



全国看図アプローチ研究会研究誌

6号

2021.2

目次

実践報告

いつでも、どこでも、だれでも、だれとでもできる看図作文指導 ー「きゅうちゃん、たぶんこうだったんじゃないか劇場」ー 茅野徑子・時田優奈……………	3
看図アプローチを活用したオンライン授業の実例（2） ー写真をビジュアルテキストにした「教育学」授業のすすめ方ー 石田 ゆ き ……………	16

研究ノート

ユニバーサルデザインの視点を取り入れた「書くこと」の授業に関する予備的考察 ー「看図作文」授業の検討を通してー 美馬良哉・石田ゆき・森 寛・兒玉重嘉……………	30
---	----

実践報告

いつでも、どこでも、だれでも、だれとでもできる看図作文指導

—「きゅうちゃん、たぶんこうだったんじゃないか劇場」—

茅野徑子¹⁾・時田優奈¹⁾

CHINO Michiko TOKITA Yuna

キーワード：きゅうちゃん・看図アプローチ協同学習・看図作文・伝える工夫・生きる力

概 要

「作文は嫌い」「書きたくない」「何を書けばいいかわからない」という状態で中学校に入学してくる生徒たちの何と多いことか。第1筆者茅野は、このような生徒たちに何とかして前向きに「作文」という自己表現に取り組ませたいと、看図作文実践を重ねてきた。

本研究では「きゅうちゃんカード」を用いて作文指導を行った。このカードに描かれた「きゅうちゃん」を協同で読み解き、「シナリオコース」「お話づくりコース」の2コースで物語を書きすすめていく。充実した読解活動が行われると「きゅうちゃん」が自然に生徒たちの中で動き始め、お話が生まれてくる。このような授業を、第1筆者茅野と初任教員である第2筆者時田が実践した。看図アプローチ・看図作文を継続的に経験してきた3年生と経験のない1年生で実施した。実践を通して、看図アプローチ・看図作文の授業が「いつでも、どこでも、だれでも、だれとでもできる」ことを確かめることを目指した。それと同時に、生徒たちが「きゅうちゃんカード」を手掛かりにして想像力・創造力を鍛え、「自分にも作文が書ける」という大きな経験をすることも期待した。実践の結果、初任教員でも充実した看図アプローチ・看図作文指導ができることが示された。

1. 実践構想のきっかけ

第1筆者茅野は2名の幼児に「看図でお話し」実践を試みた。まず3歳半の幼稚園年少園児に「きゅうちゃん」の図(図1)を呈示してみた。すると幼児は、図を指さして「幼稚園には虫さんがいっぱいいるんだよ。みんなでまわりから見てたんだよ。ポンポンを持って、がんばれがんばれ言ってるよ。みんな元気。ファイトで運動会ね。」という言葉を出した。

「きゅうちゃん」の図を「みた」だけで幼稚園での出来事を思い出したのである。この園児は、文字は多少読み始めたものの書くまでには至って

いない年齢である。単語の羅列だけでも用が足りるわけであるが、日常生活の中でこのようなしつかりとした音声言語を使えることに新鮮な驚きを覚えた。

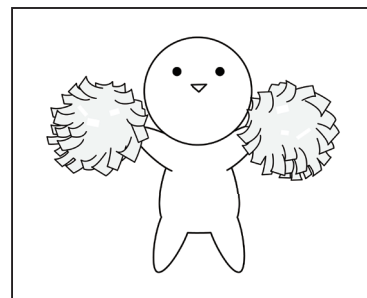


図1

1) 松戸市立小金南中学校

2歳半の保育園児には図2・図3を見せながら次のような対話をした。



図2

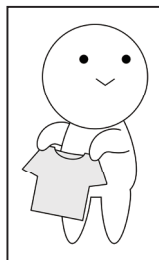


図3

図2を介した対話

- 茅野「これ、なあに？」
園児「そうじき。」
茅野「何してるの？」
園児「おそうじ。」
茅野「だれがやってるの？」
園児「かっかさん（お母さん）。」

図3を介した対話

- 茅野「じゃあ、これは？」
園児「おせんたく。ほしてんの。」
茅野「どうやってほしてるの？」
園児「おうたうたってるよ。」

園児はいつも見ている母親の家事を思い出して、かたことながら説明することができた。

前出の3歳半園児は、「自分」を「きゅうちゃん」に投影している。後出の2歳半園児は「きゅうちゃん」を「母親」に投影している。言語能力が未熟であっても、「きゅうちゃん」を「自分」や「他」に自由自在に投影し、場面を想像していくことができるのである。園児たちの「きゅうちゃん」の第一印象は「かわいい！」である。園児たちは「きゅ

うちゃん」と抵抗感なく出会い、受け入れることができるので、スムーズに「自分」や「他」を投影していくことができる。これは「きゅうちゃん」がもつ大きな魅力だと筆者らは考えている。

3歳半児・2歳半児であっても、このように言語を駆使してお話ができる。中学生であれば、「みること」を通して音声言語から文字言語へと発展させ、より高度に表現していくことが可能であるに違いない。「きゅうちゃん」を介することによって書くことへの抵抗感を軽減し、手順を踏んで練習を重ねていくことで「作文を楽しめる」基礎となっていくのではないかと考えた。

II. 目的

上述したように、「何を書けばいいのか」「どう書けばいいのか」と戸惑う生徒たちに次々とお話が生まれてくる経験をさせ、「作文能力の土台をつくっていくこと」が本研究の第1の目的である。さらに、苦手意識をもたれることの多い作文授業が「いつでも、どこでも、だれでも、だれとでもできる」ことを確かめていきたい。これが第2の目的である。

III. 授業の実践－茅野の実践

III－1 授業者・学習者・実施時期等

授業者は本稿第1筆者茅野・第2筆者時田である。

学習者はA中学校の3年生3クラス・1年生3クラスである。授業全体の計画としては表1のような構成で行う。本稿ではこのうち3年1組（茅野担当）と1年6組（時田担当）の実践を紹介する。

表1

茅野	時田
1年1組 34名+担任	1年6組 29名
1年3組 34名+担任	
3年1組 29名	
3年2組 33名	
3年3組 30名	

第1筆者茅野は、3年生とは3年間共に生活してきている。3年生たちは看图作文や看图アプ

ローチを取り入れた授業を何度も経験している。そのため自分の考えを伝え合うことの大切さや、自分の考えが広がったり深まったりすることもよく理解している。生徒たちは受験シーズン真っ只中にある。今回の授業によって声に出して表現したり仲間と思いを共有したりすることで、受験期の不安を解消することにもつながると考えた。

実施時期は、茅野担当分が 2020 年 2 月下旬、時田担当分が同年 10 月 23 日である。すべての授業は 1 コマ（30 ～ 45 分）の単発授業として実施した。はじめに茅野の授業の実際を紹介していく。

III-2 教材等

本研究の目的を達成するため、教材として「きゅうちゃんカード」を作成した。「きゅうちゃん^{注1}」は、全国看图アプローチ研究会専属アートスタッフ「石田ゆき」が制作したオリジナルキャラクターである。「きゅうちゃん」は現在約 500 個制作されている。これらは、複数のシートにまとめられ、公開提供されている。シートの一例を図 4 に示しておく。

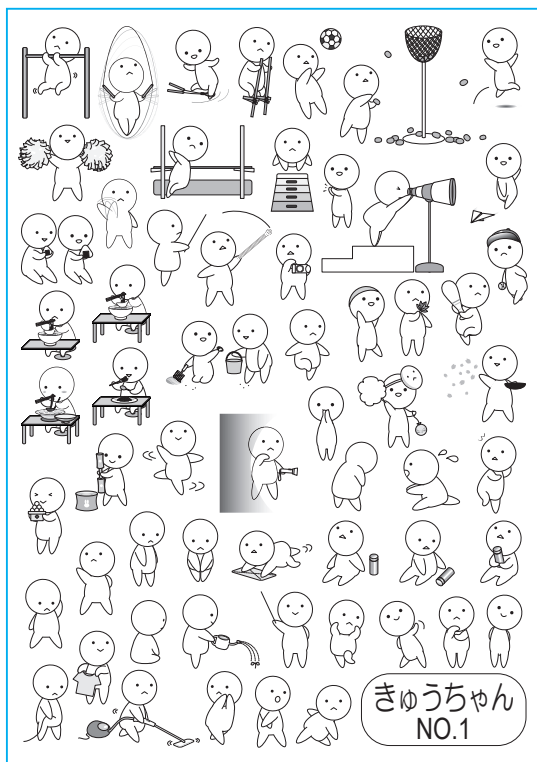


図 4 きゅうちゃんシートの例

「きゅうちゃんカード」は、複数の「きゅうちゃんシート」から、1 人～数人のきゅうちゃんを選び再構成したものである。組み合わせは茅野が行った。それぞれ A 5 サイズの用紙（授業では厚紙）に貼り付け、全部で 126 パターンを作成した（例えば図 5・図 6）。紙幅の関係ですべてのパターンの紹介は割愛する。今回は 126 パターンだが、組み合わせ次第で無限に新しいパターンをつくることができる。

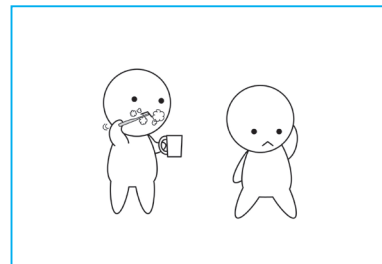


図 5 きゅうちゃんカード No.39



図 6 きゅうちゃんカード No.99

III-3 授業目標

授業の実施にあたり次のような目標を設定した。

- 看图アプローチを活用した作文指導によって、書くことの基礎力を鍛えることができる。（見る・書く）
- 聞き手に伝わるような発表方法を工夫することができる。（話す・読む）
- 仲間の発表を注意深く聞き取り、考えを広げていくことができる。（聞く）
- 互いに認め合うことで、人間関係をつくっていくことができる。（協同性）

III-4 実施手順

授業は以下の 5 パターン・2 コースを構成した (表 2)。

表 2

パターン① 1 人 1 ～ 2 枚のきゅうちゃんカードを活用	A コース (シナリオコース)
パターン② グループで 1 枚のきゅうちゃんカードを活用	
パターン③ 1 人 2 枚のきゅうちゃんカードを活用	B コース (お話づくりコース)
パターン④ グループで 3 枚のきゅうちゃんカードを活用	
パターン⑤ グループで 8 枚 (1 人 2 枚) のきゅうちゃんカードを活用	

本章Ⅲの中ではまず、45 分時間が使えた上、パターン① (A コース) とパターン③ (B コース) の 2 パターン行うことができた 3 年 1 組 (29 名) の実践を紹介していく。このクラスは第 1 筆者茅野がこれまでに実施してきた「きゅうちゃん思い出のアルバム」や「看图アプローチで卒業論文」を経験している。

III-4-1 パターン① A コース (シナリオコース) の授業手順

導入

黒板に写真 1 のように呈示し、きゅうちゃんを活用して作文の授業を行うことを伝える。高校入試の翌日で疲れを漂わせていた生徒たちであったが、きゅうちゃんとの再会に大いに喜びを示してくれた。「このようなあたたかさが生まれた中で自己表現しつつ次に向かう元気を取り戻してもらいたい」と、授業者自身も思いを新たに導入となった。

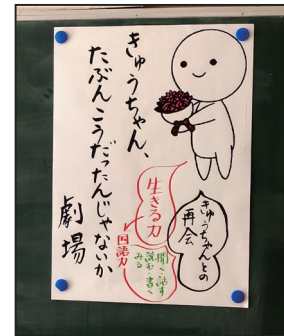


写真 1

展開

- 1) あらかじめ作成してある 126 枚の「きゅうちゃんカード」から、ランダムに選び、1 人 1 枚ずつ配付する。また次の発問をする。
「どんな場面でしょうか。個人で考えてください。」
- 2) 座席をグループ (4 人) にし、ラウンドロビン方式で発表してってもらう。このとき、1 人が発表したら他のメンバーから「こんなふうにも考えられる」ということを言ってもらようよう指示する。
- 3) グループディスカッションが終わったら、ワークシート (シナリオコース用) を配付し、話し合った内容をもとに各自書き込んでもらう。セリフ以外の補足情報は記入欄外の余白に書き込んでよいことにする。

ワークシート (シナリオコース用・実際は A4 版)

A コース (シナリオコース)		きゅうちゃん たぶんこうだったんじゃないか劇場
登場人物	() 年 () 組 () 番	
番	名前 ()	
どんな場面		
※以下同様の記入欄 計 11 個		

ここまでの一連のプロセスでおおよそ 10 分要している。記入されたワークシートの例を以下に示す。学習者 1 と学習者 2 には、1 枚目のカード

として、それぞれ図7と図8のカードが配付された。

学習者1のワークシート（シナリオコース）記入例

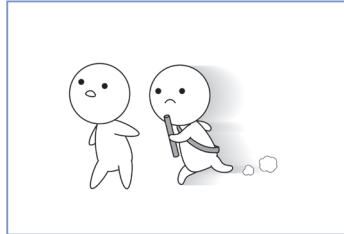


図7 きゅうちゃんカード No.62

【登場人物】左→N・右→A

【どんな場面】運動会でアクシデント

A：あともう少しでゴール！

N：あ～疲れた。アンカーのAちゃんどこかな。

A：ん!? 私がアンカーなのに前に人がいる？

N：私は動けないくらい疲れてここから動けないわ～。

A：ちょっとNちゃん私のコースにいないでよ!? ゴール目の前なのに。相手も近くまで来てて。今だったら1位でゴールできるのに！

N：え!? 私、コースにいる!? Aちゃんがもうそこまで来てる!? どかなきゃ。でも疲れた。（ゴール直後）

A：も～あぶなかったんだから!! でも1位でよかったよ～。

N：ごめんね～。でも本当よかったね～!!

