

思考の性向 (thinking disposition) の性質と発達：
ジョン・デューイを手がかりとして

豊島まり絵 (東京大学大学院教育学研究科)

The Nature and Development of Thinking Disposition:
With Reference to John Dewey

Marie TOYOSHIMA

Author's Note

Marie TOYOSHIMA is a PhD student at the Graduate School of Education, The University of Tokyo.

Abstract

This article examines the nature and development of disposition, the affective aspect of thinking, with reference to John Dewey. To this end, John Dewey's writings were analyzed. The analysis revealed Dewey depicted dispositions as acquired, persistent and action-linked qualities. The disposition is found in interactions with people and the environment and is assumed to be formed through communication in communities. He stressed the importance of cultivating dispositions as they have primary force of motivating and directing thinking. He also respected children's natural dispositions and proposed an education that made the most of them. Dewey's concept of dispositions has been taken up in many educational studies of thinking after 1980's. The development of various discussions of the concept of thinking dispositions has been identified. Among others, Ron Ritchhart, who relied on Dewey to conceptualize dispositions, proposed a methodology for the development of dispositions called 'creating cultures of thinking' based on the research about enculturation by David Perkins and Shari Tishman. Ritchhart determined the eight cultural forces including expectations, language, time, modeling, opportunities, routines, interactions, and environment to create a culture for fostering good thinkers and learners. The concept of acculturation encourages us to become aware of the implicit culture existing in the classroom. It is important not only as a methodology for developing thinking dispositions and skills, but also in terms of questioning the focus and structure of education.

Keywords: thinking disposition, John Dewey, Reflective thinking, Ron Ritchhart, Cultures of thinking.

キーワード：思考の性向，ジョン・デューイ，省察的思考，ロン・リッチハート，思考する文化

思考の性向 (thinking disposition) の性質と発達 :

ジョン・デューイを手がかりとして

1. 問題の所在と目的

本稿の目的は、ジョン・デューイ (John Dewey) を手がかりとして、思考の性向 (thinking disposition) の性質と発達について明らかにすることである。

思考力育成には、能力やスキル (認知領域) のみならず、「偏りのない見方をする」、「根拠を求める」といった性向 (情意領域) の発達が不可欠である (Ennis 1987, Perkins et al. 1993a, Facione 2000)。思考の性向は、状況に応じて思考スキルの運用を動機づけ、方向付けるという働きを持ち、思考の教育において極めて重要な意味を有する。

国内において思考の性向は主に「批判的思考態度 (critical thinking disposition)」という名のもと、心理学の領域において検討されてきている。平山・楠見 (2004) が批判的思考態度の構造と結論導出プロセスとの関係を検討したことをはじめとし、メタ認知的機能との関係 (田中・楠見 2012, 田中・楠見 2015) や自尊感情との関係 (加藤ほか 2018)、メディアにおける批判的な見方との関係 (後藤 2005) 等が検討されている。またこれらの心理学的な理解を基盤として、批判的思考態度の発達や教育方法が検討されている。大学教育における批判的思考態度の養成 (例えば向居 2012, 楠見ほか 2012 等) にはじまり、中等教育や初等教育 (例えば 木下ほか 2013, 楠見ほか 2016) にもその実践や研究は広がりを見せている。

しかしながら、国内における思考の性向に関する検討が十分になされているとは言い難い。石井 (2020) はアメリカの思考教育における性

向への注目とその議論の展開を検討した上で、国内では思考の性向に関する意味内容や指導方法についての議論が浅いと指摘している。思考の性向がいかなる性質を持ち、いかに形成され、発展するのかについて、議論を重ねていく必要がある。

そこで本稿ではジョン・デューイが性向の性質や発達をいかに描いていたかを明らかにすることで、性向概念の検討を行う (第 2 章)。デューイは思考における情意的側面の重要性を説き、性向の発達を「教育の仕事」として、教育の積極的な対象として位置づけている (Dewey 2008a⁽¹⁾: 45)。また 1980 年代以降の思考の性向に関わる議論の展開を追い、その中でデューイがいかに引き取られ、いかなる接点と相違があるかを検討する (第 3 章)。さらに、デューイに依拠して性向概念を整理したロン・リッチハート (Ron Ritchhart) が発展・具体化させた性向の発達に関する方法論を検討する (第 4 章)。このことを通じ、性向に着目した思考の教育に関わる研究及び実践に示唆を得る。

