

〈論文〉

看图作文授業の追試研究 (V) —大学生の作文意欲向上をめざした試み—

伊藤公紀¹ 森 寛² 兒玉重嘉³ 伊藤裕康⁴
石田ゆき⁵ 渡辺聡⁶ 石川清英⁷ 鹿内信善⁸

1 大学における日本語リテラシー教育

文書作成能力は現代社会において必須であり、作文技法や作文に対する興味関心を高める研究は極めて重要といえる。近年、大学教育においても文書表現や読解などに必要とされるスキル、いわゆる基本的な日本語リテラシーは学生の所属する学部・学科を問わずその修得への要求が高まっている。

日本語リテラシーは初年次教育においても注目すべき内容といえる。初年次教育の目的について、中村(2007)は次のように述べている。

目的を一言でいうと「入学学生が生徒から学生になること」といえよう。いわゆる学生として入学を許可された若者が単なる「所属としての学生」から実質的な「学習者としての学生」になっていくまでのプロセスをアレンジするものということができる。

すなわち、大学初年次において、学習者の修学上の問題点を発見し、学習意欲の喚起、学習習慣の涵養を支援することが必要だといえる。

文書によるコミュニケーション能力は大学初年次において修得することが望ましい。な

¹ 札幌大学経営学部経営学科

² 札幌市立向陵中学校

³ 札幌市立藻岩北小学校

⁴ 道都大学美術学部建築学科

⁵ 駒澤大学附属岩見沢高等学校

⁶ 札幌市立西宮の沢小学校

⁷ 道都大学美術学部建築学科

⁸ 北海道教育大学教育心理学研究室

ぜならば、その後の教員と学習者との意思伝達は文書を媒介とすることが多いからである。口頭でのコミュニケーションも存在するが、最終的に学習達成状況を客観的にかつ公正に保存しようとした場合、その多くはレポートや筆記試験などの形態をとっているのが現状である。

清水ら（2010）は、約3割の大学で日本語リテラシー教育を専門に実施する科目を用意していることを報告している。あわせて、1) それらの大学で使用している教材は「書く」能力の向上を目指したものが多く、2) 大学生に欠けていると教員が認識している日本語リテラシーは「論理的な文章を書く能力」であること、3) 日本語リテラシー教育には中学・高等学校との連携が必要であると大学側が考えていること、なども報告している。

上記の調査報告で大学の教員が学生に求めている日本語リテラシーは、概観するとレポートや論文形式の文書作成に必要な文章構成力や表現力である。参考文献や Web Site の文書の単純な切り貼りではなく、創造性・独創性の高い文書を作ることができる能力を教員は学生に期待しているのである。

しかし、一足飛びにこうした能力を身につけさせることは難しいと考えられる。なぜならば多くの学生が積極的に文書を書き記そうとするモチベーションを持っていないからである。このことは大学において多くの教員が日々教育現場で直面している状況であろう。こうした状況下では、時間をかけて日本語リテラシー教育のための教材や教育評価法等を準備しても期待したほど成果は上がらない可能性がある。したがって、筆者らは優れた教材開発と同時に学習者の文書作成に対するモチベーションを高める指導法の整備も重要であると考えている。

筆者らは中国において伝統的に行われてきている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、「新しい看図作文」（以後「看図作文」と略記）として体系的に整備してきた。筆者らの看図アプローチによる作文指導法の特徴の一つに、創造性に溢れ個性豊かな作文を書き進められることが挙げられる。創造性に富む作文が学習者の作文に対する満足度を高め、その結果として作文に対するモチベーションを向上させることは、これまでの筆者らの研究から明らかとなっている。

看図作文については、たとえば『やる気をひきだす看図作文の授業』（鹿内 2003）や『看図作文指導要領』（鹿内他 2010a）にまとめてあるので、ここではその詳細については省略し、概略の説明に留める。

看図作文は、絵図や写真等の観察を作文指導の中に取り入れている。絵図等に描かれている事物・事象を観察させることで、絵図要素に内在する属性を意識（変換, translation）させ、それらの要素間に有意義な関連を創出（要素関連づけ, interpretation）させるプ

ロセスを含んでいる。さらに、絵図には描かれていない事物・事象を試行錯誤的に補完（外挿, extrapolation）し、その中から無矛盾で説得力のあるストーリーを構成させる手法である。

