The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	アジア型クリティカル・シンキングの教育モデルを求めて : 東南アジアの諸大学における教育実践
Author(s)	荻原, 哲; 望月, 太郎
Citation	大阪大学大学教育実践センター紀要. 2008, 4, p. 43-52
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/7037
rights	本文データはCiNiiから複製したものである
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

『大阪大学大学教育実践センター紀要』第4号（2007），pp.43－52

【調査報告】

アジア型クリティカル・シンキングの教育モデルを求めて

―― 東南アジアの諸大学における教育実践 ――

荻原　哲・望月　太郎

In Search of an Asian Model of Teaching Critical Thinking

Educational Practices in the Universities in Southeast Asian Countries: NUS, KMUTT, CU, and USM

Satoshi OGIHARA and Taro MOCHIZUKI

We offer a course entitled "The art of critical thinking" as a basic seminar, one of the courses in the freshman curriculum. Through the practices of teaching critical thinking, we gradually recognized the presence of difficulties in critical thinking education for Japanese students. Those include a skeptical feeling on the teachers' side whether or not students could be really critical to others, their shyness could be an obstacle in expressing their thoughts, the cultural background could affect the way of being "critical", and the critical thinking education could be dependent on where it is given. Having those questions with us, we started visiting a couple of universities in Southeastern Asia where we knew critical thinking education has been in practice. The National University of Singapore, Chulalongkorn University, King Mongkut University of Technology at Thomburi, and Universiti Sains Malaysia are all offering critical thinking courses or workshops to university students. Although the details differ slightly, the four universities all had a modification in their critical thinking education to make it more effective in their locality, such as careful choice of reading material. Comparison with universities in other Asian countries has led us to an understanding of a clear parallelism between the familiarity of critical thinking education and the globalization of market economy in Asia. Also through practices in our critical thinking education, we have found an interesting attitude in Japanese students. Critical thinking education in our practice urges them to "think" on the spot by using a variety of methods including dialogue communications, rather than giving them a set of known "knowledge", which students would otherwise transfer to their notebook and take home to prepare for the final exam. We think a thinking skill or competency is not a mere skill of quickly assembling a set of given facts, but a skill that makes it possible to ask self a question, and then deepen it in a problematization process, which eventually reveal a new concept that did not exist in the beginning of the questioning process. Our further challenge in the critical thinking education is thus to raise a question of what an Asian model of teaching critical thinking should be like.

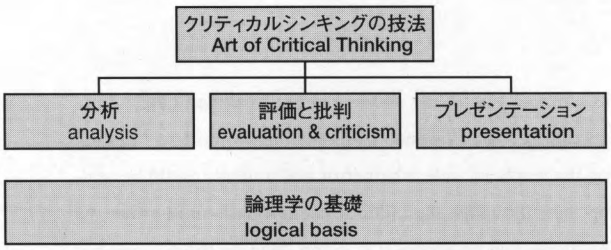
はじめに．いま，なぜ日本の大学でクリティカル・シンキングの教育が問題なのか？

三年前から基礎セミナー「クリティカル・シンキングの技法」を著者の二人で開講している。目的は明瞭で，学生の「考える力」を育てることである。大学の大衆化あるいはユニバーサル化の結果とも考えられる，学生の「考える力」の低下に対する方策である。受講生が10名前後の基礎セミナーを週1コマ開講するだけで全学的に学生の思考能力を底上げしようなどという無謀なことを企てているわけではない。この基礎セミナーでの教育実践を通じて，普通の講義でも教師が学生の「考える力」を伸ばせるようなヒントを得ようとしている。

「クリティカル・シンキングの技法」の開講に至るまでの経緯を説明しよう。著者の一人（荻原）が，同じく基礎セミナー「生命というシステム」「生命システム論」「プレゼン術皆伝」をそれまで10年以上続けてきた。名称は変わっていったものの，実際にこれらの基礎セミナーで実践してきたのは，精読とプレゼンテーションである。これらの基礎セミナーは，当初から体験型授業としての体裁を整えていた。平成17年度に，学生のコミュニケーション能力を向上させるようなカリキュラムを"edit"してはどうかという現総長の提案を受けて，専門基礎教育科目の講義として「クリティカル・シンキング

入門」を担当していた著者のもう一人（望月）が合流し，名称も改めて，基礎セミナー「クリティカル・シンキングの技法」が誕生した。

内容も刷新し，クリティカル・シンキングの理論と方法の学習（下図における「論理学の基礎」の上，議論の「分析」と「評価と批判」の部分）に力点を置く前半に続いて，後半では，成績評価の対象となる最終回の「プレゼンテーション」の完成に向けて，受講生一人ひとりが自分の考えを他者と共有しつつ，最終的には聴衆に説得力をもって伝えられるようになるためのトレーニングを重ねるという形式を導入した。



授業に際しては，教員が「教える」ことではなく，学生が「学ぶ」ことを重視して，ワークショップスタイルの授業を行ない，率直に意見を述べあうことができるような雰囲気づくりに留意した。しかし最後に述べるように，このワークショップスタイルの授業が大問題であった。

