全国看図アプローチ研究会研究誌

14号

2022.8

目次

実践報告

1 年生がスムーズに説明文が書けることを目指して
―みぶりが伝える内容を文章化するための看図アプローチ―
田中　岬……3

実践ノート

看図アプローチを取り入れた看護過程を理解するための試み
村山信子・久保田睦子……23

「看図作文」の授業を始めたくなったら―コレだけ知っていれば，自信をもてる！―
森　　寛……33

実践報告

1 年生がスムーズに説明文が書けることを目指して
―みぶりが伝える内容を文章化するための看図アプローチ―

田中　岬 [1)]

TANAKA　Misaki

キーワード：きゅうちゃん・看図アプローチ・ 1 年生・少人数・対話・協同学習

概　要

本研究では，1 年生に簡単な説明文が書けるように指導するために看図アプローチ（鹿内 2015）を用いた。入学して 10 ヶ月を経た 1 年生に，親しみやすい「きゅうちゃん」の絵図を使い，みぶりが伝える内容の簡単な説明文を書くという授業を行った。その結果，少人数でも，学習活動が楽しく活発で協同的に行われることが実証できた。様々なみぶりをしている「きゅうちゃん」の絵図に，子どもたちは自身の経験を投影させ，そのみぶりが表す内容を想像・推測して簡単な説明文を作り上げた。授業中，子どもたちは楽しみながら絵図を読み解き，解釈していった。絵図にあるみぶりを言葉で伝える過程で，その言葉から全員が同じみぶりを想像できなかったときに，子どもたちの思考は最も活性化した。どうすればそのみぶりを言い表せるか，絵図を手がかりに互いに協同し言葉を補い合いながら，皆で文の完成を遂げた。また，つながりのない個別の絵図であっても，子どもたちは各々が選んだ絵図の解釈に物語性を付加し，クラス内の対話はもとより，個人内でも対話をしながら活動している場面も見て取れた。授業後のふりかえりにはどの児童も自信を持って自分にできたことを記述した。看図アプローチを取り入れたことにより子どもたちが意欲的に文を書き，授業が親和的に進行した。「子どもにどんな力がついたか」が明確に示され，子ども・教師ともに成就感の得られる授業であった。

Ⅰ.「看図」との再会

年の暮れも押し迫った昨年，年賀状を書くために旧年の賀状を見ていたとき，『看図アプローチ研究会』のホームページをのぞいてみてくださいと書いた鹿内先生の文字を見つけた。ああ，コロナ禍を理由にご無沙汰している。賀状をしたためるための話題を探そうと，おもむろに投稿論文を読み始めた。そこには看護学生の授業に活用した論文，高校受験目前の中学生に向けての授業実践などがあった。どういうことだろう。何がどのように看図なのだろうと思って一気に読み進むと，胸が熱くなった。実は 22 年前，筆者自身，「看図作文」というものに出合っていた。当時は公教育を一旦退き，日本語教育の道に携わっていた。大学院で鹿内先生の講座を受け，「看図作文」の共著者にまでしてもらっていた。その時は作文指導のツールとして研究開発されたものと認識していた。ところが，このたび，研究会誌を読むと進化した「看図アプローチ」を使った様々な領域での授業実践が報告されているではないか。しかも子どもたちや学生たちはもちろん，教師までもが楽しく生き生きと楽しそうなのだ。さらには「看

1) 岩見沢市立第一小学校

図アプローチ語りカフェ」という新しい方法が開発されていて，それは子どもの心を開き，授業中の様子はなんと活発なことか。そしてあたたかみのある授業が目に浮かんできた。自分も「看図アプローチ語りカフェ」で授業をやってみたい，久しぶりにそんな衝動に駆られたのだった。というのも，筆者はその時，再び公教育の世界に戻り，少人数の複式設置校に勤務していた。クラスの子どもはわずか４人，人間関係もなんとなくできあがりつつあり，授業中の発言は少なくはないが，型通りの，話す児童だけがたくさん発表し，書ける児童だけがたくさん書くという授業が日常だった。この「看図アプローチ語りカフェ」を使うことで，授業中の発言がより深みのある対話に発展できるのではないか，ひいては学級経営にも良い影響をもたらしてくれるのではないかと思い至ったのだ。しかし，なにせ 22 年のブランクがある。手始めに，まずは「看図アプローチ」の手法から取り組んでみようと思った。

Ⅱ．看図アプローチで授業を行う目的と児童の実態

看図作文（鹿内 2003）・看図アプローチ（鹿内 2015）では，ともに，まず看図による詳細な読み解きを行う。第１の過程では，絵図を観察して絵に描かれているものを言葉に置き換える作業【変換】を行う。次に，変換した言葉をつないで，その絵図が表している内容を文章化する第２の過程【要素関連づけ】へ進む。さらに，その絵図からどんなことが読み取れるか，考えられるか，子どもたちひとりひとりの思考・想像を促し，最終段階として意味のあるひとまとまりの文章を構築する過程【外挿】を行う。

１年生の教科書に掲載されている説明的文章には写真や絵が多く使われている。そこで，看図アプローチの手法を，説明的文章の読み取りや自身で説明文を書くことに活用したいと考えた。絵図は子どもたちに親しみやすいものを用いる。『しょうがくこくご１下（教育出版）』に掲載の「みぶりでつたえる」という単元がある。みぶりは，言葉の代わりをしたり気持ちを伝えたりすることができるという内容の説明文教材である。絵や文から「みぶり」のはたらきを読み取り，指導事項としては，児童自らが，いろいろなみぶりを表す説明文が書けるようになることを目標としたものである。筆者は，教員生活の最後の年に４度目の１年生を受け持ち，「書くこと」に力を入れて指導してきた。平仮名が書けるようになってからは毎週末に「せんせい，あのね」で書き始める日記を宿題とした。体験活動が終わると，子どもたちは学習のまとめとしての大小の壁新聞とお礼の手紙を書いた。また，行事の後には作文の時間を設けた。子どもたちはいつも楽しそうに思いを綴っていた。しかし，あったことや，自分の気持ち以外の文はあまり書く経験がなかった。そこで，気持ちや思い出以外の説明的な文作りにさらに楽しく向き合える方法として看図アプローチを試してみた。

本単元を学習するのは３学期が始まってすぐの時期である。入学して 10 か月目を迎えた子どもたちは，自在に使えるようになった平仮名と，カタカナ，そして 60 字ほどの漢字（カタカナと漢字の使用は個人差あり）を駆使して，思い思いの文が書けるようになっている。

しかし，この時期の子どもには，心に感じ，あふれる思いを頭の中で整理して，それを言葉にして口に出して伝えるということが流暢にできる児童とできない児童がいる。あるいは，口に出すことはできても，順序立てて，言葉を落とさず文字にして書き表すことが難しい児童も中にはいる。できあがった文を読み返すと，中抜けしており，言葉が抜け落ちて言いたい内容が伝えられないことがよくある。文を綴るには，まず，思いを表す言葉を探し，選んだ言葉をつなぎ合わせて発話し，さらに鉛筆を動かして文字化して書き起こさなければならない。脳からの伝達を受け，手指運動へと移行する一連の言語活動は低学年児にとってはまだまだ難しい。作文指導中には個別対応を施し，何を書きたかったのか，教師がもう一度思いを聞き出し，言葉にさせてから文字に書き起こすという段取りが必要な児童も多い。

筆者は以前に同単元を別の 1 年生と学習した折，発展応用段階において教科書の挿し絵以外に，ふだんの生活の中で使うみぶりを自分で 1 つ想定し，そのみぶり（体の動き）を説明する文と，みぶりが表す内容について説明する文章を書かせた。しかし，その際に，みぶりを想定するのに時間がかかる児童が複数いた。そこで，今回は看図アプローチを用いることで，そういった子どもたちの苦慮の時間をできるだけ取り除いた。そうすることで，メインの活動である「自身の手で説明文を書く」という活動に楽しんで取り掛かれるのではないかと考えた。

本稿では，看図アプローチを使って行う活動部分に的を絞って論ずることとする。今回の 1 年生には，まず，教科書で一通りの読み取りをし，「自分自身で設定したみぶりの説明文を書くこと」が学習の目標であることを提示した。その後，「きゅうちゃん」をモデルにして自分が説明したいみぶりを選ばせることにした。「きゅうちゃん」とは全国看図アプローチ研究会アートスタッフの石田ゆきが制作したオリジナルキャラクターである。ビジュアルテキストを用いることで，子どもたちの書きたい気持ちにエンジンがかかる。何もないところから発想するのが苦手な児童にとって，いろいろなポーズを示してくれる「きゅうちゃん」はよい材料となるだろう。予想される子どもたちの活動として，以下のことが考えられる。「きゅうちゃん」の絵からみぶりを再現する。自分が選んだきゅうちゃんは，そのみぶりで何を伝えようとしているのかを考える。あるいは，自分がきゅうちゃんだったら，そのポーズで何を伝えたいか，実際にみぶりをしながらお互いに想像し合う。そうすれば，活動中に子どもたち同士の会話が膨らむことも予想される。このように，本学習を開始する前から活発な国語学習の展開が期待できた。

Ⅲ．授業の計画

Ⅲ－１．対象児童・授業者・実践時期など

対象児童は A 市 B 小学校 1 年生単式クラス（男児 2 名・女児 2 名）である。本校は A 市の郊外にある小規模特認校で，全校児童 35 名の複式設置校である。授業者は，本稿筆者，田中岬，実践時期は 1 月下旬である。

Ⅲ－２　指導計画

本単元『みぶりでつたえる』を全 7 時間で指導する。まず，教科書本文に進む前に準備段階を設けた。本単元に入る前にきゅうちゃん導入への準備活動段階として「きゅうちゃんをさがせ」という活動を行った。この段階で，後の学習の際に用いる絵図「きゅうちゃん」に慣れ親しませておく。詳細は「Ⅳ．授業の実際　Ⅳ－１きゅうちゃん導入への準備活動段階」の項で言及する。教科書に入る前に「きゅうちゃん」を活用し「看図」に慣れさせ，教科書での読解，説明文作りを 5 時間行う。その後，発展系としての学習を看図アプローチを用いて 2 時間行う。本授業の目標および単元の指導目標は次の通りである。

《本授業（看図アプローチ活用段階）目標》
　選んだきゅうちゃんの絵を用いてみぶりのはたらきを表すひとまとまりの説明文を書くことができる。

《単元の指導目標》
　文章と絵の対応に気をつけながら説明的文章を読み，みぶりは言葉や気持ちを表すということを説明する文章を書くことができる。

単元全体の指導計画は次の通りである。

0. きゅうちゃん導入への準備活動段階
⓪毎日の朝学習時に「きゅうちゃんをさがせ」を行い，絵図を観察し，きゅうちゃんに慣れ親しむ。

1. 教科書活用の段階
①学習の見通しを持つ。学習の目標（みぶりのはたらきを知り，自分が決めた 1 つのみぶりについての説明文を書く）を確認する。（看図アプローチ活用段階も同様の目標とする）
②教科書本文に書かれている内容を確かめる。（挿絵に番号を付けて説明文を読み進める）

③みぶりのはたらきを考える。（気持ちや考えを伝える・言葉の代わりをすることなどに気づく）
④教科書中にある，みぶりの絵に吹き出しを付けてどんなことを伝えているのか，教科書本文の説明を読みながらセリフを考える。
⑤④の吹き出し付き挿絵を使って，みぶりの説明文を書く。（みぶりそのものを言葉で表す→みぶりが意味する伝えたい内容を文にする）

2. 看図アプローチ活用段階（きゅうちゃんを活用した発展段階）

⑥各自で選んだきゅうちゃんの絵に吹き出しを付けてどんなことを伝えているのか，想像しながらセリフを考える。
⑦⑥の吹き出し付ききゅうちゃんの絵を使って，みぶりの説明文を書く。（みぶりそのものを言葉で表す→みぶりが意味する伝えたい内容を文にする）

本稿では，上記単元全体の指導計画のうち，「きゅうちゃん導入への準備活動段階」（0. ⓪）と，「看図アプローチ活用段階」（2. ⑥⑦）について報告する。教科書活用段階についての説明は割愛する。

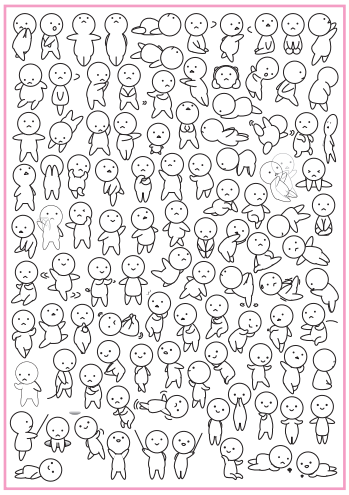


図 1　「きゅうちゃんがいっぱいシート」
（石田他 2019 より　実際は A4 サイズで使用）

看図アプローチを活用した部分の具体的な計画

段階	◎子どもの学習活動 ○教師の指示・支援	●準備 ☆評価のポイント
きゅうちゃん導入への準備活動段階	**毎日の朝学習の時間（10 分× 6 日）** ◎黒板に貼ってある「きょうのきゅうちゃん」（「きゅうちゃんをさがせワークシート」）と同じきゅうちゃんを，きゅうちゃんがたくさん載っている「きゅうちゃんがいっぱいシート」の中から探す。 ○探せないときは助け合ってもよいことを伝える ◎探し出したら日付を書き込み，きゅうちゃんがどんなかっこうをしているか，何をしているのかなどを話し合う。	●きゅうちゃんがたくさん載っている「きゅうちゃんがいっぱいシート」（図 1）を配付 ●黒板に貼るための，きゅうちゃんが 1 人だけ描かれている「きゅうちゃんをさがせワークシート」（図 2）（毎朝 1 枚ずつ 6 枚）
看図アプローチ活用段階	**1 時間目** ◎前時想起（5 分） 想起内容・・・教科書の挿絵のみぶりが表す内容を説明文にしたこと。 ◎きゅうちゃんの絵（ワークシート 1）からそのみぶりで伝えたい内容を考える。（10 分） ・絵図を観察しながら自由に発言する。 ◎みぶりで，きゅうちゃんは何と言っているか，好きなきゅうちゃんの吹き出しに言葉を入れる。（10 分）個人思考→ワークシート 1 に記入。	●ワークシート 1 ☆発言の様子 （互いの発表を聞き合い，自分の考えとの違いや共通点を比べている。）

	◎交流する。（15 分） ・それぞれが選んだきゅうちゃんの言葉を発表し，質問があれば質問し合う。 ・自分と同じきゅうちゃんを選んでいたら，言葉を比べ，違いや共通点を確かめ合う。	
	２時間目 ◎前時想起（５分） ◎きゅうちゃんの絵からどんなみぶりで何を伝えているのかの説明文を書く。 ①選んだきゅうちゃんがしているみぶりを自分の体で表し，体の動きを言葉で言い表す。 ②みぶりが意味する伝えたい内容（きゅうちゃんの吹き出しにセリフを入れた絵に合う，みぶりが表す内容を説明する文）を口頭で言い表す。 ③ワークシート 2 の**シート①，シート②**と記載した箇所に上記①②の文を書く。（15 分） ④交流の準備 ・記入したワークシートを iPad で撮影→ロイロノートの提出箱に提出 ⑤交流（15 分） ・画面を共有し発表を聞き合う。 ・互いの選んだみぶりがどんな場面で使えるのか想像し合い意見を交流する。 ⑥ワークシート 2 の**まとめ**と記載した箇所にみぶりが表す内容（みぶりのはたらき）を説明するひとまとまりの文を書く。 発表。（7 分） ◎ふりかえり（3 分） ・きゅうちゃんを使った学習で自分ができたこと，わかったことなどをワークシート 2 の**ふりかえり**と記載した箇所に記入後発表する。	●ワークシート 2 （下段の**シート①，シート②**部分に以下の指示内容が記載されている。まとめ部分はひな型が記載されている。 **シート①**どんなみぶりかくわしく文でかこう。 **シート②**「つたえたいこと」をくわしくかこう。 **まとめ**「～のとき，……というみぶりをすると――ということを伝えることができる。」 **ふりかえり** ● iPad（ロイロノート） ☆ワークシート 2 にみぶりとみぶりで伝えたい事柄を文章にして書いている。