筆者らはこれまで看图作文の指導法で利用可能な絵図や写真、教師の発問等を授業モデルとしてパッケージ化し提案してきた。これらは主として初等教育や中等教育で利用しやすいように整備してきたものである。こうしたノウハウを生かし、大学における日本語リテラシー教育にも看图アプローチが適用可能であることを実験することが本研究の目的である。

2 実験授業

本研究では、札幌大学と道都大学でそれぞれ1時限ずつ実験授業を行った。

なお、実験授業で用いた本論文に掲載している看图作文用絵図はすべて第5筆者の石田のオリジナル作品である。

2.1 実験授業 1

2.1.1 学習者および授業者

実験授業1の学習者は、札幌大学経営学部経営学科の3年生16名である。授業者は第3筆者の兒玉、実施日は2011年6月24日である。

2.1.2 看图作文用絵図

図1～図4は、実験授業1で使用した絵図である。なお、学習者には一度に全部を呈示せず、1幅ずつ順に呈示する。

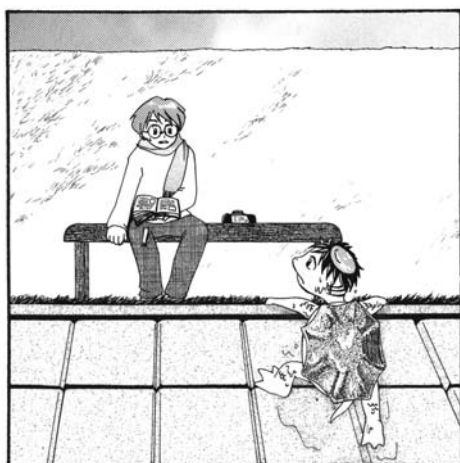


図1：1 幅目絵図



図2：2 幅目絵図



図3：3 幅目絵図

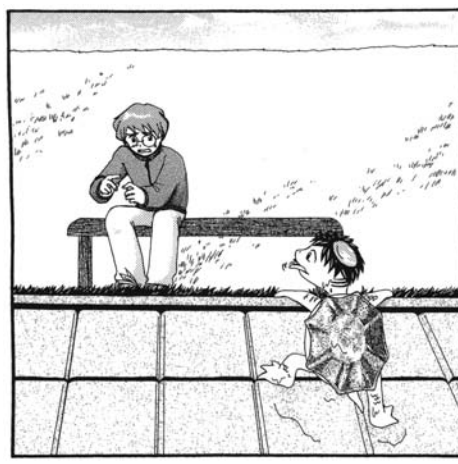


図4：4 幅目絵図

2.1.3 アイスブレイク

授業者と学習者らは初対面であった。授業者は学習に必要なコミュニケーションを図るため、授業に入る前に適切な雰囲気作りを行った。いわゆるアイスブレイクである。

アイスブレイクを行うための手法として、さまざまな方法が提案され実施されている。たとえば簡単なゲーミングを行う方法もよく見受けられる。今回の実験授業においては看图作文を用いた授業にスムーズに接続するために、自己紹介を兼ねた「名前あてクイズ」を利用した。すなわち、授業者は自らの苗字の「音」を平仮名で板書し、それに当てはまる漢字の候補をいくつか列挙し、漢字からイメージされるパーソナリティーを説明して

いった。正解を正しく推察できるかどうかは問題ではなく、表意文字としての漢字を改めて鑑賞することで、創造的な活動（外挿など）に繋げやすくなるように配慮したものである。漢字をよく「みる」作業を行うことは、その後の絵図をよく「みる」作業の準備活動となっている。

なお、アイスブレイクが終了した後、授業者は作文に対する学習者の態度・指向を確認した。その結果、ほぼ全員が作文は嫌いであるという意思表示をしている。実験授業前には学習者のほとんどが作文のトレーニングに対して心理的な障壁があることが伺える。こうした学生 of 作文に対する心理的障壁を崩すことは、その後の日本語リテラシー教育の効果を高める上で重要な課題といえる。

2.1.4 1 幅目の絵図の呈示

授業者は看图作文の作業手順を口頭で説明し、最初に絵図を十分に観察させる作業から開始した。すなわち看图作文の「変換」活動である。抽出したオブジェクトはワークシート（図5）の①に記述をさせた。これはそれらのオブジェクトを意識上に励起させ、後の「要素関連づけ」や「外挿」活動に連結しやすくするためである。

