

# 学習者の思考過程に着目した論理的思考力育成方法 としての一読総合法の再検討

幸 坂 健太郎

(2012年10月2日受理)

Re-thinking about “Ichidoku-Sogo” Method as a Method of Teaching Logical Thinking  
Focusing on Thinking Process of Learners

Kentarou Kousaka

**Abstract:** The aim of this paper is to elucidate significance of “Ichidoku-Sogo” Method when I regard it as a method of teaching logical thinking focusing on thinking process of learners. “Ichidoku-Sogo” Method has been studied as a instruction method of reading. On the other hand, this method has also been placed as a method of teaching logical thinking. In this paper, I formed a hypothesis that “Ichidoku-Sogo” Method is effective as the instruction method with which teachers can be attention to the process of logical thinking of learners. And I inspected the hypothesis by analyzing practices and theories about this method. As a result of this analysis, I clarified two points: 1) “Ichidoku-Sogo” Method enables teachers to capture the process of logical thinking of learners in the process of reading by instructions such as “Kakikomi”. Therefore, “Ichidoku-Sogo” Method is significant as a method to capture the process of logical thinking of learners. 2) “Ichidoku-Sogo” Method promotes logical thinking of learners and sets some opportunities to let learners think logically. In addition to two points of these, I clarified two points of next future researches' themes: 1) To deal with the difference between the thinking process of learners and their expresses in talks activity. 2) To develop a course of instruction revising the thinking process of learners which teachers capture.

Key words: logical thinking, thinking process, “Ichidoku-Sogo” Method

キーワード：論理的思考，思考過程，一読総合法

## 1. 問題の設定と目的・方法

### 1-1 問題の設定

国語科教育におけるこれまでの論理的思考力育成では、数多くの指導方法が研究されてきた。それらの多

本論文は、課程博士候補論文を構成する論文の一部として、以下の審査委員により審査を受けた。

審査委員：難波博孝（主任指導教員）、森 敏昭、  
田中宏幸、間瀬茂夫

くは、指導者がどのように授業を組み立ててどのような活動を設定するかという、指導者側の手立てを構想する方向で進められるものであった。一方、学習者が論理とどう関わり、そこでどのような論理的思考を働かせているのかという学習者の思考過程の側面に着目した指導方法を構想する方向も考えられる。この方向の研究では、学習者が論理と関わる際の論理的思考の過程を捉え、その思考過程に即して指導がなされていくことが目指される。この方向の研究は、これまで十分になされてこなかったのではない<sup>1)</sup>。

今後、国語科教育における論理的思考力育成では、学習者の思考過程に着目した学習指導についての研究を進めるべきである。具体的には、以下の3点の研究の方向が考えられる。

- ①学習者が論理と関わる際の思考過程について、理論的考察を行う<sup>2)</sup>。
- ②学習者が論理と関わる際の思考過程の実態調査を行う<sup>3)</sup>。
- ③学習者の思考過程に着目した論理的思考力育成指導がどのようなものかを明らかにする。

## 1-2 考察対象と目的

本稿は、上のうち③について論じるものである。本稿では、学習者の思考過程に着目した指導方法の一つとして一読総合法を検討する。

### 1-2-1 一読総合法とは

一読総合法は、読みの方法の一つである。児童言語研究会（以下、「児言研」）によって1960年代に提唱されて以来、多くの理論・実践を重ねてきた。そして、学習者の読みを主体的・意欲的にする方法として評価されてきた。また、近年は、PISA型読解力や、論理的思考力・批判的思考力育成にも適う方法として位置づけられてきた。

### 1-2-2 なぜ一読総合法を検討対象とするのか

学習者は、ある言語テキストを読む過程において様々な認知過程を経ている。たとえば、難波・牧戸(1997)は「言語活動の心内プロセスモデル」=“PML”を提案している。PMLでは、学習者が言語テキストを認識する際、長期記憶・作業記憶と関わらせながら「表意の生成」,「推意の生成」,「結束性の生成」という推論・解釈プロセスが進行するとしている<sup>4)</sup>。

