

# 言葉のイメージにこだわり「発想力」「論理力」「表現力」を育てる国語

三上 祐佳里

辞書に載っているような言葉の意味をそのまま受け取り語彙を増やすのではなく、言葉や文のつながりから思い浮かんでくるイメージを増やしていくことを大切に扱った。言葉や文から受け取るイメージは一人ひとり違うものである。その違いについてお互い話をし、一人では思いつかなかった新しいイメージを手に入れることで、より深く物語の世界にひたることができたり、自分の思いをより豊かに表現したりすることにつながると考えた。

物語文を中心に繰り返し取り組むことで、イメージを広げること慣れ、さらに自分が広げたイメージの根拠を本文から説明することができるようになってきた。また、一つの単語にこだわりながらも、言葉と言葉、文と文のつながりを考えて、物語の世界にふさわしいイメージを作っていくことができるようになった。

しかし、自分の感じたことや思いを、読み手がイメージを広げられるような言葉、文章で表現することまではできなかったことが、今後の課題として残る。

キーワード：イメージ、「発想力」、「論理力」、「表現力」

## 1. 言葉のイメージを広げ、深める

一つひとつの言葉が持つ意味だけでなく、そこから生まれてくるイメージを大切にすることで、文章の読みを深めさせたいと考えた。この「イメージをもつ」ことが、「発想力」につながると考えた。また、ペアやグループでお互いの意見を出し合っていくことで、さらに言葉のイメージを増やしたり、その文章にふさわしいイメージを取捨選択する力をつけることにつなげたい。この「文章にふさわしいイメージを取捨選択する力」が「論理力」につながると考えた。そして、最終的に「言葉のイメージを増やすこと、取捨選択する力をもつこと」が、自分の考えを話すときや文章を書くときに活かされ、豊かな「表現力」をつけることにつながると考えた。

### 1. 1 言葉のイメージにこだわる

私は、イメージを「ある言葉を見たり、文章を読んだりしたとき、頭に浮かぶ感覚」というふうに捉えている。一つの言葉から、映像だけでなく、肌触りや匂いなども含めたあらゆる感覚を思い浮かべることが「言葉のイメージを広げる」ことだと考える。さらに、一人ひとりが自分の頭に浮かんだイメージをより細かく感じることができたり、より詳しく説明することができたりすることが「言葉のイメージを深める」ことだと考える。

例えば、「雨」という一つの言葉を見たとき、まるで辞書の説明を読むように、空から降ってくる水だけを頭に思い浮かべるのでは、イメージの広がりも深まりもない。この言葉と同時に、「大雨」「小雨」「ザーザー」などの雨の様子や「冷たい」「寒い」「暗い」などの自分の感覚、「傘」「長靴」「レインコート」などの物を思い浮かべる。イメージが広がると、よりたくさんの物事を思い浮かべることができる。また、「雨」が「春の

雨」のように別の言葉とつながることで、より具体的に物事を思い浮かべることができるようになる。物語などの文章を読んでいくとき、一つひとつの言葉のイメージをたくさんもちながら、そのほかの言葉や文とのつながりを考えることで、より具体的に文章の世界を思い浮かべ、作品にひたることができるのではないかと考えた。

## 2. 研究方法

私が担当している学級は、3・4年生の複式学級である。子どもたちの様子や、複式学級の特徴を考えて次のことを中心に研究を行った。

### 2. 1 物語文を中心に

挿絵から話のすじを作ってしまったり、文章からではなく自分の思い込みでイメージを作ってしまうがちな子どもたちの様子を考え、今年度は物語文を中心に研究を進めることとした。

しかし、ただ文章を読んで、「自分の作ったイメージは」と問いかけても、いったい何を考えていいのかわからない。ある作業をすることで、一人ひとりがイメージを広げ、お互い話し合うことで深まるようなものを学習の手立てとして考えることにした。

