

# 国語科教育における「論理」・「論理的思考」概念の整理

キーワード：論理 論理的思考 概念整理

広島大学大学院・院生 幸坂 健太郎

## 1 問題設定と目的・方法

### 1-1. 問題設定と目的

国語科教育において、論理的思考力の育成は重要なテーマの1つとされてきた。そして、具体的な授業提案も多くなされてきた。その中には、論理的思考力育成は説明的文章の読みで行うものだとする論者もいた。その一方で、説明的文章の読みも含めて、全領域で論理的思考力育成を目指す論者もいた。本稿は、後者、すなわち論理的思考力育成は国語科の全領域で行われるべきものだとする立場に立つ<sup>(1)</sup>。

さて、このような論理的思考力育成への高い関心にもかかわらず、国語科教育では、未だに「論理」・「論理的思考」概念が統一されていない。現状では、それぞれの論者が、共通点を部分的には持ちつつも、自分なりの「論理」・「論理的思考」の捉え方をしている。その結果、多くの研究・実践は、論者・研究団体の中でいわばタコ壺的に進められるに留まっている。このような状況では、国語科教育全体として、論理的思考力育成のための理論や、その理論に基づく実践が発展していかない。国語科教育における「論理」・「論理的思考」とは何か、概念を整理・統一した上で理論構築・実践を行っていく必要がある。

これまでにも、本稿と同じ問題意識を持つ論考はあった。その論考とは、国語科教育における「論理」・「論理的思考」概念を構造化・体系化し、整理を試みる論考（以下、概念整理論考）である<sup>(2)</sup>。しかし、従来の概念整理論考は、各論考の間で「論理」・「論理的思考」概念を整理するレベルが異なっており、個々の概念整理論考では、国語科教育における「論理」・「論理的思考」概念の全体像は把握できない。

本稿では、従来の概念整理論考の課題を克服した上で、国語科教育における「論理」・「論理的思考」概念を整理するための新たな観点を提案することを目指す。

### 1-2. 方法

本稿では、これまで提案されてきた複数の概念整理論考を分析することで、国語科教育における「論理」・「論理的思考」概念を捉える、という方法を採用。この方法は、国語科教育における「論理」・「論理的思考」概念が、概念整理論考に反映されているということが前提となっている。なお、取り上げる概念整理論考は、井上(1977)、櫻本(1995)、小田(1996)、難波(1998)・(2009)、舟橋(2000)、間瀬(2006)・(2009)、浜本(2010)の9論考である。

まず、これらの概念整理論考を分析し、より高次の視点からメタ整理することで、国語科教育における「論理」・「論理的思考」概念が“どのように整理されてきたのか”を明らかにする。その後、このメタ整理をもとに、国語科教育で、通時的・共時的に「論理」・「論理的思考」概念が“どう捉えられてきた／捉えられているのか”を整理・予測するための、新たな観点を設定する。

## 2 概念整理論考が行った整理

先行する9つの概念整理論考が、「論理」・「論理的思考」概念をどのように整理しているのかを、次ページ、次々ページの表1にまとめる。

9つの概念整理論考の中には、独自の用語を用いつつ、「論理」・「論理的思考」概念を整理しているものがある。それは、舟橋(2000)、難波(2009)、間瀬(2009)である。メタ整理を行う前に、まずは、これらの論考が独自の用語をどのように定義しているのかを確認しておく。

はじめに、舟橋(2000)の整理における用語についてである。舟橋は、「筆者の「論理」と「読者の「論理」とを区分し、筆者側には「表現の論理」と「認識の論理」を、読者側には「筆者の「表現の論理」把握」と「自身の「認識の論理」構築」を指定している。以下、これらの用語について、「筆者の「論理」と「読者の「論理」」に分けて論じる。

