



## 「絵の鑑賞」による対話型日本語授業のデザイン

A Study of Designing Japanese classes with Appreciation Education through Meaningful Dialogue

---

저자 (Authors)	小松麻美 Comatu, Asami
출처 (Source)	<a href="#">일어일문학 73</a> , 2017.2, 63-79 (17 pages) <a href="#">JOURNAL OF JAPANESE LANGUAGE AND LITERATURE 73</a> , 2017.2, 63-79 (17 pages)
발행처 (Publisher)	<a href="#">대한일어일문학회</a> The Japanese Language And Literature Society Of Korea
URL	<a href="http://www.dbpia.co.kr/Article/NODE07107004">http://www.dbpia.co.kr/Article/NODE07107004</a>
APA Style	小松麻美 (2017). 「絵の鑑賞」による対話型日本語授業のデザイン. 일어일문학, 73, 63-79.
이용정보 (Accessed)	울산대학교 203.250.70.*** 2017/06/12 12:38 (KST)

---

### 저작권 안내

DBpia에서 제공되는 모든 저작물의 저작권은 원저작자에게 있으며, 누리미디어는 각 저작물의 내용을 보증하거나 책임을 지지 않습니다. 그리고 DBpia에서 제공되는 저작물은 DBpia와 구독계약을 체결한 기관소속 이용자 혹은 해당 저작물의 개별 구매자가 비영리적으로만 이용할 수 있습니다. 그러므로 이에 위반하여 DBpia에서 제공되는 저작물을 복제, 전송 등의 방법으로 무단 이용하는 경우 관련 법령에 따라 민, 형사상의 책임을 질 수 있습니다.

### Copyright Information

Copyright of all literary works provided by DBpia belongs to the copyright holder(s) and Nurimedia does not guarantee contents of the literary work or assume responsibility for the same. In addition, the literary works provided by DBpia may only be used by the users affiliated to the institutions which executed a subscription agreement with DBpia or the individual purchasers of the literary work(s) for non-commercial purposes. Therefore, any person who illegally uses the literary works provided by DBpia by means of reproduction or transmission shall assume civil and criminal responsibility according to applicable laws and regulations.

## 「絵の鑑賞」による対話型日本語授業のデザイン

小松麻美\*

asacomat@gmail.com

### < Abstract >

This study focuses on Japanese writing and conversation classes at a Korean university. This paper describes a new course design for Japanese classes with appreciation education through meaningful dialogue. This learning method is expected to bring about the following effects.

- 1) It makes activate discussions in class.
- 2) It encourages students to express their opinions on the grounds.
- 3) It makes environment for share various perspectives and creates a meaningful learning process.

This paper shows how to design Japanese classes with appreciation education through dialogue and how students make meaningful dialogues and learning logical thinking in class.

**主題語：** 絵の鑑賞，ビューイング，対話，日本語授業

**Art Appreciation, Viewing, Dialogue, Japanese Class**

### 1. はじめに

本稿は、対話による「絵の鑑賞<sup>1)</sup>」を取り入れた日本語授業についての実践研究である<sup>2)</sup>。実践を行ったのは2016年度1学期、蔚山大学日本語日本学科で開講された専攻科目「現場日本語作文」と「実践日本語会話」の2科目である。前者の「現場日本語作文」は3カ月の日本研修を控えた学生たちが受講しており、両クラスとも日本語を「実践的に学ぶ」ことが期待されている。いずれも学部3年生を対象とした科目で中上級レベルの学生を想定しているが、両クラスとも初級レベルの学生こそいないものの受講生の日本語レベルはさまざまである。とくに後者の「実践日本語会話」には、日本でのワーキングホリデーや交換留学を終えて戻ってきた学生など日本語の使用に慣れた学生がいる一方で、日本語が主専攻でない学生や編入生、休学などで長期間日本語に触れていなかった学

\* 蔚山大学校 助教授，早稲田大学大学院日本語教育研究科 博士後期課程

- 1) 「対話型鑑賞」と呼ばれることが多く、対話を通して絵を鑑賞することを指し、美術教育領域ではさまざまな実践・研究が行われている。本実践ではフリップ・ヤノウインの「VTS」(Visual Thinking Strategies)、上野行一の「対話による美術鑑賞」、三森ゆりかの「絵の分析」などを参考に鑑賞活動(ビューイング)を行った。なお、本稿では「絵の鑑賞」「絵の分析」「ビューイング」をいずれも授業実践のなかで「絵をよく見て考える」活動を指すものとして用いる。
- 2) 本稿は、2016年12月8～10日に浙江工商大学で行われた国際シンポジウム「東アジア文化交流—画像を中心に」での発表をもとに、大幅に加筆・修正を加えたものである。

生なども受講している。韓国の大学日本語教育の現場では、レベル別ではなく、学年別に開講されている授業も多く、そうしたなかでどの学生も参与可能な授業をいかにデザインするかが教師にとって大きな課題である。

本実践は、対話による「絵の鑑賞」を取り入れることで、学習者間に日本語レベルの差が多少みられたとしても、複数の学習者が一つの教室に集い、ともに日本語を学ぶという場を活かして、対話への参加を促し、実践的に日本語を用いることで、学習者の言語発達を支援しようとするものである。

## 2. 先行研究と本研究のねらい

### 2.1 言語教育における「見ること」

近年、学習者を取り巻くメディア環境の変化とともに、言語教育において従来の4技能「読む・書く・聞く・話す」に並ぶ技能として、「見る」力(Visual Literacy: ビジュアルリテラシー)の必要性が指摘され<sup>3)</sup>、視覚的表現の理解を目指す「見ること」(Viewing: ビューイング)が教育領域に設定されるようになってきている(奥泉2006, 門倉2011)

ビジュアルリテラシーとは、一言で言えば「絵や写真、図表、動画といった視覚的テキストを読み解き・発信する力」(奥泉2006:38)である。英語圏の言語教育におけるビジュアルリテラシーの動向に詳しい奥泉(2006)は、ビジュアルリテラシーは、従来の、文字テキストの読み解き・発信する学習の補助的手段として用いられてきた視覚的テキストとは一線を画すものであると述べ、言語教育にビジュアルリテラシーを組み入れる際には視覚的テキストの「解釈の多層性」と「読み手とその状況性」の2つの特徴を考慮すべきだとしている。「視覚的テキストは多くの場合、指示対象の物理的性質を共有しているので、容易に解釈できるようにみえる」(同:44)。しかし、その具体的な事象が表象している「象徴的メッセージ」や概念は、個々人の気づきや理解、社会・文化的な視点を含めると多層的に解釈され得るものである。したがって、視覚的テキストの解釈は「読み手全員が必ずしも同じ層の解釈にまで行き着かない」(同:45)という「解釈の多層性」に一つの特徴があると言える。

