

英語教材としての絵本と結束性 — 小学校「外国語活動」教材 *Let's Try!* の挿絵の分析 —

Cohesion in Picturebooks as English Textbooks

— *Analyzing Pictures in Let's Try!* —

早川 知江 *Chie Hayakawa*

(芸術学部)

0. はじめに

子どもは絵のついた本を好む。

ルイス・キャロルの有名な児童文学『不思議の国のアリス (*Alice in Wonderland*)』でも、「字ばかり」の本を読んでいる姉に向かって、幼いアリスが言う：“and what is the use of the book [...] without pictures or conversations?” (一体何の役に立つのよ、絵も会話もない本なんて)。この物語はもちろんフィクションだが、子ども好きで有名で、小さな子どもの好みや性質を熟知していたキャロルがアリスに言わせたこのセリフは、子ども一般の意見を代表しているといえるだろう。

本に挿絵がついていると子どもが喜ぶのは、当然、文は「難しく読むのが大変」なのに対し、絵は「分かりやすく簡単」だからである。そして、文で書かれた内容を挿絵が補ってくれば（絵のスペースによって全体的に文の量が減るというオマケはさておき）、文の読解も助けてもらえるからである。こうした、ことばに比した絵の読み取りの容易さについては、絵本の絵を言語学の枠組みで研究した Painter, et al. も指摘していて、“A visual semiotic representation is so much more accessible than a linguistic one (ヴィジュアル的な意味表現の方が、言語的な意味表現よりもずっと理解しやすい)” (Painter, et al. 2013: 53) と言い切っている。その理由は、絵は言語と違い、表現 (significant) と表現されるもの (signifié) の間に自然なつながりがある、要するに見た目が似ているからである。例えば「リンゴ」という文字 (言語的 significant) は、りんごそのもの (signifié) とは何の関係もない。その意味を理解するためには、まず「リ」「ン」「ゴ」という文字と恣意的に結びつけられた音を知っている必要がある。またその上でさらに、「リンゴ」という音の連なりと、りんごそのものとの間の記号的つながりも知らなければならない。それに対し、赤くて丸いりんごの絵 (ヴィジュアル的 significant) だったら、記号的約束事を知らなくても、赤くて丸いりんごの実物の外観と結びつけるのが容易で、子どもにとっては理解にかかる負担が少ない。

このように考えれば、学校教育で用いられる教材でも、低学年向けのものほど挿絵の割合が多くなっているのは当然といえる。本稿で話題にする、小学校「外国語活動」の教材

でも同様である。しかし、挿絵というのは、「付いてさえいればよい」というものではない。挿絵は、うまく使えば、言語理解の補助となったり、子どもの興味を引いて効果をあげるが、逆に、理解しにくい絵や誤解を与える絵、本文が提示する内容と合っていない絵は、読解の助けになるどころか、妨げになる可能性もある。

本稿は、小学校「外国語教育」で絵本を教材として利用するため、あるいは、教材として適した絵本を開発するため、「どのような絵が言語読解の補助として効果的か」を検証する基礎研究の一環である。今回は特に、結束性 (cohesion) という観点から、「外国語活動」の教材として実際に用いられている絵本の絵がどう効果的か、またどのような点が児童に理解しにくい、あるいは誤解を与える可能性があるかを検証する。その結果を踏まえ、この教材を教室で使用する場合、教員が留意すべき事項を提案する。

第1節では、小学校外国語教育が2020年度からどう変わるか、教育的コンテキストを簡単にまとめる。同時に、そのコンテキスト中での、教材としての絵本の位置付けと有用性を見る。第2節では、結束性という概念について、それが何か、言語や絵の読解上どう重要なのかを見る。第3節は分析部で、2020年実施の新学習指導要領に対応させて文部科学省が作成した、「外国語活動」用教材 *Let's Try!* 1中の Unit 9. Who Are You? の絵を分析する。特に第2節で導入した「結束性」という概念に関し、挿絵がどの程度効果的に用いられているか、児童にわかりにくい部分があるとしたらそれはどこかを指摘する。最後の第4節では、分析結果を踏まえ、教員が実際にこの教材を用いて授業や読み聞かせを行う場合、どのような点に留意して指導を行うべきか、どのような声かけが有効か提案する。

1. 小学校外国語教育：2020年度より実施の新学習指導要領

教材としての絵本について論じる前に、そもそも小学校の外国語教育が今どうなっているのか、簡単にまとめておく。2011年度より実施の小学校学習指導要領から、公立小学校において「外国語活動」が必修化された（「外国語」と銘打っているが、実質的には英語を教えることが前提とされている）。この時点で、小学校5-6年生において週1単位時間（1単位時間は45分）の活動が必修となった（実際にはもっと以前から自主的に外国語教育を行っていた小学校は多いが、少なくとも必修となったのはこの年度からである）。扱いはあくまで「領域」であり、「国語」「算数」などのような「教科」ではない（従って、「道徳」などと同様、文科省検定済み教科書が存在せず、成績評価も行われない）。そして2020年実施（2017年公示）の新小学校学習指導要領からは、5-6年生で行われていた「外国語活動」は3-4年生での実施へと移行し、5-6年生では新たに「外国語」が教科化されることとなり、週2単位時間の授業が行われるようになる。この変化を、大城（2017）を参考に、表1にまとめた。