「変換」活動では、抽出したオブジェクトを他の学習者と共有するために、一つずつ発表する形式をとる。一見すると、これは迂遠な活動のように思われがちであるが、重要なプロセスである。なぜならば、絵図に描かれているオブジェクトは、必ずしもすべての学習者で完全に同一の認識ではなく、そのことを学習者同士が認識する局面であるからである。自分とは異なる視点の存在に気づかされ、そのことは新たな発想を生み出す土壌となりやすい。

なお、ワークシートの②および③は要素関連づけ、④および⑤は外挿が主な活動である。ワークシートへの記述は、学習者の物語を創造するための取材活動となっている。


たとえば、主人公を決めさせることで、学習者はそのキャラクターの現在だけではなく、その過去あるいは未来をも想像しやすくなる。それまでは単なるある一つの情景が描かれた絵図だったものが、物語の主人公が遭遇する、いわば必然的な事件やイベントとして意識されやすくなる。

学習者はキャラクターを特徴づけるための材料を絵図から求め、活発な要素関連づけを行う。また、キャラクターの過去等の設定をするための情報を絵図と矛盾しない範囲で補完する（外挿）活動も自然に行われる。

よく見て作文を書こう 1

名前 _____

「場面を設定しよう！」(1 枚目)



① 描かれているもの

• • • •

• • • •

• • • •

② いつですか？

•

③ 場所は、どこですか？

•

④ 誰が、何をしていますか？

•

•

•

⑤ 主人公は誰ですか？

•

図 5：1 幅目絵図用ワークシート

以下は、1 幅目の絵図を呈示し「変換」を行っている授業記録の一部である。なお、T は授業者、S は学習者を表す。

T：今からですね、4 枚の絵を見る。で、4 枚の絵を見てもらって、1 枚ずつ文章を書いていきます。そんな難しくないやつです。大学生の作文がどれくらい書けるかな、というのを僕も知りたいので、自分の思うように書いてください。では…

(1 幅目の絵図呈示)

T：絵、見てください。何が描かれているかわかりますね。では、全員立ってもらいましょう。_(a) 立ってください。

Ss：(起立)

T：で、自分が思ったこと全部言われたら座ってください。ではどうぞ。何が見えますか？

S：河童。

T：見えますよね。これ河童見えなかったらちょっと大変ですよ。河童。（板書する）はい。

S：本。

T：本。（板書する）

（中略）

※イス・カメラ・メガネ・人・草・マフラー・河原・壁・空・風・木の葉・甲羅・河童の皿・ペン，が出たところで全員が着席。

T：ではですね，うーんと，ワークシートを配りますので，鉛筆ありますよね？
（ワークシート1枚目配付）

T：はい，「①描かれているもの」いいですね。今出てきたもの書いてください。点が12個しかないので，空いているところに書いておいてください。

Ss：（ワークシート1枚目記入）

アイスブレイクが成功していると，下線（a）のような指示がスムーズに実行できる。学習者は発言の機会を得やすくなり，授業への参加意識を高める効果がある。

続いて，授業者は学習者が抽出したオブジェクトの属性に意識を向けさせた。1幅目の絵図が描かれている季節や時間帯（ワークシートの②）および場所（ワークシートの③）についての設定を求めている。

以下はそのときの授業記録の一部である。

T：じゃあこれ，いつぐらいだと思いますかね。（数秒の間）いつぐらいだと思いますか？

S：春，とかそういうのですか？

T：はい。

S：秋。

T：秋。なぜですか？ (b)

S：マフラーで，ちょっと寒い。

T：ああー。

S：雪とか降ってないから、まあ秋か冬の間くらい、じゃないですかね。

T：季節は秋。

S：はい、季節は秋だと思います。

T：はい。はい。いつぐらいだと思います？

S：秋か冬。

T：秋か冬。

S：これは季節だけですか？

T：あ、他のも。いつ、って反応です。はいどうぞ。

S：突然。

T：突然。

Ss：（笑いが起こる）

T：なぜ突然だと思いました？ (c)

S：あの、びっくりしてる感じ。

T：ああー。この辺。（絵図中の人を指す）

S：そうです。

この後、「時間的ないつ」についても考えさせた。学習者からは、夕方や夜中という意見が表明された。同様に場所についての設定も行った。

「正解」は存在しないため、学習者は自由に設定をすることができる。ただし、下線部 (b)、(c) のように、その設定に理由を求め、描かれているオブジェクトから無矛盾に説明をつけることのできる範囲で自由に設定をさせるよう誘導する。

