

批判的思考態度を育成する中学校歴史授業の開発

—異なる主張の根拠を考える活動を通じて—

教育学研究科 教育実践創成専攻 教科領域実践開発コース 中等社会科分野 青山 龍生

1. 研究の背景と目的

近年、インターネットや SNS の急速な普及により情報が価値をもち、それを中心に社会が機能する情報化社会が到来している。それに伴い、世代を問わずスマートフォンなどの情報端末の普及も急速に進んできた。こども家庭庁が令和6年に行った調査では、青少年（満10歳から満17歳）の98.2%がインターネットを利用していることが明らかになっている。誰もが容易に情報へアクセスし、発信・受信することができる社会へと変化してきている。

しかし、こうした利便性の一方で課題も多く指摘されている。真偽が不明な情報や断片的な主張が、短時間のうちに広く拡散される状況が生まれている。これらの情報は、強い言葉や一方的な主張として提示されることが多く、受け手がその根拠を十分に検討しないまま受け入れてしまうことも少なくない。また、多様な情報に触れる中で自分なりの考えを形成できず、他者の意見をなぞるだけにとどまってしまふ場合も見られる。その結果、偏った理解に基づく判断や自らの立場をもたないまま意見が広がる危険性が生じている。情報を鵜呑みにせず、自分の考えをもって関わることは現代社会における重要な課題である。

このような社会的課題に対応するため、学校教育においては批判的思考を、教科等を超えた資質・能力として育てていくことが重要視されている。批判的思考とは、「証拠に基づく論理的で偏りのない思考」のことである（楠見ら2016）。つまり、与えられた情報や意見を受動的に受け取るのではなく、多様な情報や意見を基に考えを形成し、それを自らの判断として表現していく力の育成が求められてきているのである。

しかし、批判的思考力を発揮するためには、まず土台となる批判的思考態度を育む必要がある。批判的思考態度とは、「直面する問題やテーマを十分に検討し、熟慮・探究し、証拠に基づいて客観的に判断しようとする」ということである（名知2022）。教師には、生徒の批判的思考態度を育成するために各教科において意図的に授業を設計することが求められている。

このことを踏まえ、中学校社会科に目を向ける。現行の学習指導要領では、「社会的事象を多面的・多角的に考察し、公正に判断する力や態度の育成」が重視されている。社会科は、現実の社会に存在する課題や事象を対象とし、それらを資料や情報に基づいて理解・判断することを通して、よりよい社会の在り方を考える教科である。

このような社会科の特質は、「直面する問題やテーマを十分に検討し、熟慮・探究し、証拠に基づいて客観的に判断しようとする」という批判的思考態度の概念と深く関わっている。したがって、社会科の授業においては、知識の獲得そのものを目的とするのではなく、社会的事象に対して問いをもち、根拠を踏まえて自らの考えを形成しようとする態度を育む学習過程を重視することが求められる。

しかし、社会科授業では、学習内容の網羅や定着が重視されるあまり、教師による説明を中心とした知識伝達型の学習に偏り、生徒が社会的事象に対して自ら問いをもち、根拠を基に判断する学習過程が十分に確保されにくいという課題が指摘されている。それ故、批判的思考態度の育成にも繋がりにくい。

そこで、中学校社会科における授業実践を通じて、学習指導要領に示されている教科の目標に即しながら、批判的思考態度を育成する授業の一例を示すことを目的とした研究を行った。

2. 歴史授業における現行授業における課題

本研究では、中学校社会科の中でも歴史分野に焦点を当て、授業実践を行った。中学校社会科（歴史分野）では、「歴史的事象を多面的・多角的に考察し、公正に判断する態度の育成」が目標として掲げられている。これは、単に歴史的事実や用語を理解することにとどまらず、異なる立場や視点を踏まえて歴史を捉え、自らの考えを形成していく力を育成することを意味している。しかし、このような目標に即した授業を、実際の教育現場で実現することは必ずしも容易ではなく、教師にとって大きな課題となっている。

