

〈論文〉

看图作文授業の追試研究 (III)

—『キャラクター設定法』を用いた小学校第5学年における実践—

伊藤公紀¹ 石田ゆき² 兒玉重嘉³ 鹿内信善⁴

1 研究の目的

個性豊かで創造性の溢れる作文を書き進める方法として、鹿内¹⁾および鹿内ら^{2)~3)} 14)~17)は看图作文を開発・提案してきた。看图作文は絵図や写真等を観察しながら、そこに描かれている要素を抽出し、要素間の関連を有機的に結びつけ、そこに説得力のあるストーリーを創出する手法である。

看图作文を用いた作文指導の大きな特徴として、作文に対する学習者の動機づけを高めることが、筆者らのこれまでの実践を通して明らかとなっている。本手法がこの特徴を有する要因として、a) 学習者のそれぞれの作文技術のレベルに応じて創造性を発揮しながら作文を書き連ねることができるシステムを有していること、b) 教材としている絵図に、創造性を発揮できるような仕掛けと適切な量のノイズ情報をバランスよく配置していること、などが挙げられる。

もともとこの手法は中国の国語(語文)教育で行われている作文指導である。筆者らは中国の看图作文をベースにし、教育心理学や記号論・物語論等の研究成果を取り入れ、従来の中国式の看图作文とは異なる「新しい看图作文」(以後「看图作文」と略記)を開発し提案してきた。

看图作文は、以下の3つの活動から構成されている。

¹ 札幌大学経営学部経営学科

² 北海道教育大学美術教育研究室

³ 札幌市立藻岩北小学校

⁴ 北海道教育大学教育心理学研究室

変換 (translation)

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

要素関連づけ (interpretation)

テキストを構成している諸要素を関連づける活動

外挿 (extrapolation)

テキスト中で記述されている内容を超えて、結果について推測したり、発展的に考えたりする活動

筆者らはその研究の成果として、看图作文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。しかし、これまでの授業実践は、看图作文の研究活動にその初期からたずさわってきた者が実施してきたものである。本手法が汎用性が高く応用範囲の広い手法であることを明らかにするためには、これまで看图作文の指導経験のない教員が、これまで筆者らが実践してきたものと同等の教育効果をあげること確かめる必要がある。このため、伊藤ら^{[12],[13]}はこれまで開発されてきた看图作文指導パッケージの2つについてその有効性を検証してきた。その中で、看图作文指導の導入に際して留意すべき課題も明らかとなっている。特に「変換」活動を表層的に通過してしまうとその後の「要素関連づけ」「外挿」の各活動が十分に深化できないことが重要な発見であった。本研究はこうした見地から行われた看图作文の教育効果確認のための追試実験である。

2 キャラクター設定法

2008年に改訂が行われた小学校学習指導要領^[18]では、各学年ごとに「書くこと」の言語活動例として第3学年から第6学年に至るまで「物語を書く」ことが指導内容に明示されている。第3学年および第4学年では「身近なこと、想像したことなどを基に、詩をつくったり、物語を書いたりすること」とあり、また第5学年および第6学年では「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、物語や随筆を書いたりすること」と言語活動例が挙げられている。第1学年および第2学年では、物語という用語は用いられていないが、「想像したことなどを文章に書くこと」とあり、第3学年以降の物語を書く活動の準備となっていると読み取れる。

しかし、現時点では物語文を書かせるための指導理論はいまだ確立されておらず、さらにはその指導方法の体系化もなされていない。したがって、物語文の創作指導法の研究は、

学習指導要領に記載されている指導内容を達成していくためにも早急に取り掛からなければならぬ重要な課題といえる。

その手掛かりとして一般向けの書物に目を向けると、小説等の物語や映画や芝居の脚本の書き方を指南する内容の書物は、これまでに数多く出版されてきている。これらの書物の中で共通して述べられていることは、キャラクター（登場人物）の設定とキャラクターの行動の重要性である。

たとえば、脚本家の Field^[19] は自らの著書で以下のように述べている。

アイデアを具体化し、ドラマにするためには、主題（テーマ）が必要である。主題とはアクション（行動）とキャラクターを意味する。

（中略）

脚本には、登場人物（キャラクター）、場所、人物のアクションが、具体的に書かれる。中心的なキャラクターが主人公であり、主人公の行動がアクションである。従って、脚本の主題とは、アクションとキャラクターのことであると言える。

脚本は、アクションとキャラクターをドラマ化する。脚本家は、自分の映画が誰を扱い、その人物に何が起きるのかを把握しておかなければならない。これは、脚本のみならず、ほかの書き物をする時にも、最も大切な原則である。

Field のいうアクションは、劇中で生じた事物・事象に反応して、キャラクターが起こす固有な行動といえる。また、他のキャラクターが示したアクションが、さらに別のキャラクターに観察され、連鎖的に固有なアクションを生じさせることもある。アクションはキャラクターの関与が低い事物・事象に基づく場合も考えられるが、脚本の主要なアクションはキャラクター間の相互作用に起因することが多い。

キャラクターとアクションは、物語を構成するうえで共に重要であり、両者は相補的に関連しあっている。したがって、これらを分離して考えることは難しいが、特に重要なのはキャラクターである。たとえば、作家の Surmelian^[20] は次のように述べている。

行動は人物を明らかにし、人物に個性を与える。だから行動は人物作りにおいて非常に重要な意味をもつ。しかし、行動が人物を表す最終的な手段にならないのは勿論である。最終目標は人物なのである。

