

# 主題に着目したクリティカルシンキング育成の限界

— T.J. ムーアのクリティカルシンキング論から —

## The Limit of Critical Thinking Development Focusing on Topics :from the Perspective of the Critical Thinking Theory by T.J. Moore

小林 祐也 (京都情報大学院大学)

Yuya Kobayashi (The Kyoto College of Graduate Studies for Informatics)

### Abstract

In this paper, I considered Moore's critical thinking theory from the perspective of the discourse. Thereby, I made clear that (1) reinforcing the theory of a critical question by Moore with "essential question" by Wiggins leads to constructing the framework of student's "deep learning", (2) a possibility of the class design centered around the "critical question".

### 1. はじめに

クリティカルシンキングについては、文部科学省もその必要性を認めており [1], 心理学者による提案や [2], 大学教育を中心とした実践もあるが、どちらかといえば、領域普遍的な能力 (ability) を対象とした測定重視の実践が多い [3]。最近では、教育学者も関心を示しており [4], 具体的にクリティカルシンキングの育成を目指した実践もなされている [5]。

エニス (Ennis, R.H.) とマクベック (McPeck, J. E.) は、クリティカルシンキングを育成するには、そのスキルの直接指導を軸にするのか、または学問的知識や生活経験から得た知識も視野に入れるのかについて論争を続けてきた。エニスは、マクベックの批判を受けて新たに主題特定性を取り入れて検討するものの、「内容を通したクリティカルシンキングの指導は、難しい」立場を変えなかった。マクベックは、「科目を構成する学問的知識がすべての問題を解決できない」ことを認めるものの、「学問が何千年もの間人類の問題解決に貢献してきた」ことを根拠に、領域固有なクリティカルシンキングの正当性を主張し続けた。このように、一連の論争は、主題特定性に一部歩み寄るものの、クリティカルシンキングの指導が領域固有か否かは依然として平行線のままである。

この論争の間、エニスは、マクベックの「内容によるクリティカルシンキング」を意識して、クリティカルシンキングにおいて複数の内容からなる主題が

存在するという主題特定性という概念を提唱した [6]。教員がクリティカルシンキングを指導する際に、学問のような明確に区分された内容ではなく、トピックという「曖昧に区分された」 [7] 内容を通して指導しているのではないか。つまり、マクベックが強調するクリティカルシンキングの内容を明確にしていなると指摘しているのである。

エニスとマクベックの論争の論点は、クリティカルシンキングの一般的原理から主題特定性にシフトし、次に知識とその学習に移り、最終的に知識の質に移った。マクベックは、知識やその質の根拠を示して、内容によるクリティカルシンキングの正当性を繰り返しており、エニスは、その都度、自己の主張を微修正してきたのである。

この論争に対するわが国の先行研究では、エニスカマクベックのいずれかに注目して考察したり [8], 両者の論点を概観的に取り上げたり [9] しがちであった。唯一の例外は、台湾の留学生だった林佳翰の研究である。彼女は、エニスとマクベックの様々な文献を詳しく検討し、両者の対立も浮かび上がらせている [10]。しかし、この論争には元々「クリティカルシンキングが主題特定のか」という争点があり、エニスが「知識領域間に何らかの共通性を仮定すべき」とは言うものの、両者の問題解決の糸口となるべき主題特定性への着眼が不足気味であったと言わねばならない。実際、エニス自身は、主題特定性という新たな概念を見出した [11] 後は、クリティカルシンキングのテスト問題の開発に関心を移しているので、林が主題特定性の重要性を見過ごしたとし

でも不思議ではない。

ここでクリティカルシンキング論争における類似点と相違点をまとめると、表1のようになる。

表1 論争の争点

	エニス	マクベック
依拠する領域	主題	学問
知識	学問と生活経験	学問
内容を通した指導	困難	可能

エニスとマクベックの論争は、エニスが主題という新たな領域を示したものの、クリティカルシンキングが学問に依拠する点を克服するには至らなかった。主題という領域は、クリティカルシンキングの一般原則という、プラトン主義でいうところの普遍的で完全な範型の存在を否定したものではない。他方、マクベックも学問を通してクリティカルシンキングを発揮すると主張しているように、事実、根拠、存在、本質という4つの事柄から探求が始まるといういわゆるアリストテレス主義の域を出ていない。

以上と同様の考察を行ったのが高橋等である。高橋は、平面図形の性質や円の性質といったユークリッド幾何学を基本とするプラトン主義的でも、面積を測定可能な他の図形に球の表面に巻きつけたロープを敷き詰めて球の表面積を求めるようなアリストテレス主義的でもない、中間の立場に数学観を見出そうとしている[12]。彼によると、数学教育の思想が数学を生み出す考え方を重視しており、抽象性をもち、システムとなり、普遍性を有するようになった数学の公理は、解釈に応じて様々に応用できるという[13]。しかし、現実には、多くの場合、子どもが認知状況に応じて数学を生み出す考え方の習得に至っていないために、数学の言語や記号をそのままの形で習得してしまっている。この場合、指導目標は、アリストテレス主義に立っているが、目標達成が困難になった場合、プラトン主義に沿っている点で、プラトン主義とアリストテレス主義のいずれにもあてはまらないという。これは、クリティカルシンキングで一般法則をそのまま指導するのか内容を通してそうするのかという二項対立的な議論では解決できないことに通じるところがある。

