

〈論文〉

看図作文授業の追試研究 (II)

—『行事作文』を活性化させる授業の小学校第5学年における実践—

伊藤 公紀¹・橋本 浩志²・栗原 裕一²・石田 ゆき³・鹿内 信善⁴

1 研究の目的

鹿内^[1] および鹿内ら^{[2] ~ [11], [18] ~ [20]} が開発・提案してきた看図作文は、絵図・写真等を見ながら作文を書き進めていく方法であり、想像力を養うプロセスを含んだ指導法である。この指導法の一貫した特徴として、作文に対する学習者の動機づけを高めることがあげられる。この手法はもともと中国の国語(語文)教育で盛んになされている作文指導法である。筆者らは中国の看図作文をベースにし、教育心理学や記号論・物語論等の研究成果を取り入れ、中国で従来行われてきた看図作文とは異なる、「新しい看図作文」(以後「看図作文」と略記)を構成し提案してきた。

看図作文は変換・要素関連づけ・外挿の3つの活動から成っている^[1]。

1. 変換 (translation) とは、テキスト中で記述されている概念や内容を別のことばに言い換えたり、ある種の記号表示法を他の表示法に変えたりする活動のことである。
2. 要素関連づけ (interpretation) とは、テキストを構成している諸要素を関連づける活動のことである。
3. 外挿 (extrapolation) とは、テキスト中で記述されている内容を越えて、結果について推測したり、発展的に考えたりする活動のことである。

また、これまでの研究で、看図作文の手法は初等教育だけではなく幅広い発達段階でも

¹ 札幌大学経営学部経営学科

² 水戸市立梅が丘小学校

³ 北海道教育大学美術教育研究室

⁴ 北海道教育大学教育心理学研究室

利用可能なことも確認している^{[12]～[16]}。

筆者らはその研究の成果として、看図作文を展開するための条件やそこで利用可能な絵図や写真、および教師の発問等を整理し提案してきた。しかし、看図作文に関する一連の研究で行ってきた授業実践は、看図作文の研究活動に深くたずさわってきた者が実施してきたものであり、看図作文の指導経験がない教員であっても同様な教育効果をあげることができるかは明確ではなかった。そこで、看図作文の教育手法が広く一般的に有効であることを明らかにするために、伊藤ら^[17]は看図作文の指導経験のない教員が同様の教育効果をあげることができるかについて追試実験を行った。本研究はその第二報である。

2 行事作文の難しさ

町田^[21]は学校教育における文章表現指導の問題点を次のように指摘している。

学校で書く作文に興味を持たず、書くことに意欲的になれない。学校で課題とされるものは、強制的に書かされるという意識もあって、学習者が自主的に意欲を持って取り組めるものとはいえない。特に行事作文と称される作文や読書感想文などは、学習者が主体的に取り組める課題にはなりにくい。

行事作文は初等教育の中では頻繁に用いられる課題であるにもかかわらず、その取り扱いが難しい。文部科学省の Web Site の「海外子女教育、帰国・外国人児童生徒教育等に関するホームページ」にも次のような指摘がある^[22]。

行事作文・反省作文は、子ども達に作文は面倒なもの、退屈なものとの印象を与えるマイナス効果がある。

作文に対する積極的な態度を養うことに初等教育時に失敗することは、その後の教育課程においても甚大な影響を与えかねない。これは国語教育のみならず、他のあらゆる教科にも少なからず影響が波及すると考えられる。

上記のような行事作文に関する否定的な側面の指摘は枚挙にいとまがない。本来、運動会や遠足、学習発表会等の学校行事は、児童・生徒が一斉に経験する非日常的な活動であり、記憶に鮮明に残ることが多く、そのため一斉授業的に作文指導を行うことが可能な貴重な題材である。

しかし、運動会などの非日常的な活動である学校行事では、すべての学習者が活躍した体験を持っているとは限らない。したがって、単に学校行事の思い出を書かせる作文では、学習者によってはネガティブな反応を強めてしまう危険がある。そこにはすべての学習者が動機づけを高められる工夫が不可欠である。

本研究で追試に用いる教材^[18]は、運動会を題材とした5枚の絵図からなっている。行事作文のカテゴリーに近いが、単なる思い出や反省をまとめて作文にするのではなく、運動会という共通の経験から創造性の豊かな物語を作成させるための教材である。なお、本研究で使用した絵図はすべて本論文の第4筆者の石田が描いたオリジナル作品である。

3 実験授業

3.1 授業目標

本研究で扱う学習内容は、文部科学省の新しい学習指導要領では小学校第5学年及び第6学年の目標(2)および「B 書くこと」の内容アに相当する。

対象は小学校第5学年である。

新学習指導要領の「第5学年及び第6学年」の目標および内容については次の項目が掲げられている^[23]。

1 目標

- (2) 目的や意図に応じ、考えたことなどを文章全体の構成の効果を考えて文章に書く能力を身につけさせるとともに、適切に書こうとする態度を育てる。

2 内容

B 書くこと

- (1) 書くことの能力を育てるため、次の事項について指導する。
 - ア 考えたことなどから書くことを決め、目的や意図に応じて、書く事柄を収集し、全体を見通して事柄を整理すること。
- (2) (1)に示す事項については、例えば、次のような言語活動を通して指導するものとする。
 - ア 経験したこと、想像したことなどを基に、詩や短歌、俳句をつくったり、物語や随筆などを書いたりすること。