子どもたち同士が、それぞれが持つ言葉や文のイメージをすり合わせていくことで、さらに言葉のイメージを増やしたり、その作品にふさわしいイメージを選択したりする力を育てるために、グループ学習やペア学習の効果的な取り入れかたを考えた。

### 2. 2 複式学級を活かして

複式学級の授業の方法として、同時間接授業を取り入れている。そのため、子どもたちは自分たちで授業の司会進行をし、学習を進めていかなくてはならない。子どもたちが自分たちで話し合いを進められるように

するために、一学期には授業ガイドを取り入れることにした。また、授業の流れに慣れてくるころには、ガイドを無くしての授業も試みることにした。

### 3. 授業の実際

実際の授業の例として、3年生は『ちいちゃんのかげおくり』、4年生は『一つの花』を取り上げる。この二つの物語文では、「物語の世界を体験する読み」として、まるでちいちゃんと一緒に空襲から逃げているように、同じ駅のホームに立ってゆみ子たち家族を眺めているように、物語を読み味わうことを考えた。言葉や文章にこだわってイメージを広げ、そのイメージを子どもたち同士が話し合い深める。話し合いの中で、イメージの取捨選択がされ、より物語にふさわしい世界を思い浮かべることができるようにした。

また、二学期に入り、授業の流れにも慣れてきていたため、授業ガイドを作らずに学習を進めた。ガイドが無いので、司会者は話し合いの様子を見ながら進めることになる。話し合いを続けると、話し合っている内容がぼんやりし、何を話し合っているのかわからなくなる。司会者もどう進めて良いか判断が難しくなる。そこで、話し合いの切り替えの目安として、司会者には次の2つのことに気をつけて司会をするように指示をした。

- ①基本的な話し合い順番は、グループから全体へ
  - ②グループで話が止まったら全体の話し合いにする  
全体で話が止まったらグループの話し合いにする。
- 以下、それぞれの学年について述べる。

#### 3. 1 三年生『ちいちゃんのかげおくり』

##### 3. 1. 1 単元の概要

三年生の物語文『ちいちゃんのかげおくり』では、学習のめあてを、「ちいちゃんの気持ちを考えながら読む」と、子どもたちの初発の感想から話し合って決定した。そこで、この物語の世界のイメージを広げ、深める話し合いをするきっかけとして、場面ごとのちいちゃんの表情を考えるという手立てを考えた。

絵本『ちいちゃんのかげおくり』では、たくさん描かれているちいちゃんの顔が教科書にはほとんどない。表情がはっきりとわかるのは、空襲に遭い逃げている場面一か所だけである。場面ごとのちいちゃんの表情を考えるという共通の目的を持つことで、何のイメージについて話をすればよいか明確になると考えた。また、一人ひとりが考えているイメージが相手にも伝わりやすいようにワークシートを工夫した。このワークシートについては、子どものイメージの広がりや妨げないように、必要最小限の図柄や枠であるように心がけた。

子どもたちが取り組みやすいように、次の6つの場面に分けて考えるように計画した。

- ・一の場面①（お父さんが出征する前の日まで）
- ・一の場面②（お父さんが出征してから）
- ・二の場面
- ・三の場面
- ・四の場面①（ふらふらになっている様子）
- ・四の場面②（きらきらわらっている様子）

基本的な学習の進め方は、①一人で文章を読み、ちいちゃんの表情を考え、ワークシートにかき込む。②グループで自分の考えた表情について話をする。③全体でちいちゃんの表情について話をする。④ワークシートにちいちゃんにかけてあげる言葉を書き込む。という4つの流れで行った。初発の感想の交流から始まって、各場面ごとに、同じような授業の進め方をする。司会者を含め子どもたち全体に自分たちの活動の見通しを持たせることにした。さらに発表についても、本文のどこからどのように考えたのか、自分の考えた表情だけでなくその根拠となる文章も一緒に発表することを徹底した。

#### 3. 1. 2 第三場面の授業から

具体的に第三場面での子どもたちの様子を取り上げる。第三場面は空襲に遭ったちいちゃんが一人ぼっちになってしまう場面である。もう、ちいちゃんの表情を考えるのも四度目になるので、子どもたちも活動の見通しを十分もつことができていた。

