



全国看圖アプローチ研究会研究誌

17号

2023.1

目次

実践報告

特別支援学級における看図アプローチの活用

ー自立活動と国語科でのお話づくりー

田中 岬.....3

実践ノート

看図アプローチを活用した看護学校での教科外活動実践

ー協同で学ぶ意味を考えるー

山口奈津子・田中伸子・山下雅佳実・鹿内信善.....23

研究ノート

きゅうちゃんの歴史（Ⅱ）

ーとっても大事な「ちょこっと使い」編ー

石田ゆき.....31

編集後記

鹿内信善.....45

実践報告

特別支援学級における看図アプローチの活用 —自立活動と国語科でのお話づくり—

田中 岬¹⁾

TANAKA Misaki

キーワード：特別支援・看図アプローチ・きゅうちゃん・自立活動・お話づくり

概要

本報告は、特別支援学級における自立活動と、同時期に行った国語科でのお話づくり学習の指導実践である。2年生の情緒障害児3名のクラスにおいて「きゅうちゃん」を用いた自立活動を継続する中、国語科学習で看図アプローチによるお話づくりを行った。時系列に沿った2つの場面のきゅうちゃん絵図を提示し、それぞれのきゅうちゃんについて順にお話をつくらせた。そして、「このあと、どうなったでしょう。」という発問を投げかけ、3場面目のお話展開のためいくつかのきゅうちゃん絵図を提示し自由に選ばせた。子どもたちに場面展開を想像させ、最後の場面のお話を文章化させた。普段、自分の考えを言葉にして相手に伝えることが少ない子どもにも、きゅうちゃん絵図を用いることで言葉による気持ちや考えの表出がたくさん見られた。このことから、看図アプローチが情緒障害のある子どもの表現力を育成することの手立てとなることが示された。

1. 自立活動への「きゅうちゃん」導入の経緯

「きゅうちゃん」は全国看図アプローチ研究会のマスコットキャラクターであり、石田が発案・開発したビジュアルテキストである（石田2022）。筆者はこれまで通常学級における1年生の説明文づくり（田中2022）や、1年生の思い出作文指導の際に「きゅうちゃん」を用いてきた。「きゅうちゃん」は子ども同士の対話を生み出し思考を促すきっかけとなることはすでに実践実証済みである（田中・石田2022）。そこで、今回は特別支援学級での自立活動において、「きゅうちゃん」を導入してみた。情緒障害のクラスでも通常学級での実践と同等の可能性を追求したいと考えたからである。

筆者の担当するクラスには情緒面に発達障害がみられる2年生児童3名が在籍している。登校して朝の支度を終えてから自立活動が始まる。自立活動とは、障害のある児童生徒を対象に、人間として調和のとれた育成を目指し、設定される領域である。自立活動の内容は、「1.健康の保持」「2.心理的な安定」「3.人間関係の形成」「4.環境の把握」「5.身体の動き」「6.コミュニケーション」の6つに区分され、それぞれの区分の下に27の項目が設定されている。また、自立活動は、各教科と密接な関連を図りながら教育課程に位置付ける必要がある。このため筆者は、自身の専門である国語科との関連に重きを置いて目標を設定することにした。特に、区分「3.人間関係の形成」のう

1) 岩見沢市立第一小学校

ちの「他者の意図や感情の理解」という項目と、区分「6. コミュニケーション」のうちの「言語の受容と表出」という項目に着目し取り組むことにした。以下に授業の実際を報告していく。

II. 自立活動の計画

II-1 対象児童・授業者・実践時期など

◇対象児童：特別支援（情緒）学級在籍児童3名

◇授業者：筆者（田中 岬）

◇実践時期：2022年9月～12月

◇倫理的配慮：本論文で紹介する実践データ，作文，ワークシートなどを掲載するにあたっては，保護者からの掲載許可の同意書をもっている（2022年12月22日）。また，授業記録やワークシート等の一人称はすべて「わたし」に書き替えている。

II-2 自立活動の具体的計画

□長期目標

- ・自分の考えや気持ちを相手に伝え，集団活動に安定して参加できるようになる。
- ・他者の意図や感情が理解できるようになる。

□短期目標

- ・「きゅうちゃん絵図」を通して，自分の気持ちや考えを言葉にして伝えることができるようになる。
- ・「きゅうちゃん絵図」を通して，友達の気持ちや考えを理解することができるようになる。

□時間帯

登校後，朝の支度が終わってから朝の会までの10分間程度＋1時間目の15分間程度

□内容

1. 【きゅうちゃんをさがせ】

◎「きょうのきゅうちゃん」（図1「きゅうちゃんをさがせシート」）と同じきゅうちゃんを，きゅうちゃんが100種類ほど載っている図2「きゅうちゃんがいっぱいシート」の中から探す。

○わからないときは聞いてもよいが，先にわかった人は，聞かれる前に人に教えない。

○探し出したら，日付を書き入れ，好きな色で塗り絵をする。

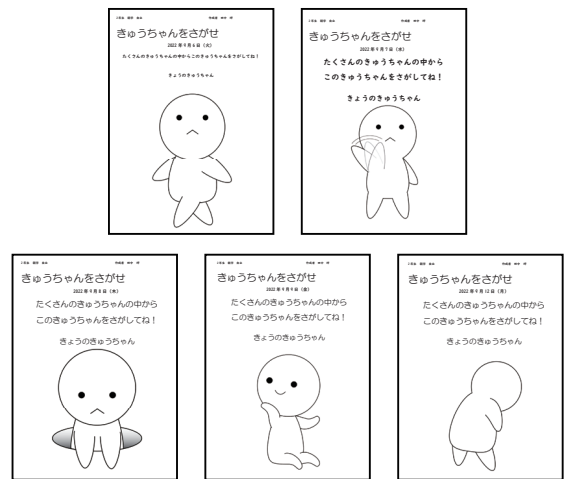


図1 「きゅうちゃんをさがせシート」

（実際は1枚ずつばらで日替わりで提示 すべてA4サイズ）

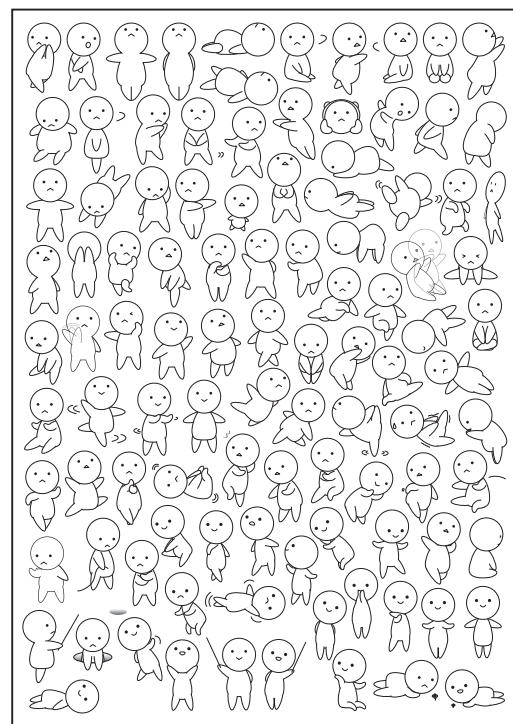


図2 「きゅうちゃんがいっぱいシート」

（石田他2019より 実際はA4サイズで使用）

2. 【きゅうちゃんのセリフを書こう】

◎吹き出し付きのきゅうちゃんが載っているワークシート（図3）に，きゅうちゃんは何と言っているか想像し，考えた言葉（セリフ）を書き入れる。

○言葉（セリフ）を書いたら塗り絵をする。

○それぞれの言葉（セリフ）を発表し合う。

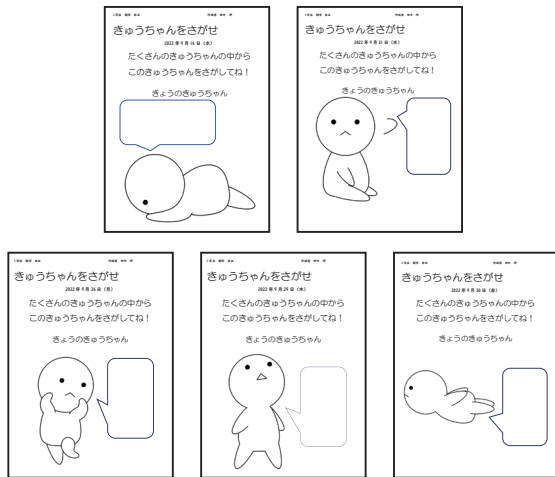


図3 【きゅうちゃんのセリフを書こう】の活動で使ったワークシートの例 (実際はばらで1枚ずつ配付 A4サイズ)

図3は日替わりで毎日違うポーズのきゅうちゃんを貼り付けてワークシートを作り変えている。しばらくの間は最初の一週間に行った「きゅうちゃんをさがせ」シート(図1)に吹き出しをつけて使っていた。途中からは「きゅうちゃんの日」と題して、「きゅうちゃんは何と言っているかな きゅうちゃんのセリフを書こう」という文言の入ったワークシートに作り変えた。

Ⅲ. 自立活動の実際

Ⅲ-1 自立活動「きゅうちゃんをさがせ」

自立活動「きゅうちゃんをさがせ」の開始初日ではまず、子どもたちが登校し、朝の支度が終わる頃を見計らって「きゅうちゃんがいっぱいシート」(図2)を1人に1枚ずつ配付した。このタイミングを間違えずに配付しなければならない。子どもたちは、何かの行動の途中で予期せぬことが起こると、今、眼前に提示されたものに気持ちが集中してしまい、やらなければならない朝の支度を放棄してしまうことがある。さらには、そのあとの一連の生活リズムを崩してしまう場合があるからである。

皆が着席したのを確かめて配付すると、子どもたちは「わあ～、かわいい。」「いっぱいいる。」「な

にこれ?」と大きな歓声を上げた。筆者が、シートにたくさん載っているのは「きゅうちゃん」という名前であることを説明すると、3人とも「きゅうちゃん。」と口々に言ってさらにその「きゅうちゃんがいっぱいシート」を凝視し続けた。

次に筆者は、1人だけきゅうちゃんが載っている「きょうのきゅうちゃん」と書かれたワークシート(図1)をホワイトボードに掲示して「このきゅうちゃんをみんなの手元にある『きゅうちゃんがいっぱいシート』からさがしてね。」と伝えた。「探したら、そのきゅうちゃんに色を塗ってね。」と続け、色鉛筆を出すよう指示した。子どもたちは夢中になって「きょうのきゅうちゃん」を探した。100種類ほどのきゅうちゃんが載っているシートからたった1つの「きょうのきゅうちゃん」を探すことを、非常に難しく感じる児童もいる。1人で探せないときは友達に聞いてもよいことを伝えると、聞かれてもいないのに教えてしまう児童もいて「自分で探したかった。」と不満を言う場面があった。そこで「教えてって言われるまで言わないこと」もルールに加えた。自分で探したいのに教えられてしまうというような、自分の計画にない出来事が起こると、そのことへの不満やわだかまりで自分の気持ちの收拾がつかず、次の行動へ移れなかったり、気持ちの切り替えができなかったりする児童もいる。そのような事態を回避するための措置である。

ルールを理解してもらい、「きょうのきゅうちゃん」を探して自分の「きゅうちゃんがいっぱいシート」に色を塗るという活動を1週間続けた。この1週間の中で、子どもたちはそれぞれ「きゅうちゃん、上を向いている。」「きゅうちゃん、手を振っている。」などと、指示がないにもかかわらず、絵図を見て「きゅうちゃん」の様子を言葉に「変換」し、言葉をつないで「要素関連づけ」を行っていた。そして、作業中には「好きな絵を描き足したい」という希望が出されたのでそれを許可した。色を塗り終わった児童は、きゅうちゃんを自分の好きな世界へと誘うかのように色鉛筆

で絵を描き足してはその絵図全体の「外挿」を行い始めた。

以下に、9月12日（「きゅうちゃんをさがせ」開始から5日目）の塗り絵しながらの対話記録（一部）を掲載する。Cは児童，Tは授業者（筆者）である。

C2 このきゅうちゃん、しょぼ〜ん。

C3 がっかりしてんじゃない？好きなクッキーとられたから。

C1 きゅうちゃん、何のクッキーが好きなの？

C3 マイクラのクッキー。チョコクッキー。

〇〇市で病院頑張ったとき買ってくれた。

C2 あっ、最後の一個だから半分こした。

C3 8個入りの赤いの、4個ずつ。

C3は、普段、授業中、言葉の少ない児童である。しかし、C2の「このきゅうちゃん、しょぼ〜ん。」にすぐに反応して「がっかりしてるんじゃない？」と自ら対話を始めている。つられるようにC1も対話に交じり、「何のクッキーが好きなの？」と言葉をかけている。この様子から、子どもたちは、単に色を塗るという行為だけでなく、塗りながら「きゅうちゃん」の物語をつくっていることがみてとれる。驚いたことにC3は、きゅうちゃんがしょんぼりしている理由を自分の経験と結び付けている。「きゅうちゃん」を自分ごととして「クッキーは、〇〇市で病院（で、検査を）頑張ったとき買ってくれたものであること」を説明し、外挿まで行っている。この様子から筆者は、子どもたちは、対話の中で絵図を読み解き、自然に言葉を紡いでいるのではないかと考えた。言葉を表出できれば、伝えたいことを相手に言葉で伝える力がつく。1人では思い浮かばない絵図の読み取りでも、塗り絵をしながら穏やかに流れる時間の中で、子ども同士で対話することによりどんどん言葉が紡がれていった。

Ⅲ-2 自立活動「きゅうちゃんのセリフを書こう」への展開

2週目からは、「きょうのきゅうちゃん」絵図

に吹き出しを描き入れたワークシート（図3）を1人に1枚ずつ配付した。子どもたちは「わあ、きゅうちゃん、大きくなって。」「先生、こっちも色、塗っていい？」「こっちに色塗りたい。」と言って大はしゃぎしていた。子どもたちは塗り絵を非常に好む。そこで「まず、このきゅうちゃんは、なんて言っているのか考えて、言葉を書いてね。」「言葉が書けたら色を塗っていいよ。」と条件をつけて塗り絵を許可した。しかし、初めは、子どもたちは早く塗り絵がしたくて、言葉を書き入れるより先に色鉛筆を持つこともあった。筆者は、この自立活動を人間関係の形成、コミュニケーション力の育成、そして国語科との関連として言語の表出に目標を置いている。そのため、色を塗る活動よりも、まずは絵図から想像して言葉を考える活動を重視したかった。しかし、子どもたちの様子を観察していると、子どもたちは塗り絵だけに集中するのではなく対話をしていた。

以下に、きゅうちゃんに色を塗りながら子どもたちが対話しているある日の様子を紹介する。この日は普段寡黙なC3がとても多く発言していた。なお、補足が必要と判断した箇所には筆者による（ ）書きを施してある。

【塗り絵をしているときの対話記録】

C3 金持ちにしよう。1億万円持ってる。高級車にのってる。家も高級だよ。充電器も描こう。先生、今、充電してる。（家には）普通のソファしかないけどきゅうちゃんのは曲がってるソファ。こういうの。（と、腕を折り曲げる）冬、寒いしょ。一応マフラーもつけよう。

T まだ、秋だよ。

C3 いいの。わたしも寒い嫌いだから。

T 金色？

C3 青だよ。金色に金色、目立たないから。

見てC2、これ、わたしきゅうちゃん。

（ピピピ・・・タイマーが鳴る）

T じゃあ、時間が来たからおわりね。

C3 はい。

T いい返事。

C1 切り替えボタン

T C1さん、いいこと言うね。

C1 (照れている)

T そのきゅうちゃんは、C3きゅうちゃんなの？

C3 うん。(嬉しそうな顔でうなづく)

次にロイロノートで子どもたちが撮影し提出したワークシートを紹介する。文字抜けがあるものや色が薄くて見づらいものもあったため、筆者がパソコン入力した文字情報もあわせて掲載する。

