

## 小学生の英語学習を助ける絵のはたらき — 視点の選択システムから見る We Can! 中の絵本 —

*Functions of Pictures to Support English Language Learning in Elementary Schools  
— Analyzing Picturebooks in We Can! for the Choices of Viewpoints —*

早川 知江 HAYAKAWA Chie  
(芸術学部)

### 0. はじめに

本稿は、小学校英語教育に絵本を取り入れようとする研究の一環である。2011年度から全国全ての公立小学校で実施されてきた「外国語活動」が、2020年度からは3、4年生の「外国語活動」、5、6年生の「外国語」へと拡充され、「外国語」が小学校で初めて教科となるなど、小学校での英語教育はますますその重要性を増している。

年齢の低い子どもに抵抗なく外国語に触れさせ、楽しく英語を学ばせるため、教授法や教材についての研究も盛んに行われている。その中で、英語の絵本を小学校英語教育に活用しようという試みも活発になっている。第2節に詳しく見るように、絵本は、文字で示されたことばに、その内容を表した挿絵がつくため、その絵が、児童の目を楽しませ、ことばの解釈の補助となり、言語習得を助けると考えるのは自然である。しかし挿絵には注意も必要である。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、視点の選択システム (SYSTEMS OF VIEWPOINTS) という観点から、既に使用が決まっている「外国語」の教材絵本の絵がどう効果的か、また逆に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の際、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、2020年度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英語教材 *Let's Try!* と *We Can!* について、その中で絵本がどう扱われているか紹介する。第2節は、小学校外国語教育という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。続く第3節では、今回特に注目して分析する「視点の選択システム」という概念について、それが何か、児童の絵の認知や読解上どう重要なのかを見る。

第4節は分析部で、上述の *We Can!* 中に登場する絵本（STORY TIME のコーナー）の挿絵を分析する。特に第3節で導入した「視点」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5節では、分析結果を踏まえ、教員が実際にこの絵本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、どのようなコメントや声かけが有効か提案する。

## 1. 小学校外国語教育の現状

### 1.1. 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、小学校外国語教育の現状について概要をまとめる。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。その扱いはあくまで「領域」であり、「国語」「算数」などのような「教科」ではなかった（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かった）。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、週2単位時間の授業が行われるようになる。

「外国語」では、教科化や実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「読み」と「書き」が活動に加わる点である。これまで「外国語活動」では、「聞く」「話す」のみが活動対象であり、読み書きはほとんど扱われなかった。例えば「読み」で扱われてきたのは、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）のみであるなど、読み書きに対して消極的な姿勢がとられてきた。ここにきて、「外国語」に文字の扱いが取り入れられることは、日本の英語リテラシー教育の大きな転換点といえ、また、「読み」を教えるための絵本の役割もより大きくなってくると考えられる。

### 1.2. 新学習指導要領における外国語教材

こうした背景の中、科目となった「外国語」には文部科学省検定済教科書が用いられるため、様々な出版社がその準備を進めている。その中で、最も広く用いられると考えられるのは、文科省自身が作成した教材、*Let's Try!*（「外国語活動」用）と *We Can!*（「外国語」用）だろう。これらの構成や絵本の扱いをそれぞれ簡単に見てみる。

まず、*Let's Try!*も *We Can!*も、それぞれ1と2の2巻組で、1学年に1冊の教材を終える計算で編纂されている（小学3年生で *Let's Try!* 1、4年生で *Let's Try!* 2、5年生で *We Can!* 1…のように）。各巻は9 Unit 構成で、一つの Unit を3-4週（外国語活動の

場合 4 単位時間、外国語の場合 8 単位時間) かけて学ぶことになる。余った授業時間数の何時間かは、国際交流活動に充てることも推奨されている (樋口、他 2017: 69)。

各教材で、絵本が必ず 1 Unit 相当扱われている。Let's Try! 1 においては、Unit 9. Who Are You? が絵本風のつくりになっている。子犬を主人公とした探し絵的趣向の作品で、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り、結果的に、十二支に登場する動物が勢揃いする。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。

Let's Try! 2 においては、Unit 9. This Is My Day が絵日記風の絵本形式をとっている。主人公の Kazu が、友達 Maria に手紙で自分の日常を紹介する設定になっており、"This is how I spend my day." (これが僕の毎日の過ごし方です) という書き出しを導入とし、以降、手紙の本文がそのまま絵本の本文となって、挿絵入りで Kazu の朝起きてから夜寝るまでの一日の様子が紹介される。語彙文法的には、「外国語活動」ではまだ過去形を扱わないため (学習指導要領においては、「外国語」の 2 内容 (1) 英語の特徴やきまりに関する事項 エ 文及び文構造 (ア) 文の項目に、「f 動名詞や過去形のうち、活用頻度の高い基本的なもの」との記述がある)、現在形で語ることのできる日常の習慣が題材になったものと考えられる。

