

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

関西大学大学院

文学研究科

小 林 祐 也

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

小林 祐也

序章 本研究の意図と方法

本研究では、高大連携、学士力、社会的要請の3点からクリティカルシンキングの重要性を示した。そして、クリティカルシンキングを「他者の考えの妥当性や信頼性を吟味して、かつ自身の思考パターンを意識的にみつめる」と定義している。それは、自身が根拠のない情報や特定の人物の主張や意見からではなく、常に複数の他者の考えを検討し、最大限の利益を伴うように考えを構築するための思考であり、同時に他者と一緒に問題に取り組む学習者の態度や特徴も含むために自身の思考の省察を俯瞰的に捉えるメタ認知行為である。なお、心理学研究者が主に用いる批判的思考の「批判」という言葉が「批判する」または「他人の揚げ足をとる」等の否定的な意味合いを学生に連想させるのを避けるため、「クリティカルシンキング」という言葉を用いることとする。

検討課題として、第1に、クリティカルシンキングが汎用性をもつか、それとも領域固有なのかという二項対立に何らかの解決策を見出す試みを行った。そのための研究方法として、はじめに、領域固有性、概念論、認識論の3つの視点に基づく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ている。そして、主題特定性と通底する考え方に立ってムーアのディスコース論の点から検討し、大学の教師の語りと手引き書、練習問題、小論文の主題の各記述で表れる言葉がいかに関係性という意味をもつかについて論じる方法を使っている。第2に、ルーブリックがクリティカルシンキングの達成状況の評定だけでなく、学習を促進する機能を持つことを明らかにした。その問題解明のために、クリティカルシンキングのルーブリックを教師が学生と一緒にいかにつくりあげるかについて関西の私立大学の実際の授業実践を通して明らかにする研究方法を取り入れている。第3に、クリティカルシンキングの評価と能力形成に関する分析を行った。そのために、まず、キャズデン(Cazden, C.B.)のディスコース論に注目してクリティカルシンキングの育成方法として学生が授業の配布資料や課題にコメントしたり必要な知識を教師が指導する方法を検討し、VALUE (Valid Assessment of Learning in Undergraduate Education: 学生の学習の妥当な評価) ルーブリックに学んで作成したルーブリックを使ってクリティカルシンキングの指導の成果を明らかにし、さらに、学生のディスコースの変容を捉えるために、ムーアの学問ディスコース論を用いた分析方法を取り入れた。

第1章 高等学校でのクリティカルシンキング教育の開発

本章は、エニスのトピック概念を用いて教師が示した問いを解明するなかで、生徒がクリティカルシンキングを使っていかにトピックを生成しうるかについて分析し、明らかにしている。特に、生徒が、クリティカルシンキングにおけるトピックの生成過程全体を自力で遂行するという問題意識のもとで自らの生み出す日常の生活経験と学校の教科知識とを結びつけて新たなトピックを生み出す過程を論じた結果、現代文Bでクリティカルシンキング教育において各教科に依拠したクリティカルシンキング能力を習得したことが明らかとなった。これにより、国語科におけるクリティカルシンキングの目標における2つの柱、言いかえると①「他者の主張や解釈に応じて推論を適切

に用いる能力」および②「推論において価値判断する能力」のうち、①については、高等学校段階で育成できることを証明できたと思う。残された課題は、学習者主体によるクリティカルシンキングを通じたトピックの生成の支援体制の構築である。本稿でも、「様々な事例をもとづき検証」という推論の指導が、生徒による主体的なクリティカルシンキングの実践を支えているとした。さらに、対象とした現代文 B から明らかとなった①「他者の主張や解釈に応じて推論を適切に用いる能力」と②「推論において価値判断する能力」という 2 つの目標をふまえて、そこで必要とするトピックの生成方法について小集団での討論やワークシートとループリックを連動させたクリティカルシンキングの育成方法を明らかにしている。

第 2 章 クリティカルシンキングの一般性における主題への着目

エニス、領域固有性と認識論的主題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している。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。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。他方、エニスは、マクペックとのクリティカルシンキング論争以降、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、授業中に教師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にとどまり、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ことになっていない。したがって、専攻する学問で大学の教師の論拠が単に領域固有ではない点を検討することを課題とした。

第 3 章 クリティカルシンキング指導法—B.K.バイヤーに依拠して—

バイヤーの新たな思考指導論は、次の 4 点に纏めることができよう。第 1 に、思慮深さに思考指導法の具体的提案を関連づけた。第 2 に、思考指導の方法論を具体的に示した。特に、プレビューとリハーサルは、教師主導という問題はあるが、誤りについて教師の発問を学習者に考えさせる一連の流れを明らかにしている。第 3 に、認知行為、思考方略、推論の意味をもつ思考の言語を学習者が理解できる言葉にして、授業のディスコースの一部として位置づけた。バイヤーは、学習者が思考の言語を用いて教師の発問に答えたり、仲間や小集団で学習活動するなかで授業のディスコースが生成される。第 4 に、学習者が思考方略や概念化などの項目を思い浮かべながらグラフィックオーガナイザーの空欄に適切なものを当てはめるなかで自身の思考過程を視覚化できることである。思慮深い思考力のツールとして、特にグラフィックオーガナイザーは有用であるように思う。

第 4 章 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—

ムーアのクリティカルシンキング論から次の3点を学ぶことができた。第1に、彼は、教師が特定の知識の必要性を主張するスペシフィストにもなりクリティカルシンキングの汎用性を重視するジェネラリストにもなる可能性を示した。第2に、教師が特定の授業で成功したクリティカルシンキング指導を他の授業でも行うことに固執すると、クリティカルな思考で主題特有な知識を結果的に必要とするかもしれない。第3に、ムーアがクリティカルな要素をもつ言葉をハリデーの文法で捉え直したことにより、学生が知識の特徴や問いなどの違いに沿ってクリティカルシンキングを授業で選べるようになる。これは、松下が知識習得と能力形成の関係を考えるにあたり問題提起した能力の領域固有性と汎用性の関係を明確にする一助になると思う。これによって、大学の教師は、授業で扱う内容や学生の討論、レポート課題の問いから授業で取り上げる学問的知識を厳選できる。その結果、教師は、授業の質を落とすことなく教材開発の労力を軽減できるのである。

第5章 学生の学びと連動したクリティカルシンキングのルーブリック

形成的な評価と学びの連動が、教師が学生と一緒に取り組むクリティカルシンキングのルーブリックづくりに及ぼす影響を示した後、どのような過程を経てルーブリックをつくるかについて、ポートフォリオの教育効果とも絡めつつ明らかにした。これは、実際の授業目標や方法、受講生の学びの状況を考えながらクリティカルシンキングを評価するための、評価と学びの連動を視野に入れたクリティカルシンキングのルーブリックの開発に対する示唆を与えているように思う。これまで大学で使われてきたルーブリックは、教師が学生を評定の機能を果たしてきた。しかし、それは、教師による一方的な学生の評価に重きをおき、学生の学習目標への認識や教師の授業改善を想定していない。そこで、教師は、自身がつくったルーブリック案を事前に示し、それを学生に修正させた完成版をつくりあげるのである。他方、学生は、ルーブリックやTAのコメントや助言に沿って自身の学びの出来と不出来を明らかにし、不出来があれば改善策を講じるのである。

第6章 クリティカルシンキングの授業実践—学生のディスコースの変容に着目して—

討論におけるディスコースの変容をクリティカルシンキングの向上として捉えることは、クリティカルシンキング論争の解決に向けて次の示唆を与える。第1に、小集団の討論で現れるディスコースの下で学び手が主張したり、考えた内容を評価することで、コーネル・クリティカルシンキング・テストの基準に直接あてはまらない小集団の学び手たちのクリティカルシンキングの評価の可能性を明らかにした。第2に、エニスが強調する議論の分析や素材の信ぴょう性の判断などのクリティカルシンキングが小集団における討論での発話とそのやり取りのなかに現れるのであり、それはテストで評価できない。これにより、学び手のクリティカルシンキングをさらに正確に評価できる。ここに至るプロセスを適切に価値判断すれば、ディスコースの変容を評価することに結びつく。

結章 クリティカルシンキングの育成と評価法研究の成果と課題

第1の課題の成果は、第4章で、クリティカルシンキング論争が平行線を辿る原因となった「学び手がクリティカルシンキングのなかで問題を理解する際に、まずは学問を拠り所とする」というマクペックの主張について、クリティカルシンキングでは、学問ではなく学習者が学問的知識を探究する際に重要になる点である。これは、エニスとマクペックの各々のクリティカルシンキング論に含まれる要素を指す。ムーアは、エニスとマクペックの論争を克服するために両者の論に共通する探究を抽出して学問の範囲で記述した論拠を比べた。これが論争解決の第一歩になるといえよう。

第2の課題に対して、第5章で、形成的な評価と学びの連動が、教師が学生と共に行うクリティカルシンキングのルーブリックづくりに及ぼす影響を示した後、ポートフォリオの教育効果とも絡めつつルーブリックをつくる過程を示すという成果を得た。これは、実際の授業目標や方法、受講生の学びの状況をふまえた評価と学びの連動を視野に入れたクリティカルシンキングのルーブリックの開発に示唆を与えているように思う。これまでのルーブリックは、教師による学生の成績評価、つまり、評定の機能を果たしてきた。しかし、それは、教師が一方的に学生を評価する点に重きをおいており、学生の学習目標への認識や教師の授業の改善を想定していない。そこで、教師は、自身がつくったルーブリック案を事前に示し、それを学生に修正させた完成版をつくるという過程を踏む必要がある。他方、学生は、ルーブリックやTAのコメントやアドバイスに沿って自身の学びの出来と不出来を明らかにし、不出来があれば改善策を講じる。以上の方法を適用した結果、第6章第3節で受講生全員が期末レポートで中間レポートより点数が伸びたことを示せた。

第3の課題については、第3章で、バイヤーは、1997年には、学習者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、熟考し、他の仮説とは反対の事例を挙げ、新たな結果を指摘し、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というアメリカの教育コンサルタントであるウィギンズ(Wiggins,G.P.)が提唱した思慮深さ(thoughtfulness)を導入した。ウィギンズは、クリティカルシンキングを技能指導に頼るのではなく、態度や習慣を育成する必要性を強調している。バイヤーは、第1に、いかなる証拠と理由にかかわらず他に取りうる選択肢を強調したことと、第2に、教師が学習者の状況を考慮しつつ授業実践を行うことをそれぞれ示している。

大学生のクリティカルシンキングの指導法は、次の4点である。①学生は、ワークシートに思考力の育成を目指す3つの小学校の授業実践の特徴を記述する。②TAがクリティカルシンキングルーブリックの使い方を実際のレポートを示しながら説明する。③学生が良い実践として支持する学校ごとに6つの小集団に分かれてワークシートの内容を文献資料によって補強する。④学生に学習内容を文字だけでなく図解させることによって振り返らせる。このように、特別に開発された授業実践ではなく、これまでに取り組んできた学習活動を通してクリティカルシンキングの育成を試みた点で意義がある。評価法は、全米大学・カレッジ教育協会が開発したクリティカルシンキングルーブリックから学んで作成したルーブリックの活用と、学生が習得できてない授業実践の知識を補強するために行った討論における学生のディスコースの変容の測定である。さらに、小集団の討論で現れるディスコースの下で、学び手が主張したり考えた内容の評価を通して、コーネル・クリティカルシンキング・テストの基準に直接あてはまらない小集団の学生たちのクリティカルシンキングを評価できることを明らかにしている。その評価法として、ディスコース分析を行った。

なお、今後の課題として、次の3点を明らかにした。第1は、対象を特定の学問の知識習得を目的としない一般教育科目や各学部の専門科目に拡大してクリティカルシンキングの学びの効果を明らかにする必要があること。第2に、応用レベルのルーブリックをつくり、本論文と同様に初年次の授業で活用したうえでクリティカルシンキングの育成の効果を確かめること。第3に、第6章で行ったディスコース分析は、今回の場合、ポートフォリオやVTRを使えたから可能になったが、通常はこのような細かな手立てを講じることは容易ではない。もっと簡単なディスコース分析の方法の開発も課題としていく必要があること。第4に、今後は、授業時間内で理解できるように、ワークシートの作成や小集団での討論での個別対応を充実させ、クリティカルシンキングにつながる授業設計を探っていくことである。

目 次

| | |
|----------------------------|----|
| はじめに | i |
| 序章 本書の意図と方法 | 1 |
| 第1節 本書の背景 | 1 |
| 第2節 先行研究の到達点と課題 | 6 |
| 第3節 研究課題の設定と本書の構成 | 9 |
| 第1章 高等学校でのクリティカルシンキング教育の開発 | 14 |
| 第1節 はじめに | 14 |
| 第2節 分析の枠組み | 15 |
| 第3節 初学者に対するクリティカルシンキングの指導 | 16 |
| 第4節 小括 | 23 |
| 第2章 クリティカルシンキングにおける主題への着目 | 28 |
| 第1節 はじめに | 28 |
| 第2節 主題特定性をめぐるわが国における研究動向 | 29 |
| 第3節 クリティカルシンキングの4つのアプローチ | 30 |
| 第4節 主題特定性の提起 | 32 |
| 第5節 小括 | 36 |

| | | | |
|-----|------------------------------|-----------------|----|
| 第3章 | クリティカルシンキング指導法 | —B.K.バイヤーに依拠して— | 39 |
| 第1節 | はじめに | | 39 |
| 第2節 | 思考と知識の習得における指導の統合 | | 41 |
| 第3節 | 思慮深さの重視と発達の観点の組み込み | | 47 |
| 第4節 | 思慮深さがもたらすディスコース | | 50 |
| 第5節 | 小括 | | 51 |
| 第4章 | 主題に着目したクリティカルシンキング育成の限界 | | 54 |
| | —T.J.ムーアのクリティカルシンキング論から— | | |
| 第1節 | 問題設定 | | 54 |
| 第2節 | ディスコースの重要性 | | 56 |
| 第3節 | 学問のディスコースによる「クリティカル」概念の分析 | | 57 |
| 第4節 | 小括 | | 64 |
| 第5章 | 学生の学びと連動したクリティカルシンキングのルーブリック | | 68 |
| 第1節 | 問題設定 | | 68 |
| 第2節 | ルーブリックとは何か | | 70 |
| 第3節 | わが国の大学教育におけるルーブリック使用の実際 | | 76 |
| 第4節 | VALUEルーブリックとその意義 | | 78 |

| | | |
|------|---|-----|
| 第5節 | わが国における VALUE ルーブリックに学んだ取組 | 79 |
| 第6節 | 学生とつくるルーブリック | 81 |
| 第7節 | 小括 | 88 |
| 第6章 | クリティカルシンキングの授業実践 ー学生のディスコースの変容に着目してー | 93 |
| 第1節 | 問題設定 | 93 |
| 第2節 | ディスコース分析の理論的枠組み | 95 |
| 第3節 | クリティカルシンキング育成の授業の実際 | 95 |
| 第4節 | ディスコースによる考察 | 103 |
| 第5節 | 小括 | 108 |
| 結章 | 研究の成果と今後の課題 | 113 |
| おわりに | | 118 |

はじめに

学生が就職活動において必ずといっていいほど行うことになるのが自己分析であろう。自己分析では、自分を客観的な視点でみる必要がある。自分のイメージには、少なからず先入観が入っている危険性があるため、イメージの根拠となる客観的な資料を探さなければならない。

資料について学習面では、大学で書いたレポートや卒業論文、生活面では、友人や家族に送信した過去のメール文章、小学校の卒業文集や中学高校の部活動などでもらった寄せ書きなどがある。例えば、レポートや卒業論文では、自分が大学で学んだことや探求した内容を伺い知ることができる。また、卒業文集を読み返すことで自分の夢や当時考えていたことを思い出し、さらに「どうしてそのようなことを書こうとしたのか」について考えることによって自分の内面を深いところまで捉えられる。このような自己分析は、自己評価と重なる部分がある。自己評価が自分の学びの状況を客観的に把握しなければならない点で共通しているからである。

にもかかわらず、多くの大学は、以上のような自己評価を軸とした授業設計が不十分ではないだろうか。確かに、これらの状況に対処するために、文部科学省が政策としてアクティブラーニングといった新たな学びを進めてきたが、他方で、自己評価を含めた学生のクリティカルシンキング (**critical thinking**) の育成は、まだ緒についたばかりである。そのなかで、知識の教授を中心とした従来の教育からクリティカルシンキングを軸とした学習に転換することが重要になるだろう。

本研究がクリティカルシンキングの育成のなかで目を向けるのは、学びを促す機能をもつルーブリックである。大学教師の中には、学生の学びを評定するためにルーブリックを使うこともある。しかし、これは、ルーブリックの用法の1つでしかなく、学生の学びの促進に必ずしも結びつくとは限らない。そこで、本研究では、学びの改善を促すために学生がルーブリックづくりに参画できる方法を取り入れることを試みた。これによって、学生がルーブリックの内容を、自身の学びの目標として捉えることにつながるのである。

ただし、ルーブリックの評価に現れないからといって、クリティカルシンキング能力がないとはいいきれない。

例えば、レポートを上手く書けないけれども、討論のなかでクリティカルシンキングを発揮できる学生もいる。このような学生を評価するためには、ルーブリックとは異なる新たな評価法が必要となる。そこで注目したいのが、学生が討論で使っている言葉である。この言葉が推論や事実の妥当性の検討といっ

たクリティカルシンキングの要素を含んでいれば、クリティカルシンキングの能力を認めているとすると、教師は、学生がクリティカルシンキングで用いる知識を厳選してチェックすることが必要になる。

本研究は、これまでのクリティカルシンキング論争とその克服に関する議論を踏まえつつ、クリティカルシンキングの指導と評価について明らかにしていく。これらの作業を通して、従来のスキルの習得とは異なる能力形成の文脈を踏まえた上でのクリティカルシンキングの育成のあり方を模索したい。

序章 本書の意図と方法

第1節 本書の背景

(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について、文部科学省が2010年12月に出した「言語活動の充実に関する指導事例集」(高等学校版)(以下「指導事例集」)、2012年6月に発表した「大学改革実行プラン」や同月に平野博文文部科学大臣(当時)が国家戦略会議(現在の経済財政諮問会議に該当)に提出した「社会の期待に応える教育改革の推進」では、表1のような記述がみられる。

表1 クリティカルシンキングをめぐる文部科学省の言説

| 資料 | 言説 |
|---|--|
| 言語活動の充実に関する指導事例集 大学改革実行プラン 社会の期待に応える教育改革の推進 | 多様な観点から考察する能力、多様な観点から他者の考えの妥当性や信頼性を吟味して考えを深める ¹⁾ 思考力・判断力・知識の活用力等 ²⁾ 考える力 ³⁾ |

指導事例集では「多様な観点」という言葉を繰り返し用いて、クリティカルシンキングを「他者の考えの妥当性や信頼性を吟味して考えを深める」ということから、「思考力・判断力・知識の活用力等」「考える力」といった、説明がほとんどない表現まで幅広い。高等学校教育部会は、教育心理学者の楠見孝が示した「内省的思考」を用いて、自身の思考を振り返りながら思考する点をあげている⁴⁾。このように、文部科学省が用いるクリティカルシンキングの意味は曖昧のままである。

他方、クリティカルシンキングの研究者は、様々な定義をしてきた。例えば、イリノイ大学の教育哲学者のエニス(Ennis,R.H.)やウェスタンオンタリオ大学の教育哲学者であるマクペック(McPeck,J.E.)、アメリカのジョージメイソン大学の教育学者であるバイヤー(Beyer,B.K.)、教育方法学者の樋口直宏、教育心理学者の道田泰司や楠見孝は、それぞれ表2のように定義している。

表2 研究者によるクリティカルシンキングの定義

| 研究者 | 定義 |
|-------|--|
| エニス | 何を信じ、何をすべきかを判断するための合理的な反省的思考 ⁵⁾ |
| マクペック | いかなる問題や領域の思考も常にXについての思考 ⁶⁾ |
| バイヤー | 情報や知識声明の真実性、正確性、価値を決定する過程 ⁷⁾ |
| 楠見孝 | 物事を客観的かつ多面的に捉え、基準に基づいて判断する論理的で反省的な思考 ⁸⁾ |
| 樋口直宏 | 状況を的確に分析して、のぞましい判断や意思決定を行う思考 ⁹⁾ |
| 道田泰司 | 見かけに惑わされず、多面的にとらえて、本質を見抜く ¹⁰⁾ |

これらの定義に共通しているのは、物事が抱える矛盾を発見する能力である。また、事実の関係を整理したり分析しながら妥当性を見極めなければならない。その上で、自身や他者の考えの論理的間違いをふまえた判断と意思決定も必要になる。いかなる判断においても、客観的な事実と自身が適切とする枠組みを視野に入れながら、妥当な判断を柔軟に考える。それが専門家が引き出したクリティカルシンキングの特徴である。

以上をふまえて、本書では、クリティカルシンキングを「他者の考えの妥当性や信頼性を吟味して、かつ自身の思考パターンを意識的にみつめる」と定義したい。それは、自身

が根拠のない情報や特定の人物の主張や意見からではなく、いつも複数の他者の考えを検討し、最大限の利益を伴うように考えを構築するための思考であり、同時に他者との協働によって問題に取り組むという学習者の態度や特徴も含み、そのために自身の思考の省察を俯瞰的に捉えるメタ認知行為である。

なお、心理学研究で主に使われている批判的思考の「批判」という言葉が「批判する」や「他人の揚げ足をとる」などの否定的な意味合いを学生に連想させることを避けるため、本書では、「クリティカルシンキング」という言葉を用いることとする。

(2) 高大連携におけるクリティカルシンキングの重要性

現在進行している高校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革で謳われている中心的な内容は、「十分な知識と技能を身につけ、十分な思考力・判断力・表現力を磨き、主体性をもって多様な人々と協働すること」¹¹⁾である。現状については、「知識の暗記と再生に偏りがちで、思考力・判断力・表現力や、主体性をもって多様な人々と協働する等、真の『学力』が十分に育成され評価されていない」¹²⁾と評す。この課題を克服するために、中央教育審議会（以下「中教審」）は、高校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革を提言した。そのなかで記述されている「確かな学力」が高校と大学の各段階で育むべき能力を要約すると、次のようになる¹³⁾。

高校教育を通して、**①**これからの時代に社会で生きてくために必要な、主体性をもって多様な人々と協働して学ぶ態度（主体性・多様性・協働性）の育成、**②**その基盤となる『知識と技能を活用して、自ら課題を発見しその解決に向けて探究し、成果等を表現するために必要な思考力や判断力、表現力などの能力』を育むこと、**③**その基盤となる知識と技能の習得を行う。大学においては、それをさらに発展させ、向上させるとともに、これらを総合した学力を鍛錬する。

高校と大学のいずれにおいても、**②**にみられるクリティカルシンキングを含めた思考力の育成が重要である。「主体的に発見した課題の解決の探究」は、課題を様々な視点から検討する点であって、クリティカルシンキングに必要となる。また、「知識と技能の習得」も同様である。したがって、大学における思考力育成が高校で育成されたものの発展型であるから、高大連携を通して思考力等の学力が形成されるのである。

大学入学者選抜でも、クリティカルシンキングを含む思考力の重要性を強調している。2020年度実施予定の「大学入学希望者学力評価テスト（仮称）」において大学教育を受けるために必要で入学後もさらに磨く能力として、次の3要素がある。

「**㊦**現状の状況から課題を発見し定義し、必要な情報を収集して解決のための構想を立て、計画を実行し、結果を振り返って次の問題解決につなげる。

㊧問題発見と解決のなかでも、特に推論と仮説の形成、学習を通じた創造的思考、適切な判断と意思決定、相手や状況に応じた表現や構成を行える。

㊨問題発見と解決の過程を主体的に実行するだけでなく、他の考え方との共通点や相違点を整理したり異なる考え方を統合させながら実行していく。」¹⁴⁾

要するに、仮説の形成・推論と学習による創造的思考の2つを重視しているのである。前者は、抽出した情報に基づく問題の理解、関連する知識や情報の探索とそれらに基づく

仮説の形成、結果の予測とそこからの問題解決に向けた推論である。後者は、問題解決に必要な情報の収集と抽出・蓄積・新たな知識と技能の獲得・活用・構造化、結果の吟味とフィードバック、新たな知識やモデルの創造と問いの発見である。これらの高大連携の点から重視された要素も、クリティカルシンキングを構成するものになっている。

(3) 学士力としてのクリティカルシンキング

大学卒業までに学部生が最低限身につける必要のある「知識・理解」「汎用的技能」「態度・志向性」「総合的な学習経験と創造的思考力」という5つの能力を含む学士力のなかで、特に「汎用的技能」と「総合的な学習経験と創造的思考力」について中教審の説明を要約すると、次のようになる¹⁵⁾。

汎用的技能：

- ㊶日本語と特定の外国語を使って読み、書き、聞き、話せる。
- ㊷自然や社会的事象について、記号を活用して分析し、理解し、表現できる。
- ㊸多様な情報を収集し分析して適正に判断し、倫理観をもって効果的に使いこなせる。
- ㊹情報や知識を複眼的で論理的に分析し、表現できる。
- ㊺問題を発見し、解決のために収集し分析し整理した情報の問題を確実に解決できる。

総合的な学習経験と創造的思考力：

- ㊻総合的に活用した知識や技能を自らが立てた新たな課題に適用し解決する能力

㊸と㊹は、情報や知識をいろいろな立場や視点から物事をみたり考える点でクリティカルシンキングに関係している。そして、㊻は、特定の問題を解決する能力だけでなく、課題そのものを自分で設定でき、それを解決できる能力の育成も目指している。さらに、㊸は、倫理観をともなう情報の分析や是非の判断は、単に汎用的技能を使いこなすことができるだけでなく、法律や社会の道徳などを尊重できるようになる点にも注目すべき点といえよう。

また、「目的意識の希薄化、学習意欲の低下といった学生の多様化」について、彼らが伸ばしたい能力を意識的に学びたいと学生像と、「やりたいこと」や「将来の目標」を基準として人生形成を目指す現代の学生像¹⁶⁾が必ずしも一致しているわけではないという学生の現状も忘れてはならない。したがって、授業では、学生が主体的に伸ばしたい能力に十分に焦点化した活動を盛り込む必要がある。

実は、これまでの大学授業でも学生に「やりたいこと」や「将来の目標」をリフレクションによって表出させる取組があった。例えば、武田明典らは、学生にリフレクションを働かせて視点を相対化させたものの、学生に教育事象の洞察に導けなかったため、表面的なスキル論に陥りがちな学生の議論にメタレベルのコメントを行い、学生たちが自明視している学校文化や教師という存在を再度問い直す必要があるという課題がある¹⁷⁾。この研究から、事象の本質を見抜くためには、その特徴を鵜呑みにするのではなく、クリティカルシンキングの育成に向けた新たな取組が必要であることが分かるだろう。

さらに、以上の学士力の育成や現在の学生の特徴と深いアプローチ（学習）を関連させて論じたい。深いアプローチについて大学教育研究者の溝上慎一がイギリスの教育心理学者であるエントウィスル（Entwistle,N.）らの論をまとめて、次のように説明した¹⁸⁾。

深いアプローチ

- i)これまで持っていた知識や経験に考えを関連づける
- ii)パターンや重要な原理を探す
- iii)根拠を持ち、それを結論に関連づける
- iv)論理や議論を注意深く、クリティカルに検討する
- v)学びながら成長していることを自覚的に理解する
- vi)コース内容に積極的に関心をもつ

浅いアプローチ

- vii)コースを知識と関連づけない
- viii)事実を棒暗記し、手続きをただ実行する
- ix)新たな考えが示されたときに意味を理解するのに困難を覚える
- x)コースか課題のいずれにも価値や意味をほとんど求めない
- xi)目的や戦略を反映させずに勉強する
- xii)過度のプレッシャーを感じ、学習について心配する

深いアプローチでは、他者の論理や議論をクリティカルに捉えることが鍵となる。そのうえでパターンや重要な原理を探し、根拠を持って結論を導かなければならない。とすれば、i)からiv)は、クリティカルシンキングの構成要素に直接関係しているといえよう。以上のように、学習への深いアプローチの点からもクリティカルシンキングの重要性を理解できよう。

また、オーストラリアのビッグス（Biggs,J.）らによる研究から、深い学びにおける学習活動の具体像をつかめる。表3を参照されたい。

表3 学習活動とアプローチのレベル¹⁹⁾

| 学習活動 | 学びのレベル |
|-----------------------|---------|
| 1)俯瞰的に振り返って熟考する | 深い ↑ |
| 2)自分に関係しない問題にあてはめる | |
| 3)仮説を立てる | |
| 4)原理と結びつける | |
| 5)身近な課題にあてはめる | ↓ 浅い |
| 6)客観的理由をあげて説明する（解説する） | |
| 7)自分なりの理由をあげて論じる | |
| 8)関連づける | |
| 9)中心となる考えを理解する | |
| 10)状況や特徴を記述する | |
| 11)言い換えていう | |
| 12)文章を理解する | |
| 13)確認する、名前を挙げる、記憶する | |

学びのレベルが最も高いのが1)で、それに続く2)、3)、4)がクリティカルシンキングに関連している。特に、2)について大学教育の点から説明すると、自分が専門としない問題に特定の学問から学んだ知識やそこから構築した自分の考えをあてはめたり、クリティカルシンキングといった能力を使いこなすなかで新たに学びを展開できる。他方、浅いアプローチは、「状況や特徴を記述する」「言い換えていう」「文章を理解する」「確認する、名前を挙げる、記憶する」という4つである。

(4) クリティカルシンキングの社会的要請

経済界から求められている主体性や独創性、意欲やコミュニケーション能力、思考力を構成する諸要素は、知識や学力ではない意志や発想、素質といった個人の潜在能力から成り立っている²⁰⁾。そこで、学生が漠然と抱く「やりたいこと」や「将来の目標」を叶えるためには、自身の潜在能力を具体化にイメージできる授業が必要となる。日本経済団体連合会が2004年に提出した提言を、少し長くなるが要約しておきたい²¹⁾。

第1に、自分から果敢に挑戦する意志や情熱の欠如、物事への好奇心や夢がないことなどの問題を解決していかなければならない。第2に、『知識・情報は与えられるもの』『仕事はマニュアルどおり行うもの』という最近の多くの若者の姿勢を変えるためにも、意見の違う相手と意見を戦わす訓練を経験することなどが不可欠である。第3に、『正解が1つでない問題』や『解明されてない問題』を考察できない学生のためにも知識を総合し発展させる思考訓練を早い段階から行う必要がある。そして、学生の個性は、これら3つの力を習得する割合を決めるところに現れる。

第2と第3のように、困難な問題の解決のために、習得した知識を使った知力と論理的かつ戦略的な思考過程で他者と交渉や調整を行える必要性が論じられている。したがって、情報の収集や交渉、調整では、情報や他者の意見を鵜呑みにせず他者の視点から自身の考えや主張を捉え直すためにクリティカルシンキングが必要になる。卒業後に求められる個性とは、学生が3つの能力のなかでどの力を育てるか主体的に決定できることであり、外向的や内向的などの生来の性格とは異なる点にも注目すべきであろう。

また、中教審も、大学が学生に身につけさせる能力と企業が学生に求める能力の乖離の問題について、次のように説明している。

「『企業が即戦力を望んでいる』という言説が広がり、学生の資格取得などの就職対策に精力を傾ける大学が目立っている。しかし、実際に企業は、むしろ汎用性のある基礎的な能力を望んでおり、就職後直ちに業務の役に立つ即戦力は、主として中途採用者に対する需要であるといわれる。」²²⁾

このように、企業は、学生に業務遂行に直結した資格ではなく、汎用的能力を求めていることから、大学教育でクリティカルシンキングの育成を行う意義があるとみなしている。

さらに、ソーシャル・ネットワーキング・サービス (SNS) が2016年11月のアメリカ合衆国大統領選挙において誤った情報を流すということが問題になっているが、それはクリティカルシンキングの重要性を示唆しているといえよう。

その発端は、大統領候補ドナルド・トランプが複数の重要な州で勝利し、全選挙人の過半数を獲得したものの、一般投票の得票数ではクリントン氏に及ばなかったにもかかわらず、SNSを通して「得票数でも勝利した」という情報が流れたところにある²³⁾。この事態に対して、バラク・オバマ大統領は、「SNSが人々の情報源になっている今日、われわれは何が真実で何がそうでないかについて真剣にならなければ、民主主義は崩壊する」と述べたうえで、「数週間話題になったニュースに踊らされるのではなく、健全な民主主義の基本を理解することが必要だ」と述べた²⁴⁾。これは、健全な民主主義の基本を理解するためには、一人ひとりが話題になったニュースを冷静に受け止めて内容の真偽を判断しなけ

ればならないことの証左である。

同様の状況は、わが国でも、1994年6月に松本サリン事件の第一通報者であり、被疑者不詳で警察から取り調べを受けた河野義行をマスメディアが容疑者という誤報を流し、結果的に無実の人間を公然と犯人としてしまった出来事²⁵⁾でもみられる。クリティカルシンキングが社会全体で求められているのである。

第2節 先行研究の到達点と課題

(1) クリティカルシンキング論争を越えるもの

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、それとも内容知識をしっかりと習得したり、生活を含めた経験から得た知識も視野に入れる必要性があるかという基本的な対立が長年続いてきた。そのルーツは、エニスとマクペックの間で1981年12月から1990年5月まで争われたクリティカルシンキング論争にまで立ち戻ることができる。

この論争は、マクペックが「主張の正確な評価」というエニスのクリティカルシンキングに関する定義²⁶⁾に対して、1981年に批判を加えた²⁷⁾ことに始まる。その後、エニスは、1989年に主題特定性から内容によるクリティカルシンキングの可能性を検討するものの、その主題の曖昧さを根拠に、従来の姿勢を崩さないが²⁸⁾、マクペックは、1990年にある領域のクリティカルシンキングの知識が他にも有益とはいえないと再批判した²⁹⁾。そして、引き続き論争が続けられたが、結局、両者の主張は、平行線のままで終わった。

わが国の研究者たちは、エニスかマクペックのいずれかに注目し考察したり³⁰⁾、両者の論点を概観的に取り上げ³¹⁾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、エニスとマクペ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³²⁾。しかし、2人の論争には元々「クリティカルシンキングが主題特定的か」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。エニス自身は、主題特定性という新たな概念を見出した後は³³⁾、クリティカルシンキングのテスト問題の開発に関心移しているため、林が主題特定性の重要性を見過ごしたとしても不思議ではない。

最近、この論争に関連した松下佳代の研究では、問題解決、論理的思考、クリティカルシンキングなどの様々な能力に注目して、知識習得と能力形成を両立させる提案を試みている³⁴⁾。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、問題や状況に応じて選べることを望ましいと述べる。そして、松下は、これまで問題になってきた「知識 対 能力」という対立を、能力を知識との対で用いる能力、資質との対で使われる能力、資質を含みこんで使われる能力の3つに分類するところから解決を試み³⁵⁾、この3つの分類を佐藤学が提唱した「学びの三位一体論」に沿って、資質・能力の言説を「育てたい能力に包摂される人間の属性」か「対象世界との関係・他者との関係・事故との関係」という能力を育てる関係性のどちらかで捉えるべきであると結論づけている³⁶⁾。

確かに、松下の研究で、資質と能力の構造を「道具を相互作用的に用いる」「異質な人々

からなる集団で関わりあう」「自律的に行動する」の3つの構造から解明しようとした点が注目に値する。また、知識を能力と結びつけて生きて働く機能を持つものとして、さらにそれに価値をおいて好み、いつまでも行おうとする状態になっているものを資質と位置づけたことは理論研究で大きな意義があるといえる³⁷⁾。

ただし、松下は、「学ぼうとする意志」や「耳を傾けようとする構え」などの傾向性や「他者への経緯」とか「開放性」といった特質³⁸⁾を授業で育成できると主張しているものの、具体的な指導方法を示していない。東京大学や京都大学などの研究志向型の大学では、松下があげる傾向性や特質の重要性を学生に理解させ主体的な習得を促すこともできるだろうが、特に偏差値の低い大学でそのようにするためには、学生の学びに教員がかなり介入して傾向性や特質の習得の方向に導かなければならないと考える。