第一に、授業が教師による説明型・解説型の構成になりがちである点が挙げられる。これは社会科全体に共通する課題であるが、とりわけ情報量の多い歴史分野において顕在化しやすいと考えられる。歴史の授業では、限られた授業時数の中で教科書内容を網羅する必要があることや、定期テストや入試を意識した指導が求められる。それ故に、教師が歴史的事象の背景や経過、結果を整理して説明し、生徒はそれを理解・記憶するという学習形態が中心になりやすい。

第二に、「多面的・多角的な見方」を意識した授業改善が進められている一方で、その扱いが形式的にとどまっている点が挙げられる。旧学習指導要領から新学習指導要領への移行に伴い、複数の立場からの資料提示や、異なる評価が存在することを扱う実践も多く見られるようになった。しかし、そこでは、教師があらかじめ整理した視点を提示し、それを生徒が確認・理解する活動にとどまっている場合が少なくない。生徒が複数の見方を知り、整理すること自体は重要であるものの、それだけでは学習指導要領が求める「公正に判断する態度」の育成としては十分であるとは言えない。本来、「判断する」とは、複数の見方や情報を踏まえた上で、自分なりの主張や評価を形成する過程を含むものである。しかし、現場の授業では、生徒が歴史事象について価値判断を伴う主張を表現する活動にまで結びつけた実践は少ないことが現状である。

3. 批判的思考態度育成のための授業開発

3-1 批判的思考態度育成のために考案した学習過程とその意図

歴史科において批判的思考態度を育成するためには、価値判断を伴う主張を表現する活動にまで結び付けた実践を行う必要があると考えた。その一つの方略として、異なる歴史観を扱った二項対立的な問いを用いた討論型の授業が挙げられる。しかし、討論が意見の対立や多数決的な結論に終始し、主張を支える根拠や理由づけの吟味が十分に行われないという課題も指摘されている。このような課題を踏まえると、生徒間の討論を中心とする活動のみでは、批判的思考態度を十分に育成することは難しいと考えられる。

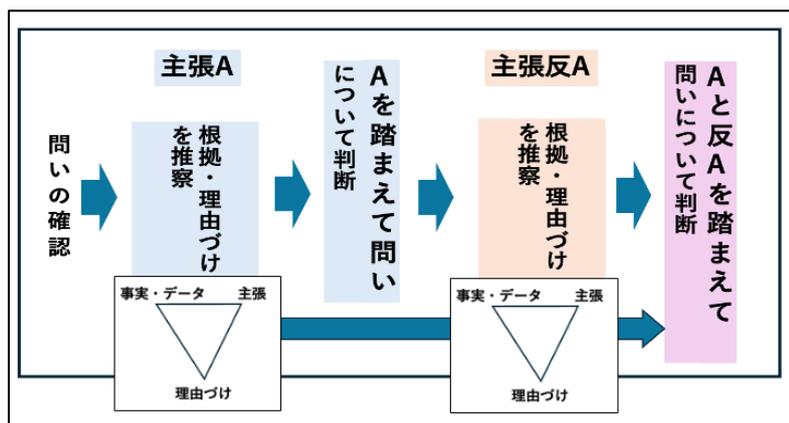
そこで本研究では、表1に示す学習過程を考案した。歴史観を問う二項対立的な問いを提示しつつも、討論形式は採用せず、教師が意図的に提示した他者の一つ一つの主張について立ち止まって検討させ、それらを自らの思考に取り込みながら判断へと至る学習過程を構成した。（資料1）

この学習過程の独自性は、ある主張がなぜそう言えるのか、その主張を支える根拠を推察する活動を取り入れていることである。歴史は、取り入れた情報が異なれば解釈も変わる。つまり、情報の切り取り方が変われば、歴史の見方も変わる。そのため、異なる主張はなぜそう主張できるのかをそれぞれ考えることで、一つの主張を絶対視しないことの重要性に気づかせるねらいがある。

