

中学生のコミュニケーションにおける論理的な思考力の育成

—理由づけの質に着眼して—

岩下 嘉邦¹・河野 順子²

Cultivation of Logical Thinking Skills in Communications Between Junior High School Students

— focused on the quality of reasoning —

Yoshikuni IWASHITA · Junko KAWANO

(Received October 1, 2015)

In Japanese language education, communication skills have tended to be discussed from an aspect of either “other people and relationships” or “logicality and thinking abilities”. In order to integrate the two aspects, our study focused on the argumentation theory. Based on this theory, four elements are essential for bringing discussions to a successful conclusion: claim, evidence, reasoning, and rebuttal. We believe in particular that integration of the two aspects in communications will be materialized by extracting experiences of the learners through reasoning. Therefore, the objective of this study is clarification of the process of required interactions in discussions between the learners, and between the learner and a teacher, in order to achieve increased quality of reasoning, which utilize analogies based on the learner’s own experiences.

As a result of an analysis of practices, it was revealed there were two phases in the interaction, which extracts high-quality reasoning through discussions. In the first phase, evidence is reanalyzed after encountering “evidence from a new viewpoint”, or an “rebuttal that denies the learner’s own opinion”. In the next phase, the learner sympathizes with the other opinions through “reasoning from a standpoint of the other person”. Through these phases, the learners begin to consider “if I were in that situation”. “Questioning and asking explanation for reasoning” at this point leads to extraction of high-quality reasoning.

Key words : argumentation, logical thinking, interaction, quality of reasoning

1. 問題設定

従前, コミュニケーション能力は, 「他者や関係性」を重視する立場と, 「論理性や思考力」を重視する立場のどちらか一方から論じられる傾向にあった (長田友紀; 2011). なかでも, 本稿が焦点を当てる中学生は, 「論理性や思考力」の側面が特に重要になってくる時期である (間瀬茂夫・守田庸一; 2014).

しかし, 中学生という時期について, 住田勝 (2014) は「思春期問題の中心は, 他者によって見られる私の危うさ, すなわち自我の危機として立ち現れる (p.122)」と述べ, 「自我の危機」を乗り越えるためには, 「『存在証明』としての『ことば』を一人一人に獲得させる (p.123)」ことが必要であると指摘している³. また, 森美智代 (2011) によると, このような「他者」と異なる「私」としての自我の獲得は, 自己と相容れない「『他者』の『享受』によってなされる (p.228)」ものである.

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 このことに関連し, 河野順子 (2014) は, 教室談話の機能として, 認知面の発達としての「カリキュラムのことば」, 対人関係の維持のための「コントロールのことば」, アイデンティティの表出としての「存在証明のことば」の3つが存在すると述べている.

すなわち、中学校段階において求められる「論理性や思考力」は、それぞれの存在をかけた「存在証明」としての言葉が他者によって受け止められるという「他者や関係性」の中で育成されなければならないのである。

この課題に向けて、本稿では、アーギュメンテーション⁴理論に着目した。アーギュメンテーション理論とは、ツールミンモデルをもとに議論自体を一つの協同の論証過程と捉え、議論における子どもの発言を論証の構造という観点から分析する理論である。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・理由づけ」という3つの中心的要素⁵と、「裏付け・限定・反証」という3つの付加的要素が存在する。国語科教育においては、このモデルの「主張・根拠・理由づけ」という3要素（三角ロジック）が特に注目され、個人の思考力育成のためにディベート指導などで早くから用いられていた（上條晴夫；1995）。

しかし現在、このモデルの意義は、個人の思考力育成に留まるものではない。認知心理学における大河内祐子（2005）は、このモデルが他者との相互作用の中でいかに機能していくかを明らかにすることが今後の課題であると指摘している。また、国語科教育における甲斐雄一郎（1990）も、このモデルをコミュニケーション教育において活用することの意義について、「対話の図式としての意義を持つ（p.3）」と述べている。

このモデルを「対話の図式」として活用する可能性に関連して、近年の理科教育におけるアーギュメンテーション研究では、先述の3要素に「反論」を加えた「主張・根拠・理由づけ・反論」の4要素を学習者に指導する動きが盛んである（Berland & Mcneill；2010, 村津ら；2013）。ここでいう「反論」とは、根拠と理由づけをもとに自分とは対立する主張の妥当性を否定するものである。

