

[国 語]

叙述を視覚的に表現する活動を取り入れた授業改善に関する研究

花房 磨紀*

1 研究の目的

読みの過程において叙述を視覚的に表現するという学習活動を取り入れた実践をしばしば見ることがある。例えば、6年生「森へ」では森へ探検していく際の様子を地図に表したり、2年生「スイミー」では海の中の様子や生き物の様子を絵に表したりし、読みとる手がかりとしていた¹。児童らは、教材文と出会い、叙述をもとに情景等を想像し、視覚的に表現していた。それらは、授業の中心となる課題への伏線的な役割を担っていたが、視覚的に表現する学習活動と読みの過程とは、どのようにかかわっていくのだろうか。

読みの過程について、大槻和夫は、児童の文学作品に対する働きかけを「文字を言語化し、自分のもっているコードに基づいて読解を試みる。(略筆者)読者は、作品に仕掛けられた装置にはまりながら『形象』をイメージ化し、その『形象』を関連づけ、その展開を一貫性のあるものとして理解しようと努める。」²と述べている。つまり、読む過程で「形象」をイメージ化するというが、このイメージ化に視覚的に表現する学習活動がかかわってくると考えられる。

また、大槻は、読みの過程には「『その作品の世界にはどういう世界が描かれているのかを表現に即して捉える過程』と『その世界をどう感じ、考え、意味づけるのかという過程』がある」と述べている。³つまり、二つの過程があると言うのだが、この二つの過程においても視覚的に表現する学習活動はかかわってくるのであろうか。

叙述を視覚的に表現することとは異なるが、視覚的に表現されたもの(挿絵)が読むことにあたえる影響についての研究が多くなされている。昌子は、絵本と教科書を比較し「モチモチの木」を例に挙げ、児童に異なる挿絵を提示し読ませた場合、挿絵によって「勇敢な豆太」を印象付けるものと「情けない豆太」を印象付けるものがあると述べている。また「注文の多い料理店」の絵本を比較し、挿絵画家によって全く異なる絵が描かれていることを指摘、挿絵画家の物語の解釈によって描かれたものであるだろうと述べている。⁴これらのことから、大槻の言う「意味づける過程」においても影響を及ぼしているということがいえよう。

このように、視覚的に表現されたもの(挿絵)が読みに影響を与えていることは明らかだが、児童自身が視覚的に表現する学習活動を通したときに児童の読みとはどうなっていくのだろうか。

そこで、このような学習活動を採用することによって児童の読みがどうなるのか、どのような場合有効なのか、読みの過程においてどのような意味を成すものなのか、その可能性について実践的に考えることを目的とする。

2 読みの過程と視覚的表現

読みの過程については、新潟県の示す学力と、大槻のいう二つの過程をもとに表1のように捉える。「その作品の世界にはどういう世界が描かれているのかを表現に即して捉える過程」と「その世界をどう感じ、考え、意味づけるのかという過程」とでは明確なラインが引けるわけではないが、表現に即して文章を読み取った上で、感じ、考え、意味づける力へとつながると捉え、この過程を読みの過程と捉える。また、A学力からB学力へ向かうことを確かな読みと考える。

表1

新潟県学力の構造	
C 生きる力	PISA調査の読解力とかかわる力
B 基礎・基本 各教科等の目標、内容	その世界をどう感じ、考え、意味づけるかという過程
	その作品にはどういう世界が描かれているのかを表現に即して捉える過程
A 基礎学力 基礎的な知識・技能	

