

## 地理歴史科，公民科における「思考力・判断力」 を育成する学習指導と評価の在り方に関する研究

現在の教育課程では，知識偏重の学力観から，思考力や判断力などを重視する学力観への転換が求められているため，県内地理歴史科，公民科教員に対して行ったアンケートの結果分析を踏まえながら，地理歴史科及び公民科において育成すべき「思考力・判断力」を考察した。その考察を基にして，主題学習や課題追究学習以外の平素の授業における「思考力・判断力」を育成する学習指導と評価を工夫して実践した。その結果，生徒相互の交流や論拠を明確にさせる推論などが一定の効果をもつことが分かり，新たな課題として，知識・技能の定着と「思考力・判断力」の育成とを，どう両立させていくかが挙げられる。

<検索用キーワード> 地理歴史科 公民科 生きる力 思考力  
判断力 評価 発問 ワークシート

### 研究会委員

県立旭丘高等学校教諭	森 也寸司（平成16，17，18年度）
県立春日井西高等学校教諭（現埋蔵文化財センター調査研究員）	宇佐見 守（平成16，17年度）
県立尾西高等学校教諭	織部 匡久（平成18年度）
県立江南高等学校教諭	宮田 敬（平成16，17，18年度）
県立新川高等学校教諭	大橋 一幸（平成16，17，18年度）
県立半田高等学校教諭	秋田 幸純（平成16，17，18年度）
県立岡崎高等学校教諭	中野 正人（平成16，17，18年度）
県立刈谷高等学校教諭	平岩 拓也（平成16，17，18年度）
県立豊橋西高等学校教諭（現県立新城東高等学校教諭）	大谷 敏之（平成16年度）
県立足助高等学校教諭	宇佐美裕大（平成17，18年度）
総合教育センター研究指導主事（現県立西尾高等学校教頭）	磯谷 正行（平成16年度主務者）
総合教育センター研究指導主事	大橋 貴資（平成16，17，18年度）
総合教育センター研究指導主事	坪内 隆行（平成17，18年度主務者）

### 1 はじめに

現行学習指導要領において，「生きる力」及びその知的側面である「確かな学力」として表現されている新学力観は，まず，生徒が主体的に社会的事象に関心をもち，意欲的に調べるようになること，そして，社会的事象について，自分で考え，自分自身の判断ができるようになることを重視している。すなわち，観察力，資料活用能力，思考力，判断力などの「学ぶ力」の育成を求めている。なかでも，「思考力・判断力」は他の学習能力すべてと密接にかかわる中核的な能力であるが，これをどのように育成するかは，具体的方法及び評価を含めて，まだ大きな課題である。

また、PISA2003（OECD 生徒の学習到達度調査、平成 15 年）において、日本は前回（平成 12 年）8 位だった「読解力」が OECD 平均レベルの 14 位まで低下した。PISA 型「読解力」（Reading Literacy）は、文字や文章だけでなく、グラフや図表、地図など様々な資料を活用して事実や意味を読み取り、自分なりに解釈し、判断・評価する能力であり、「読む力（インプット）→考える力（プロセス）→書く力（アウトプット）」の総合力である点で、現行学習指導要領がねらいとする「生きる力」「確かな学力」と同じ方向性にある。この「読解力」は、PISA における「テキスト」の特徴や読解の過程など、どれを取り上げても地理歴史科及び公民科の学習と深い関係があると言える。そして、複数の多様な「テキスト」を正確に理解した上で自分の既存の知識や経験と結び付けて評価したり批判したり、「テキスト」に書かれたことを根拠に自分独自の意見を表現したりしなければならず、その解答の過程において、「思考力・判断力」が重要な位置を占めることは言うまでもない。

## 2 問題点の整理

### (1) PISA 型「読解力」

文部科学省は、平成 17 年 12 月に、特に落ち込みが目立った論理的思考力を含む「読解力」の育成に対応するため、「読解力向上プログラム」を示したが、その中で、与えられた文章やデータに基づいて論理的に考える能力の必要性を強調している。このプログラムでは、PISA 型「読解力」について「国語教育などで従来から用いられていた『読解』という語の意味とは異なる」と指摘し、単に自分の経験や心情を述べるだけではなく、与えられた文章やデータに基づいて論理的に考える能力の必要性を強調したものであった。そこでは、次のような方向（3つの重点目標）で、改善の取組を行う必要があるとされている。

【目標】「テキスト」を理解・評価しながら読む力を高める取組の充実

【目標】「テキスト」に基づいて自分の考えを書く力を高める取組の充実

【目標】様々な文章や資料を読む機会や、自分の意見を述べたり書いたりする機会の充実

今後文部科学省は、「PISA 型読解力」の養成を念頭に置いて、学習指導要領の改定作業を進めることも十分考えられる。また、平成 19 年 4 月に実施される全国学力・学習状況調査の問題作成にも反映させるほか、高等学校や大学の入試問題の改善も促す意向のようである。

### (2) 必要と考える学力

「ゆとりの中で生きる力をはぐくむ教育」を目標に掲げた現行学習指導要領の実施後に起こった「学力低下論争」は、思考・判断の前提として一定以上の基礎的知識が必要であるとする立場と思考力・判断力・表現力の前提として学ぶ意欲を重視する立場とで学力観の違いがあり、議論がかみ合っていないと思われる場合もあった。しかし、こうした論争は、「学校教育において本当に求められる学力とは何か」「大学や企業の要請する学力とは何か」「生涯にわたって必要とされる力の基礎としての学力とは何か」という問題を改めて考えさせる契機となった。

旧学習指導要領の下で学んだ生徒を対象とした、平成 14 年度高等学校教育課程実施状況調査では、全体として正答率は高くなっているが、国語の記述式問題については低下するなどの課題がみられる。より詳細に分析すると、比較的自由に自分の気持ちを表現する設問については正答率が上昇しているのに対して、文章を深く読んで分析的に理解してその上で記述するという設問では正答率が下がっているという傾向がみられる。ちなみに、現行学習指導要領の下での学力の状況については、平成 16 年 1 月、2 月に教育課程実施状況調査が行われたが、まだ結果が出ていない。

日本では、どちらかという、与えられた知識を覚えることや、既習のパターンに当てはめて問題

を解決していく力の方が高く評価されてきたのではないだろうか。これまでの地理歴史科及び公民科の学習でも、思考力・判断力・表現力を育成する学習指導は十分に行われてこなかった。現在でも、生徒が社会的事象に対して行う思考・判断活動を重視した授業は時間がかかり、実施が早期化する大学入試に対応できないといった理由で、依然として知識注入の単調な授業が繰り返されているのではなかろうか。このような、一方的な説明・講義型の授業一辺倒では、地理歴史科・公民科嫌いを増やすばかりである。大学受験対策や教科書の内容を教え込むことに追われ、多面的・多角的な考え方を身に付けさせることをおろそかにしてきたこれまでの指導を反省し、本当に身に付けてほしい力をもう一度考え直すべきである。生徒には、知識を覚えることも大切ではあるが、その知識を見付け出す方法や知識を得るまでの過程も大切であることを感じさせたい。

大学入試においても、しだいに、「思考力・判断力」を重視する問題が増える傾向にある。また、大学入試センター試験についても、同様の傾向がみられる。ちなみに、平成 18 年度大学入試センター試験において、「地理」では、知識そのものを問うのではなく、地理的な見方や考え方及び地理的な技能の活用能力を問う出題が増加しており、「日本史」では、よく練られたリード文と興味深い図版を用い、歴史的思考力を働かせて解答を導き出す設問が増加しているという評価がなされている。また、「現代社会」では、課題追究学習の方法にかかわる「学び方」の部分から出題され、時事問題や図表読み取り問題、更には知識を問うのではなく総合的な思考力や応用力を問う問題等が多くなった。「倫理」では、基礎的な知識に基づいて更に深く思考し課題を受け止める力が試されている。「政経」では、単なる記憶力を問う設問は避け、できる限り総合理解力、論理的思考力、応用力を試すことが目指され、単なる断片的知識の記憶ではなく、深く正しく広い思考力を問う設問になるように配慮されている。

(平成 18 年度センター試験 試験問題評価委員会報告書)

こうした点からも、今後は、知識を獲得するだけではなく、その獲得した知識を目的に応じて組み合わせ課題を解決していく、「考える力」を育成していくことが、ますます重要になると思われる。地理歴史科・公民科のなすべきことは、知識や特定の考え方・結論を生徒に押し付けることではなく、各人が自分の意見をもつことができるように判断の材料や手法を提供することであると考えられる。

これからの社会は様々な面で未曾有の激しい変化が予想され、一人一人が困難な状況に立ち向かいながら生きなければならない。そのために必要なのは、世の中の変化に対応し、状況に応じた正しい答えを自分自身で考え創り出す能力、すなわち、変化に対応できる問題解決能力の育成が求められている。とりわけ、これからの高度情報通信社会では、思考力や判断力、そして情報を発信するための表現力を身に付けておくことが重要となってきた。

### (3) 当センターにおける先行研究を踏まえた課題

平成 10 年度に報告された、「社会の変化に対応した地理歴史科・公民科の学習指導と評価に関する研究一『生きて働く学力』の育成を目指して一」(愛知県教育センター研究紀要 第 88 集)では、授業内容・方法を改善することにより、歴史的思考力や公民的資質を養い、単なる知識を「生きて働く知識」や「生きて働く学力」へと高めることができるという研究成果を得ることができたが、授業の中でどのようなことを評価するのか、授業での評価と定期テストでの評価との関連をどう考えるかなど、「評価」の考究について課題が残った。

この点を補うものとして、平成 14 年度に報告された「高等学校地理歴史科・公民科における評価の在り方に関する研究一多様な学力,実質的な学力を育てるために一」(愛知県総合教育センター研究紀要 第 92 集)では、「評価の 4 観点」を組み入れた指導計画,評価計画に基づいて、授業を実践することにより、資料活用能力,思考・判断力など多様な学力を伸ばすとともに、学習意欲を高めること

ができること、及び、論述テストは、生徒の思考力や表現力を育てるために有効であることが分かった。一方、教員一人一人が、「評価の4観点」を踏まえた指導計画・評価計画を作成することに習熟するとともに、多様な学力を適切に評価するための能力を高めていくことが今後の課題として提示された。

平成16年度は、「良い授業」とは、教科書に出てくる「言葉」を効率よく生徒に覚えさせる授業ではなく、具体的には、生徒が社会現象や歴史・地理をイメージ豊かに、かつ理性的に理解するという、教科・科目の目標をかなえる授業であり、「生きて働く学力」が身に付く授業であると考え、「良い授業」の学習指導案や授業書を収集し、修正・加工して実践した。

平成17年度は、理性的に理解し、「生きて働く学力」を身に付けさせるには「思考力・判断力」の育成が不可欠であるという観点から、研究テーマを「思考力・判断力をはぐくむ授業及び評価」とし、このテーマに沿った学習指導案と、指導と一体となった評価の場面・方法について検討した。

### 3 研究目的

当センターでは、これまで、地理歴史科、公民科において育成すべき「思考力・判断力」を考察し、そのための指導・支援の具体的方法を研究するとともに、その評価の在り方を探り、多様な実践により、それらの有効性を検証してきた。また、地理歴史科における「主題学習」及び公民科における「課題追究学習」に関する様々な実践研究が行われ、その中で、「思考力・判断力」をどのように育成するかについての研究成果がある程度蓄積されてきている。

「主題学習」及び「課題追究学習」は、生徒の学習意欲を喚起し、主体的学習を促し、「確かな学力」を育成するために最適な学習形態である。しかし、学習指導要領は、すべての単元において「主題学習」及び「課題追究学習」を実践することを求めておらず、時間数的には「主題学習」及び「課題追究学習」以外の授業の方が多い。したがって、平素の授業における様々な工夫こそが急務であると考え、そこでの「思考力・判断力」の育成方法とその評価の在り方について研究することにした。

