

高等教育におけるクリティカル・シンキング：初年次教育・法学・看護学における実践比較

著者名(日)	武田 明典, 村瀬 公胤, 中西 良文, 石岡 克俊, 山口 美和
雑誌名	神田外語大学紀要
巻	22
ページ	363-383
発行年	2010-03
URL	http://id.nii.ac.jp/1092/00000628/

高等教育におけるクリティカル・シンキング —初年次教育・法学・看護学における実践比較—

武田明典¹
村瀬公胤²
中西良文³
石岡克俊⁴
山口美和⁵

要 旨

近年、クリティカル・シンキング（批判的思考）が注目され、教員養成課程における実践など教育心理学分野の報告がある。本研究では、教育心理学に近接する分野やそのほかの分野として初年次教育、法学教育、看護学教育の3つを取り上げ、これらの分野におけるクリティカル・シンキング教育について実践例を交え検討した。具体的には、各々の分野におけるクリティカル・シンキング教育の1) 実践の概要を紹介することにより特徴をとらえ、2) 教育方法、構成要素を比較検討し、そして3) 実践の課題点を見出す作業であった。この作業を通して、高等教育におけるクリティカル・シンキングの導入意義と課題を明らかにし、専門家育成の教育課程に教育心理学が貢献できる示唆を得た。

キーワード：クリティカル・シンキング（批判的思考）、高等教育、初年次教育、法的思考、看護学

¹ Akenori TAKEDA 神田外語大学
² Masatsugu MURASE 麻布教育研究所
³ Yoshifumi NAKANISHI 三重大学
⁴ Katsutoshi ISHIOKA 慶應義塾大学
⁵ Miwa YAMAGUCHI 上田女子短期大学

1. 問題

産業構造が変化し、高度知識化社会となった現在、多くの分野で専門性の質が問われている。かつては大学（また大学院）を修了することがすなわち専門性を担保していたが、必要な知識の増大や技術の高度化に伴い、高等教育の課程内容を根本的に見直すことが求められている。この動きの中で、クリティカル・シンキング（批判的思考；以下、CTと略す）が注目されている。

もともと、CTに関係する思考態度や技能は、デューイが「省察的思考 *reflective thinking*」や「探究 *inquiry*」という表現で言及したところから、教育や学習に関する学問領域で主要なテーマであった。20世紀の半ばに Glaser らの功績によってこの領域の研究は大きく進展し、80年代の認知革命を挟んで新たな展開を見せた（道田，2001を参照）のち、その研究対象は初等中等教育から高等教育などへも広がった。その結果、たとえば州立大学におけるCT教育のガイドラインを示したカリフォルニア州（樋口，2000）を始めとして、米国の大学では多くのCT教育実践がある。また、国内でも初年次教育に関する武田・平山・楠見（2006）や批判的読解に焦点化した沖林・佐藤・藤木（2006）の実践、荻原・望月（2007）の基礎ゼミにおける実践などがある。

以上の状況を踏まえて開催された第50回日本教育心理学会総会の自主シンポジウム（武田ほか，2008）を基に、本稿では教育心理学と親和性のある初年次教育、および教育心理学以外の法学教育と看護学教育の3つの分野におけるCT教育の実践を採り上げる。この3分野のうち、初年次教育は、各専門分野への準備段階として高等教育の基盤をなす重要な分野である。また、法学教育分野は、2009年の裁判員制度の導入によって法的思考について国民的関心が高まっており、かつ、著作権法など知的財産法は高度知識化社会における社会的問題の最前線でもある。さらに、看護の分野では、高度化・専門化が急速に進み、専門性の高い看護師養成が喫緊の課題となっている。

看護学や法学のように高度に専門性が必要とされる分野では、直面した問題に定型化した技術や法則を適用することのみでは対処できない。むしろ、複雑な状況下では、そもそも問題が何であるかを確定するところから専門性は発揮される必要がある。この観点から、CTに期待されるものは大きい。

ところで、CTについては様々な議論があり、定義もまちまちである。国内外の多くの研究を渉猟した道田（2001）を参照するならば、CTの定義が多岐にわたるのは、それが使用される文脈や場面が多様であることに関連していることがわかる。そこで本稿は、早くから高等教育におけるCTの必要性を唱えてきた楠見による蓋然的な定義を基にすることで、3分野の共通点と相違点を明らかにしたいと考える。楠見（2007）によれば、批判的思考とは「物事を客観的かつ多面的に捉え、規準に基づいて判断する論理的、反省的思考である (p. 35)」とされ、その構成要素は「知識・スキル・態度」であり、その認知的プロセスは、「明確化→推論の基盤の検討→推論→問題解決」に分かれるとされている。本稿はこの見解を採用し、各分野において「客観的かつ多面的に捉え」とはどのようなことであり、各分野で必要とされる「知識・スキル・態度」はどのようなものであるのか、比較検討する。

