

〈論文〉

## 看図作文授業の追試研究 ——『見通す力』をつける授業の小学校第4学年における実践——

伊藤 公紀<sup>1</sup>・栗原 裕一<sup>2</sup>・真家 恭子<sup>3</sup>・石田 ゆき<sup>4</sup>  
兒玉 重嘉<sup>5</sup>・渡辺 聰<sup>6</sup>・鹿内 信善<sup>7</sup>

### 1 新しい学習指導要領の特徴と看図作文

文部科学省の新しい学習指導要領<sup>[1]</sup>によれば、小学校の国語の目標は次のように定められている。

国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力及び言語感覚を養い、国語に対する関心を深め国語を尊重する態度を育てる。

上記の目標は現行の学習指導要領で掲げられている目標と同一であるが、現行と新しい学習指導要領の「第1学年及び第2学年」の目標（3）を比較すると、想像力を養う指導の重視の傾向が伺える。

筆者らは、想像力を養うためには、想像するために必要な情報を抽出・整理し、それらを有機的に関連づけ、その結果について発展的に推測する活動を経験することが必要であると考えている。

- 
1. 札幌大学経営学部ビジネスコミュニケーション学科
  2. 潮来市立津知小学校
  3. 潮来市立津知小学校
  4. 北海道教育大学美術教育研究室
  5. 札幌市立藻岩北小学校
  6. 札幌市立平和小学校
  7. 北海道教育大学教育心理学研究室

新しい学習指導要領

1 目標

(3) 書かれている事柄の順序や場面の様子などに気付いたり、想像を広げたりしながら読む能力を身につけさせるとともに、楽しんで読書しようとする態度を育てる。

現行の学習指導要領

1 目標

(3) 書かれている事柄の順序や場面の様子などに気付きながら読むことができるようになるとともに、楽しんで読書しようとする態度を育てる。

鹿内<sup>[2]</sup> および鹿内ら<sup>[3]～[12]</sup> 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、新たな看図作文を構成し提案してきた。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利用可能なことも確認している<sup>[13]～[15]</sup>。看図作文の詳細については第3節で述べる。

さて、新しい学習指導要領の「第3学年及び第4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。

1 目標

(2) 相手や目的に応じ、調べたことなどが伝わるように、段落相互の関係などに注意して文章を書く能力を身につけさせるとともに、工夫をしながら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 関心のあることなどから書くことを決め、相手や目的に応じて、書く上で必要な事柄を調べること。

ウ 書こうとすることの中心を明確にし、目的や必要に応じて理由や事例を挙げて書くこと。

(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 身近なこと、想像したことなどを基に、詩を作ったり、物語を書いたりすること。

ウ 収集した資料を効果的に使い、説明する文章などを書くこと。

なお、現行の学習指導要領の内容については以下のように掲げられている。

#### 現行の学習指導要領の内容

(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 相手や目的に応じて、適切に書くこと。

イ 書く必要のある事柄を収集したり選択したりすること。

新しい学習指導要領では、より積極的に書くことへ意識を向かわせるために「関心のある題材から書く」ことを謳っている。

「理由や事例を挙げて書く」ことは、表現を変えれば「説得力のある文章を書く」といえよう。適切な情報の抽出対象を準備せずに、自由に想像させ物語等を作成させようとしても、初学者の場合は創造性に欠けた作品しか作ることができないことが多い。このことは結果として、作文が嫌いである児童を生み出す土壌となってしまい、これまで多くの教育現場で大きな課題として認識されてきている。初等教育だけでなく、その後の教育段階において作文に好意的な印象を持ち積極的に作文を行おうとする学習者の存在数が多くは感ぜられないことからも、国語教育の中で作文指導は重大な位置を占めるであろう。看図作文では絵図や写真の中から抽出した情報同士を関連付け、それをもとに外挿を行って作文の構成を行うため、説得力のある文章を書きやすい仕組みとなっている。

また、資料を収集する力に関わる最も基本的で重要なスキルは「見る」ことである。積極的に事物を「見る」ことは、一定の基準に照らし合わせて判断することにもつながる作業である。看図作文において学習者に与える絵図や写真にはノイズ的な情報も含まれており、学習者はその中から目的に合った要素を判断し抽出する作業を経験する。続いて、学習者は自らが収集し判別した情報を効果的に使い、物語を構成する。このことは、上掲の「第3学年及び第4学年」の(2)のアおよびウの指導とも合致する。

続いて、「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。

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、物語や隨筆などを書いたりすること。

上記の文言の中の「見通して」ということはこれまでの学習指導要領でも同様に取り上げられてきている。学習指導要領では、この見通す力がどのようなものかについては明確な説明がなされていないが、筆者らは、「全体を見通す」ためには、時系列に沿って過去・現在・未来を把握しようとする力を育てることが重要であり、そのことが目的に謳われている文章全体の構成の効用を考えることにつながると認識している。