学習者2のワークシート（シナリオコース）記入例

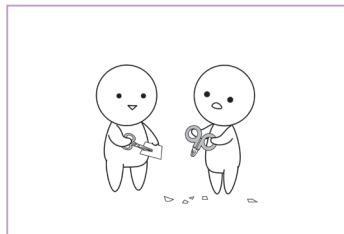


図8 きゅうちゃんカード No.83

【登場人物】左→P太郎・右→Q子

【どんな場面】紙を切る場面

P太郎：委員会の仕事で、この紙を切ってた

さん飾りをつくらなきゃいけないんだ。Q子、手伝って。

Q子：いいよ。でも私はさみを持っていないよ。

P太郎：はさみなら2つあるから1つ貸すよ。どっちがいい？

Q子：大きい方がいい。

（P太郎がはさみを渡す。）

P太郎：わかった。はいどうぞ。

Q子：ありがとう。じゃあ、まずどんな形に切る？

P太郎：うーん。星形とかはどう？

Q子：いいね。じゃあ最初にP太郎が紙を2つに分けて。その一方を私にちょうだい。

P太郎：わかった。（P太郎が紙を切る）切れたよ。じゃあQ子はこっちを切ってね。（紙を渡す）

Q子：うん。よーし切るぞー。

（はさみを開く）→（はさみが壊れて、刃がバラバラになる）あ、ごめん。壊しちゃった。

P太郎：えー！お気に入りのはさみだったのに。

4) ワークシート記入のあと、グループ内で発表し合ってもらおう。その際、声色を変えるなど音読の工夫もするよう指示を加えている。発表者はシナリオを、他のメンバーはきゅうちゃんカードを見ながら発表していく。

5) グループ内での発表が終わったら、ワークシートを回しながら、赤ペンで「いいね」のコメントを、青ペンで「アドバイス」のコメントを書いていく。これによって相互評価を促す。このコメントの紹介は割愛する。

Ⅲ－4－2 パターン③Bコース（お話づくりコース）の授業手順

導入と展開

上に紹介したパターン①Aコース（シナリオコース）の内容を踏まえ次のようにすすめていった。

1) 1人にもう1枚ずつ、別の「きゅうちゃんカード」を配付する。

2) 次のように発問し個人思考の時間を取る。

「どんな様子ですか。どんな状況ですか。さきほどのカードどちらを先にしてもかまいません。つながりを考えて言えるようにしてください。」

- 3) グループでラウンドロビン方式で発表してもらおう。1 人が発表したら他のメンバーから「こんなふうにも考えられる」ということを言ってもらおうよう指示する。
- 4) お話をつくっていく。「登場人物の気持ち」も入れるよう意識させる。下に示すワークシート（お話づくりコース用）に書いてもらう。

ワークシート（お話づくりコース用・実際は A4 版）

Bコース（お話づくりコース）登場人物の気持ちをたくさん入れよう

※以下 A4 用紙 3/4 ほどまで同様の記入欄

ふりかえろう。どんな力がつく？感じたこと？考えたことなど

以上の手順によって創出された学習者 1 と学習者 2 の「お話」作文例を載せておく。なお、学習者 1 と学習者 2 には、2 枚目のカードとして、それぞれ図 9・図 10 のカードが配付された。



図 9 きゅうちゃんカード No.65

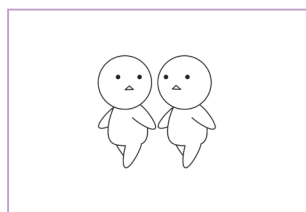


図 10 きゅうちゃんカード No.88

学習者 1 の「お話」作文例



今日は、運動会の日なのである。リレーでアンカーを任された A ちゃん。「このために私は命をかけてリレー練習にはげんできた！だから私は、今 1 位を走っているのです。あともう少しでゴール！このまま。」

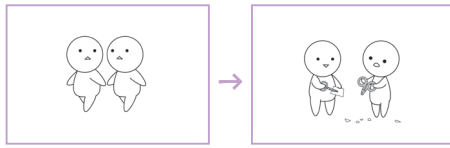
「あ～今日は疲れたな～。そういえばアンカーの A ちゃん今どこを走っているのかな～。あーもう探すのも疲れた。そういえばあの雲の名前なんだっけ？」と最初の方で走り終えた N ちゃんが言った。もう、そのすぐ後ろまで A ちゃんが来てしまっていた。なんと、N ちゃんは、A ちゃんが走るコースでくつろいで歩いていたのだ！！

A ちゃんは気がついた。「ねえ!? え!? なんでも私のコースに N ちゃんがいるの!? もしかして、アンカー私じゃないの!?」と思っている頃…

N ちゃんは「なんだっけ～あの雲の名前。ん、足音がするな～、ん!? 私なんでコースの真ん中にいるんだろう。A ちゃん!!! 1 位でそこまで来てるじゃん! どかなきゃ! でも疲れすぎて動けぬ。」そのまま、N ちゃんは動かなかった。なので A ちゃんは、となりまで来ていた N ちゃんをよけながら、なんとか 1 位でゴールしたのである。

ゴール直後、A ちゃんが大声で N ちゃんに「ねえ!? なんでそこにいるの!? あぶなかったんだから! そんなバカなことしないで笑」と。それに N ちゃんは「ごめんごめん、疲れてたし、あの雲の名前なんだっけって思ってたつい笑」と、応援している横で堂々と A ちゃんは 1 位という座をつらぬいた。

学習者2の「お話」作文例



P 太郎と Q 子が、昼休みに、校庭を一緒に散歩している。P 太郎が、委員会の仕事が放課後あることを話し、Q 子に手伝ってほしいとお願いする。Q 子は快く受け入れた。そして Q 子が、どんな仕事をするのか聞いた。すると、その仕事は紙を切って色々な飾りを作るという、Q 子が大好きな仕事だった。Q 子は放課後が楽しみになった。昼休みが終わり、二人はスキップをしながら教室に戻っていった。

そしてついに、Q 子が楽しみにしていた放課後になった。Q 子の教室に、P 太郎が、はさみと紙を持って現れた。Q 子のはさみを持っていなかったが、P 太郎が二つはさみを持っていたので、一つ借りることになった。Q 子は欲張りなので、大きい方のはさみが使いたいと言った。P 太郎は、それが自分のお気に入りのはさみだったので少し嫌だったが、Q 子のことが好きだったので、大きいはさみをゆずってやった。

そして、作業が開始した。すると、「ガシャン」と大きな音がした。P 太郎は驚いて Q 子を見た。なんと、Q 子は P 太郎のはさみを壊してしまったのだ。Q 子は「お気に入りのはさみをごめんね。」と泣きながら謝ったが、P 太郎はそんなことはどうでも良かった。「Q 子がけがをしていなくて良かった。」と優しくほほえんだ。

このような「お話」がまとまるまで、グループ内で多少の対話があった。しかし、考えがまとまってくると黙々と書きすすめていた。登場人物の心境を追ってみたり、2枚のカードのつながりを工夫したりと、学習者たちは限られた時間の中で集中して取り組んでいた。この実践により学習者たちがどのような感想をもったのか、学習者1と学習者2のふりかえりを載せておく。

学習者1のふりかえり

本当、数分間で考える力がつく。関連させて考えることで、本当にあるようなエピソードが書けた。日常にありそうな内容を書いた。

学習者2のふりかえり

一つの絵から長いお話を作るということはとても想像力がきたえられると思った。そして、二枚の絵を関連づけて一つのお話を作るのはさらに難しかった。文章でその場面を説明するのは難しいが、お話を作るのは面白かった。人によって絵の感じ方が違うことがわかって面白かった。

以上のようなふりかえりからも、学習者たちには「きゅうちゃん」との再会を通じて、国語科の目指している力を理解してもらえたと感じている。グループ活動中は拍手や言葉によるリアクションもみられ、授業者としてもうれしい限りであった。45分の授業が終わった際には「えー、もう終わったの?」「また、やりたーい!」と自然に声があがってきた。

本論文のタイトルには「だれでも」できると銘打っている。ここまで紹介してきたような授業を、第1筆者茅野だけでなく「他の教員にもできる」ということを証明したい。そこで、茅野が初任者指導に関わっている初任教員にも授業を実施してもらうことにした。

IV. 授業の実践—時田の実践

IV-1 授業者・学習者・目標等

授業者は第2筆者時田、学習者は1年生1クラス(29名)である。授業目標はⅢ-3にあげたものと同様である。ここではさらに、次のような目標も加えたい。

● 看图アプローチを活用した授業を「だれでも」できるとことを確かめる。

なお、時田には茅野から事前に今回の授業の流れ等について説明がなされている。第1筆者茅野の実践は、看图アプローチや看图作文を何度も経験している3年生であった。第2筆者時田の実践は、看图アプローチも看图作文も経験したことのない1年生である。また、時田自身も初の看图アプローチ・看图作文授業である。この2つの実践で、結果にどのような違いがみられるのかもあわせてみていきたい。

IV-2 授業手順

導入

1年生はグループで話し合うことに慣れていない。そのため、はじめに写真2・写真3を用いてアイスブレイクを行った。ソーシャルディスタンスをとれる距離感でということからグループは3人構成とした（机は三角並びに向かい合わせる）。

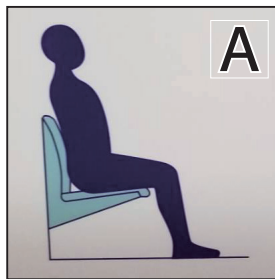


写真2

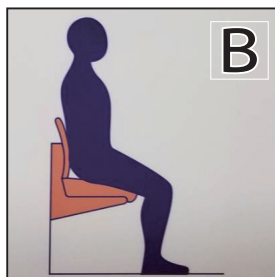


写真3

写真2・写真3はつくばエクスプレス新型車両内にある普通席と優先席の写真^{注2}である。AとBそれぞれについて「図はどんなことを表しているか」等の発問によって話し合いを行わせた。紙幅の都合でアイスブレイクについての詳しい紹介は割愛する。しかし、学習者たちは写真2（A）が呈示された時点で「映画館?」「電車?」等と口々に反応し、グループディスカッションではたくさ

んの発見を共有していた。短時間ではあったが、緊張がほぐれ非常に効果的なアイスブレイクとなった。このアイスブレイクにはおよそ10分相当した。

展開

Ⅲ-4-2で茅野が実践した「パターン③Bコース（お話づくりコース）」とほぼ同じ授業手順で行っていく。次のようにすすめていく。

- 1) 1人に1枚目のきゅうちゃんカードを配付し、個人思考後グループでどんな場面かを話し合う。
- 2) 次に2枚目のきゅうちゃんカードを配付し、グループで意見を出し合う。
- 3) グループディスカッションが終わったら、ワークシート（お話づくりコース時田授業バージョン）を配付し、話し合った内容をもとに「お話」を書く。このとき次のような指示も伝える。
 - ・2枚のカードをつなげたお話にすること。
 - ・2枚の順番はどちらが先でも良いこと。
 - ・きゅうちゃんたちに名前をつけること。
 - ・台詞を入れてもOK、気持ちを書いてもOK。

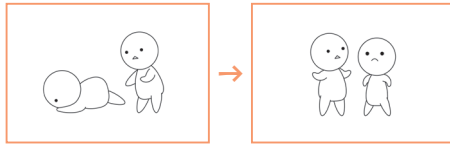
ワークシート

（お話づくりコース時田授業バージョン・実際はA3版）

400字話 作文用紙																													
「きゅうちゃん」たちをたのしむたのしみな場面を描いてね！ （学年）（月）（日）（年）（組）（番）（名）（姓）																													
<table border="1"> <tr> <td colspan="2" rowspan="2">ふりがえり記入欄</td> <td colspan="4" rowspan="2">学習者相互評価 コメント記入欄</td> <td colspan="2">国語の力</td> </tr> <tr> <td colspan="2">聞く話す 読む書く 思考する</td> </tr> <tr> <td colspan="2" rowspan="2"></td> <td colspan="4" rowspan="2"></td> <td colspan="2">生きる力</td> </tr> <tr> <td colspan="2"></td> </tr> </table>										ふりがえり記入欄		学習者相互評価 コメント記入欄				国語の力		聞く話す 読む書く 思考する								生きる力			
ふりがえり記入欄		学習者相互評価 コメント記入欄				国語の力																							
						聞く話す 読む書く 思考する																							
						生きる力																							

きゅうちゃんカードの読み解きと作文記述まで
で 20 ～ 25 分担当した。このような手順で創出
された作文例を 2 例載せておく。

学習者 3 の「お話」作文例



あるところに、だいくんとごまちゃんとい
う仲の良い二人がいました。

「わぁ！」だいくんが鬼ごっこ中に転んでしま
いました。

「大丈夫？ケガしてない？」とごまちゃんが聞
くと、

「ん！ほら、どこもケガしてないぞ！」とだ
いくん。しかし、だいくんのひざからは明らか
に血が出ていました。

「洗った方がいいよ！絶対ケガしてるもん。」

「いや！してない！」

するとごまちゃんは、「じゃあ、にらめっこ
で負けた方がひざを洗う。で、どう？」

「よし、勝負だ！」

そして、

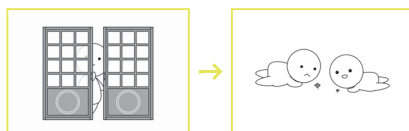
「ぶっ、あはははは。」

だいくんは負け、足のケガを洗いました。

「次は負けないからな！」

にらめっこはチャイムまで続いたとき。

学習者 4 の「お話」作文例



ある日、A 君の家に誰かがきました。

「A 君、遊ぼうよ。」

B 君でした。予定がなかった A 君は、B 君と
遊ぶことにしました。

「何するの？」

A 君は、聞きました。

「四つ葉のクローバーを探そう。先に見つけた

方が勝ちね。」

B 君は言いました。A 君と B 君は広い草原に
行ってはじからはじまで探し回りました。夕
方になって、

「もう帰ろう。」

A 君は言いました。

「待って、あとちょっと。」

B 君がそう言ったとき、

「あ！あった!!」

あきらめかけていた A 君を見つけました。

「いいことがあるといいね。」と二人は笑い合
いました。A 君は笑顔で四つ葉のクローバーを
持って家に帰りました。

作文の相互評価

「お話」を書き終えたら、グループ内で交換し
て読み合う。その際、どこが良かったかワークシ
ート記入欄にコメントを書き込んでもらう。このコ
メントの紹介は割愛する。

ふりかえり

初めて看图アプローチ・看图作文にふれた学習
者たちは、どのような感想をもったのであろうか。
授業後に感想を書いてもらった。そのふりかえり
を 7 例載せておく。

学習者 5 のふりかえり

そうぞうしたことを文章にするという力がつ
いた。他の題でもかいてみたいと思った。他の
人が他にもいろいろな題でかいていたので共有
することはとても大切だと分かった。

学習者 6 のふりかえり

情報が少なく考えるのがむずかしかった。
でも逆に言えばいろんな物語にできるなと思っ
た。友達の物語を読んでこんなふうにもできる
んだと思った。

学習者 7 のふりかえり

いきなり、話を作るのは、大変だったけど、思ったよりよく書けて楽しかった。全然関係ないような絵でも、うまく一つのお話にまとめる、発想力と要約する力がついたと思う。同じ絵でも人によって想像することが違い、それによって創造することも違うというのが面白いなと思った。

学習者 8 のふりかえり

文章を書くのはあまり好きじゃなかったけど、今回は、速くていいに書くことができたし、明るい話を書くことができて、よかった。内容を考えるのがむずかしかった。

学習者 9 のふりかえり

ストーリーを絵だけを見て考えるのは難しかった。でも、一度思いついたら、パーっと書いてよかった。他の人の考え方も知れて楽しかった。どんな話にしようかな、と考えるのは楽しかった。

学習者 10 のふりかえり

イマジネーションが広がって、物語がすらすらと書けました。作文は元々大好きだったので嬉しいです。またやってみたいです。楽しかった。ほぼいつでも、頭の中に物語が広がっているので楽しかったです。イマジネーションが広いと色々なものに出会えるので、これからも自分のイマジネーションを信じていきたいと思います。

学習者 11 のふりかえり

2つのイラストだけでストーリーを考えるのは初めてで、とても面白かったです！想像力がすごく、ついたな、と思いました。生きる力が大切にして、国語を受けたいと思いました。

授業の冒頭、「作文？えー、いやだー。」と言っていた生徒たちが、このようなふりかえりを書い

ている。授業の前とまったく違う感想に変化していることに筆者らは驚いた。ほとんどの生徒が、作文を書けたことへの喜び、仲間の想像力への驚き、仲間の作文を読むことの楽しさを語ってくれていた。作文を苦手と思う生徒は多い。そんな生徒たちが、作文を書けたことを喜ぶだけでなく、他との関わりの中で新たな学びを広げている。意見交換したり相互評価したりする中で、他を認めることの大切さも学んでいる。他を認めることは、自己肯定・他者肯定の仲間関係をつくり出す。と同時に自分も認めてもらえているという安心感や所属感も感じているのではないだろうか。

V. 考察

今回の授業に対する生徒たちの満足度は非常に高いものである。では、初めて看图アプローチ・看图作文の授業を実践した初任教員の時田自身は、どのような感想をもったのであろうか。実践後の授業者ふりかえりを載せておく。

