

〈論文〉

小学校低学年用看図作文の授業開発 (Ⅳ) — フレームワークの付与による小学校第2学年の実践 —

伊藤公紀¹ 渡辺 聡² 石田ゆき³ 兒玉重嘉⁴ 伊藤裕康⁵ 鹿内信善⁶

1 研究の目的

鹿内¹⁾および鹿内ら²⁾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。

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学習者の既有知識を用いて意識(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。

鹿内らは小学生から大学生までに活用できる看図作文授業モデルとそこで用いることのできる絵図教材を開発・提供してきた。それらのうち、小学校第1学年と第2学年をまとめて「低学年児童」として研究を行っていた。しかし実際には、小学校第1学年と第2学年とは、発達段階が大きく異なっている。これらの学年では学期ごとでも大きな成長が見られる。こうした状況に鑑み、鹿内ら³⁾⁴⁾⁵⁾は小学校第1学年および第2学年での各段階における授業内容と授業方法について研究を進めてきている。本論文はその系列に属するものであり、低学年用の授業モデルの豊富化をめざすものである。

本研究では、物語の構成にゆるやかな制約条件を与え、物語の起点となる出来事に一定の方向づけを行わせつつ創造性豊かな作文を書き上げさせることを目標としている。対象とす

¹ 札幌大学経営学部経営学科

² 札幌市立西宮の沢小学校

³ 駒澤大学附属岩見沢高等学校

⁴ 札幌市立藻岩北小学校

⁵ 道都大学美術学部建築学科

⁶ 北海道教育大学教育心理学研究室

る学習者は、小学校第2学年である。第2学年の学習者に創造性豊かな物語を書かせるためには、その発達段階に応じた適切な制約条件を与えることが重要といえる。絵図を解釈するにあたって無制限な自由を与えてしまうと、解釈内容に論理的破綻を含めてしまう可能性があるからである。

物語の展開に一定の論理性を内包させることは、学習者に作文に対する高い動機づけを与えることにつながりやすい。看図作文指導法が学習者に高い動機づけを与えることはこれまでも確かめられてきたが、その要因の一つに看図作文に含まれる一種の謎解きや問題解決のプロセスの存在を指摘できる。絵図に配置されたオブジェクトやオブジェクト同士の関係性を注意深く観察し、そこから得られた情報を有機的に結合させ、オリジナルな物語を創造する作業は、学習者にとって知的興奮の体験となる。逆に、独りよがりな論理破綻を起している物語は、読者に感銘を与えずらく、そうした作文を書き上げた後の学習者の達成感も低くなりがちである。本論文では、制約条件が書かれたワークシートを用意し一定方向への外挿を誘導する。

2 学習指導要領における指導事項

文部科学省学習指導要領⁶⁾では、第1学年および第2学年における「B 書くこと」および「C 読むこと」の指導事項として次の記述がある。

B 書くこと

ア 経験したことや想像したことなどから書くことを決め、書こうとする題材に必要な事柄を集めること。

イ 自分の考えが明確になるように、事柄の順序に沿って簡単な構成を考えること。

C 読むこと

イ 時間的な順序や事柄の順序などを考えながら内容の大体を読むこと。

ウ 場面の様子について、登場人物の行動を中心に想像を広げながら読むこと。

「B 書くこと」のアは、主題の設定や取材作業を指導に取り入れること明示しており、「C 読むこと」のウは、物語のキャラクター（登場人物）が置かれている状況や感情を読み取ることが求められている。

看图作文の授業では、最終的に作文を書く作業に到達する。しかし、その学習過程で「C読むこと」で求められている指導も合わせて行えることが特徴である。すなわち、呈示された絵図に登場するキャラクター同士や他のオブジェクトと要素関連づけ活動を行うことで、絵図の中からそこにあるべき物語を個々人が掘り起こす作業を自然に行なっているのである。このことは文字情報として呈示される文章を忠実に読解することと完全に同一ではないが、論理的な破綻を起こさない範囲で想像を広げて読むトレーニングになっているといえる。

「B書くこと」のイおよび「C読むこと」のイは、共に時系列に沿った作文や読解の指導を求めている。

看图作文はこうした時系列に沿った作文指導を行いやすい手法である。看图作文で用いられる絵図に描かれているオブジェクトそのものが時間経過を暗示する場合や、オブジェクト同士を関連付ける作業過程から時間経過が自然に導かれる場合もある。絵図に直接的な時間経過を暗示するオブジェクトが置かれていない場合は、発達段階を考慮して授業者が適切な発問を用意することにより要素関連づけや外挿を促すことができる。

