

クリティカルシンキング論における主題特定性の意義

Significance of Subject-specificity in Critical Thinking Theory

小林 祐也

要旨

本稿は、領域固有性、概念論、認識論の3つの視点にたった主題特定性の検討によって、主題特定性がクリティカルシンキングの第3のアプローチを見出す手掛かりになることを示した。エニスは、主題特定のクリティカルシンキングがあると述べている。しかし、主題特定性は、1つの領域に1つの知識という枠組みで完結し、内容の有無だけで主題特定のクリティカルシンキングが汎用性をもたないとするものであり、学び手による妥当性の判断や推論の成果を結果的にどの学問にも汎用できることを示していない。したがって、第3のアプローチが意義をもつのである。

キーワード クリティカルシンキング、主題特定性、一般性、領域固有性／Critical thinking, Subject-specificity, Generality, Domain-specificity

1. はじめに

これまでのクリティカルシンキング (critical thinking) の理論研究は、そのスキルや傾向性 (disposition) などの一般原理に重きをおくイリノイ大学の教育哲学者エニス (Ennis, R.H.) に代表されジェネリック派とよばれる立場とクリティカルな思考における主題に特有の知識の必要性として強調するウェスタンオンタリオ大学の教育心理学者であるマクペック (McPeck, J.E.) を中心にしてスペシフィック派とよばれる立場の2つに分断されてきた。学び手は、このいずれかの立場でクリティカルシンキングのスキルの一般原理を習得すれば、あらゆる学問または特定の学問において行うことになる。

しかし、学び手は、現実にはクリティカルシンキングを学問ごとに習得するのではなく、複数の学問において汎用的に用いる可能性を含む。したがって、授業で用いるクリティカルシンキングは、2つのクリティカルシンキング理論のいずれかの立場をとるかという点で議論するのではなく、新たな視点から検討

すべきではないかと思う。

ここで、エニスとマクペックによる、クリティカルシンキングスキルの質をめぐる論争を概観しておきたい。この論争で、1962年に、エニスは、「クリティカルシンキングは、陳述の正しい評価のために行う」と主張した (Ennis 1962: 83) が、マクペックは、1981年に「クリティカルな思考に必ずしも陳述の正しい評価を含むとは限らない」と批判する (McPeck 1981: 2-3) ところから始まる。この批判を受けて、エニスは、1989年に新たに主題特定性に言及して内容によるクリティカルシンキングを検討するものの、「内容を通じたクリティカルシンキングの指導は、難しい」という立場を変えなかった (Ennis 1989: 4) ため、マクペックは、1990年に「学問に特有の課題の学びを通して習得した知識が異種の課題の学習でいかに有益かという問題の議論として成り立たなくさせる」と再批判する (McPeck 1989: 11)。この批判から、エニスは、同年に「学校があらゆる日常生活の内容を科目内容の指導で扱わない。したが

って、内容の指導によるクリティカルシンキングの育成は、困難である」と言う（Ennis 1989 : 14）。それに対して、マクペックは、「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」という2つの主張を根拠に、領域固有なクリティカルシンキングの正当性を主張する（McPeck 1989 : 40-41）。このように、一連の論争は、主題特定性によって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ということは依然として平行線である。

この論争の解決の方途は、結論的にいえば、主題特定性（subject specificity）にあるように思う。実は、エニス自身は、この視点をマクペックとの論争の中で生み出してきたが、その重要性を自覚した後に、発展させてきたわけではない。本稿は、主題特定性にこそクリティカルシンキングの第3のアプローチを見出す手掛かりになると問題提起するためのものである。

2. 主題特定性をめぐるわが国における研究動向

第1に、エニスのクリティカルシンキング論を、中野和光は、「学び手による一般的アプローチにおける論理や根拠の厳密な分析が科目内容の学習で有益ならば、内容によるクリティカルシンキングが一般的アプローチとなる」と述べる（中野 2004 : 81）。また、久保田祐歌は、「推論、主張、議論の適切な理解や評価の能力とスキルを、クリティカルシンキングの態度と明確に区別する」ことをふまえて、「一般原理と個別の学問的知識によるクリティカルシンキング教育によって、学び手が多様な状況や事柄に応用可能な推論のスキルを向上できる」と主張する（久保田 2010 : 259-260）。彼女によれば、エニスは、

