

博士学位論文審査要旨

申請者：酒井 雅子（さかい・まさこ）（早稲田大学教育学研究科研究生）

論文題目：探究としてのクリティカル・シンキング教育—リチャード・ポールの多重論理の問題探究理論を基軸にして

申請学位：博士（教育学）

課程内外：課程内

審査員	主査	桑原 隆	早稲田大学教育・総合学術院特任教授	博士（教育学）
	副査	町田 守弘	早稲田大学教育・総合学術院教授	博士（教育学）
	副査	和田 敦彦	早稲田大学教育・総合学術院教授	博士（文学）
	副査	樋口 直宏	筑波大学人間系教授	博士（教育学）

1. 論文の目的

本論文の目的は、リチャード・ポール(Richard William Paul, 1937 -)の哲学的ともいわれる多重論理の問題探究を追究したクリティカル・シンキング理論に着目し、その体系を解明することにある。ポールは、アメリカの教育界にクリティカル・シンキングを普及させた理論的指導者である。ポールのクリティカル・シンキング理論は、国際的なクリティカル・シンキング研究界で評価され、社会科学の文献データベース(1991~2002年)における *critical thinking* をテーマとした論文の中で、ポールは被引用数がエニス(Ennis, R.H.)に次いで2位である(道田, 2003)。ポールを研究対象として取り上げた理由は、彼のクリティカル・シンキング理論の教育が、絶対的な答えが確定しないとする人間の複雑な問題を、複数の見方・準拠から、対話によって探究し続ける人間を育成するものである。ますますグローバル化し、価値の捉え方や文化が多様化している現代社会の課題に対する教育の在り方が解明できると考えたからである。究極的には、日本の学校教育におけるクリティカル・シンキング教育の体系を作成することにあるが、本論文ではリチャード・ポールの理論体系を明らかにすることを中心にして、リチャード・ポール自身が発展的に推奨しているマシュー・リップマン(Matthew Lipman, 1922-2010)の思考・哲学教育の理論も考察の対象としている。

「クリティカル・シンキング」は、日本では「批判的思考」とも言われているが、本研究では片仮名書きの「クリティカル・シンキング」という表記を使用している。日本語の「批判」が、相手等の論理を否定したり、論駁したりする強い意味で使われる場合が少ないのに対して、英語の「クリティカル・シンキング」という概念、及びポールの「クリティカル・シンキング」では、否定や論駁といった意味を超えてさらに広い意味で使われているという理由からである。

2. 論文の構成

本論文は8章及び終章から構成されている。第1章では、ポールの思想の根底にある多重論理の問題探究理論の考察を行っている。続いて第2章から第5章は、導入アプローチと言われているポールのクリティカル・シンキング教育の内容及び方法を精緻に分析し、その構造を明らかにしている。さらにポール理論の発展的考察として、第6章から第8章にかけてリップマンの思考・哲学教育を取りあげ、ポール及びリップマンの探究教育の主要な教育方法である「哲学的」討論の解明を行っている。

