

「その子なりの論理」を活かした教育の開発に向けて

－論理療法を援用して－

春木 憂¹

要約

小学校現場においては、様々な児童が存在し、互いにかかわり合い、その中で齟齬を来すことがある。そして、それを乗り越えられずに迷ったり苦しんだりする。論者は、こういった児童の抱える課題の解決を目指した教育の在り方を見出すことを研究課題としている。このことについて、国語科における説明的文章の授業を工夫することで、一定の成果は見られたが、根本的な課題の解決には至らなかった。そこで、基礎となる理論の再検討を行った結果、論理療法を援用することとし、それによる実践を試みた。本稿は、以上の経過を、実践の概要と結果、課題の乗り越えを中心に報告するものである。成果として、「その子なりの論理」にアプローチすることが必要であるとした。また、今後の課題として、「その子なりの論理」に合わせた有効なアプローチを検討することとした。

キーワード：「その子なりの論理」、論理療法、小学校国語科、説明的文章

1. 問題の所在

小学校現場には、様々な児童が存在する。容姿、体力、学力、友人関係、成育歴、家族構成等、一人ひとりが異なる背景を持ち、異なる様相を呈し、それが互いにかかわり合う。そこに、児童が成長する学びの場としての学校の価値がある。

しかし、児童たちはかかわり合いの中で齟齬を来すことがある。そして、それを乗り越えられずに迷ったり苦しんだりしている児童が数多く存在するという現状がある。論者の教員経験においてもこのような事例は枚挙に暇がなく、小学校現場における重大な課題の一つとなっている。「やられたからやり返す」という類をはじめ、様々な児童固有の考え方がみられる。児童が、それぞれの置かれた状況や生育歴、学力等をもとに固有の考え方に基づいた行動や言動を展開する場面は多々存在するのである。そして、悩みを抱えたり問題行動を引き起こしたりする児童には、そうならざるを得ない原因が存在する。また、他者の言動や行動の意味を正しく理解できない、自分の考えや思いを他者にうまく伝えられない等の課題にも、児童のもつ固有の考え方が関わっている。本稿では、このような、児童一人ひとりのもつ考え方について、表出される行動や言動も含めて「その子なりの論理」とする。

論者は、こういった児童の抱える課題の解決を目指した教育の在り方を見出すことを研究課題としている。ここでカギとなるのが、国語教育であり、論理的思考力である。なぜなら、児童が課題を解決するためには、他者の主張やその根拠を正確にとらえ、自分が妥当な根拠や主張をもてるようになることが必要だからである。

¹ 西宮市立西宮浜小学校 / 広島大学大学院教育学研究科博士課程後期 院生

論者は当初、国語科における説明的文章の授業を工夫し、筆者の主張や根拠を正確に捉えることによって論理的思考の枠組みが形成され、自身の生活にも適用できるようになると考えた。これについては、一定の成果も見られたが、根本的な課題の解決には至らなかった。そこで、論者は、基礎となる理論の再検討を行い、「論理療法」というカウンセリング理論も合わせて援用した教育実践理論の構築と実践を行なっている。

本稿は、以上の経過を、実践の概要と結果、課題の乗り越えを中心に報告するものである。

2. 論者の行った実践から見えてきた課題

2.1. 実践授業Ⅰ

実践を行うにあたって、井上ら（2008）、宇佐美（1989）、吉川（2002）、櫻本（1995）、難波ら（2006）等の先行研究を参考に、論理的思考の指導段階および論理的思考力育成に資する国語科の授業の要件を設定した。それらに照らし、市毛（2003）、井上ら（2008）、吉川（2002）、難波ら（2006）による24実践を分析した。その結果、論理的思考の指導段階の設定、論理的思考の必然性を意識する場を意図した学習活動の設定、学習の連続性を生かした授業構成といった点において十分でないものがあるという課題が見られた。そこで、これらの課題の解消を目指した実践授業を考案した（春木2012）。

