

学習者の思考過程に着目した論理的思考力育成方法の研究

—男子中学生 K への認知カウンセリングを通して—

幸坂健太郎¹

要約

本稿は、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認知カウンセリングの有効性を検証することを目指す。認知カウンセリングとは、学習で躓きを持つ学習者への支援方法の1つである(市川編(1993)・(1998))。私は、男子中学生 K を対象とした説明的文章の読みの認知カウンセリングを実施した。この指導では、K の思考過程の課題を捉え、それを解消する手立てを指導者が即興的に選択し、その場で K に指導していくことが行われた。この指導の結果、K は文章中の論理構造の的確な読み取りに至った。この個への事例から、認知カウンセリングが学習者の思考過程を捉えた論理的思考力育成方法として有効に働きうることがわかった。今回は中学生への指導を報告したが、今後は認知カウンセリングを用いた小学生への論理的思考力育成指導が有効かどうかとも検証する。

キーワード：論理的思考，思考過程，認知カウンセリング

1. 問題設定と目的・方法

1.1. 問題設定

国語科教育における論理的思考力育成では、数多くの指導方法が研究されている。それらの多くは、どう授業を組み立ててどん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てきた。一方、学習者が論理²とどう関わり、そこでどん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を指導者が捉え、それを生か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を行うことが目指される。この方向での研究は、これまで十分なされてこなかったのではないかと考える³。

近年、従来の指導者中心 (teacher-centered) の指導を見直し、学習者中心 (learner-centered) の学習組織を目指す動向がある⁴。これは、学習者にどう知識を与えるかという発想ではなく、学習者の思考過程が学習の中でどう展開され、そこにどう介入すべきかを追求する方向性である。本稿はこの方向性に賛同し、今後国語科教育における論理的思考力育成でも、学習者の思考過程に着目した学習指導の研究を進めるべきだと考える。私は、便宜上今後の研究の方向性を以下の3点に区分する。

- ①理論研究：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⁵。
- ②実態記述研究：学習者が論理と関わる際の思考過程の実態調査を行う⁶。
- ③指導研究：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明らかにする。

¹ 広島大学大学院教育学研究科博士課程後期 院生

1.2. 目的

本稿は、認知カウンセリングという方法を用いた実践報告を行い、上述した方向性②・③の研究を進めることを目指す。

私は以前、国語科教育における論理的思考力育成指導を、学習者の思考過程の点から捉え直していくことを試みた（幸坂（2011））。一方、国語科教育外でも、論理的思考力育成の文脈というわけではないが、学習者の思考過程に着目した研究がなされている。その一つが、心理学者による学習支援の取り組みである認知カウンセリングである（市川編（1993）・（1998））。

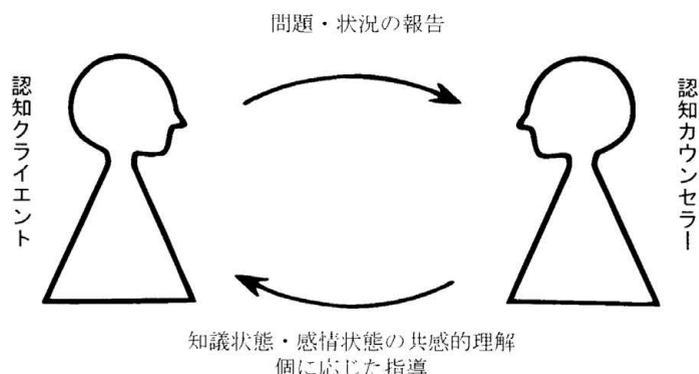


図1 認知カウンセリングの状況（市川編（1998）p.3）

認知カウンセリングとは、図1に示すような学習支援の方法である⁷。

認知カウンセリングとは、「認知的な問題をかかえているクライアント（何々がわからなくて困っているという人）に対して、個人的な面接を通じて原因を探り、解決のための援助を与える」方法である⁸。学習支援の方法であり、情意的な問題を扱う認知療法（cognitive therapy）とは異なる。最終的には、(1)「クライアントに対して：学習者が自立できること」⁹、(2)「カウンセラーとして：個別指導の力量の向上をはかること」、(3)「研究者として：基礎研究とのつながりを見出すこと」を目標とする。