また、その多層性は「どの読み手にも一般的に解釈可能だというような、固定的な読み手—解釈の関係前提」(同:45)としていない。それは、異なる文化的・社会的背景を持つ読み手グループ間での解釈の違いはもちろんのこと、たとえ同じ層の読み手や同じテキストであっても、娯楽として読むのか学校の授業のなかで読むのかによって違ってくるように、「読み手とその状況性」によっても読み方が変わることを意味している。奥泉(2006)は、同じ視覚的テキストを複数の学習者で協働して読む意義について、メディア教育の研究者B.マクマホンの言葉を引きながら、「同じテキストを見た時、解釈の違いを出発点として、なぜ各人の解釈に違いが出たのかを、視覚的テキストから根拠を挙げて議論し合えるこ

3) 「見ること」はとくに「読むこと」と深く関わっているとされる。OECDが行っている学力到達度調査(PISA調査)では、テキストを「連続型」と「非連続型」の2つに分けている。連続型は文章で書かれたテキストであり、非連続型はグラフや絵図などのビジュアルテキストを指している。授業の中にビジュアルテキストの読みを取り入れる動きは世界規模で広がっており、ビューイングが盛んな英語圏のみならず、中国でも以前から「看図」としてビジュアルテキストの読解授業が行われているとされる(鹿内2013)。

と」(同:45)にあるとしている。

## 2.2 「絵」というテキストの特質

絵とことばは異なる特質をもつテキストである。ジェーン・ドゥーナンは著書『絵本の絵を読む』のなかで、2つのテキストの「読み」の違いについて次のように述べている。「ことばの場合は、次に何が起こるかを知らうとして、どんどん読み続けたいくなります。つまり、『物語に背中を押される』というわけです。ところが絵のほうは、見て、探して、考えてと、読者を立ち止まらせようとします」(ドゥーナン 2013:95)。つまり、「文章は『先にすすむ』欲求を起こさせるが、絵は、そこに留まって、よく見たり、探求したり、考えたりすることを要求」(同:114)するといわけである。

絵というテキストを注意深く見るということは、現代のコミュニケーションにとって欠かせない視覚言語を学ぶことである。早くからビジュアルリテラシーの重要性を指摘してきた美術の領域では、さまざまな実践が積み重ねられている。特に、構成主義的な学習理論を背景とした「対話型の美術鑑賞教育」では、集団の対話によって作品の意味をつくりだす意味生成的なプロセスを効果的な学習形態とみている(上野2014)。多様な読み解きが可能で「絵」は、学習者間に生まれる読み解きのズレが、活発な討論を引き起こす。また、集団での対話による「鑑賞」は扱う対象が「視覚的なもの」であるため、教師は該当箇所を指さすことによって学習者の発言の拠り所をきちんと示すことができ、他の学習者はディスカッションされていることを目で確認することができる。絵というテキストは、よく見て、考え、意見を交わすことで、学習者一人ひとりが自らの思索を深めることを促す。活発な議論によってそれまで自分が見落としていたことにも気づくことができ、学習者同士の「読み」を共有することで、自分ひとりでは成し得なかった豊かな学習が可能となる(ヤノウイン 2015)。このように対象について自分なりの意見を持ち、その根拠を提示するという対話による鑑賞教育が促すスキルは、日本語教育を含め言語教育で求められるスキルに合致するものである。

## 2.3 本研究のねらい

日本語の授業に「絵の鑑賞」を取り入れることで期待されることは、次の3つである。

- ① 活発な議論を引き出すこと
- ② 根拠を示しながら、意見を述べるよう促すこと
- ③ 意見を出し合い、意味生成的な学習プロセスを仲間と共有すること

では、実際に日本語の授業の中で「絵の鑑賞」を行うとどのような対話が見られるだろうか。学生たちは絵のなかにどのような根拠を見いだすだろうか。本稿では、以下、本実践の手順を紹介するとともに、ディスカッションの発話内容を分析することで「絵の鑑賞」を取り入れた授業のなかで、実際にどのような対話が行われているのか観察する。そして、さまざまな見方(読み)を共有することで、「何が描かれているのか」、「その絵からどのようなストーリーが読み取れるのか」というように描かれていることの一つ一つをクラス全体で意味づけていくプロセスを明らかにする。

### 3. 「絵の鑑賞」による対話型授業のデザイン

#### 3.1 「絵の鑑賞」に基づくディスカッション

本実践における「絵の鑑賞」の手順は次の通りである。まずは学生たちに一枚ずつ絵を持たせ、しばらくの間、絵をじっくり見るように促す。そして、学生が十分に観察するのを助けるための問いかけを行う(後述)。学生は、各自、シートに気づいたことを日本語で書き出していく。シートへの記入が終わったら、いよいよディスカッションである。黒板に張り出された大きな絵を見ながら、観察によって気づいたことについて意見交換をする。教師は、学生たちの発言に注意深く耳を傾け、発言を訂正したり、学生たちの注意を一定の方向に誘導したりすることをせずに、各意見の共通点や相違点を示しつつ、ディスカッションの間はファシリテーターに徹するよう心掛ける(ヤノウィン2015)。

本実践では、①一枚のシンプルな絵(「たき火」「入院」)、②日本画(「風神雷神図」)、③絵本の絵(『たいふうがくる』『ベルナルさんのぼうし』)と、段階的により多層的な読みがができる作品を用意したが<表1>、いずれの「鑑賞」においても大切なことは正解を見つけ出すことではなく、描かれている状況から根拠を示しつつ、論理的に推論することである。

<表1> 本実践の流れ

絵の種類	科目名および実施手順		活動形態	時間(分)
	現場学習日本語作文 (3年対象, 19名)	実践日本語会話 (3年対象, 24名)		
1. たき火 2. 入院	①絵の分析(シート記入) ②ディスカッション ③作文	①絵の分析(シート記入) ②ディスカッション —————	個人 一斉 個人	10 15~20 15
3. 風神雷神図	①絵の鑑賞(作文) ②ディスカッション		個人 一斉	20~30 10~15
4. たいふうがくる 5. ベルナルさんのぼうし (絵本から4~6枚選定)	【ステップ1】 絵の鑑賞(シート記入) ディスカッション 絵の説明 【ステップ2】 物語をつくる 【ステップ3】 物語の発表 【ステップ4】 翻訳及び日韓対訳絵本を読む 【ステップ5】 各自、物語を書く		個人 ジグソー ↓ グループ 一斉 一斉 個人	10 15 15 20 10 10 15

