

英語使用場面での批判的思考態度の変容と 批判的思考学習に対する抵抗感の検証

Changes in Critical Thinking Attitudes in English Use and Resistance to Learning Critical Thinking

赤塚 祐哉

Yuya AKATSUKA

This paper examines whether a question-response based EFL class can foster students' critical thinking attitudes. The results obtained in this study are as follows. First, it was suggested that a pedagogy based solely on responses to higher-order level thinking questions is insufficient for deepening EFL learners' critical thinking attitudes. Second, when the deepening of critical thinking attitudes was measured across different English proficiency (lower, middle, and upper) within the intermediate level of English, no significant differences were observed. Third, the findings suggest that learners with an English proficiency around CEFR A2 tend to exhibit resistance to responding to higher-order level thinking questions.

Key words: EFL, Critical thinking, Question-driven, Higher-order thinking

1. 批判的思考学習への抵抗感に関するこれまでの研究と課題設定

批判的思考は多元的な思考であり、メタ認知を伴う思考過程が要求される (Atkinson, 1997; Ennis, 1962; McPeck, 1990; Paul & Elder, 2007a)。そのような思考の過程を第二言語習得を目的とした授業で実現させるため、例えば Stapleton (2001)、Lantolf (2006) は第二言語習得の場面において論説文の作成を指導することを提案し、論説文の作成指導を通して批判的思考の高まりが認められることを示唆している。Lin (2018) は、言語の意味を理解することや言語の構造を理解するという観点からも、英語授業で批判的思考の育成を行うことは重要であると指摘する。一方、Davidson (1998) は、国・地域の文化的な背景によって、批判的思考という概念の捉え方やイメージが異なり、批判的思考をもつことを良しとしない文化があると指摘する。さらに日本社会では批判的思考を発揮する場面が制限されるとの指摘もある。例えば楠見 (2013) は「個人レベルでも、社会レベルでも批判的思考を実行することが難しいことは事実である。とくに、日本の社会では目上の人や仲間に対して批判的思考に基づく発言をしにくいのが現状である。」(p.8) と指摘する。

では、日本語の言語構造と批判的思考の深めやすさや深めづらさには関連があるのだろうか。結論を先取りすれば、日本語の言語構造と批判的思考の深めやすさ、深めづらさの度合いはほとんど関連がない。2000年代前半までは、第二言語である英語で思考を深める際、母語の言語構造や表現方法の影響を強く受けると考えられていた (例えば Ellis, 1984)。古くは Kaplan (1966) が英語文化圏の思考は直線的論理であると論じる一方、日本語を含むアジア文化圏では論点を遠回しにする思考であると論じた。一方、近年の研究では、久保田 (2018) が北米の学校で使用されている教科書を分析し、英語が必ずしも直接的な論理を軸にしていないことを明らかにした。さらに、英語は直接的論理に基づく思考形態という言説は幻想にすぎない、と Kaplan (2016) の主張を退けている。

昨今の知見では、批判的思考の深まりは母語による影響を受けないと解釈されている (Manalo, Watanabe &

Sheppard, 2013)。そしてStapleton (2001) は、日本語を母語とする大学生の英語学習者に批判的思考指導を実施した結果、正の変容が見られたことを報告し、適切な支援を行えば十分に指導可能である点を強調する。

ところが、国内における日本語を母語とする英語学習者は、批判的思考育成に効果があるとされる高次思考力レベルの問いへの応答に抵抗をもつ傾向があることが示されている。例えば、元吉 (2011) は、一般的に日本では、批判的思考とは相手に対する批判を行うことと受け止められる傾向がある点を指摘する。そして、批判的思考をもつことによって他者との関係に悪影響をもたらす、と考える英語学習者が一定数存在することを報告している。一方、鳥越ら (2017) は批判的思考育成に対する学習者の抵抗感について、低次思考力レベルの問いに向き合っていた自分から、高次思考力レベルの問いに向き合う自分への変容における葛藤であると論じる。

ところで、Kawano (2016) 及び孫工・江利川 (2019) らは、高等学校で使用している外国語 (英語) 検定教科書には高次思考力レベルの問いが0～6%しか含まれていないことを報告している。すなわち、高次思考力レベルの問いへの応答経験が少ない、あるいは全くない英語学習者がほとんどであり、批判的思考を目的とした英語授業に対して何らかの葛藤や抵抗感をもつ可能性があると考えるのが自然である。

以上から、本稿では次の2点を研究課題として設定する。

- 1) 高次思考力レベルの問いに応答させるための方法として、まとまった英語を書かせたり、論説文を書かせたりすることにより、英語学習者の批判的思考態度にどの程度の変容がみられるのか。
- 2) 高次思考力レベルの問いへの応答に対して、どの程度抵抗感を示すのか。英語熟達度による差はあるのか。