* 糸魚川市立下早川小学校

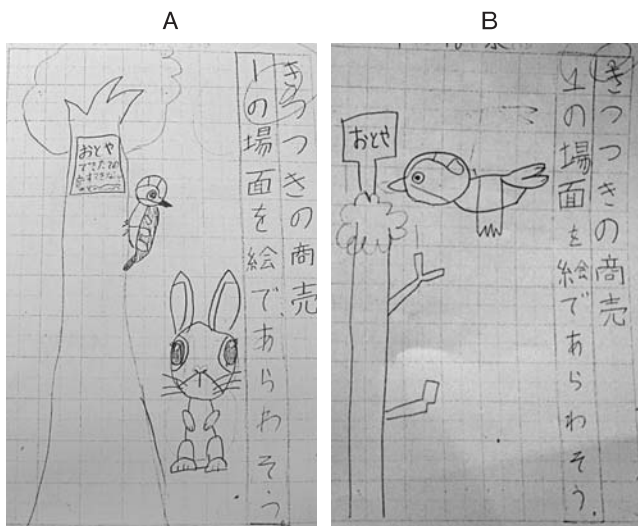
また、視覚的に表現する活動には、絵、マップ、構造的に考えをまとめる際のメモや図など、視覚的に表現する方策は様々あるが、本研究では、絵などで表現する非言語的な表現手段を中心として考える。

これらの定義のもと、視覚的に表現することと読みの過程について、これまでの実践を通して考え、これからの授業改善にかかしていきたい。確かに読むための手段として、「視覚的に表現すること」の可能性をさぐる。

3 実践

(1) 実践1 「きつつきの商売」…場面の様子を絵で表そう

- ①単元・教材名 本と出会う，友達と出会う「きつつきの商売」（林原玉枝）
- ②実践のねらい 3年生で最初に学習する単元であり，児童の興味関心をかきたてみんなで国語を楽しみたい，そんな願いから叙述を「絵」で表現することで，叙述に着目させながら読ませることを目指した。
- ③授業の概要 音読したことをもとに「○場面の様子を絵で表そう」と子どもたちに課題を提示。子どもたちはノートに絵を描き，描いた絵をもとに発表させた。様々な絵が描かれており叙述をもとに「登場人物の様子」「看板」などの確認をし再度自分自身の絵を振り返らせた。これらの学習をもとに登場人物のやりとりから気持ちを想像させ音読へとつなげていった。

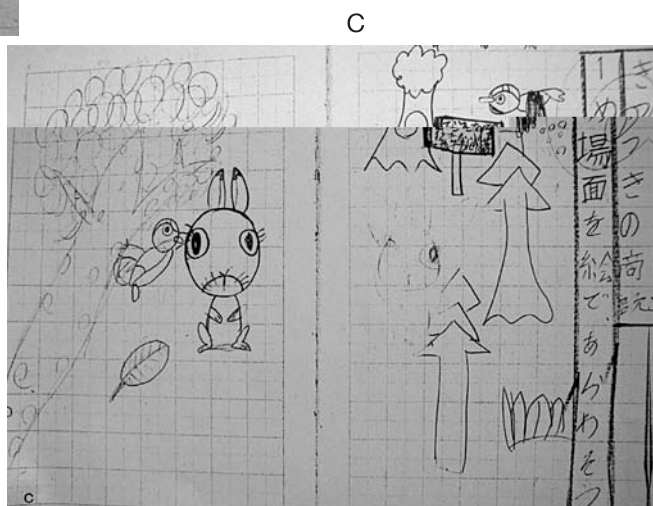


この実践では、叙述をもとに読み取るという点では効果的であった。また、どのような叙述に着目しているか、どう読んでいるか見取る手がかりともなった。しかし、ある程度長い文章を絵で表現させようとする場合には、枠組み（○の場面をいくつかの絵で表現するなど）が必要であると考えられる。

心情を想像するという点では深まる部分まで生かされていたとは言えず、課題が残った。また表現しやすい叙述とそうではない叙述があり、それらを理解し場面全体を俯瞰する力も必要になってくるといえる。

(2) 実践2 「あおぞら」…思い浮かべる様子を絵で表そう

- ①教材名 詩「あおぞら」（まど・みちお）
- ②実践のねらい 「あおぞら」は3年生国語下の扉の詩である。「牛」「一本松」「わたし」の様子や、心うかんだ情景を表現させながら、みんながあおぞらの下で生きているという実感へとつなげていきたいという願いのもと、詩の情景を絵で表現させた。また、実践1の課題を受け、この詩は一つの絵で表現できると考え、絵で表現することで、叙述に着目させながら読ませることを目指した。

