A photograph of a squirrel with a grey body and a white belly, sitting on a tree branch. The squirrel is looking directly at the camera. The tree has many green, needle-like leaves. The background is slightly blurred, showing more of the tree and a hint of a building.

全国看図アプローチ研究会研究誌

20号

2024.1

# 目次

---

## 実践報告

看図アプローチを活用した遠隔授業の試み (5) ーオンライン環境における看図作文授業モデル【授業の流れ編】ー 石田ゆき.....	3
看図アプローチで文法のオンライン交流学习 ーきゅうちゃんで特別支援学級と通常学級をつなぐー 田中 岬・大澤晴江・石田ゆき.....	19

## 研究ノート

「変換」活動の重要性に配慮した看図作文授業の試み 伊藤公紀.....	39
---------------------------------------	----

## 編集後記

鹿内信善.....	48
-----------	----

## 実践報告

# 看図アプローチを活用した遠隔授業の試み (5) —オンライン環境における看図作文授業モデル【授業の流れ編】—

石田ゆき<sup>1)</sup>

ISHIDA Yuki

キーワード：看図作文・看図アプローチ・オンライン授業・アクティブラーニング

### 概要

石田(2021a,b,c,d)では、看図アプローチを活用することにより、オンライン授業であっても対面授業に遜色ない授業を提供できることを報告した。本研究では、オンライン環境における「看図作文」授業のプロセスを報告していく。2020年度にオンライン環境で実施した初めての看図作文授業である。使用する絵図は通称「お手伝い」という2幅の絵図である。筆者は、教育学の授業では、文章表現力を育成することを目標のひとつにあげている。文章表現力を高めるためには、想像力・創造力を同時に高めることも必要となる。本実践では、学習者に「ものこと原理」「変換・要素関連づけ・外挿」の概念について学んでもらいながら、その成果物として看図作文を執筆してもらった。本稿ではオンライン環境下で実施した看図作文授業の「授業の流れ」の全体像を報告する。

### I. 問題と目的

「看図作文」の授業は、これまでたくさんの研究がなされている（例えば鹿内編著 2010,2014 等々）。対面環境下の看図作文授業については、その成果や効果は多数示されてきた（例えば鹿内編著 2010,2014 等々）。また、石田(2021a,b,c,d)は、絵図と写真を活用した看図アプローチ基盤型オンライン授業のモデルを紹介してきた。各実践内では、絵図や写真といったビジュアルテキストを読み解き、その内容をもとに考えを記述するという一連の流れがあった。しかし、「看図作文」授業のオンライン環境下での実践報告はいまだない。そこで、本稿では、オンライン環境下における「看図作文」の授業の実際を報告し、その結果を報告する。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石田(2021a,b,c,d)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。8回授業(1単位)の第5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。実施時期は2020年6月である。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(承諾書未提出を含む)学生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。

1) 日本医療大学

## II-2 授業の目標

### 「教育学」授業の全体目標

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 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。そのような理由から、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」を育成することも授業の目標としている。これらの内容については教育学第1回目授業（石田 2021a）の授業冒頭で学習者たちに教示済みである。

### 今回の授業の到達目標

- Teams による看図作文オンライン授業に参加することができる
- 「看図作文」を書くことができる

### 授業者の検討目標

第1～4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。

オンライン環境下の看図作文授業において、「主体的・対話的で深い学び（＝アクティブ・ラーニング）」をどれだけ達成できるか探索的に検討する。また、オンライン環境下でも充実した看図作文授業が成立するかどうかを検討していく。

## III. 第5回目授業の実際

### III-1 前時のふりかえりとアイスブレイク

#### （気分転換ワーク）

#### 前時学習者レポートの紹介

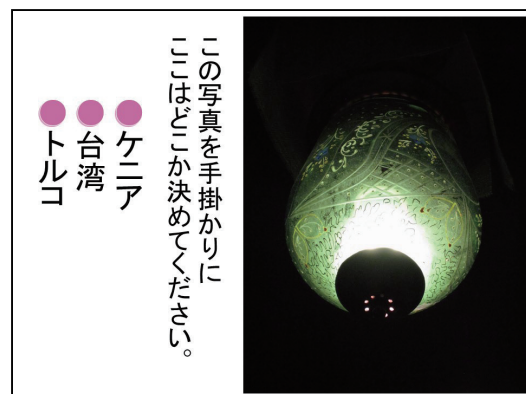
授業冒頭、前回レポートを紹介する「前回のふりかえりコーナー」の時間を設けた。

「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換の場としても大切だと

考え、授業第2回目以降継続している。今回は9名分のレポートを紹介した。なお、第2回目授業から第4回目授業まで（石田 2021b, c, d）で授業内容が一区切りとなった。紹介レポートはこの3回の授業（江別・高岡のまちづくりに関する内容）を総括するものであり本実践に直接の関係がないため割愛する。



スライド 1



スライド 2

本時は授業内容が切り替わるタイミングである。このため、スライド1・スライド2により、写真を活用した「気分転換ワーク」を行った。このワークの詳細は割愛するが、ワーク内では2つの問いでチャットを使い、意見共有を行っている。59件+38件で計97件の回答が得られた。なおスライド1の問い「ここはどこでしょうか?」に対しては「前澤社長の家の地下のBAR」「先生(石田)の家」といったユーモアのある回答も見られた（写真はいずれも石田ゆき撮影）。

スライド1・2を用いたワークの10分ほどの間にも学習者たちは活発に授業に参加してくれ

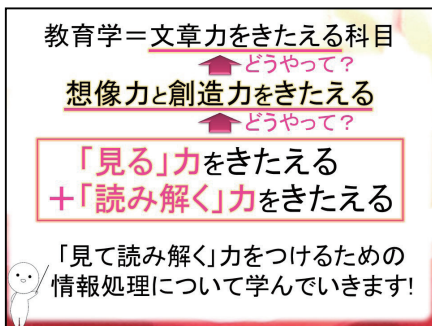
た。ワークの終わりには、授業者から学習者の質の良い学びに対する称賛の言葉を伝えた。レポートの紹介・共有と、このワークが終わった時点でおよそ半分の時間が経過していた。そこで、大学側の方針に従って5分の休憩を取り、その後「看图作文」授業に入っていくことにした。

### III-2 看图作文授業のプロセス 【導入】



スライド 3

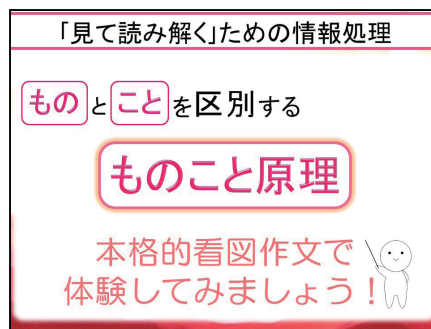
スライド 3 を呈示し、次のような内容を伝えた。「今回の授業はもともと手作業を含むクリエイティブワークを予定していました。でも新型コロナウイルスの影響でオンライン授業になってしまったため予定していた内容ではできなくなってしまいました。そのため『教育と人間発達』というテーマはそのまま、予定していた内容からは大きくははずれない内容に変更してすすめていきます。とくに『ビジュアルリテラシー』という、初回授業でも取り上げた内容に重きをおいてすすめていくことにします。」



スライド 4

続いてスライド 4 を呈示し、一文ずつ表示させながら次のような内容を伝える。「教育学は文章

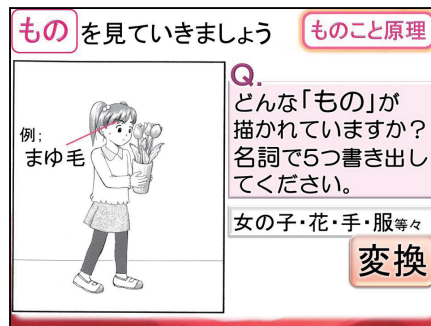
力をきたえる科目と言っても過言ではありません。言い換えれば物語る力・伝える力・上手に話す力をきたえる科目と考えても良いです。そのためには想像力と創造力をきたえる必要があります。そしてその想像力と創造力をきたえるには『見る』力・『読み解く』力をきたえる必要があります。今回の授業では『見て読み解く』力をきたえるための情報処理について学んでいきます。また、これまでの『見る』を重視した授業の裏でどんな原理が使われていたのか、そのプロセスを紐解いていくことにもなります。」



スライド 5

さらにスライド 5 を呈示し、本時ではビジュアルリテラシーの育成に効果的な「看图作文」に取り組みながら「見て読み解くための情報処理」について学んでいくことを伝えた。学習者たちには、その最も基本的な方法である「ものこと原理」(鹿内 2015b 参照) について、実際に看图作文授業に挑戦してもらいながら学んでいってもらう。

#### 【展開 1】「ものこと原理」- 1 枚目絵図の「もの」



スライド 6

スライド 6 によって絵図を呈示する。この時点ではスライドの右半分の文字情報は出していな

い。本時で使用するのは通称「お手伝い」という2幅の絵図である。これは筆者(石田)のオリジナル作品である。

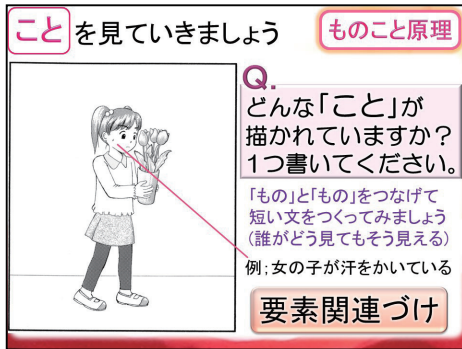
絵図に続いて「まゆ毛」の例を呈示し、「このように、描かれている『もの』を手元のノートに名詞で書き出してください。他にどんな『もの』が描かれていますか? 5つ書き出してください。」と伝える。約1分間個人思考として「もの」の取り出しを行ってもらう。この間授業者は静かに待つ。その後「好きなものをひとつ書いてください」とチャット入力を促す。なお、「ひとつ」と指示したのはオンライン参加への負担感を軽減するためであったが、5回目授業であるので、「書けるだけ書いて」と指示してもよかったかもしれない。チャットの入力は約1分半で、62件の解答があった。例えばチャット記録1のような解答が得られた。おおよそ同様の記述がみられたため、一部紹介にとどめておく。

入力されたチャット解答を授業者が読み上げながら約1分全体共有していく。このとき、学習者たちにもチャット入力欄を見るよう促している。「もの」の共有の後、スライド6に「女の子・花・手・服等々」の文字情報を出し、続いて「変換」を表示し、今行った読み解きが「変換」という情報処理の方法であることを伝える。しかし、ここではまだ詳細な説明は行わず、後で詳しく解説することを言い添え次にすすめていく。



チャット記録1

【展開2】「ものこと原理」－1枚目絵図の「こと」



スライド7

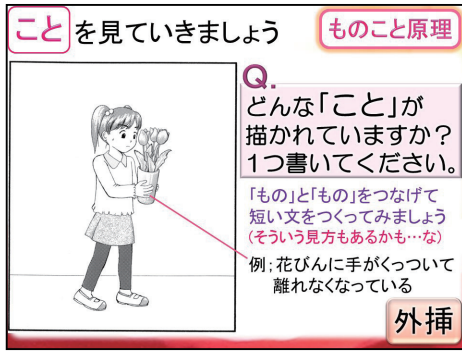
次にスライド7により「こと」の読み解きに取り組んでいく。

スライド7でもはじめは絵図のみを表示させておく。そして発問を表示させ、次のように伝える。「次は『ものこと原理』の『こと』にいきます。どんな『こと』が描かれていますか。さっき取り出した「もの」と「もの」をつなげて短い文をつくってみてください。とくに『誰がどう見てもそう見える』という『こと』を書いてください。(「例」を表示して)「例えば『女の子』と『汗』を使って、『女の子が汗をかいている』。これはたぶん誰も疑いませんよね。このような『こと』を書いてください。」ここでは個人思考の時間はとくに設けず、考えついた学習者からチャット入力するよう促した。全部で53件の解答があり、例えばチャット記録2のような解答(一部紹介)が得られた。チャットの入力と授業者読み上げによる内容共有で約2分経過した。

チャット記録2中の「花瓶が割れないようにと冷や汗をかいている」や「女の子が慎重に花を運んでいる」といった「想像を含む(外挿)」解答も見られたが、思考の混乱を防ぐためこの場面ではとくにふれずに次にすすめた。ここで「要素関連づけ」の文字情報を表示させ、今行った内容が「要素関連づけ」という情報処理の方法であることを伝えるが、これについてもあとで説明する旨伝え、スライド8にすすめた。

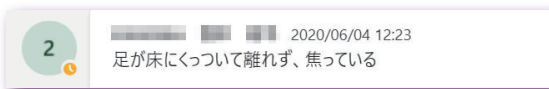


チャット記録2



スライド 8

スライド8では、スライド7から引き続き、絵図と「こと」発問を表示させた状態にしておき、次のような内容を伝える。「次も先程と同じ『こと』を見ていきます。でも今回は「もの」と「もの」をつなげて短い文章をつくるのは同じですが、そういう見方もあるかも…という想像が含まれた『こと』を書いてもらいます。例えばですが、『花びん』と『手』を使って『花びんに手がくっついて離れなくなっている』のような。確かにそうも見えるかも？と思いませんか。違うと言う人もいるかもしれません。そういう『こと』です。」ここでも個人思考の時間はとくに取らず、思いついた人からどうぞ、という流れでチャット解答を促した。ここでは47件の入力があった。チャット記録3・4・5のような解答(全件紹介)が得られた。なお、チャット記録3は、入力欄が「チャット」欄ではなく、「投稿」欄にあがっていたものである。そのため、チャット画像を分けて掲載する。

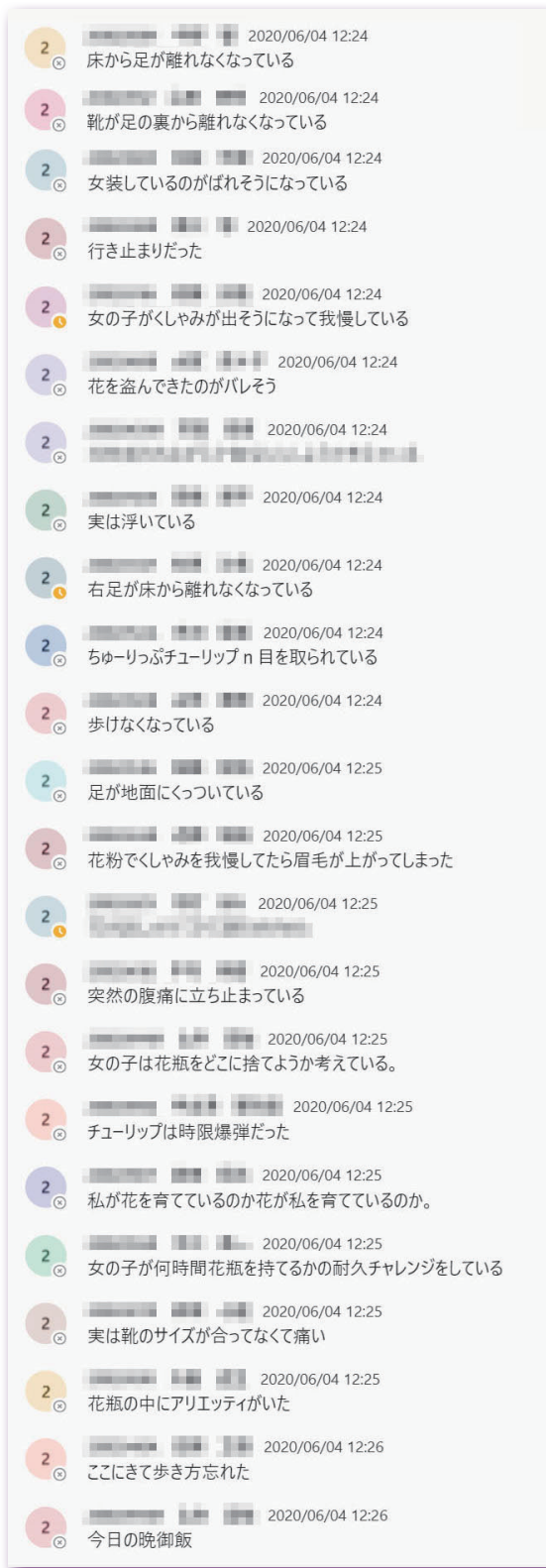


チャット記録 3



チャット記録 4





チャット記録5

チャット入力と授業者が読み上げながらの全体共有で約2分経過した。このチャット解答のうち10件に対してそれぞれ1～4件の「いいね」リアクションが寄せられた。これはこれまでの授業の中で最も多い「いいね」反応である。多いものではチャット記録4中の「チューリップと恋の予感」に4件。チャット記録5中の「私が花を育てているのか花が私を育てているのか。」「ここにきて歩き方忘れた」にそれぞれ3件の「いいね」がついていた。

チャットの全体共有が済んだらスライド8で「外挿」の文字を表示する。学習者たちには「外挿」がここまで出てきた「変換」「要素関連づけ」と共に重要な情報処理であることを伝え、解説のためスライド9を呈示した。

