

生徒の評価からみた高校地理授業の改善(1)

～ 全単元の授業評価による指導改善点の模索 ～

福田 正弘* 蒼下 和敬**

(平成22年10月29日受理)

A Study for Improvement of Social Studies Teaching Through Students Evaluation(1)

Masahiro FUKUDA* Kazutaka KUSAMOTO**

(Received October 29, 2010)

1 はじめに

筆者らは、社会系教科を「生徒が将来市民として意思決定を迫られたときに必要とされる合理的な判断根拠(知識)を育む教科」(蒼下・福田, 2009)であるとし、この目標に沿って、社会的事象に「なぜ」と問い続けて生徒の疑問を喚起し、生徒とともに合理的な根拠にもとづいて答えを探求する過程を重視した授業を全ての単元で実践してきた。こうした考え方にもとづいた授業実践は、生徒の学習に対する動機付けを高めることや成績としての学力を保証することにも一定の効果があることが確認できた(蒼下・福田ら, 2010)。しかしながら、全ての単元で授業が順調に行えたわけではない。一部の単元では、生徒の興味関心を高めることができず、不発に終わってしまったものも少なくない。さらには、こうした単元では、多くの生徒から「苦手」「難しい」という感想を聞く。筆者らは、授業において生徒の動機付けや理解度を高めていくためには、単に授業構成という型を適用するだけでなく、より内容や方法で具体的な指導上の注意が必要なのではないかと考えるようになった。

こうした課題意識にもとづいて、これまでも授業改善に取り組んできた研究は多い。例えば峯(2009, 2010)は、授業における授業評価の観点にもとづいたPDCAサイクルを提唱し、実際の授業を詳しく記録し緻密に分析した改善提案を示している。

しかしながら、教科指導現場の立場からみると、現在の授業改善研究には一つ大きな課題があると言える。通常の授業評価や改善計画は、授業者自身が行う。だが、授業者単独での分析は、評価の客観性の確保に限界がある(今野ら, 2009)。現在の授業改善研究は、授業者(または授業者サイドに立った研究者)側からのアプローチが多く、教える立場での評価基準作成や評価判定が行われている。すなわち、授業のもう一方の当事者である学

*長崎大学教育学部 **長崎県立長崎東高等学校

習者（生徒）の視点から具体的な課題を見つけ、教わる立場の視点から実際に改善を試みた事例が少ないのである。こうした状況の背景には、生徒による授業評価などで生徒の意見を聞いたとしても、「（教師の人間性や生徒の能力による部分が大きいので）的を射た指摘が少なく参考にはならない」とみられていること（岩佐,2006の調査などから）や「授業評価をすることによって、生徒を見る眼が変わってしまう」という抵抗感があることもあがる。

だが、筆者らは、授業者がどれだけ意欲的に授業改善研究を深めようとも、学習者である生徒の実態やニーズを踏まえたものでなければ、常に評価の観点は一方的であり、本当に実効性のある有意（為）な成果は得られないのではないかと考える。また、福本ら（1998）は生徒による授業評価の信頼性について、「生徒が授業を評価することについては、評価の観点を生徒に理解しやすい形にすることを前提とすれば（中略）客観性・妥当性のある評価が可能」と述べている。生徒が仮に客観的で妥当性のある授業評価ができるのであれば、先述の授業改善研究における課題点に向き合うことができるのではないだろうか。

そこで今回の研究では、試みとして、授業の当事者の一方である生徒に焦点を当て、生徒の視点からどのような授業がなされたときに理解度が高く充実していると感じるのか、またその逆はどういう条件の時かを探り、そこから実際の授業改善へとつなげることで、より実効性の高い授業改善のPDCAサイクルを確立したい。この研究は、前編と後編に分け、前編では、これまで筆者らが実践してきたすべての授業の単元を、授業を受ける主体である生徒に評価させ、生徒の総合的な評価が高かった単元ともしっかり評価の低かった単元を事例に両者の違いを考察する。後編では、前編で明らかになったことにもとづいて、もっとも生徒の評価が低かった単元の改善授業案及び検証授業を実施・検討することによって、一つの授業改善ケースとして提案したい。

2. 考察の方法

「1.はじめに」に従い、本稿を研究の前編として位置づけ、以下の要領で考察を進める。

1) 探求プロセスを重視した授業の基本構造と全実践事例の紹介

筆者らが研究・実践しているすべての単元の授業の構成方法およびすべての実践事例（項目）を紹介する。

2) 生徒による授業評価から探る授業構成の留意点

上記 1) ですべての授業を受けた生徒に対して授業評価アンケートを実施し、もっとも評価の高かった単元および低かった単元を取り上げ、なぜ両者がそれぞれそのような評価になったか、授業構成を中心に考察する。

3. 考察の内容

3.1. 探求プロセスを重視した授業の基本構造と全実践事例の紹介

3.1.1. 授業の基本構造

筆者らは、2010年度に高等学校を卒業する地理歴史科地理選択者（132人）を対象に、次のような原理にもとづいて58単元の授業を計画し実践してきた。詳細な言及は別稿（2009,2010など）で行っており、ここではその概要を簡単に紹介する。

生徒に身につけさせたい知識を階層化して整理する

生徒は地理の授業を通じてさまざまな社会的事象を知り、その経緯や背景を探る中で、社会に対するみ方考え方を形成してゆく。ここでは、社会的事象・み方考え方・調べ方など生徒が身につけたものをまとめて「知識」とする。ところが、この知識はそれぞれに質が全く異なり、すべて同じような方法で教えることはできない。そこで筆者らは、生徒に身につけさせたい知識を質的に階層化して捉え直して授業計画を立てるよう重視している（蒼下・福田，2009）。図1は生徒が授業で形成する知識の階層化モデルである。

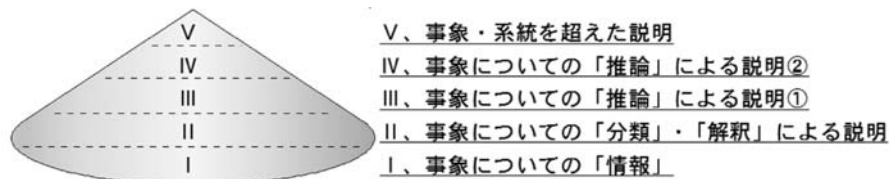


図1 知識の階層性モデル

* 知識階層の説明

- ・「I」：事象についての『情報』...いつ・どこ・だれなど時間・空間的に無限に存在する基本的情報。これ自体は事実を列挙しただけで、意味を持たない。
- ・「II」：事象についての『分類』『解釈』による説明...いかに・なに・どのようななど、分類や経緯・構造を既存の概念によって解釈的に説明するもの。
- ・「III」：事象についての『推論』による説明...事象の原因や背景を、既存概念によって解釈的に説明したもので、応用性を持つには至らない。
- ・「IV」：事象についての『推論』による説明...事象の原因や背景を、近似事例や反証事例との関連性から論理的に整理し、科学的な応用性を持つもの。
- ・「V」：事象・系統を超えた説明...諸学問系統を越えた、世界や人類についての普遍的な知識。科学的検証や経験の枠を超えた神学的・形而上学的なもの。

