【原　　著】

社会科における思考支援の方法に関する一考察
―帰納的推論の場合―

髙畑　昌志　山田　秀和

A Study on the Method of Thinking Support in Social Studies:
The Case of Inductive Inference

Masashi TAKAHATA, Hidekazu YAMADA

2020
岡山大学教師教育開発センター紀要　第10号　別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.10, March 2020

岡山大学教師教育開発センター紀要，第10号（2020），pp.91 － 105

【研究論文】

原　著

社会科における思考支援の方法に関する一考察
―帰納的推論の場合―

髙畑　昌志※１　　山田　秀和※２

本研究は，社会科における思考支援の方法を明らかにすることを目的とし，思考ツールを用いた授業に着目した。特に，帰納的推論を働かせるためのアプローチについて考察を行い，以下の成果を得た。（１）先行研究では，思考ツール（クラゲチャート）の使用に関する提案がなされているものの，帰納的推論でつまずいてしまう原因，そして，つまずかないための支援方法について，十分に明らかにされているわけではないことを明確にした。（２）思考ツール（クラゲチャート）を活用した実践を行った上で，５つのつまずきのパターンを見出した。また，クラゲチャートの構造自体にその原因があることを指摘した。（３）実践の省察と授業のユニバーサルデザイン（UD）の視点をもとにして，思考支援の改善の方向性を示した。本研究では以上のような成果を得ることができたが，具体的な改善の方向性については，今後，さらに実践を行った上で検証を行うことが必要である。

キーワード：社会科，思考支援，帰納的推論，思考ツール

※１　岡山大学大学院教育学研究科大学院生
※２　岡山大学大学院教育学研究科

Ⅰ　問題の所在

教育学において，思考に関する研究は重要な位置を占めてきた。社会科教育学においても，批判的思考や教科・領域の固有性が強い歴史的思考などに注目が集まり，研究が進められてきた[1)]。平成29・30年改訂の学習指導要領においても，「思考力，判断力，表現力等」の育成は，「知識及び技能」「学びに向かう力，人間性等」とともに重要な柱の一つとなっている。

しかし，思考を促したり，働かせたりするためには，どのような手立てが必要なのだろうか。とりわけ，社会科の学習は，抽象化や具体化などの思考操作を伴うことが多い。学校・学年段階の上昇に応じて，自らの経験に基づかない学習も増加するが，こうした学習に対して，何の手立てもなく思考をさせようとしても，困難を抱える子どもが出てくるだろう。授業のユニバーサルデザイン（UD）化が一つのキーワードとなっている現在，思考を働かせるための具体的な方略に関する知見が求められている。

以上のような状況に対して，近年，社会科でも積極的に活用されるようになったのが思考ツールである。思考ツールを用いた社会科授業は，日常の実践においても増えつつある。社会科教育学研究においてもしばしば取り上げられるが，次章で詳述するように，その活用に関する分析的な研究は緒に就いたばかりである。どのような思考ツールをどのように活用すれば子どもの思考が活性

するのか，どのように支援を行えばよいのかなど，子どもの実態に即したミクロな視点の研究の蓄積が待たれている。

本研究は，以上のような問題意識にもとづいて，思考ツールを用いた思考支援の方法を具体的な実践をもとに検討し，改善の方向性を仮説的に示すものである。

Ⅱ　社会科における思考支援の課題

1　先行研究における課題

社会科における思考ツールの活用に注目した先行研究は，十分な蓄積があるわけではない。代表的な研究として，草原ほか（2017）や，滋賀大学教育学部附属中学校による研究[2)]などが挙げられるが，どのように思考ツールの活用や思考支援を行えばよいのかについて，未解明な部分も残されている。

そこで，本研究では，社会科における数ある思考[3)]の中でも，「帰納的推論」に特に着目し，その思考支援の方法について明らかにしたい。帰納的推論とは，「事象に関わる事実をもとに事象の原因，結果，意味や時代の社会の意義・特質などを解釈し説明」（梅津ほか，2019，p. 3）することであると定義され，概念形成を促したりする上で非常に重要な役割をもっている。また，加藤・梅津（2015）によると，帰納的推論は，演繹的推論，社会的判断，批判的思考といった他の思考の基盤になっているという。

この帰納的推論の支援方法に関する代表的な先行研究としては，先述の草原ほか（2017）が挙げられる。この研究は，思考ツールを用いることで，生徒が歴史的な見方・考え方を働かせることができ，かつ，生徒の歴史的な見方・考え方の働きを可視化して捉えることができるようにすることを目指したものである。具体的には，思考ツールを用いた歴史導入単元「江戸時代の朝顔ブーム」を開発・実践し，その有効性を検証している。そこでは，生徒が歴史的事象の要因を諸資料から読み取り，それらを総合して意味づけられるようにする，つまり，帰納的推論を行えるようにするために，図１のようなクラゲチャートが用いられている。

