

文学的文章教材の学習指導におけるイラストレーションの活用

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2017-10-03 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 折川, 司 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/2297/7491

文学的文章教材の学習指導におけるイラストレーションの活用

Effective Use of Illustrations in Literature Education

折川 司

Tsukasa ORIKAWA

1. はじめに

小学校における文学的文章教材の読むことの学習指導では、作品中に描かれているイラストレーション¹⁾を活用した授業が比較的高頻度で見られる。

特に低学年の場合、物語に登場する人物や情景のイラストレーションを指導者が描き直して(もしくは拡大複写して)常時掲示していることが多く、そうしたイラストレーションを板書の一部に取り込んで吹き出しを描いたり、イラストレーションを並べかえて話の順序を確認したり、学習者が動作化を行う際の小道具として用いたりすることも珍しくない。²⁾

岡本博幸は、想像力を向上させるために文章とイラストレーションの両方を読み取っていく国語科学習指導の重要性について次のように述べている。

想像力をより豊かにするものとして挿絵がある。文章を読解するように、挿絵もまた読解することによって想像力はさらに豊かになっていく。言葉と絵が相補的関連によって想像力を高めるために、挿絵の働きは教材の中で大切な働きをしているといっ
てよい。言葉で想像する。挿絵で想像する。その総合的な能力として想像力は育成されるのでなくてはならない。³⁾

岡本は、物語世界をより豊かにイメージするための切り口としてイラストレーションを位置づけ、言葉とイラストレーション双方の総合的

な読み取りによって想像力を向上させていくことが必要であるという認識を示している。

しかし、掲示や動作化、吹き出し作りへの活用という補助的な域を超え、イラストレーションの存在を学習活動の中心部へ引き込んでいくことは、「言葉の学び」という国語科独自の方向性を見失ったり、学習者の物語イメージを固定化させてしまったりする結果を招いてしまうのではないかという警戒感が教師の意識には根強くある。

本稿では、まず一般読書におけるイラストレーションの効果を整理する。次に国語科の学習指導において、言葉とともにイラストレーションにも積極的に着目していくことができる文学的文章教材について考察するとともに、イラストレーションの活用を実験的に行った小学校低学年の学習指導事例を取り上げ、その有効性を分析する。

2. イラストレーションがもつ二つの効果

小峰和子はイラストレーションの働きについて次のように述べている。

センダックがどこかで言っているように、大人向きの小説に挿絵は却ってマイナスだが、経験が乏しいために想像力が十分働かない子どもにとっては、物語に添えられた挿絵の役割は大きいはずだ。子どもは挿絵の助けを借りながら、心の中に物語の世界を作り出して、その中に入っていく。⁴⁾

小峰は、イラストレーションが幼い読み手の想像力を補い、物語世界を内面に作り出す因子となっていることを指摘している。単に物語内容の伝達を補助するという説明的な側面だけでなく、読み手の感性を刺激して豊かなイメージネーションを引き出し、興味関心をくすぐりながら物語世界に引き込んでいくという創造的・求心的な側面を有していることを示している。つまり、イラストレーションは「読み手の想像力を補う」「読み手の興味関心を引き出し保つ」という二つの力をもっていると整理できる。

文字を読むことに慣れていない小学校低学年の学習者にとって、文字情報のみから物語世界をイメージすることは確かに困難であり、赤羽末吉も小峰同様「文章だけでは、幼い子どもは経験が浅く、たしかなイメージが結べない」と指摘⁵⁾している。石井睦美もまた「低学年であればあるほど、子どもたちは絵から物語を読むっていうことをするでしょう。教科書の挿絵からそのお話の細部を読み取ろうとすることが多いと思うんですね。」と述べ⁶⁾、幼い学習者にとって、イラストレーションが物語世界に入り込む貴重な切り口となっていることを示している。幼い学習者たちの物語への興味関心を向上・持続させたり、叙述内容のイメージを助けたりする有効な道具として、学習者と教材文との間にイラストレーションがごく自然に位置付いていることは容易に想像できる。

もし、読むことの学習指導においてイラストレーションを今以上に効果的に活用することができれば、低学年の言葉の学びをさらに充実させることができるに違いない。

3. 文学的文章教材におけるイラストレーションの位置

1) 鈴木敬司による絵本の分類

鈴木敬司によると、絵本は次の三種類に分類される。⁷⁾

- 1 文章主導型の絵本
- 2 絵画主導型の絵本

3 文章・絵画統一型の本

〈文章主導型の絵本〉とは、「すでに文章（作品）ができ上がっていて、その文章に対して、画家が後からさし絵をつけた絵本のこと」⁸⁾である。鈴木は〈文章主導型の絵本〉の例として、「おおきなかぶ」と「スーホの白い馬」を挙げている。

