

幼稚園「保育内容（言葉）」と小学校「国語科」を接続させた 論理的思考力の育成

Teaching methods of logical thinking by connection between Kindergarten
“Childcare contents-Words” and Elementary School “Japanese Language”

光野公司郎（共栄大学）・篠原京子（常葉大学）
Koshiro KONO・Kyoko SHINOHARA

概要

これからの社会は、国際レベルで解決すべき課題がますます多くなっていく。そのような社会に対応していくために、幼稚園や小学校の教育においては論理的思考力を育てていく必要がある。本稿では、幼稚園から小学校へかけての論理的思考力の系統的な指導の方向性を明らかにする。論理的思考力の発達には言葉の発達と深くかかわっている。そしてその言葉は、幼稚園から小学校にかけての期間に大きく発達することになる。しかしながら、幼稚園と小学校との言葉の接続指導は効果的に行われていない現状がある。そこで、幼稚園「保育内容-言葉」と小学校「国語科」をつなぐ言葉指導の在り方を提案することとした。

キーワード：論理的思考、言葉、幼小接続、幼稚園「保育内容-言葉」、小学校「国語科」

Abstract

The future society will have more and more issues to be solved at the international level. In order to deal with such a society, Kindergarten and Elementary School education is required to teach logical thinking. This paper shows the direction of systematization of teaching logical thinking from Kindergarten to Elementary School. The development of logical thinking is deeply related to the development of languages. And languages develop greatly during the period from Kindergarten to Elementary School. However, the connective teaching for languages between Kindergarten and Elementary School has not been effectively implemented. Therefore, we will propose how to teach for languages that connect between Kindergarten “Childcare contents- Words” and Elementary School “Japanese Language”.

Keywords: Logical thinking, Languages, Connection between Kindergarten and Elementary School, Kindergarten “Childcare contents- Words”, Elementary School “Japanese Language”

1. はじめに

1.1 問題の所在

言葉と思考が深く関係していることはよく知られている^(注1)。また、言葉の発達は社会性の発達とも大きく関わっており、この三者は一つの発達の異なる三つの側面と考えることもできる。子どもの言葉の発達に関しては、「9才の壁」^(注2)と呼ばれる時期（小学校中学年前後）に使用する言葉の質的变化が見られ、抽象的な言葉や抽象的な思考が増えてくる。また、この時期は、人間関係の広がりとともに社会性の発達も見られ、自立した集団を形成しようとするギャングエイジはその特徴の一つである。

発達の節目となる小学校中学年への準備期間である幼稚園年長から小学校低学年での言葉の指導は、その後の論理的思考力の発達に関わる重要な役割を担っている。しかし、幼稚園（「遊びを通じた総合的な教育」）と小学校（「教科教育」）では教育方針や内容に関する違いが大きく、現場ではその系統性が十分に理解されていない。言葉の指導においても幼から小への適切な移行が行われていない。

さらに、社会の変化も子どもの言葉の発達を困難にしている。地域コミュニティの弱体化等により公的な言葉を学ぶ機会は減少している。保護者や幼稚園及び小学校の教師の多くは言葉の獲得における子どもの苦悩に気づかず、その対策も乏しい。

本稿では、言葉の発達が論理的思考力の育成につながるという考え方にに基づき、幼小接続した言葉の指導について提案する。

1.2 研究の目的

言葉の発達は論理的思考力の育成につながるという考え方にに基づき、幼稚園「保育内容(言葉)」と小学校「国語科」を接続させた言葉の指導を通して、論理的思考力を育成する。

1.3 研究の方法

- (1) 幼稚園「保育内容(言葉)」と小学校「国語科」における学習の「ねらい」と「内容」から、論理的思考力の育成に関わる内容を明確にする。
- (2) 論理的思考力の育成に向けて、幼小接続した言葉の指導のための教材を提案する。

2. 社会の変化と言葉の発達の現状

2.1 言葉、論理的思考力、社会性の関係

言葉、論理的思考力、社会性という三者の発達には深い関わりがある。ヴィゴツキーは次のように述べている。

内言は、長い機能的・構造的変化の集積を通じて発達する。それは、ことばの社会的機能と自己中心的機能との分化といっしょに、子どもの外言から分岐して生まれる。そして最後に、子どもによって習得される言語構造は、子どもの思考の基本的構造となる。／この内言とともに、思考の発達とことばとの、思考の手段との、子どもの社会的・文化的経験との関連という基本的な、疑いをいれない決定的な事実が現われる。内言の発達は、基本的には外から規定される。子どもの論理の発達は、ピアジェの研究が示すように、子どもの社会化されたことばの直接の機能である。子どもの思考は（中略）思考の社会的手段の習得にともなって、すなわちことばに依存しながら発達する。

（下線は筆者，ヴィゴツキー，2001，pp.144-145）

ヴィゴツキーは、「思考の発達」「ことば」「社会的・文化的経験」の三者は関連しているとし、「論理の発達は社会化されたことばの直接の機能である」、「思考は社会化されたことばに依存して発達する」と述べている。社会的体験が言語構造を形成し、その言語構造が思考の基本的構造を形成する関係であり、社会性、言葉、論理的思考力の三者は、ほぼ一体となって発達すると考えることができる。

また、波多野・滝沢も、「認識の『わく』というものは、人間に本来そなわっているものではなくて、むしろ、発達と教育によって作りあげられていくものであることがわかる」（波多野・滝沢，1963，p.69）、「論理的思考そのものが社会を契機として成り立つ」（波多野・滝沢，1963，p.165）と述べ、論理的思考と社会の深い関わりを主張している。

