

広島大学学術情報リポジトリ
Hiroshima University Institutional Repository

Title	小学校国語科における故事成語を教材とする語彙指導の分析
Author(s)	篠崎, 祐介
Citation	国語教育思想研究 , 22 : 23 - 30
Issue Date	2021-05-01
DOI	
Self DOI	
URL	https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00050895
Right	
Relation	



キーワード： 伝統的な言語文化、『学び合い』，学習環境，国語教科書，言語主義

1 はじめに

1-1 指導内容について

2017(平成29)年に改訂された学習指導要領では、国語科の「学習内容の改善・充実」として「語彙指導の改善・充実」や「我が国の言語文化に関する指導の改善・充実」等の5項目の改善・充実を図ったとされている(文部科学省2017, pp.8-9)。

語彙指導については、「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を支える重要な要素」(同, p.8)とされ、「語彙を豊かにする指導」(同, p.8)が重要視されている。

「語彙を豊かにするとは、自分の語彙を量と質の両面から充実させること」(同, p.8)とされ、「語句を増やす」という量的側面と「語彙の質を高める」という質的側面から語彙指導の充実を図っていると捉えることができる(米田2019)。本稿で取り上げるのは前者の「語句を増やす」という量的側面である。

学習指導要領では、各学年において指導する語句が示されている。たとえば、〔第3学年及び第4学年〕では(1)オ「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」と示されている。ただし、このように示された語句は指導の目安とされ、「学習の中で必要となる多様な語句を取り上げることが重要」とされるとともに、「学習の中で語句を使うことを通じて、日常生活の中でも使いこなせる語句を増やし、確実に習得していくことが重要」とされている(文部科学省2017, p.19)。

一方、「我が国の言語文化に関する指導」については、中央教育審議会答申における「伝統文化に関する学習を重視することが必要」(中央教育審議会2016, p.129)といった提言を踏まえ、「『伝統的な言語文化』，『言葉の由来や変化』，『書写』，『読書』に関する指導事項を『我が国の言語文化に関する事項』として整理する」等の改善を図ったとされ

ている(文部科学省2017, p.9)。

「伝統的な言語文化」に関する事項は、各学年の〔知識及び技能〕(3)のアとイに示されている。アは「言葉の響きやリズムに親しむこと」をねらいとしている。語彙指導との関わりがより深いのはイだろう。〔第3学年及び第4学年〕には「イ 長い間使われてきたことわざや慣用句、故事成語などの意味を知り、使うこと」がある。学習指導要領の解説では、故事成語について「これらの言葉の意味を知り、日常生活で用いるようにすることが大切である」(文部科学省2017, p.89)とされている。

この指導事項は、語彙指導の一環として扱うことができるだろう。

1-2 指導方法について

学習指導要領の改訂では、学習内容だけではなく、学習指導の方法にも言及があり、「『主体的・対話的で深い学びの実現を図るようすること』が位置付けられた。以前から言語活動の充実が位置付けられていたが、『我が国の優れた教育実践に見られる普遍的な視点である『主体的・対話的で深い学び』の実現に向けた授業改善(アクティブ・ラーニング)の視点に立った授業改善』を推進することが求められる」(文部科学省2017, p.4)として、指導方法に対してより一層踏み込んだ形となった。

『主体的・対話的で深い学び』(アクティブ・ラーニング)を実現する実践方法として、多様な研究者・実践者から様々な提案がなされている。本稿ではそうした実践方法の一つである『学び合い』(西川2004, 2016等)に着目する。

『学び合い』は、学校が他者との協同からその有効性を学ぶ場であるという学校観、学習者は有能であるという学習者観、教員は目標設定と評価、環境構成を主とし、学習の方法は学習者に任せるべきであるという授業観に基づいている(西川2004)。このような考え方に基づいた学習指導を行うことにより、主体的・対話的な学びが展開されるようになる