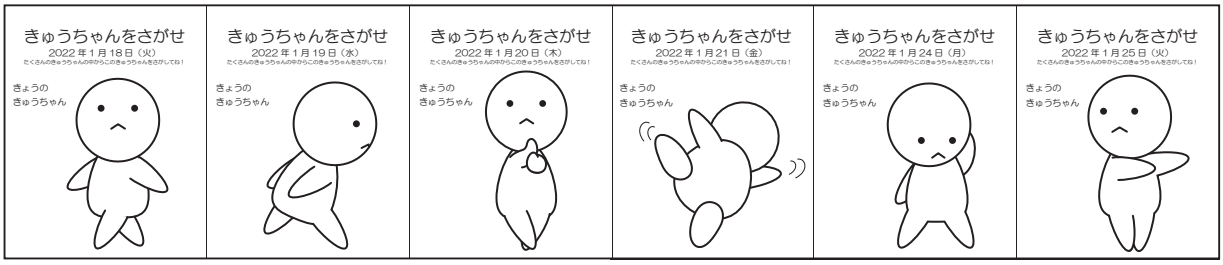
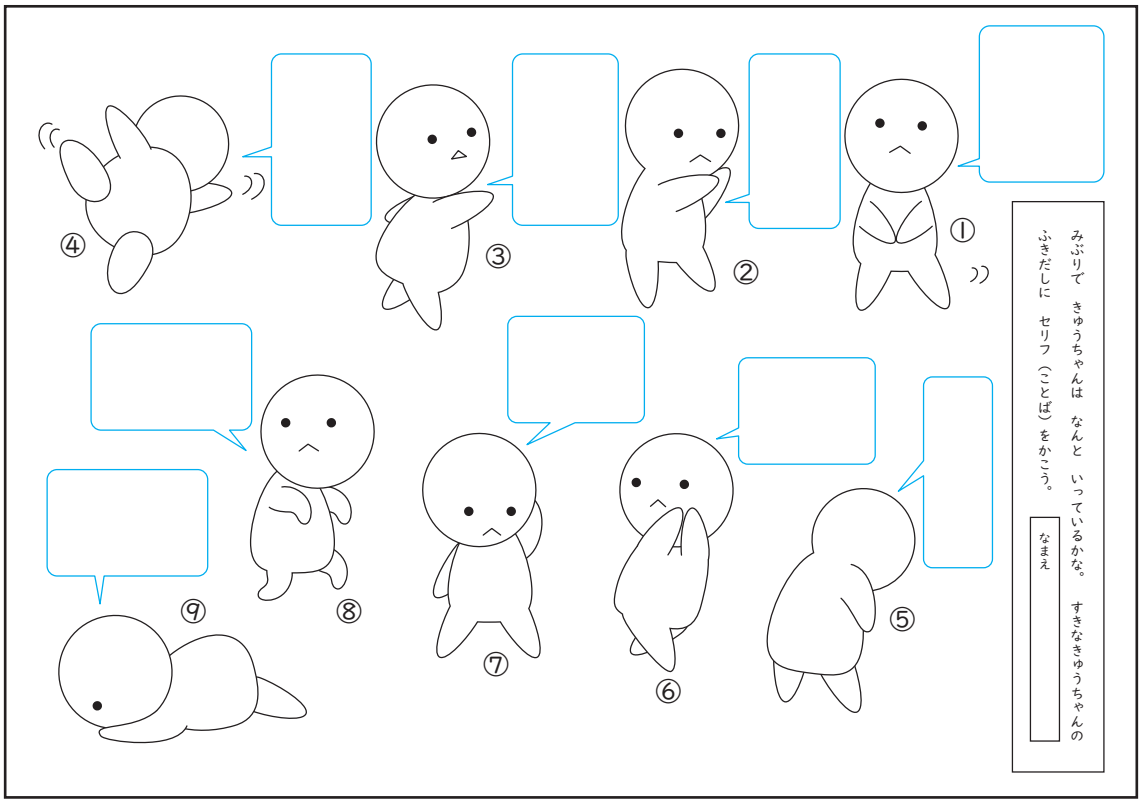
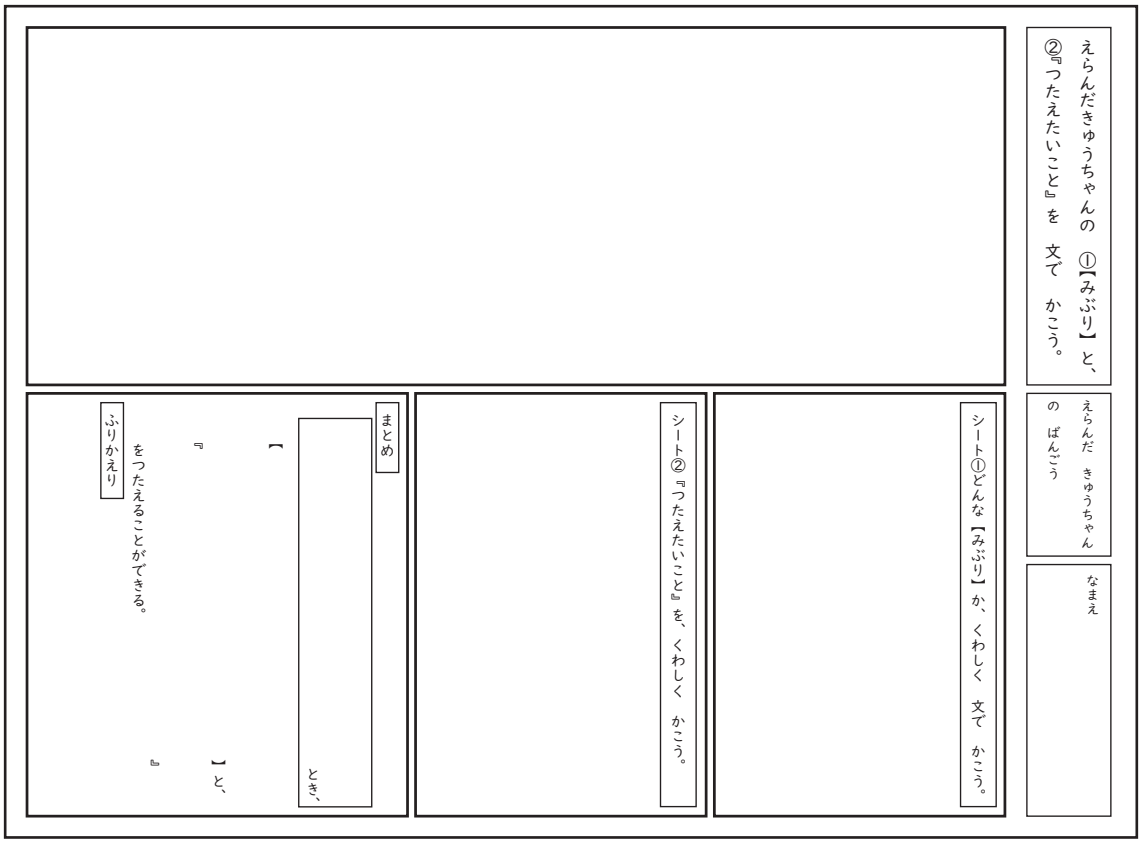


図２　「きゅうちゃんをさがせワークシート」（実際は 1 枚ずつ　ばらで６枚　すべて A4 サイズ）

※きゅうちゃんの上には「たくさんのきゅうちゃんの中からこのきゅうちゃんをさがしてね！」と書いてある。



ワークシート 1 （看図アプローチ活用段階 1 時間目で使用　実際は A3 サイズ）



ワークシート 2 （看図アプローチ活用段階 2 時間目で使用　実際は A3 サイズ）

Ⅳ．授業の実際

Ⅳ－１　きゅうちゃん導入への準備活動段階

はじめての「きゅうちゃん」との学習に，１年生が戸惑うことのないように次のような下準備をした。冬休みが明けた始業日に，きゅうちゃんがたくさん載っている「きゅうちゃんがいっぱいシート」（図１）を１人に１枚ずつ配付した。黒板には毎朝，「きょうのきゅうちゃん」としてさまざまなポーズをしている１人ずつのきゅうちゃんの絵（例えば図２の中の１枚）を提示しておく。所用時間は 10 分程度６日間，朝学習の時間に毎日行った。子どもたちには，毎朝のルーティンとして「『きゅうちゃんがいっぱいシート』から『きょうのきゅうちゃん』を探すこと」を指示した。

この活動を「きゅうちゃん導入への準備活動」として位置づける。「きゅうちゃん導入への準備活動」の目的は次の２点である。「きゅうちゃん」のポーズを注意深く観察し，どんなみぶりをしているかを読み解くこと。そして，そのみぶりに付随して「きゅうちゃん」がどんな表情をしているかに気づくことである。これらは，本学習単元『みぶりでつたえる』のねらいである「文章と絵の対応に気をつけながら説明的文章を読み，みぶりは言葉や気持ちを表すということを説明する文章を書くこと」の準備になる。子どもたちは毎朝きゅうちゃんを探すことを楽しみにしていた。

１回目は，「きゅうちゃんがいっぱいシート」を配付すると「わあ，何？これ。かわいい。」と興味を示した。そこで筆者は「これは，きゅうちゃんという名前だよ。」と伝えた。さらに「この中から，きょうのきゅうちゃん（と言って黒板を指さし）」を探して」と言って１枚の「きょうのきゅうちゃん」の絵を提示した。子どもたちはすぐに「きゅうちゃん，こんなことしてる。」とみぶりを読み解き，主体的に対話を始めた。「このきゅうちゃん，困ってるんじゃない？」などと【外挿】を行い，こちらの指示がなくても子ども同士で対話を深めていった。看図アプローチ活用段階で充分に生かせそうな様相を呈していた。

２回目は，「きょうのきゅうちゃんは何しているかな。どんなきゅうちゃんかな？」などと子どもたちは興味津々でどんどんみぶりを読み取っていった。３回目以降も同様である。

こうして，教科書活用段階の学習活動中も「きゅうちゃんをさがせ」を継続し，子どもたちの意欲が高まる中，看図アプローチ活用段階の学習活動に入った。

Ⅳ－２　看図アプローチ活用段階の１時間目

まず，子どもたちがいつも見ている「きゅうちゃんがいっぱいシート」の中から，言語化しやすいみぶりをしているきゅうちゃんを筆者がいくつか選んだ。選んで拡大した９つのきゅうちゃんの絵にそれぞれ吹き出しと番号をつけたワークシート１を配付した。

子どもたちは，「わあ～，きゅうちゃん，大きい。」「いっぱいいる，かわいい。」と声を上げ，食い入るようにシートを見始めた。筆者は，「きゅうちゃんはなんて言っているかな。」と聞き，本時の課題である〈好きなきゅうちゃんの吹き出しにセリフを書く〉ことを伝えた。子どもたちは，毎朝の「きゅうちゃんをさがせ」で出てきたきゅうちゃんを見つけては「あ，このきゅうちゃん，この前やった。」と言ったり，愛おしそうにシートの上からなでたりしていた。また「あっ，このきゅうちゃん，やだやだって言ってるきゅうちゃんだ。」と椅子に座ったまま，足をバタバタさせ，きゅうちゃんの絵のみぶりを真似する児童もいた。再び筆者が「じゃあ，みんな，好きなきゅうちゃんにセリフを書いてね。」と促すと，「『ねむいなあ』とかでもいいの？」と聞いたり「もう１人書いてもいいの？」と確かめたりしながら夢中になって書き始めた。そこで筆者は〈きゅうちゃんは何人選んでも良い〉という条件を付け足した。途中，「2人書けた。３人目，書こう」という満足気な，そして意欲に満ちた声もあった。タイマーが鳴って予告した時刻となり，「できた。全部で５人。」「3人。」などと書き上げたことを告げる声が上がったので発表してもらうことにした。

以下に，子どもたちの反応を記述する。便宜上子どもたちを C1 から C4 と表す。T は授業実践

者（筆者）である。

対話記録途中に下線と番号を施した箇所がある。これらについては後の考察で言及する箇所である。(3) ①と (3) ②などのように括弧内の数字が同じものは同一の絵図（きゅうちゃん）についての発言を示す。できるだけ時系列に沿って考察したかったが，(2) ～ (4) については，看図アプローチを活用した授業を通しての学級づくりにも関わるものと考えられるので，「Ⅴ．考察とまとめ」で別に言及する。

発表時の対話記録

C3「はい，1番のきゅうちゃんです。『なんか，おなかがかゆいなあ。かゆくなってきたな。』」
T「わあ，いいね。ほかに1番のきゅうちゃんの人いるかな？」
C1「はい，C3君に続けます。『ねえ，ちんちん，見ないでよ～。』」
T「えっ，それも1番？」
C1「うん。『見ないでよ～。』って隠してる。」
T「ああ，そうか，じゃあ，はだかんぼのきゅうちゃんなんだね。」
C1「そう。」
C4「はい。」
T「はい，C4君どうぞ。」
C4「9番。『眠いよぉ，疲れたよぉ。』」
T「あぁ，眠いんだね，疲れたんだね。」
C1「はい，『いやだ，いやだ，お留守番いやだ。きゅうも行くぅ。』」(1)
T「あ～，これ何番かわかるね。」
C 全員「うん。」
C2「C1ちゃんに続けます。3番のきゅうちゃんです。『ねえねえ，これから仲良くしようよ。』」(2)
T「わあ，どれどれ，3番，わあ～，いいね，C2ちゃん，それ，いいね，ねえねえってしたんだ。」
C2（「うん」と頷く。）
C4「C2ちゃんに続けます。えっと，7番。『困ったなあ，どうしよう。』」(3) ①
C2「C4君に続けます。『あぁあ，どうしよう，こまったな。友達になれなかった。』」(3) ②
C1「C2ちゃんに続けます。8番の，『ばれないようにしよう，静かに，そっと。』」
T「わあ～，みんな8番見て。C1ちゃん，それ，みぶりでやってほしいなあ。終わってない人の，みんなの発表終わったら，やってもらうね。」
C1（嬉しそうに）「うん。」
C3「C1ちゃんに続けます。『あぁ，今日100点取れなかったなあ。』」
C2「え，どれどれどれ？」(4) ①
C3「5番。」
C2「あ，うちのだ。しょぼ～んの。」(4) ②
T「おっ，C2ちゃんのしょぼ～んのやつだね。」
C2「C3君に続けます。6番のきゅうちゃんです。『びっくりした。びっくりさせないでよ，もう。』」
C1「C2ちゃんに続けます。7番の，『あれ，体重，上がったかな。』」
T「ははは，いいね，それ，ここに体重計があるんだね。」
C1「うん。」
C 全員（爆笑）
C2「C1ちゃん，おもしろい。C1ちゃんに続けます。4番のきゅうちゃんです。『あのおもちゃ，ほしい。』」(5) ①
T「あ～，じたばたしているきゅうちゃんね。」
C1 「C2ちゃんに続けます。えっと6番の『いや～見ないでよ。エッチ。プンプン。』」
T「こんなふうにして言ってるのね。ほかにもまだ書けた人いるかな。」
C3「はい。4番の『おっとっとっ，転ぶよ，助けて。』」(5) ②
T「あ～，これ，転ぶよ，にしたんだね。おっとっとってなってるんだね。」
C3（立ち上がって片足を上げて「おっとっと。」と言いながらみぶりを真似する。）(5) ③
T「さあ，たくさん出たね。じゃあ，まとめを

書いて終わろう。」
C1「え～，やだやだ，もっと言いたい。」(6)
C2「まだ書く。」(7)
C4「書く～。」(8)
T「そう，もっと書きたいね。じゃあ，まとめを書いちゃってからまた，いっぱい書こう。」

このあと，本時のまとめを板書したものをそれぞれノートに写して，残りのきゅうちゃんのセリフを発表した。どの児童も複数のきゅうちゃんを選び，考えたセリフを書き込んだものを嬉しそうに発表したり書き足りなかった部分を書き始めたりしていた。

下線（1）は，発表した児童が，何番のきゅうちゃんについてか言わずに発言を始めたが，子どもたちは全員，どの絵図についてのセリフかすぐにわかった。これは「きゅうちゃん導入への準備活動段階」の「きゅうちゃんをさがせ」で，同じ児童が同じようなセリフを言ってみぶりをまねしており子どもたちの記憶に新しかったからと考えられる。下線（2）～（4）については上述したとおり，後に触れる。

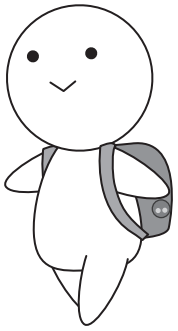
下線（5）①②③は，ともに同じきゅうちゃんに関わる言及だが，C2 は「おもちゃがほしい。」と駄々をこねている様子を想像した。一方，C3 は「おっとっとっ」とバランスを失って転びそうになっている姿を想像した。このように，子どもたちは次々と【外挿】を行っていった。さらに椅子から立ってそのみぶりを嬉しそうに真似してみせた。【外挿】は看図アプローチにおける情報処理の最後の過程である。

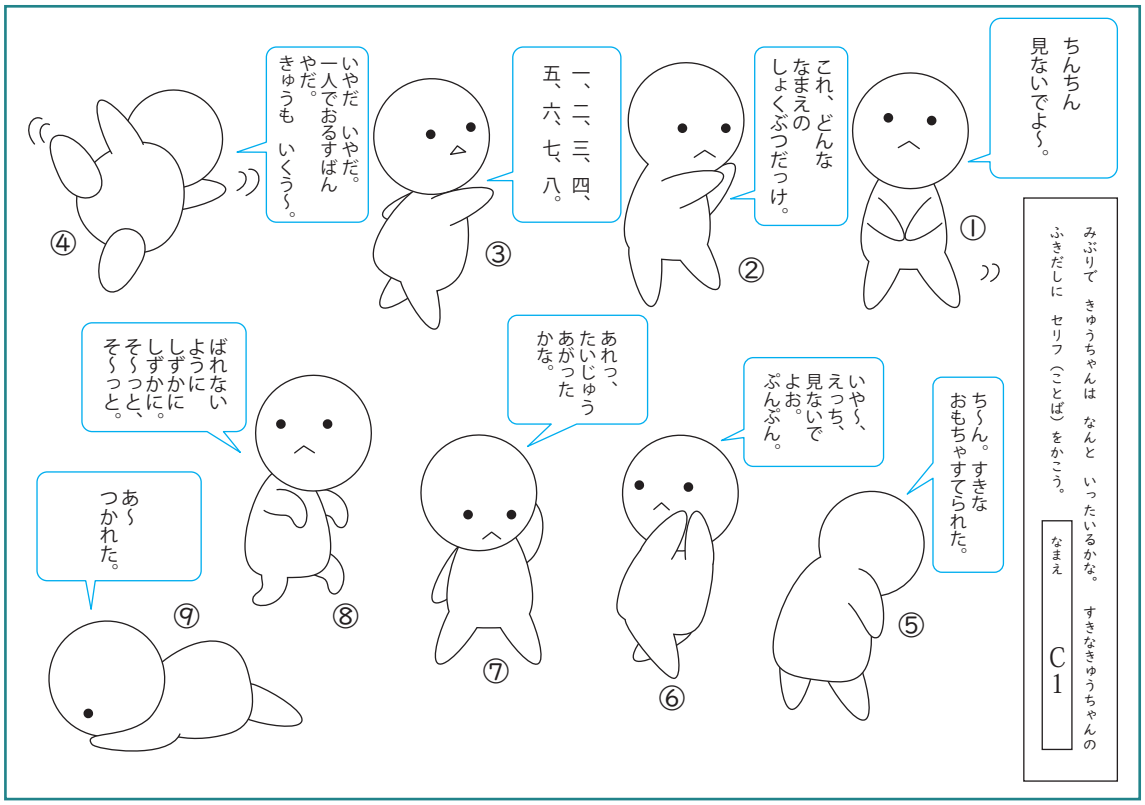
初めに行われる【変換】【要素関連づけ】の作業は，きゅうちゃん導入への準備活動段階の「きゅうちゃんをさがせ」の時に既に行われている。対話記録にも見られるように，子どもたちは限られた時間内に精一杯きゅうちゃんのセリフを考え，書き続けたにも関わらず，時間が終了しても自分が考えたセリフを「もっと言いたい。」（下線（6）），あるいは書き足りないことを「まだ書く。」（下線（7）（8））と意欲を示した。

