

国語科メディア教育における対話的活動の検討

——写真についての話し合いをどう捉えるか——

砂 川 誠 司

一 はじめに

本研究は、メディアをめぐる子どもたちの話し合いの様相を捉えようとするものである。具体的には、写真という映像メディアに対して、①子どもたちはどのようにその解釈を話し合うか、そして、②その話し合いは、どのような発言に触発されて深まりを見せたり、方向性を転換させたりするのかということ捉えようとするものである。

国語科における話し合いの研究では、子どもたちが話し合いを自律的に展開できるようにするための方策が様々に検討されている（北川雅弘、二〇二二）。それらの検討では主に、話し合いを意識的にコントロールする方法に関する知識、つまり方法知をいかに獲得させられるかが検討されている。ここでいう方法知は話し合う内容と無関係なものではなく、例えば上山伸幸（二〇二〇）のように、話し合う内容やその性質の違いに応じて話し合いのありようがどのように変化するかをつぶさに観

察することから導かれるものである。同じことは、読むことの学習指導においても言えるが、読むことの研究においては、テクストの分析方法を基軸とした話し合いを、「読者反応の社会的構成」として捉え、探究することが進められている（住田勝、二〇二二）。どのような分析方法が望ましい読者反応の社会的構成を促進するかということをめぐるさまざまな提案がなされている。しかし、これらの研究において、メディア教材について学習者同士がどのような話し合いを展開するか、あるいはすべきであるかということなど、メディアに焦点化された検討の事例はない。メディアをめぐる対話には、特定のメディアに固有の分析方法が伴うはずである。漫画を扱うのであればコマ割りについて話すこともあるだろうし、動画を扱うのであればシークエンスごとの時間を把握したりサウンドトラックに言及したり、演技や舞台装置を話題にしたりすることもあろう。本研究では、映像メディアとしての写真に焦点を当て、写真をめぐる話し合いの様相について、上述の二点を捉えたい。

そのうえで、メディア・リテラシーを育むという目的のなかにそれらの話し合い活動を位置づけた場合、教師は子どもたちの話し合いのどのような部分を観察する必要があるか、さらにはどのような支援をすべきであるかなどを考察し、写真という特定のメディアに限定されてはしまいが、その話し合いを自律的に展開できる子どもを育成するためのひとつの参照点を形成したい。

二 写真をめぐる話し合い

本研究では、公立小学校の教諭と協働し、写真の解釈を行う授業を実施した。授業は二〇二二年度に一回、二〇二三年度に一回の二単元を実施したが、話し合いの様相を記録したのは二〇二二年度の実践である。二〇二三年度の実践については、後述する。

二〇二二年度の対象児童は四年生(三二名)である。国語の学習として、情報と情報との関係を捉えること、および互いの意見の共通点や相違点に着目して考えをまとめることを目標とし、全八時間構成の単元として実施した。学習活動は、授業者が用意した写真を子どもたちに提示し(提示は、子どもたちのタブレットに画像ファイルを送信すること、および教室前方にある電子黒板に映すこと)の両方を行った)、写真から分かることをグループで話し合ったり教室全体で話し合ったりすること

であった。写真については授業者と協議して選定したが、話し合いについては各写真に特徴的な表現の解説等は「一切おこなわず、「自分が気づいたこと・感じたこと・反応したこと・考えたこと」、「友達の話を聞いて考えたこと・思ったこと」を自由に話すという形式で行った。

本単元で扱った写真は以下の通り。

(ア)「水牛の管理も立派な仕事」(遠藤俊介)

(イ)「テニスコートなどに設置されたテント避難所から」(毎日新聞)

日新聞)

(ウ)「木炭を作るためのまき割りに出かけるローンさんと息子」(遠藤俊介)

子」(遠藤俊介)

(エ)「タイトル不明(都電荒川線町屋二丁目駅の南側とみられる風景(『遊ぼう!写真』ことば)より)」

(オ)「ドイツ軍から解放された街で」(ロバート・キャパ)

(カ)「家族写真」(スタジオオオレンジ・モンテシート)

(キ)「タイトルなし(震災後の気仙沼市とみられる写真)」

本授業の記録は、三六〇度カメラをグループごとに用意し、個々の学習者の発言が、誰に対してどのように行われるかが分かるように記録した。それら全授業記録の分析からは、以下の側面において、話し合いの特徴を見出すことができた。

① 写真内の存在や物質を規定

② 写真に対する感情的な反応

③ 経験的な理解の反映

④ 意図的な脱文脈

⑤ ミニ・ストーリーの構成

以下、発話記録とともに、その特徴の検討結果を示す。

二一 写真内の存在や物質を規定

今回実施した単元において、子どもたちが最も注力したのは、提示された写真内の存在や物質を言語によって規定し、それらが特定の状況に適合するものかどうかを話し合うことであった。

以下の記録は、写真（キ）に対する話し合いの冒頭である。グループのメンバーそれぞれが自らのタブレットに表示された写真を見て口々に感想を言い合うところから話し合いは始まる。ちなみに、この写真は、東日本大震災後の気仙沼市とみられる場所で撮影されたものである。震災から数日が経過していると思われるもので、最低限の通行が可能ないように清掃された一本の道路を中心として、両脇にがれきの山が積み重なっている。路上には、犬を散歩させている男性とおぼしき人物が背中を向けた状態で写され、それ以外の人物は写されていない。子どもらにとっては、初めて見る写真である。

