

表現指導の観点について

— 言語変換の実態調査をもとにして —

小川 雅子

I はじめに

児童の言語表現は、ともすれば型にはまった通りいっぺんのものになりやすい。そこで、より具象的で心のかよった表現をさせるためには、体験的に感覚を通したものを言語化させてみるのがよいのではないと思われる。ここでは、絵を媒介とした言語変換について考えてみたい。

絵を見て知覚・認知したことから言語に置き換えるという場合、既成の絵を見て言語化する方法と、対象を描くことを通して（自分の描いた絵を見て）言語化する方法とが考えられる。この両者の表現には、絵に対する児童の意識の違いから、何らかの差異が生じてくるとと思われる。

そこで、まず既成の絵画を見せてそれを言語化させ、次に自分の描いた絵を言語化させ、両者の言語変換の実態を比較してみた。

その結果、絵に対する児童の意識の違いから生じる言語変換の質の違いが明らかになったが、これは表現指導における重要な観点であると思われる。この調査結果を手がかりとして、表現指導のよりよい方向を探求したい。

II 調査方法

「児童の表現力と作文」（国立国語研究所）¹⁾には、小学校6年生を対象とした言語変換テスト — マルケ作「オロンヌの浜」の絵葉書を見て — の調査が報告されている。ここでは、その調査結果との比較検討も行いたいと思ったので、調査方法及び結果の処理についてはこれを参考にした。

対象	小学2年生	65名
	小学3年生	70名
	小学4年生	70名
	小学6年生	86名

調査時間 8分間

指示 「この絵を見ていない人にも、どんなようすの絵がかいてあるかが、みなさんの文章を読めばはっきりわかるように書けばよいのです。絵をよく観察しながら、まどまりのある文章をつくりなさい。」

※小学2年生には傍点部を省略した。

※実際には意図するところがなかなかつかめないようであった。個人的な質問に対しては、

「何が書いてあるか、ありのままに書いてください」ということばを添えて、指示をくり返した。

調査(1) ミレー作「落穂拾い」の絵を見て言語変換する。

35cm×48cmの複製画をもって教室を一巡し、後は黒板にはっておく。詳しく見たい者は出て来て見てよいことにする。

(言語変換の対象として、ミレーの「落穂拾い」を選んだのは、言語化できる題材が多いと思われたことと、有名な作品なのでこの調査結果について考えていく場合に誰もがすぐイメージを浮かべることができると思ったからである。)

調査(2) 自分の描いた絵を見て言語変換する。作品は一時間位で仕上げたデッサン画。2・3・4年生はそれに色もぬったが6年生のみ鉛筆のデッサン画

Ⅲ 採点基準

- ①どこの風景か(場所) ②どんな物があるか(話材) ③それらはどんな位置にあるか(構図)
④どんな趣きをもった風景か(情趣) ⑤それらはどんな色彩か(色彩) ⑥それらはどんな動きをしているか(動き)

以上の6項目について、それぞれ3点ずつ合計18点満点の配点をする。

① 場所	調査(1) : 農場・畑	3点
		草原・牧場
	調査(2) : 全体的に捉えていて、叙述が適切であると思われるもの	3点
		部分的に説明したもの
	記述の途中で上記事項があがっているもの	1点
② 話材	7材以上	3点
	4～6材	2点
	1～3材	1点
	記述なし	0点
③ 情趣	3つ以上	3点
	色彩	2つ
動き	1つ	1点
	記述なし	0点

〔採点例〕

調査(1) 4年生女子 U. I.

近くにいるのは3人。女の人で、エプロンをかけて、こしをまげながら、下の地面に落ち

ているわらをひろっている。遠くの方にも人はたくさんいて、こしをまげながらひろって、ひろったわらを、5・6人でわらの山の所まではこんでいる。馬に乗っている人が、一人いる。家みたいなのが5・6けんあって、空はうすぐらい。

調査(2) 4年生女子 U. N.

