

歴史的思考力の評価研究

—小学校社会科の改革—

Evaluation Research of Historical Thinking -Innovation of the Social-Studies Learning in Elementary School-

橋本 隆生¹⁾

Takao HASHIMOTO

概要

本稿の目的は、これまで可視化されてこなかった歴史的思考力を教師にも子どもたちにも見えるようにし、小学校社会科の改革を図るものである。そのために、先行研究分析を通してこれまでの社会科思考力とその評価研究の概括を行いその課題を析出する。析出された思考力評価の課題を解決するために、アメリカ科学教育で行われているラーニング・プログレッションズの理論を持ち込み、その解決の示唆を得る。さらに、その理論に基づいた単元計画を作成することで、教育実践に供する評価研究を行うものである。

キーワード：可視化、歴史的思考力、LPs（ラーニング・プログレッションズ）、評価、議論の構造

Abstract

The purpose of this research is visualization of historical thinking. Historical thinking becomes intelligible for a teacher and a children by that. Innovation of the social studies learning in elementary school. Investigated research of conventional social studies and have groped for the solution. Then, I discovered the evaluation theory called “Learning Progressions” of a U.S. science education. Based on the theory, I prepare a lesson plan, and contribute education.

Keywords: Visualization, Historical Thinking, Learning Progressions, Evaluation, Structure of Discussion

1. 問題の所在

これまでの社会科教育における思考力研究は、思考と知識が別のものとして取り扱われたり¹⁾、思考力は知識に還元されたり²⁾ どちらかに偏ったりして評価されてきた。本研究では社会科教育における思考力を、思考と知識を一体のものとして捉え、その育成の具体を示すものである。思考がなぜ、知識と切り離して研究されたり、知識に還元されて評価されたりしてきたのか。それは、思考は頭中で行われるものであり、可視化できなかったことに大きな理由があるのではないだろうか。そこで本稿では思考を可視化するために次の3つの提案を行う。1つ目は社会科教育固有の思考力を思考と知識の一体となったものとして捉える。2つ目は議論の構造を用いることで、子どもたちに自身の思考を可視化できるようにする。3つ目はアメリカ科学教育のラーニング・プログレッションズ（以降LPs）を用いることで思考力の成長レベルを子どもたちにも教師にも可視化することである。

¹⁾ 共栄大学 教育学部

2. 研究の目的

本稿は、社会科固有の思考力を教師と子どもたちに可視化し、その育成と評価方法の具体を明らかにすることで小学校社会科教育の改革を目的とする。

3. 先行研究分析

これまでの社会科教育の思考力研究では、思考と知識を別々のものとして取り扱う要素主義の立場か、または、思考と知識は一体のものとして取り扱うものの、その評価については知識や技能に還元されたものであった。本稿では、社会科教育固有の思考力を可視化しその評価の具体を探求する。

3.1 思考と知識を別のものとして取り扱う要素主義の学力観に基づく評価

ブルームに代表される要素主義の学力観は、学力をいくつもの要素に分けて捉え評価してきた³⁾。その学力観・評価観は現代教育の主流になっており、H29年改訂の新学習指導要領においても学力は、「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性等」の3つの要素として示されている (p.3)。しかし、国立教育政策研究所の示した「21世紀型学力」では、3つの資質・能力を分離・段階的に捉えず、重層的に捉えることが示されており、その「知識・技能」と「学びに向かう力・人間性」をつなぐ「思考力」を中核として3つの力を統合的に取り扱うことが大切である⁴⁾。すなわち、新学習指導要領の趣旨は、学力観は3つに分けて評価されているが、本来学力とは思考力を中心として統合化されたものとして捉えられるべきではないだろうか。本稿では、これまで別々に捉えられてきた3つの学力とその評価を、思考と知識の一体化した思考力と捉え、その育成と評価を示し小学校社会科教育の改革を目指すものである。