授業では、科学的で応用力のある知識を子どもに形成させることをめざしている。従って、このモデルでは知識階層「I」を到達目標とすることになる。ここで、さらに上位階層に「V」が設定されているが、この知識は、「人類とは」「世界とは」といった普遍的なものであり、私たちの多くは経験したり確認することが難しいものである。科学的な知識を求める社会系教科の授業としては、知識階層「I」の形成をめざすことは留保すべきであると考えられる。

知識階層「I」の形成には、知識階層「I」～「II」（子どもの既存の知識）を整理し、相互の関係性を検討することによって引き出されるものであり、前提条件として子どもたちの既存の知識が整理されていることが求められる。

科学的探求プロセスを取り入れて新しい知識を積み上げる

授業では、既存の知識「I」～「II」を着実に定着させ、それを踏み台にして子どもた

ちにとって新しい科学的な知識「 」を形成させるために、筆者らは科学的探求プロセスを重視した授業構成を取り入れている。

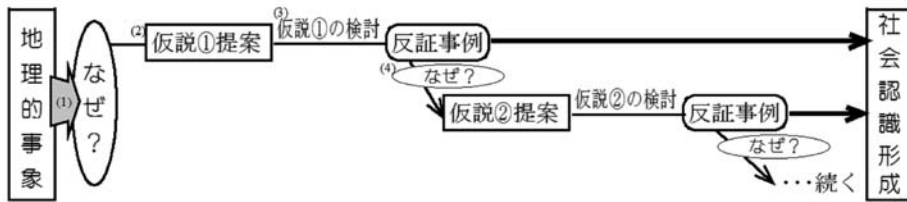


図2 探求型の授業構成による社会認識の形成

(1) 探求への動機づけ～「なぜ」発問～

既概念では説明できない客観的で具体的な事象に対して、「なぜそうなるのか」と問うことで、子どもに概念的葛藤を引き起こし、不安定状況を解決するために新しい知識を得ようとする内発的動機付けを喚起する。この「なぜ」を授業の主題に設定する。

(2) 仮説の設定

自らの既存の概念を整理して、主題に対する回答を現段階での仮説としてあげる。

(3) 仮説の推論・検討～既概念の整理から基本的な説明を試みる～

子どもたちの仮説はあくまでも頭の中で推論された主観的なものであり、この段階では科学性を欠いている。仮説に対して、調査・観察・実験・シミュレーションや議論などで、論理的に合わないものや事実と合わないものを排除し、科学的な合理性を高めるプロセスを設定する。

(4) 仮説の再検討～反証事例に向き合うことで知識を成長～

授業の(1)～(3)の過程で得られた結論は、主題自体に対してのある程度の説明(階層「 」に該当する知識)は可能である。しかしながら、授業がめざしているものは、個別的な事象を説明する知識(階層「 」に該当)に留まるのではなく、他の事例も応用できる科学的な知識(階層「 」に相当)である。そのためには、授業過程(1)～(3)で得られた知識では説明できない、反証的な事例をあえて取り上げて再び「なぜ」と問うことで、再び探求を再開するプロセスを設定する。この仮説の再検討プロセスによって得られた新たな知識(階層「 」に該当)の形成が単元における指導目標となる。こうした過程が繰り返され、常にその時点の知識を跳躍台として、新たな反証事例を見つけて科学的な探求を続けられるような授業を構成する必要がある。

3.1.2. 探求のプロセスを重視した全実践事例の紹介

筆者らは、そのうちの一人が勤務する県立高等学校において2010年度に卒業する地理B選択者4講座132人に対して、全ての単元で先述のような授業を実践してきた。地理Bの授業は2009年4月に開始し、58の単元に分けられた内容を理系は週に3時間、文系は週に4時間ずつ進め、2010年9月末までには全講座で修了した。実施したすべての内容は、紙幅の制約上本稿で紹介できないが、勤務校附置の図書館に教材や授業記録など一式を保管しているので、参照可能である。本稿では、そのうち実施したすべての単元の表題(領域)と主題(テーマ)を掲載する。実際の授業では、各単元のテーマに沿う形で「なぜ か」

という問い (Main Question) が提示される。また、生徒たちが Main Question に対する答えを探求する中で、地名や情報などの個別的知識や理論などの概念的知識、地理的技能といった方法的知識を身につけることができるよう、全体を通した論理的な整合性や相互の関連性を重視している。

資料1 2010年度卒業生用 地理B 授業単元内容一覧

単元	単元名(表題)	テーマ(見出し形式)
000	ガイダンス(最初に実施)	なぜ地理を学ぶのか...
001	総合 食糧・水と世界の今	地球と世界の本当の現実を知っていますか
002	技能 緯度・経度と時差	なぜ日本標準時は東京じゃなくて、地方都市?
003	技能 地図の歴史と世界観	どうしてアメリカ大陸は「発見」者の名前がつかなかったのか
004	技能 地図の図法	なぜグリーンランドは大陸扱いされていない?
005	地形 プレートテクトニクス	どうして世界最高峰の山頂部に貝の化石が?
006	技能 地形図の読図	富士山の高さはどうやって測ったの?
007	地形 沖積平野概論	古代文明のたたり?なぜ水没した古代遺跡の流域で奇病が蔓延?
008	地形 (扇状地)	不思議...一度水が消えて、再び流れ出す川の謎...
009	地形 (氾濫原)	なんで東京の地下に神殿が? 巨大空間のナゾ解き
010	地形 (三角州)	どうして「世界最強国家」アメリカの都市が嵐一つで壊滅?
011	地形 台地地形(洪積世)	なんで海辺ではなく、内陸の遺跡から貝のゴミ捨て場が?
012	地形 海岸地形	どうして「出島」は島じゃなくなった?
013	地形 海岸の砂地形	なぜ日本三景「天橋立」はボロボロになってしまったのか
014	地形 カルスト・珊瑚地形	知ってますか、落とし穴のある平原の存在、その理由とは?
015	地形 乾燥地域の地形	どうしてエアーズロックの周りにはなにもない?
016	地形 水河地形	世界七不思議「ストーンヘンジ」、誰が巨石を動かしたのか
017	地形 (地形総括)	地形学習についてのまとめと復習
018	気候 気候要素と気候因子	どうして世界最多雨地域のすぐ近くが砂漠に?
019	気候 海洋と海流	なんでペンギンは南半球にしかいないのか
020	気候 ケッペンの気候区分	(簡単にわかる! 気候区分のテクニク)
021	気候 熱帯地域の気候	なんでアマゾンが砂漠に? / どうして湖の上に家を建てるの?
022	気候 乾燥地域の気候	なぜ世界第4位の湖が消滅?! / なぜモンゴルで遊牧民は激減?
023	気候 温帯地域の気候	ビール・日本酒・ワイン・紹興酒...お酒で気候がわかる
024	気候 寒帯・亜寒帯地域の気候	どうして大地ごと街が消滅? / イヌイットの苦渋の選択
025	気候 高山地域の気候	どうして芦でできた浮島で湖上生活をしているのか
026	気候 (気候総括)	気候学習についてのまとめと復習
027	自然 日本の自然環境	世界でダントツ危険な都市が「東京」になったわけ
028	産業 自給的農業・商業的農業	どうして食糧不足なのに、食糧を輸出している国があるのか
029	産業 企業の農業と日本の農業	どうして「ポッキー」はどんどんケチになっていくのか
030	産業 林業	なぜ野獣が住宅街に現れ始めたのか
031	産業 漁業	21世紀の侵略者? エチゼンクラゲ大発生ナゾ
032	産業 資源・エネルギー	どうして砂漠に世界屈指の摩天楼が...