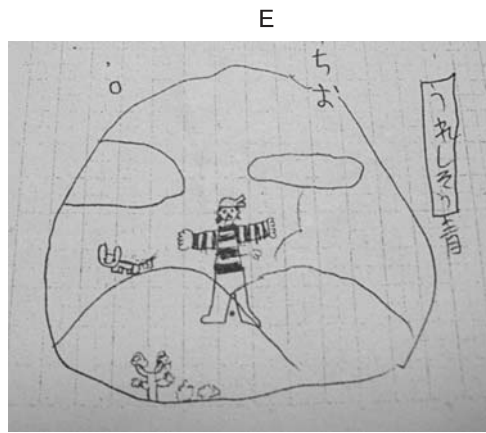
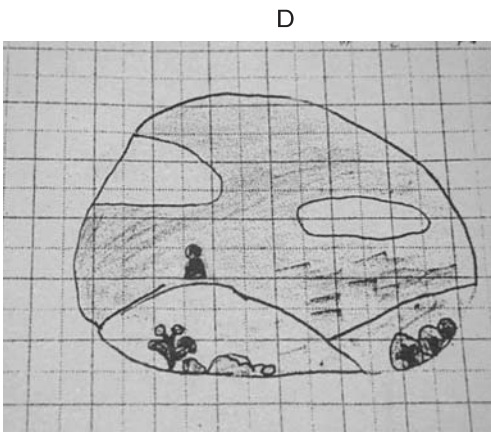


AやBのように異なる絵を提示しながら、どこが違っているのか、なぜ違っているのかについて考えさせた。例えば看板に着目させた場合、叙述「その後に、こうかきました。」に気づき、児童自身が読みとばしていた叙述に気づくことができた。

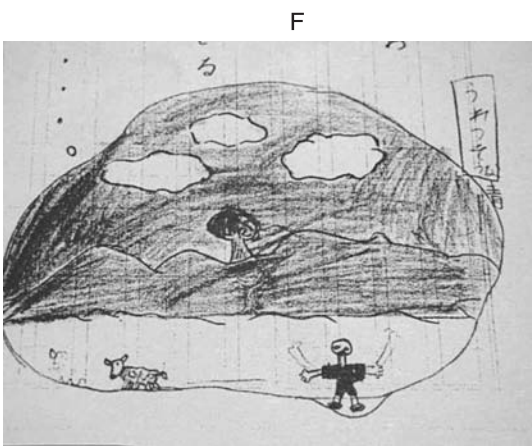
また、Cのようにいくつかに分けて描かれている絵を提示し、様子の移り変わりを確認することで、物語の大体を理解することができた。

一方、叙述の一つひとつを絵に描こうとした児童、関心をもった部分だけを描こうとした児童もみられた。

- ③授業の概要 詩「あおぞら」を視写した後「心にかんだ様子を絵で表そう」と子どもたちに課題を提示した。子どもたちはノートに絵を描き、描いた絵をもとに発表した。この実践でも様々な絵が描かれており、叙述に立ちかえりながら情景を想像していった。



Dは「あの山の上」の上にある「一本松」を山すそに、そのそばに「あそこの牛」を、「このわたし」を山の上に表している。また、Eは「あの山の上」にある「一本松」を山すそに、「あそこの牛」を山の上に表していた。このように様々な絵が



できあがった。

そこで、なぜ同じ詩を表現したにもかかわらず、異なる絵ができあがったのかを考えさせた。

まず、それぞれの絵を見せ合いながら、違う部分を確認した。すると、「牛」「一本松」「わたし」の場所が違うことが確認された。そして、違った理由を再度、詩に立ち返らせながら考えさせた。すると、まず「あの山の上に生きている一本松の上に。」という叙述や句点の有無に気づいた。「あの山の上に生きている」には句点がないが「このわたしの上に。あそこの牛の上に。」と句点があった。このことから「あの山の上に生きている」のは「一本松」であることが分かった。次に、「あ的一本松」「その牛」「このわたし」という叙述に気づくことができ