公園の前にあるじんじゃの中にあるので、やねみたいのは三角で、下のほうにはしょうじがあります。よこには大きなすずが1つぶらさがって、すずに、赤いきぬが何まいもさがっています。したにはひきだしてみたいのがあって、白い石があって、石のところには黒くてちやいろっぽいのがぼつぼつってなっています。へいのむこうは木がいっぱいあって、空はみず色で、ちょっとうすいです。

	場所	話材	構図	情趣	色彩	動き
調査(一)	0	3	3	1	0	3
調査(二)	1	3	2	2	3	0

IV 結果

調査(1)の平均値

表-1

	場所	話材	構図	情趣	色彩	動き	合計
2年生	0.28	1.34	0.56	0.21	0.28	0.91	3.58
3年生	0.54	1.37	0.49	0.37	0.20	1.51	4.48
4年生	1.38	1.79	1.35	1.21	0.35	1.65	7.73
6年生	1.17	1.95	1.71	0.84	0.29	2.48	8.44
6年生(オロンスの浜)	1.55	1.70	1.97	1.62	0.99	1.82	9.65

調査(2)の平均値

表-2

	場所	話材	構図	情趣	色彩	動き	合計
2年生	0.36	1.55	0.45	0.61	1.21	1.21	5.39
3年生	0.33	1.89	0.39	1.11	1.23	1.42	6.37
4年生	1.39	2.31	1.55	1.42	1.91	1.20	9.78
6年生	1.32	2.08	1.90	1.65	0.40	1.32	8.67

調査 (1) における品詞別語彙数

(異なり語数)

表-3

	名 詞	動 詞	形容詞・形容 動詞・副 詞
2 年 生	5 7	2 8	8
3 年 生	6 2	3 0	1 1
4 年 生	1 1 4	5 6	2 6
6 年 生	1 4 8	8 0	4 1

絵との対応関係からみた、語数

表-4

2 年 生

(個人の平均語数)

	名 詞	動 詞	形容詞・形容 動詞・副 詞
調 査 (1)	5.6	2.7	0.6
調 査 (2)	1 0.2	4.1	3

3 年 生

	名 詞	動 詞	形容詞・形容 動詞・副 詞
調 査 (1)	5.4	2.5	0.7
調 査 (2)	1 2.4	4.9	4.3

4 年 生

	名 詞	動 詞	形容詞・形容 動詞・副 詞
調 査 (1)	1 2.4	5.9	2.9
調 査 (2)	1 3.9	7.0	5.0

6 年 生

	名 詞	動 詞	形容詞・形容 動詞・副 詞
調 査 (1)	1 5.8	6.2	2.6
調 査 (2)	1 6.3	7.8	4.1

※品詞の分類については、樺島忠夫氏²⁾の、表現観察面としての品詞の分類を参考にした。

- N. 名詞
- V. 動詞
- M. 形容詞, 形容動詞, 副詞, 連体詞
- I. 接続詞, 感動詞

連体詞, 接続詞, 感動詞については, その数もごく少数であったし, 本調査は児童の対象(絵)に対する意識の違いと言語変換の関連をみるためのものであるから, それ程直接的な影響はないと思われるので, この三つは除いて数えた。

※語彙数を数えるにあたっては, 「分類語彙表」³⁾にしたがった。補助動詞については, 動詞と結合した単位で数えることにした。

(例えば, 「見る」と「見ている」は同じ語として数えた)

※語数を数えるにあたって, 明らかに不適切と思われる語は除外した。

(例えば, タオルを頭にはいている, の「はいている」は数に入れなかった)

※表4は, 絵と対照させた上での語数を数えたものである。

(例えば, 「人」という語が2つあって, 前方の人と後方の人とを示しているような場合, 児童が認知したのは2つのものであるから, これを2語と数えた。)

