

【原著論文】

## 話し合いという協同的過程における説明的文章の「論理」の理解過程 —小学6年生による修辭学的観点からの「論理」に着目して—

野中 太一（日本体育大学大学院教育学研究科博士後期課程）

本稿では、小学6年生の話し合いという協同的過程における修辭学的観点からの説明的文章の「論理」の理解過程を分析する。話し合いという協同的過程における修辭学的観点からの「論理」の理解過程には、間瀬（2011）の「協同的過程における仮説的推論の特徴」を含む7つの特徴が見られた。話し合いという協同的過程における修辭学的観点からの「論理」の理解過程において、学習者は、「学習者の既有知識や経験を理由にする」「教材文の叙述に着目する」「仮説的推論を行う」という3つの着眼点から説明的文章の「論理」を理解した。学習者は、まず、教材文のみではなく、友達の感想や友達の発言もテキストとして、自分の既有知識や経験からテキストを評価する。協同的過程において「論理」の捉え方のズレが具体化すると、仮説的推論から説明的文章の「論理」の理解を行う傾向が見られる。その際、仮説的推論の「驚くべき事実」に対する賛成・反対の立場から「説明仮説」が生まれる。「説明仮説」は、修辭学的観点からの「論理」に着目してなされる。その過程を通して、学習者は、それまで気づかなかった教材文の修辭学的観点からの「論理」を理解するようになる。

キーワード：協同的過程，説明的文章の読み，修辭学的観点からの「論理」，仮説的推論

**The process of understanding the "logic" of descriptive text in the  
collaborative process of discussion**  
**—Focusing on the understanding of "logic" from a rhetorical point of view by sixth  
graders—**

Taichi NONAKA (Graduate Student of Doctor Course, Graduate School of Education,  
Nippon Sport Science University)

This paper, I analyze the process of understanding the "logic" of descriptive text from a rhetorical point of view in the collaborative process of discussions among sixth graders. In the process of understanding "logic" from a rhetorical point of view in the collaborative process of discussion, seven characteristics were found, including "Characteristics of hypothetical reasoning in the collaborative process" by Mase (2011). In the process of understanding "logic" from a rhetorical point of view in the collaborative process of discussion, the learner "is based on the learner's existing knowledge and experience," "focuses on the description of the teaching material sentences," and "hypothetical. I understood the "logic" of the descriptive text from the three points of view of "making a deduction." First of all, the learner evaluates the text from his / her existing knowledge and experience, using not only the teaching material sentences but also the impressions of friends and the remarks of friends as texts. When the difference in the way of thinking of "logic" is materialized in the collaborative process, there is a tendency to understand "logic" of explanatory sentences from hypothetical reasoning. At that time, an "explanatory hypothesis" is born from the standpoints of support and opposition to the "amazing facts" of hypothetical reasoning. The "explanatory hypothesis" is made by focusing on "logic" from a rhetorical point of view. Through the process, the learner comes to understand the "logic" from the rhetorical point of view of the teaching material sentences that he had not noticed before.

**Key Words:** collaborative process, reading descriptive text, "logic" from a rhetorical point of view, hypothetical reasoning

## 1. 問題の背景と研究の目的

説明的文章の読みの学習指導では、論理の指導が重要視されている(間瀬 2009)。説明的文章の「論理」は、歴史的にその捉え方が変遷してきた。それを整理したのが間瀬(2009)である。間瀬(2009)は、「説明的文章の読みの学習指導研究は、『文章の論理』をとらえる観点を多様化させることで発展してきた」(p.104)と述べ、その発展過程から、説明的文章の「論理」を4つの観点(論理的観点/修辞学的観点/言語学的観点/認識論的観点)に整理した。間瀬(2009)の整理からは、説明的文章には複数の「論理」が内包されているという特徴をとらえることができる。

説明的文章の「論理」の捉え方が変遷していく中、寺井(1989)は、1980年頃登場した説明的文章指導論を「修辞学的な読み」として特徴づけている。間瀬(2009, 2011)を含め、現在の説明的文章の「修辞学的な読み」の研究は、寺井(1989)がまとめた成果と課題によって方向づけられた。

「修辞学的な読み」は、「レトリックを特定の言語表現技法に限定せず、むしろ言語表現一般に存在するもの、言語表現の本質にかかわるものとみる立場」(小田 1986, p.39)に立ち、説明的文章の読みを、文章表現に積極的に反応し、その有効性を評価する行為としてとらえ、段落の要点把握から文章構成の理解へと進む説明的文章の固定化した目標設定や指導過程から脱却することを目指している。その方向性は現在に至るまで続いている。しかし、「要点、要旨、要約、文章構成、論理の読み取りの目標を持っている実践は依然多い」(河野 2006, p.54)、「依然として多くの授業が段落の要点をとらえることを中心としている」(間瀬 2011, p.230)と指摘されているように、教育現場においては、「修辞学的な読み」が目指した段落の要点把握から文章構成の理解へと進む説明的文章の固定化した目標設定や指導過程からの脱却は依然として達成されずにある。

説明的文章の読みの授業における問題点が改善されない中、間瀬(2011)は、学習者における説明的文章の「論理」の理解過程に着目することで

改善の必要性を訴えた。学習者の「論理」の理解過程をとらえるためには、文章を構造として記述する(文章論等)ばかりでなく、読み手の推論過程を捉える必要があると主張し、話し合いという協同的過程の二つの軸、つまり、読み手による推論と話し合いを関連させた学習者の説明的文章の「論理」の理解過程をとらえる試みを行った。その結果、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ことを明らかにした。間瀬(2011)は、「文章」を次のように捉えている。「文章は自立的な意味構造を持つものというよりは、読み手主体が持つ既有知識や推論によって意味が補われることで意味や論理の理解が成立するものである。」そして、「協同的過程」を次のように捉えている。「学習者同士の協同的過程は、個人の思考の結果が表出される場ではない。思考における役割や、また、共同作業を進める上での役割をお互いに果たしながら、他の学習者や自らが他者に発した問いを共有し対話しながら、思考を行い、文章を理解し、推論を行う過程である。」(p.53)

間瀬(2011)は、説明的文章を、自立的な意味構造を持つという捉え方から、読み手が意味を補うことによって文章の意味や論理が成立するものと捉え直すことにより、説明的文章の読みの授業における問題点を改善しようとした。本論考における「文章」と「協同的過程」は、間瀬(2011)と同様の意味で用いる。

間瀬(2011)が、読み手による推論と話し合いという協同的過程における二つの軸を関連させた学習者の説明的文章の「論理」の理解過程を捉え、「協同的過程における仮説的推論の特徴」をまとめたことは、教育現場に説明的文章の読みの指導の新たな目標を提示した。本論考は、小学校における説明的文章の読みの指導における「段落の要点把握から文章構成の理解へと進む説明的文章の固定化した目標設定や指導過程」という問題点の改善を図るために、小学6年生の話し合いという協同的過程における説明的文章の「論理」の理解過程を分析する。

ここで、間瀬（2011）と本論考との違いを述べる。間瀬（2011）は、中学2年生の論理的観点からの「論理」（論証）の理解過程を明らかにした。それに対して、本稿では、小学6年生の修辭学的観点からの「論理」の理解過程を分析する。その理解過程において、間瀬（2011）が明らかにした「協同的過程における仮説的推論の特徴」が見られるか、または、その特徴だけで修辭学的観点からの「論理」の理解過程を説明することができるかを明らかにし、小学6年生の協同的過程における修辭学観点からの「論理」の理解過程の特徴をまとめる。また、間瀬（2011）がグループ活動における話し合いを分析したのに対し、本研究は、一斉授業における学習者同士の話し合いと教師と学習者との関わりを分析する。

小学校における説明的文章の「論理」の協同的な学習の過程を明らかにする優れた研究に河野（2006）がある。しかし、河野（2006）は、主に学習者一人ひとりの学びの履歴（感想や創作した作品）に着眼したメタ認知の内面化の考察であり、一斉授業における話し合いという協同的過程を分析したものではない。そこで、本論考では、小学6年生の話し合いという協同的過程における説明的文章の「論理」の理解過程を授業のプロトコルの分析を通して明らかにする。そこには、説明的文章の意味や論理の捉え方が変化していく過程が存在すると考えられる。それは、「段落の要点把握から文章構成の理解へと進む説明的文章の固定化した目標設定や指導過程」からの脱却であり、新たな説明的文章の学習指導の目標を示すことにつながると考えるからである。

## 2. 研究方法

上記の目的を検討するために、本稿では、次のような方法を採用する。

- (1) 使用する説明的文章「町の幸福論ーコミュニティデザインを考える」（令和2年度版東京書籍6年）を分析する。
- (2) 学習者は、協同的過程における初発の感想交流を通して、最初にどのように説明的文章の

「論理」を理解していくのか、理解した「論理」をどのように変容させていくのか、その過程を分析する。

- (3) 分析結果を考察し、話し合いという協同的過程における修辭学的観点からの「論理」の理解の特徴をまとめる。

分析において、教材文に内包された論理的観点からの「論理」を示す時は、トゥールミンモデルに当てはめて表記する。トゥールミンモデルとは、日常論理としての論証モデルであり、「事実」「主張」「理由」「理由の裏づけ」「反証」「限定」の六つの要素からなり、その関係から主張に対する妥当性を述べるモデルである。（S.E.トゥールミン, 2011）（訳語は、井上（1989）による。）以下、トゥールミンモデルを【TM】と表す。

