

# 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—

棚橋 健治

## I 問題の所在

思考は認識の成立要件となるものであり、その形成が社会科において重要であることは今日、大方の一致する見解である。そのため、今日社会科では、客観的思考、総合的思考、演繹的思考、発展的思考、本質的思考、関係思考、比較思考など“～的思考”“～思考”という形で、思考ということばが氾濫している。しかし、社会認識形成を担う社会科における思考というものを考える場合、より限定的にとらえることが求められるのではなからうか。特に評価という面から考える場合、社会科固有の思考とは何か、それを授業において形成するとはどういうことで、それを教師はどうとらえるのかという観点から解明することが求められよう。

思考の評価について論じているものの多くは、全人的な人格形成をとらえようとして、社会科の授業で形成されたものという枠を越えたり、あるいは思考を要素的にとらえ、どの教科にも通用する思考一般で考えたりしている。これらはいずれも社会科の授業で形成された社会認識固有の思考の評価の解明という課題に答えるものとはなっていない。したがって、今日の評価研究で定着している“指導に生かす評価”“授業改善のための評価”という考え方が十分に生かされていない。たとえば、今日、わが国の社会科の評価に大きな影響力をもつ指導要録にもとづく評価においても、社会科授業において指導できず、評価もできないことを観点として立て、それを評価しようとして無理を生じているという現実が見られるのである。そこで、本稿では、アメリカ新社会科のひとつである中等ホルト社会科における探求テストの分析を手がかりとして、この課題に一考察を加える。

## II 中等ホルト社会科評価プログラムの構成

ホルト社会科は、1960年代アメリカのいわゆる「教育現代化」の中でエドウィン・フェントンを中心として作成されたものである。“探求”という高次の思考活動を授業構成の中心に据えた「新社会科」のひとつであり、第9学年から第12学年までを対象としたものである。このカリキュラムの理念や編成原理、またそこでなされる授業の構成原理等については、参考文献に挙げた諸研究によって既に明らかにされている。

### 1 評価の基本姿勢

ホルト社会科の評価プログラムは、評価目標を子どもたちの行動という形で設定するところから始まる。たとえば、「何々についてわかったか」という形ではなく、「20世紀のアメリカ大統領の名前11人のうちから9人を3分以内に思い出せるか」「政治的リーダーシッ

プの本質についての分析的質問を新しいデータに適應するために思い出しうるか」というように、「何々を思い出せるか」「何々を示せるか」など頭の中の精神作用が外化された形の目に見える行動で設定されているのである。思考は個々の子どもの頭の中の作用であり、それ自体では見えないので想定するしかない。しかし、学習成果の評価を考える場合、想定に頼っているわけにはいかないので、頭の中の問題にしておくのではなく、それが外に表れたところで問題にしようというのである。そこには、そもそも思考とは行動が頭の中に内化したものであるという考え方が見られるといえよう。

目標を具体的な行動の形で述べることは、今日では広く受け入れられてきていることである。その必要性は、1930年代に教育評価という概念を提唱したタイラーが既に論じていたことではあるが、1960年代の社会科においてはまだ十分に受け入れられ定着していたとは言えない。その理由として、行動の形で言い表わしにくいことを社会科の授業から排除することになるという批判がある。しかし、フェントンは「行動は学習者によって示された可視的な活動である。それは目に見えるものなので、観察し得、測りうる。……“理解”“認識”“発達”は観察し得ないし、それ故に、教授の測定しうる指針ではない。」(① p.23)「もし我々が測定可能な最終目標を細かく挙げなければ、我々には導いてくれる星もなく、目標に到達したことを言う方法もない。」(① p.25)と言い、目標を行動の形で述べることが新社会科をそれ以前の社会科と分ける重要な点であると強調する。つまり目標の曖昧さを取り払い、評価対象を社会科の授業において形成されたものに限定し、それを判定可能な形で扱うということを重視するのである。

