

社会科教育における「思考力」の捉え方 — 国立教育政策研究所研究報告書「21世紀型能力」を緒に —

志村 喬*・茨木 智志*・中平 一義*

(平成28年11月10日受付；平成28年11月30日受理)

要 旨

本稿は、国立教育政策研究所(2015)が提起した資質・能力における「思考力」の整理方法に準拠しながら、社会科教育における思考力の捉え方を究明したものである。最初に、コンピテンシーベースで提起されている「思考力」を、先行研究をふまえて知識論との関係でレビューし、概念的知識との関係で思考力を捉えることが適切であることを見出した。そこで、社会科教育における知識類型と思考力との関係を検討し、実体的概念・構文的概念・規範的概念と思考様式との関係を構造化した。次に、そのような関係構造をもつ思考が機能する学習過程は、探究的学習であることから、社会科における思考力を意識した探究的学習過程を提示するとともに、そこでの評価規準を設定した。最後に、提示した社会科における思考力の捉え方が、教科専門科目(教科内容学「社会」)とどのように結びつくのか、教科教育学の側面から例示した。

KEY WORDS

Social Studies education 社会科教育, subject education 教科教育, knowledge 知識, nature and competency 資質・能力, inquiry learning 探究的学習

1 はじめに—国立教育政策研究所(2015)における資質・能力—

本稿は、国立教育政策研究所が2015年に刊行した『資質・能力を育成する教育課程の在り方に関する研究報告書1—使って育てて生き抜くための「21世紀型能力」—』(以下では国研報告書と略記)で提起された「21世紀型能力」の枠組み、とりわけそこでの「思考力」の整理方法に準拠しながら、社会科教育における思考力について検討を加えるものである。具体的には、国研報告書の現状認識・問題意識をふまえながら社会科教育における思考力の内容並びに思考力育成を目指す社会科の学習過程及び評価規準の捉え方を論じることで、社会科教育論として思考力の解明に資すること、さらには思考力と社会科教科専門内容(教科内容学「社会」)との関係を例示することを目的とする。

最初に国研報告書における「21世紀型能力」の枠組みの導出方法と「思考力」の定義について確認する。同報告書(第2章)は、PISAをはじめとした学力評価論及び諸外国の教育における資質・能力目標の比較考察から「21世紀型能力」を導出しており、基本的にPISA評価方法に代表されるコンピテンシーに基づく学力論を基底原理としている。そこでは、日本で一般的に使用されてきた学力用語「資質」「能力」の意味内容と、報告書での用語「資質・能力」の意味内容との関係を説明する必要が生じ、「資質・能力」について次の三つの定義を示している(p.31)。

- ①資質・能力=学び始めには学習に使う手段、学び終わりでは学習内容も組み込んだ次のための学習の手段。したがって、方法知でありつつ、内容知も含み込んだもの。
- ②資質・能力=知識の質向上のために必要不可欠な手段かつ目標。(以下略)
- ③資質・能力=「資質」を中心に人格(価値・態度等)に関わるもの。(以下略)

このうち②は、資質・能力を主に「手段」として捉え教育目標化するもので¹⁾、コンピテンシーに基づく一般的な学力論に沿う定義である。一方、①と③は能力とは異なる知識や人格を資質として含める定義であり、②の学力論・アプローチとはかなり異なる。即ち、①と②からは知識と資質・能力との関係性、③からは人格と資質・能力との関係性について検討の余地があることを意味している。この知識及び人格を学力としてどのように捉えるのか(あるいは捉えないのか)は、社会科教育では大きな問題となる。何故ならば、第1に、社会科が内容教科と一般的に呼称されるように学習において知識の占める位置が高く、あるいは量が多く、学力論は知識を除外しては論じられないからである。第2に、社会科教育の学習内容に価値・態度が内在し、それら学習を通して価値・態度等である資質の育成が究極的な教科目標²⁾として認識されているからである。

この問題は、国研報告書が提起した「21世紀型能力」を批判的に検討しながら参照することに繋がる。次期学習指

*人文・社会教育学系(社会系教育実践コース)

導要領の在り方を検討した文部科学省の有識者会議「育成すべき資質・能力をふまえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会」座長を務めた安彦は、提起された「21世紀型能力」モデルに対して「大きな方向性は妥当」とはするものの、「必ずしもその要素の内容構成、要素間の関連づけ、全体構造などについては賛成ではありません。」と述べている（2014, p.34）。同書で展開される氏の批判の要点は、同モデルがコンピテンシーベースであるために能力に重点が置かれすぎ基礎学力の軽視の傾向がある点、何よりも教育の上位目標である主体的人格形成の視点が弱く、人格にかかわる要素を含めて全てが能力に一元化されているという大きな問題が存在する点であり、コンピテンシーを教育目標をふまえて批判的に捉えなおした学力像の必要性を主張するのである（pp.113-135）。このような批判的見解は、ドイツにおける教授学的議論を検討した樋口（2009）にもみられる。さらに、イギリス教育界では同様な主張が以前から存在し（Barnett 1994）、コンピテンシーに偏った最近の教員養成実態に対して教科固有の内容知の重要性を説く論文（Mitchell and Lambert 2015）がみられるほか、教員養成についての2015年教育大臣向け答申（Carter 2015）でも教科固有知識の修得重要性を述べている。

国研報告書は冒頭まえがきで、読者が「教育目標や内容、学習、指導方法等を一体的に考えるための材料を提供していきたい」と記している。ついで以下、社会科教育の視座にたち上述の批判内容をふまえたうえで、考察を進める。

2 「21世紀型能力」として提起された「思考力」の社会科教育学的検討

2.1 「21世紀型能力（資質・能力）」と社会科教育での知識論

国研報告書では、「21世紀型能力（21世紀に求められる資質・能力）」の構造の一例が提起されている（p.93, 図27）。これは「思考力」を中核とし、それを支える「基礎力」と、思考力の使い方を方向づける「実践力」の3層構造で資質・能力を図解したものであり、資質・能力目標を構造化したものである。同箇所では、前述した資質・能力の3つの定義の中でも②「資質・能力=手段かつ目標」の側面を特にふまえながら、それぞれの層で求められる力の内容（イメージ）を説明している（p.94, 表6）。さらに、社会科で扱う内容を具体的事例とした解説が知識及び価値との関係で論じられている（pp.105-108, 表8）。そこで、提起された3層構造の枠組みを使って社会科関係掲載内容をまとめてみると、表1の二重線で囲んだ部分となる³⁾。本表は、提起された「思考力」を、社会科に即して具体的に把握しやすいことから、最初にこれを社会科教育論から分析する。

表1 資質・能力（21世紀型能力）内容と社会科知識類型との関係

| 国立教育政策研究所(2015)で提示された「21世紀に求められる資質・能力(21世紀型能力)」の内容 | | | | 社会科教育における知識類型 | | | | |
|--|---|---|---------------------------|----------------------------|-----------|-----------|-----------|--------------------------|
| 求められる力 | 具体像 (イメージ) | 構成要素 | 知識の質 (例) | | 手続的 知識 | 事実的 知識 | 概念的 知識 | 規範的 知識 (価値・ 態度) |
| | | | 都道府県庁の移転 問題(地理的問題) | 税金の在り方(公 民的問題) | | | | |
| 未来を創る (実践力) | 生活や社会、環境の中に問題を見だし、多様な他者と関係を築きながら答を導き、自分の人生と社会を切り開いて、健やかで豊かな未来を創る力 | 自律的活動 関係形成 持続可能な社会づくり | 移転するならどこが よいか提案できる。 | 税金の在り方について、自分で声をあげたり対話できる。 | ○ | ○ | ○ | ◎ |
| 深く考える (思考力) | 一人一人が自分の考えを持って他者と対話し、考えを比較吟味して統合し、よりよい答えや知識を創り出す力、更に次の問いを見付け、学び続ける力 | 問題解決・発見 論理的・批判的・創造的思考 メタ認知・学び方の学び | なぜそこにあるかを 説明できる。 | 税金の意味を再考し、その社会的機能を理解できる。 | ○ | ○ | ◎ | ◎ |
| 道具や身体を使う(基礎力) | 言語や数量、情報などの記号や自らの身体を用いて、世界を理解し、表現する力 | 言語 数量 情報(デジタル、絵、形、音等) | 都道府県庁所在地の 名称と位置を調べられる。 | 税金の種類や内容を調べて整理できる。 | ◎ | ◎ | △ | △ |

