

日本道德教育方法学会 第9回オンラインセミナー報告

対話型論証で思考・判断と対話の力を育成する

上地 完治（琉球大学）

はじめに

第9回オンラインセミナーは、京都大学の松下佳代先生にご登壇いただき、「対話型論証で思考・判断と対話の力を育成する」と題して、2023年10月29日（日）13:00～15:00の日程で開催されました。松下先生と言えば、コンピテンス（コンピテンシー）やリテラシーといった＜新しい能力＞について、カリキュラム論や授業論、評価論といった観点から批判的に検討されている教育方法学の研究者として、すでに多くの方がそのお名前を聞いたことがあるかと思います。『＜新しい能力＞は教育を変えるか』（ミネルヴァ書房、2010年、編著）や『ディープ・アクティブラーニング』（勁草書房、2015年、共編）などのご著書を手にとられた方もいらっしゃるでしょう。

対話型論証というテーマは、直接的に道德教育を取り扱うものではありませんが、道德授業でも頻繁におこなわれている話し合い活動を考えるために非常に参考になるだろうということで、今回のオンラインセミナーを実施しました。対話型論証についての松下先生のご著書には、『対話型論証による学びのデザイン』（勁草書房、2021年）、『対話型論証ですすめる探究ワーク』（勁草書房、2022年、共著）があります。ご関心のある方はこちらもご参照ください。

なお、余談ですが、2020年6月13日・14日に愛知県の名城大学で開催する予定だった本学会の第26回大会で、「道德授業における『深い学び』とは」というテーマでシンポジウムが企画されていました。しかしながら、みなさんもお存じのように2020年大会は新型コロナウイルスの感染拡大のため対面での開催は中止となり、シンポジウムの企画も幻となってしまいました。実はその時にシンポジストとして松下先生にご登壇いただき、教育方法学の立場から道德科における深い学びについてご報告いただくことになっていたのです。当時、企画委員長としてシンポジウムを企画していた私にとっては、3年の月日を経てようやく松下先生にお越しいただくことができたという点からも、今回のオンラインセミナーは感慨深いものとなりました。

ご講演の概要

当日は、松下先生に約1時間ご講演いただいた後、まず松下先生と司会者との間で対談をおこない、その後、参加者との質疑応答へと移っていきました。松下先生のご講演の概要を司会者なりにまとめると以下のようになります。

（1）なぜ、対話型論証なのか

予測困難な時代、「学校で身につけてほしいこと」をもし1つに絞るとすれば、小学校から大学まで様々な授業や教育実践を見てきた経験から、「対話型論証」の力を挙げるだろう。対話型論証とは、ある問題に対して、他者と対話しながら、根拠をもって主張を組み立て、結論を導く活動のことである。学習指導要領改訂のポイントとして挙げられている、「社会について資料に基づき考える」や「観察・実験を通じて科学的に根拠をもって思考する」、「主張と論拠の関係や推論の仕方など、情報を的確に

理解し効果的に表現する」といったことは、いずれも対話型論証の一部だということができる。

対話型論証には、「事実・データ」と「論拠（理由づけ）」に基づいて「主張」をおこなうという「三角ロジック」が組み込まれている。「事実・データ」が実際に起こった出来事や、調査・実験などから得られた事実・データであるのに対して、「論拠（理由づけ）」はその事実からどうしてその主張が導き出されるのかを説明するものである。そして、「事実・データ」と「論拠（理由づけ）」をあわせて「根拠」と呼ぶ。「根拠」に基づく「主張」が望ましいのは言うまでもない。

ある問題に対して三角ロジックで考察しても異なる主張が導き出される。たとえば、レオナルド・ダ・ヴィンチの絵画「最後の晩餐」を用いて、「ルネサンスは中世でしょうか、近世でしょうか」という問題を考察する場合、「遠近法が使われている」という事実に着目し、「遠近法は中世絵画にはなかった技法である」という理由づけに基づいて「ルネサンスは近世である」と主張できる。しかし、「キリスト教が題材となっている」という事実に着目した場合、「キリスト教は中世絵画に見られる題材である」という理由づけに基づけば、「ルネサンスは中世である」と主張することもできる。理由づけによって主張が異なってくることから、理由づけの吟味が大切になってくる。この場合は、どちらが正しいかを判断するというよりも、物事を多面的に見るために、対話型論証が使われている。