上記の目標を達成するために教材として用意された5枚の絵図は、リレー競技を題材としたものである。そのほとんどが背景などが省略されていて、学習者は登場人物の表情や行為のみに集中しやすく工夫されている。さらに、背景は描かれていなくとも、運動会のリレー競技はすべての学習者が直接・間接的な経験を持っており、容易に絵図に描かれていない事物・事象を付け加えることができる。

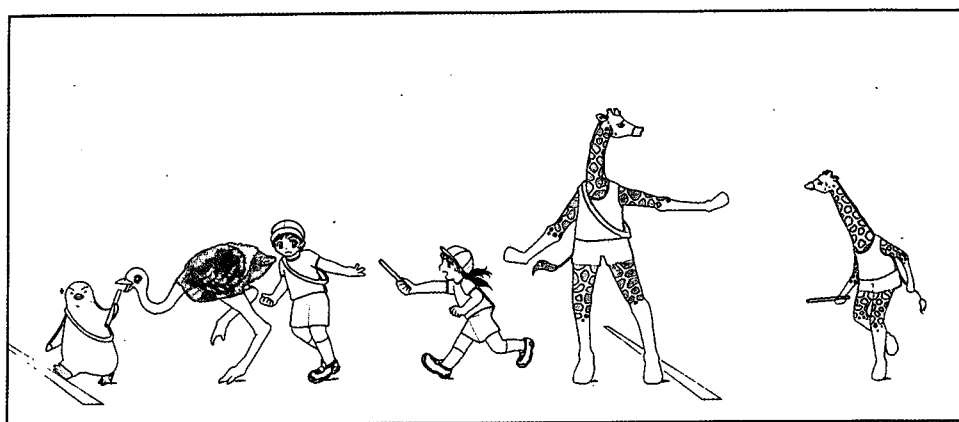
運動会は他者あるいは他集団との競争の体験でもある。勝者と敗者が明確となる。運動会をテーマとした物語を書くことは、勝者や敗者の両方の気持ちを想像する機会を学習者に与えることとなる。

3.2 学習者および授業者

学習者は小学校第5学年1クラス37名、授業者は本論文の第2筆者の橋本である。実施時期は2009年6月である。また、実験授業の総時間数は3時限である。

3.3 看図作文絵図

図1～図5は、実験授業で用いた5枚の絵図である。途中の順位が入れ替わったり、バトンを落とすなどの事件が盛り込まれており、また応援席には多様な感情が渦巻いているように描かれている。最後の絵図は全チームが1位となっている絵が用意されており、学習者はこの結末へ向けて納得のいく物語をまとめあげる必要に迫られる。



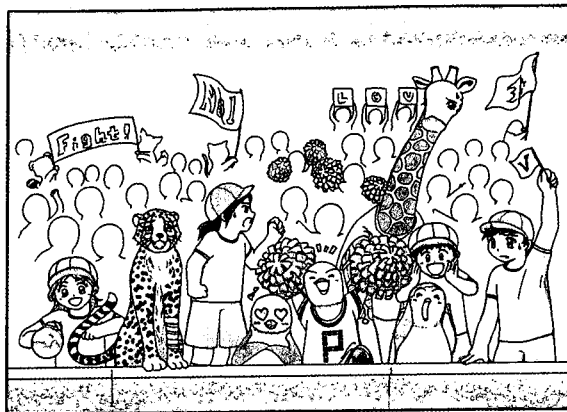
©yuki.ishida

図1：絵図1枚目



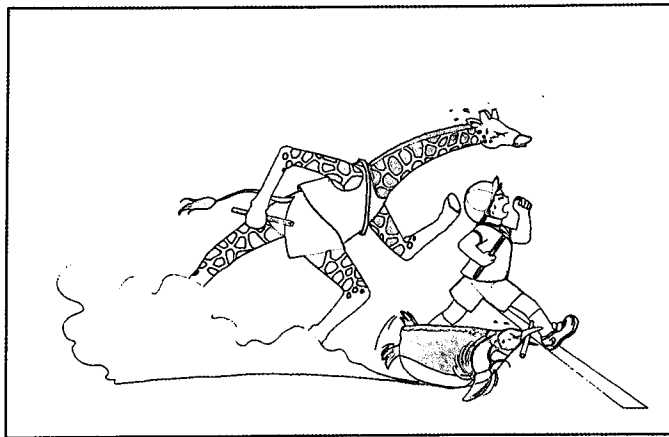
©yuki.ishida

図 2：絵図 2 枚目



©yuki.ishida

図 3：絵図 3 枚目



©yuki.ishida

図4：絵図4枚目



©yuki.ishida

図5：絵図5枚目

4 授業の実際

看図作文では、まず最初に「変換」活動、すなわち絵図を構成している要素（オブジェクト）を抽出し、オブジェクトが保有する様々な属性を意識上に登らせる作業を行って

く。授業者は学習者に対して、一連の5枚の絵図を一枚ずつ順番に呈示する。

各オブジェクトの属性やオブジェクト間の関連（要素関連づけ）を発表しあうことで、学習者相互でそれらを確認し、気づきを促進する効果が期待される。

学習者は上記の活動を経て、絵図全体を俯瞰して適切な外挿を行い、無矛盾で説得力を持つオリジナルな物語を創作する作業を行う。

4.1 1枚目の絵図の読み解き

次の授業記録は1時限目の授業の冒頭部分である。なお、以下の授業記録中のTは授業者の発言、Sは発言者が特定できない学習者の発言を表している。

T: 今回は、皆さんに図を見ながら作文を書く、ということをやってもらいます。

で、今日は…図…絵です。今日は、その作文を書く前の段階です。いいですか。作文は明日書きます。で、今日は、絵にどんなことが描かれているのかというのをみんなで読み解いて、それを言葉にする時間です。いいですか。言葉にします。はい、では、目当てを書きます。