〈絵画主導型の絵本〉とは、「1年生の入門期の単元として掲げられている『えばなし』など」⁹⁾が当てはまる。

〈文章・絵画統一型の本〉とは、「いわゆる童話作家でもなく、さりとてさし絵画家でもない、第三の芸術家“絵本作家”と呼ばれる人たちによって生み出されている作品」¹⁰⁾を指している。教科書教材では「スイミー」「アレキサンダとぜんまいねずみ」などが、このカテゴリーに該当する。

2) 絵本作家によって描かれたイラストレーション

「言葉の学び」という国語科教育の独自性を保ちながら、なおかつイラストレーションにもある程度積極的に目を向けることができる文学的文章教材は、絵本作家が生み出した〈文章・絵画統一型〉の作品ということになるのではないだろうか。例えばレオ・レオニの「スイミー」¹¹⁾やポール・ジェラティの「ちかい」¹²⁾などに見られるイラストレーションは、言葉と一体化して作品世界を構成しており、教科書掲載という特殊な事情でなければ容易に切り離すことはできない要素だからである。

一方、〈文章主導型〉の教材に見られる、後から付されたイラストレーションは、ある意味作品世界の、画家による解釈・想像である。そのため鈴木も述べるように、ストーリーを展開させる上での「補助的な役割」¹³⁾であると位置づけるのが妥当であろう。無論、〈文章主導型〉の教材であっても、棚田真由美が示しているように、物語の一部としてイラストレーションを位置づけて教材化していく¹⁴⁾¹⁵⁾ことは可能であろうし、

成果も期待できよう。

しかし、教材が〈文章・絵画統一型〉か〈文章主導型〉のどちらのカテゴリーに属するかを判断し、イラストレーションのもつ「意味や働き、創作過程の差異」を認識した上で学習指導に臨むことができれば、一層の成果をあげることができるに相違ない。

そこで次に、絵本作家レオ・レオニによる「スイミー」を扱った国語科学習指導において、イラストレーションに積極的に目を向け、活用しようとした実験的な実践事例を示し、その効果について分析・整理していく。

4. イラストレーションを効果的に活用したM教諭の実践

1) 「スイミー」第3場面のイメージ化の重要性
イラストレーションを効果的に活用することによって、学習者に豊かなイメージを生み出させようと試みた研究的実践がある。石川県かほく市立大海小学校のM教諭の実践である。

試みた実践では「スイミー」が教材として用いられ、20名の2年生を対象に授業が進められた。実践時期は平成18年6月である。

「スイミー」では、兄弟を失い、ひとりぼっちになってしまった小さな黒い魚（スイミー）が、海の中の様々な生き物との出会いを通して少しずつ寂しさから解放されていく件が物語の中段に位置づけられている。教科書教材で言うところの、いわゆる第3の場面である。

第3場面

スイミーはおよいだ、くらい海のそこを。こわかった。さびしかった。とてもかなしかった。

けれど、海には、すばらしいものがいっぱいあった。おもしろいものを見るたびに、スイミーは、だんだん元気をとりもどした。にじ色のゼリーのようなくらげ。

水中ブルドーザーみたいないせえび。

見たこともない魚たち。見えない糸で

ひっぱられている。

ドロップみたいな岩から生えている、こんぶやわかめの林。

うなぎ。顔を見るころには、しっぽをわすれているほど長い。

そして、風にゆれるもも色のやしの木みたいないそぎんちゃく。

この第3場面では、「いせえび」や「くらげ」など数多くの生き物が次々と登場し、魅惑的な光景が走馬燈を眺めるかのように連続する。主人公スイミーだけでなく、学習者たちにとっても胸躍る楽しい場面である。同時に、この場面はクライマックスに向けて主人公の姿勢を前向きなものへと変え、物語の雰囲気を活力あるものへと高めていく、伏線としての重要なステップでもある。

