

〔研究論文〕

## 説明的文章の論証理解における推論 ——協同的な過程における仮説的推論を中心に——

間 瀬 茂 夫

キーワード：説明的文章 論証 推論 仮説的推論 協同的過程 話し合い

### 1 問題設定

説明的文章の学習指導において、「論理」の理解は中心的な目標とされる。文章の論理は、「前提から結論を導き出すこと」というような論理学的観点からだけでなく、文章構成の型や説得の方法として修辞学的に、文間や段落間の接続関係として言語学的に、認識や思考方法の類型として認識論的に、様々な観点からとらえられてきた。そうしたある種の混同をともなった「論理」のとらえ方の広がりがある説明的文章の読みの学習指導研究の拡充をもたらしてきたという面がある<sup>1</sup>。

こうした中、近年、非形式論理学的な論証という観点から説明的文章の論理をとらえ直す試みや再提案が見られる<sup>2</sup>。国語教育研究においては、トゥールミン (Toulmin S.) の論証 (argument) モデル<sup>3</sup>が井上尚美によって早くに紹介され<sup>4</sup>、説明的文章教材の論証構造の分析がなされたり、論証に着目した表現の学習指導のあり方が提案・実践されてきた<sup>5</sup>。論証への再注目、論理的思考や批判的思考 (クリティカル・シンキング) の習得を教科を超えた教育課題として、また社会的に必要とされる能力としてとらえようとする点に現在の展開がうかがわれる<sup>6</sup>。国語科の実践としては、クリティカル・リーディングの観点を取り入れた読み手の積極的な論証の理解や批評を行わせるもの、作文や討論など表現学習と関連させたものが見られる<sup>7</sup>。しかし、こうした研究の様相を説明的文章の読みの研究課題という視点から見ると、読み手による論証理解の過程的な側面が十分にとらえられていないように思われる。また、学習者個人の読みが中心となっていて、国語教室における学習者相互の関わりによる論証の理解という側面が位置づけられていない。

心理学における文章理解研究では、説明的文章における文章構造、論証パターン、読み手の既有知識や特性を要因とした研究<sup>8</sup>や論説文というジャンルを取り立てた研究<sup>9</sup>がなされ、より現実的な読みの

過程が実証的にとらえられてきているように思われる。これらの研究が一つの軸とするのは、文章構造と読み手の推論との相互作用である。国語科の授業においては、文章内の情報を組み替えたり、学習者が持つ知識を用いて解釈を加えたりしながら教授と学習が行われる。説明的文章の論証理解についてもこうした側面をさらに考慮した分析を行う必要がある。

一方の論証理解の社会的な相互作用の面からの研究については、富田英司・丸野俊一によってなされた詳細な研究レビューと彼ら自身による研究が参考になる<sup>10</sup>。小学校段階の説明的文章の読みの学習指導に関しては、河野順子によって学習者同士の関わりに注目した実践的かつ実証的な研究がなされているが<sup>11</sup>、富田らによれば、論証に関する理解は中学校段階で飛躍的な発達が見られるとともに、個人による差も大きくなるという。中等教育段階を対象とした研究が求められる。

以上のことから、本稿では、前期中等教育段階 (中学校) における説明的文章の論証理解に関して、読み手による推論と社会的な相互作用という二つの軸を関連させた探究を行う。

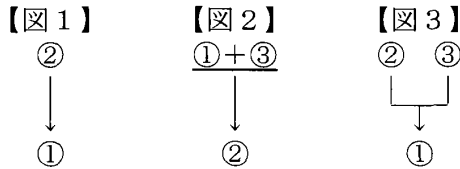
### 2 説明的文章における論証と読み手による推論

#### (1) 説明的文章における論証

トゥールミンの論証モデルは、多くの研究において論証や論理的な思考過程をとらえる際に用いられる。主張 (claim)、事実・データ (ground)、理由づけ (warrant)、裏づけ (backing)、限定 (qualifier)、反証 (rebuttal) の6つの要素から構成される。日常的な言語による論証を扱い、議論における説得力が何によってもたらされるのかということを説明可能な点が評価される。

もちろん論証とは、このモデルに適合するもののみを指すのではない。野矢茂樹は、論証を「理由と帰結の接続関係によって構成されているもの」と定義し、論証の種類を「単純論証」「結合論証」「合流

