



全国看図アプローチ研究会研究誌
3号



2020.6

目次

実践報告

- 小児看護学教育における「看図アプローチ」を基盤とした教材開発・授業開発
山下雅佳実3
- 「看図アプローチ語りカフェ」による「自分を深く考えよう大作戦」
—未来に向かっていく力をつける中学校国語科の卒業制作—
茅野徑子16

実践ノート

- 全員参加の保育カリキュラム・マネジメント—看図アプローチを活用した職場研修プログラムの開発—
鹿内信善・山下雅佳実・廣瀬 崇30

実践報告

小児看護学教育における 「看図アプローチ」を基盤とした教材開発・授業開発

山下雅佳実¹⁾

キーワード：創造的思考力・看図アプローチ・ジェネプロアモデル・教材開発・授業開発・看護基礎教育

概要

医療の高度化に伴い看護師に求められる知識も高度化、多様化している。そのため看護基礎教育では膨大な学習を看護学生に課し質の向上を図っているが、新人看護師の実践能力と臨床現場が期待する能力には乖離が生じている。このことから文部科学省(2017)は「看護学教育モデル・コア・カリキュラム」をまとめ、看護基礎教育における「創造的思考力の醸成」の重要性を示した。しかし具体的な育成方法は示されず、確立していない。本研究では、看護学生の創造的思考力の育成を目指した教育方法の開発をすすめることが看護基礎教育に求められている課題であると考え、看護基礎教育に適した創造的思考力の育成方法を「看図アプローチ」を基盤に開発し、有用性を検討した。開発した教材・授業案は「子どもの吸入時の看護技術の提案」である。その結果、教材と発問の組み合わせによって探索活動が活発となり、創造的発見が誘発されることが確認できた。さらに、それは学習者個々の特性にかかわらず創造的思考力に等しく貢献できる可能性があることが示唆された。看護技術の提案課題では、小児看護の経験のない学習者が実践的な看護技術を提案でき、開発した教材・授業プログラムが創造的思考力の育成を可能とすることを実証する結果が得られた。

1. はじめに

看護とは本来、個性をもった人間対人間のかかわりのなかで行われ、その時の状況や対象に合わせ創造的に提供されるものである。しかし、医療の高度化に伴い看護師に求められる知識は高度化、多様化し(厚生労働省 2007)、看護基礎教育では知識獲得を優先せざるを得ない。厚生労働省(2011)も、看護学生が主体的に思考して学ぶ余裕がなく知識の獲得ができて活用に至っていないと報告している。そのため、多くの新人看護師は知識として得た数値や基準値をもとに患者の状態の良し悪しを判断しており、患者の個別

性に合わせた創造的な看護実践ができているとは言い難い(菱沼・大久保・川島 2002a, 菱沼・大久保・川島 2002b, 伊藤・菱沼・佐居 2015, 加藤木・菱沼・佐居ら 2016-2017)。

看護教員が本来育てたいのは、どんな状況でも対象にとって最善の看護を創造できる看護師である。生活体験の乏しさに加え、自ら考えて行動することが不得手な看護学生が看護を創造するためには、創造的思考力の育成が不可欠である。看護における創造的思考力に関する先行研究を概観したが、高齢者にラベルワークを実施した研究(森田・林・渋谷他 2011)や看護大学生と一般大学

1) 中村学園大学短期大学部

生の創造的思考の比較(佐藤・岸・石塚ら 2009)等は確認できたが、その育成に焦点をあてたものはなかった。文部科学省は 2011 年に創造的思考力を育成するための教養教育の重要性を示し、2017 年には創造的思考力の醸成を看護基礎教育に求めている。しかし先行研究に鑑みると、看護における創造的思考力の育成方法は未だ確立していない。

また、看護は観察にはじまり観察に終わるといわれるほど、看護師の観察力は重要であり、五感のうち視覚情報によるウエイトは多くを占めている(平原 2016)。観察力については医療安全の観点から多くの研究がなされているが、川島(2012, p.3)は、「何よりも、対象の患者さんを 1 人の人間として尊重する視点が大切である。専門職として求められる『科学的に正確に』観察することの必要はいうまでもないが、『ふつうの感覚を基盤に見るみかた』をより強調したい」と述べている。『ふつうの感覚を基盤に見るみかた』が大切であり、そして状況や対象に合わせ創造的に思考する力が最善の看護実践には欠かせない。

以上より、看護基礎教育には視覚を活用し、且つ、創造的思考力の育成を可能にする教育方法が求められていると考える。

II. 目的

本研究は看護学生の創造的思考力を育成するために、視覚を活用した教材・授業方法を開発し、その有用性を検討する。

III. 方法

III-1 創造的読みを可能にする「看図アプローチ」

視覚、つまり「みる」ことを重視した教育方法に「看図アプローチ(鹿内 2015)」がある。「看図アプローチ」は「創造的読みモデル」を発展的に構造化したものであり、創造的思考を二段階の処理プロセスとして捉えた理論(鹿内 2007)である。先行研究では、創造的思考に関する有効性が確認されている(伊藤・石田・伊藤ら 2012)。活用する教材は絵や写真といったビジュアルテキスト(以下テキスト)である。授業者は「発問

によって学習者の「変換」「要素関連づけ」「外挿」という 3 つの処理プロセスを促進し、単に「みる」ではなく創造的にテキストを読みとらせる。「変換」は、テキスト内に描かれているひとつひとつの要素を「言葉」に言い換える処理である。「要素関連づけ」は、テキストを構成している要素を相互に関連づける処理であり、例えば「リンゴ」と「お皿」が描かれていたら、「お皿にリンゴがのっている」と関連づける。「外挿」はテキスト内で描かれている内容を超えて、結果について推量したり発展的に考えたりする処理である。「変換」「要素関連づけ」処理により、学習者は目の前にあるテキスト情報を整理することができる。また、テキスト内容に関連した学習者の既有知識は引き出され、「外挿」処理がしやすくなり、学習者の目の前にあるテキスト情報と既有知識は統合され、さまざまな考えや意味を創造することが可能となる。

III-2 創造的認知アプローチ「ジェネプロアモデル」

「看図アプローチ」で活用するテキストは曖昧性が高いため、教材開発を誤るとただの想像になる恐れがある。看護は Evidence Based Nursings(EBN: 科学的根拠に基づいた看護)が基本であるため、単に想像したり、根拠なく実践することは看護倫理に反する。そのため教材開発には十分に配慮しなければならない。そこで教材開発に関しては「ジェネプロアモデル(Finke ら邦訳 1999)」を参考にする。このモデルは「看図アプローチ」の理論的枠組みの構成要素のうちのひとつであり、創造的思考を一種の情報処理過程と捉えており、その概念や理論的枠組みが明確で信頼性が高い。このモデルの最大の特徴は、創造的思考を生成的(generative)認知過程と探索的(exploratory)認知過程という二段階の処理要素で構成しているところである(鹿内 2007, 三輪・石井 2004)。生成的認知過程には「生成プロセス」「発明先行構造」「発明先行特性」、探索的認知過程には「探索プロセス」、産出物への制約には「産出物制約」という 5 つの認知理論的枠組みがある。

ジェネプロアモデルの生成的認知過程では創造的発見を促進するような斬新性、曖昧性、有意味性、創発性等の発明先行特性をもち、発明先行構造と呼ばれる心的表象を構築する。このことは続いて、発明先行構造を有意味な仕方と解釈しようとする探索段階へと誘う (Finke ら邦訳 1999, p.19)。さらに産出物に制約をすることで (産出物制約)、より創造的な産出物となる。

III-3 教材開発・授業開発

教材開発・授業開発は小児看護学領域に適したものとす。池田・鎌田・亀田 (2014) は、小児看護学の基礎教育において、子どものイメージ化が困難であることや、小児病棟の減少等により制限された教育環境によって教育的効果を得にくい状況であることを指摘している。子どもは言語発達や認知能力が発達途上であるために、看護師は観察からその思いや状態を理解し、子どもの発達段階やその状況に応じた看護実践を創造しなければならない。看護基礎教育のなかでも小児看護学領域は、観察力や創造的思考力を特に必要とする領域である。

III-3-1 授業目標

- (1) 自己と子どもの視点の違いを理解できる
- (2) 子どもの視点に立つことの重要性を理解できる
- (3) 子どもの視点を活かし看護技術を提案することができる

III-3-2 「ジェネプロアモデル」を基盤とした教材開発

(1) 「異なる物体の共通点」テキスト (図 1)

まず初めに学習者に呈示するテキストは、斬新性・曖昧性・有意味性という発明先行特性をもつテキストとする。斬新性は創造的な探索と解釈に最も重要とされている (Finke ら邦訳 1999)。図 1 の 3 つの写真は、誰もが 1 度は目にしたことがあるものばかりである。しかし、3 つを同時に見ることはない。単独では平凡な見慣れた構造でも 3 つ同時に視覚化することで斬新性と曖昧性をもつものへと変化する。また、3 つの写真には「穴」という共通点があり、それが暗示的な有意

味性となる。そして、テキストを創造的によむためには、自らの既有知識をテキスト情報と関連づけていかなければならない (鹿内 2007)。そのため 1 度は目にしたことのあるものをテキストとして採用した。



図 1 「異なる物体の共通点」テキスト

(2) 「異なる物体の共通した遊び」テキスト (図 2)

2 枚目に呈示するテキストには、斬新性・曖昧性・創発性という発明先行特性をもつものとした。斬新性と曖昧性に関しては、「異なる物体の共通点」テキスト (図 1) と同様に、写真を 3 枚組み合わせることでその特性をもつものとなる。この教材に特徴的なのは、創発性である。創発性とは、予期されない特徴や関係が出現する程度を意味している (Finke ら, 邦訳 1999)。「異なる物体の共通点」テキスト (図 1) から、本テキストを予期することは難しく、このことが創発性という特徴を保有する。



図 2 「異なる物体の共通した遊び」テキスト

(3) 「吸入器」テキスト

このテキストは、前述した2つのテキストとは異なり、「吸入器」の写真(編集委員会注;オリジナルの写真素材ではないため掲載は省略する)を使用した。その理由は直接具体的な看護技術を提案させるためである。Finkeら(邦訳1999)は、実験研究で課題の制約が大きくなるにつれ創造的発明の相対的な数が際だって増えることを明らかにしている。つまり、多種多様な技術を創造するためにはある種の制約が必要となる。

なお、本研究で開発したテキストはすべて筆者が独自に撮影したものである。

III-3-3 「看図アプローチ」を基盤とした授業開発

この授業は次の3つのステップからなる。ステップ1はテキストの共通点の発見、ステップ2は子どもの異なる物体の使用法の解釈、ステップ3は吸入器に対する自己と子どもの視点の違いの理解と吸入時の看護技術の提案である。授業では「異なる物体の共通点」テキスト(図1)、「異なる物体の共通した遊び」テキスト(図2)、「吸入器」テキストの順序で提示する。本授業の指導案を表1に示す。

ステップ1：テキストの共通点の発見

「異なる物体の共通点」テキスト(図1)は暗示的な有意味性を保有しており、その特性を活かした発問をすることで創造的認知における探索段階へと誘導することができる(Finkeら邦訳1999)。そこで、発問1「この3つの写真には共通点があります。その共通点は何でしょうか」を設定した。学習者の予測される答えとしては、穴、家にあるもの、子どものおもちゃ等である。

斬新性と曖昧性という特性も有しており、制約をすることで探索段階はさらに促進される(Finke1999)ため、発問2「子どもはこれらをどうやって使うでしょうか。すべて同じ用途で使います」を設定し、用途の制限をした。この発問に対する予測される答えとして、笛、投げる、積み重ねて積み木のように遊ぶ、穴に指を突っ込む等である。クラス全体で発問2について、それ

ぞれの考えを発表させるが、実際に観察された使用法(答え)は伝えない。

ステップ2：異なる物体の使用法の解釈

「異なる物体の共通した遊び」テキスト(図2)を学習者に配付後、発問3「何をしていますでしょうか」を設定した。「異なる物体の共通した遊び」テキスト(図2)に特徴的なのは創発性であり、予期されない特徴や関係を3つの写真は含んでいる。さらに斬新性と曖昧性も保有している。そのため、実際に子どもが使っている写真を提示しても学習者は答えることができない。この発問に対する予測される答えとして、笛のまね、口にくわえている等である。

ステップ3：吸入器に対する自己と子どもの視点の違いの理解と吸入時の看護技術の提案

「吸入器」テキストを配付後、発問4「これは何でしょうか」を設定した。発問に対し、学習者からはすぐに「吸入器」という固有名詞が出ると予測される。あえて発問することで、「吸入」という制約を印象づける。その後すぐに、次の発問5「もう1度、写真を見てください。これは、何でしょうか。子どもの視点で考えてください」とした。この発問はオリエンテーション設定法を活用している。オリエンテーションとは「人間が世界(環境)を理解するために採用する方向や方針」(鹿内2007)であり、人は適切なオリエンテーションをもたなければ、目の前にあるものを理解できない(鹿内2007)。看護とは自分の視点ではなく、相手である対象に視点をおき実践するものである。そのため、自分の視点で「吸入器」と見たものを、看護の対象である「子ども」へ視点変更するために、「子ども」という方向づけ(オリエンテーション)を設定した。発問5に対する予測される答えとして、機関車、象さん、煙である。その後、再度「子ども」というオリエンテーション設定法と「使う」という制約をするために発問6「では、これをどう使いますか。子どもの視点で考えて下さい」を設定した。予測される答えとしては、象の鼻と違って振り回す、煙が出てから機関車と違って動かす、煙が出てるところを手

表 1 授業指導案

過程	時間	学習活動	教員の支援および留意点
ステップ 1 テキストの 共通点の発見	10 分	1. 「異なる物体の共通点」(図 1)を確認 2. 「要素関連づけ」 1) 個人思考でテキスト用紙に書きだす 2) 集団思考で情報共有するため、グループでラウンドロビンにより発表する。自分にはない意見や考えは赤で追加する 3) 理解の共有のため、クラス全体に数グループ発表する 3. 「外挿」 1) 集団思考での情報共有をバズセッションで行う 2) 理解の共有のため、クラス全体に数グループ発表する	「異なる物体の共通点」(図 1)を配付 発問 1「この写真には共通点があります。その共通点は何でしょうか」 ・余白に自由に書いてよいと説明する ・集団思考の際に、赤で追加記述することを説明する ・集団思考の時間に机間巡視し、各グループでの意見を確認しておく。発表してもらったグループができるだけ同じ意見にならないように指名する 発問 2「子どもはこれらをどうやって使うでしょうか。すべて同じ用途で使用します」 ・バズセッションで話すように説明する ・余白に自由に意見を書き込んでよいことを説明する ・机間巡視する ・発表グループは発問 1 で発表したグループではないグループを指名する
ステップ 2 異なる物体の 使用方法の解 釈	8 分	1. 「異なる物体の共通した遊び」(図 2)を確認 2. 「外挿」 1) 個人思考でテキスト用紙に書きだす 2) 集団思考での情報共有をバズセッションで行う 3) 理解の共有のため、クラス全体に数グループ発表する	「異なる物体の共通した遊び」(図 2)を配付 ・一斉にテキストを確認できるように、配付する際に裏にして配付する ・配付されたテキストは一斉に表に向けるように指示する 発問 3「何をしているのでしょうか」 ・発表グループは発問 1・2 で発表したグループではないグループを指名する
ステップ 3 吸入器に対す る自己と子ど もの視点の違 いの理解と吸 入時の看護の 提案	20 分	1. 「吸入器」を確認 2. 「変換」 1) 集団思考で情報共有を行う 3. 「外挿」 1) 個人思考でテキスト用紙に書きだす 2) 集団思考で情報共有するため、グループでラウンドロビンにより発表する。自分にはない意見や考えは赤で追加する 3) 理解の共有のため、クラス全体に数グループ発表する 4. 「外挿」 1) 個人思考でテキスト用紙に書きだす 2) 集団思考で情報共有するため、グループでラウンドロビンにより発表する。自分にはない意見や考えは赤で追加する 3) 理解の共有のため、クラス全体に数グループ発表する 5. 「外挿」 1) 個人思考でテキスト用紙に書きだす 2) 集団思考で情報共有するため、バズセッションで発表する 6. 「外挿」 1) 集団思考での情報共有をバズセッションで行う。自分にはない意見や考えについては赤字でテキスト用紙に書き加える 2) 理解の共有のため、クラス全体に数グループ発表する	「吸入器」を配付 発問 4「これは何でしょうか」 ・各グループで「吸入器」という発語があるか確認する。出ない場合には「吸入器」とであると伝える 発問 5「もう 1 度、写真を見てください。これは何でしょうか。子どもの視点で考えてください」 発問 6「では、これをどう使いますか。子どもの視点で考えてください」 ・理解の共有の後、吸入器の本来の使用方法和治療効果を得るための吸入時間を説明する 発問 7「子どもが吸入するとき、どんな気持ちだと思いますか」 発問 8「どうすれば子どもは 5 分間、吸入し続けられるでしょうか」 ・できるだけ多くのグループに発表してもらう
まとめ	5 分		学習者から発表された看護技術について、さまざまなものがあつたこと、実習で吸入を行うときは今回の学習を活かしてほしいことを伝える