〈板書中〉

T: はい、今日の目当て。「5枚の絵から見えることを言葉にあらわそう」です。さ、ノートに写しなさい。

〈学習者記述中〉

T: いいですか？ではみんなでもう一度読んでみます。

Ss: 5枚の絵から見えることを言葉にあらわそう。

T: はい。ここで言う言葉と言うのは、単語でもいいし、単語でなくてもいいです。何々をしている、のような文になってもいいです。短かったり長かったりしていいです。それは、皆さんにお任せします。ただ、何々をしているのか、その様子、動作、動きみたいなものをしっかり言葉で表現して欲しいと思います。いきなり書けと言われても大変だと思いますので、皆さんに最初、例を示します。それでみんなでやってみましょう。慣れてきたら、今度はそれを言葉にしてもらいます、皆さんに。いいですか？さて、5枚のうち、1枚目を配ります。テーマは、どうやらね、運動会の絵です。皆さんも3週間ぐらい前に運動会やりました。その時のことを少し思い出すかもしれません。

〈配布中〉

S: 何あれ？

S: ダチョウ?

S: キリン?

T: さあ、では、試しに聞いてみましょう。いいですか?では発表してみてください。
はい、絵から見えることです。じゃあ、SSさん、どうぞ。

SS: キリンが立ってる。

T: どれ?これですか?キリンが立ってますねー。はい。何してるんですかね?

S: リレーの選手。

T: あ、どうやらリレーのようですね。はい、後どうでしょう。はいYMさん。

YM: ペンギンが、俺に任せときな的な顔してる。左の方に、キラーン。

T: 左目に?

YM: 目とは言ってない。左の方。

T: じゃ、目にしておきましょう。目にキラ〜がある。

この段階では、ほとんどの学習者が絵図に存在するオブジェクトの表層的な抽出、すなわち名詞の列挙に留まっているが、下線部のようにオブジェクトの属性にまでやや入りかけている学習者も見受けられる。このとき授業者の発問次第では、より詳細な属性を列挙させ、それらを意識上に活性化する可能性が高まる。たとえば、『俺にらせておきな』と思っているペンギンはなぜそのような自信を持っていたと思うか?」等の発問により、「オブジェクト:ペンギン」の性格の特徴や過去のリレー練習についての外挿に発展する可能性がある。また、こうした外挿は他のオブジェクトの解釈にも影響を与えることが多い。

通常、看図作文では、変換・要素関連づけ・外挿の順に学習者の活動が進められる。しかし、この順序は絶対的ではなく、ある外挿がきっかけで他のオブジェクトの新たな属性の発見や要素関連づけが活性化することもある。

また、授業者は授業の冒頭で、学習者らが3週間前に体験した運動会の記憶を呼び起こすための教示を行っている。このことは行事作文では重要な要素となりうる。この点に関しては第6節で述べる。

授業ではその後、図1のたすきを掛けたアンカーのキリン表情について話題に移行している。

TH: キリンが切ない顔をしている。

T: 切ない顔。キリンの顔で、あと何か表現ありますか?どうぞ。OHさん。

OH: 早くしてっという、焦る気持ち。

T：焦り。焦った顔してる。他、ありますか？キリン。MNさんどうぞ。

MN：（聞き取れず）・・・な方が、かったりーなみたいな顔。

T：かったるいなー、な感じになるんですね。YMさんも一緒ですか？どうぞ。あ、違うやつね。

YM：諦めかけてる。

T：諦めかけたアンカーの気持ち、みたいなやつですか。NKさん、ちょっぴり、何か感じるものがありますか？このキリンの表情に、何か。別にありますか。同じアンカーとして。大丈夫ですか？

学習者はキリンの表情について、異なる解釈を盛んに出している。切ない気持ち、焦る気持ち、諦めかけた気持ち、等である。このとき、たとえば『切ない気持ち』になっているのは何故か？」「どのようなときに『切ない気持ち』になった経験があるか？」等の発問を投げかけることも「オブジェクト：アンカーのキリン」の属性をより明確にするために有効である。

また、授業者の「同じアンカーとして。大丈夫ですか？」という発言は、学習者の運動会で実際に体験した出来事や状況を想起させるねらいがある。このとき、学習者にそのときの体験や感情をメモをさせる教示があればより効果的であったといえる。続いて、学習者は要素関連づけの活動も次第に行いだしている。

OH：ペンギンと・・・（聞き取れず）

T：あー、なるほど。分類があるんじゃないのって。これ、キリンはキリン。人は人。これは鳥同士じゃないのか。なるほど。あ、チームのことを考えたのね。キリンチームなのか。これ、人チームで、飛べない鳥チーム。なるほど。