この第3の場面を「順序性」にばかり意識を向けて指導していくと、ともすると形象を豊かにイメージ化して頭の中に美しい光景を思い描くという行為が疎かになり、クライマックスの伏線として置かれているこの場面の意味や価値が見過ごされてしまう恐れがある。第4場面の「出てこいよ。みんなであそぼう。おもしろいものがいっぱいだよ。」というスイミーの発言につなげていくためにも、丁寧に想像させていきたいポイントなのである。

そこで、M教諭は数種類のイラストレーションを効果的に提示・活用し、物語に対する学習者の興味を保ちつつ、学習者一人ひとりに豊かなイメージをもたせるために次のような工夫を凝らしている。

2) イラストレーションの活用による豊かな読みの生成

実践事例①：叙述とイメージしたこととの整合性を図るためのイラストレーションの活用A

M教諭はスイミーのイラストレーションをペープサートにしたものを用意し、学習者に動

作化をさせたり、スイミーの心情を語らせたりすることを単元を通して行っている(写真1, 2)。

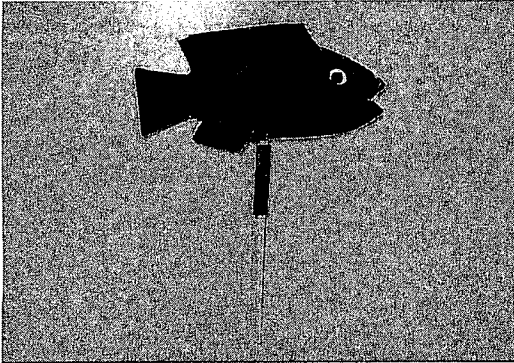


写真1 スイミー (涙なし)

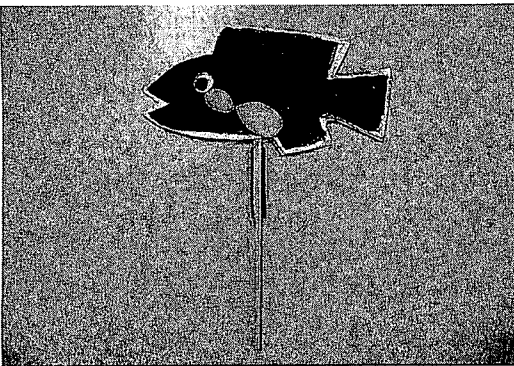


写真2 スイミー (涙つき)

ペープサートは両面使えるようになっている。片面は普通のスイミーの顔になっており、もう一方の面は3粒の涙を流し、悲しげなスイミーの顔が表現されている。

M教諭の実践が興味深いのは、主人公スイミーが「おもしろいものを見るたびに」「だんだん元気をとりもどし」ていくときのスイミーの様子・状態を学習者にとらえさせる際にも、このイラストレーション(ペープサート)が効果的に活用されている点である。

スイミーが元気を取り戻したことを読み取った学習者たちは、教師に対してペープサートの涙を外すように求める。「元気になったスイミーに涙は必要ない」というのである。M教諭はペープサートに貼られた3粒の涙を一度に取

り去る。

するとほとんどの学習者たちは、「そうそう」と満足そうな表情になるが、中には「あれ?」と驚いたような顔をする者がいる。教師が、イラストレーションを活用して、学習者間の文章認識のズレを表面化させたのである。

学習者Fが黒板の前に立ち、「涙は一粒ずつ取っていくんだよ。だって、泣いてたスイミーがいろいろ見たら少しずつ元気になる。『だんだん』って。」と述べて、イラストレーションの涙を一粒ずつ取っていく。「だんだん」を学習者の目線でイメージ化できた貴重な瞬間である。

単に言葉で「少しずつ元気になっていったんだね」と確認するよりも、イラストレーションを用いたことによって、学習者が叙述から生み出したイメージが妥当かどうかを具体的に確認することができたのである。

実践事例②：叙述とイメージしたこととの整合性を図るためのイラストレーションの活用B

教科書教材の「スイミー」においては、紙幅の都合上、イラストレーションの数がかなり削られている(原作¹⁶⁾15点、教科書教材5点)。そのため、写真3と写真4に見られるように、絵と文章の対応は若干粗くなってしまっている。特に教科書教材の第3場面に該当する箇所のイラストレーションの数の差は大きく、原作7点、教科書1点となっている。¹⁷⁾

〈文章・絵画統一型〉の「スイミー」を扱う際に、もしイラストレーションに目を向けていくのであれば、意図的に切り取られ、教科書中に掲載されていないイラストレーションを必要に応じて学習者に示し、イラストレーションに内在する情報と引き合わせていくことが求められる。