本論文の目次は、以下の通りである。

序章

第1節 研究の目的と方法

第2節 研究の背景

第1項 ポールのクリティカル・シンキング理論の研究の背景

第2項 ポールのクリティカル・シンキングを導入した教科教育の研究の背景

第3項 ポールの教科教育を支えるリップマンの思考・哲学教育の研究の背景

第4項 探究教育における「哲学的」討論指導の研究の背景

第3節 日本の先行研究による研究の明確化

第1項 ポールに関する先行研究

第2項 リップマンに関する先行研究

第3項 国語科教育におけるクリティカル・シンキングの先行研究

第4節 論文の構成

第1章 ポールのクリティカル・シンキングによる多重論理の問題探究理論

第1節 多重論理の問題探究の特徴

第1項 単一論理と多重論理の推論

第2項 社会的人間の世界的本質的探究としての多重論理の推論

第3項 科学技術の世界的本質的探究としての単一論理の推論

第4項 哲学的探究である多重論理の推論

第2節 多重論理の問題探究における「開かれた心」の意味——阻害要因を踏まえて

第1項 信念システムが異なる思考者のタイプ

第2項 多重論理の問題探究の阻害要因

第3項 多重論理の問題探究における「開かれた心」の意味

第3節 多重論理の問題探究の統合——ポールのクリティカル・シンキング理論の目標点

第2章 ポールのクリティカル・シンキングを導入した教科教育

第1節 多重論理の問題探究のクリティカル・シンキング教育における導入アプローチの必然性

第1項 ポール理論のクリティカル・シンキング教育における導入アプローチの位置

第2項 ポールが導入アプローチを選択した理由

第2節 教科教育に導入されるクリティカル・シンキング方略の体系

第1項 クリティカル・シンキングの情意方略

第2項 クリティカル・シンキングの認知方略

第3項 多重論理の問題探究にみるクリティカル・シンキング方略の再編

第3節 導入アプローチによる教科教育の展開

第1項 導入アプローチによる授業指導

第2項 導入アプローチの実践化に向けた教師教育

第3章 ポールのランゲージ・アーツ教育の体系

第1節 ポールのランゲージ・アーツ教育観

第2節 ランゲージ・アーツ教育のカリキュラム構造Ⅰ——クリティカル・シンキング教育の体系

第1項 導入されたクリティカル・シンキング方略の全体像

第2項 クリティカル・シンキング方略の導入状況にみる発達の系統性

第3節 ランゲージ・アーツ教育のカリキュラム構造Ⅱ——領域別学習の体系

- 第1項 ランゲージ・アーツの学習領域の設定と指導案の分類基準
- 第2項 ランゲージ・アーツの学習領域の体系

第4章 ポールの文学学習からみた探究の内容知——探究概念の体系

- 第1節 文学学習にみる探究概念の類型
- 第2節 探究概念の分析と考察
 - 第1項 「身近な社会」の概念
 - 第2項 「一般社会」の概念
 - 第3項 「国際社会」の概念
 - 第4項 「個人の非社会的心理」の概念
- 第3節 総括——発達の系統性と、育成すべき社会的人間の資質

第5章 ポールの文学学習からみた探究の方法知——クリティカルな読みの体系

- 第1節 文学のクリティカルな読みの類型
- 第2節 多様な価値判断を評価・統合する価値の問題探究——第Ⅰ類型の読みの検討
 - 第1項 価値判断の多様性に関するポール理論
 - 第2項 「論証評価」型の読み
 - 第3項 「基準評価」型の読み
 - 第4項 「対話弁証法」型の読み
- 第3節 起源に遡る信念の探究——第Ⅱ類型の読みの検討
 - 第1項 「起源遡求」型の読み
- 第4節 対比によって知を創る探究——第Ⅲ類型の読みの検討
 - 第1項 「対比 - 一般化」型の読み
 - 第2項 「対比 - 類推」型の読み
- 第5節 作品の「空所」から自主的思考を誘発する探究——第Ⅳ類型の読みの検討
 - 第1項 「多義」型の読み
 - 第2項 「暗示」型の読み
 - 第3項 「未完の結末」型の読み
 - 第4項 「逆転の結末」型の読み
- 第6節 多重論理の哲学的探究としての文学学習
 - 第1項 文学教育とクリティカル・シンキング教育における文学学習の位置
 - 第2項 文学学習における多重論理の探究の方法知の総括
 - 第3項 文学学習からみた多重論理の哲学的探究の教育

第6章 ポールの教科教育を支える思考・哲学教育

——マシュー・リップマンの「子供のための哲学」の探究力

- 第1節 思考教育・哲学教育としての「子供のための哲学」の特色
 - 第1項 「子供のための哲学」教育プログラムに対する評価
 - 第2項 「子供のための哲学」教育プログラムの実践的枠組み
- 第2節 中核プログラム「推論のための推論」にみる「子供のための哲学」の探究力
 - 第1項 教材『ハリー・シュートトゥルマイヤーの発見』の物語の中の探究
 - 第2項 「推論のための推論」プログラムで育成する探究力
 - 第3項 探究の包括的方法知——メタ探究力Ⅰ
 - 第4項 探究的基本的方法知——メタ探究力Ⅱ

- 第5項 探究の態度——メタ探究力Ⅲ
- 第3節 「子供のための哲学」教育におけるメタ探究力育成の重層的指導法
- 第4節 哲学的探究の教育における「子供のための哲学」教育の位置
 - 第1項 ポールとリップマンの合流点と分岐点
 - 第2項 探究教育における「子供のため哲学」教育の特徴

第7章 探究教育における「哲学的」討論の方法論

- 第1節 「哲学的」討論の比較
 - 第1項 「哲学的」討論の原点——ネルソンの「ソクラティック・メソッド」
 - 第2項 ポールの「ソクラティック討論」
 - 第3項 リップマンの「哲学的討論」
 - 第4項 「哲学的」討論の総括
- 第2節 学習者における「哲学的」討論の機能
 - 第1項 反省を生む場——学習機能Ⅰ
 - 第2項 自己の再構築に至るプロセス——学習機能Ⅱ
 - 第3項 思考意欲と学びの共有——学習機能Ⅲ
- 第3節 「哲学的」討論からみた探究教育の構造
 - 第1項 多重論理の探究教育の構造
 - 第2項 探究教育の構造からみたポールの学習指導上の課題

