

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－

教育学研究科 教育実践創成専攻 教科領域実践開発コース 初等教科教育分野 保坂由紀子

1. 研究の目的と背景

(1) 研究の目的

本研究は、生活及び学習場面において、どの程度子どもたちが言葉につまずいているかを明らかにすることを目的とする。その上で、どのような手立てが有効であるかを探る。

(2) 研究の背景

昨年度からの継続研究であり、本年度は2年次にあたる。研究の出発点は、学習場面で多々見られる「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、問われていることに答えられない」子どもたちの姿である。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、子どもたちは思考することができるのではないかと考えた。多くの場合、これらのような子どもたちのつまずきに対し、経験則をもとに様々な指導がされていることであろう。しかし、本研究では、経験則ではなく、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、そのつまずきに適した手立てを行っていくことが、子どもの学びを保障することであり、さらに、その手立てが、子どもたちが自ら言葉を獲得し考えに生かす姿へと繋がるものにしたいと考え、研究を進めることとした。

1年次は、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一つ一つの要因を明らかにし、手立ての方向性を定めた。

2年次となる本年度は、言葉のつまずきの中でも語彙のつまずきに焦点を当て、つまずきの実態を調査するとともに、より具体的な手立ての構築を目指した。

2. つまずきの定義・分類

目に見えないつまずきをどのように集積したのか。筆者が定めるつまずきの定義をまずは述べる。昨年度収集した言葉のつまずきでは、全て参与観察で得られた事例であるため、子どもたちの活動（思考）がストップした、または混沌とした言葉のやり取りが見られた場面において言葉のつまずきがあったと判断した。また、全体だけでなく、ごく一部の子どもにこのような場面が見られた場合においても言葉のつまずきがあったと捉えた。

収集した言葉のつまずきは、その性質から次のように分類した。（詳しくは、昨年度の報告書を参照。）

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 経験	K	段落相互の関係
	F	複数の解釈 ①日常とのずれ ②迷う		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

保坂（2020）教育実践研究報告書

3. 研究の方法

(1) 調査方法

生活及び学習場面において、どの程度子どもたちが言葉につまずいているかを次の方法で調査する。

調査対象：公立小学校第4学年

（図工と理科を除く全教科）

調査期間：令和2年6月から10月

調査内容：言葉のつまずきが見られた場面において、その言葉を集積すると

もに、子どもたちに次の3観点で自己判断してもらう。

3 観点 ■ わからない
 ■ 言いかえることができる
 ■ 使うことができる
 (他の文脈で使うことができる。)

(2) 観点設定の意図

甲斐 (2020) では、児童の語彙習得のメカニズムを5つのステップで示している。

- ① 進出語句とのであい
- ② 語の様々な面の学習
- ③ 理解語彙として学習
- ④ 認識・想像・思考
- ⑤ 表現語彙として習得

この中の③理解語彙と⑤表現語彙のステップに着目し、③については「言いかえることができる。」⑤については「使うことができる。」という指標を示し、子どもたちの言葉のつまずきの度合いを測ることとした。

4. 結果と考察

この調査では、実は多くの子どもたちが言葉につまずいていることが明らかになった。

つまずきがあったと判断し集積した言葉 (順不同) *46 語 (3 観点での判断は 38 語)

音声 パステルカラー しゃんとする あらたまった気持ち 型にそう 区別する うねる ほとばしる のたうつ 百姓家 菜種 かじ屋 髪をすく よそいき ぐずぐず 床につく ぬすびと うら戸口 あわれ ひきあわない ふみふみ行く うめあわせ 通いあう 修復 風合い かわいらしい たくましい もとにする 処理 清掃 人間の手が入る 手入れ 荒れる 深刻 上流 減災 本拠地 五分五分 流産 うやまう たたえる 苦笑い 持参 気分 響き あるいは

(1) どの程度言葉のつまずきがあるのか

① 分析事例

言葉のつまずき : 処理

表出場面 : 社会

つまずきを表出した児童 : 1 人

3 観点分類

■ わからない : 4 人

■ 言いかえることができる : 4 人

■ 使うことができる : 0 人

手を挙げなかった子ども : 12 人

言葉につまずいているか否かを「■ 言いかえることができる」の指標を用いて判断した。

つまずき言葉の分析



図1 言葉のつまずきの分析①3 観点

「処理」という言葉について（図2 参照）

- 理解していた子ども … 4人
（言いかえることができる）
- つまずきを表出した子ども … 1人
- つまずきに気が付きながら
通り過ぎた子ども … 3人
- つまずきに気づかないまま
通り過ぎた子ども … 12人