井上尚美 (1977)	<p>国語科教育における「論理的思考」は「大きく」「次の三つに分類することができ」とする。</p> <p>(1)形式論理学の諸規則にかなった推論のこと(狭義)</p> <p>(2)筋道の通った思考、つまりある文章や話が論証の形式(前提—結論、また主張—理由という枠組み)を整えていること</p> <p>(3)広く直観やイメージによる思考に対して分析、総合、抽象、比較、関係づけなどの「概念的」思考一般のこと(広義)</p> <p>(井上(1977)p.35)</p>
櫻本明美 (1995)	<p style="text-align: center;">〈論理的思考力の構造(試案)〉</p> <p style="text-align: right;">( )は特に強い関わりを示す。</p> <p>* 各項目を「知覚」「関係づけ」「意識づけ」「列挙」「比較」「順序」「類別」「理由づけ(因果関係)」「定義づけ」「推測」「実証」「一般化」「評価」と略称する。</p> <p>「論理的思考力の構造」として、左の図を示している。なお、左の図は、国語教科書にある説明的文章教材、説明的表現教材を、「子どもは、このように考えるであろう」という仮説的判断に基づいて分析し、そこから「論理的思考力の幾つかの要素を取り出して、項目を指定した」ものである。また、「奥水実、田近洵一、井上尚美、西郷竹彦各氏らの考えを文献によって確かめ」、「認知心理学や論理学などの分野の研究成果にも学びながら、要素として取り出した各項目を確定した」という。</p> <p>(櫻本(1995)pp.22-23)</p>
小田迪夫 (1996)	<p>「説明文教材の読みにはたらく思考の論理を型に分けて取り出し」たものを「論理的思考の型」と呼び、以下のように示している。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>①事象の時間的空間的順序性、秩序性をとらえる思考</li> <li>②対比的表現において差異性を見出す思考</li> <li>③並立、列挙の表現において、共通性や類似性を見出す思考</li> <li>④事象と事由の関係をとらえる思考</li> <li>⑤事象の推移や変化に発展性や法則性(くりかえされる性質)を見出す思考</li> <li>⑥類化、分類において、差異性、共通性を見出す思考</li> <li>⑦帰納的に、個別のそれぞれに共通する性質を見出す思考</li> <li>⑧演繹的に、ある性質をそれぞれの個別に及ぼして認める思考</li> <li>⑨原因と結果、前提と帰結の関係をとらえる思考</li> <li>⑩ものごとのなりたつ条件をとらえる思考</li> <li>⑪類推によってものごとを想定する思考</li> <li>⑫仮定推理によって、蓋然的に(たぶん〜だろうと)判断する思考</li> <li>⑬仮説を証明(論証、実証)する思考</li> <li>⑭ものごとの相関的な関係をとらえる思考</li> </ul> <p>(小田(1996)pp.192-193)</p>
難波博孝 (1998)	<p>「説明文指導研究」における「思考・認識・論理」を考える上で、次を区分するべきだとする。</p> <p>A: 読み手の内部に起こっていること</p> <p>B: 書き手の内部に起こっていること</p> <p>C: 文章の内部にあるもの</p> <p>C-1: 文章中にある関係……テキストの顕在的構造</p> <p>C-2: 文章に表現された「ものごと」の関係……テキストの潜在的構造</p> <p>(難波(1998)p.13を引用者が整理)</p>
舟橋秀晃 (2000)	<p>「説明的文章指導のあり方を明確にするために、諸論考における「論理」観を整理」している。その整理に用いた「「論理」観を整理する枠組み」が左のものである。</p> <p>(舟橋(2000)p.35)</p>

表1 概念整理論考が行った整理

間瀬茂夫 (2006)	国語科教育で、「論理的思考が学力としてどのように探求されてきたか」について、以下のように整理している。 ア 一般的な認識過程を明らかにする方向 (例)分析⇄総合 イ 対象に沿った認識の方法を明らかにする方向 (例)観点、比較、順序、理由、類別、仮定、構造・関係・機能、仮説、選択、関連・相関・類推 ウ 認識の方法と説明の表現形式との関係を明らかにする方向 (例)「比較」を示す表現例 エ 論証過程を明らかにする方向 (例)根拠—論拠—主張  (間瀬(2006)pp.8-9。引用に際しウの例を省略)																																
難波博孝 (2009)	平成 20 年告示の学習指導要領国語 (小・中) の文言や、井上他編(2008)の記述から、「論理」概念を抽出し、以下のように整理している。 「テキスト系」「言語—事実系」「形式系」「思考筋道系」「言語筋道系」「概念思考系」  (難波(2009)p.25)																																
間瀬茂夫 (2009)	「例えば「文章の論理を理解する」というような説明的文章の読みの学習指導における指導目標が、現実的に指し示してきた読みの内容には、次のような観点からのものがあつた」とする。 論理学的観点／修辞学的観点／言語学的観点／認識論的観点  (間瀬(2009)pp.103-104)																																
浜本純逸 (2010)	<table border="1" data-bbox="316 813 935 1099"> <thead> <tr> <th>小1・2</th> <th>小3・4</th> <th>小5・6</th> <th>中学高校</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>観察</td> <td>情緒 比喩</td> <td>理性</td> <td>→</td> </tr> <tr> <td>分ける</td> <td>分類</td> <td>範疇化</td> <td>→</td> </tr> <tr> <td>比べる</td> <td>対比・類比</td> <td>推論(類推・帰納・演繹)</td> <td>→</td> </tr> <tr> <td>選ぶ</td> <td>価値づけ</td> <td>判断</td> <td>→</td> </tr> <tr> <td>順序</td> <td>関連づけ</td> <td>線条化</td> <td>→</td> </tr> <tr> <td></td> <td>分析(具体)・総合(抽象)</td> <td>構造</td> <td>→</td> </tr> <tr> <td></td> <td>意見</td> <td>批評</td> <td>→</td> </tr> </tbody> </table> 「論理的思考は、論理による思考を展開する方法である」とし、「言語による論理的な思考に限定して、次のように系統化している」。  (浜本(2010)p.142)	小1・2	小3・4	小5・6	中学高校	観察	情緒 比喩	理性	→	分ける	分類	範疇化	→	比べる	対比・類比	推論(類推・帰納・演繹)	→	選ぶ	価値づけ	判断	→	順序	関連づけ	線条化	→		分析(具体)・総合(抽象)	構造	→		意見	批評	→
小1・2	小3・4	小5・6	中学高校																														
観察	情緒 比喩	理性	→																														
分ける	分類	範疇化	→																														
比べる	対比・類比	推論(類推・帰納・演繹)	→																														
選ぶ	価値づけ	判断	→																														
順序	関連づけ	線条化	→																														
	分析(具体)・総合(抽象)	構造	→																														
	意見	批評	→																														

表 1 概念整理論者が行った整理 (続き)

まず、舟橋が「筆者の「論理」における「表現の論理」・「認識の論理」をどう捉えているかである。「表現の論理」については、「文章上の言葉と言葉との関係」とされている。一方、「認識の論理」については、舟橋は、「筆者の対象認識の確かさや深さ」と述べている<sup>9)</sup>。