2. 目的

本稿は、国内の大学で行われている初年次教育、法学教育、看護学教育の実践を比較検討し、高等教育におけるクリティカル・シンキングの意義と課題を見出すことを目的とする。

3. 方法

上記の目的のため、本稿ではまず、初年次教育・法学教育・看護学教育の3分野についてそれぞれの1)教育実践の概要を整理し、2)構成要素を考慮した教育方法について記述し、3)期待される専門家像とそのための評価方

法を提起する。つぎに、3分野の相違点を検討し、高等教育におけるCTの意義と課題を抽出する。なお、初年次教育の3)の作業にあたっては、専門教育を念頭に置いたときの初年次教育の評価のありかたとして考えることとする。

4. 初年次教育

4.1 実践の概要

高校から大学への接続をスムーズにするため、近年、初年次教育の導入が広がりつつある。しかし、この初年次教育での「ねらい」は、大学や授業の特徴によって、様々なものが掲げられている。その中で、「CT」も重要な構成要素の一つとして掲げられることが多い。本論では、学習者自身が問題解決やプロジェクト遂行を通して学習を進めていく **Problem / Project-Based Learning (PBL)** をベースにした初年次での取り組みを紹介したい。

本実践が行われた三重大学では、全学の教育目標として「4つの力」の育成が掲げられている。4つの力とは、「考える力」「感じる力」「生きる力」「コミュニケーション力」であるが、このうち「考える力」はまさにCTに対応するものである。さて、これら4つの力を統合的に育成するため、三重大学の共通教育では2006年度から「PBLセミナー」という授業科目が設立された（なお、三重大学では、2009年度より初年次教育として、全学学生（一部学部は選択科目）を対象とした「4つの力スタートアップセミナー」が始まっており、ここでもCTそのものを題材として扱う授業が2回分設定されている）。このPBLセミナーでは、ガイドラインとして「1. 講義ではなく、自主的・能動的・自己決定的学習を受講生に求める」「2. 1年生が多く受講することを念頭におき、身近に感じられる素材もしくはプロジェクトを提示する」「3. 問題または課題を発見・解決したり、プロジェクトを遂行したりする中で学習を進める」「4. 自己学習を重視し、グループワークを学習の中に取り入れる」が設定されている。これによって、PBLをベースとして学

生が自発的に、かつ、グループでの共同の中で、現実に即した問題解決を行いながら、「4つの力」を身につけていくことを目指している。PBLセミナーでは、専門の異なる各担当教員が、個人の専門性に応じて、様々な内容で開講しているが、本論では「学ぶところの法則発見」というテーマのもとに学生がグループで自由に課題を選び（当該年度は、剣玉、お手玉、豆つかみ）、約1ヶ月間訓練を行い、その熟達の法則を発見するという授業を取り上げる。このPBLセミナーは、週2回15週の授業であり、うち1回は学生の自主的な学習を求めるものとなっている。

4.2 クリティカル・シンキング教育の構成要素

CTは、高等教育において最も重要な教育目標の一つとみなされている(Kurfiss, 1988)。このようなCTの構成要素として、能力、態度、技術が挙げられることが多いが(e.g. Zechmeister & Johnson, 1992)、CT教育という観点からは、CTを行うスキルを獲得・活用しようとする傾向・志向性が重要であるという意見もある(e.g. Wade, 1997; Zechmeister & Johnson, 1992)。このような指摘をもとに、廣岡・元吉・小川・斎藤(2001)は、クリティカルシンキング志向性を客観的に測定できる尺度を開発しているが、そこでは論理的な問題解決に対するCTであるNon-Socialクリティカルシンキングと、社会的事象に対するCTであるSocialクリティカルシンキングの2つの観点が設定されている。

4.3 専門家像と評価

大学の初年次教育でのねらいの1つとして、専門性を越えた一般的な能力を高めることが期待される。CTはそういった一般的な能力の1つを成すものであると考えられ、CTを教えることは学習者を良き思考者や市民に育てるために必要だとする意見もある(楠見, 1996)。そして、日常生活では社会的な問題解決場面に遭遇することも多いと考えるならば、論理的な問題解決についてのCTだけではなく、Socialクリティカルシンキングを育てるこ

とも重要であると考えられる。さらに、大学で専門性を獲得する過程においても、CTは重要であると思われる。このように、初年次教育においては、学生には一般的な能力の習得と専門を学ぶための基礎の習得という2つの意味でCTの習得が求められるといえる。

さて、本報告では、初年次教育の実践の実例として、「学ぶところの法則発見」というテーマのもとに行われたPBLセミナーを取り上げるが、ここではこれを通したCTの変化を発話を基にして評価する。