表1の「目標」や「扱う言語領域」に見られるように、「外国語」では、教科化や、実

表1 2020年度実施の新小学校学習指導要領による「外国語活動」と「外国語」

	「外国語活動」	「外国語」
実施学年	3-4年生	5-6年生
年間授業時間数	35単位時間（週1単位時間）	70単位時間（週2単位時間）
目標	外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、外国語による聞くこと、話すことの言語活動を通して、コミュニケーションを図る素地となる資質・能力を育成する。	外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、外国語による聞くこと、読むこと、話すこと、書くことの言語活動を通して、コミュニケーションを図る基礎となる資質・能力を育成する。
扱う言語領域	聞くこと・話すこと [やり取り]・話すこと [発表]	聞くこと・読むこと・話すこと [やり取り]・話すこと [発表]・書くこと

施時間数などの形式的な変化だけでなく、扱われる内容も変わる。最大の違いは、「外国語」で新しく、読むことと書くことが活動に加わる点である。これまで「外国語活動」では、読み書きはほとんど扱われず、アルファベットの名称読み（aを、cat中の[æ]のような読み方ではなく、ABCの中のエイと読む読み方）ができればよいなど、読み書きに対して消極的な姿勢がとられてきた。しかし、学習したことは文字で残せるからこそ定着するのであり、また、体験は、記録によって積み重ねることで、はじめて体系的な知識へとまとめ上げることができる。こうした意味で、読み書きの導入は画期的な判断といえるだろう。

いずれにせよ、「外国語」で文字が扱われるようになるのに伴い、絵本の活用の機会はますます増えると考えられる。絵本は、絵で捕捉された易しい英文でストーリーが記載され、教員の読み聞かせに合わせて児童が文を追うことで、文字と音、文と意味のつながりを身につけるのに有効だからである。そのため、絵本を活用した授業実践や教材開発が、すでに多数行われている。例えば田中（2017）はフォニックス（音と綴りの関係）の観点から、「f」という文字の読み方（[f]）を教えるための絵本を考案して公開している。カレイラ松崎、他はTag Reading Systemという音の出る絵本を用いた授業実践を通し、「英語の読み書きを学習する以前にある日本の小学5・6年生においても、文字に触れながら音声を聞かせる読書は、子どもの文字認識を促進し、文字と音の関連性に敏感にさせるほか安心感、さらに語彙習得にもつながる」と述べている。また早川（2018）は、「外国語活動」と「外国語」で絵本を共通教材として使用する効果を論じ、3-4年生の「外国語活動」での教員の読み聞かせを通して音として慣れ親しんだ絵本を、5-6年生の「外国語」で再び使用し、今度は文字を自分で読みながら学習するという活用法を提案した。

このように、外国語活動での絵本利用については多くの期待が寄せられているが、樋口、他（2013: 88）は、外国語活動での絵本利用の意義を、「イラストと理解可能なことばをヒントに前後関係などから、未知の表現や語彙の意味を類推・推測する力や、大意をつかむ力を育む」とまとめている。その上で、教材として使用する絵本の選択基準に、「1

ページ当たりの語数が多すぎず、意味理解のヒントとなる分かりやすいイラストのもの」を挙げている (同:89)。これが教室で絵本を使うさいの注意点を、もっとも的確かつ簡潔に述べたものだろう。

しかし、「はじめに」で述べたように、ことばの「意味理解のヒントとなる」ためには、どのような絵でもいいわけではない。ことばの内容と矛盾せず、その内容をうまく補助して理解を助けるためには、絵はどのような特性を備えているべきなのか。次節からは、特に結束生という概念に注目して、実際に教材として使われている絵本が、どのようにことばの理解のヒントとなるか、あるいは逆に分かりづらさを生み出しているかを見ていく。

2. 結束性とは：ことばと絵の中の一貫性

本節では、子どもが絵を正しく解釈し、活用するために欠かせない概念、結束性 (cohesion) について見ていく。結束性とは、ことばを実際の使用の場での機能によって分析する言語学の一派、選択体系機能理論 (Systemic Functional Linguistic; 以下 SFL) の用語で、簡単にいえば、ことばや絵の要素と要素の間にさまざまな「つながり」があり、そのことばや絵が全体として一貫している状態を指す。例えば、

