

# 言葉の規則に対する気づきを促す小学校国語授業の実践と その成果

安部朋世<sup>1)\*</sup>・西垣知佳子<sup>1)</sup>・橋本 修<sup>2)</sup>・田中 佑<sup>3)</sup>・永田里美<sup>4)</sup>・時田 裕<sup>5)</sup>・  
青木大和<sup>6)</sup>・宮本美弥子<sup>6)</sup>・滝沢祐太<sup>6)</sup>

<sup>1)</sup>千葉大学・教育学部

<sup>2)</sup>筑波大学・人文社会学系

<sup>3)</sup>文部科学省

<sup>4)</sup>明星大学・教育学部

<sup>5)</sup>市川市立市川小学校

<sup>6)</sup>千葉大学教育学部附属小学校

## Effects of Japanese Language Classes at Elementary School on Promoting Awareness of the Language Rules of Japanese

ABE Tomoyo<sup>1)\*</sup>, NISHIGAKI Chikako<sup>1)</sup>, HASHIMOTO Osamu<sup>2)</sup>, TANAKA Yu<sup>3)</sup>, NAGATA Satomi<sup>4)</sup>,  
TOKITA Yutaka<sup>5)</sup>, AOKI Yamato<sup>6)</sup>, MIYAMOTO Miyako<sup>6)</sup> and TAKIZAWA Yuta<sup>6)</sup>

<sup>1)</sup>Faculty of Education, Chiba University

<sup>2)</sup>Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Tsukuba

<sup>3)</sup>Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology

<sup>4)</sup>Faculty of Education, Meisei University

<sup>5)</sup>Ichikawa Municipal Ichikawa Elementary School

<sup>6)</sup>Affiliated Elementary School of Education, Chiba University

平成29年告示学習指導要領では、「言葉の特徴への気づき」を言語能力の育成に繋げることの重要性が謳われている。本研究では、メタ言語能力の育成を目指し、小学校低学年と中学年の児童を対象として、データ駆動型学習 (data-driven learning : 以下, DDL) を実践し、その効果、ならびに児童の気づきの様子を検証した。その結果、DDLを導入した授業について、2～4年生では指導効果が確認された一方、1年生では、文の形の違いを理解し理由を付けて分類することは難易度が高いこと、文の形においては名詞述語文が他の文型より理解しやすいと考えられること、1年生と2～4年生とで、発見した言葉のきまりの説明の仕方に違いが見られること、DDL授業の回数を重ねること、より抽象化一般化した説明が増えること、児童の気づきを促すには、二つの文グループを比較する方法がより有効であること、などが明らかになった。

The Course of Study published in 2009 states the importance of connecting awareness of language characteristics to the development of language skills. In this study, we administered data-driven learning (DDL) with first-, second-, third- and fourth-grade elementary school students to develop their meta-linguistic abilities on their L1 (first language) and examined its learning effects. The first- and second-grade students learned three types of Japanese sentences by DDL: verb-predicate, noun-predicate, and adjective-predicate. The third and fourth graders learned to correct Japanese sentences with inappropriate subject-predicate agreement by DDL. As a result, we found that teaching DDL to second-, third-, and fourth-grade students was statistically effective. However, it was difficult for the first graders to distinguish the different patterns of Japanese sentences. We also found that noun-predicate sentences were more manageable for students to understand than verb-predicate and adjective predicate sentences. There were also differences between the first graders and second, third and fourth graders regarding how to explain the rules of the Japanese language. In addition, it was found that the consecutive DDL lessons had increased students' awareness of L1 rules and that comparison of two sets L1 sentences promoted students' understanding of L1 rules.

キーワード：言葉の規則 (language rules), 気づき (noticing), 文構造 (sentence structure),  
データ駆動型学習 (data-driven learning : DDL)