また、作家の森村¹²¹もキャラクターが与えるダイナミズムについて次のように述べている。

よく“登場人物が勝手に動き出す”と言うが、ストーリーが脹らんだり、構想が変わったりして、作者自身も予想もしなかったような展開となることがある。

当初、綿密に引いたはずの青写真が、まったく役に立たなくなることも少なくない。

作文指導の中で物語を学習者に書かせる場合も、何人かの明確で個性的なキャラクターを想定し、それらのキャラクター間で無理なく創出されるアクションを考えさせる方策が考えられる。この方策に則り、鹿内ら¹²²は明確なキャラクターを事前設定させてから物語を創作させていく看図作文指導法を開発した。これを鹿内らは「キャラクター設定法看図作文」と呼んでいる。

ところで、ソフトウェア工学でのプログラミングパラダイムの一つであるオブジェクト指向と看図作文は、その構成に類似点が見られる¹²³。看図作文の「変換」活動はテキストの中からのオブジェクト抽出であり、「要素関連づけ」はオブジェクト間のメッセージの受け渡し、すなわちオブジェクトのメソッドをデザインすることに相当する。

オブジェクト指向に基づくソフトウェアの設計においては、オブジェクトをソフトウェアの基本構成単位とする。オブジェクトはデータとそのデータを専門に管理・操作するためのメソッドから構成される。より中核をなすのはオブジェクト内のデータであり、メソッドはそのデータをサポートする役割をなしている。どちらかといえば、データが主であり、メソッドは従である。

オブジェクト指向設計では、初期段階からソフトウェアを構成するオブジェクトが決定されているのではない。一般的に、ソフトウェアによって実現させたい処理の流れをシナリオとして書き記し、そのシナリオ中に現れる「名詞」がオブジェクトの候補に、また、「動詞」がメソッドの候補となる。その後、試行錯誤的にオブジェクトの取捨選択を行い、シナリオ全体が統一的にオブジェクト同士のメッセージのやりとりで処理が進行していくように調整していく。明確な個性・特性を持ったオブジェクトは、その機能（メソッド）をイメージしやすい。逆に個性・特性が十分に明確にできないオブジェクトは設計段階で削除される運命を辿ることが多い。

キャラクター設定法看図作文でも、同様にオブジェクト指向との類似性は保持されている。キャラクターはオブジェクト指向でいうオブジェクトに、アクションはメソッドに相当する。「オブジェクト：キャラクター」には固有のデータ、すなわちキャラクターを特

徴付ける属性とその値が割り当てられており、その属性をどのように管理・変化させるべきかを考えることがメソッド(アクション)をデザインすることである。一般に、オブジェクトの定義を明確にすればするほど、メソッドのデザインは容易になる。すなわち、キャラクターを明確に設定しておくことは、そのキャラクターのとりうる行動の案をイメージしやすく、その結果、物語を書きやすくすることに結びつきやすい。

3 実験授業

3.1 学習者および授業者

学習者は小学校5学年1クラス38名、授業者は本論文の第3筆者の兒玉である。実施時期は2009年6月から7月にかけてである。また、実験授業の総時間数は3時限である(ただし、3時限目のみ36名の出席者)。なお、実験授業で用いた看图作文用絵図はすべて本論文の第2筆者の石田のオリジナル作品である。

3.2 1時限目の授業

第1時限目の授業では、登場人物のキャラクター設定を行う。図1および図2はキャラクター設定に用いた絵図である。

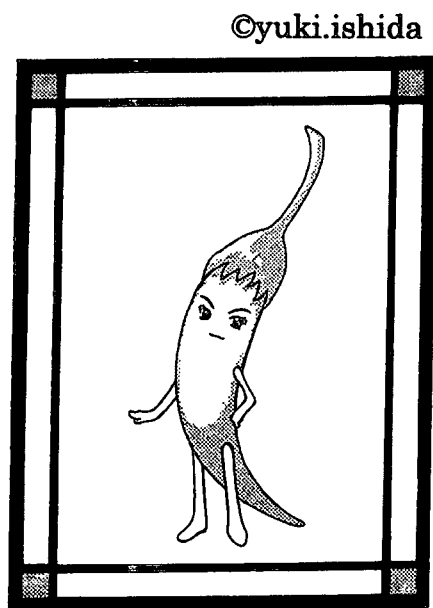


図1: キャラクターA

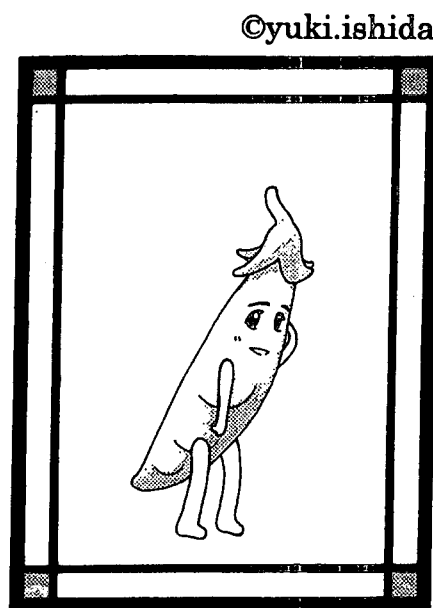


図2: キャラクターB

授業者は学習者に2枚の絵図を1枚ずつ呈示し、それぞれの印象や表情・しぐさを観察させ、口頭で発表させた。その後、キャラクター設定のためのワークシートを配布し、「どのような表情をしているか」「どのような性格だと思うか」「何という名前か」「このキャラクターは自身のことを何と呼ぶか」について記入させ、最後に2つのキャラクターごとに簡単な自己紹介を書かせた。

