

豊かな言語感覚を育む「書くこと」領域における学習指導（第一年次）

―描写を工夫して書く活動を通して―

長期研究員 渡 邊 潤 平

《研究の要旨》

本研究では、「書くこと」領域において、生徒の言語感覚と言語技術を育成し、表現力の向上を目指す。第一年次の実践では、物語の一場面の創作活動と短歌の創作活動を設定し、「優れた描写を吟味する」「工夫して描写する」「表現した描写を検討し合う」という三つの視点に基づく指導を行った。

I 研究の趣旨

平成29年度の全国学力・学習状況調査の結果から、本県生徒は、記述式問題に課題があることが分かる。実践校で国語科についてのアンケートを実施したところ、「国語の学習（「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと）」の中で最も苦手なもの」として「書くこと」と回答した生徒が最も多かった。「書くこと」を最も苦手とする理由として多かった回答が、「どのように書き表したらよいか分からない」という内容であった。多くの生徒が、書いて表現することに困難を感じていることが分かる。また、実践校で生徒が書いた文章を見ると、表現力の乏しさが散見される。

このような状況を踏まえ、「書くこと」領域で、生徒の「表現力」を向上させることを目指し、研究することとする。

書く技術を取り立てて指導する学習は、生徒にとって必要感の乏しい受け身の学習になりやすい。書く技術だけを学んでも、言葉や表現を吟味しながら豊かに表現する力として定着しない。そこで本実践では、「言語感覚」と「言語技術」を往還させながら、生徒の「表現力」の向上を図る。

II 研究の概要

1 研究仮説

中学校国語科の「書くこと」領域において、表現するための言語技術を身に付けさせるとともに、豊かな言語感覚を養えば、生徒の表現力が向上するだろう。具体的な指導の視点を以下のように定める。

【視点1】優れた描写を吟味する。

【視点2】工夫して描写する。

【視点3】表現した描写を検討し合う。

本研究では、「言語感覚」「言語技術」を次のようにとらえる。

(1) 言語感覚

言語で理解したり表現したりする際の正誤・適否・美醜などについての感覚のことである。相手、目的や意図、場面や状況などに応じて、どのような言葉を選んで表現するのが適切であるかを直観的に判断したり、話や文章を理解する場合に、そこで使われている言葉が醸し出す味わいを感覚的にとらえたりすることである。

(2) 言語技術

話す、聞く、書く、読むという言語行動を行う場合に、能率的・効果的に表現・理解するための技術である。本実践では、「書くこと」領域における「書く技術」に焦点化した。特に、伝えたいことが効果的に伝わるように、文章の構成を工夫したり、描写を工夫したりすることである。

2 研究の内容

言語感覚と言語技術との関係を以下のように考える。例えば、優れた表現に出合い、作家の言語感覚を認識する。そこで得た言語感覚を使って自ら表現することで言語技術を育成する。表現を生徒同士で交流し、自らの表現の適切さや効果を自覚する。このように、言語感覚と言語技術は連動して育成される。

(1) 視点1「優れた描写を吟味する」

視点1では、主に「言語感覚」の育成を目指す。優れた表現に出合ったときに言語感覚が働く。そこで、物語や詩歌の優れた表現にふれさせ、生徒の言葉に対する認識を深めさせる。具体的には、言葉と言葉の関係を見出すことで作品世界に対する想像を豊かにするとともに、朗読することでリズムの心地よさを感じとることである。

(2) 視点2「工夫して描写する」

視点2では、よいと思った表現や表現の仕方を実際に使う場を設定する。主に「言語技術」の育成を目指す。記述する際、場面や気持ちが読み手に効果的に伝わるように工夫して描写するということである。具体的には、心情描写、人物・行動描写、情景描写、擬音語、擬態語、

比喩を用いて場面や気持ちを伝えることである。

(3) 視点3「表現した描写を検討し合う」

視点3では、主に「言語感覚」の育成を目指す。生徒同士の交流の場面において、表現した描写を検討し合い、より適切な言葉を選ぶというものである。ある文脈において、場面や気持ちを的確に伝えるための言葉を判断する感覚が養われるようにする。