\*連絡先著者：安部朋世 ab-t@faculty.chiba-u.jp

## 1. はじめに

平成29年告示学習指導要領では、教育内容の主な改善事項として「言語能力の確実な育成」が掲げられている<sup>1)</sup>。「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）」（平成28年12月21日、中央教育審議会）（以下「答申」とする）には、「言葉は、学校という場において子供が行う学習活動を支える重要な役割を果たすものであり、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ものである。したがって、言語能力の向上は、学校における学びの質や、教育課程全体における資質・能力の育成の在り方に関わる課題であり、第1章において述べたように、文章で表された情報の確かな理解に課題があると指摘される中、ますます重視していく必要がある。」（pp. 35-36）と記されており、言語能力育成の重要性が指摘されている。一方、言語能力に関する課題の一つとして、「主述の対応など、文の構成に関する理解」が挙げられる。例えば、平成30年度全国学力・学習状況調査の小学校国語A⑤は、文章中から主述の対応が不適切な文を選択し、適切な形に修正する問題であるが、正答率は35.8%であった<sup>2)</sup>。また、安部他（2020, 2021）において、実際に、小学校5年生から中学3年生の実作文における誤用調査と、誤りを含む文章に対する校正活動調査を行い、その結果の分析から、いずれも課題が見られることを指摘した。これらから、文の構成に関する既存の学習に加え、何らかの手立てが必要だと考えられる。

言語教育においては、メタ言語能力育成の重要性が指摘されており（岡田1998等）、メタ言語能力を育成する授業の開発や国語科と英語科の連携の試みなども進められている（秋田他編2019等）。「答申」においても、「言語能力の育成」においては、「外国語教育を通じて国語

の特徴に気付いたり、国語教育を通じて外国語の特徴に気付いたりするなど、言葉の働きや仕組みなどの言語としての共通性や固有の特徴への気づきを促すことを通じて相乗効果を生み出し、言語能力の効果的な育成につなげていくことが重要である。」（p. 36）と記されており、「言葉の特徴への気づき」を言語能力の育成に繋げることの重要性が謳われている。本研究では、メタ言語能力の育成を目指し、小学校低学年と中学年の児童を対象として、データ駆動型学習（data-driven learning：以下、DDL）という学習手法を実践し、その効果、ならびに児童の気づきの様子を検証した。DDLとは、言語データを学習者自身が観察し、言語の規則に気づいて学ぶ、児童主体の帰納的な学習手法であり（西垣他2019）、第二言語の学習に活用されているものである。今回、小学生を対象とするのは、現行の学習指導要領において、小学校第1学年及び第2学年で「主語と述語との関係」、第3学年及び第4学年で「主語と述語との関係」「修飾・被修飾の関係」を学習することによるものである。本研究の研究課題は、以下の通りである。

- 1) DDLを導入した授業を通して、言葉のルールに対する児童の気づきを促せるか。
- 2) DDLの授業の中で、児童にどのような気づきがあるのか。

## 2. 授業実践について

西垣他（2019）等による小学校外国語科のDDL実践では、[図1]のように、日本語訳を併記する2言語併記のコンコーダンスラインを採用し、英語のコンコーダンスラインでは、コンコーダンスラインの中心にキーワードを置く形のDDLワークシートを活用している。

グループ1		
1	I am a student.	私は 中学生です。
2	I am a teacher.	私は 教師です。
3	I am a pilot.	私は パイロットです。
グループ2		
4	I am hungry.	私は おなかがすいています。
5	I am sleepy.	私は 眠いです。
6	I am happy.	私は うれしいです。

[図1] 小学校外国語科DDLワークシート例

本研究のDDL実践では、西垣他（2019）等を参考にし、学習者の年齢や母語学習であることに配慮して、独自の形式のワークシートを作成した（ワークシート例は後に

示す）。授業実践の詳細は以下の通りである。

〈全体〉

- ・対象：国立小学校1～4年生（各1クラス実施）
- ・指導：各クラスの学級担任が授業を行った。同じワークシートを使った授業でも、各学級担任が、児童の実態に合わせ、それぞれの方法で実施した。
- ・時期：2021年2月～3月
- ・実践の流れ：事前テスト→授業（3回）→事後テスト（1週間後）→遅延テスト（1ヶ月後）
- ・3回のテストは全て同じ問題を使用した。
- ・テストの採点は、日本語学を専門とする研究者3名で行い、採点が異なる場合は協議をして決定した。
- 〈1, 2年生対象の授業〉
- ・目標：動詞述語文、形容詞・形容動詞述語文、名詞述語文のそれぞれの特徴（違い）に気づき、分類するこ

