

研究主題

「通常の学級における物語文を活用し語彙力向上を目的とした指導法」

～インクルーシブ教育の視点を用いて～

八王子市立清水小学校 主任教諭 北村 江未

1 主題設定の理由

近年、通常の学級において、児童から「国語の授業が嫌い」や「国語の授業がよく分からない」はよく聞く言葉である。また、支援を要する児童が通常の学級に一定数いる現状がある。

本校第1学年の児童の会話では短い言葉が多く飛び交う中で、やり取りが成立しているように見える。その会話の中で、自分の考えや感じたことを問われると答えられない実態も見られる。児童の具体的な課題として2点挙げられる。

1点めは、支援を要する児童がクラスに4人程度おり、読むことや書くことに一人で取り組むことができないため、教材についての会話が成立しないことがある。

2点めは、考えや感情を言葉で表現できないため、黙ったままになってしまったり、知っている言葉が人を傷付ける言葉であることが多いために、友だちを不快な思いにさせてしまったりすることが多い。

そこで、研究主題を「通常の学級における物語文を活用し、語彙力向上を目的とした指導法～インクルーシブ教育の視点を用いて～」と設定した。通常の学級において、読み書きに困難がある児童や語彙が少ない児童を含む全ての児童に、物語文を通して自分の言葉で考えや思いを表現できる力を育てていく。そこで、挿絵を見ながら、あらすじをイメージすることができれば、内容を捉えることができ意欲的に思ったことや感じたことを話すことができるようになると思った。さらに、場面に相応しい言葉の意味を考え、感じたことや考えたことを表現することができれば「語彙力向上」につなげることができるだろうと考えた。

2 研究の目的

本研究において、通常の学級での学習で、児童が自分の言葉で考えや思いを表現できる力を育むため語彙力を高める手だてとして、どんな工夫や方法が効果的なのか、また授業に困り感を抱いている児童に対して、対話するための語彙を増やしていくことができるようにする言葉掛けや指導の工夫について、明らかにすることを目的とした。そこで、物語文を通してどの児童も皆、文章の中の重要な語や文を考え、意味や正しい使い方を理解することで言葉の引き出しを増やすことができるようにする。そして、物語の叙述に注目し、自分が心を動かされた場面の様子、人物の行動や気持ちを捉えて伝えることで、語彙力が高まると考えた。ここでの「語彙力向上」とは、人が考え、表現、対話するために必要な語彙を増やすことであると考えた。また、小学校第1学年における「語彙力向上」とは、物語文を通して、言葉の引き出しを増やして場面に相応しい使い方や言い替えができることを身に付けること、また、情景を想像できる力を働かせることであり、それらを身に付けることができれば語彙の質が更に高まり、語彙力を活かした対話ができると位置付けて研究を進めることとした。

3 研究の内容と方法

(1) 先行研究

① 語彙について

猪原（2024）は、「読み書きや会話といった言語活動によっても、語彙の質は影響を受ける」として

いる。語彙とは、公共的で人間の外部に存在する語の集合を指し、言葉の表面的な意味だけでなく、その言葉から感じられる微妙な感情や意図、背景を指すとしている。また、語彙の質が高いとは「知らない単語が少ないこと」であり、語彙の質が低いとは「文の理解が不正確で乏しく、周囲の影響を無批判に受けやすい」と考えられる。また、「読み書きの訓練が十分にされる教育環境が語彙の質の向上に役立つとされている」とある。読書経験が高いと語彙の質が高く、また、語彙の質が高い程、単語処理が速いとしている。語彙の質は、経験によって高められるため、読書経験、つづり学習や音韻学習が効果的であるとしている。「語彙を高める活動として読書指導は、学習成果につながるまでに、かなりの時間差が生まれる」としており、日本の児童に対して、読書は語彙と関連している。語彙の質は、経験によって高められるため、時間はかかるが「その活動こそが語彙の質を高め、その成果は徐々にだが、文の理解の基盤を確かなものにしてくれる」とあり、作文などの場面で発揮される用法の成長は、読書活動で成長が見られる可能性があるとしている。以上を踏まえると、多くの語彙に触れるには、語彙が読書と関連しているため、教材に関する本等を読書環境として常に整え準備し、自ら進んで本に触れることができるように環境を整える必要があると考える。また、語彙の美しさや豊かさに関する知識は、物語文等を通して1つ1つの言葉に着目していく中で、音韻的な美しさや意味の豊かさを自ら感じることができるよう工夫を行い、教え込みにならない語彙指導を行っていき、児童が楽しく学習しながら、語彙が増えることをねらい教育を行っていくことが必要だと言えよう。

岡本（2020）は、語彙の概念として、語彙の美しさ（自律的な語彙）から、語彙の豊かさ（心理的な語彙、社会的な語彙、自律的な語彙）に焦点があてられるとしている。「表現、理解活動という行為と語彙知識の接点について扱われる点では、自律的な語彙知識の教え込みのみに留まらない語彙指導の在り方を視野に入れる」としている。また、教科書という媒体で、語彙知識を扱う限界も感じられるとされ、自律的な語彙（語彙の美しさ）と心理的な語彙（語彙の豊かさ）の接点を探る必要があるとし、「授業で、どのように自律的な語彙に関する知識を扱うべきなのかを考える必要がある」としている。さらに、教育においては、表現、理解活動は、辞書的な意味を用いながら、ニュアンスの違いを明確にすることを意識する必要があるとし、一概に言われる語彙という用語を捉えなおす必要があるのではないかとしている。そこで、コツコツと取り組むことで、一人ひとりの個性等も尊重しながら、何度も書くことに取り組んだり、音読が意味あるものだと感じることができると指導の工夫をしたことで、場面に合う言葉の使い方や意味を知り、その成果が物語文等の文理解に繋がっていくことが重要だと言える。

② インクルーシブ教育構築について

文部科学省（2025）は、特別支援教育は共生社会形成に向けて、インクルーシブ教育システム構築のために必要不可欠なものであるとしている。特別支援教育を推進していくことは、「子ども一人一人の教育的ニーズを把握し、適切な指導及び必要な支援を行うものである」とし、どの児童も達成感を持ち充実した時間を過ごし、生きる力を身に付けていけるかという点を挙げている。