話を戻すと、エニスの主題特定性で想定した主題が曖昧であり、「知識とは何か」という問題を克服できなかったことから、マクベックが弱点とする思考方法の汎用性との関連を明らかにするまでに至ら

なかった。そのなかで、松下佳代は、問題解決、論理的思考、クリティカルシンキングなどの能力に注目し、「知識習得 vs. 能力形成」といった二項対立な捉え方を批判して、両者を両立させるための提案を試みた[14]。そこでは、能力の領域固有性と汎用性の関係について、ジェネリックスキルが、分野間の共通性だけでなく、分野ごとに異なる知識の特徴、問い、認識・研究方法などの差異を知り、問題や状況に合わせて選べるようになることが望ましいことを示した。ただし、そこで必要となる様々な分野で共通する要素を抽出する方法の開発は、今後の課題としていた。

その際に、筆者は、オーストラリアにあるスインバン大学の応用言語学者であるムーア(Moore, T.J.)が「ディスコース」という概念を使って主題特定性と通底する考え方から論争の解決の方途を模索している点に着目した。本論文の目的は、はじめにエニスとマクベックのクリティカルシンキング論争を主題特定性の点から振り返った後、その論争の解決策となると思われるムーアの所論を紹介して、クリティカルシンキング論争に対する1つの解決策を提示することである。教員がクリティカルな問いを実際の授業で指導するための理論的根拠を担保するために、アメリカの教育コンサルタントであるウィギンス(Wiggins, G.P.)の「本質的な問い」の視点からムーアのクリティカルな問いの理論的補強をしたい。

## 2. ディスコースの重要性

ムーアは、エニスとマクベックのクリティカルシンキング論争でエニスが定義する「発言内容の正確な評価」について明らかにするために、「発言内容の意味の把握」、「推論の曖昧さ、想定、矛盾の判断」、「必要な結論の明確化」、「定義の適切さの評価」、「受け入れる権威の評価」の手続きに着目した[15]。また、彼は、論証が汎用性をもつと主張するエニスに反対し、各領域で変わるというマクベックの考え方に関心をもった[16]。これらの所論が学問ディスコースの基礎になる。

まず、ムーアは、クリティカルシンキング論争の打開策として、エニスが示す①推論の輪郭に曖昧さがあるか、②互いの陳述が矛盾しているか、③結論が成立しているか、という点をふまえて[17]、応用言語学者であるハイランド(Hyland, K.)の学問的

言説から発展させたディスコースに着目しながら、クリティカルシンキングで用いる学問を検討した。教員の学問的知識を1つの描写に過ぎないと解釈すると、クリティカルシンキングではマクベックが強調する学問的知識のような内容ではなく、それを捉える様式が重要になるからである [18]。エニスとマクベックが想定する知識を教員が共有する学問に依拠するものとしている点と比べても、学問的知識を教員による1つの描写であり、絶対的なものではないというムーアのディスコース論が他とは異なっている。とすると、異なる学問間で解釈したそれぞれの内容を照らし合わせたなかに共通性を見出せるのではないかということになる。だからこそ、学問ディスコースへの着目が新たなクリティカルシンキング論で必要になるのである。

さらに、ムーアのディスコースとエニスの主題特定性を比較すると、ムーアは、例えば、弁護士Aが他の弁護士とは異なる能力を持つにもかかわらず、弁護士という用語の意味からAを捉える傾向をもつように、弁護士という用語が個々の弁護士の能力ではなく、用語の全般的意味をもつという。他方、エニスは、学生を、コーネル・クリティカルシンキングテスト等のテストで一定の点数を取れば、能力としてのクリティカルシンキングを習得できたものとみなす。したがって、ムーアは、エニスと違って、学生のクリティカルシンキングの実態を適切に把握することを重視している。

このように、ディスコースに着目すると、一見文字どおりの学問的意味しか含まないようにみえる言葉でも、その解釈によって言葉の捉え方の様式が明らかになれば、クリティカルな要素を含むことが明らかになる点で重要になってくるのである。

### 3. 学問のディスコースによる「クリティカル」概念の分析

#### 3.1 分析枠組み

ムーアは、ディスコースを説明する前に、学問 (discipline) と学問性 (disciplinarity) の概念を区別している。一定の理論で体系化された学問ではなく、教員が様々な知識の妥当性や価値を判断したり新たな事実や論拠、解釈を発見し証明するという学問性 [19] に着目することが大切であるという。クリティカルシンキングにおける学問のディスコースをみるためには、教員が行う知識の妥当性や価値