対話型論証モデルでは、三角ロジックに基づく主張に対して、同じく三角ロジックに基づく別の主張が対立意見として提示され、双方が互いに相手の主張を反駁しようとする活動（コミュニケーション）を通して、ある問題に対する論理的な検討を踏まえた結論が出されることになる（問題解決）。

なお、ポスト真実（post-truth）時代において、誰かの主張の正しさを確かめたり、自分自身が正しく主張したりするにはどうすればよいかという現代の問題に対して、対話型論証は1つの提案でもある。

（２）中学校・高校での実践

対話型論証を活用するためのワークシートを開発し、それを用いた授業実践が中学校や高等学校において（今回は紹介できなかったが小学校でも）おこなわれている。たとえば、ある中学校2年生の社会科「中国・四国地方」の学習において、「小豆島に橋を架けるべきだろうか」という問題に対して、「橋を架けるべきである、なぜなら…」という判断や、「橋を架けるべきではない、なぜなら…」という判断を子どもたちがそれぞれおこなっていた。まず個人で判断した上で、班で対話する。そのなかで最終的に意見が変わる生徒もいれば変わらない生徒もいるが、その1時間の自分の思考の流れを授業の最後に振り返っていた。また、ある中学校3年生の国語「俳句の世界」の学習において、「『咳をしても一人』という俳句が『圧倒的な孤独感』を感じさせる一番の要素は何か」という問題に対して、「『一人』という言葉」や「『字足らず』や『体言止め』といった技法」という主張がなされ、対話型論証を通してある子どもは「この俳句が『圧倒的な孤独感』を感じさせるのは、『一人』という言葉が体言止めによって強調されていて、『一人』という現実を突きつけているようであるからである」と結論を出していた。

なお、教科や学習段階に応じて活用できる対話型論証モデルの多様なバリエーションが紹介された。

（３）対話型論証モデルを使ってみようーFukushima Nuclear Flowersー

※ここでは、写真に写されたマーガレットの花の奇形が福島第一原子力発電所の事故によるものだという主張について、(a) 事実は正しいか、(b) 理由づけが事実と主張とを論理的に結びつけているか

という観点から考察がなされ、さらにその発展学習としてチェルノブイリ原発事故問題の専門家を招いて講話と対話をおこなった大阪の私立高槻高校の「総合的な探究の時間」の実践事例が紹介された。

(4)「総合的な探究の時間」の授業から

※ここでは、上記(3)で取り上げた高槻高校での「総合的な探究の時間」におこなわれた「ミスコンをめぐる改革」の実践事例について紹介された。その実践例の中では、対話型論証モデルの1ヴァージョンと考えられる探究チャートが活用されていた。

(5) 市民としての力を高める

これまで見てきた対話型論証モデルによる思考は、学校教育における思考ツールであるばかりでなく、社会の中で市民としても必要で重要となる力である。たとえば、同性婚について岸田首相が、「家族観や価値観、社会が変わってしまう課題だからこそ、社会全体の雰囲気になんか思いをめぐらせたいって判断することが大事だ」という理由から、「極めて慎重に検討すべき課題だ」と述べたことがあった。それに対して、10年前に同性婚を法制化したニュージーランドでは「社会は変わらなかった」という当時の国会議員のコメントや、「社会が変わるのは悪いことではない」という新聞の投書が紹介され、こうした事実や論拠によって、岸田首相のおこなった主張への反駁が可能であることが指摘された。このように対話型論証によって市民としての思考・判断を深められる材料は、日常生活の中にいくらでもある。

(6) まとめ

「自分と異なる意見の相手と対話する。それこそ、論理が要求されるもっとも重要かつ典型的な場面である。[中略] 論理的な力とは、多様な意見への感受性と柔軟な応答力の内にある」(野矢茂樹『論理トレーニング101題』産業図書、2001年、p.6.)。

「ポスト真実」「分断」の時代に、事実と虚構、ニュースとフェイクニュース、知識とプロパガンダの区別が困難になり、価値観の違いによる分断が大きくなっている。こうした時代の中で対話型論証は、ますます重要なものとなっているといえるだろう。

