

## 高校生における批判的思考態度と自己表現の関連性の検討

鶴田 美里映 [鹿児島大学大学院教育学研究科]

有倉 巳 幸 [鹿児島大学教育学部附属教育実践総合センター]

### Critical Thinking Disposition and Assertiveness of High School Students in Japan

TSURUDA Mirie · YUKURA Miyuki

キーワード：批判的思考, 批判的思考態度, 自己表現, アサーション, 高校生

#### 要 旨

批判的思考 (critical thinking) とアサーション (assertiveness) との関連性について検討した。まず第1に批判的思考について概観し、他者尊重という視点での育成や訓練が今後重要であることが論じられた。第2にアサーションは相手や自分への尊重と理解という点で批判的思考と概念の親和性があることが示唆された。第3にアサーティブネスを測る尺度を作成し、高校生を対象にして調査したところ、批判的思考態度とアサーションスキルに関連性が認められた。以上3点を踏まえ、批判的思考態度の育成には、アサーショントレーニングも合わせて行うことが、有効であることが論じられた。

#### はじめに

本稿は、批判的思考 (critical thinking) とアサーション (assertiveness) の概念について概観するとともに、高校生を対象に調査を実施した上で、その関連性を検討することを目的とする。

本研究においては、批判的思考の定義を、比較的一般に受け入れられており、Ennisの研究においても一貫して変わらない「何を信じたり行ったりするかを決めるための、合理的で省察的な思考 (Ennis, 1985 p. 45)」と捉え、論を進める。

批判的思考は、アリストテレスにまでさかのぼる歴史を持ち、アメリカでは研究がさかんである。ところが日本においては、「批判」と言う言葉が必ずしも肯定的に捉えられてはいない。criticalという英語の単語が日常レベルで持つ意味は、辞書 (Longman Dictionary of Contemporary English, 2004) によると、“criticizing someone or something批判すること”, “important重要な”, “serious深刻な”, “making careful judgments about how good or bad something is 良いか悪いかについて注意深い判断を下すこと” など多様な意味があり、必ずしも批判行為そのもののみ、あるいは否定的な側面のみ指すわけではなく、ある基準 (criteria) に基づく判断のことをいう。

現在では多くの批判的思考の研究者は、批判的思考には認知的側面である能力 (ability) やスキル (skill) と情緒的側面である態度 (disposition) や傾向性 (tendency) からなる (e. g., Ennis, 1987) と考えている。近年ではEnnis (1998) は批判的思考力 (abilities) を4分類、態度 (disposition) を3分類に分けている。理想的批判的思考者がもつ能力とは、問題などの明確化、根拠に基づく判断、推論などがあり、態度には「自分の信念や決定が真実や根拠に基づいているかに配慮し、可能な限り真実をもとめること」や「正直で率直な姿勢を示すこと」などがある。

批判的思考の捉え方は一貫しておらず、研究者によって、また時代によって様々である。40年以上批判的思考について研究を行っているEnnisの批判的思考論は発展し続け、能力・態度に加え、知識 (内容) の重要性も示唆している (Ennis, 1987)。批判的思考の第二の波と呼ばれるWalters (1994) らのアプローチは、文脈や文化差などを考慮に入れ、批判的思考を捉え直し育成する必要性を強調している (抱井, 2004)。

#### 批判的思考の育成の現状と課題

批判的思考は、発達段階などを踏まえると、

いったいつからどのように育成すべきものなのだろうか。普段の日常生活で身につける能力なのだろうか。学校教育で取り入れるとするならば、どのような方法が可能なのか。「そもそも批判的思考力の訓練はトリタテてすることがはたして有効なのか (井上, 1976)」という問いに対するアメリカでの答えは明らかに肯定である。

1980年代以降、アメリカでは批判的思考の研究と教育が中等・高等教育においてさかんに行われている。米国政府は大学生の批判的思考の向上を教育政策の中心に据え、経済低迷期にあった1980年代から1990年代初頭にかけて国際競争力の奪回を目指した (抱井, 2004)。アメリカでは、「批判的思考はリベラル・エディケーションと結びついた望ましい教育目標とみなされ、有能で合理的な生徒や市民の育成が教育の中心課題」となっている (林, 2004)。

批判的思考を学校教育においてどのように育成するのかという視点では、研究者によって意見は分かれている。McPeck (1981) は、批判的思考における領域固有性を説き、ある特定の主題において批判的思考は発揮されるものであるから、特定の教科 (例えば国語など) で教えるべきであると主張した。それに対して抱井 (2004) によれば Ennis (1987) や Lipman (1988), Paul (1989), Siegel (1988) は批判的思考を一般化可能な領域で育成できると考えている。たとえば Ennis は主題特定性を認めつつ、特定の教科で教えることに加え、一般的な原理を専門の教科 (例えば批判的思考科など) などで教えられると主張した (Moseley, Baumfield, Elliott, Gregson, Higgins, Miller and Newton, 2005)。