ワークシートに記入した後、その内容に基づいて学習者は1幅目の絵図についての物語を記述する。この段階では、2幅目以降の情報は学習者に与えられていない。

なお、書き上がった作文はまわりの学習者たちと互いに回覧して作品を鑑賞するように指示している。

2.1.5 2幅目の絵図の呈示

授業者が2幅目の絵図を呈示した段階で、学習者の間からどよめきが起こった。1幅目の絵図のワークシート④で河童を主人公に設定して作文を書いた学習者が少数存在したが、2幅目の絵図にはその河童が登場していなかったからである。

以下はそのときの授業記録である。

S：（小声で）やばい…。

T・Ss：（笑いが起こる）

S：お前、やばいしょ。

T：はははは！でも、つなげるんですよ。これ実は決まりがあつてですね、前に書いた文章はですね、誤字とか脱字は消してもいいですけど、絶対無理矢理つなげなきゃならないんですよ。だから（笑）…なので、がんばりましょう。

河童を主人公に設定した学習者は、これから物語を続けるためには比較的困難な状況に追い込まれることになった。しかし、そうした困難は発想次第では全く問題とはならないばかりか逆に授業を活性化させる。

たとえば、2 幅目に新たに登場したジョギング姿の人物は、河童が人に化けた姿であると答えた学習者も存在した。こうした機転は周囲の学習者に無矛盾なストーリー構成をイメージさせる。さらに、周囲の肯定的な反応はそれを考案した学習者に対する心理的な「褒美」となり、作文へのモチベーションの向上につながっていく。

1 幅目と同様に、授業者はワークシート（掲載は省略）を配付し、作文を書かせた。

2.1.6 3 幅目および 4 幅目の絵図の呈示

3 幅目および 4 幅目の絵図もこれまでと同様の一つずつ呈示し、ワークシートを用いた取材活動を行っている。

ところで、授業内容への動機づけは、一般には授業の導入部で行われることが多い。しかし、筆者らの看図アプローチでは、動機づけを授業の中で繰り返し行うこと（多段階動機づけシステム）が効果的であるとの立場をとっている。そのため、絵図の中にいくつかの仕掛けや謎を描き込んでいる。

たとえば、以下は 3 幅目の絵図の仕掛けを学習者が発見したときの様子である。

S：子どもがいる。

T：子どもがいる。この子ども見えますかね。子ども何人いますか。

S：2 人。

T：何をしてるところですかね。

Ss：サッカー。サッカー。

T：サッカー…。

S：サッカー帰り。

T：何でサッカー帰りなんですか。

S：秋の夕方だから。

T：あー，夕方で秋の様子で。

S：泥ついてる。_(d)

T：あ，泥ついてる。それよく見ましたね。見えますか。

下線部 (d) で学習者は、サッカーボールを持った子どもたちに泥がついていることから、サッカーをしに行く途中ではなく、その帰りであることを「発見」している。そしてこのことから3幅目の時間帯は夕方であると推測している。こうした「発見」は周囲を納得させ、発見した本人は満足を得る。また、授業者は発見者に対して適切な賛辞を与え、その満足度をさらに強化させることも有効である。

2.2 学習者の作文例

実験授業の参加者全員が作文を完成させた。以下に学習者の作文例を紹介しておく。ただし、今回の実験授業では、時間の関係上、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ざっていることがあるが、そのまま掲載している。なお、明らかな誤字や送り仮名の間違いなどは修正してある。

■学習者 U の作文

河川敷河童伝説

私は大学に通うごく普通の男子大学生。

少しばかりの厚着をしなければならない季節になった。ある日曜日の昼過ぎ、どこまでも澄んだ空に、いよいよ冬の到来を感じながら、私はまだ読みかけの本とカメラを持って散歩に出掛けることにした。

目的地もなくただ歩いていると、家からそう遠くはない河川敷に着いた。普段からあまり出歩かない私にとって、この距離でも足にこたえる。ちょうどベンチがあったため、休憩がてら、本を読むことにした。

数ページ進んだところで、下の方から水のはねる音が聞こえた。最初は川魚か何かと思っていたが、ヒタヒタと這い上がって来る気配を感じ、緑色をした物体が顔を出したときには、何も言えずただ固まってしまっていた。一瞬だが、状況を理解するには充分すぎた。これは間違いなく『河童』だ。そう思ったとき、それはもうそこにはいなかった。

