

「自ら考え、自ら学ぶ」力をつけるには、
どのような取り組みが必要でしょうか。
国語教育を通して思考力を育てることの意味と、
具体的な方法を考えます。

国語教育における思考力を考える

岡山大学

田中 智生

はじめに

国語教育における思考力を考えるとき、次のような文献を思い出す。

一つは、S・I・ハヤカワの『思考と行動における言語』（大久保忠利訳、原著第四版の日本語版は一九八五年、岩波書店、最初の日本語版は一九五二年）。アメリカで初版が出版されたのは、一九四九年で、その後、版

が重ねられ第五版が出版されている。現在、日本で第四版が翻訳出版されている。この文献からは、事実の報告・推論・断定を意識すること、認識の精度が高まることを学んだ。日常生活の中でも、この三つの区別ができないためにコミュニケーションに齟齬を来す場合が少なくない。

二つは、スミルノフの『ソビエトの教科書心理学』（柴田義松・島至・牧山啓訳、明治

図書出版、一九六五年）である。手元にある本は、学生時代に購入したもので、一九七五年の第十一版だから、これも古いものであるが、同時に、この種の本としては相当に読まれたものであることがわかる。その後、形象理論にふれ、感性的思考と論理的思考とを区別する重要性を意識するようになった。現在の授業に当てはめて考えると、文学形象の創造に知的分析の理解の指導で終始していないかと思直したり、説明的文章の理解においても、知的分析的理解の総合だけでなく、全体的感性的把握が必要だと考えたりすることに影響を受けている。

三つは、井上尚美の『思考力育成への方略―メタ認知・自己学習・言語論理―』（明治図書、一九九八年）。批判的思考力の育成に目を向けるきっかけをいただいた。その後、三読法の石山脩平も批評段階を第四段階としていたことを知り、メディアアリテラシー研究からの指摘を待つまでもなく、古くから注目されていたことを知らされた。

その他、思考力を考えるとき、さまざまに示唆に富む文献がある。私の場合、どうも古いものにより影響を受けているが、新しいものも含めて、それらの知見を国語教育の実際にどのように生かしていくかが国語教育に携わるものに課せられた課題である。

思考力をどう捉えるか

『ソビエトの教科書 心理学』において、思考の一般的特徴づけとして書かれているところを引用すると、次のようである。

(前略) このように具体的事実の知覚あるいはその想起からは直接に解答を得ることのできない問題、すでもっている知識から結論を引き出さねばならないような問題に対する解答の探究を、思考活動という。

思考とは、つねに、すでもっている知識を媒介とし、それからのあれこれの推論を通じて行われるところの問題解決である。(中略)

思考のもう一つの特徴は、思考が現実の一般化された反映であり、そのなかに個々の事実の一般化、一般化された操作がふくまれているということにある。すでもっている知識から出発して間接的な方法により問題を解決するためには、現実世界の法則に基づかねばならない。ところで、この法則というのは、知覚において認識された個々の現象の一般化の産物である。(中略) 個別的なもの的一般化、一般的法則の特殊的现象への適用は、思考の最も重要な特質の一つである。(前

掲書二九二頁―二九二頁、傍線は原文)

その後の研究の進展により、一般的で抽象的なルールの獲得とそれに沿って行われる思考よりも、内容領域ごとの知識に依存しているという領域固有性への着目もされるようになっていく。(『認知心理学 4 思考』市川伸一編、東京大学出版会、一九九六年初版、五頁)

思考は、当面する現実に対する認識と、すでもっている個々の現象から一般化された知識及び方略ルール(推論)の運用のすべてが関わっていると捉えることができる。また、方略ルールは、個々の現象の一般化と一般化された操作の蓄積によって獲得されると考えられているのではないだろうか。一般化された操作は、自身が経験から獲得したものでなくても、それを方略知識として取り出して学習することは可能であるが、「この法則というのは、知覚において認識された個々の現象の一般化の産物である」という以上、内容領域ごとの知識及びその領域における操作経験を豊富にすることなしに、思考力の充実は望めない。(『の仕方(方略知識)だけをいくら覚えても、実際にそれを使って問題解決する経験を積み重ねれば学習成果は薄い。ここに、方略知識の学習だけではなく、言語経験の蓄積が思考力育成に欠かせないということが導き出される。

思考力に対する先入観

思考力ということばを聞いたとき、論理的思考力だけを想起するということはないだろうか。

前述した井上尚美の『思考力育成への方略―メタ認知・自己学習・言語論理―』には、思考概念の整理がされ、提唱する言語論理教育の目的について述べられている。思考の定義については、先行研究をまとめて、次のように示している。

①ある課題事態に直面したとき、直接的に、即時に反応するのではなく、「待てよ」と反応を保留し、最も適した反応をとろうとすること、またはその過程である。

②現実の行動の代行としての内的過程であり、概念、判断、推理などの論理的な適応行動や、直観的・非論理的な適応行動の形をとる。(四三頁)

②にも明らかのように、「論理的な適応行動」だけでなく、「直観的・非論理的な適応行動」も思考であることが示されている。このことは、『ソビエトの教科書 心理学』の「理解」の項目にも指摘されている。

「複雑な思考活動の基本的種類の一つとされるものに、理解、すなわち、現実の事物や現象のなかにおける本質的なものの解明があ

る。」(前掲書三一九頁)とあり、「理解において重要な役割を演ずるものは、コトバと直観的形象との結合である。」(三三三頁)と続く。紹介されている例示をまとめて示すと、次のようである。

小学校一年生に、ある物語の一部を短いコトバで表現する問題が出されたとき、ほとんど逐語的に反復するしかできなかった児童が、絵に描いてみたらどうなりますかと尋ねられ、直ちに物語の該当面の絵を描くことができた。さらに、その結果、該当部分の見出しも考えることができた。

