

中学生の批判的思考力と社会的事象に対する

関心・意欲および社会的態度

前田健一・新見直子・加藤寿朗・梅津正美

Critical thinking ability, interest in social issues, and social attitude
of junior high school students

Kenichi Maeda, Naoko Niimi, Toshiaki Kato, and Masami Umezu

梅津(2007)は、社会科学教育で育成する能力に関して「社会科学力の構造と関心・意欲・態度との関係モデル」を提唱している。本研究ではこのモデルに基づいて、社会科学力の一つである批判的思考力と社会科学力の関連要因である社会的事象に対する関心・意欲と社会的態度について次の2点を検討した。(1) 批判的思考力、社会的事象に対する関心・意欲および社会的態度の各得点が中学校の学年進行に伴って上昇傾向にあるか否か。(2) 批判的思考力の育成が社会的事象に対する関心・意欲の促進や社会的態度の獲得に影響するか否か。中学生のデータに基づく分析の結果、いずれの得点においても有意な学年差はほとんど見出されなかった。しかし、群間比較とモデル検討の結果、批判的思考力が高い生徒ほど社会科の学習や周囲の人々に対して高い関心・意欲を示し、身の回りや社会的な事柄について積極的に理解しようとする社会的態度をもつ傾向にあることが明らかになった。

キーワード：批判的思考力，社会的事象に対する関心・意欲，社会的態度，社会科，中学生

問題と目的

情報化社会と呼ばれる今日、われわれは多種多様な情報に囲まれて生活している。このような社会において個人がよりよく生きていくためには、職業選択等の人生における重要な選択場面(宮下, 2010; Savickas, 2001)から文章読解(平山・楠見, 2004; 平山・田中・河崎・楠見, 2010)等の日常的場面までの多様な場面で自分に必要な情報を適切に取捨選択する必要がある。適切に情報の取捨選択をするためには、個人の主観にとらわれず、ものごとを客観的に捉え、多角的・多面的に検討し、適切な基準に基づいて判断する批判的思考力が求められる。批判的思考は、何を信じ、主張し、行動するかを決定するための、合理的で省察的な思考と定義されている(Ennis, 1987; 平山・楠見, 2004; 本研究は科学研究費補助金(基盤研究C(一般), 研究課題「中学生の社会認識構造の変容過程とその形成に関する縦断的発達研究」, 課題番号: 20530823)に基づいて実施された。

平山他, 2010)。この批判的思考は、1980年代から文章読解研究を中心に注目されてきた概念であるが、現在では教育現場で広くその重要性が認識されている（平山他, 2010; 土屋・土屋, 2009）。

特に、社会科教育では批判的思考力が重視される傾向にある。例えば、新学習指導要領（中央教育審議会, 2008）は、小学校、中学校、高等学校を通じた社会科のねらいとして、日本や世界のさまざまな社会的事象に関心をもち、それらを多面的・多角的に考察し、公正に判断できるようになることをあげている（高階, 2008）。また、土屋・土屋（2009）は、社会科の教科書が情報を活用する作業の要素を取り入れることで、学習者の批判的思考力を育てるように改善されつつあると指摘している。具体的には、中学校の歴史教科書を取り上げ、日本の中世の街並み想像図を一つの情報源とみなし、生徒に興味や疑問に思う視覚情報を指摘させるとともに、最も興味や疑問に思う視覚情報を選択し、その情報について生徒間の討論をとおして妥当な説明を推論させるという一連の情報活用作業を取り入れて、批判的思考力の育成を試みている。

梅津（2007）は、中等教育における社会科学力を社会認識力、社会的判断力、批判的思考力の3つから構成されるものと捉え、これらの能力の育成に関するモデルを提唱している（図1）。各能力についてみると、社会認識力は個別的記述的知識と個別的・一般的説明的知識の習得をとおして育成されると考えられている。このうち、個別的記述的知識は資料やデータ等に基づく事実判断によって習得される「〇〇民族は△△様式の住居に住んでいる」等の知識である。一方、個別的説明的知識は個別的記述的知識内容の理由や背景を推論することによって習得される「〇〇民族が△△様式の住居に住んでいるのは、□□□のような気象条件があるからである」等の知識である。また、

