

論理的なコミュニケーション能力に関する一考察

—アーギュメント理論を手がかりにして—

岩下 嘉邦¹・河野 順子²

A Discussion of Logical Communication Skills

— based on the argumentation theory —

Yoshikuni IWASHITA · Junko KAWANO

(Received October 1, 2014)

In Japanese language education, the development of logical communication skills of learners is a current challenge. We focused on the Toulmin Model of Argumentation (S. Toulmin; 1958), which is considered an effective model of routine debate in argument research. According to this model, in order to increase argument qualities of learners through debating, integration of one's and others' thoughts through refinement of analysis of reasoning, and increasing qualities of rationalizations are necessary. With this in mind, this study analyzed actual practices, and aimed to clarify what kind of interactions between a teacher and other learners exist, and how an integration of one's and others' thoughts occurs through refinement of analysis of reasoning, and increasing qualities of rationalizations.

As a result of the analysis, the importance was shown of an establishment of confrontational interaction between the learners through continuous speeches with individual's opinions, in terms of increasing the argument quality of learners. In addition, learners' arguments transform through constructive interactions that refine and supplement each other's opinions. Through such a process, the analysis of reasoning will be refined, and qualities of rationalizations will be increased based on experiences, resulting in integration of one's and others' opinions.

Key words : argument, logical communication, Toulmin Model, interaction

1. 研究の目的と方法

現在、国語科教育において、学習者の論理的なコミュニケーション能力の育成が課題となっている（河野順子；2013）。コミュニケーションとは、その参加者が協同で新たな意味を産み出していく行為である（村松賢一；2001）。そういった営みの中では、考えを他者に伝え、不足を補い合い、探求し合っていくという論理的なコミュニケーション能力が必要である。しかし、学習者が探求的な話し合いを成立させていくことは容易ではない。何をもとに、どのように話し合っよいかわからないからである（上田祐二；2014）。

そこで、本稿では、日常的な議論に関するアーギュメント³研究において有用なモデルとされている、トウルミンのアーギュメント・モデルに着目した。このモデルによると、ある論証を構成する要素には、「主張・根拠・理由付け」という3つの中心的要素と、「裏付け・限定・反証」という3つの付加的要素が存在する⁴。国語科教育における井上尚美（1989）によると、小・中学生にこれら全ての要素を指導するのは難しいため、付加的

¹ 熊本大学大学院教育学研究科・院生

² 熊本大学教育学部

³ 「アーギュメント」の訳語としては、「議論」「言い争い」「弁論」「推論」「論証」など様々なものがある。本研究では、他者との相互作用を通じた議論全体を一つの論証として捉え、それを包括する概念としてこの用語を用いている。

⁴ 富田英司・丸野俊一（2004）によると、「主張」とは、結論として述べたいこと、「根拠」とは、論拠となる事実、「理由付け」とは、その根拠がなぜ主張を支えうるかを示すものである。また、「裏付け」とは、理由付けの妥当性を保証する理論や法則、「限定」とは、主張内容がどの程度確実であるかの範囲を示すもの、「反証」とは、主張に対する例外を示すものである。

要素を除く「主張・根拠・理由付け」の3点セットを指導していくことが望ましいとされている。よって、本研究においても、トゥルミン・モデルについて言及する際には、この3点セットのことを指すこととする。

しかし、これまでの国語科教育では、このような枠組みは、ディベート教育において広く用いられ、個人の論証構造を捉えるためのものだと考えられがちであった（中村敦雄；1990）。

これに対し、近年のアーギュメント研究では、他者との相互作用を通じた議論の深まりにその焦点が当てられている（富田・丸野；2004）。認知心理学における大河内祐子（2005）、国語科教育における甲斐雄一郎（1990）も、トゥルミン・モデルは、他者との関係性の中で議論を深めていく上で有用なモデルだと明らかにしている。

そのような中で、近年、国語科教育において、トゥルミン・モデルを対話交流の枠組みとして使用している実践が見られ始めている⁵。しかし、認知心理学の富田・丸野（2004）は、アーギュメントの質が、どのような他者との相互作用のもとで、どのように変容していくのかは、更なる実証的研究が必要だと述べている。

