

琉球大学学術リポジトリ

強い意味の批判的思考に関する覚書

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学教育学部 公開日: 2007-04-20 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 道田, 泰司, Michita, Yasushi メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/435

強い意味の批判的思考に関する覚書

道 田 泰 司¹

Some notes on the critical thinking in a strong sense

Yasushi MICHITA

要 約

強い意味の批判的思考 (critical thinking in a strong sense) とは、批判的思考研究の第一人者の一人である Paul が提唱している概念である。本稿では、Paul の言う強い意味の批判的思考や弱い意味の批判的思考の概念を概説し、それがどのような形で現れるのかを、いくつかの事例を通して検討する。最後に、強い意味の批判的思考的な態度を持つ思考者を育成するためのヒントとなりそうな事例を検討する。

1. 二種類の批判的思考

批判的思考にはさまざまな定義が存在する。たとえば筆者は批判的思考を学生などに平易な言葉で紹介するときは、「見かけに惑わされず、多面的にとらえて、本質を見抜くこと」(道田, 2000)と表現している。しかし、もっともシンプルに文字通りに考えるならば、それは、「批判」のある思考である。もう少し補足するならば、「批判を通して深められる思考」(道田, 2003b)と言える。すなわち、そこには必ず「批判」が存在する。

しかし、批判とは、たとえば言うならば「刃」、つまり鋭い刃物である。そしてそれは、文字通り「諸刃の刃」(一方では大層役に立つが、他方では大害を与える危険を伴うもの)のたとえ: 広辞苑第4版)として働きうる。批判的思考を行っていると信じている本人が、より良い、より深い思考を求めているつもりであっても、それが他者にとっては「大害を与える危険を伴うもの」になりうる可能性は、常に存在する。もちろん、批判という刃物の性質上、他者に大害を与えることを「目的」として、意図的に使用することも、十分に可能である。

そのような批判的思考の「諸刃性」を概念化したものが、Paul のいう「強い意味の批判的思考」と、その対概念である「弱い意味の批判的思考」(critical thinking in a weak sense)であろう。この二者、および批判的思考の定義について、Paul (1992, p. 9-10) では次のように述べられている。

批判的思考は、訓練され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示している。これは2つの形をとる。もし特定の個人や集団の興味にかなうよう訓練され、関連する他の人やグループを排除するならば、それはソフィスト的な、あるいは弱い意味の批判的思考である。もし多様な個人や集団の興味を考慮に入れて訓練されるならば、それは公正な、あるいは強い意味の批判的思考である。

先に述べた「大害を与える」思考が、弱い意味の批判的思考である。それに対する強い意味の批判的思考とは、一言でいうと「公正」な批判的思考のことである。

ではこの二種類の批判的思考は、どのような場

¹ 学校心理学教室 (michita@edu. u-ryukyuu. ac. jp)

面で、どのような形で現れるのであろうか。本稿ではそのいくつかを紹介していくが、まずは、「マスコミ関係者」にみられる、二つの批判的思考を、特に弱い意味の批判的思考を中心にみてみよう。

2. 事例① マスコミにおける二つの批判的思考

新聞記者などの報道関係者は、仕事の性質上、さまざまな情報に接する立場にある。そこで得られる情報には、正しいものもあれば間違っただのものもある。あるいは、適切なものもあれば不適切なものや不完全なものもある。したがって報道関係者は、得られた情報を批判的に検討することで、それが信じるに値するものか、報道する価値があるものかを判断する必要がある。つまり報道関係者は、批判的思考者である必要があるのである。

朝日新聞の記者2人が新聞記者の仕事について語っている坂本・生井(1997)によると、彼らは新米記者のころ、先輩記者に「君は人の話を聞くときに疑って聞いているか」(p. 24)とか、「百聞いて一書け」(p. 5)と言われたという。また筆者らの対談の中には、「新聞記者というのは人の息づかいを聞いて仕事をするわけだから、どうしても人間を見る目、洞察力というのが育ってきますよね」(p. 33)という発言も出てきたりする。これは、ニュースソースを適切に吟味する、「公正」な批判的思考者としての新聞記者といえよう。

マスコミにおけるこのような感覚は、新聞記者だけでなくテレビ関係者にもあることが、鳥越(2000)にてでくる。テレビ局のプロデューサーは、記者の取材結果を番組に編成するが、その際感覚として、「人間には誰にでも、思い違いや勘違いというものがある、必ずある。本当に間違っていないか、可能な限り取材者に確認したい」(p. 150)というものがあり、このような慎重さはあたり前の感覚、と述べられている。ニュースキャスターである鳥越氏も、「他人と同じ方向には絶対に流されない」(p. 61)というポリシーをもっているのだそうである。これらも、公正な批判的思考者としてのマスコミ関係者、といえる。

しかしマスコミ報道においては、そのような良い意味での批判的思考ばかりが行われているわけ

ではない。紙面や時間の制約があり、商業主義があり、そして大きな先入観があるためであろう。自分たちが想定したコメントのみを取材し報道することは少なからずあるようである。あるいは、無思慮に被害者や当事者を追いかけ回し報道被害という二次被害を生む「加害者」になることも少なくない。

たとえば、テレビ朝日の記者である磯貝氏の書いた『推定有罪』(磯貝, 2000)では、取材対象者にコメントを求めて断られると、「落胆するだけでなく、意味もなく不愉快になってくるし、曲解や深読みをして自己を正当化する。"俺たちに素直にしゃべれないということは、本当は後暗いところがある人間じゃないのか"と。」(p. 147)と考えてしまうのが取材者の習性としてあることが述べられている。ここに見られるのは、相手を「批判」することで自分を「正当化」する弱い意味の批判的思考である。

どうしてこのような考えが「習性」になり、当事者の声や思いが聞こえなくなってしまうのか。マスコミ関係者がごく自然にたどる道のりの中にその原因があることを、磯貝氏は次のように述べている。

その理由はふたつある。／ひとつは、被害者や被疑者(弁護人も含む)からの訴えに、実はメディアを利用して当事者たちの立場をより有利にするための計算や誇張が見え隠れする場合が多数あるからだ。／〔中略〕ふたつ目は、たとえ当事者側に見え透いた魂胆が無い場合でも、それらの人々の訴えをまともに受け止めていたら重たすぎる、という逃げと守りが頭をもたげる。／〔中略〕"俺の仕事は当事者の訴えを静かに聞いたり同情することよりも、原稿を書く方が先だ"と自分に言い聞かせて。／ところが、その「仕事」の場にも難題が待ち受けている。／自分の受け持った事件の原稿枚数の少なさ、VTRを作って放送する時間の短さに愕然とする。その落胆を押し殺しながら、せめても自分のスタイルや色や匂いを付けようと必死に作業をしてみても、結果的には放送時間や原稿枚数の制約で上司が削ぎ落とし、味もソッケもない無個性

の作品が出来上がる。／〔中略〕「仕事」は、いつのまにか記者の感性を鈍らせる。／ところが「味もソッケもない」ニュース原稿（VTR）を作れるようになると、社内的には一人前とされ、次から次へと"作業"が振られて来る。／そうすると、ひとつひとつの事件現場で行きあった人々の思いや叫びなどに心を動かしている暇はない。原稿の文言（VTRの繋ぎ方）と格闘するうちに、現場で感じた空気や人々の怒りや訴えや叫びが遠い昔の出来事のように思えてくる。／この現場との距離感を感じた時が"気がつけば加害者"への第一歩なのだ。（p. 322-323）

このプロセスを「批判」という観点から見ると、前半と後半に別の批判が見られる。前半にみられるのは、取材相手に対して「批判」や警戒をしつつ、仕事の遂行が優先されている。これは全てが弱い意味の批判的思考、というわけではなく、当事者の「計算や誇張」によるメディア利用から防衛する、という部分もある。しかしそれが、過度に（あるいは不適切に）防衛に働き、仕事を遂行するための言い訳になったとき、それは弱い意味の批判的思考でしかなくなる。