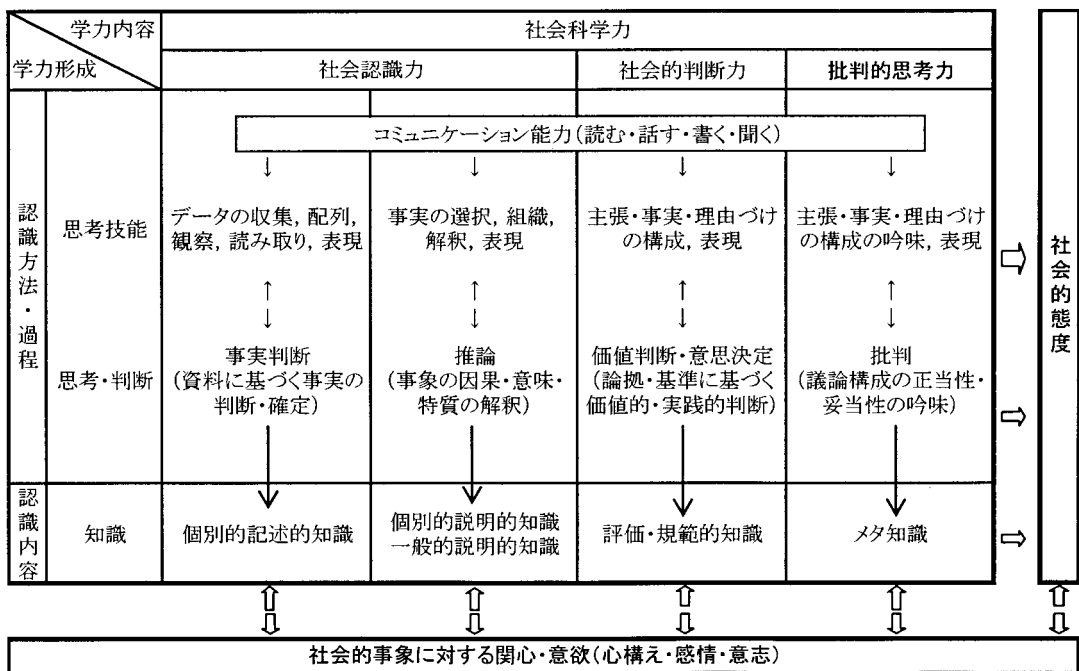


図1 社会科学力の構造と「関心・意欲・態度」との関係モデル
注) 梅津(2007)より作成した。図中のゴシック体の文字は、本研究で注目する概念を示す。

一般的説明的知識はいくつかの個別的説明的知識の背後にある「住居様式は居住地域の気候条件によって左右される」等の法則性に関する知識である。これら3つの知識の習得過程で事実判断と推論とを組み合わせて活用する能力が社会認識力とされる。したがって、土屋・土屋（2009）で紹介されているような教科書を使って行われる活動は、視覚情報を使用して事実判断を行い、それに基づいた推論を行っていることから、社会認識力の育成に関わる活動と考えられよう。

それに対して、社会的判断力は、多様な価値的基準から個別的記述的知識内容やそれに関連する事柄の推論・解釈に基づいて「自然と調和した〇〇民族の生活は望ましい」や「経済基盤が不安定で物質的に乏しい〇〇民族の生活は望ましくない」等の評価・規範的知識の習得をとおして育成される。つまり、社会的判断力は、社会認識力を前提として捉えられる。さらに、批判的思考力は、多様な評価・規範的知識の背後にある価値観や立場性を批判的に吟味し、メタ知識を習得していく過程によって育成される。したがって、梅津（2007）のモデルで仮定されている3つの社会科学力は、社会認識力が社会的判断力に包含され、さらに社会的判断力が批判的思考力に包含されるという関係にあると考えられる。この考えに基づくと、社会科教育のねらいである批判的思考力は、社会認識力と社会的判断力を基盤として形成されるので、学年進行に伴い徐々に形成されていくと想定される。そこで本研究では、社会科教育で育成する学力の最終目標であり、情報化社会において不可欠な能力である批判的思考力に注目し、その発達傾向を検討することにした。

ところで、図1からわかるように、社会科学力の育成過程には社会的事象に対する関心・意欲と社会的態度の2つが関連要因として仮定されている。梅津（2007）は、社会的事象に対する関心・意欲を特定の事柄に対して態度を起動させる積極的・選択的な心構えと定義している。この関心・意欲は、上述した新学習指導要領（中央教育審議会、2008）の社会科のねらいの中にも盛り込まれている。しかし、梅津（2007）は、社会科教育の目標の中に関心・意欲を取り入れることには賛同するが、社会的事象に対する関心・意欲が社会科学力の形成によって高まると考えられるので、社会科学力とは分けて捉えるべきであると主張している。本研究でも、この主張に基づいて社会科学力と関心・意欲を区別して捉えることにする。もう一つの関連要因である社会的態度は、特定状況における具体的な行動と定義されている（梅津、2007）。具体的には、「時々の状況における行為を常にチェックし再構成していこうとする態度」や「調べ活動や討議に積極的に参加していく態度や、クラスの仲間と協調して学習に取り組んでいこうとする態度」等である（梅津、2007, p. 177）。これら2つの関連要因は、3つの社会科学力（社会認識力、社会的判断力、批判的思考力）と相互に関連しあうと考えられるが、本研究では批判的思考力との関連に焦点をあてて、次のような関係性について検討する。すなわち、社会科教育によって育成された批判的思考力が学校生活や周囲の社会的な事柄に対する関心・意欲を促進し、身のまわりや社会的な事柄を積極的に理解しようとする社会的態度の形成に関与しているか否かについて検討することにした。