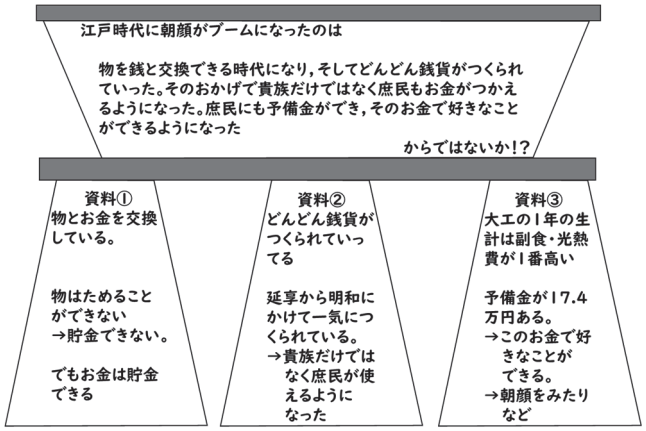


図１　クラゲチャート（草原ほか，2017，p. 45 より引用）

このクラゲチャートは，３つの足（ここではプランターを支える柱）に，資料に掲載された３点のデータから読み取れることを生徒が順に書き出し，それらを意味付け，そこから得られる江戸時代の朝顔ブームの要因を頭（ここではプランター）に記述するというものである。具体的には,「さかんとなった貨幣と商品との交換」,「貨幣鋳造量の増加」,「庶民の余剰金の増加」という知識内容をもとに,「貨幣経済の浸透」という一要因を明らかにすることが意図されている。

そして，草原ほか（2017）は，授業の有効性を検証した際，このクラゲチャートを使用してもなお，帰納的推論でつまずく生徒が見られたことを指摘している。しかし,「基礎的なフォローアップが必須となる」(草原ほか, 2017, p. 49) と述べるにとどまっており，そもそも帰納的推論でつまずいてしまうのはなぜか,そして,具体的にどのような支援が可能であるかまでは言及されていない。

草原ほか（2017）以外にも，クラゲチャートに注目した先行研究として七里（2016，2017）が挙げられるが，同様の傾向が見られる。先行研究では，思考ツール（クラゲチャート）の使用に関する提案がなされているものの，帰納的推論でつまずいてしまう原因,そして,つまずかないための支援方法について，十分に明らかにされているわけではない。

２　実践の分析から明らかとなった新たな課題

生徒がクラゲチャートを使用したとしても帰納的推論でつまずいてしまう原因を掘り下げるために，筆者（髙畑）が実践した授業[4)]における生徒の記述分析を行った。

授業の概要は次の通りである。

（１）実施日　2019 年６月 11 日～18 日

（２）対象　Ａ中学校２年生２クラス　合計 71 名

（３）単元名　地理的分野小単元「世界と比べた日本の産業の特色」

（４）単元目標

【知識・技能】国内の産業動向などを基に，日本の産業に関する特色を理解することができる。

【思考・判断・表現】日本の産業に関する特色や，その将来の姿を多面的・多角的に考察し，表現することができる。

【主体的に学習に取り組む態度】日本の産業に関する特色や，その将来の姿などに関心をもつことができる。

（５）単元の概要

時	主な学習内容	資料	獲得される主な知識・技能等
1	１）日本で第３次産業人口が増えている一方で，第１・２次産業人口が減っていることに疑問をもつ。 ２）仮説を立てる。 ３）資料を読み取り，日本で第３次産業人口が増えている理由を考察する。 ４）本時のまとめを行う。	①～⑥	・日本では，経済発展にともなって人々の生活が変化し，より多様なサービスが求められるようになったため，第３次産業人口が増加している。
2	１）資料を読み取り，日本で第１次産業人口が減っている理由を考察する。 ２）本時のまとめを行う。	⑦～⑩	・日本では，農産物・木材・水産物を外国から低価格で輸入するようになったため，第１次産業人口が減少している。
3	１）資料を読み取り，日本で第２次産業人口が減っている理由を追究する。 ２）本時のまとめを行う。 ３）単元のまとめとして，日本で第３次産業人口が増加している一方で，第１・２次産業人口が減少している理由をまとめる。	⑪・⑫	・日本では，工業製品を外国から低価格で輸入したり，日本企業が海外工場で生産したりするようになったため，第２次産業人口が減少している。 ・日本で第３次産業人口が増加している一方で，第１・２次産業人口が減少している理由を多面的・多角的に考察し，表現できる。
4	１）10～20 年後に日本の労働人口の 49％が人工知能やロボット等で代替可能になるとの予測を知る。 ２）2030 年の「中学生が将来なりたい職業ランキング」ベスト３を予測し，班内・学級内で意見交流をする。 ３）本時のまとめとして，再度個人でランキング作成を行う。 ４）単元のふりかえりを行う。	⑬・⑭	・2030 年の「中学生が将来なりたい職業ランキング」ベスト３を多面的・多角的に予測し，表現できる。