ファシリテーションで用いる問いかけは、対話による美術鑑賞教育の一つである「VTS」(Visual Thinking Strategies, 以下VTS)で用いられる3つの問いかけと、三森(2002)の「絵の分析」の手

順<表 2>を参考にした。まず、基本となるVTSの問いかけは以下の3つである。

- ① この作品のなかで、どんな出来事が起きているでしょうか。
- ② 作品のどこからそう思いましたか。
- ③ もっと発見はありますか。

ヤノウイン(2015)によれば、1つ目の問いかけ「この作品の中で、どんな出来事が起きているでしょうか」は、どんな意見でも言いやすいオープンエンドな質問であり、なおかつ、単に「何が描かれているのか」ではなく「何を意味しているのか」という作品に内在する意味についての思考を促している。2つ目の「作品のどこからそう思いましたか」は、論理的な思考を促す問いかけであり、これにより学生たちは自分の解釈の根拠を作品に基づいて示すことが求められる。3つ目の「もっと発見はありますか」は、意味生成のプロセスを深める役割を担っている。この質問を繰り返し用いることで「わかった」と思っても、もっとよく見て検討すると考えが深まったり、最初の考えが変わることもあるという気づきを促すことができる。また、反対意見を持つ学生がいた場合に、発言がしやすくなるという効果もあるとされる(ヤノウイン2015)。

とはいえ、ビューイングに馴染みのない学生にとって、絵を「見ること」はなかなか難しい。そこで初めのうちはVTSの3つの質問に加えて、三森(2002)の「絵の分析」<表 2>を参考に問いかけを行い、絵の鑑賞及びクラスでの発言を促した。「絵の分析」では、全体の情報(大きな情報)から部分の情報(小さな情報)へと、秩序だった視点の移動に基づいて見ていく。このような順序で「絵の分析」を行っていくことで、全体と細部の関係がよく見えるようになり、絵全体に対する理解が深まるとされる。

<表2> 三森(2002:94)による「絵の分析」の手順

<p><b>①全体像を捉える：全体の情報・大きな情報</b> 絵を全体の枠組みの中で捉え、何が描かれているのか(テーマの仮説・予測)、場所・季節・天気・時間・時代背景などの設定、誰(何)が描かれているかななどを観察・分析する。</p>
<p><b>②部分の情報・小さな情報</b> 絵の細かい部分まで観察し、分析する。例えば人物の表情、行動、態度、しぐさ、感情、音やにおいまで絵から読み取れる情報をできるだけたくさん取り出す。</p>
<p><b>③もう一度大きな情報へ</b> 絵の細かい部分を検討した後で、もう一度、画家が何を表現しようとしたのか、何をテーマにして絵を描いたのかを最終的に考える。</p>
<p><b>④「絵」から自分へ：批判的検討</b> 絵から読み取った情報を自分自身に置き換えて考える。あるいは現実に置き換えて考える。例えば、自分だったらどう感じるか、どのように行動するか、自分も同じ状況に陥ったことがあるかなど。客観的対象であった絵が、自分自身の主観の中に取り込まれ、内面化される。</p>

なお、本実践では、クラスメートとのディスカッションの中で、新たに気づいたことや新しい情報があれば、違う色のペンでシートに書き加えるように指示した。そうすることで協働による読みの多層性が可視化・意識化され、各自の複眼的な思考が深まると考えたからである。

### 3.2 絵本を用いたジグソー・ビューイング

本実践では、より発展的な活動としてジグソー法<sup>4)</sup>を使ったビューイング活動を行った。(以下、ジグソー・ビューイング)。「たき火」「入院」「風神雷神図」は単体の一枚の絵で、クラス一斉で鑑賞を行ったのに対し、『たいふうがくる』『ベルナルさんのぼうし』は絵本であり、絵本から選んだ数枚の絵について、ジグソー法を用いてグループごとに鑑賞した。ジグソー・ビューイングの手順は次の通りである。

- 【ステップ 1】 教師は一冊の絵本からグループの数に合わせて4～6枚の絵を用意する。4、5人を一組として構成したグループⅠにそれぞれ1枚の絵を配布する。各自、絵を鑑賞し、気づきをシートに記入したあと、グループのメンバーとその絵について意見を交換する。ここでの対話は1枚の絵について豊富な視点を得ることを目的としている。
- 【ステップ 2】 つぎに、改めて編成されたグループⅡのメンバーにステップ1で分析した自分の絵を紹介する。グループⅡのメンバーは一人ひとり異なる絵を持っており、人数に応じて4、5種の絵が持ち寄られることになる。グループⅡでは、ステップ1で得た絵の「読み」を余すところなくメンバーに伝えることが求められる。
- 【ステップ 3】 グループⅡですべての絵の鑑賞を終えたら、それらの絵を組み合わせ、物語(ストーリー)を創作し、グループごとに物語を披露する。
- 【ステップ 4】 その後、原作である日本の絵本と、韓国語に翻訳されたものを読み比べる。絵から読み取れること、原作の絵本(日本語)から、韓国語の翻訳版からわかることの違いを感じることができる。
- 【ステップ 5】 最後に、グループⅡのメンバーと協働で創作したストーリーを、各自、自分の言葉(日本語)で物語として完成させる。

## 4. 「絵の鑑賞」によるディスカッションの分析

ここでは「絵の鑑賞」によってどのようなディスカッションが行われているのか、「実践日本語会話」の初回のビューイング活動の前半部を取り上げ、具体的に検討する<sup>5)</sup>。