研究課題に迫るため、本稿の構成は以下の通りとする。第2章では、調査対象者の英語熟達度と実践の流れ、援用する学習理論を示す。第3章では、オンデマンド授業を検証の対象とすることの妥当性を示す。それとともに、まとまった英語を書く場面において、調査対象者が批判的思考態度をどの程度発揮しているのか、その変容の度合いを事前・事後で測定する方法を示す。第4章では、高次思考力レベルの問いへの応答によって、調査対象者らが英語使用場面においてどの程度批判的思考態度を深めているのかを事前・事後で検証する。それとともに、高次思考力レベルの問いへの応答に対して、調査対象者らがどの程度の抵抗感を抱いているのかを英語熟達度別に検証する。第5章では、本研究のまとめと今後の課題を示す。

2. 調査対象者と調査手順

日本語を母語とする私立大学2～4年生46名が履修する英語科目「英語表現B」の参加者を対象に調査を実施した。これまでに、高次思考力レベルの問いへの応答を核とした英語授業を経験したことがある、と回答した調査対象者はいなかった。対象となる授業の到達目標は、批判的思考の育成と、生産型能力 (productive skills) の育成である。本調査は新型コロナウイルス感染拡大の影響により、全授業時間において対面形式ではなくオンライン (オンデマンド) 形式で実施した。調査対象者46名のうち、15名の参加者については質問紙への回答がなされなかった、あるいは事前・事後のライティング調査のどちらか一方あるいはその両方に参加していなかった。そのため、調査対象者から15名を除外し、残りの31名を分析の対象とした。調査への協力は任意とし、協力の有無によって成績等に不利益を被ることがないことを事前に説明した。分析対象者31名の英語熟達度は、欧州言語参照枠 (CEFR) でA2～B2レベルに相当する。英語熟達度の測定方法として、英語運用能力測定テスト 'Computerized Assessment System for English Communication (CASEC)' を用いた。内訳は、A2レベル5名、B1レベル16名、B2レベル10名である。

実践は、2020年度前期 (2020年4月から7月まで) に行われ、計13回 (1回90分) 行った。授業では、筆者がオリジナルで作成したリーディング素材やインターネット上に掲載されているオーセンティックな素材を用いて実施した。オーセンティックな素材の例として 'Yeonmi Park Speech: In Search of Freedom' のスピーチスクリプトを用いた。授業で使用したリーディング素材を取り扱う際、Anderson and Krathwohl (2001) の思考のタキソノミーのうち、高次思考力レベルの問いを取り入れた。図1において、Q1からQ5までが問いの例として示したものである。Q1からQ3までは素材の本文を読み、回答を見つける低次思考力レベルの問いである。一方、Q4

及びQ5は読解した内容を基にした高次思考力レベルの問いである。それとともにPaul (1987) による対話型の学びを実現できるよう、LMS 掲示板で互いにやりとりし合う場を設けた。加えて、Stapleton (2001) や Lantolf (2006) らを参考に、論説文を書かせる指導を実施した。指導手順は表 1 に示す通りである。

表 1. 高次思考力レベルの問いへの応答を目的とした授業の流れ

1 回あたりの指導の流れ (1, 2, 4, 5, 7, 8, 10, 11 回目の授業)	
1	400～800語程度のリーディング素材 (筆者による自作素材やウェブ上のオーセンティックな素材を使用) を読ませる。
2	3～5 問程度の低次思考力レベルの問いに加え、4～5 問程度の高次思考力レベルの問いへの応答を求める。
3	それぞれの問いについて60語以上で掲示板に回答するよう求める。回答後、他の受講生の回答を読み、それぞれ40語以上でコメントし合うよう求める。
3, 6, 9, 12 回目の授業の流れ	
1	高次思考力レベルの問いへの応答を目的としたライティング課題を与える。
2	LMS の掲示版に、150語以上で記述した論説文を投稿させる。
3	他の受講生の論説文を読み、他の受講生に向けたコメントを書かせる。

I am Emma, a student in the Department of Liberal Arts. Today, I'd like to focus on the importance of noticing our emotions to help build good relations with others. I'm not a researcher, a scientist, or a psychologist, so I can't discuss emotions from a scientific perspective, but I'd like to talk to you based on my personal experiences as a student and what I learned in a psychology lecture.

Let me ask you: Have you ever compared something with others, like your grades or your pay at your part-time job? How did you feel then? Some of you might have experienced a feeling of superiority when you knew that your grades were better than your friends'. Or, some of you might have felt guilty when you heard that your friend's salary was lower than yours. I learned in psychology class that these spontaneous reactions are called 'the social brain'. Our lecturer, Ms. Yoshida, explained the theory that all of us control our instinctive emotions by imagining others' emotions. Looking back to when I was in senior high school, I always cared too much about what others thought and thought negatively about myself. In other words, my emotions were not good; I was jealous and felt overwhelmed.