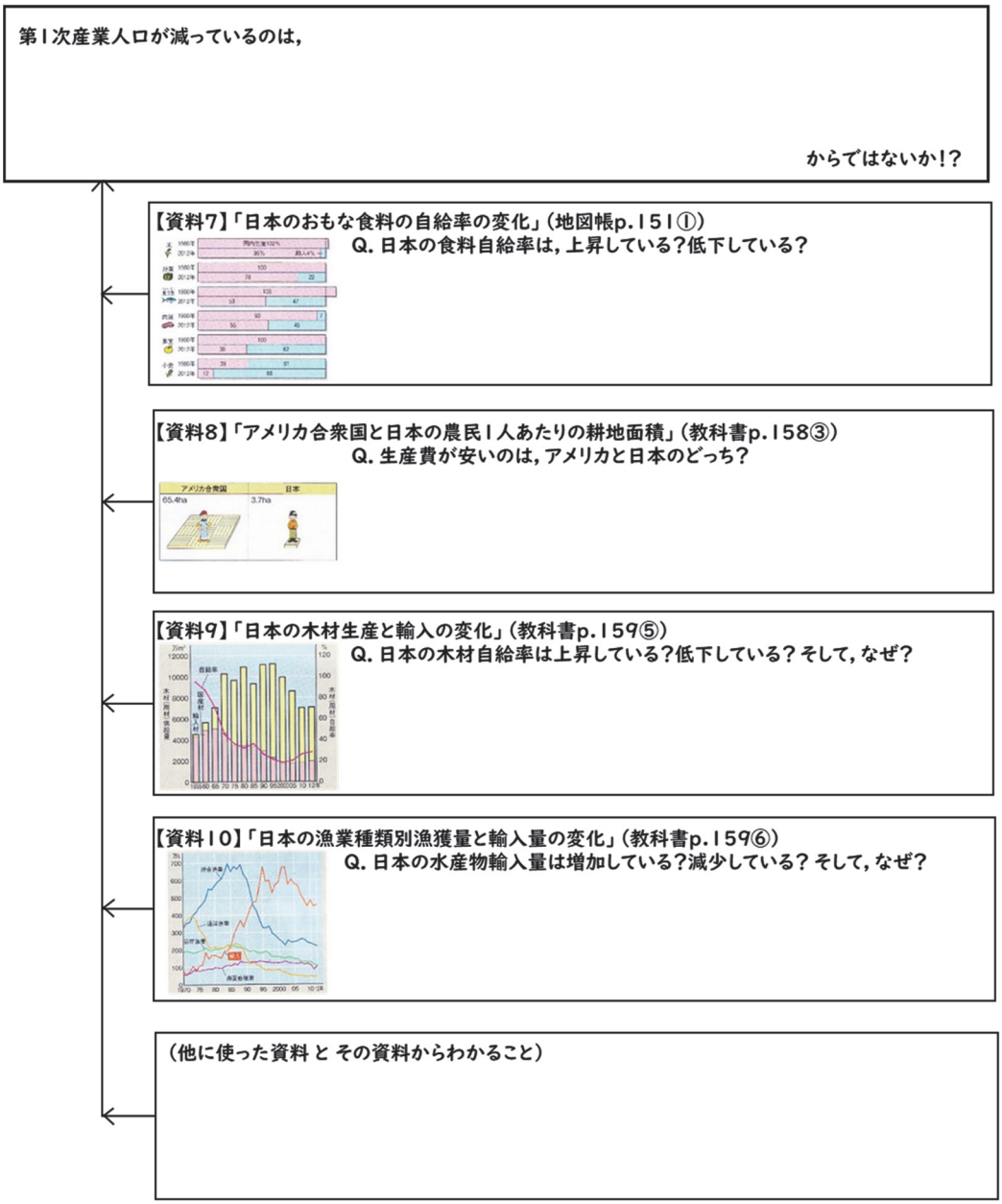
【資料】①中学生が将来なりたい職業（2017 年），②日本標準産業分類，③日本の産業別人口割合の変化，④おもな国の産業別人口の割合，⑤デパート，大型スーパーマーケット，コンビニエンスストアの販売額の変化，⑥おもな産業の国内生産額の変化，⑦日本のおもな食料の自給率の変化，⑧アメリカ合衆国と日本の農民１人あたりの耕地面積，⑨日本の木材生産と輸入の変化，⑩日本の漁業種類別漁獲量と輸入量の変化，⑪日本の貿易品目の変化，⑫日本の自動車生産の変化，⑬人工知能（AI）やロボットなどによる代替可能性が高い労働人口の割合，⑭人工知能（AI）やロボットなどによる代替可能性が高い職業の例

本単元は，第１～第３時において，「なぜ日本で第３次産業人口が増えている一方で，第１・２次産業人口が減っているのだろう？」という問いを探究する学習として構成されている。また，第４時においては，前時までの学習内容を活かし，国内産業の未来予測を行うようになっている。

なお，本授業実践においては，草原ほか（2017）を参考にした上で，主に次の２点の工夫を行ったクラゲチャートを使用した。

（１）資料を読み取る視点が明確になるよう，問いを設ける。
（２）資料の読み取りから要因の推論（帰納的推論）への流れがわかりやすいよう，矢印を設ける。

今回は，特に，第２時で使用したクラゲチャート（図２）を取り上げることとする。



【資料出典】
7．帝国書院編集部編『中学校社会科地図』帝国書院，2016 年.
8・9・10．谷内達ほか著『社会科 中学生の地理』帝国書院，2016 年.

