

## 国語科授業におけるメディア実践とことばの学び — 単元「一枚の写真を読もう」を通して —

福田 充哉\* 砂川 誠司\*\*

\*附属名古屋中学校

\*\*国語教育講座

### Media Practice and Learning of words in Japanese language education — Through the Unit ‘Reading a Photograph’ —

Mitsuya FUKUTA\* and Seiji SUNAGAWA\*\*

\*Nagoya Junior High School Affiliated to Aichi University of Education, Nagoya 461-0047, Japan

\*\*Department of Japanese Education, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

Keywords : メディア 写真 国語科

#### I はじめに

国語科の学習に写真を活用しようという試みには少なからぬ積み重ねがある。国語教科書の歴史からみると、昭和8年から刊行がはじまった『小学国語読本』で初めて写真が採用されており、それ以降も写真は多種多様な姿をとって教科書に採用されてきた。幾多の教科書への採用を経て、現在写真は教科書に欠くことのできない材料となっている。また、近年のデジタルカメラの普及は、学習者自身が写真を撮影するといった学習活動を比較的容易に実現させる。フィルム式のカメラでは現像するまで刷り上がりをイメージすることが必ずしも容易ではなかったが、デジタルカメラであれば撮影した内容のある程度把握でき、そして撮った写真をそのままパソコンに取り込んでプレゼンテーションできる。こうした事情が写真を活用した学習活動を試みてみたいと思う理由のひとつとなっていると思われる。写真は表現活動を構成する材料としても用いられるようになってきている。

国語科における写真活用についての考察は、こうした経緯も合わさってか、近年とくにその頻度を増している（鹿野川喜代美2012、砂川誠司2012、増田ゆか・松山雅子2012、羽田潤2011、鈴木悟志2008、鹿内信善2009、佐藤洋一・千崎晶美2005、など）。それぞれの関心は方向性の異なるものではあるが、それらを総合的に見れば、国語科における写真の教材性は次第に

明らかになりつつあると考えられる。また、国語科以外では、教科に限ってみれば、社会科とくに地理的分野、美術科、理科での写真利用についての議論が散見される（八田二三一2009、安岡卓行2009、竹中真希子ほか2007、松本省吾2003、谷口幹也2002、など）。こうした議論では、主に人間と自然の関わりに焦点が置かれ、写真は自然認識のひとつの方法をもたらすものとして用いられていることがわかる。教科の特性に応じ多様な活用の仕方が模索されている段階である。ここでも写真は、現在教科活動をおこなっていくうえでの主要な材料になりつつあるといえよう。

学習活動に写真を用いる意義は以上の先行研究をたどればいくつかの観点をみいだすことができる。例えば国語科であれば、増田ゆか・松山雅子（2012）では、「複合的相関的異メディア共存文脈」にあるテキスト構成要素としての文字や音声・画像の役割や関係性に着目した実践はあまり見うけられない」としたうえで、「文字言語と写真を組み合わせた表現効果に着目させながら表現の仕方を考える契機」として単元を構想・実践している。「異メディア共存」の様態を学習できるようにするために、授業において写真は文字言語との「複合的相関的異メディア共存文脈」に置かれ、学ばれるのである。あるいは、羽田潤（2011）は、イギリスの国語科メディア教科書“The Media Book”の単元「Photo-You」を取り上げ、「写真で切り取られた時空間の詳細な内容を判断できるのは、その場に居合わ

せたものだけ（それさえも多様な視点を生む可能性はあるが）であることを学習者は理解し、また、「写真」という事実は、説明者の手によっていかようにも変容することも学習者は理解していく（p. 141）」とその単元の目標をとらえ、また、その中の学習活動のひとつが「他者としての〈私〉と切り取られる〈私〉の双方を意識させられていく（p. 142）」など、写真に関係する諸活動の学習を詳らかにしている。松山や羽田の研究は必ずしも写真の教材性を明らかにすることを目的としているものではないけれども、そこから写真を用いることに対して、「複合的相関的異メディア共存文脈」に置かれたテキストを理解することや、そうしたテキストを学ぶ学習者自身の自己理解を促すことがその意義として確認できる。