でふさぐ等である。

次に、吸入器の使用方法和治療効果を得るための吸入時間を説明する。これにより学習者は、子

どもの視点で考えた使用方法では治療効果がないことを理解すると考える。その後、発問 7「子どもが吸入をするとき、どんな気持ちだと思いますか」

か」と続け、発問8「どうすれば子どもは5分間、吸入し続けられるでしょうか」と発問し、「吸入器」テキストの余白に考えた看護技術を記述させる。発問8に対する予測される答えとして、機関車トーマスの絵本を読む、煙を吸って捕まえようと励ます、吸入器に象の絵を描く、吸入器に機関車の絵を描く、どっちがいっぱい吸えるか競争する、前で踊って気を引く等である。

最後に、学習者が子どもの視点を理解し、吸入時の看護技術を提案できていることを振り返る。学習者は、自分たちの意見が看護であったことに気づくとともに、子どもの視点を理解する重要性を理解すると思われる。

IV. 授業実践

IV-1 学習者および授業者

准看護師養成所教育課程を修了し、A県にあるB看護専門学校専攻看護学科に進学した1年生19名。19名を4～5人の少人数グループに編成する。授業者は筆者が担当する。

IV-2 実施日

2016年3月7日である。

IV-3 データ収集方法

本授業中のグループワークを撮影し学習者の映像データおよび音声データを収集する。なお、グループは無作為に抽出した。

IV-4 データ分析方法

IV-4-1 グループワークにおける感動詞の分析

従来の創造的思考は主に創造性テストや出来上がった作品等の評価によって行われてきたが、本研究は、創造的思考力を二段階の処理モデルであると仮定している。そして、創造的思考には学習者の驚きや発見が欠かせない(Finkeら邦訳1999, 鹿内2007)。開発した教材・授業が発明先行特性を備えたものであれば、生成的認知過程から驚きや発見を経て、探索的認知過程へと学習者はすすむ。したがって本研究では、学習者の「驚き」や「発見」の感動詞を学習者の談話から抽出し分析する。分析対象とする「発見」と「驚き」の感動詞(以下「発見」の感動詞とする)は、定

延(2015)や森山(2015)、浅田(2017)の感動詞分類を参考にした。分析の信頼性を高めるために、著者と発達教育学修士課程修了者2名(研究協力者)の計3名が個別に評価をおこなった。感動詞の分類は、発語時のイントネーションにより情報伝達の意味が変化するため(森山2015)、研究協力者には音声データを文字化したものだけではなく、映像記録も視聴してもらい、感動詞の前後の会話やそのイントネーションを確認し分類するように説明した。評価結果は3名一致した感動詞のみ数値化している。

IV-4-2 提案された「吸入時の看護技術」の分析

本研究では「子どもの視点を活かし看護技術を提案することができる」ことを3つ目の授業目標としている。これは、従来の創造的思考力を評価するための出来上がった「作品」にあたる。そこで、学習者が提案した吸入時の看護技術を分析対象とする。ギルフォードや高橋(2002)の創造性の評価基準を参考に、本研究では①柔軟性・思考の広さ(新しいアイデアはさまざまな角度からだされているか)、②独自性(アイデアはユニークであるか)に加え、③実践可能性(アイデアが実践可能であるか)の3基準で学習者が提案した看護技術を分析する。①柔軟性・思考の広さについては意味内容ごとにカテゴリー化し、②独自性と③実践可能性については「あり・なし」の2択で評価する。なお、分析には小児看護学領域での臨床経験および教育経験のある修士課程在学中の1名と博士課程在学中の1名、計2名に依頼した。なお、独自性、実践可能性については2名の評価が一致したアイデアのみ計数している。

IV-4-3 学習者の記述アンケートの分析

学習者の学びについて授業終了後のアンケート記述を分析する。授業終了後に学習者が本授業を受けたことで何を学んだと捉えているか、また、初めて体験する看図アプローチについてどのように感じたのかを確認するため、「学んだこと」と「感想」という2つのタイトルを設定した自由記述のアンケートを実施した。本授業では学習者に

表 2 グループ 5 名の発語数と感動詞数および出現頻度 (%)

	SA1			SA2			SA3			SA4			SA5		
	発語数	感動詞	出現頻度 (%)												
発問 1	20	2	10.0	5	2	40.0	32	2	6.3	8	2	25.0	21	1	4.8
発問 2	12	1	8.3	1	0	0.0	13	1	7.7	9	5	55.6	15	0	0.0
発問 3	13	2	15.4	6	2	33.3	14	2	14.3	5	1	20.0	8	3	37.5
発問 4	2	0	0.0	0	0	0.0	1	0	0.0	1	0	0.0	3	0	0.0
発問 5	12	3	25.0	9	3	33.3	12	1	8.3	6	2	33.3	16	3	18.8
発問 6	22	1	4.5	6	1	16.7	19	4	21.1	8	3	37.5	16	8	50.0
発問 7	8	1	12.5	4	0	0.0	6	0	0.0	5	1	20.0	8	0	0.0
発問 8	13	4	30.8	8	1	12.5	17	2	11.8	15	1	6.7	14	4	28.6
合計	102	14	13.7	39	9	23.1	114	12	10.5	57	15	26.3	101	19	18.8

達成してほしい「ねらい」として3つの授業目標を設定した。この「ねらい」を学習者が達成できたかを評価するため、自由記述を分析する。「授業目標 3. 子どもの視点を活かし看護技術を提案することができる」については上記に示した分析方法で確認できるため、「授業目標 1. 自己と子どもの視点の違いを理解できる」、「授業目標 2. 子どもの視点に立つことの重要性を理解できる」について関連した記述を抽出し、学習者の目標達成を確認する。

IV-4-4 倫理的配慮

教材開発および授業実践に関して、福岡女学院大学の研究倫理審査委員会の承認を得ている（承認番号：16019, 16020）。授業実践に関しては、予め研究対象者である学習者の所属する B 専門学校看護学科の学校長・学科長の承諾を得ている。学習者には研究目的・内容・方法について口頭と書面で説明し、署名をもって同意を得た。この調査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説明した。また、データに関しては個人が特定されないよう独自の ID を設定する旨も説明した。

V. 結果

開発した教材での授業時間は 40 分 20 秒であった。個人思考を除いた集団思考（グループワーク）、学習者全体の理解の共有（クラスでの発表）に要した時間は 26 分 27 秒であった。

V-1 グループワークにおける感動詞

抽出したグループの学習者 5 名の発語数と「発見」の感動詞の出現回数および出現頻度を表 2 に示す。発語総数と感動詞数の相関関係を算出した。その結果、有意な相関はみられなかった ($r=.46, n.s.$)。なお、サンプル数が 5 と少ないため、ピアソンの相関係数 r の有意点を確認した。中野 (2011, p.303) は、 $n=5$ の場合は r 値が .878 より大きい時、有意となると説明しており、本研究では $r=.46$ であるため、有意な相関はないと判断した。

V-2 提案された「吸入時の看護技術」

提案された吸入時の看護技術は 15 であった。提案された吸入時の看護技術の①柔軟性・思考の広さに関しては、【恐怖心の軽減】【安心感】【気を紛らわせる】【達成感】【心の準備】の 5 つのカテゴリーに分類された (表 3)。各研究協力者による②独自性と③実践可能性の評価については表 4 に示す。研究協力者 A は提案された 15 の看護技術のうち、「5 分で終わるショートムービーを観せる」「いちごの香りをつける」「母も一緒に吸入する」の 3 つの方法に関して独自性が高いと評価し、実践可能性についてはすべての技術が可能であると評価した。研究協力者 B は「吸入自体をかわいくデコレーションする」「いちごの香りをつける」「吸入口に飴の絵をつける」「母も一緒に吸入する」の 4 つの方法に関して独自性が高いと評価し、すべてが実践可能であると評価した。

表 3 吸入時の看護技術のカテゴリーと分類

カテゴリー	吸入時の看護技術
恐怖心の軽減	「吸入自体をかわいくデコレーションする」「男の子用・女の子用で吸入器をわける」「いちごの香りをつける」「キャラクターのシールを貼る」「吸入口に飴の絵をつける」
気を紛らわせる	「DVD等を観せる」「5分で終わるショートムービーを観せる」「玩具をもたせておく」「スマホのゲームをする」
安心感	「そばについておく」「お母さんの膝の上に乗せてする」「母も一緒に吸入する」
達成感	「ご褒美をあげる」「褒める」
心の準備	「わかりやすく説明する」

表 4 独自性と綿密性・思考の深さの分析結果

提案された吸入時の看護技術	研究協力者 A		研究協力者 B	
	独自性	実践可能性	独自性	実践可能性
ご褒美をあげる	×	○	×	○
DVD等を観せる	×	○	×	○
褒める	×	○	×	○
吸入自体をかわいくデコレーションする	×	○	○	○
男の子用・女の子用で吸入器をわける	×	○	×	○
5分で終わるショートムービーを観せる	○	○	×	○
わかりやすく説明する	×	○	×	○
いちごの香りをつける	○	○	○	○
そばについておく	×	○	×	○
お母さんの膝の上に乗せてする	×	○	×	○
キャラクターのシールを貼る	×	○	×	○
玩具をもたせておく	×	○	×	○
吸入口に飴の絵をつける	×	○	○	○
母も一緒に吸入する	○	○	○	○
スマホのゲームをする	×	○	×	○

V-3 学習者の自由記述アンケート

授業実践終了後、学習者へ「学んだこと」と「感想」についての自由記述を依頼し、19名(回収率100%)より回答が得られた。参加学生全員の自由記述全文を次の表に示す(表5)。また、各授業目標に関連した記述については下線と番号を付した。下線を付した記述は、表6で学習目標ご

とに整理した。下線部以外に、後の考察で取り上げる部分は太字斜字体で表示した。

表 5 学習者の自由記述

学習者番号	学んだこと	感想
1	子どもの視点になって考えることはとても大切だと思いました ^① 。子どもには子どもの考えがあり、理由があって行動するので、その子どもの考え方を受け止めながら、子どもが理解まではできなくても、少なくとも、処置や治療が「怖い」「いや」という悪いイメージだけにならないようにするのも看護の役割だと考えました。	改めて、考え直す機会になりました。ありがとうございました。
2	<u>子どもの目線で物事を考えることによって看護の方法がいろいろ出てくることを実感した^②。</u>	写真をつかってグループで話すと楽しく意見を言い合うことができた。
3	小児は、大人が考えつかないことをするので、 <u>小児の視点に立って、看護することが大事だと思った^③。</u>	グループで意見を出し合って、楽しかった。
4	医療機器やそのほかの物品なども子どもにはどういったものに見えるのかなどを学ぶことができた。ホントすぐに大人の目線に戻ってしまいます。学びになりました ^④ ！	子どもの目線、これを意識です ^⑤ 。
5	子どもに、治療をどうやってしてもらうか、方法を考えることが看護になると学んだ ^⑥ 。そして、いろいろな方法があると学んだ。	自分の子にしてきた事などの経験が看護に生きていくようにしていきたい。
6	自分の考えが常識ではなく、対象の視点を考えて看護を考えていくことが大切であると学んだ ^⑦ 。	考える授業で楽しかったです。
7	子どもの目線で考えることで看護につなげることができる ^⑧ 。	グループワークは楽しかった。いろんな意見が聞けてよかった。
8	実際に子どもが喜ぶ視点での看護が実践されていること。	子どもの反応は、似ている部分があるんだなーと実感した。
9	子どもの視点で考えることが大切 ^⑨ 。みんなの意見を参考に考える。	
10	<u>子どもの目線になって考えると、いろいろアイデアが浮かぶなと思いました^⑩。</u>	子どもの気持ちになって考えることが最近なかったので久しぶりにできてよかったです。
11	子どもの発想を予測して <u>子どもの立場になって考えることが大切だと学んだ^⑪。</u>	色々なそれぞれ考えた意見を聞くことができておもしろかった！
12	子どもはじっとしてられないから、どう正しく治療させるか考えて、色々な物を使って治療効果を得る必要がある。	楽しかったです。
13	<u>子どもの視点にたつことで、その子にとっての看護の方法を導きだせる^⑫。</u>	絵を用いること、グループで意見を共有することで、いろんな意見があるのだと学べた。
14	子どもの視点で考えることが大切だと改めて学んだ ^⑬ 。子どもだけではなく、親も交えて看護する必要があることを学んだ。	改めて小児看護の奥深さを学んだ。子どもの目線で考えることが大切だと改めて考えることができた ^⑭ 。
15	吸入器は、母親と一緒に吸うという方法があってもいいという意見は参考になった。	頭の中ではわかっているけど、こうやって意見にだすと様々なことが分かって良かった。
16	グループワークを通し、他者の考えを聞く。そして、いろんな視点で考えることができた。 実習でもいかせそう。	最初はあまり乗る気がなかったが、いろんな発見があり参加して良かった。
17	子どもの立場に立って考えて、子どもができる工夫が大切だと学んだ ^⑮ 。	少し、小児看護を身近に感じられた。
18	<u>私たちの視点と子どもの視点はまったく違うことを学んだ^⑯。</u>	グループワークを行って、自分にはない意見がたくさんありました。
19	普段忘れていた <u>子どもの目線になって考えることは、小児看護に必要なことだと学ぶことができた^⑰。この気持ちを忘れないようにし、次の小児実習でも生かしていきたい。</u>	皆でグループワークしたことで、自分には思いもつかない発想を知ることができた。

表 6 学習者の授業目標別記述分類

授業目標	学習者の記述
1. 自己と子どもの視点の違いを理解できる	④子どもにはどういったものに見えるのかなどを学ぶことができた。ホントすぐに大人 の目線に戻ってしまいます。学びになりました！ ⑦自分の考えが常識ではなく、対象の視点を考えて看護を考えていくことが大切である と学んだ。 ⑩私たちの視点と子どもの視点はまったく違うことを学んだ。
2. 子どもの視点に立つことの重要性を理解できる	①子どもの視点になって考えることはとても大切だと思いました。 ②子どもの目線で物事を考えることによって看護の方法がいろいろ出てくることを実感 した。 ③小児の視点に立って、看護することが大事だと思った。 ⑤子どもの目線、これを意識です。 ⑥子どもに、治療をどうやってしてもらうか、方法を考えることが看護になると学んだ。 ⑧子どもの目線で考えることで看護につなげることができる。 ⑨子どもの視点で考えることが大切。 ⑩子どもの目線になって考えると、いろいろアイデアが浮かぶなと思いました。 ⑪子どもの立場になって考えることが大切だと学んだ。 ⑫子どもの視点にたつことで、その子にとって看護の方法を導きだせる。 ⑬子どもの視点で考えることが大切だと改めて学んだ。 ⑭子どもの目線で考えることが大切だと改めて考えることができた。 ⑮子どもの立場に立って考えて、子どもができる工夫が大切だと学んだ。 ⑯子どもの目線になって考えることは、小児看護に必要なことだと学ぶことができた。