評価の出発点となる教育目標のとらえ方の共通理解を求めて、教育目標の体系的分類を最初に試みたのは1950年代後半からのブルームらの研究である。彼らの作成した教育目標のタキソノミーの考え方は、新社会科においても大幅に取り入れられている。しかし、フェントンは一方でこれを踏まえつつも、他方で「探求技能と内容の知識が分けられるものではない。両者は決して厳密たりえない」(④ p.76)と述べ、思考と知識の一体把握を考えている。これは、ブルームらのタキソノミーが、子どもの習得すべき能力・特性というどちらかという心理学に片寄った学習理論からのアプローチによって分類された観が強く、教育内容そのものの科学化ならびに系統化という個々の教科の独自性に深くかかわるアプローチにあまり着目していなかったために、知識は知識、思考は思考で別々にとらえるべきものとなっていたということに対する批判であろう。さらに、フェントンは「(ブルームらの)認知的技能のリストは、通常すべての学問における過程に適用される。しかし、各学問の手続きはそれ特有の要素をもっている」(⑤ p.80)とも述べている。ブルームらのタキソノミーにおいては、知識も思考も各々が認識の独立した一要素としてとらえられており、その結果、特に思考の領域においては、どのような教科にも適用できる一般的なものを社会科の名のもとに扱っているにすぎない観が強いものになっているということである。そのため、それが本来評価すべきものである授業における学習成果としての思考であるのかどうか不明確なものになっているのである。

このようにフェントンにおける評価論は、タイラーやブルームといった教育評価の代表的な先行研究の成果を踏まえつつ、社会科というひとつの教科における評価という視点で一步踏み込んだものを目指している。つまり、そこにおける思考の評価は、社会科の授業で形成された社会認識固有の思考の評価を指向するものとなっているといえるのではなからうか。

## 2 テスト問題の実際

ホルト社会科における評価プログラムは、広範な手段からなるとされているが、その中心をなすのはふたつの形式の筆記試験である。すなわち、よく知られているところの多肢選択式によるいわゆる客観テストと、教師からの一定の指示のもとに数パラグラフの文章を書く論述テストである。それらはこのカリキュラムを構成する『比較政治組織』『比較経済組織』『新合衆国史』など7つのコース各々において、各コースを構成する4～5の単元ごとに設定され、さらに各コースの最後に同じふたつの形式で最終試験が設定されている。紙幅の都合上、すべてを紹介することはできないので、ここではそれらの中から第9学年前期に行なう『比較政治組織』の各単元終了後に行なわれるテスト問題の中からいくつかを、分析のための例として紹介しておこう。

### 〈資料 ホルト社会科におけるテスト問題〉

1. ソ連における大団たちの会議は、次の何によって指名され、また責任を負うのか。(単元2多肢選択問題6)
  - (a) ソ連の一般大衆
  - (b) 労働者会議の議員
  - (c) ソビエト最高会議
  - (d) 連邦共和国最高会議幹部会

1. \_\_\_\_\_
2. 次のフレスのうち、合衆国の独立前13州において投票権を持っていた者を最も正確に述べているのはどれか。(単元2多肢選択問題7)
  - (a) 白人の成人男子すべて
  - (b) 奴隷を無くすすべての成人
  - (c) 資産家の白人成人
  - (d) プロテスタントの白人成人

2. \_\_\_\_\_
3. 「政治的ルールが作られ、解釈され、実施される過程」とは、次のどの概念の定義か。(単元1多肢選択問題10)
  - (a) 政治制度
  - (b) 市民性
  - (c) 政治的イデオロギー
  - (d) 政治的意思決定

3. \_\_\_\_\_
4. 政治制度ということをもっとよく描いているのは次のどれか。(単元1多肢選択問題3)
  - (a) 政治的決定がなされる建物
  - (b) 政治的決定を受理する受け入れられた方法
  - (c) 政治的組織の基礎をなす信念と態度
  - (d) 社会の目標

4. \_\_\_\_\_
5. 憲法第1条2-5項は、重大な非行の疑いのある公務員を弾劾したり、免職したりする権限を下院に与えている。この一部は次のどの原理を説明しているか。(単元2多肢選択問題2)
  - (a) イデオロギー
  - (b) チェック・アンド・バランス
  - (c) 連邦制度
  - (d) 再審