論証」の三つに分類する<sup>12</sup>。図1は「②を根拠として①を導く単純論証」、図2は「①と③が組み合わさってひとつの根拠を作り、そこから②が導出されている」結合論証、図3は「ひとつの結論を導くのに複数の根拠が提示され、それゆえ複数の導出がなされているような形式の論証」である合流論証を図示したものである。



野矢が提示する論証の定義や分類は、学校や教室を含めた言語生活における談話による論証のほとんどを分析することができ、論証の記述的なモデルとすることができよう。

野矢の論証モデルからトゥールミンのモデルをとらえると、「事実・データ」と「理由づけ」から「主張」が導かれる部分は「結合論証」であり、それに「裏づけ」から「理由づけ」が導かれる「単純論証」が組み合わさって全体の論証が構成されているということになる。逆にとらえれば、野矢における「結合論証」の二つの根拠の関係性や、複数の根拠を組み合わせて行う全体的な論証の望ましい形を他の条件も加えて示したのがトゥールミンのモデルであるとも言え、そういう意味でトゥールミンの論証モデルは規範的である。したがって、このモデルへの適合性のみから論証を評価することには問題があるが、後に述べるように、トゥールミンの論証モデルは、説明的文章の読みにおいて論証を読み手が理解する過程をとらえる枠組みとして有用と位置づける。

## (2) 読み手による推論と論証理解

文章を含めた言語の理解において受け手による推論が重要な働きを果たしていることは、改めて強調する必要はないだろう。では、説明的文章の論証理解において読み手による推論はどのように働くのか。

文章理解における推論は、「私たちの持つ既有知識が、言語表現を理解する際にも用いられている」<sup>13</sup>と広く説明されることもあるが、それは一通りの仕方においてではない。甲田直美は、文章理解において働く推論を整理しているが、多くの研究に共通するものとして「橋渡し推論」と「精緻化推論」の二つを挙げ、それぞれ次のように説明する<sup>14</sup>。

・橋渡し推論とは、現在処理中の文と先行の文の意味内容の整合性を確立したり、文間の意味内

容の統合のためになされる推論です。

・精緻化とは、文章に明示されていない情報を補う操作です。文章をより詳しく理解するための推論は精緻化推論と呼ばれます。

このような二つの推論の働きから、説明的文章の論証理解を考えてみよう。トゥールミンの論証モデルから見ると、説明的文章の論証には、明示的に示された要素と示されていない要素とがある。前者については、明示された文や段落を論証的な関係にあるものと認証し、そうした関係で結んでやればよい。これは橋渡し推論による論証理解である。一方、後者については、論証のうちどの要素が欠落しているかを特定したうえで、欠落している要素としてふさわしい命題を補うことになる。これは精緻化推論による論証の理解である。国語科授業においては、前者の理解段階から後者の段階へと進むことが授業過程の展開としてとらえられる。

また、甲田は、キンチュ（Kintsch W.）が推論を整理するに当たって設定した二つの軸、「自動的処理」と「統制された処理」について、次のように述べる<sup>15</sup>。

自動的というのは特別な読み方でなくても文章の理解として自然に生じるということで、操作した処理というのは「あえて推論するならば」ということです。（中略）自動的処理のほうが文章の理解に不可欠であり、ある意味文章それ自体に「書いてあること」の理解といえます。一方、統制された処理は何らかの条件を加えることによって生じるものです。

今度は上の二つの軸で論証の理解過程をとらえてみよう。明示的で単純な論証であれば、「だから」といった表示的表現を手がかりにして、自動的な処理のうちに論証関係を把握することが可能であろう。また、身近な内容や事象であれば、暗黙のうちに理由や主張が補われることもある<sup>16</sup>。一方、たとえ明示的な情報であっても、文や段落の結束性や整合性を何らかの論証モデルに当てはめてとらえようとすれば、読み手は十分な動機を持ち、相当な時間と労力を費やさねば処理には至らない。欠落する論証の要素を補う場合も同様である。論証モデルを論証理解の手がかりとして推論を行う場合は、統制された処理となると考えられる。これを授業における指導過程に置き換えると、論証理解の自動的な処理は初読時の個人の読みにおいて行われ、統制された