とができる。

- ・テスト：目標にある3種類の文型についてそれぞれ2文ずつ、計6文が示され、それらを3種類に分類し、分類の理由を記述する。
- ・授業の詳細：1回目は動詞述語文と名詞述語文、2回目は動詞述語文と形容詞・形容動詞述語文、3回目は形容詞・形容動詞述語文と名詞述語文を比較する。[図2] [図3]のように、それぞれの例文を複数並べ、一方を「グループ1」、他方を「グループ2」とするワークシートを作成する。主語の部分で□で囲み、述語には、下線（グループ1）と波線（グループ2）を引く。児童は、□の「似ているところ」、下線と波線とで「違うところ」をワークシートに記入する。記入後、クラス内で意見交換し、意見を共有する。

【グループ1】		【グループ2】	
1	りくが さげぶ。	4	りくが <u>しゅやく</u> 主役だ。
2	ひまりが わらう。	5	ひまりが <u>こくごがかり</u> 国語係だ。
3	<u>うんどうかい</u> 運動会が はじまる。	6	<u>うんどうかい</u> 運動会が <u>ちゅうし</u> 中止だ。

【図2】 1年生用ワークシート

【グループ1】		【グループ2】	
1	りくが おおこえ 大声で さげぶ。	4	りくが げきの <u>しゅやく</u> 主役だ。
2	ひまりが がっこう 学校に <u>い</u> 行く。	5	ひまりが <u>こんがっき</u> 今学期の <u>こくごがかり</u> 国語係だ。
3	<u>うんどうかい</u> 運動会が 9時に <u>はじ</u> 始まる。	6	<u>うんどうかい</u> 運動会が <u>あめ</u> 雨で <u>ちゅうし</u> 中止だ。

【図3】 2年生用ワークシート

〈3, 4年生対象の授業〉

- ・目標：主語と述語の対応が不適切な文に気づき、適切な文に修正することができる。
- ・テスト：5つの文が示され、それらの文が日本語として自然か否かを判断し、不自然な場合は自然な文に修正する。5文中2文は、テストへの意欲を維持させるために、誰もが解答できるような容易なダミー問題を入れた。ダミー問題は採点しなかった。
- ・授業の詳細：1回目は、1, 2年生と同様、動詞述語文と名詞述語文との違いに気づく活動を行い、既習で

ある「主語と述語との関係」の復習を行う。2回目と3回目は、まず、主述の対応の不適切な文を複数並べたワークシート1を見て、気づいた点を各自記入する。次いで、[図4]のワークシート2を見て、ワークシート1の文と同じ文（グループ1）と、それらを適切な形に修正した文（グループ2）を比較し、述語部分（線が引いてある）の「違うところ」をワークシートに各自記入する。記入後、クラス内で意見交換し、意見を共有する。

【グループ1】		【グループ2】	
1	りくの <u>ねが</u> いは <u>いちばん</u> 一番に なりたいです。	4	りくの <u>ねが</u> いは <u>いちばん</u> 一番に <u>なる</u> ことです。
2	ひまりの <u>なやみ</u> は <u>あき</u> っぱい です。	5	ひまりの <u>なやみ</u> は <u>あき</u> っぱい ことです。
3	<u>さかあ</u> 逆上がりの <u>こつ</u> は <u>こわ</u> がりません。	6	<u>さかあ</u> 逆上がりの <u>こつ</u> は <u>こわ</u> がらない ことです。

【図4】 3, 4年生用ワークシート（ワークシート2）

### 3. 結 果

#### 3.1 研究課題1：1年生・2年生の結果

動詞述語文、形容詞・形容動詞述語文、名詞述語文の3種類の文型それぞれの特徴(違い)を理解して分類し、違いを説明できたかを調査した。テストは、3種類の文型について、それぞれの文の形を正しく分類し、かつ分類の理由を記述できた場合に各1点を与え、3点満点として計算した。

##### 3.1.1 1年生

テストの記述統計の結果を[表1]に示した。事前と事後テストの間で平均点は向上しているが、一元配置分散分析の結果、有意な上昇は確認できなかった。事前テストにおいて満点を取る児童がいたものの、3回のテストの平均点はいずれも低く、小学1年生が文の形の違いを理解し、理由を付けて分類する活動は難易度が高く、3回の授業でこれらの能力を習得することができなかったことが確認された。

[表1] 1年生のテストの記述統計 N=35, 3点満点

	平均点	標準偏差	最小値	最大値
事前	0.38	0.85	0.00	3.00
事後	0.65	1.07	0.00	3.00
遅延	0.53	0.86	0.00	3.00

