

児童生徒の接続詞についての教育学的考察

黒田 耕司

Pedagogic Consideration of Student's Conjunction

Koji Kuroda

Summary

In this paper, the relation of the conjunction to the logic that the student uses is considered in pedagogy. In the academic training in our country, the conjunctions of the paradox, the accumulation, the parallel, the explanation, the supplementation, the summary, the paraphrase, the comparison, the selection, and the conversion etc. are being educated. If student's logic is developed by the conjunction, it is necessary to develop the conjunction at the school. Especially it is necessary to pay attention to a pedagogic possibility of the conjunctions of the comparison and the concession.

1. はじめに

今日、わが国の児童生徒の言語能力及び言語に基づく論理的認識力を高めることは、「学力問題」として注目されている。OECD（経済協力開発機構）のPISA調査（Programme for International Student Assessment）において、わが国の生徒の「読解力」の順位が、2000年の8位から、2003年の14位、2006年の15位と下降しており、その結果、わが国の生徒の「読解力」は、2003年以降、OECD諸国の中で「1位グループと優位さがある」と判定されている⁽¹⁾。そのため、『小学校学習指導要領解説 国語編』（文部科学省、平成20年）では、「特に、言葉を通して的確に理解し、論理的に思考し表現する能力、互いの立場や考えを尊重して言葉で伝え合う能力を育成することや、我が国の言語文化に触れて感性や情緒を育むことを重視する」とされ、言語によって理解・思考し、表現することを指導することが重要な教育課題であることが指摘されている⁽²⁾。さらに、児童生徒の言語能力及び論理的認識力を高めることは、児童生徒のいわゆる「心の問題」を解決するための支援方法としても注目されている。「心の傷」を治すには、「生のままで残っている感覚を相対化し言語化していく」ことが重要な治療になるとされ、言語によって表現し、認識する力、すなわち論理的認識力を育成することが重要であると考えられている⁽³⁾。

では、論理的認識力という場合の「論理」とは何か。論理の「論」とは、「文字を書く短冊をきちんと整理して、まとめる」ことであり、「理」とは「すじめをたてた土地」を表しており⁽⁴⁾、論理と

は、言語によって表現内容をわかりやすく整理し、表現している状態であると考えられる。そして、一般的には、日本語はそうした論理をもつことが困難であるとされている。「ほとんどなんの根拠もなく、日本語は非論理的であると思いでいる人がかなり多い」⁽⁵⁾のである。しかし、日本語には「抽象語」や「定冠詞」をつくる明確な規則がないがゆえに、逆に論理的であるという指摘もある⁽⁶⁾。例えば、Unpunctuality is reprehensible. のような「抽象名詞」を主語にしたこうした英文の場合には、Unpunctuality (時間不励行) という普遍者(物)が存在しているといった錯覚を惹起しうるために論理的ではなく、一方、日本語においてこうした内容が表現される場合には、「時間不励行は罰せられるべきである」ではなく、「時間を守らないと非難されるべきである」と表現することが可能であるがゆえに、論理的であるとされる。同様に、Jones hates the thought of going to hospital. のような「定冠詞」を用いた英文は、the thought が、Jones hates the dog. という文の the dogと同様の実体性をもって存在するかのような混乱を発生させるために論理的ではないと指摘されることもあるが、ここにおいても、日本語においてこうした内容が表現される場合には、「ジョーンズは、病院へ行くことを考えると、うんざりする」と表現されることによって、それを回避することができるとも考えられるのである。このような日本語の場合においては、「時間を守らない」「病院へ行くことを考えると」というように、「条件」をしめす「接続助詞」の「と」を活用することによって論理が表現されている。すなわち、日本語においては、「接続助詞」や「接続詞」のような広義の「接続語」によって論理が構築されていると考えられるのである。以上のことから、私たちの論理的認識の最小の単位は、語ではなくて、文によって表される情報であり、「文で表されるところの言明こそが思考活動の、したがってまた知識の出発点となるべき最小の単位でなければならない」のであり、従って、そうした文と文を結びつける語によって、論理が構成されるということに注目しなければならないのである⁽⁷⁾。そこで、本稿では、こうした文と文を構成する接続詞に着目し、児童生徒が接続詞の学習によってどのように言語能力及び論理的認識力を発展させられる可能性をもつかということ、教育的な視点から考察する。

