

# 学習者の主張と「根拠データ」

——教室担当者の観点から——

新 井 久 容

キーワード

根拠をともなった主張・「理由づけ」・「根拠データ」=考える材料  
担当者による引き出し

## 1. はじめに

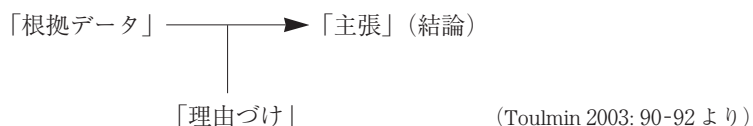
人と人とのコミュニケーションにおいて、自分の言いたいことを他者にも理解できるように伝えることは基本である。しかし、単に「私はこう考える」という主張だけを述べても、その内容が理解されないことがある。そのような主張の背景（前提）が、コミュニケーションの相手との共通了解事項となっていない場合である。これに対して、なぜそのように主張するのかという根拠を示すことによって、理解されやすくすることは可能であろう。ただ、何らかの主張をすること、そして、そのことの根拠を示すことが、それほど容易ではないことは、実際の日本語の教室を担当してみるとよくわかる。

本稿は、教室活動において、根拠をともなった主張が明確に提示されるためには、どのような条件が求められるのかを考え、教室担当者がそのことを認識することが重要であることを論じるものである。まず、教室活動で求められる主張の内容を明らかにした後、実際の教室活動において、その前提となる条件を検討していきたい。

## 2. 教室活動で求められる根拠をともなった主張

### 2-1. トゥールミンの議論のモデル

根拠に基づいて何らかの主張を正当化しようとする議論のモデルとして、トゥールミンの議論モデルが引用される。これは、古典的三段論法に対して、根拠となる部分を「データ」と「理由づけ」の二つに分け、その役割の違いを明確にしているところが、議論の分析に適していると評価されているためである (Toulmin 2003:100, 足立 1984: 99-100)。トゥールミンは、結論を導き出すための基になる事実を「データ (data) (以下、便宜上一般的なデータということばと区別するために、福澤 (2002) に倣って「根拠データ」と言い換える)」と呼び、その「根拠データ」から導き出される結論を「主張 (claim)」と呼ぶ。さらに、なぜその「根拠データ」からその「主張」が導き出されたのかを説明する「理由づけ」(warrant) が、「根拠データ」と「主張」とを合理的に結びつけるために必要であると、トゥールミンは言う。「主張」の直接的な証拠を「根拠データ」とするならば、その証拠を採用した理由が「理由づけ」である。これは、以下のように図式化される。



「根拠データ」やその「理由づけ」が十分に人を納得させるような内容であれば、説得力のある議論ということで、その「主張」は受け入れられやすくなるだろう。研究論文もこれと同じ構造であり、「根拠データ」を提示し、なぜそれが証拠として適当なのかという理由づけをしながら、結論の妥当性を「主張」する。しかし、論理的には当然のことも、日常的にものごとを説明するときには、そこまで認識されていないことがあるため、この基本的な構造をまず確認しておきたい<sup>1)</sup>。

さて、何らかの「主張」を説得力のあるものにするために必要な根拠、

すなわち、「根拠データ」と「理由づけ」について、トゥールミンは、「根拠データ」は顕在的である一方、「理由づけ」は潜在的であると言っている。これは、「根拠データ」に意味を与え、「主張」を主張たらしめている「理由づけ」の部分は、既に「根拠データ」の中に包摂されて提示されることが多く、明示的に示されないということである。しかし、「根拠データ」に意味を与えているのは、この「理由づけ」の部分であり、同じ「根拠データ」を扱ったとしても、その解釈によって異なる結論が出る（出せる）可能性がある。このような意味において、「理由づけ」は非常に重要な部分であるということが言えよう。

## 2-2. 「理由づけ」を表現することの重要性

日本語の授業においても、主張を根拠も含めて表現するということが、特に「理由づけ」を明らかにすることは、重要であると思われる。ひとつは、論理性という観点から、もうひとつは、個人のものへの捉え方を対象化し、相対化していくという観点からである。後に説明するように、ともに、コミュニケーション活動には不可欠な要素であると考えられる。

上記の議論のモデルは、他者に対して、いかに説得力のある議論を展開できるかという点から考えられている。つまり、論理性という観点である。単に「〇〇は××である」と主張するだけでなく、そのような結論に至ったプロセスを、「～で、～で、～で、～であるから」と、根拠から、それも普段は表に出ることのない「理由づけ」にまで遡り、段階を追って説明することによって、主張と根拠との因果関係が明らかにされる。この論理性は、自分の主張を他者に理解してもらうためには必要なことだろう。また、特に「主張」が食い違う者同士が議論する場合、この「理由づけ」まで遡って考えることは重要になると思われる。最終的な結論である「主張」

