

早稲田大学大学院教育学研究科

博士学位審査論文概要書

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—

酒 井 雅 子

1. 研究の目的と方法

2008年、中央教育審議会は、前学習指導要領の改善についての答申で、1990年代半ばから顕著になった社会の構造的変化を「知識基盤社会」と捉えた。その特質として、グローバル化、絶え間ない競争と技術革新、幅広い知識と柔軟な思考力に基づく判断の重要性などを挙げる。そして、21世紀は「知識基盤社会」の時代であると記す。

実際、国際化・情報化の進展と共に、多様な価値観が並立し、時には、対立する世界を目の当たりにする時代を迎えている。このような複数の見方にどう折り合いをつけていくかという問題は、もはや多民族国家だけの問題ではない。また、日進月歩の科学技術は、専門領域が多岐に分化して先鋭化し続けている。この進歩の行方は、特定の科学技術だけでなく、社会的人間の生存や倫理観といった、複数の準拠枠から検討する必要がある。

このような時代の趨勢を鑑みたとき、教育の一方向性として、自らの考えを合理的に構築する力、自他の複数の考えを合理的に公平に評価し再構築する力の育成があると考えられる。この力を育成するために、本研究では、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(multilogical)の問題探究のクリティカル・シンキング理論に着目する。それは、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・準拠枠から、対話によって探究し続ける人間を育成するものであり、先の現代社会の課題に対する一教育の在り方が解明できると考えたからである。

これにより、研究の目的を、「リチャード・ポールの多重論理の問題探究のクリティカル・シンキング理論を明らかにし、その理論を基軸にして、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明らかにする。」こととする。この目的は、究極的には、日本の言語教育におけるクリティカル・シンキング教育、すなわち、多重論理の問題探究教育の実現を目指している。

目的の解明は、主として、北米の「非形式論理とクリティカル・シンキング運動(the Informal Logic and Critical Thinking Movement: ILACT)」の渦中にあった1980年代から2000年代までのクリティカル・シンキングに関する文献を対象として行う。

まず、多重論理のクリティカル・シンキング教育体系の根底にあるポールのクリティカル・シンキング理論を解明する。ここでは、多重論理の問題探究を明らかにし、探究としてのクリティカル・シンキング教育のポールの目標点を明らかにする。

次に、クリティカル・シンキング教育の体系として、ポール理論による導入アプローチの教科教育を解明する。導入アプローチとは、クリティカル・シンキング教育の一アプローチで、情意方略である態度と、認知方略である思考スキル・能力から成るクリティカル・シンキング方略を設定し、適宜、教科教育の授業の中に方略を導入し、学習者に明示しながら探究学習を行うものである。ここでは、ポール理論における導入アプローチの理論的根拠を考察した後、35のクリティカル・シンキング方略を分析・考察し、探究学習の指導法を検討する。そして、ランゲージ・アーツの教科に焦点化し、幼稚園から高校までの全指導案の内実に踏み込む。教育観とカリキュラム構造を明らかにした後、ランゲージ・アーツの核となる文学学習の探究の内容知と方法知を抽出・類型化して、多重論理の探究理論が具現化された学習指導の実像を明らかにする。

しかし、クリティカル・シンキング教育体系の解明は、ポールの導入アプローチの教科

教育だけでは完結し得ない。なぜならば、導入アプローチの教科教育は、前述のように、学習者がクリティカル・シンキング方略である探究力をメタ認知して探究を行う教育であるが、学習者がメタ認知の規準とすべき探究力を系統的に理解し習得する教育は含まないからである。クリティカル・シンキング教育研究では、導入アプローチと思考スキル等の探究力を系統的に教える普遍アプローチを組み合わせた混合アプローチが、より高い教育効果を生むとされる。そこで、ポール自身が普遍アプローチとして推奨するマシュー・リップマン(Matthew Lipman, 1922-2010)の思考・哲学教育を解明する。ここでは、教育内容である探究力と指導法を検討する。そして、ポールの導入アプローチの教科教育とリップマンの普遍アプローチの思考・哲学教育の特徴を総括する。

さらに、クリティカル・シンキング教育体系の解明のために、多重論理の問題探究における評価・統合において不可欠とされる対話的交流の教育方法を解明する。ポール、リップマンの探究教育では、ソクラテスの「対話」を起源とする「哲学的」討論が主要な学習指導法となる。これは、クリティカル・シンキングのスキルに基づく「問い」を発して、集団で探究を進めるものである。ここでは、「哲学的」討論の方法、「哲学的」討論の学習機能を解明し、「哲学的」討論による探究教育の構造を考察する。さらに、実践上の諸問題を検討する。

以上、本研究では、初めに、多重論理の問題探究の教育の根底にあるポールのクリティカル・シンキング理論を解明する。次に、ポールの導入アプローチの教科教育、リップマンの普遍アプローチの思考・哲学教育、続いて、対話による探究の教育方法を明らかにして、ポール理論による多重論理の問題探究の、教育課程と教育方法の教育体系を解明する。