そこで、ここにおいて教師は、あえて教科書中では削除されている「うなぎ」のイラストレーション(写真5)を提示する。

教師は最初、「うなぎ」の尻尾から頭に向かっ

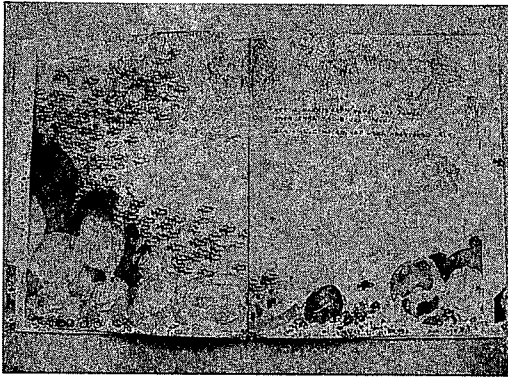


写真3 そうだみんないっしょに (原作)

スイミーはかんがえた。いろいろかんがえた。うんとかんがえた。それからとつぜんスイミーはさげんだ。「そうだ！」

「みんないっしょにおよぐんだ。うみでいちばんおおきなさかなのふりして！」

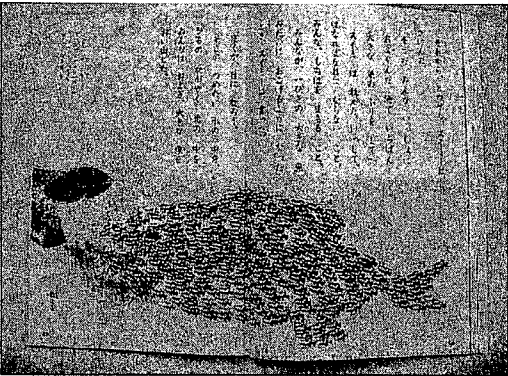


写真4 そうだみんないっしょに (教科書)

それから、とつぜん、スイミーはさげんだ。
「そうだ。みんないっしょにおよぐんだ。海でいちばん大きな魚のふりをして。」
スイミーは教えた。けっして、はなればなれにならないこと。
(中略)
あさのつめたい水の中を、ひるのかげやく光の中を、みんなはおよぎ、大きな魚をおい出した。

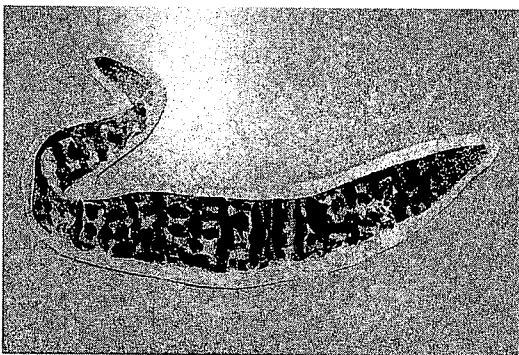


写真5 うなぎ

て移動するスイミーの動きを、叙述をふまえた動作化によって確認させていった。学習者たちは、イラストレーションを用いた動作化によって叙述を正確につかんでいく。「イラストレー

ションの活用」「動作化」という二つの魅力的な要素によって、学習者たちの学びへの関心と物語に対する興味は保たれたままである。

しばらくすると、ある学習者が、ずんぐり描かれた「うなぎ」のイラストレーションに対して不満を漏らし始める。「顔を見るところにはしっぽをわすれているほど長い」ようにはとてもじゃないが思えない、というのである。M教諭は、こうした認識のズレが引き出されることを期待して、あえて教科書には掲載されていない「うなぎ」のイラストレーションを提示したのである。

教師の「どうして、『顔を見るところにはしっぽをわすれているほど長い』なんて書いてあるのだろう。」という問いかけに、学習者たちは自

らの物語世界のイメージを再確認し始める。そして、「スイミーがあまりに小さい魚だから、『うなぎ』がとても長く見えたのだ。だからスイミーにとっては、この『うなぎ』がとても長いのだ。」という結論を導き出すに至る。

さらに教師は、このやりとりと関連して第1場面の「小さな魚のきょうだいたち」の中の「小さな」という言葉に学習者たちを再び着目させ、スイミーがいかに小さく非力な存在であるかを理解させるとともに、広い海に1匹だけ取り残されたスイミーの心細さをも再度感じ取らせていく。

