筑波大学大学院人間総合科学研究科教育学専攻『教育学論集』第1集, 2005.3

R. W. Paulの批判的思考理論の特質
－民主的社会で求められる批判的思考者とその育成－[1)]

林　佳翰*

1　はじめに

本稿の目的は、民主的社会における望ましい批判的思考者の特質と、そのような批判的思考者を育成する方法を、R. W. Paulの批判的思考理論の検討を通して明らかにすることである。

1980年代以降、アメリカ合衆国では、批判的思考(critical thinking)の研究と教育が、中等・高等教育段階を中心として盛んに行われてきた。批判的思考とはどのような思考なのか、どうしたら批判的に思考できるのか、という問題が研究されるとともに、批判的に思考できる人間（＝批判的思考者）の育成が重要な教育目標として掲げられてきているのである。

これらの問題について、筆者はこれまでR. H. EnnisとJ. E. McPeckの理論を比較検討してきた。Ennisは批判的思考の構成要素を分析することによって、その特質を明らかにしようとした。前期のEnnisは批判的に思考するスキルにもっぱら注目したが、後期になると批判的に思考しようとする性向(disposition)や思考対象に関する知識にも目を向けるようになった[2)]。それに対してMcPeckは反省的懐疑(reflective scepticism)を鍵概念として批判的思考を論じ、反省的懐疑が効果的にはたらくためには思考対象についての知識が欠かせないとして、批判的思考における知識の契機を強調している。Ennisが批判的思考の方法的契機（スキルや性向など）を重視しているのに対し、McPeckは内容論的契機（思考対象についての知識）を重視するというちがいが見られるのである。しかし本稿で取り上げるR. W. Paulは、二人のどちらとも違う論点を提起している。それを一言で言えば、民主的社会における自律的市民に不可欠な資質としての批判的思考力の育成という目的論的契機である。価値の多様化と急速な変化によって特徴づけられる今日の社会では、妥当な解決策が唯一の正解というかたちで示されることはむしろ稀であって、関係

* 筑波大学大学院博士課程人間総合科学研究科教育学専攻・大学院生

者全員が討議を通じて合意を形成していかなければならない。その場合、関係者がどういう態度で問題を論じ合っていくかということはきわめて重要である。Paulはその問題を論じているのである。

Paulは80年代以降の批判的思考研究をリードしてきた主要な研究者の一人であるが、同時に「批判的思考センター」(Center for Critical Thinking, 1980年設立)、「全米批判的思考会議」(National Council for Excellence in Critical Thinking,1987年設立)、「全米批判的思考学会」(National Academy on Critical Thinking, 1995-2000)などの組織を設立し、批判的思考の普及活動にも積極的に取り組んできた。

Paul の理論は他の研究者たちからどう評価されているだろうか。Paul 理論の最大の特徴が「強い意味での批判的思考」(critical thinking in strong sense)と「弱い意味での批判的思考」(critical thinking in weak sense)を区別する点にあることは他の研究者たちも等しく承認するところである。Ennisは自分と対立する見解にも考慮を払うべきだとするPaulの主張に同意しているが[3]、Paulにおける道徳的問題重視の姿勢には注意を払っていない。H. Siegelは「強い意味での批判的思考」というPaulの主張に基本的に賛意を表しつつも、「強い意味での批判的思考」と「弱い意味での批判的思考」を截然と区別することは難しいと考えている[4]。またSiegelはPaul、Ennis、McPeckの理論をそれぞれ個別的に検討しているが、彼らの理論を突き合わせるかたちで比較検討することはしていない。M. Weinsteinは「Paulは批判的思考の包括的な観念を提示している。それは論理的・知識論的・心理的・社会的次元を含み、道徳的・政治的な関心に由来する」[5]と述べている。さらに彼はPaulとMcPeckを比較検討し、McPeckの理論がイギリス知識階級の教育観を反映しているのに対し、Paulの理論は自由主義社会の教育観を反映していると論評している[6]。しかしWeinsteinもPaul理論における道徳的次元を十分に強調してはいない。このようにPaulが批判的に思考する態度を強調していることは注目されているが、Paulの理論において道徳的視点が重要な位置を占めていることは必ずしも十分に注意されていないのである。そこで本稿では、Paulの理論における道徳的視点に注目していきたい。まずPaulの基本的な考え方を整理する。次に、EnnisとMcPeckの理論との異同を比較検討する。さらに、Paulの理論における道徳的視点を明確にするために、批判的思考研究ではこれまで取り上げられてこなかったイギリスの道徳哲学者R. M. Hareの理論との異同を考究し、最後に批判的思考者を育成する方法を論じるという順序で、Paulの批判

的思考理論の特質を明らかにしていきたい。

2　民主的社会を担う市民

まずPaulが批判的思考を問題にする意図を、民主的社会において要請される市民の在り方と関連させて述べる。Paulには社会理論といえるほどまとまった議論はないが、それでも今日のアメリカ社会を念頭に置きつつ、現代社会の特徴を、①急速な変化、②価値観や規範意識の多様化、③民主主義という制度に対する支持、という三点に見ている。民主主義の定義はいくつかあるが、その一つとして、社会全体に関わる公共的な問題に関して、すべての構成員に意見を表明し意思決定に参加する権利が認められている制度というもの――いわゆる参加論的民主主義(participatory democracy)――がある。Paulの理論はこの参加論的民主主義を前提としているように思われる。