具体的には、授業開始4週目の回（グループ決定直後）と最終回に、グループで話し合っ解決する課題を実施し、その様子をビデオに撮影し、発話の違いを検討した。課題は、4週目では「月で遭難する」という仮想の状況（Hall, 1971）、最終回では「砂漠で遭難する」という仮想の状況（柳原, 2003）において、持ち物リストの中から必要となる物品を選ぶというものであった。ここで対象とする発話は、映像・音声完全に記録できた1グループに関して、その記録を基におこされたものであり、課題における物品の決定の際に、クリティカルシンキング志向性尺度（中西・廣岡・横矢, 2006）での1つの構成要素である「論理・証拠の重視」がどれだけ行われているかを検討した。

まず4週目の発話であるが、典型的な例をTable 1に挙げる。また、物品の決定の際に挙げられた理由もTable 2に示す。

Table 1 4週目時点での典型的発話

-
- A 粉ミルクか固形食みたいな。
 - B うん
 - C 粉ミルク
 - B じゃあ、固形食でいこう
 - C 固形食の方がいいよね。きっと。
 - B 宇宙食
-

Table 2 4週目時点での物品の決定理由

-
- ・酸素：「月って酸素あるの？」
 - ・暖房機：「月ってめっちゃ寒いんじゃないの？」
 - ・水：「酸素と水は、いるやろ？」
 - ・宇宙食：前ページの通り
 - ・方位磁石：「星座みえんで。方位磁石でよくね？」「重力があるんだったら、磁石使えるんじゃないの？」
-

4回目時点では、全体的に根拠が伴わない発話が多く、また根拠を伴うものであっても十分なものではないように思われる。

続いて、最終回の発話での典型的な例を Table 3、物品の決定の際に挙げられた理由を Table 4 に示す。

Table 3 最終回時点での典型的発話

-
- C 次行ってみる？
 - A 地図
 - D パラシュート
 - C パラシュート何に使うの
 - A でもさ、でもさ、電灯より確実に地図の方がいることない？
 - B でもさ、方位磁石が下の方だよ。
[注：方位磁石については、あらかじめワークシートに順位が書かれていた]110 キロ南なのに。
-

Table 4 最終回時点での物品の決定理由

-
- ・コート：「夜は寒いし」「肌焼けんじゃん」
 - ・地図：方位磁石は順位が低い、「太陽が昇るのが東だから、こっちって分かる」
 - ・パラシュート：「テント」「パラシュート燃やして」
 - ・鏡：「ちかちかするのに使えるで？(中略) 助けを求めるためにか」「火をなんかつけるみたいなの」
 - ・ピストル：「獲物を狩るのかな」「盗賊がおる」
-

最終回の時点では、当初はグループの話し合いの中にあまり出てきていなかった、根拠を伴った発言が見られるようになった。そして、根拠を伴う発話が出てきているということは、「論理・証拠の重視」を伴う思考がなされていることが暗示されると考えられる。

このように発話の分析という観点から、PBL を用いた初年次教育の試みによって CT が育成されている可能性が示唆されたと考えられる。

今後は、今回取り上げた PBL を用いた初年次教育の試みにおいてどのような点が CT の育成に寄与したかを育てたのかを詳細に検討するとともに、PBL 以外の方法も含め、初年次教育において、いかに CT を育てていくのが望ましいのかについて考えていく必要があると考えられる。

5. 法学教育

5.1 実践の概要：法学教育の目的・対象・類型

法は、道徳や宗教とともに社会を構成する規範（ルール）の一つである。その意味からも、従来から学校教育においては、社会・学校のルールまたは道徳といったかたちでこれらの規範がカリキュラムに組み込まれ、児童・生徒がこの説明を聞き、また考える機会が提供されてきた。他方、公民や歴史の各分野を包摂する社会科においては、わが国の統治制度とこれによって支持されるべき人権や自由が説明され、またこの思想的基盤ともいうべき「法の支配」や立憲主義など、人類がこれまで獲得してきた法の理念やその歴史を理解することが求められている。

確かに、既存の社会規範の現実とその拠って来る所以とを知ることはそれ自体無意味なことではない。しかし、法というものが、特定の道徳や宗教的価値観に与するものではなく、多様な価値観を有する人々の平和的共存を可能にする「共生の作法」（井上，1986）としての正義にコミットするものである以上、その規範は既に存在し一方的に与えられるものではなく、紛争解決の際に、社会の構成員によって絶えず用いられ、主体的かつ積極的に維持されるものである。つまり、法学は、法規範自体や法理念の歴史を覚えることだけでは未だ不十分であり、それは紛争解決といった実践を通じて結晶化した人類の叡智であり（中山，2009）、故に実践に用いられてはじめて意味を持つ。

先般公表された司法制度改革審議会意見書（2001年）は、改革の柱の一つに「国民的基盤の確立」を掲げ、これを実現するための条件整備として「学校教育等における司法に関する学習機会を充実させる」こととし、中央教育審議会も今般の学習指導要領の改訂にあたり「法に関する教育」の必要を繰返し指摘している。この初等中等教育における「法に関する教育」は「法教育」と呼ばれ、「法律専門家ではない一般の人々が、法や司法制度、これら

