

論 説

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——

抱井尚子

日本の高等教育機関においてはこれまで、教師から学生への一方的な「知」の伝授を中心とした教育が行われてきた。そのため、たとえ講義内容を完全に理解していない場合でも、講義の最中に質問をしたり、自分の意見を積極的に述べる学生は少ない。また、このような学生が実社会で働くようになると、上司や組織全体の誤った意思決定にも異議を唱えず、延いては職業倫理や企業倫理の低下を招く結果となるのではないだろうか。

このような消極的かつ受動的な学びや労働のスタイルは、日本文化の特徴に深く関わりを持つと思われる。つまり、日本的価値観に根ざした行動規範に従うことにより、日本の社会においては、権威のある者や年上の者(教師・上司)の発言を絶対的なものとして受け入れ、「批判的思考」(critical thinking)を使って発言内容を再考したり、異議を唱えるという行動を抑制する傾向がある。また、仮に自分の意見を持ったとしても、周囲への同調を重んじる傾向がある日本社会においては、自身の意見をはっきり述べる者に対し、「出る杭は打たれる」などの格言を以って戒めることもしばしばある。

上述した日本の現状を打開するためには、まず今後の日本社会を担う人材育成の場である高等教育機関において、批判的思考の育成に対する取り組みを行う必要がある。1980年代から1990年代初期にかけて米国では、大学生の批判的思考を2000年までに向上させることが、国家の教育目標として定められた

(National Education Goals Panel, 1991)。その成果として、現在の米国の学術的成功や経済的繁栄があるとも言われている。経済が低迷し、教育改革が叫ばれている現在のわが国においても、既存の知識に疑いを持たず、権威のある者に言われるままに迎合するような人材ではなく、自らの知識と意志によって、正しい判断を下すことのできる、批判的思考を持った人材の育成が急務となっていると言えよう。実際、2000年11月に出された大学審議会の答申には、高等教育機関においてグローバル化時代に求められる人材を育成することを目指し、「高い倫理性と責任感を持って判断し行動できる能力の育成」が打ち出されている。ここでは、グローバル化時代を生きるために、「論理的に物事をとらえ、自らの主張を的確に表現しつつ行動していくことができる能力」の育成が強調されている。

高等教育機関における学生の批判的思考の育成が認識されつつある現状がある一方で、西洋思考の伝統を引き継ぐ批判的思考という概念が、東洋文化を背景とするわが国では根付きにくいのではないかという懸念もある。しかしながら、21世紀のグローバル化時代においては、公平な視点を持ち多様な価値観と共生する能力を持った人材の育成が必須であるため、高等教育機関における批判的思考の育成を軽視することはできないであろう。そこで本稿では、このような現状を打開するような批判的思考のあり方と教育手法の模索を試みる。まず、批判的思考とは何かについて、その定義について検討する。次に、日本の高等教育機関で批判的思考を育成する際に考え得る文化的障害について、文化心理学的視点から考察していく。最後に、日本の文化的価値観と共存可能な前提を持つ批判的思考のあり方とその教育手法を模索する。

批判的思考は一般的に認知技能と態度の二側面から成り立つとされているが、本稿では主にその態度面に焦点を当ててこれらの議論を進めていく。ここで特に態度面に焦点を絞る理由は、批判的思考能力の発動がその前提となる態度・動機に依拠していると思われるからである。なぜならば、批判的思考を使うために必要な認知技能を持っていても、その技能を使おうとする動機が欠如している場合は、批判的思考の発動が抑制されると考えられるからである。

批判的思考とは何か

統一的概念定義の欠如

批判的思考の源流は、古代ギリシャ哲学に遡り、プラトンの著作に現われるソクラテスの問答法にその起源を持つとされている。ソクラテスの問答法は、ある命題について、それが真であるか偽であるかを、対話によって明らかにすることを目指したものである。これは、たとえ情報源が権威者であっても、知を探求する上では同様に必要な行為であるとされる (Paul, 1990)。研究者間で一般的に共有されている批判的思考についての認識には、推論の過程に曖昧な点はないか、議論に矛盾はないか、導出された結論には確実な根拠があるか、などといった問いかけを常に行うという、分析的・合理的能力が含まれる (Ennis, 1962)。また、批判的思考が、認知技能 (cognitive skills) と態度 (dispositions) の両側面から成る (Ennis, 1987) ということも、多くの研究者によって受容されている。ここで言う認知技能とは、分析、解釈、推論、評価、説明、自己修正、意思決定、判断などといった認知活動を行う際に必要な知的能力のことを指す。一方、態度(傾性 (propensity) もここに含まれる)とは、これらの認知技能を使おうとする動機や傾向性を指し、批判的思考における情意的側面にあたる。

批判的思考の概念については、上記のような大まかな見解の一致があるものの、定義、強調点、前提に関しては、研究者により多少の違いがある。例えば Ennis (1987) によると、批判的思考とは、「何を信じ、何を行うべきかを決定する、合理的・反省的思考」(p. 10) である。Ennis はまた、思考の「創造的」側面を批判的思考の一特性として考えている。Lipman (1988) は、批判的思考を、「良い判断を促す熟練した合理的思考で、基準に依拠し、自己修正的で、文脈に対して敏感である」(p. 39) と定義している。ここでは、文脈に対し適切な判断基準を使用することが、批判的思考を非批判的思考と区別する最大の特徴であるとしている。Paul (1989) の定義による批判的思考は、「鍛錬された自己指向的思考で、(対象となる)分野の考え方に適切な、理想的な思考」(p.

214)である。Paulの批判的思考の定義の前提には、知的、情緒的、倫理的にバランスをとるためには、「開かれた心」(open-mindedness)が不可欠であるという信念がある。Siegel(1988)の見解によると、批判的思考を持つ人とは、「(理性によって導き出された)理由によって動かされ、理由を持って信念や行動の基盤とする傾性と態度を持ち、理由を適切に評価する能力をもつ人」(p. 23)を指す。この定義では、批判的思考が、評価能力のような知的能力だけでなく、論理的に物事を考えて行動しようとする態度をも含むことが明示されている。McPeck(1981)もまた、批判的思考の定義を、「反省的な懐疑を持って活動に従事するための技能と傾性」(p. 81)とし、能力面と態度面の両方に触れている。同時に、与えられた情報を無条件に受容せず、「疑う」ことの重要性を強調している。

上述の5人の研究者のうち、Ennis(1987)、Lipman(1988)、Paul(1989)、Siegel(1988)の4人は、批判的思考が、特定の領域に縛られない般化可能な概念であるという前提を持っている。一方、McPeck(1981)は、批判的思考の領域固有性を主張している。つまり、批判的思考を発動させるためには、おのずと関連する特定領域の知識や背景情報が不可欠となり、領域や分野を越えて批判的思考を般化することは困難であるというのがMcPeckの主張である。批判的思考の般化性に関する問題は、長年分野における議論的となってきた。般化性を支持する研究者たちは、McPeckの議論においては、「トピック」、「科目」、「分野」、「領域」などの用語が、明確な説明なしに混同して使われていることに問題があると主張している(e.g., Ennis, 1989; Norris, 1985; Paul, 1985; Siegel, 1988)。