民主的社会を構成する市民は、社会的意思決定に参加していく権利を有する一方で、さまざまな問題について判断をおこなっていく責任をも負っている。複雑化し高度化する問題について市民が判断を求められる機会は今後ますます増えていくことが予想される。市民には民主的社会の構成員として果たさなければならない責任があり、自分の専門外の問題についても自律的で合理的な判断を下す力が求められる。それをPaulは批判的思考(critical thinking)と呼んでいる。民主的で、変化の速い、しかも価値観の多様化した社会に生きる市民にとって、批判的思考力はなくてはならぬものであるが、それは自然に備わるものではなく、意識的に努力して獲得していかなければならないものである。ここに民主的社会の担い手たる市民にとって批判的思考力の涵養が切実な課題となる理由がある。

民主的社会では、専門家だけが問題について判断するのではなく、一般市民も意見を表明する権利を有している。「成熟した民主的形式の政府のもとでは、政策についての判断だけでなく、世界観についての判断も、一部の専門家の判断に任せてよいことではなく、すべての人々の課題である」[7]とPaulが主張するとおりである。民主的社会の市民は問題への対処を安易に専門家に委ねてはならない。もしすべてを専門家の判断に委ねてしまうなら、市民が社会的意志決定に参加する権利は有名無実となるであろう。「開かれた社会(open society)は、開かれた精神を必要とする。大量の技術知と権力が結び

ついて集合的に強化された自己中心的な思想や自社会中心主義的(sociocentric)な思想は、真の民主政治の基盤とは言えない」[8]とPaulは警告している。民主政治の基盤をなすのは、専門家や権力者ではなく一般市民である。市民がさまざまな問題について自由闊達に討議できる社会こそが望ましい社会である。もとより自由に討議するということは、みずからの意見を一方的に主張することではない。自律的で批判的な市民とは、多様な意見の中で自己の思考を相対化していける人のことである。つまり、自分の意見を持ちつつもそれに固執せず、自分とは異なる意見にも注意を払って、必要とあれば自分の意見を柔軟に修正していくことのできる人である。このような市民を育てることこそ民主的社会において求められる教育の目的であろう。公平で独立した思考のための教育と、道徳的高潔さをめざす教育と、責任を果たす市民をめざす教育は、別々のものではなく、同一の課題である、とPaulは述べている[9]。

3 Paulにおける「批判的思考」の概念——「弱い意味での批判的思考」と「強い意味での批判的思考」の区別——

本節では、Paulの言う「弱い意味での批判的思考」と「強い意味での批判的思考」の区別に注目して、Paulにおける批判的思考の特質を明らかにしていきたい。

Paulが批判的思考を「弱い意味での批判的思考」と「強い意味での批判的思考」に区別したのはなぜか。Paulは認知心理学者を手厳しく批判する。彼らは問題の取り扱いに際して、心理的、社会的、政治的状況を考慮しない。彼らは実生活における複雑な問題に焦点を合わせない。彼らは自分の注意を一面的な問題——個人的、社会的状況を考慮せず、専門分野内で解決可能な問題——に向けている。しかし現実に生起する問題は多くの領域にまたがっており、それを解決するためには多くの観点から思考しなければならない。しかも誰の見解が最も正しいのかを言うことはできない。[10] 一面的にしか思考できない人は批判的思考力をまったく欠いているわけではないけれども、十分批判的に思考しているとは言えない。こう考えてPaulは、問題を多面的に見ているかどうかで、「弱い意味での批判的思考」と「強い意味での批判的思考」を区別している。

問題を一面的にしかとらえられない人は複雑な問題を解くことができない。複雑で多面的な問題を解決していくためには、「強い意味

での批判的思考」が必要である。Paulは「強い意味での批判的思考」を「個人の人格に内在する一連の統合された多面的スキルと能力」[11]と定義している。Paulは「強い意味での批判的思考」において、自由で合理的で自律的な精神に必要な包括的な批判的思考のスキルと能力を強調している。つまり、「弱い意味での批判的思考」で用いられるスキルは個人の知的、情緒的、道徳的な人格に関係ないスキルであり、「強い意味での批判的思考」で用いられるスキルと能力は個人の人格に関わるスキルと能力である。Paulによれば、「強い意味での批判的思考者」は、(1) 自分自身の思考の枠組を問い直し、(2) 自分と対立する考えを理解しようと努め、(3) 対立する考えの方が自分よりも説得力をもつと思われる場合には、進んでそれを支持する[12]。