物珍しさも手伝ってか，興味を感じた学生たちが積極的にセミナーに取り組む，良いスタートを切るようにも思えた。ところが，ことはそれほど簡単ではない。クラス・マネージメントが思ったほど容易でない。私たちはこの大学でクリティカル・シンキングの教育を実施することに問題を感じ始めた。

欧米（主として英語圏）で誕生したクリティカル・シンキングなるものを日本に「輸入」したときに，教える側ではなく，学ぶ側に，極端には二つの不自然な反応を引き起こす。一つは，欧米流のクリティカル・シンキングの方法論を鵜呑みにしてしまう，つまり洗脳されてしまうタイプ。このタイプの学生は，嬉々として課題に取り組み，ときにクラスの中では浮いてしまう。もう一つは，拒絶反応あるいは嫌悪感を露にするタイプ。このタイプの学生は，次第に授業に出席しなくなる。

東南アジアの諸大学におけるクリティカル・シンキングの教育実践についての調査旅行へ

阪大の基礎セミナーとしてクリティカル・シンキングの教育を実践してきた経験から，私たちは次のように素朴な疑問を抱くようになった。日本で，通常の大学での授業において；

- 教員や先輩に対して“critical”になりうるのか？
- 学生の引っ込み思案が障害にならないか？
- 文化的背景からの影響をどう考えるか？
- コンテンツに地域的な配慮が必要ではないか？

このような問題意識を抱えて，後述のようにいくつかの東南アジア圏の大学に調査旅行に出かけたが，その目的は，最終的には，もし私たちがクリティカル・シンキングの教育法を欧米から「直輸入」するのでなく，“Asian Adaptation of Critical Thinking Education”を目指すのであれば，どうすればいいのか，その答えとはいわぬまでもヒントをもらうことであった。

阪大での教育実践と平行して荻原は台湾で何度か集中講義を行なう経験を持った。台湾の学生は日本人学生以上に内気で，教員側から求めない限り，強い自己主張をすることはない。欧米の学生と比べると大きな違いがある。それに加えて気づいたのは，台湾社会を支配している儒教的な縛りである。良きにつけ悪しきにつけ社会の秩序を守る仕組みとしての儒教思想だが，ことクリティカル・シンキングの教育となると，これが大きな障害となることは想像に難くないであろう。

訪問先の選択は，ネット検索を含めてアジアの大学の友人，知人からの情報提供によった。まず驚かされたことには，〈検索キーワード；Taiwan, クリティカル・シンキング〉で検索すると，ヒットが一件のみ。ヒット先は，University of British Columbiaに留学した台湾人学生の修士論文であり，その内容は，儒教思想の影響でクリティカル・シンキングの教育に問題が生じうるというものであった。実際，これに大いに好奇心をかき立てられて，多様な文化的，社会的，歴史的背景を持つ他のアジア地域の国々でクリティカル・シンキングの教育を先行して実践している大学を訪問して，その方法と内容を調査する計画を立て，実際に2006年3月と6月に訪問調査を実施する運びとなった。訪問した大学は，以下の4大学である。

- 国立シンガポール大学（シンガポール）
- チュラロンコン大学（タイ・バンコク）
- モンクット王工科大学トンブリ校（タイ・バンコク）
- マレーシア科学大学（マレーシア・ペナン）

以下，順次，調査結果を紹介することにしよう。

1．国立シンガポール大学

国立シンガポール大学National University of Singapore: NUSは世界大学ランキング第36位（Newsweek誌日本版，2006年。同年，東大16位，京大29位，阪大57位），あるいは第33位（The Times誌，2007年。同年，東大17位，京大25位，阪大46位）とアジア地域の大学のなかでは群を抜いて高いランキングの存在である。知識基盤経済に，つまり大学や研究所で生産される知識およびそれにまつわる諸々を「商品」として売ることに，国家の命運を賭けたシンガポールの意欲と努力の結果である。学内バスの側面に，その心意気と戦略が明瞭に描かれている。“Global Knowledge Enterprise”とある（左図）。読み間違いではない。「Enterprise（企業）」と書かれている。

NUSの学内バス．側面に“Global Knowledge Enterprise”と誇らしげに書かれている．

このように思い切った大学の産業化が図られるならば，いかに多大な資金と人材を投入するとしても，多くの講義が大教室で数百人の学生に対して行われるという現実は避けられないだろう(左図)。

しかし，大講義室での講義によっては知識の伝達は可能だろうが，それは常に一方向的なものとなり，学習はいわゆる「注入型学習」（“Rote-learning”）の弊に陥りやすい。

University Scholars Programme（USP）

NUSが新規に発足させたUniversity Scholars Programme: USPは，まさにそういった教育状況の中で「考える力」に秀でた学生を特別に育てようという，一種のエリート教育プログラムである。発足時の新聞記事を見たが，記事のタイトルは“University Scholars Programme, to make NUS students think”とあった。

