

英語ディスカッション授業における日本人大学生の クリティカルシンキング育成の試み

齋藤 雪絵

Cultivating Japanese university students' critical thinking through English discussion

SAITO Yukie

Critical thinking, as one of the crucial skills to survive in this century, has been drawing attention in various fields. This paper first overviews its varied definitions and historical background, then explains how the concept of critical thinking has been discussed and implemented in English language education, and finally reports an attempt to cultivate Japanese university students' critical thinking skills in an English discussion course. The students' performance during three discussion tests, their reflective writing tasks, and their responses to the questionnaire revealed that integrating critical thinking skills in the classroom practice helped them realize the importance of supporting their claims with evidence and considering multiple perspectives, which allowed them to think and discuss more logically, more critically.

1. はじめに

最近では、クリティカルシンキング、「批判的思考」や「批評的思考」と訳されるこの言葉を目にする機会が多い。20年ほど前に書かれた岩崎（2002）の論文冒頭では、当時、論理的思考やクリティカルシンキングに関するビジネス向けの書籍や雑誌が続々出版されているとあるが、現在でもその傾向は続いている。Amazonのサイトで検索をすると、クリティカルシンキングの実践法を論じるビジネス書、大学生に必要なクリティカルシンキングについて書かれたテキスト本、子どものクリティカルシンキングを育成するための育児書、さら

には、自己啓発本といったさまざまなジャンルの書籍がヒットすることからも、ビジネスに限らずさまざまな分野で、クリティカルシンキングに対する注目が高まっているのが分かる。クリティカルシンキングは、インターネット（情報）リテラシー、すなわち、インターネット上にあふれる情報の中から、情報源の信頼性を判断し、真偽の不確かな情報に惑わされることなく、必要な情報を選択し活用する能力とも密接に関連しており、現代社会において、ますますその重要性が増している（楠見, 2011; 道田, 2011）。また、クリティカルシンキングは、学習・学問・研究の基礎となる考え方もあり、その育成については、学士課程教育との関連（子安, 2011）や、現在の学習指導要領で特に強調されている「思考力・判断力・表現力等」との関連（e.g., 関谷, 2022）で、盛んに議論されている。さまざまな学問分野で取り入れられているクリティカルシンキング教育であるが、本稿では、大学英語ディスカッション授業におけるクリティカルシンキング育成の実践を報告し、その有効性と今後への課題について述べる。

2. 先行研究

2.1. クリティカルシンキングとは何か

日本語の文献では、Critical Thinkingを「批判的思考」（e.g., 抱井, 2004; 楠見, 2011; 道田, 2001b）、カタカナ語の「クリティカルシンキング」（e.g., 野口, 2021; 廣岡・元吉・小川・斎藤, 2001; 元吉, 2011）と表記しているものが多い。日本語の「批判」は、①物事の真偽や善悪を批評し判定すること、②人物・行為・判断・学説・作品などの価値・能力・正当性・妥当性などを評価すること、と広辞苑で説明されており、②は特に否定的な意味合いを持つことから、訳語の「批判的思考」ではなく、カタカナの「クリティカルシンキング」を使用する研究者もおり（野口, 2021; 元吉, 2011）、本論文でも、後者を使用する。ただし、先行研究については、各文献で使用されている用語を用いるものとする。

クリティカルシンキングの起原は古代ギリシア哲学に遡り、ソクラテスの問答法やアリストテレスの「人を説得する」ためのレトリック、また最古の懐疑学者とされるピュロンの懐疑主義などが、その源流とされている（楠見, 2011）。クリティカルシンキングに関する解釈はさまざまで、その概念の広汎さゆえ、多様な定義が存在するが、本稿では、主に心理学の分野においてクリティカルシンキングの研究を牽引してきた道田（2001b）と楠見（2011）の定義を取り上げる。道田（2001b）は、批判的思考の統一的定義の欠如が、分野

の発展や研究の妨げになっていると述べ、さまざまな研究者が提唱してきた批判的思考の定義を、初期の研究、その後に出された定義に関する研究、心理学者の定義、日本人の定義、心理学以外の分野における定義に分類し、基礎研究資料としてまとめた。そのうえで、彼は、批判的思考を「日常で出会うさまざまな問題を評価し解決する」(p.123) ための思考力・態度と位置づけ、「批判的な態度(懐疑)によって解発(リリース)され、創造的思考や領域固有の知識によってサポートされる論理的・合理的な思考」(p.124) と定義している。また、より具体的かつ平易な説明として、「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」(p.124) とも表現している。日常生活における問題解決能力としての批判的思考の側面に注目していることから分かるように、道田(2011)は、「個人」として現代社会に蔓延するトラブルを避けより良い生活を送るため、さらには「社会の構成員」として科学技術の発展など倫理的問題に対して適切に考え判断するために、批判的思考が欠かせないと主張している。

複数の定義を分析した楠見(2011, pp.2-3)は、批判的思考を、①「論理的・合理的思考であり、規準に従う思考」、②「自分の推論プロセスを意識的に吟味する内省的、熟慮的思考」、かつ③「より良い思考をおこなうために、目標や文脈に応じて実行される目標志向的思考」の観点から整理している。①に関しては、情報の信憑性や正確性をきちんと判断し、証拠に基づいた論理的・合理的思考を行うことであり、クリティカルシンキングという言葉聞いた折に、多くの人々が思い浮かべる点であろう。②の「内省的」「熟慮的思考」とは、自分の思考プロセスを客観的にモニターし、コントロールする必要性について述べたものである(楠見, 2011)。先入観や思い込みといったバイアスの存在に気づき、それらを抑制することが、論理的思考を行う上で必須である。また、③にあるように、批判的思考は普遍的に使用されるものではなく、必要な場面や文脈において発揮されるべきものだと考えられている(楠見, 2011; 田中・楠見, 2011)。先行研究をふまえ、本稿では、クリティカルシンキングを、「情報や主張を鵜呑みにせず、その根拠をさまざまな角度から吟味し、主体的に考え判断する力」と解釈する。

クリティカルシンキングには、「知識」や「スキル」といった認知的側面と、それを支える非認知的側面である「態度」があると考えられている(楠見, 2011; 道田, 2001b)。知識は、論理的思考や推論方法といったジェネリック(汎用的)なものと、分野に固有のものに区別されている。態度には、物事を熟慮

しようとする態度（「熟慮的態度」）、幅広い情報や知識を収集しようとする態度（「探求心」）、客観的に判断しようとする態度（「客観性」）、判断を行う際に証拠を重視する態度（「証拠の重視」）、「論理的思考への自覚」が含まれ、このような非認知的要素があつてこそ、クリティカルシンキングが発揮されると楠見（2011）は説明している。

2.2. クリティカルシンキングの育成

教育の場でクリティカルシンキングが大きな注目を集めたのは、1980年代から1990年代のアメリカにおいてであった。米国政府が、低迷していた経済を立て直し、国際社会における厳しい競争を生き抜くために、大学生のクリティカルシンキングの育成を教育政策に中心に掲げた（抱井, 2004; 野口, 2021）のをきっかけに、哲学や論理学の授業にとどまらず、各学問分野の授業において、クリティカルシンキングの育成につながる課題や活動が積極的に取り入れられるようになった（久保田, 2010）。日本でも、2000年代頃より、クリティカルシンキングに関する議論が盛んに行われるようになった。道田（2001a）は、大学生80名を対象に、彼らの日常的な題材に対する批判的思考力と態度について検証したが、批判的思考「能力」があると判定された回答は全体の35%程度、そのうち、自主的に批判的思考力を用いる「態度」を示していた回答は20%強であったことから、参加者の批判的思考力は低く、たとえ能力があつたとしても日常生活においては十分に発揮されていないと結論づけた。その結果を踏まえ、道田は、大学教育において、領域普遍的な論理的思考や批判的思考について指導することが急務であると述べている。抱井（2004）も同様に、日本の高等教育機関は一方的な知識伝授型の教育から脱却し、積極的かつ能動的な学習を促し、批判的思考の育成を図るべきだと論じている。

