

どのような授業で クリティカルシンキングを教えられるか

久保田 祐 歌

<要 旨>

本稿の目的は、クリティカルシンキング教育をカリキュラムや授業レベルで考察している文献を調査し、学士課程の学生のクリティカルシンキングをどのような授業で涵養すべきであるかを検討し、そのためには教員個人の取り組みだけでなく、組織的な取り組みも不可欠であることを示すことである。

最初に、米国でクリティカルシンキング教育が哲学における論理学の授業で行われていたことや、マックベックの提起した、クリティカルシンキングを教える際には学問分野の教育内容等が必要となるという議論を検討する。次に、現在はあらゆる学問分野でクリティカルシンキング教育が展開されるようになっていることを紹介する。さらに、クリティカルシンキング教育をあらゆる学問分野で行う際の論理や授業にクリティカルシンキングを涵養する活動を取り入れる際のガイドラインを検討する。

クリティカルシンキングを養成する授業をカリキュラムに組み込む際、どのような方法がふさわしいかについては、クリティカルシンキングスキルそのものを教える授業と、各分野の授業で行う方法とを検討した。最後に、2つの大学の事例を紹介することにより、クリティカルシンキング教育をより効果的に行うためには、カリキュラムレベルでの組織的な取り組みが効果的であることを示した。

1. はじめに

批判的に考える力や論理的思考力が、すべての市民に必要なことは論をまたない。昨今では、学士課程カリキュラムにおいて論理的思考力の

養成が強調されているように¹⁾、学生は十分な思考力を大学在学中に身につけた上で社会に出よう要請されている。学生が身につけるべき思考力は、「クリティカルシンキング」としばしば称されるが、この用語は、学問分野によって異なる意味合いをもつ。たとえば、哲学においては論理的思考力に強調がおかれ、心理学においては、論理的思考力をも含めた、批判的に考える力一般と批判的に振る舞う態度の両方の意味で用いられている。それでは、学士課程の学生は、どのような「クリティカルシンキング」を身につける必要があるのだろうか。

この問題を考えるに際して、教育目標を検討するための指標の一つであるブルームのタクソノミーが参考になる。ブルームは、思考力などの認知的領域での教育目標を、知識、理解、応用、分析、統合、評価、の6段階に分けている²⁾。これらのうち、知識、理解、応用の三つの段階は低次の思考スキルで、分析、統合、評価は高次の思考スキル (the higher order thinking skills) であるとされている。低次のスキルは、知識を受け取り、理解し、それをそのまま応用するというように全く受動的なものである。他方、高次のスキルは知識の咀嚼だけでなく、その知識そのものの妥当性の検討をも含む能動的なものである。単に知識を受け身的に学ぶだけでなく、自らが主体となって知識を分析・統合し、最終的には知識そのものの妥当性を評価できるようになることこそ、クリティカルシンキング教育の目標であると言っているのではないだろうか。しかしながら、後で見るように、高次の思考スキルをクリティカルシンキングと同一と見なすことには、前者が概念として曖昧すぎるということに基づく批判がある。本稿ではこの批判を踏まえた上で、大学生にどのような授業でクリティカルシンキングを教育しうるかを検討する。

批判的に考える力を養うための教育の必要性について、米国では1980年代初頭から強調され始め、クリティカルシンキングの研究が卒業の要件となっている大学も存在する³⁾。米国においては、日本の現在を先取りした状況が1980年代から展開されており、日本におけるクリティカルシンキング教育を考える上で参考にすべき点が多いと思われる。そこで本稿では、クリティカルシンキング教育に関する米国の文献を参照することにより、日本において今後行われるべきクリティカルシンキング教育の在り方を提示する。第2節においては、米国でクリティカルシンキング教育を主に担っている哲学（論理学）の授業でそれがどのようなものとして教えられてきたのかを確認する。次に、哲学（論理学）の授業でクリティカルシンキ

どのような授業でクリティカルシンキングを教えられるか

ングを教えることはできず、専門科目などの思考の対象（内容）が必要であるというマックベックによる批判を検討する。第3節では、どのようなカリキュラムにおいてクリティカルシンキングを効果的に教えられるかを検討する。その際、あらゆる学問分野の教育で身につけることが可能なものとしてのクリティカルシンキングの教育方法について考察する。そして最後に、組織的レベルでのクリティカルシンキング教育の実践例として、ラガーディア州立大学や「カリキュラム全般に渡ってクリティカルシンキングを教える」(critical thinking across the curriculum) アルバーノ・カレッジの取り組みを紹介する。