「表現の論理」の定義は明確であるが、「認識の論理」については、「筆者の対象認識の確かさや深さ」という語にいくつかの解釈ができることから、不明確である。以下、舟橋のいう「認識の論理」がどのようなものか、さらに確認していく。

舟橋は、「読者による「筆者の「認識の論理」の検討」のことを、筆者が「事実をどのようにとらえたのか、それは実際の事実の姿とずれていないか」を検討することだとしている<sup>10)</sup>。ここから、舟橋は、「認識の論理」という語を、筆者が対象をどう捉えたのか、捉えているのかという、筆者の頭の中にある認識の結果を指して用いていると考えられる。

しかし、舟橋の論において、「認識の論理」という語は、認識の結果という意味以外に、筆者が文章を書くまでの思考の過程という意味でも用いられている。それは、次の引用に表れている。舟橋は、「「表現の論理」がそのまま筆者の思考過程であると誤解」している論者がいることを「問題点」とした上で、次のように述べる。

文章の展開やその順序は、筆者の読み手意識、つまり自分の考えを読者によりわかりやすく伝えるための筆者の配慮によって決まるものだから、筆者がそれまでの思考過程と無関係に文章が展開してもよいし、わかりやすければ文章展開が思考過程をそのまま反映してもよい。例えば解説、新聞の社説や論説などは論理関係に沿って展開し、観察記録などは時間順に展開し、実験や考察の過程の記録などは思考過程に沿って展開する。したがって「表現の論理」は、「認識の論理」が組み立てられた時間的順序を部分的にでも反映することもあれば、全く反映しないこともある(引用

者後略)。

(舟橋(2000)p.38、下線は引用者)

この引用からは、舟橋が「認識の論理」について、結果として言語化された文章＝「表現の論理」に至るまでの「筆者」の「思考過程」のことだと捉えていることがわかる。

以上に見たように、舟橋が「筆者の「論理」側で「認識の論理」といった場合、この語には異なる2つの意味を指す場合がある。すなわち、筆者が対象をどう捉えたのか、捉えているのかという、筆者の頭の中にある認識の結果を指す場合と、筆者が文章を書き上げるまでの「思考過程」を指す場合の2つの場合である。換言すれば、舟橋の論では、結果としての「認識の論理」と、過程としての「認識の論理」の2つが扱われている。

次に、「読者の「論理」側」に論を進める。「読者の「論理」の1つとして指定されている「筆者の「表現の論理」把握」とは、「筆者の「論理」を読んで言葉と言葉との関係をとらえ」ることである。一方、「自身の「認識の論理」構築」とは、「文章の情報に自らの知識経験も加え独自に思考し、筆者と自分の思考を比較して事実と言葉との関係を検討し、自分の「論理」より優れているところは自己の「論理」に受け入れていく」ことである<sup>5)</sup>。

舟橋は、現在に至るまで、学習者がこの「自身の「認識の論理」構築」を行うことを目指し、継続して実践を行っている。たとえば、舟橋(2009)は、指導の対象を説明的文章の読みだけでなく、話すこと・聞くこと、書くことにまで拡張し、「書き手や話し手の論理を追いかけて取り出す練習をすることに終始せず、書き手や話し手の論理を吟味する具体的な観点を持たせ、実際に吟味させて妥当性を判断する練習を積ませることで、学習者の論理を育てていく」ことを目指した実践を報告している<sup>6)</sup>。これらの舟橋の論から考えると、舟橋のいう「自身の「認識の論理」構築」とは、学習者がある「論理」における「事実と言葉との関係」を批判的に「吟味」することで、自分なりの「論理」を持つことだといえる。この定義は、次の3条件から成る。舟橋は、これら①～③の条件の全てを満たす場合を指して、「自身の「認識の論理」構築」としているようである。

- ①対象は「事実と言葉との関係」である。
- ②批判的に「吟味」することである。
- ③自分なりの「論理」を持つことである。

以上、舟橋が「筆者の「論理」」における「表現の論理」と「認識の論理」、そして「読者の「論理」」における「筆者の「表現の論理」把握」と「自身の「認識の論理」構築」をどのように捉えているのかを明らかにした。ここまでをまとめると、以下のようになる<sup>7)</sup>。

○「筆者の「論理」」

・「表現の論理」…

「文章上の言葉と言葉との関係」

・「認識の論理」…次の2つの場合がある

- 1、書き手の頭の中で行われた認識の結果
- 2、「表現の論理」に至るまでの筆者の思考過程

○「読者の「論理」」

・「筆者の「表現の論理」把握」…

「表現の論理」における「言葉と言葉との関係をとらえ」ること

・「自身の「認識の論理」構築」…

次の3条件を満たすことである

- ①対象は「事実と言葉との関係」である
- ②批判的に「吟味」することである
- ③自分なりの「論理」を持つことである

さて、次に、難波(2009)の整理における独自の用語がどのようなものかを確認する<sup>8)</sup>。「テキスト系」とは、「言語そのものではなく、「言語にかかわる「筆者の意図、読者が構築する意味、文章の背後にある意味」といった、テキスト的な「意味」を「論理」とするものである。「テキスト的な意味」は、「語用論的」であり、「文脈」に「縛られ」た「意味」である。次の「言語—事実系」とは、「「論理」を、「言語と事実(世界)との関係としてみようとする」「論理」の捉え方である。難波は、井上他編(2008)の記述から、この「論理」の捉え方を見出している。