子どもたちの思いはそれぞれで，相手の考えを否定することなく自分の考えた言葉を次々に発表した。子どもたちはこの，きゅうちゃんの絵図を手掛かりとしながら自由に想像を膨らませ，いろいろな情報を推測する活動が好きである。4 人学級という非常に少ない人数ではあるがクラス全員がもっと伝えたい，まだ書きたい，書き足りないという，欲求を抑えきれないほどの魅力がきゅうちゃんにはあった。次の時間に期待がつながる 1 時間であった。

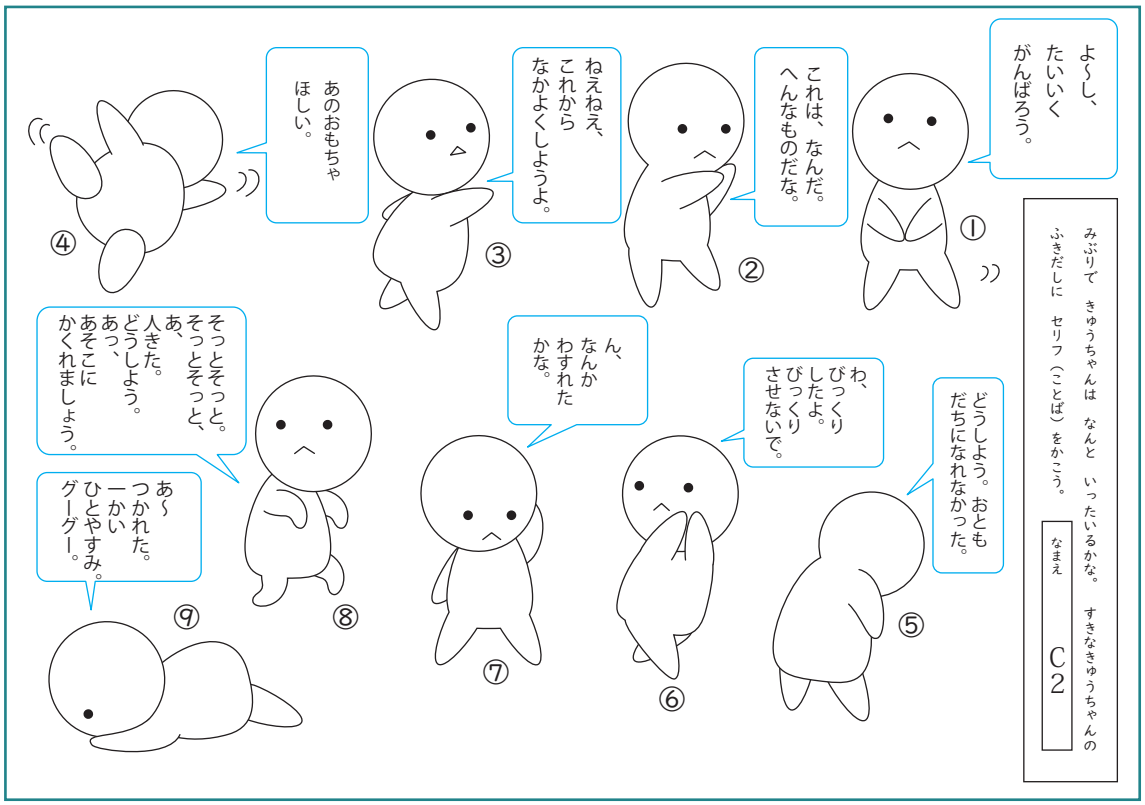
次時の準備として，ワークシート 2 を配付し，ワークシート 2 の上段に，自分がセリフを書き入れたワークシート 1 の中から 1 つきゅうちゃんの絵を選び，切って，貼り付けておくように指示した。

以下にワークシート 1 の記入例を掲載する。ワークシートは，実際に子どもたちが書いたものをスキャンしたが鮮明さに欠けたため，吹き出し部分に筆者がパソコン入力したものである。なおワークシート 1 については，C1 と C2 はすべてのきゅうちゃんの吹き出しにセリフを書き入れていた。この 2 名の書き込み例を紹介する。





完成した C1 のワークシート 1



完成した C2 のワークシート 1

Ⅳ－３　看図アプローチ活用段階の２時間目

この時間を校内の公開研究授業にあてた。この時間では，まず，〈どんなみぶりなのか，体の動きを具体的に説明する文を書く〉課題（ワークシート２シート①)を行う。シート①の設問では，たとえば「右手を腰にあて，左手で頭をかいている。困った顔をしている。」というようにみぶりを文にする。次にワークシート２シート②の設問で，前時で考えたきゅうちゃんのセリフを使い，〈みぶりで伝えたいこと〉を書く。たとえば，「ガラスをわっちゃった。失敗しちゃったな。」などと書く。最後に，ワークシート２まとめの設問で，さらにその状況を補足説明し（【外挿】をさらに広げ）ながら，〈みぶりが伝えることのできる内容に言及した説明文〉を完成させる。これら３つの設問通りに進んでいけば，たとえば「右手を腰にあてて，左手で頭をかいて困った顔をすれば，今，失敗しちゃったなあと思っていることをあらわすことができる。」のようなひとまとまりの説明文が書けることになる。この言語活動は「みぶりを使うと，自分の伝えたいことを言葉の代わりに表現することができる」という「みぶりのはたらき」の具体例をまとまった文で表す作業となる。

前時の想起をしたあと，本時の１つ目のメイン活動「みぶりを説明する文を書く」のに必要な言葉を確かめるための発問をした。ところが，初めての公開研究授業で，校内中の教職員が教室に入っていたためか，子どもたちは緊張して前時と比べ発話が激減していた。

そこで，筆者は，きゅうちゃんの絵を示し，みぶりをいくつか真似してみせた。「これはきゅうちゃんの体のどこ？」と尋ね，みぶりを言う時に使う言葉を子どもたちから引き出そうとした。「みぶりを言う時に使う言葉はどんなのがあったかな。きゅうちゃんの絵にあることは，…。」ここまで言うと子どもたちは少しずつ声を出し始めた。「右手，左手，足，…。」「両手。」「両足。」とぎれとぎれではあるが少しずつ発言が始まり，きゅうちゃんの絵にあることを言葉に【変換】していった。次に，筆者が両手を上に上げて大きな丸を作るみぶりを示すと今度は「正解です。」とそのみぶりの意味を答える児童も出てきた。そこで筆者は，「うん，それはみぶりの意味だね。このみぶりを言葉で言いたい時はどう言うの？両手を？」と言いかけると，子どもたちは「両手をこのくらいの大きさに。」「両手を上に。」と，続けた。

子どもたちの調子が出てきたところで筆者は子どもたちが間違わずに学習活動に取り組めるように課題の確認を行った。ワークシート２にある二つの文（シート①，シート②）を使って最後にそれらをまとめた説明文まとめを仕上げるという課題である。以下に授業記録の一部を掲載する。

> T「はい，じゃあ，もう１回，今日することを確認するよ。２つあるよ。何と何？」
> C3「はい。説明，…。」
> T「うん，なんの説明？」
> C3・C4「きゅうちゃんが，」
> C3「きゅうちゃんが何のみぶりをしているか。」
> C4「それを，説明するの。」
> T「そうだね，それが１個ね，（板書の課題の該当箇所に線を引きながら）手をどうしているとか，足をどうしているとか，それを書くんだよ。で，もう１個は何の文を書くの？」
> C2「きゅうちゃんの絵から，」
> C4「うごき。」
> T「う〜ん，うごきは，こっち，みぶりね。みぶりともう１個。」
> C2「何を伝えているか。」
> T「そう，こっちだね。」（板書の課題の該当箇所『何を伝えているか』に線を引く)。じゃあ，自分で選んだきゅうちゃんを見て，どんなみぶりなのかやってみてください。」

そして，前時に行った，吹き出しにセリフを書き入れたきゅうちゃんの１つを貼り付けてあるワークシート２を出すように指示した。そして，それぞれが選んだきゅうちゃんについて皆で交流

してから文を書き出すことにした。

C1「わたしが選んだきゅうちゃん，4 番です。」
T「どんなみぶりか，ここにきてやってみてくれる？」
C1「え～と…。」（いつもは活発な C1 は，この日は皆の前にきてやることを恥ずかしそうにして拒んだので無理強いをせずその場で説明するにとどめた。）
T「あ～，それはいやだ？じゃあ，口で説明してみて。」
C1「はい，きゅうちゃんは，駄々をこねています。」
T「あ～，駄々をこねているきゅうちゃんね。」
C3「駄々をこねるってなあに？」
T「あ～，駄々をこねるね，C1 ちゃん，じゃあ，これ，教えてあげて。C1 ちゃんの文を読んだらわかるから。」
C1「いやだ。いやだ。1 人でお留守番いやだ。きゅうも行くぅ～。」
T「わかった？」（C3 に尋ねるとうなずく。）「う～ってやってるんだって，C1 ちゃんはこのきゅうちゃんを選んで書くんだって。面白いね。じゃあ，C3 君の教えて。」
C3「1 番。」
T「じゃあ，C3 君，このうごき，やってみて。」
C3（両手を腹部にあてるみぶりをする。）
T「なんて言っているのかな。」
C3「ちょっと，おなかが，かゆくなってきた。」
T「あっ，おなかが，かゆくなってきたって言ってるのね。触っているのは，ここ，それどこ？」
C3「おなか。」
T「ああ，オッケー。いいのができそうだね。じゃあ，C 2 ちゃん，お願いします。」
C2「はい，えっと，9 番です。」
T「はい，これだね。どんなみぶりかな，C2 ちゃん，やってみられる？」
C2「やあだ。」（小さい声で）
T「そうか。いやだね，はずかしいね。じゃあ，このきゅうちゃん，なんて言ったの？」
C2「あ～，つかれた，1 回一休み。」
T「ぐうって伸びてるんだ。じゃあ，どんなみぶりなのか言葉でお願いします。」
C2「言ってみる。」
T「言ってみる？どうぞ。」
C2「うんと，疲れて 1 回一休みしてるところで寝ちゃったの。」
T「うん，寝ちゃったのね，書くときは，みぶりを説明するんだよ。どうやって寝ているかね。（C2 は頷いて鉛筆を握りしめた。）じゃあ，次は C4 君お願い。」
C4「はい。7 番。」（T に促されてどんなみぶりかをその場でやってみせてくれた。）
T「じゃあ，なんて言っているの？」」
C4「うん，困ったなあ。」
T「あぁ，困ってるのね。困ったときのみぶりなんだね。」
――中略――

各自の選んだきゅうちゃんと，その時のセリフを発表し終えたところでそれぞれのみぶりの文を書く時間とした。6 分間を個人思考の時間としてみぶりを言葉で表し，そのみぶりがどんなことを伝えているか説明する文を書いた。さらに全体で交流するためのツールとしてロイロノートを使用した。ワークシートに書き終わったら各自の iPad で撮影して教師が指定した提出箱に提出するという形を採った。操作の時間に 1 分強程度費やした。その後，テレビに 1 人ずつのワークシートを映し出して共有した。以下にその様子を一部紹介する。

C3「手をおなかにあててみぶりを表している。伝えたいことは，『ちょっとおなかが，かゆくなってきた。』です。」
T「C3 君の『手をおなかにあてて』のところ，ちょっとみんなやってみて。ちょっとどんなみぶりかやってみて。みんなできるかな？」
C2「あれ，どっちの手？」

C3（ 両手をお腹の下の方に当てるみぶりをする。）
T「あれ，どっちの手かな？ C3 君の文からだと，どっちの手なのか書いてないからわかんないよね。」
C3「あっ，書いてない。」
T「そうだね。みんな，どう，直してあげたらいいかな。ちょっと考えて。」
C1「はい，両手をおなかにあてての『両手を』を付け足すといいと思います。」
C2「いいと思います。」
T「C1 ちゃん，ありがとう。」
C1「じゃあ，次，C2 さん，お願いします。」
C2「はい，頭を下げて，手を前に出して，足をぴ〜んと伸ばしてる。」
T「はい。じゃあみんな，このポーズできる？やってみて。」
C 全員（思い思いにみぶりを作っているが床に寝転んだ体勢にはなっていない。）
C4「先生，こう？」（机の上に頬杖をついたポーズをしてみせる。）
T「あれえ，C2 ちゃん，こんなになるって。いい？さあ，みんな，9 番のみぶりになる？」
C1• 3•4「ならない。」
T「さあ，C2 ちゃん，ならないって。どんな言葉を付け足したら 9 番のきゅうちゃんになるんだろう。」
――中略――

このあと，いろいろな言葉が同時に飛び交い，C2 のみぶりについては「床に寝て頭を下げて両手を前に出して足をピンとしている。」に収束した。この時は，筆者は特に指示を出さなかったが，子どもたちは C2 が選んだきゅうちゃんの絵を指さしてじっくり見てはあれこれ声を出していた。提示された文から，皆のみぶりが一致しなかったとき，子どもたちの思考は活性化した。どう言えば，どんな言葉を使えば，そのみぶりを言い表せるのか，一生懸命に考える姿を見ることができた。

続いて C4 が選んだきゅうちゃんのみぶりの発表に移行する。

C4「手を頭に当てて，もう片方の手を腰に当ててる。」
T「みんなやってみて。」
C2「手は腰じゃなくてうしろ。」
T「あぁ，ちょっと後ろの方ね。でもなんとなく，この説明でこのみぶり，わかるね。C4 君，言いたいことは，なあに？」
C4「ガラスをわっちゃったぁ。」
C2「C4 さんに質問です。どうしてわっちゃったんですか。」(9) ①
T「あ，今はみぶりの文だけ言ってもらうからどうしてかはわからなくてもいいよ。」(9) ②
C2「はい。」
――中略――

下線（9）①での C2 の質問は，実は C4 の【外挿】を深めるためには最適なものであった。しかし（9）②の声掛けによって授業者である筆者が対話を止めてしまった。これは失敗であった。【外挿】は絵図に描かれていることを超えて，その絵図から想像したり推量したりして発展的に考える処理である。児童が持つ生活経験をフルに活かして空想を膨らませ楽しんで行う創造的な営みの機会を奪ってしまった。

T「では，次，C1 ちゃんの，いきます。」
C1「きゅうちゃん，お留守番 1 人でするのがいやだから，足と手をバタバタしているし，頭も左右にふっているところです。」
T「伝えたいことは？」
C1「伝えたいことは『お留守番 1 人でするのがいや』です。」
C2「左右がいいと思います。」（C2 は C1 の発言の良いと思うところをすぐ伝えている。）
T「あ，いいね。みんなも左右に振ってみて。」
C 全員「こう。」（と口々に言いながら頭を左右にふっている動作を繰り返す。）
――中略――

ここでも，他の児童から提示された文のとおりにみぶりをしても皆が同じ動作にならないことがあった。そのような時は，言葉を変えたり付け足したりしながら，きゅうちゃんの絵を介して協同で友達の文を作り上げていく姿が見られた。

ここまでで，本時の課題のうち，〈みぶりを言葉で表す文①とそのみぶりが表す内容を説明する文②〉の２つ目までが書けた。最後にこれらをまとめて，一続きの説明文が書けたら完成である。子どもたちが各自ワークシートに一続きにまとめた文を書き込んでいる間，机間巡視を行った。その際，他の３人のまとめ方とは違うC1のまとめ方が目に留まった（後述の対話記録，下線（10）②）。また，C3が書いたみぶりの説明は，言葉の代わりをするというよりも，身体的にかゆい箇所をかくという行為そのものであった。しかし，「かゆい」という意思，感情を表しているとみなして認めることとした。それぞれの完成した文を発表してもらったものが以下の対話記録である。

T「それじゃあ，書いた文を発表してもらいます。」
C2「はい。お店から帰ってきたとき，床に寝て，頭を下げて両手を前に出してぴ〜んと足を出していると，『ああ，疲れた，一休み。』ということを伝えることができる。」
T「お店から帰ってきたときね。はい，いいね。C2ちゃんのまとめ，オッケーだよ。じゃあ次は。C1ちゃん。」
C1「<u>…わかんなくなっちゃった。</u>」(10) ①（C1は，前出のC2のまとめた文と自分のまとめ方が質的に違うことに気づいたのではないかと思われる。）
T「C1ちゃん，わかんなくなっちゃったのね，じゃあ，後で聞くね，先にC4君の聞くね。」
C4「はい。…。」
T「どんな時？」
C4「困ったとき…。」
T「あ〜，困ったとき。何すると？」
C4「手を頭に当てる，…。」
T「うん。困ったとき，手を頭に当てると？」
C4「困ったとき，手を頭に当てると，『やっちゃった，失敗しちゃった』，…。」
T「『やっちゃった，失敗しちゃった』ということを？…伝えることが？」
C4「伝えることができる。」
T「うん，『ということを』って入れたらいいよ。はい，C4君のまとめできたね。じゃあ，C3君。」
C3「おなかが，かゆくなってきたとき，両手をおなかに当てる。きゅうちゃんのやっていることをつたえることができる。」
T「きゅうちゃんのやっていること？おなかが，かゆいことかな？もう1回言ってみて。」
C3「おなかが，かゆくなってきたとき，おなかに両手を当てているときゅうちゃんがおなかが，かゆいことを伝えることができる。」
T「そうだね。今度はいいね。さあ，C1ちゃん，ちょっと困ってたね。C1ちゃんのまとめ，みんなとちょっと違うんだけど，それ，いいよ。言ってみて。じゃあ，C1ちゃん，どうぞ。」
C1「<u>ことばといっしょにみぶりをつかうとき，足と手をバタバタさせて，あたまも左右にふると，『いやだ。』という意味を伝えることができる。</u>」(10) ②
――後略――

下線（10）①で「…わかんなくなっちゃった。」と不安げにつぶやいたC1のまとめた文（10）②は，他の３人とは違うまとめ方になっていた。しかし，むしろ，C1が自力で完成させた文は「みぶりが言葉や気持ちを表すということを説明する文」として，わかりやすく，すっきりとした文の体をなしている。本時で子どもたちにつけさせたかった〈ひとまとまりの説明文を書く力〉が確実についたことが確認できた。さらに簡潔明瞭さも増して，説明文を書く力が最もよく定着したものだと考えられる。このようにして４人全員が本時の課題である①みぶりを言語化し，②みぶりが

伝える意味内容を文に表し，最終的に，③それらをまとめた説明文を作るという目標に達することができた。完成したワークシート 2 については，上段に 1 つだけ選んだ吹き出し付ききゅうちゃんを貼り付け，ワークシート下段に文を書き入れたものを再現した。ふりかえり部分は上段に取り出し，枠組みして以下に掲載する。

