

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 -

樋 口 直 宏*¹

1. はじめに

2002年4月より、新学習指導要領にもとづく「総合的な学習の時間」の授業が始まった。「総合的な学習の時間」は、小学校3年生から中学校にかけて、各学年ごとに70～130時間程度配当されている。また高等学校については、卒業までに105～210単位時間を標準としている。週5日制にともなって総授業時数が減少する中で、週当たり3時間程度実施される「総合的な学習の時間」は、授業において各教科の学習と同等の位置づけで扱われることになるであろう。

「総合的な学習の時間」は、文字通り合科的・総合的な学習を目指しており、従来の教科の枠組みの中で単元開発を行うのは困難である。また総合学習の実践も、一部の学校や教師によって行われたことはあるものの、すべての学校において全面的に行われるのはこれまでなかったことである。さらに学習指導要領においても、「総合的な学習の時間」は「総則」の中で触れられており、「各教科」「道徳」「特別活動」のように目標や内容が明示されているわけでもない。それゆえ教師は、「総合的な学習の時間」のイメージを十分に持たないまま、授業に臨まなければならなくなったのである。

日本における「総合的な学習の時間」に類するこれまでの実践をあげるとすれば、大正自由教育にまでさかのぼることができる。また、戦後まもなく制定された学習指導要領における「自由研究」や「社会科」も関連は深い。現行の学習指導要領でいえば、「特別活動」や小学校1・2年で行われる「生活科」があげられる。だが、これらも単元開発において部分的に参考となる点はあるが、授業にそのまま活用できるわけではない。むしろこれらの教科や領域とは異なる内容が、「総合的な学習の時間」には求められている。

このような状況の下、思考力の育成は「総合的な学習の時間」の単元を開発するにあたって一つの柱となるであろう。それは、学習指導要領でも触れられている点である。従来の教科の枠組みにおいても思考力の育成は強調されているが、そこでは例えば「科学的思考」のように、特定の領域や単元内容での思考力に限定されてしまう可能性がある。だが、そのような特定の内容を習得する際に付随するものとして、思考力の育成を取り上げることには限界がある。教科の学習とともに、特定の教科内容にとらわれない柔軟な学習や、思考力育成のための専門的な思考教授プログラムの開発および実践を通して、子どもの思考力は効果的に育成されるであろう。そしてそのような授業を行うのに、「総合的

* 1 立正大学心理学部助教授

な学習の時間」はふさわしいと思われる。

本稿では、「総合的な学習の時間」をはじめとした総合学習において、思考力を育成する単元開発の前提として、思考技能を抽出することを目的とする。思考力の育成は目標として具体化することが難しい上に、授業においてもどのように指導すればよいか不明確になりやすい。そこで本稿では思考を技能の形で示すことで、目標および指導方法を明らかにする。また思考の概念をより明確にするために、批判的思考 (critical thinking) に限定して考察する。批判的思考は、判断や意思決定において他者および自分の考えを検討する際に用いる思考であり、近年その重要性が強調されている。

具体的には、まず総合学習のねらいと可能性について、学習指導要領および改訂にあたっての基礎となる中央教育審議会答申や、今日の子どもの実態を中心に分析する。それらの検討を通して、総合学習において思考力を育成する意義について述べる。その上で、批判的思考技能について代表的な先行研究を検討しながらモデルを構築する。そして最後に、批判的思考技能を子どもが習得するための、授業における教授技法についてその原理を考察する。これらを通して、総合学習における具体的な単元開発に向けての手がかりを提示したい。

2. 総合学習における思考教授の意義

(1) 学習指導要領における「総合的な学習の時間」

中学校学習指導要領において「総合的な学習の時間」は、「各学校は、地域や学校、生徒の実態等に応じて、横断的・総合的な学習や生徒の興味・関心等に基づく学習など創意工夫を生かした教育活動を行う」ものとされている⁽¹⁾。またそのねらいとして、「自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること」および「学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにすること」の二点があげられている。

「横断的・総合的な学習」が行われるのはいうまでもないが、それを児童・生徒が主体的に取り組むことを「総合的な学習の時間」では求めている。また、自己の生き方 (高等学校では「在り方生き方」) を考えるために、問題解決や探究活動が行える資質や能力を育成することが強調されている。課題を見付け、学び、考え、判断するといった活動がこれにあたるが、これらは思考そのものに他ならない。さらに、これらのねらいは児童・生徒が授業の中で自ら思考することで育成されうると考えられる。

このような趣旨およびねらいをふまえて、学習指導要領においては学習活動の例として、国際理解、情報・環境・福祉・健康などの横断的・総合的な課題や、児童・生徒の興味・関心に基づく課題、地域や学校の特色に応じた課題があげられている。高等学校学習指導要領ではこれに加えて、「生徒が興味・関心、進路等に応じて設定した課題について、知識や技能の深化、総合化を図る学習活動」や、「自己の在り方生き方や進路について考察する学習活動」が示されている⁽²⁾。また配慮事項として、自然体験やボランティア活動、就業体験などの社会体験、観察・実験・実習、見学や調査、発表や討論、ものづくりや生産活動など体験的な学習、問題解決的な学習を積極的に取り入れることとされている。