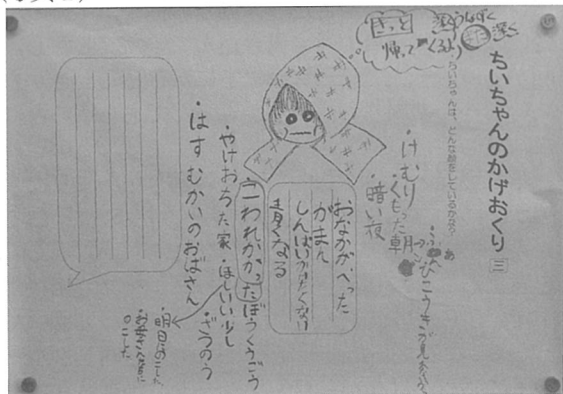
まず、一人ずつで第三場面のちいちゃんの顔を考えて。第一場面、第二場面では、ちいちゃんの表情だけをワークシートにかき込み、周りの様子は全体の話し合いのときに全員で考え書き込んでいた。しかし、今回からは、一人でワークシートにかき込むときから、ちいちゃんの周りの様子もかき込んでもらうことにした。

第二場面と比べてちいちゃんの動きがあまりないためか、一人ずつではかき込みにくそうだった。そこで、グループで相談しながら、自分なりにちいちゃんの顔を考えることにした。それぞれのグループで相談する中で、3FA男が『「なくのをこらえて」って書いているから、なみだがたまってると思う。』と同じグループの子に話しかけながらワークシートにかき込んでいた。別のグループでも、3FB女や3FC男が自分の考えた顔を見せ合うことで確認しているようであった。

全体での話し合いになったとき、「なくのをやっところらえて言いました。」の部分にこだわり、「ちょっとだけないてる。」「しゃくりあげて、なきやんでる。」などの話が出た。そこで同じ泣いている顔をかいた第二場面との違いはどうか考えさせた。第二場面では泣いているが、第三場面では「こらえている」ので泣いていないという話し合いが続いた。また、「やっところらえて」の「やっところ」に注目し、「二の場面で、ずっと泣いてて、泣きやみたかったけどできなくて、三でできた。」と考えを深めることができた。しかし、「なくのを、やっところらえて」という部分の印象が強かった

のか、ちいちゃんの顔を考える上で読んでいる文章が、第三場面の前半に偏っていた。そのため、場面全体をかかわらせながらイメージ広げるために、場面の後半部分も読んで考えるように声をかけた。そして、第三場面後半から、ちいちゃんの周りの様子を考えた。全体で作っているワークシートに「こわれかかったぼうくうごう」をかき込むときには、ほとんどの子どもが、「黒（ちいちゃんにとって良いもの）でかく」と言ったのにたいして、3FD男が「なんか、こわい感じがする。こわれかかっているし。」と発言した。3FE男は、「でも、ぼうくうごうは、ちいちゃんを守ってくれるものやから、黒や。」と反論。しばらく二人で話が続いた。最後には3FD男が、「全部赤（ちいちゃんにとって、こわい、良くないもの）じゃなくて、なんか中間みたい。」と発言した。そこで、こわい感じがする「こわれかかった」という言葉を赤で囲み、「ぼうくうごう」を黒で書くことで落ち着いた。また、「ほしいの」のところからは、「少しかじったのは、なぜか？」という話し合いにつながり、「ほしいの嫌いやったんかな。」などと自由に話すなかから、「食べ物ないから、明日のことも考えたんやで。」「お母さんやお兄ちゃんに残してあげたんちゃうん。」「ちいちゃんは、お母さんとお兄ちゃんに会えると思ってるんやよ。」と考えが繋がった。そこから、ちいちゃんの思いが分かる文「お母ちゃんとお兄ちゃんは、きっと帰ってくるよ。」の「きっと」という言葉に気づくことができた。