た。このことから「こそあど」に着目し、距離感をもとに描いた絵を見直すことができ、Fのような絵で表現された。一方、「視点」に気づく契機ともなった。

他にも、「澄んで」という表現に着目した児童は、辞書で調べ、「空に雲があるかどうか」という疑問を持った。辞書によると「澄む」とは「濁りやくもりがなく、透き通っている。きれい。」と書かれており、「雲は描かないほうがいい」という結論に達した。

この実践では、叙述に着目しながら読むという点でやはり有効であった。また、「こそあど」に着目させながら視点が「このわたしの上」から「その牛の上」、「あの山の上」の「一本松」へと移動し、「このわたし」が見ているあおぞらがだんだん広がっていくことに気づき、みんな広い空の下で生きているんだという読みへとつながっていった。

(3) 実践3 「ちいちゃんのかげおくり」…場面の様子を色や絵で表そう

- ①単元・教材名 場面の様子を想像しながら読もう「ちいちゃんのかげおくり」（あまきみこ）
- ②実践のねらい 「ちいちゃんのかげおくり」には多くの色彩語や色をイメージする叙述がある。「青い空」「赤い火」「暗い橋の下」「空色の花畑」など、家族の幸せだった時間、空襲の様子、ひとりぼっちで眠るちいちゃんの様子等が、豊かな色彩語によって表現されている。このような色彩語に着目させることは、場面を想像する際の手がかりとなり得ると考える。場面を表す「色」について考えさせることを通して、場面の移り変わりに着目させ、移り変わる場面での登場人物の心情を想像しながら読むことにつなげていきたいと考えた。
- ③授業の概要 叙述を根拠に想像するための支援として、「場面を色で表す」「家族のつながりを絵で表す」という学習活動を取り入れた。場面を表す色（色画用紙や色鉛筆で表現）を考えさせ、掲示す

ることで場面の移り変わりを視覚的に捉えさせ、また、家族のつながりを絵で表し場面が移り変わり一人ぼっちになったちいちゃんの様子を視覚的に捉えさせ、読み取る手がかりとした。そして、場面の移り変わり、ちいちゃんの心情の変化を読み取ったり、想像したりしていった。

児童らの初発の感想からは、ある一部分の場面に着目したものが多く見られた。

〈初発の感想〉

家族で記念写真のかわりに行ったかげおくりに着目（31%の児童が着目）	ぼくは、ちいちゃんのかげおくりを読んで、かげおくりという遊びを知りました。さいしょは、かげおくりという遊びを知りませんでした。
空襲に着目（50%）	ちいちゃんはお母さんとはなれてしまって、おじさんに暗い橋の下までつれていってもらって、やさしいおじさんがいてよかったなと思いました。
一人ぼっちなちいちゃんに着目（18%）	ちいちゃんがひとりぼっちになってかわいそうだなと思いました。ちいちゃんの町が楽しくない町になって、ちいちゃんがいやだなという気持ちでいると思います。ちいちゃんのたべものがなくなって、かわいそうだなあと思いました。
一人でかげおくりをするちいちゃんに着目（28%）	空を見上げると、父さんの「かげおくりのできそうな空だなあ」という声が入ってきて、お母さんが「今、みんなでやりましょうよ。」って言って、「いち、に、さん。」って、お兄ちゃんの声も、そらからふってきたのがふしぎでした。
何十年後の様子に着目（0）	
その他のことに着目（6%）	よんで、かげおくりって、昔の遊びだと、はじめて知りました。ほしいは、おいしいのかなと思いました。ちいちゃんは何かなんだろう。

*児童数32名/複数の場面について感想を書いている児童がいるので、計100%にはならない。

実践では場面を表す色について考えたが、一人ひとりに、色鉛筆で表現したり画用紙や色紙でイメージする色を選ばせたりした。「どんな色で表したか」という発問に様々な色があげられたが、「なぜその色がこの場面にふさわしいのか。」とその色を選んだ理由に重点をおいて展開した。例えば「最初にかげおくりをした空はちいちゃんにとって楽しい空だからきれいな青だけど、最後の空は一人でおこなったので、最初の青と違って少し暗い感じがする青」というように、場面で色が変わったことが登場人物の心情とかかわりがあることを確認することができた。色に着目させながら、場面の移り変わりを通して登場人物の置かれた状況や心情を考えさせることができた。

