

全ての子どもが自ら言葉を獲得し考えに生かす姿を求めて —言葉のつまずきの集積・分析から手立ての構築—

保坂 由紀子 (M19 EP019)

1. 研究の目的と背景

(1) 研究の目的

本研究は小学校の授業場面における言葉のつまずきを分類し、その分類に対して一つ一つの要因を明らかにすることを目的とする。見えにくいつまずきに対しての感覚的な見取り、こうすれば何とかなるのではないかという経験に頼るところが大きかった手立て。多くの学習場面で見られるこの状態からの脱却の一手として、教師がどのような手立てを講じるべきかという方策、そして子どもたちがつまずいた言葉を共有し、皆が同じ土俵の上で学びに生かす方策を構築する。

(2) 目的設定の背景

小学校での実践の中で、文章を読んでもわからないところがわからない、読むことができていないのに、問われたことに答えられないという児童の姿を目の当たりにすることがある。このような児童の姿から、音読をしたり、大まかなあらすじを掴むことができていたりするのに、文脈全体の理解ができていないのではないかというジレンマにも似た課題を感じていた。そこには、言葉のつまずきが隠れており、それを解決することにより初めて子どもは思考することができるのではないかと考えた。これまで読めることを前提にした指導が行われてこなかったか、その中に授業者及び学習者自身も気づかない言葉のつまずきはなかったか、そのために正しく理解することができていたのだろうかという疑問が浮かび上がってくる。

中央教育審議会答申（2016）においても文章を正しく理解し、自分の考えの形成に

生かしていけるようにすることについて言及している。

そこで、本研究では経験則に頼らず、学習場面において何が子どもたちをつまずかせているのかということを明らかにしていく。それが、子どもの学びを保障することへ繋がることを仮説とし、本研究を進めていくものである。

まず、学習場面における言葉のつまずきを集積し、そこで得られた事例を分析することで、手立てを構築する。これらにより、全ての子どもが自ら言葉を獲得し考えに生かす姿を目指したい。

2. つまずきの集積、分類

連携協力校及び東京都、神奈川県をはじめとした県内外の小中学校15校の授業を観察した。さらに、先行研究を分析し、言葉のつまずきについての事例を集積して、表1のように分類した。

表1 言葉のつまずきカテゴリー

語彙	A	オノマトペ	語彙	H	要点 (キーワード)
	B	意味が広い			
	C	日常でふれない	文	I	能動態、受動態
	D	学習用語		J	文節からの予測
	E	言い換え	知識	K	段落相互の関係
	F	複数の解釈 ①日常とのずれ ②迷う	経験	L	知識や経験の差
			表記	M	表記①違和感
G	言葉のストック			N	表記②敬語

注：筆者作成

観察により、学習者である子どもの言葉に

対しての理解が伴っていない場面を見取り、その状態を言葉によるつまずきが起きていると判断し、事例を集積した。全体だけでなく、ごく一部の子どもがそのような状態である時も言葉のつまずきが起きていると判断した。その事例の性質から14の分類に分けられる。以下にそれを示す。

どのようなつまずきなのか … つ
言葉のつまずきが起きていた場面 … 場
つまずいていると判断した理由 … 判

【A：オノマトペ】

固有の感覚を他者に伝えることができる一方、細かな部分が伝わらないつまずき

事例1：

場 体育科マット運動の取り組みにおいて、児童同士が互いにアドバイスをしていた。

「ずりっとやって、ひざをギュッと」
「ごろっとお尻が上がらなくて」

判 話し手の子どもは、身振り手振りを合わせてオノマトペを用いて説明していた。聞き手の児童は、いくつかの動作をしながら、「ずりっと」や「ごろっと」が示すものを習得しようとしていたが、納得に至ることができず、話し手があきらめてしまった。感覚的な部分は伝わるものの、具体的に細かな部分を共有することができず、ずれを生んだことで理解に至らなかったことから、言葉のつまずきがあったと判断した。

