

説得の論理の発達支援に関する一考察

——異なる言語活動相互の関わりがもたらす学習成果の分析に基づいて——

丸山 範高

学習者既存のことばの力を拡張するためには、さまざまな言語活動を融合させた関連学習が効果的であると筆者は考えている。

そこで、「読むこと」を中心とした学習に「書くこと」に関わる学習を関連させた授業実践を行った。このうち、「書くこと」に関わる関連学習指導過程部分に、学習者の説得の論理の発達に資するどのような可能性が内包されているかを学習者の反応結果の分析に基づきながら考究するのが本稿の趣旨である。

結果として、テキストそのものの読み取りを超えた関連学習部分の学習効果を高めるためには、本稿で指摘した三つの課題領域を具体的に見据えた上で、課題克服に向けた学習支援の方策を具体化し、説得の水準を高められるような必然的な状況に学習者が立てるような学習支援が必要だということが明らかになった。

I 問題の所在

高等学校の現代文・表現に関する筆者自身の授業は、学習者や教師を取り巻くさまざまな社会的状況に影響されながら、テキストの読み取りを核に据えたものとなっている。ここでのテキストの読み取りとは、筆者の主張を論理的に読み取ったり、登場人物の心情を具体的な文脈の中で推察したりといった、テキストそのものをより理解するための学習のことである。したがって、話す・聞く・書く、あるいは言語事項等の学習活動は、テキストの読み取りの周縁に位置づけられる関連学習となっている。

授業実践における指導過程は、「導入段階－展開段階－まとめ段階」というサイクルで展開している。「導入段階」と「まとめ段階」とでは、話す・聞く・書く活動に並行しながら言語事項の学習を行い、「展開段階」では、言語事項の学習を交えたテキストそのものの読み取りを中心に行い、場合に応じてその関連学習を位置付けるというのが通例である。そして、最も大きな割合を占めるのが「展開段階」におけるテキストそのものの読み取りとなっている。

学習者たちが幅広い発展的なことばの力を身に付けられるようにという思いから、筆者は「読むこと」を中心とした言語活動に「書くこと」に関わる言語活動を周縁学習として積極的に関連させようと試みている。そして、テキストそのものの読み取りを超えたこの関連学習部分に、発達支援に関わるどのような可能性が潜んでいるのかを明らかにするところが本研究の問題意識がある。

先行研究においても、「読むこと」と「書くこと」

とを融合させた指導過程に関する実践・研究は数多く指摘されているところである。^(注1)

本研究のねらいは、関連学習を含めた全指導過程が、学習者の説得の論理の発達についてどのような方向性を内包しているのかを学習者の反応に基づきながら明らかにするとともに、今後の授業構築へ生かすことのできるような発達支援のあり方を考究しようとするところにある。

II 研究の目的と方法

ことばによって生み出されるテキストを媒介とした学習は、学習者がそのテキストと積極的に向き合い、その内容について問題意識を持つことのできる状態になって初めて学習効果が生み出されるという思いがあった。そして、そうなるためには、テキストと学習者との間における「説得」という事態が必要不可欠であると考えた。

テキストそのものの読み取りと並行して、テキストに内在する説得の論理をメタ言語（高次言語）でとらえる授業を構想することで、単なる読みの学習にとどまらない関連学習を目指した。テキストに内在する説得の論理をメタ言語（高次言語）でとらえる取り組みは、授業で直接対象としたテキスト外の世界を概念化する際にも運用可能となるであろう。ここに関連学習としての意義があるのではないだろうか。

一人ひとり異なる学習者が多種多様なテキストに接する。したがって、学習者とテキストとの関係如何によって、テキストに内在する説得の論理には多

様性が生まれると考える。その多様性は、学習者のスタンスの違いに起因するものであったり、テキストの種類の違いに起因するものであったりするだろう。

本研究では、一つの単元学習に関わる授業実践における、「読むこと」と「書くこと」というそれぞれ異なる言語活動場面で、学習者が説得の方法としてどのようなことに留意するのか、学習者の反応分析に基づきながら検証し、発達支援の可能性を考究していくこととする。なお、以下の「授業実践の概要と分析」で述べたように、学習者に対する質問紙調査は四つの段階に分けて実施し、第Ⅰ次反応から第Ⅳ次反応として位置付けた。

実践の概要は以下の通りである。

対 象 広島大学附属高等学校第Ⅱ学年4組
39名（男子23名・女子16名）
科目・単位 国語Ⅱ・現代語5単位のうち、
現代国語2単位に相当
単 元 説得の論理の多様性を学ぶ
日 時 平成14年6月4日・10日・18日・
24日・27日・7月8日・9日
(50分×7授業)

単元設定の理由

説得の方法に関する適否の基準は何か。学習者一人ひとりがとらえているところの概念はさまざまであろう。この基準については、確定された概念が存在するわけではなく、表現の受け手や表現内容、あるいは表現する主体のコミュニケーション観に応じて異なった概念が想定される。この単元のねらいは、種々のコミュニケーション場面に応じて効果的な説得の論理のあり方は異なるという、説得の論理の選択及びその運用を柔軟にできるようにさせるとともに、その学習志向性を高めるところにある。そのため、異なった種類の表現に出会い、説得に関する既存概念の再構築を試みるとともに、どのような状況・場面でどのような説得の論理を選択するのが適切かを見極める力が要求される。

広河隆一「チェルノブイリ報告」は、直接話法を中心として、抽象的な語彙も少なく、平易な表現でテキストが構成されている。そして、チェルノブイリに生きる人々の姿がリアリティをもって描写されている。本文は、チェルノブイリ原発事故による被害を受け、14歳で死亡したナターシャの母親の訴えが中心となっている。前半では娘の死の悲しみの深さを訴え続けた母親であるが、後半では被害者の救済とチェルノブイリの環境改善とに訴えの内容が変化している。また、役人や兄の冷たい対応と、おじ

の励ましや母親の献身的な対応とが具体的に描写されることにより、娘の死の悲しみを引きたてている。そして、娘の死が悲痛なものであればあるほど、被害者の救済とチェルノブイリの環境改善とを訴える母親の言葉に重みが出てくるのである。

一方、伊東俊太郎「科学と現実」は、「チェルノブイリ報告」とは対照的に抽象的な語彙が多く、現代科学の動向をマクロな視点でとらえたテキストである。筆者は、科学と人間との関係を根本的に転換することで現代科学が抱える問題の解決を図ろうと考えている。科学と人間との関係が希薄になりつつある現状を克服し、密接な関係を築き直す必要があるのであるが、その実現に向けて三つの視点から考察を加えている。科学と生活世界との近接性を保証すること、科学者の主体的な探究に基づいた客観性・普遍性を樹立すること、さらには科学者のみならず一般市民も社会的責任を自覚すること、以上の三つである。

これら性質の異なったテキストの読解に基づき、説得の方法について考察を深め、さらに学習者自身のテキストを相互批評させることで学習のねらいの実現を図りたい。

使用教材

広河隆一 「チェルノブイリ報告」
伊東俊太郎 「科学と現実」
(第一学習社『高等学校改訂版新訂国語Ⅱ』所収)

