

クリティカルシンキング教育を通じた書く力の養成

**The Development of Students' Writing Skills  
by Teaching Critical Thinking**

久保田祐歌

愛知教育大学

KUBOTA Yuka

Aichi University of Education

Abstract

**T**he purpose of this paper is to present some approaches to teaching critical thinking to college students for developing their Japanese academic writing skills. By examining the literature of critical thinking and writing, this paper shows the following. (1)How philosophy faculty can teach critical thinking skills to their own students the way they can improve their skills necessary for writing argumentative essays. (2)By what class and curriculum students' academic writing skills can be fostered.

**はじめに**

ジェネリック・スキルとしての論理的思考は学士課程の学習成果の一つであり、修得が学生に求められている。論理的思考を養成することそのものを授業目標としている、クリティカルシンキングや論理学の授業に加えて、各学問分野の授業

においても、論理的思考力を養成することが授業目標の一つとして設定されるようになってきている(1)。他方において、レポート等を書く力の養成は、とくに初年次学生を対象とした課題となっている。学生がレポートを書くためには、学術的な文章に適した日本語表現や、レポートの構成方法、文献の引用の仕方や注の付け方等のアカデミック・ライティングの作法を理解している必要がある。しかし、レポートの構成や文法などの「書き方」を理解することのみでは、他者を説得するレポートを書くためには不十分である。アカデミック・ライティングの根幹をなしているのは論証(argument)であり、論証においては、論理的にいかに関手を説得できるかが課題となる。ここに、クリティカルシンキングとアカデミック・ライティングの共通点を見出すことができる。

アカデミック・ライティング、端的には論証文(argumentative essay)を書く際には、論証の仕方に関する知識が必要である。英語アカデミック・ライティングでは、論証文の構造が定式化されており、例えば、Oshima & Hogueは、論証文を「自分の見解をサポートする論拠を用いて、ある問題に対する同意や不同意について述べた文を書くこと。目標は、読者に自分の見解が正しいということ説得すること」と定義している(2)。論証文の特徴は、「ただ自分の見解をサポートする論拠を与えるのではなく、自分の論拠の別の側面を論じ、その別の側面を退けなければならない」という点にある(3)。他方、日本語アカデミック・ライティング教育においては、論証文の書き方が英語ほど明確に定式化され共有されているわけではない。しかし、いずれの場合においても、論文において命題を説得的に論じるという目的は共通しており、日本語アカデミック・ライティング教育においても、論証文を書くための指導が課題となっている(4)。

本稿は、学生の「書く力(5)」の向上を目指し、論理的思考としてのクリティカルシンキングを涵養する教育実践を紹介することを一つの目的としている。国内の授業において、クリティカルシンキングの教育と書くことに関する教育を直接的に結びつけている実践例はそれほど顕著ではないが、テキストとしては、論理学になじみのない学生に、レポート作成をも視野に入れて論証を教える、野矢(2006)によるものが版を重ねている。また、「レポートの書き方」を教えるテキストにおいても、その一節が論証の構造の解説に割かれているものも見られる。その中で、論証文を書く際のモデルとして、トゥールミン・モデルがしばしば用いられている。トゥールミンは、論証を「主張(claim)」「データ(datum)」「保

証 (warrant)」「裏づけ (backing)」「反証 (rebuttal)」「限定 (qualifier)」の6つの構成要素に分類している(6)。「主張」とは、立証しようとしている事柄であり、主張の基礎となる事実である「データ」によって支えられるものである。この「データ」がどのように主張をサポートするのかを説明するのが「保証」であり、「保証」が妥当なものであるかは、「裏づけ」によって示す必要がある。また、自らの主張と対立する言明や例外などを提示して「反証」も行わなければならない。この「反証」を踏まえ、自らの主張を「限定」することでより厳密な論証を展開することができる。

論証のモデルや論理学を学ばせるなど、クリティカルシンキングの教育を、学生を書く力を伸ばすという目的で授業において行う際には、次の三つのアプローチがある。一つは、主に初年次学生を対象とするスタディ・スキルを教える授業や日本語アカデミック・ライティング、日本語表現法の授業で、論証の構造や組み立て方を教えるものである。二つ目は、一般教育科目としてのクリティカルシンキングや論理学の授業で、レポート作成を視野に入れて論証の構造や組み立て方を教えるものである。三つ目としては、専門科目の授業において、その科目の内容に基づき、卒業論文の作成を視野に入れて論証の構造や組み立て方を教えるというものである。

本稿では、一つ目と二つ目のアプローチにおいて実践可能な、クリティカルシンキングの教育を通して学生を書く力を向上させる教授法やカリキュラムに関する文献を調査した。それと同時に、書くことを通してクリティカルシンキングの力を養成する取り組みについても文献調査を行った。これらの調査によってクリティカルシンキングと書く力の両方を養成するための授業を行ったりカリキュラムを開発する際に有効な手法を明らかにする。はじめに、大学生が身につけることを求められているクリティカルシンキングとはどのようなものであるか、その定義等を確認する。第2節では、書くことを通してクリティカルシンキングを涵養し、それを学生の書いたものによって評価する、南カリフォルニア大学での取り組みを紹介する。第3節では、論証文を書くこととクリティカルシンキングを行うこととの間にある類似性を確認する。第4節では、クリティカルシンキングを教えることを通したライティング教育を授業で実践したり、カリキュラムに導入した具体例を紹介する(7)。

## 第1節 クリティカルシンキング教育の必要性

2008年12月24日付の中央教育審議会による答申『学士課程教育の構築に向けて』においては、論理的思考力の修得が、学士課程の学生の学習成果として要請されている。また、こうした学習成果が期待どおり身についたかを正確に評価するための把握の仕方や効果測定の方法等も議論されている。質保証の観点から、学習成果を測定し評価しようというアウトカム・アセスメントが高等教育において重視されるようになってきている。これは、効果測定によって学習内容や方法の問題点を把握し、改善につなげることで学生の学習の質を向上させようという考えに基づいている。

