

全国看図アプローチ研究会研究誌

10号

2022.1

目次

鹿内信善先生福岡女学院大学大学院教え子特集

実践報告

中国における看图作文授業の改善—日中教育比較を通して— 仇 志美.....	3
看图アプローチを活用した 5 歳児のおはなしづくり 福永 優子.....	19
多職種連携教育プログラムの開発—「看图アプローチ」で子どもと保育と看護をつなぐ— 山下 雅佳実.....	33

実践報告

中国における看图作文授業の改善 — 日中教育比較を通して —

仇 志美¹⁾

QIU Zhimei

キーワード：看图作文・看图アプローチ・アクティブラーニング・日中教育比較・授業改善

概 要

看图作文は、文字通り「絵図を看（見）て」作文を書いていく指導法である。看图作文は、もともと中国で盛んに行われていた方法である。しかし、看图作文の発祥地中国では、看图作文に関する研究が少なく、理論化や効果的な授業方法の開発が遅れている。さらに中国では、看图作文の授業が形骸化している。これに対し日本では、鹿内らが、中国の看图作文に心理学や物語論などの研究成果を加えて、作文の授業をアクティブラーニング化する「新しい看图作文」を発展させている。「新しい看图作文」は中国においても発展しうる大きな可能性をもっている。そこで、本研究では、中国に「新しい看图作文」を逆輸入し、中国の作文授業をアクティブラーニング化していく方法を探る。

1. 問題の所在

近年、看图作文の発祥地中国では、看图作文に関する研究が少なく、理論化や効果的な授業方法の開発が遅れている。中国ではカリキュラム改革において、その編成基準が2001年に「教学大綱」から「国家課程標準」（以下、「課程標準」）に変更された。教学大綱も課程標準も日本の学習指導要領に相当するものである。それまでの「教学大綱」では、看图説話・看图写話・看图作文に関する説明がずっとあったが、課程標準では、「看图」に関する記述が消えている。しかし、中国の国語（語文）教科書の多くは、今も看图作文を取り上げている。このような不明確な状況の中で、中国における看图作文の指導は形骸化してきている。

例えば、中国のAmazonで「看图作文」を検索すると、コメントが一番多い本として2012年に出版された謝増煥・汪季明の『看图写話（1年生用）』が出てくる。そのコメントの中には次の

ようなネガティブなものが見受けられる。「この本はあまり役に立たない。とても機械的でつまらない。印刷もよくないし、何より子どもがこの本を嫌っている。」などである。このように、現在の中国では、「機械的でつまらない」看图作文指導が多く行われている。さらに、子どもの作文は想像力が欠けており、内容が単一であり、論理性もないという問題が指摘されている（楼珠凤，2008）。そのため学校では、いつも子どもたちから「作文を書きたくない」「また作文だ」などの不満の言葉が発せられている。

高巍（2011）は次のように指摘している。「このような看图作文の指導方法は活気がなくて、硬直化したものになってしまう。この方法では初めて作文を学ぶ子どもたちの創造力を抑えてしまうことになる。そこで、こういう伝統的な看图作文指導方法が結局すたれていくことになる。…こういう背景の下で、看图作文の固有の指導方法が変

1) 中国浙江省 寧波工程学院

わっていかねばならない。(pp.2-3)」このように、「看图作文」の指導は中国では形骸化している。しかし日本では鹿内らが、中国の看图作文に心理学や物語論などの研究成果を加えて発展させている。鹿内らの「新しい看图作文」の視点や方法には、中国の看图作文を改善していくための手掛りが多く含まれている。日本で「新しい看图作文」として発展しているように、看图作文は中国においても発展しうる大きな可能性をもっていると考えられる。

II. 研究の目的と方法

II-1 研究の目的

本研究の目的は、以下の二点である。

一つ目は、中国の伝統的な看图作文授業の問題点を明らかにすることである。二つ目は、中国で「新しい看图作文」を用いた授業実践を行い、「新しい看图作文」の理論と方法の有効性と可能性を検討することである。

II-2 研究の方法

研究1：中国における看图作文授業の実際

方 法：文献研究により、最近の中国の看图作文の指導法とその問題点を整理する。また、代表的な教師の看图作文授業として、窦桂梅（2006）の実践を取り上げ、「新しい看图作文」の視点と方法に基づき、その問題点を明らかにする。

研究2：中国の小学校で「新しい看图作文」の授業実践を行う

方 法：日本で発展している「新しい看图作文」の理論に基づき、中国の看图作文の改善に有効な授業案を作成し、実際に授業を行う。その授業分析から「新しい看图作文」の中国における有効性を明らかにする。

研究1・2を通して「新しい看图作文」の授業を中国に導入する可能性とその方法を検討する。

III. 研究1－中国における看图作文授業の実際

III-1 中国の看图作文の授業法とその問題点

研究1では、これまでの中国の看图作文に関する文献をもとに「教師の発問とコメント」「絵図の研究とその活用」「授業法の理論化に内在する問題点」について検討する。

III-1-1 発問とコメントがおかしい

谢尚江（2011）は「可爱的“迪迪”」（かわいいディディ）」という絵図（図1）を用いている。そして次のように発問している。

「男の子のそばにいる動物は何でしょうか？
なんと可愛いことでしょうか！この子は何で
そんなにうれしそうに動物を触っているの
でしょうか？どんなことがあったのでしょうか？」

発問はこれだけである。まずこの発問について検討していく。

はじめに「動物は何でしょうか？」と発問している。これはあまりにも安易な発問である。この発問がなくても、子どもたちは「男の子のそばにいる動物」は「犬」であることを容易に理解できる。これは必要のない発問である。



図1 可爱的“迪迪” 谢尚江（2011）より模写

次に「なんと可愛いことでしょうか」と発問している。このように言うことは、教師が子どもに代って絵図の読み解きをしてしまっていることになる。「この子が何でそんなにうれしそうに動物を触っているのでしょうか？」という発問も同様である。先生は「うれしそう」という読み解きを子どもたちに呈示してしまっている。このような発問は、子どもたちの想像力を制限してしまうので

はないだろうか。

最後の「どんなことがあったのでしょうか？」という発問にも疑問を感じる。絵図を読み解く方法を何も示さず、重要な発問をしてしまっている。これでは、多くの子どもたちは、作文を書けないのではないと思われる。中国の看图作文では、教師の発問の方法がまだ確立していないと言える。

Ⅲ－１－２ 絵図がおかしい

次に、方洲・徐林（2010）の「春」という絵図を使った看图作文指導方法を見ていく。

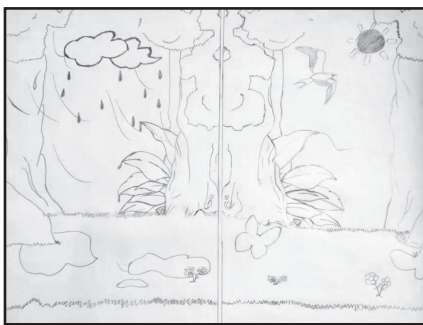


図2 春 方洲・徐林（2010）より模写

この絵図の左側には雨の風景が、右側には晴れの風景が描かれている。方洲らは、この絵図を呈示したあと、次の二つの発問をしている。

「二つの絵図はどんな違いがありますか？景色にどんな特徴がありますか？」

「想像してみて、雨の日と晴れの日、景色にはそれぞれどんな魅力がありますか？」

この指導法では、「絵図を読み解かせる」という発想が欠けている。子どもたちは、「雨の日と晴れの日、景色の魅力」について作文を書くことになる。このような作文は絵図がなくても書けるものである。

Ⅲ－１－３ 理論的な研究が生かされていない

次に紹介するのは秦兆基の「中学看图作文借鉴辞典」（2006）である。秦兆基はこの本は「中国で最初に看图作文について全面的、系統的に研究した辞典である」と述べている。この中に多くの看图作文の指導例が載っている。そのひとつを紹介

介していく。

紹介するのは、絵図「水开了！（お湯が沸騰した）」（図3）が用いられている授業である。

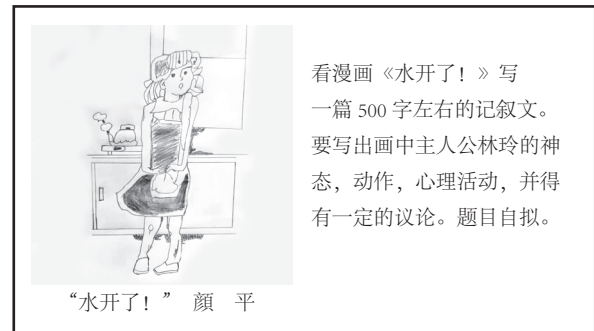


図3 水开了！（お湯が沸騰した）

秦兆基（2006）より模写

絵図の横にある説明を日本語に訳しておく。

漫画「水开了！」を見ながら、500字くらいの叙事文を書いてください。絵図の中の主人公—林玲の表情・動作・心理活動を書き出して、また一定の意見も文章に入れて下さい。題目は自由に決めてかまいません。

著者は看图作文「水开了！」について次のような指導方法を示している。

この絵図の中の人物を描写するために、最初は絵図の中の人物を生き生きさせる。そのための第一歩は、絵図の中のすべての内容を取り出す（読出）ことである：人物の驚いている目つき、開けている口、組んでいる手、硬直している足、噴出している炎、もうもうとしている蒸気…。次にこれらのことを適切に転換していく。たとえば、驚いている目つきは人物の心理活動に、開けている口は人物の言葉に、組んでいる手は人物の行動に転換することができる。最後に、想像を加えて適切な補充をする。そうしたら、絵図が生き生きとしてくる。

秦兆基が自ら述べているように、本書は、中国で初めて看图作文について系統的に研究した本である。そのため、これまで見てきた他の看图作文に関する本とは異なっている。たとえば、「驚い

ている目つき」を手掛りにして、心理状態の描写を促したり、「開けている口」から出てくる「ことば」を推測させたりしている。これは、明らかに絵図から文章を産出していくための「方法」を示している。このようなすぐれた研究もあるが、その後、中国での研究は発展していない。また、秦兆基の研究も生かされていない。

Ⅲ－２ 中国の代表的な看图作文授業の実践分析

Ⅲ－２－１ 目的

中国で代表的な教師の看图作文授業として、窦桂梅（2006）の実践を取り上げ、「新しい看图作文」と比較する。そのことにより窦桂梅（2006）実践の問題点を整理する。

Ⅲ－２－２ 分析対象

中国で代表的な教師の看图作文授業を分析する。代表的な教師の授業として、窦桂梅によるものを取り上げる。窦桂梅の略歴を示しておく。

窦桂梅：女，1967年生まれ。現職の清华大学附属小学の党総書記及び校長，清华大学教育研究科基礎教育研究所副所長。特級教師，博士課程担当教授。

窦桂梅の授業記録は窦桂梅（2006）に掲載されているものを用いる。この授業記録を分析対象とするのは、次の理由による。窦桂梅の授業実践は2003年に行われている。2003年は、SARSが流行した年であり、中国の多くの学校が休校となった。この時、中国中央教育テレビ局は、全国にテレビ授業を配信した。そのひとつとして、中国を代表する教師である窦桂梅が低学年向け看图作文授業を行った。実施された2003年は、すでに課程標準に切り替わっている時期である。しかし、なお教学大綱の精神を引き継いでいる時期である。このような時期に、全国的な統一モデルとして行われた数少ない授業のひとつである。以上の理由から窦桂梅のこの授業を分析対象とする。

Ⅲ－２－３ 分析の視点と考察

「絵図の工夫」「教師の発問」「教師による絵図の説明」という3つの視点から窦桂梅の授業を分析・考察していく。

絵図の工夫



図 4



図 5



図 6

いずれも窦桂梅（2006）より模写

図 4・5・6 は窦桂梅（2006）の授業で使われた絵図である。授業で窦桂梅は次のように言っている。「先生が勧めた絵図を使わなくてもかまいません。自分が楽しみながら、想像できる絵図を使ってもいいです（p.296）」。

れた子どもたちは「楽しみながら想像できる」絵図を、どのようにして選んだらいいのであろうか。「楽しみながら想像できる」ように工夫された絵図を用意するのは教師の役割である。

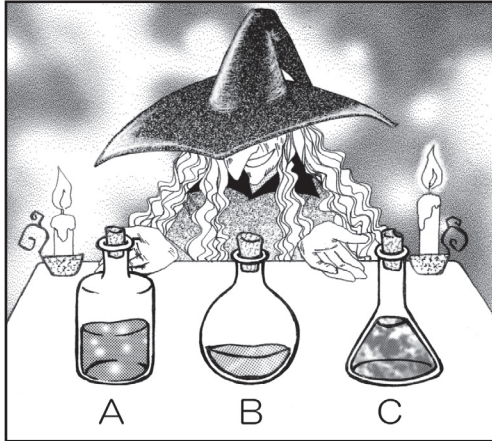


図7 「魔法使いのおばあさん」 ©yuki.ishida
鹿内 (2010) より

図7は鹿内の授業で使われる絵図の一例である。鹿内が用いる絵図は看图作文授業のために開発されたものであり、教師が「自分が楽しみながら、想像できる絵図を使ってもいい」などと言うことはない。図7の活用方法についてはここでは割愛するが、鹿内が使用する絵図は明確な発問系列によって段階的に読み解いていくことができ、作文につなげていけるものになっている。鹿内(2010)では、絵図の工夫と調達に関しては、「看图作文に適した絵図の条件」「絵図の呈示方法」「絵図の読み解きに必要の情報処理」などが示されている。しかし、窦桂梅の看图作文授業では、そうした絵図に対する基本的な視点や工夫が確立していないといわざるをえない。

教師の発問

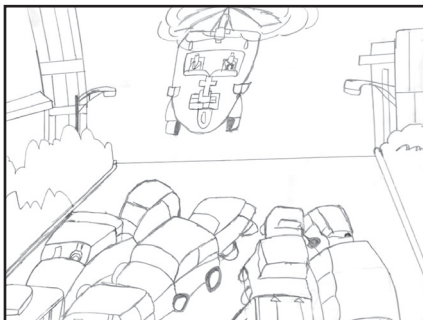


図8 窦桂梅 (2006) より模写

また、窦桂梅は図8を呈示し「最もあなたの注意をひいたのは何ですか (p.289)」「写真の中で一番目立つのは何ですか (p.290)」などの発問をしている。この発問は本当に必要なのだろうか。図8では、多くの子どもは空を飛んでいる車（ヘリコプター）に注意を払うはずである。窦桂梅の発問に対する答えの幅は狭い。窦桂梅の発問はクローズドクエスチョンになっており、子どもたちの想像や創造を引き出す力は弱い。教師は子どもたちの自由な想像を促し、想像を引き出すための発問を考えなければならない。そのために、鹿内(2010)の研究が参考になる。鹿内は「読解モード誘発発問」「フォーカシング発問」「想像力を引き出す発問」「対立発問」等の発問方法を提案している。

教師による絵図の説明



図9 窦桂梅 (2006) より模写

窦桂梅は図9を用いた授業で次のような説明をしている。「この図を見ると、私たちは、鳥かごにいる鳥は卵をかごの外に産んでしまったことがすぐわかります (p.292)」。ここで教師は絵図の場面を説明してしまっている。実は、中国の看图作文授業では、多くの教師は窦桂梅と同じように指示している。筆者(仇志美)が体験してきた看图作文の授業もこのようなものであった。このような説明は、子どもたちの思考範囲を制限してしまう。その結果、子どもたちは、ほぼ同じ物語をつくることになる。これに対して鹿内(2010)は、協同学習を取り入れ、子どもたちに個性的な作文を書かせている。さらに「インプット・アウトプット法」「疑問点列挙法」「オリエンテーション変更

法」等の新しい看图作文の方法も考案している。このような方法も中国の看图作文授業に取り入れていくべきである。

Ⅳ. 研究 2－中国の A 小学校での「新しい看图作文」授業実践

Ⅳ－1 目的

以上で整理してきた問題意識に基づき、日本で発展している「新しい看图作文」の方法を取り入れた授業を中国の小学校で試す。そのことによって「新しい看图作文」の授業を中国に導入する可能性とその方法を検討する。

Ⅳ－2 授業実践と分析方法

中国江蘇省 A 小学校で「新しい看图作文」の授業を行い、分析する。詳細は以下の通りである。

学習者・授業者・日時

【学習者】小学校 6 年生の 1 クラス 49 名（初めて「新しい看图作文」の授業を受ける）

【授業者】学級担任 Z（担任 Z は事前に「新しい看图作文」の理論と方法を理解した上で授業を行う）

【日時】2017 年 9 月 12 日（火）

8:15～10:05（1・2 校時、授業時間 80 分）

グループ編成

協同学習を行わせるため、グループを作った。子どもたちが自主的にグループを作って分かれた。クラス成員 49 名が、14 グループに分かれた。4 人グループが 9 組、3 人グループが 3 組、2 人ペアが 2 組できた。図 10 に各グループの座席配置を示しておく。

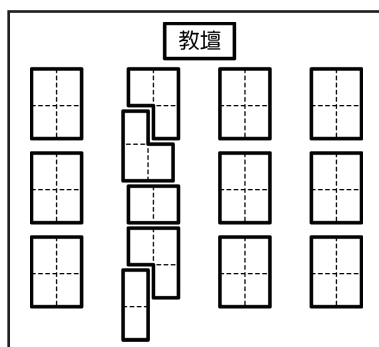


図 10 座席配置図

教材絵図

鹿内らが曖昧・空所・対立・欠落などを含むように設計した 3 枚の絵図「浦島」を使って授業を行う。国が違っても、絵図は子どもたちの日常生活と関連して、興味関心を引き出せると考える。また、絵図「浦島」は意外な展開があるので、「驚き」が予想される。この「驚き」は絵図に対する興味関心を高める。鹿内らが開発している絵図はすべて協同学習のツールとなる。このため、子ども同士が交流することにより作文をまとめていくことができる。石田（2010、専門学校日本福祉リハビリテーション学院授業資料－未発表）は、次のような呈示方法も提案している。1 枚目の絵図を呈示したあと、2 枚目・3 枚目の絵図を想像させる。その上、2 枚目・3 枚目の絵図を呈示する前に、子どもたちがとても気になる部分を隠して呈示し想像させるステップを入れている。このように、絵図を呈示するところから動機づけ、「驚き」を「やる気」につなげる。さらに、協同学習で友達と交流することができる。

絵図呈示順序の工夫

絵図の呈示はプロジェクターによって行った。絵図上の「？」部分はマスキングしておき、授業の進行に応じてオープンしながら呈示する（呈示順序については次頁イメージ参照）。この呈示方法は前述した石田（2010）を参考にした。

