

クリティカル・シンキングの本来の意味から考える 学校教育における学習のあり方について

堀井 健一(長崎大学教育学部)

はじめに

中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会答申の「次期学習指導要領等に向けた審議のまとめ」の中の「第1部 学習指導要領等改訂の基本的な方向性」の中の「(4) 教科等を越えた全ての学習の基盤として育まれ活用される資質・能力」の記載内容の中には次のような言及がある。

また、急速に情報化が進展する社会の中で、情報や情報手段を主体的に選択し活用していくために必要な情報活用能力、物事を多面的・多角的に吟味し見定めていく力（いわゆる「クリティカル・シンキング」）、統計的な分析に基づき判断する力、問題を見だし解決に向けて思考するために必要な知識やスキルなどを、各学校段階を通じて体系的に育んでいくことの重要性は高まっていると考えられる¹⁾。

上記に引用した箇所の中にいわゆる「クリティカル・シンキング」の語が挙げられており、それが「教科等を越えた全ての学習の基盤として育まれ活用される資質・能力」のひとつとして「物事を多面的・多角的に吟味し見定めていく力」と定義され、そして情報活用能力、統計的な分析に基づいて判断する力、問題解決型思考のための知識やスキル等とともに「各学校段階を通じて体系的に育」まれることが重要視されていると述べられている。かかる「クリティカル・シンキング」は、最近、注目されており、学校教育関係の諸研究においてよく見られる用語となってきた。

本稿は、この「クリティカル・シンキング」についてその用語の本来の意味から説き起こし、その意味するところを明らかにした後、今後の社会科教育において探求しなければならない学習方法の方向性を提案する試みを行いたい。その理由は、この「クリティカル・シンキング」に関するいくつかの研究成果を目にするうちに、当該の用語がよく「批判的思考」と換言されて用いられるが、「批判」という日本語には「人を批判する」という場合に人のことを悪く言うなどの否定的な面が表れやすいことが、周知のように、よく指摘されていることと、加えて本来の「クリティカル (critical)」の真意が伝わっていないように見受けられるからである。当該の用語は、前述したように、中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会の答申の中で「教科等を越えた全ての学習の基盤として育まれ活用される資質・能力」のひとつとして挙げられているわけであるから、教師や教育研究者がこの用語を正しく理解しなければ、各々の教科の学習の方向性ですら見誤る可能

性が出てくるわけであり、このような事態は避けられなければならないのではなかろうか。それゆえ、本稿では当該の用語の吟味から始めて、関連する問題について検討を加えたい。

I. クリティカル・シンキング (critical thinking) の本来の意味は何か

わが国ではしばしば「批判的思考」と訳される「クリティカル・シンキング」は、はたしてどのような真意を有するものであるのか。日本語で「批判的思考」という場合、上述したように、その語には否定的なニュアンスが伴うことがよく指摘されるところである²⁾。またわが国の研究者が欧米の“critical thinking”に関する研究を参照してそれを論じるのを筆者が閲覧した時に感じる疑問は、はたしてその研究者がその用語の真意をきちんと理解しているのかという問題である。筆者は学校教育や教育方法論の分野には門外漢であるが、英国の歴史教育に興味を持ち、そこから「クリティカル・シンキング」について調べ始めたところ、わが国の研究者が欧米の“critical thinking”に関する研究成果を紹介しながらその用語について論じる際の、その用語の使い方についてどうも違和感を感じてしまう。例えば、道田泰司は自身の論考の中で、デューイの古典的な著作などから欧米研究者の研究成果を参照し始めて、R. H. EnnisやR. A. Smithなど多くの欧米研究者の“critical thinking”に関する定義を吟味して、「批判的思考とは、『批判的な態度（懐疑）によって触発（リリース）され、創造的思考や領域固有の知識によってサポートされる論理的・合理的な思考』と考えられる」とまとめ、そして続けて、「基本的には、その前に書いたように『論理的思考』が中心と考えていいと思われる。（中略）しかしここで言う論理的思考は、それだけに限定されるものではなく、筋道だった、理にかなった考え全般を指している。」と述べている³⁾。換言すれば、道田による「批判的思考」の定義は、日本語の「批判的」の語の持つ意味から「懐疑」に注目し、それから生じる「論理的思考」とみなすことができる。また小柳和喜雄は自身の論考の中で、英語の“critical”に関係する諸語の語源を英和辞書から探り、さらにその語根の“cri-”が「ギリシア語の krinein (= judge, decide ; 決定する, 選別する)」から来ていることをことを指摘しつつ⁴⁾、前述の道田を初め、多くの欧米やわが国の研究者の論稿を参照しつつ、Ennisの研究を例に挙げながら「批判的な人が単に理由、真実、証明を求める能力（スキル）を持つだけでなく、それらを探求する志向（性向）を持つことが重要である、と批判的思考の主張者は指摘し出している。」と指摘して⁵⁾、その後、教育学やメディアリテラシーの観点から改めて「批判」概念を論じている⁶⁾。