3.2 思考と知識の一体となった思考力研究と評価

これまで社会科教育における思考力とその評価研究は多岐にわたっているが、なかでも森分 (1997) は、思考力を思考と知識の一体化したものとして捉えている優れた研究である⁵⁾。内容教科と言われる社会科教育において知識・技能とそれに関わる思考は切っても切り離せない存在である。また、森分 (1997) を研究発展させた棚橋 (2002) は、アメリカ社会科評価研究で学力構造の分析から社会科教育における固有の思考力を思考と知識の一体化したものと捉え、その評価方法を明らかにしている⁶⁾。森分 (1997) は思考と知識を一体のものとして捉えているが、「思考は知識・理解を獲得する手段であり、思考の質は獲得される知識・理解の質によって測られる。知識・理解が思考を促し、体系的で間違いのより少ない知識・理解が広くて深く正確な思考をもたらす。思考力形成の鍵は知識・理解にある (p.2)」とも述べており、思考力の育成が知識へと偏重している。また、棚橋 (1992) は思考力評価について「フェントンの考える思考とは、一定の知識を用いて認識をすると同時に、それを通して自らの知識の体系を変革・精緻化してゆく精神活動ということができよう。知識を成長させる力が思考であり、知識の成長なしに思考だけをさせたりすることはできない。だからこそ、思考は知識の成長を通してのみとらえるのである (p.178)」と述べている。森分 (1997)、棚橋 (1992 2002) は社会科固有の思考力とその評価を思考と知識の一体のものとして明らかにした優れた研究であるが、その評価は知識への偏りがある。

社会科教育では、評価の方法が確立していない⁷⁾ (藤本 2017) との指摘がある。これまでの研究では、思考と知識は切り離して捉える要素主義の立場か、思考と知識は一体としながらも評価においては知識中心の立場で行われてきた。本稿では、知識は可視化が容易であり評価基準の作成が可能であるのに対して、思考と知識が一体となった思考力は可視化することが難しく、評価できないことが大きな原因であるとの仮説に立つ。3つの力を切り離さず重層的に捉えて育む21世紀型学力の趣旨から、また、社会科教育固有の思

考力が思考と知識の一体となったものであることから、思考力を可視化し、評価方法を探求する。

4. 研究の方法

ここでは、思考力の可視化とその評価方法の提案により社会科教育固有の評価が可能であるとの仮説に立つ。その仮説検証のために、先行研究より得た本研究に関する示唆をもとに、思考力改革の理論を抽出する。その提案は次の3点である。第一に思考と知識が一体となった社会科固有の思考力について明らかにする。第二に、本稿で取り扱う歴史的思考の課題について述べる。第三に、思考力を育成する方法として、思考を可視化する議論の構造を明らかにする。第四に、思考の成長を評価するために思考のレベル設定を行う。

4.1 思考力の改革—思考と知識の一体化—

橋本（2019）は、棚橋（2002）のフェントン研究の知見を研究発展させ、「社会科固有の思考力を、思考と知識が一体となって拡大・上昇していく子どもたち・生徒の視点の広がりが高まりである（p.325）」としている。橋本（2019）の述べる視点の広がりとは社会的事象における思考と知識がお互い影響し合っただけで量的に拡大することである。そして、視点の高まりとは視点の広がりに加えて、議論の構造を用いて社会的事象を複数の立場から考えたり複数の側面から検討したりすることでより高次の思考を働かせることである⁸⁾。本稿では、橋本（2019）の思考と知識が一体となった思考力を社会科固有の思考力として、その思考力を子どもたちにも教師にも可視化し、評価を可能にすることを目的としている。