VI. 考察

VI-1 グループワークにおける感動詞

「発見」の感動詞は発問 1 から出現している。これは開発した教材と発問の組み合わせが創造先行特性を備えたものであった結果だと考える。発問 5 では 12 回 (単位時間あたり 5.3 回 / 分)、発問 6 では 17 回 (単位時間あたり 4.40 回 / 分) と「発見」の感動詞の出現回数が多い。発問 5 と発問 6 は「外挿」の発問である。これは発問 4 によって、学習者の「よく見る」という変換処理を引き出したことで、より創造的な発見が促進された結果であると考えられる。それを裏づけるように、発問 2 は「発見」の感動詞の出現が 7 回であり時間単位当たりの出現回数が少ない (各 1.7 回 / 分)。発問 2 を含むステップ 1 では、「要素関連づけ」から始めており、変換処理を行わせていない。学習者は今回のようなテキストを読み解きの対象にする授業を経験したことがなく、テキストにある「もの」を適切に認知できていない可能性がある。福澤 (2003, p.92) は「なにげない日常的な事象や、偶然としか思えないようなたまたま観察された事象に興味を持ち、普通なら見過ごしてしまうそのような事象の中に新しい創造のヒントとなるアイデアをつかむ契機とする」と述べている。創造的思考力を育成するためには、テキスト内の「普段なら見過ごしてしまうようなもの」

を認知させるための「変換」の発問をする必要があったと考える。テキストの読み解き経験のない学習者には、変換処理が重要な役割を果たすということが分かった。

グループワークでの発語数と「発見」の感動詞の出現回数に相関はなく、各学生間では発語数に差があるものの、「発見」の感動詞の出現回数には大きな差がなかった (表 2 参照)。発語は個人の特性を反映するため、抽出グループには「よくしゃべる」学習者と「あまりしゃべらない」学習者が混在していたということになる。そして「発見」の感動詞の出現回数は大きく差がないことから、みな同じように「発見」していたということになる。つまりこの結果から、「よくしゃべる」から「発見」するのではなく、グループメンバー全員が個々の特性に左右されず「発見」したということになる。今回開発した教材・授業は学習者の個人特性に影響されず「発見」を誘発した可能性がある。本研究では創造的思考力を二段階の処理プロセスと仮定している。そして「発見」の感動詞は、創造的思考力を一段階の処理プロセスから次のプロセスへとすすめるためのカギとした。今回開発した教材・授業では、5 人の学習者すべてに「発見」の感動詞が確認でき、このことから 5 人の創造的思考力に等しく貢献した可能性がある。

VI-2 提案された「吸入時の看護」

吸入時の看護技術は5つのカテゴリーに分類された。分類された数については比較対象群が存在しないためカテゴリー数が多いかは判断できないが、すべてのカテゴリーはプレパレーションである。プレパレーションとは「病気、入院、検査、処置などによる子どもの不安や恐怖を最小限にし、子どもの対処能力を引き出すために、その子どもに適した方法で心の準備やケアを行い、環境を整えること」と定義されている(平田2012)。学習者は小児看護学領域の授業を履修しているため、それを理解したうえで吸入時の看護技術を提案したと思われる。しかし、授業を履修しているからといって必ずしもプレパレーションができるわけではない。大森・岩瀬・友田(2017)はプレパレーション教育に関する全国の看護系大学を対象にした質問紙調査で、学生自身でプレパレーションを創造できないことや、実習前ではイメージがつきにくいこと、教員が具体的な実施内容まで伝えられないことなどの教育の難しさを明らかにしている。本研究の学習者は実習や演習をしていないが、プレパレーションを創造できている。加えて、本授業中に学習者は一切教科書を開いてはおらず、また本授業では具体的な看護技術について一切説明を行っていない。つまり、学習者自身の既存の知識と目の前にあるテキストを発問により結合、総合し、看護技術を提案したということになる。また、「いちごの香りをつける」や「母も一緒に吸入する」といった看護技術は、実際に臨床場面で検討され実施されている(鈴木2009, 近藤・白井・久保ら2005)。小児看護の経験のない学習者が臨床経験者からみても独自性の高い実践的な看護技術を創造できている。

VI-3 学習者の自由記述アンケートの分析

19名中16名(84.2%)から授業目標1・2に関連した記述が得られたため、8割以上の学習者が授業目標1・2については達成できたと考える。また、【自分の子にしてきた事などの経験が看護に生きていくようにしていきたい】【実習でもいかせそう】【この気持ちを忘れないようにし、次

の小児実習でも生かしていきたい】という学習者の記述は、子どもの視点に立つことの重要性を理解したに留まらず、この学びを他の場面で活用したいという意思の表れだと捉えることができる。実際に学習者が実習場面で活用するかは確認できないが、その記述からは個々患児の状態やそのときの状況に応じた看護技術を提供しようという意欲がうかがえる。本授業では吸入時の看護援助技術を提案することを目標としたが、学習者はそれを超え、自らの学習活動を振り返り、臨地実習での応用を視野に入れていた。つまり、学習者は「主体的で深い学び」ができたということである。本授業は授業目標の達成のみならず、学習者の「主体的で深い学び」を可能にするものであることが確認された。

VII. おわりに

本研究では、開発した教材・授業が個人特性にかかわらず「発見」に影響し、創造的思考力に貢献している可能性が確認できた。また、小児看護の経験のない学習者が臨床経験者からみても独自性の高い実践的な看護技術を提案できている、創造的思考力の育成に有用であることが示唆された。しかし、研究協力校は1校のみであり、分析対象も5名のデータと少なく一般化には至らない。今後、開発した教材・授業を様々な看護学校で実践し、汎用性があるのか検証していく必要がある。

また、今回は創造的思考力を二段階の処理モデルと仮定し、グループワークにおける学習者の発語のうち、「発見」の感動詞を分析対象とした。しかし、その感動詞が必ずしも何らかの情報処理の結果で発せられたものとはいえず、加えて、人は必ずしも考えや思いを言語化するとは限らない。言語データである感動詞の分析のみではなく、非言語的データも分析対象にする必要があった。非言語的データとして、感情を客観的かつ継続的に捉えることのできるデータに生体信号がある(Selvaraj et al 2013, 布山他2014, 高橋他2018)。従来は感情を表情や行動等の非言語的情報から評価する方法が多く提案されていたが、近

年は脳波や心拍といった生体信号による感情推定法が提案されている。その中でも「心拍」はコストや計測・機材装着の簡易性からも利便性が高く、また、身体侵襲を伴わない。そのため、学習者の「学び」を阻害することなく継続的に客観的で信頼性の高いデータ収集が可能となる。今後は学習者の発した感動詞の分析に加え、心拍測定及び分析を組み合わせ、創造的思考力の分析方法の確立を目指す。

謝辞

本研究にあたり、調査に協力していただきました学習者の皆様に心から感謝申し上げます。また、執筆にともないご助言、ご尽力いただきました天使大学看護栄養学部の鹿内信善先生をはじめ、皆様に心から感謝申し上げます。

引用文献

- 浅田秀子 2017 『現代感動詞用法辞典』 東京堂出版
- Finke,R.A, Ward,T.B. & Smith,S.M 小橋康章 (訳) 1999 『創造的認知—実験で探るクリエイティブな発想のメカニズム—』 森北出版
- 福澤義晴 2003 『知的創造のための思考学—科学の方法とその知的構造—』 郁朋社 p.92
- 布山美慕, 日高昇平, 諏訪正樹 2014 「身体動作と心拍数による読書中の熱中状態観測手法の構築」 『知識共創』 第4号 pp.1-10
- 平田美佳 2012 「プレパレーションとは」 及川郁子 (監修) 『チームで支える! 子どものプレパレーション』 中山書店 pp.20-21
- 菱沼典子, 大久保暢子, 川島みどり 2002a 「日常業務の中で行われている看護技術の実態—第1報 日常生活援助技術について—」 『日本看護技術学会誌』 第1巻1号 pp.51-55
- 菱沼典子, 大久保暢子, 川島みどり 2002b 「日常業務の中で行われている看護技術の実態—第2報 医療技術と重なる援助技術について—」

『日本看護技術学会誌』 第1巻1号 pp.56-60

平原裕行 2016 「可視化情報学会の活動紹介」 『横幹』 第10巻1号 pp.62-66

池田友美, 鎌田佳奈美, 亀田直子 2014 「小児看護学教育における演習の効果に関する文献検討」 『摂南大学看護学研究』 第2巻1号 pp.39-44

伊藤公紀, 石田ゆき, 伊藤裕康他 2012 「看図作文授業の追試研究 (VI) : 学習者による看図作文用絵図の創作の試み」 『札幌大学総合論叢』 第33号 pp.163-188

伊東美奈, 菱沼典子, 大久保暢子 2015 「看護職が行うバイタルサイン測定の実態—2012年と2001年調査の比較をふまえた考察—」 『聖路加看護学会誌』 第19巻1号 pp.27-35

加藤木真史, 菱沼典子, 佐居由美他 2016-2017 「看護技術の実態調査—清潔ケア, 感染予防, 周術期ケアに関する分析—」 『日本看護技術学会誌』 第15巻2号 pp.146-153

川島みどり 2012 『新装版 看護観察と判断—看護実践の基礎となる患者のみかたとアセスメント』 看護の科学社 p.3

近藤俊世, 白井裕子, 久保知子他 2005 「小児が感じるネブライザー吸入時の不快な匂いに対する香りの活用の検討」 『愛知きわみ看護短期大学紀要』 第1号 pp.101-105

厚生労働省 2007 「医師及び医療関係職と事務職員等との間等での役割分担の推進について」 <https://www.mhlw.go.jp/stf/hingi/2r98520000025aq3-att/2r98520000025axw.pdf>(2017年12月23日閲覧)

厚生労働省 2011 「看護教育の内容と方法に関する検討会報告書」 <https://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/2r98520000013l0q-att/2r98520000013l4m.pdf>(2017年12月23日閲覧)

三輪和久, 石井成郎 2004 「創造的活動への認知的アプローチ」 『人工知能学会誌』 第19巻2号 pp.196-204

文部科学省 2017 「看護学教育モデル・コ

- ア・カリキュラム～『学士課程においてコアとなる看護実践能力』の修得を目指した学修目標～」 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/078/gaiyou/_icsFiles/afie/ldfile/2017/10/31/1397885_1.pdf (2017年12月23日閲覧)
- 森田恵子, 林義樹, 渋谷貞子他 2011 「高齢者に実施したラベルワークの創造的思考への効果」『日本創造学会論文誌』 第14号 pp.159-170
- 森山卓郎 2015 「感動詞と応答 新情報との遭遇を中心に」友定賢治(編)『感動詞の言語学』ひつじ書房 pp.53-81
- 中野正博 2011 「第8章 いろいろな検定のための有意点の表」『看護・保健・医療のための新楽しい統計学』ヘリシティ出版 p.303
- 日本看護科学学会 2011 「看護学を構成する重要な用語集」<https://www.jans.umin.ac.jp/iinkai/yougo/pdf/terms.pdf>(2017年12月23日閲覧)
- 大森裕子, 岩瀬貴美子, 友田尋子 2017 「看護系大学におけるプレパレーションに関する教育の現状」『日本小児看護学会』 第26巻 pp.132-137
- 定延利之 2015 「感動詞と内部状態の結びつきの明確化に向けて」友定賢治(編)『感動詞の言語学』 pp.3-14
- 佐藤道子, 岸あゆみ, 石塚淳子他 2009 「日本・中国・韓国の看護大学生と一般大学生の創造的態度の比較研究」『日本創造学会論文誌』 第13号 pp.221-240
- Selvaraj,J., Murugappan,M., Wan,K.&Yaacob,S. 2013 Classification of emotional states from electrocardiogram signals : a non-linear approach based on hurst, BioMedical Engineering OnLine,12:44
- 鹿内信善 2007 『[創造的読み]の支援方法に関する研究』 風間書房
- 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
- 鈴木佐友里 2009 「吸入療法を嫌がる子どもへの援助～香りの工夫を取り入れて～」『日本看護学会抄録集 小児看護』 第40巻 p.64
- 高橋誠 2002 「第IV部 創造技法の概要と展望 創造技法の有効性」高橋誠編『新編 創造力辞典』日科技連出版社 pp.249-267
- 高橋裕也, 川上洋平, 駒沢真人他 2018 「生体情報を用いた感情推定手法の検討」『組込みシステムシンポジウム2018 論文集』 pp.106-107
- 吉田靖 2005 「創造的産出物に基づいた創造性の定義と評定」『立命館人間科学研究』 第8号 pp.41-56
- 注; 本研究の一部に科学研究費 19K10791 をあてた。

2020年1月20日受付

2020年4月4日査読終了受理

実践報告

「看図アプローチ語りカフェ」による 「自分を深く考えよう大作戦」

—未来に向かっていく力をつける中学校国語科の卒業制作—

茅野 徑子¹⁾

キーワード：看図アプローチ語りカフェ・協同学習・自己理解・他者理解・自己肯定感

概要

山下（例えば 2020）が開発した「看図アプローチ語りカフェ」を卒業直前の中学生を対象にして実施した。「入学した自分」「卒業する自分」「未来の自分」にふさわしいと考える写真を1枚ずつ選択する。各写真に7文字のタイトルをつける。それにより自分の思いをおおまかにつかむ。次にそれらの写真やタイトルについての説明を書き、考えをまとめながら聞き手に説明する準備を行う。以上の個人思考のあとグループ内での発表や相互コメント等のグループ活動を行う。2コマの授業の流れの中に、個人思考・グループ活動を入れることにより、自分とじっくり向き合える設定になっている。仲間とともに自己認識をすすめる、新たな世界に向かうエネルギーチャージができることを期待した授業実践である。

I. 目的と生徒の状況

前回の看図アプローチ実践（茅野 2020）では、ビジュアルテキストとして絵図を用い生徒たちに自分の思いを語らせた。今回は、ビジュアルテキストとして写真を用いる。「自分を深く考えよう大作戦—国語科卒業制作—」をテーマとした2コマ（各50分）の授業を計画・実施した。今回の試みは中学3年間の授業終了、公立高校前期入試直前というタイミングでの実践である。2月中旬には定期テストがあるので、実質この試みが最後の授業になる。本実践では山下（2020）が開発した「看図アプローチ語りカフェ」という方法を追実践していく。看図アプローチ語りカフェは自己を見つめ、改めて自己認識し、未来の自分を思い描いていく活動を含んでいる。さらに自分の思いや気づきを相手に説明する・相手の説明を

聞きコメントをつける・ふりかえりシートを書く活動も含んでいる。相手の説明を聞くことによって、相手の成長に気づくと同時に「自分もそうだ」という自己認識の深化も期待できる。

3年間の国語の総まとめも兼ねているので、「聞く・話す・読む・書く・みる」の分野を2コマの中に入れて十分に活動させていこうと考えた。学習指導要領では「聞く・話す・読む・書く」の4分野だけであるが、筆者はこれに「みる」をつけ加えている。筆者は普通の授業でもこの5つの分野を心掛けている。今回は最終授業ということで、生徒に対してもこの5つの分野を意識して取り組もうと呼び掛けた。

II. 授業の実際

授業者・学習者

授業者は本稿筆者茅野、学習者はA中学校の3

1) 松戸市立小金南中学校

年生6クラスである。

教材等

ビジュアルテキストとして写真8枚を用いた。これらは山下(2020)で用いているものをそのまま活用した(写真1～8参照)。ワークシート・

ふりかえりシートは、山下(2020)で用いているものを中学生用に改訂した。ワークシート・ふりかえりシートはそれぞれ資料1・2として載せておく。



写真1



写真2

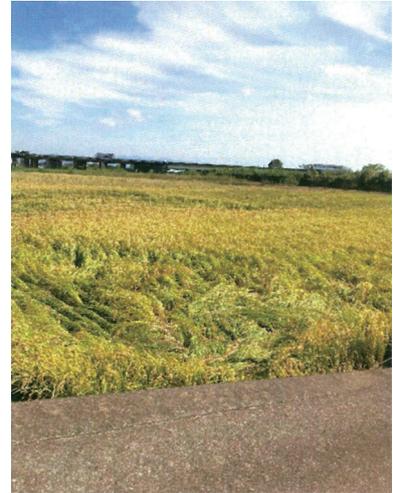


写真3



写真4



写真5



写真6



写真7



写真8

© 山下雅佳実

資料1 ワークシート

名前 _____			<u>自分を深く考えよう大作戦</u> 3年間の国語科卒業制作		
【入学した時の自分】	【卒業する自分】	【未来の(目指す)自分】			
(写真貼付欄)	(写真貼付欄)	(写真貼付欄)			
タイトル ○○○○○○○○	タイトル ○○○○○○○○	タイトル ○○○○○○○○			
(写真やタイトルについての説明記入欄)	(写真やタイトルについての説明記入欄)	(写真やタイトルについての説明記入欄)			