事例2：

場 国語科ひらがなの指導において、授業者が点画の終筆を確認する際に用いた。

チョン（はね）、シュッ（はらい）

判 全体指導の後、個別に書き取りをする時間が設けられたが、その際に、はね、はらいが十分でない児童が数名見られた。オノマトペから受け取る感覚は個々にずれがあるため、その感覚と実際の動きが結びついていなかったと判断した。

【B：意味が広い】

明確に伝えることができず、受け手の理解にずれが生じるつまずき

表2 つまずきの場面等B

教科	つまずきの言葉	表出者・表出媒体
各教科	すごい やばい	児童
国語	考えをまとめる 大事だと思う所	授業者

注：筆者作成

【C：日常でふれない】

生活の中でふれる機会が少なく、理解が不確かになってしまうつまずき

表3 つまずきの場面等C

教科	つまずきの言葉	表出者・表出媒体
算数	ともなって ～あたり もとにする	教科書 授業者
国語	多様、獲得、独自（漢語） 垂れ下がる（複合動詞）	教科書

注：筆者作成

【D：学習用語】

求められる視点で考えることができないつまずき、及びそこから派生するつまずき

表3 つまずきの場面等D

教科	つまずきの言葉	表出者・表出媒体
算数	逆数 整数	教科書 授業者
国語	曲想 旋律 ひびき	教科書 授業者

注：筆者作成

【E：言い換え】

受け手のその言葉へのイメージや受け取りが散漫になり、曖昧さを生むつまずき

事例1：

場 算数科比例の学習において、ともなってかわる2つの量を確認する際、児童に対して授業者が次のように言い換えをした。

「ともなって」

→同じように、関係性、同じかわり方

【判】授業者が児童の実態に合わせて様々な言い換えをしたが、それらの言葉を用いても児童の反応はほとんど見られなかったことから、つまずきがあったと判断した。

事例 2：

【場】国語科の説明文の学習において、共感したところに線を引く活動を行う際、「共感した」という言葉に対しての児童の反応が薄かったことから、授業者が次のように言い換えをした。

「共感した」

→同じことを思った場合、好きなところ

ぼくも同じだ、気に入ったこと

1 番気に入ったところ

1 番すごいと思ったところ

【判】言い換えられた言葉をもとに児童の動きが活発になった様子が見られなかったこと、何名かは活動に取り掛かれなかったことから、つまずきがあったと判断した。

【F：複数の解釈 ①日常感覚とのずれ】

【つ】子どもの日常感覚と、学習上の意味が異なるため異なった解釈をしてしまうつまずき

事例 1：

【場】理科 魚のたんじょうの学習において、「野生の魚は何を食べているのだろうか」という問いに対して、児童が次のように回答した。

くいもん、微生物、小さい魚、フン

こけ、海藻、昆虫、死骸

【判】野生の魚という表現に対しての児童の認識について、授業後児童に 2 点聞き取った。

野生とは…森に住んでいる

山にいる、わからない

野生の魚とは…カジキ、まぐろ、

海とかにいる魚

野生は、人間に養われていない状態のことを指すが、児童の認識とずれており、授

業者や教科の意図する「野生」と児童の「野生」の認識がずれたままになっていたことから、つまずきがあると判断した。

事例 2：

【場】社会科の教科書において、「立ち上がる」「任務にあたる」「あげる」という言葉が使用されている。

【判】児童にとっては、「立ち上がる」は言葉の意味のまを受け止める。しかし、ここでの意味は「決起する」である。「あたる」も、物が衝突する意味の受け取りが強い。新出の固有名詞などに関する意味調べを並行して行う学習は目にするが、これらの言葉は見過ごされがちである。そのことから、ここにつまずきがあると判断した。

【F：複数の解釈 ②迷う】

【つ】どの言葉なのか迷ってしまったり、誤った解釈をしてしまったりするつまずき

表 4 つまずきの場面等 F

教科等	つまずきの言葉	表出者・表出媒体
社会 3, 4 年	たずねる	教科書
	訪ねる 尋ねる	授業者
国語	つとめる	教科書
	務める 努める 勤める	授業者