以上をまとめると、本研究の主な目的は次の2点である。第1に、中等教育の社会科教育において育成され、情報化社会においても不可欠な能力とされる批判的思考力の発達傾向について中学生を対象に検討する。あわせて、その関連要因である社会的事象に対する関心・意欲と社会的態度についても発達の検討を行う。第2に、梅津（2007）のモデルに基づいて、批判的思考力が社会的事

象に対する関心・意欲と社会的態度に対して正の関連をもつか否かについて検討する。

方 法

対象者 中学1年生から3年生の467名（男子231名，女子236名）を対象者とした。対象者の人数内訳を表1に示す。

表1 分析対象者の人数内訳

	1年生	2年生	3年生
男子	79	65	87
女子	81	77	78
計	160	142	165

調査時期 2009年12月から2010年1月にかけて実施した。

手続き 発達心理学の研究者，社会科教育の研究者及び中学校の社会科教諭数名で協議を行い，後述する3種類の尺度項目を作成した。作成した尺度項目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。

調査内容 性別と学年に関する質問の他に，次の3つの尺度を使用した。

(1) 批判的思考力尺度：平山・楠見（2004）が大学生を対象に作成した批判的思考態度尺度を中学生用に項目表現等を修正して33項目を使用した（表2）。各項目内容がふだんの自分にあてはまる程度について5段階（1：まったくあてはまらない，2：ほとんどあてはまらない，3：どちらともいえない，4：少しあてはまる，5：とてもよくあてはまる）で回答を求めた。

(2) 社会的事象に対する関心・意欲尺度：学校，家庭，現代社会，歴史，公民の5領域を仮定した17項目を使用した（表3）。各項目内容がふだんの自分にあてはまる程度について5段階（1：まったくあてはまらない，2：ほとんどあてはまらない，3：どちらともいえない，4：少しあてはまる，5：とてもよくあてはまる）で回答を求めた。

(3) 社会的態度尺度：学校，家庭，現代社会，歴史，公民の5領域を仮定した14項目を使用した（表4）。各項目内容がふだんの自分の行動にあてはまる程度について5段階（1：まったくあてはまらない，2：ほとんどあてはまらない，3：どちらともいえない，4：少しあてはまる，5：とてもよくあてはまる）で回答を求めた。

結 果

主成分分析と項目分析 はじめに，批判的思考力尺度33項目について，全対象者のデータ（ $N=467$ ）に基づく主成分分析を行ったところ，1成分性が認められた（表2）。ただし，以後の分析では，負荷量が.40未満であった5項目を除く，残り28項目（ $\alpha=.93$ ）に基づいて批判的思考力を捉えることにした。28項目に基づいて項目平均値を算出し，それを批判的思考力得点とした。項目分析によって各項目の信頼性を検討するため，批判的思考力得点の平均値に基づいて上位群と下位群を構成し，批判的思考力の各項目得点について t 検定を行った。その結果，すべての項目で有意な群間

差が認められ ($t=7.87\sim 14.31$, 全て $p<.001$), 上位群が下位群よりも高い得点を示した。すべての項目で有意な群間差が認められたことから, 批判的思考力尺度は一定の信頼性を有していると考えられる。

次に, 社会的事象に対する関心・意欲尺度 17 項目についても主成分分析 (Promax 回転) を行った。その結果, 表 3 に示す 4 成分が抽出された。各成分を構成する項目内容に基づいて, 第 1 成分を歴史への関心・意欲, 第 2 成分を公民への関心・意欲, 第 3 成分を友だちへの関心・意欲, 第 4 成分を周りの大人への関心・意欲, とそれぞれ命名した。次に, 項目分析を行うために 4 つの成分