留意点

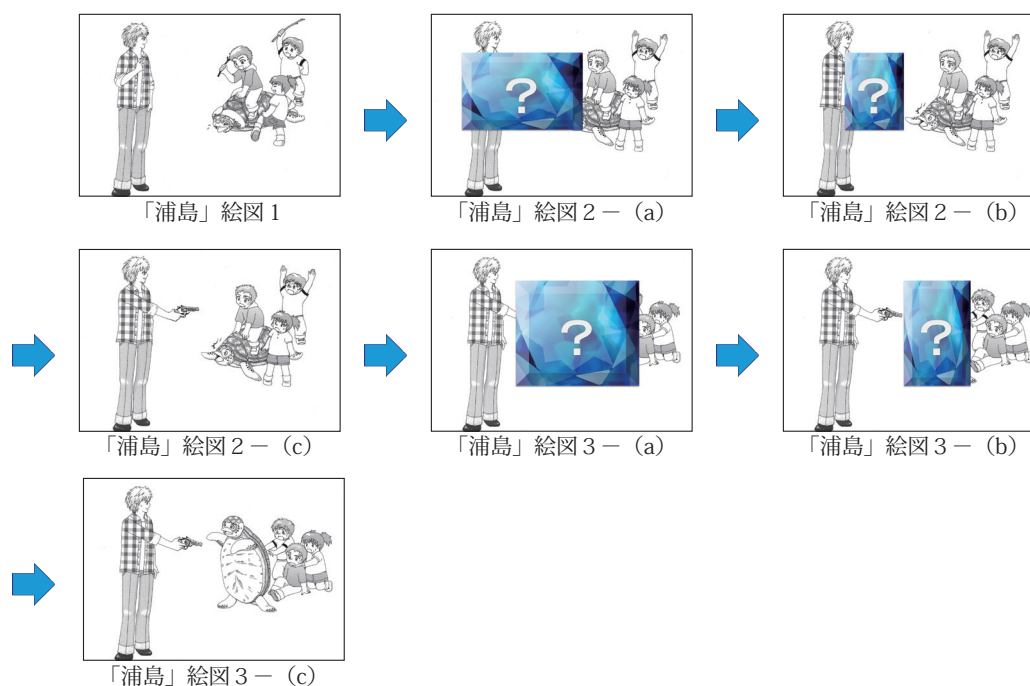
（i）3 枚の絵図を一括に呈示するのではなく、1 枚ずつ次の絵図を予想させながら呈示することで、想像する楽しさを広げる。

（ii）絵図 2・3 で、子どもに「えー!？」と言わせる仕掛けがしてある。この驚きを子どもの「考える力」や「やる気」に変えていく。

授業案

本研究のために授業案（次頁掲載）を作成した。この授業案をもとに授業実践を行う。

絵図呈示順序イメージ



授業案

過程	児童の活動	△教師の支援		
導入 10分	<u>1. 目当てを説明する</u> ・「看图作文」の「看」を理解する <u>2. グループを作る</u> ・前と後ろの机の4人グループをつくる（2人・3人でもいい）	△黒板に目当てを呈示する △黒板に「看」を書く △グループ編成を確認する		
展開 ① 25分	<u>1. 絵図1を呈示する</u> <u>2. 絵図に描かれた要素を言葉に変換する</u> ・絵図中に描かれている「もの」を10個以上書く。 （個人思考） ・ラウンドロビンの進め方でグループで発表する。 （集団思考） <u>3. 絵図1を見て、想像しながらどんな状況かを考える</u> ・絵図1に関する問題1・問題2に答える。ワークシートを活用する。（個人思考） <table><tr><td>問題1：誰が何をしていますか。 ・男の人： ・こどもたち： ・亀：</td><td>問題2：どんな表情をしていますか。 ・男の人： ・こどもたち： ・亀：</td></tr></table>	問題1：誰が何をしていますか。 ・男の人： ・こどもたち： ・亀：	問題2：どんな表情をしていますか。 ・男の人： ・こどもたち： ・亀：	△黒板に「個人思考」と「集団思考」を呈示する △全員が学習に参加できるように、ラウンドロビン（順番により回しながら一人1個ずつを発表すること。）の進め方をグループごとに説明する △作業の流れに戸惑っている子どもに配慮する
問題1：誰が何をしていますか。 ・男の人： ・こどもたち： ・亀：	問題2：どんな表情をしていますか。 ・男の人： ・こどもたち： ・亀：			

	4. 絵図 1 の次の絵図を予想する ・ワークシート中の問題 3 に答える。(個人思考) 問題 3 : この男の人は次にどうすると思いますか。 ・答えを書き終わったらグループで討論する。バズセッションで行う。(集団思考)	△バズセッション(グループメンバーが誰からでも自由に発言し、「ワイワイガヤガヤ」と話し合っていく方法)を行う
展開 ② 10分	1. 絵図 2ー(a) を呈示する ・マスキングしてある部分(「?」部分)にどんな「こと」が描かれているか、根拠のある推論をする。(個人思考) ・各自の推論をバズセッションで発表する。(集団思考) 2. 絵図 2ー(b) を呈示する ・マスキングしてある部分(「?」部分)にどんな「こと」が描かれているか、根拠のある推論をする。(個人思考) ・各自の推論をバズセッションで発表する。(集団思考) 3. 絵図 2ー(c) を呈示する ・ワークシート中の問題 4 に答える。(個人思考) 問題 4 : 絵図 2ー(c)ではどんな「こと」が起こっていますか。 ・グループで討論してから、クラス全体でシェアする。(集団思考)	△自由に発言させる
展開 ③ 10分	1. 絵図 3ー(a) を呈示する ・マスキングしてある部分(「?」部分)にどんな「こと」が描かれているか、根拠のある推論をする。(個人思考) ・各自の推論をバズセッションで発表する。(集団思考) 2. 絵図 3ー(b) を呈示する ・マスキングしてある部分(「?」部分)にどんな「こと」が描かれているか、根拠のある推論をする。(個人思考) ・各自の推論をバズセッションで発表する。(集団思考) 3. 絵図 3ー(c) を呈示する ・ワークシート中の問題 5 に答える。(個人思考) 問題 5 : 絵図 3ー(c)ではどんな「こと」が起こっていますか。 ・グループで討論してから、クラス全体でシェアする。(集団思考)	△自由に発言させる

展開 ④ 20 分	ハッピーエンドの物語を書く ・ 絵図 1・ 絵図 2-(c)・ 絵図 3-(c)を使って、ハッピーエンドの物語を書く。 ・ 時間は 20 分である。	△3 枚の絵図（絵図 1・ 絵図 2-(c)・ 絵図 3-(c)）を再び呈示する
展開 ⑤ 5 分	友だちからコメントをもらう ・ 物語作文に対して、友だち 2 人以上からコメントをもらう。	

調査方法

【方法 1】作文分析

子どもたちが書いた作文を分析する。

【方法 2】学習者へのアンケート分析

授業前後に質問紙調査を行う。授業前（回収数 49 人分）と授業後（回収数 48 人分）

【方法 3】教師インタビュー

担任 Z にインタビューをする。インタビュー内容は IC レコーダーで録音する。

IV-3 結果と考察

本研究では、「認知目標」と「情意目標」という 2 つの視点で授業を分析する。「認知目標」とは、認知（知識・理解）に対する目標であり、この授業では、作文の質・内容を分析し、その達成度を見る。とくに作文の「独自性」について分析する。「情意目標」とは、情意に対する目標で、日本で「意欲・関心・態度」と呼ばれている目標である。これは、学習者へのアンケート分析によって子どもの意欲や関心、態度を評価し、その達成度を見る。さらに、授業を行ってくれた教師へインタビューをし、「新しい看图作文」の中国への導入可能性について総合的に考察する。

IV-3-1 作文の独自性に関する分析

本研究は、形式化している看图作文授業の改善を目的としている。形式化克服の手掛かりを得るために、日本で発展している「新しい看图作文」を中国の子どもたちに実施してみた。

まず確認したいのは、「新しい看图作文」が、中国の看图作文授業を改善していく可能性をもっているかどうかである。そこで、今回の「新しい看图作文」授業で産出された作文の「独自性」を評価してみた。「独自性」は「形式化」の対極にある特性であると考えたためである。独自性の評価は次の手順で行った。

今回の実践に協力してくれた中国の小学校で同じ 6 学年を担当している教師 3 人を評価者とした。3 人の教師たちには、6 学年の子どもたちが書いた作文を「よい作文だ」「普通の作文だ」「あまりよくない作文だ」の 3 段階で評価してもらった。評価バイアスを避けるため、評価する教師には、この評価の内容に関する情報は何も呈示しない。評価者 3 人中、2 人以上が「よい作文」と評価した作文を「よい作文だ」とした。

その結果、教師 A は 8 人、教師 B は 11 人、教師 C は 11 人の作文を「よい作文だ」として評価した（表 1）。

表 1 同じ学年の教師 3 人による作文評価

評 価	教師 A	教師 B	教師 C
「よい作文だ」	8 人	11 人	11 人
「普通の作文だ」	39 人	32 人	35 人
「あまりよくない作文だ」	2 人	6 人	3 人

子ども全 49 人分のうち、7 人の作文が教師 2 人以上によって「よい作文だ」と評価された。これは子ども全体の 14.3% になる。「よい作文だ」と評価する場合には、その評価理由も書いてもらっている。

「よい作文だ」と評価された 7 人の作文に対する各教師の評価理由の中国語原文と日本語訳を次に載せておく（表 2）。なお、日本語訳は本誌編集委員会鹿内信善によるものである。

表 2 評価者 3 人中 2 人以上が「よい作文だ」とした作文の評価理由

作文	教師 A	教師 B	教師 C
子ども① の作文	作者对故事中主人公的设定与 其他同学不同 ，有很 独特的想法 。 (この作者の主人公の設定の仕方は、他の子どもたちと違っている。とても独特な考え方をしている。)		想象力很丰富 ，故事情节的设定有 自己的思考 ，很有 特点 。 (想像力がとても豊かである。ストーリー展開に自分らしい〔＝自己的〕考え方を反映させており、きわめて特徴的である。)
子ども② の作文	这个故事的展开很吸人眼球，最后以男孩的行动为切入点，成功解决了问题。作者观察很仔细，也很有 自己的想法 ，非常赞。 (このストーリー展開は人をひきつける。最後に男がとった行動が糸口になって問題が解決していく。この作者は非常にこまかく絵図を観察している。また、とても個性的な考え方をしており称賛に値する。)	想象力丰富 ，故事的内容和情节的发展都非常生动。 (想像力が豊かだ。ストーリー内容とプロットの展開は非常に生き生きとしている。)	小作者观察细致入微，想象合理，内容很精彩。 (この作者は、微に入り細にわたって観察している。想像は合理的であり、内容も精彩を放っている。)
子ども③ の作文	观察仔细，抓住细节，有 自己的写作特点 。 (絵図の観察がこまかく、細部にわたっている。自分らしい作文になっており、特徴的である。)	作者 想象丰富 ，用词恰当，善于观察细节，文章的表达也非常生动，令人印象深刻。 (想像が豊かである。遣われている言葉も適切である。こまかなところまで観察がなされている。文章表現も生き生きとしており、読む人に深い印象を与える。)	
子ども④ の作文	故事的结局很出乎人们的意料，内容合乎情理。 想法非常特别 。 (ストーリーの結末は、読む人の予想を超えたものだ。内容も理にかなっている。考え方が他の人と違い、特別だ。)	作者结合 自己的想象 ，联想故事中小朋友们的兴趣爱好展开了描写。很赞。 (作者は独自の〔＝自己的〕想像を結びつけている。また、子どもたちの興味関心が描写されている。称賛に値する。)	

子ども⑤ の作文	作者充分发挥了想象力，对图片有 自己的理解 ，写得很不错。 (作者は想像力を充分に發揮している。絵図に関する独自の〔＝自己的〕理解をしている。書き方もすばらしい。)		小作者充分发挥想象，从在不同的角度出发，思考故事的发展情节，很有 自己的想法 。 (作者は、他の人とは違う角度からの見方を出発点とし、ストーリーの発展を考えている。とても独自な〔＝自己的〕考え方だ。)
子ども⑥ の作文		作者观察细致，用词合理并且 想象力很丰富 。文章表达清晰明了，使得整个故事很生动。 (作者はとても詳細に観察している。言葉の遣い方も合理的だし、想像力がとても豊かである。わかりやすい文章はストーリーを生き生きさせている。)	小作者有 独特的思考能力 。本文构思新颖，词语表达也恰到好处。 (作者は独特な思考能力をもっている。作文の構想も斬新である。言葉の遣い方も適切である。)
子ども⑦ の作文		不难看出，作者很擅长对人物进行心理描写，用词也很恰当。而且作者通过 丰富的想象 ，描写出了图片上面没有的东西。写得很不错。 (作者は人物の心理描写が上手だ。言葉の遣い方も適切である。豊かな想像力によって、絵図中に描かれていないことまで書いている。とてもうまく書かれている。)	小作者观察非常仔细，对图片中的细节把握地很到位。尤其 想象力丰富 ，内容生动，主旨明确， 想法与众不同 。 (作者は、絵図を非常に詳細に観察している。絵図の細部を把握するレベルも高い。想像力も豊かで内容も生き生きしている。主旨も明確である。考え方が他の人と違っている。)

表2に載せた評価理由の中に「独自性」を表す言葉が含まれているかどうかを分析してみた。「独自性」を表すものとして次のような言葉が考えられる。まず「特別」。「特別」は「他と違うこと」に重点を置いて用いられる(『中日辞典』小学館電子版参照)。次に「想象力丰富」「想象丰富」「丰富的想象」。いずれも直訳すれば「想像力が豊かだ」の意味である。これらの言葉は、他者とは異なった想像をしている時に用いられる。さらに、日本語の「独自の」とほぼ同義に用いられるものに「自己的」と「独特的」がある。また「想法与众不同(考え方が他の人と違っている)」も独自性を表している。

以上の言葉が、表2の評価理由にどれだけ含まれるかを整理してみた(該当する言葉にはアンダーラインを付しておいた)。その結果、「よい作

文だ」と評価された7人の作文はいずれも、2人以上の評価理由に、上記の「独自性」を意味する言葉が含まれていた。つまり、今回の実践では、49人中7人の作文は独自性があるとみなせる。それは、全体の14.3%を占めている。

鹿内(2017)は「新しい看图作文」を行うと創造性心理学の想定している頻度(5%)をはるかに超えて独自性が高い作文がうまると述べている。今回の実践では、49人中7人(14.3%)の作文は「独自性」があるという評価を得た。「新しい看图作文」を行うと創造性心理学の想定している頻度(5%)をはるかに超えて独自性が高い作文がうまれるということが本実践でも確かめられた。

Ⅳ－３－２ 学習者へのアンケート分析

新しい看图作文授業を受けたことによる子どもたちの作文に対する意識の変化を分析するため、実践前・後に２回の質問紙調査を行った。

実践前アンケート

まず、実践前に行ったアンケートの結果をみていく。次のような内容となった。

質問１「作文が好きですか？」では、49 人のうち、21 人の子どもは作文が好きという結果であったが、「普通」と「好きではない」を選んでいる子どもは 28 人だった。半数の子どもはあまり作文を書くことを好んでいないと言える。

質問２「看图作文授業を受けたいですか？」の結果として、49 人のうち、39 人の子どもは「受けたい」と回答した。「普通」と回答した子どもは 10 人だった。

質問３「絵図がない作文と看图作文はどちらか書きやすいと思いますか？なぜそう思いますか？」では、「絵図がない作文は書きやすい」と思っている子どもが 6 人いた。その理由として次のことが書かれていた。ある子どもは、「自分は想像力が乏しいので絵図をどう見るのかわからない」と述べていた。また「絵図の意味を理解するのは間違いやすい」「絵図を理解するのは面倒である」という回答もみられた。

しかし、絵図の意味は、間違いあるいは正しいという基準で判断されるものではない。人によって理解が異なるのは当然のことである。残念なことに、現在の中国の看图作文教育では、絵図の意味の理解はほぼ一つしかない。いわゆる「正しい理解」というのはいつも先生の理解あるいは教材の標準の答えである。さらに、本来、看图作文は絵図に描かれているものだけを書くのではなく、絵図によって自分の想像力を発揮して、自分が好きなことを書くものである。

実際に、「絵図がない作文は書けることがもっと多い」、「絵図を見て作文を書く時、書ける文字が少ない」と書いた子どももいた。中国の看图作文では、子どもたちは絵図上に描かれた表面的なことだけに注目させられている。これによって子

どもの考え方が広がらず、思考が制限されているといえる。そのため、子どもたちは絵図があることでうまく書けないと感じているのだと考えられる。

実践前のアンケート調査結果は、今の中国の看图作文における指導方法の問題点を示していると考えられる。そこで、子ども達のやる気を引き出すため、「正しい理解」を重視するのではなく、想像力を発揮して絵図を読み解く活動を引き出す工夫が必要である。

実践後アンケート

次に実践後に行ったアンケート結果をみていく。次のような内容となった。

質問１「今回の看图作文の授業はどうでしたか？その理由」の答えとして、48 人中 47 人の子どもは「今回の授業はおもしろかった」と回答していた。（授業を受けたのは 49 人だが、実践後アンケートを回収できたのは 48 名であった。）

質問２「またこのような看图作文授業を受けたいですか？」では、48 人のうち、44 人の子どもは「受けたい」と回答した。「普通」と回答した子どもは 4 人だった。

実践前・後の２回の質問紙調査の結果を比較すると、実践前の「看图作文授業を受けたいですか？」の結果として、39 人が「受けたい」、10 人が「普通」だった。実践後の「またこのような看图作文授業を受けたいですか？」に対する答えは、44 人が「受けたい」、4 人が「普通」であった。この数だけで判断するのは難しいが、看图作文の授業を受けたい子どもは 5 人増えていた。アンケートで、子どもたちは「受けたい」「楽しかった」「おもしろい」などの表現をしていた。子どもたちは「新しい看图作文」の授業の形が好きだと言えるのではないだろうか。

しかし、アンケート分析により、一部の子どもは絵図を理解することに苦手意識をもっていたこともみられた。それは、普段の授業場面で作文にも正解があるという作文指導がなされており、子どもが自由に発想することに重点が置かれていないためではないかと考える。

IV-3-3 教師へのインタビュー分析

授業が終わってから、担任 Z にインタビューをした。以下の質問に対して担任 Z は次のように答えている。

Q1：この授業に対して、先生が一番印象に残っていることは何ですか？

- ・一番印象に残っていることは、子どもたちの活動が多いこと。
- ・子どもたちの発言も積極的で、授業の雰囲気も自由です。
- ・この授業は本当に私たちも提唱している「児童を中心にする」ということを体現しています。

Q2：普段の看图作文指導方法とは何か違うと思いますか？

- ・普段、私たちも授業中で討論させる形もありますが、いつも集団交流をやっています。少人数のグループではないです。少人数のグループは全体の子どもの考え方を制限しません。
- ・絵図の呈示する方法も違います。私たちはいつも複数の絵図を一緒に呈示します。
- ・また、普段の看图作文はまず子どもたちに絵図を見せて、絵図の中にあるものを交流させます。想像させる部分が少ないです。その後、一般的には宿題として家に帰って書かせます。授業中だけでは子どもたちは書けなくて、時間が足りないです。