「処理」：社会

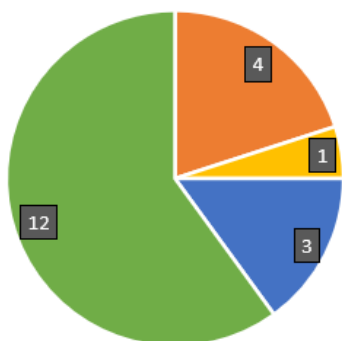


図2 言葉のつまずきの分析②処理

② 総合分析 (図3 参照)

3 観点で判断した 38 語

- 理解していた子ども … 17%
（言いかえることができる）
- つまずきを表出した子ども … 5～10%
- つまずきに気が付きながら
通り過ぎた子ども … 26%
- つまずきに気づかないまま
通り過ぎた子ども … 47%

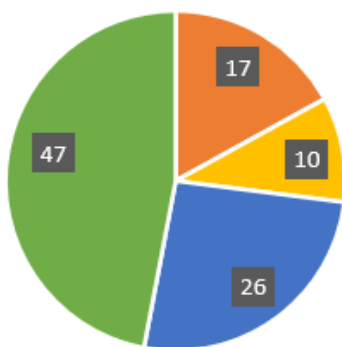


図3 言葉のつまずきの分析③総合

言いかえることができることを理解できているとした時、言いかえることができると答えた17%以外、83パーセントは大なり小なりその言葉につまずきがあったと考えられる。そのうち、言葉のつまずきを自ら表出した子どもは5～10%。つまり、その言葉がわからないまま通り過ぎた子どもが73～78%もいたことになる。一般的に、1割わからない言葉があると、文章全体の意味を理解することが難しいと言われている。このように、授業者も学習者も自覚しないまま、言葉のつまずきに立ち止まらず通り過ぎてしまう場面が積み重なり、わからないところがわからないという状態を生み出してしまうと考えられる。

この調査から得られた結果の1つ目として次のことが言える。

○表に現れない言葉のつまずきが多い

- ・子どもたちが言葉のつまずきを表出しない。
- ・言葉のつまずきに気づいていない。

○言葉に立ち止まらない子どもが多い。

- ・言葉を受け流してしまっている。

(2) 言葉のつまずきの表出場面

この言葉のつまずきを収集した場面を分析すると、図4の通りになった。調査対象に偏りがあるものの、国語や社会科に言葉のつまずきが多い。音楽や体育については、その言葉自体はわかるものの、捉えが曖昧な傾向がある。

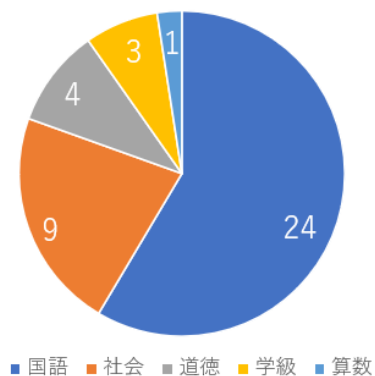


図4 言葉のつまずきの表出場面

① 事例

音楽で見られた言葉のつまずき

【曲の気分】

まずは、気分という言葉につまずきを見せた子どもたちであったが、気持ちと言いかえることにより、楽しい、悲しい、ハッピーなどの実感ある自分の言葉に表すことができた。その上で、教科書に表記されている『曲の気分を感じ取って、明るい声で歌いましょう』を問うと、やはり数名の子どもたちは戸惑っている様子であった。曲も気分もわかるのに、『曲の気分』という表現は子どもたちには馴染みがないために、すんなりと受け止めることができないのであった。

この『曲の気分』という表現は、学習指導要領においても明記されている。曲想の解説として次のように示されている。『「曲想」とは、その楽曲に固有な気分や雰囲気、味わい、表情を醸し出しているものである。』高学年の教科書では、曲の気分という表現ではなく、曲想と表されているが、曲の気分、雰囲気、味わい、表情を醸し出しているものを捉えるのは難しい。