学習者 OH は各オブジェクトの共通属性、すなわちペンギンとダチョウが共に飛べない鳥であることに気づき、チームが共通属性を持っていることを発見している。

物語を作ることは、制限なく自分勝手な想像をすることは異なる。仮想の世界であっても一定の論理構造が必要であり、説得力のある共通属性はその仮想世界に確かな土台を築かせる。また、絵図を観察してそうした説得力のあるオブジェクトの共通属性を発見し、それに有意義な解釈をつける体験は、学習者に知的喜びを与える。さらには授業展開中にこれらの情報を学習者相互に発表しあうことで、自分が気づかなかったオブジェクトやオブジェクトの属性についての情報を共有することもでき、そのことも知的な感動や興奮を

生む。看图作文が作文への動機づけを高める一つのしかけがここにあるといえる。看图作文を用いる授業者は、このような発見を導くための発達段階に応じた絵図を準備する必要がある。

4.2 2枚目の絵図の読み解き

以下は、図2の2枚目の絵図の読み解き作業の一部である。

NG：(聞き取れず)・・・ペンギンが・・・(聞き取れず)

T：これ、さっきの目がキラリンだね。俺に任せろ的な、ペンギンが転びました。
はい、残念です。他に。KDさん。

KD：ペンギンがこけているのに真剣な顔をしている。

T：あー、ペンギンの顔、皆さんどう映りましたか？真剣だって思った人。

S：はい。

T：他に。INさんは？

IN：笑ってると思う。笑ってるように・・・。

T：え、笑って転んでると思う人？

S：はい。

T：いますね。はい、他にありますか？はい、じゃARさん。

AR：ショックを受けている。

T：あー、ショックを受けている。ショックを受けているって思う人？いない？じゃ、顔ちょっと離れましょう。別なことでいいです。あ、ちょっと待って。顔でまだあったのか。じゃ、AIさんどうぞ。

AI：バトンを落として、怒って・・・。

T：怒ってるように見える。なるほど。怒ってるように見えたっていう人？あ、いますね。他にいますか、顔で。MI君どうぞ。

MI：(聞き取れず)

T：はい、他にありますか？KTさんどうぞ。

KT：悔しい・・・(聞き取れず)

T：悔しいって思った人？結構このペンギンの顔は捉え方が色々なんですわね。

1時限目の後半になると、すでにオブジェクトの表層的な抽出に留まらず、多くの学習者がその属性にまで関心が移行している様子が見えてくる。しかし、現段階ではその属性

を他のオブジェクトと関連づける「要素関連づけ」のレベルとしては十分ではない。

学習者の発言の「ショックを受けている」や「悔しい」は、「オブジェクト：ペンギン」が転んで、バトンを落とした際の心の状態を説明しようとしたものである。ここで更に、「なぜ転んでしまったのか?」「転ぶ直前までの順位はどうだったのか?」等を想定させることによって、「オブジェクト：キリン」や「オブジェクト：男の子」との関連づけが明確になり、その結果として「オブジェクト：ペンギン」の心理状態の説明に説得力を持たせることができる。たとえば、直前までトップを維持していたペンギンの足がもつれてしまったことにより、最下位になってしまったという想定をしたならば、「ショックを受けている」「悔しい」という心的属性を定めることが妥当となる。

このような要素関連づけや外挿は、1つの正解のみが存在するのではなく、複数の説得力のある解釈が存在してよい。1つの社会事象を観察した場合、一般に多様な解釈が成り立つ場合が多い。看図作文は多様な解釈を訓練する指導法ともいえる。

4.3 3枚目の絵図の読み解き

3枚目の絵図は、これまでの絵図と比べてノイズの情報も含めて非常に多くの情報が埋め込まれている。しかし、学習者はこれまでの絵図の読み解きの経験から、ある程度柔軟に読み解きを行うことができるようになっている。

以下は、図3の3枚目の絵図の読み解き作業の一部である。

T: さ、時間が短くて申し訳ないけど、そろそろ終わりにしますね。では、発表しますが、あ、それいいな、と思うのがあったら、メモしといていいですからね。他の人のも残して下さい。では、発表します。はい、では、AKさん。

AK: チーターが足を怪我して、何か羨ましそうに・・・(聞き取れず)

T: これね。足怪我して、羨ましそうな顔してるのね。なるほど。チーターの他に何かありますか? 顔で。チーターですか? TGさんどうぞ。

TG: 何か、悲しそうな顔。

T: 悲しそうか、羨ましそうかだよ。わかりました。他に。全然違うことで。YMさん。

YM: 何か、一番前の立ってる女の子が・・・(聞き取れず)

T: これ?

YM: 違う。座ってる人が、みんなに、もっと声出せ、みたいな感じのこと言ってる。

T: あー。何か言ってるね。誰に何を言ってる?

S: キリンと男の子。

T: えーと。はい。YMさんは、みんなに声出せーって言ってるように見える。他に。

S: 別のこと?

T: 違う。ここの吹き出しの中。はい。無いですか。他のことでいいですよ。EHさん。

EH: 何か、男の子が・・・(聞き取れず)・・・嫌そうに応援している。

T: あー、この子ね。何でこんな顔してるんだろう?

EH: 女の子に何か言われてる。

T: あー、この子の声がこうなってるのかな、もしかして。

S: キリンも。

T: キリンも。あーなるほど。キリンも何か、もしかすると。何かありそうだよな。

ここね。さ、何かありますか? TGさんどうぞ。

TG: 何か、今度はペンギンの目がハートになっている。

T: 何を見てラブになったんでしょう? 転んだペンギン?