以下は実際に学習者 T と O が記述した例である。

学習者 T の記入例

「あたしの名前は、カラシトウコ。性格は、クールで、リーダー的、りりしいかしら。好きな物はトウガラシね。きれいな物は、ケーキね。あまい物は、きれいよ。」

「ほ、ほくの名前は、そ、そらのまめたです。性格は、泣き虫、やさしい、大人しいかな。好きな物は豆類で、きれいな物はレモンです。」

学習者 O の記入例

わたしは、レッドガール。性格は、少しこわいけど、はきはきとしていてオシャレなのよ。好きな色は、もちろん赤で、好きな食べ物は、とにかくからいものよ。

ほくは、グリーンボーイです。性格は、はずかしがりやでなきむしだけど、でも本当は、やさしいんだよ。好きな色は、やっぱり緑で、好きな食べ物は、豆類なんだ。これからよろしくね。

わたしこそ、よろしくね。

学習者 T の記述例のように、キャラクター B の自己紹介文を自信のない様子で表現する例が多数見られた。比較対象となるキャラクター A が用意されていることで、それらの特徴が強調され、イメージしやすくなるといえる。

また、学習者 O の記入例では、下線部にあるように、すでにこの段階からキャラクター同士の接近が自然に行われている。特に授業者からこのような教示はされていないが、並べられたキャラクターを観察し、両者の相同相違を認識し、納得のいく個性を考案する過程で、キャラクターが「自発的に」動き出しやすくなっていると考えられる。

3.3 2 時限目の授業

本実験授業では、1 時限目に呈示したキャラクター設定用の絵図以外に、5 幅の絵図を順に学習者に呈示し進める。

以下は授業者が教示を行ったときの授業記録である。学習者に対してこれから絵図に基づいて物語を創作する作業に入ることを教示した。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: 絵を 5 枚見せますが、順序良く見せていくんですね。で、まず、鉛筆を持って、次の行に (1) って書いて下さい。(1) って。

(中略)

(1) の後、もちろん (2) 行って、(3) 行って、(4) 行って、順々に行くんだけど、(1) から (2) に行く時につなげなきゃなんないでしょ。君達の絵を。

S: え?

S: どういうこと?

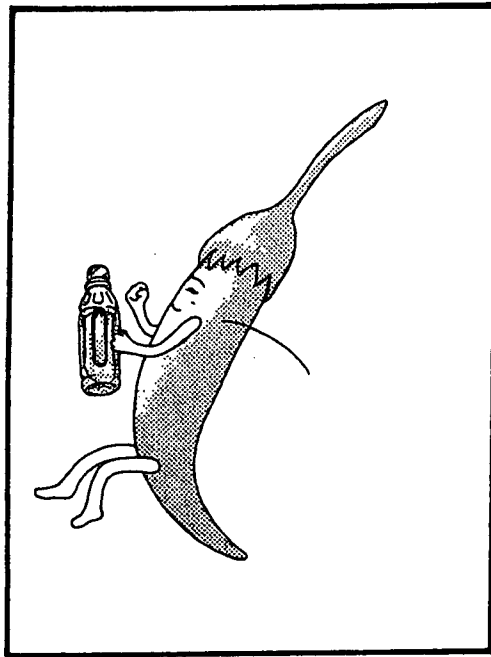
T: いいですか。絵があつて、ちょっと想像して、次はこんなことが出てくるんだろ
うなっていう絵を想像しながら、(2) を書かなきゃなんないんです。

S: 簡単に言うと、お話を作るってこと?

T: そういうことです。

図 3 は 1 幅目の絵図である。看图作文指導では、絵図を学習者に呈示し、「変換」「要素関連づけ」「外挿」の各活動を同時進行的に行わせる。このうち、変換（オブジェクトの抽出）が最も難易度が低いといえるが、これまでの筆者らの看图作文に関する研究から十分な変換が要素関連づけを容易にし、その結果、外挿を豊かにさせることが明らかとなっている。

ただし、外挿は単に自由奔放に創作するのではなく、ストーリー展開が読者を納得させるものになっていることが望ましい。物語は自由な発想が重要である。しかし、そこには一定の論理構造が維持され、描かれるキャラクターが引き起こすアクションに必然性が無くては魅力ある物語として他者の心に響かない。キャラクター設定法では、こうした必然的なアクションの発想を支援するために、あらかじめキャラクターの性格等をイメージさせ、どのようなアクションを起こすことが相応しいかの検討準備をさせている。



©yuki.ishida

図3:「ジュース編」絵図1幅目

以下は、1幅目の絵図を学習者に呈示した際の授業記録である。

T: じゃあ、まず、1枚目見せたらわかると思います。まず1枚目の絵です。

S: ピーマン?

S: バナナ。

T: はい、じゃん。

S: ししとう!

T: これ、どっち側ですか? レッドかグリーンか。 (T_a)

S: グリーン。

S: レッド。

S: わかんない。

S: お酒飲んでるの?

S: レッド!

T: レッド。レッドです。まずはレッドが出て来ました。レッドが今何してますか? (T_b)

S: 酒飲んでる。 (S_a)

T: あ, はい, 酒飲んでる。後は?

S: ジュース飲んでる。(S_b)

S: 何か飲んでる。

T: ジュースを飲んでる。後は?

S: 走ってる。(S_c)

T: 走ってる。後は?

S: 毛, 生えてる。

T: 毛が生えてる。あー, 後は?

S: 椅子に座って酒飲んでる。

T: あー, はい。後は?