## 3. 協同的に行う仮説的推論の特徴

米盛（2007）は、〈仮説的推論〉を「ある意外な事実や変則性の観察から出発して、その事実や変則性がなぜ起こったかについての説明を与える『説明仮説』を形成する思惟または推論」と定義し、その推論の形式を次のように定式化している。「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るべき理由がある」「ここで『驚くべき事実 C』というのはわれわれの疑念と探求を引き起こすある意外な事実または変則性のことであり、『H』はその『驚くべき事実 C』を説明するために考えられた『説明仮説』と説明している（p.54）。さらに、米盛は、〈仮説的推論〉は、2段階の過程を踏むと述べている。第1段階は、「探索中の問題の現象について考えられうる説明をあれこれ推測し、心に思い浮かぶ仮説を思いつくままに列挙する過程」、第2段階は、「思い浮かぶ諸仮説のリストのなかから、十分熟慮して、もっとも正しいと思われる仮説を選び採択する過程」である（p.68）。

間瀬（2011）は、米盛（2007）を引用し、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

することを明らかにした。間瀬が明らかにした協同的に行う仮説的推論の特徴は以下の4点である。

(Ⅰ～Ⅳの記号は、本稿の表記のために稿者が付けた)

**特徴Ⅰ**：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する。

**特徴Ⅱ**：学習者の形成する仮説には、文章内の事例と既有知識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る。文章の全体的な参照が後者を成立させる。

**特徴Ⅲ**：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る。

**特徴Ⅳ**：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、その両面が推論の深まりをもたらす。

以上の仮説的推論の特徴は、修辞学観点からの「論理」の理解過程にも見られることは十分に予想される。しかし、そのためには、学習者を説明的文章の「論理」を受け入れる受け身的存在とみるのではなく、自身の経験や既有知識を用いて推論しながら「論理」を見出していく存在であるという捉えが不可欠である。自身の経験や既有知識を用いて推論しながら「論理」を見出していく姿を分析するために、分析する授業の言語活動を「友達の初発の感想に対する自分の感想を伝え合う活動」とした。その活動が、間瀬(2011)の〈特徴Ⅳ〉「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、その両面が推論の深まりをもたらす」を促し、協同的過程における修辞学的観点からの「論理」を見出すことにつながると考えたからである。

## 4. 研究の実際

### 4.1 使用する説明的文章の分析

使用する説明的文章は、「町の幸福論ーコミュニティデザインを考える」(令和2年度版東京書籍6年)である。

教材文執筆者は、町に住む人々の豊かさや幸福には、「コミュニティデザイン」という考え方が必要であると主張している。災害時などの非常時に素早くお互いが助け合えるための人のつながりを作るために、日々のコミュニティ活動から、一人一人が未来の町の姿を描き、その未来に向かいながら主体的に町作りに取り組むことの必要性を訴えている。「コミュニティデザイン」とはそのための思考方法である。その事例として、栃木県益子町の土祭、兵庫県三田市にある有馬富士公園、島根県の離島にある海士町の三つを挙げている。

#### (1)「町の幸福論ーコミュニティデザインを考える」の文章構成

文章構成は、次のように示すことができる。

①～⑤問題提起(問い)：町に住む人々の豊かさや幸福を考える時に重要になってくるのが、「コミュニティデザイン」という考え方である。コミュニティデザインでは、どんなことが重要になってくるのだろうか。

⑥～⑨**答え1**：地域の住民たちが主体的に町作りに取り組むということ(事例1「土祭」、事例2「有馬富士公園」)

⑩～⑬**答え2**：未来のイメージを持つということ(事例3「海士町」)

⑭**答えのまとめ**：地域の課題を解決するためのコミュニティデザインは、そこに住む人々が主体性を持って解決に取り組むとともに、夢を持ってそのコミュニティの未来のイメージを描くことから始まる。

⑮**主張**：わたしたち一人一人が、未来の町の姿をえがき、その姿に向かいながら主体的に町作りに取り組むとき、そこには本当に豊かな「町の幸福」が生み出されるにちがいない。

教材文執筆者は、まず、読み手が説明的文章を

読むための問題提起を①段落で行っている。それが、読み手にとっての問いとなり、その答えを読み解くために読み進めることとなる。答えは、⑥～⑨段落に一つ目、⑩～⑬段落に二つ目書かれている。⑭段落では、二つの答えをまとめた抽象的な答えを述べている。これらの問いと答えのつながりから導かれる教材文執筆者の主張が⑮段落で述べられている。

## (2) ⑩⑪⑫⑬段落の段落レベルの「論理」

本稿で分析する授業では、学習者が⑩⑪⑫⑬段落の「論理」の捉え方を中心としているので、⑩⑪⑫⑬段落の「論理」に絞って分析する。

教材文執筆者は、④段落で東日本大震災の事例を挙げ、非常時に素早くお互いが助け合えるような人々のつながりが必要であると述べている。そのような人々のつながりは日々のコミュニティ活動から生まれると指摘し、そこにコミュニティデザインという考え方を活用することが重要であると主張している。④段落を受けて、⑤段落では、「では、そのようなコミュニティデザインでは、どんなことが重要になってくるのだろうか。」という問いを出し、⑥段落で、「まず重要になるのは、地域の住民たちが主体的に町づくりに取り組むことである」と一つ目の重要なことを指摘している。そして、⑩段落で、「それは、未来のコミュニティをどのように思いえがくかということ、つまり未来のイメージを持つということである」と二つ目の重要なことを指摘している。

⑩ この二つの事例のように、コミュニティデザインにおいては、地域の住民たちが主体的に町づくりに取り組むことが重要である。しかし、その地域の課題を解決しようとするときに、もう一つ重要なことがある。それは、未来のコミュニティをどのように思いえがくかということ、つまり未来のイメージを持つということである。

文章構成から考えると、⑥段落の「主体的に町づくりに取り組むこと」と⑩段落の「未来のイメージをもつこと」は並列の関係、もしくは、「まず主体的に取り組む、次に未来のイメージを持つ」という順序の関係となる。つまり、「そして」「次

に」等の順接の接続詞で結ばれる関係となる。ところが、⑩段落では、上記の二つを逆説の接続詞「しかし」で結んでいる。⑩段落の一文目は、⑥～⑨段落で述べた「まず重要なこと」を抽象的にまとめている。二文目は、これから述べる「もう一つ重要なこと」を抽象的にまとめている。この二文を「しかし」という逆説の接続詞でつなぐことで、「もう一つ重要なこと」が「まず重要なこと」よりもはるかに重要であるという筆者の意図が見える。けれども、逆説の接続詞でつなぐことにより、読み手が「まず重要なこと」(主体性, 事例1, 事例2)を否定する可能性も生まれてしまう。

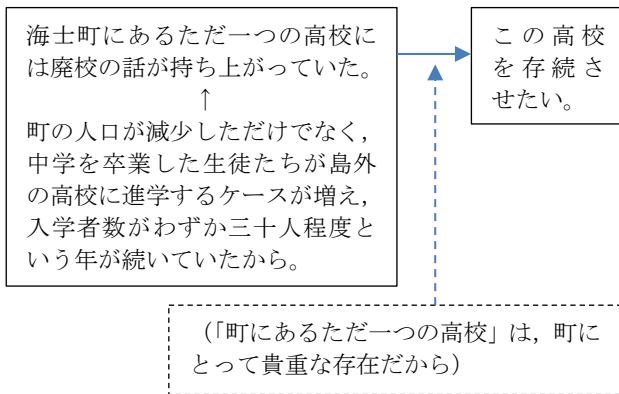
⑩ 未来のイメージを持つときの方法として、バックキャストリングという考え方がある。これは、まず未来をえがき、その未来から現在をふり返って、今やるべきことを見つけていくというものである。タイムマシン法といわれることもある。この方法を使った事例を一つ紹介しよう。

⑩段落は、もう一つの重要なことである「未来のイメージをもつこと」の具体的な方法が示されている。筆者はここで、「バックキャストリング」という固有名詞を挙げ、「タイムマシン法」という読み手の興味を惹く別名をも紹介している。一つ目の「まず重要なこと」(主体性)を説明するときには方法は示されていない。このことから、筆者が「もう一つ重要なこと」(未来のイメージをもつこと)を強調していることがわかる。

二文目の「これは、まず未来をえがき、その未来から現在をふり返って、今やるべきことを見つけていくというものである」は、「バックキャストリング」の定義である。筆者はこの定義を⑬段落で活用して、「実際の町づくりの事例」として海士町を挙げ、「未来のイメージをもつこと」の重要性を伝えていく。

⑫ 島根県の離島に、海士町という町がある。この海士町にあるただ一つの高校には廃校の話が持ち上がっていた。町の人口が減少しただけでなく、中学を卒業した生徒たちが島外の高校に進学するケースが増え、入学者数がわずか三十人程度という年が続いていたからである。この高校を存続させるためにはどうすればよいのか。

〈図1〉⑫段落の【TM】



⑫段落は、⑩段落の「その地域の課題」の具体である。一文目は、海士町の紹介。二文目に町民が困っていることとしての事実。三文目にその事実が生まれた理由。四文目が事実から導き出された課題である。この段落で大切になるのは、なぜ、「この高校を存続させるためにはどうすればよいのか」が課題になるのかという理解である。⑫段落を【TM】に表すと〈図1〉となる。ここでは、「この高校を存続させるためにはどうすればよいのか」という課題を、「この高校を存続させたい」という海士町の人々の「主張」(願い)として置き換えている。

〈図1〉からは、【TM】の「理由」にあたる『町にあるただ一つの高校』は、町にとって貴重な存在だからが本文中には述べられていないことがわかる。学習者が、「この高校を存続させるためにはどうすればよいのか」が海士町の課題となっていることを理解するためには、本文中に述べられていない「理由：『町にあるただ一つの高校』は、町にとって貴重な存在だから」を補って読む必要がある。

