

中学生の社会的思考力・判断力の発達に関する研究(I)

—— 歴史的分野を事例とした調査を通して ——

梅津正美*, 加藤寿朗**, 前田健一***,
新見直子****, 大島悟*****, 竹崎葉子*****,
原義昭*****, 前島美佐江*****

(キーワード: 社会科学力, 社会的思考力・判断力, 発達の調査, 中学生, 歴史的分野)

I 研究目的と方法

1. 研究目的

生徒は社会をどのように認識しているのだろうか, 認識していくのだろうか。また, 生徒の社会認識の発達に即した授業構想に生かせる社会科教育としての発達の研究は, 何をどのように明らかにすればよいのだろうか。このような問題意識から本研究は, 生徒の社会認識の発達に即した授業実践のための根拠となる認識の発達の変容に関する実証的データを収集することを目的とする。

これまで行った発達の調査では, 児童期の社会認識の発達過程は, 量的増加と共にいくつかの質的に異なった発達段階に区切られ, 連続性と不連続性を有するダイナミックなものであることが明らかになった¹⁾。そして, これら一連の研究の中で, 青年期においても社会認識の質的転換と想定される時期が見出された。しかし, これらの研究は小学校児童の社会認識発達に焦点をあてたものであり, その時期も仮説的なものであった。そこで筆者らは, 「青年期の社会認識発達の質的な転換」を仮説としながら, 中学生の社会的思考力・判断力²⁾に焦点をあてた発達の調査を行い, 社会認識の発達の變容について実証的に検討してきた。その結果, 中学生の社会的思考力・判断力の発達の特徴として次の3点が指摘された³⁾。

- ① 中学生の社会的思考力・判断力は, 学年進行に伴って高くなり, 特に2年生から3年生にかけて伸長する傾向が見られること。
- ② 同じ到達基準でも分野(歴史的分野, 公民的分野)によって到達している人数に違いが見られ, 分野によって高いレベルに到達しやすい問題とそうでない問題があること。
- ③ 社会的思考力・判断力を構成する諸能力は互いに独立する能力ではなく, 相互に関連しあう能力であること。

これらの結果は, 中学生の社会認識発達の連続性(学年進行に伴う思考力・判断力のレベルが上昇)と不連続性(能力が著しく伸長する時期の存在や分野による特殊性)という特徴を示唆しており, このことから青年期の社会認識発達には量的増加と共に質的に異なった段階(質的な転換)が存在する可能性が考えられる。

本研究は調査対象を広げることによって, 上述した発達の特徴についての検証を行うことを目的とするが, その中で特に, ①中学生の社会的思考力・判断力の発達, ②社会的思考力・判断力を構成する諸能力の関係性についての検討を主として行う。なお, 本稿では紙幅の都合上, 歴史的分野を取り上げた調査の結果に限定して検討する⁴⁾。

2. 研究方法

これまでの社会科教育研究で行われてきた生徒の認識を研究する方法は次の二つに大別される⁵⁾。ひとつは,

*鳴門教育大学社会系コース

**島根大学教育学部

***広島大学大学院教育学研究科

****広島文教女子大学人間科学部

*****島根県教育庁義務教育課

*****島根大学教育学部附属中学校

実際の社会科授業やその記録の中に見出される生徒の社会認識の仕組みや変容を諸科学の成果を援用しながら分析・説明する理論的研究であり、もうひとつは意図的・実験的な授業や調査を通して検討していく実証的研究である。本研究では、中学生の社会的思考力・判断力を測るための調査問題を作成し、回答内容を分析することによって認識発達の様相を検討する。調査の手続きは次の通りであった。

(1) 調査方法

調査問題は歴史問題と公民問題からなり、それぞれの問題を40分で回答させた。調査は質問紙による選択肢と自由記述問題からなり、調査問題は全学年共通であった⁶⁾。

(2) 調査計画

1) 調査問題

「Ⅱ 社会的思考力・判断力を測る調査問題の構成と実際」で詳述する。

2) 対象と時期

島根県下の中学校1校を対象とした。学年別にみると、1年生は166名、2年生は155名、3年生は169名であり、2009年12月から2010年1月に調査を実施した。作成した調査問題について調査協力校の校長から承諾を得た後、学校を通じて調査を実施した。

Ⅱ 社会的思考力・判断力を測る調査問題の構成と実際

中学生の社会的思考力・判断力の発達を測る調査問題の構成の方法を明らかにする。具体的には、次の4つの問題について明示する。①目標－授業－評価の一体化の観点から、社会科授業と結びつけて到達目標となり同時に評価の観点となる社会的思考力・判断力をどのように規定するのか。②社会的思考力・判断力の発達を測る調査問題には、どのような類型を設定できるのか。③社会的思考力・判断力の発達を測る調査問題は、どのような基本原則のもとに構成されるのか。④調査問題の実際と調査結果の分析の観点はどのようなか。

1. 社会科における社会的思考力・判断力のとらえ方

社会科授業と結びつくように社会的思考力・判断力の調査問題を構成する場合に、まず押さえておかねばならないことは、「社会的思考力・判断力」は、社会的事象についての知識・理解と独立して存在する形式的能力ではなく、「知識」と、問いと資料活用の技能を基盤とする「思考技能」とが一体化した能力であるということである。こうした理解により、「中学生の社会認識の発達」を、教科指導を通じた「中学生の社会的思考力・判断力の形成・発達」に変換して考察することができると考えた。そこで、社会科授業に基づいて「知識」「思考技能」「社会的思考力・判断力」の質とその関連について、具体的に考察していくことにする。

(1) 社会的事象に関する知識の構造

授業で、教師と生徒の間でやり取りされる社会的事象に関わる知識は、その質の違いに着目して「知識の構造」としてとらえることができる。まず、教師や生徒の社会的事象に関する理解の中身を示す知識は、事象記述・事象解釈・時代解釈・社会の一般理論・価値的知識・メタ知識の6層から成るものとつかんでおきたい。以下に、定義と事例を示す。

- ① 事象記述：特定の事象に関する事実そのものを記述した知識。事例：「1192年、源頼朝は朝廷から征夷大將軍に任じられた。」
 - ② 事象解釈：特定の事象に関する事実を解釈し、因果、目的結果、意義などを説明した知識。事例：「頼朝は、1185年に守護と地頭を置く権限を得たことにより、全国に対して軍事警察の責任者としての地位を得た。」
 - ③ 時代解釈：個別の事象（事実）の解釈を総合して広い時間的範囲にある時代の社会の特色を説明した知識。事例：「主従関係で結ばれた武士が農民を支配する社会を、封建社会という。」
 - ④ 社会の一般理論：個々の事象の起因や影響を説明するのに用いられる一般的概念的な知識。事例：「政府は、権力と権威を基盤に成り立つ。」
 - ⑤ 価値的知識：個々の事象を、解釈内容をふまえて評価的・規範的に判断した知識。事例：「頼朝が義経を討つことは、正しい判断だった（正しい判断とは言えない）。」
 - ⑥ メタ知識：知識構成の背後にある立場や価値観を吟味し解釈した知識。事例：「鎌倉幕府の成立時期に関する解釈は、幕府の本質のとらえ方をめぐって見解が分かれている。」
- 事例から明らかのように、事象記述・事象解釈・時代解釈・社会の一般理論は、順に後者が前者を包括し説明

する関係をなしている。また、価値的知識は、客観的で多面的な事実・事例を根拠として、ひろく議論にさらされていくべき知識である。そして、メタ知識は、知識を対象化して解釈するための知識である。

