

# 小学校・中学校における読むこと・書くことの習得が 困難な児童・生徒に対する学習支援の方法についての研究

## —語彙指導の方法の開発—

佐藤 明宏 (国語教育) ・ 加地 美智子\* (附属高松小学校) ・ 藤村 まや\* (附属高松小学校) ・ 藤川 史菜\* (附属高松小学校)  
片岡 亜貴子\*\* (附属坂出小学校) ・ 尼子 智悠\*\* (附属坂出小学校) ・ 西吉 亮二\*\* (附属坂出小学校) ・ 吉田 崇\*\*\* (附属高松中学校)  
額田 淳子\*\*\* (附属高松中学校) ・ 一田 幸子\*\*\*\* (附属高松中学校) ・ 大西 小百合\*\*\*\* (附属坂出中学校) ・ 松本 裕美\*\*\*\*\* (附属特別支援学校)

760-8522 高松市幸町1-1 香川大学教育学部

\*760-0017 高松市番町5-1-55 香川大学教育学部附属高松小学校

\*\*762-0031 坂出市文京町2-4-2 香川大学教育学部附属坂出小学校

\*\*\*761-8082 高松市鹿角町394 香川大学教育学部附属高松中学校

\*\*\*\*762-0037 坂出市青葉町1-7 香川大学教育学部附属坂出中学校

\*\*\*\*\*762-0024 坂出市府中町綾坂889 香川大学教育学部附属特別支援学校

## Research on how the Learning Support for Difficult Students learn to Write and Read in Elementary and Junior High School: Development of the Method of a Lexical Tutorship

Akihiro Sato, Michiko Kaji\*, Maya Fujimura\*,  
Fumina Fujikawa\*, Akiko Kataoka\*\*, Tomohisa Amako\*\*,  
Ryoji Nishiyoshi\*\*, Takashi Yoshida\*\*\*, Junko Nukada\*\*\*,  
Sachiko Ichida\*\*\*, Sayuri Onishi\*\*\*\* and Yumi Matsumoto\*\*\*\*\*

*Faculty of Education, Kagawa University, 1-1 Saiwai-cho, Takamatsu 760-8522*

*\*Takamatsu Elementary School Attached to the Faculty of Education, Kagawa University, 5-1-55 Ban-cho, Takamatsu 760-0017*

*\*\*Sakaide Elementary School Attached to the Faculty of Education, Kagawa University, 2-4-2 Bunkyo-cho, Sakaide 762-0031*

*\*\*\*Takamatsu Junior High School Attached to the Faculty of Education, Kagawa University, 394 Kanotsuno-cho, Takamatsu 761-8082*

*\*\*\*\*Sakaide Junior High School Attached to the Faculty of Education, Kagawa University, 1-7 Aoba-cho, Sakaide 762-0037*

*\*\*\*\*\*Attached School for Special Needs' Students in Kagawa University, 889 Ayasaka Fuchu-cho, Sakaide 762-0024*

**要 旨** 新学習指導要領では、新しく小・中全学年に渡って「語彙を豊かにする事項」と「語句についての理解を深めること」とが入ってきた。語彙指導に着目し、①対象児童・生徒の語彙力の調査と問題点の分析、②キーワード（基本語句）の特定、③量的に拡げていく語彙体系、④語の質的な深い理解という①～④の観点に沿いながら確かな語彙力育成の筋道を明らかにした。

キーワード 語彙力 量的拡充 質的な理解 コンテキスト 語彙体系

## 1 我々の語彙指導に対する考え方

読み書きの能力と関わってくる重要な言葉の力の一つに語彙力がある。安達隆一は、「語彙」を次のように定義している。

語彙とは、言語の基本の単位の一つである語を、その一つ一つの語としてではなく、語全体をまとまりとしてみる名称である。一言語、例えば、日本語、英語などにおいて使用される語の全体を指して、日本語語彙、英語語彙のようにいうのが一般であるが、特定の社会集団、個人の用いる語を全体としてみる場合も、語彙という名称を使用する。例えば、農村語彙、近松語彙など。

したがって、語彙という名称を用いるときには、その要素としての語を個々ばらばらに把握するのではなく、個々の語が何らかの有機的な関係を持って集合する統一体、つまり体系として把握するという認識が重要になる。(安達隆一「語彙」、田近洵一編『国語教育指導用語辞典』第4版、2009年、24ページ)

すなわち語の集合体が語彙ではあるが、例えば「気持ちを表す語彙」と「その地域だけの語彙(地域方言語彙)」とでは、違った体系を持っており、語彙を特定しようとする主体によって同じ語でも違った語彙体系に組み入れられることになる。そういう点で語彙指導の中には語彙体系を編成する指導や言葉と言葉の関係を整理する指導も含まれることになる。