要するに、クリティカルシンキングを方法面からアプローチするのか、内容面からアプローチするのかという論争が長く続いてきたのであり、その論争を解決した方法論を見出すまでには至っていないということである。

(2) クリティカルシンキングの指導と評価の方法に関する研究

アメリカでクリティカルシンキングは重要視されているが、大学レベルでクリティカルシンキング論争が長く続いたこともあって、あまり深まっていない。そのような中で、初等中等教育ではあるが、教育方法学者であるバイヤーの直接的指導と間接的指導の方法論が有名である。わが国でもバイヤーの方法論について紹介されている³⁹⁾。しかし、実は、第4章で紹介するように、バイヤー自身、理論的な構築に力点をかけるあまり、実践的検証が乏しいということは否めない。

すでに述べたように、わが国の教育においてクリティカルシンキングの必要性が叫ばれているが、意外にもこの分野の研究はあまり進んでいない。樋口直宏は、クリティカルシンキングを一貫して研究してきた教育方法学者であり、この分野における第一人者である。

彼は、クリティカルシンキングの技能モデルをもとにして個々の技能を総合学習の授業で習得させる方法として次の3点を示した。

- 「i)日常生活における現実的な問題や課題を児童生徒にあげて考えさせる、
- ii)例えば、男女の役割をテーマにする際には、女性が男性の服装をしたり、男性の言葉遣いで話すといった活動を実際にさせる、
- iii)記者の人間性や思想、記者になるために受けてきた教育、カメラマンの撮影位置やフレームの大きさ等を十分に検討して、1つの視点を学習者に意識させる。」⁴⁰⁾

そして、「考えさせる」とか「実際にさせる」という取り組みやすい活動を子どもにさせた後、他者の人間性や思想などを検討させて、子ども自身の1つの視点を意識させるというクリティカルシンキングの学習を構想している。ただし、バイヤーの方法論を適用するのではなく、確たる方法論に立脚して、教師と一緒に授業づくりをしているわけではない。

クリティカルシンキングの評価については、アメリカで開発されたコーネル条件推論テストやコーネル・クリティカルシンキングテスト等を参考にした記述式⁴¹⁾テストを採用した。そのテストの形式は、特定の知識を必要としない学校や日常生活に関わる状況を取り上げ、論理学を主な内容とする問題に偏らないように絵や図表を読み取るものであるが⁴²⁾、

問題発見や視点の転換や推理などの思考を測ろうとする多項選択式の評価には限界があった⁴³⁾。

樋口は、授業で個々の児童生徒がクリティカルシンキングをどのように行っているか明らかにする解決策として刺激回想法⁴⁴⁾をあげている。しかし、新井孝喜によれば、刺激回想法は、授業全体にわたる比較的客観的な情報を得るためには有効な方法とみなされるものの、授業中の子どもの思考過程ではありえず、認知過程の調査ではバイアスがかかってしまう問題も含んでいると言う⁴⁵⁾。学習者の思考過程を捉える方法として刺激回想法を採り入れるには無理がある。

要するに、クリティカルシンキングの指導方法については、大学レベルではほとんど着手されていない。初等中等学校レベルでは、わが国ではバイヤーの方法論について詳細な検討がなされていない。そして、評価については、樋口が前述の授業研究の「結果として、それぞれの問題あるいは集団間で大きな違いが見られなかった」と率直に認めているように⁴⁶⁾、有効な評価法を検討する必要性があるということである。当然、わが国の大学において、前述のクリティカルシンキング論争を踏まえて、何らかの指導方法や評価方法を明確にした授業研究はなされていないと言っても過言ではない。

(3) ルーブリックに関する研究

わが国では、ルーブリックと言え、教師が児童生徒や大学生などの学習者の思考や判断などの質的な学び成績評価、つまり、評定を下す際に使う道具とみなされる傾向が強い。しかし、学習者がルーブリックを教師と一緒に創って、可能な限り評価の過程に関わらせ、自身の自覚的な学びを促すという数少ない実証研究もある⁴⁷⁾。この取組では、子どもたちが発表した目当て（学びの目標）をグルーピングして評価基準をまとめたり、教師が適宜子どもと協働することによって評価基準を創る⁴⁸⁾。それを要約すると、次のようになる⁴⁹⁾。

まず2から3人の小集団をつくり、2種類の異なるテーマの作文のプリントを配って、教師が「良い、悪い、（できれば中間）に分けて、理由を書きなさい」と指示する。そして、小集団ごとに抽出した評価基準を全体に板書等に発表し集約して「優れた評価基準の要件は何でしょうか」と子どもに問いかける。その後、評価基準（案）の説明を行い、評価基準のなかから3つを選び、2種類の作文の出来の程度を3つの尺度で子どもに評価させる。その際、評価結果にバラつきがでることから、例えば、「組み立て」という評価基準における基準「十分満足」で、「筋道が明確で分かりやすい」「起承転結があって、飽きさせない」「適切な個所では細部まで詳しく描いている」「読み手を意識して、例も示している」という分析的な視点を示す。

ここで重要となるのは、作文の良し悪しを決める際に根拠となる具体的な表現を学習者にどのように出させるかということである。この手立てに対して、安藤によれば、「机間巡視による、必要に応じた評価基準の抽出法の指導」や「子ども全員に一斉にアドバイスするつもりで理由をコメントするように伝える」といった解決策があると言う⁵⁰⁾。さらに、「十分満足」といった評価基準に、「筋道が明確で分かりやすい」のように、どの点で十分満足なのかを具体的に明らかにしなければならないだろう。

ところが、わが国の大学教育においては、大学教育センターなどの全学組織が作成した

ルーブリックを各学部の教員が担当する授業で成績評価、つまり、評定するために使う方式を取っていることが多い。文学や法学、経済学などの学問別の授業でルーブリックづくりを行った実践例もほとんどない。当然、クリティカルシンキングのルーブリックを学生も活用しながら、学びの途上で質的な学びを評価し、出来不出来を明らかにしながら、不出来を出来るように学びを方向づけたり、授業改善するように形成的に評価する大学教育実践は皆無である。

第3節 研究課題の設定と本書の構成

前節で論述した事柄を整理しながらクリティカルシンキングの検討課題をあげておこう。

第1に、クリティカルシンキングが汎用性をもつか、それとも領域固有なのかという二項対立に何らかの解決策を見出したい。この対立に関する、エニスとマクペックの論争は、平行線のままである。この問題解決のためには、特定の領域に依拠した知識とクリティカルシンキングを構成する要素の2つの側面を考慮したクリティカルシンキングの能力形成を考えるのがよいのではないだろうか。とすると、学生が異なる学問を学ぶなかでクリティカルシンキングの構成要素を認識して学べるようになる学習活動の開発等が課題としてあげられよう。この点をふまえて、オーストラリアのスインバン大学の応用言語学者であるムーア（Moore, T.J.）が提唱した学問ディスコース論に依拠したい。学問ディスコース論は、授業での学習活動や教材の開発のために抽出可能な推論や解釈などのあらゆる学問に汎用的なクリティカルシンキングの要素となる。

第2に、ルーブリックがクリティカルシンキングの達成状況の評価だけでなく学習を促進する機能を持つかどうかという点についてである。ルーブリックを単に学生の評定のために用いることは、本来の機能を十分に果たしているとはいえない。かといって、例えば、学生に課外学習として学内で開催されている「ルーブリック講座」で自主的に学ばせても、学びの質保証の点で十分とはいえない。教員は、学生がルーブリックの使い方を習得できるようにして、ルーブリックを使って授業での学びを円滑に進められるようにしなければならないのである。

第3に、クリティカルシンキングの評価と能力形成に関する分析である。クリティカルシンキングの能力の測定方法については、これまで心理学研究で取り組んできたが、指導方法と対応していないので、教員の指導が学生のクリティカルシンキングに与える影響などの、クリティカルシンキングを発揮させる授業過程の検証はほとんど行われていない。大学教育の授業における学生のクリティカルシンキングを学びに即して分析するためには、事前事後のテストや質問紙ではなく、授業中の討論での発言、ワークシート、ポートフォリオなどを主に活用して、それらを通じた能力形成を把握することが不可欠なのである。

本書は、これらの研究課題を解き明かすために、この序章に加えて、6つの章と終章で構成している。

クリティカルシンキングの授業実践は、大学では皆無であるが、一部の高校ではなされてきた。第1章では、その代表的な学校として、広島大学教育学部附属福山高等学校の実践を検討する。そこでは、最初にクリティカルシンキングに向けた高校生主体による問いの生成の重要性を示した後、領域固有性における「トピック」を中心に、クリティカルシ

ンキングの分析枠組を示し、『歴史』について考える」という単元で行われる批評活動を通してトピックの生成について検討し、クリティカルシンキングにおける「トピック」の生成に向けた指導について考察する。出典は、関西大学初等教育学会『学校教育学論集』第4号であり、小括を追加した。そして、注の9)と12)、18)は、文意の理解のために補足した。

第2章は、まず主題特定性をめぐるわが国における研究動向を整理し、次に、エニスのクリティカルシンキング指導の4つのアプローチを検討して、その特徴を明記し、エニスがかリティカルシンキング論の研究で提唱した「主題特定性とは何か」ということについて明らかにする。出典は、関西大学教育開発支援センター『関西大学高等教育研究』第5号であるが、小括を追加した。

第3章は、バイヤーの思考指導の方法論を彼が編著者となった教師用指導書で記された思考指導例とともに分析する。さらに、思慮深さと発達の観点を組み込んだ所論を整理した後、バイヤーの思考指導研究で具体的な指導方法について明らかにする。出典は、アメリカ教育学会『アメリカ教育学会紀要』第27号であり、小括を追加した。

第4章は、クリティカルシンキング論争の解決策としてのムーアのディスコース論について明らかにする。そのために、学問とディスコースをめぐる概念を整理し、ムーアが提唱した学問ディスコース論を提示する。そして、学問ディスコース論の視点からクリティカルシンキングの汎用性に言及する。なお、本章は、未投稿の文章である。

第5章は、アルバーノ大学(Alverno College)で使われたルーブリックを取り上げて、クリティカルシンキングのルーブリックの原理について検討した後、わが国の大学におけるルーブリックの活用状況を概観し、そのなかで特にVALUE(Valid Assessment of Learning in Undergraduate Education: 学生の学習の妥当な評価)ルーブリックとその意義を明確にする。そして、VALUEルーブリックに学んだわが国でのルーブリックづくりの取組を示すなかで、学生とつくるルーブリックについて、その理論的枠組みを検討してルーブリックづくりの在り方を明らかにする。本章は、新たに執筆したものである。

第6章は、ディスコースの変容の分析がクリティカルシンキングの論争への解決の可能性を大学教育実践によって見出したい。まず、キャズデン(Cazden, C.B.)のディスコース論に注目して、関西の私立大学の「初等教育学専修ゼミ1」の授業を例に、クリティカルシンキングの育成方法として学生が授業の配布資料や課題にコメントしたり必要な知識を教員が指導する方法を検討し、クリティカルシンキングの指導の成果を明らかにする。さらに、学生のディスコースの変容を捉えるために、ムーアの学問ディスコース論を用いて分析を行う。出典は、日本カリキュラム学会『カリキュラム研究』第25号である。注の15)と16)、17)、21)は、文意の理解のために補足した。

そして、終章では、研究の成果と今後の課題について考察する。

(註)

- 1) 「言語活動の充実に関する指導事例集(高等学校版)」(http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/gengo/1322412.htm) (2016年11月30日所在確認)。
- 2) 「大学改革実行プラン～社会の変化のエンジンとなる大学づくり～」(<http://www.mext>).

go.jp/b_menu/houdou/24/06/_icsFiles/afieldfile/2012/06/05/1312798_01_3.pdf)
(2016年11月30日所在確認)。

- 3)「社会の期待に応える教育改革の推進」(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo9/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2012/06/25/1322792_6.pdf) (2016年11月30日所在確認)
- 4)「批判的思考について－これからの教育の方向性の提言－」(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/047/siryo/_icsFiles/afieldfile/2012/09/20/1325670_03.pdf) (2016年11月30日所在確認)
- 5)Ennis,R.H. “A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities”, In J.Baron & R.J.Sternberg (Eds.) *Teaching thinking skills: Theory and practice*. W.H.Freeman, 1987, p.10.
- 6)McPeck,J.E. *Critical Thinking and Education*, Martin Robertson & Company Ltd., 1981, p.13.
- 7)Beyer, B.K., “Critical Thinking: What Is It?” *Social Education* 49, 1985, p.276.
- 8)楠見孝「批判的思考力を育成する－認知心理学に基づく大学教育実践－」『教育心理学年報』46、日本教育心理学会、2007年、35頁。
- 9)樋口直宏「小・中学校における批判的思考力を育成するための授業開発」『立正大学心理学部研究紀要』2、立正大学、2004年、73頁。
- 10)道田泰司「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、琉球大学教育学部、2001年、124頁。
- 11)中央教育審議会「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について－すべての若者が夢や目標を芽吹かせ、未来に花開かせるために－（答申）」、2014年、1頁。
- 12)同上、3頁。
- 13)同上、6頁。
- 14)「教育課程企画特別部会 論点整理 補足資料」(http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/09/24/1361110_2_5.pdf) (2016年11月18日所在確認)
- 15)中央教育審議会「学士課程教育の構築に向けて（答申）」、2008年、12-13頁。
- 16)溝上慎一『現代大学生論 ユニバーシティ・ブルーの風に揺れる』、NHK ブックス、2004年、24-27頁。
- 17)武田明典・村瀬公胤・会沢信彦・楠見孝「大学教育におけるリフレクションを促す授業実践」『教員養成学研究』3、28-29頁、2007年、
- 18)溝上慎一「アクティブラーニング論からみたディープ・アクティブラーニング」松下佳代編集『ディープ・アクティブラーニング』、勁草書房、2015年、45頁。
- 19)Biggs,J. and Tang. *Teaching for Quality Learning at University*, Fourth Edition, SRHE, Open University Press, McGrawhill, Berkshire, England 2011, p.29. の表 2.1 の一部を翻訳し作成した。
- 20)本田由紀『多元化する「能力」と日本社会 ハイパー・メリトクラシー化のなかで』、

NTT 出版、2005 年、51 頁。

- 21) 「21 世紀を生き抜く次世代育成のための提言－『多様性』『競争』『評価』を基本にさらなる改革の推進を－」(<http://www.keidanren.or.jp/japanese/policy/2004/031/honbun.html#part1>) (2016 年 10 月 19 日所在確認)。
- 22) 中央教育審議会 (前掲書 2008 年)、9-10 頁。
- 23) 「Google も米大統領選で誤報を拡散 アルゴリズムが原因」(http://www.itmedia.co.jp/news/articles/1611/16/news138_2.html) (2016 年 11 月 18 日 所在確認)
- 24) 「オバマ米大統領、SNS の虚偽ニュース問題にコメント」(http://headlines.yahoo.co.jp/hl?a=20161118-00000035-zdn_n-sci.view-000) (2016 年 11 月 18 日所在確認)。
- 25) 詳しくは、信濃毎日新聞「会社員関与ほのめかす 家族に『覚悟して』 薬品 20 点余 鑑定急ぐ」(1994 年 6 月 29 日夕刊)、朝日新聞「隣人が関係 除草剤作りの会社員が通報 松本ガス中毒死」(1994 年 6 月 29 日朝刊社会面)、読売新聞「松本市のガス中毒 通報の会社員宅捜索 薬品数点を押収 / 捜査本部」(1994 年 6 月 29 日朝刊 1 面)、毎日新聞「『男性会社員』宅捜索…住民、やっと安堵の表情 - 松本のガス中毒事件 / 長野」(1994 年 6 月 30 日朝刊地方版) など参照されたい。
- 26) Ennis, R.H. A Concept of Critical Thinking, *Harvard Educational Review*, 32(1), 1962, Winter, p.83.
- 27) McPeck, J.E. *Critical Thinking and Education*, New York : St. Martin's, 1981, pp.2-3.
- 28) Ennis, R.H. Critical Thinking and Subject Specificity : Clarification and Needed Research, *Educational Researcher*, 18-3, 1989 April, p.5.
- 29) McPeck, J.E. Critical Thinking and Subject Specificity : A Reply to Ennis, *Educational Researcher*, 1989 April, p.11.
- 30) 主な論として、次の文献がある。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、265 頁。
- 31) 主な研究として、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。といった研究がある。
- 32) 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」『日本デューイ学会紀要』45、日本デューイ学会、2004 年、14-16 頁。
- 33) 詳細は、小林祐也「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』7、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。
- 34) 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。
- 35) 松下佳代「資質・能力の形成とアクティブ・ラーニング」日本教育方法学会編『アクティブ・ラーニングの教育方法的検討』、図書文化社、2016 年、26 頁。

- 36)同上、30 頁。
- 37)同上、27 頁。
- 38)同上、27 頁。
- 39)例えば、わが国では、これまでに今谷順重や児玉康弘といった社会科教育の研究者が探究に着目した研究を行っている。詳細は、第3章を参照されたい。
- 40)樋口直宏『批判的思考指導の理論と実践 アメリカにおける思考技能指導の方法と日本の総合学習への適用』、学文社、2013 年、329-330 頁。
- 41)同上、360-362 頁。
- 42)同上、466-474 頁。を参照されたい。
- 43)同上、366 頁。
- 44)同上、395 頁。
- 45)新井孝喜「個別指導場面における授業分析手法の開発」『日本教育工学雑誌』18、日本教育工学会、1995 年、200 頁。
- 46)樋口直宏（前掲書 2013 年）、395 頁。
- 47)安藤輝次『絶対評価と連動する発展的な学習』、黎明書房、2004 年、136 頁。
- 48)同上、138 頁。
- 49)安藤輝次編著『評価規準と評価基準表を使った授業実践の方法』、黎明書房、2002 年、54、56 頁。
- 50)同上、54-55 頁。

第1章 高等学校でのクリティカルシンキング教育の開発

第1節 はじめに

大学生は、企業や官公庁に就職した際に、グローバル化の進展に伴った不確実な状況でも独自の視点で課題を設定し、よりよい未来を切り開く発想をもたなければならない。大学教育学によれば、大学生は、自身の既有知識や経験に関連づけ、学習対象の論理や議論をクリティカルに吟味しながら、概念や原理を全体論的に理解するなかで自分と対象世界との関係をつくりかえ、対象世界により強い関心をもつようになる。学生は、自身の既有知識や経験に沿ってクリティカルシンキングを活用し、概念や原理の習得を通して生徒自身の対象世界を捉えることができるのである。

ところが、現在の大学教育では、一般教育科目と専門教育科目のいずれも学生主体による授業改善を求めているにもかかわらず²⁾、クリティカルシンキングを育成しようとする授業は少ない。クリティカルシンキング育成を意図した授業でも、「システムティックな哲学的思考技術を効率よく習得する」³⁾ことのみが主な目的となっている。ただし、これらの目的を大学教育だけで果たすのではなく、少なくとも高校段階から、生徒が理解できる学問的知識を使ってクリティカルシンキングの経験をさせる必要がある。授業で知識の詰め込みばかり行っていると、知識を絶対的なものとして受け入れる態度を形成してしまう。とすれば、大学の授業でクリティカルに物事を捉えるようになるのは困難になる。大学教育におけるクリティカルシンキングの質的評価に関する実践が少ないことも問題である。

そこで、本稿では、高校教育におけるクリティカルシンキングの育成方法として、全ての教科で行われるクリティカルシンキング育成の授業において生徒が「トピック (topic)」をいかに生み出すかについて、広島大学附属福山中・高等学校（以下「広大附属福山」とよぶ）の取組「クリティカル・シンキングを育成する中等教育 教育課程の開発」⁴⁾の一環として、2012年11月30日に同校教師の石井希代子の公開授業⁵⁾で明らかになった生徒の記述をエニス (Ennis, R.H.) のトピック概念の視点から分析し、高校段階で習得すべきクリティカルシンキング能力を明らかにしたい。まず、今回対象とする公開授業の成果について石井の考え方を圧縮すると、次のようになる。

授業において優れた批判文だけでなく対立する意見や議論を展開するであろうものを取り上げる重要性を認識した。また、誤読を含む批判文も含めて、解釈や理解の違いを生徒同士で指摘しあうなかでその誤読も修正し、各々の生徒の文章理解がより深まる効果がある。さらに生徒が、自身の批判のあり方を

批判し対象化することにより、意見の記述においても誤解を招かないような表現を吟味するようになる⁶⁾。

エニス (Ennis,R.H.) によるクリティカルシンキング理論研究でトピックについての概念的な所論として「教科におけるディスコース (discourse) とは識別した複数教科の内容」⁷⁾に言及しているが、石井は、授業中に生徒が実際にどのようにクリティカルシンキングを活用したか、クリティカルシンキングでいかにトピックを生成したかということについて言及していないので、この点を含む実践報告のなかで石井が収集した生徒の記述データを加えて、より詳細に考察したい。

第2節 分析の枠組み

(1) 「現代文 B」におけるクリティカルシンキングの育成目標

本研究で対象とする科目「現代文 B」において育成すべきクリティカルシンキングの内実をどのように考えればよいのか。現代文 B で育成するクリティカルシンキングは、いかなる位置づけをもつのだろうか。

このことを明らかにする前に、まずは学習指導要領を見てみよう。『高等学校学習指導要領解説 国語編』で掲げられた目標を示すと、次のようになる。

近代以降の様々な文章を的確に理解し、適切に表現する能力を高めるとともに、ものの見方、感じ方、考え方を深め、進んで読書することによって、国語の向上を図り人生を豊かにする態度を育てる。

学習指導要領によると、この目標においてクリティカルシンキングの育成との関連で重要となる「的確に理解し、適切に表現する能力を高めること」は、文章を理解することが書き手や文章中の人物のものの見方、感じ方、考え方に触れ、それについて思考したり、想像したり、批評したりする活動である⁸⁾。つまり、学習指導要領におけるクリティカルシンキングの育成は、単に文章の読解能力の習得だけでなく、「人間、社会、自然などについて自分の考えを深めたり発展させたりすること」を目指している。この科目の指導事項は、「文章を読んで批評すること」であり、そのために「文章の内容や表現の仕方の両面からの的確に捉えなければならない。例えば、相反する立場で書かれた文章や評価の異なる文章などと読み比べ、物事を多角的に見て考え、それについて論じたり、評価したりする」ことをあげている。このように、学習指導要領において「文章を読んで批評すること」⁹⁾が、現代文 B の主な目標である。

(2) クリティカルシンキング能力を視点とした現代文 B の目標の構造化

ここで、学習指導要領に掲げられた目標を再度検討してみよう。まず、「文章を読んで批評すること」は、「帰納」「演繹」「価値判断」を構成する推論

(図の④)に相当することが分かる。つまり、現代文 B の目標には、大きく分けて①「他者の主張や解釈に応じて推論を適切に用いる能力」と②「推論において価値判断する能力」の 2 つの柱があり、クリティカルシンキングの能力でもある。したがって、2 つの柱に沿って現代文 B の目標を構造化することは、クリティカルシンキング能力という視点から現代文 B の目標を構造化することにもなる。

実際、学習指導要領に示された現代文 B の指導事項を次のように整理できる。

- ㊦構成、展開、要旨等を的確に捉え、その論理性を評価する。
- ㊧書き手の意図や人物、情景、心情の描写などを的確に捉え、表現を味わう。
- ㊨批評を通して人間、社会、自然等について自分の考えを深めたり発展させたりする。
- ㊩目的や課題に応じて収集した様々な情報を分析し整理して資料を作成し、自分の考えを効果的に表現する。
- ㊪語句の意味、用法を的確に理解し、語彙を豊かにするとともに、文体や修辞などの表現上の特色を捉え、自分の表現や推敲に役立てる。

学習指導要領は、「文章などを読んで考え、評価、批評し、自分の考えを効果的に表現する」ため、指導事項ごとに記述される言語活動においてクリティカルシンキングの過程を示そうとした。例えば、㊨には、「確実な根拠に基づいた妥当な推論」「妥当な推論を伴った主張の適否の判断」「文章の内容と、論理の構成や展開との相関の考察」という 3 つの言語活動があり、それが「読むこと」におけるクリティカルシンキングの過程を指すことにもなる。また、㊩は、推論のために正確な材料を集めるという点で、注 9) の図の⑥に該当する。これは、クリティカルシンキングの前段階で必要な活動である。

このように、現代文 B の目標は、㊦から㊪の 5 つの指導事項ごとに、①「他者の主張や解釈に応じて推論を適切に用いる能力」および②「推論において価値判断する能力」の 2 つの柱を立てることで構造化できる。

第 3 節 初学者に対するクリティカルシンキングの指導

(1) 「批評活動」の実際

授業の実際について述べる前に、石井の実践論文を要約して教材「歴史と出会い、社会を見いだす」「幕末における視座の変革」「歴史と『見えない歴史』」「新しい世界史へ」を紹介しておく、次のようになる¹⁰⁾。

「歴史と出会い、社会を見いだす」は、『いまこの国で大人になるということ』（紀伊国屋書店、2006 年）に載っている文章の一部である。この文章のなかで、石井は、「大人になる」ことを「歴史と出会い、社会を見いだすこと」と定義し、大人になることの条件を①われわれは過去が自身の現在を支えてい

ることを認識する、②人間の歴史のなかにどう自分を位置づけて受け入れるかを考えることとする。さらに、人々が近代以降の社会の進歩・発展を望ましい価値として位置づけた。そして、私たちの「新しさ」を無意識に尊ぶ態度により、人々のなかで過去を軽視し未来の目標からだけで現在を問題とする考え方が広まったという。その結果として、歴史を単なる事実の足し算として捉えるようになり、今を考え直すことにつながらないという問題にこそ、現代社会で「大人になる」ことの困難さがあると主張しているのである。

「幕末における視座の変革」は、『忠誠と反逆 - 転形期日本の精神的位相』（ちくま学芸文庫、1998年）に掲載された文章である。石井は、今日われわれが到達した歴史的時点での知識や価値基準をもとに、過去の出来事や思想の歴史的な限界を指摘する評価方法では過去の思想から学ぶことは困難と指摘した。そして、私たちが過去から学ぶためには、現在の知識・価値基準からではなく、できるだけ当時の価値基準から捉え直すとともに、その歴史的状況を典型的な状況に抽象化し、今後当面しうることへの読み替えが必要なのである。

「歴史と『見えない歴史』」は、『日本人はなぜキツネにだまされなくなったのか』（講談社現代新書、2007年）のなかの第4章第2節の途中から第3節にかけての部分である。石井は、人々の問題意識の変化によって歴史学の中心が「制度史」から「人間史」、「社会史」へと転換していったことを述べた後、主観を排して客観的事実のみを捉えた歴史の描写ができないことを具体的に説明した。さらに現実には、主観を完全に排除できないなかで「客観的事実」とされる歴史的出来事も多くの事実から特定の主観を通して抽出したものであるから、別の視点から別の事実に注目して歴史を読み解けるのではないか、という主張へとつなげている。

「新しい世界史へ」は、『新しい世界史へ - 地球市民のための構想』（岩波新書、2011年）のなかの序章「歴史の力」と第4章「新しい世界史の構想」の一部である。石井は、われわれが時代の変化をうけて現代人として過去に問いかけるなかで現代に必要な歴史認識をもってないことを踏まえ、これまでの国ごとの世界史とは異なる新たな「地球社会の世界史」を構築する必要性を示す。地球社会の世界史は、現代世界の出来事であり世界各地で生じる多くの難問解決の基盤となる「地球市民」という帰属意識の形成につながっている。

クリティカルシンキング能力の育成は、①歴史における「客観性」をクリティカルに捉えたことと、②現代に通じる過去、③過去の出来事から何を読み取るかという視点である。これらの要素は、石井が単元的设计で意識していないが、生徒の学びに特徴的に現れている。そして、授業の展開は、次のようになっている¹¹⁾。まず、生徒がテキストを読解する前に㉔から㉔の項目に沿って自由記述を行ったうえで前出のテキスト1～4を読み、4人の筆者の主張とその妥当性

の考察結果を意見文にまとめる（これを石井は、「批評活動 1」とよぶ）。次に、記述した意見文の内容を授業中に発表し、生徒同士で読み合わせを行い、その意見の妥当性を再び記述した内容を発表する（「批評活動 2」とよぶ）。石井によると、この学習活動での教師は、単に批評や対象化の方法を生徒に一方的に指導するのではなく、それらを円滑に行えるように支援する役割を担っている。このように、批評活動では、生徒が教材のテキストにおける 4 人の著者の主張の妥当性をいかに考えるかについて記述した文を授業で発表し互いに読み合わせて、その意見の妥当性について再び意見を記述して発表する学習を進めるのである。

（2）「批評活動」を促す問い

以上のような識者の主張の妥当性をいきなり生徒に学ばせることは、場合によっては、クリティカルシンキングを「難しい学び」と認識して拒絶させてしまい、かえってクリティカルシンキングの育成を困難にしていまいかねない。大半の生徒は、小学校で総合的な学習の時間の「調べ学習」で考察を経験しているものの、妥当性の検証を含む思考の手続きを正確にたどった思考を必ずしも学べているわけではない。多くの調べ学習において、研究テーマを解決するために熱心に取り組む一部の生徒や、教師や友人の働きかけで仕方なく調べたりただ何となくその気になって調べる生徒がいる¹²⁾。このような生徒が「批評活動」を円滑に進められるように、まず学習前に、次の項目¹³⁾について生徒に自由記述させる活動が行われている。

- ①あなたは、歴史をどういうものだと考えていますか。
- ②あなたは、歴史を語ることの意義や目的をどのように考えていますか。
- ③あなたは、歴史を学ぶことの意義や目的をどのように考えていますか。
- ④あなたは、歴史に触れるときにどのようなことを心がけていますか。

これらの問いは、年号や出来事の習得の有無を確かめる一問一答形式ではなく、歴史そのものを本質的に探求する機能をもつといえる。多くの生徒は、テレビや新聞などのメディアを通して日常生活の多くの場面で触れる際に、当然のこととして受け入れている歴史を多くの視点から考察するための動機づけを得るのである。石井は、この目的を含む文章を「教訓や指針を与えてくれるもの」と「解釈の 1 つだとする」という 2 つの解釈を行った。それに関連して、筆者は、この解釈のために抽出した文章を再検討し、石井の解釈以外に新たな解釈しようとしている。

まず、次の生徒 A による記述¹⁴⁾に注目したい。

資料 1

歴史を無駄なものとして考える。現在の世界は、様々な分野で発達を繰り返している。現代社会において今より昔のほうが便利で過ごしやすかったのにと嘆く人はほとんどいないと思う。その中で、果たして今より不便である歴史を振り返る必要があるのだろうか。歴足について深く学んでいないからこそ言えるのかもしれないが、今の自分には歴史を学ぶ目的が分からない。

石井がこの記述を「少数意見」とみなしたが、筆者は、むしろこのような記述こそクリティカルシンキングの動機づけに結びついたものと解釈してみたい。なぜなら、特に「歴史を無駄なものとして考える」という記述から歴史を扱うこと自体をクリティカルに捉えたことは、クリティカルシンキングの大きな意義だと判断できるからである。これは、「現代の文明・文化・科学技術が万能である」という生徒 A の暗黙の前提によるのだと考える。そこから、「果たして今より不便である歴史を振り返る必要があるのだろうか」という問いにつながったのではなかろうか。しかし、「現代の文明・文化・科学技術が万能である」という暗黙の前提は、「今より不便である歴史」自体をクリティカルに捉えてないことから、本当に正しいとはいいきれない。この点を議論できれば、「過去と現在の文明（文化、科学技術など）」というトピックの生成に結びつけられると考える。

次の文章は、生徒 B が「歴史」から「現代社会の問題解決」という視点を見出し記述¹⁵⁾したものである。

資料 2

歴史は過去の出来事を現在生きている私たちに示し、今起こっている問題にどう対処していくべきなのか、今後どのように時間は過ぎていくのかを想定する際に、手がかりになるものだと思う。今の状況だけを見て想定するよりも、歴史から読み取り、想定する方が、より具体的に想定しやすい。どうすべきかを示してくれる、教訓のような部分もあり、歴史から学べることはたくさんあると思う。

生徒 B が過去の出来事を記したのではなく、現在の問題への対処の手掛りとして歴史を記述したことは、歴史的事実を鵜呑みにせず 1 つの事実として捉えた点からみると、クリティカルシンキングを行えているといえる。つまり、歴史の学習は、現在の問題の解決策の探究の場であるということになる。また、歴史を単に太平洋戦争や真珠湾攻撃のような歴史分野の術語を通して思考するだけでなく、生徒 B が興味関心を持っている「現代社会の問題解決」につながろうとしたことが分かる。これは、㊦という箇所からも明確である。

このように、生徒 A の「歴史を無駄なものとして考える」の意見のように、

少数意見で一見歴史をクリティカルに捉えてないような内容でも、例えば、自身と専門家のそれぞれの主張を対比させて後者の主張からいえることを出させるような教師の介入によって、「今より不便である歴史」自体をクリティカルに捉えられるように「現代の文明・文化・科学技術が万能である」という暗黙の前提を崩す可能性を見出せるだろう。また、生徒は、例えば、歴史を「鎌倉幕府の機能」や「日本における軍部の台頭」のような個々の領域に囚われて学ぶのではなく、自身の関心である現代社会と結びつけるためにクリティカルに捉えようとしている。クリティカルに捉えられるようになるには、生徒が自身の興味関心をふまえて必要な知識を選び出し、そこでクリティカルシンキングを行うことが必要になる。この興味関心を構成する要素として重要になるのがトピックである。

次に、生徒 C が、実際に批評活動を行った際に歴史というテーマをクリティカルに捉える経緯を記述¹⁶⁾した点のみてみたい。

資料 3

内山さん曰く、「過去とは現在から照射された過去であり、「ここに成立した過去とは、事実としての過去ではなく、物語られた過去」であって、一切の主観を取り除くことが不可能である私たちは、本当に純粋な客観的事実だけを捉えることは出来ない。内山さんはここで、「客観的事実」とは何かについて指摘する必要がある、「客観的」と言えども、それらは主観によって選択されたものであることを自覚すべきだと述べており、そうすることで、今認識している過去を別の視点から違う形の実事として捉えることも出来ると言っている。しかし、現代において本当に必要なのは、そうした過去のとらえ方ではないように思う^⑤。人が過去を知ろうとする目的は様々あるだろうが、それらの中で、羽田さんの言うように現代社会における諸問題を解決することが最も重要な目的の一つとして挙げられる。この目的の為に過去を知るとするならば、ここで必要になってくるのは、主観を排した客観的事実ではなく、主観を携えて現代に生きる私たちが積極的に主観をもってして解釈する過去^⑥ではないだろうか。多面的に過去を見ることは、確かに新しい歴史の側面の発見や別の解釈の気づきに私たちを導き得るが、そこには現代での問題解決への糸口が見つかる可能性は限りなく無いに等しい^⑦ように思える。色々な視点から過去を見ることは歴史への理解を深めるだけで、現代において役に立つかどうかという問題とは別ものであるから、ということも理由の一つではあるが、より大きな理由として、「現代から照射された過去」であるからこそ、現在を通して見た過去に現代での諸問題の糸口の存在という価値が生まれてくる^⑧からということがある。現在から過去を見ることで、現在と過去との比較をし、現在でも活かせることを過去から学ぶ。そういう形で過去を知ることが必要なのだと思う。

