

# 対人関係におけるクリティカルシンキングの役割モデルの提案

## —クリティカルシンキング教育への応用可能性—

矢澤順根・中島健一郎

Proposing a role model for critical thinking in interpersonal relationships

-Possibility of application to critical thinking education-

Ayane Yazawa and Ken'ichiro Nakashima

In modern society, we are driven by the need to select the appropriate and necessary information from the vast amount available to us. Critical thinking is important for this, and its acquisition and dissemination through education are required. However, in Japan, critical thinking is often perceived negatively, and it is difficult to say that its acquisition is progressing. The purpose of this article to discuss the problems in the acquisition of critical thinking in Japan and propose solutions to them. First, we review the various concepts and processes of critical thinking, followed by a review of the approaches and practical studies of critical thinking education that have been proposed so far. Next, we discuss the social and interpersonal aspects of critical thinking as its new purposes. Finally, we suggest possible applications for education that could promote critical thinking in the future.

キーワード : critical thinking, generic skills, interpersonal relationships, role model

### クリティカルシンキングとは

情報化社会と言われる現代を生きる我々は、インターネットやテレビなど、さまざまなメディアを通して手軽に情報を入手することができる。情報へのアクセスがしやすくなった一方で、近年では「流言」や「デマ」、「フェイクニュース」といった真偽不明の情報拡散が問題になる（石橋・関谷, 2021）など、我々が得られる情報がすべて正しいとは限らない。特に 2019 年末から 2020 年にかけて流行が急拡大した新型コロナウイルス感染症によるパンデミックは、その不安や恐怖からインターネットによる Web メディアやソーシャルメディアを通して玉石混交の情報の錯綜をもたらしている（e.g., 野口, 2021）。したがってこのような身の回りに膨大な情報が溢れている現代社会を生きぬくためには、情報の信頼性を多角的に吟味し、そのうえで自分にとって必要でかつ正しい情報を取捨選択することがこれからますます求められる。しかしながら、我々は得られた情報をヒューリスティックに処理してしまいがちであり、ときにそれが情報を誤った形で解釈してしまうことにもつながる。それを避けるための方法の一つがクリティカルシンキングである（West, Toplak, & Stanovich, 2008）。

クリティカルシンキングは邦訳として「批判的思考」が使われることが多い (e.g., 楠見, 2011)。しかし「批判」という言葉が今日では、「他者や物事の誤りや欠点を指摘し、否定的に評価・判定する」などの否定的な意味合いで用いられることが多く、それに伴い「批判的思考」も否定的な言葉として受け止められやすい (野口, 2021)。そのため、先行研究では本来批判的思考が持つ意味の解釈に差異や喪失が生じることを懸念し、敢えて邦訳の「批判的思考」ではなく、そのままカタカナで「クリティカルシンキング」と表記したり、物事の良い点も悪い点も同様に検討して評価や判断をするという意味で使われる「批評」を用いて「批評的思考」と表記している場合も多い (e.g., 内田, 2019; 元吉, 2011)。本稿においてもこうした懸念点を踏まえ、「クリティカルシンキング」を用いて論を進めていく。

クリティカルシンキングは広範な思考を含む概念であり、広く普及した統一的な定義はない (田中・楠見, 2007)。事実、これまで国内外において多様な定義がなされてきた。この点について道田 (2001) は、クリティカルシンキングのイメージがつかみづらくなることや、研究者間の概念の不一致による議論のズレなどが生じるなど、クリティカルシンキングに多様な概念が存在することで生じ得る問題を指摘したうえで概念整理の必要性を述べている。そして、被引用数の多いクリティカルシンキングの定義をまとめている (道田, 2003)。それによると現在までに最も多く引用されている定義は、Ennis, R. の「何を信じ何を行うかの決定に焦点を当てた合理的で反省的な思考 (道田, 2003, pp. 620)」である。この定義は批判の対象は他者や周囲ではなく自分自身の認知過程にあるという考え方を示すものであり、国内の関連研究においても広く一般的に用いられている。次いで多く引用されているのは Paul, R. の「①訓練された、自分で方向づけた思考で、特定のモードや領域に適する思考に熟達していることを体現した思考。②知的技術と能力に精通していることを示す思考。③自分の思考をよりよく、より明確に、より正確に、より防衛力のあるものにしようとするときの、あなたの思考についての思考の技法 (道田, 2003, pp. 620)」である。また、道田 (2015) によると、Paul はクリティカルシンキングを「弱い意味」と「強い意味」で区別することを重視している。弱い意味のクリティカルシンキングとは、自分の最初の信念を擁護する方法である。一方、強い意味のクリティカルシンキングとは、自分の視点もあくまでも一つの視点にすぎないことに気づくという知的謙遜、他者の視点を想像し理解しようとする知的共感などの思考態度に基づく公正な思考である (道田, 2015)。その他にも、Pascarella, E. の「問題や仮定されていることの明確化、重要な関係の確認、データからの正しい推論、情報やデータから結論の導出、結論がデータに保証されているかどうかの解釈、証拠や権威の評価 (道田, 2003, pp. 620)」や、Watson, G & Glazer, E. の「①探求する態度、②妥当な推論や抽象や一般化の性質についての知識、③態度や知識を適用する技能 (道田, 2003, pp. 620)」などがある。