※「話材」「動き」という採点基準と, 「名詞」「動詞」とは一致するものではない。

V 考 察

1) 調査(1)について, 「オロンヌの浜」の調査結果との比較

両調査とも色彩の項が他とくらべて低い。絵をみて言語変換するという場合, 対象となった絵に関係なく, 児童の色彩に関する意識は弱いという傾向があるように思われる。国立国語研究所では, 付帯調査として「なぜ, いろんなものの色を文章に書かないか, その理由」を書かせている。その結果, 「忘れていた」「書かないでもわかると思った」などの回答が多かったことが報告されている。

また, 調査(1)では情趣の得点も低い。これは, 個人的な質問に対して「何がかいてあるかありのままにかくこと」ということばを添えたので, 児童の意識がむしろ話材や動きの方へむけられたのではないかとと思われる。

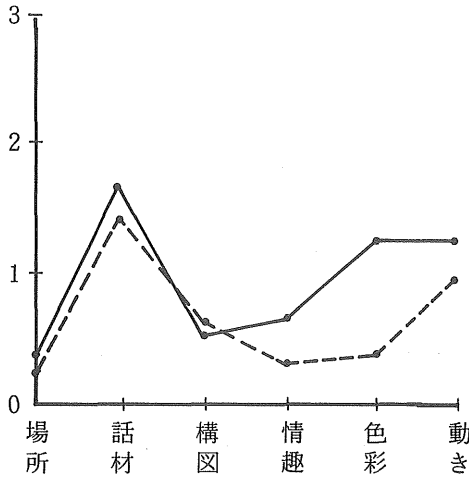
また, 「オロンヌの浜」では, 話材よりも構図の得点が高いが, 調査(1), 即ち「落穂拾い」ではこの関係がどの学年でも逆になっている。これは, 対象とした絵の特徴的な違いに起因するものと思われる。「オロンヌの浜」では話材になるものが少いので, 必然的にそれらの位置関係に意識がむきやすいにくらべ, 「落穂拾い」では遠景の中に沢山の話材となるものはあるが, それらの関係は説明しにくい。絵を媒介とした言語変換について考える時の一つの問題点がここにあると思われる。

小学2・3年生については、構図の他に場所の得点も低い。これは、発達段階に関する問題としても捉えられると思う。全体を捉える力、物と物との位置関係を認識する力等の発達について、3年生と4年生の間に大きな節があるように思われる。

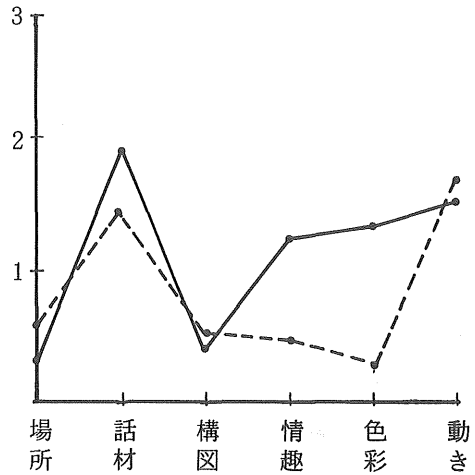
2) 調査(1)と(2)の比較

表1と表2をグラフにしたもの

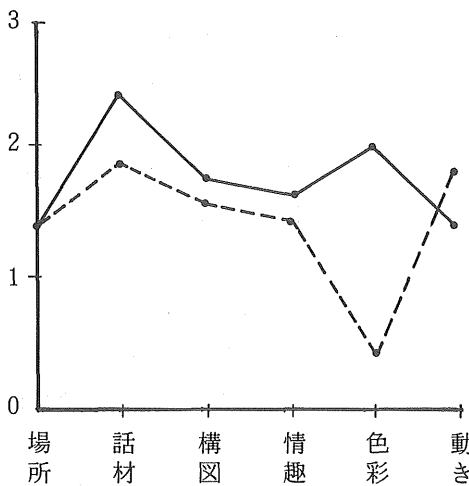
(表1・点線 / 表2・実線)