論理的思考力育成における学習者の思考過程に着目する本研究にとって、認知カウンセリングは、以下の方向で知見を与えると考えている。

- ・学習者の論理的思考過程の躓きを捉え、その躓きを解消する指導の開発（研究の方向性③）
- ・学習者が行う思考過程の実態調査への寄与（研究の方向性②）

以上より、国語科教育における論理的思考力育成に、認知カウンセリングを援用することに意義を見出す。そして本稿は、幸坂自らが認知カウンセリングを実践し、認知カウンセリングを援用した、国語科教育における論理的思考力育成指導を提案することを目指す。

1.3. 方法

私は、東広島市内において個別指導塾の講師を勤めている。その塾の協力を仰ぎ、その塾をフィールドとした以下の認知カウンセリングを実践した。

期間：2011年8月18日～10月27日

基本的に週1回、90分指導（8月18日の初回のみ30分の面接を行った）

場所：東広島市内の個別指導塾

対象（クライアント）：当該塾生1名 当時中学3年生の男子生徒K（Kの国語を幸坂が担当）

Kはあまり国語が得意ではなく、学校のテストの点は3～4割しか得点できない。また、国語に対する苦手意識が強い。

指導者（カウンセラー）：幸坂

内容：説明的文章における論理の読み取り

教材：当該塾の夏季講習テキストの説明的文章の範囲 + 学校準拠ワークの説明的文章の範囲 + 学校準拠でない塾テキストの説明的文章の範囲

方法：① K に説明的文章を読ませる。② K に本文の内容を要約させ、それを口頭で説明させたり¹⁰、図式化させたりする。③その要約をもとに、K の思考過程の課題を診断し、認知カウンセリングの技法を用いながら、その解消を目指す。(②・③はボイスレコーダーで録音)

K に対するこの認知カウンセリングの実践を報告し、そこから知見を得るという方法をとる。

2. 認知カウンセリングの実践報告

2.1. 認知カウンセリングの全体

当該期間に K に対して行った認知カウンセリングの全体を、表 1 に示す。そして、本稿が取り上げるのは、表 1 中に太枠で示した 10 月 27 日の実践である。

表 1 K に対して行った認知カウンセリングの全体

月/日	テキスト	説明的文章	認知㊦の実施状況
8 / 18	—	—	○ (事前面談実施)
8 / 25	塾の夏期 work	1 コマ目：外山滋比古「省略の文学」 2 コマ目：高田敏子「詩の世界」	○
9 / 8	物語プリント	—	×
9 / 13	塾の夏期 work	飛岡健「ものの見方・考え方・表し方」	○
9 / 15	学校準拠 work	菅谷明子「メディア・リテラシー」	△ (説明型授業)
9 / 22	学校準拠 work	—	×
9 / 29	学校準拠 work	—	×
10 / 6	学校準拠 work	—	×
10 / 13	学校準拠 work	—	×
10 / 20	塾の投入 work	藤原和博「『ビミョーな未来』をどう生きるか」	×
10 / 27	塾の投入 work	金田一春彦「ホンモノの日本語を話していますか？」	○

※表中「認知㊦」とは、「認知カウンセリング」のことを指す。

2.2. 10 月 27 日の認知カウンセリングの計画

2.2.1. 教材分析

10 月 27 日に用いた説明的文章教材の要約と論理構造 (いずれも幸坂による) を示す。

【本文の要約】

① みなさんがバスでおばあさんに席をゆずると、おばあさんは「すみませんねえ」と謝るだろう。日本人は謝ることを常に喜ぶ。② アメリカで暮らしていた次男が体験したのだが、アメリカ人のお手伝いさんがコップを割ったとき、「グラスが割れたよ」と言ってきた。日本人なら、「私がコップを割りました」と言うだろうが、アメリカではこう言うと、わざと自分が割ったという意味になってしまうようだ。なぜ日本人は「私が割った」と言うのか。これは、日本人の責任感だと思う。このような考え方は、日本人の美德であると私は考える。