ここで留意すべき点は、国際理解、情報・環境・福祉・健康という四つの内容は、あくまでも例にすぎないということである。清水は総合学習について、各教科を横断する領域の内容習得を重視する「内

容（領域）概念」と、思考・認識を総合していくその働きを目指す「機能（働き）概念」の二つに分類している。その上で、両者の関係を教育課程にどのように位置づけるかが課題であると述べている⁽³⁾。この分類にしたがえば、国際理解、情報、環境、福祉・健康という四つの内容は「内容（領域）概念」にあたるものであり、思考力の育成は「機能（働き）概念」であるといえるだろう。また配慮事項の内容から考えても、この四つの内容にとらわれずに、批判的思考を育成するための単元を開発することは可能である。

しかしながら、「総合的な学習の時間」には否定的な意見もある。それは、大きく二つにわけられる。一つは、「総合的な学習の時間」を設定した政策的意図に対する見解である。この点について船越は、新学習指導要領が生まれる背景に、多国籍企業化した大企業からの新しい教育要求として国際理解教育（英語教育）、情報教育、科学技術教育、環境教育といった内容を増加する必要があったことと、週5日制を21世紀初頭に完全実施するために教育内容をスリム化する必要があったことをあげている。そしてこの矛盾する問題を解決するための政治的妥協の産物として出されたのが、「総合的な学習の時間」であったと述べている。その上で、「総合的な学習の時間」と民間教育運動の中ではぐくまれてきた本物の総合学習は似て非なるものにとらえながらも、それを逆手にとって「総合的な学習の時間」を本物の総合学習の創造へと発展させる契機にしていくことが重要であるとしている⁽⁴⁾。すなわちこのような、いわゆる新自由主義、新保守主義の立場から考えられた「総合的な学習の時間」では、真の意味での主体的に考える力や人間性は育たないと主張したのである。

またもう一つの意見は、「総合的な学習の時間」の実施による学力低下への懸念である。新学習指導要領が明らかにされたのと前後して、『分数ができない大学生』の刊行や、研究者、財界からの意見等、幅広い方面からの意見が出された⁽⁵⁾。さらに、荻谷らが2001年に行った学力調査の結果は、学力低下を裏づけるものとなっておりその主張に拍車をかけている⁽⁶⁾。これらの主張を受けて、文部科学大臣は2002年1月に「学びのすすめ」と題する、確かな学力の向上のための2002アピールを発表した。そこでは、学習指導要領は最低基準であり、発展的な学習をはじめとした学力向上策を積極的に行うことが述べられている。

だが学力低下を主張する論の多くは、「総合的な学習の時間」の導入そのものが学力低下を招くのではなく、それによって従来の教科学習の授業時数が大幅に削減されることによる学力低下を懸念するものとなっている。船越の指摘についても、「総合的な学習の時間」のあり方を問題視しているのであって、総合学習自体を否定しているのではない。思考力育成のように、教科学習よりも総合学習の方が学びやすい分野もある。必要なのは荻谷らの言うように、家庭学習を含めたしっかりとした教科の学習指導と「総合的な学習の時間」との連携である。その意味では、「総合的な学習の時間」は従来の教科の時間と融合しながら、弾力的に運用することも考えられよう。

(2) 批判的思考教授の意義

「総合的な学習の時間」はどのような理由で新設され、それは思考教授とどのように結びつくのだろうか。「総合的な学習の時間」の新設は、1996年に出された第15期中央教育審議会第一次答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」において、はじめて提言されている。そこでは、「[生きる力]が全人的な力であるということ踏まえると、横断的・総合的な指導を一層推進し得るような新

たな手だてを講じて、豊かに学習活動を展開していくことが極めて有効であると考えられる。今日、国際理解教育、情報教育、環境教育などを行う社会的要請が強まってきているが、これらはいずれの教科等にもかかわる内容を持った教育であり、そうした観点からも、横断的・総合的な指導を推進していく必要性は高まっていると言える。このため、上記の〔2〕の視点から各教科の教育内容を厳選することにより時間を生み出し、一定のまとまった時間（以下、「総合的な学習の時間」と称する。）を設けて横断的・総合的な指導を行うことを提言したい。」と記されている⁷⁾。

この内容はすでに見た学習指導要領と重なる部分もあるが、そこには「総合的な学習の時間」が新設される理由として二点をあげることができる。第一は、「生きる力」をはぐくむ方法として効果的であるという点である。「生きる力」とは、回答申によれば「自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力であり、また、自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性である」といった資質や能力のことをいう。また第二は、国際理解教育、情報教育、環境教育など従来の教科にはない内容を扱おうとする点である。これは、1989年版の小学校学習指導要領において新設された「生活科」や、教科の再編・統合、小学校での英語学習といった主張の延長にあるということが出来る⁸⁾。