- 1 S1 なんだこれ？
- 2 S2 災害あった？
- 3 S3 どうしたの？
- 4 S2 災害かあ

- 5 S1 ゴミ捨て場ではなさそうだよね
- 6 S1 わんちゃんいる わんちゃん わんちゃんの散歩
- 7 S2 犬こつち向いてない？ あつち向いてないよ
- 8 S3 あつちにびゅーんと 奥の方に行ってる感じ
- 9 S3 柴犬じゃない、この犬 関係ないけど
- 10 S1 日本でこんな感じってありました？この……
- 11 S4 まず日本なのかもわからない
- 12 S3 そこもまだ不明よね
- 13 S1 だから、日本じゃないなら柴犬ではないと思うけど
- 14 S4 なんか柴犬を外国に連れ込んでる可能性もある
- 15 S1 道路からして外国っしょ 日本もつと濃い感じじゃない？ なんかザ・アスファルトみたいな
- 16 S3 いや ないこともないんじゃない
- 17 S1 外国……か？
- 18 S1 犬の散歩だよねこれ絶対 リードあるから
- 19 S2 でもこんなところで散歩する？
- 20 S2 男の人よね
- 21 S1 うん 肩幅的にね
- 22 S2 女の人なら もつと
- 23 S1 なんかもつと
- 24 S2 髪が……
- 25 S2 なんてこうなったのかよ
- 26 S1 ね なんか災害とか地震とか あったのかなあ

- 27 S3 右のこれなんだろ
- 28 S1 なんかね おじさんみたいなのが 木の板みたいなの
の持つてる
- 29 S2 うん思った思った
- 30 S1 木の板
- 31 S2 どんくらい？ 二つかな
- 32 S1 長靴みたいなの履いてる
- 33 S2 てことは水害？
- 34 S1 かなあ
- 35 S1 あの普通地震とかだったたらあれじゃんあのスニーカー履いてんじゃん 津波だとしてもあれじゃんスニーカーじゃん
- 36 S4 雨の日……
- 37 S1 雨でこんなことになりますかね 大雨でもさすがに
ありえない
- 38 S2 やばいやばい 水たまりすらない
- 39 S1 水害ではなさそう 家ぼろっぼろじゃん 戦争？
―話し合い記録A
- 子どもたちは主に道路脇のがれきに反応し、何らかの災害についての写真であると想定しつつ、6 S1の犬に対する注目から状況把握を試みた。日本でのできごとなのか、犬種は何か、散歩という状況なのか、犬を連れている人物の性別はどうかを

話し合いつつ、25 S2の発言を起点に、改めて状況を再定義しようと話し合いは進められた。

25 S2の発言までは場所や人物の特徴など、写真に映し出されているものの形状から、それらをどのような存在や物質として言語化できるかが話し合われている。別のグループの話し合いでも、犬の形状をよく見ているうちに、「キツネに見えてきた」という発言があったり、タブレットの書き込み機能を使って「犬のかたちをなぞったら、犬じゃないみたいになった」という発言があったりするなど、写真内の存在や物質をいかに規定して話し合いを進めるかという点は、写真をもとにした話し合いの最も一般的な方法であると捉えることができる。

そのような話し合いを行いながら、写真の状況を端的に言語化するために、25 S2の「なんでこうなったのかよ」という発言のように、意識的に話し合いをコントロールする発言も、多くグループで見られた。S2はその後、S1による長靴の指摘に対し、「てことは水害？」と即座に応答し、話し合いを探索的なフェーズから検証的なフェーズに移行させようとした。その意図を汲んだのか、続くS1とS4は水害として説明できるかどうかを試みている。結果的には検証に失敗した話し合いであったが、写真内の存在や物質の規定は、写真の状況を説明するために、探索と検証を絶えず試みる運動のなかで、話者たちにとって意味ある話し合いとなったと思われる。

二―二 写真に対する感情的な反応

話し合い記録Aにおいて、写真に対する感情が最も表出したのは、冒頭1〜4の発言であった。それらは、他の参加者に対して言っているようでもあり、自分自身に言っているようでもある。あるいは誰に向けられているわけでもなく、頭に浮かんだことをただ言葉にしただけのようでもある。カメラに記録された映像を見る限り、彼らは写真(タブレット)に向かって発言しており、他の話し合い参加者に視線や体に向けて発言をしてはいない。例えば次の話し合いの冒頭も、その一例である。これは、写真(A)に対する話し合いの冒頭である。写真はカソボジアでの一場面を捉えたもので、二頭の水牛の上にそれぞれ、低学年と中学年くらいの子どもが乗り、奥の方に移動している様子が写されている。つまり、水牛は尻、子どもは背中が中心に写されている。

- 1 S1 ええ！なんか楽しそうじゃない？ 上乘ってる
- 2 S2 あのアジアの国のなんか 人みたい
- 3 S3 はだかいいる！はだか、はだか
- 4 S1 え サバンナのことじゃない
- 5 S2 そうそうそうサバンナ
- 6 S1 前になんかおるばい！ 前になんか茶色い……

―話し合い記録B

4 S1や5 S2の発言の最中も、彼らの目は写真に向けられている。他の写真についての話し合いにおいても、写真に対する感情的な反応が見られるのは基本的に話し合いの冒頭部であり、写真を見ながら口々に感情を吐露する場面が見られた。

写真についての話し合いに特徴的なことであるが、写真を見ながら話すという行為は、話し合いにおける身体的な動作をある程度制限するものである。このことは、探索的に写真を把握しようとするような話し合いの冒頭において、写真に対する感情を表出しやすくしているかもしれない。彼らは互いの顔を見ながら話すのではなく、視線はあくまで写真に向けられつつ、声をその場に投げ出すかたちで感想を知らせている。一見、グループ活動というよりは、個々に活動しているように見えるが、それは探索の材料を参加者同士で出し合っているという状況として捉えることが妥当であろう。ただし、それらの発言には他の参加者からの肯定や否定の反応はほぼ見られない。1 S1や3 S3は感情的な反応であるが、それらは誰かに取り上げられるわけではなく、ただそれとしてその場に現れ、そして消えていくものであった。

このような現象をメディアの教育として考えるならば、ある映像を受容することに対する即時的で支配的な感情をめぐって議論をすることが、小学校四年生の段階ですでに実施しにくい状況になっているとも捉えることができる。メディア教育においては、自らの感情がメディアの受容経験によっていかに構成

