

小学校における語彙を豊かにする授業づくり

峯 彩 寧

第1章 はじめに

現在、子どもたちの言語能力の育成は、小学校教育における重要な課題の一つである。近年のグローバル化やデジタル技術の急速な進展により、子どもたちを取り巻く言語環境は多様化かつ複雑化しており、語彙力の重要性は一層高まっている。語彙力は言語能力の根幹を成す要素であり、思考力・表現力・読解力など、あらゆる学習の基盤を支える要素である。

近年では、AIチャットやSNSをはじめとする多様な言語環境に日常的に触れる機会が増えた。一方で、文脈の中で語を使い分けたり、抽象的な語を理解したりする機会が十分ではなく、語彙の定着や運用力の低下が懸念されている。このような社会的変化は、国語教育における語彙指導の在り方を再考する契機となっている。

また、文部科学省が実施する全国学力・学習状況調査（文部科学省，2023）や国際学力調査PISA（OECD，2022）においても、児童の語彙理解の不十分さが文章理解や表現力の育成における障壁となっていることが指摘されている。特に、語彙の量と質の違いが児童間の学力差に直結しているという点は、近年の教育現場における重要な論点である。

語彙力と読解力の関連については、『子どもの語彙力・読解力に関する基礎分析』において海外の研究が次のように紹介されている。語彙の広がり（量）や深さ（理解）が読解力に影響すること（Ouellette,2006）、語彙力が難しい表現の推測や文章全体の理解に関与すること（Ricketts et al.,2007）、語彙力と読解力は相互作用的に発達すること（Killingly et al.,2024）などが明らかにされている。日本における研究でも、語彙力は読みの能力を説明するうえで重要な要因（高橋,1996）であり、読解困難者の中に語彙力が低いタイプがいること（佐藤ほか,2016）や、語彙の量や活用する能力が読解力に影響すること（川崎ほか,2020）、語彙力は読解において表層レベルの理解だけでなく推論といった状況レベルの理解に影響していること（勝二,2022）などが報告されている。これらの研究成果は、語彙が単に言葉の知識量を示すものではなく、読解や思考を支える認知的基盤であることを示唆している。したがって、語彙の質的・量的発達を重視した授業設計は、読解力の育成に直結する極めて重要な課題と言える。

このような状況を踏まえると、小学校教育では単に語の意味を覚えるだけでなく、目的や文脈に応じて適切に語を選択し、使用する力が求められる。とりわけ国語科においては、自らの思いや考えを的確に表現し、他者の言葉を正確に理解するための語彙の育成が不可欠である。

『小学校学習指導要領解説 国語編』（文部科学省，2017）では、国語科の目標の一つとして「語彙指導の改善・充実」が掲げられており、語彙指導への関心は高まりを見せている。しかしその一方で、語彙の量的拡充に偏り、辞書的な意味理解にとどまる指導が多く見られる。鈴木（2019）は、『国語教師のための語彙指導入門』において、辞書は定義を示す一方で文脈が希薄であり、用例も短いためニュアンスを十分に伝えるには至らないと指摘している。こうした限界を補いながら語彙力を育成していくためには、言語活動の中で語の意味や用法を多角的に捉え、実際の文脈の中で使用できるようにすることが重要であるとされている。

また、語彙習得は時間と経験の積み重ねによって形成される過程であり、短期間で成果が可視化されにくいという特性を持つ。今宮（2024）は、語彙指導においてRPDCAサイクルを提唱し、「現在の語彙力を診断（Research）し、それによって個別の計画（Plan）を立て、実際に授業を通して（Do）語彙力育成を行い、どの程度習得できたのかを確認（Check）し、次の指導の手だてを探る（Action）」という過程の必要性を述べている。しかし、診断（Research）として行う手立てが教師に委ねられている現状では、継続的に語彙力を高めることが困難となっていることも指摘している。このように、児童の語彙力を深め、実際に活用させるための指導の在り方が十分に確立されていないこと、語彙力の発達状況を客観的に把握する評価手法も整っていないことが、語彙指導の難しさを一層増している要因といえる。

語彙力は、思考し、表現し、他者とつながるための言語能力の中核である。語を理解し、適切に使いこなす力は、学習の基盤であるだけでなく、人間関係の構築や自己理解にも深くかかわる。これからの語彙指導は、単なる言葉の知識の習得ではなく、言葉を通して考え、感じ、伝え合う力の育成へと転化していくことが求められる。

本研究では児童の語彙力を効果的に高める授業づくりについて検討する。特に、「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の各領域における言語活動と語彙指導をいかに結びつけるかを中心に、発達段階に応じた実践的な指導方法を探ることを目的とする。

本研究の課題は、①語彙力の定義を明確にし、②先行研究を整理したうえで、③発達段階に応じた語彙指導の体系的な在り方を提示することである。本論文の構成は以下のとおりである。第2章では語彙力の定義を明確化し、語彙の概念および語彙力の低下の要因を整理する。第3章では、先行研究を整理し、その成果と課題を明らかにする。第4章では、『小学校学習指導要領解説 国語編』（文部科学省、2017）をもとに、低学年・中学年・高学年の発達段階に応じた効果的な指導方法を検討する。最後に第5章では、全体のまとめと今後の課題を提示し、語彙指導の教育的意義を論じる。

第2章 語彙力の定義と重要性について

2.1 語彙力の定義

まず、「語彙」という言葉の定義について確認する。『日本国語大辞典 第二版』は、語彙を「単語の集まり。一言語の有する単語の総体、ある人の有する単語の総体、ある作品に用いられた単語の総体、ある領域で、またはある観点から類集された単語の総体など。単語を集合として見たもの。」と定義している。すなわち、語彙とは単語を集合として捉えた概念であり、対象とする範囲や観点によって多様な分類が可能である。

日本国語教育学会（2017）は、語彙力を次の4つの要素から成ると整理している。

- ①語句の意味やその内容についての知識をもっている。（知識力）
- ②様々な場面で理解したり使ったりする多くの語を持っている。（語彙量）
- ③語のもつ、また語に対する正誤、適否、美醜などを感得し、適切に使っている。（言語感覚）
- ④認識を深めたり、正しく表したりするために語を適切に使っている。（言語操作能力）

これらの要素は相互に関連し合い、総合的に語彙力を形成している。したがって、語彙力は単に語彙の「量」だけでなく、語の意味理解や感受性、さらには言語操作能力を含む多面的な能力として捉えられる。

さらに、語彙力は、語を知識として蓄えるだけではなく、文脈に応じて意味を捉え、状況に即して適切に選択・使用する実践的な力としても重要である。このような語彙運用能力は、読解力や表現力、さらには思考力と密接に関連している。また、語彙の獲得と運用は、日常生活や学習活動を通して絶えず拡張される過程であり、子どもたちが多様な言葉に出会い、試行錯誤を重ねる中で豊かに育まれていく。

2.2 理解語彙と使用語彙

語彙は大きく「理解語彙」と「使用語彙」に大別される。石黒（2018, p.25）は、「使用語彙」は、「自分が話したり書いたりするときに使える語彙」、「理解語彙」は、「耳で音声を聞いたり目で文字を見たりして意味が理解できる語彙」と説明している。日本国語教育学会（2017）によると、一般成人の日常生活において使用語彙は3000語程度で間に合うとされている。一方、日本人の理解語彙においては、小学校入学時で約6000語あるとされている。これが教科学習や学校社会生活、読書等によって卒業時には約20000語に増加し、中学校卒業時には30000語に達すると言われている。

理解語彙と使用語彙は相互に関連しているが、一般的に理解語彙のほうが使用語彙よりも圧倒的に数が多い。そのため、児童が自分の考えを形成し、相手や場に応じて言葉で話したり、伝えたい内容を的確に書いたりするためには、この保有している理解語彙から適切に選んで使う能力が求められている。したがって、教育においては理解語彙を使用語彙に転換させることが、語彙指導における重要な課題である。