2. 学生が身につけるべきクリティカルシンキングとは

2.1 クリティカルシンキングの定義

クリティカルシンキングと高次の思考スキルとはどのような点に違いがあるのだろうか。クリティカルシンキングの定義については、同じ分野の研究者においても様々で、一つの定まった形式はないけれども、それが合理的で反省的な思考を意味するという点については共通の理解がある。これに信念や行為をも加えて、哲学者のエニス「何を信じたり、何を行ったりすべきかを決定することに焦点をあてた合理的で反省的思考⁴⁾」(傍点筆者)とクリティカルシンキングを定義している。エニスはこの定義に基づき、批判的に物事を考えられる人の特徴リストを作成し、次のような12の性質と能力を提示している⁵⁾。

批判的に物事を考えられる人の性質

- ① 言われたこと、書かれたこと、伝えられた内容が意図している意味が明晰に分かること
- ② 結論や問いを確定し、これに焦点をおくこと
- ③ 全体的な状況を説明すること
- ④ 根拠を探し与えること
- ⑤ 十分に情報を得ようとする
- ⑥ 他の選択肢を探ること
- ⑦ 状況が要求するかぎりの正確さを追求すること
- ⑧ 自己の基礎的な信念を反省的に意識しようとする
- ⑨ 偏見のないこと：自分自身の意見よりも他人の意見を真剣に考慮すること

- ⑩ 証拠と理由が不十分であるときには判断を差し控えること
- ⑪ 証拠と理由が十分揃っていたら、その立場をとる（あるいは変更する）こと
- ⑫ 自分自身にクリティカルシンキングの能力を用いること

批判的に物事を考えられる人の能力

明確化を含む能力

- ① 問題、問い、結論など、焦点を同定すること
- ② 論証を分析すること
- ③ 明確化するための問いを立て答えたり説明を求めたりすること
- ④ 用語を定義し、定義を判断し、多義語を検討すること
- ⑤ 暗黙の仮定を同定すること

決定の基礎を含む能力

- ⑥ 情報源の信頼性を判断すること
- ⑦ 観察し、観察レポートを判断すること

推論を含む能力

- ⑧ 演繹し、演繹を判断すること
- ⑨ 帰納し、帰納を判断すること
 - a. 一般化のために
 - b. (仮説を含む) 説明的な結論のために
- ⑩ 価値判断をしたりこれを判断したりすること

想定と統合を含むメタ認知的能力

- ⑪ 不同意や疑いを自分の考えに差し挟むことなく、前提、根拠、想定、命題、そして同意せず疑っている別の命題を考察したり、それらから推論すること（「仮定的思考」）
- ⑫ 決定したり、決定を擁護したりするときに、他の能力や性質を統合すること

これらのリストは、カリキュラムがクリティカルシンキングを養成しようとするものであるかを判断するための指標としてのみならず、テキストや授業のアウトラインの作成や、テスト項目の内訳としても役立つように作成されている⁹⁾。他方、ブルームの提示した高次の思考スキルは、エニスの提示するクリティカルシンキングと比較すると極めて曖昧である。たとえば「分析」という語一つとってみても、論証の分析、世界の分析など、異なる

る活動内容が同じ「分析」という用語で表されうる。加えて、これに付随する問題として、分析が正しくなされているかどうかを判断するための基準が示されていない⁷⁾。

クリティカルシンキング教育に限らず一般的に、こういった獲得すべき能力があらかじめ教育目標として定められているからこそ、その授業内容や評価方法の確定が可能となる。しかし、米国においてもクリティカルシンキング教育が始まった当初は獲得すべき能力が明示的にされていなかった。次に、米国において、クリティカルシンキングがどのような授業で教えられることになったのかを概観し、その問題点を検討する。

