



# 小学校低学年の文学教育における絵の役割とその活用法：絵本版『スイミー』と教科書版『スイミー』を比較検討して

中村, 瑞穂

---

**(Citation)**

研究論叢, 24:57-65

**(Issue Date)**

2018-06-30

**(Resource Type)**

departmental bulletin paper

**(Version)**

Version of Record

**(JaLCD0I)**

<https://doi.org/10.24546/81010518>

**(URL)**

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/81010518>



# 小学校低学年の文学教育における絵の役割とその活用法

## —絵本版「スイミー」と教科書版「スイミー」を比較検討して—

中村 瑞穂

(茨木市立天王小学校教諭・神戸大学大学院博士前期課程修了)

### 1. はじめに

#### 1-1 問題の所在

小学校国語教科書には数多くの文学的文章教材<sup>1</sup>が所収され、その中には絵本を原典としたものも少なくない。藤本が「絵本では、『絵』と『文章』の両者が、互いに補い合い、互いに助け合って情報を伝達する（語る）のです。そこでは、いわば文章では語れないものを絵が示し、絵では示せないものを文章が語るのです」<sup>2</sup>と述べていたり、笹本が「絵本は、絵と言葉を複合的に用いることで内容を伝えます。絵と言葉のそれぞれは、行為伝達手段として互いに異なった特性を持ちます。絵本は、両者の併用によって、一方だけでは生まれない豊かな表現を得ようとするのです」<sup>3</sup>と述べているように、絵本とは本来、絵と文章が一体となって読者に伝えるものである。そのような絵本を教科書教材として掲載すると、紙幅の関係で絵の点数を減らさざるを得ない。それに加え、国語科という教科の特質からも読解は文章の方に比重が置かれ、その結果、絵本の本来持つ役割が大幅に小さくなるのである。文章の読解を重視する立場からすれば問題ないかもしれない。しかし筆者は元々絵本として存在していたならば、たとえ教科書に掲載され教材となったとしても、その作品が本来持っていた特質を活

かして授業を行うべきであると考え。もちろん挿絵<sup>4</sup>ばかりを見て、文章の読み取りを疎かにしても良いというわけではなく、絵と文章の両面からの読解の可能性について提起したい。

このような問題意識に立ち、本稿では文学的文章教材の原典が絵本として存在する作品において絵と文章がどのように関わりあっているのか、そしてそれらが教科書教材となった時に、掲載される絵の点数の削減や絵の配置場所の変更等から、どのような影響を読み手である児童に及ぼすと考えられるのかといった、教科書を編成する作り手側の視点から分析する。作り手側の意図について検討したことを踏まえて文章を読むだけでなく、絵を読むことで育むことができる力について明らかにしたいと考える。そこでまず教科書に掲載されている現状の文学的文章教材における挿絵の位置付けについて確認し、それを踏まえて本稿の目的と方法について述べる。

#### 1-2 文学的文章教材における挿絵の位置付け

教科書に掲載されている文学的文章教材の挿絵に着目した研究・実践はこれまで積極的に行われてこなかった。その理由として、冒頭でも述べたように文学的文章教材の読解では主として文章の方に比重が置かれているこ

1 「文学的文章教材」とは文章と挿絵を指し、「文学的文章」とは文章を指すものとする。

2 藤本朝巳（2007）『絵本のしくみを考える』（日本エディタースクール出版部）、p. 21。

3 笹本純（2001）「絵本の方法－絵本表現の仕組み」中川素子・今井喜朗・笹本純『絵本の視覚表現－そのひろがりとはたらき』（日本エディタースクール出版部）、p. 72。