We Can! では、Let's Try! で登場した Kazu が再び主人公となる絵本が取り上げられるが、We Can! からは、1 Unit を丸ごと絵本とするのではなく、各 Unit の末尾に 1 ページずつ Story Time という題目の元に物語が載せられ、Unit を追うごとにその進捗が楽しめる方式になっている。We Can! 1 では、全 Unit の最後のページを合わせると 1 つのストーリーができるようになっていて、主人公の Kazu が転校生の Maria と英語を通して仲良くなっていく筋が語られる。We Can! 2 では趣が変わり、各 Unit の最後のページに Story Time が載ることは変わらないが、それらはストーリーとしては続いておらず、Kazu の学校生活の様々な場面をオムニバス形式で紹介している。音声的工夫として、各ページの本文で必ず韻 (rhyme) が取り上げられている。例えば Unit 1 の Story Time の本文は以下の通り (和訳は早川による; 以下、教材からの引用全てに同様):

I like cats. (僕はネコが好き)  
 We have a cat. (家ではネコを飼っている)  
 His name is Pat. (ネコの名前はパット)  
 Where is he? (パットはどこにいるかな?)

He is in the hat.（帽子の中にいるよ）

Pat, the cat, is in the hat.（ネコのパットは帽子の中）

このように、cat /kæt/、Pat /pæt/、hat /hæt/ の部分で /æt/ の韻に親しめるようになっている。

これらの絵本教材には、本文だけでなく必ず挿絵が付いている。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、絵はどのような特性を備えているべきなのか。例えば早川（2019）では、結束性（ことばの断片と断片、あるいは絵と絵が、いかに意味的に結びつき一貫した全体をつくりあげるか）の観点から、*Let's Try!* 1中の絵本、*Who Are You?* の挿絵を分析し、登場人物の提示のしかたが児童からすると一貫しておらず、絵が作者の意図したようには読み取られない可能性を指摘した。本稿第4節では、特に視点という概念に注目して、*We Can!* の絵本が、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分析する。

## 2. 教材としての絵本の活用

絵本の外国語教育への活用は、日本では「外国語活動」を念頭に広く研究・実践されてきた。本節では、先行研究に基づき、教材として絵本を活用することの利点をまとめた。

文部科学省（2008）の示す、「外国語活動指導者に必要な資質や能力」の中に、〈英語運用能力〉の1つとして「感情を込めて絵本の読み聞かせができる」ことが含まれているように、絵本は初級英語教育の必須の教材として位置付けられている。これは、当時文科省が作成した外国語活動用教材 *Hi, friends!* (*Let's Try!* の前身) の各単元が、単純な挨拶、短いやり取りや歌、チャンツなど、こま切れのフレーズを扱うことしかできていなかった現状を補足するため、長くまとまりのある英文の提供源として絵本を重視したことが理由と考えられる。このことは、以下のように指摘されている通りである：

外国語活動では各単元で学習する表現や語彙を使った短い会話のやり取りが中心になり、その結果、まとまりのある英語を聞く機会が少ない。絵本の読み聞かせは、児童がある程度まとまりのある英語を聞き、英語の音声的特徴や異文化に触れることのできる活動である。（樋口、他 2013: 88）

しかし、「ある程度まとまりのある英語」ならば、絵本に限らず、物語や教員によるスピーチでもよい。それらの教材にない絵本の優位性はなんとといっても「絵がある」ことで

ある。つまり、絵本を外国語教育に利用する一番の利点は、絵が文章理解の補助となるという点である。このことは、教材として絵本を扱ったさまざまな研究が指摘している通りである。以下は、そうした指摘の一部である：

絵を見ることで、ストーリーの内容（英語）を、日本語を介することなく、英語で理解することができるようになる。（恵泉英語教育研究会（KEES）2014: 7）

[絵本は] 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。（樋口、他 2017: 97）

絵という視覚情報が、子どもの内容推測を容易にする。（外山、他 2010: 15）

こうした長所を生かすためには、当然のことながら、絵は分かりやすく、文の内容と合っていて、文の解釈を助けるような情報が多く含まれていることが求められる。このことを指し、樋口、他（2017）は、絵本を選ぶポイントの一つとして、「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（p. 98）」という方針を挙げている。またリーパー（2011: 35）も、英語指導に使用する絵本選書の視点として、文とイラストがマッチしていることを挙げている。

絵本の絵のこうした性質は、教材としての絵本だけでなく、一般の絵本にとっても重要な要件であることが指摘されている。雑誌『こどものとも』の編集長としてすぐれた絵本を生み出してきた松井直は、その著書の中で以下のように述べ、絵だけでストーリーが読みとれるのが優れた絵本だとしている：