一方後半（「仕事の話」）に見られるのは、上司からの「批判」に従い、職場の論理に流される、「無批判的」な行動である。なおマスコミにおける無批判的思考は、上司だけではなく国家権力に対しても発揮されることは、武田（2003）にみられる。

以上のように、マスコミの仕事の中には、取材対象者など自分以外に向けられる「批判」が含まれており、その批判は、よくも悪くも作用するという「諸刃」性をもっているようである。

3. 強い意味の批判的思考を支える態度

このような姿は、マスコミだけに特有のものだけではない。後に見るように、警察でも学問研究でも私たちの日常でも、少なからず行われているものである。では、弱い意味の批判的思考に陥らずに強い意味で批判的思考を行うとは、どのようなことであろうか。Paul（1992, p. 12-13）は、

強い意味の批判的思考は、少なくとも次の7つの態度（traits of mind）に支えられたものと考えている。

1. 「知的謙遜」（intellectual humility）とは、自分の知識の限界に気づくことである。自分の素朴な自己中心性が自己欺瞞的に機能する状況に気づくことと、自分の視点にあるバイアスや偏見に気づくことが含まれる。
2. 「知的勇氣」（intellectual courage）とは、これまでにあまり厳密に考えてこなかったアイデア、信念、視点に、進んで公平に向き合い、評価すること。たとえ強い否定的な反応があるとしても。
3. 「知的共感」（intellectual empathy）とは、他人を心から理解するために、自分自身を他人の位置に置くことを想像する必要性を認識すること。
4. 「知的誠実（統合性）」（intellectual good faith (integrity)）とは、自分自身の思考に対して誠実である必要性、自分が適用している知的規準が首尾一貫している必要性、証拠などに対して適用する厳格な規準を、敵対者に適用するのと同じように自分自身に適用する必要性を認識すること。
5. 「知的忍耐」（intellectual perseverance）とは、困難や障害や欲求不満があっても、知的洞察と真実を進んで求めること。
6. 「理性への信頼」（faith in reason）とは、自分自身の合理的能力の育成を通して、自分自身の結論に到達できるよう勇気づけることが、また自由に推論することが、長い目で見れば結局は、自分自身の高い興味や人間性という目的にかなう、という自信。
7. 「知的正義感」（intellectual sense of justice）とは、進んですべての視点を同情的に受け入れ、同じ知的基準で、自分自身の感情や既得権、友人や社会や国家の感情や既得権を参照することなしに評価すること。

ここで基本的に述べられていることを大きくまとめるならば、

- ・自分の視点があくまでも一つの視点に過ぎない

いことに気づくこと

- ・他者の視点に身を置いてそれを共感的に理解すること
- ・たとえ自分の考えを否定することになるとしても両者を同じ規準で評価すること

となるであろう。自分以外の視点を重視することは、批判的思考が「多面的」な思考であることを考えるならば、ごく当然の考えであろう。

実際、代表的な批判的思考研究者は、強い意味の批判的思考という言葉ではなくても、さまざまな言い方で、このような公正さの重要性を論じている、と Paul (1987) は述べている。その例として Paul は、Ennis や Siegel など 8 人の批判的思考研究者の名前を挙げている。基本的に批判的思考を、「技能」としてだけではなく、「態度」という側面からも考えている研究者は、批判的思考を強い意味のものとして考えているといて差し支えないであろう。批判的思考態度の中でも、とくに強い意味の批判的思考概念と関係があると思われるのは、「開かれた心」(open-mindedness) である。多くの研究者は、Paul のように知的謙遜や知的共感、知的誠実といった言葉を用いていなくても、「開かれた心」を批判的思考態度に含めており(道田, 2003b の表7参照)、その内容を見れば、Paul が強い意味の批判的思考と呼んでいるものの重要性を認識していることがわかる。

たとえば Ennis (1987) は開かれた心について、自分のものとは違う視点を真剣に検討するという対話的思考(dialogical thinking)であり、自分が受け入れない前提から推論するという仮定的思考(suppositional thinking)であり、証拠と理由が不十分なときは判断を保留することであると述べている。Siegel (1986) は、批判的精神(critical spirit)という言葉で、知的正直さや証拠への公平さ、理由を評価する技能を自分自身の信念や行動に適用することの重要性を論じている。また、批判的思考態度尺度を作っている Facione は開かれた心を、異なる意見に耐え、自分自身のバイアスの可能性に敏感になることと述べている(Facione, Sanchez, Facione, & Gainen, 1995)。

いずれも、自分以外の多様な個人や集団の興味を考慮に入れて公正に判断すること、すなわち強い意味の批判的思考と同じことを述べていると考

えることができよう。

4. 事例② 警察における弱い意味の批判的思考

先ほど述べたように、弱い意味の批判的思考が行われうるのはマスコミだけではない。2節で取り上げた磯貝(2000)は、松本サリン事件で多大な報道被害を受けた人である河野氏と磯貝氏が関わった中で作られた本である。松本サリン事件で報道被害が生まれたのは、警察が河野氏に(明示的ではないにせよ)犯人というレッテルを作り、誤認逮捕の一手手前までいったからである。そこには、思い込みによる捜査と取り調べという、弱い意味の批判的思考が存在している。

河野氏の著書である『疑惑は晴れようとも』(河野, 1995)には、河野氏が犯人であるという先入観を警察関係者が持っており、それを「防衛」するために河野氏の言うことを無視したり「批判」するという「弱い意味の批判的思考」的な発言をしていることが、いくつも収められている。それはたとえば、「ごまかしてもダメだよ」「正直に言ったらどうなの」「ウソをいってもばれるんだよ」(p. 160)という決め付けであり、不確かな伝聞やうわさ話、無関係な押収物などしかないにも関わらず「調べれば調べるほど、(疑惑は)全部河野さんの方に向いている」(p. 174)と考え、無関係のところに関係を見出す錯覚的な認識である。

このような警察の対応を総括し、河野さんは次のように述べている。

冤罪は他人事だと思っていたが、まさか自分がそれに巻き込まれるとは夢にも思わなかった。事件発生からわずか23時間で警察が犯人のレッテルを作り、マスコミが2日でそれを張ってしまった。〔中略〕それに引き替え、潔白の証明が如何に困難で、時間がかかるか身をもって体験した。〔中略〕捜査当局は頭で考えず、体で考えていたのではないだろうか。／押収薬品についても理論的にサリン製造が可能か否かに捜査が絞られ、量の問題は全く考慮されていないような印象を持った。我が家から押収された有機リン系農薬(スミチオ

ン)は僅か100cc 容器一本、使用した量は平成五年に20cc だった。残っているのは80cc という少量で、数百メートルの広範囲に被害が及ぶなどということは常識では考えられないと思う。現場に残された客観的事実のみを積み上げ、「人を疑う前に、自分たちの捜査結果を疑う」捜査本部はこんな心構えが必要なのではないだろうか。(p. 234-235)

河野氏がまさにここに書いているように、本来警察捜査や取り調べに必要なのは、「人を疑う前に、自分たちの捜査結果を疑う」という、強い意味の公正な批判的思考なはずである。それは、先にあげた諸態度でいうならば、自分の知識の限界に気づくという「知的謙遜」であり、これまで考えなかったことを考えようとする「知的勇氣」であり、他人を理解するという「知的共感」であり、自分と相手と同じ規準で評価する「知的誠実」であり、自分を疑うという困難なことをあえて行う「知的忍耐」であり、「理性を信頼」することであり、自分の感情などとは関係なしに評価を行う「知的正義感」である。あるいは、相手の言うことにも耳を傾けるという「開かれた心」でもある。