【論理構造】

② 最後：責任感から日本人が謝ることを喜ぶのは、日本人の美德である。

- ①：バスでのおばあさんの具体例
- ② 前半：コップを割ったときの具体例（日本人 ⇄ アメリカ人）

この教材の論理は、言いたいこと—具体例という関係、対比関係の2種類である。また、2段落では、同じ段落内に具体例と、そこから導かれる意見が書かれている。すなわち、言いたいこと—具体例で段落が区切られていない。

2.2.2. 目標・展開

目標は、「教材の論理、すなわち意見—具体例の関係と対比の関係を正確に掴む」こととした。指導の展開については、以下のように計画した。

【展開Ⅰ】本文要約

本文を読むよう指示。今回は教材中の問題は解かなくていいと指示。“終わったら「何が書いてあった？」と聞くので要約が言えるようにしておくこと”と指示。Kには要約メモを取らせる。

【展開Ⅱ】要約の解説

「何が書いてあった？」と問い、Kに要約を口頭で説明させる。Kは要約メモに基づき説明。不明な点は詳細に聞く。また、Kが論理の読み誤っているなら、認知カウンセリングの手法を用いて望ましい思考に修正する。

本実践では、1-3でも述べた通り、論理関係を学習者に理解させるために、学習者に図を用いた表現活動を行わせる。国語科における論理的思考力育成では、補助的手段として図の活用を試みる理論・実践が見られる。例えば、桂（2011）・中村（2012）である。本稿も、論理という抽象的な概念を視覚的な図で理解させることで学習者の理解が促進される有効性を認め、論理概念の図式化という方法を取り入れることとする。ただし、本稿では、学習者自身に論理図を描かせることで、その図に彼らの思考過程が反映されると仮定する。そして、その図を見ることで指導者が彼らの思考過程を捉えることができるという、思考過程診断ツールとしての図の役割も想定することとする。

2.2.3. Kに教示していること

10月27日の段階までに、Kには、以下のことを教示した。

- ・言いたいこと—具体例（ポイント1）：
説明的文章は、言いたいこと—具体的を含む。それは、書き手があることを具体的に分かりやすく述べるためである。
- ・対比（ポイント2）：
説明的文章は、何かと何かを比べて説明することがあり（対比）、それは、書き手があることを分かりやすく示し、かつそのことをもう一方のことよりも強く示すためである。
- ・要約（ポイント3）
要約とは、言いたいことを書き抜いたものである。

2.3. 認知カウンセリングの実際

2.3.1. 診断

以下、Kに教材を通読させた後の、展開Ⅱの実際を報告する。（幸：幸坂，K：学習者K）

1	幸：えとまずやね、この文章、何が書いてあった？
2	K：これは、
3	幸：うん。
4	K：1段落と、
5	幸：うん。
6	K：2段落目で、
7	幸：うん。
8	K：分けてあって、
9	幸：分けとるな。
10	K：で、分けとって1では、
11	幸：うん。
12	K：おばさんが席をゆずられて、
13	幸：うん。
14	K：ありがとうって言わずに、すみませんという人が、多くて、
15	幸：うん。
16	K：その多い理由は、おばさんのせいで、
17	幸：うん。
18	K：ゆずった人は、
19	幸：うん。

20	K：そのまま、座っ、ていない、から、座ってられないから、
21	幸：うん。
22	K：ごめんねみたいな感じで、すみませんって言う人が多い、っていう話、で、2番では、日本は、日本、人は…（中略）
25	幸：はいはい。
26	K：日本人は、コップを落としてしまったら、自分がやった、っていうけど、アメリカ人では、グラスは、あー、グラスが落ちたとしても、グラスが割れたよ、って、他人事のように、言う、話で、
27	幸：うん。
28	K：で、日本人は、やろうと思ってやってなくても、自分に責任があると思ってしまう、っていう話が2番、です。
29	幸：うん。…あ、それで要約、終わりな。
30	K：はい。

