

## 高等学校国語科における論理的表現力育成のための実践

— 物事を多面的に把握する能力の獲得とパネル・ディスカッション —

河崎 直茂

### 一 論理的表現力の必要性

一九九九年の高等学校学習指導要領の告示に際し、共に示された教育課程審議会の答申には、国語科の改善の基本方針として、次のように述べられている。

…特に、文学的な文章の詳細な読解に偏りがちであった指導の在り方を改め、自分の考えをもち、論理的に意見を述べる能力、目的や場面などに応じて適切に表現する能力、目的に応じて的確に読み取る能力や読書に親しむ態度を育てることを重視する。

(ア) 改善の基本方針の(ハ)

ここには、論理的な表現能力の育成に重きを置くことが述べられている。では、なぜ、論理的な表現の能力が必要とされているのか。その理由を有元(一九九八)は次のように二種類に大別した。

論理的表現が必要だと言われる理由には、外発的な理由と内発的な理由がある。

第一の理由は外発的な理由である。国際社会で外国人と交流するためには日本人も欧米型の論理的な表現を身につける必要があるという理由である。(中略)

二番目の理由は、内発的な理由である。日本人同士が相互理解し課題を解決するために、論理的な表現が不可欠なのである。

まず、第一の理由について。例えば入部(一九九八)は、日本の留学生の海外での経験などをもとに、次のように述べている。

論理に世界基準があるかどうかは不確かであるが、われわれが「論理」だと思っているものが、あるいは「論理的な書き方」だと教えられているものが、インターネットのような世界的な情報網にのつたときに、他の国々の読み手に論理的な作文として通用するかどうかは疑問である。

日本人は欧米人に比べ論理的表現が苦手であるという説は、言語技術教育の立場に立つ人々からも多く出されている。また、国際的な情報網の発達が、この第一の理由の意味を大きくしていることにも注意すべきであろう。

次に、二番目の理由である。前述の有元（一九九八）には、次のように述べられている。

現在のわが国は、経済・政治・行政・教育などあらゆる局面で危機的な状況にある。これらの危機的な状況を解消するためには、徹底的に論理的な議論を尽くすほかはないはずである。しかし、金融不祥事やエイズ被害事件や動燃の問題を例にとっても、事態が極度に悪化するまで公式の場で本格的な議論が行われない。公式の場で積極的かつ論理的に議論することを学ぶ

ことは、これからの日本人に不可欠な課題である。

この二つの理由を併せ考えるならば、他者と誤解なくコミュニケーションを行うために、論理が必要だということになるであろう。論理は人間社会に概ね受け入れられ、共有されているものである。一対一にせよ、一対多にせよ、他に影響を与えることや、他から影響を与えられること（すなわち表現と理解）には、この論理が働いている。社会は人間と人間との関係から成立しており、社会を離れて人間が生きていることが考えられないとすれば、共有されるべき論理的な表現が不可欠である。したがって、論理的な表現能力を育成する必要があるのである。

新指導要領の告示から三年がたった。高等学校における完全実施は来年度（二〇〇二年度）であるとはいえ、その精神は既に実践に生かされていなければならないだろう。しかしながら、現在の高等学校国語教室には、こうした論理的表現力の育成を阻害する要因がある。一方的な教えこみの指導と受け身学習の悪循環である。

## 二 一方的な教えこみの指導と受け身学習の悪循環

高等学校の国語教室においては、今なお、一方的な教えこみを行

う指導者と、受け身の学習者という図式が多く見られる。そしてこの図式が、論理的な表現力の獲得を阻害している。

一方的な教えこみの指導とは、指導者が学習者に、問いから答えまで与えるものである。これには、いくつかのパターンが考えられる。

- ① 指導者が一方的に喋り、学習者は一言も発しないような授業。
- ② 指導者は問いを発するが、学習者に考える暇を与えない授業。
- ③ 指導者は問いを発するが、発問が学習者のレベルにあっていないので、そもそも答えられない授業。
- ④ 指導者は問いを発し生徒も答えるのだが、結局その答えとは別に、教師が「正解」を提示するような授業(ドリル学習や、高度に誘導的な授業もこれに当たる)。

これらと表裏をなすものが、次のような、学習者の受け身の態度である。

- ① 指導者の援助なしに文章の主題を捉えることをしない。
- ② 自分自身で追究し解を導くような問題に戸惑いを見せる。
- ③ 自分で導く解を容認せず、板書される指導者の「正解」を写