4.2 小学校歴史的思考力育成の課題

小学校社会科歴史学習には次の3つの学習がある。1つ目は、歴史事象について知識・概念獲得のために思考する学習である。2つ目は子どもたちの興味・関心を引き、考えさせもするが教師の歴史認識が子どもたちの歴史認識に強く影響する学習である。3つ目は、歴史事象を複数の立場から考え子どもたちの歴史認識を高める学習である。山本（2001）は、教科書の教え込みではなく、教材に工夫を凝らし子どもたちの興味・関心を高める教育実践を行っている。例えば奈良の大仏を取り扱った学習では、時には子どもたちの知らない話を熱く語り、興味・関心を引き出している。しかし、教師の社会認識が強く出ると却って子どもたちの社会認識を狭めることにならないだろうか⁹⁾。山本のほか、歴史的思考を扱った研究実践として石田（2007）や佐藤（2000）の研究がある。石田（2007）は、郷土の偉人を題材に体験的な活動や教え合う時間を学習活動に取り入れている。歴史的思考力の定義と育成方法が示された優れた研究であるが、歴史的思考力の定義づけについては明確な理由は記されていない。また、佐藤（2000）は、「聖武天皇と奈良の大仏」に劇表現を取り入れ、聖武天皇と農民の2つの立場から大仏造営の意義を問う多角的な思考力育成の優れた研究を行っている。しかし、歴史的思考力についてはいかなるものであるか述べられていない。

これまでの研究実践では、小学校社会科歴史学習の思考力育成方法が明らかとされてきた。加藤（2001）は、小学校歴史学習の課題は方法主義的な研究が中心であり、目標・内容・方法を貫く理論の構築と実践の必要性を述べている¹⁰⁾が、この課題は現在に至るまで解決されていないと考えられる。本稿では、目標・内容・方法を貫く原理に思考の可視化を置き、小学校歴史学習の目標を歴史的思考力の育成、その思考力の内容を思考と知識と一体となった思考力、その育成方法に議論の構造を用いることで、小学校歴史学習の改革を目指すものである。

4.3 子どもたちに思考を可視化させる方法としての議論の構造

社会的対立を乗り越える具体的な方法として議論の構造がある。田口（2010）は、対立を議論によって解決することを民主主義形成の根幹と位置づけ、トゥールミンの議論モデルを用いた授業の方法原理を明らか

にした。それは、第一に、トゥールミンの議論の要素を図式化（トゥールミンモデル）し、それに教師や子どもたちが主張を当てはめる方法、第二に、社会科の学習を議論の構造に当てはめて捉えようとする方法である。すなわち、歴史事象に出てくる主張や根拠を図式化し、教師にも子どもたちにも思考を可視化する。次に、議論の構造に主張や根拠を当てはめてその善悪や価値等を検討することである。トゥールミンモデルを図示すると図1のようになる¹¹⁾。

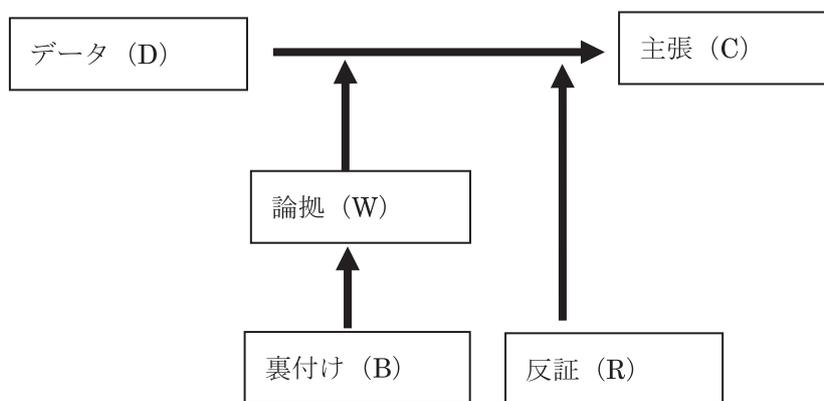


図1 トールミンモデル

Dは、主張の基となる事実を表し、Cは主張を表す。Wはその主張を正当化させる理由付けであり、BはそのWの保証である。Rは、反証を表し、「そうでなければ」等の形で表現されることが多いが、本稿では小学生のリテラシーを考慮し、自身の意見に対する他者の反論としている。これを本稿で取り扱う「奈良の大仏」に置き換えると次のようになる。

Dは、主張の基となる事実であり、ここでは詔や貧窮問答歌、奈良の大仏などの歴史を伝える文書や事跡である。

Cは、主張であり、ここでは為政者（天皇）、役人（貴族）、農民、僧など、それぞれの立場から考えた大仏を造立するべきであったかどうかの評価である。

Wは、その主張を正当化させる理由付けであり、ここでは大仏を造立するのは社会の安穩のためなどの意義にあたる。

Bは、そのWの保証であり、ここでは大仏を造立すると仏の力で災害が減ると信じられていたなどの当時の人の社会通念である。

Rは、反証を表し、本当に造立すべきであったのかなかったのかを対立する立場からもう一度問い直すことである。さらには、対立する複数の立場を考慮した政策提案を行うことができるなどである。