認知カウンセリングでは、Kの思考過程を把握するため、Kの発話を促した。幸坂は、例えば相槌を打つ（3・5・7）、Kの発話をそのままりボイスする（9）などして、Kの発話を促した。

さて、上の発話をもとに、初読の段階でのKの思考過程に次の課題があるのではないかと診断した。

ア 1段落と2段落の前半の具体例に言及するだけで、2段落の終わりの言いたいことに言及していないことから、言いたいことと、言いたいこと—具体例という論理を把握できていない可能性がある。

イ 2段落で、日本とアメリカが比べられていることには気づいているようだが、どちらが主に言いたいことなのかに言及しておらず、把握できていない可能性がある。

発話30までによるこの診断をもとに、その場で幸坂は、Kにア・イの課題を修正させていくというカウンセリングの方向性を決めた。

2.3.2. 課題の解決

アの課題については、まず、Kに「この話、結局、金田一さん何が言いたいん？」と尋ねた。すると、Kは、的確に文章の言いたいことを答えた。つまり、先にKが言いたいことを把握できていない可能性があるとは診断したが、Kは発話・要約として言語化していなかっただけで、読み取れていなかったわけではなかった。したがって、課題アについては、要約メモを修正し、言いたいこと—具体

例の関係の両方が1段落に入っていたことを確認して、終わりとした。

では、なぜKは、要約や発話1～30で具体例だけを答え、文章中の言いたいことを言語化しなかったのか。考えうる可能性を推測する。ここでKは、1つの段落中に1要素が入っている、という思考を行っていたのではないか。そのため、Kは、「何が書いてあった？」(1)という幸坂の発話に対し、1段落の具体例と、2段落の大半を占める具体例に言及するに留まり、2段落の最後の言いたいことを話さなかったと考えられる。そのような時に、幸坂の「結局、金田一さん何が言いたいん？」という発話により、Kは、2段落終わりの言いたいことへと目を向けたのではないか。まとめると、Kは、1つの段落内に1つの要素しか入っていない、という思考を行っており、それによって、初読の段階で、文章中の言いたいことを要約や発話として言語化しなかった、と推測される。

一方、イの課題については、次の形でカウンセリングを進めた。

162	幸：これでこの文章のこと、全部言ったことになるんか？あなた、もう
163	一回言うで、おばさんの例なんで
164	しょ？
165	K：うん。
166	幸： <u>日本人の例なんでしょ？</u>
	K：うん。
	幸：言いたいことなんでしょ？

167	K： <u>うん。…日本人の例？</u>
168	幸：ってあなたさっき言っとったよ。
169	K： <u>アメリカ、は？</u>
170	幸：どこに書いとん？アメリカの話。 (中略)
173	K：えっとね、ここ…
174	幸： <u>②</u> のところのあたり？
175	K：うん。2, 2, 2。

Kは、幸坂が2段落を「日本人の例なんでしょ」(164)と位置づけたことに対し、「…日本人の例？」(167)と自分から疑問を伝え、「アメリカ、は？」(169)と、2段落にはアメリカの話も出ていたことを話題にした。カウンセリングは、このKの発話をきっかけに進めることとした。

178	幸： <u>これ、何なん？</u> (中略)
182	幸： <u>(前略) アメリカはどないなっとん？</u>
183	K：でも、アメリカも書いたよ。アメリカ人はって。一応。
184	幸：要約んどこにな。
185	K：うん。
186	幸： <u>でも、日本のことも書いてあるんやな。</u>
187	K：そう。

188	幸： <u>ぐちゃぐちゃになっとん？それ。</u>
189	K： <u>いや、でも、だって、そうなっとるけん。日本人は、</u>
190	幸：うん。
191	K：グラスを割ってしま、あ、落としてしまって、
192	幸：うん。
193	K：自分が…ちゃんと持ってなかったけん割ってしまったって思って、
194	幸：うん。

