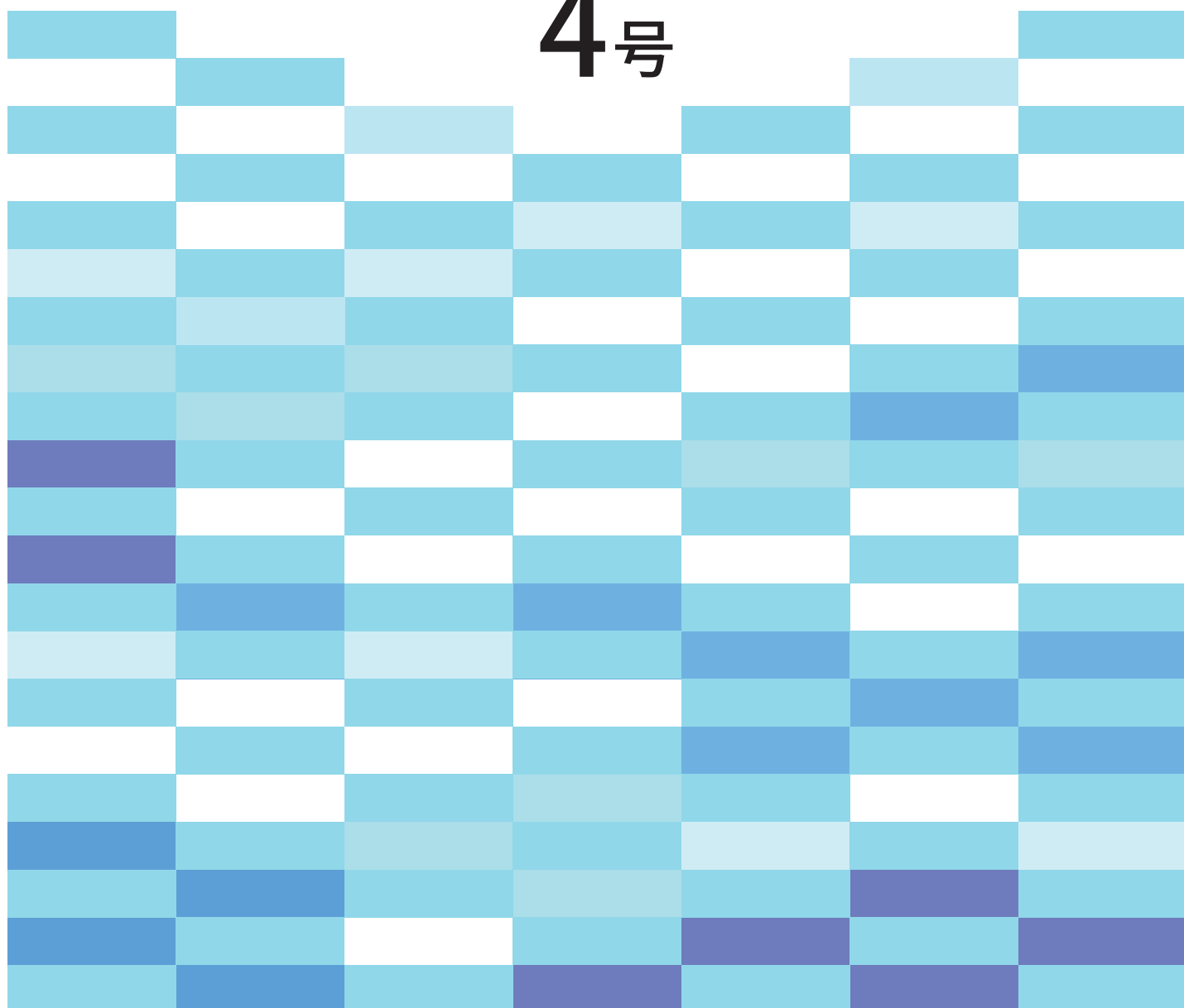


全国看図アプローチ研究会研究誌

4号



2020.8

目次

実践報告

看護教員を対象とした看図アプローチ研修会—オンラインアンケートによる学習効果の検証— 菊原美緒・宇治田さおり……………	3
--	---

看図アプローチ協同学習を用いた古典読解単元の考察 その1 —「きゅうちゃん」を用いて『伊勢物語』第9段を内容把握する— 大村勅夫・池浦恵里……………	14
--	----

実践ノート

アクティブ・ラーニングを引き出す「保育の心理学」の授業づくり—看図アプローチを活用して— 鹿内信善……………	24
---	----

実践報告

看護教員を対象とした看図アプローチ研修会 ーオンラインアンケートによる学習効果の検証ー

菊原美緒¹⁾・宇治田さおり²⁾

キーワード：看図アプローチ・看護教育・協同学習・教員研修・オンラインアンケート

概 要

「見ること」と「協同学習」を組み合わせた看図アプローチの授業は、学習者の能動性を高める。これにより、認知・情意・技能目標の達成も促進される。看護教育において「見ること」や「協同学習」が貢献できる余地は大きい。看図アプローチの授業は「変換・要素関連づけ・外挿」「ものこと原理」等で構成される。個人思考で得られた情報をもとに対話・協同学習することで、その意味づけは格段に広がり、深まる。学生は自ずと看護の視点で考えるようになる。自ら学び続ける主体性を持った看護師を養成するためにもメリットが大きい。近年、看図アプローチを学ぶ研修会にたくさんの看護教員が参加している。今回実施した研修会のプレ・アンケートから、看護教員たちは、看図アプローチを「自分の授業に取り入れたい」「看護教育にどのように活用したらいいのかを知りたい」等と思っていることがうかがえた。そこで、研修会では実際に看図アプローチを体験してもらい、様々な活用法を紹介し、看図アプローチが強力なアクティブラーニングツールになることを理解してもらった。さらに、オンラインを活用したアンケートを実施した。その結果も合わせて報告し、看護教育における看図アプローチの効果を考察する。

1. 緒言

看図アプローチとは、看図作文研究の成果を取り入れた授業づくりの方法である（鹿内 2015a）。看図作文は、中国で行われている作文指導の方法である。これは、文字通り絵図（ビジュアルテキスト）をみて作文を書いていく方法である。鹿内は、看図作文に、現代的な学力のひとつであるビジュアルリテラシーを育成していく方法としての可能性を見出した。そこで、中国で行われている看図作文に改良を加えて、ビジュアルリテラシーを育成する方法となる「新しい看図作文」を考案し、その普及にも努めてきた（例えば鹿内 2003, 2010, 2014）。さらに「新しい看図作文」

研究で蓄積された研究成果を活用して「看図アプローチ」という授業づくりの方法も開発している（鹿内 2015a）。

看図アプローチとは絵図・写真・グラフ等のビジュアルテキストを読み解き、読み解いた内容を発信していくプロセスを含んだ授業づくりの方法である。看図アプローチは、有効な協同学習ツールになる（鹿内 2015a）。

筆者は、両親学級などの地域活動や看護教育の場面で看図アプローチを用いた協同学習を実践している。本稿では、筆者の実践をもとに発表した看護教員の研修会の内容の一部を紹介し、QRコードを用いたプレ・アンケート、ポスト・アン

1) 防衛医科大学校
2) 国際医療福祉大学

ケートの結果を報告する。そこから、看護教育における看図アプローチの効果を実証することを目的とする。

Ⅱ．研修会の実際

Ⅱ－１ 研修会の課題と目的

研修会の目的は、看護教育に看図アプローチを活用した取り組みを紹介することである。そして、これらの取り組みが学生の学習にどのような効果があったかを考察することである。

Ⅱ－２ 参加者等

参加者は、2019年3月「協同学習を用いた看護教育研修会」および同年8月「日本看護学教育学会学術集会・交流セッション」に参加した看護教員である。尚、オンラインによるアンケートは日本看護学教育学会学術集会交流セッション（以後、研修会と表記する）に参加した看護教員33名の集計結果である。アンケート結果の公表については、事前に参加者に説明を行い、承諾を得ている。

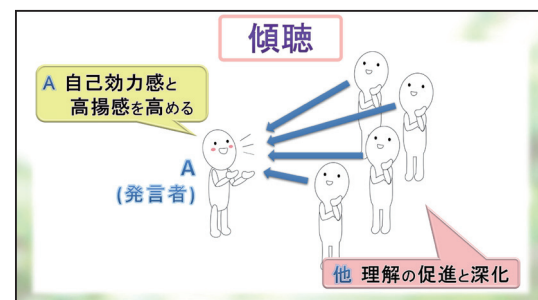
Ⅱ－３ アイスブレイク

研修会に参加したメンバーは、その日に初顔合わせとなるため、まずはアイスブレイクを兼ねた自己紹介を行った（スライド1参照）。1グループ4人となるように椅子を配置し、学びの場づくりの配慮をした。安永（2019）の方法を参考にして、個人思考30秒のあと、ラウンドロビン（集団思考）により3分間行った。このような学びの場づくりをすることで、学びの環境を整えた。

アイスブレイクのあと、以下の2点について確認した。1つ目は、傾聴を意識することによって発言者の自己効力感と高揚感が高まり、他の人は理解がより促されることについて（スライド2参照）。2つ目は、知識の構造とその関連づけの有効性についてである（スライド3参照）。



スライド 1



スライド 2



スライド 3

Ⅱ－４ 看図アプローチワークショップ

まず、看図アプローチにおける情報処理の基本を体験してもらった。「よく見てください」と指示しても学習者たちはビジュアルテキストをよく見ることはできない。どこをどのように見たいのか学習者たちはわかっていないからである。学習者に「よく見て」ほしいなら「よく見る活動」を導く仕掛けを用意しておかなければならない。この仕掛けは適切なビジュアルテキストと発問や指示でつくる。（鹿内 2010, pp.2-7）

Ⅱ－４－１ 「ふろしき」 絵図の読み解き

ビジュアルテキストをどうすればよく見ることができるのか、どうすれば読み解くことができるのか学んでいく。「ふろしき」絵図(図1)を用い、次のような手順でワークショップを行った(スライド4参照)。このワークショップは第一筆者菊原が担当した。

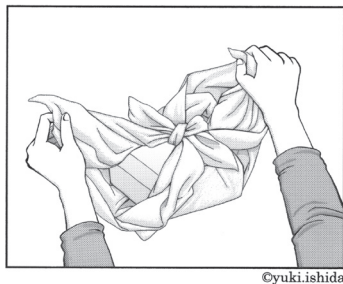


図1 ふろしき

【発問①】どんな「もの」が描かれていますか。

これはビジュアルテキストの中に描かれている、または写っている「もの」を言葉に置き換える活動(変換)である。例えば「手」「ふろしき」などである。シンプルな発問だが学習者の主体的学びを誘発し、且つ学習者を動機づけることができる。

【発問②】どんな「こと」が描かれていますか。

これはビジュアルテキストを構成している諸要素(変換した「もの」)を相互に関連づける活動である。「こと」には2種類ある。ひとつは「ふろしきの中に箱がある」といった見たままの事実の「こと」(要素関連づけ)。もうひとつは「ふろしきをほどこしている」「ふろしきを結んでいる」といった、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ことを超えて発展的に考えた、想像が含まれる「こと」(外挿)である。このように「もの」と「こと」を区別する情報処理を、鹿内らは「ものこと原理」とよんでいる。

ワークショップでは「見たままの事実」を言う学習者もいれば「発展的に考えた、想像が含まれる」内容を言う学習者も出てくる。看護教育においては目の前の事実を的確にとらえることはもちろん、事実を超えて推測することも必要となつて

くる。看図アプローチにおけるビジュアルテキスト読解活動を導入すると、学習者の活発な議論や学びを引き出していくことができる。また、看図アプローチにおけるビジュアルテキスト読解活動では、対立意見が出て「絶対違う!」と批判し合うことがなく、「ああ、なるほど」と感心して受け入れる学習者がほとんどであることも良いところである。多様な見方ができることを多くの学習者は楽しんでもくれる。

Ⅲ. 看図アプローチにおける情報処理の基本

ワーク①



Q. どんな「もの」が描かれていますか?

Q. どんな「こと」が描かれていますか?

スライド 4

Ⅱ－４－２ 「飛行機」 写真の読み解き

このワークショップは第二筆者宇治田が担当した。「ふろしき」と同様の手順で行った。(スライド5参照)

飛行機写真の読み解きワーク体験

ワーク③



(出典: 鹿内信善『協同学習ツールのつくりかたし方—看図アプローチで育てる学びの力—』2015 ナカニシヤ出版)

スライド 5

(編集委員会注; この写真は本研究会 HP からダウンロードが可能です)

【発問①】どんな「もの」が写っていますか。
8 個書き出してください。

この発問により変換(個人思考)を行わせる。その後ラウンドロビンによりグループでシェアリングしてもらう(集団思考)。

【発問②】

この飛行機は離陸するところでしょうか?
着陸したところでしょうか? そのわけは?

この発問により要素関連づけ・外挿を行わせる。シェアリング内容については割愛する。看護教育におけるこのワークの意義は、みる力の育成、アセスメント力の育成、コミュニケーション力の育成などである。以上のようなビジュアルテキスト読解の基本を理解してもらった上で、さらに、看護教育におけるリスク感性の育成にもつなげていきたい。そこで、次のような実践紹介を行った。

II-4-3 実習における看図アプローチの活用例の紹介

実習前オリエンテーションでの活用

【学習者等】A 大学（看護学科）第 3 学年
6 人 1 グループ／看護実習室にて
【対象科目】領域実習（小児看護学実習）の
事前オリエンテーションとして
【実施時期】実習開始の前週

前年度までは、ベッド柵の確認などを自己学習しておくように指示していた。しかし、実習中にベッド柵の確認を忘れる学生が多かった。そして、実際に子どもが椅子から転落するインシデントが起きてしまった。そのため、この学年の菊原が担当した学生については実習開始前に、飛行機の写真読解とベッド周囲を囲んだオリエンテーションにより事前学習することにした。

写真 1 のような状況を設定した。単に「このシーンに潜む危険を考えてみましょう」と聞かれても学生たちは何をどのように考えたらよいかわからない。主体的で多様な読み解きを促すため、学生らに小児用ベッドを囲んでもらい、「ものこと原理」を活用して読み解きを行った（スライド 6 参照）。読み解きの詳細等に関しては割愛する。



© 菊原美緒

写真 1

リスクセンストレーニングと看図アプローチの違い	
リスクセンストレーニング	看図アプローチ
【発問】 この写真は小児病棟の幼児のベッドが写っています。 …このシーンに潜む危険を考えてみましょう。	【発問】 ・どんなものが描かれて(写っています)か。 ・この後、どんなことが起こると思いますか。 ・それは何故ですか。

スライド 6

実習病棟オリエンテーションでの活用

【学習者等】A 大学（看護学科）第 3 学年
6 人 1 グループ／A 病院小児病棟にて
【対象科目】領域実習（小児看護学実習）
【実施時期】平成 30 年 5 月～ 11 月

実習初日、病棟を案内しながら、学生に「どんなものがあるのか」（変換）発問をし、ラウンドロビンで共有した。その後、「どんなことが起こるのか」「それは何故なのか」を聞いた。例えば、「病棟入口の取手が高いところにある」という気づきに対しては「子どもが勝手に病棟の外に出てしまうかもしれないから」等、理由について考えた。その他「出入り口がきちんとしまっているか確認する」という意見が出るなど、臨地の場面においても学生の気づきをもとにした活発なカンファレンスを行うことができた。

Ⅲ. 臨地実習での成果

ここまで、看図アプローチにおけるビジュアルテキスト読解法の活用例について紹介してきた。本章では、このようなビジュアルテキスト読解トレーニングを受けた学生が実際の医療現場でその成果を発揮することができているのかみていきたい。ある学生の臨地実習での体験を紹介する。

実際にあった臨地実習エピソード

ベッド上で伝え歩きをしている患儿を受け持った学生があることに気づいた。「先生、ないものがあります。くつがない。」受け持ち患儿は、1歳を過ぎているのに、くつが用意されていなかった。看護師（実習指導者）にそのことを相談し、家族にくつを持ってきてもらうよう連絡してもらったが、家族がすぐに来られない状況の患儿だった。