議論の構造を用いることで、何を資料（D）としてその主張（C）を成すのか、そこにはどんな論拠（W）があるのか、それには、どのような裏付け（B）があるのか、自身の主張に反論の可能性（R）はあるのか、あるならばそれはどのようなものかを検討することができるのか。と子どもたちが考えていることを教師も子どもたち自身も見つめることができる。そして、意見の食い違いが起こるときには、それはどの段階での食い違いであるのか。資料（D）なのか根拠（W）なのかと、思考を可視化することができる。

4.4 思考の評価としてのラーニング・プログレッションズ (LPs)

本稿で提案する新しい思考力の目標（評価）とその内容を示すために、アメリカ科学教育におけるラーニングプログレッション（以下LPs）の考え方にヒントを得て学力の水準表を作成した。LPsとは、さまざまに説があるがおおむね、子どもたちが教師の指導や支援を受けつつ知識やスキルを成長させる際に経る段階を示して評価するものである¹²⁾。科学教育では、基本的に明快な解があり、社会科教育においては社会事

象を扱うため明確な解のない場合という違いがある。しかし、その発達の段階を固定化した到達点ではなく、無限に成長していける段階を示したものであるところは共通である。そして、その無限に思考と知識が一体となって成長していくところに本稿の独自性がある。その際の評価にLPsに表現を借りた学力の水準表を作成した。さらに、その評価規準は内容構成の原理にもなりえる。図で示すと下記のようなになる。

表1 学力の水準表（筆者作成）

レベル	レベル設定の基準 資料(D) 根拠(W)の量的拡大とそれに伴う質的向上。(B)や(R)の検討がなされているか	評価基準	評価規準の例 (ここでは為政者の立場を例にして評価項目を具体的に述べる)
1	主張があるが根拠がない	根拠がなく感情による判断	大きくてかっこいいから作ったなど
2	根拠(D・W)が1つ	1次資料(教科書)における判断など	仏教の力で社会不安の軽減、民衆や海外に為政者の偉大さ知らせるため作らせたなど(政治)
3	根拠(D・W)が2つ	2次資料(教科書・資料集)における判断など	上記に加え、道路の整備や税の徴収など律令制度の整備のため作らせたなど(政治・経済)
4	根拠が(D・W)3つ以上	3次資料(インターネット・専門書等)における判断など	上記に加え、文化事業の意味もあったなど(文化)
5	上記に加えBの検討	1次資料の再検討を行い、根拠に裏付けをもつなど	全国に国分寺ができたことや木簡などに注目して、自身の主張に裏付けをもつ
6	上記に加えRの検討	異なる立場から自分の考えを批判的に振り返り、具体的な政策提案ができるなど	貧窮問答歌などの資料から民衆の生活が苦しかったことを知り、大仏造営の政策が必ずしも民衆の幸せに直結していないことも理解する。また、大仏造立に協力した人には税を免除するなどの民衆の立場に考慮した政策提案を行える

左から順に、思考力のレベル(1-6へ数字がふえるごとに向上していく)。議論の構造と対応した思考力のレベル設定。レベルを判定する評価基準。為政者を例にしたレベル判定の評価規準である。小学校段階のリテラシーを考え、水準表は6段階としたが、中学校、高等学校へと上がるにつれてその水準は7にも8にもなる。この水準表を示すことで子どもたちの思考を教師にも子どもたちにも可視化することができる。それは、目指すべき学習目的にも、自身の思考の現在の到達段階の理解にも、最終的な思考の到達段階の評価にもなる。

5. 単元について

ここではまず、思考を育成する議論の構造とその評価方法であるLPsを用いた単元構成の原理を述べる。次に、構成原理を具体化するために単元計画を示す。最後に本単元の考察を行う。