してはじめて安心する。

④ 定期テスト前にはノート・問題集の解答例を丸暗記する。

一方的な教えこみの指導は、国語教室から主体的な思考・表現の訓練を喪失させる。そうなれば、主体的に思考・表現する習慣と能力は獲得されない。習慣も能力もなければ、学習者は自然受け身の学習態度を取らざるをえない。そうなれば、指導者はいよいよ一方的な教えこみの指導を行わざるを得ない。

主体性の問題と表現・思考力の問題はセットであり、現状ではそれが悪循環となっている。そうした反省に基づき、これまでにも、学習者の主体性を生かし、かつ表現力・思考力を育成しようとする実践がなされている。しかし、そうした実践については、高等学校よりも、義務教育課程の方が積極的なのである(註1)。

高等学校においても論理的表現力の育成が急務とされていることは既に述べた。しかしながら、一方的な教えこみの指導と受け身学習の悪循環の中では、そのような能力を育成するのは難しい。

しかし、そうした難しい状況にも、折り合いをつけることのできる科目がある。「国語表現」である。

### 三 高等学校「国語表現」における論理的表現力育成

高等学校学習指導要領を見ると、高等学校の国語科目にあって、論理的表現力（ないしそれと鶏・卵の關係にある論理的思考力）について、最も積極的な姿勢を示しているのは「国語表現」である。

国語で適切に表現する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力を伸ばし言語感覚を磨き、進んで表現することによつて社会生活を充実させる態度を育てる。

#### 〔「国語表現Ⅰ」の「目標」〕

自分の考えをもつて論理的に意見を述べたり、相手の考えを尊重して話し合ったりすること。（「国語表現Ⅰ」の「内容」より）

情報を収集、整理し、正確かつ簡潔に伝える文章にまとめること。（「国語表現Ⅰ」の「内容」より）

教材は、特に、論理的思考力を伸ばす学習活動に役立つもの、情報を活用して表現する学習活動に役立つもの、歴史的、国際的な視野から現代の国語を考える学習活動に役立つものを取り上げるようにする（「国語表現Ⅰ」の「内容の取扱い」より）。

それでは、論理的表現（ないし思考）の指導において、特に重視しなければならないことは何か。それは、学習者の現状と照らし合わせ考える必要があるだろう。

梅原（一九九八）は看護専門学校における作文指導をもとにした報告だが、高校生の実体にしてもそれと少しも変わるところはない。

：行文に於ける論理展開の曖昧さや乱れも多発してゐる。实例は省略に従ふが、彼らの話は、どうしてそんな風に展開するのか、どこからそんな結論が出て来るのか、判らない場合が少なくない。ひどい場合には、何を言ひたいのか理解できないことすら、なくはない。それは、AからどうしてBといふ結果に成るのか、どうしてCとDだけからBが言へるのか、Fに対するGは条件なのか等といった事が、きちんと把握され表現されてゐないからである。

このような論理的な構成能力に欠ける学習者の実体は、高等学校もほぼ同じことである。高等学校一年時に履修する国語Ⅰにおいて意見文作成の演習を行ったところ、段落分けの能力・方法を獲得していないことが明白な文章や、意見と根拠が渾然一体となった文章

が多く見られた。

こうした現状を踏まえ、論理的表現力の育成に際し、まず取り組むべきは「根拠と結論から文章を構成すること」であると考えた。そしてそれを核として据え、そこにいくつかの必要となる個別のスキルを付加しつつ、レベルアップしていく方向で、高等学校第三学年を対象として実践計画を立案した。その概要（四月当初から七月中旬まで）は以下の通りである。

国語表現講座 二単位（二時間連続）

- a 「問題提起↓論証↓結論」の三段構成による意見文
- b 事実と意見を明確に区別した意見文
- c 推薦理由を明確に示した書籍推薦文
- d 常体と敬体、話し言葉と書き言葉、和文脈と漢文脈など文  
体に関する学習
- e 図書館利用を中心としたリファレンス演習
- f 一学期のまとめとしての小論文

学習者の主体的な活動が中心になることを期待し、全体の流れが、以下の形をとるように留意した。

叩き台の作成↓問題点の発見↓方法論の指導↓問題点の改善

問題点の指摘や方法論の指導の際に教師の指導が入るとはいえ、全体的には、学習者の問題意識に基づいて、学習が進行し、スキルアップに繋がっていくことを期待したものである。それぞれ、具体的には、以下のような形である。

