

国語科における「絵を読み解く力」の育成

—初等教育およびその教員養成課程を視座として—

奥泉（岩本）香・内海紀子・岡田美也子

Promoting the Literacy of Visuals in the Teaching of Japanese:
From the Viewpoint of Primary Education and Teacher Training

Kaori OKUIZUMI, Noriko UTSUMI, Miyako OKADA

絵を読み解くことは従来、絵本研究や図像学など各学問分野で行われてきた。一方、近年、世界で盛んになりつつあるメディア・リテラシー教育では、「見ること」を言語教育の中に位置付け、そのある段階で静止画の読み解きを取り入れている地域がある。本稿では、このような動きをふまえつつ、絵の分析能力を情報分析力の一部として捉え、初等教育科における絵の読み解き能力の育成について考える。また、教員養成課程の国語科における授業案を提案し、実践を報告する。

0 はじめに —幼児教育および初等教育と「絵を読み解く力」—

前稿でも触れたとおり、本学の初等教育科では1学年約180名のうち、約110名が幼稚園教諭免許・保育士資格、約70名が小学校教諭免許・幼稚園教諭免許を取得する。すなわち、学生たちは将来的に、主として0～5歳あるいは3～12歳という、言語発達上幅のある子どもたちと接し、その言語教育に携わることになる。そこで、必修の国語科では、幼児教育と初等教育の連続性を考慮しながら国語教育の内容を考え、カリキュラムを構成している。

そうした中で今回とりあげたのが、「絵を読み解く」活動である。本稿では、「絵を読み解く力」をとらえるための観点を先行の実践や研究成果から整理し、初等教育科教員養成課程においてその能力を育成するための授業案を提出する。

しかしながら、国語教育関係者あるいは幼児教育関係者以外で、「絵を読み解く力」が国語科とどのように関連するのか、すぐに納得のできる人はあまり多くはないであろう。そこで、まず「絵を読み解く」活動が現在の、あるいはこれからの幼児教育や初等教育における言葉の能力の育成とどのように関わるのかを簡単に述べて、本論への導入としたい。

0-1 従来の絵本研究の視点より —幼児教育から初等教育へのつながり—

国語教育とつながる絵の分析の試みは、むしろ絵本の挿し絵の分析として幼児教育に近い

分野において取り組まれてきた。

幼児の触れる児童文化財の中で中心的な位置を占めるのが絵本である。言うまでもなく、絵本は、絵と言葉のコラボレーションから成り立っている。絵は言葉による物語を説明する一方で、独自の表現世界を形成しており、絵そのものがイメージやメッセージを発している。子どもを始め私たち読者は、それらをほぼ無意識的に受け止めつつ、絵本の世界を、自分の内面においてより豊かに再構成しているのである。

しかし、このことは逆に、挿し絵作家の抱いたイメージや発するメッセージを、的確に捉えなかった場合や無批判に受け入れた場合に、不適切な読みに陥ったり挿し絵作家の偏った認識をそのまま自分のものとしてしまったりする危険性をはらんでいる。

すでに指摘されていて最も明快な例をあげると、ジェンダーの問題がある。男の子は青いズボン／女の子は赤いスカート、男の子は短髪／女の子は長い髪……。これらは、幼児の認識能力にあわせて、絵本の登場人物の識別をわかりやすくする手段の一つと捉えることもできよう。しかしながら、そうしたステレオタイプと同時にジェンダー規範が幼児期から無意識に植え付けられてしまうことは決して好ましいことではない。このことについて、周囲の大人が無批判であることの責任は大きいであろう。「何がどう描かれているか」ということに対して意識する姿勢を育てていきたいものである。

また、挿し絵そのものが語る「ストーリー」を捉える力も同様に、主体的な読みを実現するためには重要な力である。絵本の物語と挿し絵の補完関係のありようを通しての絵本分析は、すでにいくらかの集積がある。しかし、それらは絵本研究であって、幼児の言語能力や情報分析能力とどのように関わっているかという点について言及した研究はまだ少ない。² 幼児教育から学校教育における言語教育へというように、連続性を視野に入れた研究となると、さらに少なくなるだろう。

0-2 今後のメディア・リテラシー教育の視点より —初等教育から幼児教育へのつながり—

ところで、社会の情報化が発展する中で、日本においてもメディア・リテラシー教育が盛んになりつつある。それはコンピュータなどの情報機器の使用、あるいはマス・メディアとの関係で捉えられる傾向が強い。「メディア」の語義として、『広辞苑』第4版では「媒体、手段」のみであったのが、第5版では「特にマス・コミュニケーションの媒体」と追加されているあたりに、近年の動向が端的にあらわれている。専門家も、「メディア」「リテラシー」の定義づけには揺れがあることを認めつつ、大方マス・メディアを軸に考えているといっていよう。³

しかし、そもそも「メディア」とは「媒体、手段」であり、メディア・リテラシー教育を基礎から系統的に考えていくためには、「メディア」の種類を多岐にとらえておく必要があるだろう。

ことに幼児教育や初等教育においては、子どもにとって身近な「メディア」をすべて視野に入れた上で、能力育成上の連続性を確保することが重要であろう。さらには、それらを指導支援していく立場の保育者・教育者も、マス・メディア以前の児童文化財に対して、メディア・リテラシーという観点から教材分析および研究ができるような能力が必要である。

前節にて、子どもに身近な、文字と同等（場合によってはそれ以上）の価値を持つ情報媒体として、絵本の挿し絵（静止画）に触れた。実は、こうした「挿し絵」は、歴史学や国文学の分野でも伝統的なメディアとして扱われてきた。絵巻や絵解きに用いられる絵は、文字や音声と補い合いつつ物語内容を伝える一方で、例えば当時の社会状況等に応じて独自の情報をも発信しており、重要なメディアとして機能していた。各学問分野ではそれらを明らかにしてきたのである。また、文字との補完関係のない肖像画や都市図などの絵画史料の読み解きについても、図像学からの成果がある。⁴例えば『鳥獣人物戯画』の延長線上にマンガやアニメの世界があることを考えても、これらをメディアとして扱うのと同列に、静止画（絵画）も扱われてしかるべきではないだろうか。

さて、国語科がメディア・リテラシー教育にどのように関与貢献するかということも、すでに議論されており、さまざまな授業実践も報告されている。しかし、これらもやはりマス・メディアとの関係で捉えられたものがほとんどである。一方、海外では、メディア・リテラシー教育の基盤となる情報分析力として「見ること」を、言語教育の中に位置づけている国がある。今後はそうした海外の動きなども参考にしつつ、日本においても「見ること」のカリキュラムを体系的に考え、国語教育における位置付けあるいはそれとの関連性について検討していく必要があるだろう。

1 「絵を読み解く力」の観点

以上の流れをふまえて、絵や写真といった静的映像教材を読み解く際、国語科としてどのような力が必要とされるのかを考察する。これが見えてこない、静的映像教材を用いてどのような読み解く力を目指したらいいのかがわからないからである。

そのために1-1では、国語科教育における先行研究を、メディア・リテラシー教育の観点、書くことや話すことの教育に組み込まれてきた静的映像教材の読み解きの観点から眺めてみる。また1-2では、他教科における国語科的手法を用いた映像教材の実践的検討を、そして1-3では、現行教科書において必要とされている静的映像教材を読み解く力を検討する。最後には1-4において、西オーストラリア州で策定されている「見ること」のカリキュラムを紹介しつつ、その系統性を軸に1-1、1-2、1-3でみた読み解く力を、整理、検討する。

1-1 国語科教育における先行研究

鈴木（1997）によれば、1994年あたりからわが国においても、メディア・リテラシー教育の重要性が議論されるようになってきている。その中で、国語科では、国語科領域において担うべき学習内容やその指導方法の究明が行われてきている。代表的な研究としては、井上・中村（2001）や中村（2002）、藤森（2003）、由井（2002）を挙げることができる。

また、中村（2002）や藤森（2003）にみられるような国語科で扱うべき映像教材の分類・整理も行われつつある。特に藤森（2003）では、従来国語科教育において論じられてきた滑川（1979）や浮橋（1988）等の論を基盤に、杉本（2001）のコミュニケーションにおける「身体性」といった概念を取り入れた分類を行っている。

この藤森の分類・整理に沿って述べるならば、本小論で扱うメディアの範囲は、「脱身体性」の特徴を備えた「二次メディア」の中の「静的な映像」ということになる。つまり当該メディアが、発信者、受信者といった個別の関係に依存しない「静的な映像」（特にその中でも絵）に焦点を当てた研究ということになる。

一方、映像教材の見方に関する実践的研究も1994年以降発表されてきている。本小論に関する範囲では、特に書くことや話すことの教育に組み込まれる形で提案されてきた次の研究に注目したい。大森（1994）では、アメリカの教科書をもとに、また三森（1996）では、ドイツの教科書をもとにした「視点の移動」の実践が発表された。いずれも「上から下」、「左から右」、「手前から奥」といった視点移動の順序性を示している点が共通している。さらに、三森（2002）では、絵を対象として「描かれた場面の因果関係や前後関係を分析する」「似たものどうしを比較する」といった観点からの問いかけも提示されている。

