

辞書引き学習の効果検証

—漢字辞典を用いた小学4年生の実践から—

* 安倍 彰人, ** 田端 健人

Verification of the Effectiveness of Learning by “Jishobiki(Dictionary Lookup)”
— From the Practice of 4th Grade Students Using a Kanji Dictionary—

ABE Akito and TABATA Taketo

要 旨

本研究の目的は、漢字辞典を用いた「辞書引き学習」の効果を検証することである。対象は、第1著者が担任する小学4年生28名である。本稿ではまず、辞書引き学習のやり方と特徴、先行研究、また本研究実践に至った経緯を解説した(1・2・3章)。次に、研究デザインとアンケート調査の項目を紹介した(4・5章)。本研究実践は、1回目の導入授業と4週後の2回目授業のみ教師が介入し、それ以外は児童たちの自主学習に委ねた。導入前と4週後に漢字「好き」尺度と「自信」尺度のアンケート調査を実施し、定量的(数量的)データとした。授業内外の児童たちの様子を、著者たちが観察・記録し、定性的(質的)データとした。定性的データからは、辞書引き学習を児童たちが楽しみ、自主的・意欲的・継続的に取り組む姿が明らかとなった(6章)。定量的データでは、この学習の「楽しさ」評価が10ポイント満点で平均8.36となった(7章)。また、調べた語数が少なくてもこの学習を楽しんでいる児童がいることもわかった(8章)。さらに、漢字「好き」尺度は事後に向上し、事前との差分効果量は $d=0.75$ (5%水準で有意)と大きかった。一方「自信」尺度は、7項目中3項目で向上が見られたが、他の4項目には変化がなく、これらの項目が本学習の効果測定には不向きであった可能性が浮上した(9章)。「辞書引き学習でどのような力が身についていると思うか」との質問への自由記述では、漢字を覚えたり読んだり書いたりする力や辞書を引く力に加え、複数の漢字の同一性と差異性を観察・認識する力、さらには漢字を面白いと思える力や漢字を知ろうとする力、漢字を知ることを楽しむ力などの記述があった。これらから、漢字辞典を使った辞書引き学習によって、児童たちは漢字を知ることが愛するようになっていく、つまり漢字で哲学するようになっていくとの仮説に至った(10章)。

Key words : 定量的(数量的), 定性的(質的), 漢字「好き」尺度, 効果量, 哲学する

* 宮城教育大学附属小学校

** 宮城教育大学教職大学院

1. 「辞書引き学習」とは？

辞書引き学習は、1994年に深谷圭助氏（現中部大学現代教育学部教授）が独自開発した学習法である¹。国語辞典や漢字辞典や英語辞典で単語を調べ、調べた単語を付箋に書写し、辞書に貼り、辞書の意味や解説を読むというシンプルな学習法である²。辞書だけでなく、図鑑や学習参考書でもできる。専用の付箋「ポスト・イット® 辞書引き用ふせん」が、スリーエム・ジャパン株式会社から販売されている³。

付箋に調べた番号を書くため、学習者はこのナンバリングによって調べた語数を知ることができる。貼った付箋のボリュームで、学習者は自身の学習の蓄積を直感的に把握できる。付箋が多くなると、辞書がボールのように膨らむことも、この学習の面白さの一つである（図1参照）。

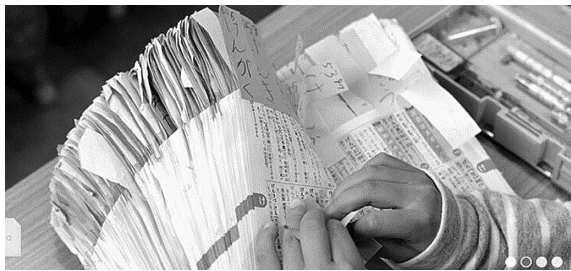


図1：付箋が多くなった辞書の例⁴

辞書引き学習の独創性の一つは、学習者が知っている単語や好きな単語を引く点にある。通常の辞書引きは知らない単語を引いて意味を調べるが、辞書引き学習は、その常識を180度転換し、学習者が知っている単語を引くのである。通常の辞書引きは、学習者の知識の外部にある未知の単語を調べるのに対し、辞書引き学習は、学習者の知識の内部にある既知の単語を意識化する点に、大きな違いがある。こうしたユニークな学習法が学習者にどのような影響を与えるのか、本稿ではこの謎に迫ってみたい。

2. 「辞書引き学習」の先行研究

国立情報学研究所の論文検索サイト CiNii で「辞書引き」を検索語として検索したところ、この「辞書引き学習」を扱った論文あるいは実践報告（紹介本やエッセイや図書紹介などは除く）は、重複を除き、13件しかない。そのうち2件を除き、全てが深谷氏あるいは深谷氏の調査研究グループの論文あるいは実践報告である。

それらの実践と調査研究のフィールドとしては、イギリスの公立小学校（深谷ほか，2022a；深谷ほか，2020b；深谷，2018）、日本の中学校英語科（王，2024；深谷ほか，2024；深谷ほか，2023）、高等学校の中国語授業（荻野ほか，2022）などであり、日本の公立小学校をフィールドとした調査研究はなく、漢字辞典を用いた実践と調査研究もない。