(実際は A3 版。下半分の 9 マスは他の生徒からのコメント記入欄となっている。)

資料2 ふりかえりシート

<p>「自分を深く考えよう大作戦」 —国語科卒業制作—</p>	<p><u>ふりかえりシート</u></p>
<p><u>3年()組()番()名前()</u></p>	
<p>1. 今回の卒業制作を通して、自分の中で「変化」したものを3つ書いてください。</p>	
<p>①私は「大作戦」に参加する前は、</p> <p>_____。</p> <p>今は、_____。</p>	
<p>②私は「大作戦」に参加する前は、</p> <p>_____。</p> <p>今は、_____。</p>	
<p>③私は「大作戦」に参加する前は、</p> <p>_____。</p> <p>今は、_____。</p>	
<p>2. この授業に参加して、得られたものはありましたか？ [あった ・ なかった]</p>	
<p>「あった」人に。それはどんなことですか？ _____</p> <div style="border: 1px solid black; height: 60px; width: 100%; margin-top: 5px;"></div>	
<p>3. 選んだ写真・タイトルを説明するときに、自分の考えや思いを語ることができましたか？</p>	
<p>[できた ・ できなかった]</p>	
<p>語ることができたのはなぜですか？ _____</p> <div style="border: 1px solid black; height: 40px; width: 100%; margin-top: 5px;"></div>	
<p>語ることができなかったのはなぜですか？ _____</p> <div style="border: 1px solid black; height: 40px; width: 100%; margin-top: 5px;"></div>	

(実際は A4 版)

指導計画

【実施日】2020年2月上旬～中旬

【実施人数】全ての資料がそろった178名

実施内容

【授業目標】

義務教育修了前に自他を深く考えることができる。

【到達目標】

1. 自分の今までをふりかえり、現在を見つめ、

未来の自分につなげていくことができる（自己理解）。

2. 仲間の考えを知り、他者理解を深めることができる（他者理解）。

3. 仲間の考えを知り、それを自分の成長につなげることができる（協同の精神）。

4. 成長を実感することで、自己肯定感をもち、卒業に向かうことができる（自己肯定感）。

授業1ユニットの構成（50分×2コマ）

時間配当	実施手順・留意点等
1コマ目 (50分)	<ul style="list-style-type: none"> ・授業のねらいについて話す。卒業制作ということで、3年間で学んだことをすべて発揮する。 ・写真シート（写真1～8を並べて印刷したもの）を配付する。何の写真、どんな写真を周りの人と意見交換する。 ・拡大コピーを使用して手順の説明をする。（写真9－板書写真参照） <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>写真1～8から「入学した時の自分」「卒業する自分」「未来の（目指す）自分」にあてはまるものを選ぶ。各写真をワークシート（資料1）の写真貼付欄に貼る。それぞれの写真に「7文字タイトル」をつける。なぜその写真を選んだか、どうしてそのタイトルにしたのかわかるように説明をワークシート記入欄に書く。</p> </div>
2コマ目 (50分)	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の作品を説明する準備をする。読み上げるのではなく語り掛けるように発表することを意識する。 ・4人グループで順に発表する。発表の際に質問があれば自由にやりとりしてよい。4人の発表が終わったらグループ内でワークシートをまわしてコメントをつけ合う。 ・時間がとれるだけクラス内を移動して、他のグループのメンバーからもコメントをもらう。 ・自席に戻り、ふりかえりシート（資料2）を書き、自分の中の変化を確認する。余裕があれば裏面に3年間の国語授業の感想を書く。

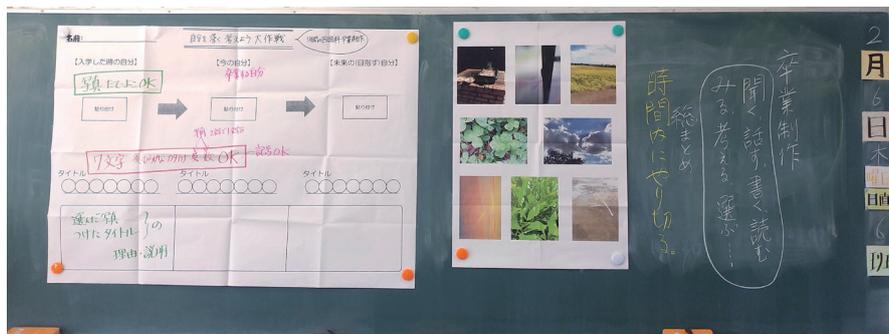


写真9

Ⅲ. 授業結果

Ⅲ-1 ワークシート・ふりかえりシートの結果

ワークシートには生徒の作品と、作品に対する他の生徒からのコメントが記載されている。ここで言う「作品」とは、生徒が選択した写真・それにつけた7文字タイトルおよび写真とタイトルを結びつける説明からなっている。紙幅が限られているため、生徒全員の作品を紹介することはできない。そこで本論文では、特徴的な作品を7編抽出し紹介していく。

Ⅲ-1-1 生徒1の作品等

生徒1の作品



【入学した時の自分】

「日々共に光合成」

入学してすぐの時、私はまだ全然未熟で、まるで新緑の葉のような感じだと思ったからです。それにこの葉を1枚1枚よく見ていると、とげとげしていたり、丸まっていたりしていることがわかります。葉の大きさ・長さも全て違います。このように知らない新しい仲間、それぞれ違った仲間と出会ったのでこの写真を選びました。

1年生の時の私の性格にもあてはまります。いやなことがあると「チクチク」してしまう。うれしいことがあると「のびのび」とすごしていました。そんなこんなでありながらも新しい集団の仲間に入り、力みなぎるあつくてまぶしい太陽のような希望、仲間、優しさをたくさんあびて、心も体もパワーあふれていたからです。

光合成というタイトルには、何かを取り入れ、アウトプットし、何かを相手にするというこのくり返しが人としても成長できるからです。



【卒業する自分】

「思い出は永遠に」

この写真は、見て分かるように三つ葉のクローバーが、大きかったり、小さかったり、傷ついたり、まわりは落ち葉だらけだったりいろいろ

です。卒業する自分は、きれいな三つ葉が未来への希望、傷ついたクローバーがこれまでの心の傷や悲しみ。そしてクローバーのかげの落ち葉などが広がる薄暗い場所が、卒業する悲しみと、今までの思い出を表していると思ったのでこの写真を選びました。

今まで一緒だった仲間ともはなればなれになってしまうことがとてもつらいけど、未来に希望をもつ、という少し複雑な気持ちがあります。

また、今まで経験してきた、心の深い傷や、うれしかった思い出、努力して生き抜いてきた力強さがこの写真に全てあふれていたのでこの写真を選びました。



【未来の(目指す)自分】

「窓を開けるととき」

この写真では一見ただ窓がしまって先が見えていないということにしかとらえることはできないと思います。ですが私は、この写真から、「まだ未来は見えていないけど、いつかこの窓を開けて明るい景色が見えるようになるのだろう」と思ったのです。

未来にはもちろん不安、心細さ、恐怖というものがつきものですが、その気持ちのもやもやを晴らして、未来に向かいこの窓をこじ開けられるくらいの自信と欲望あふれた人生にしていくことが私にとって大きな希望・夢です。

窓を開けることは動作的にはとても簡単ですが、1つ1つ確実に物事を進めなければ、動作的にも、夢や希望としてもとても難しいことです。失敗を恐れず、いつかこの窓の向こうに誰も見れない素敵な景色をつくり出したいです。

生徒1のふりかえり

1. 自分の中で変化したもの

- ①(「大作戦」に参加する前は)受験勉強でいっぱいいっぱいだった。(今は)過去をふり返りながら未来を想像することで「前に進も

う」という気持ちが高まったと思う。

- ②（「大作戦」に参加する前は）写真の意味をとらえて自分を表現したこともなかった。（今は）友達の見見も見ながら、写真をよく見つめて、考えることができる。
- ③（「大作戦」に参加する前は）「大作戦」をやったどんな効果があるのか分からなかった。（今は）国語に必要な力を全て身に付けることができることが分かった。

2. この授業で得られたもの

〔あった〕

生徒2さんのワークシートで「未来の（目指す）自分」のところで、白紙を使っていた。わくにとられない自由な発想がさらに自分を高めてくれるということ。

3. 自分の考えや思いを語る事ができたか

〔できた〕

自分が実際感じていたことをそのまま書いて表す事ができたから。話す力がのびたから。

生徒1のふりかえりがどのような意義をもっているかは、この授業の到達目標と照合することで評価できる。

生徒1のふりかえりシートの記述内容「1-①」は到達目標の「1（自己理解）」に相当する。「1-②」は到達目標「3（協同の精神）」に相当する。「1-③」は到達目標「4（自己肯定感）」に相当する。さらに生徒1の「1-③」は、授業の中に「みる」を導入することが「国語に必要な力を全て身に付ける」につながっているという学習者の認識を表出している。これは、看図アプローチが設定している仮説の妥当性を、学習者の側から例証してくれている重要なデータでもある。生徒1の「2」は、他者の優れている点を積極的に認め、さらにそれを自らも吸収していこうとしている記述である。これは、今回の授業で「協同の精神」が醸成されていることを示すデータである。「3」は、到達目標の「4（自己肯定感）」に相当する。

以上みてきたように生徒1は、今回の授業の到達目標を全て達成できている。さらに、生徒1

の作品には、仲間からもポジティブなコメントが寄せられている。次に生徒1の作品に対する仲間からのコメントを紹介しておく。

生徒1作品に対するコメント

生徒1へ①

全体的につながりがあって良い。写真1つをよく観察していて、写真の1つ1つの細かいところまで意味があるのがとても良い。また1つの写真を「光合成」とかそのレベルまで深く掘りだして、写真選びが上手だと感じた。自らのプラスの面とマイナスの面の対比が良かった。

生徒1へ②

全体的に緑が多くて、緑の色が心が落ちつくというかそういう人なんだなと思った。
草から、「思い出は永遠に」というタイトルをつけることは自分がちゃんと見ていなかった部分を見ないとわからない。観察力があってすごいなと思った。自分も思い出の中に入ったら（入っていないと思うけど）なんかうれしいなと思いました。また、影色が見えていないの良かった。

生徒1へ③

写真の細かい部分を読み取って、自分の表したいものとつなげていたのがすごい。タイトルがとにかくステキ♡「日々共に光合成」を、いろいろなことを吸収することにかけているのが、思わず「なるほど」と言わされるような感じよかった。最後の「窓を開けるとき」が、まだ自分の未来はこれからという感じがした。将来の〇〇（生徒1の名前）が楽しみー！

生徒1へ④

題名がすごく気持ちがこもっていて、題名を見ただけでも、気持ちが伝わり、すごく良かった！これからも、みんなでがんばろうね!!

生徒 1 へ⑤

「光合成」という表現がすごく良くて、最後までびっしりと書いていて良かったです。

III-1-2 生徒 2 の作品等

生徒 2 の作品については、上掲生徒 1 のふりかえりの中でも言及されていた。生徒 1 と生徒 2 は同じクラスに在籍している。

生徒 2 の作品



【入学した時の自分】

「ぼやける我が道」

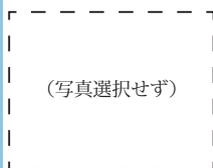
「モザイクのかかった窓の先には、道があるはずなのに、踏み出せないもどかしさ。」これが、この写真とタイトルの由来だ。当時の私には、自分が何者なのか、どういうのが好きで、どういうのが嫌いなのかを見つけることができなかった。それまでの自分は、いつも相手にあわせるばかり考えていて、自分の気持ちを全部押し殺して、心がマヒしてしまっていた。



【卒業する自分】

「我が道の行く先」

中学校生活 3 年間で自分は過去の自分を忘れてしまうほど移り変わっていた。入学した時の自分の痛みもいつの間にか消え、ただ美しい空が広がり、世界は広いのだと、忘れていた自分を改めて感じる事ができた。どこを見ても同じ景色が見えるが、その先がどうなっても受け入れられるような、そんな気がする。そう思えるぐらい私は変わったのだと思う。「大変」だった。だから「大」きく「変」われたのだと思う。



【未来の(目指す)自分】

「無限キャンパス」

未来の自分を描くとしたら、真っ白で、まぶし

いくらいに輝く未知な所が良い。自分の目指す自分は、どんな色が塗られてもその色の個性がひきたつようなキャンバスでありたい。いくつ年を重ねても黄ばむのではなく、味が出て、より一層輝くものでありたい。

生徒 2 のふりかえり

1. 自分の中で変化したもの

- ① (「大作戦」に参加する前は) 1 つのものに感じる思いは、みんな同じなのだろう。(今は) 1 つのものに感じている思いはみんな違って、こういう考えもあるんだな。
- ② (「大作戦」に参加する前は) 未来の自分に対してぼやけたものがあった。(今は) 自分のなりたい自分がはっきりとうつつてきている。
- ③ (「大作戦」に参加する前は) みんなが思っていることをあまり知らなかった。(今は) こういう風に考えていたんだなと知ることができた。

2. この授業で得られたもの

【あった】

1 人 1 人みんな「我」があって、感じるもの・見るもの・考えること全部が違っているということを知れたこと。

3. 自分の考えや思いを語る事ができたか

【できた】

今まで国語の授業でつちかってきた想像力や、自分の考えを書ける力があるから。

生徒 2 も今回の授業で設定した到達目標を全て達成していた。ただし、生徒 1 に対して行ったふりかえりシート記述内容と到達目標との対応づけは割愛する。

III-1-3 他の生徒たちの作品

生徒 3 の作品



【入学した時の自分】

「のびしろがある」

〇〇中に入った時、この学校で頑張っていこうと思った。自分的には中学校一年生が一番のびしろがあると思っている。小学生では少し早いし、高校生になるころには、もう人柄ができあがっているのだと思う。だから、中学一年生が一番自分をのばすことができるのではないかと思った。実際にいろんなことがのびた気がした。そう考えた時にこの写真が目に入ってきた。まだ根気強く成長しているところがよいと思ったから。



【卒業する自分】

「まだ知らぬ希望」

今の自分はまだ自分のその先について考えたことがありません。何かに熱中したり、何になりたいのか自分でもわかっていません。ですが、いつか必ず探し見つけたいと考えています。自分はこの世界についてまったく知らないので自分の光を見つけないと思います。この写真はまだ光がとびらにとざされていて、まだわからない感じがよいと思ったので選びました。何かのきっかけを見つけないようにしている。



【未来の（目指す）自分】

「いつかかならず」

未来の自分なんてわかりません。しかし、今の自分が見て最低限ちゃんとやっているなと思ったならよかったと思います。自分のことはちゃんと自分でやる自分になってほしいです。そのためにも今頑張る必要があると思います。

未来に繋がるような自分になりたいです。今は何かを見つけてほしいと思います。この写真は天空なので大きな希望や大きな器などをもちたいという思いで選びました。

生徒4の作品



【入学した時の】

「狭い世界の中で」

視野が狭く、考えも限定的で、固定観念にしばられていた自分。外に飛び出すこともなし、挑戦もゼロだった。だから自分の世界にとらわれて、がんじがらめの中、自分の中でも息苦しく生きてきた。「いつ自分は変われるのだろう。変わりたい。でも嫌だな。」という相反する気持ち。狭い世界にずっと閉じこもっていた。何か欠けている。でもわからない。変わるのはこわい。そんな中で変わる機会は来るのかと、不安の日々。中学生、少しは変われるのかな?! 少しワクワクしながら進んできた。



【卒業する自分】

「広がる夢・未来」

いろいろな人と触れ合って、関わって大きく変化し、成長した。未来への可能性は無数に広がっている! そう思いたいからがんばった。まだまだ未完成な自分が、どんな成長をして、どんな人となるのか、未来に期待をふくらませて、不安と戦いながら、今を生きる。過去への後悔が少しでも減るように今をどう生きるのか、考えながら、生きていきたい。未来が少しでも良いもの、幸せなものにしたい。だから今をがんばって生きる! 中学校ありがとう。がんばった3年間に、感謝!