特に、第一の「生きる力」が強調される背景として、答申では「子供たちの生活と家庭や地域社会の現状」について指摘している。そこでは、子どもたちがゆとりのない生活を送っていること、社会性の不足や倫理観としての規範意識が欠如していること、自立の遅れ、健康・体力面での低下といった問題点をあげている。さらに、戦後の経済成長の過程で、社会やライフスタイルが変容し、それによって家庭や地域社会に見られる教育力が低下したことをあげている。例えば答申では、「過保護・甘やかせ過ぎな親の増加」や「しつけや教育に無関心な親の増加」によって、子どもの「基本的生活習慣が身につけていないこと」が指摘されている。

この答申がまとめられた1990年代初頭は、「子どもたちの変化」が言われはじめていた時期である。いじめや自殺、不登校が増大し、深刻な問題となっていた。また、答申で指摘された諸問題を裏づけるかのように、少年犯罪や「キレル」子ども、小学校での学級崩壊現象が見られるようになった。総務庁の調査によれば、ものごとに集中できないと意識している小学生は47.3%、中学生は51.0%と高い数値を示している。佐藤が「学びからの逃走」と呼んだ、校外での学習時間の減少や教科嫌いといった調査結果にみられるような、学びを拒絶する子どもたちが出現したのも1990年代である⁹⁾。

このような状況の中、批判的思考の教授が必要とされる理由として、次の四点をあげることができる。

第一は、「権威」を信じてしまう傾向があるということである。子どもたちは権威に影響されなくなったという、対照的な主張がなされることもあるが、それは「権威」の質が変容しているからにすぎない。「おとなだから」「先生だから」という理由で追従することは減っているであろうが、テレビや新聞から得られる情報や教科書に書いてある内容を、無条件に信用する傾向は根強い。今日、メディアリテラシー教育として、メディアから発信される情報を批判的に受け止めることが強調されているのも、このためである。

第二は、主張や勧誘にだまされないようにするという点である。過程を考えずに、結論のもっともらしさだけで判断するとだまされてしまうことは多い。見た目の印象の良さもこの一例であり、消費者がパッケージや広告等、中身とは直接関係ない部分に目を奪われて商品を購入してしまうのもこれにあた

る。また詐欺まがいの商法のように、結果のもたらす効果を誇張することによって、結果に至る過程に目を向けなくさせようとすることもある。

これに関連して第三に、結果に至る過程を自分で考えようとせず、そのまま覚えようとすることがあげられる。例えば、問題集の問題を解く前に解答と解き方を先に覚えてしまい、類似の問題に応用させるという勉強のしかたがこれにあたる。確かに類似の問題が出されれば答えは出るだろうし、また初めて見る問題であっても、それまで覚えた解き方が何らかの形で転移して解答に結びつくということはあるだろう。しかし、自分で考えるという機会が少なければ、未知の課題を前にした時にそれを乗り越えようとする意欲や、解決に至る過程を見出せる力は不十分になるであろう。

第四は、知的誠実さ (intellectual integrity) という点である¹⁰⁾。根拠や過程を重視しながら問題を解決するのではなく、「なんとなく」答えを出すというのは知的誠実さの欠ける例にあてはまる。しかも、考えてはみるがわからないのではなく、すぐにあきらめてしまったり、考えようとさえしないという知的に不誠実な様子を示すことが、この場合問題となる。子どもたちの思考に「ねばり」がなくなったといわれるが、基本的な生活習慣の乱れや学習離れおよび「学びからの逃走」は、このような知的誠実さと関係が深いといえるだろう。それは、学習面以外のいい加減さや思いやりのなさといった敏感さの欠如にも結びついていると考えられる。

このように、批判的思考は「生きる力」と関連が深い。しかも、「内容(領域)概念」よりも「機能(働き)概念」にあたる批判的思考は、「総合的な学習の時間」をはじめとした総合学習での授業による学習がふさわしいと思われる。それゆえ、総合学習における批判的思考教授の単元開発が求められているのである。

3. 批判的思考の技能

(1) 批判的思考概念の特徴

批判的思考の概念は、多岐にわたっている。道田は中島実の論に依拠しながら、批判的思考研究を規範理論、記述理論、処方理論の三つに分類して、批判的思考の概念を整理している¹¹⁾。規範理論とは、思考の規範原理に関する理論のことであり、合理的かつのぞましい思考のすじみちを探る研究をいう。具体的には、論理学がこれにあたる。また記述理論とは、人間が実際にどのように思考しているかという思考様式を明らかにする研究のことであり、心理学が該当する。さらに処方理論とは、どうしたらよりよい思考ができるようになるかを考える研究のことであり、教育学やメディア論はこの分野にあてはまる。この他にも、看護学における看護師の合理的な判断のしかたや、経営学におけるビジネススキルの一つとしての批判的思考についても処方理論に該当するであろう。このように、批判的思考は多くの学問分野でそれぞれ研究されており、それゆえその概念も多岐にわたっているといえることができる。