S: ジャンプしてる。(S_d)

T: ジャンプしてる。喜んでる。ま, そういうようなことを作文にします。

一幅目の絵図は, 学習者にとって初めての本格的な看图作文の作業の経験となる。ここでは, まず「変換」活動が中心に行われる。変換は絵図からオブジェクトとなる候補を抽出する作業が最初の一步となる。

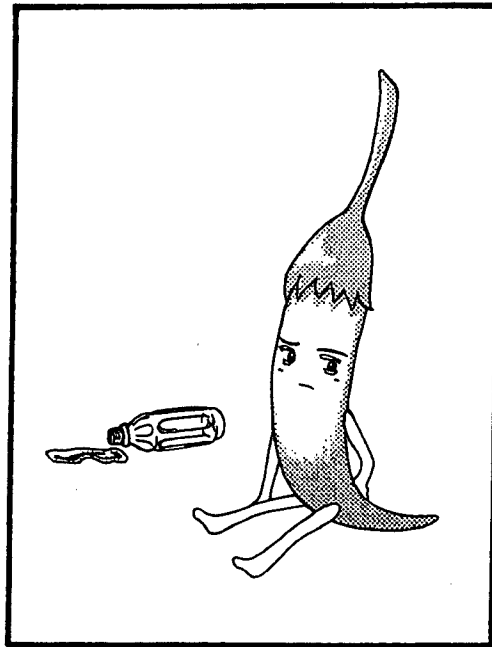
授業者は上記の下線部 (T_a) で前回の授業で二つのキャラクター設定を行った記憶を喚起している。与えられた絵図には背景は描かれておらず, オブジェクトの抽出が容易であり, 学習者はすぐに前回の授業で呈示されたキャラクター A であることに気づいている。

また, 下線部 (T_b) ではオブジェクト「キャラクター A」の属性としてどのようなアクションを行っているかに学習者の注意を向けさせている。学習者によってその反応は下線部 (S_a) ~ (S_d) のように異なっているが, どれもが物語を構成するための候補となりうる。もっとも, 筆者らが本研究で用意した 5 幅の絵図には制作意図は存在するが, 必ずしもそのみが正解ではなく, 説得力のある解釈が創作できればよい。

この段階ではまだキャラクターの同定とオブジェクト「飲み物」の抽出, およびオブジェクト「キャラクター A」の表層的な属性の推定に留まっているが, この事自体は現段階では特に問題とはならない。本研究で用いているキャラクター設定法看图作文では, 学習者に呈示する絵図間に連なる無矛盾な物語を作成することを要求する。さらに, 学習者は一度に 5 幅の絵図をすべて見るができない。すなわち, 絵図全体を俯瞰して物語の構成を吟味することができず, 1 幅ずつ順に見て, その時点で得られた情報を基に物語の展開を決定していかなくてはならない。したがって, 学習者が慎重に行わなければならない事柄は, 絵図から大きく離れてストーリーを飛躍しすぎないように注意することである。

この制約条件は、行き過ぎた外挿を抑止し、変換・要素関連づけを与えられた絵図という根拠に基づいて行わせるためのものである。

授業者は、図4の2幅目の絵図を呈示する際に、上述の注意点を説明する。以下はその該当箇所の授業記録である。



©yuki.ishida

図4:「ジュース編」絵図2幅目

T: 作文を書いていって、「何々をしています。」とか「何をしていた。」とか「。」にして終わるんです。はい、それで終わり。

S: 「そこに、誰々が来ました。」でもいいの？

T: そう。だけでも何が出て来るかわからない。予想して書くんです。はい、でもこれ以上絵ははみ出さないで下さいね。絵よりも先に書いてしまうと、次の絵が出て来た時に、君達どうなりますか？

S: 困る。

T: 困るしょ。だから、この絵でわかることだけ物語で書いて下さい。1行、2行、3行4行、5行、何行でもかまいません。短い子もいれば、長い子もいるけど。

(中略)

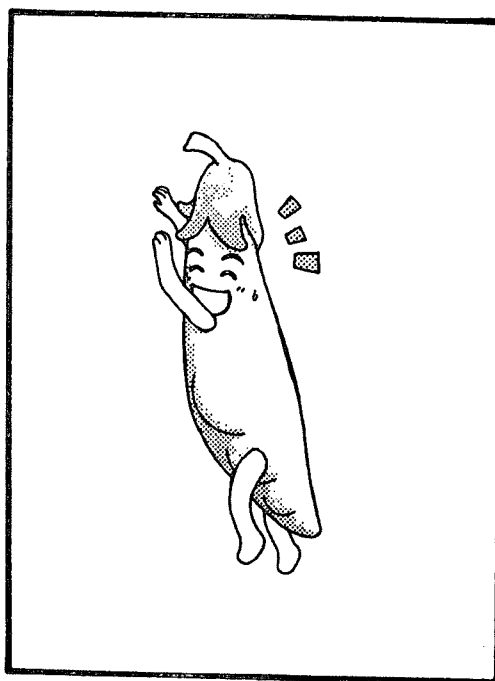
T: 次の絵いきます。で、ここからルールです。消しゴムをですね、使ってはいけないルールがあります。どういことかという、(1) から (2) の絵が出て来た時に、(2) がこの絵だからといって、(1) を変えてはいけないということです。

S: 字間違ったら…。

T: 字間違ったら変えていいですよ。(2) の絵、これだから (1) のこの終わりが失敗したから、これ消して、こういうふうにつなげるようにしよう、では無しです。わかりましたか? 頑張って(2)でつなげるように。書き出しとかでつなげるように。わかりましたね。合わないと思うけど、頑張るんだよ。