の判断、論拠や解釈の発見や解釈を明らかにしなければならない。とすると、教員は、他の教員の学問研究を自身の推論や判断に沿って捉え直すため [20]、自身とは異なる学生の思考様式を明確に認識できる必要がある。それが、ムーアのクリティカルシンキング論の淵源である。

実は、どの学問にも汎用性をもつエニスのクリティカルシンキングにおける論理性は、各学問によって異なる [21]。例えば、学生が哲学に由来する分析スキルを使って論拠の妥当性を本質的に把握し、文学／文化研究でいうと、古典文学から生まれた問いだけでなく、サブカルチャーなど現代的な関心も取り入れて自由に探求している。ムーアは、このような探求の過程を言語学の知見から学びつつ、クリティカルな要素を含む用語を分類したのである。彼のディスコース分析の前提となった理論的枠組み [22] は、表2のようなエニスが示した推論、複数の陳述、結論という意味をもつ言葉を含む。これは、クリティカルな判断に必要な自由な解釈から導いた結論を念頭に批評を行う学生が学問の概念を捉えるために用いるものである [23]。なお、i から iii は、エニスによる言葉である。

表2 テキスト分析で活用された分析区分 [24]

伝統的文法	名詞	動詞	形容詞
ハリデーの用語	参与要素 (人間が経験を過程の主体)	過程 (「象徴する」「同定する」といった経験の構成要素)	性質詞 (事物の客観的な特性と話し手の心的姿勢という2つの性質)
ムーアの用語	探求の対象 (個人的問題、出来事、行為の状況などの現実世界での現象)	探求のプロセス (検討、見ること、主張、理解などの解釈における行為)	探求の内容 (原因、結果、特徴づけ等をあらかず主題)
i	一連の議論	判断する	曖昧な
ii	確かな陳述	判断する	矛盾した (相互矛盾する)
iii	結論	判断する	論理的? (必然と生じる)

「i. 『一連の推論』に曖昧であるか否かを判断する。  
ii. 『確かな陳述』が相互矛盾するか判断する。  
iii. 『結論』が必然と生じるかどうか判断する。」 [25]  
ムーアの独自性は、小論文等のテキストをハリデーの文法で新たな説明を試みた点にある。彼が示

したクリティカルな要素は、名詞、動詞、形容詞という伝統的文法ではなく、同一の文脈に根ざす複数の文の意味内容のすり合わせからアプローチするオーストラリアの応用言語学者であるハリデー(Halliday, M.A.K.)が体系化した文法から出てきている。例えば、「注文をお願いします」という言葉を遊園地や大学ではなくレストラン等の適切な場面と結びつけ、さらに「レストランで支払っているな」のように、今の状況を解釈する能力を習得する必要性を強調するようなものを指す[26]。なお、ムーアは、表2のように、動詞と区別するためにiiの「相互矛盾する」を「矛盾した」に、「必然と生じる」を「論理的」に変換している。

### 3.2 ディスコース分析

このように、教員の学問研究を通じたクリティカルシンキングの経験から抽出した分析枠組みで鍵となるのは、教員が学問研究において行われるクリティカルシンキングの過程において無意識であって、言葉に表れない思考を生み出す傾向性[27]である。教員は、言葉を通して思考の内容を表わしている。ムーアは、この点について言葉と思考の関係の視点から説明を試みた。それを要約すると、次のようになる[28]。

思考と会話は別々であると考える教員は、心的作用がすべてであり、言葉を思考の表現媒体とみなす。とすれば、言葉とリテラシーの学びのプロセスは、個々の領域に依拠する。言葉は、思考を生み出す材料にもなる。したがって、実際の思考のための言葉のレパートリーをもつことは、学生が思考に必要な言葉を巧みに使うために特定の領域で専門用語を学ぶことであって、クリティカルな語彙の獲得につながる。

言葉には、「思考の表現媒体」と「思考を生み出す材料」という2つの見方がある。思考と言葉を、表現媒体では別のものであり、生み出す材料では一体であるという。すると、特にクリティカルシンキングを生み出す材料として言葉を扱う場合、言葉がクリティカルな意味をもつ必要が出てくる。クリティカルな語彙を獲得するためには、特定の領域で用語を学ばなければならない。このように述べると、ムーアは、マクベックの立場に立っているとみなされるかもしれないが、そうではない。専門用語をクリティカルシンキングの材料とするために用いることを強調しているのであって、これは、マクベック

のいう「内容によるクリティカルシンキング」とは違うからである。だから、文脈が依拠する学問ディスコースのムーアの主張は一理あるといえる。

そこで、大学授業で障壁となるのは、学生と教員がかかえるディスコースのギャップである。ムーアは、「1年目に学生が直面する大きな問題は、教員が用いるかなり特有の言葉である。(ゾーイ、文学／文化研究)」[29]という語りから、教員が授業で用いる言葉が学生にとって極めて特殊であると主張する。そこで、ムーアは、個々の教員の語りからクリティカルシンキングのディスコースを明らかにするために、学期中の1～2時間を使ってオープンエンド形式で歴史学専攻が6人、哲学専攻が5人、文学／文化研究専攻が6人の計17人の教員へのインタビューを行った[30]。その結果、㉑判断、㉒知識での懐疑的な視点、㉓単純な創造力、㉔注意深く繊細な読解、㉕倫理的で活動的なスタンスを受け入れること、㉖合理性、㉗言葉がもつ利便性、㉘自己省察という8つのクリティカルシンキングの根本的意図を明らかにした。なお、㉑から㉘は、多くの教員が並べた順による[31]。