4 特に教科書に掲載されている絵のことは「挿絵」、それ以外では「絵」と表記し、「絵」と表記している時には「挿絵」も含めて絵全般を指すものとする。

とが挙げられる。掲載されている挿絵はあくまで補助的な位置付けである。教科書に掲載される挿絵の扱いについて昌子は「文章内容の理解を助けるものであり、授業において有効に活用できる場合もあるが、それは主に低学年段階においてであり、『言葉』を中心的な学習対象・内容とする国語科においては、原則的には扱わない、それに頼らない指導を展開すべきであるというのが、ごく一般的な認識であろう」<sup>5</sup>と述べている。また、文学教育で絵を使用することに関して否定的な意見も少なくない。例えば倉沢は「読みの力をつけるには、読ませてみなければだめである。文や文章を読ませないで、絵を見せてわからせることは、ほんとの親切ではない」<sup>6</sup>と述べたり、酒井は「挿絵は物語にそって描かれる。しかし、それは物語そのものと同じではない。それは挿絵を描いた人の解釈によって描かれる。たとえ、その解釈がどんなに優れたものであったとしてもそれは物語そのものではない」<sup>7</sup>と述べたりしている。上記の昌子が指摘している、文学的文章教材の読解は文章を中心として行うものであり、挿絵はあくまで補助的なものであるという考えや、挿絵の積極的な扱いに否定的な意見から、挿絵に関する研究は量的、質的ともに十分には行われていない。

しかし木村は「児童が言語からイメージを思い描くことができないうちにおいては、先に視覚的イメージを提示することでその後の読みの想像力を広げるきっかけになるという可能性も考えられる」<sup>8</sup>と文学教育における絵の有効性について述べている。文章による

読解も当然大事にすべきではある一方で、筆者も絵を有効に活用すればより児童の物語に対する理解は深まるだろうと考える。

特に低学年の児童はまだ文章を読む（読解する）ことに慣れていない者も多い。中には文章を読むことに対して抵抗感を持つ児童もいるだろうし、そのような児童に対しても教科書に掲載されている挿絵というのは読解の手助けになるだろう。安田も低学年では「さし絵を補助として、文章を読みやすくする。あるいは、文章を読んですぐに理解しにくいところを、さし絵で補う。また、雰囲気やさし絵でつかんで、文章をもう一度読み直してさらに雰囲気を味わうなど、そういう面では、さし絵は非常に有効だと思うんです」<sup>9</sup>と述べ、挿絵を低学年の文学教育で扱う有効性について言及している。そこで本稿では低学年に焦点を当てて文学教育における絵の役割やその活用法について検討を行う。

### 1-3 本稿の目的と方法

#### (1) 研究の目的

1-2より、教科書に掲載されている文学的文章教材において挿絵に関する研究は十分には行われていないということ、一方で、文学的文章教材の読解においては絵も有効に活用することで豊かな読みにつながる可能性を指摘した。それではそもそも教科書を発行する教科書会社は読解において挿絵にどの程度着目させようとしているのだろうか。先述した昌子の指摘を踏まえると、恐らく積極的には読解の中に取り入れていないのではないかと考えられる。そこで、本稿では小学校低学年

5 昌子佳広 (2013)「文学的文章教材における『挿絵』の機能とその活用に関する考察 - 言葉・挿絵間の『同一性』・『非同一性』に基づいて -」『月刊国語教育研究』(493)、pp. 50-51。

6 倉沢栄吉 (1961)『読解指導の方法』(新光閣書店)、p. 10。

7 酒井臣吾 (2012)「物語の教材の挿絵 - どう扱うのがベストなのか」『教育科学国語教育』(756)、p. 7。

8 木村瑞穂 (2008)「小学校国語教科書における絵本を原典とした教材について」『横浜国大国語教育研究』(28)、p. 54。

9 安田恭子 (1982)「第4章 文学教材の指導を語る」林四郎、石田佐久馬編『ことばを大切にする文学教材指導の技法』(東京書籍)、p. 209。

の国語教科書に採用されている文学的文章教材とその原典となった絵本を比較、分析して、絵本を文学的文章教材として扱う際には、どのような絵が採用され、削減される傾向にあるのか、出版社によって偏りは見られるのか、単元目標と採用されている挿絵に関わりはあるのか等を検討する。そこから低学年の文学教育における絵の役割や現状の扱いについて明らかにしたい。そして得られた知見から、低学年の文学教育で絵を活用する有効性について検討し、読解において文章を読むだけでなく絵を読むことで育むことができる力について考察することを本稿の目的とする。

## (2) 研究の方法

2018年現在、小学校国語教科書を発行している光村図書、東京書籍、学校図書、教育出版、三省堂の5社の教科書に掲載されている文学的文章教材のうち、原典が存在していて且つ原典の絵を使用している教材を研究対象として考察を行う。教科書に掲載されている文学的文章教材の中には、原典と教科書で絵を描いている人が違う場合や、同一人物が絵を描いていても、原典と教科書で絵が違う