また、鹿内（2003）の「看図作文」では、中国の「語文教学大綱」（わが国の学習指導要領のようなもの）を紹介して、絵や図を見て書く作文の授業を提案している。提示されている観点は、上記二者の示している観点と共通する部分が多く見られる。しかし、鹿内も述べているように、この「看図作文」は伝統がある反面、体系化が遅れている。また、最終的な目標を、「外挿（extrapolation）⁵」に定めているため、テキストの分析手法を系統的に高めていくというよりは、見たことを発展させて独自の観点から文章を書かせることに重きが置かれている。

以上述べてきた実践的提案は、わが国の「見ること」の指導において先駆的な役割は果たしているものの、発達を視野に入れた観点相互の関係や順序性といった点ではまだ課題を残している。

1-2 国語科的手法を用いた絵画分析の先行実践

文章の分析的な読みを提唱した代表的なものに分析批評がある。分析批評とは、書かれている言葉や表現に基づいて、ある観点（共通の認識のものさし⁶）から作品を読み取る方法のことである。分析批評が提示する観点には、例えば次のようなものがある⁷。

題名／設定／視点／話者／登場人物／クライマックス／対比（色や大きさ等）／主役と対役／象徴／主題／題材

国語科の絵の読み解きにおいて、この分析批評の観点を導入した実践例は管見には入らなかった⁸。しかし、岩本康裕氏は、『「分析批評」による名画鑑賞の授業 法則化図画工作シリーズ①』（明治図書、1990. 3）で分析批評を用いた美術の授業実践について紹介している⁹。印象批評や伝記批評を排し、書かれていることに忠実に作品を読み解く分析批評の方法論は、絵の分析においても有用であると述べている。

氏の、ワイエス「クリスチーナの世界」を教材とした授業実践をみてみよう。「発問による鑑賞の授業」を目指す岩本氏は、分析批評のキーワードである「対比」や「主題」を積極的に導入し、生徒の知的好奇心を引き出す発問を構成している。

発問1 何が見えますか。

発問2 女の人は何を見ているのでしょうか。

発問3 女の人は何をしたいのでしょうか。

発問4 対比しているのはどれとどれでしょうか。

発問5 「女の人」と「家」の感じの違いをノートに書きなさい。

発問6 「空」と「地面」の感じの違いをノートに書きなさい。

発問7 女のお年寄りでしょうか、若い人でしょうか。

発問8 この女は幸せでしょうか、不幸でしょうか。

発問9 ワイエスは空をせまくすることによって何を表現しようとしたのでしょうか。

これらの発問で特に興味深いのは4・5・6である。発問4では分析批評のキーワードである「対比」を導入して、絵に描かれた女の人／家、空／地面の対照性に気づかせる。さらに発問5・6で両者の相違点（「女の人」は弱そうだが「家」は強そう、「女の人」は小さいが「家」は大きい、「空」は色がうすいが「地面」は色が濃い、「空」はやわらかいが「地面」はかたい、等）を確認させている。こういった応答の積み重ねが、主題分析を容易にしていることに注目したい。遠くの建物に向かって草原を這うようにして進む足の不自由な女性、困難だが力強いその生。ある生徒は、見上げる空の狭さから「女の人の不幸」「女の人の苦しみ」を読み取り、主題分析に取り入れている。

言語的テキストか非言語的テキストかを問わず、主題を把握するには高度の理解力を要する。分析批評では「対比」「登場人物」などについて理解を深めた上で、最終段階である主題

の検討に入る。同様のプロセスが岩本実践でも辿られており、着実な成果をあげている。このように分析批評の方法論は絵の分析においても有効であると考えられる。

分析批評の観点のうち、絵の分析にも応用可能と思われるものを以下にまとめておこう。

題名（絵のタイトル）／設定（どのような場面が描かれているか）／視点（どんな位置から描かれているか）／話者（誰の目を通した風景か）／登場人物（誰が、または何が描かれているか）／対比（対照的に描かれているのはどれとどれか）／主役と対役／象徴（寓意もしくは象徴的事物について）／主題（絵が発しているメッセージはどのようなものか）／題材……

※この他にも、色調やタッチの分析など、絵独特の分析方法が求められる。

一方、国語科における分析批評では、次のような学年による段階的指導も提案されている。¹⁰

- 1 学年から「色彩イメージ」
- 2 学年から「主役・対役」
- 3 学年から「視点」
- 4 学年から「人物関係」
- 5 学年から「作品の構成・事件の分析・キーワード」
- 6 学年から「題材・モチーフ」

今後このような段階的な観点や、以上みてきたような分析の観点が、国語教育における映像教材の読み解きにおいても導入され、系統的に整備されることが望まれる。

1-3 現行教科書で必要とされている静的映像教材を「読み解く力」

さらに、現行の国語科教科書で必要とされている映像教材を読み解く力を検討してみよう。本節では、光村図書出版、教育出版の2社から出版されている小学校国語科の教科書を中心に、それらの中で扱われている絵や写真等の読み解きに必要な力を検討する。この2社を中心に取り上げるのは、本学の所在地である千葉県内の公立小学校で採用され、使用されている教科書だからである。学生の実習先や就職先を考えると、ほとんどの学生がこの2社の教科書を、最低限読みこなす力が必要になると考えられるからである。

また、小学校段階の教科書を検討するのは、次の理由による。学生は将来的に保育士や幼稚園教諭、小学校教諭をめざしている。したがって、もちろん幼児教育における映像教材を用いた実践検討も必要である。しかしこれらは複合的な観点から行われているため、国語科としての観点から分類・整理することは不可能に近い。同じ絵を使った実践でも、絵の読み解きやその言語化を意図しているといきれない実践が多いからである。

したがって、今回は小学校の国語科教科書の範囲で検討を行う。このことによって、逆にさかのぼり、幼児教育の段階にどのような映像教材の「読み解きの力」をつけておく必要が

あるのか、見えてくることも意図している。

検討に用いたのは、平成14年版小学校国語科の教科書である。この現行教科書は、第1学年の最初のページが絵で始まっている。そして、その後の学年にも、写真や絵地図、漫画などが掲載されている。特に現行の教科書には、かつてないほどに絵や写真が多く取り入れられている。

国語科では、これらの絵や写真を使って、どのような「読み解く力」、またそれと関連させた言葉の力を目指しているのだろうか。検討単元は、1年から6年まで、2社で、絵や写真、絵地図等を扱っている33単元である。これらの単元を、次の三つの要素で分類・整理してみる。その要素とは、①表現されている対象 ②対象の何を見ることによって ③どのような言語表現をさせようとしているのかの三要素である。

このような観点で検討し得られた14の型と、その教材検討例を挙げておく。

A型；だれが、何をしているか

1, 光村1年上

- ①13種類の動物 ②動作や表情 ③何をしているか、何をしようとしているか

2, 教出1年下

- ①公園にいる人や動植物 ②服装や動作 ③だれがどうしている、何がどんなだ

3, 光村1年上

- ①森にいる8種類の動物 ②動作や表情、持ち物 ③何をしているか、どこへいくのか

4, 光村1年上

- ①森にいる二匹のねずみ ②動作、表情、持ち物 ③何をしているか、何をしようとしているか

B型；何はどのような様子をしているか

5, 光村1年下

- ①好きなものや実際の動物 ②様子や動きの特徴 ③家の人に説明

6, 教出1年下

- ①見学した乗り物 ②特徴 ③説明して貼り出す

7, 教出4年下

- ①日常の道具 ②形の特徴やその機能 ③便利だと思う点を説明

C型；だれとだれは、何を話しているか

8, 教出1年上

- ①ウサギの家族 ②体格や服装、動作、表情 ③何を話しているか（おもしろい会話を探す）

9, 光村3年上

- ①二匹の昆虫や動物 ②自然の中の向かい合った二匹の様子 ③何を話しているか

D型；人や建物の、位置や場所を説明する

10, 光村2年上

- ①遊園地にいる一人の女の子 ②近くにある目印、人の特徴 ③どこにいるか(場所)

