

【論文】

大学におけるクリティカルシンキング教育——その現状と課題——

田 中 桂 子
豊 浩 子

【要約】

本稿では大学教育におけるクリティカルシンキング（CT）の議論について考察する。CT の概念は、従来の論理主義がフェミニストや批判的リテラシーからの批判を受けて、新たな概念が模索、形成されつつある。日本の大学では昨今、CT 教育の必要性が強く言われながら、CT の概念や教育の内容、方法に関する議論が広く共有されているか不明の点も多い。日本の学生が CT を学ぶことは困難ではないかという議論も存在する中、現在、日本の CT 教育研究者間では、日本の学生が CT を育成・発揮する際に文化的価値観が抑制要因となるとされ、それを考慮した「協調型 CT」や実践方法も提案されている。日本の学生に対する CT 教育実践は試行錯誤の段階だが、CT 教育には良き学習者・市民としての思考力を鍛え、さらには社会を批判的に見て変える力が育成される可能性がある。また、英語教育における実践からも、社会を問い直す複眼的な CT 教育の可能性が示唆される。

1. はじめに

下記のケースは、日本の多くの大学で日常的に見られる光景ではないだろうか。

ある大学の授業で1つの課題が学生たちに課された。先生が選んだ実験論文を来週の授業までに読んでくるという課題だ。学生Aは、所属するテニス部の重要な試合が迫っているため、論文は読まずに次の授業に出ることにした。学生Bは、論文を一通り読み終え、このような実験手法でこういう結論が導かれるのだと興味深く思った。学生Cも同様に論文を読んだが、著者の結論には飛躍があること、実験手法にも問題があることに気がつき、自分だったらどのように改善するか考えた。

(田中・楠見 2011, pp.87-88)

上記は架空の例だが、教える立場の人間であれば、多くの学生が、上記の例に挙げた学生B一まじめに課題をこなすのだが、あまり深く考えようとはしないタイプ—に該当することも、程度の差はあれ、感じているのではないだろうか。このような学生の受動的な学びの姿勢は、小中高における学校教育における学習習慣によって形成される場所が大きいと考えられるが、特に「学習・勉強とは、権威を持つ上の立場の者からの「知」の伝授」という認識が学生、教員ともに根強く、学生は与えられた課題以上の問題を発見しようという意識をあまり持っていないことの表れではないかと考えられる。

近年、政治や経済などあらゆる面においてグローバル化が進展する中、大学教育の場では社会人が身につけるべき能力として、論理的思考力や問題解決力などの「考える力」、すなわち、クリティカルシンキング (critical thinking) = 批判的思考力の育成の必要性が説かれることが多い。その背景の一つには上記のような事例が様々な場

所で散見されるからではないかと推測される。文部科学省の中央教育審議会では、「学士力」のひとつとして、「論理的思考力：情報や知識を複眼的、論理的に分析し、表現できる」ことの養成が挙げられている（中央教育審議会 2008）。また、経済産業省でも「社会人基礎力」を設定しているが、それを構成する3つの能力のうち1つを「考え抜く力（シンキング）— 疑問を持ち、考え抜く力」とし、ここでもクリティカルシンキングが求められている（経済産業省 2007）。

このように、クリティカルシンキングの必要性が強く言われながら、日本の学校教育では生徒・学生にその能力が十分育っていないことも様々な分野で言われている。例えば、OECDが実施している生徒（15歳）の国際学力到達度調査（PISA）では、読解リテラシーとしてクリティカルシンキングの力が問われているが、結果のスコアからは、日本の生徒・学生が問題に対してじっくり考え自分なりの分析を加え、意見を論理的に説明することが不得手だという見解が得られている（峯島・茅野 2013）。

その原因の一つとして、日本の初等・中等教育では考えることよりも個別領域の知識やスキルを学ぶことが重視されていることが挙げられる（楠見 2011）。例えば、日本の高校の英語教科書のほとんどが圧倒的に基礎的読解力に重心を置き、クリティカルシンキングの伸長につながるような設定にはなっていないことが明らかにされている⁽¹⁾（峯島・茅野 2013）。また、日本における言語教育の学習指導要領や教育の現場では、論理的に考え、批判的に物事を見ることよりも「物語の登場人物の気持ちになって考える」「相手の考えを理解する」という指向性も強い。

こうした状況の下で、大学教育は、「考える力」を体系的に学び身につけることができる最後の砦だといっても過言ではないであろう。クリティカルシンキングは、「良き学習者」として学ぶためのアカデミックスキルの主要な要素であり、大学教育の場において、クリティカルシンキングの育成は喫緊の課題として語られるようになってきている（楠見 2011）。

日本では、クリティカルシンキングの研究は主として教育心理学、哲学の分野で理論や教育実践の展開が進められているが、その一方、日本の各大学では「学士力」「社会人基礎力」など、ビジネスの領域からの要請にも応える形で、定義が曖昧なままクリティカルシンキングの育成が目指されているように見受けられる。その際、クリティカルシンキングの概念の多様性・複雑性について確認や統一のための議論がどの程度行われているか、明白ではない。概念や方向性の確認が行われないままのアプローチでは、クリティカルシンキング教育には枠組みが存在しないということになりかねない。しかも、クリティカルシンキングを「学士力」の一つとして大学で教えるべきという方向性は確認されていても、その内容をカリキュラムに明示するというよりは、個々の教員がそれぞれの授業科目内で教えることに委ねる方針をとる大学が少なくないのではないと思われる。

一方、現在のクリティカルシンキングの議論の発祥の地である米国を中心とした研究者の間では、その概念や教育の内容、方法について多様な議論が行われており、その中にはクリティカルシンキングに対して批判的な考え方も存在する。その流れを受けた TESOL (Teaching English to the Speakers of Other Languages 英語教授法) を中心とする英語教育の研究者の間では、英語を外国語として学習する非西洋文化の生徒・学生に対するクリティカルシンキング教育をめぐる議論が 1990年代から展開されてきた。しかし、この議論は日本の大学におけるクリティカルシンキング教育の場ではほとんど取り上げられていない。したがって、大学におけるクリティカルシンキング教育の場には、「学士力」育成を目指す流れと英語教育の場における流れが併存しており、その二つの流れは特に合流することもないまま、現在に至っているように見受けられる。

このような背景をもとに、本稿ではまず、クリティカルシンキングの概念がどのように議論されてきたかを概観する。そしてその流れを受けて、日本を含む非西洋文化の学生にクリティカルシンキングを教えることに関して、英語教育研究者に

よってクリティカルシンキングの概念や教育方法などがどのように議論されてきたのかを考察する。その上で、日本の大学教育におけるクリティカルシンキングの研究と教育の実践が日本の研究者によってどのように行われてきているか検討し、英語教育研究者による議論と、日本のクリティカルシンキング教育研究者による議論という異なる分野での議論が整合性を持つのかについての考察を試みる。そして、日本のクリティカルシンキング教育が新しい概念を目指している一方、クリティカルシンキングが、倫理的政治的行動とはできるだけ距離をおく「スキル」として置かれる傾向にあることを指摘する。最後に、大学教育の場でどのようなクリティカルシンキング教育が実践されるかについて検討を行う。

なお、本稿ではクリティカルシンキングに関する大学教育の中でも、英語教育の議論と実践を中心に取り上げるが、それは(1)英語教育が日本以外で、日本の学生に対するクリティカルシンキングに関する議論と実践が行われている場である、(2)それにもかかわらず、日本のクリティカルシンキングの研究や教育の場ではほとんどその議論が取り入れられていない、(3)しかし、大学における英語教育はクリティカルシンキング教育の効果的かつ社会を問い直す教育実践の場の一つとなる可能性が高い、以上3点の理由による。

Critical thinking=クリティカルシンキングを日本語で何と称するかについては、研究者によって異なり、統一されていない(楠見 2011)。英語の直訳は「批判的思考」であるが、それが本来のcritical thinking という語の意味を正確に表しているかについての深い議論はなされないまま、言葉だけが一人歩きしていることが懸念される。楠見(2011, p.ii)によれば、日本語の「批判」という言葉には、相手を攻撃するというネガティブなイメージがあることから、「批判的」という言葉を避けて「クリティカルシンキング」、その略称としての「クリシン」、さらに「論理的思考」「ロジカルシンキング」等の言葉も特にビジネスの場で使われている。「批判的思考力」は「批判的思考」を支える能力だとされる。楠見(2011)は「批判的思

考」という語を「論理的で内省的な思考も含む思考」として日本語の学術用語として定義、定着させたいと述べているが、本稿では、英語から日本語に置き換えられる際にある程度生じざるを得ない概念・ニュアンスの差異や喪失を懸念し、英語をそのまま使用するという目的で、クリティカルシンキングを用いる。他の研究者が批判的思考力と著して議論している際も、クリティカルシンキングに統一して引用する。

2. クリティカルシンキングとは何か

2.1 クリティカルシンキングの構成要素とプロセス

クリティカルシンキングは、教育の場に限らず、日常の様々な場面での意思決定や問題解決にあたって行われるが、そのプロセスは以下のように説明されるという(楠見 2011)。

- 1 情報の明確化:問題や主題の確認, 情報の構造と内容の明確化, そのための問い(なぜ?何が重要か?事例は?など)を發し, 用語の定義, 比喩や類推の同定, 情報の隠れた前提の同定を行う。明確化は、クリティカルシンキングのプロセス全体を通して行われ、メタ認知によって自分自身の思考をモニタリングし、コントロールする。
- 2 情報の分析:(a)情報源(他者の意見, 事実や調査・観察の結果, 過去に行った推論によって導出された結論など)の信頼性の判断, (b)それらの根拠の確かさについての評価を行う。
- 3 推論:演繹や帰納の判断, 背景事実・結果の判断, 選択肢・バランス・重みなどの決定に関する判断, 倫理などの個人の価値判断がなされる。

これらのプロセスは、スキル・知識といった認知・能力的側面とともに、態度的側面によって支えられるとされる。態度は、熟慮的態度、探究心、開かれた心、客観性、証拠の重視、論理的思考への自覚に分類される。態度のこれらの要素は相互に関連し、またメタ認知的に自分の思考を意識しコントロールすることに影響を与えるため、クリ

ティカルシンキングのスキルの学習・熟達、クリティカルシンキングの実行に関わるとされる（楠見 2011, p.11）。

2.2 クリティカルシンキングの概念をめぐる議論

クリティカルシンキングの概念が何をどこまで含むか、という定義は、研究者によって意見が分かれる（Atkinson 1997, Benesch 1993, Ennis 1992, McPeck 1990, Nickerson 1990, Siegel 1997, 道田 2001, 抱井 2004, 楠見 2011）。これについて、道田（2001）は、研究者によってクリティカルシンキングのイメージにズレが生じるため、クリティカルシンキングに関する議論がうまくかみ合わなかったり、あるいはクリティカルシンキングのイメージが漠然としたまま、はっきりつかみにくかったりする問題点が生じると説明している。

