

〈論文〉

看図作文授業の新たな展開 —イメージを生成する力とそれを読み解く力を育てる—

伊藤公紀¹ 兒玉重嘉² 石田ゆき³ 鹿内信善⁴

1 研究の背景と目的

2008年に改訂が行われた小学校学習指導要領^[1]では、第3学年から「物語を書く」ことが指導内容に明示されている。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ない重要な課題といえる。

鹿内^[2]および鹿内ら^{[3]~[8]}が開発・提案してきた看図作文指導法は、作文に対する動機づけを高め、創造性の豊かな作文を書くことのできる能力を養うための指導法である。この手法はもともと中国の国語(語文)教育で行われている作文指導法であるが、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、看図作文の手法は初等教育や作文指導に留まらず、大学でのヴィジュアル・リテラシー教育等にも利用可能なことも確認している^{[20]~[24]}。

看図作文は、以下の3つの活動から構成されている。

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

¹ 札幌大学経営学部経営学科

² 札幌市立藻岩北小学校

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

作文を書くための情報は受動的に与えられても、創造的な作文を生み出すことは難しい。情報を能動的に引き出そうとする経験が重要である。看图作文では、こうした経験を学習者に積ませるために、慎重に設計された絵図を用意している。自らが必要とする情報を引き出すためのスキルを獲得させることができれば、最終的に授業者が絵図を用意しなくても、学習者は題材をイメージでき、作文に必要な情報収集等ができるようになると筆者らは考えている。したがって、看图作文の最終的な目標は、絵図を呈示されなくとも十分に創造的な作文を書くことができる学習者を育てることである。

これを実現するための方策として、学習者自身が作文を書くための情報源となる絵図をイメージし、それに基づいて作文を書くことが考えられる。具体的に絵図を描かずとも絵図を構成する要素や要素間の関係を明確にイメージできることが重要である。

こうしたイメージを生成する力とそれを読み解く力を育てるためには、スモールステップで、なおかつ何度も類似した経験を積み重ねることが効果的である。

本論文の目的は、これまでにはない新たな看图作文の取り組みとして、学習者に呈示する絵図を徐々に減らし、絵図を与えずともこれまでと同様に創造的な作文を書かせるための手法を提案することにある。こうしたことを実現できることは、学習者が作文に必要な絵図を自らイメージできることと同義である。すなわち、学習者が作文を創作するために必要な視座を確保でき、またそのために必要な取材能力を獲得することにつながるといえる。

2 絵図の補完と外挿の制御

看图作文において学習者が作文を書く際に重要な情報源となる絵図には、一般にいくつかの仕掛けや謎、矛盾点等が施されている。十分に注意深く絵図に描かれている要素（オブジェクト）を観察しなければ、それらを論理的に納得の行く形で作文として構成することができない。

本研究では、看图作文の新たな試みとして、授業者からは与えられていない絵図を学習者が補完し、創造的な物語を書く手法を提案するものである。そのためには、これまでの看图作文の変換・要素関連づけ・外挿の3活動のうち、外挿を適切に制御する必要があると考える。

ここで、再度、3活動について整理しておく。

変換は、与えられた絵図を観察し、絵図を構成している要素を抽出する活動である。最初の段階では、変換は絵図を構成する要素を名詞として列挙するという活動から始める。名詞を列挙し、その要素を意識に上げることによって、要素の多種多様な属性が活性化し

やすくなる。

絵図を構成している要素が、単に目に映っている段階では、その要素から十分な情報を引き出しているとはいえない。それを言語化することで、ようやく学習者のそれまでの経験と照らし合わせて、さまざまな角度から要素の属性を意識上にあげる準備ができるといえる。

要素関連づけは、どの要素同士を組み合わせるかも重要であるが、要素が有するどの属性を利用するかを選択することも重要である。変換と要素関連づけは一方向的に処理が進むのではなく、要素関連づけでの試行錯誤が逆に変換に影響し、新たな要素の属性に気づく等、変換と要素関連づけは互いに深め合う関係にある。また、学習者間での変換や要素関連づけの情報共有も新たな視点を得る機会を生み、効果的な場合が多い。

外挿は比較的自由に創造的・発展的に絵図の解釈を行う活動である。しかし、無制限に自由な解釈を行うのではない。解釈内容に一定の論理性が担保されており、その文脈に説得力を有していることが重要である。論理性を内包させることは、学習者に高い動機づけを与えることにもつながる。筆者らの研究において、看图作文指導法が学習者に非常に高い作文に対する動機づけを与えることができたことは、これまで何度も確かめられてきたが、その要因の一つは看图作文に含まれる一種の謎解きや問題解決のプロセスにある。注意深い観察を行い、そこから得られた情報を有機的に組み上げ、論理を構成するピースを埋める作業は、学習者にとって知的興奮の体験である。逆に、独りよがりな論理が破綻している物語の展開は、読者に感銘を与えずらく、また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。

したがって、本研究で行おうとしているように、物語を構成するための情報源たる絵図が与えられない場合であっても、学習者がこれまでと同様な知的探検・知的興奮を得られるような仕組みを用意する必要がある。

絵図のイメージを学習者が補完する際、どのようなイメージを補完することも可能である。しかし、物語の展開に論理構造を有するためには、完全な自由を与えることは、初学者にとって展開の方向性を失いやすい。そのため、絵図イメージの補完に適切な制約条件を与えることが一つの方策として考えられる。

制約条件を明確に与えながら作文を書かせる手法として、筆者らはこれまでにキャラクター設定法看图作文を開発している^{[16][18]}。本研究で用いる方略は、キャラクター設定法看图作文とそのシリーズ化をベースとする。この手法では、物語の展開を検討する前に、キャラクター（登場人物）を呈示し、キャラクターの特徴を十分にイメージさせる。その後、時系列に沿って絵図が学習者に呈示され、その度毎に変換・要素関連づけ・外挿を行い、物語を作成する。