Q3：この授業方法のいいと思うところがあれば、教えていただきたいです。

- ・子どもの想像力をたくましくすることができます。
- ・授業がとても活発になりました。
- ・子どもたちも授業中に発言する意欲がありました。
- ・討論する機会が多いので、子どもたちも勇敢に自分の本当の考え方を表現できるようになりました。

Q4：この授業方法の良くないと思うところがあれば、教えていただきたいです。

- ・とてもいい方法だと思います。改善するところがまだ発見できないです。

また、授業の後、担任 Z は次のように言っていた。

うちのクラスの子どもたちが作文の授業でこんなにうれしそうにしている様子を今日初めて見ました。また、「個人思考—集団思考」を強調しているのはこの授業の特に優れた点であると思います。さらに、ハッピーエンドの設定とコメントのつけ方などの方法から見ると、この授業は本当に子どもたちの発達段階に注目していることに私は深い感銘を受けました。

このインタビューから、担任 Z は「新しい看图作文」を用いた授業に関心を示し、積極的に評価しているといえよう。担任 Z は子どもたちが意欲的に発言し、作文を書いていたことに驚いていた。筆者は、2017 年 6 月に同学級で「新しい看图作文」の授業をしてもらうための相談に行った。そのとき担任 Z は興味を示し、事前に「新しい看图作文」について学んだ上で今回の実践が実現した。しかし、担任 Z にとって、想像以上の成果が見られたのではないかと考える。

とくに、これまで学習不振児とみていた子どもが作文を書いたことは大きな衝撃だったのではないと思われる。写真 1 はこの子どもが書いた作文である。日本語訳も添付しておく。

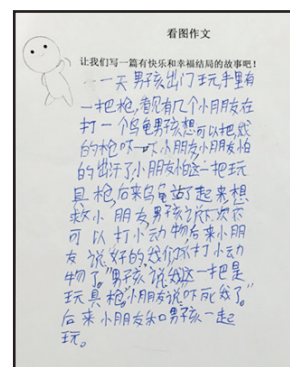


写真 1

作文

ある日、男の子が外に遊びに行った。男の子は手にピストルを持っている。ちょうどその時、この男の子は子どもたちがカメをいじめている場面を見た。

男の子は「子どもたちを私のピストルで脅そう。」と考えた。子どもたちはピストルを怖がってびっくりした。あせも出てきた。その後、カメが子どもたちを救うために立ち上がった。その時、男の子は子どもたちに警告を与えた。「今度、動物たちをいじめたら許さないぞ。」子どもたちは、「はい。わかりました。私たちはこれから、絶対動物をいじめることをしなさいです。」と答えた。

男の子は笑いながら、「これはおもちゃの銃だよ。」と言った。

子どもたちは信じられない様子で「うそ！超怖かったです。びっくりしましたよ。」と言いました。それから、この男の子と子どもたちは仲良くなってよく一緒に遊ぶようになりました。

担任 Z は普段の看图作文の授業について、「授業中だけでは子どもたちは書けなくて、時間が足りない。」と話していた。しかし、今回の授業では作文を書く時間は 20 分だけであるにもかかわらず、全員が作文を書いていた。「子どもたちが書けない」のではなく、書くための指導の工夫が求められているといえよう。しかし、これまでの作文指導では「子どもが書けない」と、書けないことは子どもの意欲や能力のせいにされてきたのではないだろうか。この点に配慮して中国の伝統的な看图作文指導方法を改善していかなければならないと考える。

中国でも「子ども中心」の教育改革がすすみつつある。中国では「素質教育」というスローガンのもとに、「教え込み教育」を克服するための方法が模索されている。そのためには、子ども同士のコミュニケーションを大切にすることが必要だと考える。看图作文では、作文の指導だけではなく、

く、協同学習による子ども同士の学び合いが重視され、発言が生かされる。

中国の教育に「新しい看图作文」を導入していくことは、中国の「素質教育」にも寄与するところ大であると考ええる。

V. 今後の課題

本研究では、子どもたちの生き生きした学習の様子が観察できたが、一回だけの授業、一校だけの授業であり、さらに研究が必要である。とくに「新しい看图作文」を中国の小学校の日常的な国語授業で活用するための取り組みは今後の課題である。そこで、日本の「新しい看图作文」の理論と方法に基づき、中国における日常的な国語の授業で実施できる看图作文の授業づくりの具体化・理論化が求められる。さらに、看图作文の指導だけでなく、看图アプローチの可能性を中国で国語教育以外の重要な教育領域にも広く発信していくことが看图作文の普及の上でも求められるだろう。

日本では平成 29 年告示学習指導要領で、子どもの創造的で対話的な深い学びが重視されているが、中国でも「素質教育」の推進に伴って、同様の学びの質が求められていくだろう。そうした授業実践を担う教師の育成が重要になると予想され、今後、中国における「新しい看图作文」実践普及のための理論と方法をさらに研究していきたいと考えている。

謝辞

本研究は福岡女学院大学大学院人文科学研究科発達教育学専攻に提出した修士論文の一部を加筆修正しまとめ直したものである。修士論文をまとめるにあたり懇切にご指導頂きました猪狩恵美子教授に厚く御礼申し上げます。猪狩先生の専門分野は特別支援教育ですが、たくさんの手掛かりを頂きました。とくに、私は日本語能力がまだ不足していますため、普段のコミュニケーションまで、猪狩先生には、日本語をたくさん指導して頂きま

した。また、修士論文の作成にも繰り返し、明瞭かつ厳密に、そして丁寧で温かいご指導を頂きました。本当にありがたく思っております。猪狩先生には、心から感謝申し上げます。

私にとって、日本で中国の看图作文を研究している鹿内信善先生（前福岡女学院大学教授）と出会えたことはとても幸いなことであったと思っています。鹿内先生が私を大学院に導いてくださったことに始まり、研究の初歩から修士論文の作成・今後の進路まで辛抱強くご指導頂いています。

私は初めて「新しい看图作文」と出会った時、看图作文が大きな可能性をもっていることに驚きました。鹿内先生の「新しい看图作文」は自分が子どもの頃学んだ看图作文とは全然違っていると感嘆しました。その時から、「新しい看图作文」に深い興味をもってきました。しかし、中国の看图作文に関する先行研究をいくら調べても、なかなか見つかりませんでした。看图作文はわれわれ中国人に捨てられる危機に瀕しているのです。「本当にもったいない。」と思いました。そこで、私自身が小さな力ではありますが、日本の「新しい看图作文」を参考にして、中国の看图作文の発展に有効な一步になるように努力したいと考えました。今も考えています。

鹿内先生のもとで、「新しい看图作文」の理論と方法をたくさん学びました。それ以外にも、今日まで研究の道及び生活の面でもたくさんの方を教えて頂き、私にとって何にも替え難い貴重な財産となりました。このご縁に心から感謝しています。

今回の研究では、実際に中国で授業を行えたことがとても大きな成果でした。お忙しい中での突然のお願いにかかわらず、快くご承諾頂いた小学校の校長孫万軍先生、授業をして頂いた陳尧先生のご理解があったからこそその実現でした。そして、クラスの子どもたちは授業を積極的に受けてくれました。また、授業中、たくさん手伝って頂いた先生方や、子どもの作文を評価して頂いた先生方のご協力もありました。ここに、中国でご協力頂いたすべての皆様に深謝の意を表します。

引用・参考文献

【日本語の論文・著書】

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—絵本づくり授業実践の報告—」『全国看图アプローチ研究会研究誌』 1号（創刊号） pp.2-15

伊藤公紀・兒玉重嘉・石田ゆき・鹿内信善 2010 「看图作文の新たな展開—イメージを生成する力とそれを読み解く力を育てる—」『札幌大学総合論叢』 第29号 pp.75-97

伊藤裕康・石川清英・石田ゆき・伊藤公紀・鹿内信善 2014 「ヴィジュアルテキストの読解指導を取り入れた大学授業の改善（X）—『産業景観』を教材とした『くらしと景観』授業の追実施—」『道都大学紀要 美術学部』 第40号 pp.57-67

伊藤裕康・伊藤公紀・石田暁子・鹿内信善 2016 「外国人留学生を対象にした看图作文授業の試み」『道都大学紀要 美術学部』 第42号 pp.49-56

項純 2013 「現代中国における教育評価改革—素質教育へ模索と課題—」 日本標準

増谷梓・阿部ゆかり・手塚清貴・田中瑞穂・鹿内信善 2017 「聾学校小学部での看图作文の実践—日本手話を活用した日本語指導—」『福岡女学院大学紀要 人間関係学部』 第18号 pp.99-109

鹿内信善 2003 『やる気をひきだす看图作文の授業』 春風社

鹿内信善 2010 『看图作文指導要領』 溪水社

鹿内信善 2013 『協同学習ツールのつくり方—いかし方—看图アプローチで育てる学びの力—』 ナカニシヤ出版

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』 ナカニシヤ出版

鹿内信善・李軍 2014 「看图作文の教育史と今後の展望」『北海道教育大学紀要 教育科学編』 第65巻 第1号 pp.17-31

- 鹿内信善・山下雅佳実 2017 「看图アプローチの基礎とその面白さ」『看護人材育成』 第14 巻 第1 号 pp.90-95
- 鈴木有香子 2013 「看图作文と協同学習のコラボ—国語科単元学習授業への発展を図る—」『日本協同教育学会第10 回大会プログラム』 pp.66-67
- 高橋誠(編著) 2002 『新編創造力事典』 日科技連

【中国語の論文・著書】

- 窦桂梅 2006 『听窦桂梅老师讲课』 华东师范大学出版社
- 方洲・徐林 2010 『名师手把手小学生看图作文2-3 年级适用』 华语教学出版社
- 高巍 2011 『小学生看图作文思维模型培养研究[D]』 四川师范大学学位论文
- 楼珠凤 2008 农村小学低段学生看图写话现状分析及对策研究 『习作讲坛』 13 pp.41-43
- 秦兆基 2006 『中学看图作文借鉴辞典』 语文出版社
- 谢尚江 2011 『小学生趣味看图作文状物篇 小学1-3 年级适用』 江苏美术出版社
- 谢增焕・汪季明 2012 『看图写话(1 年级)(新版)』 上海远东出版社
- https://www.amazon.cn/dp/B00661XZ2M/ref=sr_1_4?s=books&ie=UTF8&qid=1493189463&sr=1-4&keywords=%E7%9C%8B%E5%9B%BE%E5%86%99%E8%AF%9D
- 中华人民共和国教育部 2001 『全日制义务教育语文课程标准(实验稿)』 北京师范大学出版社
- 中华人民共和国教育部 2012 『义务教育语文课程标准(2011 年版)』 北京师范大学出版社
- 张庆・朱家珑 2016 『义务教育课程标准实验教科书(小学语文新编教材1-6 年级)』 江苏凤凰教育出版社

注1:研究の一部は第15 回日本協同教育学会で発表した。

注2:本研究を行うにあたり、福岡女学院大学研究倫理委員会の承認を得ている。

2021 年 11 月 1 日受付

2021 年 12 月 10 日査読終了受理

実践報告

看図アプローチを活用した 5 歳児のおはなしづくり

福永優子¹⁾

FUKUNAGA Yuko

キーワード：看図アプローチ・5 歳児・おはなしづくり・言葉・想像と創造

概 要

本研究の目的は、5 歳児を対象に看図アプローチによる「おはなしづくり」の可能性を検討することである。先行研究においては小学生以上を対象としていることから、本研究では、幼児期の看図アプローチ実践モデルの構築を試みた。看図アプローチでは、ビジュアルテキストの読み解きを行う。ビジュアルテキストは、「きゅうちゃんとぴいちゃんの七夕」の絵図（図 1・図 2・図 3）を使用した。今回はビジュアルテキストを 3 枚使用し、1 枚目から順次読み解き、クラス全体やグループで話し合いをした。クラスは 5 グループ（子どもと担当保育者 1 名）に分かれ、読み解きを行った。その結果、「おはなし」の発端部は同じであったが、グループでのイメージの広がりにより、結末は異なるものとなった。また看図アプローチにおけるビジュアルテキスト読解処理は、5 歳児の「おはなしづくり」の手法としても有用であることが示された。

1. はじめに

幼児の看図アプローチによる読み解き活動と目的

看図アプローチは、小・中・高・大・社会人に至るまで幅広く実践され、その効果が確かめられてきた。しかし幼児期の事例は未だ少ない。看図アプローチとは、ビジュアルテキストを使用し、それを読み解き、読み解いたことを発信するプロセスを含んだ授業づくりの方法である（鹿内, 2015）。ビジュアルテキストとは、「絵や写真、図表、動画といった視覚的テキスト（奥泉 2006, p.38）」を意味する。

これまで筆者は、「看図アプローチ」という手法を用いて、5 歳児を対象にビジュアルテキストの読み解き活動を実践してきた（福永・高原 2018, 2021）。この時期に看図アプローチでの実践を行うことは、友達や保育者との言葉のやり

とりから、それぞれの違いに気づいたり、イメージを共有し合うことで、より表現することを楽しむ活動になると推察したためである。

人間の言語発達は、乳児期の身近な他者との感覚的な関わりから始まる。乳児は、言語を発する前段階から親しい人との間に愛着関係を育み、1 歳頃には初語がみられる。また「生後 16 ～ 20 ヶ月にかけて、語彙爆発とよばれる時期がある（内田 2017, p.66）。」この時期には指さしも盛んになり、身の周りの事物・事象への興味や関心も高まる。菅井（2010）は、人間のコミュニケーションに関わる「指さし」について、絵本を用いた母子の共同活動から発達的な変化を示唆している。発達の過程では、言語の獲得とともに身の周りの環境と関わりながら自己を表現するようになる。5 歳児頃には、見

1) 福岡こども短期大学

たことや感じたことを他者と伝え合い、互いの表現を楽しみながら遊びを発展させていく。

幼児のごっこ遊びでは、3歳以降になれば「ことばの象徴機能によって、イメージが作られ、それらは仲間に共有され、共同活動によって発展する（明神 2005, p.144）」とされている。明神（2005, p.143）は、「ごっこ遊びは子ども時代の遊びのなかで、想像力がもっとも豊かに、活発に使用される遊びであり、想像力そのものがその活動のなかで発達していくのである」と述べている。幼児の想像力は、このように遊びを通して育まれるものとされている。幼児の言語表現には、このような想像力と認知の発達も関連している。幼児の物語産出においては、5歳後半のプラン機能をはじめ、物事の結果から遡り原因を語る可逆的操作も可能になるため、幼児の作話に変化がみられる（内田、1996）。

松浦（2005）は、作話の機能について幼児期後半に注目している。ごっこ遊びやおはなしづくりについて、「時間の流れや、単純なパターンの繰り返しを超えた脈絡のつながりが明確になり、物語の筋道が聞き手にも伝わりやすくなってくるのがこの時期（松浦 2005, p.63）」と述べている。このようなことから、看図アプローチにおける読み解き活動を楽しむことができるのは、5歳児の時期ではないかと考え、実践を重ねてきた。

幼児の看図アプローチによる読み解き活動では、ビジュアルテキストとして身近なものを題材とした「写真」を使用し、グループやクラス全体による話し合いを行ってきた。園生活での活動や自然現象の写真は、子どもの「見ること」への意欲を引き出していた。また活動において、子どもが「予測－確認」を楽しみながらビジュアルテキストを読み解く姿がみられた（福永・高原、2018）。また活動では、それぞれのイメージを広げ、「虚構と現実」を往来する子どもの姿を捉えている。さらに、見たものからイメージを繋げて、一瞬ではあるが「むかしむかし」と語り始める子どもの様子もみられた（福永・高原、2021）。

筆者らの先行研究から、「写真」の活用は、子

どもの想像世界を広げ、感じたことを伝え合う手立てとして有用であることが確認できた。しかし幼児の読み解き活動において、「おはなしづくり」は未だ行っていないため、実践を通して新たな知見を得たいと考える。

そこで本稿では、以下の2つを研究の目的とし、看図アプローチの3つの読解処理を基に検討をする。

- ①看図アプローチによる「おはなしづくり」の実践から、幼児期の看図アプローチ実践モデルを構築する。
- ②子どもは、「変換」「要素関連づけ」「外挿」の3つの過程から、「おはなし」をどのように展開していくのかを明らかにする。

II. 方法

II-1 対象児・実践者・実施時期等

対象児は、O市K保育所5歳児クラス（男児10名・女児13名）である。男児1名が欠席したため、計22名を5グループに分け、それぞれに保育者（担任1名、保育者4名）を1名ずつ配置した。そこから2グループ（Aグループ4名・Bグループ5名）を無作為に選び、本研究の分析対象とした。子どもがグループのなかで上手く自己表現ができない場合もあるため、各グループに保育者を配置した。保育者は実践にあたり、事前に看図アプローチを体験し、子どもへの対応についての話し合いを行った。実践者は本稿筆者福永である。実施日は、2018年7月6日である。子ども及び保育者の会話をICレコーダーに録音し、全体の様子をビデオに記録した。

II-2 倫理的配慮

本研究は、福岡女学院大学の研究倫理審査委員会の承認（承認番号【17010】）を経て実施した。実践にあたり、研究協力園の園長、主任、担当保育者、保護者に対し、研究の目的や内容と方法、ビデオ、ICレコーダー記録、個人情報の取り扱いへの配慮、研究成果の公表に関して、文書及び口頭による説明を行い、同意を得ている。

Ⅱ－3 ビジュアルテキスト

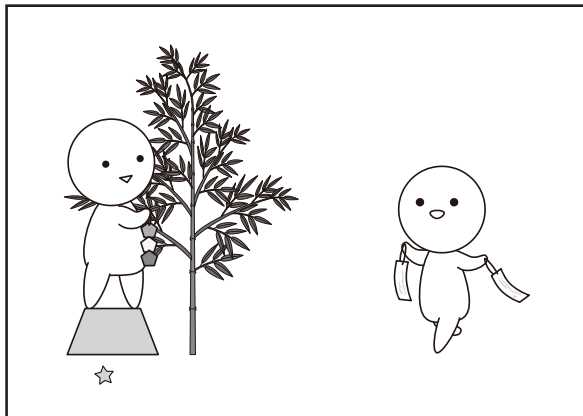


図 1

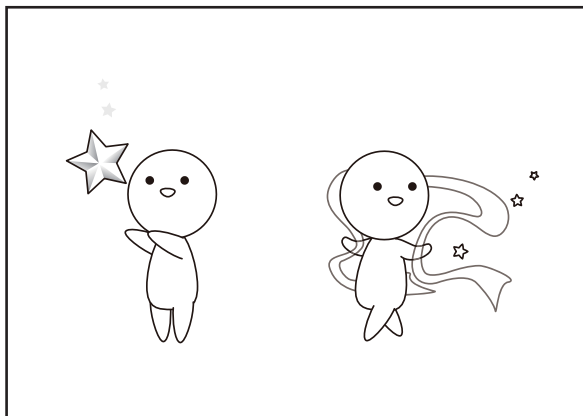


図 2

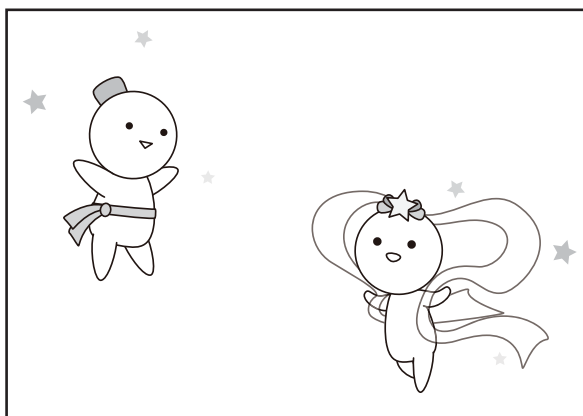


図 3

「きゅうちゃんといっちゃんの七夕」(図 1・図 2・図 3) を使用し、看図アプローチによる読み解き活動を行った。「きゅうちゃん」と「いっちゃん」は全国看図アプローチ研究会アートスタッフ