このことは、学習者に言語操作を指示し、それに従って、機械的に「見出し」にたどり着かせる学習をしなくても、直観的形象を介在させることにより、理解し「見出し」にたどり着くことを明示している。つまり、比較や分類、一般化と体系化や抽象化と具体化というような思考操作を意識的に行わなくても基本的思考操作としての分析と総合は行われることを示している。例示されているように物語の理解の場合などはその典型と言えるのではないだろうか。しかし、この場合も思考は働いているのである。直観的形象を介在させる前には、「見出し」は考えられなかったのであるから。

つまり、思考＝論理的思考だけではないのである。

さらに、「論理的思考」という概念も、各教科などの領域によって用法に微妙な違いがあることを井上は指摘し、その意味用法として、少なくとも次の三つの用法があるとしている。

(1)形式論理学の諸規則にかなった推理のこと(狭義)

(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、または主張―理由・根拠という骨組み)を整えていること

(3)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)

(四五頁)

井上も言っていることだが、思考を分類し、レッテルを貼ることにそれほどの価値があるわけではない。要は、どのような学習によって、どのような思考力が育つのかということである。

井上は、言語論理教育の目的について、次のように述べている。

「思考の文法」ともいうべき論理の指導を目指す言語論理教育も、その目的は、子どもが論理というものを意識し、論理

的に考えるように仕向けることにある。子どもは、毎日、いろいろな問題状況に直面し、彼らなりに思考を働かせ、論理を使っている。言語論理教育は、それを自覚させ、自分の考えや筋道が正しいかどうかを反省させ(メタ思考)、再構築化させるのである。(五二頁)

井上の提案には、基本的に賛同する立場であるが、さらに「論理的思考」以外の思考すなわち、直観やイメージによる思考の方に光を当てようというのが私の考えである。

「考え」は論理的かつ客観的なものばかりではない

この見出しは、『小学校国語科教育実践講座第8巻』(ニチブン、二〇〇〇年)に、「自分なりの考えを構築する学習指導の原理と方法」というテーマで書いたものの一項である。その原稿は、書くことに限定したものだったが、思考力を育てる一部になる。

「自分なりの考え」という中身には、どういうものが想定されるのだろうか? すぐに思いつくのは、客観的な情報に基づいて、ある判断を導き出す論理的思考であろう。しかし、主観的判断を出発にする論理的思考というものも自分なりの考えの重要な部分ではないだろうか。むしろ

しろ、同じ情報が提供され、論理的に整合性のある筋道を立てていくと、「自分なりの」というものにはなりにくい。それに対して、直感的に感じられたもの（主観的判断）を、人にわかるように伝えるべく、自分でも捉え直していく過程が「自分なりの考えを構築」する中心部分とも言える。感性的思考を、文章表現するという活動を通すことによって、論理的に捉え直す活動と位置づけることができる。

（中略）

また、ある対象を記述していくことによって、自分なりの推論や判断が生じてくる場合もあるだろう。従来の生活文の中心は、自分の経験を記述していくことを通して、その経験の意味に気づき、あるいは深めていくことに意義があったのではないだろうか。前述の言い方で言えば、帰納的思考になるが、先のもので論理的かつ客観的な性格が強いのに較べると、この種のもものは、書き手本人の発見的な推論や判断に大きな意味がある。

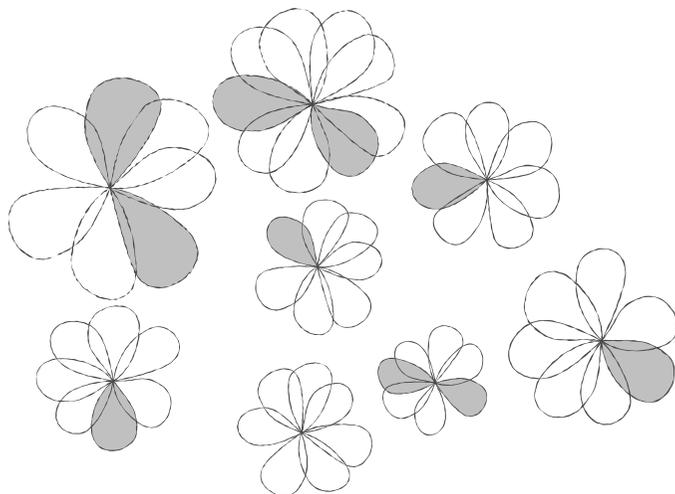
（二二六頁）

前項で述べた「直観やイメージによる思考」は、読むことを中心に想定したものだったが、書くことに当てはめて考えると、この引用の

ように言うことができる。読むことに關しては、直観（感性的全体的把握）を大事にし、その交流を通して学びあう学習を「丸ごと読み」として実践的に検証を続けているが、詳細は省くことにする。

おわりに

論理的思考力の育成に關心が高まっている。しかし、思考力は、独立した形で働くのではなく、生活行動の文脈の中で働き、意味を持つ。思考が働いているその場では、大部分無意識に思考操作が行われる。その無意識の思考操作を意識的学習の目的にしようというのが思考力育成であるから、偏った思考操作だけでは不十分で、生活過程における、より優先度の高い問題解決の具体的な場面の用意と、解決過程をメタ認知する学習が求められるであろう。また、学習者に思考操作自体を意識させることについては、発達段階との関係にも配慮する必要がある。



たなか のりお 岡山大学教育学部教授。専門は国語教育学。中国の国語教育を研究する一方、国語教育現場の実践的課題について、現場の先生方とともに勉強しています。また、四人の仲間と、小・中の読書を通じたコミュニケーションの促進に取り組んでいます。