興奮していた私は、たまたま近くを通りかかったジョギングをしている男性に、今そこに河童がいたことを話した。しかし、もちろん信じてもらえるはずもなかった。

カメラを持っていながら写真を撮り損ねたことをひどく後悔した私は、カメラを手に取り、次こそはと川原の端にしゃがみ込んだ。

陽が傾き、サッカークラブ帰りと思われる小学生が通り過ぎる。もうそんな時間かと思いつつも、私はその場を離れることができない。他の人に信じて欲しいとかではなく、せめて自分の目でもう一度確認したいという気持ちがそうさせるのであろう。

結局、河童が姿を現すことは無かった。

一週間後、たまたまあの日と同じベンチに座っていると、それは姿を現した。二度目ということもあり、さほど驚きはしなかったが、なかなかどうして、タイミングが悪いもので、カメラは現在、修理屋に預けていた。

しかし、河童が人間を恐れるどころか、私に向かって人間の子供のように、下を出して挑発している姿を見ていると、ひょっとしたらこれでいいのかもしれないという気持ちになっていた。

写真に残すよりも、私自身の記憶にしまっておこう。そして、この事を色々な人に伝えていこう。信じてもらう必要なんてない。『私は見た』それだけで充分だから。

後々、この近所で出回る『河川敷河童伝説』は私が広めたものである。

2.3 実験授業 2

2.3.1 学習者および授業者

実験授業 2 の学習者は、道都大学美術学部デザイン学科 1 年生 4 名である。

授業者は第 2 筆者の森、実施日は 2011 年 6 月 20 日である。

2.3.2 大学生への看図作文の説明

実験授業 2 では、学習者のアイスブレイクの後、看図作文がどのような作文方法なのかを 1 つの絵図を使って説明した。

通常、初等教育や中等教育で看図作文を用いる際には、学習者に対して看図作文の理論的な構造を説明することは行わない。しかし、今回の実験授業の対象は大学生であり、なおかつ将来は創造的な発想法を修得することが望ましいデザイン学科の学生であったため、授業者は看図作文の理論的な構成をわかりやすく説明している。

平易な表現で学習者に授業者が説明している様子を、参考のために以下に記しておく。

T：中学生には教えないんですが、皆さん大学生ですので、むしろ理屈っぽいことを教えますね。

(板書：①変換)

T：はい、この変換というのは、「この人何歳ですか」「これ何ですか」「これ何ですか」のように、ひとつひとつの部品の意味づけをしていくことです。例えば、これはこの看图作文だけでなく、街を歩いていて信号を見たときに、緑の信号がポツと点いていたら、その信号を意味するものは『前に進んでもいいですよ』というのが変換だと思ってください。赤が『止まれ』というのも変換です。ここで前に立っていて、おしゃべりばかりしていて、こめかみがピクピクしている様子を見て、「あー、怒っているなあ」というのも、それは怒っているという意味の変換がなされていると思ってください。

T：はい。つぎ、2つ目。

(板書：②要素関連づけ)

T：ちょっと難しそうに見えますが、ぜんぜん難しくありません。これはですね、皆さん、自然と「これとこれの関係」「この人とこれの関係」について、無意識のうちにやってますね。「うちで育てた5つのうちの1つ」とか、「研究室にあったもの」「これはスケッチブックだよー」のように。こういう部品と部品を関係づけることを要素関連づけといいます。これはこれ、あれはあれ、ではなくて、何らかのまとまりを持って、いま物語を考えようとしている。そこに働くのがこの要素関連づけだと思っていてください。

T：つぎ、3つ目。これで最後です。

(板書：③外挿)

T：「がいそう」と読みます。これは何かということですね、ちょっとこちらの図（教卓の前に男性が立っている絵図を説明に使用）を見てください。この図の場合はこれしか描かれていないんですが、この図の前にもしかしたら、ここにも4人の学生が並んでいるかもしれないですし、もしかしたら、無人の場所で一人で次の日の授業の準備をしているのかもしれないし、もしかしたら、ここはお料理教室で奥様がいらっしゃるのかもしれないですね。このように、外に、この図の外のことについても考えられるよーというのがこの外挿だと思ってください。漫画のコマであれ