5. \_\_\_\_\_
6. 「合衆国及びソ連の憲法は、それらを書いた人々の政治的興業を反映している。」2～3の paragraphで、この陳述に対する反論もしくは弁論をしなさい。そしてあなたの一般命題を支持する問題の憲法の特別の規定を述べなさい。(単元2論述問題1)
7. 「共産主義のイデオロギーは、私たち西欧に昔から伝わるもののひとつである。それは、政治的、経済的、社会的条件から育っている。」2～3の paragraphで、この陳述に対する反論もしくは弁論をしなさい。(単元2論述問題2)

8. 次の陳述のうち、Teolovが当然なすとと思われることでないものはどれか。(単元3多肢選択問題2)

- (a) 「長時労働がなくてはならないことは確かだが、私は同僚の人々の多くより高い生活水準を享受している。」
- (b) 「私は政治的に無分別な発言をしないように、常に用心しなければならない。」
- (c) 「私はモスクワのリーダーの立場を責めない。私は、もし私たちが彼らの農業政策に反対すれば、私たちの国はもっと良くなると思う。」
- (d) 「ソ連政府機関紙イスベスタの今朝の社説は、最近モスクワによって発表された浄化キャンペーンにもっと積極的に参加しよう、私が労働者たちに勧めることを期待しているように思われる。」

8. \_\_\_\_\_

9. Donald R. Matthews教授は、第2次世界大戦後の上院議員の個人的性格を研究した。彼は、典型的な上院議員を次のように述べている。「中年後半が初老、白人、プロテスタント、地元生まれで出身は田舎もしくは小さな町で、中流の上、大学教育を受けた法律家でさまざまな会のメンバー。」Matthewsの研究は、次のどのことを示しているか。(単元3多肢選択問題8)

- (a) アメリカ人は自分自身と結んでいる候補者に投票する傾向がある。
- (b) すべてのアメリカ人は上院で勤める重要なチャンスを持っている。
- (c) 上院議員は「典型的な」アメリカ人ではない。
- (d) 上院は民主的なところではない。

9. \_\_\_\_\_

10. あなたが何ひとつ知らない国の政府における決定の仕方について調査したいと思ったと仮定しなさい。その国をAuthoritaria(権威主義)と呼ぶことにしよう。どのように調査しますか。2~3の段落で、あなたがなすべきさまざまな質問を送べ、なぜそれらの質問が有益であると考えられるのかを示しなさい。(単元4論述問題3)

11. あなたが何も知らない国の政治組織を分析するよう求められたと仮定しなさい。あなたの分析において、なぜその国のイデオロギーと制度を送るのか2~3の段落で説明しなさい。(単元2論述問題3)

12. Cheyenne族の酋長Kiowas族が、Seven Bulls およびその部族である8人のCheyenneの勇士との和平を提案した時、Seven Bulls は応じた。「友よ、我々は指導者ではない。我々はその者たちと共に煙草を吸うことはできない。和平を結ぶこともできない。我々には権限はない。我々は伝言を伝えることしかできない。おまえの話は聞いた。明日、仲間と共にCheyenneの村に帰り、この伝言を我々の指導者たちに伝えよう。どうするかは彼らが決めねばならないのだ。我々は悪い。我々は何も言うことはできない。ただ我々の指導者のもとに伝言を持ち帰るだけである。」この陳述が最も良く支持している仮説は、次のどれか。(単元1多肢選択問題5)

- (a) Seven Bulls は、とても懐み深い者である。
- (b) Cheyenne族は8人の男を調いに送り出した。
- (c) Cheyenne族の指導者たちは、もっと年長の者のようである。
- (d) Cheyenne族はKiowas族より勝る戦士である。

12. \_\_\_\_\_

13. 「私たちが学んだすべての政府には、政治的指導者がいる」といことは、次のどれか。(単元1多肢選択問題2)

- (a) 概念 (b) 分析的質問 (c) 一般命題 (d) 仮説

13. \_\_\_\_\_

14. 概念が政治科学において有益である主なわけはどれか。(単元1多肢選択問題1)

- (a) どのような政府が最良であるかを示すから。
- (b) どのように政治組織が作用するかを、生徒が分析する助けとなるから。
- (c) どのような政治組織を生徒が学ぶべきかを示すから。
- (d) 政治組織がもつべき目標を生徒が確認する助けとなるから。