達富（2018）は、語彙をさらに「表現準備語彙」と「推測可能語彙」に細分化している。「表現準備語彙」は、「理解語彙と表現語彙の中間にあり、積極的には使わない語彙」、「推測可能語彙」は、「よく知っているわけではないけれど、なんとなく意味を推測できそうな語彙」を指す。達富は「私たちは便利な言葉を使う傾向にある。表現するにはもっと適切な言葉があるにもかかわらず、手持ちの言葉で済ませてしまう。（中略）新しい言葉は、それまでとは異なる思考を可能にする。言葉は思考を深め、表現を確かなものにする。意識してその言葉を自分の世界に引き寄せてこない限り、その言葉を習得することはできない。」と述べ、理解語彙の拡充が表現力の深化につながることを指摘している。

2.3 語彙獲得の過程

猪原（2016）は、語彙は主に二つの過程を通じて獲得されると説明している。一つ目の様式は、親や教師などが事物と単語を直接結びつけて意味を理解させる「直接的教授」による獲得である。これは、対象物や動作といった具体的な事柄と、それを指し示す音声（単語）を繰り返し対応させることで、語彙の初期的な獲得を支える。特に幼児期や小学校低学年における具体語の習得において中心的な役割を果たす。

しかし、学習が進むにつれて、直接的な連合だけでは習得が困難な語彙が増加する。ここで重要となるのが、二つ目の様式、すなわち「単語（言語）の意味を学習することの本質は、その用法（使われ方）を学ぶことである」という用法に基づく獲得である。

学習者は、日常生活や会話、読書を通じて語の使われ方を観察し、その文脈から意味を推測しながら語彙を獲得していく。この用法に基づく学習は、具体物と結び付けにくい抽象語の習得にも有効である。

この二つの様式は、言語獲得の過程において、具体的な語彙から抽象的な語彙へ、また、辞書的な知識から文脈的な知識へと転換していくことを示唆している。これらの過程を理解することは、児童が保有する語彙を実際の表現へと結び付ける指導を検討するうえで重要な視点である。

2.4 学習指導要領における語彙指導の位置づけ

『小学校学習指導要領解説 国語編』（文部科学省、2017）では、各学年段階に応じて語彙指導の目標を次のように示している。

- ・第1学年及び第2学年

身近なことを表す語句の量を増し、話や文章の中で使うとともに、言葉には意味によるまとまりがあることに気づき、語彙を豊かにすること。

- ・第3学年及び第4学年

様子や行動、気持ちや性格を表す語句の量を増し、話や文章の中で使うとともに、言葉には性質や役割による語句のまとまりがあることを理解し、語彙を豊かにすること。

- ・第5学年及び第6学年

思考に関わる語彙の量を増し、話や文章の中で使うとともに、語句と語句との関係、語句の構成や変化について理解し、語彙を豊かにすること。また、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。

これらの記述に共通して見られるのは、①語彙の量を増やすこと、②話や文章の中で使用すること、③語彙を豊かにすること、の3点である。したがって、理解語彙を増やすとともに、それらを実際の使用語彙として活用する機会を設けることが極めて重要である。

2.5 語彙を豊かにすることの意義

『小学校学習指導要領解説 国語編』（文部科学省、2017）は、「語彙を豊かにすることの意義」について次のように述べている。

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」と指摘されているように、語彙は、すべての教科における資質・能力の育成や学力の基盤となる言語能力を支える重要な要素である。このため、語彙を豊かにする指導の改善・充実を図っている。語彙を豊かにすることは、自分の語彙を量と質の両面から充実させることである。具体的には、意味を理解している語句の数を増やすだけでなく、話や文章の中で使いこなせる語句を増やすとともに、語句と語句との関係、語句の構成や変化などへの理解を通して、語句の意味や使い方に対する認識を深め、語彙の質を高めることである。

この量と質の二面性を統合的に捉えるモデルとして、石黒（2016, p36）は、語彙力を「語彙の量（豊富な語彙知識）×語彙の質（精度の高い語彙運用）」という式で定式化している。この式は、いずれか一方の不足が全体の語彙力の低下を招くことを示し、教育現場における指導と評価を「量を増やす活動」と「質を高める活動」の両輪として設計すべきことを示唆している。

また、堀畑（2018）は、一般的に習得する語彙の約40%強が小学校3年生から6年生の間で獲得されることを指摘し、この時期の語彙指導が子どもの言語能力の基礎形成において極めて重要であると述べている。

2.6 語彙指導の現状と課題

本章で確認した通り、語彙力は「理解語彙」と「使用語彙」の相補関係に支えられているが、現行の小学校国語科における語彙指導は、量的拡張を軸とした実践が中心であり、質的運用や理解語彙を使用語彙に移行する活動を行う枠組みが十分に整っているとは言いがたい。この背景には、語彙力低下の複合的な原因が存在する。

特に玉村（2019）は、語彙力及び読解力の不足の背景として、①読書の減少②デジタル機器への依存傾向③家庭でのコミュニケーションの減少④日本の伝統的な言語文化に触れる機会の減少の4点を主な原因として挙げている。この4点について、以下のように考察する。

①読書の減少

子どもたちの読書離れは顕著であり、読書を通して得られる語彙習得の機会が減少している。読書は文脈の中で語彙を学ぶプロセスであり、多様な表現語彙に触れることは、語彙力だけでなく思考力や読解力の育成にもつながる。

②デジタル機器への依存傾向

スマートフォンやタブレット、動画コンテンツなどの視覚的な情報に依存する傾向が強まっている。その結果、言葉による対面のコミュニケーションや読解の機会が減少し、言語を通じた思考が深まりにくくなっている。

③家庭でのコミュニケーションの減少

核家族化や共働き世代の増加により、家庭内での会話量が減少している。日常的なコミュニケーションは、子どもが語彙を自然に身に付けていく重要な場である。しかし、その機会が減少することで、語彙を獲得するための環境が限定的となり、語彙量の個人差を生じさせる一因ともなっている。

④日本の伝統的な言語文化に触れる機会の減少

俳句、短歌、ことわざ、慣用句など日本の豊かな言語文化に触れる機会が減っている。俳句や短歌では、季語や象徴的な語句から情景や感情を読み取る力が育まれる。また、ことわざや慣用句は、字義通りでは解釈できないため、文脈から意味を推測する経験となる。こうした言語文化は、比喩的表現や文脈理解を含む語彙力の育成に寄与するが、現代の生活環境や教育課程では十分に扱われていない場合が多い。結果として、子どもたちの語彙や表現の幅が限定されがちである。

これらはいずれも、児童の語彙習得に直接的・間接的に影響を及ぼしている。とりわけ、読書活動の減少は言葉と出会う機会が減少し、語彙と文脈を結び付けて学ぶ経験の不足を招いている。また、デジタル情報への依存や家庭内でのコミュニケーションの減少は、感情や思考を表現する機会の減少を招き、語彙量や表現力の個人差を拡大させている。このように、語彙や読解力の低下は、教育現場だけでなく、家庭や社会の変化、メディア環境の変化等、複数の要因が複雑に関与している。

さらに、今宮（2024）は語彙指導の課題として以下の5点を挙げている。①教材に即した語彙指導の方法の確立②継続的な指導方法の確立③言語能力と語彙の力の関連の明確化④言語獲得の履歴の蓄積⑤体系的な語彙指導の確立である。これに対し以下のように考察する。

①教材に即した語彙指導の方法の確立

従来の語彙指導は、辞書的な意味理解にとどまったり、教科書本文の中で偶発的に取り上げられたりすることが多い。そのため、教材が持つ言語的特徴や学習者の発達段階に即した語彙指導の方法を明確化することが必要である。『小学校学習指導要領解説 国語編』（文部科学省、2017）においても、低学年から高学年にかけて「身近な語彙」から「思考に関わる語彙」へと発展させる系統的な学びが示されている。

②継続的な指導方法の確立

単元ごとに断片的に語彙を取り上げても、児童の語彙は十分に定着せず、使用語彙へと移行しにくい。学習指導要領では「語彙を豊かにする」と学年ごとに繰り返し強調しているが、実際の授業においては単元の導入時の意味調べなど単発的に行われる傾向がある。