### 4 研究方法

- (1) 県立高等学校の地理歴史科・公民科の教員を対象に、「授業や評価に関するアンケート」を実施し、地理歴史科、公民科の授業における「思考力・判断力」の指導や評価の在り方について、実態や工夫を調査する。また、生徒を対象に、診断的評価として、授業前アンケートを実施する。
- (2) 地理歴史科及び公民科において育成すべき「思考力・判断力」とは何かについて、これまでの学説を踏まえながら考察する。
- (3) (2)で明らかにした「思考力・判断力」を、「主題学習」及び「課題追究学習」以外の平素の授業においてどのような方法で生徒に身に付けさせることができるのか、またそれをどのような場面・方法で評価するのかを、(1)の分析を参考に、これまでの実践例を踏まえながら考察する。
- (4) (3)の考察の結果を参考にしながら、それぞれ異なるテーマ（ねらい・工夫）をもって「思考力・判断力」の育成に重点を置いた授業を実践し、その成果や課題を分析する。

### 5 研究内容

- (1) 県立高等学校の地理歴史科、公民科の教員及び生徒に対する「思考力・判断力」に関するアンケート  
ア 教員に対するアンケート

平成 18 年 2 月に調査を行い、**202 名**の教員から回答を得た。調査項目と集計結果は別添資料として掲載している。その分析結果を以下に示す。

(ア) 「思考力・判断力」の低下について

教員の約 **75%**がその傾向を感じているようである。しかし、「地理」ではその傾向が他の科目ほど顕著ではない。

(イ) 自身の授業での「思考力・判断力」の育成について

半数以上の教員が、自分の授業で「思考力・判断力」を育てているという自信をもてていないと考えられる。これについては、科目間差が大きく、「そうは思わない」の回答率については、「地理」が「公民」の倍近くである。

(ウ) 「主題学習」及び「課題追究学習」について

「思考力・判断力」に対する「主題学習」及び「課題追究学習」の効果は、**6 割以上**の教員が認めているが、実践については、**7 割以上**が消極的である。また、「主題学習」及び「課題追究学習」の効果を認めている教員のうち、「地理」の教員は実践に前向きであるのに対し、「歴史」の教員は実践することを敬遠している傾向にある。

(エ) 「主題学習」及び「課題追究学習」以外での「思考力・判断力」の育成について

「主題学習」及び「課題追究学習」以外での「思考力・判断力」育成は、約 **8 割**が可能であると答えている。「地理」「公民」は考える場面を提供しやすいからか、**8 割を超える**肯定的意見が出ている。また、実際に「公民」では工夫を凝らした授業がいろいろ展開されていると考えられる。

(オ) 発問、板書・ノート記入、ワークシートの工夫について

発問、板書・ノート記入、ワークシートは、生徒が個々に「思考・判断」する活動につながるものであるが、約 **6 割以上**が工夫している。発問については、時事問題や身近な話題からアプローチしやすいと考えられる「公民」が、他の科目以上に工夫されている。板書・ノート記入やワークシートについては、「歴史」の**半数近く**があまり工夫していないという結果であった。「地理」がやや高いのは、地図やグラフを用いることが多く、ノート作成に工夫が必要なためと思われる。

(カ) 討論（話し合い）やワークシート・ノート等の見せ合いについて

討論については、どの科目もあまり積極的に取り入れられてはいないようだ。これは時間の制約からくるものではないか。生徒同士での見せ合いは「地理」の授業でみられる。それは図表や地図など視覚的なもので表現する場面が多いからではないかと考えられる。討論やワークシート・ノートの見せ合いは、生徒が、他者とのかかわりの中で「思考・判断」する活動となる。これについては、**8 割以上**が工夫できていない現状である。つまり、「思考力・判断力」の育成が、個人レベルでの考察場面の設定にとどまり、その内容やそこに至る過程が、他者の視点によって批判的に検討される場面が少ないことが分かる。したがって、個人の考察に更なる深化が生じにくい状況が推察される。

(キ) 考查における「思考力・判断力」の評価について

「暗記だけでは…」という思いから、どの科目も「思考力・判断力」にかかわる問題も出題しているようだ。しかし、「地理」に比べ「歴史」ではその出題傾向が低い。形式は論述が多く、「思考力・判断力」を評価する出題を、論述問題としてとらえている教員が約 **6 割**である。一方、「公民」では、文章選択式が他の科目より多くみられる。センター試験のように、文章を読ませて適当（不適当）なものを選択させることによっても「思考力・判断力」を評価できるという考えが約 **3 割**ある。

(ク) 考查以外における評価について

授業とレポート課題が全体の **7 割以上**を占めているが、「ほとんど行わない」という回答が、「公民」

で約2割,「歴史」「地理」で約3割であった。

(ケ) 科目の特性による傾向

他の科目と大きな違いを見せているのが「地理」である。「地理」は図表の読み取りや自然地理と地誌との高い関連など,思考性や論理性が元来備わっている科目と言える。「思考力・判断力」の低下を感じないと回答した教員が一番多く,その育成のために授業の工夫を積極的に行い,考査にも取り入れている教員も一番多い。その対極の立場にあるのが「歴史」である。「歴史」の授業や考査問題で「思考力・判断力」に焦点を当てることに消極的なのは,因果関係や比較・対照・帰納などの関連性だけでは説明できない内容が,非常に多いことも原因の一つと考えられる。また,歴史的事象の原因や背景の解明に生徒が携わる授業展開を行い続けられれば,進捗が滞ってしまうことになりかねない。「公民」はこの2つの中間的位置と言えるが,どちらかと言えば「歴史」に近い。

(コ) クロス分析

質問3をキーとするクロス集計により,アンケートを分析した(資料の5～7ページ)。おおよその傾向として,生徒の「思考力・判断力」が低下していると考えている教員より,低下していないと考えている教員の方が,比較的,工夫をしているという分析結果を得ることができた(表1)。また,多くの教員が,定期考査で「思考力・判断力」を問う問題を出題しているが,それらの育成のための工夫を十分に行わぬまま,達成度が低いと回答している教員も少なくない。

表1 質問3「『思考力・判断力』は低下しているか」をキーとしたクロス集計 (%)

		質問6		質問8		質問9		質問10		質問11		質問12		質問13		合計	
		主題学習, 課題追究 学習		平素の 授業で の工夫		発問 の工夫		討論場面 の設定		板書・ ノート の工夫		ワーク シート の工夫		見せ合う 場面の 設定			
		有	無	有	無	有	無	有	無	有	無	有	無	有	無	有	無
低下しているか	思う	25.2	74.8	70.5	29.5	81.5	18.5	14.4	85.6	50.0	50.0	48.7	51.3	17.2	82.8	43.3	56.7
	思わない	39.2	60.8	85.0	15.0	75.0	25.0	10.3	89.7	43.2	56.8	52.6	47.4	21.1	78.9	46.6	53.4

※「思う」…「かなり思う」+「まあまあ思う」,「思わない」…「あまり思わない」+「まったく思わない」

※「有」…「積極的にしている」+「時々している」,「無」…「あまりしていない」+「まったくしていない」

(サ) 自由記述式質問

a 生徒の状況

多くの教員が,生徒は様々な場面で発問に対して十分に答えようとせず,思考停止の状態になっていると考えている。また,生徒は暗記を重視しており,自ら考察しようとしないと考えている。(資料のⅡの1参照)

b 「思考力・判断力」の定義

教員は,「思考力・判断力」について,以下のような認識をもっている。(資料のⅡの2参照)

- ・世界史については,世界史を多面的に理解する力といった旨の回答が多い。
- ・歴史全般に多いが,歴史事象の因果関係を理解する力という認識が多い。
- ・地理及び公民科については,事象を自ら考察する能力に言及するものが多い。

c 「思考力・判断力」の育成の工夫

学習事項の認知の方法として,様々な方法が工夫されているが,思考方法の獲得と「思考・判断」の結果を他者に伝えることの工夫はほとんどみられない。発問の工夫で「『なぜ』という発問をしよう

としている」という旨のものが多く挙げられている。「思考・判断」の結果を他者に伝えることの方法としては、レポートなど文章によるものがほとんどである。(資料のⅡの3参照)

#### d 問題点

多くの教師が、生徒の「思考・判断」に期待しているものは、その過程ではなく、教師の想定した答えを述べたり、論じたりすることであると懸念がある。したがって、生徒が自由に論ずることを抑制し、教師が期待するものから外れれば評価されないという傾向があると予想される。また、思考方法の獲得という面については、多くの教師が授業において、あまり生徒への支援をしていないということである。KJ法やブレインストーミング、ディベートなど、「考え方」「考える道筋」更には「それを自らや他者に分かるようにするための方法論」を教えているという記述は少ない。場合によっては、「考え方」を教えることなく、「考えよ」と教師が言っているのかもしれない。発問についても、「なぜ」という問い掛けだけでは、工夫が十分とは言えない。

#### (シ) まとめ

それぞれの学校において、先生方の努力・工夫している姿が目に見えようようなアンケート結果であり、「思考力・判断力」を育成する学習指導の工夫の必要性を改めて感じた。できる限り割愛せず掲載したので、ぜひ参考にしてほしい。(資料のⅡの3参照)

#### イ 生徒に対するアンケート

平成18年4月に、研究協力委員の授業を受けている生徒888名を対象に、授業の中で、診断的評価としてアンケートを実施した。その結果と分析を以下に示す。

#### (ア) 質問1について(質問内容及び選択肢)

「考えたり、判断したりすることは好きですか。

一番近いものを一つだけ選んで回答してください

- |               |               |
|---------------|---------------|
| 1 好きである       | 2 どちらかといえば好きだ |
| 3 どちらかといえば嫌いだ | 4 嫌いだ         |

#### (イ) 質問2について(質問内容及び選択肢)

「考えたり、判断したりする力を伸ばすことは必要だと思いますか。

一番近いものを一つだけ選んで回答してください

- |                 |                 |
|-----------------|-----------------|
| 1 必要である         | 2 どちらかといえば必要である |
| 3 どちらかといえば必要でない | 4 必要ない          |

#### (ウ) 質問1と質問2のクロス集計について

表2から、考えたり判断したりすることを大切だと考えている生徒ほど、そうした行動を好む傾向があることが読み取れるが、必要性を感じつつも好きにはなれない生徒も多いことが分かる。

表2 質問1と質問2のクロス集計

質問1 \ 質問2		質問2				合計
		必要である	どちらかといえ ば必要である	どちらかといえ ば必要ない	必要ない	
質問1	好きである	125	17	0	0	142
	どちらかといえ ば好きだ	335	91	8	0	434
	どちらかといえ ば嫌いだ	135	106	11	0	252
	嫌いだ	25	21	4	10	60
合計		620	235	23	10	888

(エ) まとめ

以上のことから、①考えることを好きにさせること、②自ら考えることの重要性を認識させることが必要と考える。①については、何らかの形で考える喜び、楽しさを味わわせること、つまり、自ら思考することでの成功体験を得させることが必要である。②については、授業などにおいて自ら思考しなければ評価されない仕組みをつくることで、考えることの重要性を認識させる契機となるであろう。こうして考えるならば、常に授業において自ら考える場面を設定し、それを評価し続けることが肝要である。そうした取組に加えて、自らの考えが他者から良い評価を得るという成功体験を味わわせることで、生徒の「思考力・判断力」の向上に資することができると思われる。

(2) 平素の授業において育成すべき「思考力・判断力」とは

地理歴史科、公民科における「思考力・判断力」については、様々な定義が説かれている。現行学習指導要領では、「思考力・判断力」に関して、表3のような記述がみられる。直接明確な定義はなされていないものの、「思考力・判断力」とは、「多面的・多角的に考察し、公正に判断する能力」であると読み取ることができる。そこで、本研究では、「思考力・判断力」について、現行学習指導要領の記述を踏まえながら実践し、各事例の中で考察することにした。

