

# 主張表出における根拠と理由の相関

## —国語科教育での分類の実際と概念の本質—

渡部 洋一郎

### 1. 本稿の目的

平成28年12月に出された中央教育審議会の答申では、文科省及び国立教育政策研究所によって実施されている「全国学力・学習状況調査」の結果を踏まえて、判断の根拠や理由を明確に示しながら自分の考えを述べたり、実験結果を分析して解釈・考察し説明したりすることについての学習上の課題並びに留意点が述べられている<sup>1)</sup>。実際、平成26年度における「全国学力・学習状況調査の結果(概要)」では、例えば、中学校国語の課題として、「根拠として取り上げる内容を正しく理解した上で活用する点」や「伝えたい内容を適切に説明する点」に問題があることが指摘された<sup>2)</sup>。また、平成28年度と同調査の結果(概要)においても、「根拠として取り上げる内容が適切かどうかを吟味したり、どの部分が根拠であるかが明確になるような表現上の工夫をしたりすること」に依然として課題があることが述べられている<sup>3)</sup>。

こうした「根拠」あるいは「理由」については、現行の中学校学習指導要領解説国語編でも、「A 話すこと・聞くこと」の第2学年で「イ 自分の立場や考えが明確になるように、根拠の適切さや論理の展開などに注意して、話の構成を工夫すること」や「B 書くこと」の第1学年

で「オ 根拠の明確さなどについて、読み手からの助言などを踏まえ、自分の文章のよい点や改善点を見いだすこと」とされ、その目指すべき目標が明確に示されている<sup>4)</sup>。一方で、平成20年告示の小学校学習指導要領解説国語編では、「C 読むこと」の第3学年及び第4学年で「紹介を目的とした説明では、書き抜きや要約、引用した部分を理由や根拠として示すことが有効である」とされ、やはり根拠や理由についての記述が確認される<sup>5)</sup>。

中央教育審議会の答申や「全国学力・学習状況調査」の結果も含め、論理的な思考の育成や文章展開の妥当性などを問題にするとき、しばしば、根拠や理由の重要性が指摘されるけれども、では、根拠と理由はそもそもどのように違うのだろうか。また、そうした問題を検討する際、その拠り所としてToulmin, S.E.の考案による議論の論証モデル(いわゆるトウルミン・モデル)が引用されることが多いが、国語科教育における理由や根拠の適用は、原型に比べてどのような違いがあるのだろうか。根拠や理由については、中学校国語科の教科書でも複数の学年にわたりその説明がなされているが、本稿は、そうした点の検討も含め、具体的な先行研究に依りつつ、両者の相関とその問題点を明らかにすることを第

一の目的としたい。また、考察に際して、Toulmin Modelにおける根拠や理由に関する言説も併せて検討し、国語科教育における両者の用いられ方の課題—原型と異なる使用をすることによって生じる問題点—について言及を試みることを第二の目的とする。

## 2. 教科書に見る根拠と理由の説明

鶴田は、根拠と理由は区別すべきであるにもかかわらず、学習指導要領ではそのような使い分けが十二分にはなされていない、としばしば問題を提起しているが<sup>6)</sup>、では、根拠と理由は教科書上ではどのように説明をされているのだろうか。例えば、光村図書では、「話し合いの話題や方向を的確に捉えて、根拠を明確にして話し合う」という目標のもとに、グループディスカッションの事例を次のように説明している<sup>7)</sup>。

司会 今日、「学校図書館の利用を活性化するには」について話し合います。このグループで話し合ったことは、最後にクラス全体に報告します。では、高木さんから順番に発表してください。

高木 僕は、教科書で学ぶ内容に関連した本が置いてあるコーナーを作ればいいと考えました。僕はどんな本を読んでいいのかわからないときに、教科書に出てきた作家の本を探すことがあります。だから、それらをまとめたコーナーがあれば、図書館に足を運ぶ人も増えるのではないかと思います。