西洋的文化、特に英語圏に根付いた思考スタイルを、日本をはじめとする英語非母語話者に教授することの是非については、多くの議論がなされてきた（Benesch, 1999）。Atkinson（1997）は、A critical approach to critical thinking in TESOLの論文の中で、英語教育へのクリティカルシンキングの導入における留意点を提起しており、慎重な立場をとっている。彼はその一つとして、英語母語話者と非母語話者の文化的社会的背景の違いについて、異なる自己観や価値観、自己表現方法、言語の役割の観点から説明をしている。Atkinsonは、英語教師はクリティカルシンキングを「批評的に（critically）」授業に取り入れるべきだとして中立な立場をとっているが、クリティカルシンキング教育を

実施するにあたっての文化的障害については、日本の研究者の間でも頻繁に指摘されている。

廣岡ら（2000年、元吉 2011より引用）は、日本人はクリティカルシンキングに対してネガティブな印象を持つ傾向にあると想定し、日本人大学生500名を対象に、クリティカルシンキングに対するイメージ調査を実施した。研究者たちは、クリティカルシンキングのできる人物像と、心の知能指数と呼ばれるEQ（Emotional intelligence Quotient）が高い人物像を提示し、その印象についてパーソナリティ尺度を用いて測定した。その結果、学生は前者に対して、社会的に望ましく、力本性も高いと評価した一方、個人的には親しみにくいという否定的な印象を持ったことが分かった。相手への共感力に優れた心の知能指数の高い人物像に対して、学生が好意的な評価を抱いたのとは対照的であった。

こういった日本人のクリティカルシンキングへのネガティブな印象の背景には、日本と西洋との文化的違いがあるとする研究者も多い。抱井（2004）は、Markus & Kitayama（1991）や北山（1998）で提唱された二つの自己観、相互協調的の自己観と相互独立的の自己観に言及している。日本をはじめ東洋文化で優勢な自己観は他者との関係性の中で成立しているのに対し（相互協調的）、西洋人は他者から切り離され、独立した（相互独立的）自己観を持つ傾向にあるとされている。前者は、周囲の人々との関わりを重んじる集団主義、文脈に依存した高テキスト文化、間接的コミュニケーションスタイルとも密接に関連しており、このような特徴を持つ日本文化において、合理性、抽象性、論理性を重視するクリティカルシンキングを受け入れる「レディネス」は十分ではないと抱井は主張している。元吉（2011）も同様の議論を行っており、日本の文化にあったクリティカルシンキングについて再考すべきとしている。道田（2002）は、日本の文化的特徴に配慮した批判的思考の概念を打ち立てた一人であり、それを行う前提として、共感や相手の尊重といった優しさや思いやりのある心（soft heart）が必要だとしている。このような、日本の研究者らによる、日本の文脈にふさわしいクリティカルシンキングの概念の模索は、日本におけるクリティカルシンキング教育の普及に貢献したと考えられる。

2.3. 英語教育におけるクリティカルシンキング

心理学、哲学、論理学など幅広い学問分野で取り上げられているクリティカルシンキングであるが、ここでは、クリティカルシンキングが英語教育の中で

どのような位置づけなのかを考えてみたい。外国語学習において、目標言語だけでなく、その言語を話す人々の価値観や思考スタイルについて学ぶことは重要だと考えられており（抱井, 2004; Yang & Gamble, 2013）、その点、英語授業は、英語圏で浸透しているクリティカルシンキングを導入するのに適した場面だと考えることもできる。加えて、グローバル化が進む現代においては、英語母語話者だけでなく、さまざまな価値観や思考スタイルを持つ英語非母語話者と英語でコミュニケーションを行う場面が増えており、そのような異文化間の交流において、クリティカルシンキング、とりわけ、楠見（2011）が挙げた、情報を鵜呑みにせず吟味する態度（熟慮的態度）や、さまざまな情報や知識を集めた上で判断を行おうとする態度（探求心）が非常に重要だと筆者は考える。コミュニケーションの相手やその文化的背景について、偏った情報に基づき、軽率な判断を行うことは、ある特定の集団や個人に対する単純化された画一的なイメージ（ステレオタイプ）につながり、円滑なコミュニケーションを妨げる要因となり得る（八島・久保田, 2012）。異文化コミュニケーションでは、先入観に捕らわれず相手の本質を見極めること、相手の価値観や思考スタイルを「異なるもの」と即断するのではなく、なぜそのような文化的特徴を持つのか、相手の視点に立って熟考することが大切であり、このような能力・態度は、外国語学習を通して磨かれるべきである。

クリティカルシンキングの育成を目指す動きは、今や世界的に広まっており、台湾や韓国といったアジア圏における英語教育のガイドラインにも、論理的思考やクリティカルシンキングについての言及がある（Oi, 2018）。英語学習とクリティカルシンキングの関係について、43の先行研究を調査したメタ分析では（Taherkhani & Gholizadeh, 2023）、学習者の主体性を重視したアクティブ・ラーニング、ブルームによる6つの教育目標分類（知識、理解、応用、分析、統合、評価）、内容言語統合型学習（CLIL）、論証文エッセイライティングなどを取り入れた活動や指導方法が、学習者のクリティカルシンキングの向上に有効だとした。さらに、調査対象となった43の研究のうち18の文献では、クリティカルシンキングの明示的指導がリーディング・ライティング・スピーキング・リスニングの4技能の向上に貢献していることも明らかになった。

日本においても、現行の中学校学習指導要領（平成29年度告示）や高等学校学習指導要領（平成30年度告示）で重要視されている「思考力・判断力・表現力」育成を目指し、中学・高等学校の英語授業における学習者のクリティカルシンキングを向上させる実践が、近年、数多く報告されている。関谷（2022）

は、英語ライティング授業、なかでも、どんな読み手に対しても自分の主張が明確に伝わるように書くことが求められる writer-responsible writing を学ぶことが、学習者の論理的・批判的思考力を向上させるとし、英語初学者である中学1年生を対象とした英語授業での具体的な取り組みを紹介している。高校生英語学習者を対象にした報告には、検定教科書を用いた「コミュニケーション英語」の授業での実践（今井・峯島, 2017; 山本, 2022）、高次思考力レベルの問い（赤塚, 2023）や英語ディベート（高畑・清水, 2017）を用いた試みなどがある。大学英語授業での実践として、Oi (2018) は、claim（主張）・data（根拠）・warrant（論拠）を柱とする Toulmin の論証モデルを用いて論証文エッセイの書き方を1年間指導した結果、参加学生は、時間制限のあるライティング課題において、より確固とした議論を展開することができるようになったと述べている。

