



全国看図アプローチ研究会研究誌

12号

2022.4

目次

実践報告

1人1台端末を利用した高校生物における看図アプローチ授業実践 溝上 広樹	3
「VR クリティカル看図アプローチ」による臨床判断の授業実践 織田 千賀子・加藤 睦美	10

実践ノート

看図アプローチを取り入れた保育士養成のための授業研究(Ⅱ) —メルヘンスケープ法を活用した書く力を育てる「基礎演習」授業— 渡辺 聡	25
--	----

実践報告

1人1台端末を利用した 高校生物における看図アプローチ授業実践

溝上広樹¹⁾

MIZOKAMI Hiroki

キーワード：看図アプローチ・1人1台端末・Jambord・アクティブラーニング・高校生物

概要

GIGAスクール構想では、ICT環境と教育実践による授業改善の充実が求められている。本稿では、看図アプローチを活用した高校生物の「生物多様性」に関する教材を開発し、1人1台端末を利用した授業実践モデルを構成した。「緑の橋」の写真の紹介文のタイトルを考えるワークを授業開始時と学習後に実施した。この際、Jambordを利用し、一人一人の反応を即時に把握・共有することで、看図アプローチの効果を引き出すことができた。本稿で提案した授業は「GIGAスクール構想」の授業モデルになり得ると同時に、分散登校に伴うハイフレックス型授業へも対応可能な実践であることが示唆された。

I. 背景・目的

GIGAスクール構想では、1人1台端末等のICT環境とこれまでの教育実践のベストミックスを図り、主体的・対話的で深い学びの観点からの授業改善の一層の充実が求められている（文部科学省2020）。

1人1台端末の環境では、授業中に一人一人の反応を把握することが可能であること、学習の履歴が自動的に記録されること、各自の考えを即時に共有し、共同編集ができることが可能である（文部科学省2020）。

さらに、コロナ禍において、学校現場では急速にオンライン授業への適応を求められ、さらに分散登校における授業形態として、ハイブリッド型授業やより柔軟に学習形態を選ぶことのできる「ハイフレックス」への挑戦も行われている。しかし、これらの実現に必要な授業設計・学習設計・

教室環境設計の工夫は見過ごされがちであることが報告されている（杉森2021）。

看図アプローチは、授業設計等の工夫に役立つツールである。これまでに、看図アプローチを活用した「高校生物」の事例として、大学や動物園と連携した授業実践が報告されている（溝上他2016, 2018）。この中では、オンライン会議システムZoomを用いた獣医師によるリアルタイムの双方向の指導が実践されていた。

本研究では、1人1台端末環境における看図アプローチを活用した高校生物におけるアクティブラーニングの授業実践の1コマを紹介する。

II. 授業の実際

II-1 授業者および学習者

授業は「生物」の時間に筆者（溝上）が行った。学習者は高校3年生1クラスである。

1) 熊本県立熊本北高等学校

II-2 授業の進め方

【ステップ1】「緑の橋」のワークシートを用いた活動（1）

- a) 「緑の橋」の写真（図1）をプロジェクターで投影する
- b) 写真と発問を記載した「緑の橋」のワークシート（ワークシート1）を学習者に配付する



図1 「緑の橋」（イメージ）注

以上の準備が整ったら、ワークシート1に書かれている①の問いを投げかける。学習者は「授業前」欄に自分なりの答えを記入後、1人1台端末であるChromebookで、Jambordのデジタル付箋に記入する（図2）。なお、Jambordファイルには、あらかじめ「写真の文章のタイトルを考えて、付箋に記入してみましょう！」という指示を記入している。生徒がデジタル付箋に記入した後、ペアで意見を共有させる。この間、授業者はデジタル付箋をいくつかのカテゴリーに分類する。

①の解答として「自然と人工物の共存」「自然との共存」といったものが最も多く出される。高速道路が森の中を通っていることから、人工物を自然に溶け込ませるための工夫であるという考え方に至る生徒が目立った。また、橋の上まで草木が育っている様子を根拠に「手入れのされていない橋」というように荒廃した橋だと考察する生徒もいた。さらに、「生態系の分断を防ぐ橋」とであると答える生徒もいた。

「緑の橋」のワークシート

生物 授業プリント（表紙）5編 生態と環境

年 組 号 氏名



①写真が掲載されている文章のタイトルは何でしょう？

授業前（ ）

授業後（ ）

（記入後, Jamboard に入力）

ワークシート1（「緑の橋」のワークシート）



図2 「緑の橋」の看図アプローチにおける授業開始時のJambordの解答を授業者が分類

授業者は、学習内容を理解すると、写真の意味がわかるようになることを伝えた。看図アプローチは、学習内容に関わる写真を使うことで、授業開始時に診断的な評価で活用することが可能である。さらに、同じ写真を学習後に利用することで、学習内容の習得状況を総括的に評価することも可能である。このため、ワークシート1中の発問①に対する解答は授業前と授業後の2回記述してもらった。

【ステップ2】「生物多様性を減少させる要因」のワークシートを用いた活動

- c) ワークシート2「②ペアワーク（語句の確認）」に関わる部分を紙芝居プレゼンテーション（KP法、川嶋他2016）で簡潔に解説する（図3）。
- d) 教科書の該当部分1ページを個人で理解した後、ペアで4つの重要語句を説明し合う。
- e) ワークシート2「③グループワーク（内容の理解）」に関わる部分を紙芝居プレゼンテーション（KP法）で簡潔に解説する。
- f) 教科書の該当部分を4人で1ページずつ分担して個人で理解した後、内容を説明し合う。

筆者は、授業では、生徒自身が教科書を読み、協同的に理解していくことを重視している。そこで、簡潔かつ短時間で説明を終わらせるために、KP法を利用した（図3）。ここでは、要点をA3用紙合計15枚にまとめたものを黒板にマグネットで貼りながら説明した。詳細な知識を伝達するのではなく、重要な概念を伝えることを意図した。

生物 ワークシート

年 組 号 氏名 _____

②ペアワーク（語句の確認）

教科書を読んで、語句の内容を簡単に説明しペアで話し合おう！

- 第1の危機（人間活動や開発）
- 第2の危機（人為管理の減少）
- 第3の危機（外来生物の影響）
- 第4の危機（地球温暖化）

③グループワーク（内容の理解）

教科書を読み込んだ上で、説明し合おう！相互の質問やコメントで理解を深めよう

(1) 生息地の縮小と分断化
問：生息地の縮小や分断が起きると、なぜ個体数が減少するのだろうか？

(2) 人為管理の減少
問：春植物が減少しているのは、春植物にどのような性質があるからか？

(3) 外来生物の影響
問：外来生物の人間活動による導入は、なぜ問題なのだろうか？

(4) 地球温暖化、絶滅を加速させる要因
問：絶滅を加速させる要因に共通することは何か？どのようにすれば予防できるか？

④振り返り～本日の重要語句～

今日の授業の中で、重要語句を選ぶならば、何になりますか？理由も考えつつ3つ選んでみましょう。この語句を用いて、今日勉強した中で大切なことをまとめてみましょう。

各問への解答記述欄省略

ワークシート2

（「生物多様性を減少させる要因」のワークシート）

<p>第2節 生物多様性を減少させる要因</p> <p>1</p>	<p>文明の発展</p> <p>↓</p> <p>生物多様性減少</p> <p>2</p>	<p>①生育地の縮小と分断化</p>  <p>3</p>	<p>②人為管理の減少</p> <p>4</p>	<p>③外来生物の影響</p> <p>5</p>
<p>④地球温暖化</p> <p>6</p>	<p>生息地の縮小</p> <p>↓</p> <p>種多様性減少 (島の面積と鳥の種数)</p> <p>7</p>	<p>生息地の分断</p> <p>↓</p> <p>移動を妨げる (餌場、交配、回避…)</p> <p>8</p>	<p>中規模攪乱説</p> <p>↓</p> <p>多様性が高い</p> <p>9</p>	<p>里山の雑木林</p> <p>手入れが無くなる</p> <p>↓</p> <p>多様性が低くなる</p> <p>10</p>
<p>人間活動で入った生物</p> <p>セイタカアワダチソウ</p>  <p>11</p>	<p>お花畑</p> <p>↓</p> <p>お花畑の消滅</p>  <p>12</p>	<p>個体群→</p> <p>①小さい</p> <p>②分断</p> <p>13</p>	<p>絶滅の渦</p> <p>個体群サイズが小さくなる悪循環</p> <p>14</p>	<p>①近交弱勢</p> <p>②人口学的な確率性</p> <p>③アリー効果</p> <p>15</p>

図3 「生物多様性を減少させる要因」で利用したKP法のシート（それぞれA3用紙に印刷）

ペアワークでは、じゃんけんで勝った方が「〇〇は何ですか？」と尋ね、負けた方が回答するようにした。グループワークでは、担当となったページを理解し、さらにワークシート2に記載してある問いも説明できるように準備をさせた。その後、互いに説明し合った。グループワーク等で不明点が生じた場合には、適宜授業者が対応した。

ここでは、生物多様性を減少させる4つの要因として「人間活動や開発」「人為管理の減少」「外来生物の影響」「地球温暖化」について学習した。

【ステップ3】「緑の橋」のワークシートを用いた活動(2)

- g) 図1の写真をプロジェクターで投影する。
- h) ワークシート1の発問を、授業内容と関連付けながら、再び考え、「授業後」の解答欄に答えを記入する。(記入後、Jamboardに入力)
- i) 「緑の橋」の写真の解説文の一部をプリントして配付。その後、関連する記事の動画を投影する(New York Times 2021)。

「緑の橋」の写真が掲載されている文章のタイトルを、授業内容をもとに再度考えさせた。そして、答えをJamboardに入力した後、ペアで根拠や考えたことを話し合わせた。その結果、「人為管理の不足」と「分断防止」の2つの意見におおよそ集約された(図4)。

「人為管理の不足」と答えた生徒は、人為管理が不足した里山で生物多様性が失われている例等と関連付けていた。「分断防止」と答えた生徒は、同種集団である個体群が小さくなることや分断されることで絶滅へとつながる例と関連付けていた。この時、2つに意見が分かれたことで、話し合いが活発になった。いずれの意見を持つ生徒も、写真や学習した内容と関連付けることで、自身の考えに自信を持っている様子が見て取れた。なお、「自然への思いやり」とタイトルを付けた生徒の主張は分断防止であったため、こちらへ分類した。

互いの主張を聞いた上で、解答となる以下のような文章をプリントで配付した。

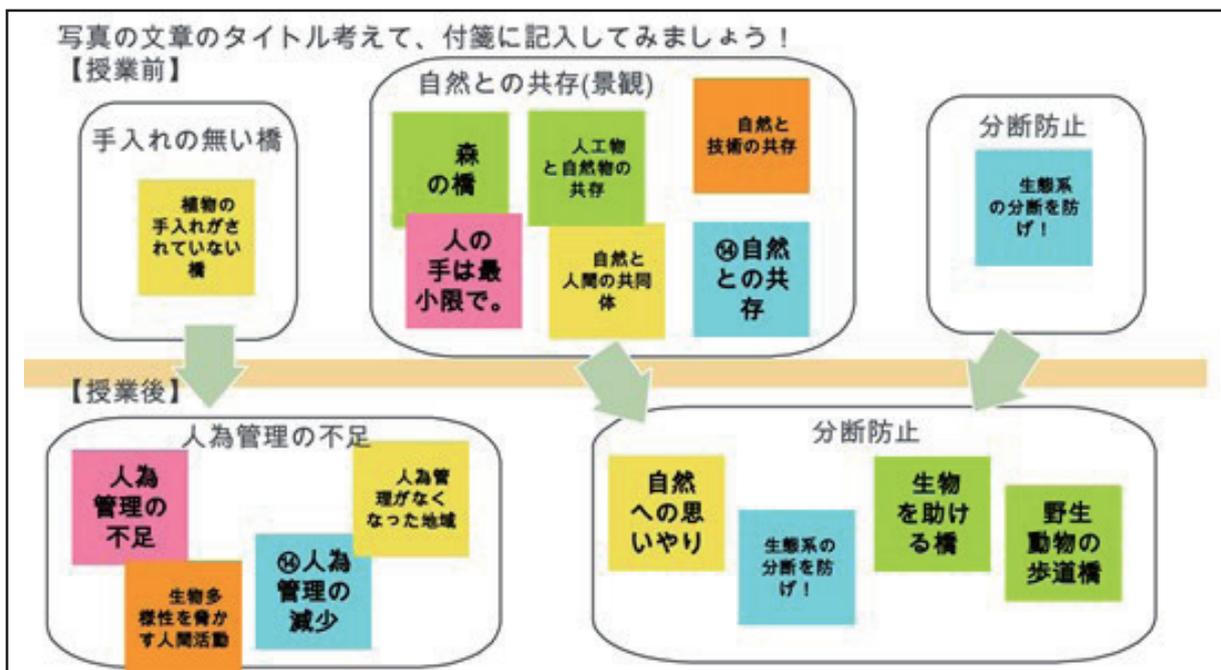


図4 「緑の橋」の看図アプローチにおける授業前後のJamboardの解答を授業者が分類

分断された生息場所をつなぐ回廊

分断された生息地では、隔離されたパッチを結ぶ生息場所の狭い帯または小さな一連のかたまりからなる移動回廊が、生物多様性を保全するうえできわめて重要になる。(中略)人が大規模に開発している地域では、人工的な回廊がつくられることもある。たとえば、橋やトンネルをつくることによって、道路を横切ろうとして轢死(れきし)する動物の数を減らすことができる。

移動回廊は、移動分散を促進し、減少しつつある個体群での近親交配を減らす。(略)

※『キャンベル生物学 原書 11 版』(池内他 2018)より引用

解答としては、「分断防止」が正解であり、こちらを解答したグループは喜んだ様子を見せた。一方で、今回は不正解だったが、「人為管理不足」と答えた生徒の中から、人為管理不足の橋は存在しているのではないかという意見も出された。

この後、関連する記事の動画をプロジェクターで投影した(New York Times 2021)(図5)。動物が実際に橋を渡る様子を見て、その役割の重要性を確認することができていた。



図5 野生動物の橋を渡る動画(イメージ)注

【ステップ4】振り返り～本日の重要語句～

j) ワークシート2の④で、本授業の学習内容から重要語句を3つ選び、大切だと思ったことを文章にまとめる。

振り返りでは、学習内容から、生徒自身が考える重要語句を3つ選び、その語句を使って学習内容を自身の言葉でまとめる。

本授業では、生物多様性を減少させる4つの要因として「人間活動や開発」「人為管理の減少」「外来生物の影響」「地球温暖化」について学習した。しかし、この中で、「人間活動や開発」に伴う「生息地の減少と分断」と「人為管理の減少」に言及する生徒が目立った。特にワークシート1における①の「授業後」の問いで、「人為管理の不足」側を解答し不正解となった生徒は全員「人為管理の不足」についてまとめていた。学習時の経験と学習内容を強く結びつけている様子がうかがえた。

正解と不正解のそれぞれを経験した生徒の振り返りの例を示す。

振り返りの例1(人為管理の不足を答えた生徒)

人為管理がされなくなると、植生の遷移が進み、遷移に強い種のみが生き残り、適応することができない種の生息地が減少することがある。生物多様性には、人為管理が重要である。

振り返りの例2(分断防止を答えた生徒)

生物多様性の減少には、土地利用による改編で、生息地が減少したり、分断したりすることで、生物の移動が妨げられることが原因となっている場合がある。逆に、人為管理が無くなることで絶滅する種もいる。

Ⅲ. 分散登校に伴うハイフレックス型授業への対応

今回の実践は、全員が教室で受講することができた。しかし、新型コロナウイルス感染症の拡大防止の観点から、分散登校が実施されることもしばしばである。

分散登校中の学びの保障の一環として、生徒双方向の学習も可能なオンラインでの授業を実践している。生徒は、オンライン、教室いずれの参加の場合でも、Chromebookをオンライン会議システムZoomにつなぐ。教員の説明は、オンラインもしくは教室で聞く。その後生徒同士の、ペアやグループでの学習は、あらかじめ決めておいたブレイクアウトルームに、それぞれ移動することで、通常時と同じ要領で進めることができる。この方法では、教室とオンラインの受講者数はどのように変わっても対応可能であり、同質性を担保することができる。さらに、オンライン会議システムの機能を利用して録画した動画をYouTube等でオンデマンド配信することで、双方向性は弱まるものの時間を越えた参加も可能となる。このような授業形態は、オンラインとリアルなハイブリッド型であるのと同時に、いつでもどこからでも参加可能であるフレックス型であるため、ハイフレックス型授業と呼ばれている（杉森 2021）。

Jambordは、互いの意見をリアルタイムにオンラインで共有することができるツールであるため、今回の実践も、オンライン会議システムと組み合わせることで、ハイフレックス型授業として実施することが可能である。

Ⅳ. 考察と今後の課題

本研究では、高校生物の「生物多様性」における看図アプローチを用いた教材を開発し、さらに1人1台端末を利用した授業実践を行った。Jambordを利用することで、授業中に一人一人の反応を即時に把握・共有し、カテゴリー分けをするというICT環境を最大限に生かすことができた。

ここで開発した教材や授業は高校生物授業に適

したものであるとともに、文部科学省のGIGAスクール構想で求められているICT環境とこれまでの教育実践のベストミックスを図り、主体的・対話的で深い学びの観点からの充実した授業に相当するものである。