記号「◎-○-△」は、求められる力における社会科知識の相対的な比重（大-小）を示す。

二重線囲み部分は、国立教育政策研究所（2015）p.94掲載表6・p.108掲載表8並びに本文記述内容。

地理的事例である都道府県庁移転問題は、資質・能力構造と知識との関係を論じる事例として紹介されているもので、求められる力にそれぞれ対応した知識の「質」が挙げられている。この知識の「質」的内容を、社会科教育学における知識区分論（戸田 2012, Biddulph et al. 2015, pp.10-16）を援用した知識類型である手続的知識、事実に基づく知識、概念的知識、規範的知識（価値・態度）と対応させると、表1の右部分のようになる。例えば、基礎力とされる「都道府県庁所在地の名称と位置を調べられる。」とは、地図帳の索引を使うという手続的知識を使用することで、最終的に所在地の名称と位置という事実に基づく知識（例えば、新潟県の県庁所在地の名称は新潟市で、信濃川の河口に位置しているとの知識）を得ることができるということが主要知識内容である。一方、思考力とされる「なぜそこにあるかを説明できる。」とは、概念的知識である都市立地理論を事実に基づく知識と結びつけることで「信濃川河口で人や物資が集まりやすいため大きな都市となっていたので県庁が置かれた。」等の説明論理が主要内容である。この場合、最も重要な知識は理論である概念的知識である。

公的事例である税金の在り方の場合も、基礎力「税金の種類や内容を詳しく調べて整理できる。」は、資料を分析する手続的知識を使用し、その帰結として事実に基づく知識を得ることになる。しかし、思考力「税金の意味を再考し、その社会的機能を理解できる。」では、税金の意味の再考の過程に価値・態度が内在している。例えば、「自分がいる学校も含めて、公的な施設が税金で作られていること」は客観的な概念的知識で理解される社会的機能であるが、「今の税金が未来への投資になること」の意味再考には税金が投資として「役に立っている」との価値認識が前提とされているのである。この価値・態度次元は、実践力では一層重要となる。何故ならば、「税金の在り方」は、価値に基づく意思決定を求めるからである。このことは、庁の立地が過去も現在も人間の意思決定の所産であることからして、地理的事例においても同じである。

そもそも、実践力の構成要素として示されている「持続可能な社会づくり」は、これまでにない価値・態度育成を目指す教育であり、その中心を担う国内外の社会科教育論は思考場面における規範的知識も重視するとともに、「実践力」「思考力」段階でも教授学習内容・活動に価値・態度が内在していることを指摘してきた（中山ほか編 2011, 泉ほか編 2012）。国研報告書でも「価値の学習」は実践力の3側面とは一致しないと断っており（p.105）、価値が特異な次元をもつこと、換言すれば価値・態度を示す規範的知識が、他の知識類型と並存して働くことを示唆している。

2. 2 「思考力」と概念的知識

表1は、「思考力」が、社会科教育における概念的知識・規範的知識と強く結びついていること、即ち、概念的知識・規範的知識を中核として社会科教育における思考力が指定されることを示しており、この仮説は先行研究から支持される。

認知心理学の成果を導入してブルーム・タクソノミーを再構築したアンダーソンら（Anderson et al. ed. 2001）は、教科・領域固有の知識理解並びに構成主義を強調し、思考と知識を関連付けて論じている。同書はまず、学的な思考様式（disciplinary ways of thinking；ディシプリンの思考様式）を発達させることは教育における重要な目標とした上で（p.42）、その目標への到達は概念的知識の発達・使用によるとする（pp.48-52）。

同様な見解は、エリクソン『概念に基づくカリキュラムと教授：思考する授業のために』（Ericson 2007）で、明確に主張されている。書籍名称に示されているように、概念を基礎におくカリキュラムと教授によって高次の思考力が育成されるとともに知識理解が担保されると論じたもので、教科を超えたマクロ概念と教科固有の概念とを峻別したカリキュラム・教授の在り方を具体的に示したのである。同理論は、その後思考力育成の教育実践へ大きな影響を与えているとされる（石井 2011, pp.241-246）。

また、国際バカロレア資格試験のディプロマプログラム（DP）教師用ガイド『「歴史」指導の手引き 2017年第1回試験』では、「概念とは大きなレベルの有力な思考であり、科目の領域内と領域外の両方において重要〔Concepts are big powerful ideas that have relevance both within and across subject areas.〕」と説明し、思考と抽象度の高い概念を同一視させている⁴⁾（国際バカロレア機構 2014, pp.76-77）。これらから、教科固有の概念的知識を鍵に「思考力」を捉えることは適切である。

3 社会科における思考様式と機能

3. 1 思考様式—社会科教育における水平的・システム思考の必要性

思考力育成カリキュラム・授業づくりを論ずるエリクソン（2007）は、教科固有の抽象化された概念を、事実に

識と関連付ける思考により有意な学力が形成されるとする。この思考力育成を目指すカリキュラム・教授で教科固有の高次抽象概念を基盤とする授業論は、アメリカのみならず日本でも大きく注目された社会科カリキュラム（「タバ社会科」）を開発したタバ（Taba）の理論にルーツがあるとされる（石井 2011, pp.246-248）。

タバは、主著『カリキュラム開発－理論と実践－』（Taba 1962, pp.174-181）において教科知識を、「個別の事実と手続的知識」「基礎的観念」「概念」「思考システム」の4つのレベルに区分した。ここでは、高度に抽象化された観念が「概念」であるとしたうえで、これら概念が定義や原理と連動したシステムが教科であり、このシステムが発問・探究方策・解答を主導すると考え「思考システム」と呼んだ。また、思考様式としてはギルフォードらの理論に依拠し収束的思考と水平的思考の2つが並存して働くとした。同書は、思考が概念と連動する機能であると考えた上で、複数の思考様式があるとし、教科教育を構想したのである。

このうち思考様式について国研報告書（p.98）は、「問題解決の発見で働く思考については「再生産的思考」と「生産的思考」、あるいは「収束的思考（垂直的思考）」と「拡散的思考（水平的思考）」など多様な思考のモードが提案されてきました。本報告書の中では、その中でも特に「論理的・批判的・創造的思考力」を取り上げます。」としつつ、同箇所注において「システム思考」をその他候補としてあげている。これまで多くの領域で提案された思考様式（モード）が多様であり内容の相互重複もあることからすれば、「論理的・批判的・創造的思考力」が代表的に取り上げられることは妥当であろう。

しかし、社会科教育からすると、水平的思考及びシステム思考も採用することが望ましいと考える。何故ならば、水平的思考については、社会科教育で扱う知識は、自然科学に代表される公理・定理・法則構造のような階層的・垂直的な知識体系が弱い水平的知識が多い（バーンステイン 2011：Solari et al 2016：Verton 2016）。したがって、社会科教育で諸概念を結び付ける場合、水平的知識構造を意識した拡散的・創造的思考を指す「水平的思考」を用いる意義は少なくないからである。一方、システム思考については、国研報告書で、システム思考が「グローバル化社会でより重要性を増しつつある考え方」（p.98, 注57）と説明されているように、グローバル社会を直接の学習対象とし持続可能な社会づくりを目指す社会科教育の場合、問題を局所的に捉えるのではなく相互関係システムとして長期的・本質的に思考するシステム思考の果たす役割が大きいからである。実際、持続可能な開発のための教育（ESD）を目指している最近のドイツ地理教育（阪上 2015）では、システム概念を大きく導入したアプローチが評価されている（山本 2015）。そこで本稿では「論理的・批判的・創造的思考力」に加え、水平的思考力とシステム思考力を加え、以下論を進める。

3. 2 思考と連動して機能する概念－実体的・構文的・規範的概念

タバ（1962）、エリクソン（2007）における思考の理論をふまえると、概念は教科で育成すべき学力の鍵となるものであり、思考抽象度の高い中核概念の析出が、思考力を重視した学力論のみならず学習過程論や評価論を論ずる第一歩となる。実際、タバ（1962, p.178）は、概念の説明で「民主主義」「相互依存」「社会変化」といった概念を例示している。エリクソンも、各教科における概念の事例を知識構造とともに具体的に示している（2007, pp.25-32）。また、別書では、社会科の概念の例として「紛争／協同、パターン、人口、システム、変化／連続性、文化、進化、文明、人口移動／移民、相互関係」（下線は教科を超えた包括的な概念（＝マクロ概念）とされている概念）をあげているとされる（石井 2011, p.243 表8-4）。

では、現在の日本の社会科における中核概念は何であろうか。この概念抽出・定義については、多くの考察・提案がなされてきた。例えば、地理教育の場合、「地理的見方・考え方」を究明する中でいくつもの提案がなされてきたが、それらをレビューした井田（2003, pp.26-52）は、学習内容から固定的に概念を定義することの困難性と有意性について論じている。同時に、学習内容からだけではなく、「スキル」「学習のプロセス」「考察のプロセス」と関連づけた捉え方を論じている。これは、概念や思考を独立的に析出・規定するのではなく、包括的に把握し相互規定的に捉えるような視座を提起しているといえる。1970年代以降、概念を極めて重視したイギリス地理教育界においても時代と論者により中核概念として提起される個別内容には異同があり、固定・確定されたものはない（Benntts 2008, 志村 2011b）。他方、後述するように、中核概念の機能が注視されている。

