

# 聾学校小学部での看図作文の実践

—日本手話を活用した日本語指導—

## A report of ‘Kanzusakubun’ the Composition Method by adopting the Figurative-sign-interpretation Approach at a school for the deaf in the elementary level

—Instruction of Japanese language—

増谷 梓\*・阿部 ゆかり\*  
手塚 清貴\*・田中 瑞穂\*  
鹿内 信善\*\*

Azusa Masutani\*・Yukari Abe\*  
Kiyotaka Tezuka\*・Mizuho Tanaka\*  
Nobuyoshi Shikanai\*\*

### 概要

聾学校の小学部日本手話クラスを対象に「看図作文」の授業実践を行い分析した。このクラスは、3・4・5年生各1名、合計3名で編成されている。日本手話クラスの児童は、日常的に視覚言語である日本手話を用いてコミュニケーションを図っている。児童のもつ見る力を生かしながら授業を行い、聾学校の児童の課題である書記日本語の習得を目的とした実践の報告である。

キーワード：看図作文 国語科 日本手話 聴覚障害 書記日本語

### I. 目的

現在、北海道札幌聾学校の小学部日本手話クラスに在籍する児童は、日本手話を第一言語とし、就学と同時に第二言語である書記日本語の学習を始めた。今年度より、日本語の力を伸長するための取り組みの1つに看図作文を位置づけた。日本手話クラスには、手話で自由に話し合うことができる環境がある。そのため、看図作文を取り入れることで協同学習が促され学び合いながら日本語の習得を目指すことができると考えた。本研究では、聾学校「日本手話クラス」の小学部3・4・5年生で行った授業について報告、考察する。

### II. 方法

#### 実践形態と内容

今年（2016）度、日本手話クラスでは、国語科の指導時間のうち週1時間を日本語に特化した指導にあてている。今回は、この日本語に特化した指導の時間の実践として「看図作文」を行った。

実践についてはビデオで記録した。授業記録から、児童の反応や特徴が見られた場面、協同学習が成立した場面、日本語習得にかかわる指導の場面等を抽出する。それらの分析を通し、聴覚に障害のある児童への看図作文の有用性について考察していく。

\*北海道札幌聾学校

\*\*福岡女学院大学

## 学習者ならびに授業者

学習者は聾学校小学部の日本手話クラス3年生1名、4年生1名、5年生1名の合計3名である。クラスはこの3名で構成されている。

A児（小5）感音性難聴：両親，姉，兄も聾者のデフファミリー。

B児（小4）感音性難聴：両親は聴者，兄と弟が聾者。

C児（小3）感音性難聴：両親，兄，弟は聴者。

授業者は、メインティーチャー（MT）が本論文の第1筆者増谷で、サブティーチャー（ST）が阿部である。

## 倫理的配慮

本研究は、福岡女学院大学研究倫理委員会の承認を得ている。研究を行うにあたって、以下の事項について保護者から文書によって承諾を得ている。

授業のビデオ撮影を行うこと、映像や提出物等を論文に掲載することがある。日本手話では表情も言語要素になるため論文に写真を掲載する場合はモザイク処理を行わないこと。

なお、論文に掲載する写真は保護者に見てもらい、再度掲載の承諾を得ている。

## Ⅲ. 授業の実際

### Ⅲ-1 単元の説明と今回授業実施までの経緯

本単元では、看図作文による指導を行う。看図作文は中国で行われている作文指導法である。本研究で活用している看図作文は鹿内（2010，2014）が中国の看図作文も参考にして考案した「新しい看図作文」である。以下において「看図作文」と表記した場合はこの「新しい看図作文」を意味する。看図作文では、「変換」という、絵からことばに変えていく活動、「要素関連づけ」という、絵図中の要素と要素を関連させていく活動、「外挿」という、描かれていることを超えて推測したり発展させたりして考える活動の3つを行っていく。絵を見て話し合う、話し合ったことを作文にしていくという活動は、見る力に優れた日本手話グループの児童に合った作文の指導方法であると考えられる。