3 実験授業

3.1 授業者と学習者および指導目的

実験授業の授業者は本論文の第2筆者の渡辺である。渡辺は校長職にあるためクラスを担当していない。ここでは自校の第2学年1クラスを借りて授業を行った。学習者は小学校第2学年1クラス31人、実施時期は2011年12月上旬で4時間配当である。

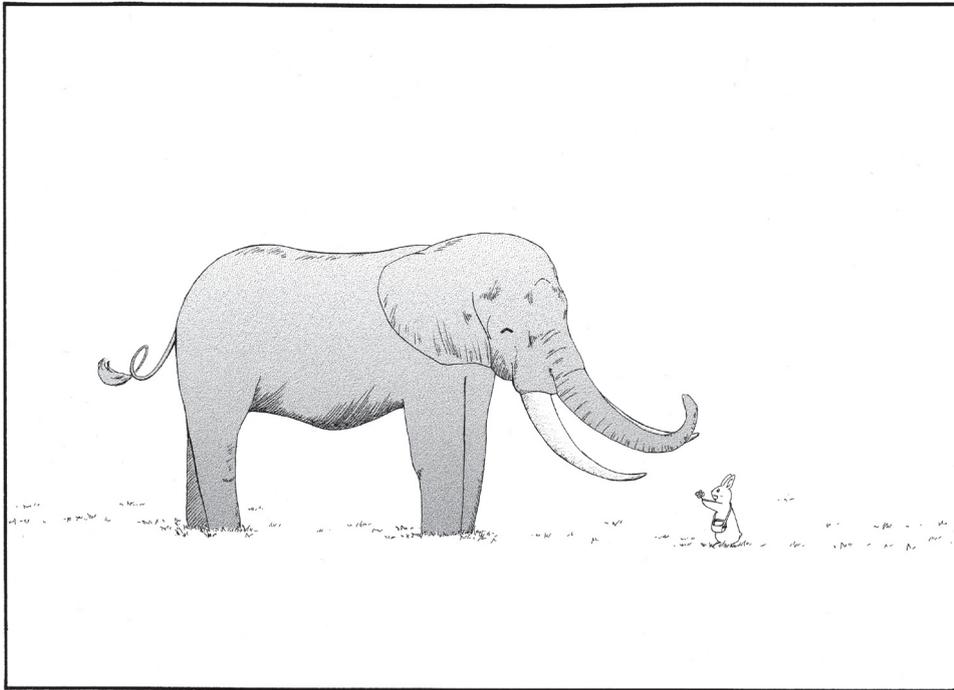
授業者が設定した指導目的は以下の3つである。

1. 能動と受動の視点変換（主と従関係）にそった物語を創作できる。
2. ゾウとウサギの関係について、呈示された絵図に即して物語を考えることができる。
3. 絵図から想像できるゾウとウサギの思いを外挿できる。

3.2 看图作文用絵図とワークシート

実験授業では図1の絵図を用いた。図1は、1幅で構成された看图作文用絵図である。なお、この絵図は第3筆者の石田のオリジナル作品である。

実験授業で用いたワークシートは図2および図3の2枚である。



©yuki.ishida

図1：看図作文用絵図「ゾウとウサギ」

あなたの すてきなところを おしえてあげる《No.1》
(名まえ)

○ どちらが 先に 話しかけましたか？
さん

○ 絵をよく見て、そのわけを 自由に考えてください。
(じぶんの 考え)

○ ぞうさんやうさぎさんは、どうして「に」にいるのかな。
自由に考えてください。
(じぶんの考え・友だちの考え)

図2：ワークシート No.1

| | | | | | | | | | |
|---|--|-----------------------------|--|------------|--|--|--|---|--|
| ⑤ 二人の気もちや話し言葉なども入れてお手紙物語に。 <small>（ことば）</small> <small>（てがみものがたり）</small> | | ④ それをきいて、あいてをたくさんほめてあげましょう。 | | ③ あいての こたえ | | ② さいしよに話しかけましょう。（だれが <small>（なにき）</small> | | ① あいてにじしんをなくさせた、できごととは？ <small>（なまえ）</small> | |
|---|--|-----------------------------|--|------------|--|--|--|---|--|