今回の学習指導要領の改訂のもととなる中央教育審議会答申において、「小学校低学年の学力差の大きな背景に語彙の量と質の違いがある」と指摘され、語彙は、全ての教科等における資質・能力の育成や学習の基盤となる言語能力の重要な要素である。と考えられた。そこで新学習指導要領では、新しく小・中全学年に渡って「語彙を豊かにする事項」が入ってきた。

新学習指導要領で、この語彙を豊かにする指導は、大きくは「語句の量を増やすこと」と「語句についての理解を深めること」でなり立って

いる。一つ目の「語句の量を増やすこと」は、次のような系統でなり立っている。

【語句の量を増やすこと】…小学校は生活の中で、中学校は社会生活の中で  
小学校1、2年…身近なことを表す語句  
小学校3、4年…様子や行動、気持ちや性格を表す語句  
小学校5、6年…思考に関わる語句  
中学校1年…事象や行為、心情を表す語句  
中学校2年…抽象的な概念を表す語句  
中学校3年…理解したり表現したりするために必要な語句

ここで使われている「語句」は、語彙体系を支えている一つの構成要素である。この語句の量を増やすためにこの語彙習得の順序性を理解しておく必要がある。

村石昭三は、子どもの言葉の習得の順序性として次の6項目をあげている。

- ①複雑性>単純性
- ②一般性>特殊性
- ③積極性>消極性
- ④先>後
- ⑤見える>見えない
- ⑥自分>他人

(村石昭三『言語と教育』第一法規、1982年、30～33ページ、項目のみ)

私たちはこの言葉の習得の順序性に則って子どもの言葉を体系的に拡充していこうと考えた。

新学習指導要領の二つ目の項目は「語句についての理解を深めること」である。そこには以下の系統が示されている。

【語句についての理解を深めること】…小学校は生活の中で、中学校は社会生活の中で  
小学校1、2年…意味による語句のまとまりがあること  
小学校3、4年…性質や役割による語句のまとま

りがあること  
小学校5, 6年…語句の構成や変化について理解すること

【語感や言葉の使い方に対する感覚を意識して、語や語句を使うこと】

中学校1年…語句の辞書的な意味と文脈上の意味との関係に注意すること

中学校2年…類義語と対義語、同音異義語や多義的な意味を表す語句などについて理解すること

中学校3年…慣用句や四字熟語などについて理解を深めること。和語、漢語、外来語などを使い分けること。

この「語句についての理解を深めること」は、増やしていった語句と語句との関係をとらえてそれぞれの語句を語彙体系の中に位置付け、語彙体系を子どもの思考の中に構築し、より深く理解したり、理解したことを活用しようとすることであると考えられる。

この「語句についての理解を深めること」の中学1年に「語句の辞書的な意味と文脈上の意味との関係に注意すること」とあるが、これは中学1年だけの問題ではなくて、言葉を理解していく根本に関わる、記号論におけるコードとコンテキストの問題である。

記号論の考え方によれば、コードは次のように説明できる。

「コード」には、おおまかに言って、伝達において用いられる記号とその意味、および記号の結合の仕方についての規定（言語の場合の「辞書」と「文法」に相当するもの）が含まれる。（池上嘉彦『記号論への招待』岩波新書、1984年、39ページ）

一方、コンテキストは次のように説明される。

「コード」を超えようとする「使用者」と、「使用者」を拘束しようとする「コード」－この互いに対立する両者の間の緊張関係が破

綻に至らぬようとりもっているのが「コンテキスト」である。（池上嘉彦『記号論への招待』岩波新書、1984年、47ページ）

子どもが文章を読み解き理解していくときにまずは使われるのが、コードである。「辞書を引いてみましょう。」とか「これまでどんな場面でその言葉を使ってきましたか。」というような指示や発問により、ことばの辞書的な意味をとらえ、それを正しい文法規則ののっとなって理解していくようなことである。しかし、時に文学や詩の言葉などはそのコードでは解読できないことがある。それは、そこに書き手の主体的なコンテキストがあるからであり、そのコンテキストの助けも借りながらテキストを読み解いていく必要がある。

語彙指導においても語彙を体系的に膨らませ、豊かにするだけではなく、書き手の主体性から通常の語彙体系からは逸脱してしまう言葉もコンテキストの中に組み入れて理解していく必要があるだろう。語彙の量だけではなくそういう語彙の質的な違いにも着目し、読み書きに困難を抱える子どもたちに学力を育てていく語彙指導のあり方を開発・研究した。