㉑は、注意深い判断基準として徳、真実、信頼性を含み[32]、注意深い判断の妥当性だけではなく、教員の徳、信頼性などの心的状況も含むことであり、㉒は、教員が概念や信念を進んで受け入れず、対立する懐疑的な態度で学生の知識や概念も示している[33]。㉓は、教員がクリティカルシンキングの際に学問的知識か後に必要な知識に注目するときに、質問、拒否、再構築という意味の言葉をクリティカルシンキングの基礎を構成する要素とすることである[34]。㉔では、教員は、すべての学問がクリティカルシンキングを通して注意深い読解を促すなかで「読み解いた素材から基本的意味を把握できる」[35]とする。㉕は、教員が日常生活と関係づけて大学教育を理解すること[36]、㉖は、物事が道徳や論理に当てはまることを示す形態としてのクリティカルシンキングである。㉗では、1) 利便性は、より汎用的な用語で描写したもので、広く明確で正確、流暢に言葉を用いる能力を伴い、2) 教員の研究で鍵となる用語と概念を学生が焦点化することである[37]。そして、㉘は、学生が知識にこだわるのではなく、思考の根本に返る重要性を強調して[38]、クリティカルシンキングを学ぶ際にその背景やプロセスについて考察する必要があるということである。

このような8つの根本的意図のなかで、㉑の判

断がエニスのいう推論や想定といったスキルを根拠とするのではなく、徳、真実、信頼性という傾向性を重視していることに注目したい。クリティカルシンキングは、学生の心の動きが大きく影響することを示したといえよう。このことは、ウィギンスが主張するように、学生が多くの論理スキルを適切に用いる態度や習慣がなければうまくクリティカルシンキングを行えないので、思考指導において態度や習慣の形成を重視するということである [39]。彼は、自身の博士論文「学習のねらいとしての思慮深さ」で、学生同士で問いを生み出して、信念や主張の理由と別の考えを示して、熟考し、他の仮説とは反対の事例を挙げ、新たな結果を示し、協働による合理的な問題解決技術の開発と活用に関わりつづける「思慮深さ」を探求した。すなわち、他者との協働を通して問題解決をするためには、単に習得した論理スキルを相手にひけらかして論破するだけでは十分ではない。ムーアは、ウィギンスの所論に言及していないが、結果的にクリティカルシンキングにおける傾向性の育成の重要性を述べている点で共通しているのである。

また、㊸では、教員が質問、拒否、再構築からなる知識をふまえて無意識に学生のクリティカルシンキングの育成に取り組んでいることになる。さらに、㊹の用語の利便性を担保するために不可欠な汎用性に必要な要素について、ムーアは、次のように説明する。

「エドワード（歴史学）：学生が発揮するクリティカルなことの1つは、話し言葉であろうと記述であろうと、言葉の正確さである。なぜなら、クリティカルシンキングで不可欠なことの1つがかなり素晴らしい意味合いを明確に表現する能力であるからである。それがその能力の一部となり、さらに汎用的な能力となると、思う。」 [40]

言葉を正確につかむためには、単に言葉の文字どおりの意味でなく、その背後にある文脈まで明確にできなければならない。この背後にある文脈がクリティカルな要素である。例えば、表3の手引き書や表4の練習問題をあげて、前者で評価、読解、明確さ、強さと弱さ、後者については1で論拠や証拠、論点を確認できるように読解や要約を行い、2～4では評価、論拠の開発と位置づけがクリティカルな要素である。

表3 クリティカルな要素（手引き書） [41]

形態	探求の対象	探求のプロセス	探求の内容
1	学生の論拠	ライティング	明確さ／強み
2	2次解釈／他の歴史学者の研究	分析／評価／見解	データ無し
3	文書／第1次資料	分析する／読解議論する／解釈	視点／想定／概念／論拠に基づく方略の確認
2/3	全種の資料／テキスト	読解	信用できる
4	学生自身の記述	評価	強さと弱さ／非差別的言語

表4 クリティカルな要素（練習問題） [42]

課題	探求の対象	探求のプロセス	探求の内容
1	2次テキスト／章	読解／理解／要約	主な論拠の確認／最も重要な証拠／主な論点か主題
2	1次資料	クリティカルに分析する	歴史の文脈による文書の確認／著者の動機・論拠／アジェンダ
3	2人の歴史家の論拠	ポジションの評価／事例の支持	(証拠から) 説得力をもつ事柄を決める
4	論点／論拠／文書の証拠	論拠の開発・支持・位置づけ・要約	事例の主な要点を証明して説明する

表3や表4では、探求のプロセスとして、評価、読解、解釈、分析、探求の内容が視点、想定、概念、論拠に基づく方略の確認、証拠から説得できる事柄の決定、事例の主な要点を証明して説明する点があげられている。これは、互いに異なる学問に関する課題で必要となるクリティカルシンキングの能力の存在を暗示する。さらに、ムーアは、次の歴史学の例に示す練習問題を通してクリティカルな要素を示す試みを行った。

「授業で配った便覧 (handbook) を使って、第1次資料の文書を㉔から㉖の3点に注意してクリティカルに分析しなさい。

㉔歴史的な文脈で文書を書く。(誰が文書を書き、いつ、どのように文書が書かれた時代を反映するか?)

