

## 言語活動を支える論理的思考力・表現力の育成

～「根拠・理由・主張の3点セット」による文学の読みの交流～

都留文科大学 鶴田清司

### はじめに

周知のように、OECD 生徒の学習到達度調査（PISA）や全国学力・学習状況調査の結果、自分の考えを論理的に表現するのが苦手な児童・生徒が多いことが明らかになった。

例えば、PISA2000 年調査（読解力）における「落書き」問題（問3：落書きについて賛成と反対の立場から意見を述べた手紙を読んで、どちらの手紙に賛成かをその内容にふれながら自分なりの言葉を使って説明する、問4：どちらの手紙に賛成するかは別としてどちらの方がよい手紙だと思うかを手紙の書き方にふれながら説明する）では、日本の高校生の無答率は、それぞれ 15%、27% で、OECD 平均の 2 倍もあった。

また、2008 年度全国学力調査の中学国語 B の「問3」は、「全然明るい」という言葉の使い方の是非について自分の考えを述べるという問題であった（→資料参照）。その際、「条件1 レポートにある国語辞典の記述やグラフの内容を根拠にして書くこと」、「条件2 根拠とした国語辞典の記述やグラフの内容を具体的に挙げて書くこと」、「条件3 『なぜなら』に続けて、70 字以上、100 字以内で書くこと」という条件が付いている。しかしながら、全国の平均正答率は 53.7% で、根拠をあげて書くという条件を満たしていない解答（感想文レベルのもの）が 18% もあった。

今後は、単に過去問を解かせるという「試験対策」「問題慣れ」としてでなく、各教科等において、さまざまなテキストを読んで自分の考えを練り上げてわかりやすく論理的に述べるという言語活動の充実を図る必要がある。その意味で、新学習指導要領の理念・趣旨は重要である。

では、論理的な思考力・表現力（伝え合う力としての論理的コミュニケーション能力）を育てるためにはどうしたらよいだろうか。

### 1 「根拠・理由・主張の3点セット」とは何か

本ワークショップでは、論理的な思考力・表現力の育成のために、主張を支える根拠（具体的な事実・データ）をあげるだけでなく、それに加えて理由（事実・データの解釈）も述べることが重要であるということ述べたいと思う。

先の中学国語 B の正答例を見てみよう。

例1 私は、南さんの考えに賛成します。なぜなら、どちらの国語辞典にも「全然」のあとに否定的表現を伴う場合と伴わない場合の2種類の使い方が載っている（根拠）、どちらの使い方をしていても良いと思うからです（理由）。

例2 私は、原さんの考えに賛成します。なぜなら、グラフの総数を見ると、『全然明るい』と言うことがない人が 78.6% もいて（根拠）、『全然明るい』はだれもが使う一般的な言い方とは言えないからです（理由）。  
(カッコ内は鶴田)

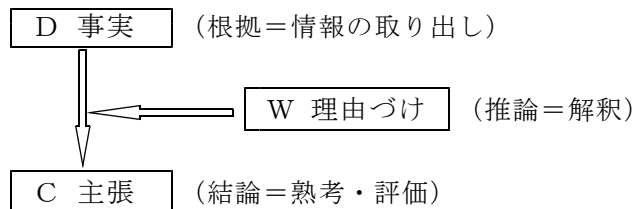
ここでのポイントは、単に「根拠」を示すだけでは不十分だということである。設問も「あなたがそう考える理由を、次の条件1から条件3にしたがって書きなさい」となっている。本来、自分なりの「理由」が示されていないと正答にならないはずである。先の解答例の理由づけの部分を抜いてみると、その大切さが実感できる。

議論の分析モデルとして知られる「トゥルミン・モデル」を見てみよう。トゥルミンは、議論の

強さを次の六つの基本要素から分析している。

- ①主張(Claim)…結論
- ②事実(Data)…主張の根拠となるデータ
- ③理由づけ(Warrant)…なぜその根拠によって、ある主張ができるかという説明
- ④裏づけ(Backing)…理由づけが正当であることの証明
- ⑤限定(Qualifiers)…理由づけの確かさの程度
- ⑥反証(Rebuttal)…「～でない限りは」という条件

これを単純化すると、次のようになる。



そのポイントは、客観的な事実・データとそれに基づく理由づけ(事実・データの推論・解釈)が妥当かどうかということである。根拠として同じデータを用いても、その推論・解釈が間違っていたり強引であったりすると、主張が説得力を持たないことになる。

PISA 型読解力における「情報の取り出し」「解釈」「熟考・評価」というプロセスも、実は、「事実(データ)」「理由づけ」「主張」という「トゥルミン・モデル」に対応している。言い換えると、「根拠・理由・主張の3点セット」である。