これら日英の研究系譜をみると、絶対的で固定的な中核概念を定義することは、困難であるとともに、思考力の捉え方を主題とした本稿においては生産的ではなく実質的意義は少ないと判断する。それよりも、水平的知識体系をもつ社会科教育であることをふまえると、中核概念の捉え方・設定方法の確認の方が有意義である。例えば、地理教育的に評価されているイギリス（イングランド）の「ナショナル・カリキュラム地理：2008年版」は、主要な概念を最初に設定し、その下で学習内容、学習過程、さらには評価規準を構造化している。すなわち、main conceptsあるいはbig ideasとも称される中核概念を具体的な学習内容（トピック）・学習方法（探究的学習）及び評価規準と関連

付けているのであり、このカリキュラム開発方法・内容は、それまでの地理教育学研究成果・理論を取り入れたものとして高く評価されている (Gardner et al. 2007)。

同カリキュラムで提示された中核概念は、「場所、空間、スケール、場所の相互作用、自然・人文的プロセス、環境の相互作用と持続可能な開発、文化及びその多様性の理解」の7つである。しかし、この概念自体よりも、概念が果たす役割・機能がイギリス地理教育界では重視され、教師らへ活用が唱道されている。例えば、現場教師に新しいカリキュラムに基づく授業開発方法を解説するキンダー (Kinder 2007) は、上記7つの主要概念を、学習対象を見出し選択するための概念である「場所、空間、スケール」と、選択された学習対象を関連付け主発問、即ち思考を誘導する概念「場所の相互作用、自然・人文的プロセス、環境の相互作用と持続可能な開発」に峻別し、前者は地理学習における上位の実体概念 (substance concept)、後者を上位の構文概念 (syntax concept) であると解説するとともに、授業開発における両機能の重要性と活用を訴えるのである。

この機能による教科固有概念の2大別は、「学問性」等として邦訳されるディシプリン (discipline) を中心にしたカリキュラム開発理論を開発したシュワブ (Schwab 1961) が唱えた、ディシプリンを特徴づける2つの構造-実体的構造 (substantive structure, 名辞的構造) と構文的構造 (syntactic structure) - に対応した概念に他ならない。同論文をはじめとしたシュワブの一連の理論は、構文的構造こそが各ディシプリン固有なものの方見方や論じ方であるとするものである (佐藤 1993, 2001)。同理論によれば、構文概念が思考力と最も連動して機能する概念と理解されるのである。そこで、思考力の捉え方を論じる本稿では、同理論に基づき、構文概念を諸概念の中で峻別する。加えて、社会科教育の中で規範的知識の存在が大きいことをふまえ、これに対応した規範的な中核概念を別類型として設定する。これは、価値学習を積極的に社会科に取り込んだタバが、「学習活動は、「知識 (Knowledge)」のみならず、「思考 (thinking)」「態度 (attitude)」「スキル (skills)」といった、異なるタイプの目標を同時に達成していく過程である。」と述べている (石井 2011, p.248) こと、すなわち、態度という価値が思考力と連動するとしている点からも肯定される。

そこで、思考力と連動し機能する中核概念は、実体的概念、構文的概念、規範的概念に大別される。この中核概念は、社会科という教科固有の内容を特色づける見方・考え方で最も抽象度が高い上位のメタ概念であり (Maude 2016)、その下位には多くの諸概念が包摂される。但しここで注意しておくべきは、前述のように社会科の内容を構成する知識体系は階層性が弱い水平的構造をもつ傾向が強いため、ここで使う上位・下位といった概念構造も一元的・絶対的に確定されるものではない点である。それよりも「思考力の捉え方」を扱う本稿においては、措定した中核概念により生まれる機能、すなわち学習過程における思考力との連動に目を向けることが建設的である。

以上の考察から、社会科教育において思考力と連動する中核概念の枠組みと内容を表2のように提起する。このうち、中核概念の内容は、社会科の3分野 (地理・歴史・公民) を支える諸科学と先行社会科教育諸研究をふまえたものである。しかし、前述のように一元的・絶対的に規定されるものではない⁵⁾。本稿において重要なのは、このような中核概念の設定の仕方・枠組みが、社会科における思考力さらには学習過程及び評価を考察する際に意義があるか否かであり、それは以下の社会科学学習過程・評価論をもふまえて検討される。

表2 思考力と連動して機能する社会科の中核概念

| | 地理 | 歴史 | 公民 |
|-------|---|------------------------------------|---|
| 実体的概念 | 空間 場所 | 時間 期間 | 個人 集団 |
| | スケール | | |
| 構文的概念 | 景観 地域 | 時代 | 社会集団 |
| | 地域の多様性 自然と人間社会の関係 (環境関係) 地域内の諸要素の相互作用 地域間の相互作用 | 時代の多様性 時代内の諸要素の相互作用 時代間の相互関係 | 社会集団の多様性 社会的機能 社会集団内の諸要素の相互作用 社会集団間の相互作用 |
| | 因果・相関関係 持続性 | | |
| 規範的概念 | 効率 公正 善 | | |

4 社会科学習過程における思考—探究的学習

4. 1 思考が機能する探究的学習過程

前章まで、社会科教育における思考（力）を学力論の次元で検討し、思考（力）を知識及び概念類型と関連付けた捉え方を提起した。本章では提起内容を、学習過程論の次元で具体化する。

国研報告書が基底原理とする学習過程は、各所で述べられている探究学習過程であり、「思考力」三層構造も探究学習過程を基礎にしている。教科固有の概念と連動させた思考力育成授業を重視した前述のシュワブ、タバ、エリクソンの学習過程論においても探究（inquiry）は、教科固有の概念・技能・態度が連動して思考が誘発され機能する学習方法とされている。したがって、思考（力）を学習過程論次元で捉え検討する場合、探究学習過程と関連付けることは適切である。

社会科教育においても探究学習は、学習者の科学性（知識や思考方法等の能力）あるいは行動性（態度等の資質）を育成する有効な学習方法として評価され、問題解決を組み込んだ多様な指導法が提起されてきた。例えば、岩田（2001）は探究過程を、非規範的概念にかかわる探究過程と、規範的概念にかかわる探究過程（価値分析過程）とに分別したうえで意思決定・問題解決させる社会科探究学習論を提案し、社会科学習過程理論として支持されてきた。

イギリス地理教育でも、概念を資質・能力と関連付けた地理的探究学習が望ましい授業構成基礎原理とされている（Roberts 2013）。イギリスでこのような学習が模索されたのは1970年代からであり、現在も基盤となっている学習過程理論は、学校を基礎にしたカリキュラム開発プロジェクトの成果として理論化された「地理的探究の道筋」（Naish et al. 1987, pp.31-65）である。同理論は探究過程を「1：事象の学習問題としての知覚・観察→2：問題の定義と記録→3：問題の分析と説明→4：問題の予測と評価→5：問題解決の意思決定」の5段階に区分し、それぞれの段階の概念に基づく主発問により知識・技能を活用した思考が生まれ、主体的学習が進行するとする。さらに、最終段階（問題解決の意思決定）に続き、自身の探究過程を振り返り次の実践（具体的な行動や続けるべき学習活動等）の段階を設けている。この諸段階を国研報告書における「思考力」要素と比較すると、1と2が「問題解決・発見」、3から5が「論理的・批判的・創造的思考」、その後が「メタ認知・学び方の学び」にほぼ対応する。

しかし、この探究段階の親和性以上に注視すべきは、学習対象としている事象・問題に内在する価値次元認識の違いである。「地理的探究の道筋」は上記探究過程を、客観的内容を論理操作することで進行する「事象的探究」と、主観的内容を価値に留意しながら論理的に解釈することで進行する「価値的探究」に先ず区分する。そして、探究段階が進み、自己の意思決定・振り返り場面になると、自身の価値・態度を確認した上で、事象的探究と価値的探究を統合した判断・振り返りを求めるのである（志村 2008）。これは地理教育のみならず社会的論争問題など学習対象が価値を含み、規範的概念を扱う社会科教育全般に共通する学習過程・側面である。しかし、従来の日本の社会科教育、とりわけ地理・歴史的分野では看過されがちであった過程・側面でもある。また、探究段階を、知識偏重と言われる日本の社会科教育を想定して振り返る場合、段階2の学習対象事象（問題）の用語的定義や事象的記録、並びに、段階3の最初のプロセスである情報分析結果の事象的記述が重視され、主体的に学習問題を見出す段階1や、知識・技能を活用して未知の事柄を思考する段階4以降が軽視されていたことが顕在化する。