調査から得られた結果の2つ目として次のことが言える。

○教科によって言葉のつまずきの量や内容に偏りがある。

- ・国語は新しい言葉との出会いによるつまずき。
- ・社会は漢語による表記や意味を広く捉えてしまう言葉によるつまずき。
- ・体育や音楽はオノマトペや言葉の組み合わせによるつまずき。

5. 言葉のつまずきを解消するための

アプローチ

(1) 授業者がつまずきを知る

授業者も子どもたちも言葉を曖昧に捉えたまま流してしまっている現状から言葉に敏感になり立ち止まることができる状態へと変えていくためには、まずは、授業者が学習及び生

活場面において多くの言葉のつまずきがかくれていることを知る必要がある。また、そのつまずきの要因を知らなくてはならない。筆者の体感ではあるが、昨年度つまずきの集積・分類をすることにより、様々な場面で起こるつまずきへの気づきが多くなったと感じている。その視点で捉えることができてこそ、言葉のつまずきを子どもが自ら言葉を獲得し考えに生かす姿へと繋げるチャンスへと変えることができると考える。昨年度の“言葉のつまずき”の収集の際、表1で示した分類のうち、単体で起きているものもあれば、同じ場面に複数の言葉のつまずきが認められたものもあった。見えにくい言葉のつまずきが複数同時に起こることにより、さらにわからなさを見えにくくしている現状があると考えられる。だからこそ、生活及び学習場面において言葉のつまずきがあるということを授業者がしっかり理解しておく必要があるのだ。

(2) 言葉のつまずきを子どもたちと共に集積し、解決していく

第3章の調査において言葉のつまずきを集積する際、適宜解決も図ってきた。その中で次の3つの事例を考察していく。

① しゃんとする

表出場面：朝の歌

「しゃんと胸をはっている」

解決方法：

a 前後の文脈から考える＋動作化

「『胸をはっている』から、こんな感じ」

b 言い換える

「自信がある」「立派な感じ」

c 辞書で調べる

・ きちんとして乱れないさま

・ 年をとっても元気な様子

澁谷（2007）

② 持参 輪奏

表出場面：社会 音楽

解決方法：訓読みをしたり、同じ漢字が用いられている熟語を考えたりするなど、漢字から推測する。

持参→持つ 参る

輪奏→輪 演奏

② 下流

表出場面：社会

解決方法：訓読み 絵を描く

①しゃんとする では、a b の解決を図っている場面において「そうか」と子どもたちが口にする様子から腑に落ちたのだと推察することができる。c の辞書引きでは、言葉としての難しさはなかったのだが、a b で見られたような腑に落ちる様子は見られなかった。

②持参 では、“持つ”“参る”という訓読みをすることで、より身近な言葉として受け止めている様子が見られた。また、輪奏では、“奏でる”という訓読みは未習のため出てこなかったが、「輪と演奏するだから、丸くなるように何か楽器で演奏すること。」という推測をしていた。

③下流では、②の解決方を用いて、「下」「流れる」という推測の後、「上流という言葉聞いたことがあるから、こうではないか」と絵を描き視覚的に表して推測していた。（図5）

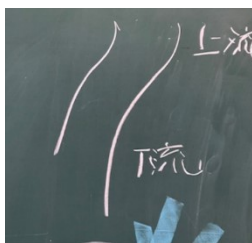


図5 絵を描く

これら3つの事例から、子どもたちがより身近な言葉で表現したり、置き換えたりして、実感のある言葉に結びつけることが言場のつまずきの解決には不可欠であることがわ

かる。これは、①しゃんとする のc辞書引きで見られた腑に落ちていない様子からも見て取れる。子どもたちは、言葉に対して自分なりのイメージやそれに伴った体験を持ち合わせている。この自分なりに持ち合わせた体感からくるイメージと結びついた時が腑に落ちる状態だと考えられる。辞書

引きで得られた「きちんとして乱れないさま」は、体感からくるイメージとの結びつきがなかったため、腑に落ちなかったのである。多くの学習場面で辞書引きが行われているが、子どもたちが言葉を獲得するためには、定義的情報だけでなく体感からイメージとの結びつきとの両面から捉えていく必要があると考えられる。そうすることで、新たな言葉が、自らが持つ言葉のネットワークへ位置づけられるのである。