それゆえ、小学校での漢字辞典の「辞書引き学習」が児童にどのような影響を与え、どのような効果があるかは、もしもこの学習法が効果的であるならば、今後いつそう調査研究を進めるに値するリサーチ・クエスションである。

3. 「辞書引き学習」の研究実践に至った経緯

本研究実践に至った経緯として、まず第2著者に、この学習法が児童生徒に大きな教育効果を及ぼすとの直感があつた。かつて第2著者が指導する学部学生が、ボランティアに通っていた学童保育で許可を得てこの学習法を取り入れたことがあつたが、普段は落ち着きのない児童がこの学習には集中して取り組んだとか、配慮を要する児童に行動変容が見られたとかの報告があつた。また公立小学校でこの学習を導入した同僚の大学教員も、この学習に取り組む児童たちの熱意と集中力に驚いたとのことであつた。

そこで第2著者は、共同研究を継続している第1著者に、この学習法による共同実践研究を提案した。第

1 深谷氏本人からの情報提供による。第2著者は、2023年10月に開催された日本教育方法学会第59回大会にて深谷氏と知り合い、その後、メールやオンラインで交流を継続している。オンラインのやり取りで、深谷氏から独自開発であることをうかがった。

2 辞書引き学習については、深谷氏の公式ウェブサイト（<https://www.jishobiki.jp/>）でわかりやすく解説されている。

3 英語辞典用は、横長の「辞書引き英語ふせん BOOK」が、小学館より販売されている。

4 深谷氏の公式ウェブサイトより、深谷氏の許可を得て転載。

1 著者は2024（令和6）年度、小学4年の学級担任になった。この提案を受け、第1著者は、一人一台端末によってすぐに様々な情報を得られる良さを理解しつつも、紙媒体でしか得られない学び、辞書を引くというオーセンティックな行為があるからこそその効果があると考えた。また、多くの学校現場で行なわれてきた、漢字学習ノートを活用した反復練習に課題を感じていたこともあり、解決策の一つになるのではないかと考えた。

4. 実践研究のデザインと実施状況

「辞書引き学習には高い教育効果がある」というのが、私たちの仮説である。

ただし、どのような効果か、つまり児童生徒のどのような資質・能力を向上させるか等については、未知である。児童生徒が漢字をたくさん覚える効果も予想されるが、それにとどまらず、普段落ち着きのない児童生徒が集中して取り組むなどの行動変容や、漢字学習を楽しんだり、自主的に取り組んだりするなどの変容も見込まれる。

この仮説を実証するために、研究デザインとしては、研究実践の期間を、4週間の短期とした。理由は、統合メタ分析の知見として、「多くの場合、教育介入期間は長いよりも短い方が高い効果が得られる」（Hattie, 2023, p.25）とされ、これが私たちの実践知とも整合的だったからである。ちなみに、短期の教育介入で高い効果が得られる根拠として、ハッティは、短期の方が教師と生徒たちから熱意を引き出せること、また介入の成果に注目が集まることを挙げている（cf., Hattie, 2023, p.25）。

もう一つの理由として、長期になるほど、辞書引き学習以外の教育的働きかけの影響が多くなり、そうした介入の効果を特定することが難しくなると考えたからである。

そこで新学期が落ち着いた5月末に、1回目の辞書引き学習の導入授業を行い、その後4週間は児童の自主学習とし、4週後の6月末に2回目授業を実施することにした。そして、この間の児童の変容を、定性的（質的）及び定量的（数量的）データにより描き出

すことにした。定性的調査としては、児童たちの様子の観察・記述と、児童の振り返りコメントの解釈を行う。定量的調査としては、漢字に関する児童のアンケート調査をこの学習の導入前と4週間後とに実施し、統計的に検証する。

なお、第1著者が担任を務める小学4年生のクラスで本研究実践に参加したのは、28名であった。

5. アンケート調査の質問項目

アンケート調査の質問項目は、国際学力調査TIMSS2019の小学4年生用の理数教科「好き」尺度と「自信」尺度を利用し（cf., 国立教育政策研究所編, p.315）⁵、教科の部分を漢字に改めた。質問項目を一覧にすると、表1になる。

表1：質問項目一覧

番号	質問内容
1	漢字の勉強は楽しい
2	漢字の勉強をしなくてもよければいいのにと思う
3	漢字の勉強はたいくつだ
4	漢字の勉強でももしろいことをたくさん勉強している
5	わたしは、漢字がすきだ
6	漢字学習の時間が楽しみだ
7	漢字はおもしろい
8	わたしは、漢字問題（もんだい）をとくのがすきだ
9	漢字学習は、わたしのすきな勉強の一つだ
10	漢字の成績はいつもよい
11	わたしは、クラスの友だちよりも、漢字をむずかしいと感じる
12	私は漢字が苦手（にがて）だ
13	漢字はわたしをこまらせる
14	わたしは漢字をたくさん知っている
15	わたしは漢字がとくいだ
16	先生はわたしに漢字がよくできると言ってくれる
17	わたしは、むずかしい漢字でも、読んだり書いたりできる
18	漢字辞典（かんじじてん）にふせんを何まいはりましたか？ はったふせんの最後（さいご）の番号を入力してください。
19	「辞書引き（じしょびき）」学習は、どのくらい楽しいですか？ 普段（ふだん）の勉強の楽しさを「5」として評価（ひょうか）してください。
20	「辞書引き」学習で、どんな力があなたについていると思いますか？