羽田潤（2004）は上記の研究よりもすでに何年も前に、「写真を活用した学習活動」として、1枚の写真を対象に読解活動を行ったり、自らが撮影者となって風景を映し出し、それを材に作文を書いたりといったことが考えられる。これらは、具体的な材料を基に行う思考活動として有効な手段といえよう（p. 25）」と述べている。これをもとにするならば、写真の教材性やそれを学習で用いる意義はすでに自明のことであるかのようでもある。また、国語科における写真利用の歴史を考えるならば、さらにそれは自明のものと考えてもおかしくはない。しかし、実際には写真を積極的に用いることが国語の学習にどのように寄与するのかということは、必ずしも自明とはいえないのではないだろうか。国語の学習には写真は必要ないという議論も含めて、写真を用いた活動についてもっと詳しく検討する必要はこのあたりにあると考えられる。「複合的相関的異メディア共存文脈」に置かれたテキストを理解することや、そうしたテキストを学ぶ学習者自身の自己理解を促すなど、これからの国語科が目指すべき学習のあり方を探ることと同時に、これまで国語の学習と考えられてきたことに対して写真はどのような有効性を持ちうるのかということを検討する必要があるのではないか。本稿ではこうした問題意識もと、写真を用いた学習の典型的だと思われる活動（1枚の写真を読み解いたり、自ら写真を撮ってそれをもとに作文を書いたりする活動）をおこない、そのなかで生じるさまざまな学びのあり方について検討し、写真を用いた活動が国語の学習のどのような側面にアプローチできるものなのかということ明らかにすることを目的として、実践をおこなった。

## II 実践の概要

愛知教育大学附属名古屋中学校において、3年生のクラスを対象に2012年6月の第2、3週のあいだ、「一枚の写真を読もう」という単元を設け、実践した。

学習者たちの実態として、彼らは日常生活において情報を伝える様々なメディア媒体のうち写真を見たり撮ったりする機会は非常に多い。しかし、写真に盛り込まれている様々な情報を意識的に読む機会をもつことは少ない。意識的に読む機会が少ないということは、写真に盛り込まれている情報の発信者の意図や意図的に取捨選択された情報を捉える機会が少ないと考えられる。そこで、高度情報化社会、つまりメディア社会である現代を生きていくために、メディアを通して伝達される多種多様な情報について、取捨選択をし、活用するための力を育成することが必要と考えた。

本単元において身に付けさせたい力は、理解、すなわち自分の考えを形成するという観点から「写真を構成する様々な要素について形成した自分の考えを矛盾なく一つにつなぎ、一枚の写真に対する自分の考えを形成する力」、そして自分の考えを表現するという観点から「書いた文章を相互に評価し合い、自分の考えを広げたり深めたりする力」とした。理解と表現の観点から言語活動を構成し、学習者自身が主体的に学習を進めていけるよう、「一枚の写真を説明する」ことを「単元を貫く言語活動」とした。

本単元は以下の流れでおこなった。

作品に対する自分の考えを形成する時間： 第1、2時（「ひとり読み」を通して）
作品に対する自分の考えを形成し直す時間： 第3時（「読みの交流」を通して）
作品に対する自分の考えを表現し、見直す時間： 第4時（写真の説明の記述／意見交換）
写真を撮影する時間： 第5時（校内での写真撮影）
作品に対する自分の考えを表現する時間： 第6、7時（写真の説明の記述／意見交換）

本単元は全7時間で設定し、第1、2時を子どもたちが個人で作品に対する自分の考えを形成する時間、第3時を学級での交流を通して作品に対する自分の考えを形成する時間、第4時を作品に対する自分の考えを言葉で表現する時間、第5時を意図を明確にもち写真撮影をする時間、第6、7時を自分で撮影した作品に対する自分の考えを言葉で表現し、友達との相互鑑賞を通して見直す時間とした。

第1～3時では、Hank Kellner（2009）から1枚の写真を選んで用い、「ひとり読み」と「読みの交流」をおこなった。写真は図1、2のワークシート（ワークシートAとする）にあるようなものを選んだ。人物が背中を向けて立っているものであり、その人物の視線の先には太陽のような円形が写された写真である。人物と地面はほぼ黒一色で、円形が白く浮かび上がるモノクロの写真である。Hank Kellner（2009）は、このよう

な写真を99点用いて、作文のための材料としたものである。Kellnerは、この写真から考えるべき「問い」として、「日の出を写したのか、日没を写したのか」、「人物は男性か女性か」、「写真の前向きな雰囲気か後向きな雰囲気か。希望、恐怖、決意、あるいはどんな感覚か」といったものを用意している。また、作文を書くにあたっての書き出しの例として、「悪夢が実現したようだった…」、「彼は誰なのだろう。彼は何を欲しているのだろう」、「謎の侵入者がどこからともなく現れた…」といったものを用意している。こうした問いや書き出しの例にしたがって学習を進めることのできるものである。本単元ではこうした問いや書き出しの例は用いずに、学習者たちがどのように写真を解釈していくのか、そして説明のことばをどのように選んで用いていくのかということはいくまで学習者に任せることとした。第1、2時では、「ひとり読み」として、写真を印刷したワークシートに気づいたことなどを書かせ、写真を詳しく見る活動をおこなった(図1、図2)。

学習者の解釈の着眼点は、増田・松山(2012)が示している5点とほぼ相違はない。増田・松山の実践ではそれは(1)被写体の表情や動きを読む、(2)構図を読む、(3)視線を読む、(4)部分で読む写真、(5)被写体そのものの持つ象徴性で読む、である。特にこの写真では、部分を解釈していくことで全体の象徴性にたどり着くように読みを構築した学習者が多くみられた。

