

説明的文章の授業における 「論理的認識力」育成の研究

—「論理」と「意味内容」との相互補完的な実践を通して—

青山之典
(2014年10月2日受理)

Research on the Development of “Logical Cognition Ability” in Reading Informational Text
— Focusing on the Mutually Complementary Relationship
between “Logic” and “Meaning and Content” in Practice —

Yukinori Aoyama

Abstract: When we define “logical cognition ability” as the act and the result of recreating our cognition, although experientially we recognize limits of cognition, we need to use “logic” and “meaning and content” abilities.

Shobi Inoue pointed this out in the 1970s, but his and related work by others leans toward “logic” and emphasizes the formal aspects of logic.

In this research, I examine the nature of “logical cognition ability”, based on the record of my reading class.

In conclusion, I find two important aspects concerning logical cognition ability: the recreation of meaning and content, and the necessity of logical thinking.

Key words: logical cognition ability, creation and consideration of “meaning and content”

キーワード：論理的認識力、意味内容の創造と検討

1. 本研究の目的と方法

筆者はこれまでの研究において、「論理」を因果関係ととらえるとともに、「論理的思考力」を狭義のものとしてとらえる立場に立ち、日常の論理の偏向に注目して、「論理的認識力」を設定することの重要性を指摘するとともに、その概念規定をおこなった^{注1}。

具体的には、「論理的認識力」を論理的に認識を再構成する能力ととらえ、3つの下位能力（「論理を創

造し、検討する能力」、「意味内容を創造し、検討する能力」、「表現主体の背景を解釈し、検討する能力」）の統合的な能力であると定義した。（図1参照）

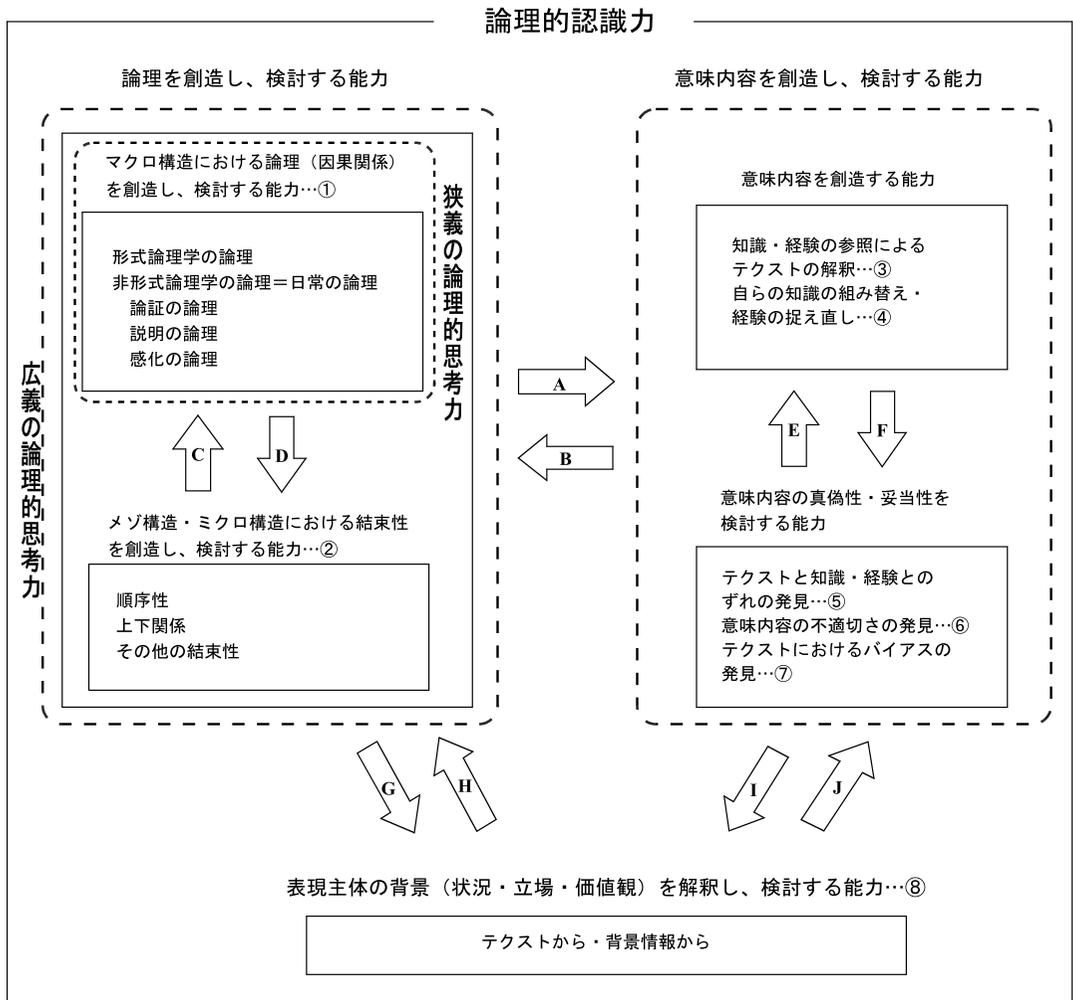
このように「論理的認識力」を定義した理由のうち、「論理を創造し、検討する能力」、「意味内容を創造し、検討する能力」を設定した理由は次の通りである。論理的に認識を再構成していくとき使う主な能力の一つは論理的思考力であると考えられるが、その能力だけで認識を再構成するには限界があると考えられる。それは、論理が意味内容を含まないため、論理的思考力が認識を再構成する全ての推論をカバーできないと考えられるからである。そして、このような認識の限界に対応するためには、論理に対するのと同じように意味内容にも対する必要があると考えられる。