このような読みの様々な認知過程の中には、文章中の論理を捉えたり、それに対して自分の意見を構築したりするような論理的思考も含まれていると考えられる。先のPMLでいえば、推意や結束性の生成において、因果関係などの種々の関係を文章から把握することが論理的思考である。決して読みの過程=論理的思考の過程ではないが、学習者の読みの過程において重要な働きを担う認知の1つが論理的思考だと考える。

ところで、一読総合法は、学習者の読みの過程に焦点をあて、それに沿って指導を行おうとするものである。つまり一読総合法とは、学習者の読みの過程を捉えることを目指し、それと読みの指導過程との接近を目指した方法だといえる。

読みの過程において論理的思考が働くことは先述の通りである。だとするならば、一読総合法は、学習者の読みの過程を明らかにしようとする中で、論理的思考の過程をも明らかにし、そこに働きかける方法と

なっていることが考えられる。一読総合法の理論や実践を捉え直すことで、学習者の論理的思考の過程をどう捉えるか、そしてその過程にどう働きかけていくかについての知見を得ることができるのではない。

確かに、一読総合法は読みの指導理論として研究を重ねてきた方法である。本稿のように一読総合法を論理的思考力育成のための方法としてのみ考察対象とすることは、この方法の一側面だけに注目することになる。しかし、論理的思考力育成研究の発展にとって、思考過程に着目した論理的思考力育成方法として捉えよう一読総合法から得られる知見は多いと考える。したがって、一読総合法の一側面に焦点をあてることにはなるが、本稿では一読総合法を検討対象とした。

### 1-2-3 目的

本稿では、従来の捉え方とは異なる角度から一読総合法を検討する。すなわち、一読総合法が、学習者の論理的思考の過程を捉えそこに働きかける方法として有効に機能しうるのかを検討する。そして、学習者の思考過程に着目した論理的思考力育成方法として捉え直した場合の一読総合法の意義を明らかにする。

## 1-3 方法

### 1-3-1 用語の定義

国語科教育において「論理」・「論理的思考」という語は、これまで幅の広い概念を指す語として用いられてきており、未だ概念統一がなされていない<sup>5)</sup>。そのため、本研究において、「論理」・「論理的思考」という語をどう捉えているのか、定義を行っておく必要がある。本研究では以下、「論理」・「論理的思考」を次のように定義する。

論理=文章等に表出された言語における、対比・論証・類比などの関係性

論理的思考=論理に関わる(理解する・批判する・構築する等)際の人間の頭の中での思考

### 1-3-2 考察の手順

2節では、一読総合法を、学習者の思考過程に着目した論理的思考力育成方法として捉え直す。ここでは、理論だけでなく、実際の授業における学習者の反応を取り上げながら考察を進める。次に3節では、2節のように一読総合法を捉え直した場合、一読総合法にどのような意義があるかを明らかにする。4節では、一読総合法を分析することで見えてきた、今後学習者の思考過程に着目した論理的思考力育成を目指す上での課題を述べる。

### 1-3-3 考察する実践の選択基準

2節で考察の対象として選んだのは、一読総合法を用いた実践記録を載せた著書や雑誌(『国語の授業』一光社)に掲載されており、且つ学習者の論理的思考

の過程が反映されていると考えられる記録を含む実践である。

実践が対象とした学年段階、実践で扱われた教材文の文種については、以下のように定めた。

まず学年段階である。一読総合法は、主に小学校・中学校という義務教育段階での実践で用いられてきた。しかし、本稿では特にその中の小学校低・中学年段階への実践を取り上げる。論理的思考力育成指導は、これまで多くが中等教育段階を対象として行われてきており、小学校の特に低・中学年段階に対する指導は少数である。一読総合法が低・中学年段階の学習者に対しても指導を行っているということは、これらの段階から論理的思考力育成を行おうとしていることと捉え直すことができる。この点に一読総合法の意義を見出し、特に小学校低・中学年段階を対象とした一読総合法の実践を考察する。