図1のワークシートには次のような記述がみられる。

- ・立ち方(足と足の間が大きく、頑丈に力強く立っている)から、男らしさが現れているので男の人
- ・向いている方向は、拳を握って、心から何かを決心していることから、カメラ目線に意図的にポーズをしているというよりは、丸い物体(→夕日)を見て感動している、と考えた(=風景を見ている)。
- ・髪の毛が立っていることから、風が吹いていることが分かる。
- ・男の人が感動したことが分かるように、人間の心情を強調できるように、シルエットだけにしていると考えた。
- ・暗闇の中、一つの海の向こうに見える夕日が男の人にとっての希望の光にも思えると思った。また、自然の壮大さが強調されている。
- ・山の頂上に立っている。横からだ、仁王立ちをして、たくましさを感じられなくて、上からだ、拳をにぎっていて何かに感動していることも分からないので、後ろから夕日と男の人をいれることで、たくましさや夕日の輝きを出せる。

この記述から、この学習者が写真の細かな部分に注目しながら解釈を組み立てていった様子がわかる。特

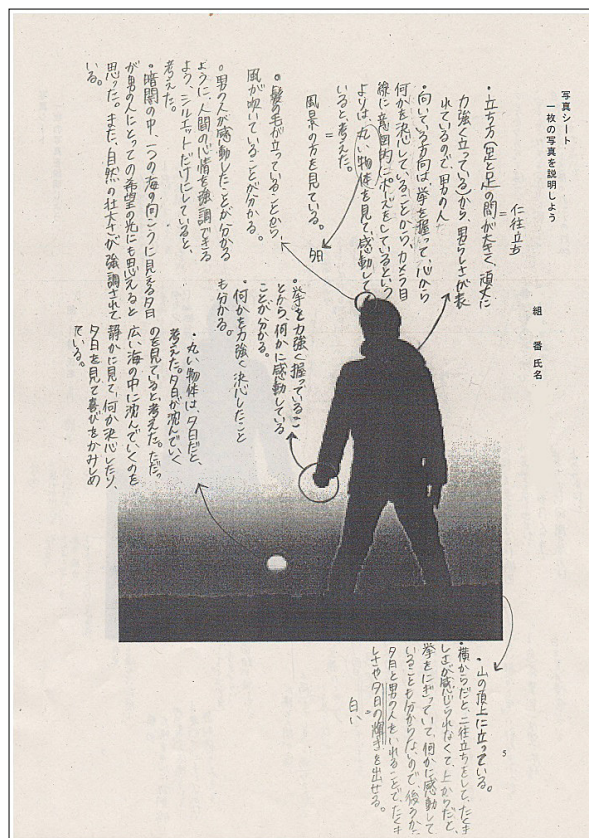


図1. ワークシートAの記述例①

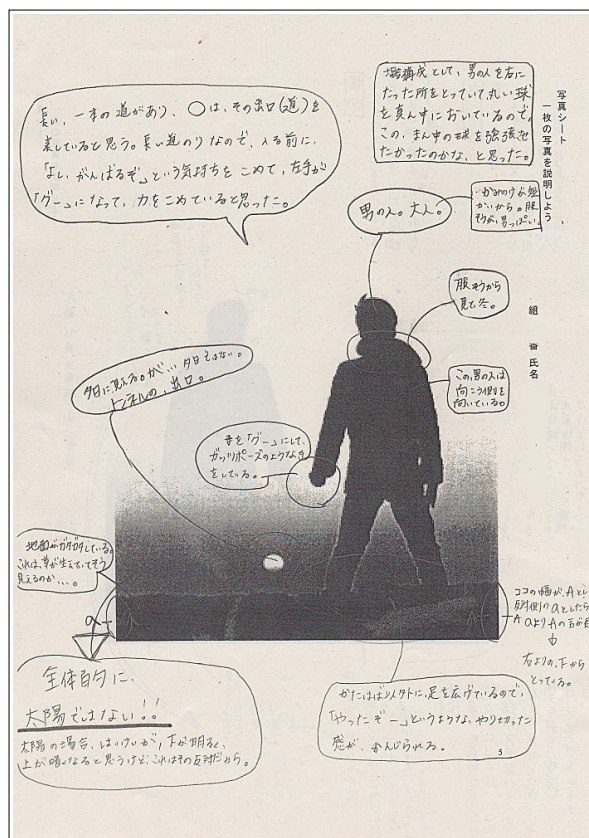


図2. ワークシートAの記述例②

に、「横からだ」と「上からだ」などの記述にみられるように、写真撮影の潜在的可能性に言及している点が特徴的であり、この写真がありうる切り取り方のひとつとして選択されていることに積極的に意識を向けている。こうした「選択」についての気づきは、メディア・リテラシー教育における分析の基本である(レン・マスターマン2010)。この学習者がどのようにして「選択」に意識を向けるといったストラテジーを獲得したのかは不明だが、少なくともこの学習者以外にもこうした反応がいくつか見られたことから、中学校段階では「選択」よりもさらに進んだ分析的アプローチが可能であるといえよう。