2.2 社会の変化

地域や家庭の教育力の低下について、文部科学省資料^(注3)には、次のように記述されている。（下線は筆者）
（地域コミュニティの弱体化）

○地域の人々との付き合いが疎遠になるなど、地域コミュニティの弱体化が指摘されており、高齢者や困難を抱えた親子などが地域で孤立するという深刻な状況も生じている。

（家庭の状況変化）

○家庭の状況に目を向ければ、三世代世帯の割合が低下し、ひとり親世帯の割合が上昇傾向にある。

「2.1 言葉、論理的思考力、社会性の関係」で述べたように、言葉の発達は、子どもの社会性の発達と大きく関わっている。三世代同居等による家族間の多様な人間関係や地域社会の密接な人間関係が見られた頃の日本社会では、年代や生活環境の異なる多様な人々と言葉を交わす機会が日常生活の中に準備されていた。一方、子どもを取り巻く人間関係が希薄になった現代では、この準備期間がないままに公教育に突入し、「二次的ことば」の使用を求められる。

社会の変化に対応し、今後、幼稚園や小学校において「二次的ことば」（「3.2.1」参照）獲得のための指導を充実させる必要がある。

2.3 学校や社会で見られる言葉の発達の現状

以下の三例は、教育の現場や社会で実際にあった言葉の使用例である。

①小学校での授業中の会話

「先生、トイレ」

「先生はトイレではありません。」

②職員室を訪ねた中学生の会話

「校長いる？」

「こんな場合は『校長先生はいらっしゃいますか』というのですよ。」

③政治家の失言

毎年、多くの政治家等が、セクシャルハラスメントやパワーハラスメント等の失言、または被災地の人々への配慮に欠ける発言等を追及されて、ニュースの話題となっている。

三例とも社会的背景に対応していない不適切な言葉の使用例といえる。特に③の例からは、社会的に高い地位に就いた人物でさえ、広範囲の聞き手を想定した言葉の使い方が身に付いていない場合が多いことが分かる。結果として、話者は社会的に低い評価を受け、大切なものを失う等の相応の報いを受けることになる。

2.4 幼稚園および小学校の教師の役割

岡本は「一次的事ことばの充実と、それを二次的事ことばに確かな形でどうつないでゆくか、その要としての役割を担っているのが保育者であり、小学校低学年の教師です」（岡本、2005、p.177）と述べ、幼小接続期の教師の指導の重要性を指摘している。筆者も、幼稚園や小学校の教師は、以下の条件を満たしている点でこの役割に最も適した存在であると考えられる。

①子どもにとって、身近で安心できる存在である。

②子どもの日常生活を熟知しているため、子どもの言葉の足りない情報を補って理解することができる。

③子どもと同じ社会的集団の一員であり、かつ大人と子ども、指導者と学習者という立場の違いを有しているため、「一次的事ことば」と「二次的事ことば」の両方の対象者を務めることができる。

④学習の場を設定したり、教育課程を編成したり、教材を決定したりできる立場にある。

3. 言葉の発達と論理的思考力の関係

3.1 愛情を根底とした言葉の発達

岡本は、次の「保母さんと子どもの間の会話」を紹介し、「会話は愛情を基盤として成立する」と述べている。

「きのう、おもしろかった」

「そう、きのうどこかへ行ったの？」

「動物園」

「そう、それはよかったね、動物園になにがいたの？」

「ライオン、キリン、それからトラ、サルもいた」

「なにがいちばんおもしろかったの？」

「サル。サルね、ブランコに乗ってた」

「サルがブランコに乗ってたのが、おもしろかったのね。先生も見に行きたかったな」

「サル、こんなかっこうして乗ってた（身振りを伴いながら）」（岡本, 1985, pp.39-40）

「保母」からの問いかけによって、子どもの報告が次第に詳細になっていく。このことから、言葉は、愛情をもつ身近な人に自分の状況を伝えたい、という子どもの欲求が根底にあり、「知りたい」という気持ちから生じる大人の支援によって発達することが分かる。

子どもは、社会性の発達に伴い「二次的ことば」の獲得を求められる。「通じ合う喜び」を体験しながら、より広範囲の人々と伝え合うことができるようになるためには、身近な大人の愛情を根底とした温かい支援が必要である。

3.2 言葉の発達における二つの段階

3.2.1 「一次的事ことば」と「二次的事ことば」

岡本は「学童期を契機にして、一つの大きな質的転換を遂げることによって、ことばはことばとしての力を十全に発揮する」（岡本, 1985, pp.13-14）と述べ、転換の前後を「一次的事ことば」「二次的事ことば」と名づけた。岡本は両者の特徴を以下のように示している。

表1 一次的事ことばと二次的事ことばの特徴

コミュニケーションの形態	一次的事ことば	二次的事ことば
状況	具体的実場面	現実を離れた場面
成立の文脈	ことばプラス状況文脈	ことばの文脈
対象	少数の親しい特定者	不特定の一般者
展開	会話式の相互交渉	一方向的自己設計
媒体	話しことば	話しことば, 書きことば

注：（岡本, 1985, p.52）

岡本によれば「二次的事ことばの獲得における子どもの苦闘は、恐らく私たちおとなの（中略）想像をこえたもの」（岡本, 1985, p.61）だという。

周囲の大人たちは、乳児の「一次的事ことば」の獲得には熱心で、子どもの発達をみんなで支援する体制ができています。一方、「二次的事ことば」の獲得には無頓着で、家庭でも園や学校でも十分な指導が行われていないのが現状である。私たち大人は、子どもの「二次的事ことば」の獲得にもっと注意を払い、十分な指導の手立てを講じるべきである。