そこで、学生は、ベッド周囲と床をアルコール消毒して、床にジョイントマットを敷き、歩行練習をする看護計画を立てた。患儿は、ベッド上の生活から床へと視点が変わり、ジョイントマットの感触が気になったせいか床に座り込んでしまい、学生の計画通り実施できなかった。そのため、学生は看護計画を修正し、ペットボトルにビー玉を入れて音の出る手作りおもちゃを作った。安全性を確認して、看護師（実習指導者）に許可をもらい、一人の学生がおもちゃで気をひきながら、もう一人の学生が手引き歩行を行った。患儿もうれしそうに一歩ずつ一歩ずつ足を踏み出した。はじめはおもちゃに気をとられていたが、そのうち、学生の声かけに対して患儿が嬉しそうに声を出しながら、一歩一歩、足を踏み出して歩行練習ができた。

学生は実際の場面で気づいたことを事前学習や既存の学習と関連づけてアセスメントし、看護計画を立て、実施した。また、うまくいかなかった時にはさらに看護計画をさらに修正して実施した。

学生たちはこれまで繰り返し「看図アプローチ」・「ものこと原理」を活用した思考の練習をし

てきた。“あるはずなのにない「もの」”に気づいた学生がいたということは、看図アプローチによるビジュアルテキスト読解の学習が、実際の場面においてもいかされるということの証左と言えるのではないだろうか。

エピソードの共有（カンファレンス）

筆者（菊原）は、このような気づきや学びを受け持ち学生だけの体験にするのはもったいないと思い、大学に戻ってから実習グループメンバー6人で共有することを目的に看図アプローチワークを行った。（スライド7参照）

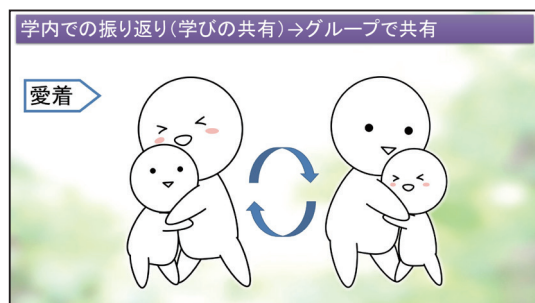


スライド 7

このワークでも、ものこと原理を活用し、個人思考の後、ラウンドロビンを行った。学生たちは、子どもの身体に占める頭の割合が大きいこと、ハイガードでバランスをとっていること等を読み取った。それらのことから、この子は歩き始めて間もない頃の年齢であることを推測した。子どもの発達の特徴だけでなく、子どもの目の前にいる人や後ろで見守っている人がいることなども外挿できていた。このような読み解きの後、それぞれの学生の物語を作ってもらった。学生が記述した物語には、子どもの成長発達の特徴を捉える内容だけでなく、「お母さんありがとう」などの感謝の言葉も見られた。自分の家族や体験と重ね合わせた振り返りをしていた。このワークの後にはボウルビイの愛着理論やエリクソンの発達理論などについても共有した。実際の実習体験を理論につなげられる発展的なカンファレンスとなった。（スライド8・9参照）



スライド 8



スライド 9

IV. アンケート結果

IV-1 プレ・アンケート (n = 33 件)

研修会のアンケートは、携帯端末でQRコードを読み込んでもらい、その場で集計をするという形で行った(スライド 10 参照)。参加者の中には、スマートフォン以外の携帯電話をお持ちの方や操作に不慣れな方もいることに配慮して、紙媒体も活用した。当日使用したレジュメ資料やアンケート結果などはPDFにして、後日メール配信することを約束した。

事前アンケート
～看図アプローチを活用した看護教育～



交流セッションの冒頭で、インターネットのアンケート機能を活用して、皆様のお考えを「共有」できるように演出したいと思えます。

また、皆様のご意見を参考に交流セッションを進めてまいります。恐れ入りますが、アンケートにご協力をお願いいたします。

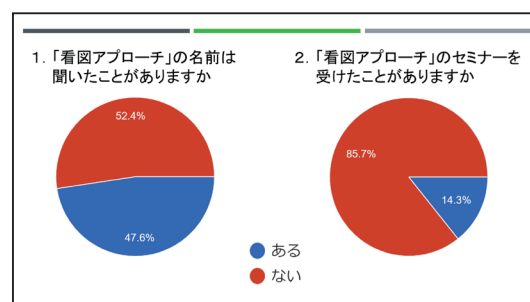
下記のWEBにアクセスもしくは、この用紙にご記入後、担当者にお渡しください。
スマートフォン・携帯電話のカメラより、QRコードを読みとり、アクセスしてください。

スライド 10

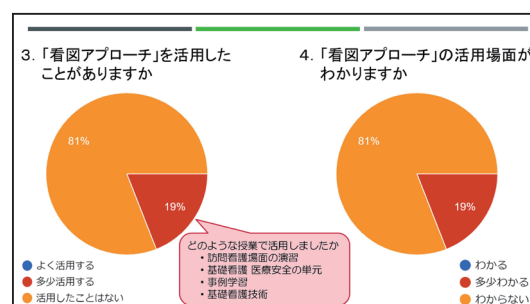
プレ・アンケートの結果は、「看図アプローチの名前を聞いたことがある」と答えた人は約半数を占めたが、「セミナーを受けたことはない」という人が 85.7%であった。初めて看図アプロー

チの研修会に参加した人がほとんどであった。

また、「看図アプローチを授業で活用したことがない」「活用場面がわからない」と答えた人は 81%であった。「看図アプローチの考え方を知っている」という人は約 10%であった(スライド 11 参照)。活用したことのある人は、基礎看護技術や医療安全、事前学習などに活用しているという回答があった(スライド 12 参照)。



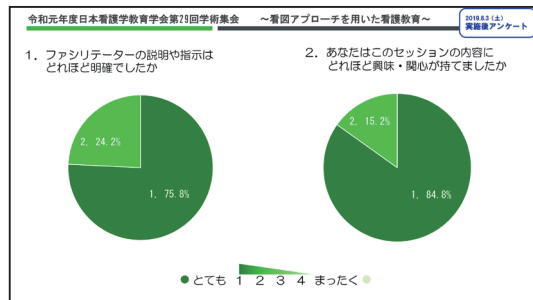
スライド 11



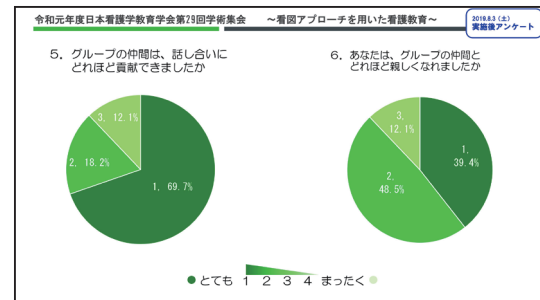
スライド 12

IV-2 ポスト・アンケート

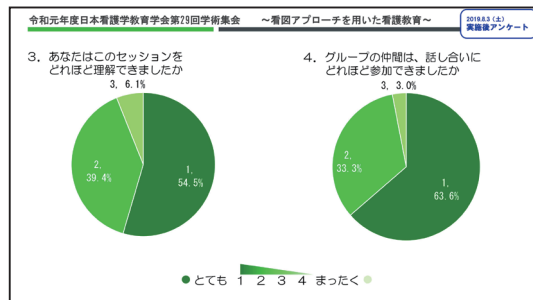
ポスト・アンケートは、「グループを活用した授業評価項目」(安永 2019,p.137)の内容とした。「ファシリテーターの説明や指示は明確であった」と答えた人は 75.8%,「内容に興味関心を持った」が 84.8%,「理解ができた」「ほぼ理解ができた」を合わせると 93.9%だった。「話し合いに参加した」「ほぼ参加した」と答えた人を合わせると 96.9%だった。「グループの仲間の話し合いに貢献した」と答えた人は 88%,「グループの仲間と親しくなった」と答えた人は 88%,「このグループの活動が好き」「このグループでまた話し合いしたい」と思った人は 90.9%だった。(スライド 13・14・15・16 参照)



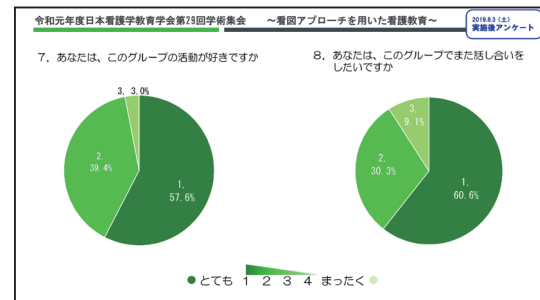
スライド 13



スライド 15



スライド 14



スライド 16

自由記述欄より、記入内容を分類した。

【よく理解できたことは何ですか】

看図アプローチ	全般	看図アプローチが何かがわかった。
		看図アプローチの活用がすこし理解できた。
		看図アプローチの看護学への使い方。
		看図アプローチの効果が分かった。
	ものごと原理	もの、ことを区別することから始める重要性。
		「もの」と「こと」の考え方。関連付け。
	予測—確認	予測してそれを確認すること。
		状況から予測するために、物事を見る・何をしているか把握するという段階があり、一つ明確にすることが重要だとわかった。
		観察したことと知識の関連づけが理解できていると、その絵図が理解できる。
学生	主体性	学生の主体性が大切。教員のスキルも大切。
		学生に主体的に思考してもらおうツールになる。
		事実と思考とを区別させることや、知識の必要性が実感できることで、学生の主体的な学びに繋がることを実感しました。ありがとうございます。
		学生が自ら学ぶ力を力にアプローチできる手法だと、感激致しました。
		看図アプローチが他者と学ぶことによる深まりに繋がっていくことがわかった。
	動機づけ	学生の動機づけにつながる。
教員	学びの支援	看図を用いる事で、学生の考えを広げる事が出来る。
		学生の学びを支援する。
		発問から考えを引き出す。
	グループ活動	グループ活動の進め方。

【あまり理解できなかったことは何ですか】

教育への活用法	教育目標	授業案などの教育目標への落とし方。
	教育活動	実際に自分の領域にどう使用できるのかはゆっくり考えないと分からなかった。
		教育活動の具体的活用、とても関心を持つことができた。
	題材	どのような場面でこういった題材を使うかが難しいと思いました。
		安全を理解する以外にどのように活用するのか。
	教材	学ばせたい根拠にたどり着く教材選び。
はじめの写真の使い方(授業のはじめに必ず必要なのか)。		
イラストのセレクトについて。		
その他		知識不足だったのでレクチャー内容が十分に理解できてない。
		そもそもの言葉の理解。
		何回かうけたのでよく理解できた。

【その他何なりとご自由に】

質問	動画の活用	動画の場合は？と疑問が湧きました。
継続的に学びたい		継続に学習していきたい。
		実際に活用できるように取り組んで行きたいです。
		これを機会に勉強します。
		研究会に参加させて頂きたいです。
授業に活用したい		自分の担当している授業に取り入れてみたいと強く思いました。
		看図アプローチは、意識はしていなかったが、自分も授業で使っていた。
		また、深く勉強したい。
その他	楽しかった	とても楽しかったです。ぜひ活用できるようになりたいです。
		お疲れさまでした。参加型の進め方だと達成感が得られますね。楽しかったです。
	分かりやすい	とてもわかりやすかったです。
		分かりやすいご教授をありがとうございました。

V. 考察

今回の研修会では、看護教員に看図アプローチを体験してもらいながら、協同学習を展開した。プレ・アンケートでは、初めて看図アプローチを体験した看護教員が 86%、活用方法がわからないと答えた看護教員が 80%と高率であった。研修会実施後のポスト・アンケートの結果から、「グループを活用した授業評価項目」(安永 2019. p.137) および自由記述の内容により、質問 3 の課題理解の深化は、高い割合で得られたことがわかった。

また、質問 4：話し合いの参加度、質問 5：仲間の学びへの貢献度、問 7：参加したグループへの愛着、はともに高率であった。関田(2005)が示す協同学習の定義「互惠的相互依存関係の成立」「二重の個人責任の明確化」「促進的相互交流の保障と顕在化」「協同」の体験的理解の促進」は、ポスト・アンケートの結果からも実証された。このような研修会に参加される看護教員は、そもそも看護教育に対する意識が高いことは予測できたが、一斉授業型の講義形式では得られない結果だと考える。看図アプローチは、協同学習との親和

性がきわめて高いといえる。

「みる」は「見る・看る・観る・診る」等々、普段から医療や看護で使われる用語にも用いられることから、看図アプローチは看護教育によくなじむといえる。

ナイチンゲール『看護覚え書』(pp.188-189)によれば、「正確な観察の習慣、即ち確実な認知力を身につける方法」として、「見た品物をできるだけ多く並べあげて、鉛筆で紙に書き出しそれぞれの正確さを確かめ合う」というエピソードが紹介されている。さらに、看護師は「正確な観察の習慣こそが不可欠である」とし、「正確な観察習慣を身につけないかぎり、どんなに献身的であっても看護師としては役に立たない」と述べられている。

学生は、臨床の現場すなわち実習で体験する様々な現象を漠然と考えるのではなく、看図アプローチの、「もの」と「こと」を「みること」を通して、客観的にとらえなおし、自分の過去の体験や既習の学習を関連づけ、外挿することで推測や根拠づけして発展させていく。

鹿内は、看図アプローチの動機づけ原理として、曖昧さがあるビジュアルテキスト（絵図や写真）を使う、身近で意外性のある題材を使う、それぞれ根拠がありそうな選択肢発問を使う、「予測－確認」のプロセスを入れる、という4つの条件をあげている。そしてこの中の2つ以上の原理を使えたら効果的であるとしている。看図アプローチは、「あれ!」「え!」と感じるような「認知」がゆらぐ状況をつくり出し、心を動かす。鹿内はそれを「脳にスイッチが入る」「脳にスイッチを入れる」とも表現している。また、関田(2005)は、「複数の個人が知識を共有し、分散的に（分担して）課題を処理する過程で、学習者たちは自他の学びをモニターし、自らの学びを言語化あるいは具象化して情報交換を行い、メンバー間の認知的な差異を統合することで良質な課題解決に至る機会が増す」と述べている。絵図や写真、実際の臨床の場面を活用することで、学習者が、より具体的に自分の思考過程を言語化し、メタ認知が

強化される。さらに、橋本(2015)は、メタ認知機能の活用を促す学習方略について、「学習者に求められることは、テキストやその他教材から直接的に得られる情報に自身で推論や意味づけを加えながら説明を構築すること。つまり、学習者は自分の理解状態をモニタリングするとともに、言い換え、精微化、疑問の生成などの方略を選択しながら、自分が納得できるよう説明を作り上げていかねばならない」と述べている。

協同学習をベースとした看図アプローチは、個人思考から集団思考へ発展させ、再び個人思考となるプロセスを経る。学生の自らの気づき(発見)を仲間とともに語り合うことで、さらに深め、発展させていくことができる。看護に必要な観察力やコミュニケーション力は、仲間との切磋琢磨によって培われていく。目黒(2011)は、観察は、「よく見る」ということではなく、「全身で相手を感じ取る」ことを意味しており、授業は互いに相手を感じながら、動いている相互性の場で、「授業の中で学習者に自分をたくさん表現してもらえよう働きかけを工夫する」つまり、「こころで感じて動く」ことの大切さを述べている。

また、藤岡(1994)は、「授業は、人、物、事が複雑に絡み合った現象で、時間とともに過ぎ去っていく一過性のものである」とし「教師は学習を通して学習者に期待される成長、つまり、ねがいを中心におき、教育の方法として、『認識』や『価値』の根拠が揺らぐ状況をつくりだす」必要性を述べている。

今回、紹介した臨地実習における教師のねがいは「子どもの安全を守る」と同時に「学生の安全を守りたい」ということであった。そこで「危険－予知」につながる看図アプローチを導入した。その結果、この学年の臨地実習では、ベッド柵の確認を忘れたり、転落につながるようなインシデントは1件も起きていない。さらに、学生の学びは教師の予想を超えて、子どもを中心とした看護に反映させていたと考える。このことから、看図アプローチは、講義・演習・臨地実習などあらゆる場面で活用できるツールであるといえる。

学習の主体は学生である。しかし、授業の展開においては教師が役割をもつ。教師のねがいを軸に据え、臨機応変に教材化していくチャレンジも必要だと考える。

緒方(2016)は、「学生の主体性を引き出すマジックは、まず、教師が学生の力を信じる(believe)強さを持つこと、次の常に効果的な教育方法に挑戦(challenge)していくこと、学生と教師が互いに関わること(commit)という3つの隠し味(教員の思いと努力)があり協同学習の実践はそれらをより強く育ててくれる教育方法」であると述べている。また藤岡(1994)は「教師は、授業の中で事実をつくり出し、それと格闘する中で、教師の専門能力を高めるとともに自分自身についての新しい感じ方、考え方を育て、人間としても成長していく。授業は教師の自己変革と人間的成長の場としての働きもある」と述べている。