されているかという点に目を向けることも重要な学習内容のひとつである。しかし、対話的な活動を通してそれを実現させていくことに対しては、彼ら自身がそうすることを望んでいない可能性と合わせて、より慎重な検討が必要であると考えられる。グループでの話し合いの後、教室全体での話し合いとなると、写真を見ながら話すわけではないせいか、あるいは検証的な話し合いの結果に自信を持っているせいか、それこそ感情的になりながら異なる解釈について意見を交わす事例はいくつか見られた。ただし、一般化できる事例というよりは個別の学習者の事情によるものとも捉えられるものであったため、今回の考察からは省くことにした。

二―三 経験的な理解の反映

写真内の存在や物質をいかに規定するかということに関わって、多くの子どもたちは、彼らの日常生活における経験を根拠に話し合いを進めた。以下は、写真(カ)に対する話し合いである。

- 1 S1 おお家族写真かあ いいじゃん
- 2 S2 はいはいはいはいはい!
- 3 S3 まってまって はい どうぞ
- 4 S2 えつと言つていいですか
- 5 S3 はい

- 6 S2 私は これはなんか友だちとかじゃなくて家族写真だと思えます あつ家族全員集まってね
- 7 S3 集合写真?
- 8 S2 そうそう集合写真だと思えます 真ん中にきちゃってるおばあちゃんなんか誕生日とかでなんかみんなでお祝いしに来たんとかじゃないですか 例えばお父さんの弟とかお父さんのお姉ちゃんとかそういう人たちが集まったり 例えはですよ だからそういう人が集まってなんか 写真をなんかスタジオとかでなんか撮ってくるんじゃないですか
- 9 S1 はい はい
- 10 S3 はい
- 11 S1 十一人家族だ
- 12 S3 一、二、三、四……十一人家族ね
- 13 S1 うん あとね……
- 14 S2 え 家族じゃなくない?
- 15 S1 え 家族よ
- 16 S3 違う?
- 17 S2 これ家族っていうかさ 集合写真だけん家族……
- 18 S3 確かに
- 19 S2 家族っていうか……
- 20 S1 いやなんかあれじゃないなんかお兄ちゃんとかそういう兄弟系じゃない

21 S3 ああじゃあ おばあちゃんが先にお母さんとか
 22 S1 男子が六人で、女子五人
 23 S3 一、二、三、四……
 24 S2 みんな笑ってるからやっぱりなんか笑って笑ってと
 25 S1 男子六人
 26 S3 えどういうこと？
 27 S2 ええそれ関係なくない？
 28 S3 五人しかないよ
 29 S1 え六人おるくない？ え五人？
 30 S2 ねえ男とか女とかさそんな多いとか少ないとか関係
 なくない？
 31 S1 でもさ思ったこと言うならさ 言うてよくない？
 32 S2 ああ確かに でも数えて何の意味ある……
 33 S3 ねえもしかしてさ これも男の子だと思ってる？
 34 S1 わ女の子や はは
 35 S3 これ女の子だよ
 36 S2 どっからどう見ても女の子やろ！
 37 S3 ね だよね！
 38 S1 一、二、三、四、五…… 一、二、三、四、五、六 あ 男女
 逆でした 男子が五人で、女子六人
 39 S3 女子が六
 40 S2 やっぱねなんかスタジオの人がさ笑って笑ってとか

41 S3 言うてから写真撮ってるんじゃない
 42 S1 確かに
 43 S3 えっとね なんかねこのあの でっかい人に抱えら
 44 S1 れてるね 赤ちゃんがかわいいんだけど
 45 S2 この子？
 46 S3 うん あのてっかい人に抱えられてる
 47 S2 あっはいはいはい！ これたぶんスタジオじゃあり
 48 S1 ませんよ
 49 S2 なに？
 50 S3 だってスタジオでもここから わかると思うんだけ
 51 S2 ど、ここからは日が、だってこうなってるんだよね
 52 S1 穴に窓用意しますか？ いちいち穴ばここにばこ
 53 S1 んって開けてから窓ば設置してから どうぞキレイ
 54 S1 になりましたよとかします？
 55 S1 しないね
 56 S2 だから家に直接行ってから写真撮ったんじゃないで
 すか
 57 S3 ああ
 58 S1 豪邸とかだよ
 59 S2 なんかの結婚式かなんか？
 60 S1 ああ確かに でもドレスとか着てないね
 61 S1 でも！ なんかあれ制服じゃないみんな みんな私

服

- 55 S2 しかも周り見ればお庭だからこんな細かいところを
いちいちしま……
56 S1 しかもさ あのスタジオだったらね あの全部から
光が入ってくることはない
57 S2 うん こんな窓……
58 S3 ちょっと思ってたんだけど
59 S2 はい？
60 S3 みんなさ上 白い くない？
61 S1 あ？
62 S3 みんな同じ白い服だよ？
63 S1 いやそりゃそうだら

―話し合い記録C

写真(カ)は、背景や舞台装置、被写体の表情やポーズなどがすべて、家族写真というイメージを構成するものとして表現された構成的な写真である。家族らしさ、がいかに表現されているかが話し合いの焦点となることが期待される。

話し合いでは、多くのグループが被写体の人物同士の関係を規定することで、撮影の状況を把握しようと試みていた。つまり、被写体のどの人物とどの人物が夫婦や親子、兄弟などの関係であるかを規定することで家族構成を把握しようとしていた。

記録Cでは、そのような探索に疑問が差し挟まれる場面も見

られる。このグループでは、基本的にS3が話し合いの進行を取り仕切り、S1とS2の自由な捉えが発表されては吟味されていくスタイルであった。ところが、S1とS2とでは、特に話し合いの前半において、話し合いの流れに対する意識が異なっている。S1の発言は被写体の男女比に言及することで家族構成の把握をしようとするものであり、S2の発言は背景や舞台装置に目を向けて撮影の状況を把握しようとするものであった。S2には、写真をスタジオでの記念撮影だと規定することで、早めに検証的な話し合いに移行したいという思いが強かったようにも捉えられる。結果的には、S3の慎重な進行の取り仕切り(例えば33の発言前には、S1とS2の顔を何度も確認しながら発言のタイムリミットを計っている様子であった)によって、折衷的な流れで話し合いを展開することになった。

