

# 説明的文章の読みにおける論証理解の協同性

間瀬 茂 夫

## 一 問題設定

現在の読むことの学習指導では、生産的な読み手を育てることを目指している。説明的文章は単に情報を伝達するばかりではなく、書き手は、読み手を議論の場に引き込み、認識の変革をうながし、ときに現実的な行動へと誘う。一方の読み手は、こうした筆者の修辭や論証に反応し、評価し、納得するかどうかを判断する。説明的文章の読みは、説得的なコミュニケーションの過程としてとらえられるのである。国語科の授業においては、こうした読みの行為が、教師と学習者、学習者同士のコミュニケーションの中で行われる。学習者は、教師の問いや指示に応じたり、学習者同士関わり合ったりしながら、筆者との説得的なコミュニケーションとしての読みを進める。そうした意味で、国語科における読みの授業は、二重のコミュニケーションの過程である。

ところで、寺井正憲は、一九八〇年頃登場した説明的文章指導論を「修辭学的な読み」として特徴づけている。それらは「レトリック

クを特定の言語表現技法に限定せず、むしろ言語表現一般に存在するもの、言語表現の本質にかかわるものとみる立場」に立ち、説明的文章の読みを、文章表現に積極的に反応し、その有効性を吟味し評価する行為としてとらえ、段落の要点把握から文章構成の理解へと進む説明的文章の固定化した目標設定や指導過程から脱却することをめざしている。その方向性は、現在に至るまで続いている。

こうした中で、説明的文章の読みの指導においては、井上尚美による「論理的思考」という用語の用いられ方の分類に従えば第三の意味すなわち「分析、総合、抽象、比較関係づけなど、広く直感やイメージによる思考に対して「概念的」思考一般のこと（広義）」を対象として「論理」の学習が行われることが多くなったように思われる。しかし一方で、「論理」の中核を第二の意味すなわち「論証」に据え直す論も示されている<sup>四</sup>。「論証」はレトリックの一領域でもあり、中等教育という学校段階を考慮するならば、説明的文章の読みの指導において重要な意味を持つ。

では、国語科の授業過程とりわけ学習者同士の話し合いという協同的過程において、学習者はどのように論証をとらえるのか。また

それはどのような点において生産的な読みと見ることができているのか。これまでも、説明的文章の「論理」の協同的な学習の過程を明らかにする優れた研究が見られる<sup>五</sup>。しかし、小学校段階を対象としたものでもあり、必ずしも論証を対象としていない。また、論証を軸とした説明的文章教材の分析や学習指導論も示されているが、協同的な過程をその研究の範囲とするものではない。

そこで、本稿では、中学校の説明的文章の読み授業の中で行われた小グループによる話し合いの録音データの分析を通して、協同的な読みの過程において学習者が論証をどのように理解するのかを事例的に明らかにすることを研究課題として設定する。

## 二 論証モデルの比較検討

ここでは、日常言語による論証をとらえるための二つのモデルを比較検討することで、説明的文章の論証構造および協同的な読みの過程を分析する際の観点を設定したい。

一つ目はトウルミンによるモデルである(下図参照)。すでに様々な文献の中で紹介されているのでここでは詳述しないが、六つの要素は次のようなものである<sup>六</sup>。

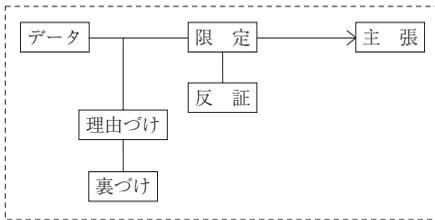
「データ」は「根拠」とも呼ばれることがあるが、要するに「主張」の出発点の「事実」だ。提出された「事実」が十分強力であれば、そのまま「主張」を導いてもよい。日常の会話ではこのケースが多い。

データだけでは説得力が不足する場合に初めて「理由づけ」

が必要になる。データからどうして主張が出てくるのか、データが主張の根拠になる理由を提示するわけである。日常の議論では相手が「なぜ」と質問してくる場合に当たる。「理由づけ」を説明してもまだ相手が納得しない場合にはさらに強力な理由づけが必要で、それを「裏づけ」と呼ぶ。