したがって、教師は、学生とともに教師の心もふるえるような教材を探究し続けることが必要であると考え。学生の心のゆらぎと教師自身の心のゆらぎをタイムリーにキャッチし、学生と教師の相互性をいかした授業を目指したい。今後も、看図アプローチ協同学習をキーワードにした教材研究や授業づくりを継続的に展開し、教師として人間として成長していきたい。

引用・参考文献

- フロレンス・ナイチンゲール (湯楨ます他訳)
2019 『看護覚え書ー看護であること看護でないことー(第7版)』 現代社 pp.188-189
- 藤岡完治 1994 『看護教員のための授業設計ワークブック』 医学書院 pp.14-17
- 橋本圭子 2015 「教授学習過程とメタ認知」『新潟工科大学研究紀要』 第20号 pp.201-203
- 石田裕久 「看護学臨地実習へのLTD話し合い学習法応用の試み」『人間関係研究(南山大学人間関係研究センター紀要)』14号 南山大学人

- 間関係研究センター pp.86-101
- 目黒 悟 2011 『看護教育を創る授業デザイン教えることの基本となるもの』 メヂカルフレンド社 pp.60-61
- 緒方 巧 2016 『看護学生の主体性を育む看護教育』 医学書院 pp. iii
- 関田一彦・安永悟 2005 「協同学習の定義と関連用語の整理」『協同と教育』 第1号 日本協同教育学会
- 鹿内信善 2003 『やる気をひきだす看図作文の授業ー創造的[読み書き]の理論と実践ー』 春風社
- 鹿内信善 2010 『看図作文指導要領ー「みる」ことを「書く」ことにつなげるレッスンー』 溪水社
- 鹿内信善 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 2015a 『改訂増補協同学習ツールのつくり方いかし方ー看図アプローチで育てる学びの力ー』 ナカニシヤ出版
- 鹿内信善 2015b 「『看ること』から始める授業づくりー看図アプローチとは何か」『看護教育』 第56巻8号 医学書院 pp.774-779
- 鹿内信善 2015c 「看図アプローチ協同学習による幼稚園教育実習事前指導」『協同と教育』 11号 日本協同教育学会 pp.7-13
- 鹿内信善他 2016 「看図アプローチへの招待1 授業に協同学習を取り入れたいのですがーそれなら看図アプローチです」『看護教育』 第57巻1号 医学書院 pp.774-779
- 鹿内信善 2019 「看図アプローチと協同学習」『日本の協同学習』 ナカニシヤ出版 pp.217-242
- 清水強志 2013 「LTD(話し合い学習法)の実践」『学士課程教育機構研究誌』 2号 創価大学学士課程教育機構 pp.123-134
- ヴィクター・スクレトコヴィッチ編(助川尚子訳) 1998 『ナイチンゲール看護覚え書 決定版』 医学書院

安永悟 2012『活動性を高める授業づくりー協同学習のすすめー』医学書院

安永悟 2019 『授業を活性化する LTD 協同を理解し実践する紙上研修会』 医学書院 p.137

謝 辞

本論文を作成するにあたり、発表内容の監修をして頂いた鹿内信善先生、パワーポイント編集をして頂いた石田ゆき先生に丁寧かつ熱心なご指導を賜りました。深く感謝申し上げます。また、「協同学習を用いた看護教育研究会」主催の緒方巧先生、会場設定やアンケート集計にご協力を頂きました織田千賀子先生・稲葉太香子先生・内田浩江先生に、心から感謝いたします。また、研修会に参加して頂きました全ての先生方に感謝申し上げます。

注；本稿で紹介したワークショップは、2019 年 8 月 3 日の第 29 回日本看護学教育学会学術集会・交流セッション 11 で発表したものの一部である。

2020 年 4 月 24 日受付

2020 年 4 月 30 日査読終了受理

実践報告

看図アプローチ協同学習を用いた 古典読解単元の考察 その1

—「きゅうちゃん」を用いて『伊勢物語』第9段を内容把握する—

大村勅夫¹⁾・池浦恵里²⁾

キーワード：看図アプローチ協同学習・古典学習・意欲喚起・アクティブラーニング

概 要

古典への意欲喚起は高校古典にとって喫緊かつ継続的な課題である。その解消には古典テキスト内容を理解することが有効である。そこで、本研究では、協同学習、中でも看図アプローチ協同学習を取り入れることで、古典の内容理解を図る単元を授業実践した。そこでは全国看図アプローチ研究会が開発してきたキャラクター、「きゅうちゃん」を用いた。「きゅうちゃん」により、学習者にテキスト内容を推論させ、それを意見交換させながら、おおよそを理解させるのである。結果として、学習者はおおよそのあらすじをとらえるだけでなく、テキストに書かれていない登場人物の心情までを解釈した。また、読解に向けた意欲的姿勢までもが確認された。看図アプローチ協同学習は古典学習にとって有効な学習方法であるといえよう。

1. 問題と目的

教科国語にとって、古典分野の指導は大きな課題である。中でも、高校古典に対する関心・意欲が低いこと、いわゆる、古典嫌が多いことに課題がある。古典への関心・意欲に課題があると明確にされたのが、国立教育政策研究所による「平成27年度高等学校学習指導要領実施状況調査」である。この調査において、古典への関心・意欲についての質問「古文が好きだ」「漢文が好きだ」に対するネガティブな回答がそれぞれ61.7%・61.9%と、いずれも61%を超えている^{注1)}。この質問と同様のものが、同じく国立教育政策研究所による「平成17年度高等学校教育課程実施状況調査」において実施されており、それぞれが70%のネガティブな回答であった。この比較か

ら、改善があったとはいえる。しかし、過半数が古典に対し、変わらずネガティブに考えているということである。これらのデータは中央教育審議会において複数回あげられており、それらが学習指導要領の改訂に影響を与えている。そして、そのことは、「【国語編】高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説」においても中教審答申で示されたものとして「古典に対する学習意欲が低いことなどが課題となっている」などと明記されている。また、平成20年版学習指導要領における「高等学校学習指導要領解説国語編」においても「古典に親しむ態度を育成する指導を重視する」とある。すなわち、この「高校古典に対する意欲が低い」という課題は解消されていないと判断できる。現行科目の「国語総合」「古典A」「古典B」から

1) 札幌国際大学

2) 北海道弟子屈高等学校

新規科目の「言語文化」「古典探究」へと、継続課題とされているといえるだろう。

この古典へのネガティブな関心・意欲の解消を考えたい。以下は、古典への関心についてアンケート調査を行った先行研究である。野田他（2014）は高校生にアンケート調査をした。それによると、ネガティブな回答に対する理由の最多が「文章を読んでいても理解できないから」とされる。また、どの内容に対してネガティブであるかの最多が「文法の理解」とされる。坂東（2009）は中学生を対象にアンケートをしている。その結果として、古典を嫌う最多の理由は「言語的な抵抗感があり、内容を理解するのが難しい」とされる。なお、同調査では、古典にポジティブな回答をした者の最多回答理由は「内容がわかれば古典は面白い」というものであった。古典の内容が理解できたならば、古典嫌いが解消されていくということであろう。この2つの研究の興味深いところは、古典に関心がないから古典が理解できないのではなく、古典が理解できないから古典に関心が持てないと考えられるところである。換言すれば、「言語的な抵抗感があり」とされることから「文法の理解」を方策とした古典の内容理解は、古典嫌いの解消にはつながらないといえるだろう。もちろん、文法とその指導には価値があるが、それ以外の方策も取り入れる必要があるだろう。そこで、本研究では、古典嫌い解消のために、古典の内容理解に向けて、文法についての指導ではなく、別の方策を取り入れることとした。それは協同学習である。本研究では、協同学習により古典の内容理解を図ることで、古典嫌いを解消することを目指したい。

Ⅱ．看図アプローチ協同学習と古典の関連

Ⅱ－１ 看図アプローチ協同学習

本研究では、協同学習として、看図アプローチ協同学習（以下、看図アプローチと略す）を用いる。看図アプローチは、鹿内信善により提唱される協同学習の方法である。「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」と

される（鹿内 2015）。中国の看図作文を参考とした新しい看図作文による指導法を開発し、それを取り入れるなどした協同学習の方法である。フィンケらの「ジェネプロアモデル」やオースベルによる「有意味受容学習」理論などを組み込んでいる。看図アプローチには、各教科・各校種での実践だけでなく、キャリア学習や教育相談への援用も図られた、30年以上の実践の積み上げがある。ただし、看図アプローチを活用した、古典分野における研究や実践はほとんどなされておらず、途上にあるといえる。ここに国語科教育学的な価値がある。

本研究では、看図アプローチを援用した授業の事例報告をおこなう。看図アプローチ授業の基本となるものは、①ビジュアルテキストを用いること、②表現をすること、である。ビジュアルテキストから探し出した要素を関連づけ、それらをもとにその中に表されていない様々を表現するのである。このような活動は、国語科教育学的には、ビジュアルテキストから要素を取り出すという「言語化」や、それら要素の関連を考察したり関連から直接的に表されていないものを推論したりという「論理的思考」などを育むものといえ、大いに価値があるだろう。

Ⅱ－２ 古典におけるビジュアルテキストの役割

本研究では、次のようなビジュアルテキストを用いることとした（図1）。「きゅうちゃん」である。「きゅうちゃん」は、石田ゆきおよび鹿内らにより考案されたビジュアルテキストである（500種類以上ある）。これは、先行オーガナイザーとしての役割を果たすこともできる（鹿内・山下 2017）。

古典は、古代日本語で書かれたものであるため、現代日本語と異同がある。そのため、わかるところもあり、わからないところもある。「かたはらいたし」「をかし」など様々な古今異義語があるが、当然、学校での国語の学びの内外から得られたものとマッチするところがある。同様に、古今に異同のある、日本人や日本文化の心性といったものも古典は当然持つため、わかるとこ

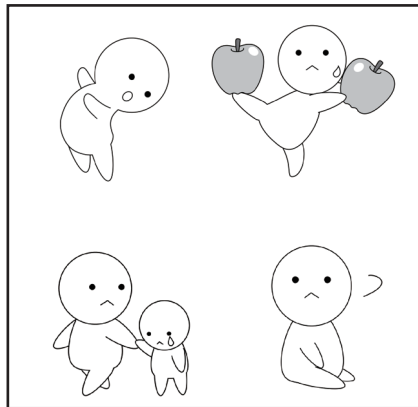


図1 きゅうちゃん例

ろもわからないところもある。例えば、妻問婚などは現代に生きる学習者にはむづかしいものである。しかし、恋をするという心性は変わらないものと言えるだろう。つまり、読み手が生活をする中で手に入れた無意識の既有知識とマッチするところがいくつもある。それらを先行オーガナイザーにより認識することで古典の内容理解を図るのである。

II-3 古典表現への導き

また、表現として、あらすじを書かせることとした。学習者自身の力と協同学習で手に入れた学びのみで表現物をつくらせるのである。認識されたわからない要素・わかる要素、自ら考えた関連・協同学習により手に入れた関連、いくつかの古今の異同などをもとに、推論しながらあらすじを書くのである。これは創作や翻案に近い表現活動といえるだろう。

教科国語において、特に文学を用いた指導における看図アプローチは、「主体的・対話的で深い学び」へとごく自然に促される学習方法でもある。いわゆるアクティブ・ラーニングとして機能している。学習者は、何かを得ようと文章テキストとビジュアルテキストに対して主体的に読解に取り組み、さらに対話的に共有・検討する。そして、その文章テキストやビジュアルテキストに直接的に表されているだけではない心情や余白といったものをも考察する。学習者たちは、古典文学テキスト特有の内容を積極的に把握しようとし、学びが深まるのである。看図アプローチは新しい学習

指導要領実施において最重要視されている「主体的・対話的で深い学び」に向けて、大いに価値のある学習方法であることは間違いない。

III. 授業の実践

III-1 授業者・学習者等

本章では、看図アプローチを用いた古典授業の実践を報告する。

授業者は本稿第2筆者の池浦恵里である。学習者はT高校3年生5名である。

選択授業の「古典B」3時限配当のうちの1時限目としておこなったものである。

III-2 教材・手順等

はじめに、前年度に学習した『伊勢物語』第6段の内容を確認させた。

次に、本時に扱うテキスト部分を通読させ、初読の感想を書かせた。この感想の紹介は割愛する。

本単元で読解するテキストは『伊勢物語』第9段の一部である。俗に「東下り」と呼ばれる段であり、その前半部分である。以下にそのテキスト部分を載せる。なお、授業で用いた教科書は、大修館書店『新編古典B改訂版』である。

昔、男ありけり。その男、身を要なきものに思ひなして、京にはあらじ、あづまの方に住むべき国求めにとてゆきけり。もとより友とする人、一人二人して行きけり。道知れる人もなくて、まどひ行きけり。三河の国八橋といふ所に至りぬ。そこを八橋といひけるは、水ゆく河の蜘蛛手なれば、橋を八つ渡せるによりてなむ、八橋といひける。その沢のほとりの木の陰に下りゐて、乾飯食ひけり。その沢にかきつばたいとおもしろく咲きたり。それを見て、ある人のいはく、「かきつばた、といふ五文字を句の上にすゑて、旅の心を詠め。」と言ひければ、詠める。

から衣きつつなれにしつましあればはるばるきぬる旅をしぞ思ふと詠めりければ、みな人、乾飯の上に涙落として、ほとびにけり。

この第9段は、『伊勢物語』の中でも心情豊かな場面の1つである。ただし、心情そのものを直接に表している形容詞などはほとんどなく、その場面における行為を的確に読み取ること、さらには、その場面の記述と余白を解釈することをしなければ、登場人物の心情をとらえることはできない。なお、この場面において、「かきつばた」が和歌に詠まれている。それを様々な意匠として、尾形光琳を始めとした様々な作家により、多くの作品が作られている。つまり、『伊勢物語』の中

でも、絵図として想起することにふさわしい、非常に印象的な場面であることも申し添えておく。

初読感想を書き終えた後、学習者たちはワークシート（図2）中の①～③の指示にしたがって、「きゅうちゃん探し」を始めていく。

学習者にとって、選び方は2種類ある。1つは、文意に大きく沿ったものを選ぶというものである。例えば、テキスト中に泣いている場面があるなら、涙を流していたり涙を浮かべていたり、泣いていることがすぐに想起されそうな「きゅう

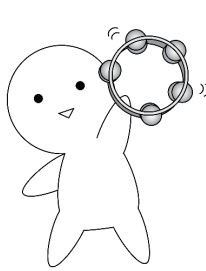
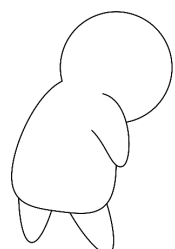
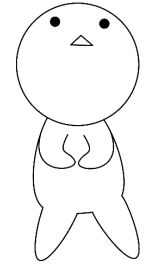
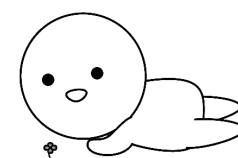
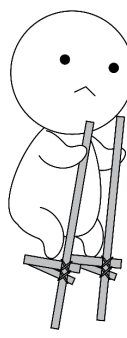
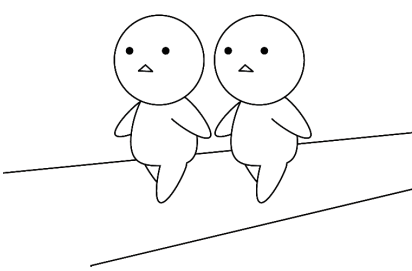
クラス	出席番号	氏名
①文章中から、たくさんの「きゅうちゃん」にあてはまる人物を発見してください。 ②あてはまる「きゅうちゃん」を○で囲んでください。 ③何行目で見つけたか、どの言葉や表現などから見つけたか、などを、その「きゅうちゃん」のそばにメモしてください。        		

図2 きゅうちゃんワークシート

ちゃん」を選ぶというものである。もう1つは、テキスト中に登場しない事物や属性を持ったものである。例えば、リンゴが登場しないテキストにもリンゴを持たせた「きゅうちゃん」を選ぶというものである。