また、キャラクター設定法看図作文をシリーズ化することで、キャラクターのイメージが徐々に強化される。その結果、キャラクターたちをさまざまな異なる場面に置いたとき、そのキャラクターがどのようなアクションをとることが自然なのかを読み解く力が醸成されやすくなる。

さらに、この手法の特徴は、記述した物語を過去に遡って変更することが禁じられていることである。この点が大きな制約条件となっている。この制約条件は、絵図を十分に観察することを学習者に要求し、その文脈の読み取りを可能とするスキルの育成にねらいがある。

本研究における新たな試みは、徐々に呈示する絵図の枚数を減らし、減らした分の絵図イメージは学習者に補完させる点である。ただし、授業者はいくつかの制約条件を課し、それにしたがって補完するイメージを創作させる。

3 実験授業

本研究で行う実験授業は、1) キャラクター設定、2) 通常のキャラクター設定法看図作文の実施、3) 補完作業の入ったキャラクター設定法看図作文の実施、の順で行った。ただし、1)、2) についてはすでに報告済み^{[16][18][19]}であるため省略する。

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2筆者の兒玉である。実施時期は2009年7月である。また、実験授業の総時間数は4時限である。なお、実験授業で用いた看図作文用絵図はすべて本論文の第3筆者の石田のオリジナル作品である。

3.2 キャラクター設定

本研究で用いたキャラクター設定用の絵図は図1である。また、学習者はこの実験授業の前にキャラクター設定法看図作文を経験し、本実験授業で用いるキャラクターA,Bについては、すでにイメージを形成済みである。詳細については文献[19]で述べているので本論文では省略する。

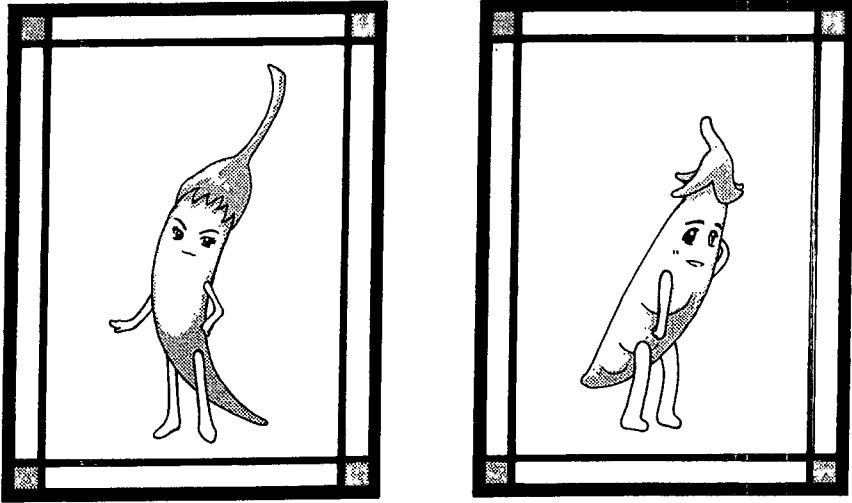


図1: キャラクター A (左) およびキャラクター B (右)

3.3 1 時限目の授業：1 幅の補完

1 時限目において授業者は 4 幅で完成すると想定した絵図のうち、2 幅目から 4 幅目を学習者に呈示する。すなわち、学習者は 1 幅目のイメージを補完する必要に迫られる。1 幅の絵図も呈示されない状態での補完作業は、2 幅目以降のどのような絵図にもスムーズな接続を可能としないといけないため、学習者には難易度が高く感ぜられる。

しかし、この課題はキャラクター設定の確認と強化のための課題である。2 幅目以降への柔軟な接続を考えれば考えるほど、キャラクターが自然に起こすアクションを冒頭部分として補完せざるを得ない。したがって、学習者はキャラクター A、B がどのようなアクションを起こすのが相応しいのかについて熟考することになり、これ以降の物語の展開に必要なキャラクターの属性やそれにかかわるアクションを再度確認する効果が得られる。

以下は、1 幅目の絵図イメージの補完作業の教示の授業記録である。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：場面設定です。自分で今見える場面を想像して書いて下さい。(絵図は呈示されていない)

Ss：えー。

S：無理無理。

S：暴走になると思う。

T：はい、どうぞ。

S：えー、無理。

T：何時、誰が、どこで。はい、どうぞ。

S：えー、わかんない。

T：それが今日のいいところ。(聞き取れず)

S：先生、絵を描くんですか。

T：いや、文章で。

(記述中)

T：はい、今の自分が書いてる途中の作文迄でいいです、読んで下さい。はい、どう

Ss：(一斉に読み出す)

T：はい、自分でその絵を描けそうですか？

S：え…。

T：もし描いたとしたら、詳しく描けそうですか？

S：はい。

S：先生、絵ですか？

T：そう、絵を。いや、技術的なものを聞いているわけじゃないんです。

S：描ける。

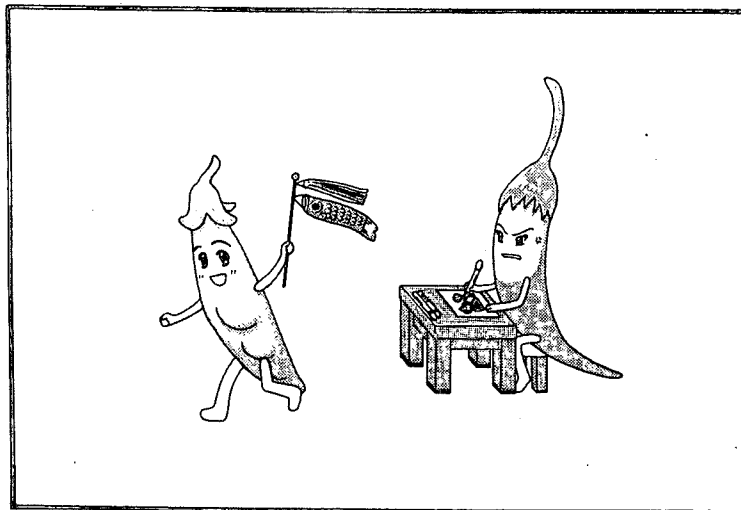
T：絵が上手い下手とかじゃなくて、その作文を読んだら、ある絵が上手い人がいてその人に頼んだら描けそうですか？場面が浮かびそうですか？それが大事なんですね。