③言語能力と語彙の力の関連の明確化

中央教育審議会は、小学校低学年における学力差の大きな要因として語彙量と質の違いを指摘し、語彙はすべての教科における資質・能力の育成や学力の基盤となる言語能力を支える重要な要素であることを示している。しかし、実際の授業では算数や理科、社会といった他教科の学習と関連付けて語彙力を伸ばす試みは数少ない。語彙力を言

語能力の一要素としてではなく、学習全体を支える基盤として捉え直すことが必要である。

④言語獲得の履歴の蓄積

児童がどのような言葉を理解し、どの語彙を実際に使用できるようになっているのかを可視化する仕組みが不足している。また、田中（2006）は、「語の発達には、どういう経験をさせて、子どもがどういう気持ちのときに、どういう状況のときに、どんなことばで表現させていくのかという点がその根本にあるのであって、就学以前でそれが適切に行なわれていない限り、子どもの読みの能力の低下の問題も解決しないのではないかと考えられる。」と述べ、生活経験の不足により語彙が蓄積されていないことを指摘している。このように、児童の語彙習得の個人差が大きく、見えにくいことで教師が適切な支援を行うことが難しいという問題が生じている。

⑤体系的な語彙指導

現状の語彙指導は、学習内容や教師の裁量に依存して断片的に行われることが多い。『小学校学習指導要領解説 国語編』（文部科学省、2017）では、低学年では「身近な語句の量を増す」、中学年では「様子や行動、気持ちを表す語句を増す」、高学年では「思考に関わる語彙の量を増す」と、発達段階ごとに重点が示されている。しかし、これを実際の授業づくりに落とし込む体系的な枠組みは十分に設定されていない。語彙の「量」と「質」の両面を意識した縦断的なカリキュラムの設計と、教科横断的に語彙力を育成する仕組みの整備が求められる。

ここに、さらに重要な視点として、社会の変化に応じて必要とされる語彙が絶えず変化していることが挙げられる。近年ではグローバル化やデジタル化が進展し、グローバルな話題に関する語彙や ICT 関連語彙など、新たに必要とされる語彙が増加している。そのため、「教育基本語彙」や「学習基本語彙」を固定的に定めることが困難であり、語彙指導の系統化が難しいという現状がある。

本章では、語彙力の定義、理解語彙と使用語彙の関係、学習指導要領における位置付け、そして語彙を豊かにする意義と現状の課題について整理した。語彙は、単なる語の量ではなく、意味理解や言語感覚、言語操作能力など複合的な能力である。また、理解語彙を使用語彙に転換させる教育的支援が重要であることが明らかになった。次章では、これらの背景を踏まえ、語彙指導の有効性を裏付ける先行研究の成果と実践的知見を検討する。

第3章 先行研究とその成果

3.1 本章の目的と検討枠組み

本章の目的は、国内における実践研究を中心に取り上げ、語彙指導が児童の理解語彙と使用語彙、さらには読解力と表現力にどのような効果を及ぼすかについて検討することである。特に、低・中学年における実践を中心に語彙指導の効果と課題を明らかにし、次章で行う発達段階別の検討に理論的基盤を構築することを目的とする。

3.2 低学年における語彙指導の実践研究

3.2.1 言葉遊びを活用した語彙指導

低学年では、文字の読み書きの基礎が形成されつつある段階であり、語の意味や用法を体系的に学習するには認知的な負荷が大きい。そのため、学習活動に遊びや楽しさを取り入れ、自然に語彙を増やし、言葉に対する感受性を育むことが効果的である。

反町（2022）は、この視点から「言葉遊び」を軸とした語彙指導を実践的に検討した。研究では、教科書に収録されている言葉遊びの活動を、①音声言語を中心とするもの、②文字言語を中心とするもの、③両者を横断する活動に分類し、それぞれの教育的効果を分析している。

実践では、「あいうえお、くらすのうた」づくりや「かぞえうた」、言葉集めや変身言葉など多様な活動を通して、児童は語の規則性や面白さに気付き、言葉への関心が高まった。これらの言語活動は、語彙の習得にとどまらず、児童の自己表現や他者との関わりを活性化させる点において、学級経営にも有効であると考えられる。

さらに、言葉遊びの教育的価値については、山崎（2019）が5つに整理している。①言語に対する興味・関心の喚起②語彙の拡大③想像力の醸成④心の解放⑤人間関係の構築である。特に、言葉遊びには唯一の正解が存在せず、児童一人ひとりの自由な発想が尊重されるため、安心して言葉を使い、お互いを認め合う学級風土を形成する効果があると指摘している。このような遊びの中での言語活動は、児童の言語感覚を豊かにすると同時に、仲間との関

わりを通して言葉の社会的側面を学ぶ場となる。

したがって、低学年における「言葉遊び」は、語彙の量的拡充を目的とするだけでなく、言語感覚や文化的理解、さらには他者との協働的学びの基盤を形成する教育的営みである。このことは、児童の発達段階において、感性と言語を結び付ける重要な初期学習であり、後の抽象的な言語活動を支える基礎的過程として位置づけられる。

3.2.2 物語創作を活用した語彙指導

白坂（2021）は、低学年の国語科における語彙の量と質の充実を図ることを目的として、表現の工夫を促す物語創作単元の開発と実践を行っている。研究では、日記に比べて物語創作は児童の経験に制約されず、多様な語彙表現を引き出しやすい点、児童の関心・意欲を高め書くことへの抵抗感が少ないことを踏まえ、語彙習得の促進に効果的であると位置付けている。

実践は、動作化による語の意味理解、語句の仲間分け・関係付けを行う「ことばへんしんシート」、語句集め、教師のコメントを通じた表現改善など、語彙の活用を促進する複数の手立てによって構成された。プレテスト・ポストテストの比較では、多くの語句での早期語数が増加し、児童が語彙を意味によるまとまりで分類したり、類義関係や対義関係などの語句と語句との関係を理解したりしていることが確認された。また、物語創作の過程では、27名中23名の児童が語句の言い換えや加筆を行い、様子を表す語や気持ちを表す語の使用が増加するなど、既習語彙を表現語彙として積極的に活用していることが明らかになった。

特に、語句の関係付けを行う「ことばへんしんシート」と、教師のコメントによる焦点化は、児童が表現準備語彙を掘り起こし、文脈に応じた語彙使用を促すうえで効果が高かった。一方で、獲得した語彙が日常的な日記などの他の言語活動へ十分に転移しなかった点や、理解語彙の拡充や継続的・体系的な語彙指導の必要性が課題として示されている。

以上より、物語創作を位置付けた語彙指導は、語彙の量的拡充と質的深化の双方に寄与し、児童が自らの語彙のレパートリーを活用して創造的に表現する力を育成することに有効であることが示唆される。

3.3 中学年における語彙指導の実践研究

3.3.1 マイディクショナリーを活用した語彙指導

金子ら（2021）は、小学校第3学年対象に、児童が自分だけの語彙カードを作成して蓄積していく「マイディクショナリー」を継続的に活用し、語彙力および表現力の育成を図る実践を行った。「マイディクショナリー」は、新しく学習した語の意味・用法・自分なりの説明をカードにしてまとめる活動であり、児童が文脈に基づいて語の意味を整理し、自分の経験と関連付けながら語彙を蓄積できる点に特徴がある。

実践は6月から12月まで半年間継続され、児童は約90枚の語彙カードを作成した。語彙習得の効果は①短文テスト②感想文の比較③単元テスト④日常場面での変容の4点から検証されている。

まず①短文テストでは、1～3年生の学習用語を使用して短い文を書く課題を6月と11月の2回実施した。その結果、対象としたすべての学年の語において正答数が有意に増加しており、初期段階で見られた児童間の差も縮まっていた。これは、語彙理解が不十分だった語についても、マイディクショナリーの継続的活用により定着が促進されたことを示している。②感想文の比較では、同一教材を用いて2回書いた感想文を比較した結果、68.8%の児童に表現力の明確な向上が見られた。また、より長期間の比較でも81.3%の児童で語彙の豊かな使用が確認され、語彙が実際の文章表現に活用される段階に至っていることが示された。③単元テストでは、国語科だけでなく算数科でも思考力・判断力の向上が認められた。特に国語科の語彙指導が児童の表現力や思考の深まりに寄与したことが示唆される。④日常場面においても、発言量の増加、学習への積極性、他教科との関連づけ、家庭学習での語彙活用など、学習態度の変容が確認された。活動を通して語彙理解に課題のあった児童の自信が高まり、表現面での成長が大きかったことも特徴的である。