2. 論文構成

「研究の目的と方法」に基づき、論文を以下のように構成する。

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 社会的人間の世界の本質的探究としての多重論理の推論
- 第3項 科学技術の世界の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——障害要因を踏まえて
 - 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障害要因
 - 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「ソクラテック・メソッド」

第2項 ポールの「ソクラテック討論」

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. 研究の概要

「研究の目的と方法」で述べたように、本研究は、ポールの多重論理の問題探究の理論に基づき、探究としてのクリティカル・シンキング教育の体系を解明することを目的とする。まず、目的を明確にするために、目的の前提である本研究の背景として、クリティカル・シンキング研究におけるポール理論、ポールとリップマンの教育の位置づけ、及び、日本におけるクリティカル・シンキングに関する先行研究を明らかにする（序章）。

続いて、目的を解明するために、ポールのクリティカル・シンキング理論（第1章）、導入アプローチによって多重論理の探究が行われるポールの教科教育（第2～5章）、普遍アプローチによって探究力を育成するリップマンの思考・哲学教育（第6章）、そして、ポール、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（第7～8章）を明らかにする。以下に、章ごとの研究方法と内容を述べる。

（1）研究の背景

【序章】 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ている。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)。さらに、ポール理論は、エニス(Ennis,1987)の「クリティカル・シンキングのタクソノミー」と併せて、アメリカのマルザーノら認知心理学研究グループによって示された『学習の次元』に継承されている(石井,2011)。

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もある。1980年代に起こった「非形式論理とクリティカル・シンキング運動」の主導者が、当時、カリフォルニア州立大学ソノマ校附属のクリティカル・シンキング研究所所長で、哲学の教鞭をとっていたポールである(沼本,1993)。ポールは、全米各地でクリティカル・シンキングを導入した教科教育の方法を指導している。そして、ポールら研究グループは、教科教育にクリティカル・シンキング方略を導入した授業指導書『クリティカル・シンキング・ハンドブック』シリーズを幼稚園から高校までの発達段階に応じて4冊著している。『クリティカル・シンキング文献目録』(Cassel,J.F., Congleton,R.J.,1993)に掲載される諸文献の中で、最も系統的で包括的な指導書である。ハンドブックは、非形式論理の研究者や認知バイアスの研究者によって、合理的思考教育の優良プログラムと評価されている。

ここで、クリティカル・シンキング教育のアプローチを確認する。エニスによれば、四つのアプローチがある(Ennis,1989)。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」、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」、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」、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た「混合アプローチ」である。前述のように、近年の認知科学の研究によれば、混合アプローチが最大の教育効果を示すとされる。ポールの教科教育は、導入アプローチのクリティカル・シンキング教育であるが、ポールは、この導入アプローチを補完するために普遍アプローチの必要性を指摘しており、クリティカル・シンキング教育体系からすれば、ポールが理想とするのは混合アプローチとすることができる。そして、普遍アプローチとして、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」教育は 1970年代に提唱された後、子供の哲学教育の先駆けとして、世界各国に影響を与え実践されている。この教育に対して、ポールを含む複数の論考で、思考スキルを向上させ、反省的習慣を養うプログラムであると評価されている。

ポール、リップマンの教育では、思考スキル・態度を駆使した「哲学的」討論が重要な活動となる。両者に限らず、教育学、認知心理学等からも、集団による探究学習の重要性

は指摘されているが、討論の促進者・審判者としての教師の在り方が問われている。

続いて、日本の先行研究を、ポール、リップマン、国語科教育におけるクリティカル・シンキングの研究の順で明らかにする。

ポール理論の研究では、認知心理学の立場から、道田(2012)が、近年のクリティカル・シンキング理論を大きく「論理学系クリティカル・シンキング」「心理学系クリティカル・シンキング」「哲学系クリティカル・シンキング」に3分類し、ポール理論は「哲学系クリティカル・シンキング」に該当すると指摘する。教育哲学の立場から、林(2005)が複数のクリティカル・シンキング理論を比較研究し、エニスが「方法的契機」、マックペックが「内容的契機」を重視するのに対し、ポールは「目的契機」を重視すると捉える。教育方法学の立場から、樋口(1998)が、ポールの「クリティカル・シンキング方略」に基づき、クリティカル・シンキングの育成は思考スキルと共に情意的態度および包括的能力を統合して行われると指摘する。本研究では、道田のいう「哲学系クリティカル・シンキング」の実体を「多重論理の問題探究」と捉えて理論を明らかにし、それを基に、林のいうポール理論の「目的」を再検証する。

ポールの導入アプローチによる教科教育研究では、消費者、理科、社会の教育分野からの研究が確認できる。いずれも、ポールのクリティカル・シンキング教育を当該の教科教育内で部分的に取り上げるもので、包括的なカリキュラム構造は明らかにされていない。

