

哲学系一般教育のモデルとしてのクリティカルシンキング

Critical Thinking as a Model of University General Education of Philosophy

伊勢田哲治

Tetsuji ISEDA

教養教育の解体、国立大学の独立法人化、大学への社会からの圧力の強まりや学生の二一ズの変化といったさまざまな要因に押され、大学の一般教育における哲学系の授業の位置づけも見直しがすすんでいる。特に、非哲学系の専攻の、特に一、二年生を対象とした講義授業に関して、哲学系科目を開講する必然性を訴えることができなければ、今後哲学系の授業はどんどん減らされて行く運命にあるだろう。このような現状において、哲学系一般教育はどのような道を進んで行くべきなのだろうか。

これは単に一般教育のやりかたという問題にとどまらず、大学における哲学系のポスト確保に直接かかわる問題である（担当する授業科目がなくなれば哲学系の教員も必要なくなるであろうから）。したがって、少しおおげさに言うならば、これは日本においてアカデミック・ディシプリンとしての哲学がどのように生き延びて行くのか、どのように次の世代の哲学研究者のための場を確保して行くのかという大きな問題の一部でもある。

本稿では、この問題について、近年日本でも広がりを見せつつある「クリティカルシンキング」(critical thinking、以下 CT と略) 教育を哲学系一般教育のひとつのモデルとするという考え方を提案する。これは、以下で説明するように、すでにアメリカで試されて成功している方法である。本稿では以下の順番で論述を進める。まず、第一節では、同様の趣旨で展開されてきている、哲学系一般教育に関する応用倫理教育モデルの現状を検討する。第二節ではそれとの比較で CT 教育モデルの長所と短所を検討する。第三節では、筆者自身の実践から CT 教育をどのように取り込むかについて具体的なイメージを呈示す

る。第四節ではこうした CT 教育モデルを実現していくためには大学院教育でどういう取り組みが必要かということについて簡単に考察する。

最初に断っておくが、本稿は論文というよりは、一緒に CT 教育を広めて行きましょう、というアジテーションに近い性格を持つ。文章の性格上、客観的な論述よりも筆者の個人的体験をふまえた論述が多くなるがその点をご容赦ねがいたい。もちろん、アジテーションではなく事実判断や価値判断に関する主張の部分について批判的な検討をいただくことは歓迎である。

1 応用倫理教育モデルの長短

まず、哲学系一般教育の生き残りのひとつのモデルとして、すでに実績をつんできている応用倫理教育モデルについて簡単に確認しておこう。このモデルの基本的な発想は、哲学系科目を応用倫理系科目に衣替えし、哲学系の教員が担当することによって、哲学系の授業と哲学系教員のポストを確保しようというものである。生命倫理学が 1980 年代に日本に紹介されて以来、応用倫理学を一種の副専攻として研究する哲学研究者は着実に増えてきている。応用倫理学の存在が社会的に認知されると共に、応用倫理は大学の教育科目としても取り入れられるようになってきた。応用倫理科目はシェアを増やしてきており、それぞれの学問分野に関わる応用倫理科目が必修科目となっていることも少なくない。内容的にも多様化が進んでおり、初期から存在する「生命倫理」、「医療倫理」、「看護倫理」といった生命倫理系の科目に加えて、「環境倫理」、「工学倫理」、「技術者倫理」、「情報倫理」、「法曹倫理」、「ビジネスエシックス」など多分野の応用倫理科目が大学で開講されている。一時期は応用倫理系の科目が担当できるという条件での公募が多く出されて「倫理バブル」と言われるような状況も生じ、応用倫理ができることが大学院生にとっても就職のために重要だとされる状況が生じていた。筆者自身も倫理学教室出身者として、応用倫理で業績