USPが開講されている建物．大教室や階段講義室はなく、小教室が並ぶ．

USPは，毎年度の新入生，約6000人のうち，上位３％（＝180人）を特別に迎え入れるプログラムであり，2001年に発足した。履修生のその後の進路と評判を追跡調査する活動も行なわれている。USPの目標は明瞭である。「リーダーシップ」の養成である。しかも“Future Leaders”の養成を狙っている。今日得た新しい知識が明日古びたものになるような，急テンポで知が進化する時代にあって，将来的にリーダーシップを発揮出来るような学生を育てようというのである。

USPの履修を許可されたトップランクの学生は，授業の30%を以下のような，特別に準備されたコアカリキュラム（必修選択科目）から履修する。

- Writing and Critical Thinking
- University Scholars Seminar
- Humanities and Social Sciences
- Sciences and Technologies

履修する授業の残りの70%についても，所属学部以外からオファーされている授業を選択して，学際的に学ぶ自由が与えられる。さらに交換留学プログラムによりハーバード大，イェール大，北京大などに派遣される。加えて“Global leadership programme-USA, Canada, Europe, Japan”という特別に用意された留学プログラムによっても学生を海外に送り出す，意欲的なカリキュラムである。

Writing & Critical Thinking の授業構成

USPのコアカリキュラムの一つであるWriting and

Critical Thinking: WCTのコースでは，授業は“The Writing Centre”と称され，特別に訓練されたスタッフを擁するセンターに所属する教員によって行なわれている。なお，このセンターは，USPの履修生のみならず，一般の学生にも開かれており，訪れる学生は誰でも論文執筆の指導を受けることができる。

WCTの授業は，少人数グループ（最大12人；上図参照）でのコースワークを中心とし，加えて図書館等でのリサーチを含んでいる。

コースは，3つのUnitから構成されている。1つのコースについて1セメスター（＝3ヶ月間）当たり，合計12回の授業が行なわれる。

- Unit 1. Close Reading - Drafting - 1st Essay (540-800 words)
- Unit 2. Close Reading - Drafting - 2nd Essay (1000-1200 words)
- Unit 3. Close Reading - Drafting - Final Essay (Max.1800 words)

成績評価は，次に見るように，1学期間に複数回の提出を義務づけられているPaperの比重が圧倒的に大きい。

- Participation (15%)
- Paper 1 (20%)
- Paper 2 (30%)
- Paper 3 (35%)

ディスカッションを通じて学ぶクリティカル・シンキング

WCTの授業の詳細を二つのクラスから紹介しよう。一つ目は“QUESTIONING EVOLUTION & PROGRESS”というタイトルでProf. Dr Andrew Lengが開講している授業である。私たちが授業を参観した日はUnit 3の最中であった。Final Essayを仕上げるべく，学生たちが授業に積極的に参加する風景を目撃した。この授業で選ばれていたトピックは“Singaporean Progress?”というものであった。学生はあらかじめ渡されていたReading Materialを十分に読みこなしているという前提で授業が進められる。Reading Materialは“Straddling East & West: Singapore's Paradoxical Search for a National Identity”（Ien Ang & Jon Stratton）と題されている長文である。授業は，まず主題と著者の執筆の動機が何であるか明らかに示すよう，教員が学生に問うことから始まる。複数の学生がその問いに答えるが，その答えは教室内に配置してあるパソコンに入力される。それをスクリーンで見ながら出席者全員でのピアレビューを行なう。

Prof. Lengは非常にアクティブで、少人数のクラスをエネルギッシュに引っ張って行く．学生の集中力も高い．

このようにディスカッションを通じて議論分析の経験を積み重ねて，学生たちはクリティカル・シンキングのスキルと同時に論文作成のスキルを高めて行く。この学期のFinal Essayのテーマは“ORIGINAL CASE STUDY OF SINGAPOREAN PROGRESS”である。シンガポールの国民国家的な「進歩」「近代性」に関して，経済，科学技術，歴史，教育，文化等の観点からアプローチすることが求められる。たとえば“An analysis of the ambivalent role played by English as the language of modernity/progress in Singapore”といった表題の下に書く。

もう一つの例を紹介しよう。“DANGER AND NATIONAL SECURITY”というタイトルでProf. Dr Yew Kong Leongが開講している，この授業もUnit 3の最中であった。“Non-Traditional Perspective on Security”というテーマを扱っていた。Reading Materialは“What Elements Have Informed the Security Discourse of the Malaysian State?”（Prem Kumar Rajaram）と題された，これもかなりの長文である。学生には次のような3つの問題があらかじめ出されており，授業は，まずそれらの問題に答えていくという形で進められる。

- 1. Why do you think this paper triggered such divergent responses?
- 2. In what ways does the author try to go against convention in redefining Malaysian national security?
- 3. What wider implications might such (re)defini-

tions（if this is what he intends to do）have on thinking about national security in other countries?