これらの成果の背景には、①活動のシンプルさによる継続のしやすさ、②語を中心とした知識ネットワークの形成、③辞書活用や自分の言葉による説明といった学習方略の獲得が挙げられている。

このような成果があった一方で、児童の語彙活用の誤用や教科によって思考力・判断力・表現力の向上にばらつきが生じるといった課題も指摘されている。こうした実態に対し、新たな手立てを講じるのではなく、他教科や家庭学習でマイディクショナリーを取り入れ、活用していくことが提案されている。また、児童同士でカードを見せ合い、批評し合う活動を取り入れ、お互いに学び合う環境づくりも有効であると述べられている。したがって、継

統的な取り組みと教師の適切な支援により語彙が育まれていくと考えられる。

3.3.2 マッピングを活用した語彙指導

中学年の作文指導では、「楽しかった」「うれしかった」など単調な表現にとどまりがちで、書くべき内容を十分にイメージできず筆が止まってしまう児童も少なくない。久保（2024）は、この課題に対し、記述前の段階で語彙を十分に準備させる指導の重要性を指摘し、「語句集め」「語句クイズ」「マッピング」を組み合わせた記述前指導を実践した。

実践1では、①理解語彙を増やす語句集め・語句クイズ、②五感を活用してイメージを広げるマッピング、③教材文『走れ』のモデル文を参考にした心情語彙の取り入れ、の3点を柱とした。マッピングは、語句の分類（カテゴリー化）や関係づけ（ネットワーク化）を促す有効な手法であり、児童が語とイメージをつなげながら語彙を整理することに役立った。

その結果、クラス全体で心情語彙や擬態語の使用が増加し、当初はほとんど語を記述できなかった児童においても、多様な表現語彙を用いた作文が書けるようになった。語句集めで獲得した語彙が実際の作文表現に活かされるようになった点は大きな成果である。

続く実践2では、「川遊び」を題材とし、マッピングと語彙交流を取り入れた作文指導を行った。児童同士がマッピングを見せ合いアイデアを交換したことで、「八木ヶ鼻湧水」「川のにおい」など新たな語句が追加され、語彙が広がると同時に、文章中で語をつなげる構成力の向上も見られた。苦手意識のあった児童も「どんどん書きたい」と意欲的になるなど、語彙交流が内発的動機付けにもつながっている。

久保は成果として、①語句集め・語句クイズ・モデル文の活用が理解語彙の増加に有効であること、②マッピングがイメージを拡大し理解語彙を豊かにすること、③語と語を結び付けることで理解語彙が表現語彙へ転化することを明らかにした。一方で、一部の児童では単純な表現にとどまる傾向も残り、表現語彙をさらに精緻化するためには推敲を含む継続的な支援が必要であると課題を指摘している。

3.4 先行研究の整理と示唆

本章の4つの研究に共通するのは、いずれも語彙学習を「児童が主体的に言葉を扱う活動」として位置づけている点である。反町（2022）は言葉の感受性の育成を、白坂（2021）は表現の工夫を促す物語創作を通じた語彙の質的深化を、久保（2024）は理解語彙から使用語彙への転化を、金子ら（2021）は語彙の蓄積と活用の持続性という異なる観点から、語彙力を発達の捉えている。これらの実践は、語彙指導が単発的な活動ではなく、継続的な言語活動の体系として構築される必要性を示唆している。

また、いずれの研究も、語彙の「量」と「質」の両面を重視し、児童が語を通して思考を深める過程を重視している。特に白坂（2021）は低学年における物語創作の学習を通じ、表現活動の工夫が使用語彙の獲得、すなわち語彙の質的充実に直結することを示唆した。語彙指導は語の知識を教えるだけでなく、語を使って考え、表現する学びを支援する教育実践であることが確認された。

加えて、山崎（2019）は、言葉遊びが児童の創造的思考や情意的発達を促すと同時に、他者との関係づくりを媒介とする社会的機能を持つことを指摘している。これは、語彙学習を社会的・文化的学びとして捉える視点を与え、語彙の質的発達をより多面的に理解する手掛かりとなる。

これらの研究はいずれも、個別的な実践としては有効性を示した。しかし、獲得語彙の汎用性・転移性、指導の継続性・体系化、全学年を貫く発達段階に応じた指導の枠組みという点で、依然として課題が残されている。こうした課題に対しては、児童が自ら語を扱い、整理・活用する過程を理論的に支える視点が求められる。

3.5 学習方略研究の視点から見た語彙指導研究

こうした課題の検討に有効な理論的枠組みとして、学習方略（learning strategies）研究がある。水本（2017）は、学習方略研究について以下のように説明している。

1975年に始まった外国語教育研究分野における学習方略研究は、1990年代にピークを迎え（O'Malley & Chamot, 1990; Oxford, 1990）、第二言語習得の分野でも一つの研究領域として確立したものになっている（e.g., Loewen & Reinders, 2011）。学習方略研究は学習成功者（Good Language Learner）の研究として始められたが、研究が進むにつれて、学習成功者の用いている方略のみを規範的に記述するのではなく、「学習成功者となるには様々

な方法がある」(Cohen & Weaver, 2005; 竹内, 2003)ということが明らかになったため、学習方略誌の定義もそれに合わせて変化していった。近年では、学習方略を包括する概念である自己調整学習 (self-regulated learning) の枠組みも加わり (Dörnyei, 2005), Oxford (2017) では以下のように定義されている。L2 learning strategies are complex, dynamic thoughts and actions, selected and used by learners with some degree of consciousness in specific contexts in order to regulate multiple aspects of themselves (such as cognitive, emotional, and social) for the purpose of (a) accomplishing language tasks; (b) improving language performance or use; and/or (c) enhancing long-term proficiency (p. 48)

このように、学習方略は単なる技術的手段ではなく、学習者が自らの認知過程を制御し、学びの質を高めるための方法とされている。

この観点から、国語科における語彙指導も、児童が自ら語を発見し、整理、活用することであると捉えられる。久保 (2024) が行ったマッピングの活用は、語の意味の構造を理解する認知方略の1つであり、反町 (2022) の言葉遊びは、他者との関わりを通して語彙を豊かにしていく社会的方略として位置づけられる。また、金子ら (2021) のマイディクショナリーは、自らの語彙を整理、活用していく点でメタ認知的方略の側面を持つ。白坂 (2021) の物語創作を通じた表現の工夫は、語彙を文脈の中で試行錯誤しながら運用し、産出を促す実践的・認知的方略と捉えることができる。これらの実践は、児童が「言葉をどのように使うか」を意識しながら学ぶ過程を支える実践である。

語彙学習方略 (Vocabulary Learning Strategies: VLS) を意識的に指導することは、児童が自らに合った学びを自覚し、語彙を思考の道具として活用する力を育てる上で、理論的にも実践的にも重要な意義を持つと言える。

本章では、語彙指導に関する先行研究を整理し、その成果と課題を検討した。反町 (2022) は言葉遊びによる感受性の育成、白坂 (2021) は物語創作を通じた低学年における語彙の質的深化、久保 (2024) はマッピングによる理解語彙から表現語彙への転化、金子ら (2021) はマイディクショナリーによる語彙蓄積と活用の持続性を示した。これらの研究は、語彙学習を児童が主体的に取り組む言語活動として位置づけ、語彙の量的拡充と質的深化を両立させる必要性を明らかにした。また、学習方略の視点からは、語彙指導を児童の自己調整学習として捉え直す意義が見出される。次章では、これらの成果と課題を踏まえ、児童の発達段階に応じた語彙指導の在り方を、低・中・高学年別に検討し、その体系化を図る。