- 
- 4) ジグソー法は、協同学習を促すための学習方法である。学生はまず、「専門家」グループ(本稿ではグループⅠ)で、グループごとに決められた話題を学習し、その話題を他者に効果的に教える方法を検討する。次に「専門家」グループは解かれ、それぞれの話題について「専門家」である学生が新しい「ジグソー」グループをつくる(本稿ではグループⅡ)。「ジグソー」グループとは全員違う話題を「専門」にしている学生同士で構成されている新しいグループをいう。ジグソー法では、学生一人ひとりが、ある内容を他者に教える立場に立ち、授業を進行しなければならない。この技法は、学生が同じクラスの中で複数の話題を同時に学んだり、教えたりすることで、学習をさらに広げ、深め、そして視野を広げる効率的な活動といえる(パーカー他2009:128)。また、本実践のように会話を重視する授業においては、ジグソー法によって学生一人ひとりに発言の機会を与えることができるということの意味は大きい。
  - 5) なお、本稿で示す対話例は本授業で初めて「絵の鑑賞」を行う回であったことから、学生の鑑賞や発言を促すため、三森(2002)を参考に根拠を問う問いかけを教師が頻繁に行っている。2回目、3回目と回を重ね、学生が鑑賞に慣れてくるとこうした問いかけは減り、VTSの3つの問いかけが主となる。初回での教師の働きかけが大きいとは言え、学生の発言を一時的に否定・訂正したり、ディスカッションの流れを一つの方

初回のビューイングでは、三森(2002)のなかで挿絵として描かれている2人の子どもがたき火に当たっている絵を用いた<図1>。教師が「これは何の絵ですか」と問いかけると、学生Aが「外で焼き芋を焼いている」(発言02)と答えている。教師は学生Aの発言を受けて、絵全体を指さして「外」であること、さつま芋の絵を指さして「焼き芋」であるという発言を確認し、板書したうえで、改めてその根拠を問うている。学生Aは「たき火がちゃんとした薪でできている」ことや「男の人が手に焼き芋を持っている」ことを、その根拠に挙げている(発言04)。

教師はさらに、学生Aが左側の人物を「男の人」と述べたことについて根拠を示すように求めている。学生Aは、右側の人物は「髪の毛が長」く、「スカートはいている」として、絵のなかの2人の人物の服装や髪型に注目し、その違いから男女の別を判断したと述べている(発言10)。この発言を受けて、絵のなかの人物について注目が集まり、この二人の人物の関係についてさまざまな意見が出されることになる。



【図1】 初回に鑑賞した「たき火」の絵(三森2002:76)

以下、学生が根拠を示して意見を述べているところ(表中、太字で示す)と、教師が学習者の発言を受けて絵のなかの該当箇所を指しているところ(表中、下線で示す)に注目して、意見を出し合うことで意味が生成されていく(意味づけされていく)プロセスをみていくこととする。

向に誘導したりすることはせず(ただし、日本語表現の訂正や言い換え、説明は必要に応じて行っている)、学生の発言を繰り返したり、確認したりしながら、ディスカッションの流れを整理するよう努めている。



〈表 3〉 ディスカッションの冒頭の発話内容

発話内容	板書
01 教師 : まず、この絵は何の絵ですか？	
02 学生A : 外で焼き芋を作っている。	外
03 教師 : おー。まず、外、それから焼き芋。 <u>これは外ですねー、焼き芋。</u> えー、どうして そう思いましたか？	焼き芋 たき火
04 学生A : <u>たき火がなんか、ちゃんとした薪</u> でできているし、でー、男の人が手に、 <u>そのー、焼き芋を持っているから。</u>	薪
05 教師 : なるほど。ああ、 <u>これを持っている人が、男の人ですか？</u>	
06 学生A : ああ、男の人だと、	男の人／男の子
07 教師 : 男の子？	スカート
08 学生A : はい	髪が長い
09 教師 : どうして男の子だと思いました？	
10 学生A : <u>隣の人は、髪の毛が長くて、下を見るとスカートをはいているので、 こっちはなんかズボンしか見えないから、男の人だと思います。</u>	
11 教師 : うん。 <u>髪が長い、スカート。</u> 他にどうでしょう？	

#### 4.1 話題 1 (おそろいの服) の分析

次に、ディスカッションの話題の中心になったのは二人の人物の関係についてであり、注目されたのが二人の服装である。まず、学生Bが二人の服装が「ペアルック」に見えるので、「ふたりはカップル」の可能性があると述べる(発言12、14)。学生Bの発言に教室には笑いが起こり、学生Cは「おそろい、おそろい」(発言20)と嘯し立てるように言い換えを行っている。教師に「なにがおそろいですか」と問われると、学生たちは口々に「ジャケット」(発言22)、「ズボン」(発言24)、「ストッキング」(発言25)と、「おそろい」だと思われる箇所を具体的に指摘している。教師は該当箇所を指さしながら、同時に「おそろい」と「ペアルック」という言葉の意味を確認している。この「おそろいの服装」を根拠にして、二人の人物の関係として「カップル」(発言12)、「きょうだい」(発言27、28)、「同じ団体(グループ)のメンバー」(発言30)などの可能性があるという意見が出された(表4)。また、表4に示した部分では語られていないが、ディスカッションの後半には学生Mから「双子」ではないかという意見も出された。また、学生Bの「カップル」という見解に対して、学生Kは左側の人物の「手袋」に着目して、「もし恋人だったら女の子(右の人物)に手袋をあげた」はずだとして、「カップルではない」という見解を示している<表6>。

〈表 4〉 話題 1 : おそろいの服について

発話内容	板書
12 学生B : あー、いま、ふたりは。カップルみたいで。	
13 教師 : お、カップル？	
14 学生B : <b>ペアルックを着ています。</b>	カップル
15 クラス : 笑	ペアルック
16 教師 : カップル	
17 学生B : 可能性があります。	

18 教師 : ペアルック、ですか? 19 学生B : はい 20 学生C : おそろい、おそろい! 21 教師 : おそろい、何がおそろい? 22 学生C : <b>ジャケット</b> 23 教師 : ジャケットがおそろい? 24 学生D : <b>ズボン</b> 25 学生C : <b>ストッキング</b> 26 教師 : うん、ズボンもストッキングも。はい。 <u>これがおそろいで、ペアルックじゃないか。</u> いいですね。他にありますか? 27 学生C : 兄弟かもしれない。 28 学生F : 兄弟かもしれない。 29 教師 : ああ、兄弟かもしれない。カップルかもしれないし、兄弟かもしれない。 30 学生A : もしくは、同じ団体の人もかもしれない。 31 教師 : 同じ団体の人もかもしれない? 笑。おー。ボーイスカウト、ガールスカウトみたいな? 同じ、同じグループのメンバーかもしれない。	おそろい        兄弟(兄妹)   同じ団体 同じグループ
---	--