看図作文は主として創造的な物語を作り出すことができることから、上記の内容(2)のアで述べられているように、学習者に「想像」をさせ、それを基に「物語」を書かせるという指導に合致する。

さらに、「能力」という表現を多用している点も新しい学習指導要領の特徴といえる。全ての各学年の目標の中で「能力」という語が用いられている。現行の学習指導要領は「態度を育てる」という表現で統一的に目標が記述されていたが、それに加えて「能力」を身につけさせることを目標に掲げられていることは、より積極的に学習者の獲得すべき行動様式を求めていることの現われと見ることができよう。

以上のように新しい学習指導要領では小学校国語教育全体に渡って、これまで以上に深

い言語感覚の獲得と思考力・想像力の育成を求めた内容となっている。

## 2 本研究の目的

これまでの筆者ら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、これまでの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。本研究の目的は、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ことである。

これまで、筆者らは看図作文に用いることのできる絵図を多数開発してきた。本研究ではその中から絵図間のストーリー上の時間的距離が比較的離れているものを使用した<sup>[12]</sup>。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と考えられるが、現行の学習指導要領の第3学年及び第4学年の目標（2）および「B書くこと」の内容ア、イでも指導上の工夫を行えば、十分に到達できるとの予測から対象を小学校第4学年とし実施した。

## 3 看図作文法

創造性が求められる種類の作文は、その指導が難しいといえる。なぜならば型どおりに「創作」をすると、創造性が欠如してしまうという危惧があり、逆に無制限に自由に創作を求めて初学者は道標を見出せなく、それは良質な教育とはいえないからである。看図作文はこうした課題に取組み、作文を行うための道標をシステムチックに配置しながら学習者ごとに豊かな創造性を發揮できるための指導方法である。

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<sup>[2]</sup>。

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。

### 3.1 変 換

変換された概念や内容は、テキストを構成する要素となり上記2で相互に関連づけされる。ここで「要素」とは、単なるデータ（属性）ではなく、単数あるいは複数の属性とそれらの操作手続きを含むものであり、これはソフトウェア工学で重要なパラダイムの一つであるオブジェクト指向のオブジェクトと類似性が高い。看図作文における変換活動は、テキストの中からオブジェクトを抽出する作業と言い換えることができる。

オブジェクト指向というオブジェクトとは、データとそのデータを専門に管理する手続き（メソッド）をひとつにまとめた構造（カプセル化）を意味する。これは擬人化して考えると理解しやすい。オブジェクト指向においては、データは単なるデータそのものではなく、自分自身のデータをどのように処理することができるのかを「知っている」とみなす。

たとえば、整数データは、自らが四則演算や大小比較演算をどのように行えばよいかを知っているので、そのような要請（オブジェクト指向ではこれをメッセージと呼んでいる）があれば正しく処理結果を返すことができる。しかし、たとえば「歌う」方法は知らないので、もしそのような要請があったときは、エラーを返す。

オブジェクト指向に基づいてソフトウェアを設計する際には、ソフトウェアを構成する上で核となるデータに着目する。データはさらにいくつかのデータ（属性）から構成されている場合もある。続いて、着目したデータが「知っている」べき処理内容とは何かを試行錯誤的に考える。そして整理されたデータとそのデータが備えている処理内容のセット（オブジェクト）がソフトウェアを構築する上で有用であると判断されたならば、そのオブジェクトは正式に設計書に組み込まれ、プログラマーによってプログラム・コードが生成される。

看図作文における変換活動は、オブジェクト指向設計の上述のような過程と同様である。看図作文における変換作業の基本的な具体例としては、絵図や写真の中から特定の要素を抽出してノート等に記述する作業がこれに相当する。これは単に見えている事物の名詞を列举することを求めていないのではない。変換活動の過程で、学習者に事物を確認させるに留まらず、事物をオブジェクトに昇華させることをねらっているのである。すなわち、絵図等で与えられている事物の中からオブジェクトとそのオブジェクト内の種々の属性やメソッドを学習者の中に顕在化させる活動といえる。

たとえば「自動車」という要素（データ）を絵図の中から抽出した学習者は、単に絵図の中に描かれている自動車の外見的特徴（大きさ、色、形など）のみならず、それがどのような働きをするのか、どのように利用されているのかなどについて、自らの経験を参照

して思い描き、その知識をいつでも使える状態に保持するのである。

### 3.2 要素関連づけ

変換作業の段階では、そこで抽出された要素は、まだ物語を構成する部品となるか否かは定まっていない。抽出された要素は要素関連づけの段階で試行錯誤されながら物語の基本骨格が決定される。任意の2つの要素間の刺激の授受を考え、そこに有意味な関係が構築できた場合、それらの要素と要素間の関係は物語の基本骨格の候補となる。

要素間の刺激の授受は、オブジェクト指向ではメッセージの受け渡しで表現されている。オブジェクト内のメソッドは、対応する特定のメッセージを受け取ると使用可能となる。要素関連づけの段階において、変換活動で顕在化したオブジェクトとその属性は、学習者によって多くの組合せの中から取捨選択され関連づけられる。