また、図2のワークシートには次のような記述をみることができる。

- ・場面構成として、男の人を右に立った所を撮っていて、丸い球をまん中においているので、この、まん中の球を強調させたかったのかな、と思った。
- ・(人物を指して→)男の人。大人。→髪の毛が短いから。服装が、男っぽい。
- ・服装からみて、冬。
- ・この、男の人は向こう側を向いている。
- ・手を「グー」にして、ガッツポーズのような手をしている。
- ・ココの幅がA(注:右端の濃い黒の部分の縦の長さ)とし、反対側のa(注:左端の濃い黒の部分の縦の長さ)としたら、aよりAの方が長い。→右よりの、下からとっている。
- ・かたはば以外に(ママ:「肩幅以上に」と思われる)足を広げているので、「やったぞー」というような、やり切った感が、かんじられる。
- ・夕日に見えるが…夕日ではない。トンネルの、出口。
- ・長い、一本の道があり、○はその出口(道)を表していると思う。長い道のりなので、入る前に、「よし、がんばるぞ」という気持ちをこめて、左手が「グー」になって、力をこめていると思った。
- ・全体的に、太陽ではない!! 太陽の場合、はいけいが、下が明るく、上が暗くなると思うけど、これはその反対だから。

この学習者も、先の学習者と同様に、人物の手のかたちや円形の象徴性など部分を細かく分析しながら、自らの解釈を構築している。そして、「全体的に、太陽ではない」の文字を大きく、さらに下線を引いて強調しているように、この解釈にたどり着いたことをことさら主張しているようである。主張の根拠は、「太陽の場合、はいけいが、下が明るく、上が暗くなると思うけど、これはその反対だから」とあるように、先の学習者と同様に「選択」を意識したものに近いが、色の濃さの問題として考えるなら必ずしも妥当な判断ではない。この場合、モノクロの写真がどのように明るさ

を表現するかということを選びさえすればよいのではないかとも思われるが、第3時における「読みの交流」を経てその点を指摘されたにもかかわらず、この学習者は自らの解釈を変えたりすることはなかった。

第3時は「読みの交流」である。「ひとり読み」をもとに、自他の解釈を交流するというものである。交流は主に解釈の違いを導く写真の部分に取り上げられた。とくに中心付近の円形について、それが「朝日」なのか「夕日」なのかで意見が分かれた。また「どちらでもよい」という意見も学習者のワークシートにみることができる。「朝日」だとする意見には、

- ・昇りゆくものなので、希望の象徴である
- ・希望の象徴である朝日との距離を意図的に強調している
- ・新たなスタートを表している
- ・自分を追いかけるように昇る朝日を見つめ、満足感や達成感を人物は感じている

という意見、そして「夕日」だとする意見には、

- ・沈む太陽で切ない感じを演出している
- ・沈む太陽→1日の終わりであり、また明日昇るものである
- ・人や物事が朽ちていく(終わっていく)イメージ
- ・何億年も変わらずに沈み続ける太陽から、勇気をもたらしている

という意見が提出された。いずれも写真全体の解釈と結びつけた解釈といえるが、そうした解釈の違いが話し合いを活性化していた。逆に、そのどちらでもない判断した学習者は積極的に話し合いに参加できなかったともいえるだろう。この写真は表現されているものに両義性が認められる。そして表現の両義性に気づくことが、どちらか一方での解釈を許さなくしてしまったのだと考えられる。それにもかかわらず、「朝日」か「夕日」かで話し合いが進むので、両義的解釈をした学習者は自らが参加できる空間を持てなかったといってよいだろう。「朝日」とする立場、「夕日」とする立場、そして「どちらでもよい」とする立場の三つの立場は等しく話し合える立場ではない。このように、学習者自身の解釈がよりどころにするものの水準の違いが、写真を用いた授業を作っていくうえでの課題となることが第3時の学習からはみえてきた。

第4時では、「読みの交流」をもとにして写真にたいする自分の考えを表現する文章を書かせた(図3、図4)。

ワークシートに写真のタイトルを付けるようにしたところ、多くの学習者が「決意」「強い決意」「未来への決意」「明日への決意」など、「決意」という人物の心情を中心としたタイトルを考えた。また、一部の学習者は図4のように「望郷」としたり、あるいは「怒り」「複雑な人生」「まぶしい男」など、人物中心でありつつも、人物の置かれた状況を中心にタイトルをつ