日本も米国も、国語科において、読解を通じて批判的思考力を育成する試みが多い (井上, 1976; 仁野平, 2006)。それは、批判的思考力とは読解の際に働く能力と捉えられている (久原・井上・波多野, 1983) ためであろう。一方で近年の情報化社会においては、情報の吟味・選択がますます重要になっているため、批判的思考力を育成することに対する注目は高まってきている。そこでメディアを批判的に読み解く力の育成に対する試みの例は多数見られる。

Paul (1993a) は児童・生徒の思考を深めるための教授方法を多く提供しているが、「彼の目標はそれが教室での活動にとどまるのではなく、教師の一方的な知識伝授というよりはむしろ自分で推論したことを応用させ、知識を積み上げていくことであり、それこそが社会において広く、高く評価されることである」と Moseley et al. (2005) は指摘している。1990年、批判的思考の統一的定义を求め、批判的思考の定義に関する専門家の意見を集約したデルフィ・プロジェクト (Facione, 1990) では、批判的思考は私たちが日常生活において私たちが行う意志決定・判断・問題解決のために必要な認知能力と態度である、と多くの専門家が同意した。つまり、将来生徒が「よき市民」となり、彼らが直面するあらゆる問題解決場面を乗り越えるために批判的思考が必要だと言える。

日本においては、批判的思考の育成は、初等・中等教育では特定の教科で取り組むことが現実的であると考えられる。なぜならば、日本のすべての小・中・高等学校は学習指導要領を基にカリキュラムが組まれるため、批判的思考科といった科で教授することは現時点では難しいからである。しかし、批判的思考育成は国語科だけにその育成の責務と可能性があるわけではない。国語科以外での積極的な取り組みの検討が日本において必要とされている。また総合学習の時間での批判的思考育成の試み (樋口, 2004) 等もさらに検討すべき課題であろう。ところが小・中・高等学校における取り組みは少なく、学校現場における授業の開発・実践が求められている。

このような状況をふまえ、本研究においては、これから授業の開発・実践が求められている高等学校での育成をまず主眼におき論を進める。

### 批判的思考と他者とのかわりについて

道田 (2000) によれば、Terenzini, Springer, Pascarella, and Nora (1995) は210人の大学生に対して、1年間の縦断的研究を行った際、友人関係が1年後の批判的思考得点と負の関係であるという結果を得た。また、廣岡・小川・元吉 (2000) が批判的思考を行う者であるクリティカルシンカーに対しては親しみにくいというネガ

ティブなイメージを抱かれることを示している。さらに塩見・川島（1999）は高校生を対象に、批判的思考に通じるメタ認知的知識および、またメタ認知的経験を与える「国語表現」授業を4時間展開し、独自の思考態度質問紙を用いて調査をしている。その結果、情報リテラシー面から教授を行った群において批判的思考態度及び情報方略という面では向上がみられる一方で、利己的・非社会的な思考態度においても値が向上した。

これらの先行研究から考察されることは、批判的思考をすることは、利己的な考えを助長させ、対人関係を円滑に保てない可能性を生じさせるということである。おそらく自分の意見を防衛するために、他人を批判することが「批判」という意味と捉えられているのではないか。しかし批判的思考は自分の考えも他人の考えも同様に批判の対象とするものである。そうすることで多面的かつ公正に考えることができるのであり、合理的な思考が可能になる。

Paul（1987）は、強い意味の批判的思考（critical thinking in a strong sense）に対して、弱い意味の批判的思考（critical thinking in a weak sense）は本来の意味で批判的思考ではないと警告している。強い意味の批判的思考とは、自分の思考の枠組みを深く問い、自分とは反対の視点や枠組みに共感することである。それに対して、批判的思考技能を選択的にかつ自己欺瞞的に使い、真理ではなく自己利益を守ろうとする自己中心的な思考を弱い意味の批判的思考と呼んだのである。自分に都合のよい証拠は重視する一方で、自分に都合の悪い証拠は軽視したり、無視したりするような形をとる。前述の批判的思考に関連する先行研究の結果は、この弱い意味での批判的思考向上を表すものではないだろうか。

道田（2005）は強い意味の批判的思考をした大学生のインタビュー調査を行っている。批判的思考得点力が4年間で大きく上昇しているS君が、強い意味の批判的思考を行うようになったプロセスとして、①変わりたいという気持ち、②出会いを通じて自分の思考が「揺さぶられる経験」や自分とは異なる思考を「素直に受け入れる」経験があり、③そのような経験を通して、自分の聞いた

くない意見に得るものがあるという「認識の変化」があったとまとめている。強い意味の批判的思考をすることで、「自己中心性」に気づき、他者に共感的になることが想像される。

以上先行研究に基づいて、批判的思考を強い意味でとらえるならば、これまで批判的思考の育成は必ずしも成功しているとは言えない。そして強い意味で育成するためには、自己中心性の気づきや、他者尊重の視点をもって育成することが重要である。つまり他者との係わりの中でどのように批判的思考を育成・訓練するかが、今後教育において重要な課題であると言うことができる。