授業での話し合いの結果から少し頬がこけ、口を真一文字にむすんだちいちゃんの顔をかくことにした。  
(写真1)



(写真1)

最後に、ちいちゃんにかけてあげる言葉を、一人ひとりワークシートに書き込んだ。

### 3. 2 四年生『一つの花』

#### 3. 2. 1 単元の概要

四年生の物語文『一つの花』では、子どもたちの初発の感想に「どうして、教科書には戦争の怖い話が載っているのか」という疑問が出ていた。全体で感想の交流をしているうちに「この作者は、私たちに怖がらせるために戦争の話を書いたのか」という新たな疑問が生まれてきた。そこから学習のめあてとして「このお

話は何を伝えたいのか」を考えることになった。

『一つの花』では、語り手はゆみ子、お母さん、お父さんの誰にも寄り添わず、家族の様子を淡々と語っていく。このような教材文の特徴をふまえて読みの手立てを考えたとき、子どもたちが主人公や登場人物に同化して読むよりも、その場で主人公や登場人物の様子を見守る兄や姉の立場に立って読むほうが、より自然に物語の世界を体験することができるのではないかと考えた。そこで読みの手立てとして、それぞれの場面のゆみ子に声をかける活動を取り入れた。文章を読んで、「どう思いますか」と問いかけても、いったい何を考えてよいのか、何を発言すればよいのかはつきりしない。話し合いのきっかけとなる活動を作ること、一人ひとりが「文章のどこを読んで、そんなふうに声をかけることにしたのか」を説明し合うことができる。そこからお互いの考えの違いに気づき、本文からその根拠を考えることで、物語のイメージを深めるための話し合いにつながれると考えた。

基本的な学習の進め方は、①一人で文章を読み、ワークシートにゆみ子へかけてあげたい言葉を書く。②グループで自分のかけた言葉について話をする。③全体でゆみ子にかけた言葉について話をする。④もう一度、ゆみ子にかけた言葉をワークシートに書き込む。という4つの流れで行った。

#### 3. 2. 2 第三場面後半の授業から

具体的に第三場面後半での子どもたちの様子を取り上げる。第三場面の後半は、出征するお父さんがゆみ子に一輪のコスモスを手渡す場面である。

ワークシートへの書き込みも4回目になるので、それぞれ教科書に線を引いたり、書き込みをしながら、ゆみ子へかける言葉を考えていた。お父さんがゆみ子に渡したコスモスについて、それぞれの読みはまだ浅いものの、だいたい子どもたちは、「きれいだね。」「大切にしてくね。」という声をかけていた。4FA男だけは、ゆみ子に対して「そのお花はごみすて場のような所にさいていたからきたないよ。」と書き込んでいた。  
(写真2)



(写真2 文章後半は、授業後の書き込み)

確かに本文には、「プラットホームのはしっぱの、ごみすて場のような所に、わすれられたようにさいてい

たコスモスの花」と書かれている。4FA男はその中の「ごみすて場」という言葉から、「ごみをすてるような所なのだから、バイキンがある。だから汚い。そこに咲いている花も汚い。」というイメージを作り上げていた。授業の流れどおりグループでの話をし、お互いゆみ子にかけた言葉とその理由を話し合ったのだが、どうしても4FA男の意見だけは相容れない。本文から根拠を見つけイメージを広げているので、同じグループの子どもたちも「何か違う。」「そうじゃない。」と感じながらも、お互いが納得する言葉で説明をすることができていなかった。そこで、全体での話が始まった時点で、こちらから「みんなの使っている『きれい』と彼が使っている『きたない』は、なにか言っている相手や中身が違うように思うんだけど。」と発問をした。本文に振り返りながら「何が違うのか」考え、話をしていた結果、「ごみすて場は確かに汚いし、そこらへんに咲いている花やから、バイキンもついてるかもしらん。でも、私たちがこのコスモスを『きれい』って言いたいのは、お父さんの思いがこもっているから、見た目ではなくて、気持ちがきれいなんだ。」と説明することができた。そして、引き続き「どちらの意見が、この場面やコスモスのイメージに合うのだろうか。」を考え、話し合った。前半の話し合いでお互いの思いを十分話せていたので、全員「お父さんの思いがこもったコスモス」というイメージを選んだ。そこからさらに、「お父さんはどんな思いをコスモスに込めたのか。」とイメージを深める話し合いをすることにした。