ディベートの指導では、以前から「トゥルミン・モデル」が活用されている。根拠となる証拠資料を引用しながら、それを解釈した内容を理由づけに用いて、自分の立場を主張するという構造である。「三角ロジック」ともいう。しかし、実際は、証拠資料をあげるだけで、自分の言葉による理由づけ(データの解釈)がないものが多い。例えば、「〇〇総研の〇〇氏は次のように述べています。引用開始。『サマータイム制導入による経済効果は年間〇兆円』。引用終了。したがって、肯定派の主張する第一のメリットが発生します」というような立論である。これでは審判や聴衆は肯定側の主張が本当に妥当かどうかを判断することができない。専門的な知識を持っていないからである。むしろ、自分の考えを分かりやすく述べるというコミュニケーション責任を果たすためにも、自分の言葉と論理による「理由づけ」が必要である。

いずれにしても、「トゥルミン・モデル」のような論理的思考・表現の方法・形式をディベートに限定しておくのはもったいない。国語科を中心に、すべての教科で、日常的にこうした発表・記述・討論の仕方を指導していくことが望まれる。しかし、現行の国語教科書の中には、根拠と理由の区別が曖昧で、ほとんど同義的に使っているものもある。早急に改善すべきだろう。

## 2 国語科における実践例の紹介

まず、中学校2年生の授業。沖縄慰霊の日の新聞記事(4紙)を比較して、どれが最も沖縄の人々の思いを伝えているかを発表するという学習であった(→資料参照)。生徒は、比較の観点として「写真」「見出し」「本文」のいずれかのグループに分かれて、自分の意見を発表していった。その中に根拠と理由を明確に区別しているものがあった。ある生徒は、「A紙の写真では赤ちゃんを抱いた母親が慰霊碑の前で手を合わせています(根拠)。そこから悲惨な戦争を次の世代に語り伝えるとともに、二度と戦争を起こしてはならないという沖縄の人たちの願いが伝わってくるので(理由)、A紙がいいと思います」と述べていた。別の生徒は、「B紙の写真ではお年寄りが慰霊碑の前で靴を脱いで正座しています(根拠)。戦争で亡くした家族や友達を悲しんでいる様子が伝わってくるので(理由)、B紙がいいと思います」と述べていた。単なる根拠(情報の取り出し)だけでなく、理由(取り出した情報の解釈)も加えることによって説得力が高まっている。

次に、私自身が小学校5年生を対象に行った授業を紹介する。「大造じいさんとがん」の2種類の本文（主な違いは敬体と常体）の〈比べ読み〉による批評が学習課題であった。具体的には、A社とB社の教科書本文を比較することによって、構成・表現・挿し絵などの違いに気づき、どちらの方がよいかについて自分の考えを発表し合うことを授業の目標とした。

実際の子どもの批評文を紹介する。

B の四だんらくなどに出てくる「え場」や「形せき」などはふだん使わないから読みにくいのに対し、A の「えさ場」や「あと」などふだん使っている言葉だからわかりやすかったです。だから、Aの方がよいと思います。(N・S)

A はけい語だけど、B は言い切り（常体…鶴田）になっているので、少し読みにくいと思います。僕は国語の時間に音読する時にはいつもけい語なので、けい語に慣れているからです。だから、Aの方がよいと思います。(H・K)

Aの方はていねい語でまったりしていて、Bの方は場面場面がパップとしていて、読んでいる人はこの先はどうなっているんだろうと思いつつ読むからBの方がよいと思います。(I・T)

Aのさし絵の25ページのじいさんの絵はとても若く見えるけど、Bのさし絵の89ページのはこしが曲がっていて、じいさんぽいです。物語の中ではじいさんと呼ばれているので、さし絵はじいさんの絵の方がよいと思います。だから、私はBの方がよいと思います。(Y・H)

いずれも単なる根拠（情報の取り出し）だけでなく、波線部のように、理由（取り出した情報の解釈）も加えることで説得力を高めている。

次に、小学校低学年の事例を紹介しよう。小学校2年生の授業で、子どもたちが書いた詩を読んで、その題名は何かを考えるという学習が行われていた。その際、なぜそう考えたか、理由も発表するというようになっていた。

次の詩の題名をめぐって、子どもたちから次のような発言があった。

さいしょは大きい  
つかえばつかうほど  
小さくなる

C1 けしゴムだと思います。理由は、つかえばつかうほど小さくなると書いてあるからです。

C2 けしゴムだと思います。理由は、さいしょは大きいからです。

C3 けしゴムだと思います。新品のときは四角いからです。

(中略)