---

1) なお、トゥールミン・モデルはここで終わっているわけではないが、本稿ではこの基本的な部分だけを用いることにして、これ以上の詳細には立ち入らない。

のみの応酬に終始しているだけでは、お互いに歩み寄りの余地はない。「理由づけ」を含む根拠にまで遡って初めて、どの部分で違っているのかという検証が可能になり、コミュニケーションもそこから再開できる。議論によって新たな方向性を見出す可能性も、ここにある。

さらに、上記の論理性という理由の他に、「理由づけ」まで表現することに意味を見出すのは、この部分に個人の価値判断が含まれており、日常的にこの部分は明らかにされていないことが多いからである。福澤(2002:130)は、この部分を個人の仮定の集合であると捉える。そして、議論という思考プロセスの最も早い時期に登場し、個人の意識下で当然のものとして扱われていると指摘する。人は日常生活の中で意識せずに多くの結論づけをしているが、必ず自分の中には、それをそう結論づける何らかの基準や、ものごとを見る枠組みがあるはずである。個人がいつの間にか身につけ、自分自身の疑問の対象とはならない価値判断の部分は、あえて意識化しようとしなければ表に出ないのである。

竹田・西(2004:54)が現象学という立場から発言しているように、人間関係の衝突の原因となる人の権利や権限というものは、どのように説明されようとも、大多数の人間がそれを正当なものとして承認していることだけが根拠となっている。様々な考えの中から、そのような共通認識を構築していこうとするときに、他者とのコミュニケーションを通して、自分自身が当然視している考え方を対象化し再検討することは不可欠である。人の自由や平等を生まれながらにもっているものであると唱えるだけでは解決のつかない問題が山積している現在、現実の中で人とコミュニケーションを重ねながら問題を解決しようとするならば、それは必要な能力のひとつであるとも言えるだろう。

しかしながら、実際の教室活動において、上記のような個人が当然視している部分を相対化するプロセスを組み込もうとするとき、学習者が自らの考え方をつかむことができなければ、それを対象として再考し相対化することは不可能である。したがって、授業では、この「理由づけ」部分を、

「主張」とともに学習者に意識させることに最初の重点がおかれることになる。本人がそれを意識できれば、それが対象化され、相対化される可能性もあるからである。この個人のものの方の見方・考え方に当たる「理由づけ」の部分は、個人の外にはなく内にあるという意味で、その人独自のものである。「理由づけ」から「主張」に至るまでのプロセスも、個人によって異なるだろう。したがって、「理由づけ」から「主張」までの議論が明らかにされれば、書いた本人独自の考え方が次第に明らかになると考えられるのである。

それでは、以上のような論理性と独自性を目標にしている教室活動において、実際に「根拠をともなった主張」はいかに表現されうるのかを、検討していこう。

### 3. 授業の検討

#### 3-1. 分析対象授業と方法

##### 3-1-1. 対象授業の概要

分析の対象とした授業は、筆者が担当した「総合3E」（2005年秋学期、早稲田大学日本語研究教育センター開設：初級終了後の学部・大学院生が履修）である。実際の活動コンセプトは細川（2003）をベースにしており、論理性や独自性のあるレポートを完成させていく活動を通して、学習者の主張を学習者自らが対象化し相対化できるようなプロセスが組み込まれている。その出発点として、先に述べたように、主張をその根拠とともに明らかにすることがまず求められる。本授業がこのような枠組みをもつがゆえに、本稿の分析対象としても適当であると判断した。

具体的な活動は、学習者自らが選んだトピックの中からテーマを設定し、それを巡る、①主張、②対話（他者との議論）、③結論、という三つの段階を踏んで、一つのレポートを完成させていく。レポートは毎回、授業前にクラスのメーリングリストに送られ、授業では、その内容について参加者同士がコメントをし合うという活動が繰り返される。

学習者（最終レポートを提出した者）9名の他、ティーチングアシスタント（以下 T1）1名と学生ボランティア（以下 T2, T3）2名が参加した。これら3名は、同形態の授業に参加した経験がある。活動は、筆者（以下 T4）または T1 が進行役をつとめる全員参加の全体検討と、学習者3名程度に対し、T1, T2, T3, T4 がそれぞれ進行役をつとめるグループ検討とを組み合わせて行った。

### 3-1-2. 分析の方法

上記活動の授業記録（録音後文字化）と学習者のレポートを用いて、進行役がどのように学習者から「主張」や「理由づけ」を引き出そうとし、それがどのような結果に終わったのか、という観点から走査し、その内容の質的な分析を行った。