クリティカルシンキングの指導方法である一般（general）、インフュージョン、混合（mixed）の3つのアプローチがあるが、混合アプローチは、一般アプローチの問題点とされるクリティカルシンキングの一般原理を習得できても、その原理と領域の内容を直接結びつけ易いという利点があるという（久保田 2010 : 261）。

このように、エニスのクリティカルシンキング論を、たとえ教科学習によるスキルの育成が正しくても、一般アプローチにおける論理や根拠の厳密な分析が教科学習でも有益であれば、一般アプローチもあると位置づけるということである。

第2に、マクペックのクリティカルシンキング論に関していうと、中野は、マクペックが問題の論拠の分析、構築能力の育成を試みた非形式論理学の授業を批判したことから、クリティカルシンキングが内容、スキル、態度の3つからなると述べた（中野 2004 : 80）。また、甲斐進一は、教育学者バイヤー（Beyer, B.K.）の論拠である「クリティカルシンキングを多様な内容やコンテキストへ応用される孤立したスキルと捉えること」と対比させて、「学問の内容によるクリティカルシンキングのスキルを捉える」というマクペックの論拠について、学問を、多くの知識、情報、経験の種々の探求方法を含み、クリティカルシンキングの能力育成に最適な教育内容であるものとみなし、学問的思考の範疇に入るクリティカルシンキングを合理的思考としたうえで、その思考と推理スキルを別のものとする点に言及する（甲斐 2010 : 121）。また、甲斐は、マクペックが「学問は、問題横断的な知識と理解を通して、社会に影響を与えた諸問題に必要な最善の知識とスキルを与えるもの」と捉えるところに注目する（甲斐 2010 : 124）。さらに、久保田によれば、マクペックは、クリティカルシンキングが細

分化された領域ごとに異なるか、分野間でクリティカルシンキングが共通性を全く持たないかという疑問に明確な答えを出せてないという（久保田 2010 : 259）。

要するに、マクペックのクリティカルシンキング論は、甲斐の主張のように、内容の問題、一般原理との対比によって学問の内容によるクリティカルシンキングのスキルの把握、領域間の共通性の問題を指摘するにとどまったのである。

以上の2つのクリティカルシンキングのいずれかの主張でも、双方が納得した解決策を示すに至っておらず、エニスとマクペックの論争の範疇を出ていない。特に、久保田は、エニスのクリティカルシンキング論で主題特定性の考え方に言及せず、彼の初期の主張である、クリティカルシンキングのスキルを領域の内容に関係なく普遍的なものとみなしたことは、論拠として不十分であると思う。

3. クリティカルシンキング指導の4つのアプローチ

では、エニスは、主題特定性をクリティカルシンキングの指導にどのように反映させているのだろうか。エニスは、クリティカルシンキングの指導を「学び手にクリティカルシンキングを指導できない」というマクペックの批判（Ennis 1989 : 8-9）を起点にして心理学者スタンバーグ（Sternberg,R.J.）の分類をふまえて、一般、インフュージョン、イマージョン、混合（mixed）の4つのアプローチから説明している（Ennis 1989 : 4-5）。本項では、主題特定性がこの4つのアプローチにおいていかに構想されているかということをも明らかにしていこう。

その前に、以上の4つのアプローチを概観しておく。一般アプローチは、他の学問に汎用可能なクリティカルシンキングのスキルの指導であり、小学校から中学校、高校までの

クリティカルシンキングの育成を目的とした授業や、大学における非形式論理学の授業で、例えば、「少子高齢化にどう対処すべきか」「マスメディアの功罪」「日本社会に格差があるのか」などといった題材を推論で説得するための活動や会話を学ぶ授業で用いることを目指す。つまり、クリティカルシンキングは、読書算といった個々のスキルとみなされる。しかし、エニスは、クリティカルシンキングが内容をもたないとは述べていない。その根拠の説明を圧縮すると、次のとおりである（Ennis 1989 : 4）。