S：描けます。

S：描ける。

初めは混乱し途方にくれていた学習者たちも、最後には冒頭イメージを各人が持てるようになっていく。

続いて、2幅目に該当する絵図(図2)を授業者が呈示する。2幅目の絵図には矛盾するオブジェクトが配置されている。すなわち、「オブジェクト：鯉のぼり」と「オブジェクト：雛人形の絵」である。また、キャラクターA、Bの表情が全く異なる感情を表している。



©yuki.ishida

図2:「雛祭り編」絵図2幅目

以下は図2を学習者に呈示した際の授業記録である。学習者はすぐに絵図に描かれている矛盾するオブジェクトに気づいて反応している。

T: はい、じゃあいいですか。いきます。(2) っ出てきましたね。無理矢理頑張っ
てつなげて下さいね。

(絵を黒板に貼る)

S: え?

S: 何これ?

S: 意味わかんない。

S: 正月。

S: つながり?

S: ひな祭り。

T: はい、レッドはひな祭りなのに、グリーンは子供の日なの。残念だね。

S: 何で、何で。

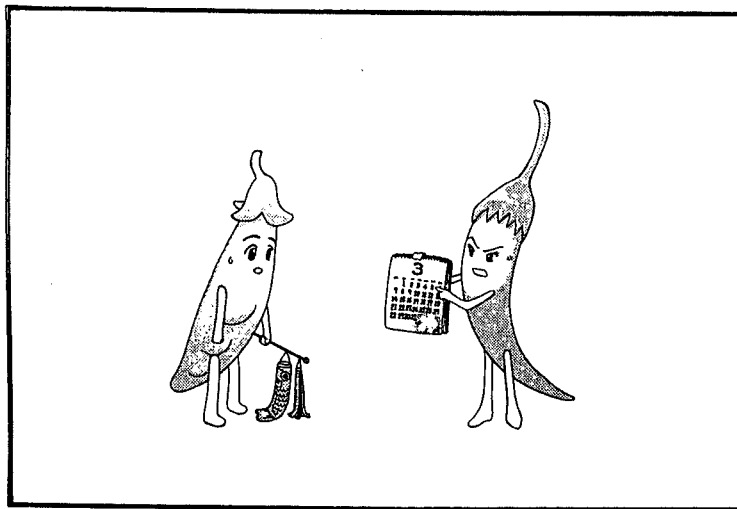
(記述中)

S: 先生、無理くりつなげてもいいですか?

T: 無理くりつなげるのは今日の課題ですね。

2 幅目のオブジェクト間の矛盾を理解し解決するために学習者は「キャラクター A」と「キャラクター B」, 「鯉のぼり」と「雛人形の絵」などの要素関連づけと外挿を行う。その結果を作文に書き表し、次に呈示される絵図を待っている。

図 3 は 3 幅目に相当する絵図である。学習者に呈示する絵図としては 2 つ目である。この絵図にも仕掛けがしてある。キャラクター A が指差ししているカレンダーの日付は 3 月 3 日の雛祭りの日ではなく、3 月 5 日である。



©yuki.ishida

図 3: 「雛祭り編」絵図 3 幅目

以下は図 3 を学習者に呈示した際の授業記録である。

T: はい, じゃあ次の文章につながるように, 丸でやめましょう。はい, ジャジャン。
はい, では (3), いきます。まだの人ちょっと手を挙げて下さい。でもいけそうだね。
それ多分自分のところで終わるでしょ。では, 出しますよ。はい, こんな感じです。

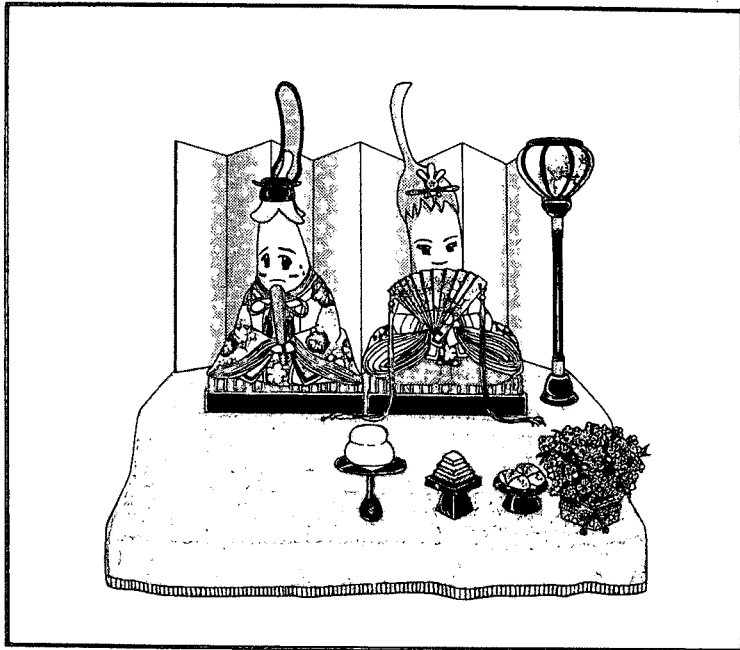
S: やったー。(a)

(記述中)

T: はい, じゃ自分の作文持って下さい。早口で (1) から (3) まで読みます。さん, はい。

Ss: (一斉に読む)

下線部 (a) の学習者は、自らの外挿が適切であったことに歓声をあげている。このように看图作文は学習者の作文に対する動機づけを高める効果がある。



©yuki.ishida

図4:「雛祭り編」絵図4幅目

図4は4幅目に相当する絵図である。この絵図が最後に呈示される絵図となる。この絵図の中にも不自然なオブジェクトが置かれている。キャラクターA、Bの表情が対照的であること、食べ物や花、ぼんぼりがすべてキャラクターA側に置かれていること、などである。学習者はこれらすべての矛盾点に気づくとは限らない。授業者の発問やクラス内での他の学習者の発言によって気づかされることもある。