図3：ワークシート No.2

3.3 看图作文指導第1～2時限目

3.3.1 変換・要素関連づけ

学習者にとっては初めての看图作文授業である。変換・要素関連づけ・外挿の各活動のうち、始めに変換活動を入念に行わせる。変換を入念に行うことは、その後の要素関連づけや外挿を円滑にする上で重要である。しかし、絵図に描かれているオブジェクトを列挙するだけでは単純作業になりがちである。そこで看图作文で用いる絵図には誰もが簡単に抽出できるオブジェクトだけではなく、よく注意をしなければ判別できないオブジェクトも組み込んでいる。

学習者はまず大きなオブジェクトの抽出から自然に行う。すなわち、ゾウ、ウサギの2つのキャラクターである。その後、徐々にそれ以外のオブジェクトにも注意が向けられるようになっていく。

オブジェクトを抽出する「変換」活動は、絵図から単に名詞を拾う作業にとどまらない。オブジェクトを認識することは、そのオブジェクトのさまざまな属性を意識することにつながる。たとえば、オブジェクト「四つ葉のクローバー」を認識した学習者は、単に葉が4枚あるクローバーであることだけでなく、それがなかなか発見できない珍しいクロー

バーであることや幸運をもたらすシンボルであることを意識する。

ひとたびオブジェクトの属性が意識に上がれば、そのオブジェクトと他のオブジェクトとの関係を模索することが行い易くなる。たとえば、オブジェクト「四つ葉のクローバー」の属性として“幸運のシンボル”が意識された状態で、オブジェクト「ゾウ」との要素関連づけが行われれば、『幸運のお守りをプレゼントされて喜んでいるゾウ』という解釈が可能となる。ここから、絵図で描かれている場面より過去に遡ったゾウの境遇やウサギとの関係が外挿されれば、物語の展開の一つの候補が生み出される結果となる。授業者はそうした活動を支援していく役割を担う。

以下は主として「変換」活動の授業記録の一部である。Tは授業者、Sは名前を特定できない学習者を表している。

T：今日の勉強、何をするか、それを最初にお話しします。まずね、ここにたった1枚の絵を貼ります。その絵見て、思ったこととか、楽しいこととか、いっぱい想像…想像ってわかるよね？思い浮かべること。想像して欲しい。そして、その思ったことをいっぱい膨らませてほしいのです。それが、今日の3、4時間目のお勉強の目標です。目標わかりましたか？

S：はい。

T：わかった人は手を挙げて下さい。

S：(挙手)

T：おー、素晴らしいな。さすが2年X組。手、下ろして。すごいねー。はい、じゃあ、絵を貼ります。貼る絵はこれ1枚です。これだけでいっぱい考えないといけない。ちょっと見てね。

S：ゾウだ。

S：リス？

S：ウサギ？

S：あ、ゾウとウサギ。

T：後ろの人ちょっと見づらいしょ。だから同じものを印刷してきましたので、それを見て下さい。

<配付中>

T：全員に印刷された紙はいきましたか？

S：はい。

T：はい。あ、返事「はい」って言える人すごいね。では、これから、いくつか先生

がみんなに尋ねますので、思ったことちゃんとキュッと手を挙げて言いますよ。

S：あ、わかる。

T：わかってても、シー。はい、質問します。何がいますか？

S：はい。

T：はい、何がいるのかな。A君。

A：はい、ウサギ。

T：ウサギさん。います？

S：いる。

（中略）

S：マンモス。

T：マンモス。

S：だけど、マンモスではないしなー。

S：マンモスだったら、頭に毛がある。

T：なるほど。でも、今日はいっぱい自分で勝手に想像して、自由に想像していいんだったよね。

S：自由か。じゃあ、ほく…（聞き取れず）

T：だから、この絵から自分が思うのであれば、友達の言ったこと「違うよ」とか言わなくていい。^(a)あと、何かある？

F：はい。動物じゃなくてもいいの？

T：うん、いいよー。

F：四つ葉。

T：え！どこ？

S：ウサギが持ってる。

T：何か持ってる。ちょっと待って。ウサギさんのところの、これ、四つ葉なの？

S：四つ葉。

T：お、皆さん、細かいところ見てきたね。

（中略）

S：まだある！

T：いや、すごいな、みんなは。じゃあ、最後ね。はい、どうぞ。

S：目玉。

T：何の目玉。

S：ゾウの目玉。

T：ゾウの目玉ってどれ？これ？

S：うん，そう。ニッコリしてる感じ。

T：ニッコリしてる感じ。

S：笑ってる。

S：ウサギがあげるって顔してる。^(b)

T：おー。

S：四つ葉もらってるから嬉しい。^(c)