(2) 社会科授業における社会的思考力・判断力の育成

社会的事象に関する知識は、授業過程では、問い及び資料の活用と連動して生徒たちに習得されていよう。一般的には、事象記述とその構成要素は、「いつ」「どこで」「誰が」「なにを」「どのように」という問いにより導かれるし、事象解釈・時代解釈は、「なぜか」「(その結果) どうなるか」「(時代の社会の本質は) 何か」という問いによって導かれよう。また、社会の一般理論は、「どういう意味か」「(一般的に社会は) どのようなものであるか」という問いによって導かれよう。価値的知識は、評価すべき事象に対して「よいか、わるいか」(その問いに対する回答としての知識は「評価的知識」)、「いかにすべきか」・「どうすればよいか」(その問いに対する回答としての知識は「規範的知識」)という問いによって論争的に導かれるべきものがある。メタ知識は、「その知識の背景には、どのような価値や立場があるか」「その知識はどのような手続きや方法により構成されているか」といった問いにより読み解かれる。そして、それぞれの知識レベルの習得には、問いに基づいて、必要な資料を収集し、選択し、観察し、読み取り、解釈していく技能が必要となるのである。

表1 授業における「社会的思考力・判断力」と「問い」・「知識」の関わり

問 い	社会的思考力・判断力とその内容		知 識
いつ、どこで、誰が、なにを、 どのように	事実判断	資(史)料をもとに、事実を判断し記述できる。	事象記述
なぜか、(その結果) どうなるか、(時代の社会の) 本質はなにか。	推 論	事象の原因、結果、意味や時代の社会の意義・特質を解釈し説明できる。	事象解釈 時代解釈 社会の一般理論
よいか(悪いか)、望ましいか(望ましくないか)	価値判断	事象を評価的に判断できる。	価値的知識 (評価的知識)
いかに～すべきか	意思決定	論争問題や論争場面において望ましい行為や政策を根拠に基づいて選択できる。	価値的知識 (規範的知識)
その知識の背後にはどのような価値観や立場性があるか。 その知識は、どのような手続き・方法により主張されているか。	批判的思考	知識(言説)に内在する価値・立場を吟味できる。 知識(言説)の主張の手続き・方法を吟味できる。	メタ知識 (知識を解釈するための知識)

また、問い・資料活用の技能と知識の関連は、生徒たちが駆使する「思考」の質を決定していよう。「頼朝が、朝廷から全国に守護・地頭を置く権限を得たのは、何年か。」と事象記述の構成要素を問われて、資料の活用に基づかないで「1185年です。」と答えるとき、生徒が駆使している思考の質は、「事象の単純な想起」といえる。これに対して、例えば史料『謡曲・鉢木』の記述をもとに「御家人の奉公とは、何をすることか。」と問い、生徒が史料を読み理解して、「將軍(幕府)のために敵と戦うこと。」という事象記述を引き出した場合、この時に働く思考を「事実判断」と呼ぼう。生徒たちが、「頼朝が、全国に守護・地頭を設置する権限を得た1185年に、鎌倉幕府が実質的にスタートしたとされるのはなぜか。」という問いに対して、「権力の確立」の観点から「頼朝が、全国に軍事警察権を及ぼすことができるようになったから」という事象解釈を導くとき使っている思考の内容は、事象と事象の関係づけや事象の意味・特質の解釈と説明である。このレベルの思考を「推論」と呼ぼう。平安時代に対する鎌倉時代の特色を、政治・経済・文化・社会の比較考察を通じて時代解釈として導く思考も「推論」である。時間の順序性とその意味づけについての解釈が、本来「歴史的知識」であるとするならば、社会諸科学の成果として導かれる社会の一般理論は、厳密には「非歴史的知識」である。しかし、事象解釈や時代解釈は、資(史)料から直接的に読み解かれるわけではなく、しばしば一般理論を思考の枠組みにして導かれることが知られていよう。一般理論を活用して事実から解釈を導く思考もまた「推論」である。生徒たちは、「頼朝が義経を追討したことは、正しい判断だったか。」と問われれば、「頼朝がつくり上げようとした鎌倉幕府の本質は何か。」「頼朝は義経の何が許せなかったのか。」「頼朝が義経を鎌倉に迎え入れる可能性は考えられなかったのか。」などの問いをもとに、鎌倉政権の目的、意味、本質を解釈し、それらを根拠にして評価を下していくこと

になろう。複数の価値的知識を、事象についての事実に基づく知識を根拠に評価し選択していく思考を「価値判断・意思決定」と呼ぼう。さらに、歴史的事象・事物に関する解釈の背後にはどのような立場や価値観があるのかを吟味し明らかにしていく思考を「批判的思考」と呼ぶことにする。

以上の考察を経て、社会科授業で育成をめざす「社会的思考力・判断力」は、問い及び知識との相互の関わりにおいて、表1のように整理して示すことができる。

(3) 社会科学力の構造としての社会的思考力・判断力

筆者は、社会科学力を、「知識」、「社会的思考・判断」、「思考技能」の機能的な連関構造として解釈する。そのことによって、社会科授業を通じて意図的・計画的に育成される社会認識力と社会的判断力及び批判的思考力の総体が、「社会科学力の構造」であると規定する。社会認識力は、事実判断を基盤に、社会的事象間の関係や時代の社会の意味・本質を推論し解釈する能力である。社会的判断力は、社会的（歴史的）な論争問題・場面に対応する複数の政策・行為の選択肢を、事実を根拠に評価（価値判断）し選択（意思決定）していく能力である。批判的思考力は、社会的事象に関する解釈の背後にある立場や価値観を読み解き吟味していく能力である。社会科学力は、社会的事象に関する知識（の構造）と、問い及び様々な形態の資料から必要なデータを選択できる、データを読み解釈できる、解釈内容を適切に表現できる、合理的な仮説を立てることができる、といった思考技能とに支えられた3つの能力の連関構造であると把握したい。また、生徒の頭の中で進行する社会認識の深化の過程（社会科学力の形成過程）を授業レベルで確定していくためには、生徒が、習得・形成した社会認識を外にむかって表現できなければならないので、表現のために必要なコミュニケーション能力（読む、話す、書く、聞く）を、社会科学力の基礎学力として位置付けておきたい。