### アサーションと批判的思考について

ところで、自他尊重を基本とし、「相手も自分も大事にした自己表現（平木、1993）」という概念にアサーティブネス（アサーション）がある。

平木（1993）によれば、自己表現にはアサーティブ・攻撃的（アグレッシブ）な自己表現・非主張的（ノン・アサーティブ）な自己表現という3つの形式に分かれる。

攻撃的な自己表現とは、自分の表現は大切にすがるが、相手のことは大切にしない攻撃的な自己表現である。支配的で怒鳴る・脅すといった暴力的な行動だけでなく、「相手の気持ちや欲求を無視して自分勝手な行動をとったり、巧妙に自分の欲求を相手に押しつけたり、相手を操作して自分の思い通りに動かそうとする（平木、1993）」といった表現方法をとる。

非主張的な自己表現とは、逆に相手のことを大切にし、自分の表現は大切にしない自己表現である。自分の気持ちを抑えて自己表現を控えることで、例えば曖昧に言う、いいわけがましく言うことなどがある。一見これは日本の美德のようであるが、この自己表現は、「相手に譲ってあげているように見えながら、自信が無く、不安が高く、それを隠して卑屈な気持ちになっていることが多い（平木、1993）」ことに問題がある。

アサーティブな自己表現とは、このどちらでもない、自他尊重の自己表現である。「お互いを大切にしようという相互尊重の精神と、相互理解を深めようとする精神の現れ（園田・中釜・沢

崎, 2002, p. 4)」でもある。

筆者らは、アサーティブネスと批判的思考に関しての類似点は3点あると考えている。

まず1点目に他者尊重という視点である。

近年Ennis (1998) は批判的思考において態度 (disposition) を重視するようになっただけでなく、態度を大きく3つの分類に分けた。その一つが「全ての人間の尊厳と価値に配慮する」という項目である。その下位項目は「a 他者の視点や論理を理解し、傾聴すること、b 他者の感情や理解度を考慮に入れること c 他者の福利を考慮すること」とある。道田 (2002) も同様に批判的思考を適切に行うためには、「相手の尊重」が必要になると論じている。またEnnis (1987) は態度の側面の一つである「開かれた心」について、自分のものとは違う視点を真剣に検討するという対話的思考 (dialogical thinking) であると述べている。

一方、沢崎 (2003) はアサーション理解の7つの視点 (①自己理解②自己開示③他者への志向性④自己の個別化⑤人権⑥自己受容⑦葛藤の解決スキル) を示している。その中でも①と③に批判的思考に共通する部分が見られる。まず自分の感情の理解と価値観の理解を深めるため、「自分と対話してもよい」という自己把握のプロセスとしてアサーションを捉えるという視点である。さらにアサーションとは、自分と違った他者の存在を前提として「他人を理解しよう」と働きかけ、相互尊重・相互理解・他者への関心・他者との対話として捉えているという点である。

以上のように、「全ての人間の尊厳と価値に配慮」し、そのために「対話」を行い自他の視点を真剣に検討するという点で批判的思考とアサーションは類似していると言える。

2点目には、どちらも習得や訓練で身につけるものであると捉えられており、今後学校教育において育成が重要であるという点である。

例えば、Paul (1993a) は「批判的思考は訓練された自律的な思考」と捉え、こう述べている。

もし、他の関連する個人や集団を排除して、ある特定の個人や集団の利益に役立つように思

考が訓練されたなら、私はそれを「詭弁的で弱い意味での」批判的思考と呼ぶ。もし思考が自分とは異なった人々や集団の利益を考慮するために訓練されたなら、私はそれを「公平で強い意味の」批判的思考と呼ぶ (Paul, 1993a, p. 33)。

つまり、Paulは強い意味での思考も弱い意味での思考も訓練の目的の違いで獲得されるものであると考えているのである。さらに、批判的思考を価値とはかけ離れたスキルとだけ理解している限りにおいては偏見を合理化するために使われることもあるため、道徳的に誠実であることや市民として責任観を育むことも同時に育て上げなければならないと指摘した。知的美德を推奨する雰囲気の中でのみ、この3つを同時に育めるのだが、彼の言う知的美德の育成は、1993年当時ではアメリカの学校教育においてはほとんど推奨されていないと述べている (Paul, 1993b)。

一方アサーションに関して、平木 (1993) は以下のように述べている。

多くの人がアサーティブになれない最大の理由は、アサーションのスキルを持っていないことにあると思われます。(中略) スキルのない多くの人たちは他の人々のスキルが、幼い頃からの実行の積み重ねによって身につけたものと考えず、自然にできるものと思っていて、「自然にやれるようになりたい」と言ったりします。対人スキルも、ゴルフやピアノと同じように学習し、繰り返し実行するという訓練をしてはじめて、身に付くのです。(平木, 1993, p43-44)。