実践授業Ⅰでは、「イースター島にはなぜ森林がないのか」（鷲谷いづみ、『新しい国語 六年上』東京書籍）を主な教材文として取りあげた。本教材文は、3つのまとまりからなり因果関係や根拠に基づく主張が明確に示されている。この点に着目し、筆者の論理をより正確に読み取ることが可能であると考え、本単元の教材文として設定した。

実践日と対象、単元目標、および学習指導過程は以下のとおりである。

○実践日：2012年6月5日～7月6日／○実践対象：兵庫県A小学校6年1組28名

○単元目標：事実と意見を区別して読み取る／論理的思考力の「推理」の意味と使い方を理解し、活用する／筆者の主張を読み取り、それに対する自分の考えを論理的に表現する

○学習指導過程（全6時間）

第1次 「イースター島にはなぜ森林がないのか」についての推理を伝え合う（2時間）

第2次 筆者の論理を読み取る（2時間）

第3次 筆者の主張に対する自分の考えを伝え合う（2時間）

授業の結果については、質問紙（説明的文章および論理に関する7設問4件法、事前・事後実施、t検定による結果の検証）、論理テスト（主張、理由や根拠を問う選択式2問、記述式2問／筆者の主張に対する論述1問／推論とその理由や根拠を問う記述式1問、事前・事後実施）、振り返りカード（全3設問、全時間実施）、ワークシート（全6枚）、作文（筆者の主張に対する意見文）、行動観察を評価資料として検証した。

分析の結果、実践授業Ⅰを経て説明的文章から筆者の「主張」、「根拠や理由」を読み取ることができるようになったことが示された。さらに、筆者の主張に対する意見文に用いられた論理をあらわす要素について事前・事後で比較した結果、「主張」、「根拠」について有意に高くなっていた。それらの変化について、児童にメタ認知（自覚的意識）されていることも明らかになった。しかし、意見文に「理由づけ」と見なすことのできる内容を記述した児童は事後39%にとどまり、有意差は見られなかった。

2.2. 実践授業Ⅱ

実践授業Ⅱでは、「未来に生かす自然のエネルギー」（牛山 泉、『新しい国語 六年下』東京書籍）を主な教材文として取りあげた。本教材文は論理構造が明確であり、対象の6年生にとって根拠となる事実、理由づけ、主張を捉えることが可能であると考えられる。ここでは、日常言語において省略されることの多い「理由づけ」についてさらなる理解を促す学習指導過程を考案し、実践する。そのための具体的な手立てとして、2点を新たに加えた。一つは、論理テストにおいて根拠と理由づけを明確に分離した設問にすることによって、より正確な到達度を測定すること。一つは、理由づけについての説明方法を工夫すること、各要素間の関係を示す接続語を設定することによって、理解と活用を促進することである。

実践日と対象、単元目標、および学習指導過程は以下のとおりである。

○実践日：2012年10月10日～11月2日／○実践対象：兵庫県A小学校6年1組28名

○単元目標：資料の示し方や具体例の挙げ方に注意して、筆者の意見を読み取る／目的に応じた方法で調べたり情報を活用したりして、根拠や理由づけを明確にする／論理的思考力の「推理」の意味と使い方を理解し、活用する／筆者の考えた内容についての自分の考えを論理的に表現する

○学習指導過程（全10時間）

第1次 「もし、持続可能な社会が実現できなかったら」について推理し伝え合う（3時間）

第2次 筆者の論理を読み取る（3時間）

第3次 筆者の考えた内容についての自分の考えをまとめ、伝え合う（4時間）

授業の結果については、実践授業Ⅰと同様の評価資料を用いて、検証した。

分析の結果、実践授業Ⅱを経て説明的文章から筆者の主張、根拠に加えて、理由づけについても読み取ることができるようになったように見えた。しかし、課題であった「理由づけ」については疑問の残る結果であった。次節で詳しく見たい。