論理的思考は、日本においては「クリティカルシンキング」や「ロジカル・シンキング」等の言葉で表現されている。「クリティカルシンキング」については「批判的思考」とも呼ばれ、哲学や心理学等の学問分野での研究の蓄積はあるものの、分野横断的にその意義を探究した研究はほとんどなされていない。そのため、ひとつの明確な定義があるわけではない。また、その教授法の検討やカリキュラム開発についても、個々の取り組みはなされているものの、それが一つの授業や大学を超えて広く共有されるまでには至っていないのが現状である(8)。

クリティカルシンキング・ムーブメント(9)が1970年代初頭から生じた米国においても、クリティカルシンキングを身につけることの重要性についての共通理解はありながら、その定義が明確ではないという問題が存在していた。そのため、1988年から1989年にかけて、教育評価と教育指導におけるクリティカルシンキングの役割について合意を形成することを目指し、クリティカルシンキングの定義等—クリティカルシンキングを特徴づけているスキルや傾向性—の検討が行われた。この調査を計画・実施したのは、アメリカ哲学会(10)に設置されたpre-college委員会である。調査方法としてはデルファイ法が用いられ、クリティカルシンキングに関する研究や教育研究を行う専門家46名(この半数は哲学者が占める)が調査の対象となった。

この調査結果をまとめたFacione(1990)の報告書によると、論理的思考に関連している、認知的スキルとしてのクリティカルシンキングは、「解釈」「分析」「評価」「推論」「説明」「自己調整」の六つである。各項目の説明によると、「解釈」は、そのサブスキルとして、「カテゴリー化」「意義の解釈」「意味の明確化」を含み、「分析」は、そのサブスキルとして、「考えの検証」「議論の同定」「議論の分析」

を含んでいる。「評価」は、そのサブスキルとして、「主張の評価」「議論の評価」を含み、「推論」は、そのサブスキルとして、「証拠を問うこと」「選択肢の推測」「結論の導出」を含んでいる。「説明」は、そのサブスキルとして、「結果を述べること」「手続きの正当化」「議論の提示」を含み、「自己調整」は、そのサブスキルとして、「自己検証」「自己修正」を含んでいる。

他方、クリティカルシンキングのもう一つの側面である傾向性も、学生が実際にクリティカルシンキングを発揮して振る舞うことができるかを左右するという点で重要である。調査結果では、クリティカルシンキングを行うことができる人の感情に関する傾向性として、人生や一般的な生活へのアプローチにおいて12項目、特定の問題や疑問、課題に対するアプローチについては7項目が挙げられている(11)。一般的にクリティカルシンキングの教育を検討する際には、認知的スキルとしての側面と、傾向性の二つが考慮される必要がある。本稿では、特に書く力の向上に資する限りでのクリティカルシンキングを検討するため、認知的スキルに焦点をあてて検討を行った。しかし、書くことを通して身につけたクリティカルシンキングの力が、日常生活においても発揮できる汎用性をもったものであるべきならば、書くことを通したクリティカルシンキングの傾向性の検討もまた必要となる。本稿では、この問題の重要性のみをここに指摘する。書く力の向上を目指したクリティカルシンキングの教育、あるいは書くことを通したクリティカルシンキングの教育を通して目指すのが、認知的スキルの向上のみであるのか、あるいは傾向性の涵養も含むのかという問題の検討は、別の機会に譲りたい。

次に、書くことを通してクリティカルシンキングを学生に身につけさせ、学生の書いたレポートを評価の手段として用いている南カリフォルニア大学の事例を確認する。これにより、書くことを通したクリティカルシンキングの教育方法について検討する。

## **第2節 書くことを通してクリティカルシンキングを身につける**

米国のカリフォルニア州では、クリティカルシンキングが卒業の際の要件とされていることもあり、クリティカルシンキングの教育に関して、とくに先進的な取り組みが行われている。例えば、南カリフォルニア大学(University of

Southern California) の学士課程のコアカリキュラムには、「一般教育」「ライティング・プログラム」「多様性要求 (diversity requirement)」があり (12)、一般教育カリキュラムの教育目標には、クリティカルシンキング、ライティング、リーディングに必要なスキルを教えることが含まれている (13)。これらのプログラムは、「基礎 (Foundations)」と「ケーススタディ (Case Studies)」の二つに分かれ、それぞれ三つのカテゴリーによって構成されている。

ライティング・プログラムの授業目標は、学生が「大学の学業全てにおいて成功を収めるために必要なクリティカルシンキング、リーディング、ライティングのスキルを発達させること」である (14)。南カリフォルニア大学の学生は、少なくとも次の二つの作文の授業を一般教育において受講する必要がある。ひとつは、新入生レベルのライティングと批判的思考を学ぶコース (「ライティング 140」) である。このコースは一般教育のカテゴリー 6 (社会問題) コースとの連携によって提供されている。もうひとつは、3 年次生が一般的に受講している、上級ライティングコース (「ライティング 340」) である。「ライティング 140」は、連携している「社会問題」のコース内容を通して提供されているが、「社会問題」コースとは別個のものである。それぞれ異なる授業目標を設定しており、「社会問題」コースは、「ライティング 140」に、課題の素材を豊富に提供するという仕方に関わっている (15)。

南カリフォルニア大学では、学士課程の全学生を対象にライティング・プログラムを提供する際に、学生の作成したレポート等からクリティカルシンキングが備わっているかを判断する方法を開発し、評価を行っている。前田・工藤 (2010) によると、教員は学生たちが作成したレポートを 2 本選択し、それを匿名にして、授業担当ではない別の教員が読み、点数をつける。そして、その点数 (および成績) を参照し、担当教員が成績評価を行っている。評価にあたっては、ルーブリック (16) による評価基準 (Scoring Rubric) が用いられているという (17)。

こうした取り組みは、「ライティングとクリティカルシンキングのサービス技術」プロジェクトとして、2008 年から実施されている。担当者の Fliegel と Holland によると、一般的なクリティカルシンキングのテストを用いずに、学生のクリティカルシンキングを授業で学生が書いたものによって評価することには次のような意図がある (18)。まず、クリティカルシンキングを学生が身につけているかどうかの評価をライティングによって行うことについて、教員が学生の