㉕著者の論拠を概略する。(著者の要点は何で、なぜ著者が文書を書いたのか?)

㉖文書の著者の動機を示す。(著者が取り上げたいテーマや偏見は何か。その文書が著者の関与や出

来事について何を明確に示すのか?」) [43]

この練習問題は、学生と教員との間のディスコースのギャップを解消するために、第1次資料を①から③の3つの段階を経て学生に分析するように促している。そのためには、学生は、解釈的で推論的な読解とテキスト以外の資料の関連づけをする際に、第1次資料の分析において現代社会の常識や価値観とは正反対の立場に立たなければならない。そこで、学生は、資料の著者の論拠や取り上げたいテーマを位置づけていく。さらに、ムーアによれば、小論文の課題を探求プロセスで(a)出来事の状況、(b)活動、(c)事件、(d)行動、(e)政策、(f)現象、(g)態度、(h)知覚という8つの範囲(range)に沿って分析する。例えば、(a)と(e)については、次のとおりである [44]。なお、太字は、ムーアが記したものである。

(a)アメリカの南北戦争が**女性の地位や生活**にどのような影響を及ぼすか?

(e)ベトナムに関する**ジョンソン大統領の政策**評価において彼の人間性や助言者の主張でどれが彼のベトナム政策に最も大きな影響を与えたか?

(a)で「女性の地位や生活」と「どのような影響」、(e)で「ジョンソン大統領の政策」と「ベトナム政策に最も大きな影響」を及ぼしたように、学生は、思考プロセスで情報を求めることになる [45]。また、(a)(e)のいずれも、教員が課題を指導するために用いる命令形の動詞を用いていない [46]。教員は、例えば、(a)でいうと、「アメリカの南北戦争が女性の地位や生活に与えた影響について考察しなさい」というのではなく、(a)(e)のような問いを通して学生に思考を促す。「アメリカの南北戦争が女性の地位や生活に与えた影響について考察しなさい」という課題にすると、学生は、1つの影響を一問一答形式のテストの答えとして記そうとするが、それを防ぐためには、(a)の「女性の地位や生活」と(e)の「ジョンソン大統領の政策」の知識に沿って「影響」について考察できなければならない。

このように、ムーアは、授業で使う助言の手引き書、練習問題、小論文の課題の各記述からクリティカルな要素の具体像を、教員の語りを読み解くなかで彼らの実際の研究に根差したクリティカルシンキング能力を明らかにしている [47]。ここに、教員が自らの研究活動から生み出したディスコースからクリティカルシンキングの意味を取ろうとすることによって、これまでエニスとマクベックが論争してきたクリティカルシンキングが汎用性をもつか否かと

いう二項対立的な議論から脱却する可能性がある。そして、記述で現れた言葉が記述全体から生成されるディスコースを通して、どのようなクリティカルな要素をもつかという視点を重視しているのである。さらに、学生が知識の特徴、問いなどの違いをふまえて選べるようにする方法について、ムーアは、表3の分析・評価、論拠に基づく方略の確認、表4の論拠の開発・位置づけ、事例の主な要点を証明して説明する項目に示すように、教員が学問を取り巻くディスコースの影響の下での研究によってクリティカルな要素を抽出できることを示した。

### 3.3 G.ウィギンスの「本質的な問い」との関連

ムーアが示す問いには、クリティカルな要素を含む。しかし、学生がそれを適切に使えるようになるわけではない。彼は、言語学の知見から学んで、授業で用いる言葉がクリティカルな要素を含むか否かを見極める枠組みを明らかにする必要性を訴えるにとどまり、教員がどのように学生に指導するかということ明らかにしていない。この問題点を解消する際に参考になるのがウィギンスらの本質的な問いである。

本質的な問いは、学生が諸々の学習活動を相互に関連づけて各概念を発達させるために焦点化した学びを組み立てられるようにする [48]。それは、学生がクリティカルな要素を含む問いに答えるだけでなく、それらを基礎として自身の学習活動を系統立て、学ぶべき概念を発展させることができる。さらに、ウィギンスらが示す妥当性や信頼、相関関係と因果関係との対比などの観念を検討することは、ムーアの分析、解釈、論拠の発展、支持、位置づけと類似している。このように、ムーアのクリティカルな問いを本質的な問いの視点から捉え直すと、具体的な指導方法も示すことにつながる。