Ennis, Lipman, Paul, Siegel, McPeckの5人の哲学者による批判的思考の定義を評価したJohnson(1992)は、これらの定義のいずれもが、いわゆる「ネットワークの問題」(p. 41)を持っていると主張した。ネットワークの問題は、批判的思考を定義付ける際に、研究者が使用する一連の用語と用語のつながりが、明確に説明されていないことに起因する。問題解決、意思決定、メタ認知、合理性、合理的思考、推論的思考、知識、または知能のような用語が、その例と

して挙げられる。Johnson はまた、5 人の研究者がそれぞれの定義の中で明示していない点として、批判的思考には、思考の結果としての行動が含まれるべきなのか、道徳的・倫理的側面が含まれるべきなのかという疑問を挙げている。Johnson は、これらの疑問に対し回答が出されない限り、十分な批判的思考の理論の発展はあり得ないであろうと主張している。

統一的概念定義の誕生

上述したように、批判的思考は、長い間その定義に意見の一致を見てこなかった。このことで、批判的思考に関する実証研究は大きく阻まれてきた。なぜならば、定義の多様性が、批判的思考を測定する尺度の多様性につながり、統一の定義のないままに開発された複数の尺度は、学生の批判的思考評価研究に一貫性のない結果を生み出していくこととなったからである (McMillan, 1987)。そのような中、経済低迷期にあった 1980 年代から 1990 年代初頭にかけて米国政府は、大学生の批判的思考の向上を教育政策の中心に据え、国際競争力の奪回を目指した (National Education Goals Panel, 1991)。これを受け、批判的思考の統一の定義の獲得が急務となった。

1990 年のデルフィ・プロジェクト (the Delphi Project) は、こうした批判的思考の統一の定義の要求に呼応して、哲学者 Peter A. Facione を中心に行われた (Facione, 1990)。この研究は、主に北米に活動拠点を持つ 46 名の批判的思考研究者を招聘し、デルフィ技法と呼ばれるインタビュー方法に基づき批判的思考の定義に関する専門家の意見を収集したものである。参加者のうち 52% が哲学者、22% が教育学者、20% が社会学者、そして 6% が自然科学者であった。参加者の中には、Robert Ennis, Matthew Lipman, Stephen Norris, Richard Paul といった、分野を代表する研究者が含まれていた。デルフィ技法は、専門家集団の意見を複数のラウンドを通して収集、吟味、修正することで、最終的に専門家集団の見解を一定の方向に収斂させることを目指すインタビュー技法である。この技法は、未来の出来事・傾向などを専門家集団に予測させるような場合によく使われる (Stewart & Shamdasani, 1990)。

デルフィ・プロジェクトに参加した専門家集団は、批判的思考が、日常生活において私たちが行う意思決定、判断、問題解決のために広く使用可能な認知プロセスであるという見解を打ち出している。その上で彼らは、批判的思考を「解釈、分析、評価、推論に帰着する、合目的かつ自己統制的判断」と定義付けている。さらに彼らは、領域固有性の視点から、批判的思考が、このような判断の基礎となる、「根拠、概念、方法論、判断基準または文脈に対する考慮の説明に帰着するものでもある」とも付け加えている (Facione, 1990, p. 3)。以上のように、デルフィ・プロジェクトの統一の定義においては、批判的思考を領域般化性と固有性の双方の視点から捉える必要があることが確認されている。また、批判的思考が認知技能と態度の二側面から成り、それらが等しく重要であることも再確認された。

デルフィ・プロジェクトで明らかになった専門家の意見をさらに詳細に考察してみると、これまで曖昧であった種々の点がより明確になっていることがわかる。まず認知的側面に関する合意だが、ここでは6つの認知技能が批判的思考の中心に位置付けられていることがわかる。それらは、ほぼ95%以上の同意率を得た、分析、評価、推論と、87%以上の同意率を得た、解釈、説明、自己統制 (i.e., 自己考察的・自己修正的認知技能を指す) である。情意的側面である態度・傾性についても、多くの専門家たちが、問題分析にあたり公平な心を持つことの重要性を強調した。更に、批判的思考を行える人は、探究心が強いこと、常に情報に通じていようとする、批判的思考を使う機会を常に意識的に窺っていること、自身の論理的思考プロセスに自信をもっていること、開かれた心を持っていること、そして意思決定や判断を慎重に行おうとすること、といった傾向を持つことが83%の同意率をもって専門家によって確認された (Facione, 1990)。また、半数以上 (52%) の専門家批判的思考の定義を倫理的・道徳的規範に基づいて決定するべきではないとした。これらの専門家たちは、倫理的・道徳的に正しい方法で批判的思考を使用することは大切であるとしながらも、批判的思考にこれらの意味合いを付与することにより生じ得る弊害を指摘した。それらは、「開かれた探求に対する理不尽な制約」や「イデオロ

ギーによる不当な制限」(Facione, 1990, p. 24) などである。

専門家による批判的思考の統一の定義を打ち出したという意味で、デルフィ・プロジェクト (Facione, 1990) の貢献は大きい。統一の定義の存在は、批判的思考の測定結果に一貫性をもたらし、批判的思考教育の結果の評価をより信頼性・妥当性の高いものにしていくことができる。デルフィ・プロジェクト以降、Facione とその共同研究者によって数々の批判的思考測定質問紙が開発されている。例としては、批判的思考の認知能力を測定する California Critical Thinking Skill Test (CCTST) や、態度測定に使用される California Critical Thinking Disposition Inventory (CCTDI) などが挙げられる。

批判的思考研究における新たな動向

米国においては、最近批判的思考研究に新たな動向が見られる。Kerry S. Walters の編集により 1994 年に出版された『Re-thinking reason: New perspectives in critical thinking』は、批判的思考研究の新たなパラダイムを議論している。Walters (1994) はこの著書の中で、これまでの伝統的な批判的思考モデルが、普遍性、客観性、抽象性を強調し過ぎてきたことを批判している。Walters によると、普遍性の偏重は、物事を評価する際に唯一の評価基準しか認めない、方法論の全体化 (totalization) を招く。客観性は、西洋近代科学の中で重視されてきたものであるが、この概念重視の姿勢は、分析にほんのわずかな個人的バイアスが入る余地をも否定する。したがって、批判的思考とは誰が行っても同じ結論を導き出す、個性のない思考ということになってしまう。また、抽象性を重視することは、批判的思考を文脈から切り離された思考と位置づけてしまう。

これらの伝統的アプローチの前提に対する Walters (1994, p. 10) の批判をまとめると、以下ようになる。

1. 普遍性の強調による方法論の全体化という傾向は、不必要に攻撃的で対立的な精神を生み出す。
2. 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。

なぜならば、思考を行う主体は、個性的な考えや経験を持つ人間だからである。

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、目的、ニュアンスを見失わせる可能性がある。

Walters (1994) のアプローチ(「批判的思考の第二の波」と呼ばれる)は、批判的思考における性差 (Thayer-Bacon, 2000; Wheary & Ennis, 1995) や文化差 (Halonon, 1992; Thayer-Bacon, 2000) の影響という議論にもつながる。