一般アプローチの事例は、内容をもつ。例えば、地方または国家の政治的論点、学校のカフェテリアの問題、前もって学習した教材は、クリティカルシンキングの内容になる。ただし、まずは、学び手が学校以外の文脈におけるクリティカルな思考の指導が目的となる。

学び手は、学校で教えられる内容以外のものを指導する際も、クリティカルシンキングの一般原理をいかなる場面でも使えるようになることを目指す。ここでいう内容は、あくまでも学び手へのクリティカルシンキングのスキルの習得を支援するためのものである。ただし、エニスは、この事例をクリティカルシンキングの一般原理の指導においてどの程度活用する必要があるかということに言及していない。

そのなかで、エニスは、クリティカルシンキングの領域の曖昧さを解決するトピック（topic）を示した。これは、複数のクリティカルシンキングの領域を1つの領域とみなそうとすることを意味する。この説明を要約すると、次のようになる（Ennis 1989 : 5）。

例えば、私が陪審員だったとき、殺人事件を扱った法廷における容疑者による刺傷から被害者の死亡に至るまでの事件の流れの検証過程で、学校や大学で学んだ科目や

学問と密接に結びついた個々の知識は、その事件の流れの検証過程で必要な知識として役に立たないことに気づく。クリティカルシンキングが常に複数の主題のなかにあることは、明らかに正しいように思う。ただし、主題の意味が変化することは、注意しなければならない。

つまり、トピックとは、特定の複数の科目を越境した内容である。その例が「殺人事件を扱った法廷で容疑者による刺傷から被害者の死亡に至るまでの事件の流れの検証」である。エニスによれば、この検証では、傷口をテーマとした法医学の専門知識と殺人の法律知識が必要となる。しかし、学び手は、学校で学ぶ知識が陪審員として必要な知識を網羅していない点に気づく。それに対して、エニスは、このように必要な知識もなく考えさせることを危険であると力説する。

次に、インフュージョンとイマージョンの各アプローチを、前者は、授業でスキルとしてのクリティカルシンキングを学び手にはっきりと分かる形で指導するものであるが、後者は、学び手が内容に深く入り込むことによって、クリティカルシンキングスキルを直接に示さないなかで自らの気づきを通して習得する指導のことをいう。したがって、インフュージョンアプローチは、主題特定のでないが、イマージョンアプローチは、特定の文脈を持つ授業をもつ点で主題特定のであるということである。

最後に、混合アプローチは、分離された文脈や授業があるものの、指導方法が主題特定のである。エニスは、一般原理と内容の点でクリティカルシンキングの指導の違いをなくすことが共通した筋道であると指摘する(Ennis 1989 : 5)。また、彼は、学び手が教員側の想定どおりにクリティカルシンキングを促すインフュージョンアプローチと学び手を内容に浸すイマージョンアプローチを組

み合わせた混合アプローチに強い関心をもつと述べる。

これまでのエニスの所論をまとめると、クリティカルシンキングの指導で重要な領域は、トピックであって、複数の知識を含むということである。クリティカルシンキングの知識は、複数の知識領域と結びついた新たな知識形態である。林がそれをクリティカルシンキングの転移があるかどうかという問題をエニスの主張に沿って指摘したものを圧縮すると、次のとおりである(林 2004 : 16)。

教員は、イマージョンアプローチでクリティカルシンキングの一般原理をそのままの形で指導できない。一方で、学び手は、日常生活におけるクリティカルシンキングにおいて必要となる日常生活のあらゆる問題を学校や大学で学べない。このような状況に陥らないためには、クリティカルシンキングの領域間に何らかの共通性を見出すことが必要となる。