この効果の顕著な例として、協同的に教科書を学習する中で、教科書の記載の不十分な点や、図や絵の誤りを生徒が指摘するということが、しばしば起こる。この際、生徒は友人や教師と議論をしたり、根拠論文を読んだりするなど、より深い学びを主体的に取り組む姿が見られることもある。実際に本単元の学習時にも、教科書に掲載された図に対する問題点の指摘が生徒から出された。この問題点を教科書会社に伝えたところ、編集者からは、「20年以上前から教科書で使用されている図で、このようなご指摘が、それも生徒さんからあったのは初めてで感心している」という趣旨の回答があった。

本稿で報告した授業は「GIGAスクール構想」の授業モデルになり得るものと思われる。今後、これまで積み重ねてきた看図アプローチの授業実践と、ICT利点である、一人一人の反応の把握や学習履歴の自動的記録、各自の考えの共有や共同編集を組み合わせた授業を開発し、実践していくことがGIGAスクール構想の成功には必要不可欠である。

引用・参考文献

池内昌彦（監修，翻訳）他 2018『キャンベル生物学 原書 11 版』丸善出版

川嶋直他 2016『アクティブラーニングに導く KP 法実践』みくに出版

溝上広樹・吾妻行雄・鹿内信善 2016「高校生物における看図アプローチを利用した授業実践—ウニからその生態と東日本大震災を考える—」『福岡女学院大学大学院紀要・発達教育学』創刊号 pp.181-195

溝上広樹・鹿内信善 2018「動物園を教育資源とした『総合的な学習の時間』授業づくりの予備的検討：看図アプローチを用いて」『福岡

女学院大学紀要・人間関係学部編』第19号
pp.1-6
文部科学省 2020 (リーフレット) GIGA スク
ール構想の実現へ
[https://www.mext.go.jp/content/20200625-
mxt_syoto01-000003278_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200625-mxt_syoto01-000003278_1.pdf)
New York Times 2021 How Do Animals Safely
Cross a Highway? Take a Look.
[https://www.nytimes.com/interactive/2021/
05/31/climate/wildlife-crossings-animals.html](https://www.nytimes.com/interactive/2021/05/31/climate/wildlife-crossings-animals.html)
杉森公一 2021 「ハイフレックス型授業の可能
性－授業設計・教育学習方法の革新と包摂」
名古屋大学高等教育研究センター 第104回客
員教授セミナー

[https://ontsnipping.nl/publish/library/
299/mjpo-eindrapportage.pdf](https://ontsnipping.nl/publish/library/299/mjpo-eindrapportage.pdf)

2022年2月20日受付

2022年3月25日査読終了受理

謝 辞

本研究に際し、ご指導とご助言をいただきました月井雅晴先生、中川正利先生、松尾和子先生に心より感謝申し上げます。また、本稿執筆に際し、お力添えをいただきました鹿内信善先生、イメージ図の作成をいただきました石田ゆき先生に心より御礼申し上げます。

注) 図1と図5は実際には「写真」「動画」を用いた。引用写真・動画の著作権処理ができなかったため、本稿ではイメージ図を載せてある。なお、次の2つのオランダ語の文献に、「緑の橋」の写真と類似したものが掲載されている。

De Gelderlander (2020) Prachtige foto van ecoduct bij A50 gaat viraal: 'Ik heb geluk gehad' (A50のエコダクトの美しい写真が話題に:「運が良かった」)

[https://www.gelderlander.nl/home/
prachtige-foto-van-ecoduct-bij-a50-gaat-
viraal-ik-heb-geluk-gehad-ab685125/](https://www.gelderlander.nl/home/prachtige-foto-van-ecoduct-bij-a50-gaat-viraal-ik-heb-geluk-gehad-ab685125/)

Meerjaren programma Ontsnippering (MJPO) (2020) Natuur verbonden Meer leefruimte voor dieren in Nederland (自然の接続 オランダにおける動物の生息域の拡大)

実践報告

「VR クリティカル看図アプローチ」による 臨床判断の授業実践

織田千賀子¹⁾・加藤睦美¹⁾

ODA Chikako KATO Mutsu

キーワード：看図アプローチ・バーチャル体験・VR・臨床判断・成人看護学実習

概要

本稿では、「VR クリティカル看図アプローチ」を用いて行ったクリティカル実習の学習活動の様子について報告する。新型コロナウイルス感染症に伴う看護学実習への影響として、集中治療室や救命救急センターでの実習が困難となり、生命の危機的状況（以下、クリティカル）にある患者に接して看護を学ぶ機会が得られなくなった。そこで、代替方法としてあたかも病棟の中で見学実習しているようなバーチャル体験を導入した。具体的には、クリティカルな状況にある患者の360度の静止画像をビジュアルテキストにして、VR（Virtual Reality）を用いて看図アプローチのSTEPに沿って臨床判断し、看図作文の手法によって患者に必要な看護を検討した。この学習を「VR クリティカル看図アプローチ」と命名した。学生は、ビジュアルテキストを読み解くことに没頭し、仲間と共に疑問を解決し臨床判断を行っていた。「VR クリティカル看図アプローチ」は、既有的知識や経験と情報を関連づけて学習を深めることが期待できる。

1. はじめに

看護基礎教育における臨地実習は、既存の知識（理論）と実践を統合させる重要な科目であり、看護学生（以下、学生）にとって自己の看護観の礎となり得る重要な経験である。学生は、臨地実習で患者・家族、スタッフとの関わりを通して必要な基礎的看護実践能力を身につけていく。そのため、看護基礎教育における臨地実習は、全カリキュラムの約1/3に相当する。

しかし、新型コロナウイルス感染症の拡大に伴い、多くの学校が臨地実習の実施が困難な状況となった。A大学も同様に、救命救急センターで1

週間行う予定のクリティカル実習が、学内実習となった。そのため、クリティカルな状況にある患者のイメージ化、既習の理論と関連づけて知識・技術を統合して看護を経験することが困難となり学修目標の達成が危ぶまれた。そこで、代替方法としてあたかも病棟の中で見学実習しているようなバーチャル体験を導入し、学びの質を担保するよう努めた（織田2022）。

VRは、自分の周囲に視覚世界が広がり、自分があたかもその世界に存在しているかの如き臨場感を得られる（廣瀬2018）。また、ジョン・M・ケラーが提唱した学習意欲に関するARCSモデル

1) 藤田医科大学

の“注意（attention）”喚起できる効果が期待できる（村上・上馬庭 2020）。したがって、学生が体験できなかった臨床現場を VR の空間内で臨場感を味わいながらその世界に没入することは、「何かありそうだ、面白そうだという好奇心を刺激し、理解したいといった気持ちも刺激される」（鈴木 2020）と考えた。さらに、体験者の知識や経験と VR で得た情報を結び付ける必要がある（高橋・木島 2011）。今回のビジュアルテキストは、情報量が多いため視点を定めることが困難で、目につくものの情報収集に留まる可能性があった。学習者の“注意”を適切にひきつけ、知識と情報を関連づけて学習効果を高めるためには、ビジュアルリテラシーを育成していく方法として開発された看図アプローチ（例えば鹿内 2015, 鹿内他 2016）が有効であると考えた。VR と看図アプローチを組み合わせることで、クリティカルな状況にある患者のイメージ化をはかり、協同的実践によって一つひとつ丁寧にビジュアルテキストを読み解き患者と患者を取り巻く環境をアセスメントし、看護を思考することができる（織田 2021）。以上のことから、臨床判断を行うことを目的に「VR クリティカル看図アプローチ」を用いた学内実習を導入した。今回は、その実際を報告する。

本研究における臨床判断とは、目の前に起きている患者の状況・反応を観察・把握して今何が起きているのか判断し予測を立て、看護として何が必要か発見し根拠づけることをさす。なお、本論文では、ビジュアルテキストにある患者の病状や心理状態を理解するように観察するため、「みる」に加え「診る」と表記する。

II. クリティカル実習の概要

II-1 クリティカル実習の位置づけ

A 大学の成人看護学実習（クリティカル・周手術）は、3 年次の領域別実習 7 科目の中の 1 科目である。表 1 に示す 3 週間の履修期間のうち、2 週間の周手術実習（消化器外科、心臓血管外科等）と 1 週間のクリティカル実習で構成される。

学生は 6～7 人でグループ編成され、3～4 グループで行う。

本稿で紹介するクリティカル実習では、クリティカルな状況にある患者・家族の看護を理解するために、PBL（Project Based Learning）による救命救急センターの学習と、「VR クリティカル看図アプローチ」の 2 つの学習を行っている。「VR クリティカル看図アプローチ」は、5 日間中の最終日 3 時間（2 コマ）で行っている。

表 1 コロナ対応の成人看護学実習

		月	火	水	木	金
1 週	周手術	病棟実習				
2 週		学内実習				
3 週	クリティカル	学内実習 PBL			VR	

II-2 実習目的・目標、スケジュール

クリティカル実習の目的および目標は以下の通りである。

実習目的

成人期におけるクリティカルな状況にある患者および家族の早期回復を促進するための看護実践の方法を習得する。さらに、実践を通して探求的態度を身につけ、専門職としての能力を身につける。

実習目標

1. クリティカルな状況にある患者・家族に必要な看護について説明できる。
2. 自己の成長、看護の追及に目を向け、主体的に学ぶ姿勢を身につけることができる。

III. 実践方法

III-1 対象

2020 年 10 月 29 日～2021 年 2 月 19 日の期間クリティカル実習で、織田と加藤が担当した学生 73 名である。

III-2 倫理的配慮

倫理的配慮は、以下の通りである。

1) 学生

学生には、学習の様子を撮影およびレポート記録をデータ化し研究発表をすることを説明し同意を得た。個人情報には削除し匿名性を確保した。記録内容は、成人看護学の科目を単位修得したのちに、説明し文書にて同意の得られた者の記録を使用した。

2) ビジュアルテキスト

「VR クリティカル看図アプローチ」で用いるビジュアルテキストは、A病院の看護部およびA病棟に依頼文と倫理的配慮について文書にて説明し、A病棟の看護師が患者選定しインフォームドコンセントを行った。撮影許可の得られた患者を360度カメラで撮影し、個人や組織を特定されるもの全てをモザイク処理した。

III-3 学習方法

1) 活用したビジュアルテキストの症例

症例は、人工呼吸器・人工透析を腹臥位で受け、中心静脈、動脈ライン、胃管やドレーンなど様々な装着物で管理されるクリティカルな状況の患者である。なお、教材イメージとして、学内でモデル人形を用いて可能な範囲で再現した写真を載せておく（写真1）。



写真1 ビジュアルテキスト (イメージ)

2) 実習方法

学生は、あたかも病棟の中で見学実習しているようなバーチャル体験をVRゴーグルおよびタブレット（大学の教具）で行う。体験方法は、VR

の没入的臨場感の中で360度見まわし、患者の状態や治療などについて、学生が注視したいところを自由に診る体験と、VRゴーグルとタブレットを無線で接続し、仲間同士が同じ視点でディスカッションしながら診る体験である。なお、バーチャル体験で、この体験を自分事として事例を捉えて看護を導くために、看図アプローチを用いて読み解き、臨床判断をして必要な援助を看図作文の手法によって考える。実施方法は、鹿内（例えば2014）が開発した看図アプローチのビジュアルテキスト読解のための3つの活動（鹿内2014, p.41）と看図作文の手法（鹿内2014, pp.6-10）を参考に以下の手順で行った。

まず、ガイダンスとして、看図アプローチを適切に理解するために、織田が図1のイラストを用いて以下の①～③について説明し、学生に読み解く体験をしてみよう。

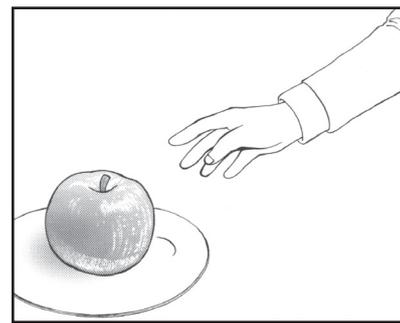


図1

©yuki.ishida

①**変換「もの」**:どんなものが描かれているか、名詞で5個挙げる。描画された「もの」を言語に言い換えているので、変換という。

②**要素関連づけ「こと」**:①で挙げた「もの」を使って、直接読み取れる「事実」のみ述べる。推測しない。「もの」と「もの」を使って、「りんごが皿の上にある」のように相互にものを関連づけているので、要素関連づけという。

③**外挿「こと」**:描かれている内容から読み取ったこと。①②を根拠に、推測する。図1にある内容を超えて自分の考えで予測や推測するので、外挿という。そのため、み方や考え方が人それぞれ異なる。

この後、写真1のビジュアルテキストを教材にして以下のSTEP 1～6の順で学習をすすめていく。

STEP1	変換: 患者に装着(使用)している機器・管類などの物品を専門用語で25個以上挙げる。
STEP2	要素関連づけ: 変換で挙げた装着(使用)しているものの根拠や目的を説明する。
STEP3	外挿: ①対比発問として、患者は回復していくのか、それとも回復は厳しいのか、根拠に基づいて説明する。 ②装着していると考えられる機器や挿入物とその理由を説明する。
STEP4	看図作文: 必要な援助とその観察や留意点を説明する。
STEP5	発表会: グループで検討した臨床判断の口頭発表とディスカッションを行う。
STEP6	振り返り: ビジュアルテキストのフィードバックを行った後、個人の学びとグループカンファレンスを行う。

IV. 実践結果

IV-1 STEP1: 変換

このSTEPでは、患者に装着(使用)している機器・管類を専門用語で挙げてもらう。

手術直後やクリティカルな状況にある患者と接したことの無い学生は、ビジュアルテキストにある患者の状況とVRの臨場感に大変驚き、現実と捉えられない、患者の体位に気づかない、VRゴーグルを即座に外すなどの反応がみられた。だが、仲間の「うわっ! 凄い!」「え! 見て! 見て!」「腹臥位? なんで?」「これって何?」などの声に引き寄せられ好奇心をいだいて見ていた。グループの仲間と一緒に見ていくうちに少しずつ慣れ、現実味を感じ実際の患者として捉えられるようになっていった。

知識や実習経験から、心電図、血液透析、中心静脈栄養など10個程度は容易に名称を挙げていたが、半分もわからないことを実感していた。課題の25個以上を挙げるために、装着物やルートがどのように繋がっているのか紐を解くように指で辿り、事前学習ノートやインターネットで調べたことをリソースにして、名称を発見すると「あった!」「これ似てない?」と言い合いながら共有していた。一方、検索が苦手な学生はすぐに諦めてしまうため、教員がラウンドして困っている様子の学生に声をかけ、共に確認して、機器類に関連する視点や想起を促し、学生自身で検索して発見できるような支援を行った。その一例を紹介する。

学生「何で調べたらいい? 出てこない…」
 教員「どこに繋がっているだろう?」
 学生「ん…額についているみたい」
 教員「額についているということは身体のどこが関連すると思う?」
 学生「頭…脳だ! ああ～脳波だあ。」
 ～学生検索: “脳波”～
 学生「脳波の画像と全然違う。え～??」
 教員「じゃあ、意識はどうだろうね?」
 学生「ああ…ない? え～?」
 教員「自分だったら意識あったほうがいい? それとも寝かせてほしい?」
 学生「薬で? ん～寝かせてほしいけど、意識なくなっちゃうのはなあ…。え～この人意識って…」
 教員「客観的に意識を確認する方法は?」
 学生「意識レベルを観察する」
 教員「常にわかるには?」
 学生「モニターする。ああ!」
 ～学生検索: “脳波” “モニター”～
 学生「脳波モニターであった! ああこれが脳波の値? 58?」

この後、学生は脳波モニターについて調べ、覚醒レベルまで学習していた。

写真2は、教員の介入の様子である。



写真2 教員の介入

IV-2 STEP 2：要素関連づけ

このSTEPでは、変換で挙げた装着（使用）しているものの根拠や目的を説明してもらう。

学生たちは既存の知識や実習で得た経験を頼りに、使用目的や装着の根拠を言語化していく。しかし、その過程でうまく言語化できないことが多い。そのことから、理解が曖昧であったことに気づき事前学習ノートや教科書で生体情報の表示内容やドレーンの目的などを学びなおしていた。中には、血液透析なのか血漿交換なのか悩み、インターネットで目的や回路を調べていた。この時学生は、調べるだけでなく、調べた内容をメモ書きして頭を整理していた。その一部を図2・図3に掲載しておく。

また、初めて見たものについては検索を駆使し、新たな知識を得ていた。例えば、「黄色」「袋」「点滴」など、検索用語を並べて輸液の遮光目的のカバーを理解していた。それがわかると、使用している輸液が気になりVRで再度確認して薬液の効能を調べて新たな知識を得て患者の病態を理解していた。このように、根拠や目的を調べていくうちに、患者の状態が気になり、情報と情報を関連づけて

少しずつ事例の病態や治療に気づいていた。

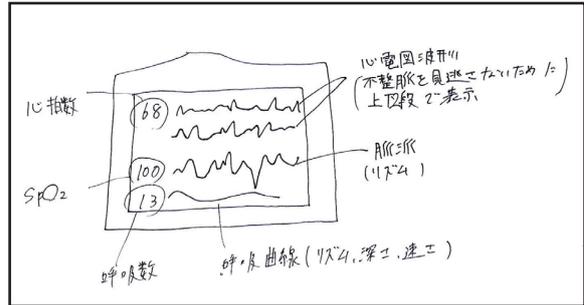


図2 生体情報モニター

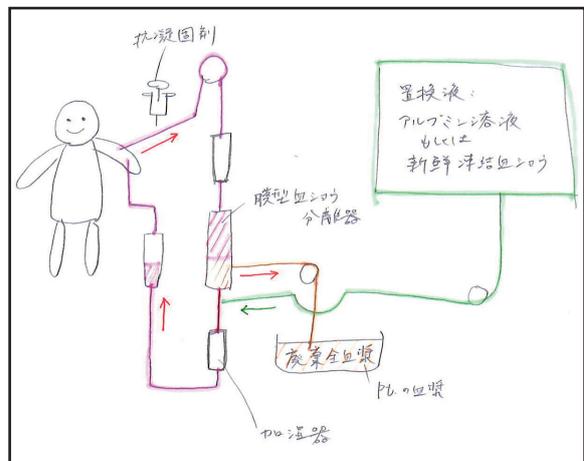


図3 血漿交換の回路

学生同士が没頭して、調べる、診る、相談することを繰り返し、疑問を解決していた。変換では教員の支援が必要であった学生も仲間と一緒に発見しており、教員の介入はほとんどなく、学生の新たな発見や気づきを称賛する程度であった。変換と要素関連づけについて、1グループ抽出し、その記録を表2に掲載しておく。