前者については、テキスト内容がほぼそのまま表現されているものであるため、それを手がかりにしながら読解が促進されることもある。学習者たちの頭の中には、ビジュアルテキストからの情報により、既有知識が呼び覚まされたり気づかされたりすることで新しい認知構造が出来上がる。それをもとにテキストを読むのである。ビジュアルテキストは文章テキスト読解のヒントに成り得るものである。ビジュアルテキストによって文章テキスト読解をすすめたり、文章テキスト読解の確認としてビジュアルテキストを用いたりすることも出来るだろう。

後者は、ビジュアルテキスト中の曖昧さをどう意味づけるか、そして、それをどう文章テキスト中の情報と接近させるかという働きである。学習者たちはビジュアルテキスト中の様々な意味を、文章テキスト中のどれと関連させるかを考えるのである。「きゅうちゃん」という媒介によって、文章テキスト中にある情報のそれぞれが既有知識と関連づけられる。それをもとに照応したり推論したりすることで、読解が促進されるのである。この際には、文章テキストをある程度以上、理解することが求められる。すなわち、文章テキスト中の様々な情報を抽象的にとらえ、ビジュアルテキスト中の様々な情報を抽象的にとらえ、それらを関連づけたり、比喩的に扱ったりするのである。

特に古文は、一読して全ての語や表現を理解することは非常に困難である。部分的に単語や言い回しを漠然と理解し、それらをもとに全体や部分を想像することから読解が始まる。その理解できた部分をビジュアルテキストという媒介によって関連づけ、文脈と整合する。あるいは、新たな文脈を生むことで、読解がすすむのである。それは時として、正確な訳にはならないかもしれない。しかし、正しい読解への動機づけと結びつくだろ

う。つまり、その時に、正しい読解のために文法や古文単語の知識獲得へと態度が変わると考える。この「きゅうちゃん」は、読解促進の媒介として、かつ、古典学習そのものへの意欲喚起として、大きな働きを持っている。

III-3 看图アプローチ協同学習の記録

以下に、この授業におけるプロトコルデータの一部を載せていく。主に、看图アプローチ協同学習によってたどりついた読解内容にあたる部分を抽出して紹介していく。そのため、教師発言・学習者発言は大幅に割愛してある。対話記録の後には解説も加えていく。

- 1: T では、今度は東下り用「きゅうちゃん」ワークシートです。この「きゅうちゃん」ワークシートから、「きゅうちゃん」にあてはまる人物や状況を見つけてください。また、このあと5分間を使って交流するので、交流までに材料をいろいろと見つけておいてください。では、10分間をとります。よいどん。
- 2: T (10分後) はい、お疲れ様でした。お互いに見せ合いながらでかまいませんので、では、5分間で交流してください。
- 3: S 1 えーと、この四つ葉みたいなやつを見て「きゅうちゃん」が、かきつばたが、
- 4: S 2 ああ。
- 5: S 1 思いがけず咲いていたから、沢のほとりに。すごいと思っている男の人を表してると思ったのと。

S 1が、植物(四つ葉のような絵)をテキスト中の「かきつばた」へと比喩的にとらえていることがわかる。「きゅうちゃん」により、関連づけられたことがわかる。つまり「きゅうちゃん」が見ている「四つ葉のようなもの」から、「テキスト中に『植物』あるいは『植物がある』あるのだろう」と予想する。そして既有知識が呼び覚まされ、その上でテキストを読み、ああこれだ、となるのである。また、発言5の「思いがけず」と

いう叙述はテキスト中にはない。しかしテキスト中に「おもしろく」とあることや場面展開から、「思いがけず」としたほうが「かきつばた」の発見がより強調される。このことは「きゅうちゃん」の表情が驚きのようなものになっていることから、認知されたものと考えられる。

- 6 : S 1 この一番右上のわーってなってる、
 7 : S 2 わーってなってるやつ。(笑)
 8 : S 1 ここに描写はないけど、都にいる妻が今どうしてるかなって、歌を聞いて頭の中で考えている人、だと思いました。
 9 : S 1 その次。それを考えてて、どんどんずっと考えてたら、左下の落ち込んでる感じ。なんか、悲しいな、って。どうしてるかな、って考えて、どんどん帰りたくなってきたってうか、妻を思いすぎて、ちょっと落ち込んでる感じの「きゅうちゃん」だなと思ったのと。
 10 : S 2 うん。

ここにおいても、直接的に書かれているわけではない登場人物の心情を、「きゅうちゃん」によりその心情や対象が呼び覚まされ、関連づけられていることがわかる。特に、発言9に「どんどん帰りたくなってきた」とあるが、この第9段には「帰りたい」を表す表現は出てこない。京に残した妻が想えてしかたがない、というものである。それを一步すすめて「帰りたい」と外挿したことがうかがえる。

- 11 : S 1 右下のやつ、普通に歩いているから、京都を離れて駿河に向かっている男と友人を表していると思いました。
 12 : S 1 竹馬に乗ってる左下の絵は、6行目の「道知れる人もなくて惑ひ行きけり」という文から、竹馬が不安定で自分の思いどおりすすめないってというようなことを、竹馬を使って道に迷っていることを指してるのかな、と思いました。

- 13 : S 2 えー、すげえ。それは考えなかった。
 14 : S s おお。
 15 : T すごいねえ。

この「竹馬に乗ったきゅうちゃん」は、先述した、テキスト中になく事物を持った「きゅうちゃん」である。竹馬に関する既有知識と竹馬のようなものやことがテキスト中にあるだろうと認知され、テキストから手に入れられる知識とが関連づけられることによって、推論がすすむ。ここでS1は、竹馬の不安定さという要素と、テキスト中の「道知れる人も惑ひ行きけり」とを関連づけ、思い通りにすすめずに迷っている場面を見事、想起した。そして、それがグループにも納得され、評価された様子がうかがえる。

- 16 : S 2 S1とほとんど同じだけど、あの、このうつわを見ている「きゅうちゃん」は、かきつばたのやつと。
 17 : S 2 S1と同じ考えで、その右上の上を向いている「きゅうちゃん」も、歌を聞いて、いや、詠んでいるときに、妻をイメージしてるから、妻をイメージしてほわわわーんて感じなのと。
 18 : S 2 その左横の下を向いている「きゅうちゃん」は、それを考えて「涙を落として泣いている」という描写があったから、泣いてるんじゃないかな。

S2は、「きゅうちゃん」同士を連続させて考えている。「それを考えて(発言18)」がそうである。「妻をイメージして(発言17)」いる「きゅうちゃん」と、「それ」＝「妻」をイメージして泣いているきゅうちゃんというように、看図アプローチ協同学習を通して話の展開を手に入れていることがわかる。この段階ですでに、学習者の中にあらすじが構築されつつあるといえるだろう。

- 19 : S 2 遠足行っている感じの「きゅう

ちゃん」, 上向いてる「きゅうちゃん」, 「乾飯食ひけり」って9行目に書いているんだけど, それを食べてるけど, でもどこかでやっぱり妻を考えて上の空なんじゃないかなって感じの「きゅうちゃん」かな。

20 : S 2 その下の歩いている「きゅうちゃん」は友と歩いているのに, 顔がちょっと嬉しそうでもあんまりなくて,

21 : S 1 うん。

22 : S 2 だから, 「もとより友とする人, ひとりふたりして行きけり。道知れる人もなくて, 惑ひ行きけり」ちょっと道に迷いながら歩いているのかな, と, この顔から想像しました。

ここでS 2は, 「きゅうちゃん」の表情に注目し, そこに合う表現を探している。すなわち, 「きゅうちゃん」の表情を手がかりとし, その表情のひとつが「嬉しそうでもあんまりない」ことを気づいた。そこから, この場面に嬉しそうではないことと関連づく表現や語があるはずだと考え, それを探したのである。

23 : S 3 んーと, 私もほぼ一緒。

24 : S 1 ね。

25 : S 3 お花のやつはかきつばたのやつで。遠足みたいなやつも「さわのほとりのきのかげに」からで。あと, 鼻かんでるやつは, 泣いてるのかな, と思って。「みな人」のところからです。

26 : S 4 自分もみんなと同じなんだけど, ひとつだけ違うなって思ったのはこの竹馬。竹馬はたぶんやった人はわかると思うけど, どんどん体に馴染むっていうか, 慣れてくるんだよね。

27 : S 2 うん。

28 : S 3 うーん。

29 : S s おお。

30 : S 4 だから, 51 頁の13行目, 「着ていると体に馴染む」がこれにあてはまるの

かな, と思いました。

31 : S 2 ああ。

32 : S s おお。

S 4も, 竹馬がでてくるきゅうちゃんについて考察している。S 4は, 自身の体験に基づく既有知識として, 「竹馬は体に馴染む」という知識を想起し, その様子がテキスト中にあると推論している。そして, 「から衣着つつなれにし」と関連づけて考えている。前述したように, S 1も竹馬のきゅうちゃんに関して考察している。その際にも, 「おお」と周囲からの評価が得られたが, S 4も同様に「おお」「ああ」と評価されていることがわかる。これは, 両者に向けての賛辞であるとともに, 竹馬のきゅうちゃんが学習者にとって手ごたえを持ちつつも, わかりそうでわからない・わからなさそうでわかりそうである適刺激の存在であることが示されている。

33 : S 5 みんなめっちゃちゃんと考えてんじゃん。

34 : S 5 まず, 落ち込んでるやつが, 一番最初のとこ, 4行目の, 「身をえうなき」ですか, えうなきものに思えてって必要でない者だから, 単純に落ち込んでどっか行ったのかな。

35 : S 5 それにしたのと, あとは, 2つしか書いてないけど, 一緒です。

36 : S 5 ランチョンマットじゃないけど, ひいてるやつは, その「乾飯食ひけり」のやつにして。

37 : S 5 歩いているやつは, もとよりともとするひとなんとかってとこにしました。

38 : S 2 ちょっと待って, 1回目, 何て言った?

39 : S 5 1回目?

40 : S 2 これ?

41 : S 5 それぞれ。

42 : S 1 一番最初。

43 : S 2 ああ。

44：T では、これまでのことを踏まえて、この文章のあらすじを書いてみましょう。ただし、条件があります。この文章をまったく読んだことのない、例えば、隣のクラスの人、みたいな人に対して、誰もがわかるようなあらすじを書いてください。いつ・誰が・どこで・何を・どうしたみたいなものがあるじゃないですか。そちらを書いていただきたいと思います。それがどう変化したのか、などについてもわかりやすく書いてください。

「きゅうちゃん」ワークシート（図2）を用いた授業場面は以上である。全体を通して、学習者それぞれが、しっかりと自分の考えを話し、周囲がそれを聞き、捉え、反応していることがうかがえる。対話的な展開でありながらも、自身の考えと比較検討しながら主体的に取り組んでいることがとらえられる。非常に意欲的な態度であるといえるだろう。

そして、指導の最後にあらすじを書くことを課題としている。学習者 S5 の書いたあらすじを以下に載せておく。

学習者 S 5 のあらすじ

男が京都から離れ、新たな場所を求めて数人の友とあづまの方に下っていく。下っていると、道が分からなくなり、さまよっていると、三河の国八橋という所に着いた。そこで、様々な経験をする。その中の1つで、かきつばたがおもしろく咲いているのをみた。そこで、ある人が「かきつばたという五文字を句の上にすえて、旅の心を詠め」と言った。そして詠むと、妻を思い出し、かなしくなった。

このあらすじから、いくつかのことがわかる。まず、本文の最後は「と詠めりければ、みな人、乾飯の上に涙落として、ほとびにけり。」となっている。あらすじに書かれた「妻を思い出し、かなしく」という文言はない。また、初読の感想で

は「初めての土地でわからないことが多く、大変そう。」とだけある。すなわち、学習者 S5 が「きゅうちゃん」を用いた看図アプローチ協同学習により、テキストの内容を獲得し、かつ、字面を訳すだけでなく場面の心情を「かなしい」とまで解釈したことがわかる。

次に、「かきつばたがおもしろく咲いて」とある。本文では「かきつばたいとおもしろく咲きたり」となっている。この「おもしろく」とは現古異義語であり、古語では「見事に・素晴らしく」ほどの意味である。なお、全学習者の中で、あらすじの中に「おもしろく」を「見事に」と表した者はいなかった。ただし、S1（発言5）は「すごいな」と表現している。「おもしろく」に注目はしたが、特別大きな意味はないと判断していたと考えられる。

例えばここで、外挿発問として「かきつばたが咲いていたのを見て、どうして和歌を詠め、などという発想になったのだと思う？」などと呈示することもしてみたい。それによって、心情のダイナミズムや和歌という営みについて、あるいは、「おもしろく」という単語そのものについての学習へと発展していくこともできただろうと考えられる。

IV. 授業の振り返り

授業の3週間後にアンケートをとった。3週間と時間を空けたのは、物語の内容がどの程度、記憶・理解されているのかどうかを検討するためである。設問は2つある。1つは、「3週間経って、『伊勢物語』の『東下り』で覚えていることはありますか。」である。これに対する回答として、「妻を想って泣いた」に類するものが5人ともに書かれた。「東下り」におけるメインテーマといえるものであり、「きゅうちゃん」を使ったことにより、内容理解が確かとなっていたことがとらえられる。

もう1つは、「きゅうちゃんを使って初めての感想」である。「きゅうちゃんがどの場面を表しているかを発表したことで、自分とほかの人の受け

取り方の違いを感じることができてよかった。」
「文の内容を読み取るうえでいい材料となった。」
「イメージするのにわかりやすい。」「絵があること
によって、とても分かりやすかった。」「きゅう
ちゃんを使うことでいろんな考え方をすることが
できた。」などであった。学習者それぞれが「きゅ
うちゃん」の使用、および、協同学習に手ごたえ
を感じていたことがうかがえる。

また、授業者である池浦は次のように振り返っ
ている。

池浦の振り返り

通常時に授業者が行う授業よりも、返答時
間が早く、かつ的確な解答が返ってきた。発
問と解答の結びつきが明確で、通常より何を
答えたらいいかが導きやすくなっているため
だと思われる。普段はあまり返答を返さない
生徒も、積極的に発言をし、交流がより活発
化している状況が見て取れた。

また、生徒たちの振り返りのとおり、きゅ
うちゃんを用いたことで、自分と他者の意見
を比べるということが余裕をもってできたよ
うに感じる。イメージするのにわかりやすい
という発言からも、文章で想像する以外の視
覚的な要素が、読解にとって重要であること
もわかった。

そして、いずれの生徒も「男が妻を置いて
旅に出た」や「妻を想う」ということを導き
出しており、3週間後でも要点の印象が残っ
ているということが分かった。

以上のことから、生徒は古典について、ア
プローチの方法次第で意欲や関心が高まるこ
とがわかった。今後は、授業において工夫をし、
生徒の発言を引き出せるように授業改善を図
りたいと思う。

授業者の振り返りからは、学習者の感想とほぼ
同様の内容がみられた。学習者の感想の紹介は割
愛するが、学習者は自身の推論の如何を学習者同
士と発信・交流したいと考えている。また、今回

のような授業によって学びが活性化されていると
とらえている。さらに、テキスト内容を理解する
ためには、イメージすること・ビジュアルテキス
トの活用が効果的ともとらえている。授業者・学
習者ともに、きゅうちゃんワークシートの有効性
を感じ取っているのである。看図アプローチは授
業者にも学習者にも学びの手ごたえを感じさせる
ものだといえるだろう。

V. まとめ

本研究では、看図アプローチ協同学習により古
典の内容理解を図ることができるかを検証した。
そして、具体的には、「きゅうちゃん」ワークシ
ートを用い、古文読解を試みた。結論として、看
図アプローチは古文読解を促進することがわかつ
た。また、プロトコルデータや授業者の振り返り
から、授業そのものに活気が与えられたこともわ
かった。以上から、古文学習において、看図アプ
ロッチを取り入れることは、その読解のみならず、
意欲喚起にも影響を与えていることがとらえられ
る。

今後の課題としては、『伊勢物語』以外にも「きゅ
うちゃん」の使用が有効であるか、他のビジュ
アルテキストの活用による古典授業が可能であるか
などを検証することと考えている。古典学習にお
ける看図アプローチ活用可能性についてさらに明
らかにしていきたい。また、本研究では5名の学
習者であったが、より人数の多い展開での追試を
行い、グループ間での異同等もとらえていきた
い。

