

# 批判的思考指導論に関する研究

## ー アメリカにおける思考技能指導の方法と 日本の授業実践への適用 ー

樋 口 直 宏\*

Naohiro HIGUCHI

### 1. 研究の目的と方法

批判的思考 (critical thinking) の育成は、知識や技能を活用して複雑な状況に応じた課題を処理するといった、新しい学力をめぐる国際的な動向の中で注目されている。そこで本研究では、批判的思考を「ある主張や事象に対して問題点を感じとり、根拠となる情報にもとづいてその構造や状況を分析、整理しながら、妥当性を評価するとともに、解決策や代案を含む判断、意思決定を行うこと」と定義する。その上で、アメリカにおける批判的思考の理論を検討するとともに、それを日本の授業実践へと適用すべく単元開発およびその検証を行い、指導方法を改善するための指針を得ることを目的とする。

この目的を達成するために、本研究では以下の4点を課題および方法として設定する。

第一に、アメリカにおける批判的思考研究の歴史について、批判的思考を主題とする著書および論文を手がかりにして、その展開過程を整理する。これは、以後の議論を進める上での前提となる。

第二に、批判的思考の概念および指導原理について、批判的思考研究の端緒となったデューイ (J. Dewey) およびエニス (R. H. Ennis) の理論を取り上げその特徴を検討する。また批判的思考の指導については、タバ (H. Taba) およびポール (R. Paul) の理論を中心に、思考技能と指導内容との関連を考察する。

第三に、批判的思考の教材構成および指導方法の実際について分析する。ここ

---

※教育方法学

では、1980年代の批判的思考教材を中心に、その構造を明らかにする。また、スタンバーグ(R. J. Sternberg)、ファシオン(P. Facione)とスウォーツ(R. J. Swartz)、およびハルバーン(D. F. Halpern)の理論や教材を取り上げながら、批判的思考の指導方法について分析する。

第四に、日本における批判的思考指導に関する単元を開発し、授業を実践する。具体的には、小学校2校および中学校1校での共同研究を利用して、教科横断的カリキュラムにもとづく単元開発を行う。実践された授業については、授業分析の方法および評価問題を開発しながら、それらを用いて授業の特徴や評価結果を考察する。

本論文の構成は、以下の通りである。

## 序章 研究の目的と方法

### 第1節 研究の背景

### 第2節 日本における先行研究の検討

### 第3節 本研究の課題と方法

## 第1章 アメリカにおける批判的思考研究の展開

### 第1節 批判的思考運動の萌芽

### 第2節 1950～1970年代における批判的思考研究の発展

### 第3節 1980年代における批判的思考技能の強調

### 第4節 1990年代以降の批判的思考研究と展望

## 第2章 批判的思考の概念と指導原理

### 第1節 デューイにおける「批判的思考」の概念 —『思考の方法』を中心に—

### 第2節 エニスにおける批判的思考モデル

### 第3節 タバにおける批判的思考指導の理論と特質

### 第4節 批判的思考指導における思考技能の統合—ボールの理論を中心に—

## 第3章 批判的思考指導における教材構成と授業実践

### 第1節 思考指導プログラムにおける思考技能の構造と教材内容

—アメリカの教材分析を中心に—

### 第2節 アメリカにおける児童の批判的思考を育成するための教材構成

—6学年用 critical thinking kits の分析—

### 第3節 思考技能指導における知能観とその教材化

—スタンバーグの三頭理論 (triarchic theory) をを中心に—

- 第4節 批判的思考の認知過程モデルと注入アプローチ  
—ファッションとスウォーツの理論を中心に—
- 第5節 ハルバーンにおける思考技能指導と教材
- 第4章 日本における総合学習への批判的思考指導論の適用
  - 第1節 総合学習における批判的思考技能 —単元開発の前提として—
  - 第2節 小・中学校における批判的思考を育成するための授業開発
  - 第3節 総合学習における児童の思考過程  
—批判的思考の育成を目的とした授業の分析—
  - 第4節 総合学習における批判的思考の評価 —総括テストの開発と実施—
- 終章 研究の成果と今後の課題
  - 第1節 本研究の成果
  - 第2節 批判的思考研究への示唆と今後の課題