批判的思考の定義および概念はそれぞれの立場から述べられているが、その中でも批判的思考の技能を詳細に示しているのが、エニス (R. H. Ennis) の研究である。エニスは教育哲学の立場から、批判的思考の概念を明らかにした。そこではまず、批判的思考を「何を信じ、何をするか決定に焦点を当てた合理的反省的思考」と定義している。その上で、批判的思考のモデルとともに、具体的な技能を次のように示した¹²⁾。

批判的に思考する者の持つ性向

1. 主張や質問の陳述を探す
2. 理由を探す
3. 十分に情報を得ようとする
4. 信頼できる情報源を用いて、それに言及する
5. 全体的な状況を考慮に入れる
6. 中心となる点に関連させて思考しようとする
7. もともとの、あるいはもっとも基本的な関心を心に留めておく
8. 代案を探す
9. 偏見のない精神 (open-minded) である
 - a) 自分以外の観点を真剣に考えようとする
 - b) 自分の推理の妨げとなる不同意を放置することなく、同意しない側の出発点から推理する
 - c) 証拠や理由が十分でないときは、判断を差し控える
10. 証拠や理由がそうするのに十分である時は、ある立場に立ったりそれを変えたりする
11. その内容が許す限りの正確さを求める
12. 複雑な全体の諸部分を、秩序だった様式で取り扱う
13. 自分の持っている批判的思考能力を用いる
14. 他者の感情、知識のレベル、洗練さの程度に敏感である

批判的に思考するための能力

初歩的な明確化

1. 質問に焦点を合わせること
2. 議論を分析すること
3. 明瞭さを求めたり異議を唱えるような質問をしたり、答えたりすること

基礎的援助

4. 情報源の信頼性を判断すること
5. 観察を行い、判断すること

推 理

6. 演繹的推理を行って、判断すること
7. 帰納的推理を行って、判断すること
8. 価値判断をすること

高度の明確化

9. 用語を定義して、その定義を判断すること
10. 仮説を明らかにすること

方略と方策

11. 行為を決定すること
12. 他者と相互作用すること

エニスらは、「何を信じ、何をするか決定に焦点を当てた合理的反省的思考」という定義において四つの点を強調している。第一は、「合理的」という点である。ここでの合理的とは、根拠や理由にもとづいた思考を意味する。根拠のない思いつきによる思考ではなく、理由の明確な思考によって、最善の結論を見出せると考えたのである。第二は、「反省的」という点である。これは、自分あるいは他者の思考を振り返ることを意味する。それは、根拠の有無およびその妥当性を吟味することにつながる。第三は、「焦点を当てた」という点である。これは言い換えれば、「目的を持った」という意味である。思考の過程においてあれこれと考えることはあるだろうが、それと何について考えているかが明確でないということとは異なる。「焦点を当てた」思考であるためには、目的および問題が明確であることがあ

わせて必要になってくる。そして第四は、「何を信じ、何をするか決定」という点である。これは、評価に関わる内容である。「何を信じ」るかは、陳述や主張に対する評価であり、「何をするか」とは、行動に対する評価を意味する。「批判的」という語から考えると、前者の方が「批判」と関わりが深いように思われるが、エニスは後者の意思決定に関わる部分も批判的思考として重視している。

また批判的思考の構成要素については、態度に関わる「性向 (disposition)」と、技能に関わる「能力 (ability)」の二つに大別している。このうち性向については、主張や理由を見つけようとする、異論や反論に対しても偏見のない態度で考察しようとする、自分の立場を明確にしようとする、他者に対して敏感になるようなど、主として批判的に思考しようとする姿勢や態度に関することが中心となっている。

これに対して能力については、明確化、基礎的援助、推理、方略と方策の四つに分けて個々の技能を示している。明確化には、初歩的 (elementary) 明確化と高度の (advanced) 明確化とがあるが、いずれも批判的思考に必要である。質問、議論、用語、主張がそれぞれ何であるかを特定し、明確にすることを意味している。また基礎的援助とは、推理の前提となる情報や、観察によって得られたこと、それまでに得られている結論等を集め、整理することである。それらは、思考し結論を出す際の理由にあたるものとなる。推理は、これらの前提をもとに結論を導き出す過程にあたり、それは演繹的推理、帰納的推理および価値判断の三つからなっている。さらに方略と方策とは、推理にもとづく最終的な決定と、そこに至るまでの現実的な文脈に即した他者との相互作用のことである¹³⁾。

以上のように、エニスの批判的思考研究では、根拠にもとづいた思考という点が強調されている。すなわち、他者と相互作用しながら、観察およびそれまでに得られている結論を基礎にして、演繹、帰納、価値判断といった推理を行い、陳述や主張に対する評価や意思決定を行うことを批判的思考の中核にすえた。その際、批判的に思考しようとする性向や、それぞれの要素を明確にしようとする姿勢があわせて重視されている点が特徴である。

先にあげた道田も、批判的思考を「批判的な態度 (懐疑) によって解発 (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」と定義している。そこでは批判的思考の過程を「問題の発見 解の探索 解の評価 解決」とした上で、それに関わる成分として態度、技術、知識の三つをあげている。態度は、見かけに惑わされずにものごとに疑いを持つことであり、それはすべてを正しいものとして受動的に受け入れないようにすることにつながる。技術には、他の可能性が考えられないかを柔軟かつ多面的に考える面と、論理的・合理的に考えて本質を見抜くという二つの面がある。さらに知識には、思考の対象となる領域に関連する知識と、偏った判断をしないようにするバイアスについての知識とがある。これらの態度、技術、知識の相互作用によって、批判的な思考が行われると考えたのである¹⁴⁾。