##### 3.1.2 2年生

1年生と同一のテストを実施した。テストの記述統計の結果を[表2]に示す。一元配置分散分析の結果は、 $F(2, 68) = 7.925, p < .001$ で、ボンフェローニを使った多重比較の結果、事前<事後=遅延であった。事前と事後テストでは、 $d = .55$ で効果量は「中」であった。このことから、小学2年生では文の形の違いを理解して分類する活動に取り組むことができた。また、DDLを通して得た知識の理解は、1ヵ月後にも記憶に保持されていたことが判明した。

[表2] 2年生のテストの記述統計 N=35, 3点満点

	平均点	標準偏差	最小値	最大値
事前	1.20	1.35	0.00	3.00
事後	1.91	1.22	0.00	3.00
遅延	2.03	1.24	0.00	3.00

さらに、事前テストの得点を見ると、1年生2年生ともに、「名詞述語文」→「動詞述語文」→「形容詞・形容動詞述語文」の順に得点が高かった。つまり児童にとって、名詞述語文は分かりやすく、形容詞・形容動詞述語文がもっとも分かりづらいことが推測される。

#### 3.2 研究課題1：3年生・4年生の結果

主語と述語の対応が不適切な文に気づき、不適切な文を適切な文に修正することができるかを調査した。テス

トは5点満点であった。採点は、不適切な文に対して、不適切な場所を指摘できたら1点、それを正しく修正できたら1点とし、適切な文を「適切」と判断できた場合は1点を与えた。

##### 3.2.1 3年生

テストの記述統計の結果を[表3]に示す。一元配置分散分析の結果、Mauchlyの球面性検定が有意だったことから、Greenhouse-Geisserの結果を確認したところ、 $F(1.27, 40.52) = 20.838, p < .001$ であった。ボンフェローニを使った多重比較の結果、事前<事後=遅延であり、事前と事後テストでは、 $d = .98$ で効果量は「大」であった。

[表3] 3年生のテストの記述統計 N=33, 5点満点

	平均点	標準偏差	最小値	最大値
事前	2.45	1.58	1.00	5.00
事後	4.00	1.58	1.00	5.00
遅延	4.06	1.41	1.00	5.00

このことから、小学3年生では、DDLによって主語と述語の対応が不適切な文に気づき、適切な文に修正する力が育っていたこと、また、DDLを通して得た知識の理解は、1ヵ月後にも保持されていたことが判明した。2年生と3年生で、遅延テストにおける記憶の保持が確認されたが、DDLによる主体的、帰納的学びが引き出した効果なのか、その他の要因によるものなのかについては、対照群を設けていないため、今回は確認できなかった。この点は今後の研究課題である。

##### 3.2.2 4年生

3年生と同一のテストを実施したが、学校行事の関係で1週間後の事後テストを実施できなかった。記述統計の結果を[表4]に示した。t検定の結果、 $t(31) = -4.563, p < .001$ であり、有意な差が確認された。また、 $d = .55$ であり、効果量は「中」であった。

[表4] 4年生のテストの記述統計 N=32, 5点満点

	平均点	標準偏差	最小値	最大値
事前	2.56	1.79	0.00	5.00
遅延	3.50	1.61	1.00	5.00

小学4年生においても、DDLによって主語と述語の対応に関する理解と修正力が高まり、1ヵ月後にもその力が定着していたことが確認された。

#### 3.3 研究課題2：どのような気づきがあるのか

研究課題2について、ワークシートに記載された児童の気づきを分析し、考察を行った。分析には、KH Cod-er3を使用した。

##### 3.3.1 1年生・2年生の分析

3回の授業実践について、それぞれの回の記述における「特徴語」上位10位を比較した。1年生の特徴語をまとめたものが[表5]、2年生の特徴語をまとめたもの

が[表6]である(表の数値はいずれもJaccardの類似性測度を示す)<sup>3)</sup>。セルに色の付いた語は、例文中または活動を説明する文中に使用されている語である。

[表5] 特徴語：1年生

1年1回目		1年2回目		1年3回目	
運動会	.204	にぎやか	.250	表情	.157
中止	.165	静か	.213	全部	.139
違う	.160	似ている	.192	レオ	.128
始まる	.155	笑う	.191	怖い	.128
叫ぶ	.146	泣く	.188	「だ」	.117
似ている	.127	リク	.133	思う	.104
笑う	.112	違う	.126	行動	.090
リク	.102	ヒマリ	.097	付く	.076
国語	.097	思う	.077	漢字	.069
ヒマリ	.096	楽しい	.077	黒板	.069