30 S2の発言は話し合いの転換点になりうる発言である。家族らしさ、がいかに表現されているかということに話し合いを方向づけていくためには、このような発言を捉え、転換させていくための介入が教師には必要になるかもしれない。今回の話し合いはそれが目的ではなかったため介入の必要はなかったが、S3の絶妙な話し合いの調整の仕方には、単なる助言程度の介入では十分でないことが容易に想像できる。話し合いの転換をいかに授業に意図的に組み込んでいくことができるかということについては、さらなる検討が必要である。

記録Cには、話し合いの方向性を決定づける別の要因を捉え

することもできる。S2は、写真をスタジオでの記念撮影だと規定することにかなり注力していた。24と40で繰り返される発言は、カメラマンの存在をほのめかすものである。おそらく、写真館の撮影スタジオでそのような人に会ったことがあるのだろう。47の発言は写真館の撮影スタジオの様子を知らなければ出てこないものである。おそらくそれは、撮影スタジオにおいて自然光は光源に用いないという知識として、S2の記憶に定着しているのではないかと思われる。そして、S2の発言の多くは、写真が、これまでの経験から想起されるイメージとどれくらい合致するかを問題としていた。つまりS2は、リアリティの程度を自らの経験から判定し、写真を理解しようとしているのである。これはS2に限ったことではなく、多くの子どもたちにとっても同様であった。教室全体での話し合いに移行した際には、記録Cとは異なるグループから、被写体の人物が靴を履いているということからスタジオであると断定できたとされた。住宅の室内では靴を脱ぐという日常の経験が反映された結果である。経験的な理解は、写真の把握において高い重要性をもつものであり、かつ強力な根拠であると考えられていることがうかがえる。S2にとって、撮影スタジオを訪れたことがあるという経験は、写真を規定する強力な根拠として利用できるという自信につながったのだろう。それゆえS2は、写真をスタジオでの記念撮影だと規定することにかなり注力していたのだと考えることができる。さらに、そうした経験的な理解の反映は、話し合いの流

れを転換させる力を持つものとして意識されることもあるということは、教室全体の話し合いからも見てとれた。経験は、写真を強力に規定するのである。

経験的な理解の反映は、写真の話し合いに転換点をもたらし、話し合いを活性化する可能性があることはわかったが、裏を返せばそれは、経験を超えるものは話し合い不可能とういことでもある。今回の話し合い単元では、タブレットの機能を用いてそれらを理解可能なものに変換しようとする試みが見られた。例えば、写真（ア）の水牛、写真（イ）のテントにあるロゴの文字などは多くのグループが検索機能を用いて理解の助けにしようとしていた。タブレット上で写真を拡大して細部まで存在や物質を規定しようとした試みも多くみられたことと合わせて、タブレットを用いた写真の話し合いにはひとつの特徴があるということとはできる。しかし、多くの場合、それは経験を超えるものを理解するというよりは、既知のイメージに統一するという試みであり、経験を超えるものが話し合われたということにはならない。特に、写真（オ）に対する話し合いは、経験を超えるものをうまく話し合えなかった事例として捉えることができる。

写真（オ）は、ドイツ軍から解放されたパリの街で、戦車とみられる構造物の上に子どもが一人あぐらをかいた状態で、鼻の穴に指を突っ込みながらカメラ（撮影者）を見下ろしている写真である。ロバート・キャパの有名な写真であるが、この写

真には軍事組織を象徴する戦車と平和で自由な存在を象徴する子どもが対比的に表現されており、どちらかのイメージに還元することが難しい作品である。しかし、話し合いでは、戦車と子どもを相補的な関係として把握し、イメージを統一させることが優先的に行われた。写真の子どもは戦勝国の要人の息子であり、支配者と同じ立場の存在として写されているとする説、戦車は戦争とは無関係な作り物であり、ありふれたイベントのひとつの場面とする説など、話し合い自体は活気に溢れていたが、相反するイメージが相反するままに写されていると理解されることはなかった。

これは、四年生という発達段階の子どもたちにとって難しいということでもあるだろう。したがって段階に応じた写真教材が必要であるということもできる。しかし、別の側面からみると、これは経験的な理解を反映させることの弊害であるともみることができると。写真は、写真(カ)の家族写真のように、統一的なイメージを構成するように撮られるものばかりではない。特に表現として工夫の凝らされた写真には、一般的なイメージに対する批評をめざしたものや、日常に触れる存在や物質のイメージを異化するねらいをもった写真もある。しかし、日常の経験では表現としての写真よりも記録としての写真に触れることのほうが圧倒的に多く、経験的な理解を反映させることで十分である場合がほとんどである。運動会の記録として、写真を見る。そこには現実には見えていなかった表情や身体の動き

が可視化されていたりして、同じ運動会であっても、現実とは異なる発見を味わうことができる。これは記録としての写真の味わい方のひとつであるが、そのような味わい方の積み重ねが、表現としての写真であっても、統一的なイメージへと還元するために経験的な理解の反映を優先させることになる可能性は十分にあるだろう。本研究はあくまで話し合いの検討であるので、これ以上写真の読解方略に踏み込むことはしないが、少なくとも、写真によっては、経験を反映させていくことが話し合いを深めることに繋がらない可能性もあるということ、写真をめぐる話し合いの特徴として留意する必要があるだろうということとは言えるのではないかと思われる。

二―四 意図的な脱文脈

写真の話し合いの特徴と言いつかれるか微妙なところではあるが、話し合いの際に、他の参加者との関係を良好に保つための戦略か、あるいは単に自らも参加しているという状況を作り出すための戦略か、あるいは真面目に課題に取り組んでいる姿を他人に見せることへの抵抗感からか、その目的がなかなか捉えにくいものとして、意図的に「気づいたこと」や「思ったこと」を話し合うという文脈から逸れた発言を行うものが見られる。特に、今回の話し合い単元では、タブレットを用いることによって、そうした発言が出しやすくなっていったようである。先にもみた、写真(キ)の犬に対して、「犬のかたちをなぞっ