原田（2025）は、インクルーシブ教育は、「個人だけの責任ではなく社会構造の問題として捉え直し、解決するための方向性を模索できる知識や技能、態度や価値観を学ぶ場であることを条件としてもつことが必要だ」としている。多様性を包摂する教育であるため、児童が自分自身に付与されたマイノリティ性（社会の中で少数派）とマジョリティ性（社会の中で多数派・社会的特権）を見付け、個人だけの責任ではなく社会構造の問題として捉え直し、解決するための方向性を模索できる知識や技能、態度や価値観を学ぶ場であることを条件としてもつことが必要である。そして、インクルーシブ教育の議論は、児童の多様な実態を踏まえて丁寧に話を進めるべきあり、多様性の観点から、児童が学ぶべき教育内容について検討する必要があるとしている。つまり、児童の多様性を尊重し、

教育内容を整えていく必要があると言えるだろう。

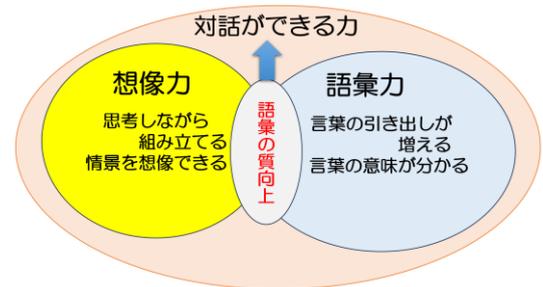
インクルーシブ教育の対象は、障害のある学習者だけでなく、外国につながるのある学習者や多様な性を生きる学習者等、児童の多様な実態が想定されると考える。

以上の先行研究から本研究の留意点として、岡本（2020）では、語彙について近年の研究では、語彙の美しさを描き出すだけでなく、豊かさを明らかにすることも重視し、「語彙とは何か」という大きな問いを追求する動きが盛んになっているとしている点が挙げられる。そこで、語彙について不明瞭なため、語彙の定義を設定※①することにした。

本研究における語彙の定義として以下のように設定した。

語彙力の2要素

- ① 1つの言葉に対して、関連する言葉を多く
思いつくことができるという量的な面
- ② 1つの言葉を場面に合わせて使い分け、言い換える
ことができるという質的な面



※資料① 語彙の定義

そこに、場面に相応しい情景を想像する力を加えることによって、語彙の質が向上するだろうと考察した。

(2) 研究仮説

- ① 挿絵を見ながら音読をすることで、あらすじをイメージすることができれば、内容の大体を捉え語彙を増やしていくことにつながるだろう。
- ② 捉えたあらすじを基に大事な言葉に注目して、場面に相応しい意味を理解することができれば感じたことや考えたことを、その子らしい言葉で表現することができるだろう。

仮説設定の理由として、全ての児童が理解することができるインクルーシブ教育の観点を取り入れた。それは、物語文の挿絵から興味をもたせ、児童も挿絵の並び替えができることで、物語の流れを理解し、「分かる」「できる」を実感させることができ、学習することに満足感を得ることができると考えた。また、何度も音読をすることで、新しい知識や情報を知り【インプットすること】【アウトプットすること】で、言葉の質が高まることにつながるのではないかと考えた。さらに、この活動を繰り返すことで語彙力を向上させ、国語科だけでなく、他教科への学習意欲の向上につながっていくと考えた。

(3) 授業研究

研究仮説を検証するにあたり、以下の手順で取り組んだ。

- ① 児童の実態を把握するために、言葉に関する事前アンケートを実施した。語彙は、現在までの環境要因や関わってきた大人の人数や友だち、さまざまな集団によって大きく異なるため、語彙量の差を見取することを目的として行った。
- ② 物語文を通して、発達的に課題のある児童も環境要因によって語彙が少ない児童も、どの児童も皆、言葉の引き出しを増やすことができるようにするために「本文を読み、ストーリー通りに挿絵の並び替えることができる」「挿絵で何度もイメージを膨らませることであらすじをつかみ、本文でも対応できる」「本文を何度も音読し、一番心に残った言葉や文を見付け、気に入ったこ

とを説明することができる」という、学習過程に繰り返し取り組むことで、言葉を増やすことができ、言葉の意味を理解し、語彙力向上につながると考えた。そこで、検証授業までに物語文「おおきなかぶ」「うみへのながいたび」の学習過程を同様の手だてで授業実践した。

- ③ 検証授業終了後に、事前アンケート同様の言葉に関する事後アンケートを実施した。学校教育の中で物語文の叙述に注目し、自分が心を動かされた場面の様子、人物の行動や気持ちを捉え伝え合うことで語彙量だけではなく、語彙力の高まり更に語彙の質も高まったかを事前アンケートと比較、検討を行い、学習効果の差があるかどうかを分析した。

(4) 検証授業 令和7年（2025年）12月9日実施

小学校第1学年 国語科 単元名「おはなしを読んで おもったことを つたえよう」

教材名：「お手紙」

③ 検証授業の概要

本校第1学年57名（本学級児童数28名）を検証授業対象とした。本単元においては、小学校学習指導要領、第1学年及び第2学年の内容の知識及び技能に当てはまる、言葉の特徴や使い方に関する事項にある語彙を基に設定した。丁寧に理解させるための手順として以下の指導方法で取り組んだ。

- 手順1 本文を読み、挿絵を見て話をするができるようにする。そのために、ストーリーの流れが理解できるように、挿絵の並び替えを取り入れていく。
- 手順2 挿絵で何度もイメージを膨らませ、あらすじをつかませることで本文と対応できるようにする。
- 手順3 本文を何度も音読し、自分なりに大切だと思う一番心に残った言葉や文を見付ける。そして、叙述を基に登場人物の思いについて大切だと思った言葉を選び、自分の言葉で選んだ理由を説明することができるようにする。
- 手順4 言葉を増やすことと、1つ1つの言葉の意味を理解でき語彙力として向上できたかどうかを測るために、手順3の内容においてループリック評価を設定する。

① 単元の指導計画と評価計画（全11時間）

次	時	学習活動	指導事項	◇指導上の留意点 ◆評価（評価方法）
1次	第1時	学習目標 ○どんなお話か確認することができる。		◇一人ひとり挿し絵カードを渡し、並び替えを考えさせ想像を膨らませる。 ◆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
		○単元の目標を確認する。 ○題名を聞いてお話の内容をイメージする。 ○範読を聞く。 ○挿し絵を基に登場人物の心情や行動を考える。 ○挿し絵を基に場面分けをする。	○「おてがみ」について知っていることを確認すること。 ○範読を聞き、挿し絵を並び替えること。 ○挿し絵を基に場面を分けること。	
構造と内容の把				