ば、この前にどんなことがあったのか。この後にどんなことがあったのかというのも外挿です。

授業者は上記のように看图作文の概略を伝え、練習用の絵図で変換・要素関連づけ・外挿のそれぞれの活動を学習者に体験させた。

2.4 看图作文用絵図

授業者は看图作文の概要を具体的な練習用の絵図等を用いて説明の後、図6の絵図を用いて作文指導を行った。図6は、1幅で構成された看图作文用絵図である。

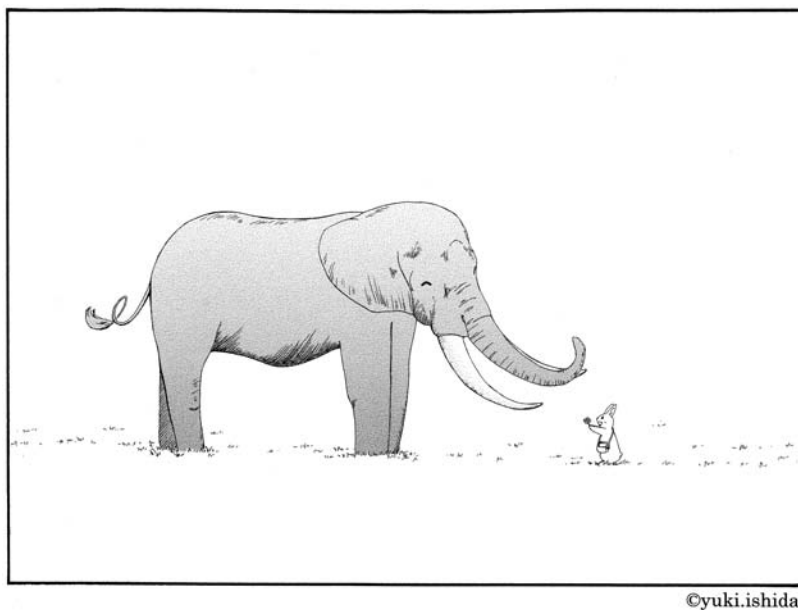


図6：看图作文用絵図「ゾウとウサギ」

2.5 「変換」「要素関連づけ」「外挿」活動

「変換」活動を成功させるためには、学習者に『見たい』と思わせることが重要である。そのため、授業者は黒板に貼るための絵図と各学習者に配付するための絵図の2種類を用意している。まず黒板に絵図を貼り、そこでオブジェクトの抽出を求める。学習者は黒板との距離のために細部については抽出が困難である。敢えてその不自由さを感じさせた後に絵図を各学習者に配付している。こうした方法は、最初から学習者の手元に絵図を配付するよりも「変換」活動に意識を集中させやすくなる。

以下は、「変換」活動時の授業記録である。

T：あの一、これはですね、女子学生だけなんだよということをお聞きしたので、可愛らしい図を用意しました。

(黒板に絵図「ゾウとウサギ」を貼る)

T：そこからは見えにくいかもしれませんが、何が見えますか。1 個だけ言ってください。

S：ゾウ。

T：ゾウ。何が見えますか。1 個だけ言ってください。

S：うふふ。なんかちっこいの。

T：ちっこいの。

S：なんだろうね。わからないね。

T：見えにくいですね。じゃあですね、手元でよく見て。はい、どうぞ。

(絵図「ゾウとウサギ」配付)

S：あー、ウサギだったんだ。

T：ではでは、鉛筆を持って、ここにこれがある、これがある。何が描かれているのか書き込んでください。「ウサギ」のように書いていってください。そうですね、2 分で 10 個以上書いてくださいね。^(e)

S：10 個！

T：10 個以上ですよ。

下線部 (e) の絵図から抽出するオブジェクトの数の指示として、10 個という数自体には特に意味はない。学習者の予想を上回る数を要求することで、学習者は絵図の細部まで詳細に見なければ抽出できなくなり、結果としてより注意深く見ようとする意識が高まる。

たとえば、学習者はウサギが持っているものが「花」ではなく「四つ葉のクローバー」であることなど、細かな部分まで確認し、認識を共有した。

変換を終えた段階で、授業者は学習者に創作してもらう物語の方向性を以下のように指示した。

T：はい。えーと、ウサギが手に持ってる、この四つ葉のクローバーには、皆さん気づきましたね。はい。これ、この 1 枚でなるべく楽しい、心温まる物語を作って欲しい^(f) んです。