しかしここで行われたのはそうではない。犯人のレッテルに合致する情報だけを捜し求め、それ以外の情報を批判するという、まさに弱い意味の批判的思考であったのである。警察の取調室の中でそのようなことが行われることが少なくないことについて、『取調室の心理学』(浜田, 2004)に、いくつかの冤罪疑いのある事件が検討された上で、そのプロセスが次のように述べられている。

本書のなかで「取調室の謎」などと、いかにも大仰に語ってきたことも、実のところ、その構図そのものはごく単純です。確たる証拠にもとづかない疑いからはじまって、この疑いが、犯罪への憎しみ、犯人を逃がすことへの恐れや不安、そして職務への熱意や組織としての面子を栄養にしてふくらみ、やがて確信にまでいたってしまう。かくして証拠なき確信が取調室のなかで強力な磁場として渦巻くようになると、そこから嘘の自白が引き出され、歪んだ供述が生み出され、ときにはま

がい物の証拠が作り出される。(p. 203-204)

2節の引用で磯貝氏が描いていたのは、複数の事件を経る中で記者が弱い意味の批判的思考になる長期的なプロセスであった。一方、ここで描かれているのは、一つの事件という短期的なかかわりの中で、取調べに携わる者が自分たちを疑わずに容疑者を疑い批判する「弱い意味の批判的思考」を生み出し、大きく成長させてしまう道のが描かれている。それを防ぐために浜田(2004)が提案しているのは、「録音・録画による取調べの可視化」(p. 205)である。つまり、他者の目(他者からの批判可能性)を導入し、あるいは他者の目が導入される可能性を意識できるようにするという「開かれた」環境をつくることで、弱い意味の批判的思考や、不適切な推論が行われることを防ごうということである。

5. 弱い意味の批判的思考とは

5-1 さまざまな弱い意味の批判的思考

ここまで、「弱い意味の批判的思考」については、Paulの定義の文言の中にある簡単な表現を提示するに留めていた。弱い意味の批判的思考は、強い意味の批判的思考の対概念ということで、その典型イメージを大まかにつかむことはさほど難しいことではないと思われる。しかし、そのような典型イメージだけが弱い意味の批判的思考の全てだと考えていいのであろうか。それがどのようなものを含むかについて、提唱者であるとPaulはどう考えているのであろうか。

Paul(1995, p. 552)のグロッサリーで、弱い意味の批判的思考者(weak sense critical thinkers)という項目を見ると、次の5点が箇条書きされている。

- 1) 「相手」に適用するのと同じ知的基準を自分自身に適用しない人
- 2) 自分が同意しない視点や準拠枠に共感的に推論するやり方を学ばなかった人
- 3) 単一論理的(monologically)に考える傾向のある人
- 4) 批判的思考の価値を、言葉の上では信奉す

るが、本当の意味では受け取っていない人
5) 批判的思考の知的技能を、選択的かつ自己欺瞞的につかうことにより、真理を犠牲にして自分に与えられた権利を助長し、守ろうとする人。他人の推論の欠点を見つけて論駁でき、自分自身の信念を、理由をつけて保持できる。

先に挙げた Paul の批判的思考の定義の文言の中で、「特定の個人や集団の興味にかなうよう訓練され、関連する他の人やグループを排除する」というソフィスト的・詭弁的なもののみが「弱い意味の批判的思考」として挙げられていた。それに明確に対応すると思われるものは、1) 4) 5) である。残りの2) と3) を見ると、弱い意味の批判的思考とは、ソフィスト的なものだけをさすのではないようである。

強い意味の批判的思考と弱い意味の批判的思考の対比について樋口(1997)は、三つの観点で整理している。一つ目は、「思考の枠組みの多重性」である。それは、単一論理-多重論理(multilogical)という対比である。二つ目は「技能の統合性」であり、批判的思考技能を統合的・包括的にとらえるか個別に技術的なものとしてとらえるかという対比である。三つ目は、批判的思考教育において対象とされる「課題の現実性」であり、課題が現実的・複合領域的なものか原子的・パズル的なものか、という対比である。現実的な課題であるということは、価値観や信念を伴うような課題であるということである。

これらの観点でいうならば、ソフィスト的な推論とは、人をあざむくために故意に虚偽の議論を行うという意味で、単一論理的であり、技能は個別的・技術的に使われ、パズル的に問題に解答が与えられるのであろう(なお、ソフィストを詭弁をあやつり弱論を強弁する不実なベテナーと見るのは単純すぎる、という論考があるが(納富, 2002)、ここではその問題には深入りせず、一般的な意味で「ソフィスト的」という語を用いる)。

5-2 単一論理としての弱い意味の批判的思考

しかし、単一論理的であるのは、そのような、自己中心的・自文化中心的な論理だけではない。

いわゆる論理的な推論、すなわち、形式的・非形式的論理のみにもとづいて結論を導出したり、その妥当性を判断する、という行為においても、採用されている規準は一つである。すなわち「単一論理的」なのである。その上それは「技術的」であり、価値観や信念はおろか、内容とは無関係に、領域普遍的に(つまり形式的に)結論を導き出すという意味では、極めて「パズル的」な推論なのである。

したがって、欺瞞の意図がなくても、そしてそれがあつた世界においては極めて妥当だと考えられる推論であっても、Paul の弱い意味の批判的思考の定義の主に3番目(単一論理的に考える傾向のある人)に該当するという意味で、弱い意味の批判的思考となる。実際に Paul (1994) は、前提と結論の関係を検討するために、形式的・非形式的な誤謬を探すようなやり方をするのであれば、学習者は意図せずして、弱い意味の批判的思考を奨励されることになる、と述べている。

このように考えるならば、Paul のいう弱い意味の批判的思考とは、「ソフィスト的」というようにネガティブな価値判断を含むものに加えて、形式的・非形式的論理のようにそれ自体は否定的な価値判断を含まないけれども「単一論理」であるものの二者が含まれているようである。

単一論理的な弱い意味の批判的思考といえるのは、形式的・非形式的論理だけではない。Paul (1987, p. 375-376) は、心理学(認知心理学, 社会心理学, 臨床心理学)が単一論理的で多重論理的に目を向けていないことを、次のように批判している。

認知心理学者には、たとえば、認知プロセスやその「病理」を、思考者の情緒的、社会的、政治的生活におけるいかなる思考とも分ける、という傾向が存在する。臨床心理学者や社会心理学者の研究はめったに、認知心理学者の結論の問題定義に統合されるような、思考の自己欺瞞や自己中心性、自民族中心性に関心を示さない。その結果、認知心理学者は領域を横断するような、現実生活のやっかいな多重論理的な問題を扱わず、人工的な、あるいは自己充足的な、単一論理の問題に自分

の興味を限定する。そのような問題は、主な個人的、社会的バイアスとは関係なしに、領域固有の概念的枠組みの中で解決される。より基本的に難しい人間の問題は、解決に当たって枠組み間の葛藤があり、バイアスの問題や既得権の問題は大きいのだが、そのような問題は日常的に無視される。

認知心理学や社会心理学、臨床心理学で、自己中心性や自民族中心性が扱われないわけではない。筆者の知る限りでも、前者はたとえば信念バイアスなどという形で、後者はステレオタイプや内外集団バイアスなどの形で扱われている。しかし、このような形で扱われているのは、バイアス＝偏りであり、偏っているということは、偏っていない状態＝正解が存在するということであり、正解が存在するということは、その正解を判断する一つの尺度なり基準が存在するということであり、それは結局は、単一論理であって多重論理ではないのである。ある観点からすると偏りであっても、別の観点からするとそれが正しいと考えられるような、多重論理的な問題は、確かに心理学ではまだあまり扱われてはいないといえるであろう。