表2 批判的思考力尺度の主成分分析結果

項目	負荷量
27 筋道を立てて物事を考えることができる	.71
15 ある一つの立場だけではなく, できるだけ多くの立場から考えようとする	.68
2 いろいろな考え方の人達と接して多くのことを学びたい	.67
6 これからも新しいことを学び続けたいと思う	.66
23 どんな話題に対しても, もっと詳しく知りたいと思う	.66
1 複雑な問題について, 順序立てて考えることが得意だ	.65
5 考えをまとめることが得意だ	.65
24 意見が合わなかったり, 考えが異なったりする人の話にも耳をかたむける	.65
25 難しい問題に対しても取り組み続けることができる	.64
13 みんなが納得できるように説明することができる	.63
19 私が公平な見方をするので, 友だちから判断を任される	.63
11 物事を決める時, 客観的な態度を心がける	.62
28 自分とは異なった考えをもつ人と議論するのは面白い	.62
9 物事を正しく考えることに自信がある	.62
8 判断をくだす際には, できるだけ多くの事実や証拠を調べる	.61
22 何かの問題に取り組む時は, しっかり集中することができる	.61
14 外国人がどのように考えているかを勉強することは, 意義のあることだと思う	.60
3 いつもできるだけ公平な判断をしようとする	.59
33 建設的な提案をすることができる	.58
18 無意識のうちに偏った見方をしていないか振り返るようにしている	.58
4 結論をくだす場合には, 確実な証拠があるかどうかにかかわる	.58
17 自分とは異なる考えをもつ人に興味がある	.57
26 将来役に立つかどうか分からないことについても, できるだけ多く学びたい	.56
32 一つ一つていねいに調べることができる	.52
10 世界のさまざまな文化について学びたいと思う	.47
20 新しいことにチャレンジすることが好きだ	.47
21 自分が提案した意見について話し合う時, 自分の考えにこだわってしまう	.43
30 分からないことがあると質問したくなる	.43
7 物事をみる時, 自分の立場にこだわってしまう	.37
12 何事も, 疑わずに信じ込んだりはしない	.37
29 私の欠点は気が散りやすいところだ	-.03
16 複雑な問題を考えると混乱してしまう	.02
31 物事を考える時, 他の案について考える余裕がない	.01
	寄与率 (%) 31.38

表3 社会的事象に対する関心・意欲尺度の主成分分析結果

項目	F1	F2	F3	F4	
F1 歴史への関心・意欲 ($\alpha = .87$)					
10 歴史上の偉人(例えば、織田信長など)について詳しく知りたい	.94	-.15	.06	-.04	
9 歴史のさまざまな時代の人がどのように暮らしていたか興味がある	.86	-.03	.05	.03	
11 過去の戦争や紛争が起きた理由について関心がある	.80	.06	.02	-.10	
12 自分が住んでいる地域の遺跡や歴史的な建物などについて調べてみたい	.72	.13	-.12	.12	
13 日本と諸外国との関係について関心がある	.55	.28	.00	.03	
F2 公民への関心・意欲 ($\alpha = .80$)					
16 社会のために自分には何ができるのかを考えることがある	.03	.80	-.12	-.01	
15 ニュースで話題になっている事柄について勉強したい	.12	.74	.02	-.05	
14 近所の店ではどのようにして商品の値段をつけているのかを知りたい	-.14	.73	.05	.03	
17 自分の住んでいる地域で起こっている問題について調べてみたい	.21	.67	-.10	.04	
8 どんな事件や事故が起こっているのかを知りたい	.05	.51	.27	-.06	
F3 友だちへの関心・意欲 ($\alpha = .68$)					
1 友だちがどんなことに興味をもっているのかが気になる	-.07	.03	.81	-.06	
3 友だちとうまくやっていけるように自分の言動に気をつけている	.17	-.25	.78	-.03	
2 友だちの勉強の仕方を知りたい	.01	.20	.60	.02	
7 日本では何が流行しているのかが気になる	-.20	.34	.49	.07	
F4 周りの大人への関心・意欲 ($\alpha = .67$)					
5 学校に行っている間、家族がどんなことをしているのかを知りたい	-.02	-.05	-.03	.87	
6 自分が経験した一日の出来事を家族に知ってほしい	-.03	.06	-.09	.83	
4 学校の先生が自分のことをどう思っているのかを教えてください	.10	-.07	.33	.52	
	寄与率(%)	36.15	11.19	6.66	6.11
	相関係数 F2	.55			
	F3	.29	.43		
	F4	.31	.46	.41	

表4 社会的態度尺度の主成分分析結果

項目	F1	F2	F3	
F1 情報の共有 ($\alpha = .73$)				
6 ニュースについて家族と話をする	.81	.10	-.13	
5 一日の出来事について家族と話をする	.80	.00	-.05	
7 テレビや新聞でニュースをよくみる	.63	.05	-.04	
12 みんなで決めたルールは守る	.57	-.30	.28	
13 授業で学んだ事柄を生活に活かすように工夫をする	.55	.15	.13	
F2 情報の確認 ($\alpha = .75$)				
10 地域にある歴史的な建物について調べる	.02	.87	-.06	
9 歴史上の偉人やその人が生きた時代などについて調べる	.01	.86	-.03	
14 社会科の授業で学んだことについて家に帰って本などで確かめる	.18	.64	.02	
8 インターネットなどで情報をチェックする	-.17	.54	.32	
F3 友だちとの情報交換 ($\alpha = .59$)				
1 友だちと興味のあることについて話をする	-.11	.01	.87	
2 友だちと勉強のことなどについて情報交換をする	.17	.08	.70	
	寄与率(%)	34.01	12.77	10.89
	相関係数 F2	.40		
	F3	.29	.20	

