

思考の教育における性向（thinking disposition）への着目

—理論的系譜と国内への展開—

教職開発コース 豊島 まり絵

Consideration of Dispositions in the Education of Thinking:
Theoretical Background and Research Trends in Japan

Marie TOYOSHIMA

In the education of thinking, the development of dispositions in addition to abilities is considered important. This study examined the theoretical background of thinking dispositions in terms of their role, meaning, and educational methods. Research trends in Japan were also reviewed. The analysis revealed that the major theories shared the view that dispositions orientate thinking and can be acquired and developed. However, significant differences were found in terms of the elements of dispositions, perceptions of universality and their relationship to abilities and skills. Most studies dealing with dispositions in Japan used psychological methods in the context of critical thinking. It should be noted that there is little discussion on the meaning and nature of the concept of thinking dispositions. This suggests a need and potential for research to consider the socio-cultural aspects of thinking dispositions.

目次

- 1 はじめに
 - 2 ロバート・エニス：批判的思考における性向のリスト化
 - A エニスにおける性向の位置づけ
 - B エニスにおける性向の意味内容
 - C エニスにおける性向の教育方法
 - 3 リチャード・ポール：強い意味での批判的思考における性向
 - A ポールにおける性向の位置づけ
 - B ポールにおける性向の意味内容
 - C ポールにおける性向の教育方法
 - 4 ピーター・ファッション：思考の性向の尺度開発
 - A ファッションらにおける性向の位置づけ
 - B ファッションらにおける性向の意味内容
 - C ファッションらにおける性向の教育方法
 - 5 パーキンス，ティッシュマン，リッチハート：文化化という方法論の提唱
 - A パーキンスらにおける性向の位置づけ
 - B パーキンスらにおける性向の意味内容
 - C パーキンスらにおける性向の教育方法
 - 6 各論者の特徴及び共通点と相違点
 - A 各論者の特徴と共通点
 - B 各論者の相違点
 - 7 日本への導入と展開
 - A 心理学領域における批判的思考態度研究
 - B 教育工学・教育心理学・看護教育領域における介入研究
 - 8 結論と考察
- 1 はじめに

批判的思考や創造的思考等の高次の思考には、認知的側面である能力（ability）に加え、性向（disposition）といった情意的側面の発達が重要であることが知られる¹⁾。思考の性向は、「理由を求める」、「よく知ろうとする」、「偏りのない見方をする」等、意欲や態度、傾向を表すものと説明され²⁾、1980年代以降アメリカを中心として研究が展開されてきた。優れた思考者を際立たせるのは、その能力やスキルだけでなく、性向であるとされ³⁾、思考における性向概念は、極めて重要な働きを持つ。

しかしながら、国内では思考の性向の意味内容や指導方法に関する検討の蓄積が浅い⁴⁾。後述するように、国内にも思考の性向概念を扱った研究が見られるが、アメリカにおける多様な展開や概念の整理を踏まえたものとは言い難い。そこで本稿は思考の性向の理論的系譜を整理し、それらの特徴及び相違点を明らか

にする。それを踏まえて国内の研究動向を概観し、思考の教育において性向に着目した研究の展望を示す。

本稿で検討するのは、エニス (R. H. Ennis), ポール (R. W. Paul), ファシオン (P. A. Facione), 及びパーキンス (D. N. Perkins), ティッシュマン (S. Tishman), リッチハート (R. Ritchhart) らのグループである。これらの哲学者あるいは心理学者、教育学者は、思考の教育に関わって性向を扱ってきた代表的な論者である。国内においては、林がエニスの批判的思考に関する議論の発展を仔細に検討している⁵⁾。また、樋口は批判的思考における思考技能の統合という観点から、ポールの理論及び思考の教授方法について整理している⁶⁾。これらの研究を踏まえ、石井はエニス、ポール、ティッシュマン、パーキンス、リッチハートに至る思考教授領域における性向概念の議論の展開を描いている⁷⁾。これらの先行研究は、それぞれの論者における性向の位置づけを示し、論点や指導法を明らかにしているものの、各論者にみられる性向概念の特徴や、論者間の相違点を検討してはいない。各論者による性向概念の捉えを比較分析することで、思考の性向の性質がより明らかになるだろう。また、思考の性向概念の内実を検討した上で、国内の研究動向を分析した研究は、菅見の限り存在しない。

2 ロバート・エニス：批判的思考における性向のリスト化

ロバート・エニス (Robert H. Ennis; 1927-) はアメリカの哲学者である。1958年に博士号を取得して以降、批判的思考に関わる研究を主導してきた⁸⁾。国内の批判的思考に関する研究の多くが、エニスの批判的思考の定義を参照している。

A エニスにおける性向の位置づけ

エニスは批判的思考を「何を信ずべきか、何をなすべきかの決定に焦点を合わせた合理的で反省的な思考」と定義し、性向という情意的側面に重要な位置づけを与えている⁹⁾。1987年に「批判的思考のタキソノミー (taxonomy of critical thinking)」を発表した際には、批判的思考を行うには、能力 (ability) だけでは不十分であり、性向は「批判的思考者に絶対不可欠」な要素であるとして、14の性向リストを提示している。性向の位置づけは、年を追うごとにより重要な役割として表現され、1987年の批判的思考の構成モデルにおいては推論や情報処理に影響を与える程度の位置づけ

だったものが、1991年には、批判的思考全体を支える位置に性向が置かれている¹⁰⁾。エニスの定義では、信念と行為に関わるということが批判的思考の際立った特徴であるとされるが¹¹⁾、性向はその信念や行為の土台として機能する性質を持っているといえる。

B エニスにおける性向の意味内容

エニスは性向を「ある条件が与えられたときに、何かをしようとする傾向のこと」とし、性向の「隠れた性質 (hidden qualities)」を強調する¹²⁾。ガラスの脆さをその例として挙げ、「ガラスを見ただけで、それが脆いということはわからない。その性向が明らかになるためには、そのガラスに何かが起こらなければならない」と説明する。つまり、性向は直接見ることができず、性向にアプローチする何かが起こらなければ、性向は決して明らかにならないというのである。この性質を述べる中でエニスは、「人はしばしば性向をもつふりができる」とし、これは「批判的思考の性向を評価しようとする際に直面する問題」だとして注意を喚起している¹³⁾。すなわち、性向を測ろうとする評価者の意図が明白であれば、実際には性向を持っていないくても、人は評価者の意図や期待に沿って、性向があるように振る舞ったり、回答したりする可能性があるということである。

エニスが思考の性向概念を整理するにあたって重視するのは、包括性である¹⁴⁾。エニスが掲げる性向の項目は、自身が提示した明確な批判的思考の定義に照らして、必要な性向が漏れなく網羅されているかという基準のもと設計されている。

また、批判的思考を構成する性向と能力を明示することなしに、批判的思考の教育や評価は行えない¹⁵⁾という認識のもと、性向や能力の精緻なリストが提示される。1987年発行の「批判的思考のタキソノミー」では、批判的思考の14の性向と12の能力が、批判的思考の概念を整理した1991年の論考においては、12の性向と16の能力が示されている (表1参照)。これら12の性向は重なり合い、相互依存的であるとされる。