またPaulは、「強い意味での批判的思考」には、とりわけ「公平さ」(fairmindedness)が求められると言う。それは「倫理的責任を引き受ける態度で思考すること」[13]である。このような人は自分とは対立する考えにも真剣に耳を傾け、自分の考えも他人の考えも同じ基準で取り扱う。Paulは公平な思考に必要な知的諸徳として、①知的謙虚(intellectual humility)、②知的勇気(intellectual courage)、③知的共感(intellectual empathy)、④知的誠実(intellectual integrity)、⑤知的忍耐(intellectual perseverance)、⑥理性に対する信頼(confidence in reason)、⑦知的自律(intellectual autonomy)を挙げている。「倫理的責任を取る態度」とは、これらの知的諸徳を伴って思考する態度であると言ってよい。またPaulはこれらの知的諸徳が「相互依存的」であるとも述べ、このことを次のように説明している。自分の知っていることの限界を知る(「知的謙虚」)ためには、自分の先入観や無知に向き合う「知的勇気」が必要である。そして自分の先入観に気づくためには、自分とは一致しない見解に対する「知的共感」が必要である。そしてそのためには、一致しない見解に共感できるように努力する「知的忍耐」が要求される。そしてこの努力は、自他が互いに相手の見解を正しく理解できると信ずること(「理性に対する信頼」)なしには続かない。このように、これらの知的諸徳は「相互依存」関係——あるいは相互に促進し合う関係——にあると考えられる。[14]

以上、Paulの言う「弱い意味での批判的思考」と「強い意味での批判的思考」の区別について考察してきた。両者を分かつ基準は、端的に言えば、批判的思考の射程が自分自身に達しているかどうかである。「弱い意味での批判的思考者」は「自分の思考の最も基盤的な

枠組を批判する能力と性向を有していない」[15]のである。それに対して「強い意味での批判的思考者は自分の見解に固執しない。……彼らは、自分の考えが説得力ある異論で問い詰められるべきだということを承知している」[16]。

自己相対化的な思考ができない「弱い意味での批判的思考者」は、単なるエゴイストと言うべきであって、批判的思考者と呼ぶには値しないのではあるまいか。こう疑念を抱く人もいるだろう。しかし「弱い意味での批判的思考者」がまったく批判的思考をしていないのかと言えば、そうではない。というのは、彼らも、自分本位ではあるにせよ、批判的思考のスキルは用いているからである。「弱い意味での批判的思考者」の例として、Paulは、相手に勝つことしか眼中にない政治家や弁護士を挙げている。彼らも自分と対立する見解の弱点を暴き出して攻撃するという意味では批判的に思考している。しかし彼らは自己を相対化する思考ができないのである。

Paulによれば、「弱い意味での批判的思考」と「強い意味での批判的思考」は、異なる種類の思考というよりは、批判の程度の違う思考である。つまり図式的に言えば、相手だけを批判的に見るのが「弱い意味での批判的思考」、相手と自分を同じように批判的に見るのが「強い意味での批判的思考」である。しかし現実には、全く批判的に思考していない人もいなければ、完璧に批判的に思考できる人もいない。ほとんどの人はこの両極の間にいると考えられる。

4 Paulの批判的思考理論の特徴
——EnnisおよびMcPeckの理論との対比——

本節では、EnnisとMcPeckの批判的思考理論との異同を比較検討することで、Paulの理論の特徴をさらに明らかにしていきたい。

Paulの理論の特徴を考察する前に、EnnisとMcPeckの争点に触れておきたい。批判的思考のあり方をめぐり、EnnisとMcPeckのあいだでおこなわれた論争がある。批判的思考の一般原理(general principle)というものが果たしてあるのかどうかという問題をめぐる論争である[17]。Ennisは、特定の主題からは独立した批判的思考の一般原理があり、批判的に思考するスキルや性向を習得し、それをそれぞれの主題に適用していくことで批判的思考をおこなうことができると主張する。「私は、多くの主題に適用できる一般原理があると確信している」[18]。こう考えて、Ennisは批判的思考の一般原理の解明に専念

してきた。例えば前期のEnnisは「陳述の意味を把握すること」、「結論が必然的であるかどうかを判断すること」など12を一般的スキルとして提出した。後期のEnnisはスキルに加えて性向にも目を向け、「代案を捜し求める性向」、「他者の教養の程度、知識水準や感情に敏感になる性向」などを一般的性向として提案した。それに対してMcPeckは、Ennisが想定するような批判的思考の一般原理はないという立場をとる。なぜなら批判的思考は「主題特定的」(subject-specific)、つまり主題ごとにさまざまであるからである。例えば、物理学における批判的思考と歴史学における批判的思考とでは、同じく批判的思考とはいっても、相当異質なものである。なるほど「主題」や分野を超えた批判的思考の一般原理を想定してみることができないわけではない。しかしそうしたものは形式的であらざるを得ないから、特定の「主題」について批判的に思考しようとする場合には、あまり役に立たない。むしろ批判的思考において必要であり有効であるのは当該主題に関わる知識である。こうMcPeckは主張する。