単元の学習目標

- ①性質の異なったテキストを読み比べ、効果的な説得の方法について考えを深める。
- ②効果的な説得の方法について、状況に応じて柔軟な選択と運用とができるよう、学習志向性を高める。

授業実践の概要

(詳しい授業実践の過程は、後掲資料を参照。)

【第一次——平成14年6月4日(火)実践(1時間)】

[学習内容]

- 1 単元の学習目標の理解
- 2 「科学の発達をもたらす災害」というテーマで文章(400字程度)記述
《記述内容(=第Ⅰ次反応に相当)》
 - 1 主張の要点
 - 2 効果的な文章にするための工夫
 - 3 文章(400字程度)記述

[実践の概要]

授業の初めに上述した単元の学習目標を知らせた。その後、ワークシート（＝第Ⅰ次反応に相当）を配布し、質問項目に対する回答を記入させた。

この段階の文章記述は、それぞれの学習者が有する既有知に基づいて学習を進めた。学習者は既有的な効果的な説得の方法を自覚化しながら、それを生かした文章記述を試みた。

【第二次——平成14年6月10日（月）実践（1時間）】

[学習内容]

- 1 広河隆一「チェルノブイリ報告」の読解
- 2 広河隆一「チェルノブイリ報告」における説得の方法について考察

《記述内容（＝第Ⅱ次反応に相当）》

- 1 説得の方法としてふさわしいこと。
- 2 説得の方法としてふさわしくないこと。

[実践の概要]

「チェルノブイリ報告」の読解では、登場人物の行動や心情の理解を通して、被害の具体的な状況と母親の主張とを読み取っていった。

まず、母娘と親戚の人々を含めた周囲の人々との関わり方をとらえながら、娘が死に至るまでの経緯を明らかにした。さらに、被害の惨状の告白から原発廃止を含めた環境改善を希求するに至るまで、母親の訴えが昇華されていることを読み取るとともに、そのような心境の変化を促した理由を考えた。そして、被害の惨状に関する具体的描写は、惨状そのものの描写に主眼があるわけではなく、当地の環境改善の必要性を訴えるための要因としての位置付けになっていることを押さえた。

「チェルノブイリ報告」読解後に行った質問紙調査（＝第Ⅱ次反応に相当）は、「チェルノブイリ報告」というテキストに限定して、その説得の方法について学習者一人ひとりが考察を加えた。

【第三次——平成14年6月18日（火）・6月24日（月）・6月27日（木）・7月8日（月）実践（3.5時間）】

[学習内容]

- 1 伊東俊太郎「科学と現実」の読解
- 2 伊東俊太郎「科学と現実」における説得の方法について考察

《記述内容（＝第Ⅲ次反応に相当）》

- 1 説得の方法としてふさわしいこと。
- 2 説得の方法としてふさわしくないこと。

[実践の概要]

「科学と現実」の読解では、次の点に留意しながら行った。

全体が三つの意味段落に分割されることを押さえた後、各段落の主張を文章の部分構造として読み取った。各段落は、筆者が肯定する立場と否定する立場とを対比しながら展開され、主張の根拠を示すことによって裏付けられていた。さらに、各段落の主張は結論を導き出すための必要部分要素となっていることを文章の全体構造として理解した。

なお、これらの文章構造の理解と並行して、抽象概念の具体化と文章構造の中への位置付けとを行った。

「科学と現実」読解後に行った質問紙調査（＝第Ⅲ次反応に相当）は、「科学と現実」というテキストに限定して、その説得の方法について学習者一人ひとりが考察を加えた。

【第四次——平成14年7月8日（月）・7月9日（火）実践（1.5時間）】

[学習内容]

- 1 「チェルノブイリ報告」と「科学と現実」とにおける説得の方法について考察。
- 2 第一次のテキストを相互批評。

《記述内容（＝第Ⅳ次反応に相当）》

- 1 主張内容と対象とを批評者の立場で設定する。
- 2 テキストに表れた説得の方法で効果的だと思うものとそうではないと思うものについて批評する。

[実践の概要]

第Ⅱ次調査結果と第Ⅲ次調査結果とを一覧にした資料（詳細は後掲資料を参照）を配布し、テキストを読み返ししながらその妥当性を各自吟味させた。そして、効果的な説得をするためには、その方法を時と場合に応じて柔軟に選択し、展開に矛盾と飛躍とがないようにしなければならないことを説明した。その後、第Ⅰ次反応を記載したワークシートをランダムな形で配布し、一人最低二つの文章に批評を加えるよう指示する（第Ⅳ次調査）。

授業実践の分析

今回の単元における学習活動は大きく次の四点にまとめることができる。

- 1 説得力ある表現を目指すという目的を持ってテキストを書く学習活動。
- 2 教科書教材として掲載されている、同一テーマを扱ったタイプの異なるテキストを、効果的な説得の方法を発見するという目的を持って読むという学習活動。
- 3 同一テーマを扱ったタイプの異なるさまざま

なテキストを、説得の方法という観点から相互批評する学習活動。

4 学習過程において効果的な説得の方法をメタ言語（高次言語）でとらえる学習活動。

第二次と第三次で、すべての学習者と向き合わせようと試みたテキストは同一テーマを扱っていないが、表現方法の異なるものを選択した。異なったテキストと向き合うことで、種々の場面に応じて効果的な説得の方法は柔軟に選択されなければならないということを学習者に認識させたかったからである。なお、この段階では、テキストに潜在している説得の方法を学習者自らが自覚化しやすいようにするため、内容理解を中心とした読解形式の一斉授業を行った。「チェルノブイリ報告」では、各場面における母親を中心とする人物の心情の読み取りに中心を置いたが、「科学と現実」は抽象度の高いテキストであるため、その表現内容の具体化と構造化とを中心に授業を展開した。

また、各授業段階でテキストに潜在する説得の方法をワークシートに記述させたりする際に、授業者が一貫して取ってきたスタンスは、学習者に説得の方法の体系を具体的に教示するというものではない。現在向き合っているテキストから導き出せる範囲で説得の方法を考えるよう指示をくり返しはしたが、説得の方法に関する適否など具体的な説明は一切加えていない。これは、学習者自らが種々のテキストと向き合うことで、それぞれのテキストに応じて異なる効果的な説得の方法を柔軟に考えさせようというねらいを持っていたからである。

Ⅲ 反応結果とその考察

Ⅲ-1 説得のレベルに関する傾向

効果的な説得の論理に関する学習者のとらえ方は、一連の授業を通して、何らかの変容を遂げるものなのだろうか。ここでは、学習段階に応じて学習者の反応にどのような違いが傾向として現れるかを反応例の分析を通して考察する。

以下の表は、第Ⅰ次反応から第Ⅳ次反応までを観点別に分類したものである。分類観点は拙稿(2002)のものをさらに発展させたものである。^(注2) 学習者の反応は、第Ⅰ次反応から第Ⅳ次反応まで箇条書きの形で出されており、分類にあたっては一つの箇条書き項目につき一つの分類項目をあてはめた。なお、一つの箇条書き反応が二つの分類項目にあてはまりそうなものについては、より強い分類項目一つに分類した。