かなり絵本をみなれているこの子どもたちは、さし絵で物語を読みとる方法をちゃんと知っていたのです。さし絵をみながら、その絵の中から物語を読みとる。次のさし絵からは、その場面の物語を読みとる。この二つの物語の部分をあわせてみると、その間が抜けているから、それは二つの絵のいろいろな部分を関連させてゆけば想像されてくる。こうして次々とさし絵をみながら、その間をつないでいって、物語の流れや筋を整理してゆくのです。[中略] よいさし絵は物語の世界をととても豊かに語っているもので、子どもは絵本の絵を読むのだというのは、まさにしかりです。（松井 1973: 22-23）

同じことを、児童文学作家の瀬田貞二（1985: 215）も、「絵本における絵とは、その物語を語りかけなければならない」と簡潔にまとめている。この自明のような点を強調するのは、おとなは、絵本の絵に欠けている点や分かりにくい点があっても気づきにくいから

である。リテラシーの発達したおとなは、どうしても絵本を見るときに文から先に読んでしまうため、文で語られるストーリーを理解した上で挿絵を見る。そのため、絵で語られる情報が不十分であっても、無意識に文から得た情報で補って見てしまう。それが教材の絵となればなおさらで、もともと英語という言葉を教える目的で編纂された「文ありき」の絵本の場合、そこに付けられる挿絵はどうしても「添え物」的になってしまい、本当に絵が文を解釈する助けになっているか、「文を見れば絵が理解できる」ではなく「絵を見るだけで文が想像できる」までになっているか、という視点が欠如しがちなのである。

本稿は、「絵を見るだけで文が想像できる分かりやすい絵かどうか」の観点から絵本の挿絵を評価するが、一口に「分かりやすい絵」と言ってもさまざまなファクターがある。その中でも本稿は、絵の描かれる「視点」に注目して、児童に分かりやすい絵とは何かを見る。次節でまずこの概念を紹介したい。

### 3. 視点のシステム：絵を見る立場をデザインする

本節は、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、視点 (viewpoint) について見る。視点は、子どもが、絵に限らず世界を認識するのに欠かせない。認知科学的にも、他者が見ているものに子どもも注意を向ける「共同注意」の概念は非常に重要なものとして捉えられている：

生後九か月頃になると乳児は共同注意ができるようになります。共同注意とは他者と同じ対象に注意を払う機能です。他者と同じ対象に注意を向けることで、養育者からさまざまなことを学ぶことができます。(乾 2013: 133)

こうした共同注意を通して子どもは世界の在りようを学ぶ。このとき、さらに「三項関係」という概念が関わってくる：

共同注意が可能となる背景には、三項関係の成立があります。三項関係とは、子どもが世界とかかわるひとつのあり方で、二項関係の後に出現するものです。

二項関係の二項は、自己-他者、あるいは自己-対象です。三項関係の三項とは、自己-対象-他者です。子どもは最初、二項関係で世界とか関わります。[...] 三項関係が成立すると、自分でリングに働きかけなくても、他者を通してリングの性質を知ることができるようになります。たとえば、母親がリングを見てニコニコしていたなら、その表情を通して「リングは良いものだろう」と考えるようになるのです。三項関係が成立するころ、子どもは他者がどこを見ているのか、視線の先に何があるのか探索するようになります。(外山・中島 2013: 143)

絵本では、こうした共同注意や三項関係はどのように実現されるのか。言語学的に見る視点のあり方に話を移す。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) の枠組みでは、視点のシステムとは、簡単にいえば、文なり絵なりを「誰から見ているように書く / 描くか」に関わる選択であり、それを工夫することで、読者に登場人物の立場や視点を疑似体験させることができる。

絵の中の視点については、すでに Painter, et al. (2013: 18-30) によって詳しく研究されていて、FOCALISATION というシステムで分析できることが提案されている。FOCALISATION とは簡単に言うと、「カメラ」が誰の位置にあるように描くかである。

図 1 として、Painter, et al. の FOCALISATION のシステムを示す：

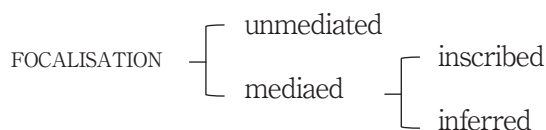


図 1 Painter, et al. の FOCALISATION のシステム  
(Painter, et al. 2013: 23 より再掲)

実例として、みやこしあきこ作『のはらのおへや』(ISBN : 4591125319) の絵を使って、それぞれの視点を説明したい。『のはらのおへや』は、さっこちゃんという女の子が、新しい家に引っ越してきて、隣家との間の森に素敵な空き地を見つける話である。