Thayer-Bacon (2000) は、伝統的な批判的思考に見られるような従来の分析的モード思考は、Clinchy (1994) が指摘する、客観性、非個人性、対立的議論に価値を置く、「男性の認識論」(men's ways of knowing) や「分離認識論」(separate knowing) に基づくものであると指摘する。したがって彼女は、Belenky, Clinchy, Goldberger, および Tarule (1986) の研究から明らかになった女性の思考モードは、「女性の認識論」(women's ways of knowing) や「関連認識論」(connected knowing) と表現される、他者との関係性、直感、主観的思考を重視するもので、このような視点も批判的思考の定義に反映されるべきであると主張する。Walters が提唱する批判的思考の新しいあり方は、従来の男性型分析モード思考に加え、Thayer-Bacon が指摘する、女性的な協調型の思考にも対応したものであると言えよう。

Halonon (1992) は、権威者・年長者に対する服従を重んじるような文化的背景を持った学生には、批判的思考の発動が妨げられる可能性があると言論している。更に彼女は、批判的思考の発達が社会的文脈の影響を受けることを考慮すれば、その概念化はより広い視野から行われるべきではないかという提言をしている。知能 (intelligence) という認知プロセスが、環境や社会的文脈の中で定義づけられていることを、これまでの多くの心理学者が観察してきた (e.g., Berry, 1981; Cole, Gay, Glick, & Sharp, 1971; Cole & Scribner, 1974; Irwin, Schafer, & Feiden, 1974; Pinxten, 1991; Serpell, 1979; Sternberg, Conway, Ketron, & Bernstein, 1981; Stigler, Lee, & Stevenson, 1987)。同様に、批判的思考という認知プロセスも、社会的文脈によってその捉えられ方が変化する可能

性を秘めている。古代ギリシャ哲学から引き継がれた西洋的思考に基礎を持つ批判的思考が、いずれの文化においても同じように受容され、評価され、教育されてきたものであるとは考えがたい。したがって、批判的思考を発動する主体の持つ主観性や文脈の影響を考慮した Walters (1994) の新たなアプローチは、文化的多様性により適合したものであると言えよう。

これまでの伝統的な批判的思考の前提は、論理主義的な色合いが濃く、ややもすると、文脈から切り離された世界で記号の操作のみに終始するといった陥穽に陥る危険性があった。この点からも、Walters (1994) を中心に展開された「第二の波」の新たな取り組みは、批判的思考を現実世界でより意味のあるものに捉え直そうとする、重要な試みであると言える。

Peter A. Facione が中心となったデルフィ・プロジェクト (1990) では、批判的思考が日常生活における判断や意思決定を行う際に求められる認知能力と態度であるという専門家のコンセンサスが得られた。Walters (1994) が中心となって展開した批判的思考再考運動でもまた、現実世界においてより意味のあるかたちで批判的思考を捉え直し育成する必要が強調された。このように、近年の批判的思考の研究は、思考における文脈の重要性や、性差・文化差といった多様性を考慮することの重要性を意識する方向へと進んでいる。研究の応用範囲も教育学・心理学といった実践的な分野に広がってきている。グローバル化が急速に進む今日、取り組むべき課題もこれまで以上に複雑化し、人々の価値観も多様化している。これに伴い、批判的思考研究においても、新たなパラダイムが構築されつつある。

日本の高等教育機関における批判的思考教育の可能性

前章においては、批判的思考とは何かという根本的問題と、近年の研究動向について、米国の状況を中心に概観してきた。ここからは、日本に目を転じ、わが国の大学教育における批判的思考教育の可能性について探ることとする。

21世紀の日本の大学教育に求められるもの

前述したように米国では、高等教育機関における批判的思考の育成が、政府が掲げた国家的教育目標となっている。米国政府は、批判的思考が国家の国際競争力向上に寄与するものであるという認識をもっているからである。日本においても近年は、単なる「知識」の詰め込みではなく、自主的に考えることのできる力を養うことが、大学教育において求められている。大学審議会による「グローバル化時代に求められる高等教育の在り方について」の答申(大学審議会, 2000)では、グローバル化時代を担う人材を育成するために、「教養を重視した教育の改善充実」として大学教育の改善と充実を呼びかけている。これによると、グローバル化が進む中で、地球社会の一員としての自覚を持ち、多様な価値観を持つ世界の人々と共生することができる人材を育てるために、以下に挙げる能力の育成が必要であるとされる。

- (1) 高い倫理性と責任感を持って判断し行動できる能力の育成
- (2) 自らの文化と世界の多様な文化に対する理解の促進
- (3) 外国語によるコミュニケーション能力の育成
- (4) 情報リテラシーの向上
- (5) 科学リテラシーの向上

上記5項目の中でも、(1)の「高い倫理性と責任感を持って判断し行動できる能力の育成」は、優れた判断力の育成という意味において、本稿の中心テーマである批判的思考と直接関わっていると言える。(2)から(5)は、批判的思考の育成を直接の目標としていないとは言え、特に批判的思考態度を育成する手段として、大いに活用できると考えられる。例えば、(2)の「自らの文化と世界の多様な文化に対する理解の促進」では、相手の文化に対する短絡的でステレオタイプ的な評価や判断を避けることが重要であり、そのためには批判的思考を発動しようとする動機が必要になってくる(Kakai, 2000)。(3)の外国語学習では、その言語を話す人々が持つ思考パターンや価値観に気づかされる機会が与えられる。外国語学習を通して見えてくるこのようなメタな情報は、具体的な情報からその背後にあるより抽象的情報を導き出すという思

考プロセスの獲得動機を高めることにつながる。また、英作文の練習などを通して、論理的に思考する態度が育成される。(4)の情報リテラシーの向上では、ネット上にあふれる情報の信頼性を冷静に分析・判断することの必要性に気づかされ、情報を無批判に受け入れまいとする動機が高まる。最後に(5)の科学リテラシーの向上においては、科学的知識を駆使する段階で、解が一つに定まらない、生命倫理問題・環境倫理問題のような不良定義問題に取り組む必要性が生じる。このことから、McPeck (1981) が主張するところの、批判的思考の領域固有性が前面に出るような、適切な根拠・方法論・判断基準を駆使して結論を導き出そうとする態度が養われると考えられる。また、取り組む問題の性質から、倫理的に正しい判断を行おうとする態度も育成されと考えられる。以上(2)から(5)の領域において知識を獲得し実践する過程で、批判的思考態度が養成される可能性が示唆される。また、このような実践を積み重ねる中で、批判的思考の認知技能も育成され、延いては(1)の「高い倫理性と責任感を持って判断し行動できる能力の育成」という目標達成にもつながると筆者は考える。