195	K: <u>責任を感じて,</u>
196	幸: うん。
197	K: <u>自分が割りましたつつたけど,</u>
198	幸: うん。
199	K: <u>アメリカ人は手が滑って落としても,</u> <u>グラスが割れたよーって…他人事の</u>

	<u>ように言っ</u> て, <u>自分は割ってない</u> って, <u>言った,</u> という話。…要約には書いてない。
200	幸: …日本人の, 例の中にアメリカ人の例が, <u>混ざったってこと?</u>
201	K: そう。

幸坂は、2 段落でアメリカの例と日本の例が「ぐちゃぐちゃ」(188) ではないかと問うた。すると、K は、「だって」本文が「そうなのとるけん」(189) と答え、幸坂への意見という形で、本文の説明を自分から始めた (189～199)。

K は、日本人が「責任を感じて」(195)、一方のアメリカ人が「他人事のように」(199) 振る舞う、と発話しているように、日本の話とアメリカの話とを比べることはできている。しかし、K の思考の課題イは、日本とアメリカを比べていることがわかって、書き手がそのうちのどちらを主に述べたいのかが理解できていないという点である。これは、以前ノートにまとめたポイント 2 (対比の性質) を忘れ、K が対比を並列に捉える思考を行っているからだと思われる。

以上より、課題イについては、先の診断通り、確かに K の思考の課題だとみなした。幸坂は、何とか K に対比 (ポイント 2) を思い出させようとカウンセリングを続けた。

202	幸: … <u>どっちが言いたいことなん?</u> 2 つ書いてあるけど。どっちも言いたいんけ?
203	K: <u>あ、…比べるんか。</u>
204	幸: どういうこと?
205	K: <u>アメリカ人の, アメリカ人の, 例と日本人の例を比べる。そしたら,</u>
206	幸: うん。
207	K: <u>日本人は, まあ, 良いことをしとる, と思っつたら, あー, 思っつとるとして, 良いことをしよる, 良いことをしとるとして, で, アメリカ人は…んー, 屁理屈を言よる?</u>
208	幸: うん。
209	K: <u>みたいな感じじゃけん, そう考えたら, 比べれる。真逆じゃけん。</u>

210	幸: 日本とアメリカを?
211	K: <u>そう。日本人とアメリカを比べて, そしたら, 片方のことをもっとよりよ, よりよく分かることができる。</u>
212	幸: <u>じゃあ, 書いた人は, 金田一さんは,</u>
213	K: そう。
214	幸: <u>片っぽのことが言いたくって, もう片っぽを出してきたってことな。</u>
215	K: そう。
216	幸: <u>どっちがどっちなん?</u>
217	K: <u>日本人のことを言いたかった。</u>
218	幸: <u>なんでそんなん分かるん?</u>
219	K: <u>最後の, 考えのところに, 日本人の, 美德であると, って書いてあるけん, 日本人, を, 強調している, と, 思う。</u>

幸坂の「どっちが言いたいことなん？」(202)という発話をもとに、Kは、「あ」(203)という気づきを見せ、比べることで「片方のことをもっと」「よりよく分かることができる」(211)という対比の性質を思い出した。そして、Kは、2段落の最後、「日本人の、美德である」(219)の箇所から、書き手は主に「日本人のことを言いたかった」(217)と説明した。

Kが対比を思い出したと判断し、それを書き留めておく意味で、対比を踏まえて要約を修正するよう指示した。

2.3.3. 論理の全体像の振り返り

以上のカウンセリングの後、本文中の論理をまとめて振り返る意味で、Kに「こん中の関係を」「図で表して」と指示した。論理を図で表す方法についてはこれまで一度も指導したことがなかったが、Kは、最終的に2段落の対比を考慮した図を自己流で描き上げた。図を用いた論理の視覚化によって、Kは改めて教材中の論理を振り返ることができたようであった。

2.3.4. 教訓帰納¹¹

最後に、幸坂が「なんかこっから」「次、説明的文章読むときに、生かすことのできるポイントないかね？」と問うた。すると、Kは、次の2点を挙げた。

- ・自分が「ポイント2を忘れとった」ことから、「対比を忘れないようにする」こと。
- ・「作者の考えが、段落毎に、違ってなかった」点、すなわち言いたいこと—具体例が段落構成と一致しておらず、1つの段落に1つの内容があるわけではないこと。