表2 変換と要素関連づけについて、抽出した1グループの記録内容

	STEP1：変換	STEP2：要素関連づけ
1	弾性ストッキング	足に圧力を加え血液の鬱滞を防ぎ、静脈血栓塞栓症を予防する
2	フットポンプ	足部や下腿を間欠的に圧迫し下肢の静脈血の還流を助ける
3	腹腔ドレーン	腹腔内の有害な液体の貯留を防ぎ感染を予防する
4	膀胱内留置カテーテル	膀胱内の尿を持続的に排泄し、定期的に量を測定し、IN-OUT バランスを把握する
5	透析器	血液から老廃物、余分な水分を排出する治療機器
6	サブラット®	濾過型人工腎用補液で血液透析を行う
7	Aline	観血的動脈圧測定、動脈血採血、ガス分析を行う
8	非観血的血圧計	持続的に、循環状態のモニタリングをするため
9	点滴	身体の恒常性の維持のために、電解質、水分、栄養補給をする
10	輸液フィルター	輸液に混入した異物の除去、沈殿物の除去、輸液に混入した細菌による感染リスクの回避をする
11	遮光袋	投与時に遮光が必要な薬剤を保護する
12	輸液ポンプ	正確な投与量の管理のために設定した量で輸液を滴下する
13	シリンジポンプ	内筒をポンプの力で押し出し、設定した一定量の薬剤を注入する
14	パルスオキシメーター	皮膚を通して動脈血酸素飽和度 (SpO ₂) と脈拍数を測定する
15	エダラボン 30 mg®	脳梗塞急性期の脳保護をする薬剤
16	人工呼吸器	適切な換気の維持、酸素化の改善、呼吸仕事量の軽減
17	気管内挿管	確実な気道の確保と誤嚥の防止を行う
18	カブノメーター	呼気に含まれている二酸化炭素ガス分圧を測定する
19	吸引器	気道内の分泌物を吸引し、呼吸しやすくする
20	安楽枕	褥瘡と神経損傷を予防する
21	胃管	胃内容物の体外への誘導（減圧）
22	チューブ鉗子	胃管の抜去の予防、胃内容物の逆流を予防
23	脳波モニター	覚醒・睡眠レベルをみて、麻酔薬の使用量を最小にする
24	生体情報モニター	心電図、呼吸数、心拍数、体温、SpO ₂ をリアルタイムに測定・記録し、患者の容体を把握する
25	除細動器	心臓に対して、電気ショックを与え、正常なリズムに戻す
26	オレンジバンド	転倒・転落リスクが高い印
27	胸腔ドレーン	胸腔に貯留した液体や空気を抜く処置
28	体温計（自動）	術後の体液管理を行い、低体温を予防する

IV-3 STEP 3：外挿

このSTEPでは、「回復していくのか、それとも回復は厳しいのか」根拠に基づいた判断と装着していると考えられる機器や挿入物について理由を添えて説明してもらう。

学生たちは患者の状態について根拠に基づいて判断するために、VRゴーグルとPCを行き来し

て管類を辿り、モニターの数値や排液の色、輸液の名称など細部まで観察していた。グループの誰かが何か一つわかると互いに教えあいながら、「一人だったら絶対できない。」と仲間と共に探求しながら情報と情報を関連づけ、自分なりに患者の状態を推測していた。変換では、思いつきで「エクモ」と記載していた学生もエクモと人工呼吸器

の違いを調べ、外挿の頃には「人工呼吸器」と修正していた。また、学生たちはグループ内で「普通腹臥位ってする？」「エダラボン®（脳保護用注射液）は、腎障害禁忌なのに何で使っている？微量？脳梗塞じゃないってこと？」「慎重投与ともある。腎障害じゃない？でも、サブラット®（血液透析療法の補充液）は透析で使うから、腎障害はある」など疑問を交わしながら医薬品の添付文書を調べ、なぜその現象が起きているのかアセスメントをしていた。

学生たちがディスカッションしながら発見していく様子を写真3に載せておく。



写真3 ディスカッションの様子

「回復していくのか、それとも回復は厳しいのか」の判断は、装着物の使用目的や輸液の種類、モニターの数値などを根拠にして、患者の状態を「急変の可能性がある」「回復していく」と判断していたが、多くの学生が「回復していく」と判断していた。

それぞれの判断例を掲載しておく。

急変の可能性がある

急性呼吸促拍症候群・多臓器不全が考えられ、様々な輸液がされており、自立度もかなり低そう。腹臥位療法を行っており呼吸状態も悪く下葉に酸素化ができるようにしている。エダラボン®を使用しているため脳梗塞が起きたと考える。また、画像から高齢であり回復したとしても元の状態に戻るまでに時間がかかり、後遺症が残ると思う。

今は危機的な状況で、回復していく過程で急変する可能性も高い。そのため、急変しても対応できる準備もしている。

回復していく

人工呼吸器を装着しているから呼吸状態が低下している状態にある。

人工透析と輸液で体液バランスを維持している。

脳梗塞脳波計をつけていることから意識状態が悪い。

急性呼吸不全に対する治療法で腹臥位療法を行っており重症である。この治療法で酸素化能の改善ができる。

人工呼吸器を装着しているから経口食を摂取することは困難であり、中心静脈栄養を行っている。

手術後に装着されているものは多数あるが、回復のための処置であり、さまざまな処置を行い、生命を維持し低下させないようにしていることから時間は必要であるが回復はできる。

「装着していると考えられる機器や挿入物」の予測では、人工呼吸による呼吸管理と透析療法を腹臥位で行っていることを根拠に、治療の長期化や心機能の低下を考えて気管切開や肺動脈カテーテルなどを予測するグループが複数あった。中には、長期臥床が持続することを考え、血栓の形成や廃用症候群を予測して、超音波診断装置などを挙げているグループもあった。ある学生が予測した装着物を表3に掲載しておく。

表3 STEP3：外挿より装着が予測されるもの

予測	理由
抗菌薬	感染予防のため。
気管切開	人工呼吸器管理が長期化するため、呼吸仕事量を減らす。
麻酔投与ルート	疼痛コントロールのため、自動的に麻酔薬を注入し、麻酔作用時間に依存せず長時間の鎮静が可能。
肺動脈カテーテル	重篤な肺機能障害があることが予想され、心拍出量等の測定のため。
超音波診断装置	骨や筋肉の状態を超音波断層像で観察。血栓形成の有無を観察。
加温装置	低体温で酸素消費量が増加するため、温風を送ることで患者の体温を適温に維持。

外挿のSTEPにおける教員の関りは、腹臥位に疑問を感じていない学生に「腹臥位の患者見たことある？何故腹臥位にしているのだろうか？」と発問し重要な視点への気づきを促し、別の角度から撮影した画像を提供した程度であった。

IV-4 STEP 4：看図作文

このSTEPでは、必要な援助について、観察や留意点を言語化してもらおう。変換から外挿で得た情報や知識を統合しながら観察内容と援助を考えていた。援助内容は、体位変換や清潔援助、薬剤管理が多くみられた。観察では、エアーマットの圧、浮腫、検査データ、ホーマンズ徴候、抑制部分の皮膚の状態など既習事項や実習経験の知識だけでなく、管類の絡まり、機器の作動状況、覚醒状態、電解質バランス、苦痛や疼痛などビジュアルテキストを読み解いて得た学びや気づきが反映されていた。

援助の留意点では、「顔面の圧迫や神経障害の予防にクッションを使用する」「転落の恐れがあるため、患者の姿勢が安定するまで患者から手を離さない」「呼吸・循環動態の変化に注意しながら体位変換をゆっくり行う」「せん妄や夜間不穏

の予防に、サーカディアンリズムを整える」「骨が脆弱になっている可能性があり、骨折に注意して体位変換を行う」「家族の衝撃が大きいだろうから心理的配慮が必要」など援助をイメージした留意点が挙がっていた。これらはいずれも、実習では経験していないことへの気づきであった。以下に、学生3名の「看護援助はどのようなことに注意しどのように観察して行くか」の記載内容を掲載しておく。

学生の記載内容例1

訪室時に注意の必要な観察

- 点滴刺入部やドレーン挿入部の感染徴候を観察し、感染の有無を把握する必要がある。
- ドレーンからの排液の量や性状を観察し、出血や消化液の漏れを把握する必要がある。
- この人の体には多くの医療機器やラインが装着されているため、医療機器が正しく作動しているかライン同士の絡まりがないかどうか、また圧迫がないかどうか環境調整、安全面の管理を行う。また、多くの医療機器やラインの装着は不安や苦痛の増強などにも繋がるため、こまめに声かけをおこなうなど安心感を与えるような援助を実施する。
- 腹臥位であることから、胸腹部や乳房が圧迫され、呼吸運動や安楽が妨げられたり、短時間で尖足が発生しやすくなったりするため、床面と身体との間にクッションや枕を入れたり、適宜体位変換をしたりして、圧迫の除去や褥瘡予防を行う。

学生の記載内容例2

体位変換

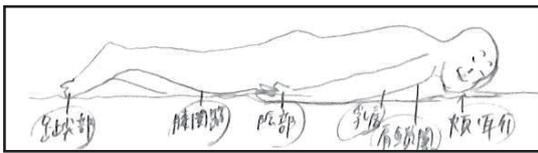
- 体圧分散マットを用いて、体の体圧を分散することで褥瘡ができにくいようにする。目標として2時間おきにする。
- 寝衣がずれてしまう可能性がある。特に下側になった上肢の寝衣は圧力がかかりやすいので定期的に引き抜くことを意識して行う。
- 気管挿管、ドレーンやラインを挿入している

ため、チューブ抜去やチューブのずれなどライントラブルを発生するのを防ぐ必要がある。体位変換時にはチューブが良好に固定されているか確認を行う必要がある。また、疼痛や苦痛の有無も確認を行う。

- ・腹臥位ではマットとの接触・圧迫面積が多いため皮膚トラブルが生じやすい→皮膚の状態を観察する。
- ・意識障害もあると考えられることから、体動が激しく起き上がろうとするなどの危険行動も考えられる。腹臥位は安楽な体位ではないことから、体動が激しければ鎮静の必要性も考慮し、現在抑制を行っているため抑制部位の皮膚状態も観察を行う。

体位変換時の観察内容

褥瘡ができやすい部位：頬・耳介、肩・鎖骨、乳房、陰部、膝関節、指尖部



皮膚の状態+浮腫（褥瘡や発赤の有無）、チューブ類の固定状況（抜去やずれ）

寝衣のずれの有無、意識レベル、呼吸状態、バイタルサイン、疼痛の有無の程度

学生の記載内容例3

全身清拭

- ・点滴刺入部やドレーン、カテーテル挿入部の清潔を保ち感染を予防する。また感染徴候が生じていないか刺入部や挿入部、創部の皮膚状態を観察する。
- ・腹臥位であることから褥瘡好発部位の、耳介部、肩峰突起部、乳房（女性）、性器（男性）、膝関節部、指部の除圧を行うと共に、皮膚状態の観察を行い異常の早期発見に努める。
- ・褥瘡が生じている患者の場合には褥瘡の深さや大きさ、浸出液の量、炎症・感染の有無、肉芽組織・壊死組織の有無を観察しドレッシング材の交換を行う。

- ・全身の皮膚の状態の観察をし、必要に応じて軟膏やクリームを塗布する。
- ・浮腫の有無の観察やホーマンズ徴候の有無の確認を行う。
- ・清拭実施時、終了時にはルートやドレーン、その他心電図モニターなどの装着物の抜去に注意する。さらに、実施中はSpO₂の低下など循環状態や呼吸状態の変化に注意する。

IV-5 STEP 5：発表会

このSTEPでは、各グループが、変換と要素関連づけを紹介した後、臨床判断した内容を説明し、全グループの発表後にディスカッションを行う。

発表では、周手術期の実習において消化器外科の病棟で経験したグループと心臓血管外科の病棟で経験したグループで診る視点が異なっていた。例えば、消化器外科のグループは、ドレーンの挿入部位や排泄の性状に視点があつた。また、心臓血管外科のグループは、肺動脈カテーテルの有無や動脈ラインに視点があつた。相互に新たな視点として追記し、質問する様子がみられた。さらに、グループ内でアセスメントした意見の違いについて、「血液透析」なのかそれとも「血漿交換」なのか、「脳梗塞」なのかそれとも「脳の機能の保護」なのか、グループ間で画像情報や調べたことを根拠にディスカッションをしていた。

IV-6 STEP 6：振り返り

このSTEPでは、ビジュアルテキストのフィードバックを行う。その後、得た学びの共有と活動を振り返るカンファレンスを行う。

フィードバックでは、学生が診たビジュアルテキストと同じものをスライドに投影し、織田が一つひとつの装着物がどのように繋がっているのか、目的、患者の状態について説明をした。学生は、説明内容を記録用紙に赤で書き込み、知識を補填し、自分の考えのズレや情報が繋がっていないことに気づいて、知識不足を再認識していた。

個人の振り返りでは、1枚のビジュアルテキスト（写真1）にある装着物やモニターに表示さ

れるバイタルサイン，使用する薬剤から患者の状況をアセスメントができることを多くの学生が記載しており，患者から情報を得る重要性を感じていた。また，グループの発表を聴き，患者の分析の視点に違いがあることから新たな気づきをしていた。

学生はビジュアルテキストを没頭して読み解いていたが，十分読み解けなかった点もあり，「1～2日かけてゆっくり学習したかった」という声が多くあった。

グループの振り返りでは，「グループでの学びあいや発見がありましたか」の質問にどのグループも「十分あった」を選択しており，その理由に「グループで調べて，腹臥位療法を行なっていることと人工呼吸器を装着していることから急性呼吸窮迫症候群だと判断することができた」「気づかなかった点について意見交換することで，気づくことができ，それを共有することができた」「グループで判断の仕方や見る視点に違いがあり視野が広がった」があった。

グループ活動の改善と継続していくことについては，「グループダイナミクスを大切に！これからもみんなで力を合わせて，ポジティブに頑張っていく」「改善点は，視点が狭いので広い視点を持つ。継続は意見を共有し，助け合っていく」などの意見があった。以下に，3名の学生の振り返りを掲載しておく。

学生Aの振り返り

1つの画像や映像から患者さんの様子や患者さんが身に付けている機器や物品・ライン等から患者さんが現在置かれている状況を推測し，必要な援助を考えることでより広い視野でアセスメントすることができました。患者さんの情報を知らなくても，写真や映像だけでどのような疾患に罹患しているのか，どのような治療法を行っているのかなどについて考えるだけでなく，なぜその治療や機器が必要なのかについて考えなければいけないことを学びました。

今日の発表会ででてきたドレーンや薬剤においても，現在なぜ必要な状況であるのか，また今後必要になってくるのかについて考え直す必要があると感じました。そして，栄養という1つの視点からも現在の患者の状況に適した方法をふまえた上で中心静脈栄養や経管栄養への適応性を考えることが大切であるとわかりました。また，グループでの話し合いや発表会から，様々な視点からの考え方によって自分では考えられなかったことに気づくことができました。

学生Bの振り返り

ICUにいらっしゃる患者さんは想像以上に多くの機械を使用しているということに驚きました。これだけの機器を使用しなければ生命を維持することができないという状態にある患者さんは，意識がある場合どのような心理状態にあるのだろうかと考えました。

今回のPBLで学習したNCUについてグループで考えた際，危機的状態にある患者さんの精神的支援や患者・家族への精神支援について私たちとして出た答えを発表しましたが，私たちが捉えるよりももっと患者さんの精神状態は不安定であると思いました。

そのような患者さんやご家族に対して，理解を持って援助をすることが非常に大切であり，理解をするためには，疾患や病態，治療や今後の経過についての知識はもちろん，それらの知識をもとにアセスメントする能力が必要であると思いました。今回の個人思考やグループでの話し合いを通して，私にはまだ，その能力を伸ばす必要が大いにあると感じました。今後も引き続き，周手術期にある患者に関する学習を行いたいと思います。

VR体験，とても楽しかったです。今年度は実際に救命救急センターへ行くことはできませんでしたが，貴重な経験をさせていただきありがとうございました。

学生Cの振り返り

装着しているすべての器具を認識できたかどうかはわからないが、各器具の役割を知っておくことで、どんな状況か判断できることを実感した。クリティカル期の患者は挿入している管が多くて、各管の管理が大変そうだし、清拭などのケアをするときも大変だし、患者本人も苦痛を伴うことを想像することができた。

腹臥位が体位ドレナージの1つであり、呼吸の促しや尿路感染予防、便秘予防、精神障害の改善などの効果があることを知ることができた。

輸液の袋がオレンジ色になっているものの中には入っているビタミン類、アミノ酸類を含んだ輸液を光から遮断することで内容物の変質を防止していることが分かった。

V. 考察

学生が読み解くことに没頭し、疑問を解決し学びを深めることができた要因に、経験型の学習、協同学習における学習の動機づけにあると考える。今回は、その2点から考察する。