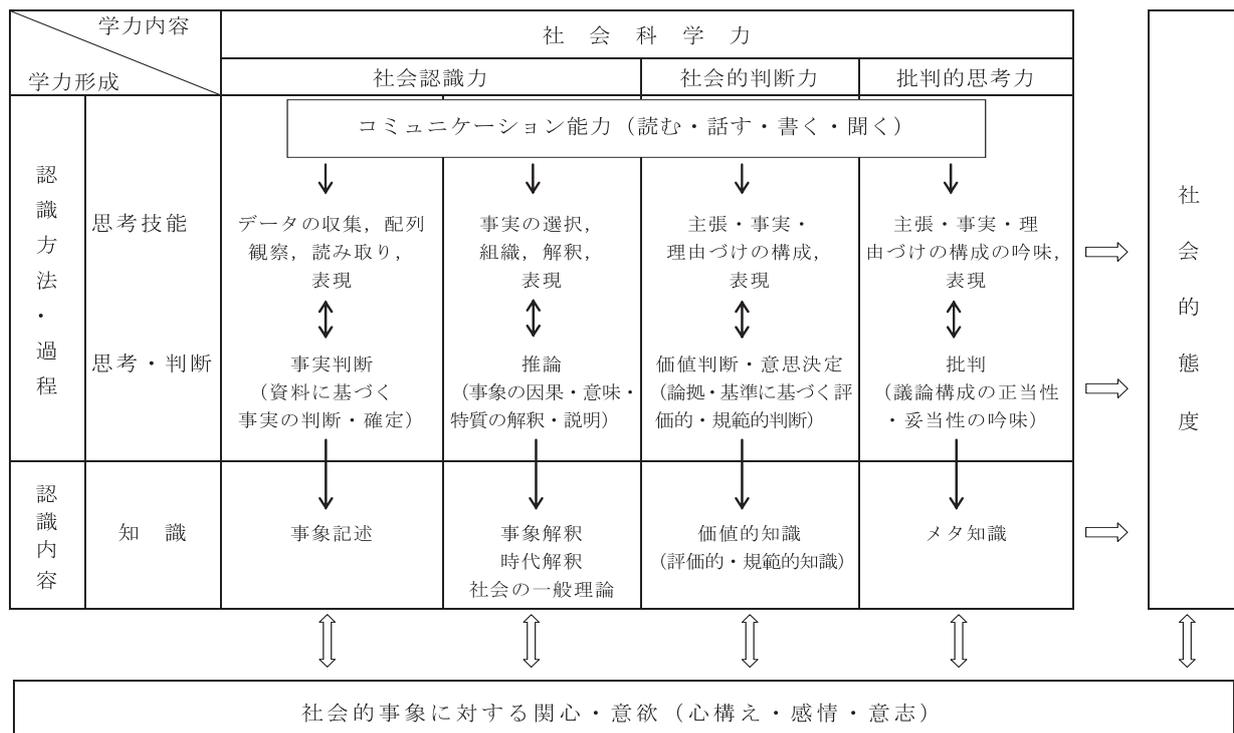


図1 社会科学力の構造と「関心・意欲・態度」との関係

いわゆる「観点別学習状況の評価」における社会科の第一の評価観点になっている「関心・意欲・態度」については、「社会的な人格」を構成する要素として、社会科学力とは機能的に分けてとらえるべきだと考える。学校教育の中で意図的・組織的に行われる社会科授業は、社会認識力・社会的判断力・批判的思考力を中核とする到達目標としての学力形成を中心目標に為されるべきで、「社会的な人格」としての社会的事象に対する関心・意欲や社会的態度は、社会科学力の形成過程を通して育成されていくべきものだと考える。社会科学力と社会的な人格としての「関心・意欲・態度」との関係モデル化したものが、図1である⁷⁾。

2. 調査問題の種類

調査問題には、3つの類型を設定した。すなわち、①社会認識力育成型、②社会的判断力育成型、③批判的思考力育成型、の3類型⁸⁾である。これら3類型は、知識（内容）と思考技能（方法）が一体となった社会科に固有の思考力・判断力を評価するテスト問題の基本型である。

① 社会認識力⁹⁾育成型

社会的事象に関する事実を資料に基づいて確定（事実判断）し、それらの事実間の関係や事象の本質を推論することを通して解釈し説明できる能力を評価する問題

② 社会的判断力育成型

社会的（歴史的）論争問題に対応する複数の政策・行為の選択肢を、事実を根拠に評価（価値判断）し選択（意思決定）していく能力を評価する問題

③ 批判的思考力育成型

文字・図像・映像・音声などにより示される、社会的事象に関する知識（言説）の背後にある価値観や立場、あるいは知識（言説）の構成方法を、時代の社会の特質と関わらせて読み解き吟味していく能力を評価する問題

3. 調査問題構成の基本原則

(1) 社会認識力育成型問題の構成

回答過程を、推論過程として組織する。推論過程には、大きく2つのパターンがある。ひとつは「帰納的に推論する過程」である。この過程は、資料・データを用意し、それに対して「何か」「どうなっているか」という問いにより事実を引き出させ、その事実に対して「なぜ」「どうなるか」「(意義・特質は)何か」という問いにより時代解釈や一般理論を導かせるように展開する。もうひとつは、「演繹的に推論する過程」である。この過程は、まず資料等により、生徒に時代の社会の本質を説明した時代解釈や一般理論をつかませる。そして、事実・データに対して「なぜか」「どうなるか」と問い、時代解釈や一般理論を応用して事実がもたらす予測・結果・影響を説明させるように展開する。

(2) 社会的判断力育成型問題の構成

回答過程を、社会的（歴史的）論争問題に対する、主張（価値的知識）・理由づけ（事象解釈・時代解釈）・事実（事象記述）を基本的な要素とする「議論」の構造¹⁰⁾に即して構成する。この場合、論理的には3つの問題パターンを構想することができる。第1は、論争問題に対して、事実を根拠に理由づけを構成させ、主張を説明させ討論させるものである。第2は、論争問題に対する主張と理由づけを提示し、それを支えるのに適切な事実・データを選択・記述・説明させるものである。第3は、主張と主張の根拠になる事実・データを示し、それらから理由づけを記述・説明させるものである。

(3) 批判的思考力育成型問題の構成

回答過程を、資料に組み込まれている価値・解釈・事実から成る知識の構成の正当性や妥当性を吟味させ、そのような知識の構成になる根拠・理由を説明させることと、知識の背景をなす時代の社会の特質をつかみ説明させることを組み合わせて構成する。

4. 調査問題の実際と分析の観点

調査問題は、歴史問題と公民問題からなり、それぞれ思考力・判断力育成問題の3類型と構成の基本原則をふまえて作成した¹¹⁾。また、歴史と公民の問題構成や問題数を可能な限り揃えた。歴史問題の構成についてまとめたものが表2である。

Ⅲ 分析の手順

前述したように本研究の目的は、中学生の社会的思考力・判断力とそれを構成する能力間の関係性を発達的に検討することにある。そこで調査結果は以下の手順で分析した。

① 表2に示す「分析の観点」に基づきながら、生徒の回答を得点化した。まず、問題1（社会認識力育成型「事実判断」問題、以下は事実判断問題）では、表2に示す6つの評価基準に該当する事柄を指摘した数（指摘数）を回答者の得点とした（得点範囲：0点から6点）。問題2-1（社会的判断力育成型「価値判断・意思決定」問題、以下は価値判断・意思決定問題）では、3つの選択肢のどれを選択したかに基づいて回答者を分類した。