進歩を評価するときに、実際には教員としての自分自身の能力を評価しているのであり、学生の評価を正しく行い得ないという批判がある。Fliegel と Holland は、学生のクリティカルシンキングの能力を唯一正当に判断できるのは教員であると、教員自身が授業を担当している学生を評価しないで済むような方法を導入することによって、教員の判断を活用する。また、教育の評価は、教員が設定した授業目標を目指して、実際の授業の中で学生が行った課題の評価を行うときのみ正確であるという考えにも依拠している。つまり、一般的に提供されているクリティカルシンキングの共通テストでは、授業を通して培った学生の能力を本当の意味で測定することはできないということである。Fliegel と Holland は真のクリティカルシンキングは、目的をもった知的な活動や考えを分析や論証に組み込むときにのみ生じるという見解をもっており、このことが、授業カリキュラムの一部として教員が行う学生のライティング評価を、クリティカルシンキングの評価と見なすという方法を根底で支えているのである。

また、Fliegel と Holland は、ライティングを用いた学生クリティカルシンキングの評価を南カリフォルニア大学の学士課程の4年間を通して行えるように、クリティカルシンキングの変化を調査するためのシステム開発を行っている。たとえば、教員の協力を得やすくするために、ブラックボードの利用などの電子的な手段によって、学生が書いたレポート等を容易にウェブ上から見るができるようにしている。こうした電子的な環境整備は、学生の関与を増やし、プロジェクトへの協力を得やすくするためにも用いられている。このプロジェクトの要となる学生の論文 (essay) に表れたクリティカルシンキングの評価については、評価者の間で共通に用いることが可能な一つのルーブリックを作成し、これを用いながら改善していくことも試みられている。以上のような、一般教育のライティング・プログラムにおけるクリティカルシンキングの評価方法は、他のプログラムへの適用も検討されているという (19)。

さらに Fliegel と Holland は、2010年6月30日付のプロジェクトの第二年度報告書 (20) において、より発展した内容を示している。プログラムの動機づけとしては二つの目的が提示されており、その一つは、説明責任である。学生がクリティカルシンキングの領域において、教えられるべきものを学んでいるということを証明し、「ライティングにおいてクリティカルな洞察力を表現する能力が、南カリフォルニア大学での学生生活で明らかに改善したという証拠を指し示

すこと」が可能である。ライティングの評価のもう一つの目的は、アカデミックプログラムの構成要素を改善することである。改善を行うためには、結果データの厳密な解釈が必要となる。プロジェクトにおいては、ライティングを評価するためのルーブリックに改善を加え続けている(21)。加えて、考察を続けた結果として、論理的思考としてのクリティカルシンキングと批判的推論を区別し、前者を確定した推論の形式であるとし、後者を不確実な論題を解こうとする推論の形式とみなしている。そして、FliegelとHollandはこれらのうち、批判的推論の能力を発達させることを大学のライティングコースの主要な目的と考えるようになったと述べている。

以上のように、南カリフォルニア大学のライティング・プログラムにおいて、学生は学びの基礎となるものとしての、クリティカルシンキングを授業目標に即した内容を通して身につけることを求められている。そのため、その効果測定の際に授業課題として学生が書いたものが用いられている。このように、書くことを通じてクリティカルシンキングを含む思考力を養成しようという試みは、国内外の大学のプログラムにおいて検討されてきており、教授法等についての研究も様々に進められている。このことは、書くことによって学生のクリティカルシンキングを養うことができるという共通理解があることを示している。本稿では対照的に、クリティカルシンキングを教えることを通じて書く力を養うという試みに着目し、その取り組みについて紹介する。まず次節で、論証文の作成(アカデミック・ライティング)と論理的思考としてのクリティカルシンキングの類似性を示すことでこの試みの正当性を確認する。

### 第3節 クリティカルシンキングと論証文との類似性

大学生が授業等で課されるレポート課題や卒業論文においては、自分の主張を明確に提示することや、その主張が正しい前提から結論へと導かれていることが特に求められる。レポートにおいて、自分の主張を妥当な論拠に基づいて論じるという過程は論証と類似性がある。そのため、クリティカルシンキングや論理学の授業を担当する教員は、論証の仕方を授業で教えることによって、学生の書く力を向上させることができるのではないかと考えてきた。論証することと、作文(essay)をすることには類似性があり、とりわけ論証文(argumentative essays)

を書く際には、学生が論証の方法を直接的に学ぶことで、書く力を身につけることができるという見解が、哲学者たちによって取られてきた。

たとえば、哲学科に属する Faulconer ら (1988) は、作文を教えるあらゆる授業でクリティカルシンキングのスキルを教えるべきであると考えている。作文の授業で、クリティカルシンキングを教えることは、ライティングが他者の説得を目的としたものであるということに鑑みても十分な根拠をもっている。そのため、Faulconer らは、ライティングを批判的推論の授業で教えることを提案する。しかしながら、批判的推論のテキストは、ライティングにほとんど注意を向けておらず、アドホミネムな論証がどのようなものかは分からせることができて、学生が自分で論証を組み立てることができるような仕方でも構成されていない (22)。そこで、Faulconer らは、1979 年の秋に、ライティングを教えるために批判的推論を用いる授業シラバスの作成を行った。Faulconer らが考案したのは、推論とライティングがそれぞれにとって重要な役割を果たすような、それぞれが一つの両面として組み合わせさせた仕方、推論とライティングを教えるシラバスである。このシラバスに基づく授業は、推論とライティングの二つを統合することによって、それぞれの領域にとって本質的なものを失わずに、ライティングのみや批判的思考のみを教える授業が別個に果たしているよりも多くのことを可能にするという考えに基づき実施された。