**【 変 換 】**(もの一名詞)  
 テキスト中で記述されている概念や内容を別のことばに言い換えたり、ある種の記号表示法を他の表示法に変えたりする活動。

**【 要素関連づけ 】**(ことー見たままの事実)  
 テキストを構成している諸要素を相互に関連づける活動。

**【 外 挿 】**(ことー想像が含まれる)  
 テキスト中で記述されている内容を超えて、結果について推量したり結果を予測したりすることにより、発展的に考えていく活動。

スライド9

スライド9によって、1枚目絵図の読み解きおよび前時までの写真の読み解きがどのような理論のもとに行われていたのか解説していく。一語・一文ずつ表示させながら「変換」から順に読み上げていく。「変換」「要素関連づけ」「外挿」は、看図アプローチ・看図作文の授業において共通して適用できる情報処理理論である。

筆者は初回授業において「この授業は丸暗記を求める授業ではない」ということを学習者に伝えている。そのため、スライド9内の情報をすべて書き写すことは求めなかった。これまでの読み解き活動をふりかえりながら思考プロセスを理解

し、必要・重要と思う情報のみ書くので良いことを伝えた<sup>注1</sup>。

【展開3】「ものこと原理」－2枚目絵図の「もの」

スライド 10

スライド 10 によって 2 枚目絵図を呈示した。この時点ではスライドの右半分の文字情報は出してない。続いて発問を呈示し、1 枚目絵図の「もの」(スライド 6) と同様に「もの」の取り出しをしていく。スライド 10 では「バット」のみ例示した。

手元の時計で経過時間を確認しながら、少し余裕があると判断し、30 秒～1 分ほど個人思考の時間を取った。その後チャット解答を促した。ここでは 50 件の解答が得られた。例えばチャット記録 6 のような内容(一部紹介)であった。

チャットの入力と授業者読み上げによる内容の全体共有で 2 分ほど経過した。全体共有の後、スライド 10 に「靴下・人差し指・髪等々」の文字情報を出し、「この作業が『変換』ですよ」と簡単におさらいをした。

チャット記録 6

【展開4】「ものこと原理」－2枚目絵図の「こと」

こと
を見ていきましょう
ものこと原理



**Q.**  
どんな「こと」が描かれていますか？  
1つ書いてください。

「もの」と「もの」をつなげて短い文をつくってみましょう  
(誰がどう見てもそう見える)  
例; 左の男の子がバットを持っている

**要素関連づけ**

スライド 12

スライド 12 もはじめは絵図のみ表示し、次に「どんな『こと』が描かれていますか？ 1つ書いてください。」と発問する。この際、「誰が見てもそうだと言えるような『こと』を書いてくださいね。ノートにどうぞ。」と指示する。30秒ほど個人思考してからチャット解答を促す。全部で42件の解答があった。例えばチャット記録7（一部紹介）のような解答が得られた。

チャット入力と授業者読み上げによる全体での内容共有で2分ほど経過した。

ここでは「要素関連づけ」による解答を指示しているが、学習者たちは考えることに慣れてきたのか「外挿」寄りの解答がやや多くなっていた。しかしここで「要素関連づけ」と「外挿」の違いについて説明すると混乱を招くおそれがあると判断し、深追いせず次にすすめていった。

- 2020/06/04 12:32  
2. 左の男の子が指を指している
- 2020/06/04 12:32  
2. サインの入ったバッドを持って喜んでいる。
- 2020/06/04 12:32  
2. 2人の男の子が歩きながら話してる
- 2020/06/04 12:32  
2. 弟を止める兄
- 2020/06/04 12:32  
2. 右の男の子がイチローのサインを自慢している
- 2020/06/04 12:32  
2. 左の男の子がインナーを着ている
- 2020/06/04 12:32  
2. 肩に手を置いている
- 2020/06/04 12:32  
2. 短髪の男の子が二人いる
- 2020/06/04 12:32  
2. 右の人が話しかけてる
- 2020/06/04 12:32  
2. 男の子がバットを盗んだのは内緒だよって言うている
- 2020/06/04 12:32  
2. バットが男の子に持たれている
- 2020/06/04 12:32  
2. 二人の男の子が歩いている
- 2020/06/04 12:32  
2. 男の子が男の子の首根っこを掴んでいる
- 2020/06/04 12:32  
2. 肩に手をかけている
- 2020/06/04 12:32  
2. 左の子がバットを振り回すのを右の子を止めてる

---

- 2020/06/04 12:32  
2. 後ろの男の子が前の子にもみあげなくね？って言うている
- 2020/06/04 12:32  
2. 肩に手を置いている
- 2020/06/04 12:32  
2. 左の男の子がバットを見ている
- 2020/06/04 12:32  
2. 右のおとこの子の眉毛が左右非対称
- 2020/06/04 12:32  
2. 男の子が男の子の肩に手を乗せている
- 2020/06/04 12:32  
2. 肩に手を置いている
- 2020/06/04 12:32  
2. 右バッター
- 2020/06/04 12:32  
2. 男の子に重力がはたらいている
- 2020/06/04 12:32  
2. バットを両手で持っている
- 2020/06/04 12:32  
2. 右の人が話しかけている
- 2020/06/04 12:32  
2. 男の子が指を立てている
- 2020/06/04 12:32  
2.
- 2020/06/04 12:32  
2. 肩に手を置いている
- 2020/06/04 12:32  
2.
- 2020/06/04 12:32  
2. 左の子に注意している
- 2020/06/04 12:33  
2. 男の子たちが床を踏んでいる

チャット記録7



スライド 13

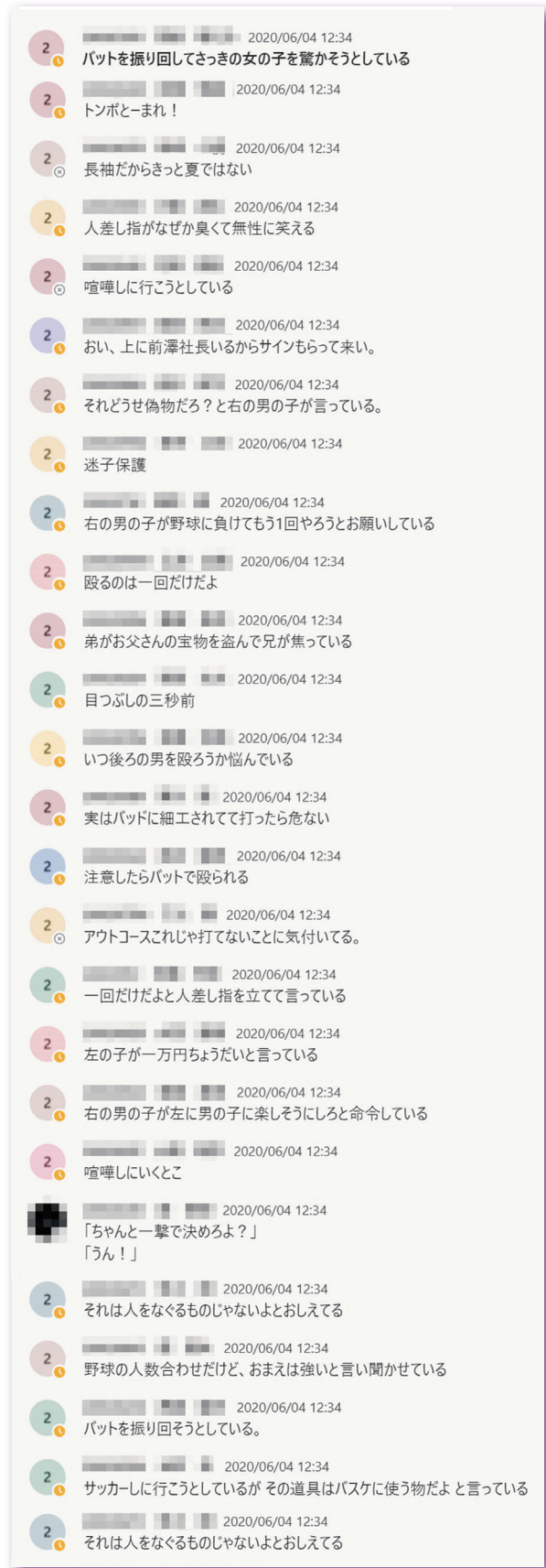
読み解き活動の最後のステップとしてスライド 13 を呈示する。「そういう見方もあるかも」という想像を含む「こと」を考えるよう指示した(スライド 8 のときと同様)。30 秒ほど個人思考の時間を取り, チャットを促した。全 53 件の解答が寄せられた。最後のチャット解答であるため, 全ての解答を載せておく(チャット記録 8・9・10)。なお, チャット記録 8 は, 入力欄が「チャット」欄ではなく, 「投稿」欄にあがっていたものである。そのため, チャット画像を分けて掲載する。

チャット入力と内容共有で約 2 分経過した。このチャット解答のうち 14 件に対してそれぞれ 1~4 件の「いいね」リアクションが寄せられた。これは前掲 1 枚目絵図の「外挿」解答に対するものを超える「いいね」反応である。チャット記録 10 中の「SASUKE ファイナルステージに誘っている」に 4 件, 「いいか, 相手は 1 万人いるんだぞ」に 3 件。チャット記録 9 中の「アウトコースこれじゃ打てないことに気付いてる。」に 3 件の「いいね」がつけられていた。

以上が「ものこと原理」による絵図の読み解きと「変換・要素関連づけ・外挿」についての学びのステップである。



チャット記録 8



チャット記録 9



チャット記録 10

III-3 第5回目授業レポート課題呈示

**★本日の課題★**  
2枚の絵図の内容をつなげてオリジナルの物語を創ってください。(400字)  
※登場人物の名前や、いつ・どこで、等々、設定は自由です。読みたくなるようなタイトルもつけてみよう！ ※余裕があればぜひ感想等も。

締め切り⇒5日いっぱいまで  
(もし送受信不具合があった場合はお知らせします。)

送受信可能な手段で送ってください！

- 件名に「学籍番号」と「名前」
- 内容に「物語400字」「感想等」「承諾書」

スライド 14 (個人情報に関わる部分一部モザイク処理)

**看图作文「お手伝い」**  
絵を読み解いて物語を創作！

★2枚の絵図の内容をつなげてオリジナルの物語を創ってみよう！  
※登場人物の名前や、いつ・どこで、等々、設定は自由です。絵の読み解き内容をもとにして書いてください。(400字)  
読みたくなるようなタイトルもつけてみよう！

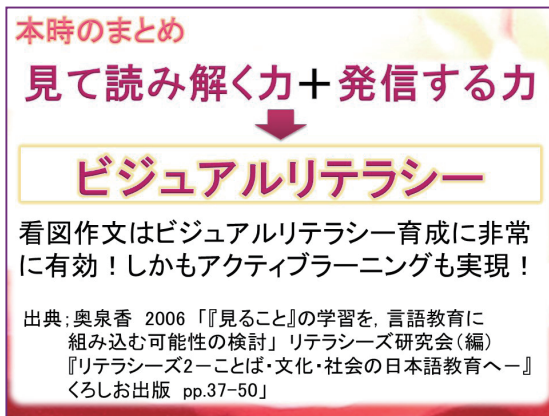
「花びん」の前のこと  
↓  
「花びん」のこと  
↓  
「バット」のこと  
↓  
「バット」の後のこと

スライド 15

ここまでで授業時間は86分まで経過していた。スライド14によって課題を呈示した。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う。締切は翌日までとした。続けてスライド15を表示した。スライド15では物語作文を書く手順を示した。なおスライド15に付した□部分は物語構成の一例を示したものであり、学習者たちに強制したものではない。「どう書いていいかわからない」を防ぐための教示である。「形式にはとらわれなくて良い」ということを口頭で伝えた。また、「絵図の中に描かれていないこと、つまり登場人物の名前やいつ・どこで、等々の設定は自由にしてOKです。できるだけ400字ぴったりで書いてく

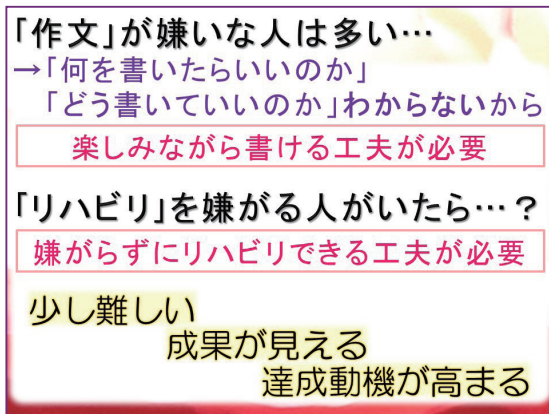
ださい。文章が書けたら、読みたくなるような魅力的なタイトルもつけてみてください。」とも教示した。

授業時間は残りわずかとなっていたため、授業のまとめは次回に行くこととした。詳細については本稿では割愛するが、次時で授業のまとめに用いたスライド(スライド 16・17)を掲載しておく。



**本時のまとめ**  
**見て読み解く力 + 発信する力**  
↓  
**ビジュアルリテラシー**  
看图作文はビジュアルリテラシー育成に非常に有効！しかもアクティブラーニングも実現！  
出典：奥泉香 2006 『『見ること』の学習を、言語教育に組み込む可能性の検討』リテラシーズ研究会(編) 『リテラシーズ2—ことば・文化・社会の日本語教育へ—』くろしお出版 pp.37-50

スライド 16



「作文」が嫌いな人は多い…  
→「何を書いたらいいのかわからないから」「どう書いていいのかわからないから」  
**楽しみながら書ける工夫が必要**  
「リハビリ」を嫌がる人がいたら…？  
**嫌がらずにリハビリできる工夫が必要**  
少し難しい  
成果が見える  
達成動機が高まる

スライド 17

#### IV. おわりに—学習者作文と授業の感想

以上が、オンライン環境下における初の看图作文授業の全体像である。本稿にて作文作品を紹介したいところであるが、掲載したい作文例は多数に及ぶ。本誌は電子ジャーナルであるため字数の制限はない。しかし、読者の負担感に配慮し、本稿では3例のみ作文を紹介する。なお、明らかな誤字脱字は修正してある。

#### 学習者1の作文例

##### 【恋の始まり】

ある女の子が素敵な恋に出会えると噂の花瓶を手に入れました。女の子はとても喜んで、大切に持ち帰ろうとしましたが、あまりにも慎重に運んでいたため前から二人の男の子が歩いてきていることに気づきませんでした。一人は野球バットを目の前に掲げながら瞳を輝かせて歩き、もう一人は何かを繰り返しながら後ろを歩いていました。どちらも女の子には気づいていなかったようで、やがて三人はぶつかってしまいました。

女の子は花瓶を落として割ってしまい、泣いてしまいました。するとバットを持った男の子が立ち上がり、粉々になった花瓶の前でいきなりフルスイング！なんと花瓶が元通りになりました。男の子によると、それは魔法のバットだったのです。もう一人の男の子は「よかったの？一回だけだったのに」と言いました。女の子はたった一回の魔法を自分のために使ってくれたのだと感激しました。女の子はドキドキが止まりません。さて、なぜでしょうか。(400字)

#### 学習者2の作文例

##### 【思い出】

「新郎新婦の入場です。」5年のお付き合いを経て結婚された、美香さんと寛人さん。彼らの出会いはいったいどこだったのでしょうか。

時は遡り10年前

「こんな暑い日にチューリップ運ぶの手伝わされるなんて不運だわ〜」美香さんが美化委員の仕事を行っている時のことでした。チューリップを運ぶのに必死で目の前の注意が欠けていることは気が付きもしません。「一回だけやろーぜ」新しいバットを買って野球がしたい虎太郎くんを必死にサッカーに誘う寛人くんが向こうから歩いてきます。お互い注意に欠けていたせいか、美香さんと虎太郎くんはぶつかってしまいました。寛人くんは真っ先に美香さんに手をかして起こしてあげます。「ありがとう」

と美香さん。「なんで俺を助けないんだよ」と笑いながら一人で立ち上がる虎太郎くん。寛人くんは「いや、ごめんごめん」と口では言っていますがどうやら満更でもなさそうな顔で美香さんを見つめていたのです。今ではそれもいい思い出。(407字)

#### 学習者3の作文例

##### 【ZOZOTOWN】

私は、陽子10歳。今日は、日直だから花の水を入れ替えて教室に戻ろうとしていた。

俺はまさき10歳。この前、イチローのサインを貰った。

陽子は花瓶を慎重に運んでいる。まさきはずっとバットを見ていて歩いている。そして、2人は前を見てなくてぶつかり花瓶が割れた。そして、ケンカに発展する。「気をつけなさいよ!」と陽子が言うと、まさきが「お前こそ前見て歩けよ!」すると、そこに前澤校長が来た。前澤校長は持ち前の財力を使ってトルコ製の最上級の花瓶を持ってきた。2人の関係も財力で治そうとしたが、2人の関係は治らなかった。その後、2人は自ら話し合い、お互いの悪い所に気づき謝罪をした。この、会話を見ていたある人物はZOZOTOWNの社長になり、この物語を採用試験に採用し利益を取るか、人の繋がりを取るのかという人間性を試す問題を出したと言われている。そして、20年後この2人はこの事件がきっかけである所で出会い結婚することになった。その出会いとは、もちろん、、、。(414字)

