

## [国 語]

## 表現豊かに書く児童の育成を目指す試み

ー友達とのかかわり合いを通して考えを振り返り練り上げるー

中山 舞\*

## 1 研究の目的

小学校2年生段階の児童は、行事の感想文などを書く時、事柄の順序を追って事実を羅列することはできるものの、文は「誰がどうした」という最も基本的な表現だけで構成されることが多い。周りの様子やその時の気持ちを思い出しながら、五感を使って詳しく書いて表現することができる段階には至っていない。また、書いている途中で自分が何を書きたかったかを忘れてしまい、手が止まってしまう児童、あるいは、自分の伝えたいことをうまくまとめられないために、鉛筆を持ったまま、時間を過ごしてしまう児童もいる。この頃の児童は、自分の考えをうまく表現するための表現方法や語彙が大人ほど豊かではないということもあるが、それ以上に自分の考えがはっきりしていないことが書けない原因となっていることが多いようである。さらに、たとえ文が書けたとしても、自分ひとりで何度も自分の表現を振り返ることは大変困難であり、いつもの自分の表現方法から脱却できず、その結果、楽しんで書くことにはつながらない状況がある。

発達心理学者ヴィゴツキーは、「思考はコトバで表現されるのではなく、コトバの中で遂行される。」と言った。<sup>1)</sup> 言葉と思考の関係については、自分の言いたい考えや思想があらかじめあって、ことばはそれを単に運ぶ運搬装置であるという考え方もあるが、この立場だと言葉は思考を練り上げていく過程に何の貢献もしない。一方、ヴィゴツキーは、思考と言葉は互いを創り合う弁証法的な関係になっていると考えている。

また、佐藤氏は『「書きことば」と「話しことば」とはそれぞれ独自の機能をもっている。「書きことば」は「話しことば」のような発話が行われている場合の状況性や文脈を越えることができる。それが抽象性や論理性を産んでいく。……(略)……だからこそ、「話しことば」の世界では、話し相手がお互いに現実や文脈に依存しながら「ことば」の論理の不十分さを補い合いながら議論の中で考えを引き出し、たぐり寄せ、相手のことばに触発されながら即興的に新しい考えを生み出していくのである。』<sup>2)</sup> と述べている。

国語科における豊かな表現は、自分の思いや願いを明確にし、それを相手にわかりやすく伝えることである。漠然とした不十分な自分の考えを、話し言葉にして相手に伝えることによって振り返り、相手の言葉に触発されることで即興的に新しい考えを生み出していく。これらを繰り返す過程で、考えを練り上げ、自分の思いや願いを明確にしていくことができると思う。

そこで、本実践では、児童が、自分の思いや願いを明確にして表現豊かに書くために、「相手意識を持続させること」、「友達と話し合う活動」と「自分の考えを振り返り、練り上げ書く活動」を繰り返す推敲の活動を行う。このことによって、話すことや聞くこと、書くことや読むことの関連を図りながら、繰り返し自分の表現を振り返ることによって、自分の思いや願いをより明確にしていく姿が期待できるのではないかと考えた。

## 2 研究の内容

第2学年国語科単元「お話、大すき」(光村図書)の『こんなお話を考えた』での物語作りを取り上げる。ここでは、3枚の絵を自由に並べ、場面の移り変わりを意識しながらそれぞれの絵に合ったストーリーを考え、物語を書いていく。

自分の体験した事実を書く作文とは異なり、今までの自分の経験を生かしながら想像を膨らませることや、想像したことをより表現豊かに書くことが面白い物語作りをするための秘訣となる。

そこで、物語を読ませたい相手を明確にし、「相手意識を持続」させながら、3枚の絵について、「友達と話し合う活

\* 南魚沼市立六日町小学校

動」と、書いたり読んだりして「自分の考えを振り返り、練り上げていく活動」を繰り返し行いながら、物語を完成させていく（図1）。

なお、ここでいう推敲とは、「書いた文章を修正すること」だけを示すのではない。それに加えて、「漠然とした自分の考えについて友達と話し合い、もう一度書いた文章を振り返ることによって練り、自分の考えをより明確にしていくプロセス」を推敲の重要な場面としてとらえる。