大学英語授業におけるクリティカルシンキング育成は、主にアカデミックライティングとの関連で議論されることが多い（金岡, 2001; Oi, 2018）。だが、クリティカルシンキングはライティングだけでなく、プレゼンテーション、ディベート、ディスカッションといったスピーキング活動の素地ともなる重要な力である。スピーキング活動の中でも、日本人英語学習者が特に苦手意識を抱えているとされるのがディスカッションであり、その理由の一つとして「即興性」が挙げられる（金子・君塚, 2007）。プレゼンテーションやディベートとは異なり、ディスカッションには明確な順序がなく、誰が、どのタイミングで、どのような議論展開を行うのかは比較的自由である。それゆえ、参加者は、自分の意見を論理的に説明するだけでなく、他者の意見をその場で理解した上で、同意したり、反論したり、質問をしたりとその意見に反応することが求められる。金子・君塚（2007）は、教員が学生にグループディスカッションを行うよう指示したとしても、表面的な意見交換の場にとどまる傾向にあり、論理的な議論を展開させることは難しいと指摘している。以上の背景を踏まえ、英語ディスカッション授業にクリティカルシンキングの要素を取り入れることで、学習者は、単なる「話し合い」ではなく、論理的な議論展開ができるようになるのではと考え、本研究の実施に至った。その主な目的は、クリティカルシンキングを取り入れた英語ディスカッション授業を通して日本人英語学習者のディスカッション・クリティカルシンキングにどのような変化が起きるのか、彼らは授業実践にどのような反応を示すのか、また自分のディスカッション、クリティカルシンキングにおける変化を感じたのかどうかを検証することである。

3. 実践研究

3.1. 本実践の背景

2024年度より順次、獨協大学国際教養学部では、新カリキュラムが導入されることとなった。その構想下で、学生のニーズに合った複数の英語コースが新設される予定であるが、その1つにディスカッション力とクリティカルシンキングの向上を目的としたコースがある。コース設立の背景としては、グループディスカッションの活動は、執筆当時開講されていた英語授業でも頻繁に取り入れられていたが、その「型」や「ルール」を体系的に学ぶコースは提供されておらず、学生のディスカッション力に大きな差があることが挙げられる。中学や高校での英語授業ディベートやディスカッションといった自己表現活動を頻繁に経験した一部の学生は、ディスカッションに必要なさまざまな表現やコミュニケーション戦略を身につけているのに対し、大半の学生は、英語でのディスカッション経験が乏しく、どのように議論を進めていくべきか十分に理解していないように見受けられた。金子・君塚(2007)は、ディスカッション指導上の問題点として、①英語ではなく日本語が使われる、②単なる「自由会話」になってしまう、③沈黙が続いて話し合いが行われない、の3点を挙げているが、これに加え、筆者は「自分の意見を順番に述べるだけの発表の場になってしまう」「活発なやりとりがなく、深い議論に至らない」ことも問題だと感じていた。このような問題意識を抱いていた中、他の英語教員と共に新ディスカッションコースの立ち上げに携わる機会を得たため、2023年度春学期に、当該コースの試験的実践を行った。

コースの目的は二つあり、一つは建設的なグループディスカッションを行う力を養成することである。ここでの「建設的なグループディスカッション」とは、単に自分の意見を述べグループで共有するのではなく、議論を重ねることで内容理解を深める、各々の意見を踏まえた上でグループとしての意見を収斂させる、ある問題について多角的視点から討論を行い最もふさわしい解決策を検討することを指す。二つ目は、クリティカルシンキングの向上である。相手を説得するためには、自分の意見や主張に対する理由や根拠を明確に示し、論理的に説明する必要がある。さらには、相手の主張に対しても、客観的な根拠に基づいたものか否かを判断した上で、その意見を評価することも求められる。このコースでは、論理的思考を行うための具体的なスキルを学ぶことで、学習者のクリティカルな「態度」の育成も期待されていた。

3.2. 参加者

本研究は筆者が2023年度に担当した英語演習Ⅱの受講者である大学3・4年生を対象に実施された。彼らは、1・2年次の英語必修科目として、プレゼンテーション・ライティング・総合英語力の向上を目指す授業をすでに受講しており、各授業を通してグループディスカッションを経験していたが、ディスカッションに特化した授業を履修するのは今回が初めてであった。学期当初の履修者は25名、実際の研究参加者は19名であった。19名は、最終授業の出席者全員であり、本研究の目的と参加方法について説明を受けたのち、同意書に署名を行った。参加者の英語熟達度にはばらつきがあり、TOEICスコアや授業内でのスピーキング力を鑑み、初級から上級レベル、ヨーロッパ言語共通言語参照枠 (Common European Framework of Reference for Languages: CEFR) (日本語での参照枠はBritish Council, n.d.を参照) のA2からB2レベルに相当すると判断された。その内訳は、CEFRのA2レベル (n = 4)、B1レベル (n = 7)、B2レベル (n = 8) であり、本調査では、それぞれ英語力下位、中位、上位として扱った。

学期末アンケートで、受講を決めた理由について学生に尋ねたところ、英語ディスカッションという授業内容に惹かれた、英語スピーキングを向上させるために受講したと回答した学生が8名、残りの11名は、時間割上の理由や筆者の授業を以前受講したことがある等、授業内容とは直接関係のない理由で、本コースを選択していたことが分かった。

3.3. 使用教材

テキスト選定では、ディスカッション・スピーキングをキーワードに各出版社からさまざまな教材を取り寄せて検討を重ねた結果、本コースの目的に合致した、金星堂のThink Smart: Critical Thinking in Critical Times: 課題解決力を鍛える英語演習 (Hood, 2018) を採用することにした。この教科書では、クリティカルシンキングは「ある物事や考えについて判断を下すために、その利点と欠点を客観的に評価する能力」と定義されており、critical stance (批判的スタンス)、critical analysis (批判的分析)、identification and negation of logical fallacies (論理的誤謬の特定と回避) の3つから説明されている。また、クリティカルシンキングは教授可能であるという立場から、認知的要素である知識やスキル (意見と事実の区別、証拠の客観性を評価する方法など) が、各ユニットで扱われており、その学習を通して、批判的スタンス、物事一般にお

ける懐疑的な態度が育成できるよう構成されている。出版社のホームページでは、テキストの英語レベルは中級、TOEIC対応レベルは500-600点と紹介されていた。

3. 4. 授業の進め方

授業では、テキストの中から選択した以下（表1）の各テーマを2回の授業で扱った。詳細については、2、3週目で取り上げたNuclear Powerを例に説明する。2週目では、日本のエネルギー事情、具体的には、日本における原子力発電の依存率、再生可能エネルギーの種類や各エネルギーの長所や短所について基本的理解を深め、原子力発電についての意見交換をペアで行った。さらに、自分の意見に説得力を持たせるためには、理由だけでなく客観的事実を証拠として提示する必要があることを学び、どの主張が強いかわか弱いかを判断する練習問題を行った。翌週までの課題として、原子力発電に関するリーディングと会話文のリスニングを指定した。3週目の授業では、課題の内容を確認したのち、グループディスカッションを2回行い、原子力発電や日本におけるエネルギー供給について、自分の意見、その理由と証拠について明確に述べるよう指導した。各ディスカッションの長さは5-6分、7-8分で、2回目のディスカッションでは、クラスメートによるピア評価を行った。

表1. 本コースで扱ったテーマとクリティカルシンキングスキル

週	テーマ	クリティカルシンキングスキル
1	Study Abroad	スキル① 価値観について理解する
2	Study Abroad Nuclear Power	スキル② 意見と事実を区別する
3	Nuclear Power The Social Safety Net	スキル③ 意見に対する理由と根拠を述べる
4	The Social Safety Net	スキル③の復習
5	ディスカッションテスト1 Nuclear Power The Social Safety Net	スキル③
6	School on Saturdays	スキル④ 議論を批評する
7	School on Saturdays Food Labeling	スキル⑤ 過度の一般化と思い込みを避ける
8	Food Labeling	スキル④⑤の復習