4. 2 社会科における思考力を意識した探究的学習過程

そこで、「地理的探究の道筋」過程を援用しつつ、岩田（2001）の社会科としての探究学習理論ならびに上記の日本の社会科教育授業実践実態をふまえながら、思考力育成を意識した社会科における探究的学習⁶過程を表3のように設定する。本学習過程は、大きく6つの段階に分けている。国研報告書における「思考力」の3要素と比較すると、段階ⅠとⅡは「問題解決・発見」に、Ⅲ・Ⅳ・Ⅴは「論理的思考」等に、Ⅵは「メタ認知・学び方の学び」にほぼ対応する。

段階設定に際して特に留意したのは次の2点である。第1に、日本の社会科教育実践において具体的事実分析・記述的な場面と、抽象的概念的思考場面の峻別が弱く、結果的に思考・考察場面が意識されないきらいがある。そこで、分析的な段階であるⅡと、思考段階であるⅢ以降を区分し、思考場面を探究学習段階として重視した。第2に、思考場面の中心となる考察段階を、実証的考察（Ⅲ）と規範的考察（Ⅳ）とに区分した。両考察は実際には相互に関係するものであり、「地理的探究の道筋」では並行して行われるものとされている。しかし、岩田（2001）が、実証的考察を探究学習過程の前半、規範的考察を後半に位置づけたように、日本の社会科授業論では逐次的な構想が多く、その方が現段階では実践が容易であるため学習過程順序として区分している。

思考内容はじめ学習の様子は主発問のように想定される。また、前章までの検討内容と学習過程段階との関連は、右側の2つの表のようにまとめられる。直ぐ右側の表は国研報告書における「資質・能力要素」と各段階との結びつ

表3 社会科における探究的学習過程と思考力等との関係

| 思考力の3要素 | 探究的学習過程（下位項目） | 主発問の例 | 資質・能力要素 | | | | 活用される知識・概念類型 | | | | | |
|-----------------------|---|---|---------|---------|-----------------------|-------------|--------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | | | 基礎力 | 思考力 | | | 実践力 | 手続的知識 | 事実に知識 | 概念的知識 | | |
| | | | | 問題解決・発見 | 論理的・水平的・系統的・批判的・創造的思考 | メタ認知・学び方の学び | | | | 実体的概念 | 構文的概念 | 規範的概念 |
| 問題解決・発見 | I 学習対象事象・課題の発見と探究方略策定 事象を社会科学学習対象として見出す。事象にある学習課題・仮説を発見する。学習課題・仮説を解決する方法・手順を策定する。 | それは何か？、どのように調べるのか？ それは何なのか？ 何が課題なのか？ どのように調べればいいのか？ | ◎ | ◎ | ○ | △ | △ | ◎ | ○ | ◎ | △ | ○ |
| | II 資料・情報等の収集と分析 課題・仮説を解決するために資料・情報等を収集する。収集した資料・情報等を吟味（定義）し整理・記載する。整理・記載した資料・情報等を分析する。分析結果をまとめる。 | 資料・情報は何を示しているのか？ どんな資料・情報が必要か？ その資料・情報は何を示しているか？ 資料・情報をどのように分析するか？ 分析結果が示していることは何か？ | ◎ | ◎ | ◎ | △ | △ | ◎ | ◎ | ◎ | ○ | △ |
| 論理的・水平的・系統的・批判的・創造的思考 | III 分析結果の実証的考察 分析結果を構文的概念を核に多面的・多角的に解釈・説明する。実証的に解釈・説明できないことを峻別する。実証的に解釈・説明できたことを表現する。 | どのように解釈・説明されるのか？ 分析結果はどのようにしたら解釈・説明できるか？ 解釈・説明できないことは何か？ 解釈・説明できたことは何か？ | ○ | ○ | ◎ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ◎ | △ |
| | IV 分析結果の規範的考察 分析結果を規範的概念を核にした価値次元で多面的・多角的に考察する。自己の分析・考察過程に内在する価値観を省察する。他の価値観に基づく分析・考察結果を確認する。 | どのような意味を持っているのか？ 対象事象に含まれている価値は何か？ 分析・考察している自分の価値観は何か？ 他の価値観から分析・考察するとどのようなになるか？ | ○ | ○ | ◎ | ○ | ○ | △ | △ | ○ | ◎ | ◎ |
| | V 課題解決の意思決定 依拠する資料・情報や価値観により考察結果が異なることを理解する。それぞれの考察結果内容を確認し評価する。自身の価値観をふまえて課題解決の意思決定を行い表現する。 | 自分はどうか判断するか？ 異なる資料・情報や価値観に基づく考察結果はどうなるか？ それぞれの考察結果をどのように評価するか？ 自分はどの考察結果を支持するか？ | △ | ○ | ◎ | ◎ | ◎ | △ | △ | ○ | ◎ | ◎ |
| メタ認知・学び | VI 学習過程の振り返りと新たな探究課題の導出 学習過程を振り返り、その適切性を検討する。意思決定をふまえ新たな探究課題に気づく。 | 次はどうするか？ 自身の学習過程は適切だったか？ 自分の支持する考察結果に基づくと次は何が課題か？ | ○ | ○ | ○ | ◎ | ◎ | ◎ | ◎ | ○ | ○ | ◎ |

記号「◎—○—△」は結びつきの相対的な強さ（大—小）を示す。

きの強弱を、次の表は社会科固有の知識・概念と各段階の結びつきの強弱を、それぞれ示しており要点は次である。

段階IとIIは「問題解決・発見」であり、当然ながら「資質・能力要素」では、基礎力及び「思考力」の下位要素「問題解決・発見」と最も強く結びつく。Iは、様々に捉えることができる事象を、社会科学学習対象として見出し・学習問題・仮説を発見し、学習問題を解決する方法を考え決める段階である。この段階では、社会科としての見方と手続で学習対象を事象として見出す知識・概念の活用が必要であることから、手続的知識と実体的概念との結びつきが最も強い。IIは、手続的知識をさらに活用して学習対象を調べ、事実として具体的に認識・分析する段階になるため、事実に知識との結びつきも強くなる。

段階IIIとIVは前述のように思考の中心となる段階であり、資質・能力要素では「思考力」の中でも社会科において重要な各種思考（論理的・水平的思考等）が強く結びつく。また、それら思考とともに機能する構文的概念が主に活用される。なお、社会科の学習内容及びその基礎となる諸学問（ディシプリン）にみられる水平的知識体系では説明論理だけでなく解釈論理も大きな意義を有しているため、解釈としての思考も本表には加えてある。また、段階IVの規範的考察では、規範的概念が構文的概念と並行して機能することになる。

段階Ⅴは、Ⅲ・Ⅳの探究（思考）をふまえた学習問題解決の最終意思決定である。意思決定は構文的概念・規範的概念をふまえた自己の価値観からなされるものであるため、「思考力」要素に加え、メタ認知や実践力とも関係することが社会科探究学習では想定される。

段階Ⅵは、学習過程の振り返りと新たな探究問題の導出で、「資質・能力」ではメタ認知・学び方の学びおよび実践力が強く結びつく。多くの知識・概念が関係するが、探究過程の基礎となる手続的知識並びに省察の規準となる規範的知識が、とりわけ強く結びつく。

5 思考力を意識した探究的学習と評価規準

前章では思考力を意識した探究的学習過程を単元レベルで一般的に提起した。それを、国研報告書で例示された主題「都道府県庁の移転問題」の単元に即して学習過程と各段階での評価規準を示したのが表4である。本主題は、現行学習指導要領の中学校「社会」地理的分野における「日本の諸地域（オ）人口や都市を・村落を中核とした考察」あるいは「身近な地域の調査」等であつかうことが可能である。小学校「社会」および高等学校「地理」でも児童・生徒ならびに学校所在地状況にあわせて工夫することで実践が可能であるが、ここでは中学校を想定して、評価規準を設定した。本稿の研究目的からすると、現行学習指導要領を上位目標とした場合、中学校「社会」地理的分野の目的のうち、「(2) (前略) 地域の諸事象を位置や空間的な広がりとのかわりごととらえ、それを地域の規模に応じて環境条件や人間の営みなどと関連付けて考察し、地域的特色や地域の課題をとらえさせる。」、「(4) 地域調査など具体的な活動を通して地理的事象に対する関心を高め、様々な資料を適切に選択、活用して地理的事象を多面的・多角的に考察し公正に判断するとともに適切に表現する能力や態度を育てる。」がとりわけ関係している。

本表における探究的学習過程の下位項目は、表3で示した個別内容を、資質・能力要素並びに活用される知識・概念類型と関連付けた表現に言い換えている。また、評価規準は、それら各段階ごとに設定されるものである。但し、その規準の下位項目・内容は主題及び単元目標に依拠するものであるため、表3で例示した個別の探究過程項目及び発問と完全に一致するものではない。