第4章 発達段階に応じた語彙指導

4.1 本章の目的

本章では、これまでの理論的整理と先行研究の成果を踏まえ、児童の発達段階における語彙指導の在り方を検討する。語彙力の育成は単に語の量を増やすことにとどまらず、語を通して思考を深め、表現を豊かにすることを目的とするものである。ここでは、低学年・中学年・高学年の三段階に分けて、語彙指導の重点と方法を整理し、系統的な語彙力育成の方向性を明らかにする。語彙の発達には単線的な増加ではなく、児童の認知的・社会的発達と密接に関係している。Piaget は、児童の思考が具体的操作期から形式的操作期へと移行する段階で、言語の抽象化が進むと述べている。この理論を踏まえると、語彙指導も「生活語から概念語」への発達を見据えた段階的設計が求められる。

4.2 児童の語彙発達の特徴

本節では、児童の語彙発達に関する計量的な分析結果をもとに、学年別の特徴を整理する。具体的には、笹島 (2019) の研究を活用し、延べ語数や異なり語数、文数、一文あたりの語数といった複数の指標を用いて語彙量の変化を捉え、同時に文章様式の変化も考察する。

まず、第2学年から第3学年にかけては、語彙量および文数が有意に増加する傾向が確認された。この時期の文章形式は「話題無し型」から「話題型」へと移行し、児童自らの経験や考えをテーマに沿って意識的に表現する初期段階にあることが示唆される。このことから、文章の量的増加のみならず、表現の意識的な整理が始まることが考えられる。

一方、中学年にあたる第3学年から第4学年にかけては、延べ語数や異なり語数に停滞が見られ、文数は減少するものの、一文あたりの語数は増加するという複雑な変化が確認された。この時期の文章形式は、冒頭で述べたテーマが結尾では言及されていない「混成型」への移行が確認され、テーマに対する意識は維持されつつも、文章全

体の統一的な構成が未だ十分でないことが背景にあると考えられる。また、笹島（2019）は、この時期が「発達の質的転換期」であることや中学年期にみられるつまづきにより、記述量が増加する児童と減少する児童の両者が存在するため、全体平均を算出した場合停滞という現象が生起すると捉えている。

4.3 読書と語彙発達に関する理論的根拠

児童の語彙発達を支える要因の一つとして、読書が挙げられる。読書は児童が多様な語や表現に触れ、文脈の中で語の意味を推測・理解する機会を提供する。

この読書の重要性は、話し言葉と書き言葉の語彙レベルの差からも説明できる。猪原（2016）の文献において、海外の研究が紹介されている。Landauer and Dumais（1997）は、小学校レベルを超えた語彙のほとんどが話し言葉ではなく書き言葉の中で出現することを示している。Hayes & Ahrens（1988）は、大学生の発話であっても、話し言葉で使われる語彙レベルは非常に易しいものが大半であることを示している。このことから、児童は学年が上がるほど未知語に出会う可能性が減少し、語彙レベルを高めるためには書き言葉への接触、特に読書が不可欠である。また、読み聞かせは日常会話では扱われにくい語彙を音声として提示できる活動であり、話し言葉から読書へと移行する際の橋渡しとして機能する。

4.3.1 読書経験と語彙発達の関連

読書が語彙発達に及ぼす影響については「マタイ効果」の存在が指摘されている。すなわち、読書が得意で多くの本を読む児童は、未知語や新しい知識に触れることで語彙力や理解力をさらに伸ばし、読書への意欲も高まる。一方、読書の苦手な児童は未知語や新しい知識に触れる機会が少なく、結果として読書への意欲も減少する。このように、読書量の差が語彙力の差となり、教育格差を拡大させるという構造が指摘されている。

さらに、猪原ら（2012）の文献において、Cunningham & Stanovich（1991）の研究が紹介されている。彼らは、小学校4～6年生の児童に対して調査を行い、年齢、一般的知能、音韻的符号化能力、読書経験が語彙力に及ぼす影響について重回帰分析によって検討した。読書経験の指標については、知っている本のタイトル数を用い、語彙力の指標としては、単語リストの中で知っている単語に○をつける、あるカテゴリに当てはまる語をできるだけ産出する、絵が意味する単語を回答するという3つの指標を用いた。結果として、年齢、一般的知能、音韻的符号化能力を統制した上でも読書経験は語彙力を優位に説明することが示された。

4.3.2 文脈からの語彙習得 Nagy, Herman, Anderson の実証研究

読書を通して児童が新たな語をどの程度学習するのかを明らかにした研究として、高橋（2006）はNagy, Herman, Anderson（1985）の研究を挙げている。彼らは、第3・5・7学年を対象に、未知語を含む文章を読ませ、1週間後に理解度を調査した結果、平均して約5%の未知語を新たに獲得していたことを明らかにした。このことから、児童は意味の分からない未知語であっても、文脈から意味を推測し、語彙を増やしていることが明らかになった。

また、Nagy, Herman（1987）は、児童が年間にどれほど多くの語に接しているのかを数量的に推定した。1日25分の読書、1分あたり200語のスピードで年間200日読んでいるとすれば、年間で約100万語に接していることになる。そのうち1.5%から3%の新奇な語が含まれているとすれば、子ども達は年に15,000語から30,000語の新奇な語に接する計算になる。

4.3.3 偶発的語彙学習のメタ分析 — Swanborn & de Glopper（1999）

高橋（2006）の文献によると、Swanborn, de Glopper（1999）はメタ分析によって、読書によって文脈から新奇的な語彙が獲得される可能性を推定している。その結果、児童の年齢が高くなるほど、読み能力が高くなるほど、文脈からの語彙学習率も上昇すること、テキスト中に含まれる未知の単語の割合が少ない方が学習される可能性は高まることを見出している。さらにメタ分析の結果から、未知語がテキスト中に3%以下しか含まれていない場合、平均してそこで接した未知語の15%の語彙を獲得することができると推定している。

4.3.4 読書量と語彙発達のメタ分析的根拠

猪原（2016）において読書量と語彙発達の関係を示した研究が2つ紹介されている。

1つ目は、包括的な視点から読書量と語彙発達の関係进行分析したMol & Bus（2011）によるメタ分析である。Mol & Bus（2011）は、読書量（再認テスト法によって推定されたもの）と語彙力の関連を調べた99の研究についてメタ分析を行った。分析は3つの発達段階に分けて行われた。1つは小学校入学以前の児童（2～6歳）であり、29の研究が含まれた（参加者数n=2168）。次に、小学校、中学校、高校に在籍する年代であり、40の研究が含まれた（参加者数n=2792）。最後に、大学生、大学院生であり、30の研究が含まれた（参加者数n=2709）。結果として、読書量と語彙力（受容語彙力と表出語彙力を併せたもの）の正の相関関係は統計学的に有意であった。3つの発達段階すべてで共通した結果であることから、読書量と語彙力には正の相関があることがかなり明確に裏付けられた。また、相関係数の大きさが、発達が進むごとに強くなる傾向があり、読書の量が年齢を超えて一貫して語彙発達を支えることを示している。

2つ目に、Echols, West, Stanovich, and Zeher（1996）の読書量と語彙発達の因果関係の検証を目的とした縦断研究である。彼らは米国の小学校4～6年生156名を対象に、基準時（0年後）・1年後・2年後の3時点で読書量、受容語彙力、再認記憶成績などを測定した。その結果、年齢の違い、そして0年後および1年後の受容語彙力・記憶力を統制した後でも、0年後および1年後の読書量が2年後の受容語彙力と正の相関を示すことが明らかとなった。この結果は、読書量と語彙力の関連が単なる相関にとどまらず、少なくとも一部において「読書量 → 言語力」という因果関係を含むことを示唆している。

