

研究レビュー・実務提案

「考える」とは何か

「もっと考えて」「考えればわかる」を、
思考・経験・仕事の設計から捉え直す

「もっと考えて」の前に、
考え直せる条件をつくる。

アート思考・判断デザイン・判断経験設計を接続し、
自分で問いと判断を組み立て直せる人を育てる。

2026 年 9 月 9 日

国内外の関連研究と当社公表資料に基づく論点別レビュー。
研究知見、当社の操作的定義、実務上の提案を区別して記載する。

目次

本文の構成

はじめに——短い言葉の中に、難しい要求が隠れている

1. 「考える」と「適切に考える」は、同じではない
2. 本稿で扱う「考える」の定義
3. 「もっと考えて」に含まれる、六つの要求
4. なぜ、その要求を受け手だけで満たすことが難しいのか
5. 「考えればわかる」と言う前に、何が不足しているかを分ける
6. 問いや目的をつくるところまで含めると、アート思考の役割が見えてくる
7. 判断デザインと判断経験設計は、何を担うのか
8. 経験は、量ではなく、何と結び付いて残るかが重要である
9. 記者の仕事で、「もっと考えて」を具体化する
10. 考える力を育てることは、支援をなくすことではない
11. ベテランこそ AI を使い、省略されていた判断の背景を残す
12. 育成の成果は、「考えた量」ではなく、次の仕事で確かめる

結論——「もっと考えて」の前に、考え直せる条件をつくる

調査方法と、本稿から言える範囲

主な参考文献・資料

参照表記について

本文中の〔番号〕は、文末の参考文献・資料に対応しています。番号を選択すると該当する文献へ移動します。目次の見出しからも本文へ移動できます。

当社の概念・方法は、既存研究が直接実証したものと区別して記載しています。調査対象と適用範囲については「調査方法と、本稿から言える範囲」を参照してください。

はじめに — 短い言葉の中に、難しい要求が隠れている

「もっと考えて」

「考えればわかるでしょう」

この言葉で、相手に求めていることは何だろうか。

情報を追加してほしいのか。複数の案を比較してほしいのか。原因を確かめてほしいのか。関係者への影響を見てほしいのか。仕事の前後まで見通してほしいのか。それとも、最初の問いや目的そのものを見直してほしいのか。

これらは、同じ要求ではない。

本稿の中心となる見解は、次のとおりである。

「もっと考えて」は、考える量を増やすことだけを求める言葉ではない。

自分に何が足りないかを見つけ、何を対象に、どの知識を使い、何と比較し、何を確かめ、どこまで考え直すかを選ぶことまで、受け手に求める言葉になり得る。

しかも、その選択に必要な知識、経験、判断基準こそ、受け手がこれから身につけようとしているものかもしれない。

熟達研究は、専門家と初心者の違いが、情報量や処理速度だけでなく、問題の捉え方にもあることを示している。また、思考の働きを実行できることと、その働きが必要な場面に気づくことは区別される。自分の理解や判断の確かさを見積もる働きも、課題を遂行する能力と同一ではない。これらを合わせると、短い指示の中に、複数の難しい要求が含まれることを説明できる。[3][4][6]

ただし、本稿は、この二つの発言を一律に否定するものではない。対象や基準が共有されている場面では、短い言葉が有効な合図になることも考えられる。

問うべきなのは、言葉の使用そのものではなく、**その言葉で相手が何を考え直せばよいか分かる条件が、整っているかどうか**である。

本稿では、国内外の研究を踏まえ、この問題を、リクエスト株式会社が提案するアート思考、判断デザイン、判断経験設計へ接続する。

1. 「考える」と「適切に考える」は、同じではない

思考は、一つの働きではない

日常語の「考える」には、思い出す、想像する、関係を見つける、比較する、推論する、疑う、意味を捉える、見通す、選ぶ、振り返るなど、異なる働きが含まれる。

Dewey は『How We Think』で、広い意味での思考と、信じていることの根拠や帰結を吟味する反省的思考を区別した。また、Facione らによる専門家合意は、批判的思考を、解釈、分析、評価、推論、説明、自己調整などの働きとして整理している。後者は思考全体の定義ではなく、根拠に照らして判断を吟味する思考の整理である。[1][2]