平木の捉え方もこれまでの習得の仕方次第で、現在攻撃的自己表現や非主張的自己表現をしているのであるから、「スキルを習得するチャンスが無かった人はそれを学び、訓練すればいい (平木, 1993)」ということになる。

近年、人間関係を円滑に進める表現法としてアサーションが注目を浴びている。またそのような自己表現訓練法としてアサーション (アサーティ

ブ) トレーニングがある。アサーション (アサーティブ) トレーニングは、アメリカで1950年代以降、職場においてカウンセラー・医療・看護職・社会福祉職の人々が積極的にその活用を進めてきた。日本においても近年では教育現場における積極的活用が多く示唆され、実践研究も多い (園田・中釜・沢崎, 2002)。

第3点目に対象への深い理解を基にした問題解決や意志決定という要素がある点である。

Moseley et al. (2005) は批判的・創造的思考を生産的思考 (productive thinking) と捉え、生産的思考の要素を「何を言いつべきかを計画すること、状況を想像すること、論理的思考、問題解決、意見の検討、意志決定や判断、新しい視点の創造 (Moseley et al., 2005, p. 119)」が含まれると述べている。一方、アサーションは相手も自分もノーと言う権利があるため、対人葛藤を予想している。そのため、トレーニングには「DESC法 (相手と問題を共有し、建設的な歩み寄りを実現するためのせりふ作りの方法)」や「Iメッセージ (「私」を主語にしたやりとりで、「あなた」を主語とするやりとりよりも対話に導かれやすいとされている)」の技法などを利用して、問題解決を図ろうとする側面がある。

学習指導要領における総合的な学習の目標は「学び方やものの考え方を身につけ、問題の解決や探求活動に主体的・創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにする」である。批判的思考とアサーションはこの目標に合致しており、それゆえ教育に強く求められるものであると考えられる。

## 本研究の目的と仮説

前節までに、アサーションと批判的思考には他者尊重・学校教育での育成の可能性・問題解決に必要な要素という共通性があることを示唆した。しかし、このように共通性が高い概念であるにもかかわらず、アサーションと批判的思考は考え方や提唱の発端が大きく異なっていたため論文等で互いに参照されることはほとんどなかった (道田, 2002)。

前述したように他者の尊重という視点を持ちな

がら批判的思考を育成することは非常に大切である。それゆえ批判的思考育成のためにアサーショントレーニングを行えば、自分の枠組みを深く問う強い意味の批判的思考育成に繋がるのではないかと考えられるが、そのことについて実践的研究はなされていない。

そこで本研究においては批判的思考態度とアサーションスキルの関連性について、高校生を対象に検討を行う。

まずアサーションという概念を適切な自己表現のスキルを表すものと捉え、「相手の立場や権利を侵すことなく自分の意見・感情・権利を適切に表現する行動」と定義して、高校生用のアサーションスキル尺度を作成する。既存の尺度においては、用末 (2004) が指摘するように、他者尊重の視点が抜け落ちているものが多く、独自に新しく作成することにした。

また批判的思考の中でも、本研究では、批判的思考態度に焦点をあてて研究を進める。

現在では多くの批判的思考の研究者は、批判的思考には認知的側面である能力と情緒的側面である態度 (disposition) からなると考えている。前述したデルフィ・プロジェクトにおいては、専門家の61%が態度を批判的思考の主要概念と捉え、専門家の83%が批判的思考を正しく行う人はある重要な態度を保持している、と考えた (Facione, 1990) こうした専門家の見解を踏まえると、態度は批判的思考の主な構成要素と考えてよいと思われる。

前節までの批判的思考とアサーションの3つの共通性を踏まえて、以下のような仮説を設定した。

仮説1 批判的思考態度とアサーションスキル尺度間には相関が見られるだろう。

仮説2 批判的思考態度とアサーションスキルに共通する他者尊重や問題解決という視点を含む因子間に相関がみられるが、共通しない「論理性」といった因子においては相関がみられないだろう。

本研究では1, 2の仮説の検討を行い高校生にとってアサーショントレーニングが批判的思考態度育成に効果的であるか検討することを目的とする。

## 方法

**調査対象** 鹿児島県内の地区の異なる高等学校3校に在籍する普通科の生徒267名(男子117名, 女子150名)を対象とした。在籍学年の内訳は1年81名・2年67名・3年78名であった。

### 質問紙の作成

#### ①高校生用アサーションスキル尺度

本研究では、高校生用アサーションスキル尺度を作成するにあたって、先行研究より、a)主張性及びアサーションの概念に相当し、内容が重複しない項目およびb)高校生の学校生活で想定される場面、特に友人とのやり取りを念頭に置き、項目を選定した。