日本でクリティカルシンキングについての研究を重ねている楠見は、「広範な思考を含む概念であり、さまざまな定義がある」としながらも、クリティカルシンキングは以下のように大きく3つの観点から定義できるとしている（楠見 2011, pp.6-7）。

- (1) 論理的・合理的思考であり、規準（criteria）に従う思考である。
- (2) 自分の推論プロセスを意識的に吟味する内省的・熟慮的思考である。
- (3) より良い思考をおこなうために、目標や文脈に応じて実行される目標志向的思考である。

クリティカルシンキングの概念を分類しようとするとき、まず古典的な「論理主義」（logicism）が挙げられる。道田（2003a, 2003b）によれば、論理主義によるクリティカルシンキングの定義は「命題を正しく評価すること」だとされる。そして「よい思考とは論理的思考（帰納や演繹、誤謬の認識、計算や評価などの論理操作や論理分析。すなわち形式的・非形式的論理学）に還元可能なものとする」という立場をとり、客観性、抽象性（脱文脈性）、普遍性が重視される。

論理主義に属するとされる従来からのクリティカルシンキングには、演繹・帰納論理を規準に議論を評価する伝統的な形式論理学と、そうした規

準では評価できない、日常生活における議論を扱う非形式論理学がある。非形式論理学は主に1950年代後半より「論理を日常生活における思考のための道具としてとらえ、日常的な事例と練習によるスキルの獲得を重視する批判的思考へのアプローチ」として発展してきたとされる（楠見 2011, pp.4-5; Scriven 2003; 吉田 2002）。

なお、現代のクリティカルシンキングの研究の初期を代表するのは、米国の教育哲学者のDeweyだとされる（Fisher 2001）。Deweyはクリティカルシンキングという言葉は用いておらず、同様の思考について「内省的思考」（reflective thinking）という言葉を用いて説明し、「信念や知識を、それを支える根拠とそこから導出される結論に照らして、能動的、持続的、慎重に考慮する思考」と定義した（Dewey 1910）。

1970年代後半から米国では、大学の大衆化に伴い、入学者の学力低下が問題となり、それに対応した教育改革が行われるなか、クリティカルシンキングの教育が、大学初年次教育における哲学、論理学などの入門科目や、ライティングなどのアカデミックスキルの育成科目のなかで実践されるようになったとされる（楠見 2011, pp.17-18; 道田 2001）。

こうした流れの中、20世紀後半からクリティカルシンキングについての研究が米国で進むようになったが、その概念については、研究者の見解は大筋で一致してはいるものの、部分的には相違があるとされる。道田（2003a）は、クリティカルシンキングの概念が拡大し、1980年代以降、論理主義による評価が主であるが、それ以外の要素として、仮説の形成、暗黙の仮定の同定、別の視点、解・計画の検討という創造的な面も含められるようになったとし、これを「一般的なクリティカルシンキング」と称している。表1は道田（2003b）による、クリティカルシンキングの代表的な専門家による定義及び概念である。なお、「一般的なクリティカルシンキング」を「広義のクリティカルシンキング」とする研究者もいる（平山 2004）（表2参照）。

このようなクリティカルシンキングの概念の相

表1 クリティカルシンキングの代表的な概念・説明

研究者名	批判的思考の定義
Dewey, J.	内省的思考＝信念や知識を、それを支える根拠とそこから導出される結論に照らして、能動的、持続的、慎重に考慮する思考
Ennis, R.	何を信じ何を行うかの決定に焦点を当てた、合理的で反省的な思考
Paul, R.	・訓練された、自分で方向づけた思考で、特定のモードや領域に適する思考に熟達していることを体現した思考であり、開かれた心（open-mindedness）が不可欠 ・強い意味のクリティカルシンキング（自分自身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）
Pascarella, E.	問題や仮定されていることの明確化、重要な関係の確認、データからの正しい推論、情報やデータから結論の導出、結論がデータに保証されているかどうかの解釈、証拠や権威の評価
Facione, P.	意図的で自己統制的な判断。それは解釈、分析、評価、推論という形をとる。あるいはその判断の基礎となる証拠、概念、方法、判断基準、文脈についての思考の説明という形をとる。
Watson, G & Glazer, E.	(1) 探求する態度、(2) 妥当な推論や抽象や一般化の性質についての知識、(3) 態度や知識を適用する技能
Brookfield, S.	自分や他人の思考や行動の底にある仮定を反省し、別の思考や生活の方法を熟考すること
McPeck, J.	反省的な懐疑をもってある活動に携わる態度と技能 クリティカルシンキングは領域を超えた般化は不可能

(注) 道田 2003b, p.620 表3を転載、一部改変

違は長く続いていたが、1980年代から1990年代初頭にかけて、米国政府が国際経済力の挽回のために、クリティカルシンキングの向上を教育政策の中心に置いたため、クリティカルシンキングの定義の統一が急速に目指されることになったという(抱井 2004)。1990年、デルフィ・プロジェクト(the Delphi Project)が哲学者のPeter A. Facioneを中心に実施され、北米を中心とした46名のクリティカルシンキング研究者によって、デルフィ技法と呼ばれる方法でクリティカルシンキングの定義に関する意見が収集、確認された⁽²⁾(抱井 2004, National Education Goals Panel, 1991)。

このデルフィ・プロジェクトの参加者によって、クリティカルシンキングは「日常生活において私たちが行う意思決定、判断、問題解決のために広く使用可能な認知プロセスである」という見解が出され、その上で、クリティカルシンキングの定義とは「解釈、分析、評価、推論に帰着する、合目的かつ自己統制的判断」だと確認されたという(抱井 2004)。

クリティカルシンキングの専門家によって統一の定義が打ち出されたという点で、デルフィ・プロジェクトの貢献は大きいとされる(抱井 2004)。こうしてクリティカルシンキングの概念はいったん合意を見たが、これらの概念や研究は、1990年代半ばから特に批判的リテラシーやフェミニズムの研究者から、クリティカルシンキングの「第1波」として区別され批判されるようになった。

2.3 クリティカルシンキングの第1波に対する批判

批判的リテラシーの論客である McLaren は、第1波のクリティカルシンキングが論理主義に偏重しすぎだとし、「創造性や想像を否定するような、形式的・客観的論証を重んじ、合理性・理性や、普遍性・客観性・抽象化による規範的な方法論上の規準のみを、不当かつ危険なまでに崇拝している」(McLaren 1994, p.ix)として批判した。さらに、McLaren (1994)やWalters (1994)は、第1波のクリティカルシンキングに対して「普遍性を強調し過ぎた結果、過度に攻撃的になり、対立を

生み出しやすい。ひとりひとり異なる意見や経験を持つ個々人のすべての思考に対して、完全な客観性を要求することは非現実的である。文脈から切り離された思考は、自己反省的な思考活動を低下させ、主張や議論全体の意味や目的を見失わせる可能性がある」として批判を展開している。

第1波のクリティカルシンキングの思考の枠組みはフェミニストによっても批判されている。フェミニストの論者は、クリティカルシンキングの理論と教授法が、思考に至るオルタナティブなアプローチ、特に、社会的に望ましい結果につながる可能性のあるアプローチを除外していると非難している。例えば、Clinchy (1994) と Martin (1992) は、クリティカルシンキングの論理主義の男性優位主義的な規範性に対して反論している。発達心理学者の Clinchy (1994) は、認知には「分離認識論」(separate knowing) と「関連認識論」⁽³⁾

(connected knowing) があるとする。「分離認識論」とはクリティカルシンキングと同義であり、その本質は無関心で、無個性の思考であり、知る者と知られる対象の間に、何ら人間らしい新しい関係を生み出さないと批判する。「分離認識論」は、敵対的なやり取りを行い、その対話の主流は議論で「疑うこと」を基本とする。

Clinchy は、「分離認識論」だけでは伝えられない「声」があるとし、「関連認識論」は、できるだけ対話の相手の立場になって理解しようと努めるものだと主張する。想像豊かな愛着を本質とし、相手を理解する際には理性を働かせるが、無関心、批判的にならず、相手をまず「信じ」、共感し、相手と共に考えるものだとする。そして、この「分離認識論」と「関連認識論」の両方を持てるようになることが望ましいが、まず「信じる」こと、そして信頼関係が築かれた上で、批判的な対話を行うことが可能になると主張する。

同様に Martin (1992) も、クリティカルシンキングにおける相手と距離を置こうとする性質が、倫理的に問題のある判断につながる可能性があるとし、対象及び判断の結果を認知的に結びつけて考えられるなら、倫理的に異なる選択がなされるだろうとする。

一方、Warren (1994) は、クリティカルシンキングの二者択一の思考が父権的な概念枠組みに内在していると批判し、クリティカルシンキングに取り組む者は、そのことに向き合う必要があるとする。同様に、Phelan & Garrison (1994) はクリティカルシンキングについての男性優位のジェンダーバイアスによる弁証法が、教育の場で、女性だけでなく、多くの人々を疎外することになっていると批判し、弁証法と相対する概念である「信念」を語るべきだと述べている。

こうした批判的リテラシーやフェミズムの研究者らによる第1波クリティカルシンキングへの批判は、クリティカルシンキングを、「論理主義的で文脈から切り離された抽象的で客観的な思考ではなく、文脈や文化に依存した、現実世界において、より意味のある思考としてとらえる必要がある」としている (Walters 1994)。クリティカルシンキングに対するこのようなアプローチは、第1波の研究者に対して「第2波」と呼ばれている。

第2波のアプローチの特徴について、道田(2003b) は、論理主義と特徴づけられる第1波とは異なり、クリティカルシンキングに創造的な要素や開かれた心のような他者への共感や理解、ケアといった態度要素を含んでいることだと述べている。この第1波、第2波のアプローチをそれぞれ「狭義的クリティカルシンキング」「拡張的クリティカルシンキング」として区別する研究者もいる (平山 2004; 元吉 2011, pp.50-51) (表 2 参照)。

また、クリティカルシンキングが他者への共感を重視すべきだとして、道田 (2002) は「批判と理解の循環的モデル」を提唱している。このモデルでは「クリティカルシンキングの目的が、相手のあら探しやあげ足とりのためにあるのではなく、相手の主張に対する自分の理解に批判的になることを通して、相手の立場を共感的に理解し、その理解に基づいて更に相手の意見を批判する」とし、相手に対する「共感」や「尊重」といった「soft heart」(優しい、思いやりに満ちた心) がクリティカルシンキングに不可欠だという。この「soft heart」を取り入れたクリティカルシンキングは、「ソフトクリティカルシンキング」(道田