このようにクリティカルシンキングの概念が何をどこまで含むか、という定義は研究者によって異なる (田中・豊, 2016) もの、楠見 (2011) は多様な定義に存在する共通点から、クリティカルシンキングを大きく以下の3つに定義できるとしている。1つ目は、「論理的・合理的思考であり、規準に従う思考」であり、規準に基づいて問いを出し、議論や証拠の分析や評価、問題解決、意思決定を行う高次元な思考である。2つ目は、「自分の推論プロセスを意識的に吟味する内省的・

熟慮的思考」である。人は必ずしも論理的・合理的な思考をするとは限らず、問題解決や意思決定に至るまでのプロセスにバイアスがかかることがある。自分自身の思考プロセスをモニタリングすることで自らのバイアスに気づき、コントロールできる内省力が重要という考え方による定義である。3つ目は、「より良い思考をおこなうために、目標や文脈に応じて実行される目標志向的思考」である。クリティカルシンキングを常に発揮するのではなく、適切な状況で発揮することで、何を信じ、主張し、行動するのかの決定を支える能動的・主体的思考である。いずれの定義においても、クリティカルシンキングの中核にあるのは論理的思考と、それを意識的に吟味する内省的思考である(楠見, 2011)。本稿では論を進めていくにあたり、他の研究との概念の不一致を避けるため、クリティカルシンキングの定義をその多様な概念を網羅している楠見(2011)の3つの思考として扱う。

### クリティカルシンキングの構成要素と認知過程

Ennis(1987)は、クリティカルシンキングを構成する要素を、認知的側面である能力と非認知的側面(情意的側面)である態度に大きく分類しており、片方の側面のみではクリティカルシンキングをうまく行うことができないため、両方の側面が必要であるとしている。これを受け、楠見(2011)はクリティカルシンキングの態度には以下の6つの要素が含まれるとしている。1つ目は「熟慮的態度」であり、情報を鵜呑みにせず、じっくり立ち止まって考える態度である。2つ目は、「探究心」であり、さまざまな情報や知識、選択肢を求めようとする態度である。3つ目は「開かれた心」であり、他者を尊重する態度や誠実さである。4つ目は、「客観性」であり、主観にとらわれずに公正に評価しようとする態度である。5つ目は「証拠の重視」であり、信頼できる情報に基づいた判断を行おうとすることである。6つ目は、「論理的思考への自覚」であり、論理的思考の重要性を認識し、それを自覚的に活用しようとする態度である。

また、楠見(2015a)はEnnis(1987)の着想を得て、クリティカルシンキングの認知過程と構成要素の関係を以下のように示している(Figure1)。まず認知過程は4つの段階からなる。第1段階は、報道、発言、書籍などの主張とそれを支える根拠を正しく捉える「情報の明確化」である。第2段階は、隠れた前提を明らかにしたり、主張が信頼できる証拠に基づいているかを検討する「推論の土台の検討」である。第3段階は、演繹・帰納・価値判断によって、偏りのない結論を論理的に導く「推論」である。第4段階は、これまでの3つの段階に基づいた「行動決定や問題解決」である。クリティカルシンキングの構成要素である認知的側面と情意的側面は、各認知過程を的確に行うための土台となる。さらにメタ認知が、クリティカルシンキングの使用判断や表出判断をコントロールしたり、各認知過程が正しく行われているかどうかをモニタリングすると考えられている(田中・楠見, 2007)。

一方、楠見(2015a)の認知過程と構成要素には含まれていないが、クリティカルシンキングの認知過程を支える要素には、廣岡・小川・元吉(2000)が提案したクリティカルシンキングに対する志向性もある。クリティカルシンキング志向性は、物事に対し批判的に考えることへの重要性に気づき、常にそのように考えたいという意識の特性である。廣岡・元吉・小川・斉藤(2001)

は、他者が関与するかどうかの観点から、クリティカルシンキングに対する2種類の志向性を想定している。1つは、他者の存在を想定した志向性（social）であり、人間の多様性を認め、他者や多様な価値観に対する寛容さを持つことを重視する、またはそのような考え方をしたいという姿勢である（平山, 2015; 元吉, 2011）。もう1つは必ずしも他者の存在を想定しない志向性（non social）であり、常に客観的で冷静な判断や探究的で追究的な思考をしたいという姿勢である（元吉, 2011）このようにクリティカルシンキングは非常に多くの要素や認知過程を含んだ思考であるといえる。