In her lecture, Ms. Yoshida introduced how we can deal with these emotions. First, you can brush up your skills to be in a better position than others. Second, don't compare yourselves with others. Which actions are best suited for you? I believe that a combination of these two actions is ideal for our wellbeing. The first is very productive, and I want to be like this. The second is also important; all of us are different and doing this may reduce our stress levels. I understand that noticing our emotions and acting in appropriate ways are not easy for us, but I believe that if we can do this, it will contribute not only to forming better relationships with others but also to living well as a university student.

In conclusion, I believe that everyone is eager to create good relationships with others—your family members, your classmates, your friends, and your colleagues at your workplace. As a first step to living well as a university student, I urge you to notice your emotions and accept them, then brush up on your skills and don't compare yourself too much with others since everyone is different. Thank you for your attention.

Q 1. What is the main purpose of this speech?

Q 2. How do we control our instinctive emotions according to the speech script?

Q 3. What does 'these emotions' in line 1 of paragraph 3 refer to?

Q 4. To what extent is it easy or difficult to understand others' emotions? Do you have any personal experiences?

Q 5. The words below are related to the words of emotion. Pick three or four words and explain why these words can be related to emotion.

love	fear	sadness	joy
affection	psychology	awe	sociology
sense	emotional state	judgement	mood
pathos	anxiety	jealousy	philosophy
religion	spiritual	medicine	subjectivity

私はリベラルアーツ学部の学生、Emmaです。今日は、他者との良好な関係を築くために自分の感情に気がつくことの重要性に焦点を当てたいと思います。私は研究者でも科学者でも心理学者でもないで、感情について科学的な視点からお話することはできませんが、学生としての個人的な経験と心理学の講義で学んだことに基づいてお話ししたいと思います。

皆さんにお聞きしますが、自分の成績やアルバイトの給料などを他人と比べたことはありますか。そのとき、どのように感じましたか。友達より成績が良いと知って優越感を感じた方もいるでしょう。また、友達の給料が自分より低いと聞いて罪悪感を覚えた方もいるかもしれません。心理学の授業で、これらの自発的な反応は「社会脳」と呼ばれると学びました。講師の吉田先生は、私たち全員が他者の感情を想像することで本能的な感情をコントロールしているという理論を説明してくれました。高校生の頃を振り返ると、私は他人の目を気にしすぎて自分を否定的に考えていました。つまり、感情が不安定で、嫉妬したり圧倒されたりしていたのです。

吉田先生の講義では、これらの感情に対処する方法を紹介してくれました。第一に、自分のスキルを磨いて他人より良い立場になること。第二に、自分を他人と比べないこと。どちらの行動が自分に合っているでしょうか。私は、この二つの行動を組み合わせることが私たちの幸福にとって理想的だと考えています。最初の方法はとても生産的で、私もそうありたいと思っています。第二の方法も重要で、私たちは皆違う存在であり、そうすることでストレスを減らすことができます。自分の感情に気づき、適切に行動することは簡単ではないと理解していますが、もしそれができれば、他者との関係を良好にするだけでなく、大学生活を充実させることにもつながると信じています。

結論として、誰もが家族やクラスメート、友人、職場の同僚などと良い関係を築きたいと願っていると思います。大学生として充実した生活を送るための第一歩として、自分の感情に気づき、それを受け入れ、スキルを磨き、他人とあまり比較しないようにしてください。皆それぞれ違うのですから。ご清聴ありがとうございました。

1. このスピーチの主な目的は何ですか？
2. スピーチの内容によると、私たちはどのようにして本能的な感情をコントロールしますか？
3. 第3段落の最初の行にある「これらの感情」は何を指していますか？
4. 他人の感情を理解することはどの程度容易または難しいでしょうか？あなた自身の経験はありますか？
5. 以下の単語は感情に関連しています。3つか4つ選び、これらの言葉が感情とどのように関連しているか説明してください。

love	fear	sadness	joy
affection	psychology	awe	sociology
sense	emotional state	judgement	mood
pathos	anxiety	jealousy	philosophy
religion	spiritual	medicine	subjectivity

図1. 使用した自作リーディング素材例及び提示した問いの例（上）及び対訳（下）
（ただし、対訳は参考であり、参加者には配布していない）

3. 検証のための手続き

3. 1 オンデマンド授業を調査対象とすることの妥当性

オンデマンド授業と対面授業では、多くの点で学習・指導を行う環境が異なる。例えば、オンデマンド授業では、受講生同士の顔が見えなかったり、受講生同士による双方向のやり取りがLMSを介したバーチャルな場で行われたりする。こうした違いは、高次思考力レベルの問いへの応答を核とした授業への参加意識が対面とは異なる可能性がある。