「限定」は「必ず」「おそらく」「たぶん」などの修飾語で表され、「議論の強さ」を表す。

「反証」は付帯条件、例外と考えて差し支えない。



二つ目は野矢茂樹によるモデルであり、論証の構造は次のように示されている<sup>八</sup>。

A … 根拠

← … 導出 論証

B … 結論

野矢は、論証における「導出」の重要性を強調するとともに、そのあり方の違いにより、「単純論証」「結合論証」「合流論証」の三種に分類できるとする。「単純論証」は一つの根拠から一つの結論を導くものであるとし、他の二種については、次のような例題を挙げてその違いを説明している。

例3 ①彼女はイスラム教徒だ。だから、②豚肉は食べない。

だつて、③イスラム教徒つて、豚肉食べないんだろ。

例7 ①子供の教育にとってはテレビなんかいい方がい。②家族の会話の時間が少なくなるし、それに、③子供が受動的な人間に育ちがちだ。

例3は「結合論証」の例であり、「①と③が組み合わせられてひとつの根拠を作り、そこから②が導出されている」とされるのに対し、例7は「合流論証」の例であり、「結論①を支持するのに、②と③がそれぞれ独立の根拠として提示されている」とされる。さらに野矢は、論証における「根拠」の種類として、「意味規定」「事実認識」「価値評価」の三つを挙げ、それぞれについて下位の分類を試みている。「事実認識」に関しては「個別的主張」と「一般的主張」の二分類を示していて、これに従えば、例3における①は個別的、③は一般的と考えられる。

このように、野矢のモデルは、言語表現による明示的な要素としては根拠と結論によって構成される簡潔なもので、適用の範囲が広

い。一方のトゥールミンのモデルは「法律の論証手続き（立証活動）」をベースにしているとされ、要素が多く複雑である。「データ・理由づけ・主張」の三要素のみに注目し、「三角ロジック」と簡略化されることもあるが、これを野矢の提示する概念で説明するならば、論証が常に「結合論証」としてとらえられていることになる。さらに言えば、このモデルを用いると、「個別的主張」としての「データ」と、「一般的主張」である「理由づけ」が合わさって「主張」が導かれるという考え方をとることになる。

では、説明的文章の論証構造の分析にどちらのモデルがより有効であるのか。このことを判断するためには、日常言語で書かれた説明的文章教材における論証の表現の特徴を考慮する必要がある。説明的文章教材においては、論証は明示的であることが重視される。

しかし、論証を全て明示することが説得的なコミュニケーションにおいて常に有効なわけではなく、意図的に、あるいは暗黙のうちにより「前提」が省略される。したがって、読み手はさまざまな推論を行いながら文章の読みを行う必要がある。これは自然言語理解の一般的な特徴とも重なる<sup>一五</sup>。

こうした説明的文章の読みにおいて、適用する二つのモデルの違いによって論証がどのように異なつてとらえられるかを考えてみたい。野矢のモデルでは、一方の根拠が十分に明示されない、暗黙の結合論証であっても、一つの根拠による論証という分析がなり立つ。一方のトゥールミンのモデルにしたがえば、そうした暗黙性に対して、データが隠されているのか、理由づけあるいは裏づけが隠されているのかというように、必要な情報の欠如をとらえようとする

ともに、何を補えばよいかという観点からの分析がうながされる。こうしたことから、本研究ではトウルミンのモデルを用いる。

論証モデルの選択は、「批判的読み」や「クリティカル・シンキング」といった論証理解におけるもう一つの側面に照らししても重要であるが、このことについてもう少し検討したい。批判的読みについては、早くに提唱されながら学校現場では依然として浸透しにくいという史的現状がある。学習者に批判的な態度に終始してほしくないというのが教師の抱く率直な感覚である。こうした感覚は、米国の大学教育におけるクリティカル・シンキング教育に関する議論の中にも見られるようである。岩崎豪人は次のように述べ<sup>二六</sup>。

非形式論理学では、日常的な議論を扱うため、形式論理学のような基礎から一步一步積み上げていくという手法はとれない。現実の複雑な議論を分析する典型的な方法の一つが、陥りやすい過ちを見つけ、分類していくことである。このような方法は伝統的に誤謬論と呼ばれてきた。よくある過ちを識別し、避ける方法を教えることは、非形式論理学やクリティカル・シンキングの手法として代表的方法であると思われる。しかし、誤謬論のアプローチには批判もある。

まず、Hitchcock<sup>二七</sup>は誤謬論的なアプローチをクリティカル・シンキングのコースの進め方として採用しない方がよいと言う。それは次の理由からである。