処理は、再読時の教師や他の学習者との協同的な読みにおいて中心的に行われると言える。

このように、論証理解における推論過程と国語の授業過程との関係を想定すると、書き手によって明示された言語情報に対する記述的な分析だけでは十分ではない。読み手が論証理解においてどのような情報を補うかということについては、規範的なモデルを用いた分析が必要である。こうした点にトゥールミンの論証モデルを説明的文章およびその理解過程の分析に用いる意義が改めて見出される。では、国語科授業という水準における説明的文章の論証理解はどのように行われるのか。

### 3 説明的文章教材の論証理解における仮説的推論

#### (1) 説明的文章教材の論証理解における課題

小・中学校の国語教科書に採録された説明的文章教材については、「中学校では事実や出来事を意見を交えずに記述した説明文の学習によって、まずある事柄や事実を理解する基礎を固める」<sup>17</sup>という指摘があるように、規範的な観点から見れば、説明的文章教材の論証は、欠落した要素のある不十分なものが多いと言わざるを得ない。

規範への適合性という点では、自然科学的な内容について「仮説—検証」型の文章展開で書かれた教材は、文章全体が論証的な構造をなしている。また、科学的な事実を説明した文章では、論証を用いた説明が行われている場合が多い。それは自然科学における研究方法および科学的説明の方法が論証モデルと一致するからである。だが、そこでも、論証的な関係が理解しやすいように表現されているかと言えば必ずしもそうではない。明示的に示されていても離れて配置されていることもあり、文章に示された情報を論証的な関係で結ぶこと（橋渡し推論）の難しさがある。論証理解の課題の一つはここにある。

一方の、規範的とは言えない説明的文章教材における論証理解の課題は何か。光野は、トゥールミンのモデルを用いて教科書教材を分析し、次のような指摘を行っている<sup>18</sup>。

教科書教材として掲載されている説明的文章を「報告」か「論説」かで分類し整理した結果、「報告」の文章が小学校低学年から中学校にかけて、「論説」の文章が小学校高学年以上に多く掲載されていることがわかった。さらに、「論説」の文章においては、小学校高学年から中学校にかけては、日常言語の特色である「理由づ

け」が省略されているものが多いといった特色も分かった。

中には、「理由づけ」が常識に支えられていて言明する必要のないもの、自動的な処理に任せた方がよいものもあるが、理由づけを補うことで理解の深まる教材もある。省略された理由づけを補うことは教授方略として提案されてもきた<sup>19</sup>。論証理解の課題のもう一つはこの点に設定される。

#### (2) 「寂しい時代と聴く力」における論証理解

このような論証理解の二つの課題について、中学校国語教科書（学校図書・中学3年・平成14年文部科学省検定済み）に採録された説明的文章教材、鷲田清一「寂しい時代と聴く力」に基づいて考えてみる。本教材は、「聴く」ことの主体性について、近代における主体のあり方の問題から論じていて批評性があり、高校段階での評論との連続性を考えることが可能である。書誌的にみると、講演記録を元にして同名のタイトルで雑誌に掲載されたもので<sup>20</sup>、「話すこと・聞くこと」について意識させる言語教材と位置づけることもできるが、論証の理解という面においても、興味深い読みの課題が見出される。

この教材の構成は次のようにとらえられる（①～⑰は形式段落の通し番号）。

- I ①～⑧ 問題設定…現代におけるコミュニケーション疎外の問題と原因。
- II ⑨～⑪ 問題解決…赤ちゃんに対する大人の関心の持ち方の中に、相手に対して能動的になることの本来的なあり方を「一つの答え」として見出す。
- III ⑫～⑰ 展開…他者の話を聞く状況での他者への関心の向け方の心構え。

Iでは、携帯電話の「ワン切り」や恋愛などの例から、「自分を心の、あるいは意識のあて先にしてくれるような他人」（⑦段落）に、「自分の存在が依存してしまう」（⑧段落）ことを近代人の抱える問題として提起する。そして、IIでその「一つの答え」（⑨段落）を田口ランディのエッセイの中の次のような事例に見出し、問題解決の糸口とする。