⑬ 今ある状況から考えれば、島外の高校へ行くこととする生徒たちを一人でも多く町に引き留め、入学者数の減少に歯止めをかけることが、大切になるだろう。しかし、町民たちがバックキャスティングによって思いえがいたのは、もっと希望にあふれた未来だった。「海士町には美しい自然と、住民が主体となった町作りの実績がある。<sup>a)</sup> 環境問題や町作りに関心を持った日本中の中学生たちは、海士町で学びたいと、全国からこの高校に集まってくる。<sup>b)</sup> そして、町の子供たちといっしょになって勉学や地域活動にはげみ、卒業後は日本の社会を支える人材に育っていく。<sup>c)</sup>」と、このように思いえがいた未来のイメージをもとに、その高校には「島留学」の制度が作られ、島外からの留学生も入学するようになった。都会か

ら来た留学生の存在は、町の子供たちの人間関係に新しい風をふきこんでいる。

⑬段落の一文目は、海士町の課題を解決するためにとる一般的な方法、二文目は、町民たちが選択した方法とそれに対する教材文執筆者の価値観、三文目が選択した方法の具体とその結果、四文目が課題解決後の現在の様子を表している。

ここで、問題となるのは、三文目である。三文目は、「 」の中に三つの文下線部 a) b) c) を内包している。この三つの文が、⑪段落で述べたバックキャスティングという方法の三段階「まず未来をえがき、その未来から現在をふり返って、今やるべきことを見つけていく」の具体的事例となっている。しかし、⑪段落の三段階と a) b) c) は、一対一には対応していない。a)「海士町には美しい自然と、住民が主体となった町作りの実績がある。」は、⑪段落で述べられたバックキャスティングの三段階のうちの二段階目「その未来から現在をふり返って」の「現在」に対応している。b)「環境問題や町作りに関心を持った日本中の中学生たちは、海士町で学びたいと、全国からこの高校に集まってくる。」と c)「そして、町の子供たちといっしょになって勉学や地域活動にはげみ、卒業後は日本の社会を支える人材に育っていく。」は、バックキャスティングの三段階の一段階目「まず未来をえがき」に対応している。⑪段落と⑬段落のバックキャスティングは一対一に対応していないだけでなく、バックキャスティングの順序も異なる。⑬段落が示すバックキャスティングは、「まず未来をえがき」ではなく「まず現在を見つめ」から始まり、「その未来から現在をふり返る」わけではなく「現在から未来を想像し」ている。「今やるべきこと」は、⑬段落の「 」内にはなく、「 」の後に続く「と、このように思いえがいた未来のイメージをもとに、その高校には『島留学』の制度が作られ、島外からの留学生も入学するようになった。」の中に示されている。⑬段落三文目は、「 」内で「まず現在を見つめ」「現在から未来を想像し」、「 」の後に「今やるべきこと」

が『島留学』の制度」として書かれ、最後に「島外からの留学生も入学するようになった」と⑫段落で述べた海士町の課題の結果が述べられている。⑬段落は、⑪段落のバックキャストの定義と合わない部分がある。さらに、⑬段落の二文目と三文目は、「思いえがいた」「未来」という同じ言葉を使用しているが、それぞれが指し示す文にはズレがある。二文目の「町民たちがバックキャストによって思いえがいたのは、もっと希望にあふれた未来だった」が指し示すのは、b) c) である。一方、三文目の「このように思いえがいた未来のイメージ」が指し示すのは、a) b) c) である。二文目が「思いえがいた」「未来」が何かを述べているのに対して、三文目は、その「未来」はどのように「思いえがいた」かを述べている。a) b) c) の三つの文がそれぞれどのような役割を担っているのかを捉える時、⑪段落のバックキャストとの対応のズレと、「思いえがいた」「未来」をキーワードとする二文目と三文目の解釈という二つの困難さが伴う。

困難は伴うものの、⑬段落三文目には、筆者の修辞学的観点からの「論理」も存在している。前述した通り、「」は、「このように思いえがいた未来のイメージ」の具体である。このイメージを思いえがいたのは、海士町の町民たちである。この「イメージ」をもとに「島留学」の制度を作ったのも、海士町の町民たちである。「」は、海士町の町民たちが「思いえがいた」内容であることを強調している。さらに、「」内の下線部 a) b) c) の文末表現は、「実績がある」「集まってくる」「育っていく」と全て現在形終止となっている。バックキャストの三つの段階や「思いえがいた未来」を表すのであれば、二三文目の文末表現は、「集まってくるだろう」「育っていくだろう」と推量表現にするのが妥当である。その方が、バックキャストの三段階と結びつけやすくなる。しかし、「」内の下線部 a) b) c) の文末表現を現在形終止にしたことにより、町民たちの「思いえがいた未来のイメージ」に対する確信や強い希望、力強い意志が伝わってくる。そうすること

により、バックキャストという方法が住民主体であるという教材文執筆者の主張も伝わりやすくなる。

⑩⑪⑫⑬段落における教材文執筆者の修辞学的観点からの「論理」として、〈図2〉をあげることができる。〈図2〉は当該段落部分に添えられている。〈図2〉の矢印を辿ると、⑬段落三文目の海士町の町民たちがバックキャストの考え方を使得って思いえがいた順序が表現されていることがわかる。

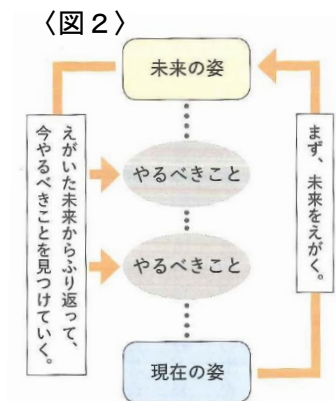
ここで、⑩⑪⑫⑬段落の修辞学的観点からの「論理」を〈段落のまとまり〉の視点と〈各段落〉の視点に分けてまとめる。

#### 〈⑩⑪⑫⑬段落の段落のまとまりの修辞学的観点からの「論理」〉

段落のまとまりとしての修辞学的観点からの「論理」は、次のようになる。まず、⑩段落において、本文全体の問いに対して「未来のイメージをもつ」という抽象的表現で答えを出す。そのことにより、読み手の「未来のイメージをもつ」とは何かという関心を引き出す。次に、⑪段落で、「バックキャスト」という「未来のイメージをもつ」ときの方法を説明する。ここでは、「どのように使うの」という読み手の新たな関心を引き出す。⑫⑬段落で、「海士町」の事例を述べる。⑬段落の課題解決の方法を読むことで、読み手は、⑪段落の「バックキャスト」の定義を思い出し、納得しやすくなる。このような順序で段落を組むことにより、「未来のイメージをもつ」ための「バックキャスト」という方法が、コミュニティデザインのために重要であることを読み手に納得させようとしている。

#### 〈⑩段落の修辞学的観点からの「論理」〉

逆説の接続詞「しかし」を用いることにより、



令和2年度東京書籍6年教科書より引用



本文全体の問いに対する答えとして、二つ目の答え「未来のイメージをもつ」こそが重要であることを強調している。

#### 〈⑩段落の修辞学的観点からの「論理」〉

「未来のイメージをもつ」ための方法に「バックキャストイング」という固有名詞を付けることで読み手の関心をひき、さらに、「タイムマシン法」という読み手の興味をひきそうな別名を出すことで読み手の意識を方法に焦点化させている。

#### 〈⑪段落の修辞学的観点からの「論理」〉

事例の説明をする中で、最後の文を問いの形にすることで、事例の課題が何かを強調している。

#### 〈⑫段落の修辞学的観点からの「論理」〉

「 」を用いることで、海士町の現在の姿と未来を思いえがいたのが海士町の町民たちであることを強調している。さらに、三文の文末を現在形終止にすることで、海士町の町民たちには、「思いえがいた未来のイメージ」に対する確信や強い希望、力強い意志があったことを強調している。また、海士町の町民たちが課題を解決するために選択した方法がバックキャストイングという方法であったことの理解を促進するために、バックキャストイングの考え方を図示したものを添付している。そのことにより、バックキャストイングという考え方を使って未来のイメージをもつことは、住民主体であることを強調している。

以上のことから、⑩⑪⑫⑬段落は、複合的に修辞学的観点からの「論理」が内包されている段落のまとめりであるといえる。また、文の役割を捉える上で困難を伴うことが予想される表現もある。このような文章を学習者が協同的過程を通して読むとき、どのように読み手の論理を構築していくのであろうか。

## 4.2 指導計画

分析する授業は、2020年6月17日から26日まで6回に分けて、東京の私学の小学校6年A組（男子40名）を対象に行ったものである。授業は野中（本稿執筆者）が行った。本稿執筆者は6年の国語専科教員である。本授業は、コロナウィル

ス感染予防対策で3か月間休校した後の授業である。学級を二分して毎日交互に登校する分散登校を行っていた。学級の半分は教室で参加し、残りの半分はリモートで自宅から参加している。翌日はそのメンバーが交代する。毎回の授業時間は30分間である。

指導計画は次の通りで、本時は下線部である。

（全14時。第一次8時、第二次5時、第三次1時）

- |     |  |
|-----|--|
| 第一次 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・初発の感想を書く</li> <li>・友達の感想を読み、感想に対する感想を書く</li> <li>・<u>感想を交流して読みの課題を作る（本時）</u></li> </ul>  |
| 第二次 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・①②段落の役割を考えよう</li> <li>・「コミュニティデザイン」と「バックキャストイング」の関係を確かめよう</li> <li>・全体の構成をとらえよう</li> <li>・筆者の読者を説得する工夫を見つけて、その効果を考えよう</li> <li>・表、グラフ、図、写真を用いた筆者の意図とその効果を考えよう</li> </ul> |
| 第三次 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・批評文・意見文を書く</li> <li>「筆者は『本当の豊かさ』について、どのように述べているかをまとめ、自分の考える『本当の豊かさ』を見つめ、深めよう」</li> </ul>   |