を作ること積極的に奨励され、就職するまでの時点で生命倫理と情報倫理にまたがって論文を書いていた。

応用倫理教育モデルにはいくつかの利点が存在する。まず、倫理教育の必要性は誰もが認めるため、科目として生き残りやすいという点がある。特に、近年における工学倫理の必修化の動きやロースクールにおける法曹倫理教育の導入を見るかぎり、専門職倫理の必要性についての認知度は高いといえるだろう。もちろん、専門職倫理系でなくとも、生命倫理や環境倫理は一般に非常に学生の人気も高い科目となっているようであり、学生の二一ズに答える上でも科目化されやすい状態は続くであろう。次に、応用倫理教育では、倫理学についての知識が必要であるため、哲学系の教員が担当する必然性もはっきりしている。さらに、実際に「〇〇倫理」という名称の科目が多数開講されてきた実績もあり、今後もその財産を生かして行くことは哲学系一般教育の生き残りの上では重要であろう。

しかし、応用倫理教育モデルには問題点もいくつか存在する。まず、倫理学を専門とする場合はともかくも、非倫理系の哲学を専門とする者にとっては哲学的倫理学に関してもあらためて勉強することになり、これはかなりの負担となりうる。倫理系の研究者にとっても、応用系の各分野（医療、環境、工学等）について知るのはかなりの時間と手間を要する。しかし、たとえ授業科目としてであっても、それなりに正確な知識がなければ応用倫理の授業は担当できない。たとえば、医学部で生命倫理を講じるのに、教員の側に関連する医学的知識が乏しければ授業は成立しないだろう。逆に、その分野の専門家（生命倫理であれば医師、法曹倫理であれば法学者など）が倫理について勉強した上で教えた方が効率的な場合も多く、また学生も、現場を知らない哲学者の言うことよりもその分野の専門家の発言の方を重視する傾向がある。こうした問題を応用倫理教育モデルの中でどう乗り越えて行くかということも哲学系一般教育の中で重要な課題であると思うが、本稿の目的から外れるため、ここでは対処すべき問題があることを指摘するだけにとどめる。

以上のような問題と別に、哲学系一般教育の生き残り戦略として考えたときに、応用倫理教育モデルにはもうひとつの問題があることが明らかになる。それは、一部の例外を除いて、従来の哲学の授業を応用倫理の授業と接合するのは難しいため、応用倫理教育においては従来哲学系科目で教えていたようなことが教えられなくなってしまうという点である。たとえば「生命倫理」というタイトルの授業において哲学史や古典的哲学者の学説解説を行うのは非常に難しいといわざるをえないだろう。純粹にポストだけを確保したいということであればこれは問題ではないだろうが、哲学系一般教育には、学生に哲学の面白さに触れてもらい、哲学専攻の学生を確保するという側面もあるであろう(私事であるが、筆者自身も大学入学時には哲学を専攻するという選択肢は想定していなかったが、教養の哲学の授業で分析哲学の面白さにめざめてこの道に進むことになった)。また、応用倫理の授業準備に追われるうちに、もともと専門としていた分野の研究があまりできなくなるという傾向も存在するようである。従来型の哲学系科目では多かれ少なかれ自分の専門と近いテーマを選ぶことができ、専門に直結する内容を授業で取り上げることもできた。しかし応用倫理科目でそれができる哲学研究者は非常に限られるであろう。

これらの問題がなかったとしても、かつて「倫理バブル」といわれたような状況も頭打ちであり、現在は応用倫理系の科目を担当できることを条件とした公募はあまり見られない(これは応用倫理科目をそれぞれの分野の専門家が担当することが多くなったことや、非常勤で応用倫理科目の二俵を満たすようになってきていることも関係しているだろう)。こうした状況を鑑みるならば、哲学系一般教育の新しい展開戦略を考える必要はいずれにせよ存在するだろう。そこでクローズアップされるのが、CT教育モデルである。