6. 事例③ 学問研究における弱い意味の批判的思考

6-1 研究における選択的情報処理

弱い意味の批判的思考の事例として、次は学問研究をとりあげてみよう。学問研究における論理は、通常、単一論理的なものであるが、ここではその問題は、大きすぎるので扱わない。その代わりに、先にとりあげたマスコミや警察における弱い意味の批判的思考と同じようなものが、学問研究の中でも見られることを確認することとする。

学問研究は本来、強い意味の、公正な批判的思考が必要な領域であるはずである。自分とは異なる結論が導き出されている研究を評価するときも、自分の研究を防衛するために相手の欠点を厳しく見つけ出して批判するのではなく、自分の研究と相手の研究を同じ基準で公正に評価した上で、どちらがより適切な結論かを考える必要があ

る。しかし学問研究において、往々にして、弱い意味の批判的思考が行われがちであることを、吉田（2002, p. 78）は次のように指摘している。

仮説を否定するデータが示された場合、それを素直に受け入れずに、その原因を方法上の不備に帰属しがちであるようにも推察されます。言いかえれば、「仮説を支持するデータが示された場合には研究法に対するクリティカル・シンキングがほとんど行われなにかかわらず、仮説を否定するデータが示された場合にはクリティカル・シンキングが過度に行われる」といった選択的情報処理がなされがちであるように思われます。〔中略〕筆者は「研究者にはマゾッ気が必要だ」と常々考えています。このような姿勢をもつとともに、思い通りの結果ではなかったデータに対して素直にならざるを得ない方法で研究をしたいものです。

付け加えるまでもないことであろうが、このような選択的な情報処理は、他人に厳しく自分に甘いという形で「知的誠実さ」その他の態度を欠いた、自己欺瞞的な弱い意味の批判的思考である。そうではなく、自分に厳しいというマゾッ気こそが、「自分が同意しない視点や準拠枠に共感的に推論」する強い意味の批判的思考になるのである（なお吉田氏は、強い意味／弱い意味の批判的思考、という語は用いていない）。

6-2 科学における思考停止

研究における自己欺瞞的、選択的な情報処理にあたる事例は、科学史の中にはいくつも見つけることができるであろう（たとえばグールド、1998）。ここでは、『七つの科学事件ファイル』（コリンズ&ピンチ、1997）から、研究上に見られる弱い意味の批判的思考について見ておこう。

同書は、科学的な論争を7つ取り上げ、それらを通して、正しいと言われている科学理論がきちんと立証されているわけでも、間違いといわれている科学理論が完全に否定されているわけでもないことが明らかにされる。前者の例としては相対性理論と太陽ニュートリノが挙げられている。後

者の例としては、記憶物質（学習したプラナリアをすりつぶしてほかのプラナリアに食べさせると、記憶が移植できる）、常温核融合、重力波などが挙げられている。きちんと立証されていないものが広く信じられ、完全には否定されていないものが間違いとされているのは、弱い意味の批判的思考が、「数と力の論理」（p. 153）によって正当化されているからであることが、本書では示されている。

たとえば相対性理論は、太陽のそばに見える星の位置の観測調査によって証明された、と一般的に言われることが多いようであるが、本書によるとそれは決定的なデータではなかったようである。それはこの観測が、単に望遠鏡をのぞいて星の見え方のズレを測りました、という簡単なものではなく、不鮮明な写真に基づいて、込み入った計算や推論を重ねる必要があることだからである。しかも複数取られた写真のどれを採るかによって、結論がまるで違ったものになってしまう。それをかなり「恣意的に選択」して出されたのが「相対性理論を支持」という結論だそうである。

また本書には、生物の自然発生説も取り上げられている。これは、少なくとも短期的な自然発生は、今日の科学では否定されているはずである。しかし、これを最初に否定したパスツールの実験（白鳥の首型フラスコを使った有名な実験）も、実際にはきちんと実験された上で決着がついたわけではない。この問題の白黒を判定するために、フランス科学アカデミーが調査委員会を組織した。その委員会のメンバーは、自然発生説の立場に立っていた論争相手であるプーシェに「反対」する人々ばかりであった。それでプーシェが公開実験を取りやめたため、自然発生説が自然消滅しただけに過ぎない。しかし当時の科学では明らかになっていなかったことだが、干し草の中には、100度で煮沸してもなかなか死滅しないカビの胞子が存在するという。そしてパスツールはその干し草抽出液を使っていた。もしきちんと公開実験がなされていれば、パスツールに不利な結果が出ていた可能性がある。

いずれのケースでも、その結果から単純に仮説が否定できるわけではない。というのは、そのような結果が出たのが、仮説が不適切であったため

か、実験のやり方が不適切であったためか、一回の実験で決定できないからである。特に実験が複雑で微妙になればなるほど、装置、温度・磁力・湿度、素材など、ちょっと違っただけで結果がまるで変わってくる場合は少なくない。そこで論争において、「実験肯定派は実験否定派に対して、実験がうまくいかなかったのは技術不足のせいで、どのように実験すればよいかさえわかっていないとのしり、実験否定派は実験肯定派に対して、インチキ実験だ、データ捏造だと罵倒」（p. 23）することになる。そうすれば永遠に、論理的な決着をみることはない（決着がありうるとすれば、力と数の論理が働く場合であろう）。

筆者らは、本書最後の科学事件である「太陽ニュートリノの謎」のまとめとして、科学という営みについて次のように述べている。

通常科学でもほとんどの仮説は疑わしいのである。太陽ニュートリノの謎が私たちに残した教訓は次のようなことである。デービスの実験結果がもたらしたような特殊な状況下に置かれてはじめて、研究者は自分たちの常識を疑うことができる。つまり科学者は皆、自然界の多くの問題に関して、通常は思考停止の状態にある。それはなぜか。自然があまりに複雑なため思考が追いつかない、というのは答えになっていない。問題があまりにも複雑すぎるから研究者の思考が停止しているわけではない。むしろ、本書を通して見てきたように自然は思考のメスを拒んではないのだ。とすれば問題は科学のあり方に行き着く。思考が停止するのは自然のせいではない。説明のつかない問題に対して思考を停止させてしまう科学のあり方そのものが問題なのである。（p. 220）

なお、思考停止という言葉こそ用いていないものの、理論的予測と観測結果が一致しなかったときに「理論」のほうを擁護されがちであることが科学には一般的であることは、川崎（2002）も論じている。それは、不適切な実験結果によって容易に理論が破棄されてしまわないようにという防衛策なのではあろうが、しかし防衛が過ぎると、

「欺瞞」(詭弁, 自己防衛, 不誠実)への道につながってしまう。本来は学問研究においては、理論を重視しつつも、吉田氏のいう「マゾッ気」、つまり、自分の方が間違っており、相手のほうが正しいのではないかと考えてみる強い意味の批判的思考を、そこに両立させることが必要なのであろう。

7. 事例④ 「強い意味の批判的思考」的な変化を示した大学生

これまでに見てきたような弱い意味の批判的思考は、我々も日常的に行っていることである。それはとくに、自分に関する批判的な意見を受け入れないことで自尊心を守る、という形をとることが多いように思われる。その目的においてはそれは有効に働くことも多いであろうが、しかし、本来強い意味の批判的思考が必要な場面でそれが行われてしまうことは問題も生じる。では、そうならないためにはどのようにしたら良いであろうか。

そのことのヒントになりそうな事例として、筆者がインタビュー調査を行ったある学生の事例があるので、次に紹介する(調査時期は、2003年6月で、調査対象者は修士課程の1年生であった)。この学生は、文章の論理的問題点を指摘するテスト(道田, 2003a)において、大学4年間で得点を大きく向上させていたので、その理由を聞くためにインタビュー調査を行ったのだが、論理性よりもむしろ Paul のいう強い意味の批判的思考を向上させているように見受けられたので、事例として学会発表を行った(道田, 2004)。