では、これらの4要素は、対話的な議論の成立とどのように関わるのか。議論における学習者間の相互作用を分類している、富田英司・丸野俊一（2005）をもとに考察してみたい。富田・丸野（2005）は、協同の問題解決場面においては、「協調的発話＝他者の言動に対して好意的に対応する、あるいは同調する発話ではなく、他者と協同で考えを構成していくような発話（p.90）」と、「葛藤的発話＝他者の発言内容に対して疑問点を指摘したり、反論や別の考えを主張したりする発話（p.90）」という、二種類の発話による相互作用が必要であると述べている。ここでは、主張に向けて根拠や理由づけを補足し合うのが協調的発話であり、主張に対する反論が葛藤的発話にあたりと考えられる。よって、「主張・根拠・理由づけ・反論」という4要素は、これら二種類の発話と相同性があり、対話的な議論の成立に不可欠な要素であるといえよう。

では、これらの4要素と、冒頭に述べたような自己の存在をかけた「存在証明」としての言葉はどのように関わってくるのか。鶴田清司・河野順子（2014）は、「日常的なレベルの議論では、理由づけが身近な生活経験に基づいて具体的に述べてある方が、聞き手は「なるほど」と共感・納得しやすい（p.35）」と述べ、個人の生活経験をもとに「類推」の思考を働かせた理由づけが、他者の理解を促進することを明らかにしている。稿者は、このような生活経験をもとにした理由づけは、学習者の自己の発露でもあると考えている。すなわち、生活経験をもとにした理由づけが他者を納得させていくことは、議論を深めていくだけでなく、それぞれの自己の存在をかけた言葉が、他者によって受け止められたことにもなるのである。

それでは、生活経験から類推するという論理的思考を働かせた質の高い理由づけは、どのような学習者間の相互作用の中で引き出されていくのか。本研究では、中学校の国語科教育においてアーギュメンテーション理論を取り入れている先行実践（秋森洋子実践⁶・田上貴昭実践⁷）を考察した。その結果、両実践においては、理由づけの説明を求める「質問」⁸が出されることによって、生活経験をもとにした理由づけが引き出されていた。

しかし、これらの先行実践からは、質の高い理由づけが引き出されるまでに、「質問」以外にどのような教師と学習者及び学習者間の相互作用が生じているのかは明らかにならなかった。よって、本稿では、中学校2年生を対象とした実験授業を分析し、生活経験から類推した質の高い理由づけが引き出されるためには、議論の中でどのような教師と学習者及び学習者間の相互作用が必要となるのか、その過程を明らかにすることを目的とする。

⁴ 「アーギュメンテーション」という用語の定義には諸説あるが、本稿では、村津啓太ら（2013）の「複数の人々が対立した主張について議論に取り組むプロセス（p.3）」を定義としている。

⁵ 大河内祐子（2005）によると、「主張」とは、ある課題に対して結論として述べたいこと。「根拠」とは、論拠となる事実。「理由づけ」とは、その根拠がなぜ主張を支えているのかを示し、両者を関係づけるものである。

⁶ 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.228-263

⁷ 鶴田清司・河野順子（2014）『論理的思考力・表現力を育てる言語活動のデザイン/中学校編』明治図書、pp.64-84

⁸ 秋森実践では、他の学習者による「理由づけなんかねえ？」のような質問によって、他者に説明する意識が芽生え、「私も…」という生活経験をもとに類推した理由づけが引き出されていた。また、田上実践でも、「どうしてBを選ばなかったのですか。」という質問によって、「今、私たちのクラスでは…」のような生活経験が引き出されていた。

2. 実験授業の概要

分析する授業は、2014年3月11日から18日にかけて、熊本大学教育学部附属中学校に勤務する田上貴昭教諭の協力を得て、稿者が2年生4クラスを対象に実践したものである。