《表1》 説得の方法に関する分類

	Ⅰ次反応	Ⅱ次反応	Ⅲ次反応	Ⅳ次反応
のべ人数	29	33	31	66
表現内容の選択	21	24	13	44
具体事例	13	21	8	25
問題解決方策	2	0	0	9
問題提起	1	0	0	1
矛盾考察	1	0	0	0
表現事象の関係化	0	0	0	1
多面的内容	2	0	4	4
感情的内容	1	1	0	1
専門的内容	0	1	0	0
予測的内容	1	1	0	1
客観的内容	0	0	1	1
発想	0	0	0	1
表現方法の選択	15	36	54	60
展開順序・方法	10	10	19	27
語彙・文の選択	5	20	30	22
主張の位置付け	0	6	4	10
根拠の提示	0	0	1	1

第Ⅰ次反応から第Ⅳ次反応まで、いずれの反応においても反応数の比較的高い項目は同じ項目に分類される傾向が見られた。表現内容の選択に分類されるもののうちの「具体事例」、表現方法の選択に分類されるもののうちの「展開順序・方法」「語彙・文の選択」である。この結果より、表現内容として、具体事例を盛り込んだ表現を志向し、現実との接点に基づいた表現を生み出すことが、効果的な説得の方法として必要であると認識している学習者が多いことがわかる。また、表現方法としては、語・文そのものと、その展開のさせ方に留意することも効果的な説得を実現するために重要であると認識しているようである。そして、第Ⅰ次反応から第Ⅳ次反応までいずれの段階においても顕著な反応を示していることから、これらのレベルの知識は多くの学習者が既有知として保有していることがわかった。

ところが、上述の各項目に分類された個々の反応を見てみると、第Ⅰ次反応と第Ⅳ次反応とでは、その内容に質的な違いが認められるものもあった。以下にいくつかの典型的な反応例を示しながら、その傾向を明らかにする。

《資料1》

★ 「具体事例」に分類される反応例

第Ⅰ次反応

「具体例を挙げてわかりやすくする」

「身近な例を挙げて説明する」

第Ⅳ次反応

「紙がいかにか無駄に消費されているか、畳みかけ

るように例を重ねている部分」

「『過信』というのならもっと深刻そう（温暖化とか）な例の方がそういう感じがする」

「具体例と結論の比率が悪い。具体例の長さ故に結論が弱い事。」

★ 「展開順序・方法」に分類される反応例

第Ⅰ次反応

「内容ごとに段落に分ける」「起承転結をはっきりさせる」

「頭括式で書く」

「話が主題からずれないようにする」

第Ⅳ次反応

「科学の無力さをくり返し書くことによって強調している」

「紙という普段何気なく使っているものから自然環境にまで話を発展させている点」

「紙に重点を置くか、自然環境に重点を置くかをもう少しはっきりさせた方がよい。」

上述の典型的反応例より、第Ⅰ次反応では、表層・抽象レベルの反応が中心となっているが、第Ⅳ次反応になると深層・具体レベルの反応数が増加するという傾向が見られた。反応数として、第Ⅰ次反応（29名）はすべて表層・抽象レベルの反応に分類された。第Ⅳ次反応（のべ66名）では、のべ13例が深層・具体レベルの反応に分類され、残りののべ53例は表層・抽象レベルの反応に分類された。また、第Ⅱ次反応（33名）で、深層・具体レベルの反応に分類されたのはのべ4例、第Ⅲ次反応（31名）で、深層・具体レベルの反応に分類されたのはのべ0例であった。

表層・抽象レベルの反応とは、「具体例を挙げてわかりやすくする」「身近な例を挙げて説明する」といったように、説得の方法と表現された内容との具体的な関係が希薄なままの反応を示す。他方、深層・具体レベルの反応とは、「『過信』というのならもっと深刻そう（温暖化とか）な例の方がそういう感じがする」「紙という普段何気なく使っているものから自然環境にまで話を発展させている点」といったように、説得の方法を生かしながら表現内容相互の関係を精査することで、何らかの新たな見えを生成している反応を示す。

学習者が既有知としてとらえている説得の方法を、表現内容相互の関係意識が希薄なまま表層・抽象レベルでとらえていたのでは、テキストによって描き出されるはずの世界と学習者との出会いが深みを伴わない豊かさに欠けたものとなるおそれがある。

Ⅲ-2 説得の方向性に関する傾向

ある同一のテキストに対する反応を分析対象とした場合、学習者のとらえる説得の論理にはどのような多様性が見られるのだろうか。また、同じ学習者が類似したテーマでありながら異なったタイプのテキストに反応した時、説得の論理にはどのような多様性が認められるのだろうか。ここでは、第Ⅱ次反応と第Ⅲ次反応とを比較考察することで、テキストの違いにより学習者の反応にはどのような差異が見られるかを明らかにする。

以下の表は、Ⅲ-1で示した《表1》の中から、第Ⅱ次反応と第Ⅲ次反応に関係するデータを限定抽出したものである。

《表2》 説得の方法に関する分類

	Ⅱ次反応	Ⅲ次反応
のべ人数	33	31
表現内容の選択	24	13
具体事例	21	8
多面的内容	0	4
感情的内容	1	0
専門的内容	1	0
予測的内容	1	0
客観的内容	0	1
表現方法の選択	36	54
展開順序・方法	10	19
語彙・文の選択	20	30
主張の位置付け	6	4
根拠の提示	0	1

以上の結果から、テキストの種類が異なっても、説得の方法に関する学習者の反応は、「具体事例」「展開順序・方法」「語彙・文の選択」といった、ある程度同じ項目に集約されていくと言える。しかしながら、これらの説得の方法の運用の仕方は異なったものとなっている。以下にいくつかの典型的な反応例を示しながら、その傾向を明らかにする。