また、推測する活動では、三角ロジックモデル（資料2）を用いて、他者の主張を「主張—根拠—理由づけ」という構造で捉えるようにした。これは、生徒が他者の意見を感覚的・印象的に受け取るのではなく、「何を主張しているのか」、「その主張はどのような根拠によって支えられているのか」、「なぜその根拠からその主張が導かれるのか」という論理のつながりを意識して考えるための工夫である。前述のように、討論形式の授業では、意見の賛否や結論の違いに注目が集まりやすく、主張の妥当性を支

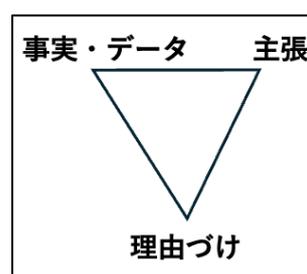
える論理構造そのものが十分に検討されないまま議論が進行してしまいがちである。

これに対し、三角ロジックモデルを用いることで、生徒は一つ一つの主張を立ち止まって分析し、根拠や理由づけの妥当性を吟味する視点をもつことが可能となる。すなわち、意見の「違い」を単なる対立として捉えるのではなく、それぞれの主張がどのような論理によって成立しているのかを検討することを通して、両者がいずれも一定の筋道をもった見方であることに気付かせるねらいがある。その上で、生徒が特定の見方に安易に依拠するのではなく、複数の主張を踏まえながら問いに対する自らの判断を形成していくことを意図している。



(資料1) 考案した学習過程

主張 A (反 A) の根拠・理由づけを推察する場面で、三角ロジックを活用した。



(資料2) 三角ロジック

3-2 授業概要

〈研究対象〉 山梨県内公立中学校 2年生 3クラス 67名

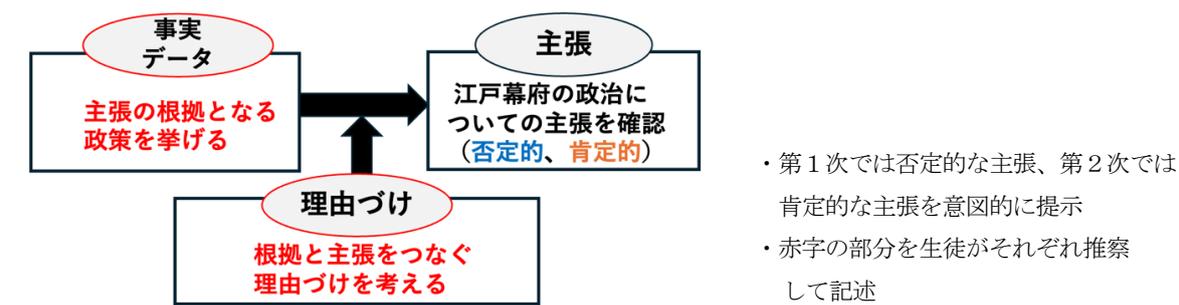
〈配時〉 2時間（1時間目を第1次、2時間目を第2次とする）

〈使用教科書〉 帝国書院『中学生の歴史 日本の歩みと世界の動き』（令和3年度版）

本実践では、中学校2年生の歴史的分野「武家政権の展開と世界の動き（武士による全国支配の完成）」を対象単元とした。「江戸幕府の全国支配について、私たちはどう評価すべきか？」を中心発問に据えた2時間の授業を構成し、表1で示す考案した学習過程に当てはめた。主張Aでは江戸幕府の政治に対する否定的な主張、主張反Aでは肯定的な主張を教師が意図的に提示した。これら2つの主張は、一方が誤った解釈であるということではなく、根拠を示すことでいずれの立場からも捉えることができるものである。その後、生徒には、2つの主張を踏まえた上で江戸幕府の政策について評価させた。以下に、具体的な授業の展開を説明する。