本実践は、「被災者の思いを全国の人々に伝えよう」という単元名の下で行った。これは、東日本大震災の被災地で撮影された2枚の写真を比較し、「被災者の思いを伝えるメッセージ」を書くためにはどちらの写真を用いれば良いか、話し合わせるというものである。被災者と自分の普段の生活を比較させ、そこに写っている被災者の思いを「もし自分が同じ状況にあったら…」と類推させていくことが、質の高い理由づけを引き出し、学習者の論理的な思考力を育成することに繋がると考えた。そこで、単元構成を、[資料1]のように設定した。

[資料1] 実験授業の単元構成

単元名：「被災者の思いを全国の人々に伝えよう」

第1時…実際の被災者が書いているブログを読み、そのブログからどのような被災者の思いが読み取れるのかを考え、交流する。その後、「被災者の思いを全国の人々に伝える」という目的意識を持つ。

第2時…被災地で撮影された2枚の写真を見て、「被災者の思いを伝えるメッセージ」を書くために、被災者の思いがより伝わってくるのはAとBどちらか考え、ワークシートに記入する。

第3時…A派とB派に分かれて「被災者の思いがより伝わってくるのはAとBどちらか」について話し合いを行う。

第4時…話し合いの振り返りを行い、「説得力のある意見」の述べ方について考える。その後、話し合ったことをもとに、各自で「被災者の思いを伝えるメッセージ」を書く。

まず、第1時では、実際の被災者が今も更新し続けているブログ⁹を提示し、被災者が今も抱えている思いについて考えさせている。これは、東日本大震災という学習者の生活からは遠い出来事について議論させるにあたり、写真から得られる情報だけでは、学習者が自分と被災者の生活を引きつけるのは難しいと考えたからである。

次に、第2時では、被災地の様子を写したAとBの2枚の写真を提示し、どちらの写真の方が被災者の思いが伝わるか、自分の考えをワークシートに書かせた。第2時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：東日本大震災で町職員ら43人が犠牲になった宮城県南三陸町の防災対策庁舎。「見るのがつらい」という住民の声や、保存に費用がかかり、地域復興の妨げになるとの理由から、町は2013年9月に解体を決定した。

しかし、国や県から震災の記憶として保存を願う声も根強く、解体されずに残されている。2013年12月1日撮影。

写真B：東日本大震災で被害を受けた、宮城県石巻市南浜町。危険区域に指定されており、復興ができない状態にある。この場所に会社を持っていた方の呼びかけで開催された、「東日本大震災1000日追悼の灯り」イベントの準備をしている。2013年12月5日撮影。

その上で、第3時において、A派とB派に分かれて話し合いを行わせた。その中で、互いの考えの根拠や理由づけ、反論や質問が引き出されながら、質の高い理由づけが生じていくことをねらった。また、話し合い終了後、学習者に話し合いの中で「最も参考になった発言」を選ばせた。

最後に、第4時では、話し合いの振り返りを行い、「最も参考になった発言」がどうして説得力があったのかを考えさせた。この際、自分たちの発言を振り返りやすいようにするため、学習者の発言を文字起こしした資料¹⁰を提示した。その上で、各自が選択した写真を用いた「被災者の思いを伝えるメッセージ文」を書かせた。

3. 実験授業の考察

(1) 分析の方法

分析に用いる資料は、次のように収集した。まず、授業の様子は、稿者がビデオカメラとICレコーダーを用

⁹ 「被災者のブログは、次のサイトから引用した。「山と土と樹を好きな漁師」：<http://blogs.yahoo.co.jp/sasaootako/62845784.html> (2014/3/3アクセス) この中には、心の病(PTSD)を患い、被災から3年経ってもまだ苦しみの中にいる一人の漁師の生の思いが綴られている。記事の最後には、「どうか、忘れないでください。」という、読み手に対するメッセージも書かれている。

¹⁰ 上山伸幸(2013)は、学習者が話し合いを振り返るための「文字化資料」の有効性を明らかにしているが、その資料の条件として「資料そのものに意識化させたい内容が含まれている必要性」と「適切な量の教材」という2点を指摘している。本実践では、これらの条件を参考にし、学習者が予め選択した「最も参考になった発言」を文字起こしして提示している。

いて記録した。また、毎授業の後に数人の学習者に対してインタビューを行い、その内容をICレコーダーに記録した。本稿では、これらの資料をもとに、異なる学習の実態を持つ学習者2名を抽出し、質的分析を行う。尚、本稿における学習者名は、全て仮名である。