【写真の説明】

この写真は、人物と太陽を工夫してうつすことで、主題を表しています。人物に注目すると、この人物は左の拳を握っており、仁王立ちをしてしています。ここから、力強さを読み取ることができ、この人物の意志を感じます。太陽に注目すると、地平線の辺りは暗く、空は明るくなっているので、朝日が昇ってくる様子だと読み取ることができます。これらことから、太陽を見ている人物の決意、と感じます。太陽の光は希望の光であり、それまでの夜の暗さを感じながら夜が明け変化していると思えます。それは人物の心情とも関係して、夜明けは人物の前向きな気持ちを表し、太陽の光は人物の決意が未来の一点に向かっている様子を表していると思えます。

また、これらのことは、構図やアングルによって効果的に表されています。明るい空を広く撮ることで、明るいイメージになっているし、画面の底辺が人物を引き立たせていると思えます。この人物を後ろから撮ることで、シルエットからよりポイントが極立ち、力強さが表れると思えます。写真をとる時注目を集めたいものは、少し中心からずらした位置にするそうなので、この写真は人物を中心としているとわかります。このように考えて、作品のタイトルを「はじまり」としました。

【作品のタイトル】

はじまり

この写真は夜明けの様子で、それはこの人物の心情とも対応していると思いた。夜明けのスタートで、この人物は決意とし、これからスタートしていくと思いたから、このタイトルにした。

図3. ワークシートBの記述例①

けたり、心情ではなくその生き方を捉えてタイトルにしたものがあり、他の学習者とは異なる観点からタイトルを付けようとした者もいた。

ワークシートの記述を見る限り、写真に表現されている円形が朝日か夕日かということに強く影響されたものが主に「決意」というタイトルにたどり着いたようである。「夕日」と解釈したものが人物の心情を不安や恐怖とし、そのことをタイトルとすることが予想されたが、そのようなものはあまり見られなかった。図3のワークシートを記述した学習者は、白い円形が朝日であることに強く影響されながらも、構図やアングルといった要素から力強い人物像を描き、その状況について「はじまり」とタイトルをつけた。このようにして「自分の考え」を表現したのである。

図4の学習者はタイトルを「望郷」とした。円形を「夕日」と解釈したものであるが、その解釈は「夕日」が強く影響しているというよりは、人物、太陽、アングルについての解釈を一貫させることによって、全体の解釈を構築しているものである。この学習者は人物に「孤独」を感じ、夕日から「自分の過去を思い返す様子を見出し、そしてアングルから「遠い場所」を

想像し、「故郷を懐かしんでいる」という人物像を描き出している。人物や太陽の解釈が先に思考されたのか、故郷への思いの解釈が先に思考されたのかということまではわからないが、感じ方や想像のしかたは、他の学習者に比べると独自性が強く感じられるものである。

このようにして学習者たちは、自らの考えをことばにしていった。もちろん、このように書く最中にいろいろな思考がめぐらされたことは想像に難くない。図4の学習者であれば、ワークシートAの段階では、円形のものが月なのか太陽なのか、朝日なのか夕日なのかをめぐってのメモがたくさん記されている（月？太陽？→まだ夜ではない＝月×でも、下の方は黒になっている（モノクロだからかもしれない）→昼と夜の間、夕方か早朝 朝なら太陽があれだけ上がればもう明るい＝夕方か!？）。ワークシートAの段階では、それほどまでに円形の物体の解釈に力を注いでいたにも関わらず、ワークシートBではそれらは省かれ、解釈の一貫性を示しているのである。こうした一貫性を求めるような思考が、写真を見てその解釈を書くという授業によって引き起こされたものだと考えられる。むしろ


【写真の説明】

人物に注目すると、人物は長そでの服を着て、荷物を背負っているように見える。ここから旅をしている途中だと考えた。人物の周辺の景色に注目すると、周辺には建物や山などのものが全くないこと、孤獨な感じがする。また、ここから旅をしていることが分かる。

太陽に注目すると、あの高さでもし朝日としたらまわりはもっと明るくはあなので、夕日だと思っただろう。一日を終えて今日の二日と自分の過去を思い返していると思っただ。

アークンに注目すると、正面からのアークンでいることで、地平線がはるばる、距離感がある。そこから物理的、心理的な距離が感じられる。その遠い地平線の中を見つめていることから、遠い場所を眺めているか、思っている様子を感じられる。

一か所のことからこの人物は、あるまじく遠くはなれた地を旅している。一日を終えしむと昔のことを思い返して、故郷をなつかしく思っていると思っただ。



七月  
王郷

【作品のタイトル】

図4. ワークシートBの記述例②

こうした一貫性を立ち上げることは写真というメディアを解釈するために重要な思考である。先の図2で、「全体的に太陽ではない」とした学習者は、「読みの交流」を経てワークシートBの段階に至ってもなお自らの解釈を手放さなかった。この学習者はワークシートBでは「未来への決意」とタイトルをつけつつ、次のように記述している。