この課題の究明に向けて、村松（2001）、Berkowitz & Gibbs（1983）、高垣マユミ（2009）より、学習者のアーギュメントの質が、他者とのどのような相互作用のもとで高まっていくのかを明らかにするために、議論における他者との相互作用の分類を明らかにした（【表1】）。

議論における他者との相互作用には、5種類のもので存在する。『反論』『矛盾』という2つの対立的な相互作用（以下、「対立的相互作用」）と、『完成』『精緻化』『統合』という3つの発展的な相互作用（以下、「発展的相互作用」）である⁶。高垣（2009）は、議論の中で学習者のアーギュメントの質を高めるためには、このような相互作用を引き起こすことこそが重要であると明らかにしている。

また、櫻本明美（1995）、河野順子（2011）（2013）、鶴田清司（2011）の先行研究より、学習者のアーギュメントの質を高める4つの要因を明らかにした。

まず、学習者がある主張を形成する際には、事実を様々な観点から捉え、分析していく必要がある（要因1：根拠の分析）。また、分析した根拠をもとに、論理的な思考を働かせることが重要である（要因2：論理的思考）。その上で、より質の高い理由付けにしていくためには、個人の既有的知識や経験と関連付けていくことも重要である（要因3：知識・経験）。特に、個人の経験をもとにした理由づけは、他者により実感的な理解を促すことができる（鶴田；2011）。さらに、自他の根拠や理由付けを統合することで、全体を構造化していく力が必要である（要因4：構造化）。

しかしながら、どのような他者との相互作用のもと、それらの4要因が引き出され、学習者のアーギュメントの質が高まっていくのかは明らかにされていない。

以上を踏まえ、本稿では、議論の中で、教師や他の学習者とのどのような相互作用のもと、どのように根拠の分析が詳細になると共に、理由付けの質が高まり、自他の考えの統合が導かれていくのかを明らかにすることを目的とし、授業実践の分析を行った。分析対象としたのは、K市立T中学校I教諭実践である。I教諭実践は、稿者の構想の下、2012年3月10日から15日にかけて、中学校2年生を対象に行われた。実践の記録は、ビデオカメラとICレコーダーを用いて行っている。尚、学習者名は全て仮名である。

【表1】 議論における相互作用の分類

	カテゴリ	分類基準
相互作用的	反論	自他の主張が相容れない根拠や理由付けを述べながら、反対意見を述べる。
	矛盾	他者の主張の矛盾点を、根拠を明らかにしながら指摘する。
発展的	完成	他者の発話に不足している根拠や理由付けを補足する。
	精緻化	他者の発話をもとに、新たな根拠や理由づけを加えて説明し直す。
	統合	自他の主張を理解し、共通基盤の観点から説明し直す。

⁵ 位藤紀美子（2014）では、中学生にトゥルミン・モデルの3点セットを指導したことによって、学習者の議論が論理的なものになったという成果が報告されている。しかし、トゥルミン・モデルをもとに交流をしても、一人ひとりが考えを発言するだけに留まってしまい、アーギュメントの質が高まらずに終わってしまうという課題も同時に浮上している。

⁶ 高垣（2009）は、これらを「操作的トランザクション」と呼び、対立的相互作用と発展的相互作用という2種類の相互作用を引き起こすものであり、「討議過程における概念変化を引き起こす重要な要因（p.51）であるとしている。本稿でも、議論過程における他者との相互作用の在り方を動的に捉えるために、これらのカテゴリを用いて実践の分析を行うこととする。

2. 実践の概要

I 教諭実践の概要は、【資料 1】に示す通りである。

【資料 1】I 教諭実践の指導過程

〈単元目標〉「東日本大震災の被災者の現状を記事にして、外国の人々に伝えよう」
 第 1 時…東日本大震災に関するドキュメンタリー番組を見て、被災地に対する関心と課題意識を持つ。
 第 2 時…震災から 1 年後の被災地の様子を写した写真を見て、被災者の思いを読み取る。
 第 3 時…第 2 時とは別の写真 2 枚（A と B の写真）を見て、どちらかの写真を選択する。
 第 4 時…A 派と B 派に分かれて、全体で議論を行う。（本時）