矢沢 私は、まず、クラスの中でおす

すめの本の紹介をし合えばいいと考えます。六年生のときにこの取り組みを行い、以前はあまり本を読まなかった人が読むようになりました。このように、友達にすすめられた本に興味を持つことで読書好きが増え、図書館で本を借りようと思う人が多くなると思います。

上に掲げた文例のうち、教科書では波線部が「意見」、実線部が「根拠」とされている。教科書の叙述では、「自分の意見や立場、その根拠となる事実や体験などを簡潔に発表する」と表されているが、この実線部の箇所には、「教科書に出てきた作家の本を探すことがある」という個人の体験や「以前はあまり本を読まなかった人が読むようになった」という具体的な事実が含まれる一方で、「図書館に足を運ぶ人も増えるのではないか」あるいは「図書館で本を借りようと思う人が多くなる（と思います）」という個人の推測や思いも述べられている。このような例はすべて根拠という範疇に含まれるのであろうか。

実際、光村図書の中では、読む活動の単元でも「読み手に対して、どの部分が根拠であるかが明確になるように工夫する」として、『「……こと(点)から』『それは、……に表れている。』『なぜなら……』などの表現を用いる』のように説明がなされており<sup>8)</sup>、根拠は必ずしも「事実や体験など」に限定されているわけではない。また、三省堂でも、根拠は考えや主張の支えとなるものだが、「根拠は、『事実』と『理由』の二つの部分に分けることが

できます」と明確に述べられている<sup>9)</sup>ことからすると、国語の教科書中における根拠とは、具体的には「事実や体験」に加え、「理由」が含まれると考えることができるだろう<sup>10)</sup>。

### 3. 「理由を包含する根拠」と「理由」の機能

前節において概観したように、国語科の教科書では、根拠という概念の中に理由という要素が包含されている。では、根拠に含まれる理由の要素とはいったいどのようなものを指すのであろうか。

大西(2018)は、意見文についての解説を行う中で、根拠は「対象としての事実から意見の裏付けとなる事実を取り上げて、意見を証明するものとして関係づけたものをいう」と述べている<sup>11)</sup>。また、三省堂の教科書でも「根拠は、『事実』と『理由』の二つの部分に分けることができます。『事実』とは、実際に起こったできごとや、さまざまな調査などから得られた数値(データ)です。『理由づけ』とは、『事実』と『主張』の間をつなぐ考えです」と説明されている<sup>12)</sup>。大西は根拠という概念を説明する中で、必ずしも理由という言葉を用いているわけではないけれども、こうした言説に基づけば、理由とは、「主張や意見」とそれを支える「根拠」(事実)との間にあって、「両者を関係づけ、つなぐ考えに相当するもの」と仮定することができよう。

事実、鶴田(2017a)は、根拠と理由について、次のような説明を付している<sup>13)</sup>。

「根拠」とは、誰が見ても明らかな証拠資料(客観的な事実・データ)のこ

とである。書かれたテキストにおける文・言葉、グラフや図表に示された数字、絵や写真に表されたものなどである。ここでは「誰が見ても明らかな証拠資料」という点がポイントである。自分が経験した事実は、いくら事実であったとしても「根拠」とはならない。なぜなら、それは自分しか知らないことで、第三者が確かめようがないからである。

次に、その根拠がなぜ主張を支えることになるのか、どうしてその証拠資料からその主張ができるのかを説明するのが「理由」である。言い換えると、主張と根拠をリンクさせるのが「理由」の役目である。根拠となる事実やデータをあげるだけでは、論証にならない。

すなわち、ここでは、誰が見ても明らかな証拠資料である「根拠」を前提とし、その証拠資料からある主張がなぜできるのかを説明する「理由」が関係付けられて、初めて説得性を帯びた論証が出現するのではないのかと述べられているのである。

### 4. 具体的な事例にみる根拠と理由の区別

本節では、国語科教育における理由の位置付けをもう少し明確にするため、具体的な事例に寄り添い、さらに検討を試みたい。鶴田(2011)は、論理的思考力・表現力の育成にとって、「理由づけ」は最も重要であるが、最も困難な課題でもあるとして、次のような例を挙げている<sup>14)</sup>。