次に、実践で扱われた教材文の文種である。一読総合法では、文学的文章・説明的文章という文種を問わず実践が行われている。一方、国語科の読みの領域における論理的思考力育成でも、同じく文種を問わない指導が行われてきた<sup>6)</sup>。本稿が考察対象とするのも、文学的文章を教材とした実践、説明的文章を教材とした実践の両方とする。もちろん、文学的文章の読みと説明的文章の読みでは、その思考過程は必ずしも同じではないだろう。しかし、論理的思考という観点から見た場合、その比率は違えど、因果を捉えたり、順序を捉えたりするような論理的思考は、どちらの文種の読みにおいても働いていると考える。

## 2. 学習者の思考過程に着目した論理的思考力育成方法としての一読総合法

一読総合法を、学習者の思考過程に着目した論理的思考力育成方法として捉え直すのに際して、次の観点を区分する。

- ・ 学習者の論理的思考過程を捉える方法としての一読総合法
- ・ 論理的思考力育成方法としての一読総合法

以下、前者の観点からの検討を2-1で、後者の観点からの検討を2-2でそれぞれ行う。

### 2-1 学習者の論理的思考過程を捉える方法としての一読総合法

先述の通り、一読総合法では、学習者の読みの過程に沿った指導が目指されている。そのため、指導過程においては、学習者の思考を顕在化しようとするのが目指されている。そのための主な手立ては、「ひと

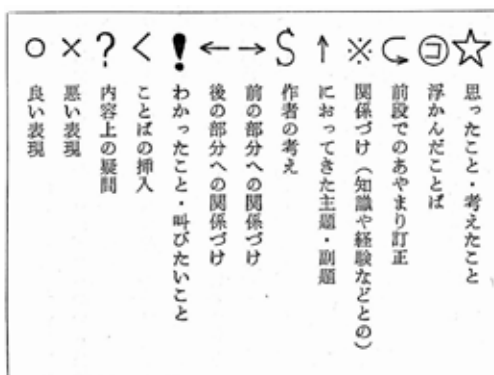


図1

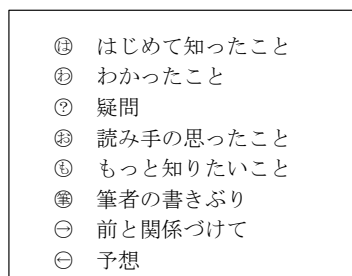


図2

り読み」段階における学習者の「書きこみ」・「書き出し」だろう<sup>7)</sup>。「書きこみ」・「書き出し」では、ノートや教科書に自身の考えたことを書き込ませたり、書き出させたりする。「書きこみ」・「書き出し」の際には、たとえば図1・図2のような記号が用いられることがある<sup>8)</sup>。この「書きこみ」や「書き出し」には、学習者の思考過程が反映されていると考えられる。

学習者に「書きこみ」を行わせた後には、学習者が個人で行った「書きこみ」・「書き出し」をもとにして、学習者間での「話し合い」が行われる。指導者は、「ひとり読み」の段階で学習者の「書きこみ」・「書き出し」や、「話し合い」の段階での学習者の発言を引き出す。それらには、学習者の思考過程が反映されていると考えられる。だとすれば、「書きこみ」・「書き出し」や「話し合い」の発言を指導者が捉えることで、学習者の思考過程を捉えることができる。一読総合法では、学習者の思考過程を捉えようとする手立てが取られているといえる。

続いて、学習者の思考過程一般ではなく、学習者が行う論理的思考の過程を、一読総合法がどのように捉えようとしているのかを検討する。

図1・図2を見てみると、学習者がどのような論理的思考を行っているかを捉えようとする記号が見られる。列挙すれば、「関係づけ」・「前の部分への関係づ

け)・「後ろの部分への関係づけ」(=「予想」)・「作者の考え」である。このうち前の3つは、対比・類比・仮説などの論理的思考を学習者が行っているかを捉える観点である。また、「作者の考え」は、文章の中から書き手の主張を捉える観点である。

図1・図2の記号は「書きこみ」・「書き出し」の一例である。このことから、一読総合法を用いた実践では、様々な記号や観点を設定することで、上記に示した以外の学習者の論理的思考をも捉えようとしていることが想定される。一読総合法が学習者のどのような論理的思考を捉える機能を果たすのか、具体的な事例をもとにさらに検討する。