V-1 経験型の学習

本実践の「VR クリティカル看図アプローチ」による臨床判断は、看護過程の展開と類似するが、学習方法が異なる。日本看護科学学会では、看護過程の定義を「看護の知識体系と経験に基づいて、人々の健康上の問題を見極め、最適かつ個別的な看護を提供するための組織的・系統的な看護実践方法の一つであり、看護理論や看護モデルを看護実践へつなぐ方法である。(吉田 2019, p.65)」としている。「VR クリティカル看図アプローチ」による臨床判断も、ビジュアルテキストより得た患者の情報をもとに分析し、患者に必要な看護を判断する科学的なプロセスである。

通常、学生が経験する看護過程は、患者の既往歴、現病歴、治療方法、経過、検査結果などの記録から情報を得、理論を活用して情報を整理・分析して看護上の問題を明らかにする。言わば、理

論が先行する。それに対し「VR クリティカル看図アプローチ」による臨床判断は、患者の疾患名や既往歴、治療経過などの情報がない状態で行われる。ビジュアルテキストから読み取れるのは、その場の患者の状況・反応に関する情報である。VRで療養環境を診る経験から始まり看図アプローチの技法で読み解き臨床判断を行う。画像を診て自身の知識と照らし合わせ「わからない、知らない」疑問を明確にし、学生らが相互に疑問を解決する過程で理論と結びつけ患者の状態に気づく。また、仲間と探求する過程で省察して意見のズレに気づき、お互いが腑に落ちる解を共に見つけ出して患者の状態を理解し、必要な看護を検討する経験型の学習がなされる。自己の「診る」経験から知的好奇心を高め自ら理論に結び付けることで、理論を受け入れやすく納得して学習ができたと考える。

VRは「現実感」に加え、「臨場感」を表現しやすく(横井・齋藤 2014)、大きな関心を引き出し、学習意欲の向上やより深い理解を促す新しい学習法になる可能性がある(村上・上馬 2020)。本実践においてもVRの学習ならではの経験や学びが得られたと考える。通常の臨地実習で学生は、ICUや救命救急センターなど高度な治療が行われている受持ち患者の部屋に恐怖感から足を踏み入れることができないことや、入室できたとしても雰囲気や圧倒されて頭が真っ白になり状況を認識できないことがある。本実践においても没入的臨場感から臨床現場の緊迫感や恐怖感を多少なりとも感じたであろうが、自分の心理状態に応じていつでもその場の緊迫感から解放されることができると考える。また、仲間と共に安心できる環境で自身の視点で時間をかけて細部まで診ることで、興味関心をもって診ることができたと考える。一方、VR酔いやVR使用者の視点や行動がわからないためコミュニケーションが図りにくいなどの問題もある。本実践では、VRで自身の視点で自由に診る体験と、VRゴーグルとタブレットを無線で接続し、仲間同士が同じ視点でディスカッションしながら診る体験を行ったことで、VR酔いの苦痛を

伴うことなく仲間同士で学びあうことができた。VRとタブレット併用により、臨床現場に近い経験を経て学びを深めたと考える。

学生はビジュアルテキストより得た情報を仲間と共に調べて読み解き疑問を解決し、情報と知識を関連づけて分析し臨床判断していた。しかし、2コマ（3時間）では装着物の根拠や患者データからの分析が精一杯で、侵襲による生体反応や患者の病態を深く考慮して分析するまでに至らなかったため、多くの学生が「回復していく」と判断していたと考える。また、援助や観察についても、患者の状況に応じてどのように安全・安楽に行うのか、どのタイミングで観察するのかまで考える時間はなかった。

V-2 協同学習における学習の動機づけ

今回活用したビジュアルテキストは、一人で解決できない難度の高い教材であるが、学習の動機づけを維持しながら、仲間と協同的に学ぶことで目標を達成できたと考える。

鹿内（2010, p. ii）は、授業構築には学習者を動機づけることが大切であり、導入部分の動機づけだけでは不十分であると指摘している。そこで、学習者を動機づける働きとして、学習者が様々なことを発見していけるような工夫や授業の組み立て方によって動機づけを高める「多段階動機づけシステム」を組みこむ必要性を述べている（鹿内 2014, p.44）。本研究では、学生はこれまで経験したことのないVRを活用すること、実習経験できなかったクリティカルな状況にある患者を診ることに興味関心を示していた。学生は、実際ビジュアルテキストを目の当たりにしたとき、想像以上のクリティカルな状況に驚き学習の困難さも感じたであろう。だが、ビジュアルテキストに写っている「もの」は、検索の仕方を工夫することで、それが何であるか発見することができる。また、看図アプローチの技法により、少しずつ丁寧に読み解くことで謎が解け、さらにビジュアルテキストから情報を引き出してまた新たな発見ができたことで、学習の動機づけが維持されたと考える。

とはいえ、学生の既有知識や経験、学習姿勢など個人差がある。学生の動機づけを維持するには、最初の「変換」が肝心と考える。既有知識が乏しい学生や検索が苦手な学生はあきらめてしまい、VRで見ただけで満足してしまう。学習を止めてしまえば仲間との学習の距離が広がり、思考が活性化せずフリーライダーとなる。グループのディスカッションは一部に偏り学びあいにはならない。そこで、筆者らは学生の動機づけを維持するために意図的に発問し、学生が知識や経験を振り返って考え、学生自身で回答を見出せるよう関わった。

安酸他（2018）は経験型実習教育において、学生の「直接的経験」を教材化し「反省的経験」にて、学生が自らの経験を意味づけていく。そのプロセスで教員の質問・発問に不可欠な要素、「オープンリード」「リフレクション」「“I”メッセージ（私はこう考える）」を挙げている。今回は、直接患者と関りはないが、ビジュアルテキストを読み解くプロセスで、学生自身で発見し「わかりそうな気持ち」に高めるようアプローチした。脳波モニターを例に学生との対話を考察する。

何の機器かわからず困惑している学生に行った発問では「どこに繋がっているだろう？」と機器から体へ視点を移すよう誘った。その後に「身体のどこが関連すると思う？」とオープンリード（答を限定せず自由に話すなかで答えが導かれていく方法（安酸他 2018））で答えやすいように発問した。学生は、「額」→「頭」→「脳波」と気づいて検索したが、ビジュアルテキストにある画像と全く違うものが表示され、さらに困惑した。この段階では、学生がまだ「もの」に捉われ患者の状況をイメージしないで、類似の機器だけ探していることがわかる。

そこで、次は患者に視点をあて「意識はどうだろうね？」と患者の状況を診るように誘った。「自分だったら意識があった方がいい？それとも寝かせてほしい？」と自身に置き換えて患者を考えることを促した。学生の「寝かせてほしいけど、意識無くなっちゃうのはなあ…」と自分事に考える

ことができた時点で、「客観的に意識を知る方法は何がある？」と看護者の立場に戻して発問した。これは、学生が既習事項を振り返り、今体験している事項と自身の知識と関連づけるための誘導である。最後に、自分が看護者として意識状態をどのように把握したいか発問し、「I」メッセージ（安酸他 2018）を促した。学生は、教員に誘導されながら、自身の気づきや想起から発見することができ、わかった喜びを感じていたと考える。

教員が、わからない学生に「脳波モニター」と教えてしまえば、学生は簡単に検索でき即座に解決できる。しかし、これでは学生の思考は活性化せず、学習の動機づけは維持されない。そのため筆者らは、学生の視点がどこにあるのか、どのように考えて診ているのか、何が診えていないのか想定しながら発問し、学生の回答に意味づけながら対話した。また、学生が、患者の立場に立った思考と看護者としての思考を往還しながら、既習事項と関連づけできるように促した。

こうした対話は、周囲の仲間も一緒に聴いている。診る視点や既習事項に気づいた学生たちが、「これで調べてみる…」「この向きに動かしたら…」「VRで診てみる…」と考えを深めていく。学生たちは診方や検索の仕方を変えてみようと、相互に意思決定（デシジョン・メイキング）の対話を弾ませてビジュアルテキストからさらにたくさんの情報を得ていた。また、得た情報の意味を解釈するために、検索用語を駆使しながら調べていた。その結果について「こういうことか」「これどういうこと？」「こんな説明もある」など対話を発展させ、相互に知識や情報を関連づけていくことで腑に落ちる理解（センス・メイキング）（杉万 2013, pp.72-77）ができていた。

これらの対話が、グループの仲間を互いに巻き込み、共に悩み、発見し、相互に助けあっていた。このようにグループダイナミクスを発揮して一つ一つの疑問を解決することで、仲間同士が多段階的に学習の動機づけをし、学んでいたと考える。

鹿内（2014, p18）は、生徒ひとりひとりの絵図の読み解き内容は、クラス全体で共有されて

いくようになり、「学び合い」の協同学習が自然に成立すると述べている。今回の「VRクリティカル看図アプローチ」において、学生にとってかなり難度が高いビジュアルテキストをわずか3時間（2コマ）で臨床判断ができたのは、読み解くプロセスで学生が協同的に学びあう環境を醸成した成果と考える。そこで、日本協同教育学会の協同学習の定義である「①互恵的な協力関係の成立」「②グループの目標と個人の責任が明確」「③生産的相互交流の促進」「④「協同」の体験的理解の促進」に基づいて考察する。

①互恵的な協力関係の成立

学生は、ビジュアルテキストを読み解くプロセスで「普通腹臥位ってする？」「…腎障害禁忌なのに何で使っている？微量？脳梗塞じゃないってこと？」など次から次へと湧いてくる疑問を相互にぶつけあえたことで、わからないのは自分だけではない安心感を得ていたと考える。その疑問を一つずつ解決するという目標を共有し、各自ができそうなこと（診る・調べる）から取り組むことで相互に知的欲求を高めて解決していた。したがって、互恵的な協力関係で学習していたと考える。

②グループの目標と個人の責任が明確

STEP1の変換で教員の介入はあったものの、STEP2の要素関連づけからはフリーライダーを生むことなく学生同士で学びあっていた。仲間同士で「互いに調べてみよう」と意思決定し各自が自分の役割を果たしていた。また、「一人だったら絶対できない」と口に出しながら読み解いていたことは、共に学びあっている仲間の学習を信頼し、共に目標を達成する意識のもと発した言葉であると考えられる。

③生産的相互交流の促進

仲間同士で検索用語を駆使し、「慎重投与ともある」「腎障害はある」など、発見したことを仲間々に教えたくなり、教えてもらった者は確認のために指で辿ったり検索したりしてグループのみんなが腑に落ちる理解をしていた。発見に対し共感や称賛を受けることで仲間の役に立つ価値認識を

得ていたと考える。また、「私にはまだ、アセスメント能力を伸ばす必要が大いにある」など仲間から刺激を受けていた。このように共有や協力による学びあいと、共感や称賛による情緒的な支援が相互交流を促進し、思考を刺激しあっていたと考える。

④「協同」の体験的理解の促進

STEP3の外挿やSTEP4の看図作文による個人思考では、読み解いたことをもとにスラスラと書いていた。これは、看図アプローチによる読み解きを仲間と行っていたことで（鹿内2014, p.20参照）、アセスメントに悩むことなく自分なりの臨床判断ができたと考える。また、発表会において、グループ間の判断のズレに疑問をいただき、ディスカッションが活発になった。これは、仲間と学びあい、相互の考えを練り合わせたことで自信をもって意見を述べられたと考える。さらに、ディスカッションを通し、新たな気づきを得ることで視点の違いを受け入れ視野を広げることができていた。

学生より時間不足の指摘はあったが、グループの学びあいや発見に満足していた。また、振り返りには、「グループダイナミクスを大切に」「意見を共有し、助け合っていく」など、相互に共有し協力して学びあう価値や効用を得ていた。

したがって、協同による体験的理解が促進されたと考える。

正木（2019）は、周囲や環境の支援として、関心を表出することを周囲が歓迎すること（主観的な規範）、関心事を自分で調べられる、または周囲に話をしやすい環境（行動の統制可能性）などが自分の関心を行動に移す重要な要素であると述べている。学生にとっては難解なビジュアルテキストを、仲間と協力して発見し、共有し、互いに称賛して読み解いていくことが学習の動機づけを高めあい、謎解きをしていくようにワクワクする感覚で取り組んでいた。したがって、自分のためにも仲間のためにも学びあう支持的な雰囲気（関田・安永2005）が醸成され、協同的な学びを成立させ、学修目標が達成できたと考える。

VI. まとめと今後の課題

1. 看図アプローチを活用してVR上のビジュアルテキストを読み解くことで、装着物やモニタリングから情報を得、既習知識や新たな知識と関連づけてアセスメントし、臨床判断を行っていたことより、「VR クリティカル看図アプローチ」は、有効な学習方法であることが期待できる。

2. ビジュアルテキストから情報を引き出して相互に発見し学びあうことは、学習の動機づけを維持できる可能性がある。

3. 仲間同士で、発見し、共有し称賛しあうことで学びを深め、自分のためにも仲間のためにも学びあう支持的な雰囲気が醸成され、成立させ、学習目標が達成できたと考える。

「VR クリティカル看図アプローチ」は、新型コロナウイルス感染症による代替え方法として急遽導入したため、PBLとの関連性がなく短い時間での学習であった。そのため、生体反応や病態のアセスメント、患者の状況を考慮した安全・安楽な援助の思考にまで至らなかった。今後は、じっくり課題と向き合う時間を確保し、PBLと結び付けてクリティカル実習の目標が達成できる指導方法の構築を検討する必要がある。

謝辞

本報告にあたり、協力していただきました看護部、病棟看護師、患者様、学習者の皆様に心から感謝申し上げます。

注1) 本研究の一部は日本協同教育学会第17回大会において発表した。

注2) 図1は、石田ゆき氏に使用許諾を得て使用しているものである。

引用・参考文献

安酸史子・北川明 2018 『看護を教える人のための経験型実習教育ワークブック』 医学書院

- 正木郁太郎 2019 「生徒が自分の関心を行動に移すにはなにが必要か：計画的行動理論とワクワク感による実証研究」『日本心理学会第83回大会発表論文集』 p.880
- 村上祐治・上馬庭和也 2020 「学習意欲向上のためのVR物理実験システムの開発研究」『情報処理学会研究報告』 pp.1-6
- 吉田澄恵 2019 「5）看護学学術用語『看護過程』の検討」『日本看護科学学会第13・14期看護学学術用語検討委員会報告書』 日本看護科学学会 pp.65-70
https://www.jans.or.jp/uploads/files/committee/yougo_houkokusho2019.pdf（閲覧日：2021年12月25日）
- 織田千賀子 2021 「オンラインでの授業実践とバーチャル体験による学習」『看護教育』 Vol.62 No.8 pp.766-776
- 織田千賀子 2022 「VRで診る・読み解く」『教育学術新聞』 第2870号 2月2日 日本私立大学協会 p.3
- 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』 1 pp.10-16
- 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 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 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11号 pp.7-13
- 杉万俊夫 2013 『グループ・ダイナミクス入門：組織と地域を変える実践学』 世界思想社
- 竹岡篤永 2016 「『学びたさ』の道具」市川尚・根本淳子編著『インストラクショナルデザインの道具箱101』 北大路書房 pp.12-13
- 高橋優三・木島竜吾 2011 「人間の能力とは？ 学び成長するとは何か？―VRを教育に役立たせるための提案」『日本バーチャルリアリティ学会論文誌』 Vol.16 No.4 pp.615-622
- 横井梓・齋藤美穂 2014 「バーチャルリアリティ刺激と異なる提示刺激の心理評価における比較研究」『人間・環境学会誌』 17(1) pp.11-20

2022年2月22日受付

2022年3月31日査読終了受理

実践ノート

看図アプローチを取り入れた保育士養成のための授業研究(Ⅱ) —メルヘンスケープ法を活用した書く力を育てる「基礎演習」授業—

渡辺 聡¹⁾

WATANABE Satosfi

キーワード：看図作文・看図アプローチ・保育士養成・基礎演習・協同学習

Ⅰ. はじめに

「基礎演習」の授業を担当して感じることは、学生の「書く力」に大きな個人差があることである。「基礎演習」の授業では、授業者が学生の取り組みの様子や内容理解を評価するために、1時間ごとに必ず、何らかのブリーフノート・ふりかえりメモ等の記述を求めている。けれども、提出された記述物には、主述の不一致があったり、授業者の質問に対する回答が的確に表現されていないものもあったりする。「基礎演習」履修中の学生に尋ねたところ、16名の学生のうち14名が、書くことに対して否定的な反応を示した。学生に文章を書くことの印象を聞いてみると、「書けない!」「書くことがない」「どのように書いたらいいかわからない」「書くことがおもしろくない!」という内容の言葉が返ってきた。

第1報の授業(渡辺2022, 印刷中)は、このような書くことに対する否定的な反応を払拭するため実施した。本研究では、第1報(第11回目授業)に続く、第12回・第13回授業について報告する。

Ⅱ. 問題と目的

Ⅱ-1 書くことへの苦手意識の克服

山田(2013, pp.118-125)は、初年次教育において重視される項目に関して、日米比較や日本の調査時期(2001年と2007年)による変化に

ついて報告している。報告には、初年次教育で取り上げる内容として、「レポート・論文の書き方など文章作法、論文用思考力や問題発見・解決能力、プレゼンテーションやディスカッション能力、読解・文献講読の方法」などを挙げている。これらの項目は、大学での学修を充実させるために、必要不可欠な項目である。