林が大学科目の知識と日常生活の知識を結びつけるために、転移とは違った新たな視点として知識間の共通性に言及したことに意義があるが、その他の思考の形態や学問間の共通性に言及していない。エニスは、クリティカルシンキングの一般原理に異なった領域で応用可能な共通のコアのようなものがあると指摘したのであって、単に領域間の知識の共通性があるとしたわけではない。この領域間の違いとは、言外の意味、理論、想定などのような語彙上の不一致、論拠の再構築、事実と意見の区別、帰納と演繹の区別の役割といった原理自体の不一致のことである(Ennis 1989 : 8)。したがって、個々のクリティカルシンキングの領域に応用できる共通のコアのようなものとは何かという問題を解決するために、研究者の論拠が個々の学問の違いを克服し、クリティカルシンキングにおいていかに妥当性を持つかということを明

らかにする必要がある (Ennis 1989 : 8)。

同じように、久保田は、学び手が心理学者ハルパーン (Halpern, D.F.) の著書『カリキュラム横断型のクリティカルシンキング』に沿った学問によるクリティカルシンキングの指導の際に、個々の学問の共通性や違った箇所を明確にする必要性の主張を根拠として、哲学の授業におけるクリティカルシンキングの一般原理の指導と領域固有のクリティカルシンキング教育を並行した形による実践を通して、多様な状況や事柄に応用可能な推論のスキルをより向上できると述べる (久保田 2010 : 260)。ただし、彼女の主張は、クリティカルシンキングの指導で領域固有の知識を用いるというマクベックの観点のみに着目したものであり、エニスの論と対比させたものではない。

4. 主題特定性の提起

そこで、異なったクリティカルシンキングの領域に応用できる共通のコアのようなものを明確にするための一つの方策として、前出のトピックを示したい。エニスは、クリティカルシンキングの内容として新たにトピックを示し、その内容が科目横断的になると述べる。ただし、トピックを構成する主題の曖昧さから学び手がクリティカルシンキングを学ぶのを阻む危険性を孕むことも認めている。彼によれば、主題は、学校の科目内容が明らかであることもあれば、日常生活の知識のような複数の領域で構成される内容をもつトピックをいうときもある。つまり、主題は、決められたこれという 1 つの枠組みで説明できるものではない。そこで、彼は、この主題内容を明らかにするために、主題特定性という概念を示した。

エニスは、主題特定性を領域固有性、認識論、概念論の 3 つの視点から考察している。まず領域固有性の領域の曖昧さを指摘し、次

のような 3 つの原理 (Ennis 1989 : 5) で経験的に基礎づけを試みようとする。

A. 背景となる知識

背景となる知識は、所与の領域における思考に不可欠である。

B. 転移

①クリティカルシンキングの傾向性と能力の転移は、ありそうもない。

②もし様々な領域で重要な実践や転移に焦点化した指導があれば、転移は起こる。

C. 一般的指導

あらゆる一般的なクリティカルシンキングが全領域で効果的であるわけではない。

領域固有性についていうと、思考で知識を必要として、条件付きで転移が起こることをふまえると、クリティカルシンキングの一般原理があらゆる領域で効果をもつものではないということである。エニスは、特に知識が思考に必須であることを表す A について、領域固有なクリティカルシンキングをとまなわな推論を生み出すと述べるなかで、次のような 3 つの問題を指摘する (Ennis 1989:6)。

①生活経験が豊かな人は、必要な知識を知り過ぎている。したがって、このような人は、それ以外の内容を柔軟に考えられない。

②学校で扱う教材の知識は、効率的に情報を処理して結論を導くことができると、過去の同じような課題に沿って新たな問題を解決する際に用いる推論のためのものになりがちである。したがって、学び手は、科目の内容を日常生活で実際に起こった出来事と見なして学び、テスト形式によるクリティカルシンキング評価を受けるようになる。

③もし原理の転移を起こす領域特有性が実際にありえるならば、教材へのイメージ

ジョンは、おそらく日常生活におけるクリティカルシンキングにつながらないだろう。というのは、イメージジョンは、クリティカルシンキングの一般原理の習得を明確に示さないからである。