性向のリストは各所からの批判やコメントを受けて修正され、論文によって変化がみられる。例えば1996年時点では、フェミニストからの批判を受け、ケアの概念が前面に押し出されている。批判的思考における性向を1) 正しさへの配慮, 2) 立場の表明, 3) 他者の尊厳と価値へのケアという3つの大きなカテゴリーに分けた上で、3つ目のカテゴリーに「他者の視点と論理に耳を傾けること」、「他者の感情と理解を考

1	To be clear about the intended meaning of what is said, written, or otherwise communicated	言われたこと、書かれたこと、または他の方法で伝達されたことの意図する意味を明確にする
2	To determine and maintain focus on the conclusion or question	結論あるいは質問に焦点を当て、維持する
3	To take into account the total situation	状況を総合的に判断する
4	To seek and offer reasons	理由を求め、提供する
5	To try to be well informed	十分な情報を得ようとする
6	To look for alternatives	代替案を探す
7	To seek as much precision as the situation requires	状況に応じて正確さを追求する
8	To try to be reflectively aware of one's own basic beliefs	自分自身の基本的な信念を自覚する
9	To be open-minded: consider seriously other points of view than one's own	心を開く：自分の視点以外の視点も真剣に検討する
10	To withhold judgment when the evidence and reasons are insufficient	証拠と理由が不十分な場合は、判断を保留する
11	To take a position (and change a position) when the evidence and reasons are sufficient to do so	証拠と理由が十分であれば、立場を取る（そして立場を変える）
12	To use one's critical thinking abilities	批判的思考能力を駆使する

表1 エニスにおける性向のリスト (Ennis 1991を参考に筆者作成)

慮すること」、「他者の福祉を考慮すること」を挙げている。しかしながら、2018年時点では、これらの記述はリストから姿を消している¹⁶⁾。

しかしながら、重要な性向と能力を精緻なリストとして提示する姿勢は一貫しており、リストとして明示することで、効果的に批判的思考を教え、評価しようとするというエニスの焦点は通底している。

C エニスにおける性向の教育方法

エニスは、批判的思考を明示的に教えなければ、日常生活への転移は起こらないとし、批判的思考のみを扱う教育プログラムの必要性を訴える¹⁷⁾。そして、既存の教科と、批判的思考のみを教える教科との両方において批判的思考を教え、発達させていくことが構想される¹⁸⁾。近年もエニスは批判的思考の育成を目指したカリキュラムの検討と提案を精力的に行っている¹⁹⁾。

その教育方法は、以下4つのアプローチに整理される²⁰⁾。それは、汎用 (general)、導入 (infusion)、没入 (immersion)、そして混合 (mixed) である。汎用アプローチは、領域普遍的で転移可能な批判的思考スキルを、思考力育成に特化して明示的に教える方法である。導入アプローチは、専門分野の教育において批判的思考のスキルなどを明示的に教える方法である。想定されるのは、大学レベルの教育プログラムである。没入アプローチは、批判的思考スキルを明示的に教えなくても、学習者が教科内容や専門内容に深く没入することを通して獲得することを目指す教育方法で

ある。混合アプローチは、上記3つの方法を組み合わせるものである。これらのアプローチでは、能力と性向の両方を発達させるものとして捉えられる。

また性向の発達に関しては、「生徒の準備ができた時に紹介され、それ以降継続的に強調されるべき」とされる²¹⁾。性向の獲得や強化を直接行うのは容易なことではないとしつつ、有効なアプローチとして、モデリング、性向の例を生徒と共に検討すること、そして生徒たちにとって現実味のある課題に関わらせることが挙げられる²²⁾。

3 リチャード・ポール：強い意味での批判的思考における性向

リチャード・ポール (Richard W. Paul; 1937-2015) も、批判的思考の国際的権威とされ²³⁾、1981年に批判的思考に関する最初の世界会議を招集した哲学者である。アメリカにあるソノマ州立大学で約30年間教授を務め、批判的思考を育成するための教師用ハンドブックを数多く出版した。

A ポールにおける性向の位置づけ

ポールは批判的思考を3つの要素からなるものとして整理しているが、性向はそのうちの1つの要素として捉えられる²⁴⁾。3つの要素とは、認知的領域であるミクロな技術 (Micro Skills) とマクロな能力 (Macro Abilities)、そして情意的な領域である精神の特性

(Traits of Mind) である。精神の特性が、思考の性向として理解される。ミクロな技術は「矛盾を認識する」、「重要な共通点と差異を認識する」等の、批判的な思考に必要な個々の技術を指す。マクロな能力とは、「情報の信用性を評価する」、「議論や解釈、信念や理論を分析し、評価する」等の、技能を包括的且つ総合的に用いる能力を指す。そして精神の特性とは、「自律的に考えること」、「公平に振る舞うこと」といった道徳的かつ知的省察の基礎となる要素である。

また、ポールは批判的思考を二種類に分ける。すなわちそれは、弱い意味 (Weak sense) での批判的思考と、強い意味 (Strong sense) での批判的思考である²⁵⁾。弱い意味での批判的思考とは、単一論理的な思考であり、特定の個人や集団の利益のために用いられるものである。反対に、強い意味での批判的思考とは、多重論理的な思考であり、多様な個人や集団の利益を考慮するものである²⁶⁾。弱い意味での批判的思考においては、定義、比較、類推といった個々の思考技術の習得が強調される一方、強い意味での批判的思考は個人の性格や信念といった情意的な側面が重要な働きをもつ。精神の特性は、強い意味での批判的思考に不可欠なものとして位置づけられる²⁷⁾。

しかしながら、人は生まれつき信念や真実、妥当性に関わる健全な基準を持っておらず、合理性と非合理性の二面性を持った生き物として理解される²⁸⁾。よってポールは強い意味での批判的思考に必要な精神の特性を、後天的に身につけるべき「第二の性質 (secondary nature)」と呼び、そのような性向を教育によって身につける重要性を説いている²⁹⁾。

B ポールにおける性向の意味内容

精神の特性は次の9つが想定される。それは、「精神の自律 (Independence of Mind)」、「知的好奇心 (Intellectual Curiosity)」、「知的勇気 (Intellectual Courage)」、「知的謙虚さ (Intellectual Humility)」、「知的共感 (Intellectual Empathy)」、「知的誠実さ (Intellectual Integrity)」、「知的忍耐力 (Intellectual Perseverance)」、「理性への信頼 (Faith in Reason)」、「公平さ (Fair-mindedness)」である³⁰⁾。「精神の特性」という名称が用いられるものの、「精神の自律」及び「知的好奇心」はそれが「性向 (disposition)」とされることから、思考の情意的側面である性向として捉えることができる。ある一つの要素を涵養する場合、自然とほかの要素の涵養も必要とされ、それらは同時に育まれていくものと説明される。よって、これらの要素は独立しておらず、相互依存的である³¹⁾。