別に項目平均値を算出し、それらを各成分得点とした。各成分得点の平均値に基づいて上位群と下位群を構成し、各成分を構成する項目得点について t 検定を行った結果、4 つの成分の全項目で有意な群間差が認められ(歴史への関心・意欲 $t=17.52\sim 22.52$, 公民への関心・意欲 $t=11.88\sim 18.19$, 友だちへの関心・意欲 $t=12.12\sim 16.39$, 周りの大人への関心・意欲 $t=17.07\sim 19.56$, 全て $p<.001$), 上位群が下位群よりも有意に高かった。すべての項目で有意な群間差が認められたことから、社会的事象に対する関心・意欲尺度は一定の信頼性を有するものといえよう。

最後に、社会的態度尺度 14 項目についても同様の主成分分析を行った。その結果、項目 3「先生によく質問に行く」、項目 4「教室での話し合いに積極的に参加する」、項目 11「日本の政府が何をしているか、何をすべきかなどについて友だちや家族と話す」が複数成分に高い負荷量を示したので、これら 3 項目を除外した。残り 11 項目について再度主成分分析を行ったところ、表 4 に示す 3 成分が抽出された。各成分を構成する項目内容に基づいて、第 1 成分を情報の共有、第 2 成分を情報の確認、第 3 成分を友だちとの情報交換、とそれぞれ命名した。次に社会的事象に対する関心・意欲尺度と同様に、項目分析を行うために 3 つの成分別に項目平均値を算出し、それらを各成分得点とした。各成分得点別に平均値に基づいて上位群と下位群を構成し、各成分を構成する項目得点について t 検定を行った結果、3 つの成分の全項目で有意な群間差が認められ(情報の共有 $t=10.68\sim 18.53$, 情報の確認 $t=13.08\sim 21.48$, 友だちとの情報交換 $t=14.18\sim 22.57$, 全て $p<.001$), 上位群が下位群よりも有意に高かった。すべての項目で有意な群間差が認められたことから、社会的態度尺度も一定の信頼性を有するものといえる。なお、表 4 に示す各成分の α 係数をみると、友だちとの情報交換で $\alpha=.59$ と比較的低い値であったが、この成分を構成する項目でも上位群と下位群の間に有意差が認められているため、この成分も以後の分析に使用することにした。以後の分析では、主成分分析の結果抽出された各成分の項目平均値を算出し、それらを各成分の尺度得点として使用した。したがって、批判的思考力得点、社会的事象に対する関心・意欲の 4 下位尺度得点、および社会的態度の 3 下位尺度得点の得点範囲は、いずれも 1 点から 5 点の範囲にわたる。

各尺度得点の学年差・性差 批判的思考力得点、社会的事象に対する関心・意欲の 4 下位尺度得点、社会的態度の 3 下位尺度得点の計 8 得点別に、学年差や性差がみられるか否かについて検討した(表 5)。まず、批判的思考力について 3 (学年) \times 2 (性別) の分散分析を行ったところ、いずれの主効果も交互作用も有意ではなかった。次に、社会的事象に対する関心・意欲の 4 得点について、3 (学年) \times 2 (性別) の多変量分散分析を行ったところ、性別の主効果が有意であった ($F(8, 458) = 15.52, p<.001$)。そこで単一変量分散分析を行ったところ、友だちへの関心・意欲 ($F(1, 461) = 34.15, p<.001$) と周りの大人への関心・意欲 ($F(1, 461) = 27.89, p<.001$) で有意となり、女子が男子よりも有意に高かった。また、社会的態度でも同様の多変量分散分析を行ったところ、学年の主効果が有意であった ($F(6, 918) = 3.35, p<.01$)。そこで単一変量分散分析を行ったところ、友だちとの情報交換 ($F(2, 461) = 8.34, p<.001$) で有意となった。多重比較 (Bonferroni 法) の結果、2 年生と 3 年生が 1 年生よりも有意に高かった。また、性別の主効果も有意であった ($F(3, 459) = 7.51, p<.001$)。単一変量分散分析の結果、情報の共有 ($F(1, 461) = 7.39, p<.01$) と友だちとの情報交換 ($F(1, 461) = 12.39, p<.001$) で有意となり、いずれも女子が男子よりも高かった。

表5 各尺度得点の平均値と標準偏差(SD)