したがって、育成では、少なくとも次の三つを分ける必要がある。

考えているか。

何を、どの範囲で、どう考えているか。

その考えが、目的・事実・条件に照らして妥当か。

例えば、依頼された資料の文章を読みやすくし、説明の順番を検討し、誤解を招く表現を直している人は、考えている。

しかし、依頼者は「この資料を受け取る人が、次の仕事で判断できるか」まで検討してほしいと思っているかもしれない。

この例で異なっているのは、考えているかどうかだけではない。**考える対象と、仕事として引き受けている範囲**である。

求めた成果物が得られないことから、直ちに「何も考えていない」と結論付けるのではなく、本人が何をやる仕事だと理解し、何を検討していたかを確かめる必要がある。

広く考えることが、常に優れているわけでもない

視野を広げることは重要である。しかし、すべての仕事で、あらゆる関係者、過去、未来を検討する必要があるわけではない。

目的、期限、影響の大きさ、利用できる情報、本人の権限によって、適切な検討範囲は異なる。

限定された範囲を正確に処理することが求められる仕事もある。その場合、際限なく論点を広げることは、適切な対応とは限らない。

本稿で目指すのは、常に多く考える人ではない。

仕事の条件に応じて、考える対象、範囲、方法、確かめ方を選ぶ人である。

2. 本稿で扱う「考える」の定義

本稿では、仕事における探究・判断・学習を接続するために、次の実務的定義を置く。

考えるとは、現実との接触と知識・経験を手掛かりに、物事の捉え方、関係、可能性を組み立て、問い・見通し・選択をつくり、必要に応じて組み直す営みである。

そのうえで、責任ある仕事では、次の条件が加わる。

自分がつくった説明や見通しを、そのまま事実として扱わず、根拠、適用条件、関係者への影響、不確実性に照らして確かめ、判断と結果への責任につなげる。

これは、思考一般に共通する唯一の学術的定義ではない。組織で働く人の実践と育成を扱うための、本稿の定義である。

この定義では、考えることを、頭の中だけで完了する作業に限定しない。書く、描く、話す、対象を動かす、試すといった活動との往復も含めて捉える。ただし、行動のすべてが思考という意味ではない。**思考を支える外的な活動があり、その活動によって思考が変わることがある**という意味である。外的な操作が認知を支えることは、認知科学の研究でも検討されている。[13]

また、目的や問いが、考え始める前に完全に定まっていることを必須としない。考える途中で、「そもそも何を明らかにすべきか」が変わる場合も扱う。

一方、結論を変えることだけを成長の指標にはしない。確認した結果、当初の判断を維持することもある。判断を保留すること、追加確認を求めること、権限を持つ人に相談することが、適切な選択になる場合もある。

考えたことの価値は、結論を変えた回数ではなく、何を根拠に、どの条件で、その判断を採用できるかにある。

3. 「もっと考えて」に含まれる、六つの要求

「もっと」という言葉だけでは、何を増やし、何を変えるのかは特定されない。

本稿では、その中に含まれ得る要求を、次の六つに分ける。これは既存研究の統一的な分類ではなく、指示と育成を具体化するための実務上の整理である。

省略されているもの	受け手に求められる選択
対象と目的	何について考え直すのか。表現、事実関係、原因、仕事の目的のどれか。
検討範囲	自分の作業までか。前後の工程、関係者、その後の結果までか。
必要な材料	今ある情報で足りるか。知識を学ぶ必要があるか。新たな事実確認が必要か。
考え方と働きかけ	比較するのか。推論するのか。図にするのか。聞くのか。試すのか。
判断基準	何をもって、重要、適切、十分と判断するのか。何を優先するのか。
終了・相談条件	どこまで自分で進めるのか。いつ判断し、何が残れば相談するのか。

受け手は、与えられた問題への答えを探すだけでなく、**何の問題を、どの方法で解くべきかを決めること**まで求められる。

さらに、上司が期待する範囲を、直接伝えられないまま推測する仕事も加わり得る。

したがって、「もっと考えて」は、短い言葉であっても、単純な要求ではない。

考え直すための手掛かりが共有されていなければ、受け手は、何を直せばよいか分からないまま、今行っている検討を繰り返す可能性がある。

4.なぜ、その要求を受け手だけで満たすことが難しいのか

4-1. 同じ情報を見ても、同じ問題として捉えるとは限らない

Chi、Feltovich、Glaser による物理問題の研究では、専門家と初心者は、問題を分類する際に着目する特徴が異なっていた。専門家は背景にある原理、初心者は表面的な特徴を重視する傾向が示された。違いは、知識の量だけではなく、問題をどう表現し、整理しているかにあった。[3]

この知見を職場に応用すると、同じ依頼や資料を見ている、一方は「内容を整理する仕事」、もう一方は「意思決定に必要な不足を明らかにする仕事」と捉えている可能性がある。

そこで「もっと考えて」とだけ伝えても、受け手は、自分が理解している仕事を、さらに丁寧に行うかもしれない。

求めているのが**検討の追加**なのか、**問題の捉え直し**なのかを分ける必要がある。

4-2. 考える能力と、考える必要に気づくことは別である

Perkins らは、思考を実行できる能力、その働きを使おうとする傾向、使うべき場面に気づくことを区別している。研究では、明示的に促されれば検討できることでも、自発的にはその必要に気づかない場合が扱われている。[4]

例えば、「別の説明もあり得る」と分かっていたら、代替案を検討できる。しかし、今の説明に疑う余地があると気づかなければ、その検討は始まりにくい。

したがって、疑問が出ないことを、直ちに意欲や能力の不足とみなすのは適切ではない。

疑問を持つための手掛かりに接していたか。違いに気づける知識や比較対象があったか。
そこまで確認する必要がある。

4-3. 必要な知識は、考える時間だけでは補えない

Sweller の研究は、問題を解くための探索が認知的な資源を消費し、次にも使える知識構造の学習と競合する場合を示している。目の前の課題を何とか処理することと、その課題から再利用できる理解を形成することは、同じではない。[5]

初心者は、用語の意味を理解し、指示を保持し、必要な情報を探すことにも負担がかかる。その状態で、関係者、前後の工程、例外、リスクまで同時に検討することを求められる場合がある。