握				とができる。((1)ア)
	第2時	<p>学習目標</p> <p>○あらすじを確認することができる。</p>	<p>○本時のめあてを確認する。</p> <p>○音読する。</p> <p>○誰が、どんな行動をしたのか確認し、なぜそう思ったのか伝え合う。</p> <p>○音読し、難語の確認をする。</p> <p>○学習を振り返る。</p>	<p>○がまくん、かえるくん、かたつむりくんの行動を確認すること。</p> <p>○考えの根拠を考え表現すること。</p> <p>○難語、漢字の読みを確認すること。</p>
2次	第3時	<p>学習目標</p> <p>○お気に入りの場面で二人の会話に注目し、どんな様子か考えることができる①</p>		
		<p>○本時のめあてを確認する。</p> <p>○第一場面、第二場面の音読をする。</p> <p>○がまくん、かえるくんの様子から、どんな表情でどんな口調なのかを具体的に想像する。</p> <p>○挿し絵を基に吹き出しを利用し、二人の会話を考える。</p> <p>○二人の会話をペアで交流し合う。</p> <p>○学習を振り返る。</p>	<p>○挿し絵を基に表情、口調を考えセリフの読み方の工夫を考えること。</p> <p>○吹き出しを活用し、挿し絵を使用しながら自由にセリフを考えセリフをペアで交流し会話を広げること。</p>	<p>◆語のまとまりや言葉の響きなどに気を付けて音読することができる。</p> <p>((1)ク)</p> <p>◇挿し絵を活用し、場面に合わせた登場人物の会話に着目させ、表情や口調を具体的に想像させる。</p> <p>◆場面の様子に着目して、登場人物の行動を具体的に想像することができる。(C(1)エ)</p>
精査・解釈	第4時	<p>学習目標</p> <p>○お気に入りの場面で二人の会話に注目し、どんな様子か考えることができる②</p>		

		<p>○本時のめあてを確認する。</p> <p>○第三場面、第四場面を音読する。</p> <p>○がまくん、かえるくんの様子から、どんな表情でどんな口調なのかを具体的に想像する。</p> <p>○挿し絵を基に吹き出しを利用し、二人の会話を考える。</p> <p>○二人の会話をペアで交流し合う。</p> <p>○学習を振り返る。</p>	<p>○挿し絵を基に表情、口調を考えセリフの読み方の工夫を考えること。</p> <p>○吹き出しを活用し、挿し絵を使用しながら自由にセリフを考えセリフをペアで交流し会話を広げること。</p>	<p>◆語のまとまりや言葉の響きなどに気を付けて音読することができる。</p> <p>((1)ク)</p> <p>◇挿絵を活用し、場面に合わせた登場人物の会話に着目させ、表情や口調を具体的に想像させる。</p> <p>◆場面の様子に着目して、登場人物の行動を具体的に想像することができる。(C(1)エ)</p>
3次	第5時	<p>学習目標</p> <p>○第五場面の二人の気持ちとかたつむりくんの気持ちを考えることができる。</p>		
考えの形成		<p>○本時のめあてを確認する。</p> <p>○第五場面を音読する。</p> <p>○お手紙を待っている二人の気持ちとかたつむりくんの心情を考える。</p> <p>○学習を振り返る。</p>	<p>○どんな気持ちで手紙を待っているのか、二人の気持ちを考えること。</p> <p>○かえるくんにお問い合わせされて配達している、かたつむりくんの気持ちを考えること。</p>	<p>◆語のまとまりや言葉の響きなどに気を付けて音読することができる。</p> <p>((1)ク)</p> <p>◇登場人物の心情について考えさせる。</p> <p>◆文章の内容と自分の考えとを結び付けて、感想をもつことができる。</p> <p>(C(1)オ)</p>

	第6時	学習目標 ○お手紙を届けた「かたつむりくん」について考えることができる。		
		○本時のめあてを確認する。 ○音読をする。 ○かたつむりくんの「まかせてくれよ」と言った言葉や4日経って届いたことについて考える。 ○学習を振り返る。	○かたつむりくんのせりふの意味を考えること。 ○4日間かかって届いた手紙について考えること。	◆語のまとまりや言葉の響きなどに気を付けて音読することができる。 ((1)ク) ◇登場人物の心情と行動の意味について考えさせる。 ◆文章の内容と自分の考えとを結び付けて、感想をもつことができる。 (C(1)オ)
	第7時 (本時)	学習目標 ○第一場面と第五場面のがまくん、かえるくんの気持ちを比べることができる。		
		○本時のめあてを確認する。 ○音読する。 ○第一場面の手紙を待っている時と第五場面の手紙を待っている時の気持ちを比較し「ああ」の言葉の意味について考える。 ○学習を振り返る。	○一度も手紙をもらったことがない時と、手紙が来ると分かって待っている時の気持ちを比べて考えること。 ○どちらにもあるがまくんの「ああ」のセリフについてそれぞれの気持ちを考えること。	◆語のまとまりや言葉の響きなどに気を付けて音読することができる。 ((1)ク) ◇場面を想像し、登場人物の心情を考えさせる。 ◆文章の内容と自分の考えとを結び付けて、感想をもつことができる。 (C(1)オ)
4次	第8時	学習目標 ○お気に入りの場面の感想を書くことができる。		
共有		○本時のめあてを確認する。 ○お気に入りの場面を音読する。 ○叙述を基に感想を書く。 ○学習を振り返る。	○一人ひとりのお気に入りの場面だけを音読すること。 ○お気に入りの場面決めた理由や「おもしろいな」「すてきだな」と思うことを書くこと。	◆文章の内容と自分の考えとを結び付けて、感想をもつことができる。 (C(1)オ) ◇自分の思いをもち、感じたことを書かせる。 ◆お気に入りの場面に合う登場人物の