	1年生		2年生		3年生		
	男子	女子	男子	女子	男子	女子	
批判的思考力	2.98 (0.68)	3.00 (0.68)	3.10 (0.59)	3.22 (0.63)	3.21 (0.59)	3.09 (0.55)	
社会的 関心事 象・意 欲に 対す る	歴史への 関心・意欲	2.77 (1.16)	2.65 (0.97)	2.77 (1.10)	2.90 (1.01)	3.04 (0.86)	2.74 (0.79)
	公民への 関心・意欲	2.81 (0.91)	2.96 (0.83)	2.86 (0.94)	3.06 (0.88)	3.01 (0.80)	3.06 (0.66)
	友だちへの 関心・意欲	3.26 (0.92)	3.79 (0.67)	3.20 (0.83)	3.66 (0.78)	3.45 (0.79)	3.73 (0.70)
	周りの大人へ の関心・意欲	2.32 (0.93)	2.81 (0.90)	2.22 (0.86)	2.67 (0.89)	2.27 (0.77)	2.61 (0.81)
社会 的 態 度	情報の共有	3.16 (0.77)	3.38 (0.78)	3.16 (0.73)	3.37 (0.79)	3.20 (0.72)	3.35 (0.72)
	情報の確認	2.38 (0.84)	2.21 (0.77)	2.14 (0.87)	2.37 (0.87)	2.46 (0.82)	2.24 (0.78)
	友だちとの 情報交換	3.50 (1.01)	3.85 (0.69)	3.88 (0.75)	4.14 (0.66)	3.90 (0.82)	4.06 (0.80)

批判的思考力と社会的事象に対する関心・意欲および社会的態度の関連 はじめに、全対象者の批判的思考力の平均値 ($M=3.10$) と標準偏差 ($SD=0.63$) に基づいて、対象者を低群 ($M-0.5SD$ 未満), 中群 ($M-0.5SD$ 以上, $M+0.5SD$ 未満), 高群 ($M+0.5SD$ 以上) の3群に分類した。表6に各群の人数内訳を示す。

表6 批判的思考力の3群の人数内訳

	高群	中群	低群
1年生	43	64	53
2年生	48	62	32
3年生	44	91	30

4つの社会的事象に対する関心・意欲得点について、3(群)×3(学年)の多変量分散分析を行った(表7)。その結果、群の主効果が有意であった ($F(8, 910) = 19.38, p < .001$)。そこで単一変量分散分析を行ったところ、歴史への関心・意欲 ($F(2, 458) = 60.05, p < .001$)、公民への関心・意欲 ($F(2, 458) = 57.66, p < .001$)、友だちへの関心・意欲 ($F(2, 458) = 27.80, p < .001$)、周りの大人への関心・意欲 ($F(2, 458) = 14.23, p < .001$) のすべてで有意であった。多重比較の結果、いずれの得点においても高群が中群や低群よりも、中群が低群よりも高い得点を示した。

次に、3つの社会的態度得点についても同様の多変量分散分析を行った(表7)。その結果、群の主効果が有意であった ($F(6, 912) = 39.90, p < .001$)。そこで単一変量分散分析を行ったところ、情報の共有得点 ($F(2, 458) = 101.73, p < .001$)、情報の確認得点 ($F(2, 458) = 46.94, p < .001$)、友だちとの情報交換得点 ($F(2, 458) = 37.52, p < .001$) のすべてで有意であった。多重比較の結果、いずれ

の得点においても高群が中群や低群よりも、中群が低群よりも高い得点を示した。

最後に、批判的思考力と社会的事象に対する関心・意欲および社会的態度の関連についてモデル検討を行った。図2に示すモデルについて分析を行った結果、モデルの適合度指標は $GFI = .91$, $AGFI = .85$, $CFI = .89$, $RMSEA = .12$ であった。RMSEA の値が.10を超えているが、GFI の値が.90を超えていること、CFI の値も.90に非常に近い値であったことから、仮定したモデルにデータがある程度あてはまっていると解釈できよう。

表7 群別・学年別の各尺度得点の平均値と標準偏差(SD)

		低群			中群			高群		
		1年生	2年生	3年生	1年生	2年生	3年生	1年生	2年生	3年生
社会的 関心的 事象 ・ 意欲 に 対 す る	歴史への 関心・意欲	2.11 (1.00)	2.12 (0.86)	2.29 (0.62)	2.70 (0.93)	2.86 (1.04)	2.85 (0.75)	3.47 (0.86)	3.32 (0.89)	3.42 (0.84)
	公民への 関心・意欲	2.32 (0.84)	2.45 (1.00)	2.55 (0.71)	2.94 (0.68)	2.95 (0.85)	2.96 (0.62)	3.49 (0.71)	3.37 (0.69)	3.53 (0.70)
	友だちへの 関心・意欲	3.20 (0.93)	2.78 (0.91)	3.24 (0.90)	3.50 (0.70)	3.56 (0.71)	3.65 (0.69)	3.99 (0.74)	3.74 (0.68)	3.67 (0.75)
	周りの大人への 関心・意欲	2.16 (0.95)	2.15 (0.99)	2.26 (0.83)	2.56 (0.87)	2.66 (0.80)	2.33 (0.68)	3.09 (0.80)	2.44 (0.91)	2.75 (0.94)
社会的 態度	情報の共有	2.81 (0.80)	2.63 (0.74)	2.65 (0.71)	3.22 (0.62)	3.27 (0.59)	3.20 (0.56)	3.92 (0.51)	3.74 (0.59)	3.86 (0.60)
	情報の確認	1.87 (0.66)	1.76 (0.62)	1.81 (0.55)	2.30 (0.76)	2.25 (0.85)	2.32 (0.73)	2.80 (0.75)	2.65 (0.86)	2.80 (0.86)
	友だちとの 情報交換	3.33 (0.97)	3.48 (0.58)	3.42 (1.03)	3.70 (0.83)	4.02 (0.64)	4.04 (0.63)	4.08 (0.65)	4.41 (0.59)	4.22 (0.84)