さらに、言葉のつまずきや解決方法を集積し掲示物などでいつでも見える形にしておくことで、子どもたちの姿が変わってきた。

（図6）

わからない言葉に出会った時、“わからない”と口に出す子が多くなったのである。また、その“わからない”に対して、それまで積み重ねてきた解決の方法を試そうとする姿も見られた。（図7）

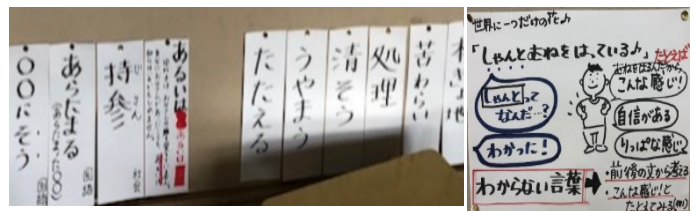


図6 “言葉のつまずき”及び解決の掲示物



図7 掲示物を使い解決を図ろうとする姿

(3) +αの取り組み

個々の持つ言葉の量を増やす

子どもたちがどのくらい言葉を獲得しているのかということを明らかにするため、次の

図8 性格を表す言葉

この調査で明らかになったように、個々が持っている言葉の量に差が見られる。言葉のつまずきに対する能動的な取り組みとして、言葉の量を増やすという視点で考えていく。

平成 28 年教育課程部会 国語ワーキンググループでは、学力差と児童の語彙の量と質の差の関係や思考を深めたり活性化させたりするための語彙を豊かにする必要性について指摘している。そして、新学習指導要領では『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』とし、知識及び技能に明記され、語彙を豊かにする指導の改善・拡充がされた。さらに、各学年において指導の重点となる語彙のまとまりを示すとともに、語彙への理解を深める指導事項を系統化して示した。しかしながら、語彙は幅広く、どのような語彙を習得してかなければならないのかという具体的なものが見えてこないのが実情である。語彙を豊かにすることを目的とする一般書 4 社の掲載語彙を比較すると、あ〜こを頭文字とする 1175 の語彙（4 社合計）のうち、4 社が共通して掲載していたものは 1、3 社の重なりが 10、2 社の重なりが 187、単独掲載が 977 であった。圧倒的に単独掲載が多く、身に着けさせたいと考える語彙が多様であり、語彙が体系化されていないことの表れであるといえる。先述した甲斐（2020）は語彙習得のメカニズムにおいて『いずれも、ある学年段階では、理解語彙に属して、学年が上になれば表現語彙に定着することになる』としている。語彙が体系化されていない現状において、この習得のメカニズムからこぼれ落ちてしまった言葉はどうしたらよいのか。

こぼれ落ちてしまった言葉と出会いなおすための取り組みとして神奈川県公立小学校高学年での次の取り組みを参考にする。

- ・動詞、副詞、形容詞の 3 つの組み合わせで言葉を提示する。
- ・子どもたちはそれら 3 つの言葉を用いて短文を書く。
- ・全員が発表する。

この方法に沿って取り組んだところ、全員が発表する場面において、知っているけれど使い方がわからなかった言葉や、細かな描写をするための表現を増やす機会としての新たな可能性が見えた。取り組みの内容は次の通りである。

対象：公立小学校 第 4 学年 1 クラス

期間：令和 2 年 10 月

提示した言葉：かすか

児童の回答：

「かすかに人の影が見える。」

「かすかにボールを打つ音が聞こえる。」

「かすかに甘い匂いがする。」

「かすかに希望の光が見える。」他全 43

出されたものを視覚・聴覚・嗅覚・その他の描写の 4 観点で見えていくと、視覚で捉えたものは 1 つ、聴覚で捉えたものは 5 つ、嗅覚で捉えたものは 35、その他の描写は 3 つであった。子どもたちの中では、“かすか”は嗅覚との結びつきが強かったと言える。これらを、全員が発表する場面において、子どもたちと一緒に分類し、視覚的に示していく。板書すると、自分たちの“かすか”に対する認識に偏りがあったことに気づき、他の観点でとらえた文章を考え始めた。