1. 私は昨日太郎に会いました。
2. 黄色の帽子に鳥の絵がついている。

という2つの文があった場合、1つ1つの文は完全に文法的で意味も理解できる。しかし、この2文の間には何の「つながり」もないため、連続する一貫した文章として読むことはできない。無理に連続させて読んでも、文が互いにどのような意味関係になっているのか解釈できない。一方で、

3. 私は昨日太郎に会いました。
4. 彼は、黄色くて鳥の絵がついた帽子をかぶっていました。

の場合、「彼」という代名詞 (文中の先行する要素を指す照応装置の一種) を使うことにより、「太郎」と「彼」の間に同一人物という「つながり」ができ、2つの文は意味的に連続するものとして読むことが可能になる。すなわち、文4は、文3に登場した「太郎」を、より詳しく描写するはたらきをしていると解釈でき、文3-4は全体として一貫したテキストを成す。

こうした、テキスト中の要素どうしのあらゆる「つながり」から生まれるテキスト全体の一貫性を、Halliday and Hasan (1989: 48) は結束性と呼んだ。結束性を生み出す具体的な手段 (一部) としては、次のようなものが挙げられる：

- ・ 照応 (reference) : I saw a boy with a red cap. He was ...
- ・ 代用 (substitution) : I would like to go there. But if I do, ...
- ・ 接続要素 (conjunction) : I went there, because ...

・ 語彙的結束性 (lexical cohesion) : Mine is red and yours is blue.

(Halliday and Hasan 1989: 48 ; 例は早川による作例)

照応とは、代名詞に代表されるように、テキスト中の他の場所に出てきたフレーズを指す表現である。代用表現は、テキスト中の他の場所に書かれた内容の代わりに使われる。接続要素は、節と節を論理・意味的につないでつながりをもたせる。語彙的結束性は、単語と単語の間の意味的なつながりである。例中の red と blue は反意語の関係で結びついてはいるが、もちろん他に、同意語、上位-下位関係など、さまざまな意味関係がありうる。

ここまでは言語の結束性の話だが、このことを絵に当てはめるとどうなるだろうか。言語において文と文をつなぐ結束性は、絵本の場合、各ページの絵と絵をつなぐようにはたらくはずである。そうでないと、1枚1枚の絵がバラバラで、作品が全体として意味をなさなくなってしまう。その場合、複数の絵の構成要素どうしの中に、何らかの手段によって「つながり」が認められることが必要である。そうした「つながり」の代表は、異なる絵の中に同じ登場人物やものが描かれることであろう。つまり、絵本の中の複数の絵を通して、同じ人やものをたどる (track) ことができると、「同じ人が出てきたから、この絵と前の絵にはつながりがあるはずだ」という認識が生まれ、結束性が生まれる。

同じ絵本の複数ページに「同じ」ものが出てくるというのは、大人にとっては当たり前のことに感じられるが、「同じ」であることを子どもに納得させるのは、実はそれほど簡単ではない。絵本作家であり、同時に絵本の編集者・翻訳者として優れた作品を多く生み出した瀬田貞二氏は、その著書の中で、とある女の子が絵本を読み、そこに描かれた「同じ」鞆を track できなかった (というより、「同じ」であることを認めなかった) という、ユーモラスな例を挙げている :

「こどものとも」一九五七年二月号の『ねずみのおいしゃさま』の第一面には、お医者さまの鞆が真横に描かれていて、尾錠がついているのが見えます。ところが、第七面の同じ鞆は縦に、つまり後側面が描かれていて、尾錠が見えません。女の子はそれを発見しました。そして同じものでないと主張しました [中略]。それはみんなほんとうのことです。子どもたちはじつにくわしくながめ、くわしく「ほんとうでない」ことを指摘します。彼らはすこぶる現実的です。そして絵を意味的に見ます。子どもたちの目は、裸の目で、この世のものと同体的につながっています。(瀬田 1985: 95)

このように、「同じ」ものがきちんと「同じ」に見えて、ページを通して track できるかどうかは、その絵本の世界が一貫しているか、ひいては、子どもが混乱や不満を感じずに鑑賞でき、その絵本が作品として成功するかどうかに関わる重要な問題である。子どもは、その点を大変シビアに評価する能力があることが、この引用からも窺える。

では、絵の中で、結束性はどのように生み出されるのか。画像による結束性の分析としては、既に Painter, et al. (2013) という絵本の優れた分析枠組みがあり、これが、言語と画像を同じ枠組みで捉える SFL の理論の中で、現在最も包括的な絵本研究となっている。Painter, et al. (2013) は、もともと新聞紙面のレイアウトから発展した Kress and Leeuwen (1996) の画像研究を、絵本に応用した。Kress and Leeuwen が1つ1つの画像を個別に分析するシステムを提案したのに対し、Painter, et al. の最大の特徴は、そのシステムを、絵と絵の間の関係を分析できるように改良したことである。これは、Painter, et al. の分析対象が絵本であることを考えると、当然といえる。絵本は複数の絵がストーリー展開に沿って順に提示されるため、そのはたらきを正確に捉えようとすれば、絵の間の変化やつながりを説明することが不可欠だからである。本稿では、まずこの Painter, et al. (2013) の提案する枠組みを紹介し、教材としての絵本の分析に応用してみたい。