### 4.2 話題2 ( 頬の赤さ) の分析

次に注目されたのは人物の「頬の赤さ」である。学生Bはまず「ほっぺが赤いので寒い」(発言32)と述べ、続けて、思いついたように「ふたりが愛して」いるからとも述べている(発言34)。前者は外の環境(季節)に着目したものであり、後者はふたりの関係性についてB自身が述べた「カップル」という可能性をさらに裏付けるものとして述べられたものである。このように学生Bは、頬が赤い理由として「寒さ」と「恋心」の2つの可能性を挙げている。この発言を受けて学生Gは、「寒い」という意見に注目し、「ほっぺが赤いのは外に長くいたから」(発言37)と述べている。これに対し、学生Hは「ほっぺが赤いのは火が熱すぎ」るためだと(発言39)、「寒さ」ではなく、「たき火の熱さ」に着目している。「頬が赤い」ことへの着目によって、「気温の低さ」「長時間外にいたこと」「火の熱さ」「ふたりの恋心」などの可能性が挙げられた。

<表5> 話題2 : 頬の赤さについて

発話内容	板書
32 学生B : それと、 <b>いま、ほっぺが赤いので、寒い。</b>	寒い
33 教師 : ああー。 <u>ほっぺが赤い</u> です。なので、外ですけど。寒い!	ほっぺが赤い
34 学生B : 寒いか、ああ! 寒いか、それじゃなくと、 <b>そのふたりがー、愛して</b>	
35 クラス : あはは(笑)	
36 教師 : おお、ほっぺが赤い。寒いかもしれないし、どう書いたらいいかわからないけど(と言いながら、ハートマーク♡を板書)	♡
37 学生G : <b>ほっぺが赤いのは、外に長くいたから。</b>	外に長くいた
38 教師 : いいですねえ。ほっぺが赤いのは外に長くいた。うんうん、時間がけっこう長い。	
39 学生H : <b>ほっぺが赤いのは、火が熱すぎて、ちょっと。</b>	火が熱い
40 教師 : 火がとても熱い? うん。他には火が熱い、はい、いいですね。	

### 4.3 話題3(帽子と落ち葉)の分析

「寒さ」や「たき火の熱さ」についての発言を受けて、学生たちの関心は次第に描かれている季節に移っていく。ここで注目されたのは、左の人物がかぶっている「帽子」と、ふたりの足下に落ちている落ち葉(紅葉)である。

学生Jは「地面に紅葉が落ちているので秋だと思う」(発言43)と述べている。この意見に呼応して学生Cは「男の子が帽子をかぶっているし、落ち葉とかがたくさん」あるので、「晩秋」か「初冬」ではないかと述べている(発言45、47)。学生Cは「帽子」と「落ち葉」を根拠に秋の深まった時期との考えを示している。教室では「晩秋」という言葉がわからないという反応がみられたため、教師が板書しながら「晩秋、初冬、冬の初めの方」(発言50)と言い換えを行い、学生Cも「普通の秋よりもっと寒くなった」(発言51)と説明を加えている。

学生Cが「帽子」に着目したことを受けて、学生Bは「男の方は、帽子をかぶっていますので、坊主か白血病」(発言55)ではないかと推測している。「白血病」という予想外のアイデアに、教室はざわめく。学生Kは、季節は「冬」だと述べ(発言58)、その理由として「女の子が寒そうな様子」であることと、「男の子が手袋と帽子をかぶっている」ことに注目している(発言60)。そして、4.2でも紹介した通り、寒そうにしている「女の子に手袋をあげて」いないことから、ふたりは「恋人」の関係ではないとの見解を示している(発言64)。これに対し、学生Lは「このふたりがカップルなんですけど、男が病気で」(発言70)と学生Bの意見への支持を表明し、その根拠として「その帽子もあまり普通の人がかぶらない型」であるとして、帽子のデザインに注目している。また、学生Lは、「落ち葉が落ちているところを見ると、秋だと思う」と述べた上で、右側の人物の「左の手が見えない」ことに着目して、「ポケットに手を入れている」と推測し、そこから「女より男は寒がりにみえる」として、左の人物が病気であるという自身の主張を補強している。

このように、まず、季節を示すものとして「落ち葉」と「帽子」が注目され、「秋(晩秋)」か「冬(初冬)」という意見が出された。また、「帽子」については「坊主」や「病気(白血病)」など人物の特徴や状況(背景)を示すものであるという意見も出された。なお、「落ち葉」と「季節」をめぐるのは、表6に示したものの以外にもディスカッションの後半部で、学生Nが、穴のあいた落ち葉があることに着目し、「落ち葉に穴があいていて、乾燥しているよう」なので、「冬」ではないかという意見も出された。

<表6> 話題3：帽子と落ち葉について

発話内容	板書
41 学生J：季節は秋だと思います。	
42 教師：秋	秋
43 学生J：その理由は、 <b>地面に紅葉が落ちているので、秋</b> だと思います。	紅葉が落ちている
44 教師：うん。紅葉が落ちているから、秋。うんうん。いいですね。	
45 学生C：私は、 <b>男の子が帽子をかぶっているし、落ち葉とかがたくさんいて、晩秋？</b>	帽子
46 教師：おお、晩秋？	
47 学生C：晩秋かー、初冬だと思います。	
48 教師：初冬。秋でも、。	
49 クラス：晩秋？	晩秋

50 教師 : 晩秋、難しい言葉使いますねえ。晩秋、初冬、冬の初めの方。	初冬
51 学生C : 普通の秋よりはもっと寒くなった。	
52 教師 : ああ、普通の秋よりはもっと、かなり冬に近くなってきている。	
53 学生B : (挙手)はい! 男のかたは、 <b>帽子をかぶっていますのでー。坊主か、白血病かもしれないです。</b>	坊主 白血病
54 クラス : あはは、笑(ざわめく)	
55 教師 : 坊主か白血病。...おお、ちょっと、なんか悲しいストーリーが出てきましたね。	
56 クラス : 笑	
57 教師 : (手を挙げていた学生を当てる)Kさんは?	
58 学生K : 僕は、冬と思います。	
59 教師 : うん、冬?	冬
60 学生K : あの一、 <b>女の子が寒そうな様子をとっているの</b> 。そして、 <b>男の子が手袋と、帽子をかぶっているの</b> 、 <b>そう</b> だと思いました。	手袋
61 教師 : うん。なるほど、 <u>これが手袋に。手袋をしてそうな手。</u>	
62 学生K : はい。	
63 教師 : おお、いいですね。	
64 学生K : そして、全く別人だと思います。あの一、 <b>恋人だったら女の子に手袋をあげたかもしれませんが...</b>	
65 教師 : ん? 手袋、女の子にあげた??	
66 学生F : いや、もし、ふたりが愛している間なら。	
67 教師 : ああ、じゃあ、カップルじゃないかも?	カップルじゃない
68 学生K : はい。	
69 教師 : うーん、なるほど。うんうん	
70 学生L : 私は、このふたりがカップルなんですけど。男が病気でー	
71 クラス : 笑	病気
72 学生L : <b>その帽子も、あんまり普通の人はかぶらない帽子の型でー</b>	帽子の形
73 教師 : おお、そっか。ダサい?	
74 クラス : ダサい。笑	
75 学生L : はい。でも、今、下に落ち葉が落ちてるところを見ると <b>秋</b> だと思うんですけど。 <b>女より、男はもっと寒がりに見えることが、左の手が見えなくー、多分、ポケットの、ポケットに入っている</b> と思います。	寒がり 左手はポケット
76 教師 : (ポケットに手を入れてみせる)こうやってる?	
77 学生A : はい	