- ⑩ 一赤ちゃんはとにかく生きようとしてる。その力はすごい。赤ちゃんはギャーギャー泣いて、お乳欲しがって、ウバウバ飲んで、寝て、うんこして、命綱のお母さんの顔を懸命に覚えて、とにかく必死で生きようとしている。その生きようとする力に大人はぼう然とさせられる。感

動させられてしまう。てのひらに入るような小さな存在なのに、そして世話を受けないと二十四時間要介護ですぐ死んでしまう、そんなちっぽけな存在なのに、赤ちゃんは、ただ生きるということ、ただ存在するというだけのために、こんなに必死になれる。その姿が、弱いものをいっぱい抱え込んだ大人たちの世界を明るくした。生きる力を与えてくれた。—

- ⑩ ランディさんの友達は、受け身ではなくて、逆に自分が他人に関心を持つことで生きる力を得ることが人にはあるのだと言っている。普通は、わたしの自由が奪われているとか、この子がいなかったらわたしはもっと自分の時間があるのとか、ネガティブにそのことをとらえるのですが、ランディさんの友達は、人は他人に関心を持つことで、実はそこからある力を得ることがあるのだということを教えてくれたのです。

ここで、赤ちゃんと大人の例がどのような意味で「答え」になっているのかということは、⑩段落の「人は他人に関心を持つことで、実はそこからある力を得ることがあるのだ」ということをそのまま受けとめれば理解可能なようにも思われ、表面的には、次のような論証関係がとらえられる。

事実・データ…大人は赤ちゃんの世話をすることで生きる力を得る (⑩段落)。

主張…人は受け身ではなく、他人に関心を持つことで生きる力を得ることがある (⑩段落)。

しかし、I での問題設定に立ち返って、この場合も大人は赤ちゃんという他者に依存して自己存在を確認しているのではないかと疑うと、理解は十分ではなくなる。この部分の理解は次のような推論の階層性を持って進行するものと思われる。

- 1) 大人が赤ちゃんの世話をすることは、⑩段落「自分が他人に関心を持つことで生きる力を得る」ことの例である。
- 2) 大人が赤ちゃんに関心を持つことで力を得るのは、他者に依存した自己のあり方ではないか。
- 3) 赤ちゃんは、世話をする大人に関心を示しているわけではなくただ泣くだけである。したがって、「自分を心の、あるいは意識のあて先にしてくれるような他人」(⑦段落)ではない。
- 4) そうした他者である赤ちゃんに大人は関心を持つことから、ここでの大人は受け身ではなく

積極的な自己のあり方の例である。

- 5) だから、赤ちゃんと大人の例は、I での問題設定に対する「一つの答え」である。

1) は、II の隣接する⑩・⑪段落間の橋渡し推論によって成立する理解である。次の2) は、I の⑧段落に基づいた反証である。3) および4) は、I の⑦段落に遡って、⑩で描かれた赤ちゃんの存在とそれに対する大人主体のあり方について精緻化推論を行ったものである。2) から4) をふまえて、5) でより確かな理解が成立する。

授業においては、1) の水準から2) へ、そして3) ~5) へと学習者を導きたいが、それはどのようにして可能か。上の過程では、とりわけ2) と3) の過程が重要である。この過程に至るには、I における「ワン切り」の例と、II における赤ちゃんの例との違いを説明する必要がある。二つの例を比べることで、「ワン切り」の例では、着信の痕跡を他人が自分を意識のあて先にしてくれたことの記しとして受けとめることで自己存在を確かめているのに対し、赤ちゃんの例では、赤ちゃんはただ必死に生きているだけの他者であり、意識を自分(大人)に向けてくれるような存在ではないことが理解される。ここで、二つの例における自己と他者の関係の違いを明確にするのは、⑦段落の「自分を心の、あるいは意識のあて先にしてくれるような他人」という表現である。これを枠組みとして、二つの例における自己と他者の関係の違いを説明する仮説(理由づけ)を形成することで、赤ちゃんと大人の例が「一つの答え」であることが理解できるのである(原典でもこのことは明示的に述べられていない)。論証モデルに沿って言えば、こうした推論によって、先の事実・データと主張を結ぶ次のような理由づけが補われる。