2. デューイにおける性向の発達と性質

2-1. 後天的に形成される、持続的で行為に結びつく性質

デューイにおいて性向は習慣と置き換え可能であり⁽²⁾、性向ないし習慣は「先行する活動から影響を受け、その意味で後天的に獲得された、ある種の人間の活動を表現する言葉」(Dewey 2008b⁽³⁾: 31) として論じられている。またその本質は「反応の方法や様式に対する後天的な素因である」(Dewey 2008b: 32) とも説明され、性

向は過去の経験等の影響を受けて後天的に形作られる素質であることが理解される。デューイによって性向が教育の対象として位置づけられるのも、この理解を前提としている。

さらに、性向には行為を秩序立て、体系づける働きが想定される (Dewey 2008b: 31)。デューイは意思や動機と、行為は分離できないとした上で、性向を「動機と行為、意思と行為の一致を説明する」ものとしている (Dewey 2008b: 33)。性向は「行為の傾向」であり、「多くの行為と多くの結果の中に自らを現す」 (Dewey 2008b: 34) のである。

また、「思考と感情の習慣は、そう簡単に変更されるものではない」 (Dewey 2008b: 77) とあるように、デューイは性向ないし習慣を、持続的な性質を持つものとして描いていることがわかる。前述の通り性向が多くの行為の中に自らを顕示するのも、それが「習慣的、持続的」 (Dewey 2008b: 34) な性格を持つからである。性向は人の信念や価値に関わるがゆえに、一度形成されれば容易には修正されない。この意味において、性向は、一時的な動機や、欲望とは明確に区別される。

つまり、デューイを手がかりとした時、性向には、1) 後天的に形成される、2) 行為に結びつく、3) 持続的である、という3つの性質を読み取ることができる。なお2点目の「行為に結びつく」という点と関わり、デューイは性向を顕在的なものとして捉えていることは重要である。

「態度や、通常使われる「性向」は、潜在的で潜在的なもの、つまり、活動的になるためにはその外部に積極的な刺激を必要とするものを示唆している。もし私たちが、これらの言葉が、

対抗する「抑制的」傾向が取り除かれるだけで解放され、その後顕在化する行為の積極的形態を示すと認識するならば、後者の控えめで明確でない形態を示すために、習慣という言葉の代わりにこれらを用いることができるだろう。」 (Dewey 2008b: 31-32)

つまり、性向や態度は通常、潜在的なものとして理解されるが、デューイはそうではなく「顕在化する行為の積極的形態」として性向を捉え、性向に投影的で、明らかな発現をする性質を見出しているのである。ここに全ての行為は社会的である (Dewey 2008b: 16) というデューイの認識も加味すれば、習慣や性向といった概念は、個人と個人あるいは個人と集団の間の相互行為から捉えられることがわかる。性向は個人の頭の中に帰属させられる所有物ではなく、「個人の性質が寄与する要素と、外的世界の提供する要素の相互作用」 (Dewey 2008b: 16) として、人と環境や状況の相互作用において立ち現れるのである。

2-2. 省察的思考において重要な性向

思考における性向は、スキルや知識の使用を駆り立て、信念を決定する主要な力の一つであるとされる (Dewey 2008c)。そのため、思考の教育においてはスキルや知識のみを扱うのでは不十分であり、性向を発達させる必要があると説明される (Dewey 2008c: 135)。「もし、(思考に関わる) 個人的な態度と、論理的推論の原理に関する知識及び特殊な論理処理を操るある程度の技術的スキルのどちらかを選ばなければならないとしたら、私たちは前者を選ぶだろう」 (Dewey 2008c: 139) と述べていることから、デューイが思考における性向に重要な位置づけ

を与えていることが読み取れる。

その上でデューイは「省察的思考 (reflective thinking)」に関わる性向を論じる。省察的思考とは、デューイが捉える優れた思考、すなわち、教育によって発達させるべき思考である。それは、ある事柄について様々な角度から、真剣かつ連続的に考察を加えることである (Dewey 2008c)。