そして、残りの「形式系」・「思考筋道系」・「言語筋道系」・「概念思考系」は、井上(1977)の整理を難波が改めて整理し、命名したものである。すなわち、「形式系」は井上の整理(1)を、「思考筋道系」は井上の整理(2)の「筋道の通った思考」を、「言語筋道系」は井上の整理(2)の「ある文章や話が論証の形式(前提—結論、また主張—理由という枠組み)を整えていること」を、そして「概念思考系」は井上の整理(3)をそれぞれ指している。

最後に、間瀬(2009)の4つの「論理」の捉え方を

確認する<sup>9)</sup>。「論理的観点」とは、「論理」を「前提から結論を導き出すこと」と定義する「論理」の捉え方である。ここには、「形式論理学」だけでなく、「日常的な場面に対象を広げた非形式論理学」も含まれる。次の「修辞学的観点」とは、説明的文章中の「説得のための要素」を「論理」とする捉え方である。「文章構成の型」などもここに含まれる。3つ目の「言語学的観点」は、「頭括型や尾括型といった」「文章の類型的な把握」や、談話分析における「整合性」と「結束性」という二つの概念による「文章のつながり」を「論理」とする立場である。そして最後の「認識論的観点」とは、「文章の形式的特徴ではなく、意味内容から筆者の「認識の方法」を取り出し、それを筆者の「論理」とする捉え方である。

### 3 概念整理論考のメタ整理

#### 3-1. 大枠としてのⅠとⅡの区別

9つの概念整理論考の整理は、表1からわかるように、共通点を持ちつつもそれぞれが異なる。これは、各論考の整理のレベルが異なっていることによる。以下、9つの概念整理論考をメタ整理し、国語科教育において「論理」・「論理的思考」概念がどのように整理されてきたのかを明らかにする。

まず、メタ整理の大枠として、次の2つを区別することとする。

##### Ⅰ 言語・物事の関係

##### Ⅱ 人の頭の中で起こる思考

たとえば、ある文章から対比関係を読み手が読み取ったとする。しかし、その文章の書き手は、対比思考をしながらその文章を書いたのではないかもしれない。また、逆に、文章の書き手が対比思考をしながら文章を書いても、読み手は、その文章から対比関係を読み取らない（または読み取れない）、つまり対比思考をしない場合もありうる。このように考えると、言語・物事の関係と、それに関する人間の思考は、もちろん密接に関わり合うが、一旦は異なる概念として区分する方がよい。概念整理論考のメタ整理の大枠として、まずはこのⅠ・Ⅱの区分を用いる。

この2つを区分しているのは、難波(1998)、舟橋(2000)である。難波は、「説明文指導研究」における「思考・認識・論理」を考える上で、「A 読み手の内部に起こっていること」、「B 書き手の内部に起

こっていること」、そして「C 文章の内部にあるもの」を区分している。このうち、Cが、上に示したメタ整理の観点のうちのⅠに、そして、A・BがⅡに対応する。一方、舟橋(2000)も、「筆者の「論理」」において、「表現の論理」と「認識の論理」の2つを区分している。「表現の論理」が言語として表れた「文章上の言葉と言葉との関係」であり、「認識の論理」が筆者の頭の中で起こった認識の結果や、文章を書き上げるまでの筆者の思考過程のことである。このうち、「表現の論理」がメタ整理の観点のⅠに、「認識の論理」がⅡに対応する。なお、難波、舟橋は、説明文指導研究に論を絞っている。しかし、国語科教育全体の「論理」・「論理的思考」を対象とするため、本稿がここで用いるⅠ・Ⅱの観点は、説明文という文字言語に限らず、音声言語にも関わるものとする。

#### 3-2. 区別Ⅰの細分化

では、Ⅰ・Ⅱのそれぞれをさらに細分化しながらメタ整理を進める。まず、Ⅰである。Ⅰの観点は、さらに次のように細分化できる。

##### Ⅰ 言語・物事の関係

##### Ⅰ-1 言語間関係

ア 関係の幅広さはどうか

イ 言語化されている度合いはどうか

##### Ⅰ-2 言語と世界＝物事との関係

Ⅰの観点は、Ⅰ-1：言語間関係と、Ⅰ-2：言語と世界＝物事との関係という2つに区分できる。この2つを区分して「論理」・「論理的思考」概念を整理しているのは、舟橋(2000)、難波(2009)である。舟橋は、「読者の「論理」」側において、読者が筆者の「表現の論理」、すなわち「言葉と言葉との関係」を読み取ることを扱っている。そして、読者「自身の「認識の論理」構築」では、その条件①として「事実と言葉との関係」を対象とすることを挙げている。これらから、舟橋は、「言葉と言葉との関係」と、「事実と言葉との関係」を区分しているといえる。対して、難波は、「テキスト系」、「言語筋道系」などで言語間関係を整理し、一方で、「言語—事実系」という観点を設定して言語と世界＝物事との関係を整理している。

さて、上のメタ整理におけるⅠ-1は、さらにア関係の幅広さと、イ言語化されている度合いという2観点に分けられる。アは、「論理」・「論理的思考」概念の幅広さがどうなっているかを分析する観

