

実践報告

1 年生がスムーズに説明文が書けることを目指して —みぶりが伝える内容を文章化するための看图アプローチ—

田中 岬¹⁾

TANAKA Misaki

キーワード：きゅうちゃん・看图アプローチ・1 年生・少人数・対話・協同学習

概 要

本研究では、1 年生に簡単な説明文が書けるように指導するために看图アプローチ（鹿内 2015）を用いた。入学して 10 ヶ月を経た 1 年生に、親しみやすい「きゅうちゃん」の絵図を使い、みぶりが伝える内容の簡単な説明文を書くという授業を行った。その結果、少人数でも、学習活動が楽しく活発で協同的に行われることが実証できた。様々なみぶりをしている「きゅうちゃん」の絵図に、子どもたちは自身の経験を投影させ、そのみぶりが表す内容を想像・推測して簡単な説明文を作り上げた。授業中、子どもたちは楽しみながら絵図を読み解き、解釈していった。絵図にあるみぶりを言葉で伝える過程で、その言葉から全員が同じみぶりを想像できなかったときに、子どもたちの思考は最も活性化した。どうすればそのみぶりを言い表せるか、絵図を手がかりに互いに協同し言葉を補い合いながら、皆で文の完成を遂げた。また、つながりのない個別の絵図であっても、子どもたちは各々が選んだ絵図の解釈に物語性を付加し、クラス内の対話のもとより、個人内でも対話をしながら活動している場面も見て取れた。授業後のふりかえりにはどの児童も自信を持って自分にできたことを記述した。看图アプローチを取り入れたことにより子どもたちが意欲的に文を書き、授業が親和的に進行した。「子どもにどんな力がついたか」が明確に示され、子ども・教師ともに成就感の得られる授業であった。

1. 「看图」との再会

年の暮れも押し迫った昨年、年賀状を書くために旧年の賀状を見ていたとき、『看图アプローチ研究会』のホームページをのぞいてみてくださいと書いた鹿内先生の文字を見つけた。ああ、コロナ禍を理由にご無沙汰している。賀状をしたための話題を探そうと、おもむろに投稿論文を読み始めた。そこには看護学生の授業に活用した論文、高校受験目前の中学生に向けての授業実践などがあった。どうのことだろう。何がどのように看图なのだろうと思って一気に読み進むと、

胸が熱くなった。実は 22 年前、筆者自身、「看图作文」というものに出合っていた。当時は公教育を一旦退き、日本語教育の道に携わっていた。大学院で鹿内先生の講座を受け、「看图作文」の共著者にまでしてもらっていた。その時は作文指導のツールとして研究開発されたものと認識していた。ところが、このたび、研究会誌を読むと進化した「看图アプローチ」を使った様々な領域での授業実践が報告されているではないか。しかも子どもたちや学生たちはもちろん、教師までもが楽しく生き生きと楽しそうなのだ。さらには「看

1) 岩見沢市立第一小学校

図アプローチ語りカフェ」という新しい方法が開発されていて、それは子どもの心を開き、授業中の様子はなんと活発なことか。そしてあたたかみのある授業が目に見えてきた。自分も「看图アプローチ語りカフェ」で授業をやってみたい、久しぶりにそんな衝動に駆られたのだった。というのも、筆者はその時、再び公教育の世界に戻り、少人数の複式設置校に勤務していた。クラスの子どもはわずか4人、人間関係もなんとなくできあがりつつあり、授業中の発言は少なくはないが、型通りの、話す児童だけがたくさん発表し、書ける児童だけがたくさん書くという授業が日常だった。この「看图アプローチ語りカフェ」を使うことで、授業中の発言がより深みのある対話に発展できるのではないかと、ひいては学級経営にも良い影響をもたらしてくれるのではないかと思いついたのだ。しかし、なにせ22年のブランクがある。手始めに、まずは「看图アプローチ」の手法から取り組んでみようと思った。

Ⅱ．看图アプローチで授業を行う目的と児童の実態

看图作文（鹿内 2003）・看图アプローチ（鹿内 2015）では、ともに、まず看图による詳細な読み解きを行う。第1の過程では、絵図を観察して絵に描かれているものを言葉に置き換える作業【変換】を行う。次に、変換した言葉をつないで、その絵図が表している内容を文章化する第2の過程【要素関連づけ】へ進む。さらに、その絵図からどんなことが読み取れるか、考えられるか、子どもたちひとりひとりの思考・想像を促し、最終段階として意味のあるひとまとまりの文章を構築する過程【外挿】を行う。

1年生の教科書に掲載されている説明的文章には写真や絵が多く使われている。そこで、看图アプローチの手法を、説明的文章の読み取りや自身で説明文を書くことに活用したいと考えた。絵図は子どもたちに親しみやすいものを用いる。『しょうがくこくご1下（教育出版）』に掲載の「みぶりでつたえる」という単元がある。みぶりは、言葉の代わりをしたり気持ちを伝えたりすることが

できるという内容の説明文教材である。絵や文から「みぶり」のはたらきを読み取り、指導事項としては、児童自らが、いろいろなみぶりを表す説明文が書けるようになることを目標としたものである。筆者は、教員生活の最後の年に4度目の1年生を受け持ち、「書くこと」に力を入れて指導してきた。平仮名が書けるようになってからは毎週末に「せんせい、あのね」で書き始める日記を宿題とした。体験活動が終わると、子どもたちは学習のまとめとしての大小の壁新聞とお礼の手紙を書いた。また、行事の後には作文の時間を設けた。子どもたちはいつも楽しそうに思いを綴っていた。しかし、あったことや、自分の気持ち以外の文はあまり書く経験がなかった。そこで、気持ちや思い出以外の説明的な文作りにさらに楽しく向き合える方法として看图アプローチを試してみた。

本単元を学習するのは3学期が始まってすぐの時期である。入学して10か月目を迎えた子どもたちは、自在に使えるようになった平仮名と、カタカナ、そして60字ほどの漢字（カタカナと漢字の使用は個人差あり）を駆使して、思い思いの文が書けるようになっている。

しかし、この時期の子どもには、心に感じ、あふれる思いを頭の中で整理して、それを言葉にして口に出して伝えるということが流暢にできる児童とできない児童がいる。あるいは、口に出すことはできても、順序立てて、言葉を落とさず文字にして書き表すことが難しい児童も中にはいる。できあがった文を読み返すと、中抜けしており、言葉が抜け落ちて言いたい内容が伝えられないことがよくある。文を綴るには、まず、思いを表す言葉を探し、選んだ言葉をつなぎ合わせて発話し、さらに鉛筆を動かして文字化して書き起こさなければならない。脳からの伝達を受け、手指運動へと移行する一連の言語活動は低学年児にとってはまだまだ難しい。作文指導中には個別対応を施し、何を書きたかったのか、教師がもう一度思いを聞き出し、言葉にさせてから文字に書き起こすという段取りが必要な児童も多い。

筆者は以前に同単元を別の 1 年生と学習した折、発展応用段階において教科書の挿し絵以外に、ふだんの生活の中で使うみぶりを自分で 1 つ想定し、そのみぶり（体の動き）を説明する文と、みぶりが表す内容について説明する文章を書かせた。しかし、その際に、みぶりを想定するのに時間がかかる児童が複数いた。そこで、今回は看図アプローチを用いることで、そういった子どもたちの苦慮の時間をできるだけ取り除いた。そうすることで、メインの活動である「自身の手で説明文を書く」という活動に楽しんで取り掛かれるのではないかと考えた。

本稿では、看図アプローチを使って行う活動部分に的を絞って論ずることとする。今回の 1 年生には、まず、教科書で一通りの読み取りをし、「自分自身で設定したみぶりの説明文を書くこと」が学習の目標であることを提示した。その後、「きゅうちゃん」をモデルにして自分が説明したいみぶりを選ばせることにした。「きゅうちゃん」とは全国看図アプローチ研究会アートスタッフの石田ゆきが制作したオリジナルキャラクターである。ビジュアルテキストを用いることで、子どもたちの書きたい気持ちにエンジンがかかる。何もないところから発想するのが苦手な児童にとって、いろいろなポーズを示してくれる「きゅうちゃん」はよい材料となるだろう。予想される子どもたちの活動として、以下のことが考えられる。「きゅうちゃん」の絵からみぶりを再現する。自分が選んだきゅうちゃんは、そのみぶりで何を伝えようとしているのかを考える。あるいは、自分がきゅうちゃんだったら、そのポーズで何を伝えたいか、実際にみぶりをしながらお互いに想像し合う。そうすれば、活動中に子どもたち同士の会話が膨らむことも予想される。このように、本学習を開始する前から活発な国語学習の展開が期待できた。