以下は図4を呈示する際の授業記録である。

T: はい、ラストの絵見せます。じゃあいきます。(4) 先に書いといてね。(4) はい、こうです。

S: あ、ひな祭りの…。(聞き取れず)

T: 何ですか、これ？

S: ライト。

S: ひな祭りの…。

S：ほんばり。

T：さて、どうなってるでしょう。

S：えっと、グリーンとレッドが…。

S：お雛様とお内裏様。

S：結婚する。

T：結婚する？

S：食べられる。

T：食べられる？

S：えー、何で。

S：えー。

T：顔どうですか？

MT：きもい。

T：きもいのはやめて下さい。

S：笑ってる。

T：じゃあ、MTさん、何できもいと思ったんですか？

MT：いや、可愛い子ぶってるから。

T：あー、可愛い子ぶってるから。そういう理由があればいい (b) ですね。どうですか、皆さん。(聞き取れず) はい、どうなったでしょう。

S：見えた～。

T：どういう顔してるでしょう。

S：恥ずかしがってる。

S：にっこりしてる。

T：はい、ハッピーエンドかオチを付けてやってみて下さい。どうぞ。

(記述中)

学習者は次々に絵図に描かれているオブジェクトに反応している。このとき、直感的な反応の根拠を言語化する姿勢が重要である。下線部 (b) はオブジェクトの属性の発見や評価に対して、何らかの根拠が必要なことを学習者に想起させている。

この後、授業者が呈示した絵図3幅と自らが補完した1幅を合わせて4幅の絵図を基にした作文が完成する。以下にその一例を掲載しておく。ただし、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。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Iの作文

題：レッドは何でそうなるの？

(1) 昼の十二時です。グリーンとレッドが二人でお散歩をしていました。春なので暖かそうに「ルンルン」と鼻歌を歌っています。グリーンはスキップもしています。すごくうれしそうです。どこへ行くのかな。桜のさくころだから公園のさくら並木でも見に行くのかな。

(2) あらら。絵の教室に入っていました。レッドはそこでひなまつりの絵をじょうずに描いています。えっ、グリーンはこいのぼりをもって走り回っています。レッドはグリーンに、「ひなまつりのマネをして。絵を描くから。」と言っています。グリーンは「こうでしょ。」と言いながらこいのぼりを持っています。レッドはイライラしました。だってひなまつりと言っているのにこいのぼりを持っているからです。「だから…ひなまつりだってば。」レッドはおこりながら言いました。「えっ。だってこうでしょ。」とグリーンはポカンとして言いました。「それはこいのぼりでしょ。アタシが言っているのはひなまつり!!」とレッドが言うと「あっ、そっか。」と言って小物部屋へ行きました。「はあー、もう。」レッドはおこっています。「どうしてこんなにグリーンは天然なのよ。」

(3) グリーンがもどってきました。「これでいいでしょ。三月の絵、描ける？」とグリーンが聞きました。今度はちがう色のこいのぼりをもってきたようです。「だからアタシが言っているのは三月三日のひなまつり！何回言ったらわかってくれるの。」とレッドがかんかんにおこっています。「あっ、ごめん。間ちがっちゃった。アハハハハ。」と言って、また小物部屋へ行きました。「はあー。この絵は三月五日のグリーンのたん生日プレゼントなのにな～。あっ、さっき三月五日を指さしちゃった。もしかしたら気づかれたかもしれない。」

(4) 「はいっ。ひなまつりセット。二人で再現したらいいでしょ。」とグリーンが言いました。「頭いいー。最初からこうしてよねー。」とレッドが言うと二人はさっそく着物を着て、準備が整いました。「ヤッター。」二人はざしきにすわりました。「グリーン。たん生日オメデトッ。」とレッドがグリーンに言うと…「エッ、本当？アリガトッ。」といました。レッドはグリーンにさっき描いた絵もわたしました。最後は二人で歌いながらおかしを食べようとしました。すると、おかしはレッドの方に全部あります。「えっ、だってプレゼントあげたからおかしはアタシので

しよ。」「エ〜なんでそうなるの〜。」

上掲の作文では、絵図に仕掛けられた謎や矛盾を上手に解決し物語を構成している。学習者によって解決のレベルはさまざまであるが、学習者の作文から論理的な整合性を保とうとしていることが伺えた。

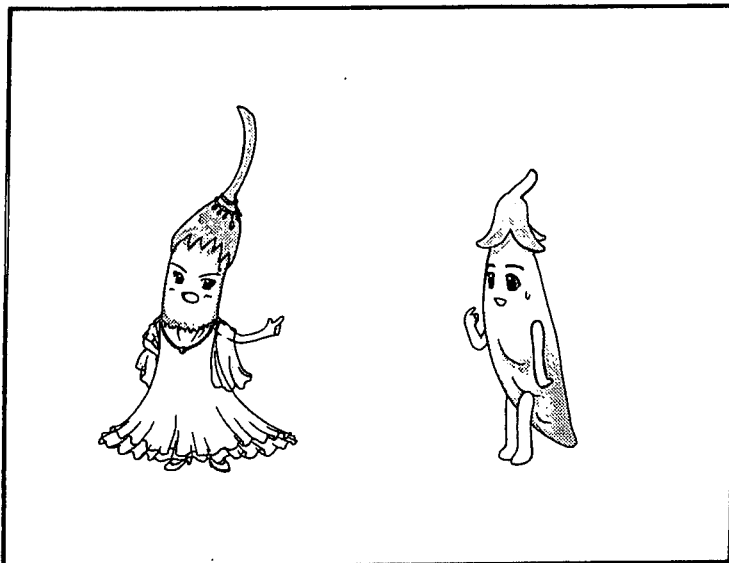
3.4 2時限目：2幅の補完

2時限目では新たな絵図を用意し、全部で4幅の絵図で構成されるキャラクター設定法看図作文を行う。図5と図6は授業者が呈示する2幅目と3幅目に相当する絵図である。1幅目と4幅目の絵図に相当する部分は学習者が補完する部分である。なお、作文を書いた後、そのイメージの確認のため、ラフスケッチを描くように指導している。