授業者時田のふりかえり

今年度は新型コロナウイルスの影響で、例年と異なり授業開始を2グループに分けて行った。また1年生ということもあり、授業規律をゆっくり確認することができず、まだ授業規律を確立することが難しい。今回作文学習をしたクラスは、1年生の中でもとても元気なクラスで、発表等が積極的である反面、学習に集中して向かうことが難しい生徒もいる。そのため、今回茅野先生からこのお話をいただいた際は、「本当にこのクラスで作文を完成させることなどできるのだろうか」という不安がとても大きかった。

実際に教室に入り、「今日は作文を書くよ」と伝え、「えー作文!?!」「絶対無理ー」「作文苦手なんだよなー」などの声が上がったが、事前の打ち合わせで、茅野先生はそういう反応になるだろうとおっしゃっていたので、私自身も「まあそうだよな」と思った。

しかし、実際にグループでの話し合いに入ると、いつもは「分かんない」と言って、話し合いに参加できない生徒も、「これは、…だと思っ！」と積極的に話し合いに参加していた姿に驚いた。また、実際に作文を書き始めても、いつもは「何を書いたらいいんですか？」と聞く生徒も、シーンとした静かな雰囲気の中黙々と取り組んでいる。もっと時間が欲しい！」「まだ（書きたいことが）書き終わらないよー」と、生徒が「もっと書きたい！」と作文にとっても意欲的に取り組む姿が印象的だった。

授業終了後に、生徒に「今日の作文の授業どうだった？」と聞くと、ほとんどの生徒が「楽しかった！」と言っていたので、今回この作文学習をやって本当に良かったと感じた。また、「いつもの授業は分からないことが多いけど、今回の作文はたくさん書いて楽しかった。」という感想も出たので、ほとんどの生徒が自信を持って取り組めるこの作文学習を、ぜひ来年度からもまた違う学年でいろいろな時期に取り組んでいきたい。茅野先生ありがとうございました。

下線部は、看図アプローチ・看図作文の授業実践の中で度々みられる光景である（例えば、鹿内他 2015、森 2020）。くり返すが、今回は時田にとって初めての看図アプローチ・看図作文授業である。しかし、1年生の生徒たちは、看図授業に慣れている3年生に劣らぬ積極性と集中力を発揮していた。これは、看図アプローチ・看図作文の授業が「だれとでもできる」ことのひとつのエビデンスになるのではないだろうか。

本論文では、看図アプローチを活用した作文指導が「いつでも、どこでも、だれでも、だれとでもできる」ことを証明するという大きな目標を設定していた。そのそれぞれについて筆者らの見解を述べたい。

【いつでも】

今回紹介を省略した実践も含め、すべての授業は柔軟な時間設定の単発授業として実施している。しかも、3年生は入試の翌日であったにもかかわらず、「きゅうちゃん」との再会に喜びながらいきいきと授業に参加してくれていた。ほんのすき間時間でも実施可能である。

【どこでも】

授業者が中学校勤務なので、中学校での実践例しか示せないが、看図アプローチ・看図作文の授業は応用ができる。『全国看図アプローチ研究会研究誌』の中でも多様な場・対象者への実践が例示されている（例えば石田他 2019、田中 2019、山下 2020、鹿内他 2020、菊原他 2020、大村他 2020）。

【だれでも】

看図アプローチ・看図作文はシンプルな教授法ゆえ、授業者を選ばない。今回の第2筆者時田の実践が物語っている。

【だれとでも】

今回の1年生の授業では優先席の写真で導入を行ったが、人の心を惹きつけ心をほぐせるツールがあれば可能である。「きゅうちゃんそのものとの出会い」がアイスブレイクを兼ねてしまうこともある。

コロナ禍にあって、生徒たちだけでなく教員も不安は大きい。また人との関わりの減少から寂しさや不安定さを抱いている。しかし、今回の実践により、改めてこのような時間を取り入れることの効果の大きさを感している。生徒たちは、ためこんだ思いを放出するように言葉を発し、自己決定し、静まり、書き上げ、互いに評価し合った。何よりも「自分にも作文が書ける」と多くの生徒が感じてくれた。このような経験は、生徒ひとりひとりの自信となり、作文力の基礎になっていく。また、教員にとっても、看図アプローチ・看図作文の授業はとてもシンプルなステップですすめていけるので指示は最小限であり、生徒たちは自然に動いていってくれる。今回活用した「きゅ

うちゃん」はとくに、自分を投影したり、だれかに見立てたりしやすいという特徴がある。変幻自在なキャラクターである。生徒たちは実際にあった話や想像でも、そのどこかに「現在の自分」を重ねて見ていると筆者らには感じられる。きゅうちゃんカードの読解が知らず知らずのうちに自分事になるため、生徒たちの積極性も上がるのではないだろうか。

今回授業実践した3年生は、お話をつくり出すことに楽しさや喜びを強くもち、仲間の作品を楽しむ余裕があった。内容も1年生と比べて複雑になっている。これは、発達段階と経験知によるものと思われる。継続的に協同での学びに触れてきたことで、個人→仲間→個人という道筋によって学ぶ力がついていくと理解してきたのである。1年生は、基本的な授業手順ですすんでいくうちに、自分の中にお話が次々と湧いてくるという不思議な感動・喜びを感じることができたのではないだろうか。今回の看图アプローチ・看图作文の授業は、今後の「作文」や「書く」活動に大きな影響を与えたと考えている。

看图アプローチ・看图作文は、「いつでも、どこでも、だれでも、だれとでもできる」、工夫しがいのある指導法である。学びの中に、楽しさや自己・他者肯定感、達成感や癒しをもたらすこともできる。今後は、中学校以外での実践もめざしていきたい。

参考文献

- 茅野徑子 2020 「肯定感を育て認め合う集団づくりを目指してー看图アプローチ協同学習による授業実践ー」『全国看图アプローチ研究会研究誌』2号 pp.3-11
- 石田ゆき・山下雅佳実・鹿内信善 2019 「創造性を育むツールとしての看图アプローチー絵本づくり授業実践の報告ー」『全国看图アプローチ研究会研究誌』1号 pp.2-15
- 菊原美緒・宇治田さおり 「看護教員を対象とした看图アプローチ研修会ーオンラインアン

ケートによる学習効果の検証ー」『全国看图アプローチ研究会研究誌』4号 pp.3-13

森 寛 2020 「『看图作文』のススめー誌上・模擬授業体験をー」『全国看图アプローチ研究会研究誌』2号 pp.12-19

大村勅夫・池浦恵里 2020 「看图アプローチ協同学習を用いた古典読解単元の考察 その1ー『きゅうちゃん』を用いて『伊勢物語』第9段を内容把握するー」『全国看图アプローチ研究会研究誌』4号 pp.14-23

鹿内信善 2003 『やる気をひきだす看图作文の授業ー創造的〔読み書き〕の理論と実践ー』春風社

鹿内信善編著 2010 『看图作文指導要領ー「みる」ことを「書く」ことにつなげるレッスンー』溪水社

鹿内信善編著 2014 『見ることを楽しみ書くことを喜ぶ 協同学習の新しいかたち・看图作文レパートリー』ナカニシヤ出版

鹿内信善 2015 『改訂増補 協同学習ツールのつくり方いかし方ー看图アプローチで育てる学びの力ー』ナカニシヤ出版

鹿内信善・山下雅佳実・廣瀬 崇 2020 「全員参加の保育カリキュラム・マネジメントー看图アプローチを活用した職場研修プログラムの開発ー」『全国看图アプローチ研究会研究誌』3号 pp.30-47

田中伸子 2019 「なぜ看图アプローチなのかー協同学習ツールとしての意味ー」『全国看图アプローチ研究会研究誌』1号 pp.16-20

山下雅佳実 「小児看護学教育における『看图アプローチ』を基盤とした教材開発・授業開発」『全国看图アプローチ研究会研究誌』3号 pp.3-15

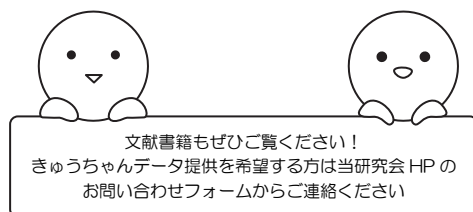
謝 辞

「きゅうちゃん」絵図を快くお貸し下さった石田ゆき先生に心より感謝申し上げます。

編集委員会注

注 1 「看图作文」に使用する絵図は「きゅうちゃん」だけではない。当研究会ではこれまでに多数の看图作文用絵図を開発してきている。それらの絵図と使用例は文献（鹿内他 2010, 2014）に掲載している。これらは授業等で自由に使用可能である。

「きゅうちゃん」は様々なレパートリーが作成されている。「きゅうちゃん」は全国看图アプローチ研究会が開発してきたオリジナルキャラクターであり、様々な場面でビジュアルテキストとして活用できる。「きゅうちゃん」の比較的详细な紹介は石田他（2019）でしてある。なお教材として活用しやすいように「データ」での提供もできる。



注 2 写真 2・写真 3 の全体写真を掲載しておく。



2020 年 12 月 12 日受付

2021 年 1 月 23 日査読終了受理

実践報告

看図アプローチを活用したオンライン授業の実践（2） —写真をビジュアルテキストにした「教育学」授業のすすめ方—

石田ゆき¹⁾

ISHIDA Yuki

キーワード：看図アプローチ・オンライン授業・Teams・アクティブラーニング・医療系大学

概要

新型コロナウイルス感染拡大の影響を受け、筆者の勤務校でもオンライン授業を実施することになった。前報では、看図アプローチは、オンライン授業でも対面授業に劣らない質の授業を提供できることを報告した。前報では「絵図」をビジュアルテキストとしたが、本研究では「写真」をビジュアルテキストとして活用した授業モデルを提案する。写真をビジュアルテキストとして活用しても、学習者は意欲的に授業に参加していた。また主体的・対話的で深い学びにつながる授業にもなっていた。

Ⅰ．問題と目的

新型コロナウイルスの影響で、2020 年度開始から筆者の勤務校でもオンライン授業が実施されることになった。前報の実践により、看図アプローチ基盤型オンライン授業のモデルを示すことができた。今後もオンライン授業が継続されていく可能性は高い。このため、看図アプローチ基盤型オンライン授業レポトリを増やしていく必要がある。第1回目授業では、ビジュアルテキストとして「絵図」を用いた授業モデルを提案したが、第2回目授業では「写真」を用いた授業モデルを提案する。なお今回も、前報同様 Microsoft の Teams を使った授業である。

Ⅱ．授業の目標等

Ⅱ－１ 授業科目・授業者・学習者等

本稿で紹介するのは前報と同じ、医療系 A 大学・リハビリテーション学科 2 専攻（理学療法・作業療法）の学生たちに行った「教育学」授業である。全 8 回授業（1 単位）の第 2 回目実践（90

分）を報告する。授業者は本稿筆者石田ゆき、学習者は理学療法 75 名・作業療法 17 名、計 92 名、全員 1 年生である。

なお次のような倫理的配慮をした。受講者からはレポート等を授業の中で紹介すること及び論文等で紹介することについての承諾を書面によって得ている。承諾を得られなかった学生（承諾書未提出も含む）の資料は活用していない。このため、受講登録者は 92 名であるが、分析や考察には 82 名分のデータを用いた。

Ⅱ－２ 「教育学」授業の全体目標及び本授業の到達目標

「教育学」授業の全体目標及び今回の授業の到達目標については、前報同様である。そのため以下に再掲しておく。

現在の日本では話すこと・聞くこと・書くこと・読むことの 4 つのスキルによって学力が形成されている。しかし、英語圏や中国語圏では、この 4 つのスキルに加えて「みること」による学力形成がはかられている（奥泉 2018, 鹿内

1) 日本医療大学

2015a,2015b)。

将来医療系の職業に就く学生たちにとっても「みること」は必要不可欠な学力となってくる。そこで筆者が担当している「教育学」では、学習者が将来必要となる「みる学力」＝「ビジュアルリテラシー」を育成することも目標としている。

II-3 授業者の検討目標

どのような状況下であろうと、学習者に「主体的・対話的で深い学び」ができる授業を提供するのが教員の使命である。第1回目授業に引き続き、オンライン授業においてアクティブラーニングを引き出す教材構成・授業構成の原理を明らかにしていく必要がある。そこで今回は、次のような「授業者の検討目標」も設定した。

看图アプローチを活用したオンライン授業で、「主体的・対話的で深い学び」をどれだけ達成できるか探索的に検討する。

III. 第2回目授業の実践

III-1 導入

授業開始から13分程度は、Teamsの機能を使った出席の入力作業やレポート提出方法の確認等第1回目授業でも行ったガイダンスの補足をした。授業がオンライン化したことで今回初めて、メールを活用したレポート提出方法をとった。しかし想定以上にメールの送受信トラブルが多かったため、gmail 以外に Teams の個人チャットを活用した提出も可とした。

そのあと、前回授業の課題レポートを紹介する「前回のふりかえりコーナー」の時間を設けた。「前回のふりかえりコーナー」は、教室で対面できない学生間の意見交流の場としても大切だと考え設定した。今回は7名分のレポートを紹介している（例えばスライド1・スライド2）。重要な部分には下線を付し、適宜コメントを述べながらすすめていく。なお今回使用するスライドもすべて、アニメーション機能を活用し、テキスト情報は一行または一文ずつ順番に呈示していく。授業者は、補足説明を加えつつそれを読み上げていく。

ここまでで40分ほどが経過しており、5分の休憩時間をとった。この5分休憩は大学の授業構成方針に従ったものである。



前回のふりかえりコーナー

Aさん
 アクティブラーニングが取り入れられている事は高校の時から何となく知ってはいましたが授業でしている感覚はあまりなく通っていた高校ではあまりやっていたのかなと思いました。これが課題になっていることも初めて知り、見る教材があるということも初めて知りました。
 今日の見る教材を使って行っていた授業は私自身とても楽しく面白く学べる事が出来たなと感じます。チャットでみんなの考えを知れたり自分の考えを比較したりしてネットってすごいなと改めて感じましたし、自分から発言したり書き込むことは苦手なのですが少し楽に書き込むことができました。これから少しずつ自分から発言することを頑張っていきたいと思います。

スライド 1



前回のふりかえりコーナー

Bさん
 今日の講義では、日本の教育に足りない「みる学習」について学びました。実際にみる学習をやってみて、確かに今日のような授業は高校まではやっていなかったなと感じました。今日の講義のような授業を高校までに普通の授業のように受けていたら、今の私にはない感性を持つことができ、今の私には気付くことが出来ないようなことにも気付くことができるのかなと考えました。

スライド 2



第2講

教育の社会的役割(1)

2020.5.21

「主体的で対話的で深い学び」

↓

「**主体的対話**で深い学び」

スライド 3

スライド3では「オンライン授業のため『主体的で対話的で深い学び』の『対話的』の部分が多い。チャットを活用しながら他の人の意見を

『主体的に』見てとらえて、ひとりひとりの中で『深い学び』につなげていってほしい。『主体的に対話する』という意識をもって授業に臨んでほしい。」という主旨の内容を口頭で伝えた。

III-2 授業の展開

次のように伝え授業を展開させていく。「教育ってすごく広い言い方をしていますけれども、学校の中のことだけじゃなくて、もっと外の世界、社会に目を向けさせるっていうことも教育にとって大事な役割のひとつだと思います。ということから、今回もちょっとユニークな題材を使っていきます。また『見ること』を通して学んでいきたいと思います。今日は写真を使っていきます。」