①で、領域固有なクリティカルシンキングは、困難であるとし、②で、教材の知識内容は、事前に教師が与えたデータに基づく機械的な記憶の量を計るテスト形式でクリティカルシンキング評価を行い、かつ日常生活で実際に起こるものと見なし、③では、領域固有な内容の学習が主となり、クリティカルシンキングの一般原理の学習に至ることは少ないという。

一方で、沖林洋平¹⁾のように、クリティカルシンキングの領域固有性を論じるなかで、心理学研究で心理学固有のクリティカルシンキングと領域一般的なものの両方が重要であるにもかかわらず、領域一般的な能力を研究対象としたものが多く、特定の学問におけるクリティカルシンキングを対象とした研究が少ないと主張する研究者もいる。これは、クリティカルシンキングの能力が汎用性をもつのか、それとも領域固有なのかという疑問に明確に答えていないことを示した。

B について、エニス²⁾は、われわれが複数の領域を区別できるものの、学び手の主観で容易に描かれるものとして (Ennis 1989 : 6) 領域の曖昧さを指摘し、この問題の克服に向けた解決の方向性を示している。その内容を要約すると、次のとおりである (Ennis 1989 : 6)。

学び手が曖昧さを理解するためには、(a) まっすぐな棒が曲がる度合い、(b) バネが曲がる度合い、(c) 斜面を転がる球体への衝撃、(d) 情報源の信ぴょう性への認識という4つのトピックがそれぞれお互いに構成しあうか、または同じ領域にあるかということを決める必要がある。(a)(b)(c)の3つを自然

科学さらに狭義に医学、力学に、同様に(d)を社会科学、詳細に言えば、心理学、社会心理学、音声通信にそれぞれ分類する。

要するに、エニスは、学び手が学問を必ずしも直接に学ぶわけではなく、トピックという日常生活につながるテーマを通して学んでいると述べたのである。それは、医学、力学、心理学のように学問ごとに分類されるが、そこでの学問間の区別が明らかではないことを示した。

C について、エニスは、研究者が指導プログラム全体の効果を評価できない理由として、出来事の情報³⁾の欠如、研究者の関心に由来する葛藤、評価手法の不確かな妥当性、評価手法の設計では使わなかった研究者の逸脱した考えを指摘する (Ennis 1989 : 7)。これは、研究者が自らの学問の内容に囚われて出来事の全体像を把握できないために妥当な評価方法を開発できず、自己流で指導プログラムを評価してしまうことによる。つまり、研究者の領域の捉え方がクリティカルシンキングの効果の見え方を決めるといえよう。したがって、C は、彼が学校の教材特有ではないあらゆる事例に汎用可能なテストの開発の推進の根拠となる。

このように、領域固有性は、例えば、教育学、農学という明確に細分化された学問ではなく、それらの学問の組み合わせからつくられたトピックという緩やかに括られた内容に依拠するというものである。とすると、エニスが一つの学問で一つのクリティカルシンキングという、従来の領域固有性とは異なることになり、新たな領域固有性の概念を示した点で大きな意義があるといえよう。

次に、認識論的⁴⁾主題特定性の所論をまとめておこう。ここで鍵となる認識論とは、認識、知識の起源、構造、範囲、方法などの探求を行う学問 (ブリタニカジャパン 2009) であり、言いかえると、「知識とは何か」「知識

を持つとはどのような状況か」などの問題を扱う哲学の領域の1つである。この論の根拠は、「クリティカルシンキングは、学び手の反省的で懐疑的な態度次第で学問における論拠の良し悪しが決まる。したがって、それは、領域ごとに変容する」というマクペックの主張である（Ennis 1989 : 7）。彼は、この論の妥当性を次のように説明する（Ennis 1989 : 8）。

- a) 数学は、演繹的な証拠のみを含むことから、論拠が異なった判断規準をもつ。ただし、数学以外の大半の学問は、最終的な結論としての演繹的論拠を持たない。
- b) 社会科学は、統計的に重要な意義をもつが、物理学の多くの分野には、統計的意義がない。
- c) 芸術は、一般的に複数の主題特定性をもつが、科学では、それが無い。