省察的思考に重要な性向としては、「開かれた心 (open-mindedness)」、「誠実さ (wholeheartedness)」、そして「責任感 (responsibility)」の3つが挙げられる (Dewey 2008c)。

「開かれた心」とは、物事を多角的に見ようとしたり、あらゆる情報源を考慮しようとしたり、他の可能性に注意を払ったりする、積極的な態度を指す。人は容易に慣れ親しんだ考えに囚われ、新しい考えに抵抗を持つものであるからこそ、そのような偏見や党派心から解放されている状態が省察的思考に重要であるという。

「誠実さ」とは、何らかの対象や目的に身を投じている状態を表している。人は何かに夢中になったとき、自然と問いが生じ、示唆が湧き上がり、さらなる探究や解釈が続く。この性向と対置されるのは、「divided interest (分裂した関心)」である。分裂した関心とは、見かけの関心と、本物の関心が異なる状態を表している。例えば、ある生徒が勉強をしなければと思っていて、それはテストや学校の成績のためか、あるいは教師や両親を喜ばせるためであった時、その生徒は本心から学習内容に打ち込んでいるわけではない。それは分裂した関心を示している。このような分裂した関心は、効果的な思考にとって害であり、望ましくない態度や習慣を形成する (Dewey 2008c: 31)。

「責任感」とは、予測される結果を考慮する態

度であり、その結果がすでにとられたどの立場からも合理的に導かれる場合、進んで採用する性向を表す。責任感とは新しい視点やアイデアへの欲求、対象への熱意や理解を十分に支えるために必要である。また、物事を最後までやり抜く力は、知的責任という態度に依存している。

2-3. 共同体による発達

「必要な態度や性向を子どもたちの内部に発達させることは、信念や情緒や知識の直接的な伝達によってはなしえない。それは環境という媒介物を通してなされるのである」(Dewey 2008a: 26) とあるように、性向の形成や発達にあたっては、直接的な伝達ではなく、社会的環境という媒介物を通じた形成が構想される。ここでいう環境とは、単に物的なものではなく、個人との関連が見出され、相互に影響するものである。そのような社会的環境は、共同体として描かれる (Dewey 2008a: 8)。人は、共同体におけるコミュニケーションを通じて共同体が有する観念や情緒を自己の中に形成し、共同体の「情緒的気風に浸る」(Dewey 2008a: 26)。この過程は「同化 (assimilation)」とも表現され、性向の主要な発達過程であるとされる (Dewey 2008a)。

また共同体が有する性向も不変なものではなく、常に修正されるものとして描かれる。個人の性向は共同体へ同化し、共同体の性向は常に修正されるというのである。

2-4. 基盤となる生来の性向

省察的な思考や熟慮に必要な性向は、「生まれついた自然の傾向性から育つ」(Dewey 2008c: 140) と述べられるように、性向は生来の諸傾向を基盤とするものとして描かれる。デューイに

において性向は、後天的に学習可能な素質であるが、子どもたちは白紙の状態で性向を獲得していくのでも、外部から静的な性向を注入されるのでもなく、生まれつきの素質を基盤として多様に発展していくものとして捉えられる。子どもの生まれつきの性向は、熱心な好奇心、豊かな想像力、そして探究を好むことを特徴とするため、科学的な性向にとっても近いとされる (Dewey 2008c: 109)。むしろ、好奇心や探究心といった側面を捉えれば、決まりきった見方に囚われる大人と比べて、子どもは世界を新鮮な目で捉えて探索するために、その性向は積極的に評価される (Dewey 2008c: 141)。

よって、子どもが有している素質や自然の傾向と切り離れた形で性向を捉え、その獲得のために子どもを指導するという方向性は否定される (Dewey 2008a)。子どもは「特有の力」を有した存在であり (Dewey 2008a: 55)、自身の性向を保持しながら周囲に順応し、性向を発達させていくことができるのである。このことを理解せず、望ましい性向を列挙し、それを子どもに獲得させようとすれば、教育が成就しないだけでなく、成長をねじ曲げることになる。したがって、子どもらがもともと備えている性向をよく知り、生かす形での教育が構想される。