本研究で学習者となるのは、幼稚園教諭や保育教諭および保育士(以後、保育者と記述)を目指す学生である。学生たちは他の様々な授業でも、記録をとったり保育計画・授業の指導案を作成したり、保育日誌や個別の支援計画・指導計画を書くトレーニングを受ける。それらの経験は、大学卒業後に保育者として子どもたちの前に立った際、大いに役立つはずである。けれども、大部分の学生は、書いたり、文章を考えたり、その中で問題を解決していくこと、そしてそれらをまわりの人に説明していくことには、否定的もしくは苦手な感情をもっている。したがって、初年次教育においては、特に「書くこと」に関する学びをより良いもの・苦にならないものにしていくことが肝要である。

また、学生たちは単に大学で履修すべき単位を取得すれば良いというわけではない。大切なことは、保育者として子どもの心や行動をよく見ることができ、適切に子ども理解ができる力を身につけることである。適切な子ども理解ができてこそ、

1) 札幌大学女子短期大学部こども学科

より良い関わり方ができるようになり、またより良い保育方法を見出していくことができる。現場で起る様々な問題を解決できる力の育成には、様々な視点から物事を考えたり、まとめたりする力が大きく関わっているといえる。

「書けない!」「書くことがない!」「どのように書いたらいいかわからない!」「おもしろくない!」といった感情を克服すること。かつ、創作文を書くことを通して保育者としての資質の向上に寄与すること。この2点が本研究の目的である。

Ⅱ-2 看図アプローチを活用した子ども理解

子どもを理解するためには、子どもを様々な角度からしっかり見るという、柔軟な態度が大切である。言い方を換えると、全体的・俯瞰的な視点で見取りをすること、そして部分的・個別的な視点からも見取りができるようになることが大切になる。また、変化する子どもの様子に合わせた対応も必要になる。このような力をつけるには、看図アプローチが有効である。看図アプローチは、絵図や写真といったビジュアルテキストを読み解き、思考力・判断力・表現力をも育成する教授法である。看図アプローチの授業では、ビジュアルテキスト情報処理の基本である「変換」「要素関連づけ」「外挿」および「ものこと原理」等を活用することで、丁寧かつ多様な読解が可能となる。三森(2007, pp.31-35)は、子どもに「絵の分析」と「テキストの分析と解釈」をさせることにより、8つの能力を子どもから引き出すことができると述べている(表1)。

ここで述べられている8つの項目は、看図作文および看図アプローチの研究結果と合致しているところが多い(鹿内 2003, 鹿内他 2007a, 2007b, 2007c, 2008a, 2008b, 2008c, 2009a, 2009b, 2009c, 2010a, 2010b, 2010c, 2014, 2015)。看図アプローチのルーツは「看図作文」にある。看図作文は「書けない!」「書くことがない!」「どのように書いたらいいかわからない!」「おもしろくない!」といった感情を克服し、書くことに対する動機づけを高め「書く力」を育てる指導法である。書くことに興味・関心をもたせながら、

三森が指摘するように、絵本や絵図を用いて情報分析力も育てることが期待できる。したがって、看図作文および看図アプローチによる指導は、保育者として必要な実務能力の育成にも貢献すると考える。

表1 身につけることができる能力

- ① 早期に開始するほど優れた情報分析能力を獲得する
- ② 鋭い観察力と豊かな感受性が育つ
- ③ テキストの読解能力
- ④ テキストを読むための指標を使いこなせる
- ⑤ 論証力が育つ
- ⑥ 討論・議論の力が育つ
- ⑦ 自他の区別と自己肯定、他人の意見を尊重する気持ちが育つ
- ⑧ 論証文が書けるようになる

Ⅲ. 授業の実際

「基礎演習Ⅱ」は、後期(秋学期)に開講されている。前期(春学期)には、「基礎演習Ⅰ」が初年次教育に該当する科目として設定されている。「基礎演習Ⅰ」では、書くことに対する肯定的な態度の育成に関する指導は、十分には行われていない。レポートや論文等をどのように書いていけばよいかという、形式的な技術の習得に特化された指導に重点が置かれているものだった。けれども、「基礎演習Ⅱ」では、指導内容に以下のような内容が予定されている(表2)。

表2 「基礎演習Ⅱ」授業計画の骨子

- ・心の健康①～自分理解とストレスマネジメントに関連する実践演習
- ・心の健康②～対人関係や集団との関係づくりに関連する実践演習
- ・心の健康③～自己理解に関するコンセンサス形成のための実践演習
- ・表現力向上①～プレゼンテーションに関連する実践演習
- ・表現力向上②～基礎演習Ⅱの集大成(自己理解と創作の開発・実践演習)

学生は入学後半年が経ち、大学生としてより高いレベルの学究能力を要求されていく。したがって、表2の「表現力向上②」で計画したような、書くことへの肯定的な態度の育成を含めた総合的な実践演習が必要になる。

本授業では、鹿内ら（2009c, 2010a）が看図作文授業用に開発した「メルヘンスケープ法」を活用する。基本的な授業進行は鹿内ら（2009c, 2010a）の手順にならい、筆者がアレンジを加えて行った。

Ⅲ-1 授業者・学習者・実施時期・倫理的配慮

授業者は筆者渡辺である。「基礎演習Ⅱ」には他2名の担当教員がいるが、筆者が主に担当している。今回2名の教員には授業に参加・協力してもらった。

学習者はA短期大学の1年生、16名である。幼稚園教諭や保育教諭および保育士を目指す学生たちである。

授業は、全15回中の第11～13回（90分×3コマ）を1ユニットとして行った。本稿では2021年12月16日と23日に実施した第12・13回目授業について報告する。第11回目授業は渡辺（2022, 印刷中）で報告がなされているため、本稿での紹介は割愛する。

学習者たちからは事前に、授業で産出された資料の活用・公開について書面にて承諾の可否を得ている。また、第11回目授業も含め3回とも参加できなかった学習者については時間外で補修を実施し資料を収集した。

Ⅲ-2 第12回目授業

今回活用する「メルヘンスケープ法」は鹿内らが開発した看図作文授業レパートリーのひとつで、既に詳細な報告がなされている（鹿内他2009c, 2010a）。その中で鹿内らは、学校の行事作文が子どもたちにとって楽しいものでないことに言及し、「楽しく書ける行事作文の提案」として「メルヘンスケープ法」を提案している。本授業はクリスマス時期に実施した。前述したように、学習者は保育者を目指す学生である。そのためこの授業は、次のようなことも期待して行った。

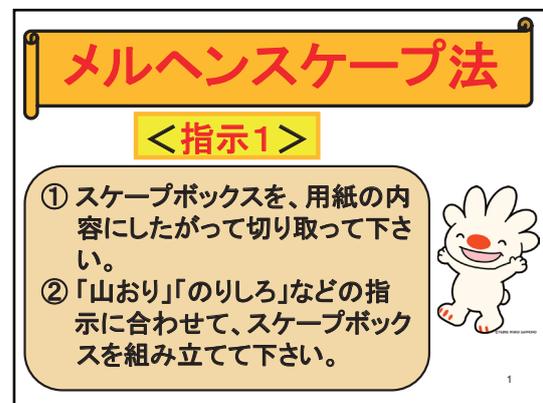
- 学習者自身がクリスマスという楽しい雰囲気を感じ、演出できるようにする。
- 将来、実際の保育現場で活用したり、書かれた物語を子どもたちに読み聞かせたりする。

学習者には授業冒頭で、就職してから必ず必要になる、文章作成能力、同僚との好ましい人間関係づくりについて、本授業が有効であることも伝えている。なお、鹿内ら（2009c, 2010a）の実践では、授業は1日のうちに行われている。本授業では、2週に渡ってそれぞれ創作作文を書かせていく。これは、授業を2回に分けて行っても「書くことへの肯定的態度」を維持し高めることができるのかを検証するためである。同時に、「看図作文」「看図アプローチ」を活用した授業の動機づけの持続性を確かめるためでもある。授業での教示手順（表3）に添って、第12回目の授業の様子を以下に紹介していく。

表3 第12回目授業の流れ



【ステップ1】スケープボックスの作成



スライド1

してもらおう。このとき、「箇条書きでも良いし文章で書いても良い」と言い添えている。学習者が「心の風景」（自分の思い）を素直に表現できるよう配慮した。

ワークシート上段への記入が済んだら、その内容をもとにグループ内共有していく。グループ内共有する際、ワークシート下段にグループメンバーの考えで「いいなー」と思ったことを書いてもらうよう指示した。この指示は、他者の考えを共感的に聞いたり、賞賛を与えたりすることにつ

ながる。また、自分の作品を振り返って見直し、作品に広がりや発展をもたらすと考え設定した。なお、学習者たちは第11回目授業で協同学習を経験しており、どのようなことをメモ書きにしていけばよいか、また、どのように話し合っていけばよいか知っている。このため今回の指示においても、迷い無くグループワークに取り組むことができていた。その学習者の記述内容を以下に紹介する。なお太字は筆者によるものである（表4）。

表4 自分の「心の風景」とメンバーの「いいなー」と思ったところ

グループ	学生 No.	自分の「心の風景」メモ	友達の「いいなー」と思ったところ
1	A	深い森の奥の家/男の子の家（一人暮らし）/サンタが家を見つけプレゼント/友達がいないので友達（雪だるま・動物）をプレゼント/喜ぶ男の子	<ul style="list-style-type: none"> ・誰も泊まっていないという発想 ・動物が雪だるまを作ったという発想 ・ツリーに飾りが書いてあるのがよい ・物語の終りが素敵
	B	森の中の誰も住んでいないお家/誰でも好きなときに泊まれるお家/森の中の動物たちや旅人が泊まりに来る	<ul style="list-style-type: none"> ・動物たちが作った雪だるまが可愛い ・「サンタが男の子のために雪だるまを置いた、温かいストーリー ・トナカイとサンタさんをつくり夜空に（貼り）付けていた ・ツリーを飾り付けしていた ・クリスマスという明確で想像しやすいストーリー
	C	クリスマスイブに星の子たちがクリスマス準備/もみの木に飾り付け/親子の雪だるまを作り/帽子とマフラーのプレゼント/準備終了で夜に/お母さんお父さんに呼ばれ美味しい料理を、暖かい家で食べる/おじいちゃん・おばあちゃんも来た/みんなでメリークリスマス	<ul style="list-style-type: none"> ・動物たちが誰でも泊まれるお家 ・色々な動物がおじいちゃん・おばあちゃんの庭で遊んでいる ・雪だるまは、動物が作った ・サンタが雪だるまと動物を男の子にプレゼントしているところ ・男の子がサンタにありがとうと言う
	D	森に囲まれている家/自然豊かな空間/おじいさんとおばあさんが住んでいる/森には様々な種類の動物がたくさんいる/何らかの動物が作った雪だるま/家の周りや庭で動物たちが楽しそうに駆け回り	<ul style="list-style-type: none"> ・宿泊する家（動物・旅人が自由に） ・サンタさんが男の子にプレゼント（雪だるま・動物）を用意 ・男の子がサンタさんに気づき、背中に「ありがとう」を言う

		遊んでいる/様子を見ているおばあさんは大喜び	<ul style="list-style-type: none"> ・家では美味しいご飯を食べ, サンタさんからプレゼントがふってくるストーリー ・クリスマスツリーや雪だるまが飾りつけられているところ
2	E	雪の降っている日の雪だるまの親子が歩く/森を抜けた家の赤い屋根/家に入りたいが入れない/エルサの氷の城へ/エルサ, アナ, オラフと一緒に美味しい物を食べ, 遊ぶ。	<ul style="list-style-type: none"> ・スケープにない登場人物が主人公 ・子どもでも分かる「感動」物語 ・赤い屋根の家に住んでいる家族の話 ・季節にちなんだサンタの話
	F	雪の積もったある日/一つの家族(父・母・長男・長女・次女/学校が終わって子ども3人が家に帰り雪遊び/雪だるま作り	<ul style="list-style-type: none"> ・サンタの存在を忘れていたが, クリスマスなので入れているところ ・アナ雪の要素を入れていて夢がある ・氷のお城が出てきて, 想像すると綺麗 ・主人公の名前
	G	森の奥の小さな家/ウィリアムとおばあさん/おばあさんは病気/ウィリアムの週に一度の買い出し・ソリ/雪だるまの2つのプレゼント/家の中にも食材とおもちや/家を飛び出し空を見るとサンタクロース/クリスマスもしないウィリアムにプレゼント	<ul style="list-style-type: none"> ・エルサ, オラフといったディズニーキャラクターが出てきて想像が膨らむ ・何気ない日常が描かれてよい
	H	(授業記録公開の許諾なし)	
3	I	音もなく降り続ける雪/寒さが厳しい季節/夜空に満月/星が明るく光る/赤い屋根の住人か, 雪だるまの親子が外に/肩を寄せ合ってたたずむ	<ul style="list-style-type: none"> ・0:23頃という表現が心の風景を表わしている
	J	家の前に木:安心感が出る/にんじんを一番目立つようにしている(前時に食べた)/家の隣に雪だるま:家の中の人の製作/時刻は0:23です/プラネタリウムの世界の中	<ul style="list-style-type: none"> ・家に住人は, 人間とは限らない ・PM23:54 ・雪がしんしんと降っている ・綺麗な形をした満月
	K	クリスマス/サンタを待つ/プレゼントを受け入れる準備はできている家の中/子どもの笑顔	<ul style="list-style-type: none"> ・たくさんの星 ・雪が静かに降っているところ ・時刻0:23と決める
	L	赤い屋根の家があり, 子どもたちがいる/雪だるまをつくり, 待ちわびている/ (補講参加による聞き取り内容)	<ul style="list-style-type: none"> ・(補講参加により:交流活動は省略)

4	M	草が見えていた道が一面真っ白に染まった/今日雪が降った/嬉しさのあまり雪だるまづくり/夜空に星/今日は素敵な1日/明日はどんな1日になるか/よし、今日は寝よう	<ul style="list-style-type: none"> ・森の中のお話だった ・あたたか家族のお話でほっこりした
	N	森の中/ポツンと一軒/そこにいる、とある親子が暮らす/ある日たくさんの雪が降り積もる/子どもがさっと雪だるまを作る/一人は寂しいだろうと二つ/寒さに負けないよう子どもがマフラーをつける/寒空の下、その空間は雪が溶けそうでした	<ul style="list-style-type: none"> ・雪だるま視点でも考える
	O	森の中に住む親子/子どもが雪だるまを作るのか/毎日雪だるまが家にいる/雪だるまがいつも一人でかわいそうだったので今日は二つ作ったみたいだ/家族も雪だるまも幸せそう	<ul style="list-style-type: none"> ・素敵な日常感が伝わってきた
	P	深い深い森の奥のお家/雪だるまのお家は雪の降る日だけ現われる/寒がりの雪だるま/雪だるまは二人寄り添ったり、お家で暖をとったりするのもある/お家で温まりたいが、雪だるまには手が無いので家には入れない/今日も寒空の中で温まろうと頑張っている/雪だるまさん、寒そう	<ul style="list-style-type: none"> ・このスケープがもし目の前になくても想像しやすいお話の内容のところ ・軽い感じで進んでいくところ ・感情を取り入れて情景を表わしているところ

学習者たちは、グループメンバーとの交流から、共感したことや自分が発想しなかったことなど様々な思いを記入していた。グループごとにその傾向を挙げてみる。

グループ 1

- ・物語の終りが素敵で温かい。
- ・「ありがとう」という言葉。
- ・プレゼント・クリスマスという想像しやすいストーリー。

(クリスマスから連想するイメージが、多くの人にほっこりとした気持ちを共感・共有させる。)

グループ 2

- ・エルサ、アナなどのディズニーキャラクターから派生する物語。

(学生 E が想像した内容に影響を受けて、他の学生が呼応して)「いいなー」と感じて記入している。)

グループ 3

- ・「設定時刻」について呼応した反応をしている。
- ・雪がしんしんと降っている様子。

グループ4

- ・情景に「森」「奥」「ポツン」というイメージを共有している。
- ・その情景に合わせて、「寂しさ」から「温かさ」に向かう気持ちを共感している。

鹿内らは、メルヘンスケープを用いた授業の効果として、「アートは、自分をリラックスさせたり、緊張を和らげたり、自らを癒やしたりするツールとして活用もできる。アートは、ごく一般の人でも取り組むことができる活動である。」と述べている(鹿内他 2009c, p.322)。授業を受けている学習者たちは、まさに、メルヘンスケープを制作しながら自らを癒やし、共感し合うことによって安心感をいただいている。その気持ちは、書くことへの苦手意識を克服する大きな力として働いていると考える。

協同学習が創作文に与える影響

私たちは、保育園や幼稚園から現在に至るまで、集団生活の中で学んできている。集団での学習の効果の一つは、他者への影響である。杉江は、協同学習について「メンバー一人ひとりの成長への願いを学級の全員が理解し合い、『学級メンバー全員のさらなる成長を追求することが大事なことだと、全員が心から思って学習すること』が協同学習なのです。(杉江 2011, p.20)」と述べている。本研究においてもその効果が見られる。それは本研究の目的である、書くことへの苦手意識の克服、および保育者としての実務的な能力(例えば保育日誌や指導案・園だよりを作成する力など)の向上についてである。本授業で学習者たちは、メルヘンスケープ制作を通して、他者の考えを取り入れたり影響を受けたりしながら創作文を作っていく。このような協同的学びの経験は、将来的に、子どもの見方・関わり方を柔軟・多様にしていくことにもいかしていけるはずである。