リップマンの思考・哲学教育研究では、教育学の立場から、「子供のための哲学」教育の目的・方法・カリキュラムの大枠が検討されている。また、「総合的な学習の時間」で授業を試み、討論時間が十分に確保されれば、日本への導入が可能であると指摘されている。哲学の領域では、大阪大学臨床哲学分野の研究グループが、「子供のための哲学」教育を展開させた海外の授業を紹介・検討して、「対話」教育の普及を図っている。以上、リップマンの教育研究は行われているが、指導の詳細は明らかにされていない。また、日本における子供の哲学教育は、未だ黎明期にある。

国語科教育におけるクリティカル・シンキング研究では、クリティカル・シンキング理論に関して、井上尚美らにより、主としてアメリカの1960～1970年代の知見が導入されている。しかし、1980年代の「クリティカル・シンキング運動」以降に展開した理論の研究は停止状態のままである。また、「批判的思考力」「批判力」と銘打った研究はあるが、その実態が漠然とした研究は、依然として少なくない。この理論研究の現状が、クリティカル・シンキングを取り入れた国語科学習指導の研究の現状と連動していると考えられる。以下に、五つの傾向を総括する。

第一に、クリティカル・シンキングのスキルは浸透し、論理主義の傾向が強い。但し、クリティカル・シンキングのスキル理論に貢献した非形式論理学の知見は、国語科教育では、1958年のトゥルミン・モデルが繰り返し援用される段階であり、また、論証の評価スキルである「仮定」の概念は、正確に受容されていない。第二に、クリティカル・シンキングの対象は、単一論理である一論証の合理性評価に止まり、多重論理である複数の論証の評価・統合に関する研究は途上にある。第三に、第二に関連して、多重論理の評価・統合における対話的交流で欠かせないクリティカル・シンキングの態度に関する研究も途上にある。第四に、第二に関連して、「哲学的」討論指導の方法論の研究も途上にある。第五に、大局的に捉えれば、クリティカル・シンキングが、思想を構築・再構築する力であり、

生涯において問いを探究し続けるためのメタ探究力（スキル・態度）であるという、本質的な認識が十分でない。そのため、この探究力がどの学習領域にも通じる力であるにもかかわらず、スキルや態度の重要性が単発的には指摘されていても、総括する研究は途上にある。また、メタ探究力の理論的整備が不十分であり、その結果、メタ探究力を育てるといふ普遍アプローチ、あるいは、メタ探究力を取り入れた導入アプローチによるクリティカル・シンキング教育の確立が途上にある。

以上により、日本の国語科を含む学校教育において、ポール理論とその導入アプローチによる教科教育を明らかにすることによって、今後の新たな探究学習の実践知を獲得できるといえる。併せて、リップマンの思考・哲学教育を明らかにすることは、導入アプローチを盤石にする普遍アプローチの方向性を示すといえる。

（２）ポールの多重論理の問題探究のクリティカル・シンキング理論

【第１章】ポール理論を解明する主要文献は、ポールの教科教育の『ハンドブック』の初版・改訂版が出された 1980 年代～1990 年代の文献で、2000 年代以降にポールを含む研究グループが執筆した一般・高等教育向けのクリティカル・シンキングの著書・小冊子は参考程度にとどめた。これらの文献の検討により、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・準拠枠の考えを立ち上げ、対話的交流によって、それらの合理性を評価し、その関係性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弱さを認識し、かつ、互惠(reciprocity)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。厳密に言えば、この「自分」とは、「自分達の社会」、「自分達の国」という意味も含む。

ポールは、このような多重論理の問題探究には、思考スキルは元より、「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、子供の自主性よりも家庭・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、ピアジェの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、この多重論理の問題探究力を育成するポールのクリティカル・シンキング教育の目標点を、次の三点導き出した。

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、多重論理の問題における多様性の統合は、人間社会の見方の統合に止まらない。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、ゆくゆくは、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。

（３）ポールの導入アプローチによる教科教育

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」によって行われる。

【第２章】まず、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でなければならない二つの理由を明らかにした。一つは、上記の三つの目標点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、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、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、また、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。メタ探究力の育成は、特に態度は特化して教えることはできず、スキルと態度が結集した教科教育の探究学習体験を通して可能であるとポールは捉える。

この導入アプローチで育成されるクリティカル・シンキング方略は、情意方略として、九つの態度、認知方略として、九つのミクロなスキルと十七のマクロな能力から構成される。本研究では、態度において、「知的自主性」「知的謙遜」が探究の基本的態度、「自己中中心性・属社会中心性に対する識見」「思考と感情の因果性」が価値観・信念の再構築に特定される態度、「公平」「知的勇気」「知的誠実」「知的忍耐」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明らかにした。ミクロなスキルは、ほぼ非形式論理スキルと一致することを明らかにした。マクロな能力は、非形式論理スキルと多重論理の問題探究に関わる能力から成ることを明らかにした。以上を基に、クリティカル・シンキング方略を、主として合理性を基準とする、一論証を形成・評価する単一論理の方略（態度・スキル・能力）と、互惠を基準とする、複数論証を評価・統合する多重論理の方略（態度・能力）とに再編して、多重論理の方略の特徴を明らかにした。