《資料2》

★ 「具体事例」に分類される反応例

第Ⅱ次反応

「母娘の訴えを中心に書いていること」

「私達の想像しやすい事例をはじめにもってくることによって、話に入っていくやすくなっている。」

「実際にあった出来事をのべて読み手の感情にうったえかける。」

「母親の言ったことを引用することで、現実味を帯びている。」

第Ⅲ次反応

「よく分からないことを身近な例を挙げて説明している。」

「具体的な事実を挙げてそこからまとまった考えや結論を導き出す。」

★ 「展開順序・方法」に分類される反応例

第Ⅱ次反応

「ナターシャとその母親の事故後の経緯をありのままに書いていて悲惨さが伝わってくる。」

「自分の娘の例を出して、今のチェルノブイリの状況を伝え、そして助けてほしいという本題に入っていること。」

第Ⅲ次反応

「必ず何かと何かとを比較していた。」

「文頭に一般論を述べて、後にそれを補足する具体例を書いて、最後に簡単なまとめをしている。」

「結論を序論にもってくるとよい。」

★ 「語彙・文の選択」に分類される反応例

第Ⅱ次反応

「会話部分が多いので状況を把握しやすい」「はっきりとした言い方」

「難しい言葉を使っていないので読みやすい」

「あまり長い文を入れてないところ」

第Ⅲ次反応

「具体的なイメージをとらえにくい。」

「言葉の意味が分かりにくい」

「わざと難しい語を使って読みにくくすることはどうかと思う。一回読んだだけでは全部似たようなことを言っているような気がした。」

「チェルノブイリ報告」のように、あくまで具体的な事実・事件の展開を中心として構成される抽象度の低いテキストでは、学習者の反応は表現された事実・事件に向く傾向がある。学習者は時間の経過に伴って展開する事実の把握を中心とした学習を行う。そして、表現が平易であるがゆえに、その事実・事件の理解を前提として、表現内容をより印象深く受容するための効果的な説得の方法はどうあるべきかという方向性を持った反応となっているのである。一方、「科学と現実」のように、具体的な事実を抽象化したレベルでの結論が提示される抽象度の高いテキストでは、学習者の反応は語彙の概念理解とその展開とに集中してしまう傾向があると言える。抽象度の高いテキストを分かろうと努めるために、学習者は抽象語彙と論理展開の仕組みとを理解せざるを得ない状況に追いこまれる。そして、表現が難解であるがゆえに、表現内容そのものの理解を適切に行

うための効果的な説得の方法はどうあるべきかという方向性を持った反応となっているのである。この結果に見られる学習者の反応は、以下に示した、それぞれのテキストにおける説得の方向性を学習者自身がどのように設定しているかという観点からの反応例からも裏付けられる。なお、説得の方向性を調査するための問いは設定していないため、すべての学習者がこれに類する反応を示しているわけではない。

《資料3》

★ Ⅱ次反応における説得の方向性に関わる反応例 (全61例中11例)

「印象に残る」「感情に訴えかける」

「その思いを鮮明に読み取れる」「悲惨さ」

「現実味を帯びている／切実さと現実味が増す」

「自分の願い／訴えを中心に書いている／訴えかけている／助けてほしいという本題」

★ Ⅲ次反応における説得の方向性に関わる反応例 (全59例中22例)

「分かりやすい／どうあるべきかをわかりやすく示す／わかりやすい論展開／読みやすくわかりやすく／よく分からないことを身近な例を挙げて説明」

「分かりにくい／わかりやすくなっていない」

「主題があやふやな文章」

「難しい言葉／難しい語／専門的な語句が多すぎて理解しにくい」

「イメージをとらえにくい」

「強調したいところには倒置法」

以上の分析結果より、学習者の求める説得の方法は、テキストの種類に応じて異なったものになるとは必ずしも言い切れない。説得の方法が異なるのではなく、その方法によって描き出そうとするものの方向性をいかに考えるかというところに違いが見出されるのではないか。例えば、「チェルノブイリ報告」のようなテキストでは、事実の経緯と人々の思いとが伝わるような説得の方法が求められる。一方、「科学と現実」というテキストは、科学史家としての筆者が科学の現状をマクロな視点でとらえたものである。そのため、さまざまな分野にまたがる一つひとつの科学の具体的現実的内容が捨象されている。このテキストを理解するためには、科学成立のプロセスに関わる予備知識と結びつけながら読み進めることが必要となろう。したがって、抽象化によって捨象されてしまいがちな具体的現実的内容を構造的に盛り込むための説得の方法が必要となる。

Ⅲ-3 説得方法の運用に関する傾向

効果的な説得を実現するためには、学習者が既知として保有している種々の説得の方法の中から表現者の思いを伝えるために適切なものを選択・運用しなければならない。ところが、そうになっていないと感じられる場合がある。ここでは、説得不足という立場からの反応が多かった第Ⅲ次反応と第Ⅳ次反応とを抽出し、説得の方法に関する選択・運用の実情について分析を試みることにする。第Ⅲ次反応における、説得不足という立場からの批評はのべ24名(31名中)であった。一方、第Ⅳ次反応における、説得不足という立場からの批評はのべ37名(のべ66名中)であった。以下の表は、これらの反応を観点別に分類したものである。

《表3》 説得不足に関する項目別分類

	Ⅲ次反応	Ⅳ次反応
のべ人数	24	37
表現内容の選択	2	20
具体事例	1	9
問題解決方策	0	9
多面的内容	1	1
客観的内容	0	1
表現方法の選択	29	20
展開順序・方法	7	6
語彙・文の選択	20	8
主張の位置付け	2	5
根拠の提示	0	1

上記各項目のうち、反応数が多かった項目に分類された具体的反応例を列挙すると、次のようになる。

《資料4》

★ 「具体事例」に分類される反応

第Ⅲ次反応

「テーマが科学なので身近なことではないので興味がわからない。」

第Ⅳ次反応

「テーマの幅が広すぎて一つ一つの例が細くない。」

「科学の発達の汚点について、もう少し事例を加えるべき。発達の利器の多さに比べて、ボリュームにかける。」

「『過信』というのならもっと深刻そう(温暖化とか)な例の方がそういう感じがする」

★ 「問題解決方策」に分類される反応

第Ⅳ次反応

「事故に配慮するための具体的な対策の例を挙げる。」

「その対策を(表現として)加えないと、だからどうしていいのかわからない。」

★ 「展開順序・方法」に分類される反応

第Ⅲ次反応

「結論を序論にもってくるとよい。」

第Ⅳ次反応

「第二段落と第三段落のつながりをもう少し強めた方がよいと思う。」

「対比を用いる。」

★ 「語彙・文の選択」に分類される反応

第Ⅲ次反応

「わざと難しい語を使って読みにくくすることはどうかと思う。一回読んだだけでは全部似たようなことを言っているような気がした。」

「言葉の意味が分かりにくい。」

「一文がものすごく長く読みにくい。」

第Ⅳ次反応

「文を短くする。」

「遊びゴコロ。専門用語。」

★ 「主張の位置付け」に分類される反応

第Ⅲ次反応

「だらだらと主張を続けて書く。」

「主題があやふやな文章」

第Ⅳ次反応

「紙に重点を置くか、自然環境に重点を置くかをもう少しはっきりさせた方がよい。」

「具体例と結論の比率が悪い。具体例の長さ故に結論が弱い事。」

以上の結果より、学習者が説得不足ととらえる要因として、次の二つが考えられる。

(1) 説得の方法の欠如

(2) 説得の方法の不適切な運用

(1) にあてはまるものの一例として、「問題解決方策」に関して説得不足と批評した反応が挙げられる。「問題解決方策」に関する記述不足を指摘した学習者は、テキストで指摘されている問題そのものについては、既知とするところのものであり、興味を引くに足る内容を問題解決方策に求めているのではないか。あるいは、社会問題を指摘したテキストの場合は、問題指摘—解決策提示という連関があって初めて完結したテキストになり得るという既有認識を持っている可能性もある。いずれにしても、統一体としてのテキストモデルとして学習者が保有する基準に照らし合わせた結果、批評対象のテキストを不備だと判断したのである。