なお、学会発表終了後、発表内容を調査対象者本人にフィードバックするための追加面接調査を行って、本人のコメントを聞いている。それも併せて紹介するために、ここではまず、学会発表論文集に掲載した内容に手を加えずそのまま再録し(7-1)、その後若干の補足を行い、次節で追加面接の内容を報告する。なお、本節でも次節でも、斜体字になっているのは、本人の発言である。

7-1 強い意味の批判的思考に関する事例検討

強い意味の批判的思考(critical thinking in a strong sense)とは、自分の思考の枠組みを深く

問い自分とは反対の視点や枠組みに共感することである。それは、批判的思考技能を選択的かつ自己欺瞞的に使い真理ではなく自己利益を守ろうとする自己中心的な思考(弱い意味の批判的思考)とは異なる思考である(Paul, 1987)。

「批判的思考」という語そのものや批判的思考の諸技能には、この両者を区別するものは基本的に含まれていない。では、強い意味の批判的思考を行なおうとすることは具体的にどういうことなのであろうか。また、そういう態度を持つ思考者を育成するためには、どのようなことが必要であろうか。本稿では、その参考となりそうな事例として、大学在学中に「強い意味の批判的思考」的な考え方を意識するようになった学生の経験を検討する。

方法

対象者 道田(2003a, 日心)の調査に参加した大学院生1名(以下「S君」)。道田(2003a)で行なった批判的思考テスト得点が大学4年間で大きく上昇しており、その理由を聞くために再度来てもらった。その話の中に、強い意味の批判的思考的な考えが見られたため、対象者として取り上げた。

手続き 「前回と比べて今回、非常にいい答えができたのはどうしてだと思っか？」という問いかけから、自由に語ってもらった。面接は、筆者の研究室にて行なわれた。

結果と考察

変化の理由は一言で言うと、「大学2年後期に研究室に出入りするようになって、先輩にいろいろ教わった」ことで「視野の広さがだいぶ変えられた」ということであった。ただしそこで、道田(2003a)のテストで行なったような「文章の論理的問題点の指摘」が行なわれたわけではなかった。

以前のS君 それまでは、「誰の意見を聞いても結構、あーそうなのかという感じ」で受け止めていた。中でも「自分の意見にすごい自信を持っている人の意見を聞くと、そうなのかなっていうふうに、動かされる部分が、多々あった」と、無批

判的に鵜呑みにする部分があったという。

その一方で、「1年のときは1年のときになり自分というものを自分の中で持って」いるという「プライド」や「自信」があり、「自分のことで人に何か言われても、表面的には相槌を打っておきながら、でも相手は自分のことをわかっていない、みたいに受け止めて、自分に都合の悪いことは、聞いているように見せかけているけど、自分じゃ聞いていなかったと思う」と、他者からの評価を自己防衛的に解釈していたという面もあったようである。

先輩とのレッスン 大学2年の12月から年度末までの数ヶ月、修士課程のある先輩の研究を手伝う合間に、S君を含む数人の後輩が先輩といろいろな話をする時間を持った。「とにかくいろいろ話をたくさんしすぎて、何を話してくれたのかも覚えていないけれど、その人の話が、すごい面白かった」。その中で、「いろんな問題について」どう思うか」と聞いてきて、「こう思います」と言うと、「それはこうこうだからだめじゃないのか」と言われ、そこで自分が「でも」と反論すると、「何か言うとS君はすぐ、『でも』とか『だけど』って、すぐそればかり言う。ぜんぜん素直じゃない」って散々言われて、それでもまた自分が「でも」と言ったり。そんな感じで、考え方の根本や素直じゃなかったところを毎回、もう何度となく言われ、直された」ということが、毎日のように繰り返されたという。これは「素直に相手の言うことを受け入れるレッスン」だったと言えよう。

現在の考え方 このようなレッスンを経て彼は、「素直になることで、逆にものごとを吸収しやすくなった」という。そのように自分とは異なる意見を吸収するときのことを彼は、「自分でそのものを見ているんじゃない、そういう自分を見る自分、客観的な自分」を考えるようになっていく。自分を客観視することに関しては、「自分を見るときに大切になってくるのは、いろんな人の自分に対する評価」なので、「前のように、自分と違う意見を”みんなわかってない”って思ってしまうのではだめだ」ということを、間接的に教えられた」という。「どんなに批判したくなるような相手であっても、その人の自分に対する批判には、その人から見た自分があるわけで、自分を自分で見て

いる以上に客観的なもの」なので、「たとえ相手がどんな人でも、自分を批判されて、相手を批判し返したら、ぜんぜん成長できない」。それゆえ、「あまりにも聞きたくない意見でも、今では、自分なりに解釈して、自分の中でもよく考えたらこういうところがあるから相手もそういうことを言うんだ、とわかるようになった。客観的な自分を見るためには、自分が聞きたくないようなものの中に、本当の答があるというのがわかった」という。

このような話を聞いた後、改めて道田(2003a)で用いたテスト3題材に対する本人の回答(1年時と4年時)を提示し、この変化が今の話と関係があるかどうか確認したところ、「やっぱりそうだと思います」という答であった。また、最後に補足することがないか聞くと、「自分の場合はそういう出会いによってすごい変わったし、自分が変わりたいというのが、前から、今もですけど、持っているから、そういう人に出会えたと思う」ということであった。

総合考察

この事例は、「自分の思考の枠組みを深く問い自分とは反対の視点や枠組みに共感」しており、強い意味の批判的思考的な考え方をしている事例といえよう。それ以前のS君は、「自分に自信を持っている人の意見」は無批判に鵜呑みし、逆に「自分に都合の悪いこと」は、弱い意味の批判的思考的に対処していた。これらは、自分の思考の枠組みを「超える」ものは受け入れ、その枠組みと「異なる」ものは切り捨てることで、自分の思考の枠組み自体は常に温存する対処といえる。

そのS君が強い意味の批判的思考を行なうようになったプロセスとしては、①「変わりたい」という気持ちがあり、②尊敬できる先輩との対話を通して、自分の思考が「揺さぶられる」経験や、自分とは異なる思考を「素直に受け入れる」経験があり、③そのような経験を通して、自分の聞きたくない意見に得るものがあるという「認識の変化」があったとまとめることができよう。それを通して、自分を客観視し自分の思考の枠組みを疑うことが可能になっている。強い意味の批判的思考者になるためのこれ以外のプロセスないかどうか

かは今後の検討課題である。

7-2 本事例についての補足

学会発表論文集では字数制限があるために、重要と思われる発言すべてを含めることはできなかった。本報告に含めていない発言として、「先輩とのレッスン」における先輩の振る舞いを、「いろんな考え方をしゃべってくれて、自分の意見を引き出して、それを一つ一つ、先輩の見方から、こうじゃないのかと。いわれるとそれに対して、素直じゃない自分を、毎回、何回かわからないですけど、直されるみたいなの。」と述べているものがある。ここで「自分の意見を引き出して」くれた、という点は重要なのではないと思われる。

というのは、「レッスン」中の彼も「以前のS君」も、結果的に相手のいうことを無批判に受け入れているという点では同じなのである。しかし「レッスン」において違うのは、相手が自分の意見を「引き出して」くれるような「やりとり」をおこなった、という点ではないだろうか。つまり、「しゃべってくれ」「引き出してくれ」「批判してくれ」「直してくれる」という関わりである。そのことによってS君は、他人の意見を最初から無批判に受け入れるのではなく、ある程度自分の考えを言い、それを相手に批判された結果として受け入れているのである。このような「やりとり」の結果としての受け入れと、最初から無批判に受け入れるのとは、結果は同じでも、本人にとっても持つ意味は大きく異なるのであろう。