まず、unmediated という選択は、特別な技法を用いない「普通」の視点である。例は pp. 22-23 の見開き、さっこちゃんが新しく越してきた部屋の中にある絵である。この絵は、さっこちゃんや部屋の中を、第三者がカメラで写したように描いている。それによって、人物・情景を客観的に捉えることができる。これが「普通」の視点であるというのは、子どもの絵にも表れている。例えば子どもの絵日記は大抵、自分も含めた人々を第三者が見たかのように描かれる。子どもが見た光景をそのまま絵にしたのであれば自分の姿が見えるはずがないのに、それでもこのように描かれるのは、こうした unmediated な描き方が、アニメや漫画でも一番一般的な絵の描き方であり、子どもが慣れ親しんでいる視点だからだと考えられる (東山、東山 1999: 83-84)。

次に mediated とは、誰か特定の人の視点を媒介にして見るという選択肢である。特に mediated: inscribed: as character というのは、登場人物の手や影などのみが画面の下部から出ているように描く手法である。それにより、まるで自分が主人公になったような効果が生まれる。例は p. 11 の、隣家との間の空き地に誰かが置いていったバスケットをさっこちゃんが開ける場面である。ここでは、さっこちゃん自身の全身は描かれず、ちょうど「さっこちゃん目から見たらこのように見える」ように、さっこちゃんの両手と、その両手が開けた布の隙間から見えるおまごセットが、画面いっぱい描かれている。こ

うした技法により、読者は自分がさっこちゃんになって目の前のものを見ているように感じ、誰かが置いていったおままごとセットを見つけたときの驚きと高揚感を一緒になって体験できる。

また、同じ mediated でも、mediated: inscribed: along with character では、登場人物の後ろ姿が描かれ、その肩越しに登場人物が見ているものを描く。例は pp. 26-27 の見開きで、いつもの空き地にやってきたさっこちゃんが後姿で描かれ、その足元には、前述のおままごとセットが、いつの間にかピクニックシートの上にきれいに並べられている。この場合、さっこちゃん自身の目から見たら自分の後ろ姿が見えるわけがないため、厳密にはさっこちゃん目とカメラが重なっているわけではない。しかしさっこちゃんの肩越しに、さっこちゃんが見ているものを一緒に見られるという点で、この選択肢によっても、まるで自分が主人公になったような効果が生まれる。

最後に、mediated: inferred という選択肢に移る。これは文字通り、媒介とされる視点の持ち主が「ほめかされる」という手法である。先ほどの pp. 26-27 のおままごとセットが広げられた場面では、画面右上の木と木の間に、「さっこちゃんでしょ」というセリフが書かれる。さっこちゃんはその声の方を見上げると、という設定でページをめくると、次の絵が現れ、木と木の間に姿を表した隣家の女の子が描かれる。この絵は、明示的には、誰か特定の人の視点で描かれた絵だという目印はない。この絵だけを独立して見たら、第三者の目線で描いた unmediated と区別がつかない。しかし、「登場人物が「何かを見ている」ように描かれたページの次ページの絵は、その登場人物が見ているものを描いている」という暗黙のルールが絵本や映像作品にはある。そのためこの絵は、さっこちゃんがままごとセットから目をあげると、その視線の先に隣家の女の子を見つけた、それをさっこちゃんの視点から描いた絵ということになる。このような手法を使うことで、やはり自分が主人公になったような効果が得られる。

#### 4. 分析：小学校外国語活動教材 *We Can!* 1, 2 Story Time の絵

本節では、前節の分析枠組みを、外国語教材 *We Can!* 中の絵本の挿絵に当てはめたい。分析の主眼は以下の4点である：

- ・絵本の絵が、文を見なくても（文が分からなくても）内容を推測させるように描かれているか
- ・絵本の絵が、文の内容と矛盾せず、文を解釈するのに十分な情報を提供しているか
- ・絵本の絵は、教材としての狙い（教員用指導編に書かれた狙い）に沿ったものか
- ・そこに「視点」の選択がどのように寄与しているか、あるいは「視点」の選択に問題はるか

まず表1として、*We Can!* Story Time 中の挿絵の視点の選択をまとめる。巻数、Unit 番号にみる「1-1」は「*We Can!* 1 Unit 1」の意味である（以下同様）。また、1 Unit に複