表2 クリティカルシンキングの概念

	狭義のクリティカルシンキング (平山)	広義のクリティカルシンキング (平山)	拡張的クリティカルシンキング (平山) 社会的クリティカルシンキング 協調型クリティカルシンキング (抱井)	
対象	形式的論理学 ～ 非形式的論理学			
	第1波 (論理主義)	一般的なクリティカルシンキング (道田)	第2波	→ 第3波?
含まれる概念	論理的思考 よい思考＝理論評価・論理分析に還元可能	論理的思考 評価 仮説の形成 多面的な視点・解・計画の検討	論理的思考 評価 仮説の形成 多面的な視点・解・計画の検討 創造的思考 他者への共感・ケア 社会文化的文脈も考慮	思考者自身の立場を批判的に見る (McLaren) CT は慣習的知識のルーツを探り, 学習と社会を変える (Benesch)

(注) 平山・楠見, 2011, p.117 より抜粋, 一部改変

2003)あるいは「社会的クリティカルシンキング」(元吉 2011, 楠見 2011b)とも呼ばれ, 第2波や「拡張的クリティカルシンキング」と同じカテゴリーに入ると理解される。

上述のように, 第2波を特定する日本語の名称は研究者によって様々であり, 定まっていないが, これは第2波の概念そのものが固定化されていないからだとも考えられる。

そういいながらも, 日本のクリティカルシンキング研究者の間では, 第2波のクリティカルシンキングは認識され, 概念として広く取り入れられているようである。しかし, 批判的リテラシーの研究者である McLaren (1994) はさらに, 第2波の立場の論者が, 文脈の重要性を認め, クリティカルシンキングの概念に取り入れつつも, 自らが支配や抑圧の立場にあり得ることを自覚していないと指摘し, 倫理的政治的な自覚を持つのであれば, それは第3波として区別されるべきだと論じた。

これについて, 抱井 (2004) は, こうした近年の動きを次のようにまとめている。すなわち, デルフィ・プロジェクトによって, クリティカルシンキングは日常生活における判断や意思決定を行う際に求められる認知能力と態度である, という共通理解が確立された。一方, 批判的リテラシーやフェミニズムの研究者らによるクリティカルシンキング再考運動によって, 現実世界において, より意味のあるかたちでクリティカルシンキングを捉え直し育成する必要が強調されるようになった。こうして, 近年のクリティカルシンキングの研究は「思考における文脈の重要性や, 性差・文化差といった多様性を考慮することの重要性を意識する方向へと進んでいる」という。ただし, 第3波については, 現在のところ, 日本におけるクリティカルシンキングの議論で積極的に取り上げられているようには見受けられない⁽⁴⁾ (道田 2003b, 元吉 2011)。

筆者らはクリティカルシンキングの概念は, 論

理主義にとどまらず、他者への「共感」や「尊重」を含み、そして社会意識、寛容性、あるいは社会常識を疑う、第2波、第3波まで拡張されるべきだと考えるが、日本のクリティカルシンキングの研究、実践の場での概念や方向性を見ると、現段階では後述するように英語教育の場での一部の取り組みにとどまる程度ではないかと思われる。

クリティカルシンキングの概念の分類の拡大は、単に新たなカテゴリーの登場を意味するだけではなく、従来の概念だけでは現実の問題に対処しきれず、新たに概念を定義し直す必要性、そして新しいカテゴリーが必要になってきた時代的な変遷を意味するのではないかと考えられる。そして概念の変化は、何のためにクリティカルシンキングを行うか、という目的が常に問われなければならないことを意味するであろう。

3. クリティカルシンキング教育の実践

3.1 クリティカルシンキングはなぜ必要か

クリティカルシンキング教育を考える際に必要な問いは、なぜクリティカルシンキングを学ぶことが必要なのか(目的)、ということであろう。このクリティカルシンキング教育の目的に関する問いは、何をもってクリティカルシンキングとし(内

容)、それをどのように教えるのか(方法)、という問いにつながる。

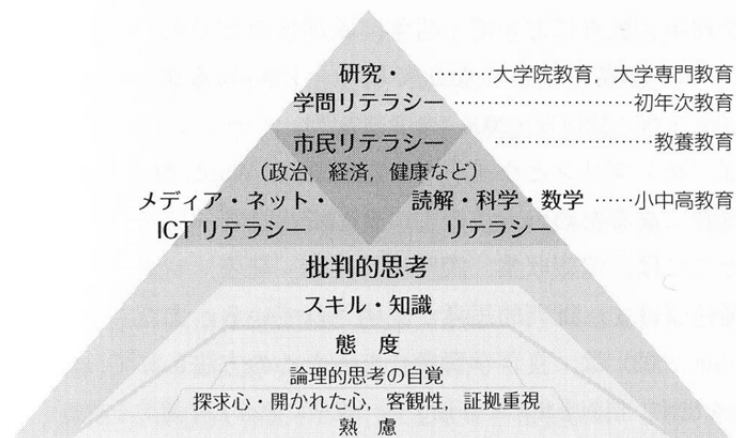
なぜ、クリティカルシンキングを学ぶ必要があるのか、という問いに対する答えの一つは、クリティカルシンキングはリテラシーを支える基盤だということである(楠見 2011, pp.12-17)。

3.2 リテラシーの基盤としてのクリティカルシンキング

楠見(2011a)は、クリティカルシンキングに支えられるリテラシーについて以下のような分類を提示している(図1参照)。

- (a) リテラシーの性質に基づく分類(機能的リテラシー, 高次リテラシー, マルチリテラシー, 批判的リテラシーなど)
- (b) 利用するテクノロジーによる分類(メディアリテラシー, コンピュータリテラシー, インターネットリテラシーなど)
- (c) 対象領域による分類(読解リテラシー, 科学リテラシー, 健康リテラシー, 心理学リテラシー, リスクリテラシー, 経済リテラシー, 法律リテラシーなど)
- (d) 主体による分類(学生のための学問(アカデミック)リテラシー, 研究者のための研究(リサーチ)リテラシー, 市民のためのリテラシー

図1 クリティカルシンキングに支えられたリテラシーの構造



(注) 楠見 2011, p.17 図 1-3 を転載

など)

なお、実際の思考は図1のような直線階層的ではなく、有機複合的であることは言うまでもない。

道田(2011a)によれば、クリティカルシンキングは「知識基盤社会」とされる現代社会において「良き学習者」、そして「良き市民」であるために必要とされるという。これらをリテラシーの概念で考えると、「良き学習者」として必要とされる「アカデミック(学問)リテラシー」は、大学での勉強、ゼミでの討論、レポートや卒論の作成等に必要だけでなく、留学などの国際的な場でも必要とされ、専門分野の研究に進む場合は研究者としての「研究リテラシー」も必要となる。「良き市民」とは市民リテラシーを身につけた者といえることができる。

上記の分類の中で、大学でのクリティカルシンキング教育に関わるのは、主体による分類で、学生が身につけるべきアカデミックリテラシーであろう。これについては、カリフォルニアの大学が教員に対し、アカデミックリテラシーとして学生に期待する項目を調査したところ、クリティカルシンキングは、思考習慣(habits of mind)⁽⁵⁾、リーディング、ライティング、リスニング、スピーキングのコンピテンシー、インターネット等のテクノロジーに関するコンピテンシー、情報リテラシーと並んで挙げられており、その定義としては「学習者が、考えに対してくり返し、問いを発し、分析、統合、評価を行うことができるようなスキル」とされている。

日本においてクリティカルシンキングの育成が必要だと言われる最大の理由は、これら「良き学習者」「良き市民」もさることながら「優秀なビジネスパーソン」が求められているためではないかと考えられる。ビジネスの場では「高次リテラシー」(高度の専門的知識とクリティカルシンキングに基づく読解能力・コミュニケーション能力)(楠見 2011)、「コンピュータリテラシー」、「インターネットリテラシー」など多岐にわたるリテラシーとその基盤としてのクリティカルシンキングが必要だと考えられる。

ここで注意したいことは、「優秀なビジネスパー

ソン」におけるクリティカルシンキングの必要性が大きくクローズアップされ、「良き学習者」のためのクリティカルシンキングはそのための準備として、あるいは特定の分野での研究者・専門家となるために身につけるべきものと認識されることが多く、「良き市民」のためのクリティカルシンキングの育成が真剣に取り組みされることは一般的に少ないのではないかという点である。

道田(2011a)は、民主主義社会において、時として政治が衆愚的、大衆迎合的、煽動的になる可能性がある中で、市民には言論の自由や意見交換の保証、「自己吟味的な問答」が必要であり、またメディアの情報を鵜呑みにせず、いったんは疑ってかかる「賢い有権者」、すなわち「より良き市民」が育成される重要性を述べている。

また、道田(2011b)は、クリティカルシンキングの実践により「情報を適切に読み解き活用できる『良き市民』」の育成が目指されるべきとした上で、その理由には「個人として」という側面と「社会の構成員として」という側面が考えられると指摘する。前者は例えば、超常現象や詐欺商法を安易に信じ込まず、トラブルに巻き込まれてもそれに対処して解決できる力をつけることを指すとされる。一方、後者は倫理的な問題を批判的に考えられることや国籍または文化の異なる場合を含む他者と効果的にコミュニケーションができるように「相手の議論を読み解き、あるいは問いを発する」ことができることだという。

こうした重要性にもかかわらず、「良き市民」のためのクリティカルシンキングがあまり取り上げられないのは、ビジネスや教育の場と異なり、クリティカルシンキングの発揮を要求される場がはっきりしないからではないか。さらに、もし仮に個人が「良き市民」のクリティカルシンキングを身につけた場合、その個人が現実の社会の常識やあり方を問い直し、行動を起こす可能性がどの程度あるのかについての予測が難しいからではないかと思われる。

3.3 クリティカルシンキングの教育方法

クリティカルシンキングを教育の場で実践する

にあたり、アプローチの方法は大きく3つに分かれるとされ、道田は、Ennis (1989) による分類を紹介している (道田 2011a, p.142)。

(1) 普遍アプローチ

「クリティカルシンキングを教えることを目的とした「非形式論理学」「論理トレーニング」などの科目名で、批判的思考の一般原則そのものを教える方法」とされる。

これに対し、既存の科目のなかでクリティカルシンキングを教える方法として以下の2つが挙げられている。

(2) インフュージョンアプローチ

特定の科目内容について考えさせるように指導しながら、思考の一般原則を示す方法とされる。特定科目のなかに思考の原則を注入 (infusion) するという意味での名称だろうとされる。