これらの問題を一瞥して分かるように，単なるテキストの内在的分析を目的としているのではない。地域の安全保障という現実の問題に照らして，このReading Materialにおける議論を評価することが目的とされている。

もちろん学生がReading Materialを十分に読みこなせるよう，さまざまな配慮がなされている。Reading Materialの中に出てくる，たとえば以下のような理解の鍵となるOperational phrasesについて，読解に先立って解説が加えられる。

- insecurity at security discussion
- universal vs. ethnic nationalist, Islam
- weak discourse
- monological history

また同様な配慮から，難解な（哲学的な）語を“Problem words”と称して意味の確認を慎重にしていた。たとえば次のような語句である。これらのような単語の意味を，いったい何割の阪大生が正しく理解しているだろうか。

- problematic
- otherness
- epistemology
- genealogy
- deconstruction

Prof. Leongのクラスではディスカッションを中心に授業が進められる．その場で考えることが要求される．

クラスは次に討論の段階に入るが，これが実に興味深い。教員が投げかけた問いは“How is the problem interpreted as problem?”であった。討論に臨む姿勢は，単に問いと答えの反復によってコンテンツの理解，あるいは問題解決（problem-solving）を目指すという姿勢ではない。むしろ，問いが問題となる（問題化するproblematize），その条件やメカニズムを問うことにより，問いを深め，より根本的な問題を探り出していくという姿勢がそこには見られる。

学生にもインタビューしたが，次のような学生の考え方には感嘆させられた。「大学で教授される知識は10年経てば古びてしまう。しかしクリティカル・シンキングの学習を通して身に付ける能力とスキルは一生使えるだろう。」

考えるために問う

Reading materialに関する理解を深め，また同時に根本的な問題を掘り起こしていく作業を通じて，Prof. Leongはクリティカル・シンキングの教育実践において本質的な次のポイントを意図的に学生に伝えようとしていることに気づいた。

それはほかでもない，人をして考えさせる問いとは，どのような問いか，ということである。教員は学生に向けて，次のような問いを発することにより，問題解決能力よりはむしろ，問題を発見する能力，そして問題を深化させる能力の涵養を狙っているようだ。

- What makes this text critical?
- How do we map out the critique/argument?
- What rhetorical cues/clues?

問題解決能力ばかりを求められている現代の学生は，それを強いている現代の世界から急には抜け出すことができない。なぜなら後述するように，現代の世界は，問題解決能力だけを「考える力」であると誤解するよう，若者を導いているふしがあるからである。

しかし，ここでは教員はそのような世界から学生を解放するためのguiding questionsを用意しており，クラスでの討論を通して学生は，次第に本当の意味で考えるとはどういうことかをコースワークを通じて体得していくのである。

現地に適応したReading Material（コンテンツ）の選択

最後に，NUSのUSPにおけるWCTコースの特徴を整理してみよう。

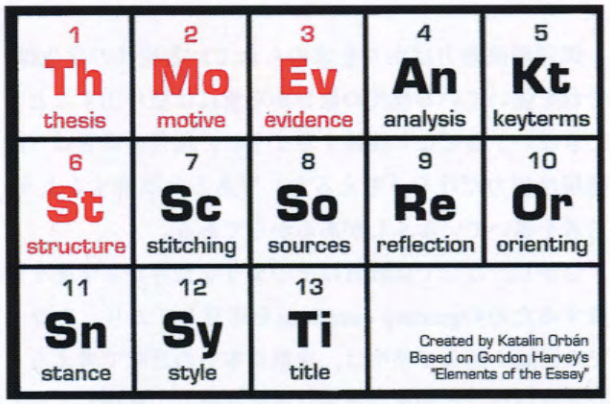
授業形式は，少人数教育のセミナーである（次図参照）。クリティカル・シンキングの方法は，基調としては英米型（Anglo-American style）のものを採用している。しか

し，Prof. Leongのコースの場合に見られるように，単なる問題解決能力の育成を越えて，問題発見能力，概念化能力を養成することまでをも射程に含む，先進的な取り組みも試みられている。

どのコースもTheme Writingを最終目標としているが，そこへ至る途中のプロセスで，クリティカル・シンキングの主な要素である議論分析と評価の手法をReading Materialを題材にしながら実践的に学ぶよう工夫がなされている。

さらに表現手法については，ディスカッションを通して，独りよがりではない議論を構築するために不可欠な自己に対する批判的視点を獲得する。そうして学期末には，各自が最終課題のTheme Writingを仕上げるという全体構成である。

方法としては世界標準にならうものだが，他方，Reading Materialのコンテンツとして東南アジアに固有のテーマ，たとえば“Singaporean Progress”や“National Security”など，地域の問題に焦点を当てたものを選択する工夫が見られる。