本事例で重要だと筆者が考えるのは、「素直になる」という点である。批判的思考教育というと、批判の仕方を教える（あるいは練習させる）ことが中心になるようなイメージがあるが、S君の場合はそうではなく、逆に素直に相手の言うことを受け入れることを学んだことが大きいようであった、これは、単に批判的思考を「技術」としてパズル的に学ぶのではなく、先輩が行っているような考え方をするという文化実践へ「参入」（レイヴ&ウエンガー、1993）していると考えると説明しやすいのではないかと考える。

それならば、その文化に十全参加している先輩の言うことを「素直に聞く」ことは、周辺参加者にとって当然のことといえる。たとえば、宮大工

における徒弟制について西岡（2001）は、「親方のいうことにいちいち反対しているうちは、親方のいうことがわかりませんのや。一度、生まれたままの素直な気持ちにならんと、他人のいうことは理解できません。」(p. 86)と述べている。S君は先輩の研究を手伝う数ヶ月間、素直な気持ちになり弟子となって先輩のような考えを理解することを学んでいたということができよう。

なお、本事例を学会会場でポスター発表しながら筆者が感じたことの一つとして、S君の発言には、大学生が言うには立派過ぎるセリフがある、というものがある。たとえば「客観的な自分を見るためには、自分が聞きたくないようなものの中に、本当の答がある」がそうである。そこで一つ思い出したのは、以前S君に面接調査をしたときに言っていた、S君には信じている宗教があるという話である。このような考えはその宗教の教義の中にあり、それをS君が語っていたのではないかという可能性がある。もっともそうであるとしても、この「先輩とのレッスン」体験によって、「以前のS君」とは変化しているわけであり、この体験の重要性がなくなるわけではない。しかし、このような考えの源泉がどこにどのようにあったのかについては、もう少し掘り下げて聞く必要があるように思われた。

そこで、本報告についてS君に報告し、発表内容について本人の目からみて問題点がないか確認してもらうとともに、上記のような疑問点について質問し、また、その後のS君の様子を聞くために、再度S君に来てもらって話を聞くことにした。

8. 事例⑤ 「強い意味の批判的思考」的な変化を示した大学生のその後

8-1 事例④についての補足

調査時期は2004年9月、S君は修士課程の2年生であった。前回の調査が、修士課程に入ったばかりの2003年6月であったので、S君と会うのは1年3ヶ月ぶりということになる。

来てもらったのは昼休み時間で、筆者の研究室で二人でまず昼食をとって近況を聞き、それから、学会発表論文集の原稿を渡して内容を説明した。その上でまず質問したのは、原稿内容に違和感が

あるところなどが無いのか、という点である。それについては、「んー、たぶんこんな感じ」「こうやってまとめてみると、自分の感じ方が分かりやすいなと思って」ということであり、筆者のまとめ方に対する違和感らしきものは、特に表明はされなかった。

次に、前回十分に聞いていなかった、先輩とのやりとりの頻度を尋ねた。まず研究を手伝うために関わった日数は、「クリスマスの頃」から「2月いっぱいぐらい」までであり、この間はぎっちり、先輩と会わなかった日は「まったく無い」ということであった。その60日強の期間の中で、「先輩とのレッスン」と筆者が呼んだようなやりとりがどのくらいあったのかを尋ねたところ、その頻度をすぐに数字でいうことは難しいようであったが、毎日(60回)ということではなく、しかし2~3回ということもなく、結局「20~30回はあったですね」という返事であった。その他にも、先輩がすごい行動や考え方を示しそれに「感化」されたという話や、その熱い思いにどのように惹かれたのかや、先輩とは具体的にどのような内容の話をしたのかをいくつか聞いた。

続いて、S君の考え(発言)と宗教との関連についてたずねたところ、それは結論からいうと、関連があるようであった。具体的には、その宗教の中には、「客観的な、第三の自分を、第二の自分でしたかね、もう一人の自分を作って、常にもう一人の自分を批判し続けることができるようになると、より正しい自分を保てる、要するにすぐ自分が見えなくなるのが人間だけれども、ま、そういうふうにもう一人の自分を常に作って(自分を)見ることができたら、より高い自分になれるみたいな御教養もある」とのことであった。

この言葉は、先の事例で述べられた考えにかなり近いように感じたので、そう伝えると「そうですね」という返事であった。ただし、S君は教義を彼なりにアレンジして自分の言葉で理解しているために、結果的に両者は似てしまっている、という可能性が考えられる。そのように考えられる根拠としては、上に「第三の自分を、第二の自分でしたかね」とあるように、教義内容を、その宗教の言葉で完全に記憶してはいない、という点があげられる。この他にも教義の説明の最中に、「ま

細かいところはわかんないんですけど」という発言も行われており、このことから、発言内容が彼なりの理解が含まれていることが伺える。

それにしても、このような教義があるのであれば、現在のS君の考えには、先輩から影響を受けて作られた部分と、宗教の教義として得た部分があると思われるが、両者の関係はどうなっているのでしょうか。その点をS君に尋ねたところ、次のような答であった(なお発言中、宗教名と人名は伏せている。カッコ内は筆者の発言や補足)。

宗教の方は、もう親がもともと入っていたんで、自分が小さいころからその宗教なんで、宗教がどうか神がどうか言う前に、もうなんか普通のものだったんですよ(あーそういう考え方が) そうなんです。[中略] 別に反発することもなかったんで、[中略] ただ単に聞いてて面白いなあっていう、[中略] 知らず知らずのうちに、根っここの部分というか[中略]、なんかそういうものが、たぶん、根っこというかあって。大学までは、(そういうものは) あるけど、どうしていいかわかんない、変わりきれないというか、そういうのがあったんですかね。そういうなかで、先輩との出会いというのは、そういう自分の根っこにあったものに、外から与えられた教えというか、そういうのでつながったというか。

すなわち、それまでは知識としては持っていてもどう具体化していいか分からなかった教えを、実行・理解可能なものに変えたのが、先輩とのかかわりということである。なお1年前に語ったこのような考えは、今も変わっていないということであった。

8-2 その後の変化と変化因

基本的な考えは変わっていないものの、S君は過去の自分の発言に一箇所違和感があることを指摘した。それは、「自分の場合はそういう出会いによってすごい変わったし、自分が変わりたいというものが、前から、今もですけど、持っているから、そういう人に出会えたと思う」という部分である。「この言い方だとすごい自分に限定して言っ

ている」し、「変わりたくない人は変われないじゃないですけど、まあそういう人はそういう人みたいな、そういうもの(考え)」に対する違和感である。

今はそのように考えるのではなく、他の人も「自分が変わりたいというもの(があるの)をすごく感じるようになってきてる」し、「みんな変わってく様子が、すごいよくわかる」、つまり、自分だけではなくほかの人も同じであると認識が変化している。この変化は、一言で言うと「病気をした」という「挫折」経験が元になっているようである。この認識の変化も、強い意味の批判的思考的な考えであるということが可能なように思われるので、先の事例報告と対応するような形で、時間順序に整理し直して以下にまとめてみた。

大学4年時のS君 先に述べたように、S君には「変わらない人は変わらない。自分は(そういう人たちとは)違う」という考えを持っていたが、そのことが自分を追い詰めていくことになる。それは、「そいつはそういう人。自分は変わりたい。だから自分を追い込むことを求め、そうじゃない人を批判するみたいなことが、4年生のときにけっこう強かった」ためである。「ちょっとサボったりする人」に対して、「もうしょうがないやつだ」みたいにけっこう批判的であり、それに対して、自分はきちんと「行動していることが、(あるいは行動)できることが、自分のアイデンティティというか、自分というもの」であった。その結果、何とか卒論は終わらせるものの、「結局かなり無理をした」こともあり、「そのあとも体調が悪くて」「ずっと部屋でダウンして」いたという。