## 2 研究の進め方

上記の考え方に則って次のような手順で語彙指導の考え方を進めていった。

- ① 対象児童・生徒の語彙力の調査と問題点の分析
- ② 領域（書くことまたは読むこと）の設定とつけたいキーワード（基本語句）の特定
- ③ キーワードを核にし、そこから習得の順序に則って量的に拡げていく語彙体系
- ④ キーワードのコンテキスト上での位置付けと語の質的な深い理解

以上の、①～④の観点に沿いながらそれぞれの研究交流を進めてきた。以下、各学校の研究の概要を紹介する。

### 3 各学校での研究の実践

#### 小学校2年生 実践事例①

##### (1) 研究の対象

香川大学教育学部附属高松小学校平成29年度2年赤組(35名:男子17名女子18名)

##### (2) 対象生徒A

視覚文字に問題を抱えているため、読み書きが困難である。また、長期記憶につまずきが見られ、情報を整理し筋道立てて考えたり書いたりすることも苦手である。学習意欲は高く、他者との対話は比較的得意である。

##### (3) 授業の実践

「おもちゃ教室を開こう」(東京書籍2年)で、動作を表す言葉をたくさん集めた。おもちゃの作り方や遊び方を考えていく上で、意味のよく似ている言葉に注目した。起き上がりこぼしのようなおもちゃで遊ぶ際、実際に動作を行ったり、他にどのような場でその言葉が使われているのかを考えたりしながら、語彙を増やした。

#### ① 「読むこと」とつけたいキーワード(基本語句)の特定

対象児童Aのグループで扱われるおもちゃの遊び方の説明に用いられる「押す」と「転がす」に注目する。普段、その言葉を使いながらも、改めてその違いを考えられるキーワードを選定した。

#### ② キーワードを核にし、習得の順序に則って量的に拡げていく語彙体系

語彙習得の順序性のうち、「①複雑性>単純性」に着目し、授業を構成した。どんなものを「押す」または「転がす」とし、どう使い分けられているかを自分の経験や既有知識に基づいて例を挙げ、その違いについて話し合った。また、「〇〇を押す」と「〇〇を転がす」という言い方に当てはまる言葉を入れ、意味の違いについても考えた。

#### ③ キーワードのコンテクスト上での位置付けと語の質的な深い理解

子どもたちにとって、「押す」は、強い力を加えることによって動かす様を表し、「転がす」は、優しく揺れるように力を加える様に用いら

れる言葉という認識があった。似た意味を表す言葉があることを知り、言葉のもつおもしろさに気づくことができた。

##### (4) 成果と課題

最初、単語だけで考えた時には、その違いについて考えにくそうにしていたが、「〇〇を押す」「〇〇を転がす」という具体で考えることにより、友達と話し合うことができた。語句そのものの意味の違いは感覚的に理解できたようであり、友達への説明も熱心に行っていた。今後も語彙習得の順序性に基づいて指導を進めることを行えば、体系的に語彙は増えていくだろうと考える。

#### 小学校2年生 実践事例②

##### (1) 研究の対象

香川大学教育学部附属坂出小学校平成28年度2年東組(35名:男子17名女子18名)

##### (2) 対象児童B

単語理解につまずきが見られるため単語を的確に正しく理解して流暢に扱うことが苦手である。

##### (3) 授業の実践

自分の身の回りの「名人」についてどのような名人なのかを文章に書いて、友達に紹介する活動を行った。

#### ① 「読むこと」とつけたいキーワード(基本語句)の特定

子どもたちが普段何気なく使用している、身近なことを表す言葉に注目する。本単元では、各々によって異なるが、どの子にも共通に使用する「する(します)」という言葉とした。

#### ② キーワードを核にし、習得の順序に則って量的に拡げていく語彙体系

語彙習得の順序性のうち、「⑥自分>他人」に着目し、自分の視点から他人の視点を表す語句に拡げていく授業を構成した。

#### ③ キーワードのコンテクスト上での位置付けと語の質的な深い理解

自分から見てその人ができることを表す事が多い「する」という主観的な語句と、「してくれる」などの、相手の立場から表す語句があ

ることに気付いた。「する」がその人自身が行動していることを表す語句であることに對し、「してくれる」と少し変化させることで、相手による自分に対しての行為に変化し、その中に感情も付加されることに気付いた。

#### (4) 成果と課題

自分が見たものをただ書き連ねることから、その人の思いを表すことができる語句を使用できるようになっていったが、もう少しキーワードとなる言葉を増やせば、もっと豊かに表現できるようになると思われる。

### 小学校3年生 実践事例③

#### (1) 研究の対象

香川大学教育学部附属坂出小学校平成29年度3年東組(34名:男子20名女子14名)