				<p>心情を考え、自分の体験と結び付けて表現しようとしたり感想を書いたりしている。</p> <p>【主体的に学習に取り組む態度】</p>
第9時	<p>学習目標</p> <p>○お気に入りの場面の感想を友達と伝え合うことができる。</p>			
	<p>○本時のめあてを確認する。</p> <p>○お気に入りの場面を音読する。</p> <p>○友だちと感想を伝え合い共有しあう。</p> <p>○友だちの感想を聞き感じたことを伝え合う。</p> <p>○学習を振り返る。</p>	<p>○一人ひとりのお気に入りの場面だけを音読すること。</p> <p>○同じ場面同士や違う場面同士で感想を伝え合い、一人ひとりの「おもしろいな」「すてきだな」を共有し合い、思いを広げたり深めたりすること。</p> <p>○感想を聞き感じたことを表現すること。</p>	<p>◆語のまとまりや言葉の響きなどに気を付けて音読することができる。</p> <p>((1)ク)</p> <p>◇友だちの感想を聞き、思いを広げたり深めたりし、語彙を増やさせる。</p> <p>◆文章を読んで感じたことや分かったことを共有することができる。</p> <p>(C(1)カ)</p>	
第10時	<p>学習目標</p> <p>○「がまくん」、「かえるくん」、「かたつむりくん」に思ったことを伝えるお手紙を書くことができる。</p>			
	<p>○本時のめあてを確認する。</p> <p>○お気に入りの場面を音読する。</p> <p>○お気に入りの登場人物を決め、自分の伝えたい思いを手紙に書く。</p> <p>○学習を振り返る。</p>	<p>○一人ひとりのお気に入りの場面だけを音読すること。</p> <p>○自分のお気に入りの登場人物に思いを伝える手紙を書くこと。</p>	<p>◇自分の伝えたい思いを、登場人物を想像し文にさせる。</p> <p>◆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語句のまとまりがあることに気付き、語彙を豊かにすることができる。</p> <p>((1)オ)</p>	

第 11 時	学習目標		
	○「がまくん」「かえるくん」「かたつむりくん」へのお手紙を読み合うことができる。		
	○本時のめあてを確認する。 ○お気に入りの登場人物への手紙を読み合う。 ○もらった登場人物になりきり感想を伝え合う。 ○学習を振り返る。	○それぞれ自分が書いていない登場人物の手紙を読みあうこと。 ○それぞれの手紙を読み、もらった時の登場人物の気持ちになって感想を伝え合うこと。	◇登場人物の心情を考えさせ、感想を伝えさせる。 ◆文章を読んで感じたことや分かったことを共有することができる。 (C(1)カ)

③本時の流れ

本時の内容（全11時間中の第7時間）

(1) 本時の目標 がまくん、かえるくんの気持ちを第一場面と第五場面で比較し、変容を表現することができる。

(2) 本時の展開

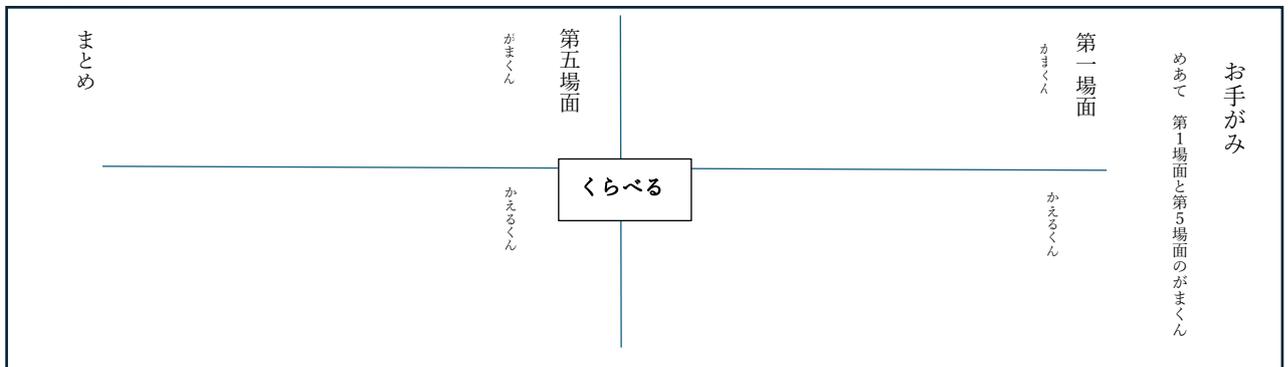
時	学習活動	指導事項	◇指導上の留意点 ◆評価（評価方法）
導入 (5分)	1 前時の振り返りをする。	○前時までの「がまくん」「かえるくん」「かたつむりくん」の行動、気持ちについて振り返ること。	○登場人物の気持ちについて確認させる。
展開 (10分)	2 めあての確認をする。		
	第1場面と第5場面のがまくん、かえるくんの気持ちを考えよう。		
(10分)	3 第一場面と第五場面を音読する。 4 それぞれの場面の待っている気持ちについて考え比較する。	○第1場面と第5場面の登場人物を比較しながら音読ができるように、それぞれの挿絵を活用すること。 ○ペアになり、それぞれ「がまくん」「かえるくん」に分かれ、待っている時の気持ちについて吹き出しを利用し、交互に表現すること。	○第1場面、第5場面を音読し、挿絵を見ながら表情の違いを比較させる。 ○吹き出しを利用し、「がまくん」「かえるくん」の手紙を待っている時の気持ちを挿絵の表情を確認しながら、口調なども考えながら表現させる。
(10分)	5 がまくんのセリフ「ああ」の言葉の意味について考える。	○それぞれの場面で表現している「ああ」について、どんな思いの言葉か考え、「ああ」の言葉に続く言葉を考え書くこと。	○「ああ」の言葉に含まれる思いを考え、その後に続く言葉を考えさせ

			る。 ◆内容にある「ああ」の言葉と自分の考えとを結び付けて、感想もつことができる。 (C(1)オ) (ワークシート)
終末 (10分)	6 学習を振り返る。 7 次時の学習確認をする。	○第一場面と第五場面を比較して感じたことを発表すること。	○比較してに感じたことを表現させる。

(3) 授業観察の視点

- ・挿絵や叙述を基に「がまくん」「かえるくん」の気持ちを捉え、表現することができるか。
- ・第一場面と第五場面を比較して、「ああ」という言葉から気持ちの違いが分かり、その後続く相応しいセリフを考えることができるか。

(4) 板書計画



(5) 具体的な評価規準

- A：登場人物の心情を考え、吹き出しを活用して表現したり第一場面と第五場面を比較し違いを表現したりすることができる、その理由を話すことができる。
- B：登場人物の心情を考え、吹き出しを活用して表現することができる、第五場面の二人の気持ちを考えることができ、その理由を話すことができる。
- C：登場人物の心情を考え、吹き出しを活用して表現することができる