11, 光村3年下

- ①児童館の場所を転校生に ②絵地図の方向や目印 ③どこにあるかと、その行き方

E型；見て気づいたことや知っていること、経験などを言う

12, 光村1年上

- ①お話の一場面の絵 ②だれがどのような場面で何をしているか

13, 教出6年上

- ①いろいろな場面の絵 ②動作や一緒にいた人 ③だれと何をしたか思い出して書く

14, 教出6年上

- ①ボランティアの写真 ②場所や動作、持ち物 ③似た経験や知っていること

F型；絵文字や写真を見たり、見せたりして、説明する

15, 光村2年上

- ①あったらいいなと思うものの絵 ②形状や機能 ③見せながら説明

16, 教出3年下

- ①絵文字 ②形や色、省略されているもの ③気づいたことや意味、見つけた場所を説明

G型；写真や絵をきっかけに、友人関係やその経験を話し合う

17, 光村4年上

- ①友人と一緒にいる世界の子ども写真 ②動作や表情 ③写真をきっかけに「いいなと思ったこと」や「はげまされたとき」などを思い出して話し合う

H型；写真に、聞いた説明をつける

18, 光村1年下

- ①自分のアルバムの写真や絵 ②場面や動作、大きさ等 ③家族から聞いた話を付け加えて説明

I型；絵やマンガの手法や約束事を知る

19, 教出5年上

- ①絵やマンガの手法 ②その約束事や特徴、会話のおもしろさ ③おもしろい点やみつけた工夫を話し合う

J型；写真どうしや、写真と自分の生活を比べる

20, 光村3年上

- ①昔の子どもの写真 ②服装や道具、態度 ③自分の生活と比べて気づいたことや、おもしろいと思ったことを話し合う

K型；絵をつなげて、お話をつくる

21, 光村2年下

- ①二匹の動物 ②動作や表情、周りの様子 ③3コマで、はじめ、中、おわりの構造の話をつくる

L型；写真の印象や象徴性、喩えを話してみる

22, 光村5年上

- ①日の出や春先の花の写真 ②象徴的意味やイメージ ③「新しい」ということばに一番ぴったりすると思う写真を選ぶ

M型；絵にこめられたメッセージを考える

23, 教出6年上

- ①画家の絵（『日の出のアフリカ』） ②描かれているものや色遣い、題名
③画家の願いや、込めたかったメッセージを言葉にしてみる

24, 光村6年下

- ①環境、平和、共存等に関する写真 ②どのような人達が、何をしているか。その意味や意義 ③より良い未来に対する自分の考えを述べる

N型；絵や図の効果を考えて発信する

25, 教出4年下

- ①ポスターセッション ②調べてわかったこと ③わかりやすく発信する

26, 教出6年上

- ①手紙や案内状 ②絵やデザイン、タイポグラフィー ③相手や目的を考えて効果的に発信

以上検討してきたA型からN型までを、さらに分類・整理してみよう。すると大きく分けて次の8種類の映像教材を「読み解く力」が必要とされていることが見えてくる。

ア；絵や写真からわかることを正確に「読み解く力」（だれが何をしているか、何はどのような形状か、だれはどこにいるか等）

イ；絵や写真をきっかけとして、自分の経験や知っていることを述べる力

ウ；絵や写真を比較する力

エ；絵や写真から想像してお話等を作る力

オ；絵や写真ではわからない情報を、聞いたり調べたりして補う力

カ；複数の絵や写真の関係を検討して、つなげて説明やお話を作る力

キ；絵や写真に込められた象徴性やメッセージ性などをことばにしてみる力

ク；絵や図、写真の効果を考えて、情報を発信する力

これらが、現行の国語科教科書において必要とされている絵や写真を「読み解く力」の概略である。

1-4 西オーストラリア州の「見ること」のカリキュラムにみる「読み解く力」

以上、国語科において行われてきた先行実践からの知見、国語科的手法を用いた絵画分析の実践からの知見、現行小学校国語科教科書で必要とされている絵や写真を「読み解く力」についての知見を整理してみた。

しかし、これらをつき合わせて検討してみる時、共通の項目もあれば、まったく重なっていない項目もある。したがって、これらの相互関連を統合的に検討していくためには、軸となる系統性を示す基準が必要である。そこで、西オーストラリア州（以下WA州と称す）の国語科に相当する英語科のカリキュラムのうち、「見ること（Viewing）」のカリキュラムフレームワークを、その軸として参照したい。なぜWA州のこのカリキュラムをとりあげるのかという理由は、現在世界的に見ても幼稚園から高校までの系統的なメディア教育がこれほどまでに充実している国（特にWA州）は、地球上にないと言っても過言ではないからである。この根拠については、Kubey(1997)に詳しい。この「見ること」領域のカリキュラムフレームワークは、絵や写真といった静的映像のみを対象にして組まれたものではない。動的映像やインターネット等も対象にして組まれたものである。しかし母国語教育において、「見ること」を系統的に設定している点で、本小論に多くの示唆を与えてくれるはずである。

それでは、そのWA州の英語科における「見ること（Viewing）」領域のカリキュラムを見てみよう。これはメディア教育の教育内容ではなく、それを支える英語科の下位領域の一つであるという点が注目になる。WA州の英語科は、「話すこと・聞くこと」「読むこと」「書くこと」そしてこの「見ること」の4領域からなっている。そして、「見ること」領域には、学習到達度によってF、1～8の9つのレベルが設けられている。

本稿では、この9つのレベルの大目標を分析の軸として参照した。なお、英語科の全体構造や各領域における学習内容については、奥泉・中村・中村（2004）、「見ること」領域の全体的な記述については、奥泉（2004）に詳しく述べられている。以下の大目標は、奥泉（2004）にも掲載してあるが、便宜上本稿にも引用する。ただし、レベルの表記は、本文中で言及する際の表記と揃え、「V～」ではなく「レベル～」としてある。

WA州「見ること」のレベルF、1～8の系統的目標（訳出は奥泉）

レベルF 視覚的テキストを注意深く見て、そこに描かれている共通に確認し合える構成要素を認識し、それらをもとに内容につながるような方略を使うことができる。そして、これらの活動が行われていることがわかるような反応を示すことができる。

レベル1 視覚的テキストを見て、そこに表現されていることを言語化したり、簡単な解釈をしたりすることができる。そして、しばしば、それらと自分の経験とを関連づけることができる。視覚的テキストの中から手がかりを使って、その意味を予想することができる。さらに、象徴や、社会・芸術上の約束事を利用して、気づいたことを発表することができる。

レベル2 なじみのある視覚的テキストを分類したり、それらについて議論したりすることができる。それらのテキストが、ある人の、実際、あるいは想像上の体験にもとづいて作られているということを理解できる。共通に見ているテキストに、何らかの目立った特徴を見つけたり、何らかの象徴的な意味を解釈したりすることができる。そして、なじみのあるテキストについてのこれらの知識を、新たなテキストの意味を読み解く際に用いることができる。

レベル3 視覚的テキストの内容やその目的が、そのテキストの形式を規定する方法について、吟味したり議論したりすることができる。そして、簡単な象徴的表象やステレオタイプを認定したり、解釈したりすることができる。特定のコードや約束事が、受け手の理解を形作る働きをすることを認識する。なじみのある視覚的テキストを解釈するために、いろいろな方略を結びつけることができる。

レベル4 視覚的テキストの特徴についての知識を、テキストの意味を理解するのに用いることができる。また、テキストがある目的や受け手のために構成されていることが理解できる。視覚的テキストのコードや約束事が、受け手の解釈を形作っていく仕組みを認定することができる。そして、見る目的の違いに応じた方略を選んだり使ったりし、そのことを振り返って考えることができる。

レベル5 テキストの様々な解釈に対して、考え得る根拠を説明することができる。物語の構造といった知識を、そのテキストの発想や表現に対する自分なりの理解に適用することができる。そして、文脈やテキストの形式、コードや約束事といった知識を適用して、その視覚的テキストが、ある特定の見え方に見えるようにするためには、どのように構成されているかをふり返って、吟味することができる。

レベル6 テキストの複合的な発信形態において、遠近法などの幾つかの観点を探究することができる。そして、それらの観点を、自分なりの世界の理解に結びつけることができる。テキストが作られた（社会・文化的な）文脈や、それらがどのようにテキスト中において反映されているかを検討することができる。視覚的テキストの特徴を比較して、目立った類似点

や相違点を検討することができる。さらに、より広範な興味を誘発するテキストを見た時に、自分が知っているあらゆる方略の中から、そのテキストの理解を支える方略を利用することができる。

レベル7 複雑に構成されたひとまとまりの視覚的テキストから、その意味するところを構築したり、その根拠を挙げたりすることができる。テキストとそれが作られた文脈、受け手、発信者との相互関係を考えることができる。また、見るための観点がどう構成されているかを批評することができる。そして、テキストを見る際に用いられる方略を、批判的(クリティカル)に評価することができる。

レベル8 より広範にわたる視覚的テキストを分析したり、批評したりできる。この種の視覚的テキストには、視覚的にも構造的にも、かなり難しいテキストも含まれる。そのような視覚的テキストによって投影されたり、反映されたりして表現されている社会・文化的価値、態度、その中で前提とされていることがらを分析できる。そして、それらによって受け手の立場や解釈が、どう形作られていくのかも分析できる。視覚的テキストについての詳細な批判的評価を手助けするような、見ることの方略を選んで使うことができる。

これら9段階の目標は、大きく三つのまとまりを想定して設定されている。最初は細部まで注意深く映像教材を見て、皆で共通して確認できる内容を読み解く段階である。そして、次は映像教材を読み解く方略を体得していく段階、そして最後の段階が、それら身につけた分析の方略を自分の身の周りの視覚的テキストに応用して用い、批評ができる段階である。ちなみにFとはFoundationの略で、知的障害を持つ学習者のために書かれた基礎レベルのことである。

WA州のカリキュラムは学年対応ではなく、個を重視した到達度に基づいて策定されているため、本小論の範囲である初等教育段階での到達点を上記内容のどこまでと考えるかは難しい。しかし、実際にWA州での授業視察の際に、中学校段階の子どもでもレベル4、5の子どもが多くいたことから、F、1～4の5段階に焦点を当てて初等教育段階における見る力(読み解く力)を検討する必要があると考えられる。