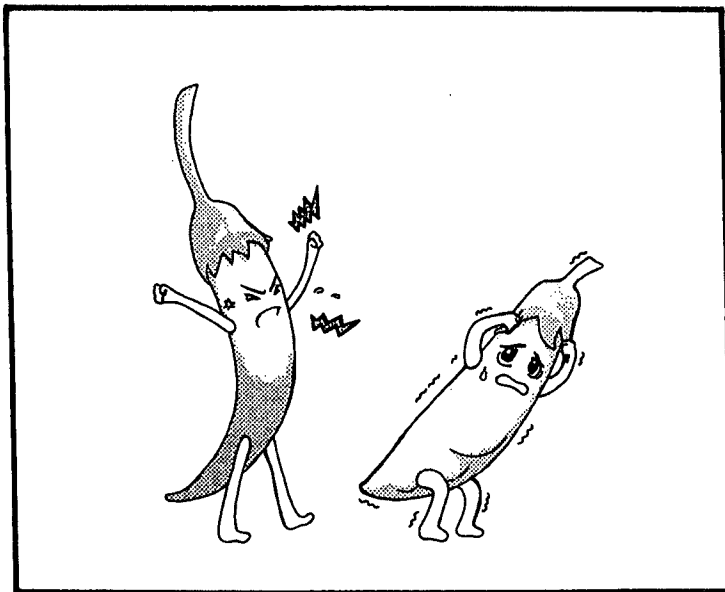
続いて、図 5 の 3 幅目の絵図を呈示し、同様に変換活動、要素関連づけ、外挿の各活動が行われる。また、図 6 の 4 幅目の絵図で初めてキャラクター A と B が一つの絵図の中にいっしょに登場する。

以下の授業記録では、3 幅目および 4 幅目の絵図を呈示する頃には、学習者らは看图作文の各活動に慣れてきている様子が伺える。



©yuki.ishida

図 5: 「ジュース編」絵図 3 幅目



©yuki.ishida

図 6: 「ジュース編」 絵図 4 幅目

T: はい, つないで下さい。

(児童, 黒板の絵を見に来る)

T: え, これ誰ですか? (2) のところ, 消しゴム使わないんだよ。(3) でつなげるんだよ。

S: えー, 泣いてるの!

S: わかった!

(記述中)

T: はい, では, (4) 結構いけそうなので, (3) 迄の人はそこで消しゴム使わないで

(4) 無理矢理つなげて下さいね。では, (4) の絵です。

S: わー, つながった。

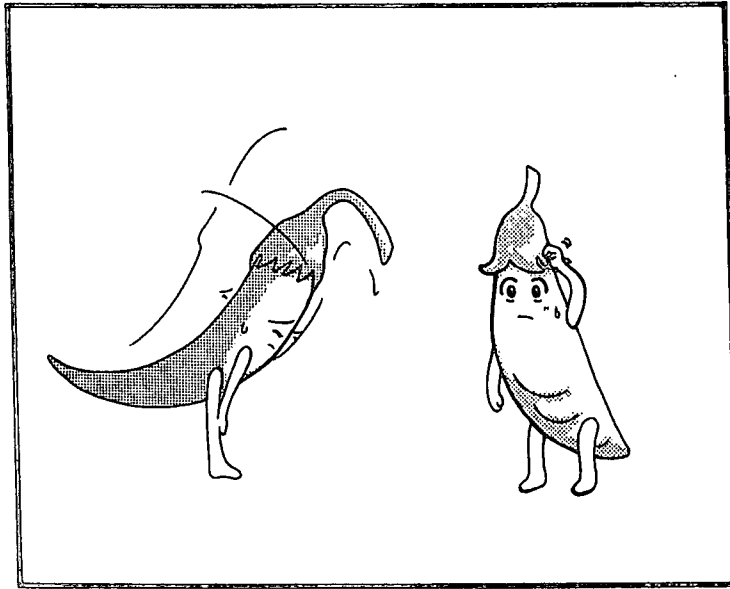
S: えー, やっぱり!

S: わかった, よっしゃー!

図 7 は 5 幅目の絵図である。授業者は, この絵図を呈示する際, ハッピーエンドで物語を終えるように制限を課す。看图作文は自由な発想に基づいて作文を書かせることが可能

な指導法であるが、与えられた制約条件下でも豊かな作文を書かせやすいことも大きな特徴である。

以下は5幅目の絵図を呈示の際の授業記録である。



©yuki.ishida

図7:「ジュース編」絵図5幅目

T: はい、ではラストです。鉛筆置いて下さい。最後は時間とりますから。はい、じゃあですね。ルールね。最後だけルールあります。別に、ここに絵貼るんだけど、まずやらなきゃなんないことは、絶対にハッピーエンドで終わって下さい。あの、わだかまりあって、喧嘩して、そのまま何か帰るのってやでしょ。どんな形であっても、ハッピーエンドで終わって下さい。これわかりましたか？

S: はい。

T: 次はですね。これがですね。実はですね、君達にものすごく要求度が高いことやります。要求度が高いというのは、難しいんだけど、こういうふうにしたら面白いな。今色々なアニメを見たことがあるでしょ。アニメって、絶対題名があるんだよね。ドラえもんでも、ちびまる子ちゃんでも必ずさ、「ちびまる子ちゃん」っていうものがあったり「ドラえもん」ってのがあると、その中に題名があるでしょ、必ず。とにかく最後に必ず題名を付けて下さい。実はこの2個だけです、ルールは。

はい，では，最後の絵出します。

S：何か怪しい。

T：はい。はい，どうぞー。

S：えー。

S：何これー！

S：謝ってる。

3.4 2 時限目の学習者の作文例

本節では学習者の作文例を3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：本当の二人

- (1) ある日、夕日を見ながらお酒を飲んでよってました。「やっぱり、これがわたしの最高の楽しみね。」と言いながらすわってうとうとしていました。
- (2) 「あっ。」レッドガールは思わずねてしまったのです。そして、お酒をこぼしてしまいました。「あーあ。」大好きなお酒をこぼしてしまったのです。「きゃー、つめたーい。」お酒が少ししっぽについてしまったのです。
- (3) 「あはははは。」いっしょにいたグリーンボーイはおもわずわらってしまいました。「まったく…。変な人だな～。」
- (4) 「ちょっと。何言ってるのよ。まったく…。こんなひどい人だと思わなかったわ。」と、カンカンにおこってしまいました。「う、うわー。ごめんなさい。も、もうしませんから…。ゆるしてください…。で、でも…。だって。」
- (5) 「あ、ちょっとまって。」レッドガールが言いました。「ごめん。悪かったのは、わたしの方よ。」「なんで?」「だって、そう言えばわたし、あなたのお酒のんじやったのよ。」レッドガールの言葉に思わず、「ええ～。」とさげんでしまいました。「本当にごめん。ゆるしてー。」「う、うん。いいよ…。じゃあ、また、お酒買いに行こうか。」「ありがとう。」こうして二人は、仲よくなれたのでした。