結束性、特に同じ登場人物の track に関して、人・ものをどのように描くかの選択のシステムとしては、CHARACTER MANIFESTATION と CHARACTER APPEARANCE というシステムがある。以下に図1として、そのシステム図を示す。

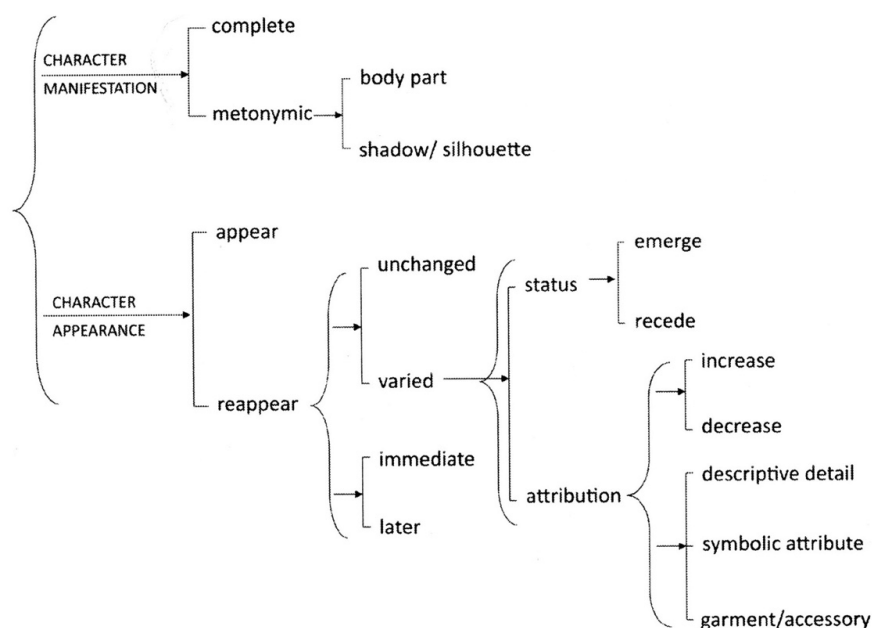


図1 Painter, et al. (2013: 64 Figure 3.9を再掲) の CHARACTER MANIFESTATION と CHARACTER APPEARANCE のシステム

CHARACTER MANIFESTATION とは、登場人物の存在の示し方に関する選択で、全身（ただし、顔全体が描かれていれば全身とみなす）を描くか（complete）、体の一部分のみを描くか（metonymic）の選択肢がある。絵本中に描かれる人物どうしが「同じ人」であると示すには、言語のように代名詞などの照応装置がない以上、見た目がすべてである。

よって、当然のようだが、同じ登場人物は全てのページにおいて、同じ顔、同じ髪型、同じ服で描く必要がある。全体を描かずに体の一部の見た目だけで「同じ人」だと示すためには、特に体の色や服の模様などを注意して一貫させる必要がある。また、全体が現れてから体の一部で存在を track するというパターンだけでなく、先に体の一部だけが登場して、後から全体が示される場合もある（言語でいう後方照応に近い）。次節で分析する「外国語活動」の教材もこのパターンである。この場合、体の一部しか描かれなくても、「同じ」登場人物であると判別できるように教員が誘導することが、読み聞かせの要となる。

CHARACTER APPEARANCE とは、ある登場人物が初めて登場するか (appear)、再登場 (reappear) かの選択である。再登場までの間に関しても、すぐ次のページに続けて描かれる場合 (immediate) もあれば、間隔を置いて再登場する場合 (later) もある。この、特定の登場人物の不在期間が、物語に大きな意味をもってくる作品もある。例えば、主人公が「家から逃げ出して冒険した」作品の場合、たとえその冒険が空想のもので（例えば、モーリス・センダックの『かいじゅうたちのいるところ』のように）、実際には主人公はずっと両親と同じ家にいたとしても、「家出」の間じゅう、両親は絵に登場しない。

また、再登場するときに扱い方が変わる場合もある (reappear: varied: status)。すなわち、中心的に描かれていた人物が、次には背景の一部として描かれたり (status: recede)、逆に、背景の一部として（しかも体の一部だけが）描かれていた登場人物が、次のシーンでは全体を描かれたりする (status: emerge) 場合である。例えば、途中まで「登場人物」として主人公と対等に話したり行動していた動物が、最後のページで子ども部屋の背景のぬいぐるみになっていたら、これまでのストーリーは子どもの夢や想像であったことが分かる。こうした、焦点化の度合いの異なる登場人物を追うことで、子どもは、背景など、絵の重要でなさそうな部分も注意して読む訓練を積む。