3. 思考の教育研究への発展

1980 年以降、思考の教育において性向を扱った代表的な論者として、エニス (R. H. Ennis)、ポール (R.W. Paul)、ファシオン (P.A. Facione)、パーキンス (D.N. Perkins) らのグループ、及びリッチハート (R. Ritchhart) が挙げられる (Ritchhart 2002, 石井 2020)。本章では、これらの論者が思考の性向をいかに描き、デューイの概念がいかに引き取られているかを検討する。

3-1. ロバート・エニス

ロバート・エニス (Robert H. Ennis; 1927-) はアメリカの哲学者である。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 (Ennis 1985)、性向という情意的側面に重要な位置づけを与えている。1987 年に発表した「批判的思考のタクソノミー (taxonomy of critical thinking)」では、能力 (ability) に加え性向は「批判的思考者に絶対不可欠」(Ennis 1987) な要素であるとして、14 の性向リストを提示した。このインパクトは大きく、エニス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挙げられる (Ritchhart 2000)。

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しているが (Ennis 1991: 22)、性向にその信念や行為の土台として機能する性質を見出している。そして、批判的思考には性向といった情意的側面が必要であるという主張に、デューイの習慣論を引いている (Ennis 1991)。

一方、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 (Ennis 1996; 166)。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。この点に関しては、性向の顕在的で積極的な性質を描くデューイと対照的である。

3-2. リチャード・ポール

リチャード・ポール (Richard W. Paul; 1937-2015) は 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。ポールは批判的思考を認知的領域であるマイクロな技術 (Micro Skills)、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) から構成されるとした (Paul 1991)。精神の特性が、「性向 (disposition)」という語を使って説明されることから、思考の情意的側面である性向として捉えられる。マイクロな技術は「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、技能を包括的か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 (Paul 1991)。

ポールは批判的思考を弱い意味 (Weak sense) での批判的思考と、強い意味 (Strong sense) での批判的思考の2つに分け、精神の特性を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た (Paul 1991)。弱い意味の批判的思考とは、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。強い意味の批判的思考とは、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 (Paul 1992)。

精神の特性には、「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)」の9つが想定されるが (Paul

1991)、これらの項目にデューイとの共通点が見出される。デューイも省察的思考に重要な性向として「誠実さ」を挙げており、またポールのいう「知的勇気」はデューイのいう「責任感」に近い。しかしながら、直接デューイを引用して論じられることはなく、両者のつながりは明確ではない。

3-3. ピーター・ファシオン

ピーター・ファシオン (Peter A. Facione; 1944-) は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。ファシオンらは、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 (Facione et al. 1994)、性向の発達を重視する。この時、デューイの省察的思考の概念を用いながら、高次の思考には性向的な領域や「心の習慣」が重要である旨を論じている (Facione et al. 1995)。そしてデューイの性向概念から出発したものだとして、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、人間の一贯した内的動機」として定義づける (Facione 2000)。またファシオンは性向を「知ることのできる傾向 (knowable tendencies)」とし、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としている。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」と説明している (Facione 2000: 63)。

このことは、「習慣の動的な力は、性格と行為の一致、より具体的に言えば動機と行為、意思と行為の一致を説明する」(Dewey 2008b: 33)

というデューイの理解と重なるものである。ファッションは、デューイの性向概念に依拠して性向を定義づけることにより、人の行為や性格を説明するものとして性向を捉えているといえる。

一方で、性向の見出し方においてはデューイとの相違が指摘できる。ファッションらは哲学や心理学等の専門家 46 名に対して行った批判的思考の概念と測定についてのデルファイ法を用いたプロジェクト結果に基づき、カリフォルニア批判的思考性向尺度 (California Critical Thinking Disposition Inventory: CCTDI) を開発した (Facione et al. 1992)。CCTDI は 7 つの性向を測るために設計された、75 項目からなる質問紙である。被験者は各項目に対する同意の程度を回答し、30 分程度で終わるとされている (Insight Assessment a division of California Academic Press 2023)。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。

性向を持続的・安定的な行為から捉えようとしたデューイの認識とは、異なる方向性を指摘することができる。

3-4. パーキンス、ティッシュマンら

パーキンス (David N, Perkins; 1942-)、ティッシュマン (Shari Tishman; 1955-) らは、ハーバード教育大学院の研究グループである。彼らは日常生活の文脈で見られる知的行為や「優れた思考 (good thinking)」に注目し (Perkins et al. 2000)、優れた思考には性向やデューイの言う「心の習慣」が重要である旨を論じている (Perkins et al.