このステップでも、協同学習の効果とみられるポジティブな変化が見られた。次に「心の風景」作文の一例を紹介する。学習者Cと学習者Dは、

「心の風景」の個人メモを箇条書きで記入していた。この2名はグループ共有の後で自発的に創作文の形に改訂していた。協同学習の効果がよく発揮された例である。

学習者Fと学習者Pは、「心の風景」メモの段階ですでに、文章で記述していた。グループ共有の後には、共有した内容を取り入れ、さらに改訂作文を記述している。

各例とも、学習者がグループメンバーの発言から影響を受け作文内容に取り入れたと考えられる内容を四角囲みで示す。なお、明らかな誤字脱字は修正してある。

グループ1-学習者Cの記述例

〈「心の風景」個人メモ〉

- ・クリスマスイブ。
- ・星の子たちがクリスマスの準備をしている。もみの木に飾りをしている。
- ・もみの木にかざりをしている。
- ・親子の雪だるまを作り、帽子とマフラーをプレゼント。
- ・準備が終わったら夜になった。
- ・お母さんとお父さんが呼ばれ、美味しい料理と暖かいお家で食べる(おじいちゃんやおばあちゃんが来た)。
- ・みんなでメリークリスマス。

〈協同学習後の記述〉

サンタが雪だるまと動物を男の子にプレゼントしているところ

きょうはクリスマスイブ。ほしの子どもたちがクリスマスのじゅんぴをしています。

「このもみの木には、赤のかざりをつけたいな！」

「じゃあ、リボンもかざろうよ！」

みんなでもりのなかのもみのきをキラキラ、ピカピカにかざりつけました。こんどはゆきだるまをつくろうと、ゆきのたまをコロコロころがしました。

「ひとりだとさみしいから、もうひとつゆきだ

るまをつくろうよ！」

「こんどのゆきだるまは、おおきくするよ！」

ゆきだるまをつくりおわたほしのこたち。ピューッとかぜがふいて、ほしのこどもたちとゆきだるまは「ハックション！」とくしゃみをひとつ。

「ゆきだるまにはぼうしとマフラーをプレゼントしよう！」

「これでポカポカだね！」あかいぼうしとマフラーをつけてもらって、ゆきだるまはニッコリわらいました。

「ほしのこどもたち、ごはんができましたよ！」

すっかりそとはくらくらなり、おとうさんとおかあさんがあたたかいこえでよんでいます。

「わあ！おいしそうなケーキ！」

「こっちのりょうりもおいしそう！」

いっぱいあるりょうりに、よろこぶほしのこたち。

トントントン！だれかがドアを叩いています。

「こんばんは！」

もりにすんでいるどうぶつさんたちも遊びに来ました。

「みんな、せきについたかな。じゃあいくよ！」

「メリークリスマス！」

学習者Cの「心の風景」メモには、もともと「動物」の記述はなかった。けれども、お話では後半に動物が登場し、星たちと一緒にクリスマスを祝う場面が書かれている。グループメンバーのアイデアに刺激され、クリスマスイブのほっこりした楽しさを演出するため取り入れたものと考えられる。

グループ1ー学習者Dの記述例

〈「心の風景」個人メモ〉

- ・ 森に囲まれている家
- ・ 自然豊かな空間
- ・ おじいさんとおばあさんが住んでいる
- ・ 森には様々な種類の動物がたくさんいる

・ 何らかの動物が作った雪だるま

・ 家の周りや庭で動物たちが楽しそうに駆け回り遊んでいる

・ その様子を見ておじいさんおばあさんは大喜び

〈協同学習後の記述〉

クリスマスツリーや雪だるまが飾りつけられているところ

ある森の奥深くにたった一つの大きな家がありました。そこは自然が豊かなところで、とても静かな雰囲気でした。この家にはおじいさんとおばあさんが住んでいました。

今日はクリスマスの夜だというのに、いつものように静かに過ごしています。ここは森しかないのに、にぎわいの音楽や物もありません。きっとサンタさんも、こんな森の奥の家なんて気づくはずがありません。それに気づいたおじいさんおばあさんがとてもがっかりしていました。今年は、いやこの先のクリスマスにもこんな静かに過ごすのか。

がっかりしていたその時！何やら家の外からいろいろな鳴き声が聞こえました。

なんだなんだこんな所に！

びっくりしながら、窓から外を見ると、家のすぐ近くに動物が集まっていたのです。色々な種類の動物が何匹も、おじいさんおばあさんの家の周りで遊び始めたのです。

最初はびっくりしたものの、おじいさんおばあさんは、大喜び！

外に出て動物たちにクッキーと温かい飲み物を持っていきました。それに気づいた動物たちはそばによって集まり、「ありがとう！」と声をそろえて言いました。

おじいさんおばあさんは「どういたしまして！いつでもまた遊びに来てね！」といいました。

すると動物たちは、「おじいさんおばあさんにお礼をしなくちゃ！」といい、なにやら庭に何かを作り始めたのです。様子を見守って

いた2人が目にしたのは、
「メリークリスマス!!!」と両手を広げて雪だるまと木の飾りつけを見せました。

おじいさんおばあさんは感動しました。今年はいよいよクリスマスになりました。

学習者Dも、前半は自分の考えをそのまま踏襲し、後半にグループメンバーの考えを取り入れた形になっている。特に個人メモではなかった「雪だるまと木の飾りつけ」については、協同学習の成果と考えられる。

グループ2ー学習者Fの記述例

〈「心の風景」個人メモ〉

雪の積もったある日。1つの家族がある。お父さん、おかあさん、長男、長女、次女だ。学校が終わったのかランドセルを背負った子ども3人があかい屋根の家に入っていきの見える。

「ただいまー!」と3人とも口を揃えて言う。するとまもなく3人がツナギを着て手袋、帽子をつけ長靴を履き家から出てきた。3人で遊ぶのだろう。何して遊ぶのか。最初は雪玉を投げて遊んでいた。しばらくすると次女が「ゆきだるまを作りたい!」と言った。3人で手分けして2つのゆきだるまを作った。雪だるまに帽子とバケツを最後にかぶせた。完成すると次女が「おかあさん!雪だるまを作ったよ!」とおかあさんと呼んだ。するとお母さんは「すごいね!この雪だるまは崩さないで記念にとっておこうね。」と言って2つの雪だるまは仲良く外にいたのでした。

〈協同学習後の記述〉

- ・みんなの知っているディズニー作品の要素を入れる。
- ・氷のお城の想像がすごく綺麗だった。
- ・主人公の名前を入れる。

お父さん、お母さん、長男(太郎)、長女(たえこ)、次女(たけこ)の5人の家族がいた。

家族は冬にキャンプをすることにした。山に着きバーベキューをし、少し休憩をした後、太郎とたえこ、たけこの3人で少し散歩をすることにした。お母さんが「あまり遠くまで行かないようにね。」と言った。すると3人は「はい!」と返事をした。少し歩いていると赤い屋根の家を見つけた。家の周りを歩いていると、雪だるまがあった。するとたけこは「お母さんに見せたいからよんでくる」と言い、3人でお父さんとお母さんを呼びに行った。

赤い屋根のあった所に戻ると、何と家はなくなっていたのだ。家があった場所には氷のお城があった。そこには、たくさんの食べ物があり、たくさんの人がいた。家主のエルサが5人を見つけ「一緒に食べましょう」と声を掛けた。みんなで楽しくごはんを食べた後、子どもたちは雪遊びを始めた。最初は雪合戦をしていたが、たけこが「雪だるまを作りたい!」と言った。みんなで2つの雪だるまを作った。帽子とバケツを頭にのせ雪だるまが完成した。

5人は目を覚ました。寝ていたみたいだ。赤い屋根の家があった場所に行ってみるとみんなで作った雪だるま2つがあった。

学習者Fは、グループ共有により影響を受け、ディズニー作品の要素を取り入れたお話に改訂している。「夢が醒める」という物語によくみられる結末になってはいるが、協同学習によりアイデアを追加し、お話は創られている。

グループ3ー学習者Pの記述例

〈「心の風景」個人メモ〉

深い深い森の奥に、雪だるまさんのお家があります。

雪だるまさんのおうちは、雪が降る日にしか現われません。

雪だるまのことですので、寒さに強いかと思いきや、案外みんな寒がりなのです。雪だるまさん同士寄り添っていたり、おうちにくっ

ついて暖をとっていたりしている雪だるまさんもいます。おうちに入って温まれば良いのですが、雪だるまには手がありません。ドアノブをつかんで開けることができないのです。つまり、雪だるまさんは折角目の前に自分たち用のおうちがあるのに、手がないのでは入れません。

今日も雪だるまさんは寒空の下で温まろうと頑張っています。雪だるまさん寒そう。

〈協同学習後の記述〉

- ・このスケープが目の前になくても想像しやすなお話の内容のところ
- ・軽い感じで進んでいくところ
- ・感情を取り入れて情景を表わしているところ

深い深い森の奥に、雪だるまさんのお家があります。

雪だるまさんのおうちは、雪が降る日にしか現われません。

雪だるまのことで、寒さに強いかと思いきや、案外みんな寒がりなのです。雪だるまさん同士寄り添っていたり、おうちにくっついて暖をとっていたりしている雪だるまさんもいます。みんな寒そうなのに幸せそう。おうちに入って温まればよいのですが、雪だるまには手がありません。ドアノブをつかんで開けることができないのです。つまり、雪だるまさんは折角目の前に自分たち用のおうちがあるのに、手がないのでは入れません。ちよっぴり残念な気持ちになりながらも、寒空を見上げ、雪を見て楽しんでいます。

今日も雪だるまさんは寒空の下で温まろうと頑張っています。雪だるまさん寒そうだけど、寄り添う姿にほっこりしますね。

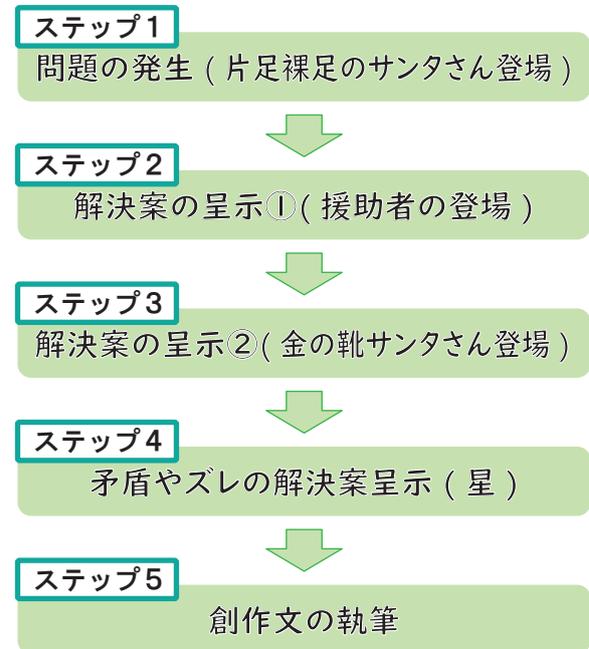
学習者Pも自分の考えを踏襲しながらグループ共有で得たアイデアを取り入れ、お話を書いている。個人メモの記述では「雪だるまさん寒そう。」で終わっているが、改訂後は「雪だるまさん寒そ

うだけど、寄り添う姿にほっこりしますね。」のように「感情を取り入れて情景を表わ」す表現を追加している。

III-3 第13回目授業

本時では、書くことへの苦手さを克服し、第12回目授業で産出された作文の物語性をさらに高め、楽しく広がりのあるものにしていくことを目指していく。第13回目も教示手順(表5)に添って、授業の様子を紹介していく。協同学習を行う小グループは、第12回目の授業と同じである。

表5 第13回目授業の流れ



【ステップ1】 問題の発生(片足裸足のサンタさん登場)

メルヘンスケープ法

＜指示4＞

①「ある人」の登場
⇒のりしろを使って、風景に添付

②よくみて考えて、物語すること
⇒記入プリントに(問題の発露)

・様子は？ 起っていることは？
思っていることは？その訳は？



4

スライド4



図3 「ある人」問題発生サンタさん

最初に、前時に制作したメルヘンスケープを返却配付する。続いて、スライド4を呈示し、「ある人」(図3)を配付する。さらに記入用のワークシートを配付して以下の4項目について考えを記入してもらう。

- ・指示4-Q1 この人の様子は？
- ・指示4-Q2 何が起っていますか？
- ・指示4-Q3 何を思っていますか？
- ・指示4-Q4 その訳(理由)は？

なお、「ものこと原理」の考え方から、Q2・Q3は「どんなことが起っていますか?」「どんなことを思っていますか?」とした方が、解答の幅を広げる望ましい発問であった。本稿末に再構成したスライドを掲載しておく。

個人思考の後、各グループでQ1からQ4までのそれぞれの考えについて共有した。交流中は、第12回目授業と同様にグループメンバーの良いと思う考えを各自メモするよう指示した。他者の意見や考えを自身の物語と巧く融合したり、内容を新たに挿入したりすることを期待した。表6に、Q1～Q4への各自のメモをまとめて紹介する。

表6 「問題の発生」についての解答

グループ	学生 No.	Q1)この人の様子	Q2)起っていること	Q3)思っていること	Q4)その訳(理由)
1	A	片足しか靴を履いていない/サンタのかっこう/顔が青ざめている	煙突からは入ろうとしている	体が大きく、煙突から入らなくて焦っている	・煙突には入れないから ・偽物でばれてしまうと思っているから
		友達のよいところ	・靴が先に落ちてしまっていて、中にいる人が起きてしまうところ ・高いところが怖い(下を見てしまったから)ところ		
	B	サンタの格好/靴が片方無い/青ざめている	えんとつから家の中に入ろうとしている	煙突から入ろうとしたら片方の靴だけ先に家の中に入っていて焦っている	・靴だけ煙突から家の中に入ってしまった ・家にいる人を起こしてしまったかも
		友達のよいところ	・偽物サンタで、ばれてしまうかもしれないと焦ってる。 ・体が大きくて煙突から入れなくて焦っている。 ・恐る恐る。高いところが怖い→屋根に登ったら高くて怖い		
	C	サンタのかっこうをしてる/恐る恐る行動/靴が片方脱げている	煙突から入ろうとしている	高いところが怖い	・煙突から家に入ろうと思って屋根に登ったところ、下を見たら高くて怖い
		友達のよいところ			

		友達のよいところ	<ul style="list-style-type: none"> ・偽物のサンタ ・靴が片方, 家の中に入ってしまい, 家の人が起きてこないか心配。 		
	D	家の煙突から入ろうとしている/狭い/汚い/困っている様子	家の煙突から入ろうとしている/覗いている	狭くでは入れるかな/入ったら汚れるかな/どうしたら入れるかな	<ul style="list-style-type: none"> ・家には入れなくて悩んでいる ・プレゼントが届けられない
		友達のよいところ	<ul style="list-style-type: none"> ・盗もうとしている (どろぼう) ・ドアから入るとばれる 屋根はありきたり ・どう入ろうか悩んでいる 		
2	E	靴が脱げた	煙突の中に靴が落ちた	やっペー	<ul style="list-style-type: none"> ・片足の靴だけが脱げていて, 慌てている表情をしているから
		友達のよいところ	<ul style="list-style-type: none"> ・それぞれの考えに個性がある ・「プレゼントが届けられない」という考えがよいと思った 		
	F	靴を履いていなくて足が寒い	足を床につけられなくて前に進めない	足の裏, 寒いな～	<ul style="list-style-type: none"> ・靴がなくて片足をあげているから ・青ざめているから
		友達のよいところ	<ul style="list-style-type: none"> ・一人一人考えていること, 感じていることが全く違うから ・靴が脱げた 		
	G	怖がっている/震えている	お家でビクビクしている/寒くて凍えている	落ちるー!!!!	<ul style="list-style-type: none"> ・片足の長靴が脱げているから ・不安なような顔をしている
		友達のよいところ	<ul style="list-style-type: none"> ・同じかと思っても違う ・個性がある 		
	H	(授業記録公開の許諾なし)			
		友達のよいところ	(授業記録公開の許諾なし)		
3	I	焦っている	プレゼントを届けに行く時間なのに, 靴が片方無くて, 時間に間に合わないかもしれない	「よりによって, どうしてこんな時に靴がないんだよ!」と泣きそうなくらい焦っている	<ul style="list-style-type: none"> ・「世界中の子どもにプレゼントを届ける」という自分の役目を果たせないかもしれないから。
		友達のよいところ	<ul style="list-style-type: none"> ・「雪の中に靴が埋まって足が冷たい」などの発想をしていてよいと思った。 		

J	片足裸足で、焦っている/赤い服を着ている/白いひげがある	雪に片方の靴が埋まって、寒いなど思っている/雪の中、片方裸足になっちゃった	「あれ、ないな」/ 「やばい、寒い！」 /「絶対この辺にあると思うけど・・・」	・真冬に裸足は寒いから ・雪に靴が埋まったら、探すのが大変で、探しにくいから	
	友達のよいところ	・空から落としてしまった ・靴が出発前なのに目当たらない など、私にはなかった考えがたくさんあった。			
K	靴がなくなり、焦っている	靴が雪の中に埋まって何処にあるか分からない!	靴がなくて焦る、寒い!	・冬に素足は寒いから ・家にプレゼントを届けられない	
	友達のよいところ	・空から靴が落ちてきた ・プレゼントを届けるのが間に合わない			
L	片足しか靴がない	空を飛んでたら地上に靴が落ちちゃった	高いところが怖いよ	・高所恐怖症だから!!!	
	友達のよいところ	・子どもたちの夢を壊しちゃう!!と思って、焦っているところ			
4	M	あせっている	プレゼントを渡すために煙突に入るうとしている	片方の靴がなくて冷たい!!	・他の家に行った時に、靴を無くしてしまっていて足が冷たい!!
		友達のよいところ	・ほぼ一緒の考えだった		
	N	焦っている様子	サンタが家に行こうとしている	プレゼントをどう届けるか悩んでいる	・ドアから入ってもばれるし、屋根はありきたりだから、どこから入ろうか悩む
友達のよいところ		・サンタ以外の発想がおもしろい ・靴が脱げたから、焦っているという発想がすごい			
O	焦っている	靴が片方無くなっている	「どうしよう」と思っている	・靴が片方無くなって困っていたから ・プレゼントを早く持っていけないのに、靴がないから焦る	
	友達のよいところ	・ほぼ一緒だった			