1-5 国語科で初等教育段階につけたい映像教材(絵)を「読み解く力」

それでは4でみたWA州「見ること」のカリキュラムを基に、先行実践研究や教科書の検討で見えてきた「読み解く力」の内容を検討してみよう。国語科教育の先行実践に見られた大森や三森の「視点の移動」は、上記カリキュラムのレベルF、1で、映像教材の細部までよく見せるための方略として有効であると考えられる。またこの段階では、教科書にあった「自分の経験と比べてみる」という力も関わっていることがわかる。

また三森の「似たものどうしの比較」や「場面の前後関係、因果関係」、教科書にあった「比べてみる」等は、レベル2に関係していると考えられる。さらに、分析批評で用いられていた「話者、視点」の検討は、レベル3の表現内容と表現形式との関連に関連すると考えられる。「見ること」の中では、この視点の問題は、どこから撮ったり描いたりしているのかというフレームの問題や、視聴者を映像教材のどこに位置づけて構成しているのかといった問題として扱われている。

そして、分析批評や教科書の高学年で扱われていた「対比や象徴、メッセージ性」は、レベル4、5、6の内容に関連している。

また、このように検討してみると、教科書にあった「絵や写真から想像してお話を作る」や「絵や写真をきっかけにして、気づいたことや思ったことを自由に話し合う」といった内容は、WA州のカリキュラムには見られないことがわかった。逆に、WA州のカリキュラムでは詳細に記述されていないが、教科書で求められている、映像とことばの補完関係を考えさせる力や、映像を効果的に使って発信する力については、さらにその具体的内容をレベル分けする必要性を感じた。これは、WA州の「見ること」のカリキュラムが、学習対象として動的映像教材を中心に想定し、策定されていることも原因の一つと考えられる。

2 授業実践報告と学生の「読み解く力」の検討

前章まで、子どもの「読み解く力」の育成を軸に検討してきた。本章では、将来それらを指導支援する立場になる学生を対象として「読み解く力」を考えてみたい。

教育現場では常に、指導者自身の受けてきた教育と子どもの受けるべき教育の世代間ギャップが問題になろう。現在の学生たちは、メディア・リテラシーに関して、ほんの初期の教育しか受けていない。ましてや、「絵を読み解く力」についてはおそらく皆無であろう。しかし、将来現場に出れば、現代を生きる子どもたちに必要なカリキュラムを体系的に考える立場におかれ、またそれ以前に自身がそういった能力をすでに身につけていることを要求されるわけである。

そのようなことをふまつつ、大学での必修の国語科授業としてその扱う内容を考える際には、初等教育段階で必要な力に加えて、1-4でみたWA州カリキュラムの次のような内容も盛り込む必要があるのではないだろうか。それは、レベル5において言及されている「考え得る根拠」の説明や「象徴的な意味の理解」、レベル6、7で言及されている「社会・文化的な文脈」や「批評」といった内容である。初等教育科教員養成課程においては、常にこの教育内容の二重性を考慮して、授業内容を決定する必要がある。

そこで、本学国語科では、これらの観点を絵本の挿し絵を「読み解く」活動の中に盛り込む形で、授業実践を行った。

2-1 1枚の絵を読み解く活動

国語科の授業では「絵の分析」に2時間をあてている。まず第1時間目に行ったのは、絵本の中の1枚の絵をじっくりと読み解く授業である。学習計画および目的については、奥泉香「絵本の絵を読み解こう—写真や映像を読み解く基礎は、絵の読解（小四・五）—」（井上尚美編『国語科メディア教育への挑戦 第一巻 小学生編①（低学年～中学年）』明治図書出版、2003. 6）を参考にした。教材として次の絵本をカラーコピーして用いた。

ただし、同じ活動であっても、挿し絵の性質によって要求される「見る力」は異なる。この違いを把握するために、クラス別に二種類の絵を使い分けて授業を行った。

■『1999年6月29日』

デイヴィッド・ウィーズナー／作 江國香織／訳、ブックローン出版、1993.8
(使用したページ：少女が部屋の中で科学の実験をしている絵)

■『セクター7』

デイヴィッド・ウィーズナー／作、BL出版、2000.11

(使用したページ：雲を設計する研究所で起きた事件の絵。雲が魚に変身している場面)

これらの絵を詳細に眺めるよう注意しつつ、教員からの発問と学生側の応答を中心にした授業を行い、最後に絵を説明する作文を書かせた。

ただし、前述のとおり絵の性質が異なるため、発問の内容や順序は変えてある。

『1999年6月29日』は、物語自体ファンタジックなものである。しかし、使用したのが冒頭の挿し絵であり、絵の世界はこの1枚でひとまず完結している。またこれ自体は内容的に私たちの日常生活レベルで解釈可能な要素がほとんどである。一方、『セクター7』から使用した絵は、絵そのものがファンタジックなものである。その上、物語半ばの挿し絵であるため、絵の要素に物語の流れが関わってきている。つまり1枚では読み取りが困難な部分もある。さらに、『1999年6月29日』は右から順にみていくと絵の要素を発見しやすかったが、『セクター7』では物語の流れに従って手前から奥へ、また雲の様子を時計回りに読み取っていくのが適当であると判断した。したがって、『セクター7』については、発問によって読み解きをやや誘導する形で授業を行った。

以下、学生が書いた作文を分析し、そこから見えてくる問題点を指摘する。

2-1-1 『1999年6月29日』の実践より

奥泉論文における授業実践を追試した。作文の課題は以下である。

課題：見つけた事に関連づけて、この女の子が何をしようとしているか、絵を説明して下さい。

学生が書いた文章を紹介する。

この部屋の中には一人の女の子が両手にグラスを持って何か実験をしている。

実験の内容はソファの上いくつかの野菜の種の袋があり、ソファの前にシャベルのささった土の袋がある事から、何かを育てているようだ。

季節はハッキリとはわからないが、外の天気や森林の色、女の子の服装からして3、4月の春だと思う。また、壁には周期表が貼ってあってソファの上には実験に必要な、もうすでに読んであるいくつかの本がある。そのいくつかに注目してみると、大事な箇所に紙をはさんでいるようだ。きっとこの実験に必要な事が書いてあるのだろう（中略）

また、この女の子の部屋を見てみると、科学系の道具がたくさん置かれてある事から、この女の子は科学が好きなのではないかと思った。（短大1年 Mさん）

上の例はよく書けているが、女の子→実験→状況→実験→再び女の子と記述上の視点が小刻みに揺れ動いている。

学生の作文に見られる傾向として、絵の細部に注目して多くの情報を得ているものの、情報が断片化し分散しているという問題点があげられる。情報を相互に関連づけ、まとまりある文章を構成する力が欠けているのではないか。

奥泉論文は、「もれなくまとめることが苦手な子や、どうまとめていいかわからない子ども」のために、形式を指定することを提案している。

- ・いつ、どこで、だれが、何をしている絵かを説明する。
- ・「いつ」「どこで」などがわかる根拠を、絵から見つけて、付け足す。
- ・「何をしているか」について、さらに次の三点を中心に詳しく説明する。

①行動の目的 ②中心人物の動作 ③中心人物の周りにある物（人物に近い物から遠い物へ関連づけて述べていく）¹¹

以上のようなフォーマットに沿い、情報をわかりやすく整理する方策も有用であろう。

また次のような文章もあった。

棚にあるヘリウムガスの特性をきちんと調べた上で使用し、それで気球を作っているのが絵から分かる。そしてソファの上にも転がり、手にも持っているコップの中には、ベッドの下に置いてある土がシャベルで入れられており、そこにソファの上にちらばっている様々な植物の袋の種の袋から、1つ1つ丁寧に女の子の手で種がうめられているのが、女の子から推測できる。できあがったコップを手作りの気球につないだ段ボール箱の中に¹²12個置き、上からは水（と思われる）の入ったピンがさがっていて、12個1つ1つのコップへと管がつけられていてピンから、それぞれのコップの種に水が行き渡るようになっているのが分かる。

すでに7個は空へ飛ばされていて、ソファの上にコップが散らばり、種もあり、土も

たくさん入っていることから、まだたくさん気球を飛ばすのだろうということがわかる。そして飛ばし終えたら、どこまで気球が飛んだか見届けるために、ソファの上にある双眼鏡が用意してあるのではないかと思う。(短大1年 Iさん)

上の例は、絵から読み取ったことを根拠とともに詳細に記述してある点で評価できる。しかし文章が若干読みにくく、改善すべき点も多くある。より自然な文章を書くためには、読み取った情報をいったん整理する作業が必要になるだろう。

以上のように、見つけたことを相互に関連づけ文章にまとめる構成力の養成が、今後ますます求められる。

2-1-2 『セクター7』の実践より

まず以下のような発問構成で絵を読み解き、次に先の実践同様、分析内容を統合するような課題で作文を書かせた。

【発問1】手前の部屋はどんな所だと思いますか。

【発問2】この人たちは普段どのようなことをしている人だと思いますか。

【発問3】電話をかけている女性の奥にいる雲は、手に何を持っていますか。

【発問4】左上の雲は、何をしているのでしょうか。

【発問5】右の二人の雲は、どのような会話をしていると思いますか。

【発問6】真ん中の大きな魚が手に持っているものは何だと思いますか。

【発問7】魚たちの下にいる雲は、何をしているのだと思いますか。

【発問8】赤いマフラーをした人の真上にいる雲は、今何をしようとしているのだと思いますか。

課題：見つけた事に関連づけて、手前にいる人たちがなぜ驚いているのか、絵を説明して下さい。

学生が書いた文章を紹介する。

ここは世界中の雲の様子を観察したり、製造したりする工場の事務所だ。それは手前の部屋にはモニターが設置されていて、世界各地の雲の映像が映し出されているからだ。

手前の部屋にいる人達はこの工場では雲の観察をしたり、製造したりしている従業員だ。なぜなら手前の部屋にはクリップボードが置かれていたり、真ん中の男性が持っているノートに記録のようなものが書かれているからだ。また、手前の部屋にいる人達は同じ制服を着ていることや、手前の部屋と奥の部屋に柵があるのを見ると、手前の人達が奥の雲や少年を観察しているように感じられる。