5.1 単元構成の原理

歴史学習における思考がより働くように、単元を次のように構造化する。一次では単元を貫く問いを立て、二次では、資料と根拠などの知識の量的拡大を行い、三次では、資料と根拠の量的拡大を基盤に裏付けや反証などの思考の質的成長を保障する。つまり、子どもたちが単元を貫く奈良の大仏に対する問を立て、奈良の大仏に対する十分に議論するための準備を行い、奈良の大仏を、議論を通して思考を高めることである。本単元に即して述べると、次のようになる。

一次では、法隆寺や十七条憲法、冠位十二階、遣隋使などについて調べ、聖徳太子の目指した国づくりについて政治・文化の視点、為政者(天皇)・役人(貴族)・農民等のそれぞれの立場から議論する。二次では、律令制度の確立を中心に、聖徳太子の時代と比較して、政治・文化・経済など多様な側面と、為政者(天皇)

や役人（貴族）、農民、僧等の多角的な立場から国づくりについて議論する。三次では、大仏の実物大の絵を校庭に描き、大仏の大きさに実感をもたせ、問いへ導く。次に、教科書資料をもとに、大仏の基本的な情報や作られた背景などを知り、問いを学習問題へと高める。さらに、教科書資料以外の複数の資料を用意することで、律令制度確立にかかわる国家事業としての側面や貧窮問答歌にみられる農民等の生活の疲弊等を比較することで、多様な資料と根拠から大仏造営の意義を考えることができるようにする。そこから新たな問い（大仏造営の是非）が生まれ、次の学習課題（造営の是非を問う準備）へと進む。具体的には、大仏造営に対して同じ立場でグループを作り、大仏造営の是非を議論する。政治・経済・文化等、複数の側面（知識）や為政者や役人、農民、僧等の複数の立場（知識）からグループごとに政策提案（思考）を行う。さらに、全体で議論を重ね、議論の後は、子どもたちが考えられるだけの政策提案（思考）を行う。十分な知識を基に議論を通して思考を働かせ、政策提案までできることを目指す。その際、子どもたちに目指す思考とその到達段階を水準表に照らして可視化を図る。

5.2 単元計画「全国から集められた人々が天竺をつくる」(東京書籍6年上)

5.2.1 単元名「全国から集められた人々が天竺をつくる」(東京書籍6年上)

本時の教材名「天皇中心のくにづくり」

5.2.2 単元の目標

○「天皇中心のくにづくり」について複数の資料から根拠を基に思考し、政策提案力の基礎を養う。

表2 単元計画 (全8時間扱い)

時	主な学習活動・内容	指導・支援上の留意点	思考の評価基準
第一次 (1時間)	<p>1. 法隆寺と聖徳太子</p> <p>○評価水準表をもとに、「評価基準」(=目指すべき思考の段階)を明確にして学習に取り組む。以降、自身の到達段階を適宜確認する。</p> <p>○世界文化遺産の法隆寺を造立した聖徳太子の国づくりについて調べる。</p> <p>○聖徳太子の国づくりについて、多面的・多角的な視点から考え、単元を貫く問いを立てる。</p>	<p>○評価水準表を示し、「評価基準」(=目指すべき思考の段階)の理解を支援する。</p> <p>○法隆寺を造立した聖徳太子の国づくりについて興味をもって調べるように適切な資料を用意する。</p> <p>○十七条憲法、冠位十二階、遣隋使などについて調べ、聖徳太子の目指した国づくりについて政治・文化の視点、天皇・役人・農民等の立場から議論し、問いを立てられるように視点を整理して提示する。</p>	<p>○聖徳太子の目指した国づくりについて政治・文化の視点、天皇・役人・農民等のそれぞれの立場から考えることができる。</p>
第二次 (2時間)	<p>2. 大化の改新と天皇の力の広がり</p> <p>○大化の改新以降の律令制度の完成と、天皇中心の国づくりについて考える。</p> <p>3. 聖徳太子の国づくり</p> <p>○聖徳太子と大化の改新以降の国づくりの違いを考える。</p>	<p>○律令制度の認識が政治体制作りとつながるように解説する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・私刑禁止(律) ・身分が固定され税金を支払う。 ・税金を集めるための駅伝制整備、全国支配が固まる。 <p>○政治・文化・経済、また天皇・役人(貴族・豪族)・農民など、複数の資料(D)根拠(W)から議論し、比較して考えられるよう論点整理を行う。</p>	<p>○律令制度の確立から、天皇を中心とした国づくりの中で役人や農民等の生活の変化を考える。</p> <p>○聖徳太子の国づくりと大化の改新以降の国づくりについて、律令制度を基に比較できる。</p>