T：あげる。

(口々に何か言ってるが，聞き取れず)

S：「ありがとう」って感じでやってる。

T：すごいなー，これは。すごいぞ，みんな。2年 X組の人はすごい。先生，ここまで見てくれるとは思いませんでした。

下線部 (a) の指示は，他者の意見に対する否定的な意見や感想を言わせないようにするもので，学習者の自由な発想を阻害させない意図がある。これは独創的なアイデアを引き出すためのブレンストーミングなどの手法で一般的なルールである。

学習者は，四つ葉のクローバー，ウサギが背負っているバッグといった小さなオブジェクトや，草，草原あるいは野原，大地などのキャラクターが置かれている環境，さらにはニッコリと笑っているゾウの目，ウサギの嬉しそうな表情などのようにキャラクターの感情を推測しその理由について下線部 (b)，(c) のように外挿しはじめるようになってきている。

充分な変換活動が行われた後に，授業者は「ゾウ」「ウサギ」「四つ葉のクローバー」の3つのオブジェクト間の要素関連づけを行わせ，「ゾウがウサギに四つ葉のクローバーをあげている」あるいは「ウサギがゾウに四つ葉のクローバーをあげている」という2つの解釈が存在しうることを学習者らと確認した。

以下はその授業記録の一部である。

T：じゃ，次の質問なんだけど，これね，みんな，自由に考えて，何してると思う？

S：わかった！

T：はい，R君。

R：ウサギが，何か，四つ葉を見せてんのかな。何かあげてる感じ。

S：あげてるんじゃないの。

S：ゾウにあげてる感じ。

T：ウサギが、あげてる。R君はそう読んだ。はい、Saちゃんはどう読んだ？

Sa：（聞き取れず）

T：ウサギさんが四つ葉のクローバーをまず見つけた。こっちがこうあげている。じゃあ、Hちゃん。

H：えーっと、ウサギさんが、「四つ葉を見つけたよ」って言ってる。

S：あー。

T：あげてるのは、「見つけたよ」、はい。それじゃあ、どうぞ。

S：自分の中では、ゾウが、四つ葉のクローバーをウサギにあげて、ウサギが「いいの？」って言ってる感じ。

T：おー、すごい。面白い。あー、なるほどね。

3.3.2 ワークシート No.1 を用いた場面設定

続いて授業者は図2のワークシート No.1 を用いて、学習者に場面設定をさせている。

「どちらが先に話しかけましたか？」「その訳を自由に考えて下さい」という問いでは、物語を動き出させるために、絵図に登場する2つのキャラクターに明確な関係性を持たせるねらいがある。

「ゾウさんやウサギさんは、どうしてここにいるのかな」という問いでは、絵図の舞台となっている場所の具体的なイメージやその場所が舞台となっている必然性を想像させるねらいがある。

以下は、その授業記録の一部である。

T：はい、鉛筆出して下さい。

<ワークシート No.1 を配付>

T：さて、今プリント配ったと思います。

S：配った。

T：それで、みんなに一つ考えて欲しいのは、みんなからもうね、先生が質問する前にもう出ちゃったんだけど、ここでみんな、全員考えて下さい。このプリントの最初、「どちらが先に話しかけたと思うか」。

Ss：えー！

T：いやいやいや…。ゾウさんなのか、ウサギさんなのか、自分で考えて決めて下さい。

S：あ、そっか、自由か。

T：自由だよ。そして…次。2つ目。絵をよく見て、例えばウサギさんって考えた

人、ウサギさんが先に話しかけた訳を、真ん中のところに書いて下さい。また逆に、いやいやゾウさんですよと考えた人は、そのゾウさんだっけした訳を自分で自由に考えてこの真ん中に書いて下さい。はい、いいですか。書ける？ じゃあ、最初と真ん中やって下さい。はい、どうぞ。

<記述中>

(中略)

T：はい、ゾウさんの人、どうしてゾウさんにしたんですか。

S：ゾウさんが四つ葉あげて、ウサギさんが「ありがとう」って。

T：ゾウさんが先にあげた。

S：ゾウさんが、四つ葉を見つけて、ウサギに話しかけて、四つ葉をあげたら喜んでもらって、ウサギからも四つ葉もらった…。

T：えー、そしたら、今のだと、先にゾウさんがこの四つ葉を見つけたんだ。それであげたんだ。

S：あげて、(聞き取れず) くれたっていうやつ。

T：くれたっていう (聞き取れず), はーん, 何かそれをね, それをそう思ったこの様子, ここからわかる? どこだ。

S：ニッコリとかしてて。

T：ニッコリしてる。

S：ニッコリして、ウサギは自分のあげてる姿に… (聞き取れず)

S：そうでなくて。

T：そうでなくて? はい。

S：ゾウさんが、四つ葉のクローバーを見つけてあげて、「ありがとう」って言って笑ってる。

T：「ありがとう」って言って。

S：喜んでる。

T：喜んでる。喜んでる様子を表してるのをどこかで読み取れますか、ゾウさん。

S：目。

T：目。あとないかい?