McPeckによれば、当該主題に関する専門的知識なしに批判的に思考することはできない。しかるに当該主題に関して豊富な専門知識をもっているのはその分野の専門家であるから、議論は専門家によってリードされ、一般市民は専門家の議論に口を差し挟めなくなりがちである。そのことの問題性をPaulは次のように指摘する。第一に、McPeckは特定分野における批判的思考を想定しているが、実際には批判的思考を一つの分野に限定することはできない[19]。第二に、私たちが専門家として意思決定できる機会は多くはないし、自分の専門でない問題についても一市民として判断しなければならない場合がある。そのような場合、専門家としての知識に頼ることができなければ、「批判的・横断的に吟味する一般的スキル」(general skills of critical-cross-examination)を活用して批判的に思考するほかはない。専門家に対抗して自律的な判断をくだすために、一般的スキルは必要なのである[20]。日常生活はMcPeckが主張するよりもはるかに変化に富み、一般的で社会的である。批判的思考者の理想は、主題特定的な知識を持つ専門家ではなく、鍛えられたジェネラリストである[21]。こう考えるが故に、批判的思考の一般原理をめぐる論争において、PaulはEnnisに与する。

それではPaulはEnnisに全面的に賛成するのかと言えば、両者には意見を異にするところもある。次にその点を見ていくことにしよう。

Ennisは批判的思考に必要なスキルや性向を分析することに努力を傾注した。それに対してPaulは批判的思考に際して必要なスキルや性向に言及しているが、それらを（Ennisがしたように）リストアップすることには関心を示さない。むしろPaulは、具体的な場面でどのように思考したらよいのかということ、つまり批判的思考をいかに実践に生かせるのかという点に注目している。批判的思考に一般原理があるという立場には賛成しても、その内容を究明する方向では議論を展開していないことがPaul理論の第一の特徴である。

Paul理論の第二の特徴は、思考の自己相対化を強調していることである。これはEnnisもMcPeckも十分に強調していない点である。「強い意味での批判的思考者」は自己相対化的な思考ができる。自己相対化的な思考とは、自分の思考の枠組を問い直すことである。そして自分の思考の枠組を問い直すことは、論理的に正しいかどうかを吟味するだけでなく、価値観の妥当性について問い直すことをも含むのである。

自分の価値観についても問い直すべきであるとするPaulは、弁証法的思考(dialectical thinking)と対話的思考(dialogical thinking)によって、自己を相対化し得ると主張する。弁証法的思考とは「対立する観点における強みと弱みを分析する思考」[22]である。弁証法的思考において、参加者たちは二つ以上の対立する見解を提出し、それらの見解を支持したり、異論を提起したり、またその異論に反対したり、さらなる異論を提起したりすることによって思考は発展する。対話的思考とは「異なる観点、論及されている枠組みの間の対話ないし広範囲の交換を含む思考」[23]である。生徒たちが互いに意見を表明し、他者の意見を自分の意見に取り入れていこうとする対話的な環境で学習することをPaulは奨励している。このように弁証法的思考と対話的思考の意義と有効性を強調していることが第三の特徴である。

Paul理論の第四の特徴は、道徳的視点を次のように強調していることである。例えば優れた文学作品は倫理的問題（「私はいかなる人間か」、「私は何を信ずべきか」、「この世に本当に悪人は存在するか」など）に目を向けさせる[24]。歴史学習では、歴史的事実を記憶するだけではなく、「私たちは過去から何を学ぶことができるか」、「どんな道徳的理想をもって私たちは生きていけばよいのか」、「国々が互いに友好的であるということは何を意味するのか」といったような問題を考えるべきである[25]。科学の学習でも、自然現象の理解にとどまるのではなく、「原子力発電の開発はどういう影響をもたらすか」、

「科学者は動物実験をどの程度までやってよいか」、「患者の生死の決定をどこまで医者に委ねるべきか」などの問題を考えさせなければならない[26]。これらの例からも分かるように、Paulはあらゆる問題を道徳と結びつけて論じている。社会問題はもとより、科学的問題の探求においても、そこに含まれる道徳的問題を考えさせようとしている。

本節では、Paulの理論をEnnisおよびMcPeckの理論と対比するかたちで検討してきた。Ennisは批判的思考の一般原理を分析することに努力を傾け、批判的思考の論理的側面を重視する。対照的にMcPeckは批判的思考における内容的契機（思考対象についての知識）を強調する。彼らに対してPaulは、批判的思考の道徳的側面を重視していることが明らかになったと思う。あらゆる問題の道徳的側面に注目し、弁証法的に自己相対化的に思考すること。これがPaulの主張する「強い意味での批判的思考」なのである。

5　PaulとHareとの比較——発達という視点の有無——

前節では、Paulが批判的思考において道徳的側面を重視していることを明らかにした。これを承けて本節では、Paul理論の特徴をさらに詳しく検討するために、イギリスの道徳哲学者R. M. Hareの道徳的思考論との比較を試みることにしたい。Hareを取り上げるのは、彼が道徳的思考を「直観的(intuitive)レベル」と「批判的(critical)レベル」に区別し、「批判的レベル」で行われる道徳的思考（＝批判的思考）を重点的に論じているからである[27]。