第三次 (5時間)	<p>4. 大仏造営①基本的理解</p> <p>○教科書記述をもとに大仏造りに協力した人たちとその働きを知る。</p>	<p>○各項目の基本事項に対して理解を助ける為に資料 (D) を提示する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・聖武天皇「詔」 ・役人（貴族）の仕事 ・農民の生活「貧窮問答歌」 ・僧「行基」の農民教化 ・僧「鑑真」の命がけの渡航 	<p>○大仏造営にそれぞれの立場に応じた基礎的な知識をもてる。</p>
	<p>5. 大仏造営②その意義</p> <p>○大仏造営の意義について調べる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・時代背景の確認 <p>教科書に出てくる4つ立場について資料集などを読み解く。</p> <p>(D) の真偽や (R) の検討</p>	<p>○各人物についてより深く考えられるよう資料 (D) に書かれていることの論点整理 (W) の支援をする。</p>	<p>○大仏造営の意義に対する資料 (D) の吟味と論点整理 (W) を行っている。</p>
	<p>6. 大仏造営③是非を問う①</p> <p>○4つの立場から興味のある立場を選び大仏の造営について探求する。</p> <p>○紫香楽宮の大仏造営中止を知る。</p> <p>○大仏造営の利点、問題点を資料 (D)、論理 (W)、裏付け (B) から検討する。</p>	<p>○調べ学習の支援を行う。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・情報をうまく探せない児童や読み解けない児童にはツールミン図式を提示して思考の整理を支援する。 	<p>○大仏造営の是非を複数の知識の検討 (思考)、言い換えると資料 (D)、論理 (W)、裏付け (B) から問い直すことができる。</p>
	<p>7. 大仏造営④是非を問う② (2時間扱い)</p> <p>○大仏造営について、賛成派、反対派ともに理由を述べ、議論の後に、政策提案を行う。その際、ツールミン図式を用いて、資料 (D)、根拠 (W)、裏付け (B)、反証 (R) のどの段階で対立点があるのかを明確にして議論する。</p> <p>○お互いの対立点を議論の構造を通して理解したのち、政策提案をツールミン・図式を用いて主張する (R)。</p> <p>○評価水準表をもとに、「評価規準」(=目指すべき思考の到達段階) を明確にして学習に取り組む。</p>	<p>○双方が根拠を基に議論できるように児童の論点を整理する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・表を板書し、主張の論点を整理する。 	<p>○大仏造営の是非を複数の知識の検討 (思考)、言い換えると資料 (D)、論理 (W)、裏付け (B) から問い直すことができる。さらには、ツールミン図式を用いて対立する立場の意見も考慮した政策提案できる (R)。</p>

5.3 単元の考察

歴史的思考の成長に関して言えば、第一次では聖徳太子のめざした国づくりについて知識を基に思考する。第二次では、律令制度に関する知識の量的な拡大とともに、聖徳太子のめざした国づくりとの比較的思考を行う。第三次の5までは、知識の量的拡大を中心に行い、6・7と段階をおって大仏造営に関する思考の質的向上を図っている。評価に関して言えば、第一次では目指すべき思考の目標（評価基準）を水準表に基づいて可視化する。第二次でも、水準表を基に適宜思考の可視化を行う。第三次の最終段階では、水準表の評価規準を明らかにし、自身の思考の成長を振り返る活動を行う。議論の構造と水準表を用いて子どもたちにも教師にも思考の可視化を図ることができ、知識と思考の一体となった思考力の育成を明確にすることができる。

