

絵画・写真を見ることを通した創作学習
—タブレット端末を用いた対話的な鑑賞と作文カンファレンス—
Appreciation of art and creative writing through conference

大西祐治*1・河村美都紀*1・金井健太郎*1・山田唯仁*2・加藤司*2・則竹真和*2

須本良夫*3・小林一貴*3・山田優貴*4

ONISHI Yuji, KAWAMURA Mizuki, KANAI Kentaro, YAMADA Yuito, KATO Tsukasa, NORITAKE Maya,
SUMOTO Yoshio, KOBAYASHI Kazutaka, YAMADA Yuki

1. はじめに

美術作品を教材とした国語科の書くことの学習指導では、しばしば鑑賞文を書く活動が授業において行われる。中学校の教科書教材においても、美術作品を鑑賞し、根拠を明確にして、感じたことや想像したことを書く学習、あるいは批評文を読むことを通した鑑賞文、批評文の学習が設定されている。

これらの教材を用いた学習指導では、文章表現と鑑賞、批評活動とをどのように関係づけるかが問われる。文章表現の特徴に沿った美術作品の鑑賞活動になるような場合もあり、書くことの学習が鑑賞活動を限定してしまうという問題も認められるからである。鑑賞の機会と同時に、それをいかにして書くことの学習へとつなげていくのが学習指導上の課題である。こうした課題は、メディアリテラシーの学習や、マルチモーダルテキストの分析、理解という学習における言語活動の位置づけにつながるものであり、教材の選択と共に学習指導過程における学習者の学びの実質に沿って検討され、実践の改善へとつなげていくことが求められる。そうした観点を含めて、本稿では見ることを起点とした創作学習について、美術科と国語科との連携による実践的アプローチの授業実践とその考察を行う。

授業実践については、美術科における対話型鑑賞の手法と国語科における作文カンファレンスの方法に基づいて、美術作品の細部から物語を作り上げる活動を中心とした学習指導を行った。美術作品と書かれた文章への問いかけを基本とした交流活動において、見ることを通した書くことの学習がどのように行われていくかを明らかにすることにより、教材化と学習活動の過程を把握する視点の一端を提示することを目的とする。

なお、本稿で示す学習指導におけるカンファレンスと創作活動については、小林・須本 他(2018)においてカンファレンスの記録と書かれた文章の分析と考察を行っている。しかし、そこでは授業実践の構想と学習指導の手続きについては十分に論じていない。本稿では、授業実践の構想と指導方法を中心に論じるとともに、美術作品を見ること学習者の創作表現の関わりに焦点を当てた学習者の作品の検討を行う。

2. 鑑賞文指導と題材の課題

2-1. 美術作品の活用の現状

美術作品の鑑賞との関連から、国語科における表現指導について課題を2つ指摘する。第1の課題

*1 岐阜大学大学院教育学研究科総合教科教育専攻言語社会コース国語領域

*2 岐阜大学大学院教育学研究科総合教科教育専攻芸術身体表現コース美術領域

*3 岐阜大学教育学部

*4 岐阜大学附属中学校

は、書くことの学習に向けた作品を鑑賞する方法をどのように指導するかということである。例えば、鑑賞文を書くための教材には、「遠近」「奥行」「質感」「色彩」など美術科で扱う事項が記載されている。これらの事項は、単に鑑賞文を書くことをねらいとするだけではなく、「鑑賞」そのものにとっても重要である。したがって、書くために美術作品を鑑賞するとしても、鑑賞する方法を習得していない学習者にとっては、書く題材をどのように見出し、実際に書くことにつなげていくのかが分からないという状態に陥ってしまう可能性がある。鑑賞文を書く場合だけに限らず、鑑賞から創作や批評を書くという学習においても同様の問題が生じ得る。このように、美術作品を見ることと、言語によって表現することを学習指導においてどのように整理してとらえるかが課題となる。

第2に、見ることを通してどのように書くことの学習を設定するかが課題となる。書くために鑑賞するという学習においては、しばしば書くことを前提に作品を見るという発想がとられる。そうした場合、書くための見方によって学習者が自由に見ることを遮ってしまい、観点による固定的な鑑賞を強いてしまうという問題が生じる。教科書教材には書くための内容や形式に沿った鑑賞するときの観点が示されていることもあるが、それは必ずしも美術作品を見ることを保障するとは限らない。見ることに基づいて書くことに向かっている中での表現の学習内容を見定めていくことが必要となる。このように、国語科においては写真等の美術作品が効果的に活用されているとは言い難い状況があり、自由な鑑賞を保障する方法に基づいた表現指導を検討する必要がある。