このような学習活動を構成することによって、自分の考えがより明確となり、表現が豊かになって、伝え合う力は伸びていくと考える。

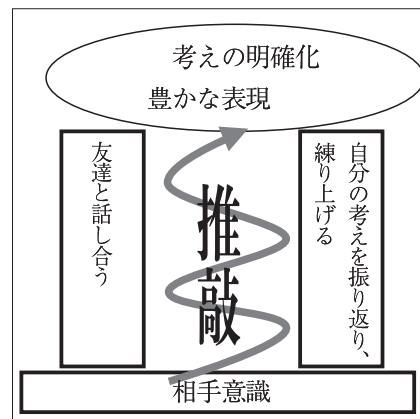


図1

### 3 実践の概要

#### (1) 相手意識を持続させる

自分の書いた物語を、一番を読んでもらいたい相手を予め設定し、読んでもらいたいという気持ちを大切にしながら学習活動を進める。

本单元では、物語を一通り書き終えた後、推敲を行う。この時、児童は書き終えたことに満足し、興味をもって学習に取り組む姿が想像しづらい。

そこで、小さなカードに読ませたい相手の絵を描き、毎時間そのカードを見る時間を設ける。「もっといいもの」「もっと面白いもの」を読ませてあげたいという気持ちを高め、それを持続させることによって、学習の意欲付けをしていく。



相手意識をもたせ、持続させることによって、28名中20名の児童が読み手を楽しませることを考えた物語作りを行っていたことを感想の記述から見取ることができた。感想の記述のない児童は8名いたが、2名の児童は、表記から相手意識があることを見取ることができ、また、書くことが苦手な6名の児童は、完成したことが嬉しいという感想を語った。物語の絵本を完成させた後の児童の感想を以下に示す。

物語の絵本を完成させた後の児童の感想

児童A：わたしがくふうしたところは、やっぱりお話かな？でも、楽しんでもらえるといいな。

児童B：ぼくは、すごくおもしろい話を書きました。これは、家族のためにおもしろくするのがたいへんでした。

児童Aは、特にお父さんに読ませたいという気持ちが強く、カードを見ては「本を早く完成させてお父さんにあげたい。」と話していた。児童Bは家族を笑顔にするような面白いストーリーを考えることに力を注いだと書いている。また、ある児童は、感想に相手を意識して書いたという記述が見られなかったが、物語の本文を書き進める段階で、漢字をすべてひらがなに直して書いていた。普段習った漢字は正しく使うことができる児童だったので、漢字を使わない理由について尋ねると、「妹に一番に読ませたいんだけど、まだ、漢字が読めないから…。」という答えが返ってきた。

いずれも、物語が完成するまで、読み手を思い浮かべながら物語作りを継続してきたことが伺える。

多くの2年生にとって自分の書いた文章に推敲を加える学習は慣れないため、少し困難な学習であるが、「誰かのために」という気持ちで書くことによって、興味をそらすことなく学習を継続することができたといえる。

普段、自分の書いた文章を見直したり訂正したり、また、付け加えたりすることに楽しさを感じなかった児童が、推敲する場面まで興味をもって学習に取り組むことができた。

## (2) 推敲

「友達との話し合い」と「自分の考えを振り返り、練り上げていく活動」を繰り返すプロセスを「推敲」ととらえたとき、推敲を行うことによって、表1に示すA～Cの相互作用を期待することができ、イメージを膨らませるという〈拡張〉の方向性と、多様な考えからの〈選択〉という方向性により、自分の考えをより明確にしていくことができる考える。

表1 友達との話し合いによって生まれる相互作用

	対話による相互作用	児童への支援
A	友達に話すことによる自分の考えの明確化	「考えが変わったら、直していいよ。」
B	新しい考えや表現への気付き	「友達の言ったことでいいなと思ったことは、そのまま付け加えてみよう。」
C	新しい考えや表現を基にした、自分らしい表現への工夫	「友達に言ったことを少し自分に合うように変えて直してみよう。」

### ① 「友達との話し合い」について

友達と話し合う活動は、図2に示すお話作りのプロセスの中で、ア及びイの2段階で行った。

#### ア 友達との相互作用を生かした、物語のイメージを膨らませるための対話

書き表す前に、児童一人一人が3枚の絵が描かれている紙を紙芝居のように持ち、絵に合うストーリーを即興で考え、たくさんの友達とペアになって想像したことを口に出して教え合った。初めは、想像豊かに物語を構成していく児童と、全く話を作ることができない児童とに大きく分かれた。

初めから想像豊かに物語を構成していくことができた児童は、相互作用Aのように、ペアを替えるごとに次々と自分の考えを変えて、模索しながら、最終的には多様な考えからイメージにぴったり合うストーリーを選択し、一番気に入ったストーリーを自分の考えとして書くことができた。