3.2.2 母乳語と離乳語

外山は、家庭における幼少期の言葉の発達について以下のように述べている。

具体的なものと結びついた母乳語と、抽象的なものを表す離乳語。この二つの言語の併用で、人間は高度な文化をつくりあげてきたわけです。ところが、こうした二種類の言語を意識しながら、子育てをしている母親は、あまりいないのではないのでしょうか。多くの場合母乳語だけで子育てが終わってしまい、離乳語への移行がきちんと行われていないように思います。（下線筆者、外山，2003，pp.23-24）

また、外山は小学校の言葉の学習についても以下のように述べている。

小学校へ入ると誰もが文字を習います。これは、目のことばです。目のことばの段階に入って、もう一度、具体的な、母乳語に相当することばから始まり、やがて、少しずつ、少しずつ、離乳語に相当する抽象的なことばへと移行していきます。ところが、小学校の国語では、この具体語から抽象語への切り替えがうまくいっていないのです。（下線筆者、外山，2003，pp.32-33）

外山も、岡本と同様に言葉の獲得には二つの段階があるとし、その上で、「離乳語（抽象的なことば）」への移行が、家庭でも小学校でも成功していないという問題点を指摘している。

4. 幼小接続の経緯と現状

4.1 幼小接続の経緯

幼稚園教育要領は、1956（昭和31）年に作成され、その後、1964（昭和39）年、1989（平成元）年、1998（平成10）年、2008（平成20）年、2017（平成29）年と5回改訂されている。幼小接続に関しては、次のような経緯で進められている。

- ① 1956年版の「まえがき」に「幼稚園の保育内容について、小学校との一貫性を持たせるようにした」とあり、幼小合同の研究協議会や指導計画の研究を促している。
- ② 1998年版では「小学校以降の生活や学習の基盤の育成につながることに配慮し」と明記された。
- ③ 2008年版では「幼稚園教育と小学校教育との円滑な接続のため、幼児と児童の交流の機会を設けたり、小学校の教師との意見交換や合同の研究の機会を設けたりするなど、連携を図るようにすること」と、幼小接続をいっそう明確に位置づけた。
- ④ 2010年に、「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議」によって「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について（報告）」がまとめられ、幼小接続の必要性や現状、課題、今後の対応等が詳細に示された。
- ⑤ 2017年版では、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を具体的に提示して、幼小の教師の共有による円滑な接続を求めている。

4.2 幼小接続の現状と課題

幼小接続の現状と課題について「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について（報告）」^{（注4）}では、次頁のように報告されている。（下線は筆者）

幼児と児童の交流活動や幼小の教職員の意見交換等の取組はある程度行われてきており、「幼稚園と小学校における幼児と児童の交流」の実施率は56%、「教師同士の意見交換等の交流」の実施率は55%となっている（平成20年度「幼児教育実施調査」文部科学省）。／一方、平成21年11月に文部科学省が実施した都道府県・市町村教育委員会に対する調査では、

- ①ほとんどの地方公共団体（都道府県教育委員会100%、市町村教育委員会99%）が幼小接続の重要性を認識。
- ②しかし、地方公共団体の取組は十分とはいえず、都道府県教育委員会の77%、市町村教育委員会の

80%において幼小接続のための取組が行われていない。

- ③その理由（複数回答：市町村教育委員会）としては、「接続関係を具体的にすることが難しい」が52%、「幼小の教育の違いについて十分理解・意識していない」が34%、「接続した教育課程の編成に積極的ではない」が23%となっている。

こうした状況を反映して、「幼稚園と小学校が教育課程の編成について連携している」とする幼稚園は、16%にとどまっている（平成20年度「幼児教育実態調査」文部科学省）。

この報告からは、幼小の教育の違いについてあまり理解されておらず、教育課程編成上での接続がほとんどなされていないことが分かる。

また、「幼児期と児童期が共通して抱える課題への対応」^(注5)については、以下のように報告している。（下線は筆者）

小学校1年生などの教室において、学習に集中できない、教員の話が聞けずに授業が成立しないなど学級がうまく機能しない状況（いわゆる「小1プロブレム」）にある学校が見られる。（中略）／これらはまさに幼児期から児童期にかけての学びの基礎力の育成の在り方に関わる（中略）問題である。しかし、一般に、幼児期の教育を担当する教職員は児童期の教育にあまり関心を示さず、幼児期の教育とそれ以降の教育との関係を十分に理解・意識せずに幼児を教育する傾向があり、また、児童期の教育を担当する小学校の教員は、幼児期の教育にあまり関心を示さず、十分理解・意識せずに、あたかも児童を白紙の状態から指導しようとする傾向があるといわれる。

この報告からは、「小1プロブレム」等の課題が生じているにもかかわらず、幼小の教員間の効果的な接続が行われていないことが分かる。

5. 「保育内容（言葉）」から小学校「国語科」へ

5.1 幼小における「言葉」の学習のねらい及び目標

5.1.1 幼稚園「保育内容（言葉）」のねらい

幼稚園教育要領（平成29年告示）では、「言葉」の領域のねらいについて以下のように述べている。（下線は筆者）

〔経験したことや考えたことなどを自分なりの言葉で表現し、相手の話す言葉を聞こうとする意欲や態度を育て、言言葉に対する感覚や言葉で表現する力を養う。〕

1 ねらい

- (1) 自分の気持ちを言葉で表現する楽しさを味わう。
- (2) 人の言葉や話などをよく聞き、自分の経験したことや考えたことを話し、伝え合う喜びを味わう。
- (3) 日常生活に必要な言葉が分かるようになるとともに、絵本や物語などに親しみ、言葉に対する感覚を豊かにし、先生や友達と心を通わせる。