(3) イマージョンアプローチ

特定の科目を教える際に、思考の一般原則は明示しないが、思考を誘発するように指導する方法とされる。すべての教科を英語で学ぶ「英語イマージョン (immersion) 教育」のように、すべての教科でクリティカルシンキングを学ぶ方法といえる。

これらのクリティカルシンキングの教え方のアプローチの違いについて、道田 (2011a, p.143) は、クリティカルシンキングそのものを扱い、教える科目でクリティカルシンキングを教えるか、一般的な科目で思考の一般原則を明示するか、といった違いは、単に授業の設定の差異だけではなく、クリティカルシンキングを「領域普遍的な技能と考えるか、それとも、特定の文脈に埋め込まれた、領域固有性の高いものとするか」の違いであると説明している。そして、前者であれば、普遍アプローチが適切ということになり、後者であれば、イマージョンアプローチをとることになるだろうと述べている。

例えば、クリティカルシンキングは特定の領域についての思考だと主張する McPeck (1990) はクリティカルシンキングを教える特定の科目についてイマージョンアプローチを取ることを主張

し、思考力育成を主目的としない多くの科目では、その分野における概念枠を育成し、そのうえで議論をさせる方法を提案している。

道田 (2011a) はさらに、上記の (2)、(3) のアプローチを通して「クリティカルシンキングを高めている大学」として Tsui (2002) の研究を挙げている。それによると、全米 300 以上の大学の 2 万人以上の学生に「大学入学後、批判的に考える能力がどれくらい変化したと思うか」という質問を行い、批判的思考の成長の平均値 (IGCT: Institutional Growth in Critical Thinking) を算出、IGCT の高かった大学と低かった大学から各々 2 つ抜き出してフィールド調査を行った。その結果、IGCT の高い大学では、「ライティング (文章作成)」と「授業中の討論」が重視されていた。学生は、ライティングに関しては、学生同士のフィードバックや原稿の書き直しは重視されていると答え、授業中の討論については「この大学は本当に共同体と個人の意見の重要性をどちらも強調する」、「同級生と議論し意見が不一致になる経験が多いので、批判的思考の価値をより感じるようになった」と述べているという。これに対し、IGCT が低い大学では、学生の評価はライティングよりも多肢選択式テストで行われ、議論よりも講義による知識伝達が重視されていたという。

この Tsui (2002) の研究の結果から示唆されるのは、授業で何を重視するのかということ及び授業の実践方法によって、クリティカルシンキングの能力が身につく程度は異なるということであり、しかもそれを大学全体として実践するか否かは結果的に明確な差異となって現れるということである。

日本の大学においても討論などの機会によってクリティカルシンキングが育成されることが確認されている。道田 (2011c) によれば、アカデミックスキルとしてその分野で学ぶことによって育成される思考力について、6 分野の大学教員と学生 (卒論生) にインタビュー調査を行った。それによると、どの分野においても、客観的な根拠をもとに飛躍や矛盾なく論理的に整合的な議論が進められるかという論理性が重視され、ゼミでの討論

などを通して学ばれていたという。そして「良き学習者」を目指す上で必要とされるのは、それぞれの分野での方法論などの専門知識と共に「他人からの批判に耐えうる議論を構築できる力」だったとされる。

4. 日本の大学での実践

日本の大学におけるクリティカルシンキング教育実践は、様々な取り組みがなされており（菊池 2011, 花城 2011）、その内容も方法も多岐にわたる。例えば、抱井（2004）は教育実践の一つの例として、社会的慣習や制度に関する文化間の比較分析を行い、それらの事象の違いが各文化で歴史的に構築されてきた文化的価値観や、新しく生み出された社会制度・法律などの文化的人口物の複合の結果だという発見を通じて、クリティカルシンキングの態度が育成される事例を挙げている。

クリティカルシンキングには、認知・能力的側面と態度的側面があるとされるが（楠見 2011）、この2つの側面のどちらが強調されるかについては、クリティカルシンキングの教育実践例でも、それが認知心理学の授業なのか、生活経営学の実習なのかといった、実践される授業の科目や教員のねらいによって異なるようである。

クリティカルシンキング教育に関して、現在日本の多くの大学で取り組まれているアプローチは、初年次教育の場での「基礎演習」や「アカデミックリテラシー」「アカデミックスキル」などのクラスでクリティカルシンキングを学ぶ(2)のインフュージョン・アプローチに近いといえよう。このアプローチは、(1)の普遍アプローチと(3)のイメージングアプローチの中間に位置すると考えられ、クリティカルシンキングを、領域普遍的な技能と領域固有性の高い技能の中間として捉えていることになる。ただし、その場合置かれている前提は、1つのクラスで学んだクリティカルシンキングは、転移可能 (transferable) ということになろう。しかしながら、現実には、学生があるクラスでクリティカルシンキングを学習しても、それを発揮できる環境が他のクラスになれば、

応用する機会はあまりないのではないかと推察される。

なお、教科や言語を越えたクリティカルシンキングの転移は、考えるほど容易には起こらない可能性も高い。クリティカルシンキング教育実践の提案の一例だが、もし、初年次教育としての「基礎演習」のような教科と英語を統合して受けられるようなバイリンガルのカリキュラムがあれば、クリティカルシンキングの育成に非常に効果的ではないかと考えられる。このようなクラスで、学生は一つのテーマについて英語と日本語の両方でレポートを書くことができ、それによって学生はクリティカルシンキングについて、より確実に学ぶことができ、さらに言語を越えて転移可能なスキルとすることも考えられる。

大学全体でクリティカルシンキング教育が行われるためには、Tsui (2002) の事例からわかるように、ライティング＝書くことを主眼とした授業が、全教員によって実践されるべきであろう。米国でも 1990 年代～2000 年代初頭にかけて学生の学力低下の問題の際に再認識されたが、書くことは思考を具体化する作業であり、クリティカルシンキングの育成にはライティングが不可欠である。全ての教員がライティング指導を行い、クリティカルシンキングを教えることが必要だが、日本の大学の多くの授業で実践に至っていないのが実情だと思われる。

上述のように、クリティカルシンキングはアカデミックリテラシーの基盤となるサブスキルであり、通常は様々な授業で培われるべきものであろう。しかしながら、多くの日本の大学の授業では、教員が一方的に講義を行い、最後に学生にレポートやレスポンスを書かせるだけという教授方法が多く、学生にとって教員やクラスメイトに対する「反対」の考えを述べたり、多様な考えを統合したりするチャンスが少ないのではないかと推察される。学生にクリティカルシンキングを促す授業を工夫することは、すべての大学教員にとっての課題といえよう。

そのためにも教員が自らの教え方にクリティカルであることが重要である。道田 (2011c,

pp.190-191) は授業実践事例から示唆される「良き学習者」を目指すクリティカルシンキングのために、重要とされる「思考を促すポイント」として以下の5点を挙げている。

- (1) 「他者との対話」: Walters (1994) や Paul & Elder (1995) がクリティカルシンキングは対話的でオープンエンドのプロセスで育成する必要があるとしたように、授業内の様々な対話(学生同士の小グループでの話し合い, 学生と教員との対話, レポートの添削など)を促すことが重要だとされる。
- (2) 「経験できる場作り」: 思考力を高めるには, 思考できる場があり, その経験が豊富であるほうが望ましいとされる。
- (3) 「アウトプット」: Tsui (2002) の研究で見られた「ライティング」と「授業中の討論」のように, 学生がアウトプットを行い, それについて他人からフィードバックを受けて, アウトプットを再構築するプロセスが大事だという。
- (4) 「知識」: McPeck (1990) は「領域を超えたクリティカルシンキングというものはない」とし, 「クリティカルシンキングは, 必ず固有の領域の知識を前提とする」と主張したが, 知識と経験が有機的に結びつくことが必要とされる。
- (5) 「教員自身の思考」: クリティカルシンキングを学ぶ途上にあるという点では, 教員も学生も同じである。クリティカルシンキングを教えようとする者は「教師は教える人, 学生は学ぶ人」という思い込みを捨てて「自分なりに試行錯誤を通して, 批判的思考教育に成功／失敗する方法を明らかにしていくべきだ」としている。

また, 抱井 (2004) は, 従来の学習観を変える試みとしての「蓄積型 Web 教材」という仕組みを紹介している。これは, Lave & Wenger (1991) の研究が基になっており, 「教員も学生も疑問の表明や知識提供を行い, 共に教材を拡張するための実践共同体 (Community of Practice) の成員として対等な役割を担う教育支援システム」とされる。ク

リティカルシンキングの教育には, 授業の内容だけでなく, 教える側と学ぶ側の立場についての固定観念を覆す取り組みも検討される必要があるということであろう。

5. 英語教育におけるクリティカルシンキング教育をめぐる議論

クリティカルシンキング教育の概念は, 日本では主に教育心理学の分野で議論されているが, 他国では教育の全分野の問題として位置づけられている。その一環として, 1990年代以降 TESOL (英語教授法) の領域で議論が展開されてきた。

英語教育研究者の間では, そもそも外国語としての英語教育をどう考えるかという点に関して議論がなされており, そこにさらに, 日本を含む非西洋文化の学習者にクリティカルシンキングを教えることは可能か, 教えるのであればどのように教えるべきかという議論が重ねられてきた。しかし, この議論は日本におけるクリティカルシンキング教育の研究にはほとんど登場していない。本節では, 英語教育研究者によるクリティカルシンキングの議論の内容とその展開を概観し, 英語教育でクリティカルシンキングが扱われることによる可能性について考察する。

5.1 外国語としての英語教育をめぐる議論

クリティカルシンキングは TESOL の分野でも, 大学における英語教育 (EAP: English for Academic Purposes アカデミック英語教育) カリキュラムの中心概念とされ, その定義, 教育内容, 教育方法について議論がなされてきた (Atkinson 1997, Kubota 1999, 守屋・富山 2000)。例えば, 守屋・富山 (2000) はリベラル・アーツ教育として EAP とクリティカルシンキングを中心に据えている。前者は, 学問をする手段としてアカデミックな目的のための英語の習得を目指し, 後者によって知識の統合, 考察力, 言語や文化差を越えて国際人としてグローバルな視野にたつて考える力を育成するとしている。