点である。概念の幅広さを分析するとは、一方の極に形式論理学における論理関係（狭義）を置き、もう一方の極に、文章構成や具体—抽象関係などのさまざまな関係（広義）を置く。そして、その二極間で「論理」・「論理的思考」概念を位置づけることである。この観点から整理を行っているのは、井上(1977)、間瀬(2009)である。

対して、イは、「論理」・「論理的思考」が言語として明示的か、暗示的かから整理するものである。この観点から整理を行っているのは、難波(1998)である。ただし、難波が整理したこの観点については、さらに細分化して捉えておく。難波は、「顕在的」か「潜在的」かを区分しているが、何が「顕在的」・「潜在的」なのかを考えると、さらに次の2つを区分できる。

- ・「論理」の要素間の関係が言語で明示的に示されているか、暗示的に示されているか

例) 明示：大雨が降ったから川が増水した。

暗示：大雨が降った。川が増水した。

- ・「論理」の要素自体が明示的に示されているか、暗示的に示されているか

例) 明示：大雨が降ったから川が増水した。

暗示：大雨が降ったからね。

上に示した例で説明する。2つの区分のうちの前者は、接続詞などによって2つの物事の関係が明示的か暗示的かを問題にするものである。例で言うと、「～から」という語によって、「大雨が降った」とことと「川が増水した」こととの関係を示しているかどうかを問題にするのが前者である。一方、後者は、要素自体が明示的か暗示的かを問題にするものである。例のように、増水した川を目の前にして「大雨が降ったからね」と述べた場合、「川が増水した」という要素が明示されていないことになる<sup>(10)</sup>。

以上、難波(1998)の論を発展させる形で、I-1のイの観点をさらに上記2点に区分しておく。

### 3-3. 区別Ⅱの細分化

以上がⅠの観点である。次に、Ⅱの観点である。Ⅱの観点は、次のように細分化できる。

#### Ⅱ 人の頭の中で起こる思考

ア 思考の種類は何か

イ 言語表現に至る思考過程なのか、言語表現に結果として表れた思考結果なのか

ウ 思考主体は誰か

エ (※思考主体が読み手、聞き手の場合)

対象となる関係を捉えるだけか、それに加えて批判的に吟味するのか

オ (※思考主体が読み手、聞き手の場合)

自分なりの考えを持つのか持たないのか

Ⅱアは、頭の中で起こる思考が、どのような種類の思考なのかによって「論理」・「論理的思考」概念を整理する観点である。この観点からは、井上(1977)、櫻本(1995)、小田(1996)、間瀬(2006)、浜本(2010)が「論理的思考」に論を絞って整理していた。井上は、「概念的」思考一般として、「分析、総合、抽象、比較、関係づけなど」を挙げている。また、櫻本は、「比較する力」、「順序をたどる力」、「類別する力」などを「論理的思考力」として挙げている。さらに、小田も、「事象の時間的空間的順序性、秩序性をとらえる思考」、「対比的表現において差異性を見出す思考」、「並立、列挙の表現において共通性や類似性を見出す思考」などの思考の種類によって「論理的思考の型」を見出している。そして、間瀬(2006)は、「分析⇄総合」という「一般的な認識過程」と、「比較」・「類別」などの「認識の方法」を区別して整理している。最後に、浜本も、「分類」、「対比・類比」などによって「論理的思考」を整理している。以上のように、その思考がどのようなものか（類比なのか、対比なのか、演繹か、帰納か etc.）によって整理しようとするのが、Ⅱアの観点である。

次に、Ⅱイである。この観点は、頭の中で行われた思考結果のことなのか、それとも言語表現に至るまでに働いた思考過程なのかを明らかにする観点である。この観点は、舟橋(2000)の「筆者の「論理」における「認識の論理」概念を検討することで本稿が得た区分である。舟橋が筆者側の「認識の論理」として思考結果と思考過程の両方を扱っていたことを踏まえ、メタ整理の観点として、頭の中で行われた思考結果か、それとも言語結果に至るまでの思考過程かを整理するⅡイを設定した。

なお、舟橋は説明的文章という文字言語に限って論を展開しているが、本稿では、国語科教育全体を考えるため、ここでの“言語表現”といった際に、文字言語表現だけでなく音声言語表現をも含むこととする。

次に、Ⅱウである。Ⅱウは、思考主体が誰かから「論理」・「論理的思考」概念を整理する観点である。この観点で整理しているのは、難波(1998)、舟

橋(2000)である。なお、繰り返すが、難波と舟橋は、説明文指導研究の文脈で論じている。そのため、難波は思考主体を説明文の「書き手」・「読み手」の2つ、舟橋は「筆者」・「読者」の2つに区分している。しかし、ここでは、思考主体として、書き手・読み手の他に話し手・聞き手をも含めることとする。

最後に、ⅡエとⅡオの2観点である。これらの観点は、Ⅱウの観点で思考主体が読み手・聞き手となった場合のみ問題となる観点である。Ⅱエは、読み手、聞き手が、対象となる関係を捉えることに留まるのか、それともそれを捉えた上で批判的に吟味するのかを明らかにする観点である。一方、Ⅱオは、読み手、聞き手が、ある文章を読んだ／話を聞いた上で、自分の中にその文章／話の主題・内容に関わる考えを持つ思考なのか、持たない思考なのかを明らかにする観点である。

これらⅡエとⅡオは、ともに舟橋(2000)が「読者の「論理」」側で区分していた「筆者の「表現の論理」把握」、「自身の「認識の論理」構築」をもとにして設定した観点である。ただし、このⅡエ、Ⅱオは、舟橋の論をそのまま援用したのではなく、舟橋の論を発展させる形で設定したものである。以下、詳細に述べる。