幼稚園では、「楽しさ」「喜び」「親しみ」を通して、言葉の学習への意欲や態度を養うことをねらいとしている。

5.1.2 小学校「国語科」の目標

小学校学習指導要領（平成29年告示）国語「第1学年及び第2学年」の目標は、以下の通りである。

- (1) 相手に応じ、身近なことなどについて、事柄の順序を考えながら話す能力、大事なことを落とさないように聞く能力、話題に沿って話し合う能力を身に付けさせるとともに、進んで話したり聞いたりしようとする態度を育てる。
- (2) 経験したことや想像したことなどについて、順序を整理し、簡単な構成を考えて文や文章を書く能力

を身に付けさせるとともに、進んで書こうとする態度を育てる。

(3) 書かれている事柄の順序や場面の様子などに気付いたり、想像を広げたりしながら読む能力を身に付けさせるとともに、楽しんで読書しようとする態度を育てる。

小学校では、意欲や態度に加え、思考力、表現力、判断力を高める順序や構成等の知識や技能を身に付けることを目標としている。

5.2 論理的思考力と関わる「言葉」の学習の内容

5.2.1 幼稚園「保育内容（言葉）」における「内容」

幼稚園教育要領（平成29年告示）の「言葉」の領域の「内容」の中で、論理的思考力の育成と深く関わる内容を取り上げて考察する。

① [内容] (2) について

[内容] (2) 「したり、見たり、感じたり、考えたりしたことを自分なりに言葉で表現する。」について、『幼稚園教育要領解説』では、次のように解説している^(注6)。(以下、下線は筆者)

その幼児なりの動きを交えた表現を教師が受け止め、積極的に理解することによって、相手に自分の思いを分かってもらいたいという気持ちが芽生えていく。そして、教師が、的確にその思いを言葉で表現していくことによって、幼児が表現しようとする内容をどう表現すればよいかを理解させていくことも大切になる。

ここからは、意欲を尊重しつつも、教師の指導を重視していることが分かる。子どもの言葉を注意深く聞き、質問によって必要な情報を引き出ししたり、その真意を汲み取って言い方の手本を示したりすることが、幼児の言語能力を向上させるための有効な指導となる。本稿の「3.1 愛情を根底とした言葉の発達」で示した岡本（1985）の「保母さんと子どもの間の会話」は、その適切な指導例といえる。

また、次のようにも解説している^(注7)。

相手に分かるように言葉で伝えようとすることで、自分の考えがまとまったり、深まったりするようになり、思考力の芽生えも培われていくのである。

ここからは、日常会話の中で、相手に理解して欲しいという意欲が言葉の発達を促し、それが思考力の育成につながる事が分かる。

② [内容] (4) について

[内容] (4) 「人の話を注意して聞き、相手に分かるように話す。」について、『幼稚園教育要領解説』では、次のように解説している^(注8)。

自分では考えや要求などを伝えたつもりでも、それを相手に分かるように言わずに、意味や内容が正しく伝わらないことから、相手ともめることもある。同じ話でも相手に応じて異なる話し方が求められることがある。例えば、教師に話すときと年下の者に話すときでは、同じ話でも相手に応じてその言葉の使い方や表現の仕方を変えた方がよい場合もある。幼児は、周囲の人々の会話の仕方や話し方を聞きながら、自分も相手により分かるように話し方を学んでいくのである。

自分の「考えや要求などを伝えたつもりでも……意味や内容が正しく伝わらないことから、相手ともめる」とあり、これはまさに論理的表現力に関わる記述である。このように、幼児は日常生活の体験を通して、話す順番や具体的な言葉と抽象的な言葉の使い方等の言語技術を実感として学んでいく。幼稚園段階でのこの学びが、その後の「二次的ことば」の獲得にとって重要な基礎となる。

5.2.2 小学校「国語科」における「内容」

小学校学習指導要領（平成29年告示）の「国語科」の「各学年の内容」の中で、論理的思考力の育成と深く関わる内容について考察する。

① 「言葉の働き」について

〔知識及び技能〕「(1) 言葉の特徴や使い方に関する事項」の「言葉の働き」では、各学年の内容が次のように示されている。(以下、下線は筆者)

「第1学年及び第2学年」

ア 言葉には、事物の内容を表す働きや、経験したことを伝える働きがあることに気付くこと。

「第3学年及び第4学年」

ア 言葉には、考えたことや思ったことを表す働きがあることに気付くこと。

「第5学年及び第6学年」

ア 言葉には、相手とのつながりをつくる働きがあることに気付くこと。

『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 国語編』（以下、「解説」とする）では、「第1学年及び第2学年では、事物の内容や経験したことといった、具体的なことを伝える働きに重点を置いて気付くことを求めている」^(注9)と解説している。

また、「第3学年及び第4学年」の内容については「思考や感情を言葉に表す働きによって、一層明確に筋道を立てて物事を考えたり、思いを意識化したりすることができる」^(注10)と解説している。

これらの記述からは、小学校低学年では具体的なことの言語化に重点を置き、小学校中学年からは、それを基盤として思考や感情等の抽象概念の言語化を図るという方針が分かる。また、「一層明確に筋道を立てて物事を考えたり、思いを意識化したりすることができる」という記述からは、抽象概念の言語化が論理的思考力の育成につながるという考え方も分かる。

「第5学年及び第6学年」以降の「言葉の働き」の内容には、特に「思考」との新たな関連は記述されていないことから、小学校中学年からの抽象概念の言語化を踏襲した指導の継続が求められているものと考ええる。