C6 石けんだと思います。(他の子どもから「ああ」の声)理由は、つかえばつかうほど、どんとけて、小さくなるからです。

T 石けんは使うと小さくなってどうなる？

C なくなる。C おれる。C やわらかくなる。

この中で、C1は「つかえばつかうほど小さくなる」という文を根拠にしている点はよいが、それを理由と同一視している。いわば「理由」と「根拠」が未分化の状態である。C2も同様である。

それに対して、C4、C5、C6は、本文中の根拠をあげるだけでなく、それを自分の既有知識・経験をもとに推論して、考えの理由を述べている（波線部）。例えば、C6の推論の過程・構造は、「つかえばつかうほど小さくなる」と書いてある（根拠）→石けんはつかえばつかうほど、どんと溶けて小さくなる（理由）→だから題名は「石けん」である（主張）、というものである。このように、本文中の言葉を自分の生活経験と結びつけることが「理由」を具体的かつ説得的なものにする。2年生でも「根拠」と「理由」は無意識的に使い分けているのである。

さらに、小学校4年生の「白いぼうし」（あまんきみこ）の授業で、「女の子の正体は何か」をめぐって討論が行われていた。子どもたちからは「ちょう」「おばけ」「シャボン玉」といった意

見が出された。それぞれを検討していく中で、「おぼけ」や「シャボン玉」には根拠がないことが確認され、「ちょう」という意見が優勢になっていった。

ある子どもは、「男の子がやってきたとき、女の子は『早く行ってちょうだい』と松井さんに『せかせかと』言っている。またつかまるといやだからあわてたのだと思う。」と発言した。

その後も、「ちょうは菜の花の所に飛んでいくから、タクシーに乗ったとき『菜の花横町』と言ったのだと思う。」「女の子は『つかれたような声』を出している。ぼうしの中で逃げようと動き回ったせいだと思う。」といった説得力のある意見が次々に出されていった。

いずれも本文中の表現を「根拠」として取り出しつつ、それを自分なりに解釈して、「女の子＝ちょう」と考える合理的な「理由」（波線部）を述べている。

こうした発言が出てきたら、その場で高く評価するようにしたい。他の子どもたちもそうした発言の価値に気づいて、自分の中に取り入れようとするだろう。かくして「根拠・理由・主張の3点セット」が共有され、定着していくはずである。

#### 【補記】

先日、ある学校の「一つの花」（今西祐行）の授業で、最後の場面で「ゆみ子はお父さんの願いどおりに成長しているか？」という学習課題にそって、根拠・理由に基づいた話し合いが行われていた。例えば、次のような発言が見られた。

- ・「スキップをしながら」（根拠）→ゆみ子が元気に育っていることがわかる（理由）→お父さんの願いどおり成長している（主張）
- ・「ゆみ子の高い声がコスモスの中から聞こえてきました」（根拠）→ゆみ子が明るい元気な子に育っていることがわかる（理由）→お父さんの願いどおり成長している（主張）
- ・「お昼を作る日です」（根拠）→ゆみ子が大きくなってお母さんの手伝いをしていることがわかる（理由）→お父さんの願いどおり成長している（主張）

また、同じ根拠をもとに異なる理由づけをした発言も見られた。

C1「母さん、お肉とお魚とどっちがいいの」（根拠）→ゆみ子は小さいときは「一つだけちょうだい」としか言わなかったので成長していることがわかる（理由）→お父さんの願いどおり成長している（主張）

C2「母さん、お肉とお魚とどっちがいいの」（根拠）→どちらかを選べるということは戦争中よりも恵まれた生活をしていることがわかる（理由）→お父さんの願いどおり成長している（主張）

このように、根拠と理由を区別することによって、それぞれの考え方の筋道がよく分かり、自他の異同が明確になり、子どもたちの考えがさらに広がり深まっていく。

### 3 〈根拠・理由・主張の3点セット〉による文学の読みの交流 ～「ごんぎつね」の比べ読み～

#### 【授業目標】

- ①二つのテキスト（草稿と定稿）を比べて読むことによって、表現の違いに気づくことができる。
- ②それぞれの違いに基づいて、どちらのテキストがよいかについて、自分の考えを発表することができる。（根拠・理由をともなった批評の芽を育てる）。

#### 【本時の展開計画】

教師の働きかけと学習活動	指導上の留意点など
◇「ごんぎつね」の学習を想起する T 4年生のときに学習した「ごんぎつね」はどんな所が印象に残っていますか。 C ごんが一生懸命に償いをしたところ。	

- C ごんの思いが兵十に伝わらなかったところ。
- C 最後にごんが兵十に撃たれたところ。
- T 最後の場面を音読してみましょう。

◇草稿と比較して批評する

- T みんなが使っている教科書の本文と新美南吉が最初に書いた元の文章とは少し違っています。違っている所に線を引きましょう。
- T いろいろな違いがありますね。