単元	単元名(表題)	テーマ(見出し形式)
033	産業 電力	反対運動も多いのに、なぜ原発を231基も?
034	産業 産業構造の転換(工業)	なんで立派な八幡製鉄所が、スペースワールドに?
035	村落 村落の成立	どうして市町村の数が激減しているの?
036	都市 都市の成立と都市計画	なぜ平城京はたった数十年で放棄されたのか?
037	都市 都市の成立と都市計画	どうして銀座の地価はこんなに高騰しているのか...
038	都市 都市問題	なぜ先進国の街なのに暗く貧しい地域ができるの?
039	都市 都市再開発	東京と同じくらいの規模でも、豊かな緑が広がるロンドン...なぜこんなに違う?
040	時間(労働) 余暇と労働	なぜハウステンボスは経営破綻したの?
041	商業 商圏と消費行動	どうして長崎のイオンモール計画は実現しなかったのか
042	交通 交通システム(旅客)	鉄道が580kmも出してどうするの!?
043	交通 交通システム(物流)	どうして21世紀に海賊たちが!
044	交通 交通システム(国際)	赤字が深刻な地方空港でも国際便が就航するわけ
045	通信 情報化社会	不景気でも強いジャパネットたかたのヒミツ
046	政治 国家の主権	日本最大の空港は成田でも羽田でもないんです
047	政治 国家の領域	なぜ最果ての無人島に港の建設?
048	政治 国家とエスニシティ	どうしてクルド人は3000万人もいるのに自分の国がないのか
049	民族 エスニシティ論(米州)	アメリカ合衆国史上初の黒人大統領が誕生した背景
050	民族 エスニシティ論(宗教)	どうして3宗教の聖なる地なのに互いに傷つけ合うのか
051	民族 エスニシティ論(南アジア)	インドは仏教発祥の地なのに仏教徒がほとんどいないのはなぜ?
052	民族 エスニシティ論(東南アジア)	ミニ国家シンガポールが誕生したわけ
053	民族 エスニシティ論(中国)	どうして北京五輪聖火リレーは大混乱したの?
054	民族 エスニシティ論(欧州)	どうしてイギリスはサッカー発祥国なのに代表チームがないのか
055	国際 国家間の結びつき(EU)	なぜオーストラリアは白豪主義から多文化主義へ?
056	人口 途上国の人口問題	どうして食べ物が無いのに子どもをいっぱい生むのか
057	人口 先進国の人口問題	なぜ日本の借金の世界最悪から抜け出せない?
058	環境 環境問題	どうして環境問題への取り組みは進まないのか?
059	総集 地理業総集編	地理で世界を学んできて...

3.2. 生徒による授業評価から探る授業構成の留意点

3.2.1. 生徒による授業評価の概要と集計結果

先に示した資料1が計画通りすべて実施された2010年10月の段階で、地理B選択者132人に授業評価アンケートを実施した。授業評価は記名式とし、まず各単元を5段階評価によって回答させた。質問内容は次の3項目である(資料2)。

資料2

あなたが地理Bで受けてきた57の授業それぞれに、次の要領に従って「1」～「5」までの評価を付けてください。(ただし、欠席などで授業を受けていない場合は空欄でかまいません。)

評価の要領

- ・必ず評価「2」～「5」はそれぞれ5個以上は入れてください。

- ・評価「1」は必要に応じて入れてください。
- ・次の観点を参考にして総合的に評価してください。

あ：その単元の授業が、興味・関心を引くものであったか。
 い：その単元の授業が、考えさせるものであったか。
 う：その単元の授業は、わかりやすいものであったか。
 え：その単元の授業から、将来何かの役に立つものを得られたか。
 お：（その他あなたが重視する適切な評価基準にもとづくもの）

あなたが地理Bで受けてきた57の授業のうち、もっとも評価の高い単元はどれですか、一つ選び、その理由も教えてください。

あなたが地理Bで受けてきた57の授業のうち、もっとも評価の低い単元はどれですか、一つ選び、その理由も教えてください。

アンケートは任意に協力してもらおう形で全授業終了後に配布し、後日回収する形式をとったため、全体の81%（105人）の回収であった。

次の図3は、「質問 1」に対する回答として、各単元を生徒が評価した平均値を示したものである。なお、単元番号は資料1と対応している。単元番号45はコラムとして配布したものであり、正式な授業として扱ってはいないため、ここでは評価の対象とはしていない。

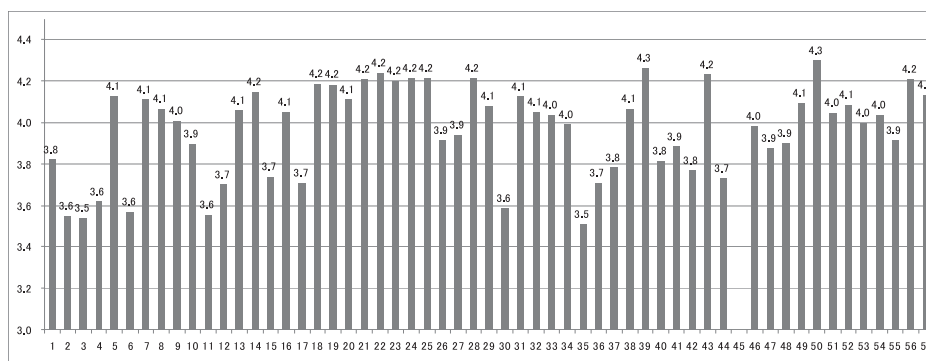


図3 生徒が5段階で評価した各単元の平均値

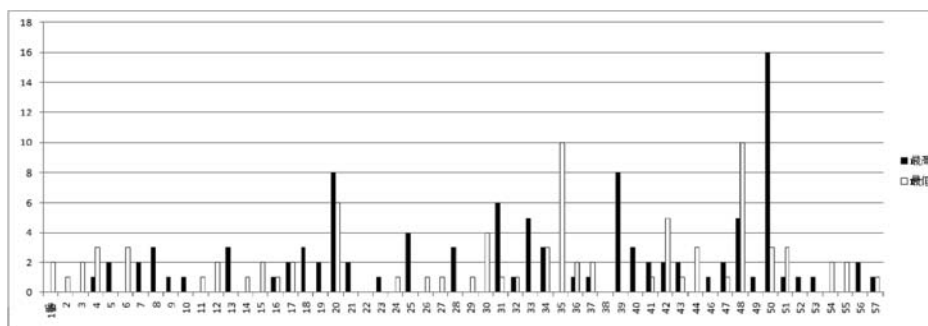


図4 各生徒が挙げた評価が「最も高い」授業と「最も低い」授業の単純集計（人）

図4は、「質問」及び「質問」に対する回答として、各生徒が挙げた「最も評価の高い単元」(回答者数104)と「最も評価の低い単元」(回答者数85)の単純集計結果を示したものである。