論理的には、ある根拠（「根拠データ」＋「理由づけ」）から、ある「主張」が導き出されるので、「主張」を問うためには、学習者の認知の材料となった事実である「根拠データ」を取り出して、それについて「どのように考えているのか」を問えばよい。逆に、根拠を問うためには、「なぜそのような主張に至ったのか」というプロセスを遡ればよいことがわかる。しかし、実際の授業記録を辿ると、進行役が「主張」や「理由づけ」をメタレベルでのみ学習者に要求している場面があることに気づく。つまり、「理由づけ」を問うための「根拠データ」が十分でないところで、考えるプロセスを遡って「理由づけ」を出すよう働きかけたり、「主張」を問うための「根拠データ」が十分でないところで、学生の「主張」を求めたりしている場面がある。考える材料となる具体的な「根拠データ」のないところで、「主張」や「理由づけ」を問うているのである。そのような場合、「主張」や「理由づけ」は明らかにされない。ここで、「根拠データ」の重要性が浮かび上がってくる。

以下の分析では、「理由づけ」を引き出すことができなかつた例とできた例を軸に、考える材料となる具体的な「根拠データ」の重要性を検討し

ていきたい。

### 3-2. 「理由づけ」を引き出せなかった例（2006.1.18 授業記録より）

以下の例は、あるグループ活動記録を、上記の視点で切り取ったものである。参加者は、T1, 学習者A, Bの3名である。

Aは、「戦争はやめられるか」という問いを掲げ、「教育によってそれが可能になる」と主張した後、「対話」に臨んだ。この「教育」というキーワードが出てきた背景を辿ると、その2週前の授業（全体検討）において、2003年の米国での同時多発テロが話題になった際、ある学生から「（戦争回避のため）教育が大切である」という意見が出されたことによる。Aは「私もとても大切だと思っている」、それをレポートに「入れていきたい」と応じた（2005.11.2 授業記録より）。しかし、Aのレポートに書かれた「教育」についての記述は、「主張」の段階でも「対話」の段階でも、その根拠が曖昧で概念的な一般論に終始している。このため、T1は、Aの「理由づけ」を引き出そうとする。

#### 3-2-1. 学習者本人からの「根拠データ」が意識されなかった場合

T1：で、それはよく分かるんですが。で、えーと、その教育が必要だって書いてあるんですよね。書いてあるんです。書いてあるんですが、どうして必要なのか

A：どうして？

T1：うん。その理由が書いてなくて

A：うー。理由書いてない。うー。

T1：まず、えーと、Aさんがその戦争をやめるためには教育が必要です。

A：理由は like ここ、ここで書いたと思った。（ペンでレポートをコンコン叩く）

T1：どこで？

A：like どこで理由がないですか。

T1：Aさん、まずAさんは戦争をやめるためには教育が必要ですから書いてますよね。あー、っていうか、そういう意見ですよね、主張でしょ（A：はい）。で、その、Aさんが戦争をやめるためには教育が必要ですからっていうふうに考

える、なんでそういうふうにかえるのか、どうしてAさんがそういうふうにかえるのかっていう考えのプロ

A : こ、ここで書いた

T1 : 考えのプロセスが知りたい。

A : process 知りたい。

T1 : うん。process of thinking。

A : でも、process 入ったと思います。like どこで

T1 : ここで書いてあるのは、例えば、うんと、うーんと、どこがいいかな。例えばここ

A : 対話の考えるのところで、process を書いた、と思った。

T1 : 知性があるって、人間はこの知性があるから、「知性で暴力が受け入れられるならば、知性で受け入れられないようにすることもできます」(レポートを引用)。だから教育が必要です。

A : これは理由!

T1 : うん。教育が必要な理由なんですけど、Aさんが教育が必要だって思う理由を聞きたい。

A : ここ、ここで書いた。

T1 : これは、えーとね

A : これは私の理由。私の教育が必要の理由と思う。「知性で暴力が(上記引用と同じ部分を繰り返す)」ここで。知性については、知性は教育についてこと。だから。

T1 は、A が「教育が必要」だと主張する理由が知りたいと言っている。そこに至るまでに「考えたことのプロセス」を書いてほしいと言っている。提出されたAのレポートを見ると、教育が必要だという主張の根拠として、「人間に知性がある」、そして「知性で暴力が受け入れられる」ならば、その逆の「知性で暴力を受け入れられなくする」ことも可能だと書かれている。しかし、T1が言うように、どのような教育がどのように「暴力を受け入れられなくする」と考えているのかという、Aがその主張に至った理由や、そう「考えたプロセス」までは書かれていない。