この中で最も重要だと思う違いはどこですか。また、あなたはどちらの方がいいと思いますか。その理由も発表しましょう。

- C 呼び名が「ごんぎつね」と「ごん」となっているところです。「ごんぎつね」に比べると、「ごん」の方がかわいらしく、親しみが持てるような感じがするから、教科書の方がいいと思う。
- C 元の文章は「ようし!」「ドン!」のように符号がついています。この方が気持ちや様子がよく伝わってくるから、元の文章の方がいいと思う。
- C 元の文章は「落としました」、教科書は「とり落としました」となっている。「とり落としました」は、ショックで思わず落としてしまったという感じが強くなるから、教科書の方がいいと思う。
- C 「うれしくなりました」と「うなずきました」の所です。私は、元の文章の方がいいと思います。なぜかという、と、「うれしくなりました」はごんの気持ちが直接分かるけど、「うなずきました」では気持ちが分からないからです。
- C ぼくは、教科書の方がいいと思います。うなずくことで、自分がやったということを兵十に分かってもらえるからです。
- C 私も教科書の方がいいと思います。「目をつぶったまま」というところから、ごんがもうすぐ死んでしまうということが分かるからです。
- T この問題は、どちらが正解ということはありません。きちんと理由が述べてあれば、どちらも正解です。

- ・草稿「権狐」(表記を一部改変)の最終場面をプリントしたものを配布して、教師が音読する。
- ・机間巡視をして、個別に助言を与える。
- ・この発問が分かりにくい場合は、「一番心に残った違い」「一番気になった違い」でもよいと補足説明する。
- ・なるべく多くの子どもに発表させる。
- ・理由がうまく言えない場合は、無理に言わなくてもよいことにする。
- ・物語全体と関連づけて考えさせるようにする。
- ・友だちの意見をよく聞いて自分の参考にしたり、自分の考えを見直したりするようにする。
- ・考えの違う子どもに発言を求める。

#### 4 まとめ

「根拠・理由・主張の3点セット」は、説得力のある主張や議論をするための枠組として機能する。こうした基本型があると、子どもたちに「説得力のある意見の組み立て方」を指導しやすい。

「根拠・理由・主張の3点セット」のメリットはこれにとどまらない。それによって学習内容の理解が深まるという効果があることも指摘しておきたい。

自分の日常的な生活経験をもとに理由づけることによって、教科内容としての知識（概念・原理・法則）が実感的に理解できるという学びの体験が起こる（→理科の事例）。いわば「本当に分かった」という状態である。認知心理学の研究でも、トップダウン的に知識を教え込むのではなく、ボトムアップ的に既有知識・経験を利用し、再構成していくことが科学的概念の形成にとって有効であると言われている。

例えば、小学校2年教材の「お手紙」（ローベル）の主人公は誰かという問題をめぐって話し合いをすると、「がまくん」派と「かえるくん」派に分かれるが、それぞれの理由はさまざまである。例えば、「かえるくんはアンパンマンのように困っている人を助けているから」という発言は「主人公＝事件を解決した人物＝かえるくん」という考えの理由づけになっている。こうして主人公という文学的な概念・用語の理解が学習者の実感を通して深まっていくのである。

さらに、このように自分の意見を発表し合い、それぞれの意見の根拠や理由を検討し合うことによって、授業が対話的かつ協同的になるということも指摘しておきたい。自分とは異なる意見に出会うことで、「自分の知識や考えの狭さや思考の限界や誤りに気づく」「他者の考え方のおもしろさやすばらしさに感動を覚える」といったメタ認知的な気づきを引き起こされる。こうして、単なる知識の機械的な記憶とちがって、子どもたちの思考が深まり、知識が確かなものになっていく。根拠や理由に欠けた「思いの言い合い」では、こうした対話的・協同的な学び合いは起こりにくい。

#### 【引用文献・参考文献】

- ・井上尚美（2007）『思考力育成への方略～メタ認知・自己学習・言語論理～（増補新版）』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（2008）『「読解力」を高める国語科授業の改革～PISA型読解力を中心に～』明治図書
- ・鶴田清司（2010）『対話・批評・活用の力を育てる国語の授業～PISA型読解力を超えて～』明治図書
- ・鶴田清司・河野順子編（2012）『国語科における対話型学びの授業をつくる』明治図書
- ・Toulmin,S.（1958）*The Uses of argument*. Cambridge University Press（updated ed.2003）, 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
- ・中村敦雄（1993）『日常言語の論理とレトリック』教育出版センター
- ・藤森裕治（2007）『バラフライ・マップ法～文学で育てる〈美〉の論理力～』東洋館出版社