学習指導要領「A 話すこと・聞くこと」の言語活

動例には、「図表や絵，写真などから読み取ったことを基に話したり，聞いたりすること。」と示されている。看図作文の授業では、絵を見て読み取ったことを友達と日本手話で交流し、自分の考えを伝えたり友達の考えを受け入れたりしながら学習を進めていく。そして友達の考えと自分の考えを整理しながら、自分で物語を作り作文にしていく。児童が物語を作るときには、初めに手話で語る。教師は、それをタブレットで撮影する。児童はその動画を見ながら作文を書いていく。動画を見ながら日本手話から書記日本語に翻訳することで、作文に書く内容が減ってしまわないように授業者は配慮していく。また、3・4年生に関しては「C 書くこと」の指導事項について、身近なこと、想像したことなどを基に、詩をつくったり、物語を書いたりする言語活動を通して書く力を身につけていくことが求められている。看図作文では、児童は楽しみながら物語を作り、それを文章にしていくことで書く力を身につけられる。このため3・4年生については学習指導要領に記載されている「指導事項」を達成できると考える。5年生では、中学年までの詩や物語を創作する活動を受け、短歌や俳句・随筆を書く活動が求められている。そのため本時の物語を創作し文章にしていく活動を通して文章の表現について学び、今後の活動に繋げていくことができると考えられる。

本単元は、6時限配当である。1・2時限目は2～5年生の児童5名を1クラスとして「ラーメン・カレー」の絵図を用いて授業を行った。この絵図は鹿内（2010）より選定した。3・4年生の児童は、昨年度も看図作文の授業を体験している。絵を見て書く学習をすることを伝えると、「前も絵を見て勉強したことある。」「絵を見て作文書いたよね。」等の発言をしていた。3・4年生は、昨年度の学習とそのときに使用した絵図も覚えていた。他の学年の児童も、「何の絵だろう」と興味を示していた。実際に絵図を提示すると、「ラーメンの絵がある。」「カレーがある。」「ここは幼稚園じゃない?」「時間割が貼ってあるから小学部だと思う。」などそれぞれが思ったことを発表し始めた。物語を作って発表するときには、絵に描かれていることだけを発表する児童が多かったが、積極的に手を挙げ物語を発表の様子も見られた。実際に作文に書くときには、児童が自分自身でタブレットを操作し、日

本手話から日本語へ翻訳を行っていった。自力で書いた作文は日本語の間違いや、日本語がわからないためとぼして書いている部分も多いが、1・2時限目は、児童の作文を書き上げたという達成感を大切にしたいと考え、添削を行わず、友達作文を見て交流を行った。友達から感想を言ってもらい嬉しそうにする姿が見られた。また、「今回は短かったけれど次は長く書いてみたい。」と言う児童もいた。しかし、児童の中には「正しい文が書けるようになりたい。」という気持ちがあるため、間違えている文に関しては正しい文に書き直させ、正しい文を覚えていくということが大切であったと担当者で反省を行った。

3・4時限目は「マイマイ」の絵図を用いて授業を行った。これも鹿内(2010)より選定した。3・4時限目からは児童の実態を考え、2年生クラスと3～5年生クラスに分けて授業を行うこととした。3～5年生クラスの授業では学習者間の実態に大きな差がなくなり話し合いが盛んに行われた。しかし、話し合いの中で児童の意見が分かれた場合、どのような場面でそれぞれの考えを尊重し、どのような場面で話し合っただけで1つの考えに統一していくのかということに授業側が考えていなかった。そのため、児童に「考えを1つにまとめて発表してください。」と伝え話し合いを続けたが、なかなか考えが統一されなかった。最後には納得して考えを変えたのではなく、1つの考えにしななければいけないから友達でいいという結論になってしまった。しかし、物語を作る活動では、前回の反省を受けて絵の前と後の様子も考えられるように発問を工夫した。そのため、児童全員が絵の前に起こったこと、絵に描かれていること、絵の後のことを想像して物語を作ることができた。

以上の1～4時限の実践や反省を生かし、児童それぞれの考えを尊重したり、友達の考えの良いところに気付いていけるような授業を展開していく。物語を書く時間には、日本語による自らの「語り」動画を見ながら翻訳させる。その際、わからない日本語は確認し覚えていくようにしたり、今まで学んできた、会話文の書き方などの作文の書き方についても確認しながら進めていく。これらのことにより、書記日本語の習得を支援していく。