図２　第２時で使用したクラゲチャート（筆者作成）

この第２時は，資料から読み取ったことをもとに，日本で第１次産業人口が減っている理由を考察する授業となっていた。そして，本時で使用したクラゲチャートでは，例えば,【資料７】から「日本の食料自給率の低下（＝食料輸入量の増加)」,【資料８】から「外国産の安い農産物」,【資料９】から「日本の木材自給率の低下（＝木材輸入量の増加)」,【資料 10】から「日本の水産物輸入量の増加」をそれぞれ読み取ったうえで,「日本では，農産物・木材・水産物を外国から低価格で輸入するようになったため,第１次産業人口が減少している」と帰納的に推論できるように想定していた。しかし，生徒の記述を分析したところ，第１次産業人口が減少している理由を適切に説明することができずにつまずいている生徒が多く見られた。

そこで，具体的にはどのようにつまずいているのかをさらに分析したところ，主に次のＡ～Ｅの５つのパターンが見られた。

（Ａ）何も記述できていない

資料の読み取りはできているものの，読み取った事実をもとに推論することができず，何も記述できていない生徒が見られた。

（Ｂ）資料から読み取った事実と結びつけられていない

このパターンにあてはまる記述として，例えば，次のようなものが見られた。

（第１次産業人口が減っているのは,）
現代人は１次産業にあまり関心がない
（からではないか！？）

この記述は,「輸入量の増加」や「外国産の安い農産物」といった，資料から読み取った事実と結びつけることができていない。

（Ｃ）資料から読み取った事実などを列記するにとどまっている

このパターンにあてはまる記述として,例えば,次のようなものが見られた。

（第１次産業人口が減っているのは,）
人手不足と輸入物が安い，場所がない
（からではないか！？）

この記述は，資料から読み取った事実などをもとに,「人手不足」「輸入物が安い」「場所がない」の３点を理由として挙げている。しかし，それぞれを因果関係で関連づけられておらず，列記するにとどまっている。

（Ｄ）一部の資料から読み取った事実のみに注目している

このパターンにあてはまる記述として，例えば，次のようなものが見られた。

（第１次産業人口が減っているのは,）
日本が外国からの輸入にたよっている
（からではないか！？）

この記述は,【資料７】などから読み取った「輸入量の増加」という点に注目している。しかし,【資料８】から読み取った「外国産の安い農産物」という点が考慮されていない。

（Ｅ）因果関係で関連づけているが，適切ではない
このパターンにあてはまる記述として,例えば,次のようなものが見られた。

（第１次産業人口が減っているのは,）
産業の自給率が低下し，生産費が高くなるなどの問題がある
（からではないか！？）

この記述は，資料から読み取った事実同士を因果関係で関連づけようとしていることがわかる。しかし,「自給率の低下」と「高い生産費」の因果関係は,「高い生産費」が原因で「自給率の低下」が結果であり，適切とは言えない。

以上のように，本事例において，帰納的推論でつまずくパターンは５つあることが明らかとなった。しかし，全てのつまずくパターンに共通している原因は，そもそもクラゲチャートの構造自体にあるのではないだろうか。なぜならば，クラゲチャートは，帰納的推論の材料となる事実を視覚的にわかりやすくするものの，その事実同士をどのように因果関係で関連づけるかについては個々の生徒にゆだねる部分が大きく，思考の支援を十分にできるものとなってはいないからである。
ここで見出したつまずきの要因は，一つの事例から導き出したものであり，包括的な考察になってはいない。しかし，上記で示した要因は，多くの実践におおよそ共通する課題なのではないだろうか。

Ⅲ　思考支援を促す具体的な方法

１　課題克服の方向性

前章では，生徒がクラゲチャートを使用したとしても帰納的推論でつまずくパターンとして，次の５つがあることが明らかとなった。

（Ａ）何も記述できていない
（Ｂ）資料から読み取った事実と結びつけられていない
（Ｃ）資料から読み取った事実などを列記するにとどまっている
（Ｄ）一部の資料から読み取った事実のみに注目している
（Ｅ）因果関係で関連づけているが，適切ではない

生徒がこのようにつまずくことを防ぎ，適切に帰納的推論をできるようにするため，次の図３のようにクラゲチャートを改良した。また，表１のような思考支援の方法を考案した。なお，帰納的推論においては，クラゲチャート以外の思考ツールを用いた方が適切な場合も考えられるが，本研究ではあくまでクラゲチャートを改良し，その活用方法を提案することとする。