注目すべきは、生徒 C が㊸において「歴史と『みえない歴史』」で内山が論じている「客観的事実とは何かについて指摘するなかで、一見客観的にみえるものも実は主観的に捉えられたものであることを認識すべきである」という主観と客観の対比を通した主張を、㊸の「われわれが主観を携えていることを認識したうえで過去を解釈している」ようにクリティカルに捉えている点である。㊸を根拠にした㊸の主張によって、これまで学校で教えられてきた歴史は、過去を生きた人の視点が生み出したことが明らかになった。これは、生徒 A の主張と共通している。歴史について考えるなかで内山が定義する過去をクリティカルに捉えて、㊸と再定義を試みたことは重要である。この再定義によって、生徒 C が重要性を強調している「現在を通して見た過去」が現代の諸問題の解決に必要な道具となることを意味するようになる。したがって、生徒 C は、「現代での問題解決」というトピックを生成したといえる。

以上の生徒 C の主張に対して、生徒 D は、次のような意見¹⁷⁾を述べた。

資料 4

私は（生徒 C）さんの意見に「成程」と思いました。私はこれまで「過去の客観性」にばかり囚われ、その先にある「問題解決」にいかにかかすのかまで頭が回りませんでした。言われてみると、確かに私達が必要とするのは「現代」に通じる「過去」^㊸であって、過去の出来事から何を読み取るか^㊸が重要なのです。ということは、ここで「客観性」は然程重要になってこないのではないのでしょうか。羽田さんの話にある「新しい世界史」では国同士の問題もあるため重要ですが、個人個人の枠で考えたとき、その「客観性」はテスト・研究以外でどれほど重要なのでしょうか^㊸。改めて「客観性」という意義を考えさせられました。

生徒 D は、これまでの歴史の捉え方の問題点について、自身の「過去の客観性ばかりに囚われて問題解決につなげられてない」と指摘したうえで、生徒 C の意見に賛成している。これは、生徒 D が「客観性が過去の出来事を読み取る際にそれほど重要になってこない」と主張するきっかけとなったといえよう。さらに、㊸から明らかのように、生徒 D は、「羽田が論じる「客観性」が生徒個人にあてはめた場合、学校で習う知識以外では関係ないのではないか」というクリティカルな視点を示した。このように、生徒 D は、生徒 C の主張に賛同しつつも、新たな主張をクリティカルに捉えなおすことによって「過去の客観性」という独自のトピックの生成を行ったといえる。

このような批評活動を通して主体的なクリティカルシンキング能力の育成に向け、どのような変容が現れたのだろうか。生徒 C と生徒 D の記述からは、①識者が示した歴史における「客観性」を生徒がクリティカルに捉えたこと、②歴史を考えるうえで重要なのは㊸であり、㊸であること。これら 2 つの要素が、

主体的なクリティカルに考える人の育成を支えることが明らかとなった。

(3) 主体的に思考する人を育成する「トピック」の生成

これまで検討してきた単元「『歴史』について考える」で記述された生徒のクリティカルシンキングの実際を踏まえて、この単元における「トピック」の生成¹⁸⁾を抽象化して取り出してみたい。

まず、生徒は、テキストの本文を熟読したうえでテキストの著者の主張とその妥当性を分析し、自身の興味関心を設定し把握する。そして「第3節 (1)『批評活動』の実際」にある、テキストの著者でもある佐藤健二・丸山真男・内山節・羽田正の4人の主張を把握してそれぞれの主張の妥当性を検証し、その内容を他の生徒と読み合わせを行う。そこで他の生徒の意見の妥当性に対して考察した内容を書き込む。

もちろん、生徒は、常に複数の領域内容をふまえてトピックの生成を行えるわけではなく、時には今回のように教師の主張や文脈だけまたは教科の領域に依拠したトピックを生成するかもしれない。また、生徒が、1人でクリティカルシンキングにおいてトピックを安定して生成できるわけではない。トピックの生成は、容易ではなく、資料2に関していうと、生徒Bが、教師が示した識者の主張を直接引用することなく「現代社会の問題解決」という視点から㊦を試みたものの、㊧について自身の所論を示せない。同じように、生徒Cは、識者の主張を捉え、自身で内山の解釈した過去とそこから着目した客観的事実というキーワードを示したうえで㊨と主張している。ただし、識者の主張に関連した他の主張に着目することはなかった。したがって、生徒は、クリティカルシンキングにおいてトピックを生み出せるようになるには、単独ではなく他の生徒との協働を必要となるのである。

このように、生徒は、トピックの生成のために繰り返し行われる推論の過程を省察するまでは、4人の識者の主張の分析と解釈に対して自身の見方を定めて自身の解釈と分析を行ったうえで4人の識者の主張の意味を見出せれば、そのなかで最も妥当な主張を自力で選ぶなかでトピックを生成できるのである。

では、生徒が自力でトピックの生成を行えるようになるには、どのような教育的介入が必要だろうか。筆者は、すでに「第3節 (1)『批評活動』の実際」において、①歴史における「客観性」をクリティカルに捉えることと、②現代に通じる過去と過去の出来事から読み取れる内容という2つの要素が主体的なクリティカルに考える人の育成に必要な点を指摘した。今回取り上げた生徒は、①歴史における「客観性」をクリティカルに捉えたことに絡めて単元「『歴史』について考える」の実際を検討した結果、教師が設定した4人の識者の主張の分析と解釈を通して識者の主張を様々な視点を形成できるように

なり、識者の主張をクリティカルにとらえる見方を持てるようになった。石井の実践は、トピックの生成を直接目指さなかったものの、結果的に生徒が歴史学習を通して歴史そのものを学ぶだけではなく、そこから生徒各自の興味関心に依拠したトピックの生成につながっている。以上の点から、高校段階では、教師がいかに生徒のクリティカルシンキングを促す問いを示せるかという点が重要になるだろう。もちろん、これには生徒が問いを解明するための支援が必要であることはいうまでもない。

第4節 小括

石井の実践記録から、クリティカルシンキングを学習する前の自由記述の評価規準は、「教訓や指針を教えてくれるもの」と「解釈の1つ」という2つであったことが分かるだろう。彼女によると、前者を表す記述として、例えば、「現代を生きる上でも役立つことがある」とか「今起こっている問題にどう対処していくべきなのか、今後どのように時間は過ぎていくのかを想定する際に、手がかりになる」、後者については i) 「記録を残す者の意図が必ず文書・口伝に関わらずあるがままの客観的事実を歪めてしまう」、ii) 「歴史というのはありのままの事実ではないと、世界史の授業で言われたことを今でもはっきりと覚えています」、iii) 「歴史を構成する事実たちは概ねが事実であるという点では物語とは言い難いが、どの出来事をより重視しその出来事のどのような側面を見せるかは歴史を語る人間次第である」などを指す¹⁹⁾。

そして、実際の批評活動では、「専門家の意見を疑問視する意見を挙げる」や、自由記述のなかで出てきた i) をふまえて学習者が専門家の主張に共感している点、ある学習者が他者の意見によってもう一度自身の記述に立ち返って専門家の主張を熟考するなかで、それに対する新たな解釈を見出すこと、専門家の主張に対する批判と反論などを指摘している²⁰⁾。

ただし、このような取組において石井が行ったクリティカルシンキングの学習評価の点で、次の2つの課題が残る。

第1に、石井は、評価規準をあくまでも生徒の記述に現れたクリティカルシンキングの要素から構築している。とすると、もしそれらの要素が現れなければ、教師は、評価規準を設定できないことになる。また、生徒は、自身で「批評力」を具体的にイメージできなければ、それについて何を学べばいいのか分からない。この課題を解決するためには、生徒にクリティカルシンキングの能力として身につけるべき項目をルーブリックといったツールによって定める必要が出てくるといえよう。

第2に、生徒にクリティカルシンキングに必要な知識を習得させる具体的な方法とその評価の仕方が明らかになってない。確かに、石井の実践のように、現

代文の教科書に掲載されている専門家の文章をクリティカルに捉えることで、生徒がもつ予備知識の影響を最小限に抑えられるかもしれない。しかし、4人の専門家の主張の特徴からいえることを把握する場合には、文章で記述された知識以外の新たな知識が必要になる可能性も大きい。また、生徒がクリティカルシンキングに必要な知識をどのように習得して使いこなしているかについて言及していない点も見落とせない。この問題を克服するためには、学習者がいかに授業で学習する学問的知識を使って討論やレポート作成などの学習活動を行うなかでクリティカルシンキングを変容させるかという点から育成の有無を測るディスコース評価に着目することではないだろうか。そこで問われるのは、授業でテーマとする学問的な内容や専門家の主張を文脈とすることができ、それに沿って自身の考えを示せたり討論を行えているかという点である。これによって、不特定多数を対象に標準化された一問一答形式のクリティカルシンキングの能力テストでは測りきれない、学習者のクリティカルシンキングの能力形成の状況を教師が共有できるだけでなく、その情報を教師が授業実践の改善につなげられるという期待が開けるのではなかろうか。これについては、第6章で詳しく検討したい。

以上の点から、まずは高校教育の段階でクリティカルシンキングのなかの専門家の意見に対する疑問視や問題点の指摘などの初級の水準の能力を育成し、大学教育で批評や反論といった難易度の高い能力の指導につなげていく必要があると考える。このような形での高大連携がクリティカルシンキングの育成において必要ではないだろうか。

注

- 1) 松下佳代・田口真奈「大学授業」京都大学高等教育研究開発推進センター編『生成する大学教育学』ナカニシヤ出版、2012年、89-90頁。
- 2) 詳細は、橋本勝「相互集団教育力と知の共有化—大学における2つの授業実践を通して—」『岡山大学教育実践総合センター紀要』2(1)、岡山大学教育学部附属教育実践総合センター、2002年、103-108頁。長谷川伸「初年次教育科目・多人数授業『経済入門』における学生参画型貿易ゲーム」『経済教育』29、経済教育学会、2010年、115-122頁。等を参照されたい。
- 3) 青木滋之「科学哲学の授業でクリティカル・シンキングをどう教えるか—授業実践の報告—」『名古屋高等教育研究』11、名古屋大学高等研究教育センター、2011年、27頁。
- 4) 詳しくは、「第1部 文部科学省研究開発学校研究開発実施報告平成21年度(第1年次)：クリティカルシンキングを育成する中等教育教育課程の開発」『中等教育研究紀要』51、広島大学附属福山中・高等学校、2010年、1-12頁。を参

照されたい。

- 5)詳細は、石井希代子「『批評力』を育成する学習活動の工夫 - 高等学校現代文『<歴史>について考える』という単元の場合 -」『中等教育研究紀要』53、広島大学附属福山中・高等学校、2013年、107-112頁。を参照されたい。
- 6)同上、112頁。
- 7)Ennis,R.H. “The Extent to Which Critical Thinking Is Subject-specific : Further Clarification” , *Educational Researcher*, 19-4, 1990, pp.15-16.
- 8)文部科学省『高等学校学習指導要領解説 国語編』、2010年、52頁。
- 9)エニス、1991年の自身の論文「クリティカルシンキング;合理化された観念」で、次の図のように、意思決定過程をクリティカルシンキング概念の中心におき、行為における信念の決定が一般的に推論に基づく帰納、演繹、価値判断を構成する複数の問題の文脈で起こると説明している。

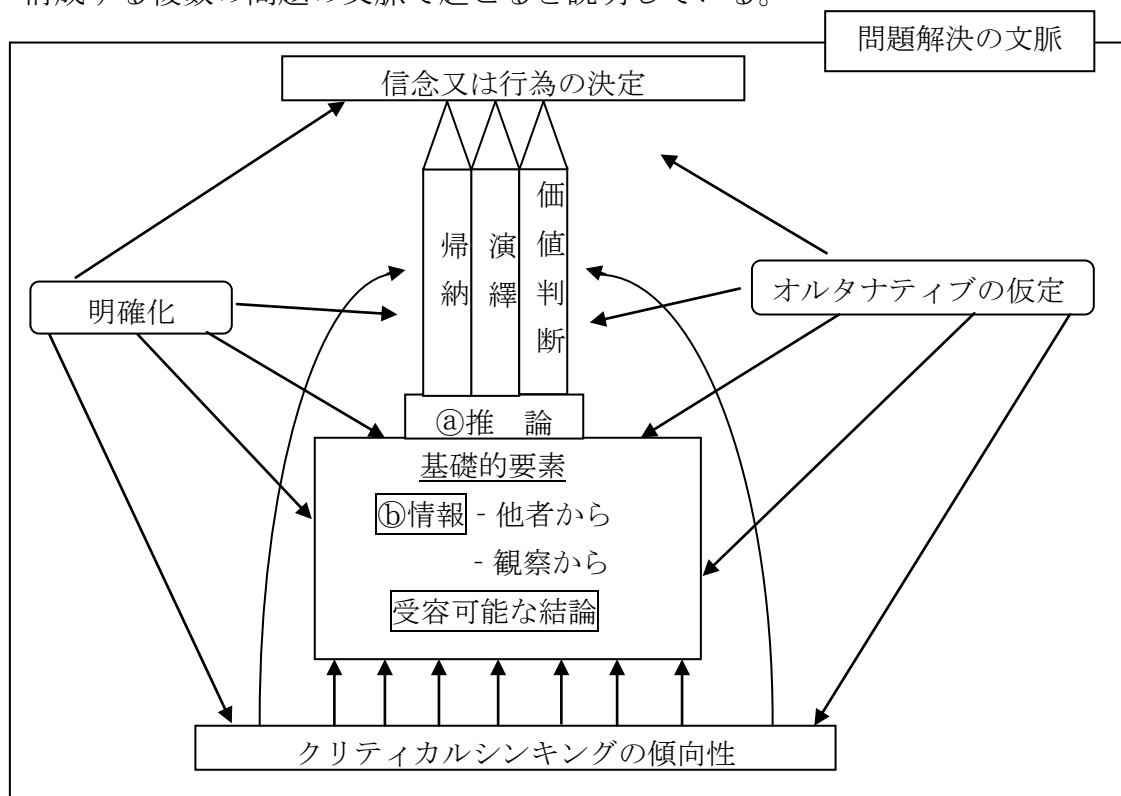


図 クリティカルシンキング：最新概念

エニスは、「問題解決の文脈」におけるクリティカルシンキングを想定し、その文脈で他者からの情報と各領域の専門家ではなく、「明確さ」とオルタナティブ (alternative) を想定したうえで自身が観察して取得した情報を使って推論し、「信念または行為の決定」を行うと説明している。この過程では、「傾向性 (disposition)」と「推論 (inference)」が重要になる。傾向性とは、推論を主とした問題解決を適切に行う態度で、推論とは、既習知識を踏まえて未知の事柄を理解しようとするをいう。例えば、クリティカ

ルシンキングのための推論には、「研究者によるフィールドの観察記録を学習者が再度観察し直す」とか「他者による解釈や結論を考察する」などがあげられる。エニス、クリティカルに考える人になる理想的な条件、推論を適切に使う能力として「他者もしくは観察から得る情報」と「受容可能な結論」を獲得したか否か、推論に必要な知識、適切に推論をあてはめる能力の重要性を強調した。したがって、意思決定過程の構成要素は、信念や行為を決定するための推論である。

10)石井希代子（前掲書 2013年）、108-109頁。

11)同上、109頁。

12)田中雅章「調べ学習から体験学習への取り組み」『鈴鹿国際大学短期大学部紀要』24、鈴鹿大学短期大学部、2004年、46頁。

13)石井希代子（前掲書 2013年）、107頁。

14)同上、108頁。

15)同上、108頁。ただし、下線の一部を筆者が改変。

16)同上、110頁。なお、筆者が下線を追加し、石井が加えた下線を一部改変。

17)同上、111頁。ただし、石井が加えた下線を一部改変し、新たな下線を追加。

18)これについて、エニスは、自身の陪審員としての経験から、生徒が領域固有にクリティカルシンキングを行うのであれば、検視官としての死体の状況捜査の知識、45度に動かし心臓に到達した切傷をめぐる外科医としての知識、鶏・豚・牛の脱骨作業、肉屋としての捌きなどの肉に関する知識や衛生法・冷凍機などの知識をそれぞれ習得しなければならないと説明する。詳しくは、Ennis,R.H.“The Extent to Which Critical Thinking Is Subject-specific : Further Clarification” , *Educational Researcher*, 19-4, 1990, p.15. を参照されたい。彼は、これらの知識を学ぶために学校の教科知識だけでは不十分として、複数の教科内容をふまえて生成された新たな領域として「トピック」という概念を示した。これによって、生徒は、個々の特定の領域に閉じられたクリティカルシンキング能力の育成ではなく、生徒自身の興味関心やそれを取り巻く日常生活の範囲に広げると、クリティカルシンキング能力を育成できるといえる。

さらに、彼は、トピックの概念を用いて次のように領域の曖昧さの克服を試みるなかで、次の4つの「トピック」を用いて「われわれが異なる領域の境界を描くのが容易なので、領域の概念は、曖昧である」ことを指摘した（詳細は、Ennis,R.H. “Critical Thinking and Subject Specificity : Clarification and Needed Research”, *Educational Researcher*, 18-3, April 1989, p.6. を参照されたい）。「①まっすぐな棒が曲がる度合い、②バネが曲がる度合い、③斜面を転がる球体への衝撃、④情報ソースの信ぴょう性に対する人の認識」の4

つである。彼は、①～③は自然科学、④は社会科学に分類するものの、「なぜ異なる領域もしくは同様の領域になるのか」と模索し、この分類を確定しなかった。端的にいうと、彼の主張は、複数のトピックが異なる領域に依拠したように見えるが、実はそうとも言い切れず、異なる領域も同じ領域になることもありうることになる。とすると、例えば、高校の複数の生徒が同じ授業を受講したからといって、同じ領域でクリティカルシンキングを使えるようになるとは限らない。したがって、生徒は、1つの領域ではなく複数の領域においてクリティカルシンキングを行う可能性があるといえよう。

19)石井希代子（前掲書 2013年）、107-108頁。

20)同上、109-112頁。

第2章 クリティカルシンキングにおける主題への着目

第1節 はじめに

これまでのクリティカルシンキングの理論研究は、想定や対比、推論などのスキルに重きをおくエニス (Ennis, R.H.) に代表される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マクペック (McPeck, J.E.) を中心にした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を習得することになるが、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がある。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考える。

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という基本的な対立が長年続いてきた。そのルーツは、エニスとマクペックの間で1981年12月から1990年5月まで行われたクリティカルシンキング論争にまで立ち戻ることができる。

この論争は、マクペックが1981年に、クリティカルシンキングは、「主張の正確な評価」であるというエニスの定義¹⁾に批判を加える²⁾ところから始まる。その後、エニスは、1989年に主題特定性を示して内容によるクリティカルシンキングの可能性を示唆した³⁾。主題特定性とは、複数の内容を主題とするクリティカルシンキングがそれぞれの主題で異なる意味をもつ⁴⁾ことである。したがって、マクペックの「内容と結びつけたクリティカルシンキング」を意識している。さらに、エニスは、教科に依拠したクリティカルシンキングが必ずしも教科内容によるクリティカルシンキングであるとは限らないとして、トピックを曖昧なまま捉えていた⁵⁾。これについて、マクペックは、クリティカルシンキングの内容を明確に述べてないのではないかと考え、1990年に特定の領域のクリティカルシンキングの知識が他では有益とはいえないと再び批判する⁶⁾。結局、エニスは、教科知識に関するあらゆるクリティカルシンキングが難しいと述べ⁷⁾、これまでの主張を繰り返すが、マクペックは、人類の問題を長年解決してきた学問の意義を根拠にして、これまでの所論を変えなかった⁸⁾。このように、両者の主張は、平行線のままである。

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) にあるように考える。実は、エニス自身は、この視点をマクペックとの論争のなかで生み出したが、その重要性を自覚しながら、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。

第2節 主題特定性をめぐるわが国における研究動向

第1に、中野和光は、エニスのクリティカルシンキング論を、「学び手による一般的アプローチを通して論理や根拠の厳密な分析が科目内容の学習で有益になれば、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⁹⁾。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、「スキルと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¹⁰⁾。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スキルを習得できても、スキル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¹¹⁾。

このように、エニスのクリティカルシンキング論を、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となれば、一般アプローチによる指導も成立す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¹²⁾。また、甲斐進一は、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、多くの知識、情報、経験の種々の探求方法を含んだ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学問による思考を合理的思考として、その思考と推理スキルを区別する点に言及する¹³⁾。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」と捉えた点に注目する¹⁴⁾。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¹⁵⁾。

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、スキルとの対比によって、学問の内容によるクリティカルシンキングの把握、領域間の共通性の問題を指摘するにとどまっているのである。

以上のクリティカルシンキングのいずれの主張でも、双方が納得した解決策を見出すに至っていない。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なし、論拠として不十分である。

第3節 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、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たのだろうか。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」というマクベックの批判¹⁶⁾を起点とし、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¹⁷⁾。本節では、この4つのアプローチから主題特定性がいかに構想されているかということを中心にしていこう。

その前に、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、または大学におけるクリティカルシンキングの育成を目的とした授業で、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」などの題材について推論する活動を通して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、次のような理由から¹⁸⁾、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。

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、学校で学ぶ以外のものでかつ自身がクリティカルシンキングのスキルの習得を支援するような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をいかなる場面でも使えるようになることを目指している。エニスは、この事例をクリティカルシンキングの指導でどの程度活用する必要があるかについて言及していないものの、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¹⁹⁾。

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を指す。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。エニスによると、これにより、スキルと内容の点でクリティカルシンキングの指導に違いがなくなる²⁰⁾。さらに、彼は、学び手が教師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っている。

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。林によれば、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ているので、ここに要約しておこう²¹⁾。

教師は、イマージョンアプローチでクリティカルシンキングをスキルとしてそのままの形で指導できない。学び手がクリティカルシンキングにおいて必要な日常生活のあらゆる問題を学校や大学で学べない状況を克服するためには、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さなければならない。

林が大学科目と日常生活のそれぞれ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異なる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²²⁾。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とは何かを明確にするために、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も明らかにする必要がある²³⁾。

同じように、久保田は、学び手が個々の学問の共通性や違った箇所を明確にするために、

クリティカルシンキングのスキルと領域固有のクリティカルシンキングのそれぞれの指導を並行して受けることによって、多様な状況や事柄に応用可能な推論のスキルを習得できると述べる²⁴⁾。ただし、彼女の主張は、領域固有な知識を用いるクリティカルシンキングの指導というマクベックの観点のみに着目しており、エニスの論と対比させてない。

第4節 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1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示したトピックの内容が科目横断的になると述べる。ただし、彼は、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。すなわち、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を含む内容をもつトピックをいうときもあり、主題は、既に決まった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²⁵⁾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

④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。

⑤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。

知識を必要とする思考におい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があらゆる領域で効果をもつわけではない。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もしない推論を生み出すと述べるなかで、次のような3つの問題を指摘した²⁶⁾。

①生活経験が豊かな人は、必要な知識を知り過ぎているので、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けることと過去の同様の課題に沿って新たな問題を解決する際に用いる推論で必要になる。したがって、学び手は、科目の内容を日常生活で実際の出来事として学び、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原理の転移を起こす領域特有性をふまえると、教材へのイメージは、クリティカ

ルシンキングの習得を明確に示さないから、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。

①について、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学習に至ることは少ないという。他方、沖林洋平²⁷⁾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的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。

B について、エニスは、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²⁸⁾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²⁹⁾。

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混成しあうか、または同じ領域にあるかについて決める必要がある。(a)(b)(c)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、詳細にいうと心理学、社会心理学、音声通信に各々分類する。

学び手は、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のである。トピックは、医学、力学、心理学のように学問ごとに分類されるが、学問間の区別を明らかにしていない。

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³⁰⁾。研究者は、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。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る。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のである。

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によるトピックという緩やかに括られた内容に依拠するといえる。とすると、エニスが1つの学問で1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³¹⁾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ので、領域ごとに変容する」というマクペックの主張にある³²⁾。彼は、この論の妥当性を次のように説明する³³⁾。

- 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。

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、学問は、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になる。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、エニスは、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³⁴⁾。

マクペックは、論理学の授業で学習する、結果が誤りだと断定するといったスキルを示したうえで、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。他方、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。

学び手は、論理学の授業で扱うスキルを過度に学ぶと、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。とすると、学び手がクリティカルシンキングを様々な領域にあてはめて機械的に用いなければならないことになる。この点をふまえて、エニスは、クリティカルシンキングが一般性をもつと主張した。内容によるクリティカルシンキングのためにはスキルの習得が不可欠であるという彼の主張は、常に内容にあったクリティカルシンキングの汎用的な傾向性や能力の必要性を明確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³⁵⁾。

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、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。そこで鍵となる「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。

にもかかわらず、エニスは、b)をふまえて、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。彼によれば、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になる可能性があることを示さざるを得ない³⁶⁾。これに関する彼の説明は、次のとおりである³⁷⁾。

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。

概念的主題特定性は、主題について明らかにしていない。エニスによると、確かに、この概念は、クリティカルシンキングと領域固有の関係性を示そうとするものの、結局内容による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ではないかということである。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なるといえよう。このことは、エニスが球体の学習を例に、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の学習は異なる科目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的な共通事項のなかでクリティカルシンキングを発揮することになる。なぜなら、領域が1つではなく、複数の学問と生活知識で成り立っているからである。エニスは、クリティカルシンキングが多様な領域に応じて変容することを示した。主題特定性は、内容によるクリティカルシンキングがどの領域にも汎用できることを示した点で注目に値する。マクペックは、自らの主題特定性とエニスが主張する領域間の転移を前提にしたそれとは異なると主張している。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し、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汎用性をもつか否かが重要となる。言いかえると、学び手が各々の学問的知識を習得する際の妥当性の判断や推論を結果的にいずれの学問にも汎用性をもつのである。私は、これを「第3のアプローチ」と位置づけたい。

第5節 小括

本章では、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すという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示した。学び手は、授業で特定のクリティカルシンキングを学ぼうと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。それは、学び手が領域固有のクリティカルシンキングのスキルを汎用的に使っていることになるのである。

他方、多くの異なる学問の専門家が示した論拠がいかに共通性をもつのかという点について、エニスは、マクペックとの論争以降、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³⁸⁾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、主題特定性の問題にほとんど言及していない。確かに、彼は、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というものであり、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ているわけではない³⁹⁾。この課題の解明しようとしたのが、第4章で取り上げるムーア (Moore, T.J.) のディスコース論である。

注

1) Ennis, R.H. A Concept of Critical Thinking, *Harvard Educational Review*, 32(1), Winter, 1962, p.83.

2) McPeck, J.E. *Critical Thinking and Education*, New York : St. Martin's, 1981, pp2-3.

- 3)Ennis,R.H. Critical Thinking and Subject Specificity : Clarification and Needed Research, *Educational Researcher*, 18-3, April 1989, p.5.
- 4)Ibid. p.5.
- 5)Ennis,R.H. The Extent to Which Critical Thinking Is Subject-Specific : Further Clarification, *Educational Researcher*, May 1990, p.15.
- 6)McPeck,J.E. Critical Thinking and Subject Specificity : A Reply to Ennis, *Educational Researcher*, April 1989, p.11.
- 7)Ennis,R.H. Critical Thinking : A Streamlined Conception, *Teaching Philosophy*, 14(1), 1991, p.14.
- 8)McPeck,J.E. *Teaching Critical Thinking*, New York and London : Routledge,1990, pp.40-41 .
- 9)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、81頁。
- 10)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、259-260頁。
- 11)同上、261頁。
- 12)中野和光、前掲書（2004年）、80頁。
- 13)甲斐進一「マックペックの批判的思考論の研究」『椙山女学園大学研究論集』41、椙山女学園大学、2010年、121頁。
- 14)同上、124頁。
- 15)久保田祐歌、前掲書（2010年）、259頁。
- 16)Ennis,R.H., op.cit. (1989), pp.8-9.
- 17)Ibid.pp.4-5.
- 18)Ibid.p.4.
- 19)Ibid.p.5.
- 20)Ibid.p.5.
- 21)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」『日本デューイ学会紀要』45、筑波大学教育学会、2004年、16頁。
- 22)Ennis,R.H., op.cit. (1989), p.8.
- 23)Ibid.p.8.
- 24)久保田祐歌、前掲書（2010年）、260頁。
- 25)Ennis,R.H., op.cit. (1989), p.5.
- 26)Ibid.p.6.
- 27)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。を参照されたい。

28)Ennis,R.H., op.cit. (1989), p.6.

29)Ibid.p.6.

30)Ibid.p.7.

31)『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。

32)Ennis,R.H., op.cit. (1989), p.7.

33)Ibid.p.8.

34)Ibid.p.9.

35)Ennis,R.H.“The Extent to Which Critical Thinking Is Subject-Specific : Further Clarification”, *Educational Researcher*, May 1990, p.15.

36)Ennis,R.H., op.cit. (1989), p.8.

37)Ibid.p.9.

38)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。

39)Ennis,R.H. *Critical Thinking Across the Curriculum for Lund: The Wisdom University CTAC Program*,paper presented as part of the meeting, Lund, Sweden, 26, 2015, p.4.

第3章 B. K. バイヤーの思慮深い授業からみた思考指導方略

第1節 はじめに

欧米諸国の技術や知識の獲得を行うキャッチアップ型から未知の分野を見出す力を育てるフロントランナー型へと教育を転換させる必要性が叫ばれるなかで、大学だけでなく小中高校でもクリティカルシンキングが求められるようになった。このように、常識や前例を疑い先入観に捉われず論理的に考察する能力を育成する教育が必要とされており、次期学習指導要領の検討においても重視されている¹⁾。そこで、本章は、バイヤー (Beyer, B.K.) の思考指導論の意義と課題を明らかにしたい。

バイヤーは、アメリカでも思考指導研究者として高く評価されている。例えば、アイダホ大学の図書館でクリティカルシンキング関連の論文を作る際に参照された注目すべき44冊の文献のうちバイヤーのものが5つ挙げられている²⁾。また、アメリカの教育学者コスタ (Costa, A.L.) が編著者である論文集『マインドの開発 (Developing Minds)』でも、85本の論文のうち8本がバイヤーによるものである。これらのことから、彼の研究が思考指導論において重要な役割を果たしていることが分かる³⁾。

わが国でも社会科教育の研究者を中心に、例えば、今谷順重が行った次のようなバイヤーに関するいくつかの先行研究がある。

- i) 「社会科における概念的探究の育成過程 - TABA 社会科におけるカリキュラムの構造 -」『広島大学大学院教育学研究科博士課程論文集』1、1975年。
- ii) 「概念的探究法にもとづく新しい単元構成のあり方 - TABA 社会科における Idea-Oriented Unit をてがかりとして -」『島根大学教育学部紀要 (教育科学)』9、島根大学教育学部、1975年。

これらの2つに共通するのは、知識を習得するための思考力の育成に向けた指導方略の分析である。バイヤーは、1979年に『社会科における思考指導 (Teaching Thinking in Social Studies)』という文献で初めて「思考指導」という言葉を使った。

特に、思考指導については、児玉康弘「探求の論理に基づく社会科教授方略：B.K.バイヤーの場合」『社会科研究』31、全国社会科教育学会、1983年。などで詳細に述べられている。なお、Beyer は、わが国では「ベイヤー」と訳されているが、英語では「バイヤー」と発音するので、本章では、「バイヤー」とした。

1990年に、安藤輝次は、バイヤーの思考指導論を概観し、日本の教育者が思考指導プログラムの策定の際に思考指導と内容の二者択一の視点を重視することを批判し、思考のための授業方略、思考についての授業方略、思考に関する授業方略という3つの視点から説明をした⁴⁾。彼によると、バイヤーは、問題解決や意思決定、概念化で構成される思考方略、クリティカルシンキングスキル、推論や帰納、演繹などのミクロな思考スキルという3つの分類に沿って教師が適切な思考スキルか方略を選択できると言う⁵⁾。さらに、いずれの思考操作も、①実際に行うための段階的手続き、②その手続きを導く多くの規則、③

特定のスキルの知識を必要とし⁶⁾、学習者が教科書の索引を活用するスキルを獲得できれば、特定の科学概念が掲載されたページを見つけられることを例に3つの特徴を説明したうえで①を最も重要であるとした。

ただし、安藤は、学習者による思考操作の選択を支援する幼稚園から12学年までのスコープとシーケンスの提案の信ぴょう性が実際の授業実践から明確にされる必要があると指摘する⁷⁾。

1993年にこの分析をさらに発展させたのが尾原康光である。彼は、バイヤーが論じる概念形成の意義や概念選択の規準と概念の使用に関する考察に基づいて授業構成の方法および指導方略を次のように整理した⁸⁾。すなわち、授業のディスコースには概念を用いて記述された事実が必要であり、教師は、学習者が概念の仮説となるイメージをディスコースの生成に取り入れる際に、新たな問いを示し、常に社会的事実の意味を与えるように概念へのイメージを持たせなければならないと言う⁹⁾。このように、概念形成の際には、学習者の仮説的イメージが授業のディスコースを通して思考に必要な新たな問いを生み出すのである。

最近では、甲斐進一がこれまでアメリカで育成すべきクリティカルシンキングの能力を内容中立的でスキルの側面をもつ中核的知識として伝達的に指導するのではなく、論争的な問題を探求させることの重要性を強調した¹⁰⁾。

しかし、わが国では、バイヤーの思考指導論のなかで、思考で用いる言語、課題を通じた思考操作の習得、学習者に対する思考操作の支援からみた指導方略に関する研究がなされていない。

バイヤーは、1997年に『生徒の思考を改善する—包括的アプローチ』(以下、1997年の著書)で認知スキルを不可欠とする思考課題と学習活動の文脈が一致することをふまえて、特有のトピックまたは出来事の結論を出す際の誤りを看破する操作の必要性を力説した¹¹⁾。彼によると、誤りを看破する操作とは、情報分析、情報とその資料の正確さや関連性、信ぴょう性、視点や論理の誤りの評価を指す。これによって、学習者は、内容によらないスキルドリルではない文脈化された学びのための思考の改善につながるのである。

実は、バイヤーは、表1に示すように、1990年の小学校社会科教科書及び指導書の編著をきっかけに、その前後でその研究上の趣を変えているのである。

表1 バイヤーの思考指導研究の相違¹²⁾

| | 1980年末 | 1990年 | 1997年 |
|-------|---|-------------------------|-------------------------------|
| 授業の要素 | <ul style="list-style-type: none"> ・学習者と教師による継続的な思考 ・思考を必要とする学習活動 ・学習者と教師による自身の思考についての頻繁な省察と議論 | 小学校社会科教科書及びその教師用指導書を編さん | 授業のディスコースを構成する思考の言語 |
| シーケンス | 教科指導とスキル指導を統合 | | 認知スキルを必要とする思考課題と学習活動の文脈を一致させる |
| 指導方略 | 帰納的方略と演繹的方略 | | 学習者の思考の足場と手掛りを示す |

授業に関して、1980年代末は、教師、両親、兄弟などにおける力関係に対抗して個人による熟考を促す環境が表1で示された3つの要素の前提であるとしたのが¹³⁾、1997年は、思考に関わる言語の使用法を提案した¹⁴⁾。これについて、バイヤーは、学習者が日常生活でより複雑な思考ができない状況を補うために、学校がより有益な思考の機会を与えると説明している。

シーケンスについて、1980年代末で、例えば、社会科、国語、理科の授業にクリティカルシンキングの育成に向けた思考操作を各学年で指導するとしたのが¹⁵⁾、1997年には学習者が意思決定、問題解決、特定の成果を生み出す思考課題で不可欠な思考操作を扱える重要性を強調している¹⁶⁾。これは、学習者が学年に沿って決められた形ではなく、意思決定や問題解決などを目的とする課題に取り組むなかで思考操作を習得するからである。

指導方略は、1987年末に具体的な事象から理論や概念などの抽象的な内容を理解するための方略と、思考操作の経験も持たず思考可能な水準に達していない学生に直接的な思考指導の方略を示したのに対し¹⁷⁾、1997年では、特に思考操作に不慣れか困難な学習者への指導を強化したり思考操作を行うように刺激する支援的な側面が強調されている¹⁸⁾。

要するに、バイヤーは、1990年に、小学校社会科教科書及びその教師用指導書を編さんする過程で現場の教師とやり取りするなかで思考指導の実践を強く意識するようになり、これが思考指導の理論から実践へ研究的重みが変わってきたのではないだろうか。