英語を習得することについて日本の大学のほと

多くの教育者に異論はないであろうが、英語教育で近年議論されていることの一つは、学生が英語使用者となることにより、世界中の現地の言語の喪失につながる「言語的帝国主義」に手を貸すことになるのではないか、という懸念である (Phillipson 1992, Skuntabb-Kangas 1999)。例えば、Warschauer (2002) は、英語にはその使用者に特権をもたらす、その一方で、社会変革をもたらす手段として用いられない限り、それ以外の他者を傷つけるイデオロギー、価値観、規範が伴うことを指摘している。さらに Warschauer はクリティカルシンキングは教育目標の一つとされるべきだとし、個人はグローバル情報主義の時代で成功するためのクリティカルシンキング、英語での複雑なリテラシーとコミュニケーションスキルが必要であると主張している。このような背景の下、次に見るようにクリティカルシンキングを EAP の授業で教えることができるのか、どのように教えられるのかという議論がなされてきた。

5.2 クリティカルシンキングに対する文化決定論

TESOL において主要な議論とされてきたのは、クリティカルシンキングが西洋文化に根付くものであり、それ以外の文化をバックグラウンドとする者には学習が難しいという文化決定論と、それに対する批判である。TESOL の研究者で文化決定論を主張した Atkinson (1997) は、クリティカルシンキングを EAP で教えるにあたっては、文化の影響を考慮すべきだとして次の 2 点を理由に挙げた。1 点目は、「クリティカルシンキングは社会的慣習である」という主張である。すなわち、クリティカルシンキングは、合理的でわかりやすい、教育、指導が可能な行動というよりは、特に西洋文化に根付いた社会的慣習であり、常識レベルに存在する文化の一部である可能性が高いという。2 点目は、欧米以外の多くの文化がクリティカルシンキングとほとんど正反対の思考・表現の様式や方法及び教育を支持しているため、クリティカルシンキングを非西洋文化出身の留学生や言語的少数派の生徒・学生に教えるのは容易ではないというものである。

Atkinson (1997) は更に、西洋の文化で、子どもの社会化を通して個人志向の文化的規範が身につくのは対照的に、日本を含む非西洋の文化では、集団としてのゴールが優先される。そして、西洋文化の個人主義がクリティカルシンキングと親和性が高いのに対し、非西洋文化の集団主義は、クリティカルシンキングがなじみにくいだろうと述べている。

さらに、西洋の主流文化における教育では自己表現が奨励されるのに対し、非西洋文化である日本や中国の学校では暗記や暗唱が中心である例を挙げている。米国のミドルクラスの生徒・学生が問題解決や創造性のために言語を操作したり、思考を活性化し定義づけるために文章を書いたりすることができるのに対し、それ以外の文化の生徒・学生は同じようにできるとは限らないという。そして、そのような能力を生徒・学生が持ち得ていないか、仮に能力を持っていても文化的にそれを活用することが奨励されない可能性があると主張した。

この Atkinson の考察が決定的に批判を免れ得ないのは、彼自身が、自身の言葉で言うところの、「クリティカルシンキングを社会化の過程で体得し、当然の社会慣習として行っている西洋文化」の一員であり、その視点で、非西洋文化では、クリティカルシンキングを社会化や社会慣習としての学習が困難だと断言しているところである。Atkinson の見解は、非西洋文化に関する外部観察者からのエティックな視点だということができる。その視点自体に問題はなくとも、また、Atkinson が提示したエビデンスや経験が受容可能なものであったとしても、ある文化の外部者 (A) が異なる文化の保持者 (B) に対して、自分 (A) は理解できる概念・スキルを理解、学習することは難しいだろう、と限定する視点は許容しがたいと解されるであろう。このことが以下に述べる Kubota による批判につながっているのではないかと考えられる。

5.3 文化決定論に対する批判

Kubota (1999) は、上記の Atkinson やその他の

表3 文化決定論と文化的自己観に関する主な主張と実証

文化的決定論	「文化的決定論」に対する批判	文化的自己観の違い
Atkinson: CT は西洋文化の社会的慣習。非西洋文化では思考・表現・教育が CT と親和性低く, CT を学ぶのは困難	Kubota: 日本の集団主義, 調和的な文化が学習のあり方を規定している, というのは文化の固定的な見方 (文化決定論) であり, 文化を「我々」vs「他者」で区別する二項対立的な視点	抱井: 相互独立的自己観は CT と正の相関, 相互協調的自己観は負の相関
Carson: 日本の学校教育 (暗記, 反復, 基本練習) は創造性より集団の調和を重視	Hongladarom: インド・中国にも従来より CT の文化が存在	元吉: 西洋人は分析的・論理的思考を好む→CT と相性良 vs 東洋人は物事の関係性・類似性等全体的思考を重視→CT と相性不良
Fox: CT は欧米文化の思考習慣 vs 日本人学生の文章スタイルは間接的, 曖昧, CT の欠如	Sapck: 日本の生徒も新しいスタイルの文章作成に適応力がある	・日本人の自己卑下的自己呈示→CT 抑制傾向
	Raimes & Zemel: 同じ文化内の生徒にも多様性がある	
	Stapleton: 日本人学生も英語ライティング時に CT を発揮する	

TESOL 研究者らによる, 非母語の話者や書き手の行動に関する文化を基盤においた研究 (Carson 1992, Fox 1994) を文化決定論として批判している (表3 参照)。Kubota は, それらの研究が日本人の対話のスタイルを間接, 暗示的とし, それは, 家庭や学校で集団としての共感や調和が個人主義やクリティカルシンキングよりも強調される社会化の慣習の表れだとしていることを指摘している。Kubota は, 文化の相違は確かに存在し, これらの研究が第二外国語の学習と教育の理解に貢献したことを認めつつも, それらが東洋と西洋の文化を二分し, 文化決定論を推進しているとして批判しているのである。

Kubota による, Atkinson の文化決定論への批判は次の2点にまとめることができる。すなわち, Atkinson が (1) クリティカルシンキングの概念に多様な意見があるにも関わらず, 論理主義のクリティカルシンキングの概念のみを用いて議論を展開したこと, 及び (2) クリティカルシンキングは社会的慣習なので文化的に教育困難だと断定し, しかも, そのような「他者」に対する自己優位性の表明に無自覚であったこと, の2点に対する批判であったということができよう。

また, Kubota は, Spack (1997) による学生が新しいライティングに対して適応力を持つことを見出した研究や, Raimes & Zamel (1997) の第二外国語のライティングにおいて, 学生の中にも差異や多様性があることに注目した研究を引用して, 学生の行動が文化に密接に結びついているという考え方に疑問を呈している。さらに Kubota は, 日本の学校教育で, 創造性や自己表現, 個人主義, クリティカルシンキングなどが, 西洋, 特に米国の教育に比べて強調されていない, という従来の知見は, 昨今の調査によって覆されつつある, と指摘している。特に初等教育レベルで, 日本の学校教育としてステレオタイプ化された暗記や暗唱, 機械的な学習等とは裏腹に, 創造性や, 学生独自の思考, 自己表現が奨励されていることを実証する多数の研究を紹介している。

さらに Kubota は, 中等教育の場では, 初等教育ほど独自性や創造性が目立たないながらも, 生徒が批判的, 分析的思考力を持っているが, 高校ではそのスキルを呈示される機会があまりないことが指摘されているという。そして, 果たして, どの程度, 日本の教育が知的領域において, 生徒の多様な思考力の育成を妨げているといえるのか,

実証されていないと述べている (Kubota, 1999)。

また, Hongladarom (2000) は, クリティカルシンキングの性質については合意が見られていないが, クリティカルシンキングが教育の主要なゴールであることについては幅広い合意がなされていること, また, インドや中国にも古くから論理的思考の文化が存在していることを指摘し, クリティカルシンキングがアジアの考え方とは相容れないという主張を批判している。Hongladarom はさらに, アジアの文化が, クリティカルシンキングをこれまで優先してこなかったとしても, これらの文化は, クリティカルシンキングを, 市民が独立して考え, 大量の情報を整理できるようになるための教育目標とするだけの柔軟性を持っていると述べている。

5.4 英語教育におけるクリティカルシンキング教育の実践

文化決定論のように, そもそも日本人を含むアジア人は批判的に思考する能力が文化的に欠けており, 身につけるのが難しい, といった議論がある中, EAP に関する日本の大学における研究者らの調査では, そういった認識を払拭するものが多く報告されている。

実際, 日本の多くの大学では, EAP のカリキュラムにおけるクリティカルシンキングのスキルを, 英語で行われる授業や, 海外での研修旅行, または留学に向けた準備のための中心となるアカデミックスキルとして考えるようになってきている。

Stapleton (2002) による実証研究はその一例である。45 人の日本の大学生の文章のサンプルを調査し, なじみのあるトピックについて書くように指示されると, 学生達に批判的な思考がより表れたという。Stapleton は, アジアの英語学習者には集団主義と階層的な社会に対する姿勢のために, 個々の声と批判的思考能力が欠けているという長年の認識があることを認めた上で, その認識は現在では通用しないと主張する。

Stapleton の別の研究では, 日本の学生は, 教員の意見やペーパーを書く際の論拠の必要性につい

てクリティカルシンキングの傾向を示したとき, 一般的に言われているほど日本の学生がクリティカルシンキングの傾向を示さないわけではないとしている。

また, その他 Davidson & Luckett (2003) によれば, クリティカルシンキングを明示して教える方法が有効だとされている。さらに, Oi (2005) は論証構成の Toulmin モデルを使用し, 明示的な指導が学生の議論の構成力にプラスの影響を与えることを見いだしている。これらの日本の学生に対する研究からは, 効果的なカリキュラムと指導によって, 学生は自分の持っている能力を活用しつつ, 文章作成や討論の場でどのようにクリティカルシンキングを発揮すればよいかを学ぶことができ, クリティカルシンキングスキルを伸ばせるであろうことが示唆される。

英語教育は本来, 抱井 (2004) が外国語学習の機会として指摘するようにクリティカルシンキング教育を行う条件に適していると考えられる。このことについて, 抱井 (2004) は「その言語を話す人々が持つ思考パターンや価値観に気づかされる機会が与えられる。外国語学習を通して見えてくるこのようなメタな情報は, 具体的な情報からその背後にあるより抽象的情報を導き出すという思考プロセスの獲得動機を高めることにつながる。また, 英作文の練習などを通して, 論理的に思考する態度が育成される」と述べ, 外国語学習はクリティカルシンキングの態度を育成する有効な手段だと述べている。

一方, 先に見たように, TESOL の研究者は, 外国語としての英語教育は言語帝国主義に陥る危険性があるとの意識を持ちつつ, 英語教育のあり方について議論を重ねている。その一方, 論理主義のクリティカルシンキングは, 「対話」ではなく, 「自分」と「他者」を区別して, 論理的な説明を強いる男性中心の考え方だとしてフェミニストや批判的リテラシーの論者によって批判されてきている。こうして見ると, クリティカルシンキングを EAP で教えることは, 二重に批判される可能性があるといえよう。