USPが開講されている講義棟のトイレ内に掲示されていたポスター．元素の周期律表ではない．Writingの全てを分かりやすく説明している．

2．チュラロンコン大学

International Collegeにおける“REASONING”コース

バンコクのチュラロンコン大学Chulalongkorn University: CUは，タイではトップランクの国立大学であり，国中の秀才才媛を集めていると言って間違いない。グローバル化時代における国際競争に対応すべく，全ての授業を英語で行うInternational Collegeを開設している。これは，既存の学部，学科とは別の独立した存在である。既存の学部，学科の国際化も推進しているが，大学のなかに国際学部のような存在を入れ子にすることで急速な国際化に対応しようとしている。夏学期（6月～9月）を利用して，いくつかの学部で英語による授業をInternational College向けに開講している。学芸学部哲学科がオファーする授業科目「論理学」の枠内で開講されているクリティカル・シンキングの講義を参観した。

チュラロンコン大学International Collegeにおけるクリティカル・シンキングの授業風景．このクラスの学生は商学部．使用言語は英語である．

“REASONING”と名付けられたこのコースは，International College に集う各学部の学生が，希望により自由に履修することが出来る選択科目である。講義内容は，標準的なクリティカル・シンキングの教科書にほぼ従うものであった。なお，用いられていた教科書は教員が書き下ろしたものであった。

参観した授業では，担当教員であるProf. Pratoom Angurarohitaが，いわゆるPsychological Fallacyの解説をしていた。Psychological Fallacyとは，話し手・書き手が聞き手・読み手を説得しようとする際，合理的根拠から主張を論理的に導くのではなく，心理的要因に訴えて説き伏せようとする欺瞞的論法である。具体例に即して，問題となる議論がPsychological Fallacyの陥穽に落ちるものであることを証拠を挙げて示し，“It cannot be reasonably accepted due to lack of support”という判断を下す。Psychological Fallacyであることが比較的容易に見抜ける事例をいくつも見せて，パターンプラクティスを繰り返すことで，知識の定着を図る。

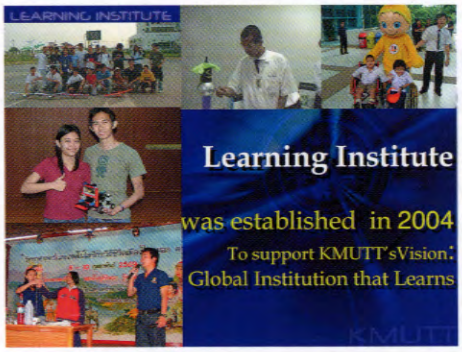
CU-International Collegeでのクリティカル・シンキングの教育について，その特徴をかい摘んで述べる。授業

形式は，中規模の講義室で50名位の学生を相手にしたレクチャーである。学生の発言を引き出そうとする工夫は見られるものの，基本的には教員がクリティカル・シンキングに関する知識を学生に一方向的に伝達する形をとっている。学生の側においても授業中に教科書を参照して，分析のパターンをその都度確認するといった受動的姿勢が目立った。教育方法は，教科書を用いる解説型である。クリティカル・シンキングの教科書にもいろいろある。この授業で用いられている教科書は，担当教員によって書き下ろされたオリジナルのものではあるが，この種の教科書のバリエーションのスペクトラムの中に置いて見れば，心理学的分析も含むオーソドックスな英米型のものであると言える。他方，教材には，部分的にNationやBangkok Post等，バンコクの新聞記事を利用するなど，地域に固有の問題に照準を向ける工夫が見られた。

3．モンクット王工科大学トンブリ校

Learning Instituteで行なわれるクリティカル・シンキングの教育

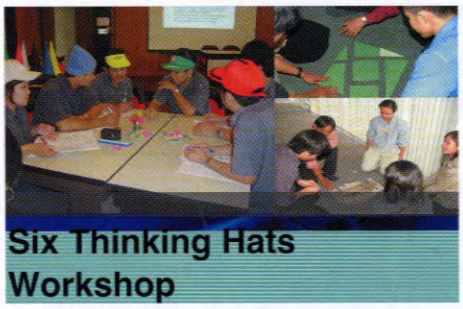
モンクット王工科大学トンブリ校King Mongkut University of Technology at Thomburi: KMUTTは，タイで最初に独立行政法人化された大学であり，すでに法人化後約10年を経ている。私たちが訪問したのは，この大学内に設置されたLearning Institute: LI（下図参照）である。

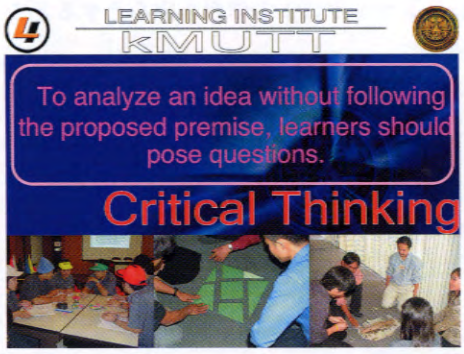


2004年設立されたこの学内共同利用施設は，そのミッションに，「モンクット王工科大学トンブリ校のビジョン：学習するグローバルインスティテュートを支える」"To support KMUTT's vision: Global Institution that Learns" を掲げている。傘下に３つのセンター（ETSRC, LRNC, Gifted & Talent Center）とプラクティス・スクール（Education Innovation Center: EIC）を擁しつつ，教育改革を推進している。KMUTTではクリティカル・シンキングのコースは定常的には開講されておらず，後述するようにセミナーやワークショップの形式で不定期に開講されているようである。