## 2. 論文の概要

第1章では、アメリカにおける批判的思考研究の歴史をまとめながら、その概念および指導理論の特徴を明らかにした。「批判的思考」の用語はデューイが1910年に記した『思考の方法』に見られるが、その後1930～1940年代にかけては、ワトソン (G. Watson) とグレイザー (E. M. Glaser) による批判的思考テストの開発や、プロパガンダ運動および8年研究との関わりで批判的思考は取り上げられる。1950～1970年代にかけては、非形式論理学を中心に批判的思考の教科書が作成されるとともに、エニスによる批判的思考の概念に関する論文や指導方法および実践が研究される。さらに1980年代には、アメリカの教育改革においてニュー・ベイシックスとしての思考力が強調されるとともに、それをふまえた多くの教材やカリキュラムが開発された。そして1990年代になると、批判的思考運動は構成主義的学習論や批判的教育学および高等教育での実践の影響を受けながら、転換期を迎えた。

第2章では、批判的思考の概念と指導原理について、アメリカの主要な理論にもとづいて分析した。デューイにおける批判的思考の概念は、思い浮かんだ暗示を吟味しながら最も適切な結論のみを受け入れるという意味で用いられるが、1933年の『思考の方法』改訂版以降は反省的思考や探究という用語が主として使われるようになり、考え方に変化が見られる。またエニスは1962年の論文におい

て、批判的思考を「陳述の正しい査定」と定義するとともに、12項目から成るリストを提示したが、1987年の論文では、「何を信じ、何をするか決定に焦点をあてた、合理的、反省的思考」と定義した上で、1) 性向、2) 明瞭化、3) 基礎、4) 推理、5) 他者との相互作用から成るモデルを提示している。それとともに、批判的思考の指導原理として、一般的アプローチ、注入アプローチ、集中アプローチの3種類を提唱した。これに対して、タバは社会科の単元開発を通して批判的思考を、1) 事実から合理的な推理を引き出す能力、2) 事実や一般化された原理を新しい場面や問題に応用する能力、3) 他者の主張や考えを批判的に評価する能力に分類した。これをふまえた実験研究においては、Ⅰ.概念形成、Ⅱ.データの解釈を通しての推理と一般化、Ⅲ.未知の現象を予測し説明するための事実と原理の応用の三つの認知課題から成る授業分析カテゴリーが構成される。さらにポールは、一つの枠組みや信念に沿って排他的に行われる弱い意味 (weak sense) での批判的思考と、複数の枠組みの中から選択的に判断する強い意味 (strong sense) での批判的思考の2種類を提案した。その上で、対話的思考や弁証法的思考を用いて、個々の思考技能が教えられる短期方略と、強い意味での批判的思考を指導する長期方略の両面があることを、『批判的思考ハンドブック』における実践例とともに明らかにした。

第3章では、批判的思考を指導するための教材構成および指導方法について、思考技能という観点から分析した。まず、思考指導が強調された1980年代に開発された教材を、レズニック (L. B. Resnick) の理論にもとづいて6種類に分類した。また具体例として、Critical Thinking Press and Software 社における小学校6年生向けの教材キットを分析した。それらは、思考の対象および関連する情報の吟味、事実や情報の整理と解釈、規則および連続性の発見、順序づけ、比較と対照、論理的関係づけ、仮説の提示と予測、結論についての理由の提示、演繹的および帰納的推理といった技能を直接指導する内容となっている。次に、スタンバークの思考指導プログラムである『知能の応用』について、個人の内面における構成要素、経験、文脈から成る三頭理論 (triarchic theory) に沿う形で考案され、メタ要素、遂行要素、知識獲得要素や、それらの下位要素となる思考技能に対応した教材であることを論じた。さらに、ファッションやスウォーツはメタ認知の働きを取り入れながら、意思決定や問題解決との関連において批判的思考を位置づけている。同様にハルパーンも、批判的思考タキシノミーとしての10の技能、