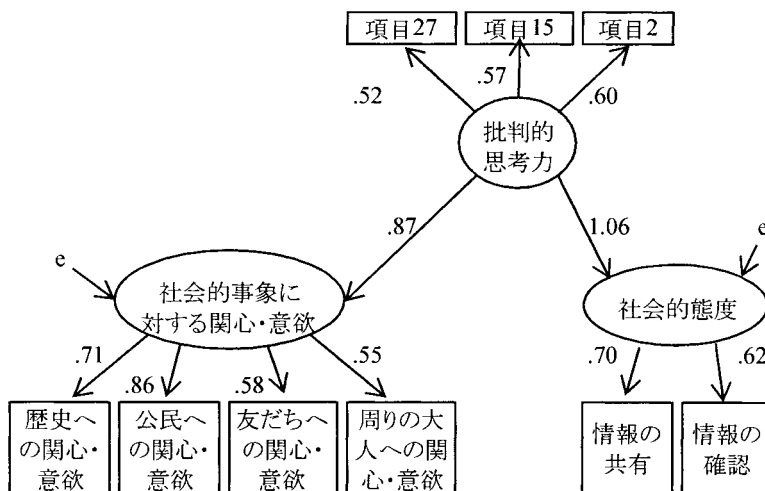


図2 本研究におけるモデル図

注) 図中の数値は標準化係数であり、すべて有意であった。

考 察

本研究では、中学生の批判的思考力、社会的事象に対する関心・意欲および社会的態度について発達傾向を検討すること、そして梅津（2007）のモデルに基づいて、これら3つの概念間の関連を検討することを主な目的とした。まず、本研究ではこれらの目的を達成するために3種類の尺度を使用した。本研究で使用した批判的思考力尺度、社会的事象に対する関心・意欲尺度、社会的態度尺度の各項目は、発達心理学の研究者、社会科教育の研究者、中学校の社会科教諭数名が協議して作成または修正したものであり、一定の内容的妥当性を有するものといえる。また、尺度の信頼性については、社会的態度尺度の「友だちとの情報交換」において α 係数が.59と低い値を示し、社会的事象に対する関心・意欲尺度の「友だちへの関心・意欲」や「周りの大人への関心・意欲」でも α 係数（.68と.67）の値はあまり高い値を示していない。しかし、 α 係数が充分高くなかった下位尺度でも、項目分析では有意な群間差が見出されていることから、ある程度の信頼性をもつと考えられる。しかし、今後、中学生の社会科教育で育成する能力について数量的研究を進展させていくためには、多くの研究に利用可能な汎用性の高い尺度を精選していく必要がある。

本研究の第1の目的は、批判的思考力、社会的事象に対する関心・意欲および社会的態度の発達傾向を検討することであった。本研究では批判的思考力が学年進行に伴って上昇傾向にあると予想したが、分散分析において批判的思考力得点に有意な学年差が見出されなかったことから、この予想は確認されなかった。本研究で参考にした批判的思考態度尺度を作成した平山・楠見（2004）は大学生の平均値を記載していないため、本研究における中学生の平均値が大学生とどの程度異なるのかは明らかではない。今後の研究では、同一の批判的思考力尺度を使用して、中学生、高校生、大学生の平均値に基づいて発達傾向を明らかにすることが求められる。その際に、批判的思考力を測定する方法として、今回のような自己報告による測定方法だけでなく、検査や教師報告等の他の測定方法を併用する必要がある。

ところで、表5からわかるように、社会的事象に対する関心・意欲のうち、歴史への関心・意欲、公民への関心・意欲、周りの大人への関心・意欲に比べると、友だちへの関心・意欲の平均値がどの学年でも高かった。同様に社会的態度でも、友だちとの情報交換の平均値はどの学年でも高く、情報の共有や情報の確認よりも友だちとの情報交換を積極的に行っていることが示唆された。友だちへの関心・意欲や友だちとの情報交換が高い得点を示したのは、中学生の発達の特徴を反映しているのかもしれない。一般に青年期では友人への関心が高まる。特に、中学生では友人への同調や友人との親密性を確認する傾向が強い（榎本, 1999; 落合・佐藤, 1996）。本研究で使用した友人に関する項目をみると、「友だちがどんなことに興味をもっているのかが気になる」（友だちへの関心・意欲）や「友だちと興味のあることについて話をする」（友だちとの情報交換）等の同調や親密性確認に関する項目が多かったので、比較的高い得点が見られたと考えられる。