(6) 授業研究を得た子どもの語彙力向上に関するルーブリック評価

評価の観点	しっかり読めている	読めている	やや読めている	読めていない
◎心情を考えて表現することができる。	・叙述をしっかり読み取り、心に残ったことを見つけて表現することができる。	・挿絵と叙述を合わせて表現することができる。	・挿絵を基に感想を表現することができる。	・挿絵を基に登場人物の気持ちを考えることができる。
◎理由を話すことができる。	・叙述を基に理由を説明することができる。	・理由を説明することができる。	・感じたことを説明することができる。	・感じたことを説明しようとしている。

(7) 使用した学習計画・ワークシート

「おてがみ」		
◎おはなしをよんで おもったことを おてがみにして つたえよう		
がくしゅうにちじ じかん	がくしゅうないよう	できたかな ◎ ○ △
(12/) 1じかん目	どんなおはなしなのか かくにんしよう。	
(12/) 2じかん目	おはなしのないようをかくにんしよう。	
(12/) 3じかん目	お気にいりのばめんで二人のかいわにちゅうもくし、どんなようすか考えよう (だい1ばめん、だい2ばめん)	
(12/) 4じかん目	お気にいりのばめんで二人のかいわにちゅうもくし、どんなようすか かんがえよう (だい3ばめん、だい4ばめん)	
(12/) 5じかん目	だい5ばめんの二人の気もちと、かたつむりくんの気もちをかんがえよう。	
(12/) 6じかん目	おてがみをとどけた「かたつむりくん」についてかんがえよう。	
(12/) 7じかん目	だい1ばめんと だい5ばめんのがまくん、かえるくんのきもちをくらべよう。	
(12/) 8じかん目	お気にいりのばめんのかんそうをかこう	
(12/) 9じかん目	お気に入りのばめんのかんそうを、ともだちとつたえあおう。	
(12/) 10じかん目	「がまくん」「かえるくん」「かたつむりくん」におもったことをつたえるてがみをかこう。	
(12/) 11じかん目	「がまくん」「かえるくん」「かたつむりくん」へのてがみをよみあおう。	

ワークシート①

◎挿絵入り本文あり

◎がまくんのきもち	◎かえるくんのきもち	◎2人のちゅうもくした かいわ	◎どんな ようすの ばめん
-----------	------------	--------------------	---------------------

ワークシート②

かたしん のきもち	◎挿絵入り本文あり		
	がまんの きもち	かえるの きもち	うさぎの きもち

・使用したワークシート

本研究に使用したワークシートは、それぞれの場面に合わせて教科書の挿絵と本文を掲載した物を作成し使用した。記入させたい内容は、ワークシート①を3場面で使用し、5場面ではワークシート②を使用した。



・場面に合った思考をアウトプットするための手だてで使用した吹き出し

挿絵カードを使用して児童がそれぞれの登場人物になりきり、「お話ごっこ」をすることで、思考したことのアウトプットをねらいとして使用した。

4 成果と課題

(1) アンケート調査の結果から

今回、児童の語彙に関する実態を把握するために、検証授業の事前と事後の語彙量を比較することを目的としたアンケートを行った。アンケート内容は、まったく同様のものを使用し、カテゴリーの順のみ変更した様式を使用した。まず、事前のアンケートの結果では、男子は、特定の関わりの多い人や物を表す言葉が多くみられた。女子は、人や物を表す言葉だけでなく、感情を表す言葉が多い傾向が見られた。一方で、事後アンケートでは、男子は、感情的な表現や抽象的に表現する言葉が増えたことが分かり、調査活動を通じて、表面的な言葉から、より多くの語彙を身に付け自分の思いを言語化する力が伸びたことが伺える。女子は、事前から語彙が豊かだったが、更に全てのカテゴリーに関しての語彙が豊かになり、多様に表現する言葉が増えたことが分かった。男女ともに、事前と事後の語彙の数を比較した結果※②、男子は、学習を通して確実に語彙が大幅に増えたことが分かり、女子は、事前より更に語彙を増やしていることが分かった。

カテゴリ	事前	事後	変化	カテゴリ	事前	事後	変化
体の部位	約11件	38件	+27件  	体の部位	53件	70件	+17件 
人・関係	約17件	32件	+15件 	道具・持ち物	30件	60件	+30件  
動作・運動	約12件	20件	+8件 	形・色・大きさ	40件	58件	+18件 
自然・場所→生き物	約11件	25件	+14件 	自然・生き物	27件	47件	+20件 
道具・文房具→持ち物	約8件	24件	+16件  	人・関係	38件	39件	+1件 →
気持ち・感情	約6件	15件	+9件 	気持ち・感情	24件	35件	+11件 
形・色・大きさ	約8件	29件	+21件  	動作・運動	29件	31件	+2件 →

※資料②

更に、アンケート用紙の最後の感想欄を比較した結果から、語彙数の変容が見られ、男子は前に比べ、事後の語彙数が約2倍から約3.5倍に増加し、女子は、約1.5倍から2倍に増加したことが分かった。質的な変容としては、事前では感情のみの表現が多かったが、事後では、理由や具体性が加わり、構造的な文に変容していることが見受けられた。また、学習評価レベルごとにも変容が見られた児童もいる。以下の※資料③表に示す。

※資料③表

A 評価の児童6名

児童	事前	事後	特徴
①	むずかしかった	おもいうかべるのがたのしかった	否定→肯定に変化
②	たのしかったけどむずかしかった	せんせいのひんとをきいてわかりました	学習過程を振り返れている
③	たのしかったです	こんなにしてているものをかいてよかったです	自己発見
④	こんなおべんきょうがあつたのしかった	どうぐやしぜんや...かんけいすることをかいてたのしかった	全カテゴリを意識
⑤	むずかしかったです	よくかんがえたらできました。うれしかったです	達成感・成長実感
⑥	いろいろかんがえたのがたのしかった	じぶんがこんないろいろなことばをしていたなんてしらなかった	メタ認知的な気づき

B 評価の児童7名

児童	事前	事後	特徴
①	いいきもち たのしかった	ひとにかんけいすることばがたのしかった	具体的カテゴリへの言及
②	むずかしかったけどたのしかった	じぶんがよくかんがえてないところをアンケートでかいてたのしかった	自己分析
③	たのしかった	ひとにかんけいすることばがむずかしかったけれどたのしかった	具体化+複合的感情
④	たのしかった	かんがえるのがたのしかった	活動の具体化
⑤	たのしかった	かんがえたりかいてたのしかった	活動の具体化
⑥	たのしかた	じぶんでおもいついたことばがいっぱいあるんだなとわかりました	気づき
⑦	たのしかった	かんがえてかいたからたのしかった	理由の明確化