このような文脈の中で, EAP におけるクリティ

カルシンキング教育にも重層的な構造が見られるのではないかと考えられる。すなわち、クリティカルシンキングを留学など国際的な場で学ぶための必要なスキルとして育成しようとする枠組みと、フェミニストや批判的リテラシーの視点を汲み入れた、文化、文脈そのものを批判的に見ることの促す枠組みの2つが存在しているのではないか。

実際の英語教育におけるクリティカルシンキング教育の取り組みの多くが、前者の枠組みに集中していると思われるが、後者の視点を取り入れた教育実践の事例も存在する。Thompson (1999) は、Kubota と同様の見解を持ち、言語教育は政治的な行為だとし、自身のEAPのクラスでは、クリティカルシンキングは社会的政治的な実践として、学生がクリティカルシンキングそのものの概念を率直に検証し、テキストの中の1つのトピックについて異なる視点から書かれたものを分析し、著者の前提を検証し、学生自身に教室の外の社会的・政治的現実との関係を考察させている。

また、Benesch (1999) は、「対話的な」(dialogic) クリティカルシンキング教育の授業の実践として、EAPのクラスの授業で、その当時、同性愛者の学生が殺された事件を取り上げ、クラスの学生達が、同性愛者に対して抱いている印象や感想を自覚することを促しながら、自分とは異なる考えを持つ他者に対する理解や寛容性が育成されることを目指すとしている。

これらの実践に見られるように、EAPにおけるクリティカルシンキング教育はその文脈ゆえに、単に思考力というスキルだけではなく、現在の社会をグローバルな視点でとらえ、現状を所与のものとすることなく、共感を持って他者の視点に立とうとする複眼的なアプローチが可能な場になると思われる。

5.5 文化によるクリティカルシンキングの親和性の違い

上述の英語教育研究者による文化決定論、そしてそれに対する議論とは裏腹に、日本のクリティカルシンキングの研究者は、クリティカルシンキ

ングになじみやすいか否かについて文化による差異が存在するとしている。

抱井 (2004) は、クリティカルシンキングの形成には文化的な違いが関わっているとして、北山 (1994) による「文化的自己観」(それぞれの文化において歴史的に共有されている、自分とはいったいどのような存在なのかということに関する信念) の概念を用いて説明している。北山によれば、西欧、特に北米中流階級の文化と東洋の文化とでは、文化的環境によって形成される自己観が異なり、欧米では、相互独立的自己観 (independent self-construal) が、東アジア文化では、相互協調的自己観 (interdependent self-construal) が優勢とされるという。

抱井 (2004) は、ヨーロッパ系アメリカ人が相互独立的自己観が高い傾向があるのに対し、日系人をはじめとするアジア系アメリカ人は相互協調的自己観が高いことが実証研究によって示されていることを指摘し、また、自らの研究から、相互独立的自己観とクリティカルシンキングの態度には正の相関が、相互協調的自己観とクリティカルシンキングの態度には負の相関が示唆されると説明している。すなわち、相互独立的自己観では自己が他者から切り離された独立した存在であるのに対して、相互協調的自己観では自己が他者と根本的に結びついているため、日本を含む、相互協調的自己観の強い東アジアの文化によって文化化 (enculturation) した学生は、思考を行う際の社会的文脈の関連性を重視するとした。そしてその結果、これらの学生は関係的・文脈的思考を優先し、クリティカルシンキングについては他者に対する配慮に欠けた不適切な思考と捉える可能性があるとする (抱井 2004; 元吉 2011, p.55)。元吉 (2011) は自らの研究で、日本の学生はクリティカルシンキングができる人に対してネガティブなイメージを持つことを確認しており、この結果は上記の抱井の知見と一致するとしている。

元吉はまた、Nisbett が主張する西洋人と東洋人の思考スタイルの違いを参照し、西洋人がカテゴリー化やカテゴリーを決める共通属性やルール分析を重視するのに対し、東洋人は物事間の関係性

や類似性など全体的な思考を重視する傾向が見られるため、こうした知覚の傾向からも論理的なクリティカルシンキングとの相性が良くないという文化的な違いがあるのではないかとする（元吉 2011, p.57）。なお、日本の学校教育の学習指導要領や教科書もこれらの文化的な傾向を反映していることは、先に指摘したとおりである。

このような、文化によるクリティカルシンキングの形成への影響に加え、たとえ、日本の大学生がクリティカルシンキングの能力を持っていても、そして、勉強やメディアに対して、その能力を発揮すべき状況にあっても発揮せず、抑制する傾向があるともされる（田中・楠見 2007, 元吉 2011, p.60）。これについて元吉（2011, p.60）は、西洋人に「自分についての良い部分や肯定的な側面を主張して、高い評価を得ようとする自己高揚的な自己呈示」が強い傾向が見られるのに対して、日本人は「自分の否定的な側面を主張することや、肯定的な側面をあえて主張しないことによって好意を得ようとする自己卑下的自己呈示」を好む傾向があるとする Baumeister (1989) の研究を示し、日本人はクリティカルシンキングの認知能力を持ち、発揮すべき状況であっても、その能力を発揮しない可能性があるとして説明している。

上述の Atkinson (1997) の文化決定論と、文化的自己観の違いを説明する日本のクリティカルシンキング研究者の議論を振り返ると、日本におけるクリティカルシンキングの研究及び教育実践による知見からは、日本の学生がクリティカルシンキングを学ぶことは不可能ではないということが明らかであり、Atkinson による文化決定論は実証的に否定されたことになる。しかしその一方で、Atkinson が主張した、文化によるクリティカルシンキングの親和性の違いは、元吉 (2011) や抱井 (2004) からクリティカルシンキングの研究者の知見と重なるところがあり、論理主義のクリティカルシンキングになじみやすい文化とそうでない文化があることが示唆される。

Atkinson (1997) が想定したクリティカルシンキングは、かなり狭い定義のものだったと考えられる。論理主義とされる第1波のクリティカルシ

ンキングが、文脈や他者への共感等を含んでいなかったことを考えると、その限定的な概念ゆえに、「非西洋的文化」は学習が難しいという判断が生じた（その判断自体も狭い概念の論理主義を体現していると見るができるが）と考えられる。さらに Atkinson の立場は、ある文化（この場合は主として日本を含む東アジア文化圏）に対する外部の観察者としてのエティックな視点から、論理主義のクリティカルシンキングになじみにくい非西洋文化の人間にクリティカルシンキングを教えるのは困難だろうというものであり、これはクリティカルシンキングの概念も、学習する人間の可能性も限定的、固定的に捉えるものであった。

これに対し、Kubota (1999)、元吉 (2011)、抱井 (2004) らは、その社会の内側である日本の研究者からのイーミックな視点による主張と見ることができる。Kubota は西洋対東洋という一見中立的な文化決定論に垣間見える「われわれ」対「他者」という二項対立的な視点や、権力、立場、ひいては能力の優位性まで示唆される視点を批判し、そこからの脱却と変化への道筋として「批判的多文化主義」と「批判的リテラシー」によるアプローチを主張している。これは McLaren (1994) から批判的リテラシーの研究者が主張する第3波の流れと方向性が重なるともいえる。ただし、Kubota (1999) は彼女が示す批判的多文化主義や批判的リテラシーを実践する具体的な方法は示していない。

一方、クリティカルシンキングの特に第1波に対する批判的リテラシーからの批判を受けて、英語教育の研究者からも批判的リテラシーの考えを取り入れた概念は呈示されている。Benesch (1993) は、クリティカルシンキングを、Atkinson の論じたような、特定の文化に根付いた社会的慣習だとする概念や、単なる高次の思考力や認知能力と捉えるのではなく、批判的リテラシー (Shor & Freire 1987) の概念を継承し、「慣習的知識の社会的、歴史的、政治的なルーツを探り、学習と社会を変える姿勢」だとする。また、従来の論理主義的な第1波のクリティカルシンキングを「独白的な」(monologic) クリティカルシンキングと称する

Gieve (1998) の分類を紹介し、それに対する「対話的な」(dialogic) クリティカルシンキングを支持している。これは、クリティカルシンキングの第3波と同じ立場と理解することができよう (表2参照)。しかし、第3波やあるいは Kubota の主張同様、Benesch のこのような立場からのクリティカルシンキングの実践は、日本の研究者によって取り上げられているようには見られない。

5.6 協調型クリティカルシンキングの可能性

上述のように、日本の学生は相互協調的自己観や自己卑下の自己呈示など社会文化的文脈の影響を受けて、クリティカルシンキングの能力が形成されにくく、また、クリティカルシンキングの発揮も抑制する面があるとされる。では、どのようにすれば、日本の学生に対するクリティカルシンキングの育成がより可能となるか。この問いに対して、抱井 (2004) は文化の差異に配慮した、より広いクリティカルシンキングの概念を提案している。

抱井は、道田 (2002) が主張した、相手に対する「共感」や「尊重」といった「*soft heart*」をクリティカルシンキングにおける理解や批判の前提とし、クリティカルシンキングが他者を理解し共感するための思考と取り組みであれば、クリティカルシンキングは日本の文化的価値観、また日本文化におけるヒエラルキーや社会的役割によって支えられる相互強調的な人間関係のあり方と矛盾しないだろうと提案する。そして、「クリティカルシンキングを日本社会の現実に沿う形で再定義し、それに適した教育手法を開発することで、これまで障害と思われていた日本文化の特性が、逆に新しいクリティカルシンキングの実践を促進する原動力になる可能性が開かれるのではないかと提唱し、このような他者との強調を重視する日本の文化的特性と調和したクリティカルシンキングを「協調型クリティカルシンキング」(collaborative critical thinking) と名付けている (抱井 2004)。

元吉、抱井らクリティカルシンキングの研究者は、クリティカルシンキングの形成及び発揮に対する文化的差異について Atkinson と共通の見解を

持ちながらも、Atkinson がクリティカルシンキングの概念、非西洋文化者の学習にも限定的、固定的な視点を示したのに対し、社会的文脈、文化的自己観の差異を考慮した協調型クリティカルシンキングの概念を展望しており、より創造的な方向に向かっているといえることができる。

抱井 (2004) の提唱する協調型クリティカルシンキングによって、日本の学生がクリティカルシンキングをより学びやすくなることが示唆され、その実証が待たれるところである。

その一方で、新しい概念のクリティカルシンキングによってクリティカルシンキングを身につけやすくなった日本人は、その能力で何をなしているのか、という問いが生まれる。クリティカルシンキングの概念が再構成されたとして、現実の世界をより良いものに変えるための「良き市民」を育成する力となる必要があるのではないかと。例えば、協調型クリティカルシンキングが、Kubota (1999) が示唆した、未だに現存する二項対立的な文脈に対する認識と変革につながるのか。こうした問いに対してさらなる検討が必要だと思われる。