ただし、補完の際に授業者は以下の2つの制約条件を学習者に課している。

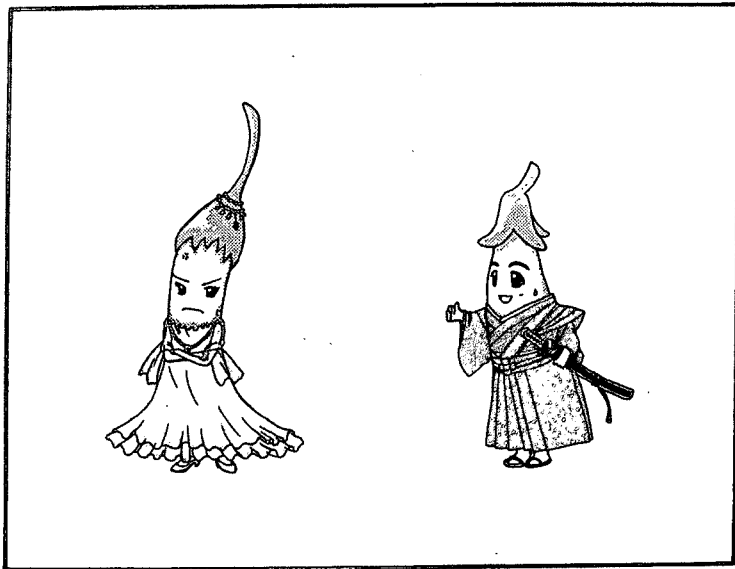
1. キャラクター A と B の2つの登場人物を必ず使用すること。
2. ハッピーエンドで物語を締めくくること。

変換・要素関連づけ・外挿の各活動は1時限目と同様に行われた。授業記録は省略する。



©yuki.ishida

図5:「パーティー編」絵図2幅目



©yuki.ishida

図6:「パーティー編」絵図3幅目

上記の制約条件1について、一部の学習者は呈示されたキャラクター以外は登場させてはいけないと判断し、そのため、たとえばキャラクターA、Bがパーティー会場に向かうと「誰もいなかった」「パーティーの日にちを間違えた」などの物語の展開を選択してしまっている例が多数見受けられた。授業者の制約条件の意図は、物語は一貫してキャラクターA、Bを中心とした展開となることであり、それをサポートする他のキャラクターを一切登場させてはいけないということではなかった。しかし、そうした不自由な中でも学習者は物語をなんとか完成させようとしていた。

以下に、2時限目での作文の一例を掲載しておく。

学習者Oの作文

題：初めてのボディガード

- (1) 春の3月13日、昼11時ごろにはずおとなる子が二人でご飯を食べていました。
- (2) 先に食べ終わったなる子が自分の部屋にきがえにいきました。なる子が出てきていました。「あたい、ま夜中にパーティーがあるんだ。だから私のボディガードしなさい。」はずおがいました。「なんでほく？そして、そのドレス、はですぎない？」なる子がいった。「だまってしろ。」そうしてはずおがボディガードをするはめになりました。はずおがちょっとまってとってどっか行ってし

まいりました。

(3) 10分後「準備は OK だよ, なる子さん。」とってはずおがきました。そして服を見るとなぜかさむらいのかっこをしてきたのです。なる子がいいました。「な, なんでさむらいのかっこしてんだよ。」とってびっくりしたようなおこっているような顔でいいました。はずおがいった。「やっぱボディーガードは強そうなかっこしなきゃね。」といいました。なる子は, シャべることばがなくなりました。

(4) それでパーティーはおじ終わりました。家に帰るとちゅう, はずおがなる子にいいました。「今日はちょっと楽しかったね。なる子さんも楽しかったでしょ。」なる子がいった。「うん, まあまあな。」とって笑いながら帰りましたとさ。おしまい。おしまい。

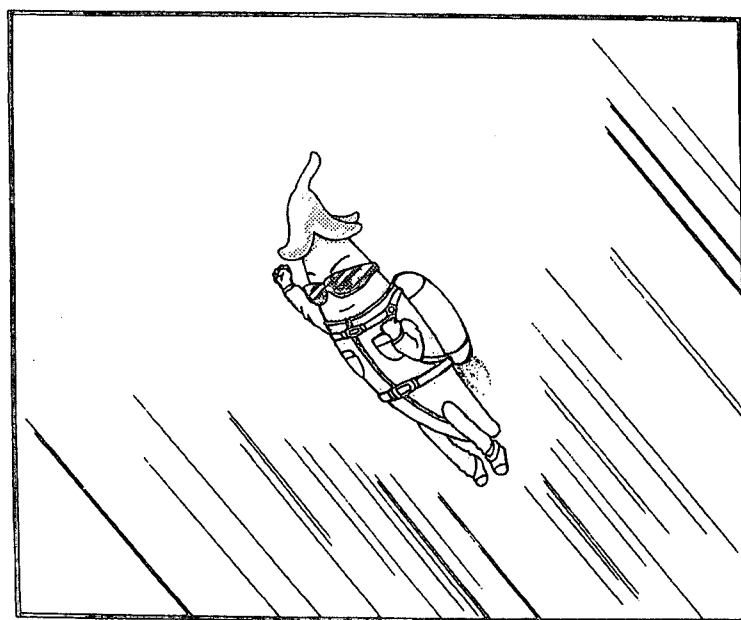
2時限目の作文では, 3幅目の絵図にある洋装のキャラクター A と時代錯誤的な侍の風体のキャラクター B が描かれた絵図をどのように読み解くかが鍵となる。上の作文では「強そうなボディーガード」を演ずるためという解決策を考案している。