項目18～20は、事後の2回目アンケートのみで質問した。

項目1～9（計9項目）が漢字「好き」尺度の項目群であり、項目10～17（計8項目）が漢字「自信」尺度の項目群である。回答選択肢は、「当てはまる」「どちらかといえば当てはまる」「どちらかといえば当てはまらない」「当てはまらない」の4件法とし、順に4、3、2、1と配点した。なお逆転項目は、分析時にスコアをリパースした。

5 この質問項目は、ウェブサイトでも公開されている。
https://www.nier.go.jp/timss/2019/T19_StuQ_4_j.pdf

6. 「辞書引き学習」の様子

6. (1) 第1回目授業の流れと児童の様子

授業者は2回とも第2著者がメイン、担任の第1著者がサブを務めた。辞書は、藤堂明保編(2023)『例解学習 漢字辞典 第9版新装版』小学館を、児童全員に貸与した。第1回目授業の流れは、以下の通りである。

- ① 事前アンケートの実施(5分)
- ② 辞書引き学習のやり方を説明(5分)
- ③ 辞書引き学習トライアルⅠ(10分)
- ④ 気付き共有タイム(5分)
- ⑤ 辞書引き学習トライアルⅡ(10分)
- ⑥ 気付き共有タイム(5分)
- ⑦ まとめ・振り返り(5分)

辞書引き学習のやり方の説明は、深谷氏のウェブサイトや専用付箋紙セットの解説等を参考にした。まず付箋紙にナンバリングした後、知っている漢字や好きな漢字を辞書で調べ、その漢字を付箋紙に書き写し、その漢字の掲載ページ余白に付箋を貼り、その後「なりたち」と「意味」の解説を読むという手順を、児童たちに説明した。競争ではないので、自分のペースでやること、ゆっくりじっくりでも良いし、素早くたくさん調べても良いと伝えた。

トライアルⅠで、私たちはまず、児童たちがどのような漢字を調べるかに興味をもった。最近習った漢字を調べる児童、1年生の頃に学習した簡単な漢字を調べる児童、自分の名前の漢字を調べる児童、まだ学校で習ったことがないが知っている漢字を調べる児童、最初の1文字を何にするかじっくり考える児童等の姿が見られた。「もう10個調べた!」と、友達と競うように取り組む児童の姿も見られた。

トライアルⅠを終えた気付き共有タイムには、①「10分間でもたくさん調べることができた」、②「知っている漢字を調べるだけだから簡単」、③「一文字しか書かなくていいから簡単」、④「初めて知った意味(使い方)もある」といった感想が述べられた。

これら初発の感想は、意味深長である。気付き①は、この学習が短時間で完結するという利便性と、短時間でありながら「たくさん」のことを学べるという密度の濃さを表現している。学習密度の濃さは、児童の集中力の高さの現れである。②は、知らない漢字を調

べる抵抗感(難しさ)の裏返しである。③は、通常の漢字の学習法、つまり知らない漢字を反復練習するドリル型学習への違和感(難しさ)の裏返しである。④は、既知の中に未知が潜んでいるという気づきである。

トライアルⅡでは、子どもたちは、トライアルⅠのときよりも周りと話すことなく、静かに集中して取り組んだ。最初の1文字を決めるのに時間がかかっていた児童も、1文字を決めて付箋を貼ってからはずいぶん取り組んでいた。同じ部首の漢字を次々と調べる児童もいた。授業者が「あと3分くらいにしようか」と声をかけると、児童からは「もっとやりたい!」との声が多く返ってきた。

トライアルⅡの気付き共有タイムでは、「一つの『へん』や『つくり』を調べるだけで、たくさんの言葉を調べることができる」とか、「同じ『へん』や『つくり』の言葉は、似たような意味になっている。例えば『魚へん』は魚に関すること」とか、「『へん』と『つくり』はそれぞれの漢字の意味が合わさっている。例えば『鰯(いわし)』は弱い魚を表している」といった、漢字の構造や法則に関する高度な気づきが述べられた。小学4年生が、「へん」や「つくり」の概念を理解し、それらの概念を活用して自身の気づきを表現したのは驚きであった。

担任の第1著者に印象的だったのは、第1に、普段は自力解決をする際にもすぐに周りと話をしてしまう児童が、一人で黙々と辞書引きを行っていたことである。第2に、学習面で配慮が必要な児童が集中して取り組んでいたこと、第3に、普段授業で目立たない児童が目立つほど多くの漢字を調べていたことである。これらは、辞書引き学習に、他の学習方法にはない特別な魅力や効果があることを示唆している。

この学習の魅力や効果は、授業後の児童の姿にも現れた。例えば、授業終了後の休憩時間に引き続き取り組む児童が数名いたり、「休み時間にやりたいので付箋を多めにもらってもいいですか」と聞いてくる児童が数名いたり、普段の昼休みは外遊びに出る児童が辞書引きをしていたり、「持ち帰って家でもやっていいですか」と聞いてくる児童が数名いたり、普段の学習後には見られない姿が様々に見られた。