数の分析結果があるのは、1 ページに複数の絵が載っていることを示す。

表1 We Can! Story Time の挿絵に見る FOCALISATION の選択

巻数 Unit 番号	FOCALISATION の選択	特記事項
1-1	unmediated	
1-2	unmediated	投射のふきだしあり（ふきだし内も unmediated な絵）
1-3	mediated: inscribed: along with character mediated: inscribed: along with character	
1-4	unmediated unmediated	
1-5	unmediated unmediated	
1-6	unmediated unmediated	
1-7	unmediated mediated: inscribed: as character	
1-8	unmediated unmediated	文章に意図的省略あり。絵を見ても補えず。
1-9	unmediated unmediated	投射のふきだしあり（ふきだし内も unmediated な絵）
2-1	unmediated	
2-2	unmediated	Kazu と犬が見ているものに注目させる（共同注意）
2-3	unmediated	Kazu と犬が見ているものに注目させる（共同注意）
2-4	unmediated	Kazu と犬が見ているものに注目させる（共同注意） *ただし本文内容とズレ
2-5	unmediated	
2-6	unmediated	Kazu と犬が見ているものに注目させる（共同注意）
2-7	unmediated	Kazu と犬が見ているものに注目させる（共同注意）
2-8	unmediated	投射のふきだしあり（ふきだし内も unmediated な絵）
2-9	mediated: inscribed: along with character	Kazu が見ているものに注目させる（共同注意）

表1 から分かるように、ほとんどの絵（25中21）が unmediated、すなわち情景を第三者の視点から客観的に描く視点を採用している。第3節に見たように、これが子どもにとっては最も日常的に見慣れた視点のため、解釈が容易だという点で妥当な選択肢と考えられる。これらの絵で、解釈が難しい、絵と文の内容に齟齬がある、絵の内容が文の補足にならない、など、何らかの問題があると考えられる場面に「特記事項」を示した。以下で、それらの絵を順に検討しながら、何が問題なのか分析していく。

#### 4.1. 投射のふきだし（1-2, 1-9, 2-8）

視点に注目してこれらの挿絵を見たとき、最初に戸惑うのはふきだしの使い方である。ふきだしは通常、絵の文法において投射（projection）という意味関係を表すために慣用

的に用いられる。投射とは、登場人物が言った／考えた、現実世界とは別次元の意味世界を表すことである。つまり、『彼はスーパーマンだ』と彼女は思った』という場合、『』内が投射内容であり、これは、「彼女は思った」という現実とは別の、彼女の頭の中だけに存在する別次元の現実をことばで表したものである。同じ関係はことばでなく絵でも表せ、そのときに用いるのが、投射内容をふきだしで囲むという技法である。言内容を表すにはいわゆる「風船形」と呼ばれるふきだしが、思考内容を表すにはいわゆる「泡形（または雲形）」と呼ばれるふきだしが用いられる。ふきだしの中にはことばが書かれることが多いが、ふきだしの中がさらに絵になっている場合や、ことばと絵が両方入れられる場合もある。

*We Can!*の挿絵においては、ふきだし内はほとんど文で、その場面での登場人物の台詞を表していることが多いが、1-2, 1-9, 2-8においては、ふきだし内にさらに絵が描かれている。この場合、視点という観点から、解釈が難しい場合がある。というのも、文によるふきだしは、その人物の台詞をそのまま再現しているので、当然その登場人物からの視点で書かれた文（文法的には一人称文体）となる。同じ技法を絵に置き換えるなら、ふきだし内の絵は mediated: inscribed: as character の選択肢で描かれるのが妥当と考えられるが、*We Can!*の場合はすべて unmediated、すなわち三人称の客観的な視点で描かれている。

そのことにより特に解釈が難しくなっていると考えられるのは1-2の挿絵で、これは Kazu の学校に Maria が転校してくる場面である。画面には Kazu の上半身が描かれ、Kazu 視点の本文が添えられている：

I'm eleven years old. (僕は11歳)

My birthday is April 8th. (僕の誕生日は4月8日です)

It's a special day today. (今日は特別な日です)

We have a new student. (僕らのクラスに転校生がきます)

そして、Kazu の頭から泡のような楕円が続き、雲形のふきだしにつながる。その雲形ふきだしの中は当然 Kazu の視点から見た思考内容を表すと考えられるが、unmediated の視点で描かれているため、ふきだし内にも Kazu がいて、黒板の前で自己紹介する Maria を見ている。このような視点の錯綜により、ふきだし内は Kazu が実際に見た情景を再現しているのか、あるいは「こうなったらいいな」という Kazu の空想世界を描いているのか判断がつかず、転校生が実際に来たのかこれから来るのかも分からない。実は、このページを「このように教えるべき」と示した教員用指導編には、「Kazu は、昨年度末、転校生がやって来ると聞いていたことを、登校途中に思い出したのである (p. 23)」と記されているが、そのような設定だとは、この絵からはどのようにしても思い描けな