本実践では、まず、「東日本大震災の被災者の現状を記事にして、外国の人々に伝えよう」という最終目標を設定した。これに向けて、東北地方で撮影された A と B の 2 枚の写真と比較させ、どちらの写真を用いるべきかについて議論させている。

実践に使用した写真の簡単な説明を、【資料 2】に示す。

【資料 2】実践に使用した写真の説明

写真 A：2011 年 12 月 31 日、岩手県釜石市で、除夜の鐘を突いている家族（両親・娘 2 人）の様子が写されている。この鐘は、被災地の復興を祈って作られた鐘で、「釜石復興の鐘」と命名されているものである。
 写真 B：2011 年 12 月 31 日、宮城県名取市で、被災地の様子を幼い娘に語り伝えている家族（祖父・母親・娘）の様子が写されている。街は津波で流されてしまっており、辺りはほぼ何もなくなってしまっている。

これらの写真を選定した理由は、様々な観点から根拠の分析が可能であると考えたからである。すなわち、議論の中で「表情」や「写っているモノ・人物」、「日付」など、様々な観点からの根拠が出されることにより、側面 1（根拠の分析）を引き出すことをねらった。

次に、写真に写っている情報をもとに、被災者の状況や抱えている思いを推論することが可能であると考えた。加えて、写真を 2 枚配置し、選択させることにより、2 枚に写っている情報を比較・分類して思考することもできると考えた。すなわち、側面 2（論理的思考）を引き出すことをねらった。

さらに、「東日本大震災」という、連日 TV で報道されていたニュースを題材に用いることで、学習者の既存知識が引き出されやすいと考えた。加えて、どちらも「大みそか」に撮影された写真を用いることで、学習者が自らの大みそかの過ごし方と被災者の大みそかの過ごし方を比較していくことができると考えた。すなわち、側面 3（知識・経験）を引き出すことをねらった。

その上で、議論の中で複数の観点からの根拠や理由付けが出されることにより、自他の根拠や理由付けを関連付け、統合した意見が引き出されていくと考えた。すなわち、側面 4（構造化）を引き出すことをねらった。

3. 実践分析

では、自らの主張に理由付けすることに困難が見られ、普段はあまり話し合いに積極的に参加しない学習者である孝男の学びを分析する。

孝男は、議論の開始時、教師に指名されて【事例 1】のように発言していた。

【事例 1】孝男の発言プロトコル I

A だと思います。岩手県は南部鉄器が有名なので、世界的とかそういうわけではないですけど、南部鉄器が有名なので、震災復興のためにこういう鐘を作ることで、なんか形として復興しているということと、その家族の笑顔的なもので①、心も、震災からだんだん変わってきているということが伝わると思います②。

孝男は、下線①「家族の笑顔」という根拠から、下線②「震災からだんだん変わってきているということが伝わる（から）」という理由付けをしている。ここでは、根拠の分析が不十分であり、被災者の思いについても、「だんだん変わってきている」と、表面的にしか捉えられていなかった。

このように、開始直後の学習者の発言は、根拠の分析が不十分で、理由付けが表面的なものばかりであった。

それを深めるための議論が進む中で、孝男の主張は、【事例2】のように変容していった。

【事例2】孝男の発言プロトコルⅡ

孝男 (A 派) : B の人は、前向きじゃないっていうのは違うって言ったことには俺もそう思うし、A も B もどっちも見方は、プラスって考えることはできると思う③んですけど、千勢さんの意見に、新聞で見る時にどっちがプラスかなって④、ぱっと見は、もちろん A だと思うんですけど、それが大みそかなので、さらに笑ってる的な⑤、違う、まあ A の方が、わかりやすいと思います。⑥

孝男の理由付けは、下線③「A も B もどっちも見方は、プラスって考えることはできると思う」、下線④「新聞で見る時にどっちがプラスかなって」、下線⑥「A の方が、わかりやすい (から)」のように、B よりも A の写真の方が被災者のプラス (前向き) な思いが伝わるというものに変容している。先ほどの孝男の理由付けが表面的なものだったのに対し、ここでは、2 枚の写真を比較し、A の方がよりプラス (前向き) であると強調した理由付けができていく。では、どうして孝男は、このように自らの理由付けを精緻化していくことができたのか。