「お手伝い」絵図はとてもシンプルな絵図である。しかし、産出された作文の内容は、時間の経過や、出来事のきっかけ、その経緯・結果等、三者三様である。字数制限を厳守した学習者の作文も、400字を超えて記述した2例の学習者の作文からも、十分に「面白さ」「独自さ」「創造性」を感じられないだろうか。学習者たち自身は、本オンライン授業そのものやビジュアルテキストを

読み解くこと、看図作文を書くことに面白さを表明してくれている。そのことがうかがえる感想を、前掲学習者1～3のもので紹介する。

#### 学習者1の感想

今回の講義では、みんないかに面白い見方ができるか競っていたかのように感じました。チャットに色々なアイデアが挙がっているのを見ているうちに、私もいつの間にかこれなら誰も思いつかないだろう!という視点を探していて、とても楽しかったです。次回もみんなの面白い物語が聞けるのを楽しみにしています。

#### 学習者2の感想

教育学では他の講義と圧倒的に違う特徴がたくさんあるのはこれまでの講義でもわかりました。そして、今日の講義でもまた1つ、良い点を見つけました。講義にみんなが楽しみながら積極的に参加出来るこの状態が普通(毎回続いている)になっていることです。高校までの授業から、大学の講義になったことで、また1つ堅苦しさが上がると思っていたのに、教育学の見る教材ではみんなが笑顔になりながら取り組んでるのが普通なのです。先生が造り上げたこの講義はとても有意義なものみんなが感じていることも前回の他の人の意見を聞いていて、とても伝わってきます。次の講義もとても楽しみです。

#### 学習者3の感想

今日の授業では、みんながすごいどんどん成長していったと思った。自分は、まだまだ成長出来ていないと思った。そして、常に疑問を持つことが大事だと思った。なんでこうなる、なんでそういう答えになる、それでいいのか、というのは神経質とかではなく自分を成長させる上で必要なことだと思った。だから、何かしらの疑問を持って自分でたくさん考えたり、周りの人の意見からヒントを得たり、色々な所に興味を持つことが大事だと思った。

学習者1は「みんないかに面白い見方ができるか競っていたかのように感じました」と授業の様子をふりかえっている。そして自身は「これなら誰も思いつかないだろう!という視点を探し」ながら授業に参加し、それが「とても楽しかった」と述べている。鹿内(2015a)は、学習者たちの授業中の「競い合い」について次のように述べている。「先に見つけられてしまったことを少しくやしく思う人も出てきます。そのくやしさが、『写真をもっとよく見よう』とする動機づけになります。／皆、協同で写真を読み解くプロセスを楽しんでいるのです。それに世の中、すべてが協同の原理で動いているわけではありません。協同学習の中に、ほどよい『競い合い』が入ってきたとしても、何も問題はありませぬ。お互いが助け合う協同、互いに刺激し合う競争。そのバランスがとれていればいいのです。(p.73)」この引用文中では「写真」を例にしているが、「絵図」であっても同じである。学習者1は結果的にそのような状況を「とても楽しかった」といっている。本授業における「競い合い」は「互いに刺激し合う競争」だったのではないだろうか。

学習者2は「教育学では他の講義と圧倒的に違う特徴がたくさんある」としながら、「今日の講義でもまた1つ、良い点を見つけました」と報告してくれている。「講義にみんなが楽しみながら積極的に参加出来るこの状態が普通(毎回続いている)になっている」「みんなが笑顔になりながら取り組んでるのが普通」「この講義はとても有意義なものともみんなが感じていることも前回の他の人の意見を聞いていて、とても伝わって」くるというのである。本学ではオンライン授業の基本的ルールとして、顔出しをせず、スライドの画面と音声を見聞きするスタイルで実施された。学習者同士表情を確認し合うことができないにも関わらず、「笑顔で授業に参加している」ことや「有意義さを共有できている」ことを感じてくれている。このような反応は、看図アプローチ基盤型授業は、たとえ対面していなくても協同学習およびアクティブ・ラーニングを実現できるという証左

になるのではないだろうか。

学習者3は「みんながすごいどんどん成長していった」と述べている。そして、自身の成長に必要なものとして、「(常に)何かしらの疑問を持って自分でたくさん考えたり、周りの人の意見からヒントを得たり、色々な所に興味を持つことが大事」と考察してくれている。学習者3は「自分は、まだまだ」と言いながらも、決して自らを卑下しているわけではない。どうしたら自分の成長につなげられるかと前向きにとらえている。看図アプローチ基盤型授業は、「適度な競い合い(鹿内2015a,p.73)」を体験させ、「仲間同士で認め合う機会をたくさんつくってあげ(鹿内2015a,p.74)」ることができる。看図アプローチ基盤型授業は学習者の「学びに向かう力」の育成にも有効であると考えられる。

これらの感想から、学習者たちがTeamsによる看図作文オンライン授業に問題なく且つ楽しみながら参加できていたことがうかがえる。また、各自が創意工夫をして作文を仕上げてくれた。この他の感想及び作文作品の紹介と、その「面白さ」「独自さ」「創造性」についての詳しい考察は続報にまわしたい。さらに、続報では、オンライン授業で書かれた看図作文と対面授業で書かれた同絵図による看図作文作品を比較していく。

#### 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ー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 2021a 「看図アプローチを活用したオンライン授業の実際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
- 石田ゆき 2021b 「看図アプローチを活用したオンライン授業の実際(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」『全国看図アプローチ研究会研究誌』6



号 pp.16-29

石田ゆき 2021c 「看図アプローチを活用したオンライン授業の実際(3)ービジュアルリテラシーを定着させるための『教育学』授業のすすめ方ー」『全国看図アプローチ研究会研究誌』7号 pp.3-18

石田ゆき 2021d 「看図アプローチを活用したオンライン授業の実際(4)ー写真をビジュアルテキストにした『教育学』授業【江別・高岡完結編】ー」『全国看図アプローチ研究会研究誌』8号 pp.3-22

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

鹿内信善 2015a 『改訂増補 協同学習ツールの作り方いかし方 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 「『見ること』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

高橋誠編著 2002 『新編創造力事典』 日科技連

### 注1

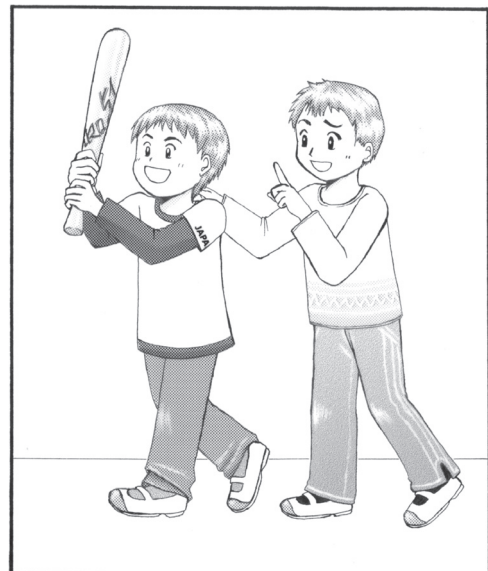
オンライン授業では欠席者対応のため「レコーディング」を行っていた。そのため、授業内では「(今は)必要・重要と思う情報のみ書くので良い」と伝えている。授業時間内でノートを取り切れなかった場合は、学習者は授業後に再度内容を確認することができるシステムになっている。これは石田(2021a,b,c,d)の実践時も同様であった。

### 編集委員会からの付記

本実践で使用した「お手伝い」絵図を掲載します。授業や非営利の活動でお使いいただけます。ご使用の際には必ず「@yuki.ishida」の表記をお願いいたします。また、実践された方のご報告・本誌へのご寄稿も心よりお待ちしております。(このページからコピーできない方は、本会HPよりお問い合わせください。)



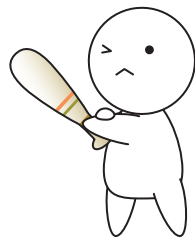
©yuki.ishida



©yuki.ishida

2023年11月1日受付

2023年12月22日査読終了受理



## 実践報告

# 看図アプローチで文法のオンライン交流学習

## —きゅうちゃんで特別支援学級と通常学級をつなぐ—

田中 岬<sup>1)</sup>・大澤晴江<sup>2)</sup>・石田ゆき<sup>3)</sup>

TANAKA Misaki OHSAWA Harue ISHIDA Yuki

キーワード：看図アプローチ・きゅうちゃん・特別支援学級と通常学級との交流・文法学習

### 概要

本報告は、低学年国語文法の授業を、特別支援学級と通常学級との交流学習で行った実践報告である。特別支援学級は現在第1筆者が担当しているクラス、通常学級は現在第2筆者が担当しているクラスである。この通常学級は、第1筆者が前任校で担当した子どもたちが在籍するクラスである。ともに看図アプローチ促進ツールである「きゅうちゃん」の絵図を用いた学習経験のある子どもたちである。これまで「きゅうちゃん」を用いて、説明文やお話づくり、行事や将来の自分像についての作文を書く指導をしたところ、どちらの学級でも楽しく意欲的で協同的な学習活動となった。そこで今回は、看図アプローチを活用した文法学習を、2つの学級のオンラインによる交流学習という形で実施した。文法項目は「主語・述語」である。なじみのある「きゅうちゃん」絵図から簡単な文を作ってもらい、文の成分としての主語・述語の関係に気付かせたいと考えた。子どもたちには交流学習をする中で、相手校の子どもたちの発表を聞き合いながら、主語・述語にはどんな言葉（品詞）が使われるのかをお互いの作った文から考えて答えを導いてもらう。コロナ禍で閉ざされた環境にある子どもたちに、オンラインで交流させることにより、学習の広がりや深まりを期待した。最終的には、文を組み立てる主語・述語の関係には4つの型があるというところまで習得することができた。

### 1. 通常学級と特別支援学級をオンライン交流学習で結んだ経緯

第1筆者は、現在、特別支援学級で情緒面に障害を持つ子どもたち3名と学校生活を送っている。特別支援学級には、自立活動という独特の活動がある。それは障害によって日常生活に困難をきたす状態を少しでも改善し、子どもたちがのびのびと楽しく学校生活や日常生活が送れるように行うものである。第1筆者は特に人間形成・コミュニケーション力の向上のために、自立活動にきゅうちゃんを活用してみた（田中 2023a）。

例えば、次のような活動である。きゅうちゃん絵図を配したワークシートに、そこにあるものや、きゅうちゃんの様子や表情を言葉にして書き表してもらおう。さらに、きゅうちゃんの絵にふきだしをつけ、セリフを想像して書くという活動である。すると、子どもたちは情報を共有し合いながらたくさん言葉を紡ぎ始めた。このような様子を見て第1筆者は、きゅうちゃんを活用した学習が言語の受容と表出・他者の意図や感情の理解に有用であると考えた。そして、自立活動と並行して国語科での作文（田中 2023b）や、かるたづくり

1) 岩見沢市立第一小学校  
2) 岩見沢市立メープル小学校  
3) 日本医療大学

（田中 2023c）など「きゅうちゃん」とともに様々な学習活動を展開してきた。

また、第1筆者は通常学級の子どもたちとも「きゅうちゃん」を活用した説明文読解（田中 2022）や作文学習（田中・石田 2022）に取り組んだことがある。「きゅうちゃん」絵図を見て子どもたちの作文量は飛躍的に伸び、話し合いの場面でも非常に活発な意見交流が見られた。

折しも、時はコロナ禍にあり、学校生活も非常に閉ざされた環境にあった。そこで、ともに「きゅうちゃん」を学習促進ツールとして活用した経験のある両校の子どもたちがオンライン形式で交流学习をすることで学習や生活に広がりや深まり、潤いが期待できるのではないかと考えるに至った。

## II. オンライン交流学习の指導計画

### II-1 対象児童・授業者・実践時期など

- ◇対象児童：特別支援（情緒）学級  
 在籍児童 2年生 3名  
 小規模特認校通常学級（複式）  
 在籍児童 2年生 4名・1年生 1名
- ◇授業者：T1（第1筆者 田中 岬）  
 T2（第2筆者 大澤晴江）

◇実践時期：2月中旬

◇倫理的配慮：本論文で紹介する実践データ、作文、ワークシートなどを掲載するにあたっては、保護者からの掲載許可の同意書を得ている。（特別支援学級 2022年12月22日・小規模特認校通常学級 2023年3月6日）

### II-2 単元・目標・授業計画

◇単元名：主語・述語

◇指導目標

- ◎文の成分として主語・述語があることを知る。
- ◎その働きを理解して適切な係り受けの関係に気づく。
- ◎言葉を通じて積極的に他校の友達と関わりながら、主語述語の関係に気を付けて簡単な文を作る。

授業の略案を表1に示す。なお、略案中の「導入、つかむ、考える、広げる」の5段階のうち、最終段階にある「次の一手」という言葉は、その日の1時間の学習を終えての発展的思考や次時の予告を含めたチャレンジ問題への導入の意味で使っている。

表1 指導計画（略案）

1時間目

2 年	
単元名： 主語とじゅつ語 1/3	
目標： 文の成分として主語・述語があることを知りその働きを理解して適切な係り受けの関係に気付くことができる。	
段階	児童の活動と教師の支援
10 導 分 入	簡単な自己紹介をして交流学习の気持ちの準備をする。(10分)
つ か む 8 分	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ワークシート（一）を配付する。課題をノートに書く。(2分)</li> </ul> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;">                     〈板書〉かだい きゅうちゃんの絵をつかってどんな学習をするのか見通しをもとう。                 </div> <ul style="list-style-type: none"> <li>○絵図を見て絵にあるものやことを言葉にして（変換）発表する。自由発言（全体思考）</li> <li>○〈発問〉「ワークシート（一）①の絵にあったらいいものは何ですか。」</li> <li>自由発言したのちワークシート（一）①②に考えを記述する。(6分)</li> </ul>

考える 10分	<p>○絵図からわかること、きゅうちゃんのしていることなどを自由に発言。 (全体思考3分)</p> <p>○皆で考えたことから、絵図を読み解き、文にしてきゅうちゃん(人)が何をしているのか、どんな様子かどんな気持ちか書く。ワークシート(一)③(個人思考6分)</p> <p>○書いた文を写真に撮って交流の準備をする。ロイロノート提出箱の準備(1分)</p>
まとめる 12分	<p>○それぞれの考えを発表し、質問をし合う。(ロイロノートで共有)(10分)</p> <p>○どの文も「～は(が・も)～です/～する。」のような形になっていることに気づく。(気づかせる)(2分)</p> <p>○〈発問〉「みんなが作った文をみて、(くっつき言葉や、他の言葉の順番などで)気づいたことはありませんか。」</p> <p>○「～は、～している。」の「～は、」を主語、「～です。」を述語ということを確認してからまとめ。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>〈板書〉まとめ きゅうちゃんの絵をつかって文を組み立てる主語・じゅつ語について学習する。</p> </div>
広げる 5分	<div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <p>《次の一手》(次時の予告)</p> <p>〈発問〉「主語・じゅつ語にはそれぞれどんな言葉がつかわれているかな?」</p> </div> <p>〈予想される答え〉</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・主語はいろんな人(の名前)や「名前言葉」に「は・が」などがついていないか。</li> <li>・述語は「様子・気持ち言葉」(形容詞/形容動詞)や「する言葉」(動詞)などがあるんじゃないか。</li> </ul> <p>○ふりかえり</p>

2時間目

2 年	
単元名： 主語とじゅつ語 2/3	
目標： 文の成分として主語・述語があることを知りその働きを理解して適切な係り受けの関係に気付くことができる。	
段階	児童の活動と教師の支援
5 導 分 入	<p>前時想起(5分)</p> <p>きゅうちゃんの絵からわかることを書いた。 主語述語のある文を作った。</p>
つか む 10 分	<p>○ワークシート(二)を配付する。 ・日付・名前を書いて何をするのか予想させる。</p> <p>○昨日作った文を読む。(2分)主語述語を確認。課題をノートに書く。(2分)</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>〈板書〉かだい 主語・じゅつ語には、どんな言ばがくるのかな。</p> </div> <p>○〈発問〉「述語にある言葉は何言葉だろう?」 「<u>ことばのたからばこ</u>を思い出そう」のシート(言葉の種類を書いた確認シート)を配付して品詞の確認をする。 (使う言葉は「する言葉・様子気持ち言葉・名前言葉・くっつき言葉」とする)(3分)</p> <p>○昨日作った文の述語の品詞を考える。(ワークシート(二)右部分)全体思考(3分)</p>