週	テーマ	クリティカルシンキングスキル
9	ディスカッションテスト2 School on Saturdays Food Labeling	スキル③④⑤
10	US Military Bases in Japan	スキル⑥ 論理的誤謬 (either/or) を指摘する
11	US Military Bases in Japan Taxes	スキル⑦ 論理的誤謬 (slippery slope) を指摘する
12	Taxes	スキル③④⑤⑥⑦の復習
13	ディスカッションテスト3 US Military Bases in Japan Taxes	スキル③④⑤⑥⑦
14	即興ディベート	全スキルの復習

3.5. ディスカッションテスト

学期中に3回ディスカッションテストを実施した。履修者は、事前にディスカッションテストのテーマと質問、評価対象となるクリティカルシンキングスキルについて知らされ、テストに向けて準備するよう指示された。質問はテキストのDiscussion Questionsを使用し、必要に応じて加筆修正を行った。なお、テストの際は準備したメモや資料等の持ち込みは禁止され、ディスカッションメンバーと質問（複数用意された中から1問）については、テスト当日に発表された。テスト時間は4人グループの場合は12分、3人グループの場合は10分とした。評価基準は、ディスカッションへの貢献度、批判的思考力、コミュニケーション力の3項目とした（表2参照）。

各テスト後には、①テーマに関する自分の意見、②テストにおける自己パフォーマンスの振り返りについてライティング課題を提出させた。①に関しては、ディスカッションでの発言と重複するものもあったが、テスト後に再度書かせることで、より論理的な意見構築の練習になることが期待された。②について、ディスカッションに限らず学習全般において、学習効果を高めるためには、自己のパフォーマンスを省察するreflective practiceの役割は重要だとされている。テスト準備における戦略（準備期間、準備方法の妥当性）やテスト中のパフォーマンスについて内省することで、自らの弱点を認識、今後に向けての課題設定を行うよう促すことが目的であった。

表2. ディスカッションテストの評価基準

ディスカッションへの貢献度	自分の意見や相手の意見に対するコメント 発言への積極性 (Can I start? / Can I say something?)
批判的思考力	1回目：クリティカルシンキングスキル③ 2回目：クリティカルシンキングスキル③④⑤ 3回目：クリティカルシンキングスキル③④⑤⑥⑦
コミュニケーション力	リアクション、相手の意見に対する賛成・反対 議論を深めるための質問、意味交渉

注：クリティカルシンキングスキルの具体的内容は、表1を参照

4. 結果・考察

4.1. 学生のディスカッションとクリティカルシンキングの変化

ここでは、筆者が全3回のテストにおける学生のパフォーマンスを観察し記録した情報と、各テスト後に学生に提出を求めたライティング課題を踏まえ、彼らのディスカッションとクリティカルシンキングにどのような変化が起きたのかについて論じる。

4.1.1. テスト1回目の考察

1回目のテストでは、全6グループのうち、5グループでは、全員が自分の意見を述べるできていたが、1グループでは、時間内に意見を述べられなかった学生もいた。発言の積極性には個人差があり、相手から What's your position on ...? と意見を聞かれるのを待っている学生も数名見受けられたため、Can I start? / Can I add something? など積極的に発言するためのフレーズを徹底する必要を感じた。また、初回のテストということもあり、話者交代に関してごちなさが残った。ひとりずつ順番に意見を述べ、グループ全員の意見を聞いた後、個別の話者または全体に補足質問をするケースが目立った。事前に準備した自分の意見や理由を伝えることに気をとられ、即興のインターアクションに目を向ける余裕がない学生が多かったため、議論の深まりという点では不十分であった。クリティカルシンキングに関しては、ほとんどの学生が、自分の主張とその理由づけを行っていた。自分の主張をサポートするための明確な証拠を提示した学生もいたが、調べてきた情報の提示のみにとどまり、その情報を証拠として効果的に使用できていない学生も半数近く見受けられた。

テストの翌週の授業では、テーマに関して調べた情報を自分の主張をサポートするためにどのように使うべきかを確認するため、テスト後のライティング

課題から、根拠が明示されている意見（学生A、英語力上位）と根拠がされていない意見（学生B、英語力中位）を比較させ、履修者の理解を深めることとした。以下がその例で、どちらも原子力エネルギーに関する自分の立場について書かれている。なお、分析のため、立場はP（position）、理由はR（reason）、根拠はE（evidence）、一般的な見解はG（general viewpoint）、繰り返しは、P'やR'のように提示されているが、文章自体はタイプミスを除き、原文のままである。表示方法に関しては、Toulminモデルを使って学生のライティングを分析したOi（2018）の先行研究を参照した。

【Student A (High), Writing 1】

P I think nuclear energy is a necessary source of power for Japan.

R1 Japan has limited natural resources and depends on importing energy. Nuclear power provides a stable source of energy without relying on other countries. Japan has been investing in safer and more advanced nuclear technology, such as the use of thorium and small modular reactors.

R2 Also, compared to fossil fuels, nuclear power emits less greenhouse gases and helps reduce the impact of climate change.

E2 According to the International Atomic Energy Agency (IAEA), nuclear power has a lower carbon footprint compared to fossil fuels.

R2' It can help Japan reduce its reliance on coal and natural gas, which contribute significantly to climate change.

学生Aは、原子力エネルギーは日本にとって必要だという立場を主張しており、その理由として、①原子力エネルギーを使用することで、外国に頼らず安定した電力供給が見込める、②化石燃料を使用する【火力エネルギー（筆者追加）】と比較し、温室効果ガスの排出が少なく、地球温暖化への影響を軽減できる、を挙げている。1つ目の「原子力発電は安定した電力供給源である」という理由（R1）への根拠の提示はないが、2つ目の理由（R2）に関しては、国際原子力機関（IAEA）を引用して、その根拠（E2）を説明している。自分の立場から明確に示されており、その理由と根拠を説明することで、論理的な議論展開がなされている。

【Student B (Middle), Writing 1】

G It is said that using nuclear energy has risks.

R1 In fact, several accidents related to nuclear energy occurred in the past.

E1 For instance, in 1986, a big nuclear accident occurred at Chernobyl. The damage caused by the accident was so humongous and the effect of this accident appeared in almost all of northern hemisphere. Other than this accident, there have been several accidents.

P Because of these accidents, it seems that to save our lives, we have to stop using nuclear energy, but it cannot help using nuclear energy to save our lives.

R2 It is said that nuclear energy is one of the most effective way to generate energy. Considering raising electric bill caused by lack of sources, without nuclear energy, it would be hard for us to live.

P' Because of these reasons, we need nuclear energy.