小学校二年生の授業で、次の詩の題名は何かをめぐって発表が行われていた。

さいしょは大きい  
つかえばつかうほど  
小さくなる

ある子どもは、「消しゴムだと思いません。理由は、つかえばつかうほど小さくなるを書いてあるからです。」と発表した。これは、本文中の表現を「根拠」にしており、正しい推論のように見える。しかし、「根拠」と「理由」が未分化であり、なぜそこから「消しゴム」と言えるのかという「理由」が述べられていない。なぜ「せっけん」ではなくて「消しゴム」なのか。「消しゴム」であることの固有な理由づけが欠落しているのである。

「三角ロジック」を使って、より説得力のある意見に作り直すと、次のようになる。

「つかえばつかうほど小さくなる」と書いてあります(根拠)。消しゴムは、消すときにカスが出て、だんだん小さくなるので(理由づけ)、題名は「消しゴム」だと思います。

このように、本文中の根拠(事実・データ)をあげるだけでなく、自分の既有知識・経験をもとに、事実・データの意味を解釈・推論して、自分の主張が成り立つ理由を述べるのである。

上記の授業例では、本文中にそのように書いてあるという客観的な事実を「根拠」とし、詩の題名に関する児童の意見を「主張」、そして、その「根拠」からある解釈や推論を導き「主張」へと架橋するものを「理由づけ」としながら、明確にそ

の機能を分類している。この事例における児童の発言では、根拠から主張に至るプロセスがそう複雑ではないため(消しゴムだと思います。理由は、つかえばつかうほど小さくなると書いてあるからです)、根拠と理由が未分化であっても通常は違和感を感じないけれども、他方、「たしかに『データそのものが語る』というケースもあるが、複雑な議論になると、……依拠する証拠資料を詳しく吟味し、なぜそのデータを選んだのか、その確かさはどうなのかを自分の言葉で説明することが必要である」<sup>15)</sup>という鶴田(2017a)の主張にも見られるように、依拠すべき証拠資料から、どんな要素を選択し、それらをいかに組み合わせ、どのような意見を最終的に表出するのかという結論に至る過程が長く、さらに複雑な構築になればなるほど、各要素の独立性とその関係性が明確である方が、一般的には内容の受け手に対し一定の説得性を帯びると考えることができるのではないだろうか。

## 5. Toulmin Modelにおける Data と Warrant —両概念の相関と本質—

では、根拠とは客観的な事実であり、理由は根拠を主張へと架橋するものであると捉えれば、両者の位置付けがはっきりとし、曖昧性は払拭できるのだろうか。本節では、Toulmin, S.E.によって考案された議論の論証モデルにおける根拠と理由の弁別を検討し、両者の概念区分を国語科教育のそれと比較することで、本稿における課題の考察へと論を進めていきたい。

さて、いわゆるトウルミン・モデルは、図1に見られるような各要素とその接続関係を持っている<sup>16)</sup>。図2は同モデルにおける要素部分を邦訳したもので、本稿で問題にしてきた根拠と理由は、Toulminの論証モデルでは、それぞれ事実〔Data〕と理由付け〔Warrant〕に相当する<sup>17)</sup>。当該モデルの一連の陳述は、「Data

という事実がある場合、Backingという裏付けによってWarrantのような理由付けが考えられる。その際、Rebuttalのような例外が存在しない限りは、一般的には〔Qualifier〕おそらくClaimという主張を導けるだろう」のようになるが、では、Toulmin自身は、DataとWarrantにどのような説明を与えているのだろうか。