◎①は、支援を受けている児童

C 評価の児童2名

児童	事前	事後	特徴
①	たのしかったです	こんなにしているものをかいてよかったです	大きな成長が見られる
②	(無記入)	むずかしかったけれどがんばりました	記入できるようになる

◎②は、読み書きに困難な児童

(2) 検証授業の結果から

今回の検証授業は、第一場面と第五場面における登場人物の「悲しい」気持ちの変化について考え、比較することをねらいとして行った授業である。挿絵を基に登場人物の表情を手掛かりに、児童自ら捉えやすい手だてを取り入れた。授業を進めていく中で、表情から「悲しい」という気持ちに気付きながらも、「何かが違う」という問題意識をもたせることをめざした。そして、本文を読み、叙述を基に二つの場面を主体的に比較する学習活動を行うことができた。「悲しい」という単純な感情表現に対して「なぜ悲しいのか」という発問から、物語の背景や悲しい気持ちの原因を探るために音読をしたり、それぞれの場面で吹き出しを使用しながら友だちと「お話ごっこ」を行ったりすることで、登場人物の気持ちの違いに気付くことができた。同じ「悲しい」でも、がまくんの手紙が来ないこと自体への悲しみと、かえるくんの友だちを思うことでの悲しみの質的な違いを明確に捉えることができる手だてとなった。この手だてによって、登場人物の気持ちを想像するだけでなく、その根拠を明確に言語化させることで、客観的な読み取る力を高めることにつながったと考えられる。また、自分の考えや思いの理由を伝える必然性があったため、児童は本文を何度も読み返すようになった。この活動によって、自分の考えを支える根拠を探すという主体的な学びへの動機付けとなったと考えられる。

児童の思考の幅を拡げ、多く発言できるよう揺さぶりのある発問をすることで、一つの感情に留まらず、さまざまな角度から気持ちを表現できるようにした。そしてクラス全体で多様な意見を共有し、自分だけでは思いつかなかった多角的な視点を生じることができた。※④また、「嬉しい」という大枠での表現だけでなく、「わくわく」や「どきどき」といった異なる種類での感情表現をする言葉の幅を広げることへもつなげることができた。よって、クラス全体で共有することで、場面に合う言葉を探そうとする思考が育まれたと考えられる。

課題としては、指導案に応用として取り入れたそれぞれの場面にある、がまくんの「ああ」のセリフについて考える活動である。児童が考えを深めるために十分な時間を確保することができなかった。この学習は、児童がじっくりと考え表現することができるように、本時ではなく次時での取り組みにする必要があった。そうすることによって、それぞれの場面でのがまくんの気持ちをどの児童も、より深く捉えることができたと考えられる。

※④授業風景 吹き出し写真



※④授業風景写真



(2) 研究仮説の検証結果

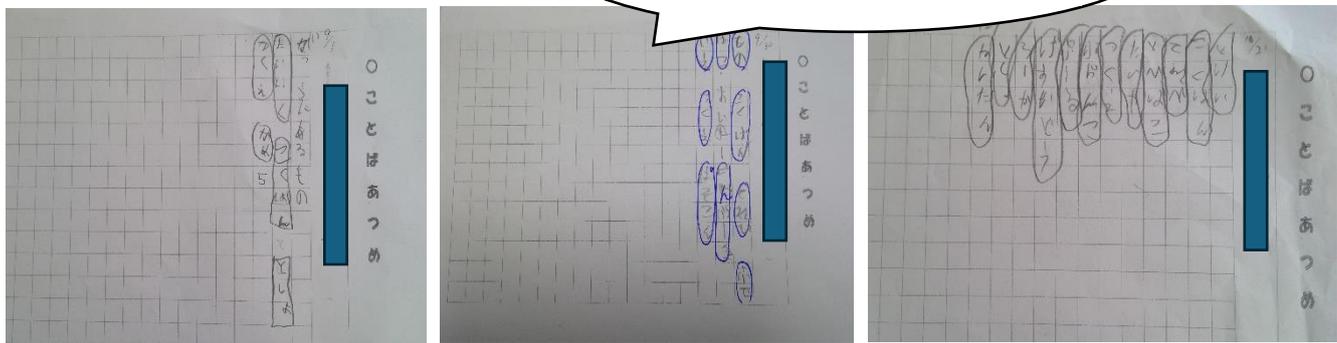
本研究の研究仮説は、以下の2点である。

- ①挿絵を見ながら音読をすることで、あらすじをイメージすることができれば、内容の大体を捉え語彙を増やしていくことにつながるだろう。
- ②捉えたあらすじを基に大事な言葉に注目して、場面に相応しい意味を理解することができれば感じたことや考えたことを、その子らしい言葉で表現することができるだろう。

検証授業までに同様の手だてを取り入れた学習を行ってきた。入学当初の児童は、言葉の数も少なく、感じたことを表現する際には、「楽しかった」「できた」といったシンプルな表現しかできなかった。しかし、今回の手だてと、朝学習等での言葉集めの活動に取り組むことで、徐々に言葉の数が増えていった。※⑤