図3及び図4をみると、「最も評価の高い」授業として特に数が多く上がったのが単元番号50(宗教とエスニシティ)であり、逆に「最も評価が低い」授業として数が多く上がったのが単元番号35(村落の形態と発展)及び単元番号48(国家と国民)であった。本稿では、「評価の最も高かった授業」として単元番号50を取り上げ、「評価の最も低かった授業」としては、単元番号35を取り上げて、以下なぜそれぞれにそのような評価を下す者が多くなったのかを考えたい。





3.2.2. 最も評価の高かった授業の分析






まず、最も生徒による評価が高かった授業として単元番号50(民族と宗教)を取り上げ、そのような評価をした生徒が多かった背景を考えてみたい。次に示すのは、当該単元の指導の流れと記録を簡潔に示したものである(資料3)。

資料3 地理歴史科(地理B)授業プランニングシート及び記録

1. 時期 平成22年6月下旬(所要時間:各講座とも2時間)
2. 対象 長崎県立長崎東高等学校 地理歴史科地理B選択者(5講座130人)
3. 標題 民族(エスニシティ)と宗教([パッケージ番号50])
4. 主題 「どうして3宗教の聖なる地なのに紛争が絶えないのか」
5. 目標 3宗教の聖地エルサレムにおける紛争が発生する背景の考察を通して、宗教問題の要因が単なる思想や生活習慣といった文化的側面での説明に加えて、政治(経済)的な要因も関連づけて説明できるなど、より広い視野で捉えることができるようになる。
6. 知識階層別にみた評価の規準
 - : 単元についての基本的な情報(キリスト・イスラム・ユダヤ教の開祖・聖地・分布地域など)
 - : エルサレムでは特色をもったユダヤ教・キリスト教・イスラム教が互いに聖地を置き、相互の対立が深刻である。
 - : エルサレムは、各民族が信仰する宗教にとって重要な聖地であるので、聖地の帰属をめぐる対立が深刻である。
 - : 地域紛争は、自らの利権を確保するために外部勢力(旧宗主国など)が現地の諸民族のアイデンティティを政治的に利用した結果、現地諸民族間の関係が悪化したものも多い。
7. 授業展開 (主要な動きのみを示しているため、詳細なやりとりや活動は省略している。)

展開	授業の活動と内容(T = 教師の働きかけ S = 生徒の反応)	教材など
導入	3宗教の聖地エルサレムの現状 T(Q)「ここはどこ?」(エルサレム旧市街全体が写った景観写真) S(A)「インド?」「イラク?」「エルサレム」(地図帳で確認する) T「エルサレムはどの国にも属さない無国籍都市です。それは、3つの宗教の聖地とされ、その信者を合わせると世界の人口の半分以上の人々が信仰しているのですが、この映像をみてください...」 (3宗教の聖地紹介とエルサレムにおける紛争の様子映像*1)	 *1

	<p>MQ 「どうして3宗教の聖なる地なのに紛争が絶えないのか」 3宗教の特色と聖地としてのエルサレムの位置づけ T(Q)「そもそもどうして、今はあまり関係が良くない3宗教の聖地が重なっているのでしょうか。各宗教をみてみましょう。最初にエルサレムを聖地としたのは何教でしょう。」 S(A)「3択を挙手で回答。多くはキリスト教を選択。ユダヤ教は少数。」 T(Q)「実はユダヤ教徒が最初なんです。どうしてここを聖地にしたのか。」 S(資料集で調べたり小規模な話し合いをして、発表する) T(それぞれの発表をうけ、ユダヤ教の教義や習慣をまとめた映像を流してまとめる*2。この際、少数民族ユダヤ人が直面した危機を乗り越えアイデンティティを保っている背景には選民思想と関係が深いことも紹介) T(Q)「それからかなり経って今から約2000年前にキリスト教ができ、後にここを聖地としました。どうしてユダヤ教と聖地を被せたのでしょうか。」 S(回答に困る。分からない様子。) T(Q)「キリスト教の開祖は誰ですか」 S(A)「簡単に」イエス(キリスト)。 T(Q)「実はキリストはユダヤ教徒だったって知っていますか?」 S(生徒は知らないものが多いらしく、意外な印象を持つ者が多い。) T(厳格な律法主義とユダヤ教団の腐敗を批判し、ユダヤ教の改革と真に救いを求める者の救済を説いたものが後のキリスト教となったことを説明し、教義と現在の教団や信仰形態を動画*3を交えて紹介) T(Q)「キリスト教はユダヤ教を改革しようとしたもので元々の根は同じということから聖地が重なることは理解できますね。では、イスラム教はどうしてここを聖地にしているのでしょうか。」 S(A)「もしかしてイスラム教も兄弟みたいなものなんですか」 T「そう!意外でしょう。イスラム教でも、モーセやイエスは預言者として信仰の対象になっています。イスラム教も開祖ムハンマドがユダヤ教やキリスト教の改革を訴えて始まったものなのです。」 (イスラム教の教義と生活習慣・諸宗派の説明) S(Q)「先生、もともと神が同じで、同じ教典(旧約聖書)を使用するくらいなのに、どうして仲が悪いのですか。」 [1時間目終了]</p>	 *2  スライド 「キリスト教概要」  スライド 「イスラム教概要」
<p>展 開</p>	<p>聖地エルサレムで紛争が絶えない背景 [2時間目開始] T「(前回の続きですが)すこし意外な映像を持ってきました。100年前のエルサレムを収録した映像が入っています。みてください。」 (約100年前オスマン帝国下のエルサレムは、各民族が対立することなく、それぞれの信仰が街中でみられる安定した状態だった。*4) T(Q)「実は、歴史上のほとんどはエルサレムで激しく対立したという事実はみられないのです(過去十字軍遠征をめぐる対立があったことは説明)では、どうしてここ最近で各宗教が激しく対立するようになったのでしょうか。」 S(対立がなかった時期のほうが長かったことが意外のようである) T(Q)「最初に、オスマン帝国はどうして各民族の対立を防ぐことができたのでしょうか。あなたならどうしますか。」 S(A)「...」「誰も平等に扱う」「一部の人が美味しい目に合わないようにする」 (無回答が多いが、多文化主義的な回答をする者もいる)</p>	 *4