たら、犬じゃないみたいになった」という発言もそれである。もちろん、「気づいたこと」を広く捉えるならば、タブレットによる書き込みによって見え方が変わったことも、「気づいたこと」ではある。が、それは写真から気づいたことではなく、書き込みから気づいたことである。

- 69 S4 このかたちトトロに似てる
70 S2 どれ？
71 S1 似てるのかなあ 似てないよなあ
72 S4 あのジブリのときの横向いてるトトロ
73 S2 でもあんまり……ああ確かに……ああ……
74 S1 わからないこともないこともないこともない……
75 S2 なんかこの木だけなんか 一番高い
76 S4 ほら
77 S2 うふふふ でもあれ この木……
78 S4 ほらもうこう書き足せばトトロだろ？
79 S1 なんで左の子……
80 S4 こう書き足せばトトロだろ？
81 S1 えマジや
82 S2 えでもじゃあS4 これがメイ？ こっちが？
83 S4 サツキ
84 S2 でもなんで なんでこのでっかい人だけ洋服着て……

―話し合い記録D

記録Dは、写真(A)の話し合いの中盤である。このグループは序盤、水牛がバッファローであるかどうかを話し合っており(二つは意味的には同じ動物だが、バッファローで調べると多様な水牛が検索結果に現れてしまう)、タブレットで調べたバッファローの特徴と写真の動物の特徴を突き合わせるなどしながら、あまり気づきを深められない様子であった。69 S4の発言はそうしたなかで唐突になされたものである。S1もS2も、すぐにはその意見を受け入れがたく思い、S2は75、77と話題を転換しようし、S1も79で話題を変えようとした。しかし、76、78、80において、S4はタブレットに書き込んだトトロの絵を執拗にS1とS2に見せ、納得させようとする。これに対し、S1とS2はS4の意見を受け入れざるを得なくなっていく。こうしてS4は話し合い参加者としての役割を果たすのであったが、84 S2によってすぐにそれ以前の話し合いが再開されることになる。

S4の言動は明らかにユーモアを提供しようとするものである。それに付き合いつつ、話し合いを進行させようとするS2は、記録CのグループにおけるS3と同様の役割を担っている。いわば調整役である。本單元における授業者の日頃の授業のおかげで、こうした調整役が優れて機能し、話し合いは円滑に行われたが、タブレットの書き込み機能は、場合によっては話し合いを中断したり、あるいは無意味な論争を巻き起こしたりもすることも想像できる。記録DのS4の発言は、ユーモアによって話し合いを活性化させようとする意図があるとも捉えられ、一概

に危険性のみを取り上げることができないが、写真を取り扱うルールを事前に指導しておくということも、写真の話し合いにおいては必要なことかもしれないということが示唆される。

二一五 ミニ・ストーリー

写真の話し合いの特徴のひとつとして、写真には描かれていないことを想像によって埋めながら検討を進める姿があった。そのような検討は、ごく限られたグループの話し合いの一部にしか現れないが、特徴のひとつとして取り上げるべきだと考えた。次の記録は、写真（キ）に対する話し合いの中盤の記録である。

- 69 S3 こんなさ ものがいっぱいあって危ない 犬が踏んだら危ない場所をさ なんで散歩なんかしてるの
- 70 S1 他にいい場所がなかったんじゃない 近くて 歩いていける場所が
- 71 S2 はい！
- 72 S3 はい
- 73 S2 わかったかもしない たぶんねおじさんは たぶん 妻と一緒に 妻が死んで だから犬とおじさん ひとりで散歩してるんじゃないですか じゃ だつてさ 妻と一緒に رفتった方が楽しいと思うけど なんでおじさんひとりで رفتってるのか それはどう考

えてもおかしいから おばあさんは なんか土砂崩れでお買い物に行くかなんかの途中で死んで おじさんひとりになつて

74 S3 亡くなつて

でも妻の 妻と一緒に過ごした日々が忘れられなくて、ここ通つてるんじゃない いつも一緒に通つてたけど 地震のせいで妻が亡くなったからおじさんもひとりで妻と一緒に رفتった道路で散歩してるんじゃないですか

76 S3 私が思つたのは 散歩中に 亡くなつた……

—話し合い記録E

S2は、物語を構成するひとつの場面として写真を捉えているようである。写真には登場しない「おじさんの妻」（途中でなぜか「おばあさん」になつてしまふが）を想像し、写真以前の時間において何が起きているのか、そのときの二人の交流がどのようなであつたかなど、可能な物語を思い浮かべることによつて、写真の状況を意味づけようと試みている。これを聞いたS3も、異なる可能な物語を思い浮かべたようであり、そうした反応を返している。

前後の時間を想像するという方法で写真を把握しようとした事例はこの記録以外にはなかった。今回利用した写真の性質がそうさせたのかどうかは不明であるが、多くのグループが、こ

の写真（キ）に対しては特に、がれきの山のなかにある物質を規定する話し合いを進めていたことを考えると、写真内に規定すべき存在や物質の量が多いということが問題ではないようである。

そして、メディア教育として写真を話し合うということを考えてた場合、メディアが切り取る「現実」をより広い文脈のなかに置いて考えることは、メディア理解の重要な方法のひとつである。今回は課題が気づいたことや思ったことを自由に述べる形式であったので、写真の切り取られ方について言及するよりも、写真の内部に何が存在するかが焦点化された可能性もある。とすれば、話し合いの課題としては写真には描かれていないことから気づきを提示していくことが、話し合いをより深めるヒントになるのかもしれない。そのような可能性を、この話し合い記録Eからは捉えることができた。

二一六 写真技法について

今回の授業記録の分析にあたっては、写真について自由に話し合うなかで、写真の技法（構図やアングルなど）についての話題がどれくらいなされるかということも分析の対象であったが、結果として技法はほぼ話題にならなかった。そのため、写真の話し合いの特徴としては挙げるができなかった。