ことを示している。

しかし、『学び合い』を実践するにあたって、様々な困難が生じる場合があることも示されている(西川編 2017 等)。そうした困難に着目した加藤・二ツ橋・西川(2014)のアンケート調査や篠崎・黒川・國友・岩村・幸坂(2016)のグループインタビューでは、『学び合い』実践者は多様な課題意識を有していることを指摘している。しかし、こうした調査において、特定の教科内容に固有の課題との関係については言及がほぼない。

そこで、先行研究におけるアンケートやインタビューでは意識化されなかった教科内容に関わる課題を探索するため、国語科授業実践の観察・分析を行う。

2 目的

故事成語を教材とする語彙指導での『学び合い』において、児童がどのような学習活動を展開したのかを分析し、学習環境構成上の留意点を検討する。

3 調査の概要

3-1 調査の対象

2018 年度に実施された公立小学校 4 年生 1 クラス 31 名を対象とする採用 2 年目の教員(以下、実践者と表記する)による国語科授業の実践

3-2 実践の概要

分析対象とした授業は故事成語を教材とする単元全 4 時間中の第 1・2 時である(表 1)。実践者は、主体的・対話的な学びを促すために、小学校での『学び合い』の実践例を提示する青木編(2015)等を参考に、授業の多くの時間を児童が学び方を自由に選択できるようにしていた。使用した教科書教材は、

表 1 各時間の学習課題

第 1 時	故事成語について知り、「五十歩百歩」の意味と成り立ち、生活で使えるような場面をまとめよう
第 2 時	「矛盾」の意味と成り立ち、生活で使えるような場面をまとめよう
第 3 時	いろいろな故事成語の意味を知り、生活で使えるような場面を言えるようになる
第 4 時	いろいろな故事成語の意味を調べ、生活で使える場面を二つ以上言えるようになる

『ひろがる言葉 小学国語 4 下』(教育出版, 2015)の「故事成語」(pp.56-61)である。

第 1 時では、授業の初め、4 分程度で本時の学習課題を、4 分程度で故事成語の意味を、板書と口頭で説明した。また、全員が学習課題を達成できるように取り組むよう注意を促した。その上で、27 分程度、児童に「五十歩百歩」の意味と成り立ち、生活で使えるような場面をまとめるという学習課題に取り組ませた。児童は一人で教科書を読んだり、他の児童と相談したりして課題に取り組んでいた。実践者はこうした活動を観察しながら、「国語辞典には成り立ちが短く載っているよ」、「〇〇さんのような例は使えるよね」といった活用できる情報を示唆する全体への声かけを行っていた。なお、活動の中盤、故事成語の意味と成り立ちを調べて学習が停滞しつつあった際、活動を中断させ「生活で使えるような場面を考えよう」と課題を一度再確認させることがあった。最後に、10 分程度で、学習課題への解答をふりかえりシートにまとめさせた。授業終了時に提出を求めたが、授業後の書き込むことを認めていた。

第 2 時では、授業の初め、2 分程度で本時の学習課題の説明を行った。その際、生活で使えるような場面のまとめは、「五十歩百歩はケンカをした時に使う」程度ではなく、「食べてはいけないクッキーを兄は 5 個、妹は 4 個食べたが、食べたことに変わりがないから五十歩百歩」と、具体的に記述を行うよう注意を促した。また、全員が学習課題を達成できるように取り組むよう注意を促した。その上で、28 分程度、児童に「矛盾」の意味と成り立ち、生活で使えるような場面をまとめるという学習課題に取り組ませた。第 1 時と同様に活用できる情報を示唆する声かけを行ったり、生活で使えるような場面を考えることに時間をかけるよう声かけを繰り返したりしていた。また、意味に対応しない不適切な具体例を挙げている児童が少なくないため注意するよう声かけを行っていた。最後に、10 分程度で、学習課題への解答をふりかえりシートにまとめさせた。授業終了時に提出を求めたが、授業後の書き込むことを認めていた。

3-3 記録の方法

各時間の授業開始から終了まで、実践者と児童全員に IC レコーダーを装着させ、2 台のビデオカメラ

で授業の様子を記録した。また、児童が記述したワークシートをコピーした。なお、調査にあたり、実践者、校長、児童の保護者に対して、本研究の趣旨と調査方法を文書によって説明し、了承を得た。