他にも「批判的思考」について、元の英語の“critical”に関してギリシャ語の“criterion”に由来するものと説明する例がある⁷⁾。その他の文献を渉猟する機会があれば、このような説明や言及が他にも見出しうるであろう。たしかに、上記の道田泰司や小柳和喜雄の諸論は、小・中・高校の学校教育における教育方法論に近づけてクリティカル・シンキングの意味を論じたわけではなく、その道田泰司が編者の一人として手掛けた著書『批判的思考～21世紀を生きぬくりテラシーの基盤』で示されているように、義務教

育や大学教育、さらには社会人基礎力としてのクリティカル・シンキングを考察しようと試みている⁸⁾。それゆえ彼らによる説明によると、「クリティカル・シンキング」には「批判的な態度（懐疑）」、「創造的思考」、「論理的・合理的な思考」、「『問題の発見一解の探索一解の評価一解決』という問題解決の流れ」など多様な要素が出てきており⁹⁾、それらの関係性や脈絡が一瞥するだけでは把握しづらい。

そこで、次には「クリティカル・シンキング (critical thinking)」の本来の意味をその語源から探求してみよう。

まず“critical”という英単語であるが、この語は元来は、結論を先に述べれば、ギリシャ語の“κριτικός”（形容詞で「判別できる、判断力のある」）¹⁰⁾である。この理由は以下の通りである。英語の語源を知るために*The Oxford English Dictionary*（以下、*OED*と略す）を繙くと、“critical”という英単語の語源はラテン語の“criticus”であると記載されている¹¹⁾。このラテン語の“criticus”は、綴りからも明らかなように、元はギリシャ語の“κριτικός”である。そこでこのギリシャ語の“κριτικός”という形容詞が元来、どのような言葉から派生したかという点、それは“κρίσις”という名詞である。“κρίσις”の意味は、*Greek-English Lexicon*によれば¹²⁾、I. (1) separating, distinguishing, (2) decision, judgement, (3) choice, election, (4) interpretation (of dreams or portents), II. (1) a. judgement (of a court), trial, suit, b. result of trial, condemnation, c. (Day of) Judgement, (2) trial (of skill or strength), (3) dispute, III. (1) event, issue, (2) turning point (of a disease), sudden change (for better or worse)である（なおVIの記載事項は本稿とは無関係なので省略する）。従って、ギリシャ語の“κρίσις”の意味は、「I. 判別、決定、判断、選択、選出、（夢や前兆の）解釈、II. 裁判の判決、有罪宣告、最後の審判、力比べ、言い争い、III. 問題あるできごと、（病気の）転換点、突然の容態・状況の改善または悪化」である。これらの意味するものの中では特に、複数の選択肢から選ぶ「判断」が重要であり、そこから派生して、裁判の判決を意味する点が重要であろう。古代ギリシャの時代を鑑みれば、“κρίσις”は元来、「判別」や「判断」を意味していたし、さらにアテネが民主政治を行っていた時期には民衆が自ら裁判に参加して有罪かまたは無罪かを判断、つまり「判決」を下したわけである。他方で、その時代にはヒポクラテスが医術を大成し、医学書が執筆され、医者が重篤の患者を前に“κρίσις”を、つまり「診断」を下したわけである。加えて、古代ギリシャ文化のその後のローマへの普及、そしていわゆる12世紀ルネサンスを経て、大学の設立に見られる、さらなる南欧・西欧へのその普及の歴史に鑑みれば、古代民主制の廃止に伴い「判決」の意の方は薄れ、他方で市井の人々が高い関心を持つ医学の分野で「診断」を意味する“κρίσις”の語が注目され、ラテン語の“crisis”を経て、英語圏に“crisis”の綴りで外来語として伝えられ、それゆえ医者が診断を下さなければならない状況、つまり患者の病状の重篤さを意味するものに意味が転化し、英単語の“crisis”が「危機」を意味するようになったわけである。