(2) 批判的思考技能のモデル

総合学習において批判的思考を教授することを念頭において、批判的思考技能のモデルを示したのが、以下の図である。ここでは、批判的思考を問題発見、分析、判断・意思決定の三つの技能に分類する。それは、エニスの言う基礎、推理、評価・意思決定にほぼ対応するものである。

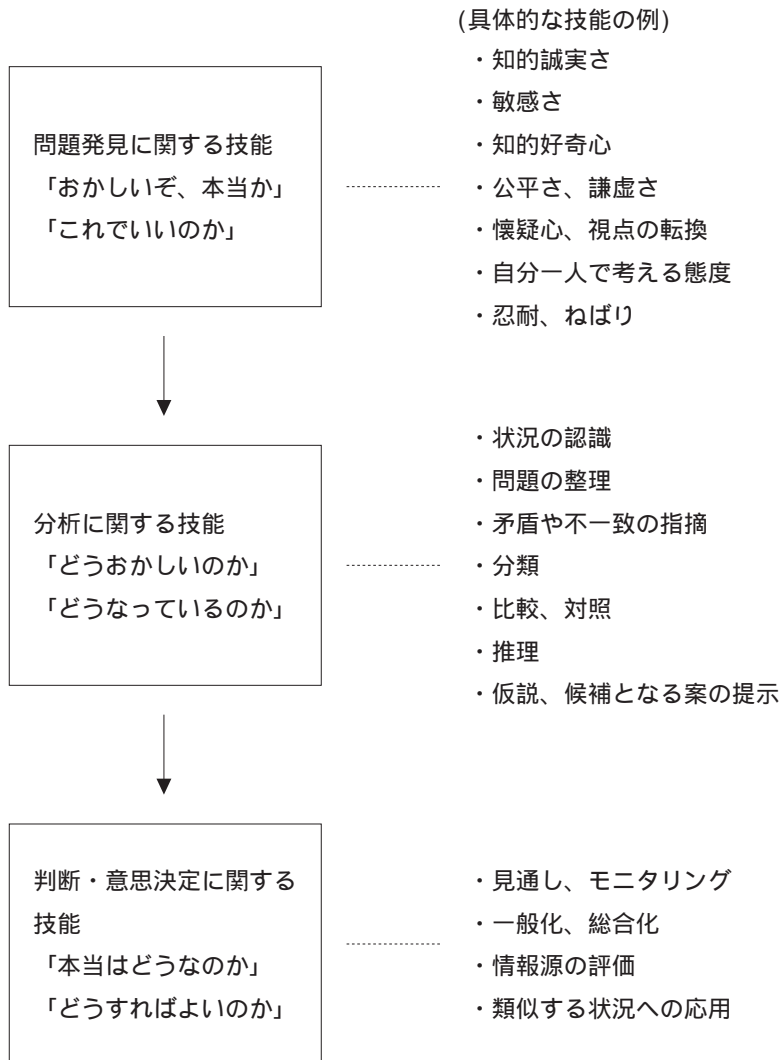


図 総合学習における批判的思考技能

まず問題発見に関する技能とは、問題に気づいたり、情報や主張に対して疑問を持つことを意味する。問題の発見とは、与えられた問題を解くことではないし、自ら問題はないかと意識的に探し出すことでもない。「おかしいぞ、本当か」「これでいいのか」のように、状況の変化に敏感に気づくことがここでは重視される。デューイ (J. Dewey) は “How We Think” において、思考の5局面の一つとして「暗示」(suggestion) をあげたが、その意味に近いといえるだろう¹⁵⁾。また問題発見は、学問的な問題解決や日常場面での意思決定だけでなく、対人関係における他者理解や心情を察するといった感性的な面とも関連が深い。問題発見に関する技能としては、知的誠実さ、敏感さ、知的好奇心、公平さ・謙虚さ、懐疑心・視点の転換、自分一人で考える態度、忍耐・ねばりといったことがあげられる。すなわち、「知的誠実さ」「敏感さ」「知的好奇心」のように、思いつきで答えを出すのではなく変化を敏感に感じとる感性や、「公平さ・謙虚さ」「懐疑心・視点の転換」のように他の視点に立って考える姿勢、「自分