② 「情報と情報との関係」について

〔知識及び技能〕「(2) 情報の扱い方に関する事項」の「情報と情報との関係」では、各学年の内容が次のように示されている。

「第1学年及び第2学年」

ア 共通、相違、事柄の順序など情報と情報との関係について理解すること。

「第3学年及び第4学年」

ア 考えとそれを支える理由や事例、全体と中心など情報と情報との関係について理解すること。

「第5学年及び第6学年」

ア 原因と結果など情報と情報との関係について理解すること。

「解説」では、「第1学年及び第2学年では、事柄同士の共通点や相違点を見付けることや、事柄の順序を考えることが、理解したり表現したりする上で大切である」とし、事柄の順序の例として「時間、作業手順、重要度、優先度などの観点に基づいた順序」^(注11)を挙げている。

また、「第3学年及び第4学年」の内容については、「考えがどのような理由や事例に支えられているのかを吟味することが重要である」、「話や文章の全体を大づかみに捉えることが、その中心を把握することに役立つ。また、中心を把握することが、全体をより明確に捉えることにもつながっている」^(注12)としている。

「第5学年及び第6学年」の内容については、「様々な情報の中から原因と結果の関係を見いだし、結びつけて捉えることができるようにすることが重要である」^(注13)としている。

どの学年でも、これらの内容を〔思考力、判断力、表現力〕の「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の学習と関連を図って指導するよう求めている。

③「構成の検討／考えの形成」について

「思考力、判断力、表現力等」「A 話すこと・聞くこと」の「構成の検討／考えの形成（話すこと）」では、各学年の内容が次のように示されている。

「第1学年及び第2学年」

イ 相手に伝わるように、行動したことや経験したことに基づいて、話す事柄の順序を考えること。

「第3学年及び第4学年」

イ 相手に伝わるように、理由や事例を挙げながら話の中心が明確になるよう話の構成を考えること。

「第5学年及び第6学年」

イ 話の内容が明確になるように、事実と感想、意見とを区別するなど、話の構成を考えること。

「解説」では、「第1学年及び第2学年においては、相手に伝わるように、行動したことや経験したことの順序に気を付けて話を構成することに重点を置いている」としている。「相手としては、教師や同級生、幼児など身近な人々」とし、「人数についても、ペアから小グループ、学級全体へと広げていくことが考えられる」としている。また、「話す事柄の順序」として「行動や経験の時間的な順序、物事や対象を説明したり紹介したりする際の事柄の順序、『始め—中—終わり』といった話の構成に関わる順序」という論理的思考力の育成に関する内容を取り上げている。^(注14)

また、「第3学年及び第4学年」の内容については、「具体的な相手や目的を一層強く意識して、話の中心が明確になるように理由や事例などを挙げ、筋道を立てた構成にすることに重点を置いている」^(注15)とし、話の中心、理由、事例、筋道を立てた構成等の論理的思考力の育成に関する内容を取り上げている。

「第5学年及び第6学年」の内容については、「事実と感想、意見などを区別したり関係付けたりして、話の全体の構成について考えることに重点を置いている」^(注16)として、事実と感想・意見の区別、全体の構成という論理的思考力の育成に関する内容を取り上げている。

「解説」では、「書くこと」「読むこと」についても論理的思考力の育成に関わる内容が示されているが、「話すこと・聞くこと」とほぼ同様であるため省略する。

5.3 幼小接続による指導の必要性（論理的思考力の育成に関わる「内容」の共通理解）

「5.2」では、幼稚園「保育内容（言葉）」と小学校「国語科」の論理的思考力の育成に関わる「内容」について述べた。幼稚園および小学校の教師は相互の「内容」についての共通理解を深め、教育課程編成における接続を図る必要がある。

幼稚園の教師は、話し言葉を中心とした「一次的ことば」によって身近な人々と「伝え合う喜び」を十分に体験することが、その後の「二次的ことば」の学習の基礎となっていることを認識する必要がある。

小学校の教師は、知識・技能の獲得による「二次的ことば」への移行が子どもにとっては困難な学習であることを認識し、幼稚園で体験した「伝え合う喜び」が持続できるように教材や指導過程や教材を工夫する必要がある。その際、抽象能力や語彙力には大きな個人差があることに配慮して、無理なく学習を進めることが大切である。

遊びを通した楽しい学びを主眼とする幼稚園教育から、学習を前提とした小学校教育へのスムーズな移行には、言葉の発達の二段階の過程についての共通理解と、幼小接続した教育課程及び教材が必要である。

6. 幼小接続した言葉の指導の実践へ向けて

6.1 「二次的ことば」への移行を図る先行実践

小川（2018）は、小学校1年生の5月～7月にかけての口頭作文の添削・評価の指導実践例を報告してい

る^(注17)。この実践は、「二次的ことば」獲得のための小学校での指導の糸口となる研究である。報告の中で小川は、指導の観点として次の五つを提示している。

- ①言葉を引き出し組み立て方を教える（言葉がなかなか出てこない児童に対して）
- ②つぶやきを文章化する（独り言のような話をどんどん始めてしまう児童に対して）
- ③一文で一つの事柄を話させる（いくつもの事柄を切れ目なく続けて話してしまう児童に対して）
- ④質問によって「なか」を詳しく話させる
- ⑤キーワード確認による文章構成の指導

この五つは、「二次的ことば」を学び始める時期の児童の実態を的確に捉えた指導の観点であり、今後の教材作成に大きな示唆を与えるものである。

6.2 教材案の提案

教育課程の幼小接続の一例として、筆者の考えた「一次的事ことば」から「二次的事ことば」への移行を促す段階的指導のための教材案を示す（基礎編を指導後に応用編を指導していく）。対象は幼稚園年長児と小学校低学年児童とする。この時期は、小学校中学年頃から顕著となる社会性及び抽象的思考の発達へ向けての準備期間であり、それに合わせて「二次的事ことば」の学習が始まる時期だからである。