S: 多分。

T: 格好いいペンギン。

上記の下線部の授業者の発問等は鍵となる重要な教示である。「何でこんな顔してるんだろう?」では、「オブジェクト: 旗を持った男の子」と他のオブジェクトとの関連づけに意識を向けさせ、外挿に発展させることを促している。また、「転んだペンギン?」では、矛盾に気づかせる問いかけである。リレー競技中に転倒することは一般的に言って格好いいことではない。しかし、そのペンギンに対して“目がハートになっている”ことを矛盾なく解決させるためには、2枚目と3枚目の絵図の間のイベントを補完する必要が出てくる。たとえば、転倒した失敗を挽回するほどの見事な追い上げをした結果として、「格好いいペンギン」になったという内容を補完し、物語を構築する等である。

4.4 4枚目および5枚目の絵図の読み解き

4枚目および5枚目の絵図の読み解きでは、授業時間の残りが僅かになり、やや駆け足で行っている。

T: さ、そろそろ聞かなくてははいけません、時間的に。ごめんなさいね。では、MYさんからどうぞ。

MY: えっと、最後になって・・・(聞き取れず)

T: 地味とまで言われた人が、やっと来ましたよ、ここで。はい、YMさん。

YM: ペンギンが、何か、最後の手段で、腹滑りしてる。

T: これ、何をしてるんでしょうね、ペンギンはね。

S: 滑ってる。

S: 泳いでる。

T: 泳いでる。あー、なるほどね。

S: オナラ。

T: オナラなのか。

(しばらく聞き取れず)

T: 最後の手段でね。さっきのペンギン、何で・・・(聞き取れず) 後はどうでしょう。

TGさんどうぞ。

TG: キリンが、何か、先に体の一部を入れての方が勝ちみたいな感じで、顔前に出してる。

T: これね。

S: 同じ。

T: これ、顔、ぐーっと前に出して。顔が少しでも入れれば勝ちって意識したのかな。

このとき、ペンギンが“最後の手段”なるものを使う状況やその手段自体の詳細について想像させる発問があれば、より豊かな外挿が生じた可能性がある。

T: じゃあね、最後。図5は書きません。口で言って下さい。さ、最後です。図5、今からお渡しします。

〈配布中〉

T: どうやら全員1位になったようですね。後、何か見えることありますか?YMさんどうぞ。

YM: えっと、キリンがずっと二足歩行だったのに、四足歩行になっている。

T: なるほど。落ち着いたんでしょうね。はい、後ありますか?OTさんどうぞ。

OT: ペンギンが照れてるような顔してる。

T: そうだね。そういう顔してますよねえ。はい。

QQ: (聞き取れず)・・・順に並んでる。

T: はは・・・一本に並んでますね。後どうですか?はい、UUさん。

UU: えーと、1位だけで、2位と3位がない。

T: そうだね。はい。

QW: どっからか紙吹雪が出てる。

T: 本当だ。どこからかですね。はい、どうぞ。

QZ: キリンがほのほのした顔してる。

T: ほのほの。なるほどね。じゃあ最後に。

QX: 何か、全員1位だから・・・(聞き取れず)

T: (聞き取れず)・・・意味が無いと思う人もいるだろうし、そうじゃないと思う人もいるかもしれない。(聞き取れず) ちなみに、結果を見て、何かあまり意味が無いと思った人。

Ss: はい。

T: あー、なるほどね。そうじゃないと思った人。

Ss: はい。

T: はい、結構です。ま、色々思いはあるでしょう。はい。ということです。今日は、駆け足で看图作文というのを学習してみました。この次の時間は、これを文章に書き換えていく学習をします。明日やります。これを忘れないで下さい。

学習者は5枚目の絵図によって、全チームとも1位という結果と「ペンギンが照れている顔をしている」こと、「キリンがほのほのとした顔をしている」ことを無矛盾にまとめあげる必要に迫られている。

5 作文の事例

本節では児童の作文例を2つ紹介する。今回の実験授業では、時間数の関係上、推敲指導を行っていない。そのため、冗長な表現や不適切な段落などが混じっていることがあるが、そのまま掲載している。ただし、明らかな誤字や送り仮名の間違いは修正してある。

学習者Aの作文

題: みんなの運動会

ある所で運動会が開かれていました。今はリレーの真っ最中でアンカーにバトンがわたされる所です。一番は飛べない鳥チームで二番が人チームで三番がキリンチームです。ダチヨウがペンギンに

「はいっ。がんばれ。」

とってバトンをわたしました。ペンギンは

「オレにまかせとけ。」

とかっこつけています。人チームは真面目でキリンチームはうかない顔をしています。

リレーゾーンをこえた直後、ペンギンが転んでバトンを落としました。なんとキリンが一位でよゆうな顔をしています。

「よゆう、よゆう。他のチームはおそいなあ。」

応援席ではみんながんばって応援しています。中には本気で応援してない人もいて、

「応援しろよ。そんなんじゃ、勝てないよ。」

ときつくいう人もいて少しへこんでいる人もいました。チーターは足をけがしてリレーに出られなくなって、悲しい顔をしています。

そして、リレーはゴール直前でした。みんなの応援は激しくなりました。

キリンは

「よゆう、よゆう、スピード落としちゃえ。」

と油断してしまったのでしょうか。三人はゴールまでのきよりが同じくらいになっています。みんなくろしそうな顔です。ペンギンはなんと転んだしせいのまま、足や手をばたつかせて走っています。まるで、水の中で泳いでいるようです。