したがって、本章では、バイヤーの1997年の著書で考察された学習者に対する課題を通じた思考操作を支援する視点から彼が編集者として関わる小学校社会科教科書指導書を検討し、思考に関する言語を授業で取り入れて学習者に意識化させるための方法を明らかにしたい。

第2節 思考と知識の習得における指導の統合

(1) 思考指導の方法論

バイヤーは、思考指導のツールとして足場(scaffold)と手掛り(cue)を重視する。足場は、学習者がスキルを応用できるように支援する枠組みまたは一連の教師の説明から構成されたものであり、手掛りは、次に行うべきことを思い出すヒントになるものである¹⁹⁾。学習者は、教師が示した足場や手掛りによって思考操作を完璧に行えるようになる。ここでは、教師主導で思考スキルを教え込むというより、学習者が自発的に思考スキルの向上を図ることを目指している。

このような枠組みで、バイヤーは、足場として(a)チェックリスト、(b)思考を構造化する問い、(c)グラフィックオーガナイザーを、そして、手掛りでは(A)プレビュー、(B)リハーサル、(C)思考スキルの知識の構造化、(D)記憶を助ける工夫、(E)思考スキルを表す言葉の頭字語、(F)思考の手掛りを分かりやすく記号やイラストで表した象徴という形で具体化を図った。

学習者は、例えば、「バイアス」という偏った見方や考え方を取り上げる場合、表2のチェックリストを使って自身が利害に捉われて考えを歪めたり、ある特徴的な対象に影響されて他の対象を思考しているか否かを見極めなければならない。バイヤーは、このようなチェックリストが学習者に問題解決や意思決定、概念化、クリティカルシンキングの具体

的なイメージを持たせる際に役立ち、さらに特有の認知手続きを行う唯一の方法を示すだけでなく、認知手続きが生み出す資料や経験とそれが意図する学習者の特徴とスキルを用いる経験を省察させると言う²⁰⁾。

表2 思考スキルを用いる手続きのチェックリスト²¹⁾

-
- バイアスの定義を思い出す。
 - 次の点からバイアスの手掛りを思い出すか確認する。
 - 過重な言葉
 - 過度な一般化または誇張
 - 1つの側面からのプレゼンテーション
 - レトリックを用いた問い
 - それらの手掛りに関連する証拠を見つけるために一つひとつ探す。
 - 見つけた証拠の中であらゆるパターンを確認する。
 - あらゆる証拠のパターンがどの程度バイアスの定義と合致するか判断する。
-

チェックリストは、教師主導ではなく、学習者が個人、小集団、ペアやクラス全体でつくられ、何かを評価する規準や手掛りを強調するように構成されており²²⁾、教師が思考指導の初期段階で用いるものである。バイヤーは、学習者が思考を学ぶ最初の授業でチェックリストに沿って習得した思考スキルを使って教師が行う思考を追体験できると述べる。

学習者は、グラフィックオーガナイザーによって自身の思考プロセスを視覚化して、問題や目標やその評価などを書き込む。例えば、それぞれの欄に所定の項目の内容を記述することで、学習者の意思決定の構造を視覚化するタイプや²³⁾、学習者が思考指導を表す項目から正しい用語を選択し、それらを思考スキルの点から構造化するために順番に並べるなかで、思考スキルを身につけていく²⁴⁾。これらは、学習者が思考方略や概念化などの項目を思い浮かべながら空欄に適切なものを当てはめて、一連の思考スキルを自力で発揮することを想定したものである。

次に、バイヤーは、プレビューを示し、その必要性を強調する。プレビューとは、学習者が思考に関する既知の内容もしくは今後話す内容や活動内容を省察できる形で長期記憶に位置づけて、すぐに使えるように短期記憶として引き上げるために支援するツールである²⁵⁾。その具体例として、表3のようなミドルスクールの授業を示している。この授業で、学習者は、思考スキルを取り入れた学習を3日間行った後で、誤りを看破するために必要な知識や方法論を学ぶ。

表3 思考スキルのプレビューの授業例²⁶⁾

| 教師 | 学習者 |
|----|--|
| ⑦ | じゃあ、皆さんは、私たちが、これが誤っているかどうか見るべきだと思いますか？ |
| ① | (学習者から何も発言が出ないため) よろしい。私たちが誤りを看破できるか見極めるためにそれを分析してみよう。 |

- ㊦ 誤りって何ですか？ 誤りとは、何かに偏見をもたせる視点です。
- ㊧ それでいいですか？あらゆる明確な定義ですか？いいえ。(ちょっと立ち止まり、黒板の「誤り」を○で囲みその下に「偏見をもたせる視点」と板書。)
- ㊨ 私たちは、すぐにより明確に定義づけを試みましょう。
- ㊩ 誤りを看破するのと同じことを意味する言葉または文はありますか？ 一方に偏した？
- ㊪ 他に？
- ㊫ ない？
- ㊬ オーケー。いいでしょう—誤りとは、一方に偏した見方ですね。大変良いですよ。
- ㊭ さて、誤りの「看破」とは何でしょうか？ あらゆる誤りがあるかどうか見つけるのですか？
(板書された「誤りを看破する」に下線を引く)
- ㊮ そうですよ。誤りを看破することは、あらゆる誤りがあるかどうか判断すること—私たちがあらゆる誤りの証拠を見つけるかを理解するために評価することです。(「誤りを看破するなかで証拠を見つける」と板書する)
- ㊯ いつ、どこで、校外で(私たちの教室で、校内で) 誤りを看破しようとするのは意義があるかな？ 学習者と先生が教科書を読んだり、ビデオを見たり、TV ニュースを見たり、政治の演説を聞いたときに自身の意見を出すときです。
- ㊰ なぜ誤りを探そう？ 誰かが言うことが本当に真実か否か見るため？
- ㊱ そうだよ—何が真実か見つけるためだよ。
- ㊲ じゃあ、誤りが何を意味しているの？より明確に定義を試みましょう。誤りは、・・・ 書いたよ—何かに賛成か反対で予想された何か。
- ㊳ すごいね！(「誤りを看破した後で書かれた視点」と板書して「視点を予測する」を消す)
- ㊴ このように、私たちは、私たちが使うスキルについて知ることになります。

この授業目標は、学習者に誤りの定義を考えさせることである。学習者の㉗の答えに対して、教師は、㉕のように、多くの視点から誤りの定義を練り直させる。ただし、教師は、㉗の発問に対して学習者が答えなかったため、㉘で「誤りを看破する」ことを示した。これは、物事に誤りがあるか否かという発問に学習者が反応せず、㉘につながる発言をしていないことから、プレビューの動機づけとしては不十分であると推測できる。そして、教師は、㉙㉚㉛において、学習者から思考につながる発言を引き出させて、今回のプレビューの要とした。

さて、リハーサルについて、バイヤーは、学習者に一步一步認知スキルを使わせるのではなく、事前にできるだけ明確に認知スキルでの行為を言語化する表4のような²⁷⁾授業例を示している。

表4 授業における思考スキルのリハーサル²⁸⁾

| 教師 | 学習者 |
|--|---|
| ア) 私たちが使うスキルは、何かを知ったり、そのスキルを用いたりするために何をしますか？私たちは、誤りを看破するために何をしますか？ | 偏った点に立って手掛りを探そう。よくない言葉を探そうよ。 |
| イ) 私たちは、それにどのように取りかかりますか—まず何をできるでしょうか？ | 「誤り」を語るだろうスキルを探することができるものを考え出してみようよ。 |
| ウ) なぜ？ | ええっと、何って？もしシャーロック・ホームズのように、私たちが何を探すべきか分かるなら、そのためにより簡単に探すからだよ。 |
| エ) 分かった。探すべきいくつかの手掛りを知ることは、われわれが直面するあらゆることを説明する必要がないことを意味します。それは、私たちの調査をより効率的にするのよ。私たちは、時間を無駄にしない。 | 平気平気！ |
| オ) だから、誤りへのいくつかの手掛りは何？ | 私は、不快感を与えるような、あるいはそうでない言葉を今覚えているよ。 |
| カ) (「手掛り」の下に㉘の学習者の発言を板書して、それらの周りにボックスを書く。) | ・・・唯一の側面を与える・・・ |
| キ) 他の手掛りは？ (一時休止する) | |
| ク) 誇張 (極度な一般化) はどうですか？ それらは何？ | あー、すべての人々は、幸せとか。 |
| ケ) なぜそれが誇張の事例なの？ | えーと、多分そうでない者もあるだろう—民主主義者やボスニアの人々、お父さんが死んだ私たちの友達とか。 |
| コ) (黒板に「手掛り」の下に「誇張」と板書する。) | |
| サ) 他の手掛りは？ ない？ おそらく、もっと後で出てくるだろうね。 | |
| シ) じゃあ—私たちが次にできることは何だろう？ | ちょうど私たちが最後にやるように、一度に1つの手掛りを得るために個々の文を読みましょう。過重な言葉が最も簡単だと思うよ。 |

- ス) そう、そのとき私たちは、別の文を捉えるために戻ってもう一度個々の文を読み直すよ。
- セ) 別の文って何? 手掛りというか、誇張のような。
- ソ) あー、そのとき私たちは、手掛りが唯一の側面か現実的な偏向を示しているかどうか見るために自分たちが見つけた手掛りを追加できるよ。
- タ) よし、それは良いスタートだね。私たちが誤りを看破するためにフォローできる他の手続きはある?
- チ) えーと、みんなは、あらゆるものがあるあなたに飛び出して「誤り」であるかどうか見るために手掛りの材料をすくい取れるのです。皆さんが触れた手掛りに加えて他に手掛りがある?
- ツ) はい、ピーター。それが誤りであると決めることができます。なぜなら、先生が私たちに別の方法で誤りを与えるからです。そのとき、私たちは、どれくらいすべてが一つの側面か—または2つ以上の側面があるかどうかを捉えます。
- テ) ありがとう、ピーター！えっと、私たちは誤りを発見できる（以上のようなことを言った学習者を指す） 探すためのいくつかの手掛りを言います。
- ト) どんな? 個々の文を読むことで手掛りを見つけます。
- ナ) それが唯一の方法ですね。いいですか。私たちが見つけたすべての手掛りがどこを指しているか見てみましょう。それを試してみましよう。他に誤りがあるかどうかみるためにこれを評価してみましよう。

ア)では、教師が学習者に示した「誤りを看破する」という視点に対して、学習者は、教師の視点から偏った点やよくない言葉に注目している。そして、イ)で、学習者は、誤りを探するために必要なものを考えることを提案し、ウ)でその理由を説明している。このような学習者の活動は、教師がオ)~テ)のように学習者に誤りの発見の手掛りを見つけさせる支援を行った結果、ト)の「個々の文を読むことによって手掛りを見つけられる」という発言につながった。これが、その後の手掛りを探すクラス全体の枠組みとなり、他の誤りを探すという行為に結びつくのである。

さらに、バイヤーは、例えば、「Gather data (データの収集)」「Read it (データを読む)」「One and another like it (各々のデータを好む)」「Use a label for both (両方の表示の活用)」「Place others here (ある点に他者を置く)」「Subdivide or combine (細分や結合)」の頭文字を表す「GROUPS」のように思考スキルを覚えやすくしたり、イラストを通して習得するように工夫した²⁹⁾。

加えて発問、ヒント、説明、情報、注意、修正などを使ったコーチングの必要性を訴える³⁰⁾。これは、学習者がスキルをあらゆる領域に援用するとき、以前に使った手順や見通しを用いるための動機づけ、スキルの活用状況に応じた説明や証明、スキルの情報やヒントの追加、正確な省察を行うものである。

このように、バイヤーは、足場と手掛りという思考方略によって思考を目に見える化し、

学習者が事実の記憶だけでなく概念の意味を理解するために、ばらばらの知識を1つにまとめて使えるように認知水準を確認させようとした。また、教師がチェックリストやグラフィックオーガナイザーなどのツールを使ったプレビューやリハーサルのなかで、読み書き計算のような単独のツールではなく複合的な内容を含む形で思考操作を教科横断的に指導する必要性を強調する³¹⁾。

ここで、表3で⑦における教師の発言の問題点としてあげた学習者の思考の学びの動機づけが不十分な点について指摘しておきたい。表3のプレビューと表4のリハーサルにおいて、教師が学習者に誤りを具体的にイメージできる対象を示してないことは、例えば、教師が学びの目標である「目当て」をグルーピングした評価規準をコンピューターゲームの武器と似た機能をもたせたアイテムと呼んで学習者に理解させる実践と同じである³²⁾。このように、学習者が特定の項目を理解するためには、教師が抽象的な説明ではなく具体的なイメージを描かせたり対象を実際に示すなかで理解が深まっていくのである。

(2) 教師用指導書からみた思考指導の実際

バイヤーは、1990年に出版された小学校1学年から6学年の社会科教科書及びその教師用指導書の編著者となった。このなかで、今回は、表5のような5年生の教師用指導書に記述された単元である「南北戦争と再構築」を例に、思慮深さの視点から思考指導の実際を概観する。

表5は、南北戦争の各陣営が互いの強さを正確に把握できなかつた事を児童に理解させて思考指導を行うことを目指している小学校5年生の教師用指導書の一部である。

表5 「南北戦争」をテーマにした社会科の授業における思考指導³³⁾

| |
|---|
| <p>授業のテーマ 南北戦争がはじまったとき、個々の陣営が相手の強さを誤って判断した事。</p> <p>授業目標 ・個々の陣営の強さを対比させる。</p> <p>①準備 動機 学習者に教室の地図でサウスカロライナ州にあるチャールストンを見つけさせ、「大声で読む」項目に書かれた文章を読ませた後、なぜサウスカロライナ州の反逆者たちがサムター要塞を砲撃したかについて話させて下さい。 目的の設定 学習者にリンカーンについての南部の人たちの考えを思い出させ、「あなたが知っていること」を答えさせる。彼らに「あなたが学ぶこと」で示された答えを探すように言って下さい。</p> <p>②指導 北部同盟の強さについて議論する 北部同盟の強さを描いたテキストにどのような関心をもったのかという点を学習者に描かせて下さい。 学習者に尋ねてください： ■南北戦争の引き金となった出来事は何か？（サムター要塞の戦い） ■さらに考えさせて下さい：なぜ南部の人たちが南北戦争での自身の闘いとフランス革命戦争での人々の闘いと比較したのか？（彼らは、ちょうど入植者が闘ったように、独立のために闘っていたと感じたから。）</p> <p>北部経済の強さについて議論する 学習者たちに北部のプレーンズ諸州が大量に必要な食料を供給していたことを思い出させて下さい。 学習者に尋ねてください： ■なぜリンカーンは、そのように固く決心した指導者だったのか？（彼は、北部諸州の保護を強く信じていたから。）</p> |
|---|

南部同盟支持者の強さを見る

学習者に尋ねてください：

■南の主な利点は何か？（陸軍と将軍）

■さらに考えさせて下さい：北部よりも南部でより重要で素早い勝利を得たのはなぜか？（南部が長期の戦争で維持するための経済的資源をほとんど持っていなかったことを学習者が理解できるように支援して下さい。）

ブルランの戦いをたどる

学習者に尋ねてください：

■北部の人たちは、なぜブルランの敗北に衝撃を受けているのか？（彼らは、その戦争が容易に勝利したものではないことを認識したから。）

授業に適用する

学習者たちに、1861年の南部と北部の態度と1775年のイギリスと13州のそれぞれの態度を比較させて下さい。

③終わりに

要約する

学習者は、南北戦争が南部の合衆国からの脱退をきっかけとして始まったことを理解すべきである。南部は、北部よりもさらに資源に乏しかったが、優れた陸軍をもっていた。

両陣営は、ブルランの戦いが起こるまで、戦争の早期終結を信じていた。

評価する 学習者の理解を評価するために「あなたの読解のチェック」の問いを使って下さい。

①の準備段階では、学習者への動機づけとして大きな声で南北戦争の発端となった戦いであるサムター要塞の戦いのはじまりを記した教科書を読ませる。この内容は、物語風になっており、学習者が関心をもちやすいように配慮されている。これは、プレビューの準備として学習者にサムター要塞の砲撃という領域固有な知識として、サムター要塞の砲撃が始まった理由を考えさせる点で意義がある。ただし、教師は、単にこの文の内容確認で終わらないようにする。

次に、②の本格的な「指導」の段階で、例えば、「北部同盟の強さについて議論する」というように、冒頭で連邦政府の強さを描いた文章に関心をもたせる工夫がなされている。これは、学習者が連邦政府の強さについて深く考えるきっかけを得られる点で大きな意義をもつ。また、授業目標を達成するために重要となる「北部の連邦政府の強さ」や「北部経済の強さ」といった知識を学ぶなかで問いが組み立てられている点も興味深い。この問いは、単なる知識を確認するためではなく、「北部の人たちは、なぜブルランの敗北に衝撃を受けたのか？」という問いを考察するために北部同盟が勝利した理由を正しく理解する際に大きな役割を果たす。

最後に、③の「終末」段階では、学習者に授業内容の要約において「南北戦争は、南部が合衆国から脱退しようとしたところから始まったという点を理解」させることに重きをおく。これが授業のディスコースになるような教師の発問になればよい。が、「指導書に示されている評価」は、本文の内容理解にとどまっており、思考力を想定していない点が不十分であると考えられる。

第3節 思慮深さの重視と発達の観点の組み込み

バイヤーは、1980年代とは違って、1997年には、思慮深さ（thoughtfulness）という考え方を導入することによって思考指導の理論を補強している。思慮深い授業の考え方や伝統的な授業と対比させた表6を参照されたい。ここでいう「思慮深さ」は、学習者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、新たな結果を指摘し、協働による合理的な問題解決技術の開発と活用に結びつけることである³⁴⁾。

彼の思慮深い授業は、問いを中心としたカリキュラムの編成の重要性を主張するウィギンズ (Wiggins, G.P.) が行ったスキルとしての思考指導に対する批判をふまえたものである³⁵⁾。ウィギンズは、1987年の博士論文「学習のねらいとしての思慮深さ」において、クリティカルシンキングをバイヤーの1980年代のように技能指導に頼るのでなく、態度や習慣の形成を支える傾向性の育成に対する必要性を強調したのである³⁶⁾。

表 6 思慮深い授業と伝統的な授業³⁷⁾
(①～⑩のアルファベットは、筆者が加筆)

| | 思慮深い授業 | 伝統的な授業 |
|--------|--|---|
| 学習者 | ㉑ 尋ねて答える。 ㉒ 情報を記憶して報告する。 ㉓ 情報や考えを収集し分析し合成する。 ㉔ 知識を生み出して構成する。 ㉕ 思考に果敢に挑戦する。 ㉖ グループや個人で活動する。 ㉗ 持続的な討論、熟考、探究に関わる。 ㉘ お互いや教師と相互作用する。 | 発問に答える。 情報を記憶し反復し報告する。 情報を集めてアレンジする。 情報を再生する。 思考のリスクを避ける。 個人で活動する。 暗唱やドリルに関わる。 教師に答える。 |
| 教師 | ㉑ 学習者を情報を使えるようさせる。 ㉒ 証明、精巧さ、評価、正当性を探る。 ㉓ 学びを刺激し促し調整し支援する。 ㉔ 複雑な思考をモデル化する。 ㉕ 学びで学習者に参加する。 | 学ぶべき情報を提供する。 正しい答えを探る。 学びを方向づけて審判する。 報告、記録、記憶をモデル化する。 学習者の上に立つ。 |
| カリキュラム | ㉑ 限られた数のトピックを徹底的に学ぶ。 ㉒ 増加する、概念的で統合された学び。 ㉓ 学習者の経験によって学びを統合する。 ㉔ 多様な情報ソースを利用する。 | 多くのトピックの表面的な網羅。 断片的でエピソード風、全体的な学び。 それ自体結末として情報を学ぶ。 1つの情報源を利用する。 |
| 授業 | ㉑ 抽出した学習者の語り。 ㉒ 学習者と教師の相互作用を考慮する。 ㉓ 集団として知識を構築する。 ㉔ かなりの心的探究と努力を必要とする。 | 教師の語りに重きをおく。 学習者と教師の相互作用が限定的か皆無。 個人で情報を蓄積する。 限定的な心的探究と努力をする。 |

そのような批判を受けてであろうか、バイヤーは、表 6 に示すように、第 1 に、いかなる証拠と理由にかかわらず他に取りうる選択肢を強調した。それは、㉑「証明、精巧さ、評価、正当性を探る」ことや㉔「多様な情報ソースを利用する」ことから分かる。第 2 に、㉒「学習者と教師の相互作用を考慮する」点からも明らかのように³⁸⁾、教師が学習者の学びの状況を考慮しつつ授業実践を行うことを示している。

㉑「限られた数のトピックを徹底的に学ぶ」に関していうと、表 5 の②の「指導」で「北部経済の強さ」「南部同盟支持者の強さ」「ブルランの戦いを探る」という 3 つに内容を限定したことも同じことが言えよう。例えば、「ブルランの戦いを探る」項目の「北部の人た

ちは、なぜブルランの敗北に衝撃を受けているのか？」という問いが学習者に理由の探究を促している。

ただし、①「複雑な思考をモデル化する」活動は、表5の「授業に適用する」に必要な「態度の比較」の具体的な指導方法を示していない。実際に、筆者がTAとして参画した関西の私立大学の授業で教師中心と子ども中心の授業実践の特徴の対比を学生との相互作用を通して取り組むように促したが³⁹⁾、大半の学生がそれらの特徴を述べるだけで、対比することができなかつた。とすると、小学校の段階で表5の「授業に適用する」で学習者に対比させるためには、チェックリストの指導やグラフィックオーガナイザーへの学習者の記述にコメントするようなフォローが必要であろう。

また、1990年の教師用指導書に示された表5の指導では、個々の学習者が教師の発問を考える形が大半で、グループによる学習活動を採用していなかったが、1997年では、表6の思慮深い授業の⑧のように学習者がグループや個人で活動すべきであると指摘したことは意義深い。ただし、その具体的な方法を示していない点が問題ではないだろうか。

ところで、小学校5年生以外の指導についてみると、バイヤーは、学習者の発達に配慮して、図1のようなクリティカルシンキング育成のスコープとシーケンスを示している。

| | | | | | | | | | | | | |
|-----|---|---|--------------------|---------------------|---------------------------|----------------|----------------------------|---------------|------------------|----|----|--------|
| | | | 事実・価値・主張 関連と無関係 | 論拠部分の確認 結論 理由 | 事実の正確さ 資料の信ぴょう性 両義性 | 論拠のつながりの 確認 | 誤り 述べられていない想定 論理的な誤り | 論拠での判 断の強さ | 論理的な誤り 論理的不一致 | | | |
| 幼稚園 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12(学年) |

図1 クリティカルシンキングのスコープとシーケンス⁴⁰⁾

バイヤーによれば、クリティカルシンキングの指導は、小学校3年生からはじまる。小学校3年生の段階で、児童は、事実、価値、主張、関係性と無関係さを把握できるようになることを目指す。当初、彼は、1980年代末までは1年生と2年生においてクリティカルシンキングの指導を模索していた。しかし、1990年の教師用指導書の編著者として実際の授業実践に関わるなかで、この学年で指導を行うことは難しいと認識したのではないだろうか。4年生と5年生でも事実の正確さ、資料の信ぴょう性、両義性をつかむというクリティカルシンキングに必要なスキルを習得させることを目標とする。中学校1年生から論拠のつながりを見つけさせ、この時期以降、自分の考えを組み立てるのに必要にもかかわらず、述べられていない想定や論理的な誤りを指摘したり、論拠のなかでどれくらい強い判断をするかというクリティカルシンキングに直結した内容を学習させる。そして、最終的に高校2～3年生で論理的な誤りと論理的不一致を見つけることを求められているのである。

第4節 思慮深さがもたらすディスコース

バイヤーは、1997年の著書で、ディスコースにおける思慮深い言語の重要性に言及している。彼によると、学習者は、自身や聞き手の精神状態に合う形に情報を加工する。教師の認知操作や心境に特有な言葉を使うべきであり、教師による発問で用いる動詞が学習者にその発問の趣旨を明示する働きをもつともいう⁴¹⁾。このように、思考を表す言葉が学習者の心理を反映した分かりやすくなっていることは重要である。思考においては、単にスキルだけでなく、それをを用いる学習者の気持ちも大切である。例えば、学習者が授業で課されたレポートを書き上げようと思わなければ、それに向けた思考を発揮できない。そこで、認知課題に必要な認知手続きを学習者に思い出させる手掛りとなるように認知パフォーマンスを導いたり、その課題を組み立てて実施するために必要な思考に関する言葉⁴²⁾がポイントになる。

バイヤーは、授業でディスコースを構成する思考の言語について、次の3つの方法を提案した⁴³⁾。やや長くなるが、重要なので、直接引用しておこう。

「1. 教師が用いるか、学習者に使わせたい認知行為と実際に達成させたい心的状態を明確に示す言葉を使おう。教師は、思考を通して何かを生み出させる認知行為や状況を正確に描いた言葉を用いるべきである。

表7 認知行為の違い

| これまでの認知行為 | 思慮深い認知行為 |
|---------------------------------|--|
| 「・・・ならば何が起こるとあなたは 思 うか？」 | 「・・・ならば何が起こるとあなたは 予測する か？」 |
| 「あなたは 何を見つけるか ？」 | (もし結論または仮説が、あなたが求めるものならば)「あなたが たどり着いた結論は何か ？」「あなたが 立てた仮説は何か ？」 |

2. 思考方略の言葉を用いよう。教師は、自身が思考方略に関わるか、学習者に思考方略に関わるように求めるならば、様々な操作を表す認知用語を使うべきである。

3. 推論の言葉を使おう。学習者が意味、関係性、他の知識を推論する目的で情報を加工する際に多面的な推論の役割を果たす言葉を用いることは重要である。『～だから、その結果として、それゆえに』といった言葉と同様に、規準、証拠、主張、推論、想定のような言葉は、推論の結果を論証するか報告する際に重要な心的な動きの手掛りとなる。」

表7を思慮深さの視点からみると、予測する、結論や仮説を示す等の認知行為を表す言葉を用いる。表8において、教師は、学習者に思考方略において意思決定を行う際に目標、規準、成果を、問題解決では仮説、計画、結論などの言葉を使うべきであるという。3では、推論を指導するとき証拠、推論、想定という言葉を示す必要性を訴える。確かに、教師がこれらの言葉を使うと、学習者は、学習活動で認知行為や意思決定を行うきっかけを得ることができる。

表8 意思決定と問題解決⁴⁴⁾

| | 用いる言葉 |
|------|--------------------------------------|
| 意思決定 | 目標、規準、他に取らうもの、選択、結果、成果、選択の機会、費用、危険など |
| 問題解決 | 問題解決における思考を連想する言葉(問題、仮説、計画、結論など) |

ただし、バイヤーは、1つの思考の言語が常に1つの意味をもつとは限らないと注意を喚起する。例えば、「考える」という言葉は、明確で特種な思考、思考の生産物、心の状態を伝達できない、信じる、思案する、推測する、仮説を立てる、知る、決める、予測するなど多様な意味がある⁴⁵⁾。とすると、学習者は、考えるという言葉は思考の言語として捉えるには、これらの多様な意味から、何を求めているのかを選び出さなければならない。

つまり、思考の言語を用いるには、学習者がその言葉の背景にある意図を理解できることが必要である。バイヤーは、文のまとまりのなかで示された内容から思考の意図を理解する能力がクリティカルかそれ以外の複雑な思考の基礎となると述べる⁴⁶⁾。このような、思考の言語の意味を的確に捉えることによって、授業全体が思考の遂行を軸にした展開に結びつくのである。

第5節 小括

以上の論考から、バイヤーの思考指導論が単なる思考スキルの指導ではなく、思慮深さや思考に対する態度や習慣も合わせて育成する重要性を強調していることが明らかになった。特に、学生が、表7で思慮深い認知行為の意味を表した「あなたがたどり着いた結論は何か？」とか「あなたが立てた仮説は何か？」のような問いを手がかりにして推論の結果を論証する可能性に言及したことは学ぶべき点である。さらに、バイヤーは、そのような言葉を使って思考方略の指導を行うことが教師の役割であると述べている。また、彼は、発達に応じてクリティカルシンキングを指導する必要性を主張したことは注目に値する。

とはいえ、教師は、思慮深さを重視するとはいうものの、全体としては、クリティカルシンキングの直接または間接的な指導法に重点をおいている。確かに、バイヤーは、表3の㉔と㉕のように、小集団で持続的な討論や探求に関わる必要性を指摘しているが、それに力点を大きくかけているとは言い難い。

このような危惧をなくす鍵は、小集団学習の導入であるように思われる。それを踏まえて、第6章では、実際の大学の授業で無作為に編成した小集団学習を頻繁に取り入れた大学の授業実践を紹介している。

注

- 1)詳しくは、文部科学省中央教育審議会教育課程企画特別部会による論点整理 (http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/12/11/1361110.pdf : 2016年7月31日所在確認) を参照されたい。
- 2)“UI Critical Thinking Handbook”University of Idaho. (See http://www.webpages.uidaho.edu/crit_think/2-App.htm : 2016年7月29日所在確認)
- 3)詳細は、Costa,A.L.(Ed.) *Developing Minds : A Resource Books*. Alexandria, Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2010, p.24.を参照されたい。
- 4)安藤輝次「Background to the Teaching of Thinking (英語論文)」『福井大学教育実践研究』15、福井大学、1990年、3頁。
- 5)同上、6頁。

- 6)同上、9頁。
- 7)同上、9頁。
- 8)尾原康光「概念形成を行う社会科授業の構成方法と教授方略－B.K.バイヤーの所論の再構成」『社会系教科教育学研究』5、社会科系教科教育学会、1993年、67頁。
- 9)同上、68 - 69頁、72 - 73頁。
- 10)甲斐進一「アメリカ教育思想研究回顧」『椋山女学園大学教育学部紀要』8、椋山女学園大学教育学部、2015年、11-12頁。
- 11)Beyer, B.K. *Improving Student Thinking –A Comprehensive Approach–*, Allyn and Bacon, 1997, p.293.
- 12)バイヤーの所論の課題は、安藤輝次(前掲書1990年)を、最新の研究の概観は、Beyer, B.K., op.cit. (1997) をそれぞれ根拠とした。また、1987年段階での幼稚園から12学年までのスコープとシーケンスに関するバイヤーの説明は、次の文献を参考にされたい。Beyer, B.K. *Practical Strategies for the Teaching of Thinking*, Allyn and Bacon, 1987, pp.284-285.
- 13)Beyer, B.K., op.cit. (1987),p.66.
- 14)Beyer, B.K., op.cit. (1997), pp.13-14.
- 15)Beyer, B.K. *Developing A Thinking Skill Program*, Allyn and Bacon, 1988, p.209.
- 16)Ibid.p.293.
- 17)Beyer, B.K., op.cit. (1987),pp.95-96,99-102.
- 18)Beyer, B.K., op.cit. (1997), p.168.
- 19)Beyer, B.K. “How to Teach Thinking Skills in Social Studies and History”, *The Social Studies*, 99-5, 2008, pp.198-199.
- 20)Beyer, B.K., op.cit. (1997), p.173.
- 21)Ibid.p.172.
- 22)Ibid.p.174. チェックリストの実物は、Beyer, B.K., op.cit. (1997), p.175. を参照されたい。
- 23)Beyer, B.K., op.cit. (1997), p.192. バイヤーは、意思決定だけでなく、比較 とシーケンス、多くの項目の比較、概念化、グルーピング、分類、問題解決、評価のグラフィックオーガナイザーについても開発している。詳細は、Beyer, B.K., op.cit. (1997), pp.184-185, 187-188,191-194, 196-197. を参照されたい。
- 24)Ibid.p.214. なお、このタイプは、Beyer, B.K., op.cit. (1997), p.215. を参照されたい。
- 25)Ibid.p.206.
- 26)Ibid.pp.208-209. なお、㊦～㊧は、筆者が文意を明確にするために加筆した。
- 27)Ibid.p.210.
- 28)Beyer, B.K., op.cit. (1997),pp.212-213. なお、ア)～ナ)については、筆者が加筆。
- 29)頭文字やイラストについての詳細は、Beyer, B.K., op.cit. (1997),p.222, 224-225. を参照されたい。
- 30)Beyer, B.K.“What Research Tells Us about Teaching Thinking Skills”, *The Social Studies*, 99-5, 2008, p.228.

- 31)Beyer, B.K., op.cit. (1997), p.174.
- 32)安藤輝次『絶対評価と連動する発展的な学習』、黎明書房、2004年、138頁。
- 33)Beyer,B.K., Craven,J., Mcfarland,M.A., Parker,W.C. *United States and Its Neighbors Teacher's Edition*, New York : Macmillan Publishing Company, 1990, pp.409-411.
- 34)Beyer, B.K. *Improving Student Thinking –A Comprehensive Approach–*, Allyn and Bacon, 1997,pp.16-17.
- 35)Ibid.p.18.
- 36)遠藤貴広「G. ウィギンズの『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。
- 37)Beyer, B.K., op.cit. (1997), pp.20-21.
- 38)Ibid.p.21
- 39)詳細は、安藤輝次「ルーブリックによる文章表現の評価学習法」『教職支援センター年報』、関西大学教育推進部教職支援センター、2014年、2-10頁。を参照されたい。
- 40)本表は、Beyer, B.K., op.cit. (1997),p.286の表から本研究に関するクリティカルシンキングの項目を抜き出したもの。
- 41)Beyer, B.K., op.cit. (1997),pp.71-72.
- 42)Ibid.p.72.
- 43)Ibid.p.72. なお、表7は、筆者が作成したものであるが、そこで示した問いの太字は、バイヤーによる。
- 44)Ibid.p.72. の記述を筆者が整理したもの。
- 45)Ibid.p.71.
- 46)Ibid.p.73.