### Ⅲ-2 北海道札幌聾学校日本手話グループ研究課題との関連

北海道札幌聾学校日本手話グループでは、今年(2016)度から第一言語(日本語)と第二言語(書記日本語)を育てる研究に取り組んでいる。

1つ目の言語である日本語を学びながら身につけた「言語能力」をもとに、2つ目の言語である書記日本語を習得することが可能であると考え、実践を行っている。日本語の語彙を増やし、文法理解を深めてあげれば、日本語で豊かに思考したり、理解する力を育むことができる。子どもにとっての第一言語である日本語の能力を高めてあげれば、日本語を用いた、書記日本語の語彙・文法的な指導が行いやすくなる。

しかし、日本語と書記日本語は、別の言語であるため、日本語の力が伸びれば自然に書記日本語が習得できるわけではない。日本語で思考したことを書記日本語に翻訳するための指導も必要となる。

筆者らは、第一言語である日本語の力を伸ばすとともに、第二言語である書記日本語の力も伸ばすことを目的とした実践の1つとして、看図作文を取り入れた授業を行っている。看図作文を用いて絵を見て日本語でイメージをふくらませる、そしてイメージしたものを日本語で書くという活動を通して、負担なく、日本語から書記日本語への翻訳の力を身につけることができると考えている。

### Ⅲ-3 学習指導案

3学年にわたる異学年児童で1クラスを編成しているが、各学年の学習指導要領に準拠して学習指導案を作成し、授業を実施した。学習指導案を以下に載せておく。

小学部 3・4・5 学年 国語科（日本語の時間） 学習指導案

1 単元名

「絵を見て書こう」

学習指導要領 3・4 年生

「A 話すこと・聞くこと」

言語活動例 ウ 図表や絵，写真などから読み取ったことを基に話したり，聞いたりすること。

「B 書くこと」

指導事項 オ 文章の間違いを正したり，よりよい表現に書き直したりすること。

学習指導要領 5・6 年生

「B 書くこと」

指導事項 カ 書いたものを発表し合い，表現の仕方に着目して助言し合うこと。

2 本時の目標

- 絵から読み取ったことを日本語で交流することができる。
- 考えたことや交流したことを整理し物語を作ることができる。

3 看图作文用絵図教材選定の理由と指導の留意点

本時（2 時限配当）で使用する教材は，鹿内（2010）に掲載されている「村祭り」絵図（図 1）である。「村祭り」の絵図には，盆踊りの様子や楽しそうに踊る動物の様子が描かれている。児童もお祭りの様子を思い浮かべたり，自分の経験と結び付けたりしながら物語を作ることができる。また，絵には動物と話をする女の子が描かれている。盆踊りを楽しむ人間たちと，動物を繋ぐ大事な部分である。女の子と動物の会話を想像させることで絵には描かれていない，絵の後の様子を想像させたい。A 児はこの絵を見て描かれているものや気持ちなど様々なことを想像できると考える。それらをワークシートに書いたり，短冊に書いたりする活動を通して日本語にふれさせたい。また，A 児は文章を書く際に会話文を分けずに書いてしまうことが多い。そのため，女の子と動物の会話を書く活動では，女の子と動物の話していることを分けて書けるように指導していきたい。B 児は絵に描かれているものなど様々なものを見つけられると考えられる。また，友達との交流でも自分の考えと友達の考えの同じところや違うところに気付くことができる。C 児は自分の経験と結び付けながら村祭りの絵を楽しむことができるであろう。B 児と C 児は，ワークシートに書く活動をする際に単語で書くことが予想される。短冊に書く活動をする中で単語ではなく，想像した会話を文で正しく書いていくことをねらいたい。