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）、田中宏幸、
植田敦三

このような考えに至ったのは自らの教師経験による。青山（2011）には「論理」と「意味内容」の双方を創造し、検討することの重要性を感じつつも、そのどちらかに偏ってしまう自らの授業の問題に直面し、克服しようとしている姿が見られる。このとき強く自覚したのは、「論理」か「意味内容」かのどちらか一

方に偏ることに対する問題意識であった。図1に示したように、「論理的認識力」には「論理を創造し、検討する能力」と「意味内容を創造し、検討する能力」を位置づけているが、それはこのような問題意識からである。



【図1 論理的認識力の構造】

このような問題意識は、理論的には1970年代から井上尚美の精力的な研究によって、広く知られるところとなっている^{注2}。

CiNiiによれば、このような問題意識を共有していると考えられる近年の実践研究論文には、次のものが見いだされた。

河野（2009）は、幼稚園での参与観察によって、入門期児童の既有知識・経験を引き出すことは論理的思考を実感的なレベルで行うために重要であると指摘し

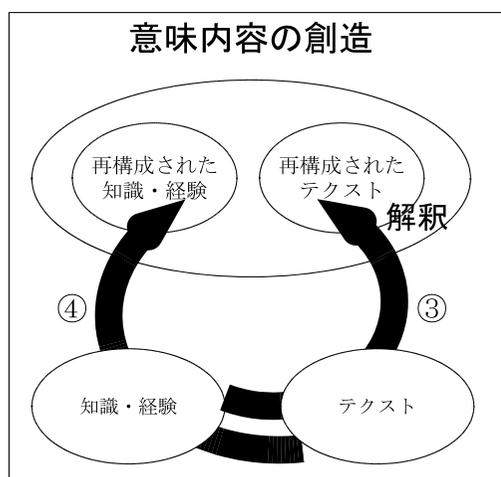
ている。この理由は、河野（2006）にあるように、メタ認知的知識の再構成を重視しているからであると考えられる。ちなみに「メタ認知的知識」とは「自己を捉える技能、世界を捉える技能、論理・構造を捉える技能」といった技能的な側面を重視したものであり、学習者による認識方法の再構成に重点が置かれたものと考えられる。

吉川（1998）は筆者の述べ方の順序を検討した対話的な学習において、既有知識・経験を引き出し、実感

的なレベルで検討を行っている小学5年児童の姿を示している。これは、吉川（2013）にあるように、筆者の認識方法を追究させ、テキストの情報・認識内容を学習者自身の問題として捉えることができるようになることを目指したものと考えられる。

澤口（2013）は高校の評論文の授業を取り上げ、思考の過程を可視化する工夫を示している。これは、澤口（2011）に窺えるように、クリティカル・リーディングの手法をとることで、学習者の既存の価値観を揺さぶり、学習を日常に反映させることを目指したものと考えられる。