"Learning by Doing"：直感的体験型のワークショップ

ワークショプは，"Critical Thinking" や "Creative Thinking" を標榜して行なわれているが，その特徴は，ひと言で表現するなら，"Learning by Doing"（直感的体験型）ということである。ワークショップでは，有名なDe Bonoメソッドを採り入れている。たとえば，Six Thinking Hats Workshop（下図参照）やLateral Thinkingのセミナーなどが開かれている。ロールプレーイングゲームを行なったり，模型飛行機の制作などのクラフトワークにより，体験を通して直感的に考えることを学ぶ教育を実践している。「耳にする前提にただ従わずに，他人の発言に分析的な態度で臨みなさい。そうすれば疑問がわいてくるはずだ」とKMUTTのクリティカル・シンキング・プログラムを紹介するスライドには記されていた（左図参照）。





なお，LIのような学習支援センターの設置は，現代の大学改革の現場に共通する施策である。今後は，阪大の大学教育実践センターも，KMUTT-LIのような海外のセンターと連携して，国際的にカリキュラムや教材の開発を推進したい。

4．マレーシア科学大学

全学的講義と少人数セミナーを組み合わせて実施されるクリティカル・シンキングの教育

マレーシア科学大学Universiti Sains Malaysia: USMは，マレーシアでは第二の都市であるジョージタウンがあるペナン島に広大なキャンパスを有する総合大学である。この大学の生物科学部School of Biological Sciencesで実施されているクリティカル・シンキングの教育について訪問調査を行なった。

はじめにマレーシアの高等教育に関する言語政策について触れておく。この国では，マレー語で学術研究を行なうことが政策的に奨励されている。そのためマレー語の学術用語の確定や大学の専門課程ではマレー語で授業を実施することなどが積極的に推進されている。しかし，一見，この政策とは矛盾するようではあるが，英語によるコミュニケーション能力も近年たいへん重視されており，一般教育課程においてすでに英語をワーキングランゲージとする授業が導入されている。クリティカル・シンキングの教育も，そのような授業の一環として位置づけられている。他方，マレー語によるクリティカル・シンキングの教科書も刊行されているとのことである。

全学のレベルで1995年に“THINKING TECHNIQUE”を開講した。10年以上も前にクリティカル・シンキングの教育を始めた，その理由は「批判的思考能力を欠いた学生の増加」だという。いわゆる学力低下の問題は，日本に限ったことではない，アジア共通の問題であるようだ。履修の対象となるのは2回生である。14回の全学的講義に加えて，20名程度の少人数での演習がそれぞれの学部，学科でコンテンツを別にして行なわれる。授業の特徴は，De Bonoメソッドによる学習を中心とするところに存するようだ。

教員に向けても，このメソッドを普及するＦＤなどが実施されている。インタビューを通じて，若い教員が積極的にクリティカル・シンキングの教育方法論を学び，教育実践に活かしているという印象を持った。

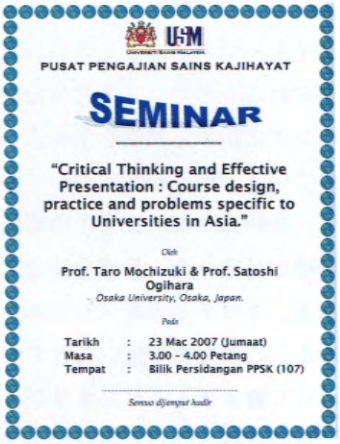
成績評価は，次のような基準で行なわれる。

- Final Exam - 60%,
- Mid-term Exam - 15%
- Assignment Paper - 25%

阪大の基礎セミナーを紹介する

私たちはUSMでの訪問調査に際して，「クリティカル・シンキングと効果的なプレゼンテーション」（セミナー）という演題で大阪大学の基礎セミナーでの教育実践を紹介する機会を持つことができた（左図参照）。

はじめに書いたような問題意識，すなわち，クラスで教員や先輩に対して“cretical”になりうるか？，学生の引っ込み思案が障害にならないか？，文化的背景からの影響をどう考えるか？，といったような点について，私たちが大阪大学の教室での状況を話すと，強い共感の声が会場の，特に教員から挙がった。イスラム文化を背景とするマレーシア社会といわゆる「タテ社会」である日本社会は，宗教的背景こそ違っても，クリティカル・シンキングの教育実践を進める上で，ある種の社会的問題を共有していることを知り，興味深く感じた。クリティカル・シンキングという理性的な思考の技法を学習するに際しても，それがその場で実践される社会文化集団にあって空間的・時間的に内在している感情的要因が，教師と学生，学生同士のコミュニケーションの態様を決定するのであり，それは障害にもなりうると同時に，後述するように生産的課題でもありうる。



