移を示したグラフである。グラフを見て1970年代に原油価格はどう変化し、その変化が先進国の産業や電力供給にどのような影響を与えたか、特に電力供給についてはフランスへの影響にふれて述べなさい
- (3) (1)(2)で述べた途上国側の動きの名称を答え、その内容を説明しなさい。

(3) 白紙

生徒B2とB4は、学習目標に関する記述が白紙であったが、それぞれ「今、世界で最も多く使われているパーム油ですが、実際にどのような食物に使われているのでしょうか？ 選択肢①～⑦の中から選びなさい(生徒B2)」と、「これは2000年と2014年の日本人の海外旅行者数です。表中の①～③に当てはまる国名を答えよ(生徒B4)」という、個別的事象の「理解」を問う評価問題を作成した。

5 両校の共通点と相違点

両校の生徒は多様な表現を用いて学習目標や評価について語っていた。しかし、そこには「理解」し「説明」という共通した視点があることや、

目標や評価についてほとんど意識されていない事例がみられた。

一方で、複数の答えへの拡散的な理解が求められるA高校と、特定の答えへの収斂的な理解が求められるB高校とでは、一部の生徒の間に相違点がみられた。その代表例が、両教諭が授業内容の再生ではなく、それをを用いた応用を試みているとした生徒A16とB12である。両者は学習内容を授業の文脈以外に応用しようとしている点では共通しているものの、その方法については相違がみられる。

生徒A16は、資料4中の(1)のように、授業で学習した内容を授業以外の文脈へと拡散することで、新たな知識を生み出そうと試みた。そこでは、新たな文脈における因果関係の説明が求められている。生徒B12は、複数の単元の授業で学習した内容を収斂することで、その共通点の中で新たな知識を生み出そうと試みた。そこでは、既存の知識を融合させた深い理解が求められている。

V 考 察

以上を踏まえ、本稿の問いである高校生がもつ学習目標・評価観の特質と課題について述べる。

1 「知の創造」ではなく「理解」を求める

両校の生徒の多くは、地理学習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る。A高校では「様々な事象を見る一つの視点」として、物事の因果関係について思考する力を育成しようとするa教諭の授業において、26名中11名の生徒が「なぜか」や「理由」を問う評価問題を作成した。また、B高校でも同様に、「なぜ」や「どのように」という対話的なb教諭の授業において、物事の背景や影響について考察しようとする生徒の姿がみられた。両校とも、各教諭が掲げる地理的な見方・考え方が、完全にではないものの広く生徒に伝わっており、物事を地理的な視点から深く「理解」する力が育成されていると言えよう。

一方で、民主主義に主体的に参加し、より良いものを創造していくという社会のエージェンシー育成の観点からは課題も残る。それは、多くの生徒が既存の知識を「理解」することに終始してお

り、新たな知識を自分たちが創り出す存在であるという意識が希薄な点である。そのため、「未だ存在しない」社会において、新たな意味や価値を創造する市民の育成ではなく、今あるものを「理解」し再生することに学習が留まっている可能性がある。

ただし、先述した生徒A16やB12のように、一部の生徒については社会のエージェンシー育成に向けた学習を構築するための萌芽がみられた。草原和博は、「役に立つ」、「実用的」な地理教育の構築のためには、「単に私的な興味や個人的教養に資すること」ではなく、「公的問題の理解や社会的関心を深めること」が必要だとし、「真に『役立つ』市民性教育の確立は、子どもと社会にとっての学びの意味をどこまで保証できるかにかかっている」とする²⁰⁾。地理の学習内容の中には、学んでいるその瞬間にも変化する可能性のあるものも多い。地名物産の教養主義的な地理学習により、ある時点で「正しい」とされている知識を「理解」することのみに陥ってしまうと、それはすぐにも「役に立たない」ものとなりうる。生徒A16とB12には、「学びの意味」という点で課題が残るものの、「教えられる」存在としての学習者像を乗り越え、常に変化する社会において「未だ存在しない」新たな意味や価値といった「知の創造」に向かおうとする姿が見られた。