完成したワークシートの記述例 (9月14日)

C1のワークシート



あついな～。が～ご～。いろいろ、あ～おもしろい。フム、も～だめだ、こりゃあ。

C2のワークシート



本をよんでいる。

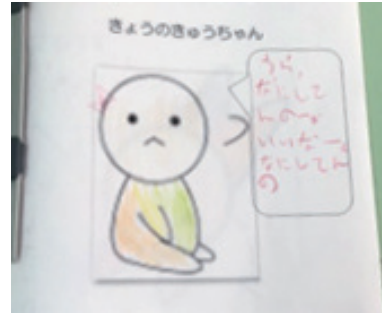
C3のワークシート



ハア。(絵文字) つかれたな～。ねむい。

完成したワークシートの記述例 (9月21日)

C1のワークシート



ちらっ。なにしてんのお～。いいなあ～。なにしてんの～

C2のワークシート



スマホやりたいなあ。

C3のワークシート



プ…。なに…。なんかいた？

9月14日の活動中、C3には「きゅうちゃんのセリフを書く」という指示に戸惑う様子がみられた。そのため、筆者は「きゅうちゃんが言った言葉を書くんだよ。きゅうちゃんは『本を読んでいる。』って言ったの？」と確認した。しかしC3は「これでいい。」と言って直すことをしなかった。

1週間ほどした9月21日のワークシートでは、

C3もほかの児童と同じようにわかりやすいセリフになっている。きゅうちゃんを見ながら、色を塗り、子どもたちは毎日楽しそうに対話をした。

その様子を目の当たりにして、筆者は次のようなことを考えた。言葉が表出されるのであれば、これからの国語科の学習でもその力は生きてくるのではないか。そして、「言葉を書き入れてから色を塗る」という活動の順序よりも子ども同士の対話が大切であり、重視すべき点なのではないか。

特別支援学級の子どもたちは、朝の支度が終わる頃から、この「きゅうちゃん」を活用したワークを行い、そのあと協力学級に行って10分間の朝の会に参加する。朝の会が終了すると3人は支援の教室に戻り、個別の学習を行う。筆者の勤務校では、特別支援学級在籍児は、国語・算数・自立以外の学習および給食等は、協力学級で通常学級の子どもたちと一緒に活動するインクルーシブ教育を行っている。そのため、朝の会により一時中断される自立活動は、1時間目の15分程度を割り、継続して行えるようにした。この15分間で、吹き出しに必ず言葉を書き入れ、塗り絵の続きをする。そして、各自の吹き出しに書いた言葉を発表し合う。この一連の活動を、1か月間ほど続けた。

さらに2か月目からは、お互いのきゅうちゃんという言葉に対する質問をし合うことにした。質問し合うことにより、一層対話が弾み、言葉の表出が増えた。この相互質問を含めた自立活動が始まってわずか数日経った頃、C3は「このきゅうちゃん、わたし。」と言って自分の好きなゲームを絵に描き足していた。そして、吹き出しに言葉を入れる活動に入ってから、それまで寡黙だった姿からは想像もつかないほど瞬時に「きゅうちゃん」の言葉を書き込んでいった。「これ、〇〇きゅうちゃん。」と言って自分の名前をきゅうちゃんの前にかぶせて、ときには、絵には描かれていない人物を想定して、よびかけるような言葉（セリフ）も書いていた。

筆者は、こんなに集中して活動ができるのなら、国語科の授業にも生かせるのではないかと考

えた。そしてこれまでの自立活動を継続しながら、国語科にも接続できるような学習を計画した。次章から、その国語授業について報告する。

IV. 国語科の授業計画

IV-1 対象児童・授業者・実践時期など

◇対象児童：特別支援（情緒）学級在籍児童3名

◇授業者：筆者（田中 岬）

◇実践時期：2022年9月末

◇倫理的配慮：本論文で紹介する実践データ、作文、ワークシートなどを掲載するにあたっては、保護者からの掲載許可の同意書を得ている（2022年12月22日）。また、授業記録やワークシート等の一人称はすべて「わたし」に書き替えている。

IV-2 単元・目標

◇単元名：絵図をよく見て、かんがえよう（発展）
ーきゅうちゃんのお話 このあと、どうなったでしょうー

時系列に沿った3部構成のうち、はじめ・中の2枚の絵図から、このあと、何が起こるのかを想像して、3枚目の絵図を選び、よく見てお話をつくって書こう。

◇指導目標

◎自分の思いや考えが明確になるように、絵図をよく見て事柄の順序に沿って簡単な構成を考えて文に表わすことができる。（書くことイ）

◎時間的な順序や事柄の順序などを考えながら、絵図の内容の大体を捉えている。（読むことア）

◎言葉を通じて積極的に人と関わり、自己を表現し、他者の心と共感するなど、互いの存在について尊重しようとする態度を養うことができる。（学びに向かう力・人間性等）

V. 国語科授業の実際

V-1 授業の概略と進め方

本授業は、同単元の教科書教材を学習した後の発展編の活動である。教科書教材では、時系列に沿った3部構成のうち、「はじめ」「中」「おわり」のうち、「はじめ」と「おわり」の2枚の写真が

提示されている。本児童たちは、2枚の写真を見比べて「はじめ」「おわり」の間に何が起こったのかを考えて「中」の部分の出来事を考えるという学習を終えている。教科書教材では、考えた出来事を口頭で発表するにとどめ、文章に書き起こしてはいない。

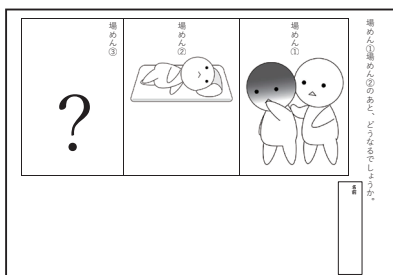
本授業では、「きゅうちゃん」の絵図を用いて、

時系列に沿った「はじめ」「中」の2枚の絵図からお話をつくる。そして「おわり」にはどんなことが起こるかを想像し、選択肢の中から自分の考えたお話にふさわしいきゅうちゃんを選び、お話を完成させる。完成させたお話は文章にまとめる。

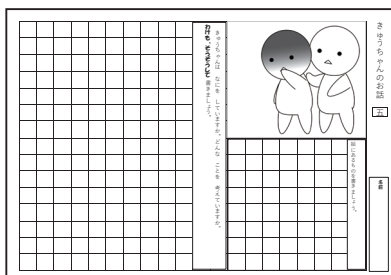
表1・表2に授業計画を示す。

表1 1時間目の授業計画

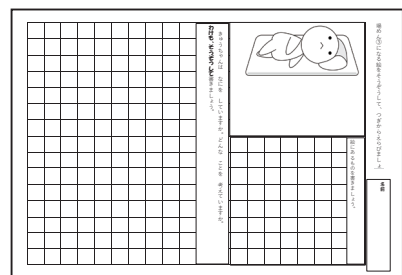
<p>【1時間目】</p> <p>教科書「しゃしんをくらべて、考えよう『この間に何があった?』」で学習したことの応用として、時系列が続く2枚のきゅうちゃん絵図（はじめ・中）から、描かれていることを言葉に変換し、絵図をよく見てお話をつくる。</p>
<p>1. 前時想起（5分）</p> <p>教科書で「はじめ」「おわり」の2枚の写真をよく見比べて「中」のお話を考えたことを思い出す。</p> <p>2. 【ワークシート（一）】提示</p> <p>場面①の絵図からわかること、きゅうちゃんのしていることなどを自由に発言。（全体で4分）</p> <p>3. 【ワークシート（二）】提示</p> <p>皆で考えたことから、場面①の絵図を読み解き、言葉に（変換）してきゅうちゃんが何をしているのか（要素関連づけ）、わけも想像（外挿）して文に書く。（個人で8分）</p> <p>4. それぞれの考えを発表し、質問をし合う。（ロイロノートで写真撮影して共有）（6分）</p> <p>5. 【ワークシート（三）】提示</p> <p>場面②の絵図からわかること、きゅうちゃんのしていることなどを自由に発言。（全体で4分）</p> <p>6. 【ワークシート（三）】提示</p> <p>皆で考えたことから、場面②の絵図を読み解き、言葉に（変換）してきゅうちゃんが何をしているのか（要素関連づけ）、わけも想像（外挿）して文に書く。（個人で8分）</p> <p>7. それぞれの考えを発表し、質問をし合う。（ロイロノートで写真撮影して共有）（6分）</p> <p>8. 【ワークシート（四）】提示</p> <p>まとめ・次時予告…選択肢の中から自分のお話の結末に使う絵図を選んでおくことを宿題として指示する）（4分）</p>



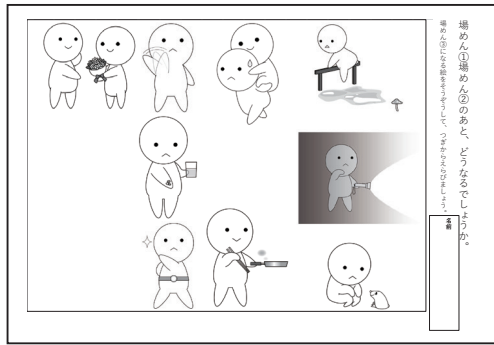
ワークシート（一）



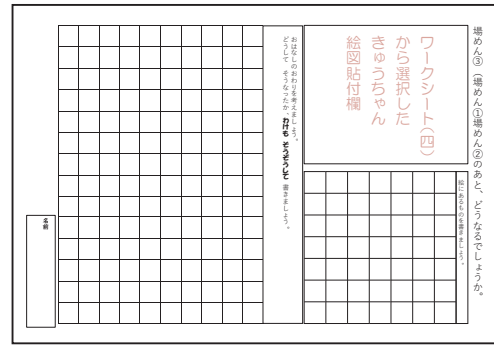
ワークシート（二）



ワークシート（三）



ワークシート（四）



ワークシート（五）

表2 2時間目の授業計画

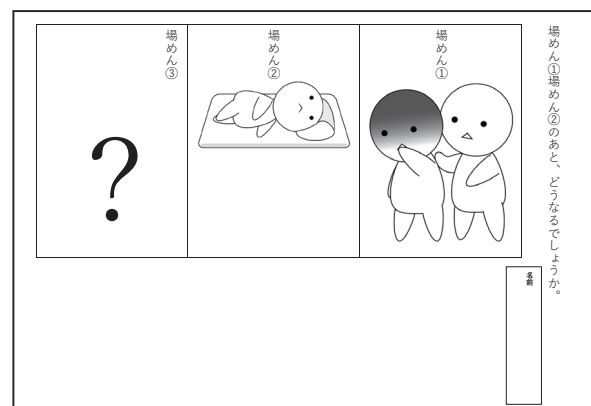
<p>【2時間目】</p> <p>「はじめ」（場面①）・「中」（場面②）の絵図の続きになる絵図を選び「このあと、どうなったのか」その後のお話（場面③）を想像し、お話の結末（場面③）を文章にする。</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. 前時想起（5分） 2. 【ワークシート（四）】提示 絵図を見て、どんなきゅうちゃんがいるのか話し合う。（5分） 3. 【ワークシート（五）】提示 【ワークシート（四）】の絵図から、自分のお話の続きにふさわしいきゅうちゃんを選んで切り取り、【ワークシート（五）】に貼り付ける。（5分） 4. 選んだ絵図について自由発言する。（5分） 5. 選んだ絵図を言葉に（変換）し、きゅうちゃんが何をしているのか（要素関連づけ）、お話の結末はどうなったのか、理由も書いてお話を完成させる（外挿）。（10分） 6. 完成したお話を発表し、質問し合う。（ロイロノートで写真撮影して共有）（10分） 7. まとめ・ふりかえり（5分）

授業の進め方は上掲「指導計画」（表1・表2）のとおりであるが、概略をまとめておく。この「きゅうちゃんのお話 このあと、どうなったでしょう。」の授業は、全部で5枚のワークシートから成り立っている。

まず、教材ワークシートの説明をする。作成した（一）から（五）までのすべてのワークシートには、「はじめ」「中」「終わり」の言葉の代わりに「場面①」「場面②」「場面③」と表記している。

ワークシート（一）には横向きに3つの枠を作り、右から場面①場面②場面③として、関連性のある絵図を右端と真ん中の枠に提示、左端の場面③の枠には「？」と書いておく。このワークシ-

ート（一）でどんなお話が始まるのか（どんなお話にするのか）想像させる。



ワークシート（一）再掲

ワークシート（二）は、場面①の絵図の変換内容を書けるように、また、お話づくりの材料となるように「きゅうちゃんは何をしているのか、わけも書こう。」と指示文とマス目を書いておく。

ワークシート（三）には場面②の絵図の変換、とお話づくりの材料となるようにワークシート（一）と同様の指示文とマス目を書いておく。

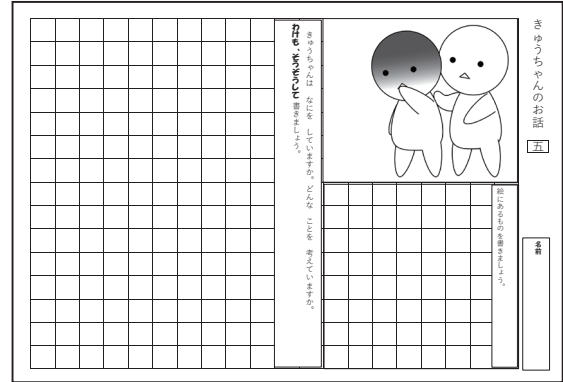
ワークシート（四）には、場面①②の後につながりそうな絵図を数種類配置して、子どもたちに、自分の想像するお話の結末、場面③にふさわしい絵図を選ばせる。

ワークシート（五）には、場面③に選んだ絵図の言葉への変換と、お話の終わりを考え、そのわけも想像して書くようにといった指示文とマス目を書いておく。子どもは自分で選んだきゅうちゃん絵図をワークシート（四）から切り取ってワークシート（五）の空欄に貼り付ける。

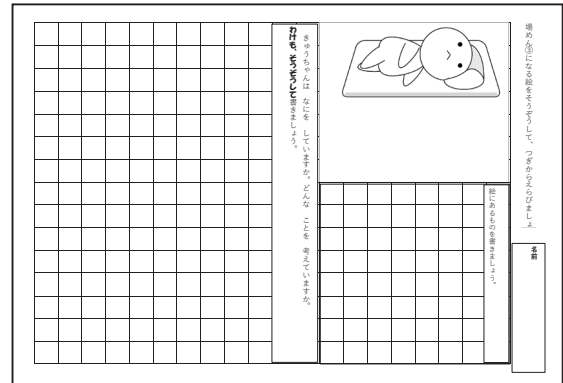
この5枚のワークシートに沿って進んでいくと、最後にはお話ができあがるようになっている。

最初の1時間はワークシート（一）の3つの枠の中にある場面①場面②の絵図をよく見て、お話を作る時間である。場面①のお話はワークシート（二）に、場面②のお話はワークシート（三）に書く。

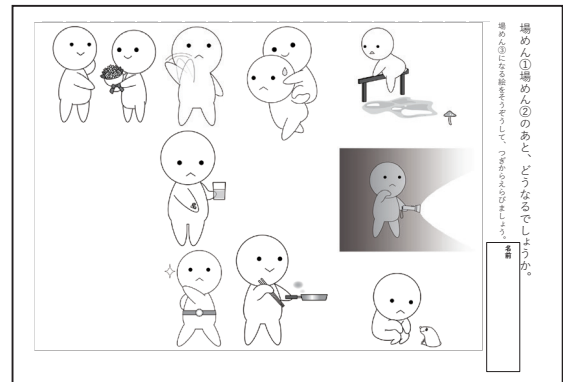
2時間目は、ワークシート（四）に提示してある数種類のきゅうちゃん絵図から場面③にふさわしい絵図を選び、最後の場面③ではどんなことが起こるのか、お話の結末を考えて書く時間である。場面③のお話が想像できたらワークシート（五）に書く。発表が終わったらふりかえりを書く。



