

実践報告

「ふじた看図アプローチ研究会(ふじかん)」活動実践報告 —理論と実践の往還に基づいた看図アプローチによる協同学習実践—

織田千賀子¹⁾・朝居朋子¹⁾・加藤治実¹⁾・近藤彰¹⁾・中村小百合¹⁾
浅岡裕子²⁾・小八重和子³⁾・大山和寿⁴⁾・椿まゆみ⁵⁾・石田ゆき^{6,7)}・鹿内信善⁷⁾

ODA Chikako ASAI Tomoko KATO Harumi KONDO Akira NAKAMURA Sayuri ASAOKA Yuko
KOBÄE Kazuko OHYAMA Kazutoshi TSUBAKI Mayumi ISHIDA Yuki SHIKANAI Nobuyoshi

キーワード：看図アプローチ・LTD 話し合い学習法・理論と実践の往還・協同学習実践

概要

我々は看図アプローチの理解を深め、授業(研修)への活用を探求するため、2023年に「ふじた看図アプローチ研究会」を発足した。目的は、看図アプローチの意義・手法・有用性を体験的に理解し、学習者の視点に立った授業づくりへの視野を広げることである。本実践では「見る・考える・表現する」プロセスを通じて、学びの面白さや楽しさを実感した。これらの経験は、教育者としての授業構築への意欲や視点の拡張、学習者の動機づけ喚起の手がかりとなった。今後は、得られた気づきを各自の教育実践にどう活かし、授業デザインへと展開するかが課題である。

I. ふじた看図アプローチ研究会の概要

I-1 ふじた看図アプローチ研究会の誕生

「看図アプローチ」は、鹿内(2015)が考案した「みること」を重視した授業づくりの方法で、様々な教科・分野に取り入れができる。本稿の著者である看護学科所属の織田(2023,2024,2025)・加藤(2025)は、看図アプローチや看図作文の手法を用いて看護教育実践を行い、協同的な学びの促進と看護実践力の育成に取り組んでいる。同じく近藤(2025)は、看図アプローチを「学生が惹き込まれるマジック」と表現し、最初は消極的だった学生が看図アプローチで授業が進むと積極的に参加するようになり、課題を自ら見つけ、解を発信する様子を報告している。また、朝居(2025)は、鹿内(2015)

が『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）』(以下、テキスト)で紹介した活動例を再現し、アクティブラーニングの基本である「発見」「楽しい」「納得」等の肯定的反応と学習動機づけの高まりを報告している。さらに、法学部所属の大山は、法学の初学者（税理士志望者、保育学科生）を対象にして、民法上の問題を題材に看図アプローチを用いて効果的な授業実践をしたことを報告している(大山 2021, 大山他 2021)。

我々は、教育者としての授業実践力の向上を目的に、看図アプローチの技能習得を目指し、2023年に「ふじた看図アプローチ研究会」(以下、ふじかん)を立ち上げた。その目的は、①看図アプローチの意義・手法・有用性を体験することに

1) 藤田医科大学
2) 日本福祉大学
3) 藤田学園

4) 青山学院大学
5) 文京学院大学
6) 日本医療大学

7) 全国看図アプローチ研究会

「ふじた看図アプローチ研究会（ふじかん）」活動実践報告

（織田千賀子・朝居朋子・加藤治実・近藤彰・中村小百合・浅岡裕子・小八重和子・大山和寿・椿まゆみ・石田ゆき・鹿内信善）

より、学習者の学習プロセスを理解すること、②学習者の立場に立った授業づくりや教育実践に活用するための視野を広げることである。ふじかんはインフォーマルな学びの場で、その企画運営は参加者の自主性に委ねられている。