ただし、そのことを問うために、T1は「理由が聞きたい／知りたい」、「考えのプロセスが知りたい」(太字部分)というメタレベルでの問いを繰



り返している。その結果、T1「書かれていない」—A「書いた」(下線部)という押し問答になっている。T1の問いは、直接「理由づけ」を引き出そうとするものであるが、その「理由づけ」が隠されている「根拠データ」が何もないところで、やりとりが繰り返されている。レポートに書かれたAの説明が観念的で一般的であるのと同様、T1の問いも観念的一般的である。

教育によってどのような結果がもたらされ、最終的に戦争の回避へとつながると考えているのか、という考えたプロセスが「知りたい」のであれば、実際にAとともに、そのプロセスをひとつずつ辿ってみる必要がある。ここでは、そのプロセスの一部を導き出すための具体的な「根拠データ」、たとえば教育内容などの考える手がかりになりそうな材料を投げかけるといふ働きかけが、T1側からはされていない。Aから「理由づけ」を聞き出そうとする一方である。もちろん、そのような材料を投げかけたからといって、すぐにAが反応するとは限らない。ただ、具体的な材料がないところでは考えられないため、学習者からの「根拠データ」がなければ、何らかの形で引き出さなければ、このような状況は動かすことができないと思われる。

この後、T1はAに尋ねる：

T1：分かる？

A：分かると思います。でも…。分かります。うん。(T1の)言ったこと分かります。でも、今度のとき何をするかちょっと分かりません。このレポートをもう一度書いたとき。

T1：えと、私の言った質問の意味は分かりました

A：分かります。でも、

T1：で、答えはありますか。

A：質問は分かります。でも、ちょっと私の考え方入れたと思った。

AはT1の「言ったこと」は「分かっている」。しかし、自分では「私の考えを入れた」と思っているため、レポートの書き直しで「何をするか」、何を書けばよいのか「分からない」。自分の書いたものの中で何が問題となっているのか、そしてその問題をいかに解決すべきなのかを認識できなければ、「レポートをもう一度」書けない。

### 3-2-2. 他者からの「根拠データ」が意識されなかった場合

上記のやり取りの後、T1はもうひとりの参加者Bに「何かありますか」と尋ねる。以下にBからAへの問いかけを抜粋する。

- ① (アメリカとイラクの戦争の時) その戦争必要の理由とか、そのアメリカの国民説明しました。それは教育ですか。
- ② 例えば、ある人は戦争のこと、戦争が好きです。そのことは他の人、意見を反対、反対の意見聞いて、やっぱり自分の戦争が好きの考え方またあるのは、それは教育ですか。
- ③ Aさんのロジックは、まずどうして人間の戦争がありますか。次に、戦争の戦争の character, 性質? 性質。最後は戦争やめるの方法。それ、そのロジックでしょ。

①は、具体的な戦争時のアメリカにおける教育(アメリカ政府の国民への説明)について問うものであった(Aはアメリカからの留学生)。これに対して、Aは「うー、それは私の教育の説明じゃない」と、質問そのものを退けている。それを受けてBは、「教育は中性(中立)でなければいけない」と自分の意見を述べる。②についてBは、「この自分の考え方はたぶん、えんぎょう(影響)があります。でも時々(教育が影響しない)」と説明している。これについてもAは、「でも、それはこれは違う意見。これは大丈夫。でも私の意見は違うから」と受け付けない。③に関しては、Bが大まかにAのレポートのロジックを辿るのに対して、Aはイエス・ノーで反応している。

その間、T1は、「Aさんがそういう風に考える理由があれば、きっとB

さんも A さんが戦争と教育がつながるってことが分かるんじゃないのかな」や、「general な話ですよ、それは。だから general な話ではなくて、A さんの話。A さんの理由を知りたい。process of thinking」とコメントをしている。しかし、①の「アメリカの教育」（戦争の正当化や教育の中立性について）、②の「教育を受けて考えが変わらない場合」、③の A のレポートのロジックなど、B から提供された「根拠データ」や視点を取り上げて、その内容をグループ内で共有・検討し、そこから A 自身の問題へと掘り下げていくということはない。

グループ活動終了間際に次のようなやりとりがある。

B : (前略) そのテーマについて自分の体験の考え、connection のことはたぶん難しいと思います。①たぶん私たちは戦争のことは体験したことがありません (笑)。

T1 : だから教育が必要だって思うようになった何かがあればね。

B : ②でも教育の、教育、A さん教育 definition について、たぶん自分の経験があります。

T1 : うん、そうそうそう。

// A : うん。

T1 : ある？

A : たい、たいけん

T1 : 体験。experience。ある？

A : うー。③この教育、体験ありますと思います。アメリカで、アメリカの大学でこの体験あります。もちろん私は戦争しません。したことがない (笑)。でも、このこの経験ありますと思います。ありました。