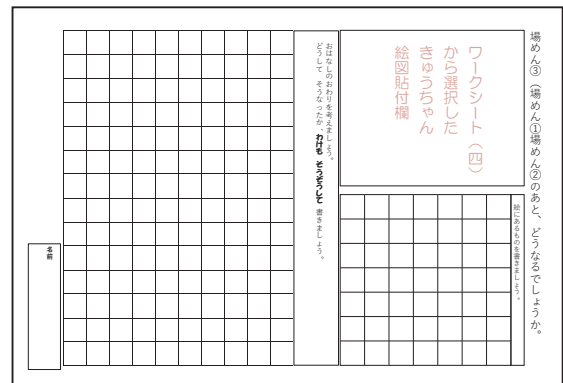
ワークシート（二）再掲



ワークシート（三）再掲



ワークシート（四）再掲



ワークシート（五）再掲

V-2 場面①「はじめ」・場面②「中」のお話づくりの時間

本時は、前時までの教科書の写真ではなく、「きゅうちゃん」絵図で、お話を考えることを確認してワークシート(一)を配付する。ワークシート(一)の場面①の枠にはきゅうちゃんが、顔色の悪い「ぴいちゃん」(編集委員注；正確には2人とも「きゅうちゃん」であるが、登場人物を識別しやすいよう授業者が便宜的に「ぴいちゃん」の名前を使っている。)に寄り添っている絵図が提示してある。場面②の枠には布団に横たわっている「きゅうちゃん」の絵図を提示してある。子どもたちは、「きゅうちゃん」が大好きである。ワークシートを配付すると「かわいい」「かわいい」と何度も繰り返していた。朝の自立の時間と錯誤してか、「きゅうちゃん」が載ったワークシートへの反射か、すぐに色鉛筆を出す児童もいた。ここで筆者は、今は国語の時間であること、色を塗るのではなく、お話を考える時間であることを再確認した。本学級では、自分が思っていたことと違う状態に直面したとき、気持ちの立て直しができず、その1時間がほかの児童と同じことをして過ごせなくなってしまう児童もいる。授業者は、子どもたちができるだけ計画通りに一日を過ごせるよう配慮する必要がある。しかし、やむを得ない変更があったときには、一日中のできるだけ早い時期に伝えるように気を付けている。また、児童の思い込みが誤っていると気づいたときには、その思い込みに対する訂正を前もって行うようにしている。ここでは1人の児童が色鉛筆をしばらく離さなかったが、「今日のワークシート2枚に言葉や文を書いたらそのあとに色を塗ってもよい」ことを伝えて活動に入った。以下に本時(1時間目)の対話記録の一部を紹介する。

T 今日は、写真じゃなくてきゅうちゃんの絵で考えるよ。昨日、伝えたよね。じゃあ、ちょっと見てね。場面が①②③ってあるけど③の場面だけ絵がないよ。さあ、お話はこんな絵のきゅうちゃんです。

C1・2・3 わあ～。

T 見てください。最初の場面①はきゅうちゃん2人いるよね。何してるんだろう。

C2 この子は熱出ちゃって、寝るんじゃないか…

C1 そして、②の場面で寝てる。

C3 寝てる。

T ああ、本当だね。風邪ひいたのかなあ。さあ、それじゃあ③の場面どうなるんだろうね。では1枚めくってください。

C3 色鉛筆いる？

T いない。今日は色鉛筆使わないよ。

C3 色塗りたい。あああ。

T じゃあ1番目を見てください。C2さん、1枚目だけだよ。

C2 ああ、苦しそうでかわいそう。

T C2さん、読んでください。

C2 絵にあるものを書きましょう。

T はい、絵にあるものだよ。鉛筆を持ってください。この絵にあるのは何かな。絵をよく見て、書いてください。なにになに、ぼつ、なにになに書いてね。

C3 なにになに、ぼつ、なにになに。(Tの指示を繰り返している)

T うん、この絵にあるのは何かな。C3さん、写ってるの何？

C3 う～ん。きゅうちゃん2人。

T あ～、そうね。それ書いて。…きゅうちゃん2人なんだけどね、実はね…

C2 にせもの？もしかして。

T にせものじゃなくてね、もう1人の人は、ぴいちゃんて言うの。

C1・2・3 ぴいちゃん？

C2 なにそれえ。

T うん、ぴいちゃんはね、きゅうちゃんのお友達なの。

C2 ぴいちゃんのお友達は風邪ひいちゃったの？

T ううん、きゅうちゃんのお友達がぴいちゃんなの。

C2 ぴいちゃん、かわいい。

T かわいいしょ。このね、病気の方の人、ぴいちゃんって名前なの。

C2 ぴいちゃんときゅうちゃん。

C3 ぴいぴい。(と言って色鉛筆で何か描き足そうとしている)

T C3さん、今、やること、みんなと一緒にやれるかな。色塗る時間じゃないよ。これ、全部書いたら、後で色を塗る時間あげるよ。何が絵にあるか、ほら、書いて。

C3 色、塗る。

C1 先生、じゃあ、みんな名前違うの？

T ううん、きゅうちゃんとぴいちゃんしかいないよ。2人とも違うね。きゅうちゃんはどんな格好してて、ぴいちゃんはどんなの？

C1 きゅうちゃんは、元気だけど…

T そうそう、それ、書いて。

C2 ぴいちゃんはごぼごぼってなってるの。

T いいね。それ書いて。はい、ぴいちゃん、ごぼごぼね。

C2・3 (次のページをめくろうとする)

T まだまだ、2人の顔、どう？違うよ。顔色は？

C2 ぴいちゃんは黒いの。

T うん、それ書いて。で、きゅうちゃんは、どんなきゅうちゃん？表情は？顔の様子ね。それも、表情もよく見てね。

C2 う～ん。元気。元気ってどう書くの？

T (板書して) 元気。漢字習ったね。習ったの使うのいいね。

C1 ぴいちゃんは、えっと。

C3 (色鉛筆を持ったままにいる)

T C3さん、書くよ。一緒に書くよ。きゅうちゃんとぴいちゃんって書くよ。

C2 きゅうちゃんとぴいちゃん、かわいい。こんな顔、見たことない。

C1・2・3 (書いている)

T じゃあ、この場面①のお話は…C1さん、読んで。

C1 きゅうちゃんは何をしていますか。どんなことを考えていますか。わけも、想像して

…

C2 えっ、わけも想像して書くの？

T そうだよ。なんでそんなことしてるのか、わけも、想像して書いてね。はい、続き、C1さん、読んじゃってね。ごめんね。

C1 わけも想像して書きましょう。

T はい、C1さん、読むの、ありがとう。お話は左側のマス目のところに書くんだよ。

C2 やー、熱。

T ああ、熱出たのね。いいね、それ。

C2 わけも、想像して書こう。

T いいね。書いてね。はい、書いていいよ。きゅうちゃんは何をしていますか。どんなことを考えていますか。

C2 ぴいちゃんのことを考えている。

T ああ、ぴいちゃんのこと、考えてる。どうして？C3さん、一緒に書こう。ぴいちゃんときゅうちゃんだよ。

C3 (次のページをめくろうとする)

T C3さん、先に書いて。そっちはまだ。後だから。ね、順番。はい、書いてね。今日のは先にこっちね、そっちが好きなのね。早くめくりたいのね。わかったよ。

C3 顔黒い。

T うん。そうだね。それ書こう。顔黒いぴいちゃんって書いていいよ。

C3 (ずっと色鉛筆を握りしめている)

T C3さん、これ、国語のお勉強のワークシートなの。

C1・2・3 (書いている)

C2 きゅうちゃんとぴいちゃんだけでいいんだよね。C1、見えちゃってるよ。

C1 C2、見ないで。

T C3さん、自分のやることやろう。

C1 ぴいちゃんは、熱とか風邪になった。

T うん。いいよ。じゃあ、お話教えて。

ここまでで、時間をかけて対話しながらそれぞれのワークシート(二)の記入が終わった。C3は絵にあるものの欄だけは書いたが、きゅうちゃん

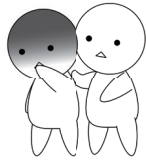
ん・ぴいちゃんが何をしているかという部分は未記入のままだった。ロイロノートを使いそれぞれ完成したワークシートを写真に撮って共有した。発表は、C1、C2、C3の順に行い、それぞれの発表の後に質問タイムを設けた。

発表内容を、児童それぞれのワークシート（二）と授業記録で紹介する。なお、ワークシートは誤字・脱字が多く読みづらいものもあるため、筆者が誤字を訂正し、抜けている文字を補ってパソコン入力したものを掲示する。漢字仮名表記は児童が書いたままとするが、読みやすさを考慮して分かち書きにしてある。

完成したC1のワークシート（二）

【絵にあるもの】

- ・きゅうちゃん
- ・ぴいちゃん
- ・きゅうちゃんがげんきで、ぴいちゃんは、ねつとかぜになった。



【どんなこと・わけ】

きゅうちゃんがぴいちゃんのことを「だいじょうぶ」って言ってあげた。わけは、ぴいちゃんが ねつをだしたから。そして、きゅうちゃんがなきだしました。ぴいちゃんが、ごほごほと せきができました。きゅうちゃんが「おかいものと あそびに いけないよお〜。どうして、こんなことになっただよお〜。いっぱい あそびたいのにい〜。え〜ん。え〜ん。」

T では、C1さんへの質問の時間です。C3さん、書けなかったけど、質問に、参加していいんだよ。

C1 では、質問ありませんか。

C2 はい。えっと、なんで、泣いてるんですか。

C1 ぴいちゃんが風邪をひいたから。

T ん？泣いているのはどっち？ぴいちゃん？きゅうちゃん？

C1 きゅうちゃん。

T 風邪をひいているのはぴいちゃん、泣い

ているのはきゅうちゃんなのね。

C1 うん。

C2 どうしてきゅうちゃん、泣いてるの？

C1 ぴいちゃんが風邪をひいたから。

C2 だから、どうして？きゅうちゃんが泣くの？

T C1さん、ぴいちゃんが風邪をひいて、きゅうちゃんはどう思ったから泣いているの？先生も不思議だなあ。

C2 ぴいちゃん風邪ひいたらきゅうちゃん、一緒に遊べないからかなあ。

C1 うん。それと、悲しいの。

T ん？ぴいちゃんが風邪をひいたら、きゅうちゃんは、悲しいのか。

C1 うん。かわいそうなの。

T ああ〜。きゅうちゃん、かわいそうってぴいちゃんのこと、思ったんだ。優しいね。きゅうちゃんは自分が病気じゃないのに、人の病気が悲しくなったんだね。

C3（手を挙げている）

C1 C3、どうぞ。

C3 場所は、どこなんですか。

C1 場所？場所は…家！

C3（うんうんと無言でうなづく）

T ああ、きゅうちゃんと、ぴいちゃんの家なんだね。

C1 はい。他にありませんか。

T はい、ありがとう。それじゃあ、今度はC2さんの方の質問に移ります。

完成したC2のワークシート（二）

【絵にあるもの】

- ・きゅうちゃん（元気）
- ・ぴいちゃん（ねつ）



【どんなこと・わけ】

ぴいちゃんは、かぜと ねつがでて きゅうちゃんが しんばいして、クスリをあげようとしている。「ぴいちゃん、だいじょうぶ？」「ゲホッゲホッ」とでています。

C1 はい、えっと～、きゅうちゃんは、何のお薬を持っているんですか。(筆者注；C2はきゅうちゃんの左手の上にカプセルや錠剤の薬の絵を5つ描いていた。)

C2 病気のお薬。

C1 風邪とかのお薬？

C2 そうだね。

C1 C2, 他にありませんかとか言って。

C2 はい,他にありませんか。はい,C3ある？

C3 ない。

T はい,それじゃあ,C3さんのは,こっただけ,発表できる？

C3 ない。書いてない。

C3は絵にあるものだけを書いており,発表をしなかったので,「絵にあるもの」のみ紹介する。

完成したC3のワークシート(二)

【絵にあるもの】

- ・きゅうちゃん元気
- ・ぴいちゃんがカゼ



次に2枚目をめくるように指示を出し(ワークシート(三)を提示),場面②について考えた。以下に,記入する前の自由発言の様子を紹介する。

C2 わあ,ふとんに入ってる。

C1 ぴいちゃん,ふとんに寝てる。

T あれ,顔色,よくなってるよ。それ,どっちなあ。きゅうちゃんじゃない？

C2 ちがうよ。ぴいちゃんが風邪なんだから,寝てるのはきゅうちゃんじゃなくて,ぴいちゃんだよ。

T ああ,そうかあ。じゃあ,みんな,自分で考えて,寝ている人はきゅうちゃんか,ぴいちゃんか,自分自分で書いてね。おふとんの他に何かあるかな。

C3 まくら。

T C3さん,本当だね。まくらあるね。寝ている人は,どんな様子かな。お口の形見て。

笑ってるかな。

C3 病気だから笑ってない。苦しい。

T ああ,いっぱい出てきたね。いいね。じゃあ,それ書いてね。場面①みたいにね,みんなもう,書けるね。

子どもたちは自由発言しながら,すでに,もうワークシートへの記入を始めていた。以下に完成したワークシート(三)を紹介する。

完成したC1のワークシート(三)

【絵にあるもの】

- ぴいちゃんと
- ふとんと

まくらがあります。

【どんなこと・わけ】

ぴいちゃんがかぜをひいて きゅうちゃんがぴいちゃんのことをふとんをかけてあげた。くすりも のませてあげて ごはんも たべさせてあげた。わけは,ぴいちゃんが かぜをひいたから くすりも ごはんをたべさせてあげた。冬になっても きゅうちゃんがくすりも ごはんを たべさせてあげている。ぴいちゃんは9月30日にかぜをひいたから冬までには,なおった。きゅうちゃんは「よかったね。」っていいました。



完成したC2のワークシート(三)

【絵にあるもの】

- ・ぴいちゃん
- ・ふとん
- ・まくら

【どんなこと・わけ】

ぴいちゃんの思ってること…「ぼく,あそびたかった…。そんな～,あした…あそべるかな～。ふあん…なおって～」と思っています。そのころ,きゅうちゃんは,「ハア,だいじょうぶかなあ。おちゃ おいところ。」っていつていました。



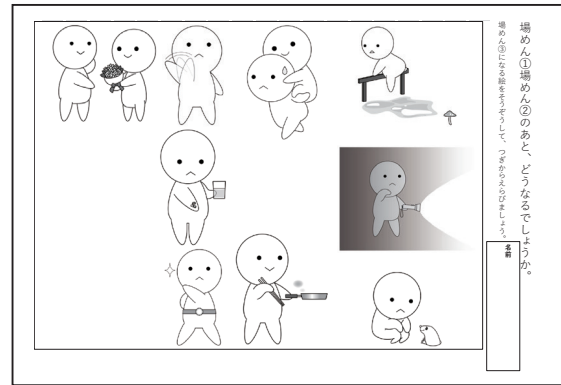
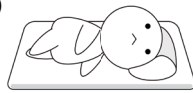
完成した C3 のワークシート(三)

【絵にあるもの】

- ・まくら
- ・ふとん
- ・ぴいちゃん

【どんなこと・わけ】

- つらい。
- くるしい。



ワークシート（四）再々掲

実践時、場面②についての質問タイムを取ることができなかった。想定よりも場面①に時間がかかってしまった。1人の児童が朝の自立の時間と同じようにきゅうちゃんに色を塗りたがり、次の活動になかなか入ることができなかった。他の2人に指示を出しながら、その児童に個別の指示を出し、気持ちをワークシートの記述に向けさせることに時間を要した。本クラスの児童3人は、国語の時間は協力学級から特別支援学級に戻り、個別学習を行っている。授業者（筆者）としては、1人ひとりに合った寄り添い方をしつつ、児童自身の「ほかの2人と同じ勉強がしたい」という気持ちを受け止めながら国語の時間を過ごしている。そのため、本時のようなことがしばしば起こる。自立の時間とは違うことを理解してもらうために、筆者は塗り絵をしたい児童に対して「色を塗る時間ではない」ことを伝え続けた。しかし、「どこか一か所だけ塗ってもよい」ことにするなどして、ワークシートの活動に入るよう促すことも、児童の気持ちの切り替えには必要だったのかもしれない。