完成した C1 の説明文

ことばといっしょにみぶりをつかうとき，足と手をばたばたさせて，あたまも左右にふると，「いやだ。」ということをつたえることができる。

完成した C2 の説明文

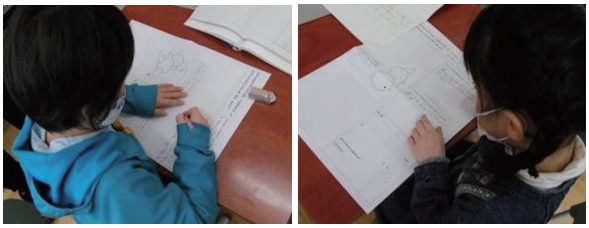
おみせにいってかえったとき，ゆかにねて，あたまをさげてりょう手を前に出して足をぴ～んとしていると，「あ～つかれた。1 かいひとやすみ。」ということをつたえることができる。

完成した C3 の説明文

おなかがかゆくなってきたとき，りょう手をおなかにあてていると，きゅうちゃんが「おなかがかゆいこと」をつたえることができる。

完成した C4 の説明文

こまったとき，手をあたまにあてて，もうかたほうの手をこしにあてると「やっちゃった。しっぱいしちゃった。」ということをつたえることができる。



みぶりの説明文をシートに書き込んでいる様子

みぶりを実際に体で表現している様子

ロイロノートでワークシートを確認している様子

Ⅳ－４　番外編

授業を見に来ていた先生たちが帰った後，子どもたちから，「先生，さっきのみぶりやりたい。」との声があり，教室の後ろでみぶり再現大会が繰り広げられた。

C1「あたしのきゅうちゃんは，駄々をこねているきゅうちゃんです。うわぁ，あ～あ～あ～，やだやだあ～。」（と言いながら床に寝転がり，手足をバタバタさせ頭を思い切り左右に振りながら体を仰向けに回転させたり，うつぶせに回転させたりして駄々をこねているみぶりを力いっぱい演じた。）

C3「ぼくのきゅうちゃんはおなかをおさえてるきゅうちゃんです。きゅうちゃんが言ってるのは，おなかが，かゆいよ～です。」（と言いながら，両手でおなかの真ん中をポリポリかくみぶりをした。）

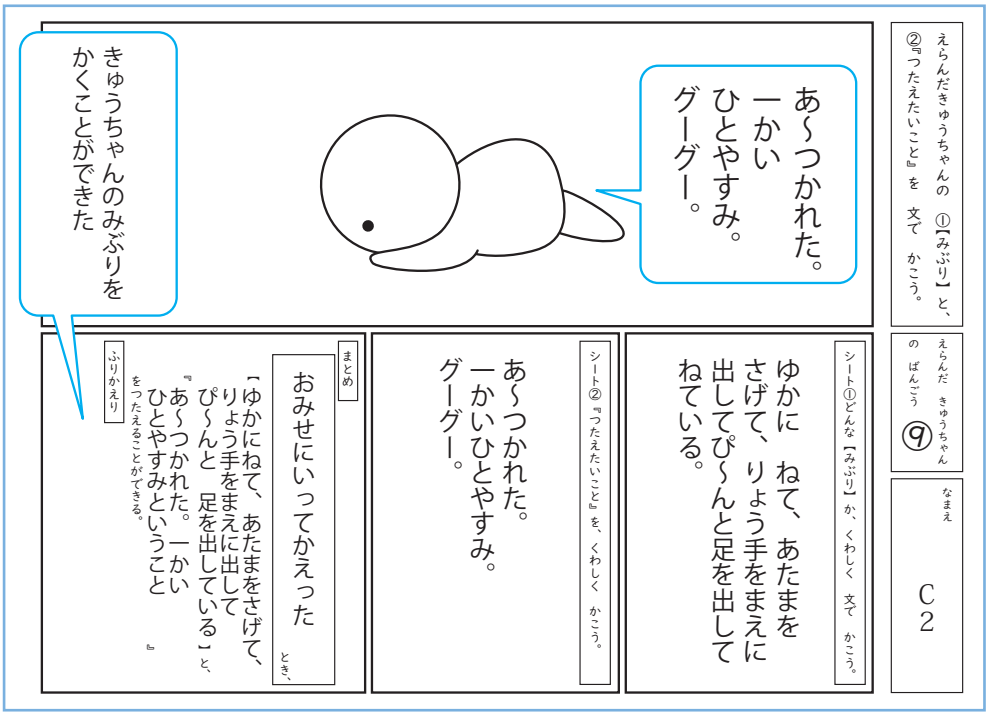
C4「こうやって頭かいて，あ～やっちゃった。」（と言って，困った顔をして見せた。）

C2「わたしのきゅうちゃんは，お店から帰ってきたときの，きゅうちゃんです。あ～疲れた。ちょっとひと休み。」（といってうつぶせになり，両手両足を床に投げ出して顔

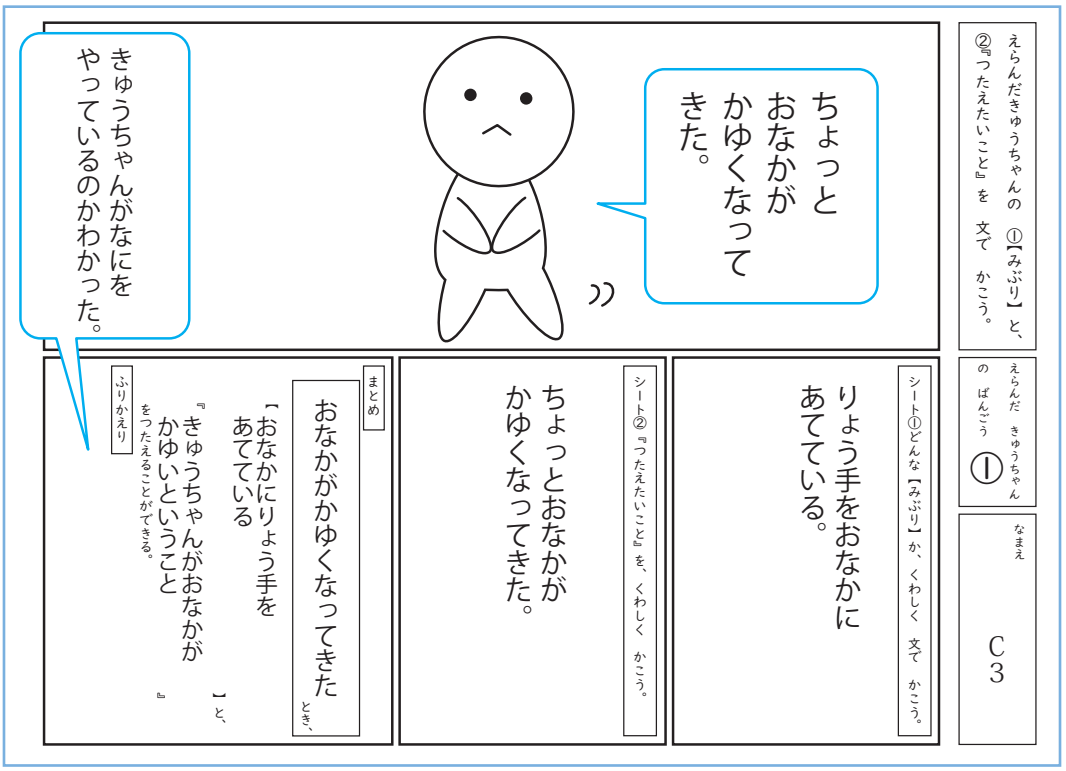
だけ上げてみせた。）

4 人の子どもたちは非常に張り切って，自分が選んだきゅうちゃんのみぶりを，自分で考えた（【外挿】した）状況やセリフを交えて演じてみせた。子どもたちにとってきゅうちゃんは，楽しみながら自分たちの思いを体現し合える友達にもなっていた。

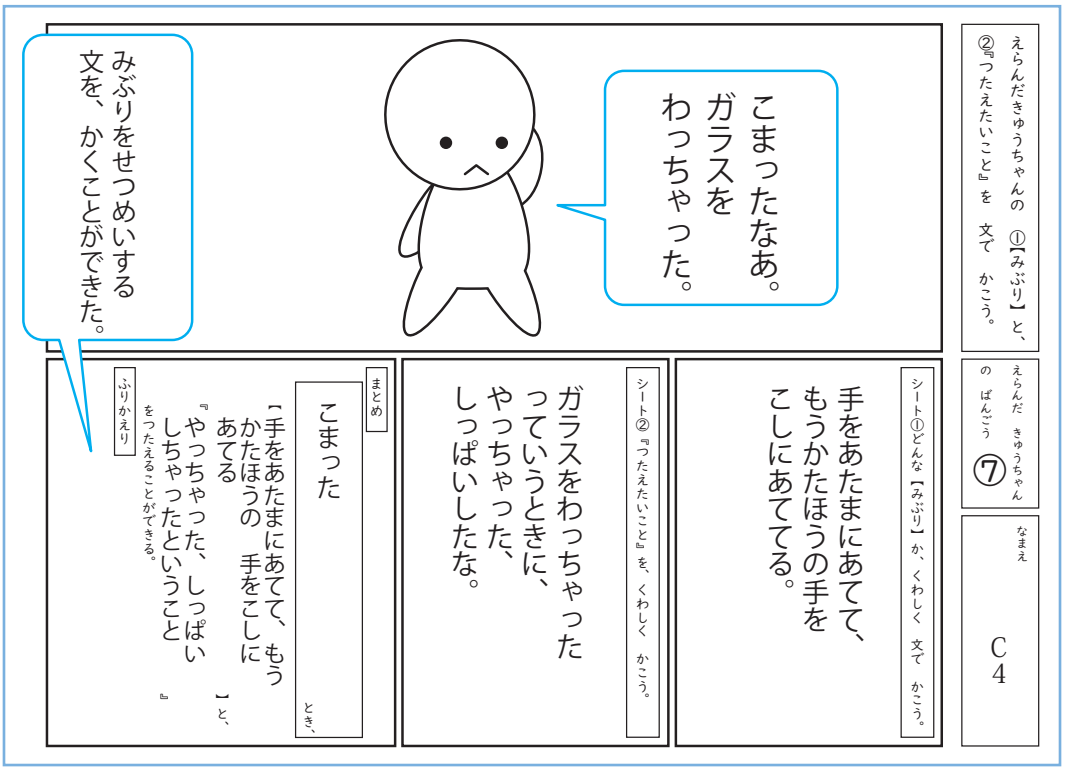
完成した C1 のワークシート 2



完成した C2 のワークシート 2



完成した C3 のワークシート 2



完成した C4 のワークシート 2

Ⅴ．考察とまとめ

ここで，「看図アプローチ活用段階」1時間目に記述した授業対話の中で触れなかった下線（2）～（4）について言及する。考察する下線番号の順番が一部前後するが先に下線（3）①②について触れる。

下線（3）①「困ったなあ，どうしよう。」に続けて，同じきゅうちゃんの絵を選んだ別の児童が下線（3）②「あぁあ，どうしよう，困ったな。友達になれなかった。」とその内容を自分ごととして理由づけている。また，この「友達になれなかった。」と書いた児童（C2）はその前に別のきゅうちゃんを選び，下線（2）で「ねえねえ，これから仲良くしようよ。」と書いている。1人の児童が選んだ別のきゅうちゃんのセリフがどことなくつながって，あたかも小さなストーリーがそこここにできあがっているように見えた。学習活動が児童同士の対話で進んでいる。同時に，子どもたちひとりひとりが自分や仲間と対話している。友達の考えもつなぎながらお話を作ることで，自ずと学びを育み，深めていることを物語っている。説明文を書くことを目指して学習活動に看図アプローチを取り入れたことが，支持的・親和的に授業が進行することにもなった。これはあたたかい学級づくりの一翼を担ったとも言える。

また，下線（4）①「え，どれどれどれ？」ではこの児童は，友達の発言に興味を示し，どのきゅうちゃんが「100点取れなかった」と言っているのかを知りたがっている。ここでは，自分の考え及ばなかったことが友達の発言にあったことでC2はそれを確かめたい衝動に駆られている。対話記録の下線（4）②で「あ，うちのだ。しょぼ～んの。」と発言したC2は「きゅうちゃん導入の準備活動段階」である「きゅうちゃんをさがせ」の折に，このきゅうちゃんを「しょぼ～んきゅうちゃん」と名づけていた。自分が名づけた「しょぼ～んきゅうちゃん」がC3によって「100点取れなかった」と理由づけされたことに興味を抱いたのだろう。同じ絵図を介することで友達の考えを注意深く聴き，自分の考えと比べたり，深めたりする活動につながっている。

このように，低学年児にとってきゅうちゃんという等身大ともいえるビジュアルキャラクターを用いての授業展開は，普段それほど発言の多くない児童にも思いを活発に発することの助けとなる。自分の考えたきゅうちゃんのセリフを張り切って伝える姿が1時間目の対話記録に多く見られた。その姿から，看図アプローチが意欲的な学習活動の原動力になっていることが再認識される。こうして，様々な【外挿】を行って最終的に〈「みぶりが言葉や気持ちの代わりとして，ある内容を示すことができる」というひとまとまりの説明文〉を全員書くことができた。これは，児童ひとりひとりにとって，楽しく，発見のある作文の完成につながったと言える。

本研究では，看図アプローチの手法を用いて，きゅうちゃんというキャラクターのビジュアルテキストを使用し，1年生に，みぶりが表す内容の簡単な説明文を書く授業を行った。教科書教材にも説明文には必ず写真や図が，文章とともに載せられている。今回は1年生の子どもたちになじみやすく可愛らしい絵図を使うことで，自分の経験を想起させつつ，どの児童にも意欲的に文を書かせることができた。

看図アプローチでは情報を処理するための3つの過程を経て絵図を読み解いていく。その中でも直接表現されていない情報を推測し想像・創造していく【外挿】の過程では，説明的な文を作る学習においても，対話的で協同的な学習活動が繰り広げられることが本研究で実証できた。子どもたちにとって楽しく意欲的に学べる授業を作ることは教師自身の学びと喜びに直結する。新学習指導要領にも謳われているように，昨今，学校教育は「教師が何を教えるか」ではなく，「子どもたちがどんなことができるようになったか」を重視するようになった。このたびの1年生の一言ふりかえりでは，「きゅうちゃんがなにをやっているのかわかった」「きゅうちゃんのみぶりをかくことができた。」「きゅうちゃんのみぶりのふきだしに，かんがえたことをかけたのでたのしかった

です。」「みぶりをせつめいする文を，かくことができた。」などと，まだまだ拙いながらも，単なる感想で終わらずに,「自分にできたこと」をしっかりと綴っている。子どもたちが確実に「あることができるようになった」と自ら思える授業は，教える側も成就感を味わうことができる。看図アプローチは学習者・授業者双方に成就感をもたらす。

看図アプローチの授業について，田中（2022）は最新の実践報告の中で,「楽しいから看図アプローチで授業を考えるのだが，楽しいだけではない。(p.12)」と述べている。確かにそのとおりである。子どもたちには楽しみながら学ばせたい。学ぶことによってめざす理想の姿に鋭く近づけたい。理想の姿とは「授業を通してこんな力をつけさせたい」という力の定着である。子どもたちが理想の姿に鋭く近づくために，深く考えさせる精巧な発問作りの鍛錬が教師には必要だと痛感している。

引用・参考文献

石田ゆき・山下雅佳実・鹿内信善　2019「創造性を育むツールとしての看図アプローチ－絵本づくりの授業実践の報告－」『全国看図アプローチ研究会研究誌』 1 号　pp.2-15

鹿内信善　2003 『やる気を引き出す看図作文の授業－創造的［読み書き］の理論と実践』 春風社

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

鹿内信善編著　2010 『看図作文指導要領－「みる」ことを「書く」ことにつなげるレッスン－』 溪水社

鹿内信善編著　2014 『見ることを楽しみ書くことを喜ぶ 協同学習の新しいかたち・看図作文レパートリー・』ナカニシヤ出版

田近洵一・北原保雄他　2020 『ひろがることばしょうがくこくご一下』 教育出版

田中伸子　2022 「看図アプローチと看図作文の可能性－『発見』と『疑似体験』の授業－」『全国看図アプローチ研究会研究会誌』 11 号 pp.3-13

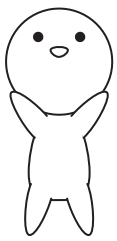
松永努　2017 『ひと目でわかる！「小学校新学習指導要領」解説付き 新旧対照本』 時事通信出版局

文部科学省　2018『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説　国語編』　東洋館出版

謝　辞

22 年の時を経て看図作文・看図アプローチに再会させてくださり，実践報告原稿が仕上がるまでずっと励まし見守り続けてくださった鹿内先生及び，お正月の最中，たくさんのきゅうちゃんの絵図を送ってくださった石田ゆき先生にこの場をお借りして心より感謝申し上げます。石田先生には「きゅうちゃん絵図」の使用を御快諾いただきました。ありがとうございました。

2022 年 3 月　4 日受付
2022 年 8 月 15 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看護過程を理解するための試み

村山信子 [1)] ・ 久保田睦子 [1)]

MURAYAMA Nobuko　KUBOTA Mutsuko

キーワード：看図アプローチ・ビジュアルテキスト・看護過程

Ⅰ．はじめに

「[看護過程] とは，看護を科学的に知的に実践するための不可欠の道具である（黒田 2018，p.2)。」看護過程には，次のステップが含まれる。

1. 情報収集
2. 分析的なアセスメント
3. 全体像の描写
4. 看護目標・看護上の問題の抽出・期待される結果・ケアプラン
5. 実践
6. 評価

（黒田 2018，p.2）

看護過程を「すすめるためには科学的で論理的な思考能力や看護の視点を持った判断力，対象との人間関係形成能力，ケア実践能力，さらに全体論的な統合能力が必要とされるため，初学者にとって理解は難しい。(佐藤他 2003，pp.1-2)」

本学での看護過程の基本的な講義は，1 年次後期に基礎看護学方法論Ⅳ（1 単位 30 時間 15 コマ）で設けられている。また，2 年次になると成人・老年・小児・母性・精神・在宅看護学など各領域において看護過程を展開することとなる。第 1 筆者村山が担当する成人看護学の慢性期看護過程は，「成人看護学方法論Ⅴ」1 単位 30 時間 15 コマと「老年看護学方法論Ⅲ」1 単位 15 時間 7 コマであり，教員が協働して授業構成している。数年に渡り行っている授業であるが，今年度は第 1 筆者村山が冒頭の 6 時間（3 コマ）を担当している。本研究ではそのうちの 1 時間（1 コマ）を看護過程の理解をすすめるための導入授業とした。