## 4.3 分析の表記方法

本稿では、学習者が自分の主張を述べる時や他の学習者の主張を支持する発言をした時に、トゥールミンモデルの要素に当てはめて発言の役割を整理する。

発話記録は、発話者をアルファベットで表す。アルファベットに続く数字は、その発話者の何回目の発言かを示す。Tは授業者の発言、Cは発話者が特定できないつぶやきや複数の学習者の同時発言を示す。

学習過程を、「既有知識や経験を理由にして説明的文章の「論理」を理解する」「教材文の叙述に着目して説明的文章の「論理」を理解する」「仮説的推論から説明的文章の「論理」を理解する」の3つに分け、話し合いという協同的過程における修辞学的観点からの「論理」の理解過程を分析する。

#### 4.4 授業分析

##### (1) 既有知識や経験を理由にして説明的文章の「論理」を理解する

###### 〈YGの初発の感想〉

筆者は、「島留学」の制度が作られ、都会から来た留学生が島の人々に新しい風を吹き込んだと言っている。僕は、この制度に対して反対だ。なぜなら、地域にはその地域ならではの良さがあると思うからだ。自分たちでその土地を生かして他の地域の人々にアピールをすれば自然と人がやってくるし、地域も活性化するからだ。

###### 〔6月17日第3時の授業〕

学習者は事前に教材文に対する初発の感想を書いている。本時は、〈YGの初発の感想〉に対する意見交流から始まった。

###### 〔区分1〕

SM1 ぼくは、YG君に反対なんですけど、「アピールをすれば人が自然とやってくるし」って書いてあるんですけど、アピールをして全然人が来なかったから島留学の制度を作って人を集めたんじゃないか<sup>1)</sup>ってことで、YG君の意見に反対します。

YD1 美しい自然があるんだったら、観光でアピールをすれば人がやってくるから、島留学をやらなくてもいいんじゃないかな。<sup>2)</sup>

T YDさんは誰の意見に対して意見を言っているの?<sup>3)</sup> YGさんの意見に対して言っているの? SMさんの意見に対して言っているの? 新しい意見を言っているの?

YD2 美しい自然があるんだったら、島留学じゃなくて観光でもいいんじゃないか。

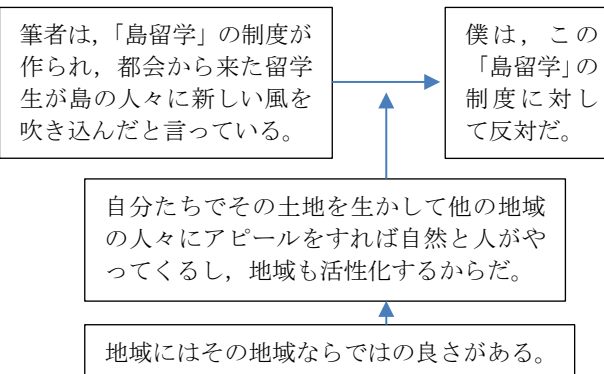
T ああ、あるほど。筆者に対して言いたいんだね。町の人に対して言いたいのか。

MT1 SM君にもYG君にも反対なんですけど、まず、この「アピールをすれば人が自然とやってくるし」っていうのは、もし、アピールをして人がたくさん入ってきたとしても、この高校がなくなっちゃう可能性はまだあるわけですよ。<sup>4)</sup> 移住してくる人とかがいないと、観光するだけで高校に来てくれるわけじゃないから<sup>5)</sup>という理由で反対なのと、YG君の意見に対して反対なのは、アピールをして人が入ってきたら、もしたくさん入ってきたら、... (一瞬沈黙)。YG君がこの制度に反対だと言っていることは反対なんです。僕はきっと。

T なるほど。そうすると今、この「アピールするだけ」ということと「観光でもいいんじゃないか」っていうことに、まず、反対で、そもそも問題は、(板書する) ここ(高校の存続)が大事なんだってことね。で、(板書する)みんな、こういうこと(観光客が増えても高校生が増えないと意味がない)でいい?<sup>6)</sup>

〈YGの初発の感想〉を【TM】に当てはめると(図3)になる。

〈図3〉〈YGの初発の感想〉の【TM】



YGは、海士町の町民たちが島を活性化するために取った方法と、それを良い方法だと紹介している筆者の捉え方に反対している。初発の感想を読む限りでは、YGは、「地域にはその地域ならではのよさがある」という考えを一般的信念として持っているようである。それを「理由の裏づけ」として、「島のよさをアピールすれば自然と人がやってくる、地域が活性化するから」という「理由」を述べている。さらに、YGは「島の人々は地域のよさをアピールしていない」という前提に立っていると推測できる。このことから、YGが教材文の⑫段落下線部 e) を特に課題として受け止め、その解決方法について意見を述べていることがわかる。

###### 〈⑫段落〉

島根県の離島に、海士町という町がある。この海士町にあるただ一つの高校には廃校の話が持ち上がっていた<sup>d)</sup>。町の人口が減少した<sup>e)</sup>だけでなく、中学を卒業した生徒たちが島外の高校に進学するケースが増え、入学者数がわずか三十人程度という年が続いていたからである。この高校を存続させるためにはどうすればよいか。<sup>f)</sup>

最初の発言者であるSM1は、YGの「アピールをすれば人が自然とやってくる」という「理由」に反対した。その理由として、「アピールをして全然人が来なかったから島留学の制度を作って人を集めた」(下線部1))と述べている。SM1は、島の人々が島の課題を解決するために取り組んだ方法には順序(「アピール」→「『島留学』の制度」)があったと解釈している。

YD1 は、SM1 の発言をきっかけに、⑬段落三文目の「美しい自然」という言葉に着目した。そこから、島の人々が課題を解決する方法として、なぜ「観光」を選択しなかったのかという疑問をもった(下線部2))。ここで、授業者は、YD1 の意図を明確に捉えようと、YD1 の相手意識を確認した(下線部3))。この確認により、YD1 は島の人々に対して疑問を持っていることが明らかになった。下線部2)からは、YD1 が、「美しい自然がある場所は観光地になっている」という前提を持っていることも推測できる。このことから、YD1 はSD1 の「アピールをして全然人が来なかったから島留学の制度を作って人を集めた」という推論には共感していないことがわかる。逆に、〈YG の初発の感想〉に共感し、「なぜ、『美しい自然』があるのに観光を選択しないで、『島留学』の制度を選択したのか」という島の人々への疑問を持ったといえる。YD1 は、〈YG の初発の感想〉に対するSM1 の発言をきっかけに、「アピールする島のよさ」と「美しい自然」を結びつけた。YD1 のこの発言により、「アピールをして人を呼ぶ」というYG, SM1 の考え方を「観光」という概念で学習者が捉えるようになった。

一方、MT1 は、「アピールをすれば人が自然とやってくる」という考え方では、海士町の課題を解決することにはならないと主張した。その理由として、海士町の課題は「高校の存続」であると指摘し、「人が自然とやってくる」と「移住すること」とは異なること、高校入学者数を増やすには「移住する」ことが必要であると主張した(下線部4)5))。MT1 は、⑭段落の下線部d) f)に着目し、海士町の町民たちが「高校存続」の課題を解決するために『島留学』の制度』を実行したことに賛成している。ここで授業者は、海士町の町民たちの課題が「高校存続」であること、そのためには、島の高校の生徒数が増えないと解決しないことをおさえている(下線部6))。

このことから次のことが言える。

YG は、〈図3〉のように読みの論理を構築している。これは、「地域の良さを生かして地域を活性

化する方法がその地域の住民にとって最もよい方法である」という既有知識から生まれたものであろう。「島留学」の制度も海士町という地域のよさを生かした制度であるが、YG はそのように捉えてはいない。それは、「美しい自然」というよさを持つ地域は観光で地域を活性化するという方法が一番よいという既有知識もしくは経験に支えられている。YG は、自身の持つ既有知識に照らし合わせながら説明的文章の「論理」を理解していると言える。

SM1 は、教材文と〈YG の初発の感想〉の両方をテキストとして活用して「論理」を理解した。

〈YG の初発の感想〉に対する違和感から、教材文に書かれていない「アピールをしてだめだったから」という読みを構築している。友達の感想が学習者の説明的文章の「論理」の理解に影響を与えたと言える。

YD1 は、〈YG の初発の感想〉とSD1 から教材文で事例として取り上げられている海士町の町民たちの考え方に着目した。これは、説明的文章を自分と切り離して客観的に読む姿勢ではなく、内容に入り込み、そこで生活を営む人に寄りそって読む姿勢である。友達の感想と発言がそのような読みを生み出したと言える。

MT1 は、修辞学的観点からの「論理」を捉えている。友達の感想と発言が、修辞学的観点からの「論理」の理解を強化したと推測できる。

以上のことから、〈協同的過程における修辞学観点からの「論理」の理解の特徴〉として、次の(ア)～(エ)を挙げることができる。

〈協同的過程における修辞学観点からの「論理」の理解の特徴〉

- (ア) 自分の既有知識・経験から説明的文章の「論理」を理解する。
- (イ) 友達の感想と説明的文章の双方をテキストとして説明的文章の「論理」を理解する。
- (ウ) 友達の感想と発言を受けて、説明的文章の事例に出てくる人物の立場に寄りそって説明的文章の「論理」を理解しようとする。
- (エ) 友達の感想や発言から修辞学的観点からの

「論理」を強化して説明的文章の「論理」を理解する。

初発の感想交流には (ア) ~ (エ) のような説明的文章の「論理」を理解する傾向が見られるが、それは、最初に学習集団で共有される初発の感想の内容にも影響されることが考えられる。〈YG の初発の感想〉は、筆者を自分と対等の位置に置き、筆者と対話する感想である。その上で自分の判断を述べている。そのような内容が影響して、教材文と筆者と友達と自分という四者の立場を往還しながら自分の読みを構築する場が生まれたと考えられる。