14. \_\_\_\_\_

15. いくつかの政治組織を比較する過程で、概念や分析的質問がどのように使えるかについて2~3の段落で説明しなさい。(単元1論述問題3)

16. 新学期の初日に、この政治組織コースの先生が突然病気になり、あなたがコースの中心となる概念となぜそれが分析の道具として有益なのかを言うように求められたと仮定しなさい。これらの求めに応ずる小論を書きなさい。(最終試験論述問題4)

### 3 テスト問題の構成原理

ホルト社会科のこのようなテスト問題において、思考に関して学習の成果として判定されていることはどのようなことであろうか。実例を挙げた各テスト問題では、その問題によって何を判定しようとしているのかを問題作者自身が明示するということはされていない。したがって、作問の意図がどうであるかではなく、示された問題の評価機能がどうなっているのかを見てみよう。そこで、子どもがその問題に対する答を引き出すためにどのような知識を用いているか、その知識は既に授業の中で獲得されているのか、そしてそれらの知識をどのように操作しているか、といった観点からこれらの問題を分析してみよう。

例1.2. は、授業で直接学んだ具体的事実の想起を求めるものである。子どもは授業において、「ソ連においては大臣たちはソビエト最高会議によって指名され、ソビエト最高会議に対して責任を追う」「アメリカ独立前13州における有権者は、資産を持った白人の成人であった」という現代社会あるいは歴史上の個別的・具体的な知識を学んでおり、それを問題文ならびに選択肢の中に見出しているのである。例3.4. では、授業で学んだ「政治的意思決定」「政治制度」といった一般的な概念の定義を想起し、それを選択肢の中に見出すということを行なっている。

例5. は、いくつかの対象の共通性から、それらを単なる寄せ集めとしてではなく、それらを包括する類の構成物として捉えることを求めるものである。子どもは一方で問題文中に示された「憲法第1条2-5項は公務員に対する弾劾権を下院に与えている」という知識を授業中に獲得し、他方チェック・アンド・バランスという概念も学んでいる。そしてこの問題において、下院の弾劾権をチェック・アンド・バランスに包括させているのである。例6.7. は、形を変えてこの知的操作を求めている。すなわち、「合衆国及びソ連の憲法はそれらを書いた人々の政治的背景を反映している」など問題文で示された陳述に対する弁護もしくは反論という形で、一般命題の形をとった類を示し、さらにその構成物すなわちその一般命題を支える証拠を示すのである。また例8. の場合、子どもは授業では Teplov の諸側面を具体的に学んでおり、このテストではそれを類化した Teplov の立場・考え方が適用できるものを授業で学ばなかった形で提示された選択肢の中から選んでいる。

例9. では、「中年後半か初老、白人、プロテスタント……」といった各々関係のないものが並んでいる。これらは共通性があるわけではなく、それによってこれらを包括する類の構成物としてとらえられるというものではない。問題文に示されたこれらに対して、子どもは「上院議員の個人的特徴は何か、その社会的背景は何か」などの分析的質問を投げかけることによって、「上院議員は典型的なアメリカ人ではない」と判断する。これらの分析的質問自体は別の事象を使って授業中に学んでいるが、この問題においてどのような分析的質問を用いるかは子ども自身の判断となる。例10.11. の場合は、「Authoritaria という何ひとつ知らない国の政府における決定の仕方」「何も知らない国の政治組織」という授業中に直接学ばなかった対象に対して、その解明のためには、授業中に学んだどのような分析的

質問を投げかければよいのか、なぜそのような質問を投げかければよいのか、について自分自身の考えを明らかにしている。また例12.では、授業でひとつの政治組織の例として取り上げたアメリカインディアン Cheyenne 族におけるリーダーシップについて、授業で取り上げられたのとは違う形で新たに問題文中で示された状況に対して、子どもなりに分析的質問を投げかけ、それによって得られる仮説を選択肢の中に見出している。