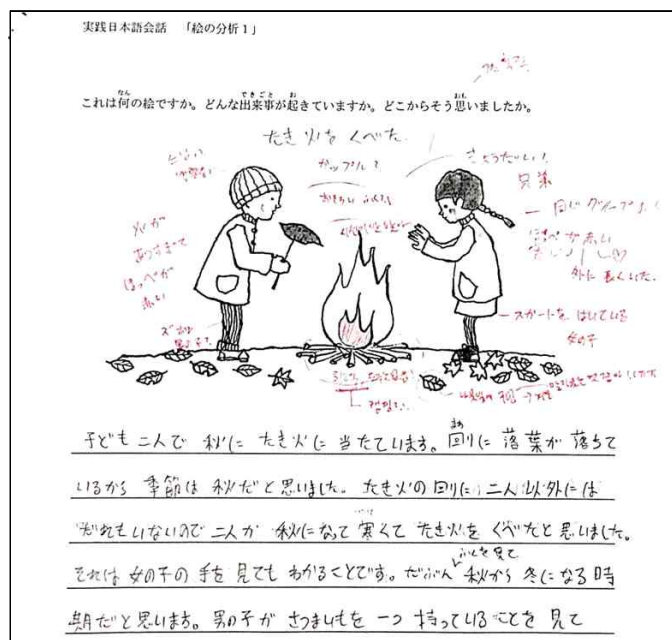
以上、ここまで「たき火」の絵を鑑賞し、クラス全員で行った18分間のディスカッションのうち、冒頭の約8分間のやりとりについて詳細にみてきた。学生は、(表中、太字で示したように)意識的に自らの意見の根拠について述べている。教師は(表中、下線で示したように)、学生が言及した箇所を頻繁に指さし、繰り返しや言い換えを行うことで、クラス全体で議論を共有するように働きかけている。誰かが何らかのメッセージを発することが呼び水となり、また新たなメッセージ(発言)を生む。さまざまな見方(読み)が共有されることで、「外で焼き芋を焼いている」という見方にとどまらず、場所、季節、気温、人間関係、登場人物が抱えている事情、人物の心理(気持ち)など、描かれていることのひとつひとつが丁寧に意味づけされ、一枚の絵の「読み」が深まっていく様子が確認できる。教室活動としての「絵の鑑賞」による日本語学習は、協働での意味づけというプロセスを通じてのことばの学びといえる。

## 5. 絵の鑑賞と「書くこと」

対話型日本語授業では「書く活動」も随所に織り込んでいる。学習者が「書くこと」を求められるのは、主に、次の3つの場面である。

- ① 自分が絵を鑑賞(分析)したことを、日本語で記述する。
- ② ディスカッションのなかで気づいた新しいアイデア・情報をメモする。
- ③ 対話による絵の鑑賞をもとに、作文やストーリーとして一つの文章にまとめる。

本実践では、ディスカッションに先立って、絵を鑑賞して気づいた点について各自シートに書き出す時間を設けた。中上級レベルの学生を対象とした科目ではあるが、受講生の日本語レベルに差があるため、ディスカッションでの発言にはばらつきがあることが予想されたからである。事前に学習言語で書き出し、可視化することで、各自のことばの学びを意識化し、その後のディスカッションを通じて、学生一人ひとりのことばの気づきを促すことができると考えた。また、ディスカッションを進めるなかで、自分が見落としていた情報があれば、違う色のペンで書き加えるよう指示した。図2は、初回のビューイングで配布したシートに学生が記入したものの一部である。罫線の部分には、自分が分析した絵についての説明が書き込まれている。絵の周りには、クラス全体でのビューイングを通して気づいた事柄、自分が見落としていた情報、他の学生のアイデアなどが赤字でメモされている。



[図2] 学生が記入したシートの例

鑑賞教育では、作品についてのディスカッションの記憶が新しいうちに、発話から筆記へと移行するという連続性を持たせた活動が言語発達を促進すると報告されている(ヤノウイン2015)。また三森(2002)は、「絵の分析」によって学習者の論理的思考を育てるうえで「分析の結果を作文に結実させることは極めて重要」(同:69)だと述べている。学習者は記述することによって、「討論を通して考えたことがらと改めて対峙し、自分の考えを検証し直して、さらに深い洞察と論理的思考へ至ることができる」(同:69)。記述には全体の整合性が求められ、わかりやすい説明が必要となるため、結果として、より高い分析力や論理的思考力が鍛えられるとされる(三森2002)。これらの先行研究を踏まえ、本実践においても、作文授業では鑑賞に基づくディスカッション活動と作文に連続性を持たせ、三森の「絵の分析」の手順④(表2)にあるように、自分自身に関連づけて作文を書いてもらった。また、絵本を使ったジグソー・ビューイングでは、先に述べた通りグループごとに創作した物語を、各自、自分の言葉(日本語)で記述する時間を持った。

そして、会話授業ではビューイングを含めたすべての活動の後に、その日の授業のふりかえりをシートに記入するようにしている。ここでは、初回「たき火」のビューイング活動を終えて、学生が記した感想をいくつか紹介したい(日本語の表現は原文ママ)。なお、さまざまな年齢の学生が受講しているので、参考までに学番(入学年)を記した。