この後、次時の連絡として、ワークシート（四）の絵図から、場面③で使いたいきゅうちゃんを選んで丸印をつけておくことを宿題に出した。

V-3 場面③「このあと、どうなったでしょう。」のお話づくりの時間

2時間目は、ワークシート（四）について、どんなきゅうちゃんがいるのかを読み解くことから始めた。

ワークシート（四）には、本実践で最初に提示した「顔色の悪いぴいちゃんにきゅうちゃんが寄り添っている」場面から始まるお話の他にも、筆者が準備してある別のお話づくり教材のワークシートとしても使用できるよう、いろいろなものを配している。

ハードルから後ろ向きに降りようとしているきゅうちゃん、ぴいちゃんをおぶっているきゅうちゃん、手を振っているきゅうちゃん、ぴいちゃんに花束を贈られて照れているきゅうちゃん、懐中電灯で暗闇を照らすきゅうちゃん、薬を飲もうとしているきゅうちゃん、穴から顔を出すもぐらを見ているきゅうちゃん、フライパンで料理するきゅうちゃん、変身きゅうちゃんの9種類である。子どもたちはハードルきゅうちゃん以外はすらすらと、絵解きを始めた。そして、1つひとつ絵解きをしながらか「これ、わたしのきゅうちゃん」「○○はこのきゅうちゃんを使う。」「わたしはこのきゅうちゃん。」などと、自分の選んだきゅうちゃんの絵解きをするときは、すかさず声を出して嬉しそうに笑っていた。

前時の宿題である、場面③で使いたいきゅうちゃん絵図をそれぞれ確認して、ワークシート（四）から、はさみで切り抜き、ワークシート（五）へ貼り付けた。糊での貼り付けに時間を要する児童には授業者が手伝った。

全員が貼り付け終わったことを確認してそれぞれのお話の結末を書くワークシート（五）への記入を始めた。ワークシート（五）は、各自違うきゅ

うちん絵図であるため、すぐに個人の思考時間に入った。

次に、完成したワークシート（五）と、それぞれのお話への質問（授業記録）を紹介する。

完成した C1 のワークシート（五）

【絵にあるもの】

- ・ぴいちゃん
- ・ぴいちゃんをおんぶしている
きゅうちゃん
- ・あせ



【どんなこと・わけ】

ぴいちゃんがねつをだしているから、（きゅうちゃんが）おんぶをして、びょういんにつれていってあげている。びょういんにつれてあげたら、ねんごをして、つぎの日になったら、きゅうちゃんがびょういんにいって、ぴいちゃんが なのっていた。

C1 質問はありませんか。

C3 病院の名前は何て言うんですか。

T ああ、病院の名前ね、C3さん、知りたいね。

C1 市立病院。

C2 市立病院に今、お客さんは何人いますか。

T 患者さんね。

C1 はい、え～、きゅうちゃんとぴいちゃんだけです。

C3 検査とかしましたか。

T お～、C3さん、いい質問だねえ。

C1 う～ん、おなかとかしました。

C2 心臓とかあるよね。

C1 おなかの検査だけです。

完成した C2 のワークシート（五）

【絵にあるもの】

- ・くすり
- ・おちゃ
- ・ぴいちゃん



【どんなこと・わけ】

ぴいちゃんは、こう ってます。

「くすり…きらい。でも、がまん。のもう。『ごくっ』のののめた！にがいけど…のめた。や、やったあ。くすり のめた…」といっています。

きゅうちゃんは、「おくすり、おいとくね。」といっています。

ぴいちゃんは、「ありがとう。」といっています。「くすりの おちゃも だしとくね。」「うん。」

「ごはんにしようね。」「うん。」

C2 質問はありませんか。

C1 お薬はどんなお薬ですか。

C2 えっ。風邪のお薬です。

C1 粉のとか、玉のとか、どんなお薬ですか。

C2 あ～、そういうことね。えっと、粉と、玉です。

C3 わたし、お薬、飲める。

C1 みんな飲めるよ。

C3 にがいやつもゼリーにして飲める。

T ゼリー？

C3 うん、わたし、ゼリーにして飲むの。

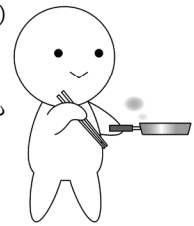
T あ～、ゼリーに包んで飲むやつだね。わかったわ。はい、じゃあ、C2さんの質問は、もういいかな。

完成した C3 のワークシート（五）

【絵にあるもの】

ぴいちゃんのために たべものをつくるぞ。

- ・ふらいぱん
- ・はし
- ・きゅうちゃん



【どんなこと・わけ】

「ぴいちゃんのために たべものをつくるぞ。」と、きゅうちゃんが いました。

そして、はんばあぐ（ハンバーグ）とおにぎりをつくって おちゃと くすりと おさらと つくえを だした。

- C1 C3, 質問はありませんかって聞いて。
C3 質問はありませんか。
C2 はい。きゅうちゃんは、どこにいるんですか。そこは、どこですか。
C3 キッチン。
C2 キッチンはどこにあるんですか。
C3 地下室。
T C3 さんのおうちには地下室あるんだものね。いいね。
C1 つくえってどんな大きさのつくえですか。
C3 ごはん食べるつくえ。
T きゅうちゃんとぴいちゃんが2人でごはんを食べられるくらいのテーブルのことかな。
C3 (うなづく)
T はい、それでは、もう質問なさそうだから終わりにしようね。きょうは、最後の場面のお話をつくってもらいました。絵もね、自分自分で選んでみんな違うの選んでいたね。お話もいろんなのができて楽しかったね。先生は楽しかったよ。じゃあ、これから、ふりかえりを書いてもらいます。きゅうちゃんのお話をつくって、どんなことができましたか。どんなことを思いましたか。
C2 先生、ふりかえり書くところ、どこですか。ないよ。
T そうなの、先生ね、ワークシートに作るの忘れちゃったの。だから、うらの白いところに書いてください。
C1 先生、どんどん斜めになっちゃうから定規で線書いてから書いてもいいですか。いっぱい書くことあるから。
T そう、うれしいな。線引けない人、先生引いてあげるよ。

以下に子どもたちのふりかえりを紹介する。
()の中は発表のあと筆者が聞き取りをした際に子どもたちから出た言葉である。

C1のふりかえり

ぜんぶの ばめんが おもしろかったです。きょうかしょの より も~っと たのしかったです。みさき先生がかんがえてくれたから よかったです。ず~っと やりたいです。ぴいちゃんが ねつを だしたから かわいそうって おもいました。2人とも かわいかったです。(お話を作ったり書いたりするのが) たのしかったです。またやりたいよ。

C2のふりかえり

さいごの ばめんが たのしかった。おはなしを かんがえるのは むずかしかったけど めちゃくちゃ たのしかったです。わけは、きゅうちゃんの え とか、すごいじょうずですし、(きゅうちゃんの絵を見るのが) たのしくて (自分で絵からお話を考えるのが) たのしくて たのしかったです。

C3のふりかえり

さいごの ばめんを かんがえるのが たのしかった。たべものを かくのが たのしかった。

VI. 特別支援学級において看図アプローチを活用した成果

本学級では、2022年9月から約4か月にわたり、自立と国語科の時間に看図アプローチを活用して授業を行ってきた。学級開きをした4月当初、在籍する3人の児童は、それぞれの個性もあって、授業への参加の仕方にもズレが見られていた。ズレというのは、課題に対する取り組み方が一様ではないということである。通常学級であれば、「今

は課題に取り組む時間」として、全員が同時に課題解決に取り組む。ところが、発達障害等により、本人に何かの強いこだわりがあり、集中できない状況下では、それを取り除くまで（ときには、取り除いても）目の前の課題に意識を向けることが困難な場合もある。これは、特別支援学級に限ったことではないかもしれない。

昨今、「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒」の存在がクローズアップされるようになった。その割合は、文科省の調査(2012)によれば6.5%とされている。

この調査結果について、文部科学省初等中等教育局特別支援教育課から出された報告(2012)では次のようにまとめられている。

担任教員が記入し、特別支援教育コーディネーターまたは教頭(副校長)による確認を経て提出した回答に基づくもので、発達障害の専門家チームによる判断や、医師による診断によるものではない。従って、本調査の結果は、発達障害のある児童生徒数の割合を示すものではなく、発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒の割合を示すことに留意する必要がある。

つまり、通常学級で授業を行っている教員が、子どもの困り感や、「この子どもは、一時的なものではない何らかの原因で授業や学校生活についてこられていないのではないか」という気づきから判断した結果ということになる。

調査の質問項目のうち、本学級に在籍する子どもたちにも当てはまるものがいくつかある。以下に、上掲の文科省の報告書からの抜粋を示す。

たとえば、児童生徒の困難の状況<学習面(「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」)>では、「単語を羅列したり、短い文で内容的に乏しい話をする。(ママ)」「指示の理解が難しい。」

<行動面(「不注意」「多動性-衝動性」)>では、「指示に従えず、課題や任務をやり遂げることができない。」「(学業や宿題のような)精神的努力

の持続を要する課題を避ける。」

<行動面(「対人関係やこだわり等」)>では、「共感性が乏しい。」「ある行動や考えに強くこだわることによって、簡単な日常の活動ができなくなることがある。」「自分なりの独特な日課や手順があり、変更や変化を嫌がる。」

また、本学級で看図アプローチを活用する以前の子どもたちは、自分の考えを発表したり、図工の時間に絵を描く・造形物をつくり出したりというような活動に困難を示すことが多かった。何もないところから自分の考えを絵や形に表したりすることが非常に困難な児童もいた。

ところが、自立の時間における「きゅうちゃんの言葉(セリフ)を書く活動」ではどの児童も考え込むことなく、集中してきゅうちゃんの吹き出しに自分が考えた言葉(セリフ)を書き出していた。そして、皆の前で発表するときには臆することなく堂々と自分の書いた言葉を発表してきた。

「きゅうちゃん」は子どもの心をつかみ、子どもたちが自分ごととして考えや言葉を生み出す力を持っている。子どもたちは「きゅうちゃん」の言葉や行動を考えることによって、きゅうちゃんに自分の姿を投影し共感しているのだ。

筆者は以前の報告(田中・石田2022, p.27)で、「きゅうちゃん」絵図が汎用性の高い教材であることについて述べている。本実践でも、子どもたちには、「きゅうちゃん」を介してお互いの考えを伝え合い自己を表現し他者と関わろうとする態度が見られた。このような姿からは、「学びに向かう力・人間性等の育成」につながっていると確信できた。これは、本学級での看図アプローチによる取り組みが、特別支援学級在籍児だけでなく、通常学級に在籍する特別な支援を要する子どもたちに対する学習や行動面での困難さの解消の一助になり得ることの証明ではないだろうか。

国語科実践で行った「このあと、どうなったでしょう。」の学習では、文章のみの提示では推論することが難しいとされる子どもたちも、「きゅうちゃん」の絵図をよく見て考えることで、「このあと、どういう結末がくるか」を想像してお話

をつくることができていた。子どもたちのふりかえりからは「お話を考えるのは難しかったけれど楽しかった」「自分でお話を考えるのが楽しかった」「場面を考えるのが楽しかった」といったポジティブな言葉が多く見られる。このふりかえりから、楽しみながら、子どもたちが深く思考し、表現しようとしたことがうかがえる。また、「きゅうちゃん」を用いた課題に取り組むことに対しての「また、やりたい。」「ず～っとやりたい。」という言葉からは子どもの前向きな気持ち、意欲が感じられる。これは、4月当初「考えることが苦手」「自分の気持ちや考えを表出することが少な」かった子どもたちの大きな変容と言える。「きゅうちゃん」は、通常学級、特別支援学級の区別なく、どんな子どもにとっても意欲をかきたてる魔法の教材である。子どもの内面から湧き出る意欲に優る成長のファクターはない。

したがって、本稿における看図アプローチを活用した「きゅうちゃん」の自立活動や国語科への導入は「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒」にも、充分、教育的支援の成果が期待できると考える。

VII. おわりに—今後の課題

筆者の勤務校では、保護者と学校（担任）との間で毎日連絡ファイルが交わされている。特別支援学級ではどの学校でもなされていることが多い。A4サイズ1枚の用紙にその日1日の子どもの様子や支援の状況を時間割に合わせて報告している。毎日綴られていくので子どもの成長をふりかえる大切な記録にもなる。その用紙には、【学校から】として特記すべきお知らせ（体調の変化・持ち物や提出物等）を書く欄と、【お家の方から】という欄がある。その【お家の方から】の欄に最近書かれた言葉を紹介したい。

「自分の考えを人に伝えること」は、〇〇（児童名）に伸ばしてほしいところなので言えるようになってきて嬉しいです。きゅうちゃんが、ピタリとはまったんですね。少しずつ〇〇の自信になっていると思います。家ではほとんど何もしてあげられていないので…。冬休み中、少しゆっくと向き合えればよいかと思っています。

毎日の報告の中に、自立活動・国語・算数の様子だけでなく、協力学級での状況なども伝えている。この連絡ファイルへのお家の方からの書き込みの前に、筆者は、協力学級担任からの報告を伝えていた。学級会で意見を求められても口を開いたことがなかった本児が、初めて自分の言葉で意見を言ったということであった。意見の根拠となる理由は「〇〇さん（友達の名前）と同じです。」という発言であったが、協力学級担任は、本児が自ら発言をしたという事実を驚いて、筆者に伝えてきたのだった。

特別支援学級の中では他のクラスメートとともに同じ活動をしていても、協力学級の中では自分の考えを言葉で表出することがない児童が多い。それは、心理的な安定やコミュニケーション基礎能力などいろいろな要因が考えられるが本稿とは直接かかわらない内容なので詳しい言及は割愛する。ただ、本学級においても4月当初は自分の考えを言葉にして表出することがなかった児童が「きゅうちゃん」に出会って以来、能動的に学習に参加するようになったことは事実である。児童だけでなく、その変容にお家の方も気づき、お家での関わり方を積極的に行っていこうと意識が変わったことは、これも「きゅうちゃん」の成果ではないだろうか。上掲した連絡ファイルの保護者の言葉は、言葉による気持ちや考えの表出が少ない子どもへの働きかけとして「看図アプローチ」「きゅうちゃん」が功を奏したことを実証するものととらえ、今後、学校教育の他の教育課程への実践も試みたいと思うに至った。

引用・参考文献

石田ゆき 2022 「きゅうちゃんの歴史(1)ー誕生編ー」『全国看図アプローチ研究会研究誌』16号 pp.29-37

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ー絵本づくりの授業実践の報告ー」『全国看図アプローチ研究会研究誌』1号 pp.2-15

柏木拓也・太田千佳子・野中宏・北嶋公博 2010 「自閉症・情緒障害特別支援学級における自立活動の指導に関する研究」『北海道立特別支援教育センター研究紀要』第23号 pp.21-38

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 2012 「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1328729.htm

(閲覧日 2022年12月25日)

文部科学省 2018 『特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編(幼稚部・小学部・中学部)』

https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afeldfile/2019/02/04/1399950_5.pdf

(閲覧日 2022年12月25日)

鹿内信善 2003 『やる気を引き出す看図作文の授業ー創造的「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ー看図アプローチで育てる学びの力』 ナカニシヤ出版

田近洵一・北原保雄ほか 2020 『ひろがることば 小学国語二上』 教育出版

田中 岬 2022 「1年生がスムーズに説明文が書けることを目指してー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ー」『全国看図アプローチ研究会研究誌』14号 pp.3-21