スライド 4

スライド 4 を呈示する。まずは写真を、続けて Q 1 を表示する。次のように伝える。「この建物は何でしょう。（Q 1 について）ひらめいた人、チャットに、そのひらめきをあげてみてください。」この指示の直後 10 秒ほどでチャットには次のようなものがあげられた（チャット記録 1）。2 分ほどの間に 58 件の回答が寄せられた。学生のチャット反応が早かったので、授業者は順に読み上げながら内容共有していった。なお、以降で紹介するチャット記録では、「論文等での紹介」について承諾が得られなかった学習者の書き込みには内容部分にもモザイクをかけている。

全回答の内訳は次のようになっている。小学校 33 件、学校 15 件、幼稚園 3 件、保育園（所）3 件、児童館 2 件、プール 1 件、廃校寸前の小学校 1 件。



チャット記録 1

なお、「廃校寸前の小学校」という回答には 1 名の学生から「👍1」（いいね！）が押されていた。授業者からはこの機能を使うようにという指示は一切出していなかった。しかしこの頃から、チャットに慣れた学生から自発的に他の意見を評価する動きが見られるようになった。

次にスライド 4 の Q 2 に移っていく。次のように指示した。「みなさん反応が早くてびっくりです。はい、では大事なのは次からです。そのように判断する根拠をあげてください。で、例えばですよ。こんなものとかこんなものがあるからこの建物なんじゃないかと思いました。あるいはこうこう、こうなのでこの建物なんです。っていうふうにそれを聞いた人が納得するような根拠をあげて、だからこの建物なんだ。というのを説明してみてください。」この指示のあと、各自ノートに書く時間（個人思考）を約 2 分とり、チャットに書くよう指示した（チャット記録 2・3）。この Q 2 に対しては約 4 分の間に全部で 54 件の回答があった。この時間の中で学習者にはチャット欄を見るよう促し、授業者は「プール」や「時計」等の「もの」を確認したりしながら共有していく。ユニークな回答には授業者が思わず笑いを発してしまった場面もある。

チャット記録 2

チャット記録 3

次のステップで、この建物は何なのかの確認をしていく。「この建物の、向かって右側がどうなっているかを見てみましょう」と言いつつスライド 5 を呈示する。



スライド 5

そしてもう一度スライド 4 を表示し、「この建物は小学校です。みなさん色んなところ見てくれ

てそれぞれ書いてくれたこと全部、判断の根拠となることだと思います。」と伝え、この建物は小学校であることを確認した。

さらに、スライド 4 に写っている「あす〇の子」の部分（図 1）についても考えてもらう。ここでは「未来をひらくあす…何の子。思いついたらチャットに書いてくれていいですよ。」と、とくに個人思考の時間は設けずにチャットを促した。1 分弱で 6 人が回答してくれた（チャット記録 4）。



図 1



チャット記録 4

回答数が少なかったなので、すぐに次のように伝え確認を行った。「いいとこ読みますね。実はです、これ…いいですか、答え、言いますね。『あすかの子』なんです。そうです。〇〇さん正解です。おめでとうございます。第 1 回答者を称賛し、簡単に地名に由来することも伝え、次へすすめていく。

スライド 6 を呈示し、「同じこと聞きます。この建物は何でしょうか。そしてそのように判断する根拠。まずはノートにですね、メモをつくってください。」と指示する。個人思考を 2 分ほど取り、その後チャット回答を促した。



スライド 6

授業者は学生のチャット入力と並行して、読み上げたり笑ったりしながら共有していく。チャット入力と内容共有には約 2 分要した。書き込みは全部で 40 件あった（チャット記録 5・6）。



チャット記録 5

2020/05/21 12:16

2 役所もしくは交流館
掲示板がそれっぽい

2 美術館

2 博物館 掲示板があるから

2 建物が大きく見えるので体育館だと思いました。

2 資料館

2 博物館

2 図書館 案内板のようなものがあるから。

2 図書館

2 掲示板を張るところがあるから

2 博物館 掲示板らしきものがあるから

2 図書館 掲示板があるから

2 資料館

2 児童館

2 前澤社長っぽい家だから

2 体育館

2 自分家理由は自分家だから

チャット記録 6

なお、チャット入力中、「根拠」を書かない回答が続いたので「根拠も書いて」と促している。最終的に「案内板」「掲示板」を根拠にあげた人が多い結果となった。

スライドはそのまま正解を伝える。「一応正解がありますので伝えます。博物館・資料館、です。正解した人、おめでとうございます。」と正解者を称賛し、次の課題に入っていく。スライド 7 を呈示する。



スライド 7

次のように発問する。「またちょっと違った視点で見てもらわないといけないかもしれません。今見てもらった写真の、共通点をあげてください。それと、もうひとつ言わせてもらおうと、その共通点はすなわち、その地域の特徴なんです。共通点と特色、何でしょう。1 分くらい考えてみてください。」 個人思考のあとはチャット回答してもらう（チャット記録 7）。

2020/05/21 12:19

2 秋

2 レンガ

2 レンガ

2 レンガがある

2 建物が横に広い

2 自然が沢山ある

2 屋根が低め

2 針葉樹林

2 有り余る土地の無駄遣い

2 大体同じアングルからの撮影

2 自然が多い

2 入口がある

2 木

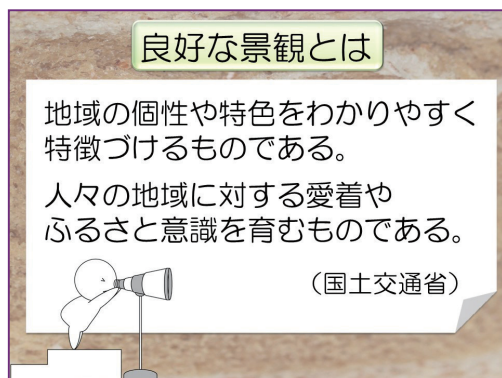
2 周りに緑がある

チャット記録 7

チャット入力と共有で1分半ほど時間が経過した。この間に全部で44件の書き込みがあった。

「建物ばかりでなくその周りにも目を向けてみるのもとても大事ですね。」と賛辞を贈りつつ、この2つの写真の共通点・特色が「レンガ」であることを確認する。さらに「大体同じアングルからの撮影」との回答に対して次のように伝えた。「実はこの2つの建物は向かい合わせに建っている建物です。私がくるっとふり返って撮った写真なんですよ。だからアングルが、高さがほぼ同じになっているんです。」

次に、スライド8を呈示し次のように伝える。「今、実は『景観』のことを勉強しているんです。」このように、この授業では「景観教育」^{注2}を通して教育と社会を結びつけていくことを強調した。スライド8の内容を読み上げ内容を確認し、次へすすめていく。



スライド8

スライド9を呈示し、次の発問をなげかける。「さきほどの2枚の写真（スライド4と6）と同じ地域で撮った写真です。黄色い枠の中の建物は昭和63年に都市景観賞というすばらしい賞を受賞しています。さて、いったいどういった理由で景観賞をもらったのか。受賞の理由を2つ考えてください。」約1分個人思考の時間をとり、その後チャット回答を促した。この発問では全部で35件の書き込みがあった（チャット記録8・9）。これまでと同様、約1分間チャット共有を行った。



スライド9

2	2020/05/21 12:25	レンガや石を工夫して使っているから。
2	2020/05/21 12:25	オオカミが来ても大丈夫
2	2020/05/21 12:25	賄賂
2	2020/05/21 12:25	周りの景色とマッチしている、周りを邪魔してない
2	2020/05/21 12:25	1. 建物の周りの自然を大切にしているから
2	2020/05/21 12:25	手作りなものと風景にあってるから
2	2020/05/21 12:25	ドングリに見えるから
2	2020/05/21 12:25	街の風景と合わせてるからと決める人の気まぐれ
2	2020/05/21 12:25	公衆電話なのにレンガが使われているから
2	2020/05/21 12:25	変わった形をしているから
2	2020/05/21 12:25	風景とあわせてるから
2	2020/05/21 12:25	町の景観を乱さないデザイン
2	2020/05/21 12:25	前澤社長いたから。裏金を回したから。
2	2020/05/21 12:25	赤いサイロ
2	2020/05/21 12:25	レンガを使ってるから
2	2020/05/21 12:25	・周囲の木と色が一緒だから ・審査員が親族

チャット記録8

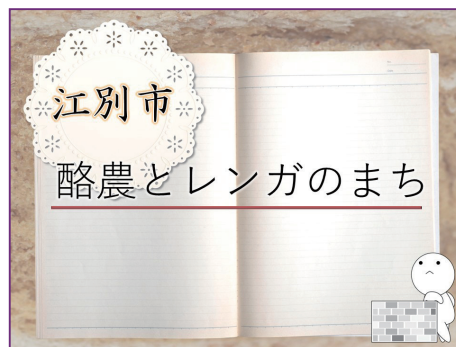


チャット記録 9

「受賞の理由」の確認をする。次のような内容を伝えた。「さっきの写真と同じ地域なのでひとつは『レンガ』です。書いてくれた方いらっしゃいましたね。このまちの特産であるレンガを使った。そして、もうひとつはこればっちり正解している人がいるのうれしいです。『サイロ』なんですね。『赤いサイロ』って書いてくれていましたね。カーリング女子チームがもぐもぐタイムで食べていて

名前がすごい知れ渡りましたよね。受賞の理由は『レンガ』と『サイロ』です。」サイロそのものについての簡単な説明もした。

さらに、スライド 10 を呈示し、今回の授業で見た写真はすべて「江別市」のものであったことの確認をする。

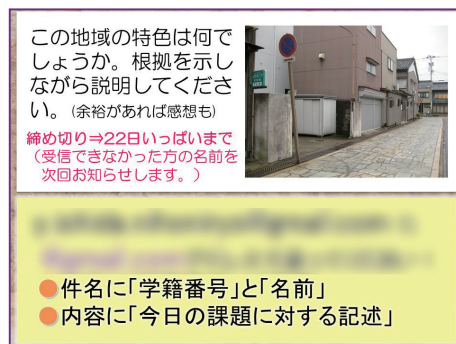


スライド 10

ここまでで約 75 分が経過していた。次回授業とのつながりを考慮して、今回の授業はここでいったん区切ることにした。（第 2 回目授業の発問総数 5 問・チャット回答総数 231 件）

III-3 第 2 回目授業の提出課題

最後にスライド 11 によって本時のレポート課題を呈示した。なお個人情報に関わる内容部分はモザイク処理している。



スライド 11

この課題を、授業用に特設したメールアドレスもしくは Teams の個人チャットで提出してもらった。締切は翌日とした。「地域の特色」に関する課題は、次回授業の予習になる内容である。さらにスライド 11 では、今回（第 2 回目）授業

に対する感想も求めている。そこでまず今回授業に対する感想（14 例）からみていく。また本論文では次のような授業者検討目標を掲げていた。「**看图アプローチを活用したオンライン授業で、『主体的・対話的で深い学び』をどれだけ達成できるか探索的に検討する。**」学習者たちが感想の中で「主体的・対話的で深い学び」の達成度についてどのように記述しているかをみていく。

学習者 1 の感想

今日も見る授業、アクティブラーニング授業凄く楽しかったです。「他の人の意見も聞きながら、授業をすることができるということは他の人の意見も共感することができるのでいいな」と思いました。もっとタイピングが早くなって、先生に「じゃーこの辺で」と言われる前に自分の意見を言えるようにしたいです。」

下線部 1 は授業に主体的に参加した結果としての記述と考えられる。下線部 2 は対話的に学んだことを示す記述である。また下線部 3 には、「タイピングが早く」できるようになって、もっと「自分の意見を言えるようにしたい」と主体的に考え、かつ深い学びにつなげようとする意欲が表れている。

学習者 2 の感想

教育学の授業はほぼ学生の大喜利大会みたいな感じですよ楽しい。」その雰囲気を感じ取って自分もぼけてみたり、それに対して他の学生がいいねを押したり先生が反応したり、その授業の感じがすごい楽しい。次回もそんな感じ。でお願いします！

下線部 1 からは対話的学びを楽しんでいる様子が見える。また下線部 2 からは主体的に対話的学びの工夫をしている様子が見える。下線部 3 では「次回もそんな感じで」取り組んでいきたいという、対話的学びから深い学びにつ

なげようとする意欲が表れている。

学習者 3 の感想

生徒と作っていくという授業形態のおかげで 90 分という長時間を苦と感じず、楽しく学んでいます。」特にチャット機能を生かしたアクティブラーニングは、教室で直接発言するよりずっと気楽に出来るので、活発な意見交換で思いもよらない視点を知ることが出来る。のはこの授業ならではの空気が成せるものだと思います。時々見る大喜利コメントも教育学の授業の楽しみの一つです。

下線部 1 は学習者 2 と同様、自分なりに楽しみを見つけ主体的に取り組めたからこそその表現であると考えられる。下線部 2 は対話的学びを示す表現である。下線部 3 は主体的・対話的学びを通して「思いもよらない視点」、つまり深い学びに至っているということを示している。またこれは学習者自身も深い学びの状態をモニターできていることを示す表現である。

学習者 1 ～ 3 のような感想はほとんどの学習者から寄せられている。こまかな分析は省略するが、以下の学習者 4 から 14 も「主体的学び」や「対話的学び」及び「深い学び」に言及している。紙幅の都合上、感想例は 11 例だけ載せておく。

学習者 4 の感想

今回の講義を受けて、チャットではいろいろな案があって同じ写真からでも見え方が違う人がいて面白いと感じました。写真から、憶測で考えることは楽しいですが、医療人になるうえで求められていることは、根拠をはっきり述べ答えを出すことが大切だと感じます。根拠を明確にして話すことがとても苦手ですが、「見る」ということを通して、少しずつ練習していきたいと思います。ありがとうございます。

学習者 5 の感想

前回のきゅうちゃんのレポートを見て、皆がそんな風に考えたんだなと思うと同時に自分はそこまで深く考えられなかったなと思います。これからついて行けるか不安になりました。今回の課題の街の特色を活かした建物づくりに興味がわきました。今まで建物の外観は観光地以外であまり気にしたことが無かったので今までちょっと損してたなと思います。自分の住んでる町についても全然知らないしこれを機に街それぞれの良さを見つけて自分の知識を増やし感受性を豊かにしていきたいと思いました。今日もきゅうちゃん可愛かったです！次の授業も楽しみです。

学習者 6 の感想

今日の授業を受け、私の町にも特色がないか考えてみました。私の住む町は〇〇像があり、とても自然豊かでした。なので、牧場が沢山ありました。授業を受ける前は特色など考えた事が無かったのですが、授業で写真を見てどのような建物なのか、どうしてそう判断したのか、共通点などを周りの意見も見ながら自分でもよく考え、自分の町はどんな特色があるのか考えるきっかけとなりました。また、自問自答しながら授業を受けたのでとても考えが深まり楽しかったです。とても楽しく、考えが深まる授業でした！

学習者 7 の感想

家の色が茶色になってたり全体的に木造で屋根とかを見ると昔の日本をイメージして創っているのかなと思いました。まるでその時代にいるような感じになっているような感じがしたり、全体的に落ち着く色だなと思うので街の人も優しいのかなと思えるような雰囲気だなとも感じました。今回の写真が全部江戸別にあるとは思ってなくてこんなところもあるんだって思いました。またここがどんな所な

のかとか自分で考えることが楽しかったです。自然と笑ってました！今は出来ないけどまた外を普通に出かけようになっいたら家族や友達とで色々な楽しい場所に行きたいなと思いました。