考える 14分	<p>○ワークシート（二）の問題を読む。絵図を見て絵にあるものやことを言葉にして（変換）発表する。自由発言（全体思考）（2分）          〈予想される答え〉大根・雪玉・寝っ転がってるきゅうちゃん・お祭り・綿あめ・福袋・塀…など。</p> <p>○絵図からわかること、きゅうちゃんのしていることなどを文にして自由に発言。          （全体思考4分）          〈予想される答え〉きゅうちゃんが雪玉を投げています・福袋は重そうです…など。</p> <p>○皆で考えたことから、絵図を読み解き、文にしてきゅうちゃんは何をしているのか、どんな様子か主語・述語を入れて書く。書いたら主語・述語に線を引く。述語は何言葉か（品詞）を書く。（ワークシート（二）左部分）（個人思考7分）</p> <p>○書いた文を写真に撮って交流の準備をする。ロイロノート提出箱の準備（1分）</p>
まとめる 13分	<p>○それぞれの考えを発表し合う。（ロイロノートで共有）（10分）</p> <p>○主語にくる言葉と述語にくる言葉を確認する。確認の方法は、子どもたちが書いた文の主語部分と述語部分にきている品詞を「ことばのたからばこ」のシートと照らし合わせて行う。（3分）</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>〈板書〉まとめ 主語には「だれ（名前言ば）が・何（名前言ば）が」（が・は・も）              じゅつ語には「ようす・気持ち言ば」「する言ば」がくる。</p> </div>
広げる 3分	<div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>《次の一手》（次時の予告）〈発問〉主語・じゅつ語のある文はなかま分けできるかな？</p> </div> <p>〈予想される答え〉          ・主語はみんな「名前言葉」だけど、述語は「様子・気持ち言葉」（形容詞/形容動詞）や「する言葉」（動詞）があるから述語の種類で、分けられるんじゃないか。</p> <p>○ふりかえり</p>


3時間目

2 年	
単元名： 主語とじゅつ語 3/3	
目標： 文の成分として主語・述語があることを知りその働きを理解して適切な係り受けの関係に気付くことができる。	
段階	児童の活動と教師の支援
5 導 分 入	<p>前時想起（5分）              きゅうちゃんの絵から主語述語のある文を作って、主語と述語にはどんな言葉がくるか勉強した。</p>
つか む 8 分	<p>○ワークシート（三）①（前時のワークシートに子どもたちが作った文を混ぜて載せておく）を配付する。              ・日付・名前を書いて何をするのか予想させる。課題をノートに書く。（2分）</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>〈板書〉かだい 主語とじゅつ語のかんけいは、どんなふうになかま分けできるかな。</p> </div> <p>○「述語に使った言葉がヒント」と伝える。気づいたことを発表する。              自由発言（全体思考）（6分）              〈予想される答え〉重そうです・食べます・います・きゅうちゃんです…など。</p>

考える 15分	<p>○ワークシート（三）①の問題を読む。述語部分が答えになるように質問文を考え、自由に発言。 （全体思考2分） 〈発問〉「する言葉の文や名前言葉の文を質問するとき、なんて聞くかな。」 〈予想される答え〉 ・「これは、きゅうちゃん人形です」の質問は「これは何ですか」 ・「ダンスをしました」の質問は「何をしましたか」…など。</p> <p>○皆で考えたことから、述語部分の質問文をワークシート（三）①に書き込む。 （個人思考5分）</p> <p>○ワークシート（三）②を配付して問題を読む。主語部分が答えになるように質問文を考え、自由に発言。（全体思考2分） 〈予想される答え〉 ・「きゅうちゃんが」の質問は「誰が」 ・「これが」の質問は「何が」…など。</p> <p>○皆で考えたことから、主語部分の質問文をワークシート（三）②に書き込む。 （個人思考5分）</p> <p>○質問文を書いたワークシート（三）①②を写真に撮って交流の準備をする。 ロイロノート提出箱の準備（1分）</p>
まとめる 12分	<p>○それぞれの考えを見てなかま分けの仕方をみんなでまとめる。（ロイロノートで共有） （10分）</p> <p>○質問文を考えたときの主語にくる言葉と述語にくる言葉を確認する。確認の方法は子どもたちが書いた、述語部分を質問する文（ワークシート（三）①）に着目させ、以下のまとめにあるように4分類できることを導く。（2分）</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>〈板書〉まとめ 主語とじゅつ語のかんけいは4つある。 だれ・何が <u>どうする（どうした）</u>。      だれ・何は <u>どんなだ</u>。 だれ・何は <u>なんだ</u>。                              だれ・何が <u>いる（ある）・いない（ない）</u>。</p> </div>
広げる 5分	<p>○ふりかえり（3時間全部のふりかえりを書く→発表）</p> <div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>《次の一手》（チャレンジ課題） 〈指示〉主語・じゅつ語の四つのタイプで、文を作ってみよう。</p> </div> <p>ワークシート（四）を配付</p>

### II-3 教材 ワークシート(一)～(四)および確認シート

ワークシート(一) 1時間目使用 (㉞はかだい, ㉟はまとめ, ㊱はふりかえりを記入する)

㉞	㉟			㊱
			① 絵にあるものを書きましょう。 ② 絵にあたりものまきましたしょう。 ③ 絵をよく見て、文を作ろう。きゅうちゃん、だれにしてもいいです。いるのはだれ？ 何をしているの？ どんなようすかな？ どんな気持ちかな？ それを見てどう思うかな？	ワークシート(一) 月 日 曜日 名前「 きゅうちゃん、主語・じゆつ語をべんきようしよう！ 絵をよく見て、わかったことを話しましょう。

みさき先生の国語の時間


ワークシート(二) 2時間目使用

㉞	㉟	㊱ ㊲ ㊳ ㊴ ㊵ ㊶ ㊷ ㊸ ㊹ ㊺ ㊻ ㊼ ㊽ ㊾ ㊿	㊱ ㊲ ㊳ ㊴ ㊵ ㊶ ㊷ ㊸ ㊹ ㊺ ㊻ ㊼ ㊽ ㊾ ㊿	㊱ ㊲ ㊳ ㊴ ㊵ ㊶ ㊷ ㊸ ㊹ ㊺ ㊻ ㊼ ㊽ ㊾ ㊿	㊱ ㊲ ㊳ ㊴ ㊵ ㊶ ㊷ ㊸ ㊹ ㊺ ㊻ ㊼ ㊽ ㊾ ㊿	㊱ ㊲ ㊳ ㊴ ㊵ ㊶ ㊷ ㊸ ㊹ ㊺ ㊻ ㊼ ㊽ ㊾ ㊿	㊱ ㊲ ㊳ ㊴ ㊵ ㊶ ㊷ ㊸ ㊹ ㊺ ㊻ ㊼ ㊽ ㊾ ㊿	㊱	
									ワークシート(二) 月 日 曜日 名前「 きゅうちゃん、主語・じゆつ語のある文を作りましょう。つぎに、主語とじゆつ語に線をひき、 じゆつ語は、どんな言葉か考えましょう。 絵を見て主語・じゆつ語のある文を作りましょう。つぎに、主語とじゆつ語に線をひき、 じゆつ語は、どんな言葉か考えましょう。

みさき先生の国語の時間



確認シート 2時間目使用



ことばのだからばこを思い出そう。

**【する言葉】(動詞)**

- ・わらう・なく・おこる
- ・立つ・すわる
- ・食べる・のむ
- ・べんきようする・あそぶ
- ・入る・入れる・出る・出す

**【ようす・気もち言葉】(イ形容詞 ナ形容詞)**

- ・楽しい・うれしい・かなしい・くるしい
- ・おもしろい・つまらない
- ・赤い・白い・明るい・くらい
- ・親切な・元気な・ゆうめいな
- ・きれいな・たいくつな

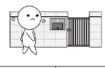




**【名前言葉】(名詞)**

- ・きゆうちゃん・ぼく・わたし・先生
- ・ねこ・犬・子ども・おとな
- ・学校・家・えんぴつ・けしごむ

**【くつき言葉】(助詞)**

- ・が・は・も
- ・へ・に・を
- ・と・から・まで

ワークシート(三)① 3時間目使用

オ	エ	ウ	イ	ア
				
ぼくは、おうちのそばに <b>いますか。</b>	ぼくは、おうちのそばに <b>います。</b> ※ <b>います</b>	きゆうちゃんのもつは、おもそいです。 <b>ようす気もち言葉</b>	きゆうちゃんは、まつりで(ダンスを)しました。 <b>する言葉</b>	これは、きゆうちゃんにんぎょうです。 <b>名前言葉(なです)</b>

① 昨日の絵から、みんなと先生の考えを合わせて主語・じゆつ語のある文を作りました。

右の文のじゆつ語のぶぶんがこたえになるように、しつもん  
の文を考えて書こう。






ワークシート(三)① 月 日 曜日 名前

ワークシート (三) ② 3時間目使用

ワークシート(三) ②

名前「」

てきたら、ロイノート






オ 	エ 	ウ 	イ 	ア 	②右の文の主語のぶぶんがこたえになるように、しつもの文を考 えて書こう。
ぼくは、おうちのそばに います。  だが、おうちのそばに いますか。	きゆうちゃんのもつは、 おもそうです。	きゆうちゃんは、まつりでダンスを しました。	これが、きゆうちゃんにぎょうです。	きゆうちゃんがボールなげを しています。	

みさき先生の国語の時間

ワークシート (三) まとめ 3時間目使用












ワークシート(三) まとめ

ま 主語じゆつ語のかんけいは、  
にぐる言ばて  
になかまわけてきる。

オ 	エ 	ウ 	イ 	ア 	②右の文の主語のぶぶんがこたえになるように、しつもの文を考 えて書こう。
ぼくは、おうちのそばに いますか。  だが、おうちのそばに いますか。	きゆうちゃんのもつは、 おもそうですか。  何が おもそうですか。  きゆうちゃんのもつは、 どんなさうですか。	きゆうちゃんは、 何をしましたか。  だが、まつりで ダンスを しましたか。  きゆうちゃんは、 何をしましたか。	きゆうちゃんは、 まつりでダンスを しました。  これは、何ですか。	きゆうちゃんがボールなげを しています。  だが、ぼるを なげて いますか。  きゆうちゃんは、何を していますか。  これは、きゆうちゃんにぎょう です。  どれ(何が) きゆうちゃんにぎょう ですか。  名前言葉(です(だ) する言葉	

みさき先生の国語の時間

ワークシート(四) 3時間目使用

③	20 	19 	18 	17 	16 	15 	14 	13 	12 	11 	れい 
											<p>【例】は、さかあがりになりちようせんしています。「だれ(何)はどうする。」</p> <p>【例】は、かんぱりやさんです。「だれ(何)は何だ。」</p> <p>【例】は、さかあがりのとき。くるしかつた。「だれ(何)はどんなようすだ。」</p>

④ きゅうちゃんの絵をよく見て、四つのタイプで主語・じゅつ語のある文を書こう。

書いたら、主語とじゅつ語にしるしをつけよう。きゅうちゃんには、だれにしてもいいです。

☆主語は「は」が、「も」の三つあるんだよ。

☆じゅつ語には、「する」「言葉・ようす」「言葉・気もち」「言葉・名前」をたてます。「います」などが、入るよ。

主語・じゅつ語のべんきょうをもっとしたいあなたへ ワークシート(四)

月 日 曜日 名前

みさき先生の国語の時間

Ⅲ. オンライン交流学習授業の実際

Ⅲ-1 オンライン授業を行うにあたって

授業者(第1筆者田中と第2筆者大澤)同士の授業の打ち合わせは校務支援システムのメールで行った。第1筆者が作成した略案(表1)をもとに授業を行い、全3回の授業で子どもたちが書いたワークシートは必ずその日のうちにデータで第1筆者の手元に届くようにした。前時に作った子どもたちの文を、次時のワークシートの例文として生かすためである。子どもたちが自分たちで作った文をもとに文法の学習が進んでいくようにした。

授業の中で、子どもたちが作った文を交流するときは、それぞれのワークシートを子どもたちがipadで撮影し、ロイロノートの提出箱に提出する。特別支援学級はT1(第1筆者)、通常学級はT2(第2筆者)のロイロノートに提出する。両校で、それぞれの子どもたちが書いたワークシートをテレビ画面に映し出し、全体で共有しながら発表し合う。通常学級の子どもたちのワークシートの提出先のみT2のiPadを使うため、その時

の指示はT2が行った。全体の授業進行はT1が行った。

Ⅲ-2 授業の概略と教材等について

授業の進め方は上掲「指導計画」(表1)のとおりであるが、概略をまとめておく。各時間の進め方は以下のとおりである。

【1時間目】

- テレビ画面を通して自己紹介をし合い、交流学習に向けての気持ちの準備をさせ、「きゅうちゃん」絵図を使ってどんな学習をするのか見通しを持つことを伝える。
- 1つの「きゅうちゃん」絵図を載せた「ワークシート(-)」を提示し、絵にあるもの【変換】、どんな様子で何をしているのか【要素関連づけ】など自由に発言する時間を取った。みんなの発表を聞いて、絵から「きゅうちゃん」の様子や気持ちなどを考えて【外挿】、複数の文を作ってもらおう。
- 全体で発表した後、どの文も「～は(が・も)～です(～ます)。」のような形になっていることに気付かせる。「～は(が・も)」の部分で「主

語、「～です（～ます）。」の部分で「述語」ということを確認する。次時予告として、主語・述語にはどんな言葉が使われているのかを学習することを伝える。

【2時間目】

- ・前時に子どもたちが作った文と、「ワークシート(二)」を配付する。これには前時で使用した「ワークシート(一)」とは異なる5つの「きゅうちゃん」が提示されている。続いて、品詞（言葉）の種類を整理した「確認シート」によって言葉の種類を確認する。「～です。」の前にくるのは「様子・気持ち言葉」（形容詞・形容動詞）や「名前言葉」（名詞）、「～ます。」の前にくるのは「～すること」を表す「する言葉」（動詞）であることを全体思考しながら確認した。その後、作った文の述語部分にくる言葉の分類をした。
- ・提示してある5つの「きゅうちゃん」絵図を見て文を作ってもらい、述語部分の言葉に線を引いて、品詞分類させる。実際には「品詞」という言葉は使わずに「様子・気持ち言葉」「する言葉」とした。さらに、主語には「誰（何）が（も・は）」という名詞がくることを確認した。品詞名は使わず「名前言葉」とした。個人思考を経て、全体交流した後、その日のまとめを行った。

【3時間目】

- ・「ワークシート(三)①」、「ワークシート(三)②」を配付し、主述の関係はどんな分類ができるのかを学習する。予め、子どもたちが作った文から数例抜粋しておき、「何（誰）がどうした。」（動詞文）、「何（誰）がどんなだ。」（形容詞・形容動詞文）、「何（誰）がなんだ。」「名詞+だ・です文」「何（誰）がある・ない」（存在の有無文）の4つの型が網羅できるよう準備した。
- ・「ワークシート(三)①」の文を見て「述語の部分」が答えになる質問文を、「ワークシート(三)②」の文を見て「主語の部分」が答えになる質問文を考える。個人思考の後、全体交流をして、できた文を確認し合う。

・「ワークシート(三)①」、「ワークシート(三)②」の文の主語・述語にきている言葉をもとにして、主述の関係を4つになかま分けした。最終的に4つの型に分類ができることを「ワークシート(三)まとめ」でまとめた。あわせて、ふりかえりを行った。なお、授業がすべて終了した時に、「ワークシート(四) 主語・じゅつ語のべんきょうをもっとしたいあなたへ」を、自習用のワークシートとして配付した。このワークシートは授業内では扱わなかったが、通常学級の児童2名はワークシートに記入して第2筆者に提出している。

III-3 授業の様子と授業記録

【1時間目】

両クラスともオンラインによる交流学習は初めての経験であった。画面越しに自己紹介をした子どもたちは少し緊張しているようだった。しかし、配られたワークシートにきゅうちゃんの絵図を見つくと子どもたちは「わあ、きゅうちゃんだ。」「かわいい。」「スコップ持ってる。」「雪かきしてる。」「きゅうちゃん、寒そう。」などと画面のこちらとあちらで言葉を発した。両校ともに、何の指示もないうちに子どもたちは絵図を見て次々と、変換、要素関連づけ、外挿を行っていた（図1・図2）。

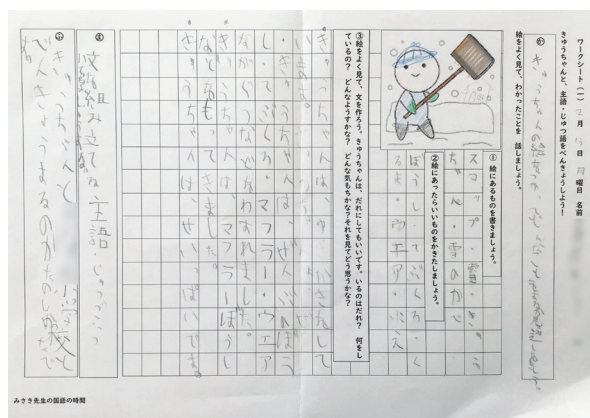


図1 特別支援学級児 C2 の書き込み例



図2 通常学級児C5の書き込み例

【2時間目】

2時間目ではとくに、交流学习の効果的なやり取りが見られた。その一部を紹介する。Cは児童、T1は授業者（第1筆者）、T2は第2筆者である。なお、倫理的配慮の観点から一人称はすべて「わたし」に統一している。