〔6月18日第4時の授業〕

〔区分2〕

KH1 ぼくは前回の MT 君の「それでは高校の存続ができない」に反対なんですけど、なぜなら、観光客が増えるということは、この島、この町に住みたいと思う人がでてくるんじゃないかなと思った<sup>7)</sup> から反対です。

T ということは、KH さんは、筆者は島留学制度がよかったんだと言っているけど、島留学制度よりももっと観光のアピールをした方が問題の解決になるんじゃないかって思っているっていうこと？

KH2 はい。

IW1 ぼくは、KH 君の意見に反対なんですけど、KH 君が言っているのは、観光客の人がこの島すごいよって思って、高校に入れるようになるってことじゃないですか。ぼくは、あんまりそうはならないと思って。観光に来たからといって、ほとんどの人が引っ越しをしたり、そういうことをしてまでも行かないと思う。<sup>8)</sup> だから、そんなに解決にはならないと思う。

T なるほど。筆者の言っていることについてはどう思う？

IW2 ぼくは、バックキャストイングとか島留学制度はいいんですけど、町のよさをアピールして高校を存続させるっていうのは、ちょっと反対です。

T どうして？

IW3 それだけじゃ、高校が…。確かに、町が生き生きとしているけれども、高校の人数が増えることにならない。<sup>9)</sup>

〔区分2〕は、〔区分1〕の翌日の授業である。

「観光と高校存続の関係」に対する意見から始まった。KH1 は、「観光客が増えるということは、この島、この町に住みたいと思う人が出てくるんじゃないかなと思った」(下線部7))と述べ、観光をすることが「高校存続」という課題を解決するのに効果があると主張している。それに対して、IW3 は、「確かに、町が生き生きとしているけれど

ども、高校の人数が増えることにならない」(下線部9))と述べ、町が活性化することと高校の入学人数が増えることと必ずしも結びつかないと主張している。その「理由」として、「観光に来たからといって、ほとんどの人が引っ越しをしたり、そういうことをしてまでも行かないと思う」(下線部8))ことを挙げている。

〔区分2〕では、学習者が、教材文には直接書かれていない「観光と高校入学人数には因果関係が存在するか」を話題にしていることがわかる。KH と IW は、〔区分1〕の〈YG の初発の感想〉と SM1, YD1, MT1 の発言もテキストとし、説明的文章の「論理」の理解を行っている。〔区分2〕は、説明的文章の事例に挙げた人物の判断とそれを価値づける筆者の評価が読みの中心になったと言える。〔区分2〕で、学習者に共有された課題は次の二点である。

〈課題1〉観光をやっても駄目だったから『島留学』の制度を考えたのか

〈課題2〉観光客が来れば、人口が増え、高校の入学人数も増えるのか

(2) 教材文の叙述に着目して説明的文章の「論理」を理解する

〔区分3〕

OI1 146 ページの8行目のところに、「海士町には、美しい自然と住民が主体となった町づくりの実績がある」と書かれていて、そこで、もう観光がだいたい成り立っているように感じるんですよ。

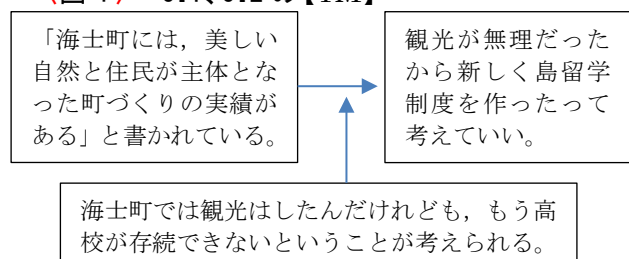
T はいはい。

OI2 そのことから、海士町では観光はしたんだけど、もう高校が存続できないということが考えられるので、観光が無理だったから新しく島留学制度を作ったって考えていいと思います。

T IW さん、大きくうなずいているけれど、どうですか？なるほどと思う？

IW4 (うなずく)

〈図4〉 OI1, OI2 の【TM】



〔区分3〕では、OIが〈課題1〉に対する自分の考えを教材文の叙述を根拠に主張した。(図4)

OIが教材文の叙述を根拠に挙げたことにより、教材文の論理の捉え方が話題の中心になっていく。

#### 〔区分4〕

ON1 ぼくは、KH君に反対で、IW君のとはちょっと違うんですけど、例えば、ある町があって、そこにどんなに観光客が来ても、今から、145ページの13、14行目に「中学を卒業した生徒たちが島外の高校に進学するケースが増え」ってあるんですけど、具体的な数値はここで明かされていないんですけど<sup>10)</sup>、もし、島外に進学する生徒たちの数が、観光客で入ってくる数より多くなってしまうたら<sup>11)</sup>、KH君が言ったように人口が減ると思うんですよ。

T うん。うん。

ON2 それで、これは、もしなんですけど、

T うん。

ON3 KH君が言ったように、必ずしも人口が増えるわけではないと思います。

T だから、KHさんには反対。筆者がバックキャストの事例として、島留学制度を挙げて、この問題を解決しようとしているという筆者のこの論理に対しては？

ON4 反対です。

T 反対なの？

ON5 少し、反対。

T え、じゃあ、観光客も反対だし、島留学制度も反対なの？

ON6 はい。

C (ざわつく)

T じゃあ、ONさんは、この高校存続の問題に対して、どんな方法がいいと思っているの？

ON7 えっと、146ページの4、5行目に「今ある状況を考えれば、島外の高校へ行くとする生徒たちを一人でも多く町に引き留め、入学者数の減少に歯止めをかけることが、大切になるだろう」ってあるんですけど、これに僕は賛成します。

T ああ、なるほど。

〔区分4〕のONは、〈課題2〉「観光客が来れば、人口が増え、高校の入学者数も増えるのか」に対する意見を述べた。下線部10)では、統計的に判断することが適切だというONの考え方が見える。教材文の叙述に着目するだけでなく、教材文に書いて欲しい情報を求めている。その上で、下線部11)のように仮定をして、観光では「高校存続」の課題は解決できないと判断している。結論として、ONが最適解としたのが、教材文の⑬段落一文目「今ある状況を考えれば、島外の高校へ行くとする生徒たちを一人でも多く町に引き

留め、入学者数の減少に歯止めをかける」という方法である。この一文は、修辞学的観点からの「論理」で捉えると、⑬段落二文目「しかし、町民たちがバックキャストによって思いえがいたのは、もっと希望にあふれた未来だった。」を強調するための一文と読める。しかし、ONはそのようには読まなかった。

ONは、協同的過程において共有された〈課題2〉を解決するために必要な情報(統計)を教材文に求めている。そして、「高校の入学者数を増やす」といった目的のみに絞り最適な方法を選択している。このONからは、教材文に書かれた内容を受け取るといった受け身の姿勢ではなく、筆者、教材文の事例に出てくる人々、友達、自分を相対的に捉えて、「自分だったら」と思考する能動的な姿勢が見える。ここにも〈協同的過程における修辞学観点からの「論理」の理解の特徴〉の(ア)(イ)(ウ)が表れている。

〔区分4〕をきっかけにして、学習者の話し合いは、〈課題3〉に焦点化していく。

〈課題3〉海士町の課題「高校存続」に対して最も適した方法は何か。(観光、「島留学」の制度、島に引き留める)

#### 〔6月19日第5時の授業〕

#### 〔区分5〕

SM2 ぼくは、6月18日のON君の意見に反対なんですけど、「一人でも多く町に引き留め」って書いてあるんですけど、僕の解釈なんですけど、引き留められなかったから島留学の制度とかを作ったから<sup>12)</sup>、これはちょっと違うんじゃないかな。

T ということは、引き留めるということを、海士町の人たちはしたというふうに解釈しているということ？

SG3 そうです。

T みんなはどう？

C 引き留めてないでしょ。

AY1 絶対に引き留めてないと思います。

MY1 ⑬段落で、「今ある状況から考えれば、島外の高校へ行くとする生徒たちを一人でも多く町に引き留め、入学者数の減少に歯止めをかけることが、大切になるだろう。しかし、バックキャストによって思いえがいたのは、もっと希望にあふれた未来だった。」というところから、多分、これを考えたんだけど、これだと、自分の町の生徒のためにならないからという理由でこういうふうに変えた。だから、多分、考えたけれど実行していない。<sup>13)</sup>

OI4 先生、別の考えなんですけど。

T 言ってごらん。

OI5 あの、バックキャスティングっていうのが、現在の姿から未来の姿を描く。で、その未来の姿が、未来の姿として高校存続のために生徒たちを島外の高校に行くのを引き留める。<sup>14)</sup> そのために、島留学を考え出したと僕は思います。

T なるほど。

AY3 ぼくは、MY 君のとほとんど一緒なんですけど、MY 君は、このことについて、まず、「考えた」って言ってたんですけど、

T うん。

AY4 ぼくは、「歯止めをかける」ってこと自体考え出していないと思うんですよ。<sup>15)</sup>

T ああ、なるほど。

AY5 何でかって言うと、どう考えても、島の生徒たちの未来を止めるみたいなひどいことは、考えもしないと思うんですよね。<sup>16)</sup> ⑬段落の最初の部分は、筆者が勝手に書いたんですよ。<sup>17)</sup>

〔区分 5〕では、教材文⑬段落の修辞学的な「論理」の解釈が話題となった。下線部 12) の SM2 は、「引き留めたけれどだめだったから、『島留学』の制度を作った」と解釈している。この解釈に反論したのが、下線部 13) の MY1 である。「多分、これを考えたんだけど、これだと、自分の町の生徒のためにならないからという理由でこういうふうに変えた。だから、多分、考えたけれど実行していない。」この発言に「多分」が二回出てくることからわかる通り、MY1 には「事実」がない。しかし、「自分の町の生徒のためにならない」という「理由」は述べられている。この「理由」は、MY の今までの人生の中で生まれた MY 自身の価値観から生まれたものと推測できる。