「おなががいたい。でも、とべない鳥チームのために一位にならなくちゃ。」

「オレ、馬鹿だ。油断しなければ、こんなピンチにならなかったのに。今からでもがんばらないと。」

「くそっ。」

そしてゴールしました。結果は？

結果はなんとみんなが一位でした。みんな表しょう台の一位の人がのる所へ三人でのっていました。みんなから

「おめでとう。」

「がんばったね。」

みんなからちゅうもくされて三人ははずかしくなりました。うれしいけど、くやしい運動会になりました。

学習者 A は 2 枚目の絵図で転倒したペンギンが 4 枚目の絵図で他の 2 選手と共にゴールに肉薄している説明として、上記の下線部のようにトップであったキリンが油断しス

ピードを落としたこと、転倒したペンギンがお腹が痛いのを我慢し、起き上がることなくそのままの姿勢で水の中を泳ぐように競技を続けたというアイデアを創出している。作文の中では直接的には要素関連づけはなされていないが、3枚目の絵図で目がハートになっているペンギンの説明にもなっている。

また、5枚目の絵図で登場人物たちの様々な表情の理由を「注目されたための恥ずかしさ」および同着1位であったことによる「嬉しさと悔しさ」の2つ感情が混じった結果であると説明をしている。

オブジェクト間の属性の矛盾を解決するための外挿を施し、それをストーリーに反映させることができれば、上記の学習者Aのような創造性豊かで説得力のある作品に仕上がる可能性が高くなる。

ただし、今回の実験授業において作成された作文は、その文章量は十分でありながらも、要素関連づけとそこから派生する外挿が部分的なままに終わってしまっている作品が多かった。すなわち、絵図のいくつかの要素の説明は行っているが、そこにあるいくつかの矛盾を解決せずに、実況中継的な作文で終わってしまうような作文である。

今回の実験授業においてもっとも典型的な作文の例が次の学習者Bの作品である。

学習者Bの作文

題：初めてだった運動会

いよいよ三組ともアンカーにバトンがわたされそうだ。けれどキリンチームは少しおけている。

「も～疲れたよ。」

「もっと速く走ってよ！」

人間チームはリレーゾーンの真ん中あたりできちんとバトンがわたされた。

トリチーム、現在は一位だがアンカーはペンギンだ。

「あとよろしく！」

「まかしといて！」

ペンギンは、自信満々で走り出した。

キリンチームは少しおけてバトンをわたされたのにもかかわらず、すごい追い上げですでに一位だ。と、そのとき、ペンギンが転んでしまった。

「あっ！」

バトンを急いで拾って走り出したが、他の二チームとの差はすでに大きくひらいていた。

そのころの応援席は、みんな自分のチームを大きな声で応援している。けれど、チーターは前足をけががして運動会に出場できず、走っているアンカー達を、うらやましそうに見ているだけだった。

ゴールまで残り十メートルほどの時は、トリチームと他のチームの差はそれほどは無かったが、どのチームが一位になってもおかしくなかった。ペンギンが、「みんなの期待をうらぎるわけにいかない！」

と大きな声でさげんだ。ペンギンは地面をお腹ですべり、男の子は全力で走った。キリンはできる限りに長い首を前へのぼした。

「パン！」

ゴールのあいずがなった。どのチームが一位だったのか、誰も分からなかった。

「いよいよ結果発表です。」

しん判の声が会場全体にひびく。どのチームも、どきどきして何もしゃべらない。

「一位は・・・人間チーム、トリチーム、キリンチームです！」

「わー！」

かんせいがあがった。それぞれのチームのアンカーが表彰台に上がる。二位と三位の台には誰もいなかった。そのかわりに、一位の台にはみんながのっていた。みんなが嬉しくなった運動会は、初めてだった。

上記の学習者Bの作文では、応援席の「オブジェクト:チーター」が本来ならばアンカーとして走る選手であったことを伺わせる表現や登場人物たちの感情についての記述等も見られる。しかし、リレー競技のメインストーリーである「オブジェクト:転倒したペンギン」がゴール前で他の選手たちに追いついている理由が不明確であり、物語全体として説得力を欠いてしまっている。

6 看図作文導入の留意点

実験授業を通して、看図作文を現場の国語教育に導入する際の留意点が明らかとなった。

第1に、要素関連づけや外挿を成功させるためには、十分な変換活動が重要である。変換活動はオブジェクトの抽出作業である。オブジェクトを抽出することは、そのオブジェクトが保有するいくつかの属性を意識し、さらにはそれらの属性が変化するための状況や方法を考えることである。これまで実践してきた看図作文の授業開発では、変換活動は要素関連づけや外挿を意識して行われてきている。絵図から一つのオブジェクトが抽出され

ると、授業者は発問によって学習者にオブジェクトの属性を確認・判断させ、他のオブジェクトとの関連（要素関連づけ）を考えさせる。

たとえば、1枚目の絵図の「オブジェクト：アンカーの麒麟」が抽出されたならば、一つの属性として「顔の表情」を確認させ、どのような感情を持ったときの表情なのか、その感情はどのオブジェクトと関連があるのか等について学習者に想像させる。その結果、「アンカーの麒麟は途中で怪我をして遅れているアンカー前の麒麟を心配そうに見ている」のように、絵図の一部を用いた変換・要素関連づけ・外挿が試験的ではあるが連続的に発生し、これは物語全体を構成する一つの部品の候補になりうるのである。