- T1 昨日の勉強は何したか覚えてる？
- C2 きゅうちゃんの絵を使って文作ったの。
- C1・4・5 主語とか述語とか。
- T1 そうだね。覚えていたね。今日はね、また、新しいプリント作ってきたよ。
- C2 わー、なんかいっぱい書いてある。
- T1 うん、実はね、先生、昨日みんなが作ってくれたきゅうちゃんの文を載せてきたよ。〇〇（通常学級の学校名）の人たちの〇〇先生に送ってもらって、ちゃんと一緒に載せたよ。上に書いてあるのは作った人の名前だよ。ちょっと読んでもらおうかな。最初のはC8さんのだね。
- C8 きゅうちゃんはつかれています。
- T1 はい、ありがとうございます。じゃあ、今度はC5さんだね。お願いします。
- C5 きゅうちゃんも、かまくらをつくっている。
- T1 ここね、本当はC5さん、「きゅうちゃんは」だったんだけど、「きゅうちゃんも」になっているね。先生ね、みんなの作った文を少し改

造させてもらったんだよね。

(中略)

T1 今日はね、何を勉強するかと言うと・・・、みんなの文に2種類の線が引いてあるのがわかるかな。1本線と2本線。さあ、これ、なんだろうね。

C5 誰が何をしている・・・。

T1 あっ、今、誰？ C5さん？みんな聞こえた？

Cs 誰が、何をしている。

T1 そうだね、C5さん、ありがとう。みんな、どう？

C6 C5さんと同じ。

T1 同じ？ほかのみんなはどう？

Cs 同じで～す。C5さんと同じ。(口々に)

T1 そう。今日は、誰が、何をしてるの文でね・・・、どっちが主語？述語？上にあるのが・・・、

C4・5 主語。

T1 あっ、聞こえた。主語？C1さんも今なんか言ったね。

C1 主語。上にあるの。「誰が」の方。

T1 うん、みんないいかな。

Cs いい。

T1 じゃあね、今日は主語・述語の部分には、どんな言葉がくるのかなっていうことを勉強するの。じゃあそれが今日の課題だよ。課題、プリントに書いてくれる？

(テレビの画面共有)

(板書したものをロイロノートに撮り、画面共有。子どもたちはプリントの課題を書く部分に書く)

T1 みんなが作った文見てみてね。主語は、誰がってわかったから、述語の方を見てくれる？C8さんのつかれていますとか、C7さんはつめたいなあとか書いてあるね。それじゃね、ここで、みんなさ、言葉の宝箱ってやったの、覚えてる？

C1～7 覚えてる～。

C8 知らない。やったことない。(1年生なので同じ内容は未習)

T1 そうだね、C8さんはやってないね。

■（品詞の種類を書いた「確認シート」を提示）

ここで、子どもたちと、動詞を「する言葉」、形容詞・形容動詞を「様子・気持ち言葉」、名詞を「名前言葉」、助詞を「くっつき言葉」として品詞の言い方を確認した。このとき、「する言葉」（動詞）は言い切ったとき、最後がウ段で終わること、「気持ち・様子言葉」のうち、形容詞はイ段で言い切ったり次の名詞を修飾したりすること、形容動詞は名詞を修飾するときは「～な」という形になることなども合わせて確認している。

- T1 じゃあ、みんなが書いた文の述語を見てくれる？疲れている。冷たい。あれ、これは今のシートの「言葉」の中の何言葉かな。
- C1 様子？
- T1 そうだね。疲れているとか冷たいとか、様子を表しているから「様子・気持ち言葉」だね。
- C4 「冷たい」も様子。
- T1 そうだね。C4さん。ありがとう。じゃあ、「うまった」は？
- C6 様子？
- C7 うまった。うまって。うま・・・
- T1 うまった、うまるう。最後何で終わってる？

ここは、子どもたちからなかなか意見が出てこなかった。そのため教師の方で誘導して、「人がやること、動作だよ」と伝えて「する言葉」であることを確認した。

- T1 じゃあ、次の「かまくらを作った」の「作った」は何だろう。
- C5 うーん。かまくら。
- C4 作った。作るう。
- C2 何？やること。やる。
- T1 そうだね。人がやること、することだね。
- C1・2・4・5 「する言葉」。
- T1 そうだね。揃ったね。「作った」は「する

言葉」だね。じゃあ、「楽しい」は？

- C4 気持ち。
- T1 そうだね。「気持ち言葉」だね。じゃあ「レインボー色のレインボー色」はどうか。
- C5 名前。
- C4 名前。
- C3 名前？
- T1 そうだね。「名前言葉」だね。虹っていう名前だもんね。
- T1 じゃあ「雪かきしています」。
- C2・4・5 「する言葉」。
- C1 雪かきしてるのきゅうちゃんだもん。「する言葉」。
- T1 そうだね、みんな「する言葉」だね。じゃあ最後「風邪をひく」。
- C3 「気持ち言葉」。
- C6 「様子言葉」。
- C5 「する言葉」。
- T1 さあ、どうでしょう、分かれています。
- C4 ひくうだから、「する言葉」じゃない？
- C1・2・6 あっ、本当だ。「する言葉だ」。
- T1 そうだね、難しかったけどこれは風邪をひくっていうその人がなったってこと。C4さん、いいね。ウ段で終わってるの確かめたのね。うん、これは「する言葉」ね。〇〇（通常学級の学校名）のみんなも言ってくれたね。それじゃあ、今日のワークシートに行こう。みんな「ワークシート(二)」を出してね。
- Cs わあ～。
- C4 いろんなきゅうちゃんいる。
- C2 かわいいい～。
- T1 どんなきゅうちゃんいる？
- C5 寝っ転がってる。
- C4 …。
- T1 C4さんなんて言ったの？
- C4 体操しているきゅうちゃん。
- T1 あ～、体操ね、体操してるきゅうちゃん。はい。C7さん、なんか言ったね。
- C7 家に帰ってるきゅうちゃんいる。
- T1 ああ、はい。家に帰ってるきゅうちゃん

- ねえ。
- C3 おまつりきゅうちゃん。
- T1 おっ。おまつりねえ。
- C4 福袋持ってる。
- C2 お菓子持ってる。
- T1 あ、今C2さんから「お菓子持ってる」って聞こえたんだけど、よく見たら漢字で「福袋」って書いてあるんだ。
- C2 福袋？
- C4 あのね、お正月とかに買うの。何入ってるかわからないの。いいもの入ってるの。
- T1 あ〜、C4さんよく知ってるね、ありがとう。C2さんわかった？今、C4さんが言ってくれたこと。
- C2 うん。福袋って言うのか。
- T1 いいね、テレビの向こうから、知らなかったこと教えてもらえたね。
- C6 ボール遊びきゅうちゃんもいる。
- C8 重い荷物持ってる。
- T1 C8さん、いいねえ、きゅうちゃんの荷物重そうなんだね。みんな見て。
- C1 重たそう。
- C3 きゅうちゃんかわいそう。
- T1 いいね、たくさんのが出たね。じゃあ、今度は今、みんなから出た言葉を合わせて、使って、文を書いてもらうよ。文が書けたら、述語に線を引いてください。2本線だよ。書いたら「する言葉」とかも書いてください。
- C4 まだこの勉強やりたい。
- C5 やりたいね。明日もあるよ。
- C4 そうだね。
- C7 これ、何言葉かな。「している」
- C6 「る」だから、・・・。
- C7 「する言葉」だ。
- T1 すごいね、ちゃんと調べて確認してやってるねえ。
- C4 できた。
- C7 「る」だから「する言葉」。
- T1 大丈夫？
- C3 これ「する言葉」？

- C1 「る」だから「する言葉」でいいよ、C3。  
(予定時間がきてアラームが鳴る)
- T1 (できたら、写真を撮ってロイロノートで送るよう指示) (図3・図4)

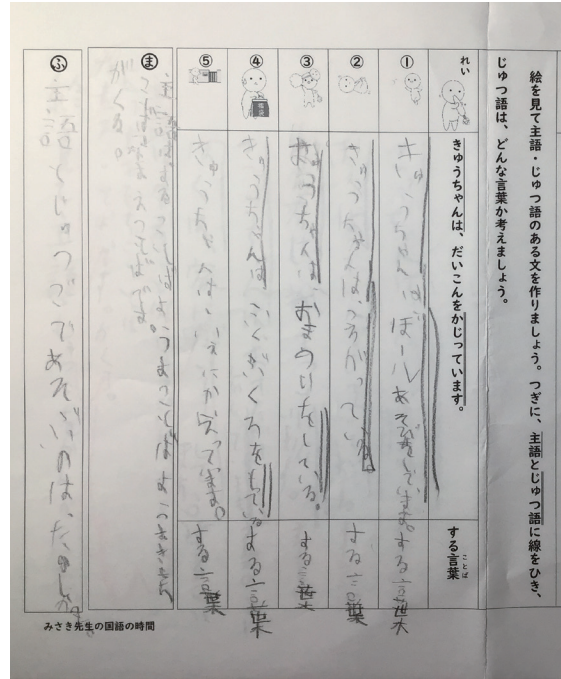


図3 特別支援学級児C2の書き込み例

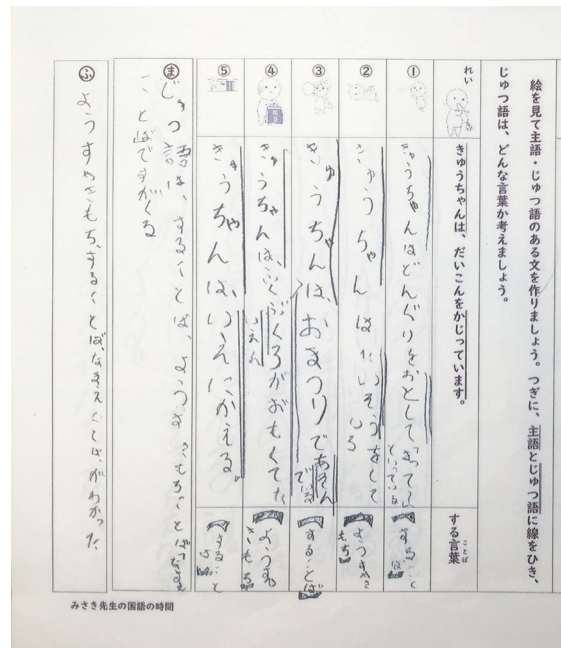


図4 通常学級児C5の書き込み例

（共有準備完了）

T1 C1さん1つだけ文を選んで読んでください。

C1 みんなはお祭りに行っています。

T1 ほ～。では、述語は何で何言葉？

C1 「お祭りに行っています」の「行っています」で、「する言葉」。

T1 はい、ありがとう。「する言葉」だね。じゃ今度はC2さん。

C2 きゅうちゃんは福袋を持っています。

T1 はい、述語は何で何言葉ですか。

C2 「持っています」に線をつけて、「する言葉」。

T1 はい、じゃ次はC3さんどうぞ。1つ選んでね。

C3 きゅうちゃんはおくじをやっています。・・・。  
（述語、「何言葉」が答えられずにいる）

T1 じゃあみんな、助けてね。C3さんの述語は何か。

C4 「やっています」。

T1 ありがとう。C4さん。テレビの向こうから助けてくれたね。じゃあ、C3さん「やっています」は何言葉って書いたの？

C3 「する言葉」？

T1 いいよ。いいね。こっちはみんな「する言葉」でした。では、こちらを切ります。そちらに切り替えます。

（画面共有）

T2 では日直のC8さんからどうぞ。

C8 はい。きゅうちゃんは、お家に帰っています。

T2 はい。「きゅうちゃんはお家に帰っています」の述語は何ですか。

C8 「する言葉」。

T2 はい、「する言葉」ね。述語はどれですか。

C8 お家に帰っています。

T2 じゃあC7さんどうぞ。

C7 きゅうちゃんは手袋を持っています。

T2 述語は？

C7 「持っています」で「する言葉」。

T2 じゃあC5さん。

C5 きゅうちゃんはどんぐりを落として、待つて～と言っている。

T2 述語は？

C5 「どんぐりを落として」、落としての「する言葉」。

T2 はいじゃあ C6さんどうぞ。

C6 きゅうちゃんはいらいらしている。

T2 述語は？

C6 いらいらしている。「する言葉」。

T2 C4さんどうぞ。

C4 「する言葉」。

T1 発表は「する言葉」が多かったけど、書いてくれた中には様子言葉と、名前言葉もありました。それ紹介するね。

（画面共有）

T1 C3さんの、この人は家に帰る〇〇（C3の名前）です。〇〇は名前言葉だよ。今日は、述語にどんな言葉がくるかをやったんだけどね、みんなの発表してくれたのは、「する言葉」が多かったけど、様子言葉やC3さんの名前言葉もあるよ。それでまとめ書くよ。

（まとめを板書してロイロノートで共有）

### 【3時間目】

3時間目はまず「ワークシート(≡)①」、続いて「ワークシート(≡)②」を使い、主語述語の部分にはどんな言葉がくるのかを確認した。「ワークシート(≡)①」「ワークシート(≡)②」には、前時に子どもたちが作った文を抜粋して提示した。「ワークシート(≡)①」には述語の部分が答えとなるような質問文、「ワークシート(≡)②」には主語の部分が答えとなるような質問文を書くという指示を出した。子どもたちの解答は、画面共有しながら確認し合った。述語の部分が答えとなるような質問文は、全員一致して正答であった（「ワークシート(≡)①」）。しかし、主語の部分が答えとなるような質問文は、エの設問のみ、期待する正答ではないものと無回答があった。以下に解答例を紹介する。



「ワークシート(三)②」設問

次の（実際のワークシート上は「右の」）文の主語のぶぶんがこたえになるように、しつもの文を考えて書こう。

エ きゅうちゃんのにもつは、おもそうです。（厳密には連文節となり主部であるが未習事項のため主語として提示）

「ワークシート(三)②」解答

〔正答としたもの〕  
だれのものもつがおもそうですか。（5人）

〔正答ではないもの〕  
だれがおもいにもつをもっていますか。（2人）

正答ではなかった1人は特別支援学級児，1人は通常学級児である。無回答は通常学級児である。正答ではないものの質問文の答えは「きゅうちゃんです。」となり，元の文エと変わってしまうため誤答である。しかし，文意として「きゅうちゃんの荷物は重そうです。→きゅうちゃんは重い(重そうな)荷物を持っている。」と解釈して答えたであろう2人には，「間違い」と断言しなかった。代替案として，正答とした「だれのものもつがおもそうですか。」の他，「何がおもそうですか。」とするのが，答えの文（エ）に対する正しい質問文であると説明した。

実際の記入例として，前出と同じC2・C5の「ワークシート(三)①」「ワークシート(三)②」を図5～8に示しておく。

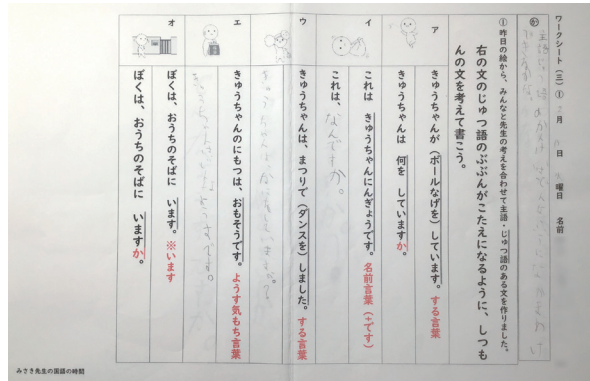


図5 特別支援学級児C2の「ワークシート(三)①」書き込み例

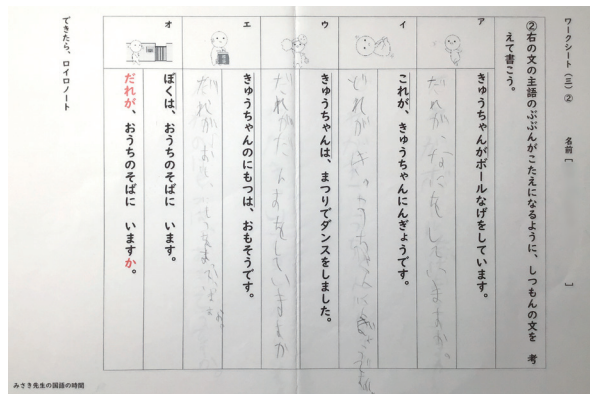


図6 特別支援学級児C2の「ワークシート(三)②」書き込み例

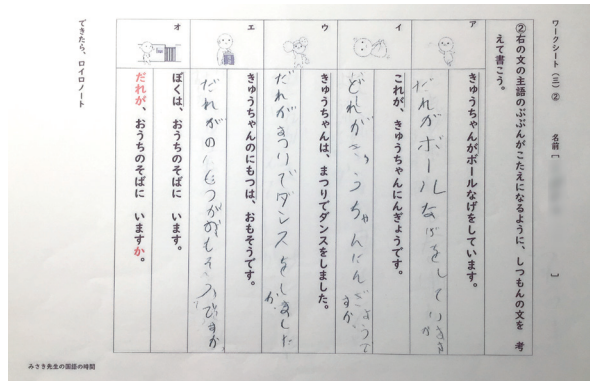


図7 通常学級児C5の「ワークシート(三)①」書き込み例

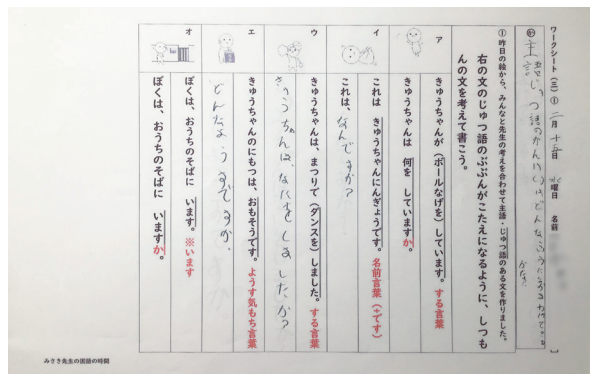


図8 通常学級児C5の「ワークシート(三)②」書き込み例

「ワークシート(三)①」の解答交流から、述語になる部分の質問文は「～は、何をしていますか。」「～は、どんなようすですか。」「～は、何ですか。」「～は、います（あります）か。」となることを確認した。また、「ワークシート(三)②」の解答交流から、主語の部分の答えとなる質問文は「だれが～です（ます）か。」「何が～です（ます）か。」となることを確認した。これらを合わせて、主語述語の関係は述語にくる言葉によって4つになかま分けできるということをもとめた。4つの型は以下のとおりである。