[表6] 特徴語：2年生

2年1回目		2年2回目		2年3回目	
運動会	.124	「誰がどうする」	.113	様子	.191
「○○が」	.118	誰々	.092	表す	.123
始まる	.104	「誰が何だ」	.091	仲間	.101
名前	.092	「○○だ」	.083	気持ち	.073
全部	.080	主語	.081	係	.064
違う	.079	部分	.078	「誰がどんなだ」	.064
「○○だ」	.076	リク	.078	「だ」	.058
リク	.071	付いている	.078	全部	.050
最後	.070	文	.077	「どんなだ」	.046
「だ」	.069	違う	.066	どんなだ	.046

これらの表を見ると、セルに色の付いた語の数が示すように、1年生の特に1回目と2回目の授業においては、「運動会」「にぎやか」のような例文に使われている語や「似ている」「違う」のような課題を説明する文に使われる語が多く用いられているのに対し、2年生ではそれらの語の使用が少ないことが分かる。また、1年生では、「誰が」や「○○だ」のような、文の構成要素を抽象化一般化した表現が見られないのに対し、2年生では、「○○が」「誰が何だ」のような、文の構成要素を抽象化一般化した表現が出現していることが分かる。テスト結果の分析において、1年生では、たとえ母語であっても文の形の違いを理解し分類することは難しいことが確認されたが、記述の分析においても、同様のことが確認された。

その中で注目されるのは、1年生3回目的特徴語に出現する「だ」である。3回目の授業では、形容詞・形容

動詞述語文と名詞述語文を比較する授業を行ったが、名詞述語「名詞+だ」に注目した記述が多かったことを示している。テスト結果では名詞述語文の正解が多かったが、記述の分析からも、「名詞+だ」の形が気づきやすいことが示唆された。また、同じく名詞述語を扱った1回目では上位10語に「だ」が出現しないことから、クラス内での意見共有が個々の気づきを促した可能性が考えられる。

さらに、1年生2年生ともに、授業の回数が増えると、例文中や課題説明文中に使用される語の数が少なくなっていることから、言葉のきまりを見つけ意見交換を行う授業を複数回行うことで、「行動」「様子」などのように、「笑う」「泣く」「楽しい」「にぎやか」などの例文中の語を抽象化一般化した形で説明したり、共通点や相違点を自分の言葉で説明したりできるようになることが推測される。2年生は「主語と述語」が既習であったが、授業観察において、1回目の授業のはじめには「主語と述語」の内容と結びつけて考えている様子がほとんど見られず、活動を行っていくことで「主語と述語」の内容を思い出していた。学習内容は、その後も繰り返し出てくることで定着することが想定されるが、気づきの記述の分析からも、今回のDDL実践が知識の理解・保持に有効であることが示唆された。

次に、具体的にどのような記述が多く見られるのか、共起ネットワークを用いて分析を行った。[図5]は、1年生の3回の授業における記述全てを対象とした共起ネットワーク、[図6]は、2年生の3回の授業における記述全てを対象とした共起ネットワークである。