6. クリティカルシンキング教育の展望

6.1 どのクリティカルシンキングを教えるのか

フェミニストや第2波による批判を受けて、クリティカルシンキングの定義は、より広いものになる傾向にある。論理主義と批判されがちな狭義のクリティカルシンキングに対する「社会的クリティカルシンキング」「協調型クリティカルシンキング」はその一例である。「社会的クリティカルシンキング」は、「自分とは異なる他者の存在を意識し、人間の多様性を認めながら、偏ることなく他者を理解しようとし、文脈や状況によっては譲歩することができる。そして、異なる他者や多様な価値観に対する寛容さをもつことを重視した概念である」と説明されている (元吉 2011, p.53)。この、「社会的クリティカルシンキング」や、上述の「協調型クリティカルシンキング」のように、日本の学生に、クリティカルシンキングの育成はできても、その能力の発揮を抑制する傾向がある

ことを踏まえて、その文脈に合わせたクリティカルシンキングの教育も提案されている。より幅広く修正された定義によるクリティカルシンキングを教えることが望ましいと考えられる。

6.2 何に対するクリティカルシンキングか

これまで、クリティカルシンキングの育成および教育について見てきたが、熟慮を要すべき点は、日本の学生の何に対してのクリティカルシンキングを捉えているのか、ということである。例えば、日本の学生はクリティカルシンキングを学習することができるとする Stapleton (2002) の研究では、学生に「英語のペーパーを書く時にどのような点に気をつけているか」「教員の意見を気にするか」などの項目でクリティカルシンキングの態度に関する自己評価を答えさせている。その際、教員の権威や友人の意見などに対するクリティカルシンキングの態度は調査項目に入っているが、ペーパーを書く際に参考にする文献やインターネットからの情報に対する態度については質問していない。

しかしながら、学生がクリティカルシンキングを必要とするべき対象は、以下のように広い範囲で想定できる一方、それぞれに対してどの程度クリティカルシンキングを発揮するかについては状況に左右されるところが大きいのではないかと考えられる。

- (a) 大学の授業で扱う書籍や論文などの文献・自主的に読む本等のテキスト
- (b) 教員
- (c) クラスメイト・友人
- (d) メディア（新聞・雑誌・テレビ・インターネットなど）

このうち、(a) については、ゼミや授業などで深く講読するテキストについては批判的に読み込むことを学ぶが、その姿勢はその他の場合でも一貫しているのだろうか。さらに、授業や文献検索などのワークショップなどで文献の探し方については学ぶ機会があると思われるが、入手した文献に対して、どの程度、クリティカルシンキングを働かせているのかについては不明ということが多いのではないか。

(b) については、学生と教員の間関係が以前ほど厳格な上下関係ではなくなっていることに伴い、学生の教員に対する態度も変化していると思われ、教員の意見に対して無批判ということは無いのではないかとと思われる。

しかし、(c) の友人やクラスメイトに対し、「批判的な意見を言ったら失礼かもしれない」「友達に批判的な意見を言うと、そのために、仲が悪くなるかもしれない」といった懸念が存在する可能性がある。まさに社会的クリティカルシンキングが必要とされるゆえんである。

(d) のメディアから発信される情報に対して、どの程度クリティカルシンキングを働かせているかは検討が必要である。また、新聞やテレビなどいわゆる従来からのマスメディアが発信する情報とインターネットで発信されている様々な情報については、それぞれに対して、どの程度、クリティカルシンキングを働かせているのか、区別して考える必要がある。

さらには、こういった情報の信憑性や信頼度とは別に、発信される内容、例えば、政治的な内容に対してどのように批判的に考え判断すべきかが重要だと思われる。そのためにも上記で述べた「市民リテラシー」を育成する必要があると思われる。

6.3 クリティカルシンキング教育の今後について

クリティカルシンキングの教育については、先述のように、その概念的枠組み自体が批判的リテラシーの研究者やフェミニストの研究者らから批判されてきている。その流れを受けた「第2波」あるいは「ソフト」なクリティカルシンキングの概念に変化してきている。こう考えると、クリティカルシンキングの概念そのものが流動的であり、社会の変化やニーズに応える面を持っているといえる。そのことに留意しつつ、クリティカルシンキングを教えること自体はどう考えられるべきか。今後、取り組まれるべき課題の中でも、特に次の3点が重要ではないかと考える。

1 点目は、クリティカルシンキングの発揮の多面性である。日本の学生だけを見ても、彼らのクリティカルシンキングのスキルやレベルは一面的

ではない。文化的にクリティカルシンキングの発動が抑制される面ももちろんあるであろうが、日本の学生が様々な場面で多様な対象に対してクリティカルシンキングを行っていることは、彼らに日々接する者であれば想像に難くない。ただ、その発揮の度合いが対象によって異なる可能性はあるだろう。その、対象ごとの発揮の程度の違いが、本人、そして研究者によってどのように認識されているかについて、さらなる検証が必要ではないかと思われる。

2 点目は、英語教育においてクリティカルシンキング教育が実践される意義と可能性である。目指されるべきクリティカルシンキング教育とは、英語教育の背景にある歴史的背景、そして現在も続く、言語教育を取り巻く力関係も理解し、自分が英語を学ぶことの意味まで客観的・鳥瞰的に捉えられるだけの洞察力と、自分はどうかあるべきかを模索する志向性を身につけることではないだろうか。TESOL のような批判的議論のある中で学ぶからこそ、クリティカルシンキングを複眼的、批判的に学ぶ機会が可能なのではないかと思われる。

そして最後に、クリティカルシンキングが何を指すのか、という問いである。「学士力」や「社会人基礎力」に挙げられるまでもなく、批判的に思考する社会人、市民を育成することは、大学教育の目的の一つといえる。道田 (2011b) は、クリティカルシンキングの実践により「良き市民」の育成が目指されるべきとしているが、「良き市民」とは具体的にどのような「市民」を意味するのか。

既存の社会で法を遵守して社会秩序を維持する「市民」であればよいのか、それとも既存の社会や政治のしくみの矛盾に異議を唱え、変革へと動く力を持つ「市民」であることも視野に入るのか。特に、日本の文化的価値観まで考慮した「協調型クリティカルシンキング」で今後クリティカルシンキング教育を考えるのなら、その文化に安住しない批判的な視点を保つことは更に求められるであろう。こうしたクリティカルシンキングの能力や態度は、教育の行われる背景や意味に関する議論も含めて広く教育全般に対して言えることで

あろう。様々な方面に対する批判的な視点を獲得し、アカデミックリテラシーや市民リテラシーを身につけられたとして、それが現状を変える力や動きにつながるかが問われているのではないか。クリティカルシンキングを育成しその能力が発揮されることは、そのためにこそ必要だといえよう。

<注>

- (1) 峯島・茅野 (2013) によれば、日本の高校の英語教科書 (平成 23 年度採択率上位 18 冊、使用率は全体の 92%) に書かれている設問を韓国、フィンランドの教科書と比較したところ、事実確認型の設問が全体の 48.9% を占め、基礎的な読解力を重視し、結果的にクリティカルシンキング伸長の機会が提供されていない。これに対し、韓国の教科書では事実確認型の設問も多い (40%) が、同時に読前のスキーマの賦活や読後の発展的課題の必要性も認識されている。また、フィンランドの教科書では、事実確認型の設問は 16% にとどまり、スキーマ活性化と発展的課題の設問が多く (23%)、テキストを学習者個人と関連づけようとする傾向が確認されるという。
- (2) デルフィ技法とは、インタビュー技法の一つで、専門家集団の意見を複数のラウンドを通して収集、吟味、修正することで、最終的に専門家集団の見解を一定の方向に収斂させることを目指すとされる (抱井 2004)。
- (3) connected knowing と separate knowing の日本語をそれぞれ「関連認識論」「分離認識論」とする訳語については、抱井 (2004) の例に倣った。
- (4) 日本の研究者が、フェミニストからの批判に対応して、文化的な要因も考慮したクリティカルシンキングの「拡張的」概念を取り入れているのに対し、米国のクリティカルシンキングの長年の研究者である McPeck は、批判に対し、一定の理解を示しながらも、それを概念に取り入れようとはしていないとされる (道田 2001)。
- (5) カリフォルニア州の大学から出された声明では、habits of mind を「自らの思考を明確に伝え、異なる意見に敬意を持って聞き反応する能力を基盤として、新しい思考を試し、自身の信念に疑問を持ち、他の視点を探求し、知的議論に貢献したいと思うような好奇心、勇気、知的参加の思考習慣」と定義している (Intersegmental Committee of the Academic Senate 2002)。

<引用・参考文献>

- Atkinson, Dwight, 1997, "A Critical Approach to Critical Thinking in TESOL," *TESOL Quarterly*, 31 (1), pp.71-94.