以上のように、クリティカルシンキングを教えることが学生の書く力を向上させるために有効であるという考えに明確に基づいた授業実践の積み重ねが米国にはある。なかでも Erion は、哲学における論証とアカデミック・ライティングの類似性をより構造的に示した上で、実践方法を提示している。Erion は、Faulconer と同様に、クリティカルシンキングを教える教員は、英文学科の教員とは異なった仕方、ライティングの規則をよりよく提示できるという立場をとっている。そして、このことを論証とアカデミック・ライティング (essay) との類似性を示すことで証明しようと試みている。Erion が示す対応関係は以下のとおりである。論証は結論が前提によってサポートされるものであり、論文 (essay) においては、テシス (thesis) が論証の結論に相当する。論証の結論をサポートする「前提」に相当するのが、論証文の「本論 (body)」である。Erion は「論文のテシスは、論証の結論と類似したものであり、その本論は論証の前提のような役割を果たし、論証の前提からその結論へと導く演繹的なステップのように働

く」という見解を導きだしている (23)。これらの類似の基礎となるのは、論文の本論が、そのテシスに関係するのと同様に、論証の前提がその結論に関係するという事実である。Erion はこのことを根拠に、論文を評価するための基準が、論証を評価するための基準と極めて類似していること、すなわちその目的が同一であることを指摘しているのである。

Erion が述べているように、論証と論文との間の類似は、論理学やクリティカルシンキングの授業担当教員が、ライティングについての客観的なルールを提示し、効果的に授業を展開していく上で活かすことができる。Erion は、学生の書く力を向上し、ライティングのプロセスへの理解を深めるために次のような授業方法を提唱している。すなわち、始めに基本的な論理的ポイントを簡潔に振り返り、次に、論証と論文の類似についてその構造や評価に関するディスカッションを行う準備をし、最後に、この類似を少なくとも一つのライティング課題に応用する機会を与えるというものである (24)。

それでは、論証と論文との類似は、具体的に、ライティングに際していかなる点において有益であると言えるのだろうか。Erion はこの点についても詳細な考察を加えている。第一に、より深いレベルの類似性として、アカデミック・ライティングにおいては、「妥当な」論証ではなく、真なる前提のみを含む「健全な」論証のみが価値があるということが挙げられる。健全な論証は妥当であり、誤った前提をもたず、その結論は真であることが保証されている。学生はこうした、健全な論証について学ぶことを通して、自分の書くものが信頼できるソースから得られた、良質の情報のみを依拠していなければならないことを理解することができる。加えて、結論に対して、絶対的ではないサポートを与える前提をもつなど、そのサポートの度合いに差がある「強い」論証を学ぶことにより、学生は論文を「強い」論証のモデルとみなし、論文の本論は、結論を説得的に示すためのサポートを与えるものであると理解することができる。その他、論証において暗黙の主張を明確化することの重要性を理解する学生は、論文においてもまた暗黙の想定に基づいて書くことを避けなければならないことが分かる (25)。本論は、テシスに関連する内容のみを含んでいなければならないということを学生に理解させるために、両方とも妥当であるならば、より少ないステップを含む演繹の方がより多くのステップを含む演繹よりも好ましいという、「単純性」や「エレガンス」の論理的な概念を教えることも、論文を書く力の向上に資する (26)。さらに、パ

ラグラフ・ライティングを行う際にも、クリティカルシンキングを学んだ学生は利益を得ることができる。すなわち、個々のパラグラフを短い論証として見なすことによって、全体としての論文 (essay) は、その結論が、次の論証の前提として役立つ、連結した一連の論証であるというパラグラフ・ライティングの構造を理解できる (27)。このように、学生は論理的思考としてのクリティカルシンキングを学ぶことを通して論文の構造を理解し、書く力を向上させることができるのである。

学生の書いた論証文をどのような観点から、どのように評価したらよいのだろうか。Farmer (2003) は論証文を評価するために、ルーブリックによるものとは異なる方法として評価グリッド (28) の使用を提案している。これによって、学生は自分の書いたものがどのように評価されるのか、どうしてそのような評価をされたのか、伸ばす必要のある思考スキルとライティングのスキルは何であり、どのように自分の書くものを向上させていけばよいかを理解することができるという (29)。Farmer の推奨する評価グリッドは、「リクワイヤメント (Requirements)」「内容 (content)」と「構造 (mechanics)」の三つの内容に分かれる。リクワイヤメントの項目は、テーマとして認められたものであるか、剽窃をしていないか、論証文であるか、前提があらゆる人に受け入れられるものであるかの4つである。論文の中身の評価は、この基準が満たされたものについてのみ行い、内容の項目は、評価対象の85パーセントを占めている。評価項目は「テシスが明確であるか」「テシスのサポートがなされているか」「適切に説明しているか」「批判的推論が行われているか」「反論を提示しそれに答えているか」「オリジナルな貢献があるか」の6つである。それぞれ5段階で評価され、6項目で「優秀」の評価を得ると85点になるように、それぞれの点数が配分されている。こうした評価基準を用いることで、学生は論証文に求められる、書くために必要なクリティカルシンキングをより明確に理解し、自分の書いたものを振り返ることで、書く力をより向上させていくことが可能となる (30)。

次節においては、以上で確認したような論証と論証文との類似性を活かして、ライティングの教育を授業で実践する方法やカリキュラムに導入した具体例を紹介する。

#### 第4節 クリティカルシンキングを学ぶことで書く力を身につける

クリティカルシンキングを学ぶことができるようなライティング課題を、授業にどのように取り入れたらよいのだろうか。Mulnixら(2010)は、クリティカルシンキングのスキルを教えるために、ライティング・ポートフォリオを用いた方法を提唱している。この方法は、多様なカリキュラムにおいて、授業に批判的推論の要素を取り入れたり、それをより広い社会問題を使って応用したいときに使用できるものとして推奨されている(31)。「ライティング・ポートフォリオ・プロジェクト」においては、9つのライティング課題のセットが使用され、論証文を形成し、これを発展させられるように学生を導くことが意図されている。Mulnixらによると、これらの9つのライティング課題のセットは、学生がスキルをより深く理解し、批判的推論を行う力を強化し、それを再び用い繰り返すことができるようにデザインされている(32)。こうした方法は、これまでにクリティカルシンキングや論理学、倫理学の授業において、ライティングの要素を取り入れるときに実際に用いられ、学生の書く力と推論スキルを向上させるのに役立つという。