展開	授業の活動と内容(T = 教師の働きかけ S = 生徒の反応)	教材など
展開	<p>T「実際には、今何人が言った方法をとりました。確かにイスラム教系の国家でしたが、官僚や軍人には宗教に関係なく、能力主義を採用したり、異教徒でも税金を支払うなど義務を果たせば信仰の自由などを保障されていました」</p> <p>(ジズヤやズインミーなどの諸政策を説明)</p>	
	<p>T(Q)「このオスマン帝国は約600年続くものでした。ところが、1920年代に崩壊します。どうしてでしょうか。」 S(分からなさそう)</p>	
	<p>T(Q)「オスマン帝国崩壊の頃、他にも世界史上の大きな出来事が起きているのを覚えていますか。」 S「第一次世界大戦?」</p>	
	<p>T(オスマン帝国は対ロシア戦略などで利害が一致したドイツ側陣営と同盟を組み、英仏露(三国協商)陣営と敵対する構造になっており、特にイギリスはオスマン帝国崩壊をめざしていたことを説明)</p>	
	<p>T(Q)「この地図を見てください(第一次世界大戦時の欧州における同盟関係)。なぜイギリスはオスマン帝国の崩壊を重視していたと思いますか。」</p>	<p>スライド「WWI 時の関係」</p>
	<p>S(A)「...」 「協商側はドイツを挟み撃ちにしようとしている気がするけれど、オスマン帝国がいたら、封じ込められないんじゃないかと。」</p>	
	<p>T(Q)「よく気づきました。)では、どうやって帝国を崩壊させるか...。」</p>	
	<p>S(A)「革命?」 T(Q)「誰にどうやって革命を起こさせる??」</p> <p>S(A)「国民に新しい政府ができたら富がいっぱいくるように協力すると言って。」「支配されていた人たちに、自分の国を作りましょうという。」「あ、エルサレムをあげると言ったんじゃない?」</p>	<p>*5</p>
	<p>T(Q)「もし国を作りたいと切望している人がイギリスに声をかけられたら...」</p>	
	<p>S(A)「絶対話しに乗ると思う。」</p> <p>T(Q)「そういう状態の民族がいたね」 S(A)「あ、ユダヤ人?」</p>	
<p>T(シオニズム運動の映像*5を使いながら、イギリスの三枚舌外交について説明する。生徒の中からはイギリスの外交戦略に驚く者もいた)</p>		
<p>T(Q)「この戦争の結果は知っているね。イギリス側が勝ちました。問題はそこから。このパレスティナ地域ではこの後何が起きると思う?」</p>		
<p>S(A)「どちらも土地をもらえると約束してるから、エルサレムを独占しようとして、ケンカになる。」</p>	<p>*6</p>	
<p>S(Q)「先生、イギリスはどう責任をとったのですか。」</p>		
<p>T(A)「結末を見ますか(イギリスの対応と世界の動きを見せる*6)」</p> <p>「これが、後に石油危機や中東地域の様々な紛争へと繋がる中東戦争の始まりです」</p>		
終結	<p>T(Q)「なぜ聖地エルサレムで激しい宗教対立が続いているのでしょうか。授業で学習してきたことを踏まえて、あなたの考えを述べなさい。」</p>	

*1 NHKスペシャル「ドキュメント エルサレム 後編 聖地の和平はなぜ実現できないのか」
 映 (NHK 2004/02/07) *2 同「選民思想」を説明する部分、「シオニズム」の説明と映像) *3 世界遺産「第483回 エルサレム旧市街とその城壁」(TBS2006/02/19) *4 *1*2に同じ「オスマン帝国」における安定したエルサレム *5 同「シオニズム」*6イギリスの対応と国連の動き

授業評価の結果は、実は筆者らの予想とは大きく異なった結果になっていた。筆者らは、生徒の多くが一番高い評価をする単元を、単元番号31（エチゼンクラゲの増殖から水産業を考察する単元）か、単元番号39（人口がほぼ同じロンドンと東京の景観が全く異なる理由を都市計画や開発から考察する単元）であると考えていた。確かに、単元番号31も39も比較的生徒の評価は高いようであるが、先に示した単元番号50が最も高い評価になることは予想していなかった。なぜ、生徒は単元番号50に高い評価をする者が多かったのであろうか。そこで、単元番号50を「最も評価の高い単元」とした生徒16人のうち、単に「興味のある内容だったから」や「おもしろかったから」といった素朴な感想を書いた5人を除き、分析的な理由の記述がある11人の回答を下に原文のまま紹介した上で、その背景を考えてみたい（資料4）。

資料4 単元番号50に最も高い評価をした生徒の選択理由

宗教に興味があった。自分はカトリックなのにイエスが元ユダヤということを知らなかった。キリスト教徒なのでともとも宗教の問題には興味があったから。

宗教系の話がもともと好きだし、自分の宗教（キリスト教）の起源がわかると楽しい。

どうして聖地が重なっているのかずっと不思議だったから。

以前までごちゃごちゃしていたところがすっきりわかっていっておもしろかったです。

エルサレムの問題は知識はあったが、実情や背景を知らなかったから興味があった。

宗教は自分には縁がないけれど、ムービーで実際の様子を見ながら歴史を理解したりしたのでとてもおもしろかった。

宗教それぞれの動画があって具体的だったから理解しやすく、学んでいる実感があっておもしろかった。

日本ではあまり宗教ついてふれる機会がないが、この単元を学習することでどれほど宗教が問題になっているか知ることができた。

3つの宗教の立場やそれぞれの成り立ちについて知らないことを具体的に説明してくれてとてもわかりやすかったから。

穏健派同士の会議の映像やそれぞれの宗派の祭壇の様子がとても印象に残ったから。

回答した全ての生徒に共通していることは、それぞれが何らかの新しい知識を身につけているということではないだろうか。そういった意味でこの単元ではより多くの生徒に「わかる」（＝何らかの知識を身につける）おもしろさを提供することに成功しているのかもしれない。

しかしながら各生徒の回答内容をよく読むと、「おもしろい」「興味があった」と答えているその理由には、幾通りかに分類することができる。

まず、・・・の生徒は、自らがキリスト教徒でありもともとその単元を身近な話として受け止めている。しかしながら宗教の単元にかかわらず多くの単元では、全ての生徒にとって完全に身近な話題として授業を提供することは難しい。

では、残りの生徒はどういうところにこの単元の肯定的な側面を見出しているのだろうか

か。それは、・・・の生徒の回答から見出される。これらの生徒は、エルサレムをめぐる問題について、授業前から既に何らかの知識を持っている。ところが、彼らはなぜそのようになったのかといった背景やこの事象が世界へどのように影響しているのかといった関係性などについての知識を十分に備えていない。この単元は、生徒が既有的知識では説明できない事象に「なぜ」と問われたことで、新しい知識を求めようと動機付けを高めさせることに成功したのかもかもしれない。しかしながら、大多数の生徒は、宗教についての知識も関心もほとんど持っていない状態で授業に臨んでいる。この単元で高評価をした生徒の大半はこうしたレディネスや動機付けが弱い生徒である。それにもかかわらず、彼らがなぜこの単元に高い評価をしたのかを示唆するのが・・・の記述から見出される。彼らは、授業当初こそレディネスや動機付けは弱かったものの、導入において聖地の神聖さと紛争という悲惨さのコントラストを描いたドキュメンタリー番組の一場面を視聴することで強いインパクトを抱き、授業の展開過程においても、各宗派の信仰生活を具体的に紹介した動画や写真を視聴することで、より現実的かつ具体的なものとして向き合うようになっていったことがわかる。