Ⅲ. 授業の計画

Ⅲ－１. 対象児童・授業者・実践時期など

対象児童は A 市 B 小学校 1 年生単式クラス（男児 2 名・女児 2 名）である。本校は A 市の郊外

にある小規模特認校で、全校児童 35 名の複式設置校である。授業者は、本稿筆者、田中岬、実践時期は 1 月下旬である。

Ⅲ－２ 指導計画

本単元『みぶりでつたえる』を全 7 時間で指導する。まず、教科書本文に進む前に準備段階を設けた。本単元に入る前にきゅうちゃん導入への準備活動段階として「きゅうちゃんをさがせ」という活動を行った。この段階で、後の学習の際に用いる絵図「きゅうちゃん」に慣れ親しませておく。詳細は「Ⅳ. 授業の実際 Ⅳ－１ きゅうちゃん導入への準備活動段階」の項で言及する。教科書に入る前に「きゅうちゃん」を活用し「看図」に慣れさせ、教科書での読解、説明文作りを 5 時間行う。その後、発展系としての学習を看図アプローチを用いて 2 時間行う。本授業の目標および単元の指導目標は次の通りである。

《本授業（看図アプローチ活用段階）目標》

選んだきゅうちゃんの絵を用いてみぶりののはたらきを表すひとまとまりの説明文を書くことができる。

《単元の指導目標》

文章と絵の対応に気をつけながら説明的文章を読み、みぶりは言葉や気持ちを表すということを説明する文章を書くことができる。

単元全体の指導計画は次の通りである。

0. きゅうちゃん導入への準備活動段階

①毎日の朝学習時に「きゅうちゃんをさがせ」を行い、絵図を観察し、きゅうちゃんに慣れ親しむ。

1. 教科書活用段階

①学習の見通しを持つ。学習の目標（みぶりののはたらきを知り、自分が決めた 1 つのみぶりについての説明文を書く）を確認する。（看図アプローチ活用段階も同様の目標とする）
②教科書本文に書かれている内容を確認める。（挿絵に番号を付けて説明文を読み進める）

③みぶりののはたらきを考える。（気持ちや考えを伝える・言葉の代わりをすることなどに気づく）

④教科書中にある、みぶりの絵に吹き出しを付けてどんなことを伝えているのか、教科書本文の説明を読みながらセリフを考える。

⑤④の吹き出し付き挿絵を使って、みぶりの説明文を書く。（みぶりそのものを言葉で表す→みぶりが意味する伝えたい内容を文にする）

2. 看图アプローチ活用段階（きゅうちゃんを活用した発展段階）

⑥各自で選んだきゅうちゃんの絵に吹き出しを付けてどんなことを伝えているのか、想像しながらセリフを考える。

⑦⑥の吹き出し付ききゅうちゃんの絵を使って、みぶりの説明文を書く。（みぶりそのものを言葉で表す→みぶりが意味する伝えたい内容を文にする）

本稿では、上記単元全体の指導計画のうち、「きゅうちゃん導入への準備活動段階」(0. ⑥)と、「看图アプローチ活用段階」(2. ⑥⑦)について報告する。教科書活用段階についての説明は割愛する。

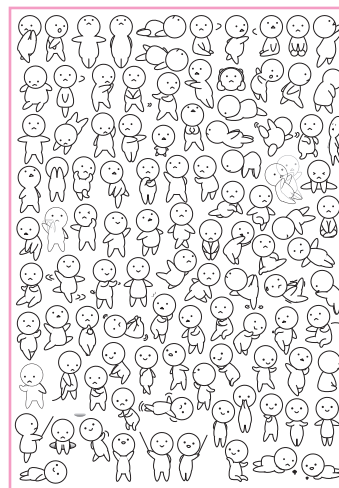


図1 「きゅうちゃんがいっぱいシート」
（石田他 2019 より 実際は A4 サイズで使用）

看图アプローチを活用した部分の具体的な計画

段階	◎子どもの学習活動 ○教師の指示・支援	●準備 ☆評価のポイント
準備活動段階 きゅうちゃん導入への	毎日の朝学習の時間（10分×6日） ◎黒板に貼ってある「きょうのきゅうちゃん」（「きゅうちゃんをさがせワークシート」と同じきゅうちゃんを、きゅうちゃんがたくさん載っている「きゅうちゃんがいっぱいシート」の中から探す。 ○探せないときは助け合ってもよいことを伝える ◎探し出したら日付を書き込み、きゅうちゃんがどんなことをしているか、何をしているのかななどを話し合う。	●きゅうちゃんがたくさん載っている「きゅうちゃんがいっぱいシート」（図1）を配付 ●黒板に貼るための、きゅうちゃんが1人だけ描かれている「きゅうちゃんをさがせワークシート」（図2）（毎朝1枚ずつ6枚）
活用段階 看图アプローチ	1時間目 ◎前時想起（5分） 想起内容・・・教科書の挿絵のみぶりが表す内容を説明文にしたこと。 ◎きゅうちゃんの絵（ワークシート1）からそのみぶりで伝えたい内容を考える。（10分） ・絵図を観察しながら自由に発言する。 ◎みぶりで、きゅうちゃんは何と言っているか、好きなきゅうちゃんの吹き出しに言葉を入れる。（10分）個人思考→ワークシート1に記入。	●ワークシート1 ☆発言の様子 （互いの発表を聞き合い、自分の考えとの違いや共通点を比べている。）

◎交流する。(15 分) ・それぞれが選んだきゅうちゃんの言葉を発表し、質問があれば質問し合う。 ・自分と同じきゅうちゃんを選んでいたら、言葉を比べ、違いや共通点を確認め合う。	
2 時間目 ◎前時想起 (5 分) ◎きゅうちゃんの絵からどんなみぶりで何を伝えているのかの説明文を書く。 ①選んだきゅうちゃんがしているみぶりを自分の体で表し、体の動きを言葉で言い表す。 ②みぶりが意味する伝えたい内容 (きゅうちゃんの吹き出しにセリフを入れた絵に合う、みぶりが表す内容を説明する文) を口頭で言い表す。 ③ワークシート 2 のシート①, シート②と記載した箇所に上記①②の文を書く。(15 分) ④交流の準備 ・記入したワークシートを iPad で撮影→ロイロノートの提出箱に提出 ⑤交流 (15 分) ・画面を共有し発表を聞き合う。 ・互いの選んだみぶりがどんな場面で使えるのか想像し合い意見を交流する。 ⑥ワークシート 2 のまとめと記載した箇所にみぶりが表す内容 (みぶりのはたらき) を説明するひとまとまりの文を書く。発表。(7 分) ◎ふりかえり (3 分) ・きゅうちゃんを使った学習で自分ができたこと、わかったことなどをワークシート 2 のふりかえりと記載した箇所に記入後発表する。	●ワークシート 2 (下段のシート①, シート②部分に以下の指示内容が記載されている。まとめ部分はひな型が記載されている。) シート①どんなみぶりがくわしく文でかこう。 シート②「つたえたいこと」をくわしくかこう。 まとめ「～のとき, ……というみぶりをすると——ということを伝えることができる。」 ふりかえり ●iPad (ロイロノート) ☆ワークシート 2 にみぶりとみぶりで伝えたい事柄を文章にして書いている。