これら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發し、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。

（４）ポールの導入アプローチによるランゲージ・アーツ教育の体系

ポールの教科教育のうち、ランゲージ・アーツ教育の研究は、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、第３章から第５章で行った。但し、『ハンドブック』の指導案をみていくと、ポールは哲学の教育者であって、ランゲージ・アーツの教育者ではないという特徴が現れてくる。すなわち、ランゲージ・アーツ教育の「読む・書く・聞く・話す・言語事項」といった学習領域を全学年で網羅する指導法は示さず、あくまで、探究教育における教科教育での指導事例を、概ね配当学年に配慮して並べ示すにとどまる。また、『ハンドブック』の指導案は、日本の指導案のようなスタイルではなく、授業の展開が問いの形式で記されている。スタイルも統一されていず、指導案によって、書き方に精粗の差がある。したがって、『ハンドブック』を検討するにあ

たり、全指導案と可能な限り入手した教材を分析して、その特徴を帰納的手法によって抽出した。その際、既存のランゲージ・アーツ教育とポールのランゲージ・アーツ教育を比較検討するのではなく、ポール理論が、教科教育における探究型学習として、どのように具現化されているかという視点から検討した。

【第3章】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といふ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。二つ目は、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す。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ことが分かる。三つ目は、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9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。

これらにより、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。なお、これは、学習領域によって指導案数の偏りがあり、ポールのランゲージ・アーツのカリキュラムが未完成であることも意味する。

第3章を受け、本研究では、「文学を読む」指導案とその文学教材を主要な検討対象として、文学学習では、何を、どのように、探究するのかという問いを立てた。そして、第4章では、探究概念である探究の内容知を、第5章では、探究の方法知を、それぞれ類型化し、類型ごとの特徴を分析・考察した。

【第4章】探究の内容知を、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「身近な社会の概念」「一般社会の概念」「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「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、次のような特徴が明らかになった。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、複数の見方の関係性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的を洞察し、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行われる。このように、概念探究のカリキュラム構造は、概してスパイラルであることを明らかにした。但し、発達段階によって、一部の概念類型に概念選択のばらつきがあり、文学学習のカリキュラムは未完成である。

育成すべき社会的人間の資質は、(1)合理性を評価する人、(2)自主的に公正に考える人を基盤とする。これは、ポールのクリティカル・シンキング教育が、メタ探究力の育成をも目指す導入アプローチであることによる。

そして、探究が行われるのは、大きく三つの現実社会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見えてくる。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、という資質が育成される。

【第5章】 文学の学習における探究の方法知は、ポール理論の目標点に従って、大きく四つに分類し、考察した。

第一に、目標点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」の方法知がある。これを、「論証評価」型・「基準評価」型・「対話弁証法」型に細分した。この一連の読みの検討によって、ポール理論では曖昧であった、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、パースペクティブの立場から明らかにした。そのプロセスは、価値判断の論証構造を「事実^{したがって} → 概念に関する見方（概念に関するある枠組みにおける見方）^{したがって} → 概念に関する価値の肯定・否定という結論」と捉え、判断の合理性を評価することを前提とする。これが「論証評価」型の読みである。その前提の下で、価値判断の評価・統合プロセスには、「価値判断を行う」「多様な価値判断の論証構造を識別する」「多様な価値判断を比較する」「多様な価値判断を吟味する」の四つがあると捉えた。まず(1)「価値判断を行う」プロセスは、「ある問題状況下の事実から、問題となる中心概念に関する一見方を、判断する者の既存の見方群（信念システム）を基準にして導き出し、その見方から、事実の概念に関する良し悪しを判断する」プロセスである。そして、この「価値判断を行う」プロセスは、上述のように、既存の見方群の見方を事実に「適用」して判断する者の見方群を強化するだけでなく、適用する既存の見方がなければ、新たな見方を「発見」し、あるいは、揺さぶりを経て「創発」して、見方群を拡大するプロセスであると捉えた。これが「基準評価」型の読みである。次に、(2)「多様な価値判断を識別する」プロセスである。これは、既存の価値判断において、事実・見方・結論の論証構造を明らかにするプロ

セスである。そうして、(3)識別した「多様な価値判断を比較する」プロセスが続く。基本的には、個々人の価値判断は、事実に対し、既に組織化された見方群という基準の範囲内で、見方が導き出されるから、個々人によって異なる判断が下される。そこで、複数の判断において、一事実に対する枠組み・見方を比較して、他者の価値判断に、自分の判断基準の見方にはない「異なる枠組みでの見方」、精細に捉えれば、「同じ枠組みでの異なる見方」を、明らかにする。最後に、(4)「多様な価値判断を吟味する」プロセスである。「自分の見方を白紙に戻し、是非の立場を超えて、異なる見方の判断の、一事実に対する見方の合理性を評価し、改めて「価値判断を行う」プロセスを踏んで、合理性に適う判断を受け入れる。このように捉えた。

以上の評価・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」型の読みである。この読みは、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といえる。