安武他(1976)は、小学1年生を対象とした、説明文「サボテンとげのはっぱ」(『なぜなに絵文庫』)の指導を紹介している<sup>9)</sup>。安武他は、「せきのたつや」(以下、「たつや」という学習者を取り上げ、彼が本文に行った「書きこみ」を資料として示している。「たつや」が行った「書きこみ」を、図3として示す<sup>10)</sup>。

以下、図3をもとに、一読総合法の「書きこみ」が「たつや」のどのような論理的思考を捉えることができているのかを検討する。

図3の「書きこみ」にもとづくと、「たつや」は大きく分けて、因果思考・具体-抽象思考という2種の論理的思考を行っていることがわかる。まず、因果思考である。「たつや」が因果思考を行っていることは、彼の多くの「書きこみ」からわかる。例えば、サボテ

ンに葉がない理由について「はっぱがあったら、そこからみずがにげて、サボテンはかさかさになってかれることでしょう。」という文に対して、「だからほそいとげなんだ」という「書きこみ」を行っている。これは、「たつや」が文章を読みながら、“もし葉があれば水が逃げてかさかさになる。だから葉ではなくサボテンにはとげがある。”という因果思考を行ったことを示している。また、「とげならば、みずをにがすしんばいがありません。」という文に対しては、「あながないからだろう」という「書きこみ」を行っている。ここで「たつや」は、本文中に書かれていない「あな」(植物の気孔)について言及して、“とげにはあながない。だからとげならば水を逃がさない”という因果思考を行っている。

次に、具体-抽象思考である。本文では、サボテンが「はっぱをとげにかえてしま」った理由として、とげには蒸散機能がなく干からびないという点と、とげによる自己防衛の機能の2点が上げられている。この箇所において「たつや」は、「①」と「②」という数字を振ったのち、それをまとめるような曲線を引き、「自分のまわりのしんばい」という言葉でまとめている。ここから、彼がサボテンにとげがある理由を「自分のまわりのしんばい」という抽象概念でまとめており、その具体として①・②の2つがある、とする具体-抽象思考を行っていることがみてとれる。

以上、「たつや」の事例をもとに、一読総合法の「書



図3

きこみ」によって、学習者がどの箇所でのどのような論理的思考を行ったのかという論理的思考の過程を捉えることの実際をみた。今回は「書きこみ」の事例を挙げたが、これと同様の機能は、「書き出し」も持っていると考えられる。つまり、指導者は、学習者が行った「書きこみ」・「書き出し」を「ひとり読み」の段階でどのように行っているかや、「話し合い」でこれらの書き込みをもとにどう発言しているかを見ることで、彼らの論理的思考の過程を捉えうる。

以上より、一読総合法における「書きこみ」・「書き出し」は、学習者が文章のどの箇所でのどのような論理的思考を行っているかという過程を捉える手立てとして機能することがわかる。

## 2-2 論理的思考力育成方法としての一読総合法

一読総合法は、大久保忠利や井上尚美が提唱する「言語論理教育」と強く結びつき、論理的思考力育成方法の一つとして位置づけられてきた。では、どのような点で一読総合法は論理的思考力育成に資するのか。

この点を特に取り上げて論じた論考に福田(2007)がある。福田は、一読総合法と論理的思考力育成との関わりを以下の点に見出している<sup>11)</sup>。

- ・「ひとり読み」段階での「書き込み」
- ・それをもとにした「話し合い」
- ・授業のまとめでの鑑賞・批評文・意見文の作成

福田はまず、「ひとり読み」の段階で、図1・図2のような記号を用いて学習者に「書き込み」をさせる際に、学習者に論理的思考力育成を行うことができるとしている。そこでは、「・疑問」・抽象的な表現や比喩表現を具体的な言葉で説明する「自分の知識や体験と関係のあること」などが書き込まれ、「このようなことを書き込みながら読んでいくことは、書き手の言葉や論理をそのまま受け入れることとは違い」、論理的思考力育成に資するとしている。福田は「書き込み」のことについて述べているが、先にみたように一読総合法では「書きこみ」の他にも「書き出し」を行わせる場合がある。この「書き出し」にも、福田が指摘するような、学習者に論理的思考を行わせる機能があると考えられる。