2-2. 美術教育における鑑賞法とカンファレンス

自由な鑑賞を保障する表現指導への改善案として、美術科の鑑賞法を取り入れることが有効であると考えられる。美術科の鑑賞教育には、子どもの自由な解釈を重視する指導方法がある。たとえば対話型鑑賞法では、子どもたちが美術作品について自らの解釈を語り合うという活動を基本としている。語り合うという協働的な活動により、自分たちで美術作品の意味を生成していくことが目指されている。この鑑賞法はアメリカの鑑賞教育を源流としている。日本における対話型鑑賞の牽引役ともいえる人物には、元ニューヨーク近代美術館 (MoMA) 教育部のアメリア・アレナスがいる。アレナスは、対話による指導方法を提唱するなかで、子どもに「どうしてそう思ったの？」^{*4} と問いかけることを重要視している。固定的な知識を教え込むことから鑑賞教育を行うよりも、作品をみながら気づいたことを友達と語り合うことから、子どもは多くを学ぶという発想である。^{*5}

こうした対話型の指導は、書くことの学習指導においても取り入れられてきている。「作文カンファレンス」はその方法の一つである。「作文カンファレンス」とは、「書き手が書きたい内容を明らかにし、どのように書いていくかを決定するために行われる対話や話し合い」(佐藤, 2015:117)のことである。それは、「書こうとしているものを直ちに仕上げるのではなく、アイディアや草稿を誰か聞いてくれる人に話していくこと」(茂呂, 1988:150)に焦点を当て、書くことに向かう前の認識、価値観等に関わる書く活動の包括的なプロセスを重視する指導である。作文カンファレンスを理論的、実践的に論じた木村 (2008)は、書き手の文章生成過程は、「リハーサル過程」、「文章化過程」、「推考過程」の3つに分けている。リハーサル過程(=何を書いたらよいか、題材を整理する段階)では〈グループカンファレンス〉、文章化過程(=アイディアをとりあえず言葉に置き換える段階)は〈個人カンファレンス〉、推考過程(=内容を削除したり追加したり、もしくは順

^{*4} アメリア・アレナス (木下哲夫 他訳) 『MITE! ティーチャーズキット1』淡交社, 2005. アレナスは日本の学校教材として『MITE! ティーチャーズキット』を開発している。全3巻にわたり、アレナスによる対話型鑑賞のメソッドが実践的に論じられている。

^{*5} アメリア・アレナス (木下哲夫 訳) 『みる・かんがえる・はなす』淡交社, 2001, pp. 136-143.

序を変えたりして書き直す段階)では〈グループカンファレンスの後個人カンファレンス〉を行うことが有効であるとしている。

この対話型鑑賞の手法と国語科の授業で実践されていたカンファレンスの活動との融合を図り、今回の授業にも対話をしながら作品を鑑賞する時間を取り入れた。(今回の授業の中では、この「対話的な鑑賞」についても「カンファレンス」として扱う。)前述のカンファレンスにおいて、「どうして?」という質問を美術作品鑑賞の際にも対話の中での質問として取り入れることで、美術作品に立ち返りながら自分の考えた物語について考えることができ、そのような活動を通してより深く作品を鑑賞できるのではないかという考えのもと、美術作品を鑑賞することを基盤とした学習指導を構想した。

3. 鑑賞から物語の生成に向けた活動

3-1. 鑑賞する作品の選定

授業で用いる美術作品については、見ることを保障しながら書くことの学習へとつなげていくという意図をもって作品を選定することとした。この作品の選定では、どのような美術作品を用いれば生徒の想像の幅が広がるのかということを考える。今回の作品選定のポイントとしては(a)「作品が表しているテーマが曖昧なもの」、(b)「描かれている(映っている)要素が多いもの」の大きく分けて2点である。(a)については、宗教画のようにテーマが限定されてしまっているものは、自由な発想や思考を狭め、そのテーマに引きずられた物語を作成してしまう恐れがあるためである。(b)については、メインとなるものだけを描いた作品は細部に着目する必要がなくなり、作品を深く鑑賞せずに物語を書いてしまうおそれがあるためである。なお「描かれている要素」には人物も含まれている。作品において登場人物が複数になるよう意図した。

以上のことを考慮し、ブリューゲル「雪中の狩人」(図1)を1時間目の授業の導入で用いることとした。また、生徒が選ぶ作品として以下の6作品を選んだ。(A~Fは、学習者が見る画像に付した。)