#### (2) 対象児童C

統語理解に課題があり、読み書きが苦手である。叙述を基に想像を広げたり、友達と交流したりすることは好んでいる。

#### (3) 授業の実際

斎藤隆介作品の中からお気に入りの主人公を見つけて、その人物らしさを音読で友達に伝える。まずは共通教材「モチモチの木」で、人物らしさの捉え方や音読の工夫について学習し、その学びを生かして自分の選んだ物語に挑戦する。

#### ① 「読むこと」とつきたいキーワード(基本語句)の特定

「おくびょう」という注目し、そこから人物の性格や特徴を表す言葉についての理解を深めたり広げたりする。

#### ② キーワードを核にし、習得の順序に則って量的に拡げていく語彙体系

語彙習得の順序性のうち、「②一般性>特殊性」に着目し、授業を構成した。自分が捉えた主人公の人物らしさについて交流し、性格や特徴を表す語彙の量を増やしていった。

#### ③ キーワードのコンテクスト上での位置付けと語の質的な深い理解

人物らしさを表す言葉は多様にあり、それらを仲間分けすることで、意味のよく似たものが

あることに気付いていった。

#### (4) 成果と課題

児童Cは、単元導入時には学習に対する不安な思いをもっていたが、共通教材での学習によって活動の見通しがもてたことで、徐々に自信をもって楽しみながら学習することができた。ただ、人物の性格や特徴を表す語句と行動を表す語句との区別が、まだ少し曖昧であると感じた。

### 小学校4年生 実践事例④

#### (1) 研究の対象

香川大学教育学部附属高松小学校平成29年度4年白組(32名:男子16名女子16名)

#### (2) 対象生徒D

視覚文字と聴覚音韻にやや困難を抱えている。音と文字、統語理解につまずきが見られるため、情報を整理したり筋道立てて考えて表現したりすることが苦手である。友達との交流は好んで行える。

#### (3) 授業の実際

単元『ゆめのロボット』にこめた願いを語り合おう』において、教材文、自作のパンフレット、筆者との交流を結び付けながら、筆者の願いを深める過程で語彙を増やしていく。筆者へのインタビュー記事のどのQ&Aと説明文のどの段落が類似しているのか、または、説明文のどの段落同士が類似しているのかに着目し、段落から言葉へ絞りこんでいく。

#### ① 「読むこと」とつきたいキーワード(基本語句)の特定

筆者から「私の願いを一言で言うと『自立』です」という言葉があり、子どもたちはこの言葉を大切な言葉であると受け止めた。教材文には登場しないこの言葉が、教材文のどの言葉とつながるのかが気になり、教材文に立ち返っていった。そこで、キーワードを「自立」とした。

そのときに、数名の子どもたちが着目したのは、説明文の第6、第7段落である。どちらもアクティブ歩行者を使用した効果が述べられているが、Bは、この2事例とも筆者の願いである「自立」にあたるのかといった問いをもち、

グループの友達と対話を通して考え始めた。

## ② キーワードを核にし、習得の順序に則って量的に拡げていく語彙体系

語彙習得の順序性のうち、「②一般性>特殊性」,「⑤見える>見えない」に着目し、授業を構成した。国語辞典の意味から考えると、アクティブ歩行器を使わずに自力で歩くことが一般的に、あるいは見えやすい自立した姿のように思えるが、教材文で言う「自立」は、歩行器の有無が基準ではなく、第8段落にもある「自分の体を自分で動かしたい」という人の気持ちを歩行器という助けがどれだけ支えられるか、ということである。

## ③ キーワードのコンテキスト上での位置付けと語の質的な深い理解

教材文で言う「自立」は、アクティブ歩行器を使用することで現状から進もうとする全ての人の心のことである。それを読み手に伝えるために、筆者は、二つの事例を挙げている。一つめは、2日間訓練した末、歩行器を使って歩けるようになった事例であり、二つめは、2年半以上の年月をかけた訓練を経て最終的に歩行器なしでも少し歩けるようになった事例である。筆者がこの二つの事例を配置することによって伝えたかった思いに気付くような学びの展開を心がけた。

### (4) 成果と課題

Dは、同じグループの友達と第6、第7段落の違いについて話し合う中で、どうしても問いを解決したい思いに駆られ、筆者に直接尋ねた。すると、「2つの事例とも自立だよ」という言葉を聞き、再び教材文に立ち戻った。すると、どちらの事例からも、歩行器の助けを受けながら念願の「自分の体を動かす」懸命な姿が見えてきた。全体交流の中でBは、「初めは全く歩けなかったのに、どちらの人も未来へ一歩進めたんだと分かりました」と発言し、その言葉を機に、筆者の願い「自立」とは、第8段落の「自分の体を自分で動かしたい」人全てを指し、その人達全ての思いに応えることが筆者の願いなのだ、と全体の読みが深まった。