【未来の（目指す）自分】

「学びを成長に！」

同じ失敗をせず、自分の志をしっかりとった人になりたい。今の私では、未来の自分がわからない。でもこれだけは思うから。失敗を学びに、学びを成長にできる人。自立している人。笑顔です

ごす人。こんなまだまだたくさんある目標をもち続けて努力する。それができる人になる！だから時間を大切に、いきいきと生活している未来を思い浮かべて、がんばろう！

生徒5の作品



【入学した時の自分】
「希望のある大地」

まだ気持ちもゆるくて、将来に向かっての意識というものがなかった。どのようにふるまっているかわからず、ただボーッと過ごしていて地ばんとなる精神面の基そがなっていなかったからこの写真にした。

だけど少しずつ時間がすぎていく中でだんだんと地面がかたまって1年の中ごろには芽がでてきた気がする。これからのむけての希望のある期間だったからこのタイトルにした。



【卒業する自分】
「相反して同じ色」

今は周りの雰囲気にもまれたり、人と同じような行動をし、発言をしている気がして個性が失われたりして同じ色に染まってしまっている。周りにあわせることはできる。人と同じことができる。別に悪いことではないのかもしれない。だけど私は嫌だと思っている。嫌だと思っているのに染まっている自分も嫌だ。だから、少しずつでもいいから、人とは違うなにか行動をおこしてみたいと思っている。



【未来の(目指す)自分】
「オンリーワン！」

今は自分の色を出せていないかもしれない。だけどいつか近い未来、自分にしかできないようなこと、四つ葉のクローバーのように見つけてもら

えたり、めぐり会えた人全てに喜んでもらえるような素敵な人になりたい。そして、ただそんな人間になるだけの人生ではつまらないと思うから、周りとは違う個性をもった「オンリーワン」な、ひきつけられるような人間になる。

生徒6の作品



【入学した時の自分】
「一直線のレール」

左の暗いのが入学時の不安。右の虹っぽくなっているのは、中学校への希望を表しているようだった。楽しみでもあったし、不安でもあるような心情をもっていた。まんなかのまどわくがレールに見えて、あともどりができない死ぬまでの一直線の道を表している。また、レールはあまり幅広いものではないので、こどくで不安な自分だけの人生という感じがしてとてもいいなと思った。



【卒業する自分】
「まだ焼けない肉」

まだ肉は鉄板のうえ。まだ焼けてない様子。まだ、焼けていないということは、料理としては不十分であり、自分が一人の人間としては不十分だということを表す。焼いている途中は肉汁が出て味が美味くなる。自分が料理として美味しくなるように時間をかけて焼き上げていきたい。今で満足せず成長したいと思う。



【未来の(目指す)自分】
「田舎の田のよう」

田んぼは季節によって色が違う。それは、喜怒哀楽の感情を表している。と同時に田舎の田んぼは広いので感情が豊かで心が広い人間になりたいと思った。また、田んぼはこの写真にうつらない影色にまで広がっていると思う。うつっていない

ということは今の自分では想像できない影色だと思があるので、今の自分にとらわれないという意味でこの写真にした。

生徒 7 の作品



【入学した時の自分】

「未来への第一歩」

中学校入学。それは将来へ進む第一歩だと思う。いろいろな人と出会い、色々な経験をつみかさね、そして別れを告げる。人生約 100 年のうちのたった 3 年間でも、それが自分の人生となり記おくとして一生残り続ける。社会を学ぶ、第一かんもんである。中学校をだれと、そしてどのように過ごすかで人は変わっていく。そして将来の自分の人物像も変わると思う。私の選んだこの青く雲の多い空は、いろいろな景色を見てきていると思う。この空のように私もいろいろな景色を見て感じたいと思ったからこの写真を選んだ。



【卒業する自分】

「今未来へ進む時」

この窓の写真はまさに今の自分を表しているのだと思う。この先の将来の自分がまだみえていない。不安、心配、きんちょう。その感情たちが私の中をさまよっている。だがその感情をふりはらってでも前へ前へと進んでいかなければならない。この窓をあけたらなにがまっているのか私にはわからない。たとえ草がおいしげった空地でも、草を刈り、花をうえ育てたらきっといい公園になるかもしれない。自分の未来は自分しか変えられない。今、私は第二かんもんの高校へと進学しようとしている。そこも二分の一の確率でしか入れない。だが今まで積みかさねてきた勉強、勉強を教えてくれている先生、応援してくれている家族や親せきのためにも、今がんばる必要があるのは確かだ。今自分にできることを今やる。それが未来へ進む近道だと思った。



【未来の（目指す）自分】

「後悔ない人生を」

ふと、十年後二十年後三十年後の自分ははたして「幸せ」なのだろうかと思えることがある。タイムマシンを使ってみに行くことはできないのでそのころがどうかなんて今はわからない。だが、これはきっと五年前十年前の自分もどうなんだろうと思っていたと思う。たとえ十年後、二十年後が幸せではない人生がまっていたとしても「今」が幸せだと感じない人には十年後も二十年後も幸せなんぞおとずれはしない。住む家があること、食事を食べれること、学校にかよえていること、全てが幸せなのだと思う。そしてこの写真のような空がこれから先の十年後二十年後も同じ色であることをねがってこの写真をえらんだ。未来はきっと明るい。いやこれから私が明るくしていくのだ。

以上に紹介した生徒だけが優れた作品をつくっていたわけではない。ふりかえりでは次の質問もしている。「選んだ写真・タイトルを説明するときに、自分の考えや思いを語ることができましたか？」これに対する回答結果が表 1 である。ほとんどの生徒が、自分で納得のいく作品制作や説明を行うことができている。

III-2 授業中の様子

（編集委員会注：実践研究であっても、授業者は、授業に集中していなければならない。このため「研究のために行う研究」のような体系的観察は不可能である。授業者による「授業中の様子」の報告は非体系的なものとならざるを得ない。また当然、授業者の主観や印象も入ってくる。しかし授業者の主観や印象が入った観察も「これからの実践研究」では重要であるとわれわれは考える。「この方法は使える」「この教材は役に立つ」のような「手ごたえ」こそ、次の現場に届けるべき「実践のエッセンス」であるからである。そのため本稿では授

表 1 資料 2 (ふりかえりシート)「3」の質問への回答結果

	できた	できなかった	「できなかった」の内容
3-1	29	3	<ul style="list-style-type: none"> • たくさんの思い出があり、頭につまった。 • そのまま読んだ。 • 勇気がなかった。
3-2	28	3	<ul style="list-style-type: none"> • 日本語でうまく説明できない。 • ていねいにできなかった。 • タイトルしか説明できなかった。
3-3	29	3	<ul style="list-style-type: none"> • 完成していない。 • 書いたことをコンパクトにできなかった。 • まだ少し恥ずかしかった。
3-4	25	0	
3-5	27	2	<ul style="list-style-type: none"> • 写真とタイトルの説明しかできなかった。 • もう少し文を考えて、丁寧に自分の思いを伝えればよかった。
3-6	26	3	<ul style="list-style-type: none"> • 語るのは難しい。 • 説明するのは難しい。 • まとまらなかった。
計	164	14	

業者茅野の印象や感想も交えた「授業中の様子」を報告していく。なお以下の報告は 1 クラスに限定されたものではない。茅野が授業を行った 6 クラスでなされた観察である。)

授業中の様子

「えー、なんで焼肉なのー？」(写真 1 のこと)のひとことで一気に場が和んだ。卒業制作と聞き、多少緊張感が漂っていたクラス内がほぐれていくのがわかる。写真 1 のような意外性のあるビジュアルテキストを入れておくことも効果的である。

「この雑草なんだ？」「クローバーっていうんだよ。」「四つ葉のクローバーっていうじゃん。」「えっ？三つ葉だよ。」「真ん中らへんにあるじゃん、四つ葉。」「見つけたら幸せになるってよ。」「じゃ、オレ、幸せ？」「うん、オレも。」「何でも名前があるんだなあ。」「オマエ、部活でザコって言われてたけど、立派に名前あるじゃん。ザコじゃねーし。」

…このようなやり取りが見られた。「みる」にとどまらず、人生を語っているようでほほえましかった。

たくさんのつぶやきがあり、それを通じてビジュアルテキストの読み解きがすすんでいった。「これ、いつの時間？」「グラウンド？白線があるけど水たまり。」「この葉っぱお茶の葉かな。」「色が若々しい。」「この写真上下どっちだ？」「どっちでもありだな。」「縦？横？」「何だかわからないなあ。」「雲のそばに飛行機か？」「どこどこ？」「ボンヤリしてるのは、水？」「水滴？」「すりガラスかなあ。カギがかかっている。開けられる？」「黄色の波打ってるのは草！」「稲じゃね？米がとれる。」など。

…このようなおしゃべりのあと自然に静かになり、黙々と作品づくりが始まった。意思決定まではザワつくことがあっても、この時間が大切なのである。おしゃべりしているうちに道が見つかる。道を見つける。

前向きにした座席で制作を行った。4人グループにすることも考えたが、自分の中での自己対話・自己認識をすすめるために、前向きの机列で実施した。必要であれば、隣や前後斜めには話しかけられる。

「同じタイトルがない」ところに驚いた。似ているものもあるが、十人十色である。こんなところにも人間の良さを感じる。だから互いに良さを認め合うことが大事。日本語の文字は種類があるので、工夫のしがいがある。苦肉の策として「記号を使ってもいいの？」と聞いてきた生徒もいた。「7文字タイトル」を考えること自体が、このあと書く「7文字タイトル」の説明記述欄に書き込む内容の準備になっていく。

授業の2コマ目。4人グループで自分の作品の説明をしていく。説明準備の時間は5分とった。仲間の説明を笑顔で聞く姿が多かった。拍手が自然と出てきて、みんなに説明してくれてありがとうという気持ちが表現できていた。

4人の発表が終わったらワークシートをまわしてコメント書きをしてもらった。4人グループでのコメント書きが終わったら、クラス内を動いて他のグループの人からもコメントをもらう。クラス内を動いての活動は、仲良しの枠を越えて行ったが、男女で別れてしまうことが多かった。

『「読み上げる」』のと『説明する・話す』は違います。相手がわかるように工夫するんだよ。」という語り掛けで、プリントの持ち方、指し方、相手を見て話すなど、相手を意識した説明を心がけさせた。まだ不十分だったなど感じていた生徒もいた。経験回数が増えればもっと上手になれると思う。一歩前にすすんで相手に近づいていくコミュニケーションの力もつけさせたい。

グループメンバーの説明を聞いてからのコメント書きだったので、よく聞いて、内容をとらえようとしていた。また、一人終わると拍手が自然に出てきたのだが、他のグループの説明の邪魔にならぬように小さな音で笑顔と共にやっていた。プレゼンの練習にもなっていた。時間がとれる場合は、前に出て、クラス全員の前での発表も良いかなと考えていた。

公立高校前期入試前日のクラスは、「心配だよね。」「でもさ、気持ちと同じと思うとちょっと救われるね。」「場所は違うけどがんばろうね。」などと互いにエールを送り合う姿も見られた。特別仲良しでなくても1年間クラスを共にした仲間だからこそ自然に出てくる言葉なのだろう。

前時の授業を欠席して作品が完成していない生徒もいる。この場合、写真さえ選んでいけば、あとはアドリブでやっていける。そのためそのような生徒には説明準備の5分間で説明する内容を考えてもらった。周りの生徒たちの質問に答えることで説明・発表ができていた。このような生徒たちも、授業に能動的に参加できていた。

説明・発表準備の時間(2コマ目の最初)をとることによって、読み上げるだけではなく、説明するのだという意識づくりができた。この意識はとても大きく、聞き手の反応も大きく違ってくる。また、グループの他の3人の説明・発表を聞き「！」とヒントをもらっている場面もあり、他のグループメンバーのところへ出かけていくときには説明が上手になっていた。発表のポイントをつかむ練習にもなっていた。

今回用いたのはいろいろな見方・考え方ができる写真である。授業の一番はじめに写真シートを配付した。おしゃべりが大好きな3年生は「あーだ」「こーだ」と話し始める。この時

間がとても重要である。すべての写真が「入学・今・未来」に使用可能なのである。ひと区切りついたところで、今回の取り組みの手順説明をする。写真を使った授業は「卒業制作」と大きく銘打ったために、真剣味が増していた。

いざ写真を選ぶ段階になると私語もなくなり、ひたすら自分と向き合う。3枚をどんな気持ちで選んでいるのか、心の声を聞いてみたいものである。写真を選ぶこと＝自分を見つめる。自己認識である。看図アプローチが重視している「ビジュアルテキストの曖昧さ」がいきているのだと思う。いかようにも読み取れる写真に大きな魅力を感じる。カラー版ということで一層魅力を放っている。

発見する目をもつことは、人生を豊かに楽しくしてくれるのではないかと思う。何かを発見する裏には必ず本人の心情なり感性が隠されている。それを自分自身が読み解いていく中で、明確なものとして認識されていくのではないか。その過程を楽しむことは大変幸せなことである。

IV. 考察

看図アプローチを導入することのメリットは数多くある。とくに今回の実践で次のことに気づいた。

生徒たちの「自分の感じや考え」が写真（ビジュアルテキスト）によって触発され、自分を深く見つめる時間になっていくことが授業者として体感できた。様々な美術作品や自分を取り巻く「もの」「人」をよく「みる」ことが内省への道なのだと考えられる。そのチャンスが人との関わりの中で楽しさとともに訪れてくるのは、誰にとってもうれしい時間なのである。今回の実践では、このような時間をつくり出せたと感じている。

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
- 鹿内信善 2007 『[創造的読み]の支援方法に関する研究』 風間書房
- 鹿内信善編著 2010 『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
- 鹿内信善編著 2014 『見ることを楽しみ書くことを喜ぶ 協同学習の新しいかたち ● 看図作文レパートリー ●』 ナカニシヤ出版
- 鹿内信善 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
- 山下雅佳実 2020 「『看図アプローチ語りカフェ』プログラムに関する探索的研究—保育所における園内研修としての有用性—」『保育文化研究』 第10号 pp.75-88

謝辞

看図アプローチ語りカフェのすすめ方をご教授頂きました中村学園大学の山下雅佳実先生に心より感謝申し上げます。

2020年4月10日受付

2020年4月28日査読終了受理

実践ノート

全員参加の保育カリキュラム・マネジメント

—看図アプローチを活用した職場研修プログラムの開発—

鹿内信善¹⁾・山下雅佳実²⁾・廣瀬 崇³⁾

キーワード：看図アプローチ・保育カリキュラムマネジメント・職場研修・全員参加

1. はじめに

用語の整理

本研究誌の読者には、幼児教育以外の領域で活躍している人が多いと思われる。そのような人が幼児教育に関する論文や文献を読むとき、用語の「ゆれ」が気になったり、類似概念の頻出により混乱したりすることがある。この原因は、日本の幼児教育施設が3種類に分かれていることにある。3種類の施設とは、保育所、幼稚園、認定こども園である。各施設では、それぞれ「保育所保育指針」「幼稚園教育要領」「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」に沿って保育・教育がなされている。

これらの指針や要領で用いられている概念等に統一がはかられていない部分がある。さらに、幼児教育で使われる用語や訳語が歴史の変遷をたどっており、このことも幼児教育制度の理解を難しくしている。例えば「カリキュラム」概念の変遷について田中（2019）は次のように解説している。

わが国では、学習指導要領、幼稚園教育要領、保育所保育指針等を包括する概念として、「カリキュラム」(curriculum)が用いられています。「カリキュラム」の訳語が「教育課程」です。2008(平成20)年告示の保育所保育指針では、「保育課程」が「教育課程」と同義の概念として示されました。幼稚園の場合は「教育

課程」、保育所の場合は「保育課程」がそれぞれに用いられていました。幼稚園教育要領および保育所保育指針等が2017(平成29)年に改訂(定)され、保育所の「保育課程」は「全体的な計画」として示されることになりました。(田中2019, p.14)

要するに「カリキュラム」の訳語が「教育課程」である。これを保育所保育指針では「保育課程」とよぶようになった。さらに2017年からは「保育課程」を「全体的な計画」とよぶようになった。このような経緯があるため、幼児教育関連の文献には「カリキュラム」「教育課程」「保育課程」「全体的な計画」という類似の意味をもった用語が混在している。参照する文献によって用語が違うため、本論文でもこれらの語を統一せずに用いている。