知識の不足を補うべき場面で、説明せずに考え続けさせることが、常に優れた育成になるわけではない。

学ぶ必要があることと、自分で推論すべきことを区別する。

この区別も、育成側の仕事である。

4-4. 自分の不足を見抜くこと自体が、別の働きである

メタ認知とは、自分の理解や判断を捉え、それに応じて学習や行動を調整する働きを指す。Fleming と Dolan のレビューは、課題を遂行する能力と、その遂行の確かさを正確に見積もる能力が、同一ではないことを整理している。[6]

「もっと考えて」と言われた人は、「どこが不足しているかを見つけること」と、「その不足を補うこと」を同時に行わなければならない場合がある。

しかし、まだ知らない観点については、見落としていること自体に気づきにくい。

だからこそ、「分からないことを言ってみて」という問いも、常に簡単ではない。まず具体的な資料や場面を一緒に見て、分かっている部分と、確かめていない部分を分ける支援が必要になることがある。

4-5. 教える側も、相手の知識を正確には把握していない

Tullis と Feder は、自分が知識を得ることと、他者が何を知っているかを正確に予測することが一致しない場合を示した。この研究は、単に「知識がある人は思い込みが強い」という話ではなく、相手の知識を判断するための手掛かりの不足にも着目している。[9]

また、Eyal、Steffel、Epley の研究では、相手の立場を頭の中で想像することが、相手の考えを理解する正確さを一貫して高めたわけではなかった。調べられた条件では、会話を通じて相手の見方を得ることが、理解を改善した。[10]

職場への実務的な示唆は、**相手が何を理解しているかを、想像だけで確定しないこと**である。

「今回、何をする仕事だと理解していたか」

「何を確認し、何を根拠に、この形にしたか」

この確認から始める。ただし、本人の説明も、実際の依頼、資料、作業の経過と照らし合わせる。

4-6. 長く考えることも、速く判断することも、それだけでは質を示さない

平山・楠見の研究は、証拠の評価や結論の導出において、既存の信念や批判的思考態度が関わることを検討している。考えを進めることが、必ず既存の見方を修正する方向に働くとは限らない。[7]

一方、Kahneman と Klein は、環境に学習可能な規則性があり、それを学ぶ適切な機会がある場合には、熟達した直観が形成され得ると整理している。ただし、本人の確信の強さだけで、判断の妥当性は保証されない。[8]

したがって、「長く考えたから深い」「すぐに答えたから浅い」とは判断できない。

必要なのは、さらに時間をかけることなのか。反対の証拠を見ることなのか。知識を補うことなのか。現場へ確かめに行くことなのか。状況に応じて区別する必要がある。

4-7. 考えを確かめられるかは、仕事の条件にも左右される

質問する、分からないと伝える、異なる見方を出すという行為は、職場の関係の中で行われる。Edmondson の職場チームの研究では、心理的安全性と学習行動の関連が報告されている。ただし、この研究は「もっと考えて」という個別の発言の効果を検証したものではない。[11]

本稿の提案では、本人の能力とともに、必要な情報にアクセスできるか、関係者に確認できるか、判断できる範囲が明確か、結果を知る機会があるかも点検する。

考えることを要求しながら、考えを確かめるための情報、時間、権限、相談先が整っていないなら、問題は本人の頭の中だけにはない。

5. 「考えればわかる」と言う前に、何が不足しているかを分ける

「分からない」には、異なる状態がある。

前提と規則がそろっているのに、まだ推論していない場合もある。一方、必要な知識を学んでいない場合、現場の事実を確認していない場合、判断基準が共有されていない場合もある。

これらを、同じ「もっと考える」で解決しようとしてはいけない。

現在の状態	必要になる主な対応
必要な情報と規則がそろっている	比較、計算、推論、矛盾の点検を行う。
必要な知識をまだ学んでいない	説明を受ける。資料、事例、実演から学ぶ。
現場の事実や相手の事情が不明である	観察する。聞く。記録や資料と照合する。
何を優先するかが定まっていない	目的、価値、責任、判断基準を明らかにする。
既存の問いでは現実を捉え切れない	仮に形にし、応答を得ながら、見方や問いをつくり直す。
実行後の結果がまだ分からない	条件付きで予測し、許容できる範囲で試し、結果を確認する。