い。次ページ以降との関連性も奇妙で、もしこのふきだし内の絵が「昨年度末に聞いた」話を Kazu が再現しているのだとしたら、その時点でどんな転校生が来るかは分かっていなかったはずである。しかし、そこには実際に会おう転校生の Maria の姿が描かれており、「昨年度末」の情報に基づいて Kazu が思い浮かべた情景とは考えられない。そして次ページから話は急に、既に Maria が Kazu の隣の席で授業を受けている場面が続く。文をまったく読まずに絵だけを連続してみると、1-2の絵は、1-3以降のできごとが既に起こった後に、それらを思い出している場面としか受け取れないが、それでは時系列がページ順とは逆になってしまう。

このように、1-2は、視点の錯綜が物語の前後関係や因果関係の解釈を難しくしている例として指摘できるだろう。

#### 4.2. 共同注意と本文のズレ (2-2, 2-3, 2-4, 2-6, 2-7, 2-9)

視点の選択に注目して絵を見た時、第3節に紹介した「共同注意」という概念は欠かせない。繰り返すと、これは人が、他人が見ているものに自分も注目し、また他人がそのものにどう反応を示すかによって自分もそのものを判断する、という認知構造である。こうした認知機能は生後9ヶ月頃から見られるということから、小学校の教材絵本では充分に、子どもがこの機能を用いて世界を認識していることを前提とできる。これが効果的に用いられている場面は、2-2, 2-3, 2-6, 2-7, 2-9である。これらの場面では、unmediatedな視点で客観的に場面を描いているように見せながら、実は主人公 Kazu とその飼い犬の視点が効果的に利用されている。例えば2-2の絵では、犬を散歩させている途中の Kazu が背景に描かれ、前景には、Kazu の近所の商店で外国人観光客が歌舞伎柄のペンを購入している様子が描かれる。その場面の本文（外国人客と店主のやりとり）は次の通りである：

Oh, this is a nice kabuki pen. / I love kabuki. / How much is it? (ああ、素敵な歌舞伎のペンですね / 僕は歌舞伎が大好きです / これはいくらですか?)

Ninety yen. (90円です)

May I have ten? (10本もらえますか?)

Sure. (もちろん)

そしてページ下部には、これらのやりとりに含まれる韻を強調するため *Nine hundred yen for ten pens.* (ペン10本で900円; yen, ten, pen が韻を踏んでいる) という韻文が載せられている。

この韻文が示すように、この場面で児童が注目すべきは主役の Kazu ではなく、外国人客と店主、そして彼らのやりとりである。挿絵では、Kazu と犬がこの2人を背後から見

つめてるように描かれており、児童の注意は、共同注意の法則に則り、自然と客と店主に向かうようになっている。同様の技法が2-3, 2-6, 2-7, 2-9でも用いられ、それぞれ、Kazuが見ているラグビーのテレビ画面、Kazuが見ている水泳大会のテレビ画面、Kazuが見ている九本松のある寺（宮島の大願寺のことだと考えられるが、本文ではなぜか temple（寺）ではなく shrine（神社）と紹介されている）、Kazuが観戦している中学校野球部の試合に、それぞれ読者の注意が向かうように工夫されている。

例外的なのは2-4で、ここではKazuや犬の視線が逆に読者に誤解を与えている。Kazuと飼い犬が池の畔をジョギングしている場面が描かれ、池の中や周りには数匹のカエルが描き込まれている。その本文は以下の通りである：

We have a pond in our town. (僕らの街には池がある)

Frogs live in the pond. (池にはカエルが住んでいる)

I can see a big frog on a log. (丸太の上に大きなカエルが見える)

I usually jog with my dog around the pond. (僕はよく池の周りを僕の犬とジョギングする)

**A big frog on a log and a jogging dog.** (丸太の上の大きなカエルとジョギングする犬；frog, log, dogが韻を踏む)

最後の韻文に明らかなように、この場面は jogging dog（ジョギングする犬）と frog on a log（丸太の上のカエル）に注目させたいと考えられる。しかしジョギングする犬の視線は、丸太上のカエルではなく、足許の芝生上にある別のカエルに向けられている。その犬を連れたKazuはまっすぐ前を向いて走っており、特にどのカエルも見えていない。この場面は、明らかに frog on a log ということばの解釈に誤解を与えるだろう。特に log（丸太）という単語は児童にはまだ馴染みが薄いと考えられるため、絵を単語の解釈のヒントにしようと思ったら、I can see a big frog on a log.（丸太の上に大きなカエルが見える）の文の通り、Kazuと犬が丸太上のカエルを見ているように描き、そのことによって児童の共同注意を丸太上のカエルに向けさせなければならない。Kazuが前方しか見ておらず、犬が（走っているにしては不自然な角度でわざわざ）芝生上のカエルを見ている構図からすると、児童は log のことを芝生だと思ふ確率の方が高いと考えられる。