Mulnixらの提唱する方法の利点は、学生が授業で学んでいるツールやテクニックを、自分自身のライティングに応用することで、別の学問分野の学習においてもこうしたスキルの有用性を認識できることや、現在、議論となっているテーマをライティング課題にすることで、学生がより自律的に考えるようになることである(33)。クリティカルシンキングを涵養するためには、学生にクリティカルシンキングの基本を教えることと、クリティカルシンキングの練習問題を繰り返し行わせることの両方が必要である。クリティカルシンキングのスキルを発達させ向上させる、最も有効で効果的な手段についての研究を統合したこの方法の効果は高いという。しかし、この仕方だけでクリティカルシンキングを教えるには十分でないということもまた付言されている(34)。

具体的な9つの課題のタイトルは、以下のとおりである。WP1は「自分の意見を述べよ」、WP2は「自分の意見を論証の形式にせよ」、WP3は「自分の論文を書きなおす」、WP4は、他の学生の論述がどのようにしたら向上するか建設的な提案を行う「協同によるクリティカルシンキング」、WP5は「中間ドラフト：自分の論証を精緻化せよ」、WP6は「別の情報を組み込む」、WP7は「よりよい

ドラフトを組み立てよ」、WP8は「ピア・レビュー」、WP9は「最終論文」である(35)。これらの課題をすべて担当教員が評価するのであれば、負担はかなりのものになるが、9つの課題はそうした負担がかかりすぎないようにすることを目標に設定されている。課題のうち、WP3、WP5、WP7だけが、学生へのフィードバックを行うのに時間がかかるもので、残りについては短いコメントを付したりするだけでよく、評価にかかる時間が最低限で済むような設計になっている。また、このライティング・ポートフォリオ・プロジェクトに関する成績評価は、授業全体の6割を占めるように設計されている。もちろん、こうした方法は、すべての授業で一律に実施しうる厳密なものとして定められているのではなく、これを導入する科目内容に応じ、適切な調整を行った上で利用する必要がある(36)。

このように、書くことを通してクリティカルシンキングを教えたり、クリティカルシンキングを教えることを通して書く力を向上させるという授業は、クリティカルシンキングのみを教える授業やライティングのみを教える授業と比較して、どれほどの効果があるのだろうか。授業カリキュラムにおいて、ライティングやクリティカルシンキングは、どのような形で教えられるとスキルを身につけるためにより効果的なのだろうか。

Hatcher (1999) は、クリティカルシンキングと作文の授業を、それぞれが切り離された別個の授業として教えられる場合と、これらの授業を結びつける場合とを比較し、クリティカルシンキングのスキルを向上させるために、どちらがより効果的かを検討している。こうした取り組みの発端は、大学4年生に、調査するスキルや書くスキルは備わっているものの、その多くは、強固な論証で自分の立場をサポートすることや、別の立場の合理性を批判することができないという問題に、Hatcherが気づいたことにある。Hatcherはこの問題の解消を目指し、助成金を得て、人文学を専門とする教員が、一次テキストの読解や論証文を書くことに力点を置いたクリティカルシンキングの必修授業を設計した。授業設計では、クリティカルシンキングに関する研究者であるSiegelがコンサルタントを務め、クリティカルシンキングの授業を、現存している必修の作文の授業と結びつけるというSiegelの提案に従い、推論とライティングの両方を統合した二学期間の連続授業を考案した(37)。

1990年から開始された「the required two-semester freshman course」は、

もし学生が最初に、読解やライティングで批判的に考える方法を学ぶなら、よりよい読み手や書き手になるという考えに基づいて実施された(38)。この授業の有効性を問う声に答えるために、7年間の間、1年生の授業の最初の週、その年の終わりの最終試験の一部として、そして、4年生の時点の、計3回分のデータが収集されている。これらのデータの研究結果からは、クリティカルシンキングと作文を統合し、二学期間の連続授業で教えることは、それぞれを別々に教えるよりも効果的であることが示されている(39)。

クリティカルシンキングと作文の統合授業において、指導は次のような仕方で行われている(40)。まず、学生にクリティカルシンキングを身につけた人になることは、自分の利益になることだという理解をもたせる。次に、難しい文章をどのように読み、論証をどのように同定するかを教える。これは、学生が読解スキルを身につけていないという問題への対処である。読んでいるものをパラフレーズする方法を多くの時間を費やして教え、論証の結論と前提を同定するための戦略を学生に与えるものである。次のステップは、論証を評価する方法を教えることである。3～4週をこれに費やし、学生に演繹、帰納、より一般的なインフォーマルな誤謬を学ばせる。これらが論文を評価するための基準として選択されるにあたっては、その単純さと、あらゆる分野間における使用可能性(トランスフェラビリティ)、論証を構築する際の利用可能性が考慮されている。最後のステップは、論理的なツールが、論証文を書く際にどのように役立つかを示すというものである。学生が学ぶのは、モードウス・ポネンス、モードウス・トレンス、選言的三段論法などの標準的な論証のパターンである。これらは学生が論文で自分の主張をサポートするための論証を構築する際に必要となる。その他、学生はひとつのテシスに決める前に、問題の両方の側に立って考え、最もよい論証を構築することも課されている(41)。

学生は論証を評価した後で、ポジション・ペーパーを作成するためのアウトラインを作る。教員はアウトラインを検討するために学生と面談し、学生はアウトラインが適切なものであると教員に認められてからポジション・ペーパーを書き始める。学生が書く論文(paper)はすべて、導入(introduction)、明確化(clarification)、テシス(thesis)の組み合わせと、サポートする根拠と論証(reason and argument)、ありうる反論と答弁(objection and reply)、結論(conclusion)の4部から構成されている。次学期の授業において、学生はこれらのクリティカル