2.3. 実践授業Ⅰ・Ⅱから見えてきた根本的な課題

これら二つの実践授業を通して見えてきた根本的な課題について考察する。

2.3.1. 児童の感想から

児童たち自身のメタ認知の様子について知るため、与えられた時間内に論理テストの解答を終了した児童について、3回のテストを経て得た感想を書くよう指示した。大半の児童は、総じて、実践授業前後に変容があったことをメタ認知した様子を記していた。

最も多かったのは、「主張や根拠、理由づけがはっきりかけた。」「理由や根拠、主張を前と比べて読み取れるようになった。」といった感想である。また、「筆者に対して、考えを持てるようになったから、よかった。」「筆者の主張に対しても自分でちゃんと意見を持つことができた。」といった意見形成に影響を及ぼした結果がうかがえるものもあった。つまり、児童たちのメタ認知では実践授業Ⅰ・Ⅱで扱った論理について理解し、活用できるようになったと捉えているのである。

では、実際の活用や理解の様子はどうかであっただろうか。そのことを知るために、論理テストの結果について考察する。

2.3.2. 論理テストについての分析結果から

実践授業Ⅰ事前・事後、実践授業Ⅱ事後の論理テストには、「大きな力を出す」（西嶋尚彦、『国語四上かがやき』光村図書）について、「筆者の主張に対する自分の考え（主張）を書きましょう。そう考えた理由や根拠も書きましょう。」という設問を設定した。なお、児童の実態に合わせて、論者が、全体を短く、また、論理構造をより明確にすることを意図してリライトした文章を用いた。

以下に、3回のテストにおけるこの設問について、児童の意見文に用いられた論理の要素を実践授業Ⅰ事前・事後を比較したものを示す。「根拠」（表1）、「主張」（表2）、「理由づけ」（表3）の各要素として認められる記述が確認できた作文の数で示す。分析の結果、「根拠」および「主張」には有意差が見られ、「理由づけ」には見られなかった。

次に、実践授業Ⅱ事前・事後を比較したものを示す。「根拠」（表4）、「主張」（表5）、「理由づけ」（表6）の各要素として認められる記述が確認できた意見文の数で示す。分析の結果「根拠」及び「理由づけ」には有意差がみられず、「主張」には有意傾向があった。

これらの分析結果から、「理由づけ」に関しては、実践授業Ⅰを経ても微増しただけであり、実践授業Ⅱを経て微増したものの5割を超えた程度であった。その結果、児童がメタ認知していると考えていたとしても、実際には「理由づけ」を活用するには至っていないことがわかった。

表1 論理的表現力（根拠）

	事前	事後	t 検定
\bar{X}	0.25	0.86	N=28
S.D.	0.44	0.36	t(27)=6.46**

*p<.05 **p<.01

表4 論理的表現力（根拠）

	事前	事後	t 検定
\bar{X}	0.86	0.96	N=28
S.D.	0.36	0.19	t(27)=1.80 ^{ns}

*p<.05 **p<.01

表2 論理的表現力（主張）

	事前	事後	t 検定
\bar{X}	0.39	0.79	N=28
S.D.	0.50	0.42	t(27)=3.67**

*p<.05 **p<.01

表5 論理的表現力（主張）

	事前	事後	t 検定
\bar{X}	0.79	0.96	N=28
S.D.	0.42	0.19	t(27)=2.42*

*p<.05 **p<.01

表3 論理的表現力（理由づけ）

	事前	事後	t 検定
\bar{X}	0.18	0.39	N=28
S.D.	0.39	0.50	t(27)=1.20 ^{ns}

*p<.05 **p<.01

表6 論理的表現力（理由づけ）

	事前	事後	t 検定
\bar{X}	0.39	0.54	N=28
S.D.	0.50	0.51	t(27)=1.16 ^{ns}

*p<.05 **p<.01

2.3.3. 児童の意見文の内容から

児童が書いた3回の意見文について、抽出児の記述内容を考察する。

(1) B児について

B児は、物静かで、活発に他者と関わることは少ない。教師や友だちの言うことやすることが理解できず、戸惑っていることがある。言いたいことや聞きたいこと、尋ねたいことがあるのに、うまく伝えられていないことも多い。