第二に、目標点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」の方法知、「起源遡求」型がある。同じ目標点Aに関する先の価値探究の方法知と異なるのは、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、目標点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」の方法知がある。「対比一般化」型、「対比類推」型の2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、ポールの目標点とは別の次元の「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」の方法知がある。「多義」型、「暗示」型、「未完の結末」型、「逆転の結末」型の4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。

これらの文学学習の探究の内容知、探究の方法知の検討を総括し、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点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であることは明らかである。同時に、二つ目は、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ということである。そして、三つ目は、文学の読みの全指導案を対象にして、探究の内容知である「育成すべき社会的人間の資質」と方法知である「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。

以上、第2章～第5章において、ポールの導入アプローチによる教科教育は、主として教材から立ち上がる問いを生かして多重論理の問題の「探究を行う」教育であり、クリティカル・シンキング方略の「探究力を学ぶ」教育でもあると捉えた。

(5) リップマンの普遍アプローチとしての思考・哲学教育

【第6章】ポールの導入アプローチの教科教育を補完し、強化するために、探究力（態度・

スキル・能力)を体系的に教える普遍アプローチとして、リップマンの思考・哲学教育に着目し、その教育内容である探究力と、指導法を明らかにした。「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検討した。

探究力は、「子供のための哲学」教育の中核プログラム「推論についての推論」の、物語教材『ハリー・シュートトゥルマイヤーの発見』とその指導書『哲学的探究』から明らかにした。このプログラムで学習される探究力は、探究の内容知、探究の包括的方法知(哲学的探究・価値的探究・科学的探究)と基本的な方法知(推論スキル・精神活動)、探究の態度である。探究の方法知と態度が、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、詳細な方法知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切り替えられた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、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。二つ目は、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。三つ目は、上述したように、指導法が重層的であるという点である。

このようなリップマンの「子供のための哲学」教育は、普遍アプローチとして秀でているが、探究をしようとするとき、教材がリップマン自作の物語教材に限定され、主要な探究活動がクラス討論に限定されているため、学習者の探究学習の質・量に限界がある。

以上、第2章～第6章により、次のように総括できる。リップマンの思考・哲学教育は、主として「探究を学ぶ」教育であり、子供が探究する物語を通してクラス共同体が「探究を行う」教育でもある。しかし、学習者が探究すべき教材が制限され、活動形態が画一的であるため、「探究を行う」教育としては不十分である。一方、ポールの導入アプローチの教科教育は、主として教科内容のテーマに関して多重論理の「探究を行う」教育であり、探究力をメタ認知させる点、探究の実体験を通して身を以って探究力を身に付けることができる点で「探究を学ぶ」教育でもある。しかし、特にスキル・能力の探究力を体系的に理解し、習得する「探究を学ぶ」教育としては不十分である。総じて、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。

(6) 探究教育における「哲学的」討論の教育方法

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」と呼び、その起源は、ソクラテスの「問答法」にある。

そこで、第7章では、「哲学的」討論の方法論の特徴、「哲学的」討論の学習上の機能を検討し、「哲学的」討論からみた探究教育の構造を考察した。第8章では、実践上の問題点とその対応を明らかにした。検討した文献は、ポール、リップマンら研究グループの「哲学的」討論に関する文献、及び、リップマンらの文献の引用文献である。

【第7章】 まず、三つの「哲学的」討論を比較して方法論の特徴を明らかにした。「哲学的」討論の原点であるネルソン(Nelson,L.)の「ソクラティック・メソッド」は、ソクラテスの「問答法」を基に考案された。討論によって、合理的に判断する能力・自主的に思考する態度を育成することが目的である。討論のゴールは、学習者各々が「無知の知」を自覚して困惑し、問答が尽きて混沌の状態に達したときであるため、この討論を筆者は「混沌型」討論と名付けた。したがって、ソクラティック・メソッドの討論は、集団で特定の探究の成果を得るといような「探究を行う」学習ではなく、「探究を学ぶ」学習である。リップマンの「子供のための哲学」教育では、「哲学的討論」の目的は二つある。一つは、クリティカル・シンキングのスキル・態度を育成することである。そのため、クラス討論の形態で行われ、教師が進行役・責任者である。もう一つは、クラスの集団探究を通して、「より高次の一般概念」を形成することである。これが、討論のゴールでもある。そのため、討論は、主として、オープンエンドの「探索型」討論である。但し、授業の導入で、答えを確定する「集中型」討論も行われる。したがって、「哲学的討論」は、「探究を学ぶ」学習と、概念形成の「探究を行う」学習である。ポールの教科教育では、「ソクラティック討論」の目的も二つある。一つは、スキル・態度を育成するためである。但し、討論の形態は、教師が進行役となるクラス討論に限らず、教科教育の学習目標に応じて、集団の規模を変え、「哲学的討論」ほどスキル・態度の育成を強調しない。もう一つは、ポールのクリティカル・シンキング教育の三つの目標点を目指して「探究を行う」ためである。学習目標や授業展開に応じて、「探索型」や「集中型」の討論が選択される。「探索型」討論では、様々な考えを広げ組織化し、「集中型」の討論では、特定の問題状況に対する決着点を求めて、当面の解決・收拾を図り、討論はゴールに達する。しかし、討論のゴールが学習のゴールではない。したがって、「ソクラティック討論」は、「探究を行い」ながら「探究を学ぶ」学習である。以上が、三つの「哲学的」討論の特徴である。