の石田ゆきが制作したオリジナルキャラクターである。現在 500 種類ほどのバリエーションがある。今回の実践にあたって、七夕に関連すると思われるものを筆者が選択し、組み合わせ、再構成した。これまでに、子どもたちは写真による読み解き活動は経験しているが、キャラクターの絵図の使用は初めてである。例年、園では七夕飾りの製作をしており、子どもたちの関心も高い。そこで七夕の絵図を作成し、ビジュアルテキストとして使用した。

Ⅱ－4 部分指導案

活動にあたり部分指導案を作成し、実践を行った(表 1)。

Ⅲ. 活動の実際

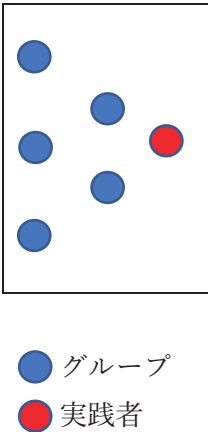
Ⅲ－1 活動手順－導入

まず筆者は、子どもたちに「みんなは、夜の空に『見つけた』って、星を見つけたことある?」と問いかけた。するとすぐに「見つけた! きらきら星」と返答する子どもがみられた。続けて「あと、何色でもある」とも答えた。子どもたちは、その話に興味津々な様子であった。それに対して筆者は、「そう。いろんな色がある」と繰り返した。このように子どもたちとやりとりをした後、筆者は「明日 7 月 7 日は何の日」と子どもたちに問いかけた。すぐに子どもたちは「七夕」と返答した。そこで、筆者は七夕の話を始めた。次に筆者は、図 1～3 とは別の絵図を用いてきゅうちゃんといっちゃんを紹介し、みんなでおはなしづくりをすることを伝えた(写真 1)。



写真 1

表1 部分指導案

対象—5歳児組 (男児10名・女児13名) 実践者—福永優子 及び担任1名・保育者4名 実施日—2018年7月6日(金)		ねらい	・看图アプローチで、それぞれのイメージを膨らませながら「おはなしづくり」を楽しむ。 ・自分の思いを伝えたり、相手の話を聞いたりする。
時間	環境構成	子どもの活動	保育者の支援・留意点
10分		1. 七夕の話を聞く。 ・夏の星座の話に興味を持ち、それぞれ星を言い始める。 ・きゅうちゃんとぴいちゃんに興味を持ち、気付いたことや思ったことを友達や保育者に伝えようとする。 2. クラス全体で図1の読み解きをする。 ・子どもたちは思いついたまま、次々に答える。【変換】 ・子どもたちは、言語化した「もの」と「もの」を繋げていく。【要素関連づけ】 ・「ぴいちゃんが星を拾う」, 「きゅうちゃんが七夕の飾りつけをしている」等と口々に言う。 ・「星」に注目して、それぞれのイメージを膨らませ、友達やグループの担当保育者に伝える。【外挿】	1. 七夕の話をする。 ・夏の星座の話をする。 ・絵図を使用し、きゅうちゃんとぴいちゃんを紹介する。子どもたちの様子を見ながら話を進めていく。 2. クラス全体で図1の読み解きをする。 ・「この絵には何が描いてありますか」と問いかける。 ・「7月のある日、きゅうちゃんとぴいちゃんが」と問いかけ、お話づくりを始める。 ・しばらく子どもたちの反応を見ながら応答する。 ・「それから、どうなると思う」と尋ねる。 ・子どもたちの話を聞き入れ、全体に伝える。
20分		3. グループで、図2の読み解きをする。 ・羽衣を纏う「ぴいちゃん」の姿から、「布」, 「七夕」等と言い始める。【変換】 ・「ぴいちゃんが何か着ている」と絵図を指さして答える。【要素関連づけ】	3. グループで、図2の読み解きをする。 ・クラス全体に「ぴいちゃんはどう感じるかな」と問いかける。

30 分		・子どもたちは1枚目を見ながら、「ぴいちゃんを見ている」と言う。 ・友達や担当保育者と一緒に、各グループでおはなしの続きを作り始める。【外挿】	・「きゅうちゃんは何を見ていると思う」と尋ねる。 ・子どもたちの読み解きを全体に伝え、グループでの「おはなしづくり」に繋がっていく。 ・各グループの話し合いの様子を見たり、参加したりする。
40 分		4. クラス全体でおはなしを聞く。 ・他のグループの発表を聞く。 ・グループの担当保育者が発表する。 ・おはなしの内容に興味を持ち、面白い表現があれば、同じように言葉を繰り返してみたりする。 5. 図3を使用し、お絵描きをする。 ・「星がたくさん降ってきてね」と自分がイメージしたことを友達や担当保育者に話しながら描いている。	4. クラス全体でおはなしをシェアリングする。 ・グループの担当保育者に発表してもらう。 ・子どもたちの反応をみながら、進行していく。 ・グループの発表後、「きゅうちゃんとぴいちゃんの七夕の絵から、いろいろなおはなしができましたね」と声をかける。 5. 図3を使用し、お絵描きをすることを伝える。 ・図1や図2の読み解きを子どもたちに問いかけながら、おはなしを振り返る。

子どもたちは、それぞれのキャラクターの違いに気づき、「口が違う」「目が違う」「身長が違う」等の発言が続いた。そこで筆者が「どんなふうに違う」と尋ねると、子どもたちはキャラクターの身体の形や大きさに注目をしていた。このように子どもがキャラクターへの興味をもった後、1枚目のビジュアルテキスト（図1）を配付した。

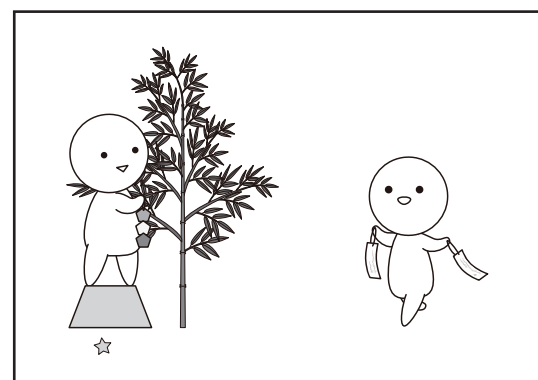


図1（再掲）

Ⅲ－２ 活動手順－展開１【図１の読み解き】 クラス全体で読み解き

1枚目のビジュアルテキスト（図1）をめくると、子どもたちは「かわいい」と言い始めた。まず筆者は、クラス全体に「この絵には何（どんなもの）」が描いてありますか」と「変換」活動を引き出す発問を行った。子どもたちは、「きらきら星」「短冊」「星」「葉っぱ」「笹の葉」「きゅうちゃん」「ぴいちゃん」と口々に答えた。子どもたちは、このように「変換」を行っている。これらの返答に対して、グループの担当保育者は「きらきら星」「短冊ね」と子どもの言葉を同じように繰り返し、同意していた。子どもたちが図1を読み解くなかで、きゅうちゃんとぴいちゃんの識別に戸惑う様子もみられた。そこで筆者は、「きゅうちゃんは、どっちでしょう」と問いかけてみた。すると「ちっちゃい方」「大きい方」と曖昧な返答であったため、「台に乗っている方がきゅうちゃん」と子どもに伝えた（写真2）。



写真2 「きゅうちゃんは、どっちでしょう」という問いかけに答えている様子

続いて筆者は、「7月のある日、きゅうちゃんとぴいちゃんが」と子どもに問いかけ、おはなしづくりを始めた。子どもたちは自発的に「きゅうちゃんが七夕飾りをしている」「七夕飾りが少ない」「星が落ちている」「ぴいちゃんが星を見つけた」等の発言をしていた。このように子どもたちは、「星」「ぴいちゃん」等の「変換」した言葉を繋ぎ、筆者の問いかけにより「要素関連づけ」を行っていった。筆者が「きゅうちゃん、何をしているのかな」と問いかけると、「七夕」「飾り」と

返答した。そこで再び筆者は、「そこへぴいちゃんが走って短冊を持ってきました。ぴいちゃんはきゅうちゃんに短冊をあげました。そうしたら」と尋ねると、「ありがとう」と子どもたちが答えた。このように、子どもと保育者との言葉のやりとりから、少しずつおはなしを繋げていった。

次に筆者は、「きゅうちゃんは、『ありがとう』と言いました。そして、ぴいちゃんは、何て言ったと思う」と具体的な問いかけをした。すると子どもたちは、「星」「あ、星だ」「あった」と次々にぴいちゃんの台詞を言い始めた。このようにこの場面では、子どもたちは図1の「落ちている星」に注目していた。そこで筆者は、その着眼点を活かし、「わー、きれいなお星さまだ。ぴいちゃんは、星を見つけました。」と話を続けた。

さらに筆者は、子どもたちに「それからどうなると思う」と問いかけた（写真3）。それに対して子どもたちは「星を持ってお空に飛んで行く」「宇宙に行く」「星が雲になる」「空の上は地球」と次々にそれぞれのイメージを膨らませ「外挿」を行っていった。



写真3 「それからどうなると思う？」という問いかけに答えている様子

Ⅲ－３ 活動手順－展開２【図２の読み解き】 グループでおはなしづくり

2枚目（図2）をめくると、筆者は、「ぴいちゃんはどんな感じかな」と子どもに問いかけた。図2には、ぴいちゃんだけが2人描かれている。星を拾ったぴいちゃんであり、きゅうちゃんは描かれていない。ぴいちゃんが星を拾い変身した場面である。

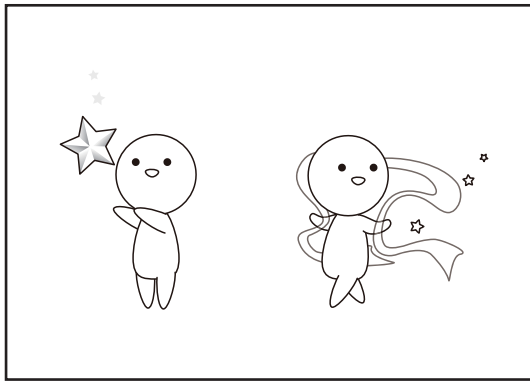


図2（再掲）

それに対して、子どもは「綺麗」「かわいい」と言い始めた。続いて、「何か持ってる」や「紐？」という発話もみられたことから、筆者は「これ『羽衣』。みんなも纏ってみたい？」と尋ねてみた。すると子どものなかには、「うん」と大きな声で答える姿もあった。また友達同士で「借り物？」「ぴいちゃん、これもらったの？」と疑問を持って互いに言い合ったり、「いい匂いする」とイメージを膨らませている発話もみられた。そこで筆者は、「ぴいちゃんは羽衣を纏って、とっても嬉しそう」と話を続けていった。その後、きゅうちゃんを指して、「きゅうちゃんは何を見ていると思う」と尋ねると、1枚目（図1）と見比べながら、「星を見ている」「流れ星」「キラキラが降ってくる」と子どもたちはイメージを膨らませながら思い思いに発言をしていた。その様子から、筆者は「キラキラキラ、星がたくさん出てきました。」「ふわふわふわ」「シューツ」とオノマトペを交えて話を繋げていった。すると、子どもたちも同じようにオマトペを繰り返し楽しみ、「流れ星」「風の音」「U F O, U F O が来た」「宇宙人」と次第に声高になっていった。そこで筆者は、これまでのおはなしを語り、その続きをグループで作ることを伝えた。子どもたちは、筆者の話を聞いた後、それぞれのグループでおはなしづくりを始めた。以下にグループAの対話記録を載せておく。T1はグループAについている保育者、Fは実践者（福永）である。

なお対話記録中には、(1)から(7)までのナン

バリングをしたアンダーライン箇所がある。これらについてはIVの考察でも言及する。

グループAの対話記録

T1「キラキラキラキラ、ぴいちゃんは何になったんだろう。」

C1「えとね、これお星さま。⁽¹⁾星を拾ったけど。」

T1「お星さまを拾って。⁽²⁾」

C1「ぴいちゃんにあげてから、魔法をかけてから。」

T1「ぴいちゃんが拾ったら？」

C1「ありがとう。」

C2「『ありがとう』って言ったし。」

T1「魔法がかかったのかな？」

C1「そして、お空に飛んだ。⁽³⁾魔法にかかってから、お空に飛んでいった。」

T1「そして、魔法がかかったぴいちゃんときゅうちゃん。二人ともお空に飛んで行ったの？」

C3「違う。」

C1「1人だけ。」

C3「1人だけ。」

T1「誰が？」

C1「ぴいちゃん。」

C4「ぴいちゃんじゃない。」

T1「ぴいちゃんだけお空に飛んでいったのね。」

C4「違う、ぴいちゃんだけじゃない。」

T1「じゃ、C4君はどう思うの？⁽⁴⁾C4君は、どう思う？」

C4「二人で。」

T1「あ、C4君は、二人飛んで行ったと思う。」

C4「やっぱりね…。」

T1「C2ちゃんは、どう思う？二人で飛んで行ったのかな、1人で飛んで行ったのかな？」

C2「1人。」

C1「誰、ぴいちゃん？」

C3「1人じゃない。」

T1「1人？」
 C2「1人と思う。」
 C4「ぴいちゃんはね…」
 T1「C2ちゃんは1人、C3君は1人、C4君は二人。うん、ぴいちゃんが？」
 C4「ぴいちゃんがね、抱っこしてから…」
 T1「ぴいちゃんが、きゅうちゃんを抱っこするのね。」
 F「ぴいちゃんが、きゅうちゃんを抱っこするの？」
 T1「じゃ、さっきC1ちゃんがお空に飛んで行ったって…。ぴいちゃんがきゅうちゃんを迎えに行ったのかな。」
 C1「1人じゃ、寂しいから。」
 T1「1人じゃ寂しいから迎えに行ったのね。」
 (中略)
 T1「みんなのお話でいくと、ぴいちゃんが拾ってお空に飛んで行ったんだけど。1人で寂しいからきゅうちゃんを抱っこして連れて行ってあげる。」
 C1「そして次はね…」
 T1「そして次は？」
 C1「次は抱っこして、まだ二人で寂しい時は…」
 T1「まだ二人で寂しい時は？」
 C1「次は二人もう1回ね…。C1ちゃんとC2ちゃんが…」
 T1「C1ちゃんとC2ちゃんも行く？」
 C2「二人を抱っこして、軽い人だけ行く。」
 C1「Sちゃんだけ。」
 T1「じゃ、『F組さんのお友達一緒に遊ぼう』って、ぴいちゃん、きゅうちゃんが来てくれるような気がする？寂しい時は、F組さんのお友達を…」
 C3「あと、雲さんも…」
 C2「あと、全員連れていく。」



写真4 グループAの対話の様子

グループAでは、星を拾ったぴいちゃんが魔法にかかり、空に飛んでいくという「おはなし」をしている。子どもたちは、イメージを共有しつつ、それぞれに自分の「おはなし」をしていた。女兒C1は保育者の問いかけに対して、下線(1)「えとね、これお星さま。」のように説明を始めた。それに対して担当保育者は、下線(2)「お星さまを拾って。」のように子どもの言葉を繰り返している。このような保育者の相槌の後、女兒C1は下線(3)のように「そして」と接続詞を用いて「おはなし」を結んでいる。

担当保育者の下線(4)「じゃ、C4君はどう思うの？」の問いかけでは、女兒C1と男児C4の意見が分かれ、最終的に男児C4の「ぴいちゃんが、きゅうちゃんをだっこして空に連れて行く」という内容でまとまった。

続いてグループBの対話記録を載せておく。T2はグループBについている保育者である。

グループBの対話記録

T2「ぴいちゃん、何をしているのかな。⁽⁵⁾」
 C5「星。」
 T2「星って…。どうなるのかな。」
 C6「上に飛んで行く。」
 C5「キラキラキラ…」
 T2「キラキラキラ…」
 C7「ふふふふ。」
 C6「宇宙人にみせる。」
 C5「あと、飛行機。」
 C8「うん。」

C5「宇宙人。」

T2「ぴいちゃんが、パタパタって飛んで行って。
(6)」

C5「宇宙人。」

T2「宇宙人に遇って？」

C5「飛行機。」

C6「飛行機に乗る。」

T2「宇宙人に遇って、飛行機に乗るの？飛行機に乗ってどうするの？」

C6「いや、あの外国のね、外国の…。」

T2「もう一回言うよ。ぴいちゃんが、ふわふわってお空に飛んで行くんでしょう。それからどうなるの？」

C5「星、星。」

T2「どうなるの？宇宙人が出てきたの？」

F「宇宙人が出てきたの？」

T2「でも、ほら空に飛んで行ったら、この人、1人ぼっちになっちゃうね。」

C5「1人。」

T2「お話の続きはどうするの？」

C5「2人。」

T2「お話の終わりはどうするの？」

C7「やだ。」

T2「じゃあ、どうするの？」

C8「寂しい。(7)」

T2「寂しいの？1人ぼっち。」

C5「1人。」

C6「ぴいちゃんが飛行機に乗せてもらって…。」

T2「ふふふ。C6君が言ったの、もう1回言うよ。ぴいちゃんが飛んで行って、誰と会うの？」

C5「宇宙人。」

T2「宇宙人と遇って、飛行機に乗せてもらおう。誰に乗せてもらおう？誰が乗っているの、飛行機。」

C5「飛行機に宇宙人？」

C7「まだ考え中。」

C6「下に降りて、あのね…。ぴいちゃんと会う。」

T2「下に降りて会うの？」

C6「うん。」

一方、グループBの子どもたちは、すぐにイメージが湧かない様子であった。そこで担当保育者は、子どもに何度も声をかけている。担当保育者の下線(5)「ぴいちゃん、何をしているのかな。」の問いかけに対して、男児C5が「星」と答えた。その返答を機に、他の子どもたちも「上に飛んでいく」と話し始めた。そこで再び担当保育者が下線(6)「ぴいちゃんが、パタパタって飛んで行って。」のように話を繋ぎ、グループ全体に言葉かけをした。その後担当保育者は、男児C5の「宇宙人」の返答に対して「宇宙人に遇って？」と聞き返し、「おはなし」を続けていった(写真5)。



写真5 グループBの対話の様子

クラス全体でおはなしをシェアリング

最後に、グループごとに担当保育者が「おはなし」を発表した(写真6・7)。以下のような内容であった。なお、「グループAのおはなし」のなかには、(8)(9)のナンバリングをしたアンダーライン箇所がある。これらについてもIVの考察で言及する。