学生Bのライティングは、立場・理由・根拠の論理的展開から逸脱しており、一見しただけでは、その主張を理解するのが難しい。一文目はIt is said that ... という書き出しで、学生自身の立場ではなく一般的見解が述べられている (G)。論証文エッセイにおいて、反対意見を認めてから自分の主張を行うことは効果的だが、この場合は一般的見解についての説明が長く、その理由として過去に事故が起きていること (R1)、その根拠として、1986年のチェルノブイリ原子力発電所の事故等 (E1) について触れている。事故事例を受けて、「自分たちの命を守るためには、原子力エネルギーの使用をやめる必要がある」としている一方、「自分たちの命 (生活)を守るためには、原子力エネルギーを使わざるを得ない」とも述べており (P)、文脈から後者が学生Bの立場だと推測されるが、やや不明瞭である。原子力エネルギーが必要な理由として、【原子力は (筆者追加) 効率よくエネルギーを生み出すことができる (R2) と述べているが、その根拠についての提示はない。学生Aと比べると明瞭さにおける違いは顕著であり、その差は英語力というより論理的展開の有無に起因すると考えられる。テストにおいても学生Bは同様の議論を組み立てていたが、読み手が文章を何度も読み返すことのできるライティングとは異なり、その場での理解が求められるディスカッションにおいて、聞き手の理解は、より困難だったと考えられる。

4.1.2. テスト2回目の考察

初回のテスト以降、Can I start? / Can I say something? などの表現が定着し、タイミングを見計らいながら、自発的にディスカッションに参加する姿勢が見られるようになった。2回目のテストでは、全体的に発言に対する積極性が増していた。自分の主張を理由と証拠でサポートする三段階の論法はだいぶ徹底されていたが、主張・理由・証拠の提示を一度の発話で行う学生が多く、1ターン目が長くなる傾向にあった。討論テーマの一つがSchool on Saturdaysと学生にとって身近な話題であったため、証拠の客観性に関しては、自らの中高時代の経験や友人の体験談といった個人的感想の域を出ないものから、学生を対象にした大規模なアンケート調査の結果やOECDの学力調査の結果などより客観的なものまで、大きな差が見られ、テスト後のライティング課題でも同様の傾向が確認された。証拠の客観性と論理的展開の比較のために、以下3名の学生のライティングを一部抜粋して紹介する。学生C（英語力下位）、学生D（英語力中位）、学生E（英語力上位）の順に、より客観性の高い証拠が使用されている。

【Student C (Low): Writing 2】

P I am against Saturday classes.

R1 The reason is that my high school actually had classes on Saturdays, but every Monday morning I was still tired and had a hard time. I was also involved in club activities, so I didn't have time to rest when I had practice on Sundays. I didn't even have time to spend with my friends and family.

R2 Some teachers have families, and the burden on teachers is heavy.

R3 Many students hated Saturday classes.

学生Cは土曜日授業に反対の立場をとっており（P）、その理由として、自分の高校時代の経験について述べている（R1）が、個人の事象についての言及にとどまり理由としても不十分である。また、教員の立場からの理由（R2）や、自分だけでなく「多くの生徒が土曜日授業を嫌っていた」（R3）とあるが、どちらも根拠が提示されていない。

【Student D (Middle): Writing 2】

P I am against having classes on Saturdays. I have two reasons.

[R1] First, it is because I think students won't be able to concentrate in class. They take a lot of classes every day and they are tired, but they are getting more tired.

[E1] Actually, when I was a high school student, I had a Saturday class, but I was so tired that I couldn't concentrate at all. There were many days when I couldn't concentrate for the next week because I couldn't get rid of my fatigue because I had less time to rest.

[R1'] That's why I think that studying will be more efficient if students doesn't have classes on Saturdays and make sure they have time to rest.

(2点目の理由は省略)

学生Dも土曜日授業に反対の立場であるが、学生Cと比較すると、より論理的に議論を展開できていることが分かる。理由2点のうち、ここでは1点目のみを抜粋したが、「学生が授業に集中できないから」(R1)と一般論を述べた上で、自分の高校時代の経験を根拠(E1)として説明している。

【Student E (High): Writing 2】

[G] These days, some school adopt Saturday class. If Saturday class is adopted, hours of study increase simply.

[P] However, it may not be effective so in this document, I describe the demerit of Saturday class.

[R1] First possible demerit is decline of motivation.

[E1] Especially, 70% of high school teachers tell that they don't have enough rest time. If they can't rest enough, efficiency of classes must decrease definitely. Actually, some teachers write that due to Saturday class, they can't rest enough and prepare next classes. Therefore, motivation would decrease inevitably.

[R2] Second possible demerit is decrease of activities outside a curriculum. Students can learn many things from outside of school. For example, they can learn importance of volunteer activity in weekend. However, if they have Saturday class, they have less chance to learn something from outside of school.

[E2] According to Internet, some students and their parents are dissatisfied

with less chance of extracurricular activities due to Saturday class.

[P'] Because of these reasons, I think Saturday class should be abolished.

学生Eは、「土曜日授業が行われれば、学習時間が増える」(G)とした上で、学習時間の増加が果たして効果的なのか、その欠点について記述し(P)、土曜日授業は廃止されるべきだ(P')としている。土曜日授業の欠点(≒土曜日授業反対の理由)として、①モチベーションの低下と②学校外活動の減少を挙げている。①に関しては、この文脈からは情報源は特定できないものの、ある調査結果について、②の理由に関しても、インターネットで調べた内容について言及していることから、自分の主張とその理由の根拠として、個人的体験ではなく、より客観性の高い情報を引用しようとする姿勢が見られる。

2回目のテストで新たに追加された「相手の議論を批評する」方法の一つとして、相手の提示した証拠が有力かどうかを批評する表現(例 Do you think there might be better evidence?)を学んだが、実際のテストでは、適切なタイミングで使用できていたものはいなかった。また、自分の意見のサポートだけでなく、相手の意見への同意や反論の際にさらなる根拠を提示することで議論が深まると指導したが、実践できていた学生は数名にとどまっていた。調べてきた情報の中から、文脈にふさわしいものを瞬時に選択した上で、第二言語を用いてその情報を根拠として明確に提示することは、多くの履修者にとって非常にハードルの高い活動だったと考えられる。過度な一般化や思い込みに関しては、学習者は断定的表現(all, every, always)に注意しながら発言を行っていたため、特に観察されなかった。

4.1.3. テスト3回目の考察

討論テーマである米軍基地問題と税金に関しては、知っているが深く考えたことがないという学生がほとんどであった。米軍基地問題については、日本政府、沖縄県政府の公式見解や地元民の声などさまざまな立場を理解した上で自分の意見を決定するよう指導し、日本の税制度や税金の使い道については、国税庁ホームページを参照するよう伝えていたため、信頼性の高い情報源から情報収集を行い、テストに備えていたようである。ある学生は、インターネット上のリサーチだけではなく、納税者である家族と日本の税金について話し合い、家族の意見も参考にしながら自分なりの考えを構築したとテスト後に振り返

ている。ディスカッションでは、1回目のテストに比べて不自然さが消え、スムーズに話者交代を行っており、必要に応じて相手の発言を言い換えるなど、互いの理解度を確認しながら議論を進めていた。クリティカルシンキングスキルにおいては、念入りに準備し、テーマに関して調べた客観的事実を自分の主張の根拠として効果的に使っていた学生がほとんどであったが、準備不足のままテストに臨み、説得力のある主張ができなかった学生も一部おり、パフォーマンスにおいては二極化していた。過度の一般化、思い込み、論理的誤謬を含んだ発言は見られなかった。

4.2. 振り返りライティング課題に見られる学生の反応

3回目の振り返りライティング課題では、本コースに関して英語で自由記述をしてもらった。その長さは50語程度の短いものから200語を超えるものまでと個人差があったが、大半のコメントは非常に好意的な内容であった。学生が「学んだ」「理解が深まった」と記述していた点は、この3点に集約される。

- ① ディスカッションに必要な表現（議論の組み立て方、相手への反応の仕方など）
- ② クリティカルシンキング（多角的視点、証拠の重要性、質問の重要性など）
- ③ さまざまなテーマに関する知識

以下は、学生の自由記述からの抜粋である。分析のため、下線と番号を追加したが、文章には手を加えていない。学生F（英語力中位）は、本コースを通して身につけた内容について具体的に記述している。また、学生G（英語力上位）は、3回のディスカッションテストを振り返り、自分のパフォーマンスがどのように変化したかについても言及している。

【Student F (Middle)】

I learnt a lot of what I needed for many discussions on this course. Word skills, such as ① how to formulate your own opinions, how to word your responses to other people's opinions and how to ask questions, will be useful in many different types of discussions in the future. ② I also learnt once again how pointless and unpersuasive it is in discussions to express my opinion based on prejudice and assumptions by looking at only one part of information. ③ I am glad that I was able to learn about these issues, because

I usually hear about discussions about Saturday classes and military bases, but never look into them in detail.