また、強い意味での批判的思考にみられるように、ポールは批判的思考の倫理的な側面を強調する。批判的思考には知的謙虚さ、勇気、誠実さ、忍耐、共感、そして公平さといった「知的美德 (intellectual virtues)」が肝要であるとし、こうした倫理的側面をもつ知的美德を総合的に涵養していくことの重要性が説かれる³²⁾。

C ポールにおける性向の教育方法

ポールは、9つの特性それぞれに対して「どのように教えるか」を明示している³³⁾。例えば「精神の自律」の教育については、生徒に情報を発見させ、彼らの知識や技術、洞察力を用いて彼ら自身で考えるようにすることが書かれる。また「知的好奇心」については、モデリングが効果的であるとされる。全体に共通しているのは、テキスト等の情報を鵜呑みにせず、生徒自身で情報を探し、根拠を見つけ、説明させることを重視していることである。生徒はそのような課題に参加することで、批判的思考に必要な精神の特性を身につけていくことが構想される。その中で教師は、情報を伝達するのではなく、生徒に問うことで、深く思考させたり、生徒自身の考えを省みさせたりする役割を担っている。また、モデリングによって思考の様式を提示することもよいとされている。

ポールにおいて重視されるのは、自らの信念や前提を問うことである。これは、「分析された経験 (analyzed experiences)」とも呼ばれ³⁴⁾、知的美德を涵養する方法として位置づけられる。人間は普通、自身の経験を分析的に省みることはあまりないが、経験は自身の偏見や私欲、ステレオタイプ、非合理性を含んでいる。経験を分析することで、出来事の背景にある関心や態度、希望が明らかになり、自身の思考の偏りに気づくことができるのである。

このような教育にあたり、精神の特性は、思考の技術と共に育てることが構想される。技術を高めることと、精神の特性を養うことは一体的に捉えられるのであって、決して切り離すことはできないのである。この背景にあるのは、性向を能力と統合的に捉える立場である。例えば精神の特性の一つである知的共感については、他者の視点や推論を正確に再構築し、自分以外の前提や仮定、考えから推論する能力 (ability) と相関していることが示される³⁵⁾。ポールは、性向を能力と統合的に捉えるべきものとして描いていることがわかる。

4 ピーター・ファッション：思考の性向の尺度開発

ピーター・ファッション (Peter A. Facione; 1944) は、アメリカにあるサンタクララ大学で長年教鞭をとり、批判的思考についての多くの著作がある哲学者である。ファッションらのグループは、批判的思考に対する性向の測定を試み、そのための尺度を開発している。

A ファッションらにおける性向の位置づけ

ファッションらは、よい批判的思考者になるためのアプローチには、批判的思考に対する性向の涵養を含むものという立場をとり、性向の発達を重視している³⁶⁾。指導環境の外で批判的思考のスキルを確実に使用するためには、批判的思考に関わる性向が不可欠だとする³⁷⁾。

ファッションは、性向を「習慣的だが可塑性のあるやり方で、人や出来事、状況に対して行為し反応する、人間の一貫した内的動機」として定義づけている³⁸⁾。この定義における「一貫した内的動機」という表現からもわかるように、ファッションは、思考の性向を、思考のスキルを駆り立てるものとして位置づけている。事実、ファッションらは、「批判的思考を重視し活用する性向」の働きについて、動機づけ理論に理論的根拠を求めている³⁹⁾。

ファッションらにおいては、能力と性向ははっきりと区別して捉えられるため、能力のみを持つ人、性向のみを持つ人が想定される。例えば「批判的思考の能力には長けているが無気力な人、考えることによって問題解決に取り組もうとしない人」が多く存在するのは、思考に関わる能力があっても、それを発揮させる一貫した動機づけである性向を持っていないためだと説明される⁴⁰⁾。

B ファッションらにおける性向の意味内容

ファッションらは、哲学、教育学、心理学等の専門家46名に対し、批判的思考の概念と測定についてデルファイ法を用いたプロジェクトを行なった。結果、批判的思考には認知的スキルとは別の、性向といった情意的側面が重要であることを示し、批判的思考に重要とされるスキルと性向を特定している⁴¹⁾。その成果に基づいて、カリフォルニア批判的思考性向尺度 (California Critical Thinking Disposition Inventory: CCTDI) を開発している。

CCTDIは7つの性向と75項目で構成される。7つの性向とは、真理の探究 (truth-seeking)、開かれた心 (open-mindedness)、分析性 (analyticity)、系統性 (systematicity)、

推理に対する自信 (confidence in reasoning)、探究心 (inquisitiveness)、そして認知的成熟 (cognitive maturity) である。

「人の性向は、神秘的で、アクセスできない、隠された性質ではない」とあるように、性向を「隠れた性質」とするエニスとは対照的に、ファッションは性向を「知ることのできる傾向 (knowable tendencies)」としている⁴²⁾。ファッションによれば、性向はその人の習慣的な行為の様式を表し、自己や他者によって容易に記述し、評価し、比較できるものである。性向はその人の性格や人格を際立たせ、人の性向を知ることによってその人がさまざまな状況でどのように行為し、反応する可能性が高いかを、多かれ少なかれ予測することができるとしている。

C ファッションらにおける性向の教育方法

ファッションらは、解釈や分析、推論、説明、評価などのスキルを強化するだけでは十分でなく、思考を教えるには7つの性向を養わなければならないとする⁴³⁾。その教育にあたっては、批判的思考のスキルと性向のモデリング、優れた批判的思考を評価すること、質の悪い批判的思考に挑戦すること、探究の風土を作ること、判断の文脈を多様化すること、生徒を批判的思考に参加させること、批判的思考の使用について振り返ることが挙げられる⁴⁴⁾。中でも特に、モデリングは「批判的思考に対する性向を育むための強力なツール」として、その重要性が強調される。

また、「批判的思考に関わるスキルを身につける前に、性向を育てることが必要だと主張する人もいるかもしれない。しかし発達の観点からは、スキルと性向は相互に強化されるため、共に明示的に教え、モデル化する必要があることが示唆される」とあるように、ファッションらは、批判的思考のスキルと性向を同時に高める必要性を説いている⁴⁵⁾。

5 パーキンス、ティッシュマン、リッチハート：文化化という方法論の提唱

パーキンス (David N. Perkins; 1942-)、ティッシュマン (Shari Tishman; 1955-)、リッチハート (Ron Ritchhart; 1958-) らは、ハーバード教育大学院の研究グループである。優れた思考 (good thinking) における性向の社会文化的な側面に着目し、独自の教育方法論を提唱した。

A パーキンスらにおける性向の位置づけ

彼らが注目するのは、日常生活の文脈で見られる知的行為や、優れた思考である⁴⁶⁾。彼らは「優れた思考 (good thinking)」を「柔軟で、洞察力があり、生産的な思考」とし、日常的な意味合いで用いている⁴⁷⁾。そして、優れた思考における性向を、「認知的行動をはっきりと条件づけ、導く、知的活動パターンへの傾向」と定義する。