2. 「接続詞」の分類と考察

わが国において接続詞を考察するようになったのは、西洋文化に影響をうけた近代以降のことであるとされるが、接続詞の分類においては、それを接続詞という品詞として認めず、副詞の一種としてとらえる説がある⁽⁸⁾。つまり、西洋文典でいうところのconjunctionに該当するものは、日本語にあっては接続副詞であって、「国語には純粹の接続詞という觀念語なきは事実なり」とされ、「接続副詞」が上下の語を連ね、または上の文句の意を受けて下の文句を修飾する用をなしているのとらえられているのである⁽⁹⁾。

一方で、わが国においては、古くより、概念過程を含む形式としての「詞」と、概念過程を含まない形式としての「辞」の分類に基づいて接続詞をとらえる説もある。ここでは、「詞」は、例えば「山」「川」「犬」「走る」「嬉し」「悲し」「喜ぶ」「怒る」等と表現されるものであり、客体的な事物・事象や話し手の主観的な意志や感情を客体化・概念化したものであり、それに対して、「辞」は、「や」「か」「む」「ず」

「じ」等のように表現され、客体化・概念化されない直接的・主観的な表現であると考えられている。そして、接続詞は、話し手の主観的な立場を表明した「辞」であると考えられている⁽¹⁰⁾。接続機能をもつ「辞」の中には接続助詞もあるが、接続詞が、文を断絶させることにより、両者の関係を論理的により明確化させるものであるのに対し、接続助詞は接続する文相互の独立性を毀損することにより、一種の総合表現を創出し、文と文との断絶を弥縫することによって連続的な情意的陰影を獲得することに適していると考えられている。「平安期以降、接続助詞は、その情意的側面を著しく発達させ、論理的側面の発達を停滞させたとも考えられる。これは、接続助詞の本質的な宿命でもあったが、その結果、文の論理的な展開は、主として、接続詞に依存することとなる」とされているのである⁽¹¹⁾。

こうしたことから、接続詞は、ただ単に語や句や文を連結するだけの語であるというより、話し手の論理を主観的に表現するものであるとも考えられる。従って、接続詞の種類によって表現される論理も異なると考えられ、ただ単に文や語句の文法的な接続関係を整理・分類することではなく、接続詞を教育的に分類しその指導のあり方を考察することは、きわめて重要な意義をもつことであると考えられる。

従来、接続詞は、例えば表1や表2のように分類されてきた⁽¹²⁾⁽¹³⁾。そして、そのような文法的な分類を受け、学校教育においては、接続詞はおよそ表3のように分類されている。その結果、現代のわが国の学校教育においては、「順接」「逆接」「累加・並列」「説明・補足・要約・言い換え」「対比・選択」「転換」といった接続詞の論理が児童生徒に教育されていると考えられる。

表1 接続詞の分類①

転換	対比	同列	解説	累加	前提	逆態	順態
さて、ところで、では	または、それとも、というよりは、それよりは、あるいは、または	つまり、すなわち、たとえば、ようするに	なぜなら、というの、は、ただし、もっとも	そして、それから、そのうえ、また、かつ、しかして、しこうして、ついで、なお、および、ならびに	そこで、すると、かくて、しかし、と、で	けれども、されど、かかれども、しかるに、しかれども、だが、しかし、そのくせ、でも、ところが	だから、さらば、しかれば、だとして、ゆえに

児童生徒の接続詞についての教育的考察

表2 接続詞の分類②

応答	保留	限定	対比	選択	添加	事態や作用からの結果	きっかけ	帰結(順接・逆接)
いや、いな、しかし	しかし、とにかく、ともあれ	ただし、ただ、もっとも	というよりは、むしろ、かえって	それとも、あるいは、または	さらに、それから、かつ	かくて、かくして、こうして	すると、そうすると、と	だから、したがって、それで、しかし、ところが、が
例示 (実例)	提示 すなわち	例示 例えば、現に、事実	解説 だって、ただ、もっとも	転換 ところで、さて、そもそも	反復 (同音反復等)	要約 要するに、結局	詳述 つまり、すなわち	換言 つまり、すなわち