これらの説明の共通点は、数学が公式や定理などの普遍的な前提をもち、社会科学が調査した現象を数量で把握する領域である統計に意義を見出すことをふまえると、学問がマクペックの領域固有性ではなく、認識、知識の起源、構造、範囲、方法論のような学問間で共通する要素をもつことである。とすると、学問間でクリティカルシンキングの汎用性があるといえよう。

最後に、エニス、概念論的主題特定性に、まず「内容によるクリティカルシンキングは、なぜわれわれが特定の事例に応用される一般的クリティカルシンキングの傾向性や能力とそれらの指導を含むべきか」と問題提起したうえで、次に要約するような考察を行っている（Ennis 1989 : 9）。

マクペックは、論理学の授業で教えられる、結果が誤りだと断定するといった一般原理を示したうえで、例えば、「 P の部分集合が Q 、 Q ゆえに P 」という文の意味を説明するための標準的な一般的シンボルを

用いる。一方で、マクペックは、その原理を学び過ぎると、結果を肯定するという誤った推論を導いてしまうとも述べる。われわれは、その能力だけでなく、そこから一般的能力がある根拠を示す。もしマクペックがその能力を証明できなければ、その能力はありえない。

ここで重要なのは、学び手が論理学の授業で扱う一般原理を過度に学ぶと、結果的に特定の知識を必要以上に深く学ぶことになり、内容によるクリティカルシンキングを促してしまう点である。ということは、学び手がクリティカルシンキングの一般原理を様々な領域にあてはめて機械的に用いる必要があることを意味する。エニスは、この点をふまえて、クリティカルシンキングが一般性をもつと主張する。とすると、内容によるクリティカルシンキングのためには、一般原理の習得が不可欠ということになる。このような彼の主張は、常に内容にあったクリティカルシンキングの一般的な傾向性や能力を必要とするのかということを確認にすることにつながるといえよう。

さらに、エニスは、マクペックが挙げる「出来事における本質を確認する能力」に着目し、新たなクリティカルシンキングの一般性を示した。その内容を圧縮すると、次のとおりである（Ennis 1990 : 15）。

マクペックは、殺人事件を扱う法廷における陪審員、エルサルバドルの現状についての討論者、自宅で料理する者、それらの人々が各々の立場で複数の文脈にそって独自に学習したいならば、そこで起こる出来事を理解する能力を認めるべきだろう。というのは、多様な領域に応用できる能力は、一般性をもつからである。

まず、ここで出てくる 1990 年代のエルサルバドルの現状を簡単に説明しておく、1980 年に一般市民だけでなく聖職者も殺害

した極右勢力に対抗し、左翼ゲリラ組織が後に75000人以上の犠牲者を出すエルサルバドル内戦に発展する抵抗運動を起こす。それに対してアメリカのレーガン大統領が大規模な介入を行ったが、ニカラグアの革命政権からの援助を受けてゲリラ活動を展開する左翼ゲリラ組織と政府軍との内戦が泥沼化の様相を呈する。

エニスの主張は、自らの陪審員の経験から、法廷で扱う殺人事件のように、特定の領域の知識を習得すれば、陪審員としての役割を果たせるものではないことを意味する。そこでカギとなる「出来事の本質を確認する能力」とは、彼によれば、陪審員、討論者、自宅で料理する者がそれぞれの専門的知識を活用し、殺人事件の本質を見出すことである。エニスは、一般的なクリティカルシンキングが複数あり得ることを指摘したうえで、単なるクリティカルシンキングの一般原理の習得ではなく、それを多様な領域に応用する能力を習得する必要性を示した。とすると、クリティカルシンキングの領域を特定の学問単独ではなく、複数の学問で構成することによって曖昧さを克服できるのではないかということになる。