グループAのおはなし

ぴいちゃんが星を拾った。ぴいちゃんは、魔法にかかって空に飛んでいった。ぴいちゃんが空に飛んでいくと、一人では寂しくなった。(8) ぴいちゃんは下に降りてきゅうちゃんをだっこして、二人空の上で遊んだ。まだ寂しいので(9)、F組さんをみんな連れて行って遊びたい。

グループBのおはなし

ぴいちゃんが、お空に飛んでいった。その後、お空で宇宙人と遇った。一人になったきゅうちゃんがかわいそうなので、飛行機に乗ってお空から降りてきた。最後はきゅうちゃんに会った。



写真6 グループAの発表の様子



写真7 グループBの発表の様子

Ⅲ－4 活動手順－展開3【図3を活用したお絵描き】

筆者はここまでの振り返りとして、図1と図2の2枚のビジュアルテキストの「おはなし」をした。その後、図3を用いて子どもたちは思いのままに色塗りやお絵描きをした（写真8）。



写真8 お絵描きをしている様子

完成した絵図を2例載せておく（写真9・写真10）。なお写真9は、グループBの女児の絵であり、写真10は、グループA・B以外の男児の絵である。

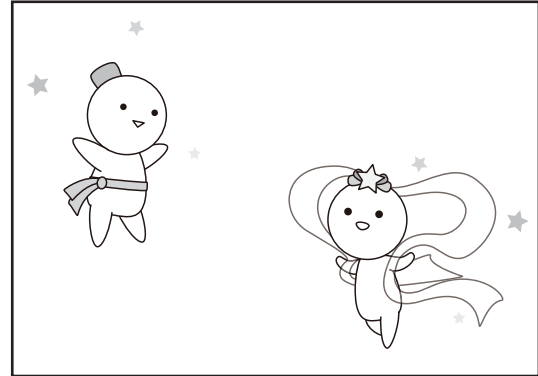


図3（再掲）



写真9 グループBの女児の絵



写真10 グループA・B以外の男児の絵

IV. 考察

IV-1 クラス全体とグループでのおはなしづくりの違い

図1の読み解きはクラス全体であり、筆者の問いかけに応じて、子どもたちは「変換」「要素関連づけ」「外挿」を行った。しかし、筆者と子どもとのやりとりが中心になり、子ども同士での対話はあまりみられなかった。

一方、図2の読み解きはグループで行った。グループでは、担当保育者の問いかけに対して、それぞれのイメージをもち発話をする姿がみられた。担当保育者が一人ひとりの言葉を繰り返し、丁寧に聞き取りながら「おはなしづくり」を進めていた。

クラス全体の「おはなしづくり」ではうまく自分の気持ちを言葉で伝えられない子どもも、グループのなかでは自由に言葉を発していた。それは、担当保育者の子どもへの言葉かけによるものと考えられる。子どもは、担当保育者のファシリテーションによって、安心して自分の言葉で思いを伝えようとする。また、自分の話を伝えるだけでなく、友達の話も聞き入れるようになる。グループAでは、男児C4のように自分とは違う内容に反論する子どもの姿もあった。このように、クラス全体とグループでは「おはなしづくり」に対する子どもの意欲や姿勢の違いがみられた。

本研究では、看图アプローチによる「おはなしづくり」の対象を5歳児としている。乳幼児期の発達において、5歳後半には質的転換期を迎えると考えられている（内田1996, p.190）。認知機能においては、プラン機能、評価機能、モニター機能の出現とともに因果関係・時間概念の成立も見られるようになり、物語の構成に統括性や回想や夢のシーンも出てくる（内田1996, p.191）。グループAの「おはなしづくり」では意見の違いもあったが、保育者の仲立ちによって友達のおはなしを聞き入れ、自分の思い描いたことを再び考える姿もみられた。またグループAの対話記録の「魔法をかける」、グループBの対話記録の「宇宙人に会う」という表現は、短い文章ではあ

るが「回想や夢のシーンも出てくる」という5歳児の物語構成の特徴を示していると言えるだろう。

IV-2 看图アプローチとおはなしづくり

グループAの「おはなしづくり」では、「きゅうちゃん、ぴいちゃん、星、空」の言葉が使用されている。これらの言葉は、まず図1の「変換」で「もの」として取り出され、「要素関連づけ」によって要素と要素を結びつけ発している。その後「外挿」でイメージを膨らませ、3つの段階を踏みながら構成し、「F組の友達みんなと空で遊ぶ」というおはなしを作り出している。同じように、Bグループの「おはなしづくり」においても、「きゅうちゃん、ぴいちゃん、空」という言葉に「変換」し、「ぴいちゃんが空に飛んで行く」という「要素関連づけ」を行っている。さらに、ビジュアルテキストには描かれていない「宇宙人」「飛行機」という言葉を用いて「外挿」を行っている。最終的には「宇宙人と会い、飛行機に乗って降りてきてきゅうちゃんに会った」という「おはなし」を作っていた。

このようなビジュアルテキストを読み解くための3つの情報処理は、シンプルでありながらも重要な看图アプローチの基本である。この情報処理モデルは、Bloomらによる「理解」概念に基づくものである（Bloom, B.S., Hastings, J.T. & Madaus, G.F. 梶田叡一・渋谷健一・藤田恵璽（訳）, 1973）。「わかる」ということは「変換」「要素関連づけ」「外挿」の3つの情報処理によるものとされている。これら3つの情報処理プロセスによって、子どもはビジュアルテキストを「①よく見て」、「②見たものを自分なりに言語化」し、「③見たものを自由につなげ」、「④イメージを広げておはなしを構成する」。①から④のように、子どもは「おはなしづくり」のステップを自然に踏み、楽しみながら「おはなし」を展開していく。このステップは、指導案（表1）にあるように実践者の言葉かけと呼応している。さらに、子どもたちはグループで友達や担当保育者とのやりとりを通してイメージを重ね合わせていくものと考えられる。

「グループAのおはなし」では、ビジュアルテキストに描かれている「きゅうちゃん・ぴいちゃん」と、現実の世界である「F組の友達」をつないだ結末になっている。「おはなしづくり」のなかで、きゅうちゃんがぴいちゃんを迎えに行く理由として、下線(8)「一人では寂しくなった。」や下線(9)「まだ寂しいので」のような表現がみられた(グループAの対話記録)。このように、自分の心情を交え、虚構の世界と現実を往来しながら「おはなし」を展開した様子をまとめたものが図4である。

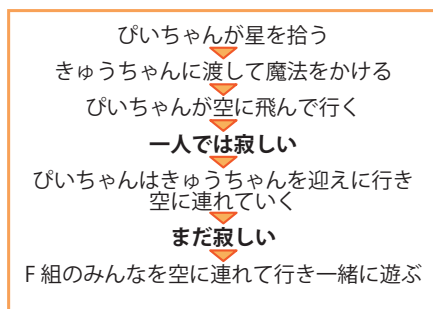


図4 グループA「おはなし」の展開

一方グループBでは、ビジュアルテキストに描かれている「きゅうちゃん、ぴいちゃん」と想像による「宇宙人」や「飛行機」を結びつけていた。また、グループBでも「おはなしづくり」のなかで、下線(7)「寂しい」という心情が現れていた(グループBの対話記録)。グループBが「おはなし」を展開した様子をまとめたものが図5である。

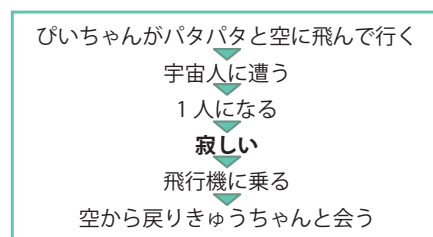


図5 グループB「おはなし」の展開

幼児の看図アプローチによる「おはなしづくり」は、グループによって違うストーリーを生み出していた。ここで双方に共通するのは、「七夕」の絵図であるにもかかわらず、「彦星」や「織姫」に全く触れることなく、それぞれのオリジナルな

内容となっている点である。

グループAでは、空に飛んで行くのが、1人か2人かという点で意見も分かれたが、保育者の仲立ちによってまとまっていった。

服部(2009, pp.157-158)は『『同じ』ことに対しても、自分と友だちとは感じ方や考え方が“ちがう”ことに気づいたり、初めは“ちがう”と思ったことが話し合いのなかで“同じところもある”と気づいたりする経験を通して、一步深い『同じ』に迫っていく力が育っていく』と述べている。同じビジュアルテキストを読み解き、共に「おはなしづくり」をする体験は、このような子どもたちの力を育む手立てになると言えるだろう。

また幼稚園教育要領(2017, p.19)、保育所保育指針(2017, p.20)、幼保連携型認定こども園教育・保育要領(2017, p.30)において、領域「言葉」の概要は以下のように明記されている。

「経験したことや考えたことなどを自分なりの言葉で表現し、相手の話す言葉を聞こうとする意欲や態度を育て、言葉に対する感覚や言葉で表現する力を養う。」

子どもが、自分なりの言葉で自由に話をすることや友達の話聞くこと、互いにやりとりを通して言葉のもつ面白さなどに気づき、会話を重ねていく体験の重要性が示されている。

今回の実践では、ビジュアルテキストに初めてキャラクターの絵図を使用した。図1では、子どもたちは落ちている「星」に注目していた。しかし、図2では、その落ちていた「星」を拾う場面は描かれていない。つまり図1での子どもの「予測」を「確認」するためのヒントが図2で見つからないため、語ることが難しくなったものと推察される。先行研究(福永・高原, 2018)において、子どもたちの読み解きには「予測—確認」のプロセスがみられることから、「星」を手がかりとして「予測」し、図2で何らかの「確認」が出来れば、子どもの関心も高まり、より活発な対話が可能になると考えられる。今後のビジュアルテキストの作成においては、より子どもの視点に

添った構成を考えていきたい。今回の実践を通して、子どもたちのそれぞれの視点での読み解きやイメージの広がりが見られた。また、活動を楽しむ様子が窺がえたことは大きな成果である。

ここで、指導案と実践を照らし合わせてみる。まず看図アプローチによる読み解きのなかで、実践者の発問により、子どもたちが「変換」「要素関連づけ」「外挿」の流れに沿って自然に発話が生み出されていく様子がみられた。このことから、指導案における【看図アプローチで、それぞれのイメージを膨らませながら「おはなしづくり」を楽しむ】というねらいは達成されたものと言える。次にグループでの読み解きでは、自分の思いついたことを伝えたり、友達の話を聞き入れる姿もみられたことから、【自分の思いを伝えたり、相手の話を聞いたりする】というねらいも達成されたものと考えられる。前述したように、領域「言葉」の概要においても、「自分なりの言葉で表現」することや「相手の話す言葉を聞こうとする意欲や態度」を育むことについての重要性が示されている。これらのことから、看図アプローチによる「おはなしづくり」は、5歳児の活動として有用であると考えられる。実践者によるビジュアルテキスト選定と発問構成が重要であることは当然であるが、保育者の適切なファシリテーションも、大きなポイントとなるだろう。

看図アプローチを用いた協同学習において、鹿内（2015, p.16）は、「学習者間にうまれる読み解きのズレが活発な討論を引き起こす」と説明している。子どもたちは、グループ間・メンバー間での読み解きの違いに気づき、再び考えることで新しいものを創り出していく。今回の実践におけるグループでの話し合いでは、子どもの発話を丁寧に繰り返す担当保育者の姿がみられた。このように、話し合いのなかで子どもの発話を尊重し、支援する保育者の関わり方は大変重要である。

図3をもとにしたお絵描きでは、子どもたちは自分の思いを自由に表現している。例えば写真9の女兒の絵には、自分の姿や思い描いたものが多数描かれている。一方写真10の男児は、宇宙を

イメージしたものを描いている。看図アプローチによるビジュアルテキストの読み解き活動は、日常生活の出来事に興味をもち、「見ること」の楽しさを味わう体験と考える。さらに「おはなしづくり」や「絵を描く」という創造的な活動への発展も可能であることが示された。

グループAの女兒C1は、下線(3)「そして、お空に飛んだ。」のように文脈をつなぐ接続詞を用いた後、再び前後を繋ぐ発話をしている。グループでの対話のなかで、自分なりに話を繋げていこうとする様子がみられた。語りの形式について、内田（1996）は次のように述べている。「子どもは大人とのおしゃべりに参加し、絵本を読み聞かされ、物語を語り聞かされるうちに、そこで用いられた語りの形式が、漸次内面化されていくのであろう。内面化の完成は自分自身で語るという実践が伴わなくてはならない。(pp.200-201)」子どもの語りの形式には、まず子どもの内面的な充実が必要であろう。実際に子どもが自分の言葉を繋ぎながら話を進めようとする時、内面から湧き出る言葉に他者とのやりとりが交わることで、新しい表現が生じることもある。このような経験による表現は内面化し、表現する力へと繋がるのではないだろうか。内田が述べているように、子どもと大人との対話や児童文化財の活用も必要であり、子どもの言語発達には、子どもの表現の意欲を高めるような活動と子どもの育ちを支える保育者の存在が重要である。本稿での看図アプローチによる「おはなしづくり」は、「見ること」から子どもの想像を膨らませ、「おはなし」を創造する第1歩であった。

V. まとめ

本研究では、幼児の看図アプローチによるビジュアルテキストの読み解き活動において絵図を使用し、5歳児による「おはなしづくり」を行った。その結果、以下のようなことがわかった。

- 1) クラス全体とグループでの「おはなしづくり」では、子どもの意欲に違いがみられた。グループでの「おはなしづくり」の方が、子どもた

ちの自由な発話がみられた。

2) グループによる「おはなしづくり」において、図1で「おはなし」の発端は同じであるが、図2では、それぞれのイメージの広がりによって全く違う結末となった。

3) 看図アプローチによる「おはなしづくり」は、3つの読解処理プロセスにより、ビジュアルテキストを「見ること」からイメージを広げ、「おはなし」を作る手立てとして有用であることが示された。

これらのことから、看図アプローチによる「おはなしづくり」は5歳児において可能であり、楽しみながらイメージを広げられるものと考えられる。しかし、「おはなしづくり」のなかで、子どもの活発な対話には至らなかった。その要因として、ビジュアルテキストの構成や「おはなしづくり」の進め方などが考えられる。今後事例を重ねるなかで、子どもの表現や語りの形式に着目し、検討していきたい。加えて、幼児期の看図アプローチ実践モデルを構築することも課題である。

謝辞

本研究に際し、ご協力いただきました保育所の先生方ならびに園児のみなさまには心より感謝申し上げます。また、ビジュアルテキストの作成、並びに本稿執筆に際しお力添えをいただきました石田ゆき先生に心より御礼申し上げます。

引用・参考文献

- Bloom, B.S. Hastings, J.T. & Madaus, G.F. 梶田 叡一・渋谷 憲一・藤田 恵璽 (訳) 1973 『教育評価法ハンドブック—教科学習の形成的評価と総括的評価—』 第一法規
- 福永 優子・高原 和子 2018 「保育現場での表現活動—『看図アプローチ』によるビジュアルテキストの読み解き実践—」『福岡女学院大学大学院紀要発達教育学』(6) pp.25-32
- 福永 優子・高原 和子 2021 「5歳児の協同的な対話の展開—看図アプローチによる活動での子どもの姿に着目して—」『福岡女学院大学

大学院紀要発達教育学』(9) pp.17-24

服部 敬子 2009 「第1部 第7章 5～6歳の発達の姿」 白石正久・白石恵理子編 『教育と保育のための発達診断』 全国障害者問題研究会出版部 pp.157-158

厚生労働省 2017 『保育所保育指針』 フレーベル館

松浦 ひろみ 2005 「幼児の物語表現と情緒的特徴の関連について」『京都女子大学発達教育学部紀要』(1) pp.63-72

文部科学省 2017 『幼稚園教育要領』 フレーベル館

明神 もと子 2005 「幼児のごっこ遊びの想像力について」『釧路論集：北海道教育大学釧路校研究紀要』(37) pp.143-150

内閣府・文部科学省・厚生労働省 2017 『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』 フレーベル館

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」リテラシー研究会 (編)『リテラシー2—言葉・文化・社会の日本語教育へ—』くろしお出版 pp.37-50

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—看図アプローチで育てる学びの力—』ナカニシヤ出版

菅井 洋子・秋田 喜代美・横山 真貴子・野澤 祥子 2010 「乳児期の絵本場面における母子の共同注意の指さしをめぐる発達的变化：積み木場面との比較による縦断研究」『発達心理学研究』21(1) pp.46-57

内田 伸子 1996 『子どものディスコースの発達—物語産出の基礎過程—』風間書房

内田 伸子 2017 『コンパクト心理学ライブラリ 4 発達の心理—ことばの獲得と学び—』サイエンス社

2021年10月25日受付

2021年12月8日査読終了受理

実践報告

多職種連携教育プログラムの開発 —「看図アプローチ」で子どもと保育と看護をつなぐ—

山下雅佳実¹⁾

YAMASHITA Akemi

キーワード：看図アプローチ・多職種連携教育プログラム・保育・看護

概要

本研究では、最小限の回数でも高い学習効果を得られるよう「看図アプローチ」を活用した IPE プログラムを構築し、A 看護学校（専門課程）に所属する 3 年生 46 名と B 大学教育学部に所属する保育者養成課程を専攻する大学 4 年生 20 名を対象に 2 回の合同授業を行った。本プログラムの有用性を検討するため、第 2 回合同授業時の「保育」と「看護」の相違点と共通点に関するチャットの書き込みを質的に分析した。加えて、保育学生の合同授業終了後の感想を KH Coder の共起ネットワークを用いて分析を行った。その結果、互いの「目的」や「対象をみる視点」等が相違点として抽出された。共通点としては「成長発達への支援」や「個別性重視」等の【専門的知識・技術】、「対象を尊重する」や「対象を一番に考える」等の【専門的態度】が抽出された。保育学生の感想からは、多職種連携のコンピテンシーのコア・ドメインを支えるものとして挙げられている「自職種を省みる」「他職種を理解する」に相当する内容が確認できた。しかし、具体的な連携・協働のイメージをもつまでには至らなかった。そのため、今後も他の専門職養成校の教員とつながり、「協同」してさらなる授業改善を図っていく。

1. 保育における連携・協働の現状と課題

1-1 保育場面における保育者と看護師等の連携・協働の現状

わが国は周産期医療の発展により、新生児死亡率は世界でも有数の低率国である。しかし一方で、新生児集中治療室（NICU）等に長期入院した後、人工呼吸器や経管栄養等の「日常生活を営むために医療を必要としている状態にある児」（以下、医療的ケア児）が増加している。急増する医療的ケア児の健やかな成長を図るとともに、その家族の離職の防止に資することと、安心して子どもを生み、育てることができる社会の実現に寄与することを目的に、2021 年 9 月 18 日「医療的ケア児及びその家族に対する支援に関する法律」が施