- ・だれ（何）が（は・も）何をする（どうする）。〈動詞文〉
- ・だれ（何）が（は・も）どんな様子だ。〈形容詞文〉
- ・だれ（何）が（は・も）何だ。〈名詞+だ・です文〉
- ・だれ（何）が（は・も）いる（ある）。〈存在文〉

筆者らの勤務校（市）で採用している2年生国語教科書では、上掲4番目の存在文は取り上げていない。しかし、授業の中で、きゅうちゃん絵図から子どもたちが導き出しているのだから、本授業では4つ目の型として提示した。

以下に子どもたちのふりかえりを紹介する。C1～C3は特別支援学級児、C4～C8は通常学級児である。

#### C1のふりかえり

はじめて〇〇小学校の人とべんきょうして、しゅ語じゅつ語のことをして、よかったし、たのしかったです。しゅ語の、だれが、だれの、のことを考えた。べん強しているとき、〇〇（特別支援学級のクラス名）は3人だけど〇〇（交流した相手校通常学級の学校名）は5人もいて、びっくりしました。

きゅうちゃんとべん強して、マラソンのことや学げい会の作文のこと、しゅごじゅつ語のべん強をしたのしかったです。みさき先生がいなかったら、きゅうちゃんのべん強ができなかったから、みさき先生がいてよかったです。こんどまた〇〇小学校といっしょにべん強したいです。

#### C2のふりかえり

主語じゅつ語で、きゅうちゃんと〇〇小学校とみんなで、ぜんぶの主語じゅつ語を学んだのがたのしかった。べんきょうで思ってたのが、「はじめてのときは、いっばいべんきょうしたいな。もっと、べんきょうしよう。でも、3日だしな。もっといっしょにやりたいな。がんばってやりたいな。うれしかったな。」と思いました。

きゅうちゃんは、べんきょうがすきだと思うから、いつも、べんきょうにでてきているから、うれしいと思います。どうしてかという、きゅうちゃんは、いつも〇〇（特別支援学級のクラス名）のべんきょうにでていいるからうれしいです。

#### C3のふりかえり

8人でべんきょうしたのがたのしかった。たのしかったです。きゅうちゃんとべんきょうするのがたのしかった。きゅうちゃんがかわいいから。きゅうちゃんがいるときのほうが、文が書けるから。

#### C4のふりかえり

わかったことは、主語がさいしょにつくことばで、じゅつ語は、さいごにつくことばだとわかった。

べんきょうしているときとかは、いろいろないけんがでたりして、いまのきもちも、とてもよくまなんだことがわかった。

きゅうちゃんの絵のかわりでいっているいみがものすごく、りかいしやすかったし、きゅうちゃんのようにもよくわかったからよかったです。またやりたいです。

#### C5のふりかえり

主語じゅつ語の文や、主語はだれが、なにをしているの言葉【する言葉】【ようす・気もち言葉】【名前言葉】【くつつき言葉】がわかった。

あと、何する、どんな様子だ、何だ、だれ、のことばもわかったからよかったです。

きゅうちゃんがあつてよかった。なまえがおぼえられてよかった。こんど、〇〇小学校にきてください。

#### C6のふりかえり

きゅうちゃんとかで文を書いたり考えたりするのも、書くのもたのしかったし、できるようになったり三日間でできてうれしかった。

身ぶりであらわしてるきゅうちゃんが、あらわしているのをあてることができた。

#### C7のふりかえり

しゅご、じゅつごのいみがわかりました。たくさん文を、かけました。

じゅつごのなまかわけがむずかしかったです。

ちょっとだけ、ともだちのなまえを、おぼえられました。

こんど、〇〇(小学校)にきてください。

#### C8のふりかえり

しゅごじゅつごのいみがわかった。

〇〇小学校の2年生とのべんきょうがたのしかった。

きゅうちゃんのえがあつた文がかきやすかった。

ぼくはあるく。

文をつくりました。

### IV. オンラインによる文法の交流学习に看図アプローチを活用した成果

「きゅうちゃん」を介することで、初対面であるにも関わらず、通常学級児・特別支援学級児ともに子どもたちはスムーズに学習に取り組むことができた。「きゅうちゃん」には、子どもたちに安心感をもたらす力があり、強力な協同学習ツールとなっていたことがわかる。学習へのスムーズな導入はもちろん、画面の双方向に穏やかで温かい雰囲気できていたことは、授業記録に見られる子ども同士の対話からもうかがい知ることができる。

「ワークシート(二)」の「きゅうちゃん」絵図を見て、どんな「きゅうちゃん」がいるか自由に発言(変換・要素関連づけ)をしているときに「福袋」についてのやりとりがある。実は、「福袋」の漢字は本授業を行った時点では未習であった。しかし、通常学級児の1人が「福袋をもっている」と発言し、ほぼ同時に特別支援学級児が「お菓子を持っている」と発言した場面があった。そこで、教師が「福袋」と書いてあることを伝えた。このあとの対話に着目したい。特別支援学級児が「福袋?」と、疑問を投げかけている。その言葉を拾って、画面の向こうから相手校の通常学級児が福袋について説明をするのである。するとその説明を聞いた特別支援学級児は「福袋って言うのか」と納得し、次の課題(主語述語のある文を作り述語部分に二重線を引く)では「きゅうちゃんは福袋をもっています」と発言している。この児童にとって、つい先ほどまで「福袋」という言葉の意味や読み方、存在は未知事項であった。しかし、通常学級児との交流により既知事項となった「福袋」という言葉を、自分の文中の言葉として自然に取り入れている。

また、同じ課題遂行中の別の特別支援学級児が、自分の作った文の述語は何かと教師に聞かれ答えに窮しているとき、画面の向こうから助けられている場面もある。

第1筆者のこれまでの経験では、文法授業と言えば教師主導が多かったが、看図アプローチによる本実践ではこのように、子どもたちの協同学業で、授業がどんどん進んでいった。毎時間のワークシートに書いた子どもたち自身の例文をもとに考え、交流し合いながら文を作り、知識を習得していった。

3時間にわたるこの文法交流学习は、「きゅうちゃん」に助けられながら、積みあがっていった。協同学業促進ツール「きゅうちゃん」は、子どもたちだけでなく文法学習を計画した教師にとっても良きファシリテーターとなっていた。

さらに、児童のふりかえりには、「一緒に勉強したのが楽しかった」「きゅうちゃんと勉強する

のが楽しかった」「また、やりたい」「いっぱい勉強したい」「もっとやりたい」などの情意面でのメリットと合わせて、「いろいろな意見が出てよく学んだ」「きゅうちゃんがいたからたくさん文が書けた」「きゅうちゃんがいるときの方が文が書ける」「きゅうちゃんの絵があってわかりやすい」「きゅうちゃんの絵を見ながらやると文が進む」「きゅうちゃんの絵で言っている意味がわかりやすい、理解しやすかった」「主語が最初につく言葉で、述語は、最後につく言葉だとわかった」「主語述語の言葉がわかった」などの認知面でのメリットも多く綴られていた。

現行の学習指導要領解説国語編（文部科学省2018b）によれば、第1・2学年の知識及び技能の内容には以下の表記がある。

〔知識及び技能〕  
(1) 言葉の特徴や使い方に関する事項  
○「文や文章」  
カ 文の中における主語と述語の関係に気付くこと。  
話や文章に含まれる文の中で主語と述語が関係していることに気付かせることを示している。  
書き言葉としての文章だけでなく、話し言葉としての話の中にも含まれる文においても主語と述語との関係に気付かせることが大切である。主語と述語との関係とは主語と述語の適切な係り受けのことである。例えば、「昨日、私は、母がおやつにクッキーを焼いてくれました。」のように「私は」に対する述語が示されられないといったことがないように、主語と述語を適切に対応させることが必要である。表現するときだけでなく、文章を読むときにも主語と述語の適切な係り受けについて意識できるようにすることが大切である。  
また、主語と述語が適切な係り受けの関係になっていることが、伝えたいことを相手に正確に伝える上で重要であることに気付くようにすることが大切である。

上記の「文の中における主語と述語の関係に気付くこと」「適切な係り受けについて意識できるようにすること」という点においては、本授業3時間をとおして、子どもたちがそれぞれ文を作り、学習を積み重ねたまとめとして、述語にくる品詞（言葉）によって文を4つの型に分類したことで十分に網羅された。また、子どもたちの認知面でのふりかえりからも実現できたといえる。

そしてまた、特別支援学校教育要領・学習指導要領解説総則編（文部科学省2018d）によれば、教育課程の編成及び実施の章に、学習の基盤となる言語能力を構成する資質・能力として以下の記述がある。

〔知識・技能〕  
言葉の働きや役割に関する理解、言葉の特徴やきまりに関する理解と使い分け、言葉の使い方に関する理解と使い分け、既有知識（教科に関する知識、一般常識、社会的規範等）に関する理解が挙げられる。  
特に「言葉の働きや役割に関する理解」は、自分が用いる言葉に対するメタ認知に関わることであり、言語能力を向上する上で重要な要素である。

特別支援学級と通常学級とを結んだ交流学習は、この「言語能力」の向上に有益な結果をもたらしたと筆者らは考える。さらに、「きゅうちゃん」の存在によって、特別支援学級・通常学級のどちらの子どもにも協同による有意義な学びの場がつけられたと言える。

## V. おわりにー今後の課題

第1筆者が以前に勤務した中学校・高校での国語の授業では多くの生徒から、文法が苦手もしくは嫌いだという声を聞いた。しかし、それは国語、日本語が母語でありながら、品詞の種類や、用言（動詞・形容詞・形容動詞）の活用など規則的なルールの習得に終始していたからなのではないかと考える。本実践で、どの子どもたちも楽しく学ぶ姿が見られたことから、小学校高学年・中

学校・高校でも、看図アプローチによる協同的で楽しい文法授業が行えるのではないかと考えるに至った。

第2筆者大澤は、授業後の感想を次のように述べている。

大澤のふりかえり

〇〇小学校とオンラインでつないだ国語の交流学習を行い、〇〇小学校〇〇学級2年生3名と〇〇小学校1・2年生5名の児童と一緒に学びました。〇〇小の2年生にとっては、1年生の時の担任の先生である田中岬先生との授業を楽しみにしていて、授業当日も画面越しの田中岬先生との再会を喜びながら授業を受けていました。

今回の授業である「主語と述語」を通して、効果的な点がいくつかあります。

まず、少人数の〇〇小の子ども達にとって、いつもと違う同学年の児童と考えを交流することができたことです。自分で考えた主語と述語の文を、友だちが作った文と相違点を考えながら交流できました。自分が考えつかなかった文もあり、学びの幅を広げることができました。

次に、「きゅうちゃん」の絵から文を考えたことで、より子ども達が意欲的に文作りに取り組んでいたことです。特に2年生にとっては、昨年度も国語で「きゅうちゃん」を使った学習に取り組んでいた経験があり、文を書くことが苦手な子どもも、絵と結びつけながら意欲的に文を作っていました。多様な文を考えたことが、文を組み立てる主語と述語の関係の4つの型を学ぶ最終時の学習につながっていました。

主たる授業者の田中岬先生の教材研究により、「主語と述語」という、文を読み書きするうえで基礎となる大切な学習を、3時間の単元計画で丁寧に学ぶことができました。何度教えてもそのたびに頭を悩ませてきた文法学習も子どもたちに定着させることができたと感じています。

オンラインでつなぐことで、交流授業のハー

ドルが低くなりました。また機会がありましたら、一緒に授業をさせていただきたいです。

過去に、文法の単元ではないが、初任教員とベテラン教員が中学校異学年クラスで同時に行った看図作文指導の実践（茅野・時田 2021）がある。茅野によれば、看図作文の授業を初めて行う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ている。

第2筆者大澤は、本実践で初めて看図アプローチによる授業を体験した。大澤は、長年培った指導方法や教育観を持った経験年数の長い教員である。その大澤が、「何度教えても文法授業はそのたびに頭を悩ませていた。『きゅうちゃん』の絵から文を考えたことで、子ども達がより意欲的に文作りに取り組んでいた。文を書くことが苦手な子どもも、絵と結びつけながら意欲的に文を作っていた。文の読み書きの基礎となる『主語と述語』の学習を丁寧に学べた。教師としては文法学習を定着させられたと感じている。」とふりかえっていることから、文法授業への看図アプローチ活用は今後大きな期待が持てると確信した。

子どもたちにとって文法は難しく苦手な単元であり、教師主導型にならざるを得ないのではないかという既成概念を払拭する文法授業の開発が今後の課題である。協同学習促進ツール「きゅうちゃん」を活用し、子どもたちが自分で作る文をもとに文法に気付き、習得していけるような授業を今後もつくり続けていきたい。

#### 引用・参考文献

石田ゆき 2022 「きゅうちゃんの歴史（Ⅰ）ー誕生編ー」『全国看図アプローチ研究会研究誌』16号 pp.29-37

石田ゆき 2023 「きゅうちゃんの歴史（Ⅱ）ーとっても大事な『ちょこっと使い』編ー」『全国看図アプローチ研究会研究誌』17号 pp.31-44

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

- 一『きゅうちゃん、たぶんこうだったんじゃないか劇場』一 『全国看図アプローチ研究会研究誌』6号 pp.3-15
- 鹿内信善 2003 『やる気を引き出す看図作文の授業』 春風社
- 鹿内信善 2015 『改訂増補 協同学習ツールの作り方いかし方』 ナカニシヤ出版
- 田中 岬 2022 「1年生がスムーズに説明文が書けることを目指してーみぶりが伝える内容を文章化するための看図アプローチー」 『全国看図アプローチ研究会研究誌』14号 pp.3-21
- 田中 岬・石田ゆき 2022 「『看図語りカフェ』を活用した1年生の自分作文ー過去現在未来の自分に似たきゅうちゃんて思いを綴るー」 『全国看図アプローチ研究会研究誌』16号 pp.3-28
- 田中 岬 2023a 「特別支援学級における看図アプローチの活用ー自立活動と国語科でのお話づくりー」 『全国看図アプローチ研究会研究誌』17号 pp.3-21
- 田中 岬 2023b 「特別支援学級における行事作文指導ー看図アプローチで思い出すー」 『全国看図アプローチ研究会研究誌』18号 pp.3-34
- 田中 岬 2023c 「きゅうちゃんてかるたづくりー看図アプローチによる特別支援学級での教科等横断的学習ー」 『全国看図アプローチ研究会研究誌』19号 pp.11-34
- 田近洵一・北原保雄他 2020 『ひろがることば 小学国語 二下』 教育出版
- 宮崎英憲・山本昌邦 2011 『特別支援教育総論』 財団法人放送大学教育振興会
- 吉田昌義・鳥居深雪 2011 『特別支援教育基礎論』 財団法人放送大学教育振興会
- 文部科学省 2018a 『小学校学習指導要領』 東洋館出版社
- 文部科学省 2018b 『小学校学習指導要領解説 国語編』 東洋館出版社
- 文部科学省 2018c 『特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編 幼稚部・小学部・

中学部』 開隆堂

文部科学省 2018d 『特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 総則編 幼稚部・小学部・中学部』 開隆堂

注 本研究の一部は日本協同教育学会第19回大会で発表した。

## 謝 辞

オンラインによる交流学習実施にあたっては、両校の校長先生には快く許可をいただきました。本実践を行った当時の岩見沢市立第一小学校の石原校長先生、岩見沢市立メープル小学校の尾花校長先生、ありがとうございます。また、石原校長先生と、メープル小学校柏木教頭先生（本実践時）には、ICT機器の操作準備等、御協力いただき、たいへんお世話になりました。この場を借りてお礼申し上げます。ありがとうございます。