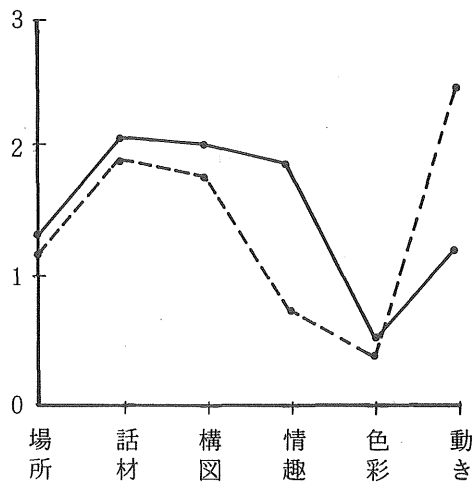
2 年 生



3 年 生



4 年 生



6 年 生

小学2・3・4年生の色彩についてしてみると、明らかに調査(2)の得点が高くなっている。写生画に色をぬらなかった6年生については、調査(1)と(2)の色彩の得点はほとんど変わらない。これらのことから、自分の描いた絵に色をぬるという体験が、色彩に関する注意を喚起したということがいえると思う。

更に色彩についての言語表現の内容を詳しくみってみる。ミレーの「落穂拾い」では、その色合いは複雑で、「赤」とか「黄色」とか一つの単語で表現し得るようなものではない。しかし、その「落穂拾い」に対して児童が認識した色は、多い順に、「おうどいろ」「白」「黒」「青」であった。「おうどいろ」は大地・落穂に関する説明に使われ、「白」は遠景の小さな建物。「黒」は大地と、空に小さく点のようにかかっている鳥の群。「青」は、「青っぱい」とか「うす暗い青」という表現で、空の様子についての叙述に使われている。

これに対して、自分の描いた絵を言語化したものは対照的である。絵の色の具合は、「落穂拾い」程複雑ではないのに、それでも微妙な色のちがいを表現しようと工夫していることがよくわかる。例えば、以下のような例がある。

○前の赤い花とうしろの赤いはなは、ちょっと色がちがいます。(2年生)

○葉っぱの色はみどりでも、いろんなみどりがあります。少し黄色のまじったみどりや、黒っぽいみどりもあります。(3年生)

○草の色はみどりやきみどりではなく、いろんな色がくみあわさっています。(4年生)

このような表現の仕方には、絵をかく・色をぬる、という行動の中で、考えたり感じたり試みたことが影響を与えているように思われる。

漠然と見ていると、たとえその対象がどんなに深く複雑な色調のものであっても、「おうどいろ」や「白」というような一語で片づけられてしまう。そして、それですべて理解し、正しく表現しているような錯覚に陥ってしまう。これに対して、絵をかくという行為を通して対象を観る場合には、より詳しく、焦点のしぼられた観察がなされることになる。その時は、「みどりの葉っぱ」にも、こいものやうすいものがあり、いろいろな色がまじっているという、微妙な違いに気づくことができる。同じ事象をみながら、よりきめ細かに違いを意識できるということは、表現の豊かさにつながることであり、これは大変大切なことではないかと思う。この違いを如何にして意識させるか、気づかせるか、ということは、表現指導において基本的で重要な問題であると思われる。

調査(1)と(2)を比較して、次に言えることは、色彩の項と同様、情趣の得点が、各学年ともに高くなっていることである。

その原因の一つとして考えられることは、調査(1)の時は調査の趣旨がよくつかめないまま、知的に理解したものを何とか言語変換しようとしたと思われるが、調査(2)ではある程度要領を心得て書きやすくなったということだろうと思う。