*We Can!* では上述のように、他のページで「Kazuと犬が見ているものに注目しよう」という技法が多用されるため、この部分の逸脱が特に誤解を強めると考えられる。

#### 4.3. 文章の意図的省略 (1-8)

最後に、文章に意図的省略があり、児童に絵からその内容を推測させようとする場面を見てみたい。1-8の挿絵である。文章で具体的に何が省略されているか、英文を見てみる

（“ ” は台詞を表すが、実際の表記では “ ” は用いられず、ふきだしに文章が入っている）：

Later in the afternoon ... (午後遅くに…)

“Hi, Kazu! Let's play soccer together.” (「あら、カズ！一緒にサッカーしましょうよ」；Maria の台詞)

We have a great time, but ... (僕らは楽しんだ、でも…)

“...” (「…」；Kazu の台詞)

ここでは、but ... (でも…) の後につづく Kazu の気持ちを、絵から読者に推測させる趣向になっている。

文に省略があることが必ずしも問題なわけではない。むしろ、文と絵と両方の意味を持ち寄って一つの作品をつくる絵本というジャンルにおいては、絵は文と同じ意味を繰り返すだけでなく、文に書かれていない内容を補足したり、文の内容を誇張したり、文の内容とは矛盾する意味を（意図的に）提示したりする場面があるのが普通である（詳細や具体例については、早川（2017）を参照のこと）。

ここでの問題はむしろ、but ...に続く内容を正しく読み取れるようなヒントが絵に充分示されていないことである。ここでも視点に注目すると、文章は We を中心とする一人称文体のため、視点は Kazu にある。そこからの類推で、絵でも Kazu の視点から見て困ったこと（＝「でも…」に続くべき内容）が描かれているはずだと、読者である児童は自然に Kazu の視線を追う。Kazu の視線が向けられているのは、自分が蹴り上げている足許のサッカーボールである。しかしそれが具体的にどう問題なのかは絵からは判断できない。もしかすると、一緒に遊んでいる Maria やその兄よりも自分のサッカーの技術が劣っていると感じて落ち込んでいるとも想像できる（Kazu の向かって左側に描かれる男の子が Maria の兄であることは、この Unit よりも前、1-6 で Maria が “I have a brother. He is a junior high school student. We sometimes play soccer together.”（私には兄がいます。中学生です。私たちは時々一緒にサッカーをします）と自己紹介していたことから推測できる）。

しかし実際、この場面で Kazu が考えていたのは（少なくとも、文科省が児童に読み取らせようとしたのは）、全く別のことである。教員用指導編の記述はこうである：「当然、Maria と兄が話す言葉は Kazu には理解ができない。Maria や兄は、Kazu に英語で話しかけてくるが、それもうまく理解できないもどかしさ。二人が目の前で英語でやり取りしてもうまくそれに加われない Kazu のもどかしさが、but 以下に表れている（p. 80）」

残念ながら、このように読みとるヒントは挿絵の中には何もない。例えば Maria と兄が英語で話し合っていることを示すセリフを書くとか、あるいは Maria と兄が視線を交

わしている絵を描けば、少なくとも二人の間にコミュニケーションがあることが示せただろう。そしてさらに、Kazuが寂しそうな顔をして二人を見ている（しかし二人はKazuを見ていない）などの構図にすれば、兄妹間に成り立つ意思の疎通がKazuには及ばないことが表せただろう。しかし実際には、そこにいる3人全員の視線がKazuの足許のサッカーボールに集中している（Mariaは目を閉じて笑っているので視線がよくわからないが、少なくとも顔の角度からそう判断できる）ため、まるで3人ともが同じものに注目し、意気投合しているかのように見える。そのため、Kazuの浮かない顔の原因が意思疎通の難しさにあるとは、絵からはまったく判断できない。

以上、絵本の絵を「視点」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、どの部分の絵がどんな点で解釈を誤りやすいかが明らかになった。次節では、そうした問題を踏まえ、教員がどのようにこの教材を児童に読み聞かせると良いか考察する。

## 5. 提案：We Can! を用いた読み聞かせに際し

第4節で分析した絵本の読み聞かせに関し、指導者が特に留意することや工夫できることは何だろうか。問題点が明らかになりさえすれば、児童が解釈につまずきやすい部分に分かるため、それを補うことばかけやコメントが想定できるだろう。第4節で指摘した視点に関する3つの問題、すなわち1) 投射のふきだし、2) 共同注意と本文内容のズレ、3) 文章の意図的省略について、順に想定できるコメント案を以下に提案する：