これらの先行研究の特徴は、図2の③のように既有知識や経験を引き出しつつ、論理的な認識方法によってテキストの解釈をする技能の育成を目指している点である。



【図2 「意味内容の創造」の概念】
（※図2の③、④は図1の③、④と同じ）

しかし、論理的な認識方法によってテキストを解釈した結果、図2の④のように、自らの既有知識を組み替えたり、経験を捉え直したりすることの価値については言及されていない。実際には、このような既有知識の組み替えや経験の捉え直しは起こりうるし、そのような経験こそが欲動^{註3}を引き起こし、③のような論理的な認識方法の価値を実感することにつながると筆者は考えている。

したがって、既有知識や経験を引き出してテキストを再構成する（解釈すること）、テキストの論理や意味内容に揺さぶられて既有知識や経験を再構成することの二つの側面をもった「意味内容の創造」という概念の規定が必要であると考える。

本稿では、「論理的認識力」の実相について論者の

行った授業の記録をもとに考察し、「意味内容の創造」には図2の③と④のような二つの側面があり、その双方を実現することのもつ可能性を示す。そして、「意味内容を創造し、検討する能力」を機能させる時に、「論理を創造し、検討する能力」を相互補完的に機能させることが必要不可欠であることを示す。その上で論理的認識力を設定することの意義について論じる。

なお、青山（2014）では、同じ実践を題材として取り上げて研究を進めているが、本研究はその成果と課題を踏まえ、新たな視点を立てて、論理的認識力についてさらに検討を進めるものである。

また、「論理的認識力」の下位能力の一つである「表現主体の背景を解釈し、検討する能力」についての検討は、別の稿において行うこととし、本稿では取り上げない。

2. 実験授業の計画

(1) 日時など

2012年2月11日／広島大学附属小学校2年2組
授業者：青山之典

(2) 教材の概要

「たねのたび」は3種の植物（オオオナモミ、タンポポ、カラスノエンドウ）の種子の散布の仕方について説明した文章である。そして、それらの散布の仕方を根拠にして、それぞれが仲間を増やすという目的をもって工夫されたものだという筆者の判断を示している。

(3) 指導目標

- ◎「たねのたび」に対して疑問や感想をもち、叙述に立ち戻ることができる。
- ◎「たねをはこぶふう」と「たねのたび」との関係について吟味するために、話し合いを通して、叙述をもとに筋道立てて考えることができる。

(4) 指導計画

- 第1次：題名読みと冒頭部分の読みを通して、「たねのたび」について知っていること、予想、疑問などを表明した後、全文を通読し、わかったこと、疑問、感想を書く。（2時間）
- 第2次：疑問や感想をもとに3種の植物の「たねのたび」を精読し、もし説明されている通りでなかったら何か困ることがあるかを、叙述を手がかりにして考える。（3時間、本時1／3）
- 第3次：まとめの段落の内容に、納得できるかどうかを話し合う。（1時間）

(5) 本時の目標

オオオナモミの実のとげの先が曲がっていなかったら、何か困ることがあるのかどうかを考え、オオオナ

モミが種を遠くへ運ぶために工夫している点に気づくことができる。

(6) 学習過程

学習活動	指導の意図と手だて	評価の観点
1. 「たねのたび」の全文を音読する。	○ ドキドキ感を味わわせ、楽しい気分で学習に入らせる。	○ ドキドキわくわくしているか。
2. 課題意識をもつ。	○ オオオナモミについての児童の疑問や感想を紹介した後、揺さぶりをかける。	○ 叙述に立ち戻ろうとしているか。
オオオナモミのみのとげの先がまがっていなかったら、何かこまることはあるのでしょうか		
3. 困ることがあるかないか、自分の考えを示す。	○ 困ることがあるかないかを挙手で示させることで、自分の立場をはっきりさせる。	○ 自分の考えを示せたか。
4. 叙述や知識をもとに、話し合う。	○ 視覚に訴える教具を用意して、具体的に考えることができるようにする。 ○ とげの先が曲がっていれば、人や動物に種を運んでもらうことができるかどうかを、叙述に即して具体的に検討させて、枝の伸ばし方についても確認させる。	○ 友達の意見をよく聞いているか。 ○ 叙述をもとに筋道立てて考えることができていくか。
5. 自分の考えをノートに書く。	○ 課題に答えるように書かせるとともに、自分がそう考えた理由を詳しく書かせるようにする。	○ 理由をつけて自分の考えを書くことができたか。

3. 実験授業の記録

ここでは、図1および図2と対応させながら学習者の「論理的認識力」の実相を示す。また、発言については（T：教師，C：児童）とし、行為を示すときには，T：（○○をする）のように示す。