(2) B児の意見文について

次に、B児の意見文の記述内容と分析を示す（①：実践授業Ⅰ事前、②：実践授業Ⅰ事後、③：実践授業Ⅱ事後）。

①私は、体は、動かすのは、動かすけど、おもしろいのは、あんまりありません。スポーツなら、ジャンプしたり、足でけったり、うでをふったりいろいろなことをすると思います。このようなかんじでは、筋肉は、すごいべりだし、筋肉があるから、運動もできるんだなあーと私は思いました。

②私は筆者とにいて、考えることもせずに呼吸していると思います。なぜかという、たいそう、走ったり、つかれると、なにもしてなくて、呼吸をします。息を出している時は、力が強くなりません。反対に、弱くなります。このように、誰でも何もしてなくても呼吸していると思います。

③たぶん、思い切り、体を動かしたら、「えい」などの声がでると思います。私は、あんまり、体を思い切り、動かしません、バスケットや、いろいろなクラブで、する運動なら、します。でも、声が出るのは、とても自然なことなので、よかったです。私も、これから、運動もそうだけど、体を動かして、行きたいと思います。

①は、筆者の主張に対する自分の立場は述べられていない。運動と声という2点に注目して、自分の考えを説明している。後半は声と運動についての感想が述べられており、終末は運動することのみに絞られている。筆者の主張する内容や論理を捉えないまま自分の論理、すなわち「その子なりの論理」に従って書いた結果と推察できる。

②についても、筆者の主張に対する自分の立場は述べられていない。ここでは、運動と筋肉という2点と、その関係に注目して感想が述べられている。①と同様に、筆者の主張する内容の読み取りが不十分であるため、論理を捉えられないまま自分の思いを書いた結果と推察できる。

③については、筆者の主張に対する自分の立場が述べられ、説明されている。しかし、「考えることもせずに呼吸している」というのは、筆者の主張とは異なりここに「その子なりの論理」が介在している。さらに、息を出すとき力が弱くなるという点は、筆者の主張と相反するものである。

B児は、言葉や文に注意が集中し、書かれている内容の繋がりをすなわち論理を理解することができていない。一方で、随所にB児なりの「その子なりの論理」が見られる。

2.3.4. 実践授業の根本的な課題とは

以上の結果から、実践授業における成果としては、論理に関わる用語も意味や使い方、枠組みについて学んだことによって、児童が理解できているとメタ認知しているにも関わらず、児童が授業外で読んだ文章についての意見文からは、それぞれの児童が持つ「その子なりの論理」が介在し、妥当性について疑問のあるもの（B児他）等が書かれていることがわかった。また、B児の記述の分析結果から論理が理解できていないことや随所に「その子なりの論理」が見られるといった課題があることがわかった。これらは、筆者の主張や根拠を正確に捉えることによる論理的思考の枠組みを学ぶという学習方法では解消できなかった。そして、授業の前後で、B児の「教師や友だちの言うことやすることが理解できない、うまく伝えられない」といった課題も解消されているとはいえなかった。もちろん一つの単元で解消するのは困難だとしても、B児がもつ「その子なりの論理」に関わっていなければ、生活における論理的思考力の変容は望めないと考えられる。

実践授業においては、意見文の妥当性や説得性を高めることを目指して話し合い活動を組み込み、その結果児童の活発な議論が展開され、その結果をもとに各自修正を加えて最終意見文を清書するという過程で行った。それでもなお、こういった事実があるということは、どのように工夫した授業を行っても、論理についての知識や枠組みを授業で学ぶことによって得られるものは知識や技術であって、その先にある、学習者が自力で論理的に考えることになるようにはなかなか至らないことを物語っている。つまり、授業方法や教材の工夫を行ったとしても、知識や技術を与える授業だけでは論理的思考力を養うには不十分なのである。