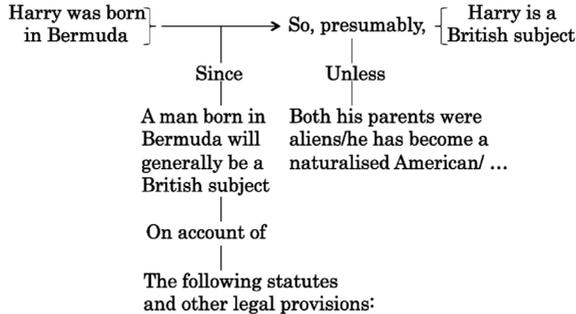


図1

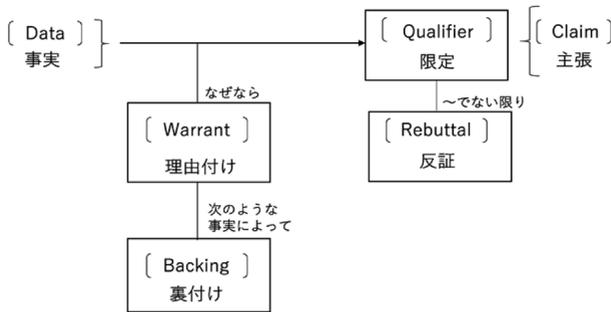


図2

彼は、主張が依拠する基礎としての役割を果たすのがDataであり、それは明示的であるけれども、他方、Warrantは橋渡し(bridges)としての機能を有し、一般的で仮言的な言明であると述べながら、両者の機能について次のような説明を加えている<sup>18)</sup>。

Data are appealed to explicitly, warrants implicitly. In addition, one may remark that warrants are general, certifying the soundness of all arguments of the appropriate type, and have accordingly to be established in quite a different way from the facts we produce as data.

すなわち、Dataは明快に示されるが、Warrantsは暗黙的であること。加えて、Warrantsは一般的であるがゆえにDataとして示す事実とは全く異なった方法で確立されなければならないこと、などである。また、このような言及の他、Toulminは、Warrantがそれ自身ではDataとClaimの両方に関する事柄を包含するが、それ自体はDataやClaimとは別物であること<sup>19)</sup>、一方で、Dataは事実の定言的な陳述である上、無条件に絶対的な性格を帯びていることなども述べている。つまり、これらToulminの言説によるDataとWarrantの相違は以下のように整理できよう。

- 1 WarrantはDataとClaimをつなぐ橋渡しの役割を担っているが、DataとWarrantはそもそも性格が違う別物であること。
- 2 Warrantは暗黙的であり、一般的で仮言的な言明であること。
- 3 それに対して、Dataは明快であり、事実の定言的な陳述であること。

では、こうした説明を図1のトゥルミン・モデルで実際に確認してみたい。図1におけるDataは「Harry was born in Bermuda (ハリーはバミューダで生まれた)」、Warrantは「A man born in Bermuda will generally be a British subject (バミューダで生まれた人は一般的に英国臣民であろう)」である。この場合、最終的な主張は「Harry is a British subject (ハリーは英国臣民である)」なので、Warrantは「ある人物がバミューダで生まれた」と「(そこで生まれたならば)英国臣民であろう」ということを確かに架橋している(バミューダ諸島は北

大西洋にある英国の海外領土なので、当然そこで生まれれば国籍は英国になる)。そうした意味で、この事例は、Toulminの言説のうち、上記1の前半を担保している(WarrantはDataとClaimをつなぐ橋渡しの役割を担っている)と考えられるだろう(渡部, 2016b)。

では、上記1のうち、後半に相当するDataとWarrantはそもそも性格が違う別物であるとは、何を意味しているのだろうか。Toulminは、かつて三段論法を批判した際、形式的に演繹的な推論形式に不備が認められなかったからと言って、そこにはどんな生産的な意義を見出せるのかという疑問を次のような例で説明している<sup>20)</sup>。

[Minor Premise] Anne is one of Jack's sisters.

[Major Premise] All Jack's sisters have red hair.

[Conclusion] So, Anne has red hair.