次に、情趣というのは主に自分の印象・感じ方についての記述であるが、調査(1)の場合は、対

象から受ける印象を直接言語変換したものである。これに対して、調査(2)は絵をかくという行為（即ち、対象から受けた印象を絵という形態で一度表現したということ）を通して、それを更に言語変換したものである。書き手の情感は、調査(2)における状態の方がより多くの刺激を受けていることになり、したがって、情趣の項に入るべき記述が一層行われやすくなっていると考えられることができると思う。

話材についても調査(2)の方の得点が高くなっている。これも、観察がこまやかになったためにあらわれた違いであると思われる。

場面については、各学年とも調査(1)と(2)の間に違いはあまりない。場面に対する認識は対象（絵）が異なってもそれにはほとんど影響を受けないように思われる。むしろここでは、前にも述べたように、発達段階（学年）における違いが目をはく。

動きについては、各学年とも様々である。この動きの得点は必ずしも動詞の数と一致するものではなく、絵の特徴にかかわる面が大きいように思われる。人物の様々な動きを多く描いている「落穂拾い」にくらべて、児童の写生画は静的なので、動きという基準にあてはまる記述は少なくなったように思われる。

以上述べてきた調査(1)、(2)の結果を、学年間の差違という点からみると、3年生と4年生の間に大きな節のあることが明らかである。このことについては、村石昭三⁴⁾氏に次のような報告があるので、それも参考にしてみたい。

学 年	人 数	得 点 の 平 均
幼 児	8	3.1 9
小 2	8 4	5.9 9
小 4	8 6	8.1 4
小 6	5 5 5	9.6 5
中 2	7 9	9.5 8
成 人	3 4	1 2.8 5

――6年生のほか、学年発達をみるために小規模ながら幼児～成人について調査した結果である。総点は18点なので、各平均点は必ずしも高くないが、小6～中2間を除いては、いずれの学年間にも統計的に有意差が認められた。特に小2～小4間の飛躍に注目する必要がある。

3) 語彙数の比較について（表3と表4）

表3は、ミレー作「落穂拾い」を言語変換した時にあらわれた語彙数を、品詞別・学年別にまとめたものである。

ここでも、3年生と4年生の間に、飛躍的な語彙数の増加が認められる。特に6年生が使用した名詞については148語を数え、一枚の絵の中からこれだけの名詞を引き出せるということは、

大変な驚きであった。絵と照らしあわせてみると、忠実に言語変換していると思われるのは、2・3年生までの表現である。4年生、6年生になると、比喻や感想・批評等が出てきて、絵とは直接関係のない語彙が数多くあった。動詞も独立して使われるというより修飾語として使われているものが多かった。(例えば、枯れた草・似たような人、など)

表3の異なり語数に対して、絵に観たものを中心に数えた語数について、調査(1)と(2)を比較したのが表4である。たとえ同じ単語であっても、絵の中で指しているものが異なる場合は、それは同じ次元のことばではないと考えた。それは書き手のより詳しい観察を示すものであり、表現の豊かさにつながるものと思われるものである。

ここで2年生を例にとってみると、調査(1)に対して調査(2)は、名詞の数で1.8倍、動詞が1.5倍、形容詞・形容動詞・副詞が5倍にも増えている。特に形容詞などの数が増えたのは、対象の形状についてより詳しく観察できたためと思われる。

また、表3にみられる異なり語数について、2年生と6年生を比較してみると、次のようになっている。名詞/1:2.6, 動詞/1:2.9, 形容詞・形容動詞・副詞/1:5, 更に同じように、表4における語数について、2年生と6年生を比較してみると次のようになる。名詞/1:1.6, 動詞/1:1.9, 形容詞・動詞・副詞/1:1.4

この結果は、たとえ語彙数の少ない2年生でも、絵をかくという行為を通して、詳しく観察し多くのことを意識した時は、それなりの豊かな表現ができるということを示している。