奥の部屋にいるフワフワしたものは雲だ。雲達は自分の設計図を持っている。設計図だ
と思うのは手前で観察している男性の前に置いた本と同じ図に見えるからだ。そしてその
図は雲の絵や細かいサイズが書かれているので、雲の設計図だと思う。(中略)

(短大1年 Sさん)

上の例は、絵から読み取れる状況を、根拠をあげつつ論理的に説明している。

一方で次のような文章もあった。

この場所は世界色んな雲の形や動きを研究している場所だと思う。それは、設計図や場
の雰囲気でそう思う。(中略)

(短大1年 Sさん)

上の例のように、絵から感じ取った事を説明するのに、「雰囲気で」「何となくそう思える」
等の感覚的な表現で代用するケースも散見された。分析的に客観的に読み解くためには、絵
の中に根拠が求められることが重要である。その上で、他者にも理解できるようにきちんと
言語化する努力を促したいところである。

次に二つの例を紹介したい。

ここは雲を観察するところであり、手前にいる人たちは、雲の設計図の本を見て、雲た
ちを観察し、記録をつけています。

この制服を着ている人たちは、いつもこの事務所で雲を観察し、記録をとっています。

ところが今日はいつもと様子が違うようです。(中略) (短大1年 Wさん)

この絵の舞台は雲の設計所である。大きなテレビ画面には世界各地の雲の様子が映し出
され、雲の設計図が中央に置かれ、クリップボードも置かれている。ここで働いている人
達は毎日まじめに出勤し、まじめに雲を設計したり、雲が設計通り形作っているか観察し
たりしている。

ある日、研究所にある雲の設計資料の何ページかが破り取られてしまった。研究所員は
みな必死に探したが結局見つからなかった。その日の午後、一人の研究員が大きな声を挙
げた。

「皆さん、窓の外を見て下さい！」(中略) (短大1年 Wさん)

ここに顕著な傾向は、当初は絵に描かれたものに注目して文章を書いていたのに、途中か
ら想像の世界が先行し、いわゆる〈お話作り〉になっている事である。「今日はいつもと様子
が違うよう」「設計資料の何ページかが破り取られてしまった」事は、当該の絵からは読み取
れない。

物語を紡ぎ出す能力はまた別の観点で評価されるべきである。だが本單元においては、あ
くまで絵に描かれていることの分析を眼目とする。

絵の分析／お話作りを混同させる傾向は学生の作文に少なからず見られた。絵の分析をす
る機会が少なく、作業に慣れていないことが原因でもあろう。その点は措くにしても、想像

が過分に混じるとどうしてもストーリーテリングの方へ意識が向いてしまい、絵を詳細に見る姿勢が失われがちだという問題点は指摘しなければならない。

絵の分析においては、自分の想像または推測についても、根拠を明示することが求められる。次の例を見よう。

事務所の上にモニターがある。マンハッタン、ブルックリン、ホーボーケン、ブリッジウォーター、世界各国の現在の雲の様子が一望できるらしい。
モニターの中にはまだ普通の雲しかないの、こんな変な形をした雲が現れているのは、ここ（この絵の場所）だけらしいことがわかる。（短大1年 Nさん）

絵に描かれた状況が特異だと推測する根拠として、「モニターの中にはまだ普通の雲しかない」、つまりそれが存在しないことを挙げている。「ここ」で起きた事件と「モニター」を関連づけて根拠とした、興味深い分析といえるだろう。

学生の作文にみられた問題点をまとめる。

- ・見つけたことを相互に関連づけ、文章にまとめる構成力が欠けている。
- ・見つけたものをきちんと言語化する作業を怠りがちである。
- ・絵の分析／お話作りを混同している。根拠を明示せず推測を述べがちである。

1章のカリキュラムに関する検討をふまえて学生の作文を検討すると、学生の「読み解く力」がよく見えるように思われる。学生達は、上記カリキュラムに設定されていた「絵の細部までよく見て、共通に確認し合える特徴や物などを、根拠を挙げて確認し合う」といった基礎的な学習を繰り返してきたという経緯がほとんど無い。したがって、絵や写真を見た時に、自分の解釈や理解の根拠を丁寧に絵や写真の中から探して述べるという過程を一足飛びに行おうとする。そしてそれは多くの場合、印象や感じといった分析的思考を通さない類の解釈による場合が多い。したがって、絵や写真の全体的な印象や部分的な解釈は話したり書いたりできる学生でも、部分相互の整合的な解釈を、根拠を付けて述べるという活動はなかなかうまくできない。

さらにこういった見る練習の前に、絵を見て想像してお話を作る活動をしてきているので、二つの活動を混同する傾向が見られたと考えられる。先に紹介したWA州のカリキュラムでは、同一の映像を使って、語りの構造を変えた構成を学ぶのは、レベル3以上の段階であった。つまり、良い学習内容であっても、その順序性を検討しないと効果が期待できないということだ。こういった点からも、この種の力を系統的につけていく授業やカリキュラムの開発が望まれる。

2-2 複数の絵を用いた絵の分析 —絵本『ふたつの島』を用いた授業案—

「絵の分析」の2時間のうち、1時間は1枚の絵を読み解く活動を行った。それを土台として2時間目に、絵本『ふたつの島』から複数の挿し絵を用い、それらを読み解く活動を行った。その実践を報告する。

2-2-1 実践にあたって（目標・学習内容・教材）

【目標】

- ・複数の絵を注意深く比較して、異なる点を見つけることができる。
- ・異なる点の相互の関係を考え、絵の前後関係をつかむことができる。
- ・絵に描かれた象徴的事物と、その意味に気付くことができる。

これらの目標は、下記の学習内容の検討と並行して設定し、これらの内容から主となるものを抽出集約したものである。

【学習内容】

1章の検討から、2時間の枠の中で最低限学生につけたい「読み解く力」を盛り込んだ授業を構想してみた。学習内容は、1章の検討結果から得た知見のうち、次のものを組み合わせて用いた。

- ① 絵の細部まで丹念に見る。
- ② 視点を定めて、同じ場所の経時的変化を読みとる。
- ③ 大きな島と小さな島の絵を比べて、共通点・相違点を見つける。
- ④ 大きな島と小さな島を、対比構造を意識して見る。
- ⑤ 空や海の色、虹が表している意味を解釈する。
- ⑥ 赤い石の象徴的な意味を考える。
- ⑦ 5枚の絵相互の関係を検討して、前後関係を考える。
- ⑧ ①～⑦の内容をまとめて文章化する。

【教材】

次の絵本から5枚の絵をカラーコピーし、授業で用いた。

■『ふたつの島』

イエルク・シュタイナー・ぶん／イエルク・ミュラー・え／おおしまかおり・やく
ほるぷ出版、第1刷1982.10／第12刷1992.2

物語のあらすじを以下に示す。昔あるところに海に浮かぶ大小二つの島があった。大きな島には大きな体の人たちが住み、進歩的な文明と階級制度（貨幣経済に基づく貧富の差など）とを有する資本主義的な社会で生きている。小さな島では、体の小さな人たちが漁労を中心とした原始自然社会的な生活を営んでいる。そこには身分の別はなく、人々は額に汗して働

くことなくゆったりと人生を楽しんでいる。

やがて大きな島は、欲にとりつかれた王の支配のもと、あくなき開発の道を歩み始める。領土を拡張するために小さな島から土砂を搾取して海を埋め立てる。そして大きな島で偶然に金が出たことをきっかけにゴールドラッシュが始まった。山という山が掘り起こされ、大きな島の自然は見る影もなく破壊されていく。……

表紙カバーの解説には、「前作『ぼくはくまのままでいたかったのに……』につづくこのミューラーとシュタイナーの大型絵本には、天然自然へたちかえりたい想いと無謀な自然破壊に対するはげしい告発がこめられています」とある。

大型で横長版型の『ふたつの島』には、文字と絵が併記されているページと、絵だけのページがある。絵だけのページには、縦26センチ×横71センチにもなる見開きに、大きな島と小さな島が並んだ俯瞰図が描かれている。

絵のみの見開きページは、絵本全体に5枚挿入されている。同一アングルで描かれた5枚の絵は〈二つの島の定点観測〉といった趣をなしており、大きな島と小さな島の変遷を詳細に写し取っている。