2.2 哲学におけるクリティカルシンキング教育

米国において、クリティカルシンキングは、哲学の初等論理学の授業で教えられ始めた。たとえば、カリフォルニア州立大学チコ校において、1982年には初等論理学の授業や哲学教員が担当するクリティカルシンキングの授業を受けなければ学生は卒業できないようになっていた⁸⁾。哲学の授業で教えられるクリティカルシンキングとは、形式論理学や非形式論理学を学ぶことによって身につけられる、論理的思考能力である。哲学者たちは、クリティカルシンキングの教育について自らが果たす役割について極めて自覚的であり、このことはアメリカ哲学会が1980年に明示した「高等教育における哲学プログラムの役割」において、哲学のなかでもとりわけ論理学が学生のクリティカルシンキング能力の向上に資すると述べられていることなどからもうかがえる⁹⁾。

さらに、哲学の分野でクリティカルシンキング教育がどのように行われていたのかを調べるために、米国の哲学教育に関するジャーナルである『哲学教育』を参照すると、1979年から2008年の間で、クリティカルシンキング教育に関する論文が15本掲載されている。その内容は、(1)クリティカルシンキングの定義は何であり、どのような授業で教えたらいのか、(2)哲学でクリティカルシンキングを教えることの意義、(3)授業の実践例、(4)クリティカルシンキングの能力を測定するためのテスト、の4つに大別される¹⁰⁾。以下では本論と関連する前者2つのみを概観していく。

(1)の、クリティカルシンキングの定義とそれに付随するどのような授業で教えられうるかという問題は、すでに述べたように、その定義が論者により様々で把握しにくいということから生じる。定義についてはクリティカルシンキングが、一つの固有の能力なのか、それとも複合的で普遍

的な能力なのかという問いや、クリティカルシンキングの能力が文脈依存
的なのかという問いが提示されている。これは、一つの能力としてクリテ
ィカルシンキングをいったん学んだら、他のあらゆる場面で用いることが
できるような移転可能性があるのか、という問いである。

授業内容としては、クリティカルシンキングが形式論理学と非形式論理
学のどちらで有効に教えられうるのかという問いが立てられている。これ
に、クリティカルシンキングは非形式論理学で教えられるべきと答え、さ
らに、初等論理学で教えられるべきなのかということも論じられている。
しかし、次の節で見ると、非形式論理学を教えるようなクリティカル
シンキングの授業では、具体的な教科内容を持たないために教育方法とし
て有効ではないのではないかというマックベックによる反論がある¹¹⁾。ま
た、そもそも他の授業、たとえば、英語学やコンピューターサイエンス、
心理学よりも、論理学の授業がクリティカルシンキングの能力を高めるた
めに有効であるのかという、哲学におけるクリティカルシンキング教育の
特権性そのものを問う根本的な問題も提起されている。

哲学は、クリティカルシンキング教育においてどの程度の役割を果たし
うるのだろうか。この(2)の問題については、哲学の授業が学生のクリ
ティカルシンキングの力を実際に高めているのかどうかを調査によって示
す必要がある。その際問題となるのは、クリティカルシンキングが言語能
力のようにあらゆる状況で学習可能な普遍的な能力なのか、それとも特別に
教えられるべき個別スキルなのかどうかである。エニスの定義によるなら
ば、批判的な態度、反省する能力、効果的な問いかけなどは、文脈に依存
しない普遍的な能力であり、あらゆる状況で学習可能であるため、すべての
学問分野で学ぶことができる。そのため、これらの能力がどれだけ論理学
の教育によって身につけているかを測定することによって授業の有効性を
確認することができる。しかし他方において、クリティカルシンキングは、
知識に基づいたスキルであり、一つの分野で身につけたクリティカルシン
キングは、領域が変わり思考されるべき内容が異なる場合には、応用でき
ないという捉え方もある。こういった立場からすると、哲学や論理学の授
業で論理的推論などを含むクリティカルシンキングを学んだからといって、
学生は、あらゆる領域で批判的に考えられるようになるわけではないとい
うことが帰結する。次に、こういった見解を提示した哲学者のマックベッ
クの主張を検討することにより、どのようにクリティカルシンキング教育
を行いうるのかを考察する。