次の下線部 14) の OI5 は、バックキャスティングの定義を「事実」にして自分の考えを述べている。OI5 が「事実」として挙げたバックキャスティングの定義は、⑩段落の文ではなく、〈図 2〉である。学習者の課題が、「海士町の人々は、中学生を島に引き留めたのか」に収束されたことで、OI5 は、「島に引き留める」という行為と〈図 2〉のバックキャスティングを結びつけて解釈した。

一方、AY 4、AY 5 は、海士町の人々は、「引き留める」こと自体考えていないと解釈した（下線部 15)）。これは、今までの、SM2、MY1、OI5 と捉え方が根本的に異なる。AY5 は「理由」として、

「どう考えても、島の生徒たちの未来を止めるみたいなひどいことは、考えもしないと思う」（下線

部 16)）と述べている。この「理由」は、MY1 と同じく AY 自身の価値観から生まれたものである。さらに、「⑬段落の最初の部分は、筆者が勝手に書いたんですよ。」（下線部 17)）からは、筆者の意図を読もうとする姿勢が感じられる。AY 5 は、事例に挙がっている海士町の町民たちの気持ちを想像した時、「引き留める」という行為に違和感を持ったことから、「筆者」という存在を浮かび上がらせて整合性をとろうとしたと考えられる。

〔区分 5〕では、教材文の叙述に着目した発言が増え、次のような「論理」の理解が行われた。

まず、SM2 が「(イ) 友達の感想と説明的文章の双方をテキストとして説明的文章の『論理』を理解」した。それを受けて、MY1 が「(ア) 自分の既有知識・経験から説明的文章の『論理』を理解」した。さらにそれらを受けて、OI5 が「(エ) 友達の感想や発言から修辞学的観点からの「論理」を強化して説明的文章の「論理」を理解」した。そして、AY 4、AY 5 が「(ウ) 友達の感想と発言を受けて、説明的文章の事例に出てくる人物の立場に寄りそって説明的文章の「論理」を理解」した。そして、自分の価値観と事例に出てくる人物の気持ちを比較した際の違和感を解消するために、「筆者」を立ち上がらせ、「筆者」の意図を読もうとした。

このことから、〈協同的過程における修辞学観点からの「論理」の理解の特徴〉に次の特徴を付け加えることができる。

(オ) 協同的過程の中で、自分の価値観と照らした際の違和感を解消するために、「筆者」の存在を立ち上がらせ、その意図を探ろうとする。

〔区分 5〕を通して、学習者の関心は〈課題 4〉へと向かっていく。

〈課題 4〉海士町の人々は、中学生を島に引き留めたのか。引き留めようとしたけれど引き留めなかったのか。引き留めること自体考えなかったのか。

〔6月24日第6時の授業〕

〔区分 6〕

YG1 ぼくは SM 君の意見に反対なんですけど、「引き留めたけれどだめだったから島留学を考えたんじゃないかな」って言うんですけど、「引き留めた」っていう事実が文章のどこにも書かれていないんですけど。<sup>18)</sup>

T なるほど。

YG2 そこをどうとらえるかなって。

T だから、SM さんのこの読み方には反対だってことね。

YG3 はい。

NH3 ぼくは消去法で MY 君の意見になって<sup>19)</sup>、ON 君の意見は「思う」で事実ではないんですよ。で、SM 君の意見も YG 君が言った通りどこにも書いていなくて、OI 君の意見も観光もやっていたっていうのは、どこにも書いていない。でも、MY 君の意見は、「引き留めることはしていない」っていうのは、「引き留めた」ってどこにも書いていないから合っているといえると思って。で、島留学制度はやったって書いてあるから、「最初から島留学制度を考えていた」も合っている。

T なるほど。これが根拠になって、だから、MY さんの考えが正しいんじゃないかと。

KH3 ぼくは、NH 君の意見に付け足しみたいな感じなんですけど、ぼくは、146 ページの 3, 4, 5, 6 行目くらいに書いてある「島外の高校へ行くとする生徒たちを一人でも多く町に引き留め、入学者数の減少に歯止めをかけることが、大切になるだろう。」って書いてある。でも、その次の文が「しかし」って書いてある<sup>20)</sup>。逆説で書いてあるので、町民はそういうことを思っていない。そういう感じ。だから、MY 君の意見に賛成です。

〔区分 6〕では、学習者の教材文の叙述への着目が顕著になった。

まず、YG1 が SM 2 の考えに対して、教材文に「事実」が書かれていない点を指摘した（下線部 18)）。これを受けて、NH3 が教材文の叙述を「事実」に MY1 の捉え方が最も妥当性が高いと主張した（下線部 19)）。さらに、KH3 が、⑬段落一文目の文末表現「だろう」と二文目の逆説の接続詞「しかし」に着目し、「町民はそういうこと（引き留めること）を思っていない」と解釈した（下線部 20)）。（ここで、NH3 は、MY1 の「引き留めることはしていない」という意見に賛成している。しかし、前時の学習では、「引き留めることはしていない」という発言は、AY5 のものであった。本時、授業者のふり返りやまとめ方から、このようなズレが生じてしまったと考えられる。）

〔区分 6〕では、〈協同的過程における修辞学観点からの「論理」の理解の特徴〉の「(エ) 友達の感想や発言から修辞学的観点からの「論理」を強化して説明的文章の「論理」を理解する」特徴が多く見られた。このことから、〈協同的過程にお

ける修辞学観点からの「論理」の理解の特徴〉の(ア)

(イ)(エ)には、順序性があると言えそうである。

〈最初の段階〉

(ア) 自分の既有知識・経験から説明的文章の「論理」を理解する。

(イ) 友達の感想と説明的文章の双方をテキストとして説明的文章の「論理」を理解する。

〈次の段階〉

(エ) 友達の感想や発言から修辞学的観点からの「論理」を強化して説明的文章の「論理」を理解する。

この段階を踏むには、〈課題 4〉のような叙述に着目する課題を学習者が協同的過程の中で共有することが必要になる。

## 〔6月25日第7時の授業〕

### 〔区分 7〕

T 今日、誰の意見が事実かを考えるんだっけ？

IK1 OI 君

T そうだね。OI さんの考えだね。OI さんの考えは、事実か意見か、どちらかに手を挙げてね。

ON8 先生、意見と事実が混ざっている場合は、どちらも手を挙げればいいですか？

YD3 ぼくもそう思った。

T それでは、事実か、意見か、意見プラス事実かで手を挙げてください。「わからない」という項目が欲しい人？ いるね。では、これは意見だ。7人。事実だ。3人。事実プラス意見だ。24人。わからない。3人。理由を言える人？

YSD1 ぼくは、意見プラス事実のところに手を挙げました。理由は、145 ページの⑩段落に最初の海士町の話と高校の話があるんですけど、そこには、観光についてのことは載ってなくて、その後の⑬段落にも観光のことは見た感じは載ってないんですよ。<sup>21)</sup>

T うん。

YSD2 なので、OI 君が観光もやっていたっていうのは、想像してるんじゃないかなって思ったから、これは意見だなって思って、<sup>22)</sup>

T うん。

YSD3 その上で、島留学制度を作ったってことが事実になっているから、意見プラス事実なのかなって思いました。<sup>23)</sup>

YD4 YSD 君の意見を受けて、「観光も町民たちはやっていた」の部分は OI 君の想像だということに共感できた。これって、実際、観光やっていたかと言うと、多分、こんなに美しい島だったら、物を作ってお金を儲けるより、観光をやった方が簡単だと思うんですよ。だから、やっていると思うんですよ。<sup>24)</sup>

OI5 僕も僕の意見が事実だと思っているんですが、146 ページの 8, 9, 10 行目に、「海士町には、美しい自然と住民が主体となった町づくりの実績がある」って書いて

あるということは、

T うん。

OI6 「ある」って現在形になっているから、今も実在し、昔も「あった」ということが言えると思うんです。<sup>25)</sup>

T OIさんが言いたいことは、昔もそうだったし、今現在もそうであるっていうふうに、文末表現から読めるってことだよな。

OI7 はい。で、そのことから、その実績を基に、そこをやっていたってことも考えられるので、YSD君が言った「観光も町民たちはやっていた」の部分も事実としていいと思います。<sup>26)</sup>

〔区分7〕での課題は、「〈図4〉のOI1, OI2が事実か意見か」である。これは、〔区分6〕の「教材文に書かれていることを『事実』として捉えよう」という流れから生まれたものである。OI1, OI2は、『海士町には、美しい自然と住民が主体となった町づくりの実績がある』と書かれているから、海士町では観光はしたんだけど、もう高校が存続できないということが考えられるので、観光が無理だったから新しく島留学制度を作ったって考えていいと思います。」と述べていた。

まず、YSD1, YSD2が「海士町では観光をやっていた」は叙述に書かれていないから、その部分は意見であり、『島留学』の制度を作った」というのは、叙述にあるから事実であるという見方を示した(下線部21)22)23))。

これに対して、YD4がYSD2の考えに共感した上で、「美しい自然」という言葉から「観光をやっていた」と捉えることの妥当性の高さを指摘している(下線部24))。続いて、OI6が、「美しい自然」という叙述から「観光をしていた」という解釈の妥当性の高さを示すために、⑬段落三文目の「」内の二文目(下線部a)の文末表現「ある」に着目している。この「ある」は現在「ある」だけでなく、過去から現在まで「あり続けている」と捉えることができると述べ、そのことを「事実」「理由」として、「海士町は観光をしていた」を事実としてよいと主張している(下線部25)26))。