看護師にとって看護過程の理解は必須であるが，学生の中には看護過程の思考のステップが理解できず，看護過程に興味関心を持てない学生が散見されているという現状がある。看護過程は問題解決思考のツールであるため，先ずは問題を感じることが重要である。しかし，2019 年から続く COVID-19 の蔓延により臨地実習に行くことができず，学生が実際に患者と関わることが少なくなっていることも，看護過程の理解を難しくする一因になっている。臨地実習は，実際に患者のつらそうな表情や思いを聞き，「少しでも安楽にしてあげたい」「自分にできる事は何かないか」という胸に湧き上がる思いを抱き，看護の必要性を実感する経験でもある。こうした経験が学生自身の看護への思いを強くさせ，その結果難しい学習にも前向きに取り組もうとするモチベーションになる。教員間では，そうした経験のないまま紙上事例で看護過程を理解することは，看護過程の必要性そのものが理解し難いのではないかとの考えを共有し，看護の必要性を感じられる導入となる事を目標に看図アプローチを取り入れた。

1) 北海道看護専門学校

Ⅱ．看護過程演習の概要

Ⅱ－１　事例の概要

事例はC型肝炎，非代償期の肝硬変（child-Pughスコア10C）70代の男性である。自宅療養をしていたが，腹水増強に伴う呼吸困難感と倦怠感が強く現れ，腹水コントロール目的で入院してきたという設定である。事例の現病歴や既往歴，家族背景や検査データ，及び入院時の様子などは演習の２日前に学生には配付済みであり，事例を読んで演習に参加している。

Ⅱ－２　演習の概要

演習は90分（1コマ）で，対象は２年次の学生83名（1組42名・2組41名）である。グループは４名～５名で構成し，編成を各クラス10グループとした。

演習目的は「情報収集や腹水の疑似体験から看護援助の必要性に気づくことができる」こととした。

対象学生達は，基礎看護実習Ⅱの臨地実習が学内となり，基礎看護学実習Ⅰで臨地実習を体験したのみである。そのため，学生は事前に配付された事例を読み演習に参加しているが，腹水患者の様子を具体的にイメージできないことが想定された。そこで教員が事例の患者となり，倦怠感が強い様子の動画を作成し，その様子から看護が必要であるということの理解をすすめることとした。

授業構成では，より具体的に患者の苦痛を理解するための方法として，腹水の患者の疑似体験として妊婦疑似体験着に点滴パック５本（2.5ℓ分）を入れたものを装着し，仰臥位やファウラー位による呼吸への影響を実感させることや，起床動作，しゃがみ込み動作など様々な体位を実際にとることで，腹水のある患者の疲労感や動作の困難感を実感し，看護の必要性をより認識してもらえるように構成した（資料1）。

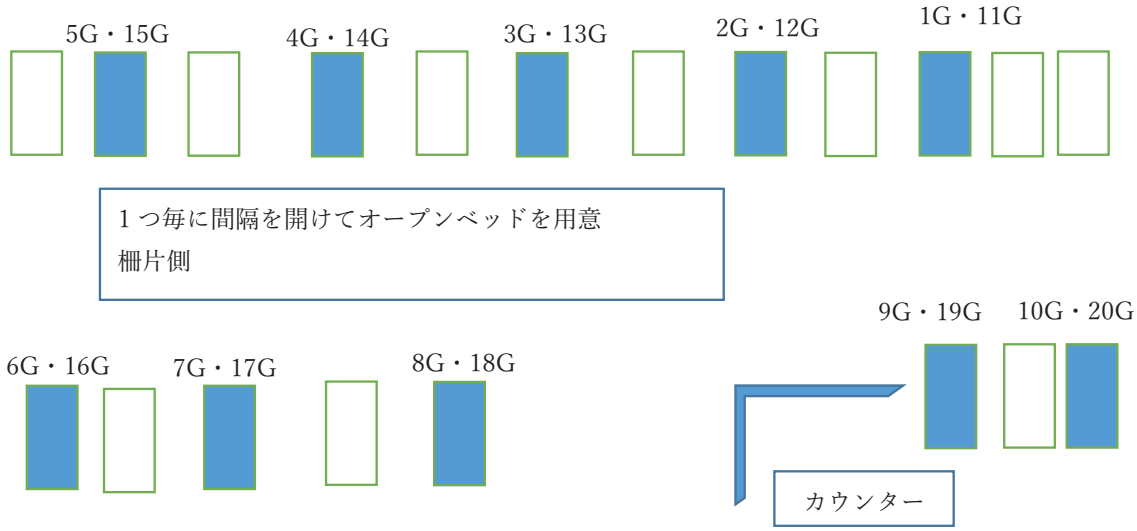
資料1　演習要項

成人・老年看護過程（第２回）　演習要項　展開１

【演習日時】2022年５月13日（金曜）〔1組２講目（10：40～12：10），2組３講目（13：00～14：30）〕
【演習場所】６階実習室
【担当教員】成人・老年グループ７名
【演習目的】科学的根拠を用いて患者の援助を考えるための基礎的能力を養う
【事例設定】肝硬変非代償期で腹水のある木田氏
【シナリオデザインシート】

テーマ	情報収集や腹水の疑似体験から看護援助の必要性に気づくことができる
全体人数	２年生　１組42名　２組41名
時間	１クラス１コマ（90分）
シミュレーション演習の目的	①木田氏の観察を行うことができる ②観察したことから木田氏が安楽に過ごすための援助を述べることができる ③援助の根拠について説明できる ④腹水患者の疑似体験を通して木田氏苦痛の理解を深める
シミュレーションの課題	「あなたは４人部屋に入院している肝硬変非代償期の木田さんを受け持っています。木田さんはベッド上に臥床しています。木田さんの様子を見てみましょう」
事前学習	肝硬変学習課題ワークシート

【腹水体験時の設営】



必要物品：妊婦体験 7 セット（（母性 4 ・成人 3 ）、輸液 5 本、バスタオル）枕のペーパーシート、筆記用具　T シャツ（実習着の下に着用）1G～7G，11G～17G は各グループ 2 つ
8・9・10・18・19・20G は全員リュック（できれば腰の部分にベルトがついているタイプがのぞましい）を持ってくる。リュックの中身は 2kg 程度。その上から病衣（上）を着る

【演習アウトラインシート】

時間配分		演習の進行	教員の関り・留意点
5 月 11 日（水）		事例の提示、事前学習（ワークシート）	
1 組	2 組	演習当日	
10：40～10：50 （10 分）	13:00～13:10 （10 分）	【ブリーフィング】 ・オリエンテーション ・本日の目標とスケジュールの確認	
10：50～10：57 （7 分）	13:10～13:17 （7 分）	【シミュレーション】 静止画像： ①何が写っていますか 1 分、シェア 2 分 ②このあとどうなると思いますか G で 1 分、シェア 2 分 動画： ③どんな様子が映っていますか。最低 3 つ	動画を見て気が付いたことをメモしておく
10：57～11：25 （28 分：GW）	13:17～13:45 （28 分：GW）	（グループディスカッション①】 ・気づいたことを共有する ・木田さんにどのようなケアをしたらよいのかを話し合う ・なぜそれを行うのかについて話し合う	・気づきをイーゼルパッドに記入する
11：25～11：30 （5 分）	13:45～13:50 （5 分）	疑似体験のオリエンテーション	
11：30～11：55 （25 分）	13:50～14:15 （25 分）	【腹水体験】 ・腹水（妊婦体験を装着）を装着し以下の動	体動で感じたことをメモしておく

		作をしてみる ・ベッド上で臥床から起き上がる ・ファーラー位をとる（安楽の体験） ・ファーラー位で下肢を高く上げられる	
11：55～12：05 （10 分：GW）	14:15～14:25 （10 分：GW）	【グループディスカッション②】 ・腹水体験による気づき ・木田氏の苦痛をどのように感じたか ・提案した援助は看護過程の展開に繋がるか	疑似体験から、グループで考えたケアの根拠を深める
12：05～12：10	14:25～14:30	【まとめ】　本時の目標は達成したか	

実はこの演習企画は，昨年度（2021 年度）はオンライン授業で行った。しかし，オンライン授業であったことも影響してか，学生達のディスカッションが活発ではなかったという印象があった。動画で倦怠感のある様子を理解することはできるが，その様子があっという間に流れ過ぎてしまい，考えを深めにくかったのではないかと思われた。そこで，今年度は看図アプローチを取り入れることで，「もの」と「こと」を区別することから始め，知識を使って「もの」と「こと」を関連づける（要素関連づけ）という段階を経て，動画視聴で自分が思考したことの結果がどうなったのかの確認をするという行程をたどることで，患者の状態を理解し，看護の必要性を動機づけることにした。

Ⅱ－３　看図アプローチによる授業展開

授業展開は次の通りである。

授業展開

Step 1	発問「何（どんなもの）が写っていますか。８つ以上書き出しましょう」（変換）（写真１）
個人	写っている「もの」をメモ用紙に書き出す
GW	・グループ内で意見をシェアする
全体	・グループ発表し全体で意見をシェアする
Step 2	発問「このあとどうなると思いますか」（外挿・予測）（写真２）
個人	どうなるかという予測をメモに書き出す
GW	・グループ内で意見をシェアする
全体	・グループ発表し全体で意見をシェアする
Step 3	発問「どんな様子が映っていますか。最低３つ書きましょう」（気づき）
個人	動画を見て患者の状態を書き出す
GW	・グループ内で意見をシェアする
全体	・グループ発表し全体で意見をシェアする
Step 4	発問「この方にどの様な看護が必要だと思いますか。なぜその看護をおこなうのかを話し合いましょう」
GW	・グループ内で意見交換する
全体	・グループ発表し全体で意見をシェアする

（個人＝個人ワーク　GW ＝グループワーク）

Ⅱ－４　演習準備

本学は iPad による電子教科書を採用している。また，共有ツールとして Office365® の Teams を活用している。使用する動画から，ビジュアルテキストとして適した２つの場面をスクリーンショットによってスライド化し，Teams のファイル内にアップロードした。同様に使用動画も Teams にアップロードして，演習時にそれぞれの iPad で見ることができる様にした。事例への関心度を高めるためには，プロジェクターから一カ所のスクリーンでビジュアルテキストを見るよりも，iPad の画像が鮮明である事や自分の見たいところを拡大して確認する事ができることが利点であると思ったからである。

Step1，２の発問の回答は A5 の白紙を配付し各自に記載させ，Step3，４はイーゼルパッドにグループの意見を記載させることとした。

Ⅱ－５　ビジュアルテキスト

写真１　© 久保田睦子（撮影：2021 年）

写真２　© 久保田睦子（撮影：2021 年）

Step1 ではスライドにより写真１を提示するとともに，次のように発問・指示した。「Q1 何（どんなもの）が写っていますか。８つ以上書き出しましょう。制限時間は１分間。」

Step2 ではスライドにより写真２を提示するとともに，次のように発問した。「Q2 このあとどうなると思いますか。」

Step3 では動画を提示した。動画は約１分で，３回連続で繰り返し見ることができる時間を設けた。発問は「Q3 どんな様子が映っていますか。最低３つ書きましょう。」である。（編集委員会注；この動画は本研究会公式 YouTube チャンネル「みんなの実践」で視聴できます。URL は以下です。）

https://youtu.be/l6i72hOXSI0

Ⅲ．授業手順－ビジュアルテキストから読み解く

Ⅲ－１　【Step1】変換－「もの」を取り出す。そして「もの」と「こと」をつなげる

この Step では患者のベッド周囲に何（どんなもの）が写っているのかをあげてもらう。学生達は１分間という短い制限時間で真剣に iPad を見て，患者とその周辺に写っているものをメモ用紙に記載していく。その後２分間のグループ内での共有の時間では，「ベッド」「シーツ」「タオルケット」など単に目に写る「もの」を互いに発表し合う。「ベッドがあと４つ。」「じゃあ椅子もじゃない。そんなことも書いたの。」など互いに目に見えたものを発表しあい，自分では気づかなかったものを発表している学生の答えをメモに書き足したりしていた。

グループ内で意見交換をさせた後，今度は各グループから２つずつ何（どんなもの）が写っていたかを発表してもらうことにした。前のグループが発表していないものを次々に発表させていくと，はじめは「ベッド」「枕」「患者さん」「カーテン」「帽子」などの答えであったが，やがて「シーツがしわになっている。浮腫があるから，皮膚が弱くなっていると思うからシーツのしわがある事が気になった。」という発言や，「ティッシュボックスが足もとにあった。腹水で手が届かなそう。」「タオルケットが足下に丸まっている。腹水があるから直せなさそう。」といった，「もの」と「こと」を繋げた発表があった。名詞の羅列的な発表が続くうちはただ発表を聞いていた学生達だった

が，取り出した「もの」が事例の患者にどの様に影響するのか，つまり「もの」と「こと」を結びつけた発表が出始めると，途端に自分のメモや画像を再度確認する姿や，事例をもう一度読み直すという姿が見られた。そして事例に線を引いたり自分のメモに書き加えるなど授業への参加度が変化していった。

Ⅲ－２　【Step2】外挿－写真に写っていない患者の行動を読む

この Step では動作途中の様子をスクリーンショット（写真２）にして，このあと何（どんなこと）が起こるのかを想像してもらった。学生の回答は「ベッドから降りようとしている」「寝返りするところ」「降りてトイレに行こうとしている」「ベッド に座ろうとするけど，腹水のせいでうまく体が動かなくて転倒する」といった，ほぼ全員の回答がベッドから患者が降りることを想像したものであった。そして特徴的であったのは，転倒転落の危険があるということを口々に発表したことである。こうした発表の背景には，いくつかの授業の中で転倒転落が問題点となる紙上事例の展開を経験していることが要因となっていると思われた。学生達は様々な教科で患者の安全を守ることが看護上重要である事を学んでいる。一見ワンパターンに聞こえる回答ではあるが，写真２に写っていない患者の行動を，腹水という患者に起きている状況とすりあわせしたうえで，安全が脅かされていないかを予測することは身についているのだと，学生の理解を垣間見る機会となった。

Ⅲ－３　患者の苦痛を感じる

Step3 では，スクリーンショットにして提示していた写真１・写真２の一連の流れを動画で確認してもらった。動画は約１分であり，あっという間に終了してしまう。学生達には３回繰り返し視聴してもらい，どんな様子が映っているか３つ以上考えるように指示をした。ここからはグループでどんな様子に見えたのか，患者の苦痛を共感しあい，イーゼルパッドに書き出してもらった。その結果，「呼吸がしづらそう」「動くのが苦痛」「ティッシュを拾おうとしたけど腹水と倦怠感があってうまく起き上がれない。（拾うのを）諦めてた」「あー。と言って苦しそう」など動画から些細な様子にも注目して，患者の様子を共有していた。

グループワークの回答例を４つ載せておく。

グループ３の回答例

- 息苦しそう「はあはあ」とため息が出ていた
- 物が落ちて取ろうとして柵を掴んだりギャジアップをして起き上がろうとしたがとれずにもどかしそう
- 少し動いただけでも息切れしていた

学生が描いた図

グループ５の回答例

- 横を向くのが辛そう。ものが見えない
- 息が苦しそう
- 床にティッシュを落としてた
- 楽な姿勢が定まっていない
- S 情報「イヤー・・」

グループ１７の回答例

- ティッシュが落ちてしまったが拾うことができない
- 息（呼吸）がしづらそう
- 動くのが大変（うまく起き上がれない）イライラしている
- お腹が邪魔そう

グループ１９の回答例

- 呼吸が苦しそう
- 助けが必要そう
- ティッシュを拾いたい
- 体が思うように動かない
- 動くの諦めた

Ⅲ－４　【Step4】看護をしたいと思う。看護の必要性に気づく

Step4 では，患者の苦痛に必要なケアとその理由をグループで考えてもらった。

あるグループのディスカッションでは以下のような会話がなされていた。

> 学生 A「呼吸が苦しそうにはさ，ファウラー位にする」
> 教　員「どうしてかな？。B さんどうしてファウラー位だとおもう？」
> 学生 B「え。なんで？・・・・」
> 教　員「教科書持っているから調べてみて。」
> 学生 C（無言で教科書 (iPad) にファウラー位とキーワード入力して根拠を探し）「これだ。え〜っと，座位になると横隔膜が下がり，臥位の状態で腹部臓器による横隔膜への圧迫が避けられる。その結果，呼吸面積が広がり，肺の伸展が容易となる。また，胸郭が伸展し，横隔膜や側腹筋の運動がより活発にもなる。」
> 学生 B「どこ？」（学生 C の iPad をのぞき込み）「おお。それだ。」

学生達は，紙上の事例と動画から得られた患者の様子を照らし合わせながら，必要な看護をあげていく。しかし根拠となると一部の学生の知識に頼ることもよくある。これまでにも，グループワークがほぼ 1 名の発言で進むこともあった。そのため教員はどの学生も人任せで学習が過ぎてしまわないように，タイミングを見てその場での学習も促しながらディスカッションを支援していった。

グループワークの回答例を３つ載せておく。

グループ５の回答例

- 柵を用意する
- 本人にどうしてほしいか聞く（ギャジアップするかしないか：横隔膜を下げて呼吸を楽にする）
- ナースコールを置く→困ったときに呼ぶため
- ティッシュ・スリッパの位置を調整する→転倒転落防止や，自分で物をとれるようにするため
- 下肢のマッサージ→浮腫があるかもしれない。ALB ↓
- 爪切り：皮膚弱い　感染予防 TP ↓
- シーツ
- かかとのついた靴の場合は履かせてあげる。支えてあげる。

グループ６の回答例

- 右側上部に柵用意する
- 手元にナースコール，ティッシュ置く
- 寝衣をサイズ UP　長病衣に変える
- 枕の位置を調節
- 体交枕の用意（側臥位になり腰に入れる。腹水で腰をそるから隙間なく入れる）
- 尿器使用のため防水シーツを敷く
- 靴の脱ぎ着は転倒予防のため座ってする様説明する