鹿内先生には、複数名での共著論文の書き方等、ご教授いただきました。いつもありがとうございます。

2023年12月15日 受付

2024年1月15日 査読終了受理

## 研究ノート

# 「変換」活動の重要性に配慮した 看図作文授業の試み

伊藤公紀<sup>1)</sup>

ITOHI Kohki

キーワード：看図作文・看図アプローチ・変換活動・オブジェクトの属性

## 概要

看図作文は呈示された絵図を読み解きながら物語を作成させる指導法である。絵図の読み解きには「変換」「要素関連づけ」「外挿」の3つの活動が含まれる。このうち、変換は絵図に描写されている事物・事象を抽出し言語化する作業であり、その後の「要素関連づけ」や「外挿」を豊かにするために重要な役割を担っている。「変換」活動は誰もが容易にできる活動であるが、それが故に学習者が絵図に仕組みられている矛盾や謎に気づかずに「要素関連づけ」や「外挿」活動に移行してしまうこともある。本稿では、より豊かな「要素関連づけ」や「外挿」を創発させやすくする「変換」活動についての試みを報告する。

### 1. 看図作文における「変換」活動の重要性

看図作文は、1枚あるいは数枚から構成される絵図を読み解き、創造性に富んだオリジナルな物語を創出させる指導法である。そこでは3つの活動、すなわち「変換」「要素関連づけ」「外挿」活動が行われる<sup>[1]</sup>。

このうち、「変換」活動は最も基本的で最初に行われる活動となる。すなわち、学習者は絵図に描かれているオブジェクト（事物・事象）を言語化し、オブジェクトに付随するさまざまなイメージを活性化させ、同時に絵図全体に注意を払うことが期待される<sup>[2,3]</sup>。変換活動で抽出したオブジェクトを学習者同士で共有することも、しばしば行われる。これは自分とは異なる捉え方をしている学習者の認識に影響を受け、さらなる発想・着想の獲得を企図したものである。

看図作文は学習者のみならず授業者に対しても

影響を及ぼしている。森<sup>[4]</sup>は看図作文の授業の一種の効果として、以下のように述べている。

「看図作文の授業」では、授業を進めているその真っ最中に、授業者の頭の中に「個人的な問題意識」や「新たなテーマや課題」が浮かぶことがあります。また、授業中だというのに教師が感じた問題の「解決の糸口」が浮かぶことがあります。さらに、「新たな授業アイデア」が浮かぶこともあります。ですから、私は2学期の後半や3学期に授業をするようにしています。次年度の「テーマ」の候補にしたいからです。（森 2020, p.17）

上記は授業者のそれまでの経験と授業内での学習者の発言・活動が、試行錯誤的に連結・切断を繰り返して、新たな発想に結びついていると言い換えられる。同様なことは学習者にも起こり得る。オブジェクトを学習者のさまざまな体験と結びつきやすくすることは豊かな発想を生み出す土壌と

1) 札幌大学

なるであろう。

しかしながら、「変換」活動をオブジェクトの表層的なピックアップに留めてしまうと、オブジェクトが有するさまざまな属性に気づかず、その後の活動に悪影響を及ぼす可能性がある。物語を創作することは、表層的な絵図の解釈のみでも行うことは十分可能である。しかし、読者はもちろんのこと、作者たる学習者が自ら紡いだ物語に満足を得るには、絵図をみた直後には予想できなかった深い解釈に辿り着いた達成感が必要である。そのためには、絵図を多視点で観察し、解釈の選択肢を膨らませる状態を作り出すことが望ましい。このような観点から、看図作文授業の成否は、初期段階で豊かな変換活動をいかに実現させるかに大きく依存するといえる。

本稿では、より豊かな「要素関連づけ」や「外挿」を創発させやすくする「変換」活動についての指導を中心にした看図作文授業の試みを報告する。

## 2. 取材活動としての「変換」活動

変換活動は、いわば絵図に対する取材活動と表現できる。のちに創作する物語に採用するか否かは別として、さまざまな観点からオブジェクトに対してイメージを想起させることが創造性豊かな物語を組み立てるキッカケとなり得る。

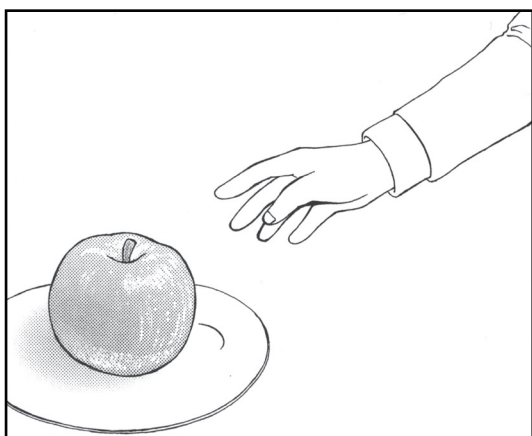


図1 絵図の例

©yuki.ishida

図1の絵図<sup>11)</sup>は、皿の上に置かれたリンゴと右手が描かれている。単純な構成の絵図ではあるが、右手の人物はリンゴを何等かの目的で手に取

ろうとしているのか、食べようとしているのか、それとも盗ろうとしているのか、リンゴに手を伸ばしていたところで誰かに呼び止められたのか、逆にリンゴから手を離れた直後なのか、などさまざまな状況が考えられる。

また、上述のような絵図の直接的な解釈だけではなく、この絵図を一種の暗喩として捉えることも可能である。たとえば、〈オブジェクト：リンゴ〉と〈オブジェクト：右手〉の属性として、次のようなイメージが浮かんだものとしよう。

### 〈オブジェクト：リンゴ〉

- |   |   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• アップルパイ</li> <li>• 知恵の実</li> <li>• 青森県</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 歌</li> <li>• Apple 社</li> <li>• 白雪姫</li> </ul> |
|---|---|

### 〈オブジェクト：右手〉

- |  |  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• 挨拶</li> <li>• 挙手</li> <li>• 工作</li> <li>• 二足歩行</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 筆跡</li> <li>• 利き手</li> <li>• つかみ取り</li> <li>• 支援</li> </ul> |
|--|--|

絵図全体の構成とは切り離して自由にオブジェクトの属性を列挙していくことが、予想外の外挿につながる可能性がある。たとえば、〈オブジェクト：リンゴ〉の属性として挙げた「知恵の実」と〈オブジェクト：右手〉の属性として挙げた「支援」を結びつけ、以下のような外挿に発展させることも考えられる。

人間関係で困っている友人から助けを求められた。自分だけの力では友人を助けられそうにない。そこで問題解決に詳しい知人を頼り、知恵を貸してもらうことにした。

変換活動、すなわちオブジェクトの言語化の際に、オブジェクトの属性を一つあるいは少数に絞ってしまうと、「外挿」活動も一定の狭い領域でのバリエーションに止まってしまうがちである。

もっとも結果的に絵図に描かれている直接的な解釈で豊かで魅力的な物語を構成できる場合は問題はない。しかしながら、多くの発想の中から取



捨選択できるほうが、初期には想像もつかなかった物語を構成できる可能性も高くなるであろう。それは看図作文のさらなる魅力向上につながる。

### 3. 実験授業

#### 3-1 実施日および対象学習者

実験授業の実施日および学習者は以下のとおりである。なお、対象者のうち、1名は外国人留学生である。

実施日: 2023年10月5日, 12日

実施対象: 大学2年生8名

#### 3-2 看図作文用絵図

本稿での実験授業では、図2から図5までの4枚の絵図を使用した。

絵図には不自然な箇所や説明がつけづらい事柄がいくつか描かれている。たとえば、1枚目の絵図には7月のカレンダーが描かれており、それを現在であると想定すると季節は夏である。しかし、室内にいる男性は長袖の服を羽織っている。他の絵図でも半袖の人物と長袖の人物が混在している。

また、2枚目の絵図の右側に描かれている大きなリボンをつけた人物は4枚目の絵図の中央にも描かれているが、これが同一人物だとすると男性よりもどのようにして先に高台の公園のような場所に到着したのかについては直接的な描写がない。

また、解釈が分かれるようなオブジェクトも絵図に配置されている。1枚目の絵図の本棚には2枚の写真が飾られているが、そのうちの1枚には4人の人物が写っている。それらに1枚目の男性や2枚目、4枚目の人物が写っているのかは明確には判断がつかない。3枚目の絵図に描かれている樹木の葉は紅葉しているのかそれとも青々としているのかはどちらにも解釈可能である。

#### 3-3 グループごとの3活動

学習者全体に対して、変換、要素関連づけ、外挿の各活動について、図1の絵図を例に用いて説明した。また、図6を例示し、直接的な絵図の解釈のみならず暗喩的な解釈も可であることを

説明した。



図2 絵図(1枚目)

©Miori



図3 絵図(2枚目)

©Miori

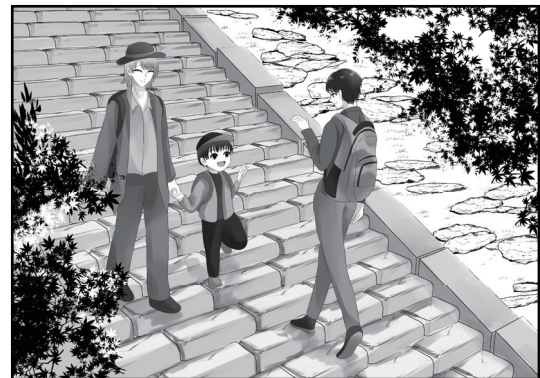


図4 絵図(3枚目)

©Miori

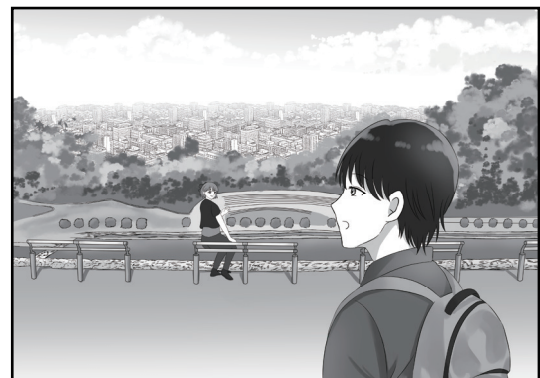


図5 絵図(4枚目)

©Miori

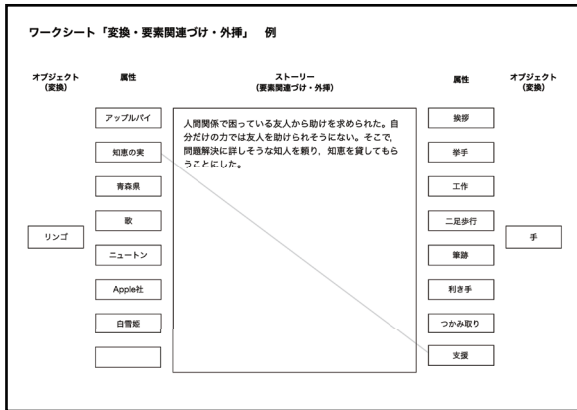


図6 変換・要素関連づけ・外挿を行なった例

その後、学習者全体に図2から図5までの4枚の絵図を呈示した。個人ごとに「変換」活動を行わせたのちに、学習者らを2つのグループに分け、グループ内で各自の「変換」活動で抽出したオブジェクトの確認（解釈を含む）や「要素関連づけ」「外挿」を行わせた。



図7 ワークシート1（絵図1枚目用）

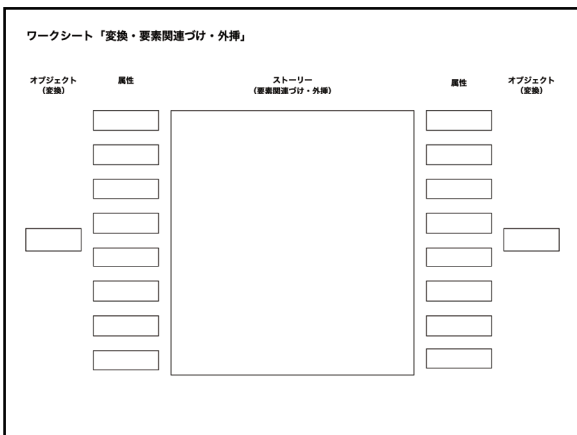


図8 ワークシート「変換・要素関連づけ・外挿」

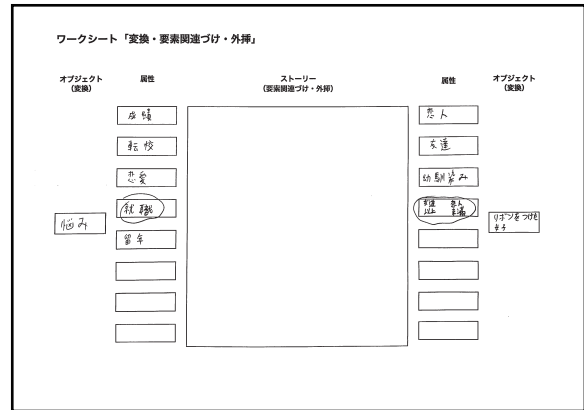


図9 ワークシート「変換・要素関連づけ・外挿」の例

今回の実験授業では学習者は全部で8人という少人数であるため、学習者全体で意見交換をすることも可能である。しかし、教員が意見交換の場に直接的に参加している環境よりも、グループに分かれて学習者同士のみが意見交換を行なっている環境のほうが活発な活動となりやすいため、4人ずつの2つのグループに分割した。

個人ごとの「変換」活動を行う際に、図7のようなワークシート（4枚）を絵図ごとに用意したものを配付し、絵図に描かれているオブジェクトの抽出や解釈を余白に自由に書き込むよう指示をした。

また、変換したオブジェクトの属性のイメージをいくつか想起し、オブジェクト同士の要素関連づけや外挿を行いやすいように図8のようなワークシートも配付した。このワークシートは、選択した2つのオブジェクトを左右にそれぞれ記入し、多視点で捉えたオブジェクトの属性をその隣に書き記す。それらの属性の結びつけることで外挿を得る助けとなることをねらったものである。

なお、学習者が作成する物語の結末は、必ずしもハッピーエンドではなくても良いが、バッドエンドは不可という制約を課している。また、字数は800字程度と指示している。

図9は図8を学習者が使用した例である。しかし、本実験授業では図8のワークシートを積極的に使用する学習者は少なく、ほとんどの学習者はグループ内での議論に集中し、そこで得たア

アイデアを図7などのワークシートに書き込むことを行っていた。図8のワークシートをグループ討議の際にも利用しやすい形式に改訂する必要性が認められた。

両グループでは、以下の設定について主として議論が交わされた。

- 1枚目の絵図の男性は何かについて悩んでいるように見えるがその悩みは何か。
- 1枚目の絵図中にある写真に写っている人物と2枚目の絵図に描かれている人物たちは同一人物か否か。
- 4枚目の絵図で描かれている男性と女性の関係性はどのようなものか。
- 4枚目の絵図で、あるいはその後の展開で男性の悩みはどのように解決したのか、あるいはどのような解決の方向性が示されたのか。

グループ内で意見がある程度出てきたタイミングを見計らい、授業者は議論の内容を確認（複数回）するを行なった。

グループ内での議論に基づいて、学習者は試行錯誤しながら物語の展開や登場するキャラクターの特徴づけを個人ごとに設定していく。たとえば、「主人公の男性は、就職先を地元企業にするか東京に本社のある企業にするかで悩んでおり、それを決めかねている理由には過去の友達との約束や思い出が影響している」というように話し合われていた。グループ内の学習者はこの設定をおおよそ採用しつつも最終的に作成する物語はそれぞれ別個の展開となる。

図10は絵図に対する学習者の「取材」の例である。取材結果をもとに物語全体のおおよそのプロットを考案する作業に取り掛らせた。図11はその例である。

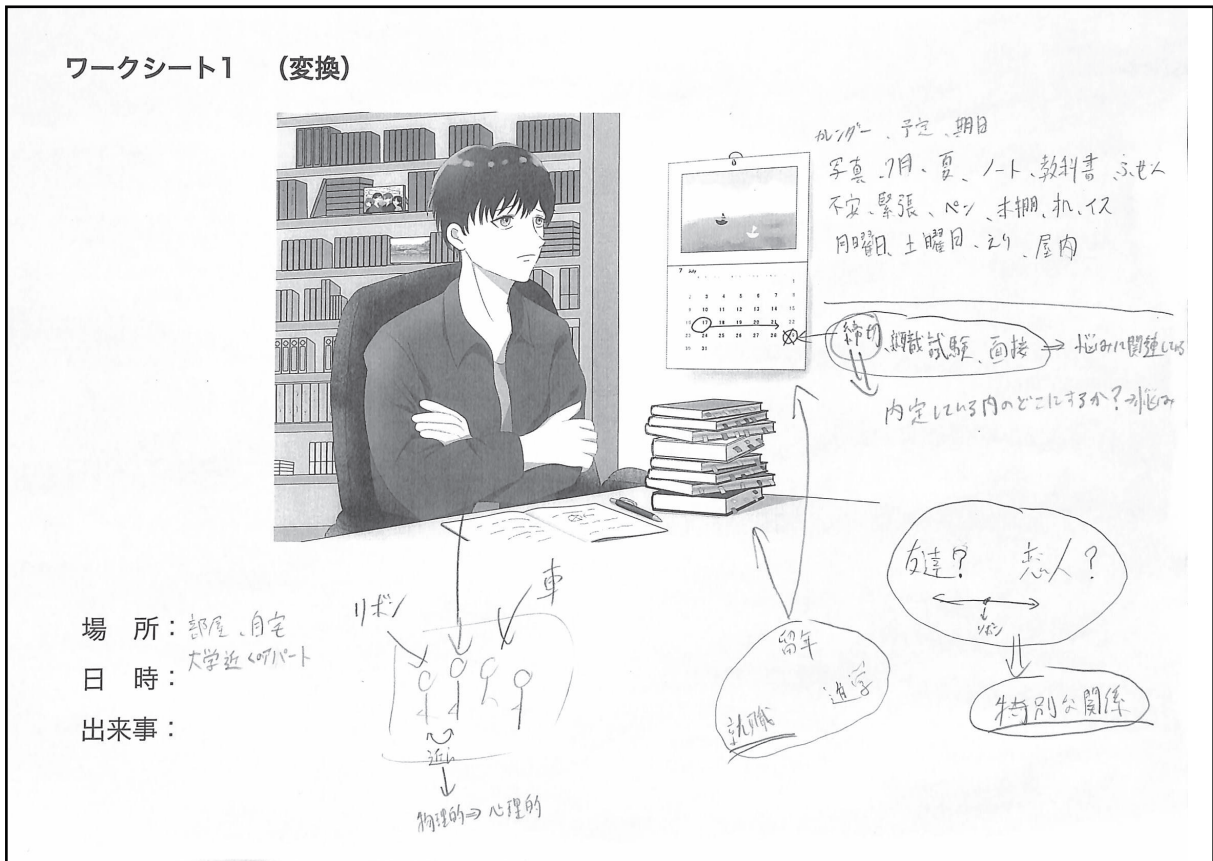


図10 ワークシート1の書き込み例

### ワークシート5

絵図

### テーマ：恋愛成就(仮)

シナリオ原稿：情景描写・ナレーション・セリフ

主人公・澄香は成績優秀、北海道に  
・今日幼馴染の理子と出会う 納束  
納束もしている  
・理子と澄香は幼い頃からずっと一緒  
で、高校卒業を機に分かれた

・澄香は高校の時に理子に気持ちを伝  
後備している  
・理子は東京の有名大学に通っている

・納束の場に向かう途中に幼馴染の晴翔  
と出会う、車に乗って目的地へ解散

・恋愛が成就するまでには  
階段をのぼる

公園の大型台で行き先  
を自由にして...