1993a)。そして性向を「知的行動パターンへの傾向」として捉えた (Perkins et al. 1993a)。彼らによれば、「ピアノを弾く能力がある」ことと、「(日常的に) ピアノを弾く」ことは異なり、前者は能力の有無のみが問われ、後者には性向の働きが関わってくるという (Tishman et al. 1993)。性向を持続的な行為に結びつけて捉えている点に、デューイとの高い共通性が指摘できる。

そして彼らは、傾向性 (inclination)、敏感さ (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 (Perkins et al. 1993a)。傾向性とは、ある行動を行う動機づけや衝動に関係する。敏感さとは、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 (敏感さ)、それを可能にする基本的な能力を持つ必要がある。そして重要な性向として「開放的で冒険的である」、「持続的な知的的好奇心」、「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。

3-5. リッチハート

リッチハート (Ron Ritchhart; 1958-) ハーバード教育大学院におけるプロジェクト・ゼロの主任研究員であり、近年も精力的に思考の教育に関わる研究や実践を主導している人物である。リッチハートはパーキンスらの研究をさらに発展させつつ、デューイに依拠して思考の性向概念を整理した (Ritchhart 2002)。結果、顕在的で

積極的な性質、性向が学習可能であり、後天的に形成されるという性質、そして人間の知的な行為を予測し説明するものとしての性質を性向に見出している。そして性向を「思考の性向とは、優れた思考や生産的な思考に向かう能力を活性化し、動機づけ、方向づける特性を表し、頻繁に現れる自発的な行動のパターンとして認識されるもの」と定義した(Ritchhart 2001)。「頻繁に現れる自発的な行動のパターン」という部分に、性向に積極的な性質や行為に結びつく性質を見出したデューイの解釈が反映されているといえる。

重要な性向としては「開かれた心 (Open-minded)」、「探究心 (Curious)」、「メタ認知 (Metacognitive)」、「真実と理解を求める (Seek truth and understanding)」、「戦略的である (Strategic)」、「懐疑的である (Skeptical)」という6つが挙げられる (Ritchhart 2002: 27)。さらに性向には「気づき (awareness)」、「動機 (motivation)」、「意思 (inclination)」、そして「能力 (ability)」とし (Ritchhart 2002: 35-38)、パーキンスらの3次元モデルから出発して、傾向性を「動機」と「意思」に分けた4側面で捉える見方を提出している。

4. 思考の性向の発達に関する方法論

本章ではデューイに依拠して性向概念を整理したリッチハートが提唱する性向の発達についての方法論を検討する。リッチハートはパーキンスらが提唱した「文化化 (enculturation)」という方法論を発展させる形で、「思考する文化の創造 (Creating Cultures of Thinking)」を提唱している。

4-1. パーキンスらによる「文化化」

リッチハートによる「思考する文化の創造」は、パーキンスらによる「文化化」という方法論を基盤としている。文化化とはブラウンら (Brown et al. 1989) 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指す (Perkins et al. 1993a)。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 (Perkins et al. 1993b)。

文化化の教育モデルに対置されるのは、「伝達型 (Transmission Model)」である。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。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彼らは主張する。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。また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、適切なタイミングで思考することにつながらないとされる (Tishman et al. 1993)。

優れた思考のための文化化の要素として、例示 (exemplars)、交流 (interaction)、そして指導 (instruction) という3つの相互補強的な方法 (Tishman et al. 1993) や、モデリング (modeling)、説明 (explanation)、交流 (interaction)、そしてフィードバック (feedback) (Tishman et al. 1995) が想定される。例示やモデリングとは、優れた思考の例を示したり、思考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や、優れた思考を

表現したポスターや絵画などの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。生徒同士で教え合ったり、思考過程を観察したり、それを評価し合ったりといった活動が想定される。指導または説明は、思考に関わる方略等の教授や思考の性向に直接注意を向けさせるような活動を指す。フィードバックは、生徒が優れた思考を見せたときにそれを褒めたり、ほかの可能性について示したりすることである。指導や説明といった方法は伝達モデルの教授法とほぼ等しく、伝達モデルの教授法は文化化の一部として理解される。