学習者Bの作文

題：ごめんなさい

- (1) ある日、とうがらし街でジュースを飲んでいるとうがら子がありました。
- (2) このジュースは、一本五百円もする高きゅうなジュースで、年間限定10本でした。きゅうりょうが入ったので、このジュースを買いました。走っていたので足が石にぶつかってジュースをこぼしてしまいました。
- (3) 「だいじょうぶ？とうがら子ちゃん？ほくのおどりを見て、元気を出して！ねえ、みてよ。」
- (4) 「うるさーい。人がおちこんでいるのにー！」と、とうがら子。「だって～。おちこんでるからおどりを」と豆太。「だまっていてよ～。豆太は、と中から来ていてそんなにわかんないのにー。だまって！」「はい、すみません。」
- (5) 「ごめん。本当はおどりを見て、ちょっと元気付けられたの。でも、おどりが上手すぎてちょっとむかついちゃって。だからおこっちゃったの。ごめんね。」と、とうがら子。「なんだ～。そうなの。もっと見る？こんどは、もっとうまくおどれるように練習するよ！でも、もうこぼさないでね。」と、豆太。「ありがとう。」と、とうがら子。この二人は前よりも、ずーっとずーっと仲良くなりました。

学習者Cの作文

題：あかことそらの一日

- (1) あかこは、大好きなジュースをソファにすわってのんでいました。「やっぱり、このジュースはおいしいなあ。」
- (2) 「ああっ！」あかこは、手をすべらせて、ジュースをこぼしてしまいました。「あっ、ジュースをこぼしちゃった。」
- (3) 「おーい、あかこちゃん。」そんなところに、そらがやって来ました。「ええっ。そら？」
- (4) ドアを開けたら、そらが立っていました。「あそびに来たよ、あかこちゃん。」その笑顔を見たら、あかこは急にムカついてきました。「あたしはジュースをこぼしたのに、なんでそらはヘラヘラ笑ってるの？ああムカつく！」「な、なんなの？わっ、あかこちゃん、こわい！ひいいいっ、たすけてー！」
- (5) 「あっ…そら。」あかこは、こわがっているそらに気づきました。「ごめん…そら。」「ええっ、なんであかこちゃんがあやまるの？」「だって、あたしのせいで、そら

が泣いちゃったんだし。」「えっ、いいよ、そんなこと。それより、ぼく、あかこちゃんが大好きなジュースを買ってきたんだ。」「えっ、ありがとう、そら。二人でのもう!」「えっ、ぼくもいいの?ありがとう!」

学習者の作文の展開は、2幅目の絵図でのこぼれた飲み物と3幅目の絵図のキャラクターBの因果関係をどのように解釈するかによって、ほぼ次の3つに分類された。

(1) 学習者Aと同タイプ：19人

キャラクターAが飲み物をこぼし、キャラクターBがそれを見て笑った。

(2) 学習者Bと同タイプ：8人

キャラクターAが飲み物をこぼし、キャラクターBがそれを慰めようとした。

(3) 学習者Cと同タイプ：8人

キャラクターAが飲み物をこぼしたが、キャラクターBはそれを知らず陽気に接する。

その他、上記のいずれにも分類不能の作品が1つあった。

いずれのパターンにおいても、学習者は無矛盾に絵図内容が接続するように外挿を行い、物語を展開させようという努力が伺えた。ただし、最も多いパターンである上記の(1)に分類される作品では、キャラクターBがAの失敗を笑い、それをAが咎め、Bが謝罪し、Aがそれに対して自分の態度に行き過ぎがあったと謝罪する、という単純な展開が多かった。納得の行く深みのある物語の展開とするための制約条件や発問等の検討が必要と言える。

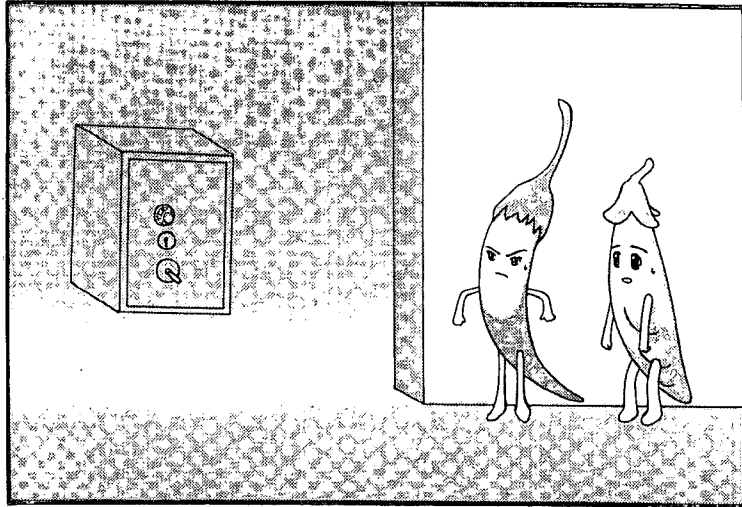
3.5 3時限目の授業

3時限目は、新たに図8～図11の4幅の絵図を使用する。絵図に描かれているキャラクターは1時限目および2時限目で使用した絵図のものと同じである。学習者は2時限目と同様に、変換・要素関連づけ・外挿を絵図の呈示順に行い、物語を作成する。使用する絵図には同一のキャラクターを利用し、場面の状況だけを変化させている。筆者らはこれをキャラクター設定法のシリーズ化と呼んでいる。シリーズ化によって、キャラクターのイメージがより醸成されやすくなる。オブジェクト「キャラクター」の属性（データ）を何度も利用したり、そのキャラクターに相応しい別の属性を想定することで、キャラクターの個性についての理解が深まる。また、そうした属性をどのようなアクション（メソッド）で活性化させるかを考えることで物語の展開を検討する訓練となる。