定義の前半に「認知的行動を条件づけ、導く」とあるように、彼らは認知的側面であるスキルや能力を活性化し、方向付ける役割を性向に見出している。性向がなくては、スキルや能力は眠っている状態であり、活用されることはない⁴⁸⁾。人の思考は、何らかの刺激や合図によって生じるのではなく、ある性向を持つ人が特定の仕方では反応するのである。性向は能力を行為に結びつけるものとして捉えられ、「優れた思考者を際立たせるのは、その能力やスキルだけでなく、持続的な傾向 (abiding tendencies)」である性向だとしている⁴⁹⁾。

また、定義の後半部分にある「知的行動パターンへの傾向」という記述に、彼らが行動のパターンから性向を読み取ろうとしていることが理解される。これは、同様に性向を行為のパターンとして捉えたカツツ (Lilian G. Katz) の例を借りて説明するとわかりやすい。例えば読むという行為はスキルがあれば達成されるが、スキルがあってもその人が読むことを頻繁に行うとは限らない。頻繁に読むという行為が現れるということは、その人が心のうちに何らかの意図や目的を持っているということであり、その意図や目的が、性向に関わる要素なのである⁵⁰⁾。よって、読むという行動パターンの中に、その人の性向が見出せる。

B パーキンスらにおける性向の意味内容

彼らは、傾向性 (inclination)、感受性 (sensitivity)、そして能力 (ability) からなる思考の性向の3次元モデルを提案する⁵¹⁾。傾向性とは、ある行動を行う動機づけや衝動に関係する。感受性とは、その行動をする機会の認知に関係する。能力とは、ある行動を実行するための基本的な能力のことである。例えば広い視野を持つためには、状況を複数の視点から見ることにエネルギーを注ぎたいと感じ (傾向性)、別の視点を受け入れる適切な機会を認識するとともに (感受性)、それを可能にする基本的な能力を持つ必要がある。のちに能力を外して、傾向性と感受性からなるものを「性向的領域」としているが⁵²⁾、能力を含んで思考を

捉えようとする立場は一貫している。その上で、重要な性向として「開放的で冒険的である」、「持続的な知的好奇心」、「明確さと理解を求める」、「計画的で戦略的である」、「知的な注意深さ」、「根拠を求め評価する」、「メタ認知的である」の7つを挙げる。

彼らの性向概念の特徴は次の3点にある。

1 点目に、性向的領域において、傾向性と感受性を分けたことである。感受性とは、思考する状況を察知する性質である。現実の文脈では、明らかな合図がない状況において、適切に思考し、行為することが求められる。感受性とはこの合図の役割を果たすものとして理解される。彼らは心理学的な実験を行い、感受性と傾向性が分離可能な要素であり、優れた思考には感受性がボトルネックとなる旨を実証している⁵³⁾。

2 点目は、能力も含んだ形で優れた思考を一体的に捉えていることである。彼らが掲げる7つの性向はすべて、傾向性と感受性、能力の3つの次元で記述される。例えば、「開放的で冒険的である」性向には、心を開き、与えられたもの以上のものを見出そうとする傾向性と、独断や一般化への感受性、思い込みを識別し、他の視点から物事を見る能力が含まれる⁵⁴⁾。もし、そのことをなす能力がないのであれば、それは性向を持っているとは言えず、単に傾向や欲求があるとみなされる⁵⁵⁾。彼らにとっては、傾向性、感受性、能力のどれが欠けても優れた思考は生じない。3つの要素を一体的なものとして捉えることで、思考の複雑なメカニズムを説明し、その教育方法について示すことができるのである。

3 点目は、思考の性向を文化的なものとして捉えた点である。性向は、信念の体系、価値観、そして態度に根ざしており、その発達は文化的な基盤によって説明されるとしている。「個人を自己完結したシステムとして見ていては、性向の発達は説明できない」のである⁵⁶⁾。また彼らは文化的知識と同様に、性向は獲得に時間がかかるという性質があると指摘している⁵⁷⁾。そして、性向は「ノイズのある社会文化的構成要素である可能性が高い」とし⁵⁸⁾、唯一絶対の構成要素なるものは存在せず、それぞれの社会や文化によって規定される、という見方を提出している。

C パーキンスらにおける性向の教育の方法

彼らは、従来なされてきた教育方法を、「伝達型 (transmission model)」とする⁵⁹⁾。伝達型の教育においては、教師は情報を用意し、伝達する役割を持ち、生徒はそれを受け取り、蓄え、活用することが求められ

る。情報の伝達だけでは、生徒を学習活動や思考に関与させることができず、また適切なタイミングで思考し、原則を適用することが保障されない。なぜなら、伝達モデルによって蓄えられた方略は、行為のための何らかの合図を要するからである。そして、伝達型の教育は、能力やスキル、方略を教えるには適していたが、性向の教育には適していないと主張する。

彼らは性向の発達過程を「同化 (assimilation)」と表現し⁶⁰⁾、その教育方法論として「文化化 (enculturation)」を提案する⁶¹⁾。この文化化は、ブラウンら⁶²⁾が用いた概念であり、特定の文化の中で暮らし、観察することで、人々はその文化の振る舞いや信念のシステムを身につけるようになるということを目指す。文化化による性向の形成の理論的根拠は、言語による認知発達、徒弟制による学習、状況学習といった先行研究から導かれることが説明される⁶³⁾。

彼らによれば、教室には常に何らかの文化が存在している⁶⁴⁾。例えば伝達モデルで指導している場合であれば、その教室で作られる文化は、生徒は静かに席につき、教師から伝えられる情報を受け取り、蓄えることをよしとするものである。よって、明示的、暗示的にかかわらず、教師や生徒は何らかの文化創造に関わっていることに留意し、学ぶ文脈である学習環境すべてを考慮することが求められる。

優れた思考のための文化化は、3つの相互補強的な方法で起こると考えられる⁶⁵⁾。それは、例示、交流、そして指導である。例示とは、優れた思考の例を示したり、それを価値づけるメッセージを発したりすることである。教師が思考過程を言語化して伝えることに加え、それに関わる活動を提示すること、優れた思考を表現したポスターや絵画などといった視覚的な情報を提示することも含まれる。交流は、生徒同士や生徒と教師の交流を指す。互いに教え合ったり、思考過程を観察したり、時にそれを評価しあったりといった活動への参加が想定される。そして3つ目の指導は、思考に関わる方略等の直接的な教授を指す。これは伝達モデルの教授法が有効であるとされ、伝達モデルの教授法は、文化化モデルに組み込まれるものとして理解される。