表 2 歴史問題の構成と分析の観点

問題類型	番号	問題内容	分析の観点	レベル	評価基準	模範回答例
「事実判断」問題	問題1	「武士とは何か」について指摘させた。	評価基準に基づいて、回答を分類した。	0 1 2	a 武術の鍛錬 b 主従関係 c 地域の支配者としての領主 d 武士の台頭によってもたらされた文化 e 武士の館と生活 f 暮らしの中の動物	武士は、騎馬や弓射など武芸を職業としていた者（戦いのプロ）である。自分たちの武器を自分で管理することが武士のたしなみのひとつであった。 武士団には主従の関係があった（領主・家人・郎党など）。 地域の支配者としての領主・武士は、在地の支配者（領主）であり、農民から年貢を徴収していた。 念仏信仰や田楽がはやった。 武士の屋敷は板敷きであった。質素な暮らしをしていた。母屋と連う場所に馬屋が設けられていた。 戦いに備えた館に住んでいた。烏帽子をかぶっていた。 馬、猿、犬、鷹、猫を飼っていた。
	問題3-1	恩賞奉行である安達泰盛に対して、恩賞を要求する竹崎季長の主張を自由記述させた。	評価基準に基づいて3つのレベル（レベル低：0、レベル中：1、レベル高：2）に分類した。	0 1 2	0 事実を間違っただけで捉えている。説明不足である。設問に正対していない。 1 心情などの主観的な観点から主張しているが、（鎌倉期の）時代の社会の特色などを根拠としていない。 2 （鎌倉期の）時代の社会の特色などを根拠に主張している。 上記以外の回答 無回答	私は元軍が九州に上陸してきたとき、幕府（将軍）を守りつため先頭をきって出陣しました。元軍は今までもないような武器を使い集団で攻めてきました。私は恐れることなく命をかけて戦い、敵を追い払うことができました。これまでは戦いの功績に対しては、必ず恩賞がありました。が、今度の戦いではなぜか恩賞のお沙汰（知らせ）がないのです。どうも私に恩賞をいただきたくありません。
「演繹的推論」問題	問題3-2	鎌倉幕府が衰えた理由について、2つの言葉（「領地を分割して相続」と「商業の発達」）を関連付けて自由記述させた。	評価基準に基づいて3つのレベル（レベル低：0、レベル中：1、レベル高：2）に分類した。	0 1 2	0 事実を間違っただけで捉えている。説明不足である。設問に正対していない。 1 つまたは、それぞれの言葉を使った因果の説明は正しいが、2つの内容を関連付けて説明されてはいない。 2 それぞれの言葉を使った因果の説明が正しく、さらに2つの内容を関連付けて説明されている。 上記以外の回答 無回答	鎌倉武士は、嫡男が主な財産を相続し、その他を兄弟姉妹が分けていくという方法で、領地を分割して相続していた。こうした方法を代々繰り返していくと領地は細分化し、自給することさへ困難になる御家人が多くなった。また、商業の発達に伴い貨幣経済に御家人が巻き込まれていくようになる。御家人の中には高利貸しから借金をし、返済できなくなり先相伝来の土地を手放す者が増加した。このように御家人が経済的に苦しくなり没落していったことが、鎌倉幕府が衰えていった大きな原因である。
	問題2-1 問題2-2	頼朝が「義経の鎌倉入りを許さない」と決断したことについての意見を述べさせた。 問題2-1の選択肢を運んだ理由を自由記述させた。 問題2-2の選択肢を自由記述させた。	選択した選択肢の番号 評価基準に基づいて3つのレベル（レベル低：0、レベル中：1、レベル高：2）に分類した。	0 1 2	①正しい判断である ②間違っただけである ③どちらとも言えない 判断結果（問題2-1）と根拠（問題2-2）の内容が不整合である。 判断結果（問題2-1）と根拠（問題2-2）の内容は整合するが、（鎌倉期の）時代の社会の特色を意識しない判断である。 判断結果（問題2-1）と根拠（問題2-2）の内容は整合し、時代の社会の特色を意識した判断である。 上記以外の回答 無回答	①正しい判断である ・義経は京都（朝廷）の影を付けているので、鎌倉の御恩と奉公にもとづく将軍（頼朝）と御家人との主従関係がくずれてしまうと考えられるからだ。 ・幕府のなかで頼朝と義経という二重の権力が生まれてしまい、権力争いが生じる危険性があるからだ。 ②間違っただけである ・血縁を重視して義経を鎌倉に迎えれば、平氏と同じ道をたどる可能性がある。 ③どちらとも言えない ・義経は平氏を倒した立役者だ。義経の功績を考えれば、鎌倉に迎えるのは当然だ。 ・義経は頼朝の血を分けた弟であり、しかも英雄だ。人間としての感情からして、当然義経を鎌倉に迎え入れたい。 ・義経は京都（朝廷）と結んだことを心から反省している。義経を許し、武芸に秀で能力の高い彼を幕府の中で活かすことを考えたほうが、幕府の権力が安定する。
「価値判断・意思決定」問題	問題4	幕末から明治以降の時期に「元寇」という言葉が使われたねらいを推測させ自由記述を求めた。	評価基準に基づいて3つのレベル（レベル低：0、レベル中：1、レベル高：2）に分類した。	0 1 2	0 事実を間違っただけで捉えている。説明不足である。設問に正対していない。 1 「元寇」という言葉は、相手を悪く言うような差別的な言葉として使われていることがわかる。 2 「元寇」という言葉は、人・組織・社会（時代）がある意図をもつて使った言葉であり、言葉の背後の価値観や立場性がわかる。 上記以外の回答 無回答	日本の政府が、第二次世界大戦が終わるまで侵略の対象としていた中国や朝鮮（韓国）に対する日本国民の敵対心をあおり、国民の団結をはかるとともに、政府の政策への支持を取りつける。 日本国民の敵対心をあおり、国民の団結をはかるとともに、政府の政策への支持を取りつける。

問題2-2(社会的判断力育成型問題, 以下は社会的判断問題), 問題3-1(社会認識力育成型「帰納的推論」問題, 以下は帰納的推論問題), 問題3-2(社会認識力育成型「演繹的推論」問題, 以下は演繹的推論問題), および問題4(批判的思考力育成型問題, 以下は批判的思考問題)の4つの問題では, 表2に示す評価基準に基づいて, 最もレベルの低いレベル0, 中程度のレベル1, 最もレベルの高いレベル2のいずれかに回答者を分類した。

- ② 社会的思考力・判断力の発達傾向を分析するにあたっては, 学年進行に伴い各問題解決に使用する社会的思考力・判断力のレベルも上昇するか否かを検討する。問題1では分散分析を使用して, 指摘数が学年進行に伴って増加するか否かを検討する。問題2-1では χ^2 検定を使用して, 選択肢の選択傾向に学年差が見られるか否かを検討する。問題2-2, 問題3-1, 問題3-2, 問題4では χ^2 検定を使用して, 学年進行に伴ってレベル2に分類される人数が増加し, レベル0やレベル1に分類される人数が減少するか否かを検討する。
- ③ 社会的思考力・判断力を構成する諸能力の関係性の検討にあたっては, 以下の関係性を仮定して検討を進めた。まず, 諸能力の中で社会認識力(事実判断力)を生徒にとって最も基盤となる思考力・判断力と仮定する。そして, 残り4つの思考・判断する能力の活用においては社会認識力(帰納的推論能力)が最も生徒にとって容易であり, 次いで社会認識力(演繹的推論能力), その次に社会的判断力であり, 批判的思考力の活用が最も難しいとする。この仮定に基づいてそれぞれの能力が仮定した関係にあるのかを検討する。分析ではまず, 基盤的な能力と仮定する事実判断力と他の能力(帰納的推論能力, 演繹的推論能力, 社会的判断力, 批判的思考力)との関係を検討する。次に, 生徒にとっては事実判断力の次に難度が低いと仮定した帰納的推論能力と他の能力の関係, 及びより高次な能力と仮定する批判的思考力と他の能力の関係について分析する。さらに, 帰納的推論能力, 演繹的推論能力, 社会的判断力, 批判的思考力の4つの能力間の相互関連について検討する。具体的には以下のような手順で分析を進める。

まず, 事実判断力を測る問題における指摘数が他の問題におけるレベルと関連するか否かについて分散分析を使用して検討する。次に, 帰納的推論能力を測る問題においてレベル2に分類された者は演繹的推論能力, 社会的判断力, 批判的思考力を測る問題ではどのような評価を得ているかについて χ^2 検定を使用して検討する。さらに, 批判的思考力を測る問題においてレベル2に分類された者は, 帰納的推論能力や演繹的推論能力, 社会的判断力を測る問題でも高い評価を得ているか否かについて χ^2 検定を使用して検討する。最後に, 帰納的推論問題, 演繹的推論問題, 社会的判断問題, 批判的思考問題の各問題においてレベル0~レベル2に分類された者が, 他の問題においてそれぞれどのような評価を得ているかについて χ^2 検定を使用して検討する。