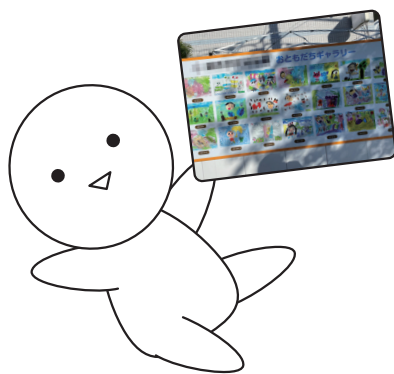
田中 岬・石田ゆき 2022 『『看図アプローチ語りカフェ』を活用した1年生の自分作文ー過去現在未来の自分に似たきゅうちゃんて思いを綴るー』『全国看図アプローチ研究会研究誌』16号 pp.3-28

謝辞

本稿執筆にあたり、鹿内信善先生には論文全体にわたって多大なご指導を賜りました。ありがとうございます。また、石田ゆき先生には、今回も「きゅうちゃん絵図」の使用をご快諾いただきました。心より感謝申し上げます。筆者の実践には、「きゅうちゃん」はなくてはならない存在です。ありがとうございました。

2022年12月27日 受付

2023年1月7日 査読終了受理



実践ノート

看図アプローチを活用した看護学校での教科外活動実践 —協同で学ぶ意味を考える—

山口奈津子¹⁾・田中伸子¹⁾・山下雅佳実²⁾・鹿内信善³⁾

YAMAGUCHI Natsuko TANAKA Nobuko YAMASHITA Akemi SHIKANAI Nobuyoshi

キーワード：看図アプローチ・協同学習・新しい発見・多様な価値観

I. はじめに

教科外活動は、豊かな感性を育み、社会の一員としての自覚を高め、主体性、協調性、創造性を養う目的をもつ。これまでの教科外活動では学生たちは仲間と時間や場所を共有し、仲間同士の距離や関係を深めていた。しかし2年前からは、新型コロナウイルス蔓延の影響を受け、対面での授業が制限され、教科外活動はそのほとんどの中止を余儀なくされた。感染を拡大させないためとは言え、教科外活動を経験させないで、社会の一員としての自覚を高めたり、豊かな感性を育んだり創造性を養ったりする等の目的達成は難しかった。そこで、どうにか教科外活動を対面で実施できるよう模索した。そして、入学時から対面学習や学外での活動が十分に実施できていない状況の2年生を対象に、看図アプローチを用いた教科外活動を実施した。本稿ではこの活動を振り返り、協同で学ぶことの意味を明らかにする。

II. 活動設計のための学生観と指導観

II-1 学生観

本活動の対象は、看護師2年課程（昼間定時制）A看護学校2年生に在籍する35名である。新型コロナウイルス感染症拡大防止のため、入学時からクラス全員での対面授業が少なく、学外での活

動経験についてはそのほとんどが中止されるか、企画されたとしても学内の活動に振り替えて実施していた。他の学校と同様に、対面授業で思考力や表現力を育成する機会が制限されてきたクラスである。しかし、団結力や明確な課題に対しての意欲は高いクラスである。

II-2 指導観と活動目標

オンライン授業では、ブレイクアウトセッションやMicrosoft Teamsのチャンネル等を活用しながら協同学習も実施してはいたが、自分の思いや疑問や不安などを他者へ表現しにくい状況であった。このような状況を受け、筆者らは、学生たちが自分の考えを伝え、他者の思いを傾聴しながら共感する態度を養いたいと考えていた。また、「協同」することから「発見」や「創造」が生まれる機会にもしたいと考えていた。

このような考えに基づき、次の内容を取り入れることにした。

- ・通学路を歩くことで、普段は見えていない視点で町を理解する。（発見）
- ・主体的で対話的な活動となるよう、看図アプローチを活用して協同学習を行う。（協同）
- ・自分の思いや考えを表現する。（創造）

以上から、次の4つの活動目標を設定した。

1) 長崎県立看護学校
2) 中村学園大学短期大学部
3) 天使大学

活動目標

- 1) 普段は通り過ぎて気づかない場所を歩いてみることで新たな発見をする。
- 2) 協同学習によって新たな発見をする。
- 3) 協同学習をとおして多様な価値観にふれる。
- 4) 自分で物語を創ること、他者が創った物語を知ることで創造性を養う。

Ⅲ. 教科外活動の実際

Ⅲ-1 ビジュアルテキストの準備

【①グループ構成】入学からこれまでに交流の少なかった人だと自覚した人を選び3～4人のグループを構成してもらった。参加した学生は35名である。

【②町の探索】学校周辺の町を探索し、各自、普段は通り過ぎて気づかない場所やもの、ことを見つけ「気になったこと」というテーマで写真を撮ってもらった。（1時間20分）

【③写真の共有】撮影した写真の中から「誰かを支えている」と思う写真をひとり1枚以上選択し

てもらった。それを Microsoft Teams の OneNote 内にアップロードしてもらい、共有させた。

【④写真の選択】OneNote に貼り付けられた写真の中から、「誰かとつながっている」と思う写真を選択してもらった。それを各自のワークシートへ貼り付けさせた。

25期生2年次 徳島県 ワークシート①

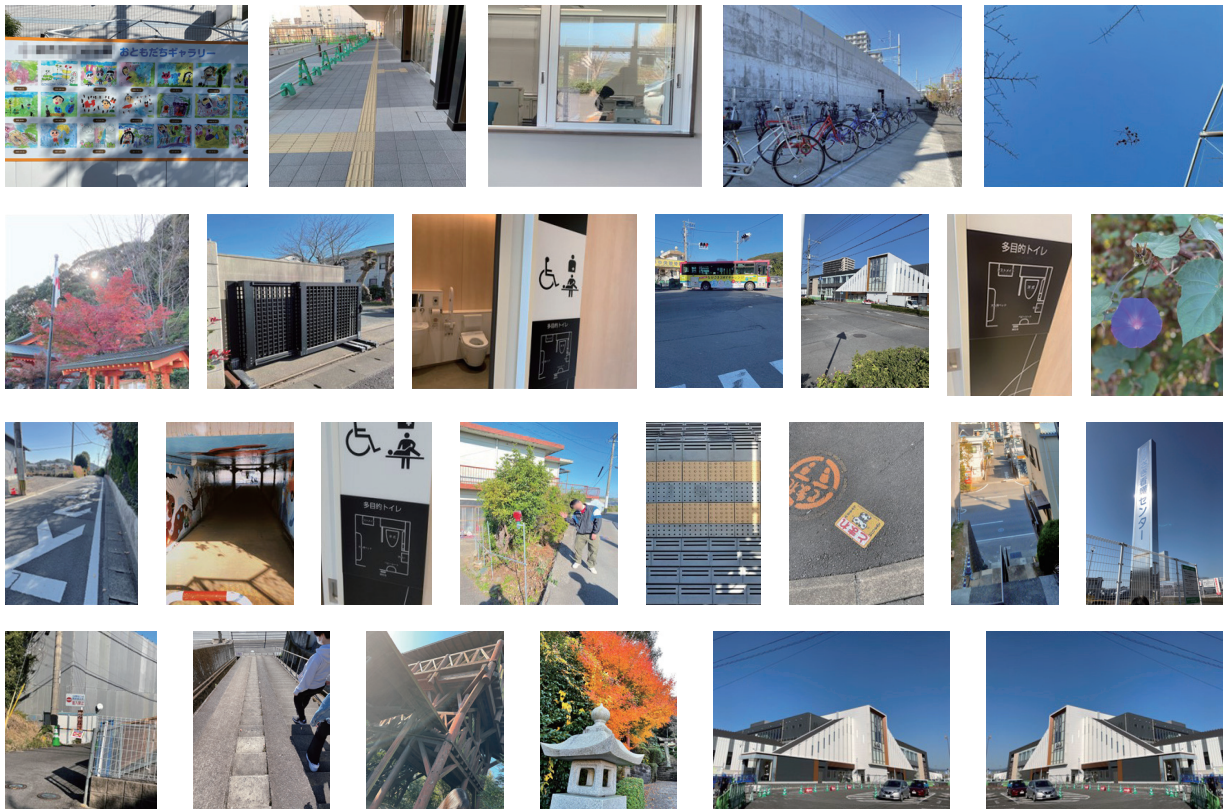
学級番号： _____ 氏名： _____

各自に撮影した写真をここに貼り付けてください

タイトル：〇〇〇〇〇〇〇〇〇（10文字）

説明文

ワークシート



学生が撮影した写真（一部モザイク処理。右下の2枚は反転した写真ではあるがどちらも学生が選択し物語の創作まで至っている。）

III-2 ビジュアルテキストの読解

考える準備として白紙のA4用紙を1枚ずつ配付し、個人思考はもちろん、メモに使うてよいことを伝えた。また、ここからは次のスライドを用いて行った。

スライド 発問・指示 1

写真には何が映っていますか。

映っているものを5つ以上書きましょう。

個人思考 3分間
グループ内で集団思考 7分間
(①番さんからラウンドロビンで)

スライド 発問・指示 2

これは、誰を支えていますか。

考えたことを書きましょう。

個人思考 5分間
グループ内で集団思考 10分間
(②番さんからラウンドロビンで)

スライド 発問・指示 3

これは、誰とつながっていますか。

考えたことを書きましょう。

個人思考 5分間
グループ内で集団思考 10分間
(③番さんからラウンドロビンで)

スライド 発問・指示 4

あなたがしてもらっていることは何ですか。

考えたことを書きましょう。

個人思考 5分間
グループ内で集団思考 10分間
(④番さんからラウンドロビンで)

スライド 発問・指示 5

選んだ写真を使って、これまでに考えたことを基に、誰かを支える物語を作ってください

→→→ ワークシート①の**説明文の欄**に書いてください。(電子データですよ～) **600字程度**

→→→ **テーマ**を10文字で作りましょう。

個人思考15分→集団思考10分(①番さんからラウンドロビンで)

本実践は感染対策として体育館で実施をしたため、上掲の発問・指示は、学生が遠くからでも見えるようにスライドで提示した。また、必ず、個人思考の後、ラウンドロビンで集団思考させるためにタイマーで時間を図りアナウンスしながら実施していった。発問・指示5では、ワークシートの説明文の欄にオリジナルの物語を創造させ、ラウンドロビンで共有した。

III-3 物語の創造

学生35名全員がオリジナルの物語を作成することができた。また、【④写真の選択】で、写真1を選択した学生が5名いた。写真1を基にして学生たちが書いた作文を、「物語の想像例」としてあげておく。



写真1 (一部モザイク処理)

学生1の物語

幼稚園の子供たちは、ある日、自分の大好きなものを絵に描きましよう先生たちから

お話がありました。

こちゃんは、大好きなものがありすぎて、何を描こうかなかなか決まりませんでした。1つ目の大好きなものは、お母さん、2つ目はお父さん、3つ目は妹、4つ目は弟、5つ目はネコのサンタ。幼稚園の先生もみんな大好きだし、お友達の小春ちゃんも、さくらちゃんも、ひまりちゃんも、みんな大好きで、「先生、私、描けません」と描くことを諦めてしまいました。先生は、「こちゃん、どうして描けないの？」と優しく尋ねると「大好きなものがたくさんあるから、選べない。」と言いました。先生は「こちゃんは、大好きなものがたくさんあるのね。じゃあ、みんな描いちゃえばいいんじゃない？大好きなものはたくさんあった方が嬉しいよね。大好きって言われた人も嬉しいよ」と言いました。こちゃんは絵を描くことが大好きだったので、そう言われると、「じゃあ、10個くらい描いてもいい？」と話し先生は「いくらでも描いていいよ」と言いました。こちゃんは、大好きなものをたくさん描いて、家に持ち帰り家族に見せました。お父さん、お母さんは、その絵を見て、子供の成長を感じ、感動しました。また、幼稚園の先生やお友達に支えられているとも感じ、たくさん感謝をしました。

学生2の物語

これは、ある少女の体験談である。

私が幼い頃・・・。

私は生後6ヶ月で保育園に通っていた。両親は共働きである。同学年では、私が1番に保育園に通っていたので、次々と同い年の子供達が保育園に入り、私はお友達を沢山作った。時にはお友達や先生とけんかをしたり、大きな怪我をして先生や両親を困らせたりと、とてもやんちゃであった。しかし、とても明るい性格だった私は、その分みんなから人気があり、先生も私を頼り、とても充実した子供時代であった。子供の頃に描いた両親の似

顔絵は、写真とともに現在も棚に飾っているとのこと。子供の頃の思い出は今も鮮明に覚えており、とても刺激的だったと感じる。保育園で会ったお友達は今現在も連絡を取り頻繁に会い、繋がりがあがる。

そのような出来事をたまに思い出し、いつか自分の子供が楽しい子供時代を過ごせるよう願いたい。

学生3の物語

夏の思い出に残っていることを子どもたちに絵で表現してもらいました。カブトムシを山にとりに行ったり、お友達と仲良く遊んだりなど楽しく過ごせたようです。A君は、「雨の日には傘をさしてカエルを見つけ、一緒にカエルときいろい傘をさして帰りました。緑のカエルで僕も長靴が緑だったので気が合うなと思いました。」と先生に伝えてくれました。Bちゃんは、「カラフルなトンボを見つけたよ、赤と黄色のトンボ、緑のトンボ、青のトンボもいたよ〜。」と絵を描きながら先生に伝えてくれました。C君は、「カブトムシをお父さんにとりに行ったよ、そしたらたくさん山にいてね、捕まえて家に持って帰ったよ。専用のね、ゼリーも買って育てるところだよ。」と笑顔で伝えてくれました。Dちゃんは、「〇〇ちゃんの家に泊まりに行ったらネットフリックスで映画みたんだよ、あとはね、〇〇ちゃんと〇〇ちゃんのお母さんとお父さんと一緒に、たこ焼きパーティーしたんだよ。また今度おいでって言われた！」と嬉しそうに話していました。他の園児もたくさんの夏の思い出があり、楽しく過ごされたようです。子どもたちの絵を見て癒され、元気を与えてくれるとともに、思ったことや感じたことを素直に表現することの大切さを改めて感じました。純粋な子どもたちの自由な絵心はとても素晴らしいものでした。

学生4の物語

この地域では、地域の人との繋がりが少ない所でした。ある日、〇〇幼稚園の園児のみんなが、描いた絵が街に大きく貼り出されました。幼稚園は保育園と違い、保護者が園に迎えに行くことはなく、バスでの送り迎えが多いため保護者が子供たちの絵を見る機会は少なかったです。ですが、このように貼り出されたことにより、我が子の成長を感じられるようになりました。そして地域住民の目にもとまり一緒に並んで絵を見ていたら、地域の人達の交流が増えていきました。こどもの絵は心の癒しになるものであり、それにより地域も穏やかになり、笑顔が増えていきました。この幼稚園児ひとりひとりの絵が、地域の人の笑顔を増やす大切なシンボルになって行きました。地域の中での交流が少なかったこの街ですがいつしか、近所同士での助け合い、地域内での交流なども増えていき、街に活気と笑顔が溢れる街になっていきました。この絵は今でも園児の保護者の他にもこの地域に住む方々の心の支えとなる存在となっています。子供の絵などは知らない子の絵でも可愛くて心の癒しになります。嫌なことがあった日でもこのような可愛い絵を見ると心が癒されて、さっきあった嫌なことが忘れられることもあると思います。皆さんの住んでいる地域も、穏やかで笑顔あふれる街であるといいですね。

学生5の物語

〇〇学院の幼稚園の年長さんのクラスで「おともだち」をテーマに絵を描いてもらいました。その絵は、〇〇学院の近くに展示されると聞いて幼稚園児は張り切っています。子供たちの両親や家族も展示されるのを楽しみにしていました。幼稚園の先生たちも今年はどんな作品が出るか毎年楽しみにしています。