ただし、ウィギンスらは、大学教育について論じていないが、「網羅」と「活動」に焦点を合わせて指導する「双子の過ち」の克服 [49] は、大学の授業にも通じるころがあると考えられる。網羅では、教員が学問の体系に沿って基礎から応用にわたって系統的に指導しがちになる。その際に、学生は、学んだ多くの内容を忘れてしまったり誤った理解を行ってしまう。活動については、「手は使っても頭は使っていない」ような状況に陥る問題で、学生が活動の意味を考えることは起こるかもしれないなかで、学習を活動そのものと取り違える可能性をはらむ。松

下は、この点を大学教育におけるアクティブ・ラーニングの議論のなかで言及する [50]。このように、双子の過ちと結びつけて、ムーアの論を補完するものとしてウィギンスらの所論を取り入れることができるのではないだろうか。なお、彼らの問いは、ウィギンスらの本質的な問いを要約しておこう [51]。

- 1) 教科課程、科目、学習单元、授業を編成し、授業の内容を本質的な問いに対する答えとする。
- 2) 問いに明示的に結びつく評価課題を前もって選ぶか、または設計する。課題とパフォーマンス・スタンダードは、問いを承認できる具体的な追究と答えを明瞭にすべきである。
- 3) 1つの单元につき、2から5個の問いを用いる。少なければ少ないほどよい。学習者が学業の焦点を複数の鍵となる問いに明確に合わせるよう、内容に優先順位をつける。
- 4) 利用しやすくするために必要に応じて問いを「子どもの言葉」でつくり、子どもの年齢集団にとって最大限魅力的で論争的になるように問いを編集する。
- 5) すべての学習者が確実に理解して価値観をもてる問いを随時調査し、非公式に点検も行う。
- 6) それぞれの問いについて、明確で具体的な調査活動と探求を引き出し、設計する。
- 7) 1つの問いから次の問いへと自然につながるように、複数の問いを配列する。
- 8) 教室に本質的な問いを掲示し、それらが学習してノートを書く際に重要であることを明瞭にするため、それらの本質的な問いを中心にノートをまとめるように学習者に勧める。
- 9) 学習者が問いを自分のものにするのを助ける。例や個人的な語、直観を共有させる。問いを生き生きとしたものにするのを助けるため、彼らに切り抜きと人工物をもって来させる。
- 10) 学習者の年齢、経験、その他指導上の責務を念頭に下位の問いを検討して含意を探るために十分な時間を割り当てる。複数の問いの間の関連性を示すよう、問いと概念地図を用いる。

1), 2), 3) についていうと、教員は、クリティカルシンキングのような学生にとって難しい内容を学ぶときに本質的な問いを準備し、学生がいくつかの鍵となる問いに自身の焦点を合わせられるように内容に優先順位をつける。その際、教員は、学生が実際に探求でき、答えを明らかにできる問いを示し、

6) のように明確で具体的な調査活動と探求を引き出せるようにしなければならない。特に、専門科目を担当する教員は、研究で必要な学問的知識を系統的に指導しがちであるが、学生の問いの解明の状況に応じて知識を含めた内容を教授する必要がある。そして、授業での調査と探求については、教員がアクティブ・ラーニングにおいて学生の主体性に任せるのではなく、適宜介入して不十分な点を学生に示し改善させることも求められるだろう。

4) が示すように、教員は、学生が自身の言葉で問いを表現し相互に論争できる形になるように必要に応じて編集する。学生がつくった問いが必ずしもクリティカルシンキングを促すとは限らない。したがって、例えば、討論中心の授業においても、学生が円滑に討論を行えなければ、教員が各小集団の討論の水準に応じて問いやクリティカルシンキングに必要な知識を提供する時間を設けるといった取組が必要になる。その他に、10) のように、学生の経験や指導目標を念頭に時間をかけて問いを練り直し、そのなかで複数の問いにおける関連性を見出すために概念地図を活用することも必要になる。8) のように、本質的な問いを教室に掲示させたり問いの重要性を認識しながらノートにまとめさせ、9) のように、学生が自身のこととして問いを捉えられるように支援したうえで、自身で整理した問いに関する文章を彼らに提出させる。そして、5) のように、単に学生が作成した問いを成績評価に結びつかない形で点検を行う。

ウィギンスらの所論は、本質的な問いの活用を通じたクリティカルシンキングの育成に言及していないが、ここで検討した問いが学問における概念の探求を意図させる過程で結果的にクリティカルシンキングを発揮するようになると思われる。ムーアは、問いの具体的な指導方法を明らかにしていないが、ウィギンスらの本質的な問いを使った指導論は、それを克服する意義があるといえよう。

本質的な問いは、何らかの特定のトピックやスキルを乗り越えさせ、より一般的で転移可能な理解である [52]。言いかえると、ウィギンスらは、トピックへの依拠ではなく、科目を横断する妥当性や信頼性、相関関係と因果関係との対比などに言及しているのである。このように、ムーアの所論によってクリティカルシンキングの理論的視点から論争の解決に道筋がただけだけでなく、ウィギンスらの本質的な問いの視点というクリティカルシンキングの指導