シンキングのスキルと戦略を、5セットの読解課題に応用し、さらに同じ基本形式に沿った、5つのクリティカル・ペーパーを書く(42)。

これらの授業において特徴的なのは、自分の立場をサポートするために役立つかぎりでの、クリティカルシンキングのスキルを用いることに焦点が当たっている点である。授業時間の内、ライティングに用いる時間は約70パーセントで、クリティカルシンキングを教えるための時間をはるかに上回っている。また、一般的な作文の授業と異なり、論証文に特化して教え、文法は書くことに必要な限りにおいてしか扱わない(43)。つまり、哲学教員が通常行っているクリティカルシンキングや論理学の授業内容のうち、書くことに有益である部分のみを抽出している。他方、ライティングの授業内容においても、論証文を書くために必要な要素だけが取り出されている。このように、「弱い」クリティカルシンキング教育を授業に導入することは、とりわけ、学士課程の初年次学生のアカデミック・ライティングの力を伸ばす授業方法やカリキュラムを考案する際に、検討に値するモデルとなるのではないだろうか。

## まとめ

本稿では、ライティング教育を通して大学生のクリティカルシンキングの力を向上させる授業実践や評価の方法、クリティカルシンキング教育を通して書く力を向上させる教授法やカリキュラムに関する米国の取り組みを紹介してきた。特に、論証と論証文の構造の類似性に依拠し、論証文の作成に役立つ限りでの論理学を教えることにより、大学生のアカデミック・ライティングの力を向上させる授業が展開されているなど、参照に値する取り組みが行われているのを確認した。

専門科目の授業におけるレポートや論文作成の指導については、課題を出す際に行われたりしているものの、授業時間内での十分な指導が難しいという状況がある。こうした背景において、スタディ・スキルを教える授業において、書くことに役立つ限りでの論理学やクリティカルシンキングを教えたり、共通教育の論理学やクリティカルシンキングを教える授業において論証文の書き方を教えることには一定の効果があるかもしれない。その際には、米国におけるように、論理学やクリティカルシンキングなどを教える哲学教員が、書くことに役立つ限りでの最小限の論理学を提示するなど、授業内容やカリキュラム開発において貢献で

きる可能性がある (44)。

多様化する日本の大学生に対して上記の取り組みを行うに際して、具体的にどのような課題を与え指導を行うか、さらにそのためにどのようなカリキュラムを開発していくかについては、各大学の特性に応じて独自に検討する他はない。しかしそのためにも、日本において教員個人の創意によって行われている授業実践を調査したり、パイロット的にライティングとクリティカルシンキングの両方を教える授業を行い、その効果について検討することなどが必要である。これらは今後の研究課題としていきたい。

## 注

- (1) 論理的思考は、経営学の分野においては「ロジカル・シンキング」という名で呼ばれており、ビジネスという実践的な場において必要な限りでの論理的思考という側面が強い。
- (2) Oshima, Hogue(2006),p.142
- (3) Ibid.p.143.
- (4) 初年次学生を対象にスタディ・スキルを教える授業では、論証文の構成方法まで十分に学生に理解させることは難しいようである。
- (5) 本稿では、「書く力」を、レポートや論文作成において、論理的に他者を説得しうる仕方で自分の主張を論じることができるスキルと捉える。
- (6) Toulmin(1958)
- (7) 本稿は、2010年3月19日に京都大学において開催された第16回大学教育研究フォーラムにおける個人研究発表「クリティカルシンキング教育を通じた書く力の養成」に基づき、内容を発展させたものである。
- (8) 杉谷祐美子「学士課程プログラムの開発 クリティカルシンキングの力を育成するには」、『アルカディア学報』No.280. 2007/04 『教育学術新聞』第2271号, <http://www.shidaikyo.or.jp/riihe/research/arcadia/0280.html>(2011年2月20日参照)。
- (9) クリティカルシンキング・ムーブメントに関しては、下記の Richard,P. の記事を参照, <http://www.criticalthinking.org/articles/documenting-history.cfm> (2011年2月20日参照)

- (10) アメリカ哲学会, URL:<http://www.apaonline.org/> (2011年2月20日参照)
- (11) Facione(1990), p.28.
- (12) <http://college.usc.edu/usc-core/> (2011年2月20日参照)
- (13) 南カリフォルニア大学の一般教育プログラムの教育目標については, 次の URL から参照できる. <http://college.usc.edu/general-education-program/> (2011年2月20日参照)
- (14) 以下, ライティング・プログラムの詳細については, 次の URL を参照. <http://college.usc.edu/writing-program/> (2011年2月20日参照)
- (15) ライティング・プログラムのコース概要については下記 URL を参照. <http://college.usc.edu/writing-program-courses/> (2011年2月20日参照)
- (16) ルーブリック (Rubric) とは, 評価規準と評価基準を評価資料・情報とともにセットにして作成したものを言う. 成績評価の客観性や妥当性を示すために用いられ, 随時改訂がなされている. 高浦勝義 (2004), 55 ページ, 72 ~ 89 ページを参照.
- (17) 前田・工藤 (2010), p.164.
- (18) 本プロジェクトの年次報告書 2008 - 2009 については, 次の URL を参照. [http://assessment.aas.duke.edu/documents/usc\\_editedtomoveexpenditures.pdf](http://assessment.aas.duke.edu/documents/usc_editedtomoveexpenditures.pdf) (2010年9月29日参照)  
本資料に関する情報を提供して下さいました, 大学基準協会の工藤潤氏に御礼申し上げます.
- (19) 前田・工藤 (2010), p.165.
- (20) 報告書については, 次の URL を参照. [http://assessment.aas.duke.edu/documents/USC\\_2010.pdf](http://assessment.aas.duke.edu/documents/USC_2010.pdf) (2011年3月2日参照)
- (21) 「クリティカルシンキングを評価するための USC ルーブリック 6 段階評価」は次のとおりである.
- 洞察力
- 論証や分析は, 次の理解度を伝えるために推論を用いている.
6. 説得力, 創造性, 主張の深さという点において, 一貫して洞察力に満ちている.
5. 概して説得力や洞察力に満ちており, (あるいは) 創造性がある.
4. 概して明快であり, 時折洞察力や創造的であろうとする努力を示している