【Student G (High)】

I was anxious when I took this class because I was not very good at speaking English. Many of my classmates were good English speakers, and at the beginning I was nervous about the in-class discussions. I could not speak well and did not perform very well on the first discussion test. However, I was able to get the hang of it as the class progressed, and was able to actively participate in the discussions in the second and third discussion tests. In the discussion, I learned ① not only how to express my own opinions and reasons, but also how to ask questions to those who have different opinions from mine. In addition, I was able to improve my English speaking and discussion skills, as well as ③ gain a variety of knowledge through discussion topics. Many of the topics were things that I knew existed in each language or issue, but did not know the details of the content. I was able to broaden my knowledge by researching them for discussions and exchanging opinions with my classmates in discussions.

一方、少数ではあるが、授業内容、とりわけディスカッションのテーマが難しかったと回答した学生もいた。学生H（英語力中位）は、クリティカルシンキングに関する「知識」は身についたが、実際のディスカッションで「スキル」として運用することの難しさについて述べている。学生I（英語力下位）は、ある物事について、さまざまな角度から検討することはできなかった、準備不足や英語力不足のために、積極的にディスカッションに参加できなかったと振り返っている。

【Student H (Middle)】

Through this class, ② I think I was able to learn critical thinking skills such as what is being asked, what is the purpose, and how to clearly express my opinions without being swayed by others. However, I was not able to apply them well in the discussions. ③ The scope of the lecture was difficult because it covered topics that we do not usually think about, but it was a good

opportunity for me to learn. I would like to understand my weaknesses and what I could not do in the class, which I learned through this lecture, and connect them to my future studies.

【Student I (Low)】

I don't think I was able to think critically about one thing. I couldn't think from many angles. If I had prepared more in advance, my discussion skills would have improved. I didn't want to say much because I'm not good at English. I wish I had been able to participate in the discussion more actively.

4. 3. 質問紙調査の回答結果

本コースを通して、学生はクリティカルシンキングをどのように解釈したのか、その重要性をどう捉えているのか、クリティカルシンキングと英語ディスカッション力が向上したと感じているのか、について探るため、最終授業内にて質問紙調査を行った。この調査は日本語で行われ、回答時間は10分ほどであった。質問紙では、①クリティカルシンキングとは何か、②クリティカルシンキングは重要だと思うか、③クリティカルシンキングは向上したと思うか、④英語ディスカッション力は向上したと思うかに関して尋ね、質問②③④に関しては、5段階のリッカート尺度に基づく回答とその理由について記述を求めた。

4. 3. 1. 学生の考えるクリティカルシンキングとは

クリティカルシンキングとは何か、自分の言葉で説明するよう求めたところ、履修者の回答は「多角的視点」、「証拠の重視」、「熟考」、「客観性」、「誤謬の指摘」、「その他」の6つに分けられた(表3参照)。なお、複数のカテゴリを含む回答があったため、記述数と回答者数は一致していない。最も多い学生(7名)が「クリティカルシンキングとは多角的な視点で物事を考えること」と回答していたが、多角的視点を持つことに関しては、米軍基地問題を扱った際に重点的に指導した。米軍基地問題を考える上では、日本政府、沖縄政府、アメリカ政府、基地周辺で暮らす沖縄の人々など複数の利害関係者が存在し、各立場を理解することが重要であることを伝え、ディスカッションにおいてもさまざまな証拠を集め、客観的に吟味するよう促した。次に多い記述は、「証拠の重視」である。これについては、学期始めより訓練を重ね、3回全てのディスカッションテストに共通の評価項目であったことから、履修者の間で定着し

たとえられる。「熟考」や「客観性」は、クリティカルシンキングにおける非認知的要素の「態度」にあたり、テキストや授業で直接指導された訳ではなかったが、各スキルを学習しディスカッションで使用できるよう訓練を積んだことに付随して育まれたものと推察できる。

表3. クリティカルシンキングとは何かに関する学生の回答

カテゴリ	記述数	回答例
多角的視点	7	一つの物事を多角的にさまざまな目線から考えること
証拠の重視	5	自分の考えを根拠に基づいて主張すること
熟考	3	他人の意見に流されず自分の意見を持ち、考え、主張すること
客観性	2	差別や偏見なく、中立的な立場で物事を捉え考えること
誤謬の指摘	1	テーマについての主張を見たり聞いたりして、その中の弱点を見つけ出すこと
その他	2	自分の考えの核を作る考え方 正しい考え

4.3.2. クリティカルシンキングの重要性

「クリティカルシンキングは重要だと思うか」と尋ねたところ、すべての回答者が「非常にそう思う」(11名)、「そう思う」(8名)と回答した。本コースが英語ディスカッションとクリティカルシンキングの向上を謳ったものであり、それを理解した上で受講している学生に対して、この問いは誘導的であった感も否めないが、彼らの回答理由は表4の通りである。その理由は、回答者それぞれのクリティカルシンキングの定義によって異なるが、「客観性」、「証拠の重視」、「多角的視点」の観点が、公平な見方や建設的な議論には必要だという考えが多く見られた。また、「今の日本人には論理的思考が足りていない」という回答や「日常生活で批判的思考を行う機会が少ない」ので積極的にクリティカルシンキングについて学ぶ必要があるという意見もあった。

表4. なぜクリティカルシンキングは重要かに関する学生の回答

カテゴリ	記述数	回答例
客観性	5	極端な考え方に陥らないため 物事的一面だけを見ることは、偏見につながるから
知見の広がり	3	自分の知見が広がるから

カテゴリ	記述数	回答例
証拠の重視	2	主観的意見だけでは、物事がうまく進まないから 対立する意見を持つ相手に対して、自分の主張がいかに説 得力のあるものかを示すことができるから
多角的視点	2	議論を有意義なものにするには多角的視点が必要だから さまざまな意見を交わすことでよい議論が生まれるから
論理的思考力 の欠如	2	今の日本人には論理的思考が足りていないから 普段、批判的に考える機会が少ないから
その他	4	(他人に流されず) 自分で考えて発言することは生きる上で 大切な能力だと考えるから