理由づけ…自分を意識のあて先にしてくれるような他者に関心を持つことが積極的な自己のあり方である。赤ちゃんはただ生きることに必死な存在であり、大人にとって自分を意識のあて先にしてくれるような他者ではない。

### (3) 論証理解における仮説的推論

こうした読み手による理由づけの推論は、どのような性質のものであるのか。それは、「仮説的推論(アブダクション)」として特徴づけられるものと考えられる(佐藤佐敏は、これを文学作品を事例とした文章の解釈および授業論に援用しているが<sup>21</sup>,

本稿では、説明的文章の論証理解の過程を説明する枠組みとしてとらえ直したい。

仮説的推論は、パース (Peirce C. S.) が演繹的推論、帰納的推論の他に重要な科学的な推論の方法として唱えたもので、次のような推論形式をとる<sup>22</sup>。

驚くべき事実Cが観察される。

しかしもしHが真であれば、Cは当然の事柄であろう。

よって、Hが真であると考えられるべき理由がある。

本教材の読みにおける仮説的推論は、書き手と読み手の二つの相において想定される。まず書き手は「驚くべき事実」として赤ちゃんの例を発見し、それをもとに主張を述べているが、記述としては「仮説」が十分明示化されていない。それを補うのが、読み手による推論である。読み手は、事例と主張を表層的に受け取ることも可能であるが、より確証を抱いて理解するためには、事例を説明する仮説を本文全体を参照して再構成する必要があるのである。

ところで、米盛裕二は、仮説的推論における仮説の形成過程について次のように述べる<sup>23</sup>。

いいかえると、パースはアブダクションによる仮説形成は二つの段階を踏まえて行われると考えているのです。つまりアブダクションは最初にいろいろな仮説を思いつく示唆的 (洞察的) 段階とそれらの仮説について検討し、そのなかからもっとも正しいと思われる仮説を選ぶ (あるいは、それらの仮説の他にもっと適切な仮説がないかどうかを考える) 熟考的な推論の段階からなっています。

これまで見たように、読み手は、読みの過程において様々な推論を行うが、同時に「現実には読み手は怠惰で最小限の推論しか行いません」<sup>24</sup>とも指摘される。とすれば、国語科授業での読みにおいてパースの言う推論の段階的な過程が成立しやすいのは、協同的な過程 (話し合い) を通してではないだろうか。また、それはどのように成立するのか<sup>25</sup>。

#### 4 協同的な過程における論証理解と仮説的推論

##### (1) 授業の概要

ここでは、上述の問題に対して、「寂しい時代と聴く力」を扱った読みの授業における少人数のグループによる話し合い過程を分析することで、論証理解における仮説的推論の過程がどのようなものであるのかを明らかにする。対象とするのは、宮本浩治 (実践時広島大学附属中・高等学校教諭、現武庫

川女子大学) が、2008年5月に同校中学3年生に対して行った授業で得られた談話資料である<sup>26</sup>。授業構想の段階で、授業者と上記のような教材の論証構造について検討を行い、IとIIの間の飛躍を補うことを話し合いの課題とすることと、おおまかな授業展開を定めた。授業は全4時間で、次のように展開した。

第1時：通読後、カードに感想等を記述させる。

第2時：Iでの「寂しい時代」の示す内容と問題設定を読み取らせた後、IIでの赤ちゃんの例がなぜ「一つの答え」になるのかという課題で小グループによる話し合い (1回目) を行わせる。

第3時：前時の話し合いの結果をまとめさせ (2回目)、発表させるとともに理解を確認する。IIとIIIがどのようにつながるかをグループで話し合わせ (3回目)、I～IIIの関係を理解する。

第4時：「聴く」の用字に込められた意味から、I、II、IIIのつながりをとらえさせたいうで、現代における「聴く」ことの状態を考えさせる。

赤ちゃんの例に関わる話し合いは第2時 (約8分) と第3時 (約5分) の計2回であるが、2回目は1回目のまとめを行ったもので両者は連続的である。話し合いは、3名～5名の7つのグループで、次のような課題で行われた。

話し合い課題：なぜ赤ちゃんと大人の例が「一つの答え」になるのか。

以下に具体的に分析・考察を行うのは、第3時に行われた2回目の話し合いを録音し、文字に起こした資料についてである。なお、論証理解に関して仮説的推論が十分に行われるためには、授業過程における教師の教授行為が重要な意味を持つが、本稿では、学習者が行う仮説的推論に焦点化して問題設定しているため、授業過程についての考察は行わない。