- a は叩き台としての作文である。b の内容に繋げるために、不完全ながらも文章構成を意識させる形での学習とした。
- b は本来 a に先行する形で行われる内容であるが、a が叩き台としてあることで、より実感をもって理解されるのではないかと考え、この位置に据えた。
- c は、a・b を終えた段階での演習である。これが新たな段階へ向かう叩き台となる。
- d でも、c の結果を叩き台とし、新たなスキルの獲得を期待した。d の内容も c と同じく a に先行すべき基礎的な内容だが、同様の理由により付加的な内容として位置付けた。
- e は小論文の作成の前に、論証材料の選択を効果的に行うために必要としたものである。
- f は一学期のまとめの演習として位置付けたものである。

そして、fを終えた時点で、学習者の多くは、単純な構成ながらも論理的なつながりを持った文章をものすることができるようになった。

しかし、学習者の文章には、新たな問題が含まれていた。

#### (文章の内容の例)

○ (臓器移植について) 脳死患者からの臓器移植によって多くの命が救われている。みんながドナーカードを持つべき。

○ (少年犯罪について) 家庭のしつけの力が弱まっている。家庭が教育力を取り戻すべき。

○ (プライバシー保護について) マス・メディア側が知る権利を濫用している。マス・メディア側がその姿勢を改めるべき。

ここに挙げた内容をもつ文章も「事実を証拠に意見を述べる」という点では合格であるし、その構成のあり方も及第点にある。しかし、これらの文章が、物事を一面的に捉え、断じているものであることは明らかである。このような内容は、論理的な表現としてふさわしくない。ハヤカワ(一九八五)は次のように述べている。

書くことに本物の技術をもっている人——想像力と洞察力を持っている人——は、同一の事物を多方面から見ることができると。

新たに物事を多面的に捉える力を獲得すべきことが分かった。物事を多面的に捉える能力とは、換言すれば一度うち立てた自説を相対化する能力である。

それまでの授業の中でもその必要性を感じなかった訳ではない。例えば構想マップを作成する際に、或いは文章の構成の過程において指導していた。しかし、それは十分な効果をあげるには至らなかった。効果をあげなかった原因としては、例えば、次のような事柄が考えられるだろう。

○ 指導者からの一方的な教えこみの指導であったこと。

○ 獲得する能力が比較的高度なものであるにも関わらず、段階を踏まない短絡的な指導であったこと。

○ 他の付加要素のように、明確にトピックとして立てなかったこと。

ここにおいて、改めて、物事を多面的に捉える能力の獲得を目指した学習過程を設置するとしたら、それはどのような形になるだろう

うか。上記の反省点に基づくならば、その条件としては、

○ 学習者の主体的な活動を中心にしたものであること。

○ 能力獲得のために、段階を踏むこと。

○ 明確にトピックとして立てることで、能力の獲得を自覚し易いものにする事。

こうした条件を満たすことができる授業としては、討論形式のものが考えられる。討論では、様々な立場から様々な意見が出され、折り合いをつけながら収束していく。この体験が、学習者の多面的思考の契機にならないだろうか。つまり、集団による討論を、個人の弁証の契機にすることができないか、と考えたのである。

討論形式の実践としては、ディベートを用いたものがよく報告されており、よく知られている。しかし、今回は、その目的をよく達成するために、あえてディベートの形式を採らず、パネル・ディスカッション形式の実践を行うこととした。

#### 四 パネル・ディスカッション

討論形式の授業というと、ディベートの形をとるものが一般的で

ある。実際、討論形式の授業といえば、真つ先に思い浮かぶのはディベートであろう。平成元年度告示の現行指導要領において、音声言語教育の充実が取り上げられる中、ディベートを取り入れた授業は大いに注目され、また研究・実践された。

もちろん、ディベートによる授業によつても、所期の目標はある程度は達成されるであろう。しかし、今回はあえてディベートという方法ではなく、パネル・ディスカッションの形をとることにした。

パネル・ディスカッションは、例えば次のように定義付けられる。

パネル・ディスカッション（代表者討議・陪審討議 Panel Discussion）は、ある特定の問題について、予め選ばれた違う立場の代表者（パネル・メンバー）数人が、それぞれの立場から、聴衆（フロワー・メンバー）に向かって各自の知識や情報や意見を述べ、そのあとで司会者を中心に、聴衆が質問し、意見を述べあつて討議に参加する形式のものである。いわば、専門の代表者たちの討議に聴衆がまきこまれたようなかたちで、ともに、一つの問題を解決または解明しようとする共同会話ともいふべきものである。（池尻一九八二）