行された。この法律では、医療的ケア児が医療的ケア児でない児童と共に適切な教育を受けられるよう、医療・保健・福祉・教育等の専門職が緊密な連携を図り、切れ目のない支援を行うことが記されている。また、これまでは「努力義務」だった医療的ケア児とその保護者への支援策が「責務」となり、保育所等をはじめとする教育機関には看護師等の人的配置を講じることが必要となった。今後、すべての保育所等へ看護師等を配置することが期待されている。看護師等の配置に伴い、保育者と看護師等とが連携・協働する場面はますます増える。しかし、保育所保育士を対象に実施したアンケート調査（津田・木村 2014）では、保育所内看護師と連携していると回答した者

1) 中村学園大学短期大学部

は 54.2%にとどまっていた。また大塚・巽(2018)の保育士へのインタビュー調査からは、保育士が看護師等とともに子どもと保護者を支援しているという意識をもてず、情報共有の意義を見出しにくいことが明らかとなっている。その他の先行研究でも、保育場面における保育者と看護師等の連携・協働については課題が多く、医療的ケア児をはじめとする子どもたちの最善の利益保障のためには、これらの課題を解決することが重要であることが示されている。

1-2 保育士養成課程と看護師養成課程による多職種連携教育の取り組みの課題

医療・保健・福祉分野においては、専門職養成段階から学生の連携・協働する力を育むため、多職種連携教育(以下、IPE)に取り組んでいる。山下・萩尾(2021)は、保育士養成課程における IPE プログラム開発の示唆を得るため、保育士養成課程に在籍する学生(以下、保育学生)と看護師養成課程に在籍する学生(以下、看護学生)を対象に、ICT を活用した IPE プログラムを開発・実践し、探索的にその効果を検討した。開発した IPE プログラムは合同授業回数を 4 回と設定した。各授業は、重度心身障害児の遊びや入院している子どもへの検査前説明等の具体的な事例について、具体的な支援方法を検討するディスカッション形式とした。授業実践後の保育学生へのアンケートの自由記述から、【相互の専門性への理解の深化】【協働の価値と方法を理解】【内省による成長】という学びが抽出され、IPE プログラムとしての有用性は確認できた。しかし、各養成課程のカリキュラムが異なるなか、4 回という合同授業を設定することは極めて困難であった。IPE の継続性という観点から、課題が残る結果となった。

1-3 IPE に「看図アプローチ」を活用することの意義

医療が地域へとパラダイムシフトしているなか、今後ますます IPE は重要性を増してくる。しかし、各養成課程の異なるカリキュラムのなかで、合同授業を複数回設定することは至難の業である。そこで、最小限の合同授業回数でも高い学

習効果を得ることができるよう、「見ること」からはじまる「看図アプローチ」に着目した。

看図アプローチでは、絵図や写真等のビジュアルテキストを教材として活用する。それは「空白」「曖昧」「欠落」といったある種の「分かりにくさ」を備えている必要がある(鹿内 2015)。ビジュアルテキストの分かりにくさは、学習者に疑問と意外性を感じさせ、「よく見る」活動を引き出す。そしてビジュアルテキストの分かりにくさを活かした発問は、ビジュアルテキストと学習者の既有知識(固定観念)との間に「ズレ」を生じさせ、知的好奇心を刺激し、能動的な学習へと導く。既有知識は個々の学習者により異なるため、ビジュアルテキストの読み解きは多様となり、グループにおける対話を活性化させる。学習者たちはビジュアルテキストの観察に基づく各自の読み解き内容を、他者との対話を通して自身の既有知識と統合・再構成し、新たな知識を創造する。このため、看図アプローチは協同学習を促進するツールとなる。

山下(2020)は、看図アプローチを活用した職員間の連携・協働を図るための園内研修プログラム「看図アプローチ語りカフェ」を開発し、保育士 40 名を対象に実施している。このプログラムでは、風景等の 8 枚の写真を配置した 1 枚のシートをビジュアルテキストとして活用している。保育士は個人思考として、自己の「今の保育」と「目指す保育」を表していると考えられる写真を各 1 枚ずつ選ぶ。そしてその写真にタイトルをつける。集団思考としてのグループ活動では、その写真をもとに自己の「今の保育」と「目指す保育」を言語化し、保育士同士で自由に語り合う。その結果、経験年数に左右されることなく 37 名(資料の使用に関して同意を得られた人数)が自己を語る事ができたとの思いを示していた。また、他の保育士と保育への思いを共有することで自身の保育実践を省察し、現状を前向きにとらえ直すことができていた。看図アプローチを活用した授業では、学習者たちは、受容的・共感的で誰もが話しやすい雰囲気となるため、立場や職種と

いった枠を超えた対話が可能になっていた。

この看図アプローチ語りカフェを基盤に、渡邊他（2021）が看護基礎教育における基礎看護学実習の学びの共有を目的に開発した「ビジュアルテキスト持ち寄り型看図アプローチ語りカフェ」がある。「持ち寄り型ビジュアルテキスト」というアイデアは研究協力校である長崎県中央看護学校の渡邊玲子先生によるものである。この語りカフェでは、看護学生に「対象とは」「准看護師と看護師の違い」「看護とは」について、自分の考えに合う写真を各自1枚持参させ、その写真に10文字程度のキーワードをつけさせる。グループ活動では、その写真とキーワードをもとに学生は自由に語り、その後意見交換を行うというプログラムである。その結果、全員が学びを共有でき、さらに学びが深まったと回答していた。また、感想には「面白い」「興味が湧いた」「同じように実習に出ていても、捉え方や感じ方の違いで視野、視点が違い自分だけでは考えられなかった視点が広がった」等、他者から学ぶことの大切さや多様な考え・価値観があることに言及するものが多数みられた。さらに、楽しく体験的に学べたことがうかがえる記述も多数みられた。

渡邊他（2021）を活用した IPE プログラムのプレ実践（山下 2021）では、保育学生がそれぞれ持ち寄った写真をビジュアルテキストにした。学習者たちは持参した写真を手掛かりに自己を自由に表現でき、保育に対する様々な考え方を伝えあい、自職への理解を深めていた。授業に対する満足感も高かったことから、その有用性も確認できた。

看図アプローチは発展可能性の高い Theory であり、Method である。このためこれまでの実践や研究の蓄積をいかして、新しい方法を発展的に生み出すことができる。石田（2010）は、石田が用意した 80 枚（受講生人数に対して 2 倍以上の選択肢）の写真から生徒が「気に入った」ものを 1 枚ずつ選ばせている（参考資料 1 参照）。さらに、その写真をもとに会話作文をつくる方法を提案している。石田が用いた写真モチーフは「落

花生」である。鹿内（2014）は、風景等の写真（4 枚）を用いたふりかえりシート（参考資料 2 参照）を開発している。

「看図アプローチ語りカフェ」は、これらの研究・実践を基盤にして生まれたものである。さらにそこから「ビジュアルテキスト持ち寄り型看図アプローチ語りカフェ」が考案された。保育・教育系における IPE への取り組みは始まったばかりであり、新たな IPE 授業プログラムの開発には、このように発展可能性の高い看図アプローチを活用することが適当であろう。

参考資料 1 落花生写真の一例（実際は A6 版）



参考資料 2 ふりかえりシート（実際は A4 版）

ふりかえり

今日の研修に参加して

今の気持ちに最も近い写真をひとつだけ選び、番号に○をつけてください。

名前

1

2

3

4

記入欄

Ⅱ．本研究の目的・方法等

Ⅱ－１ 目的

看図アプローチを活用することで、オンライン上で初めて出会う学生同士でも職種を超えた対話が可能になると考えた。そこで、本研究では看図アプローチを基盤に IPE プログラムを開発した。開発した IPE プログラムを保育学生と看護学生の合同授業として実践し、その結果から本プログラムの効果と課題を明らかにしていく。そして、今後の IPE プログラムの開発に資する。IPE プログラムの合同授業回数は、異なるカリキュラムでも無理なく実施できるよう 2 回とした。

Ⅱ－２ 分析対象及び分析方法

分析対象とするのは第 2 回合同授業時の「保育」と「看護」の専門性に関する相違点と共通点についてのチャットへの書き込みと保育学生の感想である。相違点と共通点については佐藤(2008)の質的コーディング分析を参照し、自由記述の内容を意味内容のまとまりごとに分けコード化し、類似した意味内容を持つコードを集めカテゴリー化した。なお、分析については質的研究を専門とする研究者にコーディング及びカテゴリー化について複数回のスーパーバイズを受け、妥当性を確認した。

保育学生の感想については、KH Coder を分析方法として採用した。KH Coder は、樋口(2014)によって開発された計量テキスト分析用フリーソフトウェアである。「計量テキスト分析とは、計量的分析手法を用いてテキスト型データを整理または分析し、内容分析を行う方法(樋口 2014, p.15)」である。量的な方法でデータの整理・探索しつつも、分析の中心となるのは質的な記述であり、探索的研究を可能にする。分析手続きについては、樋口(2014)を参考に自由記述式について共起ネットワーク分析を行った。

Ⅱ－３ 倫理的配慮

研究対象者には研究目的・内容・方法、及びこの研究への参加は自由意志によるもので、参加しない場合でも一切不利益はないことを口頭と書面で説明した。看護学生については書面にて本研

究への参加の同意を得ている。保育学生は、大学向けプラットフォームシステム(UNIVERSAL PASSPORT RX, 日本システム技術株式会社, 東京)を用いて参加意思の確認をもって同意を得た。加えて、研究参加への同意の取り消しはいつでもできることを伝え、取り消したい場合はプラットフォームシステムの Q & A にその意向を書き込むように説明した。

Ⅲ．IPE プログラム合同授業の実際

第 1 回合同授業では、IPE プログラムのプレ実践(山下 2021)において有用性が確認されている「ビジュアルテキスト持ち寄り型語りカフェ」を取り入れることとした。また第 2 回合同授業では、学習者たちが保育と看護というそれぞれの専門職の視点から語ることができるよう、「子ども」という共通の題材を設定した。共通の題材を設定することで、専門職の相違点や共通点を見出しやすくなると考えた。なお、各授業プログラムは、IPE を実践する A 看護学校の教員と筆者で協議し開発した。

Ⅲ－１ 対象者及び授業者・日時・授業方法

1) 授業対象者

- ・A 看護学校(専門課程)に所属する 3 年生 46 名
- ・B 大学教育学部に所属する保育者養成課程を専攻する大学 4 年生 20 名

2) 授業者

- ・第 1 回合同授業
主担当者－山下雅佳実
副担当者－A 看護学校(専門課程) 課長
- ・第 2 回合同授業
主担当者－A 看護学校(専門課程) 小児看護
実習担当教員
副担当者－山下雅佳実

3) 日時

- ・第 1 回合同授業
2021 年 7 月 6 日 15:00～16:30
- ・第 2 回合同授業
2021 年 7 月 13 日 15:00～16:30

4) 授業方法

Web 会議システム「Zoom ミーティング」による遠隔授業を活用し、各学生は自宅から受講した。合同授業は合計 66 名の学生が集うため、9～11 名のグループ編成を行い、すべての学生が発表の機会を得られるようにした。各グループには保育学生が 2～3 名、看護学生が 7～9 名の学生が配置できるようにしている。発表に際しては、自分の作成したワークシートを画面共有するように指示した。通信環境等によって学習者自身が画面共有をスムーズに行えない場合は、事前に提出されたワークシートを教員が画面共有するよ

う配慮した。また、発表時は可能な限りカメラをオンにして発表するように伝えた。

Ⅲ－2 第 1 回合同授業

1) ワークシート及び授業案

本実践で使用するワークシート（図 1・図 2）及び授業案（表 1）を以下に掲載する。学習者たちには、事前に図 1・図 2 のワークシートを提出させている。課題提示から提出までの期間は 1 週間とした。なお今回参加している保育学生たちは山下（2021）のプレ実践を経験している。

図 1 看護学生用ワークシート（実際は A4 版）

図 2 保育学生用ワークシート（実際は A4 版）

表 1 第 1 回合同授業 授業案

授業目標

1. 自己の職業への思いや考えを写真で表現することができる。
2. 自己の職業観を他職種が理解できるように説明することができる。
3. 発表を通して自他の職業についての理解を深めることができる。

授業の展開

1. Web 会議システム「Zoom ミーティング」を立ち上げ、学生を招待する。
2. グループワークの手順について説明する。
 - 1) グループになり、発表。発表順番は「氏名の『あいうえお』順」とする。
 - 2) 名前（ひらがなで入力）と「好きなどんぶり」と、「もし飼うとしたら犬か猫か」をチャットへ書き込ませ、発表者の順番を確認する。また、「好きなどんぶり」と「もし飼うとしたら犬か猫か」についてはアイスブレイクとして活用する。
 - 3) 発表順番を確認後、発表者は画面共有し、ワークシートの説明文（①写っているものは何か②なぜその写真を選び、そのタイトルをつけたのか③「保育（看護）」として写真を選んだ理由④自分が考える「保育（看護）」を今後実践していくために取り組んでいきたいことの 4 点について、ひとり 2～3 分程度で発表する。聴講者は発表者へ「グッドマークや拍手マーク」で意思表示する。
 - 4) 時間が余ったら、それぞれ印象に残った写真と職業観について自由に発言する。
3. グループワーク：集団思考（50 分）

※ 9～11 名で 7 グループ作成する。各グループに保育学生を 2～3 名、看護学生 7～9 名を配置する。教員も各グループに一人ずつ配置し、ファシリテートする。
4. まとめ：理解の共有（25 分）

自職以外の職種への理解の確認

指示

「他職種に対する『へ～』『なるほど』など驚きや発見したこと・感動したことなどをチャットに書き込んでください。」

はじめに看護学生に書き込むよう指示し、次に保育学生が書き込むように指示する。

5. 第 2 回合同授業の事前課題の提示
6. 退出時は「ありがとうございました」とチャットに書き込み退出するよう指示する。

第 1 回合同授業の発表内容例

以下に、保育学生及び看護学生の発表内容を掲載する。無作為に抽出したものを各学生 5 名ずつ掲載する。原文のままであるが、明らかな誤字・脱字は訂正してある。

保育学生 A の「保育とは」



タイトル

「未来のため今も大切に」

説明文

この写真に写っているものは時計です。未来は、「今」を積み重ねていくことでできるものだと考えたため、時間を象徴するものである時計を写した写真を今回選びました。また、自分にとって後悔のない未来をつくるためには、今この瞬間も大切に過ごすことが重要であるため、このタイトルを付けました。

私が考える「保育」とは、子どもたちが大人になっても、心も身体も健康に、のびのびと幸せに過ごすことができるようにするための力を得る手伝いをするのだと考えていま

す。保育で関わる子どもたちの「今」はその後の長い人生を送る上で、先程述べた力の根っこを育てる時にあたるものだと思います。そのため、未来のために「今」も大切にすることが重要だと思うので、私はこの写真を選びました。私は自分が考える「保育」を実践するためには、子どもたちが様々な経験や学びを得ることができるように、私自身様々なことに興味を持つよう心掛けたりたくさんの遊びを経験したりすること、子どもたちの成長・発達段階への知識をさらに深めること、それらを先延ばしにせずに、「今」行うようにすることに取り組んでいきたいと思っています。

保育学生Bの「保育とは」



タイトル

「みらいのためのどだい」

説明文

私は、「土」の写真を撮ってきました。タイトルは、「みらいのためのどだい」です。私が土を撮ろう、と思ったのは、土は植物が育っていくために欠かせない存在であるように、保育も子どもの成長過程で欠かせないものだと感じたからです。保育は一見、子どもと遊んでいるだけ、子どものお世話をしているだけ、と捉えられることもあるけど、実際はそれだけではありません。保育者は、子どものその時の、園で生活している姿だけではなく、小学校に入る時の姿、そして大人になっていく時の姿まで見据えて保育を行っています。その姿を見据えた上で、子どもの心と身体の発達のための基盤を作ることができるように、子どもの周囲の人的、物的環境を作ったり、適した遊びを提供していきます。土が植物の

成長過程において根を様々なことから守ったり養分や水分を蓄えて植物を支える、といった土台としての大きな役割を担っているように、保育も子どもにとって、その成長を支える土台の役割を担っていると感じています。私はこのような保育を今後実践していくために、遊びの展開や環境の展開についての理解を深めていきたいなと思います。

保育学生Cの「保育とは」



タイトル

「素材を楽しく活かして」

説明文

これは、アルミ缶風車です。アルミ缶に切り目を入れ、風で回るようになっています。これは私の祖父が作り、家の前に下がっていたもので、おそらく祖父は鳥よけでつけたものだと思うのですが、私は 光を反射させながら回っているところがすごくきれいだなと思いながら見ています。私はこの写真に「素材を楽しく活かして」というタイトルをつけました。理由は、飲み物が入っているアルミ缶は普段だと、飲み終えたら捨てると思うのですが、視点を変えて別のものに活かすことができたらすごく楽しいと思ったからです。普段は一つの視点からしか見ることができていなかったことも、違う視点で見ると新たな発見や、いいところが沢山見えてきて、そこを活かすというのが保育にも通じることだと思いました。私は子どもたち一人ひとりが持っているいいところを沢山見つけて、そこを伸ばせるような保育をしたいと考えています。集団でいるとどうしてもできないように目が

行きがちですが、それぞれにいいところを沢山持っていて、できることを伸ばす保育というのを大切にしたいです。

また、タイトルに「楽しく」とつけているように、ただ伸ばすのではなく子どもたちが楽しいと感じられることを重視したいと思っています。あと、このアルミ缶風車を見たときに発想力が大事だと感じました。子どもたちと関わっているとその発想力に驚くことが多々あります。子どもたちの発想力を認めて、私自身も子どもたちから学びながら一緒に楽しむことができたらいいなと思っています。

子どもたちが持っている力を活かして楽しむためには、安心してのびのびと活動できる環境が必要になります。そのため、これから子どもたちが興味・関心を持って活動を楽しむための知識・技術だけでなく、安全を守るための知識・技術も身につけていきたいと思っています。

保育学生Dの「保育とは」



タイトル

「どうして丸なの多いの」

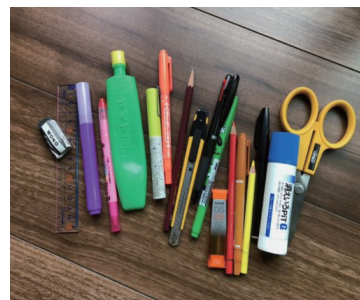
説明文

私は生きるために必要な資質や能力の中で、「疑問」に対してその子自身が時間をかけて考え、満足できるまで答えを探し続ける探求心を一番大切にしたいと思ったので、「どうして丸なのか」実際に探求心を掻き立てられたマンホールの写真を選び、このタイトルをつけました。