4-2. 思考する文化の創造

パーキンスらの研究を発展させ、リッチハートは「思考する文化の創造」を提唱した。思考する文化とは「集団と個人の思考が、すべての構成員の日常的な経験として、価値づけられ、可視化され、積極的に促進されている場」(Ritchhart et al. 2011, Ritchhart 2015)と定義される。ここでいう「文化」とは、歴史や制度、文学といった客観文化(Big C)ではなく、生活に散りばめられ、生活を形作っている小さな文化(micro-cultures)を指している。いかなる集団や組織も小さな文化を有しており、それは毎日の生活において繰り返される行為に現れ、メッセージや価値、物語を発している。人は他者や集団と交流することを通じて小さな文化を徐々に内化していくのであり、これが文化化のプロセスとして説明される。リッチハートは「生徒の考え方は学びの文脈によって媒介される」(Ritchhart et al. 2009: 156)とあるように、学びの文脈によって、生徒の学び方や思考の仕方が変わるという理解を土台としている。生徒に深

く思考させ、思考に価値を置いた文脈を創っていくことで、生徒自身が優れた思考者になることを支えるという構想である。教育変革が謳われる時、多くはカリキュラムに焦点が当たるが、カリキュラムがいかに実践されるかを規定する基盤として文化を捉え、文化に自覚的になることを促している(Ritchhart 2015)。

その上で、文化創造に関わる8つの主要な要素として期待(expectations)、言語(language)、時間(time)、モデリング(modeling)、機会(opportunities)、ルーチン(routines)、交流(interactions)、そして環境(environment)が挙げられる(Ritchhart et al. 2011, Ritchhart 2015)。これらの8つの要素に階層構造はなく、同時に相互作用するものとして理解される(Ritchhart 2015: 10)。

期待とは、生徒に対して、学びにおいて何を目指し、何を求めるかを示すものである。教師は明示的あるいは暗示的な行為や発言によって学びにおける期待を示している。例えば教師が生徒の計算の速さやテストでの高得点を誉めれば、それは作業の迅速さや試験での好成績を期待していることを伝えるシグナルとなる。反対に、教師が思考の過程を問うたり、多様な解釈が存在する課題を設定したりすることで、深い思考や協働的な学びに対する期待を生徒に示すことができる。期待は学びの焦点を決め、方向づけるものである。

言語は、その場が何に価値を置き、どのような思考を生じさせているかを示す。例えば教師が生徒の行為を単に「思考する」と表現するのではなく「観察する」、「比べる」、「理由づける」等と名づけることで、生徒はその思考プロセスに気づき、注意を向けることができる。求める思考プロセスが頻繁に現れるようになるために

は、まずそのプロセスに気づくことが必要なのである。

時間とは、学びの場において何にどれくらいの時間をかけるかということである。

モデリングとは、良き思考者・良き学び手としての例を見せることである。その際、問題解決の方法を順序立てて見せるような認知的モデリングのみならず、教師の姿もモデリングの重要な対象となることが強調される。例えば学問への興味や熱意、他者への敬意といった教師の姿は、情意的なモデリングとして機能し、性向の発達にはこのような情意的なモデリングが重要な働きを持つとされる。

機会とは、学びの場においてどのような課題や問いが設定され、どのような学びの機会が保障されているかを示すものである。高度な複雑さを含んだ機会こそ、学びがいをもたらすとされる。

ルーチンとは、広く人々が行う日々の行動のパターンを指す。ルーチンは文化化の主要な力であるが、思考する文化の創造において重要となるのは思考ルーチンである (Ritchhart 2002)。思考ルーチンは精神的な関与をもたらし、思考を促す。例えば主張・根拠・疑問 (Claim-Support-Question) という思考ルーチンを使い慣れていくことで、生徒は根拠を持って説明することや、主張を批判的に吟味すること、さらなる探究を進めていくことができる。思考ルーチンは道具としてだけでなく、思考の構造、パターンという3つの機能を持つ。

交流とは、教師と生徒、あるいは生徒同士の交流を示す。学びの場で行われる交流の仕方は、教師と生徒の役割、生徒に期待される行為を物語っている。例えば教師主導の発問・生徒の応答・教師による評価という IRE 構造のよう