第8章 探究教育における「哲学的」討論の実践上の問題

- 第1節 「哲学的」討論における教師の役割
 - 第1項 発言に対する教師の問い方
 - 第2項 討論中の教師の意思表示の是非
 - 第3項 総括・考察——教師の問答の在り方
- 第2節 「哲学的」討論における非発言者の問題
 - 第1項 討論は量か質か——発言の量と発言者の量の違い
 - 第2項 討論中の非発言者の問題——沈黙の探究者
- 第3節 「哲学的」討論のための教室環境の構築
 - 第1項 「哲学的」討論で求められる教師の態度
 - 第2項 「哲学的」討論で育てるべき学習者の態度
- 第4節 総括に基づくポールの哲学的探究教育の研究の方向性

終章 研究の成果と課題

- 第1節 研究の成果
- 第2節 研究の課題
- 第3節 日本の言語教育からみた研究の成果と展望

参考文献一覧

3. 論文の概要

本論文の概要について、以下各章ごとに整理する。

序章において、本研究の目的と方法を述べ、特にリチャード・ポールのクリティカル・シンキング

グ理論の歴史的経緯や背景を詳らかにしている。また、ポールに関する先行研究、及び日本の国語科教育におけるクリティカル・シンキング教育の実践や先行研究、さらに現況を詳述し、本研究の位置づけを行っている。

クリティカル・シンキング教育のアプローチには四つのアプローチがあり、ポールのアプローチは、「導入アプローチ」として位置付けている。四つのアプローチとは、①領域普遍のクリティカル・シンキングの能力を特化して教える「普遍アプローチ」、②領域固有の問題内容に没入して探究し、結果的に学習の成果としてクリティカル・シンキングのスキル・態度を育成する「没入アプローチ」、③領域普遍性と領域固有性の折衷的な方法で、予め育成すべきクリティカル・シンキングのスキル・態度等が設定され、適宜、クリティカル・シンキングを明示しながら教科等の教育内容の問題を探究する「導入アプローチ」、④普遍アプローチと、没入アプローチもしくは導入アプローチとを組み合わせ合わせた「混合アプローチ」である。ポールのアプローチは、これらの四つのアプローチのうち、③の「導入アプローチ」に位置づけられるとし、続く第1章～第5章にわたり、ポールの多重論理の問題探究の理論とその具体的方法である「導入アプローチ」の考察が行われている。

第1章では、ポールのクリティカル・シンキング教育体系の基盤理論である多重論理の問題探究の理論を明らかにした。ポールは、人間社会の問題探究を科学的探究と切り離し、哲学的探究と捉える。その問題には確定した絶対的な答えがなく、探究は、生涯を通じて、多様な観点、多様な準拠枠で考えるべき多重論理の探究であるとする。その方法は、問題から複数の観点・準拠枠の考えを取り出し、対話的交流によって、それらの合理性を評価し、その関係を見極めて統合するというものである。ここでいう統合とは、合理性の評価によって自他の各々の考えの論理的強さを認識し、かつ、互恵の関係を保持しながら、他者の観点、あるいは、異なる準拠枠の考えに、納得し受容できる点を発見して、新たに自分の考えを再構築することである。

ポールは、このような多重論理の問題探究には、思考スキルはもとより、「開かれた心・公正な心」の態度が不可欠であるとする。それは、家庭・学校・一般社会の既成の知識・価値観を優先して教育する「教訓主義」と、発達理論を主な根拠とする認知的・情意的「自己中心性」が探究の障害となると捉えるからである。

このポール理論に基づき、本研究ではクリティカル・シンキング教育の目標として、次の三点を導き出している。

- A：個人の視点でいえば、特定社会に所属する自己が、自己に降りかかる問題を考えることで、多様な見方（価値観）の存在を認識し評価して、合理性に適う見方を自己の「信念システム（価値観の体系）」に取り入れ、結果的に、古い「信念システム」から新しい「信念システム」へと再構築することである。これは、自己の生き方を求めるアイデンティティ形成とも捉えられる。
- B：Aとも関連するが、個人が所属する集団の視点でいえば、多様な見方を持つ人々から構成される社会の中で派生する問題を一市民として考えることで、所属集団の見方にはない新たな合理性に適う見方を共有したり、解決策を求めたりして、民主社会を構築することである。
- C：さらに、学校教育という視点から捉えれば、正しいとされる知識を学習者が教えられるままに受容するのではなく、知識生成のプロセスを問い直し、自らが知識の真の意味を理解することである。これは、新たな知識を創り出し、科学（人文科学・社会科学・自然科学）の発展につなげていくことも意味する。