主張性尺度は様々なものが開発されているが、Lazarus (1973) が主張性行動について4つの能力(①いいえと言える能力, ②援助依頼能力, ③肯定的・否定的感情の表出能力, ④一般的な会話を開始・維持・終了させる能力)を提唱して以降、多次元的なものとして捉えられる傾向が強くなっている(用末・坂中, 2004)。本研究においては、アメリカで開発された2つの多次元用尺度 Personal Relations Inventory (PRI; Lorr & More, 1980), Scales for Interpersonal Behavior (SIB; Arrindell & Ende, 1985), およびその尺度を参考にして作成された児童用主張性尺度(濱口, 1994), 高校生用主張性尺度(高木, 2002)の4つの尺度での分類を参考にしてアサーションスキル尺度の分類を試みた。

アサーションスキルの分類について

その結果、本研究では

- (1) 「個人的限界の表明」(自分の過ち・能力的限界・無知を他者に対して表明する行動, さらに自分一人で処理できない問題にあったとき, 他者に援助を要請する行動)
- (2) 「異なる意見の表明」(攻撃的でないしかたで, 他者とは異なる自己の意見を述べる行動や他者からの要求を拒否する行動)
- (3) 自己・他者尊重(自分や他者を尊重し, 自己決定と自己責任を自分と他者に促す行動)
- (4) 肯定アサーション(他者への賞賛や肯定的な感情を素直に表現し, また他者の話や賞賛に対して肯定的で傾聴的な態度を示す行動)

という4種類の内容に従って項目を選定することにした。PRIやSIBの下位尺度における「社交性」や「指導性」、高木(2002)の「積極的対人参入」や「対人不安・緊張」を省いた理由は、濱口(1994)と同じく、他の確立された尺度があるという判断からである。また(1)の内容を広げ、濱口(1994)「個人的限界の表明(EPL)」「援助の要請(ROH)」を統合するなど似通った内容の重複を避けた。

また高校での教育の現場で使用可能な尺度を作成することが目的であるため、学校生活での場面をできるだけ想定し、高木(2002)があげたような「親への過剰な気遣い」や濱口(1994)での「あなたは買い物をして、おつりが少ないことに気づいても、店の人に『おつりがありません』と言えない。」といった家庭や店でのアサーション場面は省くことにした。

尺度構成について

項目については児童用主張性尺度(濱口, 1994)の6因子18項目の尺度より、「要求の拒絶(TDR)」「異なる意見の表明(EDO)」「個人的限界の表明(EPL)」「援助の要請(ROH)」「他者に対する肯定的な感情と思考の表明(EPF)」の中から、10項目を選定し、必要がある場合は高校生にふさわしい形で書き換えた。例えば、児童用主張性尺度の中で「あなたは、友だちがまちがったことを言っているときには、『それはちがうと思います。』とはっきり言える。」という表現は、「友人が間違ったことを言っているときは『それは違うと思う』とはっきり言える。」とした。

また平木(1993)が述べる基本的なアサーション権(「誰からも尊敬され、大切にしてもらう権利」など)をもとにして作成されたアサーション尺度チェックリストからも4項目追加した。

平木(1993)はアサーションには3側面(言語・考え方・非言語)あることを指摘するが、この3側面にも項目に偏りが無いよう配慮した。これまでの主張性の尺度では、3側面のバランスがとれていない。例えば、児童用主張性尺度(濱口, 1994)のほとんどの項目では、対象が児童ということもあってか「～が言える」といったような言葉でのやり取りを想定場面としており、非言

語スキル、例えば視線・表情・声の大きさなどは項目としてあがっていない。そこで非言語・考え方のスキルと言語スキルが項目数として同数になるように配慮し、独自に4項目追加した。

ところで、既存のアサーション尺度には他者尊重の視点が十分考慮されていない（用末・坂中，2004）。そうした中で、柴崎（2004）は自己表現と他者表現を望む気持ちの2種類の側面から捉え、他者の自己表現の受け止め方について検討した尺度を作成した。しかし日常生活において、葛藤を乗り越え問題解決に導くためには、他者の表現を受け止めた後さらに、それをどのような形で自己表現するか、という視点が大切である。そこで本研究においては、「他者からの働きかけに対する自己表現」という規準で項目を選定し、もし既存にない場合には独自に作成した。高校生活場面の中から10の場面設定を行い、その10の設定場面が、a) 自分に起こったとき、どのように自己表現するか、b) 相手がそのような自己表現をしてきた場合に、自分はどのように自己表現するのか、という視点で項目を選定した。例えば、「困ったことが起きた」という場面設定では、a) 「自分が困っているときには、友人に助けを求めたり、ちょっとした頼みごとができる。」b) 「困っている友人に助けを求められたら、自分にできる範囲で、気持ちよく手を貸すことができる。」といった具合に、相手へどのように働きかけを行うのかについて項目を選定した。10の設定場面とは、困っている状況に加え、自分や相手が間違える場面、ほめる場面、傷つける場面、非言語スキルを用い会話する場面、決断場面、誘う場面、わからないことがある場面、話しあいでも異なった意見を言う場面、意見を言える場面を設定した。

全ての項目の選定・書き換え・追加については、大学教員および大学院生で検討を繰り返し、4つの分類すべての視点を網羅する20項目によって、高校生アサーションスキル尺度項目を作成した。