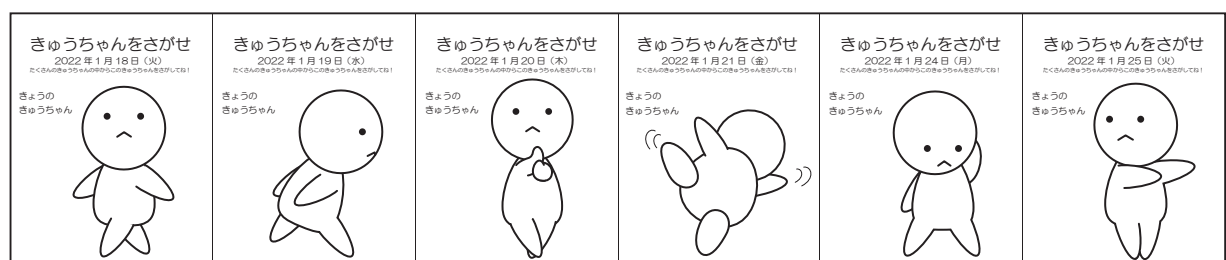
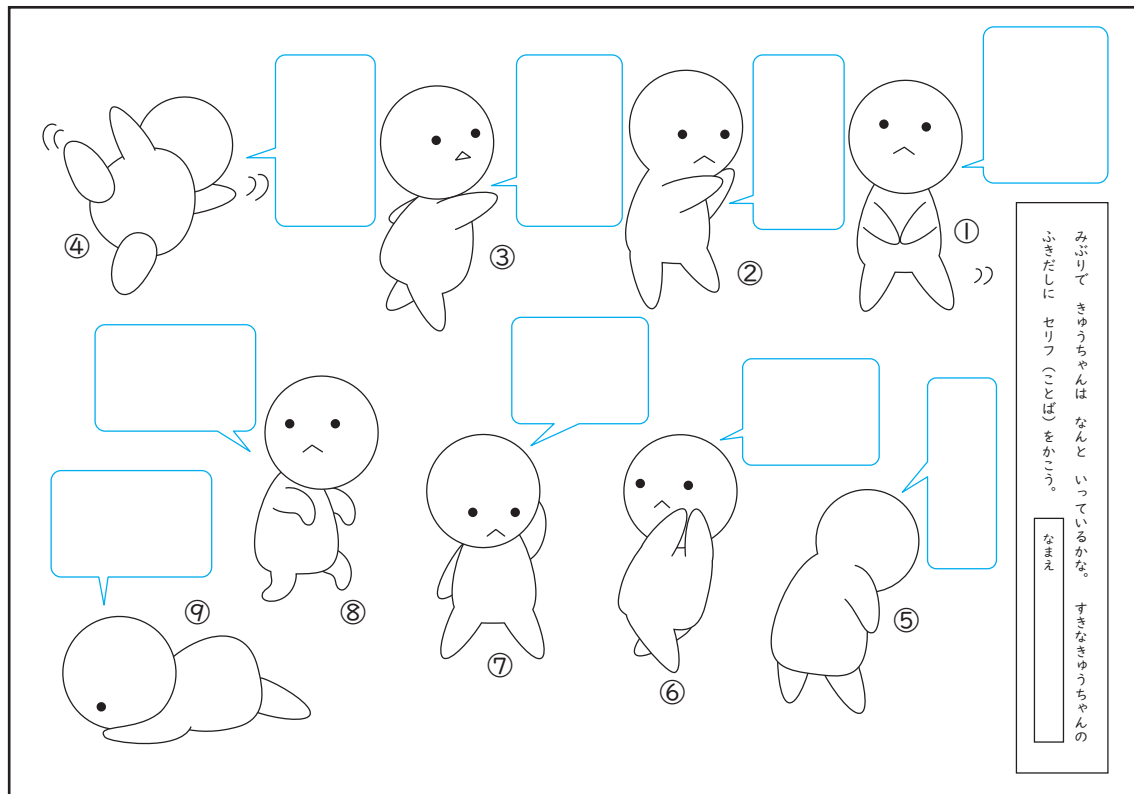


図2 「きゅうちゃんをさがせワークシート」(実際は1枚ずつ ばらで6枚 すべてA4サイズ)

※きゅうちゃんの上には「たくさんのきゅうちゃんの中からこのきゅうちゃんをさがしてね!」と書いてある。



ワークシート 1（看図アプローチ活用段階 1 時間目で使用 実際は A3 サイズ）

えらんだきゆうちゃんの ①「みぶりで」と、 ②「つたえたいこと」を 文で かこう。		えらんだ きゆうちゃん の ばんごう	
		なまえ	
シート①どんな「みぶりで」か、くわしく 文で かこう。	シート②「つたえたいこと」を、くわしく かこう。	まとめ 「 」 をつたえることができる。 ふりかえり	「 」 をつたえることができる。

ワークシート 2（看図アプローチ活用段階 2 時間目で使用 実際は A3 サイズ）

IV. 授業の実際

IV-1 きゅうちゃん導入への準備活動段階

はじめての「きゅうちゃん」との学習に、1年生が戸惑うことのないように次のような下準備をした。冬休みが明けた始業日に、きゅうちゃんがたくさん載っている「きゅうちゃんがいっぱいシート」（図1）を1人に1枚ずつ配付した。黒板には毎朝、「きょうのきゅうちゃん」としてさまざまなポーズをしている1人ずつのきゅうちゃんの絵（例えば図2の中の1枚）を提示しておく。所用時間は10分程度6日間、朝学習の時間に毎日行った。子どもたちには、毎朝のルーティンとして『きゅうちゃんがいっぱいシート』から『きょうのきゅうちゃん』を探すこと』を指示した。

この活動を「きゅうちゃん導入への準備活動」として位置づける。「きゅうちゃん導入への準備活動」の目的は次の2点である。「きゅうちゃん」のポーズを注意深く観察し、どんなみぶりをしているかを読み解くこと。そして、そのみぶりに付随して「きゅうちゃん」がどんな表情をしているかに気づくことである。これらは、本学習单元『みぶりでつたえる』のねらいである「文章と絵の対応に気をつけながら説明的文章を読み、みぶりは言葉や気持ちを表すということを説明する文章を書くこと」の準備になる。子どもたちは毎朝きゅうちゃんを探すことを楽しみにしていた。

1回目は、「きゅうちゃんがいっぱいシート」を配付すると「わあ、何？これ。かわいい。」と興味を示した。そこで筆者は「これは、きゅうちゃんという名前だよ。」と伝えた。さらに「この中から、きょうのきゅうちゃん（と言って黒板を指さし）」を探して」と言って1枚の「きょうのきゅうちゃん」の絵を提示した。子どもたちはすぐに「きゅうちゃん、こんなことしてる。」とみぶりを読み解き、主体的に対話を始めた。「このきゅうちゃん、困ってるんじゃない？」などと【外挿】を行い、こちらの指示がなくても子ども同士で対話を深めていった。看图アプローチ活用段階で十分に生かせそうな様相を呈していた。

2回目は、「きょうのきゅうちゃんは何してい

るかな。どんなきゅうちゃんかな？」などと子どもたちは興味津々でどんどんみぶりを読み取っていった。3回目以降も同様である。

こうして、教科書活用段階の学習活動中も「きゅうちゃんをさがせ」を継続し、子どもたちの意欲が高まる中、看图アプローチ活用段階の学習活動に入った。

IV-2 看图アプローチ活用段階の1時間目

まず、子どもたちがいつも見ている「きゅうちゃんがいっぱいシート」の中から、言語化しやすいみぶりをしているきゅうちゃんを筆者がいくつか選んだ。選んで拡大した9つのきゅうちゃんの絵にそれぞれ吹き出しと番号をつけたワークシート1を配付した。

子どもたちは、「わあ～、きゅうちゃん、大きい。」「いっぱいいる、かわいい。」と声を上げ、食い入るようにシートを見始めた。筆者は、「きゅうちゃんはなんて言っているかな。」と聞き、本時の課題である〈好きなきゅうちゃんの吹き出しにセリフを書く〉ことを伝えた。子どもたちは、毎朝の「きゅうちゃんをさがせ」で出てきたきゅうちゃんを見つけては「あ、このきゅうちゃん、この前やった。」と言ったり、愛おしそうにシートの上からなでたりしていた。また「あっ、このきゅうちゃん、やだやだって言ってるきゅうちゃんだ。」と椅子に座ったまま、足をバタバタさせ、きゅうちゃんの絵のみぶりを真似する児童もいた。再び筆者が「じゃあ、みんな、好きなきゅうちゃんにセリフを書いてね。」と促すと、「『ねむいなあ』とかでもいいの？」と聞いたり「もう1人書いてもいいの？」と確かめたりしながら夢中になって書き始めた。そこで筆者は〈きゅうちゃんは何人選んでも良い〉という条件を付け足した。途中、「2人書けた。3人目、書こう」という満足気な、そして意欲に満ちた声もあった。タイマーが鳴って予告した時刻となり、「できた。全部で5人。」「3人。」などと書き上げたことを告げる声が上がったので発表してもらうことにした。