第2章においては、ポール理論によるクリティカル・シンキング教育は、クリティカル・シンキング方略（ストラテジー）を設定し、その方略を明示しながら教科教育を行う「導入アプローチ」によって実践されることを明らかにした。ポール理論によるクリティカル・シンキング教育が導入アプローチによって行われることには二つの理由がある。一つは、上記の三つの目標（A・B・C）達成のための探究の学習を教科教育で行うためである。もう一つは、メタ探究力であるクリティカル・シンキング方略（態度・スキル・能力）を育成するためである。ポールは、①自他の考えをメ

タ認知してよりよい思考に改善するために、②生涯を通じて独力で自己や社会の在り方を問い続けるために、③異なる準拠枠の考えを評価・統合するために、メタ探究力が不可欠であるとする。

ポールが明示的に行う方略として提唱している35の方略を考察し、さらにそれらを①情意方略(9項目)、②認知方略(マクロな能力)(17項目)、③認知方略(ミクロな能力)(9項目)の三つに分類整理している。そのうち特にポールの方略論の特徴は、九つの情意方略にあることを浮き彫りにした。九つの情意方略は、以下の方略である。(Sはstrategy)

- S-1 自主的に考える
- S-2 自己中心性、属社会中心性に対する識見を育てる
- S-3 公平な心を働かせる
- S-4 感情の基にある思考、思考のもとにある感情を調べる
- S-5 知的謙遜を育て、判断を留保する
- S-6 知的勇気を育てる
- S-7 知的信用や知的誠実を育てる
- S-8 知的忍耐を育てる
- S-9 道理に対する知的確信を育てる

これらの情意方略において、「知的自主性 S-1」「知的謙遜 S-5」が探究の基本的態度、「自己中心性・属社会中心性に対する識見 S-2」「思考と感情の因果性 S-4」が価値観・信念の再構築に特定される態度、「公平 S-3」「知的勇気 S-6」「知的誠実 S-7」「知的忍耐 S-8」「知的確信 S-9」が多重論理の問題探究に必要とされる態度であることを詳らかにした。

九つの情意方略を含めて35の方略が導入された教科教育の学習指導には、知識の受容というよりも、特定の知識を相対化してより包括的な根源的問いを発し、学習者各々の既存の経験や知識を生かして、多観点あるいは多準拠枠から問いを探究する特徴があることを明らかにした。

第3章では、ポールの導入アプローチが、教科教育のうちランゲージ・アーツにおいてどのように取り扱われているのかを、指導案等が記された幼稚園から高校までの4冊の『ハンドブック』とその教材を中心に丹念な分析し考察が行われている。

ランゲージ・アーツ教育の全体像を三つの観点から明らかにした。一つめは、ポールのランゲージ・アーツ教育観である。ポール理論によるランゲージ・アーツ教育は、人々が人生をどのように生きるか、生きることができるかという問いを言葉で概念化する技能であるとされ、文学の学習を重視する。二つめは、クリティカル・シンキング方略の導入状況にみるカリキュラム構造である。幼稚園から高校までのランゲージ・アーツ関連の指導案、延べ80案において、導入される方略数を集計すると、最多の方略が「クリティカルに読む」、次いで「自主的に思考する」という結果となる。これは、自らが思考する態度を大前提として、文学の読みを重視する教育観を反映した指導案であることを示している。さらに、発達段階から分析・考察すると、早い発達段階では、特に「公正な心」の態度に力点を置いた育成が行われ、発達段階が進むにつれてクリティカル・シンキング方略の導入数が増加し、クリティカル・シンキング教育を強化している。三つめは、学習領域別にみるカリキュラム構造である。学習目標を参考にして、全指導案を「文学を読む」「非文学を読む」「現代社会の問題を議論する」「メディア」「聴く」「書く」「文法」「語彙」「クリティカル・シンキング」の九つの学習領域に分類した。その中で「文学を読む」指導案が最多の41案あることを導き出した。80の指導案のうち約半分が「文学を読む」という指導案であり、そこにポールの実践論の大きな特徴があることを指摘した。

第4章では、前の第3章において、ポール理論のランゲージ・アーツ教育では、文学教材を使って、自主的な多重論理の問題探究を展開する学習が主流であることを明らかにしたことを受けて、文学を教材にして何を、どのように、クリティカル・シンキング教育として探究するのかという問題を考察している。文学教材の内容と方法に分け、本章(第4章)では、前者の内容について類型