2.3 教育におけるクリティカルシンキング

マックベックは、哲学の授業が行っているような、特定の分野や問題領域から離れて、クリティカルシンキングを教えるということが、まったくナンセンスであると主張している¹²⁾。なぜなら、考えるということは、「Xについて考えること」であり、常に何らかの対象をもつからである。そのため、論理（形式論理と非形式論理）の学習は、批判的に考えられるようになるためには、決して十分ではないとみなされる。つまり、マックベックは「クリティカルシンキング概論」のような思考スキル一般を学ぶ授業によっては、あらゆる学問分野で汎用性をもちうるような思考スキルを身につけることはできないと考えている。マックベックは、クリティカルシンキングを可能にする、三つの原則として、「背景知識」、「分野間での異なり」、「十分な理解」の三つを挙げている。背景知識は、各学問分野におけるクリティカルシンキングの基礎をなすという点で重要である。分野間での異なりは、各分野においては、異なることが様々な信念の十分な根拠となっているので、クリティカルシンキングも分野ごとに異ならなければならないということを意味する。加えて、一つの分野の十分な理解は、その分野において批判的に考えることができることと密接に関わっている。

このようなクリティカルシンキングの「一般化」可能性を疑問視する議論によっては、クリティカルシンキングが分野ごとの内容を含んだ教育によってしか教えられないということが導かれる。この場合、身につけたスキルは、各分野の内容に基づくものであるがゆえに、分野を超えた汎用性をもたないということになる。けれども、マックベックの提示する三つの原則には「分野」という概念が曖昧であるという問題点がある。同じ分野でも様々な領域にわかれており、その場合、細分化された領域ごとにクリティカルシンキングは異なっているのか、分野間でのクリティカルシンキングには共通性は全くないのかという疑問が生じる。しかしながら、こうした問いにマックベックの議論から答えを与えることはできないのである。

マックベックは、考えるということに対象が必要であるということから、概念を一般化することができないという結論を導きだしている¹³⁾。しかし、実際上は、クリティカルシンキングは、従来米国の哲学の授業で行われてきたように、「一般的」に教えることは可能である。シーゲルが言うように、前提を特定し、前提と結論の関係をつきとめ、虚偽を特定するというようなスキルは、特定の主題の同定を必要としない¹⁴⁾。「一般化可能性」の二つの意味、すなわち、推論についての評価に関わる、推論・主張・議論の

適切な理解や評価に関わる能力とスキルを、批判的精神を構成する性質や態度などから明確に区別する必要がある。批判的精神を構成する性質や態度は、一般化可能ではないかもしれないが、推論そのものの評価方法は分野によって体系的に異なっているわけではない。それゆえ、少なくとも推論の評価に関わる能力としてのクリティカルシンキングは一般化可能であると見なすことができる。したがって、個別の主題領域を離れた、一般的なクリティカルシンキングのスキルはありえないというマックベックの主張は退けることができるだろう。

結局のところ、クリティカルシンキングが概念的に一般化可能であるかということと、クリティカルシンキングの力を学生が身につけるためにどのような授業が実践的に有効であるかという問いは全く別物である¹⁵⁾。とはいえ、マックベックの議論は、クリティカルシンキングを教える際、分野固有の知識が必要となるという見通しを提供したという点で有益である。次に見るように、哲学の授業が行っている「一般的な」クリティカルシンキング教育を行いながら、マックベックが主張する、個別の学問分野におけるクリティカルシンキング教育を行うことによって、学生が多様な状況や事柄に応用できるような推論のスキルをより向上させることができる。クリティカルシンキングを専門分野で教える際には、分野ごとの共通性や相違点を明確にする必要があるなど、「カリキュラム全般に渡ってクリティカルシンキングを教える」(Critical Thinking Across the Curriculum) 取り組みを論じた文献では、概ねマックベックへの言及がある。このことは、マックベックの提示した議論が、米国でのクリティカルシンキング教育に際して一定の役割を果たし続けていることを示していると言えるだろう。

3. それぞれの学問分野でクリティカルシンキングを教える

3.1 どのような授業でクリティカルシンキングを教えるのか

クリティカルシンキングを学生に身につけさせるには、学生に論理学の授業で、形式論理学や非形式論理学を教える他に、問題解決型の授業を行うという方法もある。米国において、クリティカルシンキングは哲学の授業で教えられ始めたけれども、すでに見たように、哲学(論理学)の授業で「クリティカルシンキング」が身につくかという点については疑問も呈されている。たとえば、メイヤーは、論理学や問題解決型の授業で身につけるスキルと、個別の学問分野で身につけられるクリティカルシンキング