この単元は、結果的にはあるが、元から知識や興味があった生徒にはより高次の知識の獲得プロセスを提供し、そうではない生徒にも現実の事例を具体的なものとして捉えさせることで学ぶ実感を提供できていたのではないだろうか。

この傾向は、特定の単元に限っていえることではなく、生徒が肯定的な評価をしている単元では、その生徒にとって何かしらの有意(為)性を感じている場合が多い。資料5は、評価が最も高い単元を選んだ理由を単純集計したものである。ここから、生徒の評価基準を抽出すると資料6の5点になる。

資料5 「もっとも評価が高い単元」を生徒を選んだ理由 (n=104)

回 答 内 容	(人)
強いインパクトや驚きがあった単元だから	13
理由や影響を追求するのが楽しかったから	13
説明や流れがわかりやすい単元だったから	12
映像やスライドなど具体的でわかりやすいから	12
身近な話題で具体的に考えたので楽しかったから	10
もともと興味を持っていた分野だから	10
授業を受けて興味を持つことができたから	8
より深い内容を知ることができたから	6
新しい知識を身につけることができたから	5
覚えやすかったから	4
おもしろかったから	4
もっと深く知りたいと思える単元だから	3
模擬試験で確実に点数が取れる単元だから	3
内容に関係した雑談がたのしかったから	1

資料6 生徒が授業に対して肯定的な印象を持つ要素


授業において強いインパクトや驚きを与えることができたか
 授業において社会的事象を単に覚えるだけでなく、その背景や影響までを生徒自らが考えよう
 とすることができか
 授業における教材は、生徒にとって現実味のある身近な事例であったか
 地理的に離れているなどの理由で身近な事例を取り上げることができない場合でも、現在実際に
 生起している事象を取り上げ、映像や視聴覚教材・平易な表現での詳説などで補うことで、生徒
 に具体的であると感じさせられる内容であったか。
 生徒が既存の知識を更新して何か新しい知識を形成することができるような構成になっていた
 か。

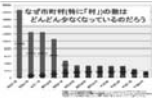




3.2.3. 最も評価の低かった授業の分析

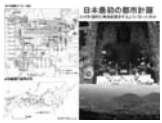

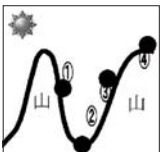
つづいて、最も評価の低かった授業単元として、単元番号35（村落の形態と発展）を取り
 上げ、そのような評価をした生徒が多かった背景を考えてみたい。次に示すのは、当該
 単元の指導の流れと記録を簡潔に示したものである（資料7）。

資料7 地理歴史科（地理B） 授業プランニングシート及び記録

1. 時 期 平成22年2月下旬（所要時間：各講座とも3時間）
2. 対 象 長崎県立長崎東高等学校 地理歴史科地理B選択者（5講座130人）
3. 標 題 村落の形態と発展〔パッケージ番号35〕
4. 主 題 「どうして市町村の数が激減しているの？」
5. 目 標 地方村落と中央都市圏との関係を歴史的に考察することで、限界（過疎）化が深刻な背
 景を説明できる。
6. 知識階層別にみた評価の規準
 - ：村落の形態名・歴史的な呼称・典型的な事例地域など基本的情報
 - ：村落は第一次産業を基盤とした集落で、人口規模や人口密度が小さい地域をさし、多様な
 形態と歴史的な起源をもつ。
 - ：村落の形成は歴史的な背景と密接に関わっていて、その形態も歴史的な背景の影響を受け
 ている。
 - ：村落は主に食糧生産を基盤におくため、都市化・産業化の進んだ現代日本における地位は
 相対的に低下し、社会基盤が成り立たないほど衰退している。
7. 授業展開 （主要な動きのみを示しているため、詳細なやりとりや活動は省略している。）

展開	授業の活動と内容（T = 教師の働きかけ S = 生徒の反応）	教材など
導 入	T(Q)「これは何？」 S(A)「長崎県の地図です。」	 *1
	T(Q)「そう、長崎県の市町村を示した地図ですが、どこがいつも見る地図 と違いますか。」 S(A)「市町村がすごく多い気がする。」	
	T = (Q)「そうですね、これは市町村の制度が始まったばかりの1889年の市 町村を示したものです。今よりだいぶ細かくて多いですね。」	

展開	授業の活動と内容(T = 教師の働きかけ S = 生徒の反応)	教材など
導入	<p>では、これから時代を進めてみましょう。(市町村境界の変遷を示した地図のアニメーションを提示する。) S=(興味がある様子)</p> <p>T(市町村数が激減するのは全国的にも言えることを資料で確認する)</p>	 <p style="text-align: right;">*2</p>
展開	<p>MQ = 「なぜ全国の市町村の数は急激に少なくなったのか」</p> <p>「村落」の定義と特徴</p> <p>T(Q)「まずグラフをみて、市町村の中でも特に減少が目立っていたのはどれだった?」S(A)「村です。」 T(A)「村はなぜ減少した?」</p> <p>S(A)「市町村合併で大きな市や町に吸収されたからだと思う。」</p> <p>T(Q)「どうして村は吸収される必要があったのか」</p> <p>S(A)「イナカでどんどん寂れていっているから」 T(Q)「なぜ寂れる?」</p> <p>S(A)「仕事がないし、田んぼや畑がなくて暮らしが厳しいから若い人たちがみんな都市へ出てしまう。」</p> <p>T(「村」は第一次産業に基盤を置いた家々のまとまりである共同体(村落)がいくつか集まって近代以降の行政機能を果たす地方自治体であることを確認)</p> <p>T(作業学習として、村落の形態[集(列・路・街・円)村と散村]の地形図と説明文を線で結びつけ、後に村落の役割を考えるための情報を身につけさせる。このとき各村落の形態がそのようになる理由も併せて説明)</p>	 <p style="text-align: right;">*3</p>  <p style="text-align: right;">*4</p>
展開	<p>村落の発生</p> <p>T(Q)「共同体の基本単位となる村落ってどういうところにどういう条件で成立するのか。あなたならどういうところに家を建てますか。」</p> <p>S(A)「日当たりのいいところ」「水が確保できるところ」「洪水とか地震の被害に遭わないところ」「食べ物を得やすいところ」etc .</p> <p>T(Q)「だいぶみんなわがままですが、昔の人も基本的には変わりません。今まで学習してきたいくつかの地形を例にシミュレーションしてみましょう。まずは扇状地はどこに集落が発達しやすかったかを覚えていますか。」</p> <p>S(A)「扇状地の扇...端部?」 T(Q)「なぜ?」</p> <p>S(A)「扇端部でなければきれいな湧水を得にくいし、奥はと不便だから」</p> <p>T(扇状地における集落発達部の色塗りを指示する)</p> <p>T(Q)「扇状地での集落はどういう状態で広がっていますか」</p> <p>S(A)「湧水帯に沿って細長い形。」</p> <p>T(湧水帯など自然条件に合わせて列状に発達した集落のことを「列村」ということを説明)</p> <p>(~同様の学習を[氾濫原][洪積]台地]で行う ~)</p> <p>T(Q)「ところが今から1300年くらい前(奈良時代)頃から、こんな集落が西日本を中心に見られるようになる。(地形図や航空写真をみて)これは今までの集落とはかなり様子が違うね。どう違うか説明をしてください。」</p> <p>S(A)「列状ではない」「一カ所に集まっている」「縦横に道路が整っている」</p> <p>T(Q)「なぜこうした様子がこの時期に見られるようになったのか」</p>	 <p style="text-align: right;">*5</p>  <p style="text-align: right;">*6</p>