授業展開中にこれらの情報を互い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ができ、その後の作文を行う段階で大きな影響を与える。

なお、本論文ではテキスト中の要素と自己の既有知識中の要素とを関連づける活動も要素関連づけとして扱う。

### 3.3 外 换

既存の論理を跳躍して発想に結びつける外挿は人工知能研究者の目標の一つであるが、現在のところは到達には至っていない。したがって外挿はオブジェクト指向では実現していない部分である。現在のところ、外挿は人のみが可能にする高度な認知活動といえる。

看図作文は外挿を支援する有効な手法の一つである。変換と要素関連づけの活動によって抽出された要素と要素の属性、そして関連づけられた要素同士の情報は、それらの情報を超えて創造的・発展的に推論・補完するための土壌である。

物語であるから想像すれば何でも良いというわけではない。良質な物語を作成するためには、そこにはある程度読者を納得させる論理的な展開が必要である。看図作文での3つの活動は変換活動という容易な活動から徐々に高度な外挿にいたるまでの活動をスマートステップで進めていくところに大きな特徴がある。

ただし、変換活動や要素関連づけの段階では、学習者の発想を妨げることはしない。これはブレーンストーミング法やKJ法の考え方と同様である。

## 4 実験授業

### 4.1 目的

授業の目標は、新しい学習指導要領「第3学年及び第4学年」の「関心のあることなどから書くことを決める」や「書こうとすることの中心を明確にし、目的や必要に応じて理由を挙げて書く」能力を育て、さらに「第5学年及び第6学年」で謳われている「全体を見通して、書く事柄を整理する」能力を育成することである。授業の目標を達成するための手段は、看図作文によるオリジナルな物語の創出過程である。過去とそれに続く現在を整理し、未来を見通すことで、事物・事象の全体を理解する能力を学習者に獲得させることをねらう。

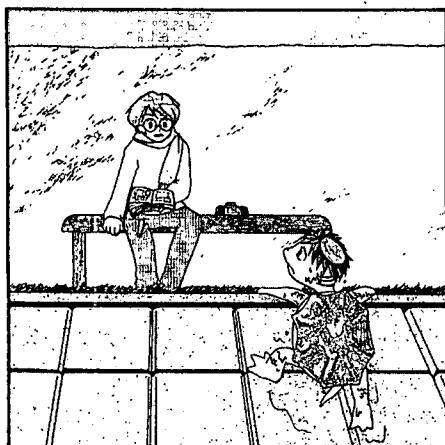
実験授業の目的は、看図作文を用いた指導を経験していない教員でも看図作文の指導方法を実践することで上述の「未来を見通しながら作文を書ける」学習者を育てられることを明らかにすることである。

### 4.2 学習者および授業者

学習者は小学校第4学年1クラス、授業者は本論文の第3筆者の真家である。実施時期は、2008年10月である。

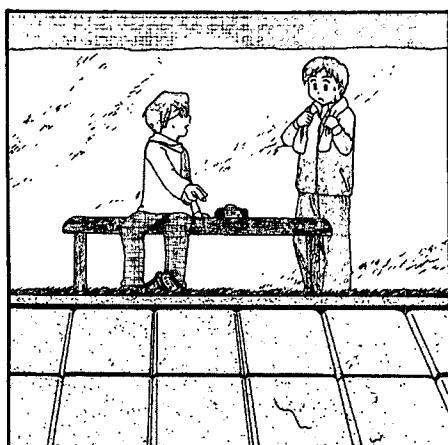
### 4.3 看図作文用絵図

未来を見通す力を育てるための看図作文教材として、時系列に沿って展開されている4枚の絵図（図1～4）を使用した。特に、図3と図4の絵図に設定されている時間的間隔が大きいことで、絵図間の因果関係を外挿し、説得力のあるストーリーを想像しなければならない状況を作っている。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。



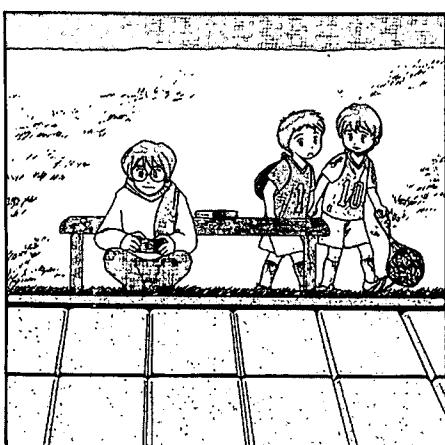
©yuki.ishida

図 1：絵図 1 枚目



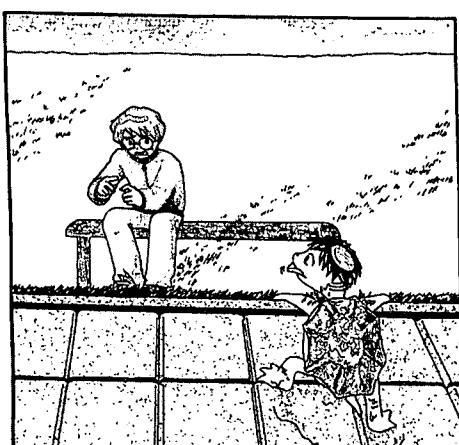
©yuki.ishida

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

#### 4.4 基本教示

学習者に未来に対する見通し（時間的展望）を持たせるために、次のような基本教示を与える。

4つの絵を使う。それらの絵をよく見て作文を書く。絵は1日に1枚使う。  
つまり、絵は1日1枚ずつしか見せない。次の絵がどんな絵なのかは、次の授業のときでないとわからない。