6.2.1 論理的思考力を育成する教材案（基礎編）

(1) 順序

- ①お誕生日の早い順に並ぼう [時間の順序] (幼稚園年長)
 - i) お互いの誕生日を知らせ合せて、4月生まれから3月生まれまで、早く生まれた順に列に並ぶ。
 - ii) できたらばらばらになり、今度は遅い順に並び替える。
- ②背の順に並ぼう [事柄の性質の順序] (幼稚園年長)
 - i) お互いに背比べをして、背の低い順に並ばせる。
 - ii) できたらばらばらになり、今度は背の高い順に並ばせる。
 - iii) 男の子と女の子に分かれて同様に行う。
 - iv) 体の特徴に関わるので、コンプレックスをもたせないように十分配慮する。
- ③軽い順に並べよう [事柄の性質の順序] (幼稚園年長)
 - i) 紙、木、金属等の同じくらいの大きさで重さの異なる具体物を3～10種類程度用意する。
 - ii) 各自持ち上げて軽い順または重い順に並べさせる。
 - iii) クラスの人数に応じて、各自、または2～3人のグループで行う。
 - iv) 「重さ」「大きさ」「長さ」「太さ」「広さ」「色の濃さ」「硬さ」等のコーナーを作ると一斉指導がしやすい。
- ④速い順に並べよう [事柄の性質の順序] (小学校低学年)
 - i) 「カメ」、「人間」、「自転車」、「自動車」、「新幹線」、「飛行機」、「ロケット」等の速さの違いがはっきり分かるものの絵カードをばらばらに置く。
 - ii) 速い順または遅い順に並べさせる。
 - iii) クラスの人数に応じて、各自、または2～3人のグループで行う。
 - iv) 問題の出し方として、「絵カード」、「言葉のカード」、「一枚のプリント問題」の順に抽象度が上がるので、日を替えて行ったり、同時間に各コーナーを設置したりして、スモールステップで抽象概念を育成できるように配慮する。
 - v) 幼稚園での具体物の学習の延長として行うことで、幼小接続による系統性のある指導となる。
 - vi) 「重さ」「大きさ」「長さ」「太さ」「広さ」「色の濃さ」「硬さ」等についても同様の指導が可能である。
- ⑤作る順番に並べよう [作業手順の順序] (小学校低学年)
 - i) 「カレーの作り方」の手順をばらばらに示し、順番に並べさせる。

ア なべでいる イ さらにもりつける ウ カレーこをいれる

エ やさいやにくをいためる オ やさいやにくを切る （答え オ→エ→ア→ウ→イ）

- ii) 問題の出し方として、「絵カード」、「言葉のカード」、「一枚のプリント問題」の順に抽象度が上がる。
- iii) 他に「折り紙の折り方」（作業手順）、「アサガオの育ち方」（生長の順序）、「物語のあらすじ」（展開の順序）等も同様に教材化できる。これらは大きく考えれば「時間」の順序に入る。

⑥ 分かりやすい説明になるように並べよう [応用] (小学校低学年)

- i) 「遠足の連絡」を書いたカードを、聞き手に分かりやすい順番に並べ替えさせる。

ア ばしょは、ひがしどうぶつえんです。

イ ガムとチョコレートはもってきてはいけないことになっています。

ウ 早ね早おきして、元気で楽しいえんそくにしましょう。

エ 5月13日（木よう日）は、1年生のえんそくです。

オ もちものは、おべんとう、水とう、しきもの、おやつです。 （答え エ→ア→オ→イ→ウ）

- ii) 一連の話の中に、時間、作業手順等の要素を併せもつ課題であるため「応用」とした。
- iii) 短冊カードを実際に並び替えての操作可能な課題から、1枚のプリント問題に移行すると、スモールステップで抽象概念を育成できる。
- iv) 1枚のプリント問題を全員に課し、ヒントコーナーとして短冊カードを用意してもよい。

⑦ 分かりやすい報告になるように並べよう [応用] (小学校低学年)

- i) 「ダンゴムシを見つけた報告」を書いたカードを、聞き手に分かりやすい順番に並べ替えさせる。

ア はじめは少しこわかったけど、だんだんかわいいと思うようになりました。

イ さわってみたら、手のひらの上でころんと丸くなりました。

ウ 見ると、ほそ長い体から足がたくさん生えていました。

エ またさがしに行きたいです。

オ おじいちゃんの家のにわで、ダンゴムシを見つけました。 （答え オ→ウ→イ→ア→エ）

- ii) 学習を進める手順は⑥の課題と同じ。
- iii) 二つの事例を元に自分の感想を述べる「報告」の構成を学ばせる。論理的文章を書くときの基本の文章構成である「はじめ」「なか1」「なか2」「まとめ」^(注18)の順序で並べさせる。

(2) 具体と抽象

① 同じ月に生まれたよ [共通点] (幼稚園年長)

- i) 自分の生まれた月を友達と情報交換しながら、グループ作りをする。
- ii) 抽象概念の学習のために「まとまりへの名付け」として、各グループに「4月生まれ」等と書いたカードをもたせる。
- iii) 同様の学習としては以下のようなグループ作りが考えられる。
「同じ季節に生まれたよ」（春…3～5月、夏…6～8月、秋…9～11月、冬…12～2月、等にする）
「同じ小学校に通うよ」（次年度通う予定の学校ごとに集まる）

② フルーツバスケットをしよう [共通点] (幼稚園年長)