のスキルは異なるため、クリティカルシンキングの教育はあらゆる学問分野の教員が受け持つべきであると主張している¹⁶⁾。また、すでに見たような、マックベックの見解に同意し、歴史を教える教員は、歴史におけるクリティカルシンキングを教える際には論理学者よりも優れていると考える¹⁷⁾。

それでは、具体的にどのような授業でクリティカルシンキングを学生に教えることができるのであろうか。これについて、エニスは、「一般的」(general)アプローチ、「導入」(infusion)アプローチ、「混合」(mixed)アプローチの3つを提示している¹⁸⁾。「一般的」アプローチは、「クリティカルシンキング入門」といった授業で、一般的な思考原則のみを特定の主題から切り離して教えるというように、学問分野ごとの主題内容とは独立に、クリティカルシンキングを普遍的なものとして、能力や性質を身につけさせようと試みるものである。正しい推論の方法など、クリティカルシンキングを教える際には、例文に多様な分野の内容が含まれるが、第一の目的は、学生がどのような内容であるかにかかわらず、批判的に考えられるようにすることである。「導入」アプローチは、クリティカルシンキング教育を専門分野の教育に導入することによって、その分野内で批判的に考えるよう学生を促すものである。たとえば、「看護におけるクリティカルシンキング」というように、専門分野の授業科目において、クリティカルシンキングのスキルを高めることを意識した授業を行うことができる。このとき、培われたクリティカルシンキングの性質と能力には汎用性があると見なされている¹⁹⁾。「混合」アプローチは、「一般的」アプローチと「導入」アプローチとの組み合わせからなる。学生は、クリティカルシンキングの一般的な原則を教えることを目的とする授業だけでなく、分野特有のクリティカルシンキング教育も受ける。つまり、「考え方のスキルが全体のカリキュラムを通して導入され、強化されるのと同時に、別の独立した授業としても教えられる²⁰⁾」のである。

クリティカルシンキングを教える際、分野固有の知識を必要するという見通しを提供しているという点で「導入」アプローチは有益であるし、これを「一般的」アプローチと合わせた「混合」アプローチの採用も可能である。これにより、「一般的」アプローチの欠点である、一般的な思考原則は学ぶことができても、内容が欠けているので応用に結びつきにくいという点を解消することができる。また、クリティカルシンキングを専門分野で教える「導入」アプローチにおいては、分野ごとの共通性や相違点によ

り敏感になることができるであろう。

3.2 あらゆる分野でクリティカルシンキングを教える

米国では、論理学の授業や、問題解決型の授業だけでなく、あらゆる学問分野の授業において、クリティカルシンキングを学生が身につけられるような授業が展開されている。教員が自身の専門分野を教えながら、とりわけ思考プロセスに焦点をあてるよう期待するのは現実的ではないという側面もある一方²¹⁾、「あらゆる学問分野でクリティカルシンキングを教える」(Critical Thinking Across the Disciplines) ためのガイドブックが出版されるなど、学生が批判的に思考できるよう促し、クリティカルシンキングを養成するような課題や授業内活動を行うことを促進する環境も生まれている。

すでに見たように、論理学などの授業を通して教えられるような、一般的な推論能力としてのクリティカルシンキングの能力は、あらゆる学問分野で共通に必要とされる。しかし、各分野でクリティカルシンキングを教えるとはどのようなことであるのだろうか。ノージックは、学問分野におけるクリティカルシンキングを次のように説明している²²⁾。ひとつの分野はそれ自体一つの思考システムであり、学問分野はそれ自体の独自の論理をもっている。ひとつの分野を教えるということは、学生に分野特有の論理を通してどのように推論するのかを教えることであり、問題や状況を分析するために、どのようにその思考システムを使用したらよいかを教えることである。具体的には、まずその分野の思考の中心にある、4つか5つ(12以下)の最も基礎的で強力な概念を特定し、授業が取り組む最も中心的な2、3の問いを特定する。その後、学生に次の二つのことを要求する。一つは、基礎的で力強い概念がどのようにひとつの統合的なシステムを形成し、その学問分野がどのようにその中心的な問いに答えようとしているのかについて、学生が考えるように仕向けることである。そして、二つ目は、その学問分野の強力な概念を、多様な問題、意見、状況や期間、出来事、事件や事例などを通して学生に考えさせることである。これらを通して学生は、クリティカルに思考を働かせることができるのである。