以上の研究を総合すると、読書は語彙発達における中心的要因であり、その効果が児童の言語発達を長期的に支えることが明らかである。Stanovich（1986, 1991）は読書量の差が学力格差を拡大させることを理論的に示し、Nagyら（1985, 1987）は読書による語彙接触量と獲得率を具体的に算出し、Swanborn & de Glopper（1999）はその効果を統計的に裏付けた。さらに、Mol & Bus（2011）はその影響が年齢を超えて一貫して現れることを示している。加えて、Echols, West, Stanovich, and Zeher（1996）は、統計的統制と縦断調査を組み合わせ、読書量が後の受容語彙力に有意な影響を及ぼすことを示し、読書量と語彙発達の関係に因果関係があることを示した。

したがって、語彙指導においては、児童が既知の語と未知の語の両方に触れる読書活動が有効であり、読書活動の質と量を保証することが重要である。以上の分析を踏まえ、次節以降では発達段階ごとの特徴に応じた適切な語彙指導の在り方について検討する。

4.4 低学年における語彙指導

小学校低学年は、児童が音声言語から文字言語へと移行する過程にあり、語彙獲得の基盤を形成する極めて重要な時期である。この基盤形成の重要性は、猪原（2016）の紹介する大規模縦断調査によって明確に裏付けられている。Verhoeven, van Leeuwe, and Vermeer（2011）は、児童間の語彙力の差が小学校1年生の時から6年生時までほぼ変わらないことを示しており、低学年での指導が将来的な学力差の固定化を防ぐための早期介入として極めて重要であることを示唆している。また、同研究は「2年生前期の語彙力が、2年生後期の文章理解力を予測し、2年生後期の文章理解力が、3年生の語彙力を予測する」という語彙力と文章理解力の相互促進関係も明らかにしている。したがって、低学年の語彙指導は、単に語彙を教えるのではなく、この相互促進の循環を効果的に開始し、持続させるための言語感覚と学習意欲の育成に焦点を当てて設計されなければならない。

この段階では、身近な生活経験を題材としながら、語の意味を具体的に理解させることが効果的である。特に情意的側面を刺激する遊びを取り入れた指導は低学年の語彙指導に有効であるとされる。山崎（2019）は、言葉遊びの教育的価値として、①言葉に関する興味・関心の喚起②語彙の拡大③想像力の醸成④心の開放⑤人間関係の構築の5点を挙げている。これらは、言葉遊びが語彙の拡充のみならず、情緒的・社会的な発達にも寄与することを示している。

反町（2022）の実践が示すように、言葉遊びやかぞえうたを活用することで、児童は楽しさの中で語の規則性や広がり気付き、他者との関わり（社会的方略）を通じて語彙を自然に拡充していくことができる。重要なのは、語の定着だけでなく、言葉の面白さに対する感受性（情意的方略）を育成していくことである。こうした言葉への感受性は、後の段階で抽象的な語や学習語彙を学ぶ際の動機付けとして機能する。

白坂（2021）は、この言葉への感受性を「表現の工夫」へと繋げる具体的な方策を示した。物語創作を通じた実践は、児童が獲得した語彙を意図的に選択・操作する機会を提供し、語彙の質的な深化を促進する。この表現活動は、

単なる知識の習得にとどまらず、語彙を思考と表現の道具として実感させる認知的方略の育成という点で、低学年の指導体系において極めて重要な役割を果たす。

したがって、低学年における語彙指導は、社会的方略・情意的方略を通じて、まず語彙学習の基盤となる感受性の育成に重点を置く。しかし、この段階では、語を体系的に整理し、汎用的に運用する技術の指導は十分ではない。低学年で生まれた「言葉を使いたい」という意欲を「言葉を使いこなす能力」へと着実に転化させるため、中学年の段階では、系統的な認知的方略を習得させる指導が不可欠である。

4.5 中学年における語彙指導

中学年は、学習内容が生活経験を越え、より抽象的で多様なテーマに広がる時期である。読書活動や作文活動を通して、児童は理解語彙を表現語彙へと転化させることを求められる。しかし、語彙が整っていないと記述が単調になり、児童の思考や表現が限定される傾向にある。

この段階における指導目標は、語彙指導を言葉の知識としてではなく、言葉の構造と機能を理解し、意図的に活用するスキルとして捉え直す点にある。久保（2024）は、語句クイズやマッピング活動を通して、語を「意味的に結び付けて使う力」を育てることの有効性を指摘している。児童が語を分類・関連付けることで、語彙のネットワーク化が進み、作文や発表における語の使い方が多様化する。

また、金子らが行った「マイディクショナリー」のような活動は、児童自身が「自分はどの語を使いこなせていないか」を客観視し、自己調整を行うメタ認知的活動として有効である。児童自身が語を選択し、文脈に応じて意味を拡張していく過程を支えることもまた、中学年の語彙指導の要点である。これらの研究は、語の視覚的整理や語彙の分類・蓄積する認知的方略の側面を持つ。中学年で構造化された認知的方略を習得することは、低学年で生まれた言葉を使いたいという意欲を、言葉を使いこなせるという自信に変え、高学年で自律的な学習を行うための基盤を築くうえで重要な意義を持つ。

4.6 高学年における語彙指導

高学年の語彙指導に関する先行研究は、低・中学年と比較して実証的な報告が少ない。そのため、本節では既存の研究の知見と児童の発達の特徴をもとに、理解語彙を使用語彙へと転化させるための理論的枠組みと、それに基づく指導の方向性を提示する。

この時期の指導目標は、抽象的な思考を支える「思考に関わる語彙」の習得と、表現の目的に応じて言葉を的確に選択する運用力の練り上げである。児童は、すでに多くの語を理解しているが、それらを自らの思考に組み込み、表現に活用する力は十分に習得されていない。語の意味を再構築し、場面や意図に応じて選び直す活動を通して、語彙ネットワークを自らの中で再編成していくことが重要であると考えられる。

加えて、自らの言葉選びを省察するメタ言語的活動を取り入れることも重要である。児童が「なぜこの語を選んだのか」「別の語に変えることで印象はどのように変化するのか」を考えることで、語彙の使用を自覚的に捉え、推敲に活用する力が育成される。このような学習は、理解語彙を使用語彙へ転換する役割を担い、論理的な思考を支える「思考に関わる語彙」の機能理解と定着にも繋がる。また、語の選択には相手の状況の考慮など社会的文脈の理解も伴う。語彙指導においては、語を思考や表現の道具としてだけでなく、他者と関わるための手段として捉える視点も重要である。

したがって、高学年における語彙指導は、高度なメタ認知的方略による、理解語彙を使用語彙へ転換させる支援を中心に捉える必要がある。現時点ではこの領域の実践研究が十分ではないが、語の運用の理論的整理は、その基礎的視座を提供するものである。

4.7 小中接続における語彙指導

本研究では小学校における語彙指導を題材に検討してきたが、その意義は中学校以降にも連続している。学習指導要領において、小学校段階では「語彙を豊かにし、言葉に対する感受性を育てる」ことが求められており、中学校段階では「語彙を適切に理解し活用することによって、論理的に説明し、批判的に考える力を高める」ことが重要視されている。すなわち、小学校での語彙指導は、中学校でのより高度な言語活動に不可欠な基盤となる。

特に、中学校国語科においては評論文や古典といった抽象的・専門的な文章に取り組むこと増える。これらの文章を読み深めるためには、日常語彙を超えた学習語彙・学術語彙を習得し、それを適切に活用できることが求められる。その際、小学校段階で培った「言葉に目を向ける姿勢」や「多様な表現に親しむ経験」は、中学校における読解力や表現力の発達を支える基盤となる。

また、中学生は自己の考えを論理的に表現し、友人や教師との議論を交わす機会が増える。作文や意見文、レポート作成といった言語活動に関しては、単なる「語彙の量」ではなく「文脈に応じた適切な語彙選択」が重要となる。そのため、小学校でのマッピング活動や語彙拡充を通じて培われた「言葉のネットワークを意識する力」は、論理的文章作成の素地となる。

このように、小学校における語彙指導は、中学校での学習へと連続するものであり、系統性を意識した指導設計が求められる。小中接続の観点からは、「語彙を活用して思考を深める」ことを一貫して位置づける必要がある。今後の課題としては、小中を通じた語彙指導の体系的プログラムの構築と、その効果の実証的検討が挙げられる。