次に、福田は、「ひとり読み」にもとづく「話し合い」でも論理的思考力育成が行われるとしている。「話し合い」では、「条件」などの論理語彙が用いられることで論理的思考力育成に繋がる。また、「話し合い」で相手を説得するためには、自分がそう主張する理由や根拠をきちんと述べなくてはならず、これは、「論理的思考がとっさにできるような練習を積んでいることにな」としている。

最後に、福田は、一読総合法で書かせる文章表現が

「説明する」という要素」であり、ここでも「論理的な思考を働かせなくてはならないようしくんでい」るとしている。

福田の述べる中の1点目、すなわち「ひとり読み」段階での「書き込み」や「書き出し」については、論理的思考力育成に有効であろう。福田のいうように、「関係づけ」・「疑問」などの観点を決めた上で「書きこみ」・「書き出し」を行わせることで、学習者に論理的思考を行わせることができると考えられる。2-1で、一読総合法で学習者に行わせる「書きこみ」・「書き出し」が学習者の論理的思考を捉える方法として有効であることを確認したが、「書き込み」・「書き出し」のもう一つの側面として、学習者の論理的思考を促すような機能があることが福田の論からわかる。

一方、福田が述べる残りの2・3点目については、以下、一読総合法の授業例を取り上げて検討する。取り上げる授業例は、大場博章による、4年生を対象とした「ごんぎつね」の授業である<sup>12)</sup>。この授業における「話し合い」段階の学習者の反応と、最後に学習者が書いた文章をもとに、福田の述べる2・3点目、すなわち、一読総合法における「話し合い」段階、授業のまとめの段階で学習者の論理的思考力育成が行われているのかどうかを検討する。

まず、「話し合い」段階の学習者の反応である。以下に示すのは、「ごんぎつね」において、母親の葬列でうなだれる兵十にごんが出くわす場面を取り上げ、「ごんは誰をみつけたのですか」という指導者の発問に続いて学習者が発話したものである<sup>13)</sup>。学習者は、各自行った「ひとり読み」にもとづいて発話している。

C：兵十。

(引用者中略)

SN：いつもはすごく明るい元気で働き者というか、いろんなことをしている兵十だけど、私のおじいちゃんが死んだ時におばあちゃんも兵十と同じ感じで、何か暗くなっていたとお父さんに聞いたんだけど、やっぱり一番好きだった人が死んでしまうと誰でも顔が暗くなって何も食べる気がしなくなってしまう。

T：そんな感じの兵十を今ごんは見ているんだね。ごんの見ている様子は。(C：のびあがって)

(引用者中略)

MN：ごんがいたずらをする時はいたずらをする時の顔みたいとかそういうことでしょ。いたずらをしなくても兵十の暗い顔を見ているけど、驚いた顔や怒っている顔とは違うから、ごんはいつもはあまりいたずらをして感じないことなんだけ

ど、本当はごんの胸の中の何かがキュッキュッと引き締まって、どんどん苦しくなって来ているんだけど、ごんはそれを止めようとしな。それで兵十の暗い顔を見てもっとキュッキュッと引き締まって来たんじゃないかと思う。

(引用者中略)

RT：Nさんに似ているんだけど、兵十は自分の一番大切な人がなくなっちゃって、ごんのせいだって心の中で思っていて、その葬式の終わった後思ったんだけど、前ごんが二、三日雨が降って外へも出られなかった時のごんみたいという所で、そういうふうに二、三日心の中に雨が降って寝込んじゃうんじゃないかな。

TM：似ている。そのごんが二、三日雨が降って外にも出られなくてつまらないという気持ちが兵十のおっかあが死んで心の中も二、三日雨が降ったと言ったから、兵十もごんと同じ気持ちを味わったと思います。

この「話し合い」では、学習者が論理的思考を行っていることがわかる。まず、SNの学習者は、自分の祖父が死去した際の祖母の様子をもとに、兵十の心情を捉えている。これは、類比思考である。また、RTやTMは、MNの発言に対して「似ている」と言いながら自分の発話を行っている。これも、RT・TMがMNの発話と自分の発話を「似」たものと判断するという類比思考を行っていることを示している。さらに、MNは、普段いたずらをした際に相手の顔を見ようとするごとと、うなだれた兵十を目の当たりにした際のごんとを比べながら、後者のごんの心情を捉えようとしている。これは、MNが対比思考を行っていることを示している。

