

研究ノート

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

美馬良哉¹⁾・石田ゆき²⁾・森 寛³⁾・兒玉重嘉⁴⁾

MIMA Fumiya ISHIDA Yuki MORI Hiroshi KODAMA Shigeyoshi

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

1. 問題と目的

1-1 「インクルーシブ教育」という視点

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

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

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

1-2 「授業のユニバーサルデザイン」という視点

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

1) 北海道教育大学札幌校 学生

2) 日本医療大学

3) 札幌市立西野中学校

4) 札幌市立真駒内公園小学校

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

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

1-3 ユニバーサルな「書くこと」「作文」授業の実現に向けて

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1-4 目的

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

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

II. 方法

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

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

「**焦点化**」…授業のねらいや活動をしぼること。

「**視覚化**」…視覚的な手がかりを効果的にすること。

「**共有化**」…話し合い活動の組織化。

（桂他 2014, pp.17-18 より抜粋）

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

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

上, p.18）」このような視点も参考にして検討を行っていく。

III. 看图作文の授業検討

III-1 中学校での看图作文授業（森実践）

III-1-1 授業者・学習者・検討材料等

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

III-1-2 「桃太郎」絵図を活用した授業

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

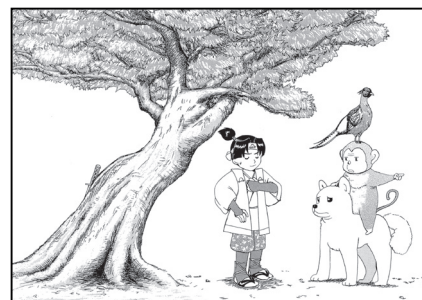


図 1



図 2



図 3

授業は表 1 のような構成ですすめられている。

表 1

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

(森が作成した実際の指導案を本稿用に再構成した)

導入

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

展開

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

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

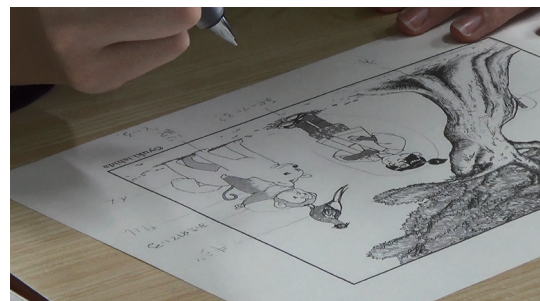


写真 1 絵図シート書き込み例



写真 2 絵図シート書き込み例

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

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



写真3 協同学習の様子

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

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

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

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

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

III-1-3 絵図選択式の看図作文授業

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

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

授業は表2のような構成ですすめられている。

表 2

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

(森が作成した実際の指導案を本稿用に再構成した)

導入

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

展開

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



図 4

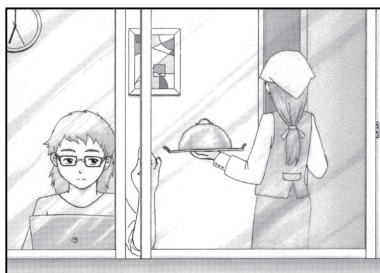


図 5

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

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

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

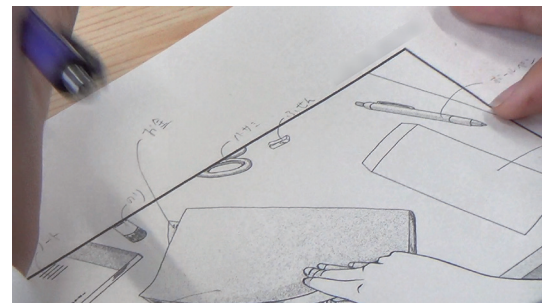


写真 4 絵図シート書き込み例



写真 5 絵図シート書き込み例

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

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



写真 6 協同学習の様子



写真 7 協同学習の様子



写真 8 協同学習の様子

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

S1 「男？」

S2 「女だと思う。」

S1 「男だよ。」

S2 「え、うそおー。」

S1 「(写真 6 手前の生徒に) お前そっち (図 4 絵図) だろ。」

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

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

Ⅲ－１－４ 授業者へのインタビュー

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

Q1. 看图作文の授業を行ったことで、生徒の文章を書く力にどのような変容が見られましたか？

A1. 「ひとり残らず全員がその日のうちに作文を仕上げて提出できるようになった。」

「ひとりひとりの〈発想・着想〉〈構成〉〈叙述〉が総合的に優れたものになった。」

「書くことへの〈意欲〉が飛躍的に高まった。」

Q2. 実践を通して看图作文は、「書くこと」が苦手な子どもに対しても有効な授業方法と感じますか？

A2. 「(A1 の理由から) 有効であると感じる。」

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

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

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

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

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

(鹿内他 2014,p.114)