の基礎になっている価値を理解し、法的なものの考え方を身に付けるための教育」を意味するものとされている（佐々木・大谷，2008）。

大学教養課程における法学も「法教育」の延長線上にあり、教員を含む国・地方公務員試験の選択科目であることを背景に広く学ばれている〔教養教育としての法学〕（星野，1995）。法学部では、専門課程において「法解釈」・「法律学的構成」・「判例研究」の3つから成り立つ「実用法学（実定法学）」を学ぶ。また、これ以外にも「基礎法学（理論法学）」と呼ばれる法哲学・法史学・法社会学といった領域がある。大学院の研究過程に進むと、これらの法学方法論を発展・応用させ、分野ごとの研究が行われる〔以上、専門教育としての法学〕。

2004年度からの専門職大学院の発足に伴い、法曹の道に進むには法科大学院の卒業後、司法試験を合格し1年の司法修習を経なければならなくなった。司法研修所には、司法修習と呼ばれる裁判実務を中心とした独自の教育プログラムが存在する。とりわけ民事裁判科目の「要件事実」はその特徴的なものである。これは端的にいうと、具体的な裁判過程、特に民事訴訟のプロセスを意識しながら法を再解釈し、原告・被告の主張立証の適切な配分を行う実践的スキルである（加藤・細野，2006）。法律実務に携わるのは何も法曹ばかりに限られない。渉外取引やコンプライアンスへの対応、戦略的法利用、法務相談・契約書作成の要請など増加する法務需要に対応すべく多くの企業や行政機関では法務部門を設置している。これらの人々に対しては、社内外の研修やOJTを通じて実務教育が行われている〔以上、実務教育としての法学〕。

5.2 クリティカル・シンキング教育の構成要素：法的思考とその涵養

法学教育の目的は、紛争解決のための実践知を獲得させることである。この実践知こそが歴史の中で堆積し結晶化した制度の中で物事を考えること、つまり「法的なものの考え方」であり「法的思考」である。より具体的にい

えば、裁判過程をはじめとする法的なプロセスにおいて、一定の権利主張や判決など法的決定の正当化の際に用いられる専門的技術的な思考様式及び技法をいう（田中，2000）。紛争が正義に適ったかたちで解決されることを目的として、合理的かつ論理的な思考過程を通じて、具体的事実に対し法規範を解釈・適用し、他方、その帰結が常識（*sensus communis*）の上に立つ他者にとっても受入れ可能なように蓋然的知（ヴィーコ，1987）を端緒とし自らの思考過程を意識的に吟味する反省の過程を経る。この意味で法的思考は、形式論理を含む演繹的推論だけでなく、帰納的推論をも統合した思考過程であり、CT それ自体である。

法学教育が目的とする法的思考とは、まず法的問題を発見・分析する能力、次に適正手続に基づく問題解決能力・説得能力、さらに法的理論構成を行う能力が求められ、一方で法的価値を尊重する正義感覚やバランス感覚が必要とされる。しばしば、法的思考は価値判断と法的構成とを含むものとされているが（山本，1997）、前者の能力は、素材を類推と論理とを駆使することで判断の正当性を法から導き出すことに役立ち、後者の感覚は、法律家自身の資質に加え、多くの事例に相對することによって研かれる感性である。したがって、法に関わる単なる専門技術的な知識ではないことは明らかで、こうした知識を個別の具体的状況の中で法の理念ないし目的を達成すべく臨機応変に活用する能力・感覚を内容としている。もちろん、何事もまずは知識として、法的アプローチ一般に見られる専門的・技術的思考様式・技法を法学教育によって習得し、その後は実践と経験によってこれらの能力や感覚を磨いて行くことになる。法学教育において専門性が高まって行くに従い講義形式ではなく演習形式による授業展開が行われるようになるのは、法的思考の涵養には数多くの実践と経験が必要であり、多くの紛争解決事例を擬似的に経験させることで、思考とスキルの継承・伝達を狙いとしているからである。

5.3 専門家像と評価：法曹の質

最近、「法曹の質」というテーマが話題となっている。おそらく法科大学院の乱立と急激に増加する法曹人口が背景にあると考えられる。かねてより、折に触れ最高裁判所や日本弁護士連合会は「法曹の質の低下」への危機感をあらわにしてきた。また報道によれば、「質の低下」の要因とされる法曹人口の増加に対応し主要国立大学の法科大学院が定員削減に踏み切ったとのことである。

そうしたなか、日弁連からは『「法曹の質」の検証』（「法曹の質」研究会編, 2008）という研究結果が公表されている。このレポートにおいて参考とされた米国法曹協会（ABA）のマクレイト・レポート（アメリカ法曹協会, 2003）は、「法曹の質」を評価するポイントとして、4つの価値と10のスキルを指摘している。法曹がコミットすべき価値として、「適切な代理の提供」、「正義・公平・道徳性を促進する努力」、「法律プロフェッションの向上への努力」、「プロフェッショナルとしての自己開発」を上げ、法曹が備えるべきスキルとして、問題解決能力、法的分析能力、法情報調査能力、事実調査能力、コミュニケーション能力、カウンセリング能力、交渉能力、訴訟とADR（Alternative Dispute Resolution：裁判外紛争処理）の活用能力、実務経営能力、倫理能力が指摘され、単に法的知識の量の多寡だけではなく、より広い視野での評価基準が示されている。