YD4とOI6の発言から言えることは、教材文の叙述に書かれていることを「事実」として受け止めることと、自身が事実と認識することは必ずしも一致しないということである。これは、学習

者の説明的文章の「論理」の理解に影響する傾向であると言える。既習知識や経験から、叙述に書かれていることから推測される内容に妥当性が高いと感じた場合には、学習者は、それも「事実」と捉える傾向があることを示している。OI6は、自身が捉えた説明的文章の「論理」の妥当性を高めるために、文末「ある」の意味や役割に着目している。これは、協同的過程において、自身が捉えた「論理」の妥当性を主張することが、修辞学的観点からの「論理」の理解につながる可能性を示唆している。

以上のことから、(協同的過程における修辞学観点からの「論理」の理解の特徴)に(カ)の特徴を加えることができる。

(カ)教材文の叙述から妥当性が高いと判断される推測は、その推測を事実として説明的文章の「論理」が理解されることがある。協同的過程において、自身が捉えた「論理」が認められない場合は、修辞学的観点からの「論理」に着目して、妥当性を高めようとする。

### (3) 仮説的推論から説明的文章の「論理」を理解する

#### 〔区分8〕

IU1 OI君は教科書に「海士町には、美しい自然と...」と書いてあると言っているんですけど、でも、これは、海士町の人びとが思い描いた未来のイメージなんです。そう書いてある。つまり、バックキャストイングによって未来の数年後には、こういう社会になっていると予想した海士町の未来の姿だとぼくは、思っています。<sup>27)</sup>

T 面白い。IUさん、それ。賛成、反対、わからない。いい？ 賛成、11人<sup>28)</sup>。反対、18。わからない、8人。

〔区分8〕では、IU1が、「海士町には、美しい自然と...」(下線部a)は、「海士町の人びとが思い描いた未来のイメージ」であると主張した(下線部27))。これは、〔区分7〕でOI6が文末表現「ある」に着目したことで、IU1が⑬段落三文目の「」の前後の言葉に着目したと考えられる。IU1は、11人の学習者に、米盛の言う仮説的推論の「驚くべき事実C」として受け入れられた(下線部28))。



## 〔6月26日第8時の授業〕

## 〔区分9〕

KH4 ぼくは、IU君に反対だったんですけど、でも、146ページの6行目に「町民たちが思い描いたのは、もっと希望にあふれた未来だった」その後、かぎかっこがついているんです。<sup>29)</sup>

T うん。

KH5 それで、「海士町には、美しい自然と住民が主体となった町づくりの実績がある。環境問題や町作りに関心を持った日本中の中学生たちは、海士町で学びたいと、全国からこの高校に集まってくる。」って書いてあって、その後、「このように思いえがいた未来のイメージをもとに」って書いてあるから、イメージって書いてあるから、IU君に賛成。<sup>30)</sup>

T なるほど。かぎかっことそれを括った後のイメージって言葉からこっち側（賛成）に替わった訳ね。

NH4 まず、145ページのバックキャストの図に

T ごめん。最初に立場を教えてください？

NH5 ×です。

T これは、イメージではなくて事実ですということね。

NH6 はい。まず、145ページのバックキャストの図を見て、「現在の姿」から、まず、未来を描いて、それから「やるべきこと」を考えるってあるんですけど、これを、今の状況に当てはめてみると、今の「現在の姿」の海士町は、「町の人口が減少して、中学を卒業した生徒たちが島外の高校に進学するケースが増え、入学者数がわずか三十人程度という年が続いた」これが、「現在の姿」<sup>31)</sup>で、海士町が「未来の姿」を描いたっていうのは、このかぎかっここのところ<sup>32)</sup>。それで、かぎかっここのところから、「やるべきこと」を見つけ出したのが、「その高校には島留学の制度が作られ、島外からの留学生も入学するようになった」<sup>33)</sup>って書いてあるから、この島留学の制度を作ったのは、どういうことをするために作ったのか考えると、「海士町には、美しい自然と住民が主体となった町づくりの実績がある。」っていうのは、島留学と全然関係がないし、「環境問題や町作りに関心を持った日本中の中学生たちは、海士町で学びたいと、全国からこの高校に集まってくる。」このきっかけを作るには、この島留学制度っていうのが必要であるから、「海士町には、美しい自然と住民が主体となった町づくりの実績がある。」っていうのは関係ないから、今、現状で出来ているってことだと思う。<sup>34)</sup>

T 今、145ページの図があるじゃん。真ん中の「現在の姿」「やるべきこと」「やるべきこと」「未来の姿」ってあるでしょ。そうすると、島留学制度っていうのは、この水色（現在の姿）、黄色（未来の姿）、グレー（やるべきこと）のどれになるの？

NH7 島留学の制度っていうのは、このグレーの「やるべきこと」。

T じゃあ、「未来の姿」っていうのは何？

NH8 「未来の姿」って言うのは、「環境問題や町作りに関心を持った」から後。

T ということは、この二文目と三文目が「未来の姿」？

NH9 はい。

T じゃあ、この一文目は、青、グレー、黄色に当てはめると、どこになるの？

NH10 青（現在の姿）。

〔区分8〕で、IU1が、下線部 a) b) c) 三文とも、「海士町の人びとが思い描いた未来のイメージ」であるから、a) も事実ではなくイメージであると主張したことが、学習者にとって仮説的推論を行う「驚くべき事実C」となった。この「驚くべき事実C」に対する最初の説明仮説は、KH4の下線部29)とKH5の下線部30)である。KHの説明仮説を「説明仮説1」とする。「説明仮説1」は、⑬段落二文目「町民たちが思い描いたのは、もっと希望にあふれた未来だった」の後に、「 」がついているという指摘であった。さらに、「 」の後に、「このように思いえがいた未来のイメージをもとに」と続くので、「 」を「イメージ」という言葉が挟んでいるから、「 」は「海士町の人びとが思い描いた未来のイメージ」であるという仮説である。これは、間瀬（2011）の「協同的に行う仮説的推論の特徴」の特徴Iにあたる。

次に、NH6が「驚くべき事実C」が事実ではないという反論の仮説を述べた。これを「説明仮説2」とする。NH6は、〈図2〉と⑭⑮段落内の文との対応を図った。下線部31)は、「現在の姿」と⑭段落で述べた海士町の課題とを対応させている。下線部32)では、「未来の姿」と⑮段落三文目の「 」内の三文（下線部 a) b) c)）を対応させている。下線部33)では、「やるべきこと」と『島留学』の制度とを対応させている。最後に、下線部34)で、「海士町には、美しい自然と住民が主体となった町づくりの実績がある。」は、「島留学」の制度と関係ないから、「今、現状で出来ているってこと」（事実）だと主張した。下線部32)と下線部34)とでは、下線部a)の捉え方に矛盾があるが、NH6の発言後の教師の確認によって、再度、整理され、下線部a)は、「現在の姿」を指すと理解していることが確認された。これは、間瀬（2011）の特徴IIにあたる。

つまり、「驚くべき事実C」が事実であるかどうかを検討する中で、いくつかの説明仮説が生まれ、学習者が、修辭学的観点からの「論理」を理解していくということが言える。その過程は、間瀬（2011）の「協同的に行う仮説的推論の特徴」の

特徴Ⅰ「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する」、特徴Ⅱ「学習者の形成する仮説には、文章内の事例と既有知識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る。文章の全体的な参照が後者を成立させる」があてはまる。

このことから、〈協同的過程における修辞学観点からの「論理」の理解の特徴〉として、次の特徴を加えることができる。

- (キ) 協同的過程において論理の捉え方のズレが具体化すると仮説的推論から説明的文章の「論理」の理解を行う傾向が見られる。その際、「驚くべき事実 C」に対する賛成・反対の立場から「説明仮説」が生まれる。「説明仮説」は、修辞学的観点からの「論理」に着目してなされる。その際、間瀬 (2011) の「協同的に行う仮説的推論の特徴」の特徴 A、特徴 B が現れる。

#### 〔区分 10〕

IW6 ぼく、ちょっと、NH 君の意見の付け足しみたいなものなんですけど、廃校の話が持ち上がるじゃないですか。まず、「海士町には町づくりの実績がある」ってあるじゃないですか。もし、実績なかったら、これから実績作って、そこからバックキャストिंगなこと始めてって言ったたら、多分、時間、足りないんですよ。あつたからこそ、そういうバックキャストिंगが出てきたんじゃないかなと思う。<sup>35)</sup>

OI8 ぼくも NH 君と IW 君に賛成なんですけど、さらに裏づけって感じなんですけど、未来だってことはまだこの先がプラン、単なる予想だと。予想だってことは、文末に「だろう」が付いてもいいはずだから<sup>36)</sup>、付けて読んでみると、一文目が「実績があるだろう」になって、その他、二文目、三文目が「育っていくだろう」「集まってくるだろう」っていってうまく文につながるんですけど、「海士町には、美しい自然と住民が主体となった町づくりの実績があるだろう」だと、それはもう現時点であるというふうにしかならないから、「町づくりの実績がある」は事実だと思う。

AY7 ぼくは、IU 君の意見にどっちかっていうと賛成なんですけど、なぜかという、みんなはかきかっからイメージのことについていってるんですけど、「このように思えがいた未来のイメージをもとに」の後に、「その高校には」って続くんですよ。そこをうまくつなげて、「未来だった。そのため、その高校には島留学の制度が作られ」って言っても通じる訳だから、この中には、意味深い意味みたいなものがあると思って。もし、この中

の文が事実だったら、最後の文の「未来のイメージをもとに」みたいなふわふわっていうか、あやふやな表現を使わないと思うので<sup>37)</sup> ここは、筆者がこの部分だけつまらないからみたいな感じで意見を少し述べて上手くつなげたんだと思うので、これは事実ではなく、IU 君の言うように、意見と言うか、事実ではないというふうに思います。