6. (2) 導入後4週間の印象的出来事

第2回目の辞書引き授業までの4週間は、特に辞書

引き学習指導は行わず、児童たちの自主性に委ねた。

付箋がなくなる速さは、私たちの予想を超えた。当初、1,000枚入りの付箋セット（250枚×4色）を3セット用意したが、およそ3日でなくなった。学力が高くない児童が、導入2日目に100語以上調べてきたことも、第1著者の驚きだった。

前半の2週間は、多くの児童が、休み時間や自習時間に自分から率先して取り組んでいた。2週間を過ぎると、最初の頃よりも休み時間などに辞書引きをする児童は減ったが、4週間を通して絶えず誰かは取り組んでいた。

こうした様子から、辞書引き学習には、児童の自主・自律学習を引き出す効果がありそうである。

6. (3) 第2回目授業の様子

第2回目の授業は、以下のように、第1回目とほぼ同じ流れで行った。

- ① 事後アンケートの実施（5分）
- ② 辞書引き学習トライアル III（15分）
- ③ 気付き共有タイム（5分）
- ④ 辞書引き学習トライアル IV（10分）
- ⑤ 気付き共有タイム（5分）
- ⑥ まとめ・振り返り（5分）

4週間で調べた漢字が1,000語を超える児童が3名いた。ちなみに、文部科学省「学年別漢字配当表」によると、小学校第1学年で習う漢字は80字、第2学年は160字、第3学年は200字、第4学年は200字とされている⁶。小学4年生までで習う漢字の合計は640字ということになる。それからすると、1,000もの漢字をわずか4週間で調べたことは、驚嘆に値する。

辞書に貼ったたくさんの付箋が、「髪の毛みたいだ!」と楽しんでいる児童もあり、付箋が増えていくことに多くの児童が喜んでた。トライアル III と IV では、同じ部首の漢字を調べるなど、調べ方に系統性が見られる児童もいた。一方付箋が増えることが面白く、ゲーム感覚で取り組んでいる児童の姿も見られた。

気づき共有タイムと授業最後の振り返りで印象的だった発言については、後の9章で言及する。

ほとんどの児童が、この学習を楽しんでいる様子だったため、私たちは、児童全員に辞書を1年間貸与

することを伝えた。多くの児童がそれを喜んでた。

ちなみに、この2回目授業以降も、児童たちは空き時間があると自主的に辞書引き学習をしている。辞書引き学習は、「同じ漢字を何回も書かなくてよいので取り組みやすい」といった声も聞かれる。トライアル I の気づき③と同じであり、漢字の反復練習への違和感や抵抗感が児童には大きいことが察せられる。逆に、同じ漢字を1回しか書かないこの学習法の魅力を示唆している。夏休みには、辞書と付箋を持ち帰るよう全員に指導し、自主学習とした。

7. 貼った付箋の枚数と辞書引き学習の楽しさ

2回目アンケートでは、貼った付箋の枚数を尋ねた。28名の児童が4週間で貼った付箋の枚数は、合計9,625枚、平均344枚、最少30枚、最多1,687枚であった。

付箋の枚数と人数をヒストグラムで可視化すると、図2になる。

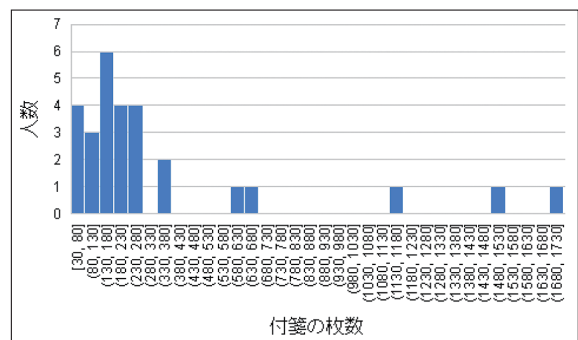


図2：付箋枚数と人数のヒストグラム

図2によれば、380枚を超える付箋を貼った児童は5名で、例外的であることがわかる。200枚あたりにヒストグラムの山がある。

2回目アンケートでは、「辞書引き（じしょびき）学習は、どのくらい楽しいですか？普段（ふだん）の勉強の楽しさを「5」として評価（ひょうか）してください。」との質問も盛り込んだ。この質問に対する回答スコアの平均は8.36であった。棒グラフで可視化すると図3になる。

8以上の評価の児童割合が71.4%にのぼり、児童たちはこの学習をととても楽しんでいると評価できる。

6 文部科学省、平成20、21年改訂「学習指導要領『生きる力』」「別表 学年別漢字配当表」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/syo/koku/001.htm

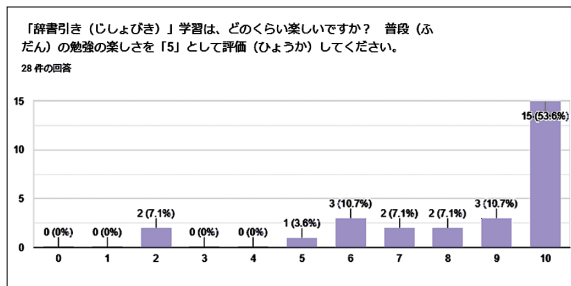


図3：辞書引き学習の「楽しさ」児童による自己評価

8. 貼った付箋枚数と学習の楽しさとの相関

定量的データを見ていると、次のような疑問も浮かんだ。すなわち、漢字をたくさん調べて付箋を貼る児童ほど、この学習を楽しんでいるのだろうか。逆に、付箋を貼る枚数が少ない児童は、この学習を楽しんでいないと感じているのだろうか。それとも、貼る付箋の枚数に関係なく、児童たちはこの学習を楽しんでいるのだろうか。