#### 4.5 授業の概要

実験授業は4時限から成っている。授業計画は表1の通りである。

表1：授業計画

時限	主な学習内容	評価基準	使用絵図
1	・図1をよく見て、そこに描かれているものや分かることを短い言葉で書き出す。 ・絵に合う作文を書く。	・絵図を見て分かることをたくさん探し出そうとしている。 ・分かったことを短い言葉で書き出している。	図1
2	・図2をよく見て分かることを書き出す。 ・絵に合う作文を書く。	・絵図をよく見て分かることを書き出し、絵に合うように作文を書いている。	図2
3	・図3をよく見て分かることを書き出す。 ・話がつながるように続きの物語を書く。	・絵図をよく見て、前時に書いた作文と話がつながるように物語を書いている。 ・既習の漢字を使って文を書いている。	図3
4	・図4をよく見て分かることを書き出し、想像して続きの物語を書く。	・絵図をよく見て、想像したことを加えながら作文を書いている。	図4

1時限目は主として変換活動を中心とした授業である。学習者は看図作文による授業の経験がないため、1時限目では変換・要素関連づけ・外挿の各活動を入念に行わせる。しかし、この段階での作文の分量は長いものを求めず、短い言葉で整理させるに留めている。

2時限目は1時限目と同様な活動に加えて、前時で整理した情報と関連づけて作文を構成する活動を行う。さらに、学習者はまだ見ていない3枚目、4枚目の絵図を意識しながら作文を構成しなければならない。2時限目以降は要素関連づけ・外挿活動が中心となる。

3時限目は前時に書いた作文内容との接続を意識しながら続きを作文を書く。3枚の絵図の時間的な流れや要素の変化とその理由を考えながら物語の構成の材料としていく。

4時限目は最後の絵図を提示し、すべての絵図から得られる情報に基づいて無矛盾な物語を構成させる。さらには、4枚目絵図のその後の未来にまで想像をさせ、物語を完成させる。

#### 4.6 変換活動を中心とした授業過程

次の授業記録は変換活動を中心とした授業の一部である。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：今日から、毎日、1枚、1枚の絵だけを見せます。全部で絵は、最後には4枚です。

1枚目、2枚目、3枚目、4枚目と、全部で4枚の絵があります。

S：4日間。

T：4日間。そう、よく聞いてましたね。4日間だね。だけど、今日はその1つ目。1日目です。1枚目の絵です。1番目の絵をみんなに見てもらいます。どこにあるんだ？

〈板書中〉

S：よくみて……。

T：次にあるんだけど、感じを……何でしょう。(絵を少しづつ見せている)

S：見えそうで見えない。

S：わ、少年だ。

S：少女？

T：いいんだよ。自分が見た通り。

S：少年。

S：少女。

T：髪の毛長いから。なるほど。あのね、今いいの。自分の思ったことをどんどんいって下さい。そ、今誰か少年っていったよね。少年と見た人はそれでいいんです。今、少女と思った人もいたよね。何か理由いってたね。だって髪の毛長いもん。いいんですよ、それ。いいんです。37人ここいるんだから。37人のその数の目で見て、あら、それ何だろう？見て、考えて下さい。いんですよ。男の子と思った人もいれば、女の子と思った人も、また違う人も出てきちゃったり……。

(中略)

S：あ、マフラー！

S：冬？

S：ヨン様だ。

S：冬ソナ！

T：マフラーだから、冬か。

S：長袖？

T：長袖。

S：あれ？ 女？

S：男だ。

S：聴いてる。

S：音楽。

T：音楽聴いてるの？ わかんないよ。

S：カメラ！

T：あ、カメラか。いいんだよ。風景撮ってたんじゃないかな。いいんだよ。

S：デジタルカメラ。

T：デジカメ。絵を描いてた。本を読んでた。いいんだよ。いいねー。今日いっぱい  
頭が働いてて。いいんです、それで。これが、音楽かけてんのかな、と思った人は  
それでいいんです。何か、写真、風景撮ってんじゃないかなと思った人がいた。