#### ②批判的思考態度尺度（平山・楠見，2004）

「論理的思考への自覚」、「探究心」、「客観性」  
「証拠への重視」計4因子18項目（「証拠への重

視」のみ3項目、他は5項目）より構成される。前述したデルフィ・プロジェクトを基に作られた代表的批判的思考態度尺度であるカリフォルニア批判的思考態度尺度（Facione & Facione, 1992）を基にして作成された日本版尺度（川島，1998）や批判的思考を行いたいかどうかという志向性を測定するための尺度（廣岡，2001）などの尺度項目をもとに作成され、確証的因子分析を行い開発された尺度である。これまでの批判的思考態度を統合する尺度と考え、この尺度を用いることにした。

**調査手続き** 調査は、各担任が教室で実施。調査時間は約15分であった。

**質問紙①、②**とも「1. あてはまらない」から「5. あてはまる」までの5件法で回答を求めた。記入漏れのあった18名分の質問紙は分析から除外し、249名分の質問紙を分析に使用した。

#### 結果および考察

**因子分析** アサーションスキル尺度全20項目に対して主因子法（バリマックス回転）による因子分析を行った。その結果、因子負荷率が.40に満たない6項目を削除し、13項目、4つの因子を抽出した。回転後の因子分析の結果および累積寄与率をTable1に示した。

第1因子は、質問紙作成時の分類内容（4）肯定アサーションと主に関係のある項目6項目であった。「『ごめんなさい』と言える。」といった個人的限界の表明も含まれているが、他者と肯定的な関係を築く努力をする自己表現と解釈し、「肯定アサーション（positive assertiveness）」因子と命名した。第2因子は不当な要求の拒絶、間違いの指摘などがあげられており、質問紙作成時の分類内容（2）異なる意見の表明に関連する項目であり、「異なる意見の表明」（display of different opinion）と命名した。第3因子は、他者に気を配った視線・言葉遣いなどに関する項目であり、「話術（delivery）」と名付けた。最後に第4因子は質問紙作成時の分類内容（1）「個人的限界の表明」と関連する項目であり、他者への援助の依頼を表明する自己表現と捉え、「限界表明及び依頼」と命名した。

また尺度の信頼性を検討するため、Cronbachの

Table 1 高校生アサーションスキル調査の因子分析結果 (n=249)

質問項目	F 1	F 2	F 3	F 4
17 自分の言動が友人を傷つけたとわかったら、傷つけたことを認め、関係の修復に努めることができる。	0.68	0.21	0.26	-0.04
19 自分の言ったことが間違いだとわかったら、素直に「ごめんなさい。間違えた」と言える。	0.60	0.23	0.24	0.20
12 人を褒めたり、感謝の気持ちを表すことが、困難である。	-0.54	0.01	-0.07	-0.16
9 友人を誘うときは「よかったら一緒にどう？」というように、相手の都合も配慮した声かけができる。	0.49	0.02	0.18	0.13
14 友人の誘いに応じられないときは、わけをいって断ったり、「また別の日に」などと、違う条件での提案ができる。	0.45	0.19	0.07	0.25
5 相手の話になぜいたり、あいづちををうちながら、会話をはずませることができる。	0.42	0.19	0.24	0.15
4 友人から不当な要求をされたり、やりたくないことを頼まれたら、理由を言って断れる。	0.14	0.67	-0.14	0.07
1 友人が間違ったことを言っているときは「それは違うと思う」とはっきりいえる。	0.09	0.66	0.17	0.09
20 話し合いの中で相手と意見が違ったとき、自分の意見を言える。	0.12	0.59	0.38	0.13
18 自分の視線・表情・姿勢などに気を配って、相手を確認しながら話ができる。	0.41	0.02	0.62	0.12
16 相手にわかりやすい言葉を選び、はっきりとした声で相手に伝えることができる。	0.38	0.17	0.46	0.06
11 自分が困っているときには、友人に助けを求めたり、ちょっとした頼みごとができる。	0.16	0.10	0.04	0.74
13 知らないことや難しくてわからないことがあったとき、友人に質問することができる。	0.35	0.16	0.20	0.44
累積寄与率 (%)	17.16	28.44	36.58	43.94
クロンバック信頼性係数 ( $\alpha$ )	0.76	0.69	0.62	0.58

$\alpha$ 係数を調べたところ、各因子においてほぼ満足する値が得られた (Table 1) ことから、アサーションスキル尺度の内的一貫性が認められたと判断した。さらに本研究で得られた因子をみると、濱口 (1994) やSIB (1980) で得られた因子の中でもアサーションの概念にとって重要なものから構成されている。従って、本研究で構成された尺度は概念妥当性の高いものであると考えられる。そこでこの尺度を用いて、批判的思考態度尺度との関連性を検討することにした。