このような考察にもかかわらず、エニスは、結局、概念的主題特定性の曖昧さを完全に払拭できなかった。しかし、彼によれば、特にb)に関連し、例えば、棒を曲げる調査が傾斜路を転がる球体の衝撃の調査と同じ領域かという問題は、物理学が統計に、数学が力学にあてはまるとしたものの、状況によって物理学や数学が同じ分野か否かという新たな問題を示さざるを得ない(Ennis 1989: 8)。確かに、この分野が実際の大学の授業で起こる点を、次のように説明している(Ennis 1989: 9)。

もし学び手が棒を曲げ、バネを伸ばし、球体の傾斜した平面を転がす実践を異なる

科目で行うならば、科目横断でクリティカルシンキングを活用できる。仮にその実践が同じ科目であるとする、特定の科目の内容によるクリティカルシンキングは、汎用性をもつ。そこで概念的主題特定性が科目の定義を求めるものの、その定義をまだ示していない。

要するに、概念的主題特定性が主題について明らかにしていないことが重要になるのである。エニスは、概念的主題特定性では、クリティカルシンキングにおける一般原理と領域固有のつながりを示そうとするものの、結局内容にあったクリティカルシンキングの一般的な傾向性や能力が重要になるのではないかと述べている。とすると、概念的主題特定性が領域固有性と同じ性質をもつことにはなからうか。このことは、エニスが、概念的主題特定性が棒を曲げ、バネを伸ばし、傾斜した平面を転がるという内容を含んだ球体の学習は異なる科目で構成されるのかまたは同一の科目で成り立つのかどうか分からないと説明したことからも分かるだろう。まさに、これは、概念的主題特定性が学びの実践の領域を明らかにすることに限界がある。

以上のエニスの所論をまとめると、学び手は、単に特定の領域ではなく、領域のもつ抽象的で普遍化された共通事項のなかでクリティカルシンキングを行うことになる。というのは、領域は、1つの学問と生活知識ではなく、複数のそれらに基づく場であることを意味するからである。

エニスは、クリティカルシンキングの一般原理が多様な領域に応じて変化することを示した。主題特定性は、内容によるクリティカルシンキングのどの領域にも汎用できる一般原理のようなものを示した点で意義があるように思う。マクベックは、エニスが主張する主題特定性が領域間の転移を前提に、自らの主題特定性とは異なると主張する。というこ

とは、内容をともなうクリティカルシンキングが個々の学問に固有であることを強調するものであり、彼のこれまでの主張を繰り返しているにすぎない。むしろ、エニスもいうように、クリティカルシンキングのスキルの転移が問題ではなく、内容によるクリティカルシンキングが学問間で相互に一般性をもつかという点が重要となる。言いかえると、学び手がそれぞれの学問的知識を習得するなかでみられる妥当性の判断や推論といった行為の成果を結果的にどの学問にも汎用できるのである。私は、これを「第3のアプローチ」と位置づけたい。

5. おわりに

本稿では、領域固有性、概念論、認識論の3つの視点から主題特定性を検討することによって、主題特定性がクリティカルシンキングの第3のアプローチを見出す手掛かりになる可能性をもつという問題提起をした。林は、主題特定性について、エニスとマクペックの論争をふまえて、現状ではクリティカルシンキングの一般原理を支持するジェネリック派が主導権を確保しつつあるという結論（林2004：19）にとどまり、エニスとマクペックの論争を解決する見通しを示していない。また、その他の研究者も、主題特定性に言及していない。さらに、エニスは、マクペックに対してクリティカルシンキングが主題特定であることに全面的に反対するのではなく、概念論的主题特定性のみ支持しない。そして、彼は、領域固有性と認識論的主题特定性を詳細に吟味した結果、クリティカルシンキングの一般原理を多様な領域に応用できると主張するようになる。つまり、この能力は、クリティカルシンキングの原理をあらゆる領域ではなく、各々の領域で用いなければならない。