上記のような5つの目標を掲げる大学審議会の答申からもわかるように、昨今は日本の高等教育機関においても、批判的思考育成の必要性が米国同様に認識されてきている。米国においては80年代以降様々な教育レベルにおいて批判的思考テストを制度化する州が増えている(Ennis, 1987)が、わが国の教育機関においても、最近では、学生の批判的思考の測定や批判的思考を育成する授業の試みなどが始まっている(e.g., 廣岡, 元吉, 小川, 2000; 廣岡, 元吉, 小川, 斎藤, 2001; 道田, 2000b, 2001, 2003)。そのような中で筆者は、日本の大学において批判的思考の育成を行う場合、いくつかの文化的障害が存在すると思われる。仮に与えられた文章を読んで、解釈し、論理の矛盾を見つけ出すような批判的思考能力を養成することができたとしても、そのような能力を日常生活における他者との相互作用の中で常に使おうとする態度や動機を持つことは、日本という社会的文脈で文化化(enculturation)した学生にとっては、困難であるように思われる。したがって、次節においては、批判的思考の中でも特に

態度面に焦点を当て、日本の大学における批判的思考の態度育成において考える文化的障害について議論を進めていく。

文化と思考発達

ロシア心理学を代表する一人である Lev S. Vygotsky は、人間の心理活動を唯物論的視点から捉えた「文化的-歴史的発達理論」(socio-historical theory of development) を唱え、人間の心理発達における社会的環境や歴史の役割を重視している。Vygotsky によれば、人間の諸活動は、言語や記号という文化的な道具を媒介として営まれており、さらにその活動が人間自身の精神機能を形成していく。つまり、人間と社会的環境との相互作用が人間の心理発達の根源であると考えられる。更に Vygotsky は、このような人間の意識活動に本質的に備わっている社会性・歴史性が、動物と人間の心理活動を区別する境界であると説いている(レオンチェフ, 2003; 柴田, 2001; Vygotsky, 1978, 1986)。

1970年代初頭以来、ロシア心理学の影響は米国の教育界にも及んでいる。なかでも、Vygotsky, Leontiev, Luria の系統を引く米国の文化心理学者 Michael Cole はその中心的役割を担っている。これまで米国においては、Cole などの活動理論派だけでなく、Bruner のナラティブ派、そしてこれらの折衷派としての Wertsch などを含む社会文化的アプローチに理論的基盤を置く学者たち¹⁾が、人間の認知発達における社会環境の役割について活発な議論や研究を行ってきている(e.g., Bruner, 1990; Cole, 1996; Rogoff, 1990; Stigler, Shweder, & Gilbert, 1990; Wertsch, Rio, & Alvarez, 1995)。社会文化的アプローチにおいては、いかなる心理のプロセスも社会的環境に依存していると考えられる。Wertsch によれば、心理学における社会文化的アプローチとは、「一方では人間の精神機能と、もう一方では、その精神機能が生起する文化的、制度的、歴史的な文脈との関係を解明するもの」(Wertsch, Rio, & Alvarez, 1995, p. 3)である。した

1) 文化心理学における、活動理論派・ナラティブ派・折衷派の立場の相違に関する詳細は、高取(2000)を参照されたい。また、本稿では、これらの異なる立場の違いではなく、共通点に着目して議論を進めていく。

がって、社会文化的に心理のプロセスを捉えれば、それは個人と社会環境との複雑な相互作用の中で発達し、個人の中に内化されていくものであるということになる。このように、文化心理学に見られる社会文化的アプローチは、心と社会は原理的に切り離すことが可能であるとした従来の心理学への二元論的アプローチを否定する、非二元論的特徴を持つ(北山, 1998)。

社会文化的アプローチの観点に立つならば、西洋文化圏で生み出され発展してきた現在の心理学理論は、非西洋文化圏の成員の心理や行動を十分に説明することはできない可能性が唆される。またこの視点によれば、批判的思考が非西洋文化圏においても同じように存在し、肯定的に評価されてきたと考えることには無理がある。つまり、米国の学者によって定義された批判的思考は、日本の大学生にとってはあくまで外来の概念であり、そのような精神活動に彼らが従事する時、そこには何らかの文化的障害があると考えられる。

批判的思考態度の育成における文化的障害

これまで行われてきた批判的思考研究は、概念の統一的定義の不在によりその数が限られてきたが (McMillan, 1987)、中でも社会的文脈が批判的思考の発達にどのような影響を与えるかという研究設問を立てて行った実証研究は非常に少ない。筆者の知る限り、このような研究は、近年になってやっと出現した。フィールドワーク技法を使用したこれらの研究は、批判的思考のあり方、強調点、発達経路、使用領域が、文化によって異なる可能性があるということを明らかにしている (Lima & Lima, 1999; Panofsky, 1999; Rockwell, 1999; Schroder, 1999; Shepel, 1999)。人間の精神機能が社会的文脈や活動という媒介を通して形成されるという社会文化的アプローチの視点から考えれば、このような研究結果も予想に反するものではない。そこで、以下に、批判的思考の情意的側面である態度面に焦点を当てて、このような態度が日本文化の中で根付きにくいと筆者が考える根拠のうち主なものを提示する。

Markus と Kitayama (1991) は、文化心理学的立場から、それぞれの文化に

は、その文化の歴史の中で作り出され共有されていく、「人の主体の性質についての通念」があるとし、これを文化的自己観とよんでいる(北山, 1998, p. 29)。文化的環境により生成される異なる2つの自己観として、欧米文化で優勢な相互独立的自己観 (independent self-construal) と、東洋文化で優勢な相互協調的自己観 (interdependent self-construal) がある。相互独立的自己観が、自己を周囲の他者やものごとから「切り離された実体」として捉えるのに対し、相互協調的自己観は、自己を周辺他者やものごとくに結びついた、「関係志向の実体」として捉える(北山, 1998, pp. 38-39)。西洋と東洋の比較を通じて、生態的・宗教的・言語的形態が、ある種の思考形態を生成するというメカニズムはこれまでも議論されているが (e.g., Becker, 1986; Nakamura, 1964; Nisbett, 2003), 環境と人間の認知・感情・動機の間文化的自己観という概念を媒介させたことが、Markus と Kitayama (1991) の貢献の独自性であると言えよう。例えば北山 (1998) は、相互独立的自己観の思想的背景の一つとして啓蒙思想期に始まる合理性を挙げ、一方、相互協調的自己観の思想的背景として、仏教・儒教思想をはじめとする東洋思想を挙げている。西洋文化における合理性への傾倒は、討論や議論などの自己表現を重んじる社会慣習や社会制度として具現化されている。それに対し、東洋文化における仏教・儒教思想の影響は、周囲の人間との密接な結びつき、相互依存・協調、ヒエラルキーなどを重んじるがために使用される間接的コミュニケーション・スタイルに現われている。それぞれの文化において、このような社会慣習を実践することや社会構造の中に取り込まれることが、文化的自己観の維持と強化につながるようになる。

これまでの実証研究により、同じ米国内においても、ヨーロッパ系アメリカ人は相互独立的自己観が高い傾向があるのに対し、日系人をはじめとするアジア系アメリカ人は相互協調的自己観が高いことが確認されている (e.g., Kakai, 2001; Singelis & Brown, 1995; Tasaki, 2001)。以下に挙げる米国における実証研究の結果は、この2つの文化的自己観 (Markus & Kitayama, 1991) の違いに反映される、文化的・歴史的な文脈の違いが、異なる認知プロセスを形成して