それゆえ、英単語の“critical”の語源であるギリシャ語の“κρίσις”は、本来、「判断」を意味するものであるし、それゆえ、“critical”の語は、本来は、「判断の、判断力のある」を指す言葉であり、またギリシャ語の“κρίσις”や“κριτικός”が有している意味の通り、そして英和辞書に挙げられているように、「判断」から転じた「批評の」とか、「酷評する」とか、「批評力のある」とか、局面を左右する「危機の」を意味するようになったわけである。

また、わが国ではある著書の中に“critical”の語の語源がギリシャ語の“criterion”に由来すると記載するものがあるが¹³⁾、上記の通り、*OED*に従うならば、“κριτικός”を語源とするのが適切であるし、またその意味するところは、筆者が“κρίσις”の語を用いて述べたとおりである。

それゆえ、次に「クリティカル・シンキング (critical thinking)」の本来の意味をその語源のギリシャ語から解釈することに重きを置いて引き出してみよう。まず「クリティカル」の語が「判別」(separating, distinguishing)、「判断」(decision, judgement)、「選択」(choice, election)に関わることを意味することになるので、まずは裁判の判決や医学上の診断の面で使われてきた点に着目して、その主たる意味が「判断」であることを押さえておこう。そうすると、「クリティカル・シンキング」は「判断のための思考」あるいは「判断的思考」とみなすことができよう。加えて、その「判断」には「判別」や「選択」という要素があることから、ここでの「判断」が複数の選択肢から選ぶ取る判断を意味することに注目しよう。そして元々、裁判では有罪か無罪かを争うことや、医学の診断では重篤な病状の患者がその後は回復するのかあるいは落命するのかの分かれ目を判断することを想定するならば、そのような状況で「クリティカル・シンキング」を行うということは複数の選択肢、特に「有無」や「生死」という二者択一の選択肢の中から選択的判断を行うことに着目するならば、たんなる「判断的思考」と呼ぶよりも「当否判断的思考」と呼ぶのが適切ではなかろうか¹⁴⁾。

Ⅱ. 「当否判断的思考」としての「クリティカル・シンキング」とはどのようなものか

「クリティカル・シンキング」を「当否判断的思考」と理解するならば、その「当否判断」のために何に基づいて思考すべきであろうか。それを考える前にまずは、そのような「当否判断」を要求する問いが必要となる。上記で述べたように、「クリティカル」の語源であるギリシャ語の“κρίσις”は裁判での有罪かまたは無罪か、医師の診断時の、重篤な病状の患者の命が救われるのかまたは落命するのかというような当否判断をすることである。それゆえ、それは、事の正否というような、あることが「〇〇であるか否か」式の問いや、あることが「Aか、あるいはBか」のような、選択式の問いが基本であろう。そして次には、裁判での有罪か無罪かを判断するとき、あるいは医師として診断をするときには前者では「事実」、「証拠」、証人の証言という「情報」に基づいて判断することになるし、後者ではやはり病状を示す「事実」や「証拠」、そしてこれまで患者を見守って

いた人物の証言や医者自身の知見や他の医師の知見等の「情報」に基づいて判断することになろう。それらは「いつ」、「どこで」、「だれが、またはだれを」等、「何が、または何を」等、「いずれが、またはいずれを」等、「いかに」のいわゆる5W1Hの疑問に関係することになろう。そういうわけで、「クリティカル・シンキング」を行う場合、初めにあることが「〇〇であるか否か」式のような、あるいはあることが「Aか、あるいはBか」のような、選択式の問いや、5W1Hの問いが設定されなければならない。

この点に関して英国の学校教育用に出版されているテキストブックを例にとって授業の単元の題目を見てみよう。例として取り上げたのは、わが国の中学校教育課程に当たるKS (Key Stage) 3の歴史のテキストブックである¹⁵⁾。Unit 1の中の18のLessonのうち題目が上記の選択式や5W1Hの問い（疑問符が付いているもの）になっているものは8つ、Unit 2の中の20のLessonでは11、Unit 3の中の19のLessonでは11、Unit 4の中の18のLessonでは16、Unit 5の中の22のLessonでは15である。それゆえ、単元の題目が疑問形になっているものの割合は62.9パーセント（小数点第2位を四捨五入）である。