このように、彼らは教室に思考する文化の創造を求め、傾向性、感受性、そして能力を総合的に扱う必要性を説いている。

6 各論者の特徴及び共通点と相違点

本節では、各論者の特徴と共通点、及び相違点を明らかにする。

A 各論者の特徴と共通点

エニス⁶⁶⁾は批判的思考の定義を明示し、思考の性向に重要な位置づけを与えている。批判的思考における性向と能力を教育及び評価の対象として捉え、厳密且つ包括的な性向のリストを提示していることに特徴が見出せる。ポールは思考の倫理面を強調したことに特徴が見出せる。批判的思考には弱い意味と強い意味の2側面があることを述べ、強い意味での批判的思考には美徳や価値観、態度といった精神の特性が重要となることを説いた。ファシオンは性向の教育と評価を志向し、心理学的なアプローチによって批判的思考に重要となる性向の7側面を挙げている。性向を測定するための尺度を開発している点に大きな特徴がある。パーキンス、ティッシュマン、リッチハートらは、性向の社会文化的な性質を捉え、文化化という方法論を提出した点に大きな特徴が認められる。また、彼らは思考の性向を傾向性、感受性、能力という3次元から構成されるものとして規定した。

このように彼らの性向概念には多様な特徴が見出せるが、以下の2点が共通しているといえる。

1点目に、思考における性向の重要性を説いている点である。いずれの論者も、思考を活性化し、方向づける働きを性向に見出しており、その重要性を論じている。この点に関してエニスの貢献は大きく、リッチハートは思考における性向の重要性を広めることに大きく貢献した人物としてエニスを挙げている⁶⁶⁾。

2点目に、性向を獲得・発達可能なものとして捉えている点である。彼らはいずれも、性向を生来的で固有のものとしては見なしておらず、それ故に教育の対象として性向を扱っている。中でもポールは、性向の後天的に形成される性質を強調して、「第二の性質 (secondary nature)」と呼んでいた。

B 各論者の相違点

しかしながら、各論者には相違点も見出される。

まず1点目に、重要とする性向の要素についてである。エニスはパーキンスらの7つの性向リストについて、7つに見えるが実際はそれより多くの要素が含まれており、厳密性に欠くとして批判している⁶⁷⁾。エニスはリストの一つ一つの項目を教育目標として掲げる

という発想のもと、精緻なリスト設計を求めていることがわかる。また、エニスはパーキンスらのリストにおける敏感さと能力は必ずしも性向の要素とはいえないとしている。一方、パーキンスらにおいては、敏感さは性向の重要な要素であることが主張される。その点において、ファッションらによる CCTDI は、被験者に自分の傾向を評価させるものであり、機会への敏感さを測ることはできないとして批判している⁶⁸⁾。またリッチハートは、「知的謙虚さ」等を挙げるポールの精神の特性について、その捉える範囲は広く、一般的な性格属性に近いとして、「厳密には思考的性向ではない」と批判している⁶⁹⁾。同様に、エニスのリストについても、「ある立場を支持する」や、「十分な情報を持つ」、「他者の幸福に関心を持つ」といった要素は、「有用な経験則の集合体」であり、思考の性向とはいえないとしている。何を重要な性向の要素とするかについて、意見が分かれていることがうかがえる。

さらに、ファッションは前述の通り性向を「一貫した内的動機づけ」としているが、パーキンスらは「性向を動機づけとして捉えるのでは見方が狭すぎる」としている⁷⁰⁾。すなわち、性向は安定した性質である知的価値観や心の習慣が含まれるため、性向は動機づけ以上のものとして捉えられるのである。また、思考の性向の大部分は、ある意味で動機とは直接関係なく、むしろ機会に対する感受性であるとしている⁷¹⁾。ファッションの性向概念よりも、パーキンスらの性向概念は広い範囲を捉えていることがわかる。

2 点目に、普遍性についての認識である。ファッションらが開発した CCTDI が日本語を含む 22 カ国言語に翻訳され、「世界中の文化において重要」とされるように⁷²⁾、ファッションらが求めるのはどのような状況においても妥当性・信頼性のある批判的思考の性向尺度である。エニスにおいても、批判的思考の一般的形式に関心が払われ⁷³⁾、文化や価値観による違いは考慮されない。両者には、いかなる文化や社会においても通用する、普遍性のある思考の性向を求める姿勢が感じられる。

一方、パーキンスらは性向を「ノイズのある社会文化的構成要素である可能性が高い」とし、社会や文化に関わって構成されるものという見方を提出している⁷⁴⁾。リッチハートは、「優れた思考を促すために、どのような性向が最も生産的で重要であるかという問題は、必然的に価値観を伴うものである」として、性向のリストは文化的な視点を表していることに言及している⁷⁵⁾。どの地域や文化にも通じる普遍的な性向は想定されない。そ

の上で、自身が論文の中で取り上げた性向のリストは「知性と思考に対する西洋の伝統とアプローチを代表するもの」であり、他の文化圏では重要とする性向が異なる可能性があるとしている。よって、どの性向を重要とするかという問題に対し、「因子分析的なアプローチが適しているとは言い難い」としている⁷⁶⁾。

3 点目に、性向と能力及びスキルとの関係についてである。パーキンスらが提唱する性向概念は、傾向性、敏感さ、能力からなる 3 次元モデルとして説明される。それに対しエニスは、性向と能力は明確に分けられるものとし、パーキンスらのモデルを「混乱を招く」として批判している⁷⁷⁾。エニスは批判的思考の能力と性向についてのテスト結果に基づき、関連する性向を伴わずに、批判的思考能力のみを持つこともあり得るし、またその逆もあるとしている。ファッション⁷⁸⁾ も同様に、自身が行った心理学的実験の結果に照らして、批判的思考に関わるスキルと性向に、1 対 1 の対応関係を見出すのは「賢明ではないかもしれない」と、パーキンスらの 3 次元モデルを指して批判している。ファッションはまた、スキルと性向には相関がないからこそ、2 つを明確に区別して教育目標に掲げるべきだとして、ポールが批判的思考をスキルと性向を一体のものとして扱う定義を批判している。一方リッチハートは、エニスの能力と性向を厳密に区別する主張に対して反論している。行為を性向の表れとして見なすのであれば、能力は行為の前提条件であり、性向から除外して捉えるべきではない、という立場である⁷⁹⁾。

7 日本への導入と展開

上記のように多様な展開と接点をもって展開されている思考の性向研究は、日本にいかん導入され、いかなる展開をみせているだろうか。本節では国内の研究における導入と展開を検討する。

A 心理学領域における批判的思考態度研究

アメリカにおける思考の性向研究を直接導入し、展開したものとして、心理学領域における批判的思考態度に関わる研究を挙げることができる。

川島はファッションらによる「カリフォルニア批判的思考態度質問紙」を翻訳し、大学生を対象とした日本版批判的思考態度の開発を試みている⁸⁰⁾。そして、「思考への自信」、「バイアス」、「知的好奇心」、「思考の不安定性」、「思考の利己性」、「思考の成熟性」の 6 因子で構成される尺度を作成している。

廣岡らは、エニスをひいて批判的思考には能力と「志向性」の2つの側面があることを指摘し、「志向性」を測定するための尺度開発を試みている⁸¹⁾。廣岡らはその後、他者の存在を想定した場面におけるクリティカルシンキング志向性 (social version) と他者の存在を想定しなくてもよいクリティカルシンキング志向性 (non-social version) とに区別して尺度を構成し、それぞれの概念を構成する下位次元及び、認知欲求と対人的志向性との関連を検討している⁸²⁾。