グループ２０の回答例

- ナースコールを置く→使用方法を説明・必要なとき使ってもらう
- 右にベッド柵→転倒防止，体位変換しやすくするため
- ティッシュを頭側に置く（固定）→いつでも使えるように
- ゴミ袋をベッド柵に結んでおく→いつでも使えるように
- 呼吸困難に関しては側臥位で安楽枕→体にかかる負担分散のため
- （呼吸困難に関して）ファウラー位かセミファウラー位→横隔膜が下がり胸郭広がり呼吸しやすい

・タオルケットを手元でとれるように置いておく
（理由）自分でタオルケットをかけられるようにするため。足元でぐちゃぐちゃになって絡まりによる危険を防ぐため

学生が描いた図

本演習はこのあと腹水の疑似体験へと展開が移り，学生は身をもって腹水という症状がいかに苦痛であるか，生活上に困難を生じるかを体験し，Step4 でディスカッションした必要な看護が妥当であるかを検証している。その結果，事例の患者への看護の必要性を認識したとの結果をえた。

Ⅳ．考察と今後の課題

Ⅳ－１　「問題を感じる」ことを看図アプローチが促進する

看護過程は問題解決過程のツールの一つであり，問題解決過程は「問題を感じる」ことから始まる。しかし，学生達はアセスメントのために紙上事例の情報を必死にアセスメントツールの項目に振り分け，そこからパターン化されたアセスメントを書く事で「問題を感じる」と理解しているのではないかと思うこともある。問題とは患者に起きていることであり，問題を感じるためには患者をよく観察し，事実を捉えてくることが重要である。事実に基づく情報というと，記録に記載されていることと理解しがちであるが，学生自身の五感で捉えた事実であることを理解してほしいという筆者らの願いがある。看図アプローチは「見るもの」として扱われたビジュアルテキストを「読むもの」として活用する（鹿内 2015）。Step1 では，すでに配付済みの事例を読むことで，患者に現れている症状を知りつつスライドを見ることになる。ここで筆者らが狙うことは，先ずはよく見ることである。村山（2020，p.25）は，みる力には「物理的にモノをみる力」と「意思的にコトをみる力」の二つの種類があり，「みる力が成熟化すると，状況や経験からいろいろなものがみえてくる」と述べている。看図アプローチは効果的にみる力を成熟化させていく手段であるといえる。加えて，患者の全体，患者が生活する場の全てをよく見て，患者に起きていることを学生自身の五感で感じてほしいということである。黒田（2018，p.8）は，「教科書に書いているような観察だけをしていては，看護の対象である生身の人間の様々な側面を示している事実は見えてきません。」と述べ，先入観を持たず，白紙から観察をスタートすることが情報収集のスタートラインであることを強調している。この演習では，事前に配付した事例を読めば，腹水による腹部の膨満があることは容易に想像できる。しかし腹水に注目するだけでなく，そのことが患者にどの様な苦痛をもたらしているのかを，学生自身で感じ取ってほしいと考えた。それは，診断名や看護記録の情報だけで患者に必要な看護を決めつけることなく，個別性のある看護過程の展開に繋がるからに他ならない。そのために「見えるもの」の取り出しから始めることは，学生にとっては患者に先入観を持たず，自分の目で見えた患者を捉えるということを体験的に理解する事に繋がると考える。

Step2 の外挿・予測では，患者がいかにも起き上がりそうな場面の様子のスライドを提示した。概ね転倒転落の危険があるとの回答に偏ったが，このことは安全への視点が培われているという反面，短絡的でステレオタイプな「転倒転落防止の看護」がすでに身についているのではないかという懸念が生じた。今回の演習は，看護の必要性を理解できるという目標に向けたものであり，学生の回答は看護の必要性に繋がるものではあったが，使用したスライドが，思考を経ずに看護を当てはめることを助長する可能性にも熟慮することが必要であった。

Step3 では，Step2 の種明かしとなる動画を視聴してもらった。倦怠感により身の置き所のない様子に対して複数の回答を求めたのには理由がある。どんな様子が映っていますかとの問いに対して，一つだけしか考えない学生も中にはいることを想定した。しかし，それ以上に患者の様子を注意深く観察し，患者の苦痛を感じること，患者の苦痛な様子に何かしてあげることはないかと思う瞬間を意図的に作り出すためである。臨地実習では自分が観察したいことや聞きたいことを聞くと，早々に病室をでて情報を得たと満足し安易に分析・解釈をする傾向がある。患者のベッド上が整然としていたのか，乱れていたのかも気づかないままに，患者の「大丈夫」と言う言葉を鵜呑みにしてしまいがちである。ぱっと見ではなく，繰り返し視聴することで，患者が全身で発している苦痛に目を向け耳を傾け，患者の今を理解し表現してもらいたいという意図があった。複数の回答を求める事は，事例の患者の表情，倦怠感から漏らす声，息づかいなどに意識を向けることとなる。学生達がイーゼルパッドに「あー」や「はあはあ」という患者の声を記載していることから，問題を感じることに繋がったと考える。

次の Step4 では，そうした患者の問題に，自分達がすぐにできることを看護として提案し，患者の苦痛を軽減することに真剣に向き合っている。これらから看図アプローチが効果的に「問題を感じる」ことを促進したと考える。

Ⅳ－２　協同学習がねらい以上の達成を促進する

今回活用したビジュアルテキストの動画は,「問題を感じる」ことを意図として，教員が作成したものである。当初は動画視聴をした後，すぐにグループディスカッションの時間を作るという展開案であった。しかし，学生の知識や学習姿勢には個人差がある。知識が不足している学生や思考の苦手な学生は，見たことを深掘りする事ができず発言を諦めてしまうことも想定された。看図アプローチは, ビジュアルテキストを読み解き, ビジュアルテキストに写っている諸要素を関連づけたり，自己の既有知識を関連づけたりして中心発問の答えを導く過程で，自然と協同学習が生まれる学習ツールである（鹿内 2015）。Step1 ですでにその成果は現れていた。「もの」の発表から「もの」と「こと」をつなぎ合わせた（要素関連づけされた）発表がなされると，学生達は物理的にみることと意思的にみることの違いに気づいて，自分の資料に黙々とメモを記載していた。教員がくどくどと解説をしなくても，仲間の思考を聞くことで自分の思考へと取り込もうとしているその姿勢を見て，これが協同学習の成果なのだと実感した。さらに Step3 の動画の視聴以降は，教員の指示を待つことなく，学生達は自ら自然と患者の様子を共有しあい, そして Step4 という最終段階では，それぞれが必要な看護を提案して，演習目標の達成を目指してイーゼルパッドにまとめる作業をしていた。こうした積極的に学習に向かう学生の姿は，看図アプローチによる読み解き活動が行われた結果であり（鹿内 2014），協同学習の成果であると考えられる。しかし，同時に「学習者にすべてを任せきりにしていては，協同学習は成立しない」（鹿内 2015）と指摘するように，教員は学生の意見を聞きながら「どうしてその対策が必要と思ったの？」「患者さんは本当に全てに介助が必要なの？」など，学生の思考を短絡的なものから，既有知識や事例をよく理解することに引き戻すような発問を投げかけていた。その発問により，学生は教科書を紐解いたり事例を読み返して再び話しあいながら意見をまとめていた。このようなことから，演習目標の達成のみでなく，看護には根拠が必要であることの理解も，協同学習を通して行われたものと考える。

Ⅳ－３　今後の課題

今回活用したビジュアルテキストは，iPad で学生達に見てもらった。画像を見るには鮮明であり効果的であったと思うが，ワークシートの作成をしなかったために，学生が自分の思考の繋がりを確認するものが残っていないという結果になった。今後はワークシートの作成も授業案の中に加えて検討し，学習の成果が残る工夫をしていきたい。

引用・参考文献

藤井愛美・山下雅佳実・石田ゆき　2022 「看図アプローチを取り入れた成人看護学実習－術後看護における“気づき”への第一歩－」『全国看図アプローチ研究会研究誌』13 号 pp.19-33

乾友紀・大山末美・氏原恵子・兼子夏奈子他 2021 「成人看護学における看護過程演習の遠隔授業による展開」『聖隷クリストファー大学看護学部紀要』 No.29　pp.35-43

黒田裕子　2018 『黒田裕子のしっかり身につく看護過程　改訂第２版』 照林社

村山昇　2020 『スキルペディア 360 度の視点で能力を哲学する絵事典』 ディスカヴァ・トゥエンティーワン

織田千賀子・加藤睦美　2022 「『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」『全国看図アプローチ研究会研究誌』12 号　pp.10-24

佐藤幸子・青木実枝・井上京子・新野美紀他 2003 「基礎看護領域における看護過程の教育方法－看護診断を中心に－」『山形保健医療研究』 第６号　pp.1-7

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

2022 年 8 月　8 日受付
2022 年 8 月 11 日受理

実践ノート

「看図作文」の授業を始めたくなったら
―コレだけ知っていれば，自信をもてる！―

森　　寛 [1)]

MORI Hiroshi

キーワード：変換・要素関連づけ・外挿・学習指導要領の裏づけ・「問い」をもつ心

0．「看図作文」の授業を始めよう

本誌は「全国看図アプローチ研究会」の研究誌です。ですから，掲載される論文は，どうしても「看図アプローチ」の実践がほとんどです。看図アプローチの実践がどれも素晴らしいのはもちろん言うまでもないのですが，それに負けないくらい素晴らしい実践を生むことのできる「看図作文」についてもぜひ知っていただきたくて，これまで２本の拙論を掲載していただきました。

①「『看図作文』のススメー誌上・模擬授業体験をー」（２号）
②「『看図作文』の授業レポートー『20 枚の絵図』で願いを伝えるー」（13 号）

今号では，「看図作文」の授業に挑戦してみたくなった方のための「手引き」として，筆を執りました。題して，「『看図作文』の授業を始めたくなったらーコレだけ知っていれば，自信をもてる！ー」です。

国語の先生でなくても構いません。「なんだか面白そう。」「私も，やってみようかな。」と思っていただければ，こんなにうれしいことはありません。ちょっと長い文章になっていますので，コーヒーやお茶でも飲みながら，どうぞお気軽にお読みいただきますよう，お願いいたします。

1．【初級編】「この本」を読もう

最初のステップは，「インプット」です。授業を始める前に，少しだけ，勉強をしておきましょう。

現在までに刊行されている「看図作文」に関わる書籍は，次の３冊です。

①『やる気をひきだす看図作文の授業－創造的 [読み書き] の理論と実践－』（鹿内 2003）
②『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－』（鹿内編著 2010）
③『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 •』（鹿内編著 2014）

３冊全部を読まなければ実践できないかというと，そんなことはありません。ここは「初級編」です。まずは，③の本（以下，『看図作文レパートリー』と略記します。），１冊だけを手に入れてください。

なぜこの本が「最初の１冊」になるかというと，こんな特長があるからです。

・刊行年が一番新しいためか，解説がとても易しい（＝優しい）。特に，「授業に入るまでの準備」や「実際の授業の様子や注意事項」が，

1) 札幌市立西野中学校

一番詳しく，一番楽しく書かれている。
・授業で使える「絵図」が巻末にまとめて載せられているので，コピーをとって，すぐにでも準備を始めたくなる。しかも，どの「絵図」も，授業づくりのイメージが浮かびやすい。

せっかくですので，この本の「目次」を紹介します。

第１章　看図作文の可能性
１－１．可能性を広げていくために

第２章　看図作文授業の工夫
２－１．授業づくりの準備
２－２．授業者とのコラボ
２－３．こんな授業を考えた
２－４．「せんべい＆チョコ」の作文例
２－５．さらに充実した授業にする

第３章　基礎的能力を育てる看図作文授業
３－１．この絵図でこんな授業をつくる
３－２．教師はファシリテーターとなる
３－３．看図作文基礎基本の授業づくり

第４章　構成力を育てる看図作文授業
４－１．学習者が構成を考えられる看図作文
４－２．「なぜ？」をいかした構成指導
４－３．会話文をいかした構成指導

第５章　協同学習ツールとしての看図作文
５－１．創造性を育てる協同学習看図作文
５－２．入門的な協同学習看図作文授業
５－３．協同学習看図作文３連続実践

第６章　さらに広がるレパートリー
６－１．安心感を与える
６－２．物語のかたち
６－３．つなげる力を育む
６－４．「書きたい!!」

第７章　生き方を模索する想像力を育てる
７－１．生き方を模索する練習
７－２．「問題－解決」状況のメタ認知
７－３．自分の未来は自分で拓く

文献
付録
あとがき

国語の先生でなくても，「なんか，読みたくなってきたな。」という方も，いるのではないでしょうか。また，この目次には載っていませんが，役に立つ「コラム」，楽しい「コラム」もあります。

関連書籍は３冊ありますが，「最初の１冊」は，この『看図作文レパートリー』がオススメです。

２．「学習者が動き出しそうな絵」を選ぼう

次のステップは，「絵図選び」です。

ポイントは，２つあります。

①「絵図」を「何枚」にするか，を決める。
②「絵図」のキャラクターを「何」にするか，を決める。

まず，①から詳しくお伝えします。看図作文の授業で使う絵図は，「１枚」「２枚」「３枚以上」があります。

「最初の授業」であれば，「１枚」コースがオススメです。ご自分の教室の児童・生徒・学生（以下，「生徒」と略記します。）の顔を思い浮かべて，「ああ，そうか！」「なあるほど！」「わかった！」……といった声があがりそうな「絵図」を１枚，選んでください。（編集委員会注：基本的な絵図は，看図作文に関する書籍に掲載しています。書籍に掲載しているもの以外にも，たくさんの看図作文用オリジナル絵図が開発されています。授業での活用を希望される方は，「全国看図アプローチ研究会」HP の「お問い合わせ」メニューをとおして相談ください。）

次に，②です。看図作文の授業で使う絵図には，「人間」「人間以外」「人間＋人間以外」のキャラクターが登場します。

研究誌第２号では，「人間＋人間以外」の絵図を使った「イスの世界」の授業を紹介しました。

第 13 号では，「人間」の絵図を使った「温度差」の授業を紹介しました。

前項でオススメした『看図作文レパートリー』には，「ぞうとうさぎ」の「１枚」もの，「りすときりん」の「２枚」もの，「ウサギ」（うさぎの畑）の「３枚」もの，などが掲載されています。これらは，みな「人間以外」にあたります。

こちらも，ご自分の教室の生徒の顔を思い浮かべて，「カ～ワイイ～！」「えー，なにコレ？」「まじ，ウケる～。」……といった声があがりそうな「絵図」を選んでください。

「どれも面白そう！」「選びきれない！」という方には，この「絵図」（図１）がオススメです。

©yuki.ishida

図１　ねぎ（鹿内編著 2014，p.182 より）

いかがでしょう。なんだかウズウズしてきませんか（笑）。

３．この「３つ」だけ押さえておこう

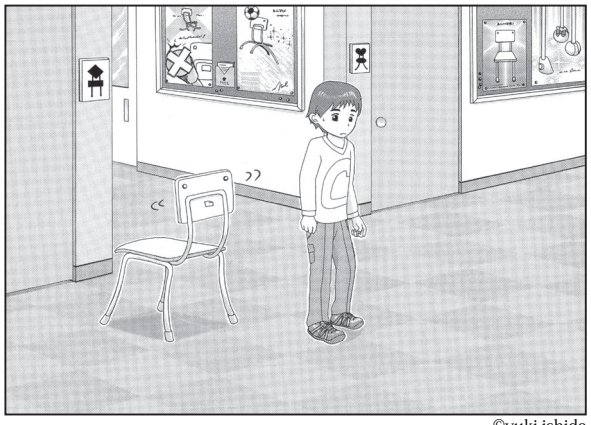
「絵図」が決まれば，すぐにでも授業を始めたくなるでしょうが，その前に，次の「３つ」だけ，押さえておきましょう。その「３つ」とは，これです。

①変換
②要素関連づけ
③外挿

言葉がなんだか物々しく見えます。それぞれをあえてランボーに説明すると，このようになるでしょうか。

①変換 … 絵図の中の「パーツ」の意味を読み解くこと。
②要素関連づけ … 絵図の中の「パーツ」と「パーツ」の関係を読み解くこと。
③外挿 …「絵図の外のこと」を読み解くこと。

研究誌２号の「イスの世界」（図２）を例にお伝えします。



©yuki.ishida

図２　イスの世界（屋内）

①の「変換」とは，「トイレのマークのように見えるもの」を「これは男イスのトイレのマーク」と決めること。「ポスターのように見えるもの」を「これはイスの世界の部活動の勧誘ポスター」と決めること，です。絵図の中にある「パーツ」の１つ１つを読み解いて，「コレは，コレ」と決めていくことを指します。

②の「要素関連づけ」とは，「トイレのマーク」と「部活動のポスター」など複数の「パーツ」を関連づけて，「ここは『イスの世界』で，少年は何らかの理由でこの『イスの世界』に紛れ込んでしまったようだ。」と決めることです。

③の「外挿」とは，この絵図には直接は描かれていない状況を想像・創造することです。例えば，「イスの世界に至る前（または後）には，こんなことがあった。」や「学校の外では，こんなことが起きていた。」のように，時間や空間を超えて，想像・創造することを指します。

これよりも，もっとていねいな説明は，『看図作文レパートリー』の 41 ページから書かれてい

ます。ぜひお読みください。

この①「変換」②「要素関連づけ」③「外挿」の３つがわかっていると，自信をもって授業を進めることができます。生徒が「絵図」を目にして，「オリジナルのストーリー」を各自が生み出していくまでの「プロセス」を，確かなものにしていくことができます。

「教室にいる全員」が作文を完成させることができるようにするため，この「３つ」だけは，しっかり押さえておいてください。

４．ワンポイント・アドバイス

「看図作文」の授業は，生徒にとって，本当に「楽しい時間」になります。作文の授業だというのに，書く前も，書いている間も，書き終わった後も，どの時間も「楽しい時間」になります。

ここは「初級編」ですので，ワンポイント・アドバイスを贈ります。生徒が「書いている間」についてのアドバイスです。ポイントは，２つです。

> ①「時間配分」を決める。
> ②「書くスタイル」を決める。

①について。まずは，「授業全体の時間」を決めましょう。「１時間扱い」「２時間扱い」「それ以上の扱い」など，授業全体の総枠です。

それが決まったら，「書く前の生徒同士のやりとりの時間（事前）」と「実際に書く時間（事中）」と「書いた作文を読み合う時間（事後）」の時間配分を決めます。

なかでも，まん中の「実際に書く時間」を決めておくことが大切です。「書く時間」には個人差があります。授業中に終わらなかった場合，どうするかも，事前に決めておいて，生徒にしっかり伝えておきます。