| 4 本時の展開 (2 時限配当)                                      |   |  |
|---|---|--|
| 過程  | <input type="checkbox"/> 授業者の主な発問, 働きかけ<br><input type="checkbox"/> 特別な支援・配慮事項  | <input type="checkbox"/> 主な学習活動・学習内容<br><input type="checkbox"/> 予想される児童の発言等   |
| つ<br>か<br>む<br>5<br>分                                 | <input type="checkbox"/> 前時までに絵を見て話す勉強をしていることを確認する。<br><div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">課題 絵を見て書こう</div> <input type="checkbox"/> 絵図を提示する。   | <input type="checkbox"/> 挨拶をする。  |
| 深<br>め<br>る<br>3<br>0<br>分                            | <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">指示 1 ワークシートに気づいたことや話していること, 気持ちなどを記入してください。</div> <input type="checkbox"/> 綴りなどの間違いは指摘しない。<br><input type="checkbox"/> 児童から質問があった場合のみ, 単語を教える。  | <input type="checkbox"/> 自分が書いたことを発表する。  |
|   | <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">指示 2 ワークシートに書いたことを友達と交流してください。</div> <input type="checkbox"/> それぞれの見方を尊重する。<br><input type="checkbox"/> 机を話し合いの形にする。  | <input type="checkbox"/> 友達のワークシートを読む。   |
|   | <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">指示 3 友達の話で良いと思ったことや付け足したいことを, 自分のワークシートに赤で書いてください。</div> <input type="checkbox"/> 机をもどす。  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・「一緒に踊ろう」</li> <li>・「盆踊り楽しいよ」</li> <li>・「こっちにおいで」</li> </ul>  |
|   | <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">発問 1 リスと女の子は何を話しているのでしょうか。</div>  | <input type="checkbox"/> 短冊に文を書いて黒板にはる。<br><input type="checkbox"/> 書いたものを手話で読む。   |
|   | <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">指示 4 リスと女の子の会話を紙に書いてみましょう。</div> <input type="checkbox"/> 間違いがある場合は訂正する。<br><input type="checkbox"/> 「 」をつけて文を書くように伝える。   | <input type="checkbox"/> 書いたものを手話で読む。  |
| ま<br>と<br>め<br>る<br>1<br>0<br>分                       | <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">指示 5 絵からお話を作って発表してください。</div> <input type="checkbox"/> 絵の前の様子, 絵の後の様子も含めて物語を作るように伝える。<br><input type="checkbox"/> 物語を作ったら手話で発表することを伝える。<br><input type="checkbox"/> 楽しい話を作るように伝える。<br><input type="checkbox"/> ST が児童の発表をタブレットで撮影する。<br><input type="checkbox"/> 次の時間はタブレットの映像を見ながら作文を書くことを伝える。 | <input type="checkbox"/> 絵の前に起こったこと, 絵に描かれていること, 絵の後に起こることを順番に物語を作り発表していく。<br><input type="checkbox"/> 服装や表情, 会話等気づいたことや考えたことを発表する。<br><input type="checkbox"/> 心情を発表する。 |
| 注: 以上 2 時限配当の 1 時限目である。2 時限目は作文を書く時間である。このため指導案は省略する。 |   |  |



図 1

#### IV. 結果と考察

次の3点について今回の実践の結果を報告していく。

1. 協同学習の成立
2. 日本語の習得にかかわる場面の学び合い
3. 看图作文授業によって産出された物語作文

これらをプロセスレコードと照らし合わせて順番に紹介していく。

##### プロセスレコードの表記法について

本時の学習は全て日本手話で行われている。このため日本手話の日本語表記については田中・鹿内 (2016) を一部改訂した次の表記法を採用した。

|          |   |
|----------|---|
| /        | 日本手話による発語   |
| ( )      | 日本手話の日本語訳   |
| FS : [ ] | 指文字を用いた表現   |
| CL : [ ] | 類似を用いた表現  |
| pt       | 指さし (後に続く数字は指さしが示している人称を表し, pt1 は1人称, pt2 は2人称, pt3 は3人称を示す。) |
| nod      | 頷き  |

#### IV-1 協同学習の成立



写真 1



写真 2

A児は、学習指導案中の「指示1」による活動においては絵に描かれている物の名前を列挙しているだけであった。また学習指導案中の「指示2」の「友達との交流」の際にも盆踊りの子どもたちの様子については発表していない。しかし、友達が絵図中の怪訝そうな表情の男の子に注目し「こちょこちょやめて」や「ちょっかいやめて」という発表をしたのに対し「面白い」という発言をしている。さらに、後掲する作文の中で盆踊りの子どもたちの様子と会話を取り入れている。