化を試み、緻密な分析と考察が行われている。

文学教材の探究内容を、大きく二つに類型化した。文学教材の「内容に関する概念」と「言葉に関する概念」である。さらに、前者を、民主社会の構築に関する概念として①「身近な社会の概念」、②「一般社会の概念」、③「国際社会に関する概念」、そして、個人のアイデンティティに関する概念として④「非社会的な心理に関する概念」の四つに類型化した。そして、これら四つの類型の分析によって、文学の学習にみる、発達段階の系統性とポールが目指す社会的人間の資質を明らかにした。

発達の系統性では、次のような特徴を明らかにしている。幼少の段階から、身近な社会生活に関する概念探究を通して、既成の権威に気後れするのではなく、自発的に自己の見方を表明する態度、複数の見方に対して公平に心を開く態度、及び、複数の見方の関係を捉える対話的思考の育成が開始される。発達段階が進むにつれて、段階的に社会の規模を拡大させながら、社会における思考の歪みをエスカレートさせた概念「自己本位」「ステレオタイプ」「偏見」「差別」「スケープゴート」を含む教材を順次配列している。そして、問題状況に潜む社会の不合理を洞察し、併せて、現実社会の正義、公正の在り方を繰り返し探究させている。特に、高校段階では、社会の規模を民族・国レベルに引き上げて、自国のアイデンティティの追求が行われる。さらに、発達段階に応じて、個人の不安定な感情が「悲しみ」から「葛藤」へというように複雑さを増す教材を選択し、個人の心理的危機状況を解決する探究が繰り返して行われている。このように、カリキュラム構造はスパイラルになっていることを明らかにした。

そして、探究が行われるのは、大きく三つの現実社会（上記①～③）の問題状況における探究で、それらの探究には、次のような育成すべき社会的資質が浮き彫りになる。一つは、「多様な見方が矛盾対立する社会状況」における探究で、そこでは、(1)社会の不合理を洞察する人、(2)対立する他者の見方との統合点を見出す人、という資質が育成される。二つめは、「多様な見方が共存する社会状況」における探究で、そこでは、(1)異なる他者の見方を自己の見方に取り入れて、新たな見方を見出す人、(2)通時的、あるいは、共時的に自己（自国）を相対化して自己（自国）のアイデンティティを求める人、(3)異なる他者の見方と自己の見方の中に、人間の普遍性を見出す人、という資質の育成がある。三つめは、「社会から遠ざかろうとする個人の心理的危機状況」における探究で、そこでは、(1)自己の心理状態を客観視してその原因を追究し、自らを救済する人、(2)他者の心理状態を共感的に理解する人、という資質の育成が目指されていることを導き出した。

第5章では、文学の学習におけるクリティカル・シンキングとしての探究の方法を考察し、ポール理論の三つの目標に従って、大きく四つに分類している。

第一に、目標A・B「社会における自己を再構築する」「民主社会を構築する」の探究として、「多様な価値判断を評価・統合する価値の問題探究」の方法がある。これを、「論証評価」型・「基準評価」型・「対話弁証法」型に細分した。この一連の方法の検討によって、ポール理論の多重論理の評価・統合である、多様な価値観の評価・統合のプロセスを明らかにした。評価・統合プロセスの学習は、対立する問題状況においては、合意点を見出す意味があり、判断者（学習者）各々においては、自己の見方群を強化・拡大・変容する意味があることを明らかにした。これが「対話弁証法」型の方法である。この方法は、ポールの多重論理の問題探究理論を最も反映し、多重論理の統合の在り方を示すものと位置付けている。

第二に、目標A「自己の信念システムを再構築する」の探究として、「起源に遡る信念の探究」の方法として「起源遡求」型がある。同じ目標Aに関する先の価値探究の方法と異なるのは、この探究が、非社会的・反社会的な自己の信念の起源を探ることで、その信念の生成プロセスにおける不合理性を突き止め、自己を解放して、あるべき自己を構築するという点である。

第三に、目標C「知の意味を問い、新たな知を創る」の探究として、「対比によって知を創る探究」の方法がある。「対比一般化」型、「対比類推」型の二つの型に細分した。一般化（帰納的推論）、類

推（アナロジー）の思考スキルを生かした知の創造が行われる探究である。

第四に、ポールの目標とは別の次元の「自主的思考を誘発する探究」として、「作品の『空所』から自主的思考を誘発する探究」の方法がある。「多義」型、「暗示」型、「未完の結末」型、「逆転の結末」型の四つの型に細分した。本研究では、文学表現における曖昧、省略、矛盾といった合理性の不完全さを生かして、学習者に自主的な探究を発動させる読みの探究方法を、ポールの文学の学習の特徴として位置付けた。