話題になったものがあるとすれば、それは被写界深度に関わるものであった。写真（ア）に対する全体での話し合いの際に

出された、「手前の方はしつかりくつきり写ってるけど、奥の方はちょっとボヤけてその一点に集中してみたいな感じだ」と思う。その水牛たちを見て！って感じ」という意見である。ただし、その意見は他の学習者とのやりとりには発展せず、ひとつの気づきとして共有されたにすぎない。技法に気づくことがあっても、それは話し合いにはならなかったのである。

その要因については推測的にしか示すことができないが、おそらく、タブレットを用いて写真内の存在や物質の規定しようとしたことが関係しているのではないかと思われる。子どもたちは何度も拡大機能を使って細部を規定しようとした。そして、細かく見えないものも規定しにくいものとして捉え、話し合いを進めた。「解像度が悪い」と言って規定を諦めた場面もみられた。タブレットは、自らが見たい形に写真を変形させる道具として利用されているのである。写真内の存在や物質を規定したいという思いのなかでは、サイズの固定されたひとつの表現物として受け取ることをタブレットの利用が阻害している可能性は否定できない。

このようなことから、技法は、写真の見方を変えるひとつの方法として明示的に教え、学習者たちに理解されなければ気づけないのではないかとということ、そして、気づいたとしても、特定の技法が使われる理由や意図が検討されるのであれば話し合いにはならないのではないかとということが考えられる。自律的な話し合いをめざすためには、技法を評価するような活動

を単元にどう組み込むか、より詳細な検討が必要である。

三 写真から物語を想像する

二〇二二年度の実践を受けて、写真の話し合いにおいては、物語の一場面として捉えることにひとつの可能性があることが捉えられた。また、写真の技法についての理解を組み込む必要性もあることが考えられた。そこで、二〇二二年度には、ひとつの写真から想像を膨らませて物語を作る単元を実施することとした。単元の前半には、写真の技法について学ぶために、写真についての説明文を読んだり、写真を撮影する時間を取った。子どもたちは、写真からどのように物語を紡ぐことができるのか。子どもたちが作る物語からは、メディアを理解していくうえでどのようなレディネスが存在しうると言えるのか。これらの検討を目的に、同じ教員に、実践してもらった。当然のことながら、実践上の目的は、異なるものである。

本単元では、『遊ぼう！写真はことば』より、「もし、私がイモ虫だったら…」（三〇―三二頁）、「どんな物語がはじまるの？」（三八―三九頁）、「聞こえてくる声をあつめてみよう」（四二―四三頁）の写真を用いた。対象は小学校三年生である。前年度の単元において、四年生には写真を統一的なイメージに還元して読む傾向が見られたことから、そのような傾向の読みをなるべく避けられるほうが、より想像を広げながら写真を捉えるこ

とになるのではないかと考えたためである。

結論からいうと、想像を広げる活動は、思ったよりも難しい活動であった。これは、対象が三年生だからというよりは、利用した教材の特徴によるものと考えられる。特に「どんな物語がはじまるの？」という、前年度の四年生でも扱ったものと同じ写真（上述の写真（エ））を用いた物語創作では、物語の材料にできると思われる写真内の存在や物質が多く点在するため、比較的自由に物語が作られると予想していたが、個々の事物を関係づけて物語にするという活動の負担が思いのほか大きく、写真の時間の前後まで想像を及ぼすことは難しかったようであった。また「もし、私がイモ虫だったら…」の場合は、「朝、目をさましたらイモ虫になっていた…」の続きを書くという教材の設定をそのまま利用したため、写真以前の時間を想像することがイモ虫になった原因となる出来事を想像することにつながりやすく、三年生にはかなり難しい活動となってしまった。

また、写真について理解する活動を前半に組み込んだことから、想像を広げる活動では技法に着目した物語が見られることも期待したが、残念ながらそのことがはっきりした物語はなかった。「もし、私がイモ虫だったら…」の写真は、これまでに利用してきた写真のなかで、最も被写界深度が浅いものであり、非常に特徴的な写真である。前回の単元における子ども们的気づきと合わせて考察を試みたいところであったが、十分な考察は不可能であった。写真の技法を単元に組み込むことは、ま

たしても大きな課題として残った。

そのなかで、「聞こえてくる声をあつめてみよう」の写真については、授業者による丁寧な支援もあり、写真の前後の時間に想像をめぐらしたことが物語に反映された作品がいくつもできた。ここでは、子どもたちの創作の一部から、その想像のあり方について検討する。写真は、左右に並んでいる二台の自動販売機のうち右側の自動販売機の前に、赤いランドセルとスカートやワンピース姿の小学生が三人、傘（左からピンク、赤、黒）をさして販売機の商品を見ているものである。三人の上半身は、傘に隠れてほぼ見えない。三人のうち一人（ピンクの傘の人物）は、背伸びをし、販売機のボタンを今にも押そうとしているように見える。

以下、まず、子どもたちの作った作品を挙げる（創作において表記の指導は行っていないため、必ずしも散文の物語形式にはなっていない。また、誤字等についてはそのまま記載している）。

ピ…んくのどかわいたね!!

赤…そうだね。ん?あつ!!あそこに自動はんばいきた!!

黒…こつそりお金持ってきたから買っちゃおう

ピ…さんせうい

黒…とはいったものどうしよう。

赤…かってもいいかな。

ピ…こつそりのもうよ。

黒…そ、そうだね。

赤…のどからからだだし、ちよつとぐらい。

ピ…いいでしょ!!

黒…じゃあ買おうか。

赤…うん。なにがいい?

ピ…わたし、コーラがいい!!おしていい?

黒…まってるね、お金入るから。

赤…いいよ。おして。

ピ…やった!!

黒…じゃあ次は、わたし。

赤…いいよ

ピ…なににするの?

黒…ん…なににしよう。

赤…まくだ?

黒…ん…もう!!ファンタでいいや

赤…OK!!