この変換活動が不十分であると、豊かな要素関連づけや論理性を確保した豊かな外挿が行われにくくなる。

本研究で行った実験授業では、時限数の制限により授業者は変換・要素関連づけ・外挿の各活動に十分な時間をかけることが叶わなかった。そのため、学習者の作文のレベルにバラツキが生じている。

第2に、行事作文の本来の利点を活かすためには、学習者の実際の体験を整理し、その記憶を活性化させておくことが有効である。

本研究で用いた絵図と同一の教材を用いて鹿内ら^[18]が行った看図作文の実験授業では、ワークシートを用意し学習者が実際に運動会で体験したことをメモとして整理させる作業を行っている。この作業を行うことにより、運動会の様子やそのときの感情が呼び起こされ、学習者の意識上に自らの体験を顕在化することを助ける。こうした体験は創造的な作文を書くための重要な材料となる。

本研究で行った実験授業においても、授業者は授業の冒頭でその記憶を呼び起こすための教示を行っている。また、その後も授業者の教示は散見される。しかし、授業の中で明示的に記憶を整理させるまとまった指導は行っていない。

今回の実験授業では、5つの絵図の読み解きから作文の仕上げまでの作業を3時限で完了しなければならない制約があった。その結果、重要なステップを簡略化することのデメリットは大きなものであることが明らかとなった。

7 看図作文が学習者に与える効果

3時限の看図作文授業の最後に、学習者に対してアンケートを実施した。アンケートは、他の学習者の作文を読んだ感想および看図作文を体験した感想を自由記述式で書いてもらい回収した。

表1は看图作文を体験した感想について回答内容を整理したものである。AおよびBは肯定的な感想、CおよびDは否定的な感想内容である。

表1：アンケート結果

肯定的	A	作文への興味・態度の向上に関するもの 例：「文章を書くのが楽しくなった」	24人
	B	絵図からの情報抽出の能力向上に関するもの 例：「絵からわかることを楽しくたくさん見つけられた」	6人
否定的	C	作文への取り組みやすさに関するもの 例：「最初の書き始めがむずかしかった」	2人
	D	作文の技術に関するもの 例：「会話文が多すぎておもしろくなかった」	2人
	E	その他	1人
	F	無回答	1人

鹿内らが提案してきている看图作文は、学習者からの肯定的感想が多い作文指導法である。今回の実験授業においてもその傾向はほぼ確認できたといえる。多くの学習者が看图作文による指導に好印象を持っていた。

以下は学習者S、TおよびUの授業終了後の感想である。

児童Sの感想

すごく楽しくかけたし、初めて自分もいい作文だなと思ってよかったです。会話文や気持ちなどを入れるだけで苦手だった作文が楽しくなりました。一枚の絵だけで、いろいろな登場人物の気持ち、様子などが詰まっているんだなあと思い、これからの作文に生かしてみたいです。

児童Tの感想

5まいの絵から作文をかنگえるのは楽しかったです。最初は看图作文って何を書けばいいのかよく分かりませんが、やっていくうちにおもしろくなっていきました。ほかの人が書いたのを回し読みしたり、見たりするのもよかったです。自分が書いたのとは、ちがう作文が読めてよかったです。

児童Uの感想

ぼくは、作文はあまりとくいではなく、にがてでした。でも書いていくうちにだんだんおもしろくなってきて、自然に手が動くようになりました。これからもこのような作文を書きたいです。

8 研究のまとめ

看图作文は、作文の時間に「書くことがない」「どう書いていいかわからない」と訴える学習者を減らし、能動的にかつ創造性の高い作文を書けるように工夫された作文指導法である。

本研究で行った実験授業はこれまで看图作文の指導経験がない教員であった。授業の結果として、学習者に作文への興味・関心を高めることには成功したといえるだろう。

ただし、課題も明らかとなった。看图作文は、与えられた絵図をもとに変換・要素関連づけ・外挿の3つのプロセスを経て作文を書く。「変換」活動は単に絵図に描かれているオブジェクトを表層的に抽出することに留まってはならない。授業者はオブジェクトの属性の深層にまで迫るように発問やワークシート等を工夫し、学習者を導かなければならない。看图作文指導に経験のある教員は、これまでこのことを半ば暗黙の了解で行ってきた傾向があるが、十分に計画的・意識的に変換活動を行う必要があり、今後看图作文指導法を経験のない教員に広めていく際に十分留意すべき点といえる。

(付記) 本研究は日本学術振興会科学研究費「ヴィジュアルテキストを創造的に読む力を育てる教材開発・授業開発」(研究代表者: 鹿内信善, 課題番号: 21530969)によって行った。

参考文献

- [1] 鹿内信善:『やる気をひきだす看图作文の授業—創造的 [読み書き] の理論と実践—』, 春風社, 2003.
- [2] 鹿内信善, 工藤真理, 田中岬, 武田亘明: “小学校における [看图作文] の指導 (I) —2年生に対する授業実践—”, 年報いわみざわ Vol.22, pp.37-47, 2001.
- [3] 鹿内信善, 渡辺聡, 伊藤公紀, 工藤真理, 田中岬: “小学校における [看图作文] の指導 (II) —3年生に対する授業実践—”, 年報いわみざわ, No.24, pp.33-45, 2003.
- [4] 鹿内信善, 渡辺聡, 伊藤公紀, 入江美由起: “小学校における [看图作文] の指導 (III) —4年生に対する授業実践—”, 年報いわみざわ, No.25, pp.19-28, 2004.
- [5] 鹿内信善, 渡辺聡, 伊藤公紀: “小学校における [看图作文] の指導 (IV) —オリエンテーション