おわりに――考察１．グローバリゼーションとクリティカル・シンキングの教育実践：クリティカル・シンキング教育のアジア型モデルの模索

東南アジア圏の４大学を視察し，教員や学生と意見交換して明瞭に見えてきたことが一つある。それは，高等教育におけるクリティカル・シンキングの普及と市場経済のグローバル化との現象上の並行関係である。

私たちが訪問した４大学では，クリティカル・シンキングの教育に関して，教材開発においてはそれぞれの地域に固有のテーマをコンテンツに盛り込む工夫が見られるものの，方法論は米英型をそのまま踏襲している。その典型は，国立シンガポール大学の場合に見られる。チュラロンコン大学の場合も同様である。英米型クリティカル・シンキングとは，端的に言って，問題解決能力の獲得を学習のアウトカムとして想定するものである。また，それゆえビジネスの現場で用いられているものと同型のものでもある。それは，結局，与えられた状況の中で直面する問題に対していち速く最良の解答を見いだすことを目標とするものである。

全てのコースを英語で開講している国立シンガポール

大学では，将来のエリートを養成するプログラムのなかにクリティカル・シンキングの教育が取り込まれている。チュラロンコン大学でも，International Collegeで英語をワーキングランゲージとして実施されているクリティカル・シンキングの教育に関して同じような傾向が見られる。マレーシア科学大学の場合も，エリート教育ではないが，英語を用いる点では同じであった。どうやらクリティカル・シンキングの教育は，いまや日本でもその必要が叫ばれている，英語をワーキングランゲージとして用いる授業の実施と切り離しては考えられないものでもあるようだ。

以上のような共通する傾向を現代の高等教育が置かれた状況に照らして見るときに，先に指摘した現象上の並行関係を，どのように理解することができるだろうか。

現代の高等教育が加速する政治経済のグローバリゼーションの圧力から免れることが出来ないものであることは，いまや世界中の大学で教育改革が進められている現実から見ても疑う余地はない。私たちが訪問した国々は，東南アジア圏で最もGDPの高い国々であり，それらの国々の大学は，いわばASEANの優等生が集う学びの場である。学生たちは，激化する国際競争の下，「勝ち組」の仲間に入るべく，日夜努力を重ねている。

この状況をクリティカル・シンキングの教育のあり方に重ねて見た場合，以下のように将来を展望できよう。

オルターグローバリゼーションが困難であるのと同様に，クリティカル・シンキングの教育に関しても，英米型に対抗するオルタナティブとしてアシア型モデルを構築することは，実際，なかなか困難な課題である。現状では，私たちが訪問した4大学でも，コンテンツに多少の独自性はあるものの，教育方法論は，ほぼ英米型の直輸入であると見てよい。

しかし，だからといって，アジアの風土に適応したクリティカル・シンキングの教育方法論を探ることが，あながち無意味であるとも思われない。むしろ，私たちが阪大での教育実践を通じて対処の必要を現実に痛感している諸問題にかんがみても，地域に特有の学生気質に適合した教育方法を開発していくことは，今後の重要な課題であろう。

おわりに——考察2．基礎セミナー「クリティカル・シンキングの技法」での教育実践から見えてきた「考える力」

最後に，基礎セミナー「クリティカル・シンキングの技法」の教育実践を続けるなかで少しずつ見えてきた，「考える力」とは何であるかという問題に関しての学生と教員の間に見られるディスコミュニケーションについて，今回の訪問調査の経験も踏まえて，ここで少しふり返って述べておきたい。

今年度（2007年度）開講している私たちの基礎セミナーの履修登録者は当初8名であった。しかしながら回を重ねる毎に学生の出席率が低下し，学期末を迎えた現在（2008年1月初めの時点で）は，半数の4名のみがコンスタントに出席しているという悲惨な状況である。欠席を決め込んだ学生たちと欠席の理由について話し合った訳ではないので，以下に書くことは，教員の側からした所見にすぎないゆえ，多少の勘違いを含んでいる可能性もあることをご了解いただいた上で，以下の文章をお読みいただきたい。

学生たちの言動について著者たちに強く感じられたのは，ワークショップ・スタイルのクラスへの抵抗感，嫌悪感，あるいは不信感である。私たちの基礎セミナーは，いまや単純な「体験型」から進化して，ワークショップ・スタイルのものへと変貌してきている。クラスの中で学生は，批判的に問うとはどういうことか，自己の主観的意見に固執せずに客観的に思考するとはどういうことか，対話とは何か，といったようなことを体験しながら，リアルタイムで感じ，考え，判断し，意見をぶつけ，議論し，文章あるいはスピーチにまとめながらクリティカル・シンキングを学んでいる。これら要求される課題を宿題として持ち帰ることはしない。そのため，同時にかなりの速度でさまざまなタスクをこなして行くことを要求されもする。普段慣れ親しんだ講義とはかなり隔たりがある。つまり，教員が黒板あるいは液晶プロジェクターのスクリーンに開陳する内容を，その場で理解しようがしまいがノートに取って持ち帰り，「後で」理解して（あるいは理解しようと試みて），そうして期末試験に臨むという，従来の講義形式の授業とは極端に異なる。教員が一方的に情報を伝達し，学生はそれを受け取るだけの授業にあまりにも飼いならされ過ぎた学生たちにとって，私たちの実践しているワークショップ・スタイルの基礎セミナーは，おそらく何も「知識」を与えてくれないものであるように，彼ら／彼女らの目には映ったに違いない。授業に出ても，何も書き取ることがない，何も持ち帰るものがない。自分たちは何の「知識」も得ていない，それゆえ何も身に付いていないのではないかという不安を持ったに違いない。