学習者 8 の感想

今回も見学を続けて感じたことは「見て」「観察」そして「考察」、それを「言葉に表現する」という手順があることで、自分なりの考えをまとめることができ、且つ他の人の意見と比較することができました。比較ができることで異なる発想をする人に興味が湧き、また根拠の提示をすることで、意見の共有もすることもできました。ネット授業だからこその授業なので、大変ですが「見る学習」を頑張っていきたいと思いました。先生も疲れることと存じていますが、引き続きよろしくお願いします。

学習者 9 の感想

今日の授業は、前回よりみんなコメントしている気がした。みんなで作っている感じがとても楽しい、対面授業だともっと色々意見が出てもっと盛り上がると思った。先生の選ぶ写真のセンスが授業を活発にしているのではないかと思った。

学習者 10 の感想

前回の課題の例を出していて、自分と同じような内容が多く見られて共感する部分がありました。地域の特色の問題で、実は向かい合ってる建物だと言われた時に思わず「やられた！」と声に出してしまいました。次回の講義もとても楽しみです。

学習者 11 の感想

今日の授業のように、身の回りにある景色について考えたことは今まで無かったので貴

重な時間になったと思います。見ることでここまでみんなの意見が広がるとは思わなかったし、そういう見方もできるんだ！と思ったこともあったのでもっと自分の視野を広げたいと思えるきっかけになりました。

学習者 12 の感想

前回の時も書きましたが人それぞれ感じるものが違うんだと改めて思いました。途中で大喜利的なことをしてる人がいて（真面目だったらすみません）とても楽しく授業を受けることができました。

学習者 13 の感想

今日の授業もチャットを使用したかたちで、他の人の考えもわかりとても楽しい授業でした。このオンライン授業が始まり、数ある授業の中で教育学が唯一楽しみになる授業になりました。ほんとうにありがとうございます。

学習者 14 の感想

今日の授業も、みんなとチャットで意見交換ができて、楽しかったです。先生が紹介してくれた E さんの感想^{注1}が、私も今日初めて聞いて、鳥肌が立ちました。めちゃめちゃ良いことを言う人だなあと、少し感動しました。みんなの感想を紹介してくれることも、共感することが多々あったので、授業の初めにそういうのを紹介してくれるのはとても良いなと思いました。教育学が週に 1 回しかないのが、少し寂しいです。次回の授業も楽しみです。

感想例をみてわかるように、本授業でも学習者たちは「見る」授業とチャットの活用に対して高い満足感を示してくれている。学習者たちはチャットの操作にも慣れてきて、前回以上に、「いいね」を押すなど独自の楽しみ方も見出し始めて

いた。「見る」とチャットを活用することは、オンライン授業を成功させる効果的な手立てになる。

IV. 次時予習も兼ねたレポート課題（＝次時のための診断的評価）の結果と考察

前述したようにスライド 11 は次時授業の予習になる内容である。かつ、学習者が次時の内容についてどのくらいの既有知識をもっているかををはかる診断的評価の役割を果たす。そこで、次時授業計画の参考にするため学習者たちの典型的なレポートを 5 例載せておく。

学習者 15 のレポート

地域の特色は昔の風景や歴史的建造物を大切にしている、伝統を受け継いでいると思いました。写真には歴史的建造物は写って無かったので建造物があるかどうかは分かりませんが、左の 3 つ目の家の屋根が瓦屋根っぽく、奥の建物が昔のお店のように見えました。また、瓦屋根っぽくない普通の家も茶色で統一されていて色に深みがあり、昔からの伝統を受け継ぎ守っているように見えました。

学習者 16 のレポート

この地域の特色は、少し古びた建物が狭い感覚で並んでいることです。また止まれ標識が傾いているため、交通整備もあまりされていないと推測できます。ビルなどがなさそうなので、都市部から離れている住宅地の可能性もあります。歩道がタイル状になっているので、自分自身の感想としてはどこか懐かしさを感じる、良い雰囲気に感じました。

学習者 17 のレポート

私の考える地域の特色は、昔の街並みが保存されていることだと思います。写真の様子から、時代は大体江戸っぽく感じます。石畳の道路といい、家の屋根が瓦であることも

特徴です。昔瓦が使われていたとすると寺の多い地域なのかもしれません。また家の周りに高さのある石が建てられています。今でも残っているということは、世界文化遺産のような大事に国で大切にされている地域であると考えます。また、北海道は、冬瓦で過ごすことが出来ないのでは私の予想としては、京都だと感じます。

学習者 18 のレポート

特色…昔からの伝統を大切にしている、住民の地域愛がある。

根拠…家の屋根が三角形で瓦でできている。現在、家を建てる際に屋根は瓦でないもので造られることのほうが多いが、課題の写真に写っている家の屋根は瓦でできているものが多い。そのため、ここの地域の住民は昔からの伝統を大切に、地域愛が強いからこそ瓦の屋根を使用しているのではないかと考える。

学習者 19 のレポート

写真のまちは、全体的に茶色で統一されていて、建物の高さも同じぐらいで、屋根も昔ながらのデザインになっており、床もアスファルトではなく、石畳になっているため京都のまちと似ていると思いました。この昔の日本を思い出させるような古風感やふるさと感がこのまちの特色だと思います。

スライド 11 の写真から「地域の特色」を読み解く課題では、「昔」「伝統」「懐かしさ」「江戸っぽい」「古風感」というような言葉が多く遣われていた。これらは写真を感覚的に見て「感想」を述べているものである。ほとんどの学習者が、写真を詳しく読み解いて自分の答えを導き出していくという段階には至っていなかった。

第 1 回目授業でも第 2 回目授業（本時）でも学習者たちは、授業中に行ったビジュアルテキストの読み解きができていた。しかし、このレポー

ト課題のように、学習者が独力でビジュアルテキストを読み解かなければならない状況に置かれた場合、学習者たちは「見て読み解く」ことが充分にできないのである。「見て読み解く学力＝ビジュアルリテラシー」を育てていくためにはさらに時間が必要なのだと思う。

学習者たちが「見て読み解く学び」を主体的にできるようにしていくために、第 3 回目の授業を行った。どのような授業を行ったのか、また学習者たちはどのように成長していったのかについて、次の論文で紹介していく。

引用・参考文献

石田ゆき・山下雅佳実・鹿内信善 2019 「創造性を育むツールとしての看図アプローチ—絵本づくり授業実践の報告—」『全国看図アプローチ研究会研究誌』1 号 pp.2-15

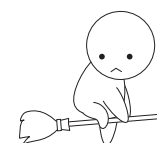
石田ゆき 2021 「看図アプローチを活用したオンライン授業の実践—医療系大学における『教育学』授業を例にして—」『全国看図アプローチ研究会研究誌』5 号 pp.3-16

奥泉香 2018 『国語科教育に求められるヴィジュアル・リテラシーの探究』ひつじ書房

鹿内信善 2015a 『改訂増補 協同学習ツールのつくり方いかし方 看図アプローチで育てる学びの力』ナカニシヤ出版

鹿内信善 2015b 「『看ること』から始める授業づくり 看図アプローチとは何か」『看護教育』56 巻 8 号 医学書院 pp.774-779

注 1 前報で紹介を省略した「きゅうちゃんアイスブレイク」の内容のことである。以下にその内容を載せておく。とくに下線部のことを指している。



「E さん」が選んだ 1 番のきゅうちゃん

「前回のふりかえりコーナー」を設けたことを、学習者 14 は「みんなの感想を紹介してくれることも、共感することが多々」あるとポジティブに評価してくれている。オンライン授業において授業者は、学習者が画面の向こう側で一緒に授業を受けている仲間がいるということを感じられるよう配慮・工夫する必要がある。チャット活用でリアルタイムな関わり合いを実現できる。また、レポート紹介でその結果生まれた成果を共有する関わり合いができる。

参考までに「景観教育」「まちづくり教育」に関する鹿内他の研究文献リストをまとめておく。またその際、第2筆者以降の氏名ローマ字表記に関わらず公刊年次の順に文献名を配列する。

石川清英・伊藤裕康・石田ゆき・伊藤公紀・
鹿内信善 2013 「ヴィジュアルテキスト

トの読解指導を取り入れた大学授業の改善 (VII) - 『水』をキーワードにした『まちづくり概論』授業の追実施 - 『道都大学紀要美術学部』 第 39 号 pp.39-58
 鹿内信善・石川清英・伊藤裕康・石田ゆき・伊藤公紀 2013 「ヴィジュアルテクニストの読解指導を取り入れた大学授業の改善 (VIII) - 『まちづくり概論』の導入部分の教材づくり・授業づくり - 『道都大学紀要美術学部』 第 39 号 pp.59-74
 鹿内信善・伊藤裕康・石川清英・石田ゆき・伊藤公紀 2013 「ヴィジュアルテクニストの読解指導を取り入れた大学授業の改善 (IX) - 『くらしと景観』と『まちづくり概論』の接続 - 『道都大学紀要美術学部』 第 39 号 pp.75-89
 伊藤裕康・石川清英・石田ゆき・伊藤公紀・鹿内信善 2014 「ヴィジュアルテクニストの読解指導を取り入れた大学授業の改善 (X) - 『産業景観』を教材とした『くらしと景観』授業の追実施 - 『道都大学紀要美術学部』 第 40 号 pp.57-67
 * 手に入りにくい論文もあります。各論文にアクセスできない場合には全国看図アプローチ研究会ホームページお問い合わせフォームよりご連絡ください。

注 3 本研究の一部に 21530969・19K10791 を活用した。

2021 年 2 月 14 日受付
 2021 年 2 月 20 日査読終了受理

研究ノート

ユニバーサルデザインの視点を取り入れた 「書くこと」の授業に関する予備的考察 —「看図作文」授業の検討を通して—

美馬良哉¹⁾・石田ゆき²⁾・森 寛³⁾・兒玉重嘉⁴⁾

MIMA Fumiya ISHIDA Yuki MORI Hiroshi KODAMA Shigeyoshi

キーワード：看図作文・ユニバーサルデザインの授業・インクルーシブ教育・「書くこと」の授業

1. 問題と目的

1-1 「インクルーシブ教育」という視点

『小学校学習指導要領』では「第4 児童の発達の支援」で「特別な配慮を必要とする児童への指導」の留意点について明記されている（文部科学省 2017a, pp.23-25）。また、『小学校学習指導要領解説 総則編』では、「障害のある児童のみならず，教育上特別の支援を必要とする児童が在籍している可能性があることを前提に（文部科学省 2017b, p.106）」指導を工夫するよう書かれている。つまり，障害の有無にかかわらず，全ての教科・全ての児童（生徒）の学びの過程で起こり得る困難さについて指導の工夫や配慮を求められているのである。

このような指導上の工夫をしていくための手掛かりとして原田（2017）の「インクルーシブ教育」という考え方が役に立つ。原田（2017）は次のように述べている。『「インクルーシブ教育」を単純に訳せば、『包摂する教育』となります。インクルーシブ教育でめざしていることが、『授業に子どもたちの多様性を包摂すること』だと考えると，反対に，子どもたちの誰かが現在においても排除されている事実には私たちは気づかされます。（原田 2017, p.23）」さらに，「授業はすべての子

どもに学びが生まれる必要があります。したがって，教員は障害のある子どもに学びが生まれるだけでなく，その学びによって他の子どもにも学びが生まれる授業を展開しなければなりません。障害のある子どもに学びが生まれ，その学びに感化されたり影響を受けたりした他の子どもが再度授業に包摂されることから，私は『再包摂（リ・インクルージョン）』と呼んでいます。（同上, p.44）」「インクルーシブ」という言葉は「全ての子ども」に対して用いられるべき言葉なのである。そして，各教科の授業は「学ぶ全ての子ども」に対して「インクルーシブ」でなければならない。したがって教師は，多様な特性をもつ全ての子どもたちに対応した授業を展開しなければならない。

1-2 「授業のユニバーサルデザイン」という視点

文部科学省（2012, p.3）の調査では，知的発達に遅れはないものの「学習面又は行動面で著しい困難を示す」児童生徒は 6.5%，「学習面と行動面ともに著しく困難を示す」児童生徒は 1.6% 存在すると報告している。つまり，学級内の 8.1% の児童生徒は学習面や行動面で著しい困難を抱えているということになる。しかし文部科学省（2012）は，「学習面又は行動面で著しい困難を

1) 北海道教育大学札幌校 学生

2) 日本医療大学

3) 札幌市立西野中学校

4) 札幌市立真駒内公園小学校

示すとされた児童生徒を取り出して支援するだけでなく、それらの児童生徒も含めた学級全体に対する指導をどのように行うのかを考えていく必要がある。(p.13)」としている。教師は全ての児童生徒に適用可能で快適な指導を展開していかなければならない。

そのための方策のひとつとして近年、「授業のユニバーサルデザイン」という考え方が各地で推進されている。日本授業UD学会ホームページでは授業のユニバーサルデザインを「特別な支援が必要な子を含めて、通常学級の全員の子が、楽しく学び合い『わかる・できる』ことを目指す授業デザイン」と定義している。国語科におけるユニバーサルデザインの授業実践はこれまで多数の報告があるが、「書くこと」における授業のユニバーサルデザインの実践報告は少ない。国語科においてはとくに、「書くこと」「作文」は苦手意識をもたれることが多く、その指導は大きな課題になっている。大場他(2018)は、「多くの児童たちは『書く内容が見つけれられない、書き方が分からない』のであり、『書くことが嫌い』と述べている。このような実態から、児童の書く力を高めるために、まず児童に書くことへの抵抗感を払拭させる必要があるのではないか。そして、書き方を適切に指導するなど、実際に書けるようになる指導を行う必要があるだろう。(p.95)」インクルーシブやユニバーサルな授業づくりが求められているのは「書くこと」「作文」の領域も例外ではないのである。

1-3 ユニバーサルな「書くこと」「作文」授業の実現に向けて

国語科においても「授業のユニバーサルデザイン」の必要性は広まり始めている。しかし、「書くこと」の授業についての具体的な手立てや実践は報告が少ない。そこで本稿では、その具体的な手立ての一つとして「看图作文」に着目する。

鹿内は、古くから中国で用いられている「看图作文」という手法をもとに、「みる」ことを「書く」ことにつなげる「新しい看图作文」を考案・提唱している(鹿内他 2010,2014)。鹿内(2003)、

及び鹿内他の実践や論考の中に、「書くこと」のユニバーサルデザインにつながる主張をたくさん見つけることができる。以下にその例をあげておく。

「看图作文の授業では、自分たちが見つけた疑問や問題を、自分たちで解決していきます。納得のいく解決に至ったときには『これだ!』という達成感をもつことができます。(鹿内他 2010,p.9)」

「絵図に曖昧さがあるため、学習者が絵図から読み解く内容には、微妙なズレが生じてきます。このズレが、協同学習での話し合いを活発なものにしてくれます。(鹿内他 2010,p.18)」

「『場面や登場するものを考えれば、スラスラ書ける』のです。(鹿内他 2010,p.58)」

作文に苦手意識をもってしまっている子どもでも、鹿内らが開発してきた「新しい看图作文」の授業では楽しみながら書いてしまう。「新しい看图作文」の授業は、絵図を協同で読み解きながら書く内容を考えていけるような工夫をこらしている。

さらに「看图作文の授業があるから登校する」という不登校傾向の子の事例もあげられている(鹿内 2010,p.88)。これは、誰もが快適に授業を受けられるという点において、授業のユニバーサルデザインという考え方に合致する。「看图作文」には、何か治療効果のようなものがある(鹿内他 2010,p.181)」ため、特別な支援が必要な子どもにも効果的であると考えられる。