Hareは、道徳的葛藤(moral conflicts)への対処の仕方を論じることによって、「直観的レベル」と「批判的レベル」のちがいを説明している。道徳的葛藤をHareは「互いに対立する複数の義務があるように見える状況」[28]と定義する。Hareの著書から一例を挙げてみよう。「あなたの乗った飛行機が墜落し、飛行機は炎上したが、あなたは何とか脱出できた。炎上した飛行機の中には、他の人々に混じって、あなたの息子と優秀な外科医がいる。外科医が救出されれば、多数の負傷した乗客の命を救うことができる。あなたにはたった一人しか救助する時間はない。」[29]Hareによれば、道徳的葛藤をどのように解釈するかで、その人の道徳的思考の程度が分かる。Hareは、解決できない葛藤があると考える人は「直観的レベル」にしか達していないと主張する。

「直観的レベル」にある人は、それまでの経験から得た何らかの原則によって問題を解決しようとする。Hareはそのような原則を「一見自明な原則」(prima facie principles)と呼んでいる。「一見自明な原則」は「不十分な情報」と「根深い傾向性や感情」と結びついているという。

Hareによれば「直観的レベル」にある人が従う「一見自明な原則」は、道徳的思考にとって必要ではあるが、十分ではない。なぜなら「一見自明な原則」をいかに備えていたとしても、道徳的葛藤状況に直面することは避けられないからである。道徳的葛藤は「直観的レベル」では解決できないのであり、これを解決するためには「批判的レベル」に到らなければならない、とHareは述べる。つまり、葛藤を解決するためには批判的思考という一段上のレベルの思考が必要なのだという。それではHareの言う批判的思考とはどのようなものなのか。

「直観的レベル」にある道徳的思考が「直観的思考」、「批判的レベル」にある道徳的思考が「批判的思考」である。Hareにおける「批判的思考」とは、自分や他人の「直観的思考」を疑い、正当化を要求する思考のことである。「直観的思考」は、極論すれば当人のたんなる思いこみでもよいが、「批判的思考」では、いつも正当化が要求される。つまり、自分の判断の正しさを他者に対して、「もしあなたが私の立場にいたら、あなたも私と同じ判断をすべきである」という仕方で説得的に説明できなければならないのである。Hareの言う「批判的思考」は、①「直観」(思いこみ)を対象化する、②十分な情報にもとづいて思考する、③あらゆる論理的可能性を十分に検討する、などの特徴をもつ思考である。

「直観的思考」と「批判的思考」のちがい、「批判的思考」の優越する理由をHareは具体例を挙げて説明している。「直観的思考」も「批判的思考」も、何らかの原則に基づいて道徳的判断をおこなう。「直観的思考」が依拠する原則をHareは「一見自明な原則」と呼んだ。「一見自明な原則」の例としてHareは「汝殺すなかれ」を挙げている。たしかにこれは「自明な原則」のように思える。しかしこの原則が「自明」であるのはあくまでも「一見」のことにすぎない。なぜならこの原則に忠実に従おうとすると、たとえ正当防衛であっても人を殺してはいけないことになるし、死刑制度も認められないことになるからである。そこでわれわれは「汝殺すなかれ」という普遍的指令を修正して「自己防衛、あるいは法的処刑の場合を除き、汝殺す

なかれ」という原則――これを「一見自明な原則」と区別して「批判的原則」と呼ぶことにしよう――を獲得する。「一見自明な原則」も、「批判的原則」も普遍的な指令である。しかし「一見自明な原則」が比較的簡明で一般的である（つまり特殊化されていない）のに対して、「批判的原則」はいろいろな可能性を検討し、より特殊化された内容となっている。

Hareの主張を以上のように説明したので、次にHareとPaulの議論を比較することにしたい。Hareの言う「批判的レベル」は、Paulの言う「強い意味での批判的思考」と、「公平さ」を重視している点で、よく似ている。Hareは「道徳的判断は非個人的な(impersonal)立場からなされなければならない」と述べて、「これは……道徳的判断が公平(impartial)でなければならない……ということを意味する」と主張している[30]。またHareは「普遍化可能性」(universalizability)という道徳原則を強調している。つまり道徳原則はすべての人に妥当し得るものでなければならないのである。これは自分と他人に同じ基準を当てはめることを意味する。Paulも、自分と対立する考えに真剣に耳を傾け、すべての考えを同じ基準で取り扱わなければならないことを強調している。つまりHareもPaulも「公平」を重視している。[31]

「直観的思考」と「批判的思考」の関係についてHareが述べているのは、「批判的思考」は「直観的思考」で使われる「一見自明な原則」のうちから最善の一つを選ぶ[32]ということだけである。「直観的思考」と「批判的思考」がレベルの異なる思考とされていることはわかる。しかし「直観的思考」が「批判的思考」に高まる可能性やその道筋について、Hareは何も論じていない。強いて挙げれば、「批判的レベル」で用いられる原則は特殊化可能な原則で、このような原則を学習する必要があると述べられているが、これをもって「直観的思考」が「批判的思考」に発達していく可能性についてHareが述べていると判断することはできない。