S：しっぽ。

T：しっぽ, 何? しっぽ?

S：しっぽは… 曲がっていたら… 何か, 嬉しいみたいな。

T：これ, 何? 嬉しい時?

S：嬉しくて。何か、しっぽをパタパタしてるように見える。

（中略）

T：じゃあ、今度、逆。どんと変えて。ウサギが初めだと思った人。はい、どうぞ。

S：えーっと、ウサギは口が開いてるけど、ゾウさんは口が開いてないから、あげるって言っているから。

T：よく見たねー。ここまで見た人いる？ウサギの口が開いていた。

（中略）

S：ちょっと細かく言うけど、口開けてるところで、しゃべってるってわかるし、何か、絵の中で言うと、全開なんじゃないかって。

T：全開？

S：口開くの。だから、あげるって、「あ」って、何か口開くから。

T：みんな、「あ」、やっごらん。

S：あー。

続いて、授業者は学習者を小グループに分け、ワークシート No.1 の3番目の問いであるゾウとウサギが草原にいる理由を想像させグループ内で一人ずつ発表させた。特に、ゾウとウサギの関係に留意するよう指示を与えた。この作業には2つのねらいがある。第1に発表することで自分自身の考えを整理させることである。第2に他者の異なる発想に触れることで自らの外挿を豊かにすることである。

グループの発表はおおよそ以下のような内容に類型化された。

- (1) ゾウあるいはウサギが相手に四つ葉のクローバーを渡すために草原にきている。
- (2) 出会ったばかりの相手に友だちになろうとして四つ葉のクローバーを渡した。
- (3) ゾウとウサギは以前から友達同士であり、相手に友情の証として、あるいは相手に喜んでもらいたくて四つ葉のクローバーを渡した。
- (4) ゾウとウサギは友達同士ではあったが、久しぶりに偶然草原で出会い、その際にたまたま直前に見つけた四つ葉のクローバーを相手に渡した。

キャラクター同士の関係や四つ葉のクローバーの役割はおおよそ形成されつつある。しかしながら、上記の(1)では、ゾウとウサギの関係は未明確である。(2) および(3)はキャラクター同士の関係は明らかだが、草原に来ている必然性は説明しきれていない。(4)はキャラクター同士の関係も草原で出会った理由も説明しているが、“偶然”に支配され

ており物語の展開に躍動感が乏しい。

現段階では、時間的な広がりや事件・出来事の連続性がまだ十分に創り出されていないため、キャラクターが生き生きと動き出してくるような物語構成は準備できていない。

3.3.3 フレームワークの付与

物語のストーリー展開の自由度を高くすることは、必ずしも作文を書きやすくしない。小学校低学年の場合、自由度が増すに連れて、何を書いたら良いかわからなくなってしまったり、ストーリーの論理的な破綻をきたした文字が連なっただけの作文になってしまう危険性がある。そうした作文に陥らせず、より完成度の高い作文を書き上げる経験を持たせることは学習者の満足度を高め、その後の作文教育に対する動機づけに強く影響を及ぼすことが期待される。

本研究では、「問答法看図作文」¹⁴⁾を用いて、クラス全員に同じ問いを同じ順序で出し答えさせている。それぞれの答えはワークシートに記述させる。このプロセスのねらいは学習者の外挿を円滑にすすめさせることである。さらに、本研究では図3のワークシート①にあるように、物語のストーリー展開に制約条件を与えている。すなわち、キャラクターのゾウあるいはウサギのいずれかが自信をなくす出来事が発生したことを想定させ、それを癒したり慰めたり勇気づけるような展開となることを求めている。

こうした物語展開上のフレームワークの付与は、学習者にその範囲内で自由に想像を巡らさせ、論理的破綻の少ない作文を書き上げる経験を得させるねらいがある。

以下はその授業記録の一部である。

T：じゃあ最後に、これを今、配ります。見て下さい。

<ワークシート No.2 を配付>

T：はい、もらったプリント、名前書いて下さい。2番って書いたプリントがいったはずです。まずね、今みんながいっぱい考えてくれた自由な楽しいことを元にしなから、みんなの、楽しいお話作りに入ります。ちょっと読んで下さい。ここ読める？さん、はい。