そこで本稿では、「授業のユニバーサルデザイン」という視点から、「看图作文」の有効性について考察していく。

1-4 目的

「看图作文」は、「書くこと」の授業のユニバーサルデザインの方策になり得る。学級内の全ての児童の「書くこと」に対する抵抗感を軽減する効

果や授業の目標の到達に迫る助けとして期待ができる。本研究の目的は、「看图作文」の授業実践例から、「書くこと」の学習において必要なユニバーサルデザインの要素を明らかにすることである。

II. 方法

「看图作文」を用いた中学校と小学校の授業実践をユニバーサルデザインの視点から検討していく。「書くこと」の授業において「看图作文」がどのような効果を発揮するのか明らかにする。検討には授業を撮影したビデオを活用する。また、中学校の実践については授業者へのインタビューも活用していく。

授業実践ビデオの検討には桂他（2014）が指導の手立てとしてあげている次の3つの視点を参考にする。

「**焦点化**」…授業のねらいや活動をしぼること。

「**視覚化**」…視覚的な手がかりを効果的にすること。

「**共有化**」…話し合い活動の組織化。

（桂他 2014, pp.17-18 より抜粋）

この引用の中で「共有化」が少しわかりにくい。桂他（2014）は「共有化」について次のような補足をしている。「自分の立場を表明させたり、ペアの話し合い活動を取り入れたり、ある子の発言を他の子に説明させたりなど、話し合い活動を組織化すること（p.18）」である。要するに、協同学習の活性化のことを言っている。また、「子どもの意欲や思考を活性化するには、教材提示の工夫が必要なのです。その教材提示の工夫こそが、教材にしかけをつくることです。（中略）言うなれば、教材にしかけをつくることは、授業のUDにおける中心的な手立てです。（同上, p.18）」

さらに、教材にしかけをつくる方法として次の10種類をあげている。「①順序を変える②選択肢をつくる③置き換える④隠す⑤加える⑥限定する⑦分類する⑧図解する⑨配置する⑩仮定する（同

上, p.18）」このような視点も参考にして検討を行っていく。

III. 看图作文の授業検討

III-1 中学校での看图作文授業（森実践）

III-1-1 授業者・学習者・検討材料等

授業者は札幌市立A中学校教諭森寛。学習者は2年生3クラス。本節で紹介・検討するのは、森が2019年11月に実施した全4時限分のうち3コマの授業である。なお、全4時限の授業で使用された絵図とクラス数・コマ数は次の通りである。「桃太郎（図1～3）」1クラス・1コマ、「本と引き出し・ドアと窓（図4・図5）」2クラス・各1コマ、「イスの世界（森2020で詳説しているため掲載省略）」1クラス・1コマである。本稿では「桃太郎」と「本と引き出し」及び「ドアと窓」を活用した授業を検討対象とする。

III-1-2 「桃太郎」絵図を活用した授業

まず「桃太郎」絵図（図1～図3）を活用した1クラス・1コマの授業を取り上げる。なお、本稿で紹介する絵図は全て、全国看图アプローチ研究会の専属アートスタッフ石田ゆきによるオリジナル作品である。

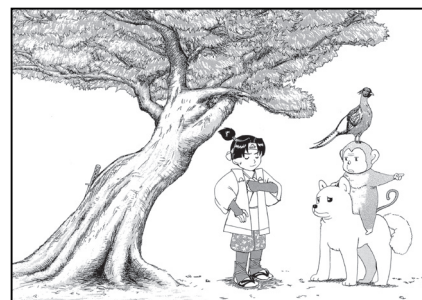


図 1



図 2



図 3

授業は表 1 のような構成ですすめられている。

表 1

導入 (約 15 分)	前回の授業における「優秀作文」の紹介
展開 (約 20 分)	絵図を呈示→個人での絵図読み解き →グループでの絵図読み解き (作文執筆のための取材・構成)
終末 (約 10 分)	作文執筆

(森が作成した実際の指導案を本稿用に再構成した)

導入

前回の授業で学習者が書いた作文の中から、授業者が選出した「優秀作文」数編のコピーを配付し全体で共有する。授業者が「優秀作文」を読み上げ、その作文の作者に「これはどういうこと？」等適宜解説を求めたり、授業者のコメントを述べたりしながら紹介していく。また、このとき他の学習者は、作文の文章ではなくその文のもとになった絵図を見ながら聞くよう指示が与えられている。これにより作者が絵図のどの部分を見て、どのように感じて、どんなことを読み取ったのかということに着目させる。このプロセスは、次の作文を書く際の視点を意識させることに繋がっていると考えられる。さらに、授業者は、作文朗読後に「絵に描かれていないところまで想像したんだね」「よくそんなところまで気がついたね」等の価値づけを行っていた。これによって学習者の意欲の持続や本時の作文への動機づけもなされていた。

展開

はじめに、本時で使う絵図(図 1)の拡大版を 1 枚、黒板に呈示する。授業全体で複数の絵図を用いる際も、絵図は 1 枚ずつ呈示していく。絵図を活用することで、これから考えるべき内容の「視覚化」がここでさっそくなされている。そして、呈示された絵図から「描かれているもの」「描かれていること」等を何人かの学習者に問い、全体で共有する。これは「共有化」にあたる。絵図読解の際、授業者からの指示として「誰もが読み取れることを言ってください。自分しか気づいてなさそうなことは言わないようにしてください。」というものがある。この指示は、「焦点化」を促し、「あたりまえのこと」を回答することへの安心感を保障するものであると考えられる。この指示があると、こまかなところまで見るのが得意ではない学習者へのプレッシャーを軽減することができる。

絵図の読み解きのあと、学習者に絵図シートを配付し、各々が読み取ったものを絵図の余白に書き込んでいく(写真 1・2)。

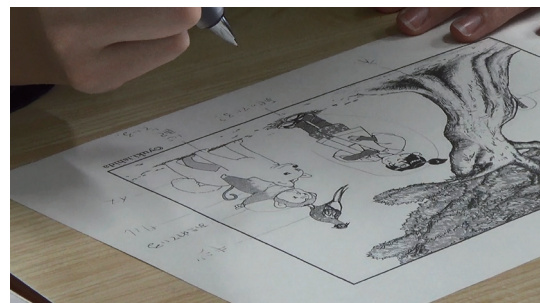


写真 1 絵図シート書き込み例



写真 2 絵図シート書き込み例

個人の書き込みをグループで共有する(写真 3)。その際、「なるほどと思ったら他者の意見を

自分の絵図シートに書き足しても良い」ということも伝えている。描かれている「もの」「こと」に気づきにくい学習者でも、他のメンバーのアイデアを取り入れることで作文を書くための材料をよりたくさん収集することができる。つまり、各自が読み解いた内容の「共有化」がなされている。このプロセスによって、インクルーシブでありユニバーサルな授業が生み出されていく。



写真3 協同学習の様子

2枚目・3枚目の絵図についても同様の手続きで読み解いていく。読み解いた内容の共有も行っていく。

森の実践では、作文の題材・材料となる絵図を1枚ずつ読み解きながら、学習者が行うべき活動を「焦点化」し、取材活動を段階的にすすめていることになる。学習者は自分が読み取った「もの・こと」及び、仲間が読み取った「もの・こと」を絵図シートに書き込み「視覚化」していく。これにより、作文を書いていくために必要な資源となる情報の「取材」が行われる。発達障害をもつ子どもやその可能性のある子どもの中には記憶の保持が困難である場合も多い。そのため、このように振り返るべき内容を「焦点化」し、かつ「視覚化」しておくことはインクルーシブ・ユニバーサルデザインの視点からも大変効果的であると考えられる。

学習者間で内容を共有する際には、「ああ、なるほどね。」「全然気がつかなかった。」といった新たな発見をするような様子が見られた。このような機会を設けることで、次に呈示される絵図や次時以降に向けての、「もっと絵をよく見よう」「他の人が気づかないところまで読み解きたい」とい

う意欲が高まっていく。作文を書くときには、「他の人とは違った作文を書きたい」という気持ちも強くなる。

ここまで見てきたように、絵図を活用して「焦点化」「視覚化」「共有化」をくり返し行うことで、作文の授業は誰でも快適に取り組める時間になる。学習者たちは互いに影響し合い、絵図に描かれていないことまで発想を膨らませ、質の高い作文を書く動機づけを高めていく。なお、作文執筆の際には、「絵図の順番を自分で決めて良いこと」「絵図ごとに段落を変えること」「『魅力あるタイトル』をつけること」といった指示を与えている。とくに「絵図の順番を自分で決めて良いこと」は、学習者の能力や発想に応じて考える自由を与える指示である。「順序を変える」という手続きは、桂他(2014, p.18)でも、「ユニバーサルデザインを取り入れた授業づくり」の工夫のひとつとしてあげられている。また「魅力あるタイトル」をつけるには「魅力ある内容」にしなければならないため、学習者たちの動機はさらに高まるものと考えられる。紙幅の都合で作文の紹介は割愛する。作文例については森(2020)が参考になる^{注1}。

III-1-3 絵図選択式の看図作文授業

桂他(2014, p.18)は、「ユニバーサルデザインを取り入れた授業づくり」の工夫として「選択肢をつくる」ことをあげている。この工夫を取り入れた看図作文授業を紹介していく。

看図作文で用いる絵図は1枚から複数枚のものまで多様である。ここで紹介する授業は、「まったく異なる種類の2枚の絵図(図4・図5)から1枚を選ぶ」看図作文授業である。この授業は「桃太郎」授業と同日、2クラスに対して実施された。2クラスで実施しているが、授業方法はほぼ同様であるため、統合したかたちで紹介・検討していく。

授業は表2のような構成ですすめられている。

表 2

導入 (約 15 分)	前回の授業における「優秀作文」の紹介
展開 (約 20 分)	2 種類の絵図を呈示→どちらかを選択→個人での絵図読み解き→グループ・全体での絵図読み解き (作文執筆のための取材・構成)
終末 (約 10 分)	作文執筆

(森が作成した実際の指導案を本稿用に再構成した)

導入

先に紹介した「桃太郎」の授業と同様、前回授業で産出された「優秀作文」を読み上げ、共有することから始める。このクラスでは前時で「イスの世界」絵図による看図作文授業が実施されていた。「イスの世界」絵図の紹介と授業の詳細については森（2020）で詳しくまとめている。そのため、この授業の紹介は割愛する。

展開

図 4・図 5 の拡大版を黒板に貼付し呈示する。と同時に「最初は絵図に描かれている『もの』や『こと』の読み解きなどは行わない。」と伝える。すぐさま各自に絵図シートも配付するが、この時にも「何も書き込まなくて良い。眺めていて。」と伝えるにとどめる。



図 4

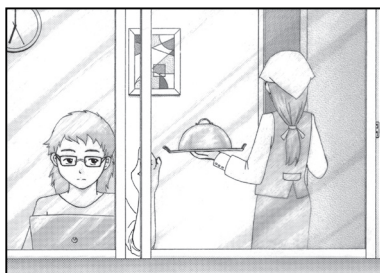


図 5

2 種類の絵図を各自に配付したら、「難しいなりに（図 4 を選ぶか図 5 を選ぶか）どちらか決めてください」と指示する。そして選択しない方の絵図を伏せさせる。どちらを選択したか人数を確認した後、次のように指示する。

「まずは自分で書き込みます。それから教室の中をまわって、人と相談してください。材料を増やしたり、絵図を変更する人はしてもいいです。」

この指示で学習者たちは各自で絵図の読み解きを行う（写真 4・5）。多くの学習者は直感的に絵図を選択したと予想される。この読み解き活動で学習者たちは、自ら絵図読み解きの「焦点化」「視覚化」を行っている。

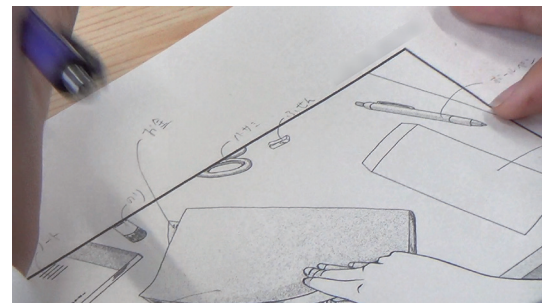


写真 4 絵図シート書き込み例



写真 5 絵図シート書き込み例

個人での絵図読み解きが済んだら、授業者は「頭の中ですでに物語ができているか、まだ思案しているか」ということをクラス全体に問い掛ける。このクラスでは 7 名が「まだ思案中」との反応だった。そこで、授業者は次のような指示を与える。「ひとりで書ける人はそのまま座って書き始めて良いです。こっち（図 5）の絵図を選んでまだ思案している人は教室の後ろに集まって相談して。こっち（図 4）の絵図で交流したい人がいたら教室の前に集まって相談してください。」

この指示の直後から、学習者たちは思い思いに情報収集や執筆の準備を始めていく（写真 6～8）。



写真 6 協同学習の様子



写真 7 協同学習の様子



写真 8 協同学習の様子

写真 6 の場面は図 5 について協同学習している様子である。次のような対話があった。

- S1 「男？」
 S2 「女だと思う。」
 S1 「男だよ。」
 S2 「え、うそおー。」
 S1 「(写真 6 手前の生徒に) お前そっち (図 4 絵図) だろ。」

写真 6 手前に写っている生徒は、自身が選んでいない方の絵図の対話に参加している。学習者

たちはみな、事前に自身が選んだ絵図の読み解きを行っている。しかし、周囲の協同学習の内容を見聞きすることで、自身が詳しく読み解きをしていないもう一方の絵図の内容について再確認を行っている。自身が選択した絵図のことだけでなく、他の選択肢やその内容について知る機会が自然に発生している。学習者自身にとってどちらの絵図が作文を「いいもの」にできるか再考することができる。これも「共有化」による効果であると考えられる。このような協同学習の機会を設けることで、作文執筆に際して困難を感じる部分を取り除いていく。この一場面だけをとってみても、「焦点化」「視覚化」「共有化」は充分になされている。以上のようなプロセスを経て、学習者たちは作文執筆に入っていく。ここでも作文の紹介は割愛する。

Ⅲ－１－４ 授業者へのインタビュー

長年に渡り「看图作文」の授業を実践し続けている授業者森に、簡単なインタビューを行った。インタビュアーは本論文第 1 筆者美馬である。以下にその Q&A を載せておく。

- Q1.** 看图作文の授業を行ったことで、生徒の文章を書く力にどのような変容が見られましたか？
A1. 「ひとり残らず全員がその日のうちに作文を仕上げて提出できるようになった。」
 「ひとりひとりの〈発想・着想〉〈構成〉〈叙述〉が総合的に優れたものになった。」
 「書くことへの〈意欲〉が飛躍的に高まった。」
Q2. 実践を通して看图作文は、「書くこと」が苦手な子どもに対しても有効な授業方法と感じますか？
A2. 「(A1 の理由から) 有効であると感じる。」

森 (2020) は次のようにも述べている。『看图作文の授業』は、研究授業や公開授業には『もってこい』です。昨今の研究テーマとなる『主体的・対話的で深い学び』でも、『アクティブラーニング』でも、どうにでもなります。教室にいるすべての生徒が授業に集中し、全員が作文を書き上げ、読

んでみると個性もあってレベルも高い……。そんな姿を参観者は目の当たりにします。(中略)生徒も先生も参観者も楽しみながら絵図を読み解いているうちに、『主体的な学び』も『対話的な学び』も『深い学び』も、すべて見事に成立させてしまいます。それが『看图作文の授業』です。(森 2020,p.17) 森は「日本一」看图作文の授業実践を重ねているエキスパートである(全国看图アプローチ研究会公認)。その森が「何でもどうにでもなる」と言うほど、看图作文は学習者にも授業者にも「やさしい」のである。