T1 : で、その時にこういう教育が人の争ったり conflict をやめさせるためには必要だって思った？今思うとそう思う？

A : うーん。ふふ (笑)。

T1 : なんか、そういう。とてもロジックがあって、よくまとまってるレポートだと思うんですよ。私も思うんですけど、もう一步書くとしたらそこかなくと思った。

Bは、「私たちは戦争のことは体験したことがありません」(下線①)と言った後、「でも」、「教育」については「たぶん自分の経験がある」(下線②)と述べる。Aが「戦争をやめるための教育」と定義づけた教育の経験があるのではないかと言っているのである。Aは「アメリカの大学で経験がある」(下線③)と応じる。それに対するT1の「そのときにこういう教育が人の争ったり conflict をやめさせるためには必要だっと思った？」(太字)という質問は、「必要であると思った」というプロセスを辿るというより、「思った」か「思わなかったか」、答えを直接求めているように響く。「こういう教育」に関する「根拠データ」を検討せず、「思ったか」「思わなかったか」を考えることはむずかしい。実際にAが体験した「教育」についての内容を具体的に描写させた上で、それを材料に「教育」内容について検討し、教育の「必要」性を考えさせる、という手順を踏むこともできたかもしれない。

その後、Bは「Aの自分の体験」(下線)を再度持ち出す。T1は、上記と同様、同意(太字部分)するものの、それ以上踏み込むことはない。

B : さっきにT1さんは教育と戦争のやめることのプロセス書いた方がいいと言っていました。たぶんここで教育について、最初は教育、Aさん自分の definition 説明しました。今分かりました。たぶんここで教育は一般的、一般的、その教育と戦争の関係は一般的。もし時間あれば、教育、自分、Aさんの自分の体験、体験あれば自分の体験が入る。いいでしょうか。(笑)

T1 : うん。一般的な話になってるから

B : それで教育と戦争、や、や、戦争やめるたぶん、persuade? persuasive. persuasive. これ(筆記で「説明力」を見せる)

T1 : あー。うんうん。説明力。説得力。分かる。分かる。それがAさんの理由があるとそれになるってことですよね。

### 3-2-3. 小活

以上のようにみていくと、学習者が「理由づけ」までの表現に至らない

例には、その前提条件となる「根拠データ」が、参加者間で十分に語られていない場合が考えられる。3-2-1は、学習者本人から「根拠データ」が引き出せない例、3-2-2は、他者から「根拠データ」が出されてもそれが取り上げられない例である。

3-2-1において、進行役は「理由づけ」を引き出そうとして、直接「理由づけ」を聞き出すような問いかけを繰り返す。それが、「なぜそう思うのか理由を書く」「考えるプロセスを書く」である。しかし、「理由づけ」は引き出せない。学習者が具体的なできごとの中でのものごとを考えて、そのことの意味を自分自身に問うというプロセスが踏めないからである。上記の例では、進行役が「なぜ教育が大切なのか」と問うものの、「教育の大切さ」を考えるための十分な文脈を学習者に提示することはない。たとえば、参加者の経験してきた実際の「教育」内容そのものを、進行役が具体的に紹介したりさせたりして、その中から「大切さ」を拾い上げるような場面は見られず、進行役と学習者との押し問答、「書かれていない」－「書いた」になってしまっている。学習者は「書いた」と思っているため、なぜ「書かれていない」と指摘されるのかわからない。その結果、授業中の検討は、次のレポート作成に反映されない。

また、このような押し問答が繰り返される際には、進行役と学習者との1対1でのやりとりになっていることが多い。そのような場合、進行役が自分の想定している方向でのコメントを繰り返し、学習者がそれを聞く、あるいはそれに反論するというパターンに陥りやすくなる。他の参加者が別の観点・視点を持ち込んでいても、進行役がそれに反応することが困難になる。

以上の分析を踏まえ、「根拠データ」の中で学習者自身が考えることができている例を次にみていこう。

### 3.3. 「理由づけ」を引き出すことができた例（2005.11.9 授業記録より）

以下の例は、学習者の「主張」と「理由づけ」の検討である。学習者C

は、カルチャーショックというトピックについて、その原因と解決法を調べて比較するという内容でレポートを書いていた。しかし、カルチャーショックを独自の視点でどのように扱っていくのか、つまり、何をなぜ主張するのかについては、明らかにされていない。しかし、当日の検討によって、Cの「主張」およびその根拠が提出された。