本研究の第2の目的は、梅津（2007）のモデルに基づいて、批判的思考力が高い者ほど社会的事象に対する関心・意欲が高く、社会的な事柄を積極的に理解しようとする社会的態度を強く示す傾向にあるか否かを検討することであった。この目的を達成するために、批判的思考力得点に基づいて3群を構成し、4つの社会的事象に対する関心・意欲得点と3つの社会的態度得点について群間

比較を行った。その結果、すべての得点において高群が中群や低群よりも、中群が低群よりも有意に高い得点を示した。また、モデル検討の結果、2つの関連要因に対する批判的思考力の有意な正の影響が認められ、モデル全体の適合度指標の値も仮定したモデルが実際の中学生データにある程度あてはまることを示している。これら2種類の分析結果は、本研究の予想を確認するとともに、梅津（2007）のモデルの一部を支持するものである。つまり、社会科教育によって批判的思考力を育成することが、生徒の学校生活や周囲の社会的な事柄に対する関心・意欲を高め、身のまわりや社会的な事柄を積極的に理解しようとする社会的態度の形成につながると示唆される。

最後に、今後の課題を2点指摘する。第1に、本研究では梅津（2007）のモデルの一部しか検討しなかったため、今後本研究で取り上げなかった社会認識力と社会的判断力も含めたモデル全体について発達の検討を行う必要がある。特定の社会的な事柄（例えば、お金の役割、商品の価格決定、銀行の役割）については、すでいくつかの研究が子どもの理解の発達を検討している（秋田, 2009）。例えば Furth（1980）は、お金の理解について小学生（5歳～11歳）を対象に面接調査を行い、9歳になると論理的な一貫性や一般性の高い説明をする者（2%）が出現し、10歳（18%）から11歳（36%）にかけてその比率が増加することを報告している。論理的な一貫性や一般性の高い説明は、梅津（2007）の一般的説明的知識に対応すると考えられる。この結果を踏まえると、梅津（2007）のモデルを検討する際には本研究のように中学生だけを対象にするのではなく、小学校から中学校への学校移行期、あるいは中学校から高等学校への学校移行期のデータも収集して検討する必要がある。第2に、社会科教育において社会認識力、社会的判断力、批判的思考力を体系的に育成する教育プログラムを開発し、その効果判定を行う研究も求められる。すでに多様な教育実践が行われ、教科書も批判的思考力育成のために工夫を重ねられている（土屋・土屋, 2009）。しかし、より効果的な教育実践を行うためには、生徒の実際の社会科学力を質的・数量的に測定するとともに、それらの客観的データに基づいて教育プログラムの効果を検証していく必要がある。

引用文献

- 秋田喜代美 (2009). 科学的認識・社会的認識の学習と教育 大村彰道 (編) 教育心理学 I: 発達と学習指導の心理学 東京大学出版会 pp.63-88.
- 中央教育審議会 (2008). 幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について (答申) (平成 20 年 1 月 17 日) 文部科学省
- Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. B. Baron & R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice*. New York: W. H. Freeman and Company, pp. 9-26.
- 榎本淳子 (1999). 青年期における友人との活動と友人に対する感情の発達の变化 教育心理学研究, 47, 180-190.
- Furth, H. G. (1980). *The world of grown-ups: Children's conceptions of society*. Elsevier North Holland. (加藤泰彦・北川歳昭 (編訳) (1988). ピアジェ理論と子どもの世界: 子どもが理解する大人の社会 北大路書房)

- 平山るみ・楠見 孝 (2004). 批判的思考態度が結論導出プロセスに及ぼす影響: 証拠評価と結論生成課題を用いての検討 教育心理学研究, **52**, 186-198.
- 平山るみ・田中優子・河崎美保・楠見 孝 (2010). 日本語版批判的思考能力尺度の構成と性質の検討: コーネル批判的思考テスト・レベルZを用いて 日本教育工学会論文誌, **33**, 441-448.
- 宮下一博 (2010). 大学生のキャリア発達: 未来に向かって歩む ナカニシヤ出版
- 落合良行・佐藤友耕 (1996). 青年期における友達とのつきあい方の発達的变化 教育心理学研究, **44**, 55-65.
- Savickas, M. L. (2001). A developmental perspective on vocational behavior: Career patterns, salience, and themes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, **1**, 49-57.
- 高階玲治(編) (2008). 「新学習指導要領」実践の手引き・1 ポイント解説 中教審「学習指導要領の改善」答申 教育開発研究所
- 土屋武志・土屋敦子 (2009). 批判的思考力を育成する歴史教科書: 帝国書院版『社会科中学生の歴史』を例に 愛知教育大学教育実践センター紀要, **12**, 167-173.
- 梅津正美 (2007). 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**, 175-187.