本論文では「カリキュラム・マネジメント」をキーワードにしている。この概念の扱いも、幼稚園・こども園と保育所の間で「ゆれ」がある。「カリキュラム・マネジメントは、2017(平成29)年度の幼稚園教育要領や幼保連携型こども園教育・保育要領、学習指導要領の改訂のなかで、保育や教育の改善・充実を図るためのキーワードとしてあげられ(赤木2019, p.126)」てきた。

幼児教育におけるカリキュラム・マネジメントは次のように定義されている。「カリキュラム・マネジメントは、教職員が全員参加で、幼稚園等

1) 天使大学
2) 中村学園大学短期大学部
3) 味坂保育園

の特色を構築していく営みであり、園長のリーダーシップの下、全ての教職員が参加することが重要である。また、こうしたカリキュラム・マネジメントを園全体で実施していくためには、教員一人一人が教育課程をより適切なものに改めていくという基本的な姿勢を持つことも重要である。(教育課程部会幼児教育部会 2016, pp.1-2) 」

この主旨は幼稚園教育要領解説にも反映されている。幼稚園教育要領解説中の「カリキュラム・マネジメントの実施」の項では次のように説明されている。「園長は、全体的な計画にも留意しながら『幼児期の終わりまでに育ってほしい姿』を踏まえて教育課程を編成すること、教育課程の実施に必要な人的または物的な体制を確保して改善を図っていくことなどを通して、各幼稚園の教育課程に基づき、全教職員の協力体制の下、組織的かつ計画的に教育活動の質の向上を図るカリキュラム・マネジメントを実施することが求められる。(文部科学省 2018, p.77) 」

さらに園全体の教職員の参加については次の説明もつけ加えられている。「全体的な計画の作成に当たっては、園長のリーダーシップの下で、園全体の教職員が、各幼稚園の教育課程の基本的な理念や目指す幼児像、幼稚園修了までに育てたいこと等について十分に話し合い、共有していく必要がある。(文部科学省 2018, p.95) 」

カリキュラム・マネジメントは、幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説では次のように定義されている。「カリキュラム・マネジメントとは、第 1 章第 2 節の 1 において示すように、各幼保連携型認定こども園の『全体的な計画』に基づき、全保育教諭等職員の協力体制の下、組織的・計画的に教育及び保育の活動の質の向上を図ることである。(内閣府他 2018, p.81) 」

以上みてきたように、幼稚園教育要領解説及び認定こども園教育・保育要領解説には、カリキュラム・マネジメントの意味や意義が明記されている。しかし保育所保育指針ではカリキュラム・マネジメントという言葉は出てこない。言葉は出てこないが、保育所保育指針にもカリキュラム・マ

ネジメントの理念は取り入れられている。

「特に今回の保育所保育指針の改定では、3 歳以上児の『教育』を重要視しており、保育教育目標を明確にして、評価・改善の充実化・保育の質の向上をめざし、幼稚園や認定こども園同様にカリキュラム・マネジメントの理念が織り込まれて(赤木 2019, p.129) 」いる。保育所保育指針ではカリキュラム・マネジメントに関連する事項は「第 1 章保育計画及び評価」の中で取り上げられている。例えば次の項目がカリキュラム・マネジメントに該当する。

イ 保育の計画に基づく保育、保育の内容の評価及びこれに基づく改善という一連の取組により、保育の質の向上が図られるよう、全職員が共通理解をもって取り組むことに留意すること。

上記「イ」の事項を実現するために保育所保育指針解説では次のことを強調している。「職場内の研修や会議などに、自分たちの保育の振り返りを位置付けながら、職員が語り合う機会を設ける。…/全職員が評価の過程に関わりながら改善に向けた取組が進められていくことによって、その意義や目的についての理解が共有されることが重要である。(p.59) 」

保育カリキュラム・マネジメントをめぐる課題

以上にみてきたが、保育カリキュラム・マネジメントとは全教職員が参加して保育課程を作成することのみならず、全教職員が継続的に教育及び保育活動の質の向上を図っていくことも含んだ概念なのである。これは、幼稚園・こども園・保育所、いずれにもあてはまることである。しかし、上村(2017)では、全教職員が参加して保育課程を編成している園は少ないことが示されている。上村(2017)は、現任保育士研修協議会が主催する主任研修「保育課程」に参加した 88 名を対象に、保育課程及び全体的な計画の編成方法等に関する調査を実施した。回収率が 47.7%であったため n = 42 のデータを分析している。その結果「保育課程及び全体的な計画を」園長のみが編成するが (n = 16, 33%), 園長と主任で編成するが

(n=13, 27%), であった。この2つの編成方法の合計は全体の60%を占めていた。しかし全職員で編成しているのは(n=7, 14%)にすぎなかった。

前述したように保育所保育指針では、カリキュラム・マネジメントという言葉は遣われていない。しかし保育所保育指針解説ではカリキュラム・マネジメントに相当する内容が、組織マネジメントという言葉で遣って解説されている。それは次の部分である。「保育所全体の保育実践の質及び専門性の向上を図るため、施設長等は、組織マネジメントの一環として、保育の課題やそれぞれの職員の適性等を踏まえ、計画的に研修の機会を確保することが重要である。(pp.353-354)」

以上で検討してきたことは次のようにまとめられる。保育所・幼稚園・こども園いずれにおいても保育カリキュラム・マネジメントを機能させるために以下の2つのことが求められている。

- ①教職員等が全員参加できる体制を整えること。
- ②教育及び保育の質を向上させようとする全教職員の意欲や意識を育て上げること。

「幼稚園教育要領」「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」「保育所保育指針」及びそれぞれの「解説」内容の分析から、筆者らは上記①②を実現できる研修プログラムの開発が必要であると判断するに至った。以上の問題意識に基づいて幼稚園・保育所・こども園、すべてで実践できる保育カリキュラム・マネジメント研修プログラムを開発していく。そのことにより、年間を通した研修プログラムのレパートリーを増やしていく。これが本研究の課題であり目的でもある。

II. 保育カリキュラム・マネジメントを機能させる職場研修プログラム

看図アプローチ

山下(2020)は保育観を意識化し、保育の質を向上させることを目的とした園内研修プログラムを開発している。プログラム開発にあたって山下が基盤としたのが「看図アプローチ」である。看図アプローチとは、「授業づくりにビジュアル

テキストの読解を取り入れていくアプローチ(鹿内2015, p.16)」である。ビジュアルテキストとは、絵図・写真・グラフ等をさす。従来「みる」対象として扱われていたものを「読解」の対象としているところに特徴がある。もともとは「授業づくり」の方法であったが、汎用性が高いため、様々な領域で活用されている。上述した山下の保育所研修への活用もその一例である。他にも、紙芝居の下読みに関する研究(柳田2018, 2019)、小学生の給食食べ残し改善に関する実践(鹿内信善他2016)、動物園教育への導入(福永他2018)、聴覚特別支援学校における「自立活動」への導入(天野他2018)等々多様である。

看図アプローチの理論的なベースは鹿内(2007)に詳述されている。また鹿内(2015)では実践例もあげながら理論的な説明をしている。看図アプローチ理論の概略的な説明は山下(2020)もわかりやすいので、ここでは、看図アプローチについての理論的説明は割愛する。

山下(2020)が開発した看図アプローチ基盤型プログラムは、園内研修での活用可能性が高いものであることが確かめられている。そこで本研究でも、看図アプローチを基盤とした「保育カリキュラム・マネジメント」を機能させる職場研修プログラムを構成していく。また、開発したプログラムの実践可能性についても検討していく。

上述したように本稿では、看図アプローチについての理論的説明は割愛する。しかし、本稿で紹介する研修プログラムで用いる看図アプローチの原理・原則については簡単に解説しておく。

今回の研修で用いる看図アプローチの原理・原則

①ものこと原理

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用いる。研修や授業は、ビジュアルテキストを「よくみて」もらうところから始まる。しかしビジュアルテキストを「よくみて」ほしいとき、「よくみてください」と指示しても、学習者の「よくみる」活動を引き出すことはできない。それは、学習者たちが「よくみる」とはどうすることなのかを理解していないからで

ある。教師やファシリテーターは「よくみてください」と指示することなく、学習者の「よくみる」活動を引き出さなければならない。その方法として看図アプローチが開発してきたのが「ものこと原理」である。

簡単に言うと、ものこと原理はビジュアルテキスト中の情報を「もの」と「こと」に分けて認識させる方法である。「ものこと原理」は看図アプローチの基本原理である。このため、様々なところで言及しているが改めて解説しておく。ここではビジュアルテキストとして図1を取り上げる。

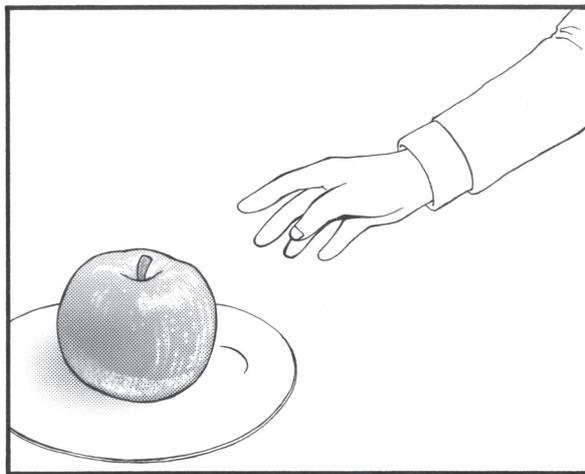


図1

©yuki.ishida

これだけシンプルなビジュアルテキストだと「よくみて」と言われてもよく見れる人は少ない。そこで看図アプローチではまず、次のような発問によってビジュアルテキストの読解活動を行わせていく。

この絵図にはどんな「もの」が描かれていますか？

ビジュアルテキストが写真の場合は「どんな『もの』が写っていますか？」という表現になる。図1のようなシンプルなビジュアルテキストの場合は「5つ以上あげてください」という指示もつけ加える。「5つ」はだいたい数である。複雑なビジュアルテキストを使う場合は「10個以上あげてください」という指示をつけ加える。このような発問・指示をすると学習者は次のような「も

の」をあげてくれる。「りんご・皿・手・服・指」。さらに「爪・そで・しわ・柄」などのものをあげる学習者も出てくる。「(服の)しわ」などは見逃している人が多い。そのため、学習者たちが見つけた「もの」をグループシェアすることで、今まで見えていなかった「もの」に初めて気づく学習者も出てくる。「この絵図にはどんな『もの』が描かれていますか？」という発問は、学習者の「よくみる」活動を引き出す第一歩なのである。「もの」を取り出す活動(=情報処理)を「変換」とよんでいる。

ビジュアルテキストを構成している「もの」を取り出す活動が済んだら、次はビジュアルテキストに描かれている(あるいは写っている)「こと」を取り出す活動を学習者にしてもらおう。この活動は、基本的には次のような発問によって引き出す。

この絵図にはどんな「こと」が描かれていますか？

「こと」には2種類ある。ひとつは「皿の上りんごがある」のような「こと」である。これはビジュアルテキスト中の要素(皿)と要素(りんご)を関連づけて取り出した「こと」である。これは、ほとんど否定できない事実としての「こと」である。このような「こと」の読み取りを「要素関連づけ」とよんでいる。

図1からは「誰かがりんごを取ろうとしている」という読み解きも可能である。この読み解きも図1に描かれている「こと」である。しかしこのビジュアルテキストは別の読み解きも可能である。例えば「誰かがりんごを置いた」という読み解きである。このタイプの読み解きは、学習者がすでにもっている知識も取り入れ発展的に考える活動である。このような活動を「外挿」とよんでいる。

看図アプローチでは、発問や指示によりビジュアルテキストの読解を行わせていく。ビジュアルテキストの読解は「変換」「要素関連づけ」「外挿」という3つの活動(情報処理)によってなされる。これら3つの活動の定義を次にまとめておく。

【変換】
 ビジュアルテキストの中に描かれている、あるいは写っている「もの」を言葉に置き換える活動。

【要素関連づけ】
 ビジュアルテキストを構成している諸要素を相互に関連づける活動。

【外挿】
 ビジュアルテキストに描かれている、あるいは写っている「こと」を超えて発展的に考えていく活動。

② 成員間オープンエンド・個人内クローズエンドの原則

ビジュアルテキストが複雑になれば、外挿を引き出す発問には工夫の余地が生まれてくる。図2を例にして見ていく。

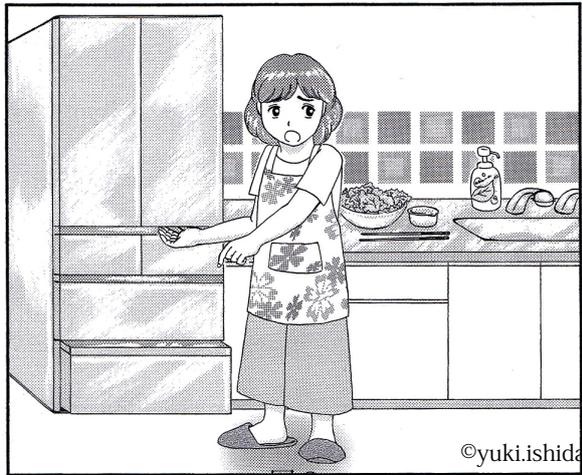


図2

図2も図1と同じようにして、「変換」「要素関連づけ」「外挿」活動を引き出すことができる。しかし比較的シンプルな図1と違って、外挿を引き出す発問は様々に考えられる。例えば、次のようなものである。

- ・この人は誰に何と言っているのでしょうか。
- ・右手は何をしようとしているのでしょうか。
- ・このあと何をするのでしょうか。

学習者は絵図の中から根拠を見つけながらこれらの発問に答えていくことになる。上掲のどの発問に対しても多様な回答が可能である。学習者の多様な思考を引き出せることは看图アプローチの長所のひとつでもある。しかし看图アプローチでは「いろんな考えがあっいいね」という中途半端なオープンエンドにはしない。グループ成員間の回答はそれぞれ違っていてもよい（オープンエンド）が、学習者個人内では、必ずクローズエンドになるようにしていく。教師やファシリテーターから出された発問に対しては、学習者個々が納得できる回答を出させていく。これが、成員間オープンエンド・個人内クローズエンドの原則である。

今回は、以上2つの原理・原則を活用した研修プログラムを構成していく。

Ⅲ. 研修参加者・目標等

Ⅲ-1 実施にあたって配慮したこと

実施日は、2020年3月28日である。このころは、新型コロナの感染は、それほど広がっていなかったが、念のためファシリテーターが研修場所に赴いて行うスタイルはとらないこととした。Zoom利用の遠隔研修として行った。

Ⅲ-2 参加者とファシリテーター

参加者はA保育園の職員37名である。参加者は4~5人に分かれて、ワークやディスカッションを行う。ファシリテーターは、本論文第2筆者山下雅佳実である。なお本論文で報告する研修プログラムの設計はすべて山下が行った。遠隔研修として実施することになったため第3筆者廣瀬崇（保育園園長）が現地でファシリテーター補助を行った。

Ⅲ-3 研修目標と到達目標

今回の研修の研修目標と到達目標をあげておく。

【研修目標】
 全員参加のカリキュラム・マネジメントに貢献できるようになる。

【到達目標】

- ①協同学習ができる。または協同学習の重要性に気づくことができる。
- ②新たな視点を取り入れることができる。または視野を広げることができる。
- ③保育に対する意識を変容できる。または変容しようとする意欲をもつことができる。

IV. 研修の展開

**IV-1 【ステップ1】「ものこと原理」による
ビジュアルテキストの読解**

変換活動

看図アプローチでは、必ずビジュアルテキストの読解を行う。今回は2枚の写真をビジュアルテキストとした。はじめに呈示するのは写真1である。

ファシリテーターが行う発問や指示にしたがって、参加者は写真1を読み解いていく。

発問1

この写真にはどんなものが写っていますか。この写真に写っているものを10個書いてください。（「変換」を求める発問）（2分）

記入後グループシェアしていく。ラウンドロビンでひとりひとつずつ答えまわしていってもらおう。自分が見つけていなかったものをグループメンバーが発表してくれた場合は、赤で書き足すことを指示する（3分）。参加者が個人で行った変換活動結果とグループシェア結果の一例を図3に示す。