- A. 井上直久「駅のネイチャーショップ」(図2)
- B. クロード・モネ「サン・タドレスのテラス」(図3)
- C. ノーマン・ロックウェル「近所に新しく来た子どもたち」(図4)
- D. 葛飾北斎「富嶽三十六景 駿府江尻」(図5)
- E. アンリ・カルティエ=ブレッソン「The Great Leap Forward, China, 1958」(図6)
- F. アンリ・カルティエ=ブレッソン「Near Rennes, France」(図7)

3-2. 作品の部分から想像をふくらませる

授業では、タブレット端末を用いて作品の部分からモチーフを見つけ、書き出す活動を取り入れることとした。この活動は、2つの段階を経る。

第1の段階では、まず作品から見つけたモチーフを、できるだけ多く羅列する活動を行う。ここでは作品を鑑賞するための補助としてワークシート1を用いて、作品の中の細かい部分から見つけたものを書き出す。なお、作品の画像のみからモチーフを見つけることを意図して、タブレット端末に入れた画像にはA~Fのアルファベットのみ記し、作者名と作品名は入っていない。

第2の段階では、ワークシート2を用いて、自分で選んだ作品から、広げたイメージを言葉することを行う。ワークシート2では、「場所」「登場人物」「時」「気持ち」という枠を設け、そこに言葉を書き込み線でつなぎ合わせたり囲んだりしながら物語の構想を練る。前者の活動では、生徒の視線を作品の細部に向けさせることができると考えた。そして後者の活動では、モチーフの観察がより深く行われ、物語の基礎となる設定の発想に繋がっていくと考えた。

3-3. 対話的な鑑賞法と作文カンファレンスの併用

2-1.において示した第1の課題に対して、美術作品の鑑賞において対話的な鑑賞と国語科のカン

ファレンスとを織り交ぜた活動を設けた。そこでは、美術科の作品鑑賞の方法の1つである対話型鑑賞法から、その指導方法を活用することを試みる。厳密にいう対話型鑑賞法ではないが、鑑賞において「どうしてそう思ったの？」という問いから、子どもたち自身により解釈を膨らませるといった対話的な鑑賞の手法を取り入れる。この問いは、理由や根拠といった思考内容を言語化して確認するだけでなく、芸術作品を見ることを通して、鑑賞の中にある物語性を伴った創作の断片を言語化して、形を与えていくことをねらいとしている。

また、2-1.の第2の課題に対して、問いに対する言語化のプロセスとして、書き手が書くことについて話す際にはたらく「メタ言語的理解(metalinguistic understanding)」を想定した活動を取り入れた。ここでの書くことについてのメタ言語的理解(metalinguistic understanding)とは、1980から90年代にかけて着目された文章産出過程の認知モデルに基づくものとは異なり、テキスト言語学、とくに選択体系機能言語学(SFL)の応用に基づく教育言語学の議論から生じてきた枠組みである。オーストラリアと英国において子どもの作文におけるメタ言語的理解を調査したChen, H. & Myhill, D. (2016)は、メタ言語的理解は次の4つの形で現れると述べている。

- ・ 同定する(Identification)：メタ言語的理解について命名したり位置づけたりする。
- ・ 精緻化する(Elaboration)：説明や例示を通して、差異から概念について詳述する。
- ・ 拡張する(Extension)：書くことにつながる概念からのテキスト構築への理解を広める。
- ・ 適用する(Application)：書かれた文章の中で、概念が意味をどう作るかを表現できる。

(Chen&Myhill, 2016:103)

Chen, H. & Myhill, D. (2016)における分析では、自身の書いた創作文について学習者がインタビューを受ける中で、学習者は文中の“観衆(audience)”という単語の選択について、子どもは「“観衆の中で恐れている人々”ではそこにいる人々が出来を事見ているようなイメージを与え、読者が物語の出来事を見ているような感覚を作り出す」と述べている。これについて、この学習者は語句が文章中で与えられる概念や意味について具体的に述べており、「適用する(Application)」の認識を書くことについて示しているとする。(こうしたメタ言語的理解に基づく創作学習の分析については、小林・須本 他(2018)において行っている。)

美術作品を見ることから書くことへとつなげていくことを意図して、メタ言語的理解を引き出す質問を設けた。そして、美術作品の細部へ目を向けることと、それを言語化して具体的に物語の創作へと展開していくために、「どうして？」という言い方を基本とした「質問の焦点化」を授業に取り入れた。さらに、どうしてそのように考えたのかという理由も尋ねることで、物語作成者のメタ言語的理解を引き出せるのではないかという仮説のもと、カンファレンスの中で相手の内容を詳細に尋ねる質問に限らず、さらにそこから物語作成者の意図を明らかにできるような質問が生徒の間でなされるような働きかけを設けた。