*** 当日使われた対話型論証モデルや探究チャートは、「対話型論証ですすめる探究ワーク」(<https://www.d-argument.net/>) から編集可能な形式でダウンロードできます。**

司会者のまとめ

今回のオンラインセミナーの趣旨説明でも書きましたが、いわゆる「話し合い」や「話し合い活動」は道徳教育や道徳授業に関する多くの研究論文において取りあげられている研究テーマです。そしてそれは同時に、日々の授業実践における関心の高い実践的なテーマでもあります。しかし、今回ご報告いただいた対話型論証と比べると、この「話し合い」がいかに大雑把な言葉であり、「何をめざして何をおこなうことなのか」があまりにも曖昧であったことに改めて気づかされました。

対話型論証とは、「ある問題に対して、他者と対話しながら、根拠をもって主張を組み立て、結論を導く活動」だと松下先生は説明されました。では、道徳教育や道徳授業における話し合い活動についてはどう

でしょうか。道徳科の授業でめざす話し合いは対話型論証をモデルとしてよさそうですが、対話型論証モデルだけでもないように思えます。それでは、対話型論証ではない道徳科の話し合いとは、一体どのような性質のものなのか。それを明確化することは、研究者にとっても実践家にとっても重要な課題だと言えるでしょう。

「考える」も同様です。道徳授業において「考える」ということの意味を明示化し、「考える」をいくつかのタイプに区分し、概念としてブラッシュアップしなければ、授業の中で子どもたちにさせていることやさせようとしていることについて、曖昧な理解のまま留まってしまいます。

こうした課題に関しても、松下先生から重要な示唆をいただきました。議論は、そのテーマによって「事実論題」「価値論題」「政策論題」に区分されるといいます。それぞれ、事実について、価値について、政策決定について議論する場面があてはまります。講話の中で取りあげられていたダ・ヴィンチの絵画「最後の晩餐」を用いて「ルネサンスは中世でしょうか、近世でしょうか」と考察する議論は、事実論題をめぐる議論です。それに対して、道徳授業で取り扱われるテーマは価値論題が中心で、一部政策論題もありうるが、事実論題は扱われないと言えるでしょう。したがって、道徳授業に対話型論証を導入する場合でも、そこで扱われるテーマに応じて議論の区別を意識する必要があるということになります。

これは第3回オンラインセミナーで松下良平先生がおっしゃられていた「道徳の複数性」にも通底する話です。教材に描かれている道徳的問題の理解がどの道徳の体系によるものなのか、そしてその道徳の体系でこの道徳的問題を扱っていいのかなど、授業者は道徳教材で取りあげられている問題を質的に区別する必要があるのではないか、というのが松下良平先生からいただいたご示唆でした（松下良平先生のご講演内容や道徳の複数性については、『道徳教育論叢』第1号をご参照ください）。内容項目という従来の視点だけでなく、そのテーマや道徳の体系という観点からも道徳授業を捉え、そのテーマや道徳体系に応じて授業展開を構想する必要があるのではないのでしょうか。

もちろん、質疑応答の中で参加者からご指摘があったように、「嘘をつかない」とか「悪意をもたない」というような、対話型論証にはその前提となる重要なことが存在していることも授業者は意識しなければなりません。また、松下先生にご紹介いただいた事例はどれもみな問いが魅力的であったという参加者からのご指摘からは、対話型論証においても問いの質や問いの生成力が大切だということが改めて確認されました。こうした質疑応答におけるご指摘は、対話型論証と道徳授業の双方にとって有意義なものとなりました。

最後に、参加者アンケートの中に、他の教科における対話型論証による学びが一層充実するとともに、その充実による成果を道徳の学びにも反映させてほしいという感想がありました。道徳授業研究が道徳教育の世界だけに閉じるのではなく、教科教育学や教育方法学といった外の世界から積極的に学ぶことによって実り豊かなものになること、そしてさらには、道徳授業研究の成果が今度は教科教育学や教育方法学へと発信されて、その領域での学術的・実践的改善を主導するようになることを祈念して、本報告を閉じたいと思います。