次に、ポール、リップマンの「哲学的」討論で使われる問いの 카테고리を明らかにした。すなわち、両者の問いは、一論証の合理性を評価する内的吟味の問い（明瞭化の問い、理由・根拠の問い、仮定の問い、含意・結果の問い）と、複数の論証の関係を見極め組織化していく外的吟味の問い（観点・見方の問い）に二分されることを明らかにした。これは、先の第2章で検討した、ポールの、単一論理と多重論理のクリティカル・シンキング方略の分類と一致する。問いの中で、探究において、「明瞭化の問い」は探究の地ならし、「理由の問い」「含意・結果の問い」は探究の継続、「仮定」の問いは探究の評価に相当する。さらに、リップマンの知見により、「仮定」の問いが、最も哲学的で、明敏な洞察力を要することを明らかにし、これが、クリティカル・シンキング概念の本質とされる、デューイがいう「留保された判断(suspended judgment)」に符合することを明らかにした。

続いて、探究教育における「哲学的」討論の学習機能の特長を、リップマンの研究を基に、集団探究と音声言語による集団探究の二視点から、明らかにした。集団探究の機能は、第一に、反省を生む場としての機能である。そもそも思考は他者との対話を内面化した働

きであるという、G.H.ミードの社会心理学の知見に基づいている。第二に、自己の再構築に至るプロセスとしての機能である。討論によって、集団の多様な考え方の交流を図り、集団による知識・信念の再構築を行った成果を経て、今度は、学習者個人が自らの既成の知識・信念を見直し、知識・信念の再構築が行われるということである。これは、ヴィゴツキーの「個人間機能」から「個人内機能」へと二つのプロセスが連続する「高次精神機能」の知見に基づいている。音声言語による集団探究の機能は、話し言葉によって、他者の発言を聞いて湧き上がった意思表示のタイミングを重視し、自主的な思考を促進する機能、多様な見方の対話的交流を効率的に行う機能、探究における思考評価の学習を効率的に共有する機能である。但し、「話し言葉」による対話的交流の短所を踏まえ、「話し言葉」と「書き言葉」による探究について、再検討が必要であると指摘した。

さらに、上記の検討から、「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・收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。しかし、「探究を行う」学習が目標を達成しても、その成果は、普遍的な哲学的探究の枠組みでは、一プロセスに過ぎない。したがって、「探究を行う」学習は「普遍的な探究」の一つに組み込まれ、生涯を通じて継続する。以上が探究教育の構造である。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。

【第8章】 ポール、リップマン、及び、リップマンが引用するネルソン、ブッヘラーの知見を基に、「哲学的」討論の実践上の三つの問題の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。また、教師自身の意思表示の是非をめぐるても、知見により、違いがみられる。これを踏まえ、教師の介入の在り方は、第7章で明らかにした(1)~(3)の三つの探究学習モデルの目的、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」とされるとされる。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、探究教育の枠組みで、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明らかにした。

4. 研究の成果と課題

本研究の成果と課題、そして、研究の目的の趣旨に基づき、日本の言語教育からみた研究の成果と展望を述べる。

(1) 研究の成果

本研究の成果は、一つの主張を合理的に形成するに止まらず、複数の主張を評価・統合する多重論理の問題探究の理論を明らかにし、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、包括的に解明した点にある。以下に、要点を述べる。

第1章では、ポールは、哲学の立場から、人間社会の問題には絶対的な答えがなく、その探究は、生涯を通じて、多様な見方・準拠枠から考えるべき多重論理の探究であると捉える。その方法は、多様な考えを対話的に交流することで、相互の合理性を評価し、互恵の関係を保持しながら統合するというものである。この探究の障害として、ポールは、教訓主義の教育システムと本来的な自己中心性を挙げる。したがって、探究には、論理的な思考スキルと共に倫理的態度が不可欠であるとする。本研究では、このポール理論の最終的な目標点を、A:自己の再構築、B:民主的社会の構築、C:新たな知識の構築と捉えた。

第2章では、ポール理論によるクリティカル・シンキング教育は、導入アプローチによる教科教育である。それは、教科の豊かな内容のテーマを多重論理で探究することによって先の目標点への達成を目指すためであり、そして、クリティカル・シンキング方略を導入することで、学習者に自らの探究をメタ認知させ、方略をメタ探究力として習得させるためである。35のクリティカル・シンキング方略には、情意方略である態度、認知方略であるミクロなスキルとマクロな能力がある。本研究ではこれらを、主として合理性を基準とする、一論証を形成・評価する単一論理の方略（態度・スキル・能力）と、互恵を基準とする、複数論証を評価・統合する多重論理の方略（態度・能力）とに再編して、多重論理の方略の特徴を明らかにした。