他の学習者も 1時限目と同様に, レベルの差はありながらも解決策を工夫しようとしている様子が伺えた。

3.5 3時限目：3幅の補完

3時限目では新たに, 全部で 4幅構成の絵図のうち 1幅の絵図(図 7)を呈示し, キャラクター設定法看図作文を行う。変換・要素関連づけ・外挿の各活動は同様に行われた。授業記録は省略する。

図 7 は 2幅目に相当する絵図として呈示し, 1幅目, 3幅目および 4幅目は学習者が補完する。絵図から得られる情報はキャラクター B についてのみである。キャラクター A については完全に学習者が補完しなければならない。



©yuki.ishida

図7:「ロケット編」絵図2幅目

キャラクター B が空を飛んでいるような絵図が呈示されたことから、SF 的な内容のものが多くなり、論理的な破綻をきたしている作文がやや多く見られた。また、論理的な破綻や奇想天外な展開を一気に解決する手段として、最後の結末で「すべては夢であった」とする作文が多かった。こうした結末を禁止する制約条件を課すと、より良い作文が出来る上がると思われる。

学習者の物語展開の論理性は、1 時限目に比べるとやや落ちているが、キャラクターの設定と少ない情報源を活用して、論理性を維持しようという傾向が伺えた。

以下は学習者 O の作文である。

学習者 M の作文

題：2人はヒーロー気分

- (1) 夏休みが終わって、学校が始まった 8 月 25 日。そらととう子は学校が終わって、おひるを食べて、遊ぶやくそくをしました。
「じゃあ、またあとで。」「バイバーイ。」2人は家に帰り、おひるごはんを食べて、やくそくしていた町でまちあわせをしました。

(2) 「もお, おそいっ。…何それ。へんな服。」「へっへ。この服, ヒーローみたいに飛べるんだよ。」じまんげに言ったそらを見て, とう子はちょっとムカっときました。「よし。ぼく飛んでみるよ。」とう子はそらに, 「ふん。飛べるものなら飛んでみなさいよ。」とう子がそう言うと本当に飛びました。とう子はビックリして口をポカーとあけています。でも, そらは心の中で, (うわっ〜コワイよ〜。あんなこと言わなきゃよかったかも〜。) とそらは思いました。

(3) 何分か飛んだあと, そらはもどってきました。それを見たとう子は, 「ちょっとそら, それあたしにかしなさい。」
「えっ。なんで, 自分で買ってきなよ。」
「ちょっとくらいいいでしょっ!」とう子の大声にそらはビビってその服をかしてしまいました。

「どうやって飛ぶのよ?」そらはハイハイとおしえてあげました。そして飛びました。「わあ〜。気持ちいい〜。」とうはずっと飛んでいました。そのあとに,
「お〜い。そら, どうやってもどるの?」

「ちゃくちボタンがあるから, それおして。」
「だから, どこ?」「ポケットの下」そう言っておすと, せなかからパラシュートがでました。それでとう子はおりてきました。

(4) 「けっこうたのしいのね。もらおうかな。」
「じゃ, お金はらってよ。」とそらは言った。
「うそだって。あれ。そらのお母さんじゃん。こんにちは。」そらは何でいるのかビックリしました。
「どうしたの? …それ, ボクもってるのとおなじ, ヒーロースーツじゃん。どうしたの。」

「これね。もらったからとう子ちゃんにもあげようと思って。じゃあ, はいどうぞ。」
そう言ってとう子にわたしました。

「そうだ。2人でいっしょに飛ぼう。」
「いいね。」そう言って仲よく2人で飛んで遊びました。

作文の苦手な学習者であっても, その学習者のレベルで物語を構成し, 短いながらも作文として完成させることができることも看图作文の大きな特徴であるが, 今回の実験授業においてもその傾向が見られた。次の学習者 K の作文はその例である。

学習者 K の作文

- (1) ゴールデンウィークの日、とがえと豆太は 12 時昼ねをしていました。
- (2) 豆太は夢で「ヒーローになった〜。」と言った。
- (3) とがえが「豆太、豆太〜。」「うん、ふぁ〜、あれヒーローになったと思ったけど夢か。なーんだ、つまらないの。」
- (4) とがえが「あんたに手紙だよ。」「え、なにに。はいゆうけってい？」とがえと豆太は「え〜」と言いました。「やった、ほくはいゆうだ〜。ヒーローやくやったらうれしいな。」「よかったね。」

3.6 4 時限目：4 幅すべての補完

4 時限目では、全部で 4 幅構成の絵図イメージのすべてを学習者が補完しつつキャラクター設定法看图作文を行う。授業者から呈示される絵図は存在しない。

授業者は 2 幅目に相当する場面で必ず何かの事件が起きることを制約条件として加えた。また、結末をハッピーエンドにすることはこれまでと同様に課してある。なお、授業記録は省略する。

全体として、作文の分量は平均的に増加している。また、キャラクター A、B の個性もほとんどすべての学習者が書き分けていた。一方、学習者の作文は授業者に絵図を呈示された場合と比べて、学習者個人ごとのレベルの差がより明確に現れた結果となった。物語の展開の論理性が不明瞭になり、物語というよりも日記に近い記述になってしまっている学習者が多数見受けられた。

しかしながら、まったく情報源となる絵図が授業者から提示されない状態で、作文に対する高い動機づけを維持しつつ、全学習者が作文を完成させることができている事実は大きな成果といえる。

以下に 2 名の学習者の作文を例として掲載する。なお、学習者らは、必要に応じて補完する絵図イメージのラフスケッチを描きながら作文を完成させるよう教示されている。図 8 は学習者 I、図 9 は学習者 S が補完した絵図イメージである。これらは作文を書き上げた後にイメージを具現化して清書したものである。