一人で考える態度」「忍耐・ねばり」のように自分であきらめずに問題に取り組もうとする態度を習得することが、ここでの目標となる。

次に分析に関する技能とは、生じた疑問や問題を整理したり、その解決法を探ることである。例えば、ある主張に対しておかしいと思うとき、問題発見の段階においてはいわば直感的に「おかしい」と感じるだけで、どこがおかしいかは不明確なはずである。その主張がどのようにおかしく、またなぜおかしいのかを特定することがこれにあたる。あるいは、ある事象がどのようになっているかを明らかにすることも、分析に含まれる。具体的な技能としては、状況の認識、問題の整理、矛盾や不一致の指摘、分類、比較・対照、推理、仮説・候補となる案の提示がある。このうち「状況の認識」「問題の整理」「矛盾や不一致の指摘」は、疑問や問題を整理することを意味する。それは、エニスのいう明確化と同義である。また「分類」「比較・対照」においては、疑問に思われる主張や事象の内容を要素に分析して、その特徴を明らかにする。さらに「推理」「仮説・候補となる案の提示」では、得られた要素や特徴をもとになぜおかしいか、結論となるべき候補としてどのような案があるかを提示する。

最後に判断・意思決定に関する技能とは、問題に対する結論を出したり、反論や代案を提案したり、どのように行動するか意思決定することをいう。そこでは、分析の段階で提示された仮説や候補となる案を評価することが中心となる。判断・意思決定に関する技能には、見通し・モニタリング、一般化・総合化、情報源の評価、類似する状況への応用がある。「見通し・モニタリング」は、疑問や問題から結論に至るまでのすじみちが合理的であるかを確認する技能である。ある問題においては合理的な結論であっても、別な問題では同じ思考のすじみちでも結論が誤りになるということはある。それゆえ、一連の流れを見通すこと（モニタリング）が必要になる。また「一般化・総合化」「情報源の評価」とは、これまで出された仮説や候補となる案を総合的に判断し、もっともよいと思われる結論を決定することである。そこには、根拠となる情報そのものを吟味したり、のぞましさに関する価値判断も含まれている。さらに「類似する状況への応用」においては、得られた結論や意思決定を利用して、類似あるいは未知の問題が生じた際の手がかりとすることを意味する。こうして、あらたな疑問や問題へと思考を展開させていくのである。

このような批判的思考は、いわゆる問題解決と重なる部分もあるが、自ら問題や変化に気づいたり、反論や代案を提示するという点で異なる。また、根拠にもとづきながら多面的に考えたり、価値判断をとまなうという点で、知識や人格面も関わってくる。さらに、問題発見、分析、判断・意思決定のそれぞれの技能がときには繰り返されることもあるだろう。そしてこれらの技能は、批判的思考を育成する際の目標となるはずである。それゆえ、総合学習の中で批判的思考を育成する際には、これらの技能をどのように教授するかを考えることが課題となる。

4. 授業における批判的思考技能の習得方法

児童・生徒の批判的思考を育成する方法としては、批判的に思考する場面を示してそれに取り組みせることが考えられる。しかし、批判的思考には問題を発見したり気づくということも含まれているので、場面や問題を前もって教師側から示すことは、批判的思考の本質から離れることになる。また、教科や総合学習における内容の習得と、機能概念にあたる思考技能の習得とを同時に行うことは、児童・生徒

にとって負担が大きいと思われる。そこで、これまで考察してきた批判的思考技能のモデルをもとにして、個々の技能を授業においてどのように習得させるかについて考えてみたい。この方法についても、例えば知能検査で問われる問題を解かせるというように、思考技能を直接教授する方法もあるが、ここでは総合学習の授業に活用できるような原理を考えてみる¹⁶⁾。ただし本稿では具体的な単元開発までは行わず、その前提となる方法を三点例示したい。

第一は、現実味を帯びた問題や課題を児童・生徒にあげさせ、それについて考えるということである。例えば、「楽しみにしていること」や「困っていること」というテーマで発表させたり、話し合いをしながら課題を解決することがこれにあたる。これらは児童・生徒にとってもっとも身近な話題であるはずだが、それが思い浮かぶかどうかは、問題発見に関する技能と関連が深い。例えば遠足や旅行を楽しみにしている児童がいれば、どこでどういう行動をするか、それがどのように楽しくなると思われるかといった点を考えさせる。ここでは、特別活動の目標に見られるような、よりよい生活を築こうとする態度よりも、「楽しさ」の内容を分析させるといった、思考の練習といった面があくまで強調される。「困っていること」についても同様であり、身近な問題を通してそれをどう解決すればよいかを考えさせていく。

第二は、実物を通しての体験である。「～したつもり」ではなく、実際にやってみたり、なってみることがこれにあたる。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着てみたり、男性の言葉づかいで話してみたりするといった活動を実際にさせてみてから、男女の違いについて議論させることがこれにあたる。「異文化理解」を取り上げる場合も同様であり、現地に行くことは不可能でも、教室の中で活動できるものをできるだけ準備することがのぞましい。批判的思考においては、状況や問題点を明確にすることが求められる。そのためには、体験を通して現実味（リアリティ）のある状況を児童・生徒に体得させる必要がある。「調べ学習」といわれる書物やインターネットによる学習にとどまらず、実物を通しての体験によって問題や課題に対する感性も深まってくると考えられる。