(1) 児童の疑問・感想の重視と問題の共有化

教材文のオオオナモミの説明について、児童は、実に生えているとげの先が曲がっていること、動物にくっつくことなどについて、多くの疑問、感想を第1次にかけて書いた。

これは、図1の⑤「テキストと知識・経験とのずれの発見」にあたりと考えられる。

【児童が第1次に行った疑問や感想】

- オオオナモミが動物やいろいろなものに、くっついて運んでもらうのをなぜかと思った。
- オオオナモミはちゃんと動物にくっつくようにできているから、すごいと思った。
- オオオナモミの実はテープやのりがついていないのに人や動物につくからどうやってくっつくんだろうと思った。

- オオオナモミは見たことはあるけど、とげの先が曲がっていることがわかった。
- オオオナモミはどうしてトゲが曲がっているの。
- どうしてオオオナモミは動物にくっついたら簡単に外れないのかな。

通読は教材文との出会いであるが、その時点から既に論理的認識力は駆動し始めていると考えられる。

しかし、児童の疑問や感想に共通していたことは、とげの先が曲がっていることと、実がくっついた後に外れにくいこととの因果関係を捉えられていない点であった。つまり、図1の①や②といった論理的思考力が十分に機能していない状況であったといえる。通読の時点でのこの状況は当然のものであり、だからこそ論理的思考力を働かせるための学習内容を設定すべきなのであろう。

ちなみに、先に取りあげた児童の疑問や感想は、次の部分（段落a）を読んで生み出されたものと推察された。

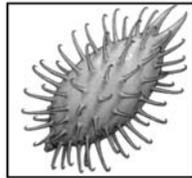
(段落 a)

たねが入っているみは、たくさんのとげでおおわれています。どうぶつが近くを通ると、みは、ふくやけにひっかかって、くっつきます。とげの先がまがっているの、いちどくっつくと、かんたんにははずれません。それで、いろいろなところへ、ほんでもらうことができるのです。

児童には、「とげの先が曲がっている」→「服や毛にひっかかる」→「一度くっつくとは簡単には外れない」という因果関係が捉えられていないようだったので、とげの先が曲がっていることに焦点化することで、自分の問題としてとらえることができると考えた。そこで、これらの感想や疑問を学習活動2の最初に紹介して、問題の共有化を図った。

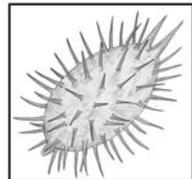
(2) 問題の焦点化

問題を共有させた後、学習活動2では、オオオナモミのとげの先が曲がっている事実に焦点をあてさせるために図3と図4を順に提示し、とげの先が曲がっていることに焦点をあてて読み深めることを狙った。



【図3】

図3は教材文に挿絵として掲載されている（とげの先が曲がっている）。また、図4は教師が意図的に改変したものである（とげの先が曲がっていない）。



【図4】

これらの問題の焦点化を

【教師の働きかけ a】と呼ぶことにする。

図3を提示した時には1名の児童が間近にまで来て確認しただけであったが、図4を提示した時には児童全員が資料の間近にまで出て来て確認した。児童たちの思考は、とげの先が曲がっていることに焦点化され、図3を支持し、図4を批判するという形で話し合いが進む原動力となった。

対象はテキストではないが、現実にはあり得ない【図4】に対して、「意味内容の不適切さを発見」（図1の⑥）して生じた葛藤状況が話し合いの原動力を生み出したと考えられる。（【授業記録1】参照）

【授業記録1】

T：とげの先が曲がってなくても、刺さると思っているんだけど。

C：刺さるけど！

C：もしくっついたとしても、とげの先が曲がっていないからすぐ落ちてしまう。

T：くっついたとしてもすぐに落ちるの？くっついてもしすぐ外れる？（図4の横に板書）じゃあこっち（図3を指して）だったら外れないの？

C：だって、129ページに「とげの先が曲がっているので一度くっいたら簡単には外れません」と書いてあるから、だから曲がっていた方がくっつく。

C：だからとげの先が曲がっていなかったら簡単に外れてしまうということ。

学習に対する意欲は感じられたものの、ここでの児童の認識は不十分であると考えた。下線部に見られるように、児童の判断と根拠は次のように根拠となる叙述の指摘に終始し、段落aが示している意味内容を創造していないため、単なる同語反復になってしまっている。