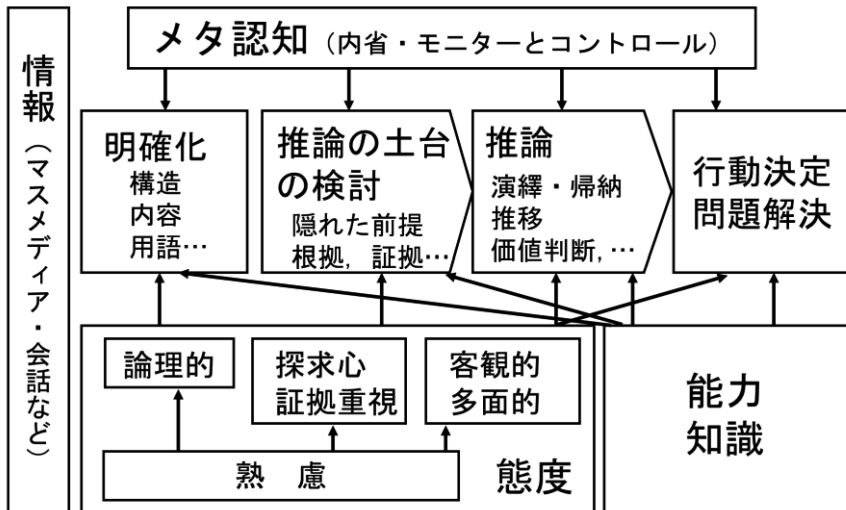


Figure1. クリティカルシンキングの構成要素とプロセス<sup>1</sup>

### クリティカルシンキングが求められる背景

クリティカルシンキングは国内外において、人が日常生活場面で直面する問題から重要な決断を行う場面まで幅広く応用可能なジェネリックスキルとして位置づけられている（楠見, 2011; 沖林・藤木・楠見, 2012）。特にアメリカ合衆国では、1930年代から40年代にかけてクリティカルシンキングの教育的関心が高まり、現在では高等教育において最も重要な教育目標の1つとされている（Kurfiss, 1988）。例えば大学進学のための適性試験 SAT（Scholastic Assessment Test）における推論テスト（Reasoning Test）や、大学院進学のための GRE（Graduate Record Examination）における一般科目（General Test）の中にクリティカルシンキング能力を測る問題が含まれていたり、大学初年次教育の入門科目や作文などの学習スキル育成の科目等で取りあげられている（池田, 2013; 楠見, 2011）。国内の教育政策においても、クリティカルシンキングの必要性が述べられている。例えば、中央教育審議会（2008）は、学生が大学卒業までに修得すべき能力である学士力の構成要素の1つとして取り上げている。国立教育政策研究所（2013）は、クリティカルシンキングを知識基盤社会の進展に対応して求められる資質や能力としてとまとめた「21世紀型能力」の1つとして位置付けている。さらに磯和・南（2014）は、『文部科学省が掲げた「生きる力」の知的

<sup>1</sup> 楠見（2015a, pp19, 図2）を一部修正したものである。

要素として「確かな学力（知識・技能に加え、学ぶ意欲や自分で課題を見付け、自ら学び、主体的に判断し、行動し、よりよく問題解決する資質や能力）」が重要な位置を占めている』と述べ、これに相当する概念として、クリティカルシンキングを挙げている。

クリティカルシンキングの有用性は、学校教育以外の側面からも主張されている。例えば、磯和・南（2014）はクリティカルシンキングの志向性が高いことで問題解決的に考えることを促したり、自らネガティブ思考から距離を置くことができるようになることで、抑うつのが低減できる可能性を見出している。また、楠見・三浦・小倉（2012）はクリティカルシンキングの態度とメディアリテラシーが、2011年に発生した東日本大震災の原発事故による放射線リスク情報の理解に及ぼす影響を検証し、クリティカルシンキングの態度がメディアリテラシーを高めることで自発的な情報収集やリスク対処行動を促進させることを明らかにしている。その他にも道田（2003）は1991～2002年のSocial Science Citation Indexをもとにクリティカルシンキングに関する論文の掲載数が多い雑誌をまとめ、心理学系や看護学系、高等教育系、語学系、社会学系など研究対象となる領域が多岐にわたることを示している。このようにクリティカルシンキングが適用できる場面は非常に多様であるからこそ、現代社会に生きる我々にとってクリティカルシンキングの獲得は重要かつ不可欠な課題であり、クリティカルシンキングを高めるための適切な教育が求められている（e.g., 沖林他, 2012）。