(2) 学習者啓の事例分析

①啓の実態

まず、学習者啓の事例を分析していく。啓は、普段からものごとを直感的に思考しがちであり、客観的な根拠に欠けた主張を述べる人が多い学習者である。第2時において、「被災者の思いがより伝わってくるのはAとBどちらか」を選択させた際、啓はワークシートに「記述1」を残していた。

【記述1】第2時における啓のワークシートの記述

私はAを推す。理由として、Aの印象深さが上げられる。

(中略…稿者による。以下同様。)

そう考えた場合、Bは主題が下の方に来ているが、①Aはバッチリ中心が建物を捉えている。そのため、Aは主題が分かりやすい。②更に言えば、Aは対象を下から仰ぎ見るような形となっている。これにより、対象が大きく見える為に、更に印象が強まるのではないだろうか。

次に、解説を御覧頂こう。③13、14行目に「震災の記憶として保存を願う」と書かれている。これと先程の点により、④「悲劇を忘れるな」というメッセージにつながるのではないだろうか。

以上の点から、仮に被災者の方々のメッセージが前述の物であったなら、Aの方がいいと思った。

啓は下線①～③の3つの根拠をもとに、下線④の理由づけをして、Aの写真を選択している。しかし、啓が指摘している根拠は、写真全体の印象や写真の解説文の文言に留まっている。写真に写っている事実の分析は、まだ不十分であるといえよう。

②啓の理由づけの質が高まっていく過程

啓が様々な事実に着目し始めたのは、第3時の話し合いの中で、次のような発言に出会った時であった。

【発話1】第3時の話し合いにおける大地の発話場面

大地：①骨組みの建物っていうところで、何かそこに、その建物が一つぽつんと残っていることで、何か他のものは全部流されているんですけど、そこに一個だけ残っているっていうのを見せることで、何か虚しさっていうか、②虚しさっていうのがわかるんじゃないかと思います。

大地は下線①の根拠から、下線②の理由づけをして、Aの写真の方が良いと主張している。また、同じくA派の麻里は、次のように発言している。

【発話2】第3時の話し合いにおける麻里の発話場面

麻里：えっと、①朝日が出ていることから、朝日って、当たり前ですけど夕方には出ないじゃないですか。だから、②朝早くから出向いたことによって、早朝から拝むことで、その分強い意志が読み取れるんじゃないかなと思いました。

麻里は下線①の根拠から、下線②の理由づけをしている。これらの発言は、「骨組みの建物」や「朝日」など、啓が今までに着目できていなかった根拠に着目し、そこに隠された被災者の思いを読み取っているものであった。そのため、第3時終了時のインタビューにおいて、啓は「発話3」を述べた。

【発話3】第3時終了後のインタビューにおける啓の発話場面

教師：今日の授業、話し合いをしたんですけど、その中で新たに何か発見したこととかがあれば教えてください。
啓：あー、何と言いますか。(中略)①皆を見ていたら、どういうものが写っているからどうだみたいなそういう視点からやったり、②麻里さんの意見とかは、特に何かあの一、僕はAはネガティブな写真で、伝わるから良いじゃないかと思っていたんですけど、あれでポジティブなところがあるとかは僕は考えなかったんで、そういうところは参考になりました。

下線①・②から、啓がこれらの発言に納得させられていたことがわかる。根拠となる事実に着目することの苦手な啓にとっては、「新たな観点からの根拠」に出会ったことが、「そういうところからも考えられるのか」という発見をもたらすという相互作用を引き起こしていたと考えられる。

このような啓がAの写真に隠された被災者の思いを推論し始めたのは、第4時に話し合いの振り返りを行っ

ていた時であった。話し合いを振り返る中で、教師は、啓とは別のクラスの授業において出されていた、伊織の発言を紹介した。次の〔発話4〕に示すものである。

〔発話4〕他クラスにおいて出されていた伊織の発話

私は、Aの写真の方が良いと思います。根拠は、壊れた建物に祈っている人々や、千羽鶴、花がそえられていることです。あなたは、これを見てどう思いますか？①被災者の方々は、毎日毎日このような風景を見ているのです。ただでさえ多くの人々が亡くなってつらいのに、このようなものを見るたびにそれらを思い出すのです。とてもつらいと思いませんか？