場合がある。それらの作品は本稿の対象から除外する。研究対象の作品の原典における絵と文章の関係について分析したり、原典と教科書を比較して採用されている絵の傾向や配置の相違等を検討したりする。各作品の学習指導書も確認して指導事項や展開例で挿絵を活用している場面はあるかどうかを確認する。

分析対象となる作品は表1の通りである。

題名の表記は教科書の通りにしている。複数の教科書会社に掲載されている作品は太文字で表記している<sup>10</sup>。これらの作品において、絵と文章の関係、教科書に掲載されている挿絵の特徴等、作品ごとに詳細に分析する必要がある。一方で全ての作品を詳細に分析すると膨大な量になるため、本稿では1作品に絞って分析を行う。多くの児童が学習する(過去の児童も学習してきた)可能性が高い作品を扱いたいという考えから、分析対象作品を選別する時の観点を以下のように設定する。

- ①複数の教科書会社に掲載されている
- ②長きにわたって掲載されている

【表1】対象作品一覧

	光村図書	東京書籍	学校図書	教育出版	三省堂
第1学年	ずうっと、ずっと、大すきだよ	わたしのかさはそらのいろ		お手がみ	どうぞのいす
	だってだつてのおばあさん	スイミー	はじめは「や!」		あいしているから
		花さかじいさん			ろくべえまってるよ
第2学年	スイミー	お手紙	スイミー	アレクサンダとぜんまいねずみ	たろうのともだち
	ミリーのすてきなぼうし	あしたも友だち	きつねのおきゃくさま		お手紙
	お手紙	ニャーゴ	おまえうまそうだな		フレデリック
			お手紙		スーフと馬頭琴

10 『きつねのおきゃくさま』、『ろくべえまってるよ』は複数の教科書会社で採用されている作品であるが、絵本の絵を教科書に転載しているのはそれぞれ1社のみなので太文字では表記していない。

③採択率の高い出版社に掲載されている

この①～③の観点を踏まえ、本稿ではレオ・レオニ作『スイミー』を取り上げる。

## 2. 『スイミー』における絵の役割と活用法

### 2-1 絵本版と教科書版の比較分析を通じた検討

本作品は光村図書と学校図書では第2学年上巻に、東京書籍では第1学年下巻に所収されている。全14点の絵のうち教科書に掲載されている挿絵の点数は光村図書が5点、東京書籍と学校図書が7点であり、光村図書に掲載されている5点の挿絵は全て東京書籍と学校図書にも掲載されている。その5点をのぞいて、東京書籍と学校図書に掲載されている残りの2点の挿絵は、それぞれその1社にしか掲載されていない。第3場面に相当するスイミーが様々な海の生き物と出会う場面では、原典では見開きいっぱいに6画面に渡って絵が描かれている。光村図書ではその中から「ゼリーのようなくらげと出会う」画面の絵しか教科書には掲載されていない。一方で学校図書は全6点の絵の中から3点を教科書に掲載している<sup>11</sup>。ここから学校図書が他の2社と比べて意識的に海の生き物との出会いの場面の絵を、教科書に掲載する挿絵として選択していることが分かる。

ページ数は第2学年配当の光村図書と学校図書が10ページ、第1学年配当の東京書籍が12ページになっている。同じページ数で掲載している挿絵の点数に2点の差がある光村図書と学校図書では、同じ挿絵を掲載していてもその配置の仕方に違いが見られる。具体的には光村図書では1点目の挿絵以外は原