S：ベンチ。

T：ベンチがあった。

S：木。

T：ベンチ、木なのか。

S：草がある。

S：冬？

S：田んぼ。

S：田んぼで写真を撮っていた。

S：タイル。

S：土手。

S：そんなちっちゃくない。

S：あんなちっちゃい田んぼなんて無い。

S：何か、入みたいのがいる。

S：あ、河童！

S：河童がいる！

S：何で～。

S：男の子びっくりしている。

T：男の子びっくりしているのか。

S：土手に河童。

T：こっちに川があって……。

S：あ、それで写真撮ってるんだ。

T：写真撮ろうと思ってるのか。

S：本読んでて、急に来たから、驚いた。

T：本を読んでて、急に来たから、びっくりしちゃった。

活発に児童たちは要素の抽出を行っている様子が伺える。また、下線部のように説得力のある理由を付して発言している児童も出てきている。

最初の段階では、児童は絵図に存在するオブジェクトの表層的な属性のみを拾い出している。たとえば、ベンチ、草や河童などである。しかし、すぐに既存の知識を使用し、「オブジェクト：男の子」は普通の男の子であり、それゆえ珍しい生き物（この場合「オブジェクト：河童」）を突然目撃すると驚くというように「オブジェクト：男の子」の具体的な属性の特徴づけを行っている。このように看図作文は、学習者にスムーズなオブジェクトの抽出とその属性の特徴づけを可能にしている。

学習者のそれぞれの変換作業をまとめるために図5のワークシートを配布し記入作業を行わせた。これは教師が板書することで学習者の変換活動の一部を教師が代行してしまうことを避けるねらいがある。2時間目以降のワークシートの構成も同様である。

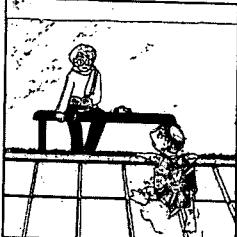
④主人公はだれですか。	⑤背景はどこですか。	⑥なぜが、何をしていましたか。	⑦どうしてですか。	⑧ああしているから。			よくみて作文を書こう 名前( )
						机面を考えよう 案一	

図5：1時間目のワークシート

#### 4.7 要素関連づけ・外挿活動を中心とした授業過程

以下は同じく1時間目の授業の一部である。

T：じゃちょっともう1つ聞いていい？ これ、季節いつだと思う？

S：冬。

T：いつ頃？

S：冬。

T：いつ頃だと思う？ 自分の思った通りに言ってごらん。YKさん。

YK：冬だと思います。

T：冬。どうしてかしら、YKさん。理由を挙げましょう。

YK：えーっと、マフラーとか、長袖長ズボンのようだから。

T：あー、なるほど。YAさん。

YA：2月。

T：2月！ まー限定。どうして？

YA：2月も冬だから。

T：2月も冬だから。なるほど。ITさん。

IT：秋。

T：秋。どうして？

IT：冬あんまり、木とか無いから。秋はいっぱい木があるから。

T：ふーん。

IT：草が緑だから。

T：これか。これが緑色っぽいか。なるほど。冬になったらこれが無くなっちゃうから、秋じゃないかと思った。Mさん。

M：1月だと思う。

T：どうして？

M：1月頃だと、冬に近いけど、春頃になってくるから、葉っぱとかがいっぱい出てくる。

T：あー、なるほど。葉っぱがいっぱい出てくる季節じゃないかなーと思った。Kさん。

K：冬の始まった頃。

T：冬の始まった頃。どうして？

K：マフラーだけ……。

T：じゃ、冬がもっといってたらどんな格好してると思う？

K：ジャンバーとか。

T：あー、ジャンバー。あー、なるほど。このまま冬がいたら、手袋とかジャンバ

一着てんじゃないかなと思った。Hさん。

H: 冬。

T: 冬。どうして？

H: 冬だったら、寒いから。河童も足……（不明）

T: なるほど。冬だったら寒くて河童も出てこない。なるほどねー。面白い。あと、いいよ、季節じゃなくても。時間帯でもいいよ。何時頃とか、朝、昼、夜。何時でもいいよー。何時何分でもいいし。Fさん。

F: 僕は冬の午前中だと思います。

T: 詳しいですね。冬の午前中。どうして？

F: 午前中は寒いから。

T: 午前中は寒いから。なるほど。だからマフラーしてるの。Yさん。

Y: 冬の夕方頃だと思います。

T: はい。

Y: 冬だと思ったのは、その男の後ろの床みたいなところが、ちょっと草が生えてるけど、他全部真っ白だから、それは雪だと思いました。

T: 雪が降ってたのか。ほー、なるほどねー。すごい。理由もちゃんと言ってくれただね。アリガト。Sさん。

S: 僕は、1月頃だと思います。理由は、葉っぱが冬眠して出てきた頃だと思うから。

T: 葉っぱが冬眠してて、丁度出てきた時だと思った。面白い。いいねー。いいよいよ、今、ここ（頭）使ったね。いっぱい想像しちゃった。HRさん。

HR: 冬のお昼頃。

T: 冬のお昼頃。

HR: (不明)