こうした問いかけは、1時間目において選択した絵の細部を話題とするカンファレンスと、3時間目の下書きの文章についてのカンファレンスに取り入れた。1時間目は導入における教師のモデルの実演に沿って、比較的自由的な形で行った。3時間目のカンファレンスでは、授業者が自身の下書きを例として、T2とのペアによるカンファレンスのモデルを提示した。モデルでは、質問が生徒同士の対話の中から出るように、以下の点に注意した。

- ①作文カンファレンスのガイドラインに「どうして？」という質問を大切にすることを盛り込む。
- ②質問集(ワークシート4)に「どうして・・・なのか」という事項を取り入れる。
- ③授業者による作文カンファレンスの実践の際にも「どうして？」の質問を取り入れる。

4. 授業実践

授業実践の概要は以下の通りである。

- ・実施日時 : 2017年7月13日(木), 14日(金)
- ・場所 : 岐阜市内の中学校
- ・対象 : 中学校1年生
- ・実施時間 : 全3時間 (150分)

単元構想

- ・単元名 : 「作品の中の物語を書こう」
- ・単元目標 : 美術作品の細部を鑑賞する活動や生徒同士で物語について対話する活動を通して、表現を工夫して物語文を書くことができる。

学習展開の概要は以下の通りである。授業者は、1時間目は山田が担当し、2時間目と3時間目は大西が担当した。3時間目のカンファレンスのモデルでは、河村がT2を担当した。

時間	日時	ねらい	活動
1	7月13日(木)	選んだ写真・絵画を鑑賞し、作品の部分から想像力を膨らませ、物語を考える。	<ul style="list-style-type: none"> ・作品の細部についてペアで話し合う。 (ワークシート1) ・自分の書きたい物語の設定を考える。 (ワークシート2) ・設定についてペアで話し合う。
2	7月14日(金)	自分の選んだ作品から文章を書き、カンファレンス活動を通して、自分が書きたいことを具体化し、表現の工夫をして物語を書き始めることができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の書きたい物語について構成を考える。 (ワークシート3) ・構成をもとに物語の下書きを作る。 ・作品から物語文を作るときに使えるような表現を見つける。
3	7月14日(金)	ペアで作文カンファレンスを行うことを通して、自分の物語を見直し、よりよい物語に書き直すことができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・下書きをもとに、ペアで表現や設定、展開について質問しながら話し合う。 (ワークシート4 (質問作り)) ・話し合いをもとに、物語を清書する。

3時間の授業の内容は以下の通りである。

1 / 3時間目

本時のねらい 選んだ写真・絵画を鑑賞し、作品の部分から想像力を膨らませ、物語を考える。

	学習活動	指導・援助
導入 (5分)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 作品を提示し、物語作りへの動機づけをする。 ○この絵には何が描かれているでしょう。 ・図1ブリュッセル「雪中の狩人」を提示する。 ・細部に注目すると物語が見えてくることを実践しながら説明する。 2. 本時の課題を確認する。 課題 気に入った写真・絵画から想像を膨らませ、物語を考えよう。 	<ul style="list-style-type: none"> ・導入で使う作品はプロジェクターで提示する。 ・作品の細部に注目できるように、複雑な作品を提示する。
活動① (15分)	<ol style="list-style-type: none"> 3. 6つの絵画・写真の画像を入れたタブレット端末を一人一台ずつ配布する。画像を見ながら作品を選び、対話を通して作品の細部を鑑賞する。 (「作品の中から見つけたもの」を書き出す ワークシート1) ・果物屋がある。駅前の商店街かな？ ・水たまりがある。でも傘をさしていない。雨上がりかな。 4. 個人でワークシートに物語の設定(場所、時、人物、気持ちなど)をまとめる。 (ワークシート2) ・袋を持った女の子が主人公。 ・時間は夕方。一人で夕飯のおつかいに来た。 	<ul style="list-style-type: none"> ・大学院生が TT としてサポートする。 ・導入で用いた作品の細部からのイメージの広がりを見本として示し、「4」へとつなげる。
活動② (20分)	<ol style="list-style-type: none"> 5. ガイドラインを説明し、ペアカンファレンスを行う。 相手の構想を聞き、以下のような質問をする。 ○季節はいつですか。→あなたは どうして そう思ったのですか。 ・夏かな。→女の子が半袖を着ているから。 ○主人公はなにを考えているの。→あなたは どうして そう思ったの？ ・「はじめてくる街だから心細い」 →女の子以外この絵には誰もいなくて、さみしうだから。 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の物語の構想を音読した後、ペアに物語を見せながら質問に答えるモデルを見せ、ペアカンファレンスのやり方について見通しを持たせる。 ・カンファレンスは「相手の物語をよりよくするものであり、批判するものではない」ことを強調する。 ・質問例を提示し、質問に困った生徒が参考にできるようにする。
まとめ (10分)	<ol style="list-style-type: none"> 6. 変更・追加した設定などをワークシートに書き加える。 ・季節は半袖を着るくらい暑い夏・他に誰もいなくて不安。 7. 本時の振り返り ○作品からどんな想像を膨らませましたか。 ・女の子がおつかいに行ったときに、誰もいない不思議な街に迷い込む物語を考えました。 	<ul style="list-style-type: none"> ・大学院生が TT としてサポートする。 ・物語が書けるように、鑑賞によって広がったイメージをワークシートにメモする。