T：ひとつ決めて欲しいのが、このウサギさんが、いまゾウさんを目の前にしてこういう形でこうきているんですが、これ、なんでいま、こうやってこう手に持って、

ニコッと笑っているのでしょうか。例えば、「見つけてきたよ。見つけたよ。ゾウさん、あげる」って言ってあげているのか。それとも、他の可能性があるのか。それだけ1つ決めて、なるべく他の3人とは違う設定で、いまウサギさんが手にしている四つ葉のクローバーの背景というか理由というか、それをメモにして書いてもらえますか。_(g) なるべく他の人の考えそうもないことで書いてくださいね。

下線部 (f) では、物語の結末をハッピーエンドにすることを求めている。一般に、物語の結末は必ずしもハッピーエンドばかりとは限らない。しかし、筆者らは教育現場では自他の作品の鑑賞後の心理的な余韻を考慮し、ハッピーエンドが好ましいと考えている。

下線部 (g) では、「要素関連づけ」および「外挿」活動に誘導している。四つ葉のクローバーは、一般に「幸運」「希望」などの象徴であるという認識が流布している。その共通認識の上で、誰にとっても幸運なのか、その内容は具体的に何か、などについて外挿することが求められている。その外挿に説得力を持たせるためには、入念な取材活動、すなわち要素関連づけが必要となる。

2.6 学習者の作文例

「四つ葉のクローバー」のように、ある象徴的な意味を持つオブジェクトを絵図の中に配置すると、ストーリーにゆるやかな方向性を与えることが可能となる。今回の実験授業2においても、要素関連づけや外挿活動の結果、学習者は欠如した何かを四つ葉のクローバーの力によって回復したり補完したりするといったストーリーを創造していた。

以下は学習者の作文の一例である。

■学習者Tの作文

ゾウさんには悩み事がありました。それは自分の体が大きい事でした。体が大きいと小さな動物に怖がられてしまいますし、あやまって足下の小さなお花なんかに気づかず踏んでしまうため、ゾウさんは体が大きいことが嫌でした。

ある日、いつも自分を怖がらず一緒に遊んでくれるウサギさんが四つ葉のクローバーを持って来てくれました。ウサギさんはゾウさんの悩み事を知っていたのです。

この四つ葉のクローバーがあれば何でも願いを叶えてくれるんだよ。そう言ってゾウさんにクローバーを渡そうとしたウサギさんですが、その後に更にこう続けました。ただね、体が大きなゾウさんはとても優しく、嵐の日には僕たちをその大きな体を盾にして

守ってくれた優しいゾウさんが大好きだよ。

その言葉にゾウさんはとても嬉しくなり、ウサギさんの持っている四つ葉のクローバーは皆の為に使おうと言いました。

それだけで2匹は幸せな気持ちになりました。

2.7 学習者の授業感想

2つの実験授業の被験者全員の授業感想を掲載する。

以下は実験授業1を終了した後に学習者が書き記した感想である。程度の差はあるが、すべての学習者が肯定的な感想を述べている。

学習者 SN

作文というものにはかなり抵抗があったが、今回の授業で書かされた作文は、逆に早く続きが書きたいと思うほどでした。小学校でこういう授業があったのなら作文を好きになっていたかもしれません。

学習者 HT

普段はあまり文章を書かないので、なんとなく苦手意識があったけれど、絵にしる文章にしる、創作活動というのは楽しいと思った。

学習者 HH

小学校の頃から作文は全く好きじゃないし、行事があるたびに作文を書くのがめっちゃくちだるかったけれど、今回の講義でやった作文は楽しくすらすら書けました。ありがとうございます。

学習者 K

今回、兒玉先生の講義を聞いて、初めて作文が楽しいと思って書けました。

学習者 G

小さい頃から作文を書くのは嫌いだったけれど、今回のように分割して考えて書いていくととても面白く書けていけた。とてもいい経験が出来てよかったです。

学習者 T

今日、このような講義を受けることが出来て非常に楽しかった。作文を書くことに対して嫌いということはなくなったし、とても役立つことになる実感しました。本日はありがとうございます。