この作品のパネルは毎年同じ時期に〇〇学院の近くに展示されているため、地域の住民

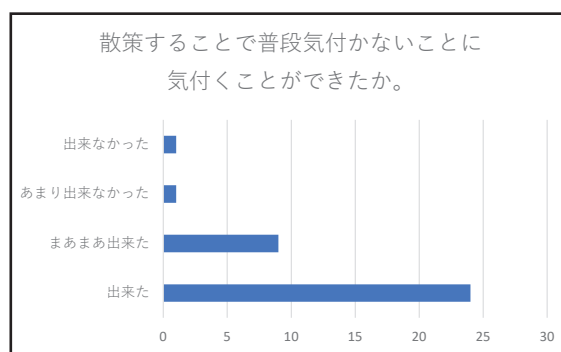
たちも楽しみに待っています。地域には高齢者が多く、散歩の途中にこのパネルを見るのを楽しみにしている人たちも多く、自分の孫やひ孫の絵を見ているようだ毎年好評です。この地域住民の高齢者である友蔵さんは最近妻が他界し、1人暮らしになってしまいました。それまでは、妻と毎日散歩をするのが日課でしたが、最近は家の中に閉じこもることが多くありました。ある日、隣のおじいちゃんに散歩がてら絵を見に行こうと誘われて、久しぶりに散歩にでかけました。全く乗り気ではありませんでしたが、パネルの前に着き、沢山の絵を見て友蔵さんはとても温かい気持ちになりました。そこには自由で沢山の色を使った可愛い絵が飾ってあり、1人暮らしで寂しかった友蔵さんを癒してくれました。

それから、友蔵さんは今まで妻と散歩に行っていた時間に1人で散歩をするようになり、少しずつ元気になっていきました。

IV. 考察

教科外活動の目標に沿って考察していく。

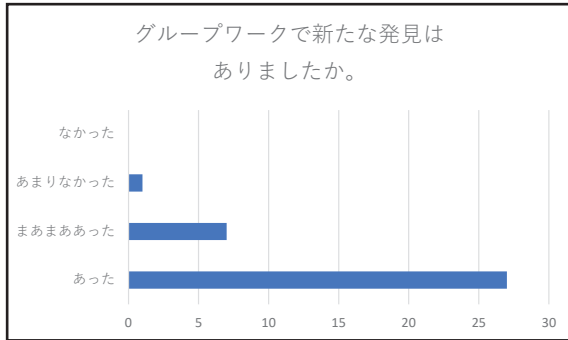
「1) 普段は通り過ぎて気づかない場所を歩いてみることで新たな発見をする。」について



教科外活動後の学生アンケート結果より、普段は気づかないことに気づくことが「出来た・まあまあ出来た」と回答した学生は33名(94%)であった。「ゆっくり歩いて写真を撮ることで気づきがあった」「一人で歩くより、みんなと歩くと新たな発見があった」など、普段は歩かない通学

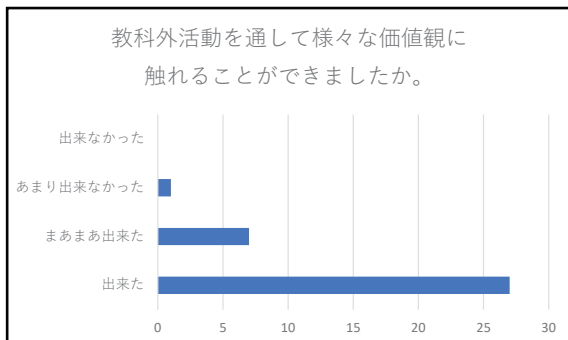
路を仲間と一緒に「歩く」ことで新たなことに気づく機会となったと考える。

「2) 協同学習によって新たな発見をする。」について



グループワークで新たな発見が「あった・まあまああった」と回答した学生は34名（97%）であった。「普段話さない人とグループワークすることでいろんな考え方があるのを知った」「同じグループの人について知ることが出来た」など、グループ活動で他者の考え方に触れただけでなく、協同学習をすることで、一緒に学ぶ仲間についても新たな発見となっていたことがわかった。

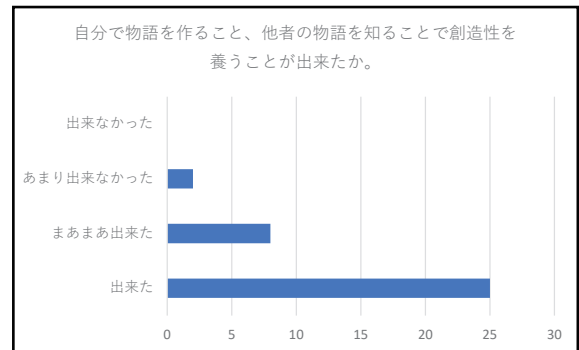
「3) 協同学習をとおして多様な価値観にふれる。」について



「教科外活動を通して、様々な価値観に触れることができたか」という質問に「出来た・まあまあできた」と回答した学生は34名（97%）であった。自由記載の感想欄には「共有することで自分では見つからなかったことも知った」「物の見方に対する感性が人それぞれ違い面白かった」などの記述があった。今回、発問ごとに個人思考の後、ラウンドロビンで集団思考させた。発問ごとに読

み解き、自分の意見を共有し、感心されたり、賞賛される体験をすることで、仲間の意見や考えを聞くときに、しっかり聞くことにつながり、自分一人では気づくことができない新たな価値観を形成することにつながったのではないかと考える。

「4) 自分で物語を創ること、他者が創った物語を知ることで創造性を養う。」について



最後の発問・指示で、一枚の写真を使って物語を創ってもらった。自分で物語を創ることや、他者が創った物語を知ることで創造性を養うことが「出来た・まあまあ出来た」と回答した学生は33名（94%）であった。「たった一枚の写真でも様々なことも連想することができた」「話を作る事で想像力をふくらませる良い学習となった」との学生の感想があった。学習者同士の読解結果を共有することで自分一人では成し得なかった豊かな学習も可能になる（鹿内，2015）。発問・指示ごとに読み解き、その結果を共有したことで一人では想像できなかった豊かな発想へとつながり、一枚の写真から物語を創造することができたと考える。自分が選択したビジュアルテキストを読解し、毎回違う角度から外挿を重ねることにより写真の中の見えない誰かを熟考する機会となり、具体的場面を創造することにつながったのではないだろうか。また、今回の教科外活動では発問ごとに個人思考と集団思考を繰り返す協同学習を取り入れた。これまで自分の考えを話すのが得意ではなかった学生が、自分自身で選択したビジュアルテキストを用いて考えを伝えることにより、頷きや称賛など共感してもらっている態度に触れ、自分の意見に自信がついたのかもしれない。そして、

自分の考えに共感した相手に対しては興味・関心が湧き、自分もまた、相手の話を聞く姿勢や態度についても変化をもたらしたと考える。

今回の実践では、ビジュアルテキストの準備を学生に行ってもらった。毎日利用する通学路であっても、仲間とともに会話をしながら同じものを見たり感じたりできた校外での時間は、協同学習を行う前準備としてグループのコミュニケーションを円滑にする良いきっかけとなったのではないかと筆者らは感じている。入学からこれまでに交流の少なかった人とグループとなり緊張もあっただろうが、探索後の楽し気な様子からレクリエーションまたは、アイスブレイク的な役割もあったのではないだろうか。そして、看図アプローチを用いた協同学習では、発問・指示ごとに「えー？」と、どよめきが起こり、学生にとって考えもつかない発問を行うことによって、一生懸命に悩み考え、課題に取り組む姿を見ることができた。これに関連して鹿内（2015）は次のように述べている。「より発展性のある協同学習をつくり出していくためには、『え!?!』を感じさせる協同学習ツールを取り入れていかなければなりません。(p.62)」思いがけない発問が学生の想像を広げる大事な協同学習ツールになることを本実践でも再確認できた。

V. 課題

今回の実践を通じて、結果・考察を踏まえ、以下の課題があった。

1. 今回の実践では、完成した物語の共有をグループ単位でしか行えていない。クラスでの全体共有を行った場合には、この結果が変化するのか、またどのように変化するのか検討する必要がある。
2. 入学からこれまでに交流の少ないメンバーで協同学習を行った。顔見知りではないメンバー構成で本活動を行っても、同じ結果が出るのであれば、入学時などのクラス作りで他者理解の部分で有効な活動となる。この活動が他者理解のどの部分で有効となるのか「気づき

の詳細について具体的な検討が必要である。

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
- 石田ゆき 2021 「看護教育看図アプローチ研究会『連続開催』報告―2021年3月21日・23日 by Zoom―」『全国看図アプローチ研究会研究誌』7号 pp.33-42
- 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
- 田中伸子 2019 「なぜ看図アプローチなのか―協同学習ツールとしての意味―」『全国看図アプローチ研究会研究誌』1号 pp.16-20
- 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誌』11号 pp.3-13
- 山下雅佳実 2021 「看護学と保育学の多職種連携教育プログラム開発に向けてのプレ実践―『ビジュアルテキスト持ち寄り型看図アプローチ語りカフェ』―」『全国看図アプローチ研究会研究誌』8号 pp.41-49
- 山下雅佳実 「長崎県央看護学校『看図アプローチ研究会』の新たなはじまり」『全国看図アプローチ研究会研究誌』11号 pp.20-26
- 山下雅佳実・田中伸子・渡邊令子・中野真由美・吉野千春・隈上貴子・中村加代子・西村優子・山口奈津子・藤井愛美・丹羽佳世 2021

「『看図を探せ!!』－長崎県央看護学校第13回
看図アプローチ研究会報告－」『全国看図ア
プローチ研究会研究誌』5号 pp.46-53

注1 本研究の一部は日本協同教育学会 第18回
大会において発表した。

注2 本研究の一部に科学研究費 22K02249 を
あてた。

注3 本論文は山口奈津子の文責のもとでまとめ
たものである。

2022年12月22日受付

2022年12月29日受理

研究ノート

きゅうちゃんの歴史（Ⅱ）

—とっても大事な「ちょこっと使い」編—

石田ゆき¹⁾

ISHIDA Yuki

キーワード：きゅうちゃん・看図アプローチ・ビジュアルテキスト・アイスブレイク・ふりかえり

Ⅰ. はじめに

前報（石田 2022）ではきゅうちゃんの起源について紹介した。どんな授業でどんな活用をされるのかわからないまま制作を始めたきゅうちゃんは、「好中球」をモチーフにしたキャラクターであった。やがて「きゅうちゃんリスト」の制作が始まり、本稿執筆現在、ちょうど 600 種類まで増殖している。

きゅうちゃんはビジュアルテキストとして、授業の様々な場面で活用可能である。短時間で扱うこともできるし、授業の本題にすえて時間をかけて扱うこともできる。本稿では、「とっても大事なちょこっと使い」なきゅうちゃん活用例を紹介していく。大きく分けて「アイスブレイク・協同の場づくり」「ビジュアルテキスト読解のウォーミングアップ・エクササイズ」「ふりかえり」の活用例 3 種を取り上げる。本論サブタイトルの通り、どの活動も看図アプローチ授業を進行する上で不可欠で「とっても大事」なものである。短時間に「ちょこっと」導入できてかつ学習効果も期待できる、優れもの・優れきゅうちゃん活用法である。

Ⅱ. 「アイスブレイク」および「協同の場づくり」への活用

Ⅱ-1 「あなたの気持ちに一番近いきゅうちゃんは？」シリーズ



ワークシート 1

きゅうちゃんは、学習者の緊張感をほぐし、自己開示させることが得意である。例えばワークシート 1 がある。このワークシートでは、「以前・今・将来の自分に近いきゅうちゃん」を選んでもらい、その選択理由を問うている。





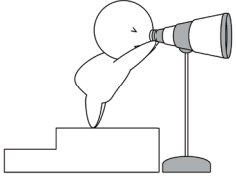
ワークシート 1 は、2016 年 5 月 26 日に筆者が医療系 A 大学の授業の中で使用したワークシートである。このときが初めての使用であったので、実験的にコンテンツとコンテンツの切れ目のブレイクワークとして活用した。「以前」「今」「将来」



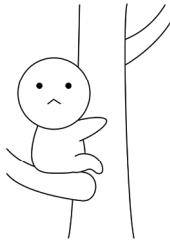


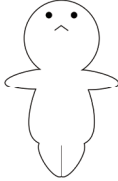
1) 日本医療大学

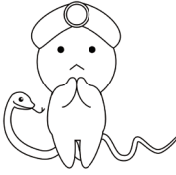
の各記入欄に個人で書き込んでもらい、その内容をグループで共有してもらった。アイスブレイクは授業の冒頭に行うのが一般的であるが、授業の中で学習者の集中力を保ったり、気持ちをリセットしたりするのも効果的である。学生の記述例

を掲載する(表1)。表1の各記述内容はひとりのものでなく複数の学生の記述である。なお、本稿で紹介する資料の使用については学生たちから書面によって承諾を得ている。

表1 記述例

	選択したきゅうちゃん	そのきゅうちゃんを選択した理由
以前	1 	<ul style="list-style-type: none"> ・ネガティブだったから(小学校の頃毎日楽しく過ごせなかった) ・新しい環境に慣れず病んでいた ・何も見ないようにしていた ・人の視線がとて怖かった(人の目を気にするタイプ) ・ひとりになりがちだった ・疲れていた ・精神的な傷を負った ・はずかしがりやだった ・目の前のことをただこなしていた
	2 	<ul style="list-style-type: none"> ・短気だった ・イライラしている ・ケガや病気をしていた
	3 	<ul style="list-style-type: none"> ・夢について悩んでいた ・怠け者だった ・ゴロゴロしていた ・ケガで入院したことがある
	4 	<ul style="list-style-type: none"> ・高校までは授業で教えられたことを覚えればよかったから ・やりたいことがはっきりしていなかった ・さみしがりやだった ・思っていることを言わない人だった
今	1 	<ul style="list-style-type: none"> ・いろんなことを見て学んでいる ・探求心が旺盛 ・人を観察している ・自分を探している ・物事の真理を見つめたい ・好きな物や事を探している

将来	2		<ul style="list-style-type: none"> ・旅行や冒険に行きたい ・何も見えないこの先の人生を必死に進んでいる ・悩み事の答えを見つけられずにいる ・途方に暮れている ・進んではいるがどこに着くかわからない ・ぷかぷかと浮いてラクしたい
	3		<ul style="list-style-type: none"> ・ハリーポッターのように魔法を使いたい ・ゴニオメーターで勉強中
	4		<ul style="list-style-type: none"> ・将来やりたい領域を探したり今やっているセラピストの勉強は臨床でどのように役立つか探している ・勉強に必死についていこうとしている ・何かにしがみついて生きている ・高いところの景色を見たい ・静かな所でのんびりしている ・やんちゃしている ・目標に向かって登っていく
	1		<ul style="list-style-type: none"> ・五郎丸選手に憧れている ・セラピストになって運動を教えている（リハビリ） ・エクササイズしたい
	2		<ul style="list-style-type: none"> ・次の目標に向かって（手に持っているものは目標を書いたもの） ・もっと視野を広げたい ・ヴァージンロードをひくのは自分 ・道を開いていきたい ・糊代を持っていたい ・ケガをした人の競技復帰を手伝いたい ・人を手助けしたい ・家族をもってピクニックしたい
	3		<ul style="list-style-type: none"> ・一人前に胸をはって立てる人になりたい ・常に上をめざして生きたい（他人に左右されず自分を信じる） ・空を飛べるほど自由に生きたい ・バランスの取れた食生活がしたい ・姿勢をよくしたい ・天に召される（まだ死にたくはない） ・大きく羽ばたきたい ・器の大きい人になりたい

4		<ul style="list-style-type: none"> ・蛇使いのように色々な技を使いたい ・いろんなことに興味をもって調べていきたい ・海外に行ってみたい
---	---	--


「以前」の項目では比較的ネガティブな表現がみられるが、「今」「将来」にかけて「○○している」「○○したい」「○○になりたい」といったポジティブな表現に変化していることが見受けられる。

筆者がきゅうちゃんをアイスブレイク・ブレイクワークとして活用する試みはこのときが初めてだった。筆者の感覚ではあるが、この試行実践を受けて「きゅうちゃんをもっとたくさんの思いを引き出せそう」と考えた。それからワークシートの改訂を重ね、きゅうちゃんを20種類まで増加させ、時期・時代ごとの選択肢制限をなくしたものが出来上がった(ワークシート2)。このワークシートに対する学習者の記述例は省略する。