第3・4・5章では、ポールの教科教育のうち、ランゲージ・アーツ教育の内実に踏み

込んだ。まず、ランゲージ・アーツの教育観を確認した。そして、ランゲージ・アーツの全指導案と教材を基に、学習領域を九つに分類して、カリキュラムの全体構造を捉えた。

さらに、ランゲージ・アーツで最も重視される文学の学習に着目し、探究の内容知と探究知を明らかにした。探究の内容知は、文学教材の内容に関する概念と言葉に関する概念に大別し、さらに、前者を、民主社会の構築に関する「身近な社会の概念」「一般社会の概念」「国際社会に関する概念」、個人のアイデンティティに関する「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、類型ごとの検討によって、文学学習における、カリキュラム構造の系統性と育成すべき人間の資質を明らかにした。

探究の方法知は、ポール理論の目標点に基づいて、4類型に分類し、そこから、10の探究の型を抽出した。目標点A・Bに関する「社会における自己を再構築する・民主社会を構築する」探究として「多様な価値判断を評価・統合する探究」を導き出し、「論証評価」「基準評価」「対話弁証法」の3型に細分して、その方法知を明らかにした。目標点Aに関する「既存の自己を解放し新たな自己を構築する」探究として「起源に遡る信念の探究」を導きだし、「起源 - 遡求」型の方法知を明らかにした。目標点Cに関連する「新たな知を創る探究」として「対比によって知を創る探究」を導き出し、「対比 - 一般化」「対比 - 類推」の2型に細分して、その方法知を明らかにした。ポールの目標点とは別の次元の「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」を導き出し、「多義」「暗示」「未完の結末」「逆転の結末」の4型に細分して、その方法知を明らかにした。

これらの文学の学習の内容知と方法知を照合し、「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、ポールの教科教育を支える思考・哲学教育として、リップマンの「子供のための哲学」教育を検討した。中核プログラムで学習される探究力を、探究の内容知、探究の包括的方法知・基本的方法知、探究の態度に分類し、分類に従って、全ての学習内容を明らかにした。そして、重層的な三つの指導法の特長（探究物語の教材、系統的な練習問題、哲学的討論）を明らかにした。

以上のポールとリップマンの教育が両立したとき、両者の「探究を行う」「探究を学ぶ」教育が相互に補完され、多重論理の問題探究の教育は強化されることを明らかにした。

第7・8章では、多重論理の問題探究の教育方法として、「哲学的」討論の方法論を検討した。「哲学的」討論で使われる「問い」のカテゴリーと、学習の目的に応じた討論の種類（混沌型・探索型・集中型）を明らかにした。また、「哲学的」討論の学習上の機能を、集団探究、音声言語による集団探究という視点から明らかにした。そして、「哲学的」討論からみた探究教育の構造を明らかにした。さらに、実践上の問題（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）の対応を明らかにした。

（2）研究の課題

三つの観点から述べる。

【ポール、リップマンのクリティカル・シンキング教育における課題】

まず、ポール理論に基づく教科教育の授業に関する臨床研究である。哲学者ポールの教科教育研究は、教育アプローチや授業プランを提示する段階に止まっており、教室現場で、生身の教師や学習者一人一人が、どう探究学習を展開するのかを検証する必要がある。特

に、「哲学的」討論後に、自分の考えをどう再構造化するか、醸成の学習プロセスの検討は不可欠である。

次に、教科教育、特に国語科教育のカリキュラムの完成である。ポールの指導案は、学習領域、発達段階によってばらつきがあったため、補完されなければならない。

さらに、探究力の精選である。一般に、クリティカル・シンキングのスキルは非形式論理に基づくスキルとされるが、その他に、ポールは、思考を評価するための「知的基準」も示し、リップマンは、形式論理、概念形成スキル、価値基準、観点と見方、準拠枠といった思考スキルも取り上げていた。また、本研究の対象は、主として1980年～2000年ほどまでの知見にとどまる。改めて、探究の方法知とその系統的指導を検討する必要がある。

【指導環境の課題】

探究のクリティカル・シンキング教育を実践するには、ポールもリップマンも教師養成教育を実践しその重要性を指摘するが、本研究では、教師教育は未検討のままである。特に、権威主義・教示主義から脱却し、探究者・求道者であり続ける態度、「哲学的」討論において探究を即座に評価し継続させる問答の技の習得が問われる。

さらに、学級・学校の経営の課題である。どの学級でも「哲学的」討論の指導が可能なのか、検討を重ねる必要がある。目下、生徒指導上の問題を抱えている学級、認知的・情意的に障害を持つ学習者が複数在籍する学級などでは、「哲学的」討論を実践しても、円滑な進行には限界があるだろう。さらに、多人数の集団規模の学級では、発言の衝動が抑制され、音声言語の集団探究の利点が生かされない事態は必至である。したがって、「哲学的」討論の実践、広くは、探究としてのクリティカル・シンキング教育の実践の問題は、学級運営、学校経営、学校制度の方面からも論じられなければならない。