3. 論理力を育成する教育の根本的な変革の必要性

3.1. 「その子なりの論理」について

型や枠組みの理解や活用を目指した授業を否定することなく一つのステップと捉え、続いてあるいは並行して、児童の考えている内容すなわち児童のもつ論理にアプローチする必要がある。

なぜなら、型や枠組みに基づいて論理立てようと試みても児童それぞれのもつ理屈に引っ張られている様子がうかがえることから明らかなように、児童それぞれが内在させている論理（「その子なりの論理」）が存在すると考えるからである。

そこで、論理力を育成する教育の基本的な在り方として、「その子なりの論理」の実態を掴むことが大前提になると考える。そして、児童それぞれのもつ「その子なりの論理」を分析した結果から、有効なアプローチについて検討することが必要である。表出される記述や言動、行動の背景にある「その子なりの論理」についてどのように理解し（換言すれば、表出される記述や言動、行動からどのように児童の真意を推しはかり）、どのように指導、評価、対応等のかかわりをもてばよいのかについて考えていくことが重要となる。本稿では、論理療法が重ねて来た成果を援用することを試みたい。

3.2. 論理療法について

「その子なりの論理」を理解する一つの方策として、論理療法を援用する。「論理療法（Rational Emotive Behavior Therapy）」とは、アルバート・エリス（Albert Ellis, 1913-2007）によって1955年頃から提唱され始めた心理療法である。重視しているのは、「思考、感情、行動のいずれにおいても適切なものと不適切なもの、論理的なものと非論理的なものとを明確に区別していく理論」（Ellis and Harper 1981, p. 303）である。その骨子について、國分康孝（1999）は次に示すABC理論を用いて整理している。

A：Activating event（出来事）

B：Belief（ビリーフ、固定観念）

C：Consequence（結果、悩み）

常識では、A（例：失業）はC（例：おちこみ）の原因であると考えますが、論理療法ではAはCの原因ではなく、B（例：世の中はうまくいかないにちがいない）がCの原因であると考えます。

それゆえ、人生の幸、不幸はBで決まると考えるのである。苦境（A）にあっても、B次第で自殺するかしないかが決まるというのである。ただし、Aといっても如何ともしがたいA（例：死）と、人為的に変化させられるA（例：火事）とがある。（中略：論者）Bを変えたあと、Aが変えられる

ものならAを変えるように工夫をすることである。(pp.4-5)

つまり、AがCを生むのではなく、BがCを生むという考え方である。そして、Aに変化はなくともBが変わることによってCも変わるとしている。さらに、Aを変容可能であればAに働きかけて変えることも求められている。

Ellis and Harper (1981) は、論理療法は反復、実験、修正を要する実践的な性質をもつものであると述べ、そのためクライアントは有能な治療家との集中的・直接的な接触をもつことが不可欠であるとしている。この点において、「その子なりの論理」を展開する児童に集中的・直接的な接触をもつ教師が、イラショナル・ビリーフ (irrational belief) を発見し、修正することに「その子なりの論理」との向き合い方の手がかりがあると考えられる。ただし、必ずしも修正が必要であるとは限らず、寄り添うことが重要である可能性も想定している。(春木2015)