例えばLee (2014) は、仲間と目的意識を共有するような関係を構築する能力をソーシャルプレゼンス (social presence) と名付け、学習者の高次思考力の育成に強く関連していると説明する。そのためLee (2014) は、ソーシャルプレゼンスを意識した授業づくりは、オンライン授業・対面授業ともに重要な要素であると指摘する。そして、Rovai (2002) は、学習者が授業の受講生と関わり合う場を学習共同体と呼び、学習共同体が機能していることがソーシャルプレゼンスの実現につながると論じている。Ebadi and Rahimi (2018) はLMSを活用した授業を通して、学習者の共同学習を促進する可能性を指摘している。そこで本研究では、Rovai (2002) が開発しCho and Demmansら (2019) が改訂した授業コミュニティ尺度簡略版（表2）を用いて、調査対象者の学習共同体への参画度合いを定量的に測定することとした。

学習共同体が存在する場の1つが「教室」である。一般的に教室とは、指導と学習が行われる場所である。例えば、Wragg (1987) は教師や学習者らが関わる時間が多い場所が「教室」であるとし、学校の教室環境が学習者の学習成果に大きな影響を与えると指摘する。ところが、Web of ScienceやScopusで「教室」の定義づけを試みた研究は管見の限り見当たらず、オンライン授業における「教室」そのものの定義づけもなされていない。本研究では、Rovai (2002) の学習共同体の考え方を適用し、「オンライン環境下で教師や履修する受講生同士が交わるバーチャルな場」を教室として定義する。

本研究では、研究手続きの妥当性を確認するため、調査対象者 ($n=31$) にRovai (2002) が開発しCho and Demmansら (2019) が改訂した授業コミュニティ尺度簡略版（表2）を用いた。授業コミュニティ尺度簡略版 (CSS) (Cho & Demmans et al., 2002) は8項目（4件法）からなる質問紙で、4が学習者の学習共同体への参画意識が高いことを表し、0が最も低いことを表す。ただし、表2の項目3, 4, 5は逆転項目であり、スコアは逆転する。CSSでは、受講生同士のつながりの程度（連帯感：connectedness）（4項目）と、受講生同士の助け合いの度合い（学び：learning）（4項目）の2つの下位尺度が設定されている。

測定の結果、連帯感 (connectedness) と学習 (learning) の各項目のクロンバックのアルファはそれぞれ0.81と0.83であった。尺度の中央値は2.0であることから、2.0以上であれば肯定的な結果を示していると判断できる。表3を見ると、平均値 (M) はどちらの下位尺度も2.0以上であり、本研究の調査対象者は授業への参画意識が十分に確立できていたことが確認できる。以上から、高次思考力の問いへの応答を核とした授業を行う場としての「教室」の成立要件を満たしており、本研究の分析結果を用いることは妥当であると判断した。

表2. 授業コミュニティ尺度簡略版における質問項目

項目	下位尺度
1. I feel that students in this course care about each other.	Connectedness
2. I feel connected to others in this course.	Connectedness
3. I feel that it is hard to get help when I have a question.*	Learning
4. I feel uneasy exposing gaps in my understanding.*	Learning
5. I feel reluctant to speak openly.*	Learning
6. I feel that I can rely on others in this course.	Connectedness
7. I feel that I am given ample opportunities to learn.	Learning
8. I feel confident that others will support me.	Connectedness

Rovai (2002) が開発し、Cho & Demmans Epp ら (2019) が改訂

表3. 授業コミュニティ尺度簡易版の結果 (n = 31)

下位尺度	<i>M</i>	<i>SD</i>
Connectedness	2.51	0.99
Learning	2.71	0.98

注：Mの最高点は4点である。

3. 2 まとまった英語を書く場面における批判的思考態度の変容の測定

本研究では、調査対象者がまとまった英語を書く場面において、どの程度批判的思考態度を深めているのか、その変容度合いを事前・事後で測定する。そこで、Stapleton (2001) のライティング課題における英語学習者の批判的思考の発揮度合いを測る指標を用いて、事前・事後におけるライティング場面における批判的思考の発揮度合いを分析する。Stapleton (2001) はライティング場面における批判的思考の発揮度合いを確認するための指標として次の5点を項目立てている。それは、1) 結論があるか、2) 理由とともに主張が述べられているか、3) 根拠が含まれているか、4) 反対意見に対する認識が記述されているか、5) 本筋と関係ないことが含まれていないか、の5点である。本研究では、これらの記述の有無を確認し、点数化する。事前・事後の差を測定するため、学習者のライティング課題を以下のように採点した。結論がある場合、主張がある場合、根拠がある場合、反論・反ばくを含んでいる場合、トピックと関係のない内容が含まれていない場合は1点を加点した。すなわち満点を5点、最低点を0点とした。