また、(2) にあてはまるものの一例として、「具体事例」に関して説得不足と批評した反応が挙げら

れる。これらの学習者は、論展開に飛躍をきたさない具体事例、主張の裏付けとして適切な具体事例を盛り込んだテキストを説得力ありとする傾向が見られる。

以上の結果より、たとえ多くの学習者が効果的な説得の方法として指摘している観点を運用したテキストであっても、すべてが説得力あるテキストとはなり得ないという現実が浮き彫りになっている。例えば、わかりやすい具体例が挙げられているテキストであっても、その具体例と訴えたい内容との間に飛躍や矛盾があったとしたら、説得力あるテキストとは言えないであろう。

Ⅲ-4 総括

第Ⅰ次反応から第Ⅳ次反応までを通観してみると、学習者のとらえる説得の論理は、大きく二つに分類された。量的な側面に関するものと、質的な側面に関するものである。

量的な側面に関するものは、「表現内容の選択」と「表現方法の選択」とに分類され、さらに「具体事例」「展開順序・方法」といった下位項目がいくつか設定されるというものである。

一方、質的な側面に関するものは、「運用結果のレベル」「運用の方向性」「運用性」に分類された。「運用結果のレベル」は、さらに「表層・抽象レベル」と「深層・具体レベル」とに分類される。「表層・抽象レベル」の説得の論理は、表現内容との結びつきが弱く、したがって表現内容相互の構造化が未分化な状態のままにあると考える。そして、説得の論理と表現内容との結びつきが強まり、表現内容相互間の構造化が具体化されるに伴って「深層・具体レベル」の論理が生み出されるものと推察される。また、「運用の方向性」は、テキスト像をどのように定め、何に重点を置くかによって多様なものとなる。さらに、「運用性」については、「説得の論理の選択の適否に関するもの」と「説得の論理の運用のさせ方に関するもの」と、二つのタイプの問題が指摘された。

これら二つに分類された説得の論理のうち、量的な側面に関するものについて、高等学校段階の学習者は、ほとんどすべてのものを既有知として保有している割合が高いと考えられる。

ところが、質的な側面に関するものについては、量的な側面に関する既有知の運用の仕方が問題となってくるため、学習支援を要する部分が多く残されていることがわかった。

Ⅳ 学習支援の可能性

調査結果より、今後の授業改善に向けて学習支援を要する部分が明らかになった。

高等学校段階の学習者の場合、過去の読書経験や国語科授業などによって蓄積された学習知は、かなりの量に及ぶものとなっていることが推察される。反応分析の結果によっても裏付けられるように、授業過程を通して説得の方法に関する新たな項目が付け加えられるというような新しい反応は比較的少なかった。量的側面における説得の方法については、既有知として保有しているものでほぼ満たされた状態にある学習者が多いと考えられる。しかしながら、質的側面における説得の方法の運用には問題が残った。この部分に今後の授業改善に向けた課題が見出されるのではないだろうか。

そこで、授業を通じた学習支援の方向として、学習者の説得の論理を、方法面での視点の増大としてとらえていくのではなく、内容面の掘り下げによる視野の構造的拡張としてとらえていくのが妥当だと考える。そのためには、テキストに対する学習者の向き合い方を調整しながら、質的側面における説得の方法の運用が適切に行えるよう学習支援を加えていく必要がある。

質的側面における説得の方法の運用における三つの課題領域について、それぞれ学習支援のあり方を考察することとする。

(1) 深層・具体レベルの説得実現に向けた学習支援

表層・抽象レベルではなく深層・具体レベルで説得を考えていけるよう、対比関係、因果関係、具体-抽象関係、時間的關係、空間的關係などの関係認識に基づき、表現内容を構造的にとらえることを目指す必要がある。Ⅲ-1における第Ⅰ次反応と第Ⅳ次反応との比較データより、今回の授業実践では、第二・三次におけるテキスト読解の授業が一つの可能性を示唆するものとなっている。テキストに表現された内容とそれら相互の関係を、現実世界との接点を保ちながら具体化・構造化する授業展開により、表層・抽象レベルの反応を深層・具体レベルの反応へといざなう可能性が見出されるものとする。

しかしながら、第Ⅳ次反応段階においても、表層・抽象レベルの反応にとどまってしまう学習者がかなりいた。この原因は、テキストの読みによって得られた学習知を説得の論理という形のメタ言語でとらえる段階での学習支援不足にあるのではないかと考える。学習者を取り巻く社会的状況として、筆者の主張を論理的に読み取ったり、登場人物の心情を具体的な文脈の中で推察したりといった、テクス

トそのものをより理解するための学習が慣行している。そのような慣習化された学習状況と、テキストに内在する説得の論理をメタ言語でとらえるという学習との間にはかなりの隔りがある。したがって、その隔りを埋めるための学習支援が必要となってくるのである。

そのために必要な学習支援として、ある説得の論理がなぜ効果的なのか、その論理を用いることでそのテキストから何が見えてくるかを、テキストと向き合いながら学習者自身が考えるように導くという方法が考えられる。例えば「具体事例」を盛り込んだ反応のうち、表層・抽象レベルにとどまってしまった反応と深層・具体レベルの反応とを対比しながら取り上げ、テキストから見えてくるものの違いを明らかにしていったらよいと考える。

(2) 適切な方向での説得を実現するための学習支援

説得の方向性を誤らないためには、説得によって目指すところのことがらを明確に定めることである。この到達点を予め設定し、その到達点を導き出すために必要な要素をトップダウン方式で吟味させていくような学習支援が有効ではないだろうか。並行して、(1)で指摘した深層・具体レベルの説得が実現できるようにも配慮しなければならない。

(3) 説得方法の運用を適切に行うための学習支援

第Ⅳ次調査において説得不足とする立場からの反応が半数以上見られたが、多くは説得方法の運用に関する指摘であった。第Ⅳ次調査は学習者同士での相互批評によるものであった。したがって、テキストの作者とその批評者とで伝えたいことがらの伝わり具合を相互交流によって吟味する学習場面を構想することが課題解決に向けた有効な方策ではないだろうか。そして、説得の方法をメタ言語化し、深層・具体レベルの説得が実現できているか、さらには、説得によって目指すところのことがらを伝えるために説得の方法は適切に運用されているのかなどを検討していくのである。

以上の考察より、テキストそのものの読み取りを超えた関連学習部分の学習効果を高めるためには、本稿で指摘した三つの課題領域を具体的に見据えた上で、課題克服に向けた学習支援の方策を具体化し、説得の水準を高められるような必然的な状況に

学習者が立てるような学習支援が必要だと言える。

今回の実践では、「説得」という事象を非常に限られた枠内でとらえてしまった。江端義夫氏(2002)は、国語教育の現場に「高次口述作文」の導入を提案しながら、「言語で訴える力は、決して書かれた内容だけではない(中略)説得力は、声や調子や姿勢や間や繰り返しや人間的魅力などの総合されたものであることが理解されるであろう。」と述べておられる。^(注3)

今後の課題として、学習者がテキストと向き合う社会的場面を構成するさまざまな要素を視野に入れながら、説得のあり方を多面的にとらえた授業を構想していきたい。

注

(注1) 例えば、

①青木幹勇(1977)「読解と作文の関連的指導過程」(『教育科学国語教育』232 明治図書)

②牟田米生(1978)「転移能力と指導法の実践的検討」(『国語科教育学研究』第5集 明治図書)