表3 接続詞の分類③

現代の国語 1(三省堂) 平成18年	順接	すると、そこで、だから、したがって
	逆接	しかし、ところが、だが、けれども
	並列・累加	そして、それから、また
	説明・補足	つまり、なぜなら、すなわち
	対比・選択	または、あるいは、それとも
新しい国語 1(東京書籍)平成18年	転換	さて、では、ところで
	順接	すると、だから、それで
	逆接	しかし、ところが、しかるに
	累加・並列	また、および、そして、それから
	説明・補足	なぜなら、すなわち、もっとも
国語1(光村図書) 平成18年	対比・選択	または、それとも、一方
	転換	さて、では、ところで
	順接	それで、したがって、以上のことから、それゆえ、すると、と、そこで、だから
	逆接	しかし、だが、だけど、でも、が、ところが、しかるに、けれども
	並立・累加	また、および、そして、それから、そのうえ、それに、さらに、なお、しかも
国語1(光村図書) 平成18年	対比・選択	または、それとも、もしくは、あるいは
	説明	要するに、すなわち、つまり、例えば、なぜなら、というのは、ただし、もっとも、第一に
国語1(光村図書) 平成18年	転換	さて、では、ところで、ときに、次に、一方

3. 小学校国語の教科書における接続詞の効用

児童生徒の接続詞の使用状況の調査によれば、児童生徒は、その成長に伴い、比較的簡単な「並列」や「累加」の接続詞から、次第に「順接(態)」「逆接(態)」等の接続詞を使用するに至るとされており⁽¹⁴⁾、『そして』『だから』『しかし』など、基本的な接続語が、単純な文と文とを比較的単純な論理構成などにおいて結びつける場合の用法は、(小学校)中学年ぐらいまでに大体身につけている⁽¹⁵⁾とされている。また、小学校の学年に応じてどんな接続詞が、どの程度使われているかを調べた場合の調査結果によれば、表4のように、学年が進むにつれて使用度の低くなる接続詞は、「そして」「それから」といった「順接」「累加」の接続詞であり、逆に、学年が進むにつれて次第に使用度が高くなる接続詞は「でも」「だが」といった「逆接」の接続詞であることが指摘されている⁽¹⁶⁾。さらに、表5のように、児童の作文の中の接続関係の調査によれば、児童は、学年とともに、「添加」と「順接」の接続詞の使用の比率を減少させ、「同列」或は「対比」の接続詞の使用の比率を増加させていることがわかる⁽¹⁷⁾。そして、表6は、児童生徒の作文に見られる接続詞の使用状況の調査結果であるが、ここでは、児童生徒は、「それで」「そして」といった「累加」「順接」の接続詞から、「また」「でも」といった「並列」「逆接」の接続詞の使用へと至っている。

以上のような児童生徒の接続詞の使用状況の調査によれば、児童生徒は、その成長に伴い、「累加」型の接続詞の使用を減少させ、「逆接」型の接続詞をより多く使用し始めるという一般的な特質があることが判明する。そしてその特質は、児童生徒の日常経験とそれに伴う論理の変化、及び児童生徒が学校で学習する教科書の内容が発生要因となっているものであるということが想定される。表7は、平成16年度検定の小学校国語の教科書で使用されている接続詞の種類である。これによると、「それから」「また」「さらに」といった「累加」の接続詞は、教科書によって多少状況は異なるが、各学年を通じて満遍なく使用されている。従って、児童生徒が、その成長に伴って「累加」型の接続詞の使用を減少させているのは、児童生徒自身が「累加」型の接続詞に含まれる論理から脱却しようとするためではないかとも想定することができる。一方、「けれど」「でも」「ところが」「しかし」といった「逆接」の接続詞も、各学年を通じて満遍なく使用されている。児童生徒が、その成長に伴って「逆接」型の接続詞の使用を増加させていることは、児童生徒が学習する教科書から強度の影響を受けているためなのではないのだろうか。今後、さらに児童生徒の接続詞の使用における教科書とその学習の影響力について、そしてとりわけ国語の教科書における接続詞の使用状況について、教育的な分析が行われなければならないであろう。