注：記述なしの学生1名

4.3.3. クリティカルシンキングの向上に関する認識

「この授業を通して、クリティカルシンキングは向上したと思うか」については、「非常にそう思う」と答えた学生が6名、「そう思う」と回答した学生が13名であった。質問②同様、その答えは彼らのクリティカルシンキングの定義によって異なる点に留意した上で、その理由について整理する(表5)。最も多くの学生が言及していた理由は、母語においてでさえ討論を行うのが難しい社会問題について、クラスメートとディスカッションを重ねることで、新たな考え方に触れられたからというものである。表3に示した通り、履修者の3分の1ほどがクリティカルシンキングを「多角的な視点」と同義だと解釈しており、自分とは異なる意見や価値観に触れることで、物事には多様な見方があるということを実感し、クリティカルシンキングが向上したとの認識につながったと考えられる。

表5. クリティカルシンキング向上の理由

カテゴリ	記述数	回答例
新たな視点・ 考え方・ 価値観	10	他の人の意見を聞いて納得したり、驚いたりすることもあっ て面白かったから
多角的視点	2	多角的な視点から物事を考えられるようになったから
考える力	1	素早く考えられるようになったから

カテゴリ	記述数	回答例
根拠の重要性	1	理由だけでなく、根拠が必要であり、それは事実に基づく数字やデータでないといけなかったから
その他	1	今までは、自分の意見も言えずだまってしまうことが多かったから

注：記述なしの学生4名

前節では、2名の学生が、クリティカルシンキングの発揮に困難を感じていたと述べたが、その一人である学生I（英語力下位）は、質問紙に「難易度が高すぎて、テキストを読んで理解するので精一杯だった」と正直なコメントを寄せている。テキストの英語レベルはTOEIC500-600点对応と設定されていたが、扱われているトピック-母語でも深く議論したことのない話題が多かったと多くの学生が振り返りで記述していた-やタスクを考慮すると、かなりレベルの高い内容だと感じられた。クリティカルシンキングの指導は、英語習熟度にかかわらず可能であると結論づけた研究者（赤塚, 2023; 関谷, 2022）がいる一方、英語習熟度とクリティカルシンキングの間には関連があり、英語力の低さがクリティカルシンキングの発揮を妨げると指摘した先行研究もある（Floyd, 2011; Manalo & Sheppard, 2016）。Manalo & Sheppard (2016) は、日本人大学生のレポート課題におけるcritical evaluation（批判的評価）の数と、TOEICスコアとライティングにおけるcomplexity（複雑さ）によって測定された英語習熟度の間に相関があると報告した。彼らの研究をはじめ、クリティカルシンキングはライティングとの関連で測定・分析されることが多いが、本実践ではスピーキング、中でも即興性が特に高いディスカッションでその能力を発揮することが要求されたため、より難易度が上がったと思われる。英語習熟度の低い参加者にとって、①予備知識の少ない話題について、②クリティカルシンキングを発揮しながら、③即興性が求められるディスカッションを、④限られた英語力で行うことはかなり認知的負荷の高い活動であっただろう。本コースは履修者が3-4年生ということもあり、トピックに関する事前調査・学習やディスカッションテストに向けた準備は各学生に任せ、教師による積極的なサポートは行わなかった。しかし、英語力の低い学生にとっては、言語面における教員による足場かけ（関谷, 2022）がもっと必要であったかもしれない。この点は今後の課題として検討していきたい。

4.3.4. 英語ディスカッション力の向上に関する認識

質問紙最後の質問、「この授業を通して英語ディスカッション力が向上したか」に対する学生の回答は、「非常にそう思う」（6名）、「そう思う」（10名）、「どちらでもない」（1名）、「そう思わない」（2名）とばらつきが見られた。肯定的な回答の理由としては、「何度も授業でディスカッションの実践をした」、「ディスカッションに役立つ表現について学んだ」、「ディスカッションでの立ち回りを学んだ」、「つたない言葉でも話してみようという意欲が湧いた」などが挙げられた。一方、「どちらでもない」、「そう思わない」と回答した3名の学生は、「あまり積極的にディスカッションできなかった」、「英語を話すことにまだ苦手意識がある」、「ディスカッションでできるほどの英語力がない」と書いていた。英語ディスカッションに対する苦手意識は、日本で重視されてきた高コンテクストスタイルや対人関係の重視といった文化的背景とも関連があると指摘されているように（金子・君塚, 2007）、その原因は複雑である。学生の抱える苦手意識が何に起因するかを検証した上で、英語ディスカッションの目的やその有効性について学習者と共有し、授業を行うことの重要性を再認識した。なお、本コースの履修者が全授業に出席した場合、授業内の2回の練習と学期中3回実施したテストを合わせると25回ディスカッションを経験した計算になる。学期当初は、沈黙が続き日本語使用に頼る場面も観察されたが、授業内の単なる一活動としての位置づけではなく、毎回の授業で重点的にディスカッション練習を積んだことで、抵抗感が薄れ、自分の知っている言葉や表現を駆使して、何とか主張を伝えようとする積極的な態度が育まれたのだと推察される。また、学期始めに補足資料として配布したディスカッション用の基本フレーズを、用紙を見ずに文脈に合わせて自然と使いこなせるようになった学生が増えたことから、本コースの目的である英語ディスカッション力の向上は、ある程度達成できたと評価できる。

5. まとめと今後の課題

本実践研究では、日本人大学生を対象とした英語ディスカッション授業において、クリティカルシンキングの育成を目的とした市販教材を用いながらディスカッション練習を重ねることで、学生のディスカッション力とクリティカルシンキングにどのような変化が起きたのかについて報告した。学期当初のディスカッションでは、「自分の意見を主張する」「相手の意見を聞く」ことはできていたが、議論を深めるための質問はほとんど見られず、単なる意見の共有に

とどまっていた。本実践を通して、参加者は説得力のある議論を行うには自分の主張に対する理由、さらに客観性の高い情報に基づく根拠の提示が必要であることを学び、学期の後半には、ほとんどの学生が主張・理由・証拠の論法をディスカッションに取り入れながら論理的な意見を述べるできるようになっていた。また、複数の視点を考慮する大切さについても学習し、他者の意見に同意するだけでなく、議論を深めるために敢えて別の立場からの反論を試みた学生もいた。ディスカッションの話者交代におけるぎこちなさは減り、各自がタイミングを見ながら積極的に議論に参加する様子が頻繁に観察されるようになった。なお、ディスカッションに特化した本コースで身につけたクリティカルシンキングスキルは、学習者のライティング課題においても発揮されており、他のスキルへの応用が可能なことを示唆していると考えられる。

上記のように多くの質的変化が見られた一方、今後に向けての検討課題もある。一点目は、英語習熟度に配慮した授業作りについてである。一部ではあるが、実践対象者の中には、英語ディスカッションの中でクリティカルシンキングをうまく発揮できなかったという声もあった。履修者の大半が英語中級・上級者であったため、英語初級者へのサポートが十分でなかった点も否めない。本実践では一つのテーマを2回の授業で扱ったが、授業内の主な活動はディスカッション実践であったため、ハイペースな授業進行であったかもしれない。また、学習者の主体的学習を重視した結果、教員の指導は最小限となってしまった。英語初級者に授業への積極的な参加を促すには、各テーマにかける時間を長めに設定し、そのテーマを議論する上で必要となる語彙や表現について練習させる、テーマに関する英語での理解を深めるため教員のインプットを増やす、などの工夫が必要になるだろう。また、論理面での足場かけとしては、ディスカッションテストへの準備段階で自分の主張・理由・根拠をまとめさせ、客観的事実を証拠として利用できているか、論理的展開ができているかを確認するといった教員のフィードバックも有効かもしれない。