大学卒業前後のS君 その病気は、重病というわけではなかった。「重病とかだったら、多分どうにかしなきゃっていうのもあるんですけど、重病でもなくて、ただ体がぜんぜん言うこと聞かなくて、「起きあがれないわけじゃないけど、起きても何もできなくて、寝っぱなしのものつらくて、でも起きたからと言って何もできなくて、部屋の中でゴロゴロして」いた。卒論終了後、大学院入学前の3月のことである。そのころは「どうかなるやと思ってたんですけど、やっぱり動けないことがすごい心に負担で、どんどん心の負担だけたまる一方」であった。きちんとできることが自

分のアイデンティティであるのに、研究室の行事や「作業を休むって言うのが自分の中ではすごい許せない」。しかし、病院に行くほどの病気ではない(と思っている)にも関わらず体が言うことがきかないのは「意味が分からなくて」、それが心の負担になっていった。

結局彼は、「どうにもならなくて4月始めから1ヶ月間」、実家に帰ることになる。「家に帰ってから数日は、家でゴロゴロして」おり、数日たった後からは、外に出るようにしているが、外に出るとは言っても、「体がもう重くて重くて、もうだらだらだらだらして」いたという。

「病気」を通したレッスン このような病気経験を通して彼は何を考えたのか。それは一言で言うと「自分をいやでも見つめ直させられ」たということのようである。それまでは自分は「できると思ってたけれど、そんなにできないんじゃないか」「何でもできるみたいな(考えを持っていた)のが、それは思い違いだなあっていうのを思い知らされて」と、「自分を特別視」する考えがなくなっている。他人に対しては、「人ができるできないっていうのは、それはその人ひとりで、それなりに理由があって、できないからただ怠けてるっていうのは違うんだなあ」とか「(自分もそんなに)人のことが言えないってことがわかった」のである。それは、「自分も周りの人と何も変わらない弱い存在」であることを「思い知らされた」経験であった。

先の事例を「先輩とのレッスン」というならば、この経験は「病気を通したレッスン」ということが可能かもしれない。そのレッスンを通して彼が得たのは、できない人にはその人なりの「理由」があるという他者理解である。それは、「他人を心から理解するために、自分自身を他人の位置に置く」という知的共感ができるようになるレッスンである。それ以外にも、「自分の限界に気づく」という知的謙遜や、自分と相手に同じ基準を適用する知的誠実が含まれており、強い意味の批判的思考的な成長をさらにしているといえるであろう。

9. 全体考察

以上本稿では、強い意味と弱い意味の批判的思

考について概説しつつ、いくつかの事例を概観してきた。とくに事例④と事例⑤は同一人物ということであり、興味深い示唆が得られる可能性があるように思われる。ただし、これらから何らかの結論を導き出すためには、更なる事例の収集と検討が必要であろう。さしあたり本稿を終えるにあたって、いくつかの事柄を4点ほど、可能性として指摘することで、今後の作業仮説としたいと考える。

9-1 「壁」としての「レッスン」

まず、事例④と事例⑤においては、どちらも「レッスン」と呼べそうな体験が含まれており、それを通して調査対象者に変化が生じていた。ただし、誰かから何かを指摘されそこから学ぶという体験にしても、病気をするという体験にしても、多くの人が経験しているはずであるのに、このような学びや認識の変化が生じることは、さほど多くないように思われる。ということは、これらの体験を単に「レッスン」とまとめるだけでは、強い意味の批判的思考を考える上で有益な示唆が得られる可能性はあまりなさそうである。また「病気」経験は、「先輩とのレッスン」で述べたような「文化実践への参入」と理解することは不可能である。ではこの二つの経験に共通する事柄は何なのだろうか。

現時点で一つ筆者が考えるのは、これらは「自分をいやでも見つめ直させられ」るような、「壁」としての体験といえるのではないかとということである。病気経験は、もちろん逃げることができないために、「壁」として彼の前に立ちはだかり、自分と直面する場を作ってくれることになる。一方、先輩とのレッスンとは、尊敬できる先輩から批判されることで、自分の考え方に直面させられる、という体験である。その先輩は、尊敬でき惹かれるところがあり感化されるような先輩であるため、S君にとってはそこから逃げるといふ選択肢はおそらく考えられず、結果的に、その「壁」を前にして自分の考え方に直面させられたのではないだろうか。つまりこれらの経験の共通点は、容易には乗り越えられず、しかし逃げることを考えられない「壁」の存在であり、それが自分を見つめ直すことにつながったのではないかと考えられ

る。逆に、マスコミにしても警察にしても学問研究にしても、何らかの権力的なものの下で容易に批判されにくいポジションを確保してしまうと、避けられぬ壁となるものが存在しにくくなり、自分の行為と直面することもなくなるのかもしれない。

9-2 「根っこ」の重要性

事例④と事例⑤からいえそうなことの二点目として、「根っこ」の存在がある。事例④においては、幼少期から持っていた宗教的な考えが「根っこ」としてあったときに、「先輩とのレッスン」という「刺激」によってそれが「開花」することが可能になっていた。そのような根っこなしに先輩のレッスンを受けたときに、それがどのように受け取られたかを知るすべはないが、しかし、それ以前のS君（「どうしていいかわかんない、変わりきれない」）からするならば、先輩のレッスンがあったからこそ、根っこが元となって花開いたと考えられる。

以上は事例④における「根っこ－刺激－開花」の関係であるが、事例⑤においても、他者への共感に気づくという「開花」があり、それを可能にした「刺激」としての病気があるとすれば、そこにはさらに、「根っこ」もあったと考えられるのではないだろうか。あるとするならばそれは、「先輩とのレッスン」である可能性が少なくないであろう。これも事例④と同じく、その体験がなかったときに後の開花がなかったかどうかを知ることが不可能である。しかし、現在のS君の中に占める「先輩のレッスン」の位置づけの大きさからして、それが根っことして作用したと考えることは、さほど無理がないように思われる。もしそうだとするならば、強い意味の批判的思考的な成長も含め、人が成長する一つの形として、「ある根っこが刺激を受けて開花し、そのことが根っことして次の刺激を意味づけて成長につなげる」というプロセスがあるかもしれないと考えられる。図式的に書くならば、「(「根っこ1→刺激1→開花1」=)根っこ2→刺激2→開花2」である。もちろんこの図式は、これ全体を新たな「根っこ」として、無限に拡大し続けることが可能である。

この中で重要な要素はどれかということ、どれも

もちろんそれぞれに重要ではあるが、中でも「先輩とのレッスン」は、最初の根っこを開花させる刺激になるとともに、次の展開のための根っことして作用したという意味で、最も重要なものではないであろうか。

もっとも、そもそもそれがなければ「刺激」が意味を持たない、という意味では「根っこ」も重要である。これについては、現時点では次の2つの可能性が考えられる。一つは、根っこは誰でも持っているのではないか、ということである。S君の場合は宗教の教義であったが、そういうものではなくても、それまでのしつけや教育、読書、映画、他者の話などを通して、「良い考え」につながるものには、誰でも触れているであろう。もしそうであるならば、最も重要なのは、皆がそれなりに持っている根っこを開花させる「刺激」であるといえる。