本実践における議論の中では、【事例3】に示す華歩の意見が出されたことにより、学習者間の相互作用に、大きな変容が起こっていったと考えられる。

【事例3】議論における学習者の発言プロトコルⅠ

華歩 (B 派) : 私も、B にしました。どっかのテレビの特番で、復興とか、頑張ろうって言ったりとか聞くのはもう疲れた、これ以上何を頑張ればいいんだ、と被災者の方々が言っておられた⑦ので、この、あの一、A の写真は、ただの綺麗事の塊であって、被災者の、被災地の方々の本当の思いは伝わらないと思う⑧ので、B がいいと思いました。

(中略)

華歩 (B 派) : 緑さんに反論です。無意味とは言ってないし、義援金を送ったのが無駄になるとかどうしてですか。あなたたちは、本当に、被災者のことを思ってるんですか?⑨

華歩は、下線⑧「A の写真は、ただの綺麗事の塊であって、被災者の、被災地の方々の本当の思いは伝わらないと思うので」と述べ、下線⑨「あなたたちは、本当に、被災者のことを思ってるんですか?」と、A 派に対する『反論』を行なっている。この発言は、下線⑦「復興とか、頑張ろうって言ったりとか、聞くのはもう疲れた、これ以上何を頑張ればいいんだ、と被災者の方々が言っておられた」と述べられているように、TV で見た被災者の様子や言葉から、被災者の深刻な思いを受け止めているものである。

この発言が出された後、孝男を含む A 派の学習者は、しばらく沈黙をしていた。これは、華歩の『反論』による対立的相互作用によって、学習者の感性に働きかける揺さぶりが生じ、それぞれの考えの変容を迫るような葛藤が引き起こされたからであると考えられる。

本実践は、東日本大震災からちょうど一年後の時期に行われたものである。そのため、TV でも、このような特集番組が多く組まれている時期であった。学習者にとっても身近であり、かつ大勢の人の命に関わる深刻な問題であったからこそ、華歩は、「被災者の現状を外国の人々に伝える」という最終目標を切実な課題として捉え、このような発言を行うに至ったのである。

この発言は、教師の意図的な指名によって引き出されたものであった。このように、学習者間の相互作用を引き起こしていくためには、学習者の考えを引き出す教師の意図的な指名も重要である。

しかし、華歩の意見は、自分の写真からの根拠を述べていないものであった。そのような中、B 派からは、【事例4】に示す発言が出されている。

【事例4】議論における学習者の発言プロトコルⅡ

大樹 (B 派) : B の人は、このおじいさんの人だって、後の人に伝えようという前向きな姿勢を持っている⑩ので、B もいいと思います。

優子 (B 派) : 私は大樹くんにつけ加えて、B の人も、前向きな姿勢で生きている⑪し、被災者の現状をより伝えるには、よりふさわしい写真を選ばなきゃいけないので、別に、無理に復興のことじゃなくてもいいと思うし、B の人は真剣に、おじいさんは真剣に話しているので、B の方が伝わる⑫と思います。

大樹は、下線⑩「後の人に伝えようという前向きな姿勢を持っている」という理由付けをし、また、優子も、下線⑪「B の人も、前向きな姿勢で生きている」下線⑫「B の方が伝わる」という理由付けを行なっている。これらは、どちらも、B の写真の老人が、震災の様子を語り継いでいる様子を根拠として用いたものである。

これらの発言は、それぞれが自分の考えの妥当性を説明しているに過ぎない。しかし、これまでのB派の発言と違って、写真の根拠をもとに、Bの写真の良さを述べているものであった。そのような発言が繰り返されたことこそが、孝男に重要な変化を引き起こしている。すなわち、先ほどの華歩の発言によって感性を揺さぶられるような葛藤が生じていたために、このようなB派の発言は、Aの写真の表面的な良さにしか気付いていなかった孝男にとって、自らの立場が危うくなるような、否定的な意味を持って受け止められたと考えられる。そのため、孝男は、「Bの写真にも、そういう良い面があるのか」と、自らの考えの変容を迫られ始めた。