この表も、仕事の対応を選ぶための実務的な分類であり、標準化された診断尺度ではない。

推測したことは、確認した事実ではない

相手の事情や、顧客が必要としていることは、推測できる。しかし、推測しただけで、確認済みの事実にはならない。

「考えればわかる」として確認を省けば、自分がつくった説明を、相手の現実と取り違えるおそれがある。

また、事実を十分に集めても、何を優先すべきかが自動的に一つに決まるとは限らない。複数の関係者の利害が異なる場面では、価値や責任の扱いが残る。

思考は、事実確認の代わりでも、必要な合意や権限の代わりでもない。

すべてを確かめ終えるまで、判断できないわけではない

一方で、完全な情報が得られるまで、何も決めないということでもない。

期限、影響、取り返しのつきやすさ、残る不確実性を踏まえ、何を根拠に判断できるかを見極める。追加確認、条件付きの実行、保留、相談を選ぶ場合もある。

重要なのは、考えることを無期限に続けることではない。

何が明らかになれば進められるか。何が残れば止まり、誰に相談するか。

この条件も、仕事の設計に含める。

6. 問いや目的をつくるところまで含めると、アート思考の役割が見えてくる

問いは、考え始める前に完成しているとは限らない

「まず、自分の問いを持ちなさい」

この要求も、場合によっては難しい。

何が重要なのか、何に違和感があるのか、何を確かめるべきかが、最初から言葉になっているとは限らないからである。

Dorst と Cross は、経験のあるデザイナーの設計過程を分析し、問題の理解と解決案の形成が、相互に変化していく過程を示した。問題を完全に決めてから解決へ進む、という一方向の説明だけでは捉えにくい働きである。[12]

この知見からは、形にしてみることで、初めて問いが変わる場合があるという実務上の示唆を得られる。

例えば、仕事の流れを一枚に描く。描けない部分を空白で残す。関係者に見せると、抜けている工程や、誤って理解していた役割が分かる。その違いから、当初は持っていなかった問いが生まれる。

ここでの図は、完成した考えを説明するためだけの資料ではない。考えを発見し、変えるための対象である。

当社が提案するアート思考

リクエスト株式会社は、アート思考を「判断前提生成」として位置付けている。既存の言葉や基準では捉え切れない現実を、未確定なまま形にし、その形と素材・他者・状況との往復を通じて、**見方・問い・価値仮説**をつくり直す実践である。これは、アート思考一般の唯一の学術的定義ではなく、組織の仕事で実践・記録・検証するための当社の操作的定義である。[23]

今回のテーマに引き寄せれば、その役割は、次のように表せる。

何を考えるべきかが十分に分からない段階でも、現実に関し、仮に形にし、その応答から、次に考える対象を生み出す。

ただし、図を描いたこと、付箋を使ったこと、自由に意見を出したことで、アート思考が成立したとはしない。

どのような応答に触れ、現実の見方、問い、価値仮説の何が変わったのかを扱う。また、生まれた価値仮説を、そのまま組織が採用すべき基準や正解とはみなさない。事実、影響、実現条件、権限、守るべき境界との照合が必要である。[24]

深い関心も、最初から完成している必要はない

Hidi と Renninger の関心発達モデルは、場面によって引き起こされる関心と、持続的に発達した個人の関心を区別する。強い関心が最初からなければ、探究が始まらないという整理ではない。[14]

育成では、「関心を持て」と求めるだけでなく、違いに触れ、分からなさへ気づき、確かめたい点の接点をつくることが考えられる。

例えば、同じ説明でも相手によって受け止め方が異なることを見る。自分が描いた仕事の流れと、現場の説明が一致しないことに会う。

こうした接点を、次の観察や対話へつなげる。

ただし、関連する研究が、当社のアート思考の実施方法全体の効果を直接証明しているわけではない。ここで接続しているのは、問題や関心が活動の途中で形成され得ること、外に形を出すことが認知を支え得ること、といった知見である。

7. 判断デザインと判断経験設計は、何を担うのか

アート思考だけで、責任ある仕事が完結するわけではない。

新しい見方や問いが生まれても、何を確かめ、どこまで自分で選び、どの時点で相談し、結果をどう確かめるかが曖昧なままでは、仕事として進めにくい。

また、一件の仕事が完成しても、その人が次の仕事で使える判断経験を得たとは限らない。この区別は、当社の既公表資料でも中心的に扱っている。[26][27]

本稿では、三つの関係を次のように整理する。

概念	主に扱うこと	仕事の中で確かめること
アート思考	既存の捉え方では扱い切れない現実から、見方・問い・価値仮説をつくり直す。	何を形にし、どの応答によって、何が変わったか。
判断デザイン	人や組織が、事実・条件・影響を踏まえて判断できるよう、仕事と運用の条件を整える。	必要な情報、判断基準、選べる範囲、相談、結果確認が成立しているか。
判断経験設計	判断デザインを具体的な一仕事に落とし込み、本人が選び、結果から学べる経験をつくる。	本人が何を判断し、何を根拠に選び、その結果から何を次へ残したか。

判断経験設計は、判断デザインと無関係な別の技法ではない。仕事と組織を扱う判断デザインを、一件の仕事での経験形成へ具体化する位置付けである。当社の[四層体系](#)も、個人の実践、一仕事、チーム運用、経営・組織展開をつなぐ構成としている。[25]

また、この三つを、すべての仕事で必ず順番に通る固定工程とはしない。

知識が不足しているなら、まず学ぶ。基準が明確な仕事なら、その基準を適切に使う。既存の問いや基準では現実を捉えられなくなったときには、見方や問いへ戻る。

何でもアート思考の問題にするのではなく、どこに何の不足があるかを分けることが、それぞれの役割を明確にする。

8. 経験は、量ではなく、 何と結び付いて残るかが重要である

本稿では、経験の蓄積を、出来事の記憶を増やすことだけで捉えない。

「この案件を担当した」

「この人に会った」

「この技術をヒアリングした」

その記録に加え、どの条件で、何に着目し、何を確かめ、何を選び、その後どうなったかを残す。

複数の経験を比較できれば、共通する条件と、結果が分かれる条件を検討できる。熟達した判断が成立するには、経験年数だけでなく、環境の規則性を学べる機会が重要であるという研究整理とも整合する。[8]