二点目はテスト実施方法に関するものである。ディスカッションテストでは、事前に準備したメモ・原稿・その他資料の持ち込みを一切禁止した。その背景には、準備した内容をそのままディスカッション中に発表するのではなく、その場の議論の流れを見極め、文脈にふさわしい発言を促進したいという狙いがあった。しかし、テーマによっては、資料の持ち込みによって、ディスカッションの質がより高まるのではと感じたこともあった。例えば、3回目のテストのテーマである税制度について、国民が納める税金が正しく使われているかを

議論していた際、日本における税金の使い道の内訳や、使途不明金の額について説明を試みた学生がいた。彼は、主張と根拠となる細かいデータを暗記してテストに臨んだようだったが、具体的な数字を思い出すことができず、発言中に少し考え込んでしまう場面が見られた。統計データなどの資料の持ち込みを許可すれば、よりスムーズかつ説得力のある議論に発展していた可能性もある。ディベートにおいては、紙媒体での証拠資料の持ち込みが許されていることが多く、また、ビジネスなどの実生活でのディスカッションでは、資料を参照しながら議論を進めていくのが一般的である。授業内の評価の場での持ち込みを認めた場合、ディスカッションの証拠となる資料の持ち込みのみを許すのか、自分の要点をまとめたメモも許可するのか、その線引きが難しいが、今後に向けて検討に値する課題だと考える。

現代社会を生き抜く上でクリティカルシンキングはますます重要だとされる一方、その具体的な内容、実践方法について学ぶ機会はまだ不十分である。現行の学習指導要領を受け、中学や高等学校での論理的思考力育成の取組も増えているが、世の中のさまざまな問題について主体的に考え行動できる人材を育む上で、大学をはじめとする高等教育機関の役割は大きい。英語教育にクリティカルシンキングの要素を取り込むことで学習者の論理的思考力だけでなく目標言語スキルの向上も見込めることから、本実践で明らかになった課題を検討しながら、学習者が自身の思考力を見つめなおすことのできる授業を今後も模索し続けていきたい。

参考文献

- 赤塚祐哉 (2023) 「英語学習者の批判的思考態度を高める教育手法の検討－高次思考力レベルの問いへの応答に着目して－」『教育方法学研究』19, 125-137.
- 今井理恵・峯島道夫 (2017) 「「コミュニケーション英語 I」で批判的思考力を育てるCTスキルズ一覧表と核となるパフォーマンス課題の開発」『全国英語教育学会紀要』28, 365-380.
- 岩崎豪人 (2002) 「クリティカル・シンキングのめざすもの」『京都大学文学部哲学研究室紀要』5, 12-27.
- 抱井尚子 (2004) 「21世紀の大学教育における批判的思考教育の展望－協調型批判的思考の可能性を求めて－」『青山国際政経論集』63, 129-155.
- 金岡正夫 (2001) 「思考プロセスのビジュアル化を導入した英語ライティング授業 論理的思考能力の育成を目指して」『工学教育』49(3), 19-28.
- 金子智香・君塚淳一 (2007) 「日本の大学英語教育におけるディスカッションの指導法とは [1]－授業における効果的方法を考える－」『茨城大学教育実践研究』26, 75-87.

- 北山忍 (1998) 『自己と感情：文化心理学による問いかけ』 共立出版。
- 楠見孝 (2011) 「批判的思考とは－市民リテラシーとジェネリックスキルの獲得」 楠見孝・子安増夫・道田泰司 (編) 『批判的思考力を育む 学士力と社会人基礎力の基盤形成』 (pp.2-24) 有斐閣
- 久保田祐歌 (2010) 「どのような授業でクリティカルシンキングを教えられるか」 『名古屋高等教育研究』 10, 253-268.
- 子安増夫 (2011) 「批判的思考力の知的側面－学士力をどう獲得するか」 楠見孝・子安増夫・道田泰司 (編) 『批判的思考力を育む 学士力と社会人基礎力の基盤形成』 (pp.25-44) 有斐閣
- 関谷さら (2022) 「論理的・批判的思考力の素地を養う英語授業の開発－Writer-Responsible Writingを通して－」 『立命館実践教育研究』 (4), 117-130.
- 高畑伸子・清水真澄 (2017) 「高校1年生を対象とした初めての英語ディベート指導実践－より効果的な指導法の気づきと生徒の変容に焦点をあてて－」 『中部地区英語教育学会紀要』 46, 193-200.
- 田中優子・楠見孝 (2011) 「批判的思考の抑制－なぜ発揮されないか」 楠見孝・子安増夫・道田泰司 (編) 『批判的思考力を育む 学士力と社会人基礎力の基盤形成』 (pp.87-109) 有斐閣
- 野口朋香 (2021) 「ICTの活用による英語教育でのクリティカル・シンキングの能力育成」 『人間文化：愛知学院大学人間文化研究所紀要』 36, 122-105.
- 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)」 『三重大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』 21, 93-102.
- 道田泰司 (2001a) 「日常的題材に対する大学生の批判的思考－態度と能力の学年差と専攻差」 『教育心理学研究』 49(1), 41-49.
- 道田泰司 (2001b) 「批判的思考の諸概念：人はそれを何だと考えているか？」 『琉球大学教育学部紀要』 59, 109-172.
- 道田泰司 (2002) 「批判的思考における soft heart の重要性」 『琉球大学教育学部紀要』 60, 161-170.
- 道田泰司 (2011) 「良き市民を目指す批判的思考教育－より良き個人として、より良き社会構成員として」 楠見孝・子安増夫・道田泰司 (編) 『批判的思考力を育む 学士力と社会人基礎力の基盤形成』 (pp.149-153) 有斐閣
- 元吉忠寛 (2011) 「批判的思考の社会的側面－批判的思考と他者の存在」 『批判的思考力を育む 学士力と社会人基礎力の基盤形成』 (pp.45-65) 有斐閣
- 八島智子・久保田真弓 (2012) 『異文化コミュニケーション論：グローバルマインドとローカル・アフェクト』 松柏社
- 山本裕也 (2022) 「批判的思考力を高める活動を中心にした英語授業が生徒に与える影響」 『中部地区英語教育学会紀要』 51, 149-156.
- Atkinson, D. (1997). A critical approach to critical thinking in TESOL. *TESOL Quarterly*, 33(1), 71-94.
- Benesch, S. (1999). Thinking critically, thinking dialogically. *TESOL Quarterly*, 33(3), 573-580.

- British Council. (n.d.). CEFR (ヨーロッパ言語共通参照枠). Retrieved from <https://www.britishcouncil.jp/programmes/english-education/updates/4skills/about/cefr>
- Floyd, C. B. (2011). Critical thinking in a second language. *Higher Education Research & Development, 30*(3), 289-302.
- Hood, M. (2018). *Think smart: Critical thinking in critical times*. Kinseido, Tokyo.
- Manalo, E., & Sheppard, C. (2016). How might language affect critical thinking performance?. *Thinking Skills and Creativity, 21*, 41-49.
- Markus H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review, 98*, 224-253.
- Oi, K. (2018). Developing Critical Thinking Skills in EFL Students' Writing Classes. *Bulletin of Seisen University, 65*, 1-22.
- Taherkhani, R., & Gholizadeh, M. (2023). A meta-synthesis study on the effect of critical thinking on improving language skills. *Forum for Linguistic Studies, 5*(3), 1678.
- Yang, Y. T. C., & Gamble, J. (2013). Effective and practical critical thinking-enhanced EFL instruction. *ELT journal, 67*(4), 398-412.