いる具体的な例と考えることができる。

Johnson と Marsella (1978) は、ハワイ州の日系アメリカ人とヨーロッパ系アメリカ人を比較した研究で、ヨーロッパ系アメリカ人には高く評価される、他者の意見に依存しない自律的思考が、日系アメリカ人の間では、社会的スキルの欠如または目上や社会的地位の高い者に対し礼節を欠くものとして認識される傾向があることを指摘している。また、自分自身に関わる意思決定を自律的に行うことや、自分自身の意見を持つことは、東洋文化圏においてよりも西洋文化圏において、成熟した大人の条件として重視されている (Azuma, 1986; Befu, 1986; Weisz, Rothbaum, & Blackburn, 1984)。このことは、東洋文化圏において個人が自己決定を行うことが、周囲に対する配慮を欠いた身勝手な行為であると認識される可能性を示唆するものである。また、個人の目標達成より集団の和を保つことを優先する集団主義的傾向が強い文化では (Triandis, 1989a, 1989b; Triandis, Bontempo, Villareal, Asai, & Lucca, 1988)、西洋文化で高く評価される論理的・直線的・抽象的思考が、好ましい思考と受け取られるとは限らない。そのような思考によって下された判断や決定が、周囲の人間関係に亀裂を生じさせるような結果を伴うのであれば、それは他者に対する配慮に欠けた不適切な思考と解釈されかねない。なぜならば、東洋文化において伝統的に尊重されている思考とは、思考を行う主体とその社会的状況の関連性を重視した、関係的・文脈的思考だからである (Chui, 1972; Morris & Peng, 1994; Nakamura, 1964; Nisbett, 2003)。

ここまで紹介した研究結果はいずれも、相互独立的自己観と批判的思考の態度との正の相関を、相互協調的自己観と批判的思考の態度との負の相関を示唆するものである。つまり、批判的思考発動の鍵を握る態度の形成は、文化的自己観という中間変数を介して、社会的文脈の影響を受けるという仮説が成立し得ることを意味する。前出のデルフィ・プロジェクトによって合意に達した批判的思考の統一的定義に基づき開発された California Critical Thinking Disposition Inventory (CCTDI) (Facione & Facione, 1992; Facione, Facione & Giancarlo, 1996) と、Leung と Kim (1997) によって開発された自己観尺度を

使用した筆者の調査では、実際にこの仮説が概ね実証されている²⁾ (Kakai, 2001)。

このように、欧米の文化的・歴史的文脈の中で生まれた批判的思考という高次精神機能を、相互協調的自己観が優勢な日本において発動する場合、特にその態度面に数々の文化的障害が存在すると考えられる。日本文化は、他者との協力・依存体制の維持が生存の鍵を握る農耕社会を基盤として長い歴史を経て構築されてきた。そのため、日本文化の成員には、相互協調・相互依存が個人の世界観の根幹に位置する傾向がある (Nisbett, 2003)。このような人間にとって、批判的思考の態度は、簡単に内在化できるものであろうか。議論や討論を避ける傾向がある人間に、自己の意見をはっきり表現することができるのだろうか。社会的ヒエラルキーの秩序を守ることで自己の生存を容易にしてきた人間に、権威者に深く突き詰める質問をすることが抵抗なくできるのだろうか。日本において真の批判的思考教育を目指すのであれば、このような問題は避けて通れないものであろう。

マクロ的視点においては、日本社会の成員が持つ、批判的思考態度の獲得に対するレディネスは、まだ十分ではないように思われる。しかしながら、グローバル化は確実に進行しており、国際社会の規範に従って思考し、行動し、コミュニケーションをとることができる人材が益々必要になることは必至である。したがって、批判的思考の使用が要請されるような実践の場を学生一人一人に提供し、学生の批判的思考の態度形成を促す新たな規範を高等教育機関において作り出す努力は不可欠であろう。

2) 文化的自己観と批判的思考の態度との因果関係を検証する共分散構造分析 (SEM) には、実際には CCTDI が前提とする 7つの因子ではなく、筆者のデータから抽出された 4つの因子を使用している (Kakai, 2003)。この 4つの因子は、CCTDI の尺度の妥当性を検証した Walsh & Hardy (1997) の調査から得られた因子と高い類似性が確認されたものである。4つの批判的思考の態度因子のうち、3つの因子に対し、有意水準 0.01 で統計的に有意な正の影響が、2つの因子に対し、有意水準 0.01 で統計的に有意な負の影響が、それぞれ相互独立的自己観と相互協調的自己観から出ていることが確認された。

協調型批判的思考への展望

これまでの研究で、学生の批判的思考は適切な教授法の使用によって育成が可能であることがわかっている (Halpern, 1998)。教科書に書かれた内容を注意深く読み、矛盾点や議論が曖昧な部分を同定することや、質問を出させることも、手近なトレーニングになるだろう。また、教科書のみでなく、授業でインストラクターが述べた内容を対象にしても、同じような効果が得られるであろう。メディアリテラシーを高めることやディベート教育を導入することも、批判的思考の向上を図る方法となるであろう。道田 (2000a) に引用される Tsui による研究では、大学生の自己報告に基づいた調査結果から、批判的思考力を高めるのに効果があった授業科目として、作文、学際科目、歴史、科学、女性学、数学などが挙げられ、教授法では、教師による論文批評、個人で行う研究プロジェクト、グループプロジェクト、プレゼンテーションなどが挙げられている。これらの授業や教授法は、日本の大学においても提供可能であり、物事を論理的・分析的に考える批判的思考の能力を向上させる実践的な機会となり得る。

批判的思考の態度育成という観点から、筆者は以前、比較文化研究を実践させることで、学生の批判的思考態度の向上を目指す教授法の提案を行った (Kakai, 2000)。この手法では、学生が、ある社会的慣習や制度に関して、複数の文化間の比較分析を行い、その結果、これらの事象の違いが、それぞれの文化に存在する、歴史の流れの中で構築された文化的価値観や、新しく生み出された社会制度・法律などの文化的人工物 (Cole, 1996) の複合の結果であることを発見する。分析の過程では、自文化と他文化の世界観の違いを目の当たりにする驚きから、学生の知的探究心が呼び起こされ、さらに、広い視野に基づいた多面的思考を駆使することで、慎重な分析を行うとする動機も高められると考えることができる。このように、本アプローチにおいては、短絡的な文化的ステレオタイプを回避し、開かれた心を持って多角的に文化間の違いを根気強く分析する必要性が重視されることから、批判的思考の態度育成には高い効果が期待できると筆者は考える。しかしながら、このアプローチには限界もあ

る。それは、この手法が、現実世界で自分自身と関係のある特定他者の主張や考えではなく、自身が客観的立場で観察できる社会現象の分析に対して批判的思考を使用するものだからである。比較文化研究という特殊な文脈の中で学生の批判的思考態度が高められたとしても、ここで高められた批判的思考の態度を、学生自身が他者との実際の相互作用の場に転移できるという保証はない。