Ss：(一斉に) たくさん話そう、たくさん書こう。

T：「たくさん話そう」の方、みんないっぱい話ししました。でも次。「たくさん書こう」については、まだまだです。それでこの2番のプリントを配りました。実は、この場面をちょっとだけ言うと、いろんなみんなの想像を助けるために、こんなことを考えてみました。実は、相手、…人によって違うんですけど、こっち(ゾウ)始

まりの人もあるし、こっち（ウサギ）始まりの人もあるから、人によって全然ばらばらになるの。ところが実は、相手はある出来事が原因で、ある出来事があって、自分に自信を無くしてしまいました。まず、そのある出来事は何だったか、①に自由に思い浮かべて書いて下さい。どんなことがあって自信無くなっちゃったかな？

②番目。最初に話しかけたのはどっち？そこに書いて下さい。何を話しかけたんでしょうか。今まで考えたもの、それ使っていいですから、書いて下さい。

③番目。話しかけられた相手は何と答えたでしょうか。自由に想像して下さい。その答えを聞いて、自信無くしている相手を褒めてあげて下さい。褒められて、やな人はいません、ですから、相手をたくさん褒めてあげて欲しいのが④番です。では、そこまでやってみて下さい。

3.4 看图作文指導第3～4時限目

看图作文指導の後半では、授業者はワークシートを媒介とした学習者の活動を振り返りながら、各学習者が作文を書くために助けとなる情報を呈示していった。授業者は学習者のワークシート No.2 の記述を概観し、その結果を学習者らにフィードバックした。このことにより、さらなる外挿を促した。

以下はその授業記録の一部である。

T：さて、今日は、先週やった皆さんの机の上にある、ウサギさんゾウさん、ゾウさんウサギさん、マンモスって言った人もいたんですよ。それはそれでいいので…。ゾウさんとウサギさんの会話。会話ってわかる？

S：わかる。

T：お話だね。それを、お手紙みたいにしてもいいし、お話みたいに長く書く、その勉強を今日はします。じゃあ、何書けばいいのって言われたら、はい、皆さんが先週作ったこれ（ワークシート No.1）であり、これ（ワークシート No.2）であり、褒めてあげるんだったよね。つなげて自分の自由に、ここが大事だよ、自由にお話を作ってみます。それでね、みんなのね、先週やったやつ全部読ませていただきました。全部です。みんなが書いたプリントの、2番っていうところあるしょ。2枚目のやつ。そこに、何か、相手の人が困って、がっかりさせて、自信無くする出来事を何か考えてって書いてあったよね。で、みんなの、やってくれたことは、実は、まとめることが出来たのです。

S：へえー。

S：わー！

授業者は図3のワークシート No.2の最初の問いである「相手に自信をなくさせた出来事」として学習者が回答した以下の11の典型例を示した。

- (1) 友達同士であったゾウとウサギが喧嘩をした。
- (2) 第3者から嫌なことを言われた。
- (3) 勉強のことで自信をなくした。
- (4) 遊ぼうと誘ったが相手がそれに応じなかった。
- (5) 身体の大きさ・小ささのことで気に触ることを言われた。
- (6) 怖い夢を見た。
- (7) 重い病気にかかった。
- (8) 友情を深めようとしたが思い通りにならなかった。
- (9) ゾウあるいはウサギのどちらかが転校してきたばかりで、友達ができなかった。
- (10) 日常生活で失敗（バケツの水をこぼすなど）をしてしまった。
- (11) ゾウが滑り台の形にそっくりで、そのことがコンプレックスになっていた。

また、オブジェクト「四つ葉のクローバー」の幸運のシンボルとしての属性を利用して物語を構築しようとしている学習者が多いという情報提供も行った。

上述の情報提示を行った後、学習者に作文を書かせた。

なお、作文記述作業中に授業者は3名の学習者の書き出し内容をクラス全体に紹介した。これは、同じ発達段階にいる他の学習者が創作した物語を例示することで、同じ絵図から個々人によって異なる物語を創作しうることを気づかせ、自らも積極的な外挿を行おうとする動機づけを高める配慮である。

3.5 学習者の作文結果

ワークシート No.2の①は物語が動き出すための起点となる設定・出来事である。授業者がいくつかのフィードバックを与えた結果、他者のアイデアに影響を受け構想を豊かに変化させた学習者も存在した。