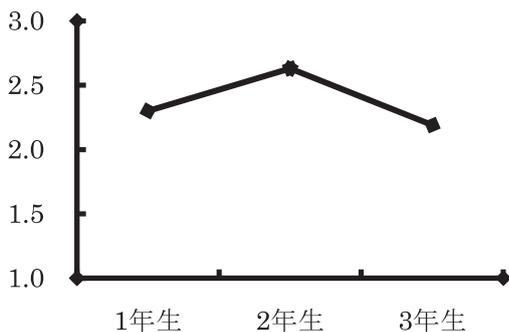


図2 事実判断問題の平均指摘数

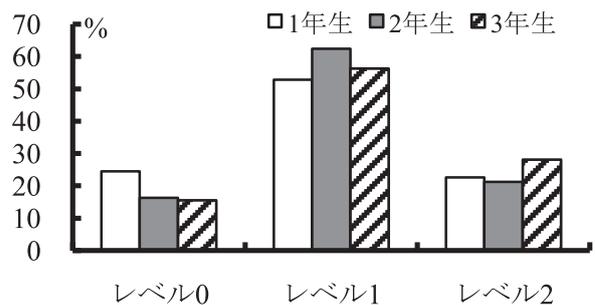


図3 帰納的推論問題の回答者率

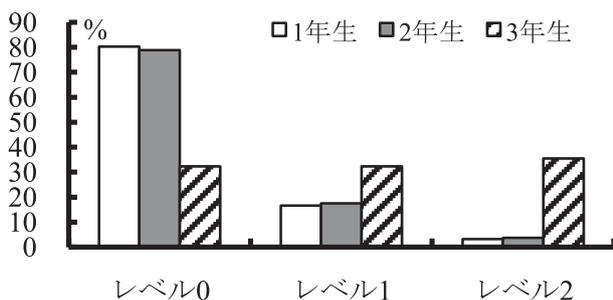


図4 演繹的推論問題の回答者率

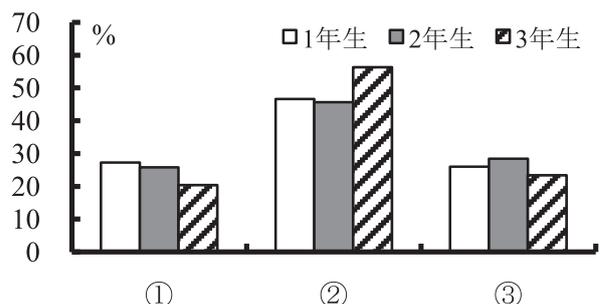


図5 価値判断・意思決定問題の回答者率

IV 調査結果の分析①—社会的思考力・判断力の発達—

1. 社会認識力育成型問題の調査結果

(1) 事実判断問題（問題1）の結果

指摘数について学年（1年生，2年生，3年生）を要因とする分散分析を行った（図2）。その結果，学年間の差が見られた（ $F(2, 479) = 9.33, p < .001$ ）。学年間の差を検討したところ，2年生の指摘数（平均値=2.63）が1年生（平均値=2.30）や3年生（平均値=2.19）よりも多かったが，1年生と3年生の間には違いは見られなかった。

(2) 帰納的推論問題（問題3-1）の結果

3（レベル：0，1，2）×3（学年：1年生，2年生，3年生）の χ^2 検定を使用して，帰納的推論問題の回答における各レベルに分類される各学年の人数割合の偏りについて検討したが学年差は認められなかった（図3）。

(3) 演繹的推論問題（問題3-2）の結果

3（レベル：0，1，2）×3（学年：1年生，2年生，3年生）の χ^2 検定を使用して，演繹的推論問題の回答における各レベルに分類される各学年の人数割合の偏りについて検討した（図4）。その結果，レベル0の人数割合は1年生（80.3%）と2年生（78.9%）で多く，3年生（32.3%）で少なかった。また，レベル1の人数割合では，3年生（32.3%）で多く，1年生（16.5%）で少なかった。レベル2では，3年生（35.4%）で多く，1年生（3.1%）と2年生（3.7%）で少なかった。

2. 社会的判断力育成型問題の調査結果

(1) 価値判断・意思決定問題（問題2-1）の結果

3（選択肢：①，②，③）×3（学年：1年生，2年生，3年生）の χ^2 検定を使用して，価値判断・意思決定問題における選択肢の選択傾向に学年差が見られるか否かを検討したが学年差は認められなかった（図5）。

(2) 社会的判断問題（問題2-2）の結果

次に，3（レベル：0，1，2）×3（学年：1年生，2年生，3年生）の χ^2 検定を使用して，社会的判断問題の回答における各レベルに分類される各学年の人数割合の偏りについて検討した（図6）。その結果，レベル0の人数割合は1年生（12.9%）で多く，3年生（3.0%）で少なかった。また，レベル1では2年生（46.6%）で多く，3年生（30.9%）で少なかった。レベル2では3年生（66.1%）で多く，2年生（42.6%）で少なかった。

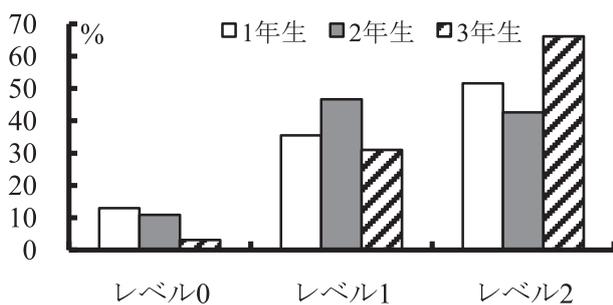


図6 社会的判断問題の回答者率

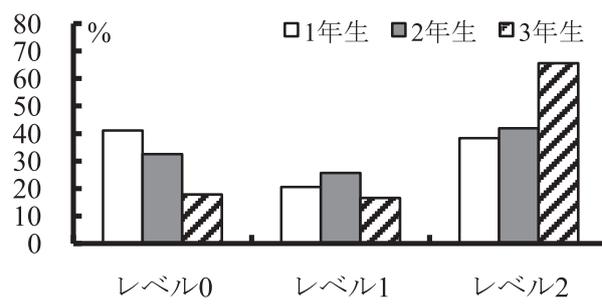


図7 批判的思考問題の回答者率

3. 批判的思考力育成型問題（批判的思考問題（問題4））の調査結果

3（レベル：0，1，2）×3（学年：1年生，2年生，3年生）の χ^2 検定を使用して，批判的思考問題の回答における各レベルに分類される各学年の人数割合の偏りについて検討した（図7）。その結果，レベル0の人数割合は1年生（41.1%）で多く，3年生（17.8%）で少なかった。また，レベル2では3年生（65.6%）で多く，1年生（38.4%）で少なかった。

V 調査結果の分析②—社会的思考力・判断力の関係性—

1. 事実判断問題と帰納的推論問題, 演繹的推論問題, 社会的判断問題, 批判的思考問題の関係性

事実判断問題における指摘数が他の問題（帰納的推論問題, 演繹的推論問題, 社会的判断問題, 批判的思考問題）におけるレベルと関連するか否かについて分散分析を使用して検討した。その結果, 帰納的推論問題, 社会的判断問題においてレベル間で統計的に意味のある指摘数の違いが見られた(表3)。表3の右欄に示す通り, 2つの問題ではレベル2と評価された者ほど, 事実判断問題において多く指摘する傾向にあることが示された。

以上のレベル間比較の結果から, 事実判断力と帰納的推論能力, 社会的判断力の間に関連があると解釈できる。

表3 帰納的推論問題, 演繹的推論問題, 社会的判断問題, 批判的思考問題のレベル間での事実判断問題における平均指摘数比較

	レベル0	レベル1	レベル2	分散分析結果
帰納的推論問題	2.10	2.38	2.59	$F(2, 463) = 6.45, p < .01$ レベル2 > レベル0
人数	88	266	112	
演繹的推論問題	2.39	2.56	2.20	レベル間差なし
人数	239	91	64	
社会的判断問題	2.02	2.22	2.53	$F(2, 464) = 8.19, p < .001$ レベル2 > レベル1, レベル0
人数	41	175	251	
批判的思考問題	2.36	2.40	2.41	レベル間差なし
人数	126	86	208	