表現する素材を分析し、対象化し、その単位を論理的に整備・統合し、さらにその論理的な関係を主観的にかつ的確に表現する能力は、接続詞の理解と使用の発達とに密接に関連しているのではないのか。従ってまた、児童生徒の言語能力と論理的認識力の発達は、接続詞の理解と表現の実態に密接に連繫しているのではないのか。児童生徒は、その成長に伴い、「累加」型の接続詞の使用を減少させ、「逆接」型の接続詞を多く使用し始めるが、そこに児童生徒の論理の発達の一つの基準線の存在を想定することができるのではないのか。勿論、児童の文に見られる「累加」型の接続詞の使用は、「論理的な統合」といった、客体間の関係の主体的な整備ではなくて、非連続的な対象の物理的時間に

よる連続的生起を、そのまま、言語表現に移植し投影するに過ぎない」ものであり、「累加」型の接続詞の使用と児童の論理性の関係については必ずしも明確なものではないとも指摘されている⁽¹⁸⁾。児童生徒の接続詞の使用状況とその論理性の発達、及び教科書における接続詞の出現頻度が与える影響力について、さらなる検証が望まれる。

さらに、児童生徒の論理的認識が、接続詞とともに成立するとすれば、そうした接続詞は、学校教育において、どのように指導され発達させられるべきものであるのか。教育的には、接続詞の「基準」（レベル；段階）は、およそ3段階に想定することができる。第一は、「順接」「逆接」「累加」「同列」等の「接続詞」によって、論理を平坦に表現し、論理を量的に「拡大」させる段階の基準である。第二は、「制限」「具体」「理由」等の接続詞によって、論理を詳細に表現し、論理を「深化」させる段階の基準である。第三は「譲歩」「対比」等の接続詞によって、論理を新しい論理へと発展させ、論理を「展開」させる段階の基準である。児童生徒の接続詞は、「拡大」から「深化」をへて「展開」させる論理へと指導され発達させられることが必要ではないのか。とりわけ、「展開」の基準は、論理的認識においても、対話的（訓育論的）認識においても重要な意義があると考えられ、教育的には最高段階の基準として設定される必要があると考えられる。「展開」の基準を構成する接続詞は、「対比」と「譲歩」の接続詞である。児童生徒は、学年の高まりとともに、「対比」と「譲歩」の接続詞を徐々に使用する。例えば、「それでも」といった「譲歩」の接続詞は、教科書での出現頻度は決して多くはないが、児童生徒の作文においては、小学校段階ですでに使用されていることが報告されている⁽¹⁹⁾。

「譲歩」の接続詞は、日本語の文法において分類されることはないものである。一方、英語の文法においては、「譲歩」の副詞節を導く接続詞として、though、although、(even)if、even though、as、albeit、admitting(that)、granting(that)、whether…or、等が使用されているが、日本語の文法においては、そのような「譲歩」の接続詞の分類を行うことはない。その理由は、例えば、I will try it, though I may fail.のような例の場合、その内容を日本語で表現する際には、「失敗しても(たつて)、僕はやるよ」のように、「ても」や「たつて」のような「接続助詞」を使用して表現することが可能であると考えられてきたからである⁽²⁰⁾。「飲んでも」の「でも」等を含む「ても」は、接続助詞「て」に係助詞「も」がついたものであり、「逆接」あるいは「譲歩」を示しているとも考えられてきたのである⁽²¹⁾。「腐っても鯉」「親は死んでも子は食休み」「鷹は飢えても種を摘まず」等の例はそれを示していると考えられるのである。そして、「譲歩」の意味の表現は、接続助詞だけでなく、接続詞でも表現することができると考えられる。例えば「けれども」は、「前後に挙げた事実または条件に拘わらず、後節にいう事象が発生し事態が存立する」ことを示しており、「単に二つの事がらをもち出して、一方がこれこれで、同時に他方がしかじかだと共存の関係をほのめかしたり、また両者が時間的に前後する関係をほのめかしたりする」⁽²²⁾とされており、逆接の意味だけでなく、前後の内容の両立を示し、「譲歩」の意味を保持しているとも考えられるのである。小学校で使用されている接続詞（平成16年度検定小学校国語の教科書における接続詞）を分類すれば、表7ようになる。ここでは、「それでも」「(確かに・・・)だけど」といった「譲歩」の接続詞や、「そ(こ)れに対して」「一方で」といった「対比」の接続詞が使用されていると考えられる。今日、そうした接続詞