1 ある議論のタイプを使うのがいつ正当で、いつ正当でないかを決めることは難しい。

2 誤謬の研究に主として基礎を置くようなクリティカル・

シンキングのトレーニングは、学生を過度に批判的な態度を育み、よい議論も誤謬と判断させてしまう。

3 誤謬をよく知ることは、議論を構成することを教える際にはほとんど役に立たない。

そこで、Hitchcockは、悪い推論の種類の特徴を教える誤謬論的なアプローチよりも、よい推論の基準を教えることに時間をかけるべきである、と言う。

説明的文章教材には、「推論のよい基準」が示されることも期待されるが、現実の教材は必ずしもそうではなく、日常言語の特徴を反映し暗黙性や欠落を多分に含む。そうした教材に対していわゆる「批判」にとどまらない読みの観点は設定できないか。

道田泰司は、「批判的思考」に関する一連の検討の中で、その本質が文字通りの「批判」にあるとする<sup>二八</sup>。しかし一方で、「強い意味の批判的思考」あるいは「soft heart」という概念を提示し、批判的思考における「好意の原則」「共感的理解」の重要性を次のように述べる<sup>二九</sup>。

したがって、批判的思考を行うためには、「好意に基づく理解」、つまり、相手を正しいとみなし、相手の言うことをつじつまが合うように解釈しなければならないのである。「共感的理解」とも言うことができる。それは結局、相手を批判する前に自分の理解自体を批判の対象にする、ということである。

これを説明的文章の論証の理解に引きつけてとらえるならば、暗黙性を含めて理解することになるのではないか。本稿では、こうした側面からも説明的文章教材の論証構造および学習者による協同的な過程を分析することにした。

### 三 説明的文章教材における論証の構造と理解

ここでは、次項で取り上げる授業実践において扱われた説明的文章教材である河合雅雄稿「若者が文化を創造する」(中学二年・学校図書)について、次の三つの観点から分析を行う。

- ・ どのような明示的な論証構造を備えているか(明示的読み)
  - ・ 欠落した要素、不十分な点はないか(批判的読み)
  - ・ どのような要素を補えば十分な論証となるか(推論的読み)
- この教材は、動物生態学者の筆者が、サル(の食文化)に関する創出・分有・伝承の説明から、人間における相互理解の可能性、若者の創造性について主張を行う文章である。本論部において、宮崎県幸島のサルの新しい食文化、海に入るといった文化的行動について、若いサルによる創出・分有・伝承の過程と、年若いリーダーのサルたちとの断絶について説明がなされた後、結論部において、次のように主張が述べられる。

⑳ 岩の上のリーダーと海の中の若いサルたちの構図から、人間社会での大人と子供の関係について、いくつかの教訓を得ることがができる。つまり、この構図は、そっくりサルを人間に置き換えることができるということだ。年がいくと保守的になり、若い者の行動型や思考様式が理解できなくなる。そして、若者との間に価値観の上で大きなギャップができ、お互いに相手の行動を非難し合うようになってしまふ。こうなると、もはや水と油の関係になり、相互の疎外感を深めるだけである。

㉑ サルたちの間では、このギャップはどうしようもなく、埋め合わすことができない性質のものだ。だが、人間はそうあってはならないし、ギャップを埋めて相互理解の土俵を築くことができるはずである。年がいても、柔軟な思考と深い理解を持つことができるのが、人間の特性である。それができず、保守頑迷であれば、その人の頭脳はサル並みのレベルにとどまってしまうというべきであろう。

㉒ もう一つは、すでに述べてきたことだが、いたずらに危険を恐れているのは、新しい発見や地平を開くことができないということだ。冒険心こそ若者の特権である。

終末の二つの段落でそれぞれ述べられた筆者の主張の論証構造は次のようにとらえることができる(本文中に明示されていない、稿者が補った情報は括弧に入れて示す。以下同じ)。

㉑ 段落における論証

根拠…若いサルと年寄りのサルは新しい文化的行動の分有において対立している。

論拠…人間はサルより高度な動物だ(サル並みのレベルでどどまってはならない)。

主張…人間は対立のギャップを埋め相互理解の土俵を築くことができる。

㉒ 段落における論証

根拠…新しい文化は若いサルが創出した。

論拠…(文化の創出において)人間とサルは似ている。  
主張…若者の冒険心が新しい発見や地平を開く。

このように筆者の論証をとらえると、二つの主張を支える論拠には矛盾が生じることになる。専門家である筆者は、サルと人間の関係についてそのような理論しか有していないのか。そう思っただけで論拠を探る範囲を文章の全体に広げると、次の段落が目にとまる。