- る。また、時折洞察力が失われているのを特徴とする。
3. 明快さのない主張を行い、洞察の深さがほとんどない。洞察の誤りが洞察力を示す例と等しいか、上回っている。
  2. 自分の主張についてのわずかの知見や表面的な理解しか示していない。
  1. 自分の主張についてほとんど知見を示さず、混乱した理解のみを示す。

#### 公正さ

論証や分析は、推論における公正さへのコミットメントを次のように示している。

6. 関連する利害や立場を細かく認識し、知的懐疑主義と知的正直さ、知的誠実さを一貫して示している。
5. 関連する利害や立場を概して認識し、公正で倫理的な言説的振る舞いを一貫して示している。
4. 関連する利害や立場についての意識を明らかにし、偏狭なあるいはわずかに倫理的な言説的振る舞いを示している。
3. 関連する利害や立場についてわずかに意識している、(あるいは) 偏狭なあるいは倫理的に問題の多い言説的振る舞いへの傾向をより顕著に示す。
2. 関連する利害や立場についてのわずかな意識を示し、偏狭なあるいは不公正な言説的振る舞いを示す。
1. 関連する利害や立場についての認識をほとんどあるいは全く示していないか、根本的に不公正であったり不正直な仕方で行われている。

#### 完全さ

論証や分析が、次のような完全さをもって行われている。

6. 推定される論点や課題の複雑さを一貫して認識し、証拠と説明を十分に深く統合して使用する推論を十全にサポートしている。
5. 推定される論点や課題の複雑さを概して認識し、証拠と説明を適切に統合して使用する推論を確実にサポートしている。
4. 推定される論点や課題の多くの複雑さを認識し、もし不完全にその推論の統合されたサポートがされたなら適切なサポートを与える。

3. 推定される論点や課題のいくつかの複雑さを認識するが、ある点で不十分で不完全にしか統合されていない推論のサポートを与える。
2. 推定される論点や課題の複雑さのほとんどを見落とし、一貫して弱くまとまりのない推論のサポートを与える。
1. 論点の複雑さを大部分認識することができないか、最小限でも適切なサポートを与えることができない。

### 健全さ

論証や分析の健全さは、次のようなテキストの在り方で示される。

6. 推定される論点や課題に完全に適した推論の様式を用いる。ギャップ、不一致、矛盾、虚偽を示すことなく、非常に有効な推論を証明する仕方で行われる。
  5. 推論される論点や課題に適した推論の様式を用いる。ギャップ、不一致、矛盾、虚偽の証拠をほとんど示すことなく、有効な推論を証明する仕方で行われる。
  4. 推定される論点や課題に大部分適した推論の様式を用いる。ギャップ、不一致、矛盾、虚偽の例を時折示すが、有効な推論を証明する仕方で行われる。
  3. 推定される論点や課題に時折不適切な推論の様式を用いる。ギャップ、不一致、矛盾、虚偽によって混乱している、疑わしい推論であることを明確に示す仕方で行われる。
  2. 推定される論点や課題にしばしば不適切な推論の様式を用い、推論の道筋においてギャップ、不一致、矛盾、虚偽の例が多くある。
  1. 推定される論点や課題にほとんどすべてが不適切な推論の様式を用い、推論の道筋においてギャップ、不一致、矛盾、虚偽が多数を占める仕方において行われる。
- (22) Faulconer ら (1988) p.229. 現在では、書くことを通してクリティカルシンキングを養成するための教員向けの本も出版されている。例えば、Bean(2001) は、学生に書かせることでクリティカルシンキングを涵養する方法の紹介を行い、書くことを通して考えるスキルを開発することを目指して、次のような教授法の三つの原則を提示している。

考えるスキルの開発を目指した教授法のための原則

学生に対して認知的不協和を生み出すようなものにすべき

知識を情動的なものとしてよりもむしろ対話的なものとして提示すべき

対話とライティングを含む、問題解決のための能動的な機会を生み出すようなものにすべき

また、Bean(2001)は、学生に推敲をうながすために、以下の15項目を提示している。

1. 書く過程において、「新しい修辞学的」モデルや「問題探求型」モデルを教える。
2. 問題に焦点をあてたライティング課題を出す。
3. 学生が問題を提起したり探求したりするよう手助けする、アクティブ・ラーニングの課題を考案する。
4. 授業において、評価の対象としない exploratory writing を組み込む。
5. 書く過程において十分対話できる時間を用意しておく。
6. 学生に何か書いたものを提出させることによって介入する。
7. ドラフトの期日を含む、プロセスの要件を課題に組み込む。
8. 授業内や授業外において、ドラフトをピア・レビューするための戦略をたてる。
9. 課題に対してとくに困難を感じている学生のためにライティング・カンファレンスを開く。
10. 最終稿のコピーと一緒に、全てのドラフト、メモ等を学生に提出させる。
11. 最終ドラフトの書き直しを認めるか、最終ドラフトの手前のものにコメントし、編集というよりもむしろ、推敲に向けたコメントを行う。
12. 進行中の自分の仕事の例を引き合いに出すことで、学生が教員の書く過程をどのように経験しているかを理解できるようにする。
13. 推敲の方法についてアドバイスする。
14. 論述試験を重視しすぎない。
15. 完成原稿に高い水準を求める。

(23) Ibid.p.230.

(24) Erion(2000),p.55.