さらに、これは幸坂から示すという形で、“文章には複数の関係が含まれるので、1つだけ関係を掴んだからといってそれで終わりではない”ということ伝え、3点目の教訓帰納としてノートに書いた。

3. 考察・成果と今後の課題

3.1. 考察・成果

実践から得た知見として、次の2点を挙げる。

1点目は、中学生Kの論理的思考の過程の一部を明らかにできたことである。Kが説明的文章の論理を読み取るまでに、以下のような思考過程を経ていたことを明らかにした。

- ・形式段落と要素は一致している、つまり1つの段落中に1要素しか入っていないと考え、その1つの要素のみを読み取ろうとする思考
- ・対比関係を並列的に捉え、どちらかが言いたいことだとは考えない思考

では、なぜKはこれらの思考を行うに至ったのか。あくまで推測だが、ここには学校で行われてきたこれまでの論理的思考力育成の指導が関係しているのではないか。これまでの国語科の論理的思考力育成では、Kが行った思考過程を指導内容とする指導、すなわち、段落関係を論理とする指導や、対比を静的関係としてのみ捉えて書き手の工夫として位置づけけない指導が一部でなされてきた。Kがこれまでにこれらのような指導を受けてきており、それがKの思考過程に影響した可能性がある。

そして2点目は、認知カウンセリングを用いた、学習者の思考過程に着目した説明的文章の読みの指導の具体を提案した点である。今回の実践では以下の手順で指導を進めた。これを一指導過程として提案する。

1. 学習者にできるだけ発話させ、学習者の思考過程を捉える。
2. 1をもとに、学習者の思考過程の課題をその場で診断する。
3. 例えば次のような手段を用いて、2の課題を修正していく。
 - ・思考過程が辿った跡を書き言葉として残させる。本稿が報告した実践では、要約を修正していくという形で残した。
 - ・図式化。論理という抽象的なものを視覚的にイメージしやすくする。※できるだけ指導者が教示せず、学習者に気づかせることを目指す。それは、最終的な学習者の自立を目指すためである。ただし、時には発問や指示で指し示すことも必要。

4. 教訓帰納

※学習者がこの指導で何を学んだかを、学習者自身に明らかにさせる。できれば、学習者自身に何を学びと捉えているかを話させる。

国語科教育では、論理的思考力育成の分野で、学習者の思考過程に着目した試みがほとんどなされていない。そのような中、本稿では、認知カウンセリングを援用し、説明的文章の読みにおける学習者の思考過程に着目した論理的思考力育成の指導の一形態を具体的な実践から提案した。今回の指導だけでは、Kが認知カウンセリングでいうような「自立」に至ったとはいえない。しかし、ここで提案した指導を継続して行うことで、Kの「自立」を援助していくことができると考える。

また、先述の通り、Kは国語が苦手であり論理の読み取りが不慣れた学習者であったが、今回の彼への指導は一定の成果を取めた。このことを踏まえると今回Kに対して行った認知カウンセリングは、論理に触れた経験が少ない小学校段階の学習者にも有効に働くのではないか。この点において、中学生を対象とした実践を報告した本稿の成果は、今後の初等国語科における論理的思考力育成にも資するものだと考えている。

3.2. 今後の課題

今後は、はじめに示した①～③の研究の方向性のそれぞれについて研究を進める。特に本稿が示した研究の方向性③については、次の方向で研究を進めていく予定である。

- ・K以外の学習者を対象とした、説明的文章の読みの認知カウンセリングを行う。現段階では、小学生への認知カウンセリングの実施を行う予定である。国語科における論理的思考力育成は、小学校・中学校という義務教育段階で特に重視されている¹²。上に述べた仮説、すなわち今回の指導が小学生に対しても有効かどうかということを検証することは、そのような義務教育段階での論理的思考力育成の要請に応えうる。
- ・認知カウンセリングを集団指導に取り入れる方法を現在模索中であり、それを継続する。