### クリティカルシンキングの教育

現在考案されているクリティカルシンキングの教育方法にはさまざまなものがあるが、「どのような科目のなかで」「どのように」教えるのかという観点から大きく4つに分類することができる（Ennis, 1989; 道田, 2013）。1つ目は、ジェネラルアプローチであり、既存の科目とは別にクリティカルシンキングの能力や態度などの一般原則を教えるアプローチである。楠見・田中・平山（2012）は大学生を対象にジェネラルアプローチに基づいたクリティカルシンキングの能力や態度の向上を目的とする授業実践を行っている。これは新入生を対象とした入門セミナーで、大学での学習から日常生活や社会生活までの幅広い場面で直面する問題に対してクリティカルシンキングが適用できるようになることを目的とした授業である。専門的な内容から日常的な内容といった、各回で異なるテーマについて、ライティングやグループ討論、発表を半期13回の授業を通して繰り返し行った。その結果、学生のクリティカルシンキングの能力や態度の向上が認められている。2つ目はインフュージョンアプローチ、3つ目はイマージョンアプローチである。この2つのアプローチは既存の科目の中でクリティカルシンキングの育成を目指すものだが、インフュージョンアプローチは、クリティカルシンキングの一般原則を明示したうえで行うのに対し、イマージョンアプローチは、一般原則の明示を行わない点で異なっている。既存の科目の中で行われた研究として、例えば隅広（2011）の大学3年生が対象の社会福祉系の演習科目の中で行われた授業実践がある。これは、クリティカルシンキングを論理的で抽象的な知的活動ではなく、人が実際に生活し、労働する場で用いる思考としての側面を重視したBrookfield（1987）の考えに基づいた内容である。クリティカルシンキングを、人の考え方や解釈の多様性を学び、さまざまな問題を多面的に考えるこ

との重要性に気づくための思考と捉えている。このようなクリティカルシンキングはソーシャルワーカーにとって必要不可欠であり、その獲得を授業実践の目的としている。ソーシャルワーカーに関する事例を題材に、毎回異なるグループで各自が意見を出し合い、最終的にグループで意見を1つにまとめるという授業を6回行っている。隅広（2011）の研究ではクリティカルシンキング能力や態度の変化については直接検証されていないが、受講した学生の9割がグループでの意見交換を通して思考の多角性を実感できたと回答している。この授業実践はクリティカルシンキングの一般原則について特に明示していないことからイマージョンアプローチによる方法であるといえる。4つ目は混合アプローチであり、既存の科目をインフュージョンやイマージョンの方法で教え、ときどきクリティカルシンキングそのものをメインに教える時間を組み込むなど、複数のアプローチを組み合わせる方法である。いずれのアプローチも一定の効果があるとされているが（Tirunch, Verburgh & Elen 2014）、学習者の能動的な学習や、学生同士の相互作用を促進することがクリティカルシンキング教育において重要とされている（道田, 2020; Ten Dam & Volman, 2004）。どのアプローチを用いるかは教師や学習者の特性や学校などの教育環境によって柔軟に対応していくことが必要であるといえる。

義務教育段階からのクリティカルシンキング教育の重要性も指摘されており（e.g., 楠見・村瀬・武田, 2016）、国内においても近年では小中学生を対象とした育成の試みも行われている。例えば、木下・中山・山中（2014）は、理科の授業を通して小学生のクリティカルシンキングの育成を目的とした授業実践を行っている。具体的には他者の意見や考えに対して批判的に思考させ、その思考経験をもとに、次は思考の対象を自分自身の意見や考えに移行させ、児童の批判的思考を促すという指導法を考案し、理科の一部の単元を用いてその効果を検証した。その結果、考案された指導法は、児童が根拠を重視して実験方法の妥当性を吟味したり、一度考えた実験方法を反省的に思考したりする力の育成に寄与することが認められている。その他にも、榊原（2020）は社会科教育における小中学生のクリティカルシンキングの育成を目的に、「四面思考シート」や「4C チャート」とよばれる思考ツールを開発し、これらを活用してより効果的にクリティカルシンキングを育成するための学習方略モデルを考案している。さらに実践研究ではないが、野口（2021）は2020年から小学校で導入されたプログラミング教育が、論理的な思考能力育成の一助になるという知見を踏まえ、ICTやAIを活用したクリティカルシンキングの育成を提案している。

### 日本のクリティカルシンキングの獲得における諸問題

ここまで取り上げてきたように、クリティカルシンキングの獲得や育成は現代社会において強く求められており、教育的アプローチも数多く考案されている。しかしその一方で以下に挙げる3つの原因により、特に日本においてはクリティカルシンキングの獲得がなかなか推進されないという教育実践上の課題がある。1つ目は、クリティカルシンキングそのものに対する誤解である。前述のように、クリティカルシンキングは「批判的思考」と邦訳されることから、「他者に対して攻撃的な発言すること」といった誤解がされやすい（e.g., 楠見, 2015b; 元吉 2011）。このような誤解がクリティカルシンキング自体に対するネガティブなイメージを強めている可能性がある。2つ目は