方法論の点からも補強することにつながると考える。

#### 4. まとめ

本論文では、ムーアのクリティカルシンキング論をディスコースの視点から検討して主題特定性と通底する考え方に立って論争の解決の方途を浮き彫りにした。さらに、その特質が大学教員の語りと手引き書、練習問題、小論文の主題の各記述で表れる言葉からいかにクリティカルという用語を意味づけるかについて、クリティカルシンキング能力を構成する分析、解釈、評価等が汎用性をもつことでクリティカルシンキング論争の解決につながると考える。ムーアのクリティカルな問いの論をウィギンスらの本質的な問いによって補強すれば、学生の「深い学び」の枠組みの構築につながること明らかにした。

さらに、ムーアの論は、学生が「分野ごとに異なる知識の特徴、問い、認識と研究方法の差異を知ったうえで問題や状況にあわせて選べるようになる」という高次の汎用性に向けた道筋をつけた。ムーアの論とウィギンスらの本質的な問いを関連づけるなかで、クリティカルな要素を含む問いを中心とした授業設計の可能性を描き出した。例えば、学生が、いくつかの教養教育科目で扱われる複数の学問に関する問いを解明するなかで得た内容を探求したいテーマに沿って取捨選択できることこそが彼の論の最大の意義である。

ただし、ウィギンスらの所論は、学生の学びの主体性や教員との対話の視点に沿った考察が弱い。彼らは、理解を評価するためのループリックについて言及しているが、教員からみた学生の理解の程度に焦点化しており、学生との協働で作り上げてはいない。教員は、仮に自身が網羅と活動に陥った授業内容を構成した場合でも、そこに学生のクリティカルシンキングの学びの状況や問題点を授業の設計段階や途中で反映させていれば、例えば、彼らのクリティカルシンキングに必要な知識を厳選したり、学生同士の討論で必要な知識の補強などの学習活動を随時導入できるようになるのではなかろうか。

#### 注

- [1] 文部科学省中央教育審議会大学分科会大学教育部会『大学改革実行プラン～社会の変革のエンジンとなる大学づくり～』, 2012年。
- [2] 詳しくは、道田泰司「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, 琉球大学教育学部, 2000年, 369-378頁。道田泰司「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, 日本教育心理学会, 2001年, 41-49頁。道田泰司「授業においてさまざまな質問経験をすることが質問態度と質問力に及ぼす効果」『教育心理学研究』59, 日本教育心理学会, 2011年, 193-205頁。道田泰司「批判的思考教育の展望」『教育心理学年報』52, 日本教育心理学会, 2013年, 128-139頁。楠見孝・平山るみ・田中優子「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, 日本認知科学会, 2012年, 69-82頁。楠見孝「『批判的思考力』と大学教育」『IDE - 現代の高等教育』560, IDE大学協会, 2014年, 23-27頁。を参照されたい。
- [3] 池田智子「日本における批判的思考力を育成する心理学教育に関する実践的研究展望」『安田女子大学紀要』41, 安田女子大学・安田女子短期大学, 2013年, 57-69頁。
- [4] 例えば、樋口直宏「日本における批判的思考研究の動向と課題: 教育学を中心に」『教育方法学研究』17, 日本教育方法学会, 2012年, 199-225頁。渡部竜也「米国における『批判的思考』論の基礎的研究(Ⅱ) - ブルーナーの『学問の構造』論をMACOSから読み解く -」『東京学芸大学紀要 人文社会科学系Ⅱ』65, 東京学芸大学紀要出版委員会, 2014年, 1-22頁。という研究がある。
- [5] 詳細は、武田明典・村瀬公胤・中西良文・石岡克俊・山口美和「高等教育におけるクリティカル・シンキング: 初年次教育・法学・看護学における実践比較」『神田外語大学紀要』22, 神田外語大学, 2010年, 363-383頁。隅広静子「グループでの意見交換を活用するクリティカル・シンキング教育の課題 - ソーシャルワーカーに必要なコンテクストを重視するクリティカル・シンキング教育の方法 -」『福井県立大学論集』36, 福井県立大学, 2011年, 33-46頁。を参照されたい。
- [6] Ennis, R.H. "Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research," *Educational Researcher*, 18-3, April 1989, p.5.
- [7] Ennis, R.H. The Extent to Which Critical Thinking Is Subject-Specific: Further Clarification, *Educational Researcher*, May 1990, p.15.
- [8] 例えば、樋口直宏「高等教育における批判的思考教授 - アメリカの事例分析 -」『立正大学人文科学研究年報』37, 立正大学人文科学研究所, 2000年, 79頁。甲斐進一「マックベックの批判的思考論の研究」『椋山女学園大学研究論集』41, 椋山女学園大学, 2010年, 119-120頁。久保田祐歌「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」『名古屋高等教育研究』10, 名古屋大学高等教育研究センター, 2010年, 265頁。等の考察がある。