なかなか想像を膨らませて物語を考えることができなかった児童は、相互作用Bのように、初めに聞いた友達のストーリーを真似し、それを自分の考えとして次にペアを組んだ友達に話していたが、ペアを替えるたびに、自分なりのイメージを膨らませ考えを拡張しながら友達に話すことができるようになっていた。

全体的に、相互作用Bのように、友達の考えに自分の考えたことを加えたり、友達の考えを修正したりしている児童の姿が一番多く見られた。

友達と話し合うことにより、漠然としている自分のストーリーに友達の意見を付け加えたり、友達の表現を取り入れたりしながら、イメージを膨らませて自分の考えを拡張したり、多様な考えから最終的に一番いい考えを選択したりしながら、自分の抱いているイメージを明確にしていった。表現したいイメージがわきあがり、早く書きたいという気持ちが強くなった状態で書く活動へと展開したことは、意欲を持続させながら納得のいく物語作りをするという点でも効果があつたと考える。

#### イ 質問パターンにあてはめて行った話し合い

自分の物語についてさらに想像を膨らませて、考えを明確にするために、再び書いた物語について友達と話し合う活動を取り入れた。具体的な活動としては、質問パターンを示し、それに当てはめながら話し合いをした。提示した質問パターンとその意図は次のとおりである。(表2)

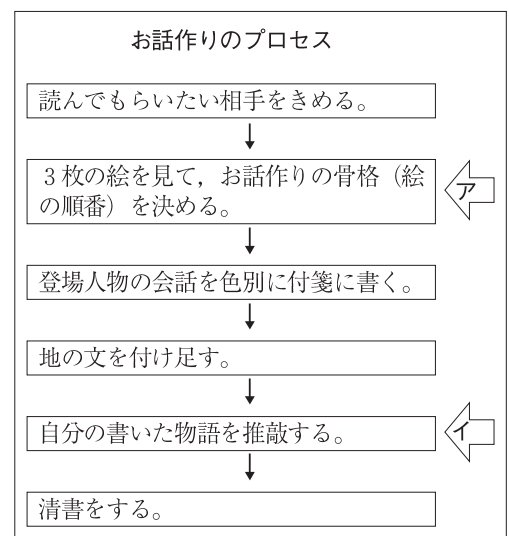


図2

表2 質問パターンとその意図

	提示した3つの質問パターン	質問の意図
あ	「～。」と言った（会話の）時、 〇〇（登場人物）はどんな様子？	会話文の様子を尋ねることによって、その時の気持ちを明確にすることができる。
い	どんな〇〇ですか？	ものの様子を尋ね合うことによって、物の様子を明確にすることができる。
う	〇〇のことは書かないの？	自分が気付かなかったことを検討することによって、新しい表現を付け加えることができる。

この様なパターンを示し、友達と互いにもっと知りたいことを質問し合ったり、もっと書いた方がいいことを話し合ったりした。児童は、友達や自分の物語の様子を質問パターンに当てはめて考えることを通して、話し合いを行った。（表3）

表3 子供たちの話し合いの様子

質問パターン	質問をする児童	答える児童
あ	「『う～ん、わからない。』と言った時のうさこの声はどんな声？」	「小さな声。」
あ	「『やったー』と言ったときのフィンディーの様子は？」	「…うれしそう。」
い	「この川は、どんな川？」	「きれいな水色の川だよ。」
い	「どんな岩だったの？」	「ごつごつした岩。」
う	「鳥のことは書かないの？」	「…そっか。鳥が応援していたことにしよう。」

質問のパターンを示すことによって、28名中すべての子供が質問パターンに当てはめながら、場面の様子や登場人物の心情について想像を膨らませて話し合うことができた。

全体的に「質問あ」のパターンに当てはめて相手に質問をする児童が多かったことが分かった。どの児童も元の文に会話文があったので、会話文の様子を尋ねることは、話すことが苦手な子供にとっても容易だったと考えられる。

「質問パターンい・う」については、初めはどの言葉に着目して質問したらよいか分からなかった児童が半数ほどいたが、友達との話し合いを重ねることにより、岩や鳥等の名詞を当てはめればよいことに気付いていく様子が見られた。

また、児童が話し合いの活動でペアを替えていくごとに「友達との話し合いによって生まれる相互作用」が働いていることが分かった。「相手に質問される前は推敲をしようとしなかった児童が、自分の物語を自ら推敲し始める姿」、「友達から聞いた『ごつごつした岩』等の質問の答えを聞いて、気に入った表現を真似して自分の物語に付け加える姿」、「友達の話した言葉からヒントを得て、自分なりに表現を変えて書き加える姿」が見られた。