④ 下等な動物は生得的なものによって行動が支配されていくが、高等になるに従って、外界への適応の幅が大きくなり、個体の行動に変化が見られる。つまり、学習によって行動の自由度が大きくなる。その中で、個体が創り出す行動がある。創り出された行動、それが文化の母体になる。

「下等な動物」とは、サルを指していない。サルと人間を下等か高等かと二分するのではなく、両者の関係を「高等になるに従って、外界への適応の幅が大きくなり、個体の行動に変化が見られる」ともどみなせば、二つの主張は矛盾する論拠に支えられたものではなくなる。それを論証形式にしたがって表せば次のようになる。

#### ①・②段落における論証

根拠…若いサルが創出した食文化は、年寄りのサルに分有されない。

論拠…「高等になるに従って、外界への適応の幅が大きくなり、個体の行動に変化が見られる。」

主張…若者が文化を創造するという創出の部分ではサルも人間も同じだが、人間は相互理解の土俵を築くことができる。

ここには、批判的な読みが推論的な読みを導く過程、批判から推論への読みの志向の転換の過程を取り出すことができる。

## 四 話し合いにおける論証理解の協同性

では、現実の読み手である学習者は、説明的文章の論証をどのようにとらえ、批判的に、あるいは推論的に読むのか。ここでは、宮本浩治（広島大学附属中・高等学校）による「若者が文化を創造する」を扱った授業における学習者の話し合い過程を分析する<sup>二〇</sup>。

宮本は、筆者の論証に関する話し合いを行わせるまでに、次のような授業過程をたどっている。第一時では、初読後「筆者の主張に納得するか」という課題でB6カードに短い作文を書かせた（クラス全体で納得するが四分の三、しないが四分の一）。第二時では、そのうちの何枚かを集めてプリントにしたものを配布し、黙読させた（プリントにおける納得する・しないの割合は約半々）。そして、筆者による文化の定義および一般的な文化の形成過程を確認した後、プリントの中の「納得しない」とした学習者の短作文を軸に、次のような問いによって、話し合いによる読みの課題を提示した。

Q…筆者の主張に納得しない人はなぜ納得しないか。

これは、終末部の本文の主張の矛盾、筆者と読者の関係について、学習者同士の協同的な行為を通して考えさせることをねらいとするものである。この課題について、四〜六人の小グループで話し合いを行わせた。稿者は全グループの話し合いを録音し、文字に起こした。ここではある班の話し合い過程を分析・考察する。

〈スクリプト〉

m1…え、納得できないっていうんはさ。じゃけえ、若い人ら

が文化を創ったんじゃない。

f 2…あの四角で囲んである図(稿者注…板書のこと)に、納得できない。

m 1…ああ、そういうこと。はい。

f 1…その、書いてあるやつで、みんな、だいたい同じようなこと言いよるけど。あの、何かいね。あの、若者がやつとるのは文化じゃなくて流行で。

f 2…若者が文化を創造するって。若者だけで。

f 1…じゃないよ。だから、保守的に。あの、何。年取った人の保守的な思想も一緒に、それも協力して文化ってなっていくっていうのを書いてあるよね。みんな同じようなんで統一して。

f 2…年寄りを置き去りにして。

f 3…置き去りじゃないよ。ふふふ。

f 1…かわいそう、それ。

f 2…んー。意見というか。納得できない。

f 1…矛盾なんじゃない。矛盾なんじゃけど。

f 2…うん。どことどこが。

f 1…矛盾でもないんだだけ。

スク립ト1は、文化に対する自分たちの考えと筆者の考えとの対立点を確認する過程である。f 1は、「若者がやつとるのは文化じゃなくて流行で。」と、人間の若者の行動を「流行」と定義する。さらに、f 2の本文を確認する発言を「じゃないよ。」と否定したうえで、「年取った人の保守的な思想も一緒に、それも協力して文化

てなっていくっていうのを書いてあるよね。」と、人間の文化形成過程には年を取った人も積極的な役割を果たすという、短作文に示された級友の論と、筆者の論の対立点を見出ししている。