##### (2) 協同的な過程における仮説的推論のあり方

上記課題に対する各グループの話し合い結果を分類すると次のようになった。

a 赤ちゃんの生きることへの必死さが大人が積極的に生きる上での見本となるとしたグループ…4例

b 子を持つことで大人は他人に関心を持つことができるようになるとしたグループ…1例

c 赤ちゃんに関わることはIにおける「意識のあて先にしてくれるような他人」を求めることとは違うとしたグループ…1例

d 話し合いの不成立…1例

これらのうち、aとbは、IIにおける赤ちゃんに焦点化し、学習者の持つ経験や信念をもとに生み出された推論であり、cは教材のIの部分をもとに生み出されたものとなっている。ここでは、aから1グループ(5班)、cから1グループ(4班)についてそれぞれ談話資料を引用し、分析・考察を行う(mは男子、fは女子を示す)。

まず、5班の話し合いは次のようであった。

**[seg.5-2] 5班2回目の話し合い過程(部分)**

m1: 関心ていうかさあ、赤ちゃんてさあ、関心ていうん? 大人からみたら? 1)

m3: 生きる力。

m2: そんなこと考えずにさあ、生きるか死ぬかどっちかしらってことよ。

m1: だけ、そういうことをする、赤ん坊に関心を持っている大人がいいんじゃないっていう。

m2: 生きるか死ぬか、で、生きている人に関心を持とうよってこと

m3: 結局関心持てっていうことを言いたいんだろ。

m1: そう。

m3: なんに関心を持つん?

m1: 赤ん坊。

m3: 他人ってだれ?

m1: だけ、大人から見た赤ん坊じゃないん。

m2: 違う違う。赤ん坊、他人、他人違う。

m1: 他人、自分が大人で、赤ん坊が他人。赤ん坊が生きるために頑張るけえ、すげえって。じゃけえ、生きる力。2)

m3: 自分の居場所は別に見つかってないじゃん。3)

m1: こいつを守ってやらなきゃいけないっていう。

m3: 何かに一生涯懸命になれば忘れられるよってこと? 4)

m1: うばうば、寝る。やり方わかんねえよ。

m2: いや、だけえさあ、生きることに必死になってる人のやつとかじゃないん? 5)

m3: でも、それって別にあれじゃん。居場所見つかってないやん。6)

m2: 必死に生きようとしている。じゃけ、誰かがおらにゃ死んでしまうって言いよるじゃろ、赤ちゃんが。

m3: 赤ちゃんが?

m2: 泣きながら。

m3: これ誰になれって言っとん?

m2: 赤ちゃん。

ここでは、下線部1)のm1の発話をはじめ、何度か事例における「関心を持つ」という行為の主体と対象を確認する発話が繰り返される。そういう中で、2)においてm1は赤ちゃんに焦点化し、「生きるために頑張る赤ちゃんはすごい」という仮説を立てる。それに対しm3は、3)においてIの⑥段落の文言「居場所」を手がかりにして、m1の仮説ではIと赤ちゃんの例とのつながりが見出せないことをモニタリングしながら、もう一方では4)において、そうした仮説の可能性を確かめる。これに、5)でm2も加わり、m1の仮説の補強を試みるが、6)のように、m3はIとのつながりを見出せないことから、この仮説に合意せず、再度赤ちゃんと大人の関係の確認へと戻る。この後、m1は同じ仮説をもう一度述べm3が疑義を提示するということを繰り返すが、m3も他の仮説を提示するにはいたらないまま話し合いを終える。

一方、より妥当な理解へと到達したのは4班である。それは次のような話し合い過程においてである。

**[seg.4-2] 4班2回目の話し合い過程**

f1: 人に関心を持つってことは人の話を聞くっていうこと?

f2: とりあえず関心を持つっていうことがどういうことかってことを赤ちゃんの例で示して、聞くっていうのは関心を持つってことの一つの分野みたいな。

t: どこが関心持っとお? だれが関心持っとお? 7)

f1: 例の中で?

t: うん。

f1: お母さんが赤ちゃんに。8)

t: どういうところから?