[図5]を見ると、1年生は「似ている—笑う—にぎやか」など、意味の上での気づきを記していることが分かる。以下は実際の記述である。

(1) にているところ わらうとにぎやか なくとしずか。

「だ」については、「最後」「付く」「付いている」のように、「だ」の位置について記述していることが分かる。以下は実際の記述である。

(2) グループ2は、ぜんぶだがついている。

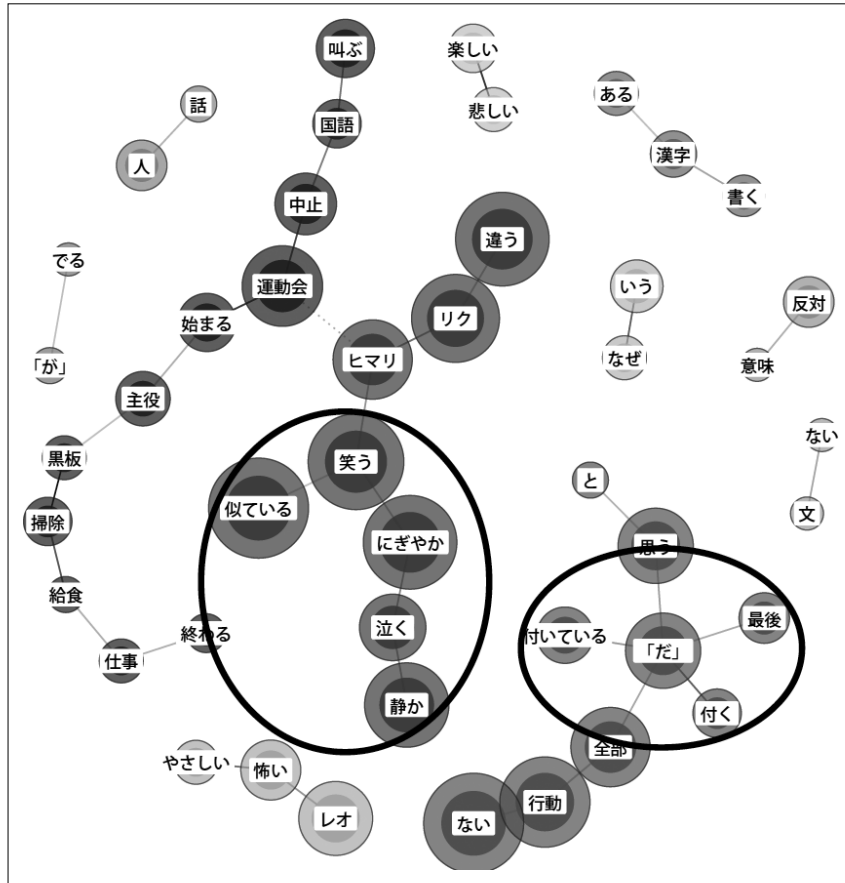
2年生は、[図6]にあるように、「誰がどうする—誰が何だ—誰がどんなだ」「主語—何だ—どうする」など、文の構成要素についての記載が見られる点が、1年生と大きく異なる。以下は実際の記述である。

(3) 一線部分はだれがどんなだになっている。～線部分はだれがなんだになっている。

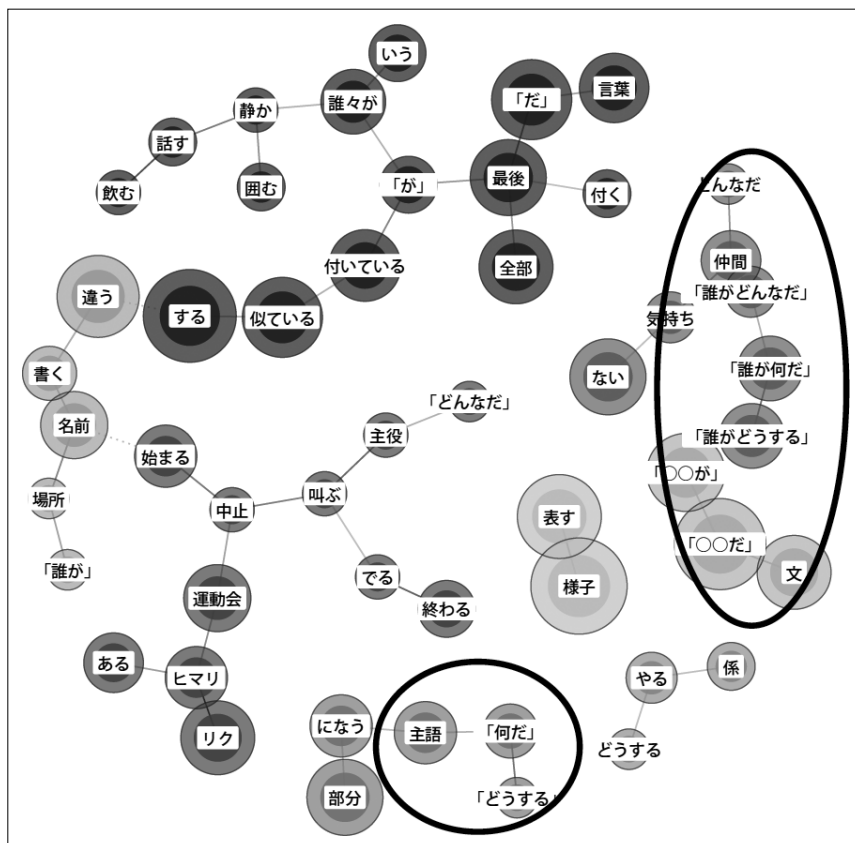
### 3.3.2 3年生・4年生の分析

3年生・4年生の授業は、「主語と述語の対応が不適切な文と適切な文とを比較して共通点と相違点を指摘する」活動が主であるが、1回目は、1,2年生と同様、動詞述語文と名詞述語文との違いに気づく活動を行い、既習である「主語と述語との関係」の復習を行った。よって、まず1回目の授業におけるワークシートに記載された児童の気づきを分析する。