では、なぜ、ディベートではなく、パネル・ディスカッションなのか。

この実践の主たる目標は「問題を多面的に捉える」ことである。そして、この「多面的に」ということを重視した場合、ディベートよりもパネル・ディスカッションに利があると考えるのである。ディベートに比べて、研究・実践ともに例の少ないパネル・ディスカッション形式の授業であるが、次に挙げる文章には、それぞれパネル・ディスカッションの利点が明確に示されている（傍線は河崎が付したものである）。

ここに、反対の立場から見るといふことの効果が生まれる。意見を反対にする立場から見ると（反論して予想を言う）、聞き手の立場になつて話す（話し手の立場になつて聞く）ことの大切さである。ディベートを採り入れることの有効性がここにある。ただし、常に反対の立場に立つことがよいとは限らない。例えば、自転車の構造や機能を説明する場面を考えてみよう。多くの人は車輪が二つ見える横から見た自転車イメージして話すだろう。次に正反対の視点から見ても、自転車像は基本的には変わらない。ハンドルの説明がしにくい。時には、前からの視点、上からの視点を設けるなど、効果的に移動させたほうが

よいということになる。

常に二つの反対の立場をとるディベートの限界がここにある。複数の立場ごとにグループを組むパネル・ディスカッションのほうが、話し合い形態として適しているという場合もあるのだ。いずれにしても、視点を変えて話し、聞くという学習の指導はたいへん重要である。（高橋一九九八）

こうしたディベートに対してパネルディスカッションは、一つのテーマのもといろいろな角度から考えを述べあい、話し合うことによつて自分の考えを豊かにしていくことができる。パネルの討論の場では、自分の意見を主張するのと同時に他の発言者の意見に耳を傾け、自分の意見を修正し、問題の解決のためによりよい方向を見いだしていこうとする姿——『互いに意見を述べあつて真理をたずねる討論本来の姿』——が見られる。（荻野一九九四）

パネルディスカッションは、そうした「表現・理解」両面の能力を育てるとともに、調査・発表・質疑応答といった活動を通して、自分の考えを深める総合的な討論であると言える。

（金子一九九四）



こうした考えに基づき、パネル・ディスカッションの形式を用いた実践を計画した。

## 五 パネル・ディスカッション形式を用いた授業の実際

今回の指導の対象となったクラスは、第三学年国語表現選択者のうち、河崎が担当する二三名である。

実際の授業を行うにあたって、大きく次の三段階を設け、順に進んでいくことにした。

- ① 討論慣れ・雰囲気作り
- ② パネル・ディスカッションの紹介と調査テーマの決定
- ③ 調査し発表原稿の作成
- ④ パネル・ディスカッション
- ⑤ 小論文作成（個人活動）

### ① 討論慣れ・雰囲気作り（自由討議）

実際にパネル・ディスカッションに入ってから、全く言葉が飛び交うことが無い、ということでは困るので、導入部分として、まず

自由討議の授業を設けた。扱ったテーマは「脳死状態にある人間からの臓器移植の是非について」である。

ここでは「なるべく声が出る」「討論の雰囲気を作る」ということが狙いであるので、討論の方法に関する細かい指導はなるべく控えることにした。また、意図的なグループ分けもしなかった。

討論は、学習者が個々に出てくる意見を述べ、指導者が黒板にマッピングしていく形をとった。討論中、指導者は司会を担当しながら、アドバイスを加えた。特に、常に意見に対しては反論を考えようということに関して、指導を行った。その結果、例えば、次のような意見のやり取りが見られた。

（意見） 脳死の人は再び目を覚ますことがないから、臓器を摘出して良い。

（反論） 患者は脳死である、すなわち再び目を覚ますことがない、というのは医者が下す判断ではない。

（意見） 臓器移植によって死ぬしかなかった人が生を得られるのは素晴らしい。

（反論） 移植臓器目当てに殺人が行われるとすれば、死ななくて良かった人が死んでしまう。

このような意見のやりとりは、批判的思考(註2)能力育成の端緒となるのではないかと考える。他者の見解に触れ、自説の検証を余儀なくされることは、弁証法的に自説の内容を磨き上げていく能力を獲得するための第一歩となりうるであろう。