ここでは、大前提が「ジャックの姉妹はみな赤毛である」と規定されているが、そもそもそう述べることができるのは、大前提[Major Premise]を設定する段階でジャックの姉妹の髪色をすでに確認しているからではないのか、というのが彼の問題意識であった。つまり、事前に個々の髪色が確認されているのなら、結論で述べられていることはそれ以前の情報(大前提)の単なる繰り返しだろうと言うのである(渡部, 2016a)。このような点に関わっては、既に牧野(2008)も以下のような指摘を行っている<sup>21)</sup>。

この場合、結論を導くうえで不可欠となるのが「ジャックの姉妹はみな赤毛です」という大前提である。しかし、考えてみてほしい。既に「ジャックの姉妹はみな赤毛」だと確認できているのならば、「アンは赤毛です」という結論を導くために、わざわざ議論をする必要があるのだろうか。トゥールミンはそう問いかける。しかし、もしもこれが「少なくとも以前は、ジャックの妹はみな赤毛だった」という前提であれば、そこに議論の余地が生まれる。これが形式論理学に対する彼の問題意識であり、その後の非形式論理学の発展に向けた分岐点となった。

換言すれば、なぜ議論を行うのかという根源には「そこに確定していない何かがある」という曖昧さが存在することが必要だ、というのがToulminの問題意識であり、何かを議論し主張するという行為は、上記の例で言うなら、以前そうであったとしても現在もそうであるという保証はどこにもないという状況が担保されて初めて出現するのである。我々は日常場面においても、「議論の余地がある」という言葉を用いることがあるが、一般的に言えば確定しているものをわざわざ議論をする必要はない。Toulmin自身は、それは説明という行為だとして、はっきりと議論や主張とは弁別をする。すなわち、議論の本質を担う曖昧性こそが重要であり、それはWarrantに存在するのだというのがToulminの理解であった。だからこそ、Warrantは一般的で仮言的な言明、言い換えれば事実の定言的陳述であるDataとは確定していないという意味において本質的に相反するのである。

## 6. 根拠と理由はどのような概念なのか(国語科教育における区分の問題点)

以上を承けて、最後に理由と根拠の本質的な違いを、主張の表出における目的との相関で整理し、併せて国語科教育での用いられ方の問題についても言及を試みたい。

まず、Warrant(国語科教育で言うところの理由)について言えば、何を目的としてその要素を用いるのかという点をよく考慮し、その機能について弁別を行うことが必要ではないだろうか。例えば、議論を行う、あるいは、まだ確定を見ない対象に関する何らかの主張を行おうとするならば、議論の余地がある以上、何が確定していない曖昧さであって、それはどんな内容の曖昧さであるのか、また、それを確かならしめるためにいかなる要素をどのように接続配置させるのかを考えなければならぬ。Toulminは、議論や主張には、曖昧さが求められるという根本にかかわるベクトル<sup>22)</sup>と、しかし、曖昧でありながらもそれを確実にしめんとするベクトルの両面があると考えていた。議論やまだ確定を見ない主張の場合、不確かな何かが本質的にあることが重要だけれども、不確定な曖昧さだけでは確からしい議論は成り立たない。逆に言えば、だからこそ曖昧さと確実さに関わる一見相反する2つのベクトルがその過程に必要なのだ。なぜ、国語科教育では根拠・理由・主張の3点セットが主流を占めるのには、Toulmin Modelには6つの要素が必要なのかは、実はこの点に関わりがある。Warrantは、このうち曖昧

さに関わるベクトルに属する要素で、ゆえに「will generally (一般的には～だろう)」という不確かさを表す表現が要素内に求められるのである。他方、議論や主張ではなく、説明を行うために理由を用いるのならば、確定している要素を連続させて主張を導いている以上、理由が帯びるべき性質はこの限りではなく使い方が全く異なってくる<sup>23)</sup>。