2 クリティカルシンキング(CT)教育モデル

まず、クリティカルシンキング(CT)とは何かということから確認していこう。CTの定義

はさまざまであるが、基本的には議論のよしあしを判断したりするための思考法であるといえるだろう。一般的な意味での批判的思考という概念は昔から存在しているが、明確な教育プログラムとしてはアメリカで大学初年次むけ論理学教育として広まった。1980年にカリフォルニア州立大学でCTが必修化されたのがCTの広まりのきっかけと言われており、現在ではアメリカの多くの大学で授業科目として定着している。

CTの教育には、たとえば、情報の信頼性の吟味のしかた、議論の構造の分析のしかた、妥当な推論についての知識、犯しやすい過ちについての知識などが含まれる。(注1) 妥当な推論の基本的なモデルは論理学であるから、命題論理の初歩はCTの中心的な部分となるし、それにあわせて、議論の構造の分析においても三段論法のような形に形式化することが必要になる。犯しやすい過ちとしては、伝統的な論理学において誤謬推論として挙げられていたもの(論点先取の過ちやアド・ホミネムな推論など)が取り上げられる。ただし、前提となる情報の信頼性の吟味は論理学では手薄な分野であるし、犯しやすい過ちとしても、誤謬推論だけでなく、錯覚、思い違い、記憶違いなど心理学の問題もある。そこでCT教育では統計リテラシーや心理学的知識もとりあげられる。それどころか、現在日本に出ているCT関連書籍の多くはむしろ心理学の観点から書かれたものであり、論理的な話は限られている。(注2)

CTは主に教育の場で発達してきた考え方であるが、理論的な基礎はインフォーマルロジックという分野に求めることができる。これは *Informal Logic* や *Argumentation* といった学術誌を中心として発展中の分野であり、たとえば法律における推論の性格や深いレベルでの不一致は解消できるかどうかといったことが論じられている。(注3)

以上のような特徴を持つCTを現在の日本の哲学系一般教育にもちこもうというのがCT教育モデルである。基本的な発想は、CTを哲学系教員が担当する教養科目とすることで哲学系の授業枠と、ひいては哲学系のポストを確保するというものである。この意味では応

用倫理教育モデルを換骨奪胎したものが CT 教育モデルということになるが、それぞれの科目の性格から、長所や短所についても若干の違いが生じる。

まず、CT 教育モデルの利点（特に、応用倫理学教育モデルと比較したときの利点）から見て行こう。第一に、CT の必要性や有用性については理解が得やすい。近年の大学の認証評価の流れの中で、多くの大学がアドミッションポリシーや教育理念を制定しているが、その中で学生に求める資質としてしばしば挙げられるのが論理的思考力である。（注 4）CT はいわば論理的思考力を養成することに特化した科目であるから、教育理念に照らしても CT 教育の必要性は訴えやすい。第二に、そのように教育理念に謳われるということは、学部や関心にかかわらず必要なスキルだということでもあり、CT の汎用性は高い。応用倫理教育の場合、工学部なら工学倫理、ロースクールなら法曹倫理といったように学部ごとに異なる内容の授業が求められることが多いが、CT の場合、基本的に同じ内容をどの学部でも利用できる。

第三に、内容の基本はインフォーマルロジックなので、CT の授業のために新しいことを多く学ぶ必要はない。常に最新の科学知識や社会の動向に注意を払う必要がある生命倫理や環境倫理と比べ、ひととおりインフォーマルロジックを学べば授業をすることが可能であるという意味で、CT 教育はハードルが低い。第四に、CT は従来の哲学の問題との接合にそれほど無理がない。CT は哲学の中で育まれてきた思考形態であり、デカルトの方法的懐疑をはじめ、哲学的議論の多くが CT のよい事例となる。授業の組み立て次第では、哲学のさまざまな問題への導入として CT が使えるわけである。場合によっては CT（つまり論理的思考力の養成）という名目の下に従来型の哲学入門の授業を行うことも可能かもしれない。また、それと関連して、応用倫理教育にはあまり縁のなかった分野（特に論理学など）の知識が CT 教育を担当するために必要なスキルとして生きるという点も評価できよう。ひいては CT 教育がひろまることによって、論理系、言語哲学系の院生の就職活動が楽にな