な交流が行われる場では、生徒の学びの焦点は記憶に置かれる。深い思考を促すためには、他者の声を聴き、他者の考えとのつながりを見出していくような交流が求められる。

環境とは、物理的・空間的環境を指す。例えば机と椅子の配置、教室における掲示などは、学びのあり方を規定している。

上記の通り、8つの文化創造の要素は、性向のみならず生徒の思考を認知・情意の両面から育てていくためのアプローチである。これは、能力と情意的要素を一体のものとして捉えたリッチハートの性向概念が反映されているといえる。

5. 結果と考察

本稿では、性向を教育の積極的な対象として位置づけたデューイに依拠して性向概念を整理し、性向の性質と発展について検討を行った。その結果、デューイは性向を、後天的に形成される、持続的で行為に結びつく素質として捉えており、人や環境との相互行為において見出されるものとして描いていることが明らかになった。性向の発達には共同体におけるコミュニケーションを通じてなされるとする一方、子どもの中にある自然な性向を基盤として発展していくことが構想されていた。性向は思考を動機づけ、方向づける主要な働きを持つとされ、省察的な思考に重要な性向として、「開かれた心」、「誠実さ」、そして「責任感」が挙げられていた。

1980年以降の思考の教育研究においてデューイの性向概念は、思考における情意領域の重要性の認識や、思考を方向づける役割の説明として引き取られていた。中でもリッチハートはデューイの性向概念に依拠し、顕在的で積極的な性質や学習可能性、行為全体に影響を及

ばず性質を見出していた。この概念枠組みを基盤として、リッチハートは「思考する文化の創造」という方法論を提唱していた。

パーキンスやリッチハートが展開させた「文化化」や「思考する文化の創造」という思考の性向の発達に関わる方法論は、学びの場に現存する文化に自覚的になることを促しているといえる。さらにリッチハートは「文化の創造」という語で表すことによって、文化が教師だけでなく生徒によっても共同的に創られ、また自己強化していくものであることを強調しているといえる。

これらを踏まえれば、国内に見られる思考の性向に関わる研究の不足点が指摘される。すなわち、思考の情意的側面を扱った先行研究では、性向が脱文脈化された質問紙によって測られることが多く、行為から性向の表れを捉えようとする研究はほとんど見られない。また、文化や共同体と不可分なものとして性向を捉えたパーキンスやリッチハートらの概念や方法論もあまり検討されていない。思考の性向への着目から発した「文化化」や「思考する文化の創造」という方法論は、思考力を育成することを目指したカリキュラム開発とは異なり、場に存在する文化や隠れたカリキュラムに焦点を当てている。石井はパーキンスらが掲げた「文化化」という方法論について、性向に込められた独特のニュアンスを汲み取り、「従来の思考教授の方法論を質的に転換」と評価している（石井 2020 : 180）。思考の教育のみならず、教育の構造や実践の焦点を問う視点を提供しているといえる。

なお、パーキンスやリッチハートは教師による授業デザインや文化の創造について論じる一方、その環境の中で生徒がいかに性向を発達さ

せているかについては詳細な検討を行っていない。この点を探究することが今後の課題である。

注

- (1) 本書の引用にあたっては、次の日本語訳を参照した。松野安男訳 (1975)『民主主義と教育 (上・下)』岩波書店。
- (2) 思考の性向概念をデューイにならって検討したリッチハート (Ritchhart 2001) や、教師教育の文脈でデューイの性向概念を検討したネルソン (Nelson 2015) もまた、デューイによる習慣と性向が同様の概念を示すことを指摘している。
- (3) 本書の引用にあたっては、次の日本語訳を参照した。河村望訳 (1995)『デューイ=ミード著作集 3 人間性と行為』人間の科学社。

引用参考文献

- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). *Situated Cognition and the Culture of Learning. Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Dewey, J. (2008a). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. In Boydston, Jo Ann (ed.), *The Middle Works of John Dewey, Volume 9, 1899-1924 : Democracy and Education, 1916*. (pp. 1-370). Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (2008b). *Human nature and conduct*. In Boydston, Jo Ann (ed.), *The Middle Works of John Dewey, Volume 14, 1899 - 1924: Human Nature and Conduct, 1922*. (pp. 1-230). Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (2008c). *How we think: A restatement of*