再登場の際に見た目に変化することもある (reappear: varied: attribution)。こうした変化は、絵本においては、登場人物の立場や性質の変化を表している。例えば、ピーターラビットは服を着ているときにはより「人間として」、着ていないときにはより「動物として」描かれる。いっそ登場人物が「変身」するときもあるが（人間が豚になるなど）、それは絵本においては、大抵メタフォリカルな意味を担っている（例えば、人間が豚に変わるのは、「食い意地がはっている」という性質を暗喩する場合が多いなど）。ただし既に述べたように、同じ登場人物の track を可能にするためには、こうした変化は、「同一人物」と分かる範囲にとどめられなければならない。例えば、ストーリーの都合上、途中で登場人物の服が変わらなければならないなら、代わりに特徴的な髪型が維持されるなどの工夫がされるのが普通である。

このような選択に則って、人・ものを効果的に登場させたり再登場させたりすることで、絵本は一貫性を保ったままストーリーを進行させていけるのであり、子どもは、同じ登

場人物を追いかけてながら物語を安心して楽しむことができる。

3. 分析：小学校外国語活動教材 *Let's Try!* 1. Unit 9. Who Are You? の絵

本節では、前節の分析枠組みを、実際の教材絵本の挿絵に当てはめてみたい。文部科学省が作成した、新学習指導要領に対応した小学校外国語活動教材 *Let's Try!* 1の中の Unit 9. Who Are You? は、絵本風のつくりになっていて、子犬を主人公とした絵本のセリフを追ううちに、“Who are you?” (あなたはだあれ?) “I’m …” (私は…です) というやりとりを身につける趣旨になっている。

絵本の構成としては、先行するページの背景に紛れるようにして、何かの動物の体の一部が描かれる (例えばウサギの白い耳など)。それを見て子犬が “I see something white. Are you a …?” (白いものが見える。あなたは…?) と問い掛ける。ページをめくるとウサギが全身を現し、“Yes, I am. I’m a rabbit.” (そうです。私はウサギよ) と答える。似たようなパターンで、さまざまな動物が次々に見つかる (結果的に、十二支に登場する動物が勢揃いする)。最後の p. 39 では、子犬の足元の草原に、草原よりやや濃い褐色で大きな曲線 (=何かの影) が描かれる。この影に向かい、子犬が “Who are you?” と問いかける。次ページ p. 40 では、巨大な龍が空中に浮かび、子犬とこれまでに発見された動物たちが眼下の草原に並んで龍を見上げている絵が描かれる。

この説明でわかるように、この絵本は、先に体の一部だけが登場した動物と、その後に登場する「同じ」動物を track するという結束性のパターンが、解釈の鍵になってくる作品である。ここで、前節に紹介した Painter, et al. の選択システムに当てはめて、各登場人物の描かれ方を分析する。

表2に示したように、最初から最後までずっと姿を見せているのは子犬のみである。また子犬は、物語の始めに子ども達が最初に出会う動物でもあり、その時は、他の動物を伴わずに単独で登場するため、読者の注意は必然的に子犬に集中する。これらの理由で、児童は容易にこの子犬が「主人公」だと解釈できる。絵によってこの導入がうまく行われているため、子どもはこの後、自然に子犬の行動に注目して絵を追いかけて、子犬が見つけた「誰か」が誰なのだろうと興味を持ってストーリーを追うだろう。

他の動物は、最初に登場する (appear) ときには metonymic、すなわち体の一部だけが描かれるというパターンがある。必ず体の一部が先に描かれ、そのあと再登場 (reappear) のさいに全身 (complete) が描かれる。その時に、どの動物も姿形は変わらずに維持される (unchanged) ため (例えば、ウサギの白い耳は、一部分だけ描かれても、全身と一緒に描かれても、同じ形・同じ色である)、最初に小さく描かれた体の部分を見つけることさえできれば、登場人物の track はそれほど難しくないと考えられる。難を言えば、ニワトリは体の一部 (トサカ) のみが描かれていたときはトサカが4つの山形に分かれているのに、全身で描かれたときは3つの山形になる。これはイラストレーターの