これらの発言が孝男に考えの変容を迫るものになったわけは、本実践の課題構造とも関連している。本実践の課題は、被災者の前向きな思いが前面に押し出されている写真Aと、一見後ろ向きに見えるが、実は前向きな思いも隠されている写真Bの二枚の写真のうち、どちらかを選択させるものであった。だからこそ、自らが選択した写真の良さ（被災者の現状が伝わる場所）を説明していくことが、逆の立場にとっては、「自分の写真では被災者の現状を十分に伝えきれない」という否定的な意味を持って受け止められていったのである。

他者による1対1の直接的な否定では、孝男のような話し合いに積極的でない学習者は、次に発言する意欲を失ってしまった可能性も考えられる。本実践では、異なる立場の複数の学習者による主張が幾度も繰り返されるという発話の連続によって、自ずと学習者相互の対立的相互作用が生じていった。だからこそ、孝男は、自らの考えの変容を迫られるような葛藤を起こすことができたのである。

そのような相互作用を経た後、A派からは、【事例5】に示す学習者千勢のような発言が出されていった。

【事例5】議論における学習者の発言プロトコルⅢ

千勢（A派）：朝日君に反論します。Aで、ホントは、将大君が無理に笑ってるとか言ってたんですけど、こんなちっちゃな子だって笑ってる^⑬し、たぶんホントに、頑張ろうとかそういう気持ちを持って笑ってる^⑭わけだし、Bの人の表情は、見えにくい^⑮わけだし、新聞に載ってるわけだから、そんなに、深く考えようとは思わないと思うので、このAの方が、笑っていて伝わりやすい^⑯と思います。

千勢は、下線^⑬「ちっちゃな子だって笑ってる」という根拠から、下線^⑭「ホントに、頑張ろうとかそういう気持ちを持って笑ってる」、下線^⑮「Bの人の表情は、見えにくい」、下線^⑯「Aの方が、笑っていて伝わりやすい（から）」という理由付けを述べている。

千勢は、写真を見返し、「幼い子どもまで笑顔である」という根拠を分析し直している。これによって、A派の理由付けは、「頑張ろうという気持ち」と精緻化されると共に、「Bと比較してAの方が前向きな面が伝わりやすい」というものに変容していった。この事例からは、やはり、理由付けが深まっていくためには、まずは根拠の分析が詳細化されていくこと（要因1：根拠の分析）が重要であるとわかる。

孝男は、B派の「Bの写真から前向きな思いが読み取れる」という意見を繰り返し聞いて葛藤を起こした後に、千勢の「Aの方が笑っていて伝わりやすい」という意見を聞いたことによって、「AもBも前向きな面はあるが、より前向きなのはAである」（【事例2】）という考えに変容していった。すなわち、ここまでの議論では、まず、互いの主張の連続によって、対立的相互作用が引き起こされ、それによって、千勢の意見のような『精緻化』⁷の発展的相互作用が引き起こされた。これらの連続した相互作用が、孝男の考えの変容を促したのである。

このような相互作用の連続の後、孝男はしばらく、写真を見つめて考え込んでいた。これは、今までの議論を聞いていた孝男が、写真の根拠に立ち返らざるを得なくなったからだと考えられる。

そのような中で、教師は、議論を深めるために【事例6】のような発言をしている。

【事例6】議論における教師の発言プロトコルⅠ

教師：こっちが表情についていろいろ意見があるんですけどね、写真が撮られた日と関連付けて考えてみたらどうでしょうか^⑰。

ここで、下線^⑰「写真が撮られた日と関連付けて考えてみたらどうでしょうか。」という、教師による具体的な根拠の観点の「提示」⁸が行われたことによって、孝男は、写真の根拠を新たな観点で見直すことができた。そのため、先述した【事例2】のような発言を行うに至ったのである。

ここで、【事例2】に示した孝男の発言を、もう一度見てみる。

⁷ 「他者の発話をもとに、新たな根拠や理由づけを加えて説明し直す」発話のこと。

【事例2】孝男の発言プロトコルⅡ（再掲）

孝男（A派）：Bの人は、前向きじゃないっていうのは違うって言ったことには俺もそう思うし、AもBもどっちも見方は、プラスって考えることはできると思うんですけど、千勢さんの意見に、新聞で見る時にどっちがプラスかなって、ぱっと見は、もちろんAだと思うんですけど、それが大みそかなので、さらに笑ってる^⑱的な、違う、まあAの方が、わかりやすいと思います^⑲。