クリティカルシンキングができる人物に対するイメージである。廣岡他（2000）は、クリティカルシンキングができる人物の特徴を提示したうえで、パーソナリティ評定尺度を用いてそのイメージを測定した。その結果、知的で意志は強いものの親しみやすさはほとんど感じない、いわゆる「すごい人だけれど、友達にはなりたくない（元吉, 2011, pp.47）」というネガティブ寄りのものであった。人がある能力や態度の獲得に向けて懸命に努力をしようとするとき、その根底には目標とする人物に対する憧れや好意など、何らかのポジティブな感情やイメージが存在する。しかしクリティカルシンキングができる人物を見ても、このようなポジティブな感情やイメージが生まれないのであれば、そもそもクリティカルシンキングを教育することは難しくなる（元吉, 2011）。3 つ目は、日本の文化的背景が挙げられる。欧米では、自己を他者から切り離し、個性的・自立的であることを重視する傾向があるのに対し、日本は集団の和を重視し、他者との対立を避ける社会規範が強い傾向がある（e.g., Markus & Kitayama, 1991）。このような文化的背景のある日本において、クリティカルシンキングを推進するために論理的側面における特徴や有用性を強調することは、むしろクリティカルシンキングが他者に対する配慮に欠けた不適切な思考であるという誤った理解を引き起こしている可能性がある（抱井, 2004; 元吉, 2011）。加えて、人は他者の心理状態を理解するためには、クリティカルシンキングや体系的思考のような認知的負担のかかるような思考よりも、直感的思考のような認知的負担の少ない思考の方がより重要だと認識しているとの知見もある（Ma-Kellams & Lerner, 2016）。これらの認識が人々の中で存在することによって、クリティカルシンキングの獲得への動機づけが阻害されているのかもしれない。

実際、批判的に考えることが、学校の授業などの特定の状況ではできるが他の状況ではうまくできない（田中・楠見, 2011）といった、クリティカルシンキングを適用できる範囲が限定的であったり、日本の生徒・学生は問題に対して自分なりに考え、意見を論理的に説明する力が他国に比べて低いという見解（峯島・茅野, 2013）もあることから、教育的アプローチによって必ずしも学習者のクリティカルシンキングの獲得が促されているとは言い難い問題もある。このような教育的アプローチの効果の低減には、前述で挙げた3つの原因が関与しているのではないだろうか。

### クリティカルシンキングの社会的・対人的有用性と教育への応用可能性

日本において学習者のクリティカルシンキングの重要性への理解や獲得を促すために、元吉（2011）は、クリティカルシンキングのネガティブイメージを払拭することの必要性を指摘している。そのためにはまず、学習者自らがクリティカルシンキングを身につけたいという、獲得に対する動機づけを高めるためのアプローチが必要と考えられる。本稿ではそのアプローチの際に、クリティカルシンキングの社会的・対人的側面における有用性を示していくことが日本においては効果的となることを提案する。

現実社会では、我々は異なる考え方をを持った様々な人たちと交流しながら生きている。そのためクリティカルシンキングを行う際には常に論理的な正しさを追求するだけでなく、他者の考えを尊重・共感したり、時には自分の考えを他者や周囲の状況に合わせて柔軟に変えていくような姿勢、つまり社会的・対人的なクリティカルシンキングが求められる。従来のクリティカルシンキングで

は主に意思決定や判断，認知能力などの他者の関与を想定しない論理的な側面が重視されてきた（道田，2003）。Walters（1994）はこのような論理主義的アプローチを批判し，新たなアプローチを提案している。その内容を元吉（2013，pp.18）は以下のようにまとめている。

「①クリティカルシンキングの論理性を強調しすぎると，不必要に攻撃的になり，対立を生み出しやすい。②思考するのはそれぞれが異なる考えや経験を持つ人間なので，あらゆる思考に対して完全な客観性を要求することは非現実的である，③文脈から切り離された思考は，自己反省的な思考活動を低下させ，主張や議論全体の意味や目的を見失わせる可能性がある，④ゆえにクリティカルシンキングを，論理主義的で文脈から切り離された抽象的で客観的な思考ではなく，文脈や文化に依存した，現実世界において，より意味のある思考として捉える必要がある」

Walters（1994）のアプローチは「第2派」とも呼ばれ，クリティカルシンキングに創造的な要素や相手に対する寛容さや共感といった，より社会的・対人的な態度が含まれる点に特徴がある。道田（2002）もWalters（1994）が重視した態度をsoft heart（思いやりに満ちた心）とよび，その重要性を指摘したうえで批判と理解の循環構造モデルを提唱している。これはクリティカルシンキングを行うためには，「好意に基づく理解＝共感的理解」をする事が必要で，そのためには相手を批判する前に自分の理解そのものをクリティカルに捉えることが重要であるという考え方である（野口，2021）。道田（2002）のsoft heartを取り入れたクリティカルシンキングは，「社会的クリティカルシンキング」や「協調型クリティカルシンキング」として，第2波に含まれるとされている（野口，2021；田中・豊，2016）。