表2 *Let's Try!* 1. Unit 9. 絵本 *Who Are You?* 中の登場人物の描かれ方
 (各枠上段は CHARACTER APPEARANCE、下段は CHARACTER MANIFESTATION の選択肢を表す)

	p. 34	p. 35	p. 36	p. 37	p. 38	p. 39	p. 40
イヌ	appear complete		reappear: unchanged &later complete	reappear: unchanged &immediate complete	reappear: unchanged &immediate complete	reappear: unchanged &immediate complete	reappear: unchanged &immediate complete
ウサギ		appear metonymic: body part (耳のみ)	reappear: unchanged &immediate complete				reappear: unchanged &later complete
サル		appear metonymic: body part (目のみ)	reappear: unchanged &immediate complete				reappear: unchanged &later complete
ヘビ		appear metonymic: body part (尾のみ)	reappear: unchanged &immediate complete				reappear: unchanged &later complete
ネズミ				appear metonymic: body part (鼻先のみ)	reappear: unchanged &immediate complete		reappear: unchanged &later complete
ウシ				appear metonymic: body part (お尻のみ)	reappear: unchanged &immediate complete		reappear: unchanged &later complete
ウマ				appear metonymic: body part (歯のみ)	reappear: unchanged &immediate complete		reappear: unchanged &later complete
トラ						appear complete	reappear: unchanged &immediate complete
ヒツジ						appear metonymic: body part (胴体上部の み)	reappear: unchanged &immediate complete
ニワ トリ						appear metonymic: body part (トサカのみ)	reappear: unchanged &immediate complete
イノ シシ						appear metonymic: body part (鼻のみ)	reappear: unchanged &immediate complete
龍						appear metonymic: shadow	reappear: unchanged &immediate complete

うっかりミスだと考えられるが、児童の解釈に混乱をきたすほどではないと考えられるため、ここではこれ以上言及しない。

例外はトラと龍である。他の動物が体の一部のみ示すことで、“I see something white. Are you a …?” (白いものが見える。あなたは…?) などのセリフを引き出しているのに対し、トラは最初から全身が描かれ (complete) ている (多少、暗いトーンで描かれ、暗がりにいることが表されているが)。この時の子犬の問いかけは、“I see something scary. Are you …?” (怖いものが見える。あなたは…?) である。このパターンは、次節でも再び述べるが、これまでのパターンと異なっているだけでなく、児童に解釈を戸惑わせる。というのも、他の動物は体の一部だけが見えていて、その正体がわからない。そのため、その部分そのものが持っている特徴 (白い、長い、丸い) を使って、「白いものが見えるけど、何か」「長いものが見えるけど、何か」という問いかけがなされる。それに答える形で、体の部分の持ち主が姿を表す、というパターンだった。ところがトラの場合、「怖いもの」というのは、体の一部の特徴ではなく、それがすでに「トラである」ということがわかっていて初めて導き出される特徴である。「怖い」ということが分かるということは、それがトラであることが分かっているということなのに (そして絵でもすでに全身が現れているのに)、改めて “Are you …?” (あなたは…?) と問いかけるのは、不自然である上に、児童がせっかくこれまでの動物との出会いで身につけたパターンから逸脱している。ここから生じる教材として最大の問題は、もしこの場面で児童が scary という単語の意味を知らなかった場合、絵を見てその意味を推測することができないことである。つまり、第1節に見た、樋口、他 (2013: 88) が指摘する絵本の意義、「イラストと理解可能なことばをヒントに前後関係などから、未知の表現や語彙の意味を類推・推測する力……を育む」という目的を果たしていない。このように、絵は必ずしも「ついていけばいい」というわけではなく、児童のことばの解釈を促し、補助するために効果的に使われなければならない。

龍も、他の動物とは異なるパターンで登場する。他の動物は全て、CHARACTER MANIFESTATION のシステムにおいて、体の一部が先に描かれる (metonymic: body part) という選択肢を用いて登場したのに対し、龍だけが、影が先に描かれる (metonymic: shadow) という選択肢を用いているからである。もちろん絵本においては、同じパターンを数度繰り返した後に、意図的にそれを裏切るような意表をついたパターンを持ち込むことで驚きと喜びを生み出すという技法はよくある。エリック・カールの『はらぺこあおむし』を例にとると、月曜から金曜までは「He ate + 個数 + 果物名. But he was still hungry. (あおむしは〇〇個の……を食べました。でもまだはらぺこでした)」のパターン (しかも個数が曜日が進むにつれ1つずつ増えていく) が続く。それに対し、土曜日のみは果物の代わりにたくさんのお菓子や食品が並び、しかも But he was still hungry. の代わりに、That night, he had a stomachache! (その夜、あおむしはおなかが痛くなってし

まいました！)が続くという、意図的なパターン破りの構造が使われる。この場合、子どもは月曜から金曜のパターンと同じものが登場するだろうと待ち構えているのだが、そこで「〇〇個の果物」ではなく、おいしそうなお馳走が並ぶと、「今回はいつもと様子が違うぞ」と身構え、That night, he had a stomachache!の部分で、「いつもと違うものを食べたから、いつもと違う結果になったんだな」というオチに納得し、それが笑いにつながる。

