

日本語を学ぶ子どもの書く力を育む日本語教育実践研究

—物語創作における想像力・創造力に着目して—

南保みなみ（早稲田大学大学院生）

1. 研究の目的

本研究は、複言語環境下で育つ日本語を学ぶ子ども（以下、日本語を学ぶ子ども）である児童A（以下、A）の書く過程と書く力の変容を明らかにし、書く力を育むために必要な支援のあり方を再検討することを目的とする。本研究では、現行の小学校国語科の学習指導要領とJSLカリキュラム国語科の指導事項をもとに、書くことを「文章を書く一連の過程」と定義し、書く過程で行う行為や態度全てを書くことに必要な力（書く力）であるとする。書く力の育成は、教科学習に必要な学習言語能力の育成に関わるが（池上・小川、2006）、書くことに苦手意識をもつ子どももあり、日本語能力だけではなく、「書きたいと思えることがない」ことが書けない原因になっていることがある。まさに、筆者が出会ったAがそうであった。日本語教育の分野では、書く力を育むための様々な実践が行われてきているが、「書きたいことがない／分からない」という子どもに対する支援については、十分に議論されてきたとは言えない。そこで、本研究では、文章を書く前段階である題材の選定や書く材料を集める過程を重視した実践を行い、その内実を丹念に描くことで、実践者が支援のあり方を捉え直すことに寄与したい。

2. 研究方法

2.1 研究協力者と実践の概要

実践は、先述したAを研究協力者として、都内の公立学校内において2021年11月から約1年間、取り出し指導を週1回90分行った。Aは、小学5年生（2022年度時点）で、第一言語は英語である。支援開始時のAは書くことに苦手意識を抱いていたが、興味のあるテーマや見本となる文が用意されると、それに沿って書くことができるレベルにあった。Aは英語での物語創作の経験を有しており、物語創作に強い関心を抱いていた。そこで、実践は物語創作を中核にして組み立て、物語の設定等の考案に関わる想像力と創造力を発揮することを重視した。物語創作を行ったのは、全32回の実践のうちの24回である。本研究における物語創作とは、実践例の多い国語教育における定義を踏まえ、虚構の新たな物語を書く活動と定義した。また、想像力は内田（1990）等を参考に、実際には経験のない事物や現象を思い浮かべる能力、創造力はオリヴェリオ（2010）を参考に、新しいものや新しいアイデアを生み出し、具体的な産出物としてつくり上げる能力と定義した。この想像力・創造力を本研究では「書きたいこと」を生み出す源として位置づけている。想像力・創造力を発揮するために、実践では、写真や絵などの視覚教材の使用、登場人物の設定や物語の流れを具体化するためのワークシートの使用、Aの発言に対する質疑応答等のやり取りなどを行った。これらが文章を書く前段階の支援の一例である。

2.2 分析方法—エピソード記述・成果物の分析

本研究では、Aと筆者の相互作用やそこで伝達される意味を分析し理解することができる研究方法として、「エピソード記述」（鯨岡、2005）を採用した。まず、実践での出来事やAの発言、筆者が間主観的に把握したことをフィールドノーツにまとめ、Aが書いた下書き等のデータと併せてエピソード化した。その後、書く過程に沿って設定した「題材の設定」「内容の検討」「構成の検討」「推敲」「意欲」「認識」の計6つの観点項目に再分類し、各項目を時系列順に

つないだエピソードから、Aの書く力の変容と変容を促した支援を分析した。エピソード記述に加えて、2021年度と2022年度の実践を通して書き上げた2つの成果物を「文字・表記」「語彙」「文法」「文章」「文体」「表現」「読み手・目的・意図に応じた記述」の観点項目に沿って4段階で評価し、それぞれの結果を比較して文章から見える書く力の変容を分析した。

3. 結果と考察

3.1 エピソード記述から見えるAの書く力の変容

エピソード記述では、主に「題材の設定」における題材の取捨選択や「内容の検討」における造語に対する読み手意識等で書く力の変容が見られた。本稿では、題材の取捨選択について述べる。物語創作において、Aは、教材やワークシートをもとに、自分の生活経験や読書経験、身の回りにあるものを材料にして想像力・創造力を働かせ、物語の設定を考えていた。しかし、中には物語の本筋には直接関わらないものもあり、何を書くか取捨選択する必要があった。2021年度の実践では、Aは筆者の「どこまでの内容を書くの？」という声かけを受けて、物語に書く内容を選んでしたが、2022年度では、A自ら「これは書かない。」と言って本筋に沿わない内容を切り捨てていた。アイデアを物語にどこまで取り入れるのか確認するやり取りを繰り返し行ったことで、何を書きたいのか考え、物語の本筋を意識して書く力が伸びたと考える。

3.2 成果物の分析から見えるAの書く力の変容

成果物の分析では、主に「文章」における構成、「表現」における表現の工夫等で書く力の変容が見られた。2021年度の文章は、登場人物たちの日常生活が時系列ごとに並べられており、物語というよりは、日記のような形になっていた。一方、2022年度の文章では、主人公が抱える問題や物語における事件の部分が明確で、解決を試みる描写があった上で、最後に解決する場面が描かれており、山場のある物語になっていた。これは、「状況・人物設定→事件→解決の試み→解決→結末」という物語文法に即した構成の型を提示し、この型に沿って物語の内容を考えるという支援が影響したと考えられる。次に、表現の工夫についてである。2021年度は、「姫子がぱっと元気になり、目をかがやかせた」といったオノマトペの使用が中心であった。2022年度ではオノマトペに加え、血を「赤い水のようなもの」と表現したり、「ぼくらは朝焼けの方へ走り出した。」というように情景描写を取り入れたりして書いていた。この変容の背景には、物語創作と並行して、比喩や情景描写の効果と書き方を提示したことが関係していると思われる。

4. まとめ

本研究を通して、日本語を学ぶ子どもの書く力を育む上で、文章の書き方に対する支援や内容を深めるための支援だけでなく、その前段階である書きたいことを見つけ出す支援も必要であることが示唆された。書くための材料を丁寧に集めた上で、それらの書き表し方を適宜提示することで、子ども自身が誰に何を書きたいのか考え、的確に表現するためのことばへの欲求が生まれる。こうした活動を繰り返す中で、書く力を育むことができると考える。

【引用文献】

池上摩希子・小川珠子（2006）「年少者日本語教育における「書くこと」の意味—中国帰国者定着促進センターの取り組みから」『日本語教育』第128号、pp.36-45.

内田伸子（1990）『想像力の発達—創造的想像力のメカニズム—』サイエンス社

オリヴェリオ, A（2010）『創造力の不思議—アイデアは脳のどこからやってくるのか』（川本英明訳）創元社

鯨岡峻（2005）『エピソード記述入門—実践と質的研究のために』東京大学出版会