絵の内容を簡単に説明しておく。

- 1枚目：晴天の場面。大きな島と小さな島。それぞれ美しい島影を留めている。(絵○)
- 2枚目：やや曇天の場面。大きな島に大規模な農地ができた。小さな島の左岸が削られ、岩肌が見えている(絵☆)
- 3枚目：嵐の場面。全体の色調は暗い。大きな島の自然は破壊され緑は皆無。(絵△)
- 4枚目：嵐の去った後の場面。大きな島の岩が崩壊し、島全体が瓦礫の山になっている。しかし空には虹がかかり、天候は回復に向かっている。(絵◇)
- 5枚目：再び晴天の場面。色調は最も明るい。大きな島は緑に覆われ、建物や道路もでき再興に向かっている様子。小さな島に広い畑ができています。(絵□)

5枚の見開きページを原寸大でカラーコピーして、便宜上しるし(○・☆・△・◇・□)をつけたものを教材とした。絵の前後関係を考える都合上、しるしは順序性のあるもの(1・2・3……、あ・い・う……等)を避けた。

他に教材として、授業の内容をまとめるためのワークシートを用意した。

2-2-2 授業案と実践

クラスの学生を4～5名の作業班に分け、班毎に1セットの絵を配布した(絵は順不同に並べ替えてある)。学生は絵を見て、班員と相談しながら自由に意見を出していく。ワークシートは各人に配布した。

【発問1】 絵○について。大きな島と小さな島について、「対比」となる事柄を5つあげましょう。

分析批評のキーワードである「対比」を取り入れた発問である。「対比」とはある観点に基づいて二つの項の差異を明らかにすることをいう。特定の観点に基づいて細部を比較することは、絵を漫然と見るのではなく意識的に分析するレッスンになる。

まず絵○を詳細に見る。学生からは以下のような意見が出た。

- ・「大きさ」について。大きい島は面積が広く、小さい島は狭い。
- ・「建築物」について。大きい島は石造りで大規模。ピラミッドのような形をしている。小さい島は小規模で、幌を張ったテントのような家。
- ・「道路」について。大きい島は整備されており、舗装された石畳の道も見える。小さい島は自然のままの獣道という感じ。
- ・「滝」について。大きい島にはあり、小さい島にはない。
- ・「畑」について。大きい島はきちんと区画整理された広い畑。石積みの塀で囲まれた段々畑もある。大規模な農業が行われているようだ。小さい島の畑は点在していて、整備されていない。野菜畑と花畑が混じっている？
- ・「海の模様」について。大きい島付近にあり、小さい島の周りにはない。
- ・「海岸線」について。大きい島は積み上げた石で護岸されている。小さい島は自然のまま。

大きい島だけにある「橋」や「滝」、小さい島で用いられている「グライダー」など、一方の島にのみ存在するものに注目した意見も次々出た。

以上のような対比点をあげ、絵○においては大きい島／小さい島の相違点が多いことを確認した。また後続の作業をスムーズにするために、絵を並べ替えると○が最初になることを教員から示した。

【発問2】 絵○と絵□について。大きな島、小さな島についてそれぞれ比べて、異なる点をあげてみましょう。

物語の冒頭と結末にあたる二枚の絵を比較検討した。

【大きな島について】

- ・○には防波堤があるが、□にはない。
- ・島の山頂部にある岩が、○では立っているが□では倒れている。
- ・○では花畑は無かったが、□では花畑ができた。
- ・岬の灯台について。○では壊れているが、□では修理されたようだ。

- ・池もしくは貯水池について。○ではなかったが、□にはある。
- ・海岸線について。○では切り出した石を積んだ堤防がある。□では天然の石もしくは珊瑚を活かした、より自然に近い堤防ができている。

【小さい島について】

- ・海岸線について。○では自然のままだが、□では天然の石か珊瑚を積み上げた堤防。
- ・○には整備された広い畑はなかった。□にはある。
- ・岬の灯台について。○には無いが、□では新しく建っている。
- ・池もしくは貯水池について。○ではなかったが、□にはある。
- ・建築物について。○では布張りのテントのみ。□では石造りの家も出来ている。

大きな島／小さな島を別個に検討することで、より詳細な情報を絵から得ることができた。例えば大きな島の「海岸線」に注目してみると、切り出したブロックでできた護岸設備（絵○）が、天然の石を積んだ堤防（絵□）に変わっている。小さな島では当初自然のままだった（絵○）が、大きな島と同様に天然の素材を活かした堤防ができている（絵□）。このように絵○では相違点が目立った二つの島が、絵□においては幾つかの共通点を持つようになることも確認できた。

また小さい島の建築物について話が及んだ時、「新しく出来た石造りの建物のかたちは従来のテント型に近い」という指摘が出た。これを敷衍して、「絵□において二つの島はお互い似てくるものの、完全に同一化するのではなく、各々の島の個性を尊重する方向で発展していくのではないか」という興味深い意見も出た。

【発問3】絵△、絵□、絵◇の順序を考えてみましょう。そう考えた理由を、絵の中から説明しましょう。

絵の細部を相互比較することによって、時間的変化を読み取り順序を考える問題である。この発問についても、絵の中から根拠を探しきちんと言語化することを重視した。学生は3枚の絵を見比べ、ああでもないこうでもない議論している。

- ・△→◇→□の順。
 - ・理由：大きな島にある金の像と塔が、だんだん崩れているから。
 - ・理由：大きな島にある堤防のようなものが次第に崩壊していつているから。
 - ・理由：空の様子が、嵐→嵐が去って虹が出る→晴天と順を追って変化しているから。

【発問4】絵☆はどの位置に入りますか。そう考えた理由を、絵の中から説明しましょう。

- ・ 絵△の前。
- ・ 理由：波に押し流されそうになっている堤防のようなもの（絵△）は、大きな島にある畑の外郭（絵☆）の名残だから。

【発問5—①】小さな島の海岸線はどのように変化していますか。

- ・ 通常の状態（絵○）
- 左岸がえぐられている（絵☆）
- 土で埋め立てられ、もとの大きさに戻っている（絵△）
- 水がたまっている。緑に覆われた部分もある（絵◇）
- 石と珊瑚で護岸され、整備されている。緑に覆われ、畑が作られている（絵□）

【発問5—②】絵☆で、小さな島の左岸がへこんだのはなぜだと思いますか。絵の中からわかる範囲で考えてみましょう。

- ・ 大きな島の埋め立てに用いるために、小さな島の一部を削り取って土砂を船で運んだから。

他にも「自然現象。打ち寄せる波で削られたのだろう」「左岸のがけで火を燃やしている。自然破壊が始まったのでは」「島全体が隆起した」等の意見が出た。これらの意見は、小さな島の左岸にのみ注目し、その範囲で何とか根拠を探そうとしている点で共通する。細部に注目しつつ、絵全体を見渡すことのできる柔軟性を持ってもらいたいものである。

左岸のみに集中せず、もう少し広い範囲で見るように助言した。すると、がけの上で火を焚き森を焼いていること、その側で工事をしていること、左岸付近に作業船が停泊していること、沖には荷を積んだ船が浮かんでいることに気付く。船首の向きを考慮して、この船が小さな島と大きな島を行き来しているのではないかと推測することができた。荷の中身は判然としないが、左岸と似た灰色の物質が盛り上げてあるのがわかる。この時点で「船の荷は土砂だ。小さな島の土を運んでいるんだ」と答えた学生もいる。

また絵☆全体を見て、小さい島の左岸がへこんだとすれば逆に増えたところはないかと問い掛けてみた。直前の絵○と比較して大きな島の面積が広がっていること（埋め立て工事を行っている）に気付くと、一連の事象を関連づけて思考することができた。

【発問6】絵△で、大きな島の岩に穴が空いているのはなぜか、考えてみましょう。

- ・ 金の採掘のため

金色の像と塔（絵△）と結びつけて考えることができた学生は、「金を掘っている」と確信をもって即答する。他にも様々な意見が出た。

- ・嵐が来たので穴を掘って隠れている。
- ・埋め立て工事に用いる土砂を補うため、岩を削った。
- ・岩場から水が沁み出しているの見える。水を得るためではないか。
- ・自然現象。大風で穴が空いた。

付近に架けられた梯子と足場に注意を促し、穴は何らかの目的のもとに人為的に掘削されたことを確認した。その上で絵△で初めて登場する金色の像と塔に注目し、それらとの因果関係を考えた。

【発問7-①】 絵◇で、空の様子について気付いた点をあげましょう。

- ・虹が出ている。
- ・小さい島の上空がより明るい。小さい島の方角から次第に晴れていくようだ。

虹についてはすぐに指摘が出る。しかし大方の学生は虹の存在に注目するレベルで留まってしまう、虹がどんなものか詳細に情報を把握し言語化する作業を怠りがちである。その場合は「どんな虹ですか？」と問いかけ、二重に架かっていること、大きな島から小さい島の方角へ架かっていること等に注意を促した。

【発問7-②】 絵◇で、虹にはどんな意味があると思いますか。

絵全体の変化を関連付けて、象徴的事物の持つ意味について考えるための発問である。

まず一般的な虹の象徴性について意見を求めた。雨があがった後に出る虹は、苦難の後に訪れる明るい未来を暗示する〈希望〉のシンボルである。またポピュラー・ソングや童話においても、虹は幸福の再来を意味するシンボルとして登場することを確認した。