- Baumeister, Roy. F., Tice, A. D. M. & Hutton, D. G., 1989. "Self-Presentational Motivations and Personality Differences in Self-Esteem," *Journal of Personality*, 57. pp.547-579.
- Benesch, Sarah, 1993, "Critical Thinking: A Learning Process for Democracy." *TESOL Quarterly*, 27 (3), pp.545-547.
- Benesch, Sarah, 1999, "Thinking Critically, Thinking Dialogically," *TESOL Quarterly*, 33 (3), pp.573-580.
- Carson, John. G., 1992, "Becoming Bi-Literate: First Language Influences," *Journal of Second Language Writing*, 1, pp.37-60.
- Carson, John.G. & Nelson, G. L., 1994, "Writing Groups: Cross-Cultural Issues," *Journal of Second Language Writing*, 3(1), pp.17-30.
- 中央教育審議会, 2008, 「学士課程教育の構築に向けて一審議のまとめ」
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2013/05/13/1212958_001.pdf (2015年9月23日アクセス)
- Clinchy, Blythe McVicker, 1994, "On Critical Thinking and Connected Knowing," K. S. Walters ed., *Re-Thinking Reason- New Perspectives in Critical Thinking*, Albany, N.Y.: State University of New York Press, pp.33-42.
- Davidson, Bruce C., & Luckett J., 2003, "Evaluating Critical Thinking Progress in EFL Composition," *JACET Bulletin*, 37, pp.17-29.
- Dewey, John, 1910, *How We Think*. Boston, MA. Heath.
- Ennis, Robert H., 1989, "Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research," *Educational Researcher*, 18. pp.4-10.
- Ennis, Robert. H., 1992, "The Degree to Which Critical Thinking is Subject Specific: Clarification and Needed Research," S.P. Norris ed., *The Generalizability of Critical Thinking*, New York: Teacher's College Press. pp.21-37.
- Fisher, Alec, 2001, *Critical Thinking: An Introduction*. Cambridge, UK. Cambridge University Press. (=2005, 岩崎豪人・浜田剛・山田健二・品川哲彦・伊藤均・久米暁訳『クリティカルシンキング入門』ナカニシヤ出版).
- Fox, Helen, 1994, *Listening to the World: Cultural Issues in Academic Writing*. Urbana, IL. National Council of Teachers of English.
- Gieve, Simon, 1998, "Comments on Dwight Atkinson's "A Critical Approach to Critical Thinking in TESOL: Another Reader Reacts...", *TESOL Quarterly*, 32, pp.123-129.
- Giroux, Henry, 1994, "Toward a Pedagogy of Critical Thinking," K. S. Walters ed., *Re-Thinking Reason- New Perspectives in Critical Thinking..* Albany, N.Y; State University of New York Press, pp.199-204.
- 花城梨枝子, 2011, 「育成事例2: 消費者教育のための批判的思考力の開発」楠見孝・子安増夫・道田泰司編『批判的思考力を育む』有斐閣. pp.162-168.
- 平山るみ, 2004, 「批判的思考を支える態度及び能力測定に関する展望」『京都大学大学院教育学科研究科紀要』第50号, pp.290-302.
- 平山るみ・楠見孝, 2011, 「批判的思考の測定—どのように測定し評価できるか」楠見孝・子安増夫・道田泰司編『批判的思考力を育む』有斐閣. pp.110-138.
- Hongladarom, Soraj, 1998, "Asian Philosophy and Critical Thinking: Divergence or Convergence," *Paper Presented at the Second APPEND Conference at Chulalongkorn University*, Thailand.
- Intersegmental Committee of the Academic Senate, 2002, *Academic Literacy: A Statement of Competencies Expected of Students Entering California's Public Colleges and Universities*. Sacramento, CA.
- Johnson, Ralph H, 1992, "The Problem of Defining Critical Thinking," S.P. Norris ed., *The Generalizability of Critical Thinking*, New York: Teacher's College Press. pp.38-53.
- 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号 pp.129-155.
- 抱井尚子, 2005, 「ポスト論理主義モデルの批判的思考とその実現形態について—相補代替両方の使用をめぐる医療的意思決定からの考察—」『青山国際政経論集』66号 pp.71-110.
- 経済産業省, 2007, 「社会人基礎力」
<http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/> (2015年9月23日アクセス)
- 菊池聡, 2011, 「育成事例1: 疑似科学をめぐる懐疑的・批判的思考法」楠見孝・子安増夫・道田泰司編『批判的思考力を育む』有斐閣. pp.154-161.
- 北山忍, 1994, 「文化的自己観と心理のプロセス」『社会心理学研究』第10巻 第3号, pp.153-167.
- Kubota, Ryuko, 1999, "Japanese Culture Constructed by Discourse: Implications for Applied Linguistics Research and ELT," *TESOL Quarterly*, 33 (1), pp.9-35.
- 楠見孝, 2011a, 「批判的思考とは—市民リテラシーとジェネリックスキルの獲得—」楠見孝・子安増夫・道田泰司編『批判的思考力を育む』有斐閣, pp.2-24.
- 楠見孝, 2011b, 「生涯にわたる批判的思考力の育成」楠見孝・子安増夫・道田泰司編『批判的思考力を育む』有斐閣, pp.225-237.
- 楠見孝, 2014, 「『批判的思考力』と大学教育」『IDE- 現代の高等教育』5月号, pp.23-27.
- Lave, Jean & Wenger, E., 1991, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Martin, Jane. R. 1992, "Critical Thinking for a Humane World," S.P. Norris ed., *The Generalizability of Critical Thinking*, New York: Teacher's College Press. pp.163-180.
- McLaren, Peter, L., 1994, "Foreword: Critical Thinking as a Political Project," K. S. Walters, ed., *Re-Thinking Reason- New Perspectives in Critical Thinking*, Albany, N.Y: State University of New York Press. pp.ix-xv.
- McPeck, John, E., 1990, *Teaching Critical Thinking*. New

- York. Routledge.
- 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, pp.369-378.
- 道田泰司, 2001, 「批判的思考の諸概念: 人はそれを何だと考えているか?」『琉球大学教育学部紀要』59, pp.109-127.
- 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, pp.161-170.
- 道田泰司, 2003a, 「批判的思考概念の多様性を理解する」『日本教育心理学会第45回総会発表論文集』p.433.
- 道田泰司, 2003b, 「批判的思考概念の多様性と根底イメージ」『心理学評論』46, pp.617-639.
- 道田泰司, 2006, 「文化としての批判的思考」『琉球大学教育学部紀要』68, pp.177-190.
- 道田泰司, 2011a, 「批判的思考の教育 一何のための、どのような?」楠見孝・子安増夫・道田泰司編『批判的思考力を育む』有斐閣. pp.140-148.
- 道田泰司, 2011b, 「良き市民を目指す批判的思考教育 一より良き個人として, より良き社会構成員として」楠見孝・子安増夫・道田泰司編『批判的思考力を育む』有斐閣. pp.149-153.
- 道田泰司, 2011c, 「良き学習者を目指す批判的思考教育 一研究者のように考えるために」楠見孝・子安増夫・道田泰司編『批判的思考力を育む』有斐閣. pp.187-192.
- 峯島道夫・茅野潤一郎, 2013, 「日本・韓国・フィンランドの英語教科書の設問の比較分析調査—教科書はクリティカルシンキングをどう教えているか—」『中部地区英語教育学会「紀要」』第42号, pp.91-98.
- 元吉忠寛, 2011, 「批判的思考の社会的側面 一批判的思考と他者の存在—」楠見孝・子安増夫・道田泰司編『批判的思考力を育む』有斐閣. pp.45-51.
- 守屋靖代・富山真知子, 2000, 「国際基督教大学英語教育プログラムにおけるカリキュラム改革」『JACET 全国大会要綱』39, pp.159-160.
- National Education Goals Panel, 1991, *The National Education Goals Report; Building a Nation of Learners*, Washington D.C; U. S. Government Printing Office.
- Nickerson, Raymond S., 1990, "Dimension of Thinking: A Critique," B. F. Jones & L. Idol eds., *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction*, Hillsdale, NJ. Erlbaum. pp.495-509.
- Norris, Stephen P., 1992, "Introduction: The Generalizability Question," S.P. Norris ed., *The Generalizability of Critical Thinking*, New York: Teacher's College Press. pp.1-15.
- Oi, Kyoko, 2005, "Teaching Argumentative Writing to Japanese EFL Students Using the Toulmin Model," *JACET Bulletin*, pp.123-140.
- Paul, Richard W., 1995, *Critical Thinking: How to Prepare Students for a Rapidly Changing World*. Santa Rosa, CA. Foundation for Critical Thinking.
- Paul, Richard, and Linda Elder, *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life* (=2003, 村田美子・巽由佳子訳『「思考」と「行動」を高める基礎講座』東洋経済新報社).
- Phelan, Anne. M. & Garrison, J. W., 1994, "Toward a Gender-Sensitive Ideal of Critical Thinking: A Feminist Poetic," K. S. Walters ed., *Re-Thinking Reason- New Perspectives in Critical Thinking*. Albany, N.Y. : State University of New York Press. pp.81-97.
- Philipson, Robert, 2001, "English for Globalization or for the World's People?" *International Review of Education*, 47 (3-4), pp.185-200.
- Raimes, Ann. & Zamel, V., 1997, "Response to Ramanathan and Kaplan," *Journal of Second Language Writing*, 6. pp.79-81.
- Scriven, Michael, 2003, "The Philosophy of Critical Thinking and Informal Logic," D. Fasko, Jr. Ed. *Critical Thinking and Reasoning: Current Research, Theory, and Practice*, Cresskill, NJ: Hampton Press. pp.21-45.
- Shor, Ira & Freire, P., 1987, *A Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education*, South Hadley, MA. Bergin & Garvey.
- Siegel, Harvey, 1997, *Rationality Reduced?* New York. Routledge.
- Skutnabb-Kangas, Tove, 2001, "The Globalization of (Educational) Language Rights," *International Review of Education*. 47(3-4), pp.201-219.
- Spack, Ruth, 1997, "The Rhetorical Construction of Multilingual Students," *TESOL Quarterly*, 31, pp.765-774.
- Stapleton, Paul, 2002, "Critical Thinking in Japanese L2 Writing: Rethinking Tired Constructs," *ELT Journal*, 56(3), pp.250-257.
- 竹川慎哉, 2010, 『批判的リテラシーの教育 一オーストラリア・アメリカにおける現実と課題—』明石書店.
- 田中優子・楠見孝, 2011, 「批判的思考の抑制—なぜ発揮されないか」楠見孝・子安増夫・道田泰司編『批判的思考力を育む』有斐閣. pp.87-109.
- Thompson, C., 1999, "Critical Thinking; What is It and How Do We Teach It in English for Academic Purposes (EAP) Programs?" Paper Presented at HERDSA Annual International Conference, Melbourne, July 12-15, 1999.
- Tsui, Lisa. 2002. "Fostering Critical Thinking Through Effective Pedagogy: Evidence from Four Institutional Case Studies," *Journal of Higher Education*, 73, pp.740-763.
- 若山昇・梶谷真司・渡辺博芳・赤堀侃司, 2014, 「クリティカルシンキング教育の現状と課題—大学における授業実践者の視点から—」『帝京大学ラーニングテクノロジー開発室年報』第11巻, pp.85-94.
- Walters, Kerry S., 1994, "Introduction: Beyond Logicism in Critical Thinking," K. S. Walters ed., *Re-Thinking Reason- New Perspectives in Critical Thinking*. Albany, N.Y. : State University of New York Press. pp.1-22.
- Warren, Karen J., 1994, "Critical Thinking and Feminism," K.

- S. Walters ed., *Re-Thinking Reason- New Perspectives in Critical Thinking*. Albany, N.Y. : State University of New York Press. pp.155-176.
- Warschauer, Mark, 2000, "The Changing Global Economy and the Future of English Teaching," *TESOL Quarterly*, 34(3), pp.511-535.
- 吉田寛, 2002, 「非形式論理学の初期の発展とクリティカル・シンキングの起源」『京都大学文学部哲学研究室紀要 Prospectus』5, pp.40-43.
- Zamel, Vivian, 1997, "Toward a Model of Transculturalization," *TESOL Quarterly*, 31, pp.231-252.