を使用している教科書のもつ教育的な可能性に着目することが強く求められているのではないかと考えられる。

表4

総文数に対する接続詞の使用率%	13 ところが	12 だが	11 でも	10 けれども	9 また	8 それでも	7 そこで	6 すると	5 それで	4 そうして	3 そしたら	2 それから	1 そして	接続詞/ 学年/ 頻度	
7	0	0	1	2	1	0	0	1	3	1	5	17	31	1	869の文に対する
6	0	0	7	2	2	1	0	4	3	2	3	17	15	2	863の文に対する
6	1	0	13	3	1	1	1	9	0	1	1	9	11	3	922の文に対する
7	4	1	9	6	1	1	3	5	4	1	3	8	14	4	902の文に対する
7	0	3	18	1	5	2	5	6	3	0	2	7	22	5	1010の文に対する
6	1	6	22	2	3	1	3	4	2	0	1	6	9	6	1049の文に対する

表5

学年	接続関係の型	転換型	添加型	順接型	逆接型	対比型	同列型	補足型	連鎖型
2年	% (接続個所数) 総数453	2.8 (13)	41.2 (187)	19.2 (87)	2.8 (13)	0 (0)	1.9 (9)	0 (0)	13.0 (59)
4年	% (接続個所数) 総数647	4.6 (30)	36.4 (236)	17.7 (115)	6.3 (41)	0 (0)	2.6 (17)	1.8 (12)	17.9 (116)
6年	% (接続個所数) 総数563	8.3 (47)	28.0 (158)	16.5 (93)	5.6 (32)	0.5 (3)	3.0 (17)	1.4 (8)	23.2 (131)

児童生徒の接続詞についての教育的考察

表6

それから	だけど	でも	けれども	が	それで	もしくは	それとも	その上	おまけに	それに	また	並びに	および	ことば／学年	
12														1	小学校
10	2	2	4								2			2	
3	3	3			18						5			3	
14	11		11		20									4	
19		3	3		7					3				5	
12		9	12		7					5	5			6	
6		10	14		9				6		9			1	中学校
10		13			3		4	3		6	7		2	2	
4	6	16	8	4	6		6		4		10			3	
全く使用しない者	さて	と	ですから	それでも	だが	しかし	そんなら	それだから	だから	そして	そして	すると	そこで	ことば／学年	
66											34			1	小学校
36										6	42	2		2	
64										8	33	8		3	
31	3	3	3	6					9	3	14	9		4	
60			5	5					3	7	14	5		5	
54			7	5					7		7	9	7	6	
38				4		7	5	9	12	6	9	6	8	1	中学校
42	4			6	8	6			18	3	14	6	3	2	
27				2	10	18	2	4	20	2	22	8	6	3	

表7

出版社	学年	上下	順接	逆接	累加	同列	制限	具体	理由	譲歩	対比
三村図書	1	上	そして、 すると		それから						
		下	そして、 そこで	でも、け れども	それから、その うえ				だから	それ でも	
	2	上	そして	けれど も、だ けど	それから、また						
		下	そして、 すると	でも	それから				だって		
	3	上	そ(う) して、そ こで、す ると	ところ が、けれ ど(も)	それから、また			たと えば	ですか ら		
		下	そして、 そこで	けれど、 でも、と ころが、 しかし	それから、ま た、その うえ						
	4	上	そして、 すると	でも	また	つま り			なぜか ついで うと、 だから、 だ って	それ でも	
		下	すると	ところ が	それから						
	5	上	そして、 それで	けれど、 ところが、 しかし、 でも	それから、また			ただ	だ って、 だ から、 です から	それ でも	これ に 対 して
		下	そして、 すると	でも、し かし、と ころが	それから、さら に				だ って		
	6	上	そして、 それで	でも、が	また	つま り	た だ し	例 え ば	だ か ら	(確 か に) だ け ど	
		下	そ(う) して、し たがっ	でも、け れども、 でも、し	それから、ま た、さら	つま り			だ か ら、 そ の た め		い っ ぽ う で