黒文字がこの参加者が個人活動によって読み取った「もの」、赤文字がグループシェアによって新たに読み取れた「もの」である。



写真1

© 山下雅佳実

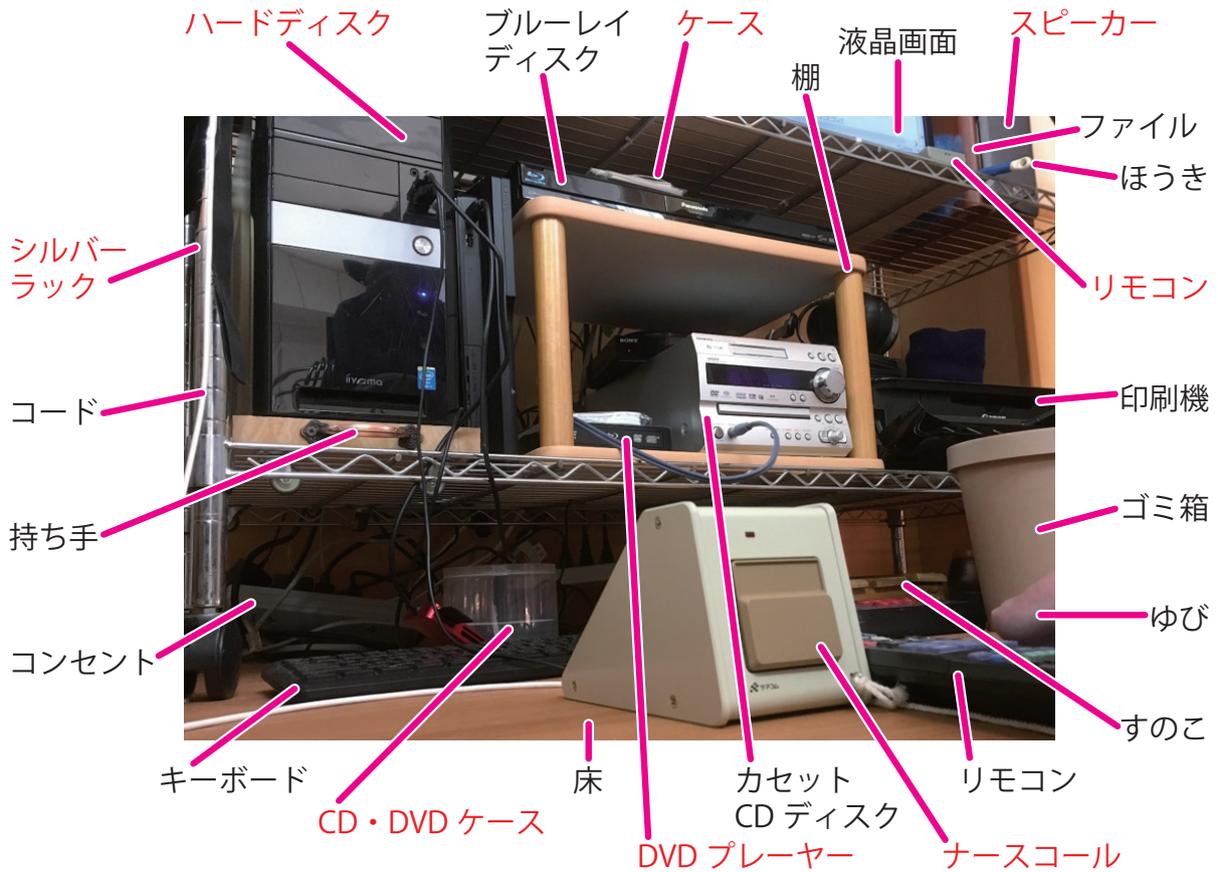


図 3

グループシェアのあと数名に発表を求め、全体シェアを行う (3分)。

外挿活動

看图アプローチでは、通常変換活動の次に要素関連づけ活動をしてもらう。しかし今回は、要素関連活動を引き出す発問を行わず、直接外挿活動を引き出す発問を行った。これは、今回用いたビジュアルテキストは、外挿活動を行いながら要素関連づけ活動も引き出せる構成になっていたためである。

外挿活動を引き出す発問が次の発問 2 である。

発問 2 (外挿発問その 1)

ここはどこでしょうか？まずはひとりで考えてみてください。そして、そう考えた根拠も書いてください。(2分)

このあとグループシェアを行い (5分)、さらに各グループの意見を発表してもらいながら全体シェアも行う (3分)。

発問 2 に対しては次のような考えが出された。それらの一部を載せておく。

- ・物置部屋ー収納しているように見えるから
- ・リビングーハードディスクに写っているものがカッボードに見えたから
- ・放送室ー園にあるものを持ってきたのではないかと思ったから
- ・ある人の作業部屋ーハードディスクに向かい側の壁が写っているから …等々

このあと第 2 の外挿発問として発問 3 を示す。

発問 3 (外挿発問その 2)
この場所はどんな人が使っているのでしょうか。

この発問に対する答えは各グループごとのバズセッションによってまとめてもらった (5分)。その後、各グループの意見を発表してもらい全体シェアを行う (5分)。発問 3 に対しては、次のような考えが出された。それらの一部を載せてお

く。

- ・男性、性格は雑でありこだわりがなさそう。
- ・男性（28歳）。在宅でプログラマーとかパソコンの仕事をしている人の部屋。
- ・映像関係の人（趣味で）、35～40歳男性。
- ・崇先生（本論文の第3筆者）の部屋。
- ・山下先生（本論文の第2筆者）の部屋。

IV-2 予測の確認とその後の展開

写真による予測の確認

「では、この場所を使われている方をご紹介します。」という教示とともに写真2を呈示する。

写真2の呈示とともに次の説明もする。「ここは重症心身障害者施設の医療型施設です。この方は重度の障害をもたれています。脳性まひの方です。」

このあと、次の発問をする。回答はワークシートに記入してもらう。

発問 4

「みなさんはこの場所を使っている方の写真を見て、“自分の予想通り”だと思いましたが？ それとも“予想外”だと思いましたが？ 予想通りだと思った理由、予想外だと思った理由をその写真の下の□（記入欄）に書いてください。」（5分）

この回答もグループシェアしてもらう（3分）。

参加者の反応

参加者 37名中 36名が「予想外」だったと回答している。回答の一部を次に載せておく。

手の指と思ったが足の指であった（リモコンが床にあるのが不思議ではあったが）。音楽を趣味でやっている人の部屋だと思っていた。車イスを使っている人とは全く考えなかった。



写真2

© 山下雅佳実

DVD プレーヤーや、音楽、パソコンの機械などが様々あり、重度の障害をもたれている方が使う…というイメージがすぐにでてこなかった。ラックの高さ（物を置く高さ）など、目線の高さなどに注目すると、改めて、納得できました。

障害のある方の部屋とは思わなかった。こうなると、この部屋の中にある機器は、必要なものである可能性が高くなる。（趣味ではなくなる）

1名のみが「予想通り」と回答していたが、その理由は次のようなものであった。

短大の時、施設実習で2週間お世話になった方でした。足先を使って何でも器用にされる方だったり、YES・NOの質問をすれば会話ができる方でした。

ファシリテーターからの解説

発問4に対する回答のグループシェア終了後、ファシリテーターから次のような解説を行った。

予想外の意見にもあったように、まさか障害を持つ方がパソコンをするなんて思いませんよね。また、こんなに機器がある場所を病院だなんて思いませんよね。予想外だと思った理由を発表してくれた人たちは、とても素直な意見だと思います。私たちには普段から自分のものさしで物事を見る癖があります。それが悪いということではありません。しかし、その自分のものさしで物事をすべて考えると、障害をもっているから何もできない、子どもだからわかるはずがない等、相手のもつ力を引き出すことができなくなります。

この写真の方は、脳性マヒで小さいころからずっと障害とともに生きています。言葉もうまく出てきません。でも、唯一自由に動かすことのできる足の指でパソコンや機器類を自由自在に操り、メールを使ってコミュニケ

ーションを図ったりされています。一生懸命、努力されたと思います。つまり、たくさん学習をしてこられたということです。そして、その機能を維持するために、いまもリハビリを頑張られています。脳性麻痺だから、障害があるから、という、ひとつのものさしだけで判断しては総合的な評価はできないということです。

そして、小さいころの教育がこの方に大きく影響しています。子どもの育ちには周りの大人を含む環境が重要です。環境により、その子どもの将来までもが左右されることがあります。この方は、お母さまも教育熱心で小さいころから積極的にリハビリに取り組んでこられました。その成果もあり、小さいころは歩くこともできるようになっていました。本人も努力家で頑張り屋さんです。支えてくれる方たちも周りにいたそうです。みなさんの職業は、いろいろな可能性を、子どもの可能性を引き出すことができる職業だと思います。

IV-3 【ステップ2】部屋の利用者からのビデオメッセージ視聴

写真1の部屋を利用している方からのビデオメッセージを視聴してもらう。ビデオメッセージの概略を以下（ビデオキャプチャ1～4）に載せておく。このビデオメッセージの撮影は本論文第2筆者の山下雅佳実、編集は全国看図アプローチ研究会専属アートスタッフの石田ゆきである。

写真1・2及びビデオメッセージを教材として活用することについては、この実践に協力してくれたK氏及びK氏の家族、K氏が療養している施設の了承を得ている。またこれらの教材を作成すること、及び作成した教材を活用した研修プログラム・授業プログラムをつくることについては第1筆者鹿内の前任校である福岡女学院大学研究倫理委員会の承認を得ている。

ビデオの概略



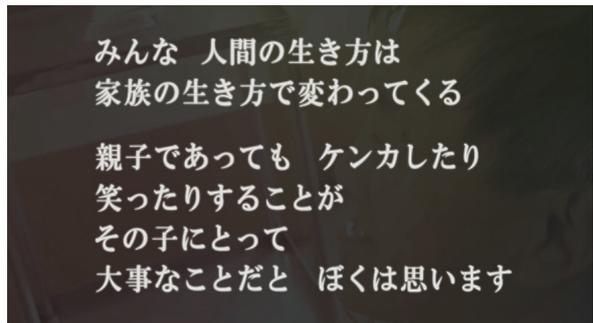
ビデオキャプチャ 1



ビデオキャプチャ 3



ビデオキャプチャ 2



ビデオキャプチャ 4

V. 本研修プログラムならびに考察

本研修プログラムでは次の3つの到達目標を掲げた。「①協同学習ができる。または協同学習の重要性に気づくことができる。②新たな視点を取り入れることができる。または視野を広げることができる。③保育に対する意識を変容できる。または変容しようとする意欲をもつことができる。」本研修プログラムでは参加者全員がこれら3つをすべて達成することを目指していない。参加者各自が少なくともこれらのひとつ以上を達成できていれば良いと考えている。

多様性に対応する教育・研修は、固定的な目標を設定することによって実現できないこともある。多様性に対応する教育・研修目標は、様々な目標リストから学習者が自らの個性や主体性に応じて構成していくものとわれわれは考える。これまでの研修や授業では、到達目標を固定的に考え過ぎていたのではないだろうか。ひとつの研修や授業では膨大な量の情報が呈示される。それらが学習者の知識と関連づけられたり他の学習者の知識と関連づけられることにより、きわめて多様な

オリジナリティーのある考えが生まれてくる。したがって、あらかじめ設定された目標群のどれがどのように達成されているか、さらにはわれわれが想定していなかった学びがどのように成立しているか、という視点から分析していくことが多様性に対応できる教育・研修の評価につながるとわれわれは考えている。

3つの到達目標を参加者たちはどの程度達成していたか、参加者たちが作成したワークシート等をもとに確認していく。

「①協同学習ができる。または協同学習の重要性に気づくことができる。」の達成度

もともと看図アプローチは協同学習のツールとして開発されてきた。適切なビジュアルテキストと参加者間の交流を促す発問・指示を用意しておけば自然に協同学習は成立する。協同学習が成立していることは今回の研修の映像記録によっても確認できる。協同学習が行われていることを示す研修の映像をひとつ載せておく。(ビデオキャプチャ 5)



ビデオキャプチャ 5

研修をすべて終えたあとに参加者の「今の気持ち」を書いてもらった。その中に「協同」に特化した内容を書いてくれた人がふたりいた。それを以下に載せておく。以下、下線は筆者らがつけ加えたものである。

参加者 1

ポロポロと涙が出てしまいました。相手からの見方、考え方、自分自身の見方・考え方は多様で、生きる喜びや楽しさ、幸せはその人自身その周りの人によって変わっていくんだと感じました。関わる人によって変わっていくのだと。この方の周りには笑顔のステキな人であふれているんだろうと思いました。

参加者 1 は、他の参加者と協同で学ぶことにより見方・考え方は多様であることを再認識した。さらにビデオレターというかたちで参加してくれた K 氏とも協同学習が成立している。そのこと

によって周りの人たちとの協同性が人の生き方を支えるということに気づき涙が流れてきたのであろう。今回の協同学習は参加者 1 にとっては認識のみならず感情にも強く訴える内容になっていたのではないかと考えられる。

また詳細な分析は省略するが人は力を合わせて（協同して）生きていくものだという認識に到達している参加者 2 の記述も次に紹介しておく。

参加者 2

すごいしっかりとした意見をもっていらっしやるなあと感じました。「障害があっても、みんなと『生きている』『生きる』同じ立場にいることがうれしい」という言葉に心うたれました。この方は、家族や周りの方に愛情をたっぷり注がれて今を生きてらっしゃるんだなあと感じました。

「②新たな視点を取り入れることができる。または視野を広げることができる。」の達成度

参加者 3

自分の視野のせまさに気づかされた。一人ひとりの個性（を大事に）や自分の知らない一人ひとりの姿もあること。その人それぞれの生き方や思いに向き合い受けとめ受けとめてもらえる人間になりたい。¹どうしても日々追われてしまうが、まわりの人（家族をはじめとして）との関わりがあって人は生きていける。²成長できることを忘れずに感謝の気持ちをもって生きていきたいと思う。

参加者 3 は冒頭に「自分の視野のせまさに気づかされた。」と述べているので、②の分類に入れておいた。しかし自己の生き方（点下線部 1）や協同の重要性（点下線部 2）にも言及している。

参加者 4

ハンディーの人のために作られた機器ではなく、健常者と同じ機器を使っていることに驚いて、自分の中で、ハンディーのある人は、健常者と同じ（このようなこと）が難しいと決めつけていたことに気づいて、反省する面と、今気づけて良かったという気持ち。ビデオで、同じ人間として生きることが喜びと言っていたので、障害のあるなしで決めつけていた自分に気づいて申し訳ない気持ちとその言葉を忘れないようにしたいという気持ち。

参加者 4 はひとつの視点から「決めつけていた自分」に気づき、反省しているということを 2 回も記述している。

参加者 5

関わる人によって人は変わっていく。絶対できないことはない。健常者も障がい者もみな同じことだと思いました。考え方によって豊かに生きていける。見方によって相手を幸せにできる。いくつになっても学びたい気持ちもちながら、固まったものさしで見ていくのではなく、やわらかい人になりたいと思います。

この研修の中でファシリテーター山下は「ものさし」という言葉を用いている。山下は「ものさし」という言葉に「視野」あるいは「視点」という意味をもたせて用いている。参加者 5 も「ものさし」という言葉を用いている。参加者 5 は山下が遣っている意味で「ものさし」を用いている。参加者 5 の記述は視点を柔軟にしていきたいという内容になっている。

以下、個々の解説は割愛するが「②新たな視点を取り入れることができる。または視野を広げることができる。」に関連すると思われる参加者の記述を載せておく。

参加者 6

最近は「もっとこうだったらいいのに」とか不満を感じたり、自分がないものが欲しくてたまらない気持ちになったりすることがあるけど、大切なものを見失っていたなと思います。当たり前だと思ってしまうことの有り難さをもっと感じて感謝して前向きに考えていきたいと思います。

参加者 7

写真の一部だけを見て、自分の中で勝手にイメージをつけたり、こういう人だろうと決めつけてしまっていた。いろいろな人がいるけれど、みんな同じ人間ということ自分のものさしで見るとではなく、たくさんの関わりの中で知っていきたく思った。

参加者 8

自分が生きている社会には、いろんな人がいて、それぞれの人が自分の人生をいっしょうけんめい、自分らしく生きていることを改めて感じました。自分のことばかり中心に生活してしまい、物事を考えてしまっていることが恥ずかしいです。もっと、自分も視野を広くもちたい。