本章では、児童の発達段階に応じた語彙指導の在り方を検討した。低学年では、社会的・情意的方略による言葉遊びを通して語への感受性と語彙の量的拡大を育むことが重要である。中学年では、認知・メタ認知的方略によるマッピングやマイディクショナリー作成を通して語を関連付け、理解語彙から表現語彙への転換を図ることが重要である。高学年では、高度なメタ認知的方略を活用し、思考に関わる語彙を習得し、推敲を通して語を自覚的に選択し、思考や他者との関わりに活用する力を育成する必要がある。また、読書は全学年を通して語彙発達を支える中核的要因であることが理論的に確認された。

また、小中接続の観点からは、小学校で培った語彙活用の力を中学校の論理的思考・表現へと継承する指導体系の構築が今後の課題である。

以上のように、語彙指導は発達段階ごとに焦点が異なりながらも、いずれも言葉を通して考え、他者と関わる力を育てるという共通の目的を持つ。語彙の学びは単なる知識の獲得にとどまらず、児童が言葉を通して世界を理解し、自分自身を表現する営みである。したがって、語彙を豊かにすることは、児童の思考・表現・理解の発達を支え、教育的基盤を形成するものである。

第5章 まとめと今後の課題

5.1 本章の目的

本章では、これまでの議論を総括し、本研究の成果と今後の課題を提示する。第4章では、低・中・高学年それぞれの発達の特徴に即した語彙指導の方向性を検討し、小中接続の観点から語彙指導の連続性を示した。本章では、これらの成果を踏まえ、発達段階に応じた指導の体系化を試み、語彙指導の教育的意義と今後の展望について考察する。

5.2 低学年：理解語彙を増やす段階

低学年は、児童が言葉との出会いを楽しみ、意味を理解することに喜びを感じる事が重要である。語彙の基盤を形成するこの時期には、生活経験や感覚的活動を通して語を豊かに蓄積することが求められる。語彙の基盤を形成するためには、絵本の読み聞かせや言葉遊び、身体表現等を通して、語の響きや面白さを体験的に学ぶことが不可欠である。例えば、校庭を散策しながら「つるつる」「ざらざら」「ひんやり」などの感覚語を用いて気付きを言語化する活動は、語の意味を体験と結び付けて理解するうえで効果的である。

語彙指導の中心は、語の「理解」を深める活動であり、絵本の読み聞かせや言葉遊び、具体物を伴う活動が効果的である。「しりとりに」を通して語の音への感受性を高めたり、「オノマトベあつめ」によって語の響きと意味の繋がりを楽しんだりする活動が挙げられる。さらに、「言い換え遊び」も低学年の語彙理解に有効である。児童が知っている語を出し合う活動を行うことで、児童が語の響きや面白さに気付く機会を増やし、語のイメージをつかむ助けとなる。

教師は語の意味を直接的に教えるのではなく、多様な文脈の中で語の意味を自然に感じ取れるような間接的かつ意図的な支援を行うことが大切である。例えば、読み聞かせの中で心情語に注目し、「どきどきってどんな気持ち?」など短いやり取りを行うことで、文脈から意味を感じ取る力が養われる。児童が「言葉は面白い」「響きが楽しい」「こんな言い方がある」などと感じる経験が、語彙への興味と感受性を育てる基盤となる。

この時期の言葉に関する経験は、後の学習語彙や抽象語彙の理解に直結する。特に低学年のうちに理解語彙を豊

かにすることが、児童の読解力や思考力の発達を支える基盤となる。この段階は語彙指導の出発点であり、語への感受性を育むことが中学年以降の語彙の関係付けや表現語彙への移行の基盤となる。

5.3 中学年：理解語彙の拡充と使用語彙への転換の練習

中学年になると、語彙量が大きく伸び、語を意図的に運用する意識が芽生える。理解語彙の拡充に加えて、学習方略を活用し、語を文脈に応じて使い分ける練習を取り入れることが必要となる。

この時期の指導では、語の意味関係に注目した学習が効果的である。例えば、類義語・反対語・上位語・下位語などのネットワークの理解を促す活動や、語と語の関係を図にまとめる語彙マップづくりは、語の意味を体系的に理解する助けとなる。また、読書や教科書で出会った新しい語を自分の言葉として使用する「使用語彙への転換」を促すために、作文やスピーチなどで自分の言葉を言い換えたり、ふさわしい語を探したりする経験を重ねることが重要である。この試行錯誤のプロセスが、メタ認知的方略の初歩的な育成と使用語彙の定着に寄与する。

教師は、児童が語を使う際の試行錯誤を肯定的に受け止め、語を選ぶ・言い換える過程そのものを学びの一部として支援することが大切である。語彙を使う過程で意味の理解や適切な使用方法、さらに語が持つニュアンスの多様性を体感することが、語彙の質的発達を促進する。

5.4 高学年：推敲や語彙ネットワークを通じた理解語彙の使用語彙への転換

高学年では、語彙力の量的拡大から質的深化への転換が求められる。児童は既に多くの語を理解しているが、それを適切に選び取り、表現に生かす力を十分に習得していない。そのため、「なぜこの語を選んだのか」「別の語にすると与える印象はどう変わるか」といった表現の意図を自覚的に分析するメタ言語的活動を通して、語の使用を批評的に捉える指導が効果的である。推敲活動を通して、語の選択や表現の精度を意識させることにより、児童は自らの語彙を運用する力を高める。

さらに、語彙の使用は他者との関係性の中で発揮されるものであり、対話活動を通して語の適切な使い方を共有することが重要である。意見交流や討論の中で、自分の伝えたいことに最も合う語を選び取る経験は、語彙を思考の道具として活用する力を高める。また、他者の表現から語の使い方を学び取る機会にもなり、語彙運用の幅を広げることにつながる。

さらに、語彙力の育成は国語科にとどまらず、すべての教科で学習の基盤を支えるものである。したがって、語彙指導は教科横断的な観点からも設計されるべきである。各教科で扱われる語を関連付けながら、児童の言語能力を総合的に高める授業づくりが求められる。語彙を思考の道具として活用する力を養う上で重要である。

5.5 社会的アプローチから見た語彙指導の意義

語彙の発達は、単なる認知的な過程ではなく、社会的相互作用の中で形成される文化的営みである。ヴィゴツキーは、言葉の発達を「社会的対話を通して内面化させる過程」と捉え、他者との言語交流が思考の発達に先行すると指摘した。

したがって、語彙指導においては、児童同士の協同的な言語活動が極めて重要である。語句集め、マッピング、言葉遊び、マイディクショナリーなどの活動を通して、児童が他者の言葉に触れ、比較・修正・拡張していくことが、社会的文脈の中での語彙発達を促す。こうした協同的な活動は、社会的方略を育成し、児童が語彙を実生活や他者との関わりの中で能動的に使用するための基盤となる。語彙は個人の思考の道具であると同時に、他者との関係を築く社会的道具であることを改めて確認する必要がある。

5.6 語彙指導の体系化と教育的意義

本研究では、語彙指導を「理解語彙の拡充」と「使用語彙への転換」という二面性から捉え、低・中・高学年の発達段階に応じた授業設計の方向性を明らかにした。第4章で整理したように、低学年では情意的・社会的方略を通じて語への感受性の育成と量的拡充を重視し、中学年では認知・メタ認知的方略を通じて語を意味的に関連付けて活用する力を育成し、高学年では高度なメタ認知的方略を通じて語の選択や表現を省察的に育てることが求められる。

このように、語彙指導は児童の発達段階に即して段階的に構成されるものであり、語彙力の「量」と「質」の両

面をバランスよく伸ばす縦断的な体系化が必要である。

語彙指導の体系化を図るうえで重要なのは、語を単なる知識として教えるのではなく、「思考の道具として活用する能力」を育てる視点である。語を用いて考え、語によって自らの思考を組み立てる経験が、読解力や表現力の基盤を形成する。