③寺井正憲(2001)「説明的文章教材の『テキスト生産的な学習指導』に関する一考察——想の概念を導入して——」(『月刊国語教育研究』347 日本国語教育学会)

※なお①と②の論稿は、飛田多喜雄・野地潤家監修、大槻和夫・吉田裕久編集・解説『国語教育基本論文集成第26巻国語教育方法論(3) 指導過程論』による。

(注2) 拙稿(2002)「文章読解が学習者の説得の論理に及ぼす影響について」(『研究紀要 第48号』広島大学附属中・高等学校 P5~P7)

(注3) 江端義夫(2002)「方言文明史観」(『国語教育研究 第四十五号』広島大学教育学部光葉会 P42)

参考文献

全国大学国語教育学会編(2002)『国語科教育学研究の成果と展望』明治図書

付記

本稿は、第43回広島大学教育学部国語教育学会(2002)における口頭発表「説得の論理の多様性に関する一考察——学習支援の可能性を見据えながら——」に加筆修正したものである。

資料 5

授業実践の過程

平成14年6月4日（火）の実践

「科学の発達をもたらす災害」というテーマで文章記述

単元の学習目標・流れを知る。「今回の学習では、自分以外の他者を説得するための方法について詳しく考えていきます。実際に自分で文章を書いてみたり、タイプの異なった文章を読み比べたり、友達の書いた文章をお互いに批評したりしながら、効果的な説得の方法とはどのようなものかを考えていきます。そこで、今日はまず、これまでの自分の知識を生かしながら実際の文章を記述してもらいたいと思います。これから配るワークシートの質問項目に沿って書いてください。」(説明)

ワークシート（第Ⅰ次調査）配布し、授業終了時に回収することを伝える。(指示)

〔ワークシート質問事項〕

【質問Ⅰ】「科学の発達をもたらす災害」というテーマで文章を書く場合、

- (1) どのようなことを訴えるか。主張の要点をまとめなさい。
- (2) 効果的な文章にするために、どのような工夫をしますか。具体的に述べなさい。

【質問Ⅱ】【質問Ⅰ】で述べたことを生かしながら、「科学の発達をもたらす災害」というテーマで文章を書きなさい。以下の原稿用紙の字数は、一応の目安であり、字数オーバーしてもよい。

(※原稿用紙は400字詰のものを印刷して配布した。)

ワークシートの回収。

平成14年6月10日（月）の実践

広河隆一『チェルノブイリ報告』の読解

ワークシート（第Ⅱ次調査）配布し、授業終了時に回収することを伝える。(指示)

〔ワークシート質問事項〕

『チェルノブイリ報告』読後の意見として、次の2点について思いつくまま箇条書きにしなさい。

- (1) 読み手を引きつけるのにふさわしいと思われる説得の方法として、どのようなことが挙げられるか。
- (2) 読み手を引きつけるのにふさわしくないと思われる説得の方法として、どのようなことが挙げられるか。

段落分け（二つの意味段落）を意識しながら、全文を黙読する。(指示)

全文を二つの意味段落に区切る。(説明)

⇒T「第一段落は P168L7～P173L1、
第二段落は P173L2～P174L11になる。」

第一段落と第二段落とで、母親の訴える内容はどう違うか。(発問)

⇒P「第一段落では、娘の死の悲しみを訴えているが、第二段落では、被害者の救済を訴えるようになる。」

第一段落で登場する人物を母親の味方と非味方とに分けるとどうなるか。(発問)

⇒P「味方がおじ、非味方が役人と兄。」なぜ、おじと、役人・兄とでは対応が違うのか。(発問)

⇒P「愛情や苦しみの程度が違うから。絆の強さが違うから。」

第一段落では、おじと、役人・兄と、対応の異なる人物の行動が具体的に描写されていることで、娘の死を悲しむ母親の姿が具体的にイメージできる。(説明)

第一段落と第二段落とで、母親の訴える内容が変化したのはなぜか。(発問)

⇒P「悲しんでばかりいても何にもならないことを自覚したから。もうこれ以上、自分のような苦しみを持ってほしくないと思ったから。」

被害の惨状に関する描写については、そのものの現状を伝えることに最終的な目的があるのではなく、当地の環境改善の必要性を訴えるための要因としての位置付けになっている。(説明)

ワークシートに意見を記入する。(指示)

ワークシートの回収。

平成14年6月18日（火）の実践

伊東俊太郎『科学と現実』の読解

題名と作者名とを板書し、「科学」の概念について辞書的説明をする。(説明)

⇒T「科学とは、知的・合理的な探究の結果生まれた体系的知識であるとともに、普遍的真理や法則の発見を目的とした体系的知識でもある。なお、科学の具体例は、本文 P164L9～L11にある。」

段落分け（三つの意味段落）を意識しながら、全文を黙読する。(指示)

全文を三つの意味段落に区切る。(説明)

⇒T「第一段落は P158L 1～P160L10、第二段落は P160L11～P162L15、第三段落は P162L16～P165L6になる。なお、段落分けの根拠については、全文読解終了後に考える。」

科学の問題点は何だと筆者は述べているか。(発問)

P158L1～P158L7まで指名音読。(指示)

科学の問題点は何だと筆者は述べているか。(発問の再確認)

⇒P「科学が人類の壊滅をももたらしかねない反価値を生み出すようになったこと。」

なぜ、上述のような問題点が生まれてきたのか。(発問)

P158L8～ P160L10まで指名音読。(指示)

なぜ、上述のような問題点が生まれてきたのか。(発問の再確認)

⇒P「科学のあり方が変わったから。」

科学のあり方は、どのように変わったのか。(発問)

⇒P「生活世界から出発した科学が数学的理念化された科学に変わった。」

上述の二つの科学の関係を理解する。(説明)

⇒T「生活世界から出発した科学は原科学、数学的理念化された科学は新科学として位置付けられ、両者は対比関係にある。そして、時代とともに、原科学から新科学への変貌が起こった。」

二つの科学の性質を再度確認する。(説明・発問)

⇒T「原科学は生活世界から出発した科学である。」

⇒T「新科学は数学的理念化のほか、どのような性質があるか。」

⇒P「生活世界から色やにおいや味などの一切の人間的な質を取り除いたもの。」

なぜ、原科学から新科学へ科学の性質が変貌したのか。(発問・説明)

⇒P「福祉の増大のため」

⇒T「新科学は福祉の増大という理想を目指したものである。」

平成14年6月24日(月)の実践

伊東俊太郎『科学と現実』の読解

前時に扱った二つの科学の内容をノートを見返すことで再確認する。(指示)

新科学がもたらした現実はどうであったか。(発問)

P159L1～ P160L3まで指名音読。(指示)

新科学がもたらした現実はどうであったか。(発問の再確認・説明)

⇒P「科学が生活世界からますます離れていった。」「科学の非人間化」「科学が生活世界を抑圧してしまう。」

⇒T「新科学がもたらした現実が問題を生み出しているのである。」

問題解決に向けてどうすればよいのか。(発問)

P160L4～ P160L10まで指名音読。(指示)