るかもしれない。

以上のような利点はあるものの、CT 教育モデルにも（特に応用倫理教育モデルと比較した場合に）いくつかの欠点がある。そうした欠点を克服していかなければ、CT 教育モデルは哲学系科目の生き残りの戦略として有効性を持たないだろう。

まず、CT はある程度はどの分野でも使う思考法であるだけに、哲学系の教員がなぜ担当するのかを説明する理屈が必要である。たとえば自然科学の思考法も CT の一種であるから、その限りにおいては、自然科学系の学生の CT 教育は自然科学系の教員がやってもいいはずである。これは応用倫理教育モデルにおいても近年顕著になってきている問題である。応用倫理の教科書や教育手法が確立してきた結果、自然系の教員も多く担当するようになっており、そうした科目が開講される数が増えているわりには、哲学系研究者の就職にはつながらなくなっている。

これに対しては、CT はそもそも哲学における思考法や論理学をベースにしたものであるから哲学研究者が扱うのがふさわしい、という答え方はあるかもしれない。また、実験結果やデータをたよりに議論をすることができる個別科学を専門とする研究者に比べ、哲学研究者は純粋に議論そのものに依存する比率が高いため、CT のスキルが高いといったことはあるかもしれない（ただし、CT 的に考えるなら、哲学者の方が本当にスキルが高いのかどうか疑ってみる必要はある）。いずれにせよ、まずは CT 教育が広まらないことには、今からそんなことを心配してもはじまらない。

第二の問題は、応用倫理教育とくらべて、CT 教育にはこれまでの実績があまりないという点である。応用倫理教育は、実際に関講され、学生に人気の科目となることで、大学における地歩をかためてきており、カリキュラム編成に際しても支持を得やすい。これに対して CT はまだまだ認知度も実績も少なく、新しく CT 科目を開講するのは困難であろう。さらに言えば、わずかに開講されている CT 科目も、日本では心理系の研究者が担当してい

ることが多いようであり、哲学系の CT 科目は実績が非常にとぼしい。

この問題に対する対処法は、既存の科目の中で CT を使った授業実践をつみあげていくこと、哲学研究者が CT 教育ができるということを実際に見せて理解を得ることしかないであろう。そうした授業に学生の人気があつまれば、今後 CT を独立の科目として開講していくことも可能になっていくだろう。そこで次に、既存の科目の中で、CT 教育をどのように実践していけばいいのかということについて考えてみたい。

3 CT 教育の実践

筆者自身はこれまでいくつかの授業で CT を取り入れる試みを行ってきた。その具体例を以下にいくつか示したい。

まず、応用倫理の授業の一環としての CT 講義という形態を何度か試みている。これは、15回の講義中、1回か2回を使って CT について論じ、レポート課題などに CT の要素を取り入れる、というもので、筆者は大学院レベルの環境倫理や情報倫理の授業（どちらも非哲学系の学生むけ）でこれを試みている。応用倫理はともすれば生命や環境を重視するという価値観を刷り込む授業になってしまいがちであるが、哲学系の研究者が授業を担当するからには、そうした価値観を問い直したり、新しい倫理問題が発生したときに自ら考える力を身につけてもらうということも重要な授業内容となるはずである。そこで、筆者の授業では、具体的なトピックに入る前に1、2回をかけて倫理問題に関する CT の技法を論じている。(注5)その後テキストなどにそって環境倫理ならば環境倫理の主な課題と立場を紹介するわけであるが、その後で、レポートの課題として、たとえばテキストのひとつの章を選んで、そこで展開されている議論に対して批判的な検討を行うように求めている。採点は、レポートの内容的なものだけでなく、どれだけ CT の考え方を利用できたか、という観点からも行われる。これは比較的楽に CT を既存の授業にとり入れる方法である。