以下に、子どもたちの反応を記述する。便宜上子どもたちをC1からC4と表す。Tは授業実践

者（筆者）である。

対話記録途中に下線と番号を施した箇所がある。これらについては後の考察で言及する箇所である。(3) ①と(3) ②などのように括弧内の数字が同じものは同一の絵図（きゅうちゃん）についての発言を示す。できるだけ時系列に沿って考察したかったが、(2)～(4)については、看図アプローチを活用した授業を通しての学級づくりにも関わるものと考えられるので、「V. 考察とまとめ」で別に言及する。

発表時の対話記録

C3「はい、1 番のきゅうちゃんです。『なんか、おなかがかゆいなあ。かゆくなってきたな。』」
T「わあ、いいね。ほかに 1 番のきゅうちゃんの人いるかな？」
C1「はい、C3 君に続けます。『ねえ、ちんちん、見ないでよ～。』」
T「えっ、それも 1 番？」
C1「うん。『見ないでよ～。』って隠してる。」
T「ああ、そうか、じゃあ、はだかんぼのきゅうちゃんなんだね。」
C1「そう。」
C4「はい。」
T「はい、C4 君どうぞ。」
C4「9 番。『眠いよお、疲れたよお。』」
T「ああ、眠いんだね、疲れたんだね。」
C1「はい、『いやだ、いやだ、お留守番いやだ。きゅうも行く。』」⁽¹⁾
T「あ～、これ何番かわかるね。」
C 全員「うん。」
C2「C1 ちゃんに続けます。3 番のきゅうちゃんです。『ねえねえ、これから仲良くしようよ。』」⁽²⁾
T「わあ、どれどれ、3 番、わあ～、いいね、C2 ちゃん、それ、いいね、ねえねえってしたんだ。」
C2（「うん」と頷く。）
C4「C2 ちゃんに続けます。えっと、7 番。『困っ

たなあ、どうしよう。』」^{(3) ①}

C2「C4 君に続けます。『あああ、どうしよう、こまったな。友達になれなかった。』」^{(3) ②}

C1「C2 ちゃんに続けます。8 番の、『ばれなようにしよう、静かに、そっと。』」

T「わあ～、みんな 8 番見て。C1 ちゃん、それ、みぶりでやってほしいなあ。終わってない人の、みんなの発表終わったら、やってもらうね。」

C1（嬉しそうに）「うん。」

C3「C1 ちゃんに続けます。『ああ、今日 100 点取れなかったなあ。』」

C2「え、どれどれどれ？」^{(4) ①}

C3「5 番。」

C2「あ、うちのだ。しょぼ～んの。」^{(4) ②}

T「おっ、C2 ちゃんのしょぼ～んのやつだね。」

C2「C3 君に続けます。6 番のきゅうちゃんです。『びっくりした。びっくりさせないでよ、もう。』」

C1「C2 ちゃんに続けます。7 番の、『あれ、体重、上がったかな。』」

T「ははは、いいね、それ、ここに体重計があるんだね。」

C1「うん。」

C 全員（爆笑）

C2「C1 ちゃん、おもしろい。C1 ちゃんに続けます。4 番のきゅうちゃんです。『あのおもちゃ、ほしい。』」^{(5) ①}

T「あ～、じたばたしているきゅうちゃんね。」

C1「C2 ちゃんに続けます。えっと 6 番の『いや～見ないでよ。エッチ。プンプン。』」

T「こんなふうにして言ってるのね。ほかにもまだ書けた人いるかな。」

C3「はい。4 番の『おとととと、転ぶよ、助けて。』」^{(5) ②}

T「あ～、これ、転ぶよ、にしたんだね。おとととってなってるんだね。」

C3（立ち上がって片足を上げて「おとととと。」と言いながらみぶりを真似する。）^{(5) ③}

T「さあ、たくさん出たね。じゃあ、まとめを

書いて終わろう。」

C1「え～、やだやだ、もっと言いたい。」⁽⁶⁾

C2「まだ書く。」⁽⁷⁾

C4「書く～。」⁽⁸⁾

T「そう、もっと書きたいね。じゃあ、まとめを書いてからまた、いっぱい書こう。」

このあと、本時のまとめを板書したものをそれぞれノートに写して、残りのきゅうちゃんのセリフを発表した。どの児童も複数のきゅうちゃんを選び、考えたセリフを書き込んだものを嬉しそうに発表したり書き足りなかった部分を書き始めたりしていた。

下線(1)は、発表した児童が、何番のきゅうちゃんについてか言わずに発言を始めたが、子どもたちは全員、どの絵図についてのセリフかすぐにわかった。これは「きゅうちゃん導入への準備活動段階」の「きゅうちゃんをさがせ」で、同じ児童が同じようなセリフを言ってみぶりをまねしており子どもたちの記憶に新しかったからと考えられる。下線(2)～(4)については上述したとおり、後に触れる。

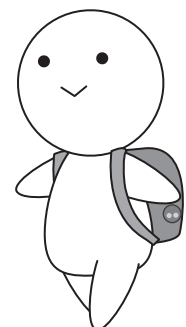
下線(5)①②③は、ともに同じきゅうちゃんに関わる言及だが、C2は「おもちゃがほしい。」と駄々をこねている様子を想像した。一方、C3は「おととと」とバランスを失って転びそうになっている姿を想像した。このように、子どもたちは次々と【外挿】を行っていった。さらに椅子から立ってそのみぶりを嬉しそうに真似してみせた。【外挿】は看図アプローチにおける情報処理の最後の過程である。

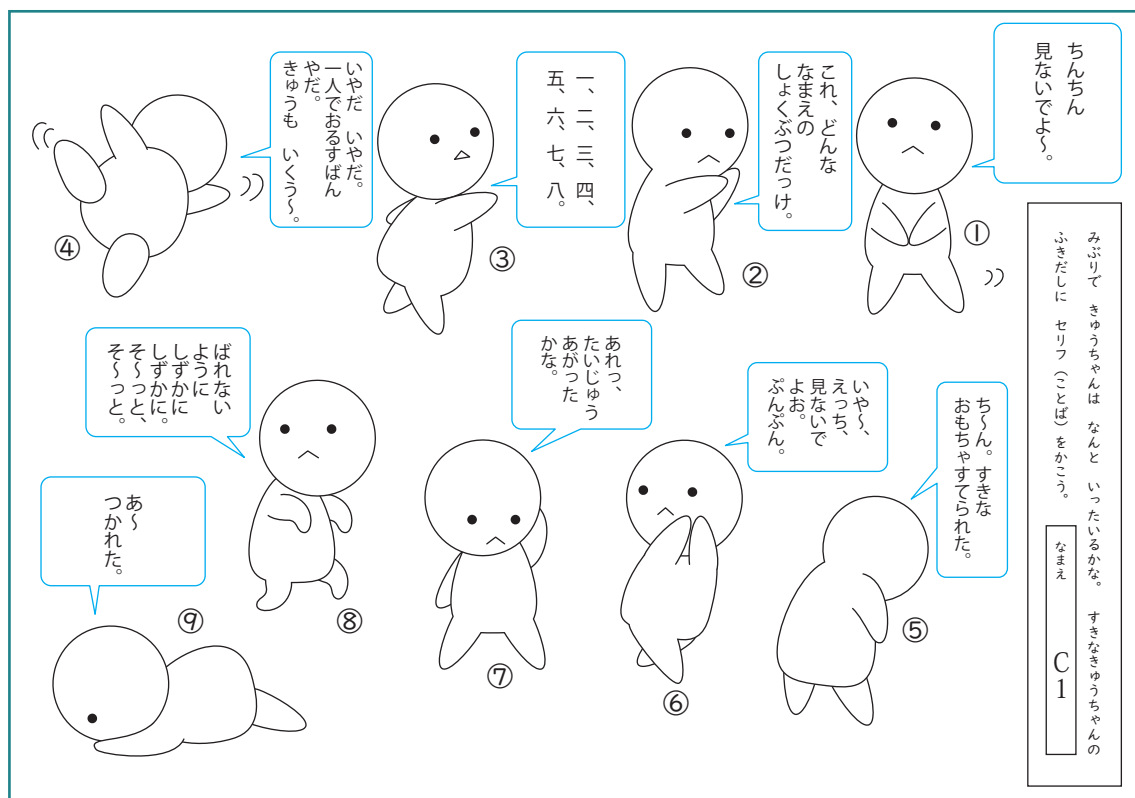
初めに行われる【変換】【要素関連づけ】の作業は、きゅうちゃん導入への準備活動段階の「きゅうちゃんをさがせ」の時に既に行われている。対話記録にも見られるように、子どもたちは限られた時間内に精一杯きゅうちゃんのセリフを考え、書き続けたにも関わらず、時間が終了しても自分が考えたセリフを「もっと言いたい。」(下線(6))、あるいは書き足りないことを「まだ書く。」(下線(7)(8))と意欲を示した。