以上、言語変換の実態調査をもとにして、そこに働く様々の要因について考えてみたが、村石⁵⁾氏は言語変換を次のように位置づけられている。

……略……だいじなことは落とさず詳しく書くということは「厳密性」、相手にわかるように書くということは、相手が知っていることを省いたり関係づけて伝える「示差性」、筋立てて書くということは「論理性」であり、その基底にあるものを「言語変換」として、これをもって文章表現力と位置づけたのである。

作文指導が行われる時、まず、「思ったことを思ったままに書け」ということがいわれるが、思ったことをどのように言語表現するのかということについては教えられないことが多い。文章表現力の基底にあるものとしての言語変換については、もっとその指導が考えられてよいと思われる。そして、その時重要であると思われるのは、言語変換を行う以前の「物の見方・感じ方・考え方」の問題である。ここで行ったのは単なる調査であって、何らかの特別な指導が行われているものではない。それにもかかわらず、調査(1)と(2)の間にいくつかの大きな違いがあるということは、そこに働く要因——即ち、対象の見方・感じ方——が、表現指導における重要な観点であると思われるのである。

既成の絵画を見て言語変換する場合、対象は書き手にとって自己とはなれたものである。児童は、自己の外にある対象を表現することになる。これに対して、自分のかいた絵を言語変換する

場合は、書き手は対象に対してまったく主体的存在であり得る。絵をかくということは、対象を見て理解したものを、絵という形態で（線や色を媒介として）自己表現することである。即ち、自分のかいた絵をみてそれを言語化するという場合は、絵をかくという行為を通してはっきりと認識し、意識化されているものを再び表現することになるので、より言語化しやすいと思われる。ここでは、児童は、表現内容を外に求める必要はなく、自己が意識し、知っているものについて書けばよいので、主体的な書き手の立場に立つことができるのである。（この場合、もし自分でかいた絵ではなく、写真を見て言語変換させれば、その結果は調査(1)と大して変わらなかったらうと思われる。）

VI おわりに

「主体的にかく」「主体的な書き手を育てる」ということがよくいわれるが、それは、ことばを換えれば、表現内容は自己の外にあるのではなく自己の内にあるということを意識することであろうと思われる。対象がどうであろうとも、自己が知覚し、認知したことだけしか表現できないということは、この調査結果をみても明らかなことである。それを、表現内容は自己の外にあると考えると、まず方法がわからないと書けないと思ったり、何か目新しい題材ではないと書けないような気がしてしまうものである。しかし、書く方法や様式が先にあって書くのではない。自己の心の動きを言語を媒介として表現するのが、言語表現である。したがって、まず、書き手の心を刺激することが、表現指導において大切なことであると思われる。

「子どもを書き手に育てようとするなら、子どもに、その周囲の生活に対する強い興味を育成しなければならない。」⁶⁾（ブロンスキー）といわれるが、周囲の生活に対して強い興味を抱くような物の見方、考え方を意識させていくことが基本的な事であると思われる。

このような観点に立っての言語変換の練習や細叙の指導であってこそ、文章表現力は有効に身につくであろうと思われる。そして、そのくり返しの中で、「同意語は10語あるかもしれないが、我々の心にあるアイデアに正確に応答し得るものはただ1つだけ」⁷⁾（ハズリット）ということが、実感をもって意識されるようになると思うのである。

〈注〉

- 1) 国立国語研究『児童の表現力と作文』東京書籍（昭和53年）
- 2) 樺島忠夫・寿岳章子著『文体の科学』綜芸舎（昭和40年）
- 3) 国立国語研究所『分類語彙表』秀英出版（昭和44年）
- 4) 村石昭三著『言語と教育』第一法規（昭和57年）
- 5) “
- 6) B. S. ブルーム他著（渋谷憲一・藤田恵璽・梶田 一訳）『学習評価ハンドブック』第一法規（昭和49年）
- 7) ヴィゴツキー著（福井研介訳）『子どもの想像力と創造』新読書社（昭和54年）