問題解決に向けてどうすればよいのか。(発問の再確認・説明)

⇒P「P160L4～ P160L10で筆者が強調していることは何か。」

⇒T「生活世界」

⇒P「生活世界から出発した科学が原科学であるわけだから、筆者は原科学の価値を再認識することで問題解決が図れると考えている。」

第二段落の読解をする。科学者の態度として対比される二つの態度を読み取る。P160L11～ P162L15まで指名音読。(指示)

平成14年6月27日(木)の実践

伊東俊太郎『科学と現実』の読解

ワークシート(第Ⅲ次調査)配布し、次回の授業終了時に回収することを伝える。(指示)

[ワークシート質問事項]

『科学と現実』読後の意見として、次の2点について思いつくまま簡条書きにしろ。

(1) 読み手を引きつけるのにふさわしいと思われる説得の方法として、どのようなことが挙げられるか。

(2) 読み手を引きつけるのにふさわしくないとと思われる説得の方法として、どのようなことが挙げられるか。

第二段落の読解を通して、対比される二つの科学者の態度を読み取るとともに、筆者の支持する科学者の態度を明らかにするという本時の学習目標を知る。(説明)

科学者の態度として対比される二つの態度を確認する。(説明)

⇒T「自らの主体性を通して科学の普遍性・客観性を目指す科学者と、初めから科学の普遍性・客観性を目指す科学者とに対比される。」

筆者はどちらの態度の科学者を支持しているか。(発問)

⇒P「自らの主体性を通して科学の普遍性・客観性を目指す科学者」

「自らの主体性を通して科学の普遍性・客観性を目指す科学者」を筆者が支持する根拠と「初めから科学の普遍性・客観性を目指す科学者」を筆者が支持しない根拠を考えていくことを示す。(説明)

筆者が前者を支持する根拠としてどういうことを挙げているか。(発問)

⇒P「P160L15～ P161L1より、科学の歴史・起源。P161L7～ L10および P162L3～ L5より、科学成立のプロセス。」

筆者が後者を支持しない根拠としてどういうことを挙げているか。(発問)

⇒P「P161L1～ L3より、ルーチン・ワークに墮する。P162L8～ P10より、科学者を呪縛・没個性的な習慣的行為に墮する。」

第三段落の読解をする。第三段落で「社会的責任」がクローズアップされているのはなぜか、その理由を読み取る。P162L16～P165L1まで指名音読。(説明・指示)

第三段落で「社会的責任」がクローズアップされているのはなぜか。(発問の再確認・説明)

⇒P「科学者の主体性の赴くところ、換言すれば科学の成果が悪用される可能性が出てきたから。」

⇒T「科学を有益・善なものに保つためには、社会的責任でもって科学者の主体性を規制・制限する必要がある。」

「社会的責任」の有無により科学者の態度が対比されている。(説明)

「社会的責任」のない科学者とは、具体的にはどんな科学者か。(発問)

⇒P「科学研究とその結果の運用とを分けて考え、責任を取ろうとしない科学者。」

「社会的責任」のある科学者とは、具体的にはどんな科学者か。(発問)

⇒P「科学研究の社会的帰結を十分見通し、研究の選択を行う科学者。」

前者の態度が望ましくない理由としてどういうことが指摘されているか。(発問)

⇒P「科学技術が国家や産業の体制の中に組み込まれている現状を無視している。」

「科学技術が国家や産業の体制の中に組み込まれている現状を無視」すると、なぜ望ましくないのか。(発問)

⇒P「科学と国家・産業とが分離できない現状にあるにもかかわらず、前者の態度は両者を無理やり分離させて考えようとしているから。」

科学者が「社会的責任」を取るとは、具体的には後者の態度、「科学研究の社会的帰結を十分見通し、研究の選択を行う」ことになることを確認しておく。(説明)

科学者が「科学研究の社会的帰結を十分見通し、研究の選択を行う」には具体的にどうしたらよいか。(発問)

⇒P「科学を「ものを破壊する科学」と「ものを保存する科学」とに区別し、「ものを破壊する科学」については波及効果を十分認識し、自制するとともに慎重にならねばならない。」

平成14年7月8日(月)の実践

伊東俊太郎『科学と現実』の読解と第Ⅱ次調査結果(=第Ⅱ次反応)の考察

P165L2～L6まで指名音読。(指示)

P165L5～L6「科学のあり方についても、科学者の意識についても、また、科学を評価する一般市民の態度についても、根本的な転換が必要である」に注目し、全文の段落構成を考える。(指示)

「科学のあり方」の「根本的な転換」については何段落に書かれていたか。(発問)

⇒P「第一段落」

「科学者の意識」の「根本的な転換」については何段落に書かれていたか。(発問)

⇒P「第二・三段落」

「一般市民の態度」の「根本的な転換」についてはどこに書かれていたか。(発問)

⇒P「第三段落 P164L14～L16」

科学と人間との関係を密にしなければならないという主張を上述の三つの側面から行っているという構造で全文が構成されていることをつかむ。(説明)

前時に配布したワークシート(第Ⅲ次調査)の記入。(指示)

ワークシートの回収。

第Ⅱ次調査結果を一覧にして配布。

次の点に留意しながら、プリント資料を黙読する。(指示)

留意点……それぞれの意見について、『チェルノブイリ』本文のどの部分によって裏付けられているか、考えなさい。

平成14年7月9日(火)の実践

第Ⅲ次調査結果(=第Ⅲ次反応)の考察・第Ⅰ次反応の相互批評・全体のまとめ

第Ⅲ次調査結果を一覧にして配布。

次の点に留意しながら、プリント資料を黙読する。(指示)

留意点……それぞれの意見について、『科学と現実』本文のどの部分によって裏付けられているか、考えなさい。

効果的な説得をするためには、テキストの種類の違いなどに応じて、説得の方法を柔軟に選択しなければならない。そして、表現内容を掘り下げながら、展開に矛盾と飛躍のない現実感覚に沿ったものにすることが重要であることを知る。(説明)

第Ⅰ次反応を記載したワークシートをランダムな形で配布し、一人最低二つの文章に批評を加えるよう指示する(第Ⅳ次調査)。(指示)

[ワークシート記載事項]

B4用紙の上段に第Ⅰ次反応を無記名な状態で掲載し、下段に以下の質問を挙げた。

上記の文章を次の観点から批評しなさい。

●だれに向けて、何を主張するための文章かを、批評者の立場から明確に定める。

●そして、友人の文章に表れた説得の方法で効果的だと思うものは何か。さらに、どのような説得の方法を付け加える
とより効果的な説得ができるかをそれぞれコメントする。

批評者()