第2波で重視されている相手に対する寛容さや共感，良好な関係性の構築や維持においても重要な要素である（e.g., Carrard, Schmid Mast, Jaunin-Stalder, Junod Perron & Sommer, 2018）。そのためクリティカルシンキングを高めることは，同時に良好な対人関係の形成や維持することにもつながる可能性も考えられる。このようなクリティカルシンキングの社会的・対人的側面としての有用性を強調していくことで，学習者のクリティカルシンキングの獲得を促すことも期待できる。なぜなら，他者との関係を重視する日本社会であるからこそ，社会的・対人的側面でのクリティカルシンキングの有用性が示すインパクトは大きいと予測されるためである。実際，社会的・対人的なクリティカルシンキングができる人物の方が，従来の論理的なクリティカルシンキングができる人物よりも好意的な評価が得られやすいという知見も示されている（廣岡・中西・横矢・後藤・福田，2005）。

しかしながら，第2派のアプローチにおいても，クリティカルシンキングの中心となる要素は，論理主義的な要素であり，他者に対する寛容さや共感的な要素は，付加的なものとして扱われている（元吉，2013）。また，クリティカルシンキングに関する多くの先行研究（e.g., Macpherson & Stanovich, 2007）は課題や問題解決などの論理的側面に及ぼす影響に着目している。このような現状から，これまでに対人的・社会的側面でのクリティカルシンキングの有用性を直接的に検討した研究は少ない。その少ない研究1つとして，矢澤・古川・中島（2020）の研究がある。矢澤他（2020）は対人関係の指標として共感の正確さに着目し，クリティカルシンキングの能力と志向性の側面と共感の正確な関連を実験・調査によって検証している。共感の正確さとは他者の心理状



態を正確に推測する能力であり (Ma-Kellams & Lerner, 2016), この能力の高い人物は, 他者から肯定的評価を得られやすい (e.g., Schmid Mast, Jonas, Cronauer & Darioly, 2012)。そのため, 共感の正確さは他者との良好な対人関係を築く上でも重要な能力であると考えられている (Schmid Mast & Hall, 2018)。矢澤他 (2020) の一連の実験・調査では, クリティカルシンキングの能力の側面のみ共感の正確さと正の関連が認められている。これは良好な対人関係を築くためには, 特にクリティカルシンキングの能力の側面を獲得することが重要である可能性を示唆するものである。今後は, 共感の正確さと実際の対人関係の良好さの関係や, クリティカルシンキング能力が共感の正確さを高めるメカニズムを検討することで, 両者の関係の精緻化と対人関係への寄与を検証する必要がある。これにより, クリティカルシンキング能力が共感の正確さを向上させ, その結果良好な対人関係を形成・維持することができるという, クリティカルシンキングの対人関係における役割をモデル化し, 新たな有用性を示す根拠として活用することが期待できる (Figure2)。

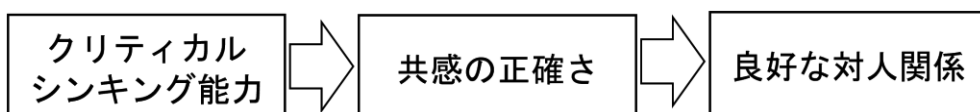


Figure2. 本稿で提案するクリティカルシンキングの対人関係における役割モデル

さらに本稿で提案するクリティカルシンキングの対人関係における役割モデルが構築できれば, クリティカルシンキング教育への応用も可能になると考えられる。そのためにも今後は以下に提案するような介入研究が必要であると考えられる。まず, クリティカルシンキングの重要性を理解し, その獲得に対する動機づけを高めることを目的とした心理教育を行う。その際にクリティカルシンキングの有用性について, 社会的・対人的な側面を役割モデルを用いながら強調する条件と, 意思決定や判断, 認知能力などの論理的側面を強調する条件に無作為に分ける。心理教育の後, 両条件に対してこれまでに行われたクリティカルシンキングの授業実践 (e.g., 楠見・平山, 2012; 菊島・寺本・柴原, 2018) の手続きを援用し, グループワークや発表を中心とした教育プログラムを実施する。プログラムの開始前と開始後のクリティカルシンキング能力や態度について, どちらの条件の方がより向上しているのかを検証する。社会的・対人的な側面を強調した条件の方が能力や態度の向上が大きい場合, これらの強調が参加者のプログラムへの参加やクリティカルシンキングの獲得に対する動機づけを高める可能性が高いと解釈できるだろう。さらに, プログラムへの意欲を尺度で測定し, 直接検証することも可能である。介入研究を通して, クリティカルシンキングの社会的・対人的側面での有用性の強調による効果が明らかになれば, 将来的には学校教育現場を中心に新しいクリティカルシンキング教育を確立するための道も拓けることも期待できる。