これらは、若干視点が異なるものの、指摘された多くの事柄が法的思考と軌を一にしている。初等中等教育の段階において展開される「法教育」の目的としての法的思考と良き法曹の評価尺度としての法的思考は、理念型としては同一のものに違いはないし、それで構わない。しかし、それぞれの段階において要求されかつ備えるべき知識量や資質は自ずと異なってくる筈である。法学教育の目的は一応了解した。次は、対象ごとに求められる法的素養とは何かを問うことである。法曹実務家を養成する仕組みばかりに関心が向く

傾向にあるが、専門家以外に向けられた法学教育の仕組みの構築が急がれる。裁判員制度が実施された昨今においては、かかる要請の具体化は火急である。

6. 看護学教育におけるクリティカル・シンキング

6.1 実践の概要

学士課程における学習の焦点は、看護における問題解決技法を学ぶことに置かれている。1年次から2年次にかけて看護概論等、基礎的な人間理解を深める科目と、看護に必要なデータを収集する技術系の科目を学び、「看護過程」と呼ばれる看護問題の解決技法の学習へと進む。看護過程とは、看護実践に必要な情報収集をしたのち、患者の現在の問題を分析するアセスメントを行い、看護問題を同定し、問題解決に必要な看護計画を立案・実践し、ケアの効果を評価するという看護の一連の流れのことである。2・4年次には実習で患者を受け持ち、患者を相手に看護過程を実際に展開する。

看護過程は、看護が成立する要因と条件を科学的根拠に基づいて析出する概念装置であり、医療に関する理論と知見を適用するフィールドである。看護学教育において、CTは看護過程の要となる技法として位置づけられている。

学士課程における看護過程に関する授業構成の一例を挙げよう。例示する授業構成は、北里大学で黒田裕子が実践しているものである。黒田は30時間（15コマ）のうち、2コマを導入として「思考の訓練」と称される演習に割り、さらに「健康概念の理解」及び「看護過程と看護の本質の理解」のために計2コマ分の講義を行ったのち、紙上患者を用いた看護過程の展開に入るといふ。「思考の訓練」は、「対象である患者を前にしてナースが患者をどう捉え、どのように感じ、何を受け止め、その結果として何を考えるのか」（黒田, 2000, p.18）という、看護過程の展開に必須となる思考力を育成するために、学生の身近な生活体験をできる限りリアルにシナリオ的に再構成して説明する演習である。さらに各々の記述をもとに、4-5名のグループディス

カッションを行い、学生自身の中で曖昧であったことがらを意識的に明確化する作業を行う。

看護過程の展開では、紙上患者の事例が配布されたのち、情報収集に2コマ、アセスメントに3コマ、患者の全体像の描写に2コマを費やし、患者の問題を多角的に捉えた上で、ケアプランの立案(3コマ)に移る。とりわけアセスメントは、具体的なデータや患者の言動からその「意味」を見出す過程として重視される。学生は自分なりにデータ解釈と判断を試みるが、多くの場合、患者の背後にある問題の社会的広がりまで思考が及ばないため、教員とのやり取りを通して、ひとつのデータからだけでは判断・解釈の難しいことがらについて、さまざまな角度からデータを読み解き、言動の背後に隠された意味を知ろうと腐心する。その過程で、単純に事態を解釈しがちだった学生の思考が、より精緻化され、豊かになっていくことが重要なのである。

6.2 クリティカル・シンキング教育の構成要素

看護学は、患者の健康状態をよりよい方向へと向わせるためのケア実践の科学であり、患者と看護師との相互作用が実践の基盤となっている。

たとえば実際の患者の状態をもとに看護過程を展開する場合、検査データばかりでなく、患者の健康に対する価値観等のファクターによってもケアの内容が変わってくる。患者の健康問題の解決には、患者が病いの意味をどうとらえ、どう対処しようとしているのかが関与するからである。

看護師は、患者の身体面における客観的データだけではなく、患者の主観的な情報も含め、心理的社会的側面からもデータを収集しなければならない。Kataoka-Yahiro and Saylor (1994) は、看護におけるCTの要素として Specific Knowledge Base, Experience, Competencies, Attitudes, Standard の5つを挙げ、臨床判断にあたり、看護師がより多くの情報と知識を材料とし、治療の利益と不利益とのバランスや患者の価値観について深く考量するに従い、Basic, Complex, Commitment の三段階を踏んでCTのレベルが高まって