ライティング課題の分析は筆者と、筆者が雇用する研究補助者の計2人で行った。その際、双方が合議のうえ、Stapleton (2001) の指標との一致を確かめた。評価者である筆者は分析当時において、国際バカロレア「言語B (英語)」の教授資格 (サーティフィケート) を取得した日本人英語教師である。分析時において、17年間日本語を母語とする生徒への指導経験があり、英語学習者のライティング課題を評価した経験をもつ。研究補助者は日本語を母語としており、欧州言語参照枠 (CEFR) のC1レベル程度である。

さらに、CASECのスコアを参考にして、参加者の英語熟達度と高次思考レベルの問いへの応答に対する抵抗感との関係を検討した。

4. 結果と考察

4. 1 英語使用場面 (ライティング) における批判的思考態度の変容

Kennedy, Fisher, and Ennis (1991) は、ライティング課題を通して英語学習者の思考を測定する場合、与えるトピックは学習者にとって親しみのあるものとするのが測定の信頼性・妥当性を維持するうえで重要であると指摘する。そこで本研究では、事前・事後のトピックは、調査対象者にとって親しみがある日常的な話題を設定し

た。そのうえで、Anderson and Krathwohl (2001) 及び Paul and Elder (1987) に基づき、高次思考力レベルの問いを投げかけることによって、参加者同士の対話が促される学習活動が展開されるようにした。なお、事前・事後のライティング課題におけるトピックは以下の通りである。

1) 事前テストのトピック：

真の友達とは何か。自分の気持ちを相手と共有できる人は真の友達といえるか。150語以上で書きなさい。(What is a true friend? Do you think you are a true friend if you can share your emotions with someone? Write in more than 150 words.)

2) 事後テストのトピック：

相手と良い関係を築くためには相手を理解することが重要だと思うか。150語以上で書きなさい。(Do you believe that understanding others is important in terms of having a good relationship with others? Write in more than 150 words.)

表4はStapleton (2001) の批判的思考尺度の各要素について、それぞれの要素を含む英文を記述した学生数を表している。表4の「結論」を見ると、事前・事後ともに80%以上の学生が結論を書いていることが確認できる。2の「主張と根拠 (argument)」を書いた者は7人から21人に増加していることが確認できる。そして、5の「論旨と関係のない記述 (fallacies)」を含む者は、事前が28人であるが、事後では6人に減少していることが確認できる。一方、4の「反論・反ばく (recognition of opposition and refutation)」は事前0、事後が2であり、多くの調査対象者が記述していないことが確認できる。これはAnderson and Krathwohl (2001) や Paul and Elder (1987) による高次思考力レベルの問いへの応答と、対話的な学びといった要素を取り入れた指導方法のみでは、批判的思考の要素である反論・反ばくを行う態度が十分に深まらない可能性が示されていると言える。

そして、各項目について、項目1～4が含まれている場合及び項目5が含まれてない場合は1点とし、調査対象者の課題を5点満点で採点し、Wilcoxonの符号順位検定を用いて求めた。その結果、事前と事後の結果に有意な差が見られた ($Z=3.18$, $p<.05$, $r=.74$)。

表4. Stapleton (2001) の指標に基づいた学習者のライティング課題における批判的思考の要素 ($n=31$)

要素	事前	事後
1. 結論 (conclusion)	25	29
2. 主張 (argument)	7	21
3. 根拠 (evidence)	6	21
4. 反論・反ばく (recognition of opposition and refutation)	0	2
5. 論旨と関係のない記述 (fallacies)	28	6

次に、学習者の英語熟達度の違いによる批判的思考態度の発揮度合いの変化を確認するため、CEFRレベルごとに事前・事後の関係を表5に示した。

調査対象者の英語熟達度は大きく3つのレベル (A2, B1, B2) に分かれている。そこで、それぞれのレベルについても同様に各項目について、項目1～4が含まれている場合及び項目5が含まれてない場合は1点とし、調査対象者の課題を5点満点で採点し、Wilcoxonの符号順位検定を用いて求めた。その結果、B2レベル ($Z=2.66$, $p<.05$, $r=.84$)、B1レベル ($Z=3.18$, $p<.05$, $r=.80$)、A2レベル ($Z=2.02$, $p<.05$, $r=.90$) であり、すべてのレベルにおいて事前と事後の結果に有意な差が見られた。