3年生と4年生それぞれのワークシートの記述における「特徴語」上位10位を比較した結果をまとめたものが[表7]である(表の数値はいずれもJaccardの類似性測度を示す)。セルに色の付いた語は、例文中または活動を説明する文中に使用されている語である。



[図5] 1年生全体・共起ネットワーク



[図6] 2年生全体・共起ネットワーク

〔表7〕 特徴語：3年生と4年生

3年1回目		4年1回目	
説明	.426	グループ	.257
人	.136	最後	.112
他	.116	「が」	.090
今	.114	付く	.089
表す	.101	終わる	.070
行動	.091	「だ」	.063
主語	.082	〇〇	.062
何が	.070	リク	.054
文	.053	全部	.049
役割	.039	ヒマリ	.048

〔表7〕を見ると、セルに色の付いた語の数が示すように、2年生と同様、例文中や課題説明文の語ではなく、「行動」「役割」などのように、例文の共通点について抽象化一般化した語を用いて説明していることが分かる。また、「主語」のように文法用語を用いたり、「何が」「が」「だ」「最後」「付く」のように文の形や出現位置に注目して説明したりしている様子も見られる。これらの結果から、発見した言葉のきまりについての説明の仕方に関して、1年生と2～4年生とで違いがあることが指摘できる。次の(4)は3年生、(5)は4年生の記述例である。

(4) 主語が「何が」になっている。

(5) グループ1の最後には「ぶ」や「く」などの「うの段」だけど、グループ2の最後は「だ」になっている。

次いで、3年生・4年生の「主述の対応の不適切な文」に関する2回目と3回目の授業実践について、それぞれの回のワークシート1（主述の対応の不適切な文例のみ）とワークシート2（主述の対応の不適切な文例と主述の対応を適切な形に修正した文例の両方を示したもの）の記述における「特徴語」上位10位を比較した。3年生の特徴語をまとめたものが〔表8〕、4年生の特徴語をまとめたものが〔表9〕である（表の数値は1年生・2年生と同様いずれもJaccardの類似性測度を示す）。セルに色の付いた語は、例文中または活動を説明する文中に使用されている語である。

〔表8〕 特徴語：3年生

3年2回目ワークシート1		3年2回目ワークシート2	
主語	.146	クイズ	.244
「〇〇の〇〇は」	.122	文章	.221
抜けている	.104	分かりやすい	.159
名前	.095	「こと」	.141
「の」	.091	入っている	.130
全部	.082	〇〇は？△△です	.091
文	.061	〇〇	.077

付いている	.051	「ことです」	.074
と	.047	入る	.037
「は」	.045	入っていない	.035
3年3回目ワークシート1		3年3回目ワークシート2	
説明	.158	「こと」	.217
人	.114	抜ける	.119
名前	.108	人	.115
抜けている	.090	じまん	.110
リク	.085	通じる	.108
弱点	.081	自分	.100
弱み	.079	弱み	.100
「〇〇の〇〇は」	.075	「ことだ」	.094
自分	.074	入っている	.087
主語	.058	意味	.086

〔表9〕 特徴語：4年生

4年2回目ワークシート1		4年2回目ワークシート2	
一番	.139	「こと」	.186
「です」	.097	分かりやすい	.100
思う	.079	「ことです」	.071
最後	.077	書く	.063
願い	.071	文章	.062
リク	.070	分かる	.055
「せん」	.058	意味	.046
詳しい	.055	繋がる	.046
分からない	.054	伝わる	.046
〇〇	.053	入っている	.046
4年3回目ワークシート1		4年3回目ワークシート2	
最後	.141	「こと」	.194
文	.107	「だ」	.164
書く	.093	付いている	.147
「は」	.090	終わっている	.115
登る	.089	最後	.098
文章	.067	「ことだ」	.093
「〇〇は」	.064	付く	.091
思う	.060	目線	.081
入れる	.053	成立	.078
「〇〇の」	.053	「る」	.071

まず、例文中や説明文の語の使用については、セルに色の付いた語の数が示すように、3年生4年生ともに少なく、例文中や説明文の語を抽象化一般化した表現が多く見られることが確認された。