それでは、学生が現実世界でかかわりを持つ他者や組織に対して、批判的思考の発動を試みようとする態度の育成に効果的なアプローチはあるのだろうか。本稿において筆者は、道田（2002）の主張と、稲葉（2003）などの研究に見られる CSCL（Computer Supported Collaborative Learning）の主張の中に、この問題に関する解決の可能性を見る。まず道田は、批判的思考の目的が、相手のあら探しやあげ足取りのためにあるのではなく、相手の主張に対する自分の理解に批判的になることを通して、相手の立場を共感的に理解し、その理解に基づいて更に相手の意見を批判するという、批判と理解の循環的モデルを提唱している。このモデルにおいては、相手に対する「共感」や「尊重」といった、soft heart（優しい、思いやりに満ちた心）が、批判的思考の適切な使用の前提になると考える。一方稲葉（2003）は、教師は知識の源泉であり、学生は知識の受け皿であるとした従来の学習観を見直し、「蓄積型 Web 教材」という仕組みを通して、教師も学生も、疑問の表明や知識提供を行い、共に教材を拡張するための実践共同体（Community of Practice）の成員として対等な役割を担う教育支援システムの開発を進めている。このシステムの中では、ある話題に関する知識を持つ者は、知識を持たないものによって疑問を表明され、視点の異なる者によって批判されることで、より適切な知識提供という行為を誘発される。そこでは、教える側と教えられる側の地位の差はなく、あくまで両者の相互作用によって知識交換という行為を成立させることが重要となる。

上述の二人の研究者の主張や試みは、以下の点において日本における批判的思考態度の育成教育に有益であると筆者は考える。まず、道田（2002）の提案する共感・尊重などの「好意の原則」（道田，2002，p. 162）という前提は、ヒエラルキーや社会的役割によって支えられる相互協調的な日本の人間関係のあ

り方とは矛盾しない批判的思考の定義を可能にする。もし、批判的思考が他者を「批判」するための思考であるとすれば、協調的人間関係を重視する傾向が強い日本社会では、批判的思考に対し感情的な抵抗を抱く人が少なくないであろう。したがって、批判的思考を使おうとする態度の育成も抑制されると考えられる。一方、批判的思考が他者を理解し共感するための思考であるならば、批判的思考を持つことは日本の文化的価値観とは矛盾しない。つまり、批判的思考が、人間関係の和を維持する一方で、より良い思考に到達するための価値のある思考であると理解されるならば、日本社会においても多くの人がそのような思考を使おうと動機付けられるであろう。また、稲葉(2003)の提案するコンピュータネットワーク上で共同体の成員が知識を積み重ねていく蓄積型 Web 教材による学習モデルにおいては、「協調学習」「実践共同体」というキーワードに示されるような、学習における社会的協調性・協力性が重視される。個人より集団の目的達成を優先する傾向が欧米に比較して強い日本の社会的文脈において(Hofstede, 1980)、より高いゴールの達成を目指して、共同体の成員が相互補完的に協力し合うことは、文化的価値観と矛盾しない形で成員それぞれが建設的な批判をし合う機会を提供することができると考えられる。

道田(2002)と稲葉(2003)の研究には、個人が他者との協調的な相互作用を通してより良い思考を獲得していくという、共通のテーマがある。ここには、他者との「競争」ではなく「協調」を重視する姿勢があり、日本の文化的特性と調和した批判的思考の可能性を示唆するものであるといえよう。このように、批判的思考を日本社会の現実に沿う形で再定義し、それに適した教育手法を開発することで、これまで障害とされていた日本文化の特性が、逆に新しい批判的思考の実践を促進する原動力になる可能性が開かれるのではないだろうか。本稿においては、このような他者との協調を重視する日本の文化的特性と調和した批判的思考を、「協調型批判的思考」(collaborative critical thinking)と呼ぶこととする。

次に、批判的思考の行動面としてのコミュニケーション行動に目を転じてみる。批判的思考を発動した結果として生じる言語活動(例えば、「納得がいくま

で質問する」「自己の主張を論理的に伝える」など)に目を向けると、この思考は、自己の意見を言語によって明確に表現することが必要条件となっていると考えられる。これに対し日本文化においては、感覚的であいまいな言語表現や、円滑な人間関係の維持を重視するあまり、文脈に基づいて相手に意味を推測させる、聞き手依存型のコミュニケーションが多用される傾向がある。そのため、日本には、自分の考えを言語を使って明確に表現することに慣れていない人が多く、同時に批判的思考が育たないという悪循環に陥っているのではないかとも思われる。この問題を是正するためには、米国において生まれたアサーティブネスの概念を用いることが有効であろう。道田(2002)は、相手の権利や平等な人間関係を守りながら行う自己表現としてのアサーティブネスと批判的思考の重要な関連性を指摘する。これは、アサーティブネスによる相互作用から、より高次な知のあり方が生み出されるプロセスが、批判的思考のプロセスと共通したものを持つためである。したがって道田は、批判的思考が、相手と自分の双方を大切にした思考であると主張する。一人一人が、アサーティブであることで、自分と相手の双方の権利を尊重しているという自覚を持つことができれば、自己の意見の表明に抵抗を持つこともなくなり、同時に相手の意見を積極的に聞こうとする態度が育成されると考えられる。

ただし、ここには留意するべき問題点もある。他者に対する同調という行為を、集団に対する迎合として否定的に捉える傾向がある米国と、同じ行為を成熟した社会の一員としての表れとして肯定的に解釈する傾向がある日本において(Markus & Kitayama, 1994)、アサーティブネスという概念が同じように受容され奨励されると考えることには、現実の社会的文脈の中では問題があると言わざるを得ない。Miike (2003)による日本的コミュニケーションの分析にも、その根拠を見出すことができる。日本人のコミュニケーションは、「甘え」に依拠するコミュニケーションとしてしばしば特徴付けられる。コミュニケーションによって他者との一体感を求める話者は、この要求を具体化した、「他者に依存したいというニーズ」と「他者に受容して欲しいというニーズ」の2つを持っている。Miike は「甘え」をこの2つのニーズとして概念化している。

文脈の特殊性や個人の特性などにより、過度な一般化は危険であるとしながらも、Miikeはこの2つのニーズがどのように日本人のコミュニケーション行動に影響しているか、そのメカニズムを次のように説明している。それほど親しくない関係にある外グループの人、社会的地位の高い人、目上の人、といった相手と行うフォーマルなコミュニケーションにおいては、メッセージを送るときに話者が持つ甘えは、他者依存的な「メッセージ拡張ニーズ (the message-expanding need)」である。これは、「遠慮」により、話者が間接的・婉曲的表現で伝えたメッセージについて、その真意を聞き手が「察する」ことを期待するものである。一方、自分の意思や感情を直接的に伝えるとき、聞き手がそれを開かれた心で受容してくれることを期待するのが、「メッセージ受容ニーズ (the message-accepting need)」である。これは、ほとんどの場合、家族や親しい友人などの内グループのメンバーとのインフォーマルなコミュニケーションの中で見られるものである。批判的思考の発動が要求される状況は、内グループのメンバーとのインフォーマルなコミュニケーションにおいてではなく、ある程度の社会的距離が介在した他者との間である(例えば、大学の授業の中での教員や他の学生との議論や討論、会社内外における議論や交渉など)。このようなフォーマルなコミュニケーションにおいてアサーティブになることは、Miikeが主張する日本的コミュニケーションにおけるニーズの観点から考えれば、他者との一体感の獲得を危機に曝すことになる。つまり、他者との相互協調を求める人間にとって、アサーティブになるということは、精神的負担を伴うものであるといえる。