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

Ⅲ－２ 小学校での看图作文授業(兒玉実践) 授業者・学習者・検討材料等

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

をもとに授業の紹介・検討を行っていく。

授業は表3のような構成ですすめられている。

表3

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

(兒玉が作成した実際の指導案を本稿用に再構成した)

1 時限目ー導入

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

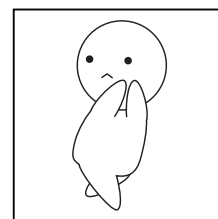


図6 キャラクター設定用「きゅうちゃん」

図6を呈示する際の学習者反応の一部を載せておく。

T じゃあ、(絵図を)出すよ。

S ムフフフ。

Ss (笑)(口々にいろいろ言っている)

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

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

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

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

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

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

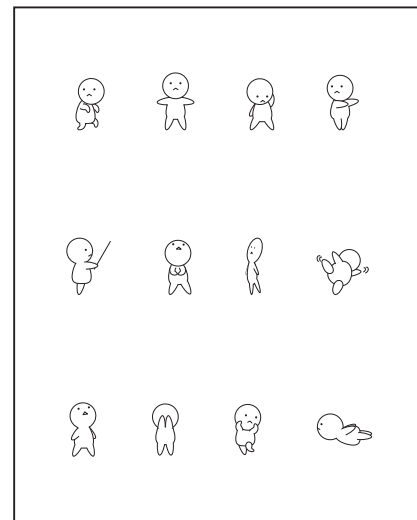


図7 「きゅうちゃん」作業用シートの例

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

1 時限目一展開①

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

めていく。②③について順に問い掛け、板書していく(写真9)。



写真9 状況・性格の読み解き

次にワークシート配付時の様子を載せておく。

T みなさんでちょっと考えないとなんないんですよ。(ワークシートを配付)

S 想像するんだよ。

S きゅうちゃん高校生。

T はい、すばやく名前を書く。

Ss (ワークシートに記名)

T ああ、もうなんか質問が飛んでますね。

S 状況ってどういう意味？

T ああ、状況そうですね。そこ説明します。

Ss (口々にいろいろ言っている)

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

S ハゲ。

T ハゲとか。ちょっと汚い言葉だけどね。

Ss (口々にいろいろ言っている)(笑)

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

Ss ああー。

T 昨日は何か妖精の話書いてた人いたよね。

S 梨の妖精。

S 野球ボールが。

S それさ、ふなっしーでしょ。

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

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

S えっ。

S (不明) みたいな。

T シーンを…(「きゅうちゃん」作業用シート1枚目をチラッと見せる)

S わあ！

S 1枚目かわいい。

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

Ss あー！

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

Ss ああー！

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

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

S4 キャラクター設定が適当なんですけど、モンスター。

T モンスター。

Ss ああー。(口々にいろいろ言っている)

S クレイジー(不明)。

T はい、他。

S5 はい。

T はい。

S5 未確認生物。

T 未確認生物。

Ss ははははは！(笑)(口々にいろいろ言っている)

S 妖怪。

S 妖怪かわいい(不明)。

T はい、他。はい。

S6 ②で、宇宙人。

Ss (口々にいろいろ言っている)

S はいはいはいはいはい！

S6 宇宙人。

S 特殊なやつがいっぱい出る。

S 円盤の中に(不明)。

T じゃあ、性格。

S7 (挙手)

T はい。

S7 あまり表情豊かではない。

T 表情豊かではない。

Ss (挙手して待っている)

T はい。はい、S8 さん。

S8 腹黒い。

T 腹黒い。

S ええー？

S わかんないよ、かわいく見せて。

Ss (口々にいろいろ言っている)