さらに、読書を通して学習した語彙と再び出会うことも、語彙を思考の道具として定着させるうえで重要である。読書は、児童が多様な語や表現に触れ、文脈の中でその意味を再確認する場である。授業で学習した語彙と再び出会うことで、児童は語の使い方やニュアンスを理解し、語彙の運用能力を高めることができる。授業に語彙学習と読書活動を往還的に結びつけることが、語彙の深化に寄与する。

語彙力の育成は国語科にとどまらず、すべての教科で学習の基礎を支えるものである。したがって、語彙指導は教科横断的な観点から設計されるべきであり、各教科で扱われる語を関連付けながら児童の言語能力を総合的に高める授業づくりが求められる。

さらに、語彙の発達を可視化する仕組みの整備も課題である。児童がどの語を理解し、どの語を使えるようになっているのかを記録・分析することで個人の発達段階に応じた支援が可能となる。ICTの活用により、児童の語彙習得を蓄積し、フィードバックに活用する試みも今後の手立てとして有効である。

さらに、語彙指導の教育的意義は、単に言語能力の向上にとどまらない。語の習得を通して児童は、他者との対話や思考の共有を通じて自己理解を深める。すなわち、語彙を豊かにすることは、自己表現と自己理解、他者理解の基盤となる営みである。児童が語を介して思考し、共に学ぶ経験を積むことが、言語能力の向上につながる。

5.7 今後の課題

今後の課題としては、①語彙発達の評価ツールの整備、②ICTを活用した語彙ネットワークの可視化、③小中連携による語彙カリキュラムの開発、④語彙学習方略の体系的指導の実践研究などが挙げられる。これらにより、語彙指導の実効性を一層高めることが期待される。こうした観点から、それぞれの課題について順に整理し、今後の指導の方向性を検討する。

1つ目に、語彙の発達を多面的に評価するための指標の開発と可視化である。理解語彙や使用語彙、言語感覚など、複数の視点から児童の言語発達を捉える評価方法の確立が求められる。特に、児童がどの言葉をどのような場面で活用しているのかを分析することが、今後の研究において重要となる。さらに、収集した評価データをICTを活用して整理し、児童一人ひとりの語彙ネットワークを視覚的に可視化する研究も必要となる。

2つ目に、発達段階に応じた教材・活動モデルの体系化である。言葉遊び・マッピング・辞書作り・推敲活動といった効果的な手立てを学年の系統性に基づいて整理し、その効果を縦断的な実践研究によって実証する必要がある。語彙を豊かにする授業づくりとは、単に語彙を増やすことではなく、語を通して「考える力」「表現する力」「理解する力」を育てる教育であるという視点を指導モデルに組み込むことが重要となる。

3つ目に、教科横断的な活動、家庭や地域との連携を見据えた語彙指導の実践研究の蓄積である。家庭での読書活動や地域の文化を教育活動と結び付けることで、語彙の獲得と活用の両面を支えることができる。学校・家庭・地域が一体となり、子どもの言葉の環境を豊かにしていく取り組みが不可欠である。

4つ目に、語彙指導に学習方略(learning strategies)の視点を導入することが重要である。語彙学習方略(Vocabulary Learning Strategies: VLS)指導は、メタ認知方略と認知方略を組み合わせたものを明示的に指導するほうが効果的であると報告されている(Mizumoto & Takeuchi, 2009)。この観点は、児童が語を与えられるものとしてではなく、自ら発見し、整理し、活用するものとして捉える学びへと転換させる契機となる。

語彙を豊かにすることは、語を通して自分を見つめ、他者とつながり、世界を理解していく営みである。言葉を育てることは、人を育てることにほかならない。

今後は、語彙学習方略を明示的に指導し、児童が自分に合った学び方を選択・活用できるように支援する実践を蓄積していくことも重要である。語彙指導を学習方略の枠組みで再構成することにより、児童の自律的な言語活動を支える新たな教育的展開が期待される。

謝辞

本論文の作成にあたり、終始適切な助言を賜り、また丁寧な指導して下さった山室先生に心より感謝申し上げます。先生には、研究テーマの選定段階から論文の方向性や構成に至るまで、丁寧にご助言いただき、研究上の困難に直面した際には的確な指導で道を示していただきました。先生のご指導のおかげで、研究の目的を明確にし、体系的な考察を深めることができました。

また、国語ゼミの皆様には、日頃より刺激的な議論や温かい励ましをいただき、大変お世話になりました。

最後に、日々の学びや生活を支えてくれた家族や友人にも、温かい励ましと理解をいただきましたことに感謝の意を表します。

参考文献

- 石黒圭 (2016)『語彙力を鍛える 量と質を高めるトレーニング』 光文社 p.25
- 猪原敬介 (2016)「読書と言語能力－言葉の『用法』がもたらす学習効果」 京都大学学術出版
- 猪原敬介 楠見孝 (2012)「読書習慣が語彙知識に及ぼす影響－潜在意味解析による検討」『認知科学』19 (1) pp.100-121
- 今宮信吾 (2024)「小学校国語科科学的教材における語彙指導の研究－『お手紙』の教科書テキスト比較を通して－」 桃山学院教育大学研究紀要 第6号 pp.194-203
- 金子雅代 佐藤浩一 田村充 (2022)「『マイディクショナリー』を活用した小学第3学年児童の語彙指導」『群馬大学教育実践研究 別刷』 第39号 pp.197-206
- 河内昭浩 (2018)「学校語彙指導の研究－説明的文章の学習における語彙指導－」『群馬大学教育学部紀要』 第67巻 pp.35-46
- 久保葉月 (2024)「理解語彙から表現語彙へ繋げる記述前指導の工夫－小学校中学年における体験したことを書く作文学習を通して－」『上越教育大学教育実践研究』 第34集 pp.25-30
- 国立教育政策研究所 (2022)『OECD 生徒の学習到達度調査 (PISA2022)』
https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2022/01_point_2.pdf
- 笹島眞実 (2019)「児童作文における使用語彙と文章形式から見たその量的特徴」『学芸国語国文学』51巻 pp.244-259
- 白坂里奈 (2021)「語彙の量と質の充実を図る低学年国語科学習指導の工夫－表現の工夫を促す物語創作の単元づくりを通して－」 広島県立教育委員会 長期研究員実践研究報告
- 鈴木一史 (2019)『国語教師のための語彙指導入門』 明治図書 p.75
- 反町京子 (2022)「小学校低学年国語科における語彙指導：言葉遊びを素材として」『千葉敬愛短期大学紀要』 第44号 pp.63-76
- 高橋登 (2006)「学童期の語彙能力」『コミュニケーション障害学』 vol.23 pp.118-125
- 達富洋二 (2019)「語彙学習」『教育科学国語教育 No.836』 明治図書 pp.92-93
- 田中耕司 (2006)「小学生の読解力は低下しているのか？－読書力診断検査を用いた実態把握と児童の類型化を通じた検討－」 筑波教育学研究 第4号 pp.117-139
- 津田智史 (2020)「小学校国語科におけることばの教育に関する研究 (2)－ことば遊びで育む日本語表現力－」『宮城教育大学紀要』 第55巻 pp.13-24
- 東京大学社会科学研究所・ベネッセ教育総合研究所編 (2025)『子どもの語彙力・読解力に関する基礎分析－「子どもの生活と学び」研究プロジェクト「語彙力・読解力調査」より－』
- 日本国語教育学会 (2017)『シリーズ国語授業づくり』 東洋館出版社 p.12 文部科学省 (2023)『全国学力・学習状況調査報告書』
- 堀畑正臣 (2018)「小学校における語彙指導をめぐって」『国語国文研究と教育』 第56巻 pp.52-67
- 水本篤 (2017)「語彙学習方略－理論と実践－」『KELES ジャーナル』 第2巻 pp.44-49
- Mizumoto, A., & Takeuchi, O. (2009). Examining the effectiveness of explicit instruction of vocabulary learning strategies with Japanese EFL university students. *Language Teaching Research*, 13, 425–449. doi:10.1177/1362168809341511
- 山崎淳 (2019)「小学校国語科教育における言葉遊びの指導について」『武蔵野教育學論集』(7) pp.75-81 武蔵野大学教育学研究所