児童生徒の接続詞についての教育的考察

			て、そこで	かし、だが	に				に、それで			
東京書籍	1	上		でも、ところが								
		下		でも	それから				だから			
	2	上	そして	でも	また							
		下	そ(う)して	けれども、ところが、だけれど	それから				だって			
	3	上	そして	ところが	それから、また			たとえば	だって	それでも		
		下	そして	でも、ところが、しかし、けれども、だが	そのうえ、また、さらに			たとえば	それで、ですから、だって			
	4	上	そして、すると		また			たとえば	ですから	だけ		
		下	そして	でも、しかし、ところが	また			例えば			これに対して	
	5	上	そして、そこで	でも、だけど、逆に、しかし、けれど、ところが、が	また	つまり	ただし	例えば	だから、なぜかという		これに対して	
		下	そして、すると	ところが、しかし、でも、けれども	それから、また、そのうえ、さらに			例えば	ですから、だから		これに比べて	
	6	上	そして	だが、しかし、でも、ところが、けれど(も)	また、さらに、しかも	つまり			だから			
		下	そして	しかし、ところが	また、しかも、さらに							
	学校図書	1	上	それで	ところが	それから				だから	それでも	
			下	そして、それで、そこで	でも、しかし	それから						

		すると									
2	上	そうしたら、そして、すると	ところが、けれど、だけど					だって			
	下	そして、すると	けれど、けれど、も、ところが	それから					それでも		
3	上	そして	でも	また			たとえば	だから、だって	けれど		
	下	そして、すると	でも、だが	また				だから			
4	上	そして	けれど(も)、でも					だって、ですから			
	下	そして	でも、けれども、しかし	また			例えば				
5	上	そして	ところが、しかし	また			例えば			これに対して	
	下	そして	ところが、けど	また、さらに	つまり						
6	上	そして	しかし、ところが、でも、けれども	さらに、また		ただ		なぜなら、ですから、だから	それでも		
	下	そして	しかし、でも、ところが	また、さらに	つまり		例えば	ですから、そのために	(確かに)しかし		
日本文教出版	1	上	そして								
		下	そして、そこで	でも							
	2	上	そして、そこで、すると	でも、ところが、けれど(も)	それから、また				だって	それでも	
		下	そして、すると	ところが、しかし	それから						
	3	上	そして	でも、けれど	また				だから		

児童生徒の接続詞についての教育的考察

			(も)							
	下	そして	でも	さらに、 また						
4	上	そして	でも、けれども、 ところが、しかし	それから、その うえ、さらに、また				だから	それでも	
	下	そして、 それで、 そこで、 すると	でも、しかし、 けれども、 ところが	それから、また		ただし		だから	そやけど	
5	上	そ(う) して、 そこで、 すると	しかし、 けれども、 でも、 だが、 ところが	それから、また	つまり		例えば	だから		
	下	そ(う) して、 そこで、 すると	ところが、 しかし、 が	それから、また	つまり			だから		それにくらべて
6	上	そして、 そこで、 すると	でも、しかし、 だが、 けれども、 だ(も)、 だけど、 ところが	それから、 また、 さらに				だから、 だって	それでも、 (確かに・・・ だ)が	また一方で
	下	そして	ところが、 しかし、 でも	また		ただし		なぜなら、 だから		
教育出版	1	上	ところが						それでも	
		下	そして、 すると	でも	それから、 また				ですから、 だって	それでも
	2	上	そこで	ところが、 でも	また					
		下	そして、 すると	けれども (も)、 ところが	それから					