典のようにページの左右に渡って大きく挿絵を掲載している一方で、学校図書は掲載する挿絵の全7点中4点が、挿絵の左右どちらか、もしくは両方をカットして掲載している。

文章は三人称視点であるものの語り手は時にスイミーの心情に寄り添っている。絵は全て見開きいっぱいに、読者は常に真横からスイミーをはじめとして、海の生き物が泳いでいる様子を捉える視点で描かれている。本作品は外国人の絵本作家によって描かれたものであり、原典となる絵本は英語版も日本語版も横書き左開きとなっている。一方で国語科の教科書は当然縦書き右開きである。教科書に掲載するときに左右反転されていないことから、スイミーは常に右を向いて泳いでいる。したがって、本作品はページをめくる向きと、スイミーは逆に向かって泳ぐことになりやや違和感が生じる作品である。日本人の絵本作家による絵本でも横書き左開きのものは多々あり、それらの絵本も教科書に掲載される時には縦書き右開きになる。登場人物の進行方向に対してページをめくる向きが逆行すること自体は珍しくないし、それらの作品の全てが本作品のように、読んでいて引っかかりを感じるというわけでもない。光村図書の第1学年の教科書に所収されている『ずうっと、ずっと、大すきだよ』も横書き左開きの絵本ではあるものの、その絵を縦書き右開きの教科書に左右反転せずに掲載しても、筆者は本作品で覚えたような違和感を持たない。向きの問題で教科書版『スイミー』により強い違和感を覚えるのは、スイミーが常に左から右に向かって進行しているからであると考えられる<sup>12</sup>。違和感をなくすという意味でも、本作品の学習において絵本を扱うことは大事な

11 東京書籍は2点掲載している。

12 『ロージーのおさんぽ』という作品も登場人物が常に特定の方向に進行する作品である。この作品は教科書教材にはなっていないが、もし国語教科書に掲載されたら、『スイミー』と同様に強い違和感を覚えるだろう。

のではないかと考える。

どの会社の教科書でも海の生き物との出会いの場面の絵が大幅に削減されている。しかしこの場面を深く読み取ることは後の場面の理解、すなわち3回繰り返される「かんがえた」の効果を検討する時につながる。海の生き物との出会いによって、今まで魚の兄弟達と暮らしていた時には当たり前だと思っていた海の世界が、実は素晴らしいものだとスイミーは気付くことができる。一人になったからこそ気付いたのである。どうしてスイミーは「うんとかんがえた」のか、その前提をしっかりと受け止めるために、前の場面の海の生き物との出会いの場面を絵も用いながらより豊かに理解することは重要だと考える。この点については今井も以下のように指摘している<sup>13</sup>。

絵本では、七場面(全体の半分)を使って、メッセージを送っている。見開きをいっぱい使って、一つ一つ丁寧にスイミーと海の生き物との出会いを描いているので、絵本の頁をゆっくりめくりながら読んで、子どもたちは「自己内対話」を重ねることができる。レオニは場面ごとに工夫を凝らして、技法をかえて表現している。海の中の様子と登場してくる生き物たちとスイミーのかかわりを大切に描いている。この独りぼっちで泳いでいるスイミーはレオニ自身でもあるし、そこがレオニの一番いいかかったところだからこそ、多くの場面を費やしているのである。だがこの重要な部分を教材では一場面の中に挿し絵と言葉を詰め込ん

でいる。この一場面だけでスイミーの「転換」<sup>14</sup>をとらえ、読み深めることは難しい。

スイミーは3回も「かんがえた」が、何を考えていたのか心の中は見えない。その見えないものを想像させるための仕掛け、理解しやすくなるような手助けとして教科書では大幅にカットされている海の生き物との出会いの場面の絵を使った方が良いのではないかと今井も言うように、海の生き物との出会いの場面は字だけではとても短いため、あつという間に次の場面(スイミーが小さな魚の兄弟達と出会う場面)にうつる。しかし原典では何ページにも渡って海の生き物との出会いの場面が描写されている。それだけレオニが力を入れた場面であるし、読み手に伝えたい場面なのだろう。

どの教科書会社でも海の生き物との出会いの場面の絵は削減される傾向にあることから、教科書会社の共通認識として、この場面は他の場面の絵に比べて重要度は低いと考えられていると思われる。しかし繰り返すが、文章だけではすぐに次の場面にうつってしまうにもかかわらず、この場面の読み取りの度合いは後の場面、クライマックスの理解にもつながるという点から、教師は教科書に掲載されていない海の生き物も児童に提示しながら、丁寧に読み進める必要があると考える。絵がカットされていることから、児童にどのような生き物なのか想像させる余地が残るし、文章表現からどのような生き物なのか描かせるといった活動ができる。しかし一方で、このような場面こそ絵がないと理解するのが