もう一つの可能性としては、S君の場合は明確な根っこがあったために、先輩とのレッスンを「刺激」として役立たせることができたが、そういう準備がない人にとってこのようなレッスンは、刺激ではなく「根っこ」として位置づきうるのではないかという考えである。つまり人によっては、この体験から直接は何も変化が得られなかったかもしれないが、将来的に、何らかの別の刺激を受けたときに、この体験が「開花」するかもしれない。上に述べた「良い考えにつながるもの」として位置づくののではないか、という考えである。これらのことから教育について考えるならば、皆が持っているであろう根っこを適切に刺激できることがよい教育であるし、また、刺激としても根っことしても作用できるものがよい教育であるし、その関わりが現在の開花だけではなく、将来の開花のための根っことなるものがよい教育といえるかもしれない。

9-3 静的ではないものとしての「態度」

事例④と事例⑤から考えられることの三点目は、批判的思考態度についてである。事例④でS君が変化したのは主に、自分のことについて他人がいうことを共感的に理解しようとするという態度であり、それは3節で紹介した批判的思考態度というならば、「知的共感」といえる。一方、事

例⑤でS君が変化したのは、できない人にはできない人なりの理由があり、その点では自分も変わらないということであり、それは批判的思考態度でいうならば、「知的謙遜」と共に、「知的共感」がやはり含まれているといえる。

このことからいえるのは、一言で「知的共感」といってもそれは一つではないということである。同じ「知的共感」という態度も、場面が違えばそれがどのような形で現れるかは異なる。逆に同じ場面であっても、そこで発揮しうる知的共感にはさまざまなものがあるということである。このことはすなわち、ある批判的思考態度を育成なり獲得した、と言いたくなるような経験があったとしても、それがいつでもどこでも適切にあるいは同じように働くものではないのではないであろうか。

批判的思考においては、一般に、私たちの中に「態度」なるものが静的な形で存在し、それが「能力」の獲得を動機づけ、あるいは私たちがどう「行動」するかを方向づける原動力として働く、という関係が想定されているようである。そのように考えるということは、一度形成された態度はいつでもどこでも利用可能と考えることにつながり、そこから、批判的思考の能力や行動を獲得するためにはまず態度の獲得が必要である、という考え方が生まれる。人の批判的思考態度を、「批判的思考態度尺度」というような形で捉えようとする試みは、批判的思考態度を静的で領域普遍的で行動の原動力としていつでも作用するようなものとして考えている、ということであろう。しかし事例④と事例⑤からいえることは、批判的思考態度とはそのように静的なものではないし、態度と能力や行動との関係も、そのように単純なものではない、ということではないだろうか。この点は今後の検討課題といえる。

9-4 終わりのないプロセスとしての批判的思考

この点と関係することであるが、事例④と事例⑤から考えられることの四点目は、「自己中心性」についてである。S君は事例④においても事例⑤においても、自己中心性に気づき、強い意味の批判的思考的な考え方をする方向に成長している。数年で2回成長しているということは、素直

にすごいことと考えることも可能であるが、しかし見方を変えれば、1度目の気づきが（そして成長が）不十分であった、と考えることも可能である。しかしこのような見方は適切な見方なのだろうか。

浜田（1999）は、人はどうあがいてももともと自己中心的にできており、完全な脱中心化はありえない、と論じている。それは、他者の視点に自分の視点を重ねることを「想像」することはできても、そもそも別個の身体をもっており、感覚も運動も認知も思考もその身体を通して行う以上、他人の感覚も運動も認知も思考も、そのままを体験し理解することはできないからである。

この点から考えるならば、自己中心性に気づくことも、他者に共感的になることも、強い意味の批判的思考を行うことも、完全な形で遂行されることはない、終わりのないプロセスといえそうである。したがって強い意味の（あるいは弱い意味の）批判的思考者も、「なる」か「ならない」という話なのではなく、「個々のケース」でできたりできなかったりするものであって、あるケースでできたからといって、そのことが別のケースでそう振る舞うことを保障するものではないであろう。あるいは、できたと思えるケースでも、さらに別の観点からみるならば別の強い意味の批判的思考がありうるものなのかもしれない。このように考えてこそはじめて、マスコミ関係者も警察も研究者もわれわれの日常においても、強い意味の批判的思考的な考えや言動と弱い意味の批判的思考的な言動が混在してしまう理由が理解できるのではないだろうか。

以上、いくつかの事例を通して、Paulのいう強い／弱い意味の批判的思考がどのように働き、それが成長・変化するののかについて検討してきた。強い／弱い意味の批判的思考だけではなく批判的思考という概念自体もそうであるが、個々の事例でその思考が何を背景にどのように現れ、変化するののかについて、個別に検討することは、そのような思考のあり方をより深く理解し、教育に活かすためには必要なことであると思われる。

引用文献

- コリンズ, H. &ピンチ, T. 福岡伸一（訳）（1997）
七つの科学事件ファイル—科学論争の顛末— 化学同人。
- Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. B. Baron & R. J. Sternberg (Ed.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp.9-26). New York: W. H. Freeman.
- Facione, P. A., Sanchez, C. A., Facione, N. C., & Gainen, J. (1995). The disposition toward critical thinking. *The Journal of General Education*, 44, 1-25.
- ゲールド, S. J. 鈴木善次・森脇靖子（訳）（1998）増補改訂版 人間の測りまちがい—差別の科学史— 河出書房新社。
- 浜田寿美男（1999）「私」とは何か—ことばと身体の出会い— 講談社選書メチエ。
- 磯貝陽悟（2000）推定有罪—あいつは……クロー データハウス。
- 川崎 謙（2002）科学の目から子どもの考えを見つめなおしてみよう 松森靖夫（編）論破できるか！子どもの珍説・奇説—親子の対話を通してはぐくむ科学的な考え方— 講談社ブルーバックス, Pp. 101-108.
- 河野義行（1995）「疑惑」は晴れようとも—松本サリン事件の犯人とされた私— 文藝春秋。
- 道田泰司（2000）批判的思考研究からメディア・リテラシーへの提言 コンピュータ&エデュケーション, 9, 54-59.
- 道田泰司（2003a）大学生の批判的思考の変化に影響を与える経験 日本心理学会第67回大会発表論文集, 918.
- 道田泰司（2003b）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（2004）強い意味の批判的思考に関する事例検討 日本心理学会第68回大会発表論文集, 871.
- 西岡常一（2001）木のいのち木のこころ（天）新潮社 OH!文庫。
- 納富信留（2002）ソフィストと哲学者の間 名古屋大学出版会。
- Paul, R. W. (1992). *Critical thinking: What, why,*

- and how. *New Directions for Community College*, 77, 3-24.
- Paul, R. W. (1994). Teaching critical thinking in the strong sense : A focus on self-deception, world views, and a dialectical mode of analysis. In K. S. Walters(Ed.) *Re-thinking reason: New perspectives in critical thinking* (pp. 181-198). New York: State University of New York Press.
- Paul, R. W. (1995). *Critical thinking: How to prepare students for a rapidly changing world*. Santa Rosa, CA : Foundation for Critical Thinking.
- レイヴ, J. & ウェンガー, E. 佐伯 胖 (訳) (1993) 状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加— 産業図書.
- 坂本龍彦・生井久美子 (1997) 新聞記者の仕事 岩波ジュニア新書.
- Siegel, H. (1986). Skills, attitudes, and education for critical thinking. In F. H. van Eemeren, R. Grootendorst, J. A. Blair, & C. A. Willard (Eds.) *Argumentation : Analysis and practices*, Foris Publication : Netherlands, Pp. 358-365.
- 武田 徹 (2003) 戦争報道 ちくま新書.
- 鳥越俊太郎&取材班 (2000) 桶川女子大生ストーカー殺人事件 メディアファクトリー.
- 吉田寿夫 (2002) 研究法に関する基本姿勢を問う:本来の姿ないし基本に戻ろう 下山晴彦・子安増生(編著) 心理学の新しいかたち—方法への意識— 誠信書房, Pp. 73-131.