このことから、友達の意見を取り入れながら学習課題に迫る協同学習が成立していたと考えられる。

聾学校小学部での看図作文の実践

| 授業開始からの経過時間 | 教師   | A児                                  | B児  | C児  |
|-------------|--|-------------------------------------|---|---|
| 14:59       | <p>今/友達/発表/手話/見た/nod/二つ目//読んだ</p> <p>友達/いい/思う/ある? /nod</p><br><p>FS:[バチ]/B君 pt2/書いて/ない/nod/でも/書いて/ある/いい/思う/nod</p> <p>ほかはどう?/nod</p><br><p>面白い/思う/nod</p><br><p>A君/何<br/>(A君は何か思ったことある?)</p> | <p>ここ?/nod</p><br><p>あーなるほど/nod</p> | <p>ぼく/ある/nod</p> <p>ぼく/nod/CL:[バチ]<br/>/ある/忘れる/nod</p> <p>でも/pt2/書く/ある<br/>/間違えた/でも<br/>(ぼくバチって書くのを忘れた。でも、A君は書いてある。)</p> <p>ここ/pt3/nod/紙/<br/>書く/ない/nod<br/>間違い/でも/nod<br/>(ぼくの紙には書いていない。失敗)</p><br><p>フフフ/ちよっかい/フ<br/>フフ/意味/nod<br/>(ちよっかいかけてフフって笑ったってことだよ。)</p> <p>書く/ある/nod/こちよちよ/やめて/ある/nod</p> | <p>はい</p> <p>B君/面白い/ある/何/nod</p> <p>ここ pt3/面白い/意味<br/>(B君のこちよちよやめてのところが面白いと思う。)</p><br><p>ちよっかい</p> |

IV-2 日本語の習得に関わる場面の学び合い  
 会話文の書き方



写真 3



写真 4

| 授業開始からの経過時間 | 教師                             | A児 | B児            | C児  |
|-------------|--------------------------------|----|---------------|---|
| 22:53       | 会話／書く／とき／nod／<br>決まり／ある／nod／よね |    | ／「」／<br>(カッコ) | 他／ある／nod<br>「」／例えば／初め／FS：<br>[リス]／「」／nod／言っ<br>た／「」／nod／FS: [と]／<br>違う／カッコの横／必要／<br>nod<br>(カギ括弧を書いたときに、<br>カギ括弧の前にリスと書いて<br>次はカギ括弧の中にリスの<br>言ったことを書く。書いた<br>後、～と言いましたは、カギ<br>括弧の下ではなくて、カギ括<br>弧の横に書かなければいけな<br>い。) |

「楽しい」と「楽しそう」の使い分け



写真 5



写真 6



| 授業開始からの経過時間 | 教師  | A児              | B児 | C児                   |
|-------------|---|-----------------|----|----------------------|
| 32:39       | <p>1つ/おいしい/ある/何/nod</p> <p>・「たのしい」と板書する</p> <p>いつも/たのしい/言う/よね/nod</p> <p>でも/たのしい/pt3/言う/とき/nod/FS :<br/>[い] /なくす/FS : [そう] /つける/いい</p> <p>例えば/nod/他<br/>(「おいしい」と板書)</p> <p>ある/よね/nod/おいしい</p> <p>おいしい/pt3/とき/nod/何/言う/思う</p> <p>(A児に確認しながら板書)</p> <p>そうそう/nod「い」を消す</p> | FS: [おいしそ<br>う] |    | はい<br>FS: [おい<br>し…] |

本時の学習では、リスと女の子の会話文を取り入れることを1つのねらいとした。会話文を書く活動の際、授業者としてはカギ括弧を使い会話文と地の文を分けて書くことをねらっていた。そこにC児が「カギ括弧には話したことを書き、『～と言いました』はカギ括弧の横に書く」ということを発言した。B児の発言を受け、自分の知っていることを発表したいという気持ちがC児の発言となった。そしてC児の発言がさらに他の児童の学びに繋がった。

また、実際に会話文を書いた際にはA児が「楽しそう」を「楽しいそう」と間違えて記入した。それに対し授業者は楽しいを「楽しい/」、楽しそうを「楽しい/ (指さし)」で手話表現し、『楽しい/ (指さし)』では、『い』を消して『そう』を付ける」ということを指導した。別の言葉でも応用できるように、「おいしい」という言葉をつかい、『おいしい/ (指さし)』ではどのようなになるかと尋ねたところ、A児とC児は指文字で「おいしそう」と答えた。このことから、A児の間違えがB児やC児の学びにも繋がったと考えられる。

#### IV-3 学習者作文

以下の写真7・8は手話で発表したものをタブレットで撮影し、それを基に作文を書いていく様子である。



写真7



写真8

A児

「なかよしのおまつり」

夏休みのお祭り，小学生だけのイベントです。小学生がたくさんいました。

「よ～し，お祭りの準備をしよう！」お祭りの全員が言いました。夜になって，キャンプファイヤーの準備もしました。火をつけたとき，人の目に火が当たりました。

「うわ～っ！！」と言いました。なんとか，お祭りの準備を完了しました。

夜になり，子ども達は太こに合わせてぼんおどりを始めました。子ども達は，「わ～い」「キャッ ッッタァァ！」と言いました。ふざけている男の子がいて，前の人をこちょこちょしました。「やめろ～！お前は，気持ち悪い！！」前の人と言いました。