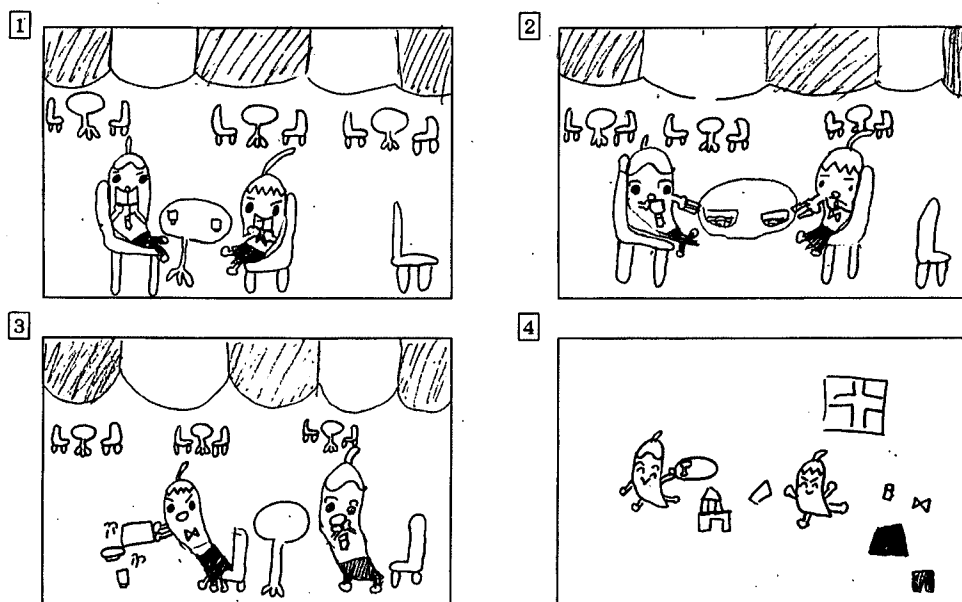


図 8: 学習者 1 の補完絵図

学習者 1 の作文

題：二つ目の約束

(1) 8月24日の夏です。もう少しでマメトウ学校が始まってしまいます。楽しい楽しい夏休みもとうとう…。あっ、グリーンとレッドがマメマメレストランに入ってしまった。ちょうど昼ご飯の時間です。「おなかすいた～。暑い。何食べる～？グリーンは。」「ボクはね～アイスとかき氷とケーキと…。」「今はまず昼ご飯！デザートは後にしてさ～。」とレッドはいいながらメニューを見ている。「よし。そうめんにしよう！ねっ。」とレッドはいいながら「ピーンポン。」とボタンをおして店員さんをよびました。「何でしょう。」「そうめん二つください。」「かしこまりました。」といって店のおくへいきました。「早くこないかな～。」

(2) 「おっきた～。もう20分もまったよ～。」とレッドはいいながらはしを使ってそうめんをずるずる食べました。「あーおいしかったね。」とグリーンがいうと「うん。オシャレなレストランだからスカートはいてきてよかった。」「ボクも。ズボンはいてきたよ。」と二人はいいながら少し休みました。「いっぱい食べて動けない。もうおなかパンパン。ハァー。」とレッドはいいながら水を飲みました。「そろそろいく？もうけっこうおなかゆるくなったから。」とグリーンがいうと「うん。そろそ

ろいこうか。」とレッドがいて二人は食べた食器をもって席をたとうとしました。その時、レッドがはきなれていないスカートがイスのすき間にはさまってこけてしまいました。するともっていたお皿などが落ちてしまいました。「あっ、どうしよう。」(3)「ガッシャーん。」と大きな音をたててお皿が落ちました。「お客さま。おケガは？」と店員さんがレッドにききました。「あっ。だいじょうぶです。ごめんなさい。」といって二人はお会計でお金をはらって店を出ました。「あー。せっかくオシャレしたのにこれじゃあ…。」とレッドはっています。すごく悲しそうです。それをみたグリーンは「だいじょうぶだよ。失敗はだれにでもあるし。ねっ。」とグリーンはレッドにはげましの言葉をいいました。「本当にだいじょうぶかな。」「うん。絶対。あっそうだ。これから家で何かしよう。せっかくの夏休みだし。もう少しで夏休みおわっちゃうし。もったいないよ。」とグリーンはいいました。「うん。」とレッドは行って走りました。「転ぶよー。」といいながらグリーンもあとを追いました。「まってー。」

(4) 二人は家についたとたんにズボンとスカートをぬいでおもちゃを出しました。「何する？レストランごっこする？」「今度は落とさないでね。」「わかってるよ。」といいながらランチを作ったりして遊びました。「ねーねー。大人になったらさー。もっとすごいレストランにいこうね。」「うん。きっとね。」という約束を二人はしました。