注

- 2 本稿では、表出された言語を「論理」、人間の頭の中での思考を「論理的思考」と呼ぶ。
- 3 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(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もあると考えられる。
- 4 例えば学習科学は、学習者の思考過程に沿った学習や、協働的な学習の設定などを学習の重要な要素として指摘

している（三宅・白水（2003）、Sawyer（2006））。

- 5 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をも行いながら読みを進めることを指摘している。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側面を明らかにしたものと捉え直すこともできる。
- 6 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。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。
- 7 以下の認知カウンセリングについての説明は、市川編（1993）p.10, 17-19, 同（1998）p.3をもとに、幸坂がまとめた。
- 8 図1のようにクライアントが自主的に「問題・状況の報告」を行わずとも、クライアントの発話などから、カウンセラーがクライアントの問題・状況を推測することも想定する。
- 9 認知カウンセリングにおいて、学習者の「自立」は次のように捉えられている。
「学習することの意義、楽しさを知っていること」、「何を学習するべきか、あるいは、する必要がないかを自分で判断できること」、「自分の能力の向上、現在の理解状態に関心をもつこと」、「わかっているところ、わかっていないところが、自分でわかること」、「自分に適した学習の方略を知っている。あるいは、探索、検討すること」、「わからないときには、どうすればよいか（他者に聞くことも含め）知っていること」（市川（1993）pp.17-18）
- 10 最初に要約させその要約を口頭で説明させる、という方法は、清河他（2003）の「相互説明」を参考にした。
- 11 教訓帰納＝「解いたあとに、「なぜ、はじめは解けなかったのか」を問いい、「問題側の難しさ、やり方の工夫、自分の思い違い・ミスなど」について、「一般化したルール」の形で、教訓を抽出しておく」（市川編著（1993）p.30）。
- 12 小・中学校新学習指導要領では、「思考力・判断力・表現力等の育成」が大きな柱の1つとされている。また、文化審議会（2004）の答申は、「小学校高学年から中学にかけて」論理的思考が特に発達することを指摘する。そして、「これからの時代に求められる国語力」の「中核を成す領域」の中の力の1つとして「考える力」を挙げている。「考える力」とは、「分析力、論理構築力などを含む、論理的思考力」とされている。

参考文献

- 市川伸一編（1993）『学習を支える認知カウンセリングー心理学と教育の新たな接点ー』ブレーン出版
- 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』ブレーン出版
- 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
- 桂聖（2011）『国語授業のユニバーサルデザインー全員が楽しく「わかる・できる」国語授業づくりー』東洋館出版
- 清河幸子・犬塚美輪（2003）「相互説明による読解の個別学習指導ー対象レベルーメタレベルの分業による協同の指導場面への適用ー」『教育心理学研究』日本教育心理学会, No.51, pp.218-229
- 幸坂健太郎（2011）「国語科教育における論理的思考力育成のための学習開発ー論理過程思考の観点からの先行実践の分析ー」第121回全国大学国語教育学会 自由研究発表 当日配布資料（2011/10/30 於：高知大学）
- 中村敦雄（2012）「「見える化」を主軸とした「話すこと・聞くこと」の授業改善」井上尚美・大内善一・中村敦雄・山室和也『論理的思考を鍛える国語科授業方略【小学校編】』溪水社, pp.196-207
- 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, pp.1-15

- 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
- 三宅なほみ・白水始（2003）『学習科学とテクノロジー』放送大学教育振興会
- Sawyer, R. K. (2006) Introduction: The New Science of Learning. In Sawyer, R. K. (Ed.) *The Cambridge Handbook of the Learning Science*, Cambridge University Press, pp.1-18（森敏昭・秋田喜代美監訳（2009）「イントロダクション—新しい学習科学」『学習科学ハンドブック』培風館、pp.1-13）
- 文化審議会（2004）「答申 これからの時代に求められる国語力について（PDF版）」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/bunka/toushin/04020301/015.pdf（2012/10/31 幸坂確認）