第4章 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—

第1節 問題設定

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.)とマクペック(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、マクペ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」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、マクペックの「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⁾。教師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、マクペ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まいと指摘しているのである。

エニスとマクペ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。マクペックは、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、エニスかマクペ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、エニスとマクペ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的か」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ても不思議ではない。

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 | マクペック |
|----------|---------|-------|
| 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 |

エニスとマクペックの論争は、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、マクペ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の重視しており、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てしまった場合、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、マクペ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。本章の目的は、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。教師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。

第2節 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のなかで、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、論証が全ての領域にあるというエニスの主張に反対し、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。教師の学問的知識を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師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、学問的知識を教師による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、異なる学問同士でもそれらを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と比較すると、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など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。

第3節 学問のディスコースによる「クリティカル」概念の分析

(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、教師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、教師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、教師は、他の教師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』に曖昧であるかどうかを判断する。

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たものである。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。

(2) ディスコース分析

このように、教師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、教師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。教師は、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師は、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と。

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、マクペ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、マクペックのいう「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、学生と教師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、教師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、教師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、個々の教師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

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人教師へのインタビューを行った³⁰⁾。その結果、㉗判断、㉘知識での懐疑的な視点、㉙単純な創造力、㉚注意深く繊細な読解、㉛倫理的で活動的なスタンスを受け入れること、㉜合理性、㉝言葉がもつ利便性、㉞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、㉗から㉞は、多くの教師が並べた順による³¹⁾。

㉗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なく、教師の徳、信頼性などの心的状況も含むことであり、㉘は、教師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⁾。㉙は、教師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⁾。㉚では、教師は、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。㉛は、教師が日常生活と関係づけて大学教育を理解すること³⁶⁾、㉜は、物事が道理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。㉝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)教師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、㉞は、学生が知識にこだわるのではなく、思考の根本に戻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、㉗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結びつける「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、㉙では、教師が質問、拒否、再構築からなる知識をふまえて無意識において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、㉚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次資料文書 | 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ことであるとしている。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ている。

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

- ①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？）
- ②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？）

◎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、学生と教師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のなか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)では「女性の地位や生活」と「どのような影響」、(e)では「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、思考プロセスにおいて情報を求めることになる⁴⁵⁾。また、(a)(e)のいずれも、教師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⁾。教師は、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、教師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、教師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、教師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) 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、教師がどのような学生に指導するかということをはっきりと示していない。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ところがあると考える。網羅では、教師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は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、学習単元、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つの単元につき、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、教師は、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、教師は、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師は、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、教師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、教師は、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、教師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ろう。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考える。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ついただけでなく、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。

第4節 小括

本章では、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、その特質が大学教師の語りと手引き書、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も明らかにした。

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、認識と研究方法の際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師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ブリックについて言及しているが、教師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に上げてはいない。教師は、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、学生同士の討論に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所年報』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、119-120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・マクペックの論争を中心に」『日本デューイ学会紀要』45、日本デューイ学会、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. ウィギンズ, 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. ウィギンズ, G・.マクタイ, J.、前掲書(2012年)、146頁。
- 52)Ibid. p.114. 同上、137頁。

第5章 クリティカルシンキングのためのルーブリックづくり

第1節 問題設定

昨今、FDを扱ういわゆる大学教育センターなどでは、ルーブリックを用いた授業評価を行っている。例えば、海外ではアルバーノ大学（Alverno College）によるパフォーマンス評価や¹⁾、これを土台として全米大学・カレッジ教育協会（American Association of Colleges & Universities : AAC&U）が実施した「VALUE（Valid Assessment of Learning in Undergraduate Education：学生の学習の妥当な評価）」プロジェクト²⁾、その他にアメリカの教育心理学者スティーブンス（Stevens, D.D.）らによる研究³⁾、国内では関西国際大学の学修ベンチマークをあげることができる⁴⁾。

これまでのクリティカルシンキングの評価の大半は、心理測定学で占められていた。それは、評価者が心理現象を数値化し、評価結果を見せようとする力を働かせるというアカウンタビリティの側面をもっている⁵⁾。しかし、この評価は、学生の学びを直接表しておらず、あくまでも文部科学省などの行政機関やステークホルダーである保護者などに対する責務に答えるという側面がある。さらに、脱文脈性と統制された条件で行われる評価の専門家やそれを支持する教師⁶⁾は、授業実践とは無関係に、上位下達式に評価規準を設けて評価を行っているにすぎない。

例えば、楠見らが心理測定学の視点から大学の初年次教育におけるクリティカルシンキングの育成と評価法を具体的に示しているか⁷⁾、あるいは授業評価が授業の最終回のみか授業前後の自己評価、授業内容や満足度など合計29項目で5段階の尺度評定を教師が行って学生に自由記述をさせるのみである⁸⁾。したがって、授業評価に結びつけた授業や学生の学びの改善は難しい。

この問題を解決するために、AAC&Uが2007年から2010年まで取り組んだVALUEプロジェクトは、新たなクリティカルシンキングの評価法を提唱した。AAC&Uは、1915年に設立された教養教育の質の向上を目的とする組織であり、コミュニティカレッジから研究大学まで、タイプや規模が異なる1250校が加盟している。プロジェクトの責任者であるローズ（Rhodes, T.）は、VALUEプロジェクトの目的について、パフォーマンスの質を評価する際に標準化に陥らないでスタンダードな質的枠組みを提供することとした⁹⁾。

AAC&UのVALUEルーブリックに関する日本での研究について、飯吉弘子は、学習成果を向上するためにAAC&Uが示す「実行基準」を取り入れる必要があるという¹⁰⁾。実行基準には、飯吉によれば、表1のように、21世紀型リベラル教育の定義・学習成果や大学の卓越性の基準達成のための4つのステップがある。

表1 学習効果を向上するための実行基準¹⁾

| カリキュラムの方策 | 学生への説明度合い | 教室における実践 |
|---|--|--|
| <p>【ステップ1】 高校で、プロジェクトを通して統合を促進する。3から4個の関連コースからなるテーマ型の特別クラスを生徒に受講させる。</p> | <p>教師は、問いに答え、解答を根拠づけ、新しい答えを組み立て、生のデータを問いに関連づけるという目標を示す。</p> | <p>教師が、指導的な質問やきっかけ、モデル、枠組み、情報収集で推奨されるウェブサイトなどを示し、直接観察、事例研究、シミュレーション、ロールプレイングを使う。</p> |
| <p>【ステップ2】 大学で、初年次セミナーや一般教育の複数の選択科目で、具体的な問題やプロジェクト、課外課題を通して探求と分析させる。</p> | <p>熟考や分析を期待するのと同様に、観察、統合、課題提示の力をより一層発展させるという成果を、教師が明確に示す。初年次セミナー、科目や大学の目標として、クリティカルシンキングを強調する。</p> | <p>教師が学生に課題解決の多様な方策を認識させるための、課外課題と口頭発表を課し、ガイドラインと形式を示して、活動の記録やブレインストーミング、共同作業や実証の方法を導入する。</p> |
| <p>【ステップ3】 学生が専攻分野の学習をはじめなかで、学問的な科目での課題型学習が大学のカリキュラム全体で行われる。</p> | <p>教師は、学問におけるクリティカルな観察、課題設定や解決、分析、統合、複雑な問題の解決について詳しく取り上げる。全学レベルでは、すべての専攻のための優先事項として、課題型学習や探求を支援する施設整備に重点を置く。</p> | <p>学生は、複雑な問題や課題の計画を通して分析や統合・解決の能力、具体的な内容の知識も引き出せ、質問と多様な解を示す。能動的で直接参加型の学習と、すぐに応用できる「必要なときに必要なだけ」の情報を提供する授業を次々で行う。</p> |
| <p>【ステップ4】 4回生になると、専攻科目や一般科目の仕上げとなる応用的プロジェクトや卒業論文によって、探求学習の取組を完成させる。その際に、専攻科目、一般教育、選択科目、正課外の経験で習得した知識とスキルを用いることが求められる。</p> | <p>4回生の仕上げとなる応用的経験が、高度でクリティカルな分析、根拠、提示、統合、概念化、解釈、評価などを要求することを学生に説明する。その経験の評価は、データ、論理、多様な方策を思慮深く使う必要性を気づく契機となる。</p> | <p>学生や小集団は、教師の指導の下、1学期から2学期に研究する意義のある課題やプロジェクトを選ぶ。教師は、指導のための問いを示しつつ、学生の主体性を重視する。論文をまとめたり、地域や企業の専門家に発表する。</p> |

ステップ1は、高校で答えの根拠づけとデータの関連づけからはじまり、2の大学初年次でクリティカルシンキングの育成を重視し、3と4では最終段階として高度なクリティカルな分析、根拠、提示、統合、概念化、解釈、評価という応用的経験をさせる。各ステップで鍵となるのが探究である。ここでいう学生の学びとは、知識の暗記ではなく、問題

や課題を分析したり解釈することである。クリティカルシンキングにあてはめると、ステップ2で示した「熟考、分析、観察、統合、課題の提示能力を発達させる」ことが初年次のセミナーや科目の目標に対応している。さらに、AAC&Uは、学生の学習活動やレポート、ワークシートなどを収めたeポートフォリオも併せて用いる重要性を強調する¹²⁾。笠原千絵は、全学共通のルーブリックの開発を念頭にアメリカの高等教育機関でVALUEルーブリックの訪問調査を行い、学科、授業、個々の学生の達成評価のためのツールの1つで、各大学に合った形に作り直せるルーブリックを示し¹³⁾、吉田武大は、授業の文脈に即してルーブリックの表現を書き換える必要性を指摘した¹⁴⁾。

現時点では、日本の大学がクリティカルシンキングのルーブリックを全学的に開発し、それを学生が使いこなす研究はないのであって、学生の学びの実態を反映したルーブリック評価になっていない¹⁵⁾。しかし、ルーブリックを成績の評定で使うだけでは不十分である。なぜなら、教師のあれこれ教えた内容を学生が実際に学んでいなければ、教師自身の授業改善をしなければならないからである¹⁶⁾。とすると、楠見らの研究のように、期末に行う学生の評価だけでは不十分であり、その評価結果を教師の授業改善に反映させたり授業の途中で学生に示して自身の学びの改善を可能にする枠組みが必要になる。

そこで、本章では、教師と学生の協働によるクリティカルシンキングのルーブリックづくりを通してルーブリックが学習促進機能を持ち、どの過程を経てルーブリックをつくるのかをポートフォリオがもつ教育的効果と絡めつつ明らかにしたい。

第2節 ルーブリックとは何か

評価と学びの連動で用いるルーブリックを考えるうえで、イギリスの政府政策提言グループであるアセスメント改革集団が提唱した学習のためのアセスメントが参考になる。学習のためのアセスメントとは、学習者が今学んでいる場所と、次に進むべき場所とそこに行くための一番良い方法を決める際に使う証拠を追求し解釈する過程を指す¹⁷⁾。また、アメリカにおいても、教育コンサルタントであるスティギンス (Stiggins,R.) は、「総括的な評価である学習に関するアセスメントが、学習者に動機づけを行わず自信と学習意欲を失わせる」と批判したうえで、学習のためのアセスメントを導入し、学習のアセスメントとの均衡を保つ必要性を訴えている¹⁸⁾。

さらに、以上のように教師が学習者を相互作用的な評価に関わらせることだけに主眼に置くのではなく、教師の指導もできるようにするなかでルーブリックの学習促進機能を位置づける研究がある。例えば、研究者チャピウス (Chappius,J.) は、目標とのギャップを縮めるために子どもを関与させる必要性を論じて、「私は、どこに向かっているのか？」

「今どこにいるのか？」「どのようにギャップを縮めるのか」という3つの領域に7つの方略を組み込むだけでなく、ルーブリックやワークシートの添付が授業実践を意識した理論を構築した¹⁹⁾。

【私は、どこに向かっているのか？】

第1 方略：学習ターゲットに関する明確で理解できるビジョンを学習者に示す。

（質問例：「今、何をしているの？」など）

第2 方略：質の高い学習物と低い学習物の例やモデルを使う。

（質問例：「質の高い学習物って何？」「避けるべき問題は？」など）

【今、どこにいるのか？】

第3 方略：記述による正規のフィードバック。

（質問例：「私の強みは？」「何をする必要はあるの？」「どこが間違いで、それについてどうするの？」など）

第4 方略：学習者に自己評価と目標設定を教える。

（質問例：「私の得意は？」「行わなければならないことは？」「次に何をすべき？」など）

第5 方略：一時に1つの学習ターゲットや質も側面に絞った授業をデザインする。

（特定の学習目標を習得したり、誤概念や問題の提起の際に焦点化して、足場を据える）

【どのようにギャップを縮めるのか？】

第6 方略：学習者に焦点化した修正を教える。

（やったことに関して不十分や間違いをフィードバックし、学習者に修正させる）

第7 方略：学習者に自己省察させ、彼らの学習を巡らせ、共有させる。

（学習者は、学びを省察し、達成を他者と共有し、長期の保持と動機づけにつなげる）

この方略から、クリティカルシンキングの初学者である多くの学生は、次の3点について学べるようになる。1つは、第1 方略において、教師が単に「クリティカルシンキング能力を習得する」という目標ではなく、「資料の読み込みは、何を意味しているの？」のように学生にとって分かりやすい言葉で問いかけること。2つは、第2 方略について、学生がクリティカルシンキングを具体的にイメージできるようになるために、例えば、実際に学生が書いた良いレポートと悪いレポートを授業で示すことである。3つは、第6 方略に関して、教師が学生の不十分さや間違いを伝えるにとどまらず、彼らに自力で修正させることである。教師が学生全体に問題点を単に説明するだけでなく、学生一人ひとりのワークシートにコメントとして問題点を短く書かせている。これは、クリティカルシンキングを具体化させる方策の指導につながるのではなかろうか。

自己評価は、教師が明示して指導したい内容の深い理解に向けて学生に話し合わせたり、他の学生との協働的な学びの後に自身で主体的に学習させる機能をもっている²⁰⁾。とすると、小集団による相互評価を介して一人ひとりの学生に自己評価を行わせる点がこれまでとは異なる²¹⁾。個々の学生の主体性に任せて全ての学習を行っても、学びの成果は小さい。筆者が2013年に調査した関西の私立大学の授業でも、学生が主体的にクリティカルシンキングを使って生み出した問いが非常に少なかった²²⁾。これについて、スティーブンス

(Stevens,D.D.)らが提示したフィードバックモデルは、教師が作ったルーブリックを学生に示して変更案やアイデア、質問を出させ、それらをふまえて教師が最終案として完成させる役割を果たしている²³⁾。したがって、相互評価を介した自己評価が重要になる。学生が、小集団の討論で、他の受講生と合意形成したり彼らの意見の問題を指摘するなかでルーブリックへの意見や修正すべき点を発表すれば、誰もが貢献できることも理解しやすいのである²⁴⁾。

実際に、学生が自己評価を十分に進めるためには、教師が学生のスピーチやノートなどの学習物から彼らの暗黙の前提や従来の学習を推察し、思考の独特な形態も見出して彼らの学びを促進するために適時フィードバックしなければならない²⁵⁾。これについて、メンコウスキーらが学びの契機の視点から説明した図1が参考になる。

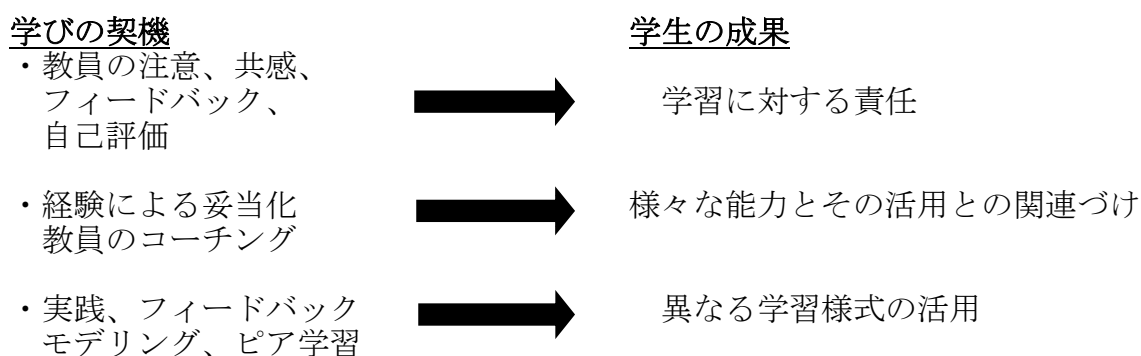


図1 学生の学びの契機²⁶⁾

教師の注意やフィードバックによって学生に責任感をもたせることは、単に相手の揚げ足を取らないとか、相手を言い負かせないようなクリティカルシンキングにつながる。ここでは、ピア学習が意義深い。学生は、ピア学習で出てきた他の学生からの意見やアドバイスによって、これまで調べた文献や資料の妥当性の再検討を通して正反対の考えをもつようになる。また、日常生活または学問の学びとの関係を学生に指導する際に、教師のコーチングが大切になる。

アルバーノ大学でも自己評価を鍵としており、学生が評価を介してこれまでの学びを評価して新たな学びを構築する際に、評価規準に基づいて自身のパフォーマンスを観察し、分析し、判断し、改善方法を決めている²⁷⁾。もちろん、教師も評価を通して新たな学びを生み出すように努める必要がある。この大学で教育研究・評価部長を務めたメンコウスキー (Mentkowsky,M.) らは、表2のようなルーブリックを作成した。

自己評価を十分できない学生は、「コンピテンス」や「能力」を教師から強制的に勉強させられるものとみなしたり、明確な評価基準を厳しいと感じている。中級レベルになると、評価規準を実現可能とみたり、評価規準を絶対的なものとして受け取らず自身の学びの状況に応じて柔軟に認識できるようになる。そして、最終的には、学生が自己評価を自力で行えることを目指す。教師は、学生が事前に定めた学びの水準をふまえて自己評価できるように、ワークシートなどの学習物を使いつつ、暗黙の前提などの思考パターンを見

表2 1人学習と自己評価を学生が理解するための評価規準の役割²⁸⁾

| 評価規準が1人での学習を可能にする | 評価規準が自己評価を可能にする |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> …内容から能力へ …曖昧から明示的そして柔軟な情報へ …外的から内的な自己評価へ | <ul style="list-style-type: none"> …評定から評価規準へ …量から質へ …意見から証拠へ |
| 初級レベルの学生 | |
| <ul style="list-style-type: none"> ・学習目標を学習内容への曖昧な方向とみなす。 ・明示的な指示をやかましいと思う。 ・学習目標をどれだけの内容を学ぶかに対する指示とみなす。 ・コンピテンスや能力を、何をすべきかに対する指示とみなす。 ・遂行や妥当化、合格のためにすべきことの明示的な指示を求める。 | <ul style="list-style-type: none"> ・評価者の判断を、任意で曖昧であり、自分自身や評価者のコントロールを超えているとみなす。 ・はっきりとした評価規準をととてもやかましく思う。 ・評価者の判断を、どれだけ学ぶのかという基準に基づくものとみなす。 ・数や文字の評定を、自分の正答の近くまで学んだのかという基準とみなせる。 ・評価規準は、強みと弱みへのフィードバックとみなすが、評価規準の解釈は、任意で曖昧、評価者と自己の個人的意見に依存していると考える。 ・妥当や妥当でない理由をしばしば分かっていない。 ・評価規準を、正しい反応のパーセントとして表現されたものとしてみている。 ・合格する所までを切り抜けてやり遂げられるかどうかを心配する。 |
| 中級レベルの学生 | |
| <ul style="list-style-type: none"> ・事前に示された評価規準が自分に何を学び、何をすべきかを示していることを知っている。 ・明示的な学習目標と評価基準を求める。 ・能力を、学校や私生活で使う過程におけるステップとみなす。 ・学習は、過程とみなす。(学び方を学ぶと、それは消失しない。) ・評価規準を、遂行能力の像とみなす。 | <ul style="list-style-type: none"> ・強みと弱みへのフィードバックは、進歩や成功への明示的な情報提供であるとみなす。 ・評価規準は、フィードバックと自己評価の枠組みとみなす。 ・明示的な評価規準を求める。 ・明示的な評価規準で達成の動機づけをする。 ・評定は、進歩や成功の情報源としては排除する。 ・評価のための評価規準は、より柔軟で両義にとれ、より解釈に開かれているものとみなす。 |
| 上級レベルの学生 | |
| <ul style="list-style-type: none"> ・評価規準を、学習と評価の一部と考える。 ・能力は、何かを遂行する枠組みと捉え、評価規準は、推敲と自己評価の能力の像とみなす。 ・評価規準は、学習の転移を可能にするような学習の認知的枠組みとみなす。 ・評価規準は、1つ以上の方法で満足されると捉え、1人学習に導くような柔軟な仕方を使う。 ・評価規準は、自分のなかに内面化させ、自己評価するために使う。 ・自分で評価規準をつくる。 | |

出して適時フィードバックする²⁹⁾。さらに、教師の思考能力を学生に習得させ彼らが授業での説明のどの点に注目して聴き、その説明で理解していない部分を客観的に把握しなければならない。例えば、クリティカルシンキングをコーネル・クリティカルシンキングテストのように一問一答形式で高得点を取る能力ではなく、自身の学びの目標をループリッ

クに書かれた基準を通して把握し、学習方法や活動を見直すという流れになる。このように、学生の自己評価の前提として評定のためにルーブリックを使うことから脱却しなければならない。

この点については、スクリバン (Scriven, M.) が示した現状のカリキュラムの欠陥の修正のための形成的評価に対して、学びの途上で行う形成的テストを通して子どもの学びの不十分さを確認して完全習得学習に至る流れを「指導と評価の一体化」としたブルーム (Bloom, B.S.) の研究がある³⁰⁾。そして、1989年にオーストラリアの教育心理学者であるサドラー (Sadler, D.R.) がカリキュラム上の目標と実際の学生のパフォーマンスのギャップを縮めるために他者の学習を評価して完全習得させる活動が学生の自己評価にも役立つ「評価と学びの連動」を示した³¹⁾。端的にいうと、評価は、学生が学びの問題点を明らかにできるだけでなく、自身のパフォーマンスと学習目標のギャップの解消に貢献するといえる。これを理解するうえで、次の安藤の説明が参考になる³²⁾。

「教師が教える目標を見据えて、学習者のアクティブな水準をふまえて教えた後、学習者が分からない点を学習者と一緒に見極め、標準などの参照レベルに照らして両者のギャップを縮めるために、教師は、指導の改善に、学習者は、自身の学びの向上に努力する取組である。」

教師は、学習者の水準を把握して必要であれば指導方法を改善しなければならない。他方、学習者は、教師の指導に沿って学びを向上するためには、自身の学びの目標を教師と共有する必要がある。安藤は、アセスメントを「評価」と訳してないように、単なる学習者の評定ではなく、彼らの学びの形成の困り事の解決方法を一緒に考える取組として評価を位置づけている。クリティカルシンキングの育成にあてはめていうと、多くの学生は、大学入学段階でクリティカルシンキングの初学者であり、教師から適切な指導を受けなければクリティカルシンキングを習得できない場合に³³⁾、学生の自学自習に任せるのではなく、彼らが円滑にクリティカルシンキングを習得できるように教師の系統だった指導が必要なのである。

同時に、学生が卒業後に能力として使いこなせるようになるように、クリティカルシンキングを考察する必要がある。そこで、次のようなアルバーノ大学による一般教育で育成する能力の説明を参考にしてみたい³⁴⁾。

共通で汎用的な能力もしくはコンピテンスとは、能力が様々な状況や場面でも転移することを指す。(略) 汎用的な能力は、大学やアルバイトの状況だけでなく、卒業後の生活や職業の様々な状況での転移を期待されている。(略) 発展的で全体的、汎用的な能力の獲得は、学習者としての学生が大学で学び方を学ぶ際に主体的になることを想定している。

学生は、汎用的能力を獲得する過程で卒業後の生活や職業での様々な状況で能力を発揮でき、そこから自己成長のためにすべき学習活動を自発的にみつけられるようになること

によって学びの主体性を身につけるのである。クリティカルシンキングと結びつけていうと、AAC&U も、意見や結論を組み立てる前に、論点、考え、人工物、出来事を包括的に探究する過程で特徴づけられる心的特性とクリティカルシンキングを定義しているように³⁵⁾、単なるスキルではなく、スキルを用いるための精神的な特徴を強調している。この点をふまえた学びに関して、アルバーノ大学の説明を紹介しよう。

- 「①学生が意図した内容と今行っていることとの関連を一層理解し、自覚する。
- ②学習での協働が他者の考え方を取り入れたり他者への説明によって上手くいく。
- ③知識や能力と新たな学習を融合させ、困難な水準へと進むなかで学習様式を見出して柔軟に使わせる必要がある。
- ④知識と能力を統合させたものの転移の時期と場所が不明確なため、状況に応じて相互に関係していることが明らかにできる複数の学習機会を学生に与える必要がある。」³⁶⁾

学生は、他者との協働で成り立つ学習を主体的に行い、自力で学びを展開するかを見出さなければならない。特に、クリティカルシンキングは、大半の学生が初めて学ぶ能力であり、「他者の考え方を取り入れたり他者への説明によって上手くいく」ための協働を中心に据えた学習の確立が必要となる。他方、教師は、授業で知識とクリティカルシンキングの統合を目指す際に、知識を授業で1回だけでなく2回から3回学生に学ばせる機会を設けなければならない。この点から、①や②のような新たな学習と知識や能力の統合の重要性が分かるだろう。このような過程を経て開発された学習モデルについて、安藤による説明を要約したうえであげておきたい³⁷⁾。

わが国では、何かの問題を理解していなければ、仮に解けたとしても駄目であると言われる。例えば、算数の解き方だけを覚えこんでその意味が分からないままにペーパーテストで正解を書くだけでは理解できたとはいえない。しかし、「教育とは知っている事柄ができること」の「できる」とは、そのような技能面のアルゴリズムの適用に狭く限定するのではなく、抽象的な知識や学問の概念を習得してペーパーテストでよい成績を取ったとしても、現実の場面で何かの問題を解決したり応用できなければ、真の深い理解にはならないことである。

学びにおける「理解」は、単に頭でわかるだけでは不十分であり、現実の場面で活用するなかで何かの問題を解決したり応用できなければ成り立たない。例えば、学生は、仮にクリティカルシンキングの能力評価テストとして有名なエニス(Ennis,R.H.)のコーネル・クリティカルシンキングテストのように不特定多数を対象として仮想的場面を想定したテスト問題を解けたとしても、習得した能力を実際の場面で使えるとは限らない。真の能力は、実際の論文や文献を読んだり他者の意見やコメントを聴いて、それらの問題点や反論などを試行錯誤しながら示さないかぎり、ありえないといえよう。

最後に、表3のアルバーノ大学の一般教育のルーブリックをみておこう。

表3 アルバーノ大学の一般教育で必要な能力のルーブリック³⁸⁾

| | 4 | 3 | 2 | 1 |
|--------------|--------------------------|----------------------------|---------------------|-----------------------|
| コミュニケーション | コミュニケーション能力を統合できる。 | コミュニケーション技術を使える。 | 分析的な意識をもって伝達できる。 | 自己評価できる。 |
| 分析 | 総合化できる。 | 関連づけができる。 | 推論できる。 | 観察できる。 |
| 問題解決 | 解決策を実行して評価できる。 | 見解の不一致を起点とする問題を解決できる。 | 問題を定義できる。 | 自己評価できる。 |
| 意思決定における価値づけ | 価値づけの過程を他にあてはめることができる。 | 価値を科学や技術の開発と関連づけられる。 | 暗に示された価値を推論できる。 | 自分の価値を認識できる。 |
| 社会的相互作用 | 集団で効果的にパフォーマンスできる。 | 自己と集団を査定できる。 | 集団を分析できる。 | 自己評価できる。 |
| グローバルな視点 | ローカルとグローバルの両方の論点に答えを出せる。 | 論点における多数の観点を調査できる。 | 複雑な関係性を調査できる。 | 自己評価できる。 |
| 有効な市民性 | 問題に対処する方略を設計できる。 | 共通の目標を達成するための組織的な構造を確認できる。 | 適正な答えに至る方略を開発できる。 | 自己評価できる。 |
| 審美的な責任 | 質的な判断を行って弁護できる。 | 仕事を様々な文脈と関連づけることができる。 | 自分の個人的な返答について説明できる。 | 自分の個人的な返答をはっきりと表現できる。 |

これは、クリティカルシンキングの育成を明示していないものの、8つの評価規準のなかで問題解決、グローバルな視点、審美的な責任がクリティカルシンキングに関係している。特に、問題解決について、実行可能な解決策だけでなく、その妥当性と問題点を見極める能力を必要とし、グローバルな視点では、論点に含まれる多くの観点を調査したうえで、あわせてローカルな視点についても学生に答えを学生に出させる必要がある。学生がたとえグローバルな視点を見出せたとしても、それを反対の立場であるローカルな視点からも1つの答えを出さなければならない。これは、クリティカルな視点で捉えることであるといえる。審美的な責任に関しては、「質的な判断を行って弁護できる」点は、学生が自身の考えを一方的または感情的ではなく、文献や資料を根拠にした他者の主張や考えの適切な判断による自分の考えの弁護を意味するのである。

このように、ルーブリックとは、教師のフィードバックをふまえて学生が自己評価するなかで学習の促進を促す役割を果たすツールである。

第3節 わが国の大学教育におけるルーブリック使用の実際

山田嘉徳らがルーブリックを授業毎での実施（クラス）と全学での実施（コモン）に分類して活用状況を説明しているように、わが国の大学の授業でもルーブリックが使われる

表4 わが国の大学におけるルーブリックの活用

<クラスルーブリック>

| | 大学名 | 科目群 | 科目名 | 課題 | 評価主体 | 評価方法 | 学びでの改善での活用 |
|---|---------|-------|------------------|-----------|------------------------|-------------------|------------|
| 1 | 長崎大学 | — | 情報メディア論 | プロジェクト学習 | 授業担当教師・授業観察者 | 授業担当教師・授業観察者による評定 | × |
| 2 | 新潟大学 | 初年次教育 | 大学学習法 | レポート | 授業担当教師・ライティング指導に関与した教師 | 個人評定 | × |
| 3 | 山口大学 | 教養教育 | 芸術論特殊講義 | レポート | 授業担当教師 | 個人評定 | × |
| 4 | 立命館大学 | 教養教育 | 現代の教育 | レポート | 授業担当教師 | 個人評定 | × |
| 5 | 京都外国語大学 | 初年次教育 | 情報技術の実践 | プレゼンテーション | 授業担当教師 | 個人評定 | × |
| 6 | 匿名 | 実習 | 保育指導法 | 指導案作成 | 授業担当教師 | 個人評定 | × |
| 7 | 匿名 | 実習 | 視能訓練士の臨地実習に関する科目 | 臨地学習 | 実習担当教師・実習生 | 担当教師の評定と実習生の自己評価 | △ |
| 8 | 青山学院大学 | 初年次教育 | 基礎演習 | 論文 | 授業担当教師 | 個人評定 | × |
| 9 | 玉川大学 | 教養教育 | 教科音楽 | 振り返り | 授業担当教師・受講生 | 授業担当教師・受講生による評定 | × |

<コモンスルーブリック>

| | 大学名 | 科目群 | 到達目標・評価指標 | 評価主体 | 評価方法 | 学びでの改善での活用 |
|----|--------|-------|--|------|------|------------|
| 10 | 東北学院大学 | 初年次教育 | アカデミックスキル | 学生 | 自己評価 | × |
| 11 | 三重大学 | 修学達成度 | 指導力・協調性 | 学生 | 自己評価 | × |
| 12 | 京都産業大学 | PBL | ファシリテーションに関する認知スキル・チームメンバーの話し合い以外における個人による貢献の観察・推定スキル・自分自身のチームでの対立への対応に必要なモニターを成業するスキル・ファシリテーションのメタ認知スキル・内発的動機づけ | 教師 | 個人評定 | × |

ようになってきた³⁹⁾。表4は、山田らが作成した表をルーブリックの評価主体と評価方法に限定して修正し、新たに学びの改善における活用状況を追加して作成したものである。

この表から分かるように、大学教育センターのような全学組織や授業担当教師が中心になってルーブリックづくりとその活用を進めている。確かに、1の長崎大学では、教師と授業観察者が作成したルーブリックを学生に検討させてルーブリックをつくり上げているが⁴⁰⁾、学生がルーブリックを使いこなすための学習活動が盛り込まれてない点で不十分と言わざるを得ない。そのうえ、文字や文章等の細かい修正以外に学習者からの指摘はなかったことも⁴¹⁾、学生のルーブリックづくりの問題点としなければならない。7では、学びの改善での活用について△をつけたのは、教師は、学生が自身と実習指導者の各評価結果を比較分析し実習生の課題を見出して改善に取り組むように指導しているが⁴²⁾、学生がこの指導を通して実際に学びを改善しているか否かを明らかにしていない。このように、表4でのすべての大学のルーブリックは、学びの改善ではなく評定に重点をおいている。

さらに、佐藤浩章が推奨している大学授業においてルーブリックを活用する取組もみておきたい。佐藤が所属していた愛媛大学では、2005年6月にスティーブンスを招き、ルーブリックに関する講演会の開催を契機に、ルーブリックを大学教育で効果的に利用できる認識が広がった。次に、同年11月にスティーブンスの著書『ルーブリック入門(Introduction to Rubrics)』の翻訳について議論した。ルーブリックについての取組が本格化するのは、2010年9月に四国地区大学教職員能力開発ネットワークの1つのプログラムとして愛媛大学で開催されたワークショップである。ワークショップでは、教師がルーブリック評価のメリットを説明でき、自らの授業で活用できるルーブリックの作成を目標としている。まず、成績評価の厳密化と効率化に対する有効性を示し、スティーブンスの著書に沿って作成方法を説明し、個人ワークとして自身の授業で使えるルーブリックを作り、最後にペアワークによる相互評価を通してブラッシュアップした⁴³⁾。このように、愛媛大学のルーブリックも教師の成績評価のためのものになっている。

第4節 VALUE ルーブリックとその意義

VALUE ルーブリックは、④探求と分析、⑤クリティカルシンキング、⑥創造的思考、⑦文章コミュニケーション、⑧口頭コミュニケーション、⑨読解、⑩量的リテラシー、⑪情報リテラシー、⑫チームワーク、⑬問題解決、⑭市民参加、⑮異文化知識と能力、⑯倫理的推論、⑰生涯学習の基礎とスキル、⑱統合的学習という15の領域の教養教育に関するものを指す。松下によると、ローズが分類した④から⑬を知的・実務的スキル、⑭から⑱を個人的・社会的責任、⑲を単独で統合的・応用的学習を、教養教育を通して形成すべき能力であるという⁴⁴⁾。ローズは、VALUE ルーブリックの目的を次のように説明する。

「VALUE ルーブリックは、大学や教師が特定の学位レベル（準学士号と学士号）の達成に対して期待されるパフォーマンスの質を評価するために、共通のスタンダードを創

り出す手段を提供している。つまり、そこにあるのは、標準化に陥らない、質についてのスタンダードの枠組みなのである。」⁴⁵⁾

VALUE ルーブリックは、あらゆる大学教育のスタンダードではなく、全学で用いるルーブリックを開発するために参考となる。VALUE ルーブリックの意図さえ尊重すれば、評価規準や基準の段階や文言が異なっても問題ない。教師が AAC&U の専門チームが各大学でそれまでのルーブリックをもとに共同開発した VALUE ルーブリックを、個々の学科、科目の文脈に沿ってローカライズすることによって、大学を超えた共通性と大学ごとの多様性を統一できる⁴⁶⁾ということになっている。⑥のクリティカルシンキングのルーブリックも、表 5 のように、他の領域と同様に学際的に設計され、すべての専門分野に共通する探究や分析の特性を認識させ、人生で直面する様々に変化する状況に応用できる。

情報ソースをいかに評価するかについて考察するためには、学生の省察に焦点をあてた課題が重要となる⁴⁷⁾。教師は、単にルーブリックを使って評価すればいいわけではなく、課題と併用して評価するなかで必要なテーマの省察を学生に促す。他方、大半の学生にとって、特に表 5 のルーブリックの評価規準である「結論と関連する成果」のなかの 4 の最後仕上げで示されている「知識をふまえた評価」や「証拠と観点を示す」といった基準を、自力で文献調査や友人との議論などの学習活動を行って達成するのは困難である。そこで、課題やワークシートの作成や集団での討論といった学習活動が必要になるといえよう。

第 5 節 わが国における VALUE ルーブリックに学んだ取組

わが国で VALUE ルーブリックに学んでルーブリックの開発に取り組んだ大学は、関西国際大学であり、「KUIS 学修ベンチマーク」という全学で用いるルーブリックがある。それを要約すると、次のようになる⁴⁸⁾。

KUIS 学修ベンチマークは、学生が教育理念を実現するために必要な能力を意味します。これは、『自律的な人間』『社会貢献できる人間』『国際性を身に付けた人間』の 3 つの態度的能力と『問題解決能力』『コミュニケーション能力』の 2 つの能力だけでなく、共通教育と専門教育を通して全学が共通に取り組む目標と、次の 2 つの役割をもちます。1 つは、学生自身の学習や目標実現の状況の理解です。自ら学び、考え、行動する学習者として、目標の実現を判断し、行動することが大切です。ベンチマークの実現状況を自らが総括的に評価するチェックシートは、学習や生活の工夫改善に資する具体的な手がかりを与えてくれます。2 つは、KUIS 学修ベンチマークが大学、教師、学生、社会の間で共有された約束であることです。今、社会は、知識や技能を様々な状況に応じて働かせて問題解決に生かせる人を求めています。そのためには、既習の知識や技能を総合的に関連的に働かせて不断に更新する必要があります。ベンチマークへの取組への約束によって関西国際大学の教育を一層充実できると確信しています。