表3 現行学習指導要領上の「思考力・判断力」に関する記述

教科	科目	「思考力・判断力」に関する記述（抜粋）
地理 歴史	世界史A	我が国の歴史と関連付けながら理解させ、人類の課題を多角的に考察させることによって、歴史的思考力を培い…
	世界史B	我が国の歴史と関連付けながら理解させ、文化の多様性と現代世界の特質を広い視野から考察させることによって、歴史的思考力を培い…
	日本史A	世界史的視野に立ち我が国を取り巻く国際環境などと関連付けて考察させることによって、歴史的思考力を培い…多面的・多角的に考察し公正に判断する能力を育成する…
	日本史B	世界史的視野に立って総合的に考察させ、我が国の文化と伝統の特色についての認識を深めさせることによって、歴史的思考力を培い…多面的・多角的に考察し公正に判断する能力を育成する…
	地理A	現代世界の地理的な諸課題を、地域性を踏まえて考察し、現代世界の地理的認識を養うとともに、地理的な見方や考え方を培い…
	地理B	現代世界の地理的事象を系統地理的、地誌的に考察し、現代世界の地理的認識を養うとともに、地理的な見方や考え方を培い…地域性を多面的・多角的に考察し…
公 民	現代社会	広い視野に立って、現代の社会と人間についての理解を深めさせ、現代社会の基本的な問題について主体的に考え公正に判断するとともに自ら人間としての在り方生き方について考える力の基礎を養い…
	倫理	人間尊重の精神に基づいて、青年期における自己形成と人間としての在り方生き方について理解と思索を深めさせる…
	政治・経済	広い視野に立って、民主主義の本質に関する理解を深めさせ、現代における政治、経済、国際関係などについて客観的に理解させるとともに、それらに関する諸課題について主体的に考察させ、公正な判断力を養い…



### (3) 平素の授業における「思考力・判断力」の育成について

#### ア 一斉授業における「思考力・判断力」育成の工夫の視点

平素の一斉授業においても、「考え判断する」活動を数多く取り入れるなど、工夫次第で、「思考力・判断力」を育成できるのではないかと考える。すなわち、一斉授業においても、発問やワークシートなどを工夫することによって、あるいは短時間の見せ合い、話し合い、討論、発表などの活動により、推論、説明が必要とされる場面を効果的に設定し、生徒が絶えず問題意識をもつようにすれば、「思考力・判断力」を高めることができると考えられる。生徒は基本的に「考えたがっている」存在であることを認識し、「考えざるを得ない」場面を数多く設定することが、生徒の意欲や思考を引き出すことになるのである。しかも、一斉授業では、多くの生徒が同じ空間にいて、自分の意見が他の生徒によって批判されたり支持されたり補強されたりする場面や、様々な意見が出される場面を体験できる。そのことが、社会的事象を多面的（その事象自体がもつ様々な面をとらえること）・多角的（考察しようとする側が様々な角度・立場からとらえること）にとらえる上では、有効に機能すると言える。

そこで、「思考力・判断力」の育成を目指し、様々な手法を具体的に工夫する上で参考になる基礎的理論や基本的考え方を、幾つか挙げることにする。

#### (ア) スキーマの形成と思考過程の定着

認知心理学において、「思考」とは、何かの問題に直面したときに、その解決のために行われる認知過程をいう。また、人間の思考は「知識を用いて、推論を行う」と定義されている。さらに、推論の過程では、ある事柄に関する体系的な知識のまとまりともいえるべき「スキーマ」(schema)を通して解釈されると言われている。「スキーマ」は、個人の知識や過去の経験によって形成される。学習や経験から得た既存の知識を「スキーマ」としてもつならば、速やかな判断を行うことができる。つまり、構造化された「知識」が多いほど豊かな「思考」が可能となると言える。人間が新しく知識を獲得したり、複雑な事柄を理解したり、新しいことを発見したりする場合には、大なり小なり「スキーマ」が働いていると考えられる。

したがって、活性化した「知識」ともいえるべき「スキーマ」の形成を図るとともに、推論の技術と言える客観的で合理的な思考過程を定着させることが重要であると考えられる。「思考力・判断力」を高めるためには、各個人の「スキーマ」の形成促進を進める必要がある。そのためには、授業で獲得した知識を活性化させ、既存の「スキーマ」との有機的な結合を図らなければならない。

しかし、「スキーマ」に依存した思考・判断は迅速だが、時として不正確になる場合がある。例えば、成功体験や慣れが、機械的な思考、更には問題に対する無批判な態度をつくり出してしまったり（思考の固着）、個人的経験の過度の一般化や「スキーマ」への無条件の依存が、思い込みを生んだりする。これが集団内で広く共有され、固定化したものがステレオタイプである。ステレオタイプ的な認知は、創造的なものの見方を妨げることが多い。このように、仮に豊富な「知識」をもっている、「スキーマ」の形成が未熟であったり、推論の技術が未熟であったりすると、十分な思考・判断を行うことはできないのである。

そこで、知識の活性化の場面においては、自分の「意見」の根拠となっているものを生徒個人に認識させることが、思考の多面化・多角化には不可欠である。また、知識を活性化させるためには、実際にその知識を使い、思考・判断する機会を設ける必要がある。知識は、「スキーマ」になることで定着することから、毎授業時間、思考・判断を伴うタスクを導入することが不可欠である（図1）。こうした点を踏まえ、実際の授業でのタスクの展開例を示してみる。

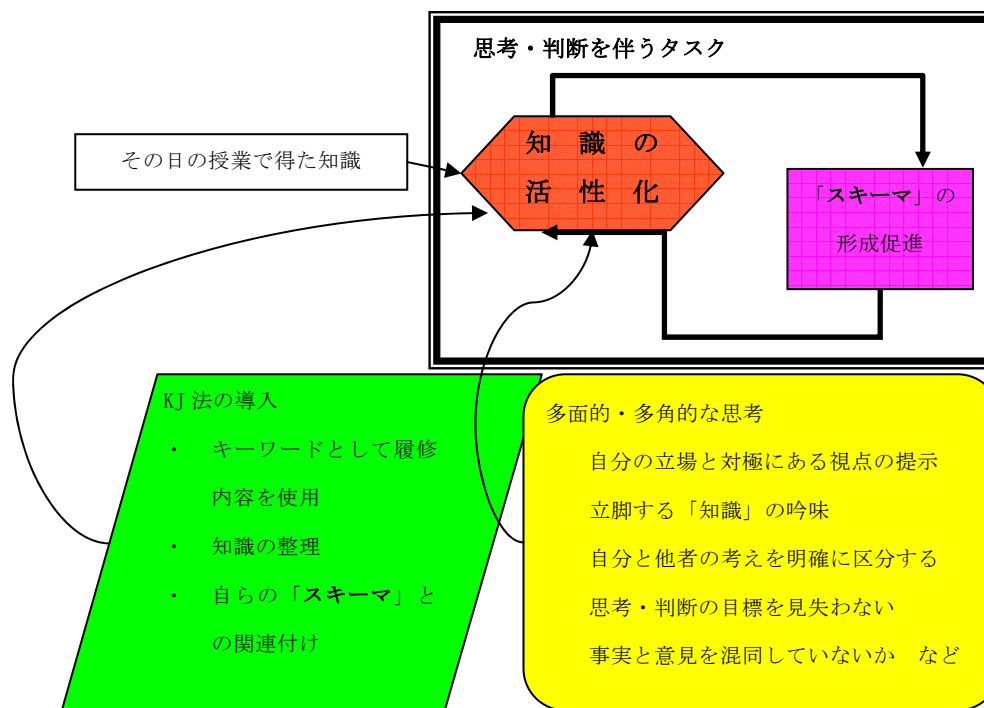


図1 授業への思考・判断タスクの導入模式図

- ① 授業内容を踏まえ発問する。その際、先行オーガナイザーとしての役割を発問にもたせる。
- ② KJ法を用い生徒に発問について考えさせる。ただし、カードを用いる方法は毎時間の授業では困難であることから、ウェッビング的な表記法に代える。
- ③ ウェッビング的な表記法により、自ら文章化することができたら、その意見が依拠している根拠について、意見と事実について明確に区分させながら、自分が作った図より検証させる。
- ④ 意見について、感情や主観に左右されていないか吟味させる。
- ⑤ 自分のもった意見と対極にある意見を表記させ、対極にある意見を否定する合理的説明を考えさせる。
- ⑥ 否定の論理に無理がないか吟味させる。

(イ) 意図的な思考操作

思考活動は、ある課題（問題）に直面して、その課題を解決するための様々な情報を収集し、比べて考える（類別思考）、つなげて考える（関係思考）、条件や原理を見付ける（条件思考）、分析する、総合するなどの操作で具体的に進む。この思考操作を意図的に行わせることがポイントである。したがって、認知された情報、知識を論理的に整理した形で記憶させることが大切で、このような形で記憶された知識こそが生きた知識であり、他へ転移して働く力を備えていると考えられる。（高山 1995 年「社会科における思考力・判断力の育成」）ただ、平素の授業で行う場合には、比較・関連・分析・総合・推論のうち、生徒にとって分かりやすく基礎的な思考操作である、社会的事象の「比較」「関連付け」を繰り返し行うとよいと考える。

(ウ) 帰納的思考と演繹的思考

全体から共通性を見いだして結論立てていく帰納的思考と既知事項から推論していく演繹的思考の2つの思考法を培う場を意識的に設定していくことが「思考力・判断力」を高める上で大事である。この帰納的論理展開と演繹的論理展開とを組み合わせるようしていきたい。その際、①正し

い情報に基づいた論理展開であること、②論理の飛躍がないこと、③マクロ的視野に立脚していること、などに留意すべきである。

#### (エ) 習得型と探究型とをつなぐ「活用型学習」

学習指導要領の改訂に関する審議状況について、「中央教育審議会教育課程部会審議経過報告（18年2月13日）」によれば、「現行学習指導要領の学力観については、これをめぐって様々な議論が提起されているが、義務教育答申でも指摘しているとおり、基礎的・基本的な知識・技能の育成（いわゆる習得型の教育）と、自ら学び自ら考える力の育成（いわゆる探究型の教育）とは、対立的あるいは二者択一的にとらえるべきものではなく、この両方を総合的に育成することが必要である。そのためには知識・技能の習得と考える力の育成との関係を明確にする必要がある。まず、①基礎的・基本的な知識・技能を確実に定着させることを基本とする。②こうした理解・定着を基礎として知識・技能を実際に活用する力の育成を重視する。③さらにこの活用する力を基礎として、実際に課題を探究する活動を行うことで、自ら学び自ら考える力を高めることが必要である。これらは、決して一つの方向に進むだけではなく、相互に関連し合って力を伸ばしていくものと考えられる。知識・技能の活用が定着を促進したり、探究的な活動が知識・技能の定着や活用を促進したりすることにも留意する必要がある。こうして習得と探究との間に、知識・技能を活用するという過程を位置付け重視していくことで、知識・技能の習得と活用、活用型の思考や活動と探究型の思考や活動との関係を明確にし、生徒の発達などに応じて、これらを相乗的に育成することができるよう検討を進めている」としている。このように、報告では、知識・技能を習得するタイプの学習と、探究的な学習とを総合的に結び付けるべきだという立場から、「習得」「活用」「探究」という三つの類型を設け、とりわけ「活用」に焦点を当てて、子供の知識・技能や思考力や表現力を伸ばしていく必要性を示した。つまり、習得型と探究型とをつなぐ「活用型学習」を重視しようというわけである。現代的な課題や社会的事象について知識や語彙を豊かにさせる一方で、学んだことを、家庭や身の回りの事象に試したり応用したりするような機会や課題を提供していくことが肝要なのである。

#### (オ) コミュニケーション・プロセスの重視

「思考力・判断力」の形成には、学習を進める中で、生徒が互いに交流をもつ過程、すなわち、他者とのコミュニケーション・プロセスが必要であると考えられる。

思考力育成の視点からの相互交流の意義は、①自分にはない情報を取り入れることにより、考えを確かなものにしたたり、より多くの根拠を挙げて論証したりできる。②友達の表現のよさを取り入れることで、自分の考えを整理したり、事実間のつながりを考えたりできる。③事象に対する見方の違いに学び、観点変更など、思考の幅を広げることができる。のように、まとめることができる。（香川県小学校社会科教育研究会『新学力観に立つ社会科授業』）