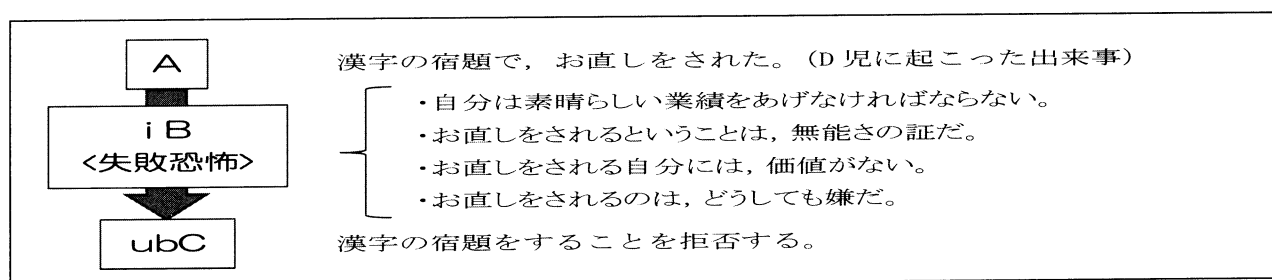
3.3. 「その子なりの論理」の分析と対応の展望

論者は、Ellis (1981) を参考に、児童の言動や行動の分析を試みた。対象は、2015年、兵庫県C小学校において、論者が教員として指導に関わった2年生と4年生の事例である。

〈case.1〉 小学校2年生男子D児。

感受性と拘りが強く、友だちとのトラブルを起こしがち。学力に、特筆すべき課題はない。D児の保護者より、漢字の宿題ができず泣き叫んでいるという訴えがある。D児に事情を尋ねたところ、「お直しされたいや。だから、宿題はできない。」という旨の返答があった。

この場合、D児が宿題を拒む根拠として挙げられているのが、教師による漢字指導があるという事実である。D児の「その子なりの論理」についてEllis (1981) の提示するイラショナル・ビリーフに従って整理すると、次のようになると考えられる。



注) A：出来事，iB：イラショナル・ビリーフ，ubC：行動面での望ましくない結果（望ましくない行動）

図1. D児の「その子なりの論理」〈Case.1〉

漢字の学習、定着の過程において、字形を整えることを目的とした教師の修整である「お直し」は、指導法の一つとして広く実践されている。児童にとって、お直しは消して書き直す活動を要求するものなので、決して喜ばしいものにはなりえない。それでも、多くの児童は、自身の技術向上のために必要な過程であること、教師からの学習上必要な指導であることを受け入れ、課題に取り組んでいる。

しかし、D児は、自分がお直しをされるという事実を認めることができないでいる。D児は、お直しは失敗であると捉えている。素晴らしい字を書いて当然だと思い込むあまり、お直しを極度に恐れ、結局漢字の宿題をすることに挑むことができないのである。取り組もうとすると、何度も消しては書

き直すという作業を繰り返すこととなり、お直しの恐怖に囚われて連日泣き叫ぶのである。

こういった状態にあるD児にどのように対応することが適切であろうか。宿題をしない、あるいは、できないままでは、学習内容の定着が困難になり、D児の学力が低下する可能性がある。また、学級経営や生活指導の観点から、宿題をしないことを放置するのはD児の学習習慣や規範意識を育てる上でマイナスに働くことが懸念されるので避けたい。また、他児への影響も含めて看過できない。ここで「やりなさい。」と命令することや「毎日やったら漢字の力がつくよ。」と説得すること、「お直ししたのを書き直したらきれいに書けるようになるよ。」と解説すること等では、D児が納得して今後の考え方が変わるといった解決は期待できない。そして、宿題を軽減あるいは免除、猶予するという方法もなくはないが、それだけでは根本的な解決にはならない。