舟橋は、読者が「筆者の「表現の論理」把握」を行う場合と、読者が「自身の「認識の論理」構築」を行う場合を区別していた。前者は、筆者による「言葉と言葉との関係」を捉えることであった。そして後者は、①「事実と言葉との関係」を対象とすること、②批判的に「吟味」すること、そして③自分なりの「論理」を持つことの3条件を満たすものであった。

しかし、この舟橋の論は、考えうるいくつかの場合分けを考慮していない。図1をもとに論じる。

図1として示したのは、考えうる場合分けである。A～C群からそれぞれ1つずつ条件を組み合わせることで、場合分けが捉えられる。たとえば、A1×B1×C1を組み合わせると、「対象が言葉と言葉との関係で、それを捉えるだけに留まり、自分なりの「論理」も持たない」場合ということになる。また、たとえば、A1×B2×C2を組み合わせると、「対象が言葉と言葉との関係で、対象を捉えるだけでなく批判的に「吟味」し、さらに自分の「論理」も持つ」場合となる。

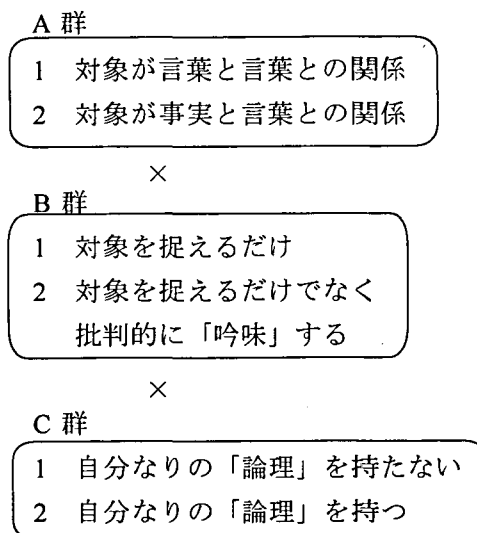


図1

図1をもとに舟橋の論の「読者の「論理」」における「筆者の「表現の論理」把握」、「自身の「認識の論理」構築」という2つの概念を捉え直す。

まず、「筆者の「表現の論理」把握」とは、上にも確認したように、「表現の論理」における「言葉と言葉との関係をとらえ」ることである。そして、舟橋が「筆者の「表現の論理」把握」に関してこれ以上のことを述べていないことから、「把握」に留まり、批判的な「吟味」や自分なりの「論理」を持つことまでは目指されていないと考えられる。したがって、図1で言えば、「筆者の「表現の論理」把握」とは、A1×B1×C1＝「対象が言葉と言葉との関係で、かつその対象を捉えるだけであり、自分なりの「論理」も持たない」という場合となる。

次に、「自身の「認識の論理」構築」である。上で確認したが、これは、①「事実と言葉との関係」を対象とすること、②批判的に「吟味」すること、そして③自分なりの「論理」を持つことの3条件を満たすものである。とすれば、図1で考えると、A2×B2×C2ということになる。

つまり、図1をもとにして考えると、舟橋は、A1×B1×C1の場合と、A2×B2×C2の場合の2通りを区別していることになる。しかし、図1によれば、この2つの場合だけでなく、全部で2×2×2＝8通りの場合が考えられる。舟橋は、このうちの2つの場合だけを取り上げるに留まり、残りの6通り（例えばA1×B2×C2など）を捉えていない。この点が、舟橋の「筆者の「表現の論理」把握」、「自身の「認識の論理」構築」概念の課題である。

そこで本稿は、舟橋の論の課題を克服した上で、メタ整理の観点Ⅱエ、Ⅱオを設定した。まず、上の場合分けの A 群についてである。A 群の中の 1・2 の区分は、本稿のメタ整理の観点の I-1：言語間の関係と、I-2：言語と世界＝物事との関係の区分に対応させた。次に、B 群の中の 1・2 の区分は、Ⅱエの観点として設定した<sup>(4)</sup>。最後に、C 群の中の 1・2 の区分は、Ⅱオの観点として設定した。本稿が行ったこの区分によって、図 1 の全ての場合分けが捉えられることになる。

なお、舟橋が説明的文章指導に論を絞っているのは先述の通りである。しかし、ここでも、国語科教育全体を捉えようとする本稿の立場から、Ⅱエ、Ⅱオの観点も、文字言語の読み手だけでなく、音声言語の聞き手をも想定したものとする。

### 3-4. メタ整理のまとめ

以上、概念整理論考が「論理」・「論理的思考」をどのような観点から整理しているのかをメタ整理した。まとめると、概念整理論考は、表 2 の観点から「論理」・「論理的思考」概念を整理しようとして

いた。なお、I-1 のイ、Ⅱエ、Ⅱオに関しては、概念整理論考そのままではなく、それを発展させる形で設定している。

## 4 メタ整理にもとづく新たな観点—PLT—

### 4-1. PLTの提案

以上のメタ整理によって、国語科教育における「論理」・「論理的思考」概念が“どう整理されてきたのか”が明らかになった。ところで、概念整理論考が国語科教育における「論理」・「論理的思考」概念を反映したものだと仮定するならば、表 2 は、「論理」・「論理的思考」概念を整理・予測する枠組みとして捉え直すことができるのではないかと。