2 / 3 時間目

本時のねらい 自分の選んだ作品から文章を書き、カンファレンス活動を通して、自分が書きたいことを具体化し、表現の工夫をして物語を書きはじめることができる。

	学習活動	指導・援助
導入 (5分) 活動① (10分) 活動② (20分) 活動③ (10分) まとめ (5分)	1. 前時を振り返り、自分の書く物語を思い出す。 2. 本時の課題を確認する。 課題 自分の書きたいことを整理して、表現の工夫をしながら物語を書き進めよう。 3. 物語の構成を立てる。 (ワークシート3) (例) ・ある夕暮れ、あずさが母親に頼まれて夕飯のおつかいをたのまれて街に出かけて行った。 ・いつも通りに歩いたのに、見慣れない場所についてしまった。周りには人がいない。 ・あずさは走って逃げた。逃げ続けると、目の前にお母さんが立っていた。 4. 物語の下書きを作成する。 これは私が体験した奇妙なお話です。ある雨上がりの夕暮れ、私は部屋でゲームをしていました。すると、いきなり「あずさ!!」という怒鳴り声が聞こえてきました。お母さんでした。・・・・・・ 5. 作品の細部に着目すれば表現を増やせることを説明する。 ○例えば、「犬」を見てどんな表現を思いつきますか。 ・ワンワン ・とことこ ・尻尾を振りながら 6. 作品の細部に着目し表現を増やす活動を行う。 ・電車が動いているから「ガタンゴトン」と表現できそう。 ・空は青紫色で描かれているから、「青紫色の空」と表現できそう。 7. 本時の振り返り ○作品からどんな表現を思いつきましたか? ・電車の通る音を「ガタンゴトン」としました。	・どの子もスタートが同じに切れるようにこの時間までに物語の設定が決定していることを見届ける。 ・物語の構成(はじめ・なか・おわり等)を確認する。 ・自分の考えた設定をもとに表をまとめていく。 ・文章を書くのが苦手な生徒に対しては、「出だしは〇〇を書いたらどう?」などと、適宜指導する。 ・導入で用いた作品を利用し、教師が実演する。 ・1時間目で用いたワークシートに思いついた表現を記入していく。 ・どうしてその表現が浮かんだのかの個人カンファレンスを机間指導として行う。

3 / 3 時間目

本時のねらい ペアで作文カンファレンスをするを通して、自分の物語を見直し、よりよい物語に書き直すことができる。

	学習活動	指導・援助
導入 (5分) 活動① (25分) 活動② (15分) まとめ (5分)	1. 本時の課題を確認する。 課題 ペアで作文カンファレンスをして、自分の物語を見直し、よりよい物語にしよう。 2. 作文カンファレンスのガイドラインを説明する。 ①「どうして?」という質問を大切にす。 ②自分が考えていることを、口に出して表現してみる。 ③できるだけ多くの質問をしよう。 3. 教師によるペアカンファレンスのモデルを見る。 4. 相手の作文を読み、質問を考える。 (ワークシート4) ・どうして「青紫色の空」と表現したんだろう。 ・あずさはどうしてびくびくしているんだろう。 5. ペアカンファレンスを行う。 ○どうして「青紫色の空」と表現したのですか。 ・そのほうがこれから起こる怖いことが伝わると思っ。 ○あずさがびくびくしているのはどうしてですか。 ・周りに誰もいなくて、不安に思っているから。 6. カンファレンス後にもう一度、自分の物語を書き進める。 これは私が体験した奇妙なお話です。ある雨上がりの夕暮れ、私は部屋でゲームをしていました。すると、いきなり「あずさ!!」という怒鳴り声が聞こえてきました。お母さんでした。・・・・・・空は不気味な青紫色でした。私はびくびくしながら歩きました。 7. 本時の振り返り ○カンファレンス前後でなにが変わりましたか。 ・より怖い物語になるように、青紫色の前に「不気味な空」と入れました。	・教師二人で、自分の選んだ作品を見せながら物語を音読した後、ペアに作品と物語を見せながら質問に答えるモデルを見せ、ペアカンファレンスのやり方について見通しを持たせる。 ・質問例を貼り出し、メタ言語的理解を引き出せるカンファレンスができるように配慮する。 ・相手の作文の表現に着目させるような質問が出るように、配慮する。 ・「どうして」という質問が出るように、机間指導を行う。 ・カンファレンスでの質問事項をすべて取り入れる必要のないことを説明し、物語を清書するように指示を出す。