批判的思考を発動することは、認知的負荷だけでなく、精神的負荷をも伴うことがこれまでの議論から示唆される。しかしながら、アサーティブになることによる精神的負荷を逃れるために自分の主張を他者に伝えられないのであれば、たとえ批判的思考を発動しても、それを十分に生かすことができなくなってしまう。批判的思考を生かす機会がなくなれば、批判的思考態度も低下し、批判的思考そのものが発動されなくなるという悪循環にも陥りかねない。そこで、社会的距離が介在する聞き手に対しては、適切なコミュニケーション戦略

を駆使することで、自己主張が相手に抵抗なく受容されるように工夫する必要がある。「協調型批判的思考」という観点から考えるのであれば、相手の主張の優れた点や自分の主張との共通点を十分に指摘し、その上で二つの主張に見られる相違点を整理し、弁証法的思考を展開するというのが、一つの具体的提案として挙げることができよう。このようなアプローチにより批判的思考を高めていくことは、道田（2002）の「批判的思考とは、相手も自分も大切にした思考」（p. 169）という主張につながるものであると筆者は考える。

上述の協調型批判的思考に基づく戦略的アサーティブネスに加え、稲葉（2003）などの研究に見られるコンピュータネットワーク上の協調学習モデルにおいても、言語コミュニケーションによるオープンな意見表明を促進する効果が期待できると言える。なぜならば、このモデルにおいては、より良い知識の構築という高次の目的が重視されるため、成員一人一人が平等な立場から意見を交換し合うことが奨励されるからである。そしてここでは、教員と学生の力の不均衡も是正され、教員はあくまで学習活動におけるファシリテーターであるべきと考えることで、社会的役割や地位を越えた自由で伸び伸びとした教員と学生、あるいは学生同士の相互作用が可能になると考えられる。

文化心理学の観点からは、文化とは人間と環境との相互作用であると定義付けられる（Cole, 1996）。この立場に立てば、それぞれの文化は、その文化固有の社会的・歴史的経験を通して構築されたものであり、それぞれの文化の中で形成される認知プロセスがユニークな特徴を持つことは自然なことである。むしろ、日本の社会的・文化的文脈においては、日本のイーミックな視点を重視した批判的思考としての「協調型批判的思考」というものがあってしかるべきではないだろうか。道田（2002）が主張する、相手に対する「共感」「尊重」を前提とする批判的思考は、このような日本型の批判的思考の一側面である。また稲葉が提唱する協調学習モデルは、そのような批判的思考を育成する方法のヒントになりえると考えられる。そして、この2つの研究を糸口にして、「協調型批判的思考」の概念とその育成手法が確立されることで、本稿がテーマとしてきた西洋型の批判的思考態度の育成における文化的障害は、逆に日本型の批判的

思考を促進する上で重要な要因となるのではないだろうか。

むすび

本稿では、日本の大学における学生の批判的思考の育成の必要性を、特にその態度的側面に焦点を当てて説くと共に、批判的思考の育成教育において考え得る文化的障害について、文化心理学的視点から考察してきた。そしてグローバル化が進む現代において、西洋型の批判的思考、特にその態度の重要性を認識しつつ、日本の文化的価値と矛盾しない「協調型批判的思考」の可能性を模索し、その育成を大学教育に取り入れていくことを提言した。今後は、本稿で提起した協調型批判的思考の概念を精練し展開していくとともに、その育成を促す具体的な教育方法の構築にも取り組んでいく予定である。

参考文献

- Azuma, H. (1986). Why study child development in Japan? In H. Stevenson, H. Azuma, & K. Hakuta (Eds.), *Child development and education in Japan* (pp. 3-12). New York: Freeman.
- Becker, C. B. (1986). Reasons for the lack of argumentation and debate in the Far East. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 75-92.
- Befu, H. (1986). The social and cultural background of child development in Japan and the United States. In H. Stevenson, H. Azuma, & K. Hakuta (Eds.), *Child development and education in Japan* (pp. 13-27). New York: Freeman.
- Belenky, M. B., Clinchy, B. M., Godberger, N. R., & Tarule, J. R. (1986). *Women's ways of knowing*. New York: Basic Books.
- Berry, J. W. (1981). Cultural systems and cognitive styles. In M. Friedman, J. P. Das, & N. O. Connor (Eds.), *Intelligence and learning* (pp. 395-405). New York: Plenum.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chui, L. H. (1972). A cross-cultural comparison of cognitive styles in Chinese and American children. *International Journal of Psychology*, 7, 235-242.
- Clinchy, B. M. (1994). On critical thinking and connected knowing. In K. S. Walters (Ed.), *Re-thinking reason: New perspectives in critical thinking* (pp. 33-42). Albany, NY: State University of New York Press.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cole, M., Gay, J., Glick, J., & Sharp, D. W. (1971). *The cultural context of learning and thinking*. New York: Basic Books.
- Cole, M., & Scribner, S. (1974). *Culture and thought: A psychological introduction*. New

- York: Wiley.
- 大学審議会. (2000). グローバル化時代に求められる高等教育の在り方について(答申). 文部科学省.
- Ennis, R. H. (1962). A concept of critical thinking. *Harvard Educational Review*, 32, 81-111.
- 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.
- Ennis, R. H. (1989). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational Researcher*, 18, 4-10.
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purpose of educational assessment and instruction*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 315 423).
- Facione, P. A., & Facione, N. C. (1992). *The California Critical Thinking Disposition Inventory*. Millbrae, CA: The California Academic Press.
- Facione, P. A., Facione, N. C., & Giancarlo, C. A. F. (1996). *The California Critical Thinking Disposition Inventory: CCTDI Test Manual*. Millbrae, CA: The California Academic Press.
- 稲葉光行. (2003). 社会文化的アプローチに基づく協調学習コミュニティのための e-learning 環境. *教育システム情報学会論文誌*, 20(2), 179-191.
- Halonen, J. S. (1992). Demystifying critical thinking. *Teaching of Psychology*, 22, 75-81.
- Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53, 449-455.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's sequence*. Newbury Park, CA: Sage.
- 廣岡秀一, 元吉忠寛, 小川一美. (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.
- 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.
- Irwin, M. H., Schafer, G. N., & Feiden, C. P. (1974). Emic and unfamiliar category sorting of Mano farmers and U.S. undergraduates. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 5, 407-423.
- Johnson, F. A., & Marsella, A. J. (1978). Differential attitudes toward verbal behavior in students of Japanese and European ancestry. *Genetic Psychology Monographs*, 97, 43-76.
- Johnson, R. H. (1992). The problem of defining critical thinking. In S. P. Norris (Ed.), *The generalizability of critical thinking: multiple perspectives on an educational ideal* (pp. 38-53). New York: Teachers College Press.
- Kakai, H. (2000). The use of cross-cultural studies and experiences as a way of fostering critical thinking dispositions among college students. *Journal of General Education*, 49, 110-131.
- Kakai, H. (2001). *The effect of independent and interdependent self-construals on the*