ただし、出来事を時系列に並べることと、因果関係を確認めることは同じではない。

「この対応の後に結果が改善した」だけでは、その対応が原因だったとは言い切れない。他の条件も確認する必要がある。また、結果がよかったから、その時点の判断が必ず適切だったとも限らない。

「完成形＝あるべき状態を描ける」とは、条件付きの見通しを持つことである

当社では、完成形を、実行前に固定する結論ではなく、何が明らかになれば成立するかを見通す、更新可能な見取り図として扱っている。自分の仕事と相手の仕事の流れを捉え、経験を条件・判断・結果の関係として残すことを、その基盤に置いている。[28]

完成形を描く力は、未来を確実に言い当てる力ではない。

現在の状態から、何を明らかにし、誰と関わり、どの条件を満たせば仕事として成立するかを見通す力である。条件が異なれば、過去の完成形をそのまま当てはめず、見直す。

この観点から、過去の一部の熟達者の経験を捉えることはできる。しかし、特定の世代や長時間労働が熟達を生んだと、本稿から結論付けることはできない。

現在に残したいのは、過去の負担の大きさではなく、条件の異なる経験、前後の工程、判断、結果を結び付けて学べる機会である。

9. 記者の仕事で、「もっと考えて」を具体化する

以下は、実務の違いを説明するための例である。

若手記者が、新しい施工技術の発表資料を基に記事案をつくった。名称、特徴、導入予定、発表者の説明は整理されている。

上司が、「もっと考えて。発表内容を並べただけではないか」と伝えたとする。

若手は、文章の順番を変え、見出しを工夫し、背景説明を追加するかもしれない。しかし、上司の期待に近づかない場合がある。

若手は「発表内容を正確に知らせる記事」と捉え、上司は「現場の仕事が、どの条件で変わるのかを明らかにする記事」と捉えているかもしれないからである。

最初に、双方が考えていた仕事を確かめる

ここで、上司の期待を、そのまま唯一の正解にしない。

速報として何を伝える必要があるのか。追加取材をした解説記事にするのか。読者、掲載の時機、取材可能な範囲、編集方針を踏まえ、今回の記事の役割を確認する。

次に、発表者が説明した効果と、実際に確認できた効果を分ける。どの工程で、誰の仕事が、どう変わるか。比較条件は何か。まだ分からないことは何かを整理する。

仕事の流れを仮に描くことで、「負担が減るか」という問いから、「負担が別の工程へ移る可能性はないか」という問いが生まれるかもしれない。ただし、それも未確認の仮説であり、否定的な結論を先に決めるものではない。

報道においては、こうした検討を、正確・公正・独立という原則の下で進める必要がある。取材相手の仕事を理解することと、その相手に都合のよい結論へ合わせることは区別する。[29]

答えを与えず、次の検討を始められるようにする

例えば、次のように関われる。

「今回、誰に何を知らせる記事として考えましたか。まず、その見通しを聞かせてください。

この原稿では、発表者が説明したことと、現場で確認したことの区別が読み取れません。仕事の流れを描き、分かっている部分と、未確認の部分を分けてみましょう。

そのうえで、追加で誰に何を確かめるかを、理由とともに提案してください。取材できる範囲と期限は、一緒に確認します。」

この関わり方では、記事の最終的な結論は与えていない。

不足している確認を具体化し、本人が次の取材を選べる入口をつくっている。

取材後は、新たな事実によって何を変えたか、変えなかった判断にはどの根拠があるか、何を継続取材に残すかを確かめる。

一本の記事を完成させるだけでなく、次の記事で何を見通せるようになったかまで扱う。

10. 考える力を育てることは、支援をなくすことではない

認知的徒弟制は、熟達者の思考過程が見える形にし、学習者の実践を支え、言語化と振り返りを促し、習熟に応じて支援を減らす考え方である。完成した成果物を見せるだけでも、最初から一人で取り組ませるだけでもない。[15]

批判的思考の教育研究をまとめたメタ分析でも、教育的な働きかけの効果は一樣ではなく、対話、具体的な課題、支援の仕方などが検討されている。大学の物理実験を対象とした研究では、データを比較し、その比較から次の測定や分析を選ぶ経験を繰り返す授業設計が検討され、支援を減らした後の行動にも違いが報告された。いずれも、職場のあらゆる育成へ同じ効果を保証するものではないが、考える働きを具体的な課題と支援の中で育てる方向を支えている。[16][17]

支援は、本人の状態に合わせて変える

初めは、見る場所や比較する観点を一緒に確かめる。

次に、本人に未確認事項と、次の確認先を選んでもらう。

その後、異なる案件でも、必要な確認を組み立てられるかを見る。できるようになった部分の支援は減らし、まだ難しい部分に支援を残す。

質問を増やせば、それだけで育成になるわけではない。必要な知識が少ない人に、多数の問いを一度に渡せば、何から始めるかという負担が増える。

まず、次の仕事を動かすための一つの比較、一つの確認を具体化する。フィードバック研究でも、単に伝えることの有無ではなく、含まれる情報の内容によって効果が異なることが示されている。[18]