学問分野ごとに、「最も基礎的で力強い概念」があり、学生にその概念を用いて考えるよう促すことによって、クリティカルシンキングの力をそれぞれの学問分野の授業で養成することが可能となる²³⁾。具体的に、クリティカルシンキングを涵養する授業を教員が行う際には、カーフィスの作成

どのような授業でクリティカルシンキングを教えられるか

したガイドラインを参考にすることができる。カーフィスは、学問分野ごとのクリティカルシンキング教育を効果的に授業に組み込むために、以下の8つの項目を挙げている²⁴⁾。

1. クリティカルシンキングは学習可能なスキルである。教員や学生は、クリティカルシンキングのスキルを開発するための資源である
2. 問題、疑問、論点は、主題の入り口であり、持続的な探究のための動機の源である
3. うまくいっているコースは、批判的に考えるという挑戦と、学生の発達上の要求のバランスがうまく取れている
4. 授業はテキストや講義よりも課題を中心とする
5. 学生は書くことなどによって自分の考えを定式化し、正当化することを求められる
6. 学生は、協働して学習し、自分の思考力を伸ばす
7. とりわけ問題解決のスキルを教える授業は、学生のメタ認知的な能力を養成する
8. 学生の発達上の要求は必要な情報として認識され、コースデザインの際に用いられている。教員は、評価の基準を明確にし、学生がどのようにこれを達成するのかを学ぶことを助けている

学生にクリティカルシンキングのスキルを身につけさせる授業をデザインする際には、教員はこれらの要素をどのように取り入れるか、またその具体的な方法がどのようなものであるかを個人個人で勘案する必要があるだろう²⁵⁾。

3.3 クリティカルシンキング教育のための組織的取り組み

「クリティカルシンキング」を冠する個別の授業だけでなく、各分野を教える教員が、担当するそれぞれの授業で学生のクリティカルシンキングの能力を高める授業を行うとするなら、学生の学習成果がより向上するということは言うまでもない。またさらに、教員個人の取り組みのみに依存するのではなく、教育目標として、学生のクリティカルシンキング能力の向上を目指すプログラムやカリキュラムを策定するなどの組織的な取り組みが行われるならば、より体系的に学生はその能力を身につけることができるだろう。このような試みを行っている機関は、少数ながら存在する。

たとえば、米国のラガーディア州立大学ではクリティカルシンキングのプログラムが実施されている。

ラガーディア州立大学では、哲学者のチャフィーの主導によって、クリティカルシンキングのスキルを学問分野に渡って教えるプログラム（Critical Thought Skills, CTS）が実施されている。1992年のチャフィーの論文によると、ラガーディア州立大学で実施されているこのCTSプログラムでは、立ち上げの1989年以来、年に800名を超す学生が、幅広い学問分野の教員によって教えられているという。このプログラムの基礎となる三つの目的は、（1）学生の読み、書き、話すスキルを高め、促進すること、（2）学生の高次の思考、推論、問題解決能力を伸ばし磨くこと、（3）成熟と責任感のような性質を涵養するような、生活やより広い社会的問題に対する基礎的な態度を養うよう学生を仕向けること、である。このコースは選択制であり、それが40セクションにまで増加したという事実は、プログラムの有効性を表すとチャフィーは評価している。

このようなクリティカルシンキングそのものを教える授業の有効性についてチャフィーは次のように説明している。学生はアカデミックなキャリアの初期の段階において、洗練された思考能力を理解し体系的に発展させる直接的で徹底的な機会を必要としている。この機会をもつことで学生は、自分が専攻する学問分野の研究の複雑さをうまく乗り越え評価するために自らの能力を用いることができる。つまり、学生にクリティカルシンキングのスキルを意識化させておくことは、専門分野で学ぶ上でもきわめて有意義なのである。

加えて、ラガーディア州立大学では、ひとつの授業でクリティカルシンキングのスキルを高めることは難しいため、カリキュラムのすべてに渡ってクリティカルシンキングの教育を行うという取り組みもなされている。これは「ペア」のコースで構築され、CTSのセクションが、様々な学問領域から選択された別のコースと組み合わせられるというものである。一つのコースに登録した学生は、教材の統合と知的能力の強化の両方のための手段となる、両方の授業を受けなければならない。また、ペアコースは、教員が学生のクリティカルシンキング能力を養成するという目的に合わせて、自分の授業を再設計し、教育方法を改善するための機会や指導を与えているという。