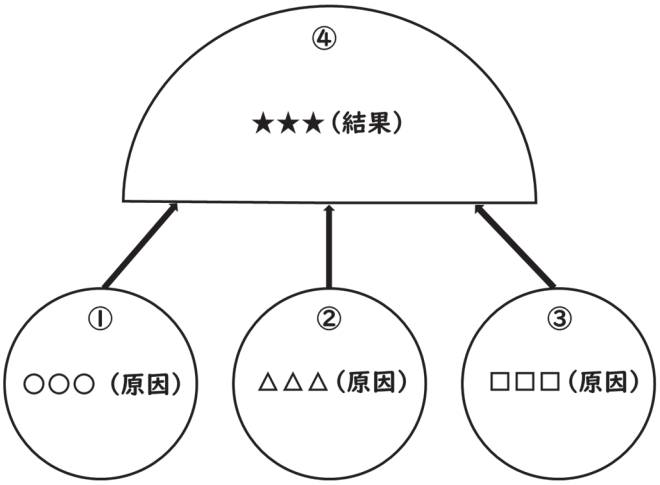


図３　使用するクラゲチャート（筆者作成）

表１　思考支援の方法（筆者作成）

段階	思考支援	対応するつまずきのパターン	UD の視点
資料の読み取り（帰納的推論の前段階）	①１つの事例に注目する		焦点化
	②問いに基づいて資料を読み取る		焦点化
要因の推論（帰納的推論）	③資料から読み取ったことをそれぞれキーワード化する	A・B・D	スモールステップ化・焦点化
	④キーワード同士の因果関係を考え，順番にクラゲチャートの足に書き込む	A・B・C・D	スモールステップ化・視覚化
	⑤意見を学級全体で共有する	A・B・C・D・E	共有化
	⑥完成したチャートをもとに，文章化する	A・B・C・D	スモールステップ化

まず，図３のクラゲチャートについてである。このチャートは，資料から読み取った複数の事実（原因）と結果との因果関係を考えやすくするため，番号と矢印を設けている。これは，「事実同士をどのように因果関係で関連づけるか

については個々の生徒にゆだねる部分が大きく，思考の支援を十分にできるものとなってはいない」というクラゲチャートの課題を踏まえ，改善した点である。そのため，頭には，帰納的推論の結果を書くのではなく，「原因」に対しての「結果」を書くようにした。

次に，表１の思考支援の方法についてである。この表には，帰納的推論における思考支援だけでなく，その前段階である「資料の読み取り」の際の思考支援についても含めている。なぜならば，帰納的推論は，資料から読み取った事実を材料として行うものであり，その材料の質も大きなカギになると考えられるからである。また，それぞれの思考支援に対して，対応しているつまずきのパターンとともに，どのようなユニバーサルデザイン（UD）の視点を用いているかについても併記している。なお，ユニバーサルデザイン（UD）の視点については，小貫（2012）の「授業のユニバーサルデザイン化モデル」（図４）を参照した。

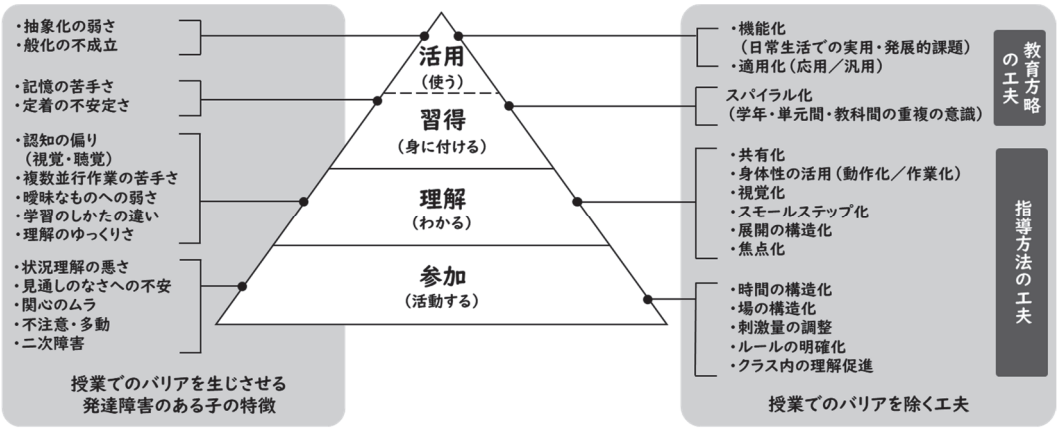


図４　授業のユニバーサルデザイン化モデル（小貫，2012，p.44 より引用）

資料の読み取り段階での思考支援①「１つの事例に注目する」と思考支援②「問いに基づいて資料を読み取る」は，帰納的推論の材料となる事実を「焦点化」する，すなわち「シンプルにする」（小貫，2012，p.46）ことを意図している。

要因の推論（帰納的推論）段階は，「スモールステップ化」，すなわち「指導目標の達成に向けて，そのステップを細かく」（小貫，2012，p.47）している。まず，思考支援③「資料から読み取ったことをそれぞれキーワード化する」は，資料から読み取ったことをさらに「焦点化」することで，因果関係を考えやすくすることを意図している。次に，思考支援④「キーワード同士の因果関係を考え，順番にクラゲチャートの足に書き込む」は，キーワード同士の因果関係を「視覚化」，すなわち「見える化」（小貫，2012，p.47）することで，因果関係に基づいて記述しやすくすることを意図している。そして，思考支援⑤「意見を学級全体で共有する」は，「共有化」，すなわち「お互いの考えを伝えあったり，確認したりする」（小貫，2012，p.47）ことで，他者の意見をもとに，自分が作成したクラゲチャート妥当性を吟味し直す機会を設けることを意図して