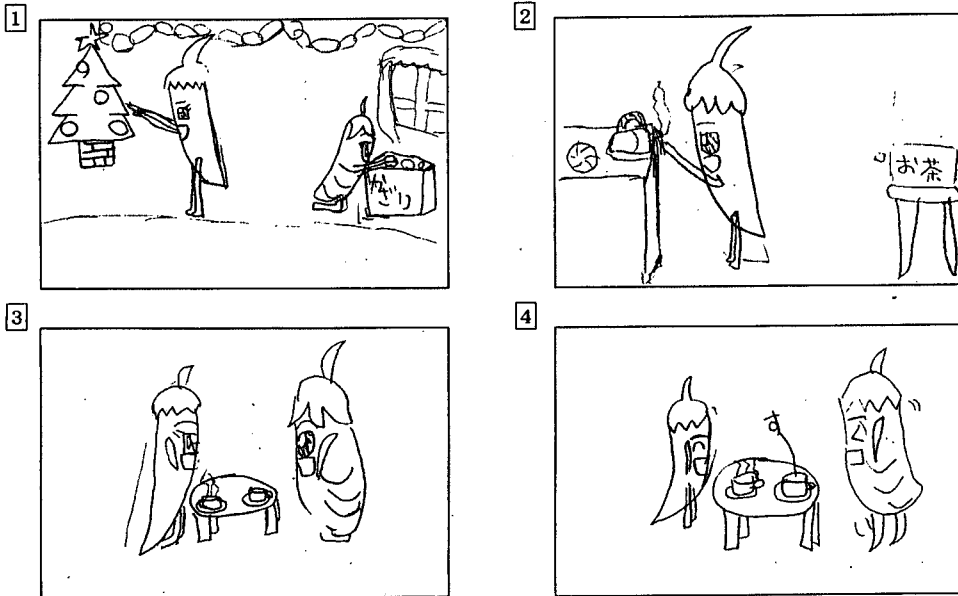


図 9: 学習者 S の補完絵図

学習者 S の作文

題：クリスマスのびっくり

(1) 12月23日クリスマスがもうそろそろです。レッドとグリーンは、久々にレッドの家でクリスマスツリーにかざりをつけていました。

「キレイだね〜。」とグリーン。

「そうだね〜！」とレッド。

「かざり付け、終わったら、お茶しよっ！」とグリーン。「そうねっ！」そして、グリーンとレッドはせっせと、かざり付けをしました。

(2) せっせとやったので予想よりはやくかざり付けが終わりました。レッドが「じゃあ、お茶いれてくるね！」といい、お茶をわかしに行きました。「ピー」「あっ、お茶がわいた。」とレッド。「ちょっといたずらしちゃおっと。」といい、レッドはグリーンとちがうお茶のパックを入れて、グリーンにわたしました。「いただきます。」とグリーンはお茶を一口。すると「すっぱ〜い!？」とグリーン。「やった!すごいよグリーン!あたりだよ!」とレッド。「え〜、どこが?」グリーンはびっくり!

(3) 「だってそのパック、『びっくりパック』っていうの。お茶だったり、ジュースだったり。あっ、ジュースっていっても、たんさんはないけど…。だけど『す

「はあたりなの！」レッドはいいました。

「はあ〜？」とグリーン。

「すこしでもグリーンにびっくりさせようと思って…。でも、今度、それかってみな。パーティに使えるし。」

「うん…。でも…。」とグリーンはいいました。2分後…。

「でも、それは、ヒ、ヒドイよ！」

初めてグリーンが、レッドにおこりました。

(4)「ごめん…。グリーンがそんなにおこるなんて思ってなかったから…。」とレッド。

「いいの、思ってくれたら…。」とグリーン。「ハァ〜。すっきりした。」とグリーン。

「こんどからは、あたいのわるいところ、いってね！」とレッド。

「うん。わかった。」そういったグリーンは、もう、『びっくりパック』をのまないようにとっていて、レッドの家に行くときはいつも、ドキドキしていたのです。

4 考察と今後の課題

看图作文において、授業者が呈示する絵図は、情報源であるとともに制約条件という側面がある。本研究では、一部あるいは全部の絵図を学習者に呈示せず、絵図を与える代わりに文字情報で制約条件を示し、不足している絵図を学習者が制約条件に従いながら補完し、物語を構成させる指導を試みた。

その結果、キャラクター設定を充分に行い、それを何度も繰り返し指導に用いるというキャラクター設定法のシリーズ化の効果により、キャラクターが引き起こすアクションをイメージさせられることが確認できた。また、そうした積み重ねを経験させることにより、学習者自らが作文に必要な情報源となる絵図を補完でき、実際に物語を創造することが可能であることも確認できた。

もっとも、授業者から絵図が呈示される場合は、物語の展開に論理性を有しやすい。しかし、呈示される絵図が徐々に減少しても、キャラクター設定法看图作文のシリーズ化の効果により、キャラクターの特徴が強化され、学習者にとって作文は書きやすいといえる。

また、絵図補完のための制約条件を適切に与えることが、物語の展開を拡散させず一定方向へ収斂することに寄与していることも伺えた。

授業者から呈示される絵図が少なくなればなるほど、学習者は呈示された絵図から何とかして有益な情報を得ようとして、黒板に貼られている絵図を何度も確認しようとしていた。また、学習者同士で絵図の細部について討論する様子も観察された。これらは授業者

からの指示を守り、絵図から飛躍しすぎないようにする表れと推察される。

しかしながら、1幅も絵図が呈示されない場合では、作文に対する動機づけには成功しているものの、筆者らが期待した水準の作文に仕上がっているとはいえない。物語の展開の論理性を担保するための制約条件の内容や与え方を精査して実践を積んでいくことが今後の課題といえる。

(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] 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, 渡辺聡, 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, No.24, pp.33-45, 2003.
- [5] 鹿内信善, 渡辺聡, 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, No.25, pp.19-28, 2004.
- [6] 鹿内信善, 渡辺聡, 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, No.26, pp.1-10, 2005.
- [7] 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—”, 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—”, 年報いわみざわ, No.28, pp.9-20, 2007.
- [9] 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—”, 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—”, 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—”, 年報いわみざわ, No.29, pp.29-40, 2008.
- [12] 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—”, 北海道教育大学紀要(教育科学編), Vol.59, No.1, pp.209-224, 2008.
- [13] 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 —「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.
- [14] 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, pp.189-210, 2009.
- [15] 鹿内信善, 渡辺聡, 石田ゆき, 伊藤公紀, 兒玉重嘉: “看图作文の授業開発(VII) —看图作文を活用した行事作文の授業モデル—”, 北海道教育大学(教育科学編), Vol.59, No.2, pp.183-193, 2009.
- [16] 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.
- [17] 鹿内信善, 栗原祐一, 高木裕子, 渡辺聡, 石田ゆき, 伊藤公紀: “看图作文の授業開発(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.
- [18] 鹿内信善, 石田ゆき, 兒玉重嘉: “看图作文の授業開発(XII) —キャラクター設定法のシリーズ化—”, 北海道教育大学紀要(教育科学編), 2010. in press
- [19] 伊藤公紀, 石田ゆき, 兒玉重嘉, 鹿内信善: “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—”, 札幌大学総合論叢, No.29, 2010. in press
- [20] 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—”, 札幌大学総合論叢, No.24, pp.19-39, 2007.
- [21] 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—”, 道都大学紀要美術学部, No.34, pp.27-45, 2008.
- [22] 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—”, 北海道生涯学習研究, No.8, pp.109-118, 2008.
- [23] 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—”, 道都大学紀要, No.35, pp.11-19, 2009.
- [24] 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—”, 道都大学紀要, No.35, pp.21-41, 2009.