次に、この「話し合い」の後、単元終了時に学習者が書いた感想の1つを検討する<sup>14)</sup>。

ごんへ

ごんは、兵十もひとりぼっちで、仲間になれてうれしかったと思うけど、兵十にとっては、とってもさみしかったよね。それにつぐないをして、自分ではいいと思っていたけれど、兵十にとってはいいめいわくだったよね。くりを持って行くのも大変だったでしょ。でも兵十がひとりぼっちだったから、少しうれしかったんだと思うよ。(引用者後略) (SO)

SOは、「仲間になれ」た、「つぐないをし」たというごんの心情と、それに対する兵十の心情が食い違っていると解釈している。この解釈の妥当性には疑問が

残るが、ここでSOが対比思考を行い、ごんと兵十の心情を比べていることがわかる。

以上、大場(2006)の実践における「話し合い」段階と最後のまとめの段階における学習者の反応を取り上げ、そこで彼らが論理的思考を働かせていることを見た。一読総合法では、このように「ひとり読み」に始まり、「話し合い」、最後のまとめと、学習者に論理的思考を行わせる機会を多く設けている。つまり、一読総合法では、学習者が論理的思考を働かせる機会を指導の中に仕組み、学習者に論理的思考の「練習を積ませ、論理的思考力育成を目指している。

### 3. 意義

まず、2-1で明らかにした、学習者の思考過程を捉える方法としての一読総合法の意義である。一読総合法では、「ひとり読み」段階で学習者に「書きこみ」や「書き出し」を行わせたり、それをもとにした「話し合い」をさせていた。学習者の思考過程を捉えるには、彼らの発する言語を捉えるという作業が有効である。その点、「ひとり読み」や「話し合い」で、「関係づけ」など観点から学習者の「書きこみ」・「書き出し」・発言を促す一読総合法は、学習者の論理的思考過程を捉える方法として意義がある。

次に、2-2で明らかにした、論理的思考力育成方法としての一読総合法の意義である。一読総合法は、「ひとり読み」・「話し合い」・最後のまとめで、学習者に論理的思考を行わせる機会を多く持たせるものであった。学習者の論理的思考力育成を目指すならば、学習者が論理的思考を行う場を設けることは必須条件であり、これらの活動を行わせている一読総合法は評価できる。

もちろん、ただ「練習を積ませるだけではない。一読総合法では、「ひとり読み」の書きこみの項目として「関係づけ」などを設け、学習者の論理的思考を促している。また、「ひとり読み」の段階で指導者が論理的思考を促す指示をしている可能性もある。例えば、先の「サボテンとげのはっぱ」の授業における学習者「たつや」による図3の「書きこみ」を見る限り、図1・2のような記号は用いられていない。しかし、「たつや」が因果思考を行っている頻度が多いことなどから、「なぜ」と問いながら読みましょう」といった指示が指導者から出されていた可能性がある。さらに、一読総合法における「話し合い」の指導では、「つけたし」、「わけ(理由)を言ってください」といった「反応のし方を教えてい」く<sup>15)</sup>。このような指導も、「話し合い」における学習者の論理的思考を促す一助

となっていると考えられる。

まとめると、一読総合法は、「書きこみ」や「話し合い」などの各段階で学習者に論理的思考を促すような指導者の手立てがあり、そしてそれらの段階が繰り返されることで学習者に論理的思考の「練習を積」ませる。この点に、論理的思考力育成としての一読総合法の意義がある。