- i) 「うさぎ」「きつね」「こあら」「ばんだ」等のグループ名を書いたカードを一人ひとりに渡す。
- ii) 自分のグループ名を言われたら、席を移動する。
- iii) 慣れてきたら、いすを一つ少なくして、座れなかった子どもが次のグループ名を言うようにする。
- iv) ここで例示したグループ名は、「動物」であるが、他に、「果物」、「野菜」、「乗り物」、「花」、「昆虫」等、同じジャンルからグループ名を付けることで抽象的思考の学習となる。
- v) この遊びに慣れたら、自分たちで特徴を言わせるとよい。（例「ズボンをはいている人」、「白い靴下をはいている人」「髪の毛をしばっている人」等。できるだけ、その場で見て確認できる特徴が望ましい。）

vi) この遊びは幼稚園でも小学校でも広く行われているが、抽象概念を育てる論理の学習になることを意識していない場合が多い。同じ活動でも、教師が「ねらい」を意識することで学習効果が高まる。

③丸いものを見つけよう [共通点] (幼稚園年長)

- i) 丸いものを順番に一つずつ言わせる。(丸いもの…「ボール」「ビー玉」「シャボン玉」等)
- ii) やり方が分かったら、4～5人のグループごとに分かれてもできる。
- iii) テーマを変えて、「四角いもの」「平らなもの」「細長いもの」「赤いもの」等で繰り返し行う。
- iv) 発展として「大きいものを見つけよう」「長いものを見つけよう」のようなテーマを出して、幼児の方から「サッカーボールは大きいか小さいか決められない」「鉛筆は長いのもあるし、短いのもあるよ」等の展開になったら、大小や長短は比べて初めて決めることができることに気づかせる機会となる。これは「抽象のはしご」の学習につながる。

④どこが同じかな [共通点] (小学校低学年)

- i) 丸いものを複数(3～10個程度)並べて、「どこが同じかな?」と発問する。
- ii) 「みんな丸い」という答えが出たら、「ここにあるものはみんな丸いという共通点があるね。」等と教師の言葉で確認する。
- iii) 「具体物→絵カード→言葉」の順で示すことによって、スモールステップで学習を進めることができる。具体物や絵カードを、一部の児童へのヒントコーナーとすることもできる。日々の学習に取り入れるためには、効果と利便性のバランスを考え、学級の実態に応じて進めるのがよい。
- iv) もしも、「丸い」以外にも、偶然「赤いところがある」等の認めることができる共通点が出たら、「よく気付いたね」と褒める。これによって、観点を変えれば他の答えが導き出されることもあることを学習する機会となる。

⑤仲間はずれを見つけよう [相違点] (小学校低学年)

- i) 曲線(4～5本)の中に直線(1本)を入れたグループを示し、「仲間はずれはどれかな?」と発問する。さらに「それはなぜかな?」と理由を答えさせる。(答え 直線…他の線はみんな曲がっているのの一つだけまっすぐな線だから)
- ii) 他にも「丸の中に四角」「四角の中に三角」「動物の中に植物」「昆虫の中に犬」等の課題が考えられる。
- iii) 理由を言わせることで、共通点と相違点を言葉によって明確に認識できる。

⑥クイズ「これはなんでしょう」 [具体的特徴] (小学校低学年)

- i) はじめに教師が三つのヒントを出し、何か当てさせる。(2～3問)
 - 例1 ヒント1 これは、動物です。
 - ヒント2 この動物は、人間より大きいです。
 - ヒント3 この動物は、鼻が長いです。 (答え ゾウ)
- 例2 ヒント1 これは、食べ物です。
- ヒント2 この食べ物は、赤いです。
- ヒント3 この食べ物は、まわりにつぶつぶの種がついています。 (答え イチゴ)
- ii) ヒントをだんだん詳しい特徴にして、第三ヒントで当たるようにさせる。
- iii) 子どもに同様のクイズを作らせて、クイズ大会を開く。

(3) 理由や事例

①好きなものを教えて (小学校低学年)

- i) 二人組みになり、相手の好きなものと理由を聞き合う活動をさせる。
 - 例 A「好きなあそびを教えてください。」
 - B「わたしはドッジボールが好きです。」
 - A「どうしてドッジボールが好きなのですか。」

イ ぶらんこにのりました。

ウ こうえんにいきました。

エ すべりだいにのりました。

(答え ウ→イ (エ) →エ (イ) →ア)

イ おてつだいをしました。

ウ おさらはこびをしました。

エ ほめられました。

(答え イ→ア (ウ) →ウ (ア) →エ)

ii) 「概要→事例1→事例2→考察」という論理的順序が分かりやすいことに気付かせる。

②正しい話はどれかな (小学校低学年)

i) 筋の通ったお話には○, 筋の通らないお話には×をつけよう。

ア (○) おまつりにいきました。

金魚を二ひきすくいました。

りんごあめを食べました。

楽しかったです。

ウ (○) おまつりにいきました。

わたあめを食べました。

やきそばを食べました。

おいしかったです。

イ (×) おまつりにいきました。

おめんをかいました。

おさいふをなくしました。

楽しかったです。

エ (×) おまつりにいきました。

花火を見ました。

くじをひきました。

はずれてかなしかったです。

ii) 論理的整合性があるかどうかを考えさせる。

(2) スピーチ

①「お話しよう」(幼稚園年長)

i) テーマを決める。「(えんそく)」等

ii) 「はじめ(概要)」と「まとめ(考察)」は決めておき、「なか(具体例)」を一つか二つ考えて話させる。

例 どうぶつえんにえんそくにいきました。

(キリンをみました。)

(ライオンをみました。)