展開	授業の活動と内容（T = 教師の働きかけ S = 生徒の反応）	教材など
展開	<p>S(A)「一塊にまとまった方が都合がいいから?」T(Q)「誰にとって?」 T(当時の社会の変化[奈良時代は律令制度が整うなど中央集権体制が強化された]を説明) S(A)「あ、朝廷か」 T(戸籍管理を徹底し、租庸調の確実な徴収のために、区画整備をして民を管理するために塊村状の条里制集落が形成されたことを説明) T(Q)「ところが奈良時代の晩期以降、条里制集落の中には集落の周りに堀を巡らせるようになる。あなたなら家の周りに堀を巡らせるのはどうして??」 S(A)「家を守りたいから」「敵から家を守るため」</p>	 <p>*7</p>
	<p>T(奈良末期は中央政権の権力が弱体化し、社会秩序が不安定になったため、防御的な性質をもつ集落[環濠集落]が現れることを説明し、中世以降の中央混乱期は地方の有力者の下で自治・防御的性格が強い集落が発達したことを個別に説明) T(Q)「このときに山奥にも集落が形成された地域があります。あなたなら山間地の場合、右図のどこに家を建てますか。」 S(A)「生徒は黒板にかかれた ~ の候補地に順々に「正」の字をつけてゆく。 ~ をほぼ同じくらいの割合で選択」 T「前回の授業の最初で、家を建てる条件のいいところといえば、日当たりとか水が得やすいとか洪水に遭わないとか言っていましたね。総合的にみると...一般的には ~ の辺りがもっとも無難でしょう。」S(わいわいとしている)</p>	 <p>*8</p>
	<p>T(Q)「けれど、中世には敢えて ~ や ~ に集落をおく人々がいたのです。なぜ??」</p>	 <p>*9</p>

~以後[近世の新田集落や開拓村落などの事例]つづく~

*1 スライド「地図化した長崎県内の市町村の変遷」(「つかんぼやと」サイトより(<http://mujina.sakura.ne.jp/history/>) avi処理化) *2 スライド「全国の市町村数の推移」(内閣府や総務省ホームページなどからデータを利用しグラフ化した) *3 スライド「市町村の概要とそれを構成する共同体(集落)」 *4 プリント作業スペース「集落の形態と説明」 *5 スライド「扇状地の構造と集落の形態」(ほか、「氾濫原」「洪積」台地)も作成) *6 スライド「奈良盆地における集落形態を写した航空写真と地形図」 *7 スライド「奈良盆地の条里制区割り」と奈良律令政権」 *8 スライド「奈良盆地『稗田』地区の環濠集落」 *9 板書「シミュレーション」山間部でどこに家を建てるか」

なぜこの単元番号35に対する評価が全体的に低かったのでしょうか。まず、この単元を「もっとも評価が低い」と回答した生徒の選択理由を次に原文のまま示す(資料8)。

資料8 単元番号50に最も低い評価をした生徒の選択理由

村落の区別がいまだにできない。流し気味だったこともあるのかもしれない。
 実践的な例題をもっと増やすといいかもしれない。
 ストーリー性がなく、ちょっと憶えにくかったから。
 それぞれの村落の違いなど、いまいちわかりにくかった。
 一度にたくさんの村落の名前が出てきて、覚えるのが大変だった。
 個人的に定着が悪かったから
 村落の種類の見分け方をもう少し深く学びたかった。
 授業がすごく早く、村落は初めて知ることが多かったの、もうすこしゆっくりとしたかったから。
 わかりにくかったわけではないが、それぞれ覚えるような感じであまり飲み込みなかった。今でも少し苦手な分野となっているので、うまく覚えてしまいたいと思っている。
 いきなり村落についての内容で、正直あまり興味がなかったから

上の回答理由からは、「わかりにくい」「興味が湧かない」「ストーリー性がない」という記述が目立つ。この単元は実際に、計画当初から授業作りに行き詰まっていた。授業者は、「村落」について全体を貫く問い(Main Question)を設定するための題材を探していたが、結局十分に納得のいくものは見つからず、結果として、誰でも何となく知っているテーマを設定してしまったことが大きいと考えられる。このテーマでは、生徒自身にとって特に身近なものとはならず、生徒の興味を喚起することができなかったものと考えられる。また、Main Question と授業の中身がまったく違う話となっており、噛み合っていない。結果として、大して刺激のない抽象的な問いで始まった内容のどこを考察しているのか分からないまま、個別の集落名・形態といった過剰な教材を詰め込むしかない単元であると捉えられてしまったのかも知れない。これは、授業者自身の知識の整理不足がもっとも大きな原因であると考えられる。授業者は、この分野についての教養が不足していることを自覚しており、実際に知識階層別に授業目標を設定するときも、階層・の設定をすることが十分にできていない。授業の細部をみると、知識相互の関連性が弱く、不自然に配列されている部分も散見できる。いくら授業において探求的な方法を取り生徒の知識を階層にもとづいて形成しようとしても、授業者の知識が不足している限り、授業は生徒にとって「ストーリー性がない暗記分野」という受け止めをされてしまうことになる。

この傾向は、単元番号35に限らず、全体を通してみることができる。生徒が低い評価をした単元の理由を単純集計したものが資料9である。

資料9 「もっとも評価が低い単元」を生徒が選んだ理由 (n=85)

・興味をもつことができなかった	17
・ただ覚えるだけのような気がした	11
・授業の内容が理解できなかった/わかりにくい	7
・記憶に残っていない	7
・進度が速すぎた	7

・ストーリー性が弱く流れが掴みづらい	6
・知っていた内容ばかりだった	4
・理論的な背景や理由をもっと知りたかった	4
・身近なテーマでなく生活に役立たない	4
・単元が長く、内容が多すぎる	3
・作業学習が面倒くさかった	3
・話しが深すぎて難しく感じた	3
・授業の教材が深刻すぎた	2
・入試にあまり出る単元ではない	2
・(内容についての「事実誤認」「誤解」であるという指摘)	2
・授業の結論をもっと強調して欲しかった	2
・自分の授業態度が悪かったから	1

これらを見ると、その生徒にとって「興味が湧かない」「記憶に残っていない」など生徒の学習への動機付けがうまくいかないことが低い評価をする最も大きな要素となっている。また、「覚えるだけ」「ストーリー性が弱い」「理論的な背景や理由をもっと知りたい」「速度が速すぎてついていけなかった」など生徒にとって探求プロセスが十分に成り立たず、知識間の関連性が弱いために単なる暗記単元と捉えられたものも多かった。こうした単元をよく振り返ると、先述の Main Question の設定が弱く生徒の動機付けをうまく喚起できなかったものや、一単元で扱う範囲が広がってしまい、授業展開が冗長になってしまっているものも多かった。加えて、「知っている内容ばかりであった」や逆に「話しが難しすぎる」など、授業で育みたい知識を十分に階層化して教材化できていなかったことなども、低評価の原因になっている。以上を整理してみると、授業で気をつけなければならない点は、次のようにまとめることができる（資料10）。これは、おおむね積極的な評価をする評価基準（資料6）と対称的になっているが指摘できる。