例13.～16.では「概念、分析的質問、一般命題、仮説」というフェントンの考える探求という思考活動を進めるにあたって必要とされる「手順の概念についての知識」を披露することになる。例13.では、手順の概念のひとつの具体例が問題文で提示され、それがどの手順の概念に当たるかを選択肢の中から見出している。授業においては、これらの手順の概念の定義的なことと相互の相違を学んでおり、テストでは別の具体例でそれを示しているのである。例14.15.16.は手順の概念の機能について述べることになる。

これらを見ると、各問題で子どもに求めていることは大きく分けて4つに分類できる。第1に、例1.から例4.に見られるように、個別的・具体的あるいは一般的・抽象的社会的事象の識別・確認を求めるものである。第2に、例5.から例8.に見られるように、識別・確認された社会的事象・概念に関する知識を前提とし、それらを類化することを求めるものである。第3に、例9.から例12.に見られるように、隔たりのあるいくつかの個別的あるいは一般的な社会的事象から、全く新しい上位の命題を創り出すことを求めるものである。そして第4に、例13.から例16.に見られるように探求方法や方法概念自体について述べることを求めるものである。

これら4類型は、子どもの社会認識の深まりから言うと、第1より第2が、第2より第3が深まっており、しかもそれぞれ前者を前提とするいわば入れ子の関係になっている。そしてそれらの根底にあって全体にかかる形で第4の類型が存在しているといえよう。社会的事象の事実自体の確認から始まり、認識が最も深まった段階では、子どもたち自身が社会的事象に対して分析的質問を投げかけ、それによって仮説を設定ことができるかどうかを判断するようになっているのである。

### III 中等ホルト社会科における評価の論理

#### 1 社会認識における知識の成長と思考

フェントンは社会科で評価すべき思考すなわち社会科の授業で子どもにさせるべき思考を、そしてそれを評価するというをどのように考えているのであろうか。前述のように、彼は思考と知識は一体のものとしてとらえるべきだとしている。では、思考と知識を一体のものとしてとらえるとはどういうことなのだろうか。ホルト社会科の評価プログラムを見ると、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教え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、ということになろう。

ではフェントンは知識の成長をどのように考えているのか。彼は「子どもの概念的構造が再編成されるにつれて思考は発達する。子どもは自分の生活のいたるところで開発してきた概念的図式に新しい情報を適合させる。もし新しいデータが自分の頭の中にある図式に適合しないなら、新しい情報を意味あるものにするために、自分の図式を変えるか広げるかしなければならない。もし、子どもが自分の概念的図式を再編成することなく、単に多数の事実を学ぶだけなら、彼の思考は成熟しえない。他方、構造を支えるための新しい情報の理解に十分注意を向けることなく、高度な抽象的思考に飛びつくことは、機械的な学習に帰結するだろう。」(① p.49)と言う。ここに彼が知識の成長にはふたつの型があると考えていることがわかる。すなわち、ものごとを見る枠組み自体を拡大・整備あるいは変革するというと、既に持っている枠組みの中でそれに適合する情報を集積し、それによってその枠組みを精緻化するということである。後者が主として知識の量的な成長であるのに対して、前者は主として知識の質的な成長といえるものである。

これらの知識の成長は、探求の中ではどのように起こるのであろうか。フェントンは社会科における探求の中核は、仮説の形成とその検証であるという。彼は「教師は皆、自分の生徒に仮説—ある事実を説明し、他の事実の研究を手引きすることに暫定的に適用された仮説的な説明—を開発し吟味すること、および過程を支配する論理のルールを学ぶことを挑むべきである。各学問はそれ固有の要素をもっている。……枠組は主として学問自体の構造によって決まる。」(① p.11)と言う。つまり、仮説とは、そのもとで多数の情報を集積することによって自己の有効性を主張する枠組みなのであり、それを形成するとは物事を見る枠組みの拡大・整備あるいは変革であり、検証するとは形成した枠組みに適合する情報の量的拡大なのである。そして特にこの仮説の形成こそが教科固有の思考を規定することになると考えているといえよう。