- the relation of reflective thinking to the educative process. In Boydston, Jo Ann (ed.), *The Later Works of John Dewey, Volume 8, 1925 - 1953: 1933, Essays and How We Think, Revised Edition.* (pp. 105-352). Southern Illinois University Press.
- Ennis, R. H. (1985). A Logical Basis for Measuring Critical Thinking Skills. *Educational Leadership*, 43, 44-48.
- 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.
- Ennis, R. (1991). Critical thinking: A streamlined conception. *Teaching Philosophy*, 14, 15-24.
- Ennis, R.H. (1996). Critical Thinking Dispositions: Their Nature and Assessability. *Informal Logic*, 18, 165-182.
- Facione, P. A., & Facione, N. C. (1992). *The California Critical Thinking Disposition Inventory (CCTDI): and the CCTDI Test manual.* Millbrae, CA: California Academic Press.
- 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.
- 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.
- Facione, P. A. (2000). The Disposition Toward Critical Thinking: Its Character, Measurement, and Relationship to Critical Thinking Skill. *Informal Logic*, 20(1), 61-84.
- 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.
- 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(2), 186-198.
- Insight Assessment a division of California Academic Press (2023). California Critical Thinking Disposition Inventory. <https://www.insightassessment.com/product/cctdi> (2023年3月27日アクセス)
- 石井英真 (2020). 『現代アメリカにおける学力形成論の展開 再増補版』東信堂.
- 加藤弘通, 太田正義, 松下真実子, 三井由里 (2018). 「思春期になぜ自尊感情が下がるのか? ——批判的思考態度との関係から——」『青年心理学研究』30(1), 25-40.
- 木下博義・山中真悟・中山貴司 (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.
- 楠見孝・田中優子・平山るみ (2012). 「批判的思考力を育成する大学初年次教育の実践と評価」『認知科学』19(1), 69-82.
- 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.
- 向居暁 (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(Suppl.), 113-116.

- Nelsen, P. J. (2015). Intelligent Dispositions: Dewey, Habits and Inquiry in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 66(1), 86-97.
- Paul, R.W. (1991). Teaching Critical Thinking in the Strong Sense. In A. L. Costa (ed), *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking*. Association for Supervision and Curriculum Development. 77-84.
- Paul, R.W. (1992). *Critical thinking : what every person needs to survive in a rapidly changing world*. Santa Rosa, CA : Foundation for Critical Thinking.
- Perkins, D. N., Jay, E., & Tishman, S. (1993a). Beyond Abilities: A Dispositional Theory of Thinking. *Merrill-palmer Quarterly*, 39(1), 1-21.
- Perkins, D.N., Jay, E., & Tishman, S. (1993b). New Conceptions of Thinking: From Ontology to Education. *Educational Psychologist*, 28 (1), 67-85.
- 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.
- Ritchhart, R. (2000). Developing intellectual character: A dispositional perspective on teaching and learning (Order No. 9968322). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304622887). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/developing-intellectual-character-dispositional/docview/304622887/se-2>
- Ritchhart, R. (2001) From IQ to IC: A dispositional view of intelligence, *Roeper Review*, 23 (3), 143-150.
- Ritchhart R. (2002). *Intellectual character : what it is, why it matters, and how to get it* (1st ed.). Jossey-Bass.
- Ritchhart, R., Turner, T. & Hadar, L. (2009). Uncovering students' thinking about thinking using concept maps. *Metacognition and Learning*, 4(2), 145-159.
- Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2011). *Making thinking visible: How to promote engagement, understanding, and independence for all learners*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ritchhart, R. (2015). *Creating Cultures of Thinking: The 8 Forces We Must Master to Truly Transform Our Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 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(1), 56-68.
- 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(1), 60-69.
- Tishman, S., Jay. E., & Perkins, D. N. (1993). Teaching thinking dispositions: From transmission to enculturation. *Theory into Practice*, 32, 147-153.
- Tishman, S., Perkins, D.N., & Jay, E. (1995). *The Thinking Classroom: Learning and Teaching in a Culture of Thinking*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- 豊島 まり絵 (2023) . 「思考の教育における性向概念の再検討—J.デューイの性向概念とR.リッチハートによる展開を手がかりとし

て一」『教育方法学会』48, 印刷中.

付記

本論文は, (豊島 2023) の研究を発展させて,
再構成したものである。