#### 4. 考察から見えてきた課題

学習者の思考過程に着目した論理的思考力育成という観点から一読総合法を考察することで、今後1節で述べた方向③の研究を進めていく上での課題も見えてきた。

まず、話し合い活動で起こりうる、学習者の思考過程と彼らから表出される言語とのズレについてである。一読総合法のように、「話し合い」における学習者の発言から彼らの思考過程をみとめることは有効である。しかし、今回対象とした小学校低・中学年とは違い、小学校高学年～中学校段階になると人間関係などの様々な要素が絡み合い、話し合い活動において集団の前で自分の考えを自由に発表するということが積極的に出来ない学習者も現れてくることが推測できる。特にクラス全体で、指導者の導きのもとで学習者が発言していくという形式の話し合いでは、その傾向は顕著になると考えられる。このような学習者たちは、自分が考えていることを話し合いの場に出そうとせず、また出したとしても、級友から悪く思われないように発言内容を改変したりすることが考えられる。つまり、話し合い活動における学習者の発言内容と、彼らの思考過程との間にズレが生じる可能性があるということである。以上は一読総合法に限ったことではないが、一読総合法が話し合い活動を重視している以上、この課題は今後検討する必要がある。

次に、学習者の思考過程を捉え、そこに働きかけていくという指導の方向の進展である。問題設定でも述べた通り、稿者は、学習者の論理的思考過程を捉えるだけでなく、その思考過程に即した指導方法を指導者が選択しそれを用いた指導を行っていくことが必要だと考える。一読総合法では、書き込み・「話し合い」で学習者の論理的思考過程を捉える手立てがある。しかし、それをもとに学習者の思考過程を捉え、その課題を診断し、それを修正していく手立てをとっていくという指導には重点が置かれていないようである。先に例として挙げた「たつや」らのように、因果思考、類比思考といった論理的思考を行うことができる学習者はそれでよい。一方、論理的思考を行えない学習者

もいたと考えられる。そのような学習者の思考過程を指導の中で捉え、そこにどのような指導を行っていくかを明らかにする必要がある。

#### 5. 成果と今後の方向性

本稿では、学習者の思考過程に着目した論理的思考力育成の研究の方向を①～③に便宜上区分し、そのうちの③指導方法の研究を進めた。具体的には、兎言研が提案した一読総合法が、学習者の論理的思考の過程を捉えそこに働きかける方法として有効に機能しうるのかを検討した。検討では、一読総合法をまずは学習者の論理的思考過程を捉える方法として、また一方で、論理的思考力育成方法として捉え直した。そして、学習者の思考過程に着目した論理的思考力育成方法としての一読総合法の意義として、3節に示した点を明らかにした。

同時に、一読総合法の検討を通して、今後研究③を進める上での課題も述べた。今後は、4節で明らかにした課題を克服する方向での研究を行う。現段階では、特に4節で述べた後者の課題について、市川(1993)・(1998)による認知カウンセリング<sup>16)</sup>という個別指導の理論・実践から知見を得ることを考えている。認知カウンセリングでは、学習者の思考過程をいかに捉え、それらに対してどう働きかければ有効かを、実践を通じて明らかにしようとしてきた。したがって、認知カウンセリングから本研究への示唆は多いと考える。

#### 【注・文献】

- 1) 長崎他(2003)は、「学習者の思考過程が見える実践が、これまでの国語科には皆無だった」としている(長崎伸仁・中村正則・長安邦浩(2003)「子どもの思考過程が見える国語科授業」『学部・附属教育実践研究紀要』山口大学教育学部附属教育実践総合センター, No.3, p.1)。これは、学習者の思考過程に着目した論理的思考力育成指導方法の不十分さの指摘であると考えられる。
- 2) 間瀬(1998)は、説明的文章の読みにおいて、学習者が明示的な推論だけでなく暗黙的な推論も行いながら読みを進めることを指摘している(間瀬茂夫(1998)「説明的文章の読みの学力における暗黙の推論の位置」『国語科教育』全国大学国語教育学会, No.45, pp.92-83)。間瀬は説明的文章の読みの学力の観点から論じているが、この研究を、学習者の論理的思考過程の一側面を明らかにしたものとして捉え直すこともできる。