さらに、「以前」「将来」の選択肢をなくし、「今」に焦点をあてさせるバージョンを作成した(ワークシート3)。ワークシート3は、ワークシート2ときゅうちゃんの種類は同じで、レイアウトを変えたものである。このワークシートを活用した実践例は石田(2021)で紹介しているので、本稿ではその内容紹介は省略する。この構成のワークシートが現段階で最も使用頻度が高くなっている。ただし、きゅうちゃんの実践例が6個の実践例もある。例えば、田中他(2022)は小学校1年生を対象として実践している。田中他(2022)は児童に「過去・現在・未来の自分きゅうちゃん」を選んでもらっている。それによって自己をふりかえったり、なりたい自分について考えたりして、作文をまとめさせている。きゅうちゃんの実践例はワークシート1では各時期(各時代)4つずつ呈示しているが、田中他(2022)では6つずつ呈示している。

所属 _____ 名前 _____

あなたの今の気持ちに一番近い「きゅうちゃん」を選んでください。選んだ理由も考えてください。



I. 私は以前()でした。その理由は _____

II. 私は今()です。その理由は _____

III. 私は将来()です。その理由は _____

ワークシート2

所属 _____ 名前 _____

あなたの今の気持ちに一番近い「きゅうちゃん」を選んでください。選んだ理由も考えてください。
選んだきゅうちゃんの数字に○をつけてください。



Copyright © 2021

ワークシート3

上掲のようなきゅうちゃんワークシートを活用した実践は数多く行われている。その中で使用法の工夫が必要な事例も報告されている。ワークシート3を活用した実践例でこんなエピソードがある。2021年1月、B県C高等学校の校長松尾修先生が高校2年生を対象に行った講話でのエピソードである。松尾先生は生徒たちにワークシート3を配付し、「今の気持ちに一番近いものは？」と問いかけた。そのときの様子を鹿内先生へのメールで次のように綴っている。

アイスブレイクで、半数以上の生徒がきゅうちゃんの9番（仰向けに寝ているもの）を選んだときはどうなることかと思いましたが、看図アプローチの力で、徐々に生徒も乗ってきたように思います。



図1 9番のきゅうちゃん

9番のきゅうちゃん（図1）は、確かに仰向けに寝ている。多くの生徒たちが9番のきゅうちゃんからどのようなことを発想したのかは不明であるが、このことについては筆者にも同様の覚えがある。筆者が初めてワークシート3を用いたアイスブレイクを実施したのは2019年度の「教育学」第1回目授業であった。このときは対面授業が行われていたので、学生たちが書き込んでいるのを机間巡視していた。すると、多くの学生が9番のきゅうちゃんに○をつけ、「眠い」「動きたくない」「ゴロゴロしたい」「休憩したい」（レポートより抜粋）といったことを書いていたのである。このような展開が予想できていなかったわけではないが、イージーな解答であると感じたのは正直なところであった。対策として筆者は、学生たちが作業に入る前に「複数個選んで組み合わせても良いですよ」と指示している。しかし、ごく一部では

あるが、「眠い」ことだけを書く者もいた。「複数個選んで組み合わせても良いですよ」という指示を「複数個選んで内容をつなげて書いてください」というくらい強めても良いかもしれない。

2020年度も同じワークシート3を用いて授業を行った。このときは新型コロナの影響により初めてのオンライン授業での実施であった。オンラインというこれまで経験のない状況下であったため、9番のきゅうちゃんの見方も変わるのではないかと考え、きゅうちゃん絵図をそのまま使用した。その結果がチャット記録1～3である。なお、石田（2021）ではこのチャット記録の一部を紹介した。ここではチャット解答をしてくれた学生のすべての記録を載せておく。



チャット記録1

- 2 1番 へとにかく速くに行きたいから。
- 2 16番 運動したいから。
- 2 1番 できないことをしたい
- 2 9 自分に寝たいという気持ちがあるから。
- 2 3 ふとんでねたい
- 2 16 運動したい
- 2 1 4 天気も良いので外に出て空気を吸いたいです
- 2 15番 教育学って何かなと思ひ。
- 2 16 運動したい
- 2 16番 運動がしたいから
- 2 9、寝たい
- 2 18 おなかがすいた
- 2 4 画面越しで授業受けている感じが似ているから
- 2 20 お腹がすいた
- 2 18番 お腹が空いてきたから。
- 2 9 眠たい
- 2 9 ぼーっとしたいから
- 2 9 寝不足だから
- 2 15 椅子に座って授業を受けているため
- 2 18 おなかがすいたから

チャット記録2

- 2 9 眠いので
- 2 4 速く行きたい
- 2 17 体を伸ばしたいから
- 2 1 6 理由：自粛期間で体を動かせていないため運動をしたいから。
- 2 9
- 2 16ばん 体を動かしたい
- 2 9 ベッドが近くにあるから
- 2 9 眠たいから
- 2 9番 眠い
- 2 16番 運動したい
- 2 1 8番 おなかがすいた
- 2 16 運動したい
- 2 12 楽しそうだから
- 2 5 →勉強のイメージが階段を上る感じだから。
- 2 4 遠くを眺めたいから
- 2 7番 勉強ついていけるか心配
- 2 15
- 2 18番 下からご飯の匂いがしてくる
- 2 9きゅちゃん 寝たいです。
- 2 15番 椅子に座っているから
- 2 1 6
- 2 9
- 2 9、犬と寝る

チャット記録3

第1回目授業に出席していた95人中59名がチャットに参加してくれたが、そのうちの9名が9番のきゅうちゃんを選択していた。選択理由ではやはり「眠たい」「寝たい」が多い。しかし、9番以外のきゅうちゃんを選択し、「体を動かしたい」「運動したい」といった動的な記述をする学生も多くみられた。コロナ禍で外出する機会が

減ったり、部活動ができなくなったりしたことによる影響だろうか。この年は「9番のきゅうちゃんばかりだ」という印象はなかった。

2021年度の授業では、第1回目授業（対面形式）に出席していた101名中47名の学生が9番を選び、「寝たい」「休む時間がほしい」「疲れているから」等と書いていた（レポートより一部

抜粋)。思っていることを表出することは人によっては難しい場合がある。そのため自己表現するきっかけとしては、9番のきゅうちゃん（きゅうちゃん）の存在は意味のあるものである。しかし、教員としては、「眠い」のような記述だけでは学習活動としては少々認めがたい部分もある。



ワークシート4

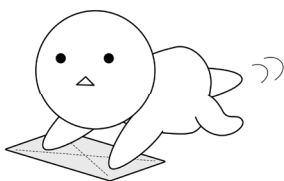


図2 雑巾がけをするきゅうちゃん

そこで、2022年度は9番のきゅうちゃんを変更したものを準備した（ワークシート4）。眠たいイメージからは真逆の働き者、「雑巾がけをするきゅうちゃん」（図2）に変更した。実践の結果、雑巾がけをしている9番のきゅうちゃんを選択したのは授業当日出席者122名中4名であった。このきゅうちゃんを選択した学生のレポートを一部紹介する。まちな前は筆者が記号化した。

学生Aの記述

9+11+18の組み合わせで「春になり一人暮らしで大学に通うことになり不安などもあるが、掃除や料理といっためんどくさいことでもやりがいを感じ、今はすこぶる楽しい気持ち」を表現しました。

学生Bの記述

今年度から成人とされ、大学生として新しい生活がスタートしたので、交友関係も学問も心機一転、真新しい気持ちでスタートさせたいという気持ちがあったため。

学生Cの記述

5, 7, 9を選択

これらをまとめると大学生活に入りやる事が多くて辛い状況なのを表しています。

○にある自宅から通うことになり通学にかなり時間が取られるため起床時間が変わった他履修登録や奨学金などのやらなければならないことが多くかなり疲労気味な様子です。

7番は生活リズムを変えた影響で体調を崩し気味でかなり精神的にもキツく、まさにイラストのきゅうちゃんの通りでとても近い状態なので選択しました。

今後授業があるのでさらに忙しくならないように今のうちに予習をしていこうと考え自由時間を勉強に注いでいるのでその様子を5番のきゅうちゃんが階段を登る様子や9番の床拭きをするところからイメージできると考え選択しました。

学生Dの記述

私は、5番、9番、18番を選びました。

5番を選んだ理由は、つい先日この大学に入学して新しい環境での生活が始まったので、分からないことがたくさんあるが、少しずつでも環境に慣れていきたいと思っている自分と5番の階段を1段ずつ上がっているイラストとあっていると考えました。

9番と18番のイラストを選んだ理由は、大学に進学すると共に〇〇から□□に来て1人暮らしを始めたので家の全てのことを1人でやっていかないといけなくなり掃除や料理をしている9番と18番のイラストが自分とあっていると考えました。

雑巾がけきゅうちゃんは、新生活や初めての大学生活についてのポジティブな考えを引き出すビジュアルテキストになってくれたようである。比較実践が必要であるので、2023年度も引き続きワークシート4を活用してみたい。

ワークシート1～4では、「各時期(各時代)」に分けて問うたり、「今現在」のこのみを問うたりしている。授業やワークショップ、講演用にその都度少しずつアレンジを加えて実践することも可能である。発問の仕方・指示の強さ・用いるきゅうちゃんの数については引き続き試行錯誤が必要である。なお、「今現在」に焦点をあてさせるアイスブレイクとして、ワークシート5のように8種類のきゅうちゃんを選択肢にしたものもある(例えば鹿内2018)。本節の締めくくりとしてワークシートのみ紹介しておく。

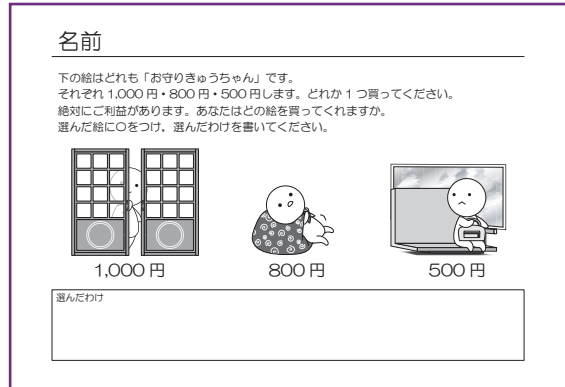


ワークシート5

II-2 「お守りきゅうちゃん」アイスブレイク

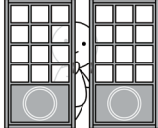
授業でもワークショップでも好評なのがこの「お守りきゅうちゃん」(ワークシート6)である。学会ワークショップ(鹿内他2019)や大学FSDS研修(鹿内2021)の他、2021・2022年度は筆者の「教育心理学」第1回目授業のアイス

ブレイクにも登場している。2022年度の学習者記述例を2例ずつ載せておく。

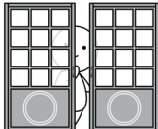


ワークシート6 「お守りきゅうちゃん」


学生Eの記述

 お守りを買うなら1番高いほうがご利益をたくさんもらえそうだし、1番のきゅうちゃんは襖から私を覗いて見守ってくれているような気がしたからです。1番のお守りきゅうちゃんを持っていたら、遠くから見守ってくれて必ずいい方向に導いてくれるような気がしました。

学生Fの記述

 開運ということで、襖を開けているように見えることよりご利益が強そうだなと思いました。1000円のお守りを持っていると、宝くじが当たったりと大きな幸運から、目的地まで信号に引っかからないで歩けたりといった小さな幸運まで幅広い運氣が上がると思います。

学生Gの記述

 きゅうちゃんは風呂敷を持っていて、風呂敷のイメージといえば泥棒が思いつく。泥棒といえば何かを盗むという悪いものだが、お守りなのでここでは悪いことが起きるのではなく、良い意味で“盗む”という意味を捉えた。悪いものをきゅうちゃんが“盗む”=きゅうちゃんの風呂敷が悪いものを“吸収”する、また、良いものをきゅう

うちゃんが“盗む”=きゅうちゃんの風呂敷が良いものを“寄せ付ける”という意味として考えたときに、このきゅうちゃんのお守りがいいと思った。

学生Hの記述



風呂敷に包まれた荷物がクッション代わりになり、おそらく後ろに倒れたのであろうきゅうちゃんが怪我

をせずに済んだ場面を描いたお守りに見える。私も小学生の頃、ランドセルを背負っていたことで頭を打ち付ける等の怪我から守られた経験があり、“お守り”きゅうちゃんという名前からも危険から身を守ってくれるご利益のイメージが強かったため、それに一番当てはまる800円のお守りきゅうちゃんを選んだ。
【お守りのご利益】先に書いた理由からも転倒防止や怪我全般に効果のあるご利益を期待している。馴染み深い風呂敷と愛らしいきゅうちゃんのコラボレーションを可愛いと思う高齢者の方も多いと思うのと、様々な転倒リスクを抱える祖父母に丁度良いなとプレゼントしたくなった。

上掲記述例は、個人思考の後、座席順に構成した3～5人グループで「どのきゅうちゃんを選びどんなご利益があると考えたか」について共有してもらっている。全体としては1000円・800円を選択する者が多めで、500円は少なめである。お守りの値段にこだわって考える学生も多い。

なお、この「お守りきゅうちゃん」は本当にご利益がある。学会ワークショップ（鹿内他2019）での出来事を紹介する。このとき、筆者は「お守りきゅうちゃん」の実物を製作して持参した。そして、希望する参加者にプレゼントした（写真1）。



写真1 手作り「お守りきゅうちゃん」
(赤とモノクロ各1枚ずつ計6枚用意した。ラミネート加工している。)

学生Iの記述



椅子に座っていて、何か困っているように見えました。なので、このお守りは電車など椅子などがある場所で混雑している場合でも座れるようになる効果があると考えました。また、きゅうちゃんが困っているのは、効果が効きすぎて自分の周りに座る人がいなくなるのかなと思いました。

「お守りきゅうちゃん」のワークがひと段落したとき、鹿内先生が「お守りきゅうちゃんの実物を作ってきました。ほしい方にプレゼントします。」とアナウンスした。すると、直後にサッと挙手された先生がいらした。茅野徑子先生だった。茅野先生は鹿内先生から渡された「お守りきゅうちゃん」を大切に持って帰られた。そして茅野先生は後日、鹿内先生へのメールで「物事が本当に良い方向に動いていっている」旨の報告をくださっている。実際、茅野先生はその後本研究誌にもたびたびご投稿され、充実した実践内容を4編も発信されている（茅野2020a, 2020b, 茅野他2021a, 2021b）。

学生Jの記述



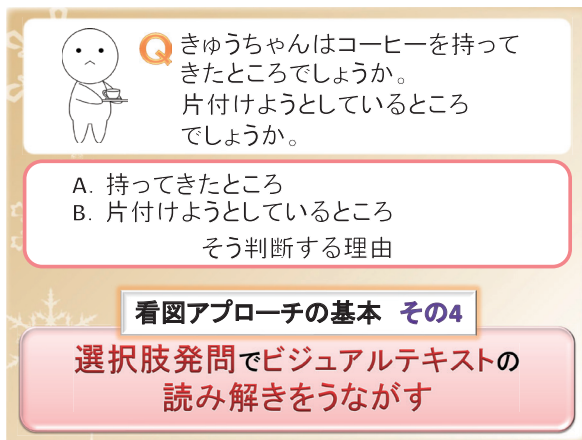
電車か何かの窓際の座席に座っていて、誰かを待っているような感じで座っているので、隣に誰かが座ってくるといことで運命の人に会えるという良いことが起こると考えた。

「お守りきゅうちゃん」のアイスブレイクは、お守りの値段を気にする者もいるし、きゅうちゃん絵図から読み取ろうとする者もいる。きゅう

ちゃんはビジュアルテキストであるので、筆者としては絵図をじっくり読み解き、考え、選択してほしい。しかしながら、グループ内に、値段にこだわる人がいたり、絵図内容にこだわる人がいたり、そうした考え方や価値観の違いを感じられるのもこの「お守りきゅうちゃん」の面白いところかもしれない。