②について。「原稿用紙」に書かせるとしたら，字数は何字にするか。「罫線の入った用紙」にするなら，タテ書きがいいか，ヨコ書きがいいか。「無地のワクだけの用紙」にするなら，どのくらいの大きさにするか……。どんな用紙に書くと，生徒が伸び伸びと，おおらかに書けそうかを考えて，手渡したいところです。

ちなみに私（森）の場合，今年度は中学校３年生の担任で，５クラス 195 人を相手に授業をしています。

①でいうと，授業中に終わらなかった生徒は，休み時間や昼休みを使ってでも，「締切は今日中」。「放課後，清掃時間が終わるまで」に出すことが義務づけられています。

②でいうと，「400 字詰原稿用紙で１枚」。「最後の行まで書くこと」「はみだして，ウラに書いたらダメ」が義務づけられています。

①と②のように，「ギッチギチのタイトな時間と字数の制限」にする理由は，私の場合，次の授業の冒頭で「優秀作文を読み合う時間」を設けているからです。その日のうちに集めきらないと，「優秀作文」のプリントを作れなくなってしまいます。

ただ，このような厳しい「制限」は，決してどなたにも勧められる形ではありません。授業される方は，ご自分の教室にいる，目の前の生徒に一番合った，ゆとりある「時間配分」と「書くスタイル」を決めてください。「ギッチギチのタイトな制限」のもとでは，「看図作文」の授業の魅力は，半減してしまいます（笑）。

５．【中級編】「中級編」では，「この本」を

「中級編」です。「中級編」では，この本をオススメします。

> ②『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－』（鹿内編著 2010）

タイトルに「指導要領」とありますが，決して堅苦しい内容ではありません。この本をオススメする理由は，次の２点です。

> ・「書く前の段階の指導」についてのバリエーションが，実に豊富。「インプット・アウトプット法」「疑問点列挙法」「オリエンテーション変更法」……などなど，理科や社会，総合的な学習の時間などで，図・表・グラフなどの読み取りにも応用できそうなアプローチが，

数多く紹介されている。
・「作文だけにとどまらない学習活動」の在り方が紹介されている。「アタマにヘタがあって，表情豊かな野菜のようなキャラクター」が２人（２匹？）いて，それを動かしてストーリーを生み出す授業。「サンタクロース」「クリスマスツリー」「星」「雪だるま」などのカラーのイラストをコピーして切り取って，実物を目にしながら絵本をつくる，といった授業……などなど，授業づくりの発想が刺激される。

この本も，「目次」を紹介します。この「目次」だけで，読みたくなるでしょう。いや，すぐにでも買いたくなるでしょう。ある意味，「キケンな目次」です（笑）。（編集委員会注：この書籍は版元品切れです。図書館等でお探しください。）

第１章　やる気をひきだす看図作文
１．１　看図作文とは
１．１．１「みる」ことの力
１．１．２「みる」ことと国語教育
１．１．３　看図作文で用いられる絵図
１．１．４　看図作文の授業理論
１．１．５　絵図を読み解く活動
１．２　やる気の扉をひらく
１．２．１　発見がうまれる
１．２．２　疑問がうまれる
１．２．３　達成感がうまれる
１．２．４　拍手して喜ぶ
１．３「驚き」を「やる気」につなげる看図作文
１．３．１　絵図の工夫をいかす
１．３．２　絵図「浦島」を使った５年生の授業
１．４　協同学習ツールとしての看図作文
１．４．１　活発な話し合い
１．４．２　考え方が広がるおもしろさ

第２章　創造性を高める看図作文
２．１　インプット・アウトプット法
２．１．１　インプット・アウトプット法とは
２．１．２　インプット・アウトプット法の授業
２．２　疑問点列挙法
２．２．１　疑問点列挙法とは
２．２．２　疑問点列挙法の授業
２．３　オリエンテーション変更法
２．３．１　オリエンテーション変更法とは
２．３．２　オリエンテーション変更法の授業１
２．３．３　オリエンテーション変更法の授業２
２．３．４　オリエンテーション変更法の授業３

第３章　活用力を高める看図作文
３．１　自己をふりかえり未来を探る看図作文
３．１．１　大切な発達課題
３．１．２「ギター少年」絵図を使った中学生用授業
３．１．３「ギター少年」絵図を使った小学生用授業
３．２　見通す力を育てる看図作文
３．２．１　１時限目の授業
３．２．２　取材活動の位置づけ
３．２．３　作文の記述
３．２．４　２時限目の授業
３．２．５　３時限目の授業
３．２．６　４時限目の授業
コラムＡ
３．３　意見文指導ツールとしての看図作文
３．３．１　学習指導要領との関連
３．３．２　授業の展開
３．４　行事作文を活性化させる看図作文
３．４．１　楽しく書ける行事作文
３．４．２　授業モデル
３．４．３　授業モデルのステップ
３．４．４　その他の感想文例
コラムＢ

第４章　低学年でできる看図作文
４．１　簡単にできる「順序よく書く」指導
４．１．１　学習指導要領との関連づけ
４．１．２　授業の展開
４．２　楽しくできる「順序よく書く」指導
４．２．１　多段階動機づけシステム
４．２．２　授業の展開

第５章　看図作文のさまざまな技法
５．１　クローズ法
５．１．１　クローズ法とは
５．１．２「村まつり」を用いたクローズ法
５．１．３「だがし屋さん」を用いたクローズ法
５．１．４　クローズ法からの発展
５．２　問答法
５．２．１　問答法とは
５．２．２　授業の実際
５．２．３　作文を書く
５．２．４　推敲指導について
５．２．５　予防指導
５．２．６　問答法に使える他の教材
５．３　キャラクター設定法
５．３．１　キャラクター設定法とは
５．３．２　授業の展開
５．４　メルヘンスケープ法
５．４．１　メルヘンスケープ法とは
５．４．２　材料
５．４．３　授業の概要
コラムＣ

第６章　看図作文の発展可能性
６．１　自分で絵も描く看図作文
６．１．１　キャラクター設定法のシリーズ化
６．１．２　看図作文の最終目標
６．２　看図作文からデジタル絵本へ

あとがき

いかがでしたか。予告した通り，やはり「キケンな目次」だったでしょう（笑）。

６．絵図の「もうひとつ」のはたらき

私が「看図作文」の授業をする時には，生徒たちに「絵図を読み解くおもしろさ」を味わってほしい，「読み解いた絵図の意味」をつなぎ合わせて物語をつむいでほしい，と考えています。ですから，授業で使う「絵図」は，「複数の解釈を生み出すもの」を選んでいます。これまで本誌に掲載していただいた実践も，この系統です。

ところが，看図作文の「絵図」は，この系統だけにとどまりません。実は，もうひとつ別なはたらきをする「絵図」もあるのです。

あれこれ小難しいリクツを並べるその前に，実際に現物をご覧いただきましょう。まずは，この４枚です。（図３～図６）

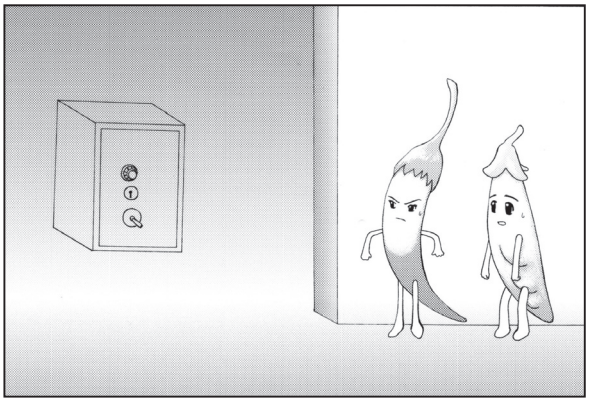


図３　金庫やぶり①

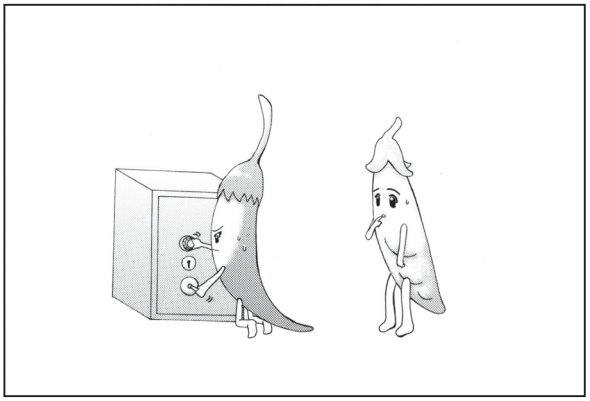


図４　金庫やぶり②

（鹿内編著 2010，pp.199-200 より
すべて ©yuki.ishida）

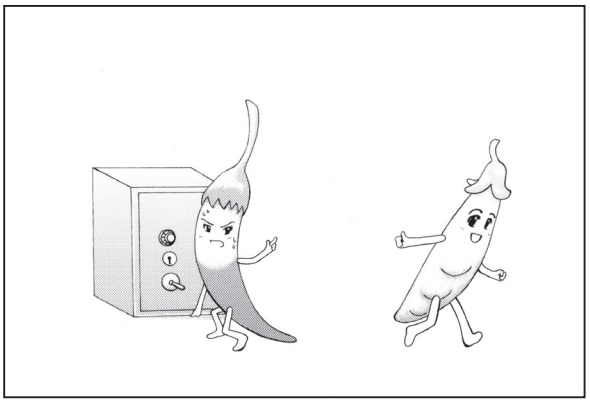


図５　金庫やぶり③

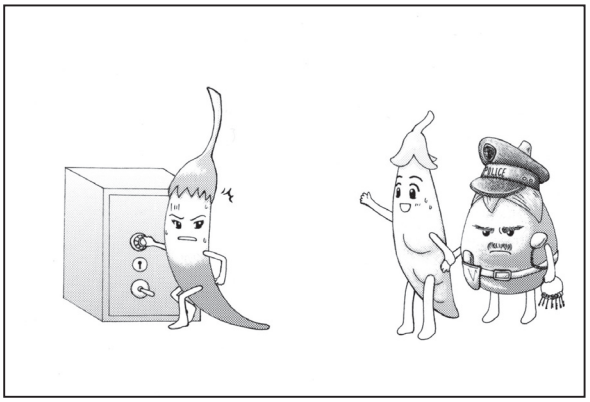


図６　金庫やぶり④

この野菜（？），なんかカワイイですよね。生徒に名前を考えさせたら，おもしろいものが出てきそうです。

そして，この３枚です。（図７～図９）

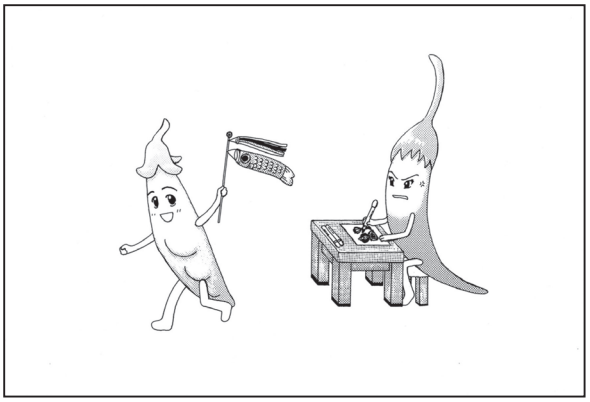


図７　おひなさま①

（鹿内編著 2010，pp.203-205 より

すべて ©yuki.ishida）

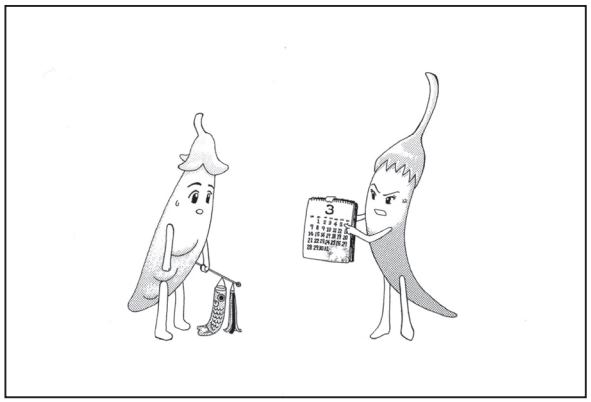


図８　おひなさま②

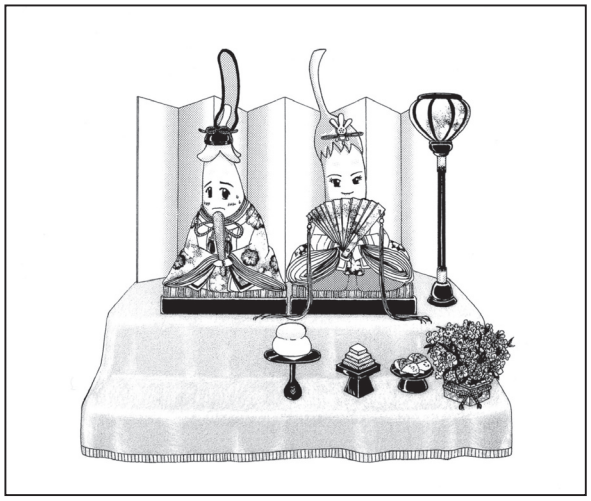


図９　おひなさま③

こういった「キャラクター」が入った「絵図」を教室に持ち込む，また，シリーズ化して何度も持ち込むと，生徒は授業が始まるのをワクワクして，先生を待ちこがれるようになるでしょう。ひょっとしたら，ひととおり授業を終えて，他の分野や他の単元に入ろうとすると，クレームやブーイングが起きるかもしれません。

「キャラクター」は，他にもたくさんあります。この「全国看図アプローチ研究会」のホームページをご覧ください。黄色い背景に，アルファベットの「Q」の文字を手にしている２人のキャラクターがいます。さらに，ちょっと下に目を移すと，手を洗っていたり，マスクをしているキャラクターもいます。

これは「きゅうちゃん」といいます。この「きゅうちゃん」を使って，「看図作文」でも「看図ア

プローチ」でも，授業をしてみたいという方は，この研究誌の「編集長」兼「専属アートスタッフ」の石田ゆき氏にお願いしてください。ビックリするくらいの数とバリエーションの「きゅうちゃんカタログ」を譲っていただけることでしょう。

生徒に手渡して，自分の好きな「きゅうちゃん」を何枚か選んで，ハサミで切って，ワークシートに貼っていくと，それはそれはステキなストーリーが，人数分生まれるはずです。次の時間にみんなで読み合うと，教室の空気が柔らかで，温かいものになるでしょう（石田他 2019，茅野 2020 および本研究会公式 YouTube チャンネル参照。URL は以下です。）

https://www.youtube.com/channel/UCXJJ4CInSbfhIVClkbkN2Og/featured

7．学習指導要領の裏づけ

「看図作文」の授業をすると，あまりにも楽しくて，あまりにも集中する時間になってしまうので，意地の悪い同僚の先生から，こんな批判が出るかもしれません。

- なんだあの授業，遊んでいるだけじゃないのか。
- 生徒のご機嫌とりでもしてるのか。
- あんな勝手なことされちゃ，困るんだよな。

もし万が一，そんないわれのない非難・中傷が聞こえてきたら，にっこり笑ってこう言ってさしあげましょう。

貴重なご意見，ありがとうございます。
実は，私，マジメで気弱な性格なものですから，学習指導要領にのっとって，その通りの授業をしているだけなんです。

それでもしつこく「なにさ，ウソ言うんじゃないわよ。」などと言われたら，学習指導要領のページを開いて，指をさして親切に読んでいただきましょう。小学校の学習指導要領には，次のような文言があります（下線は森が付けました）。

> B　書くこと
> (1)　書くことに関する次の事項を身に付けることができるように指導する。
> ア　相手や目的を意識して，経験したことや想像したことから書くことを選び，集めた材料を比較したり分類したりして，伝えたいことを明確にすること。
> イ　書く内容の中心を明確にし，内容のまとまりで段落をつくったり，段落相互の関係に注意したりして，文章の構成を考えること。
> オ　書こうとしたことが明確になっているかなど，文章に対する感想や意見を伝え合い，自分の文章のよいところを見付けること。
> (2)　(1)に示す事項については，例えば，次のような言語活動を通して指導するものとする。
> ウ　詩や物語をつくるなど，感じたことや想像したことを書く活動。
> 〔第３学年及び第４学年〕の「２　内容」より

小学校では，〔第１学年及び第２学年〕にも，ほぼ同様の記述があります。中学校では，〔第２学年〕の「言語活動」のところにドンピシャの記述があります。

「看図作文」の授業は，学習指導要領の裏づけがある，確かな授業なのです。

8．「主体的・対話的で深い学び」を生み出す装置

前項でちょっと「リクツっぽいこと」を書いてしまったついでに，もうひとつだけ書き記しておきます。

ここ数年，「アクティブラーニング」だの，「主体的・対話的で深い学び」だの，これまでよりずっと「質の高い授業」「機能する授業」が求められています。

校内・校外で研究授業をすることになった場合，この「看図作文」の授業は「無敵なコンテンツ」になります。詳しいことは，本研究誌２号の 18 ページをご覧ください（森 2020）。

ざっくりおおざっぱにお伝えすると，このようになります。

①「主体的な学び」を生み出す装置

「看図作文」の授業で使う「絵図」が持つエネルギーは，生徒を自動的に「主体的」にさせてしまいます。「非・主体的」でいることを許さない，と言っていいかもしれません。大人も子どもも引きこまれ，つい本気になってしまう装置となるのが「看図作文」の授業なのです。

②「対話的な学び」を生み出す装置

「看図作文」の授業で使う「絵図」には，いわゆる「ひとつだけの正解」がありません。「わからないこと」を楽しめる「絵図」のイミを，生徒同士で話し合いたくなります。話し合った結果，ＡさんとＢさんの解釈が異なることになってもＯＫなのです。

③「深い学び」を生み出す装置

一度完成させた作文であっても，時間をおいてもう一度書いてみたら，まったく別の作文が生まれるでしょう。それに，何回書くことになってもきっとその都度，新鮮な目で「絵図」を読み解くことができるはずです。一度ふれたらもうそれで完結，といった「浅い学び」ではなく，何度でも新たな発見のチャンスをもらえる「深い，深い学び」を「看図作文」の授業は保証してくれます。

コロナの感染拡大を心配しなければならない時期が去ったら，上の②「対話的な学び」の時間を，もっともっと増やしてあげたいものです。

研究誌 13 号（森 2022）に掲載していただいた「20 枚の絵図」の授業では，この「対話的な学び」の時間をほとんど設けることはできませんでした。グループごとに机を突き合わせている時間は，「無言が基本」でした。