これらの文学教材を使ったクリティカル・シンキングの探究の内容及び方法の検討を総括し、三点を導き出した。一つは、文学の学習とポール理論の目標とには整合性があるということである。哲学的な多重論理の問題探究のクリティカル・シンキング教育において、文学の学習が重要な学習になっているのである。同時に、二つめは、ポールの文学学習は、文学教材を使った探究教育の一環であり、日本の文学教育の範疇を超えるものであるということである。そして、三つめは、文学の読みの全指導案を対象にして、探究の内容である「育成すべき社会的人間の資質」と、方法である「読みの類型」を照合し、「文学学習からみた多重論理の問題探究の方法」の体系を明らかにした。

第6章では、ポールの導入アプローチを補完し、ポール理論の発展的な考察として、リップマンの普遍アプローチとしての思考・哲学教育について論究している。ポール自身、リップマンの「子供のための哲学」教育を推奨している。「子供のための哲学」教育プログラムの全教材と指導書、リップマンら研究グループの「子供のための哲学」に関連する文献に基づき、その教育内容である探究力と、指導法を考察した。リップマンのプログラムで学習される探究力は、探究の内容、探究の包括的方法（哲学的探究・価値的探究・科学的探究）と基本的な方法（推論スキル・精神活動）、探究の態度である。探究の方法と態度が、メタ探究力に該当する。

指導法は、次の三つの指導法が同時に行われ、重層的であることを明らかにした。すなわち、(1)教材が、推論スキルを学習者と同年代の登場人物の言動に巧みに織り交ぜた物語になっており、学習者が、馴染みのある文脈の中で、推論スキルの使い方と使うべき場を具体的に理解できる指導、(2)準備された「練習問題」に適宜取り組むことで、詳細な方法を系統的に習得でき、推論スキルの理解が補強される指導、(3)準備された「指導のねらい」「討論プラン」を使って、物語世界の探究から現実世界の探究が討論によって行われ、学習者が、自らの経験を語る言葉を通して、探究の方法知や自主的思考・自己修正といった探究の態度を修練することができる指導である。

これらにより、「子供のための哲学」が、ポールのクリティカル・シンキング教育の普遍アプローチとして、大きく三つの点で適切であることを明らかにした。一つは、ポール、リップマンの両者の教育が、多重論理の問題探究、すなわち、哲学的探究を扱う教育であるという点である。二つめは、リップマンの探究の方法知がポールのクリティカル・シンキング方略よりも精細でかつ系統的に組織化されているという点である。三つめは、上述したように、指導法が重層的であるという点である。導入アプローチによる教科教育と普遍アプローチによる思考・哲学教育が両立した教育が行われたとき、両者の長所が補完され、多重論理の問題探究の教育が強化されることを明らかにした。

第7章においては、探究教育における「哲学的」討論の教育方法について考察した。ポールとリップマンの探究教育において、多様な考えの対話的交流は不可欠であり、その探究活動として「哲学的」討論は重要な働きを担う。ポールはそれを「ソクラテック討論」、リップマンは「哲学的討論」と呼んでいる。両者の論を比較対照し、「哲学的」討論からみた多重論理の探究教育の構造を明らかにした。

第1段階は「哲学的」討論である集団探究である。この探究には、目的を異にする三つの学習がある。(1)集団で、クリティカル・シンキングのスキル・態度を育成する学習、(2a)集団で、考えを拡散・収束して組織化し、知を構築する学習、(2b)集団で、問題に対する何らかの解決・収拾に至る学習である。集団探究では、(1)の学習と(2)の学習は統合して行われる。そして、(2a)と(2b)は、

探究学習の目標である探究のテーマや授業展開に応じて、両者を段階的に行ったり、単独で行ったりする。第2段階は、個人探究である。すなわち、(3)集団探究の成果を個人で内面化し、自己の知・信念システムを再構築する学習である。これらの(1)～(3)の学習が、多重論理の「探究を行う」学習である。なお、(1)～(3)の学習は、日々の授業実践の中で、柔軟に活用できることも明らかにした。

以上の探究教育の構造から、ポールの学習指導上の課題を三点、導き出した。第一に、討論後の学習指導の在り方である。ポールの教育では、個人探究である(3)「自己の知・信念システムの再構築の学習」、すなわち、討論の成果を生かして、学習者個々人が考えをどう組織化し、そして、どんな形で表出するかという考察がなされていない。第二に、探究学習開始前の指導の在り方である。学習者の探究の問題意識を喚起する指導の不備である。第三に、討論中の指導の在り方である。「話し言葉」ゆえに内在する実践上の諸問題、すなわち、人間関係、学習者の性格、真情を吐露する抵抗感、考えを組織化する時間の確保等々に対処する指導の考察が乏しいことである。