(2) 希薄な「自己関係性」と「社会的意味」

生徒の中には、「ただの暗記ではなく」と述べる生徒A7や、学習内容を授業とは異なる文脈に応用して評価問題を作成した生徒B12、「学んだこと」と「現代社会の諸現象」とを関連づけようとした生徒A16などのように、知識の「再生」ではなく、学習した知識を「応用」しようとするものもみられた。

しかし、多くの生徒にとって「理解」したことを「応用」するのは、あくまで教科内での話であり、自分自身の生活や自分たちが暮らす社会が抱える様々な課題への「応用」とは捉えていない傾向がある。ここにも社会のエージェンシー育成としての課題を指摘することができる。つまり、多くの生徒が地理の学習に対して「自己関係性」や「社会的意味」をほとんど感じておらず、学習の

「応用」が教科内に留まる点である。その結果、学習目標がどうしても学習内容の「理解」に偏り、授業とは異なる文脈に「応用」しようとしても、それが教科の枠内で誰かが作った「正解」を「理解」し、その知識を正しく再生することに留まるのではないだろうか。

この点については、例えば生徒A16が作成した資料4中の(1)の評価問題に対して、フィードバックによる対話を行うことで改善される可能性がある。大豆については日本の自給率の低さや日本の食文化との関係、大豆ミート、遺伝子組み換えなど、生徒にとっての「自己関係性」や「社会的意味」を考えるための具体的な支援を、教師や他の生徒ができる余地がある。

(3) 与えられた目標に基づいて評価される存在

今回の調査からは、教師が自らの授業における学習目標・評価観を継続的に生徒に伝えていても、生徒自身が学習をとおしてどのような力を身に着けたいのかを意識したり語ったりすることの困難さがうかがえた。ここに、社会におけるエージェンシー育成としての三点目の課題がある。

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、どの生徒も評価問題については作成することができている。これらの事例は、生徒が学習目標について考えなくとも、その学習評価はイメージできていることを示している。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。これらから、生徒たちは学習の意味を意識せずとも、これまでに様々な場面をとおして受けてきた「評価」の経験に大きく影響されていることが推察される。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。そのため、生徒たちには自分が評価される立場であるという無意識的な学習目標・評価観が根強く形成されているのではないだろうか。

以上三点については、本稿で分析を行った両校のように、受験という文脈の中で地理を学んでいる生徒も多いことは無視できない。「正解」がある様々な試験においては、「理解」している知識を、

「自己関係性」や「社会的意味」とは関係なく再生することが求められ、それが評価されることもある。そのため、彼らの多様なニーズに対応しながらも、社会におけるエージェンシー育成のための実践的方法論について検討していく必要がある。教師から「教えられる」だけの存在としてではなく、テストを媒介とした学習の意味でもなく、学習目標の設定や学習評価にも生徒自身が主体的に関わるような学び方について検討していく必要があるだろう。

VI 成果と示唆

本稿では、以下の二点が成果としてあげられる。一点目は、高校生がもつ学習目標・評価観は、「自己関係性」や「社会的意味」が希薄なまま、知識を「理解」することを求める傾向があることを、実証的に明らかにしたことである。二点目は、探究的な授業実践においてもなお、「教える教師」と「教えられたことを理解する生徒」という関係性は解体されていない事実を示したことである。

ここには社会のエージェンシー育成の根本的な課題がある。多くの場合、教師と生徒は学校や教科という文脈の内側にある知識を「教える／教えられる」、その知識の理解度を「評価する／される」関係にあると捉えられている。一方で、社会科におけるこのような関係性を解体し、学習をふまえた新たな知を創造していくための示唆も得られた。