以上のように、ラガーディア州立大学ではエニスという「混合」アプローチがとられているのであるが²⁶⁾、他方4年間のカリキュラムに渡って、

どのような授業でクリティカルシンキングを教えられるか

より広い意味でのクリティカルシンキングのスキルを学生に身につけさせているアルバーノ・カレッジのような例もある。

アルバーノ・カレッジでは、1973年から、能力に基礎づけられたカリキュラムが導入され、生涯学習のコンピテンシーとしてのクリティカルシンキングの強調が大学のミッションの基本要素となっている²⁷⁾。アルバーノ・カレッジは、「能力に基礎づけられたカリキュラム」(Ability-Based Curriculum)において、コミュニケーション、分析力、問題解決力、価値判断、社交性、グローバルな視野の獲得、市民としての自覚と行動、美的感受性などの8つの能力を学生に習得させることを目指している。これらの能力は、一般教育や専攻教育において中心的であると教員にみなされており、何を教えているか、何を学生が学んでいるかを検討するプロセスにおいて、クリティカルシンキングを身につけさせているかということを教員が常に意識的にならざるをえないような形になっているのである。

4. おわりに

これまで、学生に対してクリティカルシンキングをどのように教えることができるのかを具体的な教授法という観点からではなく、主にカリキュラムという観点から見てきた。概論的に、クリティカルシンキングそのものを教える授業や、学問分野ごとの教育においてクリティカルシンキングを身につけさせる方法、あるいはその両方を行うなど、三つのアプローチを確認した。ただ、いずれのアプローチを採用するにせよ、いくら教員がクリティカルシンキング教育に熱心に取り組んだとしても、各人の努力だけでは限界がある。学生の授業カリキュラムが、はじめから4年間を通してクリティカルシンキングを涵養できるものとなっていたら、教員各人の取り組みはより効果を発揮するだろう。このような組織的取り組みがなされるためには、クリティカルシンキングのスキルを教えることの必要性の認識や、それを具体的にどのように教えたなら効果的であるかに関する共通理解が存する必要がある。

日本では、クリティカルシンキング教育は、心理学、看護学、経営学、法学、英語教育などの分野で盛んであり、概論としてのクリティカルシンキングは、主に初年次において教えられている。しかし、カリキュラム全体を通して、あらゆる分野にわたってクリティカルシンキングの能力を養うことを目指した取り組みはほとんどなされていないと言ってよい。クリ

ティカルシンキングの能力を養成した上で、大学生が社会に出るべきであるとするならば、これらの能力を大学の4年間を通して高めていくための組織的取り組みが日本においても今後必要となってくるであろう。

注

- 1) 2008年の中教審答申「学士課程教育の構築に向けて」において、言及がある。
- 2) Bloom, Benjamin S., 1956, *Taxonomy of Educational Objectives*, ed. by Bloom, Longman.
- 3) Ennis, 1986, “A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities”, in *Teaching Thinking Skills*, edited by Joan Boykoff Baron, Robert J. Sternberg, W.H. Freeman and Company, 9-10.
- 4) Ennis, 1986, 10.
- 5) Ennis, 1991, “Critical Thinking: A Streamlined Conception”, in *Teaching Philosophy* 14:1, March. エニス、さらに4つの付加的な能力も提示している。
- 6) 他に、リップマンは、「基準に依存し、自己を修正し、文脈に敏感であるので、判断を容易にする思考」であるとクリティカルシンキングを定義している。Lipman, M., 2003, *Thinking in Education* second edition, Cambridge.
- 7) Ennis, 1986, 10-11.
- 8) Moore Brooke, 1983, “Critical Thinking in California”, in *Teaching Philosophy* 6:4, October.
- 9) *Proceedings of the American Philosophical Association* 53:3(1980),370.
また、アメリカ哲学会は、1985年の「クリティカルシンキングについての声明」においても、哲学の専門家がクリティカルシンキングのカリキュラム開発やテストの作成に果たす役割について言及がある。*Proceedings of the American Philosophical Association* 58:3(1985),484.
- 10) これらの他にも、文化的なバイアスの問題や、メンタルヘルスとの関係などを論じたものもある。
- 11) McPeck John E.,1985, “Critical Thinking and the ‘Trivial Pursuit’ Theory of Knowledge”, in *Teaching Philosophy* 8:4, October.
- 12) McPeck, J. E., 1981, *Critical Thinking and Education*. Martin Robertson: Oxford. マックペックは、「反省的な懐疑 reflective scepticism をもって行動するための性質とスキル」とクリティカルシンキングを定義している。