4 記述分析

4-1 目的

各時間の課題に対する児童の解答状況を確認する。

4-2 方法

単元終了時にワークシートの提出のあった 29 名の記述を、各時間の故事成語の意味、成り立ち、生活で使えそうな場面の各項目で適切か、不適切（具体性がない、記述がないを含む）かで分析し、割合

を算出した。なお、誤字脱字や文法的な誤りがみられても、内容的に適切と推察できるものは適切と判断した。分析例を表 2～5 に示す。

4-3 結果と考察

ワークシートの記述を分析した結果が表 6、7 である。

第 1 時、第 2 時ともに、故事成語の意味、成り立ち、日常生活で使えそうな場面の記述になるにつれて、適切な解答の割合が少なく、不適切な解答の割合が多くなった。第 1 時と第 2 時で適切な解答をした児童の数に各項目ほとんど変化はなかった。不適切な解答の内訳をみると、意味や成り立ちについては第 1 時と第 2 時で変化はほとんどなかったが、生活で使えそうな場面については具体性のない記述が

表 2 適切（「五十歩百歩」）の例

「五十歩百歩」とは、少しのちがいはあっても、にたりよったりでたいした変わりがないという意味です。成り立ちは、昔、戦場で、五十歩にげた者が、百歩にげた者をおくびようだと言って笑ったという中国の話からです。これからは、お兄ちゃんと弟が少しの差でけんかをしているときに使いたいです。

表 3 成り立ち：具体性なし（「五十歩百歩」）の例

成り立ちは中国時代の古時代のできごとなどから生まれた言葉です。

表 4 生活場面：不適切（「矛盾」）の例

生活ではお姉ちゃんに分からない言葉を聞いたけど、言葉がない。という時に使えます。

表 5 生活場面：具体性なし（「五十歩百歩」）の例

これからはべんきょうなどのときに使いたいです。

表 6 ワークシートの記述

	第 1 時 五十歩百歩			第 2 時 矛盾		
	意味	成り立ち	生活場面	意味	成り立ち	生活場面
適切	23(79%)	18(62%)	10(34%)	24(83%)	19(66%)	11(38%)
不適切	6(21%)	11(38%)	19(66%)	5(17%)	10(34%)	18(62%)

表 7 ワークシートの不適切な記述の内訳

	第 1 時 五十歩百歩			第 2 時 矛盾		
	意味	成り立ち	生活場面	意味	成り立ち	生活場面
不適切	0	0	4	0	0	9
未記載	6	9	6	5	9	4
具体性なし	0	2	9	0	1	5

減り、故事成語の意味にふさわしい場面とはいえない不適切な記述が増えた。実践者が第2時冒頭で具体的な記述を行うよう注意を促したことが反映されたのだろう。実践者が児童の学習状況を授業後に把握し、問題がみられた点をクラスで共有することにより、児童の学習に改善が図られたと捉えられる。

故事成語の意味や成り立ちをまとめるという課題については多くの児童は達成できたが、課題を達成できなかった児童も確認された。しかし、故事成語の意味や成り立ちが未記載の児童は複数名いたが、第3時、第4時も含めて、意味や成り立ちの記載が一度もなかったのは、ワークシートを提出した児童の中では1名だけであった。この変化をみると、意味や成り立ちを書き写すという活動に課題があった可能性がある。そこで、まとめるという活動の目的であった故事成語の意味や成り立ちを知るとい課題が学習活動の中で行われていたかを確認する。

一方、故事成語を日常生活で使えるような場面をまとめるという点については多くの児童が達成することができなかった。しかし、第3時・第4時の学習課題が「まとめよう」ではなく「言えるようになる」となった点を踏まえると、故事成語の意味や成り立ちを調べたり書いたりするのに手間がかかったために、日常生活で使えるような場面を考えまとめることができなかった可能性がある。ただ、第2時で具体性のない記述が減り、故事成語の意味にふさわしい場面とはいえない不適切な記述が増えたことを考慮すると、活動時間以外に理解できなかった要因があったと予想される。そこで、日常生活で使えるような場面をまとめられなかった要因と不適切な記述がなされた要因を検討する。