加えて、批判的思考態度の発揮度合いのレベル別の差異をSteel-Dwass多重検定を行い確認した。その結果、事前については、3つのレベルの間に差は見られなかった (表6)。事後についても各英語熟達度レベル間の差も測定したが、同様に3つのレベルの間に差は認められなかった (表7)。

表 5. Stapleton (2001) の指標に基づいた各英語熟達度別の批判的思考の要素 ($n = 31$)

要素	英語熟達度	事前	事後
1. 結論 Conclusion	CEFR B2 level ($n = 10$)	10	10
	CEFR B1 level ($n = 16$)	13	14
	CEFR A2 level ($n = 5$)	2	5
2. 主張 Argument	CEFR B2 level ($n = 10$)	3	8
	CEFR B1 level ($n = 16$)	4	12
	CEFR A2 level ($n = 5$)	0	1
3. 根拠 Evidence	CEFR B2 level ($n = 10$)	2	5
	CEFR B1 level ($n = 16$)	3	14
	CEFR A2 level ($n = 5$)	1	2
4. 反論・反ばく Recognition of opposition and refutation	CEFR B2 level ($n = 10$)	0	0
	CEFR B1 level ($n = 16$)	0	2
	CEFR A2 level ($n = 5$)	0	0
5. 論旨と関係のない記述 Fallacies	CEFR B2 level ($n = 10$)	9	1
	CEFR B1 level ($n = 16$)	14	3
	CEFR A2 level ($n = 5$)	5	1

表 6. Steel-Dwass 多重検定による事前の結果

	結果	期待値	分散	検定統計量
B2/B1	$p > .05$	135.0	283.962	0.534341
B2/A2	$p > .05$	80.0	52.0238	2.21829
B1/A2	$p > .05$	176.0	117.143	2.07886

表 7. Steel-Dwass 多重検定による事後の結果

	結果	期待値	分散	検定統計量
B2/B1	$p > .05$	135.0	275.200	-0.994626
B2/A2	$p > .05$	80.0	60.7143	1.79673
B1/A2	$p > .05$	176.0	124.857	2.23735

4. 2 高次思考力レベルへの問いへの応答に対する抵抗感

本項では、調査対象者の英語熟達度と高次思考力レベルの問いへの応答に対する抵抗感の関係を検証する。検証の方法は質問調査で「各モジュールで提示された問いへの応答に抵抗があった場合、できるだけ具体的に記述してください (Describe as concretely as possible if you have a resistance to answering questions displayed in each module)」という質問に回答させた。

なお、本項では自由記述の内容を質的分析するにあたり、テキストマイニングではなく、記述内容そのものを考察することとした。その理由は、本項は学習者の英語熟達度別の抵抗感を捉えることを目的としており、A2レベルが $n = 5$ に留まるなど、テキストマイニングを実施して要約するほどの記述量ではないからである。テキス

トマイニングツールの1つであるKH Coderの開発者である樋口（2022）は、分析対象とするテキストの文量がA4用紙で半ページ程度であれば、KH Coderを用いた分析の意義は薄いと指摘する。さらに「そのテキスト全体をレポートや論文等に貼り付けてしまえばよい」（p.115）のであって、統計を使って要約する必要はないと指摘する。そこで、本調査では、回答者の記述をそのままの形で貼り付け、分析・考察することとした。

表8からは、CEFR B2レベルの者は高次思考力レベルの問いに回答することに概ね充実感をもっていることが確認できる。一方、CEFR B1レベルでは16名中13名が問いへの回答に積極的であったものの、抵抗感をもっていたと回答した学生も3名確認できた。一方、3名とも、その抵抗感を克服したいと述べるなど、学習体験を肯定的に捉えていることが分かった。ところが、CEFR A2レベルの参加者は高次思考力レベルの問いに回答することに対して強い抵抗感をもっていることが確認できる。なお、調査対象者の記述は以下の通りである（邦訳は筆者訳）。

表8. 英語熟達度と高次思考力レベルの問いへの回答に対する抵抗感との関連（ $n=31$ ）

英語熟達度	高次思考力レベルの問いへの回答に対する抵抗感の度合い
CEFR B2レベル（ $n=10$ ）	抵抗感をもつ調査対象者はいなかった。7人は問いへの回答を中心とした学習に満足し、3人は特段の抵抗感をもたずに受け入れていた。
CEFR B1（ $n=16$ ）	11人が高次思考力レベルの問いへの回答に積極的であり、4人が特段の抵抗感をもたずに受け入れていた。一方、3人が抵抗感もっている。他方、この3人は抵抗感を克服したいと考えていた。
CEFR A2（ $n=5$ ）	2人が特段の抵抗感をもたずに受け入れており、3人は強い抵抗感をもっている。3人はドロップアウトしそうだと訴える。