注：筆者作成

【G：言葉のストック】

【つ】安易にまとめられた言葉を使用することにより、曖昧さが生まれるつまずき

【場】朝の会で一日のめあてを決める際、児童から出されためあては「〇〇を頑張る」であった。帰りの会では、めあてを守れたか否かについて自らを十分にふりかえる姿が見られず習慣的に手を挙げていた。

【判】帰りの会でめあてに対しての自らの取り組みを振り返ることができなかったことから「〇〇を頑張る」というめあてについて、何をどのようにするのか具体的な姿を考えずに一日を過ごしていたことがわかる。児童

に言葉のストックが少ないために「頑張る」という安易にまとめられた言葉が児童から頻繁に表出されることが要因であると考えられる。そこに、つまずきがあると判断した。

【H：要点（キーワード）】

何が書かれているのか、キーワードに着目して読むことができないつまずき

事例1：

国語科で大事なところに線を引くという活動において、キーワードへの着目にばらつきが見られた。

3つのキーワードに線が引けていた児童は学級の3割にも満たなかった。ほとんどの児童が2つにとどまっていたことから、キーワードに着目できないつまずきがあると判断した。

事例2：

尾括型に改訂した新聞の記事を基にした自作プリントに取り組んだ。

内容 題名を付ける

内容を要約する（100字程度）

興味を引き付けるための一行目の問いかけの文に引きずられ、題名をその問いかけの内容にってしまった児童が学級の3割いた。その一文を除き、すべての文で題名に関わる言葉について書かれているにも関わらず、中心となるキーワードに着目することができていなかった。また、要約した文章の内容に具体的な事例が書かれており、まとめが書かれていないなど、核心に迫る視点で読むことができていない児童が多数おり、題名および要約が適切にできていたのはおよそ3割であった。そのことから、キーワードに着目できないつまずきがあると判断した。

【I：能動態，受動態】

同義文であると捉えることができないつまずき、及び、深い理解に至らないつまずき

社会科のあたたかい地方の気候と暮らしの学習において、沖縄の建物の上にタンクが設置されていることに対して授業者の問いかけがあり、その回答の根拠を教科書から見つけるという活動が行われた。

授業者の問い「なぜ水に困っているの？」

教科書では、「水不足に悩まされることもありました。」と表記されている。その部分に約2割の児童が線を引くことができなかった。特に自然災害等については受動態で表されることが多いが、困っていることと悩まされていることの感じ方の違いもあるように、能動態と受動態で書かれた文を同じ意味だと捉えることができないつまずきがあると判断した。

【J：文節からの予測】

文章全体の理解が浅くなってしまうたり、理解に時間がかかったりするつまずき

表5 つまずきの場面等J

教科	つまずきの言葉	表出者・表出媒体
国語	～なのに、たしかに、もちろん、しかも	教科書 授業者
理科	～以外は	配布物

注：筆者作成

【K：段落相互の関係】

文章全体の解釈や理解が曖昧になってしまうつまずき

表6 つまずきの場面等K

教科	つまずきの言葉
国語	形式段落 意味段落 文の構成 はじめ 中 おわり

注：筆者作成

【L：知識や経験の差】

言葉にふれる機会や経験の差から、読むことや理解することが困難であるつまずき

事例1：

場音楽科の歌唱指導において、授業者から音階をハミングする指示が出された。

判ハミングという指示に反応がなく、授業者が鼻歌と言い換えたが、児童が腑に落ちる様子はなかった。そこで、「あーとかうーとかいう」という言い換えを行った。ハミングする、鼻歌を歌うといった経験や知識がないために、初めて触れた言葉に対する理解にも差が生じた。国語や社会等で辞書を用いて、初めて出会った言葉や理解できない言葉を調べていたが、その言葉を文脈の中で使うことができるかという点において、経験や知識の差が影響していた。

事例 2：

場社会科のテストで、次のような問いが出された。

食糧自給率は、国内で（ ）された食料のうち、国内で（ ）される食料のことである。【競争、生産、消費、輸入】

判正答 3 割、誤答 6 割、無回答 1 割であった。誤答の偏りはなく、文章全体の理解ができなかったことが要因であると言える。この文章では、「～のうち」という表現があり、その意味がわからなければ文章全体の理解は難しい。「～のうち」という表現に触れたことがある、または使ったことがあるなどの経験や知識が大きく関わってくる。このことから、ここに経験や知識の差によるつまずきがあったと判断した。