#### (カ) 批判的・社会的判断力の育成

「批判的・社会的判断力」の育て方について、安彦忠彦氏は、「第1に、何でも自由に恐れなくものが言える雰囲気をもつ社会集団であること、そして『批判される側』からの視点と反対に、『する側』の心構え、わきまを育てることが必要であること、第2に、明確な根拠・理由を示せる力とともに育てなければならないこと、第3に、『自己評価・相互評価』を通して育てることが望ましいこと」を留意点として挙げている。「批判的・社会的判断力」の特質としては、次の3点が挙げられる。

- ① 既存の判断基準・価値基準に対する相対化がなされなければならないこと。
- ② 「自分の判断力」への絶えざるフィードバックを働かせることが求められること。

③ 個人的判断よりも社会の価値基準の方が妥当でない場合もあるが、あまりに主観的で自己中心的であってはならず、「総合的でなければならないこと」。

また、社会的判断力を育成するためには、図2のように、授業過程において、社会的事象の事実に関する知識とそれを推論によって結び付けて説明し、予測する知識によって事実的判断を行った後で、対立する価値の分析（価値的判断）に続いて、実践的判断を行わせるとよい。

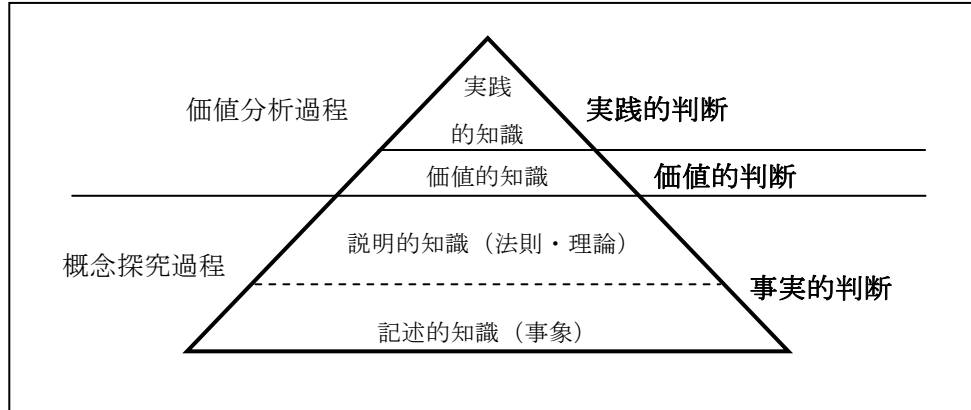


図2 社会的判断力の育成過程（宮里「社会的判断力を育成する歴史学習の工夫」より）

「思考力・判断力」は、問題意識をもって、自ら試行錯誤を繰り返す過程において身に付けられるものである。これまで、学習の結果として得られる知識や技能を重視する学習に傾いていて、学習の過程については適切に評価されないことが多かった。「思考力・判断力」は、学習の結果もさることながら、その過程で生かされる能力であることから、これからは、より学習の過程を重視した指導と評価が望まれる。

#### イ 授業における具体的な工夫

##### (ア) 発問の工夫

###### a 発問の材料

発問をするということは、生徒の社会的認識や思考を揺さぶり、生徒が新たな「知」の枠組みを形成する契機となるものである。発問の材料は、生徒の知的好奇心を刺激するものが望ましく、それが「新鮮」であればあるほど生徒は飛びつき、考えるはずである。

###### b 生徒の豊かな思考と多様な解釈やイメージを引き出す

良い発問により、いかに生徒の思考活動を活発にし、多面的・多角的な考え方を促すかが重要である。教科書に答えが載っている発問だけをしていては、「思考力・判断力」は育成できない。つまり、知識を第一の目標にする発問では、その知識しか学ばないため、説明したり分析したりして答えることが必要な発問であるべきである。そして、さり気ないが生徒の既知と未知の接点を突き、深く広い教材研究の裏付けにより、生徒の豊かな思考や多様な解釈やイメージを引き出すものでありたい。生徒自らが考えることを促すような問題提起や質問を頻繁に行うことが必要である。多様な回答を基に吟味し合えるような発問は、生徒の多面的・多角的な思考を育てることにつながる。発問が抽象的で漠然としていたり、逆に絞られ過ぎていたりすると、発問のねらいと生徒の応答とのズレが生じるだけで、「思考力・判断力」の育成は実現されない。

###### c ノート及びワークシートへの記入作業との組合せ

発問に対する回答が段階的に記入できるワークシートを工夫したり、逆に、ノートやワークシートに表現させた自分の考えに基づいて考察させる発問を工夫したりする。このように、発問とノート及

びワークシートへの記入作業とを組み合わせることで、「思考力・判断力」の育成において大きな効果が期待できる。なぜならば、発問に対する思考結果である自分の考えをノートやワークシートに文字として書かせることによって、自分の意見が整理され、明確化され、その論拠も洗い出すことができるからである。

#### (イ) ワークシート（プリント）の工夫

##### a 内容豊かな教材・資料

生徒の思考を具体的に発展させ、多様な追究を引き出し、矛盾や対立を生み出すためには、内容豊かな教材・資料が準備される必要がある。例えば、複数の資料を比較させて両者の違いやその原因を考えさせたり、ある社会的・歴史的・地理的事象について、幾つかの教科書の記述を比較させたりすることも有効であろう。また、生徒が考察を深めるための材料として、図・写真・新聞記事などの資料を積極的に利用したい。

##### b 生徒の思考過程に合わせる

主たる教材である教科書は、事実と推論の結果としての知識が整理・体系化されて記述してあるもので、推論の過程、思考の過程などがあまり説明されていない。したがって、生徒の思考過程に合わせた学習材としてのワークシートを用いることは有効である。単に知識を整理するだけでなく、生徒の思考過程を表現させられるようなワーク、例えば、「理由（原因）や背景等を図や文字を用いて記入する」「要点をとらえる」「まとめる」「自分の考えを示す」「自分の考えと他の生徒の発言とを比較しながら、自分の考えを見つめ直す」など、生徒の思考・判断を顕在化させる様々な活動を盛り込む媒体となるものを工夫したい。

##### c 生徒の自由な発想や意見を表明させる

生徒が自分で考え、自分の意見をもつようにするためには、文章で表現する訓練が必要である。繰り返し書かせることによって論理的な文章を書くことに慣れさせたい。そのためにも、ワークシートに書く機会を多く設定し、学んだ知識を用いて文章をつくり、論理の中に組み込まれた知識、生きた知識を習得させたい。さらに、生徒の自由な発想や意見を表明できる欄が確保されているべきである。単なる再生や反復練習では、「思考力・判断力」の育成や評価に用いることはできない。

##### d 書く視点を与える

ワークシートは、思考過程の方向付けに効果的な方法であるが、自分の考えを文章化することが苦手な生徒の、書くことへの抵抗感を緩和する工夫も必要である。例えば、ワークシートに、思考を促すための補助的キーワードを入れたり、書く視点を与える定型文（ひな形）を入れたりすることなどが考えられる。また、生徒の記述力の程度に応じて、段階的な方法を設定するとよい。

##### e 振り返りと見せ合い

ワークシートは、生徒の学習活動の実態を把握するのに役立つものである。1時間の授業の流れの節々で継続的に書かせた記録などは、思考過程の記録であるから、形成的評価としても有効である。さらに、ワークシートを振り返らせることにより、生徒自身も自分の意見の変化について気付くことができ、また、ワークシートを見せ合い、それを基に話し合わせることにより、他の立場、視点での考えを吸収できることから、「思考・判断」の自己評価、相互評価としても利用できる。このような意味で、テストだけに頼らず、ワークシートを工夫し利用すべきである。

#### (ウ) 話し合い・討論及びディベートの工夫

1時間の授業においても、一工夫することによって、短時間による話し合い・討論及びディベートを積極的に設定したい。生徒間に共通基盤のある明確な題材を取り上げて話し合わせることによって、

新しい価値に気付かせ、「考えることは楽しい」という意識・体験を積み重ねることが可能である。自分とは異なる考え方に触れることによって、生徒の思考は変容すると考えられる。互いのよさを認め合いながら、調べや問い、考えを友達と交流させる活動によって、事象に対する見方の違いや表現の多様性に学ぶことを通して、自分の考えを深め広げることができる。

議論において、「主張」と「根拠・データ」を結合させる役目をする「暗黙の仮定」をイギリスの分析哲学者スティーブン・トゥールミンは「論拠」と命名しているが、この「主張」の「根拠」、更には「論拠」（理由付け）までも求めることによって、生徒の思考力を高めることができる（図3）。

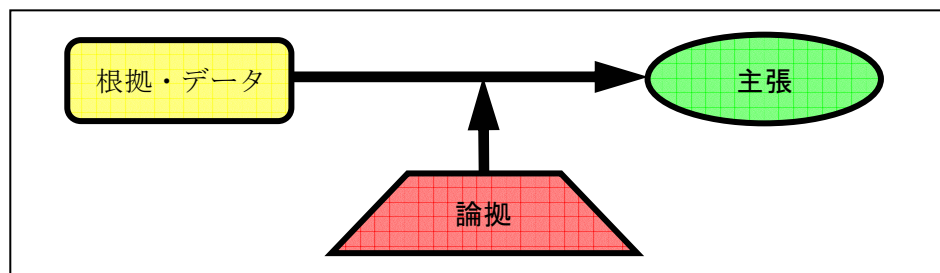


図3 議論モデル（トゥールミン）

題材としては、判断が同じでも根拠や論拠が異なる意見文の例を幾つか読ませることが考えられる。そのことによって、根拠や論拠の大切さを認識させ、意見を述べる際には、根拠や論拠の部分にできるだけ自己を表現させる指導につなげることができる。

ディベートは、「是か非か」の問いの形をつくり、二者択一の答え方を求めるもので、そのルールは、議論が「かみ合った討論」にならざるを得ないようにつくられている。例えば、反論されなかった論点は生き残ったもの、相手もそれを認めたものとみなされるので、相手の論点を一つ一つ、つぶしていかなければならない。ただ、相手の意見を論破して相手をとにかく負かすことをねらう「ゼロサム」ゲームではなく、両方の当事者が共に自分たちの一面性を克服し、賢くなる「ウィン・ウィン（両者勝ち）」ゲームとなるよう工夫し、互いの考えを深めることを目的としなければならないことは言うまでもない。

これらの考え方を、普通の授業において、話し合い・討論及びディベートはもちろん、発問、発表、ワークシートなどに取り入れ、生徒に対して、「根拠、論拠を明確に挙げて自分の意見を述べる」、「因果関係を明確にし、筋道を立てて論理的に話をする」ことに留意させれば、生徒の「思考力・判断力」の育成につながると考える。

#### (エ) 個人的思考と集団的思考との組合せ

一斉授業の魅力の一つは、集団的思考ができる点にある。集団的思考の中で、社会事象に対する見方・観点の違いや表現の多様性に気づき、個人の思考だけでは考えられなかったような思考の質の高さや深まりが、生み出されていくはずである。したがって、個人的思考と集団的思考の場面を積極的に組み合わせるべきである。各自が「自分で調べたもの」をもっていないと、グループの動きが主張の強い生徒に流されてしまう。個の情報（意見）がないと、「情報を共有して、分かち合う」ことは生まれない。共有化するには、各自が自らの意思で集めた多様な情報が必要である。したがって、「はじめに個あり」にしておくことの方が、「はじめにグループあり」よりも、より大きな効果が期待できると考える。また、「個」→「一斉」よりも、「個」→「小集団」→「一斉」の方法、例えば、3分間で自分の意見をノートやワークシートに書かせ、次に5分から10分程度で、4人程度のミニ・グループで話し合いをさせる。すなわち、「個」で収集した情報をグループ内で分類・整理させた