それに対してPaulは「生徒が偏った思考から公平な思考をするように変えていくためには、批判的思考と知的性格特性を育てる教育的努力が必要である」[33]と述べている。Paulによれば、われわれはもともと自己中心的で、ものごとを自分に都合のよいように解釈しがちであり、このような自己中心性を克服するためにこそ、批判的思考を学ぶ必要があるのである。しかしまたPaulは「次に論ずる特性〔知的諸徳――引用者〕を身に付けていくならば、弱い意味での批判的思考者に欠けていた洞察力を発達させることができる」[34]と述べて、

「弱い意味での批判的思考」が「強い意味での批判的思考」へ発達していく可能性を認めている。教育によって「弱い意味での批判的思考者」を「強い意味での批判的思考者」に変えていくことはできるというのである。

このように、HareとPaulはともに批判的思考について論じているのだが、その論じ方には明らかなちがいがあると言わなければならない。Hareの言う「直観的思考」と「批判的思考」は質の異なる思考であり、両者は隔絶している。Hareの議論の主眼は二つの思考（二つのレベル）を区別することにあり、「直観的思考」から「批判的思考」へと高まっていく可能性や方法を論じることは主要な論点ではない。それに対してPaulにとっての問題は、「弱い意味での批判的思考」と「強い意味での批判的思考」のちがいを区別するにとどまらず、前者をいかにして後者に高めていくことができるかという点にこそあった。「弱い意味での批判的思考」から「強い意味での批判的思考」へと発達していく可能性を探り、教師はその発達可能性に働きかけるべきなのである。Hareと違ってPaulは、批判的思考が発達可能（教育可能）であると考えている。その意味で、Paulの批判的思考理論は教育的見地を含んでいると言ってよい。

6　批判的思考者の育成方法

Paulを含め批判的思考の提唱者たちは、それが教育可能なものであると考えている。しかし、どうしたら批判的思考者を育成できるのかという問題について、論者たちの意見は分かれる。例えば、EnnisとMcPeckは、どういう教科で批判的思考を教えたらよいかという点で対立している。批判的思考の一般原理は存在しないという「主題特定性」論を展開したMcPeckは、各教科固有の批判的思考を教えることのほかに批判的思考を育てる簡便な方法があるわけではない、と主張する。これに対して、批判的思考の一般原理が存在するという立場に立つEnnisは、各教科で批判的思考を教えることの意義は認めながらも、それと並行して、批判的思考科のような、既存の教科から独立したコースにおいて批判的思考の一般原理を教えることの有効性を強く主張する。しかしPaulにとっての問題は、どういう教科やコースで教えるかではなく、どのようにして教えるかというところにあったのである。

その上でPaulは、批判的思考力育成のための短期的戦略と長期的戦

略を提唱している。短期的戦略は「弱い意味での批判的思考」でも用いられる単一のスキル、例えば、「仮定を吟味したり評価したりする」、「類似性と差異性を見極める」などのスキルを習得させる戦略である。しかしこれらのスキルを習得しただけでは、せいぜい「弱い意味での批判的思考」力が育つだけである。短期的戦略は批判的思考力の育成に向けての第一歩にすぎない。それに加えて長期的戦略で「強い意味での批判的思考」力を育成しなければならない。長期的戦略では「強い意味での批判的思考」において必要とされる連結的なスキル、例えば「自分の見方を発展させ、信念、議論や理論を創造したり探求したりする」、「解決策を生み出したり査定したりする」などの高次の論理的スキルを習得させる。また、批判的に思考する態度やエートスを育てることも長期的戦略の目標である。さらに、生徒は複雑で重要な日常的問題を解決するために必要な弁証法的思考を習得すべきであるとPaulは言う。Paulの言う弁証法的思考とは、対立関係にある二者が議論を闘わせる過程のなかから、両者の契機を包摂する高次の論理へ発展していくような思考を指している。この場合、高次の思考への展開の前提は、対立する双方が誠実に自他の主張を吟味し、自説に誤りや弱点があれば率直に認め、相手の正当な主張は進んでこれを受け容れる対話的態度にあるから、その限りにおいて弁証法的思考は対話的思考と言い換えられてもよい。

弁証法的思考を育てるために、教師は生徒に問いを投げかけ、思考を刺激すべきことをPaulは提唱する。教師が正解を教えてしまうやり方では、批判的思考力は育たない。これまでの教え方は、教師の言うことを覚えさせるだけで、生徒が質問したり討論したりする力を育ててこなかった。このように教えられた生徒は、物事を多面的に検討することができない。

どうしたら物事を多面的に検討する生徒を育てられるだろうか。Paulが提案した知的諸徳（第3節参照）を身に付けた生徒は、自分の意見に固執することなく、物事を多面的に見ることができる。例えば生徒に自分の意見の根拠を検討するとともに、自分が同意しない意見の根拠を検討してみるように勧めることで「知的公平」を教えることができる。また、生徒がよくわかっていないことがあるとき、彼の信念の基盤を探求してみるように勧めることで「知的謙虚」を教えることができる。教師みずから知識の限界を認めることによって、「知的謙虚」を率先垂範することができる。さらに、生徒がどん