まず、私は真ん中に見える、この円は太陽ではないと思う。理由は、これが夕日であっても朝日であっても、太陽に近づけば近づくほど明るくなるはずなのに、これはその反対だから。この意見に対し、話し合いの中でFさんが「これは白黒写真なので、赤色も黒くなると思います。だから、この黒いところは本当は赤色で、夕日を表していると思う」と言っていたけど、どっちにしろ（赤色であったとしても）上はその赤色よりも暗くならないといけなないので、結果的にこれはたいようではないと考えました。そこから、私はこれは一本の道であると考えました。円が、その道の出口になっていると思うからです。…（後略）

この学習者にとっての「写真の説明」は第一に他の

学習者たちに向けられて書かれている。それが「まず」から始まる冒頭の一文によく表れている。図3や図4を書いた学習者とくらべるとかなり質の異なる文章であるが、このような書きぶりは、この学習者の求める解釈の一貫性への強烈な思いに支えられていると考えられる。「話し合いの中で」という記述もあるとおり、この学習者自身、他の意見があることは知っている。その話し合いのなかで、他の学習者の意見は色の濃さの表現を的確に指摘している。だが、この学習者はそうした論理を理解はしても納得はしないのである。あくまで自らが見いだした解釈を固持しようとするのである。

この学習者のように解釈を固持して他を寄せ付けない姿勢は、一見すると自分の考えにこだわりすぎた視野の狭い解釈といえるかもしれない。しかし、この学習者が求める一貫性への思いは、典型的にその強烈さが現れているだけであって、他の学習者にそれが無いわけではない。むしろ、「朝日」か「夕日」かをめぐり議論から「決意」へと解釈を収斂させていくどの学習者たちにも見られる姿勢である。話し合いのなかではそれぞれ自らの考えを発表して共有したにも関わらず、

ワークシートBの記述からは、ほとんど解釈を変更した様子はみえない。おそらく、写真に表われたいくつもの要素を解釈し、複合的にそれを組み合わせてひとつの主題を導くという思考の流れが、学習者に一貫性への要求を大きくし、解釈を固持させたのだろう。ひとたび一貫性を自らのうちに成り立たせようとしたとき、自らの写真への視線は「このように読みたい」という思いとして強固なものになる。それが、円形の物体をトンネルの出口とした学習者に典型的に表れたというだけの話である。

このことは、写真というメディアが解釈のための教材としてすぐれてふさわしい側面を持っていることを示唆してはいないだろうか。国語科における「読むこと」はしばしば「このように読まなければならない」という思いを発動させてしまう。それとはちがって、写真を読むことは、「このように読みたい」という思いの発動を容易にする。この、「このように読みたい」という思いの発動は、文章を解釈していくうえでの原動力のはずである。その思いが、さらに違う部分の解釈へと開かれていき、自らの読みとして一貫性をもちはじめるとき、読むことは楽しいと思える活動になるのではないか。部分を詳しく読んでいきながら自らのうちに解釈の一貫性を立ち上げていくというその思考の流れを、写真というメディアを活用した授業は顕在化してくれるのである。そこに写真のもっとも大きな教材的価値があると考えられる。

最後に第5～7時では、学習者自身が写真を撮り、それについての作文を書くことで表現活動とした。最終的に学習者たちは以下のような作品を創作した。(形式はワークシートBと同じ。文章は紙面の都合上、文字起こしした。引用はすべてママである。)

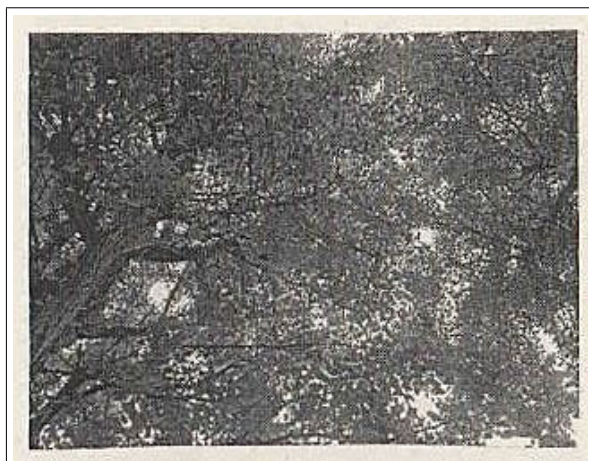


図5. ワークシートCの記述例①

「まだ、ある」

今、地球は「地球温暖化」というものが進んでいる。「地球温暖化」のせいで、北極とかの氷がとけて、動物たちがとても苦しんでいる、と聞く。でも私は北極の動物じゃないから、氷がとけて苦しい気持ちはわからない。多くの人もそう思っていると思う。それに私はこの風景をみてこうも思っています。「まだ、あるじゃん」って。