T 一文目と二文目と三文目、全部？

AY8 全部って言うか、だいたい、あのう、うーん。最後の表現が微妙になっているので<sup>38)</sup> それによって、あやふやになってくると思うので、全部ではないと思います。

〔区分 10〕では、さらに説明仮説が増えていった。IW6 は、NH6 の「説明仮説 2」を受けて、⑬段落は「バックキャストिंग」の事例の段落であることを意識している（下線部 35）。だとすれば、⑬段落の「現在の姿」がなくてははいけない。すると、下線部 a) が「現在の姿」でないと⑬段落が「バックキャストिंग」の事例にならないと主張した。IW6 は、「説明仮説 2」を支持する理由付けとなっている。

続いて、OI8 が下線部 a) b) c) の文末に着目して、「驚くべき事実 C」が事実ではないと主張した（下線部 36）。これを「説明仮説 3」とする。「説明仮説 3」は、下線部 a) b) c) のそれぞれの文末「ある」「くる」「いく」に「だろう」を付けると、下線部 a) は違和感があるが、下線部 b) c) は違和感がない。だから、下線部 b) c) は未来を述べていて、下線部 a) は現在を述べていると説明している。

次の AY7 も文末に着目し、その違和感を指摘している（下線部 37) 38)）。AY7 は、下線部 a) b) c) の文末表現を「あやふや」と表現し、そこに筆者の何かしらの意図があると推測し、「驚くべき事実 C」を支持した。AY7 が感じた違和感は、下線部 a) b) c) の文末を現在形終止にすることで、町民たちの未来のイメージに対する力強い確信、希望、意志を伝えるという修辞学的観点からの「論理」の把握につながっていく。これは、〈協同的過程における修辞学観点からの「論理」の理解の特徴〉の特徴 (オ) である。

〔区分 10〕に見られた協同的過程の IW6, OI8, AY7 の発言には、間瀬 (2011) の「協同的に行う

仮説的推論の特徴」特徴Ⅰ「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する」、特徴Ⅱ「学習者の形成する仮説には、文章内の事例と既有知識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る。文章の全体的な参照が後者を成立させる」、特徴Ⅲ「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る」、特徴Ⅳ「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、その両面が推論の深まりをもたらす」が表れている。

つまり、「驚くべき事実 C」に対する賛成、反対それぞれの立場からの説明仮説には、間瀬 (2011) の「協同的に行う仮説的推論の特徴」の4つが全て現れ、学習者は、教材文の修辞学的観点からの「論理」に着目して自身の読みの論理を構築するようになると言える。

このことから、〈協同的過程における修辞学観点からの「論理」の理解の特徴〉の特徴(キ)を(キ)に修正する。

(キ) 協同的過程において学習者間の論理の捉え方のズレが具体化すると仮説的推論から読みの論理構築を行う傾向が見られる。「驚くべき事実 C」に対する賛成、反対それぞれの立場からの説明仮説には、間瀬 (2011) の「協同的に行う仮説的推論の特徴」の4つが全て現れ、学習者は、それまで気づかなかった教材文の修辞学的観点からの「論理」を理解するようになる。

## 5. 結果の考察と課題

以上の記述から、小学6年生の協同的過程における修辞学観点からの「論理」の理解の特徴を次の(ア)～(キ)とまとめることができる。

〈協同的過程における修辞学観点からの「論理」の理解の特徴〉

- (ア) 自分の既有知識・経験から説明的文章の「論理」を理解する。
- (イ) 友達の感想と説明的文章の双方をテキストとして説明的文章の「論理」を理解する。
- (ウ) 友達の感想と発言を受けて、説明的文章の事例に出てくる人物の立場に寄りそって説明的文章の「論理」を理解しようとする。
- (エ) 友達の感想や発言から修辞学的観点からの「論理」を強化して説明的文章の「論理」を理解する。
- (オ) 協同的過程の中で、自分の価値観と照らし合わせた際の違和感を解消するために、「筆者」の存在を立ち上がらせ、その意図を探ろうとする。
- (カ) 教材文の叙述から妥当性が高いと判断される推測は、その推測を事実として説明的文章の「論理」が理解されることがある。協同的過程において、自身が捉えた「論理」が認められない場合は、修辞学的観点からの「論理」に着目して、妥当性を高めようとする。
- (キ) 協同的過程において学習者が仮説的推論から説明的文章の「論理」を理解する際は、間瀬 (2011) の「協同的に行う仮説的推論の特徴」の4つが全て現れ、学習者は、それまで気づかなかった教材文の修辞学的観点からの「論理」を理解するようになる。

学習者は、説明的文章の「論理」を理解する際、3つの着眼点から説明的文章の「論理」を理解することも明らかになった。3つの着眼点とは、「学習者の既有知識や経験を理由にする」「教材文の叙述に着目する」「仮説的推論を行う」である。学習者は、学習課題に応じて、説明的文章への着眼点を変えながら、説明的文章の修辞学観点からの「論理」を理解することが分かった。説明的文章への3つの着眼点と〈協同的過程における修辞学観点からの「論理」の理解の特徴〉を対応させると次のようになる。「学習者の既有知識や経験を理由にする」では、特徴(ア)(イ)(ウ)(エ)が見られた。「教材文の叙述に着目する」では、特徴(ア)(イ)(ウ)(エ)(オ)(カ)が見られた。「仮説的推論を行う」では、特徴(オ)(キ)が見られた。

学習者の説明的文章への3つの着眼点や〈協同的過程における修辞学観点からの「論理」の理解の特徴〉は、小学6年生に限ったものではなく中学生でも同様のアプローチや特徴が見られるものと推測される。しかし、本論考の知見により、〈協同的過程における修辞学観点からの「論理」の理解の特徴〉の(オ)(カ)(キ)が小学6年生の話し合いという協同的過程において見られたことは、今後の小学6年生の説明的文章の目標設定や指導過程へ有効な示唆を与えるものであると言える。なぜなら、文章は、間瀬(2011)が指摘する通り「自立的な意味構造を持つものというよりは、読み手主体が持つ既有知識や推論によって意味が補われることで意味や論理の理解が成立するもの」である。それは、複合的な「論理」を内包する本教材においては、読み手によって「論理」の捉え方が異なることを意味する。では、説明的文章の読みの授業においては、一人ひとりがそれぞれの「論理」で説明的文章を読めばよいのかということではない。多様な着眼点から説明的文章の「論理」を理解できるようにすることが説明的文章の読みの指導目標であると考えられる。学習者が多様な着眼点から「論理」を理解できるようになるためには、小学6年生の教材として、複合的な「論理」を内包する説明的文章を用いる必要がある。複合的な「論理」を多様な着眼点から理解するためには、話し合いという協同的過程において、友達、教師、「筆者」、「事例に登場する人物」等の「他者」が必要になる。〈協同的過程における修辞学観点からの「論理」の理解の特徴〉の(オ)(カ)(キ)が小学6年生の話し合いという協同的過程において見られたことは、小学6年生が話し合いという協同的過程において、多様な着眼点から「論理」を理解することが可能であることを意味する。

本論考の知見から、「段落の要点把握から文章構成の理解へと進む説明的文章の固定化した目標設定や指導過程からの脱却」に必要な要素として次の2点を挙げることができる。

一つ目は、授業者が間瀬(2011)の文章観「文章は自立的な意味構造を持つものというよりは、

読み手主体が持つ既有知識や推論によって意味が補われることで意味や論理の理解が成立するものである」を持つことである。この文章観を持つことによって、学習者の初発の感想の評価が変わってくる。話し合いという協同的過程において取り上げるべき初発の感想は、「筆者を自分と対等の位置に置き、筆者と対話する感想」が望ましい。

二つ目は、授業者が、話し合いという協同的過程を通して、説明的文章に内包された「論理」を学習者自らが見出していく授業展開を目指すことである。学習者が修辞学的観点からの「論理」を理解するには、説明的文章といえども、まず、自分の既有知識・経験から説明的文章の内容を読み、評価することが必要である。このことは、説明的文章を形式面からのみ分析して修辞学的観点からの「論理」を教える授業展開では生まれない。そして、学習者が協同的過程において、説明的文章の「論理」を理解していくには、教材文のみではなく、友達の感想や友達の発言もテキストとして、自分の既有知識や経験からテキストを評価する過程が必要である。その過程を通して、学習者は自身が捉えた「論理」を変容させ、より妥当性の高い修辞学的観点からの「論理」を理解していく。

今後の課題として、本論考で明らかになった〈協同的過程における修辞学観点からの「論理」の理解の特徴〉の一般性の検証が挙げられる。他の授業分析を通して、検証を行い、説明的文章の授業の課題改善に向けた提案をしていきたい。

## 引用文献

- 井上尚美(1989)『言語論理教育入門』明治図書。  
 河野順子(2006)『〈対話〉による説明的文章の学習指導—メタ認知の内面化の理論提案を中心に—』風間書房。  
 間瀬茂夫(2009)「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』第二部第58号, pp.103-111  
 間瀬茂夫(2017)『説明的文章の読みの学力形成論』溪水社。  
 間瀬茂夫(2011)「説明的文章の論理理解における

推論—協同的な過程における仮説的推論を中心—to 『国語科教育』第70集, pp.76-83  
小田迪夫(1986)『説明的文章の授業改革論』明治図書.  
S.E.トゥールミン(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. (S.E.Toulmin(2003) *The Uses*

*of Argument* )  
寺井正憲(1989)「説明的文章の読解指導における現状—「修辞学的な読み」の指導に関する問題—」『文教大学国文』第18号, pp.15-29  
米盛裕二(2007)『アブダクション—仮説と発見の論理—』勁草書房.