13 今井美都子(2010)「第四章『スイミー』の授業実践史」浜本純逸監修・難波博孝編(2010)『文学の授業づくりハンドブック・授業実践史をふまえて・第1巻 小学校低学年・特別支援編』(溪水社)、pp. 81-82。

14 難波は「文学教材の授業でなによりも大切なのは『転換』であり、『転換』がとらえられれば、クライマックスは容易に理解できます」と述べている(難波博孝・三原市立三原小学校(2007)『PISA型読解力にも対応できる文学体験と対話による国語科授業づくり』(明治図書)、p. 22-25)。

難しいという面もあるため、筆者は授業を行う際には海の生き物の絵も全て児童に見せるべきであると考えている。

## 2-2 学習指導書等の検討

2-2では各教科書会社の学習指導書<sup>15</sup>に記載されている内容や単元テーマ、学習の手引きで設定されている学習課題について検討を行う。

### (1) 光村図書

光村図書の単元テーマは「お話を読んで、かんそうを書こう」であり、学習の手引きでは以下の4項目が学習課題として設定されている。

- ① はじめに、「スイミー」がしょうかいされています。「スイミー」はどんなじんぶつでしょう。
- ② 「ある日」から、できごとがはじまります。「スイミー」がしたことや言ったことに気をつけて、読みましょう。そして、「スイミー」に言ってあげたいことをかんがえましょう。
- ③ 「スイミー」を読んで、どんなかんそうをもちましたか。じぶんの気もちにぴったりあうことばをかんがえましょう。
- ④ どこを読んで、そのようなかんそうをもちましたか。わけもかんがえて、まとめましょう。

単元テーマである「お話を読んで」を達成するために提示した学習課題が①②であり、「かんそうを書こう」を達成するために提示した学習課題が③④である。学習課題①では作品理解の基本であるスイミーの人物像を捉えさせようとしている。スイミーの紹介がなされている第1場面では、教科書に掲載されている絵①に描かれているスイミーを丸で囲

い、横に「スイミー」と書かれている。指導書には「挿絵を見て気づいたことや想像したことを話させる」という注釈があることから、学習課題①では文章からだけではなく、絵からも「スイミーがどんなじんぶつ」なのか児童に考えさせる狙いがあると考えている。

学習課題③では児童が感想を書きやすくするために、「たのしかった」や「どきどきした」のように感想を書く時に使用できる語彙の例が提示されている。学習課題④でも「どうしてか」ということや「からです」という理由を述べる時に使用する表現を使った解答例が提示されている。

学習課題の③④は感想を書く（述べる）活動である。これは答えが1つに定まらない、いわゆるオープンエンド型の活動である。だからこそ、答えに対する理由付けが重要である。絵があることで、絵を根拠（理由）として挙げたり、どうしてそのように答えたのか、それを考える時に絵があることで、より多様な答えが期待できるだろう。学習課題②には「読みましょう」、③④には「読んで」という言葉があるものの、指導者は文章だけではなく、「絵を読む」ということも意識して単元を構成することで、より単元テーマに迫る授業を行えるのではないかと考える。

光村図書の学習の手引きに掲載されている学習課題①～④はどれも絵があることで、書きやすくなったり、答えの幅が広がったりするものであると考える。なお光村図書の指導書では単元目標は確認できなかった。

### (2) 東京書籍

東京書籍の単元テーマは「こえに出してよもう」であり、単元目標は「物語の中から自分の好きなところを見つけ、音読で表現する

15 どの教科書会社も学習指導書は教師が教材研究をするためのものと、児童が使用している教科書に詳しく解説が書かれているものの2冊作成している。教科書会社によって名称が異なるが、本稿では統一して前者を「研究編」、後者を「指導編」と記載する。

ことができる」である。学習の手引きではその単元目標を児童向けの言葉で言い換えて、「おはなしのすきなところを見つけて、こえに出してよもう」という学習課題が提示されている。そしてこの学習課題が「①すきなところを見つけよう」と「②こえに出してよもう」に細分化されている。