なお、授業の展開は2時限目と同様であるため、授業記録等については省略する。また、

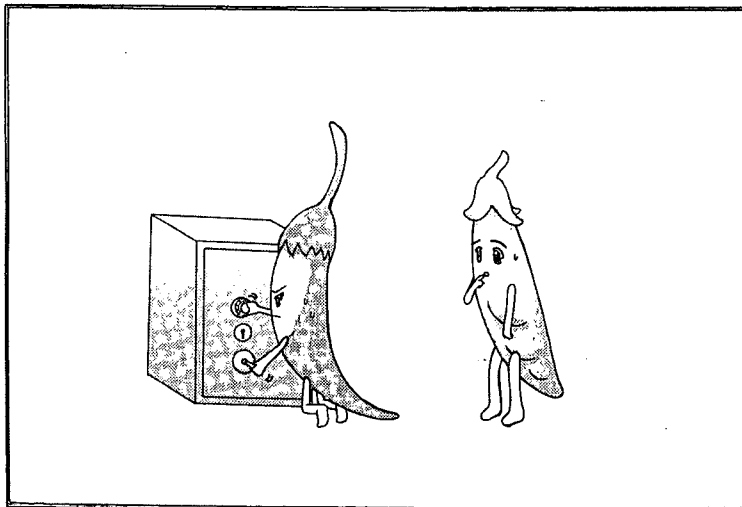
結末は必ずハッピーエンドにすることを制約条件としていることも同様である。

以下では、使用した4幅の絵図のみを掲載する。



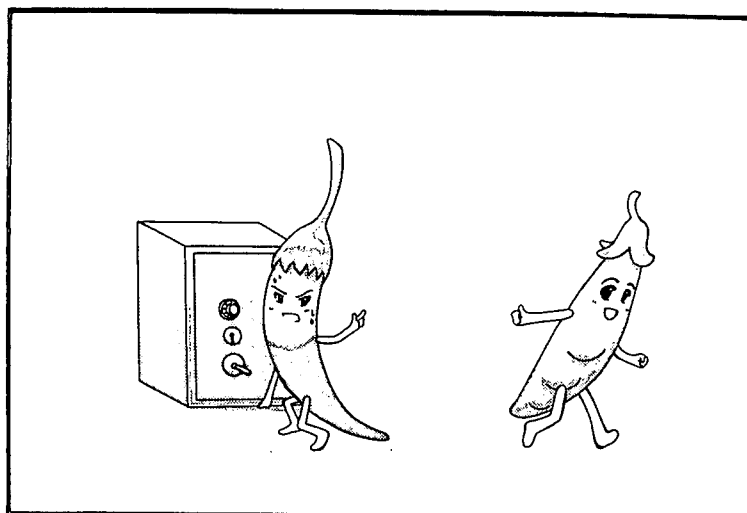
©yuki.ishida

図 8: 「金庫編」 絵図 1 幅目



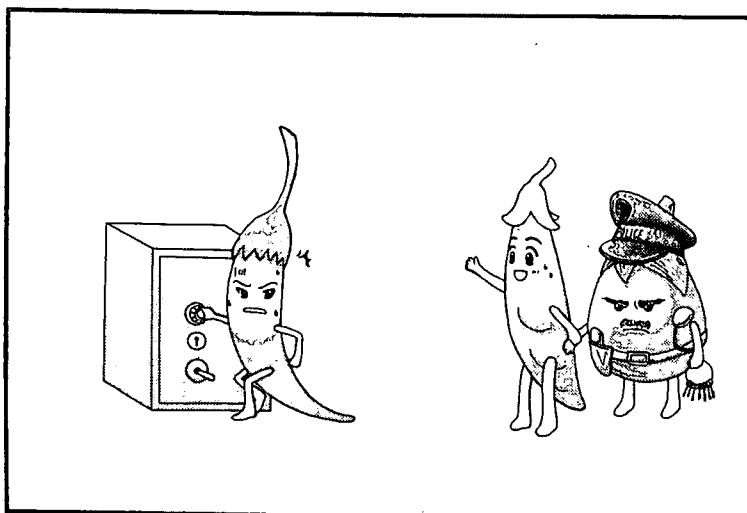
©yuki.ishida

図 9: 「金庫編」 絵図 2 幅目



©yuki.ishida

図 10: 「金庫編」 絵図 3 幅目



©yuki.ishida

図 11: 「金庫編」 絵図 4 幅目

3.6 3 時限目の学習者の作文例

学習者の作文の展開は、おおよそ次の 3 パターンに分類された。

- (a) キャラクター A, B が盗みに入る：23 人
- (b) キャラクター B が A を警察に逮捕させる：7 人
- (c) キャラクター A, B が金庫を守ろうとする：3 人

その他、上記のいずれにも分類不能の作品が 2、未完成のものが 1 つあった。

ハッピーエンドという指示が、誰にとってのハッピーエンドなのかについての解釈の違いによって、物語の展開が分化したものと考えられる。

物語の展開自体は、単純な作品が多かったが、1 時限目に設定したキャラクターの個性を上手に書き分けている点は評価できるといえる。また、3 時限目の作文では 2 時限目の作文と比べて長文となっている学習者が増えていた。