教師が「うなぎ」のイラストレーションを提示したことによって、文章表現に再度目が向けられ、スイミーの動きや大きさ、心情についてのイメージが一層豊かに引き出されていったのである。

実践事例③：建設的・創造的思考を引き出し言語感覚を養うためのイラストレーションの活用

叙述から生み出したイメージの妥当性を確認するためにイラストレーションを活用していくだけでなく、イラストレーションをもとに文章表現への建設的・創造的思考を引き出すという取り組みもまた教師は行っている。

第3場面最後の「風にゆれるもも色のやしの木みたくないそぎんちゃく」の箇所においては、「いそぎんちゃく」のイラストレーション(写真6)を提示したM教諭が、そのイラストレーションをもとに「もも色のやしの木みたくない」の部分の別の言葉で表現できないかという可能性を学習者たちに考えさせている。

学習者は、教材文とイラストレーションを突き合わせて、自分が作者なら、スイミーが見た「この情景」をどのような言葉で表現するかを考えていく。そして「きれいな木みたくないそぎんちゃく」「火花みたいに広がったいそぎんちゃく」などの表現を提案していく。

イラストレーションを用いて言語表現をクリ

ティカルに考えていくことによって、単に「～みたいな」という比喻表現の知識獲得とその練習に終始することなく、楽しみながら豊かな語彙・豊かなイメージの生成を実現しているのである。

3) イラストレーションを活用した読むことの指導に対する学習者の評価

このようにイラストレーションを意図的に活用する教師の指導について、学習者たちはどう評価しているのであろうか。

M教諭のクラスの学習者に対して事後¹⁸⁾に簡単な質問を行ったところ、次のような結果が導き出された。回答者は20名である。

問1 イラストレーション¹⁹⁾を使った授業は、使わない授業よりも楽しかったか。

回答 楽しかった・・・19名
 楽しくなかった・・・0名
 変わらない・・・1名

問2 イラストレーションを使った授業は、使わない授業より分かりやすかったか。

回答 分かりやすかった・・・17名
 分かりにくかった・・・1名
 変わらない・・・2名

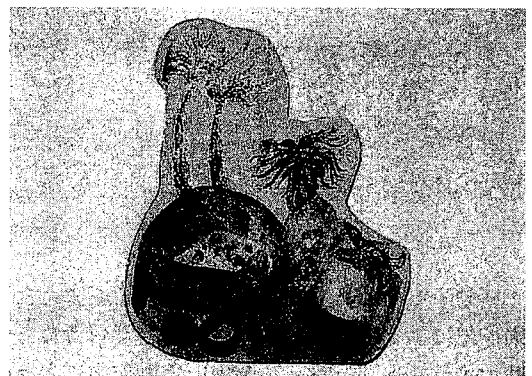


写真6 いそぎんちゃく

問3 スイミーの授業のときのように、イラストレーションを使った授業を今後もしてもらいたいのか。

回答 してもらいたい・・・・・・・・・・17名
 してもらいたくない・・・・・・・・0名
 どちらでもよい・・・・・・・・・・3名

問4 教科書に載っている話を勉強するとき、イラストレーションを見ながら様子を想像するか。

回答 よく想像する・・・・・・・・・・19名
 時々想像する・・・・・・・・・・0名
 あまり想像しない・・・・・・・・1名
 全く想像しない・・・・・・・・・・0名

回答を概観すると、教師によるイラストレーションの活用が学習者たちにとって良い評価を受けていることが分かる。

問1「イラストレーションを使った授業は、使わない授業よりも楽しかったか」と問2「イラストレーションを使った授業は、使わない授業より分かりやすかったか」はイラストレーションの有無によって授業の印象²⁰⁾がどのように変わるかということを探ったものである。ほとんどすべての学習者が「楽しかった」「よく分かった」と回答しており、その多くは、理由として「物語世界を想像することが容易」「人物の言動を説明しやすい」を挙げている。教師がイラストレーションを活用することによって、情景や心情のイメージを上げやすくなるということを若い学習者たちも実感している。

また、問3「スイミーの授業のときのように、イラストレーションを使った授業を今後もしてもらいたいのか」の回答からは、イラストレーションを活用した授業が学習者にとって非常に好評であり、そうした授業を今後も望む声が全体の85パーセントもあるということがうかがえる。