ここでは、下線^⑱「大みそかなので、さらに笑ってる」と、「大みそか」という新たな根拠が加えられていることがわかる。教師の「提示」が、孝男の「大みそか」という根拠の分析を引き出したのである。これは、他者の示した根拠の観点をもとに、自らの考えを『精緻化』させた発展的相互作用である。

しかし、理由付けに困難が見られる孝男は、最終的に、下線^⑲「まあAの方が、わかりやすいと思います」と、理由付けを上手く説明できないままに終わってしまう。すると、同じA派の学習者である緑が、【事例7】のような発言を行った。

【事例7】議論における学習者の発言プロトコルⅣ

緑（A派）：大みそかって言ったんですけど、孝男君が言いたかったのは^⑳、大みそかで明日から新しい年が始まるから、僕たちも気持ちを一新して頑張ろうっていう気持ちが、笑顔として出てる^㉑んじゃないでしょうか。

緑は、下線^⑳「孝男君が言いたかったのは」と、孝男の理由付けを自分なりに説明し直す『完成』⁹の発展的相互作用を行なっている。

この発言を、孝男は頷きながら聞いていた。緑の理由付けは、下線^㉑「頑張ろうっていう気持ちが、笑顔として出てる」という、「自分たちの生活の中でも、このようなことがある」と、学習者の生活場面を想起させるような理由付け（要因3：知識・経験）であった。そのため、孝男は、「自分の言いたかったことはこういうことだ」と、自分の中で納得することができたのである。

以上のように、孝男は、教師の根拠の観点を示す「提示」があったからこそ、必要な根拠を分析し直し（要因1：根拠の分析）、自らの理由付けを『精緻化』させることができた。その上で、自らの理由付けを自分なりに説明し直してくれる他者の『完成』による相互作用に支えられて、自らが分析した根拠同士を関連付け、その理由付けを、（暗黙的にではあるが）更に『精緻化』させていくことができたのである。

しかし、孝男は、討論終了後、【事例8】のようにワークシートに記述している。

【事例8】孝男のワークシートの記述Ⅰ

前はAの方が復興の様子がよく伝わると思っていたけど、今は両方から伝わってくると思う。

ここでは、孝男は、「Aの方が良い」ではなく、「AとBのどちらからも復興の様子が伝わる」と、A派とB派の意見を統合した考えに変容し始めている（要因4：構造化）。では、これはどうしてだろうか。

ここで孝男の主張が変容したわけは、討論終了後、孝男が「他者の意見の中で、自分が最も納得させられたものを選ぼう」という課題についてワークシートに記述した内容（【事例9】）から窺える。

【事例9】孝男のワークシートの記述Ⅱ

「根拠」	「理由」
Bのおじいさんが孫に伝えている	⇒ 自分の孫に伝えるというかたちで、前向きに生きようとしている

ここで言及されている根拠や理由付けは、議論の中で、B派の優子が述べたものである。該当する優子の発言を、【事例10】に示す。

【事例10】議論における学習者の発言プロトコルⅤ

⁸ 高垣（2009）によると、「議論のテーマや論点を提示する」発話のこと。ここでは、「大みそか」という論点を提示しており、孝男の『精緻化』を引き出すきっかけとなっている。

⁹ 「他者の発話に不足している根拠や理由付けを補足する」発話のこと。

優子 (B 派) : 愛さんに反論です。先ほども言いましたが、被災者の現状も復興に向かっているのはわかるんですけども、B も前向きっていうのもわかるし、私が最初にも言ったように、後に語り継ぎたいという気持ちも被災者はあると思うので、別に B でもいいと思います。あと、帰省中の孫娘と書いてあって、大みそかで帰省していると思う②③んですけど、たぶん、日にち過ぎたら帰ってしまうと思うし、わざわざ、大みそかなのに、被災地の方に行つて伝えているということは、けっこう真剣な思いで、伝えたいということなので②③ B の方がいいと思います。