P	挙動不審	煙突に入ろうか迷っている	罪悪感/不安/おびえ	・今から泥棒する家の煙突に靴を落としたから ・本当に入ろうかためらっているから
	友達のよいところ	<ul style="list-style-type: none"> ・困っている ・入れるかな, 汚れるかな ・家にプレゼントを置ける ・焦っている ・家に行こうとしている ・家はありきたりの情景が想像しやすい 		

問題の発生に対する学習者の反応は、質問ごとに一定の傾向が見られる。特に Q1 ~ Q3 は似たような解答が多い。例えば、次のような内容である。

- Q1 「この人の様子は？」
⇒ サンタクロースが靴を片方履いていない (なくした・落とした)
- Q2 「何が起っていますか？」
⇒ 煙筒から入ろうとしている
- Q3 「何を思っていますか？」
⇒ 困っている・焦っている・足が冷たい

これらは、図3の問題発生サンタさんからある程度容易に読み取ることができる「こと」である。しかし、呈示された問題は学習者にとって未解決の状態であり、サンタさん同様に困った、居心地の良くない状態である。そこで、問題解決への思考を促すため次のステップに入る。

【ステップ2】 解決案の呈示① (援助者の登場)



図4 援助者

メルヘンスケープ法

< 指示5 >

① 「援助者」の登場
⇒ のりしろを使って、風景に添付

② よくみて考えて、物語すること
⇒ 記入プリントに(問題解決案)
・どんなお助け案を提示したか
プリントに物語して下さい。

スライド5

「援助者」(図4)を配付しスライド5の指示によって授業を展開していく。記入用ワークシートを配付し、援助者の支援方法を個人思考で記入してもらおう。記入が終わったら、グループ内で内容を共有し、「いいな」と思ったことなどをさらに記入してもらおう。学習者が考えた援助者による解決方法を表7に掲載する。太字は筆者によるものである。なお、スライド5では「よくみて考えて、物語すること」という言葉で学習者に指示をしている。看図作文は元々、読み解きに適した絵図を用意し、読み解きを促進する発問を設定することで書くことを動機づけていく指導法である。「よく見て」という表現は指示には用いない。このスライドについても、再構成したものを本稿末に掲載しておく。

表7 援助者が授けた解決案

グループ	学生 No.	学生の記述内容 (援助者はどんな解決案を示すか)
1	A	<ul style="list-style-type: none"> ・本物のサンタにテレパシーを送り、偽物を追い出す ・魔法を使える
	B	<ul style="list-style-type: none"> ・「煙突は諦めて、お家の玄関から入りな。」と、声をかける。 ・雪だるまが落ちた靴を魔法でとって、眠りから起きた人たちを何もなかったことにして眠らせる。 ～偽物にも優しい。魔法は使えないけど、言葉で魔法をかける。
	C	<ul style="list-style-type: none"> ・「サンタがずっと怖がっていたら、みなにプレゼントを渡すことができないよ。頑張って!」と、応援する。見守る。 ・「ぼく魔法が使える雪だるまなんだ! ちちんぷいぷい高いところは、恐くなくなれ! これで、大丈夫だよ!」と、思い込ませる。 ・本物のサンタが、偽物のサンタにプレゼントを渡す。 ・魔法を使って、サンタを助ける。
	D	<ul style="list-style-type: none"> ・雪だるまのために、煙突から通らせて、入るかどうか実践する。 (雪だるまと、ほとんど同じ大きさだから) ・雪だるまを家の前に置いて、家の人を注目させ、その隙に急いで煙突に入ってプレゼントを置く。
2	E	<ul style="list-style-type: none"> ・通りすがりの雪だるまがサンタに声をかける⇒雪だるまが小さな音で窓を叩く⇒お母さんが気づいて子どもに声をかける⇒子どもが靴から離れる⇒サンタが急いで取りに行く。 ・魔法が使える雪だるま/雪だるまのマフラーをサンタの足に巻いて、靴の代わりにする/ただのサンタでなく。新人のサンタ
	F	<ul style="list-style-type: none"> ・脱げて無くした靴を、魔法を使って出す。 ・マフラーを足に巻く。 ・親子が出てきた。
	G	<ul style="list-style-type: none"> ・空の境目を渡っているサンタクロスは、今年入社した新人で色々とハプニングを起こす。それを見た雪だるま社長が、魔法で助ける。 ・友達：母と子が出てきて作戦会議。 ・マフラーを長靴代わりにする。
	H	(授業記録公開の許諾なし)
3	I	<ul style="list-style-type: none"> ・靴が片方無くなっているサンタに気づいて、雪だるまが時速 100 キロ超のスピードで森を転がり街まで行き、靴を買ってきて無事に時間に間に合う。
	J	<ul style="list-style-type: none"> ・雪だるまは足が長くて細いから、雪の中にささって埋まっている状態だから、「一

		緒に探しますよ」と声をかけて、とりあえずものすごく歩き回っていたから、コツンと雪だるまの足にはおじさんの靴があたって見つかる。結構、スネが痛くなる。
	K	・雪だるまさんが代わりにプレゼントを届けに行ってくれる。 (雪だるまは魔法で、暖かいところにいても、溶けない!!)
	L	・サンタさんが、高いところを怖がっている間に、雪だるまが羽を生やして空まで靴を届けてくれた。
4	M	・とりあえず声をかける ・少しでも暖まるように、マフラーをあげる。 ・雪だるまが魔法を使って靴を出す。
	N	(欠席により資料なし)
	O	・雪だるまが魔法で靴を出してくれる。 ・マフラーをサンタさんにあげる。
	P	・雪だるまさんがそっと止めてくれる ・「サンタさんは人を笑顔にするんだよ」(説得) ・「持っている袋から1つプレゼントを渡すんだ。」(説得) ・「靴を見た住人は、サンタさんが来た!と、喜んでいるに違いない。」(説得) ・「その煙突に入って皆を喜ばせてあげて。」(説得) ・「せっかくのクリスマス、皆が嬉しくなることをしよう」(説得)

雪だるま(図4の援助者)が授ける「お助け案」には、2つの特徴がある。その一つは、「魔法」という言葉である。本時の授業参加者14名(資料として活用可能な者)のうち、8名が自分の発想の中から「魔法」という言葉を挙げて、解決方法を述べている。本題材はクリスマスという、子どもにとっても、また大人にとっても、夢や安らぎというような気持ちを与えるのに適した題材である。学習者たちは、クリスマスがもっているイメージを満たすための方法として、「魔法」という言葉を選択して問題の解決を目指したと考えられる。

【ステップ3】解決案の提示②(金の靴サンタさん登場)

メルヘンスケープ法

解決策を考え・聴き合いました。

でも、

お助けキャラ(援助者)がくれた解決方法は、次に提示するものでした。

「配付したサンタクロス」と貼ってある「サンタクロス」を取り替えて下さい。

スライド6



図5 問題解決サンタさん

スライド6を呈示し、図5のサンタクロースを配付する。授業者は、学習者たちに図5のサンタクロースを、スケープに貼ってある図3のサンタクロースに交換するよう求める。図5のサンタクロースは、裸足だった左足に靴を履いている。この部分が、学習者が新たに考えるべき問題になる。それは、学習者が今まで援助者を手掛かりに考えてきた問題解決方法と授業者が呈示した問題解決方法に、ズレが生じてくるからである。

この状態は例えば、保育場面における保育者の子どもに対する状況認識と、家庭における子どもの状況認識の違いから、解決方法を創造していくというプロセスに似ている。保育者は状況認識のズレを何らかの方法で解消したり、ズレはズレとして認め家庭でも家庭以外でも適用可能な解決方法を見つけたりする工夫が必要になる。授業は、形は異なっているが現場の問題の解決訓練にもつながると考える。ナタリー・ロジャース(2000)は、「実際に創造のプロセスに自分を投入すると、創造的になることを妨げていた障害から開放されます。(p.41)」と述べている。これは文章表現をはじめとした創造的な表現活動が、自分を見つめ発見していくことに有効であることを示唆している。本授業でいえば「書く」ことに苦手意識をもっ

ている学生が、お話を創造していく過程で、書くことへの抵抗感を無くしたり軽減したりできることにつながると考える。

図5のサンタクロースの登場により、学習者たちは解決方法を変えたり、解決方法に手を加えたりすることを余儀なくされる。そして学習者は、なぜそのような解決方法になったか、お話の流れを合理的に説明するための「もの」や「こと」が必要になる。

【ステップ4】 矛盾やズレの解決案呈示 (星)



スライド7



図6 星

スライド7を呈示し、これまでの考えとのズレを解消するための「もの」として、「星」(図6)を配付する。そしてスケープボックス内の好きなところに貼付してもらおう。

【ステップ5】 創作文の執筆

学習者たちは「星」を活用して、「問題-解決」構造をもった創作文を書き上げていく。次のように指示し作文を促す。

このアイテム(星)を活用し、心がほっこりする物語を完成させて下さい。

作文執筆には、授業後半の40分ほどをあてた。

学習者が完成させたスケープと創作文を以下に紹介する。明らかな誤字・脱字は修正してある。

学習者Aのスケープと創作文

タイトル「クリスマス 後編」



サンタが帰ったあと、屋根から家の中に入ろうとしている人がいました。それは、サンタの格好をした男でした。サンタが男の子にプレゼントを（するのを見た）雪だるまが、その男を見つけてサンタに「サンタさん、泥棒が男の子の家に入ろうとしています。」テレパシーを送りました。サンタは急いで男の子の家に向かい偽物のサンタを追い出しました。偽物のサンタは、「私はプレゼントをもらったことがなくて、盗もうとしてしまいました。」と、本物のサンタに話しました。サンタはその話を聞いて、偽物のサンタにプレゼントを渡しました。男はプレゼントを初めてもらい大喜びをし、「私を弟子にしてください。」と、サンタにお願いしました。サンタは、「では君にこの星をあげよう。この星を持つことで今日から君もサンタの一員だ。早速、この家の男の子に謝罪を込めて君からプレゼントを渡しておいで。」と、言いました。男は星を受け取り、男の子の家にプレゼントを届けてサンタと共に空に帰っていきました。

学習者Aは、前時に「クリスマス 前編」として、本物のサンタクロースが、家に住む男の子へプレゼントを届ける内容の創作文を書いている。この

「クリスマス 後編」には、本授業で設定した「靴を無くした問題の解決」ということには言及されていない。けれども、偽物サンタの要求（問題）を叶えるために、「星」を使用している。制作したメルヘンスケープを見てみると、サンタクロースの左手には「星」が貼り付けられている。まさしくこれからプレゼントを渡すために、家の中に入ろうとしている場面である。このように、自ら問題を見つけ解決していくことができる能力・隠れた問題に目を向けることができる能力は保育者として必要不可欠なものである。

学習者Cのスケープと創作文

タイトル「はじめてのサンタ」



雪が降るクリスマスイブ。

子どもたちが寝始めた頃、一人のサンタクロースが町にやってきました。このサンタは、サンタさん見習いから一人前のサンタクロースになったばかりの新人サンタさんでした。「最初はこの家にしよう。」

ミキちゃん家の煙突から家の中に入ろうと、屋根を登るサンタさん。

「よいしょ・・・。よいしょ・・・。ふう」

屋根のてっぺんまで登ったサンタさん。

「うわあ!？」

雪に滑ってしまい、屋根から落ちそうになったサンタさん。

「あぶなかった・・・。あ!靴がない!？」

サンタさんが屋根から落ちそうになった時、靴を片方落としてしまったのです。

「どうしよう……。あの靴がないと煙突には入れないし……。高いところが恐くなっちゃう！」

サンタさんの靴は、魔法の靴でとても大切なものでした。靴を無くしてしまい、屋根の上で泣いてしまうサンタさん。

「大丈夫？」

「誰がいるの？」

「僕はミキちゃんに作ってもらった雪だるま！」

サンタさんがそうっと下を見ると、マフラーに星の飾りがついた雪だるまが、こちらを見ていました。

「僕は魔法が使える雪だるまさん！君が高いところを恐くなくなるように、魔法をかけてあげる！」

雪だるまは魔法を唱えます。

「ちちんぷいぷい、高いところが恐くなくなる！」

大きな声で雪だるまが魔法を唱えると、サンタさんの足に金色の靴がありました。サンタは喜びます。

「わあ！金色の靴を履いたら高いところも恐くなくなった！ありがとう、雪だるまさん！」

「どういたしまして！」

こうして新人サンタさんは、子どもたちにプレゼントを配ることができました。

学習者Cは、自ら発想し、また、グループメンバーAやBも採用していた「魔法」をお話の中に取り入れている。クリスマスは、多くの子どもにとって夢があり、気持ちがワクワクする行事である。そんな特別な日に、どんなことも可能にすることができる「魔法」は、ぴったりの言葉である。お話では、「魔法」を使って「星」を雪だるまのマフラーにつけ、サンタクロースに金の靴を履かせることに成功している。これは、保育者が、子どもが日々感じる問題やフラストレーションを解消し、子どもの気持ちを楽しくさせる保育姿勢にもつながると考える。

学習者Dのスケープと創作文

タイトル「(無題)」



ある森の奥に大きな家がありました。なにやら、煙突に大きな人影が見えました。今日はクリスマス。そう、この家にもサンタクロースが来たのです。

おや？なにやらサンタクロースが困っている状態ですよ。この煙突は、見た限り狭くて、それに掃除をしていないので、汚れているのです。困ったサンタクロースは、あることを思いつきました。

「そうだ、雪だるまさんに協力してもらって、入れるか試してみよう！」と、サンタクロースは雪だるまさん呼びました。

「なんだい、サンタクロースさん！お困りなら、僕が考えてあげるよ！」

ですが、雪だるまさんはサンタクロースさんと体の大きさがほとんど同じなので入れません。

「困ったなー、どうすればこのプレゼントを届けられるのだろう。」

サンタクロースは言いました。

「あ、良いことを思いついた！煙突からじゃあなくて、家の前から入れれば良い！」

「そんなことしたら、私の姿を見られるではないか！」

「大丈夫！僕が煙突からみんなの様子を見ている！タイミングが来たら教えるからそのすきに玄関に置くんだよ！あっ、サンタクロースさんも窓から様子を見るんだよ？」

納得したサンタクロースは、そっと忍び寄って玄関先に置くことに成功しました。

家の人はサンタクロースの方向を見る気もせず、反対側の窓から空を見上げていました。空を見上げると、そこには先程にはなかった星や流れ星がたくさん現われていたのです。その星の正体は雪だるまさんの魔法だったのです。サンタクロースのために、一夜限りの星空を作り、人の目を注目させるように仕向けていたのです。それはそれはとても綺麗でした。そして、疲れ果てた雪だるまさんは、崩れてしまい姿を消しました。

「雪だるまさん。私のために本当にありがとう。来年もまた会えますように。」

サンタクロースは星空に向かって、他の所にプレゼントを届けるために出発していきました。

学習者Dの創作文は、第12回目授業の創作文との関連はあまり感じられない。けれども、問題解決のアイデアはグループ共有した内容を含めて創作している。例えば、学習者Dはプレゼントの渡し方を最初、「雪だるまを家の前に置いて、家の人を注目させ、その隙に急いで煙突に入ってプレゼントを置く。」方法を考えていた。けれども、創作文では、「タイミングが来たら教えるからそのすきに玄関に置くんだよ!」というように、雪だるまの援助を受けて「玄関に置く」という方法に切り替えている。学習者Dは、グループ内で聞かれた学習者Bの「煙突は諦めて、お家の玄関から入りな。」や学習者Cの「応援する。見守る。」という問題解決のアイデアを採用したものと考えられる。協同学習で受けた影響を創作文に取り入れた典型例である。

学習者Gのスケープと創作文

タイトル「(無題)」



「今年も子どもたちに夢を与える仕事が始まるな、Ha・Ha・Ha!!」

今日は12月24日の朝、そうクリスマスイブです。サンタクロースたちは25日になってからプレゼントを配るため、空中をトナカイと一緒に駆け回ります。

そんな中、今日初めて子どもたちにプレゼントを配るサンタクロースがいました。名前はジョン。ジョンはちょっぴりどじてマイペースなおじいさんでした。

それが心配だった雪だるまのオラフは、こっそり後について様子を見守ろうとしていました。12月25日、チリリーンと鈴の音と同時にサンタクロースたちは一斉に、子どもたちの方に向かうのでした。ジョンも帽子を飛ばされそうになりながらも、子どもたちにプレゼントを届けたのでした。

「おととと～ドン!!」

バランスを崩してサンタクロースは、ある山の雪山に落ちたのでした。

「いててて・・・」

サンタクロースは、頭をぶつけてしていました。ふと足元を見ると、「靴がない!!!!」。黒い靴が片方無くなってしまいました。サンタクロースは、あっちいたり、こっちいたり。でも、なかなか見つかりません。

靴もないし、とっても寒い。サンタクロースは、座り込んでしまいました。それを見かねたオラフは、サンタクロースのことを慰めに行きました。「もうダメだ!」と悲しんでいると、奥から何かが見えました。