表1は、完成した作文について、物語の起点となる「自信をなくした出来事」を分類したものである。また、ワークシート No.2の①に記述された完成前の段階での「自信をなくした出来事」から構想に変化があったについても合わせて記載した。

表1：「自信をなくした出来事」の分類

| 分類 | 自信をなくした出来事 | ①との同一性 |
|----------------|---|---------------------------------|
| 怖さ | ・ゾウが怖い夢を見た。 ・ウサギがゾウが近づいてくるのを怖いと思った。 | ○ 変化 |
| 喧嘩 | ・ウサギがお姉ちゃんと喧嘩して家出をした。 ・ゾウが四つ葉のクローバーを互いに交換する約束を破り喧嘩になった。 ・ゾウとウサギが喧嘩をした。 ・動物たちが喧嘩をした。 ・ゾウが攻撃を受けた。 | ○ 変化 ○ 変化 変化 |
| 悪口 | ・ウサギがゾウに「ゾウなのに弱い」と悪口を言った。 ・ゾウがサイとキリンに悪口を言われた。 ・ゾウが「一緒に来ないで」と言われた。 ・ゾウがワニに悪口を言われた。 ・ゾウがおまえだけ大きいと悪口を言われた。 ・ゾウがキリンに悪口を言われた。 | ○ ○ ○ ○ ○ ○ |
| 事故 怪我 病気 | ・ウサギが象の鼻にあたって川に落ちた。 ・ゾウがウサギを踏んづけてしまった。 ・ゾウが虫歯になった。 | 変化 ○ 変化 |
| 叱責 | ・ゾウとウサギが夜中まで遊んで帰り、お母さんに叱られた。 ・ゾウが勉強がたまっていてピアノでも怒られた。 ・ゾウがバケツの水をこぼして怒られた。 | 変化 ○ ○ |
| 悲しみ | ・ウサギがゾウの転校を知って悲しんだ。 ・ゾウとウサギがそれぞれ一人ぼっちだった。 ・ウサギがゾウに四つ葉のクローバーをあげるから友だちになると頼んだら、ゾウに断られた。 ・ウサギがゾウの一番の友だちになりたかったが、ゾウの一番の友だちはリスだった。 ・ゾウとウサギが動物園にやってきて互いに一人ぼっちだった。 ・ゾウの友達のウサギが自分よりも転校生のワニと親しくなった。 | 変化 変化 変化 変化 変化 ○ |
| その他 | フレームワークを未使用 フレームワークを未使用 フレームワークを未使用 フレームワークを未使用 フレームワークを未使用 | 記述なし 変化 変化 変化 変化 |

31人中ほぼ全員である30人がワークシート No.2 ①の記述をしていた。記述のない学習者は No.2 ①のフレームワークを未使用の5人のうちの1人だけである。

No.2 ①のフレームワークに沿って作文を書き上げた学習者は約84%で、そのうち46%

の学習者が最終的に完成させた作文において設定・出来事の構想を変化させていた。

一方、31人中5人の約16%の学習者はフレームワークを使用せずに作文を書き上げている。

なお、ワークシート No.2④は、①の「自信をなくす出来事」の問題解決を図る外挿を誘導するためのものであった。しかし、その制約を守って作文を書き上げた学習者は31人中4人の約13%に留まっていた。

この結果は、No.2①の指導は他の学習者の設定例を紹介するなど繰り返し行われたのに対し、No.2④は指導回数が少なく、なおかつ物語の後半であるため他の学習者の作文を紹介することができなかったことに一因があると考えられる。①と④を対にして紹介することで、関連性を強く意識させ制約を守ろうとする可能性がある。ただし、「褒める」のではなく「慰める」ことを行なっている学習者は散見された。どちらも問題解決として論理破綻はしていないので第2学年という発達段階を考えると大きな問題とはならないだろう。

3.6 作文例

学習者の作文例を3つ掲載しておく。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 HS の作文

タイトル：なかよしな2人

ある日、ぞうさんがバケツの水をこぼしてすごくおこられました。ぞうさんは、ゆうきがなくなりました。

うさぎさんは、それを見ていました。なので、ぞうさんに、よつばのクローバーをあげました。ぞうさんは、「ありがとう。」といました。うさぎさんは、「だいじょうぶ。こんどからいっぱいがんばれば、だいじょうぶ。」と、ほめてあげました。