【認知心理学の知見援用の課題】

クリティカル・シンキング研究は、主として哲学領域と認知心理学領域から行われているが、本研究は、哲学・教育哲学領域の研究に属する。したがって、認知心理学の知見をクリティカル・シンキング教育に援用する課題が残されている。

まず、非クリティカル・シンキングといわれる思考エラー、認知バイアス等の教育への援用である。ポールがいう「認知的・情意的な自己中心性」という用語は、バイアスを示唆するものであり、リップマンも、討論において教師が配慮すべき人間の本来の性質として、「バイアス」を挙げている。思考エラー、認知バイアスを学校教育のクリティカル・シンキング指導の対象にするかは議論の余地があるが、少なくとも教師が、学習者の考えを、理解し、解釈しようとする時、どんなバイアスが働くかを認識することは必要である。

次に、クリティカル・シンキングの行為の相対化である。論理に則った、明晰な分析的な思考は、リップマンによれば、人間の精神活動からすれば、一精神活動に過ぎない。つまり、クリティカル・シンキングが必要とされない状況も多々あるのである。これに関連して、認知科学領域から「批判的思考の使用判断と表出判断」の必要性を指摘されている。これは、クリティカル・シンキングが必要とする状況か、そして、クリティカルに考えたことを相手が受け止め得る状況かを見極めなければならないとするものである。この見極めが不適切であった場合、明晰なクリティカル・シンキングの言動によって、人間関係に支障を来す虞がある。クリティカル・シンキング教育において、この使用判断と表出判断の知見を援用することは必要である。

さらに、クリティカル・シンキングは、端的にいえば、熟慮の思考である。自他の判断を留保し、理由・前提は信頼できるか、はたしてそう言い切れるか等、可能な限り吟味され得る。このような評価プロセスでは、「考えれば考えるほど分からなくなる」という状況に陥ることがある。認知科学では、「反省性が最大化すれば果てしない熟考にさまよい、決して意思決定しない。信念の柔軟性が最大化すれば、病的で不安定な人格に終わるかもしれない」と危惧する指摘もある。実際の多重論理の問題探究による授業を想定したとき、どの程度まで、考えの広がり、深まりを求めるか、学習目的や学習者の性格・心理状況に合った見極め方が、教師に問われている。

(3) 日本の言語教育における成果と展望

日本の言語教育において、本研究の成果は、次のような成果をもたらした。なお、ここでいう言語とは「思考としての言語」という意味である。

第一に、クリティカル・シンキングが、多重論理の問題探究であるという認識を明らかにしたことである。日本のクリティカル・シンキング理論研究は、「論理主義」の傾向が強く、一論証の合理性評価に止まるものであった。本研究では、多観点・多準拠の考えの評価・統合の方法知を提示した。そして、必然的に倫理的態度が必須要件であるとした。さらに、このクリティカル・シンキング教育は、自己形成、民主社会の形成、知の創造を目標とすることを指摘した。

第二に、文学の学習を、多重論理の問題探究の学習と捉え、探究の10型を提示したことである。この学習は、文学理論における読者論の読みに近い。しかし、文学の読みの学習というよりも、読みを出発点にした探究に重きをおく学習といってよい。したがって、探究教育としての文学の学習という新たな学習の枠組みを提示したことになる。

第三に、「哲学的」討論の方法論を提示したことである。日本の教育研究では、論理教育の枠組みの中で「対話」を基調とする討論の必要性は指摘されてきたが、具体的な方法論は未検討である。ソクラテスの「対話」概念を起源とする「哲学的」討論の実体、問いのカテゴリー、探究教育における討論の学習機能、教室における実践上の諸問題を明らかにし、「対話」型討論を導入するための土台を築いた。

第四に、クリティカル・シンキングを探究のためのメタ探究力として抽出し、メタ探究力を、生涯に亘る探究力として教育の対象とするという認識を明らかにしたことである。すなわち、クリティカル・シンキングの実体の詳細を明らかにした。その中で、特に「仮定」が最も哲学的であり、思考者の認識の有無に関わらず考えに潜む「疑わしい仮定」を明らかにすることから合理性評価が始まることを示した。また、日本でも、普遍アプローチの、あるいは、普遍アプローチへ向かう思考・哲学教育の実践研究が開始されているが、本研究の「子供のための哲学」の詳細な教育内容、重層的な指導法の指摘は、普遍アプローチを進めるうえで理論的貢献を果たすといえる。

以上、日本のクリティカル・シンキング教育を推進するために、前述の成果を普及させ、(2)で述べた研究の課題に取り組まなければならない。その他に、米国の教材によるクリティカル・シンキング教育を、日本の教材によって編成し直す必要がある。さらに、教科領域を超えた普遍アプローチとしての思考・哲学教育を導入するにあたり、「総合的な学習の時間」に思考力・判断力・表現力の育成に特化した授業プログラムを立ち上げるなど、カリキュラムの改編が求められる。