問4「教科書に載っている話を勉強するとき、イラストレーションを見ながら話の様子を想像するか」には、多くの学習者が「よく想像する」と答えており、イラストレーションの求心力の強さを伺うことができる。国語科の指導においては、文字を離れてイラストレーションを鑑賞したり、イラストレーションを解釈したりすることが学習目標となることはないが、教師によるイラストレーションの位置づけがどうであれ、教科書教材中にイラストレーションが掲げられている以上、教科書教材を読む若い学習者たちがイラストレーションの力の影響下にいることは否めない。

以上のことから、低学年の言葉の学びにイラストレーションの活用を補助的に導入するという学習指導は、特に教材が〈文章・絵画統一型〉の作品であれば、必然性をもって学習者のやる気を高め、理解を深めることができる効果的な手法であるといえよう。

5. まとめと今後の課題

本稿では、小学校低学年を対象とした文学教材の読みの授業におけるイラストレーション活用の可能性について検討を行った。

イラストレーションを文章と切り離して取り上げ、解釈や鑑賞を行うのは国語科の学習活動として問題があるということは言を俟たない。しかし、M教諭の実践のように、文章の読み取りの補助として、イラストレーションを効果的に活用していくことができれば、教材に対する学習者の興味関心が持続され、叙述内容を豊かにイメージさせることも可能となるということが明らかになった。小学校低学年の読むことの学習指導においては非常に有効な手法であると評価することができるであろう。

また、複数の情報の関連を考えたり、情報のつながりを意識して把握したり、情報の示し方を評価したりする学習活動は、PISA型の読解に通じるものがあり、興味深い。異なる種類の、複数情報を扱っていく学習活動は低学年段階の

学習者には高度な要求であると言えるが、イラストレーションという補助教材の導入は、そのハードルを下げ、学習者にとって親しみやすい学習活動へと変容してくれる。そうした点において、イラストレーションは利用価値の高いものであると言える。

今後は複数の指導者による多様な実践事例を取り上げ、イラストレーションの効果的な活用の可能性をさらに探っていきたいと考えている。

注及び引用・参考文献

- 1 本稿本文においては、作品中に描かれている絵画・挿絵をすべて「イラストレーション」と表現している。
- 2 田近洵一・田宮輝夫・井上尚美編『たのしくわかる国語1年の授業』あゆみ出版, 1988, pp91・pp107-108
田近洵一・田宮輝夫・井上尚美編『たのしくわかる国語2年の授業』あゆみ出版, 1988, pp83-86
- 3 岡本博幸編著『挿絵・資料のイメージ豊かな読ませ方』東洋館出版, 1994, pp7-8
- 4 小峰和子「ガス・ウィリアムズ」『児童文学世界』中教出版, 1991, p102
- 5 赤羽末吉『私の絵本ろん』平凡社, 2005, p56
- 6 「座談会 教科書の挿絵を語る」『小学校国語相談室No.47』光村図書出版, 2003, p6
- 7 鈴木敬司『児童文学の読み方味わい方』高文堂出版, 1987, pp29-31
- 8 同上, p30
- 9 同上, p30
- 10 同上, pp30-31
- 11 同上, p30
因みに、この件に関して赤羽末吉は『私の絵本ろん』（前掲書）の中で、「絵本における絵は、文の説明図ではないのである。絵本における文と絵の関係は、夫婦のごとくよき半分同士なのである。」(p57)と述べている。
- 12 光村図書国語教科書2年(上)所収
- 13 東京書籍国語教科書5年(上)所収
「ちかい」における文章とイラストレーションの関係性や問題点については、広井志保「絵本教材『ちかい』と四つのテキスト」『研究紀要Ⅲ』科学的「読み」の授業研究会, 2001, pp78-82が詳しい。
- 14 棚田真由美「絵本作品の教材化に関する考察—『モチモチの木』の作品分析を中心に—」『国語科教育研究(第111回宮崎大会研究発表要旨集)』2006, pp177-180
- 15 棚田真由美「斉藤隆介作・滝平二郎絵の教材作品に関する考察」『近代文学雑誌』第18号, 2007, pp12-20
- 16 レオ・レオニ『スイミー』好学社, 2006
- 17 国語教科書における〈文章主導型〉教材は原典にイラストレーションが付加された形をとっているが、〈文章・絵画統一型〉教材としての「スイミー」は逆に原典からイラストレーションが切り取られたものと考えることができる。
- 18 平成18年9月4日に口頭で実施。
- 19 実際の質問においては「お話の絵」という表現で統一した。
- 20 実際の理解度とは異なる。