(スク립ト2)

f 1…なんかさ、ここにさ、年がいくと保守的になりって書いてあるじゃんか。

f 2…うん。

f 1…で、ここにさ、えっと、年がいつても柔軟な思考と深い理解を持つことができるのが人間の特性であるとか書いてあるじゃんか。

f 2…あゝ。

f 1…どつちなんって感じじゃんか。

f 3…はは。

f 1…で、それができず保守頑迷、「がんめい」って読むんかいね、頑迷であれば、その人の頭脳は猿並のレベルで、とかひどいじゃんか。

f 3…ひでー。ひでー。

f 2…ひどいねえ。

f 1…どつちなんて感じじゃんか。

f 2…あーだから、そうよね。猿をそっくり人間に置き換えることができないよね。

f 1…そうそうそう。

f 3…置き換えるのに失敗してるよね。なんか。

m 1…辛口チェックみたいな。

f 3…若者が文化を創造してるところは書いとるけど。

m 1…発言が無駄すぎるって。

スクリプト2は、本文の中の矛盾を確認する過程である。f 1は「ここにさ、年がいくと保守的になりって書いてあるじゃんか。」「ここにさ、えっと、年がいても柔軟な思考と深い理解を持つことができるのが人間の特性であるとか書いてあるじゃんか。」「どっちなんって感じじゃんか。」という一連の発言により、矛盾を指摘する。まわりのf 2、f 3はそれに同意している。

(スクプト3)

T…どないなつとる、話し合い。

m 1…今ね。なんか。

f 1…ここに保守的になりって書いてあって、こつちで、なんか柔軟な思考や理解を持つことができるのが人間の特性で、それができず保守的であれば、その人の頭脳は猿並を持っているとか、なんかどつちなんみたいなの。

T…で、これがあるからなんや。

f 1…いや、なんかどつちなんみたいな。えー。

T…ハハハ。なんで、ここをとらえた時に納得できないっていうふうに言ってるんだらうかって考えたらどうなる。筆者は、何しとるんや、ここで。

m 1…え、じゃ例にしちゃだめなんじゃないん。

T…そこに対して疑問を抱いたかもしれんじやろ。じゃあ、なんで筆者は置き換えたんかな。

f 2…感情を無視して。

T…え？感情を無視して？

f 2…え、だって、人間ってさ、気持ちがあるじゃん。

f 1…昔猿だったこと。お、きたんじやない。

T…はい、よく話し合ってください。

f 1…進化したってことだよ。

f 2…そう、進化した。

f 1…人間は進化したんだよって。

f 2…進化した時点で置き換えちゃだめだよ。

f 1…そうそうそう。っていうのが大事よ。

f 2…そうよ。大事よね。

f 1…ってかなんか、同盟が組めそう。進化同盟みたいな。

f 2…そうなんよ。これ書いとけばさあ。

m 1…じゃけ、要するに譬えが間違ってるってこと。譬えるものが。

f 1…そうそうそうそう。

f 3…なんか言ってるのが全部でごちゃごちゃになつとる。

f 2…うん。

f 1…ごちゃごちゃなんだって。

f 2…だって、柔軟な思考と深い理解を持つことができたから、こう人間が猿よりえらくなつたのに。

f 3…同じことになつとるよ。

スクリプト3は、先の過程で確認した矛盾がなぜ認められないもののかを説明する過程である。机間巡視で訪れた教師の問いを受け、ここでもf 1がリードする。彼女の「人間は進化した」という

発言により、人間とサルとの関係を確定する。f2はそれを受け、「進化した時点で置き換えちゃだめだよ。」と筆者の論の運びの話題点を指摘する。ところが、f1は、さらに「同盟が組めそう。進化同盟みたいな。」と感覚的なことばによって、サルと人間の類似性を見出している。

(スクリプト4)

f2…矛盾してはいないんじゃないん。あ、でも。

f1…矛盾ではないんじゃないんじゃけどね。

f3…矛盾ではないんじゃないんじゃけど。

f2…だって、猿たちの間では埋め合わせができない性質

だけど、人間はそうであってはならないし。あーわからん。

f3…だからなんか。

f1…矛盾とまではいかないよね。

f3…うん、そうだよ。若者が考え出したものは、老人がな

んか受け入れてどうこうするみたい。

f3…若者派なんじゃないん。顔はどうか知らんけど。

f2…筆者若者派じゃん。

スクリプト4は、矛盾ととらえた二つの主張の論拠をつなこうとする過程である。f2の発話「矛盾してはいないんじゃないん。」に、f1、f3はともに呼応するが、その先にたどり着くことはできていない。「矛盾ではないんじゃないんじゃけど。」という直感により、両者を矛盾なくつなぐものを求めようとしている。この先は、教師と学習者の協同が必要なようである。