資料10 生徒が授業に対して消極的な印象を持つ要素

授業において興味関心を高められるだけのインパクトのある問いが設定できていない。
 授業で扱った社会的事象について、論理的なつながりが薄くストーリー性が弱いため、それらを単に覚える対象として捉えさせている。
 授業における教材が、生徒にとって具体的でなかったり、身近なものではなかったために、考えたり学ぼうとする必要性を感じさせていない。
 1単元に多くの教材が過剰に組み込まれすぎていて間延びしたり、結論を導くためのどの段階を考察しているのかが分かりづらくなっている。
 授業構成において、知識の階層化を十分に踏まえていないために、既知の内容であったり、論理的な飛躍があったりすることで、生徒が既存の知識を更新して何か新しい知識を形成することができていない。

ただし、各単元のいずれかの部分で、授業が活性化したり盛り上がる部分は見られる。例えば、単元番号35では、導入部の市町村合併が進む地図アニメーションを見たときや「(扇状地や山間部など)それぞれの自然条件の下で、あなたはどこに家を建てますか」という問いに生徒が取り組んだときなど、授業はかなり活性化していた。実際に後で聞いてみると、多くの生徒がこうした展開があったことを肯定的に記憶してはいる。しかしながら、長期的な視点でふり返ったときには、授業における単発的な活性化よりも、単元全体を通して知的な好奇心をもち、その答えが論理的にすっきりと整理されて自らの知識となっていたものの方が生徒は高い評価をすることが伺える。生徒が論理的に整理されたものとして授業を受け入れている単元の多くは、知識の階層化が明確になされており、授業者側が取り扱う教材を論理的に十分整理できている場合が多い。授業をより充実させるためには、指導法研究と併せて、教材(内容学)研究も深め、まずは授業者側が十分な知識の担保を備えていることが重要であることが伺えよう。

4. まとめ

今回の調査と考察からは、どのような授業を生徒に行ったときに、生徒の授業に対する理解度・充実度が高くなるか、または低くなるかを、全単元の授業評価をすることによって明らかにすることができた。特に生徒の授業に対する理解度・充実度が高い単元は、パフォーマンスや授業の盛り上がりといった表面的な活性化が見られる場合のみではなく、生徒が意外な事実を知ったときの驚きや「なぜそうなるのか」という概念的葛藤が生じたもの、そしてそれらに対する論理的に筋の通った回答を授業で見いだせたものであることが明らかになった。逆に、これらの条件が満たされていない場合、いくら探求型の体裁を取ったり、授業を盛り上げようとしても、生徒の理解度・充実度は低いものであることが分かった。また、生徒の理解度・満足度の低い単元は、全体的に日常の復習や対外実力(模擬)試験などにおいても「苦手」意識を持つ生徒が多い。そして目立った評価結果が見られる単元は、授業者のもっている知識(レディネス)との関係が深いことが伺えた。また、授業に対する生徒の評価は、単なる興味関心のみでなされているわけではなく、自らの理解度とも関係性が強く、これらの結果を受けた授業改善は、単なる学習活動の充実のみでなく、生徒の学力保証にも繋がる部分があると捉えることも出来る。

今回の評価ではほぼすべての生徒が調査の趣旨を理解し的確な感想や指摘をしていた。これらから得られた結果は、授業者の授業を反省・考察する上で非常に鋭い有意(為)なものであり、授業者が気づかない点の改善を示唆している。生徒の授業に対する評価は、授業者があまり意識していない部分であっても論理的な整合性や具体性などが組み込まれていれば比較的高いが、授業の計画段階から授業者が少しでも論理的な不完全性や行き詰まりを見せた単元では、とても厳しい評価がなされ、とても表面的なごまかしでは対応できないことが浮き彫りになった。

教科指導の現場が直面する課題に取り組むためにまず求められるものは、理想的な授業の在り方の開発ではなく、目の前の日常的な授業の反省である。今回のように、当事者の一方である生徒に日常の授業を評価させ、指導の改善点を見いだすことは、回答が具体的で鋭いため、どの単元から始めてどこをどのように改善すべきかが明確であり、次回への授業改善に繋げやすい。授業の改善を通じて生徒との信頼関係をより確かにものにするこ

とをめざすならば、授業のもう一方の当事者である生徒の声に耳を傾けることも非常に重要であると考えます。次稿では、本稿で得られた結果をもとにして、実際に最も生徒の評価が低く多くの生徒が苦手意識を抱いている「村落」の授業改善を試みたいと思う。

5. 謝 辞

本稿で考察を進めるにあたり、長崎県立長崎東高等学校第3学年（63回生）の地理選択者のみなさんに、授業評価や個別のヒアリングなどを通じて積極的に協力していただいた。感謝の気持ちをここに記したい。

6. 参考文献

- ・福田正弘・蒼下和敬（2009）「社会認識の質的な成長をめざす授業の研究（3）」長崎大学教育学部『長崎大学教育学部紀要教科教育学』（50号）
- ・福本徹・伊藤久里子（1998）「教育実習生の授業における評価に関する試験調査～生徒による評価について～」日本教育工学会『日本教育工学会誌』（22号）
- ・今野文子・樋口祐紀・三石大（2009）「授業計画と実施結果の差異に着目した授業リフレクション手法の提案」日本教育工学会『日本教育工学会論文誌』（32巻4号）
- ・岩佐玲子（2006）「『生徒による授業評価』の教育的意義 - 生徒参加による民主的市民性の育成 - 」恵泉女学園大学『恵泉女学園大学紀要』（18号）
- ・蒼下和敬・福田正弘（2009）「社会認識の質的な成長をめざす授業の研究（2）」長崎大学教育学部『長崎大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』（8号）
- ・蒼下和敬・福田正弘・宅島大堯（2011）「高等学校地理における授業の構成と学力形成」長崎大学教育学部『長崎大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』（10号）
- ・松岡尚敏（2009）「平成20年版学習指導要領と社会科授業改善の視点（2）～社会科授業における「わかる」「考える」再考～」宮城教育大学『宮城教育大学紀要』（44号）
- ・峯明秀（2009）「知識の量的拡大・効率化を図る授業のPDCA - 客観的実在としての社会的事実的知識を獲得する社会科 - 」全国社会科教育学会『社会科研究』（71号）
- ・峯明秀（2010）「知識の構造・推論の組織化を図る授業PDCA - 社会の見方・考え方を探求する社会科 - 」鳴門社会科教育学会『社会認識教育学研究』（25号）
- ・吉田美穂（2005）「教員文化の内部構造の分析 - 『生徒による授業評価』に対する教員の意識調査から - 」日本教育社会学会『教育社会学研究』（77集）