表4 社会科における探究的学習過程と評価規準（地理）

| 思考力の3要素 | 探究的学習過程（下位項目） | 資質・能力（思考力等）の評価規準 「都道府県庁の移転問題」の場合 |
|-------------------------|---|---|
| 問題解決・発見 | I 学習対象事象・課題の発見と探究方略策定 実体的概念をふまえて課題を発見し、手続的知識をもとに解決方法を策定することができる。 | 都道府県庁を地理的事象として見出すことができる。 都道府県庁の所在地をめぐる問題（移転問題）を見つけ、課題（問い）を立てることができる。 都道府県庁所在地をめぐる課題を解決するための調査計画を立てることができる。 |
| | II 資料・情報等の収集と分析 手続的知識を使って資料・情報を収集・分析し、そこから実体的概念をふまえた有意義な事象的知識である分析結果を導出し、表現することができる。 | 地図・統計・新聞記事や現地調査等から資料・情報を集めることができる。 資料・情報の有効性を調査目的から検討し、必要な内容（例：位置、人口、面積、議論）を抽出することができる。 抽出した内容を調査目的に沿って分析し結果を導出することができる。 分析結果をもとに「都道府県庁所在地の移転問題」内容をまとめ、表現することができる。 |
| 論理的・水平的・システムの・批判的・創造的思考 | III 分析結果の実証的考察 分析結果（事象的知識）を、構文的概念をもとに多面的・多角的に考察することで、実証的に解釈・説明することができる。 | 都道府県庁がそこにある理由を、分析結果と地理的概念（理論を含む）を結び付けて解釈・説明することができる（例：交通好条件）。 移転問題の発生理由を、地理的概念と分析結果を関連付けて解釈・説明できる（例：過密）。 |
| | IV 分析結果の規範的考察 分析結果（事象的知識）を、規範的概念をもとに多面的・多角的に考察することで、自己の分析・考察過程に内在する価値観を認識するとともに、他の価値観に基づく分析・考察結果も認識することができる。 | 使った資料・情報（例：新聞記事）に内在する価値観（例：地理的公正さ）に気付くことができる。 分析・考察している自分の依拠している価値観（例：地理的効率）を認識することができる。 他の価値観に依拠した場合の分析・考察結果を理解することができる。 |
| | V 課題解決の意思決定 依拠する資料・情報や価値観により異なる考察結果内容を理解した上で、自己の価値観をふまえた課題解決の意思決定をすることができる。 | 様々な価値観の中の一つである自分の依拠する価値観の適切性・優位性を確認した上で、「移転するならどこがいいか」意思決定し、移転場所を説明的に提案することができる。 |
| メタ認知・学び方の学び | VI 学習過程の振り返りと新たな探究課題の導出 自身の探究的学習過程を振り返りその適切性を検討するとともに、意思決定をふまえた新たな探究課題を見いだすことができる。 | 自身の探究過程と意思決定内容の適切性を振り返り評価するとともに、提案内容をふまえた新たな探究課題（例：移転しなかった場合との比較）を設定することができる。 |

なお、評価規準は主題にあわせた場合の行動目標として記している。但し、エリクソンが思考力を育成・活用する授業づくりと行動目標評価設定を単純に同一視せず、教科固有の具体的知識・理解を目標記述することの重要性を述べている点（2007, pp.25-46）、石井が「真正の学習と学力」評価論において汎用的傾向がある思考スキル重視目標設定論と教科固有の内容理解重視目標設定論があるとする点（石井 2011, pp.254-287）の双方をふまえると、思考力を意識した社会科における探究的学習の評価規準設定の在り方は、知識論との関係で今後検討する余地が大きい。

6 社会科の教科専門科目における思考力の育成

6.1 教科内容学「社会」と思考力の捉え方との親和性

本稿は、国研報告書における「思考力」の捉え方を糸口に、社会科授業における思考（力）について、社会科の知識論（学力論）を鍵に検討してきた。そこで明らかになったのは、思考は概念と協働して機能するとの捉え方であり、社会科における中核概念及びその下位概念の重要性である。したがって、思考力を育成し機能させる社会科授業（探究的学習）を組織しその学習成果を具体的に評価する社会科を教える全ての教師には、それら諸概念を身に付けておくことが必須である。そして、その任は、教員養成課程に設置されている社会科の教科専門科目にある。

この教科専門科目の内容構成の在り方については既に上越教育教育大学で教科内容学研究として進められ、成果は学生用テキストブックにまとめられている。社会科の場合、『教科内容構成「社会」』（浅倉ほか、2015）である。同書は、「社会科内容学」の構成原理と主要概念を解説することを目的としており、社会科の背景をなす諸学の基礎的概念を説明している。例えば、「社会科の空間認識のための基礎的概念を提供してくれるのは地理学である。」とし、地理学で重視される主要な空間概念として、地域、空間、スケール、中心と周辺、距離、立地、パターンとプロセス、景観、風景、場所、境界、領域性、環境、風土、自然、地誌、地図、地名などをあげている（p.45）。このような主要概念に基づく教科内容構成方法は、本稿の思考力の捉え方と親和性が高い。以下では、思考力を意識した探究的学習と、それを支える教科専門知識との関係について例示する。

6.2 地理学の場合－「都道府県庁移転問題」を事例に－

本稿では国研報告が例示した「都道府県庁移転問題」を具体的場面で用い論を進めて来た。そこで、表4の探究的学習を教師が組織する際に活用する地理学的思考力並びに概念を提示し、教科内容学における学修内容との関係を示したい。

学習対象である「都道府県庁」を行政という政治機能組織としてのみ捉えると地理の対象ではない。しかし、「都道府県庁」を空間と時間という認識枠組みの中で実在する組織と捉えることができるならば、地理及び歴史の学習対象となる。即ち、表2にある地理あるいは歴史の実体的概念で捉えれば、地理的・歴史的事象となるということである。社会科で扱われる諸事象は自然環境から人文・社会的事象まで幅広く多面的である。それを、社会科学学習対象（あるいは地理もしくは歴史もしくは公民的学習対象）として見出し学習問題として認識するには、地理・歴史・公民系諸学における特有の見方・考え方（実体的概念）が必須である。さらに、それを社会「問題」として捉える際には、問題として捉える規範的概念も必要である。これら諸概念は、社会科としての授業を成立させる前提であり必須である。したがって、『教科内容構成「社会」』が主要概念を中心に編集されているのは適切である。また、見出した社会科学学習問題を調べ解決する方法（探究方略）の見通しをたてるためには、実体的概念と関係した教科固有の手続的知識が必要である。例えば、本事例の場合は、「地図を活用」の知識が想起されることが必須となる。

この手続的知識は、段階Ⅱ「資料・情報等の収集と分析」において、より必要とされ活用される。ここでは、様々な地（形）図・地図帳、統計（書）に加え新聞記事・報告書等もある中から、目的に応じて資料・情報を選択し、適切に使用する知識（技能）が求められる。とりわけ、地域調査（現地調査）と収集した地理情報の地理情報システム（GIS）による分析は有用であり、現行学習指導要領でも実施が求められている。したがって、地域調査及び地理情報システム活用の技能は教師にとって必須の技能だが、これらは大学における教科専門科目での実習的学習でなければ身につかない内容である⁷⁾。

段階ⅢからⅤの思考段階では、教科専門固有の思考の様式、即ち概念枠組み・装置が求められる。エリクソンによれば、思考という働きは、具体的な主題にある諸概念を、一般の原理・法則あるいは傾向をもとに論理的に連動させることである。本稿にそって言い換えるならば、分析で得られた知見を、構文的概念（下位概念含む）であるディシプリン固有の概念枠組み・装置で関連付け、新たな知識・意味を生成することである。本事例の場合は前述のように、都市地理学における交通機能による立地理論、自然地理学による土地条件はじめ、各種地理学の概念枠組みが動

員される。なお、段階Ⅳ・Ⅴでは、地理的な規範的考察と自己の価値観をふまえた意思決定が求められていることに注意を払う必要がある。例えば、都道府県内の人口や機能集積が著しい都市（人口規模が最大の都市）に庁を立地させるとの判断は、領域総住民が庁へ移動する場合の総コスト（総距離・総時間・総費用）からすると一般的には効率的であり、それは地理空間的に効率を優先させたケースと理由づけられる。しかし、人口や機能集積が著しい都市が、領域内の偏った地点にあった場合、遠方の住民の負担すべきコストは著しく大きくなり、地理的な公正さが失われているとの判断もできる。即ち、地理的な効率と公正という規範（価値）、さらには地理的に望ましい場所という意味（「善さ」の規範）を、除外して考察できないのである。持続可能な開発を目指す地理教育単位では、このような規範を含む地理的問題解決がとりわけ必要である。実際、そのような社会論争問題を扱った地理学研究は、地理情報学におけるGISを使った問題解決（意思決定）研究として増加し（宮澤編著 2005, 岩間編著 2011）、地理教育におけるアクティブな問題解決学習への展開が進みつつある（志村 2011a）。自然地理学分野と想定される防災分野でも、防災対策（土地利用規制・堤防建設等々）では自然地理学のみならず人文・社会地理学や地誌学をふまえた価値次元への考慮と規範的判断が避けられない。したがって、思考力に支えられた実践力の育成までを地理教育の視野にいたした場合、地理学の確かな内容原理解が欠かせない。