すなわち、当該論者が I・Ⅱのうちのどちらを指して「論理」・「論理的思考」としているのか、また、I-1・I-2のうちのどちらか、さらに、I-1 ならば、関係の幅広さは・・・といった手順を踏むことで、当該論者が「論理」・「論理的思考」概念をどう捉えているのかが明らかになる。このように、「論理」・「論理的思考」概念が“どのように整理されてきたか”という表 2 の観点をを用いることで、「論理」・「論理的思考」概念を整理・予測できる。要するに表 2 が、本稿が提案する、国語科教育における「論理」・「論理的思考」概念を捉えるための新観点である。表 2 の観点を、以下、PLT (Perspective of Logic and Logical Thinking) と呼ぶこととする。

### 4-2. PLTの新しさと意義

PLT のほとんどは、概念整理論考が既に提出している観点を統合する形で提案したものである。したがって、観点の新しさという点では、PLT は従来の概念整理論考を超えない部分が多い。しかし、従来の概念整理論考による観点を統合し、より多角的に国語科教育における「論理」・「論理的思考」概念を捉えられる観点を示したという点と、従来の概念整理論考の整理における不明確な観点を改善した上で観点を設定したという点に、本稿が提案する PLT の新しさがある。

では、PLT は、今後の研究・実践においてどのような場合に有効なのか。PLT は、まず、国語科教育における「論理」・「論理的思考」概念を捉えようとする際に有効である。ある理論・実践がどのように「論理」・「論理的思考」概念を捉えているのかを明らかにしようとする場合、PLT を用いることで、当該論者がどの位相で「論理」・「論理的思考」概

<b>I 言語・物事の関係</b>	
I-1 言語間の関係	
ア 関係の幅広さはどうか	論証関係(狭義)——それ以外をも含む 幅広い関係(広義)
イ 言語化されている度合いはどうか	・接続詞などの言語によって関係が明示的に示されるか ・関係の構成要素が暗黙化されるか
I-2 言語と世界＝物事との関係	
<b>II 人の頭の中で起こる思考</b>	
ア 思考の種類は何か	分析、比較、順序、推論、分類など
イ 言語表現に至る思考過程なのか、言語表現に結果として表れた思考結果なのか	
ウ 思考主体は誰か	読み手、書き手、話し手、聞き手
エ (※思考主体が読み手、聞き手の場合)	対象となる関係を捉えるだけか、それに加えて批判的に吟味するのか
オ (※思考主体が読み手、聞き手の場合)	自分なりの考えを持つのか持たないのか

表 2



念を捉えているのかが明らかになる。これにより、「論理」・「論理的思考」概念を扱っている論考間の関係を明確にしていくことができる。

また、PLTを用いることで、各論者は、自らの立ち位置を明確にすることもできる。自分がどのように「論理」・「論理的思考」概念を捉えているのかが明らかにし、自分の理論・実践が、国語科教育における論理的思考力育成という領域にどう位置づくのかを意識しながら、自らの研究を進めることができる。

#### 4-3. 論理と論理的思考

今後国語科教育では、PLTのⅠとⅡを区別するために、Ⅰを“論理”、Ⅱを“論理的思考”という用語で呼ぶのが望ましいのではないかと。これまでは、Ⅰ・Ⅱの区別と、「論理」・「論理的思考」という語の使い分けが関連付けられていなかった。すなわち、Ⅰのことを「論理」または「論理的思考」と呼び、かつⅡのことも「論理」または「論理的思考」と呼んでいた。しかし、Ⅰは言語・物事の関係であり、Ⅱは人間の思考であるという違いがある。この2つを区別するならば、前者を“論理”、後者を“論理的思考”と呼び分けるのが望ましい。

### 5 成果と課題

#### 5-1. 成果

本稿では、国語科教育における「論理」・「論理的思考」概念を捉えるための新たな観点としてPLTを提案した。本稿は、国語科教育における「論理」・「論理的思考」概念の整理が必要だと考えてきたこれまでの概念整理論考と同じ問題意識を持つものである。しかし、本稿は、従来の概念整理論考をメタ整理することによってPLTを提案した。そのため、PLTは、これまでの概念整理論考による整理に比べて、より多角的・全体的に国語科教育の「論理」・「論理的思考」概念を整理することができる。これにより、各論者は、自他の「論理」・「論理的思考」概念を整理しながら、自らの理論構築や実践を行うことができる。

#### 5-2. 課題

本稿では、「論理」・「論理的思考」概念を整理するためのPLTを提案した。しかし、この提案は、9つの概念整理論考にしか基づかないものであり、PLTによって、国語科教育における「論理」・「論理的思考」概念がどう捉えられてきたのか/今どう

捉えられているのかを本当に整理することができるのかどうかは明らかでない。

今後は、PLTを用いて、国語科教育における「論理」・「論理的思考」概念を実際に整理していこうと考えている。具体的には、国語科教育に関する著書や雑誌を調査し、そこで「論理」・「論理的思考」概念がどのように捉えられてきた/捉えられているのかを、PLTによって分析していくことを予定している。