以下に 3 時限目終了時に学習者が書いた作文の例を 2 つ紹介する。学習者 D は (a)、学習者 E は (c) に分類される例である。

学習者 D の作文

題：なにやっつてんだ、そらマーメ

(1) ある日のよる、レッドガールとそらマーメは、銀行で、きんこをあけようとしていました。

(2) そこで、レッドガールがダイヤルをいじり始めました。そこでそらマーメは言いました。「やっぱりやめたほうがいいんじゃない？」

(3) 無言でやり続けたのだけれども、きんこはあかなかったので、レッドガールはこう言いました。

「かぎ、さがしてきて。」

するとそらマーメは、はんのうよく、

「OK!」

と言いました。

(4) もどつてくると、そらマーメは、かぎを持ったポリスを連れてきたのです !!
そして、盗もうとしていたことがばれて、二人はつかまりました。

学習者Eの作文

題：どろぼうをつかまえるぞ！

(1) ある夜、らし子は庭に「1万円札」の入ったキンコを置いておきました。目的は、どろぼうをつかまえるためです。

(2) 「よし!! 今、1回だけ開けて、確かめるよ。」らし子が言いました。でも豆太は「取られてないといいね。でも開けたしゅん間、取られたらどうしよう。」と不安になっています。ただどらし子は、おかまいなしに一生けん命に開けようとしています。ですがらし子は、あせがでてきています。「らし子ちゃん、開けるのが不安なのかなあ〜。」豆太は思いました。

(3) すると、らし子が「豆太! かぎ、もってきて。もうすこしであくから。」「うん。」不安だったこともわすれて走っていきました。

(4) 「おーい、かぎもってきたよ!!」「おっ、まってま…し・た? えー、なんでけい察の人がいるんだよ!!」「あっ、これパパだよ!! 家にかぎをとりにいったら巡回中のパパがあぶないからってついてきてくれたの。これでどろぼうが来ても安心だよね!!」豆太が笑っている、とらし子があきれたようなイライラしている口調で「もう!! わたしがどろぼうをつかまえて大てがらを取るつもりだったのに!!」らし子は、ふんと口をとがらせてしまいました。すると豆太のお父さんが「ホラホラ、ワタシガアイストラプレゼントスルカラ、仲ナオリシテ!!」そうして豆太とらし子は仲なおりしました。

4 考察と今後の課題

本研究では、キャラクター設定法看図作文の追試研究を行った。実験授業では、2時限目には全員が作文を完成させ、3時限目には1名を除く全員が物語を完成させていた。このことは十分な成果であるといえる。各1時限毎という短時間に2つの物語をほぼすべての学習者が完成させることができたのは、(1) キャラクターの個性を十分に事前設定したこと、(2) キャラクター設定法看図作文のシリーズ化教材を使用したこと、の効果であると考えられる。

時系列に沿った一連の絵図を順に観察し作文を書きつなげていく作業は、絵図から得られる情報を過不足なく捉え、過大な外挿のコントロールが要求される作業である。すなわち、絵図から得られる情報を根拠として物語の展開を決定する作業であり、作家が取材で得た事柄や自らの経験を題材に作品を創作するプロセスに近いものといえる。

看図作文指導がめざすことの一つは、読み手に感動を与えられるような作文を書くこと

ができる能力を身につけさせることである。看图作文指導で用意している絵図はそのための教材であるが、今後は作品を創作するために学習者自らの視点で取材できる能力の育成方法の研究が必要であるといえる。

(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—”，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：“看图作文の授業開発(I)—心理的リアクティク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.
- [7] 鹿内信善，渡辺聡，栗原裕一，伊藤公紀，石田ゆき：“看图作文の授業開発(II)—創造的看图作文を可能にする絵図の作成—”，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：“看图作文の授業開発(III)—自己をふり返り，未来を探る活動を促す絵図の作成—”，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：“看图作文の授業開発(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—”，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：“看图作文の授業開発(V)—インプット・アウトプット法に活用する絵図の作成—”，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：“看图作文の授業開発(VI)—「見通す力」を育てる試み—”，北海道教育大学紀要(教育科学編)，Vol.59, No.1, pp.209-224, 2008.
- [12] 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：“看图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—”，札幌大学総合論叢，No.27, pp.41-63, 2009.
- [13] 伊藤公紀，橋本浩志，栗原裕一，石田ゆき，鹿内信善：“看图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―”, 札幌大学総合論叢, No.28, pp189-210, 2009.
- [14] 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—”, 北海道教育大学紀要 (教育科学編), Vol.59, No.2, pp.183-193, 2009.
- [15] 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—”, 北海道教育大学紀要 (教育科学編), Vol.59, No.2, pp.195-206, 2009.
- [16] 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—”, 年報いわみざわ, No.30, pp.59-71, 2009.
- [17] 鹿内信善, 石田ゆき, 兒玉重嘉: “看図作文の授業開発 (XII) —キャラクター設定法のシリーズ化—”, 2010, in press
- [18] 文部科学省: 『小学校指導要領』, 東京書籍, 2008.
- [19] Field, S. (安藤紘平, 加藤正人, 小林美也子, 山本俊亮訳): 『映画を書くためにあなたがしなくてはならないこと』, フィルムアート社, p.30, 2009.
- [20] Surmelian, L. (浅田雅明, 伊豆大和, 奥村忠男, 土井仁, 西前孝, 藤原洋樹訳): 『小説の技法』, 旺史社, p.241, 1989.
- [21] 森村誠一: 『小説の書き方』, 角川書店, pp.8-9, 2009.