保育とはただ子どもと遊ぶこと、必要な知識を教えることではありません。保育とは子

ども自らが遊びを通して、知識や技能、思考力、判断力や表現力、学びに向かう力や人間性等、生きるために最低限必要な力をつけていけるように環境を整えることです。そのために保育士は、子どもと遊びながら、子どもにとってどうなのかを考えています。また子どもが自ら学べる環境とは何かを考えています。そのようにして、子どもたちの「不思議」「知りたい」「気になる」という「興味」「関心」を引き出し、子ども自らが考え、子ども自身の力で探求できる環境を日々作っています。私が考える保育はこのような保育です。このような保育を実践するために、子どもの「不思議」「知りたい」「なぜ」の気持ちに気づき、一緒に向き合い、じっくり考え、満足する答えを見つけていきたいです。そのためにまずは自分の興味や関心に向きあい、どのようなものに自分の心が動かされるかを知る。そして子どもの目線に立ち、子どもの目線だからこそ見える世界を実際に見たり、子どもの行動を観察する中で、子どもの興味や関心について知っていくことから始めたいです。

保育学生Eの「保育とは」



タイトル

「バラバラに見えるけど」

説明文

これは様々な文房具が並んでいる写真です。この写真を選んだ理由は、自分の中で「保育だ!」とひらめいたからです。タイトルは、はさみやのり、色鉛筆、油性ペンなどバラバラに見えるけど、文房具という1つのグループだと感じ、このタイトルにしました。

保育としてこの写真を選んだ理由は、この様々な文房具のように、子どもたちもそれぞれ個性があり、何か共通点があるように感じたからです。はさみは切ることが得意で、消しゴムは小さいけど沢山の文字を消すことが出来る、定規はまっすぐ線を引けるようにサポートすることが出来るなど、それぞれの個性がありながら同じ文房具というまとまりがあります。子どもたちも、話すことが得意な子どもや自分を表現することが苦手な子ども、お世話をすることが好きな子どもなどひとり一人個性があります。そして、それぞれの子どもに合わせた声掛けや対応を行うことが保育だと感じました。また、その個性の違いによりけんかが起きることもあるけど、それでも仲直りして協力し合えるまとまりはこの文房具の写真と似ていると感じました。

今後は、それぞれの子どもに合わせた対応が行えるように実習では様々な子どもと関わる、また、障がいのある子どもなどの行動や気持ちを勉強して、それぞれの子どもに対してベストな保育を行えるように頑張りたいと思います。

とても心が明るくなったのを今でも覚えています。そのタイトルが表すものは、友人が自分に出来ることの範囲で私にとって最も良いことは何かを考えてくれたことです。

「看護」としてこの写真を選んだ理由は、看護と共通する部分があると考えたからです。私たちは専門知識と専門技術を持って患者さんに看護ケアを行います。専門職として自分の持てる力を最大限に発揮し、この人にとって今最も必要なケアは何かを考えます。専門的知識・技術を駆使して最善を導き出す方法と、自身が生きてきた過程の中で養った感性を活かす方法があると考えます。

このクッキーは、菓子作りの専門的知識と技術によって作られています。しかし私が心の健康を取り戻したのは、この友人の優しさ、暖かさ、私に対する想いです。このように、何か特別なことをするのではなく、専門職としての知識技術とその人を大切に想う心で患者さんのケアを行っていきたいと考えます。そのためには、看護師に必要な知識技術を駆使する思考力と、日常生活の中で色んなものを見て触れ考え、私にしかない感性を養いたいと考えます。

看護学生Fの「看護とは」



タイトル

「最大限の力で最善を」

説明文

ここに写っているものは手作りクッキーです。一時期、私は悩みを抱えている時期がありました。なかなか悩みの渦中から抜け出せずにいるときに友人が手作りクッキーに手紙を添えて私にくれました。これを貰った時、

看護学生Gの「看護とは」



タイトル

「食べないとわからない」

説明文

この写真に映っているのは レインボーレッドという キウイフルーツです。なぜ、この写真を選んだのかというと見た目は普通のキウイフルーツと一緒に、食べてみてから初めて

中身が赤いということに気づいたからです。私はこれはキウイフルーツだから中身は緑だと思っていました。こうだからこうという自分の視野の狭さが原因だと思います。そのため、病気や障害からこの人にはできないんじゃないかなとか、この人には難しいんじゃないかなという先入観を持たずに、この患者さんにどういう可能性があるのかを見ていきたいと思ってこの写真を選びました。

まずひとつは患者さんに対して決めつけてしまわないこと、ふたつめは視野を広く持つことです。患者さんが持つ力は自分の想像を遥かに超えています。例えば認知症があっても文字を書くのは難しいだろうと思ってもペンを持つとスラスラと自分の名前を書いたり、ずっと車椅子で生活していても手を引くと歩くことができたということがあります。視野を広く持つためには観察力を身につけること、それに伴う知識を身につけること、患者さんとの関わりを多くもつことが大切だと私は考えています。出来ないことや問題になることに目がいきがちだけど、出来ているところはなんなのか、そこに目を向けてその人の出来る力を伸ばしていけるような看護をしていきたいです。

看護学生Hの「看護とは」



タイトル

「卵生は十卵十色なり！」

説明文

写っているのはのりで飾られたゆで卵達。どの顔も同じものはない。私がこの写真を選んだのは、同じゆで卵であっても一つ一つよく見ると形や大きさ中の黄身の偏り具合も違

うというところ。タイトルの人生は十卵十色なり！はゆでられる過程、つまり卵生もゆでられる過程で大きくその見た目も思いもかわってくるのだと考えたからである。

看護としてこの写真を選んだ理由にも一つひとつにゆでられるまでの過程があり、ゴロゴロ箸で揺られた卵や、全く揺られずに中の黄身がひと方向に偏ったものもある。同じお鍋の中においても揺れるのか、じっとしているのかでも大きく違って来る。それは、食べたときにも感じる事ができる。白身だけが偏っている者、黄身と白身のバランスがとれているもの、時には破けて黄身が出てきてしまうものだってある。お鍋が社会だとすると、その中の卵達は私達一人ひとりである。社会でどの様に生き、もまれ時にはぶつかりながら生きていくその過程の中で人はそれぞれが違った価値観を持つ。その人のそれぞれの人生に私達は思いを馳せ、その人にとっての最善は何であるのかを本人家族とともに話し考え看護をしていく事が私はとても大切であると感じている。決して、看護者の主観で考えるのではなくここに患者家族の個別性が表れてくると考えている。本人または家族の望んでいることは何であるのか、表情だけではなく、実際に話し、傾聴すること。その為には、一人ひとり違うことを認識し、日々コミュニケーションをとる中で信頼関係を築いていくことがとても大切である。看護者である前に私は人対人の関係を大切にしていきたい。

看護学生Iの「看護とは」



タイトル

「患者看護師の信頼関係」

説明文

写っているものは石です。真ん中のハートが患者でその周りが看護師、医療者を表しています。患者とは信頼関係の構築が必要です。この写真の石は形が全て違うのに積み重ねられており崩れないですが、少しでも形や積み重ね方が違うと崩れるところが人の信頼関係と似ているので、石の写真と「患者看護師の信頼関係」というテーマにしました。患者は入院や検査、手術による不安が大きいです。そこで長く関わるのは看護師だと思っています。看護師の関わりにより、治療に意欲的になったり、嫌になったりと心の変化が起こります。治療を積極的に行うには、看護師や医療者の支えが必要です。看護師は多忙な勤務のため、患者との関わりが少なくなります。少ない時間の中で関わりを大切にすることの小さな積み重ねで信頼関係に繋がると思います。ケアや訪室した時のコミュニケーションを大事にしていきたいです。

看護学生 J の「看護とは」



タイトル

「鍛錬がみんなを救う力」

説明文

写真にはポインセチアが映っています。このポインセチアは花屋の友人から頂いたものです。ポインセチアは赤も緑も葉っぱです。みなさんは赤い花が咲いているような綺麗なポインセチアをよく見るのではないのでしょうか。ポインセチアが赤い理由、赤くするためにはお花屋さんの大変お世話のいる作業を必

要としています。それは7時から17時まで日光に当て、17時から7時まででは遮光するという作業を、色づけたい2ヶ月前から行うそうです。毎日欠かさず行うことで綺麗な赤色のポインセチアになり、その鍛錬があるからこそ鑑賞する側は幸せな気持ちになったり心を救われたりすると感じました。それらからタイトルを鍛錬がみんなを救う力としました。また、なぜこれが看護と繋がるかというと、看護師になるためには沢山の知識や技術が必要となり苦しい時も看護師になるために努力をします。また、その努力は看護師になってからも看護師である限り必要となります。看護は日々進歩していき学びたいという心を待ち続け患者と関わっていきます。苦しいだけでなく努力したことで患者さんに感謝されたり信頼してもらったりと大きな充実を感じることができます。看護とは学習を深め一人ひとりの患者に最も合う看護を考え、患者の残存機能を生かした援助や患者や家族の希望に合うことを提供します。患者さんの日々の思いや身体の状態から必要な看護を考えます。それまでの知識が患者さんを笑顔にする方法であります。そのため、私は看護師になるための学習と看護師になってからも看護師である限りは患者さんのために、自分のキャリアアップのためにも学習を深めていきたいと思っています。

保育学生と看護学生が持ち寄ったビジュアルテキストは、一つとして同じものはなかった。読み解きも多様であり、それぞれの思いを語ることができていた。

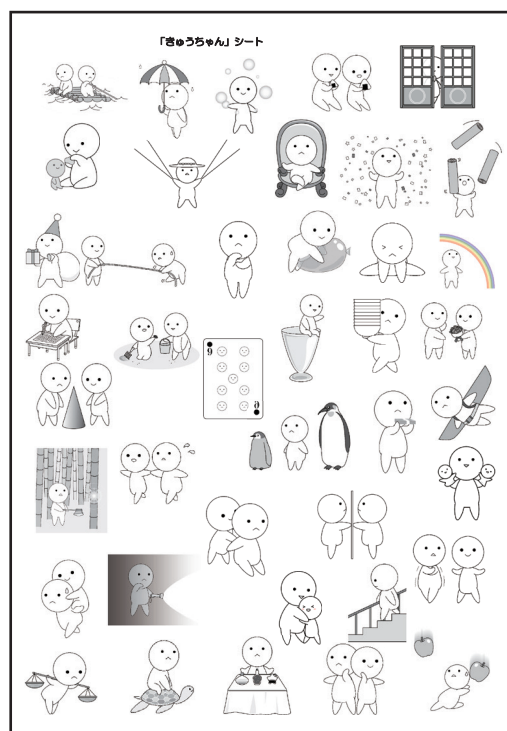
III-3 第2回合同授業の準備

第1回合同授業終了時にワークシート及びビジュアルテキスト(図3・図4)を配信し、以下の指示により事前課題を提示した。

「子どもの権利条約」～保育者が特に理解しておくべきだと考える条項～

学籍番号： _____ 氏名： _____

条項	きゅうちゃん	遊んだ理由
第 条		
第 条		
第 条		



4. 「保育」と「看護」の専門性に関する相違点と共通点が分かる。
5. 他職種からみた自職種の専門性を知ることができ、自職種への理解を深める。

授業の展開

1. Web 会議システム「Zoom ミーティング」を立ち上げ、学生を招待する。
2. グループワークの手順について説明する。
 - 1) グループになり、発表。発表順番は「氏名の『あいうえお』順」とする。
 - 2) 名前（ひらがなで入力）と「目玉焼きには醤油派か、ソース派か、それ以外か？」をチャットへ書き込ませ、発表者の順番を確認する。発表時に「目玉焼きには醤油派か、ソース派か、それ以外か？」をアイスブレイクとして活用する。
 - 3) 発表順番を確認後、発表者は画面共有し、ひとり 5 分程度で発表する。
聴講者は発表者へ「グッドマークや拍手マーク」で意思表示する。
 - 4) 時間が余ったら、それぞれ印象に残った写真と職業観について自由に発言する。
3. グループワーク：集団思考（50 分）

※ 9～11 名で 7 グループ作成する。各グループに保育学生を 2～3 名、看護学生を 7～9 名配置する。教員も各グループに一人ずつ配置し、ファシリテートする。
4. まとめ：理解の共有（30 分）
 - 1) 職種の相違点と共通点の確認

発問 1

「『看護』と『保育』の相違点と共通点は何ですか。チャットに記入してください。」

個人思考・集団思考：チャットへ書き込み読む（10 分）

- 2) 各職種の専門性について、異なる立場の職種から確認する。

発問 2

「2 回の合同授業を体験し、看護学生は『保育』とは何だと思いましたか、保育学生は『看護』とは何だと思いましたか。チャットへ記入してください。」

個人思考・集団思考：チャットへ書き込み読む（10 分）

- 3) 学んできた仲間へメッセージをチャットに書き込み退出するよう指示する。

※後日、チャットの書き込みは大学向けプラットフォームシステムにて配信する。

第 2 回目合同授業の発表内容例

以下に、保育学生及び看護学生の発表内容を掲載する。無作為に抽出したものを保育学生・看護学生 2 名ずつ掲載する。

保育学生 K が選択した条項ときゅうちゃん

【第 3 条】子どもにもっともよいことを



保育者は、子どもにとって最も良いことは何かを常に考え、その最も良いことを実際に行っていかなければいけません。子どもたちはそれぞれ様々な家庭環境や発達過

程、状況や特性などが異なります。そのため、「その子どもにとって最も良いこと」は何かを子どもの健康や安全の確保、発達の保証など、様々な観点から考え続けなければいけません。子どもたち一人一人をしっかりと見つめ、その子どもにとって最も良いことを考え、提供していきたいと思い、このきゅうちゃんを選びました。

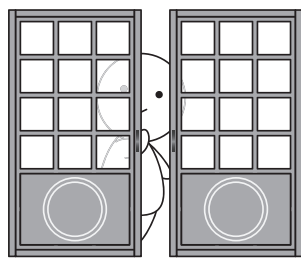
【第 14 条】思想・良心・宗教の自由



子どもたちに道徳的な規範、「やってよいことやいけないこと」を伝えたり、相手を尊重したりすることなどを伝え、子どもが豊かな心情を育てることができるように援助や配慮を行う必要があります。

しかし、これらのことは、子どもの考え方や価値観などを否定することでは決してありません。保育者は子どもたちに固定的な意識を植え付けたり考え方を否定したりしてはいけないことを理解する必要があると考え、このきゅうちゃんを選びました。

【第 16 条】プライバシー・名誉は守られる



子どもが虐待を受けているなど、子どもの最善の利益を守ることに影響を及ぼすようなことがない限り、子どもや保護

者の家族構成や住居、電話や手紙など、プライバシーの保護や知ることができたことに関する秘密保持などは、保育者は必ず遵守しなければいけません。子どものプライバシー・名誉を守ることは、子どもを一人の人間として尊重するという大切な考え方であるとともに、信頼関係を築く上でもとても重要なことでもあるため、このきゅうちゃんを選びました。

保育学生しを選択した条項ときゅうちゃん

【第 3 条】子どもにもっともよいことを



第 3 条には、「子どもの最善の利益」について書かれており、「利益」とは、子どもにとっての安全・安心・幸福などを指します。このきゅうちゃんを選んだ理由は、大人に抱きついて

いるきゅうちゃんはとても笑顔で、「利益」が守られている状態だと思ったからです。もし、睡眠・食事が適切でない、周りに危険なものがあるなどの環境下では、子どもは全力で遊ぶことはできません。そのため、保育者は、保育・家庭・地域環境が子どもの最善の利益に繋がっているかを常に考える必要があると思います。

【第 13 条】表現の自由



第 13 条は、表現の自由について書かれています。このきゅうちゃんは、作るという表現活動をしているため選びました。子どもは、いろいろな情報や考えを伝える権利、知る権利

をもっています。しかし、年齢や発達段階によっては、うまく表現できない場合もあります。そのため、保育者は表情や動きから読み取ったり、うまく表現できるように促していく、子どもの表現に対して、それが何をイメージして、どんなことを感じ、考えているかを想像することが大切になると思います。

【第 24 条】健康・医療への権利



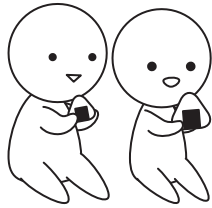
第 24 条には、健康・医療への権利が書かれています。このきゅうちゃんの泡から清潔感を感じ、清潔感は健康に繋がると考え、選びました。子どもは、健康でいられる、必要

な医療や保健サービスを受ける権利をもっています。子どもは、健康だから、好奇心を持ち、全力で遊び、様々な環境に関わることができます。ただ、「健康」は、疾病や障害な

子どもによって異なります。そのため、保育者は、その子どもにとっての健康とは何なのかを考えながら保育を行い、必要な医療や保健サービスにつなげることが大切だと思います。

看護学生Mが選択した条項ときゅうちゃん

【第6条】生きる権利・育つ権利



生きる権利は全ての子どもに保障されるものであり、看護の視点としてもそれを支えていく責任があると感じたからである。しかし、子供は経済力がなく大人の支援が必要不可欠である。弱い立場である、子供の生命保持のためには、保護者が必要であると考え。そのため、生きる権利は、保護者の責任でもあると考え、最重要事項であると考え。

【第31条】休み、遊ぶ権利



休み、遊ぶ権利は子どもにとって遊びは学びであり、遊びを通して学習していく。発達段階に応じて遊びの内容は変化していき、それによって考えたり、人間関係を形成したり、怪我の経験から他者の痛みを知るきっかけにもなる。周りの友達とあそぶことで、能力を見つけて成長できるように支援していく必要がある。看護としては、子供との関係作りとしてまず、遊びを通して人間関係を形成していく必要があると考える。また、治療によって遊ぶ機会を失うため、最小限に抑えられるように支援していくことや、どのようにすればあそびをすることができるか考えていく必要がある。

【第12条】意見を表す権利



意見を表す権利は、看護でいう、意思決定であると考え。特に幼児期になると注射が痛いことや、薬を飲みたくないなど自分の意思を伝えられるようになる。そのため看護としても、子供にもわかるように絵を用いて、今度の治療や検査について、説明を行い、子供からの了承を得ること、子供が考えることに対して向き合う必要があると考えるからである。その、説明についても子供の発達段階に合わせて、説明を行うことで尊厳を守る行動にもつながると考える。

看護学生Nが選択した条項ときゅうちゃん

【第3条】子どもにもっともよいことを



実習でネフローゼ症候群の児を受け持ったのだが、退院する際に完全に検査データが改善していたわけではないが、本人の希望や、入院生活がその児に与える影響等を踏まえて退院になったのだと考えたことがあった。また、苦い薬や痛い処理を行う場合、工夫をすることで子どもにとっての受け止めかたも変わってくるので、子どもにとってもっともよいことを考えて看護をすることが大切なのだと思った。

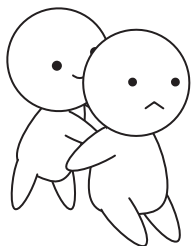
【第9条】親と引き離されない権利



子どもにとって親という存在は特別なものであり、親の存在が子どもの情緒を安定させると考える。入院生活や処置など、病院では子どもにとって苦痛を与えてしまう事が多いが、親と言う存在が傍にいるというだけで子どもにとっての不安や恐怖は軽減されることもあると考える。