5. 創作文の実際

5-1. 創作文の特徴について

1 時間目で学習者が選んだ作品で最も多かったものは、A (井上直久「駅のネイチャーショップ」(図 2)) と B (クロード・モネ「サン・タドレスのテラス」(図 3)) であり、それぞれ 10 人が選んでいた。次に多かったものは、C (ノーマン・ロックウェル「近所に新しく来た子どもたち」(図 4)) が 8 人であった。D (葛飾北斎「富嶽三十六景 駿府江尻」(図 5)) は 6 人、F (アンリ・カルティエ＝ブレッソン「Near Rennes, France」(図 7)) が 4 人、E (アンリ・カルティエ＝ブレッソン「The Great Leap Forward, China, 1958」(図 6)) は 3 人であった。

多くの場合、作品に見られる時代の特徴や社会的背景を読み解き、それらを創作に反映させているという特徴が指摘できる。これは、作品の細部に目を向け、それを話題としたカンファレンス (1 時間目) を通して、見ることと鑑賞による書くことへとつながっていたと考える。書くことを前提として典型的な物語に向かうのではなく、作品世界の文脈から物語の創作を立ち上げていることが認められ、第 1 の課題に対して構想した指導方法が有効にはたらいたとと言える。第 2 の課題に対する書くことの学習内容としてのメタ言語的理解については小林・須本 他(2018)において分析、考察したが、この点についても美術作品の細部から書くことの基盤となる認識が自覚され、表現につながっていたことが認められた。以下では、物語の特徴である視点の構成と展開という観点に基づいて、A と B を選んで書かれた創作文の事例を検討する。

5-2. 事例 1

A を選択して書かれた事例である。1 時間目のワークシート 1 では、「作品の中から見つけたもの」について、「袋をもった少女、緑の列車、駅、くだもの、肉?水たまり→雨あがり、きり?売店、葉、ホームの看板」を挙げている。ワークシート 3 の「物語の構成」では、物語のはじめは両親と喧嘩した少女が列車に乗って隣町のおばさんのところに行こうとすることとしている。物語の展開部分では、列車で寝過ごして「異世界」に来る。駅前の店を見ていると、少女と同じくらいの女の子が出てきて、店を案内される。物語の終末は、12 時の鐘が鳴ると「駅が消え」て二人だけになり、「「また来てね」と小さな土星と切符を手渡し、少女は消えてしまう。」という物語の構想を立てている。2 時間目に書かれた下書きは以下のようなものである。

下書き

「終点です。お乗りの方は、お降りください。」変なアナウンスで、目がさめた。ここはどこ?おばさん家に行くはずだったのに。頭の中に「?」マークがいくつも浮かんで、しばらくボーッとしていたら、少しずつ記憶がもどってきた。そっか、お母さんたちとけんかしたんだっけ。それから…、家を出て、列車に乗って…。でも、どうしてここに来た?相変わらずその疑問は解決できない。とりあえず列車から降りようとしたら、横でカサッと音がした。ビニール袋の中に土星が入っている。土星だ!心臓がどきどきと音をたてる。私は幼いころから、星が大好きだった。夜空に光る、たくさんの宝石が…。しっかりと土星を持って、列車を降りた。

列車を降りると、色とりどりのイルミネーションにかざられた店が建っていた。品物は、毒々しいほど色彩やかな果物。そして…土星!私はうれしくて、店内を次から次へと見て回った。この場所の、異様な空気にも気が付か

「アナウンス」の声や「カサッ」のような音、そして「夜空に光る」や「色彩やか」のような色のよう、主人公の知覚を主として物語が構築されている。下書きは途中までで終わっているが、「土星」が主要な役割を果たしている。手に持った袋の中の土星、そして店の中や上にある土星は一見すると気づかないものであり、タブレット端末を用いて作品を拡大しながら細部を見ることを通して見出されたものと考えられる。