そこで、貼った付箋の枚数と、学習の楽しさスコアとの相関係数を計算してみた。相関係数 $r=0.09$ となり、両者に相関関係はないという結果になった。つまり、貼った付箋の枚数が少ない児童のなかにも、この学習を楽しんでいる児童がいることがわかった。

図3で「楽しさ」を「2」と評価した児童2名の付箋枚数は240枚と43枚、「5」と評価した児童1名の枚数は72枚であった。このことから、貼った枚数が少ない児童の多くが、辞書引き学習を平均以上に楽しんでいることがわかる。

付箋の数が最も多かったAさん(1,687枚)の学習の楽しさは6ポイントであり、次に多かったBくん(1,520枚)は10ポイント、Cさん(1,158枚)も10ポイントであった。BくんやCさんは、非常に楽しみなが、たくさん付箋を貼っている。対して、Aさんは他の学習と同じ程度の楽しさで、最も多くの付箋を貼っている。

担任の第1著者の印象では、Aさんは基本的に学習全般にあまり好意的ではない印象である。どの学習においても普通と考えているように感じる。そのAさんがクラスで最も多く漢字を調べたことは意外であった。Bくんは、基本的に学習に対して熱しやすく冷めやすい印象である。しかし、今回のようにゲーム感覚

で行えることに魅力を感じているのではないだろうか。Cさんは、学力的には高くない児童である。そんなCさんがこれほどの漢字を調べ、付箋を貼ったことも、意外であった。

一方、付箋数が最も少なかったDさん(30枚)の学習の楽しさは10ポイントであり、次に少なかったEくん(38枚)も10ポイント、Fさん(43枚)は7ポイントであった。

Dさんは、みんなでやる時にはやる児童だが、言われないと自分からは行動しないタイプである。能力的にも高くはなく、行動がゆっくりである。こうしたゆっくりタイプの児童も、一つひとつの漢字調べを楽しんでいることが、今回のアンケートからわかる。Eくんは、熱しやすいが持続性に欠けることから、付箋の枚数が4週間で少ない部類に入ったことは自然である。Eくんは、Dさんと同様にみんなとやる時にはやる子でもあり、やる気もある。調べた語数は少ないものの、みんなと一緒にいったことが、辞書引き学習を楽しめた要因かもしれない。Fさんは、学力が非常に低い。みんなでやる時には取り組むものの、作業が非常にゆっくりで、自分から進んで学習をする児童ではない。こうした児童も、この学習を楽しんでいることが、アンケートからうかがわれる。

9. 漢字「好き」「自信」スコアの変化

では、漢字「好き」スコアと「自信」スコアは、この4週間でどのように変化したのだろうか。

漢字「好き」尺度と「自信」尺度は、TIMSSで使われている合成変数であるため、信頼性係数は検証済みと推測されるが、念のため、私たちが実施したアンケートの回答結果から、信頼性係数(クロンバックの α)を計算してみた。 $\alpha \geq 0.70$ なら内的整合性が担保されていると評価する。

結果は、漢字「好き」尺度が $\alpha=0.92$ 、漢字「自信」尺度が $\alpha=0.65$ であった。漢字「自信」尺度の内的整合性の低さは、少なくとも今回の測定では無視できない。「自信」尺度は、今回の測定に不向きなのではないかと懸念される。項目14を削除すると、 $\alpha=0.78$ となったため、分析ではそれを削除することにした。

漢字「好き」スコアと「自信」スコアの結果は、表

2の通りである⁷。

表2：漢字「好き」「自信」スコアの事前事後比較

漢字好きスコア	(a)導入前	(b)4週間後	(b)-(a)の効果量d値	t検定 5%水準有意差
平均	23.96	29.63	0.75	有
標準偏差	8.28	6.76		
漢字自信スコア	(a)導入前	(b)4週間後	(b)-(a)の効果量d値	t検定 5%水準有意差
平均	16.96	18.25	0.24	無
標準偏差	4.99	5.62		

両スコアとも、4週間後の平均値は上昇している。

効果量で見積もると、「好き」スコアの差分効果量は $d=0.75$ と非常に大きく、t検定でも5%水準で有意差有りとなる。辞書引き学習によって、児童たちは漢字が好きになっており、合わせて漢字の「勉強」や「学習」も好きになっている。この意義は大きい。漢字の勉強や学習を好きになる、つまり漢字を知ること好きになることは、広い意味で知 (sophia) への愛 (philo-) であり、哲学 (philosophy) の始まりとは言えないだろうか。