したがってこの龍の登場のシーンは、これまでとパターンが異なること自体が必ずしもいけないとか、児童を混乱させるということではない。しかし、これまでとパターンが異なることを児童にうまく知らせる絵が使われていないため、児童はうっかり、これまでのパターンと同じパターンでこの絵を解釈しようとして、戸惑うことになるだろう(先の『はらぺこあおむし』では、果物の絵が、多数の食品が並ぶ絵に変わることで、「いつもと違う」サインになっていた)。というのは、p. 39の絵の濃い褐色の部分、龍の影を意図しているはずが、実際には、草むらの中に褐色で細長い、「何か」の一部が潜んでいるようにも見えるからである(実は、筆者も初めはそうのように解釈してしまった)。特に、主人公である子犬が自分の足元の褐色部を見つめているため、その「何か」は足元にいるという推測が起りやすい。その「何か」が実は影であったことは、最後のページで龍が浮かんでいるのを見ないと気づかない。

したがって、トラの絵に続き、ここでも児童の絵の解釈に混乱が起きる可能性がある。褐色の曲線が「何かの影」であるということが分かっていたら、児童は「このような形の影を生み出す(しかもその影が草原に映るということは、空中に浮かんでいる)動物はなんだろう」と考え、そこでの推理に対する解答を最後のページに見つけて喜ぶだろう。しかし実際には、最後のページを見ないとそれが「影」であることが分からない可能性が高いため、児童は「このような形で、子犬の足元の草原に潜んでいるものはなんだろう」と考え、最後のページをめくっても、なぜ唐突に龍が登場し、しかもそれが空中に浮かんでいるのかを理解しないかもしれない。すなわち、影とその持ち主である龍を track することができないかもしれない。

以上、絵本の絵を「結束性」という観点から詳細に分析することで、どの部分の絵が効果的か、どの部分の絵が、どのような点で解釈を誤りやすいかが明らかになった。次節では、そうした問題の可能性を踏まえて、教員がどのようにこの教材を児童に読み聞かせるといいかを考察する。

4. 提案: Let's Try! 1 を用いた読み聞かせに際し

第3節で分析した Unit の読み聞かせに関し、既に *Let's Try! 1* 指導編(教員用参考書)に載っているコメントや留意点は以下の通りである:

指導者は、絵本の誌面はもちろんのこと、表情やジェスチャーなどを手掛かりに児童が内容を推測できるような読み聞かせを行いたい。(p. 37)

子供たちは、物語の展開に合わせて、何の動物か推測しながら話を聞くであろう。また、ページをめくるとその答えが分かるという設定にしているため、児童は、予想が合っているかどうか、わくわくしながらページをめくるであろう。(p. 37)

単に絵本に載っている文言をそのまま読むのではなく、児童に絵本の筋についてときおり質問しながら、児童を絵本の世界に引き込むようにする。(p. 39)

ページをめくる際には、次に何が起こると思うかななどを発問し、児童に話の展開に興味をもたせる。そうすることで、児童は「次はどうなるのだろうか」と、より興味をもって、指導者の読み聞かせを聞くと思われる。(p. 39)

また、こうした活動を行うさいに指導者が使える表現例として、下記のもの挙げられている (p. 39) :

What can you see? (何が見えるかな。)

Let's listen to the story. (お話を聞きましょう。)

What is the dog doing? (犬は何をしていますか。)

Can you find something white? (白いものは見つけられますか。)

What's this? (これは何でしょう。)

Let's say it together. (一緒に言いましょう。)

絵本の結束性に注目すると、特に重要になってくるのは、Can you find something white? と What's this? という問いかけだろう。第3節に見たように、どの動物も、始めに体の一部を見せて、のちに全身で再登場するときにも、姿形を変えずに現れる。そのため、最初に小さく描かれた体の部分を見つけることさえできれば、登場人物の track は難しくない。

Can you find something ...? という問い掛けで、児童が見つけられない可能性がある体の部分は、p. 37のネズミの鼻先である。というのは、p. 35では、something white (白いもの)、something black (黒いもの)、something long (長いもの) に該当するものが、当の動物の体の一部以外には描かれていないため、ウサギの耳である something white や、猿の目である something black や、蛇の尻尾である something long を見つけることが容易である。一方、ネズミの鼻先を描写する something small (何か小さいもの) は、p. 37の背景中に他にも多数ある (例えば、地面に生えているキノコや、落ち葉など)。そのため、そもそも something small が指すものが何なのかが児童には分からない可能性がある。そこで、I see something small here. Under the tree. (ここに小さいものがありますよ。木の下に) など、教員からの補足が有効にはたらくだろう。