今後も、その言葉が文章中や限定された場面

の中で何を意味しているのかを教材研究をもとに考え、語彙習得の順序性に基づいて指導に取り組んでいきたい。

## 小学校5年生 実践事例⑤

### (1) 研究の対象

香川大学教育学部附属高松小学校平成29年度5年白組(34名:男子17名女子17名)

### (2) 対象児童E

読み書きが困難である。また、音と文字、統語理解につまずきが見られるため、情報を整理し筋道立てて考えたり書いたりすることが苦手である。他者との対話は比較的得意である。

### (3) 授業の実際

「和の文化を受けつぐ-和菓子をさぐる」(中山圭子・文)の、「和の文化」と「日本の文化」という意味のよく似ている言葉に注目し、筆者はどのような考えや思いで使い分けたのかを考えることで、読み深めていく。

## ① 「読むこと」とつきたいキーワード(基本語句)の特定

繰り返し用いられている「和」も「日本」とほぼ同じ意味をもつため、その違いはなかなか指摘しにくい。

## ② キーワードを核にし、習得の順序に則って量的に拡げていく語彙体系

語彙習得の順序性のうち、「②一般性>特殊性」,「⑤見える>見えない」に着目し、授業を構成した。

まずは、辞書で「日本」と「和」を調べ、一般的な意味の違いを知った。その後、本文を読み進めながら、自分の経験や既有知識、探究的に調べたことなどに基づいて例をあげ、その違いについて話し合った。

## ③ キーワードのコンテキスト上での位置付けと語の質的な深い理解

筆者が「和」と「日本」を使い分けた意図を考え、筆者の思いに迫り、文章を読み深めていく。「和」は、日本という意味だけではなく、仲良くすることという意味がある。このことは、外国の文化とうまく融合しながら日本の文化を築いていったので「和」になったという理

解ができた。「和」という言葉は、他の文化を完全に模倣するのではなく、独自の文化も大事にしながらか他の文化を受け入れ、新しいものを創造するイメージができた。

#### (4) 成果と課題

最初、「和の文化」と「日本の文化」の違いについては考えにくそうにしていたが、本文の叙述と関係付けながら、その違いについて友達と話し合うことができた。

また、校外学習で岡山に行った際に、和菓子である「むらすずめ」のチョコレート味を見て、昔ながらの餡子だけではなく、時代に応じてチョコレート味を取り入れていることに気付いた。そして、「和の文化を受けついでいるね。」と言いながら、「むらすずめづくり体験」を楽しんでいた。語感を感じられれば、実生活で使えるようになるのだと痛感した。

今後も、言葉の習得の順序性に則って子どもの言葉を拡充できるように、どの言葉に着目すれば、思考が深まり、語感を感じられるようになるのかを考える必要がある。

### 小学校6年生 実践事例⑥

#### (1) 研究の対象

香川大学教育学部附属坂出小学校平成29年度6年東組(35名:男子18名女子17名)

#### (2) 対象児童F

文と文をつなぐ言葉を使うことが苦手で、言葉知識、統語理解につまずきがあったり、その疑いがあったりする。

#### (3) 授業の実際

「いま始まる新しいいま」(川崎洋・作)の詩を「新しい」という言葉に着目し、よく似た意味の言葉や修飾されている語句から作者の思いや、読み手の感じ方を考えた。

#### ① 「読むこと」とつけたいキーワード(基本語句)の特定

詩の中で何度も用いられる「新しい」に着目する。繰り返し用いられる言葉で、さまざまな語句を修飾している。

#### ② キーワードを核にし、習得の順序に則って量的に拡げていく語彙体系

語彙習得の順序性のうち、「①複雑性>単純性」に着目し、「新しい」と似た意味の「まさら」等との使い分けについて考え、「新しい」のような、たくさんの中で使われる語句を見つけていった。

#### ③ キーワードのコンテクスト上での位置付けと語の質的な深い理解

繰り返し使われていることで作者が強く伝えたいのではないかという思いをもっていたが、一度しか使われていない語句にも作者の思いが表れていることに気付いていった。

#### (4) 成果と課題

繰り返し用いられている「新しい」という語句と似た意味の語句と比較し、言葉によるニュアンスの違いを理解することができた。違いを明らかにすることで、その他の言葉についても作者の思いを考えることができた。発達段階に応じて、キーワードとなる言葉を増やすことで、より語彙の充実を図れると感じた。

### 中学校1年生 実践事例⑦

#### (1) 研究の対象

香川大学教育学部附属高松中学校平成29年度1年2組(40名:男子20名女子20名)