そこで、着目したいのが「失敗恐怖」であり「不安」である。おそらくD児は、自分なりに頑張っ

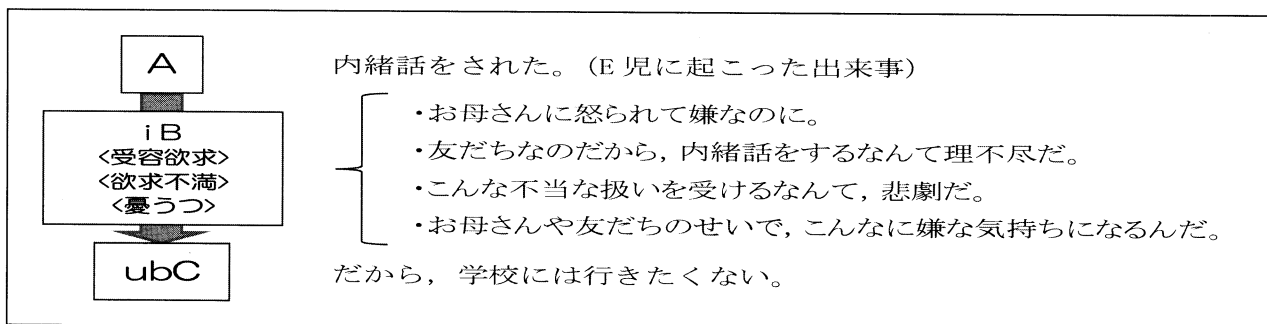
〈case.2〉 小学校4年生女子E児。

芸能活動のために、欠席、早退することもある。教師に身体接触を求める傾向があり、独占しようとする場面が多くみられる。E児が、論者が読むことを前提に書いた日記の記述である。

題名「あまり楽しくなかった」

今日は、朝からお母さんにおこられていやでした。なのに、学校でもこそそそないしょばなしをして、教えてといっても「教えちゃだめだからね」と言われてそれじゃ人がいないところでやればいいのにと思いました。なのできょうは、学校にいきたくないなと思っていました。

この場合、E児が学校に行きたくないと思う根拠として挙げられているのが、友だちによる内緒話である。E児の「その子なりの論理」について整理すると、次のようになると考えられる。



注) A：出来事、iB：イラショナル・ビリーフ、ubC：行動面での望ましくない結果（望ましくない行動）

図2. E児の「その子なりの論理」〈Case.2〉

E児は、友だちが自分を受容することを絶対的に要求するあまり、別の友だちと共有している話題を自分に教えてくれないという事実を許容できないでいる。また、その前段階に母親に怒られたという事実が存在し、「またか。」という思いを生んでしまう。そして、母親からも友だちからも不当と感じ

る扱いを受け、悲劇的に考え、問題を解決したり事態を改善したりせずに諦めてしまうのである。

さらに、他人あるいは外部のできごとによって自分の精神的苦痛が引き起こされ、自分の力では感情をコントロールすることはできないと思い込んでしまう傾向が見える。周囲から見ると些細な出来事が、E児にとってはこの上ない災難に感じられ、精神的な苦痛をひき起こし、嫌な気持ちは払拭されずに、登校する意欲を喪失させるのである。

こういった状態にあるE児にどのように対応することが適切であろうか。もちろん、学校に来ないという選択は避けたい。時間の経過や環境の変化によって解消される課題であれば一つの解決策となり得る。しかし、E児が今後生きていくうえでの根本的な解決にはならない。また、E児に共感または同調することによって、その場面では立ち直ると予想される。しかし、今後も学校に行きたくないという気持ちが起こる可能性は高いと考えられる。

そこで、着目したいのが「受容欲求」であり「欲求不満」であり「憂うつ」である。おそらくE児は、母親とも友だちとも円満な関係でいたいと願っている。それなのに、怒られたり拒絶されたりという本人にとって不当だと感じる扱いをされる。そして、彼女は考える。「仲良くしたいだけなのに。」「こんな目に合うなんて悲惨だ。」「お母さんや友だちのせいでこんな嫌な気持ちになったから、どうしようもない。」このイラショナル・ベリーフに働きかけることが必要だと考えられる。つまり、E児が拒絶されたことを許容できずに傷つき、諦め、他者に原因を求めていることを理解して寄り添うことによって、ラショナルな方向へと導くことが可能になると推測される。

4. 成果と課題

本稿では、かかわり合いのなかで齟齬を来し悩んだり問題行動を起こしたりする児童の抱える課題の解決を目指した教育の在り方を見出すことを目的として、実践授業の概要と結果、課題の乗り越え、基礎となる理論の再検討、論理療法を援用した「その子なりの論理」分析について報告した。