対して「自信」スコアの差分効果量は $d=0.24$ と、さほどの向上ではない。しかし、「自信」スコアにさほどの向上が見られなかったことから、直ちに、辞書引き学習が児童生徒の漢字に対する自信向上には効果が小さいと評価するのは、拙速であろう。項目14を削除する前の α 係数が基準値に満たなかったことも考慮すると、むしろ、漢字「自信」尺度の調査項目群が、辞書引き学習の効果測定には不向きであった可能性も浮上する。

とはいえ、「自信」尺度7項目の中でも、3項目には、明らかな向上が見られた (図4参照)。グラフ左の番号「1」は辞書引き導入前、「2」は導入4週間後である。

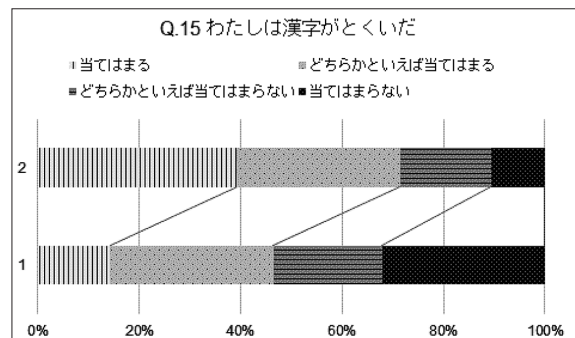
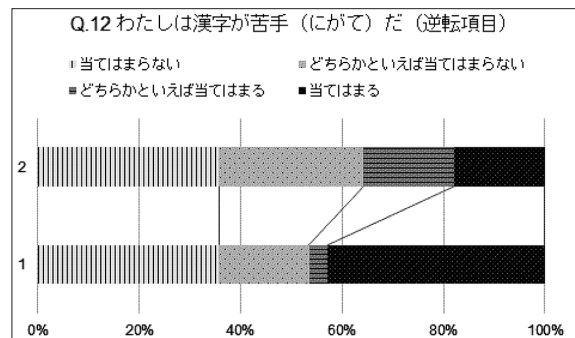
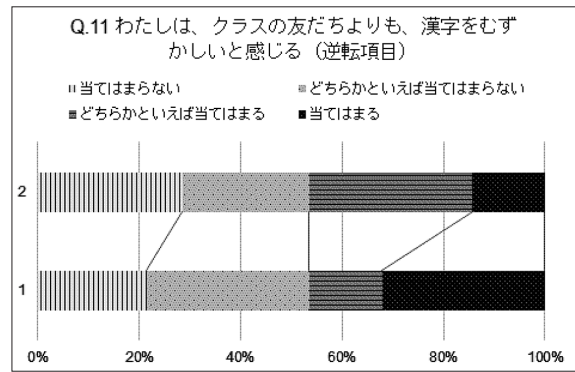


図4：向上が見られた「自信」項目

図4によれば、漢字を難しいとか苦手とか感じる意識が低減し、得意という意識が向上している。

事前事後でほとんど変化がなかったのは、他の4項目、すなわち、項目10「漢字の成績はいつもよい」、項目13「漢字はわたしをこまらせる」、項目16「先生はわたしに漢字がよくできるといつてくれる」、項目17「わたしは、むずかしい漢字でも、読んだり書いたりできる」である。

これらの項目を、辞書引き学習の児童達の姿と照らし合わせながら見直すと、辞書引き学習は、これら4項目に関わる要素を短期的に刺激するわけではないことが明らかである。例えば、項目10については、4週間の辞書引き学習で、漢字の成績がよくなったと見

7 効果量と T 検定は、DS-EFA 開発の「平均値差検定システム (AVES)」を利用した。
<https://ds-efa.info/cohensd/>

童が実感できるとは考えられない。項目13については、実際に児童に読み上げたとき、1回目も2回目も、児童から「どういう意味?」「どういうこと?」「漢字がわたしを困らせる?」といった呟きがあり、質問文が日本語として児童にじっくりこないという問題があった。これら変化がなかった項目を、辞書引き学習が与える効果測定にいつそうふさわしい内容に改めるなら、「自信」尺度でも「好き」尺度と同程度の向上が見られたかもしれない。国際学力調査の質問項目であっても、どの調査にも応用が効くわけではない。これを教訓として、今後の辞書引き学習の効果測定では項目を見直したい。

10. どのような力が身についているか?

辞書引き学習によって、児童たちにはどのような力が身についているのだろうか。このリサーチ・クエスチョンを、4週後の2回目アンケートで児童にダイレクトに質問してみた(項目20)。

興味深い回答が得られたので、全ての回答を表3に示す。表3では、引用にあたり、引用者が、誤字を改め、「かんじ」を「漢字」にするなど、いくつかの仮名表記を漢字表記に改めた。