#### おわりに

クリティカルシンキングは「これからの社会を生き, より良い社会を作る」ための重要な能力であり, その獲得は誰にとっても重要かつ不可欠な課題である。本稿では日本でのクリティカルシン

キングの獲得を促すうえで、社会的・対人的側面における有用性を強調していくことの必要性を述べた。そのうえでクリティカルシンキングの対人関係における役割モデルを提案し、教育への応用可能性について論じた。クリティカルシンキングが他者とのコミュニケーションスキルの向上にもつながる可能性を考慮すると、クリティカルシンキングの社会的・対人的側面を活用した新しい教育プログラムが確立されることで、将来的には対人関係上で困難を抱える人々の個別ケアに関する新たな展開も可能になると期待できるだろう。そのためには、まずはクリティカルシンキングの社会的・対人的な有用性について研究知見を重ねていくことが重要であると考えられる。

#### 引用文献

- Brookfield, S. D. (1987). *Developing critical thinkers: Challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Carrard, V., Schmid Mast, M., Jaunin-Stalder, N., Junod Perron, N., & Sommer, J. (2018). Patient-centeredness as physician behavioral adaptability to patient preferences. *Health Communication, 33*, 593–600.
- Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. B. Baron & R. J. Sternberg (Eds.). *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp.9–26). New York: W. H. Freeman and Company.
- Ennis, R. H. (1989). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational researcher, 18*, 4–10.
- 中央教育審議会 (2008). 学士課程の構築に向けて 文部科学省 Retrieved from [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm) (2022年2月21日)
- 平山 るみ (2015). 批判的思考の態度 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 pp.38–41.
- 廣岡 秀一・中西 良文・横矢 規・後藤 淳子・福田 真知 (2005). 大学生のクリティカルシンキング志向性に関する縦断的検討 (1) 三重大学教育学部研究紀要, 56, 303–315.
- 廣岡 秀一・元吉 忠寛・小川 一美・斎藤 和志 (2001). クリティカルシンキングに対する志向性の測定に関する探索的研究 (2) 三重大学教育実践総合センター紀要, 20, 93–102.
- 廣岡 秀一・小川 一美・元吉 忠寛 (2000). クリティカルシンキングに対する志向性の測定に関する探索的研究 三重大学教育学部研究紀要 (教育科学), 51, 161–173.
- 池田 智子 (2013). 日本における批判的思考力を育成する心理学教育に関する実践的研究展望 安田女子大学紀要, 41, 57–69.
- 石橋 真帆・関谷 直也 (2021). 新型コロナウイルス感染症に関する流言流布の実態と心理的要因 リスク学研究, 2, 123–132.
- 磯和 壮太郎・南 学 (2014). クリティカルシンキング志向性は抑うつを導くのか 三重大学教育学部研究紀要, 65, 285–295.
- 抱井 尚子 (2004). 21世紀の大学教育における批判的思考教育の展望: 協調型批判的思考の可能性を

- 求めて 青山国際政経論集, 63, 129–156.
- 菊島 正浩・寺本 妙子・柴原 宜幸 (2018). 大学生における批判的思考力と態度の育成を目的とした教育プログラムの実践と評価 日本教育工学会論文誌, 41, 427–437.
- 木下 博義・中山 貴司・山中 真悟 (2014). 小学生の批判的思考を育成するための理科学習指導に関する研究——クエスチョン・バーガーシートを用いた実践を例にして—— 理科教育学研究, 55, 289–298
- 国立教育政策研究所 (2013). 教育課程の編成に関する基礎的研究報告書 5 社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則
- 楠見 孝 (2011). 批判的思考とは 楠見孝・子安増生・道田泰司 (編) 批判的思考を育む学士力と社会人基礎力の基盤形成 有斐閣 pp.2–24.
- 楠見 孝 (2015a). 心理学と批判的思考 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 pp.18–23.
- 楠見 孝 (2015b). はじめに 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 pp.1–6.
- 楠見 孝・三浦麻子・小倉加奈代 (2012). 食品放射能リスク認知に及ぼす批判的思考態度と高次リテラシー：震災後の市民パネル調査データによる検討 (2). 日本社会心理学会 53 回大会発表論文集, 372.
- 楠見 孝・田中 優子・平山 るみ (2012). 批判的思考力を育成する大学初年次教育の実践と評価 認知科学, 19, 69–82.
- 楠見 孝・村瀬 公胤・武田 明典 (2016). 小学校高学年・中学生の批判的思考態度の測定——認知的熟慮性-衝動性, 認知された学習コンピテンス, 教育プログラムとの関係—— 日本教育工学会論文誌, 40, 33–44.
- Kurfiss, J. G. (1988). Critical thinking: Theory research, practice, and possibilities. *ASHE-ERIC Higher Education Report No.2*. Association for the Study of Higher Education.
- Macpherson, R., & Stanovich, K. E. (2007). Cognitive ability, thinking dispositions, and instructional set as predictors of critical thinking. *Learning and Individual Differences*, 17, 115–127.
- Ma-Kellams, C., & Lerner, J. (2016). Trust your gut or think carefully? Examining whether an intuitive, versus a systematic, mode of thought produces greater empathic accuracy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 111, 674–685.
- Markus, H. R. & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 224–253.
- 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, 59, 109–127.
- 道田 泰司 (2002). 批判的思考における soft heart の重要性 琉球大学教育学部紀要, 60, 161–170.
- 道田 泰司 (2003). 批判的思考概念の多様性と根底イメージ 心理学評論, 46, 617–639.
- 道田 泰司 (2013). 批判的思考教育の展望 教育心理学年報, 52, 128–139.