Ⅲ.「ビジュアルテキスト読解のウォーミングアップ・エクササイズ」への活用

Ⅲ-1 コーヒーカップを運ぶきゅうちゃん



Q きゅうちゃんはコーヒーを持ってきたところでしょうか。片付けようとしているところでしょうか。

A. 持ってきたところ
B. 片付けようとしているところ
そう判断する理由

看图アプローチの基本 その4
選択肢発問でビジュアルテキストの読み解きをうながす

スライド 1

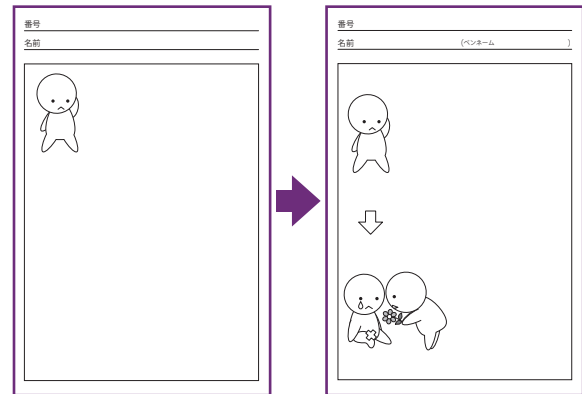


図3 コーヒーカップを運ぶきゅうちゃん

スライド 1 は講演用 (例えば鹿内 2016f) に作成したものである。このきゅうちゃんは、アイズブレイクとして活用することも可能であるが、看图アプローチの指導法にふれる第一歩として活用することもできる。読者の方はきゅうちゃんがコーヒーを「持ってきたところ」「片付けようとしているところ」どちらと思うだろうか。また、そう思った理由はどんなものだろうか。例えばあ

る人は「持ってきたところ…きゅうちゃんは新人店員で運ぶテーブルを探している」と答えるかもしれないし、「片付けようとしている…お客様にお出ししたが何か不都合があって下げさせられている」などと答えるかもしれない。きゅうちゃんの表情などから、その前後のストーリーも様々な想像でき、看图アプローチ入門に適したワークになる。

Ⅲ-2 2幅のきゅうちゃんを連続して読み解く



ワークシート 7

ワークシート 7 は、講演 (例えば鹿内 2016e, 2016f, 2017a, 2017b) で活用が始まった。また、授業内でも活用されている。鹿内先生の D 大学での授業で産出された物語を紹介する。

学生 K の物語

キューちゃんはふと気がついた。

「自分、服着てない」

街で人間達が身につけている様々な衣服に、憧れを抱いた。しかし、キューちゃんは自分の体に合った服がないことを知った。きゅうちゃんは身長 5 cm の為、合うサイズの服がない。

「どうやって服を作ろう…」

キューちゃんは考え、ぐるぐる歩いているうちに綺麗なアメの包み紙を見つけた。赤と水色の水玉模様が白地に描かれている。

「これだ———— !!!」ドドド……

パタン。

キューちゃんは嬉しさのあまりつい駆け出し

てしまい、転んでしまった。
すると、一部始終を見ていた双子のピーちゃん
一言、
「わたしたちはマヨネーズの妖精だから油分で
服が着れない」
キューちゃんは「まあね」と納得し、2人で
家に帰った。

この学生は「きゅうちゃん」「ぴいちゃん」を
「キューちゃん」「ピーちゃん」と表記していた。
そして最後に「マヨネーズの妖精だから油分で服
が着れない」というユニークな設定（オチ）を書
いてくれている。そう、この物語はなんと、あの
有名なマヨネーズからヒントを得たものだった
のである。「キュー」「ピー」。前報（石田 2022）
では「きゅうちゃん」だけでなく「ぴいちゃん」
もいることを報告している。そもそも筆者が「ぴ
いちゃん」をつくろうと考えたのはこの物語が
きっかけだったかもしれない。アルファベット順
でも o, p, q, r と語呂が良く必然性もある。

きゅうちゃんはシンプルなビジュアルテキスト
であるが、それゆえに思いもしない物語を学生た
ちは創出してくれる。同じワークシート7から生
まれた物語をもう1つ紹介する。学生Lはかわい
いイラストも描いてくれていたのであわせて紹
介する。

学生L（空さん）の物語



ある日、キューちゃんは愛犬のダリアンと
散歩をしていました。しばらく歩いたところ
で、ダリアンが立ち止まってしまいました。
「ん？どうしたんだい？」

ダリアンは動きません。
「ほら、行くよ。」
ダリアンはやっぱり動きません。
キューちゃんは先に進もうとダリアンのリー
ドを思い切り引っばりました。すると…
思いきりころんでしまいました。キューちゃ
んはひざをケガしてしまいました。
そこに、友だちのピーちゃんがやってきまし
た。
「どうしたんだい!? キューちゃん、君ケガして
るじゃないか！」
キューちゃんが事情を話すと、「ちょっとまっ
てて」と言ってピーちゃんはどこかへ行って
しまいました。
しばらくすると、ピーちゃんが戻ってきまし
た。
「元気出して。ほら、この花、とてもめずらし
いんだ。君にあげるよ。」
「ありがとう、ピーちゃん。」
「ダリアンも生きてるんだ。歩きたくない時も
あるさ。気分ってもんだよ。」

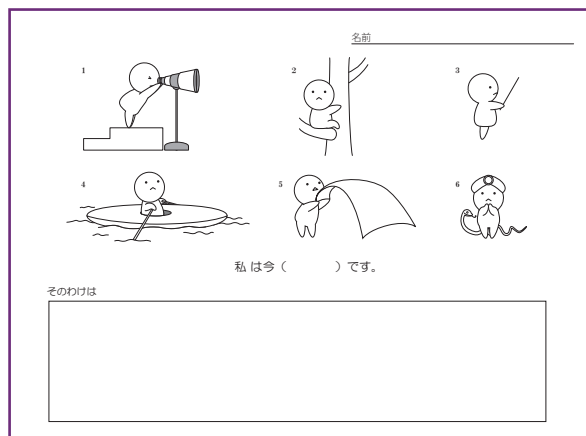
学生L（空さん）は、ワークシートの余白に「ダ
リアン」という犬を描き込み、物語を創作した。
この味わい深い描写の「ダリアン」は、きゅうちゃ
んがケガをした状況を詳しく伝える追加ビジュア
ルテキストになっている。「キューちゃん」への「ダ
リアンも生きてるんだ。歩きたくない時もあるさ。
気分ってもんだよ。」という助言もユニークであ
る。ワークシート7では、他にも多数のユニーク
な読み解きが生み出されている。他の読み解き例に
ついては鹿内先生の報告にお譲りする。筆者は現
在、この一連のワークを「人間関係」や「コミュ
ニケーション」関連の科目に応用できないか模索
中である。

IV. 「ふりかえり」への活用

授業やワークショップに参加したあとで、感想
を求められたり、アンケート記入を求められたり
することはよくある。しかし、みな素直に言いた

いことを表現できているだろうか。体裁をつくらうだけの感想を書いてしまったり、本心と違うことを書いてしまったりすることはないだろうか。そんなときにも、きゅうちゃんは活躍できる。きゅうちゃんは「ふりかえり」も得意である。

Ⅳ-1 アイスブレイクからの応用



ワークシート 8

例えばワークシート 8 は、アイスブレイク用に作成したもの(Ⅱ章参照)を「ふりかえり」用に活用したものである。これは講演等(例えば鹿内 2016a, 2016b, 2016c, 2016d)で活用されたワークシートである。6種類のきゅうちゃんから「今の気持ち」に近いものを選んでもらい、講演を終えての「ふりかえり」をまとめてもらった。

Ⅳ-2 きゅうちゃんと物知りのモグラさん



ワークシート 9

ワークシート 9 は「モグラときゅうちゃん」の絵図 1 種類を使ったものである。講演や研修会(例えば鹿内 2019a, 2019b, 2019c)で活用されたものである。発問は、「きゅうちゃんも今日のワークショップを受けていました。きゅうちゃんは聞きたいことがあり、物知りのモグラさんのところに行きました。きゅうちゃんはモグラさんに何と言っているのでしょうか。」である。この発問を受け、参加者は「きゅうちゃんのことば」欄に「自分が聞きたいこと」を記入する。

グループメンバーと内容を共有したあとで次の発問を投げかける。「物知りのモグラさんはきゅうちゃんにどのような返答をしていますか。」参加者には下の空欄に「物知りのモグラさん」になったつもりで自分の疑問への返答を書いてもらう。このような手順を踏むと、ただ単に「感想を書いてください」などと問うよりも問題意識が明確になり、さらに参加者独自で答えを深く探っていくことができる。参加者が「きゅうちゃん」にも「物知りのモグラさん」にも自己を投影する、ユニークなワークである。

Ⅴ. おわりに、そして今後の課題

本稿では『『アイスブレイク』および『協同の場づくり』』『ビジュアルテキスト読解のウォーミングアップ・エクササイズ』「ふりかえり」のワークについて、代表的なきゅうちゃん活用法を紹介してきた。きゅうちゃんの歴史はなかなかに壮大であり、正直なところ本稿で紹介したものが「ちょこっと使い」のすべてとは言えない。きゅうちゃんへのニーズがまだそれほど高まっていなかった期間の実践資料は、行方不明になってしまったものも多い。とくに「ふりかえり」に関する資料は、その性質上、記述後そのまま参加者に返却してしまっているため見つけることができなかった。これはとても悔やまれる点である。これから改めて実践し、資料を収集していきたい。また、今後は各教科・各教育領域での「きゅうちゃん」活用例を報告していきたい。

全国に、埋もれてしまっている実践がたくさん

あるのではないかと筆者は思う。もし読者の中に、「きゅうちゃんてこんな“とっても大事なちょこっと使い”してみました！」という方がいらっしやいましたら、ぜひとも当研究誌へご寄稿ください。

引用・参考文献および講演・ワークショップ等

茅野徑子 2020a 「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

茅野徑子 2020b 「『看図アプローチ語りカフェ』による『自分を深く考えよう大作戦]—未来に向かっていく力をつける中学校国語科の卒業制作—」『全国看図アプローチ研究会研究誌』3号 pp.16-29

茅野徑子・時田優奈 2021 「いつでも、どこでも、だれでも、だれとでもできる看図作文指導—『きゅうちゃん、たぶんこうだったんじゃないか劇場』—」『全国看図アプローチ研究会研究誌』6号 pp.3-15

茅野徑子・高橋桃子・細川亜紀・小笠原明子 2021 「世界へ飛び出せ、グローバルきゅうちゃん！—ストーリーテラーに挑戦の巻—」『全国看図アプローチ研究会研究誌』9号 pp.3-19

福永優子 2022 「看図アプローチを活用した5歳児のおはなしづくり」『全国看図アプローチ研究会研究誌』10号 pp.19-32

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

石田ゆき 2021 「看図アプローチを活用したオンライン授業の実際—医療系大学における『教育学』授業を例にして—」『全国看図アプローチ研究会研究誌』5号 pp.3-16

石田ゆき 2022 「きゅうちゃんの歴史（I）—誕生編—」『全国看図アプローチ研究会研究

誌』16号 pp.29-37

鹿内信善 2016 (a) 年6月22日 「見ることから始める言語活動の充実—看図アプローチを用いた授業づくり—」福岡聴覚支援学校講演

鹿内信善 2016 (b) 年8月9日 「看図アプローチによるアクティブラーニングの展開—協同学習ツールのつくり方いかし方—」北海道アクティブラーニング（協同と創造の授業づくり）研究会講演

鹿内信善 2016 (c) 年8月26日 「見ることから始める言語活動の充実—看図アプローチ協同学習のすすめ—」札幌聾学校講演

鹿内信善 2016 (d) 年11月21日 「看図アプローチでつくるアクティブラーニング—キーワードは読書と作文—」今金町研修会・講演

鹿内信善 2016 (e) 年12月24日 「看図アプローチによるアクティブラーニングの展開—協同学習ツールのつくり方いかし方—」比治山大学講演

鹿内信善 2016 (f) 年12月27日 「見ることから始める言語活動の充実—看図アプローチを用いた授業づくり—」北海道聴覚障害教育研究会冬季研修会

鹿内信善 2017(a) 年1月9日 「看図アプローチで使える様々なアイテム」日総研セミナー（福岡）

鹿内信善 2017(b) 年5月17日 「おはなしづくりのおはなし—看図作文から看図でおはなしへ—」小浜保育所講演

鹿内信善 2018 年8月11日 「アクティブ・ティーチャーを育てる看図アプローチ」北海道アクティブ・ラーニング（協同と創造の授業づくり）研究会講演

鹿内信善 2019(a) 年1月10日 「看図アプローチによる協同学習システム」北海道高等学校教育研究会講演

鹿内信善 2019 (b) 年2月19日 「主体的で対話的で深い学びをつくる協同学習」白樺学園高等学校講演

鹿内信善 2019(c) 年10月10日 「アクティブ・

- ラーニングの核となる協同学習ー看図アプローチの活用ー」北郷小学校講演
鹿内信善 2021年8月17日 「発問のつくり方」
天使大学 FSDS 研修
- 鹿内信善・山下雅佳実・石田ゆき 2019年10月27日 「対話的学びを活性化する看図アプローチ」日本協同教育学会第16回大会ワークショップ
- 田中 岬・石田ゆき 2022 『『看図アプローチ語りカフェ』を活用した1年生の自分作文ー過去現在未来の自分に似たきゅうちゃんに思いを綴るー』『全国看図アプローチ研究会研究誌』16号 pp.3-28

2023年1月 8日受付

2023年1月20日受理

編集後記

第1論文は、前号に引き続き田中岬の執筆です。田中岬は「子どもが輝く実践」をつくるのがとても上手です。また、アイデアウーマンなので「きゅうちゃん」を使いこなしていく手際も見事です。田中学級の子どもたちは「きゅうちゃん」と一緒に生き生きと活動しています。かつ、着実に力をつけています。「特別支援教育+看図アプローチ」という新しい領域を、田中自身も楽しみながら開拓してくれています。田中論文は、「全国看図アプローチ研究会」の大発明「きゅうちゃん」の活用方法を、また一つ広げてくれています。

ふたつめの山口奈津子・田中伸子他論文は、日本協同教育学会 第18回大会において発表した実践がもとになっています。この口頭発表の評判が良かったので、山口奈津子に論文としてまとめてくれるよう依頼しました。学会発表の時「看図アプローチは教科外活動の指導にも使えるということが知れました」という感想をフロアの先生が述べていました。看図アプローチを「教科の指導」だけでなく「教科外活動の指導」にも使う。このようなちょっとした発想の転換をいかして山口奈津子・田中伸子をはじめとする長崎県央看護学校チームは様々な実践を展開してくれています。山口から鹿内に届いたメールに、次のような言葉がありました。「看図アプローチなしでは、ほんとにこの仕事できないな」と感じています。」ありがたいことです。これからも、長崎県央看護学校からの「発信」は続いていくと思います。これからは楽しみな論文に仕上がっています。

第3論文は、石田ゆきの連載です。今回は、『「とっても大事なちょこっと使い」なきゅうちゃん活用例を紹介』してくれています。「看図アプローチは敷居が高い」と思っておられる先生がおられましたら、ぜひ「きゅうちゃんのちょこっと使い」を試してみてください。きっと「きゅうちゃん」と仲良しになれると思います。看図アプローチを活用した授業の楽しさやおもしろさを体感していただければと思います。

昨年12月に『全国看図アプローチ研究会研究誌』16号を公刊しました。年が明けて1月。もう、次の17号を公刊できることになりました。組版から校正・表紙デザイン等々、大変な仕事を石田ゆき編集長が全部引き受けてくれています。しかも、前号・今号では論文まで執筆してもらっています。献身的な尽力に多謝です。

文責 鹿内信善

—— 全国看図アプローチ研究会研究誌 17 号 ——

発行年月日 2023 年 1 月 25 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