ピ…お金入るね

赤…ちよつと高いねファンタ。

黒…え…このまえまで安かったのに?

赤…うん。高くなってる。

ピ…あつ!!ファンタ出てきたよ。

黒…ほんとだ

ピ…おいしい?

黒…うん。おいしい。

赤…次はわたしね。

ピ…うん。

黒…さつさと買ってね。

赤…じゃあグレープジュース。いやみかんにしようかな。

ピ…もう。どっちにするの？

赤…ブループレジュース。

黒…そっちにするのね。

赤…あついやまって。なっちゃんでもいい。

黒…えゝ

ピ…またゝ

黒…んゝやっぱ

ピ…やっぱ？

黒…みかんジュースかな!!

赤…ズコゝ

ピ…けつきよくそれなんかゝい

黒…うん。

赤…ハハハハハゝ

黒…じゃあ家に帰ろうか。

ピ…うん!!

赤…けどゴミ どうする？

黒…えっ ど、どうしよゝ

ピ…あつあそこにゴミバコあるよ。

赤…あつほんとだ。

黒…あそこにすてよう。

ピ…そうだね。

そして帰りました。次の日。

黒…おはよう…

ピ…おはよゝ…

赤…うん。おはよゝ…

黒…きのうめっちゃおこられたゝ「より道したでしよ。」って

赤…うちも!!

ピ…わたしも!!

黒…もうちよつと早くえらべよかつた。

赤…早くえらんでもおこられてたかも。

ピ…んゝやっぱより道はだめだね。

赤…うん。お金もつてくるのも。

黒…立ちどまるのもだめだね。

けどその帰り道

黒…あつお金ひろつたゝ(千円)

赤…交番とどける？

ピ…いやゝおかしかわなゝい？

赤…え、まあいいけど…

ピ…いいけど？

赤…またおこられない？

黒…大じょうぶでしよ!!

ピ…うん。うん。

赤…そ、そこまでいわれたら。

黒…いわれたら？

赤…買ったお茶かな。

ピ…じゃあレッツゴ～

黒…ゴ～

またこの三人は買って食べて、おそくなっておこられるのです。

— 児童創作物語 A (タブレット手書き)

下校中の姉妹が、自動販売機を見つけました。

「何でこんな所に自動販売機があるんだろう？」

「だよねー。のどかわいたー」

「水筒のお茶飲めばいいじゃん」

「それがね、お茶がなくなっちゃた」

「じゃあ飲み物買えばいいじゃん」

「お金もつてきてないんだー」

「じゃあわたしが買ってあげる」

「ありがとーお姉ちゃん」

「何を買おうかなー」

「なんでもいいよ」

「じゃあコーラにしよう」(ポチッ)

「じゃあ飲もう」

「おいしい」

「私たちも飲みたくなつたなー」

「たしかに。じゃあコーラにしよう」(ポチッ)

「あーおいしい」

「そろそろ帰ろう！」

「うん」

10分後…家に着きました。帰ると家の中にお母さんがいました。そして、コーラを飲んだ事がバレました。理由は、コーラの缶を持っていたからです。

「なんで、帰り道に、コーラを3本も飲んじゃったの？」

そして、3人わけをはなしました。その後、3人は、「ごめんなさい」と言いました。そしたら、お母さんが「今日は、ゆるしてあげる」と言って3人は、ほっとしました。その後、家で、しゅくだいをしました。おわり。

— 児童創作物語 B (タブレット打ち込み)

「あー。今日のがっこうのおにごっこ楽しかったね！」

うんそうだね。」

あつ。じどうはんばいきがある。ぼくのみたいから家からもつてくるね。

ぼくもぼくもー

じゃ、こいでしゅうごうね。

わかったー

それから25分後…

何円もって来た？

150円もって来た。

それよりも早くジュースを買おうよ!!

わたしは、コカコーラがいいな。あつちようど150円だった、やったー買える。

よしみんな買えたー？

うん買えたよ。

みんな帰る？

近くに○○公園があるからあそんでから帰ろう。

いいよー。

それから5分後：

やっとなつたー。

何であそぶ？

おにごっこをしようよ。

さんせい。

それから20分後：

もうそろそろ帰らないといけないな。

どうしてー。

わたしならいごとがあるんだよう。だから帰るね。ばいばい。

それから15分後

もうこうさんしよう。

OK。

じゃあばいばい。

それから15分後：

ただいまー。

おかえり。何を買ってきたの？

コカコーラだよ。

いいな。

うらやましい家族でした。おわり。

— 児童創作物語C (タブレット手書き)

この授業では、写真のピンクの傘の人物が購入しようとしている商品がコーラに見えることから、写真はコーラを買おうとしている瞬間が切り取られたものとして物語に組み込まれた。この瞬間の前後を短い時間で考えるならば、ボタンを押す前に自動販売機の商品群からコーラを選択するという出来事、ボタンを押した後に商品を手に入れる出来事があることと考えられることになる。もっと長い時間で前後を考えるならば、自動販売機の前に三人の人物がいるという状況を意味づけたり、商品購入後の三人の行動を想像したりすることになるだろう。

今回の創作では、写真の前の時間は比較的短く、後ろの時間は長く書かれたものが多く見られた。ここからは、前回の単元とは逆のベクトルで写真が作用していることがうかがえる。前回単元では、写真内の存在や物質を統一的なイメージに還元していくために、時間としては写真の場面より前に何が起きたのかということに言及することが多く、話し合い記録Eのような

物語的な想像においてさえ、前の時間に対する言及がなされていた。写真は、物語の結末であったのである。しかし、今回、写真は物語の発端であった。ほとんどの子どもたちが採用したのは、物語の発端として、学校の帰り道で偶然、自動販売機を発見するというストーリーである。そこから写真の場面を描き、後日談を描くという方法でストーリーを完成させていった。