(根拠) とげの先が曲がっているので簡単には外れないと叙述されている。

(判断) だから、とげの先が曲がっていたら、簡単には外れないはずだ。

したがって、その妥当性についての検討も行われることなく、鵜呑みにしている状態であると考えられる。ちなみに、ここまでの学習者の一連の推論過程を図1と対応させながら示すと次のようになっていると考えられる。

【学習者の推論過程1】

1) 通読によって浅いレベルの③「テキストの解釈」を行い、⑤「テキストと知識・経験とのずれを発見」した。

2) 問題の共有化によって、特定の児童が抱いた⑤を多くの児童が共有した。

3) 【教師の働きかけ a】によって、オオオナモミのとげの先が曲がっているということに焦点を当て、図4がもつ意味内容の不適切さを発見した。⑥「意味内容の不適切さの発見」が実現している。

4) 不適切さの根拠として、段落aの「とげの先がまがっているの、いちどくっつくと、かんたんにははずれません。」を指摘した。

5) しかし、その叙述のもとになっている隠れた根拠(事実)を創造(推論)しようとはしていない。②「メゾ構造・マイクロ構造における結束性を創造し、検討する能力」を使うことはなかった)

6) その結果、知識・経験を参照して生じた葛藤状況を解決するために、因果関係をもとにテキストを解釈することはできなかった。(②が十分に機能していないため、深いレベルの③も実現しなかった。)

この一連の流れを図1によって俯瞰すると、「意味内容の創造と検討」のうち、⑤の「テキストと知識・経験とのずれの発見」や、⑥の「意味内容の不適切さの発見」だけに終わってしまい、「論理の創造と検討」を行っていないために、段落aが示している意味内容を創造せず、同語反復に終わってしまったということがわかる。これは浅いレベルの③「知識・経験の参照によるテキストの解釈」が深いレベルの③へと再構成されなかったことを意味する。

この一連の推論は「意味内容の検討」をしようという意欲はあったにも関わらず、「論理の創造と検討」へと向かわなかった(B→②が実現しなかった)ために、意味内容を新たに創造することができず、検討へと進むことができなかったといえるだろう。

(3) 根拠となる叙述の「意味内容の創造と検討」

この状況を改善するために、根拠の妥当性について、敢えて教師が問い直してみると、次のように授業は展開した。

【授業記録2】

T: みんなは当たり前だと思っているみたいだけど(図3を指しながら)くっついた後で簡単に外れないのはなんで? だってこっち(図4)もくっつくんでしょ? 両方くっついているのになんでこっち(図3)は外れないの?

C: だって!

C: とげの先が曲がってるから。

T: 曲がってたらなんで外れないの?

C: 「とげの先が曲がっているので、一度くっついたら簡単には外れません」と書いてある。

T: 確かに書いてあるよね。でも、この書いてあるのになんでかな? と先生は思っているんですよね。

【教師の働きかけb】

C: とげの先が曲がっているから、そこに毛がひっかかって……。

T: ひっかかる?

C: うん。

T: ひっかかるというのはどういう意味?

C: うん、ひっかかるから、外れない。

T: ひっかかる? (図3の横に「ひっかかる」と赤字で板書)

C: 付け足し!

C: お家の図鑑に載ってたんだけど、図鑑では1本の線があって、それにオオナモミのとげの曲がっているところがひっかかっているところを大きくした写真みたいなのがあって……。

T: あ! 待てよ。そういえば、先生もそういうのを見たことがある。それ参考になるかもしれんなと思って作っていたんよ。(一つの掲示資料を取り出す) 確かそれはね、これか! なんかひっかかっているんでしょ? こんなの?

C: こんな感じの写真が載ってた。

根拠となる叙述の指摘をした児童の発言に対する教師の問い直し【教師の働きかけb】によって、一つ手前の文に示された「ひっかかる」という語(段落a参照)の意味内容を創造したことが契機となり、「とげの先が曲がっている」から「ひっかかる」という因果関係や、「ひっかかる」から「はずれない」という因果関係に気づくことができています。

【授業記録2】における学習者の一連の推論過程を図1と対応させながら示すと次のようになっていると考えられる。

【学習者の推論過程2】

1) 【教師の働きかけb】によって、自らが根拠として捉えていた叙述が、実は根拠として不十分であることに気づき、葛藤状況を生み出す。(⑥を生みだし葛藤状況に入った。)