子どもたちの思いはそれぞれで、相手の考えを否定することなく自分の考えた言葉を次々に発表した。子どもたちはこの、きゅうちゃんの絵図を手掛かりとしながら自由に想像を膨らませ、いろいろな情報を推測する活動が好きである。4人学級という非常に少ない人数ではあるがクラス全員がもっと伝えたい、まだ書きたい、書き足りないという、欲求を抑えきれないほどの魅力がきゅうちゃんにはあった。次の時間に期待がつながる1時間であった。

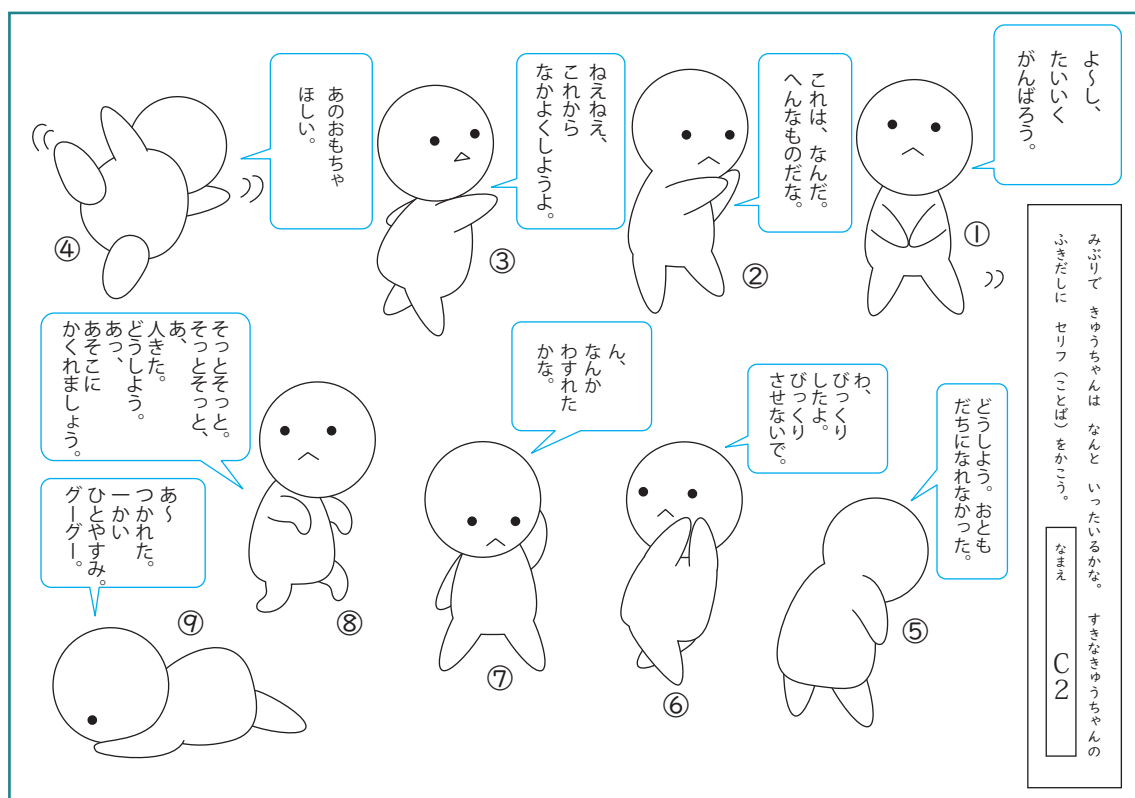
次時の準備として、ワークシート2を配付し、ワークシート2の上段に、自分がセリフを書き入れたワークシート1の中から1つきゅうちゃんの絵を選び、切って、貼り付けておくように指示した。

以下にワークシート1の記入例を掲載する。ワークシートは、実際に子どもたちが書いたものをスキャンしたが鮮明さに欠けたため、吹き出し部分に筆者がパソコン入力したものである。なおワークシート1については、C1とC2はすべてのきゅうちゃんの吹き出しにセリフを書き入れていた。この2名の書き込み例を紹介する。





完成した C1 のワークシート 1



完成した C2 のワークシート 1

Ⅳ-3 看图アプローチ活用段階の2時間目

この時間を校内の公開研究授業にあてた。この時間では、まず、〈どんなみぶりののか、体の動きを具体的に説明する文を書く〉課題（ワークシート2シート①）を行う。シート①の設問では、たとえば「右手を腰にあて、左手で頭をかいている。困った顔をしている。」というようにみぶりを文にする。次にワークシート2シート②の設問で、前時で考えたきゅうちゃんのセリフを使い、〈みぶりで伝えたいこと〉を書く。たとえば、「ガラスをわっちゃった。失敗しちゃったな。」などと書く。最後に、ワークシート2まとめの設問で、さらにその状況を補足説明し（【外挿】をさらに広げ）ながら、〈みぶりが伝えることのできる内容に言及した説明文〉を完成させる。これら3つの設問通りに進んでいけば、たとえば「右手を腰にあてて、左手で頭をかいて困った顔をすれば、今、失敗しちゃったなあとと思っていることをあらわすことができる。」のようなひとまとまりの説明文が書けることになる。この言語活動は「みぶりを使うと、自分の伝えたいことを言葉の代わりに表現することができる」という「みぶりのはたらき」の具体例をまとめた文で表す作業となる。

前時の想起をしたあと、本時の1つ目のメイン活動「みぶりを説明する文を書く」のに必要な言葉を確認するための発問をした。ところが、初めての公開研究授業で、校内中の教職員が教室に入っていたためか、子どもたちは緊張して前時と比べ発話が激減していた。

そこで、筆者は、きゅうちゃんの絵を示し、みぶりをいくつか真似してみせた。「これはきゅうちゃんの体のどこ？」と尋ね、みぶりを言う時に使う言葉を子どもたちから引き出そうとした。「みぶりを言う時に使う言葉はどんなのがあったかな。きゅうちゃんの絵にあることは、…。」ここまで言うと子どもたちは少しずつ声を出し始めた。「右手、左手、足、…」「両手。」「両足。」とぎれとぎれではあるが少しずつ発言が始まり、きゅうちゃんの絵にあることを言葉に【変換】し

ていった。次に、筆者が両手を上に上げて大きな丸を作るみぶりを示すと今度は「正解です。」とそのみぶりの意味を答える児童も出てきた。そこで筆者は、「うん、それはみぶりの意味だね。このみぶりを言葉で言いたい時はどう言うの？両手を？」と言いかけると、子どもたちは「両手をこのくらいの大きさに。」「両手を上に。」と、続けた。

子どもたちの調子が出てきたところで筆者は子どもたちが間違わずに学習活動に取り組めるように課題の確認を行った。ワークシート2にある二つの文（シート①、シート②）を使って最後にそれらをまとめた説明文まとめを仕上げるという課題である。以下に授業記録の一部を掲載する。

