

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。

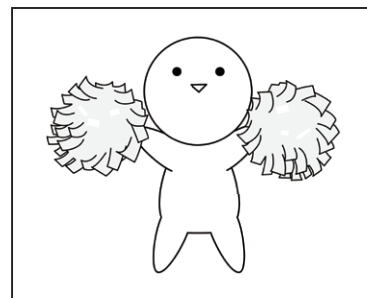


図1

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

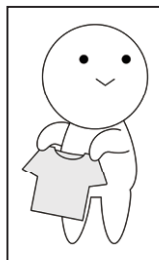


図3

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、全国看図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。

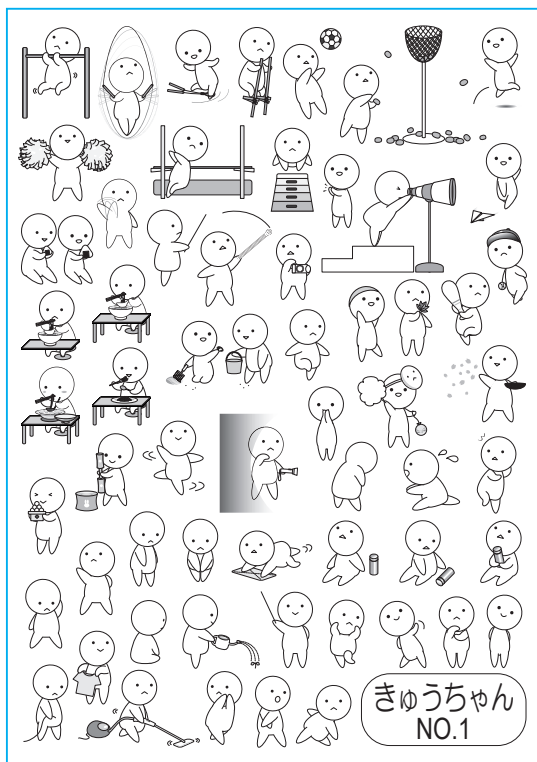


図 4 きゅうちゃんシートの例

「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。

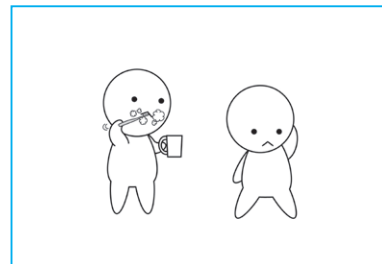


図 5 きゅうちゃんカード No.39



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。

- 看図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。

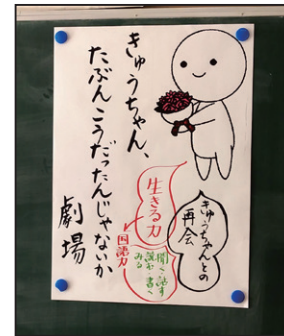


写真 1

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。

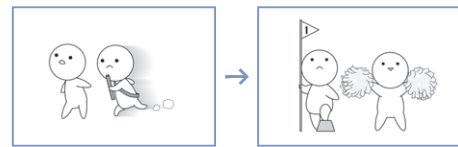


図 9 きゅうちゃんカード No.65



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。」

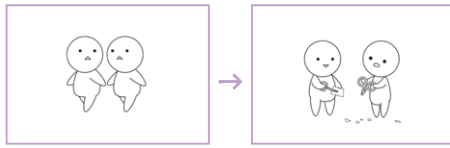
「あ～今日は疲れたな～。そういえばアンカーの A ちゃん今どこを走っているのかな～。あーもう探すのも疲れた。そういえばあの雲の名前なんだっけ？」と最初の方で走り終えた N ちゃんが言った。もう、そのすぐ後ろまで A ちゃんが来てしまっていた。なんと、N ちゃんは、A ちゃんが走るコースでくつろいで歩いていたのだ！！

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、看図アプローチや看図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、看図アプローチも看図作文も経験したことのない1年生である。また、時田自身も初の看図アプローチ・看図作文授業である。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）。

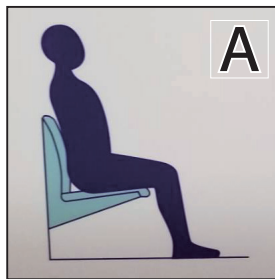


写真2

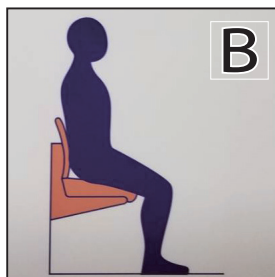


写真3

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 分担当した。

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。

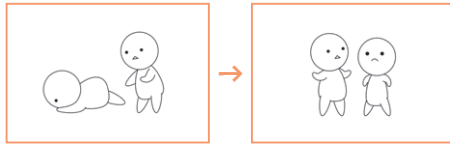
ワークシート

(お話づくりコース時田授業バージョン・実際は A3 版)

[illegible]

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

情報が少なくて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、バ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よ。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えます。

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じている。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

大村勲夫・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

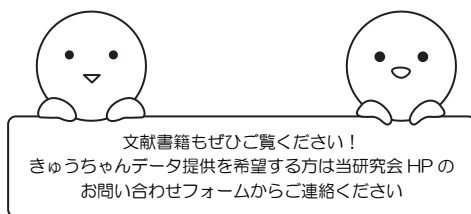
謝 辞

「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