いくことを示している。情報収集においては、看護師が都合のよい情報だけを集めていないか、患者の言動を看護師の価値基準で判断していないか、などの点でもクリティカルな態度が求められるといえる。このため、看護学領域におけるCTの構成要素として、看護の専門的知識の活用、データの分析能力、論理的推論といった能力のほか、自己の価値観や解釈の偏りに対するリフレクション（省察）能力も必要となる（Scheffer & Rubenfeld, 2008）。

これらを具現化する独自の教育ツールとして、患者を多様な側面から理解し、看護過程の展開方法を具体的に学ぶ「紙上患者」、病態や症状の発生機序を理解する「病態関連図」、看護者としての自分を理解する「プロセスレコード」などが用意されている。

「紙上患者」とは、架空の患者の疾病の発症からの経過を示して看護過程を展開するためのもので、患者の言動、医学的データ、看護師の記録などが、解釈の含まれていない事実に基づくデータとして豊富に提示される。学生は、情報を分析・判断しつつクリティカルに考える態度を学ぶ。「病態関連図」は、文字通り病態がどのように関連づけられているのかを図示するもので、学生がこれを描くことによって、症状の成り立ちを系統立てて理解できる効果がある。「プロセスレコード」は、自分と患者との相互作用場面を再構成して看護実践を振り返る記録様式で、患者の言動、自分の言動、自分の感じたことを時系列に記入する。記入の過程における自己リフレクションと、指導者のスーパービジョンによるフィードバックによって、学生は看護者としての自分の傾向性を知ることができる。

6.3 専門家像と評価

わが国の看護教育は長らく、即戦力となる「看護実務者」を養成する完成型の職業教育であった。現在もなお現場には、日常の看護業務をよどみなくこなす技術的熟達を看護師としての技能の主要部分として捉える傾向があるといえる。しかし近年では、専門職としての看護師を育成することを目指し、

学士課程において看護専門職の基礎部分についての系統学習を行い、卒後において実務経験を踏まえた研修及び体験的修得を重ねることにより、生涯にわたって成長しつづける看護師のライフコースが構想されるようになっている。

看護師が真の専門職となるためには、看護学の専門的知識に基づいた領域固有の判断を可能にする思考過程を手に入れることが必要である。看護には、患者との相互作用と信頼関係を基盤としつつ、それぞれの患者の価値観に基づいた生を実現するために個別的なケアを計画し実践するという独自の役割がある。そのため、看護学領域における CT は、客観的データを正確に読み解く知識や分析力のみならず、さまざまな文脈の中で患者にとっての病いの「意味」を見出し共有していく高度な倫理性をも包含する。

技術的熟達者は、業務をスムーズに処理するために状況を単純化して解釈しがちであるが、専門家は状況との対話を通じ、そこに含まれる豊饒な意味を見出すことによって専門性を発揮する。ケアの専門家としての新しい看護師の育成には、患者の生きる状況を豊かに読み解く能力をいかに身につけさせるかが鍵となる。看護領域における CT の評価には、専門的知識や判断力と並んで、状況をさまざまに解釈する能力や、隠されている可能性への気づきなども含める必要があるのではないか。

7. 総合考察

7.1 各領域における実践概要

1) 初年次教育：学部教育の入り口において CT 教育を導入することは、学問に対する学生の知的好奇心を高めている。さらにそこで身につけられた CT に対する思考態度は、その後の継続年次にわたる授業やゼミ演習、卒論作成に至るまで有効に作用し、その後も作用する。初年次教育の CT は、大学における基礎的学習スキルの獲得と、その後の社会生活に意義を持つことが指摘された。

- 2) 法学：法学は、社会で生じた紛争問題を解決するための法の解釈及び適用に関する分野であり、法的思考という実践知が蓄積されてきた。法的思考では内省的な思考プロセスが求められ、演繹法のみならず帰納法を統合した思考プロセスを含み、つまり、法的思考そのものがCTと高い親和性があるという。しかし、その構成要素は複雑かつ多岐にわたり、さらなる分析と言語化が必要とされている。
- 3) 看護学：看護の実践とは人の生命を取り扱う日々の営みで、高度な専門的知識と迅速な対応が求められる。それゆえ看護の専門性育成には、ことさらCTと銘打たなくても、知識と判断の総合によるCTがすでにして含有されている。客観的アセスメントを核とした実践と理論とを織り交ぜた系統的カリキュラムに基づく黒田実践のように、看護教育におけるCT教育は専門家育成の基盤カリキュラムとして組み込まれてくるであろう。