## ② 「自分の考えを振り返り、練り上げていく活動」について

### ア ゾーンの設定

たくさんの友達と話し合いを行い、表1に示した相互作用を働かせて自分の物語に付け加えをしたり、再構成したりすることができるよう、教室を半分に分けた。片方を「お話ゾーン（フリースペース）」、もう片方を「書き加えゾーン（机といす）」とした。

「お話ゾーン」で友達と話し合いを行ったら、「書き加えゾーン」に移動し、友達と話し合ったことを基に自分の考えを振り返る。その後再び「お話ゾーン」へ行って相手を見付けて話し合いを行うようにした。二つのゾーンを設定し、「話し合う」場所と「自分の考えを振り返る」場所を分けることによって、いろいろな意見をそのまま文に書き加え、何が書きたいか自分でわからなくなってしまうようにした。

### イ 話し合ったことを基に書き加えや再構成をする活動

児童は、一人の友達との話し合いが終わると書き加えゾーンに移動し、自分の物語を読み返して、何らかの書き込みを行った。文法的に正しい位置に書き加えられるよう、書き加えたい言葉を入れるところにストップマーク（▲）を付け、そこに吹き出しを書いてその中に書き加えるようにした（図3）。

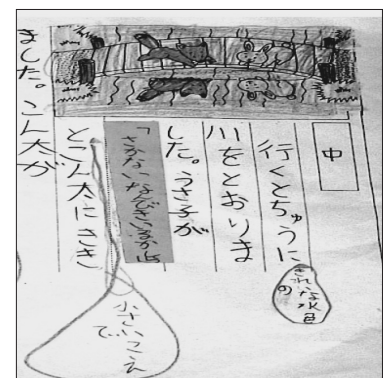


図3

D児の推敲前・後の物語（一部）を示す。友達と話し合い、自分の物語をもう一度振り返ることで、自分の抱くイメージをさらに膨らませると同時に、登場人物の気持ちや、場面の様子を詳しく表現することができた。

（中の場面）  
のはらに行くところ、川を見つけた。  
「のどがかわいたからこの水のもうよ。」  
と、ウサビーが言いました。こんきちが、「じゃあ、ぼくが水をとってあげるよ。」  
と、言いました。こんきちは、手を川に入れて水をすくいました。ウサビーは、「ありがとう。」  
と、言いました。二人はげんきになって走ってのはらに行きました。

〈推敲前〉

（中の場面）  
のはらに行くところ、小さな川を見つけた。  
「のどがかわいたからこのきれいな水のもうよ。」  
と、ウサビーがすごくつかれた声で言いました。すると、こんきちが、「じゃあ、ぼくが水をとってあげるよ。」  
と、言いました。こんきちは、黄色くてもじかい手を川に入れてきれいな水をすくいました。ウサビーは、「ありがとう。」  
と、すごくうれしそうに言いました。二人はげんきになって走ってのはらに行きました。

〈推敲後〉

D児以外の児童もたくさんの言葉を書きこんだ。書き加えた言葉を以下に示す。

#### 質問パターンア に答えた書き加え

##### 気持ち、声

→小さな声で、世界一大きな声で、早口に、怖い声で、優しく、ゆっくりと、高い声で、かれた声で

##### 状態、動作

→両手をあげながら、でんぐり返しを一回しながら、頭をかきながら、泣きながら、走り続けながら、足をばたばたさせて、目をつぶりながら、ほかの友達と遊びながら、絵を描きながら、水をかけながら、石を投げながら、扉を開けながら、石に頭をぶつけながら、魚を取りながら、鬼ごっこをしながら、遠くを見ながら、笑って、いじわるそうに

#### 質問パターンイ に答えた書き加え

橋→木でできた、今にも壊れそうな、新しい、古い、茶色の、人が作った、細い、日本一大きい、誰がかけたか分からない

川→大きい、長い、キラキラした、魚がいっぱいいる、滝の近くの、岩がごろごろしている、汚れた、浅い、深い、水の少ない、有名な

うさぎ→ピンクの、黄色い、耳の長い、子供の、友達がたくさんいる

きつね→茶色の、黄色い口の大きい、優しい、茶色い鼻の

岩→ごつごつした、大きな、誰も動かせない、灰色の花→カラフルな、小さな、ニコニコ、赤の、ピンクの、水色の、遠くにある、木の近くにある

木→近くの、春に花が咲く、緑の葉っぱの

#### 質問パターンウ に答えた書き加え

- ・ちょうちょうが応援していました。・ちょうちょうが頑張れといいました。・花もニコニコ笑っていました。
- ・鳥も仲間に入れてあげました。・花がうらやましそうに見ていました。