さて、関西国際大学は、「学習や生活の工夫改善に資する具体的な手がかりを与える」

表5 クリティカルシンキング VALUE ルーブリック⁴⁹⁾

| | 最後の仕上げ | 重要な段階 | | 基準点 |
|-----------------|---|--|--|--|
| | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 論点の説明 | クリティカルに考察される論点や問題点を明確に述べ、包括的に記述できる。それは、完全に理解するのに必要な関連情報となっている。 | クリティカルに考察されるべき論点や問題点を省略によって理解を妨げない形で述べ、記述し、明らかにできる。 | クリティカルに考察される論点や問題点を述べているが、定義されていない用語があったり、多義性について探究できていなかったり、議論の境界を確定できてなかったり、背景が不明だったりしている。 | クリティカルに考察される論点や問題点を明確に述べることができていない。 |
| 証拠 | 包括的分析または統合につながるために十分な解釈や評価を根拠にして情報を入手できる。専門家の観点を徹底的にクリティカルに捉えられる。 | 首尾一貫した分析または統合を発展するために十分な解釈や評価を根拠として情報を入手できる。専門家の観点をクリティカルに捉えることができる。 | 複数の解釈や評価をもつ拠り所から情報を入手できているが、首尾一貫した分析もしくは統合を発展させるのに十分ではない。専門家の観点をクリティカルに捉えず、大部分を事実として着目している。 | 解釈や評価をすることなしに情報を入手している。専門家の観点をそのまま鵜呑みにしている。 |
| 文脈と想定への影響 | 自身と他者の想定を徹底的に(系統的に整然と)分析し、見解を示すとき文脈での関連性を注意深く評価できる。 | 見解を示す際に、自身と他者の複数の想定と関連した文脈を確認している。 | いくつかの想定に疑問をもてる。見解を提示するとき、複数の関連する文脈を確認できる。ある人自身の想定よりも他の人の想定に対する(またはその逆)さらなる配慮を必要としている。 | 現在の想定の新たな自覚を示す(自分の主張を想定とするときがある)。見解を示すとき、複数の文脈を確認し始めている。 |
| 学生の見解(観点、主題や仮説) | 想像力に富み、論点の複雑さを考慮した特有の見解(観点、主題や仮説)を示せる。見解(観点、主題や仮説)の限界を認めている。他者の観点と、見解(観点、主題や仮説)において統合できる。 | 特有の見解(観点、主題や仮説)は論点の複雑さを考慮したものになっている。他者の観点は、見解(観点、主題/仮説)において認められる。 | 論点の異なる側面を含む具体的な見解(観点、主題や仮説)をもっている。 | 特有の見解(観点、主題や仮説)を述べているが、単純で自明になっている。 |
| 結論と関連する成果 | 結論と関連する成果は、学生の知識をふまえた評価や、優先順位をつけて議論された証拠と観点を示す能力を反映している。 | 情報の範囲内で論理的に結びつく結論になっている。それは、反対の観点を含んでいる;関連する成果を明確に確認できる。 | 情報と論理的に結びついた結論になっている(望ましい結論に合うように情報を選択できている)。いくつかの関連した成果を明確に確認できる。 | 議論された情報と矛盾して結びついた結論になっている。関連する成果は、簡略化しすぎている。 |

という方向性と学生が授業でルーブリックを使いこなして自身の学びの改善に結びつける必要性を認め、3つの態度的能力と2つの能力から共通教育と専門教育で取り組む目標を定め、学生に学習や目標実現の状況を把握させる役割を想定した各科目に共通するルーブリックを開発した。そして、ルーブリックを活用した学習の最終目標は、「多様な力の総合化」である。総合化とは、すでに身につけた知識や技能を状況に応じて再構成し活用し、更新することを指す。KUIS 学修ベンチマークで想定する能力は、卒業研究やインターンシップなどの場面で発揮してはじめて意味をもつのである。ただし、ルーブリックによる学びの効果については、論文で明らかになっていない。

その他の例として、コモンルーブリックという形で人間科学部の初等教育、人間福祉、心理、人間栄養、グローバルコミュニケーションの5つの学科に適用できる広島文教女子大学のルーブリックがある。今崎浩らによると⁵⁰⁾、これは、学期末レポートや毎回授業内で提出しなければならない小レポート等に活用するためのレポート作成と、ゼミでの発表や実習報告等に活用するための2種類のコモンルーブリックを含む。ルーブリックを完成させるため、同学教務委員会がVALUEルーブリックの「文章コミュニケーション」および「口頭コミュニケーション」の内容を参照し、原案に対して各学科から意見を寄せてもらう形をとった。このように、この大学では、教師がルーブリックをつくり、レポートとゼミ発表と実習報告の評定のために用いている。ただし、教師と学生との共同によるルーブリックづくりは、2016年段階での今後の課題としている⁵¹⁾。

第6節 学生とつくるルーブリック

(1) 理論的枠組み

第3章で、バイヤー (Beyer, B.K.) がウィギンスの「思慮深さ」を取り入れて思考指導論の補強を試みていることを示した。そこでは、他に取りうる選択肢を設けたり、教師が学習者の学びの状況を考慮しつつ授業実践を行うことの重要性を力説していた。これらを具体化するためには、前者がクリティカルシンキング、後者では学生と教師との協働によるルーブリックづくりが必要になる。そこで、本節では、後者の視点に立ってルーブリックの理論的枠組みをウィギンスの理論から学びたい。

ウィギンスらは、たとえ最も質の高い授業内容と指導方法であっても効果的な学習を生み出すなかで完全に失敗することもある点について、見習の整備士の教育を例にして、次のように説明する⁵²⁾。

「例えば、『この気化器のどこがおかしいのか?』という問いに答えるために、先輩の整備士が車のエンジン全体を分解して、ガレージの床に部品を並べ、それぞれのエンジンの部分と他の部分との関係について素晴らしい視聴覚教材とともに綿密な講義をしたら、見習いの整備士は、それを奇妙で役に立たないと思うだろう。それでも、専門家は、それらの講義が自動車のエンジンについて関連するあらゆる情報を論理的かつ綿密に扱っ

たものだ、と主張するかもしれないのである。」

教師がどんなに完ぺきに授業を計画して教材を準備しても、それらが学習者にとってよいとは限らない。これは、大学教育でも同じで、教師が学問の知識を学生に身近な時事問題を映像や資料を使ってどんなに分かりやすく解説しても、学生が学問の知識を真に自分のものとして理解できるとは限らない。これについて、ウィギンスらは、ほとんどのアカデミック科目が整備士の教育の例と同様に、基礎から上級の教材へと進み、長い間応用を先延ばしにした結果、効果を損なわれてしまうと主張している⁵³⁾。つまり、教師による学問の知識を基礎から応用にわたる系統的な指導が学生の学びの効果を生み出せないのである。とすると、最近注目されている反転授業やアクティブラーニングといった学びの方法を取り入れるだけでは不十分である。学問の知識に対する学生の理解が指導の中心にない限り、彼らの学びの質保証を保証できないといえよう。

クリティカルシンキングのルーブリックづくりにおいて、例えば、「水は、地表の4分の3を覆っている」といった事実ではなく「液体の水が消えたとき、水蒸気になっており、空気を冷やすと液体として再び現れる」という抽象的観念に沿った探求と、事実の背景にある本質を様々な視点から見極める行為が他者の考えの妥当性や信頼性を吟味して自身の思考パターンを意識的にみつめるという行為の間に共通するところがある⁵⁴⁾。

ウィギンスらが論じた理解の6つの側面⁵⁵⁾のなかの「パースペクティブ」は、クリティカルシンキングに大きく関係している。なぜなら、彼らが説明する「クリティカルな目や耳を用いて、複数の視点から見たり聞いたりして、全体像をみる」ことがクリティカルシンキングを構成する要素だからである。クリティカルシンキングとしてのパースペクティブをもつ学習者は、検討されていない想定や結論、含意を表に出せる⁵⁶⁾。例えば、学習者は、「米国史や物理学の教科書の執筆者がどのような視点に立っているか?」「他の執筆者も同様の見解を共有しているのか?」といった問いの探求によって、教師や教科書が断言する内容の背後にある視点を把握している⁵⁷⁾。したがって、教師は、授業で学習者が重大な観念の代わりとなる理論や多様な視点に出会えるように学習活動を盛り込んだり、それらの観念をかなり異なる理論的パースペクティブから見させるための学習課題を設計しなければならなくなる⁵⁸⁾。

また、理解に関する事柄の指導に必要なアプローチである看破概念のなかの「知識に含まれる主張の背後にある鍵となる問題や論点、問い、論争を抽出する」⁵⁹⁾という視点は、学習者がクリティカルシンキングを単なるスキルとして無思慮に学び、習得した論理スキルを振りかざして何にでも非難してしまう状況⁶⁰⁾を克服するだけでなく、エニスの12の能力のなかの「論点、問いまたは結論を確認する」に共通している。エニスが能力のみで指導方法は大きな枠組みを示すにとどまるのに対して⁶¹⁾、ウィギンスが表6の具体的な指導方法を提案した。教師は、自身の直接的な指導が学習をもたらす1つの側面に過ぎないと認識したうえで指導内容を表す言葉を学生の素朴な知性に共感させ、自身が設計した

学習経験を通して学生に潜在する観念を表に出させなければならないとすると⁶²⁾、学生に潜在する観念を自力で認識できるように支援することが教師の役割になる。以上の点から、ウィギンスは、看破概念を使って実質的にはクリティカルシンキングを取り込んでいるといえよう。授業で学生に理解を促すために内容を看破させる具体的な方法を表6で示しておきたい。

表6 理解に向けた指導と学習活動⁶³⁾

| 教師が用いるもの | 学生が行う必要があること |
|-----------------------|--------------------------|
| 講義形式または直接的指導 | 受け取る、取り込む、応答する |
| ① 演示やモデリング | 観察する、試みる、練習する、洗練する |
| ② 講義 | 聞く、見る、ノートをとる、質問する |
| ③ 収れん可能な問い | 答える、応答を返す |
| ファシリテーション的または構成主義的な方法 | 構成する、検討する、意味を拡張する |
| ④ 概念の獲得 | 比較する、帰納する、定義する、一般化する |
| ⑤ 協同学習 | 協働する、他者を支援する、教える |
| ⑥ 話し合い | 聞く、質問する、熟考する、説明する |
| ⑦ 実験的な探究 | 仮説を立てる、データを集める、分析する |
| ⑧ 図解によるプレゼンテーション | 視覚化する、関連づける、関連をマップにする |
| ⑨ 導かれた探究 | 質問する、研究する、結論を出す、裏づける |
| ⑩ 問題基盤型学習 | 問題を提起したり定義する、解決する、評価する |
| ⑪ オープンエンドな問い | 答えて説明する、振り返る、再考する |
| ⑫ 相互の教え合い | 明瞭にする、質問する、予想する、教える |
| ⑬ シミュレーション | 検討する、熟考する、挑戦する、論争する |
| ⑭ ソクラテス式セミナー | 熟考する、説明する、挑戦する、正当化する |
| ⑮ 書くプロセス | プレーンストーミング、構成、草稿の作成、修正 |
| コーチング | スキルを洗練させる、理解を深める |
| ⑯ フィードバックとコーチング | 聞く、考慮する、練習する、再び試みる、洗練させる |
| ⑰ 導かれた練習 | 修正する、振り返る、洗練させる、全体を手直しする |

指導は、講義形式もしくは直接指導だけでなく、ファシリテーションや構成主義的方法、コーチングも含む。例えば、「比較する、帰納する、定義する、一般化する」や「仮説を立てる、データを集める、分析する」も、前者は④と、後者は⑦とそれぞれ対応している。これらの学生が行うべきことが教師の指導と一体になっているといえる。

このように、ウィギンスのパースペクティブ概念は、単に能力を構成する要素になっているだけでなく、それを指導方法と結びつけて明らかにしたのである。

他にも、学生と教師の協働によるルーブリックづくりについて実践研究をしたステーブンスも注目に値する。彼は、ルーブリックに関して学生に議論させる活動が彼らの無意識の誤解や思い違いを明らかにして、課題が何を求めているかについての理解が深まり、動機づけを高める有効な技法であると述べている⁶⁴⁾。

(2) ルーブリックづくりの実際

ルーブリックは、2014年度に関西の私立大学の2回生対象とした「初等教育専修ゼミⅠ」の第1回目の授業で「『教育とは何か』：どっちがよいか？ どうよいか？」というワークシート（図2参照）を使って、学生に「教育とは何か」という2つのレポートのどちら

「教育とは何か」：どっちがよいか？ どうよいか？

学籍番号 _____ 氏名 _____ B男

AタイプとBタイプは、「教育とは何か」という課題についてのレポートです。二つの文章を読んで、どちらが優れていると思いますか？ その判断の規準を述べて、具体的な説明をそれぞれのタイプの箇所で行いなさい。

| 優れているのは B タイプ | | |
|--|---|--|
| その理由： まず、見方目からAには改行がないため非常に読みにくい。それに比べてBでは段落はまとめられており読みやすい。また、自分の意見も資料から読み取った小青年から自分の意見を書いている。そして、その意見の根拠となるものも分かりやすく書かれており、例も上手に使っている。レポートを書くにあたってのルールが守られている。 | | |
| 特 徴 | Aタイプ | Bタイプ |
| | <ul style="list-style-type: none"> - 例を多用している。 - 教師と生徒、生徒と生徒 などの人のつばかりに重々置いている。 - どこかで聞いたことのあるような意見 - 改行なし - 自分の意見をとても多く書いている。 | <ul style="list-style-type: none"> ◦ 題命から、「伝える」ということに注目しているのかとわかる。 ◦ レポートとしての構成がうまく取りまわっている。 ◦ 自分の意見の根拠が書かれている。 |
| 評価規準 | | |
| 自分の意見をどのように書いているか | 他の資料や誰かの意見に似たようなことを書いているようにとれた。 | 映像資料を通して感じた自分の意見が書かれているように思える。意見をきつて書いていっている。全体の割合として |
| 構成 | 初めに自分の意見を言っている所は良いが、自分の意見の根拠となるものが少ない気がする。また、自分の意見をうまくまとめられていないようにも見て取れた。 | 初めに意見を言い、その後映像資料と根拠となるものを上げて、自分の意見と根拠を証明できていると思う。レポートとしての形である。 |
| 例の使いかた | 「卒の鳥」と例を出しているが、それがおもしろいのかの説明がされておらず、例として弱く使われている。 | 「卒の鳥」と「福岡県学生」という例を出したものの、おもしろいのかの説明ができていない。自分からよく使われている。 |

図2 学生が自力でルーブリックの評価規準を見出す

が優れているかを定めるための判断規準を示させる取組を通してつくった。ここでは、実際に過去に書かれた2つのレポートのどちらか優れている作品を選ぶ取組が学生自身によるレポートの評価規準の明示につながった点が大きな特徴である。

受講者数24名中4名ではあるが「自分の考え」という評価規準の具体的な内容をみると、次のようになる。

A男：自分の意見の伝わりやすさ

B男：他の資料が誰かの意見に似た内容を書いているようにとれた。映像資料を通して感じた自分の意見が書かれているように思える。意見を全体の割合として多く書いている。

A女：教師という立場「伝える」ことの大切さ。自分が教師になったとき。

C男：文章のなかにとびとびでみにくい。最後にまとめられていて良い。

以上の4名の記述のなかでクリティカルシンキングに関連するものは、B男である。彼は、自分の意見を他の資料や映像資料を明確に根拠とした。その他の内容は、「意見の伝わりやすさ」や「文章のなかにとびとびでみにくい」という文章の表現や構成や「教師という立場」という授業内容に関連している。

受講生24名（1名は欠席）のうち7名が配布したループリックに書き込んだ。そのなかで多かった内容は、表7のループリックの「自身の考えの設定」の2級の上段「専門家の意見・考えやそれに関する知識を一部間違っただけで自分の考えを示している」に対して、次のような記述が明らかになった。

D男：知識のどこが間違いかという表現は難解である。

B女：間違っただけで何をどう理解すればいいのか。

C女：なぜ一部間違っただけで捉えなければならないのか。

表7 学生が示した評価規準をもとに作成したクリティカルシンキングのループリック

| | 1級 | 2級 | 3級 | 4級 | 5級 | 級外 |
|----------|---|--|--|---|---|---|
| 自身の考えの設定 | <input type="checkbox"/> 専門家の意見・考えやそれに関する知識を正確にとらえたうえで自分の考えを示している。 <input type="checkbox"/> 自分の考えの根拠として資料の内容を正確に指摘しその内容も正確に記述した。 | <input type="checkbox"/> 専門家の意見・考えやそれに関する知識を一部間違っただけで自分の考えを示している。 <input type="checkbox"/> 自分の考えの根拠として資料の内容を指摘し、その内容を記述できた。 | <input type="checkbox"/> 専門家の意見・考えを自分の感覚や思いこみで解釈した。 <input type="checkbox"/> 自分の考えの根拠として資料の内容を記述しているものの、自分の考えとそこで根拠とした教材の内容とのつながりが分かりにくい。 | <input type="checkbox"/> 専門家の意見・考えをあげているものの、その理由が記述されていない。 <input type="checkbox"/> 自分の考えの根拠として資料の内容を記述している。 | <input type="checkbox"/> 専門家の意見・考えをあげている。 <input type="checkbox"/> 自分の考えが与えられた資料と関係している。 | <input type="checkbox"/> 専門家の意見・考えを全くあげていない。 <input type="checkbox"/> 与えられた資料と無関係に自分の考えを書いた。 |

これらの記述では、特にD男の記述に注目すべきであろう。D男は、知識の意味の不正確さを捉える能力を会得している。これは、学生がループリックを通して、クリティカルシンキングで必要となる専門家の意見や考えに関する知識の習得の評価を試みたからである。他方、C女のように、誤って捉えた知識を想像できない学生もいる。さらに、「絶対に否定しないとダメなんですか」または「絶対に資料の内容を指摘しないといけないのか」というクリティカルシンキングの評価自体を理解していない学生もいることが分かった。

以上の結果から、「自身の考えの設定」という評価規準に集約できると判断するに至った。そこで、この規準に5つの級と級外に分けたループリックを配布し、受講生が分かりにくい表現に下線を引くように指示し、発表させて、TAが説明して文言の修正を行うこと

とした。ただし、自身の考えの設定という評価規準に必要な要素として「学問的知識・専門家の主張の考察」を加えている。それは、学生が、資料で学問的知識や専門家の主張を根拠として自分の考えを構築しなければならないとしたからである。TAは、最終的に学問的知識や専門家の主張を評価規準として新たに加え、表8のようなルーブリックを作った。

その際、筆者は、2014年度に学生が授業で示した評価規準に明確な理論的根拠を示せなかったという問題を克服するために、受講者数25名の「初等教育学専修ゼミI」の授業TAとして、担当教師と相談の上、次のようなエニス⁶⁵⁾が示す12のクリティカルシンキングの能力⁶⁵⁾を参考にした。

- | | |
|---------------------------|-----------------------------|
| 1)論点、問いまたは結論を確認する。 | 7)観察記録を観察して判断する。 |
| 2)論拠を分析する。 | 8)推論を演繹して判断する。 |
| 3)説明したり説明を求めるために問いを出し答える。 | 9)一般化や結論を帰納して判断する。 |
| 4)用語の定義を判断して曖昧な用語を扱う。 | 10)価値判断を行う。 |
| 5)述べられていない想定を確認する。 | 11)前提、根拠、想定、位置、他者の提案から推論する。 |
| 6)資料の信ぴょう性を判断する。 | 12)決定し正当化する際に他の能力と傾向性を統合する。 |

1)から11)までの能力は、12)に向けた具体的な手続きといえる。学び手は、クリティカルシンキングに必要な手続きである1)から7)を行えるようになった後で、クリティカルシンキングの主な活動である8)から10)を行うことになる。

表8のルーブリックで新たに取り入れたものが、教師とTAが行う「コメント」である。コメント欄には、彼らがルーブリックの評価基準以外で気づいた点について記述するようにした。

以上の能力と表8や表6と関連づけていうと、Dの「学問的知識・専門家の主張の考察」の上段が1)、下段が3)、「自分の考えの構築」の上段は6)と7)、下段は8)と9)を根拠とした。詳細に説明すると、1)では、「問題に注目する」が論点や問いの確認に対応している。3)は、「問題を正確に説明できる」および「問題の特徴を指摘できる」の2点に、6)と7)が「実際の事例や資料を用いて述べる」に該当する。8)と9)は、「自分の考えへの批判とそれへの反論」に必要な能力であるとした。同様に、ウィギンスの所論に対応させると、表6の㉔が表8の「学問的知識・専門家の主張の考察」のDの水準を想定しているといえる。これは、学生が授業で学問的知識の1つとして概念の獲得を目指したことによる。さらに、表6の㉕が表8の「学問的知識・専門家の主張の考察」と「自分の考えの構築」のAとBで示したすべての基準が表6の㉑㉒㉓㉔㉕で学生に必要なそれぞれの活動と対応するようにした。

表8 クリティカルシンキングのルーブリックの完成版

| | A | B | C | D | E | F | G | H |
|-----------------|---|---|---|---|--|--|---|---|
| 学問的知識・専門家の主張の考察 | <p>□課題の2つの問題を学問的知識や専門家の考えにより正確に対立させ、そこから新たな視点を提示できる。</p> <p>□課題の2つの問題から新たな課題を提示できる。</p> | <p>□課題における2つの問題を学問的知識や専門家の考えにより対立させられる。</p> <p>□課題のなかの2つの問題を正確に説明でき、かつこれらの問題を自分の関心ある事柄に沿って検証できる。</p> | <p>□課題の問題説明の事例として資料内容を正確に使える。</p> <p>□課題のなかの2つの問題を正確に説明でき、1つの視点を見出せる。</p> | <p>□根拠や論理の面で不十分なものの、課題における全ての問題に注目し説明できる。</p> <p>□課題のなかの2つの問題を正確に説明でき、かつ問題の特徴を正確に指摘できる。</p> | <p>□課題の2つの問題を説明できるものの、その内容を資料の用語の意味をふまえずに使っている。</p> <p>□課題の2つの問題を正確に説明できるものの、その説明が1つの事例からしかなくされていない。</p> | <p>□指摘すべき問題にふれているが、結果的に1つの問題の説明になっている。</p> <p>□課題の問題をあげるものの、その説明が不十分である。</p> | <p>□課題に示された問題のうち、1つしか注目していない。</p> <p>□指摘すべき問題を複数あげているものの、それが間違っ説明されている。</p> | <p>□課題に示された問題を自己流に解釈している。</p> <p>□課題における問題に一切触れていない。</p> |
| 自分の考えの構築 | <p>□資料を根拠に他者の意見と対立させて、自分の考えとその問題点を示すことができる。</p> <p>□自分の考えへの他者の批判に対して十分な反論を行い、そこから新たな考えを生み出している。</p> | <p>□資料を根拠に他者の意見と正確に対立させて自分の考えを述べることができる。</p> <p>□学問的知識や専門家の考えを根拠にして自分の考えに対する他者の批判を想定し、それに対する反論を提示できる。</p> | <p>□自分の意見を現実的視点から捉え直し新たな資料を根拠に自分の考えを組み立て直している。</p> <p>□自分の考えへの批判とそれへの反論を的確に書ける。</p> | <p>□自分の考えを実際の事例や資料を用いて具体的に述べている。</p> <p>□自分の考えへの批判とそれへの反論を、学問的知識や他者の考えの根拠が不十分ながらも提示できる。</p> | <p>□自分の考えを実際の資料から述べているものの、選んだ資料が実際に自分の考えの構築に結びついていないところがある。</p> <p>□批判を予想できるものの、それが批判なのか意見なのか分りにくい。</p> | <p>□自分の考えを述べるべく資料に言及しているが、その内容の表面的意味しかとらえていない。</p> <p>□自分の考えへの批判を予想できる。</p> | <p>□自分の考えを実際の事例を用いて述べているが挙げた事例が単なる自分の体験談になっている。</p> <p>□自分の考えに対して他者の批判があると思っていない。</p> | <p>□自分の考えを示せたが学問的知識や専門家の考えによる根拠をふまえていない。</p> <p>□批判や反論とは何かを理解していない。</p> |

【コメント】

加えて、クリティカルシンキングを、①論点の説明、②証拠、③文脈と想定への影響、④受講生の観点、主題/仮説、⑤結論と関連する成果、の5つの評価規準で定めたVALUEルーブリックも参照している⁶⁶⁾。ただし、クリティカルシンキングを初めて学ぶ受講生にとって、これらの規準は、難しいので、今回は最低限習得すべきものとしてエニスが示す12の能力から絞り込んだ「問題点、質問、結論の確認」と「前提、根拠、想定、ポジション、他の提案からの考慮、推論」をふまえて「自分の考えの構築」の評価規準を設定した。

2015年度には、学生の学習意欲を削がないために2014年度の級外をなくしたうえで、より詳細に学生の能力を評価できるように8つの級に増やし、評価規準として「学問的知識・専門家の主張の考察」を追加した。それは、クリティカルシンキングの基礎的な学びに立ち返り、学生が自分の考えの構築に向けて、授業の配布資料やビデオ、講義内容で扱われている学問的知識・専門家の主張の考察をいかに理解して使いこなせるかどうかを評価しようとしたからである。

このような過程で作成したルーブリックは、授業での学習活動と結びついている。例えば、表8の「学問的知識・専門家の主張の考察」のDの下段「問題の特徴を正確に指摘できる」ようにするために、表6の④「概念の獲得」とつなげて実際の3つの小学校での思考力育成の実践を比較させたりそこから特徴を抽出させ、また、⑤「話し合い」のように学生に小集団で討論させた。これが評価と学びの連動である。

第7節 小括

授業を受講する学生がワークシートを使って示したレポートに関する評価規準を集計することによって、そのなかからルーブリックの評価規準を定めていく取組はこれまでなかった。本章では、この取組が学生の学習を促進するのではないかと考える。

理論的な点でいうと、小集団による相互評価を介して一人ひとりの学生に行わせる自己評価は、学ぶべき重要な点である。これを具体的に行う方法として、メンコウスキーらが示した特にピア学習と教師のコーチングの重要性を含む学びの契機が参考になるだろう。このような自己評価の前提として、評定のためにルーブリックを使うことから脱却しなければならない点にも言及した。

ルーブリックづくりについてみると、24名中4名の学生が評価規準として、「自分の考えをどのようにもっているか」ということを示した。4名の中のある学生は、クリティカルシンキングにつながるものとして「自分の意見を述べる際に他の資料や映像資料を明確に根拠とした」という内容を示している。また、教師が作成したルーブリック案を学生のコメントを取り入れて仕上げる取組で、表7のルーブリックの評価規準である「自身の考えの設定」の2級の上段「専門家の意見・考えやそれに関する知識を一部間違っただけで自分の考えを示している」に対して、「間違っただけで捉えることをどう理解すればいいのか」と、学生は記した。これらのことから、ルーブリックづくりが学生に自分の意見

を構築する方法を学ばせるきっかけとなっていることが分かる。

他方で、知識を誤って捉えること自体を想像できない学生もいることが明らかになった。もしこのような学生が多くいる場合、教師は、ワークシートや小集団での討論を活用して知識を捉えることについて彼らに学ばせる機会を設ける必要があるだろう。この点については、次章で検討したい。

注

- 1)例えば、わが国における代表的な研究として、安藤輝次「アルバーノ大学の一般教育カリキュラムの改革」『奈良教育大学紀要（人文・社会）』55-1、2006年、65-78頁。があげられる。
- 2)Rhodes,T.(Ed.).*Assessing Outcomes and Improving Achievement : Tips and Tools for Using Rubrics.*
Washington,DC : Association of American Colleges and Universities, 2010.
- 3)スティーブンス,D.D, レヴィ,A.J.『大学教員のためのルーブリック評価入門』（佐藤浩章監訳）玉川大学出版部、2014年。
- 4)詳細は、関西国際大学(2014)「KUIS 学修ベンチマーク」(<http://www.kuins.ac.jp/about/target/benchmark.html>) (2016年8月16日所在確認)を参照されたい。
- 5)松下佳代「パフォーマンス評価による学習の質の評価ー学習評価の構図の分析にもとづいてー」『京都大学高等教育研究』18、京都大学高等教育研究開発推進センター、2012年、79頁。
- 6)同上、79頁。
- 7)詳しくは、楠見孝・田中優子・平山るみ「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。を参照されたい。
- 8)同上、73頁。
- 9)Rhodes,T.(Ed.), op.cit. (2010) ,p.4.
- 10)飯吉弘子「学生のラーニングアウトカム向上のための教育実践と評価ー多人数課題型学習効果の検証ー」『名古屋高等教育研究』11、名古屋大学高等教育研究センター、2011年、280-281頁。
- 11)詳しくは、飯吉弘子「『21世紀型』教養教育の再検討ー日米比較と産業界要求・教育実践の視点からー」『教育学研究』76(4)、日本教育学会、2009年、450頁。を参照されたい。
- 12)詳細は、Rhodes,T. The VALUE Project overview. *Peer Review*, 11(1),2009, pp.4-7.
を参照されたい。
- 13)笠原千絵「学習成果の評価方法とルーブリックの活用ーアメリカの高等教育関連団体と

- 大学におけるインタビュー調査からー」『関西国際大学研究紀要』12、関西国際大学、2011年、37頁。
- 14)吉田武大「アメリカにおけるバリュールーブリックの動向」『教育総合研究叢書』4、関西国際大学、2011年、4-5、10頁。
- 15)松下佳代、前掲書(2012年)、76頁。
- 16)安藤輝次、前掲書(2006年)、72頁。
- 17)安藤輝次「ルーブリックの学習促進機能」『関西大学文学論集』64-3、関西大学、2014年、7頁。
- 18)同上、7-8頁。
- 19)同上、9頁。
- 20)同上、11頁。
- 21)同上、11頁。
- 22)詳しくは、小林祐也(2016)「大学におけるクリティカル・シンキング育成をとおした『トピック』の生成」『関西大学高等教育研究』第5号、関西大学教育開発支援センター、39-48頁。を参照されたい。
- 23)スティーブンス,D.D, レヴィ,A.J.、前掲書(2014年)、44頁。
- 24)同上、45頁。
- 25)安藤輝次 前掲書(2006年)、72頁。
- 26)Mentkowski, M. and Doherty, A. *Careering After College: Establishing the Validity of Abilities Learned in College for Later Careering and Professional Performance*. Final Report to the National Institute of Education. Overview and Summary. Alverno College Office of Res,1984, p.109.
- 27)安藤輝次 前掲書(2006年)、73頁。
- 28)同上、74頁。
- 29)安藤輝次「アルバーノ大学の教員養成カリキュラム」『教育実践総合センター研究紀要』16、奈良教育大学教育学部附属教育実践総合センター、2007年、72頁。
- 30)安藤輝次「形成的アセスメントの理論的展開」『学校教育学論集』3、関西大学、2013年、16頁。
- 31)同上、18頁。
- 32)同上、18頁。
- 33)詳しくは、小林祐也「クリティカルシンキングの育成と評価法ー学生のディスコースの変容に着目してー」『カリキュラム研究』25、日本カリキュラム学会、2016年、55-68頁。を参照されたい。
- 34)Mentkowski, M. and Doherty, A., op.cit. (1984) ,p.21.
- 35)Rhodes,T.(Ed.), op.cit. (2010) ,p.24.

- 36)安藤輝次 前掲書 (2006 年)、73 頁。
- 37)安藤輝次 前掲書 (2007 年)、90 頁。
- 38)Alverno College Faculty., op.cit. (1994) ,p.10.
- 39)詳細は、山田嘉徳・森朋子・毛利美穂・岩崎千晶・田中俊也「学びに活用するルーブリックの評価に関する方法論の検討」『関西大学高等教育研究』6、関西大学教育開発支援センター、2015 年、23-24 頁。を参照されたい。
- 40)寺嶋浩介・林朋美「ルーブリックの構築により自己評価を促す問題解決学習の開発」『京都大学高等教育研究』12、京都大学高等教育研究開発推進センター、2006 年、64-65 頁。
- 41)同上、65 頁。
- 42)前田史篤・岡真由美・山下 力・小林泰子・田淵昭雄 「視能訓練士の臨地実習におけるルーブリック評価導入の試み」 『日本視能訓練士協会誌』41、日本視能訓練士協会、2012 年、231 頁。
- 43)濱名篤・土持ゲーリー法一・井上敏憲・松田岳士・山本秀樹・藤木清 (2012) 「体系的なカリキュラム構築と学習効果の可視化のためのルーブリックの構築・活用」『大学教育学会誌』34-2、大学教育学会、2012 年、84 頁。
- 44)松下佳代、前掲書 (2012 年)、89 頁。
- 45)同上、88 頁。
- 46)同上、88 頁。
- 47)Rhodes,T.(Ed.), op.cit. (2010) ,p.24.
- 48)関西国際大学 (2014) 「KUIS 学修ベンチマーク」
(<http://www.kuins.ac.jp/about/target/benchmark.html>) (2016 年 8 月 16 日所在確認)
- 49)Rhodes,T.(Ed.), op.cit. (2010) ,p.24.
- 50)今崎浩・溝渕淳「広島文教女子大学におけるコモンルーブリック開発と実践的展開」『広島文教女子大学高等教育研究』2、広島文教女子大学高等教育研究センター、2016 年、11 頁。
- 51)同上、15 頁。
- 52)Wiggins,G.,& McTighe,J.*Understanding by design(Expanded 2nd ed.)*.
Alexandria,VA : Association for Supervision and Curriculum Development, 2005,
p.291.
- 53)Ibid. p.292.
- 54)Ibid. p.127.
- 55)詳細は、Ibid.pp. 85-103. を参照されたい。
- 56)Wiggins,G.,& McTighe, op.cit.(2012), p.95.
- 57)Ibid. p.96.

58)Ibid. p.97.

59)Ibid. p.235.

60)遠藤貴広「G. ウィギンスの『看破』学習」『教育方法学研究』30、日本教育方法学会、2004年、50頁。

61)詳しくは、小林祐也、前掲書（2016年）、107-109頁。を参照されたい。

62)Wiggins,G.,& McTighe, op.cit.(2012), pp.228-229.

63)Ibid.p.241.

64)スティーブンス,D.D, レヴィ,A.J、前掲書（2014年）、40-41頁。

65)Ennis, R.H. (1991)“Critical Thinking ; A Streamlined Conception.”, *Educational Researcher*, 14(1), p.9.

66)Rhodes,T.(Ed.), op.cit. (2010) ,p.24.