Ⅳ「メタ認知・学び方の学び」のうち、実証客観的な手続の適切性は、地域調査や地理情報システムの手順から探究過程を振り返ることになる。一方、探究目的設定の適切性に関する判断では段階Ⅰ・Ⅱで機能した諸概念が、意思決定内容の振り返りでは規範的概念が大きいかかわる。なお、この段階は、新たな探究課題を見出し次の探究段階Ⅰへつながらる場面であり、学習によって解答がもたらされる暗記型の地理学習とは全く異なる教育観に基づいている。このような学習観は、事実ではなく高次の抽象的概念及び幅広い地理学的技能を重視した教科内容としての大学教科専門の地理学でなければ育まれない。

6. 3 歴史学の場合―「豊臣秀吉はどのような社会を作ったのか」を事例に―

本項では、国研報告が例示した学習である「豊臣秀吉はどのような社会を作ったのか」を事例として論を進める（表5）。歴史学とは、①設定された課題に応じて史料（各種の資料・情報）を選択し、②その史料を読み解くことで諸事象を見出し、③その事象の意味や諸事象の間にある関係を思考し、④さらに新たな課題を設定していく、過去を対象として今を起点とした営為である。そして、『教科内容構成「社会」』でも強調しているように、テキスト（史料）が歴史の中にあるように、それを解釈する者（研究者、授業者、学習者）自身も歴史の中にある。

問題解決・発見（Ⅰ・Ⅱ）の段階として、「豊臣秀吉はどのような社会を作ったのか」を実証的に解釈・説明するためには、前後の時代での社会の変化を発見し、その変化をもたらした豊臣秀吉の施策を見出す必要がある。何を調べれば、社会の特徴や変化が分かるのかを考えることが前提となり、その観点から当時の出来事を列挙して何を取り上げて分析すれば課題が解決できるのかを策定することとなる。国研報告で紹介されている学習の中では中学生が分担して読み込む対象として「身分統制令」「刀狩」「太閤検地」の3つがあげられているので、ここではこれを利用しておく。この3つの施策を示す資料・情報を収集し、その内容を読み解くとともに時間と空間（年表と地図）に位置づけることが出発点となる。その施策がどのような状況で、いつ、どこで、誰に向けて、どのような意図で発せられたものであるのかを分析することで、事実としての施策の内容をまとめる。このような、史料を適切に選択して各時代の文脈において読み解いていく基礎的な技能は大学における教科専門科目での実地での学習が必須となる。

次にⅢ～Ⅴの思考段階となる。Ⅲの段階においては教科専門固有の概念的枠組み・装置（構文的概念）を活用することが進められる。上記の3つの施策の相互の関係や当時の内外の出来事との関係、さらに大きな時代の流れの中での位置づけなどを総合的に分析し、その結果を身分制、封建制、中世・近世、織豊政権、幕藩体制などの歴史学の概念に結び付けて解釈・説明していくことが求められる。Ⅳの段階は、自己の分析・考察の過程に内在する価値観を認識していくことが進められる。具体的には、他者の解釈がいかなる価値観に依拠したものであるかを認識することで、自己の解釈の根底にある価値観（例：国家観、政治観、戦争・平和観など）を捉え直すことが必要となる。そのためには、第一に、当時における様々な立場、例えば豊臣秀吉に敵対する武士、都市や海運の商人、村の様々な農民、朝廷、寺社などからの捉え直し、加えて、日本の各地域や外国（朝鮮など）からの捉え直しが不可欠である。第二に、豊臣秀吉の時代（その施策）に対する今日までの様々な解釈・説明を分析し、そこにある価値観や背景を理解することも有効であろう。例えば、戦前の歴史教科書の記述、各種メディアでの描写などがあげられる。加えて、歴史学での研究課題や論争も様々な解釈・説明の一つとして、「豊臣秀吉はどのような社会を作ったのか」という自己の分析・考察に対する捉え直しに活用できる（太閤検地、惣無事、軍役、公儀、鎖国・海禁に関わる議論など）。そしてⅤの段階として、自己の依拠する資料・情報や価値観が持つ意味（例：妥当性、限界性または今日的な意味など）を確認した上で、「豊臣秀吉はどのような社会を作ったのか」の結論（意思決定）を出し、その内容を自己の考

表5 社会科における探究的学習過程と評価規準（歴史）

| 思考力の3要素 | 探究的学習過程（下位項目） | 資質・能力（思考力等）の評価規準 「豊臣秀吉はどのような社会を作ったのか」 |
|-------------------------|---|--|
| 問題解決・発見 | I 学習対象事象・課題の発見と探究方略策定 実体的概念をふまえて課題を発見し、手続的知識をもとに解決方法を策定することができる。 | 豊臣秀吉の時代において社会が変化したことを歴史的事象として見出すことができる。 豊臣秀吉の時代における社会の変化が様々な施策によることを見出し、その施策がいかなるものであったのかの問いを立てることができる。 豊臣秀吉がどのような社会を作ったのかという課題を解決するための調査計画を立案することができる。 |
| | II 資料・情報等の収集と分析 手続的知識を使って資料・情報を収集・分析し、そこから実体的概念をふまえた有意義な事象的知識である分析結果を導出し、表現することができる。 | 教科書・史料集を含めた様々な文献から豊臣秀吉の時代における施策や出来事に関する情報・資料を集めることができる。 収集した情報・資料を年表と地図に整理し、史料を読み解いて施策や出来事の内容を抽出することができる。 抽出した内容を、社会を構成する各要素（諸側面）に分け、調査目的に合わせて分析して結果を導出することができる。 分析結果をもとに豊臣秀吉の時代における社会の変化に関わる施策や出来事の内容をまとめ、表現することができる。 |
| 論理的・水平的・システマ的・批判的・創造的思考 | III 分析結果の実証的考察 分析結果（事象的知識）を、構文的概念をもとに多面的・多角的に考察することで、実証的に解釈・説明することができる。 | 豊臣秀吉の時代における個々の施策が相互にいかに関係しているのかを総合的に分析し、その結果を歴史的な概念と結び付けて解釈・説明することができる（例：身分制、封建制など）。 豊臣秀吉の時代における社会の変化を、大きな時代の流れの中で歴史的概念と結び付けて解釈・説明できる（例：中世、近世。織豊政権、幕藩体制）。 |
| | IV 分析結果の規範的考察 分析結果（事象的知識）を、規範的概念をもとに多面的・多角的に考察することで、自己の分析・考察過程に内在する価値観を認識するとともに、他の価値観に基づく分析・考察結果も認識することができる。 | 豊臣秀吉の時代の施策や出来事に対する自己の解釈を、様々な立場から捉え直す必要に気づくことができる（例：敵対する武士、町衆、農民、天皇・公家、寺社など。日本の各地域、朝鮮からの視点）。 豊臣秀吉の時代の施策や出来事に対する他の様々な解釈や説明を分析し、その背景を理解することができる（例：戦前の豊臣秀吉記述、戦後の歴史学における論争、各種メディアでの豊臣秀吉像）。 自己の解釈および他の解釈がいかなる価値観に依拠したものであるのかを認識することができる（例：政治観、国家観、戦争・平和観）。 |
| | V 課題解決の意思決定 依拠する資料・情報や価値観により異なる考察結果内容を理解した上で、自己の価値観をふまえた課題解決の意思決定をすることができる。 | 自己の依拠する資料・情報や価値観が持つ意味（妥当性、限界性、今日的な意味など）を確認した上で、「豊臣秀吉はどのような社会を作ったのか」を説明することができる。 |
| メタ認知・学び方の学び | VI 学習過程の振り返りと新たな探究課題の導出 自身の探究的学習過程を振り返りその適切性を検討するとともに、意思決定をふまえた新たな探究課題を見いだすことができる。 | 自己が依拠しなかった資料・情報や価値観の意味への振り返りを含めて、これまでの探究過程と結論を自ら批判的に考察するとともに、新たな探究課題を設定することができる。 |

察の過程を含めて説明することが求められる。歴史事象に対する広く、かつ深い考察は、歴史学をはじめとする大学における教科専門科目での人文・社会系諸科学の素養が基盤となる。