後、全体で発表し合ったり討議したりさせる。そして、再び自分の意見を書かせることによって、自分の立場を明確にさせる。この段階を踏んだ方法であれば、だれもが自ら考えざるを得ない立場になり、全員が学習活動に参画でき、また自分の考えをもつことができる。さらに、それぞれの考えを相互に比較することにより、意見の分かれる原因まで理解を深めることができ、そのことを通して、より多面的・多角的な見方や、論理的で実証性のある考えに高まっていく。ノートやワークシートには、各段階での意見や立場を記録させると、より一層「思考力・判断力」が高まると考えられる。

全体の話合いや教師の話の途中で、5～6人の小グループの話合いや教え合いを適宜取り入れ授業を進めていく、「バズ学習」の手法を授業に導入するのもよい。

討論のテーマの選び方としては、次のような観点が挙げられるが、これらは発問にも応用できる。

- ① 「過去」の言葉かりでなく、考えることの必要性に迫られる、「現在の課題やこれからの在り方」についての選択を迫るものにする。
- ② 「一般的なこと」ではなく、できる限り「具体的なこと」を取り上げる。
- ③ いろいろな立場から考えることが可能であり、多様な意見が出てくるように、「〇〇はどうすればよいか、よかったか」という設問形式にする。
- ④ 「AとBとはどのような関係にあるか」というような、関係性を問う。関係性には、視点の違いから幾つかの見方や立場が生まれる。そのため、答えには、視点の違いから、それが正しいかどうか議論が深まる。  
(土屋「社会科授業における討論の重要性」)

#### (オ) 机間指導上の実施

一人一人に対応しながら学級全体の思考を高める工夫として、机間指導を積極的に行いたい。教師が生徒の学習（作業・探究）の実態把握と支援のために行う机間指導において、ノートやワークシートの記述に対する声掛け（賞賛、指摘、否定、疑問、挑発等）を行うことによって、生徒の思考の活性化を促すことができる。また、生徒の疑問を察知し、授業の展開に生かしたり、ときにはそれを生徒全体に振り向けたりして、広がりをもたせることも考えられる。なお、限られた時間で効果的に行うためには、内容に応じて、事前に、どの生徒を見るべきかを考えておくことが望ましい。

#### (4) 「思考力・判断力」の評価

##### ア 目標準拠評価

学習目標（単元目標、本時の目標）を明確に設定し、学習目標が実現された状態が具体的に想定され（評価規準）、評価方法・手段が事前に準備されていることが、目標準拠評価を円滑に実施する上で必要条件であることは言うまでもない。

特に、「思考力・判断力」の評価の主要な視点としては、以下の諸点が挙げられる。

- ① 事実や事象を比較・関連・総合するなどの思考操作をしているか。
- ② 事実や事象を基に一般化したり（帰納的思考）、逆に、抽象的な見方や知識から類推したり（演繹的思考）しているか。
- ③ 事実や事象を多面的・多角的・総合的に考察したり、公正に判断しようとしたりしているか。
- ④ 自分の予想や学習計画を立てて、問題を解決する見通しをもっているか。
- ⑤ 問題の条件に合った適切な調べ方やまとめ方を考え、決定しているか。

(北『社会科の思考を鍛える新テスト』)

##### イ 評価の4観点における「思考・判断」の位置付け及び4観点の関係

評価の4観点（「関心・意欲・態度」「思考・判断」「技能・表現」「知識・理解」）は、生徒の「生きる力」がどのように育っているかを判断する指標である。国立教育政策研究所の研究では、評価の4観点を「学習活動を構成する4つの側面」と位置付け、「『関心・意欲・態度』は学習の入り口であり、それに支えられながら調べたり、探したりするのに必要な学習能力が『思考・判断』であり、その成果として身に付けるのが『技能』であり『知識・理解』である」としている。更に4観点の関係については、「確かな学力」をはぐくむ上で、知識や技能と思考力・判断力・表現力や学ぶ意欲などは、本来相互にかかわりながら補強し合っていくものであり、両者を総合的かつ全体的にバランスよく身に付けさせ、生徒たちの学力の質を高めていくという視点が重要である。

「知識・理解」に比べて「思考・判断」は、主観的な評価になりがちであるので、生徒の学習の到達度を客観的に評価できるように、評価規準や評価方法を工夫改善していかなければならない。また、結論や答えの正否のみを評価するのはよくない。途中の過程も評価し、質的側面も評価することが重要である。「思考・判断」の学習についての評価は、指導目標として、何についてどのように考えさせるのか、どの程度の考えをまとめさせるのか、どのような「思考・判断」を求めるかなど、ねらいを明確にして指導し、それに応じた明確な評価規準を設定しておくことが肝要である。

#### ウ 評価場面・評価方法

指導内容に沿った評価を行い、そしてその評価結果を受けて指導を改善するという「指導と評価の一体化」の趣旨に鑑みれば、評価は、ひとまとまりの学習（単元）が終わった後や学期末にのみ行えばよいのではなく、学習活動のあらゆる時期・場面においてなされる必要があることになる。（表4）しかし、評価場面が多いほどよいのではなく、その評価の対象となる学習活動のねらいや目標の実現状況をみるための、最もふさわしい評価場面・方法・規準が準備されているかどうかが大切なのである。

表4 評価の分類体系

評価場面	教師による評価			生徒による評価	
	集団準拠評価 (相対評価)	目標準拠評価 (絶対評価)	個人内評価	生徒自らによる評価	生徒同士による評価
活動（授業・単元）前	診断的評価			診断的自己評価	診断的相互評価
活動（授業・単元）中	形成的評価			形成的自己評価	形成的相互評価
活動（授業・単元）後	総括的評価			総括的自己評価	総括的相互評価

以前は、総括的評価としての定期考査の点数だけを基に、しかも「知識・理解」の観点に偏った評価がなされてきた。現在は、総括的評価だけではなく、診断的評価や形成的評価を大切に、多様な評価方法を採用すること、「知識・理解」だけでなく、「関心・意欲・態度」「思考・判断」「資料活用の技能・表現」の観点をも含んで評価することが求められている。そうすることによって、教員の指導が改善されると同時に、生徒の意識や取組が良い方向に変わって、生徒の学習意欲を引き出すことにもなる。日々の授業で無理なく継続できる評価方法を早急に確立したいものである。

前述の教員を対象にしたアンケートでは、定期考査で「思考力・判断力」を評価する問題を「ほとんど出題したことがない」が8.9%も存在する。また、定期考査以外で「思考力・判断力」を評価し



ているかについては、「ほとんど行っていない」が **26.8%**であった。

(ア) 活動（授業・単元）前の評価（診断的評価）

診断的評価とは、ある教育活動の開始前に評価を実施し、学習の前提となるレディネス（指導を受けるために必要な学習者側の準備状態）が事前に形成されているかどうかを把握、判断し、その後の教育活動に活用するものである。レディネス検査として、毎回の授業ではなくとも新たな章に入る前に、アンケート、小テスト、小レポート等により、「思考・判断」の観点で、事前に評価しておきたい。

(イ) 活動（授業・単元）中の評価（形成的評価）

形成的評価とは、教育活動の開始後、教育目標に応じた成果が得られているかについて、指導過程の途上で適宜把握、判断し、その結果をそれ以降の教育活動の計画に活用していくような評価を指す。

「思考・判断」の観点は、生徒が何らかの方法で自分の考えを表出しないと評価できない。したがって、授業では、生徒が発言したり記述したりする場面を意図的に設けることで、生徒から意見を求める機会をできる限り多くし、その発言を分析する。

机間指導の際も、声掛けをして意見を聞いたり、ワークシートやノートへの記入状況をチェックしたりしていくとよい。

また、指導途上の達成状況をみるために、数項目からなる小テストを短時間で実施することによって、達成不十分な生徒の発見に利用したい。

(ウ) 活動（授業・単元）後の評価（総括的評価）

総括的評価とは、一定の教育活動が終了した際に評価を実施し、教育実践や学習活動を全体として反省的に把握するためのものである。

a ペーパーテスト

◎ 暗記力から脱却し、「思考・判断」を重視したテスト

授業でどんなに「思考力・判断力」や「学び方」が大切だと言っても、定期考査の出題が教科書の知識・理解を中心とした暗記力テストになってしまえば、生徒にとって地理歴史科・公民科は教科書を「暗記さえすればよい」あるいは「暗記が苦手だから勉強しても（授業にまじめに取り組んでも）無駄」ということになってしまう。

知識と知識をつなげたり、既存の知識に基づいて推論したり、生徒にとって初めて接する資料の内容を、授業中に身に付けた「資料等の扱い方」を活用して読み取ったりする問題が、「思考・判断」という観点を重視したテストである。ただし、単元によっては、「思考力・判断力」を評価する問題を作成しにくい場合があるが、知識の習得状況の評価に終始することがないようにしたい。

◎ 解答形式を工夫したテスト

知識再生型の問題により知識の定着を確認することは必要であるが、多面的・多角的に考察する授業を重視する意味で、「思考力・判断力」を評価する問題も積極的に導入すべきである。「思考力・判断力」がどの程度身に付いているかを評価するには、自由記述の問題であれば正答が複数ある問題を工夫するとよい。「自分なりに考えたこと」を答える問題では、正答は決して一つではなく、考えた内容そのものの善し悪しよりも、その考え方が社会的な事実や事象に基づいているか、筋道を立てて論理的、合理的に述べられているかが評価の規準になる。

教員アンケートでは、定期考査で「思考力・判断力」を評価する場合、**約6割**が論述形式で出題している。「思考力・判断力」を評価するための論述問題の主な形式としては、次の3つが挙げられる。

- ① 指定語句を使用し、制限字数を設定して、文章で説明する問題  
指定語句やその他の知識が、様々な状況や論理を説明できるものになっているかどうかを評価できる。
- ② 自分の意見を主張する問題  
自分の意見が正しいとする理由、対立する意見が誤りであるとする理由を、それぞれについての論拠となる具体的事実を示して論じることを求める。学習した知識が自分の意見を主張するために正しく用いることができるかどうかを評価できる。
- ③ 長文を読み解く問題  
長文を読ませ、文中の記述に関連させて授業中に学んだ内容を答えさせる。これにより、覚えた知識が応用の利かない丸暗記ではなく、異なる文脈や違った角度から問われたときにも答えられるものになっているかどうかを評価できる。

また、「思考力・判断力」を評価するテスト問題として、次のような具体的形式を挙げることができる。

- ① 獲得した知識や身に付けた能力などを使って、新しい事実や事象の意味を類推する問題。
- ② 幾つかの事実や事象、出来事などを、まとめて一般化・概念化する問題。
- ③ 先に抽象的・概念的な知識を示して、それに当てはまる具体的な事実や事象を導かせる問題。
- ④ 複数の事実や事象、出来事を、一定の観点（あらかじめ教師側が示した観点、又は生徒自らに設定させた観点）に基づいて分類・整理し、それぞれに小見出しを付ける問題。
- ⑤ 事実や事象に対して、自分の考えを、根拠を示しながら説明する問題
- ⑥ 提示されたAとBの違った意見や事実に対して、どちらを選択するかを意思決定し、その理由を説明する問題。
- ⑦ 問題を解決するために必要な資料や方法を判断し、選択する問題。
- ⑧ 問題場面を提示し、どのように問題解決していくかを問う問題。
- ⑨ 資料から分析したことを基にして、この場面における適切な学習問題を考える問題。
- ⑩ 一定の条件で事実や事象をとらえる問題。
- ⑪ これまでの学習経験を生かして、調べ方やまとめ方を考える問題。
- ⑫ 多くの情報を分類・整理し、総括する問題。
- ⑬ ただ一つの正解を見付けるのではなく、たとえば、オープンエンド・テストや問題発見テストなどのような、多様な疑問、批判、アイデア、問題点を見付ける問題。
- ⑭ 社会的事象を多面的・多角的に考察させる問題。

(北『社会科の思考を鍛える新テスト』)