清書

「終点です。お乗りの方は、お降りください。」変なアナウンスで、目がさめた。ここはどこ？おばさん家に行くはずだったのに。しばらくボーッとしていたら、つい数十分前に起こった、お母さんたちとけんかした、という、いやな事実を思い出した。でも、ここはどこ？相変わらずその疑問だけは消えない。とりあえず列車から降りよう。立ち上がろうとすると、何かがカサッと鳴った。ビニール袋の中に土星が入っている。土星だ！心臓がどきどきと音をたてる。私は幼いころから、星が大好きだった。夜空に光る、たくさんの宝石が…。しっかりと袋の感しよくをたしかめると、私は列車を降りた。

駅のホームには、色とりどりのイルミネーションにかざられた店が建っていた。品物は、毒々しいほど色彩やかなかな果物。そして…土星！私はうれしくて、店内を次から次へと見て回った。この場所の、異様な空気にも気付かずに。

遊びつかれて、ホームのベンチで休んでいると、どこかふわふわとした足どりの女の子がやって来た。「案内してあげる。」

「いやな事実を思い出した」として、「列車」に乗ってきた背景がより明確に示されている。また、「しっかりと袋の感しよくをたしかめる」として、主人公の知覚を通して土星の特別な存在を描き出している。この清書も途中までで終わっているが、「どこかふわふわとした足どりの女の子」が新たに登場し、画面中央の小さな人影の存在にも物語の展開において重要な役割が与えられている。

5-3. 事例2

Bを選択して書かれたものである。ワークシート1「作品の中から見つけたもの」として「ヨット、国旗、人、花、海、船、イス、雲、空、さく、波、かげ、けむり、地平線」を挙げている。Bについては、描かれた人々の服装や海の上の船など、時代考証を分析的に行っている学習者が多かった。同時に、手前で椅子に座っている二人と、画面中央に立っている二人との関係に着目し、それぞれ時間を隔てた同一の人物ととらえたり、両者の会話を取り入れたりするなど、二組の人物の目線と絵の細部の特徴とを織り交ぜた物語の展開が見られた。次の事例についても同様な特徴が認められる。

下書き

若い男の人と女の人がフランスの海岸の近くを散歩していた。二人は、一緒に読んだ本の話をしていた。

しばらく歩いていると、小さな公園のような所へとどり着いた。そこから見える世界は、遠くに島が見え、船がたくさん見えた。

しばらくその風景を見ていると、男の人が言った。

「本で読んだ世界にそっくりだね。」

しばらくしてから女の人にも言った。

「いつか二人であの島に行ってみたい。そして、本で読んだような暮らしをしてみたい。」

「散歩」をしていて、二人は「小さな公園のような所へとどり着いた」。そして、「若い男の人と女の人」を視点人物として、「遠くに島が見え、船がたくさん見えた」という情景が述べられている。その情景と2人が話す「本で読んだ世界」とは「そっくり」であり、「本で読んだような暮らしをしてみたい」と言っていることから、その世界とは2人が憧れる暮らしが描かれているものと思われる。

清書

若い男の人と女の方はフランスの海岸の近くを散歩していた。二人は、一緒に読んだ本の話をしていた。

しばらく歩いていると、小さな公園のような所へたどり着いた。そこから見える世界は、遠くに島が見え、船に乗って漁をしている人たちの幸せな光景のようだった。

しばらくその光景を見ていると、男の人が言った。

「本で読んだ世界にそっくりだね。」

もうしばらくしてから、女の人も言った。

「いつか二人であの島に行ってみたい。そして、本で読んだような暮らしをしてみたい。」

しかし、現実とは違った。漁をしているように見えた人たちの船は、数ヶ月後には、戦争のためのものとなり、男の人は兵士として、戦地に行かなくてはならなくなった。男の人は、やっとのことで、戦地から帰ることができた。そして二人には、また幸せな暮らしが戻った。そして、女の人は言った。

「いつか二人であの島に行ってみたい。」

前、こういった時と、今とでは、二人の「幸せ」は違っている。戦争があつてから、二人は、幸せである時間が大事であることに気づいていた。

この清書では、2人が見ているのは「遠くに島が見え、船に乗って漁をしている幸せな光景」となっている。そして、「数ヶ月後」には「船」は「戦争のためのものとなり」、「男の人は兵士として、戦地に行かなくてはならなく」なる。絵の細部として、海の上に描かれた無数の船を見ることが物語の展開へと連続している。また、「前、こういった時と、今とでは、二人の「幸せ」は違っている」という語りには、前と今という二人にとっての時間の流れが織り込まれており、前方の椅子に座った2人の目線や感覚として取り込まれているようにも読める。「いつか二人であの島に行ってみたい」という同一のフレーズを繰り返し、その意味の変化に海の上の光景とテラスにいる2人ずつの人物の境遇を重ね合わせた物語になっている。