B2レベルに該当する学生の1人は「*the most irritating [things in] this type of lesson is that there are no time limitations to answer the questions because of the virtual platform; however, I enjoyed answering these types of questions and it could contribute to improving my English speaking and writing skills*（この授業はバーチャルな場で行われたので問いに回答する時間に制限がなく、その点に最もじれったさを感じた。しかし、このような問いに答えるのは楽しく、英語でのスピーキングとライティングのスキルを高めることにつながると思う）」と述べている。この記述から、時間的制限が抵抗感の元となっていることが示唆される。同時に高次思考力レベルの問いに回答することに前向きな気持ちを持ち、批判的思考をもつことが英語熟達度の向上につながると考えていることが分かる。

CEFR B1レベルの対象者は、「*I feel happy because I do not have to show the only one precise and correct answer here. If there is only one answer, I feel very nervous to answer whether my answer is correct or not. However, in an online setting, how to answer is dependent on each student, so I could have a sense of freedom toward answering critical thinking questions. In addition to this, other classmates left comments on me and I could understand others' feelings and thoughts*（この授業ではたった一つの正解を答えることが求められていないのでよかった。もし一つしか答えがない問いを投げかけられたら、自分の回答が合っているのかどうか分からないので緊張してしまう。しかしオンラインの場での批判的思考が必要な問いへの回答は、学生一人一人異なっていていいため、自由な感覚を感じることができた。さらに、他の学生が自分の答えにコメントしてくれたので彼らの気持ちや考えを知ることができた）」と述べている。この記述から、B1レベルの学習者は他の受講生との双方向によるやりとりを楽しみながら問いに回答していることが示されている。

一方、CEFR A2レベルの学生は「*In an online style lesson, there are few opportunities to ask [about] unfamiliar contents [among] other classmates, they just leave their comments, and there are no real interactions in the same way as face-to-face classrooms. Most communications have a time lag and seem one-way communication. This situation demotivated my learning toward English and [I] felt anxiety, and I cannot understand whether my English was correct, and my ideas and thoughts were OK or no.*（オンライン授業では自分が分からないことを他の受講生に気軽に聞く機会が限られていた。他の受講者はコメントを残していただけたので、対面授業と同じようなりアルなインタラクションがなかった。コミュニケーションには時差があり、会話が一方向のようだった。そのため、私の英語に対する学習意欲が低下し、さらに自分の英語が正しいかどうか、自分のアイデアや考えはOKか不安になってしまった。）」と述べている。たしかに、CSSの

結果においては、全体的な傾向としてクラスルームコミュニティが確立していたものの、A2レベルの受講者にとっては、抵抗感や不安感の高まる方法であったことが確認できる。とりわけ受講者は、他の受講者とのインタラクションの機会が限られていたことにより、高次思考力レベルの問いへの応答を核とした授業に対して抵抗や不安をもつに至ったことが記述されている。

以上から、英語熟達度の差異は、批判的思考態度の発揮度合いには影響は与える可能性が低い、高次思考力レベルの問いへの応答に対する抵抗感には差が出る可能性が示された。

5. まとめと今後の課題

本研究の結果をまとめると、次の通りとなる。第一に、英語でライティングを行う学習活動の場面において、高次思考力レベルの問いへの応答を核とした教育方法によってのみでは、中級レベル英語学習者の批判的思考に対する態度の深まりに課題が残ることを明らかにした。それは反論したり、反駁したりといった要素が弱い点であった。第二に、批判的思考に対する態度の深まりについて、英語熟達度別に測定したところ、中級レベルの下位、中位、上位の間に差は認められない点を明らかにした。第三に、CEFR A2レベル程度の英語熟達度では、高次思考力レベルへの問いへの応答に対して抵抗感をもつ傾向があることを示唆した。受講生同士の気軽なコミュニケーションの有無、すなわち、Paul (1987) が論じる受講者同士の対話を促す機会が批判的思考指導では重要であることが改めて示された。

ただし、日本語を母語とする学習者に対し、英語で記述回答を求めた点について、英語での回答は日本語と比較して認知的負荷が大きい点 (Sweller, 1988) や、日本語での回答と比較すると簡略化して記述している可能性がある点が排除できないことを考慮する必要がある。無論、設問自体は母語で提示していることから、設問の趣旨を読み違えている可能性はないこと、辞書等の使用を認めていたことから、学習者自身の記述内容は分析に十分な内容であると判断する。

以上の結果を踏まえ、今後の研究課題として、次の点が挙げられる。それは、CEFR A2レベル程度の英語学習者が、批判的思考に対する態度を深めることを目的とする指導に対して抵抗感を抱かないようにする教育方法の検討である。教育方法の一般化にあたっては、教育理論さえ踏まえれば、英語教員であれば誰もが確実に中級レベルの英語学習者の批判的思考に対する態度が深まる教材・指導方法を確立すること大事である。

文献

楠見孝 (2013) 「良き市民のための批判的思考」『心理学ワールド』(61), 5-8.