第1次：一主張Aからの論理構築と問いへのアプローチ

第1次の導入では、徳川家康や徳川家光といった肖像画を提示し、幕藩体制の確立に関する既習事項を確認した。その上で、「江戸幕府の全国支配について、私たちはどう評価すべきか」という、本研究の中心となる大きな問い（中心発問）を提示した。続いて、江戸時代の政治に対して極めて批判的な立場をとる架空のキャラクター「アオ・ヤマ氏」を登場させ、「江戸幕府は、当時の人々にとって良くない政治だったと言える」という主張を示した。その後、生徒に対して、「アオ・ヤマ氏のこの主張をサポートするために、教科書や資料集から具体的な『証拠（事実）』を探し出し、なぜそれが彼の主張（良くない政治）を裏付けると言えるのか、その理由をセットにして説明を考えてください」と指示した。生徒は、主張の「根拠」として武家諸法度、参勤交代、鎖国、キリスト教禁教、身分制度、五人組といった事象を挙げ、それぞれの「理由づけ」を考え、空欄部に記述した。（資料3）



(資料3) 三角ロジックに基づくワークシートの構造

続くグループ活動では、各自が考えた「根拠」と「理由づけ」を共有し、グループ用のワークシートを作成するよう指示した。生徒の反応として顕著であったのは、個別の政策を現代の「人権」や「自由」の概念と結びつけ、その不当性を論理的に説明しようとする動きであった。例えば、「身分制度」を挙げたグループは、「一度決まった身分から抜け出すことができず、職業選択の自由がないため不当である」とし、「参勤交代」を挙げたグループは、「大名の財政を圧迫し、大名にとって非常に負担の大きい政策であった」と理由づけた。さらに、「キリスト教禁教」を根拠として、信教の自由が保障されていなかった点を主張に結びつけたグループも見られた。

その後、問いに戻り、自らの考えを記述させた。その結果、多くの生徒が江戸幕府の政策に対し否定的な評価をした記述が多く、偏った歴史観が形成されたことが確認できた。

第2次：主張反Aからの論理構築と問いへの再アプローチ

第2次の冒頭では、前時に示された、幕府の支配に対して否定的な視点をもつ生徒の感想を丁寧に紹介した。これにより、クラス全体で「幕府は人々に負担を強いる良くない政治を行っていた」という判断が多かったことを確認した。その上で、「良くない政治と決めつけてよいのだろうか」という問いを投げかけ、生徒の思考に揺さぶりをかけた。

続いて、教師はもう一人の人物として「ハヤ・カワ氏」を登場させ、「江戸幕府の政治は、優れた政治だったと言える」という彼の主張を提示した。

その後、「ハヤ・カワ氏は、どのような根拠にもとづいて江戸幕府を『良い政治』だと主張しているのでしょうか。教科書や資料集を用いて、その主張を裏付ける証拠(事実)を探し、グループでハヤ・カワ氏の説明を完成させてください」と指示した。生徒は前時と同様の手順で根拠と理由づけに当たる部分を推察し、記述した。(資料3)

続くグループ活動でも、各自が考えた「根拠」と「理由づけ」を共有し、グループ用のワークシートを作成するよう指示した。この場面では、「武家諸法度」や「参勤交代」を根拠として、軍事力の抑制と平和の維持を結びつけた理由づけが多く見られた。例えば、ある班では、「大名の軍事力や経済力を削ぐことは一見すると厳しい支配に見えるが、その結果、大名同士の戦いや幕府への反乱を未然に防ぎ、戦国時代のような悲惨な戦乱を終わらせ、平和をもたらした」とまとめていた。