- 絵一枚で、そこまで推理できるのが、すごかったです。(09学番・男)
- 一つの絵を見てもみんな同じ絵をみてないなと思いました。いろんな観点で、絵を理解して見ているなど感じました。(学生G、13学番・女)
- 簡単な絵でも見ることと、見付けることも、違うのを気づきました。(13学番・女)
- 1つの絵でひとそれぞれの意見があるのに気づきました。同じ場面を見てもそれぞれ違う解析があってすごおもしろいでした。私が見つけれなかった部分を他の人が見つけて話したり、他の人が見つけれなかった部分を私が見つけれたりしたものおもしろいでした。(12学番・編入生・男)
- 普通に見える絵にもそれぞれの視点から見る事ができて、いろんな意見が出る事がおもしろかったです。みんなドラマ見すぎですね(笑) (12学番・男)
- 絵を見て分析することもけっこうおもしろくて、わたしの個人的なことをよく話せました。  
(学生L、14学番・女)
- 今日のViewingを通して、同じ絵でもみる人により気づく部分がけっこう違うのが面白かったです。また、私がキャッチできないところも他の人が見てたりするのをみて他の人の協力するのは重要だと思いました。(学生C、10学番・女)
- 絵を説明する活動は前にやった覚えがあります。でも、前にも思いましたが、私あまり想像力がないほうだと思います。目の前の事実的なものしかみえないというか...少し悲しいです。練習したらできるかなとおもいます。すると、うれしいけど(13学番・女)

ビューイングに初めて挑戦したという学生が多く、学生たちは一枚の絵から想像以上に豊富な情報が読み取れるということに驚いたようである。「絵一枚で、そこまで推理できるのがすごかった」、「一つ

の絵をみても(略)いろんな観点で、絵を理解して見ているなと感じた」、「同じ場面をみてそれぞれ違う解析があつておもしろかった」など、見方や理解のし方の違いを楽しんだようである。また、「私がキャッチできないところも他の人がみたりするのをみて、他の人の協力するのは重要だと思った」として、仲間との協力の重要性を感じたと述べる学生もいた。なかには、「私はあまり想像力がない方だと思います。目の前の事実的なものしかみえないというか、少し悲しい」として、自身の想像力の無さにがっかりしたという感想を漏らす学生もいた。

- 「これは何の絵ですか。どんな出来事が起きていますか」の活動で私は多くの単語を学びました。たとえば、「やきいも」「ほお」「晩秋」などの単語を分かるようになりました。単語の重要性をもう一度悟るようになりました。(11学番・男)
- たきび、もみじ、やきいも、白血病などの単語を覚えました。人に根拠を言いながら説明するのは、とても難しいなと思いました。(学生B、09学番・男)
- ビューイングの活動では、自分がどれくらい論理を持って説明するか、そして、その論理が正しいかを大切にしました。(学生J、09学番、複数専攻、男)

この活動は、具体的に日本語で説明しなければならないため、学生たちは「実践的」に日本語を使う必要に迫られる。日本語の学びということでは、「焼き芋」「頬」「晩秋」などいろいろな語彙を知る機会になったと述べた学生もおり、活動をしながら「単語の重要性をもう一度悟るようになった」とも述べている。本実践のような活動が、個々の学習意欲を刺激したともいえる。この他に、「人に根拠を言いながら説明するのが難しかった」と述べた学生や、活動のなかで「自分がどれくらい論理を持って説明するかを大切にしたい」と述べた学生もおり、これらの記述から論理的に説明することが意識化されていたことを伺い知ることができる。

## 6. 作品の選定について

最後に作品の選定について述べておきたい。「絵の鑑賞」において、絵は学生たちの関心を惹きつける仕掛けである。したがって、対象となる作品は慎重に選定される必要がある。「絵の鑑賞」では、作品の主題は学生たちにもわかりやすく親しみのあるもので、なおかつ、学生の観察、想像、感情を刺激する謎めいた部分も含まれていることが望ましいとされる。とはいえ、本実践の主眼は、絵をよく見て考えることであり、根拠に基づいて推論し、自らの意見を表明する言語活動にある。そのため本実践では主に具象画を用いている。一枚の絵について徹底的に話し合うことを通して、討論の技術や論理的思考力を身につけさせる鑑賞活動には、抽象画やモダンアートではなく、具象画が適しているといえる(三森2002)。

本実践の最初一枚「たき火」は、三森(2002)の挿絵として用いられているものである。シンプルな

絵で主題もわかりやすいが、よく観察すると登場人物や季節などについて描かれていることをもとに読み取れる情報も多い。2つ目の作品「入院」は、三森(2002)の「絵の分析」で実際に使われているものである。「たき火」も「入院」もビューイング活動の導入時に適している。3つ目の「風神雷神図」は、日本研修を控えた作文クラスでのみ使用した。日本に行くことを前提に受講している学生と日本らしい絵を見る機会を持ちたいと考え、上野(2014)で紹介されている実践事例を参考に「鑑賞」した。このようにビューイングに日本画を用いることで、言語学習としての日本語授業と日本文化の学習を結び付けることも可能だと思われる。

4つ目と5つ目の作品はいずれも絵本から選定したものである。『たいふうがくる』は若手絵本作家みやこしあきこのデビュー作で、木炭と鉛筆でディテールまで細かく描き込まれたモノクロが印象的な作品である。本作は2009年「ニッサン童話と絵本グランプリ」の大賞を受賞している。作家本人が「絵が語るような絵本づくりを心がけている」と語っているように、絵だけを見ても十分に物語が読み取れる(KUMON2012)。丁寧に描き込まれたみやこしの作風は大人の読者からも高い支持を得ており、大学の授業でも十分に楽しめる作品といえる。最後に『ベルナルさんのぼうし』は、繊細なタッチのかわいらしい絵と心温まるストーリーが人気の作品である。作家のいまいあやのはロンドン生まれで、武蔵野美術大学で日本画を専攻し、イタリア・ボローニャ国際絵本原画展で何度も入選した経験を持つ若手の注目絵本作家である(武蔵野美術大学2012)。ここまでのビューイング活動で用いた絵に比べると、いまいの作品はやや抽象的なイメージを含んでいるが、ストーリー性のある繊細な絵が高く評価されているだけあって「絵の鑑賞」も十分に可能である。

このように視覚的テキストと文字テキストの2つから成る「絵本」という媒体を用いることは、ビジュアルリテラシーを高めるといふビューイング活動の意に適うものと思われる。また、いずれの絵本も韓国語に翻訳されているため、絵の鑑賞を終えたあとには一部を学生たちが翻訳した後、日本語版と韓国語版を読み比べる時間も設けた。このように絵の鑑賞で絵本を用いることで、原作である日本の絵本を読んだり、翻訳したりと発展的な活動に繋げることも可能である。