下線①からは、伊織がこの被災者の立場に立ってその辛い思いを推論していることがわかる。そこで、この理由づけの良さについて学習者に考えさせたところ、沙奈が〔発話5〕を述べた。

〔発話5〕第4時に行った話し合いの振り返りにおける沙奈の発話場面

沙奈：えっと、1時間目の授業でもしたんですけど、①被災者の人たちの、当事者の立場に立って意見を述べているところが良いと思います。

沙奈は下線①のように、伊織の理由づけの良さに気づき、それを認めている。ここで、被災者の立場になりきっている伊織に「とてもつらいと思いませんか？」と呼びかけられたことによって、他の学習者は「確かに、心の病を抱えているのに、このような風景を毎日見なければいけないのは辛い」と、共感させられていったと考えられる。すなわち、「当事者の立場に立った理由づけ」による共感的な相互作用が生じているのである。

その結果、第4時において、啓は「被災者の思いを伝えるメッセージ文」を次のように記した。

〔記述2〕第4時における啓の「被災者の思いを伝えるメッセージ文」

皆さんは、日常で上の写真のような建物を見た事がありますか？もちろん、この①骨組みだけの建物は始めからこのような形だったわけではありません。津波が、押し流してしまったのです。一中にいた人間ごと。

PTSDという物をご存知でしょうか。②人間は、あまりにも衝撃が強い事を体験すると、それがトラウマとなって残ってしまい、それを思い出す度に激しい苦痛に襲われるのです。上の写真で、建物に向けて拝んでいる人々も、まさにそれに悩まされています。

この建物は、本来は撤去される予定でした。前述したPTSDによって、住民から「見るのがつらい」と言う声が相次いだからです。③しかし、国や県からの要望で、今なお残されています。そう、私達は忘れてはいけないのです。一あの、忌まわしい3.11を。

(中略)

④私たちは、3.11を忘れてはいけないのです。それを、この建物は私たちに伝えているのです。

啓は下線①の根拠から、下線②のように、被災者の立場に立って被災者の苦しみを推論した上で、下線③の根拠を対比させ、下線④と訴えかけるメッセージを書いていることがわかる。ここでは、写真から読み取れる事実をもとに、当事者の立場に立って理由づけをする思考が活用されているのである。

啓は「新たな観点からの根拠」による相互作用、及び「当事者の立場に立った理由づけ」による相互作用によって、「骨組みだけの建物」や「建物に向けて拝んでいる人々」という根拠に着目し、その人々の立場に立って考えた結果、「それを思い出す度に激しい苦痛に襲われる」という被災者の思いを読み取ることができたのである。

しかし、啓の事例では、本研究が育成を目指している、生活経験をもとに類推する思考までは引き出されなかった。当事者の立場に立って理由づけをする思考を、生活経験をもとに類推する思考へと引き上げていくためには、どのような相互作用が必要なのだろうか。この点に関しては、学習者梓の事例をもとに考察していく。

(3) 学習者梓の事例分析

①梓の実態

次に、学習者梓の事例を分析していく。梓は、普段から、客観的な根拠をもとにした主張を述べる事ができる学習者である。一方、根拠をなぞるだけの表面的な理由づけを述べることも多く、自らの生活経験と関連づけた思考をすることは少ない傾向にある。

第2時において、「被災者の思いがより伝わってくるのはAとBどちらか」を選択させた際、梓はワークシートに〔記述3〕を残していた。

[記述 3] 第 2 時における梓のワークシートの記述

私は B を選ぶ。根拠は 3 つある。①一つ目に、地元の人々の呼びかけでこれだけの人が集まることから、石巻という町は愛されていて、人々の団結力が伝わってくる。②二つ目に、前向きな言葉から、まだ復興と戦っているということがわかる。③三つ目に未だに建物が建っていないことから、全然復興が進んでいない現実がわかる。これらのことから B の写真では、この土地の④人々のあたたかさが伝わってきて、被災者ではない人々にも「力になりたい」と思わせる写真だと思った。