さらに、「鎖国(貿易制限・入国禁止)」や「キリスト教禁教」については、対外的な安全保障という観点からの理由づけが行われた。具体的には、「外国の宗教や勢力が国内に入り込むことを防ぐことで、キリスト教徒による一揆や外国からの侵略といったリスクを回避し、国内の秩序を保って社会を安定させるための堤防のような役割を果たした」という見方である。

また、「身分制度」や「五人組」についても、役割分担と治安維持を結びつけた意見が見られた。「職業や役割を固定し、人々を相互に監視・協力させる仕組みを整えることで、各自が自分の役割を果たす社会構造を築き、犯罪や混乱の少ない安全な社会を実現しようとした」という、秩序の構築という側面

からの評価である。

さらに、「参勤交代」に関しては、副次的な経済効果に注目した理由づけを行うグループも見られた。「多くの大名が江戸と領地を往復することで街道や宿場町が整備され、物流や各地の文化が日本各地に広まった。これは単なる支配にとどまらず、全国の経済を活性化させるきっかけになった」という、交通網の発展や経済交流の促進を根拠とする考えである。

各グループで作成したワークシートは、第1次と同様にロイロノートを用いて共有し、生徒の意見を整理した上で板書にまとめた。

まとめでは、第1次のワークシートと第2次のワークシートを並べて振り返らせ、問いについて再度考える時間を設定した。完成した記述には、単に「良い」「悪い」という二択で判断するのではなく、「幕府の政治には人々にとって厳しく不自由な側面があったが、その強力な支配によって長期にわたる平和が保たれ、戦乱のない社会が実現したという点では、当時の社会において高く評価できる」といった、客観的な評価が多く見られた。

このように、本実践では、歴史に対する異なる解釈を教材として用いることで、批判的思考態度の育成をねらった授業を設計し、実践した。

4.実践の効果の検証と考察

4-1 検証方法

本実践が批判的思考態度の育成に実際に効果的であったかを検証するため、事前・事後に実施したアンケートによる量的変容の分析と、事後に実施した学習感想の記述内容に関する質的分析を行った。

アンケートの作成にあたっては、楠見ら（2016）による「児童・生徒用一般的批判的思考態度」を参考とした。ただし、本研究では同尺度をそのまま使用するのではなく、批判的思考態度を構成する4因子それぞれについて、本実践との関連性が高いと判断される質問項目を各2項目ずつ抽出し、計8項目からなるアンケートを作成した（資料4）。このため、本研究における量的分析は、批判的思考態度全体を網羅的に測定したものではなく、あくまで本実践に関連する側面に限定した変容を捉えるものである点に留意する必要がある。すなわち、尺度項目を抽出して用いたことにより、測定の妥当性や信頼性について一定の限界を有している点を踏まえた上で、分析結果を解釈した。また、各質問項目は、そう思う（4点）、ややそう思う（3点）、あまりそう思わない（2点）、そう思わない（1点）の4件法で回答を求め、得点化した上で、事前事後それぞれの平均値を算出し、変容の分析を行なった。

また学習感想については、「今回の授業を受けて、気づいたことやこれからの生活、学習に生かしていきたいことは何ですか」という自由記述形式の質問項目を設け、記述内容を4つの因子に分類した。

| | |
|-------|--|
| 探究心 | 1.色々な考え方の人と接して多くのことを学ぼうとしている。 2.新しいことを次々と学びたいと思う。 |
| 論理的思考 | 3.他の人も納得できるように、理由をつけて説明しようとしている。 4.話し合いをするときは、自分の意見と他の人の意見をくらべようとしている。 |
| 証拠の重視 | 5.2つの考えのうちどちらかに決めるときには、できるだけ多くの証拠を調べるようにしている。 6.はっきりとした理由を考えて自分の行動を決めようとしている。 |
| 客観性 | 7.一つ二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している。 8.人の意見を聞いたり本を読んだりするときは、実際にあったことなのか、その人の意見なのかを区別しようとしている。 |