第二のパターンとして、CT をメインとして科学哲学と接合した授業も現在試行中である（本稿を執筆している時点で、まだ一回目の試行が 8 割方すんだところである）。これは 15 回の講義中半分程度を CT の解説に使いつつ、CT の思考法の応用として科学哲学に固有のトピックについて論じるというものである。CT の側の話題としては議論の構造の分析、思いやりの原理、演繹的に妥当な議論の見分け方、といったことをとりあげ、哲学的な話題としてはデカルトやヒュームの懐疑的議論、それに対する答えとしての自然主義や反証主義、反証主義に対する吟味などを取り上げている。統計リテラシーのような、科学的思考法の積極的な利用についても論じたかったところであったが、科学哲学的話題からそこまで話を広げるには時間が不足していたため、授業計画から除外した。今回の授業では科学と擬似科学の線引き問題はとりあげなかったが、CT の教科書類では擬似科学が例として挙げられることも多いので、そうした線から科学哲学をとりこむことも考えられるだろう。

この授業では、哲学的思考や CT の技術を身につけることに主眼を置いたため、ほぼ毎回練習問題を配布して授業中で行うほか、何回かの小テストも実施した。現在試行を行っている授業は大学の 2、3 年生むけで、哲学専攻（志望）とそれ以外の人文系の専攻（志望）の学生が両方うける授業であり、科学哲学や認識論の授業が行われてきた枠である。これまでのアンケートから判断する限り、今回の試みに対する学生の反応はおおむね好評である。ただし、90 分を 2、3 回の授業で三段論法とベン図による三段論法の妥当性の判別の話をするスケジュールにしたところ、かなり多くの学生が難しく感じたようである。それも含め授業時間にして 7 回程度で CT の基本を身につけさせるのはかなり難しいというのが実感である。逆に、哲学（特に科学哲学）に予備知識のある学生はこの授業を若干物足りなく感じていることがアンケートから読み取れる。そのあたりのバランスの取り方や題材の選び方は今後の課題であり、来年度、今回の反省をふまえつつ授業の構成を見直して再試行する予定である。

その他、学生の発表を中心としたセミナー授業でも、CTに関するレクチャーを最初に行った上で、発表において課題としたテキストを批判的に読んでくことを求めるなどの試みをおこなっている。具体的には、社会的な論争となっている問題について、賛成反対両方の立場の文章を複数の担当者に読んできてもらい、それぞれの立場を擁護しつつ相手の立場を批判する疑似ディベートのようなことをやってもらう、という形式をセミナーで採用している。

以上のいずれの取り組みについても、CTを取り入れたことに対する学生の反応は非常に好意的である。応用倫理系授業の学期末のアンケートでも、特に印象に残ったところとして、全体から見るとほんの一部であるCTに関する部分を挙げる学生もけっこうおり、それなりの手応えがある。現在試行中の授業でも、哲学はあまり好きではないがシラバスを見て面白そうだから選択した、という学生がおり、学生のニーズに答える哲学系科目としての潜在性は十分あると思う。

4 後継者育成におけるCTの位置づけ

授業のイメージができたとしても、実際にCTを担当できる哲学系研究者があまりいなければCT教育は広まらないし、CT教育が広まってそれを担当することを条件とした公募があったとしても、就職希望の哲学系大学院生やODがCT教育を担当する能力があることを有効に示すことができなければ哲学系のポストの確保にはつながらない。そこでCT教育モデルを哲学業界として推進していくつもりなら、大学院での後継者養成教育においても、CTを教えられる能力があることを大学院生がアピールできるようになるような要素を取り込むことが重要であると思われる。