平山・楠見はエニスをひいて、批判的思考には、能力やスキルに加え、態度や傾向性といった情意的側面が重要であることを説いている。そして、心理学的手法によって批判的思考態度の構造を明らかにし、結論導出プロセスとの関係を明らかにしている⁸³⁾。結果、批判的思考態度を「論理的思考への自覚」、「探究心」、「客観性」、「証拠の重視」の4要因からなるものとして規定している。批判的思考態度の構造を明らかにするために、廣岡らによる態度尺度や川島による批判的思考態度尺度などから項目を用いている。

この平山・楠見の要因及び尺度は国内における「批判的思考態度」の研究において多く引用され、例えば藤木・沖林は「論理的思考への自覚」、「探究心」、「客観性」、「証拠の重視」の4要因の関係性について検討している⁸⁴⁾。

さらに田中・楠見は批判的思考能力の「使い分け」に着目し、能力があったとしても、人は目標や文脈によってそれを使わないというメタ認知的判断をしていることを指摘している⁸⁵⁾。その際、心理学領域における先行研究をひきつつ、「批判的に考えるべき状況の判断」は「disposition (傾向性)」ではなくメタ認知機能が司る部分だとしている。同様に、田中らは、批判的思考能力と批判的思考態度を「個人差変数」とした上で、目標や文脈といった状況変数や、使用判断に関するメタ認知機能と区別している⁸⁶⁾。心理学的な見地からは、性向 (disposition) は個人内で一定のものであり、状況による思考の使用判断は、性向とは別の要素であるメタ認知的知識等が担うプロセスとして解釈されていることがわかる。また平山らはエニスが開発したコーネル批判的思考テストを翻訳したものをを用いて、批判的思考能力と態度の関係を検討し、能力と態度には有意な相関が見られないことを実証している⁸⁷⁾。

そのほか、批判的思考態度と近接する概念との関係性を検討した研究も見られる。加藤らは、思春期に自尊感情が低下する原因について、批判的思考態度との関係から考察を行なっている⁸⁸⁾。用いている批判的思

考態度の項目・尺度は平山らによるものである。また後藤はエニスが批判的思考を認知的側面である能力と、情意的な傾向性 (disposition) という2つの構成要素に分けていることを参考に、メディアに対する「批判的な見方 (CVS: Critical Viewing Skills)」を傾向性と技能に分けてその測定尺度作成を試みている⁸⁹⁾。安藤らは批判的思考態度と学習意欲、情報活用の実践力、コミュニケーション行動との関係を検討し、中学生の批判的思考態度の獲得プロセスを検討しているが、批判的思考の定義や、批判的思考態度のリストに関し、多くエニスがひかれている⁹⁰⁾。

以上、心理学領域において性向を扱った研究の多くはエニスやファッションを引いており、そのほとんどが「批判的思考態度」という名のもと研究されていることがわかる。一方、叡智について検討した道田は、ポールによる「強い意味の批判的思考」の要素が叡智概念と対応することを見出し、叡智と批判的思考の関係及び叡智の教育について論じている⁹¹⁾。また、心理学領域における研究のほとんどは質問紙を用いた量的研究だが、眞崎は輪読実践による大学生の批判的思考態度の形成をエスノグラフィーによって検討している。集団における関係性や集団の活動が有する性質が、批判的思考態度の形成に影響することを指摘し、関係性に焦点を当てた研究の重要性を示している⁹²⁾。

B 教育工学・教育心理学・看護教育領域における介入研究

前項でみた廣岡らが開発した批判的思考の志向性尺度は、その後の介入研究において用いられることが多く、例えば山中・木下は批判的思考能力と態度を育成するための高校理科の授業開発を試みているが、その評価には廣岡らのリティカルシンキング志向性 (non social version) を改良したものが用いられている⁹³⁾。なお、その際エニスのアプローチを参考にして指導法を考案している。さらに木下らはこの結果を受け、小学生向けに質問項目と尺度を改良し、小学生の理科における批判的思考の能力と態度の実態を検討している⁹⁴⁾。また、批判的思考の定義は「先行研究において引用頻度が高かった」としてエニスの定義を採用している。

平山らによる批判的思考態度の4要因及び態度尺度も、国内における介入研究に多く用いられる。道田は「質問をすることは批判的思考の根本的要素」とであるという見方から、授業において様々な質問経験をすることがいかに態度に影響を及ぼすかを検討している⁹⁵⁾。その際、エニスの批判的思考の定義を用い、さ

らにはエニスの没入アプローチを引いて、既存の授業科目内で思考力を高めるプログラムの設計を試みている。質問に対する態度の尺度には、質問行動に関する先行研究に加え、平山らの尺度が用いられている。向居も大学生を対象とした批判的思考能力と態度を育成する授業を行い、平山らによる批判的思考態度尺度を用いて測定を試みている⁹⁶⁾。

楠見らも、大学生を対象として批判的思考能力と態度の育成を目指したプログラムを開発し、実践と評価を試みているが、批判的思考態度の測定には平山らを用いている⁹⁷⁾。また、プログラムのアプローチに関しては、エニスを引いて、汎用アプローチをとっている。

さらに楠見らは生活全般における一般的な批判的思考態度と、授業などの学習場面における思考態度を分けた上で、小学生と中学生に批判的思考に関わる教育プログラムを実践し、一般的批判的思考態度と学習場面での批判的思考態度の変化を測定した⁹⁸⁾。一般的批判的思考態度の測定には平山らの尺度を、学習場面での批判的思考態度の測定にはポールらを参考として小学生・中学生向けに改良されたものが用いられている。

以上のように、介入研究においても頻繁に参照されるのはエニスによるアプローチや、ファッションらをもとに批判的思考態度尺度を開発した平山らの研究である。

また、ファッションらの性向概念に関する論文が看護教育の雑誌に収められていることもあり、看護教育の領域では、ファッションらの研究が多く展開されている。石黒らは CCTDI を用い、看護短大生を対象とした「クリティカルシンキングの気質」を調査している⁹⁹⁾。また眞壁らはファッションらの「クリティカルシンキング気質」について、看護教育における効果を測定している¹⁰⁰⁾。三國も看護教育における批判的思考態度尺度を紹介し、それをもとに作成された平山らの態度尺度を用いて看護学生の批判的思考態度の構造を検討している¹⁰¹⁾。

ティッシュマン、パーキンス、リッチハートらの研究は一部で参照されている。例えば小島・黒上は思考の情意的側面について、パーキンスらの文化化の視点に基づき、リッチハートの思考する文化をつくる 8 視点が日本の学級で講じられる手立てと対応づけられるかどうかを検討している¹⁰²⁾。さらに小島らは、リッチハートの 8 視点に基づいて教師ヘインタビューを行い、教師が重視する思考態度と指導事項について検討している¹⁰³⁾。一方で、その分析にはエニス及び楠見

らが用いられている。

8 結論と考察

本稿では、エニス、ポール、ファッション、及びパーキンス、ティッシュマン、リッチハートらのグループといった思考の性向を論じてきた代表的な研究者の議論を検討し、それぞれの特徴を明らかにした。