#### (2) 対象生徒G

視覚文字に問題を抱え、文章を読むことや考えを書くことに苦手意識をもつ。単語理解につまずきの疑い。

#### (3) 授業の実際

「竹取物語」を、昔と現代の「美しい」に関わる言葉に注目して読むことで、言葉の意味や使われ方を知り、現代にも通ずる古人の感じ方や考え方を捉える。

#### ① 「読むこと」とつけたいキーワード(基本語句)の特定

対象や様子で使い分けられた「清らなり(けうらなり)」や「うるはし」を取り上げ、語り手が「美しい」と表現したことを現代語訳と対応させながら読む。

② キーワードを核にし、習得の順序に則って量的に拡げていく語彙体系

語彙の順序性のうち「①複雑性>単純性」に着目した。「美しい」の類義語と対義語、古語の「うつくし」との違い、「清らなり」と「うるはし」の使い分けを考え、言葉を量的に拡げていった。

③ キーワードのコンテクスト上での位置付けと語の質的な深い理解

「美しい」にあたる言葉が、「かぐや姫の容姿」「不老不死」など、天上界の人物の外見や様子に使われていることを捉え、整理し、語り手の「天上界に対するあこがれ」や「闇や死に対する恐れ」に気づくよう単元をデザインした。

(4) 成果と課題

文脈の中で言葉の意味を捉え、自分の考えを書くことができた。授業後の振り返りでは、「昔の人の感覚が知りたくなった。様子も少しおもしろそう」と書いたが、言葉同士のつながりや言葉の使い分けなどはあまり意識できなかった。

中学校2年生 実践事例⑧

(1) 研究の対象

香川大学教育学部附属高松中学校平成29年度2年1組(40名:男子21名女子19名)

(2) 対象生徒H

自分の考えを表現する活動や言語事項に苦手意識がある。聴覚音韻、言葉知識につまずきの疑いが見られる。

(3) 授業の実際

「盆土産」を読み、えびフライの描写に着目させ、物語の中の効果を考える。また、主題を捉えた後に紹介文を書き、人の興味を引く表現を考えさせる。

① 「読むこと」とつきたいキーワード(基本語句)の特定

盆土産の「えびフライ」に着目させ、主人公にとって「えびフライ」はどういうものか、また、父との別れ際に「えんぴフライ」と言った理由を考えさせる。

② キーワードを核にし、習得の順序に則って量的に拡げていく語彙体系

語彙習得の順位性のうち、「⑤見える>見えない」と「⑥自分>他人」に着目。主人公が「えびフライ」を初めて目にし食べる場面の五感で捉えた表現を読み、自分ならどのように表現するか考え、全体交流により、語彙を増やしていった。

③ キーワードのコンテクスト上での位置付けと語の質的な深い理解

「盆土産」の作品のよさを紹介する「ポップ作り」を行った。その際、「おいしい」「おもしろい」の二語を使用しないことを条件とし、類語辞典を用いて語彙選択を行った。

(4) 成果と課題

本文の表現を自分自身の言葉で表現し直す活動では、様々な表現に触れ語彙の広がりにおもしろさを感じられた。しかし、作品の紹介文を書く活動では、語彙を精選することが難しく、詳しく説明することに意識が向かってしまった。

中学校2年生 実践事例⑨

(1) 研究の対象

香川大学教育学部附属坂出中学校平成28年度2年1組(40名:男子21名女子19名)

(2) 対象生徒I

視覚文字に問題を抱えているため、読み書きが困難であり、また、音と文字、統語理解につまずきが見られるため、情報を整理し筋道立てて考えたり書いたりすることが苦手である。聴覚音韻、単語理解は優位であるため、他者との対話は比較的得意である。

(3) 授業の実際

「わたしが一番きれいだったとき」(茨木のり子・作)の詩を、「きれいだ」と「美しい」という意味のよく似ている言葉に注目し、作者はどのような考えや思いで使い分けたのかを考えることで、読み深めていく。他の言葉との意味の共通点や相違点を感じながら、語彙を増やしていく。

① 「読むこと」とつけたいキーワード（基本語句）の特定

詩の中で1回だけ用いられている「美しい」に注目する。繰り返し用いられている「きれい(だ)」も「美しい」とほぼ同じ意味をもち、語の形もよく似ており、その違いはなかなか指摘しにくい。

② キーワードを核にし、習得の順序に則って量的に拡げていく語彙体系

語彙習得の順序性のうち、「①複雑性>単純性」、「⑤見える>見えない」に着目し、授業を構成した。どんなものを「美しい」もしくは「きれい(だ)」とし、どう使い分けているかを自分の経験や既有知識に基づいて例をあげ、その違いについて話し合った。また、「きれいな○○」「美しい○○」などという言い方で、どちらかの言い回ししかないものをあげ、意味の違いについて考えた。また、同じように使えるものでも、その違いについて話し合った。その説明の中で出た「明るい」「健康的」「華やか」「純粹」などの言葉との違いを考えながら、言葉を量的に拡げていった。