T はい。

S9 はまる。

T はまる。はまりやすい。

Ss (口々にいろいろ言っている)

T S10 さん。

Ss (口々にいろいろ言っている)

T シー。

Ss (静まる)

T はい、どうぞ。

S10 疑い深い。

T 疑い深い。

Ss (口々にいろいろ言っている)

T はい。

S11 気まぐれ。

T ひま？気まぐれ。

Ss ああ〜。(口々にいろいろ言っている)

T (挙手している S12 をあてる)

■ S12 わがまま。

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

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

T 2つ目、こっちが最も重要。(「見えないことを見えるようにする」と板書)

S 想像する。

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

Ss (数名挙手)

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

S14 高校入試。

T 高校入試。ちょっとみなさんに見せてください。

S14 (みんなに見えるようにする)

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

S グロテスク。

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

S それは無理無理無理…。

T はい、教科書ありますか。何ページでしょう。

S 365。

T はい、227 ページ。

Ss (教科書を開く)

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

S 難しい。

S 匂い。

S 無理でしょ。

T 匂いって難しいですよ。

Ss (口々にいろいろ言っている)

T はい。

S お花畑みたーい。

T やっちゃいけないのはここに書いてありますね。では。

Ss (口々にいろいろ言っている)

T 絵を眺める時間を3分ぐらいとりますの

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

S イエーイ！

T はいどうぞ。(「きゅうちゃん作業用シート」を順番に配付していく)

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

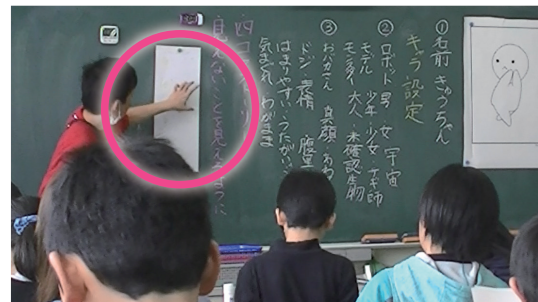


写真10 作文用紙の使い方指導

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

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

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

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

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



写真11 休み時間も執筆を続ける児童たち

2時限目－展開②

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

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

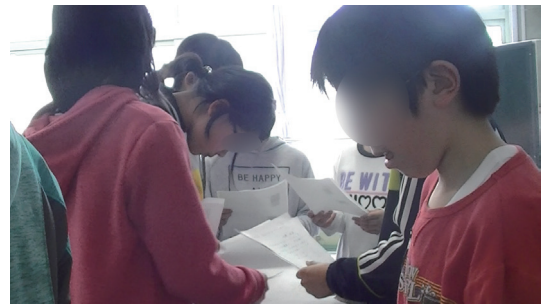


写真12 主体的に協同学習を行う児童たち

学習者1の作文例－1作品目

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

学習者1の作文例－2作品目

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

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

2 時限目－終末（ふりかえり）

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

IV. まとめと今後の課題

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

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

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

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

引用・参考文献

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

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

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

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

第1号 pp.95-102

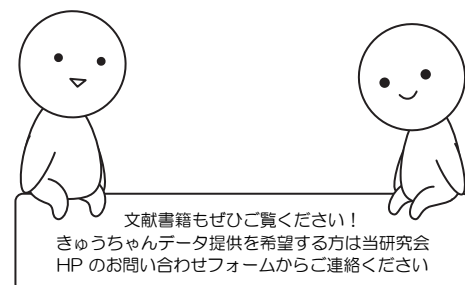
- 鹿内信善 2003 『やる気をひきだす看図作文の授業ー創造的「読み書き」の理論と実践ー』 春風社
- 鹿内信善編著 2010 『看図作文指導要領ー「見る」ことを「書く」ことにつなげるレッスンー』 溪水社
- 鹿内信善編著 2014 『見ることを楽しみ書くことを喜ぶ 協同学習の新しいかたち・看図作文 レポートリー ●』 ナカニシヤ出版

編集委員会注

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

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

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



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

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

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

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

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

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

（注3 文責 編集委員鹿内信善）

2021年2月 1日 受付

2021年2月 11日 受理