それらを踏まえて国内の思考の性向に関わる研究動向を見れば、その捉えが「批判的思考態度」に限られており、概念の位置づけや意味内容に関わる議論の少なさが指摘できる。また、そのほとんどがエニスの批判的思考の定義を用いつつ、ファッションらを由来とする批判的思考態度の尺度を用いた心理学的な研究であり、ポールやティッシュマン、パーキンス、リッチハートらの系譜を踏んだ研究は乏しい。中には、リッチハートが提唱する 8 つの視点を引いて、日本の教育実践を分析した試みもあるが¹⁰⁴⁾、思考の性向を社会文化的なものとして捉えるという視点が生かされているとは言い難い。

また、エニスやファッションの概念をもとにした批判的思考態度についての国内の研究においても、能力や技術に先立って志向性を獲得すべき、あるいは批判的思考態度の醸成前に批判的思考の技術や知識を身につけるべき、といった順序に関する記述が見られる¹⁰⁵⁾。しかしながら、エニスやファッションにおいても、思考に関わる能力と性向を同時に発達させるべきものとして捉えられており、エニスやファッションによる性向の概念の性質が踏まえられているとはいえない。

国内の心理学領域における研究では、「批判的思考態度」を個人差変数とし、それとは別に状況の判断に関わる要素をメタ認知的機能にもたせていた。これは、主に心理学者であるハルパーン (D. Halpern) らを引いたものである。一方、パーキンスらの 3 次元モデルを踏まえれば、この「文脈や目標によって能力を使おうとする」というのは傾向性、「今は批判的思考をすべきときか」に関わる判断は敏感さに関わる要素として理解することができる。パーキンスらは傾向性と敏感さを性向概念の内に含めることで、性向を状況とは切り離すことができないものとして捉えていることがうかがえる。性向を状況と切り離して個人の中に捉える心理学的な見方と、パーキンスらの捉えに、大きな違いがあることがわかる。同時に、性向の社会文化的側面を捉えた国内の研究アプローチの少なさが指摘できる。ティッシュマン、パーキンス、リッチ

ハートらの議論をもとに、思考の性向を文脈と共に見出していく研究の必要性と可能性が示唆される。

引用文献

- 1) Perkins, D.N., Jay, E., & Tishman, S. (1993a). Beyond Abilities: A Dispositional Theory of Thinking. *Merrill-palmer Quarterly*, 39, 1-21.など.
- 2) 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* (pp. 9-26). New York: Freeman.
- 3) Tishman, S., Jay, E., & Perkins, D. N. (1993). Teaching thinking dispositions: From transmission to enculturation. *Theory into Practice*, 32, 147-153.
- 4) 石井英真 (2020) 『現代アメリカにおける学力形成論の展開 最増補版』東信堂.
- 5) 林佳翰 (2004) 「Robert H.Ennisの批判的思考理論における能力、性向、知識の概念：前期から後期への発展におけるそれらの関連性」『筑波教育学研究』2, 121-135.
- 6) 樋口直宏 (1997) 『批判的思考教授における思考技能の統合—R.ポールの理論を中心に—』『教育方法学研究』23, 39-47.
- 7) 石井, 前掲書 (2020), pp.166-191.
- 8) 林, 前掲書 (2004), pp.121-135.
- 9) Ennis (1987), op. cit.
- 10) Ennis, R. (1991). Critical thinking: A streamlined conception. *Teaching Philosophy*, 14, 15-24.
- 11) Ibid., p.22.
- 12) Ennis, R.H. (1996). Critical Thinking Dispositions: Their Nature and Assessability. *Informal Logic*, 18, 165-182.
- 13) Ibid., p.166.
- 14) Ibid., p.170.
- 15) Ennis (1991), op. cit.
- 16) Ennis, R. H. (2018). Critical Thinking Across the Curriculum: A Vision. *Tzpoi*, 37(1), 165-184.
- 17) Ennis (1987), op. cit.
- 18) Ennis, R.H. (2013). Critical Thinking Across the Curriculum: The Wisdom CTAC Program. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 28, 25-45.
- 19) Ennis (2013), op.cit., Ennis (2018), op.cit.など.
- 20) Ennis, R. H. (1989). Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research. *Educational Researcher*, 18(3), 4-10.
- 21) Ennis (1987), op. cit.
- 22) Ennis (1991), op. cit.
- 23) The Foundation for Critical Thinking (<https://www.criticalthinking.org/>) (2022年9月30日閲覧).
- 24) Paul, R.W. (1991). Teaching Critical Thinking in the Strong Sense. In *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking*. A.L. Costa(ed). Association for Supervision and Curriculum Development. 77-84.
- 25) Ibid., p.77.
- 26) Paul, R.W. (1992a). Critical thinking: What, why, and how. *New Directions for Community Colleges*, 1992, 3-24.
- 27) Paul (1991), op.cit.
- 28) Paul (1992a), op.cit.
- 29) Paul, R.W. (1992b). *Critical thinking: what every person needs to survive in a rapidly changing world*. Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking.
- 30) Paul (1991), op.cit.
- 31) Paul, R.W. (2000). Critical thinking, moral integrity and citizenship: Teaching for the intellectual virtues. In Guy Axtell (ed.), *Knowledge, Belief, and Character: Readings in Virtue Epistemology*. Rowman & Littlefield Publishers. pp. 163-175.
- 32) Ibid., p.163-175.
- 33) Paul (1991), op.cit.
- 34) Paul (2000), op.cit.
- 35) Paul (1991), op.cit.
- 36) Facione, N. C., Facione, P. A., & Sanchez, C. A. (1994). Critical thinking disposition as a measure of competent clinical judgment: the development of the California Critical Thinking Disposition Inventory. *The Journal of nursing education*, 33(8), 345-350.
- 37) Facione, P. A., Sánchez, C. A., Facione, N. C., & Gainen, J. (1995). THE DISPOSITION TOWARD CRITICAL THINKING. *The Journal of General Education*, 44(1), 1-25.
- 38) Facione, P.A. (2000). The Disposition Toward Critical Thinking: Its Character, Measurement, and Relationship to Critical Thinking Skill. *Informal Logic*, 20(1), 61-84.
- 39) Facione et al. (1994), op. cit.
- 40) Facione (2000), op.cit.
- 41) Facione, P. A. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction—The Delphi report. Millbrae, CA: California Academic Press.
- 42) Facione (2000), op. cit.
- 43) Facione (2000), op. cit.
- 44) Ibid., p.80.
- 45) Facione et al. (1995), op. cit.
- 46) Perkins, D., Tishman, S., Ritchhart, R., Donis, K., & Andrade, A. (2000). Intelligence in the wild: A dispositional view of intellectual traits. *Educational Psychology Review*, 12(3), 269-293.
- 47) Perkins, D.N., Jay, E., & Tishman, S. (1993a). Beyond Abilities: A Dispositional Theory of Thinking. *Merrill-palmer Quarterly*, 39, 1-21.
- 48) Perkins, D.N., Jay, E., & Tishman, S. (1993b). New Conceptions of Thinking: From Ontology to Education. *Educational Psychologist*, 28, 67-85.
- 49) Tishman et al. (1993), op. cit.
- 50) Katz, L.G. (1993). Dispositions: Definitions and Implications for Early Childhood Practices. Perspectives from ERIC/EECE: A Monograph Series, No. 4.
- 51) Perkins et al. (1993a), op. cit.
- 52) Perkins, D., & Ritchhart, R. (2004). When is good thinking? In D. Y. Dai & R. J. Sternberg (Eds.), *Motivation, emotion, and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development* (pp. 351-384). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- 53) Perkins, D., Tishman, S., Ritchhart, R., Donis, K., & Andrade, A. (2000). Intelligence in the wild: A dispositional view of intellectual traits. *Educational Psychology Review*, 12(3), 269-293.
- 54) Perkins et al. (1993a), op. cit.