③ キーワードのコンテクスト上での位置付けと語の質的な深い理解

作者が「きれい」と「美しい」を使い分けた意味を考え、作者の思いに迫り、詩を読み深めていく。「きれい」は若者のみがもつ身体的な美など外面に表れた美や純粹さを表し、「美しい」は人の行為や態度など内面的な美に用いられる言葉である。「ルオーのように長生きし、美しい詩を書きたい」「ルオーが描いた人物のように、気高く崇高に生きていきたい」など、青春期を戦争という過酷な時代状況の中で過ごさなければならなかった怒りや悔しさだけでなく、その後の人生を自分らしく、そしてよりよく生きようとする「わたし」の意思を感じとるなかで、言葉のもつ奥深さに気づく。

(4) 成果と課題

最初、「きれいだ」と「美しい」の違いについては考えにくそうにしていたが、「きれいな○○」「美しい○○」は自分で例をあげて、その違いについて友人と話し合うことができた。

詩の中での意味を自分の言葉でうまく説明できるまでには至らなかったが、語句そのものの意味の違いは感性的に理解することはできたようで、友人の説明を熱心に聞いていた。授業後の振り返りでは、「難しかったが違いについて考えることができた」とし、今後も語彙習得の順序性に基づいて指導を進めれば、体系的に語彙は増えていくだろうと考える。

中学校3年生 実践事例⑩

(1) 研究の対象

香川大学教育学部附属高松中学校平成29年度3年1組(39名:男子19名女子20名)

(2) 対象生徒J

学習に対する意欲が感じられず、興味あることには熱心に取り組む。聴覚音韻、統語理解につまずきの疑い。

(3) 授業の実際

「温かいスープ」(今道友信)、「エルサルバドルの少女ヘスース」(長倉洋海)を読み、感情が動いた表現について、言葉のどのような仕組みか考察した。

① 「読むこと」とつけたいキーワード（基本語句）の特定

「注文を間違えて作ったスープ」を運ぶ「震える手」に注目、震える原因について考えさせた。プライドを傷つけないかという恐れを読んだ。

② キーワードを核にし、習得の順序に則って量的に拡げていく語彙体系

「⑤見える>見えない」に着目した。作中人物に同化することを促す言葉として、「温かいスープ」における具体的な行為を示す「震える手」から、「エルサルバドルの少女ヘスース」における抽象的な想いを示す「人生の宝箱」へと語彙を増やすようにした。

③ キーワードのコンテクスト上での位置付けと語の質的な深い理解

「私」へ示された無償の愛情、避難民キャンプ暮らしへの誇りなどをそれぞれ導き出すような言葉があることで、読者が感情を動かされるということに気づくよう単元をデザインした。

#### (4) 成果と課題

教材の文章に興味を示さなかったが、感情を動かす言葉の機能について考える活動は意欲的だった。しかし、他者と意見を述べ合う活動は消極的であり交流できない様子が見られた。

#### 特別支援学校による実践事例①

##### (1) 研究の対象

香川大学教育学部附属特別支援学校平成29年度中学部3年生

##### (2) 対象生徒K

知的障害があり、言葉だけの発問や指示では理解できにくい。日常生活でよく見聞きする言葉は理解できているが、自分の考えを適切な言葉を選んで筋道を立てて話すことに時間を要する。

##### (3) 授業の実際

俳句作りを行った。季語の役割を提示し、季語を季節ごとの仲間に分けたり、写真を見て情景に合った季語を当てはめたりした。俳句発表会を行い、自分で作った俳句を発表したり、友達の俳句を読んで感想を述べたりして、語彙力を広げるようにした。

#### ① 「書くこと」とつけたいキーワード（基本語句）の特定

いくつかの俳句を例に挙げ、季語を見付けることで、季語には詠まれている情景や作者の心情を表す役割があることを理解する。季語を効果的に取り入れ、自分の思いを俳句に表現することができる。

#### ② キーワードを核にし、習得の順序に則って量的に広げていく語彙体系

語彙習得の順序性のうち、「②一般性>特殊性」、「⑤見える>見えない」に着目し、授業を構成した。まず、生活経験や既習知識で理解できている言葉を、季節の仲間に分ける活動を行った。その後、「春の風」「秋の山」など、見えないものについて比較し、映像や経験からその違いについて話し合う場を設定した。同じ風でも、季節によっては温度や匂いが違うので気持ちも変わってくることなど、季節と言葉のつながりから語彙を量的に広げていった。