6. まとめと課題

「書くことの学習に向けた作品を鑑賞する方法をどのように指導するか」、そして「見ることを通してどのように書くことの学習を設定するか」を課題として、学習指導を構想し実践を行った。タブレット端末の使用と、対話型鑑賞の手法を取り入れたカンファレンスを中心とした学習活動を行うことにより、美術作品の自由な鑑賞の機会を保障しつつ、美術作品を見ることを起点とした創作学習がなされていることを確認した。カンファレンスにおいて、見ることから生じた創作のモチーフや、創作における素材を話題とする問いを基本とした交流のモデルを授業者が示し、それに沿って学習者が交流をしていくという方法についても、見ることを通した書くことについての意識化がはたらいっていたと考える。

事例については、主として物語の特徴である視点の構成と展開から検討を行った。絵画からの創作文だけではなく、写真からの創作との関連からさらに考察をする必要があると考える。

学習指導の面からは、創作については清書を仕上げるところまでいかなかった学習者がおり、書くための時間が十分ではなかった。また、書かれた文章について互いに読む機会を設けておらず、美術作品と書いた文章の共有や読み合いについてもタブレット端末を用いた指導方法として改善の余地がある。カンファレンスとの連続性という観点からも、こうした共有や読み合いの活動を含めた学習指導として再構成する必要がある。

【授業で用いた絵画・写真】



図1 ピーテル・ブリュゲル《雪中の狩人》



図3 クロード・モネ《サン・タドレスのテラス》

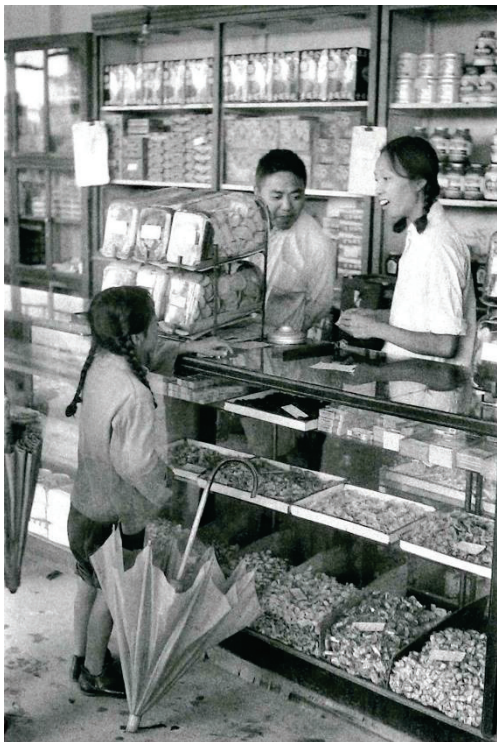


図6 アンリ・カルティエ=ブレッソン
《China, The Great Leap Forward.》



図2 井上直久《駅のネイチャーショップ》



図4 ノーマン・ロックウェル《近所に新しく来た子どもたち》



図5 葛飾北斎《富嶽三十六景 駿府江尻》



図7 アンリ・カルティエ=ブレッソン
《Near Rennes, France.》

【参考文献】

- アメリカ・アレナス (木下哲夫 訳) 『みる・かんがえる・はなす』淡交社, 2001.
アメリカ・アレナス (木下哲夫 他訳) 『MITE! ティーチーズキット1』淡交社, 2005.
Chen, H. & Myhill, D., Children talking about writing: Investigating metalinguistic understanding, *Linguistics and Education* (35). 2016, pp. 100-108.
木村正幹『作文カンファレンスによる表現指導』溪水社, 2008.
小林一貴・須本良夫・大西祐治・河村美都紀・金井健太郎・山田唯仁・加藤司・則竹真和「カンファレンスによる書き手意識の形成とメタ言語的理解—絵画を見ることによる創作の学習過程の分析を通して—」『岐阜大学カリキュラム開発研究』34巻第1号, 2018, pp. 61-69.
茂呂雄二『なぜ人は書くのか』東京大学出版会, 1988.
佐藤広子「カンファレンス」高木まさき・他編『国語科重要用語事典』明治図書, 2015, p. 117.

【図版出典】

- 図1 後藤茂樹編『美術史全集 10』集英社, 1987, p. 53.
図2 井上直久『空の庭、星の海 イバロード博物誌 2』架空社, 1997, p. 30.
図3 堀内末男『現代世界美術全集 2』集英社, 1970, p. 7.
図4 『美術1』日本文教出版, 2015, p. 21.
図5 MOA美術館『葛飾北斎 富嶽三十六景』メシアニカゼネラル, 1983, p. 31.
図6 Peter Galassi, *Henri Cartier-Bresson: The Modern Century*, Museum of Modern Art, 2010, p. 189.
図7 同上書, p. 155.