T「はい、じゃあ、もう1回、今日することを確認するよ。2つあるよ。何と何？」

C3「はい。説明、…。」

T「うん、なんの説明？」

C3・C4「きゅうちゃんが、」

C3「きゅうちゃんは何のみぶりをしているか。」

C4「それを、説明するの。」

T「そうだね、それが1個ね、（板書の課題の該当箇所に線を引きながら）手をどうしているとか、足をどうしているとか、それを書くんだよ。で、もう1個は何の文を書くの？」

C2「きゅうちゃんの絵から、」

C4「うごき。」

T「う～ん、うごきは、こっち、みぶりね。みぶりともう1個。」

C2「何を伝えているか。」

T「そう、こっちだね。」（板書の課題の該当箇所『何を伝えているか』に線を引く）。じゃあ、自分で選んだきゅうちゃんを見て、どんなみぶりののかやってみてください。」

そして、前時に行った、吹き出しにセリフを書き入れたきゅうちゃんの1つを貼り付けてあるワークシート2を出すように指示した。そして、それぞれが選んだきゅうちゃんについて皆で交流

してから文を書き出すことにした。

C1「わたしが選んだきゅうちゃん、4 番です。」

T「どんなみぶりか、ここにきてやってみてくれる？」

C1「え〜と…。」（いつもは活発な C1 は、この日は皆の前にきてやることを恥ずかしそうにして拒んだので無理強いをせずその場で説明するにとどめた。）

T「あ〜、それはいやだ？じゃあ、口で説明してみて。」

C1「はい、きゅうちゃんは、駄々をこねています。」

T「あ〜、駄々をこねているきゅうちゃんね。」

C3「駄々をこねるってなあに？」

T「あ〜、駄々をこねるね、C1 ちゃん、じゃあ、これ、教えてあげて。C1 ちゃんの文を読んだらわかるから。」

C1「いやだ。いやだ。1 人でお留守番いやだ。きゅうも行くう〜。」

T「わかった？」（C3 に尋ねるとうなずく。）「う〜ってやってるんだって、C1 ちゃんはこのきゅうちゃんを選んで書くんだって。面白いね。じゃあ、C3 君の教えて。」

C3「1 番。」

T「じゃあ、C3 君、このうごき、やってみて。」

C3（両手を腹部にあてるみぶりをする。）

T「なんて言っているのかな。」

C3「ちょっと、おなかが、かゆくなってきた。」

T「あっ、おなかが、かゆくなってきたって言ってるのね。触っているのは、ここ、それどこ？」

C3「おなか。」

T「ああ、オッケー。いいのができそうだね。じゃあ、C2 ちゃん、お願いします。」

C2「はい、えっと、9 番です。」

T「はい、これだね。どんなみぶりかな、C2 ちゃん、やってみられる？」

C2「やあだ。」（小さい声で）

T「そうか。いやだね、はずかしいね。じゃあ、

このきゅうちゃん、なんて言ったの？」

C2「あ〜、つかれた、1 回一休み。」

T「ぐうって伸びてるんだ。じゃあ、どんなみぶりなのか言葉でお願いします。」

C2「言ってみる。」

T「言ってみる？どうぞ。」

C2「うんと、疲れて 1 回一休みしてるところで寝ちゃったの。」

T「うん、寝ちゃったのね、書くときは、みぶりを説明するんだよ。どうやって寝ているかね。（C2 は頷いて鉛筆を握りしめた。）じゃあ、次は C4 君お願い。」

C4「はい。7 番。」（T に促されてどんなみぶりをその場でやってみせてくれた。）

T「じゃあ、なんて言っているの？」

C4「うん、困ったなあ。」

T「ああ、困ってるのね。困ったときのみぶりなんだね。」

——中略——

各自の選んだきゅうちゃんと、その時のセリフを発表し終えたところでそれぞれのみぶりの文を書く時間とした。6 分間を個人思考の時間としてみぶりを言葉で表し、そのみぶりがどんなことを伝えているか説明する文を書いた。さらに全体で交流するためのツールとしてロイロノートを使用した。ワークシートに書き終わったら各自の iPad で撮影して教師が指定した提出箱に提出するという形を採った。操作の時間に 1 分強程度費やした。その後、テレビに 1 人ずつのワークシートを映し出して共有した。以下にその様子を一部紹介する。

C3「手をおなかにあててみぶりを表している。伝えたいことは、『ちょっとおなかが、かゆくなってきた。』です。」

T「C3 君の『手をおなかにあてて』のところ、ちょっとみんなやってみて。ちょっとどんなみぶりかやってみて。みんなできるかな？」

C2「あれ、どっちの手？」

C3（両手をお腹の下の方に当てるみぶりをする。）

T「あれ、どっちの手かな？ C3 君の文からだと、どっちの手なのか書いてないからわからないよね。」

C3「あつ、書いてない。」

T「そうだね。みんな、どう、直してあげたらいいかな。ちょっと考えて。」

C1「はい、両手をおなかにあてての『両手を』を付け足すといいと思います。」

C2「いいと思います。」

T「C1 ちゃん、ありがとう。」

C1「じゃあ、次、C2 さん、お願いします。」

C2「はい、頭を下げて、手を前に出して、足をぴ〜んと伸ばしてる。」

T「はい。じゃあみんな、このポーズできる？ やってみて。」

C 全員（思い思いにみぶりを作っているが床に寝転んだ体勢にはなっていない。）

C4「先生、こう？」（机の上に頬杖をついたポーズをしてみせる。）

T「あれえ、C2 ちゃん、こんなになるって。いい？ さあ、みんな、9 番のみぶりになる？」

C1・3・4「ならない。」

T「さあ、C2 ちゃん、ならないって。どんな言葉を付け足したら 9 番のきゅうちゃんになるんだろう。」

——中略——

このあと、いろいろな言葉が同時に飛び交い、C2 のみぶりについては「床に寝て頭を下げて両手を前に出して足をピンとしている。」に収束した。この時は、筆者は特に指示を出さなかったが、子どもたちは C2 が選んだきゅうちゃんの絵を指さしてじっくり見てはあれこれ声を出していた。提示された文から、皆のみぶりが一致しなかったとき、子どもたちの思考は活性化した。どう言えば、どんな言葉を使えば、そのみぶりを言い表せるのか、一生懸命に考える姿を見ることができた。

続いて C4 が選んだきゅうちゃんのみぶりの発

表に移行する。

C4「手を頭に当てて、もう片方の手を腰に当ててる。」

T「みんなやってみて。」

C2「手は腰じゃなくてうしろ。」

T「ああ、ちょっと後ろの方ね。でもなんとなく、この説明でこのみぶり、わかるね。C4 君、言いたいことは、なあに？」

C4「ガラスをわっちゃったあ。」

C2「C4 さんに質問です。どうしてわっちゃったんですか。」^{(9) ①}

T「あ、今はみぶりの文だけ言ってもらうからどうしてかはわからなくてもいいよ。」^{(9) ②}

C2「はい。」

——中略——

下線 (9) ①での C2 の質問は、実は C4 の【外挿】を深めるためには最適なものであった。しかし (9) ②の声掛けによって授業者である筆者が対話を止めてしまった。これは失敗であった。【外挿】は絵図に描かれていることを超えて、その絵図から想像したり推量したりして発展的に考える処理である。児童が持つ生活経験をフルに活かして空想を膨らませ楽しんで行う創造的な営みの機会を奪ってしまった。

T「では、次、C1 ちゃんの、いきます。」

C1「きゅうちゃん、お留守番 1 人するのがいやだから、足と手をバタバタしているし、頭も左右にふっているところです。」

T「伝えたいことは？」

C1「伝えたいことは『お留守番 1 人するのがいや』です。」

C2「左右がいいと思います。」（C2 は C1 の発言の良いと思うところをすぐ伝えている。）

T「あ、いいね。みんなも左右に振ってみて。」

C 全員「こう。」（と口々に言いながら頭を左右にふっている動作を繰り返す。）

——中略——

ここでも、他の児童から提示された文のとおりにみぶりをしても皆が同じ動作にならないことがあった。そのような時は、言葉を変えたり付け足したりしながら、きゅうちゃんの絵を介して協同で友達の記事を作り上げていく姿が見られた。