ところで、討論形式の授業ということについては、中学校でも経験している者も複数名存在していた。そのせいか、全く関わることでできないという学習者も見られなかったし、こうした授業に抵抗を感じるという学習者も、特には見られなかった。

## ② パネル・ディスカッションの紹介と調査テーマの決定

「これまでにパネル・ディスカッションに参加した経験があるか」と尋ねたところ、経験者は皆無であった。また(パネル・ディスカッションという言葉聞いたことがある学習者は存在したが)パネル・ディスカッションについて具体的な知識がある学習者は存在しなかった。従って最初に、パネル・ディスカッションについての基本的な考え方・方法を紹介する必要があった。紹介した内容は、先述の池尻(一九八二)・荻野(一九九四)などに準ずるものである。続いて、指導者から学習者に対して、幾つかのテーマを例示した。

(提示したテーマの例)

○ 高齢化社会とこれからの福祉について

○ 男女平等とはどういうことか

○ 情報公開・知る権利・プライバシーの保護について

○ 科学技術の進歩と環境破壊

○ 「ことばの乱れ」について など

選択すべきテーマの設定に当たっては、これら以外のもの、学習者が自分で設定したものも認めた。学習者間の協議の結果、実際に取り扱うことになったテーマは、次の7つである。

(パネル・ディスカッションで取り扱うテーマ)

○ 国旗・国家法の是非(日の丸・君が代を国旗・国歌とする。ことについて)

○ テレビの功罪(知る権利・プライバシーの保護について)

○ 男女共同参画社会の実現に向けて(女性の社会進出・男女雇用機会均等法について)

○ 少年犯罪が多発する原因について

○ 難民問題について

○ 幼児・児童虐待について

○ 国際化とは何か(日本が「国際化」していくために)

学習者の主体性・積極性を活かした学習活動とするためには、学習者の興味・関心に沿うことが必要である。また今回は、学習者が進学を控えた第三学年にあることにも、配慮しなければならぬ。

そうしたことから、テーマの選択については、学習者各々の興味・関心に任せることとした。そして、それぞれのテーマのもとに参集した学習者が、自然発生的にバネラー・グループを形成することとなった。各バネラー・グループは最も少ないところ（国旗・国家法の是非）で三人、最も多いもの（国際化とは何か）では七人を集めた。

### ③ 調査し発表原稿の作成

次に、一学期末の授業から夏期休業にかけて、各バネラー・グループ毎に調査及び発表原稿の作成を行った。

まず留意点として、これまでの学習内容を活かすことの他に、新たに次の二点を示して指導した。

○資料の引用を行うこと。

○同じテーマを扱うバネラー各個人が、異なる観点を持つよう  
にすること。

資料の引用の意義と方法については、これまでの指導の際にも触れてきた（四の「b 事実と意見を明確に区別した意見文」及び「e 図書館利用を中心としたリファレンス演習」など）。

今回は資料の引用を、ディスカッションを充実させるための方策として捉えた。ディスカッションは即興で行わざるを得ない。即興のディスカッションを実りあるものにするためには、グループ内の他のバネラーや、聴衆が一定の資料を保持している必要がある。そのためには、資料の引用を今一度強調しておく必要があると考えたのである。

次に、バネラー各個人が異なる観点を持つように指導したこと。

このことについては、バネル・ディスカッションの形式を整えることや、討論の活性化といった狙いもある。しかし、今回の実践におけるこの指導は、そうしたこと以上に、次のような意図に基づいたものであった。

まず一つには、バネラーの調査・ディスカッションのあり方によって、多面的思考を形態として示したいということである。同じテーマを異なる観点から捉えることは、まさにこの実践が狙うものを明確に形にしたものである。それを目の当たりにする（経験する）ことは、学習者が多面的な思考力を獲得する上で重要な契機になる

であろう。

二つ目の意図は、学習者の主体的な思考を喚起することである。複数の観点を与えられた学習者は、おそらく混乱するであろう。そして、その混乱を収束するために、否応なく主体的に思考せざるを得なくなるであろう。そう予測したのである。

調査及び発表原稿の作成は、図書室を活動の場として行われた。指導者は、机間巡視を通じて上記の点に関するアドバイスをを行った。そのような活動の後に、学校は夏期休業に入った。