文 献

国立教育政策研究所 2005 「平成 17 年度高等
学校教育課程実施状況調査」 [https://www.
nier.go.jp/kaihatsu/katei_h17_h/index.htm](https://www.nier.go.jp/kaihatsu/katei_h17_h/index.htm)
(2020.7.25 閲覧)

国立教育政策研究所 2015 「平成 27 年度高等
学校学習指導要領実施状況調査」 [https://www.
nier.go.jp/kaihatsu/shido_h27/index.htm](https://www.nier.go.jp/kaihatsu/shido_h27/index.htm)

(2020.7.25 閲覧)

文部科学省 2010 「高等学校学習指導要領解説
国語編」 [https://www.mext.go.jp/component/
a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/
afieldfile/2010/12/28/1282000_02.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2010/12/28/1282000_02.pdf)

(2020.7.25 閲覧) pp.2-3

文部科学省 2018 「【国語編】高等学校学習指
導要領（平成 30 年告示）解説」 [https://
www.mext.go.jp/content/1407073_02_1_2.
pdf](https://www.mext.go.jp/content/1407073_02_1_2.pdf) (2020.7.25 閲覧) p.10

野田千裕・若杉祥太・林徳治 2014 「高校生の
国語に対する苦手意識に関する調査研究」『年
会論文集』30 日本教育情報学会 pp.138-
139

坂東智子 2010 「自己との関わりを意識化する
古典学習指導の考察—大村はまの単元学習指
導『古典入門—古典に親しむ』（昭和 25 年）
を中心に—」『教育実践学論集』11 巻 兵
庫教育大学大学院連合学校教育学研究科
pp.83-95

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 p.16

鹿内信善・山下雅佳実 2017 「誰でもできる看
図アプローチ」『看護人材育成』6・7 月号
pp.94-100

注 1；この 61%超という数字は、物理基礎に対
してのネガティブな回答が 67.4%であることに
次いで多いものである。

2020 年 7 月 25 日受付

2020 年 8 月 18 日査読終了受理

実践ノート

アクティブ・ラーニングを引き出す 「保育の心理学」の授業づくり —看図アプローチを活用して—

鹿内信善¹⁾

キーワード：看図アプローチ・保育の心理学・社会情動的発達・オンライン授業・アクティブラーニング

I. 問題と目的

2017年に「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」が新しくなった。これに伴い、保育士養成課程における「教科目」およびその「目標」と「内容」も改訂された。

「保育の心理学」は、従来講義科目としての「保育の心理学Ⅰ」と、演習科目としての「保育の心理学Ⅱ」として開講されていた。「それが、このたびの保育士養成課程を構成する教科目の見直しにより、『保育の心理学Ⅰ』の内容のうち、生涯発達と初期経験の重要性に関する部分が、新たな教科目『子ども家庭支援の心理学』に移行するとともに、『保育の心理学Ⅱ』の内容も『子どもの理解と援助』として編み直されることとなった。(杉村他 2019, p. ii)」

「保育対象の理解に関する科目」群の中に新たに位置づけられた「保育の心理学」の「目標」と「内容」は、表1である。

表1中のアンダーラインは、「保育士養成課程等の見直し」に伴う変更部分である。本稿では、表1に掲げられた<目標>を達成するための授業づくりをしていく。すでに、「保育の心理学」という名称をもつ教科書はいくつか出版されている。それらの教科書は、表1の<内容>を網羅するように編まれている。しかしその教科書を使っ

た授業の仕方について説明しているものはない。

大学の授業もアクティブ・ラーニング化が求められている。「保育の心理学」でも、学生たちの学びをアクティブ・ラーニングにしていくための授業開発が必要である。そこで本稿では、アクティブ・ラーニング化していく方法として看図アプローチを採用する。また、表1中に新しく入ってきた「社会情動的発達」に関する内容を教材として授業開発をしていく。

現在、新型コロナの影響により、ほとんどの大学で講義科目はオンライン授業になっている。オンライン授業であっても、アクティブ・ラーニング＝主体的で対話的で深い学びを引き出せる授業方法を開発していく。

II. 教材研究と授業づくりの方向性

II-1 「社会情動的発達」に関する教材研究

「認知的スキルは重要であるが、忍耐力、自制心、レジリエンス（逆境に打ちかつ力）などの社会情動的スキルも同じく重要である。個人や社会の繁栄のためには、これらすべてのスキルを育成する必要がある。(経済協力開発機構(OECD) 邦訳 2018, p.25)」

「社会情動的」という言葉は、このような文脈で遣われる。これに関連して古賀(2019)は次のように解説している。「OECDは、生きていく

1) 天使大学

表 1

【保育の対象の理解に関する科目】	
<科目名>	保育の心理学（講義・2単位）
<目標>	1. <u>保育実践に関わる発達理論等の心理学的知識を踏まえ、発達を捉える視点について理解する。</u> 2. <u>子どもの発達に関わる心理学の基礎を習得し、養護及び教育の一体性や発達に即した援助の基本となる子どもへの理解を深める。</u> 3. <u>乳幼児期の子どもの学びの過程や特性について基礎的な知識を習得し、保育における人との相互的関わりや体験、環境の意義を理解する。</u>
<内容>	1. <u>発達を捉える視点</u> (1) <u>子どもの発達を理解することの意義</u> (2) <u>子どもの発達と環境</u> (3) <u>発達理論と子ども観・保育観</u> 2. <u>子どもの発達過程</u> (1) <u>社会情動的発達</u> (2) <u>身体的機能と運動機能の発達</u> (3) <u>認知の発達</u> (4) <u>言語の発達</u> 3. <u>子どもの学びと保育</u> (1) <u>乳幼児期の学びに関わる理論</u> (2) <u>乳幼児期の学びの過程と特性</u> (3) <u>乳幼児期の学びを支える保育</u>

(保育士養成課程等検討会 2017)

うえで必要なスキルを『認知的スキル』と『社会情動的スキル』の2つに分けて整理した。認知的スキルは、言語スキルや数的スキルといった基礎的な認知能力や、獲得した知識を呼び出したり、それらをもとに考えたり推論したりする能力のことをいう。一方の社会情動的スキルは『目標の達成（たとえば、忍耐力、自己抑制、目標への情熱）』『他者との協働（たとえば、社交性、敬意、思いやり）』『情動の制御（たとえば、自尊心、楽観性、自信）』に関わる力とされる。（古賀 2019,p.33）」これは『保育の心理学（無藤他編著 2019）』からの引用である。浅井編著（2019）の教科書『保育の心理学』では、第5章が「社会情動的発達について学ぼう」になっている。この章は3つの節から構成されている。5-1節が「なぜ、乳幼児期に社会情動的スキルを育むことが、重要な

でしょうか」であり、OECD の考え方も詳説されている。

「社会情動的スキル」の解説に特化した、わかりやすい実践的参考書として、佐々木（2018）の『0～5歳児の非認知的能力』があげられる。佐々木は「非認知的能力」を「社会情動的スキル」の同義語として用いている。この参考書のサブタイトルは「事例でわかる！社会情動的スキルを育む保育」となっている。このサブタイトル通り、佐々木（2018）には、社会情動的スキルを育む保育事例が多く紹介されている。例えば「2歳児の発達と非認知的能力」の項では次のような説明がなされている。「2歳頃の『イヤ、イヤ』は、非認知的能力の育ちでもあります。大人がこの時期を『自我の育ち』として肯定的に受け止めることが大切です。（p.40）」「心の発達は自己発達が

できるようになって、やがて自己抑制もできるように向かっていきますから、この時期にしっかりと自己主張することは、後々の非認知的能力の発達により影響を与えてくれるでしょう。(p.41)」

杉村他編(2019)の『保育の心理学』や青木編(2019)の『保育の心理学』等でも「2歳児の『イヤ、イヤ』」＝第一次反抗期は、「社会情動的発達」の章を構成する重要なトピックとなっている。そこで本稿では、第一次反抗期に焦点をあてて、「社会情動的発達」の理解を深める授業をつくっていく。

II-2 授業づくりの方向性

上に述べたように、本稿では第一次反抗期に焦点をあてて、社会情動的発達の理解を深める授業づくりをしていく。新しくなった「保育の心理学」では、授業目標が3つあげられている。表1に示したように、その第1が「保育実践に関わる発達理論等の心理学的知識を踏まえ、発達を捉える視点について理解する。」である。今回はこれを主目標とした授業づくりを行う。

発達をロングスパンで捉えると、反抗期は2回ある。第一次反抗期と第二次反抗期である。この2つの反抗期を通過することによって、人は「自己抑制」する能力も獲得していく。第一次反抗期・第二次反抗期については、「心理的リアクタンス」という枠組みの中でも研究がすすめられてきた。いずれの反抗期も心理的なメカニズムには共通した部分があることも明らかになっている。このため、第一次反抗期と第二次反抗期をセットにして教材化した方が「発達を捉える視点」を定めやすい。

また第二次反抗期は、学習者である大学生たちがわずか4～5年前に通り過ぎてきた発達段階での出来事である。このため第二次反抗期は、記憶に新しく「心理学的知識を踏まえ」て、自己の体験を捉えやすい。さらに「保育の心理学」を受講する学生たちの中には、まだリアクタンスの「自己抑制」の仕方を学ぶ途上にある学習者も多い。第一次反抗期と第二次反抗期をセットにして扱い、かつ第二次反抗期に関する内容から学習を始

めて第一次反抗期の学習につなげていく方が、「自分事」としての理解がしやすいのではないと思われる。なお、社会情動的発達は、対人関係の中で達成されていく。社会情動的発達に関する事象は「対人関係の心理学」においても取り上げ得るものである。そこで本稿では、「保育の心理学」「対人関係の心理学」どちらでも活用できる社会情動的発達に関する授業を考えていく。以上の考察に基づいた授業実践を次に報告していく。

III. 授業の実際

III-1 実施状況

今回の授業は「保育の心理学」授業を行うための予備実践として位置づけられる。予備実践ではあるが、実際の「保育の心理学」を行う場合とまったく同じ教材・方法で行った。ここで報告する内容は「対人関係の心理学」の時間に行ったものである。「保育の心理学」授業開発のための実践であるが実施内容は「対人関係の心理学」のシラバスに一致している。このため、今回の実践を行うことにより「対人関係の心理学」受講者に一切不利益は生じない。前述したように開発した授業は「保育の心理学」にも「対人関係の心理学」にも活用可能なものである。

学習者等

学習者は「対人関係の心理学」を受講しているA大学の1年生154名。GoogleClassroomを使ったオンデマンドの遠隔授業として行った。

反抗期を含む「社会情動的発達」に関する内容は「対人関係の心理学」の12回目・13回目・14回目で取り上げた。各回では、他の心理学トピックも扱っている。本稿では、「社会情動的発達」に関わる部分を取り出して紹介していく。

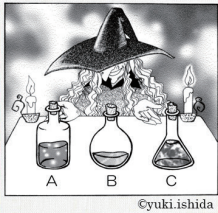
GoogleClassroomは、リアルタイムでの双方向授業はできない。できるだけ教員と学生とのコミュニケーション感を出すため、学生役として女性1名(仮名「大盛さん」)が授業づくりに加わった。大盛さんの主な役割は、教員(筆者鹿内)が出す問題を「学生」になりきって考えていくことである。また、前回授業で提出されたレポートや

意見・疑問等を紹介する「横のつながり」というコーナーも設けた。この「横のつながり」の時間で、週をまたぐことになるが、学習者同士の交流（対話）ができるようにした。

Ⅲ－２ 「心理的リアクタンス」の授業 学習者の事前準備

「対人関係の心理学」12 回目授業の最後に、次のスライド 1 ～ 4 を使って課題を呈示した。課題は 3 つあるが特に課題 3 の「魔法使いのおばあさんへの返信」が、次回授業で取り上げる第二次反抗期を理解するための重要な教材となる。この課題は、鹿内他（2007）が開発したものである。なお、本稿で紹介するスライドにはすべて授業者による語り口調の説明音声をつけてある。

12 回目授業の提出課題
【課題 1】



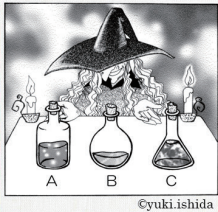
魔法使いのおばあさんが、不思議な薬を用意してくれました。それは次の 3 つです。

1. 「瞬間移動できる薬」
2. 「何かに変身できる薬」
3. 「時間旅行できる薬」

あなたは、このうちのひとつを使うことができます。あなたはどの薬を選びますか。そしてその薬を使って何をしますか。

スライド 1

12 回目授業の提出課題
【課題 2】

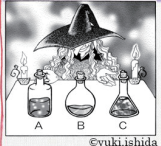


あなたが選んだ薬(使いたい薬)は、A・B・C、どの瓶に入っていると思いますか。推測してください。

また、あなたが選んだ薬が、どうしてその瓶に入っていると思ったか、その推測理由も考えてください。

スライド 2

12 回目授業の提出課題
魔法使いのおばあさんからのメッセージ



あなたは「変身できる薬」を選びましたか? 成長するということは、自分を変えていくことです。自分を変えることにつながる薬は、「変身薬」だけです。時間旅行しても瞬間移動しても、ただ場所が変わるだけです。自分はそのままです。何にも変わりません。だから、私があなたに選んでほしいのは、「変身できる薬」なのです。

「変身薬」が入っているのは B の瓶です。真ん中の瓶です。「変身薬」を選ぶ人が多いので、量が少なくなっているのです。量が少なくなったら注ぎ足すこともできるのですが、私はそのままにしています。希少価値を高めておいて、あなたも「変身薬」を選ぶように仕向けているのです。真ん中に「変身薬」を置いたのも、それを選びやすくするためです。そうすることで、自分を変えることの大切さを伝えたかったのです。

真ん中の瓶を取ってください。そして少しだけ飲んでみてください。それとも、他の瓶の薬を飲みますか?

スライド 3

(スライド 3 は文字数が多く、本論分上では読みにくくなっている。読みやすい文字にして以下にスライド 3 の情報を再掲しておく。これ以降も、スライド上の文字が小さいときには読みやすい文字にして掲載していく。)

▼スライド 3 の内容再掲

12 回目授業の提出課題【課題 3】

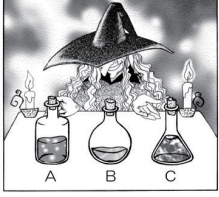
魔法使いのおばあさんからのメッセージ

「あなたは『変身できる薬』を選びましたか? 成長するということは、自分を変えていくことです。自分を変えることにつながる薬は、『変身薬』だけです。時間旅行しても瞬間移動しても、ただ場所が変わるだけです。自分はそのままです。何にも変わりません。だから、私があなたに選んでほしいのは、『変身できる薬』なのです。」

「『変身薬』が入っているのは B の瓶です。真ん中の瓶です。『変身薬』を選ぶ人が多いので、量が少なくなっているのです。量が少なくなったら注ぎ足すこともできるのですが、私はそのままにしています。希少価値を高めておいて、あなたも『変身薬』を選ぶように仕向けているのです。真ん中に『変身薬』を置いたのも、それを選びやすくするためです。そうすることで、自分を変えることの大切さを伝えたかったのです。真ん中の瓶を取ってください。そして少しだけ飲んでみてください。それとも、他の瓶の薬を飲みますか?」

12回目授業の提出課題

【課題3】

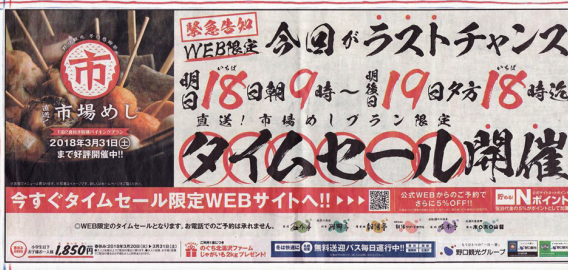


魔法使いのおばあさんに返信を書いてください。
(余裕があれば、今回の授業で考えたこと・感想・質問等も書いてください。)