一方、Data (国語科教育で言うところの根拠に相当する) の場合は、事実の定言的陳述であることの認識と、それは無条件に絶対的な性格を帯びていることの意味をよく理解することが必要である。このことは、つまり単にある事実が客観的に認定されるというだけでは成立しないことを意味している。例えば、国語科教育では、よく教科書の叙述に基づくことを根拠とする例が見受けられる(教科書のある個所にこのように書いてあるという場合など)が、それは「そう書いてある」という事実ではあっても無条件にそれが根拠として成立するわけではないということをもモデルは表している。もし、「あるところにAのように書いてある」という事実が根拠として成立するならば、「ある人がBのように発言した」という事実も根拠になり得る(文字言語であれ、音声言語であれ、表出という点では同義である)。しかし、X君のノートにそう書いてあったからという事例は、「彼のノートにそのようなことが書かれていた」という意味では客観的な事実であっても、それがどんな場合でも無条件に根拠になるわけではない。同様に、Y君がBのようなことを言ったという事例も、「Y君がBという発話をした」という紛

れもない事実でも、だからその発話は根拠なのだということも次元が違う問題だということわけである。

つまり、Toulminが説くところのDataとは、事実の定言的陳述であると同時に、その正しさが担保されているというのが条件なのである。だから、例えば、「ハリーはバミューダで生まれた」という陳述は、ハリーの出生地はバミューダであるという事実を表すと同時に、その情報が虚偽でない限り彼の他の出生地の可能性を考えることは不可能であるということの意味している。かつて、日本にToulmin Modelを紹介した井上(1989)が「WにはBを必要とするのにDにはその裏づけが要求されないという理由がわかりません」と疑義を呈したけれども、Warrantが不確実な曖昧性を有するがゆえにBackingという裏づけが求められるのに対して<sup>24)</sup>、Dataは既にその正しさが担保されているから裏づけを必要としないのである。教科書に載録される教材は、掲載の過程で何度も内容が吟味されるし、様々な角度から教材としての価値も検討されるがゆえに、大体的場合において記述の正しさが担保されているだけであって、そう書かれているという事実のみで内容の正しさまでもが保障されているわけではない。このことは、「事実として客観的にそう認定できる」という問題と「述べられている内容までもが、その正しさを担保されている」という問題を論理的思考力を育成する上でどう扱うのかという議論と同義でもある。学習者の発達段階を考慮することは必要だけれども、根拠と理由をどの段階から弁別させるのか、また、どのような状況で何を目的

にそうした要素を用いるのか<sup>25)</sup>—議論や主張を行うために用いることが目的なのか、説明を行うために用いることが目的なのかという課題の相違とそれによる根拠・理由に関わる機能の弁別—という事項は、国語科教育では両者の概念規定のあり方を含めて検討の余地があり、よく吟味を要する問題であるように思われる。

#### 注

- 1) 中央教育審議会(2016a) pp.5-6
- 2) 中央教育審議会(2016b) p.35
- 3) 同上書 p.37
- 4) 文部科学省(2018) pp.172-175
- 5) 文部科学省(2008) p.67
- 6) 例えば、鶴田(2011)、鶴田(2017a)、鶴田(2017b)など。
- 7) 光村図書(2016) pp.176-177。なお、文例中の下線部については、教科書中の記述に従い引用者が施した。
- 8) 同上書 p.184
- 9) 三省堂(2016) p.284, p.132
- 10) このような例示の他、東京書籍(2016)でも、「私は、食事のときはテレビをつけないほうがよいと思います。そのほうが食事の中の家族の会話が活発になると思うからです。」という文章において、先行文の根拠は後続する「そのほうが食事の中の家族の会話が活発になると思うからです」であるとの説明がある。
- 11) 大西(2018) p.153
- 12) 注9前掲書 p.132
- 13) 鶴田(2017a) p.17
- 14) 鶴田(2011) pp.35-36
- 15) 注13前掲書 pp.17-18
- 16) Toulmin(2003) p.97 なお、Toulmin

Modelの初出は、Toulmin,S.E.(1958)のFirst Publishedであるが、本稿で同モデルを確認したのは、Toulmin,S.E.(1964)であり、本稿中の当該モデルにおける引用頁数はToulmin,S.E.(2003)のUpdated Editionによる。