T: 冬のお昼頃は少し暖かいから。暖かそうな感じがしたのかな。なるほど。場所はどこかしらね、場所。場所はどこかしら。はい、Mさん。

M: 崖のすぐ近くのところ。

T: 崖のすぐ近くのところじゃないかなー。SHさん。

SH: 堤防だと思います。

T: 堤防。どうして？

SH: 何だっけ、田んぼみたいなとこ……。

S: 土手。

SH: 土手みたいなのと、その下が、何て言うか、水に……（不明）

T：Eさん。

E：公園だと思います。

T：公園。

E：理由は……（不明）

上掲の児童の発言の中で、最初は単に大まかな季節（たとえば冬）であるという意見から、次第に児童自身の生活体験と照らし合わせて、より具体的な時期とその推測した根拠を挙げようとしている様子（下線部）が伺える。たとえば、「オブジェクト：マフラー」と「オブジェクト：草」はそのままでは矛盾する属性を有する。「オブジェクト：マフラー」は気温が低く、冬を象徴するのに対し、「オブジェクト：草」は冬以外の季節を象徴するからである。しかし、児童はこれらの矛盾を真冬からやや外れた初春などの季節として捉えることで解消しようとしている。これはオブジェクト指向的に考えると両オブジェクトの通信の可能性を試行錯誤的に行い問題の解決に至ったとみなせる。

以下は3限目授業の一部である。ここでもより具体的な根拠を伴った発言（下線部）がなされている。

S：水の跡が無くなってる。

T：あ、何？

S：水の跡が無くなってる。

S：ていうか、時間が動いた。

T：あ、水の跡が無くなってるってことは、どういうこと？

S：時間が経った。

T：だいぶ経ったと思う。TMさんはどうして？

TM：水の跡が無くなっているから。寒い時期だからそんなに早く乾かない。

「オブジェクト：水」の属性として、蒸発し乾くこと、さらには気温の高低によって蒸発時間に変化があることも想起するに至っている。看図作文では、こうした発言を作文を行う前に重ねることにより、物語を構成する上で説得力のあるストーリーを展開できるようになる。

以下は4限目授業の一部である。4限目になると、児童はどのように絵図を読み解いていけばよいのかについて学習を積んでおり、非常に活発な発言が認められる。

T：うん。はい。じゃあね、これ、まずさ、今さっき服装のこと言ってたよね。どれくらい、いつくらいかな、この季節。

S：春だ。

S：でもやっぱり、長袖着てるから冬だと思う。

S：でもマフラーかけてないんだよ。

T：マフラーをかけていない。

S：ちょっと暖かい。

T：じゃあ、どうだろう。服装は？ これ、次の日くらいなのか、それとも、もっとかかっているのかな。どうだと思う、これ。ITさん。

IT：それより、結構時間が経ってると思います。その理由は、僕は前の写真に、そういう時晴れの予想って言ってて、それで最後の写真は、じゃなくて、前の写真は、春の始まりの様で、もうほとんど冬だったんだけど、最後の写真は、春の終わり頃ぐらいだから……。

T：春じゃなくて、秋の終わり頃。

IT：あ、秋の終わり。

T：秋の終わり頃から冬についていることね。なるほど。この辺は、秋の終わりかな一ぐらいだったんだけど、ここへ来たら、もう冬なんじゃないかなーっていうことね。なるほど。MKさん。

MK：僕は、冬の最後らへんにしていて、うんと、最後は春になっている。

T：春に。服装からしてどうなのかな。もう春になってる？

MK：春になってる。ちょっと寒い。

T：SKさん。

SK：ちょっと、まだ、3枚目とかと違って同じ日ではないけど、冬だけど、そんなにマフラーをする程寒くない。

T：じゃあ、時間としては、もう結構経ってるってこと？

S：はい。

上掲の児童の発言では、「オブジェクト：長袖」の存在と図1から図3までには存在していた「オブジェクト：マフラー」が図4にはないことの矛盾を季節の大きな変化という解釈で解決している。このように4時限目では、別々のオブジェクト同士を関連づけ、そこから無矛盾な解釈を導き出す活動が盛んに行われていた。

1時限目の変換活動では、オブジェクトとしてメガネやベンチなどの抽出もされていた。

しかし、4時限目になるとオブジェクト同士のメッセージ交換を想定しづらいオブジェクトは話題にされることがなくなる。すなわち、児童には物語を構成する主要なオブジェクトを選定できる視座が養われてきたと考えられる。