梓は下線①～③の 3 つの根拠をもとに、下線④の理由づけをして、B の写真を選択している。ここでは、写真の事実をもとに理由づけすることができている。しかし、その理由づけはまだ表面的なものに留まっており、課題が残る。なぜならば、写真の背後に隠れた被災者の思いを推論できていないからである。

②梓の理由づけの質が高まっていく過程

では、梓は単元の中でどのように理由づけの質を高めていったのだろうか。梓が B の写真に隠された被災者の思いを読み取り始めたのは、第 3 時の話し合いの中で、A 派の隼人による反論を受けた時であった。

[発話 6] 第 3 時の話し合いにおける隼人の発話場面

隼人：根拠は 1 つだけなんですけど、建物が壊れているのがわかると思うんですけど、それから、①津波、地震の恐ろしさとか、B の写真にはない痛々しさとかがわかると思うので、被災者の思いがよく伝わるのは A だと思いました。

(中略)

教師：B っていうのは、今、前向きな思いが伝わると言ってくれてる人が多いですよ。②B っていうのは、こっちで言ってるような、津波の恐ろしさだったり、人々の悲しい思いっていうのは読み取れませんか。

隼人は下線①のように、B の写真からは、被災者の苦しい思いが伝わらないと述べていた。そのため、教師は下線②のように、A 派の学習者に問いかけた。この時、梓は全体に向けて、[発話 7] を行った。

[発話 7] 第 3 時の話し合いにおける梓の発話場面

梓：あの、B の①後ろの方は、何も建物が建ってなくて、荒れた、放置してある状態。そういうところから、津波の恐ろしさとかが感じられると思って、それを、②その土地を生かして、「頑張ろう石巻」とかそういう、言ったりするところから、③復興しようという強い思いが読み取れるんじゃないかな、と思います。

梓は下線①の根拠と、下線②の根拠を関連づけることで、下線③と、苦しい中でも頑張っている被災者の思いを読み取った理由づけをしている。ここでは、B の写真からは思いが読み取れないとする隼人の反論が、梓に写真の根拠をもう一度見直させ、被災者の思いを推論させていったと考えられる。梓の理由づけの質が高まっていくためには、このような「自らの考えを否定する反論」による相互作用が必要だったのである。しかし、ここでは、まだ自らの生活経験と結びついた理由づけにはなっていなかった。その際、B 派の雄大が、[発話 8] を述べた。

[発話 8] 第 3 時の話し合いにおける雄大の発話場面

雄大：僕は、B の写真の方が被災者の気持ちが伝わると思います。①自分のやりたいことが上手くいかなかったら、絶対に、投げ出したりしてネガティブな気持ちになるんですけど、同じように、復興したいのに、それができないとき、自分だったらやっぱりネガティブになります。

下線①の理由づけは、「自分だったら投げ出してネガティブになる」という自分の生活経験をもとに、被災者の「復興したいのにそれができない辛さ」を類推しているものである。生活経験をもとにした類推が用いられており、質の高い理由づけであるといえる。雄大のこの理由づけが生まれたのには、第 1 時における活動が深く関わっていたと考えられる。第 1 時では、被災者のブログを提示し、そこから読み取れる被災者の思いについて考えさせた。その際、学習者葉月が、[発話 9] を述べていた。

[発話 9] 第 1 時で行った被災者の思いを読み取る活動における葉月の発話場面

葉月：不安な気持ちっていうのは、被災者にしかわからないもので、それは、①不安な気持ちっていうのは普通書きたくないと思うんですよ。で、こういう「心の病」を患っているのに、わざわざみんなに伝えようとしているっていうところが、すごく辛い状況っていうのを訴えようとしていると思ったので、「忘れないでほしい」というところが読み取れると思います。

ここで、葉月は下線①のように、ブログを書いた被災者の立場に立って考えていることがわかる。被災者の生

の声が綴られているブログをもとに被災者の思いを考えさせたことが、このような思考を引き出したのである。そこで、教師は、他の学習者にもこのような思考を活用してほしいと思い、葉月の発言を文字に起こして提示し、[発話 10] を行った。これは、第 2 時におけるワークシート記入の前に行ったものである。