また、森の看图作文授業を参観した保護者からのコメントがある。次のようなものである。

「最近の中学校では、こんなことを勉強しているんですね。これなら、子どもたち同士、お互いの発想から刺激を受け合ったり、それまで思ってもいなかった新しいことを思いついたりできますね。」

「これはいいですね。自分が言ったことに対して、反応が返ってきて、そしてまた、あれこれ考えられますもんね。同じ絵を見ながら、ああでもない、こうでもないってねえ。いやあ、これはいいですね…。」

(鹿内他 2014,p.114)

森の看图作文授業展開及び保護者コメントから、「新しい看图作文」の授業は、一連の活動の中で「焦点化」「視覚化」「共有化」を効果的に取り入れていることがわかる。第三者として授業を参観する保護者にも、その効果は伝わっている。

Ⅲ－２ 小学校での看图作文授業(兒玉実践) 授業者・学習者・検討材料等

授業者は札幌市立B小学校教諭兒玉重嘉。学習者は5年生1クラスである。時間配当は2時限連続の90分である。光村図書5年「表現を工夫して書こう～1まいの写真から～」を看图作文によってアレンジし実践したものである。また本実践では「きゅうちゃん^{注2}」を活用している。本節では2017年3月に実施された授業のビデオ

をもとに授業の紹介・検討を行っていく。

授業は表3のような構成ですすめられている。

表3

導入 (約5分)	・作文を書く「気持ち」を整える ・絵図の呈示
展開① (約15分)	「きゅうちゃん」のキャラクター設定をする
展開② (約25分 +35分)	・作文執筆(4コマストーリー) ・早く完成した作文の共有
終末 (約10分)	ふりかえりの記述

(兒玉が作成した実際の指導案を本稿用に再構成した)

1 時限目ー導入

授業者は黒板に「一まいの絵から」と書き、「昨日は？(何から?)」と問い掛ける。すると学習者たちはすぐに「写真から」と反応した。このクラスでは前時に「一枚の写真から文章を書く」授業を実施している。授業者は続けて「作家の気分になって書く」と板書し、学習者たちに見えないようおもむろに拡大版絵図を取り出す。「きゅうちゃん」のキャラクター設定用絵図(図6)を呈示する。

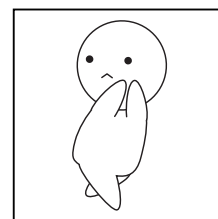


図6 キャラクター設定用「きゅうちゃん」

図6を呈示する際の学習者反応の一部を載せておく。

T じゃあ、(絵図を)出すよ。

S ムフフフ。

Ss (笑)(口々にいろいろ言っている)

T 今日の、主人公。(児童の期待感を高めながら紙を開き図6の「きゅうちゃん」を呈示する)

- S かわいい。
 S 「こだま」でしょう。
 S かわいい！「こだま」だ！
 T 「こだま」じゃないから。
 Ss ああー！
 S かわいいかわいい！
 S おにぎり！
 T (紙の上部が) 破けてるのは気にしないで。
 Ss (口々にいろいろ言っている)
 S 誰が描いたのこれ？
 S 1年生だ。
 S ハゲだ。
 Ss (笑)
 T そうですね。
 Ss (口々にいろいろ言っている)
 S てるてるぼうず。
 S めちゃくちゃかわいい。
 Ss (口々にいろいろ言っている)

ここでは、桂他(2014, p.18)が、「ユニバーサルデザインを取り入れた授業づくり」の工夫のひとつとしてあげている「隠す」が取り入れられている(上掲授業記録の下線部分)。

図6絵図を呈示した途端「かわいい」等の声が続々とあがり教室内が大いに賑わった。なおこの後配付することになる「きゅうちゃん」の作業用シートを見た際にも口々に「かわいい」「かわいい」と言っていた。「きゅうちゃん」は授業への抵抗感を軽減する効果をもった絵図である。石田(2021)は「教育学」の授業を初めて受ける大学1年生にアイスブレイク用教材として「きゅうちゃん」絵図を活用している。学習者に授業への抵抗感を感じさせないようにすることは、「ユニバーサルデザイン」の視点からも非常に重要なポイントである。茅野(2020)は次のように述べている。『「きゅうちゃん」を媒介させることにより、作品を制作するだけでなく『自他へのメッセージ発信』も促進され『看图作文』『看图アプローチ』の授業そのものがアイスブレイクになるのである。これは、筆者自身が体験したことから確認

している。看图作文・看图アプローチは個人の成績や力量に関係なく取り組める手法でもある。『看图作文』『看图アプローチ』は、授業者も学習者も共に楽しみながら目標を達成できるツールである。1回だけの実施でも効果が大きいことがわかっていて、1年次から計画的に『書く』トレーニングを行えばより効果的な指導となる。(茅野2020,p.10)」

本実践で使用された「きゅうちゃん」絵図には背景などは一切ない。作業用シートではポーズや表情の違うものが36種類(12種類ずつ×3シート)用意された(例えば図7・実際はA4版)。

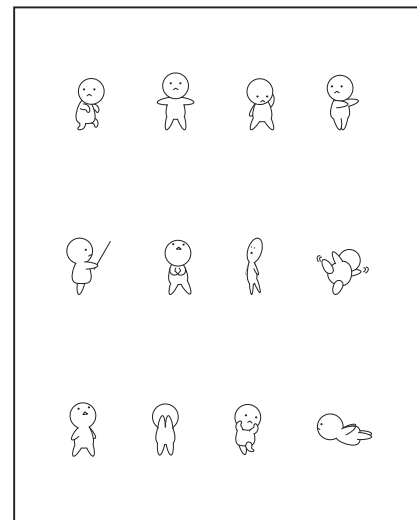


図7 「きゅうちゃん」作業用シートの例

授業者兒玉は本時の学習課題として「読んだ人が情景をあざやかに思いうかべることができるよう表現を工夫して書く」を設定していた。学習者が使える要素は「きゅうちゃん」だけであるため、「表現を工夫」することが求められる。このため兒玉が設定した学習課題に適した絵図であるといえる。学習者自身も書くべきことを焦点化しやすくなると考えられる。

1 時限目一展開①

ワークシートを配付し「きゅうちゃんのキャラクター設定」を行っていく。ワークシートには次の3点について記入欄が設けられている。「①名前 きゅうちゃん(授業者側からの固定) ②状況 ③性格」。名前は「きゅうちゃん」で固定しす

めていく。②③について順に問い掛け、板書していく(写真9)。



写真9 状況・性格の読み解き

次にワークシート配付時の様子を載せておく。

T みなさんでちょっと考えないとなんないんですよ。(ワークシートを配付)

S 想像するんだよ。

S きゅうちゃん高校生。

T はい、すばやく名前を書く。

Ss (ワークシートに記名)

T ああ、もうなんか質問が飛んでますね。

S 状況ってどういう意味？

T ああ、状況そうですね。そこ説明します。

Ss (口々にいろいろ言っている)

T そう、さきほど飛び交っていたように、髪の毛がないとか何とかがってことと…

S ハゲ。

T ハゲとか。ちょっと汚い言葉だけどね。

Ss (口々にいろいろ言っている)(笑)

T で、「状況」っていうのは、これはですね、男か女かとか、少年なのか少女なのか、大人なのか子どもなのかとか。それからあとは妖精とかね。

Ss ああー。

T 昨日は何か妖精の話書いてた人いたよね。

S 梨の妖精。

S 野球ボールが。

S それさ、ふなっしーでしょ。

T 何でもいいですけども、状況を自分の中で設定します。で、終わったら、次に行っていく？「性格」も書きます。つまりこのあ

とみなさんはこの「きゅうちゃん」を使って、まあ今日はちょっと4コマをですね。いろんな、まだ全部見せませんが…

S えっ。

S (不明) みたいな。

T シーンを…(「きゅうちゃん」作業用シート1枚目をチラッと見せる)

S わあ！

S 1枚目かわいい。

T 思い浮かべられるように…(「きゅうちゃん」作業用シート2枚目をチラッと見せる)

Ss あー！

T 思い浮かべられるように絵がありますので。(「きゅうちゃん」作業用シート3枚目をチラッと見せる)

Ss ああー！

T けども、キャラクター設定として、今からやるのキャラクター設定だからね。変えないでほしいんですよ。自分はこのキャラクター・状況で行く、この性格で行くっていったら変えないでほしいんですよ。

ここでも、桂他(2014, p.18)が、「ユニバーサルデザインを取り入れた授業づくり」の工夫のひとつとしてあげている「隠す」が取り入れられている(上掲授業記録の下線部分)。これにより学習者たちは期待感をもちながら授業に参加している。次に②状況と③性格について発表し合っている部分の授業記録(一部)を載せておく。

S4 キャラクター設定が適当なんですけど、モンスター。

T モンスター。

Ss ああー。(口々にいろいろ言っている)

S クレイジー(不明)。

T はい、他。

S5 はい。

T はい。

S5 未確認生物。

T 未確認生物。

Ss はははははは！(笑)(口々にいろいろ言っている)

S 妖怪。

S 妖怪かわいい(不明)。

T はい、他。はい。

S6 ②で、宇宙人。

Ss (口々にいろいろ言っている)

S はいはいはいはいはいはい！

S6 宇宙人。

S 特殊なやつがいっぱい出る。

S 円盤の中に(不明)。

T じゃあ、性格。

S7 (挙手)

T はい。

S7 あまり表情豊かではない。

T 表情豊かではない。

Ss (挙手して待っている)

T はい。はい、S8 さん。

S8 腹黒い。

T 腹黒い。

S ええー？

S わかんないよ、かわいく見せて。

Ss (口々にいろいろ言っている)

T はい。

S9 はまる。

T はまる。はまりやすい。

Ss (口々にいろいろ言っている)

T S10 さん。

Ss (口々にいろいろ言っている)

T シー。

Ss (静まる)

T はい、どうぞ。

S10 疑い深い。

T 疑い深い。

Ss (口々にいろいろ言っている)

T はい。

S11 気まぐれ。

T ひま？気まぐれ。

Ss ああ〜。(口々にいろいろ言っている)

T (挙手している S12 をあてる)

■ S12 わがまま。

この授業では協同学習ではなく一斉指導方式で絵図の読み解きを行っている。しかし、「ああー。」という感心を示す言葉が出たり、誰かが発言するとすぐに他の誰かが反応を示すような流れができていた。クラスのあちこちで掛け合いが起きている。協同学習のように濃密なディスカッションにはならないが、これだけたくさんのアイデアが飛び交えば、「読み解きを行うのが困難だ」と感じる学習者はまずいないであろう。むしろ、読み解きに対する困難さや書くことへの抵抗感はどこかへ吹き飛んでしまっているようでもある。状況や性格を具体的に考えることで「焦点化」を、クラス全体で同時に「共有化」を、実現している。(この段落は、第2筆者石田の主観的な観察内容である。)

以上のような読み解きをしながら学習者たちは各自ワークシートに「きゅうちゃん」のキャラクター設定をまとめていく。そして作文執筆に取り掛かる。次のようにすすめていく。

T 2つ目、こっちが最も重要。(「見えないことを見えるようにする」と板書)

S 想像する。

T 見えないことを見えるようにします。たくさん本を読んでいる人はわかると思うんです。本って、絵描いてないですよ。今ほとんどですよ。小説とか、今小説ちゃんと読んでもよって人、はい。(挙手を促す)

Ss (数名挙手)

T 例えば、S13 さんの小説ってほとんど絵ないですよ。でも頭の中に絵とか浮かびませんか。写真とか。どういう状況かって。それをみなさんにやってもらうってことです。あ、今持ってますね。その本なんていう本ですか？

S14 高校入試。

T 高校入試。ちょっとみなさんに見せてください。

S14 (みんなに見えるようにする)

T そういう本って、湊かなえさんの本って、基本的に写真とか絵ないですよ。でも結構湊かなえさんのやつって、殺されますよね。人が。で、描写とかも…

S グロテスク。

T 結構…。ミステリーかな？それは。で、たぶん解決していきますよね。喫茶店とか出てきたら喫茶店のコーヒーの色まで出てきます。匂いとかも嗅げます。読んでいけば。そういう状況を今からみなさんにつくってもらってことです。

S それは無理無理無理…。

T はい、教科書ありますか。何ページでしょう。

S 365。

T はい、227 ページ。

Ss (教科書を開く)

T 基本的にはここです。点が5つあります。昨日黒板にも書きました。読みます。「読む人に興味をひきつけるように工夫する」。2つ目。「登場人物の行動や会話、場面の様子を詳しく書く」。先ほど、S15 さんから質問があったように、他のキャラがいてもいいですか？絵には描いてはいけないんですよ。そこに絵に。でも、必要ならば文章で表してください。次、「例えや様子を表す言葉を工夫する」。今回の重要なポイントはここです。「匂い・色・音が伝わるように書く」。

S 難しい。

S 匂い。

S 無理でしょ。

T 匂いって難しいですよ。

Ss (口々にいろいろ言っている)

T はい。

S お花畑みたーい。

T やっちゃいけないのはここに書いてありますね。では。

Ss (口々にいろいろ言っている)

T 絵を眺める時間を3分ぐらいとりますの

で、ちょっと4つ選んで、これとこれとこれぐらいにしようかなあっていうのを〇しておいてください。いっぱい絵あります。全部で36枚。

S イエーイ！

T はいどうぞ。(「きゅうちゃん作業用シート」を順番に配付していく)

この説明の後、作文用紙の使い方についても「視覚化」し指導していく(写真10)。

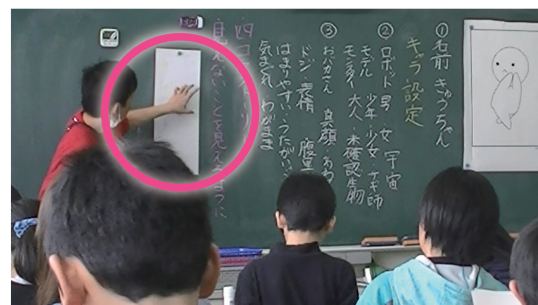


写真10 作文用紙の使い方指導

写真10の場面では、学習者が選んだきゅうちゃんを原稿用紙にどのように貼りつけ、どのように書いていくかを「視覚化」し説明している。また同時に実物投影機も使い、授業者が実際に「きゅうちゃん絵図の貼り方」「文章記入の仕方」の手本を示している。説明を終えた後も手本を黒板に呈示したままにし、学習者がいつでも確認できるような配慮がされている。

このように授業者児玉は「焦点化」「視覚化」「共有化」を十分に達成し、どのように書いていけば良いのかを明確に伝えている。学習者が見通しをもって活動に取り組むことができるような配慮がなされている。また、学習活動の変わり目では「まずはみんなでキャラクター設定まで終わらせましょう」というように伝え、明確な区切りをつけている。学習に困難を感じる子どもでも順序立てて学習できるよう段階的な活動構成がなされている。

作文執筆の段階では、学習者それぞれが、配付された36種類の「きゅうちゃん」の中から好きなものを4つ選び、自由に並べて「4コマストー

リー」を作成していく。その間、授業者は机間巡視をしながら、適宜作文が苦手な学習者への支援や全体への指導を行っていた。机間巡視中にあった学習者からの質問や、学習者の作文の良い点などは必要に応じて共有することで指導と評価の一体化を図っていた。この教師活動は手が止まっている子への支援にもなっていた。