VIの「メタ認知・学び方の学び」は、自己の探究の過程を批判的に検討することから始まる。その際、自身が依拠しなかった資料・情報や価値観そして採用しなかった探究方略について、依拠や採用しなかったことの意味を振り返ることが大切である。このような振り返りを含めて、結論とその結論に至るまでの探究過程を自らが批判的に考察していく。同時に、学習の過程において見出した大小の疑問を整理して新たな課題を設定することで、次の探究課題（Iの段階）へとつなげていく。

歴史は単に過去の出来事であるだけでなく、その後の現在までの人間の思考の集積でもある。このような歴史を、歴史の先端である現在に立ち、未来を見据えて総合的に探究していくことが求められる。

6. 4 公民系諸学の場合－「税金の在り方」を事例に－

本項では、国研報告書が例示した「税金」をもとに、具体的場面を想定しながら論を進めたい（表6）。公民分野に関わる公民系諸学について『教科内容構成「社会」』によれば、哲学、倫理学、法律学、政治学、経済学、心理学、社会学、民俗学、人類学などが含まれる。これらは、表2の公民分野で示したように、個人と集団という大きな認識枠組みで捉えることが可能である。もちろん諸学ごとの相違や、それ以外の枠組みの存在があることは言うまでもない。

具体的な学習対象としての「税金」を公民の実体的概念で捉え、さらに社会「問題」として解決する方法への見通しをたてるためには、先述の地理学と同様に実体的概念と関係した教科固有の手続的知識が必要である。「税金」の

事例でいえば、「税金の種類」に関する知識などが考えられる。それをもとに表4の、探究的学習過程の問題解決・発見について検討する。Iの思考段階について消費税を例にすると、「自分自身が何かを購入した際に支払う代金と、ともに支払う税金」の違いを意識することや、「それが社会の何に活用されているのか、自分自身にどのように関係するのか」を意識することが考えられる。そこから「消費税の存在と、それが社会と自分自身に対してどのような関係性を持つのか」という課題(問い)を立てることができると考えられる。そしてその課題(問い)を解決するために、その段階で必要であると考えられる調査計画を立てる。またIIにおいて先の手続的知識は、この課題解決のための調査・分析でさらに求められることになる。具体的には、「統計資料や税に関する新聞記事」などの調査・分析が考えられる。なお、資料を選択する際には、抱えている課題(問い)に対して「何が必要なりソースであるのか」、「そのリソースはどこに存在するのか」、「そのリソースは信頼できるのか」という判断も求められる。

次に、IIIからVにおける思考段階である。教科専門固有の概念枠組み・装置(構文的概念)をふまえると、I、IIで見出したものを、社会集団に関わる形態や機能、相互関係・作用などから分析することが求められる。IIIでは、例えば「経済的視点としての所得の再分配機能」、「法的視点としての税法の規定」、「税に関する国際比較」などが動員されると考えられる。また、IV、Vは、規範的な考察に関わることから、IVでは各種の資料に内在する価値に気がつくことや、それを選択した自分の価値観を顕在化させることが求められる。なお、Vの段階では、自己の価値観に基づいて意思決定を行う。このように、IVやVの段階では規範(価値)に関わる内容が大きく関わるのである。ここでは表2の規範的概念である、効率や公正を一つの規範をとらえる見方として活用することができる。効率や公正のとらえ方といっても、「公正の観点から捉えた場合」、「効率だけの観点で捉えた場合」、「公正の観点をふまえた効率」で捉えた場合などで異なる結果が生じることになると考えられる。

VIのメタ認知・学び方の学びでは、自分の考えと他者の考えを比較検討しながら、手続的知識や探究過程の分析の適切性などを振り返ることになる。また、Vまでで自らの知見あるいは他者のそれをもとに、新たな課題を見だし、次の探究課題Iに接続することが考えられる。

表6 社会科における探究的学習過程と評価規準(公民)

| 思考力の3要素 | 探究的学習過程(下位項目) | 資質・能力(思考力等)の評価規準 「税金:消費税」の場合 |
|-----------------------|---|--|
| 問題解決・発見 | I 学習対象事象・課題の発見と探究方略策定 実体的概念をふまえて課題を発見し、手続的知識をもとに解決方法を策定することができる。 | 税金を公民事象(個人と社会の関係)から見出すことができる。 税金に関する課題(消費税の存在と、社会・自分自身との関係性、例えば、消費税を増税するの否かにより、将来の社会や自分自身に与える影響の変化)を見つけ、課題(問い)を立てることができる。 消費税と、社会・自分自身との関係性をめぐる課題を解決するための調査計画を立てることができる。 |
| | II 資料・情報等の収集と分析 手続的知識を使って資料・情報を収集・分析し、そこから実体的概念をふまえた有意義な事実的知識である分析結果を導出し、表現することができる。 | 信用できると判断される統計・新聞記事などから資料・情報を集めることができる。 資料・情報の有効性を調査目的から検討し、必要な内容(消費税の歳入、歳出など)を抽出することができる。 抽出した内容を調査目的に沿って分析し結果を導出することができる。 分析結果をもとに「消費税の存在と、社会と自分自身との関係性」に関わる内容をまとめ、表現することができる。 |
| 論理的・水平的・系統的・批判的・創造的思考 | III 分析結果の実証的考察 分析結果(事実的知識)を、構文的概念をもとに多面的・多角的に考察することで、実証的に解釈・説明することができる。 | 消費税の存在理由を、分析結果と公民事象(理論を含む)を結び付けて解釈・説明することができる(例:所得の再分配機能、法令、国際比較など)。 消費税の存在に関わる問題の発生理由を、公民事象と分析結果を関連づけて解釈・説明できる(例:高齢化による社会保障関係費の増大)。 |
| | IV 分析結果の規範的考察 分析結果(事実的知識)を、規範的概念をもとに多面的・多角的に考察することで、自己の分析・考察過程に内在する価値観を認識するとともに、他の価値観に基づく分析・考察結果も認識することができる。 | 使った資料・情報に内在する価値観(例:効率、公正、公正を加味した効率など)に気付くことができる。 分析・考察している自分の依拠している価値観(例:効率、公正、公正を加味した効率など)を認識することができる。 他の価値観に依拠した場合の分析・考察結果を理解することができる。 |
| | V 課題解決の意思決定 依拠する資料・情報や価値観により異なる考察結果内容を理解した上で、自己の価値観をふまえた課題解決の意思決定をすることができる。 | 様々な価値観の中の一つである自分の依拠する価値観の適切性・優位性を確認した上で、「消費税と、社会・自分自身との関係性」について意思決定し、その内容を説明的に提案することができる。 |
| メタ認知・学び方の学び | VI 学習過程の振り返りと新たな探究課題の導出 自身の探究的学習過程を振り返りその適切性を検討するとともに、意思決定をふまえた新たな探究課題を見いだすことができる。 | 自身の探究過程と意思決定内容の適切性を振り返り評価するとともに、提案内容をふまえた新たな探究課題(例:増税しなかった場合との比較)を設定することができる。 現代の社会に存在する事象を批判的に思考し、そこに込められた価値を再確認、再構築するような探究課題を設定する。 |

一方で、公民系諸学特有の視点として、「現象面での存在論的認識」と「理念面での価値論的認識」がある。学習者が探究過程の中で見出し価値づけた（意思決定した）内容は、社会においてすでに何らかの価値理念に基づいて措置されている現象である。だからこそ、現象面を検討・分析・理解し、それに関わる課題を解決する方法を検討するだけでなく、現象面の根底に存在する価値理念そのものについても検討・分析・理解することが必要である。現象面の範疇での意思決定は、既存の社会をそのまま無批判に受容することにつながることも考えられる。社会の形成者を育成することを担う社会科教育においては、その社会の現象を理解するだけでなく、その社会を形成する価値理念自体を批判的に思考することで、常に再確認、再構成することが求められるのである。

7. おわりに

本稿は、国立教育政策研究所（2015）が提起した資質・能力における「思考力」の整理方法に準拠しながら、社会科教育における思考力の捉え方を究明した。その結果、思考力と知識、思考の様式と機能、思考と学習過程、思考と評価規準について、社会科教育学等の先行研究成果と提起された「思考力」枠組みをふまえた、教科固有の捉え方を提示することができた。さらに、提起した捉え方と、教科専門科目内容（教科内容学「社会」）との関連性について、教科教育学の側面から例示した。

今後は、例示した内容を、教科内容学の側面からも具体的に検討すること、即ち教科教育と教科内容学との一層の協働研究が必要である。教科「社会」の場合、これまでの教科内容学研究の系譜と組織体制からしてその基礎条件は整っているものの、教育目標論をふまえた統合的研究の推進が課題であると考えられる。