このように見ると、「なぜ納得しないか」という話し合い課題は、

はじめ(スクリプト1から2の過程で)批判的な読みを駆動させるのに十分な働きをする。ところが、スクリプト3の過程では、「進化」という枠組みを形成することで、矛盾の統合に向かう。批判的な読みは、推論的な読みへの志向を生み出しているのである。そうした読みの志向の転換は、この場合結論を見出してはいない。そこに至るには教師の支援を必要とするようである。

他のグループの話し合いでも、批判的な読みは成立していた。しかし、そこから推論的な読みの転換が起こっていたのは本稿で取り上げたグループにおいてのみである。読みの志向性の転換という点においても、教授・学習過程が必要であると考えられる。

## 五 研究成果と課題

以上、説明的文章教材の論証構造および協同的な読みの過程の分析の観点を提示し、現実の学習者の小グループによる話し合い過程の分析を行った。研究の成果としては、次の点が挙げられる。

- ・説明的文章教材の論証における明示的な根拠と暗黙的な理由づけとの関係をとらえようとする推論に、読みの生産性が発揮されるという構造が明らかとなったこと。
- ・現実的な読みの授業において、批判的な読みが生産的な論証理解の駆動力として有効に働き得ること。
- ・現実的な学習者の読みにも、批判的な読みから推論的な読みへの志向の転換が見出され、それが協同的な過程として実現していることがとらえられたこと。

課題としては次の点が挙げられる。今後、読みの事例の収集と分析を重ね、さらに探究したい。

- ・ 現実的な読み手による読みの過程の分析が、一事例にとどまらず、他の読みの可能性の分析がなされていないこと。
- ・ 授業過程との関連の分析がなされなかったこと。

#### 〈引用および参考文献〉

- 一 寺井正憲「説明的文章の読解指導における現状 「修辞学的な読み」の指導に関する問題」『文教大学国文』第一八号 一九八九年三月
- 二 小田迪夫「説明的文章の授業改革論」明治図書 一九八六年 三九頁
- 三 井上尚美『言語論理教育への道』文化開発社 一九七七年 三五頁
- 四 光野公司郎『国際化・情報化社会に対応する国語科教育 論証能力の育成指導を中心として』溪水社 二〇〇三年 他
- 五 河野順子『〈対話〉による説明的文章の学習指導』風間書房 二〇〇六年
- 六 野内良三『レトリック入門』世界思想社 二〇〇二年 一四〇頁
- 七 同書の一三九頁より転載した。
- 八 野矢茂樹『論理トレーニング』産業図書 一九九八年 四一頁
- 九 同 四三〜四四頁。なお、二〇〇六年刊の新版ではこれらの

区別はなされているが、用語は提示されていない。

- 一〇 同書 四三〜四四頁
- 一一 同書 五四頁。新版では「価値認識」とされる。
- 一二 同書新版 六二頁
- 一三 前掲書(注六) 一三九頁
- 一四 中村敦雄『日常言語の論理とレトリック』(教育出版センター 一九九三年)における議論を参考にしている。
- 一五 西山佑二「発話解釈と認知・関連性理論について」石崎俊他編『認知科学ハンドブック』共立出版 一九九二年 四六七頁
- 一六 岩崎蒙人「クリティカル・シンキングのめざすもの」京都大学文学部哲学研究室『PROSPECTUS』第五号 二〇〇二年 二一頁
- 一七 原著論文は、次のもの。David Hitchcock 'Do the Fallacies Have a Place in the Teaching of Reasoning Skills/Critical Thinking?' Hans V. Hansen and Robert C. Pinto 'Fallacies Classical and Contemporary Readings' PennsylvaniaStateUniversity, 1995
- 一八 道田泰司「強い意味の批判的思考に関する覚書」『琉球大学教育学部紀要』第六六集 七五〜九二頁 他
- 一九 道田泰司「批判的思考における soft heart の重要性」『琉球大学教育学部紀要』第六〇集 一六二頁
- 二〇 宮本は、二〇〇九年一月開催の第一一五回全国大学国語教育学会(福岡大会)ラウンド・テーブル「発達をふまえた話し合い学習指導 小学校と中学校とをつなぐ」で実践報告を行っている。