5 発話分析

5-1 目的

- (1) 故事成語の意味や成り立ちを知るとい課題が学習活動の中で行われていたかを確認する。
- (2) 日常生活で使えるような場面をまとめられなかった要因と不適切な記述がなされた要因を検討する。

5-2 方法

- (1) 故事成語の意味や成り立ちの記載が一度もなかった1名(以下、Aと表記する)の音声データにおいて、故事成語の意味や成り立ちについての

発話がないかを確認する。

- (2) 故事成語を日常生活で使えるような場面のワークシートへの記述が、具体性のない記述だった児童(以下、Bと表記する)と不適切だった児童(以下、Cと表記する)の音声データから特徴的な発話を抽出し、ワークシート記述と会話の連関を考慮しながら解釈を行う。

5-3 結果と考察

5-3-1 目的(1)

故事成語の意味や成り立ちについての言及があったAの発話を表8に示す。事例1は、他の児童から学習態度の注意を受けていたところに、教員が声かけをしたことを受けて、「矛盾」の意味を確認している場面である。事例2は教科書から「矛盾」の成り立ちを書き写そうとしている場面である。第1時には故事成語の意味や成り立ちについての言及は確認できなかった。しかし、第2時の発話からワークシートではなく、児童が所持していたノートに意味と成り立ちを記述していたと推察される。このことを踏まえると、ワークシートに記述のなかった児童も、故事成語の意味や成り立ちを知るとい課題は学習活動の中で行っていたと捉えられる。

5-3-2 目的(2)

まず、Bのワークシート記述を表9に、Bを含む会話の事例を表10に示す。

ワークシートでは「矛盾」の意味と辻褃が合わないことを問われて答えに窮したという成り立ちがおおむね適切に記述されている。生活で使えるような場面については、兄の言動の辻褃が合わないときに「矛盾」を使用するという意味で記述されたと解釈できるが、辻褃が合っていない状態の記述がないため、具体性のない記述とした。事例3において、辻褃が合っていない状態をBが具体的に述べようとしたと思われる発話が見られた。また、他の児童が具体例を創作し、Bがその内容に同意する場面が見られた。記述の具体性がどこまで要求されていたかを判断できなかったか、ワークシートの記載欄に余白がほぼないぐらいまで記述されていたことを踏まえると、具体的に記述できる分量でなかったといった可能性が考えられる。

次に、Cのワークシート記述を表11に、Cを含む会話の事例を表12に示す。

表8 Aを含む会話(第2時8分頃)

事例1(第2時8分頃)			
話者	発話	話者	発話
A	何?	S	**ちったよ
S	やるんだったらメモをとって	S	ちょうど先生きちゃった
A	わかった。じゃあ何すればいい? **	T	あ、矛盾の意味は載ってますね
S	とりあえず、めあてを書いて	S	矛盾の意味?
A	いやー、めあてはあとで書きます	S	矛盾
S	書かないからちゃっちゃと	A	ここ、一回ここ開いて、一回
S	S1、まずめあてを書いて。お前は授業中、授業がはじま ってるときに本読んでたんだから	S	ちげーよ
S	そうなん?	S	からの
S	そうだよ。 **毎日だよ	S	からの、ここだ
S	**	S	矛盾
S	だって、いつも注意してるんだよ	S	まあ、簡単に、は
S	誰? 誰に?	S	あ、たて
S	ずっと本読んでるし、そのへんも一緒に見てるもん	A	<u>意味、言ってることがかみあわないこと</u>
A	だって本がさー、おもしろいんだもん	S	なんで言っていないのに書くんだよ
S	じゃあ本没収するよ。めあて書かないと	A	<u>ここに書いていい? ここ? ここ? どっち? ここ?</u>
A	別にいいよ、別にいいよ、別にいいよ	S	こっち
		S	ここにOK
事例2(第2時10分頃)			
話者	発話	話者	発話
A	<u>成り立ち、成り立ちもね。これをね、全部書けばいいんだ よ</u>	T	前に言ったことと後に言ったことが合わない。成り立ちで はどんなことが合わないんだろう?
S	これを?	A	じゃあ、俺、教科書まんま
A	こいつ、棒人間、棒人間、棒人間	S	ねえねえ
S	この4コマ漫画を書くってこと?	A	<u>教科書を写すの術</u>
S	なんや		