表3：質問項目20への児童の自由記述

整理番号	児童の回答
No.1	わかりません・・・。ごめんなさい・・・。
No.2	覚える力(記憶力)
No.3	覚える力
No.4	色々な難しい漢字を覚える力
No.5	漢字を調べる力 漢字を覚える力
No.6	漢字を覚えたりその漢字の意味を調べたりできる。
No.7	読む力です。
No.8	読む力
No.9	漢字を読み書きする力がついていると思います。
No.10	辞書引きをすることで漢字を書いたり読んだりする力。
No.11	漢字を読み書きできる力、辞書でページを探す力
No.12	辞書をすぐに引けるようになった。
No.13	辞書を引く力。お母さんとかに聞かない
No.14	辞書を引く力、細かい字などを解読する力。
No.15	漢字の意味を知る
No.16	書く力 納得する力 読む力
No.17	漢字の意味を知ることが出来たし、自分が知らなかった漢字も知ることが出来るから得ばっかりだと思いました。自分についた力は、四字熟語や慣用句などが意味の部分に書いてあったのでその四字熟語や慣用句を知ったことが自分についた力だと思いました。
No.18	なぜこんな漢字なのかなどの理解する力
No.19	辞書引き学習で僕は、成り立ちの大切さがついている。
No.20	漢字の成り立ち・意味・訓読みと音読みの違いが自分の力がついたと思いました。
No.21	辞書にのっている漢字の成り立ちや様々な事を知れる力がついていると思います。
No.22	いろいろな漢字の成り立ちをわかることが出来て、しかも知っている漢字を深く学べて漢字の共通点に目をつけることができました。
No.23	成り立ちや、漢字の違いや、似ている漢字や、疑問を、発見できる力だと思っています。

No.24	ほかの漢字と見くらべて違いを見つけたり同じところを探す力
No.25	辞書を引こうとする力。漢字を知ろうと思う力。
No.26	見つける力
No.27	漢字を面白いと思える力と漢字を知る力
No.28	漢字を知ることの楽しさ

総じて、小学4年生とは思えないほどの自己観察力に感心させられる回答である。

まず、漢字を覚える力 (No.2～5) や読み書きする力 (No.7～11,16) が身につけている、と児童たちは自己省察している。これらの力が実際どれほど身につけているかは、テストをしてみないとわからないが、児童の実感としては、漢字の反復練習をしなくても、辞書引き学習によって、漢字を記憶し読み書きする力が向上しているとのことである。児童たちのこうした声は、従来の漢字練習に一石を投じる。

次に、一見当然とも思われるが、辞書で漢字を調べる力 (No.6,11～14) が身につけている。特に漢字辞典の場合、辞書を引くスキルは高度である。4週目に児童たちは、辞書の「部首さくいん」「音訓さくいん」「総画さくいん」を駆使して、特定の漢字を見つけ出していた。1回目授業で、ある児童が自分の名前の漢字を調べたい、と授業者に個別に尋ねてきた場面があった。第2著者は「音訓さくいん」でその漢字を見つけられなかったため、「総画さくいん」で調べ、ページ数を特定し、その漢字にたどり着いた。児童に探し方を教えながらこの作業をしてみて、漢字検索のやり方を小学4年生に教える難しさを痛感した。これを一齐に指導するとなると、多くの児童が飽きてしまい、結局身につかないことにもなりかねない。ところが、辞書引き学習では、漢字検索のこうした高度なスキルを、児童たちはいとも簡単に素早く身につけていった。数名の児童から授業中個別に質問され、検索方法を教えた場面もあったが、多くの児童は自力で、あるいは友だちと相談することで、スキルを身につけていった。これも漢字の勉強が「好き」だからこそその効果であろう。

「漢字の意味を知る」(No.15,17) という回答にも、重みと奥行きが感じられる。No.17の児童は、「四字熟語や慣用句などが意味の部分に書いてあった」と記している。児童たちにとって、漢字の「意味」は、その漢字を使った四字熟語や慣用句や熟語、さらにそ

の漢字の「成り立ち」(No.19～23) と連動している。ある漢字の「なりたち」や「意味」の解説を辞書で読むことで、児童の中で、その漢字の意味のネットワークが拡張していることがわかる。

漢字の意味のネットワークの拡張は、「なぜこんな漢字なのかななどの理解する力」(No.18) ともつながる。既に知っている漢字の意味を、いつそう広く深く明確に知り理解するからこそ、「漢字を深く学べて」(No.22) とか「納得する力」(No.16) といった言葉も出てくるのであろう。「納得」や「得心」や「会得」の「得」という漢字は、成り立ちとしては、つくりの「導」が「貝」と「寸(手)」の会意文字で、手で貝(財貨)を取る様子であり、それに「彳(ゆく)」をつけ、出かけていって物を手に入れることを表わす(cf., 藤堂編, p.444)。そこには、出かけてゆく(彳)とか、手でつかみ取る(導)といった、行為者の能動性が含まれている。

「辞書を引こうとする力」「漢字を知ろうと思う力」(No.25)や「見つける力」(No.26)といった言葉にも、児童の能動性や積極性、つまり漢字を見つけ調べ知ろうとする意志の強まりが表現されている。

さらに、複数の漢字の同一性と差異性への認識力の向上を表現している回答もある (No.22～24)。例えば、1回目授業で早くも児童が指摘した気づきだが、「鯛」と「鯖」の共通性と差異性である。2回目授業では、「鯛」は魚へんに「平」と書くが、ヒラメという魚はひらたい形をしているので、つくりが「平」になっている、と述べた児童がいた。この児童のなかでは、「鯛」という漢字が指示する対象の表象(形状)と、「平」という漢字の意味とが、多元的なネットワークを形成している。

また、「鯉」の音読みは「リ」、「鮫」の音読みは「コウ」であり、「鮭」の音読みは「ケイ」なので、ある漢字の音読みはつくりの音読みと同じケースがある、と指摘した児童もいた。これは文字のつくりと音の法則性