- 変更作文の試み一”, 年報いわみざわ, No.26, pp.1-10, 2005.
- [6] 鹿内信善, 栗原裕一, 渡辺聡, 伊藤公紀, 石田ゆき: “看図作文の授業開発 (I) —心理的リアクタンスを作文の動機づけに活用する試み一”, 北海道教育大学紀要 (教育科学編), Vol.57, No.2, pp.101-111, 2007.
- [7] 鹿内信善, 渡辺聡, 栗原裕一, 伊藤公紀, 石田ゆき: “看図作文の授業開発 (II) —創造的看図作文を可能にする絵図の作成一”, 年報いわみざわ, No.28, pp.9-20, 2007.
- [8] 鹿内信善, 渡辺聡, 栗原裕一, 伊藤公紀, 石田ゆき, 菅原春紀: “看図作文の授業開発 (III) —自己をふり返り, 未来を探る活動を促す絵図の作成一”, 北海道教育大学紀要 (教育科学編), Vol.58, No.1, pp.265-278, 2007.
- [9] 鹿内信善, 渡辺聡, 栗原裕一, 伊藤公紀, 石田ゆき: “看図作文の授業開発 (IV) —オリエンテーション変更作文に活用可能な絵図の作成一”, 北海道教育大学紀要 (教育科学編), Vol.58, No.2, pp.147-157, 2008.
- [10] 鹿内信善, 渡辺聡, 石田ゆき, 伊藤公紀, 栗原裕一: “看図作文の授業開発 (V) —インプット・アウトプット法に活用する絵図の作成一”, 年報いわみざわ, No.29, pp.29-40, 2008.
- [11] 鹿内信善, 兒玉重嘉, 石田ゆき, 渡辺聡, 伊藤公紀: “看図作文の授業開発 (VI) —「見通す力」を育てる試み一”, 北海道教育大学紀要 (教育科学編), Vol.59, No.1, pp.209-224, 2008.
- [12] 鹿内信善, 伊藤公紀, 石田ゆき, 渡辺聡, 伊藤裕康: “ヴィジュアル・リテラシーの授業開発 (I) —「入門演習」授業への活用一”, 札幌大学総合論叢, No.24, pp.19-39, 2007.
- [13] 鹿内信善, 伊藤裕康, 石川清英, 伊藤公紀, 石田ゆき: “ヴィジュアル・リテラシーの授業開発 (II) —学習者参加型授業に活用可能なヴィジュアルテキストの作成一”, 道都大学紀要美術学部, No.35, pp.27-45, 2008.
- [14] 鹿内信善, 伊藤裕康, 石田ゆき, 伊藤公紀, 石川清英, 渡辺聡: “ヴィジュアル・リテラシーの授業開発 (III) —景観教育に利用可能なヴィジュアルテキストの作成一”, 北海道生涯学習研究, No.8, pp.109-118, 2008.
- [15] 鹿内信善, 伊藤裕康, 石川清英, 石田ゆき, 伊藤公紀: “ヴィジュアルテキストの読解指導を取り入れた大学授業の改善 (I) —「景観行政論」導入部分の授業づくり一”, 道都大学紀要, No.35, pp.11-19, 2009.
- [16] 鹿内信善, 伊藤裕康, 石川清英, 石田ゆき, 伊藤公紀: “ヴィジュアルテキストの読解指導を取り入れた大学授業の改善 (II) —「花時計」を教材にした「景観行政論」の授業づくり一”, 道都大学紀要, No.35, pp.21-41, 2009.
- [17] 伊藤公紀, 栗原裕一, 真家恭子, 石田ゆき, 兒玉重嘉, 渡辺聡, 鹿内信善: “看図作文授業の追試研究一【見通す力】をつける授業の小学校第4学年における実践一”, 札幌大学総合論叢, No.27, pp.41-63, 2009.
- [18] 鹿内信善, 渡辺聡, 石田ゆき, 伊藤公紀, 兒玉重嘉: “看図作文の授業開発 (VII) —看図作文を活用した行事作文の授業モデル一”, 北海道教育大学 (教育科学編), Vol.59, No.2, pp.183-193, 2008.
- [19] 鹿内信善, 兒玉重嘉, 石田ゆき, 渡辺聡, 伊藤公紀: “看図作文の授業研究 (VIII) —キャラクター設定法のための絵図作成と授業モデル一”, 北海道教育大学紀要 (教育科学編), Vol.59, No.2, pp.195-206, 2009.
- [20] 鹿内信善, 栗原祐一, 高木裕子, 渡辺聡, 石田ゆき, 伊藤公紀: “看図作文の授業開発 (IX) —低学年指導用の絵図と授業モデル一”, 年報いわみざわ, No.30, pp.59-71, 2009.

- [21] 町田守弘：“表現意欲喚起のための方策を探る—創作を取り入れた実践に即して—”，早稲田大学教育学部学術研究（国語・国文学編）No.54，pp.55-69，2006.
- [22] 文部科学省：“補習授業校教師のためのワンポイントアドバイス集”
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/002/003/002.htm
- [23] 文部科学省：『小学校指導要領』，東京書籍，2008.