たのしかったです。

②「スピーチをしよう」(小学校低学年)

i) テーマを決める。「(えん足)」等

ii) 「はじめ(概要)」は決めておき、「なか(具体例)」二つと「まとめ(考察)」を考えて話させる。

例 動物えんにえん足にいきました。

(キリンを見ました。)

(ゾウを見ました。)

(大きくてびっくりしました。)

(3) 小論文(小学校低学年)

①小論文を書こう

i) スピーチで話したことを小論文に書かせる。

ii) 400字詰め原稿用紙(20字×20行)を、「はじめ」2行、「なか1」7行、「なか2」7行、「まとめ」2行、「むすび」2行の赤線で区切らせる。小学校低学年は「むすび」は空欄とする。

iii) 赤線で区切った一枠を一段落とし、四段落の文章を書かせる。各段落の初めの一マス空けるよう指導する。

iv) 一つの段落には一つのキーワードを入れて書かせる。この繰り返しの指導により、一段落一事項の分かりやすい文章が書けるようになる。

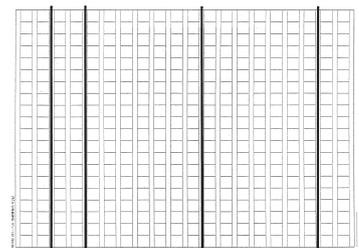


図1 原稿用紙の区切り方

v) 「なか1」「なか2」の具体例は、日時・個数・色・形などの事実を記述させる。行が余ったら、余計なことを書かずそのまま空欄にさせる。

vi) 作品例 (はじめ) 動物えんにえん足に行きました。 (以下1行空欄)

(なか1) キリンを見ました。きりんはくびが長くて、高い木のえだについているはっぱをむしゃむしゃ食べていました。足もほくのせより高かったです。 (以下3行空欄)

(なか2) ゾウを見ました。足がまるたんぼうのようになふとかったです。耳がほくのかおより大きかったです。大きなうんちもしていました。 (以下4行空欄)

(まとめ) キリンもゾウも近くで見ると思っていたよりずっと大きくて、びっくりしました。

7. おわりに

論理的思考力は社会性の発達及び言葉の発達と深く関わっており、論理的思考力を育成するためには、「二次的ことば」への移行の指導が不可欠である。生後まもなく始まる「一次的事ことば」に比べて「二次的事ことば」の指導は周囲の大人に見逃されがちであり、学習者の困難への理解および指導の手立てが不十分である。今後、「一次的事ことば」から「二次的事ことば」に移行する段階で子どもがつかまずく観点を明確にし、幼稚園「保育内容（言葉）」と小学校「国語科」を接続して、段階的に楽しく指導できる系統的な言葉の教育課程および教材を工夫することによって、論理的思考力を効果的に育成することができる。

注

- 1 大越和孝他編 (2018) 『保育内容「言葉」改訂新版 言葉とふれあい, 言葉で育つ』東洋館出版社 p.10で、大越は「言葉は思考の機能をもっている」とした上で、自分なりに考えて行動する力を伸ばすためには、時と場に応じた大人の支援が必要であると述べている。
- 2 長谷川祥子 (2003) 『論理的思考力を育てる授業の開発 中学校編』明治図書 pp.10-16で、長谷川は「乳幼児期からの言語能力の発達過程には、四つの壁がある」と述べている。その第三番目の壁として「9歳の壁」(7歳から9歳)を挙げ、この頃から抽象的思考が発達して事実を根拠とした感想を述べるようになるとしている。
- 3 「第3期教育振興基本計画について(答申)」平成30年3月8日 中央教育審議会 p.11
- 4 幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議 (2010) 「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について(報告)」pp.3-4
- 5 幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議 (2010) 「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について(報告)」p.16
- 6 文部科学省 (2018) 『幼稚園教育要領解説』フレーベル館 p.216
- 7 文部科学省 (2018) 『幼稚園教育要領解説』フレーベル館 p.216
- 8 文部科学省 (2018) 『幼稚園教育要領解説』フレーベル館 p.218
- 9 文部科学省 (2018) 『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 国語編』東洋館出版社 p.42
- 10 文部科学省 (2018) 『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 国語編』東洋館出版社 p.77
- 11 文部科学省 (2018) 『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 国語編』東洋館出版社 pp.50-51
- 12 文部科学省 (2018) 『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 国語編』東洋館出版社 p.85

- 13 文部科学省 (2018) 『小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 国語編』 東洋館出版社 p.124
- 14 文部科学省 (2018) 『小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 国語編』 東洋館出版社 pp.58-59
- 15 文部科学省 (2018) 『小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 国語編』 東洋館出版社 p.95
- 16 文部科学省 (2018) 『小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 国語編』 東洋館出版社 p.133
- 17 小川智勢子 (2018) 「小学校国語科における口頭作文 の添削・評価の指導研究」『全国大学国語教育学会国語科教育研究 第 134 回大阪大会要旨集』 pp.55-58 に、児童の口頭作文の内容と教師の助言等の指導の詳細が報告されている。
- 18 市毛勝雄 (2010) 『小論文の書き方指導 4 時間の授業で「導入」から「評価」まで』 明治図書 p.20-21 に「小論文の書き方」の形式として示された構成を活用する。

引用文献・参考文献

- 岡本夏木 (1985) 『ことばと発達』 岩波書店
岡本夏生 (2005) 『幼児期』 岩波書店
外山滋比古 (2003) 『わが子に伝える「絶対語感」』 飛鳥新社
波多野完治・滝沢武久 (1963) 『子どももののものの考え方』 岩波書店
ヴィゴツキー, 柴田義松訳 (2001) 『新訳版・思考と言語』 新読書社