いる。最後に，思考支援⑥「完成したチャートをもとに，文章化する」は，これまでのステップを踏まえることで，記述しやすくすることを意図している。

２　具体的な取り組みの構想

以上のようなクラゲチャートと思考支援を用いると，筆者（髙畑）の実践（第２時）を次のように改善することが可能だろう。

（１）本時の目標

日本で第１次産業人口が減っている理由について，資料からわかること同士を関連づけて説明することができる。

（２）本時の概要

過程	主な学習活動	思考支援	資料
導入	１．学習課題の再確認と前時のふりかえりをする。 学習課題 なぜ日本では，第３次産業人口が増えている一方で， 第１・２次産業人口は減っているのだろう？		
	２．本時のめあてを知る。 本時のめあて 農業に注目して，日本で第１次産業人口が減っている理由を説明しよう		
展開	３．日本で農業人口が減っている理由のヒントとなる資料を読み取る。	① ②	1 ～ 3
	４．資料から読み取ったことをそれぞれキーワードにする。	③	
	５．キーワード同士のつながりを考えて，順番にクラゲチャートの足に書き込む。	④	
	６．各自の意見を学級で共有し，自分が作成したクラゲチャートが本当に適切なのか考える。	⑤	
終結	７．農業以外の第１次産業である林業や漁業でも同じように説明できるか確認する。		（省略）
	８．完成したクラゲチャートをもとに，本時のまとめを書く。	⑥	

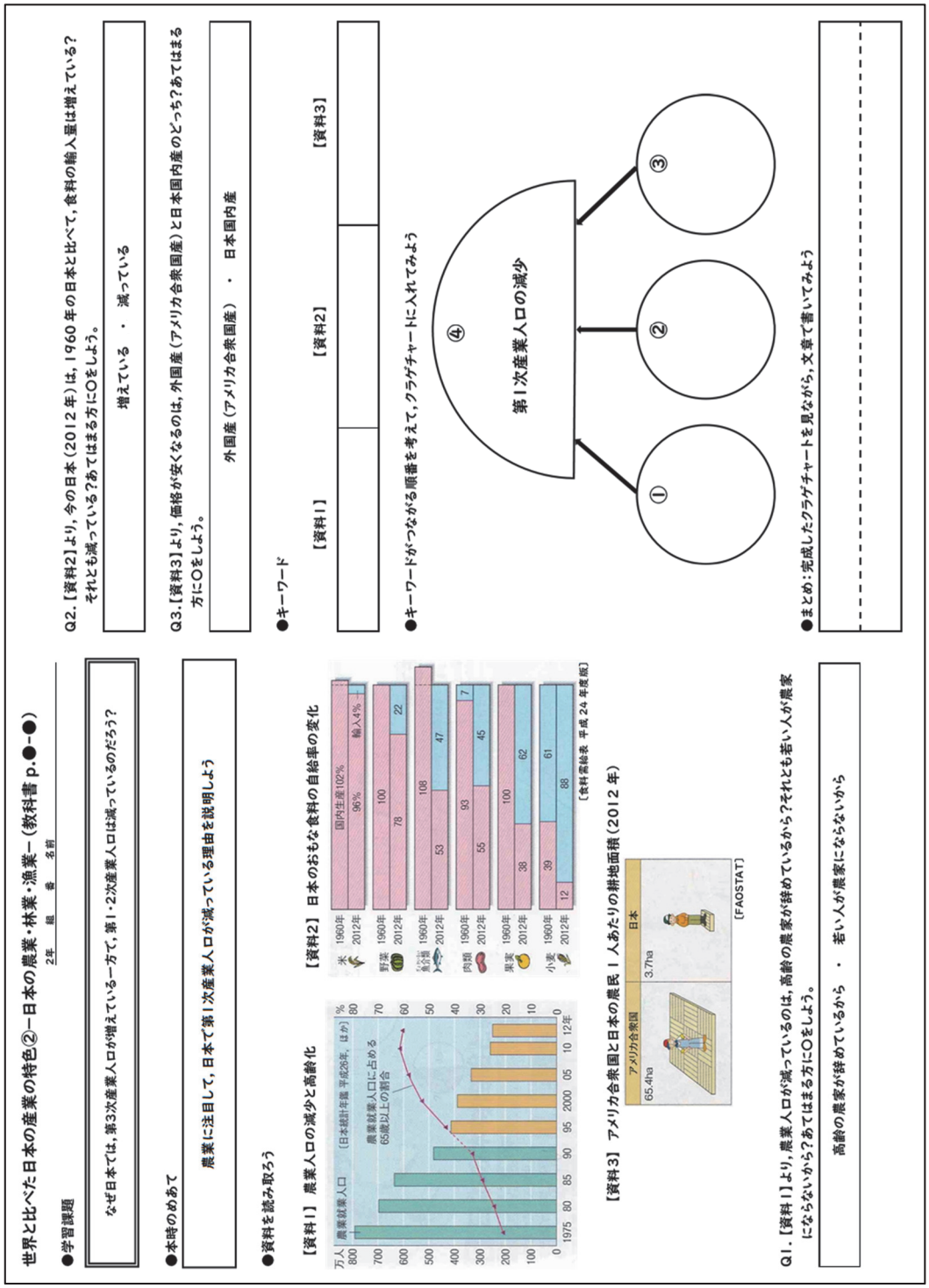
【資料出典】

１．（統計資料）「農業人口の減少と高齢化」，帝国書院編集部編『新詳地理資料　COMPLETE 2015』帝国書院，2015 年，p. 113.