スライド 4

前回の復習から「心理的リアクタンス」概念を導入する

この節で紹介するのは 13 回目授業の一部である。



WEB限定・時間限定・ラストチャンス等々

Q.こういう言葉をちりばめた広告が
何度も何度も出てくるのはどうしてか？

スライド 5

A. 希少性原理がはたらくから

手に入りにくくなるとその機会が
より貴重なものに思えてくること

心理的リアクタンス理論からも説明補強できる

ジャック・ブレームが提唱

自由な選択が制限されたり脅かされたりすると、自由を回復しようとする欲求から、私たちはその自由(および、それに結びつく物やサービス)を以前より強く求めるようになります。したがって、希少性の増大—あるいは何か別の理由—によって、ある対象にそれまでよりも接しにくくなったときも、その状態に反発(リアクト)し、以前よりもその対象が欲しくなり、より熱心に入手しようとするようになります。

スライド 6

▼スライド 6 中の「ジャック・ブレームが提唱」
枠内の本文再掲

自由な選択が制限されたり脅かされたりすると、自由を回復しようとする欲求から、私たちはその自由(および、それに結びつく物やサービス)を以前より強く求めるようになります。したがって、希少性の増大—あるいは何か別の理由—によって、ある対象にそれまでよりも接しにくくなったときも、その状態に反発(リアクト)し、以前よりもその対象が欲しくなり、より熱心に入手しようとするようになります。

(ブレームの説明は Cialdini 邦訳 2014 を参照)

スライド 5 全部とスライド 6 の上半分は前回授業の復習である。このため、これらのスライドに出てくる Q&A は読み上げによる確認にとどめる。スライド 6 の下半分「ジャック・ブレームが提唱」以下は今回新たに呈示される情報である。これを語り口調で紹介したあと、口頭で以下の説明も行った。

基本的に自由な選択が制限されるとリアクタンスがはたらく。手に入らなくなるとリアクタンスの結果、対象がほしくなる。

III-3 「心理的リアクタンス」の授業展開

続いてスライド 7・スライド 8 を呈示し、心理的リアクタンスの授業に入っていく。

新しいテーマ

～心理的リアクタンス～

スライド 7

10個限定販売 閉店セール 先着10名様限り
※これらは希少性原理の活用

買えなくなる！ → 買いたくなる！

自分の自由意思が
制限される

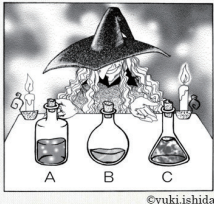
自分の自由意思を
行使したい

このプロセスが
「心理的リアクタンス」

スライド 8

そして、前回課題にした「魔法使いのおばあさん」の絵図とおばあさんからのメッセージは、実は心理的リアクタンスと関連するものであるというタネあかしをしていく。

魔法使いのおばあさんからのメッセージ



私があなたに選んでほしいのは、「変身できる薬」なのです。

真ん中の瓶を取ってください。そして少しだけ飲んでみてください。

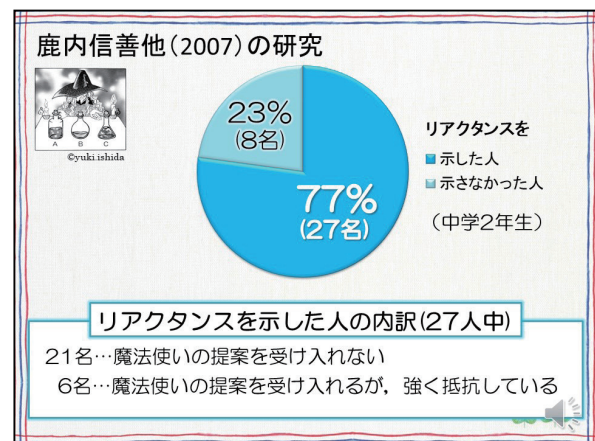
スライド 9

スライド 9 を呈示しながら次のような口頭説明を加える。

実はこれは、心理的リアクタンスに関連する問題なのです。魔法使いのおばあさんがここでしているのは次のことです。おばあさんはみなさんから、ひとつずつ選択肢を取り去っていった、最終的に選択の余地がない状況に追い込んでいるのです。「私があなたに選んでほしいのは、『変身できる薬』なのです。」「真ん中の瓶を取ってください。そして少しだけ飲んでみてください。」こういうふうに言われると、言われた人の心の中に普通、リアクタンスが生まれてきます。とくにリアクタンス

がはたらきやすい年代があります。それは思春期の人たちです。中学校 2 年生に、みなさんにしてもらったのと同じ手続きで魔法使いのおばあさんに返信を書いてもらいました。

その結果がスライド 10 である。スライド 10 の結果も後に出てくる「生徒の反応例」もすべて鹿内他（2007）に基づくものである。



スライド 10

▼スライド 10 下部の枠内情報再掲

21 名…魔法使いの提案を受け入れない
6 名…魔法使いの提案を受け入れるが、強く抵抗している

中学 2 年生のリアクタンスの状況を数字で確認した後、特徴的な作文を 5 例紹介する。授業では、作文を音読後、授業者（鹿内）からの補足コメントも伝えていく。

生徒の反応例

生徒 1

おばあさん、私はあなたが信用できません。なんだか、Bの瓶の薬には、例えば毒とか、何か入っていそうな気がするのです。ですから、本当にこの薬で、何かに生まれ変わるのか、おばあさんがまず飲んでみて下さい。

もし安全なら、わたしもおばあさんの言う通り「自分を変えることの大切さ」を知りたいし、何かちがうものに生まれ変わりたいので、ぜひ飲んでみたいと思います。

スライド 11

【口頭による授業者補足】

「いきなりリアクタンسしています。生徒 1 作文は一応おばあさんの提案を受容するのですが、ものすごく抵抗している例です。」

生徒の反応例

生徒 2

この変身できる薬は、自分が成長するだけなんですか？人間以外のものに変身したりすることはできないんですか？

というか、この薬を飲んで変わるのは外見ですか？それとも中身ですか？外見だとしたら、あまり早く年をとるのはいやだし、中身も普通に生きていけばそのうち成長すると思うから、別に飲みたいとは思いません。

でも、鳥にでも変身できるというなら飲んでみてほしいと思います。

スライド 12

【口頭による授業者補足】

「これは、リアクタンス→リアクタンスと続けて、最後に受容するように見せかけておばあさんをからかっています。中 2 にしては大人な作文ですがたくさんリアクタンスしています。」

生徒の反応例

生徒 3

どうしても時間旅行がよかった人にもこんなこと言うんですか？「自分を変えることの大切さ」って、何なのかもっと教えてください。

スライド 13

【口頭による授業者補足】

「これは本当に怒っています。中学生はこういうふうに怒ってきます。」

生徒の反応例

生徒 4

最初に心も変わるとか言ってくれないとわかりません。B が少ないとか言っているけど、遠近法かもしれないのにおばあさんに言われたくないです。

あと、心が変わっちゃったら今までにきずきあげたものとか無意味になっちゃうので嫌です。

スライド 14

【口頭による授業者補足】

「一段落目・二段落目すべてリアクタンスしています。とにかくどんな理由をつけてでも反発したい。中学生ってそんなものですよ、って思ってください。」

スライド 15 は、本論文上で読みやすくするためスライドそのものではなく、スライド内容を掲載する。

生徒の反応例—生徒 5

わかりました。変身薬を飲みますが、こういうものに変身できますか？そんな質問に答えられますか？

変身薬を飲んだら自分が変わるということはわかります。それは外見だけど、中身まで変わったといえないはずです。しかしおばあさんの言っている「時間旅行しても瞬間移動してもただ場所が変わるだけ」と言いますが、もし自分の過去を見られたら、自分の心が変わると思います。

あなたの考えは間違っている。あなたはどんないんぼうをもっているの？

まじ、やめてください！ ゆるさないよ！

スライド 15

【口頭による授業者補足】

「こんな感じですね。もう本気で怒ってくれます。これが中学校 2 年生の典型的な反応です。」

大学生の反応

今回、筆者の授業を受けている学生は全員大学1年生である。浪人して入学してくる人もいるがほとんどの受講生は、わずか4年前に思春期を通過してきている。そして、この4年ほどの間に、自分の心にわいてくるリアクタンスを「自己抑制」する方法を学んできている。これが思春期から青年期にかけての「社会情動的発達」でもある。受講生たちの社会情動的発達を確認するため、前回課題とした魔法使いのおばあさんへの返信例をスライドにして受講生たちに見てもらう。前述したがこの課題を出したときには、これが「心理的リアクタンス」や「反抗期」に関するものであることは学生たちには伝えていない。

魔法使いのおばあさんへの返信例はスライドで呈示したが、本稿では論文としての読みやすさに配慮してスライドではなくスライド内容を載せておく（スライド 16-30）。

魔法使いのおばあさんへの返信ーIさん

確かに、おばあさんの言う通り自分を変えることは時に必要ですし重要だと私も思います。またそう簡単に自分の人間性や内面を変えることは難しく、時間もかかります。いっそ薬で簡単に変わることができれば合理的で良いのかもしれません。しかし、ただ薬を飲んで変わる人間性や内面の変化とは本当に価値ある変化なのでしょう。私は、過去の自分という人格や価値観、ものの見方があってこそ現在の自分が在ると感じています。大器晩成という四字熟語があります。大きな器は完成するまでに時間がかかることから、真に偉大な人物も大成するのが遅いという意味です。

スライド 16

人間として成長していく、大成していく上では変化は肝要であると思いますが、それにはある程度の時間と経験、内省などの要素が不可欠なのではないのでしょうか。そしてそれ

らは、薬を飲むという行為のみでは満たすことは難しいと思います。単に薬を飲むことでの変化は、形式的な表層状のものしか起きえないのではないのでしょうか。今の自分を変えることも大切かもしれませんが、初心にかえるという言葉があるように、過去の自分の姿から学ぶことができるものもきっとあると私は考えています。つまり変身できる薬を飲むことを推奨するおばあさんの考えには一概には賛成できないなと私は思いました。

スライド 17

【口頭による授業者補足】

「リアクタンスしていますが、やわらかいリアクタンスですよ。それにIさんは、論理を整えるために『大器晩成』とか『初心にかえる』とか、こういう慣用表現を上手に遣っておばあさんにリアクタンスしています。大人でもリアクタンスしますが中2とは、その仕方が明らかに違うということです。」

魔法使いのおばあさんへの返信ーJさん

私は、最初に「何かに変身できる薬」を選び、それがBの瓶に入っていると思いました。でもこれはおばあさんがそのように選択するように仕向けたものだったんですね。私はおばあさんが思った通りに選択してしまいました。ですが、私は「瞬間移動できる薬」に選び直したいと思います。おばあさんのメッセージを読んで心が変わったのです。おばあさんは、自分を変えることの大切さを伝えたいと言いました。確かに自分を変えるということは大切なことだと思います。でも、私は薬で自分を変えるのではなく、自分で自分を変えたいと思いました。努力して自分を変えたいのです。

スライド 18

もう 1 つの「時間旅行できる薬」を選ばなかったのは、時間旅行で過去に行ったとしても過去を変えることはできないし、未来に行ってしまうとこれからの楽しみが無くなってしまふような気がしたからです。未来をつくるのは今の自分です。「変身薬」や「時間旅行ができる薬」を飲まなくても、今の自分の努力次第で変わることができると思うし、変わっていく自分を感じながら生活していきたいのです。最後にこのことに気づかせてくれてありがとうございます。私に「瞬間移動できる薬」をください。

スライド 19

【口頭による授業者補足】

「これはリアクタンسしていますね。『瞬間移動できる薬をください』というのはリアクタンスですね。でも、華麗な論理展開です。しかも、おばあさんに対して『ありがとう』と言うことも忘れていないし、大人ですよ。」

魔法使いのおばあさんへの返信－K さん

私はお婆さんの話を聞いて不安になりました。お婆さんは「何かに変身できる薬」を選ぶように仕向けていますよね？それを選んだ人には強く決心させ、他のものを選んだ人にはもっともな言葉を聞かせて意見を変えさせようとしている。さらに、社会的証明を使い真ん中の瓶を勧め、それが「変身薬」だと言っている。私には、真ん中の薬に何か細工がしてあるようにしか思えません。このように疑うと、他の瓶についても信用が持てなくなりました。私は薬を飲むことをやめます。したがって瓶を選ぶことをやめます。

スライド 20

【口頭による授業者補足】

「学んできたことを上手く使ってリアクタンスしています。完全に、すべてリアクタンスしています。しかも『社会的証明の原理あなた使っているでしょう。そんな人どうして信じることができるの？』というニュアンスを伝えて上手にリアクタンスしています。」

魔法使いのおばあさんへの返信－L さん

私は「変身できる薬」を選びました。成長することは、自分を変えていくことなのですね。疑問なのですが、この薬で今存在する別の誰かに変身することも成長なのでしょう？外見が変わるだけで、中身が変わらなかったら成長ではないのかと私は思いました。おばあさんはどう思いますか？なので私はこの薬に、物事のとらえ方を少しだけ変える手伝いをしてもらいたいです。

私は「変身できる薬」は B の瓶だと思いました。でも、中身のことはあまり気にしていませんでした。希少性を高めていたのです。

スライド 21

ですが、「瞬間移動できる薬」「何かに変身できる薬」「時間旅行できる薬」という順番で「どの薬を使うか」と言われたので私は 2 番目の B を選びました。

瞬間移動しても時間旅行をしても場所が変わるだけで自分は変わらないと書いてありましたが、変わることもあると思います。場所が変わると環境がかわり、普通ならできない経験ができるかもしれないからです。この経験も成長に繋がるのではないかと私は思いました。ですが、私は全く違う環境に行く勇気がないので「何かに変身できる薬」を飲んで、ポジティブな人間になる手伝いをしてもらいたいです。自分の力でも成長したいので、薬が効きすぎないようにしたいです。この薬を水で薄めたら効果も薄まりますか？

スライド 22

【口頭による授業者補足】

「L さんはリアクタンスしていません。上手におばあさんと交渉しています。上手ですね。『おばあさんの言うことを聞きますよ。でも半分だけです。』そんな感じですかね。本当に上手ですね。」

リアクタンسせずにおばあさんとコミュニケーションができています。」

魔法使いのおばあさんへの返信－Mさん

そうなんですね。「何か変身できる薬」が一番おすすめなんですね。でも、私は「瞬間移動できる薬」がやっぱり一番魅力的に感じます。それに、あなたは嘘をついてるかもしれない。本当は一番人気のない「何かに変身できる薬」を減らしたいがために、私に「何かに変身できる薬」が希少であるとあると嘘をついて選ばせようとしているのではないですか。もし違っていたらすみません。今、対人関係の心理学を学んでいて、人に対して少し疑い深くなってしまってます。すみません。「瞬間移動できる薬」が欲しいです。お願いします。

スライド 23

【口頭による授業者補足】

「リアクタンスしています。おもしろい論理でリアクタンスしていますね。対人関係の心理学で学んだ『希少性の原理』を使ってリアクタンスしています。とてもいいですよ。」

魔法使いのおばあさんへの返信－Nさん

まず見た目が怪しそうでいかにも悪いことをしそうだと思ったので悪いことをすることが目に見えています。少しは見た目を変えたほうがいいと思います。取りやすい位置に置いたり、量をわざと増やさないようにして人気がある薬だと思わせるなどと企んだことを言っていますが、なぜBをそんなに推すのか私には理解できません。それで引っかかる人もいると思いますが、私は変身したくもないし、おばあさんが言っていることが怪しいと感じるのでなにを言われても瞬間移動できる薬を選ぶと思います。

スライド 24

【口頭による授業者補足】

「リアクタンスの典型例だと思います。リアクタンスということを理解するためにとてもよいレ

ポートだと思います。」

魔法使いのおばあさんへの返信－Oさん

私が変身薬を選んだ理由はまさにおばあさんの言っていた通りです。時間旅行をして過去や未来に行っても元に戻った時つまらないし、瞬間移動をしても時間をかけて行ける場所ならあまり意味がありません。今とは違う自分になれるのはとても魅力的だと思いました。ただ、瓶は外してしまいました。おばあさんのメッセージを見て納得です。確かに薬の量が少ないなら皆も選んでいるようで貴重に思えますよね。知らず知らずのうちに自分が一番最初に薬を選んでいる気になっていました…。ちょっと自分中心に考えすぎました。おばあさんの言う「自分を変えることの大切さ」、きっと今私が一番身に染みて感じています。大切なことを教えてくれてありがとうございます…。

スライド 25

【口頭による授業者補足】

「リアクタンスしていない例です。みなさんの年齢になると、中学生のように80%近くがリアクタンスするということはありません。Oさんは、自分の成長をちゃんと考えていて、おばあさんの意見を受け入れています。そんな作文かなあと思いました。」