ここまでで、本時の課題のうち、くみぶりを言葉で表す文①とそのみぶりが表す内容を説明する文②の 2 つ目までが書けた。最後にこれらをまとめて、一続きの説明文が書けたら完成である。子どもたちが各自ワークシートに一続きにまとめた文を書き込んでいる間、机間巡視を行った。その際、他の 3 人のまとめ方とは違う C1 のまとめ方が目に留まった（後述の対話記録、下線（10）②）。また、C3 が書いたみぶりの説明は、言葉の代わりをするというよりも、身体的にかゆい箇所をかくという行為そのものであった。しかし、「かゆい」という意思、感情を表しているとみなして認めることとした。それぞれの完成した文を発表してもらったものが以下の対話記録である。

T「それじゃあ、書いた文を発表してもらいます。」

C2「はい。お店から帰ってきたとき、床に寝て、頭を下げて両手を前に出してぴ〜んと足を出していると、『ああ、疲れた、一休み。』ということを伝えることができる。」

T「お店から帰ってきたときね。はい、いいね。C2 ちゃんのまとめ、オッケーだよ。じゃあ次は。C1 ちゃん。」

C1「「…わかんなくなっちゃった。」^{(10) ①}（C1 は、前出の C2 のまとめた文と自分のまとめ方が質的に違うことに気づいたのではないと思われる。）

T「C1 ちゃん、わかんなくなっちゃったのね、じゃあ、後で聞かぬ、先に C4 君の聞かぬ。」

C4「はい。…。」

T「どんな時？」

C4「困ったとき…。」

T「あ〜、困ったとき。何すると？」

C4「手を頭に当てる、…。」

T「うん。困ったとき、手を頭に当てると？」

C4「困ったとき、手を頭に当てると、『やっちゃった、失敗しちゃった』…。」

T「『やっちゃった、失敗しちゃった』ということ？…伝えることが？」

C4「伝えることができる。」

T「うん、『ということ』って入れたらいいよ。はい、C4 君のまとめできたね。じゃあ、C3 君。」

C3「おなかが、かゆくなってきたとき、両手をおなかに当てる。きゅうちゃんのやっていることをつたえることができる。」

T「きゅうちゃんのやっていること？おなかが、かゆいことかな？もう 1 回言ってみて。」

C3「おなかが、かゆくなってきたとき、おなかに両手を当てているとききゅうちゃんがおなかが、かゆいことを伝えることができる。」

T「そうだね。今度はいいね。さあ、C1 ちゃん、ちょっと困ってたね。C1 ちゃんのまとめ、みんなとちょっと違うんだけど、それ、いいよ。言ってみて。じゃあ、C1 ちゃん、どうぞ。」

C1「「ことばといっしょにみぶりをつかうとき、足と手をバタバタさせて、あたまも左右にふると、『いやだ。』という意味を伝えることができる。」^{(10) ②}

——後略——

下線（10）①で「…わかんなくなっちゃった。」と不安げにつぶやいた C1 のまとめた文（10）②は、他の 3 人とは違うまとめ方になっていた。しかし、むしろ、C1 が自力で完成させた文は「みぶりが言葉や気持ちを表すということを説明する文」として、わかりやすく、すっきりとした文の体をなしている。本時で子どもたちにつけさせたかった〈ひとまとまりの説明文を書く力〉が確実についたことが確認できた。さらに簡潔明瞭さも増して、説明文を書く力が最もよく定着したものだと考えられる。このようにして 4 人全員が本時の課題である①みぶりを言語化し、②みぶりが

伝える意味内容を文に表し、最終的に、③それらをまとめた説明文を作るという目標に達することができた。完成したワークシート 2 については、上段に 1 つだけ選んだ吹き出し付ききゅうちゃんを貼り付け、ワークシート下段に文を書き入れたものを再現した。ふりかえり部分は上段に取り出し、枠組みして以下に掲載する。

完成した C1 の説明文

ことばといっしょにみぶりをつかうとき、足と手をばたばたさせて、あたまも左右にふると、「いやだ。」ということをつたえることができる。

完成した C2 の説明文

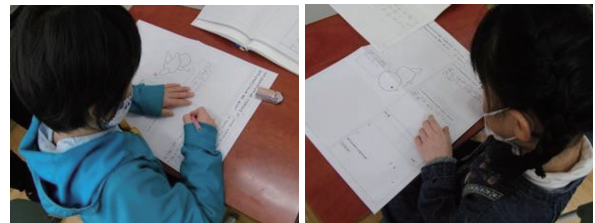
おみせにいつてかえったとき、ゆかにねて、あたまをさげてりょう手を前に出して足をび～んとしていると、「あ～つかれた。1 かいひとやすみ。」ということをつたえることができる。

完成した C3 の説明文

おなかがかゆくなってきたとき、りょう手をおなかにあてていると、きゅうちゃんが「おなかがかゆいこと」をつたえることができる。

完成した C4 の説明文

こまったとき、手をあたまにあてて、もうかたほうの手をこしにあてると「やっちゃった。しっばいしちゃった。」ということをつたえることができる。



みぶりの説明文をシートに書き込んでいる様子



みぶりを実際に体で表現している様子



ロイロノートでワークシートを確認している様子

IV-4 番外編

授業を見に来ていた先生たちが帰った後、子どもたちから、「先生、さっきのみぶりやりたい。」との声があり、教室の後ろでみぶり再現大会が繰り広げられた。

C1「あたしのきゅうちゃんは、駄々をこねているきゅうちゃんです。うわあ、あ～あ～あ～、やだやだあ～。」(と言いながら床に寝転がり、手足をバタバタさせ頭を思い切り左右に振りながら体を仰向けに回転させたり、うつぶせに回転させたりして駄々を

こねているみぶりを力いっぱい演じた。)

C3「ぼくのきゅうちゃんはおなかをおさえるきゅうちゃんです。きゅうちゃんが言ってるのは、おなか、かゆいよ～です。」(と言いながら、両手でおなかの真ん中をポリポリかくみぶりをした。)

C4「こうやって頭かいて、あ～やっちゃった。」(と言って、困った顔をして見せた。)

C2「わたしのきゅうちゃんは、お店から帰ってきたときの、きゅうちゃんです。あ～疲れた。ちょっとひと休み。」(といってうつぶせになり、両手両足を床に投げ出して顔

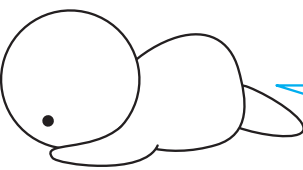
だけ上げてみせた。)

4 人の子どもたちは非常に張り切って、自分が選んだきゅうちゃんのみぶりを、自分で考えた

（【外挿】した）状況やセリフを交えて演じてみせた。子どもたちにとってきゅうちゃんは、楽しみながら自分たちの思いを体現し合える友達にもなっていた。

		いやだいやだ。 おるすばん やだ。すばん きゅうも いくう。	えらんだきゅうちゃんの ①「みぶり」と、 ②「つたえたいこと」を 文で かこう。
きゅうちゃんのみぶりの ふきだしに、かんがえた ことをかけたので たのしかったです。	まとめ ことばといっしょにみぶりをつかう 「足と手をばたばたさせて あたまも左右にふる いやだということ ふりかえり をつたえることができた。	シート②「つたえたいこと」を、くわしく かこう。 おるすばんを 一人でしたくないということ。	シート①どんな「みぶり」か、くわしく 文で かこう。 きゅうちゃんは、おるすばん 一人でいるのがいやだから 足と手をばたばたしているし、 あたまも左右にふっている ところです。
			えらんだ きゅうちゃん の ばんこう ④ なまえ C 1

完成した C1 のワークシート 2

		あうつかれた。 一かい ひとやすみ。 グーグー！	えらんだきゅうちゃんの ①「みぶり」と、 ②「つたえたいこと」を 文で かこう。
きゅうちゃんのみぶりを かくことができた	まとめ おみせにいつてかえった 「ゆかにねて、あたまをさげて、 りょう手をまえに出して ぴゅんと 足をだしている」と あうつかれた。一かい ひとやすみということ ふりかえり をつたえることができた。	シート②「つたえたいこと」を、くわしく かこう。 あうつかれた。 一かいひとやすみ。 グーグー！	シート①どんな「みぶり」か、くわしく 文で かこう。 ゆかに ねて、あたまを さげて、りょう手をまえに 出してぴゅんと足をだして ねている。
			えらんだ きゅうちゃん の ばんこう ⑨ なまえ C 2