２．（統計資料）「日本のおもな食料の自給率の変化」，帝国書院編集部編『中学校社会科地図』帝国書院，2016 年，p. 151.

３．（統計資料）「アメリカ合衆国と日本の農民１人あたりの耕地面積」，谷内達ほか著『社会科　中学生の地理』帝国書院，2019 年，p. 158.

（３）使用するワークシート



本授業は，「日本で第１次産業人口が減っている理由について，資料からわかること同士を関連づけて説明することができる」を目標としており，例えば，【資料１】から「農家の後継者減少」，【資料２】から「食料輸入量の増加」，【資料３】から「外国産の安い農産物」をそれぞれ読み取り，クラゲチャ

ートを用いながら思考支援を行うことで，「日本は，安い外国産の農産物を多く輸入するようになり，農家の後継者が減少しているため，第１次産業人口が減少している」と帰納的に推論できるように想定している。このように，本授業では，第１次産業の中でも農業に限定して資料の読み取りと推論を行うようにしている。これは先述のように，帰納的推論の材料となる事実を焦点化するためである。ただし，その後の学習活動７の際に，林業や漁業に関する同様の資料（後継者減少，輸入量の増加，外国産の安い木材・水産物）を提示し，農業と同じように説明できることを確認するようにしている。

このように改良したクラゲチャートを用いながら思考支援を行う授業実践を継続することにより，生徒がより適切に帰納的推論を働かせられるようになるのではないだろうか。

Ⅳ　本研究の成果と課題

本研究は，社会科における思考支援の方法を明らかにするために，思考ツールを用いた授業に着目した。特に，帰納的推論を働かせるためのアプローチについて考察を行った。本研究の成果は，以下の通りである。

第一に，先行研究では，思考ツール（クラゲチャート）の使用に関する提案がなされているものの，帰納的推論でつまずいてしまう原因，そして，つまずかないための支援方法について，十分に明らかにされているわけではない点を明確にしたことである。

第二に，思考ツール（クラゲチャート）を活用した実践を行った上で，「Ａ　何も記述できていない」「Ｂ　資料から読み取った事実と結びつけられていない」「Ｃ　資料から読み取った事実などを列記するにとどまっている」「Ｄ　一部の資料から読み取った事実のみに注目している」「Ｅ　因果関係で関連づけているが，適切ではない」という５つのつまずきのパターンを見出したことである。また，クラゲチャートの構造自体にその原因がある点を指摘したことである。

第三に，実践の省察と授業のユニバーサルデザイン（UD）の視点をもとにして，思考支援の改善の方向性を示したことである。

本研究では以上のような成果を得ることができたが，限られた事例から導かれた分析と提案にとどまっている。また，具体的な改善の方向性については，今後，さらに実践を行った上で検証を行うことが必要である。学校・学年段階の違いを視野に入れて研究を進めることも重要になるだろう。本研究を一つの基点にして，体系化を図っていきたい。

註

１）近年のものであれば，批判的思考に関して，例えば，馬場（2017），池田（2015），森（2015），梅津ほか（2019），渡部（2011，2014，2017）を挙げることができる。歴史的思考に関しては，例えば，藤岡（2010），池尻（2015，2019），川上（2013），田尻（2018，2019），ワインバーグ（2017），油井（2013）を挙げることができる。

２）近年のものであれば，滋賀大学教育学部附属中学校による研究として，例えば，橋本（2016，2017，2018），七里（2016，2017，2018，2019）を挙げることができる。

３）例えば，梅津ほか（2019）は，社会的思考力・判断力を，事実判断力，帰納的推論能力，演繹的推論能力，社会的判断力（価値判断・意思決定力），批判的思考力の５つの構成要素からなると規定している。

４）本授業は，本来，筆者（髙畑）が，社会科学習観（「何のために社会科を学習するのか」という子ども自身の目的観）を形成するために生徒に対してどのような働きかけが必要であるのかを明らかにする研究の一環として実践したものである。しかし，本研究においても，生徒が帰納的推論でつまずいてしまう原因についての示唆を得るうえで有用であると考え，分析事例として取り上げた。

参考・引用文献

馬場大樹（2017）「批判的思考力を育成する活動型社会科学習― 外交交渉ゲーム“Independence Day”の実践を通じて ―」『社会科研究』第 87 号，13-24.

藤岡弘輝（2010）「歴史的思考力を育成する世界史教育の構築―米国 AP World History の分析を手がかりとして―」『社会科研究』第 72 号，31-40.