支援することと、本人の責任をなくすことは違う

育成側は、目的、必要な知識、利用できる情報、権限、相談条件を整える。

本人は、確認したことと、まだ分からないことを区別し、自分が選べる範囲で次の行動を提案する。判断できない理由がある場合には、それを具体的に伝える。

すべての判断を上司に戻すのでも、すべてを本人に委ねるのでもない。

どの判断を本人が担い、どの条件では共同で考え、どこからは責任者が判断するのかを、仕事ごとに明確にする。

11. ベテランこそ AI を使い、省略されていた判断の背景を残す

この議論は、ベテランの AI 活用にもつながる。

ベテランが次世代へ渡すべきものは、完成した成果物や、最終的な答えだけではない。

何に着目したか。何の問題だと捉えたか。何を比較したか。どの事実が足りないと判断したか。なぜ、その相手に確かめたか。どの条件なら、別の選択をしたか。

認知的課題分析は、こうした仕事上の判断や注意点を聞き取り、訓練や実務に使うための整理方法を扱っている。[19]

AI は、具体的な一件を振り返る際の質問候補、事例間の比較、説明が不足している箇所の整理を支援する補助具として利用することが考えられる。

AI は、過去の思考を正確に復元する装置ではない

「経験が圧縮されている」という表現は、熟達した判断を説明するための比喻としては有用である。しかし、その経験が、完全な判断記録として保存されており、AI が取り出せるという意味にしてはいけない。

Nisbett と Wilson は、自分の判断過程を説明する際に、実際に影響した過程ではなく、もっともらしい説明を報告する場合があることを論じた。すべての振り返りが無効という意味ではないが、自然で説得力のある説明を、そのまま当時の事実とみなすことには注意が必要である。[20]

したがって、知見を残す際には、**当時の記録で確認できること、本人の記憶、現在の解釈、AI が提案した仮説**を分ける。

本人や同僚が記録と照合し、適用できる条件と、使えない条件を明らかにする。言葉にし切れない技能については、実演、共同作業、現場での確認も残す。

若手が AI を使ったことだけで、「考えていない」と判断しない

顧客対応業務を対象とした研究では、生成 AI の導入によって業務成果が改善し、経験の浅い層で大きな効果が報告された。一方、知識労働者への調査では、AI への信頼と自己申告された批判的思考の負担との関係や、思考の重点が検証・統合などへ移ることが報告されている。後者は自己申告に基づく調査であり、AI が能力低下を引き起こしたことを示す因果実験ではない。[21][22]

したがって、AI を使ったかどうかだけで、思考の有無や学習の成立を判断しない。

育成では、成果物ができたことに加えて、本人が根拠と限界を説明できるか、未確認事項を特定できるか、次の案件で条件の違いを確かめられるかを見る。

ベテランの AI 活用を重視する理由

本稿がベテランの AI 活用を重視するのは、世代ごとの AI 利用効果の優劣が実証されているからではない。

若手が判断を学ぶための材料として、これまで省略されていた観点、比較、確認、判断基準を整える必要があるからである。

経験を AI で整理する。人が確かめる。若手が自分の仕事で使う。新しく得た事実によって更新する。

この循環を提案するのであり、AI による言語化だけで継承が完了したとは考えない。

また、利用は承認された環境と情報の範囲に限る。取材源、未公表情報、個人情報などの保護を優先し、生成内容の確認と最終判断を人が担う。ロイターも、AI が生成した事実や主張の独立した検証と、記者・報道機関に残る責任を明示している。[30]

12. 育成の成果は、「考えた量」ではなく、次の仕事で確かめる

本稿では、考えた時間、発言量、資料の枚数、AI への指示回数、上司への同意を、そのまま思考の質の指標にしない。

評価したいのは、具体的な仕事における次の変化である。

何をする仕事かを、理由とともに説明できる。

ただし、目的が未確定なら、その未確定さを明らかにできる。

確認済みの事実、他者の説明、自分の推測、未確認事項を分けられる。

分からないことを、もっともらしい説明で埋めない。

次に何を、誰に、なぜ確かめるかを選べる。

必要に応じて、調べる、描く、相談する、試すという方法を使い分けられる。

新しい事実に応じて、判断を変える、維持する、保留する理由を説明できる。

結論を変えること自体を目的にしない。

別の案件で、条件の共通点と違いを見分けられる。

過去の答えを、そのまま当てはめない。

これらは、本稿が提案する観察の観点であり、妥当性が検証された一つの測定尺度ではない。

実務では、本人の従前の状態や、同程度の課題と比較し、複数の仕事を通じて確かめる。成果物だけでなく、根拠、確認、判断の修正、次の仕事への適用を見る。

支援によって完成した仕事と、支援が少なくても本人が判断できるようになったことを、分けて確認する。

結論 — 「もっと考えて」の前に、考え直せる条件をつくる

「もっと考えて」が難しいのは、相手に考える意欲がないからとは限らない。

何について考えるかが違うのかもしれない。必要な知識が足りないのかもしれない。追加で考える必要に気づく手掛かりがないのかもしれない。判断基準が共有されていないのかもしれない。考えを確かめる情報や権限がないのかもしれない。