物語の発端として写真を捉えるために、創作A・Cでは人物が友人同士であると仮定し、創作Bでは姉妹という仮定が施された。そして、学校の帰り道に商品を購入するという行為の正当性が考えられた。彼らにとつて、下校中の寄り道は禁じられている。また、学校に個人が利用するための金銭を持ち込むことも禁止されている。彼らから見れば、写真内の人物の行為は明確にルール違反である。写真は、まさに違反を犯す直前の決定的瞬間ということになるだろう。物語A・Bではその正当性は認められないものとして捉えられ、登場人物たちは断罪される。ただし、物語Aは人物たちに反省がない様子を描くことで、ルール違反の場面が反復される構造を作り出したものであり、物語を工夫する意識が強くみられるものである。物語Cでは、一度帰宅する場面を描くことで、商品の購入は正当な行為とされている。物語Cでも、物語を工夫する意識が、後日談を詳細に描くというかたちで現れている。

子どもたちの作品からは、写真を現実的にありうる物語の一場面として受け入れるために、さまざまな想像がなされたこと

がわかる。引き合いに出されるのは、子どもたちの日常の経験である。前回単元の話し合い記録Cに見られた、撮影スタジオの検討に経験的な理解が反映されていたことと同様に、ここでも経験的な理解が反映されて写真が捉えられている。経験に照らしてみれば、写真の人物が行っていることは「おかしい」「いけない」、「ズルい」ものである。ただ、物語Cの存在は、写真を、単に肯定できない光景が写されているものとして扱うわけにはいかないということを示唆しているとも思われる。ここには、話し合いの必要性がある。創作的に写真を見ることによつて、写真の状況についての正当性が話し合いの材料となる可能性があるということである。いまいちど前回単元を振り返れば、写真の状況の正当性が話し合われることはほとんどなかった。それは、写真内の存在や物質を規定するというスタイルでの話し合いが、基本的に写真の状況を事実として受け入れるという姿勢を作り出しているからではないかと推測される。唯一見られたのは、写真(オ)に対して、子どもが戦車の上に座っていることの危険性を指摘する発言であった。その話し合いでは、もし戦車が動いていたらという想像をめぐらす話し合いに繋がっていったものの、結果的には動いていないという事実として写真を見ることによつて、想像は中断されてしまった。写真(オ)における両義的なイメージの存在を理解することを目的とするならば、そのような話し合いが継続されることも必要だと考えられる。そのために、今回の単元のように、写真の時間

の前後を想像するということは、ひとつの手段としてその有効性を明らかにする必要もあると考えられる。

今回の単元を通して、物語の発端として写真を見るということが創作という手立てのなかで実現されるということ、そしてそのような見方は、話し合いのための有効な材料になる可能性があるということがわかった。もちろん、この単元では創作物に対して時間を取って話し合いをしているわけではないので、あくまで可能性の範囲に留まるものである。引き続き、検討が必要である。

四 おわりに

ここまで、子どもたちはどのように写真の解釈を話し合うか、そして、その話し合いは、どのような発言に触発されて深まりを見せたり、方向性を転換させたりするのかということを見極めるために、検討を続けてきた。最後に、メディアの自律的な話し合い活動ができるようにするために、教師は子どもたちの話し合いのどのような部分を観察・支援する必要があるかということについて、言及したい。

まずは子どもたちが、写真に対してどのような側面から話し合っているかを把握することが大切であると考えられる。既に示したとおりであるが、現状では以下の五つの側面である。

① 写真内の存在や物質を規定

② 写真に対する感情的な反応

③ 経験的な理解の反映

④ 意図的な脱文脈

⑤ ミニ・ストーリーの構成

もちろんこれは絶対的なものではなく、暫定的なものである。適宜修正をしていくことが求められる。

そして、自律性について考えるならば、話し合い記録CのS3、記録DのS2のような調整役の存在は不可欠であろう。写真についての話し合いは、感情的な反応を誘発することも少なくないため、話し合いについての力がある程度必要となる。教師が支援することができるのも、話し合いが停滞したり対立したりするグループについて、調整が必要だと思われる場合であろう。また、個々の話し合い参加者の特性から、①～⑤のどの側面から発言をする傾向があるかを把握しておくことも重要である。調整のために、ある側面からの発言が得意な学習者に発言を促すという支援の方法もある。特に⑤の側面に関しては、物語の発端として写真を見るということに繋がる可能性のあるものとして、意識したい側面である。

これらの観察・支援によってメディア・リテラシーが育まれるかどうかという点については、正直なところ、明らかな結果は出ていない。ただし、写真メディアについては分析的に捉える力を育むことには繋がるかと考えてよいだろう。そうした力がメディア・リテラシーというより汎用的な力とどのような関係

を持つかということについては、今後の課題としたい。

五 引用・参考文献

リチャード・ウエーラン、コーネル・キャバ（二〇〇〇）『戦争・

平和・子どもたち—ロバート・キャバ写真集』宝島社

一般社団法人カメラ映像機器工業会（二〇一七）『遊ぼう！写

真はことば』

上山伸幸（二〇二〇）「国語科における自律的に話し合う力を育成するための授業開発—小学校高学年を対象とした話題

と論点に関する学習活動の分析を中心に—」『日本教科教育

学会誌』第四三巻三号、四九—五三

遠藤俊介（二〇一一）「カンボジアの子どもたち」連合出版

北川雅浩（二〇二二）「話すこと・聞くこと」の目標・カリキュ

ラムに関する研究の成果と展望」全国大学国語教育学会編

『国語科教育学研究の成果と展望Ⅲ』溪水社、五六—六三頁

住田勝（二〇二二）「読むことの学習・学習者に関する研究の

成果と展望」全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究

の成果と展望Ⅲ』溪水社、二三—二四〇頁

毎日新聞社（二〇一一）『写真記録 東日本大震災 3・11から

100日』

Yahoo! JAPAN 東日本大震災 写真保存プロジェクト <https://>

archive-shinsai.yahoo.co.jp/

【付記】本研究は「JSPS 科研費 JP20K02762」の助成を受けたものである。

（すながわ・せいじ 本学講師）