魔法使いのおばあさんへの返信－Pさん

そうですね。私もおばあさんからのメッセージを聞く前に、三つの薬の中で「何かに変身できる薬」を選びました。何かに変身できる薬はほかの二つとの重みが違いますよね。

正直な話、私は「時間旅行できる薬」も迷いました。それは、今の自分に満足しているからです。ですが、自分以外の何かになることで得られるものはとても大きいということに気づき、私はこの薬を選びました。おばあさんの言い分は正しいように感じますし、真ん中に置いてあるものが変身薬だとは思いま

す。ですが、薬というものは危険で見た目だけでは判断が付きにくく、変身薬である証拠が見たいので、おばあさんが試しに真ん中の薬を飲んでみてくださいませんか？副作用などはないですか？飲んでみたい気持ちは山々ですが、まだ少し不安があります…。

スライド 26

【口頭による授業者補足】

「どちらかと言うとリアクタンスしていません。リアクタンスしていないのだけど、わりと拒否しているという表現の仕方、これも上手ですね。」

魔法使いのおばあさんへの返信－ Q さん

まず、薬の内容などについて思ったことを述べます。変身できる薬では、私は、「変身する」という意味を外面的なものとしか捉えておらず、少々情けなくなりました。確かに、内面的な意味も含まれており、成長とは、自分を変えていくことだと深く共感しました。しかし、時間旅行の薬でも過去や未来に立ち会えるのならば、必然的に自分も変わるのではないかと考えました。でも、これもまた、自分の都合の良いものに捉えていたことに気づきました。どのような条件があるのか、あなたは言及していません。

スライド 27

それなのに、そうってしまったのは、曖昧なものに対しては先入観にとらわれ、無意識に決めつけてしまうからかもしれないと考えました。もう少し慎重に考えるべきだと学びました。

そして、薬の選択についてです。まんまと、その手法に乗せられてしまい、悔しく思いました。こうして、どの薬を望んでもこのような心理を利用して、大抵の人が変身できる薬を手取るようにしているのだと知り、とても巧妙だと思いました。しかし、メッセージを残し、改めて選択の余地を与えられている

ので、疑わしく感じます。まだ、何か企んでいるのですか？

スライド 28

【口頭による授業者補足】

「今やっているテーマに関連するものすごい本質的なことをとらえています。選択の自由を奪うということは、わざとリアクタンスを起こさせる方法なのです。だからおばあさんはどんどんどんどん選択の余地がなくなるように仕向けています。それなのに最後のところで『あなたはどの薬を選びますか？』って言っていましたよね。ここまで人の選択の余地を奪っておいて、もう 1 回選択の余地を残しておくというのは、『おばあさん、あなたはまだ何か企んでいるの？』って、Q さんはそこに気づいているのです。すばらしい理解ですよ。」

魔法使いのおばあさんへの返信－ R さん

私は、変身できる薬を選びましたよ。

でも、残念ながら左の瓶を選んでしまいました。変身できる薬を選びたい気持ちが強すぎて、どれが一番それっぽいかで考えてしまいました。私の考え方が単純すぎて、おばあさんの隠された気持ちを汲み取れなかったです。ごめんなさい。おばあさんに質問があるのですが、いいですか？おばあさんは、自分を変えて成長してほしいから私に「何かに変身できる薬」を勧めてくれたのですよね。ですが、それは薬に頼らなくてもできる気がするのです。「瞬間移動できる薬」と「時間旅行できる薬」は、自分の力じゃどうにもできないですけど…。

スライド 29

だから、なぜおばあさんは自力でできることをあえて薬を使ってやらせようとしているのか疑問に思ったのです。おばあさんが自分を変える大切さを伝えたいというのが感じ取れて、逆に簡単に薬に頼っていいのかなと思っ

てきました。なので、どの瓶を選ぶかもう少し考えさせてください。

スライド 30

【口頭による授業者補足】

「R さんも本質的なことを言っています。人は本当はリアクタンスしたくないんですよね。したくないんですけどもしてしまう。定義を思い出してください。選択肢が狭まって狭まって、選択の余地がもうない状況に陥ったときに、陥らされたときに、私たちはリアクタンスをはたらかせるのです。R さんが上手なのは心理的リアクタンスをはたらかせずに、この場を上手くまとめるために自分の手にもう 1 回選択の自由を取り戻しています。それが最後の行です。『なので、どの瓶を選ぶかもう少し考えさせてください。』これは『選択の自由はまだ私にありますよ。』ということです。このような状況にすることでリアクタンスすることを防いでいます。とても上手な考え方ですね。」

心理的リアクタンスという用語や、それが選択の自由を奪われるために起こるのだということは、学習者たちがこの「魔法使いのおばあさんへの返信」に取り組んでいるときにはまだ知らされていない。それにもかかわらず Q さんと R さんは、心理的リアクタンスが生じるメカニズムを明らかにする内容のレポートを提出している。このようなレポートをシェアすることで、他の学習者たちも授業者からの教え込みではなく、学習者同士の学び合いによって理解を深めていく。

なお、ここまでのところで、「思春期」という言葉は遣っているが「第二次反抗期」という言葉は遣っていない。それには理由がある。鹿内他(2007)の実験では、77%もの生徒たちがリアクタンスを示していた(スライド 10)。これは、この実験に参加した生徒たちが、第二次反抗期にあるからこそ生じた結果である。

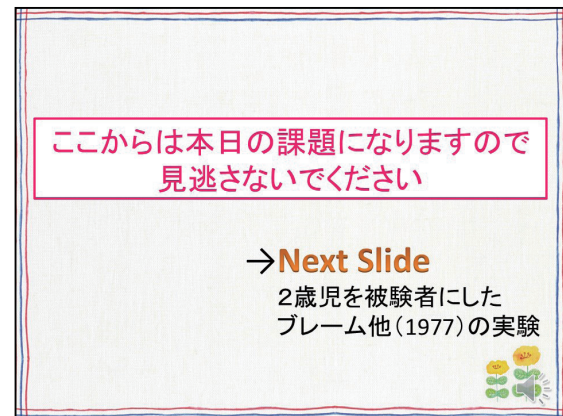
今回の授業を受講している学生たちには、このことを主体的に気づいてほしくて、あえて「第二

次反抗期」という言葉は遣っていない。その気づきは、続きの授業を受けることから生まれてくる。次に、続きの授業手順を説明していく。

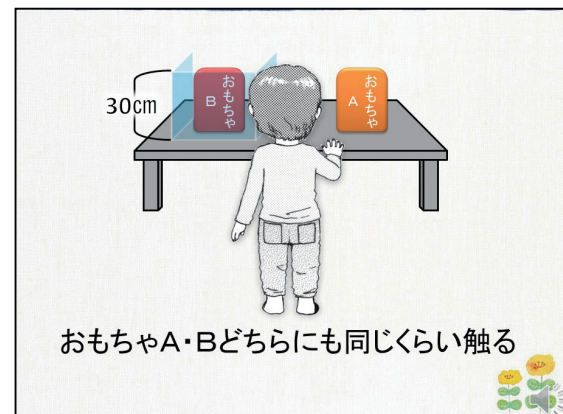
Ⅲ－４「社会情動的発達」の授業

学習者の事前準備

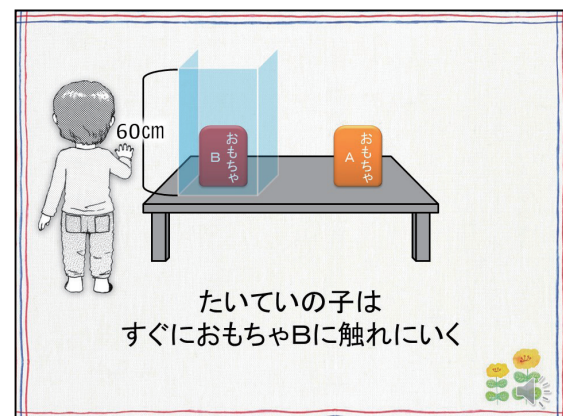
次の時間も引き続き「社会情動的発達」について考えてもらう。その教材とするため、学習者には次の課題を提出してもらった。



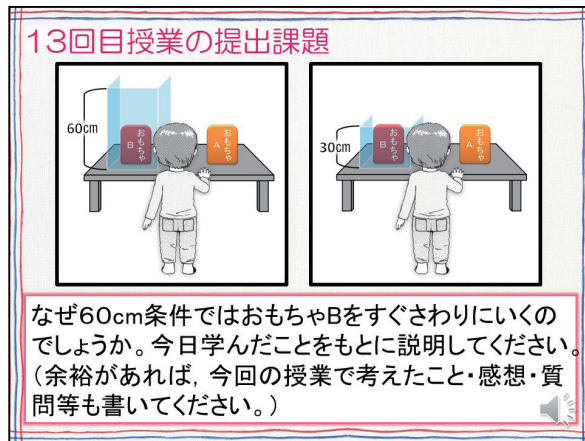
スライド 31



スライド 32



スライド 33



スライド 34

(ブレイム他の実験は、Cialdini 邦訳 2014 をもとに全国看図アプローチ研究会専属アートスタッフが作図した。)

リアクタンスの自己抑制について

本稿では「社会情動的発達」のひとつとして「心理的リアクタンス」を取り上げている。心理的リアクタンスは多くの場合「自己抑制」すべき心理状態として生じてくる。もし心理的リアクタンスを自己抑制するスキルを獲得しなければ、社会適応もしにくくなる。さらに、心理的リアクタンスを自己抑制することを体験的に理解できていない人は、イヤイヤ期＝第一次反抗期にある幼児の度重なる心理的リアクタンスを共感的に受容することが難しい。

しかし、大学1年生の中にも、心理的リアクタンスを自己抑制するスキルを十分に獲得できていない人もいる。このような人たちが、自己抑制するスキルを主体的・対話的に身につけられる場となるように、この授業を設計している。学習者たちが主体的・対話的な学びができるように、この授業では「横のつながり」コーナーを設けている。週をまたいで、しかもパワーポイントの画面を通しての「対話」になるが、学生たちが仲間との「対話」によって心理的リアクタンスの自己抑制スキルを学習していく様子を紹介していく。以下のスライドは14回目授業で学習者たちに呈示したものである。またスライドそのものではなくスライド内容を掲載していく(スライド35-53)。

横のつながりー A さん

R さんのおばあさんへの返事にはとても感服しました。選択の余地をなくし、わざとリアクタンスを起こさせる目的のおばあさんに対して、選択する自由を自分側に取り戻し、もう少し考えるといったことで、心理的リアクタンスを起こさずに冷静に対処できていて本当にすごいなと思いました。私はすぐにリアクタンスを起こし、抵抗してしまったので、R さんのようなとても成熟した考え方をまだまだ学ばなければならないなと思いました。

スライド 35

A さんのレポートに出てくる R さんは、前回授業の R さん(スライド29-30)である。A さんは、R さんのレポートから「選択の自由を自分側に取り戻し、もう少し考える」ことで心理的リアクタンスを自己抑制できることを学んでいる。このことを授業者はまったく教えていない。にもかかわらず、このような学びと学び合いが成立しているのである。

横のつながりー B さん

今回の授業で、また横のつながりを感じました。Q さんと R さんの課題を読んで、自分が課題に取り組む際に、なぜおばあさんに反発したくなったのかわかることができました。おばあさんに、自分の選択の余地を奪われていたからなのだとわかりました。また、おばあさんのメッセージの最後に、選択の余地を奪っておいてまだ選択させようとしていることまで私は考えてもいなかったし、そこまで注意深く読んでいなかったで、その気づきはすごいと思いました。

スライド 36

B さんのレポートは「今回の授業で、また横のつながりを感じました。」から始まっている。授業者(鹿内)は協同的学びや対話的学びが Google Classroom でも生まれることを期待して授業構成している。その仕掛けを「横のつながり」

とよんでいる。Bさんは「横のつながり」から多くのことを今回「も」学ぶことができた伝えてくれている。スライド36では、Bさんひとりでは気づき得なかったことが多くあげられている。Bさんもまた、他者の学びから、心理的リアクタンスが生じるメカニズムを的確に学び取っている。

上掲のAさん・Bさんのレポートは、一部のみ掲載してある。多くの学習者は「心理的リアクタンスの自己抑制スキル」のみならず様々なことを「横のつながり」から学んでいる。そのことを示すため、Cさん（スライド37-40）・Dさん（スライド41-44）のレポートを全文掲載しておく。

横のつながりーCさん

今回の授業でも、横のつながりをたくさん感じる事ができました。毎回聞いていて、本当に心が温まりますし、自分の学びをさらに深めることができるので嬉しいです。特にDさんの「単純接触効果は、人だけでなくものにも当てはまる」というのが印象的でした。Dさんありがとうございます！さらに、「初見殺し」のような、今まで自分が知らなかった語句も新たに知ることができるので良いです。Cさんありがとうございます！

スライド 37

前回の授業の課題レポートを悔しい気持ちになりながら聞いていました。なぜなら、私は、魔法使いのおばあさんの意見に疑いを持たず素直に賛成してしまったからです。このようなことが、日々気を付けようと思っていても引っかかってしまうことなのだと感じました。また、中学生と皆さんのリアクタンスの仕方が全然違うというのがとてもよくわかりました。中学生のような反抗期の時期は、どうしても自我が強くなりただただ反発するだけのように見えます。

スライド 38

しかし、皆さんのレポートを見ると、反発しているだけではなく、「ありがとう」のような感謝を述べたり、強く言い過ぎずに柔らかい表現で伝えたりというようにしています。はたらきやすい時期が思春期であるだけに、中学生の文からはリアクタンスを強く感じました。思春期のことを思い出してみても、本当はもっと遊びたいのに「もうそろそろ帰ってきなさい。」と言われたときの反発したくなる気持ちも心理的リアクタンスに当てはまるのではないかと思います。

スライド 39

今回は、皆さんのレポートを見て気づくことが多く、いろいろな人の考えを見ていて楽しかったです。次回も楽しみにしています。

スライド 40

横のつながりーDさん

私は今回の授業で、「ティーンエイジャーの心理的リアクタンス」のところがとても興味深かったです。チャルディーニが言っていた「何かをやらなくてはいけないうきに、ティーンエイジャーに『やってはいけないう』と言う」の部分で、なるほどと思ったと同時にその冗談が面白く、笑ってしまいました。そこで、私は未成年なのにタバコやお酒に手を出してしまう子のことを思いました。そのような子たちは、人並み以上に心理的リアクタンスが大きいのだと思います。

スライド 41

「タバコ、お酒はやっちゃいけないよ」と言われ、反発して手を出してしまうのだと思いました。私は卒業後、栄養教諭になりたいので、ティーンエイジャーと直に接する機会があると思います。そのときにどのように授業を展開していくのか心理的リアクタンスを頭に入れたつつ、考えていきたいと思いました。

スライド 42

また、おばあさんの薬のところで紹介されていた考えの皆さんが、大人の考え方をしてることを身に染みて感じ、自分も負けてられないなと思いました。それと同時にリアクタンスをしていた皆さんが共通した文章だったことに気づきました。「確かに～ですが、私は〇〇だと思います。」という文章です。相手を一度、認めてから自分の意見を展開していくという手法です。これは譲歩することによって、相手に自分の意見を受け入れやすくすることができます。

スライド 43

先生が「皆さん論理的にリアクタンスしている」と仰っていたので、これが論理的ということなのかと理解しました。皆さんに負けないように大人な考え方と論理的な文章構成ができるよう頑張りたいと思いました。

スライド 44

Ⅲ－５「社会情動的発達」の授業展開

第一次反抗期についての深い学び

いよいよ、「保育の心理学」としての授業のメインテーマである。今回設計した授業を評価する基準は２つである。ひとつ目は、主体的学びがなされていたか、である。ふたつ目は、深い学びがなされていたか、である。深い学びについては、次の２つの下位項目によって評価される。

- 1) 第二次反抗期を関連づけて第一次反抗期を理解しているか。
- 2) 2つの反抗期で起こるリアクタンスは同じメカニズムによって起こることを理解しているか。

これらの基準をクリアするレポートを提出した学習者は 154 名中 4 名であった。比較的長文のレポートになるので、ここでは E さん（スライド 45-47）と F さん（スライド 48-52）2 名を紹介しておく。また 1 名については部分のみ紹介する。