2. 帰納的推論問題と演繹的推論問題, 社会的判断問題, 批判的思考問題の関係性

帰納的推論問題においてレベル2に分類された者が, 演繹的推論問題, 社会的判断問題, 批判的思考問題ではどのような評価を得ているかについて χ^2 検定を使用して検討を行った(表4)。その結果, 演繹的推論問題, 社会的判断問題, 批判的思考問題のいずれでも統計的に意味のある偏りが見られた。演繹的推論問題では, レベル0に分類される人数が多く, レベル2に分類される人数が少なかった。社会的判断問題ではレベル2に分類される人数が多く, レベル0とレベル1に分類される人数が少なかった。批判的思考問題では, レベル2に分類される人数が多く, レベル0とレベル1に分類される人数が少なかった。

以上の結果から, 帰納的推論能力が高いと評価される者は, 社会的判断力や批判的思考力の能力も高いと評価される傾向にあると考えられる。

表4 帰納的推論問題でレベル2に分類された者の他問題でのレベル

	レベル	人数	%	有意性	χ^2 検定
演繹的推論問題	0	44	44.4	(+)	$\chi^2(2) = 6.73$ $p < .05$
	1	32	32.3	<i>n. s.</i>	
	2	23	23.2	(-)	
社会的判断問題	0	5	4.5	(-)	$\chi^2(2) = 109.52$ $p < .001$
	1	18	16.1	(-)	
	2	89	79.5	(+)	
批判的思考問題	0	25	23.1	(-)	$\chi^2(2) = 38.39$ $p < .001$
	1	17	15.7	(-)	
	2	66	61.1	(+)	

(-)は, 統計的に有意に人数が少ないことを意味する。(+)は, 統計的に有意に人数が多いことを意味する。*n. s.*は, 統計的に人数の偏りがなかったことを意味する。

3. 批判的思考問題と帰納的推論問題, 演繹的推論問題, 社会的判断問題の関係性

批判的思考問題においてレベル2に分類された者は, 帰納的推論問題や演繹的推論問題, 社会的判断問題でも高い評価を得ているか否かについて χ^2 検定を使用して検討を行った(表5)。その結果, 帰納的推論問題や演繹

的推論問題，社会的判断問題のいずれでも統計的に意味のある偏りが見られた。帰納的推論問題では，レベル1に分類される人数が多く，レベル0とレベル2に分類される人数が少なかった。演繹的推論問題では，レベル0に分類される人数が多く，レベル1とレベル2に分類される人数が少なかった。社会的判断問題では，レベル2に分類される人数が多く，レベル0とレベル1に分類される人数が少なかった。

以上の結果から，批判的思考力が高いと評価される者は，社会的判断の能力が高いと評価される傾向にあることが示唆される。

表5 批判的思考問題でレベル2に分類された者の他問題でのレベル

	レベル	人数	%	有意性	χ^2 検定
帰納的推論問題	0	17	8.2	(-)	$\chi^2(2) = 84.36$ $p < .001$
	1	125	60.1	(+)	
	2	66	31.7	(-)	
演繹的推論問題	0	89	45.4	(+)	$\chi^2(2) = 15.62$ $p < .001$
	1	63	32.1	(-)	
	2	44	22.4	(-)	
社会的判断問題	0	10	4.8	(-)	$\chi^2(2) = 113.55$ $p < .001$
	1	63	30.3	(-)	
	2	135	64.9	(+)	

(-)は，統計的に有意に人数が少ないことを意味する。(+)は，統計的に有意に人数が多いことを意味する。*n. s.*は，統計的に人数の偏りがなかったことを意味する。

4. 帰納的推論問題，演繹的推論問題，社会的判断問題，批判的思考問題の関係性

帰納的推論問題，演繹的推論問題，社会的判断問題，批判的思考問題の各問題においてレベル0～レベル2に分類された者が，他の問題においてどのような評価を得ているかについて χ^2 検定を使用して検討を行った(表6)。その結果，帰納的推論問題と演繹的推論問題，帰納的推論問題と社会的判断問題，帰納的推論問題と批判的思考問題，演繹的推論問題と社会的判断問題，演繹的推論問題と批判的思考問題，社会的判断問題と批判的思考問題のいずれにおいても統計的に意味のある偏りが見られた。ここでは特に表6に基づいて，ある問題でレベル2に分類された者は他の問題でも高い評価を得ているか否か，逆にレベル0に分類された者は他の問題ではどのような評価を得ているかについて検討する。

帰納的推論問題と演繹的推論問題では，帰納的推論問題でレベル2に分類された者は演繹的推論問題でもレベル2かレベル1に分類される人数が多く，帰納的推論問題でレベル0に分類された者は演繹的推論問題でもレベル0に分類される者が多かった。帰納的推論問題と社会的判断問題では，帰納的推論問題でレベル2に分類された者は社会的判断問題でもレベル2に，帰納的推論問題でレベル1に分類された者は社会的判断問題でもレベル1に，帰納的推論問題でレベル0に分類された者は社会的判断問題でもレベル0にそれぞれ分類される者が多かった。帰納的推論問題と批判的思考問題では，帰納的推論問題でレベル2に分類された者は批判的思考問題でもレベル2に分類される人数が多く，帰納的推論問題でレベル0に分類された者は批判的思考問題でもレベル0に分類される者が多かった。演繹的推論問題と社会的判断問題では，演繹的推論問題でレベル1とレベル2に分類された者は社会的判断問題でレベル2に分類される人数が多く，演繹的推論問題でレベル0に分類された者は社会的判断問題ではレベル0またはレベル1に分類される者が多かった。演繹的推論問題と批判的思考問題では，演繹的推論問題でレベル1とレベル2に分類された者は批判的思考問題でレベル2に分類される人数が多く，演繹的推論問題でレベル0に分類された者は批判的思考問題でもレベル0に分類される者が多かった。社会的判断問題と批判的思考問題では，社会的判断問題でレベル2に分類された者は批判的思考問題でもレベル2に分類される人数が多く，社会的判断問題でレベル1に分類された者は批判的思考問題ではレベル0に分類される者が多かった。

以上の結果から，帰納的推論能力が高いと評価される者は，演繹的推論能力や社会的判断能力，批判的思考力が高いこと，演繹的推論能力が高いと評価される者は，社会的判断能力や批判的思考力が高いこと，社会的判断能力が高いと評価される者は，批判的思考力が高い傾向にあることが示唆された。