2) テキストのメゾ構造・マイクロ構造における結束性を創造し、検討して、「とげの先が曲がっている」ことと「一度くっくと外れない」ことの間、どのような因果関係があるのかを見出そうとする。(文章のメゾ構造・マイクロ構造における因果関係を見出そうとする。(⑥→B→②))

3) 「たねが入っているみは、たくさんのとげでおおわれています。どうぶつが近くを通ると、みは、ふくやけにひっかかって、くっつきます。」という叙述を、因果関係に着目して改めて捉え直す。その結果、「とげの先が曲がっている」から「ひっかかる」という因果関係と、「ひっかかる」から「一度くっくと外れない」という因果関係を見出す。(因果関係に着目して、知識・経験を参照し、改めてテキストの解釈を行う(②→A→③))

このような「意味内容の創造と検討」と「論理の創造と検討」との往還(AおよびB)が、他の児童から「オ

オオナモミの実のとげの先が曲がっていることで毛のようなものにひっかかる」ことについての知識を引き出し、意味内容をさらに具体的に再創造し(図1の③)、論理もさらに強固なものとして再創造している。(図1の②)

この後、教師が事前に用意していた写真資料が新たな働きかけとなり、次のように授業は展開していった。

【授業記録3】

T: これ、近くで見てみたい? 見たい人。
C: (多数挙手。)
T: よしおいで! 【教師の働きかけc】
C: (全員前に出てきて、写真資料を見ながら口々に話し合う。)
C: 服に穴があるんよ。
C: じゃけえ、ひっかかるんよ。
C: (教師に自分の着ているセーターの袖口を伸ばして見せながら) これにもひっかかるよ。
C: とげの先が曲がっているから、ひっかかるんよ。
T: (児童が席についてから) 今話していたことをみんなの前で発表してもらおう。
C: 服には小さい穴があって、そこにひっかかっている。

【授業記録3】の下線部においては、自分が身につけているセーターに小さな穴があることを発見し、オオナモミの実のとげの先が曲がっているならば、その穴にも引っかかるはずだ、という推論を行っている。

これは、「意味内容の創造と検討」と「論理の創造と検討」との往還(AおよびB)を通して、テキストの解釈(図1の③)を終えた後、オオナモミが服にくっついてなかなか外れなかった自らの経験を捉え直し、既有知識の組み替えも行うに至った(図1の④)と考えられる。

さらに、【授業記録3】に見られるような図1の③や④の経験は、意味内容の創造に伴う欲動の経験ともなり、そのような推論の価値をとらえることも実現していると考えられる。このような経験を積むことは新たな場で、図1の③や④を引き起こそうとする欲動を生じるための前提になっていると推察される。

また、【授業記録2および3】に見られるような推論の結果、次に整理したように、知識や経験を引き出しながら、論理的に、根拠となる叙述の「意味内容の創造と検討」を繰り返すことで、その叙述のもとになっている隠れた根拠(事実)を創造(推論)し、実感のある判断を導くことに成功していると考えられる。

(根拠) とげの先が曲がっていると毛に引っかかるので外れにくい。

(根拠) オオナモミのとげの先が毛に引っかかっている写真を見たことがある。

(根拠) 服には小さい穴がたくさん開いていて、とげの先は曲がっているから、その穴に引っかかる。

(判断) だから、とげの先が曲がっていたら、簡単に外れないはずだ。

この因果関係の強固な捉えは「論理の創造と検討」と「意味内容の創造と検討」との往還を通して、両者を相互補完的に機能させた結果であると考えられる。

4. 実験授業の分析

(1) 「意味内容の創造と検討」の2つの側面

本項では、「意味内容の創造と検討」の2つの側面に焦点を当てて考察する。

【授業記録2】では、「ひっかかる」という語の意味内容を創造することによって、改めて既有知識や経験が引き出され、テキストの解釈が成立しているから、図1、2の③が機能していると考えられる。ちなみに、ここでは【教師の働きかけb】のような叙述に対する批判的な構えが契機になっている。

これは、図1、2の③のような意味内容の創造も、図1の⑥にあるような意味内容の検討が不可欠であることを示している。児童はまだ自らの解釈を検討し直す能力が十分でないため、【教師の働きかけb】のような支援を受け、改めて論理的思考力を働かせ、テキストの解釈をしている(図1、2の③)と考えられる。