6. 結語

本稿では、小学社会科の改革を目指し、これまで知識と思考が別々に捉えられてきた、または、知識に偏って育成されてきた思考力を、思考と知識が一体となって成長する社会科固有の思考力として示した。そ

の改革のために思考の可視化を図り、その評価方法としてアメリカ科学教育のラーニング・プログレッションズ (LPs) にヒントを得て評価方法を考案した。その意義は次の5点である。

第一に思考と知識の一体となった社会科固有の思考力を小学校歴史学習において明らかにした。

第二に議論を用いて新しく考案した歴史的思考力を子どもたちにも教師にも可視化した。

第三にアメリカ科学教育のラーニング・プログレッションズ (LPs) の知見を借り、育成する思考力を知識や技能に還元せず、思考力としてそのまま評価する方法を考案した。

第四に考案した新しい評価方法を水準表として具体化し、子どもたちにも教師にも目指すべき思考とその到達段階を可視化した。

第五に議論の構造と LPs により思考力の可視化を行い、小学校歴史学習の課題であった目標・内容・方法を貫く原理を明らかにした。

註

- 1) 新学習指導要領社会編の目標では、知識と思考は分けて整理されている (p.6)。
- 2) 棚橋 (1992・2002) は、思考と知識の一体となった思考力を社会科固有の思考力としている。思考と知識を一体のものとして捉えた優れた研究である。しかし、実際の評価場面においては、製作者の意図が書かれていない点から、テストの分析を知識で行っている。
- 3) 池野 (2006, pp.120-123) は、ブルームの学力観である要素主義の学力構造を批判し、向上主義学力論を提唱している。
- 4) 学習指導要領作成の参考にされた国立教育政策研究所では、21世紀型学力として「①思考力を中核とし、それを支える②基礎力と、使い方を方向づける③実践力の三層構造」として円形の図で示している。また、「3つの資質・能力を分離・段階的に捉えず、重層的に捉えるため、3つの円を重ねて表示」していることが述べられている。すなわち、学習指導要領の学力観の根底には、分離された要素主義の学力観ではなく、統合された学力観があり、その中核は思考力であると考えられる。
- 5) 森分 (1997) は、「思考は内容 (知識・理解) と形式 (思考技能) が一体となったものであり、両者を切り離しては、思考力は捉えられないし、育成できない (p.3)」としている。
- 6) 棚橋 (2002) は、アメリカの探求型社会科に関して、フェントンとカーネギーグループの社会科とその評価方法を検討し、「思考と知識は一体のものとしてとらえるべきである (pp.166-167)」として、「指導に生かす評価」「授業改善のための評価」はホルトのこのような考え方にたった場合に初めて実現可能となるのではなかろうか」としている (p.172)。
- 7) 藤本 (2017) は、「社会科教育研究評価研究の蓄積が少なく研究方法が未だに整備されていない (p.121)」と述べている。
- 8) 橋本 (2019) は、棚橋 (2002) の思考と知識は一体としつつもその評価を知識中心としている思考力を批判し、池野 (2006) の向上主義論にヒントを得て、広上主義教育論を提唱して次のように述べている。「視点の広がりとは、社会的な見方・考え方を働かせることで思考と知識がお互いに影響し合い、量的に拡大することである。視点の高まりとは、視点の広がりに加え、議論等によって、一国的な立場から多国的な立場、あるいは、より普遍的な立場など、より高次の思考を働かせることで、子どもたち・生徒の思考と知識の質がさらに高まることを意味する (p.325)」
- 9) 山本 (2001) は、「貴族の世の中」の学習で、子どもたちの興味・関心を基に学習課題を設定し、グループで追究する活動を行っている。子どもたちが意欲的に学ぶ優れた実践である。しかし、グループ活動発表段階では山本の指導が入り、時には子どもたちの知らない話を「熱っぽく語った」とある。紹介されている子どもたちの作品「ぼくは大仏」では、子どもたちが政権批判をおこなっているが、それは山本自身の考える大仏観の「古代貴族のあまりにもひとりよがりがあり、『国家仏教の本質』がある」と