#### ③ キーワードのコンテキスト上での位置付けと語の質的な深い理解

俳句を読んで、情景や心情を想像する活動を行うことによって、俳句に用いられる「季語」の役割に気付けるようにした。例えば、「秋の山」という季語は、俳句の中に「紅葉している」と詠まれていなくても、木の葉が赤く色づいている様子を想像することができる。「春風」という季語は、登場人物の気持ちが明るく前向きな様子を感じられるなど、季語を効果的に使うと情景や心情を表現できることから、表現したいことに合った季語を選んで楽しく俳句作りに取り組んだ。また友達が作った俳句を読み、季語から情景や心情を想像することで、言葉選びの面白さを味わうことができた。

#### (4) 成果と課題

単元の導入部で、日常生活でよく見聞きしている言葉を取り上げて、季節の仲間分けをすることで、季語の学習に抵抗なく取り組むことができた。言葉と映像を合わせて提示することで、俳句に詠まれている情景をイメージすることができ、俳句の面白さを味わっている様子だった。自分の日常生活を思い返して「うるさい蚊 パチン パチンと 打ち落とす」という俳句を作ることができた。課題として、生徒のもつ特性から日常生活の中で語彙を広げていくことは限られた範囲でしかできないので、国語科の学習活動全般で幅広く継続して指導を行っていくことが大切であると考えた。

## 4 実践研究の成果と課題

### I 実践研究の成果

これまでの実践の成果を、本稿序論であげた研究の視点からまとめる。

(1) 領域（書くことまたは読むこと）の設定  
つけたいキーワード（基本語句）の特定  
キーワードとしては、動詞（事例①、事例②）、形容詞（事例③、事例⑥、事例⑦、事例⑨）、名詞（事例④、事例⑤、事例⑧、事例⑩、事例⑪）と分かれ、どの品詞もキーワードになり得ることが分かった。また、その品詞と学年

段階との結びつきはなかった。

キーワードの取り上げ方として、事例①、事例②、事例⑤、事例⑦、事例⑨、事例⑪は、二つ以上の似ている語句をとりあげ、比較しながら学ばせていた。この二つのキーワードを比較しながら間がさせていくやり方は、小学校低学年から中学校、附属特別支援学校と広く行える一つの方法であると言えよう。

(2) キーワードを核にし、そこから習得の順序に則って量的に拡げていく語彙体系

習得の順序として事例に取り入れられたのは次のものである。

①複雑性>単純性…事例①、事例⑥、事例⑦、事例⑨

②一般性>特殊性…事例③、事例④、事例⑤、事例⑪

③積極性>消極性…特になし

④先>後…特になし

⑤見える>見えない…事例④、事例⑤、事例⑧、事例⑨、事例⑩、事例⑪

⑥自分>他人…事例②、事例⑧

この語彙をどのように拡げていくかという方法はこのように様々に駆使されているが、一番多いのが「見える>見えない」であった。文章を読むときの読解の方法として、まずは書かれているものを読み取り、さらには直接書かれていないが、そこから読み取れるものを読み取るということが定石ではあるが、この語彙指導における「見える>見えない」という習得の順序も一つの定石と言えよう。

(3) キーワードのコンテキスト上での位置付けと語の質的な深い理解

作者、筆者、作者が想定した読者など書き手の視点から理解していくという方法や、自分の生活の文脈と結びつける方法、類語辞典で似た言葉を調べたりや言葉の仲間分けをするというようなことと併せてコンテキストをみていくなど様々な方法が試みられていた。

## II 今後の課題

我々の研究グループは昨年度、アクティブ・ラーニングの研究に取り組んだ(小学校・中学

校における読むこと・書くことの習得が困難な児童・生徒に対する学習支援の方法についての研究—アクティブラーニングを取り入れて—、平成27年度学部・附属合同研究プロジェクト研究)。本年度の研究は、それに続く研究であったためにどの実践事例もアクティブ・ラーニングを取り入れている。その上で、「子どもの確かな語彙力の獲得」というものを目指した実践研究であった。

井上一郎は子どもの語彙力の獲得について次のように述べている。

語彙力は、人間の生きる力の最も深部に存在し、そして同時にその機能を発揮するときには最も表層に登場し、思考を助け、言語行為を実現させるものである。(井上一郎『語彙力の発達とその育成』明治図書、2001年、491ページ)

子どもが意欲的に取り組めるアクティブ・ラーニングの授業スタイルを模索しつつも、常にそれによって、思考を助け、言語行為を実現させる語彙力をどのように獲得させていくかというこの研究をさらに進めていきたい。

なお、本論文中の執筆者の所属名は、平成29年度中の所属名である。