他方、わが国の歴史教科書として東京書籍版『新編 新しい社会 歴史』¹⁶⁾を取り上げてみると、7章構成で全93の単元があるが、その中で単元の題目が疑問形になっているものは1つだけ（第1章『歴史の流れをとらえよう』の中の「歴史の調べ学習をするには…？」）である。わが国では「中学校学習指導要領 第2章第2節 社会編」の中の「第2 各分野の目標及び内容」の中の「歴史的分野」の中の「2 内容」において、その説明文が学習内容に言及しつつ、そのほとんどの文が「〇〇を理解させる」という語句で結ばれている。それゆえ、わが国の学習指導要領が理解型の授業を念頭に置いて作成されている。それゆえ、単元の題目がほぼすべてで疑問形にはなっていないのであろう。とはいえ、東京書籍版『新編 新しい社会 歴史』は、単元の題目がそのようになっていても各単元の題目表記の右隣の箇所には、例えば「江戸幕府は、どのように全国を支配したのでしょうか。」(112頁)のように問いが記載してある。けれども、その問いの扱いは小さく、添え物という印象はぬぐえまい。

また上記に挙げた英国のテキストブックに話を戻せば、各単元にはその「目標 (Objectives)」が掲載されているのであるが、その記載事項の中には、例えば第一次世界大戦を扱う“What stories lie behind our war memorials?”（どんな物語が戦死者追悼碑の背後にあるか）という単元では¹⁷⁾，“tell some personal stories about the war from the evidence available”（入手可能なエビデンスから戦争についての個々人の物語を語る）と“use the evidence to reach conclusions about the nature of war”（エビデンスを用いて戦争の本質について結論づけるに到るようになる）のように、生徒に対して「証拠 (evidence)」に依拠しながら意見を述べたり結論づけたりすることを単元の目標にしている。この例はある意味で「クリティカル・シンキング」を念頭に置いている可能性がある。この点に関する例示は、紙幅の制限から一例を挙げるだけに留めておく。

以上のことから、わが国と英国の間の学校教育において目指されている方向性の大きな違いが明白になるであろう。英国では「思考力」の養成を、物事についてある判断を下すことを伴う「クリティカル・シンキング」を念頭に置いて行おうと試みているのではなかろうか。それに対してわが国では理解型の学習に重きを置いているといえよう。

ところで、本稿の論がここまでは社会科教育の領域に関するものに特化してしまったが、それは本稿の意図ではない。本稿は、最近、国立大学の法人化やグローバル化の影響を受けて質的向上を求められつつある大学教育や、PISAの学力テストの結果等の面から同じく質的向上を求められつつある小・中・高校の学校教育の分野において「クリティカル・シンキング」の持つ役割が再検討されるべきではないかということに言及することがその意図である。それゆえ、話を本来の「クリティカル・シンキング」に戻そう。

本来の「クリティカル・シンキング」は、上記の通り、当否判断を求める問いから始まり、その判断のために事実、証拠、資料に依拠して思考することであるので、今にちにおいてそれはすべての学習領域に通じるものであろう。また「当否判断」というものは、小学校、中学校、高校、大学のような習熟段階の差異があってもその段階ごとに行われることが可能なものであろう。例えば、新見南吉の「ごんぎつね」の教材を用いた授業の中で登場人物の心情を児童に推察させる際、その根拠となる語句を挙げさせ、次にその根拠づけが正しいか誤っているかを他の児童に問うて確認させることによって言語を題材にした「クリティカル・シンキング」の能力の基礎を培うことができる。また理科の実験において視覚や聴覚などによって得られた、現象の推移などのエビデンスに基づいて、どのような現象が生じたのかを判断させるために思考させることも、ある種の「クリティカル・シンキング」となろう。それゆえ、「クリティカル・シンキング」という「当否判断」は、小学校から大学までのほぼすべての学習において通底する思考の営みではなかろうか。

筆者が教育学については門外漢であるにもかかわらず、かかる「クリティカル・シンキング」の一面を本稿で論じるきっかけとなったことのひとつに、国際バカロレアのディプロマプログラム（DP）における『『知の理論』（TOK）指導の手引き』¹⁸⁾に目を通したことが挙げられる。その中では「プログラムモデルの『コア』」と題する小見出しの下で「DPで学ぶすべての生徒は、プログラムモデルの『コア』を形づくる次の3つの必修要件を履修します。『知の理論』（TOK：theory of knowledge）では、批判的思考に取り組みます。具体的な知識について学習するのではなく、知るプロセスを探究します。」と明記されている¹⁹⁾。そして「知るための方法」と題する小見出しの下で『『知るための方法』（WOKs：ways of knowing）が多数あることは間違いありません。しかし、TOKでは、言語、知覚、感情、理性、想像、信仰、直観、記憶の8つの具体的な方法を設定しています。生徒は必ず複数の『知るための方法』を探究しなければなりません。』と記されている。これら「8つ」の「知るための方法」に関して言えば、先程、筆者は国語と理科の事例を挙げたが、その中で国語は「言語」に、理科は「視覚」や「聴覚」という「知覚」に関わるものであると述べた。加えて、理科においても、高校の段階になれば、たし