### 1) 投射のふきだし（特に1-2の場面）

この場面では、ふきだし内の絵が、過去に聞いた情報に基づいてKazuが想像した空想の場面であることを児童に理解させることが、読解を補助するために重要である。読み聞かせ時には、以下のようなコメントが児童の助けになるだろう：

Look at this picture.（この絵を見て；1-2の挿絵のふきだし中を指しながら）

A new student comes.（転校生が来るよ；実際には will come が正しいが、小学校では未来形は扱わないため）

Kazu is excited about it.（Kazuは楽しみにしています）

Who is going to come?（誰が来るのかな？）

このように、ふきだし中に描かれた転校生は、仮にMariaの姿で描かれているが、まだこの時点では実際には訪れていないことを予告するのが、次ページからの展開をスムーズに理解する鍵となると考えられる。

### 2) 共同注意と本文内容のズレ（特に2-4の場面）

ここでは、a frog on a log（丸太の上のカエル）がどのカエルかを児童に気付かせることが重要である。もちろん、a frog on a log という部分を朗読しながら、指導者が丸太上

のカエルの絵を指差す、というのが最も単純な方法であるが、ここではより積極的に、Kazu や犬の目線が丸太上のカエルからズレていることを逆に利用して、児童にそのカエルを探させるといった試みを提案したい：

Kazu sees a frog on a log. (Kazu は丸太の上にカエルが見えるんだって)

Where is a log? (丸太はどこにあるかな?)

【児童が睡蓮を指差した場合】 No, that's a lotus leaf. (残念、それは睡蓮の葉っぱだね)

【児童が芝生を指差した場合】 No, that's a lawn. (残念、それは芝生だね)

【児童が丸太を指差した場合】 Yes, that's a log. (そう、それが丸太だね) Good job. That's a frog on a log. (よくできました。それが丸太の上のカエルだね)

もともと log という単語を知らなかったとしても、このような誘導の助けを借りて、それが何かを自分で見つけだせば、その単語は、絵と、frog, jog, log という韻と共に強く児童の記憶に残り、新しい単語の習得を促すだろう。

### 3) 文章の意図的省略 (特に1-8の場面)

ここでは、児童に推測してほしい内容と、絵の中で Kazu が注目しているものにズレがあることが誤解の要因となっているため、以下のようなコメントを挟むことで、欠けた情報を指導者がうまく補足する必要があるだろう：

Kazu plays soccer with Maria and her brother. (Kazu は Maria とお兄さんと一緒にサッカーをします)

Maria and her brother speak English. (Maria とお兄さんは英語を話します)

Kazu can't understand them. (Kazu には二人の言っていることが分かりません)

How does he feel? He feels sad. (Kazu はどんな気持ちかな? Kazu は悲しいです)

He wants to speak English too. (Kazu は自分も英語が話したいです)

このように、絵に表れない事情や心的状況をやさしい英語で補足することで、児童は Kazu の気持ちに寄り添い、but ...以下の「もどかしい気持ち」に共感するだろう。

以上の分析と考察をまとめると、視点の選択システム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、視点という点で児童のスムーズな解釈が難しい、あるいは誤解を与える絵も含まれている。
- ② 逆に、視点を分析することで、文の知識に基づき絵を見るおとなが気が付きにくい問題点を発見することができる。
- ③ それにより、正しい解釈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。

本稿の分析と提案により、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
- 乾敏郎『叢書・知を究める① 脳科学からみる子どもの心の育ち—認知発達のルーツをさぐる—』ミネルヴァ書房 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
- 高橋恵子、湯川良三、安藤寿康、秋山弘子『発達科学入門2 胎児期～児童期』東京大学出版会 2012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 2010年
- 外山紀子、中島伸子『乳幼児は世界をどう理解しているか』新曜社 2013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
- 早川知江「英語授業での絵本の利用—語彙文法理解への絵の役割—」『名古屋芸術大学研究紀要』第38巻 2017年 pp. 233-248
- 早川知江「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—」『名古屋芸術大学研究紀要』第40巻 2019年 pp. 233-246
- 早川知江「絵本の中の視点：文と絵による具現と組み合わせ」『Proceedings of JASFL』Vol. 13 日本機能言語学会 2019年 pp. 15-25
- 東山明、東山直美『子どもの絵は何を語るか：発達科学の視点から』NHK 出版 1999年
- 樋口忠彦、加賀田哲也、泉恵美子、衣笠知子編著『新編 小学校英語教育法入門』研究社 2017年
- 松井直『絵本とは何か』日本エディターズスクール出版部 1973年
- 文部科学省『小学校学習指導要領解説 外国語活動編』東洋館出版 2008年
- 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
- 文部科学省『新学習指導要領対応 小学校外国語教材 *We Can! 1* 指導編』
- 文部科学省『新学習指導要領対応 小学校外国語教材 *We Can! 2* 指導編』