また、いずれの学年でも、主述の対応が不適切な文のみを提示したワークシート1では上位10語に「こと」が出現しないのに対し、適切な文と比較して提示したワークシート2では、「こと」(表の二重下線の語)が上位10位以内に出現していた。児童が特徴に気づくには、当該の文のグループと他の例文のグループとの比較を行うことが効果的であることが示唆された。

#### 4. おわりに

本研究では、小学生を対象として、児童自らが日本語の規則を発見する授業を実践し、その効果を検証した。結果は以下の通りである。

研究課題1)「DDLを導入した授業を通して、言葉のルールに対する児童の気づきを促せるか」について：

- ・2年生～4年生では指導効果が確認された一方、1年生では、文の形の違いを理解し理由を付けて分類することは難易度が高いことが確認された。
- ・1年生と2年生では名詞述語文が最も理解しやすく、形容詞・形容動詞述語文が最も理解しにくいと考えられる。

研究課題2)「児童にどのような気づきがあるのか」について：

- ・1年生では例文中や課題説明文中の語を用いた説明が多いのに対して、2年生～4年生では例文の共通点や相違点、文の構成要素等を抽象化一般化した表現を用いた説明が多いというように、1年生と2年生～4年生とで説明の仕方に違いが見られた。
- ・DDL授業の回数を重ねることで、1年生においても、例文の共通点や相違点、文の構成要素等を抽象化一般化した表現を用いた説明が増える傾向が見られた。
- ・児童の気づきを促すには、二つの文グループを比較する方法がより有効であることが示唆された。

今後は、対照群を設定した実践や、ワークシートの改善、中学生に対する実践等、子どもの気づきを促す授業実践の開発に向けて研究を進める必要がある。

#### [注]

- 1)『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説国語編』, p. 5。
- 2)全国学力・学習状況調査の平成25, 28, 30年度等に、同様の課題に関する指摘が見られる。
- 3)樋口(2020)では、ある文章に「特に多く出現している言葉」, その文章を「特徴づけるような言葉」を「特徴語」と呼ぶ(樋口2020: 39)。「表5」～「表9」の

数値は、当該語と各授業回における児童の記述との関連を表すJaccardの類似性測度を示す。Jaccardの類似性測度は、0から1までの値をとり、関連が強いほど1に近付くとされる(樋口2020: 39, 注3参照)。

#### [付 記]

本稿は、全国大学国語教育学会2021年春期大会(オンライン)における発表内容に加筆等を行ったものである。また、科学研究費基盤研究(C)(課題番号19K02700)、基盤研究(C)(課題番号20K00596)、基盤研究(B)(課題番号20H01277)の成果を含む。

#### [引用文献]

- 秋田喜代美・斎藤兆史・藤江康彦編(2019)『メタ言語能力を育てる文法授業—英語科と国語科の連携—』ひつじ書房
- 安部朋世・橋本修・西垣知佳子・永田里美・田中佑・時田裕・青木大和・松戸伸行(2020)「児童・生徒の論理的文章作成能力向上のための基礎的調査—児童・生徒作文の誤用実態と校正活動—」『千葉大学教育学部研究紀要』68, pp. 143-150
- 安部朋世・橋本修・西垣知佳子・田中佑・永田里美(2021)「児童生徒、日本語学習者、帰国子女の作文における誤りの比較」『千葉大学教育学部研究紀要』69, pp. 205-209
- 岡田伸夫(1998)「言語理論と言語教育」『岩波講座 言語の科学11 言語科学と関連領域』岩波書店, pp. 129-178
- 西垣知佳子・安部朋世・物井尚子・神谷昇・小山義徳(2019)「小学校における英文法と国語科文法の連携—文法規則発見活動で見られたメタ言語の分析から—」『小学校英語教育学会誌』19-1, pp. 194-209
- 樋口耕一(2020)『社会調査のための計量テキスト分析 第2版—内容分析の継承と発展を目指して—』ナカニシヤ出版
- 『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説国語編』(文部科学省, 2017年7月)
- 『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の改善及び必要な方策等について(答申)』(中央審議会, 2016年12月21日)
- 平成25・28・30年度の各「全国学力・学習状況調査の結果(概要)」及び「報告書」(<https://www.nier.go.jp/kaihatsu/zenkokugakuryoku.html>)