介する。

13 回目授業の課題レポートより E さん

まず、今日学んだ心理的リアクタンスについてもっと知りたいと思い、調べてみた。そこで、「心理的リアクタンスとは、何かを選択する自由が外部から脅かされた時に生じる、自由を回復しようとする反発作用である。」と記載があった。確かに反抗期の自分は、親の「勉強しなさい」とか「早く〇〇しなさい」という言葉に、「自分の好きにしたいのに！」と反発していたことがあったと、思い出した。

そのネット記事に、「魔の二歳児」や「魔の三歳児」という言葉があり、今回の実験に繋がっていると思い、詳しく調べてみた。

スライド 45

すると、人にもよるが二歳や三歳頃に、自我が芽生え、自立心が生まれ、自由を求め始める“第一次反抗期”が訪れるとあった。この第一次反抗期は、「イヤイヤ期」とも呼ばれ、親の言うことになんでも「イヤイヤ」という時期である。自由を求め始める時期に、親から自由が脅かされたと感じ、それに反発しようとする心理的リアクタンスをするということである。

このことから、思春期の中学生のみならず、自由を求め始めた二歳児、三歳児にも、心理的リアクタンスがとてもよく働いているということがわかる。

この実験では、30cmの箱に入れた場合では、特に取りにくいものではないので、自由を脅かされたとは思わない。

スライド 46

しかし、60cmの箱に入っていると、二歳児の身長からはとても取りにくく、自由を脅かされていると感じるだろう。そのため、心理と考えた。しかし、60cmの箱に入っていると、二歳児の身長からはとても取りにくく、自由

を脅かされていると感じるだろう。そのため、心理的リアクタンスが生じ、60cmの箱に入っているおもちゃを取り、それで遊ぶことで自分の自由を回復しようとしているということであると考えた。

スライド 47

Eさんのレポートの構成は次のようになっている。まずEさんは、心理的リアクタンスについて、主体的に調べ学習をしている。そして「反抗期」という概念にたどりつき、自己の経験とも関連づけ知識を整理している。さらに「魔の二歳児」現象が、ブレイムの実験と関係していることに気づく（スライド 45）。自由を求める時期に自由が脅かされると感じると、とくに強い心理的リアクタンスが生じる。このメカニズムは、思春期の中学生も2,3歳児も同じである。Eさんは、この「発見」もできている（スライド 46）。その上でブレイムらの実験結果について、その生起メカニズムを正しく説明している（スライド 46-47）。主体的で、深い学びのプロセスが記録されているレポートである。もうひとり、Fさんのレポートを紹介する。

13 回目授業の課題レポートよりーFさん

まず、図の状況と二歳児を被験者にしたブレイム他の実験について整理する。二つの図に出てくるおもちゃAとおもちゃBは、同じくらいの大きさである。左の図のおもちゃBは、おもちゃの大きさに対して約2倍（60cm）の透明なカバーがかけてあり、おもちゃAには透明なカバーはかけられていない。この場合、二歳児に対して実験をすると大抵の子はおもちゃBに触れるという結果が得られたことが分かっている。一方で、右の図のおもちゃBにはおもちゃの大きさと同じくらい（30cm）の透明なカバーがかけてあり、おもちゃAには左の図と同じく透明なカバーはかけられていない。

スライド 48

この場合は、二歳児に対して実験をするとおもちゃAとおもちゃBどちらにも同じくらい触れるという結果が得られたことが分かっている。

また、被験者である二歳児はそもそもどれくらいの発達段階にあるのか分からなかったもので、二歳児の特徴についても調べてみた。高校の家庭科の教科書を見てみたところ、「二、三歳頃はまだ言葉で複雑な感情や理由の説明ができないためにかんしゃくを起こしたり、『いや』『だめ』を繰り返したりと、反抗することが多くなる。これを第一反抗期とよぶ」と書かれていた。つまり、二、三歳頃は、思春期にはいるころの第二反抗期の前の段階の反抗期にあたると分かった。

スライド 49

今回の授業で、この思春期の頃の第二反抗期は、自我が芽生え自己と他者の関係を認識する時期であるため、自分の自由意志が制限されると自分の存在が脅かされるように感じて、反抗するため「心理的リアクタンス」がよく見られると習った。ここで出てきた「心理的リアクタンス」とは、抵抗という意味をもつ「リアクタンス」を含んだ言葉で、「選択する自由を外部から脅かされたときに生じる自由を回復しようとする欲求から、自由を以前より強く求めるようになる」というものである。第二反抗期では、心理的リアクタンスがよく見られるということは、時期は違うが同じ反抗期である第一反抗期でも心理的リアクタンスが見られるのではないかと思った。

スライド 50

この考えを元に、上の図の被験者である第一反抗期真っ只中の二歳児の気持ちになって考えてみる。左の図のおもちゃBは右の図のおもちゃBとは異なり、2倍ほど大きい透明なカバーがあるため、左の図の

場合の方がおもちゃ B をとりたいたいのにとれない(自由が脅かされている)という印象が強い。

そのため、おもちゃ B をとるという選択(脅かされている自由)を取り戻すために、おもちゃ B をとるという行為を強く求める(自由を求める)ようになると考えられる。これがまさに「心理的リアクタンス」の現れであると同時に「だめ(おもちゃ B はとれない)」となると、反抗する(取りたくなる)という第一反抗期の現れでもあると思う。

スライド 51

第一反抗期の時期である二歳児が被験者なため「心理的リアクタンス」が強く働き、左の図では、おもちゃ B を二歳児はすぐにさわりに行くと考えることができる。

スライド 52

まず 2 つのビジュアルテキストを読み解き、30cm 条件と 60cm 条件の異同を明確化している(スライド 48)。次に 2 歳児の特徴を調べ学習している。それによりこの時期が第一次反抗期に相当すること、第二次反抗期も存在することを調べ出している(スライド 49)。授業で例示された中学生(スライド 11-15)は、第二次反抗期にあり、心理的リアクタンスがよくみられること、およびその生起メカニズム、つまり選択する自由を外部から脅かされたときに生じることを明らかにしている。さらに「第一次反抗期でも心理的リアクタンスが見られるのではないか」という仮説を導いている(スライド 50)。この仮説が支持される理由を整理し、60cm 条件でみられた結果も心理的リアクタンスのあらわれであることを論証している(スライド 51-52)。

もうひとり G さんも E さん・F さんと同様の論理展開をまとめている。G さんについては結論部分のみ紹介する。

13 回目授業の課題レポートよりー G さん

(前略) 心理的リアクタンスの実験をする上で、被験者の年齢がとても重要になっていると考えました。ブレームの実験では 2 歳児、鹿内先生の実験では中学 2 年生が対象となっています。

実は、2 つともちょうど第一反抗期と第二反抗期の真っ最中の年齢なのです。反抗期は、人の指示に対して拒否・抵抗・反抗的な行動をとることの多い期間である、と家庭科の教科書に書いてありました。反抗するのが仕事といっても過言ではない時期に、実験を行ったため、わかりやすく心理的リアクタンスに沿った結果が出たのではないのでしょうか。

スライド 53

この他にもひとり、同様のレポートを書いていた。その掲載は割愛する。学習者 154 名中 4 名が「保育実践に関わる発達理論等の心理学的知識を踏まえ、発達を捉える視点について理解する。」という目標を達成していたことになる。しかもそれは、授業者からの教え込みによる学習の結果ではない。学習者たちが主体的な学びにより到達した深い学びである。154 名中 4 名のみがこの時点で目標を達成していた。これは決して悪い結果ではない。難しい問題を主体的に解決するからこそ達成感が生まれるのである。ここまでの時点で解決できなかった多くの学習者たちは、E・F・G さんたちの解答を見て学びを深めていく。その人たちも授業者からの教え込みではない「横のつながり」から学んでいくことになる。

GoogleClassroom は一方向のオンライン授業システムである。このような制限のあるシステムを用いても「横のつながり」コーナーを設けることで「対話的学び」に近い学習形態を提供することができる。このことを示す学習者の反応を載せておく。これは「対人関係の心理学」全 15 回を通しての感想である。

学習者の反応 1

毎回授業の始めに、横のつながりと皆さんのレポートを紹介してくださいました。オンライン授業であるのに、皆さんと一緒に勉強をしている感覚でした。横のつながりをとても感じられて、読んでいて心が温まりましたし、課題レポートからは様々な発見ができました、考え方を学んだりすることができ、刺激を受けました。

学習者の反応 2

この授業では、横のつながりを大切にされていて、毎回自分だけでは考えられなかったようなことを考えているみんなのレポートを見るのが楽しみでした。みんなの考えを見て、自分の考えがより深まっていくのを感じました。

学習者の反応 3

先生が横のつながりを大切にしてくださったため、他の人の意見・考えを聞くことで、確かにそんな考え方もできるなと気づかされることが多く、他の人の考えから沢山のことを学ぶことができました。また、その様な考え方を取り入れていくことで、ある物事に対して他にどの様な捉え方が出来るのだろうと自然に考えられるようになっていました。

学習者の反応 4

本当に楽しかったです！自分の意見やほかの人の意見をこんなに共有できる授業だと思わなくて、オンライン授業でもとても充実していました。先生が返してくれるコメントもいつも楽しみでした。

学習者の反応 5

この授業は他の人の課題も紹介されていて、オンライン授業で他の人と関わることが出来ないなかでも、一緒に授業を受けているような感覚になることが出来ました。また、大盛さんも一緒に授業を受けてくださったことで、一人で考えているのではないのだという安心感がありました。

学習者の反応 6

ほかの授業では横のつながりを感じることができないので、この授業で自分の書いたレポートが誰かに影響を与えていると知り、そして感謝を伝えられると本当にあたたかい気持ちになりました。この機会を設けて下さって嬉しかったです。

学習者の反応 7

オンライン授業という不安の中、先生の授業はまるでみんなと考えているかのような雰囲気、考える時間をちゃんとくださったり、横のつながりとしてみんなの意見が聞けたりと、実際に学校で学んでいるような感じでした！

学習者の反応 8

15回と短い間でしたが鹿内先生の対人関係の心理学は会えない仲間とも一緒に授業を受けられていると実感でき、授業内容も具体例がわかりやすく説明がわからなくても授業終わりには内容をすべて「わかった」と思える授業でとても楽しかったです。ありがとうございました。そして、大盛さんと一緒に授業を受けた仲間にも感謝を伝えたいです。

学習者の反応 9

オンライン授業でしたがレポートを紹介してくださって横のつながりが感じられてとても楽しく学ぶことができました。レポートを紹介してくださったからこそ深く考えて視野を広げることができたと思います。鹿内先生、大盛さん全15回の授業ありがとうございました。

IV. まとめ

本稿では「保育の心理学」の「社会情動的発達」に相当する部分の授業づくりを行った。設計した授業の実践的確認は、「対人関係の心理学」の授業で行った。これは、「対人関係の心理学」においても「社会情動的発達」を扱っているためである。

多くの「保育の心理学」教科書では、社会情動

的発達トピックとして第一次反抗期を取り上げている。発達をロングスパンでとらえると反抗期はもう一度、第二次反抗期としてあらわれる。2つの反抗期でみられる行動の心理的メカニズムは共通している。とくに、第一次反抗期・第二次反抗期ともに心理的リアクタンスという概念によって説明できる部分が多い。「保育の心理学」では「保育実践に関わる発達理論等の心理学的知識を踏まえ、発達を捉える視点について理解する」ことが目標となっている。この目標中のとくに「発達理論等の心理学的知識を踏まえ、発達を捉える視点」を理解しやすくするため、今回の授業づくりでは第一次反抗期・第二次反抗期をまとめて取り上げた。

また、第二次反抗期を先に取り上げた。これは、学習者となる大学1年生は、第二次反抗期をわずか4年ほど前に通過してきているため、自らの経験に関連づけながら理解することができると考えたためである。

授業の構成においては、一方向のオンライン授業であっても「主体的で対話的で深い学び」が生まれるような工夫をした。その最も大きな工夫が、看図アプローチの活用である。看図アプローチは「みること」を重視した授業づくりの方法である(鹿内2015)。看図アプローチではビジュアルテキストの読解と読み解いたことの発信が重要な学習活動であると考えている。今回は、第二次反抗期を理解するためのビジュアルテキストとして、「魔法使いのおばあさん」を用いた。これは鹿内他(2007)が心理的リアクタンスと関連づける教材として開発してきたものである。第一次反抗期を理解するためのビジュアルテキストとしては、ブレイム他の実験事例をもとに描き起こしたものをを用いた(スライド32-34)。ブレイム他の実験も、心理的リアクタンスをテーマにしている。これらの教材を用いた実践を行い、「社会情動的発達」の授業モデルをつくった。学習者たちの課題レポートをシェアする「横のつながり」コーナーを設けることで、一方向のオンライン授業であっても「対話的学び」に近い学びを引き出せること

がわかった。また、今回活用した教材とそれらの構成および発問・指示は、主体的学びを生み出すツールになることも示された。

多くの「保育の心理学」教科書では、第一次反抗期の具体例も掲載されている。第一次反抗期や第二次反抗期の心理的メカニズムを理解した上で、教科書の記述を読むことで「発達に即した援助の基本(「保育の心理学」の<目標>2の一部)」の理解も深まっていくと思われる。

実際に「保育の心理学」を担当するとき、今回構成した授業モデルと採用する教科書の内容をどのように接続していくかを考えることが課題となる。

引用・参考文献

- 青木紀久代 編 2019 『保育の心理学』 みらい
- 浅井拓久也 編著 2019 『子どもの発達の連続性を支える保育の心理学』 教育情報出版
- Cialdini,R.B. 邦訳 2014 『影響力の武器第3版』 誠信書房
- 経済協力開発機構(OECD) 邦訳 2018 『社会情動的スキル 学びに向かう力』 明石書店
- 古賀松香 2019 「社会情動的スキルと保育」 無藤隆 他編 『保育の心理学 子どもの育ち・学びを知る』 光生館 pp.33-42
- 厚生労働省 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
- 無藤隆 他編 『保育の心理学 子どもの育ち・学びを知る』 光生館
- 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
- 佐々木晃 2018 『0～5歳児の非認知的能力事例でわかる!社会情動的スキルを育む保育』 チャイルド本社
- 鹿内信善 2015 『改訂増補協同学習ツールのつ

くり方いかし方ー看図アプローチで育てる学び
の力ー』 ナカニシヤ出版

鹿内信善・栗原裕一・渡辺聡・伊藤公紀・石田ゆ
き 2007 「看図作文の授業開発 (1) 心理的
リアクタンスを作文の動機づけに活用する試
み」『北海道教育大学紀要教育科学編』 57 巻
pp.101-111

杉村伸一郎・山名裕子編 2019 『保育の心理学』
中央法規

保育士養成課程等検討会 2017 「保育士養成
課程を構成する各教科目の目標及び教授内
容について [別添 1]」『保育士養成課程等
の見直しについて（検討の整理）[報告書]』
[https://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-
11901000-Koyoukintoujidoukateikyoku-
Soumuka/betten1.pdf](https://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-11901000-Koyoukintoujidoukateikyoku-Soumuka/betten1.pdf) (2020.8.19 閲覧)

2020 年 8 月 24 日受付

2020 年 8 月 25 日受理

編集後記

ちゃんと、第4号を公刊することができました。

「3号雑誌」という言葉があります。今ではもう使わない表現かもしれないと思い調べてみました。ウィキペディアでも説明されているので、まだ遣われている言葉のようです。

「よし、雑誌を出すぞ!」と意気込んでも、その意気込みは長続きせず3号まで発行しておしまいになってしまう。そんな雑誌が数多くあります。そのことを揶揄するときに用いられるのが「3号雑誌」という言葉です。『全国看図アプローチ研究会研究誌』の場合、そのような懸念は全くありません。多くの会員が、この困難な時にも、実践研究を次々とすすめていってくれています。看図アプローチは、困難な時代を切り開いていくための強力なツールになっています。看図アプローチとそれを活用してくださっている先生方の熱量を伝えられる研究誌に、この4号も仕上がっています。

研究誌編集委員会も、研究会事務局も、研究会ホームページ管理人も、元気いっぱいです。ホームページでも新しい企画が次々と紹介されています。ホームページの方もぜひ覗いてみてください。皆さんと一緒に、新しいものを生み出し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 4 号 =====

発行年月日 2020 年 8 月 29 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)

D T P 石田ゆき