への気づきである。児童の中では、漢字をへんとつくり分解し(鯉=魚+里)、つくりの音読みを抽出し(里=リ)、その音読みを分離前の統合された漢字の音読みへと適用し「鯉=リ」、それを他の漢字(鮫や鯉)に転用し法則として一般化する、という複雑な認知能力が働いている。

2回目授業ではさらに、「甲」「由」「申」「田」のように、小さな違いで意味や読みが異なるとの指摘もあった。児童の観察力もいっそう細やかになっている。

何より、「漢字を面白いと思える力」(No.27)とか「漢字を知ることの楽しさ」(No.28)とかの回答は、「辞書引き学習で児童たちは漢字で哲学し始めている」との仮説を支持する定性的データである。「疑問を、発見できる力」(No.23)も関連する省察である。「疑問」は「問い」とも「不思議」とも言い換えることができる。プラトンやアリストテレスが記したように「哲学の始まりは不思議・驚嘆にある」⁸ならば、児童たちはやはり哲学し始めているのかもしれない。漢字を面白いと感じ、漢字やその学習をいっそう好きになり($d=0.75$)、漢字に不思議を感じ、漢字を知ることを楽しむことで、つまり漢字で哲学することで、上記のような意志が発揮され、認知能力や観察力が自ずと育っているのかもしれない。

11. 結語と今後の課題

以上、小学4年生のクラスで実施した辞書引き学習の研究実践とその分析により、辞書引き学習の様々な効果が、定性定量双方のデータから明らかになった。既に述べたこれらの効果については、改めて繰り返さない。これらの効果を集約する仮説として、辞書引き学習によって児童生徒は、愛・知(philo-sophia)という意味で、漢字を哲学し(philosophize)始めているとの知見に至った。この仮説を実証してゆくことが、今後の課題である。

今回は短期の研究実践であったが、中長期の取組でどうなるかも検証したい。また小学4年生以外の学年や中学生や高校生ではどうか、さらに国語辞典や英語

辞典ではどうかも知になるところである。

こうしたリサーチ・クエスチョンが次々と出てくるのも、辞書引き学習が簡便でありながら、魅力と可能性に満ちた学習方法であるからに他ならない。実践者には、この学習法を、ぜひ自身の教室で試していただきたい。

【付記01】本研究は、科学研究費助成事業、基盤研究B「学力/非認知能力を効果的に育成する教育リーダーのデータサイエンス」(2023-2025年度、課題番号:23H00921、代表者:田端健人)の研究成果の一部である。

【付記02】定性分析は第1著者、定量分析は第2著者が主に行った。

引用文献

- アリストテレス(1968)全集 12一形而上学一, 出隆訳, 岩波書店。
深谷圭助・吉川龍生・王林鋒・関山健治・高原おる・赤嶺祥子・仲山恵美子・西原啓世(2024)日本の中学校英語科における辞書引き学習実践—石垣市立I中学校の場合—, 現代教育学部紀要, 16, 27-37。
深谷圭助・吉川龍生・王林鋒・関山健治・廣千香・水本良恵(2023)中学校英語科における辞書引き学習実践に関する研究, 現代教育学部紀要, 15, 51-61。
深谷圭助・吉川龍生・関山健治(2022a)イギリスの公立小学校における辞書引き学習の導入と教師の学び, 現代教育学部紀要, 第14号, 27-35。
深谷圭助・吉川龍生・王林鋒・関山健治(2022b)イギリスの小学校英語教育におけるJB(辞書引き学習)モデル導入事例に関する考察, 複言語・多言語教育研究, 8(0), 151-160。
深谷圭助(2018)子供と言葉の出会いに関する国際比較研究—イギリスと日本における「辞書引き学習」の導入事例を中心に—, 現代教育学部紀要, 第10号, 47-59。
Hattie, J. (2023) *Visible Learning: The Sequel*. Routledge.
王林鋒(2024) Collaboration between Teachers and Researchers in Educational Action Research: The Case Study of the “Jishobiki” Model in EFL Classroom. 大阪教育大学紀要 総合教育科学, 72, 133-144。
国立教育政策研究所編(2021) TIMSS2019算数・数学教育/理科教育の国際比較, 明石書店。
プラトン(1980)全集 2—クラテュロス テアイテトス—, 水地宗明・田中美知太郎訳, 岩波書店。
藤堂明保編(2023)例解学習 漢字辞典 第9版新装版, 小学館。
荻野友範, 吉川龍生, 深谷圭助(2022)高等学校の中国語授業における辞書引き学習導入実践—紙の辞書とオンラインツール活用の試み—, 慶應義塾外国語教育研究(慶應義塾大学外国語教育研究センター), 18, 41-66。

8 「実にその驚異(タウマゼイン)の情(なさけ)こそ知恵を愛し求める者の情なのだからね。つまり、求知(哲学)の始まりはこれよりほかにはないのだ。」(プラトン, 1980, p.220)「驚嘆することによって人間は、…知恵を愛求し(哲学し)始めたのである。」(アリストテレス, 1968, p.10)「驚異(タウマゼイン)」の原語ギリシア語は θαυμάζειν であり, wonder(不思議)とも英訳される。