付記：本稿は、大学院修士課程社会系教育実践コースで教科教育学を専攻する3人が、同コースに所属する教科専門（地理学・歴史学・公民系諸学）を担当するスタッフとの共同研究、並びに日本社会科教育学会第66回全国研究大会（2016年11月）連名発表「社会科教育における「思考力」の捉え方を考える」における討論をふまえて執筆したものである。内容の一部はJSPS科研費26285199の成果である。

注

- ②の定義も広義には知識・態度をも含むと解説されているが、（能力的な）手段・目標に一元化した定義の色彩が強く、①③とは知識の扱いがかなり異なると解される。
- 学習指導要領上での教科「社会」の目標は、一貫して「公民的資質の育成」とされてきた。
- 本稿は国研報告書提起の枠組みに準拠することから、表1の二重線内は、報告書内容をそのまま記載している。この枠組みや要素自体を検討対象とした場合、基礎力の構成要素とされる「情報（デジタル・絵・形・音等）」は、人間の知覚・思考過程に即した「情報（視覚・聴覚等）」に代替されるのではないかといった議論が生じるであろう。
- 同歴史プログラムにおける6つの主要概念は「変化、連続、原因、結果、重要性、視点」である。
- この問題は、本稿の最終章を発展させた教科内容学「社会」との協同研究で検証されることが必要であろう。
- 社会科学学習過程論において「探究（探求）学習」の定義が複数あるため、本稿では「探究的学習」を用いる。
- 筆者らの小中学校教師への社会科授業実践に関する調査結果（志村ほか2014）では、地域調査方法をはじめ大学での教科専門内容学修程度と、授業の目的・内容・方法の質に相関関係があることが明らかになっている。

引用文献

- 浅倉有子・畔上直樹・茨木智志・小島伸之・志村 喬・下里俊行・橋本暁子・松田慎也・山本友和・矢部直人・山縣耕太郎・吉田昌幸（2015）：『教科内容構成「社会」改訂版』上越教育大学。
- 安彦忠彦（2014）：『「コンピテンシー・ベース」を超える授業づくり－人格形成を見すえた能力育成をめざして－』図書文化。
- 井田仁康（2003）：地理的な見方・考え方、村山祐司編『21世紀の地理－新しい地理教育－』朝倉書店、pp.26-52。
- 岩田一彦（2001）：『社会科教育全書42 社会科固有の授業理論・30の提言－総合的学習との関係を明確にする視点－』明治図書。
- 岩間信之編著（2011）：『フードデザート問題：無縁社会が生む「食の砂漠」』農林統計協会。
- 石井英真（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。
- 泉 貴久・梅村松秀・福島義和・池下 誠編（2012）：『社会参画の授業づくり－持続可能な社会にむけて－』古今書院。
- 国際バカロレア機構（2014）：ディプロマプログラム（DP）『「歴史」指導の手引き 2017年第1回試験』
<http://www.ibo.org/globalassets/publications/history-guide-2017-jp.pdf>
- 国立教育政策研究所（2015）：『資質・能力を育成する教育課程の在り方に関する研究報告書1－使って育てて生き抜くための「21世紀型能力」－』国立教育政策研究所。

- 阪上弘彬 (2015): ドイツ地理教育におけるESDの観点－ルールプラン作成に関わる教育学と地理教育の検討から－. 社会科教育研究, 126, pp.38-48.
- 佐藤 学 (1993): ディシプリン中心カリキュラムの継承－シユワブの「構造」概念を中心に－. 佐藤学(1996): 『カリキュラムの批評－公共性の再構築へ－』世織書房, pp.83-94.
- 佐藤 学 (2001): カリキュラムと教育内容・教材. 日本カリキュラム学会編(2001): 『現代カリキュラム事典』ぎょうせい, pp.158-159.
- 志村 喬 (2008): 『ナショナル・カリキュラム地理』における学習テーマの変遷とイギリス地理教育論. 社会科教育研究, 103, pp.16-30.
- 志村 喬 (2011a): 地域多様性をふまえ持続可能な空間環境を実現する地理教育－イギリスにおけるESD地理教育から－. 社会科教育研究, 113, pp.9-20.
- 志村 喬 (2011b): 1960年代以降のイギリス地理教育における鍵概念の変遷. 日本社会科教育学会全国大会発表論文集, 7, pp.28-29.
- 志村 喬・茨木智志・山本友和・大崎賢一 (2014): 社会科授業実践と教師の社会科専門性の実態分析研究－新潟県上越地方における調査からの知見－, 上越社会研究, 29, pp.31-40.
- 戸田善治 (2012): 概念・知識. 日本社会科教育学会編『新版 社会科教育事典』ぎょうせい, pp.42-43.
- 中山修一・和田文雄・湯浅清治編 (2011): 『持続可能な社会と地理教育実践』古今書院.
- バーンステイン, バジル著, 久野善之・長谷川裕・山崎鎮親・児玉重夫・小澤浩明訳 (2011, 原著1996): 『〈教育〉の社会学理論－象徴統制, 〈教育〉の言説, アイデンティティー 新装版』法政大学出版局.
- 樋口祐介 (2009): ポスト「教育のスタンダード化」－その争点と可能性－. 広島大学大学院教育学研究紀要 第3部, 58, pp.81-87.
- 宮澤仁編著(2005): 『地域と福祉の分析法－地図・GISの応用と事例－』古今書院.
- 山本隆太(2015): ドイツ地理教育におけるシンドロームアプローチの導入とその意義－ESDによる影響を中心として－. 新地理, 63(1), pp.39-58.
- Anderson,L.W., Krathwohl, D.R., and Airasian,D.R. et al. ed. (2001): *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.
- Barnett,R. (1994): *The Limits of Competence; Knowledge, Higher Education and Society*. Open University Press.
- Bennetts,T. (2008): Improving geographical understanding at KS3. *Teaching Geography*, 33(2), pp.55-60.
- Biddulph,M., Lambert,D. and Balderstone,D. (2015): *Learning to Teach Geography in the Secondary School; A Companion to School Experience 3rd ed*. Routledge.
- Carter, Andrew (2015): *Carter Review of Initial Teacher Training (ITT)*. Department for Education.
- Ericson,H. (2007): *Concept-Based Curriculum and Instruction for the Thinking Classroom*. Corwin Press.
- Gardner,D., Lambert,D. and Swift,D. (2007): The changes ahead. *Teaching Geography*, 32(1), pp.5-12.
- Kinder,A. (2007): Planning a revised key stage 3 curriculum. *Teaching Geography*, 32(3), pp.131-134.
- Maude,A. (2016): What might powerful geographical knowledge look like? *Geography*, 101(2), pp.70-76.
- Mitchell,D. and Lambert,D. (2015): Subject knowledge and teacher preparation in English secondary schools: the case of geography. *Teacher Development*, 19(3), pp.365-380.
- Naish,M., Rawling,E. and Hart,C. (1987): *Geography 16-19; The Contribution of a Curriculum Project to 16-19 education*. Longman.
- Roberts,M. (2013): *Geography through Enquiry; Approach to Teaching and Learning in the Secondary schools*. Geographical Association.
- Schwab,J. (1961): Education and structure of the disciplines. Westbury,J and Wilkof,N. ed. (1978): *Joseph J. Schwab: Science, Curriculum and Liberal Education; Selected Essays*. University of Chicago Press, pp.229-272.
- Solari, O.M., Solem,M. and Bohem,R. (2016): Preface, Building a foundation for international collaborative and comparative research on geography learning progressions. Solari, O.M., Solem,M. and Bohem,R. ed: *Learning Progressions in Geography Education: International Perspectives*. Springer.
- Taba, H. (1962): *Curriculum Development; Theory and practice*. Harcourt, Brace and World.
- Verton,E. (2016): The structure of knowledge: des theory matter? *Geography*, 101(2), pp.100-104.

Understanding “Thinking Ability” in Social Studies Education: through a Critical Review of the Report by National Institute for Education Policy Research

Takashi SHIMURA* · Satoshi IBARAKI* · Kazuyoshi NAKADAIRA*

ABSTRACT

This study examines the “thinking ability” in social studies education by conforming to the framework of thinking ability proposed in the National Institute for Educational Policy Research Report (NIER 2015).

To start with, we reviewed NIER’s thinking ability, which is derived on the basis of competencies by referring to knowledge theories in social studies education research. As a result, we found that it is appropriate to understand thinking ability in relation to conceptual knowledge and create a structural framework that shows the relationship between thinking ability and substance/syntax/normative concepts. Next, we proposed an inquiry-based learning process and evaluation-criteria in social studies education since the learning process in which thinking ability develops is an inquiry-based learning strategy. Finally, we presented examples of associating thinking ability and subject discipline knowledge, which beginner teachers study through subject content classes when preparing for their social studies lessons.