この点で、先行する応用倫理教育モデルのたどってきた道は参考になるだろうか。このモデルにおいては、専門と別に何らかの応用倫理学の分野について勉強し、専門分野に加

えて応用倫理分野での論文を量産することが院生に対して奨励されてきた。それは、たとえば生命倫理学について論文があることが生命倫理の授業をする能力がある証拠となると考えられてきたからである。すでに触れたように筆者自身もそうした環境の大学院に所属しており、応用倫理学で業績を作ってきた。しかし、CTに関する論文を量産するというやり方はCT教育モデルでの大学院教育の手法として有効ではないのではないかと疑う理由がいくつかある。

まず、CTはスキルとして身につけるものであってそれ自体について論じるものではないため、論文の題材になりにくい。安楽死や著作権法強化といった社会的にも論争のある話題を論じるのは哲学的な論文の題材になりうるし、実際無数の論文が書かれてもきたが、CTの基本的手法について(社会的にも哲学内部でも)特に論争があるわけではない。英米の哲学系の雑誌でCT教育の手法について論じている論文を時々見かけるが、やはり非常に少数派である。仮にCT教育の方法論についてきちんと論じようとするなら心理学、教育学など哲学以外の分野の研究を行うことになる(もっとも、学際的な背景が必要だという点については応用倫理教育モデルも同じである)。哲学のさまざまな分野の中でCT教育の有資格性の証明としてすぐに思いつくのは論理学の研究であるが、これは論理学に触れたことのない哲学系院生にはハードルが高い。ただし、インフォーマルロジックならそれほどハードルが高いわけではないので、それを副専攻として力を入れて研究するという方法はあるかもしれない。

この問題については、応用倫理教育モデルとは違った発想でのアプローチが必要なのではないかと思う。ひとつの提案は、何か「それに関する論文を量産する」以外での有資格性の証明になるようなことをするというやりかたである。例えば、臨床心理士や社会調査士と同じような資格制度(応用哲学士とかそういった名前のもの)を日本哲学会あたりが創設するというのはひとつの手であろう。周辺の大学院生やODに尋ねても、もしそんな資

格ができたらぜひ試験をうけたいという声が強く、ニーズはあると思われる。また、そうした資格を作ることは、哲学業界として、哲学系科目の生き残りへのひとつの戦略を明示することになり、CT 科目の社会的認知度を高めるという効果もあるだろう。ただし、この戦略をとるには、哲学業界の中でもまだ認知度の低い CT をもっと業界内で宣伝する必要があるし、応用倫理教育モデルをはじめとする他のモデルとの兼ね合いも考える必要がある（どうせならば応用倫理士のような資格も一緒に作ろうという話になるかもしれない）。

もうひとつの提案は、哲学系大学院教育において、CT を含む論理学教育を必修化するということである。これはアメリカの哲学科では実際に行われている。博士号をとるためのコースワークの一部として論理学の初歩が必修となっている大学院は多いようであり、ティーチングアシスタントとして CT を教える経験を積む機会も多い。ただ、日本の大学院の場合、必修科目が細かく指定されていることは少ないようであり、また、論理学を教えらるる教員がどこの大学院にもいるとは限らないのが現状であろう。つまり、後継者育成を行う哲学研究者の側がまず CT を勉強するところからはじめないといけないわけであるが、すでに常勤の職を持つ研究者は大学院生や OD 本人たちと比べると切実感が少なく、CT の考え方が広まるには時間がかかるであろう。

5 まとめ

以上、本稿においては、応用倫理教育モデルにかわる哲学系一般教育のモデルとして CT を中心とした教育を展開するというモデルを提案し、その長所と短所を列挙すると共に、短所に対してどう対処できるかを考察してきた。

実のところ、CT 教育に哲学研究者が名乗りを挙げることが実際に大学での哲学教育の状況をよくするかどうかははっきりしたことは言えない。CT の必要性が認識してもらえないこともあるかもしれないし、認識されたとしてもあまり哲学研究者が担当すべき性格の