および批判的思考技能の明示、性向の発達、構造の転移、メタ認知モニタリングの4部から成る批判的思考指導のモデルを、練習問題とともに提示したことを明らかにした。

第4章では、批判的思考指導論を日本の授業実践へと適用するための単元開発と、それにもとづく授業実践と評価について検討した。まずこれまでの理論をふまえて、日本における授業開発の前提として、「問題発見」「問題の構造化や分析」「判断・意思決定」から成るモデルを構築した。また指導原理として、日常生活における現実的な問題や課題について考えること、実物を通しての体験、視点を意識させることの3点を提示した。その上で、「系の学習」と呼ばれる小学校および中学校での授業において、「問答ゲームをしよう」「町のカラスは住みやすいか」「20年後のわたしたち」「ニュース番組を読む」といった単元が開発された。これらのうち二つの授業について授業分析を行った結果、授業Aでは評価や価値判断が、授業Bでは推理および一般化が比較的多く見られるとともに、児童は複数の理由を並列もしくは論理的に結びつけて判断していた。さらに、「問題発見、敏感さ」「視点の転換」「観点設定、分類」「状況の分析、原因の推理」「判断、意思決定」「分析、総合、意思決定」「懐疑心、分析、判断」および意欲や態度の設問から成る評価問題を作成して、その結果を分析した結果、「懐疑心、分析、判断」に関する問題の正解率が低いことや、小学校6年生の方が中学校1年生よりも平均点が高く、開発された単元の実施校と非実施校との比較についても顕著な差は見られないことが明らかになった。

### 3. 今後の課題

今後の課題としては、次の3点があげられる。

第一は、リテラシーとしての批判的思考概念の体系化についてである。本研究では、教育学さらにはその理論的根拠として哲学および心理学の研究を主として参考にしてきたが、これらはいずれも批判的思考の方法面に焦点をあてていた。これに対して、政治的な側面から支配－被支配という関係を認識して、社会を主体的に変革しようとすることを目指したのが、フレイレ（P. Freire）やジルー（H. Giroux）による批判的リテラシーの理論である。また、メディアリテラシー、市民性（citizenship）の育成、批判理論、批判的教育学の研究においても、情報を鵜呑みにせず多面的に解釈することが重視されるが、その根底には権力に操作

されない主体的な判断という姿勢がうかがえる。本研究で扱えなかったこれらの分野における批判的思考の概念を検討しながら、リテラシーや学力として体系化することが課題である。

第二は、授業における一人ひとりの児童生徒の批判的思考過程を明らかにすることである。本研究では、授業における児童生徒の「問い」および発言が少なかったこともあり、一人ひとりがどのように思考しているかについては明らかにできていない。この課題を解決するためには、ワークシートの分析をさらに詳細に行うことや、児童生徒に対して刺激回想法等を用いて授業中の思考を明らかにすること、教師や観察者が児童生徒を個別に観察してその様子を記録する等、多面的かつ質的な分析が必要とされる。また、授業における教師および児童生徒の「問い」の位置づけについても、本研究では十分検討することができなかった。

第三は、批判的思考の評価および分析方法を確立することである。本研究では小学校6年生および中学校1年生146名に対して批判的思考（「系の学習」）のテストを実施した。しかし、それは試行にとどまるとともに、結果についても各問題あるいは集団間で大きな違いは見られなかった。それゆえ今後は、出題内容を吟味するとともに、対象とする学年、学校、人数を増やすことや、事前・事後の2回にわたって調査を行い、結果を比較することによって、信頼性や妥当性を高めることが課題である。授業分析についても、タバにもとづいた分析カテゴリーが妥当であるのか、分析単位、記号化の方法と手続き、さらには内容分析の方法等を検討することが今後の課題としてあげられる。

批判的思考の指導は、総合学習や小中一貫教育といった従来とは異なる学校教育の枠組みにおいて、新しい教科や領域としての可能性が開かれている。本研究で扱った「系の学習」は、その後「市民科」という形で5領域15能力の育成が目指されている。また、他の自治体においても、次世代型スキルの一つとして思考に関するスキルが提案され、問題解決（客観的思考力、問題発見力）、自己マネジメント（自己認識力、自立的修正力）、創造革新（創造力、革新性）といった能力の育成が強調されている。これからの学校教育において批判的思考の指導をどのように実践するかについて、各学校と連携しながら研究をさらに深めていきたい。