優子は、下線②「大みそか」という根拠と「帰省中の孫娘」という根拠を取り出し、「大みそかで帰省していると思う」と推論し、下線③「大みそかなのに、被災地の方に行つて伝えているということは、けっこう真剣な思いで、伝えたいということなので」という理由付けをして、A 派に『反論』する対立的相互作用を行なっている。

この優子の理由付けは、孝男だけでなく、多くの学習者に説得力のあるものとして受け入れられていった¹⁰。この理由付けが、多くの学習者を納得させる質の高い理由付けになっていたのは、優子が、単に写真から根拠を取り出していたのではなく、被災者の置かれている状況との関連性の中で、写真の事実を捉えていたからである。すなわち、自らの生活経験と引きつけて考えた(要因 3:知識・経験)ことで、「大みそかという、普通だったら誰もが家でゆっくりと過ごすであろう時に、わざわざ被災地に足を運んで孫娘に震災の様子を語り伝えている」という事実を捉え(要因 1:根拠の分析)、その思いを類推して行っている(要因 2:論理的思考)のである。この理由付けは、優子自身の生活経験をもとにして行っていたからこそ、他の学習者にも、それぞれの既有的な経験を想起させていった。それによって、実感的な理解を促し、説得力のあるものとして受け入れられていったのである¹¹。

このような優子の理由付けが生じていったのには、先ほどの教師の「提示」(【事例 6】)も影響を与えている。「大みそか」という生活の文脈が引き出されやすい根拠に着目できたからこそ、優子は、生活経験をもとにした質の高い理由付けを行うことができた。

以上のような優子の『反論』による対立的相互作用によって、孝男は、「A と B のどちらからも前向きな面が伝わる」と、A 派と B 派の意見を統合した考えに変容していったのである。

4. 考察

ここまで、学習者孝男の分析を行ってきた。孝男は、議論を通して、「A と B のどちらからも復興の様子が伝わる」と、自他の意見を統合した考えへ変容していった。では、このような変容が見られたのはなぜだろうか。

まず、華歩の意見によって、感性に働きかける揺さぶりが生じ、自らの考えの変容を迫るような葛藤が引き起こされたことが重要であった。このような葛藤を引き起こすためには、学習者の生活の文脈を想起させるものであり、かつ、一方が自分の主張(及び根拠や理由付け)を述べていくことが、他方にとっては自らの主張が否定されたことになるような二項対立の課題設定の工夫が必要である。それによって、学習者間の対立的相互作用が導かれていく(【事例 3】、【事例 4】)。そして、そのような相互作用こそが、孝男のような話し合いに意欲的ではない学習者にも、葛藤を引き起こしていくのである。

その上で、同じ立場の学習者の意見を聞くことも重要であった。お互いが自分の主張を述べ合う発話の連続による対立的相互作用によって葛藤を起こした後に、『精緻化』の発展的相互作用を生じた同じ立場の学習者千勢の意見を聞く(【事例 5】)、という相互作用の連続があつてはじめて、孝男のような話し合いに積極的でない学習者は、自らの考えを変容させることができたのである。

しかし、自らの主張に理由付けすることに困難が見られる孝男にとっては、他者の意見を受け入れ、自らの主張の根拠や理由付けを精緻化させていくことは容易ではない。そこで、I 教諭が「写真が撮られた日と関連付けて考えてみたらどうでしょうか」と問いかけていたように、教師による具体的な根拠の観点を示す「提示」が必要であった(【事例 6】)。これによって、対立する立場の学習者を説得するために、今までには無かった根拠が

¹⁰ 「他者の意見の中で、自分が最も納得させられたものを選ぼう」という課題に関して、学習者のワークシートの回答を量的分析した結果、27 人中 9 人の生徒が、優子の意見が一番であると回答していた。

¹¹ 鶴田(2011)は、身近な生徒概念や生活経験に基づいたアナロジー(類推)が行われることによって、他の学習者にも実感レベルでの深い理解が導かれると指摘している。

取り出されていき（要因1：根拠の分析），他者の示した根拠をもとに自らの考えを『精緻化』させる発展的相互作用が生じたのである。

その上で重要だったのが、緑による、他者の理由付けを自分なりに説明し直す『完成』による発展的相互作用である（【事例7】）。中でも、生活場面を想起させるような理由付け（要因3：知識・経験）によって説明されたことで、孝男は、「自分の言いたかったことはこういうことだ」と、自分の中で納得することができた。