学生は「考える力」を鍛えること，自分の考えをプレ

ゼンテーションするスキルを身に付けることを期待して，基礎セミナー「クリティカル・シンキングの技法」に履修登録したことであろう。しかし，まず，それでは彼ら／彼女らにとって「考える力」とは何か？——単に正解を求めて既知の情報を整理するために頭を使うことと取り違えていないだろうか。だとすれば，要領よく情報を処理（分析，評価）するノウハウや，解答への道筋を提示するやテクニックを「教える」ことを極力避け，むしろ受け取った情報の「知識」としての確実性を疑い，問いを深める（問いを「問題化」“problematize”する条件は何かを問う，あるいは自ら問題化することを学ぶ）訓練に終始した，この基礎セミナーのクラスは，彼ら／彼女らがノートに取って後生大事に保存している知識の基盤が根こそぎ破壊されていく，まるで「デカルトの懐疑」の途を自ら歩むかのような，毎回が見通しのきかない不安の連続であったに違いない。

プレゼンテーションに関しても，一般に学生たちが身につけようと期待しているのは，「自分の意見」を他人に向かって巧みに表現することである。しかし，私たちがクリティカル・シンキングの何たるかの理解に導くべく常に強調しているのは「自分を離れろ」“Alienate yourself!”ということである。それが彼ら／彼女らをますます混乱に陥れているようだ。自分の意見に固執する学生ほど混乱が大きいと見受けられた。ついでに述べておくならば，批判的思考において重要なのは，他者の議論に対して批判的であると同時に，自己の議論に対しても十分に批判的な態度を自ら持ちうることである。自分を離れずして，それが可能であろうか？

クリティカル・シンキングの本質的要素の一端は英米型を典型とする，いわゆる問題解決（Problem-solving）のための思考に存することである。しかしながら，解決すべき問題が何ゆえ問題であるのかを問うことなしに真の問題解決はありえない。そのような問いかけのために暇を設けず，問題解決へ向かって突進するのがグローバリゼーションの現実であるとすれば，その現実から距離を置くのも，また，より根源的に批判的であろうとする思考のもう一つのあり方ではなかろうか。

ここまで気づいたときに，先に触れた，アジアの風土に適応したクリティカル・シンキングのスタイルの模索という課題そのものが，英米型の限界を越えていく「もう一つの途」の存在を示すように見える。アジアの社会文化に共通する，目上の人に対する尊敬の念やあからさまな自己主張を控える謙譲の美徳は，上手く活用すれば，クリティカル・シンキングにおいて本質的な自己への問いを深化させる能力を育てる土壌にもなりうるのではないか。社会的実践として批判的思考を捉えるならば，それは認知的・情感的・身体的領野（cognitive, affective, psycho-motor domains）の全領野にまたがる包括的活動である。「……こういう思考，思想の形成のなかでは，「考える」ことは「感じる」こととまるっきり別ものとしてあるわけではない」し，「そしてまた，そうした精神の動きもからだの動きと別ものとしてあるのではない」[1]。それゆえ，地域に特有の集団的感情や身体的所作を含む人間関係に訴えない批判的思考は社会の現実に適合しえないであろう。

結局，もっとも深い意味における「考える力」とは，自ら問い，問いを掘り下げ，究極的には概念を生み出す力なのである。忘れてはならないことは，問いが問題化されるのも，生み出される概念が拠って立つのも，私たちがそこで生活を営んでいる現実の地平においてなのだということではないだろうか。その事実から出発する時，同じ地平に対して反省的でありうるような，すなわち教員と学生の共同実践＝思想形成の現場としてクリティカル・シンキングの教育を捉えることが可能であると思い至る。今後も地域と時代状況に応じた，新しいクリティカル・シンキングの教育あり方を模索していきたい。

注

1）小田実『「われ＝われ」の哲学　より』，小田実評論撰３，筑摩書房，2001年，107頁。

〔この報告は，科学研究費補助金 基盤研究（C）「クリティカル・シンキングの教育：方法と実践」（研究代表者：望月太郎）平成18年度～平成20年度による研究成果の一部である。〕

（おぎはら　さとし　　理学研究科）
（もちづき　たろう　　大学教育実践センター）