かに実験または観察によっていろいろな物質や物体のいろいろな容態や現象を「知覚」を通してエビデンスとして捉えて思考するだけでなく、図書館の蔵書やインターネット検索によって先人の知見を探しえた結果として「言語」を通した「事実」を根拠にして思考する場合もありえよう。それゆえ、「クリティカル・シンキング」というものは、これらの「8つ」の「知るための方法」を用いて思考することであり、それはまた、すべての学習領域に関わる基本的な思考方法であるといえよう。

それゆえ、本稿の読者にとっては本稿の論が次の話題に飛躍する感を抱くかもしれないが、あえて次のことを述べることにする。「クリティカル・シンキング」に注目して子どもの学習や教育を眺めるならば、「クリティカル・シンキング」というものがすべての学習領域に通底するものであるから、本来は、わが国の社会においてよくいわれる「文系」と「理系」の区分は無意味なものであるのである。換言すれば、わが国の社会で、高校の科目履修の段階で、あるいは大学や学科等の履修の段階で「文系」と「理系」に区分することは、別の角度で見ると、しかもわが国の学校教育の特性から見ると、理解型を重視した知識偏重の教育を行ってきた長年の歴史ゆえに多くの人々が学習事項を覚えることの並外れた多さの前におののき、大学受験のための効率的な学習時間（否、むしろ「暗記時間」というべきかもしれない）の確保の観点から「文系」と「理系」に履修方法を区分してきたわけである。だが、今にちの現状は、遺伝子治療の問題や環境問題など、理系の研究者と倫理の専門家などの文系の研究者と一緒に取り組むべき課題が多くなってきている。かかる現代的課題の中には地球温暖化の問題のように少なからずの人が待ったなしの喫緊の課題であると唱えている。早めに多くの人が「当否判断」をする必要があるわけである。従って、私たちは早めに学校教育における「クリティカル・シンキング」の重要性に着目する必要があるのではなかろうか。

Ⅲ. 「クリティカル・シンキング」に取り組むときに大事なことは何か

中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会答申の「次期学習指導要領等に向けた審議のまとめ」の中で「クリティカル・シンキング」の重要性が唱えられたわけであるから、今後の小・中・高校の教育課程においてこれが実践されなければならない。だが、かかる「クリティカル・シンキング」論に関する大学の研究成果は多くてしかも精緻になっており、なかなか学校の教諭の方々がそれを理解するのは難しいのではなかろうか。だが、研究者が所属する大学と小・中・高校との間には差異がある。換言すれば、大学研究者が論文等を公表し続けたいといけないのでどうしても理論が時間の経過とともに大部で複雑高度になるが、小・中・高校の場合は基本的な理論だけ押さえれば対応できるということである。それゆえ子どもの発達段階に着目すれば小・中・高校の教諭の場合、「クリティカル・シンキング」の基本的なものをしっかり把握していればそれを用いた授業を実践できる可能性があるだろう。それゆえ、以下では、「クリティカル・シンキング」に取り組むときに大事なことは何かについて紙幅の許す限り述べたい。