その上で絵◇における虹の象徴性を考える。嵐の場面（△）→嵐が去る（◇）→晴天（□）の天候的推移は、大きな島の崩壊と再興のプロットと密接に関連している。学生からは次のような意見が出た。

- ・大きな島が復興することを予言している。
- ・大きな島から小さな島へと架かっている二つの虹は、二つの島を結ぶ掛け橋である。虹は、大きな島と小さな島が協力して同様に発展することを暗示している。

【発問8-①】大きな島にある、大きな赤い石はどのように変化していますか。

- ・ 出っ張ったところに立っている (絵○)
- 大きな島が拡大すると同時に水に浸る (絵☆)
- 嵐の中で倒れて水没する (絵△・絵◇)
- 大きな島が復興した時、やや内陸よりに再び立てられた (絵□)

【発問8-②】大きな赤い石はどのような意味を持っていると思いますか。

赤い石に注目する意見は発問1の段階で既に出ていた。周囲からはっきりと目立つこの赤い石が、何らかの意味をこめて描かれていることを感じ取った学生は多かったようだ。

『ふたつの島』の本文ではこの石は〈赤い太陽の石〉と呼ばれ、「赤い太陽の石が／水にしずむことあらば／それは／人間が生命のおきてに／そむくおこないをしたしるし／そのとき島は／海にしずむであろう」と碑文が刻まれている。行き過ぎた開発を戒める『ふたつの島』において、赤い石はプロット全体を担う象徴的存在として機能していると言えよう。授業では絵の分析を通して赤い石の意味を逆に探り当てることになり、興味深い実践となった。

- ・ 大きな島の状況と関わりを持っている。島の守り神のような存在ではないか。
- ・ 二つの島の状態を象徴している。
- ・ 繁栄の裏にある危機を象徴している。

このうち3点目は、すぐには出てこないクラスもあった。絵☆の段階、すなわち大きな島の開発発展が進んでいる時、赤い石がすでに海水に浸かっていることを見落としているのだ。

①で確認したことを振り返った上、再度意味を問うた。

最後に、絵を並べ替えた順序や読み取った内容に基づいて、絵に描かれた物語を文章で説明するよう指示した。課題は以下である。

課題：5枚の絵に描かれているのはどんな物語だと思いますか。見付けたこと、気付いたことを関連づけて説明してみましょう。

学生の文章を紹介したい。

海に2つの島が浮かんでいました。ひとつは区画整備されている広い畑があり、建物は石造り、海岸線は石を積み上げて護岸され、人工的に加工されている港がある大きな島。もうひとつはあぜ道になっていて花や野菜が育てられており、自然素材で作ったテント張りの家があり、小規模な波止場にヨットが止まっていて、空にはグライダーに乗っている人

がいる小さな島。大きな島は人工的に様々な加工が施されており、人間の住みよい形にされています。小さな島は自然素材を基調としたものが多く、人の手が加わっていない自然のままの形になっています。お互いの島での接点はなく、交流もありませんでした。それぞれの島の人々の考え方、スタイルで生活していました。(中略)

(短大1年 Iさん)

広い海のどこかに大きな島と小さな島があった。大きな島は自然のままの森などが少なく、きれいに区画された段々畑が多い。全体的に開拓されていて道路は舗装してあり、建物は石積みの大規模なものだ。土地も広く、港も拓かれた住みやすさのせいか、人口も多い。

しかし小さな島はその逆で、森の範囲が広ければ道路も整備されていない。布張りのテントは小規模なもので見るからに開拓が進んでいない状況だ。

年を追って開拓が順調に進められていく大きな島は立派な堤防が作られ、森の面積はぐっと減り、かわりに畑作が活発に行われるようになったせいか、見渡す限りの田園が増えた。滝は多大な面積に植えられた植物達を潤すための水分としてうまく活用されている。この以前よりもさらに豊かな、大きな島の面積の増加の秘密には、小さな島が関係しているようだ。小さな島は片側が大きく削れ、えぐられている。下を見ると船が何艘か見え、しかもどうやらその船は大きな島に向かっているようだ。つまり、小さな島の削られた土地は大きな島へと運ばれて埋め立てに用いられ、大きな島の面積の増加を助けているのだ。小さな島の住人としては自分達の土地を削られさぞかし不満だろう。住み家を奪われ嘆いた人も数多くいるはずだ。

ここまでつらつらと書いてきた2つの島の相違点から読み取るに、どうやら大きな島は文明の進み方の違いに自分達の優位な立場を考え、小さな島を見下しているのではなからうか。

そんな小さな島の荒立つ心を悟ったのか、ずっと続いた穏やかな天気が崩れたのはその後のことで、どす黒い雲が上空に渦巻き、ちょっとやそっとでは太刀打ちできそうもない嵐がやってきた。波はあらくせっかく作った堤防もいとも簡単にのみ込んでいく。土砂崩れで滝は潰され、穴の空いた岩山はもろく次々と形を無くしていく。岩山の穴は金の採掘のため掘られたもので、採掘された金はどうやら島の端に作られた像に使われたようだ。わざわざ小さな島の方へ見えるよう作られた金の塊は自分達の方が格上だと指しているようだった。

しかしその像すらこの嵐で崩れさってしまったのは、ようやく嵐がおさまり、厚い雲が取り除かれ始めた頃だった。もろくも崩れ去った大きな島とはうらはらに、平然と形をと

どめた小さな島があった。そう、それでも2つの島は存在していた。同じように嵐に直面したにはあまりに違いすぎる2つの島への後遺症、それはあからさまに大きな島だけを攻撃したかのようだった。まるで自然が小さな島に味方し大きな島への怒りを表したかのよう。自分の島ともう1つの島、隣にあってその進化の違いを比べずにいられなかった大きな島の小さな島に対する態度を見かねた罰であったのだろう。うっすらさしてきた明かりの中、二重の虹がかかった。2つ仲良く並んだ虹は近い未来のこの2つの島を表し、将来の希望を願うかのように見えた。

月日の流れとともに再生をとげた大きな島では灯台が新しく出来ている。骨組みの段階だが多量の人材で作られている大きな船に乗るにあたってだろうか。進化に追いついた小さな島にも灯台が作られている。2つの島の交流の第一歩かもしれない。同じように一度嵐で崩された赤い石は改めて作り直され、今までの一連の出来事をうけとめ島の目立つ場所で大きな島のシンボルとして立っている。望んだ未来は叶えられ始めている。

(短大1年 Iさん)

(中略)あらしの後、二つの島はある程度、整備された。あまり大きな差なく整備された。そして、空には虹が二つかかっている。この虹は、大きな島、小さな島が平等になり一つの島としてお互いが認め合ったことを意味しているのだと思う。

これから大きな島、小さな島は、形としてはつながっていないけれど、平等または平和に仲良く協力し合い、共存していくんだと思う。あらしの後の青く澄んでいた青空と虹が、これからのこの二つの島に希望を込め、島に住んでいる人々の明るく、楽しい未来を祈っているような気がする。

(短大1年 Tさん)

2-2-3 実践をふりかえって(成果、分析)

【成果】

- ・ 単元「絵の分析」の2時間目にあたる本実践では、前回の成果を踏まえて、複数の絵を細部まで意識的に見ることができた。
- ・ 分析批評における「対比」を導入しつつ大きな島／小さな島を比較することで、絵○における建築様式の違い、船の大きさ等について詳細に検討することができた。
- ・ 細部を関連づけることで場面の前後関係をとらえ、絵を並べ替えることができた。
- ・ 金色の像と塔、天候の移り変わりなどについて情報を収集し、それらの因果関係を考えることができた。
- ・ 描かれた事物を単なるモノと捉えず、そこに込められた象徴性や意味について深く思考することができた。

例えば虹は〈希望〉のシンボルとして一般にも広く受容されている。こういった虹の象徴性が『ふたつの島』に効果的に取り入れられていることを理解できた。また赤い石が、行き過ぎた開発のために我が身を減ぼす大きな島にとって、象徴的存在であることを確認できた。

このように本実践では、以下の目的（2-2-1「実践にあたって」参照）について成果を得ることができた。

- ・複数の絵を注意深く比較して、異なる点を見つけることができる。
- ・異なる点の相互の関係を考え、絵の前後関係をつかむことができる。
- ・絵に描かれた象徴的事物と、その意味に気付くことができる。

この成果を、1-4で述べたWA州の英語科における「Viewing」のカリキュラムに照らし合わせると、

レベル3 簡単な象徴的表象やステレオタイプを認定したり、解釈したりすることができる。

レベル5 テクストの様々な解釈に対して、考え得る根拠を説明することができる。

以上の点に到達することができたといえる。

【分析】

本実践を通して見えてきた受講者の傾向について、いくつかの問題点を指摘したい。

〈絵を細部まで見る〉という所期の目的について、かなりの手応えを得ることができた。学生は絵を見て気付いたことを積極的に指摘することができていた。

しかし一方で問題点もある。【発問5-②】で指摘した通り、多くの学生は細部にこだわるあまり絵を局所的に見ようとする。細部に注目しつつ全体を見渡して情報を分析する、つまり多元的に絵を見る訓練の必要性が感じられた。