- [9] 詳細は、中野和光「批判的思考を指導する授業方法に関する一考察」『福岡教育大学紀要』53-4, 福岡教育大学, 2004年, 80-81頁。甲斐進一, 前掲書(2010年), 119-120頁。を参照されたい。
- [10] 林佳翰「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・マクベックの論争を中心に」『日本デュイ学会紀要』45, 日本デュイ学会, 2004年, 14-16頁。
- [11] 詳しくは、小林祐也(2016)「クリティカルシンキング論における主題特定性の意義」『関西大学高等教育研究』第7号, 関西大学教育開発支援センター, 2016年, 105-114頁。を参照されたい。
- [12] 高橋等「アリストテレス的数学観に立つ数学教育学研究の幾つかの方向性」『上越数学教育研究』25, 上越教育大学数学教室, 2010年, 12-16頁。なお、高橋の理論的背景は、Davis, P., Hersh, R. *The Mathematical Experience*. Boston: Birkhauser, 1981. デイビス .P., ハーシュ, R. 『数学的経験』(柴垣和三雄他訳) 森北出版, 1986年。の研究にある。
- [13] 同上, 16頁。
- [14] 松下佳代「ディープ・アクティブラーニングを可能にする条件 - 知識習得と能力形成の両立 -」『大学教育学会第38回大会発表要旨集録』, 2016年, 194-195頁。
- [15] Moore, T.J. *The Critical Thinking Debate: How General Are General Thinking Skills?*. *Higher Education Research & Development*, 23(1), 2004, p.5.
- [16] Ibid. p.6.
- [17] Moore, T.J. *Critical Thinking and Language: The Challenge of Generic Skills and Disciplinary Discourses*, London and New York: Bloomsbury Academics, 2011, p.58.
- [18] Ibid. p.34.
- [19] Ibid. p.40.
- [20] Ibid. p.33.
- [21] Ibid. p.217.
- [22] Ibid. p.56.
- [23] Ibid. p.216.
- [24] 本表は、Moore, T.J. op.cit. (2011), p.60, 168. ハリデイ, M.A.K. 『機能文法概説 - ハリデー理論への誘い』(山口登他訳) くろしお出版, 2001年, 160-161, 280-281頁。をもとに作成したもの。太字は、ムーアによる。
- [25] Moore, T.J. op.cit. (2011), p.58.
- [26] ハリデイ, M.A.K. 『機能文法概説 - ハリデー理論への誘い』(山口登他訳) くろしお出版, 2001年, 277-278頁。
- [27] Moore, T.J. op.cit. (2011), p.13.
- [28] Ibid. pp.104-105.
- [29] Ibid. p.102.
- [30] Ibid. pp.61-62.
- [31] Ibid. pp.65-66.
- [32] Ibid. pp.66-67, 70.
- [33] Ibid. p.72.
- [34] Ibid. p.79.
- [35] Ibid. p.84.
- [36] Ibid. p.94.
- [37] Ibid. p.101.
- [38] Ibid. p.101.
- [39] 遠藤貴広「G. ウィギンスの『看破』学習 - 1980年代後半のエッセンシャル・スクール連盟における『本質的な問い』を踏まえて -」『教育方法学研究』30, 日本教育方法学会, 2004年, 50頁。
- [40] Moore, T.J. op.cit. (2011), p.101.
- [41] この表は、Moore, T.J. op.cit. (2011), p.117. をもとに作成した。
- [42] 同じく, Ibid. p.142. をふまえてつくった。
- [43] Moore, T.J. op.cit. (2011), p.138.
- [44] Ibid. pp.160-162.
- [45] Ibid. p.160.
- [46] Ibid. p.162.
- [47] Ibid. pp.107-108.
- [48] Wiggins, G., & McTighe, J. *Understanding by design(Expanded 2nd ed.)*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2005, p.124. ウィギンス, G., マクタイ, J. 『理解をもたらすカリキュラム設計 - 「逆向き設計」の理論と方法 -』(西岡加名恵訳), 日本標準, 2012年, 150頁。
- [49] Ibid. pp.16-17. 同上, 19-20頁。
- [50] 詳細は、松下佳代「ディープ・アクティブラーニングへの誘い」松下佳代(編)『ディープ・アクティブラーニング - 大学授業を深化させるために』, 勁草書房, 2015年, 1-27頁。を参照されたい。
- [51] Wiggins, G., & McTighe, J. op.cit. (2005), p.121. ウィギンス, G., マクタイ, J., 前掲書(2012年), 146頁。
- [52] Ibid. p.114. 同上, 137頁。

本論文は、筆者の関西大学文学研究科博士論文「大学におけるクリティカルシンキングの育成と評価法に関する研究」第4章を加筆修正したものである。

#### ◆著者紹介

**小林 祐也** Yuya Kobayashi

京都情報大学院大学助教。  
 関西大学大学院文学研究科総合人文学専攻教育学専修了、  
 博士(文学) 関西大学  
 専門分野は、大学教育学。  
 前島根大学教育推進センター講師