Sは児童、Tは実践者、**は聞き取り不能を示す

ワークシートでは「矛盾」の意味が適切に記述されている。成り立ちは由来となった発言は記載されているものの、その関係性が記述されておらず不十分な記述とした。また、生活で使える場面については、二人以上の発話者の意見が単に一致しないという意味で記述されていると解釈したため、不適切な記述とした。Cの発話では辻褃が合っていない状態を具体的に述べる場面は確認できなかった。しかし、Cを含む会話の中では、事例4や事例6のように他の児童が具体例を創作し、内容に同意する場面がみられた。ただし、事例4は辻褃の合わない言動として適切な例が挙げられているのに対して、事

例6はワークシートに記述された内容と同じであり適切な例とはなっていない。Cも他の児童も生活で使える場面として適切かどうか判断できないことを度々述べている。事例5にあるように、故事成語の意味を具体的に理解するための成り立ちが読み取れなかったことが、適切な例を作成できなかった要因の一つとして考えられる。なお、事例5で他の児童が「絵だからわからない」と述べているのは、教科書では辞書の意味が記述されているのに対し、成り立ちは文章ではなく四コマ漫画で示されていることを指しているとみられる。

表9 Bのワークシート記述(意味・成り立ち:適切,生活場面:具体性なし)

矛盾とは前にいったことと後にいったことが合わないといういみです。成りたちはこのたてはかたいぞといてつきとおせる物はないといつてその*とにこのほこはするどいぞつきとおせないない物はないといて,ではそのたてにそのほこでついたらどうなるんだといつて,そ,それは,その…とということです。生活では兄とけんかして兄があわないときにつきたいです。

*は読み取り不能を示す

表10 Bを含む会話

事例3 (第2時8分頃)	
S つまりさこういうことでしょ。俺は**だ最強だ。そして俺も**だ最強だ。	S <u>K君が天才だつてさ,天才ならこの問題解いてよつて言われたときに解けなかったら同じ意味だよ。</u>
B だから,	S あははは
S たたかったらどっちが。	B <u>前に言ったことと後に言ったことがあわない。</u>
B だから, <u>最強と最強でたたかって,両方とも**</u>	S 天才なら中学三年生の問題もできるよね。
S そう。最強と**は他人で。	B うんできるよ,こいつ
S ねーねーねーねー, B。Kの言ってること使えるよ。	S あ,わかった。
B なに?	B ということは,ということは,まだ習っていないという漢字も書けるということだ。
S <u>Kが,僕は天才だつてさ,じゃあ中学三年生の問題を解いてよ。それは…</u>	S あ,そういうことか。全部,全部,書けるっていうこと。
B <u>あー</u>	S あと,英語も全部書けるっていうことだし,韓国語とか話せるし。
S あー,そういうことね。使えるね。****	
S **	

6 総合考察

語彙指導によって学習者が言葉の意味を知り,使用できるようにするために,どのような学習環境を構成すべきかを考察する。本稿では特に国語教科書に焦点を当てる。

本研究の対象となった実践で使用された教科書の教師用指導書(教育出版株式会社編集局編2015)の「学習活動の計画(案)」(p.110)として示されている2つの案と,本実践の単元の展開には違いがみられる。また,「学習活動例」(p.111)として示された第1時の授業案で,「五十歩百歩」「漁夫の利」「蛇足」「矛盾」の4つの故事成語を取り上げており,本実践の展開とは違いがある。しかし,教師用指導書の「学習活動例」では,「本時の目標」として「故事成語の意味や成り立ちを知り,おもしろさについて理解する」が設定され,「学習指導の留意点」に「3 教材文に出てくる故事成語の意味や成り立ちをつかませ,日常生活のどんな場面で使えそうか考えさせ,意見を交流させる」とあり,本実践で指導する学習内容の方向性とは大きな違いはな