この取り組みのよさは、子どもの持っている言葉を出し合うことにより自分の言葉に対しての再認識をしたり新しい表現と出会えたりすること、分類していくことにより言葉をまとまりごとに価値づけ、自分の持っている既存の言葉のネットワークの中に価値づけることができる点である。つまり、全員が発表する場において、言葉を分類し価値づけていくことにより、たくさんの言葉に出会うだけでなく、知識のネットワークの中に意味ある言葉として位置付けることができるのだ。

知識のネットワークで位置づけられた言葉は、第 3 章で紹介した甲斐（2020）の表現語彙の習得にも大きく関わってくる。知識（言葉）が整理・分類され繋がっているため、自らが表したいものにふさわしい言葉を探ることができる。その時には、辞書を有効に活用

したい。言葉の意味を調べる用い方だけでなく、自らの持っている言葉をより理解し、ネットワークの繋がりを広げたり強固にしたりする用い方をしていきたい。

5. 成果と課題

(1) 成果

言葉のつまずきが実際のどの程度起きているのかということや子どもたちの持つ言葉の量を明らかにすることができた。見えない言葉のつまずきがあるのだということを明らかにしたことが本研究の成果の1つである。言葉のつまずきの集積・解決を通し、子どもたちがその言葉のつまずきに対して声を上げるようになった。そして、その言葉のつまずきに対して、様々な解決方法を試そうとしたり、友だちに伝えようとしたりする姿や立ち止まった言葉を新たな場面で活用しようとする姿も見られるようになってきた。これらの子どもたちの姿が本研究のもう1つの成果であるといえる。

子どもたちとともに言葉に立ち止まり、探り、価値づけていく。この取り組みが、自ら言葉を獲得し考えに生かす子どもの姿に繋がっていくのだと考える。

(2) 課題

個々の持つ言葉の量を増やす取り組みについて、言葉を分類し、価値づけるためには、授業者があらかじめその言葉に対して、どのような分類が考えられるのか、どのような価値づけが有効なのかを準備しておく必要がある。また、品詞により取り組みから得られる力も変わってくるであろう。どの言葉を提示するのがよいのかということも含め、まだ明らかになっていないことが多い。

6. 今後の展望

授業者への提言として捉えてもらいたいと考え研究を進めてきた。筆者も、言葉のつまずきを知るにつれ、子どもたちを見取る視点が変わってきた。また、自分が発する言葉、提示

する言葉はつまずきを生み出していないかと、自らを振り返る視点もできた。多くの人がこの視点を持ち、共に考えていくことを望んでいる。

7. 引用・参考文献

- ・保坂由紀子 (2020) 『教育実践研究報告書』 山梨大学教職大学院 251p-258pp
- ・甲斐睦朗監修 (2020) 『語彙に着目した授業をつくる』 光村図書 8p-9pp
- ・文部科学省 (2018) 『小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 国語編』 19p
- ・文部科学省 (2018) 『小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説音楽編』 108p-109
- ・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 学習指導要領等の改善及び必要な方策等について 中央教育審議会答申第197号」
- ・工藤哲夫・中村和弘・片山守道 編著 (2019) 『学習用語で深まる国語の授業 実践と用語解説』 東洋館出版社
- ・代打雪絵編集 (2008) 『4年生までに身につけたい言葉力1100』 株式会社学研プラス
- ・深谷圭助 (2018) 『小学校6年生までに必要な語彙力が1冊でしっかり身につく本』 株式会社かんき出版
- ・福嶋隆史 (2012) 『偏差値20アップは当たり前！ふくしま式「本当の語彙力」が身につく問題集[小学生版]』 株式会社大和出版
- ・内藤俊昭監修 (2010) 『小学3年生から始めたい！語彙力アップ1300 [1 小学校基礎レベル]』 株式会社すばる舎
- ・澁谷守 (2007) 『小学新国語辞典』 光村教育図書株式会社 p525
- ・矢部玲子 (2002) 「国語科教育における語句・語彙指導の現状と課題—小・中学校教師の意識と新学習指導要領から—」
- ・吉川徹 (1996) 「言語資本による文化的再生産—現代日本社会における説明力と適用範囲についての一考察」