久保田竜子 (2018) 『英語教育幻想』ちくま新書

鳥越淳一, 佐久間祐子, 平久江薫 (2017) 「批判的思考法の学修における否定的反応の生成プロセスとそれに対する介入モデルの形成：—大学における批判的思考育成への実践的応用に向けて—」『開智国際大学紀要』16, 41-54. doi: 10.24581/kaichi.16.0_41

孫工季也, 江利川春雄 (2019) 「高校英語教科書における社会問題を批判的に考える力の扱われ方：『英語表現 I』用教科書の設問題材分析を通じて」『和歌山大学教育学部紀要. 人文科学 = Bulletin of the Faculty of Education, Wakayama University. 和歌山大学教育学部紀要委員会 編』69, 51-56. doi:info:doi/10.19002/AN00257999.69.51

元吉忠寛 (2011) 「批判的思考の社会的側面」楠見孝・子安増生・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』有斐閣, pp. 45-65.

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. In P. W. Airasian, K. A. Cruikshank, R. E. Mayer, P. R. Pintrich, J. Rath, & M. C. Wittrock (Eds.), *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.

Atkinson, D. (1997). A critical approach to critical thinking in TESOL. *TESOL Quarterly*, 31(1), 71-94.

Cho, J., & Demmans Epp, C. (2019). *Improving the classroom community scale: Toward a short form of the CSS*. *American*

- Educational Research Association (AERA) Annual Meeting* (pp. 1-11). Toronto, Canada.
- Davidson, B. (1998). Comments on Dwight Atkinson's 'A critical approach to critical thinking in TESOL': A Case for Critical Thinking in the English Language Classroom. *TESOL Quarterly*, 32(1), 119-123.
- Ebadi, S., & Rahimi, M. (2018). An exploration into the impact of WebQuest-based classroom on EFL learners' critical thinking and academic writing skills: a mixed-methods study. *Computer Assisted Language Learning*, 31(5-6).
- Ellis, R. (1984). Can syntax be taught? A study of the effects of formal instruction on the acquisition of WH questions by children. *Applied Linguistics* 5 (2), 138-155.
- Ennis, R. H. (1962). A concept of critical thinking: A proposed basis for research in the teaching and evaluation of critical thinking ability. *Harvard Educational Review*, 32(1), 81-111.
- Kawano, M. (2016, April 28–May 1). *A comparison of English textbooks from the perspectives of reading: IB Diploma programs and Japanese senior high school* [Paper presentation]. The Asian Conference of Language Learning 2016, Kobe, Japan. http://papers.iafor.org/papers/acll2016/ACLL2016_29495.pdf
- Kennedy, M., Fisher, M. B., & Ennis, R. H. (1991). Critical thinking: Literature review and needed research. In L. Idol & B. Fly Jones (Eds.), *Educational values and cognitive instruction: Implications for reform* (pp. 11-40). Lawrence Erlbaum.
- Lantolf, J. P. (2006). Sociocultural theory and L2. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(1), 67-109.
- Lee, S. (2014). The relationships between higher order thinking skills, cognitive density, and social presence in online learning. *Internet and Higher Education*, 21(1), 41-52.
- Lin, Y. (2018). *Developing critical thinking in EFL classes: An infusion approach*. Singapore: Springer.
- Manalo, E., Watanabe, K., & Sheppard, C. (2013, July 31–August 3). *Do language structure or language proficiency affect critical evaluation?* [Paper presentation]. 35th Annual Conference of the Cognitive Science Society, Berlin, Germany. <https://mindmodeling.org/cogsci2013/papers/0531/paper0531.pdf>
- McPeck, J. E. (1990). Critical thinking and subject specificity: A reply to Ennis. *Educational Researcher*, 19(4), 10-12.
- Paul, R., & Elder, L. (2007a). *The thinker's guide for students on how to study and learn a discipline*. Dillon Beach, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Rovai, A. P. (2002). Development of an instrument to measure classroom community. *Internet and Higher Education*, 5(3), 197-211.
- Stapleton, P. (2001). Assessing critical thinking in the writing of Japanese university students: Insights about assumptions and content familiarity. *Written Communication*, 18(4), 506-548. <https://doi.org/10.1177/0741088301018004004>
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257-285.
- Wragg, E. (1987). Classroom environment. *Educational Review*, 39(1), 103-104.

謝辞

本稿は既刊行論文である Akatsuka, Y. (2020). Promoting Critical Thinking Skills in an Online EFL Environment. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 24(2), pp.95-113. を翻訳し、加筆・修正を加えた論文である。