各時限の終わりにワークシートに記入させ、その後、作文を書かせる。

## 5 作 文 例

本実験授業では、各時限ごとに作文を書かせている。本節では児童の作文例を掲載しておく。

### 児童 Sg の 1 時限目における作文

2100 年 1 月 25 日の午後 1 時、少年はさんぽをしながら風景をとっていました。そしたらカメラのふいるむがなくなってしまったのでベンチにすわりました。

「あ～あ」

といって本をよみました。20 分ぐらいよんでいたら風がふいてきました。そして、しおりが落ちそうになったとき、

「ざっ～ぱあん」

という音がきこえました。そして少年が前をむいたらカッパがいました。

「カカカ、カ、カッパだあ～」

といいながらおどろきました。するとカッパがじい～っとみてきました。おとこのこがひやあせをかきながら見ました。

「本当にカッパなのか」といいました。少年は心の中で

「カッパなのか、いや、カッパはいないってきいてるんだけどな。」と、ずっと連続でおもっていました。少年はもうドクン、ドクンとなっていました。

### 児童 Y の 2 時限目における作文

冬のおわりごろの同じ日の夕がた。よしきはカッパと話していると女人人がこっちへはしってきました。女人人がはしってくるのを見てカッパはとつぜんまた小さな川へいってしまいました。

「ちょっとまってよおう。」

よしきは言いました。女人人はあわてるよしきをみて言いました。

「どうしたんですか。」

「あのカッパみませんでしたか。いたんですよ。」

「しりませんよ。この川にはカッパなんていませんよ。」

うそじゃないのに。よしきは思いました。

「カッパ、どこいったんだろう。」

さがしてもカッパはみつかりませんでした。

上記の児童Yの作文では、1枚目の絵図にいたカッパが2枚目には描かれていない理由を第3者女性が走り寄ってきたことにあると外挿している。

#### 児童Saの3時間目における作文

次の日の午後、男の子はしんけんにかっぱをとろうとシャッターチャンスをねらっています。そこへ、子どもがやってきて言いました。

「お兄ちゃん、その川にはめだかくらいしかいないよ。」といいました。

だけど男の子は、子供のことをむししました。子どもがいってしまったら男の子は言いました。

「なんだよ、ぼくはかっぱを見たからとろうとしているんじゃないか。かっぱをとつたらじまんしてやる。」と言いました。

男の子は、夕がたになってもあきらめないで、かっぱが出てくるのを待っていました。だけど夜になっても出てこないので男の子は、あきらめて家に帰りました。男の子は、家についてから小さい声で言いました。

「あしたこそかっぱをとつてやる。」と言いました。

#### 児童Kの4時間目における作文

それから少したって3月8日がきました。男の子ぶんたは、それまでずっとカメラを持ってきて待っていましたが、今日もうこないだろうと思い、本を読んでいました。ぶんたが本を読み始めて7分くらいがたったときでした。とつぜんカッパの池のすけが出てきたのです。ぶんたは、本をびっくりして下におとしてしまいカメラをかまえようと思いましたが、手にはカメラがありません。

「しまった。家にカメラおいてきちゃったんだっけ。」

それをみた池のすけは、

「ペロペロペーだ。ぶんたはこういうときにやくだたねえよな。」

そういわれたぶんたは、くやしくなってしまいました。

「もう、せっかく池のすけが出てきたのに。」

ぶんたはがっかりしました。「たくさんくろうしてきたのに。」ぶんたと池のすけは、みつめあいました。するときゅうに池のすけがぶんたに話しかけてきました。

「ぶんた、ごめんな。たくさんまたせちゃって。おれもあいたかったけど、いろんな人がいてあえなかつたんだ。」「そうだったんだ。ぼくもあいたかったよ。でも池のすけが出てくれなかつたからさみしかつたよ。」

2人はおたがいにいいたかったことを言いきってなかよく2人で大笑いしました。

上の児童Kの作文では、なぜこれまで長い間カッパが現れなかつたのかについて説得力をもつた解釈を展開している。また、男の子とカッパの互いに魅かれ合う微妙な心の動きについても記述が見られ、第4学年の児童としては大変優れた作品といえよう。

## 6 看図作文が学習者に与える効果

4時限の看図作文授業の最後に、児童に対してアンケートを実施した。アンケートは、授業全体を通しての感想、授業を通して「できるようになったこと」、次に書くときに気をつけたいこと、の3点を自由記述式で回答を得た。あわせて、国語の学習への好意度、作文への好意度についても評定尺度法を用いて回答を得た。

表2は授業を通して「できるようになったこと」についての回答内容を整理したものである。

表2：アンケート結果

A	作文を構成する力の向上に関するもの 例：「話をつなげられるようになった」	11人
B	絵図からの情報抽出の能力向上に関するもの 例：「よく見てお話をいっぱい書くことができた」	10人
C	文書量の増加に関するもの	6人
D	作文を完成するまでの時間の短縮に関するもの 例：「作文を考えるのが早くなつた」	4人
E	語法や漢字などの正確さの向上に関するもの	4人
F	作文への興味・態度の向上に関するもの	2人
G	無回答	1人

上記の分類は互いに明確に独立しているわけではなく、むしろ互いに影響を及ぼしあっていると思われる。絵図からの情報抽出能力が高くなればそれを材料として作文を構成しやすくなるであろうし、その結果として作文を完成させる時間が短くなったり、文書量が増加したりすることにつながると予想されるからである。授業を受けた児童のほぼ全員が作文に関して何らかの手ごたえを実感していることは高く評価できるであろう。