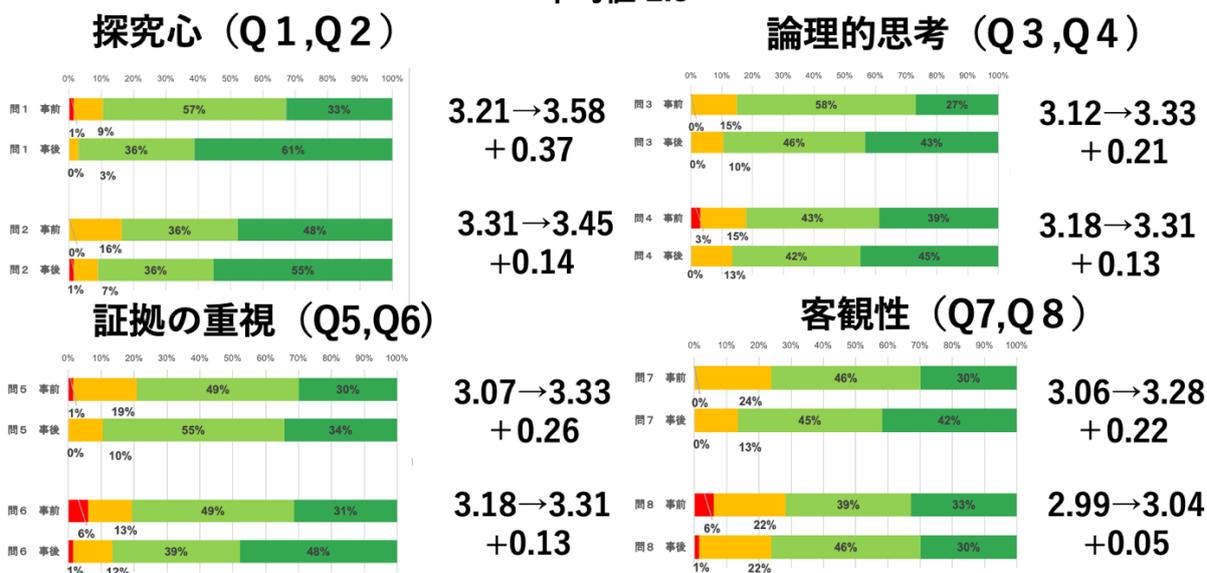
(資料4) 批判的思考態度を構成する4因子と事前・事後アンケートの質問項目

4-2 結果と考察

批判的思考態度の4因子（計8問）における事前・事後の比較の結果、全ての質問項目において肯定的な変容が見られた。（資料5）ただし、批判的思考態度の定着には継続的かつ長期的な実践が不可欠であり、本結果は一回の授業実践によって生じた変容を示すものにとどまる。そのため、効果を断定するものではなく、一定の傾向を示すことを示唆するデータとして捉える必要がある。自由記述は、批判的思考態度の4因子の観点から整理を行い、その中から各因子の傾向を示す一例として代表的な記述を抽出した（資料6）。

■ そう思わない（1点） ■ あまりそう思わない（2点） ■ ややそう思う（3点） ■ そう思う（4点）

平均値 2.5



（資料5）事前・事後アンケートの比較（帯グラフ）と事前・事後の量的変化

（探究心に言及した生徒の記述）

- ・みんなの意見を比べながらどんな考えなのかをしっかりと聞くことが大切だなと気づいた。これから、自分で色々なことについて調べてみたいと感じた。
- ・この授業を通じて歴史や自分で調べることの大切さ、面白さを知ることができた。

（論理的思考に言及した生徒の記述）

- ・意見を説明する時に根拠や理由をしっかりと出してからすることが大事。
- ・すぐに結論を出すのではなくしっかりと考えて結論を出すことが大事だと思った。

（証拠の重視に言及した生徒の記述）

- ・今回の授業を通して色々な視点から説得力のある根拠を見つけ、みんなで共有していくことの楽しさを感じた。

（客観性に言及した生徒の記述）

- ・自分が今まで「こうだ」「こうなっている」と思っていたことが意外と他の考えや思いがあることがわかった。
- ・江戸時代の政治については、いい政治だった意見と思う人と、悪い政治だったという意見のどちらの視点からも考えて多くの立場から客観的に考えることができたと思う。