- 17) 邦訳は稿者による。なお、図2は、図1のモデル事例においてToulmin自身が示したData以下の6要素を取り上げ訳したものであり、各要素の訳語については、これまでトゥルミン・モデルを説明した先行研究のうち、より一般的に用いられているものを考慮した。
- 18) 注16前掲書 pp.89-92 引用した英文の部分は、このうちのp.92による。
- 19) 注16前掲書 pp.93-94
- 20) 注16前掲書 pp.114-118 本文中でToulminは直接この事例に三段論法の使用を記入してはいないが、後に続く部分における説明の箇所、そうした言明を行っている。
- 21) 牧野(2008) p.94
- 22) ベクトルという語は、主として欧米におけるToulmin Modelの研究で用いられる用語であり、方向性という意味を持つ。
- 23) 先に引用した消しゴムの例で言えば、「消しゴムは、消すときにカスが出て、だんだん小さくなるので」という理由は、「使用に伴い、その容量が小さくなるという事実」を説明しているのであって、そこに曖昧性は存在しない。
- 24) この場合、Warrantは曖昧さに関わるベクトルの要素であるのに対し、Backingは確実さに関わるベクトルに属する要素になる。

25) 本稿では、学習指導要領で重視される根拠という概念が、教科書ではどのような記述で説明されているのか、また、それは国語科教育に関わる先行研究でどのように位置づけられてきたのかを概観した上で、根拠と理由の概念規定に曖昧性が残ることを課題として指摘した。根拠や理由を問題とすると、多くの研究は Toulmin Model における記述をその出発点に置くけれども、両者の明確な区分と機能の違いを国語科教育はどのように研究や実践に反映させているのだろうかという問題意識が本論執筆の前提となっている。こうした現状に鑑み、本稿では、原典に遡り両者の概念の違いを明らかにした上で、教科書の叙述や実践上の問題についても言及を試みた。

#### 引用文献

井上尚美(1989)『言語論理入門—国語科における思考—』明治図書  
牧野由香里(2008)『「議論」のデザイン—メッセージとメディアをつなぐカリキュラム』ひつじ書房  
文部科学省(2008)『小学校学習指導要領解説国語編』東洋館出版  
文部科学省(2018)『中学校学習指導要領解説国語編』東洋館出版  
光村図書(2016)『国語1』中学校国語科  
大西道雄(2018)「意見文」『国語教育指導用語辞典〔第五版〕』田近洵一・井上尚美・中村和弘編 教育出版 152-153.  
中央教育審議会(2016a)『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)』

中央教育審議会(2016b)『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)』補足資料  
三省堂(2016)『現代の国語1』中学校国語科

東京書籍(2016)『新編 新しい国語1』中学校国語科

Toulmin, S.E.(1958) *The Uses of Argument*, First Published, Cambridge University Press

Toulmin, S.E.(1964) *The Uses of Argument*, First paperback Edition, Cambridge University Press

Toulmin, S.E.(2003) *The Uses of Argument*, Updated Edition, Cambridge University Press

鶴田清司(2011)「論理的な思考力・表現力を育てるために—論証における『根拠』と『理由』の区別—」『国語の授業』No.225 児童言語研究会 34-39.

鶴田清司(2017a)『論理的思考力・表現力を育てる三角ロジック 根拠・理由・主張の3点セット』図書文化社

鶴田清司(2017b)「『根拠』と『理由』を区別する」『教育科学国語教育』No.817 明治図書 38-41.

渡部洋一郎(2016a)「Toulmin Modelにおける可能性と不確実性の概念—説明・議論・推測の狭間—」『上越教育大学国語研究』第30号 上越教育大学国語教育学会 1-11.

渡部洋一郎(2016b)「Toulmin Model: 構成要素をめぐる問題と接続のレイアウト」『読書科学』第58巻第1号 日本読書学会 1-16.

(上越教育大学大学院)