また、初発の感想では、かげおくりや空襲等、ある場面に着目していた児童らが、学習後の感想では、物語を俯瞰的に捉えることができていた。（72%の児童が全体を俯瞰した感想を述べている。）これは、大槻の言う『『形象』をイメージ化し、その『形象』を関連づけ、その展開を一貫性のあるものとして理解しようと努める。』ことの「関連づけ」と関わってくるであろう。

〈学習後の感想〉

さいしょのほうは、へいわだったのに、とちゅうになるとB29で、ばくげききがとんできて、かわいそうだなあと思いました。さいごにちいちゃんがなくなったのが、悲しかったです。この話をきいて、せんそうはこわいんだなーと思いました。家の人が言っていたけど、日本がさいしょにアメリカの島にこうげきしたときいてびっくりしました。

ぼくは、ちいちゃんのかげおくりを読んだとき、とてもいい広い空が、とてもこわい空になったんだなあと思いました。せんそうがすごいことにするんだと分かりました。ちいちゃんが、お母さんとお兄ちゃんとはぐれて、名前が分らないおじさんがちいちゃんをだいて、お母さんとおにいちゃんを見つけたと思ったら、いなくて、さびしそうでした。ちいちゃんはお母さんとお兄ちゃんを待っていて死んじゃったのがかわいそうでした。何十年後になれば、よい町になったので、かげおくりがよくできると思いました。

ある場面にしか着目していなかった児童らは、叙述を視覚的に表現しながら読むことで、イメージ化しやすくなり物語の全体を理解することができたのではないだろうか。そして、「なぜ、自分自身はこの色がいいと思うのか。」と考えることで、登場人物の心情にせまったり、物語に自分なりの意味づけを行うことができたのではないだろうか。

このように考えると、大槻の言う「その世界をどう感じ、考え、意味づけるのかという過程」においても有効であったといえよう。しかし、ただ視覚的に表現させるだけでは、その有効性を発揮できず、この実践でいうなら「理由を考える」という支援が必要になってくるであろう。

(4) 実践4 「はるのうた」…思い浮かべた様子を絵で表わそう

- ①教材名 「はるのうた」(草野心平)
- ②実践のねらい かえるが春になり地上にでてきて目にしたものや感じたことを通して、かえるの喜びを感じ取らせたいと考えた。
- ③実践の概要 詩を視写した後、思い浮かべる様子を絵で表した。一人ひとりが、かえるの目にしたものを表現しながら、かえるの楽しそうな様子を表していた。

G



この実践で着目したのはGの表現した絵である。

Gは詩「はるのうた」を読んで、心の中にストーリーを思い浮かべ、地上に出てきて春を満喫するかえるの姿を想像したのであろう。「まぶしいな」からお日様の下で楽しむかえる、「みずは つるつる」から川で泳いでいるかえるを想像している。そして、そのよろこびがかえるの表情や「♪」から伝わってくる。

このように、詩を読んだGの解釈がこの絵に表現されていると捉えた。

視覚的に表現する際には、児童自身

が意識しているか否かにかかわらず、その子なりの解釈が絵に表れてくるといえよう。

* 「きつつきの商売」3年国語上「あおぞら」「ちいちゃんのかげおくり」3年国語下「はるのうた」4年国語上/いずれも光村図書

4 成果と課題

これらの実践から、表現しやすい叙述とそうではない叙述があった。船所⁵を参考にすると「行動描写」「事物・状況描写」において絵などの視覚的表現が可能である。ただ「心理描写」においては、色彩という視覚的なものに表現させることも可能であった。「談話描写」では、そのまま視覚的に表現することは難しいであろう。つまり、場面設定や情景を読み取らせたい場合、「行動描写」や「事物・状況描写」を読み取らせたい場合に、視覚的に表現する学習活動は有効であるといえよう。叙述をもとに読み取らせたい、粗筋を理解させたい等のねらいのもと取り入れるといいだろう。