[発話 10] 第 2 時における葉月の発話の振り返り場面

教師：①「普通書きたくないと思う」っていうのは、被災者の人の気持ちになって考えていますよね。(中略)理由づけを考える際に、②ぜひ自分がもしもこういう状況だったらっていう思考も働かせてみてください。

ここで、教師は、葉月の理由づけに対して下線①のように価値づけ、下線②のように他の学習者に呼びかけている。このような「もし自分だったら」という思考を促す意識づけがあったため、雄大はワークシートに考えを記入する際、「自分だったら投げ出してネガティブになる」という理由づけを記入することができたのである。

この「生活経験をもとに類推した理由づけ」によって、梓は「確かに、自分だったら辛く思うはずだ」と、被災者の思いに共感させられていたと考えられる。なぜならば、第 3 時の終了後に行ったインタビューの中で、[発話 11] を述べていたからである。

[発話 11] 第 3 時終了後のインタビューにおける梓の発話場面

教師：じゃあ、今日の話し合いを踏まえて、①僕を A 派の人だとして、A 派の人を納得させるように、B の写真の方が良い根拠や理由を説明してもらっていい？

梓：えと、B の写真では、ここで、「頑張ろう！石巻」や「復興するぞ」という前向きな言葉が並んでいること、でも、未だに建物が建てられないことから、②人々が団結して、復興しようという思いとは反対に、全然復興されていないことがわかって、人々が、復興に向けて頑張っていることが伝わります。

教師：どうして復興に向けて頑張っていることがわかるか、③もう少し説明してもらっていい？

梓：えっと、(中略)④地元っていうのは、地震の思い出が一番根強く残っているから、普通思い出するのが辛いじゃないですか。それでも地元に戻りたいっていう思いはあって、復興に向けて頑張っているんだなって。

教師の下線①に対して、梓は下線②と述べた。そのため、教師は下線③のように、「理由づけの説明を求める質問」を行った。すると、梓は下線④のように、復興に向けて頑張っている被災者の思いを、「普通だったら…」と、自らの生活経験をもとに類推している。「自らの考えを否定する反論」に出会った後で、「生活経験をもとに類推した理由づけ」に共感させられ、教師による「理由づけの説明を求める質問」を受けるという相互作用の連続が、インタビューの中で、質の高い理由づけを引き出していったのである。

しかし、この後、第 4 時において梓が書いた「被災者の思いを伝えるメッセージ文」の中では、自らの生活経験をもとに類推する思考は活用されなかった。この点について、今後検討すべき課題が残った。

4. 成果と課題

まず、啓は、第 2 時の時点では、写真から読み取れる事実の分析が不十分な学習者であった。そのような中で、第 3 時の話し合いの中で、大地や麻里の発言を聞いたことによって、「そういうところからも考えられるのか」と気づかされていた。根拠となる事実に着目することの苦手な啓にとっては、「新たな観点からの根拠」に出会うこと自体が重要な相互作用となっていたのである。

その次に、第 4 時における伊織の「当事者の立場に立った理由づけ」によって、「確かに、このような風景を毎日見なければいけないのは辛い」と共感させられていた。だからこそ、この相互作用によって、被災者が置かれている苦しい状況に気づかされ、写真に表れた被災者の思いを推論し始めていったのである。

しかし、啓の場合は、いきなりそのような理由づけに出会わせても、被災者の立場に立って理由づけをする思考は引き出されなかったと考える。なぜならば、まずは根拠となる事実に着目できなければ、被災者の思いを読み取ることは難しいからである。やはり、「新たな観点からの根拠」と出会った後、「当事者の立場に立った理由づけ」と出会うという段階的な相互作用こそが重要であったと考えられる。

次に、梓は、第 2 時の時点では、写真の背後に隠れた被災者の思いを推論できていない学習者であった。そのような中、第 3 時における話し合いの中で、隼人の「B からは被災者の苦しい思いが伝わらない」という「自らの考えを否定する反論」を受けた際、思わずそれに反論し返していた。この相互作用によって、「B の写真からも被災者の思いが読み取れるはずだ」という思考が働き、もう一度写真の事実を見直していったのである。問題

設定の際に述べた通り、理科教育におけるアーギュメンテーション研究では、このような反論の重要性がすでに指摘されている。梓の事例からは、学習者の理由づけの質を高めていくための相互作用を引き起こすという意味で、国語科教育においても、このような他者の考えを否定する反論は重要であることが確かめられた。