それぞれが自分の考えを話す、もう一つすっきりとしなかった。しかし最後に、4FB男が「ごみすて場のような所でも咲いてるから、たくましいコスモスなんだ。お父さんは、ゆみ子に『たくましく育てね』と言いたかったんだと思う。」と自分の考えを話した。それまで、充分にお互いのイメージを出し合い、話し合っていたこともあり、4FB男の考えを聞いて全員納得したようであった。

最後に、この授業から考えたことを付け加えて、もう一度ワークシートにゆみ子にかけられる言葉を書き込んだ。

#### 4. 授業の考察

3年生の授業では、一人ひとりがイメージを広げ深めるために、どの言葉から思い浮かんだのか整理していく話し合いが行われていたように思う。「こわれかかったぼうくうごう」の部分での話し合いのように、「こわい」というイメージと、「安心する」というイメージを出し合い、話し合うことで、「こわれかかった」「ぼうくうごう」と一つひとつの言葉に細かく区切って考えたり、一緒に考えたりする活動につながっていた。そのことから、なんとなく思い浮かんでいたものが、根拠を持ってより具体的にはっきりとイメージすることができるようになっていた。また、言葉が重なるこ

とで、相反するイメージが複雑にからむことを実感することができていたように思う。

4年生の授業では、コスモスの花を「きれい」「大事にしてね」と書き込んだ子どもたちと、「汚いよ」と書いた4FA男では、イメージの作り方（大切にしたい言葉や選択しているイメージ）が違うということに気づくことができたようであった。一つの言葉のイメージをたくさん出すことはもちろんであるが、「どうして正反対のイメージが出てしまうのか。」と、イメージの取捨選択の方法までつながる話し合いができていた。また、学習のめあてである「このお話は何を伝えたいのか」についても、コスモスの花のイメージを中心に、両親の思いにまでせまることができた。

#### 5. 成果と課題

成果として、まず両学年とも、一つの言葉に限定してイメージを広げるのではなく、言葉と言葉のつながり、前後の文のつながりを考えてイメージを広げることができていたように思う。言葉と言葉、文と文がつながってイメージを広げることができるようになったことで、言葉の意味を浅くとらえていたときよりも、より深く物語の世界を考える、発想することができるようになっていた。

次に、お互いのイメージの違いを、本文の言葉から根拠をさがして話し合う活動を繰り返すことで、単語に敏感になることができてきた。全体をぼんやりととらえ、教科書に一文だらだらと線を引いてしまっていた子どもが、一つの単語にこだわって印をつけることができるようになった。4月当初には、挿絵から物語のすじを作ってしまった子どもも、本文の言葉にこだわり、しっかり文章を読んで物語の世界に入ることができてきた。単語に敏感になることで、より自分の考えにあった言葉を選択し、論理的に話すことができるようになってきた。

課題として、自分が感じたことや思いを、読み手がイメージを広げられるような言葉や文章で表現することができなかった。言葉や文章からイメージを受け取ることだけでなく、そうして獲得したイメージを取捨選択しながら、自分なり表現ができる手立てを考えたい。

#### 参考文献

- 言葉と意味を考える (1) 隠喩とイメージ  
赤羽研三 夏目書房 1997年  
言葉と意味を考える (2) 詩とレトリック  
赤羽研三 夏目書房 1997年  
文芸教育論 (西郷竹彦文芸・教育全集1)  
西郷竹彦 恒文社 1996年  
ことばの教育と学力 (未来への学力と日本の教育)  
秋田喜代美 石井順治 明石書店 2005年