【M…表記 ①違和感】

つ表記された文に違和感があるつまずき

表 7 つまずきの場面等M

場面・表出媒体	つまずき
業者テスト	名前をたのむ
児童の呼びかけ	水筒を飲む
教科書	あたえる ふれている 実験の説明：操作と状

	態が入り混じった表記
--	------------

注：筆者作成

【N：表記 ②敬語】

つ理解が難しい敬語を多用した教科書の表記よるつまずき

表 8 つまずきの場面等N

表出媒体	つまずき
教科書	教えてくださいました。 教えていただきました。 もらいました。 うかがったりしました。

注：筆者作成

4. つまずき解消へのアプローチ

つまずき解消に向けた視点として、大カテゴリーごとにアプローチを検討する。

（1）語彙のつまずきへのアプローチ

語彙のつまずきに対しては、学習者が言葉に立ち止まれるように、板書及び掲示物を活用する。

① アンケート調査より

授業者がどの言葉につまずきやすいのかということ把握しておく必要があることから各教科を専門的に研究している国立大学附属小学校に勤務する 13 名の教員を対象につまずき【B:意味が広い】【C:日常でふれない】【D:学習用語】【F:複数の解釈】について、語句のアンケートを行った。（R1, 10～11 月）ここでは、230 もの語句が挙げられた。

② 文献調査より

【A：オノマトペ】は、特に低学年での指導や子ども同士が伝え合う場面で多用される。擬態語の使用頻度について、話し手が大人の場合、大人より幼い子どもに対して使われる割合が高いと今井むつみ他（2007）も指摘している。授業者は、低年齢児に対して伝える際に、オノマトペが多用されることや、使用することの長所、短所を意識して用いる必要がある。また、認識のずれが生じることを利用し、個々の語句からのイメージを

共有し、価値づけることで、【G：言葉のストック】を増やすことができる。【G：言葉のストック】では、ただ単に言葉のシャワーを浴びせればよいということではない。多くの学習において、辞書引きが行われているが、本研究内で児童に行った調査で使用可能な表出語彙が少ないことが明らかになっている。小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 国語編（2018）では、語彙を豊かにすることが知識・理解の内容として明記された。また、そのために語句の量と質の両面から充実させる必要性も述べている。このことから、語彙の拡充が喫緊の課題であることは明らかである。語句をまとまりや関係、構成や変化について理解できるようにする必要があり、語句を概念に対応づけるという点において今井むつみ他（2007）の論考と重なる。

③ 語彙のつまずき 具体的例

「くふう」「さかん」について考察していく。社会科の教科書では、2つの言葉が多用されている。これらが学習課題に含まれた時、その具体的な内容を想起できていないのではないかと疑問に感じる。「米づくりのさかんな地域とはどんな地域であるか」という問いに対して、作付面積、生産量、収穫量、生産者数等、様々考えることができる。溝上泰 他（1996）では、このような言葉を難用語とし、指し示す概念や機能が広く、抽象度が高い言葉が社会科ではよく使われていることを指摘している。また、同じ用語でも他の教科で使用するよりも、社会科では難用語に成り得る可能性を述べている。片上宗二（2013）でも、同じく「くふう」や「さかん」などの言葉について言及している。

④ アプローチの方策

難用語など、立ち止まらせたい言葉について、次のようなアプローチをする。

（i）立ち止まりたい語句を学習者が自分の言葉に置き換える。その際、その置き換えた語を授業者は板書し、児童が視覚的に認識し

やすいようにしていくことで、語句を概念に対応づけられるようにする。そこでまとめたものについては、掲示物として集積し、語句を学習のヒントとして子どもが活用できるようにストックしていく。

（ii）（i）で作った語句のストックを用いて、学習において具体的な場面に当てはめて学習者である子どもが自分の言葉として発信する。

また、（i）において、授業者が学習者の理解が困難だと判断した際、多くの言い換えをすることで、【E：言い換え】のつまずきが起こりやすいことから、立ち止まらせたい語に対しての認識をしておくこと、どのように言い換えればよいかを予め持っておくことが必要となる。