また、ただ叙述を視覚的に表現させるだけでは確かな読みにはつながらない。視覚的に表現したものをもとに交流を仕組むことで、確かな読みにつながっていく。この実践では、同じ叙述であるにもかかわらず絵が異なっていることをもとに「どこがちがうのか。なぜちがうか。」という点からの交流、「なぜその色がその場面にふさわしいと思ったのか。」という点からの交流を仕組んだ。絵を描くことで叙述と自身の読みを対話させる、絵を見せ合いながら他者との対話へとつながっていったのである。つまり、視覚的に表現する学習活動と教師が意図的に与える刺激—例えば交流などの活動を仕組むことが大切であるといえよう。

物語教材において、児童の初発の読みはある部分にこだわった読みになりがちだが、視覚的に表現させながらそれらに関連付けていくことで物語全体を捉えることへとつながっていく。ここでも教師の支援が大切である。

視覚的に表現するとなると叙述に着目しなければならず、児童らはしっかりと叙述に着目する姿がみられた。絵に児童の解釈が反映されており、児童がどのように読んでいるかという教師側の見取りの手がかりともなり得るだろう。

5 考察

授業を構築するに当たり、以下のように視覚的に表現する活動を取り入れていくことが可能である。

読みの過程	有効な場面	留意点
その作品の世界にはどういう世界が描かれているのかを表現に即して捉える過程	粗筋を理解する 情景をとらえる 形象をイメージ化する	行動描写や事物・状況描写の場合に有効 心情描写においては工夫が必要 談話描写には適さない
その世界をどう感じ、考え、意味づけるのかという過程	形象をイメージ化する 登場人物の気持ちにせまる	心理描写においては、交流を仕組む等の支援が必要 視覚的な表現は部分にこだわってしまうので、関連付けるような支援を取り入れることが必要

本研究では、視覚的に表現することを絵等に表すといった非言語媒体に限定して研究をすすめていった。前述の通り、この視覚的に表現する学習活動を取り入れる場合、行動描写や事物・状況描写に有効である。故に、登場人物のしたことを読み取らせたい、場面設定を読み取らせたい場合には活用していいける。児童一人ひとりが「表現に即して捉える」ことができたなら、次の「感じ、考え、意味づける」読みにつなげていけるだろう。

主題を考える手がかりとしたい場合は、視覚的に表現する学習活動は物語のディテールに着目しがちになるので、それらを関連付けたり、交流を取り入れたりしていくことが重要である。

府川や高木ら⁶は、ある文章を自分なりの文章で書き換えることに有効性を見出し、「書き換え」という学習活動を採用することで認識力を高めることができると述べているが、視覚的に表現することもこの「書き換え」ることに通じているように考えられる。ある文章を自分なりに解釈し、視覚的に表現することも認識活動のひとつではないだろうか。ただ本研究では非言語媒体について取り上げたが、「書き換え」という言語媒体による認識活動へとつながるものであると考えられる。例えば、低学年では絵を活用するが、学年があがっていくにつれ絵だけではない言語媒体による視覚的な表現（マップ、考えを整理するためのメモなど）へ移行していくことができるだろう。

今後は、非言語媒体だけではなく、言語媒体による視覚的表現へ、さらに文章に「書き換え」ることをも視野に入れながら実践を積み重ねていきたい。

¹ 糸魚川市立下早川小学校の校内研究より。教科書は6年生、2年生とも光村図書

² 大槻和夫2002「『文学教育』再構築の可能性をさぐる」『日本文学』No51日本文学協会編集

³ 大槻和夫2002「『文学教育』再構築の可能性をさぐる」『日本文学』No51日本文学協会編集

⁴ 昌子佳広2008「物語絵本の教材性・教材化に関する研究」『国語科教育研究第114回茨城大会発表要旨集』全国大学国語教育学会

⁵ 船所は叙述を「対象表現」と「叙述者表現」に大きく分け、対象表現を「人物描写」「事物・状況描写」に分けている。さらに人物描写を「談話描写」「行動描写」「心理描写」に分けている。／船所武志2006「物語教材の表現特性—小学校低学年を中心に—」四天王寺国際仏教大学紀要第43号

⁶ 参考文献／府川源一郎・高木まさき 長編の会2004「認識力を育てる「書き換え」学習」東洋館出版