夏期休業が明けて最初の時間。ここでは、まず進捗状況の確認を行った。それからパネラー・グループ毎に、ディスカッション本番を覗んでのミーティングをもった。

進捗状況には若干の差が生まれていた（休業中の取り組みの度合いや要領の良し悪しなどによるものである）。そこから、必然的に発表順が決定することとなった。発表順が確定すると、学習者の活動はそれまで以上に活発化し、放課後など授業時間外にも主体的に取り組む姿が見られた。

#### ④ パネル・ディスカッション

実際のディスカッションに入るにあたっては、それがただパネラーによる情報提供会にならないように指導する必要があると思われる

た。パネラーの報告を聴衆がただ聞くだけにならないための具体的な手段が必要であった。そのために、次の二つの方法を用いた。

○発表原稿・添付資料を印刷して生徒に配布しておく、内容理解と質疑の際の一助とする

○あらかじめ質問用紙を配布しておく、発表を聞きながら後で質問したいことをメモするように指示する。

なお、この実践の計画の段階では、パネラー発表終了後、パネラー側（あるいは司会）が聴衆全員の質問用紙を回収して、全体討論の流れを作るのに役立てる予定であった。しかし、今回の実践ではそこまでは行っていない。

具体的にディスカッションがどのようになっていくか。ここに一例を挙げる。

テーマ：女性の社会進出について

（パネラーA生・B生・C生による発表）

A生：女性の立場からの発表

○現在の社会の女性の社会進出に対する社会体制は十分なものだろうか。

○雇用機会の不平等さ(例：男性の方が女性よりも雇用がはるかに高い近年の雇用平均・新人社員比率で四分の一という放送業界の女性の雇用率)。

○(男性が圧倒的多数を占める)雇用者側が、(男性の論理で)過酷な現場は女性では無理だ、と考えている。

○女性の社会進出・雇用に伴う出産や育児などのリスク。産休や育児休暇に関する社会的無知。

○今の社会が女性にとって不十分であるのは、社会がいまだに男社会であり、男性中心の「性別による分業」という考え方があるから。

○男女がお互いを助け合い、お互いにとって十分な社会になるように、今日の社会体制は女性の社会進出に対してもっと十分な体制に改善されるべき。

B生：男性の立場からの発表

○現在、現実として家事や育児を担っているのは圧倒的に女性である。

○また、家庭における高齢者介護も、主に女性が支えている。

○現在のところ、それらを肩代わりするだけの社会的なしくみ、設備(保育園・託児所・高齢者介護施設など)が整っていない。

○女性の中に、「男女平等」を主張しつつも、時に「私は女だから」という意識が表れる人がいることも確か。

○性別による役割分業という「固定観念」。男性もそれに縛られている。

○女性の社会進出というよりも、男女に関わらず、性別による役割分業という「固定観念」を打破することから始めて、新しい社会のしくみを作る必要があるのでは。

C生：子供(少子化問題)の立場からの発表

○女性にしか出産(及び授乳などの初期の育児)ができないのは確か。

○少子化問題の原因は、単に経済的な問題ではなく、出産・育児と女性の社会進出のジレンマにもある。

○少子化は人間の存在そのものを脅かすゆゆしき問題である。

○明確に性別分業がなされている家庭で育った子供は、性別分業の考えにとらわれやすく、共働きで性別分業が明確でない家庭で育った子供は、性別分業の考えにあまりとらわれないという。

○男女雇用機会均等法によれば、女子の遅い時間の残業もあり得る。しかし、「かぎっ子」という言葉にも象徴されるように、子供の小さい頃に母親が家庭にいないことは、子供にとって

は大きな問題である。

○いろいろと考えてみると、現在の社会体制の中で女性の社会進出は、良いことばかりではない。

A生：まとめ

○「男女が全く同じように生きる社会」というのは難しい。お互いの欠ける面を補い合い、支え合っていくことが重要。それは個人のレベルで達成されることばかりでなく、社会のシステムの変化を必要とするものである。そうした大きな変化を実現するためには、固定観念の打破といった、多くの人々の意識改革が望まれる。

〈質疑応答〉

D生：A生に。必要にして十分な社会体制があれば、男女共同

参画社会は実現するか。

A生：保育・介護などのしくみや設備の整備は重要。しかし、それを実現していくためには、まず「男社会」という意識を変えていく必要がある。意識が先で、しくみ・設備は後ではないか。