- 3) 説明的文章の読みにおいて学習者がどのように「論証」を協同的に推論・理解しているかの実態の一特徴を明らかにしたものに間瀬 (2011) がある (間瀬 茂夫 (2011) 「説明的文章の論証理解における推論－協同的な過程における仮説的推論を中心に－」『国語科教育』全国大学国語教育学会, No.70, pp.76-83)。また、論理だけに焦点化しているわけではないが、説明的文章の読みにおける学習者の思考過程の実態調査として、植山 (1986) などの調査がある (植山俊宏 (1986) 「説明的文章の読みの過程を規定する条件」『国語科教育』全国大学国語教育学会, No.33, pp.115-122)。
- 4) 難波博孝・牧戸章 (1997) 「『言語活動の心内プロセスモデル』の検討－国語学力形成の科学的根拠の追究－」『国語科教育』全国大学国語教育学会, No.44, pp.13-14。
- 5) 難波 (1998) は、説明的文章の読みの領域における「思考・論理・認識」といった概念の定義が「混乱」していることを指摘している (難波博孝 (1998) 「説明文指導研究の現状と課題」『両輪』神戸大学浜本純逸研究室, No.26, pp.6-15)。
- 6) 幸坂 (2012) は、2000年以降の国語科教育に関する雑誌に掲載された論理的思考力育成に関する文献を調査し、「読む」領域で論じた論考のうち、説明的文章の読みの領域で論じたものが8割弱、文学的文章の読みの領域で論じたものが約2割であることを明らかにした (幸坂健太郎 (2012) 「国語科教育に関する雑誌掲載論考における「論理」・「論理的思考」概念の調査－2000年以降の論考を対象として－」『国語科教育』No.72, pp.43-44)。
- 7) 山下 (1966) によれば、「書きこみ」は、学習者が読みにおいて「思いうかんだことや気づいたこと等をそのまま」文章に「書きこんでいく」ことである (p.133)。一方の「書き出し」は、学習者が「話し合い」に向けて「読みとったことを整理し (思考の整理) 話として出せるように」「ノートに書きだしをする」ことである (p.142)。また、「書き出し」では、学習者が本文内容を「まとめたり、要点だけをとりだしていき」活動をも求めている (p.141)。(山下七郎 (1966) 「書きこみ・書きだし」児童言語研究会『一読総合法入門』一光社, pp.131-144)
- 8) 図1は山下七郎 (1976) 「書きこみ・書きだし」児童言語研究会『新・一読総合法入門』一光社, p.116。図2は三輪民子 (2006) 「一読総合法の授業と学習活動の組み立て方」児童言語研究会編『今から始める一読総合法』一光社, p.58。「書きこみ」・「書き出し」の際の記号は、絶対的には決まっておらず、「それぞれのクラスでそれぞれに、教師と子供たちとの話し合いの上できめればよい」とされている (山下七郎 (1976) 「書きこみ・書きだし」児童言語研究会『新・一読総合法入門』一光社, p.115)。
- 9) 安武恵美子・仲村富美子・坂上征 (1976) 「長文を読みぬく能力たかめをめざして－読書習慣を身につける読みを－」林進治・横浜児童言語研究会『書きこみ・書き出しの系統指導』明治図書, pp.180-229。この授業は、「学級文庫の中から楽しそうな文を選んでプリントし」たものを教材としたものであり (p.188)、「教室の棚にあるサボテンや他の植物について日頃観察して得た知識や経験を生かした」授業とされている (p.186)。
- 10) 同注9 p.196。ただし、図3が実際に「たつや」の書いたものであるかどうかは不明である。指導者が「たつや」の「書きこみ」をもとに書き写した可能性もある。
- 11) 福田実枝子 (2007) 「論理的思考力を育てる一読総合法」児童言語研究会・中高部会『いま、論理的思考力が育つ国語の授業 中学校編』一光社, pp.323-329。以下の引用も同範囲による。
- 12) 大場博章 (2006) 「四学年の授業実践『ごんぎつね』(光村図書 四年)」児童言語研究会編『今から始める一読総合法』一光社, pp.142-158。
- 13) 同注12 pp.153-155。
- 14) 同注12 p.158。
- 15) 関可明 (1976) 「話し合いの入門指導」児童言語研究会『新・一読総合法入門』一光社, p.127。
- 16) 市川伸一編 (1993) 『学習を支える認知カウンセリング－心理学と教育の新たな接点－』ブレン出版、市川伸一編 (1998) 『認知カウンセリングから見た学習方法の相談と指導』ブレン出版。