国語科における説明的文章の授業を工夫し、筆者の主張や根拠を正確に捉えるだけでは、自身の生活に適用できるようにはならず、根本的な課題の解決には至らなかった。つまり、授業方法や教材の工夫を行ったとしても、知識や技術を与える授業だけでは論理的思考力を養うには不十分であるということが示唆されたのである。そして、児童の記述の分析と検討によって、前述の課題を解決するために、論理的思考の型や枠組みの理解や活用に終始する授業の在り方から脱却し、「その子なりの論理」にアプローチする必要があるということが明らかになった点は、大きな成果である。

今後の課題としては、「その子なりの論理」の実態を掴み、有効なアプローチについて検討することが挙げられる。つまり、表出される記述や言動、行動の背景にある「その子なりの論理」についてどのように理解し、指導、評価、対応等のかかわりをもてばよいのかについて考えていくことである。

そのために、小学校現場における調査及び実践を行う。「その子なりの論理」の分析及び実践の柱として、国語科授業、チャンス面談、日記を設定し、論理療法を援用して「その子なりの論理」の見方、かかわり方について提案していきたい。

参考文献

- 市毛勝雄（2003）浜松市立広沢小学校『論理的思考力を育てる授業』明治図書／177p.
- 井上尚美・尾木和英・河野庸介・安芸高田市立向原小学校（2008）『思考力を育てる「論理科」の試み』明治図書／204p.
- 宇佐美寛（1989）『新版 論理的思考－論説文の読み書きにおいて－』メヂカルフレンド社／256p.
- 牛山泉（2011）「未来に生かす自然のエネルギー」／『新しい国語 六上』東京書籍
- 吉川芳則（2002）『小学校説明的文章の学習指導過程をつくる』明治図書／183p.
- 國分久子（1999）「イラショナル・ビリーフの特徴」／國分康孝『論理療法の理論と実際』誠信書房／pp.15-28
- 國分康孝（1999）「論理療法の意義と特質」／國分康孝『論理療法の理論と実際』誠信書房／pp.3-14
- 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／183p.
- 難波博孝・三原市立木原小学校（2006）『楽しく論理力がつく国語科授業づくり』明治図書／156p.
- 春木憂（2012）「小学校国語科における説明的文章の授業開発とその評価－論理的に読み、考え、伝え合う学習指導過程を通して－」兵庫教育大学提出 修士論文 未刊行
- 春木憂（2015）「小学校における「その子なりの論理」についての一考察－論理療法におけるirrational beliefによる分析－」／『広島大学大学院教育学研究科紀要 第一部 第64号』広島大学／pp.67-76
- 鷺谷いづみ（2011）「イースター島にはなぜ森林がないのか」／『新しい国語 六上』東京書籍
- Ellis, A. / 國分康孝・石隈利紀・國分久子共訳（1996）『どんなことがあっても自分をみじめにしないためには－論理療法のすすめ』川島書店／318p.
- Ellis, A. and Harper R. A. / 北見芳雄監修, 國分康孝・伊藤順康共訳（1981）『論理療法』川島書店／328p.

Development of an Education that Takes Advantage of “Children’s Logic” : With the Aid of Rational Emotive Behavior Therapy

Yu HARUKI

Graduate Student, Doctoral Course Elementary Curriculum Development

Abstract

Elementary schools are attended by a diverse population of children, who inevitably encounter and come into conflict with one another. The failure to cope with such conflict can lead to worrying and a lack of self-confidence. Research is necessary to identify educational solutions to this problem. An attempt to devise a lesson using explanatory texts saw a certain degree of success but did not lead to a resolution of the fundamental issues. A consequent re-examination of the underlying theory has led to the practice and construction of an educational practice theory that incorporates Rational Emotive Behavior Therapy. The purpose of this paper is to present a summary and the results of the implementation of this .To solve the problems described above, it was necessary to break with previous approaches to teaching and to approach education in such a way as to use “children’s logic.” Future challenges include grasping the realities of “children’s logic” and treat it as a valid approach.

Key words: “children’s logic”, Rational Emotive Behavior Therapy, Elementary school language arts,
Explanatory text teaching materials