3 授業の実際と考察

(1) 授業実践単元等

研究対象	中学校第2学年	29名（1クラス）
実践Ⅰ	「描写名人になろう」（教材：「ある日の自分」の物語を書く）8時間	
実践Ⅱ	「短歌をつくろう」8時間	

物語の一場面の創作と短歌の創作の場面を設定し、「書くこと」領域の各指導段階において、特に育成を図る事項と視点を明確にして単元を構想した（図1）。

生徒の活動	特に育成を図る事項	視点
〈単元の導入〉 作家の描写を味わう。朗読する。	言語感覚	【視点1】優れた描写を吟味する
〈1 題材の設定〉 友達同士交流し、題材を決めたり、材料を整理したりする。	言語感覚	
〈2 構成〉 人物の心情の変化を意識した構成を立てる。	言語技術	
〈3 記述〉 心情描写、情景描写、人物・行動描写、擬音語、擬態語、比喩を使って場面や心情を表現する。	言語技術	【視点2】工夫して描写する
〈4 推敲〉 創作した物語や短歌を読み返し、表現の効果を確かめて、文章を整える。	言語技術	
〈5 共有〉 友達同士、表現を検討し合い、よりよい表現にする。	言語感覚	【視点3】表現した描写を検討し合う

図1 単元の流れ

(2) 実践Ⅰ

場面や心情が相手に効果的に伝わるように描写を工夫した物語の創作を単元の目標とした。

〈単元の導入〉で、既習の小説「アイスプラネット」から情景描写、人物・行動描写を探し、その効果を話し合ったり、朗読したりする活動を行った（視点1）。〈3 記述〉の段階では、情景描写、人物・行動描写を使った短文作りを行った（視点2）。以下は、視点1、視点2に基づいた指導を行った後に書いた生徒Sの文章の抜粋である。なお、下線と【 】は指導者が付記したものである。

・ 空はどんよりと曇っていた。【情景描写】

・ ○○中学校のテントまで走っていった。【行動描写】

不安な気持ちを「どんよりと曇る」空の情景で表現し、嬉しい気持ちを「テントまで走る」という行動で表現している。生徒Sは、「不安だ」「うれしい」という言葉を使う代わりに、気持ちを説明する際に情景描写や行動描写に、そのときの気持ちを重ねて表現している。以上のように視点1と視点2に基づく活動を通して、自分の気持ちを描写に重ねて表現することができるようになっている。しかし、実践Ⅰでは、交流の時間を確保することができず、友達同士で表現を検討し合う活動を行うことができなかった。

(3) 実践Ⅱ

場面や心情が相手に効果的に伝わるように描写を工夫した短歌の創作を単元の目標とした。

〈単元の導入〉の段階で、俵万智の短歌一首（「この味がいいね」と君が言ったから七月六日はサラダ記念日）について、言葉に着目した解釈を生徒同士で交流し、朗読する活動を行った（視点1）。また、毎回、授業の初めに俵万智の短歌を一首ずつ朗読する活動を行った（視点1）。以上のような朗読の活動を行った後、短歌の創作を行った。以下は、冬をテーマにして作った生徒の作品である。

雪の日も 寒さに負けず はしゃぐ君 君を見ながら
ほほえむ私

この生徒は、俵万智の短歌である「スパゲティの最後の一本食べようとしているあなた見ている私」を何度も朗読していた。俵万智の短歌にある、思い出の一点を切り取るという視点と、相手と自分を対置させる構成を自分の作品に生かしている。つまり、言語感覚を働かせ、俵万智の表現の仕方を優れた表現として認識している。

〈3 記述〉の段階では、下句を指導者が指定し、その下句に合うように上句を情景描写で表現させるなど、条件を指定して段階的に描写を工夫させた（視点2）。

〈5 共有〉の段階では、場面や気持ちにより適した表現を見付けさせることをねらって、生徒同士で描写を検討し合う活動を行った。他者の意見を取り入れ、いくつかの表現の中から一つの表現を選択させることで、言語感覚の向上をねらった（視点3）。以下は、生徒A、生徒Dの作品についての検討の様子である。