**批判的思考態度尺度との相関** 批判的思考尺度の信頼性を確認するため、主因子法 (プロマックス回転) による因子分析を行ったところ、5因子構造を確認した。そこで全因子に共通性の低い項目および各因子に対する負荷量が.40未満のものを除外して、再度因子分析 (プロマックス回転) を行った。その結果、4因子性を確認した12項目を後の分析に使用した。なお共通性が低い項目が見られたのは、尺度が大学生を対象としたものであったからだと推察される。

尺度化にあたっては、各因子に属する項目得点

の総和を項目数で除したものを各因子の得点とした。さらに各尺度における因子得点を加算し合計得点を求めた。その上でアサーションスキル尺度と批判的思考態度尺度における尺度間・因子間の相関を求めた。

尺度・因子間の相関の結果をTable2に示した。アサーションスキル尺度と批判的思考態度尺度間には有意な正の相関があることが認められた。またアサーションスキル尺度と批判的思考態度尺度の全ての下位因子間に有意な正の相関が認められ、批判的思考態度尺度各因子得点の合計とアサーションスキルの因子間には「依頼」を除く全ての因子に有意な正の相関が認められた。ゆえに仮説1が正しいことが証明された。

さらに因子間の相関について検討してみると、アサーションスキル尺度因子の中でも、「話術」は批判的思考態度尺度のすべての因子と相関がある一方で、「依頼」は「探求心」「客観性」においてのみ有意な相関が見られるなど、因子間において相関の様相には違いが見られた。

前節において、概念の比較で見られた類似点は



3点あった。双方とも訓練可能であることを前提とし、ここでは2点について検討を行う。まず1点目は他者尊重の視点である。批判的思考態度尺度において「探求心（自分とは違う考えの人に興味を持つ）」や「客観性（物事見るとき自分の立場からしか見ない、など）」が他者尊重を重視した因子と捉えられるが、どちらも「肯定アサーション」や「話術」と有意な相関があり、他の批判的思考の2因子と比べ、似通った相関構造をしている。他者尊重の視点を持つ者は、他者と肯定的に関係を築こうとする自己表現を身につけ、他者に配慮した聴覚・視覚的アサーションスキルを持っていると推察される。

2点目は問題解決場面という視点であった。問題解決場面とは批判的思考態度においては主に「証拠重視（結論を下す場合には、確たる証拠の有無にこだわる、など）」や「客観性（物事を決めるときには客観的な態度を心がける、など）」に現れていると考えられる。「証拠」も「客観性」もアサーションスキル尺度全体とは有意な正の相関が見られた。しかし、各因子との相関は異なる結果となった。これは問題解決方略と目的の違いの表れではないかと推察される。つまり、相手とは異なる意見を述べる際には、説得力を増すために証拠を重視する傾向があり、他者と肯定的な関係を築く努力をするときには、相手への視点の配慮が必要だと捉えられているのではないだろうか。

以上、仮説2においてもいくつかの因子間で有意な相関が認められており、仮説2は支持された。

Table2 批判的思考態度とアサーションスキルの尺度間および因子間相関 (n=249)

	論理的	探究心	客観性	証拠	批判合計
肯アサ	.20**	.31**	.43**	.21**	.45**
異見	.23**	.15*	.14*	.26**	.32**
話術	.30**	.26**	.36**	.18**	.44**
依頼	.03	.20**	.19**	.05	.18**
アサ合計	.27**	.31**	.37**	.24**	.47**

\*\* $p < .01$  \* $p < .05$

## 本研究の成果と今後の課題

高校生の学校生活場面でのアサーションとは他者と肯定的な関係を築く努力をし（第1因子）、異なる意見を主張する権利を認め（第2因子）、相手に伝わりやすい話術を有し（第3因子）、自分の限界を認め、必要なら助けを求めることができる（第4因子）スキルと捉えることができる。

また仮説1、2が支持されたため批判的思考態度の育成を行うには、アサーショントレーニングも合わせて行うことが有効であると考えられる。その際にはアサーショントレーニングを想定場面ごとに行う必要があるだろう。たとえば、「物事の判断をするときには、証拠を重視する」という批判的思考態度を育成する際には、「他人と異なる意見を述べる場面」での適切な自己表現を行うトレーニングを行えば、Paul (1993a;1993b)の言う強い意味での批判的思考を育成することに繋がると考えられる。また反対に、相手に伝わりやすい言葉使いやアイコンタクトを行うアサーショントレーニングを行うことは、論理的で客観的に物事を捉え、他者や自分とは違う考えに興味を示す態度を育てると考えられる。

本研究においては、批判的思考とアサーションは他者尊重の視点があり、問題解決を含み、今後教育においてますます育成が求められるという3点において、類似点が見られることが論じられた。また高校生を対象に調査を実施し、批判的思考態度とアサーションスキルには関連性が見られ、設定場面ごとのアサーショントレーニングが批判的思考態度を育成に効果的であることがわかった。