な信念についても疑ったり考察したりすることを奨励することで「知的勇気」を育てることができる。仲間の意見やテキストに疑問を感じたらそれを率直に表明する態度を、教師は支持し励ますべきである。[35]

Paulも述べているように、知的諸徳は自由な精神的雰囲気の中で身に付く。教師は一つの意見を正解として押し付けるのではなく、中立的な審判に徹して、生徒に自由に討論させるべきである。しかし教師は何もする必要がないというわけではなく、必要に応じて生徒に問題提起をおこなったり、議論が紛糾したり脱線したりした場合には論点を整理して軌道修正をおこなう必要がある。

Paulは批判的思考の方法を具体的に教えるための手引書も作成している。手引書は全部で4冊（①幼児～3年次、②4年次～6年次、③6年次～9年次、④高校）ある。手引書は各テーマについて従来の教え方の問題点を指摘し、修正案を提示するという形式をとっている[36]。高校版の中の「戦争」というテーマを例にとって説明してみよう。従来の教え方では「それぞれの戦争で使用された技術とその発展に触れるとともに、戦争の原因と結果について教える」[37]ことになっている。しかしこのやり方では戦争の過程や戦後の社会変化には触れないし、道徳的問題――どうしたら戦争を防止できるか――が議論されない、とPaulは問題点を指摘し、次のように修正している。「関連性と帰結を探求する」スキルを訓練するために「中世の戦争で使われた技術」を「19世紀の戦争と比較」させて、戦争に及ぼす技術の影響について考えさせる。また「行動や政策を分析・評価する」スキルを訓練するために「戦争はどのようにして起こるのか。またなぜ起こるのか。戦争を防止するためにどんな方法をとることができるか」[38]と生徒に問いかける。

従来の教え方では、生徒は教科書に載っている戦争の原因と結果を覚え、テストに合格すればよかった。しかしそのような教え方では、生徒は教科書通り覚えるだけで、自分なりに考えなくても済んだので、暗記力は高まっても、批判的思考力は育たない。それに対してPaulが提案する教授法では、教師は生徒に思考するようにし向ける。生徒は自分で考え討論する過程で、暗記するだけでは分からなかったことが分かってくる。例えば、現代の戦争と19世紀の戦争を比較することで、現代の戦争がはるかに強い破壊力をもっていることを理解する。また、戦争は敗戦国だけでなく戦勝国にも被害をもたらすことを知り、戦争を防ぐ手立てを考えるようになる。このよ

うにPaulは具体的な教材に即して、発問や指示のレベルまで降りて、生徒の批判的思考力を発達させる提案をおこなっているのである。

7 おわりに

本稿は、Paulにおける批判的思考理論の特質を、民主的社会で求められる批判的思考者とその育成という観点から論じた。その結論は次のようである。民主的社会の構成員たる市民には、公共的諸問題に関して意志決定に参加していく権利と責務がある。そのためには専門外の問題についても自律的で合理的な判断を下す力が必要とされる。批判的思考力は市民にとって不可欠な武器なのである。Paulの批判的思考理論の特質は、「弱い意味での批判的思考」と「強い意味での批判的思考」を区別するところにある。両者を分かつ基準は、問題を多面的に検討できているか、他者に対して向けるのとおなじ批判を自己に対しても向けているか（公平であるか）、である。批判的思考の一般原理を想定するEnnisが方法面（スキル）を重視するのに対し、一般原理に懐疑的なMcPeckは内容面（知識）を重視する。この論争ではPaulはEnnisの側に立つが、Paulの特徴は何よりも批判的思考の道徳的側面を重視する点にあった。道徳哲学者Hareとの対比からは、Paulの批判的思考理論が発達の視点を持っていることが明らかになった。批判的思考者の育成方法としてPaulは弁証法的で対話的な思考の有効性を指摘するとともに、具体的な授業場面を想定した教授法の提案もおこなっている。

Paulの批判的思考理論では、知的諸徳を身に付けて自己相対化を図れる「強い意味での批判的思考者」の育成がめざされている。しかしPaulの理論は果たしてどの程度まで自社会中心主義を乗り越えることができるであろうか。というのも、Paulを含めていままで考察してきた批判的思考理論は、すべてアメリカ社会という共通の基盤を前提としているからである。その前提を共有しない人々に出会った場合、彼らとの間で、批判的思考理論はどのように展開されることになるのだろうか。それについては今後の課題としたい。

1）本論文は教育哲学会第47回大会（2004年10月17日、於：横浜国立大学）における発表内容に基づき、それを大幅に加筆修正したものである。

2）林佳翰「Robert H. Ennisの批判的思考理論における能力、性向、知識の概念――前期から後期への発展におけるそれらの関連性――」筑波大学教育学会『筑波教育学研究』第2号、2004年3月、121-135頁参照。

3）R. H. Ennis, Critical thinking assessment, *Theory Into Practice*, Volume 32, Number 3, 1993, p.180.