### 3-3-1. 学習者本人からの「根拠データ」が意識された場合

まず、以下のクラス全体での検討（B、Dは学習者、進行役はT1）をみてみよう。授業の中盤になって、Cのトピックについての「根拠データ」が、より詳細に語られていく。それまでは、「自然や、文化や、習慣や、言語などが変わったら、人間はカルチャーショックになる」とレポートに書かれていたように、Cは、カルチャーショックを「新しい社会とカグループに初めて入る時のビックリした感想」と捉え、一般的な要因を列挙することが多かった。

B：①今、日本、日本にいる時は、あなたのカルチャーショックは何ですか。

C：私さっき言った、日本に初めて来た時、全然日本語がわからなかったから、誰でも話しても、どこでも聞いても、何でも見ても、何にもわからないでしょ。そしたら、そしたら気分が悪くなったり。これをカルチャーショックの経験と思ってました。でも私はほんとに日本にきたま、来る前に、こういうカルチャーショックということばがあるんだねー、と思ったことは、全然ないです。(後略)

D：②Cさんが日本に来た時には、あー、違う国へいったことありますか、長い間。

C：そうですね、私、ありますけど、子どもの時、家族とロシアに1年半ほど住んでいましたけど。その時、家族と一緒にだった。そして子どもだったから、少しずつロシア語をしゃべるようになった。そして、中国に行ったけど、じゅうにん？じゅうにち位？十日位だったけど、その時姉が中国に留学したけど、姉が中国語わかりましたから大丈夫でした。でもこの経験はひとりだったから、日本に来る前にいつも、お父さんとお母さんと一緒に住んできましたら、急にひとりで、しかも全然わからない国に入ったから。でもわからない、これがカルチャーショックかどうか、今でもわからないけど、私のけい、

意見は、これは私のカルチャーショックかなと。

Bからの問い（下線①）によって、Cは、それまでの一般論ではなく、自分の経験から、カルチャーショックについての「根拠データ」を挙げていく。「全然日本語がわからなかったから」「何も分からなかった」「そしてたら気分が悪くなった」。これがCにとって初めての経験であることが語られる。それに続いて、その「根拠データ」をさらに掘り下げようとしたのがDであった（下線②）。Dの発言は、どのようにでも解釈できる内容であるが、Cは、それまでの流れから、日本で感じたカルチャーショックを他の国で同じように感じたことがあるかどうか、という意味に解釈して返答している。そして、いつも家族と一緒にであったため、ことばの問題はなかったということがはっきりと語られる。ここからも、日本に来てからの経験は、特別のものであったことがわかる。それらを受けてT4の確認が続く（下線③）。

T4：③ Cさんは、え、ことばがわからなかったから、ストレス、カルチャーショックだったんですか。

C：そうですね。

T4：ことばがわかれば、そんなにショックは受けなかったと思いますか。

C：私の意見は、だいたいそうけど、例えば空港にまず入ったら、どこへ行っても何でも全然わからないでしょ。そしたら、おー私、全然わからない。全然わからないことが前なかったから、あの、（以下、食べ物の話が続く）

T4：その食べ物の違いもカルチャーショック、なんですか。

C：私の意見は、カルチャーショックになるにはたくさん理由があるんですか

T4：④ いちばん大きな理由は何ですか。

C：いちばんおおき、大きい、私の経験にとって、日本語だった。

ここまでのやりとりによって、Cから繰り返し出される「根拠データ」、カルチャーショックを感じた状況は次第に明確になっている（既に同様の問いかけが他の学習者やT4から繰り返し出されている：10.26 授業記録

より)。しかし、それだけでは、単なる情報交換で終わってしまう。Cの「主張」や「理由づけ」にまで掘り下げることができる「根拠データ」が引き出せなければ、授業の目的からは外れる。T4の発言は、Cのカルチャーショックの最大の原因が「ことば＝日本語」にあるのではないかと特定して、そのことを確認している（下線③）。Cが、そこから先の「主張」や「理由づけ」まで考えられるよう、「根拠データ」を特定したのである。さらに、「カルチャーショックになるにはたくさん理由がある」と、一旦特定した「根拠データ」が、C自身によって再び以前の「自然や文化や習慣や…」のレベルに拡散しそうになると、下線④で「一番大きな理由は」と再度、特定の「根拠データ」に引き戻そうとしている。

この後、Cは新宿で迷子になった経験を語るが、T4は、先に特定した「根拠データ」の中からCの「主張」につながるとされるテーマを拾い上げて、それをCに確認する。

T4：さっき、ひとりで寂しかったといっていましたよね。ひとりで寂しかった。そしたら、聞いているとCさんは、人とコミュニケーションをとるとか、人との関係を持つことが、生きていく上で大切だと、そう思っているんですか。