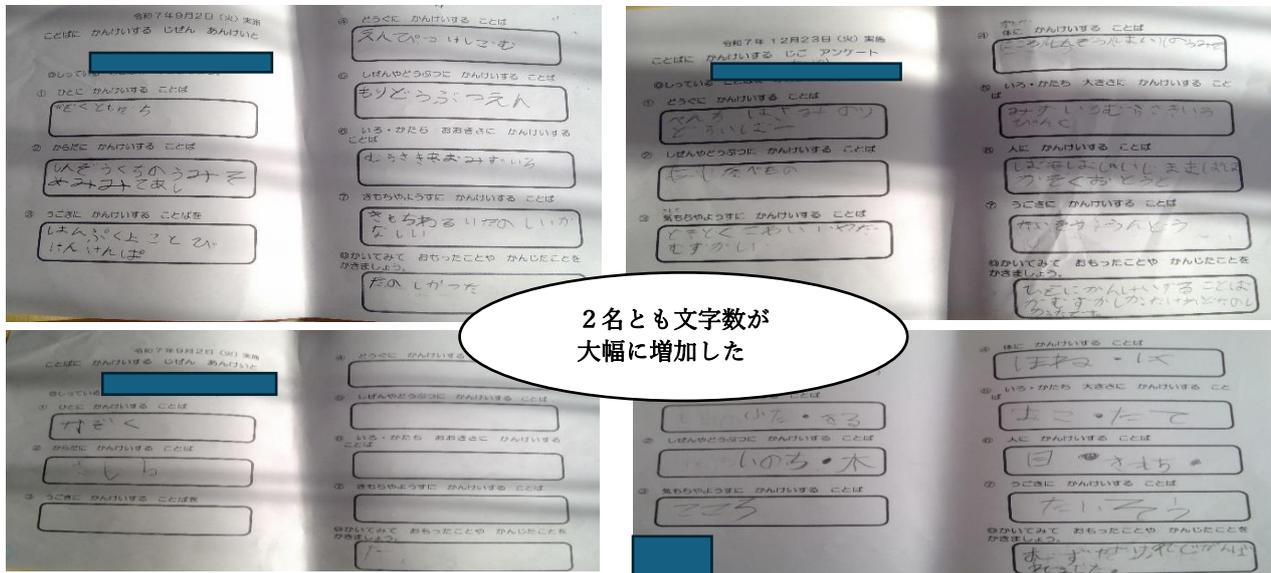
文字を書くことに課題がありながらも徐々に書ける語彙が増えていった。

※資料⑤言葉集めの比較（C児童）

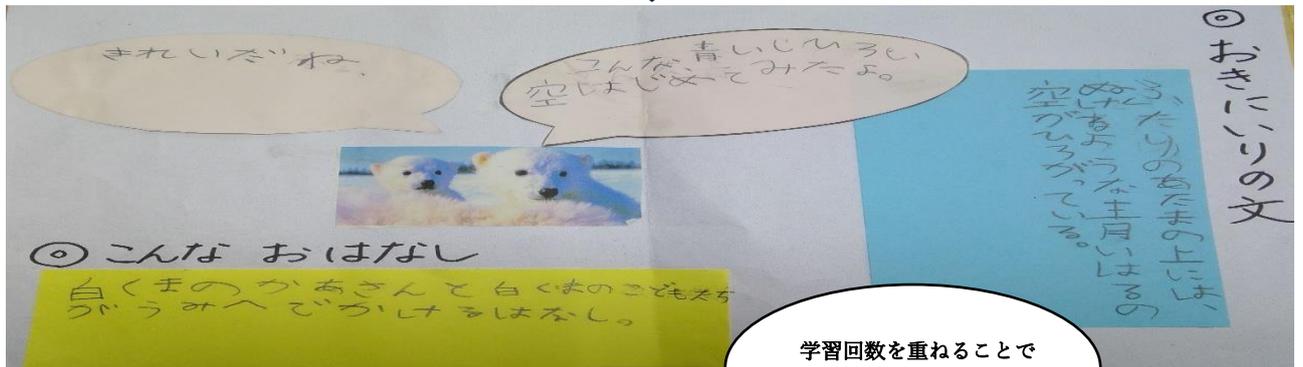
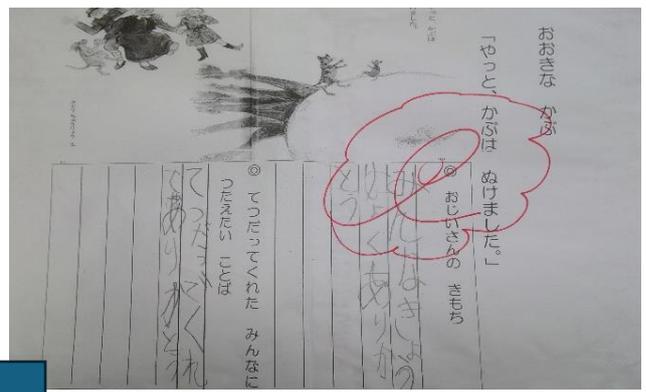
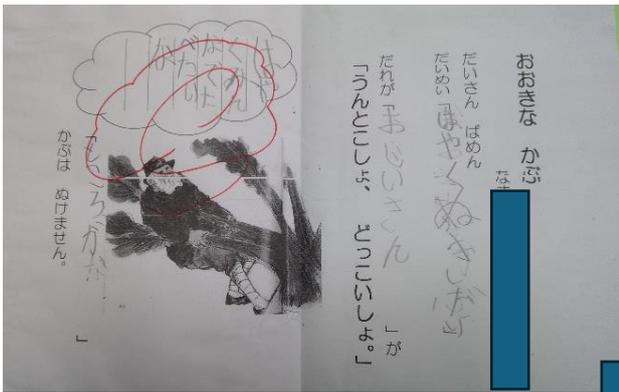


また、一人ずつに挿絵のカードを用意することで、物語文を読むことに時間がかかる児童でも、短期間でもあらすじをイメージすることができたことで、音読することに拒否なく取り組む姿が見られた。さらに、吹き出しで「お話ごっこ」をすることから、場面に相応しい会話を楽しむ行うことで、自分らしく自由に表現すること、自分の考えや思いに理由を話すことの必要性から、短い言葉で表現するのではなく、長い文章又は複数の文章で表現する力が育まれたと考えられる。それは、事前事後アンケート結果の比較からも明らかである。※⑥また、検証授業までに取り組んできた単元「大きなかぶ」や「うみへのながいたび」のワークシートと検証授業の単元「おてがみ」の記入内容の比較において、読み書きに困難な児童や支援を受けている児童を含め、一文当たりの言葉数が増えたことが明らかになった。※⑦

※資料⑥

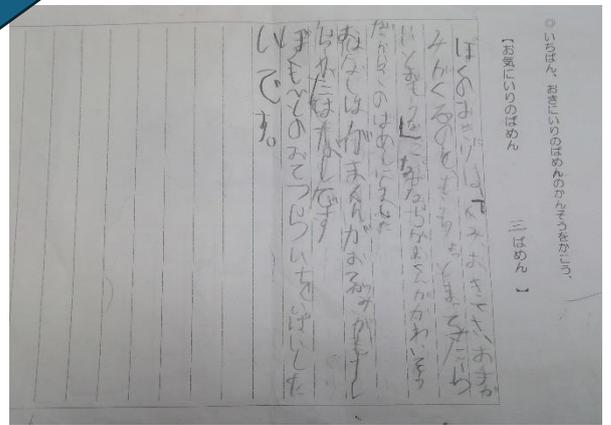
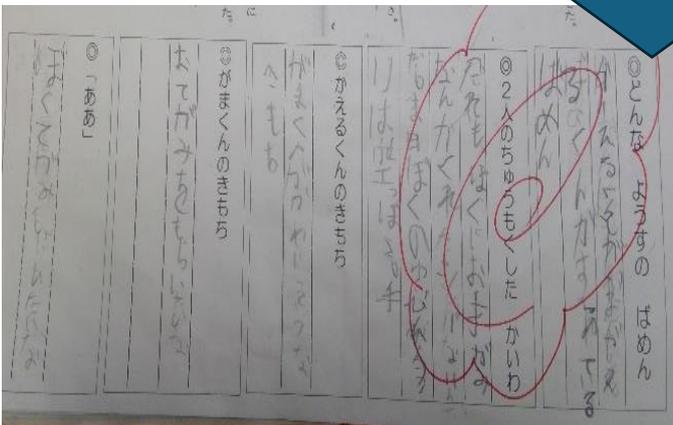