甘えられる存在というのは、自己肯定感にもつながるので、成長、発達の中で親の存在はかけがえのないものだと考える。

【第 24 条】健康・医療への権利



子どもにとって健康であることが、子どもの成長発達を促すことにつながると考える。子どもの成長に大切な遊びや学習も子どもが健康でなければ十分に行うことができない。そのため、健康であることや、より健康に近づくために医療を行うことが大切であると考え。看護職として、子どもが健康になるために最善を尽くした看護を行っていくことは大切であると考え。

また、共通点に関するチャットの内容分析を行った結果、4つのカテゴリー、16のサブカテゴリー、81のコードが抽出された（表4）。

以下、考察においても、カテゴリーを【 】, サブカテゴリーを[]で示す。

本プログラムを受講したことで、互いの[目的]等や[対象をみる視点]等の相違点が抽出され、[成長発達への支援]や[個別性重視]等の共通点が抽出された。これら【専門的知識・技術】に関する記述から、専門職によりその目的は異なるが、支援方法や関わり方において重視する点は共通しているということを学生は理解できていると考える。

多職種連携の目的は、異なる専門職同士が連携することにより支援対象者に最善のサービスを提供することである。学習者の記述からは、[対象を尊重する]や[対象を一番に考える]、[寄り添う姿勢]等の【専門的態度】が共通点として確認された。合同授業に参加することで、異なる専門職であってもその根幹にある思いが共通していることに気づくことができている。

IV. 結果と考察

IV-1 「保育」と「看護」の専門性に関する相違点と共通点

相違点に関するチャットの内容分析を行った結果、3つのカテゴリー、9つのサブカテゴリー、74のコードが抽出された（表3）。

表3 「保育」と「看護」の専門性に関する相違点

【カテゴリー】	【サブカテゴリー】（コード数）	コード例
【専門的知識・技術】	[目的] (5)	目的, 病気をみること
	[対象をみる視点] (10)	視点, 重要視するところ
	[対象との関わり] (18)	かかわり方, 対応の考え方, 看護は侵襲を与える
	[資格] (1)	保育士か看護師か
【専門的な体験】	[専門職として体験すること] (2)	保育は楽しいこと嬉しいことを共にする, 看護は辛いこと悲しいことも共にする
【援助対象者】	[対象の健康状態] (20)	健康な子どもなのか疾患を患っているか, 治療をしている子ども
	[対象の年齢] (5)	子どもか子どもだけではないか, 対象の年齢
	[対象のおかれている状況] (8)	子供が過ごす環境, 入院という制限
	[対象に関わる期間と時期] (5)	病気の時に関わる, 関わる期間

表4 「保育」と「看護」の専門性に関する共通点

【カテゴリー】	【サブカテゴリー】（コード数）	コード例
【専門的知識・技術】	[成長発達への支援] (14)	発達段階に合わせた教育・支援、発達段階に応じた対応
	[個別性重視] (6)	個別の支援を行うこと、持っている力を伸ばす関わり
	[関わり方] (4)	子どもの生活を大切にする、生命の保持と情緒の安定
	[環境調整] (2)	子どもに安心した環境を提供すること、環境の工夫
	[保護者との関わり] (1)	保護者との連携
	[観察力] (1)	観察力の大切さ
【対人援助職であること】	[専門職としての体験] (1)	楽しいこと嬉しいことを共にする
	[対人職] (1)	相手がいて初めて成り立つ職業
【援助対象者】	[対象の発達段階] (5)	発達段階、子どもの成長過程
	[対象の年齢] (1)	対象の年齢
	[対象のおかれている状況] (1)	子どもの環境
【専門的態度】	[対象を尊重する] (17)	子どもの思いを尊重する、意思決定を尊重する
	[対象を一番に考える] (11)	子どもなど対象者を第一に考えている事、子どもにとってよいことを考える
	[寄り添う姿勢] (6)	人の気持ちに寄り添おうとする姿勢、相手の気持ちを受け入れること
	[対象の最善を考える] (5)	子どもにとっての最善のためを考える、子どもに最善の利益を考える点
	[子どもへの思い] (5)	子どもの幸せと成長を願う、子どもを思う気持ち

IV-2 保育学生の合同授業終了後の感想

KH Coder を用いて前処理を実行し文章の単純集計を行った。その結果、計 20 名の自由記述のケース数は 174、総抽出語数（使用）は 6628 (2478)、異なり語数（使用）は 747 (556) であった。頻出語上位 10 語は、「看護」「保育」「学生」「子ども」「思う」「考える」「授業」「感じる」「大切」「寄り添う」であった。

保育学生感想の共起ネットワーク分析（図 5-次頁掲載）は、出現数による語の取捨選択を最小出現数 15 に設定し、品詞すべてを含んで分析を行った。共起関係の強弱については Jaccard 係数を設定し、描画する共起関係の絞り込みにおいては描画数を 60 に設定した。図中においては、出現数の多い語ほど大きな円で描画され、共起関係が強いほど実線が太く表示される。円の色分けは媒介中心性を示しており、色が濃いものほど中心性が高くなる。中心性の高い語を学生感想の特徴ととらえ、文章中でどのように遣われているか、原文を用いて筆者が言葉をつなぎながら考察して

いく。なお、原文の確認は KH Coder の KWIC コンコーダンスを使用する。以下、学生による感想原文を太字と「」で示し、図 5 中にある語には下線を付して示す。

例えばある学生は次のような感想を書いていた。「正直、この授業を受ける前は『看護』と『保育』は専門職であること以外は全く異なる職業だと思って」おり、「授業前の看護のイメージは、注射などの医療行為をするイメージ」だった。しかし、2 回の合同授業によって、「保育と看護には『人間』を対象とした職種であるという大きな共通点」があることに気づいている。さらに、「異なることをする職種でも相手と同じ目線になって寄り添い、できることに着目しながら考えること。また、信頼関係を築き、安心できる環境を整えることなど、共通している部分が多くある」「人の幸せを考えて行動することができる看護師も保育士も素敵な職業だと感じ」ると述べるなど保育と看護の新たな共通点・価値観を見出している。

次のような感想もあった。「子どもの権利条約

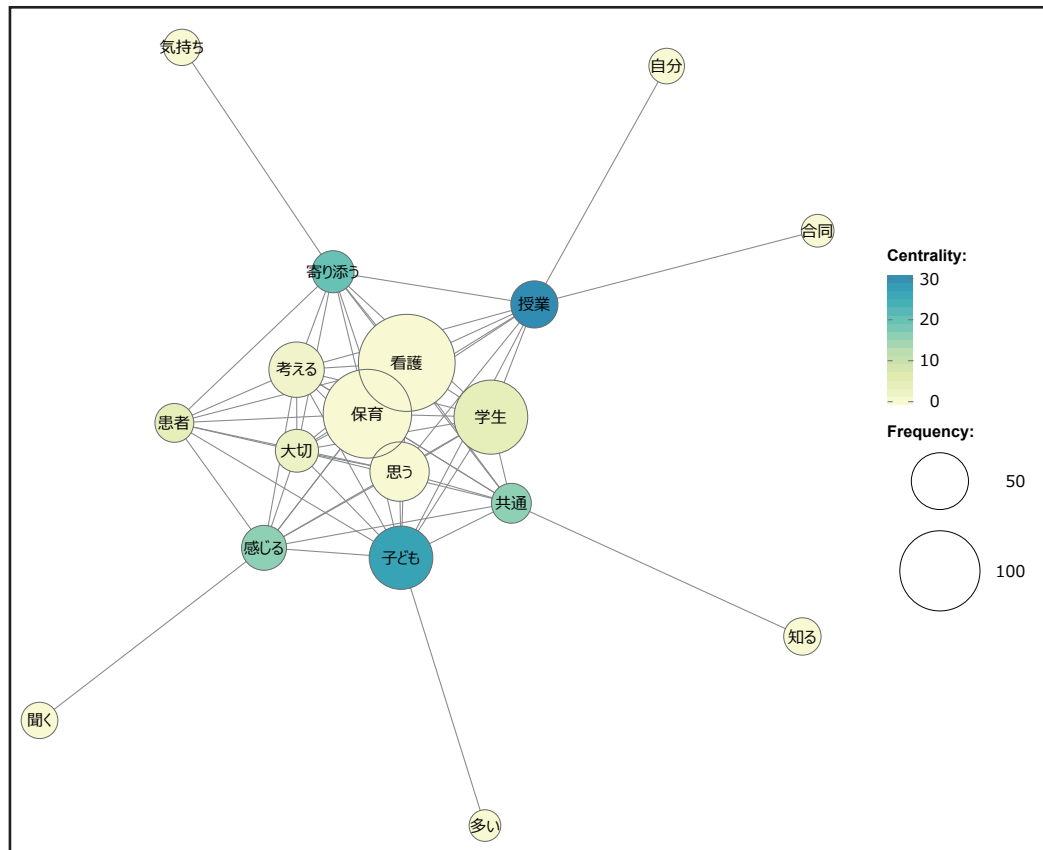


図5 保育学生の感想の共起ネットワーク

に当てはまるきゅうちゃんの絵について説明するときに、同じ条約でも職業によって考える視点が違」った。「前回とは逆に多くの相違点がありました」。2回の合同授業により、一度では充分に理解できなかった相違点について、理解を得ることができていた。さらに、「今回の授業で看護学生が話している内容が私にとってすごく興味があり、保育にはない考え方や看護というものを知ることができ」、「現在の自分に足りていない点を知り、自分自身を見つめるきっかけ」となっている。また、「看護学生さんの学ぶ姿勢に私達も負けてはいけない」「私自身も子どもたちにどのように伝えるのが、より意欲的な気持ちを引き出せるのか考えようと改めて思った」「自分もより一層学習に励みたい」というように、学習へのモチベーションを向上させていることも確認できた。

「看護学生の方が保育学生の話を聞いて、『寄り添う』『子ども目線で』などと感じ取ってくれていて、学校の授業や実習でよく言われているけれ

ど実際に実践できているか、自分の考える保育は何が大切か考え直すきっかけ」になったという記述からは、自職や自分の（保育）実践をポジティブに振り返る機会になったことがうかがえる。

その他、「看護学生さんはとても素晴らしい」「改めて看護職というのはとても尊敬できると思った」「看護に携わる方々が以前より身近な存在に感じるように」になったなど、看護学生と看護職に対する尊敬の念や親近感を示す学生もいた。

本プログラムの趣旨である「多職種連携」についても、「正しく知り、学ぶことがお互いの距離感を縮め、理解に繋がると分かった」「連携の大切さも感じた」「自分には知識がない分、他職種で協働することが大切であり、そのために情報を共有することが重要であると改めて学んだ」と、連携の重要性和自職の限界や情報共有の重要性を学ぶことができていた。

しかし、「保育では、子どもだけでなく、保護者に関しても支援しているが、看護での保護者の

方の関わりについて聞くことが出来なかったので知りたかったです」という記述もあり、それぞれの立場における具体的な関わり方等については理解が充分でなかったことがうかがえた。

V. 総合考察

医療系大学の IPE プログラムでは、合同授業前に他職種に関する講義や課題を設定している場合が多い。このため合同授業時にはある程度、他職種の役割や業務内容を理解していると思われる。しかし、本プログラムでは保育学生にも看護学生にも互いの職種に関する事前学習や講義等は一切行っていない。それにも関わらず、保育学生の感想からは多職種連携のコンピテンシー（日本保健医療福祉連携教育学会 2016）のコア・ドメインを支えるものとして挙げられている「自職種を省みる」「他職種を理解する」「関係に働きかける能力」「互いの職種としての役割を全うする」のうち、「自職種を省みる」「他職種を理解する」に相当する内容が確認できた。看図アプローチでは曖昧性の高いビジュアルテキストを活用するため、多様な読み解きが可能（鹿内 2015）であり、その読み解きは学習者自身が納得していればどれも「正解候補」である。今回の実践では、学生たちは他職種に関する多様な「正解候補」を知識不足の状態を受け止めることになった。そのため、先入観に囚われることなくその情報を受け入れることができ、他職種への理解が進んだのではないかと考える。

第 1 回合同授業では、ビジュアルテキストを自らつくるという行為により、自分自身への「問い」が生じている。その「問い」を看護学生と語り合うことで、省察の機会につながったのではないかと考える。しかし、保育学生の感想からは看護職の具体的な支援等についての記述は確認できなかった。子どもに関する具体的な事例を用いた IPE プログラム（山下・萩尾 2021）では、[チームとして協働するイメージ] や [多職種の連携がよい支援につながることを実感] でき、【協働の価値と方法を理解】することができていた。本

プログラムでは合同授業回数を 2 回としたため、具体的な事例を用いたディスカッションを設定することができなかった。そのため具体的な連携・協働場面をイメージすることができず、結果として、多職種の連携・協働がよりよい支援につながるという点にまでは理解が至らなかったのではないかと考える。今後はこの課題をクリアすべく、合同授業回数を見直し、具体的な事例等を設定したディスカッションの機会をつくることで、より「リアル」な多職種連携が可能となるように改善を図る。

VI. おわりに

本稿では、看図アプローチを活用して開発した 2 回の IPE プログラムを保育学生と看護学生に実践した。その結果から本プログラムの効果と課題を明らかにしてきた。本 IPE プログラムは合同授業回数が 2 回と少なかったにも関わらず、コア・ドメインを支え合う 4 つのドメインのうち 2 つのドメインが確認できた。これは、看図アプローチの IPE プログラムへの活用有用性を示す証左といえる。4 つのドメインはコンピテンシーを活用する状況に応じ、必要とする能力は変化する。「職種としての役割を全うする能力」には「自職種を省みる能力」と「他職種を理解する能力」が関わっており、「関係に働きかける能力」が基盤となる。「関係に働きかける能力」は、「互いの職種としての役割を全うする」ことに欠くことのできない能力である。さらに、そこには「他職種を理解する能力」と「自職種を省みる能力」も関連している。つまり、「自職種を省みる」と「他職種を理解する」ということは、多職種連携において基盤となるものである。看図アプローチを活用することで「たった」2 回の合同授業で、この 2 つのドメインを育むことができたのは大きな成果であると考え。今後も引き続き他の専門職養成校の教員と「協同」し、プログラムの改善に努めるとともに、他の専門職養成校の教員ともつながり、「看図」による IPE の輪を広げていきたい。

引用・参考文献

- 石田ゆき 2010 「オリエンテーション変更法の授業3（写真「落花生」を用いて）」 鹿内信善編著『看図作文指導要領－「みる」ことを「書く」ことにつなげるレッスン－』 溪水社 pp.52-57
- 樋口耕一 2014 『社会調査のための計量テキスト分析 内容分析の継承と発展を目指して』 ナカニシヤ出版
- 厚生労働省 2019 『令和元年社会福祉施設等調査の概況』
<https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/fukushi/19/index.html> (2021年10月1日閲覧)
- 日本保健医療福祉連携教育学会 2016 『多職種連携コンピテンシー開発チーム. 医療保健福祉分野の多職種連携コンピテンシー』 http://www.hosp.tsukuba.ac.jp/mirai_iryō/pdf/Interprofessional_Competency_in_Japan_ver15. (2021年10月1日閲覧)
- 大塚敏子・巽あさみ 2018 「“気になる子ども”をもつ保護者への支援における保健師と保育士の連携経験と相互役割期待」 『日本看護研究学会雑誌』 第41巻4号 pp.651-663
- 佐藤郁哉 2008 『質的データ分析法 原理・方法・実践』 新曜社
- 鹿内信善 2014 「子どもの心をひらく鑑賞教育の方法」 札幌芸術の森美術館講演資料
- 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 看図アプローチで育てる学びの力』 ナカニシヤ出版
- 津田朗子・木村留美子 2014 「保育所における発達障害の早期発見・早期介入を阻害する要因の検討：『気になる子ども』に対する保育士の認識と支援体制から」 『金沢大学つまる保健学会誌』 第38巻 2号 pp.25-33
- 渡邊令子・田中伸子・山下雅佳実・鹿内信善 2021 「看図アプローチを活用した基礎看護学実習の導入とまとめ－語り合いによる協同学習－」 『日本協同教育学会第17回大会 大会要旨集録』 pp.68-69
- 山下雅佳実・萩尾耕太郎 2021 「ICTを活用した多職種連携教育プログラムの開発と評価－保育と看護の協働を目指して－」 『保育文化研究』 第12号 pp.111-121
- 山下雅佳実 2021 「看護学と保育学の多職種連携教育プログラム開発に向けてのプレ実践－『ビジュアルテキスト持ち寄り型看図アプローチ語りカフェ』－」 『全国看図アプローチ研究会研究誌』 第8号 pp.41-49
- 注1) 本研究を行うにあたり、科学研究費19K10791の助成を活用した。
- 注2) 本研究結果の一部は第17回日本協同教育学会で発表した。

2021年11月29日受付

2021年12月9日査読終了受理

編集後記

『10号』を記念して

この『研究誌』が10号になりました。全国看図アプローチ研究会が『研究誌』を出すことになって、ちょうど2年です。全国看図アプローチ研究会は、コロナの時期と重なったにもかかわらず日々実践し続けてくださっている皆様、新しい成果を発信してくださっている先生方に、心より御礼申し上げます。

今号が記念の『10号』になるので「特集」を組ませて頂きました。私（鹿内）は、現在は天使大学に所属していますが、その前は福岡女学院大学で学生指導にあたっていました。大学院開設のスタッフとして福岡女学院に着任したのですが、わずか2年半の在任で、私は北海道に戻ってきてしまいました。短い期間でしたが、看図アプローチを研究テーマにしたいという院生が3人も集まってきてくれました。今号はこの3人の「特集」です。

看図アプローチは看図作文の実践と研究が発展して生まれてきたものです。看図作文のルーツは中国にあります。仇志美さんは、鹿内らが開発してきた「新しい看図作文」を中国に逆輸入するという壮大な試みを実現させてくれました。

福永優子先生は、幼児教育についての長いキャリアをもっています。福永先生は、保育職を退職して福岡女学院大学大学院に進学してくれました。大学院進学後、福永先生は一貫して看図アプローチを幼児教育に活用する方法を探っています。まだ誰も探究したことのない領域のパイオニアになってくれています。

山下雅佳実先生は行動力とアイデアの人です。山下先生は看護師としてのキャリアを積んでいます。鹿内が福岡女学院大学に着任したとき、山下先生はすでに他の大学院に在籍していました。しかし、その大学院をパッとやめて、福岡女学院大学大学院に入り直してくれました。まさに「行動力の人」です。それ以来看図アプローチひとすじに実践と研究を重ねています。「専門は何ですか？」と尋ねると、「看図アプローチです」という答えが返ってきます。それほどに力を注いでくれている研究成果のひとつを掲載することができました。

『10号』が「鹿内信善教え子特集」となったことをうれしく思っています。すでに『11号』の編集にも取り掛かっています。皆様の力をお借りして、協同学習ツールとしての「看図アプローチ」をさらに発展させていきたいと思っています。

文責 鹿内信善

===== 全国看図アプローチ研究会研究誌 10 号 =====

発行年月日 2022 年 1 月 1 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

鹿内 信善 *

萩尾耕太郎

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 山下雅佳実 (中村学園大学短期大学部)

編集長・DTP 石田ゆき