細分化された①と②の学習課題のうち、より絵と関わりが深いのは①である。学習課題①の「すきなところを見つけ」る活動では、指導編に「好きなどころを見つけるための観点」の1つとして「絵がすきなところ」という記述がある。ここから、挿絵も意識させようとしていることがわかる。しかしその一方で絵がないからこそその活動も重視している。研究編には指導の工夫が書かれており、その中には「スイミーが見つけたほかのものについて想像を広げて絵を描かせるのもよいだろう。絵がないからこそ、言葉を手がかりに自由に想像することができる」<sup>16</sup> という記述が確認できる。さらに研究編では、巧みな比喩を用いた描写からイメージする生き物の様子を描き、原典の絵と比べてみるという活動も提案している<sup>17</sup>。

学習課題②は本作品の学習で最終的に音読発表会を行うために設定された課題である。音読発表会の際には「好きなどころの絵を描いて様子を思い浮かべたり、描いた絵や教科書の絵のスイミーに吹き出しをつけて会話を考えたりして、想像を膨らませる」といったことが指導編で記述されている。学習課題①も踏まえていることが、もっと言えば音読に重点を置く課題でも絵を意識していることが分かる。

### (3) 学校図書

学校図書の単元テーマは「おはなしをしようかいしよう」であり、単元目標は「場面の様子を想像しながら読み、気に入ったところを、理由を入れながら紹介文にすることができる」である。東京書籍と同様に学習の手引きではその単元目標を児童向けの言葉で言い換えて、「ばめんのようすをそうぞうして、『スイミー』のお気に入りのところをしようかいしましょう」という大きな学習課題が提示され、さらに以下の4項目に細分化された学習課題が設定されている。

① 「スイミー」をよんで、つぎのようにおもったところはどこですか。
② 「スイミー」のばめんのようすをそうぞうしましょう。
③ ばめんのようすをあらわすおもしろいひょうげんを見つけましょう。
④ 『「スイミー」のここが○○』の「○○」のことは考えて、下のようなおはなしをしようかいする文しょうにしましょう。

学習課題①は「たのしかっただろうな」、「こわかっただろうな」、「おもしろかっただろうな」、「よくやったな」の4つの観点について、場面とそうのように思った理由を発表させることを狙いとしている<sup>18</sup>。本単元でつけたい力の1つとして「挿絵も参考にしながら、場面の様子や登場人物の様子を読み取ることができる」ということが挙げられている。ここからも、上記の4つの観点を文章の読解に加えて、挿絵から読み取れることを理由に答える

16 小森茂他 37 名 (2015a) 『新編あたらしいこくご一：教師用指導書研究編』(東京書籍)、p. 245。

17 小森茂他 37 名 (2015a)、前掲書、p. 245。

18 浜本純逸・大岡信・野地潤家・新井満他 40 名 (2015a) 『みんなと学ぶ小学校こくご二年上：教師用指導書解説編』(学校図書)、p. 91。

ことも有用だろう。

学習課題②は本作品を「①六つのばめんにわけましょう」「②スイミーのようすをそうぞうして、ばめんごとにだいをつけましょう。このときだいのおわりは『…スイミー。』にします」という2段階に分けられている。研究編では6つの場面に分ける時のポイントについて補足されている。具体的にはスイミーの行動の順序や「ところが」「けれど」「そのとき」などの時間の順序を表す言葉に着目させることが書かれている<sup>19</sup>。このように学習課題②ではあくまで文章を中心に場面分けをすることが求められている。

学習課題③では研究編において「おもしろい表現として、倒置法や体言止め、比喩表現、くり返し表現等に気付かせる」<sup>20</sup>という指示がある。このように学校図書は3社の中で唯一学習の手引きにおいて文章の表現技法に言及している。文章の表現方法について考えさせる場合、挿絵が読み手に提示する情報は不要である、もしくは余剰であると判断される可能性があるため、挿絵を積極的に活用することは難しいといえると『ごんぎつね』の挿絵について研究した大西も指摘している<sup>21</sup>が、この学習課題③でも同様のことが言えるだろう。

学習課題④は単元テーマと最も深く関わる課題である。本作品の中で自分が最も気に入ったところを紹介する活動であり、指導上の工夫として研究編ではお気に入りのところを紹介する手順が示されている。その中では文章とともにお気に入りの場面の絵を描くことも提案されている。その絵について「教科書や、市販の本の挿絵を参考にしてオリジナルの絵を作っても楽しい」という記述がある。