第8章では、前章の哲学的討論の考察をもとに、「哲学的」討論の実践上の三つの問題に対する対応の在り方を明らかにした。

一つは、討論における教師の問答の在り方で、これは、教師が学習者の自主的思考にどれだけ介入するかという問題である。知見によって、討論における教師の問い方には、単なる探究継続の問い、学習者の発言を反復する内容を盛り込んだ問い、学習者の発言に対して解釈した内容を盛り込んだ問いの三つのタイプがみられ、特に、教師の解釈を加えた問いでは、解釈の歪みに配慮した慎重な言い回しがみられる。これを踏まえ、教師の介入の在り方は、探究学習の目的、学習者の探究力の熟達の程度（言語表現力・論証形成力・論証評価力の認知的熟達の程度、公正さに対する情意的成熟の程度）、討論を行うための事前学習の質と量を総合し、複合的な見地から、教師の役割が「質問者」か「支援者」か「知の提供者」かを決定しなければならないと捉えた。

二つめは、非発言者への対応の在り方で、これは、教師が現在進行中の討論における非発言者にどう対処するかという問題である。非発言者には「内向型」「熟慮型」があり、彼らは「沈黙の探究者」であるとされる。これを踏まえ、討論中の教師は、基本的には発言者数の量よりも探究の質の向上に専念すべきであることを明らかにした。

三つめは、討論を成立させる教室環境の在り方で、これは非発言者にどう対処するかという問題である。討論の到達目標が、対話的交流による社会的自己の再構築であることを踏まえれば、本来的には、探究学習では、どの学習者も討論に参加することを目指さなければならず、そのためには、教師と学習者、学習者と学習者が、認知的・情意的に開放した教室環境が必要である。したがって、教師は自分の人生を探究し続ける求道者であり、学習者も探究の態度が求められる。この態度こそが、ポールのクリティカル・シンキング方略の情意的態度であることを解明した。

終章では、本研究の成果と課題が述べられている。

4. 研究の成果と課題

本研究の成果は、リチャード・ポールのクリティカル・シンキング理論を精緻に分析考察し、ポールの理論の基盤やその構造を解明したことである。複数の主張を評価・統合する多重論理の問題探究のポール理論を明らかにし、その探究の力を育成するクリティカル・シンキング教育体系を、導入アプローチの教科教育と普遍アプローチの思考・哲学教育の教育課程・教育方法から、包括的に明らかにした点にある。

ポールのクリティカル・シンキング教育の理論は、現代社会の課題である多重論理の問題探究の理論であり、その究極的な目標は、A：自己の再構築、B：民主的社会の構築、C：新たな知識の構築の三点にあると捉えた。そしてその目標を達成していくための方法が「導入アプローチ」である。「導入アプローチ」は、方略を明示しながらクリティカル・シンキングの力を育成しようとするものである。ポールは35の方略を提示し、なかでも35の方略のうち、九つの方略が情意方略で

あることに大きな特徴があることを明らかにした。さらに、ポールのクリティカル・シンキング教育の特徴は、これらの35の方略を、物語といった文学作品を教材にして指導しているところに、情意方略と同じように、大きな特徴がある。このように、A・B・Cの目標、と、「導入アプローチ」の35の方略、文学教材によるクリティカル・シンキング教育というポールの主張を明確に取り出し論述したこと、及びそれらの三者の構造的関係を明らかにすることができたこと、カリキュラムの全体構造を浮き彫りにしたことは、本研究の大きな成果といってよい。(第1章～第5章)

ポールの理論を解明したことに加えて、ポールの理論を補完し、さらに発展させる理論として、リップマンの理論をも考察した。クリティカル・シンキングの教育の在り方として、ポール及びリップマンの「哲学的」討論という方法について考究した。この考察を通じて、実践上の諸問題(教師の問答の在り方、非発言者への対応、討論可能な教室環境)をも具体的に明らかにできた点も本研究の成果である。(第6章～第8章)