#### b 作品法

作品、課題レポート、ノート、ワークシートなど、学習活動の成果物の分析などによっても、生徒の思考過程及び多面的・多角的考察の過程を中心とした「思考・判断」を評価することができる。もちろん、あらかじめ「思考・判断」を評価する箇所、その評価規準を設定しておくべきである。特に生徒の自由な発想や意見を表明させた場合、そこに表れた能力は多様であるから、何をどれだけ発揮しているかを判定する尺度、すなわち、自由な表現を評価する観点や採点基準（ルーブリック）が明確でなければならない。

#### エ 自己評価・相互評価

自己評価や相互評価は、生徒を能動的で主体的な学び手に育てるための、そして、生徒同士の学び

合いの質を高めるための手だてとして有効である。もちろん、教師にも多くの有益な情報をもたらすことは言うまでもない。いずれにしても、「自ら学び自ら考える」生徒を育てるという今日的な教育課題にこたえるための一つの有効な手だてと言える。

自己評価や相互評価を、そのまま教員の評価とすることは好ましくないが、評価の本来の趣旨が、「振り返り」にあることを考えると、積極的に活用すべきである。「思考・判断」を評価する上でも有効な方法であると言える。また、生徒が自己評価や相互評価に習熟するにつれて、自分自身の学習状況を、より適切に判断できるようになり、その意味でも意義ある方法と言える。

自己評価の意義は何よりも生徒が自分自身の活動や取組について反省的に振り返る契機となる点にある。また、生徒が自分の状態、つまり、自分がどこまで達成できたのか、このあと何が必要なのかを自分自身で自覚的に把握（メタ認知）することを促す契機ともなる。このことは、自分なりの見通しをもって活動や取組を発展させていくための「自己教育力」の育成にもつながると考えられる、自己評価の備えるべき主要な条件として、以下の3つを挙げることができる。

① 自分なりの目標や評価規準に照らしての自己評価であること。

外から与えられた目標や規準に照らして自らの現状を吟味しているだけでは、真の自己評価の能力も態度も育たない。指導者だけで一方的に自己評価票（カード）を作成して、「授業の度に記入させているから自己評価の能力や態度が身に付いているはずだ」と考えるべきではない。

② 外部評価、客観的評価を踏まえた自己評価であること。

自己評価はどうしても独善的なものになりやすいので、テストなどの自己採点をさせた上で総合的な自己評価をさせるといった方法をもっと取り入れるべきである。

③ 形成的な自己評価であること。

自己評価は、「次に何に向かってどのように努力するか」ということとセットになって行われてはじめて意味があるのであって、「だから今後は…」といった決意に結び付いていない自己評価は、単に自己満足感ないし自己不充足感を再確認し、優越感ないし劣等感を再生産するだけの非教育的なものになってしまう。

相互評価の意義は、教師という「権威的な他者」による一方的な評価でなく、評価したり評価されたりといった対等な関係における評価であり、自己評価のもつ主観性をより客観的なものに高めるとともに、それが生徒同士の学び合いの質を高める契機となるという点にある。相互評価は、実は生徒自身の「自己評価」を促すものでもある。つまり、「級友という他者からの評価」と「自分自身の評価」とのズレや隔たりが、自分の活動や取組の「反省的な振り返り」と「自己への気付き」を深めるのである。相互評価については、「思考力・判断力」の高まりとともに、自分と異なった意見や態度をとる生徒に対する共感的理解を評価したい。

#### オ ポートフォリオ評価

ポートフォリオは、様々な学習の記録等を逐次的にファイリングしておき、1単元終了時点で、これまでの学習の全体像を踏まえながら、教員も援助して、選び出し順番を考えてファイリングし直すことを通して出来上がる。したがって、ポートフォリオは、個々の生徒の学習過程と成果を総括集させた「学びの履歴書」とも呼ぶべきものであり、生徒の「思考・判断」の評価を行う際の有力な客観的資料となり得る。事前に、評価場面、評価方法、一貫した評価規準を設定しておいた上で、ファイル等に蓄積して整理された生徒の作品、それを作る過程で生み出されるメモや下書き、活動の録画・録音、集めた資料、自己評価の記録、教師の指導と評価の記録などを総合的に分析することによって、生徒の思考の過程や多面的・多角的考察の過程を中心とした「思考・判断」の評価をすることができ

る。また、単元終了時、学期末、学年末などに、生徒が互いのポートフォリオを発表したり、意見交換したりする場面を設定することにより、相互に「思考・判断」を刺激することになると考える。ポートフォリオ評価は、生徒一人一人の学習の全体を把握できるというメリットがあり、また、生徒が自分自身の学習の足跡を振り返る材料にもなる。形成的評価とともに、総括的評価として十分活用したい。

## 6 実践事例

「思考力・判断力」を高める具体的手法は様々に考えられるが、本研究では、アンケートの分析や「思考力・判断力」に関する諸説を参考に、1時間の授業において工夫すべき点として、次の5つを取り上げ、8つの実践を行った。

- ① 常に「なぜ～なのか」といった問題意識をもたせて授業に臨ませる。
- ② 多面的・多角的に考察させる場面を設定する。
- ③ 一人で考える（個人的思考）時間と他者と対話する時間（集団的思考）とを組み合わせる。
- ④ 真偽や価値の判断を迫る場面を設定する。
- ⑤ 考える道筋、考え方を、自ら理解し他者にも分かるようにするための方法を教える。

### (1) ワークシートを見せ合う「思考力・判断力」の育成（世界史）

#### ア 実践の概要

生徒はだれでも知的欲求をもっている。歴史の知識を現在の諸問題と結び付けることができれば、歴史が「点」ではなく「線」となり、その先どのような方向へ進むべきなのかを考えるきっかけになると思う。これが歴史的思考力と考え実践した。

#### ○ 実践のねらい

生徒は、黒板に書かれた事柄はだれもが同じようにワークシートなどに書き込んでいくが、その他の内容についてはだれがどのようなことを書いているのかはほとんど知らない。他の生徒がどのようなことを考えて、何をワークシートなどに書き込んでいるのかを知ることで、自分自身の考えを更に深めていくことができるのではないかというねらいで授業を行った。

#### ○ ワークシートの改善

今回のワークシートでは、自分の考えを記入した後、他の生徒と見せ合い、新たに気付いたこと、参考になったことを記入させ、さらに、他者のワークシートを見たことにより、自身の考えが変わったことを書き込ませるという手法を使用した。これにより、見せる側は他者に自身の考えを知ってもらう機会をもち、見せてもらう側は自身の考えを更に深化させる機会となることを期待した。従来作成している授業プリントは、ごく一般的なサブノートに近い形のものであった。このような方法だと、空欄に歴史的語句を機械的に埋めるだけという使い方になってしまい、生徒は退屈で授業に気が向かないことも予想される。生徒の「思考力・判断力」を育成・発展できるようなワークシートを考えた。

#### イ 成果と課題

- ワークシートに挙げた様々な発問に対して、多くの生徒たちは、他人の考えを参考にして自分の考えを深めたり具体化させたりすることができた。
- 自分だけで考えた解答では自信がもてない生徒が、他人のワークシートを参考にして、自信を付け、更に考えを発展させることにより、考えが変わっていく様子を、生徒自身、確かめることができた。
- 生徒同士が気軽にワークシートを見せ合うことにより、自身の考えと他者の考えとを比較

したり、それを踏まえて自身の考えに修正を加えたりすることを通して、思考を深化させることができた。

- 今回の実践は、生徒たちにとって新鮮であったようである。黒板や教科書・資料集をながめてワークシートに単語を書き込むという日ごろの授業形態に対して、自由に座席を移動して他の生徒と考えを共有する活動場面を取り入れたことにより、多くの生徒が主体的に学び達成感を得られたと考えられる。
- 今後の課題として、授業の進度にも配慮し、毎時間効率的に評価できるワークシートに改善していくことが挙げられる。

## (2) 「思考力・判断力」を高める発問の工夫（世界史）

### ア 実践の概要

- 発問に対する回答用プリントを用意し、生徒は、ただ口頭で答えるだけではなく、プリントに自分の考えた意見を書き込む形式にした。生徒に、まずは自分自身の意見を書き込ませ、その後で隣の生徒と回答用プリントを交換させ話し合わせることにより、「思考力・判断力」を高めようとした。また、回答用プリントを後で回収し、生徒の思考過程を把握しようとした。
- 「思考力・判断力」の向上や意識の変化を把握するために、実践授業の前後にアンケートを実施した。
- 2学期の中間考査（10月）に、「思考力・判断力」を評価する問題を出題した。採点には、生徒自身が納得できる採点基準を設定した。

### イ 成果と課題

- 発問に対する回答用プリントを用意して、必要時に配付をして、各自に考えさせる（個人的思考）。そして、その次に隣の席の生徒とそのプリントを交換し話し合う（集団的思考）。交換後に、更に個人で考えさせる場面を設定する。これにより、生徒に、常に問題意識をもたせて授業を進めることができ、生徒たちが相互に自分の考えを深化させ、「思考力・判断力」を高めることができたと考えられる。
- 「発問の後、発問用プリントに自分の考えをまとめたことについてどう思いましたか」を問うアンケートに対し、多くの生徒は、「他人の意見を見たことで新しい視点で考えることができた」と回答している。違った見方・考え方に接することは、自分の考えを深めるのに大変に有効であることが生徒の意見から確認できた。また、「プリントを隣同士で交換したことをどう思いましたか。また、そうすることによって自分の考えはどうなりましたか」については、ほとんどの生徒は、肯定的な意見であった。以上のように、生徒の事前及び事後アンケート結果から、受け身でなく主体的・積極的に授業に取り組むことで、「思考力・判断力」が目に見えて向上したと認識している生徒が多いことが分かった。
- 生徒は、本研究で実施したことに徐々に慣れてくれば、もう少し要領よく時間を使いこなせるようになると思われるので、今後も、実践を継続していきたい。

## (3) 多面的に解釈する資料及びワークシートの活用（日本史）

### ア 実践の概要

「歴史的思考力」を、「歴史的事象を示す資料から何らかの事柄を解釈できる力」と定義し、資料を活用することにより、生徒が多面的・多角的に歴史的事象を分析・解釈し、新しい歴史認識を得、その歴史的意義を判断できれば「歴史的思考力・判断力」が高まると考えた。

- できるだけ、興味関心を高め、「思考・判断」しようという意欲がわくような、意外性のある資料で、かつ多面的に解釈できる資料を提示した。
- 資料をどのように解釈させていくのか、生徒の思考状況を確認しながら、理解度に応じて考えるヒントを工夫して与えた。
- 資料解釈について、思考の結果を頭の中で整理するだけでなく、ワークシートに書かせ、まとめさせる。さらに、周囲の生徒と一緒に考えさせたり、比較させたり、自分の考え・解釈を確認させたりするために、ワークシートの見せ合い、話し合いを行った。
- 評価については、ワークシートの記入内容と定期考査で行った。考査問題は、生徒にとって初見の資料を比較・分析しながら、授業時とは異なる観点で歴史的事象をとらえ考えさせる問題とした。

#### イ 成果と課題

- 資料とワークシートを活用した授業に対し、「具体的なイメージや興味をもちながら考えることができた」「資料を解釈することにより『思考力・判断力』を高めていくことができる」「資料を活用した授業を行うと、考えが深まり、新しい歴史認識がより身に付く」等、今回の授業に対して好意的な感想が大半を占め、生徒の授業への主体的な取組が促された結果となった。

一方、ワークシートについては、自分の考えを文章にしてまとめることに苦手意識が強く、抵抗感も感じているが、自分の考え・感想をまとめたり、お互いのワークシートを見せ合ったりすることで理解が深まると回答し、ワークシートの有効性は生徒自身、十分に認識している。自分一人ではなかなか考えられない生徒にとっては、グループ内でワークシートを見せ合うことによって意見交換することが刺激となり、思考が促されているようであった。