① 生徒Aの作品について

部活動 涙こらえて 動く日も 仲間がいれば 乗り越えられる

生徒A 『動く日も』がなかなかしっくりきません。『曇り空』とかも考えたのですが…」

生徒B「Aは、剣道部だよ。剣道の動作を入れたら、何部か分かっていいんじゃない？」

生徒C「いいね。でも、『涙』はどんな気持ちで？悔し涙？それとも嬉し涙？」

生徒A「あれは・・・負けたときだから、面を打ったけれど、って表現すればいいね。」

以下は、班での検討の後に生徒Aが作った作品である。

部活動 涙こらえて 面打つも 仲間がいれば 乗り越えられる

生徒Aは、自作の短歌中の「動く日も」という言葉に違和感をもっており、班員に、他に適語がないか尋ねている。それに対して生徒Bが、「剣道の動作を入れたらいい」と指摘している。この指摘にこたえて生徒Aは、「面打つ」という言葉を新たに考え、「動く」の内容を具体化している。このように言葉を変えた結果、面打つという必死さと躍動感が加わり、気持ちがより伝わる短歌になった。生徒Aは他者の意見を取り入れ、自分で新たな言葉を探すことで、言語感覚を働かせたといえる。

② 生徒Dの作品について

部活動 「ポン」と背中を たたく君 大粒の雨 ふりつづけてる

生徒D「第四句と結句にいい言葉が思い浮かばなかったんだけど、これでいいですか？」

生徒E「これがいいよ。だって、『大粒の雨』で、暗さの段階を表しているでしょ。悲しい気持ちが伝わると思う。」

生徒D「そっか。あと、第三句の『たたく』は、『さする』とかの方がいいのかな？」

生徒F「『たたく』でいいと思うよ。『ポン』という表現には『たたく』が最適だと思う。」

生徒G「『たたく』だと思う。Fと同じように、『ポンと背中を』と表現しているから、『たたく』の方が合ってると思う。」

第四句と結句に自信をもてずにいる生徒Dに対し、生徒Eは、「大粒の雨」で暗さの段階を表しているからそのままよいと理由を挙げて生徒Dの第四句と結句の表現を肯定している。「たたく」と「さする」については、生徒Fと生徒Gが理由を挙げて生徒Dの選択を肯定している。以下は、生徒Dが書いたノートの記述である。

交流のときに、「背中をたたく」か、「さする」でまよっていたのですが、その前の言葉が「ポン」だったので、みんなが、「ポン」には「たたく」が合うと理由を分かりやすく教えてくれました。それで自信をもて

るようになりました。

このノートの記述から、班員の意見を得て、生徒Dが自分の選択に自信をもつことができたことが分かる。検討の後、生徒Dは自分の表現を変えなかった。表現が変わらなくても、自分の表現に対する見方が変わったという点で、生徒Dは言語感覚を働かせていたといえる。

Ⅲ 研究のまとめ

1 研究の成果

実践を通して、図2のように、生徒の意識に変容が見られた。(調査対象数29名、単位はパーセント、数値は「最もあてはまる」と回答した生徒数の割合。A文脈の中で、正しい言葉を使うように心がけている B相手、目的、場面などに合った言葉を選び、表現しようと心がけている C表現の工夫や、その効果について考えながら文章を読んだり書いたりしている)

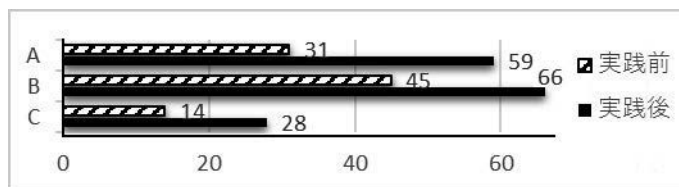


図2 生徒の意識の変容

また、授業の実際と考察で示したように、生徒の作品中の表現にも明らかな変容が見られた。言語感覚の育成をねらった活動では、主に言葉そのものの変容が見られた。特に生徒同士の交流では、いくつかの言葉を挙げて最適な言葉を選ぶ生徒の姿が多く見られた。言語技術の育成をねらった活動では、主に表現の変容が見られた。短文の中で描写を使う学習を繰り返す中で、生徒は、伝えたい場面や気持ちを描写によって表現することができるようになっていった。三つの視点に基づく言語感覚と言語技術を育成する指導は、生徒の表現力の向上に寄与したといえよう。

2 今後の課題

「生徒の意識の変容」(図2)から、表現の工夫や、その効果について考えながら文章を読んだり書いたりする生徒が少ないことが分かる。自分の伝えたい場面や気持ちを細かく表現することができるようになったものの、自分の表現が読み手にどのように伝わるかといった「表現の工夫や、その効果」を意識するには至っていなかった。そのため、第二年次では、自分の表現から想像される場面や気持ちが他者にいかに伝わるかを知る活動を通して、読み手を意識した表現を考えさせるようにしたい。