表6 帰納的推論問題, 演繹的推論問題, 社会的判断問題, 批判的思考問題における各問題間のレベル比較

		演繹的推論問題						社会的判断問題						批判的思考問題					
		レベル0		レベル1		レベル2		レベル0		レベル1		レベル2		レベル0		レベル1		レベル2	
帰納的推論問題	レベル0	59 (85.5%)	(+)	6 (8.7%)	(-)	4 (5.8%)	(-)	18 (22.0%)	(+)	43 (52.4%)	(+)	21 (25.6%)	(-)	34 (48.6%)	(+)	19 (27.1%)	n.s.	17 (24.3%)	(-)
	レベル1	136 (60.2%)	n.s.	53 (23.5%)	n.s.	37 (16.4%)	n.s.	14 (5.3%)	(-)	107 (40.8%)	(+)	141 (53.8%)	n.s.	67 (27.7%)	n.s.	50 (20.7%)	n.s.	125 (51.7%)	n.s.
	レベル2	44 (44.4%)	(-)	32 (32.3%)	(+)	23 (23.2%)	(+)	5 (4.5%)	n.s.	18 (16.1%)	(-)	89 (79.5%)	(+)	25 (23.1%)	n.s.	17 (15.7%)	n.s.	66 (61.1%)	(+)
	χ ² 検定	χ ² (4) = 28.79, p < .001						χ ² (4) = 68.45, p < .001						χ ² (4) = 25.03, p < .001					
演繹的推論問題	レベル0	/						26 (11.0%)	(+)	101 (42.8%)	(+)	109 (46.2%)	(-)	85 (37.9%)	(+)	50 (22.3%)	n.s.	89 (39.7%)	(-)
	レベル1							1 (1.1%)	(-)	23 (25.3%)	(-)	67 (73.6%)	(+)	16 (18.2%)	(-)	9 (10.2%)	(-)	63 (71.6%)	(+)
	レベル2							1 (1.6%)	n.s.	16 (25.0%)	(-)	47 (73.4%)	(+)	7 (10.9%)	(-)	13 (20.3%)	n.s.	44 (68.8%)	(+)
	χ ² 検定							χ ² (4) = 32.78, p < .001						χ ² (4) = 38.36, p < .001					
社会的判断問題	レベル0	/						12 (38.7%)	n.s.	9 (29.0%)	n.s.	10 (32.3%)	(-)						
	レベル1							56 (37.3%)	(+)	31 (20.7%)	n.s.	63 (42.0%)	(-)						
	レベル2							55 (23.4%)	(-)	45 (19.1%)	n.s.	135 (57.4%)	(+)						
	χ ² 検定							χ ² (4) = 14.75, p < .01											

(-)は、統計的に有意に人数が少ないことを意味する。(+)は、統計的に有意に人数が多いことを意味する。n.s.は、統計的に人数の偏りがなかったことを意味する。

VI 結果の考察と今後の課題

本研究の目的は、これまでの調査を通して得られた社会的思考力・判断力の発達とそれを構成する諸能力の関係についての仮説を、調査対象を広げることによって検証することであった。分析の結果から以下の2点が明らかになった。

① 中学生の社会的思考力・判断力の発達について

本研究では社会科学力としての社会的思考力・判断力を構成する能力として、社会認識力(事実判断力)、社会認識力(帰納的推論能力)、社会認識力(演繹的推論能力)、社会的判断力、批判的思考力の5つを想定した。分析結果より、演繹的推論能力と社会的判断力、批判的思考力は学年進行に伴って高くなる傾向が見出され、それは特に2年生から3年生にかけて伸長する傾向にあった¹²⁾。

② 中学生の社会的思考力・判断力を構成する諸能力の関係について

本研究では分析にあたって、事実判断力は社会的思考力・判断力の基盤となる能力であること、社会的思考力・判断力を構成する上記の5つの能力は、後者の能力が前者にくらべてより難度の高い能力であること、の二つを仮定して検討を進めた。分析結果より、事実判断力が高ければ他の能力も高いという関係性は帰納的推論能力と社会的判断力において見出された。また、帰納的推論能力、演繹的推論能力、社会的判断力、批判的思考力のレベルの関連性を検討した2つのχ²検定結果(Vの2と3)から、帰納的推論能力が高いと評価される者は、社会的判断力や批判的思考力も高いと評価される傾向にあり、批判的思考力が高いと評価される者は、社会的判断力が高いと評価される傾向にあった。さらに、それぞれの能力間の関連性を検討したχ²検定結果(Vの4)から、帰納的推論能力が高い者ほど演繹的推論能力や社会的判断力、批判的思考力が高いこと、演繹的推論能力が高い者ほど社会的判断力や批判的思考力が高いこと、社会的判断力が高い者ほど批判的思考力が高い傾向にあり、いずれの能力とも関連性が見出された。これらのことから、帰納的推論や演繹的推論から社会的判断へ、また社会的判断から批判的思考へという能力の難度の順序性や能力間同士の相互関連的な関係が想定される。

本稿は、質問紙による横断的調査を通して中学生の社会認識発達の傾向や特徴を把握していくことを第一の目的としており、今後、中学生の社会認識の発達を促進する社会科授業について実験・実証的に検討していくこと

が必要である。今後の課題として以下の3点をあげたい。

- ① 縦断的調査のデータを比較・分析することによって、中学生の社会認識発達の傾向・特徴をより総合的に検討すること。
- ② 公民問題の調査結果と本調査結果を比較することによって、社会的思考力・判断力の発達の分野による特殊性について検討すること。
- ③ 中学生の社会認識の発達に即した授業改善，授業構成の視点を提示すること，及び中学生の社会的思考力・判断力の発達を促進する指導方略について具体的に検討すること。

(付記) 本研究は科学研究費補助金(基盤研究(C))，研究課題「小・中学生の社会的思考力・判断力の発達に基づく社会授業モデルの開発研究」，課題番号23531199に基づいて実施した。調査にあたり，快くご協力下さった中学校の先生方と生徒の皆様へ感謝を申し上げます。

[註]

- 1) 加藤寿朗『子どもの社会認識の発達と形成に関する実証的研究』風間書房，2007年，加藤寿朗・和田倫寛「子どもの社会認識発達に基づく小学校社会科授業の開発研究」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』21号，2009年，pp.1-10。
- 2) 本稿における「社会的思考力・判断力」という用語は，「社会科授業で育成をめざす社会的事象に関する思考力・判断力」という意味で用いる。
- 3) 加藤寿朗・梅津正美・前田健一・新見直子「中学生の社会認識の発達に関する調査的研究(I) - 思考力・判断力の発達に焦点をあてて -」鳴門社会科教育学会『社会認識教育学研究』26号，2011年，pp.1-10，同「中学生の社会認識の発達に関する調査的研究(II) - 思考力・判断力の関係性に焦点をあてて -」鳴門社会科教育学会『社会認識教育学研究』27号，2012年，pp.1-10。
- 4) 公民的分野を取り上げた調査の結果については，加藤寿朗・梅津正美・前田健一・新見直子他「中学生の社会的思考力・判断力の発達に関する研究(II) - 公民的分野を事例とした調査を通して -」『島根大学教育学部紀要』46巻，2012年，pp.61-73を参照願いたい。
- 5) 前掲書1)，pp.11-31。
- 6) 調査問題の作成にあたっては，生徒の回答に要する時間的な負担を考慮して，過去と現在の事例としての歴史問題と公民問題に限定した。公民問題では生徒がより回答しやすい事例として日常的に経験しているコンビニエンスストアを取り上げた。
- 7) 社会科学力と「関心・意欲・態度」との関係については，以下の文献で詳述している。
・梅津正美「社会科におけるテスト問題構成の方法 - 社会科学力評価 -」『鳴門教育大学研究紀要』22巻，2007年，pp.175-178。
- 8) 調査問題の3類型をそれぞれ「育成型」と表現しているのは，本研究が，中学生の社会認識発達の実相の解明に基づく授業開発を通して，その発達をよりよく促進していくことを最終的なねらいにしているからである。
- 9) ここでの「社会認識力」は，「社会的事象について知り・分かる」レベルの事実認識能力に限定して用いている。社会科教育の本質的な目標である「社会認識の形成(=社会科学力形成)」は，「(狭義の)社会認識力」「社会的判断力」「批判的思考力」の総体としての成長を意味している。
- 10) 「議論」の基本構造については，次の文献を参照した。
・足立幸男『議論の論理：民主主義と議論』木鐸社，1984年，p.100。
- 11) 調査問題は，論文末に資料として掲載する。
- 12) なお，公民問題では社会的判断力，批判的思考力において2年生から3年生に向け伸長する傾向が見られた。本稿は歴史問題に限定して分析を行ったが，調査結果に見られる分野間の違いについては調査問題の内容の検討を含めて今後の課題としたい。
〔本稿において，加藤はI，VIを，梅津はIIを，前田と新見はIII，IV，Vを主に分担執筆した。調査問題の作成及び予備調査の実施にあたっては大島，竹崎，原，前島が分担協力した。〕