3	上	そして、 それで は、そこ で、すと と	でも、し かし、け れども	それか ら、また			たと えば	だから		
	下	そして、 そこで、 すと	でも、と ころが	また			たと えば	だっ て、だ から		
4	上	そして、 それで、 そこで、 すと	けれど (も)、 しかし、 でも、と ころが	また、さ らに、し かも、こ のほか にも				だから		
	下	そして、 それで、 そこで、 すと	けれど も、とこ ろが、で も、とこ ろが	それか ら、また				です から、だ から		
5	上	そして	でも、と ころが、 しかし	それに、 また						
	下	そして	しかし、 でも	また、さ らに			例え ば			一方
6	上	そして	でも、し かし、だ が、とこ ろが	また、さ らには	つま り	ただ	例え ば			これ に対 して
	下	そして、 すと	しかし、 けれど、 ところが	また	つま り	ただ	例え ば		それ でも	

4. 今後の課題

「金星には日本の宿泊施設がない。だから、金星に日本の宿泊施設を建てるべきだ」という意見に賛成する人はいなくても、「この学校には女子更衣室がない。だから、女子更衣室を作るべきだ」という意見となると、賛成する人はいるかもしれない。後者の場合には、それに賛成する人は、「女子更衣室を作るべきだ」という「結論」に賛成するがために、論理が見えなくなっていると考えられる⁽²³⁾。そして、そのような「結論」に賛成するということは、その個人が感情と主観で意見を表明しているということである。したがって、論理を高めるためには、感情や主観と論理との関連を捉えていくことが重要となると考えられる。従って、児童生徒の意識を、「思考や論理」が表現されていることばとしての「論理語」、「感情や心情」が表現されていることばとしての「感情語」、「判断や態度」が表現されていることばとしての「評価語」の三つの基軸⁽²⁴⁾において検討し、その関連を明らかにしていくことが今後の課題となると考えられる。

【参考文献】

- (1) 文部科学省生涯学習政策局「PISA（OECD生徒の学習到達度調査）2003年調査」
- (2) 『小学校学習指導要領解説 国語編』文部科学省、平成20年、4頁。
- (3) 養老孟司『ガクモンの壁』日経サイエンス、2003年、292頁。
- (4) 藤堂明保『学研漢和大字典』学習研究社、1980年、839、1229頁。
- (5) 外山滋比古『日本語の論理』中央公論社、昭和48年、8頁。
- (6) 岩淵悦太郎『ことばの生活2ことばで考える』筑摩書房、1967年、119～121頁。
- (7) 沢田允茂『現代論理学入門』岩波書店、1962年、86頁。
- (8) 『続日本文法講座1』明治書院、昭和33年、156頁。
- (9) 山田孝雄『日本文法学概論』実文館、昭和11年、392頁。
- (10) 時枝誠記『国語学原論（上）』岩波書店、2007年、260頁。
- (11) 『続日本文法講座1』前掲書、168頁。
- (12) 『日本の言語学第4巻文法Ⅱ』大修館書店、1979年、250頁。
- (13) 鈴木一彦『品詞別日本文法講座6』明治書院、昭和48年、78頁。
- (14) 『続日本文法講座1』前掲書、168頁。
- (15) 国立国語研究所『小学生の言語能力の発達』明治図書、1967年、212頁。
- (16) 西尾実・時枝誠記『国語教育のための国語講座第五巻』朝倉書店、昭和33年、284頁。
- (17) 市川孝「児童の文体」『児童心理』1963年、6月号、59頁。
- (18) 『続日本文法講座1』前掲書、170頁。
- (19) 林四郎「児童文章の言語分析」『教育研究』東京教育大学附属小学校初等教育研究会、1958年、37頁。
- (20) 西尾実・時枝誠記『国語教育のための国語講座第五巻』前掲書、65頁。
- (21) 田中寛『日本語複文表現の研究』白帝社、2004年、183頁。
- (22) 佐久間鼎『現代日本語法の研究』くろしお出版、1983年、296頁。
- (23) 小野田博一『13歳からの論理ノート』PHP 研究所、2006年、21頁。
- (24) 拙論「『道徳』の授業に対する大学生の『感想文』の分析」『道徳教育方法研究』第12号、日本道徳教育方法学会、2006年、29頁。