- 「歴史的思考力・判断力」は、実際には知識の習得と一体となって育成されるものであることを強く感じた。歴史的事象について思考・判断するための知識の定着と多面的に解釈する資料の効果的な活用とのバランスを図りながら、「歴史的思考力・判断力」を高める授業の更なる工夫に心掛け、生徒が毎時間の授業の中で考えることが楽しいと感じる授業を目指すべきと考える。
- 課題として、①授業の進度に無理なく、いかに平素の授業の中で資料解釈・ワークシートへの書き込み時間を確保するかという効率的な授業の在り方を検討していくこと、②ワークシートの内容について、どのように考え、どのように解釈したのか等、思考の過程がよく分かるものにする工夫が必要であること、③自己評価だけでなく、「多面的・多角的に考えること」「公正に判断すること」に留意させるためにも、生徒同士で評価できるものへと改良していくことを挙げるができる。

#### (4) 発問を工夫して「思考力・判断力」を高める実践と評価方法（日本史）

##### ア 実践の概要

- 単元のねらい

平和の確立が優先された変革期の幕府政治の在り方を制度面から考察していくことが主眼である。「時代の違いを比較考察させ、要請される人物像や要素などについて考えさせる」「諸事象を様々な角度から見る姿勢と他の意見を聞き、自分なりの考えを形成する方法を身に付けさせる」ことを目的として、平和が確立されていく過程や庶民の意識変革について今回通常の授業の中で、特に発問を中心とした授業を実践した。

### ○ ワークシートを利用した段階的な発問

ワークシート上に【法制整備】→【求められる素養・人物像】→【生類憐みの令】→【倫理観・価値観の変容】→【封建社会のほころび】という流れを再現し、個人や学級全体に対して発問を展開していった。また、ある程度考えがまとまった段階で、話し合いや意見交換によって自分とは異なる意見の存在を知り、考察を深めるという手順をとった。その後ワークシートに学級全体の意見をまとめたものをフィードバックし、更に他者の考えに対する、自分の意見の対比という作業も行った。

### ○ 考查問題

倫理観や意識変化を「当時の常識」という観点から提示した文章に理由を付けて述べるという形や、封建社会の衰退について幾つかの事象から一つ選び説明するという形式で実施した。また考查後、全体を通じた授業アンケートを実施して総括とした。

### イ 成果と課題

○ ワークシートを利用した段階的な発問において、「生類憐みの令」や「赤穂事件」など、それぞれについて意識や価値観の変化という部分に、興味を示す部分が見受けられた。なぜこのような法令ができたのか、出来事が起きたのか、という問い掛けから、その時代背景の変化を読み取らせることを意識した。前提となる知識に乏しく、イメージがわきにくいことが実践上の困難点となり、想定した意識の差、意外性に基づく考察の深まりはあまり感じられなかったものの、客観的に物事をみるという考え方は伝わったと思われる。

○ 成果として、人と異なる意見を受け入れる素地を形成できたという点を挙げるができる。また、それぞれの事件・事象が時代の流れの中で、一つに収束されていくことを理解し、「考える」ことに対する前向きで積極的な意見がみられたことも成果の一つである。

○ 考查における解答状況の分析から、思考力を問う問題で高得点であった者は、客観問題でも高得点である傾向がみられた。逆に客観問題で高得点であった者でも、「思考力・判断力」が必要と考えられる問題において、必ずしも高得点となるとは限らないことが結果から確認できた。

○ 授業アンケートでは、歴史の授業が面白いと感じる理由や場面に関する回答から、知的欲求を満たすものであることと、自分とのつながりを俯瞰的に理解できることが、学習へのプラスの動機付けになることが分かった。逆に「嫌いだ」と回答した生徒の理由は、従来の単純な板書授業、暗記中心の考查など、反省を促すものであった。生徒たちには「考える」ことに対する好悪を含め、様々な意見はあるにせよ、これから授業を組み立てていく上で「考える」という意識の土台は形成されたと思われる。

## (5) 統計地図作品の「見せ合い」、「話し合い」の活用（地理）

### ア 実践の概要

#### ○ 実践のねらい

多面的・多角的に考察させる場面設定や、一人で考える（個人的思考）の時間と他者と対話する時間（集団的思考）との組合せや、真偽や価値の判断を迫る場面の設定等を含み、生徒が潜在的にもつ「地理的な見方や考え方」（ある事象に関して、その位置や分布の様子について地図を用いて把握することができ、『なぜそれがそこ（地域）で起きたのか』を自然条件・社会条件・歴史要因等から論理的に考察することのできる能力）を授業の場面で活用しながら、それを更に深化させていく。

#### ○ 農業地理における実践

データブックの都道府県別農業統計から任意のものを選び、統計地図を作成した上で、「○○が△△

なのは、なぜか」を考察し、さらに、作品をグループ内で相互評価する。

○ 工業地理における実践

「もし自動車工場を海外進出させるなら、どこの国が最適か」について話し合いながら、工業立地についての思考を深めるものである。導入として自動車会社に関するクイズを行った後、グループごとに話し合う。しかし、いきなり本題について話し合うのではなく、以下の手順で実施した。

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>① 工場を建てる際、どんな条件を重視するか、意見を出し合い、付箋紙に書き出す。</li><li>② 出された条件を優先順位順に並べ替える。</li><li>③ その条件に適した候補地はどこかを話し合う。</li></ul> |
|---|

ただ、大ざっぱに話し合うのではなく、思考過程を具体的に指示することで、生徒が思考を深めやすくなるよう配慮した。そして簡単な発表を行った後、実際の自動車会社の工場分布を図示して、地域ごとに進出理由は様々であることを問答形式で理解させた。

イ 成果と課題

○ 農業地理における実践

統計地図作製の時間において、生徒は、自らの地理的「思考力・判断力」を駆使して、意欲をもって作業に集中して取り組むことができた。統計を選択する段階から、かなりの「思考力」を要するが、関連性のありそうな複数のデータを総合したり再計算したりして独自の分かりやすいデータを用いるなど、工夫を凝らした生徒が多く見られた。

また、グループ内での相互評価の場面では、友人の作品に感嘆の声を上げたりする姿があちこちで見られた。他の人の作品を見ながら、自分の作品についての改善点を振り返る機会ととらえている生徒の姿も見られた。一生懸命取り組んだ生徒が他の生徒からも更なる良い影響を受け、失敗した生徒についても、「なぜ失敗したのか。次回成功するためにはどう改善すればよいのか」を考えさせる良い機会になった。

○ 工業地理における実践

生徒によれば、条件を優先順位順に並べるのが難しかったようである。付箋紙をただ一列に並べるのではなく、ダイヤモンド型にしたグループもあった。厳密なランキングではなく、重要なものとそうでないものと分けるぐらいでもよいかもしれない。

- 両者に共通する成果は、「作業」や「相互評価」、「話し合い」等、生徒自らが思考し活動する場面を加えた方が、講義だけの授業よりも、生徒の地理的「思考力・判断力」が深まる点である。
- 課題点としては、①実践の検証が不十分であったこと、②いずれも農業・工業という経済地理分野の事例になってしまったことが挙げられる。地理を学ぶ生徒はまず、地形や気候などの自然地理分野から学習していくため、科目の導入時期に当たる自然地理分野でのこうした教材開発が必要である。

(6) 客観的事実に依拠した思考法を獲得するための工夫（地理）

ア 実践の概要

- 地理的思考力とは、「既存の知識や経験にとらわれてステレオタイプの思考に固着してしまうことを地理的知識によって防ぎ、逆に多面的・多角的な観点から客観的事実に基づいて、現代世界の諸問題を主体的に考察する力」であると考えられる。
- 生徒の多面的・多角的な「思考力・判断力」を育成し、世界の抱える諸問題に対し、主体的に地理的思考を行うことができる能力を醸成するために、以下の観点で授業改善を進めた。



- ① 授業で得た知識を「スキーマ」として形成させること。
- ② 思考過程を形式化し、認知させること（例えばクリティカルシンキングの手法）。
- ③ 「思考・判断」と「表現」の区分を明確にし、いわゆる「自らの考えを明らかにし、記述する能力」と「思考力・判断力」と切り離し、自ら考えるハードルを低くすること（例えば、ウェビング、K J法、NM法など「思考のカオス」を解きほぐす工夫や手法の導入）。
- ④ 多面的・多角的な思考を促すためメタ認知能力を育成すること。

- 考える道筋、考え方を、自ら理解し他者にも分かるようにするための方法、すなわち、客観的かつ合理的な思考プロセスを獲得させようと考えた。
- 「地理B」の単元「現代世界の地誌的考察 国家間の結び付きと課題」を対象とした定期考査において、「思考力・判断力」を評価する問題を作成し、解答の分析を試みた。

#### イ 成果と課題

- 当初、合理的な思考方法を獲得しているとはいいがたい状況であったが、地理的考察の取組を重ねていく中で、多くの情報や知識に基づいて、客観的な思考を行うとともに自ら導き出した結論について吟味する方法を身に付けてきた。そうした意味で、地理的考察を毎時間取り入れた授業のねらいは達成することができたと言える。
- 次の3点が明らかになった。

- ① 生徒が地理の面白さを最初に感じるのは、自ら主体的に考えるときである。
- ② 地理的考察に興味をもつだけでは、地理的知識の理解や合理的考察は難しい。
- ③ 地理的知識の獲得が進むにつれ、合理的な地理的考察が可能となる。

こうした分析に立てば、地理的考察の取組が、生徒の地理への関心を高め、地理学習への動機付けを強化するものと考えられる。ただし、地理的知識の獲得を促進しなければ、考察の質を高めることは難しい。

- 今後は、生徒が自ら主体的に考える場面を数多く設定することによって、学習意欲を高めた後、いかに地理的知識を彼らのスキーマとして形成させていくかを探究していきたい。

#### (7) 資料活用及び意見交換を通して「思考力・判断力」を育成する工夫（倫理）

思考力とは、自分自身や自らが身を置く社会の諸課題を、他者とのかかわりを基にして、論理的かつ自分自身の課題として共感的に把握（追思考）する能力であり、判断力とは、論理的かつ共感的な思考によって得られた結果に、自分の価値観を照らし合わせながら（ときにはその価値観をも揺さぶりながら）、どう在ればよいか、どう生きればよいかという価値判断をし、自分自身の意思決定をする能力のことと考える。また、価値判断の結果、不十分だと認識された自分自身の価値観を再構築するための思考へとつながる原動力となる能力であると考えられる。

#### ア 実践の概要

- 実践のねらい

[身近な例を基にして「常識」を揺さぶる]

「倫理」で学ぶ内容が、生徒が「在り方生き方」を模索する手掛かりとなるようにすべきである。このため、身近な事例を基にして、思想家の抱いていた問題意識を、生徒が追体験（追思考）できるよう工夫した。また、自己の価値観を見直させ、再構築させる第一歩にさせようとした。

[他者と共に考えさせる（集団で学ぶ利点を生かす）]

個人で学び、考えたことを基にして意見交換をするなど、他者とかかわり、協働的な学習をすることによって、多面的・多角的に考えることが可能になると考える。

[論理的に考える経験をさせる（考え方を学ぶ）]

事前アンケートから、これまで論理的に考える訓練をしていない生徒が9割近く存在することが分かった。これを踏まえ、論理を形成する過程が明らかになる「トゥールミン・モデル」（図3参照）を用いて、考え方を理解させようとした。これにより、自他の思考過程をたどることができ、他者の主張を共感的に理解することが可能となるであろう。

- カントの道徳思想を、「親切」という観点から、構造的に理解させようと考えて講義した（第1限）。次に、授業資料中の登場人物をカントが「道徳的ではない」と判断する理由を考えさせた。この際、「トゥールミン・モデル」を利用し、論理的に意見を述べる練習を実施した（第2限）。その上で、他者と意見を交わすことで、主張が深化することを期待した。こうして、カントの思想を構造的かつ共感的にとらえることを通して、思考力・判断力を育成できると考えた。

#### イ 成果と課題

##### ○ 成果

- ① 「親切」という観点からカントの思想をとらえることによって、教える内容を精選・構造化した上で、生徒に提示できた。
- ② 論理的に考える方法を身に付ける第一歩となった。「トゥールミン・モデル」を用いて考えることにより、生徒は、「どこが、どのようによいか（よくないのか）」を理解することができた。これによって、論点を絞って意見交換をすることができた。
- ③ 自分自身の行動や、その前提となる価値判断を冷静に振り返る契機となった。私たちが「常識＝善」だと判断して生活している「現実」を批判的に読み解いたり、自分の在り方や価値判断の基準をカントの価値観と比較・再検討したりしている生徒が多数見られた。