授業だとは認識されず、理系など他の分野の教員にまわされるかもしれない。(注6) 哲学系にまわるとしても、現在の応用倫理教育と同じく、非常勤講師の口が少し増えるだけで、常勤のポストを哲学系に確保するところまでは至らないかもしれない。そういう意味では、CT教育モデルにあまり過大な期待を抱くことは禁物である。

しかし哲学系の授業や哲学系教員のポストを確保することが緊急の課題となっているなかでは、とりあえずいろいろなことをやってみる必要があるのは確かだろう。CT教育モデルは、現在われわれの前に開かれているいくつかの選択肢の中ではかなり有望な方なのではないだろうか。冒頭で述べたように、本稿は一種のアジテーションである。本稿を読んだ哲学研究者の方々がこのモデルを面白いと思い、継続的な取り組みが広まって行くことを筆者は切に願うものである。(注7)

注記

注1 CTについてはさまざまな教科書が出版されているのでそれを参照されたい。特に哲学系のCTについてはフィッシャー2005、野矢2006、伊勢田2005などが参考になるであろう。

注2 心理系のアプローチでのクリティカルシンキングについては、ゼックミスタほか1996や道田ほか1999が参考になるであろう。

注3 Informal Logic 誌の内容については以下のURLから確認できる。

<http://web2.uwindsor.ca/faculty/arts/philosophy/IL/index.html>

Argumentation 誌の内容は以下のシュプリンガー社のweb site内で確認できる。

<http://www.springer.com/>

注4 たとえば筆者の所属する名古屋大学では、学術憲章の中で以下のように謳われている。「名古屋大学は、自発性を重視する教育実践によって、論理的思考力と想像力に富んだ勇気ある知識人を育てる。」

<http://www.nagoya-u.ac.jp/index2-4.html>

注5 筆者が授業であつかう倫理的 CT の主な内容は、議論の構造を実践的三段論法型に整理し、事実についての前提と価値についての前提を区別する、価値についての前提を普遍化可能性テストにかける、価値的議論のてことなるような共有できる価値判断を探す、といったことである。くわしくは伊勢田 2005 の第四章を参照されたい。

注6 この点について、中部哲学会で発表した際に、理系だけでなく、文学系や史学系でも CT 教育はできるのではないかという示唆をいただいた。確かにその通りであろうし、実際アメリカでは英語学科 (日本であれば国語学科) で CT の授業を開講しているところもあるようである。これについては、哲学研究者と競合すると考えるよりも、哲学系と同じような問題を抱える他の文系分野と共闘できる部分だと考え、積極的にとらえる方がよいのではないだろうか。

注7 本稿のもととなる原稿は中部哲学会 2006 年度年次大会「哲学教育」ワークショップで発表されたものである。当日会場からいただいたさまざまな意見の多くは本稿に生かさせていただいた。発表の後でもさまざまな方からコメントをいただいた。あわせて感謝の意を表したい。ただ、当日同じセッションで発表された浅野幸治氏からはクリティカルシンキングというよくわからないカタカナ語はさけて、分かりやすい日本語にしてほしいという要望をいただいたのだが、なかなかよい候補がなく、今回はクリティカルシンキングのままていくこととした。何かよい言葉をご存知の方がいらっしゃったらご教示いただけると幸いである。

文献

フィッシャー、アレク (2005) 『クリティカル・シンキング入門』岩崎豪人ほか訳、ナカニシヤ出版

伊勢田哲治 (2005) 『哲学思考トレーニング』ちくま新書

野矢茂樹 (2006) 『新版 論理トレーニング』産業図書

ゼックミスタ, E.B.、J.E. ジョンソン (1996) 『クリティカルシンキング : あなたの思考をガイドする 40 の原則 入門篇』宮元博章ほか訳、北大路書房

道田泰司、宮元博章、秋月りす (1999) 『クリティカル進化 (シンカー) 論』北大路書房