- development of critical thinking dispositions: A quantitative and qualitative study* (Doctoral dissertation, University of Hawaii, Manoa).
- Kakai, H. (2003). Re-examining the factor structure of the California Critical Thinking Disposition Inventory. *Perceptual & Motor Skills*, 96, 435-438.
- 北山忍. (1998). *自己と感情：文化心理学による問いかけ*. 東京：共立出版株式会社.
- レオンチェフ, A. A. (2003). *ヴィゴツキーの生涯*(菅田洋一郎 監訳・広瀬信雄 訳). 東京：新読書社.
- Leung, T., & Kim, M. S. *A modified version of self-construal scale*. Unpublished manuscript. University of Hawaii at Manoa.
- Lima, E. S., & Lima, M. G. (1999). Culture and the development of critical thinking. *Educational Foundations*, 13, 55-67.
- Lipman, M. (1988). *Philosophy goes to school*. Philadelphia: Temple University Press.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1994). The cultural construction of self and emotion: Implications for social behavior. In S. Kitayama & H. R. Markus (Eds.), *Emotion and culture: Empirical studies of mutual influence* (pp. 89-130). Washington, DC: American Psychological Association.
- McMillan, J. H. (1987). Enhancing college students (critical thinking: A review of studies. *Research in Higher Education*, 26, 3-29.
- McPeck, J. E. (1981). *Critical thinking and education*. New York: St. Martins Press.
- 道田泰司. (2000a). 大学は学生に批判的思考力を育成しているか?—米国における研究の展望—。琉球大学教育学部紀要, 56, 369-378.
- 道田泰司. (2000b). 大学生における批判的思考態度測定を試み。琉球大学教育学部紀要, 57, 241-249.
- 道田泰司. (2001). 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). 大学生の思考は何によって影響を受けるか? 琉球大学教育学部紀要, 62, 147-153.
- Miike, Y. (2003). Japanese enryo-sasshi communication and the psychology of amae: Reconsideration and reconceptualization. *Keio Communication Review*, 25, 93-115.
- Morris, M. W., & Peng, K. (1994). Culture and cause: American and Chinese attributions for social and psychological events. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 949-971.
- Nakamura, H. (1964). *Ways of thinking of eastern people*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- National Education Goals Panel. (1991). *The national education goals report: Building a nation of learners*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Nisbett, R. E. (2003). *The geography of thought: How Asians and Westerners think differently . . . and why*. New York: The Free Press.
- Norris, S. P. (1985). The choice of standard conditions in defining critical thinking competence. *Education Theory*, 35, 97-107.
- Panofsky, C. (1999). Critical thinking as cultural-historical practice. *Educational Foundations*

- dations*, 13, 41–53.
- Paul, R. (1985). McPecks mistakes. *Informal Logic*, 7, 35–43.
- Paul, R. (1989). Critical thinking in North America: A new theory of knowledge, learning and literacy. *Argumentation*, 3, 197–235.
- Paul, R. (1990). *Critical thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world*. Rohnert Park, CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State University.
- Pinxten, R. (1991). Geometry education and culture. *Learning and Instruction*, 1, 217–227.
- Rockwell, E. (1999). Historical consciousness and critical thinking: Reflections on an indigenous movement. *Educational Foundations*, 13, 23–39.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Schroder, B. (1999). Critical thinking and culture: An exploration. *Educational Foundations*, 13, 11–22.
- Serpell, R. (1979). How specific are perceptual skills? A cross-cultural study of pattern reproduction. *British Journal of Psychology*, 70, 365–380.
- 柴田義松. (2001). ヴィゴツキーの心理学説について. レフ・セミヨノヴィッチ・ヴィゴツキー, 新訳番・思考と言語(柴田義松 訳). 東京: 新読書社.
- Shepel, E. L. (1999). Reflective thinking in educational praxis: Analysis of multiple perspectives. *Educational Foundations*, 13, 69–88.
- Siegel, H. (1988). *Educating reason: Rationality, critical thinking, and education*. London: Routledge.
- Singelis, T. M. & Brown, W. J. (1995). Culture, self, and collectivist communication: Linking culture to individual behavior. *Human Communication Research*, 21, 354–389.
- Sternberg, R. J., Conway, B. E., Ketron, J. L., & Bernstein, M. (1981). People's conception of intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 37–55.
- Stewart, D. W., & Shamdasani, P. N. (1990). *Focus groups: Theory and practice*. Newbury Park, CA: Sage.
- Stigler, J. W., Lee, S., & Stevenson, H. W. (1987). Mathematics classrooms in Japan, Taiwan, and the United States. *Child Development*, 58, 1272–1285.
- Stigler, J. W., Shweder, R. A., & Gilbert, H. (1990). *Cultural psychology*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- 高取憲一郎(2000). 文化と進化の心理学: ピアジェとヴィゴツキーの視点. 大津: 三学出版.
- Tasaki, K. (2001). *Culture and epistemology: An investigation of different patterns in epistemological beliefs across cultures* (Doctoral dissertation, University of Hawaii, Manoa).
- Thayer-Bacon, B. J. (2000). *Transforming critical thinking*. New York: Teachers College Press.
- Triandis, H. C. (1989a). Cross-cultural studies of individualism and collectivism. In *Nebraska Symposium on Motivation: Vol. 37. Cross-cultural perspectives* (pp. 41–133). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Triandis, H. C. (1989b). The self and social behavior in differing cultural contexts.

21 世紀の大学教育における批判的思考教育の展望

Psychological Review, 96, 506-520.

- Triandis, H. C., Bontempo, R., Villareal, M. J., Asai, M., & Lucca, N. (1988). Individualism and collectivism: Cross-cultural perspectives on self-in-group relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 323-338.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Walsh, C. M., & Hardy, R. C. (1997). Factor structure stability of the California Critical Thinking Disposition Inventory across sex and various students' majors. *Perceptual and Motor Skills*, 85, 1211-1228.
- Walters, K. S. (1994). Introduction: Beyond logicism in critical thinking. In K. S. Walters (Ed.), *Re-thinking reason: New perspectives in critical thinking* (pp. 1-22). Albany, NY: State University of New York Press.
- Weisz, J. R., Rothbaum, F. M., & Blackburn, T. C. (1984). Standing out and standing in: The psychology of control in America and Japan. *American Psychologist*, 39, 955-969.
- Wertsch, J. V., Rio, P. D., & Alvarez, A. (1995). *Sociocultural studies of mind*. Cambridge, NY: Cambridge University Press.
- Wheary, J., & Ennis, R. H. (1995). Gender bias in critical thinking. *Educational Theory*, 45, 213-224.