「例へば、諸君が野原を歩いてゐて一輪の美しい花の咲いてゐるのを見たとする。見ると、それは菫の花だと解る。なんだ、菫の花か、と思つた瞬間に、諸君はもう花の形も色も見るのをやめるでせう」とは小林秀雄『無私の精神』の言葉である。同様のことが【発問7-①】の実践から指摘できる。学生は絵☆を見て「虹だ」と認識した途端に見ることを止めてしまう。認識が極めて表層的なレベルに留まってしまうのだ。では一体どのような虹なのか？—より詳細に情報を読み取り、言語化する作業が必要となるだろう。

幼児教育に携わる本学の学生には、絵本を解釈しつつ幼児に読み聞かせる等、絵を通して他者とコミュニケーションする専門的な能力が求められている。その能力を養うためにも、見つけたことを相互に関連づけて文章化する訓練は必須である。

【反省および今後の展開】

本実践では、論文の課題を「5枚の絵に描かれているのはどんな物語だと思いますか。見付けたこと、気付いたことを関連づけて説明してみましょう」とした。受講者は絵を読み解き、そこから得た情報をもとにストーリーを説明する課題に熱心に取り組んだようだ。

一方で受講者の中には、以下のように言及する学生もいた。

この話は、今の私達の社会に対していえる話であると思った。今の世の中は木を切り、建物をたてて自然をこわしてしまっている。このままだとどうなってしまうかと、私達に考えさせる本だと私は思った。 (短大1年 Kさん)

このような記述は厳密に言えば、課題が要求するレベルを超えるものである。しかし上の作例は、行き過ぎた開発のために減んだ大きな島と、自然環境を守り抜いた小さな島の対比から読み取れる主題—「無謀な自然破壊に対するはげしい告発」¹³—に自分なりにコミットした意見ともいえる。

このような興味深い意見を学生から得、かつ本実践に位置づけるため、課題を次の案に置き換えることも考えられる。

課題案：これらの絵に描かれた物語を通して、どのようなメッセージが発せられていると思いますか。見付けたこと、気付いたことを関連づけて説明してみましょう。

このような主題の読み取りは、「Viewing」のカリキュラムにおける、

レベル6 テキストが作られた文脈や、それらがどのようにテキスト中において反映されているかを検討することができる。

と密接に関わってくるだろう。

おわりに

以上、大きくわけて1章の理論編と2章の実践編という形で、「絵を読み解く力」について考えてきた。ただし、この取り組み自体が始まったばかりであるため、本稿の理論編でも枠組みの提案まではせず、現在までの研究や実践から観点を整理するに止めた。国語科とメディア・リテラシー教育の関係性、また国語科における「見ること」、「絵を読み解く力」の位置付けをどのようにしていくべきかは、国語教育界の今後の課題である。

一方、教員養成課程ということを念頭にした時には別の課題も出てくる。特に教員を目指す学生にどこまでの能力をつければよいか考える場合に、一般の大人として必要な能力を基準にすべきか、幼児教育や初等教育に携わる者として必要な能力を基準とすべきか。本来は、前者が身に付いた上で、専門職につく者として後者の能力を育成すべきであるが、道のりは遠い。もっともこれは、幼児教育から高等教育まで一貫したカリキュラムが作成されて実施されることにより、いくらか解消される問題ではある。

関連して教材開発の課題もある。今回は実践の対象が短大生であったため、絵本とはいえ、社会批判的な視線を含むかなり高度な内容の教材を用いた。ゆえに、メッセージ性の読み取りまで、部分的にはあるが取り組むことができた。しかし一方で、ここで開発された力が、幼児教育や初等教育に直結するかといえば、必ずしもそうとはいえない。

今後、初等教育科教員養成課程において必要な「絵を読み解く力」をより実態に合わせて考察したり、より子どもの視線に近い絵を用いた実践を考案したりしていかなばなるまい。

最後に、「絵を読み解く力」とは別の問題であるが、活動後に、教材として使用した絵本を読みたいと言ってきた学生が数人いた。自分の読み解きが正しかったかどうか確認したいという気持ちがまずあろう。加えて、活動を通して、一人で漫然と読んでいるときとは異なる角度から絵本に対する興味を抱いたものであろう。「絵を読み解く」力は、こうした積極的な姿勢によって自ら培われるものでもある。学生たちの積極性の芽生えを大いに評価したい。

-
- 1 奥泉香・山本博子・岡田美也子「教員養成課程における説明能力育成への実践的試み―「箱の中身当てゲーム」で説明のし方を考えさせる―」『千葉敬愛短期大学紀要』25号 2003.2
 - 2 第105回全国大学国語教育学会において発表された、余郷裕次（鳴門教育大学）「絵本とその読み聞かせの研究（1）―『かいじゅうたちのいるところ』の絵の分析を中心に―」の主旨はその研究の方向性の一つを示している。同研究では、「視覚的には絵本の絵に集中しながら、同時に聴覚から物語を受容することのできる絵本の読み聞かせという方法が、どのような国語教育的機能を持つものかを明らかにすることを目的としている」（発表資料より引用）。
 - 3 メディア・リテラシー全般については、後掲文献鈴木（1997）、菅谷明子『メディア・リテラシー～世界の現場から～』岩波書店 2000.8など参照。総務省旧郵政事業庁の「放送分野における青少年とメディア・リテラシーに関する調査研究会」（第1～7回）議事要旨において、現状把握が総括的になされている。
http://www.soumu.go.jp/joho_tsusin/policyreports/japanese/group/housou/
 - 4 史学分野では黒田日出男、国文学では徳田和夫・林雅彦など。その動向については黒田『歴史としての御伽草子』ぺりかん社 1996.10の序などが参考になる。
 - 5 ブルーム（Bloom, B. S.）が考案した学習活動の一種。テキスト中に記述されている内容を越えて、結果について推量したり発展的に考えたりする活動。
 - 6 向山洋一「知性的な分析批評の授業に子どもは熱中する」（『教室ツーウェイ』第144号、明治図書、1996.8）
 - 7 向山洋一『国語の授業が楽しくなる』（明治図書、1986.2）、浜上薫『「分析批評」入門「10」のものさし』（明治図書、1990.9）等を参照した。
 - 8 国語科4年生教材「無人島でくらすとしたら」に関する分析批評の実践例は、ネット上でも紹介されているが、観点の導入はあまり明確ではない。有村紅穂子の実践では、「絵の分析」と「（状況確認として）絵から予想されること」を区別して考えさせており、一部「見ること」の学習活動例とみなすことができる（<http://www.tyda-believe.net/mujintou.htm>）。
 - 9 前掲書p.30、「ワイエス作『クリスチーナの世界』を授業する」を参照。
 - 10 注6・前掲論文「向山が提案する「1学年に一つの分析批評の観点」をこの作品で指導する」
 - 11 前掲・奥泉論文p.81

- 12 すでにあがっている気球におらさがっている箱の中には、縦3×横4のコップが入っているのが見える。一方、奥泉の実践では、少女の膝の上の箱について、管の本数より8個のコップが入っていることに気付かせている。
- 13 絵本の表紙カバーにある解説「前作『ぼくはくまのままでいたかったのに……』につづくこのミューラーとシュタイナーの大型絵本には、天然自然へたちかえりたい想いと無謀な自然破壊に対するはげしい告発がこめられています」を参照。

【参考文献】

(1) 公文章

Education Department of Western Australia(1998),
Student Outcome Statements

(2) 一般

滑川道夫 (1979)『映像時代の読書と教育』国土社

浮橋康彦 (1988)「国語教育のための『映像』の基礎論」『国語科教育』第35集、全国大学国語教育学会

大森修 (1994)『描写力を鍛える』明治図書

三森ゆりか (1996)『言語技術教育の体系と指導内容』明治図書

鈴木みどり (1997)『メディア・リテラシーを学ぶ人のために』世界思想社

Kubey,R(1997) *Media Literacy in the Information Age:Current Perspectives*,
Transaction Publishers

井上尚美・中村敦雄 (2001)『メディア・リテラシーを育てる国語の授業』明治図書

杉本卓 (2001.1)「マルチメディア時代の話しことばと書きことば」『月刊言語』大修館書店

由井はるみ (2002)『国語科でできるメディアリテラシー学習』明治図書

三森ゆりか (2002)『絵本で育てる情報分析力』一声社

中村敦雄 (2002.7)「メディア教育の教育内容」『教育科学国語教育』明治図書

藤森裕治(2003)「国語科教育における映像メディアの教育内容—メディア・リテラシーの視点から—」
『国語科教育』第53集、全国大学国語教育学会

鹿内信善 (2003)『やる気をひきだす看図作文の授業』春風社

中村敦雄 (2004)「メディア教育における到達点と課題」『学芸国語国文学』第36号

奥泉香・中村敦雄・中村純子 (2004)「メディア教育における国語科を中心とした関連カリキュラムの意義 —西オーストラリア(WA)州における教育的インフラストラクチャー—」『国語科教育』第54集

奥泉(岩本)香 (2004)「メディア教育を支える『見ること (Viewing)』領域の構造と系統性 —西オーストラリア州の場合—」『千葉敬愛短期大学紀要』第26号(本号)

本論文の各執筆担当者は、以下のとおりである。

はじめに、おわりに (岡田)

1-1、1-3、1-4、参考文献 (奥泉)

1-2、2全部 (内海)