今回とった写真は、木と木の間からとっているから、二本の木しかこの写真には写っていない。だけど、写真をもてみわかるように、この木たちは青青と生い茂っている。このことから「まわりにも同じような木がたくさんあるのだろう」と感じることができるだろう。そして写真の左がわをみてほしい。木の幹が写り込んでいる。これは「木の偉大さ」を感じることができるように、と写真のなかに写りこませてみた。また、葉と葉の間からみえる空の光。これにも感じてほしいことがある。もしこの光がなかったらどうだろうか。光の部分が全て黒くぬりつぶしてあったら。そうしたら「この木のすばらしさの半分はなくなる」と思うだろう。というか、そう感じてほしい。この光があるからこそ青青と生い茂っているな、とすることができる。この光があるからこそ木の偉大さを感じることができる。

このことから「まだ、ある」と感じてしまうのだろう。こう感じることで、私はいつか全てなくなる未来と今を勝手に比較して安心しているのかもしれない。

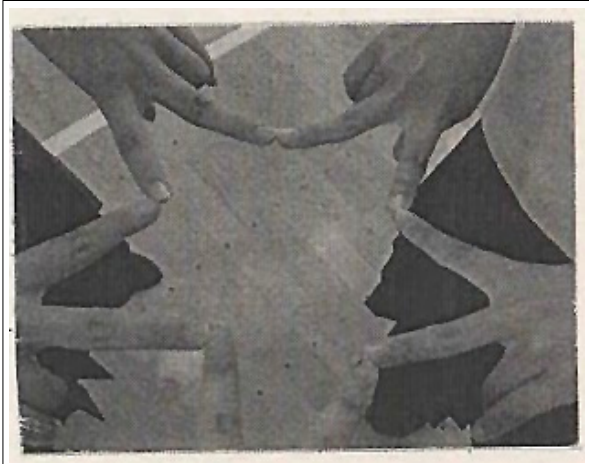


図6. ワークシートCの記述例②

「楽しみとほんの少しの不安」

この写真は、遠目からみると、星に見える。というところからまず、希望や未来という意味が読みとれる。

しかし、近づいてみると、五本の手がピースをしてつなげてて星に見えることが分かる。ピースは、写真を撮るときや楽しいときにすることから、楽しさが感じられるだろうか。

それに対し、何もない下に写る床。制服が少し写り込んでしまったが、体育館の床だ。植物やコンクリートの上でもよかったが、これは、何度も言うが、ただの床だ。何か感じることができるのではないだろうか。少し、孤独感や不安な様子が感じられるのだ。それも、少し暗めなところからも感じられる。

その中で、上のライトによって光が照らされて、白く見えているところがある。そこからも、少しの孤独の中で希望というのが表われていることが分かる。また、さっき言った少し制服が写り込んでいるという点から、青春や思い出ということが感じられる。

という以上のことから、たくさんのいろいろな気持ちが入り混ざっているという説明がお分かりいただけたらだろうか。これを整理してみると、未来への楽しみの希望とほんの少しの不安というのが感じられる。

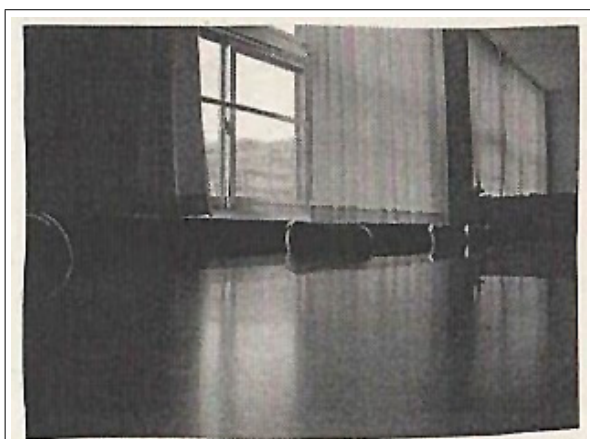


図7. ワークシートCの記述例③

「もう一つの世界」

図書館でとった写真です。

反射で机に景色やカーテンがうつっていて、机にもうひとつの世界が広がっているように感じました。また、窓から少しだけみえる建物もしっかりと机にうつっていて、誰かが住んでいるように思えます。

机にうつっている世界は、緑のカーテン、光によって幻想的な世界です。ほんやりとしていて、はっきりとはみえない景色からも、そう感じます。

明るい所と暗い所がはっきりあって、明るい光を強調しています。

このような理由で私はこの作品のタイトルを「もう一つの世界」にしました。

学習者たちはデジタルカメラを手に学校内で写真を撮影した。図5～7の写真をもてみてもわかるように、学習者たちはさまざまな工夫を凝らして写真を撮った。また、学習者たちは次のような感想を残している。

- ・この写真をみた人、この文章を読んだ人に私の思っていることが伝わるか不安です。でも、今までこんな風にかいたことがなかったので自分の気持ちが知れたようで何だかうれしいです。
- ・自分で写真をとるために校内を歩き廻って、普段見ているようなものを撮るのは、いつも見ているのとは少し違っておもしろかったです。
- ・写真は何か残したいから撮るものなのできっとこの写真を撮った自分も何かを感じたんだと思うと少し不思議になった。