い。このようにみると,教師用指導書で例示された内容を取り上げ,指導の展開においてアレンジを加えた実践になったと捉えられる。そこで,教師用指導書(教育出版株式会社編集局編2015)の記述も適宜参照することにする。

教科書の単元冒頭には「故事成語を集めて意味を調べ,カードにまとめましょう」と記載がある。教師用指導書では,本教材の「活動のポイント」として,次の項目が挙げられている。

「○故事成語という言葉を知り,故事成語には意味や成り立ちがあることを理解する。

○いろいろな故事成語の意味や成り立ちを調べる。

○日常生活の場面で使えそうな故事成語を選び,その意味や成り立ちを生かした使い方を考える。」(p.114)

また,既習事項との関連で「○漢字辞典を積極的に活用する。」ことも示されている(p.114)。

言葉の意味を理解し,使用できるようにするといふねらいは,この「ポイント」でも挙げられている。

表 11 Cのワークシート記述（意味：適切，成り立ち・生活場面：不適切）

「矛盾」とは前に言った事と後に言った事がみ合わないという意味です。成り立ちは「このたて（盾）はかたいぞつき通せるものはない。」「このほこ（矛）はするどいぞ、つき通せないものはない」ということ。生活ではあそぶときになにをするかかみあわない時につかいたいです。

表 12 Cを含む会話

事例 4（第 2 時 8 分頃）	
S たとえだよ。たとえ。わからないけど、うちも。たとえ ば、ほら、みんなに、このお皿は割れないんだぞとかいって。	じゃない？ C あー。
C あー。	S わからない、うちも。そういう感じかな。
S <u>それを落としてみって言ったら割れるとかそういう感じ</u>	C そうだと思う。わからないんだよね。
事例 5（第 2 時 14 分頃）	
S <u>成り立ちってわかる？</u>	S <u>絵だからわからない**意味がわからん。意味は書いてあるから**</u>
S <u>わからない</u>	S それはわかるけど、こういうことは。でも、どう**書けばいいか**
C <u>わかんない</u>	
S 全然わからなかった	
S 成り立ちは全然わかんなかった	
事例 6（第 2 時 19 分頃）	
C 生活で使えそうな場面がわからない	S <u>だから、たとえば、遊ぶ時があるじゃん。遊ぶ時に、なに なにがあそびたい、なににながあそびたいでかみ合わな ったり、意見がかみあわないとか。</u>
S **調べた**	C あー。
C ねえ、やっぱり、同じだよ同じ	
S **わかった。わかんないけど、わかった。	
C どういうこと？	

本研究の対象となった実践では、教師用指導書に活動例として示された「国語辞典や漢字辞典などを活用し、教科書に例示された「故事成語」の意味を調べて、それをカードに書く」（p.108）が、児童の主体的・対話的な活動によって展開されたとみなすことができる。

しかしながら、児童は教科書や辞書等に示された故事成語の適切な意味を読んだり書き写したりすることはできても、その故事成語を使用するに相応しい場面を考えることには困難さがみられた。

宇佐美（1973）は、「ことばとその言葉を解釈している思考者の経験との結びつきが欠けている思考」を「言語主義的な思考」として問題視し（p.39）、「一般的な（つまり複数の状況を通じて対象を指示し得る）意味の思考が概念なのだから、いろいろな状況においてその概念を使わせることが、概念の内容を知るために必要」（p.40）と論じている。

日常生活で使えそうな場面を考えるという課題は、このような「言語主義」を乗り越えようとした

ものと捉えることはできる。しかし、これまでに使用したことのない故事成語の辞書的意味と成り立ちを読み取り書き写すことが、その適切な使用場面を創出することにつながっていたとは言い難い。適切な使用例を知る機会がない（少ない）状態では、児童が適切な使用場面を考えることはできないのだろう。