リモート授業で画面越しに学習に参加しているのではなく，せっかく生徒同士が直接顔を合わせているのですから，こんな不自然な形は決して望ましいものではありません。

それに，「いやあ，これ，わかんないなぁ。」「全然，思い浮かばね～。」「ちょっと，一緒に考えてくれない？」などといった「前向きな泣き言」を言い合える時間，聞き合える時間が授業中につくれたら，クラスの人間関係も，きっとこれまで以上に良くなるのではないでしょうか。

９．【上級編】「上級編」は，「この本」を

いよいよ「上級編」まできました。ここまでよくお読みいただきました。ありがとうございます。きっと少々，お疲れのことでしょう。コーヒーやお茶を淹れ直すなら，このタイミングです（笑）。

もうおわかりですね。「上級編」は，この本をオススメします。

①『やる気をひきだす看図作文の授業－創造的 [読み書き] の理論と実践－』（鹿内 2003）

この本を「上級編」としてオススメする理由は，次の２点です。

・創造的な「書き」の「看図作文」は，実は創造的「読み」の延長線上にあった――などといった研究の源流にふれることができる。現在，これだけの実践群を生み出すことのできる骨太の実践理論について，卒論や修論のテーマにするなら，必読かつ必携の一冊。
・「石田ゆき氏の絵図」ではない，「made in China の絵図」が掲載されている。また，小・中・高・大から大人まで，学校の教科にとらわれずに広く適用できる「自己分析」の実践が魅力的。

「made in China の絵図」ってどんなものか，興味ありませんか（笑）。この後，ご覧いただきますので，どうぞお楽しみに。

さて，この本の「目次」は，次の通りです。「看図作文」がカタチになるまでの道の一端がうかがい知れます。

はじめに

第一章　看図作文授業を支える基礎知識
第一節　国語の授業と動機づけ
■「灌腸」を口にする
■内発的動機づけ
■動機づけに関する誤解
■やる気をださせるのは教師の仕事
■やる気を引き出す方法
第二節　国語の授業における「発見」
■追体験としての発見
■主体的発見
■創造的発見
■創造的発見の読み
■「創造的発見の読み」の実践

第二章　創造的「読み書き」の方法を探る
第一節　認知心理学を実践に役立てる
■認知心理学と国語教育
■モデルを使った世界の理解①
■モデルを使った世界の理解②
第二節　物語モデルを使った「読み書き」の実践
■わけのわからない状況を理解する
■物語モデルとは
■物語モデルを使って「読み書く」
■協同学習による推敲
■物語モデルを活用した協同推敲
第三節　オリエンテーションを活用した新しい意味の発見と創造
■オリエンテーション設定による意味の理解
■オリエンテーションを変えれば意味も変わる
■状況設定をオリエンテーションにした読みの実践

第三章　「創造的読み」から看図作文へ
第一節　絵図テキストの活用
■「創造的読み」の面白さを作文指導へ
■文字テキストから絵図テキストへ
■看図作文との出会い
第二節　看図の動機づけ効果
■看図の面白さ
■看図による授業の活性化
第三節　発見の場としての看図
■国語の授業に発見を取り入れる
■発見を取り入れた教科書教材
■子どもは何を発見するか
■子どもは「いやなもの」を発見する
■国語の授業でも発見のための実験を

第四章　中国における看図作文の指導
第一節　看図作文が普及している理由
■後楽園と看図作文
■教学大綱と看図作文
第二節　低学年看図作文指導のアイデア
■いろいろな視点から書く
■順序よく書くための指導
■興味関心を高める工夫

第五章　看図作文と情報処理
第一節　絵図理解の情報処理
■「よく理解する」とはどういうことか
■理解に必要な三つの処理
■変換と要素関連づけ
■発見のある看図作文－外挿
第二節　ボトムアップとトップダウンの看図作文
■ボトムアップの看図作文
■トップダウンの看図作文
■「たぬきの病気」型トップダウンと「春のたより」型トップダウン
■物語文産出と説明文産出の決定因
■「問題」オリエンテーションによるトップダウン

第六章　看図作文の授業実践
第一節　取材と構成の同時指導
■「書くことがない」の克服

■問答法による看図作文の指導
第二節　子どもの主体性を活かした看図作文の授業
■質問や構成を自分で考える授業
■絵図を詳しく観察させる方法
■子どもの質問を活かした問答法
■関係図づくりによる構成指導
■想像を引き出す看図作文
■子どもの事態にあわせた構成の指導
第三節　子どもの力を引き出す看図作文授業
■目標を確実に達成できる指導方法
■目標に応じた絵図の選定
■取材指導・構成指導の典型
■合理性のある想像を引き出す看図作文
■授業を楽しくする看図作文
■どんな子も作文が書ける看図作文

第七章　看図作文の可能性
第一節　韓滉「五牛図」を用いた自己分析の授業
■牛を手掛かりにして自己を理解する
■「五牛図」の寓意解釈
■「五牛図」を活用した自己分析文
■「五牛図」を活用した中学校の授業
■「五牛図」の教材研究
第二節　高其佩「高崗独立図」を用いた自己分析の授業
■自分の絵を手掛かりにして自己を理解する
■「高崗独立図」の解釈
■「高崗独立図」読み解きの訓練
■自分で描いた絵を活用した自己分析文
■「高崗独立図」を活用した中学校の授業
第三節　教師も楽しめる看図作文授業
■工夫が楽しい看図作文授業
■遊び心を入れた看図作文

あとがき
文献

10.「自己分析」できる「絵図」とは？

お待たせしました。「made in China の絵図」です。ご覧ください。

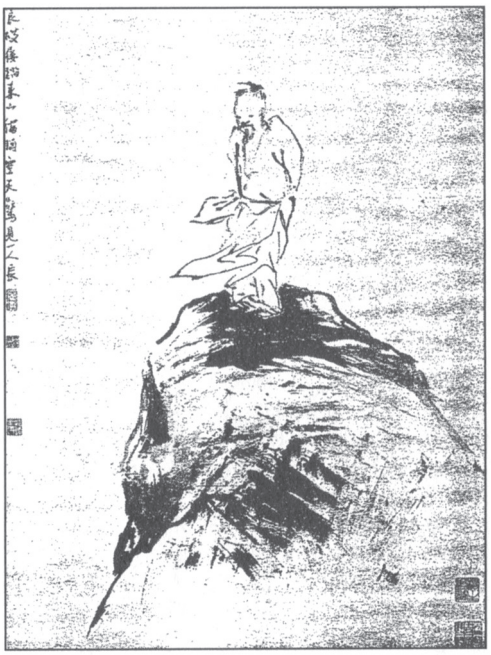


図 10　国家文物局主編　1996『中国文物精華大辞典・書画巻』上海辞書出版社　より

まさに「made in China の絵図」ですね。

鹿内先生は，この絵図をそのまま素材にするのではなく，この絵図から人物を取り除いてしまいます。そして,「岩だけの図」（図 11）の中に,「自分の姿」を書き込ませます。さらに，①「顔はどちらに向いていますか。」，②「手はどうしていますか。」，③「風はどちらから吹いていますか。」とガイドします。できあがったオリジナルの絵図を自己分析に使うというのです。

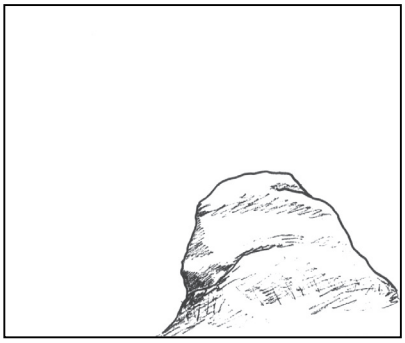


図 11　岩山だけの図（鹿内信善作成）

この実践は，北京の大学生に対して行なったものですが，日本に戻ってきてから中学校３年生を対象とした実践も行われました。大学生でも，中学生でも，実に個性的な「自己分析文」がこの本には載っています。

この絵図の他にも，面がまえやツノの形，体や顔の向き，大きさや体格などが異なる５頭の牛たち……。中国の国宝でもある「五牛図」（図 12）を用いた「自己分析」の実践も，決して見逃せません。

この絵図もこの実践も，詳しくは『やる気をひきだす看図作文の授業』を手に取ってご覧ください。こんなに紹介されている実践の「どれから授業をしたらいいんだ？」と，おそらくアタマを抱えることでしょう（笑）。(編集委員会注：『やる気をひきだす看図作文の授業』も版元品切れです。この書籍も図書館等で探してください。)

11.「ボトムアップの看図作文」と「トップダウンの看図作文」

「ボトムアップ」――？　「トップダウン」――？「なにやらムズカシイ言葉が出てきたな。」「やっぱり『上級編』だからかな。」「ここはもう飛ばして読もう。」などと思われた方。そんなにムズカシイ話ではありません。ぜひ，ひきつづき，おつき合いください。

まず，「トップダウンの看図作文」の方からお伝えします。きわめておおざっぱに言うと，「トップダウンの看図作文」というのは，「先にタイトルを与えて，その後に絵図の読み解きをする看図作文」です。

例えば，絵図を見せます。例えば，「たぬきの病気」というタイトルを与えます。生徒は，「たぬきの病気」という枠組みをアタマに入れて，絵図を読み解きます。事前に一定の枠組みをもっているので，絵図の読み解きの際も，作文として仕上げる最終形が「たぬきの病気」にふさわしいものになるように進めていくことになります。

「先にタイトルを与えること」が「しばり」となるのでは，と思われる方がいるかもしれません。そういう面がゼロかというと，ゼロとは言えません。でも，「しばり」ではなく，生徒にとっては「目安」や「よりどころ」になるともいえます。

この「トップダウンの看図作文」の効果は，『やる気をひきだす看図作文の授業』でお確かめください。実際に生み出された作文を読むと，「トップダウン」のよさが実感できます。

次に，「ボトムアップの看図作文」です。これは「先にタイトルを与えないで，その後，好きなように絵図の読み解きをする看図作文」です。なんの「しばり」も「目安」もないので，生徒は好きなように絵図を読み解きます。自由といえば自由でしょうが，いざ作文を書く段階になっても，「うまくまとめきれない」可能性もあります。ちなみに，私が本研究誌に掲載していただいた実践は，どちらも「ボトムアップの看図作文」です。

『やる気をひきだす看図作文の授業』に限らず，鹿内先生の著書の素晴らしさのひとつは，こういった「実践を支える理論」が質・量ともに豊富だということです。授業をする者には，授業の進め方に「好み」「クセ」「パターン」があります。無意識にその「パターン」に合った授業だけを続けてしまいがちになります。これは，私が「ボトムアップの看図作文」だけをし続けるのと同じです。

それが悪いと言っているのではありません。ただ，授業の進め方のバリエーションとして，「他のパターン」の存在を知っていて，あえてそれを

図 12　五牛図　（馬季戈 (出版年不詳)『唐韓滉及其 [五牛図]』天津人民出版社）

続けているのか――。それとも，「他のパターン」を知らずに，ただ惰性でしか続けられないのか――は，まったく異なります。

教室には，多くの生徒がいます。教師の「決まり切ったパターン」に合う生徒や合わせられる生徒だったら，授業は楽しく充実した時間となるでしょう。でも，教師の「決まり切ったパターン」に合わない生徒や合わせられない生徒だったら，どうでしょうか。

こういった授業者の無意識，無自覚な「好み」「クセ」「パターン」にも気づかせてくれる「自分の授業を点検できるリスト」「授業実践を底支えしてくれる授業理論」にもなっているのが，鹿内先生の著書の「最大の魅力」です。

12.「問い」をもつ心

私が「看図作文」の授業を始めた頃，もう 20 年以上も前でしょうか。その頃は，こんな絵図から「最初の授業」を始めていました。

図 13　白帝主編　1999 『看図作文宝典』
中国青年出版社　掲載の絵図を模写

「黒板のようなものの前に立つ人物」を指して，「これ，だあれ？」と聞くと，生徒は様々な「答え」を口にします。「理科の先生」「家庭科の先生」「研究者」「お料理教室の講師」「爆弾づくりの犯人」……。

「手に持っている紙のようなもの」を指して，「これ，なあに？」と聞くと，「今日の授業の『課題』を書いたメモ」「調理実習の手順」「学会での発表原稿」「足りない食材を買うための買い物リスト」「これから送りつける犯行声明」……。

今，お読みいただいている方は，どんな「問い」を用意できますか。生徒からどんな「問い」が生まれそうですか。

きわめておおざっぱな言い方になりますが，小・中・高・大と「これまでの学校」では，【「答え」を覚える授業】，【「答え」を覚える教育】が基本線でした。均質で勤勉な労働者を大量に育て上げ，一斉に大量に就職させ，終身雇用を保証する――。「これまでの社会」ではそれでうまく世の中は回っていたのでした。

でも「これからの社会」は，もうそんなことは期待できません。世界でも稀なペースで少子高齢化が進み，急激な人口減少国となる日本では，これから会社の寿命は３年，５年とも言われるのだそうです。いよいよ「答え」のない時代に突入するのです。

生徒たちが学校を卒業して世の中に出る時には，「これからどうしていくといいのだろうか。」「この仕事では，何が一番大切なのか。」「目の前の人に対して，何ができるのか。」……などなど，ひとりひとりが価値ある「問い」をもつ心が大切になってくるはずです。

これは，生徒だけではなく，大人である私たちも同じです。この「問い」をもつ心は，小さなことから始められます。その小さなひとつとして，この「看図作文」の授業が位置づくと私は考えています。

「問い」をもつことが楽しい。他の人の「問い」，他の人の「答え」を聞く時間が面白い。自分で考えた「問い」に対して自分で「答え」を考えるのがたまらない……。

これまでの学校教育であまり重んじられることのなかったこういった資質や能力を，教室の仲間とともに，試行錯誤しながら，楽しみながら育てることができるのが，この「看図作文」の授業をする最大の魅力でもあり，最大の醍醐味なのです。

「看図作文」の楽しさは生徒たちだけではなく，

私たち教師も感じられるものなのです。そのことを示すエピソードを紹介し，拙論を閉じたいと思います。このエピソードは『看図作文レパートリー』のコラムに私が執筆したコラムの再掲です。

同僚も喜ぶ看図作文

私（森）の学校では，全クラス同一内容の授業をします（あたりまえですが）。そのため，私が看図作文授業をするときは，その学年で国語を担当している他の先生にも看図作文授業をしてもらいます。

ある年，「主免は体育で，国語は副免です。国語を教えるのは初めてなんです…。」という先生と学年を組みました。本人の希望も聞いて，絵図・発問・指示・説明・板書内容・配付プリント等々，「すべてこの通りやってねセット」を作りました。

看図作文授業の前に，その先生ひとりを相手に模擬授業をしてあげました。そのときのことです。「わー，たぁ〜のしぃ〜。これ，なんですかぁ。ずっとこれ（看図作文の授業）だけしませんか〜（笑）？たぁ〜のしぃ〜！」

転勤した彼女は，今は国語だけ教えています。

（鹿内編著 2014，p.156 より）

引用・参考文献

茅野徑子　2020 「肯定感を育て認め合う集団づくりを目指して－看図アプローチ協同学習による授業実践－」『全国看図アプローチ研究会研究誌』2 号　pp.3-11

石田ゆき・山下雅佳実・鹿内信善　2019 「創造性を育むツールとしての看図アプローチ－絵本づくり授業実践の報告－」『全国看図アプローチ研究会研究誌』1 号　pp.2-15

文部科学省　2018 『中学校学習指導要領』 東山書房

文部科学省　2018 『小学校学習指導要領』 東洋館出版社

森　　寛　2020 「『看図作文』のススメ－誌上・模擬授業体験を－」『全国看図アプローチ研究会研究誌』2 号　pp.12-19

森　　寛　2022 「看図作文」の授業レポート－「20 枚の絵図」で願いを伝える－ 『全国看図アプローチ研究会研究誌』13 号　pp.3-17

鹿内信善　2003 『やる気をひきだす看図作文の授業－創造的［読み書き］の理論と実践－』春風社

鹿内信善編著　2010 『看図作文指導要領－「みる」ことを「書く」ことにつなげるレッスン－』溪水社

鹿内信善編著　2014 『見ることを楽しみ書くことを喜ぶ 協同学習の新しいかたち・看図作文レパートリー・』ナカニシヤ出版

2022 年 8 月 23 日受付
2022 年 8 月 23 日受理

編集後記

巻頭論文執筆の田中岬は，古くて新しい人です。田中は 22 年前，北海道教育大学大学院に在学していました。そして私（鹿内）の授業を受講していました。その授業のテーマが「看図作文」でした。大学院授業の成果として，看図作文に関する論文を私との共著で発表までしています。田中は，看図作文・看図アプローチ研究のパイオニアのひとりなのですが，以後 22 年間，看図の世界から遠ざかっていました。その田中が 22 年ぶりに戻ってきてくれました。しかも，アイデアあふれる看図アプローチ実践を立て続けにしてくれています。今号論文は，帰ってきた田中の看図アプローチ実践第 1 報です。

「全国看図アプローチ研究会」に，またひとり優れた実践家が加わりました。今号第 2 論文執筆の村山信子です。今回は，同僚の久保田睦子との共著になっています。本研究会には，たくさんのアイデアウーマン・アイデアマンがそろっています。村山もそのひとりです。村山は看図アプローチの諸文献を確実に咀嚼し理解しています。そして，理解したことを応用・発展させていく力をもっています。村山と直接話していると，ここちよいパワーが伝わってきます。アイデアもどんどん広がっています。これからたくさんの実践論文が生まれてくると思います。今号掲載論文も「現場に届けたい」内容になっています。

第 3 論文執筆は森寛です。今回は，前号に引き続いての執筆になります。森は看図作文研究にはなくてはならない人です。今号では，豊富な看図作文実践に支えられた「看図作文授業入門」をまとめてくれました。森は，いつも完成度の高い論文を投稿してくれます。今回は，論文受付→編集委員会による閲読→論文受理→組版→校正，の作業がわずか 1 日で完了してしまいました。それくらい完成度が高い論文です。ぜひ一読してみてください。

また，スピード感をもって論文の DTP をしてくれる本誌編集長の石田ゆきにも多謝です。

文責　鹿内信善

全国看図アプローチ研究会研究誌 14 号

発行年月日　2022 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 *
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