参加者 9

ハンディーがあっても、できることはたくさんあるということ、私自身も、視野を広くもっていききたい。時間を大切に過ごし、けんめいに生きているこの方のビデオレターに感銘を受けた。自分のものさしで見てしまう。人を見る時、ものさしがあるというのを意識したい。関わる人によって、変わってくる。できないということはない。

「③保育に対する意識を変容できる。または変容しようとする意欲をもつことができる。」の達成度

参加者 10

障がいがあったことが予想外だと思い、みんなの雰囲気がからっと変わったが、どんな人でも生きている、私もみんなも日々を一生懸命生きている。そして、私たちは子どもたち、どんな子どもたちでも“生きるサポート”をしている。そのサポートできる素敵な時間をここに來る全ての園児にしてもらいたい。これからも関わる学びをしていきたい。

参加者 10 は写真 1 の読み解きから写真 2 による確認の過程で自分たちの考え方が大きく転換したことを表現している。看図アプローチでは、意外性を引き出すビジュアルテキストや発問を多用して研修プログラムや授業プログラムを開発している。今回開発したビジュアルテキスト及び発問系列も意外性を効果的に活用したものになっている。そのことが参加者 10 の指摘からもうかがえる。さらに今回活用したビデオレターも多くの参加者たちの感情にうったえるものであり、保育観の変容を引き出すものであったと考えられる。保育観の変容を記載している他の例も以下に載せておく。

参加者 11

生きていく中でどのような人に出会ってどんな関わりをするかで生きる喜びが変わってくると思います。私自身も人に喜びを与えられるような関わりをしていきたく感じました。人に

よって感じ方は違いますが、一人ひとりが同じように喜びを感じ生きていけたらいいなと思います。そして、いくつになっても笑顔はいやされて、元気の源になることを感じました。私も子どもたちの笑顔を守っていきたく思います。

参加者 12

障がいをもっているから「大変だ」「周り少し違う」とどうしても思ってしまう自分がいるが、同じ命で同じ人間なので、考えていることは違っていてもみんな一緒なんだと思いました。小さいときの関わりがこの先ずっと生きてくると感じて、その時伝わっていないと感じても子どもの心には残っているかもしれないと思いました。ですので、子どもと毎日、一生懸命に向き合っていきたいと思いました。

参加者 13

障がいがあっても、諦めずに、前向きに、ましてや周囲の人々に「大丈夫です」と笑顔で力強いメッセージを送る姿に、勇気をもらいました。日々、いろんなことで落ち込んだり、悩んだりして、つい弱気になってしまう時もあるけど、できないことはないんだ、大丈夫、と思える力強いメッセージでした。子どもたちも、成長している過程で壁にぶつかることもあると思うけど、「大丈夫」と傍で背中を押せる人間になりたいと思いました。

参加者 14

子どもの可能性を信じて、そのままの姿を受け入れながら自分はその子に何ができるんだろう、と一緒に考えて向き合っていこうと思った。

参加者 15

体が不自由だから～だねというおもいこみをするのではなく、あきらめないで、その人を大切に関わっていくことでその人も色々なチャレンジややる気をおこし、変わって、より成長し、

生きるってたのしいと思えるんだと思った。自分も、すぐにあきらめてしまうが、何でもやれないことはないし、これから関わる子どもや人に対して、その人の気持ちによりそいながら、生きるってすばらしいということを大事にしていききたい。

参加者 16

写真を見て、自分の中で固定化している部分があった…。障がいがある方でも出来ること、得意なことを自分ができるやり方で行っている（生きている）。子どもたちも、ここまでしかできないだろう…と自分のものさしで考えて決めつけるのではなく、挑戦する姿、子どもたちの達成できるところまで、しっかり見守っていきたいと改めて思った。（すぐ手を出すのではなく、見守り、できた時に一緒に喜んでいくことが大切。）

参加者 17

ハンディがあっても、他の人と変わらず生きていることの喜びを感じることができるのは本人の強さと、周りの関わりがとても大切になってくると思いました。あきらめることは簡単で、子どもたちに対してもただ一緒にいることは簡単だけれど、1人1人と深く関わっていける保育者でありたいと思いました。

参加者 18

私はどこか心のすみで、障害をもつことへのこわさとか、少しでもかわいそうだとか思う気持ちがあったんじゃないだろうか…。自分の心がはずかしいと思ったし、メッセージをもらって、自分の中の障害をもった方への接し方、とまどいなどがふっしょくされました。自分が関わることで、その子の生き方に少しでも力になれるような、そんな一日一日を大切にする保育士・人間でありたいと思いました。

参加者 19

どこか、自分自身で限界を決めていたり、子どもにも転ばぬ先のつえのような感じであまり苦労しない道を選んであげてしまうところがあり、考えさせられました。沢山の経験は大切だということや、頑張ろうと前向きにあきらめな心をもつことが生きていく中で重要なことなんだと思いました。

「視点変更及び視野の拡大」と「保育に対する意識変容」を同時に達成している例

参加者 20

子どもと関わる上で「関わる人によってその人が変わる」という言葉は、忘れないようにしなければならぬと感じました。生まれた頃から障害があり「だからできない」と決めつけることは、周りができないようにさせてしまっているのかもしれないということに気づくことができました。自分の中のものさしを知って、人に関わる時に、振り返ることができるなど感じました。

自分の決めつけが周りにも及んで、周りまでその子をできないようにしてしまっている。障害があるからできないという弊害をもたらしている。だからこそ「視野」を広げて人に関わっていくことが大切だと参加者 20 はうたえている。「視点変更及び視野の拡大」と「保育に対する意識変容」を同時に達成している典型例である。「視点変更及び視野の拡大」と「保育に対する意識変容」について記載している他の例も以下に載せておく。

参加者 21

この子はこういうところがあるからこうした方がいいのではと保育の中で思ってしまうことがあるので、そこにとらわれず違う関わり方もしていきたいと思った。固定（既成）概念にとらわれていない子どもたちと関わって沢山の刺激を受けていきたい。

参加者 22

自分の先入観やものさしで、人の行動や性格、生き方を、判断していたことに気づき、自分の中での価値観や、人に対する考え方が、また大きく変わりました。自分の家族や園の子ども、関わっていくすべての人たちに、この人はこうだから…と決めつけず、その人の個性や可能性を考え、関わっていくことが大切だと思いました。そして、自分にも可能性があるのです、これからはいろいろなことを学びながら、成長していけたらと思いました。

参加者 23

自分の中の価値観だけで、物事を判断することが多いので、もっと広い視野をもって考えたり、行動ができるようになりたいと思った。その視野を広げたら、いろいろな可能性が見えてくることも分かった。復職するにあたり、不安なこと多いが、子どもたち一人ひとりをしっかり見て、楽しく生活していこうと思った。

参加者 24

1枚の写真から、連想することが、予想外の結果になり、正直おどろいた。同時に、自分の中で、これはこうあるべきや、こうじゃないと、といった判断のものさしがあるのだろうと気づかされた。子どもたちにとっても、今関わっている大人たちで未来をつくっていくのだろうと思い、自分のものさしで判断していないか考え、見つめなおしながら生活していきたい。

参加者 25

障害者施設であるという考えが全くなかったということは、「どんな人物像？」という中に、私のものさしには障害者が入っていなかったんだと気づいた。「できるよ」という気持ちであたたかく子どもたちを見守り成長の手伝いをしていきたいと思った。

参加者 26

「同じ人間として生きる喜びは同じ」という言葉が印象的だった。一人ひとりが違うこと、違ってあたり前だということ、生きる喜びを感じられるように、自分も（他の人も）なりたいたいと思うし、それに気づいていき、忘れないようにしたい。自分のものさしにも気づけたので、子どもと関わる中でも忘れないようにしたい。

参加者 27

最初から自分の見方だけで決めつけたりしていたので、もっと考え方を広くもって子どもたちであっても大切な1人の人間として接していきたいですし、ハンディーがあってもなくても、生きているだけで幸せなんだと思いました。自分の中のものさしは、いつでも自覚しながら、人と接していきたいです。

到達目標以外の気づき（主として自分の生き方に関する気づき）

参加者 28

生きていくことに、健康とか、障害とか関係なく本人がしっかり「生きる」と求めると生きていくことができるのだと思う。誰であっても平たんばかりでいられる訳はないので、進んだり、止まったり、下がったり、沈んだり、飛んだりしながら自分を信じる強さを身につけていたら良いと思う。人と関わることのむずかしさを常に感じている。

参加者 28 が記述していることは、本研修で到達目標として掲げた内容のどれにもあてはまらない。しかし参加者 28 が主張しているのは「生きる力」を身につけていくことの重要性である。これはすべての目標に優先して設定されるべき目標である。今回の研修において参加者 28 は、生きていくことに対するポジティブな感覚を再確認できており、研修の意義はあったものと思われる。

以下に、それぞれの解説は省略するが、他の参加者の記述を紹介しておく。これらもすべて研修

の到達目標に関連した表現はなされていないが、自分の生き方をふりかえったり生きる力に言及したりするものばかりである。

参加者 29

今ある日常があたり前であると思ってしまうところがあり、日々を大切にできていない部分がある。ビデオレターを見て、どんな状況でも生きていることが喜びであるとおっしゃっていて、私も日々感謝をして毎日幸せだと思えるように生きたいと思った。

参加者 30

映像を見させていただき、ハンディーがありながらも一生懸命に一日一日を大事に生きてあるんだなあと感じました。明るく笑顔で話してあり「同じ人間として生きています!!」「ぼくは大丈夫」と発されて、私自身に勇気と元気の力を頂きました。これからも今を大切に生きていこうと思いました。

参加者 31

障がいがあるかた…と何もしなかったり諦めたりするのではなくて同じ1人の人間として共に生きていこうとする気持ちが大切。(自分がハンディーをもっていたとしたら、1人の人間として接してもらいたいし、いろいろなことを教えてほしいと思うから。)

参加者 32

命はみんな同じ。他の人と比べることなく、ひとつの命、みんなの命を大事にしていこうと思う。「えらばず。みすてず、きらわず」崇先生が言っている言葉を忘れずに…

参加者 33

「同じ人間」本当にそうだと思う。家族のささえ、まわりの人たちの関わりでその人の生活、生き方が変わっていくのではないかと思った。私もそのような生き方ができれば良いなと思います。

参加者 34

命を宿し、産まれてくるのがあたりまえ、生きているのがあたりまえ、で、ちょっとしたことにいらだったりしている自分の小ささを痛感した。自分のこと娘のこと家族のことを思うと、涙がとまらないほどのふりかえり。これでいいのかな?今も、そしてこれからも…

参加者 35

生きることの喜びを見出していることのすばらしさ、今おかれている自分の状況・環境をあたり前だと思わずに、日々大切に生きていきたいと思います。

参加者 36

ハンディがあることで、生きるためにどうやっていこう、これから何をしようかなど、ハンディのない私たちよりも考える機会が多いからか、“生きる力”がとても強いなと思った。また、命を大切に生きて過ごしてあることが伝わってきた。

研修の到達目標 3 つすべて達成している

参加者 37

自分には、ものさしがあると聞いて、「そうだな」と思った。その、ものさしだけで、はかっ
てしまうと見えないものもあるんだ¹と思い、ものさしを伸ばしていくために、他者の意見を
聞くこと等が大事²なのかなあと思った。また、その子が伸びるためにも、関わりが重要になっ
てくる³とわかったので、他者と協力し合っ
ていき、伸ばしていけたらなと思った。⁴

参加者37の記述には、視野を広げること（下線部1）、協同学習の重要性（下線部2と4）、保育意識の変容（下線部3）のように、今回の研修目標がすべてあげられている。

以上に恣意的引用を防ぐために参加者全員の記述を紹介してきた。参加者全員が今回の研修目標を達成したりあるいは自らの生き方に対する指針を得たりしていた。今回開発したプログラムは保育に携わる職員全体が参加して行う保育カリキュラム・マネジメント推進のためのプログラムレパートリーに加え得るものである。全員参加ではあるが保育職員の多様性も認め、かつ乳幼児の多様性に対応できる人材育成にも貢献できる。このようなプログラムをさらに開発していきたい。

文献

- 赤木公子 2019 「カリキュラム・マネジメントと保育の評価」 田中亨胤・三宅茂夫編 『教育・保育カリキュラム論』 みらい pp.116-133
- 天野秀紀・石田ゆき・鹿内信善 2018 「聴覚特別支援学校で言語活動を充実させるための看図アプローチ」 『日本協同教育学会第15回大会要旨集録』 pp.124-125
- 福永優子・高原和子・鹿内信善 2018 「動物園を教育支援とした保育園における『看図アプローチ』実践」 『日本協同教育学会第15回大会要旨集録』 pp.46-47
- 教育課程部会幼児教育部会 2016 「幼児教育部会における審議の取りまとめについて（報告）」 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/057/sonota/_icsFiles/afieldfile/2016/09/12/1377007_01_4.pdf (2020.6.9 アクセス)
- 厚生労働省編 2018 『保育所保育指針解説』 フレーベル館
- 文部科学省 2018 『幼稚園教育要領解説』 フレーベル館
- 内閣府・文部科学省・厚生労働省 2018 『幼保

連携型認定こども園教育・保育要領解説』 フレーベル館

- 鹿内信善 2007 『「創造的読み」の支援方法に関する研究』 風間書房
- 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
- 鹿内信善・渡辺聡・計良志織・石田ゆき 2016 「看図アプローチ協同学習で克服する和食給食食べ残し—授業モデルの提案—」 『福岡女学院大学紀要人間関係学部編』 第17号 pp.7-13
- 田中亨胤 2019 「プロローグ カリキュラムを考える」 田中亨胤・三宅茂夫編 『教育・保育カリキュラム論』 みらい pp.14-20
- 上村晶 2017 「幼児教育・保育現場におけるカリキュラムデザインに関する一考察—保育のグランドデザインの編成プロセスにおける構造と現実的課題—」 『桜花学園大学保育学部研究紀要』 第15号 pp.23-42
- 山下雅佳実 2020 『「看図アプローチ語りカフェ」プログラムに関する探索的研究—保育所における園内研修としての有用性—』 『保育文化研究』 第10号 pp.75-88
- 柳田多聞 2018 「看図アプローチの『ものことと原理』を応用した『紙芝居の下読み』の提案」 『長崎県立大学国際社会学部研究紀要』 第3号 pp.101-110
- 柳田多聞 2019 「看図アプローチを応用した紙芝居の下読みの実践事例にみるファシリテーターの役割」 『長崎県立大学国際社会学部研究紀要』 第4号 pp.88-99

注1 本研究の一部に科学研究費19K10791をあてた。

※全国看図アプローチ研究会は営利活動を行っていません。開発したプログラムやビジュアルテキストは無償提供しています。本研究誌掲載のプログラム実施希望の方はホームページ問い合わせフォームからお問い合わせください

い。交通費等のみで出張研修致します。遠隔研修の場合はとくに費用はかかりません。

2020年6月20日受付

2020年6月24日受理

編集後記

研究誌3号ができあがりました。

今回も「現場に届ける」という、私たちのモットーが体现された研究誌になりました。看図アプローチは汎用性の高い授業づくりの方法です。今号に掲載された論文も、皆様の現場に届き、様々なアレンジされて広がっていくことを期待しています。

新型コロナの影響で、毎年2回は開催していた全国研究会も開けずにいます。こういう時だからこそ、本研究誌や全国看図アプローチ研究会ホームページを活用して、たくさんの実践アイデアや研究情報を発信していきたいと思っています。もうすでに、次の4号の編集作業も始まっています。皆様も、是非、ご自身の実践や研究の論文をお寄せください。本研究誌編集委員会では、論文を書きなれていない方が論文をまとめていくためのサポートも行っています。これから論文をまとめてみたい方も気軽にお問い合わせください。

皆様のお力も借りて、欧米のマネではない「看図アプローチ」というオリジナルな方法をさらに発展させていきたいと思っています。どうぞよろしくお願い致します。

文責 鹿内信善

===== 全国看図アプローチ研究会研究誌 3 号 =====

発行年月日 2020年6月27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

<https://kanzu-approach.com/>

事務局長 山下雅佳実 (中村学園大学短期大学部)

D T P 石田ゆき