- 道田 泰司 (2015). 近代知としての批判的思考 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 pp.2-7.
- 道田 泰司 (2020). 批判的思考力育成教育を構想するために 高度教職実践専攻 (教職大学院) 紀要, 4, 1-10.
- 峯島 道夫・茅野 潤一郎 (2013). 日本・韓国・フィンランドの英語教科書の設問の比較分析調査——教科書はクリティカルシンキングをどう教えるのか—— 中部地区英語教育学会紀要, 42 91-98.
- 元吉 忠寛 (2011). 批判的思考の社会的側面 楠見孝・子安増生・道田泰司 (編) 批判的思考を育む学士力と社会人基礎力の基盤形成 有斐閣 pp.45-65.
- 元吉 忠寛 (2013). 社会的クリティカルシンキングのすすめ (特集 批判的思考と心理学) 心理学ワールド, 61, 17-20.
- 野口 朋香 (2021). ICTの活用による英語教育でのクリティカル・シンキングの能力育成 愛知学院大学人間文化研究所紀要, 36, 122-105.
- 沖林 洋平・藤木 大介・楠見 孝 (2012). 特集「批判的思考」の編集にあたって 認知科学, 19, 3-8.
- 榊原 範久 (2020). 批判的思考を育成する思考ツールと学習方略モデルの開発 兵庫教育大学連合学校教育学研究科博士論文
- Schmid Mast, M., & Hall, J. A. (2018). The Impact of Interpersonal Accuracy on Behavioral Outcomes. *Current Directions in Psychological Science*, 27, 309-314.
- Schmid Mast, M., Jonas, K., Cronauer, C. K., & Darioly, A. (2012). On the importance of the superior's interpersonal sensitivity for good leadership. *Journal of Applied Social Psychology*, 42, 1043-1068.
- 隅広 静子 (2011). グループでの意見交換を活用するクリティカル・シンキング教育の課題——ソーシャルワーカーに必要なコンテクストを重視するクリティカル・シンキング教育の方法—— 福井県立大学論集, 36, 33-46.
- 田中 優子・楠見 孝 (2007). 批判的思考プロセスにおけるメタ認知 心理学評論, 50, 256-269.
- 田中 優子・楠見 孝 (2011). 批判的思考の抑制 楠見孝・子安増生・道田泰司 (編) 批判的思考を育む学士力と社会人基礎力の基盤形成 有斐閣 pp.87-109.
- 田中 桂子・豊 浩子 (2016). 大学におけるクリティカルシンキング教育——その現状と課題——明治学院大学国際学研究, 49, 1-23.
- Ten Dam, G. & Volman, M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: teaching strategies. *Learning and Instruction*, 14, 359-379
- Tirunch, D. T., Verburgh, A., & Elen, J. (2014). Effectiveness of Critical Thinking Instruction in Higher Education: A Systematic Review of Intervention Studies. *Higher Education Studies*, 4, 1-17.
- 内田 樹 (2019). 生きづらさについて考える 毎日新聞出版
- Walters, K. S. (1994). Introduction: Beyond logicism in critical thinking. In K. S. Walters (Ed.), *Rethinking reason: New perspectives in critical thinking* (pp. 1-22). New York: State University of New York Press.

West, F., & Toplak, E., & Stanovich, E. (2008). Heuristics and biases as measures of critical thinking: Associations with cognitive ability and thinking dispositions. *Journal of Educational Psychology*, 100, 930–941.

矢澤 順根・古川 善也・中島 健一郎 (2020). クリティカルシンキングの能力および志向性が共感の正確さに及ぼす影響 社会心理学研究, 36, 16–24.