また、これも第3節で既に述べたように、台詞と絵に矛盾があって児童を混乱させると考えられるのは、I see something scary. (怖いものが見えるよ)の部分である。これまでは、

something white → ウサギの耳に見える → 実際にウサギが登場

という順序で、体の一部だけ見せている動物の正体が何かを当てさせるパターンだった。この場合、something ...の「...」に当てはまる形容詞は、white (白い)、black (黒い)、long (長い)、furry (ふわふわの)、red (赤い)、round (まるい)などの、外見を表現するものだった。ところがこの場面のみは、scary (怖い)という、外観ではなく、トラの気性・行動パターンに基づく形容詞が使われている。この時点で隠れているのがトラだということが分からなければ、それがscaryだとは言えないため、すでに正体がわかっていることを前提に発問がされるという、矛盾した展開になっている：

something scary → これはトラだ。だから scary である → 実際にトラが登場

絵本の本文自体を改善できるなら、トラの縞模様の外観を利用して、I see something stripe. (シマシマのものが見えるよ)というセリフに変更するか、あるいは絵自体をトラのものがった耳だけにして、I see something triangle. (三角のものが見えるよ)というセリフにするなどの工夫が必要だったと考えられる。しかし現実には、教材の絵自体をを教員が描き換えることはできないため、前者のセリフを変えるという工夫が、児童の混乱を減らす工夫の一つとなるだろう。

また、教員による補足を最も必要とするのは、最後に龍を見つける場面だろう。第3節に見たように、龍の影と意図して描かれたものが、実際にはそもそも影と解釈されない可能性を回避するため、褐色部を指差しながら、“What’s this?” (これは何かな?) “It’s a shadow.” (これは影だね) “Whose shadow is it?” (誰の影かな?) “It’s long and big.” (長くて大きいね)などと、児童の反応を見ながら、ヒントを積み重ねていくと、結束性の点で矛盾しない解釈を導き出せるだけでなく、長くて大きい影を地面に落とす動物はなんだろう、と、児童の推理も引き出すことができる。

以上の分析と考察をまとめると、結束性という観点から絵を詳細に分析することで、次のことが明らかになった：

- ① 教材として用いられている絵本の絵であっても、結束性という点で児童のスムーズな解釈が難しい絵も含まれている。
- ② 各登場人物の登場と再登場の際の選択を分析してまとめることで(表2)、結束性に関しどのようなパターンが見られるか、またそのパターンが崩れるのがどこか(トラと龍の登場シーン)が明確になる。
- ③ それにより、正しいtrackingを誘導するために教員の補助が必要な場面がどこか、またその場合にはどのような声かけが有効かが明らかになる。

本稿の分析と提案で、絵が教材のことばの解釈に重要な影響を及ぼすことと、絵の分析が、ことばの教育の質向上に有効であることが示せたら幸いである。

参考文献

- Kress, Gunther and Theo van Leeuwen. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. 2nd ed. London: Routledge. 2006年
- Nikolajeva, Maria and Carole Scott. *How Picturebooks Work*. New York: Routledge. 2001年
- Painter, Clair, J. R. Martin and Len Unsworth. *Reading Visual Narrative: Image Analysis of Children's Picture Books*. Sheffield/Bristol: Equinox. 2013年
- 大城賢編著『平成29年版 小学校 新学習指導要領ポイント総整理 外国語』東洋館 2017年
- 恵泉英語教育研究会 (KEES) 編、村岡有香、須藤桂子、飯窪実香著『外国語活動で使える！読み聞かせ絵本&活動アイデア』(成功する小学校英語シリーズ) 明治図書 2014年
- 外山節子監修・著、宮下いづみ著『音のある音声絵本ガイド』コスモピア株式会社 2010年
- 外山節子監修・著、入江智子、坂井邦晃、佐藤貴子、渋谷徹、藤澤京美著『小学校の外国語活動で成果を上げる 指導案付き 英語の絵本活用マニュアル』コスモピア株式会社 2010年
- 瀬田貞二『絵本論—瀬田貞二子どもの本評論集—』福音館書店 1985年
- 田中真紀子『小学生に英語の読み書きをどう教えたらよいか』研究社 2017年
- 直山木綿子『小学校外国語活動のツボ』教育出版 2014年
- 早川知江「小学校「外国語活動」での絵本活用の留意点: *Hi, friends!* を例に」『名古屋芸術大学研究紀要』第36巻 2015年 pp. 171-190
- 早川知江「小学校「外国語活動」と「外国語」: 共通教材としての絵本」『名古屋芸術大学教職センター紀要』第7号 2018年 pp. 39-52
- 樋口忠彦、加賀田哲也、泉恵美子、衣笠知子編著『小学校英語教育法入門』研究社 2013年
- カレイラ松崎順子、執行智子、下田康信、坂元昂「音の出る英語の絵本 Tag Reading System を取り入れた小学校外国語活動」http://www.tokyomirai.ac.jp/research_report/essay/pdf/5-1.pdf
- 文部科学省『小学校学習指導要領 (平成29年告示) 外国語活動・外国語編』2017年