今後の課題としては、以下のような課題がある。

リチャード・ポール及びマシュー・リップマン等のクリティカル・シンキング教育理論をさらに深めていくこと、特に彼らの理論が実際アメリカ等において、どのように実践されているのかという課題である。本研究の究極的な課題は、日本におけるクリティカル・シンキング教育の体系を作成し実践することにある。そのためには、ポールの35の方略が必要にして十分な方略なのかどうか、また、ポールの文学教材を使った指導に関連して、日本においてどのような物語等の文学作品の教材が作成できるかどうか、など検討していく必要がある。さらには、小学校・中学校・高等学校・大学と見通した学校段階、教科及び教科外(例えば、総合的な学習の時間)におけるクリティカル・シンキング教育のカリキュラム作成も大きな課題である。

5. 総評

クリティカル・シンキングの教育は、時代を超えた不易の教育課題でもあり、現代社会及びこれからの未来の社会においてきわめて重要な教育課題でもある。グローバル化の進展は著しく、国際化・情報化社会において、様々な局面で多重論理の諸問題に直面している。本研究は、クリティカル・シンキングの教育論として、リチャード・ポールのクリティカル・シンキング教育論に焦点を絞り、現代の多重論理の問題探究理論に取り組んだ研究であり、ポールを研究対象として取り上げたことに大きな意義を認めることができる。

前項の「成果」でも述べたが、ポールのクリティカル・シンキング教育論を精緻に分析考察したことは、ポール理論の独自の研究としても評価でき、また日本のクリティカル・シンキング教育に対しても多大な有効な示唆を与えるものとして評価できる。

本論文は、ポールのクリティカル・シンキング教育論のもっとも根底にある思想が、現代社会の課題である多重論理の問題探究にあることを解明している。その課題に迫っていく方法として、ポールは35の方略による「導入アプローチ」の方法を提唱していることを明らかにした上で、その35の方略をさらに構造的に分析している。35の方略のうち、九つが情意方略であり、その情意方略を位置付けていることにポール理論の重要な特徴があることを導き出している。これらの方略を基にして、具体的な指導方法として、ポールは物語等の文学作品を教材にして指導案を作成している。その指導案は、幼稚園から高等学校までを対象として、『ハンドブック』という形で4冊刊行されている。この『ハンドブック』は必ずしも系統的な記述になっていないのであるが、本論文では、この4冊の『ハンドブック』を丹念に緻密に分析し、35の方略がどのように配置されているかという系統性を明らかにしている。さらに、『ハンドブック』には文学教材としての作品名が記載されており、それを手掛かりに可能な限りその作品を収集し、指導案に記された指導事例と照合しながら考察を加えている。ポールの周辺の人々は作品名だけでそのストーリーは即座に理解できるのであるが、日本においては作品名だけではその内容が理解できない。そのため本研究では、で

きる限り作品を収集し、それらの作品の粗筋を紹介しつつ、指導案の内容と関連付けて考察している。

ポールの理論における関連的構造、すなわちクリティカル・シンキング教育における人間形成の目標、クリティカル・シンキングの35の方略、文学教材を活用した実践的提案、の三者から構成され、さらに三者が有機的に構成されている構造的関係を明らかにしたことは評価に値する。加えて、ポールの文学教材を活用した実践的提案の考察において、教材となっている作品を独自に可能な限り収集して読破した上で考察を行っており、説得力ある論述となっている。この点においても、研究及び研究者としての力量を高く評価できる。

本論文の後半は、ポール理論を補完し、さらに発展させていくためにポール及びマシュー・リップマン等の「哲学的」討論について究明している。これはクリティカル・シンキング教育を実際にどのように行ったらいいのかという実践上の課題の考察である。「哲学的」討論においては、どのような「問い」を、どのように「問い」を出していけばいいのかという課題である。ポール及びリップマンの「問い」のカテゴリーの分析を踏まえ、クリティカル・シンキング教育の指導の在り方を考察している。この点については、日本のクリティカル・シンキング教育の方法論に対して示唆の多い考察として評価できる。

本論文はリチャード・ポールのクリティカル・シンキング教育論の探究であり、本研究自体は高く評価できることはすでに指摘した通りであるが、これを基盤として、どのように日本のクリティカル・シンキング教育の理論を確立し、実践を可能にしていくことができるかということが大きな課題である。すなわち日本版の体系的なカリキュラムの作成という課題である。ポールの35の方略を参考にしつつ、どのような方略を系統的に小・中・高等学校・大学の学校段階に系統化して示していくことができるか、またそのためにどのような教材が用意できるか、そのための教員の資質の養成等、発展的課題は多い。課題は大きく、しかも多岐にわたるが、本研究はこれらの課題の基礎研究としても高く評価できる。

以上のような大きな課題があるが、本論文としてその全体の研究成果は、総合的に判断して十分に評価できるものであり、結論として審査員全員が本論文を「博士（教育学）」の学位授与に値するものであることを認め、ここに報告する。