橋本正輝（2016）「社会的思考力・判断力を高める社会科授業の進め方」『滋賀大学教育学部附属中学校研究紀要』第 58 集，20-25.

橋本正輝（2017）「社会的思考力・判断力を高める社会科授業の進め方―グループでの交流を生かして―」『滋賀大学教育学部附属中学校研究紀要』第 59 集，32-37.

橋本正輝（2018）「交流を通した社会的思考力・判断力を高める社会科授業の進め方」『滋賀大学教育学部附属中学校研究紀要』第 60 集，32-37.

池田良（2015）「中学校歴史学習における批判的思考力の育成―歴史的政策評価批判学習としての単元『人々から見た明治維新』の開発と実践―」『社会認識教育学研究』第 30 号，21-30.

池尻良平（2015）「学習者から捉え直した歴史の可能性」岡本充弘ほか編『歴史を射つ―言語論的転回・文化史・パブリックヒストリー・ナショナルヒストリー―』御茶の水書房，338-360.

池尻良平（2019）「学びの過程からみる歴史教育」『歴史評論』第 828 号，41-49.

川上具美（2013）「米国イリノイ州歴史スタンダードにおける歴史的思考力についての考察」『国際教育文化研究』Vol.13，87-98.

加藤寿朗・梅津正美（2015）「中学生の社会的思考力・判断力の発達に関する横断的調査研究―歴史的分野の調査を中心として―」『社会科教育論叢』第 49 集，75-84.

小貫悟（2012）「授業のユニバーサルデザイン化を達成するための視点―『〈授業の UD 化〉を UD 化する』ための理論モデルづくり―」桂聖・廣瀬由美子編『授業のユニバーサルデザイン』Vol.5，43-47.

草原和博・兒玉泰輔・山本稜・吉川友則・茂松郁弥・河原洸亮（2017）「歴史的な見方・考え方の働きはいかに可視化できるのか―思考ツールを用いた歴史導入単元『江戸時代の朝顔ブーム』を手がかりに―」『広島大学大学院教育学研究科紀要（第二部）』第 66 号，41-50.

森才三（2015）「社会科批判的思考力育成学習の授業開発―価値判断の矛盾を追究する場合―」『社会認識教育学研究』第 30 号，51-60.

七里広志（2016）「社会科における単元を通した言語活動と評価―思考ツール，論述を継続的に活用して―」『滋賀大学教育学部附属中学校研究紀要』第 58 集，26-33.

七里広志（2017）「探究的学習活動の練習課題としての学習を意識した地理的分野の単元構成」『滋賀大学教育学部附属中学校研究紀要』第 59 集，24-31.

七里広志（2018）「探究的学習活動の練習課題としてパフォーマンス課題を取り入れた社会科学習」『滋賀大学教育学部附属中学校研究紀要』第 60 集，26-31.

七里広志(2019)「社会科における３年間の探究的学習活動を通した表現(論述)力の高まり」『滋賀大学教育学部附属中学校研究紀要』第 61 集，28-37.

田尻信壹(2018)「AP 米国史における歴史的思考スキル―単元“Federalists and Republicans（連邦主義者と共和主義者）”を事例として―」『目白大学人文学研究』第 14 号，1-26.

田尻信壹（2019）「AP 世界史における歴史的思考スキル―単元：“An Industrializing Age（工業化の時代）”を事例として―」『目白大学人文学研究』第 15 号，1-35.

梅津正美・加藤寿明・前田健一・新見直子（2019）「批判的思考力の発達を促す教育的働きかけとしての社会的判断力の育成―中学校歴史的分野の実験的授業を通して導く授業デザイン―」『社会科研究』第 90 号，1-12.

渡部竜也（2011）「米国における『批判的思考』論の基礎的研究（1）―学問中心カリキュラムにおける『学問の構造』論の展開―」『東京学芸大学紀要　人文社会科学系Ⅱ』第 62 集，1-27.

渡部竜也（2014）「米国における『批判的思考』論の基礎的研究（2）―ブルーナーの『学問の構造』論を MACOS から読み解く―」『東京学芸大学紀要　人文社会科学系Ⅱ』第 65 集，1-22.

渡部竜也（2017）「米国における『批判的思考』論の基礎的研究（3）―ジルーの教授計画に見る批判的教授学の批判的思考の特徴とその意義―」『学藝社会』第 33 号，3-22.

ワインバーグ，S.（著）／渡部竜也（監訳）(2017)『歴史的思考―その不自然な行為―』春風社.（Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Philadelphia, PA: Temple University Press.）

油井大三郎（2013）「歴史的思考力育成と米国の歴史教育」『歴史地理教育』第 799 号，66-71.

A Study on the Method of Thinking Support in Social Studies:
The Case of Inductive Inference

Masashi TAKAHATA*1, Hidekazu YAMADA*2,

Keywords: social studies, thinking support, inductive inference, thinking tool

*1 Graduate School of Education, Okayama University (Professional Degree Course)
*2 Graduate School of Education, Okayama University