の考えを代弁しているように考えられる (pp.14-23)。

- 10) 加藤 (2001) は、「小学校歴史教育の課題は、方法主義的な授業研究が中心となり、『何のため』『何を』『どのように』といった目標・内容・方法を貫く理論 (仮説) と仮説検証のための実験授業の試行という実験・実証的な授業の創造が求められている (p.251)」と指摘している。
- 11) ツールミンの図式については、尾原 (1991) とツールミン (2011) を参考に筆者が作成した。
- 12) LPs とは、大貫 (2016) によると、「子どもたちが長期間にわたり、適切な教授を伴って、学習している領域の知識やスキルを発達させる際に経る段階とその発達の仮説的なモデル」(p.41) とされている。ビゴツキーの最近接領域に示されるように、子どもたちの成長には適切な教授が伴うことは教育において重要なことは言うまでもない。しかし、そこに段階を示し、その発達のモデルを示したことは画期的なことである。そのうえで、育成される学力が知識とスキル中心の学力観であることに課題を残している。本稿では、知識やスキルだけでなく、思考と知識が一体となって成長するモデルとして LPs を発展させ提案する。

引用参考文献

- 池野範男 (2006) 「向上主義学力論の特質と問題点」『現代教育科学』600, pp.18-21
- 大西慎也 (2017) 「小学校社会科学習における概念獲得過程の『思考』の評価—『認知図』による空間的図形の可視化を方法として—」, 『兵庫教育大学連合学校教育学研究科博士論文』, <http://hdl.handle.net/10132/17244>, 2019年4月27日閲覧)
- 大貫守 (2016) 「ラーニング・プログレッションズを踏まえた科学教育の検討—IQWSTのカリキュラムに着目して—」, 『京都大学カリキュレーター研究』25, pp.41-54
- 尾原康光 (1992) 「社会科における批判的思考育成の原理と方法—『議論』に基づく O'Reilly の批判的思考育成原理—」『社会科教育研究』67, pp.35-52
- 加藤寿朗 (2001) 「小学校歴史教育の研究」, 全国社会科教育学会編『社会科教育学研究ハンドブック』明治図書, pp.246-253
- スティーヴン・ツールミン著, 戸田山和久・福澤一吉訳 (2011) 『議論の技法—ツールミンモデルの原点』, 東京図書
- 田口紘子 (2012) 「社会科における議論」, 社会認識教育学会編『新社会科教育学ハンドブック』明治図書, pp.178-185
- 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, pp.173-182
- 棚橋健治 (2002) 『アメリカ社会科学習評価研究の史的展開』風間書房, pp.120-172
- 豊寛啓司・柴田康弘 (2016) 「概念活用の思考評価—再文脈化により他者と関係構築思考を評価する中学校社会科の評価問題開発—」, 全国社会科教育学会編『社会科研究』85, pp.1-12
- 直井龍太郎・出口明子 (2015) 「粒子概念に関するラーニング・プログレッションズの基礎的検討」, 『日本科学教育学会研究会研究報告』30 (3), pp.109-112
- 橋本隆生 (2019) 「“広上”主義教育論における思考力育成研究—公民的学習と歴史的学習の接続単元の場合—」, 『日本体育大学大学院教育学研究科紀要』2-2, pp.321-337
- 橋本隆生 (2020) 「歴史的思考を高めるアーギュメント (議論) の構造研究—小学校社会科歴史学習を事例として—」, 『日本体育大学大学院教育学研究科紀要』3-2, pp.281-294
- 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, pp.121-130
- 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—」, 全国社

会科教育学会編『社会科研究』80, pp.33-44

文部科学省 (2017)『小学校学習指導要領解説 社会編』

森分孝治 (1997)「社会科における思考力育成の基本原則—形式主義・活動主義的偏向の克服のために—」,

全国社会科教育学会編『社会科研究』40, pp.1-10

森分孝治 (2000)「思考力」森分孝二・片上宗二編『社会科重要用語 300 の基礎知識』明治図書, p.109

山本典人 (2001)『子どもたちが育つ歴史学習—表現して力をつける 6年生—』, pp.14-23, 地歴社