#### 【注】

- (1) 本稿と同じ立場に立つものには、井上(1977)・(2007)などの「言語論理教育」がある。
- (2) 本稿は、“これまではこのように「論理」・「論理的思考」が捉えられてきた”ということを整理解した論考と、“私は「論理」・「論理的思考」概念をこのように構造化・体系化している”と整理している論考の2つを合わせて“概念整理論考”と呼んでいる。
- (3) 以上、「表現の論理」、「認識の論理」の説明は、舟橋(2000)p.34による。
- (4) 舟橋(2000)p.38。太字は原文ママ、強調点は引用者による。
- (5) 以上、「筆者の「表現の論理」把握」、「自身の「認識の論理」構築」の説明は、舟橋(2000)p.34による。
- (6) 舟橋(2009)p.51。太字は原文ママ。この他に、舟橋(2002)・(2007)・(2011)などが学習者の「自身の「認識の論理」構築」を目指した実践を報告している。
- (7) なお、「表現の論理」・「認識の論理」という舟橋の区分は、舟橋が小田(1994a)を援用して設定したものである。「表現の論理」は、舟橋と小田で概念は同じだが、「認識の論理」は、舟橋と小田で概念が異なる。小田(1994a)は、「差異、対立の関係認識」を例に挙げ、「認識の論理」を「対象を成りたたせている原理、法則、構造の認識」としている(p.119)。また小田(1994b)は、「思考」と「認識」の違いについて、「思考はプロセスであり、認識は結果である」としている(p.116)。したがって、小田は「認識の論理」を「思考」の結果として出来上がった「原理、法則、構造」のことだと捉えている。一方、舟橋は、結果としての「認識の論理」と過程としての「認識の論理」

- の両方を扱っている。過程としての「認識の論理」については小田は言及しておらず、ここに両者の「認識の論理」概念の違いがある。
- (8)以下の6つの「系」の説明は、難波(2009)pp.23-25による。
- (9)以下の説明は、間瀬(2009)p.104による。
- (10)井上(2007)は、「文章の論理を分析する」際の注意点として、「論理」の「送り手は、必ずしも筋道の整った述べ方をしてはくれ」ず、「とくに結論の背後にある前提を省略していることがよくある(あるいは、わざと隠していることもある)」ことを挙げている(pp.85-86)。ここで井上は、「論理」の要素のうちのあるものが明示的に示され、あるものが暗示的に示されるということを指摘している。
- (11)舟橋(2000)は、説明的文章指導で、「読者の「論理」を筆者の「表現の論理」把握の側面のみからとらえていて、読者自身の「認識の論理」構築の側面の指導を落とす傾向があるとする(p.36)。同じ問題意識は舟橋(2002)でも見られ、そこでは、「読むこと」において、「文章から筋道や筆者の考えを取り出すだけでは、「論理的な読み」とは言えない。そのためには、読者自身が筆者の「論理」の妥当性を検討する必要もある」と述べられている(p.60、強調点は原文ママ)。

## 文献

- 井上尚美(1977)『言語論理教育への道——国語科における思考——』文化開発社
- 井上尚美(2007)『思考力育成への方略——メタ認知・自己学習・言語論理——(増補新版)』明治図書
- 井上尚美・尾木和英・河野庸介・安芸高田市立向原小学校編(2008)『思考力を育てる「論理科」の試み』明治図書
- 小田迪夫(1994a)「論理と論理的表現」『教育科学国語教育』明治図書, No.490, pp.115-119
- 小田迪夫(1994b)「教科書教材による論理的思考学習(1)」『教育科学国語教育』明治図書, No.493, pp.115-119
- 小田迪夫(1996)「情報の読みと論理の読み」田近洵一編著『国語科の新視点② 情報と論理を追求する 説明文の授業』国土社, pp.185-195
- 櫻本明美(1995)『説明的表現の授業——考えて書く力を育てる——』明治図書
- 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
- 難波博孝(2009)「論理/論証教育の思想(1)」『国語教育思想研究』国語教育思想研究会, No.1, pp.21-30
- 浜本純逸(2010)「言語思考力育成系統化の一考察——『モアイは語る』を例に推論の(対比と類比)の方法——」科学的『読み』の授業研究会編『国語科教科内容の系統性はなぜ100年間解明できなかったのか——新学習指導要領の検証と提案』学文社, pp.141-148
- 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成』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』全国大学国語教育学会, No.47, pp.33-40
- 舟橋秀晃(2002)「「批判的な構えで文章を吟味する」姿勢の育成——「論理的」に読む学習の初歩として(中一)——」『月刊国語教育研究』東京法令出版, No.360, pp.60-65
- 舟橋秀晃(2007)「学び合い高め合う国語学習の展開——「論理的」に読む力を伸ばすための説明的文章教材の開発——」『滋賀大学教育学部附属中学校研究紀要』No.49, pp.12-16
- 舟橋秀晃(2009)「「論理的」に理解し表現する力を伸ばす指導のあり方——本校「情報科」での実践を踏まえて考える、国語科に必要な指導法と教材——」『国語科教育』No.66, pp.51-8
- 舟橋秀晃(2011)「「論理的」に理解し表現する力を伸ばすための国語科作文教材の開発——実践「鍛えれば強くなる!~反論で磨こう主張文~」(中三)を通して——」『滋賀大國文』滋賀大國文会 No.48, pp.15-24
- 間瀬茂夫(2006)「論理的思考力と国語学力観——同一教材の二つの授業記録の検討から——」『月刊国語教育研究』日本国語教育学会, No.411, pp.4-9
- 間瀬茂夫(2009)「説明的文章の読みにおける「論理」の再検討」『広島大学大学院教育学研究科紀要第二部』No.58, pp.103-111