##### ○ 課題

- ① 他教科・科目との連携を進め、論理的に考えさせる時間を確保すべきである。
- ② 論理的に考える学習を、どのように展開・継続するか検討する必要がある。KJ法などを取り入れ、「トゥールミン・モデル」以前に、学習に慣れさせる工夫が必要である。

事後アンケートによると、ほぼ100%の生徒が、「考えたり判断したりする力を伸ばすことは必要である」と答えている。今後は、こうした生徒の高い意識を授業に生かして、さらに、生徒が主体となって、自らの思考力や判断力を高められる生徒主体の授業の在り方を、模索していくことが研究課題である。

#### (8) 表・グラフの読み取りのためのワークシートの工夫（政治・経済）

##### ア 実践の概要

- 現在、大きな社会問題となっているフリーターをテーマに、表やグラフの読み取りを中心に「思考力・判断力」を育成する授業実践を行った。表やグラフを主体としたのは、地理歴史科・公民科の各科目で資料としてよく登場し、最近の情報化社会においてデータ分析能力は必要不可欠であると考えたからである。また、フリーターを取り上げたのは、生徒たちにとって身近でかつ興味がわく話題性のある材料であると判断したからである。

## ○ 授業展開

- ① 導入部分でフリーターに対するイメージを聞いた後、フリーターに関する定義、人数そして類型について紹介し、人数のところでは増加の様子をグラフで提示し、読み取らせた。考察において「増加する」「年収は少ない」だけで終結せず、フリーターの増え方や年収格差の大きさに着目させ、「急増している」や「圧倒的に少ない」といった文章表現によって、その特徴を表すことに主眼をおいた。
- ② フリーターの「満足度」「収入」「将来と予定」について、表やグラフでデータを提示し、その読み取りから結論付けまでを行った。「満足度」については、グラフから正社員とフリーターとの比較に加えて、満足度の度合いにも注目しなければならないことを示唆し、グラフを読み取る際のポイントを学習した。また「将来と予定」では、希望と予定との違いと男性と女性との違いの2点に注目し、全体としての特徴と、特に女性にみられる「予定」の特徴とに、考え方の違いをとらえさせようとした。
- ③ 授業で得た情報を踏まえ、フリーターに関する自分の見解を文章化させた。その際、本時の学習事項を踏まえさせながら、自分の結論を裏付ける根拠、そして、その論拠を明確にさせた。

## ○ 一週間後に考査を実施し、「思考力・判断力」の伸びを確認した。

考査では、語句を具体的に示したかたちで表現すること、表やグラフの読み取り、フリーターに対する考えをまとめる力を評価した。表やグラフを読み取る問題では、学習前と学習後との比較において、向上の様子が数値的にもみられた。また、フリーターに対する考えを表す問題では、感情論に終始する解答も多く、客観的な視点に立って物事を判断することの必要性を感じる結果となった。

### イ 成果と課題

今回の授業実践の結果、次の3つの能力を伸ばすことができ、「思考力・判断力」の育成に効果的であったと考える。

- ① 表題などから全体的イメージをもって、表やグラフを読み取る際のポイントを見付け出す着眼力
- ② 表やグラフから得た情報を整理し、読み取ったことから何が言えるかを導き出す論理的思考力
- ③ 文章構成や言葉を上手に操る力を備えた上で、その結論を整然とまとめ上げる文章表現力

課題としては、表やグラフの読み取りに重きを置いたため、内容に関して深く掘り下げるまでには至らなかったことである。今後、内容を多面的・多角的にとらえた授業とのバランスを考慮する必要がある。

## 7 研究のまとめと今後の課題

### (1) 実践研究の成果

各科目による実践の結果、以下のような成果を得ることができた。

- ① 発問に対する回答を、段階的にプリントにまとめさせることにより、生徒に、常に問題意識をもたせて授業を進めることができ、自分の考えを深化させることが可能である。
- ② 表・グラフの読み取りの学習活動や多面的に解釈する資料の提示により、多面的・多角的に考察させることで、「思考力・判断力」を高めることができる。
- ③ ワークシート、発問に対する回答プリント、作品を、見せ合ったり、それを基に話し合ったりするなど、一人で考える（個人的思考）時間と他者と対話する（集団的思考）時間とを組み合わせることで、思考を深化させることができる。
- ④ トールミン・モデルを用いた意見表明や他者とのワークシート交換及び意見交換により、真偽や価値の判断を迫る場面を設定することで、生徒の主体的思考・判断を促し、「考え方」の枠組みを形成することができる。
- ⑤ 見せ合い、話し合い、相互評価などの、生徒相互の交流によって、「考える道筋」「考え方」を、自ら理解し他者にも分かるようにするための方法を習得させることができる。また、生徒の主体的考察を毎時間取り入れることによって、生徒は、多くの情報や知識に基づいて客観的な思考を行うとともに、自ら導き出した結論について吟味する方法を身に付けることができる。

## (2) 今後の課題

今後の課題としては、次の4点が挙げられる。

- ① 限られた時間の中で、「思考・判断」する場面をいかに多く設定していくか。
- ② 生徒が「思考・判断」することに慣れるまで、いかに粘り強く継続的にその手法を学ばせていくか。
- ③ 基礎的・基本的な知識や技能を獲得・定着させる場面と、その知識や技能を活用しての「思考力・判断力」を育成する場面とをいかにバランスよく設定していくか。
- ④ 「思考・判断」の観点において、より一層客観性をもった評価を可能とするための、評価規準及び評価方法をいかに設定していくか。

現在、地理歴史科、公民科で育成される「思考力・判断力」がなければ対処できない現代的課題が山積している。環境問題一つ取り上げてみても、「判断」→「意思決定」→「態度形成」は重要である。卒業後、すぐ社会人となる生徒や2年足らずで有権者となる生徒を教育する高等学校段階において、いわゆる「地誌」「歴史事項」「思想・宗教・哲学」「政治・経済の仕組み」の学習だけで終わっている、十分とは言えない。

「思考力・判断力」の育成は、一朝一夕に達成できるものではない。基本的には、カリキュラム、単元構成の段階で育成の構想を立て、それを授業段階に下ろす作業が必要であり、同時に能力伸長の評価計画もあらかじめ綿密に構想し実施しなければならない。

なお、「主題学習」や「課題追究学習」をどれだけ設定すればよいのか、ディベートやワークショップがよいのか、講義中心の一斉指導がよいのか、反復練習による基礎的・基本的知識・技能の習得をどの段階でどれだけ行うか、「活用型」学習をどのタイミングで取り入れるか、などについては、生徒の実態や学習内容・活動の特質などを考慮することによって、柔軟に最適な授業形態を案出し、生徒にとって有効な学習活動を成立させるべきである。

言うまでもなく、「思考力・判断力」の育成は、地理歴史科、公民科だけの課題ではない。地理歴史科、公民科という教科の枠にとらわれることなく、「総合的な学習の時間」や学校設定科目などを中心に、地理歴史科、公民科を中核とした教科間の連携によって、現在よりも一層複雑化しているである

う将来の社会を担う生徒に、学んだ知識・理論・方法を活用し、社会の構造や社会的事象を的確にとらえ、主体的に思考・判断することができる学力を育成することが大切である。

## 8 おわりに

これからの社会においては、主体的・積極的に考え、総合的に判断した上で、表現し、行動できる力を備えた社会人の育成がますます期待されることとなろう。このことを踏まえれば、基礎的・基本的な、「生きて働く知識・技能」を徹底して身に付けさせ、自ら学び自ら考える力などの「確かな学力」を育成し、「生きる力」をはぐくむという現行学習指導要領の基本的な考え方は、今後もより一層重視されなければならないと考える。

高等学校教育は、受験のためだけではなく、社会の支え手となる資質や大学などで学ぶための基礎を身に付けることが目的である。そして、教師の仕事は、生徒の身近にある話題や直面する課題を提示しながら、褒めたり励ましたりして、生徒の「関心・意欲・態度」を高め、詰め込みの知識ではない「生きて働く知識」を増やしてやり、「思考力・判断力」を伸ばしてやって、その成果を正しく評価し、授業や学校生活が楽しいと思わせることである。授業を実践する者は、日々「目の前の生徒が、授業に対して、自ら考え判断しながら、生き生きと取り組むことができているか」という視点で、自身の授業を不断に見直さなければならない。もう一度、このような目的や使命感を自覚し、次世代を担う人材を育成する高等学校教育の原点を問い直すべきである。

今回の研究成果の発表が契機となり、客観的にとらえること、伸ばすこと、測ることが難しいとされている「思考力・判断力」の育成の指導と評価の工夫が、各学校で一段と活発になされることを期待したい。また、当センターの「教科指導の充実に関する研究（地理歴史、公民）」においても、今回の研究成果を基に、今後も生徒の「思考力・判断力」の育成と評価に関して、各学校にとって参考となる具体的実践例を開発・提供することに、積極的に取り組んでいきたい。

### 【参考文献】

- 安彦忠彦 「批判的・社会的判断力」（『自ら学び自ら考える力を育てる授業の実際』） 1999年2月  
図書文化社
- 有田和正 『授業力アップ入門』 2005年9月 明治図書
- 石田恒好・木下康彦 編 『観点別評価の手順』 1994年7月 図書文化社
- 伊藤安浩 「自己評価・相互評価をどう工夫するか」（『教職研修』） 2004年8月 教育開発研究所
- 魚住忠久・山根栄次 『21世紀「社会科」への招待』 2000年4月 学術図書出版社
- 梶田叡一 『教育評価 第2版補訂版』 2002年1月 有斐閣双書
- 荻谷剛彦 『教育改革の幻想』 2002年1月 ちくま新書
- 北 俊夫 『新学力観に立つ社会科授業の理論と方法』 1995年1月 明治図書
- 北 俊夫 『社会科の思考を鍛える新テスト』 2004年6月 明治図書
- 北尾倫彦 『中学校 思考力・判断力』 1995年6月 図書文化
- 北尾倫彦・祇園全祿 『観点別評価実践事例集』 2003年11月 図書文化社
- 北尾倫彦・祇園全祿 『新しい観点別評価問題集』 2004年6月 図書文化社
- 佐伯真人 「思考力・表現力の評価」（『指導と評価』） 2005年11月 日本図書文化協会
- 高井高盛 『脳力を伸ばす学び方』 1998年10月 ちくま新書
- 高山博之 「社会科における思考力・判断力の育成」（『中等教育資料』） 1995年9月 大日本図書

- 土屋武志 「歴史的分野の評価をどう工夫するか」(『教職研修』) 2001年9月 教育開発研究所
- 原田智仁 「観点別評価を生かした世界史の指導のありかた」(『第46回研究大会研究報告書』) 全国歴史教育研究協議会
- 福澤一吉 『議論のレッスン』 2002年4月 NHK生活人新書
- 藤岡完治, 北 俊夫 『新学力観のための評価と指導 II 評価で授業を変える』 1997年5月 ぎょうせい
- 宮里浩寧 「社会的判断力を育成する歴史学習の工夫」(『教科指導の実践的研究』) 2002年3月 広島県立教育センター
- 横山雅彦 『高校生のための論理思考トレーニング』 2006年6月 ちくま新書
- 香川県小学校社会科教育研究会 『新学力観に立つ社会科授業』 1993年1月 明治図書
- 「学力問題を考える(1)－国際学力調査を中心に－」(『指導と評価』) 2005年6月 日本図書文化協会
- 「評価規準の作成, 評価方法の工夫改善のための参考資料(高等学校)－評価規準, 評価方法等の研究開発－」(報告) 2004年3月 教育課程研究センター
- 「中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会審議経過報告」 2006年2月 文部科学省
- 「平成18年度センター試験 試験問題評価委員会報告書」 2006年9月 大学入試センター