授業全体を通しての感想も、ほとんどすべての児童が看図作文による指導に好印象を持っていた。以下は児童 Sg, Yn および O の授業終了後の感想である。

#### — 児童 Sg の感想 —

一日一枚とかで次の日に学校にいくのがたのしみでした。とてもよくかけたと思います。最後のえはとくにおもしろかったです。また、こういうのをやりたいです。あと、ぼくは文をかくのがきらいだったけどいまやったべんきょうで文をかくのがとてもすきになりました。いまではすらすらとかけるようになりました。

#### — 児童 Yn の感想 —

かんがえることが好きになったし、文をかくこともたのしくなった。

#### — 児童 O の感想 —

ぼくは、このべんきょうをやってほかにもこういうべんきょうをしたいです。文をかくのがさらにたのしくできるようになった。

これまで作文が嫌いだった児童 Sg に作文に関する自信を与えることに成功したといえる。また、他の児童も作文をすることに対するポジティブな態度を助長させたことも伺える。

## 7 研究のまとめ

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」と訴える児童が多い。看図作文はこのような作文指導の問題を克服するために開発された作文指導法である。もちろん、成果物としての作文には学習者のレベル差は存在する。しかし、看図作文での指導では上記のような児童の悩みは解消されている。本研究で行った実験授業において、授

業の終わりに「次の絵は、カッパに出てきてほしいな」「こんな絵だといいな」と話しかけてきた児童が何人もいた。このような児童の反応は、作文という授業に対するポジティブな態度が醸成されている一つの証と見ることができる。

実験授業の授業者はこれまで看図作文の指導経験がない教員であったが、指導経験がなくとも十分に作文指導が成功することが明らかとなった。

実験授業を参観していた他の教師からの次のコメントが寄せられている。

2時限目の授業において、児童の情報の読み取りの姿に満足しました。1

時限目の作文に何とか繋げようと、ストレスに打ち勝ち自力で乗り切る児童の姿に驚き、このような授業を毎時間していくと、どんな素晴らしい児童になっていくのか……。嬉しい限りです。

本論文の第2筆者の栗原は、今まで国語や算数の授業で活躍しなかった児童が大活躍し、それらの児童の集中力・モチベーションが非常に高かったことを観察している。

ただし、課題も残っている。それは、読み手にわかりやすく書くという技術的な問題を解決することである。今回は時間的な理由により推敲指導・相互批評等の活動を取り入れられなかった。今後、推敲指導や相互批評の活動を取り入れ、読み手を意識した豊かな表現の文章を書く児童を育てるための看図作文の指導法を考案していくことが望まれる。

## 参考文献

- [1] 文部科学省：“小学校指導要領”，東京書籍，2008.
- [2] 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.
- [3] 鹿内信善，工藤真理，田中岬，武田亘明：“小学校における【看図作文】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.
- [4] 鹿内信善，渡辺聰，伊藤公紀，工藤真理，田中岬：“小学校における【看図作文】の指導（II）—3年生に対する授業実践—”，年報いわみざわ, Vol. 24, pp. 33-45, 2003.
- [5] 鹿内信善，渡辺聰，伊藤公紀，入江美由起：“小学校における【看図作文】の指導（III）—4年生に対する授業実践—”，年報いわみざわ, Vol. 25, pp. 19-28, 2004.
- [6] 鹿内信善，渡辺聰，伊藤公紀：“小学校における【看図作文】の指導（IV）—オリエンテーション変更作文の試み—”，年報いわみざわ, Vol. 26, pp. 1-10, 2005.
- [7] 鹿内信善，栗原裕一，渡辺聰，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—”，北海道教育大学紀要（教育科学編），Vol. 57, No. 2, pp. 101-111, 2007.
- [8] 鹿内信善，渡辺聰，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—”，年報いわみざわ, Vol. 28, pp. 9-20, 2007.
- [9] 鹿内信善，渡辺聰，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

- 己を振り返り、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.
- [10] 鹿内信善, 渡辺聰, 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.
- [11] 鹿内信善, 渡辺聰, 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, Vol. 29, pp. 29–40, 2008.
- [12] 鹿内信善, 児玉重嘉, 石田ゆき, 渡辺聰, 伊藤公紀：“看図作文の授業開発（VI）—「見通す力」を育てる試みー”, 北海道教育大学紀要（教育科学編）, Vol. 59, No. 1, pp. 209–224, 2008.
- [13] 鹿内信善, 伊藤公紀, 石田ゆき, 渡辺聰, 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」授業への活用ー”, 札幌大学総合論叢, No. 24, pp. 19–39, 2007.
- [14] 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ー”, 道都大学紀要 美術学部, No. 35, pp. 27–45, 2008.
- [15] 鹿内信善, 伊藤裕康, 石田ゆき, 伊藤公紀, 石川清英, 渡辺聰：“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ー”, 北海道生涯学習研究 北海道教育大学生涯学習教育研究センター紀要, No. 8, pp. 109–118, 2008.