（資料6）自由記述項目の記述内容の例

アンケート分析の結果、4つの因子の中でも探究心が最も向上するという結果になった。本実践においては、答えが一つに定まらない問いを提示し、根拠を明確にしながら他者の意見を推察する学習活動を行った。これにより、生徒は単に結論を導くことを目的とするのではなく、「なぜそのように考えたのか」「他の見方は成り立たないのか」と問いを深めながら思考する経験を重ねた。この過程を通して、他者の考えに関心を持たせることにつながったのではないかと考える。また、歴史そのものについての関心が高まったことがわかる記述も見られた。江戸幕府の政治を「良いか悪いか」という問いのもとで検討することで、生徒は歴史を過去の出来事として受動的に学ぶのではなく、自分自身の価値判断と結び付けながら捉えさせた。その結果、「覚える対象」ではなく「考える対象」として意識され、学習内容への関心が高まったと考えられる。

また、論理的思考、証拠の重視の向上は、他者の思考を推察する際に用いた三角ロジックが効果的に機能したことを示唆している。その要因として、三角ロジックを用いて主張・根拠・理由づけの関係を明示的に整理する学習活動を取り入れたことが挙げられる。生徒は、自分や他者の意見を感覚的に受け取るのではなく、「何を主張しているのか」「それを支える根拠は何か」「なぜその根拠から主張が導けるのか」という構造を意識しながら考える経験を重ねた。この過程を通して、結論に至る思考の筋道を重視する姿勢や、根拠をもとに説明しようとする態度が促されたと考えられる。しかし、今回根拠として用いた内容は、具体的な数値データや一次史料ではなく、江戸幕府の政策名や制度名に留めるものであった。そのため、生徒が「根拠」を示そうとする意識自体は高まったものの、根拠の妥当性を考えることはできなかった。三角ロジックを形式的に用いるだけでなく、妥当性や信頼性を吟味し、どの情報が根拠として適切であるか検討する活動も取り入れていく必要がある。

さらに、客観性に分類された記述からは、生徒が歴史事象を単一の視点から捉えるのではなく、複数の立場や見方が存在することに気づいている様子が見られる。特に、同一の政策であっても評価が分かれることや、幕府や農民など立場の違いによって歴史の意味づけが変化することに言及した記述は、歴史事象を相対化して捉えようとする態度の表れといえる。これは、歴史解釈を「正しい／間違っている」と二分的に判断する段階から、「どの立場から見ると解釈が異なる」という理解へと移行していることを示している。

しかし、どのような基準や価値観に基づいて最終的に問いに対して判断、表現するのかという「判断の軸」の検討ができなかった点は課題点である。

自由記述においても、「いろいろな立場がある」「見方によって考え方が変わる」といった記述が多く見られる一方で、それらの視点をどのように整理し、どの観点を重視して結論を導いたのかを明確に示す記述は見られなかった。このことから、本授業では客観性の基礎的側面、すなわち多面的・多角的に捉える姿勢の育成には一定の成果があったものの、複数の視点を踏まえた上で判断を行おうとする姿勢には結びついていなかったと考えられる。この点は、判断の軸をあらかじめ提示せず、生徒自身に委ねた授業構成による影響が考えられる。今後は、「何を基準に評価するのか」という観点を共有した上で検討を行う活動を取り入れることで、客観性を判断へと結び付けていく必要がある。