#### その他の書き加え

- ・すると・しばらくして・そうして・だから・楽しく（鬼ごっこをした）・夢中になって（追いかけた）

書き込まれた言葉には、声、色、気持ち、状態、動作などが多かった。また、描くことが得意な児童は、想像して書き加えるだけでなく、文を読みやすくするためのつなぎの言葉も書くことができた。

意欲的にたくさんの書き加えを行った子供が多かったが、中には、語彙が少ないため書き加える内容をすべて「声の大きさ」や「色」についてなど、限定された視点でのみ表現したり、文意に合わない言葉を書き込んだりした児童も3名見られた。



## 4 考察

### 実践1 「相手意識を持続させる」ことについて

児童は、「誰かのために」という気持ちで書くことによって、興味をそらすことなく、物語が完成するまで、読み手を思い浮かべながら物語作りを継続することができた。

また、相手意識が持続することによって、必要感に迫られながら、考えたり、何度も自分の表現を振り返ったりして、その結果、言葉づかいや内容を、伝えたい相手に合った表現で書くことに繋がっていった。例えば、お父さんに伝えたいときはお父さんの普段の様子を思い浮かべて、お父さんがよく使う表現やお父さんが興味を示しそうなことを中心にお話を書いたり、漢字の読めない妹には、平仮名を使うなどの配慮をしたりするなどの姿が見られた。

しかし、今回は、伝える相手を自分で選べたため思いを持続することができたが、書く相手を指定されて書く時には、相手意識を持続させる指導の工夫が必要である。

### 実践2 「推敲」することについて

友達との相互作用を生かした物語のイメージを膨らませるための対話では、友達の表現の模倣、付け加え、自分の表現の修正を主な活動としたが、具体的な活動を提示したことで、書けない児童にとっては何をすることが明確になり、楽しく活動する姿が見られた。また、どの児童も、イメージを膨らませるという〈拡張〉の方向性と多様な考えからの〈選択〉という方向性により、自分の考えをより明確にしていく姿が見られた。

また、質問のパターンを与えたことにより、話し合いの視点が明確になるとともに、質問に答えることによって、自分の物語の内容や表現を振り返ることに繋がった。さらに質問者自身も自分の書いた物語への質問内容を想定しながら質問していたため、「質問」の相互作用も確認できた。

加えて、膨らんだ文をわかりやすくするために、「つなぎ」の言葉を工夫するなど、伝えたい気持ちが、新たな技法の習得を促す結果にもなった。

しかし、友達との話し合いで新しい言葉を得ることは児童の考える力を伸ばすことに繋がる一方で、筋道をつけていくことは難しい活動でもあるため、その言葉が自分の物語の文意に合うかを考えさせる指導の工夫も必要となる。

## 5 研究のまとめと今後の課題

本研究で、「相手意識を持続させること」、「友達と話し合う活動」と「自分の考えを振り返り、練り上げ書く活動」を繰り返す「推敲の活動」を取り入れることによって、子供たちは意欲的に活動に取り組み、最初に書いた物語と推敲を加えた物語と比較すると、表現が膨らむなどの一定の成果が見られた。

しかし、一方で、どのような状況でも相手意識をもちながら書いたり、対話により得た新たな表現を関係付けながら、自分の思いや願いを筋道をつけて豊かに表現したりできる児童を育てなければならないと感じた。

内田氏は、『「書くことによって認識が深まる」ということは、…（略）…つまり、ことばによって、つながりの悪いところに筋道をつけたり、無関係なものが関係づけられ、因果的なつながりが明確にされることにより、表現を探す前には気づかなかったことに気づいていく。文脈全体が整合的に意味をなしたときに生ずるものなのではないかと思われる。』<sup>3)</sup>と述べている。

今後は、内田氏の述べているように、「書くことによって認識を深める」ために、筋道を付けたり関係付けたりするなどの指導の手だての一層の工夫が必要であると考ええる。

### 《引用文献》

- 1) ヴィゴツキー「思考と言語」
- 2) 教育研究 平成18年8月号 P14-17 佐藤 公治「書くという営為」—一個人のことばと協働のことばのはざまで—
- 3) 教育研究 平成18年8月号 P18-21 内田 伸子「心理学から見た作文指導」—書くこと考えること—

### 《参考文献》

- ヴィゴツキー 「思考と言語」 新読書社 2009年  
 内田 伸子 「子どもの文章—書くこと考えること」 東京大学出版会 1990年  
 「発達心理学—ことばの獲得と教育」 岩波書店 1999年