## 7. おわりに

以上、本稿では「現場日本語作文」と「実践日本語会話」の2つの日本語授業における「絵の鑑賞」を取り入れた対話型の日本語授業の試みについて紹介し、具体的な対話とそこでの意味づけの過程を明らかにした。「絵の鑑賞」は日本語能力だけが問われる学習活動ではない。休学や留学、ワーキングホリデー、兵役など学生のさまざまな経験が「みる眼」を育てていると思われる。その多様な見方(読み)をもとに、自分の見方(読み)と他者の見方(読み)を重ね合わせ、擦り合わせながら、対話を通じて互いに妥当な見方(意味)を模索していくプロセスが重要である(館岡2011)。日本語の授業に「絵の鑑賞」を取り入れることによって、学習者間に多少の日本語レベルの差がみられたとしても、集団で学ぶ「教室」という場を活かし、協働による意味生成プロセスを共有できる学習環境をデザインすることが可能となる。学生は「絵」があることで自らの意見の根拠を「指し示



す」ことができ、クラスメートもそれを「目」で確認できる。さまざまな読みを共有することで、何が描かれているのか、その絵からどのようなストーリーが読み取れるのか、描かれていることの一つ一つを対話によって意味づけていく作業は、教室全体で文脈（コンテキスト）、つまり意味を共有していく過程となる。

本稿でみた通り、学生は、他の学生から自分では気づけなかった(見えなかった)点や思いつかなかった考えを聞きながら、驚き、感心し、ときに疑問を抱き、また思考を深めていた。それぞれの読みを共有することで、多くの気づきや発見が得られる「絵の鑑賞」は、複数人が集う教室活動でこそ、その真価を発揮できるといえる。また、根拠を示して自らの意見を述べる力は、作文と会話いずれの科目においても重要な論理的能力の育成につながるものである。「絵の鑑賞」に基づく対話型の授業は、作文、会話のいかに問わず、教室での協働での学びをデザインするものとして期待できるものと思われる。

## ◀参考文献▶

- いまいあやの(2014)『ベルナルさんのぼうし』BL出版  
 上野行一(2014)『風神雷神はなぜわらっているのか』光村図書  
 奥泉香(2006)「『見ること』の学習を、言語教育に組み込む可能性の検討」、『リテラサイズ2 ことば・文化・社会の日本語教育へ』リテラサイズ研究会編、くろしお出版、pp.37-50  
 門倉正美(2011)「コミュニケーションをく見る」：言語教育におけるビューイングと視読解」早稲田日本語教育学(9), pp.115-120  
 三森ゆりか(2002)『絵本で育てる情報分析力(論理的に考える力を引き出す②)』一声社  
 鹿内信善(2013)『協同学習ツールのつくり方いかし方：看図アプローチで育てる学びの力』ナカニシヤ出版  
 館岡洋子(2011)「協働による学びがはぐくむことばの力：『教室で読む』ということをめぐる」早稲田日本語教育学(9), pp.41-49  
 ドウーナン,J(2013)『絵本の絵を読む』(灰島かり他訳)玉川大学出版部  
 バークレー,E.F, クロス,K.P, メジャー,C.H(2009)『協同学習の技法』(安永悟訳)ナカニシヤ書店  
 ヤノウイン,P(2015)『学力をのばす美術鑑賞：ヴァジュアル・シンキング・ストラテジーズ』淡交社  
 みやこしあきこ(2009)『たいふうかぐる』BL出版

## ◀参考URL▶

- KUMON (2012) 「ミーテカフェインタビューvol.101絵本作家インタビューみやこしあきこさん(後編)」『mi:te [ミーテ]』  
<http://mi-te.kumon.ne.jp/contents/article/12-202/>(2016年11月11日取得)  
 武蔵野美術大学(2012)「記憶の中に残る作品を 絵本作家いまいあやの」『MAUJIN 武蔵美の創造遺伝子をもつ人 [マウジン]』  
[http://www.maujin.com/2012/archive/imai\\_ayano/](http://www.maujin.com/2012/archive/imai_ayano/)(2016年11月11日取得)

## ◀REFERENCE▶

- Imai Ayano. (2014) *Bernard's Hat* [While He Was Sleeping]. BL Publishers.  
 Ueno Yukikazu. (2014) *Naze Fujin Raijin wa waratteiru noka* [Why is the wind god and thunder laughing?]. Mitsumura Publishers.

- Okuizumi Kaori.(2006) Possibility of Incorporating Visual into Language Arts Education. *Literacies: Teaching Japanese of for Language, Culture and Society*, Vol.2. Kurozio Publishers. pp.37-50.
- Kadokura Masami. (2011) Viewing communication seriously; viewing and viewing-reading comprehension in language teaching. *Waseda Japanese Education Studies, Vol.9*. Waseda University. pp.115-120
- Sanmori Yurika.(2002) *Ehon de sodateru Joho Bunsekiryoku* [Raising Information analysis ability with a picture books]. Isseisha
- Shikanai Nobuyoshi.(2013) *Kyodo gakushu tool no tukurikata* [How to make cooperative learning tools]. Nakanishiya
- Tateoka Yoko.(2011) Fostering Language Competence through Collaborative Learning: Reading Collaboratively in the Classroom. *Waseda Japanese Education Studies, Vol.9*. Waseda University. pp.41-49
- Doonan, J.(1993) *Looking at Pictures in Picture Books*. Thimble Press
- Barkley, E.F., Cross, K.P. and Major, C.H. (2004) *Collaborative Learning Techniques: A handbook for college faculty*. Jossey-Bass
- Yenawine, P. (2013) *Visual Thinking Strategies*. Harvard Education Publishing Group
- Miyakoshi Akiko. (2009) *Taifu ga kuru* [The Storm]. BL Publishers.
- KUMON. (2012) *mi:te Interviews Vol.101 Miyakoshi Akiko(2). mi:te*.  
<http://mi-te.kumon.ne.jp/contents/article/12-202/> (Downloaded November 11, 2016)
- Musashino Art University. (2012) *Kioku ni nokoru sakuhinwo Imai Ayano*[To Make memorable works Imai Ayano]. MAUJIN. [http://www.maujin.com/2012/archive/imai\\_ayano/](http://www.maujin.com/2012/archive/imai_ayano/)(Downloaded November 11, 2016)

- ◆ 논문 접수일 : 2016. 12.31
- ◆ 논문 수정일 : 2017. 02.03
- ◆ 게재 확정일 : 2017. 02.09