ぞうさんは、ゆうきがでできました。

それで、よつばのクローバーをもっているといいことがありました。お手つだいをしてすごくほめられました。

ぞうさんは、これからがんばっていこうと思いました。それからたのしい生活がつづきました。

学習者 KN の作文

タイトル：ケンカをやってやだったおもいで

ある日のことでした。ぞうさんとうさぎちゃんはいっしょにあそんでると、ケンカしました。それでうさぎちゃんが、かえろうとしたときにちょっとしょんぼりしました。ぞうさんとけんかするのはじめてだからです。

だからなかなかおりするようによつばのクローバーを、みつけました。それでよつばのクローバーを、ぞうさんにあげました。それでぞうさんは「ありがとう」といいました。それでふたりは、なかよしになってそこであそびました。

それでうさぎちゃん是这样おもいました。さっきは、すべりだいでけんかをして、くだらないとおもいました。それでふたりはいつもいつもなかよしでそこであそんでいました。

学習者 KM の作文

タイトル：うさぎちゃんのクローバー

ある日、ぞうのパオちゃんはとほとほピアノ教室へむかっていた。そういうのもべんきょうが、どっさりたまっていたのです。

「あ～あ。かえったらまたべんきょうか。」パオちゃんはためいきをつきました。

パオちゃんはべんきょうのことをかんがえすぎて、ピアノも何どもまちがえました。「もっとピアノのれんしゅうしてきてください。」とまでいわれてしまいました。パオちゃんはますますおちこんでしまいました。

かえりみち、うさぎのうさぎちゃんにいました。

「あれ、うさぎちゃんなにしてるの。」

「クローバーさがしたの。ほら、見つけたの。あれ、ぞうさんこそどうしたの。」

「べんきょうがたまっていて、やるのがめんどうなんだ。」

「へえ～あたしも。あっそうだ。クローバーあげる。」

「ありがとう。」

パオちゃんはハッピーでした。だってクローバーをもらったんですから。でも「ほんとうにきくのかな。」という気もありました。

かえると、すぐにクローバーをノートにはさみました。するとどうでしょう。べんきょうがわかってくるではありませんか。

「わあ。クローバーの力か。」

パオちゃんはふしぎでふしぎでたまりませんでした。そして、夜にはテレビまでみれるようにまでになりました。

「こんなにラクになったのもうっさちゃんのおかげだあ。」

とおもいました。

そして、それからはいつもうっさちゃんのことを思いだすとかんしゃするようになりました。

4 研究のまとめと今後の課題

本論文では、小学校第2学年を対象とした看図作文授業モデルを提案した。問答法看図作文をベースにし、一定方向に外挿を誘導するためのフレームワークを用いて授業を展開した。この授業モデルは、物語の起点となる出来事を方向づけることで外挿を容易にすると同時に、その後の自由な物語の展開を妨げずに作文を書かせることが可能といえる。

また、絵図をみて想像したことを整理し、書こうとする題材にふさわしい出来事や状況をワークシートを活用しながら組み立てていくことは、学習指導要領が指導事項として掲げていることを十分に達成しうるものである。

小学校低学年に適用できる看図作文授業パッケージの豊富化が今後の課題である。

参考文献

- [1] 鹿内信善：『やる気をひきだす看図作文の授業—創造的[読み書き]の理論と実践—』，春風社，2003.
- [2] 鹿内信善編著：『看図作文指導要領—「みる」ことを「書く」ことにつなげるレッスン—』，溪水社，2010.
- [3] 鹿内信善，渡辺聡，石田ゆき，伊藤公紀：“小学校低学年用看図作文の授業開発（Ⅰ）—クローズ法の検討—”，北海道教育大学紀要（教育科学編），第61巻，第1号，pp.167-180，2010.
- [4] 鹿内信善，渡辺聡，伊藤公紀，石田ゆき：“小学校低学年用看図作文の授業開発（Ⅱ）—問答法の検討—”，北海道教育大学紀要（教育科学編），第61巻，第1号，pp.181-195，2010.
- [5] 鹿内信善，兒玉重嘉，石田ゆき，森寛：“小学校低学年用看図作文の授業開発（Ⅲ）—小学校1年生2学期の実践—”，北海道教育大学紀要（教育科学編），第62巻，第1号，2012. in press
- [6] 文部科学省：『小学校学習指導要領』，東京書籍，2008.

（付記）本研究は科学研究費補助金基盤研究（C）・課題番号：21530969（研究代表者：鹿内信善，研究テーマ「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」）によって行った。