第6章 クリティカルシンキングの育成と評価法

—学生のディスコースの変容に着目して—

第1節 問題設定

本章は、クリティカルシンキングを通して生み出されるディスコースの変容の分析を通して、クリティカルシンキングの学習効果を確かめ、次に述べるような論争への解決の可能性を見出すことを目的とする。

クリティカルシンキングの概念は、多くの研究者が指摘する¹⁾ように、必ずしも一致しているわけではない。その意味で、エニス (Ennis, R.H.) とマクペック (McPeck, J.E.) によるクリティカルシンキング論争は、現在の多くのクリティカルシンキング研究や、今回対象とするムーア (Moore, T.J.) のディスコース研究の原点を探るために重要である。

この論争は、マクペックが1962年のエニスによる「スキルとして12のリスト化されたクリティカルシンキングを習得すれば、それが可能になる」という主張²⁾を1981年に批判したところから始まる。マクペックは、批判の根拠として、主張の誤りのパターンが無数にあり、それに対応した能力の習得は困難であると述べる³⁾。他方、エニスは、1989年にクリティカルシンキングが複数の内容で構成される主題ごとに異なるという主題特定性の概念を示した⁴⁾。マクペックは、1990年にこのエニスの主題特定性を一部認めるものの、「何千年もの間、人類のあらゆる問題解決に貢献した学問の意義」⁵⁾があることを根拠に従来の主張を繰り返し、これ以降、主題特定性で相互に歩み寄るものの、クリティカルシンキングが領域固有か否かということは依然として平行線である。

ムーアは、エニスの主題特定性の考え方に着目して、クリティカルシンキングにおける学問的知識が状況ごとに異なるが、学び手のクリティカルシンキングは同じであると述べる⁶⁾。彼によれば、クリティカルシンキングは、①信頼性、有益性、説得による判断、②懐疑主義、③独自の概念生成、④テキストの文字どおりの意味を把握して言語表現できる能力、⑤推論と論理の原理の習得、⑥倫理性を伴う活動主義をもつ、⑦自己省察であるという7つの要素をもつと定義できるという⁷⁾。これは、学び手が信頼性と説得力をもって基本的原理の普遍性と客観性を吟味して、根拠のないあらゆる独断を排除すれば、学び手による概念を自ら批評できることを意味している。彼の定義は、④を含む点で、領域固有のあり方を問うているエニスやマクペックのものと異なるのである。

もう1つの分析概念は、ディスコースである。高等教育研究者の川嶋太津夫によると、ディスコースとは、㊶テキスト、㊷会話・対話、㊸構造、㊹制度の4つの次元で構成される言語表現の内容、言語表現という行為、言語表現の方法、

体制を指す⁸⁾。このように理論的には、ディスコースがテキストと対話の両方における言語表現を扱うことを意味する。また、授業についていうと、同じ言葉でも状況によって言葉の意味や使い方が異なる。したがって、教師は、「適切に指導したので、学び手もクリティカルシンキングを理解できただろう」と思っても、実際にはそれを習得できないこともある。

ムーアは、このような多様な意味をもつディスコースの概念のなかで、学問ディスコースと論証様式の多様性⁹⁾に沿ってエニスガリスト化した能力のようなクリティカルシンキングの評価基準から外れた論点を吟味する¹⁰⁾。学問ディスコースとは、研究者がもつ学問的知識の違いが文章の記述の描写にすぎないことから、同じクリティカルシンキングの能力を持ち、同じように使えば、そこでの学問的知識の違いは、あまり重要でないのである¹¹⁾。ムーアによれば、学び手が研究上の問題の確認、推論、評価などの教師の知見をクリティカルな内容として捉えることにより、教師が日常生活の現象と学問での論争の論点を関連づけて説明できると言う。

要するに、ムーアは、学び手のクリティカルシンキングの実態を把握できる点でエニスとの差別化を図ったのである。例えば、エニスが作ったコーネル・クリティカルシンキング・テストが学び手のクリティカルシンキングの能力の一つの側面を測れるに過ぎないが、ムーアは、学び手の実際のレポートの記述でクリティカルな要素を見出そうとする。また、マクベックの論は、知識が学問に由来する絶対的なものであるのに対して、ムーアは、学問の描写が研究者によって異なることを想定している。

ただし、ムーアは、ディスコースに着目するものの、実際の実践例でそれを説明していない。本稿では、ムーアの考え方に学びつつ、ディスコースの手法については、先行の関連研究に学ぶこととした。例えば、小池徳男は、ディスコースのシフトの概念から教材と授業の構成について考察し、授業改善への示唆を与えている。彼によれば、よく聞くという行為が、学び手が発話した言葉そのものではなく、言葉の意味と異なる意味の両側面からアプローチできるという点に立ってディスコースのシフトをみていくことで新たな授業を構成できるという¹²⁾。これは、学び手主体によるクリティカルシンキングの学びの評価にもつながると考える。しかし、小池は、授業を構成するという教師側の意義を強調することが主であり、学び手の効果を指摘していない。

そこで本稿では、教師と学び手の協働によるルーブリックの活用やワークシートを使った小集団による討論に着目し、それらが学び手のクリティカルシンキングの育成に及ぼす効果を示した後、学び手に現れるディスコースの変容がクリティカルシンキングの評価法になりうるかどうかを明らかにすることを目的とした。

第2節 ディスコース分析の理論的枠組み

ムーアは、ディスコース論について論じてはいるが、クリティカルシンキングの育成方法として、学び手が授業の配布資料や課題にコメントしたり、必要な知識を教師が指導する方法に言及していない。これを補完するために、ハーバード大学の社会言語学者であるキャズデン (Cazden, C.B.) のディスコース論を取り入れたい。というのは、次に述べるように、彼女の論が授業課題と学び手の授業の学習活動への参加構造の密接な関係を明らかにしているからである。

最も重要な教育目標は、個々の学び手が学びを変容することである。教室で話されている言葉がこの学びにいかなる影響を与えているのか。観察可能な教室のディスコースが個々の学び手の観察困難な思考とそれによる学びの性質にどのように影響しているのか。¹³⁾

ここで重要なのは、学び手の学びにおける変容である。キャズデンによると、教室のディスコースが学び手の思考に何らかの影響を与えているという。これは、学び手のディスコースを生み出す授業づくりが学び手の思考力の育成につながりうるということである。彼女は、クリティカルシンキングについて直接に言及していないが、「観察困難な思考にどのように影響しているか」という点へ着目しているということがキャズデンのディスコース論に注目する理由でもある。さらに、教室でのディスコースの生成の具体的方法に関して、彼女によれば、学び手は、授業で他の学び手と互いに発言しあう点に言及しながら、トピックのつながりや発展の方向を主体的に作り出す会話のプロセスにおいて自身の思考に責任を負う¹⁴⁾という。

教室におけるディスコースは、学び手が自分だけでなく、他の学び手の考えを参考にして自分の考えを練り直した上で作りあげることが求められる。これは、ディスコースの変容を捉えることによって学び手の思考がいかに育成されたかということをも明らかにできるといえよう。

第3節 クリティカルシンキング育成の授業の実際

(1) 「初等教育学専修ゼミ I」の授業展開

授業で、筆者は、関西の私立大学の2回生対象で受講者数25名の「初等教育学専修ゼミ1」の授業TAとして、担当教師と相談の上、クリティカルシンキングの育成とルーブリックの作成で中心的な役割を担った。実際の授業展開は、表1のとおりである。

表1 授業展開 (2015年度 *の授業は、筆者が主担当)

| | |
|--|-----------|
| 初等教育学専修ゼミ 1 | 2年生火曜日・3限 |
| <p>【授業概要】</p> <p>授業で先生から「考えなさい」と言われて、どのように考えれば良いのか分からないので、考えられないという経験をしたことはありませんか。学習指導要領の中心には、思考・判断・表現の力を養うことが据えられています。現在、次期学習指導要領の枠組みが検討されていますが、そこでもアクティブ・ラーニングを通じた深い学習が鍵概念となっています。この授業では、思考力(判断力を含む)を育てる観点から、小学校教育に関する実際の教育実践に関する映像を見たり、関係資料を読んだりしながら、それぞれの特徴と課題を明らかにし、小学校における思考力を育てる望ましい教育実践について全員で考えることを目的としています。</p> | |
| <p>【到達目標】</p> <p>①小学校教育の現代的課題(学力や人間関係など)について理解する。 ②小学校における思考力育成の様々な実践の特徴と課題を知っている。 ③小学校における望ましい思考力育成のための実践について協働的に考えた事柄を踏まえて提言できる。</p> | |
| <p>【授業展開】</p> <p><u>第1部：思考力育成の様々な教育実践</u></p> <p>①4/7：オリエンテーション+頭の良い人ってどんな人？ →中間レポート要領発表(5/14 締切)</p> <p>②4/14：関大初等部(大阪府)の教育実践を学ぶ ③4/21：伊那小学校(長野県)の教育実践を学ぶ ④4/28：安東小学校(静岡県)の教育実践を学ぶ*</p> <p><u>第2部：どの教育実践が良いのだろうか？</u></p> <p>⑤5/12：3つの教育実践の読み解き+どの教育実践がよいのか？ ⑥5/19：中間レポートの小集団及び全体討論会(含むワークシート) ⑦5/26：伊那小学校の実践を子どもの活動と教師の準備と支援の点でみる。 ⑧6/2：現代の教育課題を学ぶ(コンピテンシーから資質能力へ) ⑨6/9：中間レポートの講評+小集団で中間レポートの修正すべき点を出し合う →学期末レポート要領発表(7/9 締切)</p> <p><u>第3部：より広い視野から小学校における思考力育成の教育実践を考える</u></p> <p>⑩6/16：基礎知識の小テスト+ポートフォリオの振り返り(中間レポートを含む) ⑪6/23：小集団による中間レポートの相互評価 ⑫6/30：安東小に関する知識の補強+中間レポートのバージョンアップ* ⑬7/7：安東小に関する知識の確認+期末レポート作成のTip(相談会) ⑭7/14：思考力育成の知識の補強+小集団での討論を通じた期末レポートの推敲・再提出 ⑮7/21：授業内容のふりかえりと構造化+アンケート</p> | |
| <p>【授業展開】</p> <p>定期試験を行わず、平常試験(小テスト・レポート等)で総合評価する。ポートフォ</p> | |

リオ（30%）＋小テスト（10%）＋中間レポートと発表会（30%）＋学期末レポートと発表会（30%）上記の到達目標について、それぞれの学びの表現から判断しますが、小学校の教育実践の複雑性と総合性をイメージできているかどうかということも考慮します。

その特徴をまとめると、第一に、クリティカルシンキングに必要な知識として関西大学初等部、伊那小学校、安東小学校の各実践内容の習得に配慮した。なお、これら3つの実践は、思考力の育成を意図したものである。⑤で、受講

比較対照のワーク

学籍番号

氏名

学生 13

| 順位 | 実践校 | 特徴 | 疑問 |
|----|-------|--|--|
| 1 | 関大初等部 | <ul style="list-style-type: none"> ・ミューズ学習によって6つの思考スキルでもって考えることができる。 ・習得した思考スキルは、授業や生活場面でも活用されることを想定されている。 ・評定の基準も子どもたち化言語者に設定する。 ・問題の解く過程も振り返り（大9認知的知識） <p style="text-align: center;">(基礎)</p> | |
| 2 | 伊那小学校 | <ul style="list-style-type: none"> ・総合学習により、授業は自分たちでテーマを決めて学習する。 ・子どもの自主性が尊重されている。 ・子ども同士が話し合う機会がたまたまある⇒自分の役割がある、他の子どもの意見を聞きあう | <ul style="list-style-type: none"> ① 思考スキルの基礎がうちがっていない中で考えることは、本当に考えていることにはなるのか?? |
| 3 | 安東小学校 | <ul style="list-style-type: none"> ・子どもたちが授業を行く。 ・（子どもたちでテーマを作り、思考材料になるのも自分たちで）。 ・先生は座席表授業案を使う。それを使うことにより、子どもの考えを上手く利用して授業をすすめることができる。 | <ul style="list-style-type: none"> ・学習リーダーだけが伸びる?? ② こっちにもいえる。 |

優先順位の理由を説明すると

関大初等部の学習は、3年生から2年にかけて、ミューズ学習を行い、思考スキルを身につける。まず考え方がわからない子どもにとって例えば、6つの思考スキルをまず習得することによつて、色んな問題もそのスキルの中から考えようという思考の幅が広がる。ミューズ学習によつても相手の考えを吟味し、また思考する力がある。そしてミューズ学習は総合学習とも関連し、授業時間、それ以外（生活時間）でも活用することができるとの点。思考の力は伸びると思う。

伊那小学校は常に子どもたちの自主性を尊重し、自ら考え自ら答えを導き出す取り組みがなされている。例えば、クラス中での物部法をとりずんば最終までほとんど話し合うという場面があったが、話し合うという事は相手とのように言葉で本音を出さないと考え、その意見を押しつけるだけではない。相手の事も考え、仲間同士みんなで思考力をもつていく。自分の考えはいろいろ議論して相手の考えも考えたのどを尊重しているが、みんなの考えをちゃんと受け止めるのはなかなかない。

安東小学校はミューズ学習が中心になっているが、みんなの考えをちゃんと受け止めるのはなかなかない。

図1 3つの教育実践を比較し、特徴を示す

生が各自で図1のワークシートに関西大学初等部、伊那小学校、安東小学校の実践の特徴を記述することで、3つの実践を正確に把握してクリティカルに評価できるようにした15)。⑥において、教師と筆者(TA)がその記述でさらに考察すべき点として、文章表現力(教師担当)とクリティカルシンキング(TA担当)の2点とルーブリックの用法を実際のレポートで説明し、さらに受講生が良い実践として支持する学校ごとに6つの小集団に分かれて⑤のワークシートの内容を文献資料によって補強した。

第二に、中間レポート16)の作成における受講生のクリティカルシンキングの支援を行った。まず、6月16日までの学習内容を図2のワークシートを使って

振り返らせ、受講生が文字だけでなく図解でもクリティカルシンキングに必要な知識の習得を確認できるようにした¹⁷⁾。

なお、中間レポートは、「関西大学初等部、伊那小学校、安東小学校のなかで、どの実践がよいと思いますか？」という課題と、(A) あなたの主張を始めに示した後、「どうしてそう考えるのか」という論拠を授業中に配布した資料や視聴

私の学びの歩みを振り返って

学生 13

学籍番号

氏名

授業内容や配付資料だけでなく自分で調べたり、学んだ事柄もあれば、記してください。

| 日/月 | 題名 | 内容(変化した原因も記す) |
|--|---------------------|---|
| 4/7 | オリエンテーション 頭の良いつ? | ルーブリックの言説明 頭の良いつ? [エジン、さま、安倍首相]を比べて... 頭の回転の早さ? 出た大学との関係? 才能? |
| 4/14 | 関大初等部の教育実践 | ミュージアム学習、又言語的知識、ルーブリック... 関大初等部は思考スキルを習得、そして活用することによって思考力を育成しようとしている。→6つの思考スキル |
| 4/21 | 伊那小学校の教育実践 | 子どもたちが自主的に決める総合学習がなされていることに驚いた。ビデオも作る、子どもたちが楽しかったことがとても印象的。考える時間はとても多いんじゃないか。 |
| 4/28 | 安東小学校の教育実践 | 子どもたちがつくる授業が特徴的。座席表指導案(初台め2冊)のビデオも作る、子どもたちはここの授業の方が分かりやすい、たのしいと言っていた。この時は学習リーダーだけが力を付けるのでは?と考えた。 |
| 5/12 | 3つの小学校の比較 | 思考力を育てるにはこの3つの小学校のどの教育実践を取り入れたら良いか考えた。これは関大初等部を採用した。他の2つの学校は関大初等部のような思考スキルが培、それなのに思考力はつがなかったらう、と考えた。(学習リーダーは伊那で生かされることも知った) |
| 5/19 | レポートの資料をさがす。 | とにかくたくさん参考資料を見た。関大初等部は学習指導要領のこと意識して書いてある。本のこともおたら著者名などが書いてあるがこの時初めて知った。 |
| 5/26 | 伊那小学校の取り組みについて | 伊那小の取り組みをするにはたくさん時間がある。資料も読んで子どもたちの活動も順に書いていったが、その裏で教師が準備や支援を早くに早くにしていた。子どもたちがやる授業はそれ以上にリズがある? |
| 6/2 | PISA問題 | 知識を知っているだけではダメ! できる、わかる、つかえることが大事。 「アクティブラーニング」について。 自分の頭で人に分かりやすく説明するために変換すること。 |
| 6/9 | レポート返却、よいあわせ。 | 引用がきちんとできていたよかった。 思考力育成には、発問がよいというだけで実践していい良いのか? これから考えなければならぬ。 |
| 私の学びの歩みを振り返って、まとめると... | | |
| 私は関大初等部の教育実践も知ってからこれはとっても良いと思った。思考力を自におえるやり方、育成していくことは、その成長も自におえるので良いのよと思った。そして伊那小、安東小の実践は子どもの自主性を尊重し子ども中心のやり方、それと先玉が流木を導いていくようであった。もっとなや早く思考力を育成していくには関大初等部の実践が良いと思った。しかし発問だけで思考力育成法を考えた良いのよ。そういうことを今考えていきたい。 | | |

図2 学びを振り返って期末レポートを創る

した内容だけでなく自分の経験や別途調べた事柄と関連づけて、このような「学習活動」や「時間を設ける」のように、具体的に論じることと (B) 必要と思えば、図やイラストなども描いたり、引用して、相手が「なるほど、そうだ」と思えるような工夫を凝らすという2つの要件を4月7日に発表し、A4判1~2枚で書かせて5月21日に提出することとした。さらに期末レポートは、(C) 中間レポートの要件に、説得力があり、強固な結論にするために自分で調べた文献資料を最低1つ組み込むという要件を加える旨を6月9日に示して、7月9日までに完成原稿を提出させた。

また、クリティカルシンキングの評価基準(表2)は、VALUE ルーブリック、つまり、全米大学・カレッジ教育協会(AAC&U)が開発した「学生の学習の妥当な評価(Valid Assessment of Learning in Undergraduate Education: VALUE)」を参考に作成した。そこでは、クリティカルシンキングを、㉑論点の説明、㉒証拠、㉓文脈と想定への影響、㉔受講生の観点、主題/仮説、㉕結論と関連する成果という5つの評価基準で設定している¹⁸⁾。ただし、クリティカルシンキングを初めて学ぶ受講生にとってこれらの基準は難しいので、今回は最低限習得すべきものとしてエニスが示す12の能力¹⁹⁾から絞り込んだ「問題点、質問、結論の確認」と「前提、根拠、想定、ポジション、他の提案からの考慮、推論」をふまえて、「学問的知識・専門家の主張の考察」と「自分の考えの構築」の評価基準を設定した。

そして、ルーブリックの6段階の評価基準を8段階に細分化してDを示し、表2の太枠のように、受講生にとって簡略で分かりやすいように配慮してA~Cの評価基準を削除し、評価基準の文章表現を易しくした。ただし、授業研究として詳細に評価する際には、表2のすべてのレベルを活用した。表1の【授業展開】③で示したルーブリック案に対する受講生のコメントに沿ってルーブリックを完成させた。なお、独自の工夫として、ルーブリックにコメント欄も添えており、この効用を多くの研究者が認めている²⁰⁾。

第三に、学びのチェックと改善である。⑨では、教師が文章表現力、TAがクリティカルシンキングについて、中間レポートの講評を行い、期末レポート作成のための助言をした。そして、⑩で、教師とTAが評価を添えた中間レポートのなかで出来の良いものを見本にして示し、受講生の期末レポートづくりに反映させるようにした。⑪では、小集団で受講生に中間レポートをルーブリックで相互評価させ、⑫で図3のワークシートと討論を活用して受講生に考えを深めさせた²¹⁾。ワークシートは、受講生が討論の内容を常に把握できるよう支援するためのものである。

第四に、個々の受講生のポートフォリオへのコメントによる新たな学びの気づきである。筆者は、3つの実践とクリティカルシンキングの基本的知識の小テストを作問した。⑬で、TAが学習物に適宜コメントを付けて返却し、⑭で、関西大学初等部、伊那小学校、安東小学校の実践の特徴を自分なりに図やイラストにまとめるように助言しながら、受講生にレポートを推敲させ、再提出させた。

表 2 中間レポートと期末レポートで使ったルーブリック（2015 年度授業計画時のもので、太枠が実際の授業で使用）

| | A | B | C | D | E | F | G | H |
|-----------------|---|--|---|---|---|--|---|---|
| 学問的知識・専門家の主張の考察 | <p>□課題の2つの問題を学問的知識や専門家の考えにより正確に対立させ、そこから新たな視点を提示できる。</p> <p>□課題の2つの問題から新たな課題を提示できる。</p> | <p>□課題における2つの問題を学問的知識や専門家の考えにより対立させられる。</p> <p>□課題のなかの2つの問題を正確に説明でき、かつこれらの問題を自分の関心ある事柄に沿って検証できる。</p> | <p>□課題の問題説明の事例として資料内容を正確に使える。</p> <p>□課題のなかの2つの問題を正確に説明でき、1つの視点を見出せる。</p> | <p>□根拠や論理の面で不十分なもの、課題における全ての問題に注目し説明できる。</p> <p>□課題のなかの2つの問題を正確に説明でき、かつ問題の特徴を正確に指摘できる。</p> | <p>□課題の2つの問題を説明できるものの、その内容を資料の用語の意味をふまえずに使っている。</p> <p>□課題の2つの問題を正確に説明できるものの、その説明が1つの事例からしかなされていない。</p> | <p>□指摘すべき問題にふれているが、結果的に1つの問題の説明になっている。</p> <p>□課題の問題をあげるものの、その説明が不十分である。</p> | <p>□課題に示された問題のうち、1つしか注目していない。</p> <p>□指摘すべき問題を複数あげているものの、それが間違っ説明されている。</p> | <p>□課題に示された問題を自己流に解釈している。</p> <p>□課題における問題に一切触れていない。</p> |
| 自分の考えの構築 | <p>□資料を根拠に他者の意見と対立させて、自分の考えとその問題点を示すことができる。</p> <p>□自分の考えへの他者の批判に対して十分な反論を行い、そこから新たな考えを生み出している。</p> | <p>□資料を根拠に他者の意見と正確に対立させ自分の考えを述べることができる。</p> <p>□学問的知識や専門家の考えを根拠にして自分の考えに対する他者の批判を想定し、それに対する反論を提示できる。</p> | <p>□自分の意見を現実的視点から捉え直し新たな資料を根拠に自分の考えを組み立て直している。</p> <p>□自分の考えへの批判とそれへの反論を的確に書ける。</p> | <p>□自分の考えを実際の事例や資料を用いて具体的に述べている。</p> <p>□自分の考えへの批判とそれへの反論を、学問的知識や他者の考えの根拠が不十分ながらも提示できる。</p> | <p>□自分の考えを実際の資料から述べているものの、選んだ資料が実際に自分の考えの構築に結びついてないところがある。</p> <p>□批判を予想できるものの、それが批判なのか意見なのか分りにくい。</p> | <p>□自分の考えを述べるべく資料に言及しているが、その内容の表面的意味しかとらえていない。</p> <p>□自分の考えへの批判を予想できる。</p> | <p>□自分の考えを実際の事例を用いて述べているが挙げた事例が単なる自分の体験談になっている。</p> <p>□自分の考えに対して他者の批判があると思っていない。</p> | <p>□自分の考えを示せたが学問的知識や専門家の考えによる根拠をふまえていない。</p> <p>□批判や反論とは何かを理解していない。</p> |

【コメント】

期末レポートの執筆に向けて：ワークシート

2期正 学籍番号 _____ 氏名 _____ 学生 1 _____

課題 [3つの小学校の授業実践がどのように思考力の育成につながっているかについて考える。]

次の関西大学初等部、伊那小、安東小の3つの実践における思考力育成の捉え方をふまえて、次の問いを考えて下さい。
 ・関西大学初等部…総合学習→新しいアイデアや解決法を思いつく、あたりまえを疑う、問題の本質が見える→思考力
 ・伊那小…まず体験し、体験内容を省察し、明日の活動に向けて再構成し、再び実践
 ・安東小…他者の考えを考察し、判断しながら「その通りだ」と確信したり、「そうともいえる」と変容したりする。

伊那小の実践、関西大学初等部、安東小の各実践と比べて、思考力の育成の点々どのような違いが生じるか。

| |
|---|
| <p><ディスカッション前の自分の考え></p> <p>関大初等部 総合的な学習の時間に思考力を鍛える。新しいアイデアや解決法を思いつくなど問題の本質が見える。そのようの中で思考力は強く働いている。</p> <p>安東小学校 主体的を元に、自分で考え、他者の考えと出会うことで思考力を養う。</p> <p>伊那小学校 主体的に学習に取り組み、課題を解決するために思考力が必要。</p> |
| <p><小集団のディスカッションで出された論点></p> <p>・安東小学校は他者の考えを聞くことにより思考力を高める。→ 自分の意見を持たず育てる。</p> <p>・伊那小学校は多くの体験活動を通して。→ 生活から学ぶ。 → 後でほりあげる</p> <p>・関大初等部は順序出て物事を考え、伊那小は最初に問題点をあげている。</p> <p>・安東小は考慮しながら最終的に問題点にたどり着くこととしている。→ 複雑化 いろいろな考え方で解決に導く。</p> |
| <p><ディスカッション後の自分の考え> どう変わったか、その理由は？</p> <p>ワルーフ先生の意見を聞いて、関大初等部は順序出て物事を考える。伊那小学校は最初に問題点をあげ、後でほりあげる、安東小はいろいろな考え方で解決に導くというのがわかりやすい、なるほどと思いました。安東小はいわゆる複雑化で"あると"考えました。</p> <p>今回は思考力の育成の点で考えましたが、今まで"学んだ"知識を以て"考えること"が"ま"ました。</p> <p>また伊那小は生活から学ぶ"ということに共感しました。</p> |

図3 自分の考えを掘り下げる

(2) 実践の結果

中間と期末の両レポートのルーブリック評価の点数は、前出のルーブリックのAを7点として、そこから下がるごとに1点ずつ減らし、Fを0点とし、同じレベルにある複数の評価指標を加算して評価指標の数で割って算出した。また、中間レポート未提出者を除いた23名を無作為に23番目まで並べて、同ルーブリックの評価規準「学問的知識・専門家の主張の考察」、下の評価規準「自分の考えの構築」を1と2として中間や期末のレポート別にまとめた。このように、評価指標の定量化を図ることによって質的評価としてのルーブリックの客観性を保ち、さらに次項で述べるディスコースの変容の評価の主観性を補完する役割を担うことを目指した。

表3の点数の増減の欄が示すように、受講生全員が期末レポートで中間レポートより点数が上がっており、最大で16ポイント、最小で2名が4ポイントだった。そして、23名中12人が総点で10ポイント以上上昇した。中間と期末の両レポートの総点について、全受講生が期末レポートの2つの評価規準で平均9.26ポイント伸びており、クリティカルシンキングが育成されたことが分かる。

表3 クリティカルシンキンググループリックから見た中間レポートと期末レポートの差異

| | 平均 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 |
|---------|-----------|-----|-----|----|----------|----|----|----|-----|----|----|-----|----|---------|-----|-----|-----|----|----|-----|----|-----|-----|-----|
| 大幅な増加要因 | | Pコ | ワ | | Tコ Pコ | ワ | | ワ | ワ | Pコ | ワ | Pコ | | ワ Tコ | ワ | Pコ | ワ | | | Tコ | | Tコ | Pコ | Tコ |
| 中間1 | 4.78 | 4 | 4 | 6 | 4 | 6 | 4 | 6 | 4 | 3 | 6 | 3 | 8 | 4 | 4 | 6 | 4 | 4 | 6 | 3 | 6 | 6 | 3 | 6 |
| 期末1 | 10.00 | 11 | 11 | 10 | 7 | 11 | 7 | 12 | 10 | 7 | 10 | 10 | 11 | 12 | 11 | 12 | 11 | 5 | 10 | 11 | 7 | 12 | 10 | 12 |
| 増減 | + 5.22 | +7 | +7 | +4 | +3 | +5 | +3 | +6 | +6 | +4 | +4 | +7 | +3 | +8 | +7 | +6 | +6 | +1 | +4 | +8 | +1 | +6 | +7 | +6 |
| 中間2 | 3.83 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 |
| 期末2 | 7.87 | 8 | 8 | 7 | 7 | 8 | 5 | 8 | 10 | 8 | 8 | 8 | 7 | 12 | 7 | 8 | 9 | 5 | 7 | 8 | 7 | 11 | 6 | 9 |
| 増減 | + 4.04 | +4 | +5 | +3 | +4 | +4 | +1 | +3 | +6 | +4 | +4 | +4 | +2 | +8 | +3 | +4 | +5 | +3 | +4 | +4 | +3 | +7 | +3 | +5 |
| 中間総点 | 8.61 | 8 | 7 | 10 | 7 | 10 | 8 | 11 | 8 | 7 | 10 | 7 | 13 | 8 | 8 | 10 | 8 | 6 | 9 | 7 | 10 | 10 | 6 | 10 |
| 期末総点 | 17.87 | 19 | 19 | 17 | 14 | 19 | 12 | 20 | 20 | 15 | 18 | 18 | 18 | 24 | 18 | 20 | 20 | 10 | 17 | 19 | 14 | 23 | 16 | 21 |
| 増減 | + 9.26 | +11 | +12 | +7 | +7 | +9 | +4 | +9 | +12 | +8 | +8 | +11 | +5 | +16 | +10 | +10 | +12 | +4 | +8 | +12 | +4 | +13 | +10 | +11 |

(注)T コ…TA によるポートフォリオへのコメント P コ…小集団のピア評価におけるコメント ワ…受講生が作成したワークシート

このような大幅なポイントの伸びの要因は、TA やピア (peer) のコメントと、受講生が作成した図 1、2、3 のようなワークシートにある。

例えば、受講生 13 は、図 2 のワークシートで「効率だけで思考力育成法を考えて良いのか」と記述するように、効率的な思考力の育成をクリティカルに捉えようとしている。そこで、TA の「Very good!! その調子で考えて下さい。その先が聞きたい…」というコメントに沿って中間レポートを推敲したことで、評価規準のポイントが大幅に伸びたと考える。また、「伊那小学校と安東小学校の実践をもう少し具体的に示せば良い」という小集団のピアのコメントによって、期末レポートで関西大学初等部の実践の優位性の根拠を示すことができたのである。

受講生 4 は、小集団での相互評価の際に「最後の段落で『これら 3 つの小学校を比較したときに』と書いてありますが、主張をより強固なものにするためには比較の過程も記述したほうがよいと思います」というコメントを受けて、比較の過程を自分の言葉で説明している。さらに、小テストでクリティカルシンキングの知識を問う問題が全て正解だったことから、クリティカルシンキングの知識を実際の文章で使える形で習得できたと考える。このように、ピアからのコメントがクリティカルシンキングの育成に大きな役割を果たしている。

ただし、同じループリックを受講生に示すだけで受講生のレポートの質が上がるわけではない。そこで、ループリックの評価が上がるように中間と期末の両レポートの提出の間で、関西大学初等部、伊那小学校、安東小学校の実践を教師や TA が随時説明して、無作為に 6 人ずつで構成した小集団での討論で深める機会を設けて受講生が継続的に学べるようにした。さらに、TA がポートフォリオにコメントを付けて返したり、ワークシートを使って、例えば、理解が不十分であった伊那小学校の実践を捉え直したり、これまでの受講生自身の学びを振り返らせたりする取組を丁寧に行って、小集団でループリックを使って中間レポートの相互評価に結びつけた。これが中間レポートの問題点への気づきを促し、文章の推敲につながったのである。さらに、ほとんどの受講生がクリティカルシンキングで高い評価を得られたので、思考力のディスコースが現れる環境が整ったといえよう。

第 4 節 ディスコースによる考察

(1) 学問ディスコースの変容

ディスコースの変容を捉えるために、関西大学初等部、伊那小学校、安東小学校²²⁾の 3 つの教育実践がいかに思考力の育成につながるかを、表 1 に示した⑫の授業の討論の場面からみてみよう。場面 1 は、学び手のディスコースが小集団での討論の始まりから場面 1 の直前までの約 20 分間、一時的に 3 つの教育実践を通して思考力の意味を確認するものとなり、最終的に初等部における思考力の育成になるまでを表す。関西大学初等部の教師は、比較する、分類する、多面的にみる、関連づける、構造化する、評価する、という 6 つの思考スキルを個々に 1~3 学年で習得させて、4~6 年でそれらの 6 つの思考スキルを

組み合わせて使いこなすことを目指している²³⁾。

場面 1

1 A 女：授業における思考力の考え方？目標？…

2 B 女：確かに何を使いましたか、みたいな。

(中略)

6 A 女：正解出して、答え出して、みたいな。出てくるわけないやん、多面的なわけやから。だから、ツールをばーって出して…

場面 1 のディスコースは、関西大学初等部の授業で配布された資料「第 5 学年 2 組 ミューズ学習 指導案 (平成 24 年 11 月 12 日 (月))」(以下、指導案)をふまえて思考スキルを「考える技」とみなして使えるようになるという内容である。2B 女の「何を使いましたか」という発話がそうである。また、彼女は、⑤の授業で関西大学初等部の思考力育成の疑問点として「思考力を身につけるだけで個々の子どもたちの個性を生かすことができるのか？」をあげているように、思考力を使うものとして捉えている。そして、6A 女の発話は、思考力が多様であるから、思考スキルのような形で明確に現れることはないので、結局教師が 6 つの思考スキルを 1 つの正解として挙げざるを得ないということを表示している。これは、⑫の授業であげた「思考の幅が限られ、柔軟性が失われる恐れがある」という関大初等部の思考力育成の問題点を根拠とする。

さらに、次の場面 2 のように、思考スキルを覚えることに関する討論が進んでいく。

場面 2

8 A 女：これを覚えてたらいいんや、みたいな。

9 B 女：そうそうそう。

10 B 女：子どもたちが「ツールを覚えてたらいいんや」と思って止まってしまう。

11 A 男：「これを覚えてたらいいんや」って感じね。

12 C 女：その考え方を覚えてたら…

13 A 女：4 つのスキルがあるじゃん。

14 C 女：でもさ、4 つのスキルを使わせようとしてるじゃん。

全体的にみると、思考スキルのなかの 4 つのスキル (6 つの思考スキルを指し、受講生が捉え違いをしたものと思われる) を授業では使えるが、生活場面で使うことができないのではないかというディスコースになる。まず、「思考スキルを覚える」という点については、指導案の「思考スキルを知識として習得するのはもちろん、どのような場面で使えるのかということも知識として獲得させたい」という記述に依拠している。さらに、10B 女の発話は、思考スキルを覚えるものとみなすことへの問題提起に結びつく。これは、彼女が⑭の授業のワークシートのなかでも、関西大学初等部の思考力の育成に対して「考え方が固定される」と指摘していることから分かる。さらに、14C 女の発話は、子どもに思考スキルを覚えさせて使わせることに疑問をもつきっかけとなる。これは、彼女が⑤の授業で関西大学初等部の教育実践の特徴をふまえて「ミュ

ーズ学習以外の通常授業においてはどのように活用するのか」という疑問をもったときからのものといえる。このように、場面 2 では、思考スキルを覚える知識とみなすディスコースから思考スキルの活用というディスコースへと変容しているのである。

次の場面 3 では、このような思考スキルの活用のディスコースの下で、思考力を実際の生活で使うことの討論が深まっていく。

場面 3

19 A 女：iPad の CM とかでさ、「僕はこれが欲しんだ」というのをプロジェクターかパワーポイントを使って説明しとった。「これを僕が買ったら、これを僕にくれたら、こんないいことがある」と親に見せて説明する感じで。

20 A 男：そういう子ども嫌やなあ。何か、そういえば、何でも買ってもらえるぞ、みたいな感じがする。スキルを身につけ過ぎたら、嫌ってことや。

21 A 女：思考力の使い方を悪用しとる…

22 B 男：これをけなすんや、この点をレポートに取り入れたいなあ。そもそも普通の人には、思考スキルなんか関係なく考えて〇〇しようとするから関係ない。思考スキルは、先生がしてることやって思うんじゃない？

この場面で特徴的なのは、20A 男の発話である。彼は、子どもが思考スキルを「身につけ過ぎて」しまうと、それを正確に使って自分の主張を展開すれば、相手が必ず納得すると思いがちになることを警戒している。これは、6 つの思考スキルの活用事例²⁴⁾をクリティカルに捉えることを意味する。さらに、22 B 男の「思考スキルは、先生がしてることやって思うんじゃない？」という発話は、⑭の授業で学んだ内容を図にして整理するなかで「伊那小学校の体験学習²⁵⁾が思考力の育成の中心にあり、その体験活動を補完するのが 6 つの思考スキルである」と述べたことから、そのスキルを日常生活から切り離されたものとみなしている。このように、場面 3 のディスコースは、子どもが実際に 6 つの思考スキルを使う場合、関西大学初等部が想定するようになるとは限らないのである。