図 11 ワークシート 5

### 3-4 作文例

以下に、2つのグループからそれぞれ学習者 A および B の作文例を掲示する。なお、明らかな誤字・脱字は修正してある。

学習者 A

タイトル：楓色

春、それぞれが様々な思いを胸に抱きながら、晴翔と一楓は卒業した。幼馴染の二人は昔から近くにいた、いわゆる腐れ縁のようなものだった。卒業後はあっという間で、晴翔は地元の大学に進学、一楓は卒業後すぐに進学のために東京に上京したため、言葉ではなにも伝えることができなかった。

大学生活初めての夏休み。7月最後の土曜日、カレンダーについたバツ印をみて「どうしようか」と呟いて晴翔は深くため息をつき、教科書

の散らかる机で悩んでいた。今日は、東京から一楓が帰ってくるのだ。LINE などではたまに連絡を取り合っていたが、実際に面と向かって会話をするのは卒業ぶりだ。考えることが好きでいつも時間が経ってしまう晴翔は、いつものように、ぼーっと色々なことを考えているうちに、予定していた時間に近づいていた。晴翔は急いで鞆の準備をして、家を飛び出した。

目的地としている公園は、高い山の上にある公園でロープウェイを使うことができるが、もう一つある長い階段を登ることで縁が長く続くと言われている。その噂は恋人だけでなく様々な関係の縁が長く続くと言われている、そういった噂もあつてか地元の人たちには、縁結び公園と呼ばれている。

公園に向かう最中、道路を走る車の窓が開き「晴翔ー」

と呼ぶ声がした。声の方向に目を向けると、大学で何かとお世話になっている駿人<sup>はやと</sup>が車の窓から手を振っていた。

「頑張れよ」

と駿人は一言だけ伝えると、すぐにその場を去っていった。晴翔は驚きながらも「よし」と気合を入れ、長い階段を登り始めた。

しばらく登った長い階段もやっと半分かといったところで、ある親子とすれちがい、男の子は見ず知らずの晴翔に元気よく挨拶をした。晴翔は挨拶を返しつつ、自分もあのくらいの歳の頃に公園に連れてきてもらったことを思い出しながら、緑や赤の混ざった季節の変わり目を感じる長い階段を登り進めた。

長い階段を登り切ると、とても懐かしい景色ととても懐かしく感じる顔があった。けれど、どちらも少し違って見えた。しばらく見惚れていると

「晴翔～！」

と一楓に呼ばれた。隣に座りしばらく昔話や、大学生活についての話に花を咲かせた。気づけば辺りは夕暮れに差し掛かっていた。ふと隣にいる一楓に目をやると、晴翔は

「好きだな」

と自然に口から溢れていた。一楓が驚いて晴翔の方を見た。目が合った一楓の頬は夕焼けのせいか、ひと足先に楓色に染まっていた。

## 学習者 B (外国人留学生)

タイトル：悩み事

窓の外に陽光が机に差し込んでいるが、私の心の中の陰りを払うこともできない。知識は砂漠の砂のように手につかないものとなった。カレンダーに迫る試験の日付を見つめ、思考はますます混乱した。気づいた時には、もう学校に行く時間になっていたのだから、身支度を整えて出かけた。

学校に向かう途中、教科書の内容について考えながら歩いていた。突然、横から声が聞こえてきた。振り返ると、友達が車で寄ってきてい

た。

「悠仁！ どこに行くの？ カラオケに行かない？」

「ごめん、今日はやめておこう。授業に行く途中で、そして来週には試験があるから」と苦笑いで答えた。

「残念だな。それじゃ、頑張っておね！」

友達が去っていく姿を見送り、そののんびりしている様子に少し羨ましさを感じた。鬱々とした気持ちを抱えながら、私は学校に向かった。

その時、再び声が聞こえた。今度は知らない声だった。振り返ると、若い女性が子供を連れていた。

「すみません、ここへ行く方法を知っていますか？」

と、若い女性がスマートフォンを差し出した。画面には私には馴染みのある景色が映っていた。

「間違っていないなら、これは忘憂公園の写真だと思いますが…」

「はい。その場所を知っていますか？」

「知っています。有名な名所です」

私はその女性に公園への行き方を説明し、その後、授業に向かった。

授業中、先ほど見た写真の景色が頭から離れず、以前友達と過ごした場所であることを思い出した。今は皆が忙しく、学業や仕事に追われていて、その場所へ行くことはずっと遠ざかってしまっていた。授業が終わった後、私は忘憂公園に行くことを決めた。

馴染みのある階段を登りながら、友達と過ごした時間を思い出していた。すると、向こうから歩いてくるのは、先ほど道を尋ねてきた若い女性と元気な子供だった。彼女は私に気づいた後、子供と一緒に笑顔で挨拶した。彼らが楽しそうにしているのを見て、本来重かった気持ちも少し軽くなった。

階段を登ると、気持ちの良い風を感じた。そこには広々とした景色が広がっていた。静かな雰囲気を楽しんでいると、突然、私に手を振っ

ている人物に気付いた。近づいて見ると、以前、私たちが旅行に行った先輩だった。

「先輩！？どうしてここにいるの？」と驚いて言った。

「学校に戻ってみたいくて、懐かしい場所を訪れるついでに来たの。最近、どうしてるの？」

「正直に言うと、試験のことで頭がいっぱいで、ストレスが溜まっているんです」

「でも、あなたは試験はいつも問題なかったじゃない？」

「卒業が近づいてくると、プレッシャーが大きく感じられて、気持ちを整理するのが難しいんです」

先輩は私の言葉を聞いた後、前の景色を見つめながらゆっくりと言った。

「知っているかい、なぜ私がここを好きなのか。ここに来ると、心配事を忘れてしまえるから」

私は先輩の視線に従って前を見た。

「誰しもがその時期を経験するものだよ。プレッシャーを感じるのは普通のこと、それは試験の結果を気にしている証拠。でも、試験の結果は将来を示すものではない。人生にはたくさんの機会が待っていて、私たちができることは、自分の力を尽くすこと。そして自分を信じることだけ」

帰りの道で、先輩の言葉を考えた。先輩の言う通りあまり心配しなくてもいいのかもしれない。その日、私は久しぶりにゆっくりと眠りにつくことができた。

#### 4. おわりに

本実験授業のグループ内での議論では、さまざまな絵図の解釈、キャラクターの設定案が検討されていた。中には直接的には物語に反映されないが、その読み解きがグループの他のメンバーの納得を得るものもあった。たとえば、1枚目の絵図（図2）の机の上に置かれたペンは男性からみて左側にあることから、「この男性は左利きなのではないか」と推測し、賛同を得ていた。このように何かの根拠に基づいて絵図を解釈し、それが他

者からの賛意を得る瞬間は、学習者にとって達成感を感じる瞬間である。

多くの学校教育の現場で「作文」という課題を学習者が忌避する傾向があるのは、文章作成能力、文章構成力の養成には総合的・複合的なスキルが要求されるにもかかわらず、それを養成するために必要かつ十分な学習時間の確保の難しさが要因である可能性がある。作文という課題に相対したとき、必ずしも全ての学習者の文章作成能力が十分であるとは限らない。満足いく作文を書けなかったという非成功経験（必ずしも失敗経験ではない）を重ねていく中で、作文という課題に対してますます苦手意識を大きくしてしまうという負の連鎖があることを危惧してやまない。

看図作文は、そうした負の連鎖を断ち切る有効な方法の一つと言える。上述のペンが置かれていた位置から利き手を推測した学習者のように、成果物としての作文に直接的に影響がなかった「発見」であっても、物語を作成する上での貢献（〈オブジェクト:男性〉の属性の考察）を成し得ており、それは学習者の作文へのモチベーションに大きく貢献していると考えられる。グループでの討議を通して、物語の構築に貢献できたという体験は、現時点での作文結果に直ちには反映できなかったとしても、作文そのものに対する忌避感を和らげることにつながるだろう。

今回の実験授業では、学習者が作成した物語やグループ内での意見交換の中では暗喩的な解釈はほとんど見られず、絵図の直接的な解釈に注力する傾向が大きかった。そのこと自体は問題ではないが、外挿の豊かさを確保するために、今後暗喩的な解釈を体験させる取り組みも検討すべきと考えられる。

実験授業の最後に、学習者へ図8のワークシートが役に立ったかどうかについて質問を行った。その結果は以下のとおりである。

- 役に立ったと答えた学習者：1名
- メモとしての役割は果たしているが、必ずしもこのワークシートから直ちに外挿に発展したとはいえないと答えた学習者：5名

- 特に必要性を感じなかったと答えた学習者：  
2名

変換活動において、単にオブジェクトを表す名詞を書き留めるだけでなく、オブジェクトのさまざまな属性について意見を交換することは行われていた。しかし、上記の学習者の回答からもそれをサポートするためのワークシート（図8）は、十分な機能を果たせていなかったといえる。今後は、使いやすく豊かな絵図への取材ができるようなワークシートの設計を工夫したい。

### 引用・参考文献

- [1] 鹿内信善 編著：「看図作文指導要領」 溪水社，2010.
- [2] 伊藤公紀，栗原裕一，真家恭子，石田ゆき，兒玉重嘉，渡辺聡，鹿内信善：“看図作文授業の追試研究 - 『見通す力』をつける授業の小学校第4学年における実践 -”，札幌大学総合論叢，No. 27，pp.41-63, 2009.
- [3] 伊藤公紀，石田ゆき，兒玉重嘉，鹿内信善：“看図作文授業の追試研究（Ⅲ） - 『キャラクター設定法』を用いた小学校第5学年における実践 -”，札幌大学総合論叢，No. 29，pp.53-74, 2010.
- [4] 森 寛：“「看図作文」のススメ - 誌上・模擬授業体験を -”，全国看図アプローチ研究会研究誌，2号，pp.12-19, 2020.

### 付 記

本稿の実験授業で使用した看図作文用絵図（図2～図5）は、すべて伊藤美織氏の作品である。

2023年11月17日 受付  
2023年11月19日 受理

## 編集後記

『全国看図アプローチ研究会研究誌』も20号を公刊できることになりました。多くの先生方のお力を借りて、ここまでたどり着くことができました。看図アプローチの発展にお力添えいただいている皆様に、心よりお礼申し上げます。

記念の20号に論文をいただいた執筆者、石田ゆき・田中岬・伊藤公紀は、「看図アプローチ」が発展してくる過程で多大な貢献をしてくれた方たちです。また、石田・田中・伊藤は3人とも北海道教育大学岩見沢校での私(鹿内)の教え子です。教え子たちに支えられて立派な20号が完成したことを、私は誇りに思っています。

第1論文の石田ゆきは「全国看図アプローチ研究会」専属アートスタッフです。石田が制作してくれるビジュアルテキストなしには看図アプローチの発展はありませんでした。また、石田はすぐれた「授業者」でもあります。石田は、自らが担当するすべての授業に看図アプローチを取り入れています。看図アプローチ理論を熟知して組み立てている石田の授業は、これまで多くの学生さんたちを魅了してきました。石田は、豊富な授業実践をもとに、これまでたくさんさんの「看図アプローチ授業モデル」を提供してくれています。今号でも、石田自身が制作したビジュアルテキストを活用した授業モデルをまとめてくれました。今回はオンライン授業のモデルですが、石田の授業モデルには汎用性があります。石田論文からは、看図アプローチ授業づくりのヒントをたくさん得られると思います。

第2論文の田中岬は、様々なシチュエーションに看図アプローチを活用できる柔軟性をもっています。田中が行う看図アプローチ授業はどれも独創的です。田中の授業では、看図アプローチによって子どもたちが豊かな心を育んでいけるような工夫が随所でなされています。今回は「協同学習促進ツールである『きゅうちゃん』で特別支援学級と通常学級をつなぐ」という優れたアイデアを大澤晴江と石田ゆきの協力を得て授業化してくれました。子どもたちの様子がよく伝わってくる実践報告になっています。また田中は、本研究誌でたくさんさんの実践報告論文を発表しています。これらの論文も併せてお読みください。田中の授業者としての力量と看図アプローチの可能性を実感していただけたと思います。

第3論文の伊藤公紀は、私たちのもうひとつのテーマ「看図作文」の研究にも大きな貢献をしてくれています。今号掲載の論文も「看図作文」に関するものです。伊藤は教育情報工学を専門にしています。今号掲載論文では、教育情報工学の観点も取り入れた有益な分析をしてくれています。

伊藤は、「看図作文」研究が「看図アプローチ」研究に発展していく節目のところでも大きな役割を果たしてくれました。この節目は、今から17～8年前までさかのぼります。2006年のことです。私たちの研究会に参加し始めて間もない石田ゆきが重機の作業場面をとらえた一連の写真を自発的に撮影してくれました。それらの写真を見た鹿内は「これは、看図作文の研究を次のステージに乗せていくための重要な教材になる」と直感しました。そして鹿内は、石田が撮ってきた一連の写真の読み解きをファシリテートする発問系列もすぐに組み立てました。これらの教材の有効性を確認するためには実際に授業をしてみる必要があります。授業をしてみるフィールドを探していたところ、伊藤が所属大学で担当している「入門演習」という授業が候補に挙がってきました。伊藤が作成していたシラバスと石田と鹿内が構成した教材が適合していたのです。そこで早速、「入門演習」のひとコマを借りて鹿内が「看図アプローチ」を活用した授業をしてみました。授業の様子と成果は次の論文としてまとめてあります。

鹿内信善・伊藤公紀・石田ゆき他(2007)「ヴィジュアル・リテラシーの授業開発(Ⅰ)  
—『入門演習』授業への活用—」札幌大学総合論叢 第24号 pp.19-39

この論文には、現在の看図アプローチ理論の原型となるものがしっかりと書き込まれています。この



論文を契機として、私たちが続けてきた「看図作文」の研究が「看図アプローチ」の研究へと大きく飛躍したのです。

教え子たちに支えられて、看図アプローチは実践を生み出す力のある「授業理論」として発展してきました。現在では、全国各地の先生方の力もお借りして、多くの実践と研究がなされるようになっています。先生方のお力添えをいただいて、看図アプローチの可能性をもっともっと拓いていく覚悟でおります。これからもどうぞよろしくお願いいたします。

追 伸

『全国看図アプローチ研究会研究誌』には、きちんとデザインされた「表紙」がついています。表紙の製作は石田ゆきが担当しています。20号の表紙も、多様なメッセージが読み取れるビジュアルテキストになっています。

今、私たちが住んでいる北海道は厳しい寒さの中にあります。そんな自然の中でも、たくさんの動物たちがたくましく生きています。20号では「厳冬期のエゾリス」が表紙を飾っています。撮影はもちろん、石田ゆきです。寒風と雪の中で辛抱強くシャッターチャンスを待っていたからこそ撮影できたエゾリスの姿です。表紙もご鑑賞いただければ幸いです。

文責 鹿内信善

## 全国看図アプローチ研究会研究誌 20号

発行年月日 2024年1月26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

織田 千賀子

鹿内 信善\*

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・編集長・DTP・表紙デザイン 石田ゆき