これらを区別せず、すべてを本人の思考力の問題にまとめない。

また、「考えればわかる」という言葉で、事実確認や、必要な説明、基準の共有を省かない。

考えれば導けることがある。

学ばなければ使えない知識がある。

確かめなければ分からない事実がある。

責任と基準を明らかにしなければ決められないことがある。

実行後の結果を見なければ、更新できない判断がある。

考える力を育てるとは、答えを代わりに出すことでも、分かるまで一人で考えさせ続けることでもない。

何を見るか、何と比較するか、何を確かめるかを学べる仕事をつくる。その中で本人が選ぶ場面を持ち、結果を確かめ、次の仕事へつなげる。できるようになった部分の支援を減らし、条件が変わっても判断を組み立て直せるようにする。

既存の問いでは現実を捉えられないときには、仮に形にし、その応答から見方・問い・価値仮説をつくり直す。生まれた見通しを、事実と条件に照らして責任ある判断へつなぐ。その判断の経験を、本人と組織に残す。

ここに、アート思考、判断デザイン、判断経験設計を接続する意義がある。

「もっと考えて」と求める前に、相手はいま何を考えているのかを確かめる。

何に接すれば次の問いが生まれ、何を確かめれば判断できるのかを、一緒に具体化する。そして、次の仕事では、その選択を本人ができるようにする。

育てたいのは、上司の頭の中にある答えを当てる人ではない。

自分で事実を確かめ、条件に応じて問いと判断を組み立て直せる人である。

調査方法と、本稿から言える範囲

調査方法

本稿は、2026 年 9 月 9 日までに確認できた日本語・英語の公開資料を用いた、論点別の研究レビューと実務提案である。

思考と反省、批判的思考、熟達、問題表象、認知負荷、メタ認知、他者理解、外的な表現と認知、問題と解決案の相互形成、関心の発達、認知的徒弟制、フィードバック、経験の聞き取り、生成 AI と仕事・学習を対象に、学術誌、著者・大学の公開資料、研究報告、報道機関の原則を確認した。

全世界の文献を網羅した系統的レビューではなく、検索結果全体についての網羅率や、研究効果を統合した新たな推定値は提示していない。

研究知見と実務提案の区別

本稿が参照した研究には、学生の課題遂行、専門家と初心者の比較、職場チーム、顧客対応、知識労働者への調査など、異なる対象と方法が含まれる。そこで示された結果を、記者育成や企業内育成へそのまま適用できるとはしない。

六つの要求の分類、対応を選ぶ表、記者の仮想例、評価の観点は、それらの研究を踏まえて本稿が提示した実務上の整理である。

当社のアート思考、判断デザイン、判断経験設計も、関連研究との整合性と、その体系全体の効果検証を区別する。当社の既公表分析や探索的観察は、本稿の背景資料であるが、それだけで今回の統合提案の因果効果が実証されたとは扱わない。[26]

本稿が断定しないこと

今回確認した範囲では、「もっと考えて」「考えればわかる」という発言そのものについて、記者を対象に、その難易度や効果を直接比較した研究は確認できなかった。

したがって、本稿の結論は、これらの言葉が必ず有害であるというものではない。複数の研究で示された働きを接続し、**その指示が難しくなる条件と、育成上の対応を説明したものである。**

また、世代間の思考力の優劣、長時間労働の育成効果、AI による一律の能力向上・低下についても、一般的な結論は提示しない。

主な参考文献・資料

本文の参照番号に対応する文献・資料を、主題別に掲載する。ウェブ資料の参照日：2026年9月9日。研究論文、当社資料、実務原則は資料の性質を区別して参照されたい。

思考・熟達・メタ認知

[1] Dewey, J. (1910) How We Think. D. C. Heath & Co. 第1章 “What Is Thought?” 広い意味での思考と、根拠・帰結を吟味する反省的思考を区別する議論。

https://brocku.ca/MeadProject/Dewey/Dewey_1910a/Dewey_1910_a.html

[2] Facione, P. A. (1990) Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. American Philosophical Association, Delphi Report. ERIC ED315423.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315423.pdf>

[3] Chi, M. T. H., Feltovich, P. J., & Glaser, R. (1981) Categorization and representation of physics problems by experts and novices. Cognitive Science, 5(2), 121–152.

https://doi.org/10.1207/s15516709cog0502_2

[4] 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, 269–293.

<https://doi.org/10.1023/A:1009031605464>

[5] Sweller, J. (1988) Cognitive load during problem solving: Effects on learning. Cognitive Science, 12(2), 257–285.

https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4

[6] Fleming, S. M., & Dolan, R. J. (2012) The neural basis of metacognitive ability. Philosophical Transactions of the Royal Society B, 367, 1338–1349.

<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22492751/>

[7] 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.

https://www.jstage.jst.go.jp/article/jjep1953/52/2/52_186/article/-char/ja/

[8] Kahneman, D., & Klein, G. (2009) Conditions for intuitive expertise: A failure to disagree. American Psychologist, 64(6), 515–526.