次に、梓は、雄大の「生活経験をもとに類推した理由づけ」に出会い、「確かに、普通だったら地震の思い出を思い出すのは辛い」と共感させられていた。この相互作用によって、復興に向けて頑張っている被災者の思いを「普通だったら…」と、自らの生活経験をもとに類推していくことができた。

このような相互作用が引き出されるためには、第1・2時において、被災者の生の思いが綴られたブログをもとに、被災者の思いを考えさせる活動を行っていたことが重要であった。なぜならば、それによって、葉月の「当事者の立場に立った理由づけ」が引き出されていたからである。その上で、「当事者の立場に立った理由づけ」を教師が価値づけ、他の学習者にも「もし自分だったら」という思考の活用を促す問いかけを行ったことが、雄大の「生活経験をもとに類推した理由づけ」を引き出していたのである。

最後に、インタビューの中で教師に「もう少し説明してもらっていい？」と質問されたことで、梓は、生活経験をもとに類推した質の高い理由づけを述べることができていた。すなわち、「自らの考えを否定する反論」に出会った後で、「生活経験をもとに類推した理由づけ」に共感させられ、「理由づけの説明を求める質問」を受ける、という段階的な相互作用が重要だったのである。

先行実践からは、生活経験をもとにした理由づけを引き出すために「理由づけの説明を求める質問」が重要であることは明らかになっていたが、それまでに必要な相互作用の過程は明らかになっていなかった。本研究の成果として、梓と啓の事例から、次のような相互作用の段階性を見出すことができたことが挙げられる。まず、「新たな観点からの根拠」又は「自らの考えを否定する反論」に出会うことによって、根拠を分析し直す段階。次に、「当事者の立場に立った理由づけ」又は「生活経験をもとに類推した理由づけ」によって、他者の考えに共感させられる段階。これらの段階を経て、学習者の中で「もし自分だったら」という思考が働き始めた際に、「理由づけの説明を求める質問」を受けることで、質の高い理由づけが引き出されていくのである。

今後は、中学生の論理的な思考力の発達段階を明らかにすると共に、その段階を踏まえ、学年に応じた質の高い理由づけを引き出すための授業を提案・実践していくことが課題である。

5. 引用・参考文献

- 上山伸幸(2013)「話し合い学習指導に関する基礎的研究—話し合いを対象化する活動を取り入れた実践分析を中心に—」『広島大学教育学研究科紀要』第62号
- 大河内祐子(2005)「談話における推論」『児童心理学の進歩 2005年版』金子書房
- 長田友紀(2011)「国語教育における話し言葉指導の目標論の検討」『文藝言語研究文藝編』第60号
- 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—」『文教大学国文』第19号
- 上條晴夫(1995)『ディベートに強くなる本—これでディベート・ゲームがよくわかる』学事出版
- 河野順子(2014)「発達ステージごとの重点課題/(1)幼児期後期から入門期・小学校低学年」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
- S.Toulmin 著/戸田山和久・福澤一吉訳(2011)『議論の技法 トールミンモデルの原点』東京図書
- 住田勝(2014)「中学校における話し合い学習指導のカリキュラム」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
- 鶴田清司・河野順子(2014)『論理的思考力・表現力を育てる言語活動のデザイン/中学校編』明治図書
- 富田英司・丸野俊一(2005)「曖昧な構造の協同問題解決における思考進展過程の探索的研究」『認知科学』第12号
- Berland.L.K & McNeill.K.L (2010) A learning progression for scientific argumentation: Understanding student work and designing supportive instructional contexts. *Science Education* Volume 94 Issue 5 pp.765-793.
- 間瀬茂夫・守田庸一(2014)「児童生徒の言語コミュニケーション能力の調査Ⅰ—小学校3年から中学校3年—」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
- 村津啓太ら(2013)「反論を含むアーギュメンテーションを促進するための教授方略：静電気を題材とした小学校第6学年の理科授業を通して」『理科教育学研究』第54巻1号
- 森美智代(2011)『〈実践=教育思想〉の構築—「話すこと・聞くこと」教育の現象学—』溪水社