また、【授業記録3】では、オオナモミの実のとげの先が曲がっているから、毛に引っかかって外れにくいという、テキストの論理(因果関係)と意味内容とによって、自分の衣服の場合について検討し、これまでの経験の捉え直しと既有知識の組み替えが起こっているから、図1、2の④が機能していると考えられる。この契機となったのは、【授業記録2】において、オオナモミのとげの先が毛に引っかかっている写真を見たことがあるという経験談であったが、もっと決定的だったのは、【授業記録3】において、ある児童が自分のセーターの袖を引き伸ばし、そこに小さな穴を発見したことであった。

この発見はテキストの論理と意味内容に関する解釈が引き金になっている。これは図1、2の④が機能するためには図1、2の③が前提として必要であることを示している。

逆に、図1、2の④を授業で実現しなかったとしたら、解釈は実感のあるものにまで高められることはな

かったであろうとも考えられるため、図1, 2の③および④の相互補完的で往還的な機能のさせ方が重要であると考えられる。

(2) 「意味内容の創造と検討」と「論理の創造と検討」の関連

前項では、主に「意味内容の創造と検討」の内部でそれぞれの機能が相互補完的かつ往還的に生じていることに焦点をあてた。本項では、「意味内容の創造と検討」と「論理の創造と検討」との関連に焦点を当てたい。

【授業記録2】の【教師の働きかけb】が行われる前には、児童は根拠となる叙述を指摘することに終始し、因果関係を捉えることはできていなかった。しかし、【教師の働きかけb】によって、「ひっかかる」という語の意味内容を創造し、それが突破口となったことは先に述べたとおりである。このとき注目されるのは、「意味内容の創造と検討」と「論理の創造と検討」とが相互補完的に機能することで、論理的に認識が再構成されていったことである。これは、図1のAとBが繰り返されるといって往還によって、図1の③「知識・経験の参照によるテキストの解釈」が深いレベルに到達していくことを示していると考ええる。

このことは、前項に述べたような「意味内容の創造と検討」を相互補完的かつ往還的に機能させるためには、論理的思考力を使うことが必須であることを示している。つまり、図1の③、④といった「意味内容の創造」と図1の⑥といった「意味内容の検討」とが相互補完的かつ往還的に機能している場においては、図1のAとBが繰り返されている(A ↔ Bという往還)といえるだろう。

5. 考察

本研究では、意味内容の創造には2つの側面が存在し、相互補完的に機能することで、「実感のある解釈」と「自らの知識の組み替えと経験の捉え直し」の双方が実現していくことを指摘した。

先行研究においては、「実感のある解釈」(図1, 2の③)について言及しているものは見られたが、「自らの知識の組み替えと経験の捉え直し」(図1, 2の④)について言及しているものは見られなかった。しかし、本研究で指摘したように、日常的な推論においては、図1, 2の③および④が相互補完的、往還的に機能することで初めて欲動が引き起こされ、実感のある解釈が生まれると考えられる。

さらに、「論理を創造し、検討する能力」と「意味

内容を創造し、検討する能力」という二つの能力が相互補完的、往還的に機能することで、初めて深い意味内容の創造が実現すると考えられる。

これらのことから、欲動を引き起こし、実感のある豊かな意味内容の創造と検討を実現するには、「論理を創造し、検討する能力(広義の論理的思考力)」と「意味内容を創造し、検討する能力」の二つを重要な下位能力として位置づけ、相互補完的、往還的に機能させることが重要であると考ええる。

このことを自覚し、説明的文章の読みの学習において、豊かな意味内容の創造と検討を実現するための能力を育成したい。そのような能力育成のための理論と実践を組織するためには、根本となる能力構造の設定が必須である。したがって、「論理を創造し、検討する能力」と「意味内容を創造し、検討する能力」とを下位能力に位置づけた「論理的認識力」を設定することには意義があると考ええる。

6. 謝辞

本研究は、JSPS 科研費25885113の助成を受けた研究の一部です。

【注】

- 1) 「論理的認識力—日常の論理の偏向に対応する認識能力の構造—」(青山之典, 2013, 『比治山大学現代文化学部紀要』第20号, pp.135-143)による。なお、図1は青山(2013)掲載の図を再検討し、修正を加えたものである。
- 2) 『言語論理教育への道—国語科における思考』(文化開発社, 1977)など一貫して言語論理教育に関する理論構築を進めてきた井上尚美は、国語教育においては概念の外延(範囲)だけでなく概念の内包(意味内容)を問題にする必要があると主張してきた。
- 3) 難波博孝・牧戸章は難波・牧戸(1997)において「言語活動の心内プロセスモデル(PML)」を提案し、その中に言語活動を支える人間の本来的な「欲求」のようなものを『見立てる・言挙げする』欲動・意欲と名づけて位置づけている。