初めに、繰り返しになるが、「クリティカル・シンキング」が「当否判断的思考」であるので、その「当否判断」をするために事実 (Fact)、証拠 (Evidence)、情報 (Source) という、判断を行うための根拠となるものがいくつかなければならない。それゆえ、そのような判断を子どもたちに試みさせるには複数の、比較的多めのエビデンスなどを彼らに提示する必要がある。たとえば、英国の歴史のテキストブックで上記に言及したものと同じシリーズの本で別巻のものでは²⁰⁾、Lesson 1.7が“Working in the coal mines”と題して産業革命期の炭鉱労働の問題を扱っており、3人の少女の炭鉱労働者と1人の炭鉱経営者の計4つの証言を資料として挙げ、中学生が彼らの証言を読んで炭鉱労働を規制する立法措置が必要か否かについて討論させることを意図している。この種の当否判断は、子どもたちが根拠を示しながら意見を述べるのが肝要である。それゆえ、教師がいわゆるトゥールミンの論証モデル²¹⁾を理解するなどして子どもたちの理由づけを見守ることが肝要であろう。また別のテキストブックのLesson 4.1, 4.2, 4.3, 4.7, 4.8では²²⁾、前者の3つが各々1946年から1960年までと1960年から1976年までと1976年から1980年までのアメリカ人を対象とし、後者の2つが1946年から1983年までの旧ソ連を対象として、横軸に各時期の始まりから終わりまでの年を、縦軸に冷戦時代に相手国によってどの程度の脅威を感じたかを下から順に「まったく脅威でなかった」、「まあまあ脅威であった」、「実に脅威であった」と記させたグラフを作図させ、次に冷戦時代の多くの出来事についての記載事項を読んで、その記述内容を根拠にして脅威の度合いを折れ線グラフで書き込ませ、次に、なぜそのような折れ線になったか、その理由を示させることをアクティビティーとして課している。この場合、子どもたちの間で脅威の度合いを示す折れ線グラフが異なることが予想される。おそらくはそのグラフを用いて、子どもたちの間で意見が交わされ、個々の理由づけの当否が判断されることにつながるようになるだろう。またこのようにアメリカ人の側からと旧ソ連の側からの2つの側面から冷戦時代の脅威を推測することは、子どもたちの学習が一面的な理解にならないように工夫されているものと思われる。

これに対してわが国の教科書は、学習指導要領が理解型になっているために、このような当否判断のアクティビティーのための参考資料を多くは掲載していない。学習指導要領の中で「言語活動の充実」が謳われているが、東京書籍版『新編 新しい社会 歴史』を閲覧してみると、その目的のために工夫されたと思われる、単元の末尾に記載された課題を読む限り、子どもたちの思考にとって重要な理由付けの練習がそれほど踏み込んだ水準のものになっていないように思われる。つまり「言語活動の充実」の「言語活動」がたんに言語を用いた活動であればそれで目的が果たされていると解されているのではなかろうかと筆者は疑わざるをえない。

その点をもう少し踏み込んで論じるならば、筆者は次のことをあえて述べたい。今回、学習指導要領の改訂が行われ、いわゆる「主体的、対話的で深い学び」というスローガンが推奨されることとなった。それではそのスローガンの語句の中の「主体的」とは何を指すかという問題がひとつの重要な鍵となるのではなかろうか。何をもって「主体的」とす

るかである。紙幅が限られているので、筆者の持論を述べるならば、それは、当否判断的思考を主軸に据えれば、当否判断的思考をする子ども自体である。疑問を持ち解を見出そうと思考する子ども自体である。当否判断を積み上げれば、確かな根拠に基づく思考を経たある意見が確かなものとなり、さらなる根拠の積み上げによってその確からしさがさらに増せばそれは確信となり、それがさらに増せば信念になる可能性がある。つまりその営みは新たな行動を生み出す可能性がある。そういう意味で「クリティカル・シンキング」の積み重ねは「クリエイティブ」な活動になる。そしてそれによって子どもたちが将来、価値のある創造、そしてよりよい社会作りに参画してくれる可能性が開けることになるだろう。かかる可能性を念頭に置いて教育課程を整えるのが本当の我々おとなの務めなのではなかろうか。

IV. 結びに代えて

確かにクリティカル・シンキングを含めた思考の奨励が数学や理科などの教科の指導要領等では行われているかもしれない。だが、筆者が職場で関わる歴史や社会科教育全般では教科書や学習指導要領とその解説を閲覧する限り、思考の奨励の努力があまり見られない。例えば、中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会「次期学習指導要領等に向けた審議のまとめ」は次期学習指導要領を基底するものであるであろうが、筆者には次のような問題があると思われる。その「次期学習指導要領等に向けた審議のまとめ」における「主体的・対話的で深い学び」の基盤にはクリティカル・シンキングを据えるものと考えて、それを「当否判断的思考」と考えた場合、その「次期学習指導要領等に向けた審議のまとめ」の中に盛り込まれた中学校社会歴史的分野と高校歴史総合の中の「『社会的な見方・考え方』を働かせたイメージの例」のページ²³⁾の中の「社会的な見方・考え方」の「考えられる視点例」欄にある、「○諸事象の推移に関わる視点：展開，変化，継続など」や「○事象相互のつながりに関わる視点：背景，原因，結果，影響など」の4つの視点の記載事項はよいし、「視点を生かした，考察や構想に向かう『問い』の例」欄の記載事項もよいとしても、「考察，構想した結果，獲得する知識の例」欄では、例えば、「近世は、江戸幕府の安定した全国支配体制が形成され，産業・通商や町人文化が隆盛をみた時代であった」（中学校社会）や「第一次世界大戦を契機に，国際機構の成立や軍縮条約の締結に見られるように国際協調の機運が高まり，これまでとは異なる国際秩序作りが目指された。この頃日本も協調外交の方針のもと，国際秩序の安定化のために欧米諸国との合意形成に参画した。」（歴史総合）の記載事項は、元はといえば研究者の知見に基づく当時の時代のイメージであり、それゆえそれはそもそも理解型の知識であって、生徒自身による因果関係等の考察を期待しようとしないう意味で生徒側に受動的な学習を強いる知識のままである。その点についてクリティカル・シンキングを中心に据えてこの「考察，構想した結果，獲得する知識の例」を考えてみるならば、それは「○○の時代に△△の事象が顕著にみられた原因についていくつか知りえたが，その中で特に□□の要因が最も重