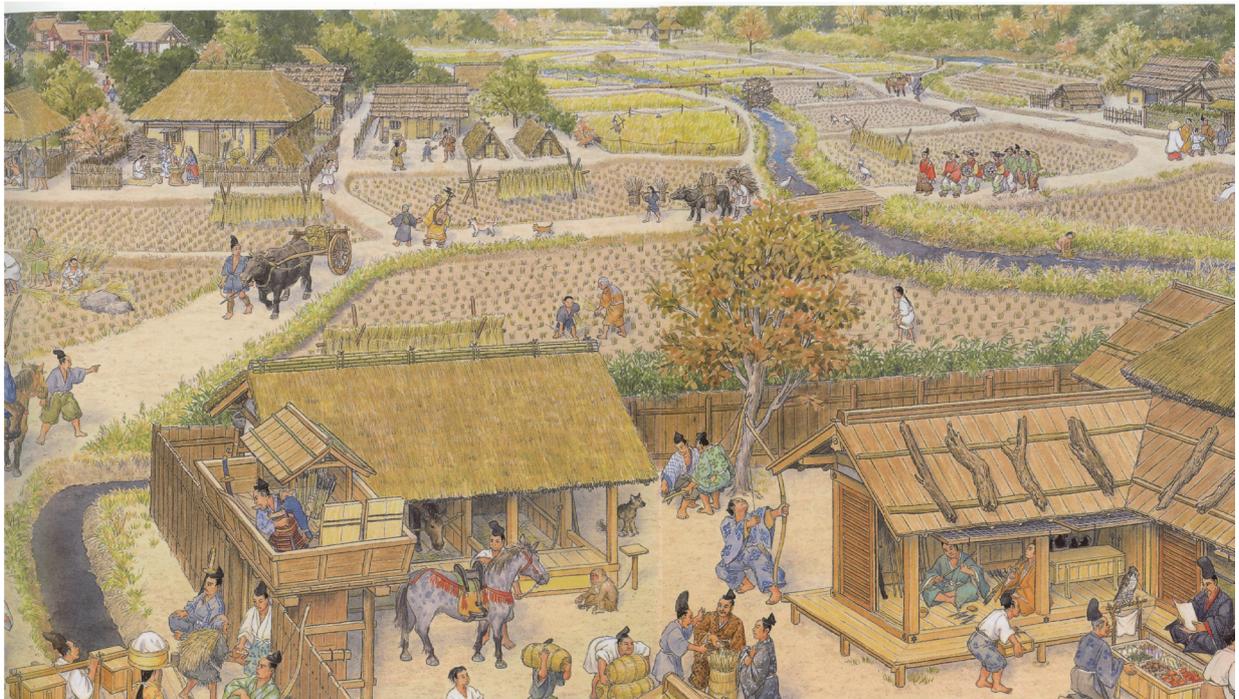
[資料] 歴史調査問題

1. これはテストではありません。設問に対して、あなたが考えたことを書いて下さい。
2. 答えてもらったことは、学年ごとにまとめて分析するので、あなたがどのように答えたかを人に知られることはありません。
3. 時間は設定しませんので、問題をよく読み、よく考えて、最後まできちんと書いて下さい。

() 中学校 () 年 男 女

番

資料1 地方の武士の暮らし



出典 帝国書院版『社会科 中学生の歴史 初訂版』pp.52-53
作画 香川元太郎

小問 1

竹崎季長は恩賞をもらうために、安達泰盛に何と言ったと思いますか。あなたが、季長になったつもりで、その願いを説得力をもって主張しなさい。

小問 2

元との戦いの後、外国との戦いであったために御家人たちへの恩賞（土地の給与）が不十分でした。そのため多くの御家人が経済的に困りました。しかし、御家人の幕府に対する不満が大きくなった原因は、恩賞の少なさだけではありませんでした。

御家人が経済的に苦しくなり、鎌倉幕府が衰えていった理由を、次の2つの言葉を使いながら関連づけて説明しなさい。

【領地を分割して相続，商業の発達】

問題 4

「元寇（げんこう）」という歴史用語について、先生、さとる君、まさみさんの会話文を読み、まさみさんの文中の□に入れる言葉を考えて、右の□に書きなさい。

先生：「元寇」については小学校の歴史学習でも勉強したと思います。みなさんは、「元寇」という出来事についてどのようなイメージを持っていますか。

さとる：日本が元に支配されることを断ったために元軍の攻撃を受けたので、日本が元に侵略されたというイメージが強いです。

まさみ：私は漢字の意味を調べてみたんだけど、「元寇」の「寇」の字は、どろぼう、強盗を意味しています。元軍は「悪者」というイメージが強いわね。

先生：実は、「元寇」という歴史用語は、幕末から明治以降によく使われるようになり、国民の間にも定着していきました。元軍との合戦のことを、その当時は「蒙古合戦」と呼んでいました。現在では、「元寇」と「蒙古襲来」の両方の用語が使分けられています。どうして、この時期に「元寇」という言葉が使われるようになったのかな。

さとる：ぼくは、この時期の年表を作ってみました。

まさみ：私は、幕末から明治以降の時期に「元寇」という言葉が使われるようになったのは、□のねらいがあったのではないかと思います。

先生：「元寇」という用語の使い方と歴史的な出来事についてのイメージとは深く結びついているようなので注意しておく必要がありますね。

さとる君が作った年表

1867	明治維新
1890～	日清戦争が始まる（～1895）
1895	下関条約を結ぶ
1904～	日露戦争が始まる（～1905）
1910	韓国を併合する
1931	満州事変がおこる
1937～	日中戦争が始まる（～1945）
1945	第二次世界大戦が終わる

A Study on the Development of Social Thinking Abilities and Judgment Abilities in Junior High School Students I : Through the Analysis of the Questionnaire Using Contents of the History

UMEZU Masami*, KATO Toshiaki**, MAEDA Kenichi***,
NIIMI Naoko****, OHSHIMA Satoru*****, TAKEZAKI Yoko*****,
HARA Yoshiaki***** and MAEJIMA Misae*****

The objective of this study is to clarify developmental transformations in social perception through a developmental survey which focuses on social thinking abilities and judgment abilities in junior high school students. This survey and analysis, while assuming social thinking abilities and judgment abilities in the context of social sciences to be composed of the five elements of actual judgment abilities, inductive inference abilities, deductive reasoning abilities, social judgment abilities and critical thinking abilities, discussed the following two points. (1) Developmental tendencies in junior high school students' social thinking abilities and judgment abilities; (2) the relationship of the several abilities which comprise social thinking abilities and judgment abilities. In the results of the analysis of data from junior high school students, it was observed that there was a tendency for deductive reasoning abilities, social judgment abilities and critical thinking abilities to rise in line with students' progress through the school grades, with this extension being particularly marked between the second grade and third grade. The study found a sequential order in the degree of difficulty of the abilities, proceeding from inductive inference abilities and deductive reasoning abilities to social judgment and then from social judgment to critical thinking abilities, as well as mutual relationships between the different abilities.

*Naruto University of Education, Graduate School of Education

**Shimane University, Faculty of Education

***Hiroshima University, Graduate School of Education

****Hiroshima Bunkyo Women's University, Faculty of Human Science

*****Shimane Prefectural Government, Department of Education

*****Shimane University Attached Junior High School