（2）文のつまずきへのアプローチ

文のつまずきについては、取り出して指導を行う。なお、この考えのきっかけとなったのは、リーディングスキル（以下RS）である。RSは「係り受け解析」「照応解決」「同義文判定」「推論」「イメージ同定」「具体例同定」の6項目からなる。

① RSと学習指導要領との関わり

RSの6項目と学習指導要領、知識及び技能の（1）及び、思考力、判断力、表現力等のC読むことの説明的文章の指導事項と照らし合わせ、教科の内容とRSの関わりを考える。

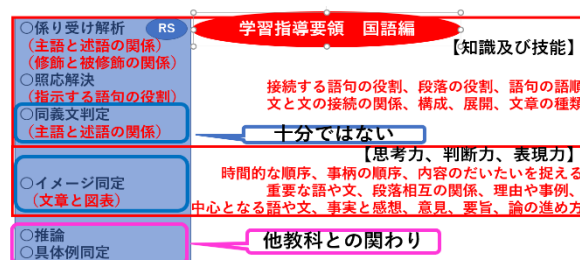


図2 学習指導要領 国語編とRSの関わり

注：筆者作成

「係り受け解析」「照応解決」「同義文判定」「イメージ同定」については、教科の指導事項との重なりがあり、教科の学習として

ダイレクトに育むことができる。しかし、「同義文判定」と「イメージ同定」については、取り上げられる回数も少なく十分とは言えない。また「推論」「具体例同定」は、理科や社会等他教科の中で育まれる機会が多いと考察する。

② 文献より

鈴木一史（2019）は「語句を『与えられる』ということは、単に言葉を覚えるだけでなく、その言葉に含まれる概念や移行方法までも同時に獲得すること」と述べている。文節からの予測についても、語句を単体として学習するのではなく、文脈の中でその力を育成することでその概念や移行方法、文の構成を考える力を獲得することが期待される。

③ アプローチの方策

教科の中でダイレクトに十分に育むことのできないスキルの育成について、国立情報学研究所と共同で研究を進めている埼玉県公立小学校での取り組みを参考に、モジュールタイム等を活用した取り出し指導が有効ではないかと考える。

（3）経験・知識の差によるつまずきへのアプローチ

教科で育まれる、知識及び技能、思考力、判断力、表現力の全てを包括する取り組みとして、要約の取り組みを行う。

① 実践より

児童が学びを生かして読めることをねらいとして子ども新聞を用いた自作教材を開発した。具体的には、文章を尾括型に改訂し要約と内容に相応しい題名を付けるというプリントを作成した。しかし、十分な結果は得られなかった。実態に応じて、スモールステップで取り組む必要があることが分かった。

② 具体的なアプローチ

ふさわしいと思う題名やキーワードを選択肢の中から選ぶなど、複数の力を必要とする要約という取り組みであるからこそスモールステップでの取り組みを進めていく必要があ

る。不要なものが含まれた複数のキーワードの中から必要な言葉を選択し、自分の言葉でまとめていく取り組み等スモールステップで着実に力を育んでいく。

（4）表記のつまずきへのアプローチ

表記のつまずきについては、授業者が教科書等の表記を批判的な見方で確認をする。

① 表記分析

【M：表記①違和感】のつまずきは、理科の植物の発芽、成長の学習において顕著に見られた。条件制御の実験の記述が、学習者の操作と対象の状態の入り交じった表記となっていた。各出版社の表記を確認したところ6社中5社がそのような表記であった。

表6 教科書の表記

	東京書籍	大日本図書	教育出版	信州教育出版社	学校図書	啓林館
水	あたる あてない	しめさせる ふれたい	あたる あてない	あたる あてない	あたる あてない	あたる あてない
空気	ふれている ふれていない	ふれている ふれていない	あたる あてない*	ふれる ふれない	あり なし	ふれる ふれない
温度	まわりの空気の 温度と同じ 温度を低くする	室内（20℃くらい） 冷たいこの 中（5℃くらい）	このごろの気 温（部屋の 中） 冬のこの気 温	25℃くらい 5℃くらい	室内 冷たいこの中	あたたかいと ころ（教室の 中） 冷たい （冷たいこの 中）
日光	あたる あてない	あたる あてない	あたる あてない	あたる あてない	あたる あてない	あたる あてない