7.2 各分野におけるCT教育の比較検討

以下、3分野におけるCTの1)構成要素；2)教育方法；3)専門家像と評価について、各々比較検討を行った（Table 5）。

Table 5 3 領域におけるクリティカル・シンキングの比較検討

検討事項	分野		
	1) 初年次教育	2) 法学教育	3) 看護学教育
1) 構成要素	<ul style="list-style-type: none"> ・形式論理的な問題解決の志向性 ・社会事象に関する問題解決の志向性 	<ul style="list-style-type: none"> ・演繹的推論と帰納的推論の統合 ・知識を具体的状況に適用する能力や感覚 	<ul style="list-style-type: none"> ・知識の活用、データの分析、論理的推論 ・自己の価値観や解釈に対する省察
2) 教育方法	<ul style="list-style-type: none"> ・プロジェクトベース ・グループワーク 	<ul style="list-style-type: none"> ・事例の擬似経験 ・ゼミナール 	<ul style="list-style-type: none"> ・「紙上患者」 ・「病態関連図」 ・「プロセスレコード」
3) 専門家像	<ul style="list-style-type: none"> ・良き思考者や市民 ・専門性獲得の基礎 	<ul style="list-style-type: none"> ・プロフェッショナルとして価値にコミットメントする 	<ul style="list-style-type: none"> ・生涯にわたって成長しつづける ・「意味」を見出す
評価	<ul style="list-style-type: none"> ・論理、証拠を重視しているか 	<ul style="list-style-type: none"> ・知識量に加えて、10のスキルによる評価 	<ul style="list-style-type: none"> ・状況の解釈、可能性への気づき

- 1) 構成要素：一般教育と専門の基礎の両者を担う初年次教育においては、形式論理的な（Non-Social）問題解決と、具体的な文脈に位置づけられた事象に関する社会的な（Social）問題解決という2つのCTが同時に求められている。

法学教育におけるCTは、合目的かつ合理的な演繹的推論とともに、常識や蓋然知に合致する帰納的推論が必要とされている。しかもその適用にあたっては、正義を含む法の理念を実現する感覚を備えていなければならない。看護学教育においても、単なる知識や推論に加えて、自己の価値観や解釈の偏りについて省察することで培われるある種の感覚がCTに含まれている。

- 2) 教育方法：3 実践に共通するのは、教材として、問題解決課題、過去の判例、あるいは職務上の擬似事例の検討など、葛藤場面を含むツールを有することである。また、これらはグループ活動を通して提示され、CT教育の社会的側面が重要視されていた。もちろん、CTの課題や作業をもとに、学生一人で内省しレポート作成を行う個人内のリフレクションも重要ではあるが、社会に適応した知的活動を行うためには、社会の小単位であるグループ内で対話的・共働的なリフレクションを行うことで、共働学習的な知識の集約が期待されるのであろう。また、他者のクリティカルな思索過程を観察することにより、個人内でそれらを認知・統合でき、より高度な“知的スパイラル”として、考えが拡大していくことが可能になる。この意味でも、社会的な文脈を持つCT教育は、基礎教養教育、および専門教育において不可欠な要素といえる。

さらに、看護学教育に見られたように、高等教育の初期段階から専門教育にまで一貫性のある統合的・縦断的なCT教育を行うことも有効である。今後の導入が期待されるCT教育を、高等教育においてどのような比重で従来の教育のなかに採り入れていくのか、実践例を積み重ねる必要がある。

ここで、演習形式の授業についてはCT教育の導入は比較的容易であろうが、講義形式の授業では運営が困難なことが予想される。一案として、講義の最後などに小グループワークを用いて討論を行うことが考えられる。ただし、大人数クラスにおいては特に教員のグループ・ファシリテーション能力が必要であり、授業外に学生がインターネットを利用して討論する(楠見・田中, 2008)など、効果的な授業運営も必要であろう。

- 3) 専門家像と評価：CTに期待される教育成果として、導入教育ではまず専門教育へのスムーズな移行がある。さらに、学部教育の4年間および大学卒業後も視野に入れた中・長期的な視点では、理性的判断で個人の自己実現と社会の発展を目指す“良き市民”としての生活態度まで結びつくことがある。

一方、法学や看護学の専門教育においては、卒業後に該当分野のプロフェッショナルとしてCTを日々活用しながら、実践の中で持続的に成長し続ける専門家像があると考えられる。具体的な育成効果としては、共働的・社会的なCTによる他者との相互作用により、状況に応じた多角的な問題解決の選択が行えること、そして、共働的なCTの活動自体において内省的な気づき、社会性の獲得、など心理教育的な副次効果が得られること、などである。

評価面では、平山・楠見(2004)などわずかにCT思考態度の評価研究があるにとどまり、総合的能力であるCT自体を測定評価することはいまだ困難である。本研究で検討した実践例では、学生によるCT能力の獲得に関して客観的評価は成されておらず、今後の課題である。

7.3 高等教育に求められるクリティカル・シンキングと今後の課題

- 1) 高等教育に求められるCT：看護学分野の専門家育成において明確にCT教育が教育課程の軸として位置付けられていることは、他分野における専門家育成にも大いに参考になると考えられる。心理学や教育学をはじめ

めとした社会科学系のさまざまな学問分野から理論を取り入れている教育心理学では、1) それらから特有のあるいは共通の CT の要素を見出し、2) 分類整理し、3) 統合的 CT 教育として提示をし、そして 4) 有効性について質的・量的な共同研究を行い、さらには 5) 各々の学問領域へフィードバックを行うことが期待されている。