「オラフだ!」サンタクロースは、すぐに抱きしめに行きました。

「何か困っていることがありそうだね。」と言うと、サンタクロースは、靴を片方無くして寒くて歩けないことを言いました。

するとオラフは、星のかげらを5つもってこいと言いました。サンタクロースは、空に登り大きなかけらを一つ一つ持ってきました。オラフはそれを使い、何やら魔法をかけました。それを見るとなんとということでしょうか、黄色い靴ができてあがったのです。サンタクロースにもサイズがぴったりです。オラフは「これをつけて頑張るんだ!」と、はげましました。サンタクロースは、この後もみんなの家にプレゼントを届けたとき。

学習者Gの創作文は、グループ内の意見に大きく影響されながらも、個人の最初の思いを上手に融合したものとなっている。例えば、「今日初めて子どもたちにプレゼントを配るサンタクロース」は元来個人で発想した設定である。けれども、「オラフ」や「見守る」といった設定(表7)はグループで共有した内容から取り入れられているものである。表7では「新人」という発想が学習者G本人だけでなく同じグループの学習者Eの中にも登場している。本人の創作文には採用されていない内容もあるが、グループメンバーから出された意見が影響していることがうかがえる。

学習者Jのスケープと創作文

タイトル「サンタクロース覚醒」



サンタクロースという、子どもが一番好きなおじさんがいます。サンタクロースは、プレゼントを子どもに配るために防寒をして、夜に活動し始めました。

でも、雪に片方の足が埋まってしまって、急にとても寒くなりました。雪が深すぎて全然見当たりません。片足はだしなので探しづらいし、焦っていました。

そこに、雪だるまという雪のかたまりが来ました。実は雪だるまはすごく足が長くて細いので雪に埋まっている状態でした。

「一緒に探そうよ。」と声をかけて、とりあえずものすごく歩き回りました。いつか、くつにコツンと当たって、見つかるだろうと期待を込めて。

でも、見つかりません。なぜだか急に流れ星が落ちて、サンタクロースが覚醒しました。くつがメリメリと出来始め、サンタクロースの裸足の足をおおいました。

「これで、プレゼント配りが再開できる!」と、サンタクロースは喜び、雪だるまも嬉しそうなサンタクロースを見て喜びました。

別れた後、雪だるまはスネがすごく痛いことに気づきました。アドレナリンが出ていて気づかなかったけれど、歩き回っているときにぶつけていたらしいのです。でも、雪に埋まって冷えているから、明日には治るでしょう。なんて考える、優しい優しい雪だるまに、私もなりたいなあ。

この創作文は、他者から受けた影響は大きくない。けれども、起きた問題に対する状況や対処法を、本人の発想を含めてまとめている。「実は足が長くて細い雪だるま」のように、必要な事柄だけでなくユニークな、独自の発想をいかして物語を表現している。

学習者Pのスケープと創作文

タイトル「(無題)」



あるクリスマスの夜、一人の影が一つの家の前にいました。この人の名前は、サンタクロースさん。本来サンタクロースさんは、皆にプレゼントを配るのですが、今日はなんだか様子が変わります。「どうでしょう……。入ろうかな。やっぱり止めようかな。」

サンタクロースさん、どうしたのでしょうか。ちょっと心の中をのぞいてみましょう。

“最近景気が悪くて……。ドロボウしないと生きていけないなんて……。”

どうやらサンタクロースさんは、泥棒しようとしています。どうにかして、止めないと！「しかも、靴一足、煙突の中に落としちゃうなんて。家の中の人にばれちゃうよ。」

サンタクロースさんは、不安と罪悪感に押しつぶされそうです。

その時、一匹の雪だるまさんが現われました。

「こんばんは、サンタクロースさん。こんな所で何しているの？」

「今からこの家に泥棒しようとしているんだけど、やっぱり、申し訳ないよ。」

そんなサンタクロースさんを見た雪だるまさんは、こうアドバイスしました。

「サンタクロースさんは、皆を笑顔にするんだよ。今まで君も見てきたでしょ。せっかくのクリスマス。皆を笑顔にしない？君も笑顔を見たら嬉しくならない？さあ、その袋からプレゼントを一つ渡してこよう。」

「そうだね。私は皆を笑顔にする存在。渡してくるよ。」

サンタクロースさんは、考えを改め、煙突に入ろうとします。

「待って。君靴が一足足りないよ。それじゃあ格好がつかない。僕に任せて。」

雪だるまさんはそう言うと、星空に願いを込めました。すると星は、キラキラと光り、1つ降ってきました。星はまばゆい光を放ち、サンタクロースさんの靴に変わりました。

「わあ。私の新しい靴かい。素敵だね。」

「その靴を履いて、会いに行こう。僕も一緒に行くね。」

こうしてピカピカの靴を履いたサンタクロースさんと、雪だるまさんは煙突から家に入り、皆に笑顔を届けましたとき。めでたし。めでたし。

学習者Pは、援助者である「雪だるまさん」や問題を解決するアイテムとなる「星」を、見事に活用した物語の創出に成功している。グループ共有では、学習者M・Oから「魔法」についての発言があった。学習者Pは、他の学生の考えを巧みに取り入れ、星がサンタクロースの靴に変化するという「問題—解決」のストーリーを創りあげた。

IV.まとめと今後の課題

本研究では、看図作文用に開発されたメルヘンスケープ法を活用し、協同学習を取り入れ授業を行った。それは、看図作文・看図アプローチの手法を活用することにより「書くこと」に対する苦

手意識を克服し、大学での学修に必要なスキル獲得に大いに貢献できると考えたからである。

学習者たちは本授業をどのように感じたのであろうか。本授業に対する学習者の感想を以下に紹介する。(欠席等で未記入の者は不掲載)

学習者たちの感想

- ①自分でイメージして物語を考えるのは難しかったです。友達の話を聞いて楽しかった。
- ②自分で物語を考えるのが苦手な難しかったけど、友達の考えを聞いたり発表し合うのが他の授業ではないので楽しかった。
- ③人物が指定され、結末が決められていると物語を作ることは難しいと思いました。
- ④友達の考えを聞いて、自分とは違う世界観を想像していて、想像力が豊かでファンタジーないろいろな物語が聞いておもしろかったです。
- ⑤今までとは違って自分が考えていた案の内容が不自然になってしまったりして、物語を少し考え直さないといけなくなり大変でした。しかし、最初に考えた物語を入れて、また新しい物語を作ることができたので良かったです。
- ⑥自分の考えと相手の考えが全く違って、話し合う時間がとても楽しかった。好きなことを文字にしたりすることがあまりなかったから、3時間がとても楽しかった。
- ⑦お話を作るのが難しく、大変だった。
- ⑧友達と交流したことで、自分では考えていなかったおもしろい発想がたくさんあったので、違う視点からの意見や考えを知れて良かった。
- ⑨初めて受けたが、イラストを見ながらストーリーを作っていくことはとても楽しかった。また、自分が思いつかないようなストーリーが、友達から聞けるのも新鮮で楽しく感じた。
- ⑩自分で物語を考えるのがワクワクしてとて

も楽しかったです！

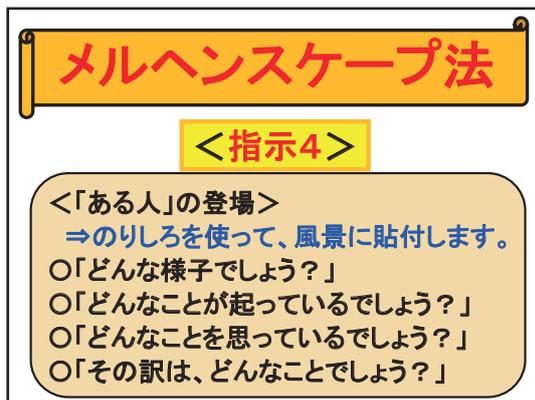
- ⑪キャラクターの気持ちを想像して考えることがなかなか無いので、子どもの気持ちになって考えることができました。木や雪だるまなど自由に貼ったりできて楽しかった。
- ⑫雪だるま一つで、一人ひとり全く違う発想があり、とてもおもしろかったです。自分で想像してお話を考えることが好きなので楽しかったです。
- ⑬一人一人同じものを使っていても考えが違うのがおもしろいと思いました。
- ⑭2人の話を聞いて、このような考え方もあるんだと勉強になった。話を上手につなぎ合わせて一つの物語を作ることを通して、想像力を伸す役割や自分で情景を考えて書き起こす楽しさを感じた。

学習者たちは、本授業を体験する前、創作文を書くことに苦手意識をもち、どちらかという否定的感情をもっていた。けれども、結果として、大部分の学習者が「書くこと」の授業に楽しく取り組み、創造性豊かな文章を書くことができた。難しさを感じながらも、感想には「楽しい」「おもしろかった」「良かった」という肯定的感情が目立っていた。その理由として、看図作文・看図アプローチがもっている、ビジュアルテキスト読解の面白さ・多様なアイデアが生み出されることの面白さが関係していることが考えられる。また、協同学習を取り入れることによって、自分の発想や表現内容を広げることにつながっている。これらの体験は、発展的に考えれば、保育現場での業務の遂行(保育指導案・保育日誌等の作成や実践、同僚性を発揮して保育にあたる際の対応)にも役立つものとする。

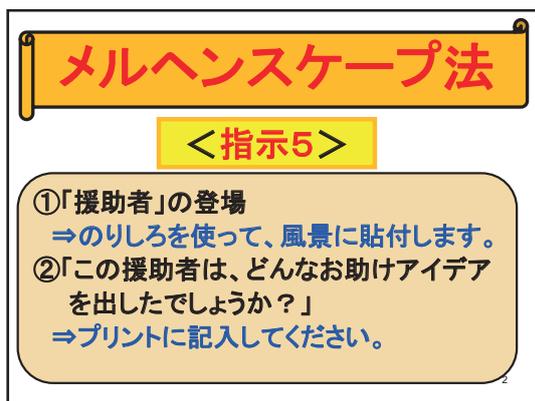
本研究は、保育者を目指す学生に対して、初年次教育の一環として行ったものである。筆者は、保育者を目指す学生への看図アプローチ実践を始めたばかりである。保育現場の業務や問題を取り上げたデジタルコンテンツの開発をすすめ、研究・実践を重ねていくことが今後の課題である。

スライドの改善

本論文中のスライド4とスライド5の内容に、看図作文・看図アプローチの授業にそぐわない指示をしている箇所があった。看図作文・看図アプローチの授業では、「よく見て」や「よく考えて」という指示は用いない。学習者が「よく見てしまう」「よく考えてしまう」ような「発問」を用いる。本文中では授業の流れの記述に正確を期すため、実際に授業で使用したスライドをそのまま掲載した。けれども、改訂したなげかけをすれば自ずと書くことへの苦手意識を取り除き、さらにワクワクした気持ちで見たり、文章を書くことができたはずである。反省の念も含め、今後の授業実践のために再構成したスライドを掲載する。



再構成版スライド4



再構成版スライド5

謝辞

本研究の実施に当たり、天使大学 教授 鹿内信善先生および日本医療大学 非常勤講師 石田ゆき先生には、今まで開発した看図作文・看図アプローチに関するコンテンツの活用、絵図等の使用のご許可、および温かでご親切なご指導を頂きました。特に、論文作成に関する丁寧なご指導は、感謝の念に堪えません。両先生のご配慮に、心より感謝申し上げます。

引用・参考文献

- Rogers.N (邦訳) 2000 『表現アートセラピーー創造性にかかわるプロセス』 誠信書房
- 三森ゆかり 2007 『論理的に考える力を引き出す2 絵本で育てる情報分析力』 一声社
- 鹿内信善 2003 『やる気をひきだす看図作文の授業ー創造的〔読み書き〕の理論と実践ー』 春風社
- 鹿内信善編著 2010a 『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 2018 「聴覚特別支援学校における看図アプローチを活用した授業づくり (I)ーF校に対する看図アプローチの紹介活動ー」 『福岡女学院大学大学院紀要 発達教育学』 5 pp.1-7
- 鹿内信善・栗原裕一・渡辺聡・伊藤公紀・石田ゆき 2007a 「看図作文の授業開発 (I)ー心理的リアクタンスを作文の動機づけに活用する試みー」 『北海道教育大学紀要 (教育科学編)』 第57巻 第2号 pp.101-111
- 鹿内信善・渡辺聡・栗原裕一・伊藤公紀・石田ゆき 2007b 「看図作文の授業開発 (II)ー創造的看図作文を可能にする絵図の作成ー」

- 『北海道教育大学岩見沢校年報いわみざわ』
第28号 pp.9-20
鹿内信善・渡辺聡・栗原裕一・伊藤公紀・石田ゆき・菅原春紀 2007c 「看図作文の授業開発(Ⅲ)－「自己をふり返り、未来を探る」活動を促す絵図の作成－」『北海道教育大学紀要(教育科学編)』第58巻 第1号 pp.265-278
- 鹿内信善・渡辺聡・栗原裕一・伊藤公紀・石田ゆき 2008a 「看図作文の授業開発(Ⅳ)－オリエンテーション変更作文に活用可能な絵図の作成－」『北海道教育大学紀要(教育科学編)』第58巻 第2号 pp.147-157
- 鹿内信善・渡辺聡・石田ゆき・伊藤公紀・栗原裕一 2008b 「看図作文の授業開発(Ⅴ)－インプット・アウトプット法に活用する絵図の作成－」『北海道教育大学岩見沢校年報いわみざわ』第29号 pp.29-40
- 鹿内信善・兒玉重嘉・石田ゆき・渡辺聡・伊藤公紀 2008c 「看図作文の授業開発(Ⅵ)－「見通す力」を育てる試み－」『北海道教育大学紀要(教育科学編)』第59巻 第1号 pp.209-224
- 鹿内信善・渡辺聡・石田ゆき・伊藤公紀・兒玉重嘉 2009a 「看図作文の授業開発(Ⅶ)－看図作文を活用した行事作文の授業モデル－」『北海道教育大学紀要(教育科学編)』第59巻 第2号 pp.183-193
- 鹿内信善・兒玉重嘉・石田ゆき・渡辺聡・伊藤公紀 2009b 「看図作文の授業開発(Ⅷ)－キャラクター設定法のための絵図作成と授業モデル－」『北海道教育大学紀要(教育科学編)』第59巻 第2号 pp.195-206
- 鹿内信善・石田ゆき・伊藤裕康・栗原裕一・真家恭子・石川清英 2009c 「看図作文の授業開発(Ⅹ)－メルヘンスケープ法の試み－」『北海道教育大学紀要(教育科学編)』第60巻 第1号 pp.321-336
- 鹿内信善・渡辺聡・石田ゆき・伊藤公紀 2010b 「小学校低学年用看図作文の授業開発(Ⅰ)－クローズ法の検討－」『北海道教育大学紀要(教育科学編)』第61巻 第1号 pp.167-180
- 鹿内信善・渡辺聡・伊藤公紀・石田ゆき 2010c 「小学校低学年用看図作文の授業開発(Ⅱ)－問答法の検討－」『北海道教育大学紀要(教育科学編)』第61巻 第1号 pp.181-195
- 杉江修治 2011 『協同学習入門 基本の理解と51の工夫』 ナカニシヤ出版
- 山田礼子 2013 「中等教育と高等教育における教育接続の課題：新入生調査を参考に(1)」『日本教育制度学会教育制度学研究』20号 pp.118-125
- 渡辺 聡 2022 「看図アプローチを取り入れた保育士養成のための授業研究(Ⅰ)－『基礎演習』授業における書くことへの肯定的態度の育成－」『札幌大学女子短期大学部紀要』第70号(通巻第84号) (印刷中)

2022年2月23日受付

2022年3月16日受理

編集後記

12号も充実した内容になりました。

巻頭論文は溝上広樹の実践です。溝上は、高校教員として熊本の教育を牽引しています。溝上実践の特徴は「良いなと思ったこと」は何でも取り入れていく柔軟性にあります。今回の論文でも、看図アプローチにKP法を組み合わせた実践を報告してくれています。溝上論文は、看図アプローチをいろいろなものと組み合わせることにより、さらに可能性が広がっていくことを示しています。

織田千賀子・加藤睦美論文でも、看図アプローチの新しい可能性が展開されています。「VRクリティカル看図アプローチ」がついに論文化されました。学会発表などで「VRクリティカル看図アプローチ」の一端は紹介されていましたが、今号の論文ではじめて、その全貌を知ることができるようになりました。時代の要求にも応え得る重要な実践・研究になっています。看護教育領域での実践報告ですが、他の領域での活用可能性も高そうです。

3番目は渡辺聡論文です。渡辺は「おかえりなさい」の人です。「看図アプローチ」は様々な研究を重ねることによって生まれてきました。鹿内が最初に取り組んだのは「創造的読み」に関する研究です。その研究をベースにして「図形記号解読の研究」→「看図作文の研究」→「看図アプローチの研究」と発展させてきました。渡辺は「看図作文の研究」が産声を上げるころ、小学校の現場にいて鹿内との共同研究を重ねてくれました。渡辺は看図アプローチの生みの親のひとりです。その後渡辺は管理職の道に入ったため、しばらく看図作文や看図アプローチ研究から離れていました。この度、校長職を離れ大学教員として活躍する機会を得ました。そして、嬉しいことに看図作文・看図アプローチ研究にまた戻って来てくれました。

全国看図アプローチ研究会にはたくさんの優れた人材が集まってきています。

12号も、これからの発展を期待させる内容になりました。ぜひご一読ください。

文責 鹿内信善

—— 全国看図アプローチ研究会研究誌 12号 ——

発行年月日 2022年4月12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*

山下雅佳実

渡辺 聡

(*印は編集代表)

発 行 全国看図アプローチ研究会

kanzu-approach.com



事務局長 山下雅佳実 (中村学園大学短期大学部)

編集長・DTP 石田ゆき