場面 4 では、28A 女の「私は、親を説得したいから、自分の思考力を使う」という発話が場面 3 のディスコースを変容させている。

場面 4

28 A 女：私は、親を説得したいから、自分の思考力を使う…。

29 B 男：ちょっと待って。思考スキルを技みたいに使って買わせるみたいな感じ？

30 A 女：そういうのは嫌。私は、親に「何で欲しいの？」となったとき買ってもらえなくて、「ホントに欲しいんだぞ」と論理的に説明した…。

31 A 男：えっ、ちょっと待って。俺が言ってることと違うんかな？

32 A 女：いっしょ、いっしょ。

33 C 女：理由を整理して説明したらいいんじゃないかな？

28A 女は、人を説得するためには授業で学んだ関西大学初等部で育成される思考スキルが必要であると主張する。これは、表 1 の⑩の授業において、彼女が期末レポートに向けて学んだ内容を振り返るなかで、関西大学初等部の実践を「新しい思考力をつける授業内容」と捉えるなかから見出されたものである。一方、29 の発話は、②の授業の学習内容である子どもが技としての思考スキルを習得することに対して否定的な見方をしている。29 や 31～32 のように彼女の主張に賛同しないなかで、受講生が 6 つの思考スキルを完全に理解できてないものの、33 C 女がスマートフォンで検索した資料から「理由を整理して説明したらいいんじゃないかな？」と述べた。これは、自分の思いや感情を入れず、明確な根拠を示して説明すれば、相手を納得させられることを意味する。また、ここでいう「整理する」とは、関西大学初等部が抽出した思考スキルの 1 つである「視点に基づいて対象を並び替える」と「属性に従って複数のものをまとまりに分ける」を指すものと推測できる。

場面 5

34 B 男：さっきの子どもの話は、思考スキルなんか習ってなくても、それを何とか買ってもらおうというのと同じなんや。

35 A 女：それを難しく言ってるだけやん。

36 B 男：買わせるテクニックみたいな。買ってもらいたいということ、思考スキルという名前で、こうやって順序立ててやってるだけやん。

37 C 女：わかった、わかった。じゃあ、たとえ 6 つの思考スキルにならなくても、そのなかに入れられない例外とかあるやん。そのときに困るんじゃない？その考え違うんじゃないというときに。

38 A 男：そうやな。そのときどうするかや。

39 C 女：そうや、そういうことじゃない？

40 A 男：ほんまや。6 つの思考スキルに当てはまらないときにどうするかや。

34～36 から、B 男と A 女を取り巻くディスコースは、以前のままである。これに対して、37C 女が「わかった、わかった。じゃあ、たとえ 6 つの思考スキルに自分にならなくても、そのなかに入れられない例外とかあるやん」と発話する。彼女は、場面 4 での「理由を整理して説明したらいいんじゃないかな？」という発話と一貫して、解決策として②⑤⑩の授業で学んだ内容をふまえて関西大学初等部が育成する思考スキルを捉えようと試みる。これは、この学校の特徴の 1 つである思考過程を振り返るメタ認知²⁶⁾に着目して、状況に合わせて思考スキルを活用できているか否かを判断する重要性を強調しているといえる。そして、この発話をきっかけに、40A 男が「6 つの思考スキルに当てはまらないときにどうするかや」と述べるように、授業で学んだ内容である関西大学初等部が育成する思考スキルのディスコースへと再び変容したのである。

(2) 受講生に現れたディスコースの新たな特徴

キャズデンのディスコース論は、前項でみてきた受講生同士の討論で生み出されるディスコースが彼らの思考に何らかの影響を与えるなかで、例えば、「思

考スキルを覚える」といったトピックが重要な役割を果たすことを示せた点で大きな意義がある。しかし、そのトピックが学問的意味をもつかどうかについて明らかにするには不十分である。そこで、学び手のディスコースをムーアのクリティカルな要素にそって理論的に補強したい。彼が示すクリティカルな要素は、表4のとおりである。

表4 クリティカルな要素の分析区分²⁷⁾

| 探求の対象 | 探求のプロセス | 探求の内容 |
|--------------------|---|--------------------------|
| どの認識論の实在を特に分析すべきか？ | 学び手は、思考プロセスのどのタイプを心に描き、それらのプロセスの成果を含むか？ | どの規準または区分でそれらの实在を分析すべきか？ |

ムーアは、学問的ディスコースの基礎となる現象記述学の伝統のなかで探究に価値をおいている²⁸⁾。探求とは、人を取り巻く世界で様々な現象を経験したり、概念化したり、理解したりすることが物事の真相や価値などを深く考えて、筋道立てて明らかにすることにつながるプロセスを指す。この3つの区分のうち、「探求の対象」は、出来事の状態、活動、事件、行動、政策、現象、態度、知覚、「探求のプロセス」は、議論する、検討する、見る、主張する、評価する、説明する、考える、理解する、比較する、「探求の内容」は、原因、結果、比較、特徴づけということである²⁹⁾。

これに沿って今回の討論を考察すると、まず「探求の対象」にあてはまるのは、表1に示した⑫の授業の場面1に焦点をあてる場所である。

授業における思考力の考え方？目標？ (1A 女)

確かに何を使いましたか、みたいな。 (2B 女)

ここでの主題は、「授業で学ぶ思考力」として2人の受講生が見出したものであり、さらに授業で学んだ知識としての思考力をふまえた点に説得力をもつ。このように、1A 女と2B 女の発話が「関西大学初等部、伊那小学校、安東小学校の3つの教育実践がいかに思考力の育成につながるか」というテーマに一致させて探求の対象を形づくるのである。

次に、「探求のプロセス」についてみると、⑫の授業の場面3で実際に関西大学初等部が育成する思考スキルを実際に使うことに否定的であることが分かる。これは、この学校が描く日常生活と受講生が思い描くそれとの間にギャップがあることと関連している。それは、22A 男が「思考スキルは、先生がしてることやって思うんじゃない？」という、思考スキルを学校で学ぶ知識で日常生活とは直接結びつかないという主旨の発話からもいえる。そのなかで、場面4の発話で、日常生活で思考力を使うことについて学問的に探求するプロセスを抽出すると、次のようになる。

私は、親を説得したいから、自分の思考力を使う…。 (28A 女)

思考スキルを技みたいに使って買わせるみたいな感じ？ (29A 男)

理由を整理して説明したらいいんじゃないかな？ (33C 女)

ほんまや。6つの思考スキルに当てはまらないときにどうするかや。(40A 男)

ここで重要なのが、複数の受講生が協働で「日常生活における思考力の活用」というテーマを探求できたことである。このプロセスが生まれる決め手となったのが、子どもが実際に思考力を自分の意見を押し通すときに使うのか、もしくはA女のように、親を説得したいから自分の思考力を使うのかという2点で対立したことである。最初は、A男が「思考スキルを正しく使えば誰もが納得して自分の要望を聞いてくれる」という意見をリードして、他の受講生もそれに引っ張られていた。しかし、C女がスマートフォンを駆使して根拠となる学問的知識を探し出し「理由を整理して説明したらいい」と主張すると、A男が「6つの思考スキルに当てはまらないときにどうするかや」と言ってこれに賛同し、他の受講生もこの主張に賛同したのである。

このようななかで、同時に自分の意見を押し通すための思考力を6つの思考スキルの例外とするという規準である「探求の内容」を見出すことができたのである。

最後に、ディスコースが変容した要因は、例えば、⑦の授業のように教師が伊那小学校の教育実践を子どもの活動と、教師の準備と支援の2点からもう一度受講生に整理し直させたことであるといえる。現に、⑫の授業の場面に出てくるB女は、③の授業では「自然とふれあって学んでいるから、一番いい教育実践かも！！」と述べていたのが、⑦の授業では「伊那小学校の教師の仕事の大切さ、子どもの思考力のつけ方を学んだ」と変容している。さらに、筆者がクリティカルシンキングの方法を網羅的に説明するのではなく、その大前提となる「学問的知識や専門家の意見を鵜呑みにせず、ひとまず2つの視点から考えるようにする」という点に絞ったことも要因といえよう。

第5節 小括

本章では、教師が学生と一緒に作成したルーブリックと小集団による討論、ワークシートが学生のクリティカルシンキングの育成につながったことを明らかにした。さらに、ルーブリック評価を補完するために、小集団での討論におけるディスコースの変容からクリティカルシンキングの能力評価を試みた。

授業で、教師は、ルーブリックの用法を学生に学習させた後、図2のワークシートを使って知識の学びの状況を確認させ、十分に習得できてない知識を補強するように指導した。これは、多くの学生が授業の初期に知識を学習しても、それらをレポートの作成の際に忘れてしまいがちになることをふまえている。このように学生に知識を習得させるために、単に教師の講義だけでなく、小集団で知識が載っている文献を検討したり、知識の妥当性について話し合ったりする機会を多く設けるようにした。

また、TAがルーブリックにコメントしたこともクリティカルシンキングの育成につながっている。TAは、コメントとして率直な感想やルーブリックの評価に対して今後具体的に何をすべきかについて記入するようにした。さらに、各々の学生のワークシートにもポストイットで「一言で」コメントを行い、それに対してどう対処するかについて書かせた。これは、特にワークシートにどのよ

うに書けばいいか分からない学生にとって有効であり、クリティカルシンキングを行うときの新たな視点への気づきを促すことにつながっている。

以上の取組は、教師が主導してスキルとしてクリティカルシンキングを指導するのではなく、学生の学びの状況に応じた柔軟な授業計画で指導するなかでクリティカルシンキングの育成を目指しているのである。

さらに、学生の知識の習得が思考力のディスコースの出現に結びついている。学生は、まず小集団で討論する際に、例えば、思考力というテーマを思い浮かべながらそれに関連する用語を使って自身の主張を展開する。その際、もしも小集団での他の学生が趣旨から外れた主張を行った場合には、別の学生がその主張の根拠を問うたり自身の考えを示し、討論を立て直していく。このような一連の流れを評価することによって、ループリックには表れにくいクリティカルシンキングを評価することにつながるといえる。

注

- 1) 主な論として、次の文献がある。Beyer, B.K. "Critical Thinking: What Is It?", *Social Education*, 49, 1985, pp.270-276. Ennis, R.H. "A Concept of Critical Thinking: A Proposed Basis for Research in the Teaching and Evaluation of Critical Thinking Ability", *Harvard Educational Review*, 32(1), Winter 1962, pp.81-111. Kennedy, M., Fisher, M.B., Ennis, R.H. "Critical Thinking: Literature Review and Needed Research". *Educational Values and Cognitive Instruction: Implications for Reform*, edited by Idol, L., Jones, B.F., New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1991, pp.11-40. McPeck, J.E. *Teaching Critical Thinking: Dialogue and Dialectic*, NY: Routledge, 1990.
- 2) Ennis, R.H., op.cit. (1962), p.83.
- 3) McPeck, J.E. *Critical Thinking and Education*, New York: St. Martin's, 1981, p.28.
- 4) Ennis, R.H. "Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research", *Educational Researcher*, 18-3, April 1989, p.5.
- 5) McPeck, J.E. *Teaching Critical Thinking*, New York and London: Routledge, 1990, pp.40-41.
- 6) Moore, T.J. Critical Thinking and Disciplinary Thinking: A Continuing Debate. *Higher Education Research & Development*, 30(3), June 2011, p.264.
- 7) Moore, T.J. "Critical Thinking: Seven Definition in Search of A Concept", *Studies in Higher Education*, 38(4), 2013, p.506.
- 8) 川嶋太津夫「ディスコース研究のディスコースーディスコース研究の可能性を求めて」『教育社会学研究』54、日本教育社会学会、1994年、75頁。
- 9) 哲学者のトゥルミン (Toulmin, S.E.) の論証様式の多様性とは、学び手があらゆる論議をクリティカルで多元的な枠組みで評価するのではなく、特定の論拠から排除されたものを他の論拠に取り入れて吟味することであるとい

- う。詳細は、氏川雅典「トゥルーミンの議論モデルの変容－批判から寛容へ－」『ソシオロゴス』31、ソシオロゴス編集委員会、2007年、8頁。を参照。
- 10) Moore, T.J. The Critical Thinking Debate : How General are General Thinking Skills?. *Higher Education Research & Development*, 23(1), February 2004, p.6.
- 11) Moore, T.J. *Critical Thinking and Language : The Challenge of Generic Skills and Discourses*, London and New York : Bloomsbury Academics, 2011, p.34.
- 12) 小池徳男「ディスコースのシフトの観点から見た中学校数学の授業改善に関する考察」『上越数学教育研究』20、上越教育大学数学教室、2005年、69-70頁。
- 13) Cazden, C.B. *Classroom Discourse : The Language of Teaching and Learning*, Heinemann, 2001, p.60.
- 14) Cazden, C.B. "Classroom Discourse", in Wittrock, M.E (Eds.) *Handbook of Research on Teaching (3rd ed.)* : New York : Macmillan, 1986, pp.53-81.
- 15) 図1のワークシートは、事柄の比較がエニスのいう「問題点の確認」に該当している。例えば、学習者が伊那小学校の実践について「他の子どもの意見をかみしめられる」とか「児童自身が授業を構成して学習を進める」と指摘する一方で、「思考スキルの基礎がないなかで考えることは、本当に思考になっているのか」という問題点を確認した。つまり、学生は、単に自分の考えを明示するだけでなく、同時に疑問点もあわせて指摘できるのである。
- 16) 中間レポートの課題が想定するパフォーマンスとエニスの12のクリティカルシンキングの能力の関連性についてまとめると、表のようになる。

表 クリティカルシンキングの能力とレポート課題との関連

| | 2015年度のレポート課題で求められるパフォーマンス |
|-----|---|
| 1) | 学生が課題に取り組む際に、3つの実践の論点とそれに関する問い、最も優れた実践を示せる。 |
| 2) | 関西大学初等部、伊那小学校、安東小学校で行われた思考力育成の取組の長所と短所を見出す。 |
| 3) | 学生に授業における討論で3つの実践について説明させる。 |
| 4) | 3つの実践で用いられている用語を試行錯誤しながら定義する。 |
| 5) | 関西大学初等部、伊那小学校、安東小学校で行われた思考力育成の前提になっている知識や考え方を明確にする。 |
| 6) | 授業の配布資料やビデオ、講義内容で述べられている主張や考えを別の資料を使って良し悪しを決める。 |
| 7) | 3つの実践記録の資料を読み込んで、どの資料が良いかを見極める。 |
| 8) | 学生にとって難しいため、含めない。 |
| 9) | 学生にとって難しいため、含めない。 |
| 10) | 3つの思考力育成のどの取組が良いと思うかについて判断する。 |

| | |
|-----|---|
| 11) | 3つの各々の思考力育成の取組を授業の配布資料やビデオ、講義内容をふまえながら妥当性を検証する。 |
| 12) | 学生にとって難しいため、含めない。 |

まず、学生に取り組ませたのは、3)、4)、5)である。5)では、各小学校における思考力育成で依拠する教育理論や思想などを学生の小集団で確認させる。3)で、3つの思考力実践の取組について教師（安東小学校はTA）から説明された内容を学生に言語化したうえで討論を行わせる。4)は、学生が授業の配布資料やビデオ、講義内容を小集団でお互いにコメントやアドバイスを出し合いながら定義させる。そのなかで、11)のように、学生に授業の配布資料やビデオ、講義内容が自身の考えの根拠となることを認識するように伝えた。6)では、教師が授業で提供した3つの思考力育成の取組に関連する複数の文献のなかから、学生が小集団で選んだものの検討を指示した。それをふまえて、7)で3つの思考力育成の取組の記録が記された文献を読んでどれが良いかを見極めて、10)では最終的にどの実践が良いか判断させている。

また、授業では、ルーブリックとあわせてポートフォリオを用いている。前章の第1節で示したように、本来はeポートフォリオを使うべきであるが、学生のICT学習環境が制約されているため、本研究では、ワークシートやルーブリック、授業での配布資料を収めたファイルをポートフォリオとして学生に持参させた。ただし、このポートフォリオも学生のクリティカルシンキングの育成に大きく貢献している。詳細は、小林祐也「クリティカルシンキングの育成と評価法－学生のディスコースの変容に着目して－」『カリキュラム研究』25、日本カリキュラム学会、2016年、60頁。を参照されたい。

17)図2のような、学生が自身の学びの振り返りによってレポート創りのために考察する問いを生み出す機能をもつワークシートもクリティカルシンキングの育成に貢献している。例えば、学生が安東小学校の実践をめぐり、4月28日段階で「学習リーダーだけが思考力を育成できていた」としていたのが、5月12日に「学習リーダーは、1年で児童全員にあたる」点を学び、変容につながった。最後に、学生は、振り返りを纏める中で「関西大学初等部の実践が思考力を効率的に育成できる点で意義がある」と評した一方で、効率の視点から思考力の育成の是非を問うた。以上の点から、学生が5月12日の学習内容の確認を通して個々の児童からクラス全体へと思考力の育成の視点をシフトでき、クリティカルシンキングの育成に結びついたといえよう。

18)Rhodes,T(Ed.) *Assessing Outcomes and Improving Achievement : Tips and Tools for Using Rubrics*. Washington,DC : Association of American Colleges and Universities, 2010, p.24.

19)Ennis, R.H. “Critical Thinking ; A Streamlined Conception.”, *Educational Researcher*, 14-1, March 1991, pp.8-9.

20)詳細は、Clarke,S. *Enriching Feedback in the Primary Classroom*,Hoddler & Stoughton, 2003, pp.125-129. Brookhart, S.M. *How to Give Effective Feedback to Your Students*, Association for Supervision and Curriculum

Development, 2008.を参照。

- 21)図 3 では、学生が安東小学校の実践について「主体的に自分で考え、他者の考えと出会い、思考力を養う」と考えていたが、小集団での討論を通して「児童が考慮しながら最終的に様々な方法で解法を導いて問題点に辿り着こうとしている」と変容させた。これは、この学生が討論で示された他者の主張や考えをきっかけに自身の考えを捉え直そうとした根拠であり、エニスの能力をふまえていうと「他の提案からの考慮と推論」にあたるといえる。
- 22)授業では、教材として、上田薫・静岡市立安東小学校『つねに君らしくあれ 安東小発 個を見つめる』、明治図書、1999年、20-21、26-29、33、38-40頁。と、関西大学初等部『関大初等部式 思考力育成法』さくら社、2012年、18-19頁。を使用。ここに出てくる用語を学問的知識として習得するように受講生に伝えた。
- 23)関西大学初等部、前掲書（2012年）、22-33頁。を参照。
- 24)同上、41-49頁。
- 25)伊那小学校の体験学習を含めた教育実践の詳細については、伊那市立伊那小学校『共に学び共に生きる①－伊那小教育の軌跡－』の12-149頁と、同『共に学び共に生きる②－伊那小教師の物語－』、21-203頁（ともに社団法人信州教育出版社、2012年）を参照のこと。
- 26)関西大学初等部『関大初等部式 思考力育成法ガイドブック』さくら社、2012年、52-53頁。
- 27)本表は、Moore,T.J.op.cit.(2011),p.111の表から各区分の説明を省いて簡略化したもの。
- 28)Ibid.p.56. なお、ムーアは、現象記述学を、学習プログラムに入る前に学生に質問した現象がもつ概念が、学生の教育経験の成果としていかに変化するかを見るときに用いると説明する。
- 29)Ibid.p.162.

結章 研究の成果と今後の課題

大学におけるクリティカルシンキングの指導と評価を一体化した授業における学習成果を明らかにした先行研究はない。

本研究では、大学授業におけるクリティカルシンキングの育成を目指した理論の検討、および指導方法と評価の開発を目的として、次の3つの課題を設定した。各章に沿ってその研究成果を述べると、次のとおりである。

第1の課題は、エニス为主唱者とするクリティカルシンキングが汎用性をもつか、それともマクペックが主張するように、領域固有なのかという論争に対する解決策を示すことであった。

第2章では、領域固有性、概念論、認識論の3つの視点から主題特定性の重要性を指摘し、それがクリティカルシンキングの二項対立の論争を解決する手掛かりになる可能性があることを示した。すなわち、林の研究に代表されるように、現状では、エニスに代表される、クリティカルシンキングの一般原則を支持するジェネリック派が主導権を確保しているという結論にとどまり、エニスとマクペックの論争を解決する見通しはない。しかし、マクペックの論争のなかでエニスが提起した主題特定性に論争を解決するヒントがある。主題特定性とは、複数の内容を主題とするクリティカルシンキングがそれぞれの主題で異なる意味をもつことであるが、わが国の研究者は、主題特定性に着目してこなかった。

そして、エニスは、クリティカルシンキングが主題特定の立場を全面的に受け入れるのではなく、概念論の視点に限定して支持する。なぜなら、「主題」や「領域」の概念が理論としては合理性をもつが、それらを実際の教育問題にあてはめる場合には必ずしもそうとはいえないからである。それは、学び手が授業で主題や領域を一つひとつ明確に意識してクリティカルシンキングを行うとは限らないことによる。加えて、彼は、主に領域概念の曖昧さから領域固有性とはいきれない点を指摘し、領域間の共通性という認識論の視点を詳細に吟味して、そこで構成する想定や推論が依拠する学問の知識の違いにかかわらず同じになっていると主張する。それは、領域の内容によるクリティカルシンキングが他領域で一般性をもつ論拠を示せた点で意義があると考えられる。

学び手は、授業でクリティカルシンキングを発揮する際に、授業ごとに区別して使い分け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だろう。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汎用的に活用しているのである。

その考え方をさらに強化するための根拠として、第 4 章でムーアの所論を取り上げた。彼によると、大学の教師は、自身が専攻する学問といった特定の知識の必要性を主張する一方で、推論や想定などのクリティカルシンキングの一般原理も重視する。教師は、学生の議論、確かな陳述、結論等のクリティカルな要素の言葉を探求の過程として捉え直して、学生がどの学問でもクリティカルシンキングを行えるように指導しているのではないかというのである。これによって、教師は、授業で扱う学問の知識を厳選でき、多くの担当授業科目において授業の質を落とさず教材開発の労力も軽減できる。

第 2 の課題は、ルーブリックがクリティカルシンキングの学習を促進するかどうかということであった。第 5 章では、形成的な評価と学びの連動が教師と学生の協働によるクリティカルシンキングのルーブリックづくりに及ぼす影響を示した後、どのようにしてルーブリックをつくるのかについて、ポートフォリオの教育効果とも絡めつつ明らかにした。これは、実際の授業目標や方法、受講生の学びの状況を考えながらクリティカルシンキングを評価するための、評価と学びの連動を視野に入れたクリティカルシンキングのルーブリック開発に対する示唆を与えていると考える。これまでの大学で使われてきたルーブリックは、教師による学生の成績評価、つまり、評定の機能を果たしてきた。しかし、それは、教師が一方向的に学生を評価する点に重きをおいており、学生の学習目標への認識や教師の授業の改善を想定していない。そこで、教師は、自身がつくったルーブリック案を事前に示し、それを学生に修正させた完成版をつくりあげるようにするのである。他方、学生は、ルーブリックや TA のコメントやアドバイスに沿って自身の学びの出来と不出来を明らかにし、不出来があれば改善策を講じるのである。

以上の方法を適用した結果、第 6 章第 3 節に述べたように、受講生全員が期末レポートで中間レポートより点数が伸びたのである。中間レポートより期末レポートの方が、総点が大幅に伸びており、クリティカルシンキング育成の効果を証明した。さらに、クリティカルシンキングの能力形成に、TA やピアのコメントと受講生のワークシートが大きく貢献しているのが明らかとなった。

このように、学生のクリティカルシンキングの育成で、コメントやワークシートといったこれまでの大学授業で活用してきたツールの有用性を明らかにできた点においても意義がある。

第 3 の課題は、クリティカルシンキングの評価と能力形成の分析をすることであった。まず、第 3 章において、バイヤーに学びつつ、思慮深さに思考指導法の具体的提案を関連づけた。例えば、社会科で南北戦争をテーマとした授業で扱う、1775 年のイギリスおよびアメリカ 13 州の住民と、1861 年のアメリカ南部と北部の住民の態度をそれぞれ比較する取組の具体的な指導方法として、

チェックリストの指導やグラフィックオーガナイザーへの学習者の記述にコメントする方法がある。次に、思考指導の方法論を示した。特に、プレビューとリハーサルは、教師主導によるとはいうものの、教師が授業の冒頭で学習者に誤りの有無を確かめて、学習者の状況に応じて「誤りの『看破』とは何でしょうか？」や「なぜ誤りを探すの？」等の学習者の思考を促す発問を行い、最終的には誤りの探求を学習者のスキルとして認識させる過程を明らかにした。プレビューとは、学習者が思考に関する既知の内容または今後話す内容や活動内容をすぐに使えるように支援するためのツールである。リハーサルとは、学習者に事前にできるだけ明確に認知スキルでの行為を言語化させることをいう。このような手立ては、大学教育の初年次段階でも同じように有効だろう。それは、大学入学までに十分に思考指導を受けていない学生に対して、思考で必要な知識を実際に使える形で指導しなければならないからである。

さらに、筆者は、認知行為、思考方略、推論の意味をもつ思考の言語を学習者が理解できる言葉に翻案し、それらを授業のディスコースの一部として位置づけようとした。学習者が思考の言語を用いて教師の発問に答えたり、仲間や小集団で学習活動するなかで、授業のディスコースを生成し、最後に、学習者が思考方略や概念化などの項目を思い浮かべながら、グラフィックオーガナイザーの空欄に適切なものを当てはめて自身の思考プロセスを視覚化できるようになっていく。このように、グラフィックオーガナイザーは、思慮深い思考力の育成のツールになると考える。

そして、第 6 章で大学の授業実践で学習の促進の役割を果たすルーブリックを使って、どのように大学生のクリティカルシンキングを伸ばしたのか、という指導法と評価法を明らかにした。指導法は、主に次の 4 点である。①学生は、ワークシートに関西大学初等部、伊那小学校、安東小学校の各実践の特徴を記述する。②教師が文章表現力、TA がクリティカルシンキングのそれぞれのルーブリックの使い方を実際のレポートを示しながら説明する。③学生が良い実践として支持する学校ごとに 6 つの小集団に分かれてワークシートの内容を文献資料を使って補強する。④学生に学習内容を文字だけでなく図解させることによって振り返らせる。

評価法として、全米大学・カレッジ教育協会が開発したクリティカルシンキングルーブリックから学んで作成したルーブリックを活用し、安東小学校に関する知識の補強のために行った討論における学生のディスコースの変容の測定を行った。ルーブリックは、学生が授業で最低限習得すべき能力として「問題点、質問、結論の確認」と「前提、根拠、想定、ポジション、他の提案からの考慮、推論」をふまえて、「学問的知識・専門家の主張の考察」と「自分の考えの構築」という評価規準で構成し、A から H の 8 段階の評価基準のうち受講生

の能力を考慮して A から C を削除して D から H までを示した。ただし、授業研究で詳細に評価する際には、すべてのレベルを用いた。

まず、小集団の討論で現れるディスコースの下で、学び手が主張したり、考えた内容の評価を通して、コーネル・クリティカルシンキング・テストの基準に直接あてはまらない小集団の学び手たちのクリティカルシンキングを評価できることを明らかにした。その評価法として、ムーアに学んで、ディスコース分析を行った。例えば、安東小学校に関する知識の補強のために行った討論における B 女の発話は、これだけでは何の意味も持たないが、彼女が属する小集団に現れる「思考スキルを『考える技』とみなして使える」というディスコースのなかでこの発話を捉えると、例えば、6 つの思考スキルのなかで関連づけるスキルを使って実際に思考した点でクリティカルシンキングに結びついている。とすると、クリティカルシンキングで知識の領域が何かという問いは、意味をもたなくなる。

以上をふまえると、クリティカルシンキング論争が平行線を辿る原因となった「学び手がクリティカルシンキングのなかで問題を理解する際に、まずは学問を拠り所とする」とマクベックが主張した点について、クリティカルシンキングで重要になるのは学問ではなく学問における知識の探究であることになり、論争解決における 1 つの手掛りになるといえよう。

次に、エニスが強調するように、議論の分析や素材の信ぴょう性の判断などのクリティカルシンキングは、小集団における討論での発話とそのやり取りのなかで現れるのであって、それはペーパーテストでは評価できない。安東小学校に関する知識の補強のために行った討論で、B 女は、授業での学習活動を通して 6 つの思考スキルのどれを使えるかと発話したが、それは、クリティカルシンキングで必要な知識を自身の言葉で説明し、それを使った自分の考えを表現したものである。また、「私は、親を説得したいから、自分の思考力を養う…」や「理由を整理して説明したらいいんじゃないかな？」という発言が示すように、習得した知識を自身で言語化できるようになることは、「日常生活における思考力の活用」という教室全体の学問ディスコースを生み出す上で欠かせない。そして、知識や考えを小集団の討論で他者とやり取りするなかで、A 男は、最終的に子どもが 6 つの思考スキルを自分の意見を押し通すために使う見方によって、その使い方を 6 つの思考スキルの例外として検討するようになり、自身の知識や考えを別の視点で捉え直せるようになる。ここに至るプロセスを判断すれば、ディスコースの変容の評価に結びつく。これは、クリティカルシンキングを構成する 1 つの「パフォーマンス」の評価ともいえよう。

なお、今後の課題としては、次の 3 点が明らかになった。

第 1 は、思考の言語をあらゆる科目で実際に使いこなせるかということ、

第 6 章の授業分析で十分に明らかにできなかった点である。確かに、専門基礎科目である初等教育学専修ゼミ I を対象とした分析は行ったが、特定の学問の知識習得を目的としない一般教育科目や各学部の専門科目についても同様の授業を行って、分析する必要がある。

第 2 に、第 6 章で行ったディスコース分析は、今回の場合、ポートフォリオや VTR を活用できたから可能になったが、通常はこのような細かな手立てを講じることは容易ではない。もっと簡単なディスコース分析の方法の開発も課題としていく必要がある。

第 3 に、全受講生のなかで授業において学んだ知識を正確に使いこなせない者がいるという問題が明らかになった。授業時間内でそれらの知識を使いこなせるのは難しい。今後は、授業時間内で理解できるように、ワークシートの作成や小集団での討論での個別対応を充実させ、クリティカルシンキングにつながる授業設計の在り方を探っていきたい。

おわりに

わが国の大学では、基本的に学問的知識の指導が主であり、クリティカルシンキングの育成を直接に目的とした授業はほとんどない。そこで、本研究では、クリティカルシンキングの育成を目的とした授業を特別に開発するのではなく、通常の授業で育成することにした。学生は、文献を読み込むなかで学問的知識を習得し、レポートを作成するなかで習得した知識を検討したり分析して自身の考えを構築していくことになる。なお、日常生活では、多くの学生が SNS などの媒体から発信される情報を鵜呑みにし、そのまま SNS を使って拡散する傾向が強い。「メディアが伝える情報は正しい」という固定観念が学生のなかにある。この点からも、学生がネットや SNS の情報をそのまま引用するのではなく、その真偽を判断し分析したうえで自身の意見や考えをもてるようになるべくクリティカルシンキングの育成が必要であろう。

このように、クリティカルシンキングの文化が十分に根づいてない我が国では、教育のなかで、研究者の新たな解釈や定義によって学問的知識が変わることを学生に理解させる必要があるのではなかろうか。とすれば、学生は、そのような学問的知識をどのように使いこなせなければならないだろうか。

このような問題意識に沿って、本研究は、大学におけるクリティカルシンキングの教育における学生中心の学びに視点を据えながら、その変容を明らかにしようとしたものである。この課題に応えるため、エニス、マクペックのクリティカルシンキング論を参照することになった。

他方で、学生のクリティカルシンキングの育成を明らかにするためには、それに直接関連する授業や指導論のみならず、暗示的に影響を与える学問のディスコース論についても理解する必要があるがあった。そこで、ムーアの学問ディスコース論を中心としたクリティカルシンキング論に絞り込んだ研究を行った。

結果的に、本研究は、エニスやマクペックのクリティカルシンキング論といった多様な分野の先行研究に学びながら、内容を通したクリティカルシンキング論と、スキルとしてのクリティカルシンキングの指導の対立を確認し、それを克服するためにムーアの学問ディスコース論を取り入れた分析を行った。

振り返ってみると、本研究をまとめる過程で実に多くの方のお力添えを頂いた。その方々のご支援がなければ、本研究を完成させることはできなかった。

まず、私の博士論文の主査を務めていただいた安藤輝次先生（関西大学）には、いち早く御礼を申し上げなければならない。先生には、最初に、論文としての文章表現から念入りにご指導を賜った。これについては厚く御礼申し上げたい。次に、大学授業において学生のクリティカルシンキングを育成する重要

性と分析視点および分析対象、その妥当性を分かりやすく示す重要性について繰り返しご教示いただいた。

山住勝広先生（関西大学）、石井康博先生（同）には、お忙しいなかで博士論文の副査をお引き受け頂いた。博士論文計画書を提出する前の事前審査において、貴重なご意見やご批判を頂いた。今回書き上げた博士論文は、そのようなクリティカルシンキングから気づかされた点を考慮し、練り直すことができた。感謝の意を表したい。また、三浦真琴先生（同）から授業研究の場を賜ったことも忘れてはならない。

特に、思うように研究成果が出せず、目先のことばかりにこだわるという焦りばかりが募っていた。そのようなときに安藤先生が言われたのは、「良い研究を地道に一步一步進めていく」という点であった。このアドバイスは、一貫していた。こうした先生の姿勢を、十分に受けとめきれなかったこともある。そして、今でこそ冷静に考えられるのかもしれないが、「学生のクリティカルシンキングの育成」というテーマは、教育学者であると同時に大学教育に深い関心を寄せ、かつ授業実践についても言及されている安藤先生のもとでなければまとめきれなかったように思う。

また、関西大学大学院入学前に大学教育について右も左も分からなかった時期に、富山大学教育推進センター教授の橋本勝先生から多くのご助言を賜った。とても冷静で「大きな」先生でした。私は、いつも先生の大学教育に関するあらゆるお話に勇気づけられ、不安を抱えながらも自分を出せる研究につなげていくことができた。そのスタンスは、今でも息づいている。さらに、先生には、私が入会当時何のつながりもなかった大学教育学会で円滑に活動できるように多くの先生方をご紹介下さり、多くの人脈を得るなかで、それらの先生方から研究のヒントになる数多くの実質的なコメントをいただき、授業改善への学生の参画など意義深い視点を身につけさせていただいた。この「授業改善への学生の参画」という視点は、今も私の研究の根幹を支えるものとなっている。博士課程に入学するまでに、大学教育に関する様々な知識を習得できたのは、ひとえに橋本先生の大学教育に関する深い知識とお人柄のおかげだと思っている。ただただ感謝の気持ちでいっぱいである。

また、本論文を執筆するにあたり、重要な役割を担ってくれたのが、指導教員の山住先生が1年間の在外研究だった関係上、安藤ゼミで1年間一緒だった、同大学院を1年先に出られた徳山大学福祉情報学部教授の井上浩先生である。短い期間でしたがゼミで活発に議論したり、有意義なコメントをいただくなど、私にとってとても刺激的な時間を過ごすことができた。また、いつも冷静で温厚な井上先生は、落ち込みやすい私を何度も何度も助ける存在であり、おかげで前向きに研究に取り組むことができた。心より感謝申し上げたい。

そして、何といても本論文を作成するうえで欠かすことができないのは、授業研究に協力してくれた学生の皆様である。彼らの協力がなければ、こうして本論文を完成させることはできなかった。この場を借りて感謝申し上げたい。

さらに、博士論文を構成する各論がそれなりに満足できるものになったのは、各学会誌の査読にあたって下さった先生方のおかげである。査読の過程での執筆は、本当に辛く、何度も止めたくなるものだった。一行も書けない日が何日も続くときもあった。しかし、顔の見えない私にボランティアであるにもかかわらず、懇切丁寧なコメントを賜ったおかげで論文を書く方法を学ぶことができた。名前を記せないのが本当に残念であるが、感謝申し上げたい。

その他、お世話になった方々について、ここで全員に言及することはできないが、深く御礼申し上げます。

最後になるが、多大な負担をかけ続けてきたにもかかわらず私の研究活動をいつも温かく見守ってくれた妻には、ただただ感謝している。妻は、育児で忙しい中、いつでもどんなときでも必ず私の傍にいて、癒しや頑張る力をもらった。ここまで辞めずにやってこられたのも、彼女の存在が本当に大きかった。ここに深く感謝の気持ちを表したい。そして、何といても、私がこうして自分の進みたい道に進むことができたのは、いつも温かく見守ってくれた両親のおかげである。心より感謝申し上げますところである。

2017年5月31日

小林 祐也