- 2) 今後の課題：本研究の限界点は、多くの学問分野のうちわずかに3つを取り上げた横断的な CT の比較検討であったことである。今後、他分野でのさらなる検討を通して、共通するより凝縮された CT の構成要素が見出せるであろう。また、本研究は、CT 教育実践がある程度蓄積されつつある高等教育の検討を行った。残された課題は、中等教育あるいは初等教育までも含めた実践、さらには、生涯学習の視座に立ち成人を対象とした企業研修や市民大学における適用など、縦断的・発達的な観点からの検討である。

引用文献

- アメリカ法曹協会 (2003). 法学教育改革とプロフェッション：アメリカ法曹協会マクレイト・レポート (宮沢節生・大坂恵里 訳) 三省堂
- Hall, J. (1971). Decisions, decisions, decisions. *Psychology Today*, **5**, 51-54.
- 樋口直宏 (2000). 高等教育における批判的思考教授：アメリカの事例分析 *立正大学人文科学研究所年報*, **37**, 70-81.
- 平山るみ・楠見 孝 (2004). 批判的思考態度が結論導出プロセスに及ぼす影響：証拠評価と結論生成課題を用いての検討 *教育心理学研究*, **52**, 186-197.
- 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*, **21**, 93-102.

- 星野英一 (1995). 法学入門 放送大学教育振興会
- 「法曹の質」研究会編 (2008). 「法曹の質」の検証：弁護士に求められるもの
商事法務
- 井上達夫 (1986). 共生の作法 創文社
- Kataoka-Yahiro, Merle & Saylor, Coleen (1994). A critical thinking model for
nursing, *Journal of Nursing Education*, **33**, 351-356.
- 加藤新太郎・細野 敦 (2006). 要件事実の考え方と実務 (第2版) 民事法
研究会
- Kurfiss, J. G. (1988). Critical thinking: Theory, research, practice, and possibilities.
ASHE-ERIC Higher Education Report, **2**, Association for the Study of Higher
Education.
- 黒田裕子 (2000). 看護過程の教え方 医学書院
- 楠見 孝 (1996). 帰納的推論と批判的思考 市川伸一 (編) 認知心理学東
京大学出版会 pp. 37-60.
- 楠見 孝 (2007). 批判的思考力を育成する：認知心理学に基づく大学教育
実践 *教育心理学年報*, **46**, 35-36.
- 楠見 孝・田中優子 (2008). 心理学専門英語教育における批判的思考力の
育成：eラーニングシステム moodle と仮想空間上の討論の活用 *日本
教育心理学会総会発表論文集*, **50**, 578.
- 道田泰司 (2001). 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**, 109-127.
- 中西良文・廣岡秀一・横矢祥代 (2006). 動機づけと社会的クリティカルシ
ンキングとの関連：大学生の「感じる力」と「考える力」 *三重大学教
育実践総合センター紀要*, **26**, 57-66.
- 中山竜一 (2009). ヒューマニティーズ法学 岩波書店
- 萩原 哲・望月太郎 (2007). 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 大阪大学大学
教育実践センター紀要, **4**, 43-52.

沖林洋平・佐藤礼子・藤木大介 (2006). 大学, 大学院での演習授業を通し
た読解指導方法の検討：理解のモニタリング能力育成の観点から 読
書科学, **50**, 73-82.

佐々木宗啓・大谷 太 (2008). 法務省における法教育推進の現状と展望（特
集加速する法教育） ジュリスト, **1353**, 2-9.

Scheffer, Barbara K. & Rubenfeld, M. Gaie (2000). A consensus statement on critical
thinking in nursing, *Journal of Nursing Education*, **39**, 352-359.

武田明典・村瀬公胤・中西良文・石岡克俊・山口美和・秋田喜代美・楠見
孝 (2008). クリティカル・シンキング：初年次教育・法学・看護学分野
における教育実践 日本教育心理学会発表論文集, **50**, S146-S147.

武田明典・平山るみ・楠見 孝 (2006). 大学初年次教育におけるグループ
学習と討論：クリティカル・シンキング育成の試み 筑波大学学校教育
学会誌, **13**, 1-15.

田中成明 (2000). 法学入門 放送大学教育振興会

ヴィーコ (1987). 学問の方法 (上村忠男・佐々木 力 訳) 岩波書店

Wade, C.E. (1997). On thinking critically about introductory psychology. In R. J.
Sternberg (Ed.), *Teaching introductory psychology: Survival tips from the
experts*. Washington, DC: American Psychological Association.

山本敬三 (1997). 法的思考の構造と特質 田中成明 (編著) 岩波講座現代
の法 15 現代法学の思想と方法 岩波書店

柳原 光 (2003). Creative O.D. 行動科学実践研究会 (プレスタイム).

Zechmeister, E.B. & Johnson, J.E. (1992). *Critical Thinking: A Functional
Approach*. Belmont, CA: Brooks Cole.