E生：A生に。意識を変えていくというのは賛成。ただ、企業の論理、すなわち利益優先や労働力の安定確保といった

ことから考えれば、出産・育児のある女性の雇用が不利な条件の中で行われているのは、ある面やむを得ないのでは。

A生：企業の価値観そのものを転換していくということも、視野に入れて考える必要があるのでは。

F生：A生に。企業の価値観を転換していくことについて具体的に。私は、企業がもっと出産・育児に寛大であって欲しいと思う。私が社長になったらそうする。

T：パネラーに。考えるために何か参考になる事例は無いか。

A生：諸外国、とりわけヨーロッパの産・育児の在り方が参考になるのでは（スウェーデン・ドイツ・フランスの産・育児について解説）。

G生：パネラーに。外国はそのような制度が整っているのに、なぜ日本ではそのようになっていないのだろうか。

―この発言よりしばらく議論は中断―

D生：企業だけではなく、やはり社会全体で考えていく必要がある。北欧の税率と日本の税率は全く違う。社会保障・社会福祉の充実度の違いは、そうしたことにも関係してくる。

―この発言よりしばらく議論は中断、行きつまりの感あり―

T：(聴衆に話題の転換を指示)

H生：パネラーに。男女共同参画社会をどう理解しているか。

B生：男女が全く同じになる社会ではない。男女がその性別によらず、個人個人のライフスタイルの在り方に合った形で参加し作り上げていく社会のことであると思う。

I生：C生に。少子化の原因として、出産・育児と女性の社会進出のジレンマを挙げていたが、もう少し具体的に説明を。

J生：一番には所得保障の問題がある。また、職場に自分の代わりとなる人がいなければ、周りへの配慮という面にも問題のタネがある。

B生：産・育児をとった後の職場復帰が難しいということもあるのでは。

A生：松本市の職員が、少子化に関する調査の際、「子供も欲しいし仕事もしたい」と答えた女性に対して「それはわがまままだ」と言った、などという事例もある。そういう意識が社会に根強く残っている。

K生：C生に。母親が家庭にいないことが、幼少期の子供にとって大きな問題になるというが、どういうことか。

I生：(C生が答えられないので)知り合いに「元かぎっ子」の

男性がいるが、その人は「自分の結婚相手には家庭に入って欲しい」と常々言っている。やはり寂しかったのでは。

I生：その話題に関連して。社会的な保育のしくみや設備を整備することが、果たして「母親の愛」の代わりになるのかどうか疑問だ。

A生：非常に難しい問題だと思う。ただ、母親と父親との協力による育児を、社会的なしくみが補助し、支えていくという形は可能なのではないか。

※議論はここまでで、この後「男女共同参画社会を実現させるために」という題で、各自小論文を作成した。

一回目のディスカッションでは、自己中心的で一方的な発言や排他的な発言が見られたが、2回目以降、そうした発言は減少した。二回目以降では、パネラーの意見が踏まえた発言や、他の発言者の意見を参考にした発展的な意見が見られた。また、安易に答えを出さなくなることから、結論を出しにくい難しい問題では、個人個人で考え込んでいる場面も見られた。

ただ、積極的に発言する生徒はパネラーを除く生徒の約二分の一

(二二〜一五人) といったところであり、また毎回ほとんど顔ぶれが同じである。従って、発言の多い生徒については、その習熟の度合いが分かりやすく見て取れるのだが、発言の少ない生徒―その中にも個人的な思索の見られる生徒―をどう評価していくかは課題として残った。

#### ⑤ 小論文作成

パネル・ディスカッション終了直後に、小論文作成の場面を設定した。ここでは、話し合われた中心的な問題について、ディスカッションの内容を踏まえた形で、小論文を作成させた。

この実践の主たる目標は、多面的な思考力の獲得である。ディスカッションはそれだけに終わらず、そこで行われた集団レベルでの多種多様な意見の交換が、個人のレベルの思考・表現へ反映されなければ、目標を達成したことにはならない。従って、ディスカッションという集団思考を、個人の思考・表現に組み込み、収束させる場が必要である。そうした活動の場として、小論文作成の場面が有効であると考えた。

では、小論文の内容はどのようなものであったか。

先にも述べたように、ディスカッション前の小論文では、一面的に物事を捉え、断ずる表現が多く見られた(複数の観点を示すこと

ができたと言える小論文は二つ)。しかし、パネル・ディスカッション終了後の小論文を見てみると、複数の観点を示した小論文が増えている。一回目で約三分の一、二回目では約三分の二にそうした記述が見られた。