C：そうですね、私の自分のcharaキャラクターからは、あのいつも友だちができたり、誰とも面白い話しをしたりとか、いつも興味がありますから。い、急にひとりになって、一日とか誰とも話しないと、とても大変でした。そのあと私じゃあ時々自分も話したらどうかと思ったけど、友達に時々私は自分で話していますといったら、友達は笑って、これは危ないでしょ、と言われました。

T4：人と関係ができれば、カルチャーショックっていうのは、あんまり感じなくなるっていうことですね。

C：少し、そうですね、少しきでも（ママ）楽と思います。

上記のやりとりが契機となって、これ以降、Cの「主張」は明確になっていく。



実際のところ、T4は、授業前にCのレポートを読み、「カルチャーショックは悪いことばかりでもない」というCの記述を軸に、レポートが再構成されるのではないかと予想した。他の参加者からも授業の前半にこのことを問う質問がされてる。しかし、Cはこのような問いかけには反応せず、自分の具体的な「根拠データ」を出すこともなかった。何が学習者にとって意味があることなのかは、学習者自身から「根拠データ」を引き出し、そのやりとりの中で模索していく他ない。

### 3-3-2. 他者からの「根拠データ」が意識された場合

この後行われたグループ活動（T2, T3（進行役）、学習者A, C, Dが参加）でも、Cは、上記と同様の体験を語っている。そこで、T2は、「ことばとかコミュニケーションがカルチャーショックの薬？だったわけ？」と問う。特定の「根拠データ」からCの「主張」を引き出そうとするような働きかけは、上記T4と同様のものである。Cは、「コミュニケーションがあったら、私は、おもしろくなったり、あのもうこれを知りたいとか、でもこれを知りたくなるように私は質問するのができ、できますね」と答えている。

さらに、T3に促されて、他の学習者A, Dがそれぞれ、自分のカルチャーショック体験を語る。両者とも、友人と母語でコミュニケーションができたことにポイントをおいて答えている。

T3：でも、アメリカに最初行ったときは大変でした？

D：うん、でも

C：英語が分かったんですね

D：英語ちょっと分かる

T3：英語、あー。

D：日本で友達たくさん台湾人がいるので、大丈夫です。

A：（前略）大変なとき、like 友達、私のアメリカ人の友達は、英語もすごい上手

ですから

T3：ああ、日本語もですか。

A：ああ、そう日本語も、はい、そう、だから手伝ってくれました。ああー。like  
アメリカと日本、たくさん違うことがある。でも大変じゃない。

T3：④やっぱり、そう、二人とも友達がいる、話ができるってことが大事なのかも。

C：そうですね。はい。あの、話ができるとか、つまり、あの⑤コミュニケーションは、自分の心配してる問題について、あの、心の心のから、心のいなか  
(ママ)から、中から？心の中から、でき、話せば、少しでも relax になりますよ。私の国で、あの、私の国の話によって、あ、話によると、何か心配して  
こととか問題があったら、心の中から話して、そして無くしたら、ない、  
泣いたら？泣いたら、楽になるといわれていますから。でも、これができな  
いから、自分が一人で泣いたり、話すのはできませんから。

T3は、A、Dからの「根拠データ」を求めたが、そこにコミュニケーションというキーワードがあることを認め、それをCの「根拠データ」に重ね合わせる形で、Cに投げ返す(下線④)。A、Dの視点を用いて自分の「根拠データ」を再検討するよう、Cに促しているのである。Cはそれを受け止めた上で、さらに一歩踏み込んでコミュニケーションについて語る。それが、「心の中から話せばリラックスになる」(下線⑤)という「理由づけ」である。この後提出されたCのレポートには、「カルチャーショックの解決にコミュニケーションが重要」とあるという「主張」と共に、上記の「理由づけ」までが記述されていた。

### 3-3-3. 小活

以上から、「主張」や「理由づけ」までの表現に至った例には、3-2で提示した例とは逆に、学習者の考える材料となる「根拠データ」が学習者本人から引き出され、十分に語られた上で特定され、「主張」や「理由づけ」に結びついていることがわかる。

まず、あるトピックについて、参加者がさまざまな「根拠データ」を交換することによって、その内容をより明確にしていく。その過程で、参加

者から「根拠データ」を引き出すような、個人の経験を問う働きかけがされている。しかし、それは、単なる情報交換に終わらず、学習者にとって何がいちばん意味があるのかという観点から、「根拠データ」が特定されていく。そして、特定の「根拠データ」の中から、他の参加者が「主張」や「理由づけ」につながるとされるものを拾い上げて、それを学習者に確認する、という段階が踏まれているように思われる。学習者は、特定の「根拠データ」の中で自分のトピックについて考えることができる。一方、学習者がどんな事実に基づいて考えようとしているのかが共通の認識となり、進行役を含む他の参加者たちも、学習者がおかれた文脈の中で共に考え、学習者の「主張」や「理由づけ」を探ることができるのである。