では、そうした適切な使用例を知りうる環境は整えられているだろうか。

実践で使用された教科書において、「五十歩百歩」「矛盾」については、意味が記され、成り立ちが四コマ漫画で示されているものの、適切な使用例は示されていない。また、教師用指導書においても、教科書で取り上げられた故事成語の補足資料として出典、原文、通釈が示されているものの、使用例は示されていない¹⁾。

また、適切な使用例を備えていれば、語の意味を理解する環境として十分であるといえるだろうか。

宇佐美（1973）は「あるものを知っているとは、

それではない他のものとの差異がわかり、判別することができるということ」(p.42, 傍点原文)とも述べている。ある語の意味を理解しているということは、その語の意味がその他の語が指し示している意味ではないことを知っていることである²⁾。適切な使用例が示されるだけでは、不適切な場合との判別がつかない。日常生活で使えそうな場面を児童が考える会話の中でも、考えた場面が適切かどうかを迷う場面がみられた。適切な使用例を考えるためには、どのような使い方をすると誤りであるのかを示す必要がある。そして、その誤用例は学習の対象となる語の意味に近接した場面がよいだろう。

児童が創作した例を全体で発表させて正誤判断を行う等の活動を取り入れることで改善を図ることも考えられる。しかし、適当な例(誤用例含む)が発表されない可能性がある、教員の正誤判断を受けるまで創作した例が適切かを児童自らが判断できない等、別の課題が残る。また、事前に教員が適当な例を用意することも可能であるが、教員個々の準備にかかる負担が大きくなる。

このようなことを考慮して、適切な使用例と誤用例を豊富に用意する等、学習環境を整えることが、故事成語のみならず語彙指導の質の改善につながるだろう。その有効性の検証は今後の課題である。

【注】

- 1) なお、教師用指導書において、「「故事成語カード」を作ろう」という教科書の活動例で示された故事成語(「他山の石」や「蛍雪の功」等)には、意味や使い方の一例が示されている。また、「漁夫の利」「蛇足」については、児童の反応例として日常で使えそうな場面が一つ示されている(p.112)。しかし、「矛盾」は「生活の中で使えそうだし、よく本にもでてくる言葉です」(p.112)としか使い方に関する記述はなく、「五十歩百歩」も使い方に関する記述はない。
- 2) フェルディナン・ド・ソシュールの「差異の体系」を参照した。

【参考文献】

- 青木幹昌編(2015)『成功する!『学び合い』授業の作り方—小学校全教科・領域22事例収録』明治図書出版
- 宇佐美寛(1973)『思考指導の論理—教育方法にお

- ける言語主義の批判』明治図書出版
- 加藤優宜・二ツ橋弘純・西川純(2014)「『学び合い』実践者の不安と継続意識に関する研究」『上越教育大学教職大学院研究紀要』1, 109-114
- 教育出版株式会社編集局編(2015)「故事成語」『ひろがる言葉 小学国語 4下 教師用指導書 解説・展開編』教育出版, pp.108-117
- 米田猛(2019)「「語感」指導こそ語彙指導の要」『富山大学国語教育』(44), 16-23
- 篠崎祐介・黒川麻実・國友芽衣・岩村考治・幸坂健太郎(2016)「主体的・協働的な学びを支援する教師の実践理論への意識—『学び合い』実践者へのフォーカスグループインタビューを通して」『言語文化学会論集』(46), 201-222
- 中央教育審議会(2016)「幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf (閲覧日 2021/02/21)
- 西川純(2004)『「座りなさい!」を言わない授業』東洋館出版社
- 西川純(2016)『資質・能力を最大限に引き出す!『学び合い』の手引き—アクティブな授業づくり改革編』明治図書出版
- 西川純編著(2017)『私は『学び合い』をこれで失敗し、これで乗り越えました。』東洋館出版社
- 文部科学省(2017)『小学校学習指導要領(平成29年告示) 解説 国語編』https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017_002.pdf (閲覧日 2021/02/21)

【附記】

調査にご協力いただいた学校関係者の皆様に御礼申し上げます。