5. おわりに

本研究では、批判的思考態度の育成をねらいとして、中学校歴史科において異なる主張の根拠を考える学習活動を取り入れた授業を開発・実践した。具体的には、「江戸幕府の全国支配をどのように評価すべきか」という価値判断を伴う問いを設定し、問いに対する判断の過程で肯定・否定の異なる主張を提示し、それぞれの主張を支える根拠や理由づけを推察・整理する活動を取り入れた。

アンケート調査の結果、考案した学習過程が批判的思考態度の育成に効果的に機能した可能性が示唆された。特に探究心の向上が顕著であり、他者の考えや学習内容に関心を持ち、知ろうとする意欲を

促進させることができた。また、三角ロジックを用いた活動を通して、理由や根拠を意識して考えようとする態度や、結論に至る思考の筋道を重視する姿勢が促すことができた。

一方で、本実践には課題も残された。根拠として扱った内容が政策名や制度名にとどまり、史料やデータの妥当性を吟味する段階には至らなかった点、また複数の視点を踏まえた上で、どのような基準で判断するのかという「判断の軸」を明確にできなかった点である。

今後は、一次史料や具体的資料を活用し、根拠の信頼性や妥当性を検討する活動を取り入れるとともに、評価の観点や基準を共有した上で判断する学習過程を構想していきたい。加えて、他の単元でどのように活用できるかといった、汎用性の検討を進めていく。

情報化が進む現代社会において、批判的思考態度の育成は喫緊の課題である。情報を無批判に受け入れるのではなく、根拠を踏まえて多面的に検討し、自分の考えを形成した上で判断・主張しようとする態度を育むことが、これからの学校教育において強く求められている。これからも社会科・歴史科の授業実践を通して、生徒が異なる立場や見方を踏まえながら自らの判断を形成できる学習過程を構想・実践し、批判的思考態度の育成に継続的に取り組んでいきたい。

6. 参考文献

- ・池田良 (2015) 「中学校歴史学習における批判的思考の育成」 社会認識教育学研究 30 21-30, 2015 鳴門社会科教育学会
- ・楠見 孝, 村瀬公胤ら (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), pp. 33-44
- ・国立教育政策研究所 (2018) 「教員環境の国際比較 : OECD 国際教員指導環境調査 (TALIS) 2018 報告書」 https://www.nier.go.jp/kokusai/talis/pdf/talis2018_summary.pdf 最終閲覧日 (2026年1月25日)
- ・子ども家庭庁 (2025) 「令和6年度『青少年のインターネット利用環境実態調査』報告書」 https://www.cfa.go.jp/policies/youth-kankyou/internet_research/results-etc/r06 最終閲覧日 (2026年1月25日)
- ・榎原範久, 水落芳明 (2017) 「小学校社会科における批判的思考態度の醸成に関する事例的研究 ― 四面思考シートを用いた教育実践と評価 ―」 日本教科教育学会誌 2017. 12 第40巻 第3号 pp. 13-23
- ・中学校学習指導要領 (平成29年告示) https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/chu/ 最終閲覧日 (2026年1月25日)
- ・土肥大次郎 (2009) 社会的意思決定の批判的研究としての社会科授業 ― 公民科現代社会小単元「市町村合併と地方自治」の場合」 全国社会科教育学会 『社会科研究』 第71号 (pp. 41- 50)
- ・名知 (2022) 「批判的思考態度育成のために動画学習と質問活動を取り入れた対面授業の実践と評価」 日本教育工学会論文誌 29 巻 1 号 pp. 15-29
- ・平山るみ・楠見孝 「批判的思考態度が結論導出プロセスに及ぼす影響 : 証拠評価と結論導出課題を用いての検討」, 『教育心理学研究』, 52, pp. 186-198.
- ・道田泰司 (2001) 「日常的題材に対する大学生の批判的思考―態度と能力の学年差と専攻差―」 教育心理学研究, 49: pp. 41-49
- ・文部科学省 (2015) 「新しい学習指導要領等が目指す姿」 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1364316.htm 最終閲覧日 (2026年1月25日)