- ・○○に向けて□□を主張するために……
- ・効果的な説得の方法として……
- ・さらに付け加えるとよい説得の方法として……

資料 6

第Ⅱ次調査結果（＝第Ⅱ次反応）——学習者に配布

『チェルノブイリ』に見られる説得の方法

● 読み手を引きつけるのにふさわしいと思われる説得の方法

母親の言葉が印象に残る。

母親の語りやすべて「 」で表されている。

母親の訴えを中心に書いていること。 娘・母の言葉をたくさん出している部分。

母親の言ったことを引用することで現実味を帯びている。

ナターシャの母の視点からその娘の病気の進行を語ることでその思いを鮮明に読み取れる。

ナターシャが病気になるまで死んでしまうまでのことをこと細かく書いていること。

ナターシャとその母親の事故後の経緯をありのままに書いていて悲惨さが伝わってくる。

実際に被害を受けた方の話を書いていること。

証言によって訴えかけている。

子どもの被害者

体験者の訴えを直接出すことにより、切実さと現実味が増す。

自分の実体験を交えて、それを元に自分の考えを言う方が、実際に体験した人が言うのだから説得力がある。

母と様々な人たちの感情のぶつかり合いを表現し、悲惨さをよく出している。

役人の対応からも見てとれるけど、国がいかにか何もしなかったかが良く分かる。

人間の二つの対応を具体的な人物を挙げて示している点。

自分の娘の例を出して、今のチェルノブイリの状況を伝え、そして助けてほしいという本題に入っていること。

私達の想像しやすい事例をはじめにもってくることによって、話に入っていくやすくなっている。また、主張もわかりやすい。

最初に娘の死というよくない例を書いていること。

実際にあった出来事を述べて、読み手の感情に訴えかける。

具体的なことを挙げて、主張を間接的に行う。

何か事実である例を挙げてから自分の主張を述べる。

先に感情的なことを書いておいて、その後それにまつわる自分の願いを書く。

医学的な面。感情的な面ばかりでなく。 登場人物の人数や例を制限して書いている。

難しい語がないこと。

あまり長い文章を入れていないところ。

会話が早いこと。

文章を会話文から始めていること。

会話文を多くあげることによりその状況を把握することができる。

強い主張（「原発なんていらない！」など）を出していること。

はっきりとした言い方。

「たしかに～。しかし～」という言い方。

文が過去形ではなく現在形で書かれている。 時間の経過がくわしく書かれている。

時間の順序を入れ換えて表現していること。

起こったことが順序立てて書いてあること。

起承転結がはっきりしている。

常に筋が一本通っている。

問題をまず投げかけ、その後に説明。そして、自分の意見との相違などを述べながら説得する方法。

最後に筆者自身の記述をもってきているところ。

筆者の予測があるところ。

▲ 読み手を引きつけるのにふさわしくないとと思われる説得の方法

会話を入れすぎて内容が分かりづらくなる。 最後に筆者の言葉を入れたこと。

終わり方。

事実が淡々と書かれているところ。

あまり作者の思いが書いてないこと。

無理やり押しつけるような説得の方法。

感情的になりすぎる。

カタカナを使いすぎる。

あいまいな表現（「～と思う」など）

「～という」が繰り返し使われている。

資料 7

第Ⅲ次調査結果（＝第Ⅲ次反応）——学習者に配布

『科学と現実』に見られる説得の方法

● 読み手を引きつけるのにふさわしいと思われる説得の方法

科学の良い所・悪い所を挙げていること。

現代の科学を一方的に否定するのではなく、客観的な意見も含めている点。

最初に現代の科学について述べる。

科学についていろいろな視点から考えている。

文が分かりやすい。

— [] — こんな形で補足してあって分かりやすい。

特に強調したいところには例置法を用いる。書き出し

段落のはじめは、まず自分の意見を述べる。よく分からないことを身近な例を挙げて説明している。

読み手ならだれでも知っている、第二次世界大戦の例、ガリレオ、デカルトの例を挙げている点。

例を挙げる。

具体的な事柄を用いる。

具体的に例を挙げたり、何か証明したりして、説得力のある説明がなされている。

具体的な事実を挙げてそこからまとめた考えや結論を導き出す。

難しい言葉もあるけど、P158L 8～のように想像しやすい文章も折り込んである。

主張する部分を明確にする。根拠を述べる。対比を多く用いている。

常に対比させ、どうあるべきかをわかりやすく示す。

好ましい事象と好ましくない事象を並べて対比する。

必ず何かと何かとを比較していた。（例 社会的責任あり・なし）

文頭に一般論を述べて、後にそれを補足する具体例を書いて、最後に簡単なまとめをしている。

段落ごとの要点を最後にまとめること。話の展開のテンポが良い（軽快である）

わかりやすい論展開。

文章の構成がいい。

最後の段落。

前者、後者という言葉。

同じことを何度もくり返さないで、前者や後者と書いていること。

「 」がたくさん使われることで読みやすくわかりやすくなっている。

▲ 読み手を引きつけるのにふさわしくないとと思われる説得の方法

テーマが科学なので身近なことではないので興味がわからない。

抽象的な言葉・難しい言葉が多い。

専門的な語句が多すぎて理解しにくい。

わざと難しい語を使って読みにくくすることはどうかと思う。一回読んだだけでは全部似たようなことを言っているような気がした。

具体的なイメージをとらえにくい。

文章が堅苦しい。

言葉の意味が分かりにくい。

比喩があってもたいして分かりやすくなっていない。

一文が長い。

展開のテンポが早いといい。

だらだらと主張を続けて書く。

ごちゃごちゃしてて、わかりにくい。

主題があやふやな文章。

言い方がきつい。

ただ単に自分の正しいと思っている意見を相手に押しつけているような書き方である。

結論を序論にもってくるよ。

結論を最後の最後にもってくる。

作者の立場を最後にはっきりさせている。

まとめの部分で前に言っていないことを言いすぎ。

段落と段落とのつながりが弱い。

資料 8

第 I 次反応とそれに対する批評（第 IV 次反応）例

第 I 次反応

紙は遠い昔も今も、脇役ながら人類に決して欠かすことのできない存在となっています。しかしその紙の原料となる木の減少によって今日、自然が危ぶまれているのです。

日本書紀、聖書、憲法…現代の私達の生活のもととなる歴史は紙によって伝えられてきました。日本に住む私達は、千代紙によって独特の芸術を作り上げてきました。また私達の生活を豊かにするための研究や実験も、たくさんの紙に書かれたレポートや資料の上で行われてきました。

しかし、その便利さのあまり、紙の大量消費という生活形式が作り出されました。プレゼントは何枚もの紙で包まれ、不要なチラシは次々と燃やされ、印刷に失敗した紙はどんどんシュレッダーにかけられます。そうして次々と新しい紙の需要が生まれ、木は切り倒され、森林は砂漠と化していつているのです。

IT 化され、コンピュータに情報を取りこむことができるようになった今も、紙はなお人々にとって欠かすことができない存在です。紙をいかに必要最小限に有効に使うかが課題となっています。それが、紙が自然環境にとっても役立つことにつながるのです。

批評（第 IV 次反応） 1

日本人に向けて、紙の節約を主張するために

（効果的な説得の方法として）紙がいかに無駄に消費されているか、畳みかけるように例を重ねている部分。

批評（第 IV 次反応） 2

（効果的な説得の方法として）紙という普段何気なく使っているものから自然環境にまで話を発展させている点。

（さらに付け加えるとよい説得の方法として）紙に重点を置くか、自然環境に重点を置くかをもう少しはっきりさせた方がよい。