「オホホホホ，まあ落ち着いてヌルフフフ。」とふざけている男の子が言いました。

この後，子ども達はお祭りが終わりました。

「待ってよ～！一緒におどろう！」と言われたので，「だれ？」と言いました。

「ん。え～っ！リス。わざわざ来たの？リスも一緒におどろう！」と女の子が言いました。

「うん，お祭りって，楽しそう！」

おしまい



B児

「祭り」

宿泊学習で，小6のみんながバスにのっています。キャンプ場に着きました。祭りの準備をしています。太こを運んでいるとき，太こが落ちて，手のはさまりました。手がケガしました。

夜になって，みんながぼんおどりを始めました。そのとき，男の子がこちょこちょとし始め，ケンカになりました。その後，女の子がリスを見つけました。「リス！どうした？」と，女の子が聞くと，「祭りをやりたい。」と言いました。女の子は「いいよ。」と言ってくれました。リスの友達は「よかった。」と言いました。

女の子と動物が一緒に出ていくと，みんながにげました。4ひきと1人で一緒におどりました。

おしまい



C児

「祭りが楽しい」

小学生のみんなに先生が，紙を配りました。紙には，「お祭り楽しいよ。みんな来てね。」と書いてありました。その後，家に帰って，お母さんにお祭りのことを伝えました。そのとき，紙を指でさしました。さしすぎて紙に穴があきました。そして，ゆかたに着がえて車にのって，お祭りに行きました。

みんなと一しょにぼんおどりをしました。そのとき，女の子がリスを見つけました。女の子は，

「あ，リスちゃん！何してる？」と言いました。リスは，「ねえ，祭りぼくもやりたい。いいの？」と言いました。女の子は，「いいよ。でも，人達がいるから，ちょっと待って？いい？」と言いました。

その後，お祭りが終わって，みんなが帰りました。リスは「終わった？」と聞きました。女の子は，「いいよ。おいで。」と言いました。リスとリスの友達は，「やった～」と言いました。木を集めて，火をつけて，みんなで一しょに，おどりました。

おしまい



## V. 実践の評価と今後の課題

### V-1 学習者の感想（学習者による評価）



写真 9

授業者が本時の学習の終了時にこれで看图作文の学習は一旦終了すると伝えると、児童は「嫌だ」「もっとやりたい」など看图作文を用いた先行研究と同様の反応が見られた。また、「春・夏・秋・冬の絵です」といいと思う。次はプールの絵はどうか。」という発言もあった。作文を書くことを苦手とする児童たちにとっても「看图作文」による指導を行うことで、児童の中に書きたいという意欲が生まれる。第二言語として書記日本語を学ぶ児童にとって、「看图作文」は楽しく書く活動に取り組むことができる方法であることが示唆された。

### 本実践の発展

本研究では、小学部日本手話グループにおける看图作文による日本語指導の実践を報告・分析した。ビジュアルリテラシーに優れた児童に適した手法であること、日本手話で円滑なやりとりができることに加え、共通の絵図を通して子ども同士の協同学習がより効果的になることについて示唆を得ることができた。特に、書記日本語を第二言語とする児童にとって、意欲的に学習に参加し、日本語の力を育むことができる教材であることが示された。

今後は他教科・他領域の学習場面においても、この看图作文やその発展である看图アプローチの手法を用いた実践を積み重ね、聴覚障害児の言語活動を充実させる授業方法を蓄積していきたい。

## 文 献

- 鹿内信善 2010『看图作文指導要領―「みる」ことを「書く」ことにつなげるレッスン―』溪水社
- 鹿内信善 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
- 田中瑞穂・鹿内信善 2016「聾学校小学部6学年での看图作文の実践―協同学習ツールのいかし方―」『北海道教育大学紀要（教育科学編）』第66巻 第2号 23-36

注1 本研究は科学研究費 16K04728「聴覚障害児の言語活動を充実させる看图アプローチを用いた教材開発・授業開発」（研究代表者鹿内信善）の助成を受けた。

注2 本研究の一部は日本協同教育学会第13回大会において発表した。