f1: どういうところから? 生きる力。

f2: ん?

t: m1, なんで?

m1: 生きるのに一生懸命で。9)

t: それはだれが?

m1: 赤ちゃんが。

t : でも、今、f 1 は大人が、お母さんが関心を持つって言ったよな。それはなんで？ どういうところから？

f 2 : こういうことに気づいたってこと自体が関心持つとるじゃん。10)

f 1 : 一生懸命生きる姿を見とる自体が関心持つとるってこと？

f 2 : 一生懸命っていう気持ちを感じ取とるってことはさあ、それだけで関心なんじゃないん。で、何を言えばいいん？

f 1 : 存在理由。正しい存在理由。

m 1 : 赤ちゃんイコール…

f 1 : 赤ちゃんに関心を持つってことは、人に依存するってことじゃないん。11)

f 2 : うちらこの前の授業でからさあ、賛成の人も反対の人も重要なかって言ったときに、他人に依存すると、他人を求めると、他人に関心を持つとの違いがあるって考える人は、あれでということ。

f 1 : 求めるっていうのと、関心を持つっていうのと…

f 2 : っていうのが違うって考える人はこの人に賛成するし、いっしょって考える人は…

f 1 : 違うよね。

f 2 : 違うと思うけど。

f 1 : 電話、ワン切りするようなことと、人の話を聞くってことは別のものでしょ。12)

f 2 : ワン切りするのは、その人に関心があるんじゃないくて、その人の中の自分に関心があるわけで、これは本当に赤ちゃんに関心がある。13)

f 1 : ああ。

f 2 : 自分抜きで考えれるのがいいねっていうのが、筆者のいいたいことじゃけえ。その結果、自分の意志もわかつたみたいな感じ…そんな理想、理想じゃない。

m 1 : 赤ちゃんはいろいろして、自分のことを監視しとるみたいな。

この班では、下線部7)で教師が赤ちゃんの例における「関心を持つ」行為の主体と対象の関係を問い、8)でf 1がそれを明確にする。9)でm 1は赤ちゃんに焦点化するが、教師の手助けもあり、10)でf 2が大人に再び焦点を戻す。このあとf 1は、何度かf 2の発言を確認しながらも、11)の「赤ちゃんに関心を持つってことは、人に依存するってことじゃ

ないん。」という発言によって、大人がIで問題にされた「依存」に当たるのではないかというもう一つの仮説を提示する。これに対し、f 2は、12)でIのワン切りの例における関心と赤ちゃんの例における関心のあり方の違いを説明するに至り、他のメンバーも合意する。

こうした5班と4班の話し合いには、共通する過程と異なる過程とが見られる。共通するのは、次の過程である。

- ・赤ちゃんの例で「関心を持つ」行為の動作主と被動作主とを明確にする過程。
- ・赤ちゃんの一生懸命さに焦点化する過程。
- ・赤ちゃんへの焦点化を修正し、大人に焦点化する過程。

5班は、IIの赤ちゃんの例と読み手の知識の中にある信念とを結びつけて仮説を形成し提示しているが、他の仮説は提示されなかった。また、Iに示された事例や説明に戻る読みが見られなかった。

一方、5班には見られず、より妥当な推論へと至った4班に見られたのは、次のような過程である。

- ・可能性のある別の仮説を提示する過程。
- ・別の仮説を否定し、より妥当な仮説を提示する過程。
- ・本文のIの部分から仮説の前提となる考え方を選取り取る過程。

4班のこうした過程は、Iにおけるワン切りの例とIIにおける赤ちゃんの例との違いを明確にし、それを説明する仮説を形成し得たことに一つの成因がある。もう一つは、形成する仮説(「その人の中の自分に関心がある」)の前提となる考え方をおそらく文章のIの部分に見出していた点である。

説明的文章の読みにおいて、読み手の既有知識を用いた推論は重要な役割を果たす。しかし、特に論証の理解においては、文章の提示した枠組みを本文の中で参照し、それに沿って仮説的推論を組み立てることが重要となっている。

## 5 総括

本稿では、説明的文章の読みにおける論証の理解が、話し合いという協同的過程における仮説的推論によって成立するという想定から、実際の話し合いの談話資料を分析・考察した。その結果、学習者が協同的に行う仮説的推論の特徴が明らかになった。