写真を用いて書くことで立ち上がる自己のありようについて、そして写真という自らとは異なる「目」による世界の表象（と、カメラを操作してそれを創り出す自己）について、理解が深められた。ただし、今回の表現活動は表現の観点が十分に絞られていなかったため、感想には多様な観点からの記述が現れた。ことばの学習としてカメラを用いるとき、表現の観点を明確にしてのぞむことが、今後の課題として挙げられる。

### Ⅲ おわりに

今回の実践では、写真を用いた学習の典型的だと思われる活動をおこない、そのなかで生じるさまざまな

学びのあり方について検討し、写真を用いた活動が国語の学習のどのような側面にアプローチできるものなのかということを明らかにしてきた。

写真を用いた活動が国語の学習にとってもっとも大きな価値を持つのは、写真を読むことが一貫性を求めて解釈を組み立てることを「こう読みたい」という思いから発していくことにある。つまり、写真を用いた活動は解釈を学習としておこなっていくうえでの基本的な姿勢にアプローチするのである。そして、その解釈は「選択」を意識する、つまり表現の潜在的可能性に目を向けながら解釈を成り立たせていくという解釈のひとつの方法にアプローチする。さらに、カメラを用いて表現をおこなうことは自己と世界とのつながりを自覚することにつながる。

このような教材性を写真は持っている。ことばを直接学ぶ材料ではないけれども、ことばの学びを促すためのひとつの材料として十分に価値があるだろう。今後はさらに、ことばの学習を実感できるような価値があるものとして写真の教材性について考え、明らかにしていきたい。

### 【参考文献】

- 鹿野川喜代美 (2012) 「国語科教育における人間力育成の考察：報道写真を教材にした授業の構想」(『国語科教育』第72集、全国大学国語教育学会、pp. 116-120)
- 佐藤洋一・千崎晶美 (2005) 「国語科“写真リテラシー”の基礎・基本学習から発信：評価学習へー到達目標(評価基準)を明確にした授業・評価開発(小学校1年生)」(『愛知教育大学教育実践総合センター紀要』、pp. 115-123)
- 鹿内信善 (2009) 「国語教育の新しいパラダイム」(『教育心理学年報』48集、日本教育心理学会、pp. 182-191)
- 鈴木悟志 (2008.3) 「学びの段階をふまえた「言語力」の育成ー情報リテラシーとしての写真の学習(授業(小学校四年)による提案と見当)」(『言語技術教育』17号、明治図書出版、pp. 86-91)
- 砂川誠司 (2012) 「国語教科書における写真教材の研究：『小学国語読本』のばあい」(『学校教育実践学研究』18号、広島大学大学院教育学研究科附属教育実践総合センター、pp. 57-66)
- 竹中真希子・稲垣成哲・黒田秀子・出口明子・大久保正彦「自然観察の道具としてのカメラ付き携帯電話の可能性」(『理科教育学研究』Vol 48, No 2、日本理科教育学会、pp. 53-62)
- 谷口幹也 (2002) 「美術教育における写真の可能性：風景をめぐる一考察」(『鳴門教育大学研究紀要 芸術編』17号、pp. 57-64)
- 八田二三一 (2009) 「中学校・高校地理教育における地理写真の教材的効果に関する一考察」(『新地理』57巻2号、日本地理教育学会、pp. 1-18)
- 羽田潤 (2004) 「イギリス国語教育におけるメディアを活用した表現主体の育成に関する一考察ー作文教科書“OURSELVES”(1980, EMC)を中心にー」(『国語科教育』106号、全国大学国語教育学会、pp. 25-28)
- 羽田潤 (2011) 「イギリス国語科・メディア教科書における写真読解単元の考察：単元「Photo-You」(The Media Book, EMC, 2001)を中心に」(『広島大学大学院教育学研究科紀要』第



- 二部, 文化教育開発関連領域』60号、pp. 135-144)
- 浜本省吾 (2003) 「理科教材としてのデジタルカメラを用いた春の花の紫外線写真」(『岐阜大学気教育学部研究報告 自然科学』第28巻1号、pp. 11-17)
- 増田ゆか・松山雅子 (2012) 「表現メディアの違いに着目した中学校国語科実践の考察—写真と言葉を組み合わせた「ことわざ辞典」の制作を通して—」(『大阪教育大学紀要 第V部門 教科教育』61号1号、pp. 23-39)
- 安岡卓行 (2009) 「地理写真の読解力に関する理論的研究」(『上越社会研究』24号、上越教育大学社会科教育学会、pp. 10-20)
- Hank Kellner (2009) *Write what you see*, Cottonwood Press.
- レン・マスターマン、宮崎寿子訳 (2010) 「メディアを教える クリティカルなアプローチへ」、世界思想社

(2013年11月20日受理)