そして、議論が深まっていく中で、優子の、自らの大みそかの過ごし方に関する生活経験を引き出している理由付けが生じ（要因3：知識・経験）、学習者に実感的な理解を促していた。この発言は、教師の「提示」によって、「大みそか」という被災者の状況に関わる根拠に着目することによって生じている。これは、教師による「提示」の中でも、学習者の生活の文脈を引き出す「提示」が重要だということである。それによって、優子は、写真の分析を詳細化させ（要因1：根拠の分析）、被災者の状況や思いを類推していった（要因2：論理的思考）。ここでは、要因1, 2, 3が相互に関連しながら、質の高い理由付けが生成されていったのである（【事例10】）。このような質の高い理由付けは、他者に実感的な理解を促す。だからこそ、最初はAの写真を選択していた孝男が、優子の『反論』による対立的相互作用の中で、「AとBのどちらからも復興の様子が伝わる」という考えに変容し、自他の意見を統合した主張（要因4：構造化）が生み出されていったのである（【事例8】）。

しかし、I教諭実践では、話し合いを終えたあとの振り返り活動が「自分の考えがどのように変わったか」をワークシートへ記述させることに留まっていた。学習者の論理的なコミュニケーション能力育成のためには、そのような質の高まりの要因を学習者自身が自覚し、活用可能な技能にしていくことが重要である。この点を踏まえ、今後は、どのような振り返り活動が行われることで、学習者の論理的なコミュニケーション能力が育成されていくのかを明らかにすることが課題である。

引用・参考文献（五十音順）

- 位藤紀美子編（2014）『言語コミュニケーション能力を育てる 発達調査をふまえた国語教育実践の開発』, 世界思想社
- 井上尚美（1989）『言語論理教育入門—国語科における思考—』, 明治図書
- 上田祐二（2014）「自他の組織化を支える論理的共感—小学校高学年・中学校—」, 位藤紀美子編（2014）『言語コミュニケーション能力を育てる 発達調査をふまえた国語教育実践の開発』, 世界思想社, pp.102-109
- 大河内祐子（2005）「談話における推論」, 日本児童研究所編, 『児童心理学の進歩 2005年版』, pp.62-85
- 甲斐雄一郎（1990）「対話の教育—国語科におけるコミュニケーション教育と思考の教育との統合の試み—」, 文教大学国語研究室・文教大学国文学会編, 『文教大学国文』, 第19号, pp.1-14
- 河野順子（2011）「論証能力を支える論理的思考力の発達に関する調査—論理科カリキュラム開発へ向けて—」『熊本大学教育学部紀要』第60号, pp.7-16
- 河野順子（2013）「論理的なコミュニケーション能力を育てる学習指導計画」, 日本国語教育学会編『月刊国語教育研究』, 第491号, pp.4-9
- 櫻本明美（1995）『説明的表現の授業』, 明治図書
- 高垣マユミ（2009）『認知的／社会的文脈を統合した学習環境のデザイン』, 風間書房
- 鶴田清司（2011）「論理的な思考力・表現力を育てるために—論証における「根拠」と「理由」の区別—」児童言語研究会編『国語の授業』No.248, 2007年8月号 一光社
- Toulmin, S. (1958) *The use of argument*. New York:Cambridge University Press. (スティーヴン・トゥールミン著・戸田山和久・福澤一吉訳 (2011)『議論の技法 トゥールミンモデルの原点』, 東京図書)
- 富田英司・丸野俊一（2004）「思考としてのアーギュメント研究の現在」, 『心理学評論』, pp.187-209
- 中村敦雄（1990）「討論指導論の研究—昭和三十年代前後における、大久保忠利の理論の歴史的位置—」, 全国大学国語教育学会編『国語科教育』, 第37巻, pp.115-122
- Berkowitz, M.W., & Gibbs, J.C. (1983) Measuring the developmental features of moral discussion. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 399-410.
- 村松賢一（2001）『対話能力を育む話すこと・聞くことの学習—理論と実践—』, 明治図書