<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19739881/>

他者理解・職場の学習条件

[9] Tullis, J. G., & Feder, B. (2023) The “curse of knowledge” when predicting others’ knowledge. *Memory & Cognition*, 51, 1214–1234. オンライン公表は 2022 年。

<https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC9794110/>

[10] Eyal, T., Steffel, M., & Epley, N. (2018) Perspective mistaking: Accurately understanding the mind of another requires getting perspective, not taking perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 114(4), 547–571.

<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29620401/>

[11] Edmondson, A. (1999) Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350–383.

[MIT 掲載の論文 PDF](#)

問いの形成・外化・関心

[12] Dorst, K., & Cross, N. (2001) Creativity in the design process: Co-evolution of problem–solution. *Design Studies*, 22(5), 425–437.

<https://oro.open.ac.uk/3278/>

[13] Kirsh, D., & Maglio, P. (1994) On distinguishing epistemic from pragmatic action. *Cognitive Science*, 18(4), 513–549.

https://doi.org/10.1207/s15516709cog1804_1

[14] Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006) The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111–127.

<https://works.swarthmore.edu/fac-education/12/>

育成・フィードバック・経験の可視化

[15] Collins, A., Brown, J. S., & Holum, A. (1991) Cognitive apprenticeship. American Educator, Winter 1991.

https://www.aft.org/ae/winter1991/collins_brown_holum

[16] Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Waddington, D. I., Wade, C. A., & Persson, T. (2015)

Strategies for teaching students to think critically: A meta-analysis. Review of Educational Research, 85(2), 275–314.

<https://doi.org/10.3102/0034654314551063>

[17] Holmes, N. G., Wieman, C. E., & Bonn, D. A. (2015) Teaching critical thinking. Proceedings of the National Academy of Sciences, 112(36), 11199–11204.

<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26283351/>

[18] Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020) The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. Frontiers in Psychology, 10, 3087.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>

[19] Militello, L. G., & Hutton, R. J. B. (1998) Applied cognitive task analysis (ACTA): A practitioner's toolkit for understanding cognitive task demands. Ergonomics, 41(11), 1618–1641.

<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/9819578/>

[20] Nisbett, R. E., & Wilson, T. D. (1977) Telling more than we can know: Verbal reports on mental processes. Psychological Review, 84(3), 231–259.

[MIT 掲載の論文 PDF](#)

生成 AI と仕事・思考

[21] Brynjolfsson, E., Li, D., & Raymond, L. R. (2025) Generative AI at work. The Quarterly Journal of Economics, 140(2), 889–942.

<https://doi.org/10.1093/qje/qjae044>

[22] Lee, H.-P., Sarkar, A., Tankelevitch, L., Drosos, I., Rintel, S., Banks, R., & Wilson, N. (2025) The impact of generative AI on critical thinking: Self-reported reductions in cognitive effort and confidence effects from a survey of knowledge workers. Proceedings of the 2025 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems (CHI '25), Article 1121, 1–22.

<https://doi.org/10.1145/3706598.3713778>

当社公表資料・報道実務の原則

[23] リクエスト株式会社（2026） AI 時代、「アート思考」を曖昧なままにしない——「判断前提生成」として定義した図解 11 ページを公開。PR TIMES 掲載、リリース No.229.

<https://prtimes.jp/main/html/rd/p/000000229.000068315.html>

[24] リクエスト株式会社（2026） AI 時代、「アート思考」を概念で終わらせない——「判断前提生成」の実装・検証を図解 13 ページで公開。PR TIMES 掲載、リリース No.230.

<https://prtimes.jp/main/html/rd/p/000000230.000068315.html>

[25] リクエスト株式会社（2026） AI 時代の「判断デザイン」を 4 層の実務体系として正式体系化——組織行動科学®のリクエスト株式会社、企業向け教育・組織開発の共通基盤として運用開始。PR TIMES 掲載、リリース No.222.

<https://prtimes.jp/main/html/rd/p/000000222.000068315.html>

[26] リクエスト株式会社（2026） AI 時代、仕事は進む。では、人と組織に「判断経験」は残っているか——980 社・33.8 万人の既公表分析等を統合し、新たな知見を 18 ページで公表。PR TIMES 掲載、リリース No.225.

<https://prtimes.jp/main/html/rd/p/000000225.000068315.html>

[27] リクエスト株式会社（2026） AI 時代、人材育成の鍵は「仕事設計」——判断経験が残る 4 つの仕事条件を 5 ページで公開。PR TIMES 掲載、リリース No.226.

<https://prtimes.jp/main/html/rd/p/000000226.000068315.html>

[28] リクエスト株式会社（2026） 『価値判断ができる記者をどう育てるか』。2026 年 9 月 9 日版（ver1）、全 15 ページ。参照箇所：pp.5-10、12-13. 当社作成資料。本文は提供された PDF に基づく。公開 URL は本稿に記載していない。

[29] 日本新聞協会 「新聞倫理綱領」。報道上の正確・公正・独立に関する実務原則として参照。

<https://www.pressnet.or.jp/outline/ethics/>

[30] Reuters Journalistic Standards. 報道における検証、生成 AI の利用、記者・報道機関の責任に関する実務原則として参照。

<https://reutersagency.com/about/standards-values/>