【参考文献】

- P. N. ジョンソン＝レアード(1988)『メンタルモデル—言語・推論・意識の認知科学—』, 産業図書
- 青山之典(2011)「1年生の子どもたちに論理的に読ませるために—自らの授業実践の課題を俎上にのせて

説明的文章の授業における「論理的認識力」育成の研究
—「論理」と「意味内容」との相互補完的な実践を通して—

- , 『学校教育』1123, pp.54-59, 学校教育研究会
- 青山之典 (2013) 「論理的認識力—日常の論理の偏向に対応する認識能力の構造—」, 『比治山大学現代文化学部紀要』20, pp.135-143, 比治山大学現代文化学部
- 青山之典 (2014) 「説明的文章の授業における『論理的認識力』設定の意義」, 『国語教育思想研究』8, pp.65-74, 国語教育思想研究会
- 市川伸一 (1997) 『考えることの科学』, 中公新書
- 井上尚美 (2012) 「『言語論理教育』指導の手引(小学校編)10.10.10井上(改定案)」, 『論理的思考を鍛える国語科授業方略【小学校編】(井上尚美・大内善一・中村敦雄・山室和也編著)』, pp.222-226, 溪水社
- 吉川芳則 (1998) 「説明的文章の学習指導過程研究—読者の立場での読みと筆者と同じ立場での読みを相互交流させる学習活動を組織化した場合—」, 『言語表現研究』14, pp.30-38, 兵庫教育大学言語表現学会
- 吉川芳則 (2013) 『説明的文章の学習活動の構成と展開』, 溪水社
- 河野順子 (2006) 『〈対話〉による説明的文章の学習指導』, 風間書房
- 河野順子 (2009) 「入門期の説明的文章指導に関する一考察—熊本大学教育学部附属幼稚園における参与観察を通して—」, 『全国大学国語教育学会発表要旨集』117, pp.231-234, 全国大学国語教育学会
- 香西秀信 (2007) 『論より詭弁 反論理的思考のすすめ』, 光文社文庫
- 幸坂健太郎 (2011) 「国語科教育における『論理』・『論理的思考』概念の整理」, 『国語教育思想研究』3, pp.9-18, 国語教育思想研究会
- 佐藤信夫 (1992) 『レトリック感覚』, 講談社文庫
- 澤口哲弥 (2010) 「評論教材を自分自身の問題にひきよせる読みの試み—高校現代文の実践—」, 『全国大学国語教育学会発表要旨集』118, pp.193-196, 全国大学国語教育学会
- 澤口哲弥 (2011) 「評論教材におけるクリティカル・リーディングの実践的研究」, 『全国大学国語教育学会発表要旨集』121, pp.219-222, 全国大学国語教育学会
- 澤口哲弥 (2013) 「高等学校における評論文のクリティカル・リーディング—思考の過程を可視化する学習指導—」, 『国語科教育』74, pp.54-61, 全国大学国語教育学会
- 田中宏幸・辻尚実 (2012) 「高等学校国語科における『読み』を深める評論文の授業に関する研究—評述を取り入れた「知識の扉」(港千尋)の授業実践を通じて—」, 『広島大学大学院教育学研究科紀要・第二部, 文化教育開発関連領域』61, pp.77-84, 広島大学大学院教育学研究科
- 中西弘樹 「たねのたび」, 『小学生のこくご』2年(平成23年版国語科教科書), pp.128-133, 三省堂
- 中村敦雄 (1993) 『日常言語の論理とレトリック』, 教育出版センター
- 難波博孝 (1998) 「説明文指導研究の現状と課題」, 『両輪』26, pp.6-15, 両輪の会
- 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』44, pp.154-145, 全国大学国語教育学会
- 舟橋秀晃 (2000) 「『論理的』に読む説明的文章指導のあり方—『国語教育基本論文集』所収論考ならびに雑誌掲載論考にみる「論理」観の整理から—」, 『国語科教育』47, pp.33-40, 全国大学国語教育学会