要であろう。」とか、「〇〇のその後の影響についていくつか知りえたが、その中で特に△△がもたらした影響としての□□の事象が最も重要であろう。」というような価値判断を含んだ知識になるのが期待されるのではなかろうか。「主体的・対話的」な学びというアクティブ・ラーニングを文字通り行っていれば、生徒一人一人が考察し、他の生徒と対話をして各々の主張や論拠を吟味したとしても、その結果得られた知識がそれなりの根拠に基づくものであれば生徒一人一人が獲得した知識の間で違いがあってもよいはずである。どうやら、社会科教育の研究者の間で「社会的な見方・考え方」という用語の概念やあるべき姿を、汎用的な能力の一つであるクリティカル・シンキングを視野に入れつつ吟味することがうまくなされていないのではないかと疑問に思わざるを得ない。別の言い方をすれば、これから求められるべき歴史教育は、歴史好きで研究書等から知識を獲得した社会科系教員がその知識を教えるためのものではなく、将来は歴史に関係する職業には就かない多くの子ども、例えば将来はエンジニアや個人事業主になる子、がクリティカル・シンキングを用いた歴史学習を通じて獲得したスキルと知識によって将来、時には社会問題に取り組む能動的な市民を育てる教育であるべきではなかろうか。そこで、今後はかかる方向性を視野に入れながら、中学校社会科歴史分野と高校歴史総合・世界史探求においてクリティカル・シンキングを中心に据えた歴史学習のあり方を検討することが必要となろう。

註

- 1) 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会「次期学習指導要領等に向けた審議のまとめ」(URL: https://www.mext.go.jp/content/1377021_1_1_11_1.pdf) 34頁。
- 2) 例えば、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号（2001年），124頁；田近洵一，井上尚美編『国語教育指導用語辞典』教育出版（1984／2004年）280頁，「論理的思考の指導」の項の脚注「論理的思考（critical thinking）」（批判的思考というのは，1930年代のアメリカにおいて，最初は社会科で，次いで国語科で使われるようになった用語である。／もともとcriticalという語は，ギリシャ語のcriterion（尺度，基準）に由来する言葉であり，普通「批判」という言葉から感じ取られるような，相手をやっつけるとか揚げ足を取るということではない。物事を一定の基準から評価するということなのである。）；福澤一吉『文章を論理で読み解くためのクリティカル・リーディング』NHK出版（2012年），10頁（クリティカルは日本語では「批判的」と訳されることが多いのですが，日本語の「批判的」には一般に，相手に対して否定的で，攻撃的というような意味が含まれています。対して英語のクリティカル〔critical〕には，別段，否定的な意味が込められているわけではなく，「いろいろな角度から検討する，前提を揺さぶってみる，他の考えをぶつけてみる」など，肯定的で建設的な意味合いが強い。）；吉川芳則『論理的思考力を育てる！批判的読みの授業づくり』明治図書（2017年），13頁（認知心理学の観点からは，楠見孝〔1996〕が，「批判的思考〔critical thinking〕は合理的〔理性的，論理

的] 思考であり、人の話を聞いたり文章を読んだりするときに働き、さらに議論をしたり自分の考えを述べるときにも働く」ものだと述べている。日常語である「相手を批判する」思考ではなく、むしろ自分の推論過程を意識的に吟味するときに働く反省的 (reflective) な思考であることを強調した。何を信じ、主張し、行動するか決定に焦点を当てる思考であるとする。))。