- 13) 考えるという特定の活動と、活動の一般的なタイプとしてみなされる、考えること、との区別をしていないというシーゲルによる指摘がある。Siegel, H., 1990, “McPeck, informal logic, and the nature of critical thinking” in McPeck, 1990, *Teaching Critical Thinking*. Routledge: New York London.
- 14) *Ibid*.
- 15) Siegel, H., 1991, “The Generalizability of Critical Thinking”, in *Educational Philosophy and Theory*, 21(1): 18-30. シーゲルは、理論的な意味と実践的な意味の二つの「一般化可能性」を区別する必要があると指摘している。
- 16) Meyers, 1991, *Teaching Students to Think Critically*, Jossey-Bass Publishers, 4-5.
- 17) Meyers, 1991, 6.
- 18) Ennis, R. H., 1989, “Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research”, *Educational Researcher*, 18(3): 4-10. エニスとは、学生が専門領域の教育において、主題に深く没頭し、その分野においてクリティカルに考えるよう促されるような専門領域の教授である「集中 immersion」アプローチも提示している。これと導入アプローチの相違は、このとき一般的なクリティカルシンキングの原理は明示化されず、汎用性がないということだけである。
- 19) 「良い思考に含まれるもの—スキル、コンピテンシー、態度など—に着目し、それを熟考し、すでに教員が教えていることを再構成することによって、良い思考の構成要素の発展を促進する授業を展開する」 Swartz, 1987, “Teaching for Thinking: A Developmental Model for the Infusion of Thinking Skills into Mainstream Instruction”, in *Teaching Thinking Skills*, edited by Joan Boykoff Baron, Robert J. Sternberg, W. H. Freeman and Company, 9-10.
- 20) Sternberg, R. J., 1987, “Questions and answers about the nature and teaching of thinking skills” in J.B. Baron & R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: theory and practice*, Freeman and Company, 251-9.
- 21) Chaffee, J., 1992, “Teaching Critical Thinking Across the Curriculum”, in *Critical Thinking: Educational Imperative*, ed. by Barnes, Cynthia A., Jossey-Bass Publishers, 30.
- 22) Nosich, Gerald M., 2005, “Problems with Two Standard Models for Teaching Thinking”, in McMahon, Christine M. (ed), *Critical Thinking: Unfinished Business*, Jossey-Bass, 65-6.
- 23) それぞれの学問分野ごとの例については、ノージック(2009)を参照。

- 24) Kurfiss, J. G., 1988, *Critical Thinking: Theory, Research, Practice, and Possibilities*, ASHE, 88-9.
- 25) ビーン(2001)は、ライティングによってクリティカルシンキングを涵養するための方法を本にまとめている。
- 26) Barnes, Cynthia A., 2005, “Critical Thinking Revisited: Its Past, Present, and Future”, in McMahon, Christine M. (ed), *Critical Thinking: Unfinished Business*, Jossey-Bass, 9. 2004年時点で、ラガーディア州立大学では、クリティカルシンキングや哲学に関する100の授業が提供されているように、現在でもクリティカルシンキング教育が盛んに行われている。
- 27) *Ibid.*, 9.

参考文献

- Bean John C., 2001, *Engaging Ideas*, Jossey-Bass.
- Nelson, John, 2005, *Cultivating Judgment*, New Forums Press.
- Nosich, G. M., 2009, *Learning To Think Things Through*, Pearson.
- 川嶋太津夫、2008、「ラーニング・アウトカムズを重視した大学教育改革の国際的動向と我が国への示唆」『名古屋高等教育研究』第8号。
- 鈴木健、2006、第1章「クリティカル・シンキング教育の歴史」鈴木健、大井恭子、竹前文夫編『クリティカルシンキングと教育』世界思想社。
- 吉田寛、2002、「『クリティカル・シンキング』をどう定義するか」『京都大学文学部哲学研究室紀要 PROSPECTUS』No.5。