学習者 M

作文はとても苦手でしたが絵を見て難しく考えることもなく楽しく書くことができました。

学習者 S

今回の授業で、作文を書くというのは楽しいことだと思った。絵を見て考えて自分で思ったことを書けてとても楽しかった。

学習者 SS

大変だけれどとても充実した時間だった。また受けてみたい。ありがとうございました。

学習者 OY

普段やらないので新鮮な気持ちで取り組みました。ありがとうございます。

学習者 L

次の絵を見ないで想像を使って作文を書くことは面白いと思いました。次の絵が何が描かれているか知りたくなります。自分の想像通りかどうか知りたくなります。

学習者 I

私は文章を書くのが得意ではなかったのですが、今回の講義を受けて面白いと思いました。もっと文章力をつけたいと思います。

学習者 U

今回、次、どのようになるのか想像できない中で書くのが、とても面白かった。これなら是非やってみたい。

学習者 N

小学校の頃から作文が苦手だった私ですけど、今日、少しやってみて割とスラスラと作ることができました。実は苦手意識を持っていただけかもしれないです。またこういう授業を受けてみたいです。

学習者 MY

作文は好きでも嫌いでもなかったが、場面を設定し、しっかりまとめる事で、書き易くなるという事を学びました。絵から、自分で想像し文を書く事は楽しく感じました。

学習者 SK

作文と言われて、正直「まじかよ～」と思いました。このような作文はまんざらでもない感じでした。少し恥ずかしかったのですが、とても楽しめました。

以下は実験授業2を終了した後に学習者が書き記した感想である。

学習者 TM

今日、あらためて物や風景、人をよく見てそれを文章にするという作業が、いろいろな発想を生むんだと実感しました。一枚の絵を見て深い所まで物語を考えていくことは、他の創造性に関係するものだと思います。先生も親切に教えて下さって、本当に楽しい授業でした。

学習者 AR

看図作文ということで一枚の絵から物語や状況を考えるのに皆から多くの意見が出ていておもしろかったです。自分でも絵を見ただけで、こんなに文章が書けると思わなかったし、他の人もいろいろなおもしろい話を作っていて驚きました。また機会があったら、同じようなことをやってみたいです。

学習者 NY

初めてやったので、すごく新鮮でした。絵から話を作ってそれを作文にするとか、そんな授業なら中学時代の私はすごく本気でやったことでしょうに…。とても楽しかったです。

学習者 FA

残念ながら、あまり好きになれない授業でした。小学校、中学校でやることでしょ、って感じがしてしまい…。正直こんなもんか、と思ってしまいました。具体的に何が悪い、とあげることは難しいのですが…。教えてくださった先生には悪いのですが、正直別にいいかなって思いました。(後略)

3 研究のまとめと今後の課題

実験授業1および2を通して、ほとんどの学習者が看図作文に対して肯定的な反応を示している。このことから看図アプローチが大学生においても作文意欲の向上に大きく貢献できることが伺える。

また、大学生への作文指導のために、小学校や中学校の教員の協力を得て実験授業を行ったが、課題も明らかとなった。実験授業2の学習者の一人は、小中学校で行われる授業を大学で受けることに対して否定的な感想を述べている。使用している教材は同様ではあるが、その授業内容は小中学校と同一ではないことを、授業者は学習者に説明していた。し

かし、結果として誤解を残してしまったことから、より明確にあるいは重ねてその相違を説明する必要があるといえる。

これまで、高等学校と大学が何らかの教育的取り組みで連携を図ることは数多く行われてきている。今後はそれをさらに拡大して、地域の青少年を協働して育成するという観点から、小学校、中学校、高等学校、そして大学が一体となり、これまでにない連携スタイルを模索する時期が迫っているといえる。

大学において日本語リテラシー教育の授業研究と個々の大学での具体的な教育体制の整備は今後ますます重要となると思われる。しかしながら、日本語リテラシー教育の専門スタッフを十分に揃えることのできる大学は少数であるのが実情であろう。

小中高大連携によって、国語科の指導に長けた小中高の教員の力を借りたり、そのノウハウを大学に導入することが実現できれば、大学における日本語リテラシー教育の改善への一つの架け橋となると期待できよう。

参考文献

- [1] 清水史，秋山英治：“高等教育における日本語リテラシー教育の現場と課題”，愛媛大学法文学部 人文科学編，No.28，pp.83-116，2010.
- [2] 中村博幸：“ゼミを中心としたカリキュラムの連続性”，嘉悦大学講演集，pp.1-13，2007.
- [3] 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.
- [4] 鹿内信善 編著：『看图作文指導要領—「みる」ことを「書く」ことにつなげるレッスン—』，溪水社，2010.

（謝辞）本研究を進めるにあたって、道都大学共通教育部准教授 河田一郎先生には実験授業実施のためのご協力を頂きました。厚くお礼申し上げます。

（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。