それは、領域の内容によるクリティカルシンキングが一般性をもつ論拠を示せた点で意

義があると思う。学び手は、授業でクリティカルシンキングを行う際に、授業ごとに区別しているわけではない。例えば、教職科目の授業で習得したクリティカルシンキングを歴史学や法学といった他の授業で活用することもある。そのなかで、学び手は、領域固有のクリティカルシンキングのスキルをあたかも汎用的なものとするのである。

残された課題として、多くの違いを持った学問で専門家が示した論拠がいかに共通性をもつかということさらには検討することがあげられる。エニスは、この論争以降、コーネル・クリティカルシンキングテストといったテスト開発²⁾に主眼をおいたクリティカルシンキングの研究を主としており、主題特定性の問題解決にほとんどつなげていない。テストによる評価は、授業中に教員の授業改善や学び手の学びの支援で役立てることができない。確かに、エニスは、主題特定のクリティカルシンキングがあることを認めている。しかし、そこでいう主題特定性は、1つの領域に1つの知識の枠組みで完結し、内容の有無だけで主題特定のクリティカルシンキングが汎用性をもたない点を強調するものであり、学び手が行う妥当性の判断や推論の成果を結果的にどの学問にも汎用できることを示したになっていない（Ennis 2015：4）。したがって、第3のアプローチが意義をもつ。

実は、この課題の解明する研究を行ったのが、オーストラリアのスインバン大学の応用言語学者ムーア（Moore, T.J.）である。彼は、大学教育に焦点化しながらディスコースという概念を使って主題特定性に通じる考え方に沿って論争の解決の方途を模索している。彼の研究は、これまでのようにクリティカルシンキングの能力をテスト形式による評価ではなく、授業レポートや小論文に現れる学問ディスコースによって評価しようとした点で大きな意義がある。エニスによる主題特定性の

問題提起は、ムーアの研究の先駆けとなった
といっても過言ではない。

註

- 1)詳細は、沖林洋平「学術論文読解における
批判的思考研究」『電子情報通信学会技術
研究報告』103(659), 電子情報通信学会,
2004年, 31-35頁。を参照。
- 2)例えば、最近の主な研究として、Ennis,R.H.,
“ Nationwide Testing of Critical
Thinking for Higher Education :
Vigilance Required” ,
Teaching Philosophy, March 2008.
Ennis,R.
H., “ Investigating and assessing
multiple-
choice critical thinking tests ” , in
Sobocan,J. and Groarke,L (ed.) *Critical
thinking
education and assessment: Can higher
order thinking be tested?* , London,
Ontario:
Althouse, 2009, pp. 75-97. などがあげら
れる。

参考文献

- Ennis,R.H. “A Concept of Critical
Thinking”, *Harvard Educational Review*,
32(1), Winter 1962,pp.81-111.
- Ennis,R.H. “Critical Thinking and Subject
Specificity: Clarification and Needed
Educational Researcher, April 1989,
pp.4-10.
- Ennis,R.H. “The Extent to Which Critical
Thinking Is Subject-Specific : Further
Clarification”,*Educational Researcher*,
May 1990, pp.13-16.
- Ennis,R.H. *Critical Thinking Across the
Curriculum for Lund: The Wisdom
Univer-
-sity CTAC Program*, paper presented as
part of the meeting, Lund, Sweden, 26,
2015, pp.1-22.
- McPeck,J.E. *Critical Thinking and
Education*, NewYork : St.Martin’s,1981.
- McPeck,J.E. “Critical Thinking and Subject

Specificity : A Reply to Ennis ” ,
Educational

Researcher, April 1989, pp.10-12.

McPeck,J.E. *Teaching Critical Thinking*,

New York and London : Routledge,1990.

甲斐進一「マックペ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, 119-131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, 253-268頁。

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, 79-84頁。

『ブリタニカ国際大百科事典』（小項目電子
辞書版）, ブリタニカジャパン, 2009年。

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・マクペックの論争を中心に」『日
本デュイ学会紀要』45, 筑波大学教育学
会, 2004年, 12-28頁。

小林祐也（関西大学文学研究科博士課程後期課
程）