#### 4. 結 論

以上の検討より、学習者から根拠をともなった「主張」を引き出すためには、学習者本人が意味づけできるような十分な「根拠データ」が必要であることがわかる。したがって、参加者から考える材料となる具体的な「根拠データ」を提出させることが、学習者の「主張」や「理由づけ」を引き出すための不可欠の前提になることを、教室担当者が明確に認識することが重要であると思われる。学習者から引き出すことと、聞き出すこととは区別される。聞き出すとは、自分の知りたいことを自分が想定する範囲内の質問で相手に聞いて答えを得ることである。もちろん、求める答えが相手から返ってくることもあるが、それは相手の想定範囲と自分の想定範囲とが合致するからである。しかし、常にそうなるとは限らない。一方、引き出すとは、相手に働きかけて隠れているものを表に出すという、より誘発的な活動として捉えられる。引き出すためには、常に相手が何を考えているのかを推し量りながら、さらに考えることができるよう、様々な角度から材料を投げかけることが肝要である。

実際に授業記録に当たってみると、そこまで進行役が意識して活動を進めていない場合があることがわかる。今回の分析では提示していないが、

進行役が意識して「根拠データ」を引き出さなくても、それが既に学習者本人から提供され、十分な検討材料となっているため、そのことに気づかないまま、聞き出すことだけで活動が成り立っている例も見られる。学習者から「主張」や「理由づけ」が引き出せたと思っても、実際には、進行役はそのための前提となる環境を作ったわけではない。直接「理由づけ」を聞き出すことは、「なぜそう考えるのか」「考えるプロセスを語ってほしい」という問いを投げかけるだけで、学習者は進行役の意図に応じる形で、自分の「主張」やその根拠を語っている。しかし、「根拠データ」という前提条件がない場合、同じ問いは通用しない。進行役が「根拠データ」の重要性を認識していないと、必要な前提条件を作り出せず、学習者の表現が止まってしまうこともある。特に、今回のように日本語が初中級レベルのクラスでは、観念的な説明や問いかけが理解されないことも多い。参加者から「根拠データ」を引き出すことによって、できるだけ具体的に考えるための状況をつくり出すことが、上級者クラスでの活動以上に求められよう。

結局、このことは、日本語教育における文脈の個人化や「足場作り」の原則（佐藤 1999:31）という観点から語れるのではないかと思われる。本稿で扱った「総合3E」がベースにしている「総合活動型日本語教育」という活動は、参加者の「考えていること」自体を素材とするため、そこには常に個人的な文脈が存在すると思われがちである。しかし、「考えている」ことが個人の中にあるといっても、漠然としていて形をなしていないことの方が多い。そのような中で、試行錯誤の末、個々人の異なる文脈を見つけ出し、その中で考えさせることによって、表現につなげていくことが、教室担当者の役割になると思われる。また、それは「相手の反応を見極めながら話しかけていくというコミュニケーション特有の動的な動き」（同上書）に則っていなければならない。

## 5. 今後の課題

本稿では、議論のモデルから、学習者独自の論理的な主張のための条件を考えたが、それを実際の授業のレポート作成過程に応用する際、「根拠データ」というキーワードの内容の取り扱いに課題を残した。「根拠データ」の質、つまり、一般的な「根拠データ」から個人的な「根拠データ」への転換について、教室担当者の学習者に対する働きかけを含め、今後、授業データの中で、さらに整理して考える必要があるだろう。特に、現在、筆者が「テーマ科目」において、一見自分とは関係がないように見える世界の問題を自分の視点で捉えるという活動を試みている中で、トピックと学習者との距離という問題を考える際、「根拠データ」の質について検討すべきことを実感しており、その必要性を強く感じている。

また、本稿で検討した問題は、個人のもの捉え方をいかにして表現するか、つまり、いかに対象化するかということであった。その先にある、それをいかに相対化していくかという問題もまた、今後の課題である。

### 参考文献

- 足立幸男（1986）『議論の論理—民主主義と議論』木鐸社  
佐藤公治（1999）『対話の中の学びと成長』金子書房  
竹田青嗣・西研（2004）『よみがえれ哲学』日本放送出版協会  
福澤一吉（2002）『議論のレッスン』日本放送出版協会  
細川英雄（2003）『「総合」の考え方と方法』早稲田大学日本語研究教育センター  
Toulmin, Stephen E. (2003) *The Uses of Argument* (updated edition), Cambridge University Press