一つは、仮説を形成する際、本文の特定の箇所や立場への焦点化がなされ、そのありようが仮説の内

容を規定していたことである。二つ目に、学習者の形成する仮説には、文章内の事例と既有知識とを結びつけて形成するものと、事例および既有知識と文章内に提示された枠組みとを結びつけて形成するものが見られたことである。文章の全体的な参照が後者を成立させていた。三つ目に、協同的過程において、反証的な仮説を含め、複数の仮説が形成されることでより妥当性の高い推論へと到達し得たことである。四つ目に、協同的過程においては、学習者相互が他者の形成した仮説に対して、妥当性を批判的に吟味する役割とともに、補強する役割を果たすことがあり、その両側面が推論の深まりをもたらしていたことである。

以上は本研究の成果であるが、課題も多い。一点目に、論証理解を目的とした協同的過程の談話資料には、アナロジーなど他の推論方法もうかがわれたが、そうした観点からの考察を行えなかった。推論過程をとらえる枠組みについて、理論的な拡張が必要である。二点目に、授業過程とグループでの話し合いとの関係について、考察の対象とすることができなかった。教師による論証の指導的な枠組みと、学習者同士の協同的過程における論証理解のあり方との関わりについて、調査と分析を重ねたい。

#### 〈注〉

- 1 拙稿「説明的文章の読みにおける「論理」の再検討」(『広島大学大学院教育学研究科紀要』第二部、文化教育開発関連領域、第58号、pp. 103-111)において整理した。
- 2 光野公司郎『国際化・情報化社会に対応する国語科教育』溪水社、2003年 難波博孝「論理／論証教育の思想(1)」『国語教育思想研究』第1号、2009年、pp. 21-30
- 3 Toulmin, S. *The Use of Argument*, Cambridge: Cambridge University Press, 1958.
- 4 井上尚美『言語論理教育への道』文化開発社、1977年
- 5 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、1993年など
- 6 岩崎豪人「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紀要：PROSPECTUS』第5号、2002年、pp. 12-27
- 7 濱田秀行『クリティカルな思考を育む国語科学習指導』溪水社、2007年

- 8 岸学『説明文理解の心理学』北大路書房、2004年
- 9 大河内祐子「論説文におけるアーギュメントの理解」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第40巻、2000年、pp. 131-138など
- 10 富田英司・丸野俊一「思考としてのアーギュメント研究の現在」『心理学評論』第47巻第2号、2004年、pp. 187-209
- 11 河野順子『〈対話〉による説明的文章の学習指導』風間書房、2006年
- 12 野矢茂樹『論理トレーニング』産業図書、1997年、pp. 42-44
- 13 甲田直美『文章を理解するとは』スリーエーネットワーク、2009年、p. 13
- 14 同上書、p. 62-63
- 15 同上書、p. 69 原典は以下のもの。Kintsch, W. *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998
- 16 拙稿「説明的文章の読みの学力における暗黙の推論の位置」『国語科教育』第45集、1998年、pp. 左51-60
- 17 石原千秋『評論入門のための高校入試国語』日本放送出版協会、2005年、p. 12
- 18 光野前掲書、p. 60
- 19 井上尚美『思考力育成への方略』明治図書、1998年、p. 92
- 20 『母の友』2003年3月号、pp. 36-45
- 21 佐藤佐敏「解釈におけるアブダクションの働き—C. S. Peirceの認識論に基づく「読みの授業論」の構築—」『国語科教育』第67集、2009年、pp. 27-34
- 22 米盛裕二『アブダクション』勁草書房、2007年、p. 54
- 23 同上書、p. 50
- 24 甲田前掲書、p. 60
- 25 拙稿「説明的文章の読みにおける論証理解の協同性」(『国語教育研究』第51号、2009年、pp. 56-65)において、論証の批判的読みを目的とした協同的過程について事例的な考察を行っている。
- 26 両者の共同研究として第116回全国大学国語教育学会において口頭発表を行った(間瀬・宮本「小グループの話し合いにおける説明的文章の推論的読みに関する研究」2009年5月31日、秋田大学)。

(広島大学)

2011. 3. 31 発送