#### (小論文の内容の例)

○ マスメディアによる人権侵害について。問題点として、誤報やプライバシーの侵害などが挙げられる。(松本サリン事件などを例示し) これらを解決するためには、マスメディアの意識改革とともに、情報をうのみにしている受け手を変えることも必要である。そのためには、情報処理に関する教育の充実をはかる必要がある。

しかし、こうした結果を以て個人の能力獲得と結びつけるのは早計であろう。それが単に、集団思考の記録に過ぎないかも知れないからである。しかし、こうしたメタ言語活動を繰り返すことで、多面的な思考のパターンが自覚的に理解されれば、徐々に個人の能力として獲得されていくのではないかと考える。

#### 六 考察



今回の実践が、生徒の多面的な思考力の獲得に有効であったか。次の二点は、その問いに対する肯定的な材料として捉えることができる。

① パネル・ディスカッション中、他者と自己の意見を収斂させて、新たな意見を構築しようとする営みが見られたこと。

② パネル・ディスカッション終了後の小論文に、複数の観点を示すものが増えたこと。

また、このパネル・ディスカッションの実践以降、受験対策として別に指導していた小論文に、多面的な思考力が発揮されたものが見られた。これも、実践の効果を裏付ける材料である。

#### (小論文の例)

○子どもに必要なものは遊びか学習か。遊びは未分化な活動であり、実生活のための訓練として有効なものである。それに対して、学習はもともと未分化なものを分けて行う活動である。ある程度成長すると、学習によって得られる「部分的なもの」を統合していくことができる。しかし、例えば幼児に

はそれは難しい。したがって、幼児には、遊びという経験的な活動から始めるべきであり、ある程度成長した段階では学習から始めるべきである。

また、本実践の終了後に、本実践に関して学習者に感想を書かせたところ、「相手が何を言うか予想を立てるようになった」「自分とは違う人が何を考えるかということを考えるようになった」といった感想が見られた。これなども、本実践に効果のあったことを暗示するものと言えそうである。

論理的表現力の獲得のために、パネルディスカッションを用いた方法は、ある一定の有効性を持つ。特に、多面的な思考力を獲得する過程として、このような形の実践を位置付けることができる。

一方、本実践で獲得できる能力が、論理的表現力を支える一要素に過ぎないことも事実である。それを獲得するのに、これほど労力と時間を割く方法を探ることが適当かどうか、疑問の残るところではある。学習者の感想の中に「もつと実際の受験小論文の指導をして欲しかった」とあったのも見逃してはならない事実である。

こうした時間的・労力的制約の中で、確実にスキルアップを果たすためには、学習する内容の厳選や、一つ一つの学習のスリム化といった学習効率の向上に目を向けなければならない。その中で、本

実践の採った方法もまた形態を新たにする必要があるだろう。しかしながら、効率化のために学習者の主体的活動から離れていくことは、かえって能力獲得を阻害する。このことは先にも述べた通りである。

(註1)義務教育課程と高等学校の間にあるそうした違いと、それらの指導者の学力観の相違は大いに関係があることと思われる。両者の学力観の相違については細川(二〇〇二)に詳しい。  
(註2)批判的思考力(Critical Thinking)の用語については、井上(一九九八)に拠る。

(引用文献)

- 有元秀文(一九九八)「コミュニケーション活動としての論理的な表現指導のあり方」『日本語学』17・3 明治書院
- 池尻芳郎(一九八二)「討議・討論・会議」『国語科指導資料集 第三巻』東京法令出版
- 井上尚美(一九九八)『思考力育成の方略』明治図書
- 入部明子(一九九八)「国際化時代に通用する論理的な文章の書き方」『日本語学』17・3 明治書院
- 梅原恭則(一九九八)「若者の文章能力」『信州大学教育学部紀要』

93 信州大学教育学部

荻野 勝(一九九四)『環境問題』―わたしたちは何をなすべきか

『音声言語の授業③ 話し合うことの授業』明治図書

金子一彦(一九九四)「パネルディスカッション」『マンガと読書』

『音声言語の授業③ 話し合うことの授業』明治図書

高橋俊三(一九九九)「コミュニケーション能力の育成」『日本語学』

188

ハヤカワ S・I(一九八五)『思考と行動における言語』原書第四

版 岩波書店

細川 恒(二〇〇二)「中学校国語教室への一提言」『信大国語教育』

11 信州大学国語教育学会

文部省(一九九九)『高等学校 学習指導要領』

文部省(一九九九)『高等学校学習指導要領解説 国語編』

(かわさき なおしげ 長野清泉女学院高等学校)