第三は、視点を意識させることである。これは、メディアリテラシーや新聞学習において強調されている¹⁷⁾。例えば事実を客観的に記述するといっても、唯一絶対の記述というものがあるわけではない。記者やカメラマンが書いたり撮影する以上、そこには彼らの「視点」が関与してくる。それは記者の人間性や思想、それまで受けてきた記者としての教育、カメラマンの撮影位置やフレームの大きさ等、さまざまな要因からなる。メディアリテラシーには、ある情報がどういう観点および角度から描かれているかを明らかにした上で、その情報がどの程度妥当であるかを判断することが含まれる。そしてこのような視点を意識させるための方法として、例えば映画や写真の一コマから何が見えるかをできるだけ詳細に指摘させることや、カメラのある位置やズームアップ等の技術がどのように用いられているかを考えさせることがあげられる。このように視点を意識させることによって、自分や他者の考えもある視点から述べているということを理解させ、他の視点からも考えられるようにするのである。

それでは、これらの方法を授業にどのように取り入れていけばよいであろうか。批判的思考に限らず、技能を教授する際には、教師によるガイド、教師と児童・生徒の共同、児童・生徒の独習という三つの段階を経ることが考えられる¹⁸⁾。批判的思考の教授においても、例えば靴の分類やお菓子の分類等の「分類」技能を習得させる場合、まず教師によるガイドとして、分類基準を提示することがあげられる。ここでは、色、形、値段、品質のように、分類にあたっての基準が考えられる。この段階の授業では、

児童・生徒は教師の示した基準に沿って分類するにとどまる。これに対して、教師と児童・生徒の共同による場合は、教師と児童・生徒が話し合いによって分類基準をを考えたり、児童・生徒が分類基準を考える際の補足や助言を教師が行うかたちをとる。さらに、児童・生徒の独習という最終的な段階では、児童・生徒が独力で分類基準を考え、その基準に沿って分類することになる。

教師によるガイド、教師と児童・生徒の共同、児童・生徒の独習という三つの段階は、一単位の中で連続して行われる必要はない。「分類」技能を習得させる授業の場合、靴の分類だけを何度もすることはできないので、一単位で実施する場合には段階を進めるにつれて題材を変える必要がある。また、小学校低学年では教師によるガイド、中学年では教師と児童・生徒の共同、高学年では児童・生徒の独習というように、学年が進むにしたがってほしいに児童・生徒だけで基準を立てて分類できるようにすることも可能である。このように総合学習の単元開発にあたっては、どのような内容を扱うかを検討すると同時に、批判的思考を教授するための方法と、それを授業にどのように位置づけるかについて考えることが必要となる。

5. おわりに

森は、小学校社会科における批判的思考単元教材を開発し、その授業を受けた児童がどの程度批判的に思考できるようになったかを検証した⁹⁾。そこでは、単元にあたる学習プリントの例として「住宅地開発問題」が示されている。これは、「住宅地選択問題」「土地利用問題」「世帯数増加問題」「住民の願い問題」「森林開発問題」から構成されている。批判的思考に関わる学習としては、住宅地開発の問題で考えなければならない要素を明らかにしたり、世帯数や土地利用の実態を示すグラフから読みとれる事実を提示して意見との違いを明確にしたり、データからわかることをできるだけたくさんあげてそこから意思決定をするといったことがある。このような内容は、児童の身のまわりに直接関わる問題であり、批判的思考技能も習得しやすいと思われる。社会科は総合学習と関連の深い内容が多いので、単元開発にあたっては社会科の単元を参考にすることも有効であろう。

またこれまで明らかにしてきたように、批判的思考には感性と関わりの深い技能も含まれているので、「批判」とは対照的にみえる「思いやり」や「他者理解」といった点も単元開発に関連する。批判的思考によって育成される感性は、事実や主張に対する反論だけでなく、人間の心情や行動の変化に対する敏感さにもつながるはずである。それゆえ総合学習においては、道徳的な内容や人間関係およびカウンセリングといった内容に関する単元を開発することも可能である。

本稿では、総合学習において思考力を育成する単元開発の前提として、批判的思考に限定して思考技能のモデルを提示した。「総合的な学習の時間」のねらい、今日の子どもの実態、これまでの批判的思考研究および思考技能モデルのいずれの点からも、批判的思考教授は総合学習において行うのがふさわしく、またその必要性が高まっている。今後の課題としては、単元開発およびそれに即した授業の実施ということがあげられる。特に、「総合的な学習の時間」が小学校3年生から高等学校にかけて行われるのをふまえて、学年や発達段階に即して複数の単元を開発して、それらを批判的思考技能に即して体系化させていきたい。思考力は短期間で定着するものではないので、このような長期にわたる体系化によってこそ、その育成が図られるであろう。

注

(1)ここでは中学校学習指導要領を引用したが、小学校および高等学校学習指導要領においても、内容はほぼ同様である。

文部省 (1998). 『中学校学習指導要領』. 大蔵省印刷局, p. 3.

(2)文部省 (1999). 『高等学校学習指導要領』. 大蔵省印刷局, p.8.

(3)清水毅四郎, 大杉稔, 石田博士 (2001). 「総合的学習と子どもの学力」. 日本教育方法学会 (編), 『学力観の再検討と授業改革』, 図書文化, pp.40-44.