4）H. Siegel, *Educating Reason*, Routledge, 1988, pp.10-18.

5）M. Weinstein, Critical thinking: the great debate, *Educational Theory*, Volume 43, Number 1, 1994, p.101.

6）*ibid.*, p.117.

7）R. W. Paul, McPeck's mistakes, *Informal Logic*, Ⅶ.1, Winter 1985, p.41.

8）R. W. Paul, *Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World*, Santa Rosa, Ca, 1993, p.201.

9）*ibid.*, p.322.

10）*ibid.*, p.205.

11）*ibid.*, p.182.

12）*ibid.*, p.206.

13）R. W. Paul & L, Elder, *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life*, Prentice Hall, 2001, p.2.

14）*ibid.*, p,17.

15）Paul, *op.cit.*, 1993, p.206.

16）*ibid.*, 1993, p.206.

17）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』第45号、2004年10月、12-20頁参照。

18）R. H. Ennis, Critical thinking and the curriculum, *National Forum* 65, 1985,p.29.

19）R. W. Paul, McPeck's mistakes, *Informal Logic*, Ⅶ.1, Winter 1985, p.40.

20）*ibid.*, p.41.

21）*ibid.*, p.42.

22）Paul, *op.cit.*, 1993, p.463.

23）*ibid.*, p.464.

24）*ibid.*, p.307.

25）*ibid.*, p.310.

26）*ibid.*, p.309.

27）ここで注意しておきたいのは、Hareにおける「直観」の使い方である。Hareが言う「直観的レベル」で行われる思考は、教育理論で言われている直観的思考とは違う。たとえば『教育思想事典』（教育思想史学会編、勁草書房、2000年、項目執筆者　市村尚久）によると「直観」は「ある対象、外界の事象、真理、実在などを悟性や思惟の媒介によることなく、直接に把握する作用とその結果としての内容そのものを意味する」。また『新教育学大事典』（第5巻、第一法規、1990年、項目執筆者　甲斐進一）によると「直観的思考」は、「対象を直接的に理解または認知する思考様式である。……直観的思考は分析

的ないし論理的思考とは相互補足的に考えられるべきである」。このように、教育理論で言われている直観的思考は「分析的ないし論理的思考では思いつかない解決仮説を提起する」役割を果たしている。それに対して、Hareが言う直観的思考は、物事を万遍なく考えることをしない浅い思考なのである。

28) R. M. Hare, *Moral Thinking*, Oxford, 1981, p.26.

29) *ibid.*, p.138.

30) *ibid.*, p.211.

31) HareもPaulも自分の思考論を二段階――Hareは「直観的レベル」と「批判的レベル」、Paulは「弱い意味での批判的思考」と「強い意味での批判的思考」――に区別している。「直観的レベル」と「弱い意味での批判的思考」、「批判的レベル」と「強い意味での批判的思考」はそれぞれ対応する関係にあるようにも見えるが、なお慎重に検討してみる必要があり、ここで結論を下すことは留保したい。

32) Hare, *op.cit.*, pp.49-50参照。

33) *ibid.*, p.264.

34) Paul, *op.cit.*, 2001, p.3.

35) Paul, *op.cit.*, 1993, p.256.

36) R. Paul, A. J. A. Binker, D. Martin, & K. Adamson, *Critical Thinking Handbook: High School*, Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State University, 1989, pp. 172-173.

37) *ibid.*, p.172.

38) *ibid.*, p.173.

The Characteristics of R. W. Paul's Theory of Critical Thinking

—The desirable critical thinker in the democratic society—

Lin, Chia-Han

The purpose of this paper is to clarify the characteristics of the desirable critical thinker in the democratic society by analyzing R. W. Paul's theory of critical thinking.

Critical thinking ability is necessary for the citizens who live in the democratic and rapidly change society because in the democratic society, not only experts can make a decision on various issues but also citizens have the right to express their opinions. Paul argues about the manner all of the participants should follow when they discuss a problem with each other. Paul divides critical thinking into 'critical thinking in weak sense' and 'critical thinking in strong sense'. Critical thinkers in weak sense are egocentric: they consider the issues in their own points of view, and they lack the ability to enter sympathetically into the points of view opposed to their own. On the other hand, critical thinkers in strong sense strive to be fair-minded : they can think multilogically about the frameworks of the thought opposed to their own. The characteristics of Paul's theory of critical thinking, comparing with R. H. Ennis' and J. E. McPeck's, are as follows: (1) To list up the general principles of critical thinking is not be concerned, (2) critical stance to one's own thinking is emphasized, (3) dialectical thinking and dialogical thinking are emphasized, and (4) it is intended to integrate critical thinking and ethics. Moreover, comparing Paul's theory with R. M. Hare's theory of moral thinking, it is clear that the viewpoint of development is considered in critical thinking theory. In order to encourage a person to change from critical thinker in weak sense to critical thinker in strong sense, teachers should be a fair referee in the discussions by students.