2名とも文字数が大幅に増加した

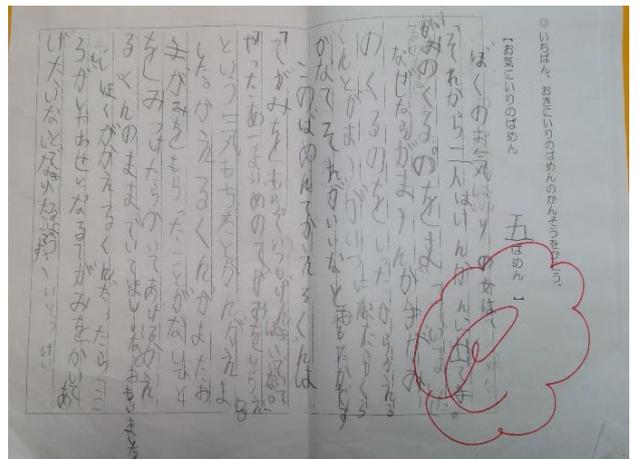
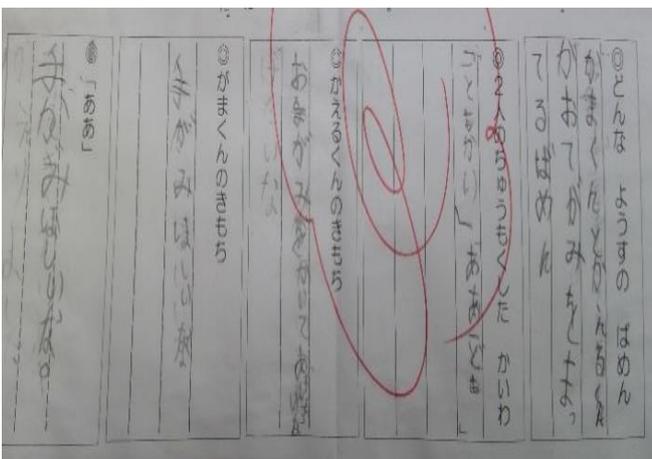


学習回数を重ねることで
文章量が増えていった。

(C 児童)



(B 児童)



以上ことから、通常の学級における物語文を活用し語彙力向上を目的とした指導法として、第1学年を対象に行った本研究は、家庭環境がさまざまであったり、関わる大人の人数によって大きく語彙力の差が表われたりする児童に対して、学校教育の指導法の工夫によってそれらを克服する可能性が大いにあることが分かった。また、インクルーシブ教育の視点として低学年である全児童が「分かる」「できる」ことを実感できる指導法としても有効であり重要であると考えられる。どの児童も情景を想像しながら思考し、自分の考えや思ったことを組み立てながら「読めるようになった」ことや、思考したことを自由に多くの言葉を用いて表現（書く）する「伝えられる」「書ける」語彙力が身に付いたことが、物語文の学習を楽しみと実感させるものにつながっていったと考える。

今回の取り組みによって、児童が主体的に学習に取り組もうとする意欲が生まれ、友だちとペアで思考したことを楽しく対話できる経験が、今後の他教科への学習意欲にもつながると考えられる。そのためには、教師側の手だてが重要である。児童の実態を踏まえ、自分で考えることができる発問の工夫やワークシートの工夫が必要である。教師が、児童に言葉の力を付けるために思考を促し、表現させる刺激を与えることで、児童は自力で問題解決する力を身に付けることができる。さらに、友だちとの関わりを通して多角的な思考の必要性を理解し、言葉の力を基に困難を乗り越える解決方法を見出すことができた。また、言語活動を通して、語彙の量だけでなく質も高まり、場面に応じた適切な表現ができるようになった。

今回の研究は、低学年での取り組みこそ重要であることが明らかになった。今後の課題は2点ある。1点は、この取り組みで、身に付いた児童の語彙力をより向上させるための手だてについては、検証することができなかった。また2点としては、本研究が中学年、高学年での取組に有効性があるのかを検証する必要があると考える。

5 参考文献

- (1) 猪原 啓介 (2024) 『語彙クオリティ仮説 -その理論的位置づけと教育実践への示唆- より』 https://www.jstage.jst.go.jp/article/kitasatoclas/29/0/29_41/_article/-char/ja/
- (2) 岡本 健之 (2020) 『国語教育における「語彙」再考 -自律的な語彙と心理的な語彙の接点に着目して-』 https://www.jstage.jst.go.jp/article/jtsjs/139/0/139_189/_article/-char/ja/
- (3) 原田 大介 (2010) 『特別支援の観点から見た国語科教育の問題-発達障害・特別なニーズ・インクルージョンの考察を中心に-』 https://www.jstage.jst.go.jp/article/kokugoka/68/0/68_KJ00006660061/_article/-char/ja/
- (4) 深沢 和彦 他 (2021) 『インクルーシブ教育への移行期と整備完了期における児童の学級適応感の比較』 https://www.jstage.jst.go.jp/article/jacmp/10/1/10_31/_article/-char/ja/
- (5) 石井 光太 (2025) 『ルポ 誰が 国語力を 殺すのか』 (文春文庫) 2025年7月10日
- (6) 石丸 憲一 他 (2020) 『考えの形成を促す 文学の発問・交流モデル』 (明治図書) 2020年5月
- (7) 土居 正博 (2023) 『2年生担任のための国語科指導法 -低学年のうちに習得させたい国語の学び方-』 (明治図書) 2023年6月
- (8) 原田 大介 (2025) 『インクルーシブな国語科教育入門』 (明治図書) 2025年4月
- (9) 松本 修 他 (2023) 『小学校国語科 物語の教材研究大全』 (明治図書) 2023年8月
- (10) 文部科学省 (2018) 『小学校学習指導要領 (平成29年度告示) 解説国語編』