学習者の操作



状態

*ふれさせる ふれさせない 表記もあり

注：筆者作成

実験を操作する子どもの立場からすると、操作と状態の表記が入り交じることにより、気づかないうちにつまずいてしまう可能性がある。学習場面において、実験結果の予想をする際、児童が何を問われているのかわからず無回答である、もしくは求められる選択肢ではないものを回答していたものが多く見られた。【N：表記②敬語】は、社会科中学年の教科書において、施設訪問の単元で「うかがいました」「教えていただきました」等、敬語が用いられている。敬語は、小学校5年生国語科で学ぶ内容となっている。敬語の指導の実態として、ていねい語には馴染みがあ

るものの尊敬語、謙譲語には馴染みがなく、児童も難しさを感じている。児童を取り巻く環境として敬語に触れる機会も少なくなってきた中、馴染みの薄い理解が難しい敬語を多用した教科書の表記は、内容の理解を妨げるものになってはいないかという疑問がある。教科書会社によっては、ていねい語のみの表記で統一されているものもある。

② 具体的なアプローチ

子どもの言葉のつまずきを生み出す表記という視点から、学習に使う表現や語句に児童がつまずく要素がないかを検討することが必要である。

5. アプローチの視点

言葉によるつまずきの集積・分析を基に授業者側と学習者側の2つの視点から手立ての構築を行っていく。

(1) 授業者側のアプローチ

つまずきを起こさないための手立て

つまずきを解消するための手立て

(2) 学習者側のアプローチ

つまずきを認知し自己解決へ向かう手立て

自らの学習を振り返り、言葉のつまずきの要因を明らかにして次に生かす。つまずいた言葉をメタ認知し、立ち止まった言葉に対して、過去の経験を基に学習者自身が対処できるように、子どもの発言を掲示物として残す。さらに、掲示の形態を工夫し活用しやすいようにする。それが、子どもが自ら言葉を獲得し考えに生かす姿であり、本研究の目指すところである。

6. 成果と課題

(1) 成果

今回の研究を通し、学習の中に埋もれてしまっている言葉のつまずきを集積、分類し体系化することができた。一つ一つの要因を明らかにした上で、具体的なアプローチの視点を確立した。見えにくいつまずきに対しての

感覚的な見取り、経験に頼るところの大きかった手立て。これらの状態からの脱却の一手として、どのような手立てを講じるべきかという方策、そして子どもたちがつまずいた言葉を共有する方策を構築する土台ができた。

(2) 課題

事例数が少ないため、今後も事例を集積するとともに、カテゴリーの刷新を図る必要がある。また、つまずきの複雑に絡み合ったり、相互に関係したりする部分を明確にしていく必要がある。

7. 2年次へ向けての見通し

2年次は、今年度集積したつまずきの分析から、具体的な仮説を生成し、実践、検証していく。カテゴリーの汎用性を図るとともに、各カテゴリーの手立てについて、実践を重ねていく。さらに、学年を問わず実証できるかというところまで視野に入れて、今年度の研究を継続していく。

8. 引用・参考文献

鈴木一史(2019)『国語教師のための語彙指導入門』明治図書 . 54p

今井むつみ 針生悦子(2007)『レキシコンの構造』岩波書店

片上宗二(2013)『社会科教師のための「言語力」研究—社会科授業の充実・発展をめざして—』風間書房教育出版(平成27年版)『小学社会』3, 4年生

東京書籍(平成27年版)『新しい算数』1~6年生

文部科学省(2018)「小学校学習指導要領解説国語編」(平成29年告示)

文部科学省(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の改善及び必要な方策等について(答申)」中央教育審議会第197号

溝上泰 片上宗二(1996)『社会科授業を面白くするアイデア大百科20 社会科学習用語指導のアイデア』明治図書