- 55) Perkins et al. (2000), op. cit.
- 56) Perkins et al. (1993a), op. cit.
- 57) Perkins et al. (1993b), op. cit.
- 58) Perkins et al. (2000), op. cit.
- 59) Tishman et al. (1993), op. cit.
- 60) Perkins et al. (1993b), op. cit.
- 61) Tishman et al. (1993), op. cit.
- 62) Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- 63) Perkins et al. (1993b), op. cit.
- 64) Tishman et al. (1993), op. cit.
- 65) Ibid., p.147-153.
- 66) Ritchhart, R. (2000). Developing intellectual character: A dispositional perspective on teaching and learning (Order No. 9968322). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global.
- 67) Ennis(1996), op.cit.
- 68) Perkins et al. (2000), op. cit.
- 69) Ritchhart, R. (2001). From IQ to IC: A dispositional view of intelligence, *Roeper Review*, 23(3), 143-150.
- 70) Perkins et al. (1993a), op. cit.
- 71) Perkins & Ritchhart (2004), op. cit.
- 72) Insight Assessment (<https://www.insightassessment.com/product/cctdi>) (2022年9月30日閲覧).
- 73) 林, 前掲書 (2004), p.132.
- 74) Perkins et al. (2000), op. cit.
- 75) Ritchhart (2001), op. cit.
- 76) Perkins et al. (2000), op. cit.
- 77) Ennis (1996), op.cit.
- 78) Facione (2000), op. cit.
- 79) Ritchhart (2001), op. cit.
- 80) 川島範章 (1999) 「柔軟な思考態度と表現態度を促す授業の実践—高校国語科における心の教育—」『兵庫 教育大学大学院修士論文』
- 81) 廣岡秀一・小川一美・元吉忠寛 (2000) 「クリティカルシンキングに対する志向性の測定に関する探索的研究」『三重大学教育学部研究紀要』 51, 161-173.
- 82) 廣岡秀一・元吉忠寛・小川一美・斎藤和志 (2001) 「クリティカルシンキングに対する志向性の測定に関する探索的研究(2)」『三重大学教育実践総合センター紀要』 20, 93-102.
- 83) 平山のみ・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(2), 186-198.
- 84) 藤木大介・沖林洋平 (2010) 「批判的思考態度を構成する要素間の関係」『梅光学院大学論集』 43, 1-7.
- 85) 田中優子・楠見孝 (2007) 「批判的思考の使用判断に及ぼす目標と文脈の効果」『教育心理学研究』 55(4), 514-525.
- 86) 田中優子・楠見孝 (2012) 「批判的思考パフォーマンスに及ぼす目標、暗黙の前提に対する信念および能力の影響」『認知科学』 19, 56-68. 及び田中優子・楠見孝 (2015) 「批判的思考の表出判断に及ぼす状況変数と個人差変数の効果」『心理学研究』 87, 60-69.
- 87) 平山のみ・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.
- 88) 加藤弘通, 太田正義, 松下真実子, 三井由里 (2018) 「思春期になぜ自尊心が下がるのか?—批判的思考態度との関係から—」『青年心理学研究』 30(1), 25-40.
- 89) 後藤康志 (2005) 「学習者のWeb情報に対する『批判的な見方』尺度の作成」『教育メディア研究』 11(2), 39-46.
- 90) 安藤玲子・池田まさみ (2012) 「批判的思考態度の獲得プロセスの検討—中学生の4波パネルにおける因果分析から—」『認知科学』 19(1), 83-99.
- 91) 道田泰司 (2018) 「叡智としての批判的思考—その概念と育成—」『心理学評論』 61(3), 231-250.
- 92) 眞崎光司 (2021) 「批判的思考態度の形成を支える輪読実践のエスノグラフィ」『質的心理学研究』 20(1), 149-167.
- 93) 山中真悟・木下博義 (2011) 「批判的思考力育成のための理科学習指導に関する研究: 高等学校物理における授業実践を通して」『日本教育工学会論文誌』 35(1), 25-33.
- 94) 木下博義・山中真悟・山中貴司 (2013) 「理科における小学生の批判的思考とその要因構造に関する研究」『理科教育学研究』 54(2), 181-188.
- 95) 道田泰司 (2011) 「授業においてさまざまな質問経験することが質問態度と質問力に及ぼす効果」『教育心理学研究』 59(2), 193-205.
- 96) 向居曉 (2012) 「大学のゼミナール活動における批判的思考の育成の試み」『日本教育工学会論文誌』 36, 113-116.
- 97) 楠見孝・田中優子・平山のみ (2012) 「批判的思考力を育成する大学初年時教育の実践と評価」『認知科学』 19, 69-82.
- 98) 楠見孝・村瀬公胤・武田明典 (2016) 「小学校高学年・中学生の批判的思考態度の測定—認知的熟慮性—衝動性, 認知された学習コンピテンス, 教育プログラムとの関係—」『日本教育工学会論文誌』 40(1), 33-44.
- 99) 石黒彩子, 杉浦太一, 中木高夫 (1998) 「N看護大生のクリティカルシンキングの気質調査: 日本版クリティカルシンキング予備テスト用紙を用いて」 21(3), 106.
- 100) 眞壁幸子・伊藤登枝子 (2011) 「看護教育におけるクリティカルシンキング育成効果の検討: ペーパーペイシエントを用いたグループワーキングをとおして」『日本看護学教育学会誌』 20(3), 15-26.
- 101) 三國裕子・一戸とも子 (2012) 「看護学生の批判的思考態度に関する研究—看護学生および看護教育機関における特徴—」『日本看護研究学会雑誌』 35(1), 79-88.
- 102) 小島亜華里, 黒上晴夫 (2021) 「『思考する文化をつくる8視点』の日本の学校教育への適用可能性」『教育メディア研究』 27(2), 27-42.
- 103) 小島亜華里, 泰山裕, 黒上晴夫 (2022) 「思考スキルを指導する教師が重視する思考態度と指導事項」『日本教育工学会論文誌』 46(2), 217-228.
- 104) 小島・黒田, 前掲書 (2021)
- 105) 例えば廣岡ら, 前掲書 (2000) 及び青柳ら, 前掲書 (2010) など.

(指導教員 浅井幸子教授)