今回の調査からは、一斉授業の中でも個々の生徒が多様に学ぼうとしている姿が確認された。そしてその中には、学習目標の設定や評価問題の作成を行うことで、学校という文脈を超え、「知の創造」を試みる生徒がいた。ここに、市民性教育としての新たな社会科が発展する可能性がある。社会科や地理の学習には、子どもたち自身が「答え」のない、「未だ存在しない」社会を創り出していくために、教室や学校を社会の一部としてみなし、自ら課題意識をもって学びに向かうことのできる、社会におけるエージェンシー育成のための実質的な機会を提供することができると考えられるのではないだろうか。そのためには、単に論争問題を取り扱ったり、レポートを書かせたりす

ることで、あらかじめ教師によって用意された「市民」像への到達を求めるのではなく、学習の設計や評価においても教師と子どもたちが共同で学習を創り出していくことが求められよう。学校という場で教師と子どもたちがとらわれている関係性をいかに解体し、再構築していくかが問われている。

【註・参考文献】

- 1) 南浦涼介・柴田康弘「子どもたちの社会科学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』第79号, 2013, pp. 25-36.
- 2) K. J. ガーゲン著, 東村知子訳『あなたへの社会構成主義』ナカニシヤ出版, 2004, p. 76, 154.
- 3) 星瑞希「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』第90号, 2019, pp. 25-36.
- 4) OECD. The future of education and skills Education 2030 [Japanese], 2018
- 5) OECD 「Student Agency for 2030 仮訳」, 2019
- 6) 藤枝聡「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—ハリー・ポイトとガート・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』第46号, 2020, pp. 187-196.
- 7) Earl, Lorna Maxine. *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. Thousand Oaks, Ca: Corwin Press. 2003, p. 101.
- 8) 井上奈穂『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, 2015
- 9) 宅島大亮「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所『教育学研究』第1号, 2020, pp. 411-419.
- 10) H. C. ポイト著, 小玉重夫監修『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, 2020, pp. 6-7.
- 11) 前掲書 10), 序章 p. x.
- 12) 藤枝聡「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』No. 31, 2013, pp. 17-46.
- 13) 前掲書 6)

14) 前掲書 10), pp. 18-19.

15) 唐木清志「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』第71号, 1994, pp. 44-56.

16) フレッド・M. ニューマン著, 渡部竜也・堀田論訳『真正の学び/学力—質の高い知をめぐる学校再建』春秋社, 2017, pp. 33-40.

ただし本稿では, “construction of knowledge” は, 新たな意味を生み出す点から「知識の構築」, “disciplined inquiry” は, 学術または応用分野で蓄積された既有的の知識基盤に基づく探究であることから「学術的な探究」, “value beyond school” は, 学校再建に尽力したニューマンは, 従来の「学校」での学びを超える価値を学校での学習活動において, すべての生徒にとって意味のある「真正の学び」に求めたことから「『学校』を超える価値」という訳語を用いた。

17) Newmann, F.M., King, M.B., and Carmichaeland, D.L.(2007). Authentic instruction and assessment. Prepared for Prepared for the Iowa Department of Education, p. 33.

18) Geoffrey Scheurman and Fred M. Newmann (1998). *Authentic Intellectual Work in Social Studies : Putting Performance Before Pedagogy*. Social Education vol.62 no.1 pp.23-25, National Council for the Social Studies.

19) 佐藤郁哉『質的データ分析法 原理・方法・実践』新曜社, 2008, pp. 33-43, 91-109
文字などのテキストデータに対して小見出しをつけるコーディング作業について, 「この人はどういうことを言っているのか」, 「発言や行為の背景には, どのような意図があるのだろうか」といった視点から行われる帰納的なものをオープンコーディングと呼ぶ。

20) 草原和博「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』第18号, 2006, pp. 1-10.

【附記】

本稿の執筆にあたっては, 筆者が所属する大学院・研究科の倫理審査委員会の審査を経て, 令和3年2月に研究成果公表の承認を得ている(承認番号20200109)。