では、社会認識固有の思考を規定する仮説形成で必要とされる知識とは、どのようなものであろうか。多くの新社会科カリキュラムは、これを社会科学の成果としての一般命題と考えている。それに対してフェントンは次のように述べる。「社会科において使われる分析的質問の圧倒的多数は、社会科学の概念からくるかあるいは社会科学の概念に関係する。概念と分析的質問は、構造の仮説形成面の究めて有益な考えを構成している。それらは道具であり、探求の過程の一部である。他方一般命題は結果であり、それら自身のために学ばれる。」(④ p.93)「分析的社会科学概念から引き出された質問を用いる能力は、歴史や社会科学における創造的業績と深く関わっていると我々は信じる。我々のカリキュラムは生徒たちにいくつかの有益な質問を教えようとする。しかしもっと大切なことは、我々のカリキュラムは生徒たちに質問をすること、すなわち仮説的に考えることを常に教えようとするということである。記憶と解説にほとんど頼っているカリキュラムを我々は拒否する。他方、その成功を作り付けの概念的枠組の存在に頼るところの構造化されていない発見練習の支配に反対する。それに代わるものとして、社会について創造的に思考しうる若い世代を作り出すために、概念や分析的質問を用いることを生徒たちに訓練するカリ

キュラムを我々は提唱する」(⑧ p.Xiii)と述べているのである。どのような仮説が形成されるかは、対象に投げかける問いかけによって決まるのであり、どのような問いかけをするかはその人の持つ社会的事象を見る枠組みによって引き出されると同時に、その枠組み自体を作り上げてゆくことにもなる。社会科における思考を理科や国語などにおける思考と区別するのは、まさに、この分析的質問の内容であると考えられているのである。

## 2 社会認識固有の思考の評価

これらはテストの場ではどのような形になっているのであろうか。つまり先に見た4つの種類のテストは知識の成長とどう関わっているのだろうか。われわれは社会を見る時、何らかの枠組にあてはめてとらえている。社会的事象・概念の識別・確認は、自分の枠組の中で事実や概念を集積しているものであり、そのことにより枠組の信頼性を増大させているのである。つまり枠組を作るためにたてた仮説を検証しているのである。たとえば先に見た例1.では「ソ連社会はどのようにして政治的意思決定者を補充するのか。社会は彼らに政治的意思決定権力を付与するために、どのような規則を作るか」といった分析的質問に対してたてられる仮説を構成する具体的事実の識別・確認ができていくかどうかを判定しているのである。他方、仮説の形成は、知識の量的拡大の前提となる基礎的な理論体系の形成であり、それはまさに隔たりのあるいくつかの個別のあるいは一般的な社会的事象から全く新しい上位の命題の創出を求めるものなのである。いわばパラダイムの確立である。たとえば例12.では、問題文で示された状況は Cheyenne 族の政治的意思決定についてのものであるとは一切示唆されていない。しかし、子どもは示された状況に対して、「Cheyenne 族における政治的意思決定をするための規則は何か。誰が政治的意思決定者で、その個人的特徴、社会的背景は何か」という分析的質問を投げかけて、問題文の状況から飛躍した新しい上位の命題「Cheyenne 族の指導者たちは、もっと年長の者のようである」という命題の創出に至れるかどうか判定されているのである。ただ、私たちの通常の社会認識では、そのようなレベルの認識に達していないことが多い。識別・確認と創出の両者をつなぐものが類化である。

このようにフェントンの場合、社会科における思考の評価は、社会的事象に対して投げかける分析的質問を大前提とし、授業において直接学んだそれらの分析的質問をそのままの形で想起できるか、形を変えて別の社会的事象に当てはめ、それによって仮説をたてることができるか、たてた仮説の証拠として、その枠組みに当てはまる事実や概念を識別・確認できるかということによってなされている。分析的質問は、それ自体暗記すべき対象ととらえれば、従来の評価観点でいう“知識”になろう。しかし、フェントンの言うように、他の社会科学的知識と異なり、探求という高次の思考の前提であり、道具であり、そして一部であるところにこの分析的質問の特徴があるのであり、それ故に、子どもの思考をとらえる基準となり得るということである。