ここまでで1時限目が終了し休み時間に入った。およそ20分の休み時間であったが、その間多くの学習者が4コマストーリーづくりに没頭していた（写真11）。



写真11 休み時間も執筆を続ける児童たち

2時限目－展開②

休み時間後、引き続き作文執筆をすすめていく。2時限目開始後15分ほどで、すでに2つ目の4コマストーリーをつくっている学習者に対して、授業者から「完成したひとつ目を一度前に提出するように」と指示があった。提出したものはその時間中、学習者全員が自由に見ることができるようにした。これにより、他の人の良いところを見つけ自分の4コマストーリーに生かすことができる。これは森の中学校の実践で見られた「優秀作文紹介」に通じるものがある。学習者たちは、仲間と一緒に他の人の作文を読みながら感想を言い合い、主体的に協同学習を行っていた（写真12）。

以下に、学習者1の「4コマストーリー」を紹介する。学習者1は2つの作文を提出している。

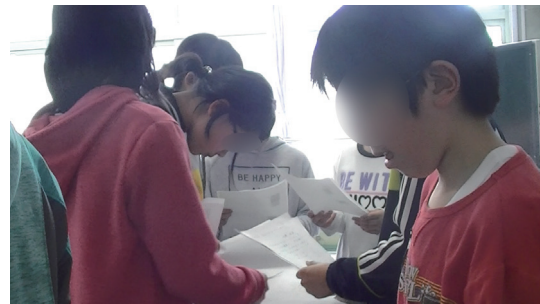


写真12 主体的に協同学習を行う児童たち

学習者1の作文例－1 作品目

- | | |
|--|---|
| | ①きゅうちゃん、けん道に挑戦!! |
| | ②ぶっとばされる「グホア」 |
| | ③「このまま負けてたまるか」
きゅうちゃん激怒!! |
| | ④「とりゃー」きゅうちゃん直伝
ミラクルハイパークラッシャーが
さくれつ!!
けん道試合は大変なことに… |

学習者1の作文例－2 作品目

- | | |
|--|---|
| | ①「最近太ったなあ」きゅうちゃん
は自分のおなかを見て言いました。
よしダイエットをしよう、きゅう
ちゃんは決心しました。 |
| | ②まず、ダンスからはじめました。
しかし、ダンスがはげしすぎて、
きゅうちゃんは「もうダメ」と弱
音をはいてしまいました。 |
| | ③次に断食に挑戦しました。こんど
は、がまんがまんときゅうちゃん
もがんばり、やせることができました。 |
| | ④きゅうちゃんはやせたことによ
るこんでいましたが、まわりからは、
「やせすぎ」と心配する声も。きゅう
ちゃんは「まあ、やせたからいい
や」と思いました。 |

1 作品目と 2 作品目では、作文の質も量も大きく変容している。単に文章量が増えただけではなく、主語と述語を正しく使えるようになったり、「まず」「しかし」「次に」等の接続詞を適切に使えるようになったりしている。授業者が作文執筆中の学習者たちに次のような対応をとっていたことも「書くこと」を促進したと考えられる。例えば、「○○さんの『いつ』がわかりやすいね。」「すごいまわり（の光景）がブワッと出てくる。」「いいストーリーだね。」授業者は机間巡視しながら、学習者の質問に答えたり、たくさんの言葉掛けを行ったりしていた。授業者自身も、このような共有の場をつくっていた。学習者間の協同も大切だが、ユニバーサルデザインを取り入れた授業においては教師が積極的にその空間づくりをしていくことも大切である。それにより、学習者はさらに安心感をもって学習に取り組むことができる。

2 時限目－終末（ふりかえり）

授業終了の 10 分前には学習者全員が 4 コマストーリーを完成させていた。残りの時間は「キャラクター設定」の際に使用したワークシートに本時のふりかえりを記入する時間とした。また、授業終了後、ある児童が「これ（きゅうちゃん作業シート）ほしいんですけど。」と発言した。授業者は「プレゼントします。家庭学習として使いたい人は使って。」と返答した。ここまで紹介した授業実践は、苦手な子どもが多いはずの「書くこと」「作文」の授業である。にもかかわらず、授業が終わってからも意欲的な姿が見られた。

IV. まとめと今後の課題

文部科学省（2012）の調査では、知的発達に遅れはないが「学習面又は行動面で著しい困難を示す」児童生徒の学年別推定値を報告している。小学校 1 年生では 9.8%、小学校 2 年生では 8.2% であり、学年が低くなるほどその割合は高くなっている。このような時期から「ユニバーサルデザイン」の視点を取り入れた「看図作文」の授業を実践していけば、「書くこと」「作文」に対する抵抗感を取り除いていけるのではないだろうか。子

どもたちには「書くこと」「作文」が得意になり、進級してからも自らすすんで作文を書けるようになってもらいたい。

例えば鹿内（2010）は、低学年向け看図作文授業を多数紹介している。レストランのメニューポップ風の「プリンアラモード」や、「村まつり」「だがし屋さん」「小ぼうず」「カレー・ラーメン」「博物館」といった絵図を活用している。絵図だけでなく、クローズ法や問答法といった指導法にも工夫をこらし、低学年の子どもでも充実した作文を書けるようにしている。看図作文は、学習に困難さを抱いている子どもたちだけでなく、全ての子どもたちにとって、授業者にとって、保護者にとってもユニバーサルデザインが施された授業方式であるといえる。茅野他（2021）は次のように述べている。「看図アプローチ・看図作文は、『いつでも、どこでも、だれでも、だれとでもできる』、工夫しがいのある指導法である。学びの中に、楽しさや自己・他者肯定感、達成感や癒しをもたらすこともできる。（p.14）」

先行研究を参考にして、低学年の教科書教材と関連づけ、かつユニバーサルデザインを実現する看図作文授業を設計していくことが次の課題となる。さらに、中学年・高学年・中学校等のユニバーサルデザインを実現する看図作文授業設計も検討していく。

引用・参考文献

茅野徑子 2020 「肯定感を育て認め合う集団づくりを目指して－看図アプローチ協同学習による授業実践－」『全国看図アプローチ研究会研究誌』2 号 pp.3-11

茅野徑子・時田優奈 2021 「いつでも、どこでも、だれでも、だれとでもできる看図作文指導－『きゅうちゃん、たぶんこうだったんじゃないか劇場』－」『全国看図アプローチ研究会研究誌』6 号 pp.3-15

石田ゆき・山下雅佳実・鹿内信善 2019 「創造性を育むツールとしての看図アプローチ－絵

- 本づくり授業実践の報告ー」『全国看図アプローチ研究会研究誌』1号 pp.2-15
- 石田ゆき 2021 「看図アプローチを活用したオンライン授業の実践ー医療系大学における『教育学』授業を例にしてー」『全国看図アプローチ研究会研究誌』5号 pp.3-16
- 桂聖・小貫悟(編著) 2014 『スタートブック 文学授業のユニバーサルデザイン』 東洋館出版社
- 文部科学省 2012 「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf (2021.1.31 閲覧)
- 文部科学省 2017a 『小学校学習指導要領』
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2018/09/05/1384661_4_3_2.pdf (2021.1.31 閲覧)
- 文部科学省 2017b 『小学校学習指導要領解説 総則編』 https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017_001.pdf (2021.1.31 閲覧)
- 森 寛 2016 「看図アプローチで育てる学びの力ー看図作文 実践講座“いろは”の“い”」『アクティブラーニング成功のための「看図アプローチ実践講座」』(福岡) 配付資料
- 森 寛 2020 「『看図作文』のスズメ誌上・模擬授業体験をー」『全国看図アプローチ研究会研究誌』2号 pp.12-19
- 日本授業 UD 学会
<http://www.udjapan.org/massage.html> (2021.1.31 閲覧)
- 大場浩正・甫仮南欧美 2018 「小学生の書く力を高め、書くことに自信をもつための指導ー日常的な作文指導と短時間完結型作文指導を通してー」『上越教育大学研究紀要』第38巻

第1号 pp.95-102

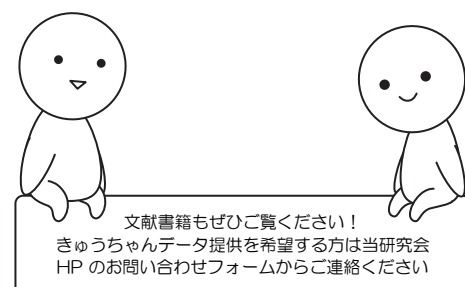
- 鹿内信善 2003 『やる気をひきだす看図作文の授業ー創造的「読み書き」の理論と実践ー』 春風社
- 鹿内信善編著 2010 『看図作文指導要領ー「見る」ことを「書く」ことにつなげるレッスンー』 溪水社
- 鹿内信善編著 2014 『見ることを楽しみ書くことを喜ぶ 協同学習の新しいかたち・看図作文 レポートリー ●』 ナカニシヤ出版

編集委員会注

注1 本稿では森実践の作文例の掲載を省略するが、別の論文等で詳しく紹介する予定である。

注2 当研究会ではこれまでに多数の看図作文用絵図を開発してきている。それらの絵図と使用例は文献(鹿内他 2010, 2014)に掲載している。これらは授業等で自由に使用可能である。

「きゅうちゃん」は様々なレポートリーが作成されている。「きゅうちゃん」は全国看図アプローチ研究会が開発してきたオリジナルキャラクターであり、様々な場面でビジュアルテキストとして活用できる。「きゅうちゃん」の比較的詳細な紹介は石田他(2019)でしてある。なお教材として活用しやすいように「データ」での提供もできる。



注3 本論文執筆等の役割分担について
 「看図作文は作文授業をユニバーサルデザ

イン化するための有効なツールになるのではないか。」これは、美馬良哉の仮説である。美馬はさらにこの仮説を検証するための方法も考えた。「これまでになされた看図作文授業の中にユニバーサルデザインの要素が含まれているかどうか、分析してみればよい。」これらの仮説や着想がなければ本研究を始めることができなかった。そのためアイデアを出してくれた美馬良哉を本論文の第1筆者とした。

石田ゆきは「全国看図アプローチ研究会研究誌」の編集長も務めている。また、これまでになされた看図作文授業のアーカイビングもしてくれている。石田は、映像としてアーカイビングされている看図作文授業を美馬のアイデアに基づき分析した。また、論文の全ての部分を執筆した。そのため、石田ゆきを本論文の第2筆者とした。

分析の対象とした授業を実践したのは森寛と兒玉重嘉である。森は日本で1番多く中学校の看図作文授業をしている授業者である。兒玉は、小学校での看図作文授業数が日本一である。今回分析の対象となったふたりの授業は、すでに実施され、アーカイブされていたものである。森と兒玉は「ユニバーサルデザインの授業として分析される」ということをまったく意識せずに授業を行っている。それにもかかわらず、ふたりの授業の中にユニバーサルデザインの要素がたくさん含まれていた。これが本研究の重要な発見である。

「看図作文は作文授業をユニバーサルデザイン化するための有効なツールになるのではないか。」は美馬の仮説である。しかしこれと類似する主張は森寛によって早くからなされていた。森（2016）は次のように述べている。看図作文を用いると『全方位型』の授業がつかれる。『看図作文』の授業は、いわゆる『上位の生徒』から『下位の生徒』まで、ありとあらゆる生徒の意欲を高め、

能力を磨くことができます。それも飛躍的に、画期的に、です。」森のこの資料は小規模な研究会で配付されている。看図作文とユニバーサルデザインをつなげる重要な主張が含まれている。多くの方々に読んでもらえるよう、森の発表資料は後日、資料論文として改めて紹介していく。

（注3 文責 編集委員鹿内信善）

2021年2月 1日 受付

2021年2月 11日 受理

編集後記

看图作文・看图アプローチの広がる可能性

看图作文や看图アプローチは、授業づくりのための優れた方法です。どこがどのように優れているのかは、これまでに多くの著書や論文の中で述べてきました。また、実践に携わるたくさんの先生方が看图作文や看图アプローチの魅力を語ってくれています。研究誌6号に掲載された3つの論文は、看图作文・看图アプローチのさらなる可能性を広げてくれています。

教育方法としての継承可能性

茅野・時田論文は、2人の先生方の看图作文授業競演です。茅野先生は、すでに中学校教員をリタイアされた大ベテランです。対して、時田先生は、今年度採用されたばかりの新人です。茅野先生の指導をいただきながら、時田先生が生まれて初めて行った看图作文授業が茅野・時田論文の中で報告されています。時田実践でもうひとつ注目すべきは、看图作文の授業を一度も受けたことがない生徒たちが学習者になっている、ということです。時田実践は、看图作文は「いつでも、どこでも、だれとでも、だれでもできる」作文指導法であることを証明してくれています。また、茅野先生は、看图作文授業づくりのノウハウを若い世代の教員に見事に継承してくれています。

教育文化財としての継承可能性

2番目の石田論文は看图アプローチ実践の重要な成果を伝えています。写真をビジュアルテキストにした看图アプローチは、オンライン授業をすすめていくための効果的なツールになります。そのことを例証してくれています。石田論文は、さらにもうひとつ重要なことを伝えています。看图アプローチ研究会はこれまでに、たくさんのビジュアルテキストを制作してきました。石田論文では、鹿内他が美術学部の授業のために開発したビジュアルテキストを医療系学部の授業で用いています。石田実践は、看图アプローチ研究会が開発してきた多くのビジュアルテキストを教育文化財として活用していく可能性を示してくれています。

若い力が見つけてくれた新しい可能性

本研究誌第3論文のファーストオーサーは美馬良哉さんです。美馬さんはまだ大学4年生です。美馬さんは、その若い力で、全国看图アプローチ研究会に新しい風を吹かせてくれました。美馬さんは「看图作文は、作文授業をユニバーサルデザイン化するための最良のツールではないか」という魅力的な仮説を掲げて私たちの前に登場しました。この仮説をきいて、石田ゆき先生がさっそく検証作業に取り掛かってくれました。分析の対象にしたのは、森寛先生と兒玉重嘉先生の看图作文授業です。森先生も兒玉先生も看图作文授業の第一人者です。分析の結果、「看图作文は作文の授業をユニバーサルデザイン化するための重要なツールになる」ということが確かめられました。これは、看图作文の可能性をさらに広げる大発見です。

全国看图アプローチ研究会の可能性

全国看图アプローチ研究会には、老壮青の各世代がバランスよく参加してくれています。多様な人材に支えられて、研究誌も継続的に公刊できています。研究誌公刊に関しては、石田ゆき編集長の尽力に負っているところがたくさんあります。たとえば、この6号では第2論文と第3論文は石田編集長が執筆したものです。第1論文の構成サポートも石田編集長がすべて引き受けてくれました。

本研究誌は1号から6号まで公刊されています。どの号もきれいにページデザインされ組版されています。これらは業者に委託したものではありません。すべて、石田編集長が、様々なアプリケーションソフトを駆使してDTPしてくれたものです。石田編集長は「全国看图アプローチ研究会」のアートスタッフという役割も担ってくれています。研究誌の表紙デザインは毎号変わっていますが、これも by yuki.ishida です。表紙デザインも鑑賞していただけましたら幸いです。

たくさんの才能に助けていただいて、全国看图アプローチ研究会の可能性も次々と開けていっています。ほんとうにありがたいことです。

文責 鹿内信善

===== 全国看図アプローチ研究会研究誌 6 号 =====

発行年月日 2021 年 2 月 22 日

編 集 「全国看図アプローチ研究会研究誌」編集委員

石田 ゆき

伊藤 公紀

鹿内 信善 *

萩尾耕太郎

山下雅佳実

渡辺 聡

(* 印は編集代表)

発 行 全国看図アプローチ研究会

kanzu-approach.com



事 務 局 長 山下雅佳実 (中村学園大学短期大学部)

編集長・DTP 石田ゆき