- 3) 道田, 前掲誌, 124頁。
- 4) 小柳和喜雄「批判的思考と批判的教育学の『批判』概念の検討」『教育実践総合センター研究紀要』(奈良教育大学) 12巻 (2003年), 11頁。
- 5) 小柳, 前掲誌, 14頁。
- 6) 小柳, 前掲誌, 11-20頁。
- 7) 註2の中の『国語教育指導用語辞典』に関する引用を見よ。
- 8) 楠見孝, 道田泰司編『批判的思考～21世紀を生きぬくリテラシーの基盤』新曜社 (2015年)。
- 9) 道田, 前掲誌, 124頁。
- 10) 古川晴風編著『ギリシャ語辞典』大学書林 (1989/1996年), s. v. κριτικός.
- 11) J.A. Simpson & E.S.C. Weiner ed., *The Oxford English Dictionary Second Edition* (Oxford, 1989), s. v. critical, p. 30.
- 12) H.G. Liddell & R. Scott eds., *Greek-English Lexicon with a Revised Supplement* (Oxford, 1996), s. v. κρίσις, p. 997.
- 13) 註2の中の『国語教育指導用語辞典』に関する引用を見よ。
- 14) “critical” の語を「当否判断の」と訳すことを心掛けるならば、ドイツ語の “Kritik” という言葉を「当否判断」と訳すのがよいことになる。かかる “Kritik” を用いた哲学書の中には I. カントの『純粋理性批判』(*Kritik der reinen Vernunft*) がある。その第1版の序文の中に次のような文章がある。

この無関心は、軽率さから生まれたものではなく、もはや外見だけの学問ではごまかされることのない現代の成熟した判断力 [Urteilkraft] から生まれたものである。この無関心は理性にたいして、あらゆる任務のうちでもっとも困難な自己認識の営みにふたたび着手することを、そしてそのために一つの法廷 [Gerichtshof] を設けることを求めるものなのである。この法廷の役割は、理性が妥当な要求を示す場合には理性を堅固なものとするが、根拠のない越権を示す場合には、強権をもってではなく、理性の永遠で不変な法則によって、これを退けることにある。この法廷こそが純粋理性批判である。

わたしがここで考えている批判とは、書物や体系の批判 [Kritik] ではなく理性の能力全般についての批判である。(中山元訳『純粋理性批判』光文社 [2010年], 204

－205頁〔中途の副題および注を省略した。また挿入されたドイツ語はI. Kant, *Kritik der reinen Vernunft* [Hamburg, 1956], p. 7-8から引用した。〕

ここでカントは、古代から受け継がれる形而上学が、社会の近代化への発展の中で、その力を失って関心がなくなる状況の下で、判断力〔Urteilkraft〕をもって理性というものを裁く法廷を設けて、妥当な理性を無罪とし、永遠不変の法則に基づかない不純な理性に有罪判決を出すことをこれから試みることを述べている。それゆえ、ここでカントが言う「理性の能力全般についての批判」という「法廷」は、まさに理性についての「当否判断」を行う場である。

- 15) A. Wilkinson et al. eds., *Collins Key Stage 3 History Book 3: Twentieth Century* (London, 2010).
- 16) 坂上康俊他『新編 新しい社会 歴史』東京書籍 (2016年)。
- 17) Wilkinson et al. eds., *op. cit.*, p. 16-17 (Lesson: 1.2).
- 18) International Baccalaureate Organization「ディプロマプログラム (D P) 『知の理論』 (T O K) 指導の手引き 2015年 第1回試験」(以下でIBO「知の理論」と略す)(URL = <https://www.ibo.org/contentassets/93f68f8b322141c9b113fb3e3fe11659/tok-guide-jp.pdf>)。
- 19) IBO「知の理論」, 3頁。
- 20) D. Murphy et al. eds., *Collins Key Stage 3 History Book 2: 1750-1918* (London, 2010), p. 26-27.
- 21) トゥールミンの論証モデルについては、例えば、福澤一吉『文章を論理で読み解くためのクリティカル・リーディング』NHK出版 (2012年), 92-94頁を見よ。またS. E. Toulmin, *The Uses of Argument Updated Edition* (Cambridge, 1958/2003), p. 97所収の図を見よ。
- 22) Wilkinson et al. eds., *op. cit.*, p. 134-135 (Lesson 4.1), 136-137 (Lesson 4.2), 138-39 (Lesson 4.3), 246-149 (Lesson 4.7-8).
- 23) 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ (第2部) (国語, 社会, 地理歴史, 公民)」(URL = https://www.mext.go.jp/content/1377021_1_3.pdf) 141-142頁。