完成した C2 のワークシート 2

えらんだきゆうちゃん ①「みぶり」と、
②「つたえたいこと」を 文で かこう。

えらんだ きゆうちゃん
①
の ばんこう

なまえ
C
3

シート①どんな「みぶり」か、くわしく 文で かこう。

りよう手をおなかに
あてている。

シート②「つたえたいこと」を、くわしく かこう。

ちよっとおなか
がかゆくなってきた。

まどろ
おなかがかゆくなってきた
『おなかにりよう手
あてている
『きゆうちゃんがおなか
かゆいということ
をつたえることができた。』

ふりかえり

きゆうちゃん
がなを
やって
いての
かわか
った。

ちよっと
おなか
がかゆ
くなっ
てきた。

完成した C3 のワークシート 2

えらんだきゅうちゃん ①「みぶり」と、
②「つたえたいこと」を 文で かこう。

こまったなあ。
ガラスを
わっちゃった。

みぶりをせつめいする
文を、かくことができました。

えらんだ きゅうちゃん
の ばんこう ⑦

なまえ

C 4

シート①どんな「みぶり」が、くわしく 文で かこう。

手をあたまたみにあてて、
もうかたほうの手を
こしにあててる。

ガラスをわっちゃった
っていうときに、
やっちゃった、
しっぱいしたな。

まとめ

こまった

「手をあたまたみにあてて、
もうかたほうの手をこしに
あてる
『やっちゃった、しっぱい
しちゃった』ということ
をつたえることができる。」

ふりかえり

完成した C4 のワークシート 2

V. 考察とまとめ

ここで、「看图アプローチ活用段階」1 時間目に記述した授業対話の中で触れなかった下線 (2) ～ (4) について言及する。考察する下線番号の順番が一部前後するが先に下線 (3) ①②について触れる。

下線 (3) ①「困ったなあ、どうしよう。」に続けて、同じきゅうちゃんの絵を選んだ別の児童が下線 (3) ②「あああ、どうしよう、困ったな。友達になれなかった。」とその内容を自分ごととして理由づけている。また、この「友達になれなかった。」と書いた児童 (C2) はその前に別のきゅうちゃんを選び、下線 (2) で「ねえねえ、これから仲良くしようよ。」と書いている。1 人の児童が選んだ別のきゅうちゃんのセリフがどこことなくつながって、あたかも小さなストーリーがそこにできあがっているように見えた。学習活動が児童同士の対話で進んでいる。同時に、子どもたちひとりひとりが自分や仲間と対話している。友達の考えもつなぎながらお話をすることで、自ずと学びを育み、深めていることを物語っている。説明文を書くことを目指して学習活動に看图アプローチを取り入れたことが、支持的・親和的に授業が進行することにもなった。これはあたたかい学級づくりの一翼を担ったとも言える。

また、下線 (4) ①「え、どれどれどれ？」ではこの児童は、友達の発言に興味を示し、どのきゅうちゃんが「100 点取れなかった」と言っているのかを知りたがっている。ここでは、自分の考え及ばなかったことが友達の発言にあったことで C2 はそれを確かめたい衝動に駆られている。対話記録の下線 (4) ②で「あ、うちのだ。しょぼ～んの。」と発言した C2 は「きゅうちゃん導入の準備活動段階」である「きゅうちゃんをさがせ」の折に、このきゅうちゃんを「しょぼ～んきゅうちゃん」と名づけていた。自分が名づけた「しょぼ～んきゅうちゃん」が C3 によって「100 点取れなかった」と理由づけされたことに興味を抱いたのだろう。同じ絵図を介することで友達の考えを注意深く聴き、自分の考えと比べたり、深めた

りする活動につながっている。

このように、低学年児にとってきゅうちゃんという等身大ともいえるビジュアルキャラクターを用いての授業展開は、普段それほど発言の多くない児童にも思いを活発に発することの助けとなる。自分の考えたきゅうちゃんのセリフを張り切って伝える姿が 1 時間目の対話記録に多く見られた。その姿から、看图アプローチが意欲的な学習活動の原動力になっていることが再認識される。こうして、様々な【外挿】を行って最終的に〈「みぶりが言葉や気持ちの代わりとして、ある内容を示すことができる」というひとまとまりの説明文〉を全員書くことができた。これは、児童ひとりひとりにとって、楽しく、発見のある作文の完成につながったと言える。

本研究では、看图アプローチの手法を用いて、きゅうちゃんというキャラクターのビジュアルテキストを使用し、1 年生に、みぶりが表す内容の簡単な説明文を書く授業を行った。教科書教材にも説明文には必ず写真や図が、文章とともに載せられている。今回は 1 年生の子どもたちになじみやすく可愛い絵図を使うことで、自分の経験を想起させつつ、どの児童にも意欲的に文を書かせることができた。

看图アプローチでは情報を処理するための 3 つの過程を経て絵図を読み解いていく。その中でも直接表現されていない情報を推測し想像・創造していく【外挿】の過程では、説明的な文を作る学習においても、対話的で協同的な学習活動が繰り返し広げられることが本研究で実証できた。子どもたちにとって楽しく意欲的に学べる授業を作るとは教師自身の学びと喜びに直結する。新学習指導要領にも謳われているように、昨今、学校教育は「教師が何を教えるか」ではなく、「子どもたちがどんなことができるようになったか」を重視するようになった。このたびの 1 年生の一言ふりかえりでは、「きゅうちゃんがなにをやっているのかわかった」「きゅうちゃんのみぶりをかくことができた。」「きゅうちゃんのみぶりのふきだしに、かんがえたことをかけたのでたのしかった

です。」「みぶりをせつめいする文を、かくことができた。」などと、まだまだ拙いながらも、単なる感想で終わらずに、「自分にできたこと」をしつかりと綴っている。子どもたちが確実に「あることができるようになった」と自ら思える授業は、教える側も成就感を味わうことができる。看図アプローチは学習者・授業者双方に成就感をもたらす。

看図アプローチの授業について、田中（2022）は最新の実践報告の中で、「楽しいから看図アプローチで授業を考えるのだが、楽しいだけではない。（p.12）」と述べている。確かにそのとおりである。子どもたちには楽しみながら学ばせたい。学ぶことによってめざす理想の姿に鋭く近づきたい。理想の姿とは「授業を通してこんな力をつけさせたい」という力の定着である。子どもたちが理想の姿に鋭く近づくために、深く考えさせる精巧な発問作りの鍛錬が教師には必要だと痛感している。

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ー絵本づくりの授業実践の報告ー」『全国看図アプローチ研究会研究誌』 1号 pp.2-15
- 鹿内信善 2003 『やる気を引き出す看図作文の授業ー創造的「読み書き」の理論と実践』 春風社
- 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
- 鹿内信善編著 2010 『看図作文指導要領ー「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・看図作文レパートリー』 ナカニシヤ出版
- 田近洵一・北原保雄他 2020 『ひろがることばしょうがくこくご一下』 教育出版
- 田中伸子 2022 「看図アプローチと看図作文の

可能性ー『発見』と『疑似体験』の授業ー」『全国看図アプローチ研究会研究誌』 11号 pp.3-13

松永努 2017 『ひと目でわかる！「小学校新学習指導要領」解説付き 新旧対照本』 時事通信出版局

文部科学省 2018『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 国語編』 東洋館出版

謝 辞

22年の時を経て看図作文・看図アプローチに再会させてくださり、実践報告原稿が仕上がるまでずっと励まし見守り続けてくださった鹿内先生及び、お正月の最中、たくさんのきゅうちゃんの絵図を送ってくださった石田ゆき先生にこの場をお借りして心より感謝申し上げます。石田先生には「きゅうちゃん絵図」の使用を御快諾いただきました。ありがとうございました。

2022年3月4日受付

2022年8月15日査読終了受理