このようにレオ・レオニの描く『スイミー』の色彩豊かな絵を参考に描くのも良いし、東京書籍の指導書においても指摘したように、お気に入りのところが教科書では挿絵の掲載されていない場面なら、絵がないからこそ想像を膨らませて自由に描くのも良いと考える。学習課題④は図画工作とも関連する、教科横断的な内容の授業が期待できる活動である。

上述したように本単元でつけたい力の1つに挿絵も活用することを挙げ、学習の展開例でも挿絵からスイミーの心情を考えさせたり場面分けの際に使用したりする案が提示されている一方で、学校図書の指導編は光村図書や東京書籍の指導編と違って、挿絵に注釈が一切ついていないことが特徴的である。しかし学校図書は左右どちらかもしくは両方をカットさせる形をとってでもより多くの絵を掲載しようとしており、決して挿絵を軽視しているわけではないと考えられる。

### 3. 考察と今後の課題

本稿では小学校低学年の文学教育における絵の役割やその活用の仕方等について、教科書に掲載されている文学的文章教材とその原典の絵本を比較し、検討を行った。

作品の中でより重要度が高いと考えられている絵（『スイミー』の場合、スイミーと魚の兄弟達が1つの魚になって泳いでいる絵）は掲載される傾向にあった。反対に、重要な絵と重要な絵の間にある絵や同場面で似たような絵が続く場合、文章表現に着目させたい場合には、削減される傾向にあった。しかし削減された絵の中にも、本稿の観点からは重要度が高いと考えられる絵も含まれていた。

19 浜本純逸・大岡信・野地潤家・新井満他40名(2015a)、前掲書、p. 91。

20 浜本純逸・大岡信・野地潤家・新井満他40名(2015a)、前掲書、p. 91。

21 大西菜穂子(2016)、「小学校国語教科書における『ごんぎつね』の挿絵に関する研究」(神戸大学卒業論文)、p. 100。

『スイミー』では削減される傾向にあるものの、特にスイミーが様々な海の生き物と出会う場面は絵も活用していくことで、作品に対する理解が深まり、より豊かな読みにつながる可能性が示唆された。

本作品は複数の教科書会社に所収されている作品であるため教科書会社ごとの違いを確認した。若干の違いはあるものの、掲載されている挿絵は基本的に同じであった。ただし同じ絵でも、教科書会社によって配置場所や縮尺が異なっていたり、上下左右のどこかがカットされたりした。このような差により、同じ絵であってもそれを見る児童の受け取り方は異なると考えられる。

また、本作品は語り手がスイミーに寄り添った作品ではあるものの、感情形容詞は「こわかった。さびしかった。とてもかなしかった」という箇所では確認できない。にもかかわらず、光村図書と東京書籍の指導編では「スイミーの気持ち」を考えさせようとする記述が多々ある。文章からスイミーの心情を考える時は、談話描写や風景描写、スイミーの行動描写の読み取りが中心になる。

指導書で挿絵を活用する旨が記述されている頻度は東京書籍、光村図書、学校図書の順に多かった。東京書籍は第1学年の教材として設定しているからか、他の2社と比べて授

業展開例や読み取りのポイントで挿絵について言及する頻度が高かった。光村図書と学校図書はともに第2学年の教材で、本作品に割り当てられているページ数も同じであるものの、掲載されている挿絵の点数は学校図書の方が2点多い。学校図書は限られたページ数の中で少しでも多くの挿絵を掲載するために、絵の左右のどちらか、あるいは両側をカットする傾向にある。しかし、他の2社と比べて読解において挿絵に着目するような記述はあまり確認できなかったり、学習課題では文章の表現技法に着目していたりすることが分かった。

本稿では作り手側に焦点を当てて考察を行った。今後の課題としては読み手側である児童の実態について検討することが挙げられる。児童がどのように物語、そして絵を理解するのかを明らかにするには、実際に指導を行い、検証することが必要である。また、絵から読み取るとは文章から読み取ることよりも一層多様な解釈が可能であると考えられる。そういった意味で、文章から読み取ったことを言語化するよりも、絵から読み取ったことを言語化することの方が児童には易しいと考えられる。この点についても検証が必要である。今後、教師として本稿で得られた知見も踏まえて現場で実践を行っていきたい。