今後の課題としては、大きく2点挙げられる。

まず1点目に、批判的思考態度は多くの研究者の間ではPaul (1987)のいう強い意味で捉えられている。しかし今回の態度尺度では、態度があるのかないのかを測ることは可能であるが、弱い意味の批判的思考態度を測ることはできない。強い（弱い）意味の批判的思考態度の開発と、アサーションスキルとの関連性の検討がさらに必要である。

2点目に本研究をもとに、実際アサーショントレーニングをどのように導入し、さらにどのよう

に批判的思考を育成していくのか、その方法の検討が必要である。現場での授業の開発と実践的研究が切に求められている。

### 引用文献

- 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 and R. J. Sternberg (Eds.), New York: W. H. Freeman 9-26. *Teaching Thinking Skills: theory and practice*.
- Ennis, R. H. (1996). Critical thinking dispositions :their nature and assessability. *Informal Logic*, 18, 165-182
- Ennis, R. H. (1998). Is critical thinking culturally biased? *Teaching Philosophy*, 21, 15-33
- Facione, P. A. (1990). *The Delphi Report*. Millbrae CA: California Academic Press
- 濱口佳和 (1994). 児童用主張性尺度の構成 教育心理学研究, 42, 463-467
- 平木典子 (1993). アサーション・トレーニング—さわやかな自己表現のために— 日本・精神技術研究所
- 平山のみ (2004). 批判的思考を支える態度および能力測定に対する展望 京都大学大学院教育学研究科紀要, 50, 290-302.
- 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, 186-198.
- 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.
- 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) 三重大学紀要幾実践総合センター紀要, 21, 93-102.
- 樋口直宏 (2004). 小・中学校における批判的思考力を育成刷るための授業開発 立正大学心理学部研究紀要 2, 73-91.
- 久原恵子・井上尚美・波多野誼余夫 (1983). 批判的思考力とその測定 読書科学, 27, 131-142.
- 井上尚美 (1976). アメリカにおける「批判的思考」の指導について 読書科学, 20, 97-102.
- 仁野平智明 (2006). 高等学校における批判的思考力を育む「読むこと」の指導 人文科教育研究, 33, 27-44.
- 川島範章 (1998). 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— 兵庫教育大学修士論文
- Lazarus, A. A. (1973). On Assertive behavior: a brief note. *Behavior Therapy*, 4, 697-699.
- 林佳翰 (2004). 批判的思考理論における知識の位置—「主題特定性」をめぐるR. H. エニスとJ. E. 日本デュレイ学会紀要, 45, 21-28.
- 林佳翰 (2005). R. W. Paul の批判的思考理論の特質—民主社会で求められる批判的思考者とその育成— 教育学論集, 1, 71-88.
- Lorr, M. & More, W. (1980). *Four dimensions of assertiveness*. *Multivariate Behavioral Research*, 2, 127-138.
- 道田泰司 (2000). 大学は学生に批判的思考力を育成しているか?—米国における研究の展望— 琉球大学教育学部紀要, 56, 369-378.
- 道田泰司 (2002). 批判的思考におけるsoft heart の重要性 琉球大学教育学部紀要, 60, 161-170.
- 道田泰司 (2005). 強い意味の批判的思考に関する覚書 琉球大学教育学部紀要, 66, 75-91.
- Moseley, D. V., Baumfield, V., Elliott J., Gregson, M., Higgins, S., Miller, J. and Newton, D. (2005). *Frameworks for Thinking: A Handbook for Teaching and Learning*. New York: Cambridge University Press
- 抱井尚子 (2004). 21世紀の大学教育における批判的思考教育の展望—協調型批判的思考の可能性を求めて— 青山国際政経論集, 63, 129-155.
- Paul, R. W. (1987). *Dialogical thinking: critical*

- thought essential to the acquisition of rational knowledge and passions. In J. B. Baron and R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching Thinking Skills: theory and practice*. New York: W. H. Freeman, 127–148.
- Paul, R. (1993a). *Critical Thinking –what every person needs to survive in a rapidly changing world*, third edn. CA: Foundation for Critical Thinking
- Paul, R. W. (1993b). *Critical Thinking –How to Prepare Students for a Rapidly Changing World* CA: Foundation for Critical Thinking
- 柴橋 祐子 (2001). 青年期の友人関係における自己表明と他者の表明を望む気持ち 発達心理学研究, 12, 123–134.
- 塩見邦雄・川島範章 (1999). 柔軟な思考態度と表現を促す心の教育の高校国語科での実践研究 兵庫教育大学紀要 20, 1–12.
- 園田雅代・中釜洋子・沢崎俊之 (2002). 教師のためのアサーション 平木典子・沢崎達夫監修 金子書房
- 高木麻夕子・富家直明 (2002). 高校生主張性尺度の因子構造 日本教育心理学会第44回総会発表論文集, 374.
- Terenzini, P. T., Springer, L., Pascarella, E. T., & Nora, A. (1995). Influences affecting the development of students critical thinking skills. *Research in Higher Education*, 36, 23–39.
- 用末敏子・坂中正義 (2004). 日本におけるアサーション研究に関する展望 福岡大学紀要, 53, 213–216.