(4)船越勝 (1999). 「学校階梯と総合学習 - その発達論的検討」. 久田敏彦 (編集), 『共同でつくる総合学習の理論』, フォーラム A, pp.73-78.

(5)岡部恒治, 戸瀬信之, 西村和雄 (編) (1999). 『分数ができない大学生』. 東洋経済新報社.

榊原英資 (2001). 『「ゆとり教育」で日本衰亡』. 文藝春秋 (編), 『教育の論点』, 文藝春秋, pp.220-233.

この他にも例えば、『論座』(朝日新聞社) 2001年1月号では、「大論争・学習指導要領」という特集が生まれ、文部官僚や大阪工業会産業政策委員長が学力低下の危機を訴えている。

(6)苅谷剛彦, 志水宏吉, 清水睦美, 諸田裕子 (2002). 『調査報告「学力低下」の実態』. 岩波書店 (岩波ブックレット).

(7)「上記の [2] の視点」とは、「教育内容の厳選と基礎・基本の徹底」で示された視点のことを指す。中央教育審議会 (1996). 「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」.

(8)長尾は、「総合的な学習の時間」が設けられるにあたっては、中央教育審議会の答申と学習指導要領との間に若干のずれがあることを指摘している。すなわち、中央教育審議会の答申では教科の再編・統合を視野に入れて国際理解教育や情報教育を扱うことを主たるねらいとしていたが、学習指導要領ではそれらは例示にとどまり、「主体的な判断」や「学び方やものの考え方」の方が前面に出たと述べている。

長尾彰夫 (1999). 「新学習指導要領のポリテックス分析 - 総合学習を手がかりに」. 日本教育方法学会 (編), 『教育課程・方法の改革』, 明治図書, pp.46-47.

(9)総務庁青少年対策本部 (編) (2000). 『低年齢少年の価値観等に関する調査』. 大蔵省印刷局, p.77.

佐藤学 (2000). 『「学び」から逃走する子どもたち』. 岩波書店 (岩波ブックレット).

(10)Paul, R. W. and Elder, L. (2001). *Critical Thinking*. Prentice Hall. pp.11-12.

(11)道田泰司 (2001). 「批判的思考」. 森敏昭 (編), 『おもしろ思考のラボラトリー』, 北大路書房, p.103.

道田泰司 (2001). 「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』, 第59集, pp.109-127.

(12)Ennis, R. H. (1987). "A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities." in *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*, Freeman, pp.12-16.

Norris, S. P. and Ennis, R. H. (1989). *Evaluating Critical Thinking*. Critical Thinking Press and Software, pp.6-14.

樋口直宏 (1996). 「授業における児童・生徒の批判的思考の形成」. 長谷川栄 (編著). 『現代学力形

成論』. pp.81-85.

道田泰司 (2001). 「批判的思考の諸概念 - 人はそれを何だと考えているか? -」. 前掲書.

(13)この性向や能力の具体的な内容およびその育成方法については、エニスの次の文献に詳しい。

Ennis, R. H. (1996). *Critical Thinking*. Prentice Hall.

(14)道田泰司 (2000). 「批判的思考研究からメディア・リテラシーへの提言」. 『コンピュータ&エデュケーション』, Vol. 9, 柏書房, pp.54-59.

(15)Dewey, J. (1933). "How We Think." in *John Dewey The Later Works, 1925-1953, volume 8:1933*, Southern Illinois University Press.

(16)アメリカにおける思考技能の直接教授について、筆者は次の文献で考察した。

樋口直宏 (1998). 「思考教授プログラムにおける思考技能の構造と教材内容 - アメリカ教材の分析を中心に -」. 『カリキュラム研究』, 第7号, 日本カリキュラム学会, pp.79-91.

樋口直宏 (1998). 「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 -」. 『立正大学文学部研究紀要』, 第14号, pp.21-50.

樋口直宏 (1999). 「思考技能教授における知能観とその教材化 - スタンバークの三頭理論 (triarchic theory) を中心に -」. 『立正大学文学部論叢』, 第109号, pp.51-76.

(17)メディアリテラシーの授業については、例えば以下の文献を参照。

鈴木みどり (編著) (1997). 『メディアリテラシーを学ぶ人のために』. 世界思想社.

トロント市教育委員会 (編), 吉田孝 (訳) (1998). 『メディア・リテラシー授業入門』. 学事出版.

由井はるみ (編著) (2002). 『国語科でできるメディアリテラシー学習』. 明治図書.

(18)西林克彦 (1994). 『間違いだらけの学習論』. 新曜社, pp.149-153.

(19)森康彦 (1997). 「小学校社会科における批判的思考の育成に関する実証的研究」 (1996年度鳴門教育大学大学院修士論文).

なおこの研究を発展させたものとして、次の論文がある。

三宮真智子, 森康彦 (2001). 「メタ認知能力を高める『考え方学習』の開発 - 情報の主体的な活用に向けて -」. 『日本教育工学会論文誌』, Vol.25, No.1, pp.13-25.