- (25) Ibid.p.60.
- (26) Ibid.p.57.
- (27) Ibid.p.58. その他、言葉への感受性を高めることや、エッセイを図表化することなどが説明されている。
- (28) 評価項目とチェック項目を表にして可視化したものである。
- (29) Farmer (2003),pp. 125-126.
- (30) Harrell(2005) においては、哲学論文を評価するためのかなり詳細なルーブリックが掲載されている。
- (31) Mulnix ら (2010),p.28.
- (32) Ibid.,p.27.
- (33) Ibid.,p.28.
- (34) Ibid.,p.30.
- (35) これら 9 つの課題がそのまま掲載されているだけでなく、その課題内容の説明も付されている。 Ibid.,pp.32-53.
- (36) Ibid.,pp.30-31.
- (37) Hatcher (1999) ,p.172.
- (38) Ibid.
- (39) Ibid.,p.175. 調査方法や詳細な調査結果については、 pp.174-182 において述べられている。
- (40) 教科書はこのプロジェクトに参加した教員が作成し、クリティカルシンキングの指導に役立つよう、実践的なものと理論的なものの両方を含む論証が多く掲載されたものが使われている。 Ibid.,p.173.
- (41) Ibid.
- (42) Ibid.,p.174.
- (43) Ibid.
- (44) 哲学者によるレポート作成指導書として代表的なものは次の二冊である。  
戸田山和久 (2002), 『論文の教室—レポートから卒論まで』 日本放送出版協会, 河野哲也 (2002) 『レポート・論文の書き方入門第 3 版』 慶應義塾大学出版会.

**参考文献**

- BEAN, J. C.,(2001) *Engaging Ideas*, Jossey-Bass.
- EDWARDS, A. M.,(1996) "A Writing Approach to Teaching Philosophy" *Teaching Philosophy*,19:2,June.
- ENNIS, R.(1991),Critical Thinking: A Streamlined Conception, in *Teaching Philosophy* 14:1, March.
- ENNIS, R.(1986), "A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities", in *Teaching Thinking Skills*, edited by Joan Boykoff Baron, Robert J. Sternberg, W.H. ,Freeman and Company.
- ERION, J. J.(2000)"Thinking Critically about College Writing: The Analogy between Arguments and Essays" *Teaching Philosophy*,23:1,March,pp.53-61.
- FACIONE, P. A.(1990),*Critical Thinking:A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instructions*. ,American Philosophical Association,Newark,Del.
- ルーブリック：[http://www.insightassessment.com/pdf\\_files/Rubric%20HCTSR.pdf](http://www.insightassessment.com/pdf_files/Rubric%20HCTSR.pdf)
- FARMER, L. L.(2003)"Grading Argumentative Essays" *Teaching Philosophy*,26:2, June,pp.125-130.
- FAULCONER,J.E.,WILLIAMS,R.N.,PACKARD,D. J.(1988)"Using Critical Reasoning to Teach Writing" *Teaching Philosophy*,11:3,September,pp.229-244.
- FEINBERG, J.(2007), *Doing Philosophy: A Guide to the Writing of Philosophy Papers* 4th edition, Wadsworth.
- FLIEGEL, R. and HOLLAND, J. [http://cet.usc.edu/resources/teaching\\_learning/material\\_docs/Assessing\\_Critical\\_Thinking\\_2007.pdf](http://cet.usc.edu/resources/teaching_learning/material_docs/Assessing_Critical_Thinking_2007.pdf). (2011年2月20日参照)
- [http://assessment.aas.duke.edu/documents/usc\\_editedtoremoveexpenditures\\_.pdf](http://assessment.aas.duke.edu/documents/usc_editedtoremoveexpenditures_.pdf). (2011年2月22日参照)
- GELDER, T. V.(2005)"Teaching Critical Thinking : Some Lessons From Cognitive Science", *College Teaching*,53:1,pp.41-46.
- HARRELL, M.(2005) "Grading According to a Rubric" *Teaching Philosophy*,

- 28:1, March, pp.3-15.
- HATCHER, D.L.(1999) "Why Critical Thinking Should Be Combined With Written Composition" *Informal Logic*, Vol.19, Nos.2 & 3, pp.171-183.
- KURFISS, J. G.(1988), *Critical Thinking: Theory, Research, Practice, and Possibilities*, ASHE.
- LAI W. L.(2010) "A New Approach To Teaching Academic Writing : How philosophers can contribute to educating young scientists ", *Journal of the Graduate School of Letters*, Hokkaido University, Vol. 5, pp. 81-87.
- MULNIX, J.W. and MULNIX, M.J.(2010) "Using a Writing Portfolio Project to Teach Critical Thinking Skills" *Teaching Philosophy*, 33:1, March, pp.27-54.
- OSHIMA, A., HOGUE, A.(2006), *Writing Academic English* 4th edition, Pearson Education.
- TOULMIN, S., E., (1958) *The Uses of Argument*, Cambridge University Press. (戸田山和久・福澤一吉訳 (2011) 『議論の技法：トゥールミンモデルの原点』 東京図書)
- T・W・クルーシアス, C・E・チャンネル著, 杉野俊子・中西千春・河野哲也訳 (2004) 『大学で学ぶ議論の技法』, 慶應義塾大学出版会.
- 平柳行雄 (2010) 『日本語論文の「書く」力を向上させるためのクリティカルシンキング』 青山社.
- 井下千以子 (2008) 『大学における書く力考える力—認知心理学の知見をもとに』, 東信堂.
- 伊勢田哲治 (2007) 「哲学系一般教育のモデルとしてのクリティカルシンキング」 『中部哲学会年報』 第 39 号, pp.54-65.
- 伊勢田哲治 (2005) 『哲学思考トレーニング』, ちくま新書.
- 河野哲也 (2002) 『レポート・論文の書き方入門第3版』, 慶應義塾大学出版会.
- 前田早苗・工藤潤 (2010) 「カリフォルニア大学における教育成果重視型評価システムの現状と課題—西部地区基準協会のアクレディテーションへの対応の視点から—」 『日本高等教育学会第 13 回大会発表要旨集録』, pp.162-165.
- 西垣順子 (2008) 「初年次学生の議論型ライティングに関する認識について」, 『大

- 阪市立大学『大学教育』第6巻第1号, pp.21-28.
- 野矢茂樹(2006)『新版 論理トレーニング』, 産業図書.
- 大井恭子(2006)「クリティカルにエッセイを書く」, 鈴木健, 大井恭子, 竹前文夫編『クリティカルシンキングと教育』世界思想社, pp.100-136.
- 高浦勝義(2004)『絶対評価とルーブリックの理論と実践』, 黎明書房.
- 戸田山和久(2002)『論文の教室—レポートから卒論まで』日本放送協会.