## IV 社会科における思考とその評価

ホルト社会科の探求テストの理念から学び取るべきことは行動目標の設定、具体的作問



法、結果の解釈の仕方などいろいろとあろう。それらの中には、今日の社会科評価論研究にあってはすでに定着しており、特に目新しいことでもないということも多い。しかし、あらためて今、我々がホルト社会科から学ぶべきことは、社会科固有の思考とは、社会科学者が社会的事象に投げ掛ける分析的質問を子どもが自ら使いこなして、社会的事象に関する自らの知識を成長させることであり、それは分析的質問という形の社会科学的知識と不可分のものとしてしか評価できないものであるという考え方であろう。

わが国では、社会的思考という名のもとに、自分の属する社会の成員という立場で対象を認識し、自分のとるべき行動を決めることができるかどうかを評価しようとする傾向がある。それに対して、ホルト社会科の思考の評価は、分析的質問を用いた社会科学的知識の成長という形で質においても範囲においても限定したものになっており、それ故に社会科の授業で作成した社会認識固有の思考の評価たりえているのである。“指導に生かす評価”“授業改善のための評価”を考える場合、ホルト社会科のこのような考え方は、今日の日本の社会科においても取り入れるべきことではなかろうか。

【引用ならびに主要参考文献】

- ① E.Fenton, *The New Social Studies*, Holt, Rinehart and Winston, 1967.
- ② E.Fenton, ed., *Holt Social Studies Curriculum; Test for Comparative Political System*, Holt, Rinehart and Winston, 1967.
- ③ E.Fenton, ed., *Holt Social Studies Curriculum; Teacher's Guide for Comparative Political System*, Holt, Rinehart and Winston, 1967.
- ④ E.Fenton, "Inquiry and Structure", *Inquiry in the Social Studies*, NCSS, 1968.
- ⑤ E.Fenton, "Structure and Inquiry", *Structure in the Social Studies*, NCSS, 1968.
- ⑥ E.Fenton, ed., *Holt Social Studies Curriculum; Test for Comparative Economic System*, Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- ⑦ E.Fenton, ed., *Holt Social Studies Curriculum; Teacher's Guide for Comparative Economic System*, Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- ⑧ E.Fenton, ed., *Holt Social Studies Curriculum; Teacher's Guide for The Shaping of Western Society*, Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- ⑨ E.Fenton, ed., *Holt Social Studies Curriculum; Test for Tradition and Change in Four Societies*, Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- ⑩ E.Fenton, ed., *Holt Social Studies Curriculum; Teacher's Guide for Tradition and Change in four Societies*, Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- ⑪ E.Fenton, ed., *Holt Social Studies Curriculum; Teacher's Guide for A New History of the United States*, Holt, Rinehart and Winston, 1969.
- ⑫ E.Fenton, ed., *Holt Social Studies Curriculum; Teacher's Guide for The Humanities in Three Cities*, Holt, Rinehart and Winston, 1969.

[中等ホルト社会科に関する主要先行研究]

- ・金子邦秀「アメリカ新社会科における歴史の教授法－E.フェントンの場合－」日本社会科教育研究会『社会科研究』第23号, 1974年。
- ・金子邦秀「“ホルト社会科カリキュラム”における歴史の探究授業」社会科教育研究センター編『探究的歴史学習の指導』中教出版, 1975年。
- ・金子邦秀「アメリカ新社会科における教材構成論－比較政治学に基づく学習－」中国四国教育学会『教育学研究紀要』第21巻, 1976年。
- ・金子邦秀「中等社会科の目標とその具体化－ホルト社会科第2版の場合－」『同志社大学人文学』132, 1978年。
- ・森分孝治「歴史教育と社会諸科学」尾鍋輝彦・豊田武・平田嘉三編著『歴史教育学事典』ぎょうせい, 1980年。
- ・棚橋健治「社会科カリキュラム開発における“構造”概念について－E.フェントンの所論を手がかりにして－」日本社会科教育研究会『社会科研究』第31号, 1983年。
- ・森脇健夫「社会科学を社会科に導入する際の問題についての一考察－E.フェントン研究」『東京大学教育学部紀要』第23号, 1983年。
- ・岸本 実「1960年代アメリカ社会科における社会科学の一般法則の教授－学習の検討－社会科学の一般法則の性格を視点として－」日本社会科教育学会『社会科教育研究』№60, 1989年。

(鳴門教育大学助教授)