I-2 ふじかんの活動の実際

ふじかん発足以降、定例会を月1回程度、2日間のワークショップを1回実施した。表1にこれまでのふじかんのテーマ一覧、表2にスケジュールの一例を示す。

表1 これまでのふじかんのテーマ一覧

回	開催日	テーマ	内容
1	2023/8/20**	看図アプローチ看護教育勉強会	探求型授業動画の作成方法 きゅうちゃん看護物語の基礎となる看図作文の指導法 きゅうちゃんの石田流活用法
2	2023/1/23	キックオフミーティング	LTD 話し合い学習法による読解（協同学習ツールのつくり方いかし方） 看図アプローチの体験
3	2023/12/21	看図アプローチの基礎	「協同学習」の概念の議論 写真の読み解き、ショート作文
4	2024/1/19	ビジュアルリテラシー	視覚的ズレの発見、発問の工夫、ミルフィーユからマーブルな教育へ
5	2024/2/15	看図アプローチ看護教育勉強会	看図アプローチで使いこなすオーガナイザー
6	2024/3/21	感染予防教育への応用	看図アプローチの実践 効果的なビジュアル教材の活用
7	2024/4/19*	落口桜の写真を用いた学習	看図アプローチのプロセスの実践 外挿の発展
8	2024/5/31*	写真と発問の関係	「え！？」を引き出す発問の工夫 写真から知識を得る方法
9	2024/6/5	書籍執筆に向けて	コラム執筆計画
10	2024/7/12	写真の一部分の読解	スクールバスの安全設計の発見
11	2024/10/11	コラム案の検討	「目からうろこ」「うろこって？」 健康教育に看図アプローチの応用
12	2024/10/16	コラムリレーに向けて	読解と発問の特訓 外挿を絵図に起こす試み
13	2024/10/23	コラム共同執筆	読解と絵図から看図作文 看図アプローチ↔看図作文により、読解の拡大・深化の発見
14	2024/10/29	コラム共同執筆	見つけて広げる！看図アプローチの魅力
15	2024/11/20*	看図作文の可能性	看図作文のルーツと発展：中国式と鹿内式の違い 環境にまつわる危険の予測
16	2024/12/20*	ITと看図アプローチ	予測と確認
17	2025/1/30*	看図アプローチからの作文	旅のエピソード作成と思考の広がり
18	2025/2/25	学会発表準備	第1回日本保健衛生教育学会学術集会発表ポスター製作
19	2025/3/29**	ワークショップ	「発問づくり」を探究！ 看図アプローチ実践に向けてのタネ（アイディア）
20	2025/3/30**	ワークショップ	看図アプローチで学ぶ！協同学習の体験的理
21	2025/5/30*	LTD 看図アプローチ	要素関連づけの重要性 問い合わせ立て方を鍛えること＝要素関連づけの精度向上
22	2025/6/19*	日本協同教育学会第21回大会ワークショップ6	企画検討会
23	2025/7/9*	「見る・語る・問い合わせ」を拓く看図作文・看図アプローチの実践	企画検討会
24	2025/7/17*	-意味づけを重ねるリレー形式の協同学習 -	予行演習
25	2025/9/4*		予行演習
26	2025/10/16*		学会報告 看図アプローチ

*ハイブリッド開催

**鹿内信善・石田ゆき 講師招聘

表2 第8回（2024年5月）のスケジュール

<p style="text-align: center;">第8回 ふじた看図アプローチ研究会（ふじかん） 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－ LTD 話し合い学習法と看図アプローチを用いた学び合い・高め合い スケジュール</p> <p style="text-align: center;"><u>第4章 协同学習ツールのつくり方</u></p>			
時間	項目	内容	留意点
1.LTD			
17:45 ⇒1分	集合 開会	タイムキーパー: YY	開会したら、step1に入る
17:46 ⇒6分	step1 アイブレイク 1	雰囲気づくり ①「ゴールデンウィークにやってよかったこと」 ②「今日の抱負」 ・所属、名前、①、②の順で発言 ・合言葉は「いいですね～」	全体 ラウンドロビン（1min/1人）ミラーリングしてから、発言
17:52 ⇒5分	アイブレイク 2	本日のチームの名付けとその理由、チーム代表者（発表者）の選定 ・チームで決めた後、全体共有	チームで2分、全体で3分
17:57 ⇒6分	step2	言葉の理解 ⇒共通理解する ①調べた言葉の紹介 ②疑問に思う言葉の解決 ③新たな発見があつたら紹介	①ラウンドロビン ②③確認 ミラーリング意識
18:03 ⇒6分	step3	主張の理解 ①著者の主張（自分の言葉で） ②ズレの確認と話し合い	①ラウンドロビン（30s/1人） ②話し合い3分 ミラーリング意識 感想・個人の意見 NG
18:09 ⇒9分	step4	話題の理解 2つ選定しても良い（要時間管理） ①中心的な話題の選定 ※著者が強く主張を支持する話題 ②著者の主張を支持していること ③ズレの確認と話し合い	②ラウンドロビン ミラーリング意識 感想・個人の意見 NG
18:18 ⇒10分	step5	知識との関連づけ ①関連づけの紹介 ②関連づけの適切性や妥当性 ③話し合いにより理解を深める	①ラウンドロビン 受容・ミラーリング意識
18:28 ⇒9分	step6	自己との関連づけ ①関連づけ紹介 ②関連づけの適切性や妥当性 ③話し合いで得られた内容の共有	①ラウンドロビン 受容・ミラーリング意識
18:37 ⇒3分	step7	課題文の評価 ①建設的な評価 ②よりよくする提案	
18:40 ⇒10分	ふり返りと 全体発表	感想	全体
18:50 ⇒10分	休憩		

表2 つづき

2.看図アプローチ			
19:00 ⇒2分	写真紹介	ファシリテーターより、写真提示	
19:02 ⇒5分	変換	①個人思考（1分） ②一人一つずつラウンドロビン	
19:07 ⇒5分	要素関連づけ	①個人思考（1分） ②一人一つずつラウンドロビン ③適切性や妥当性の検討	
19:12 ⇒10分	外挿	写真にある事実を超えた推測 ①個人思考（2分） ②一人一つずつラウンドロビン ③適切性や妥当性の検討	
19:22 ⇒15分	ふり返り	①今の気持ちを自分の表情と動作で表現 個人思考（2分）→全体共有 合言葉は「いいですね～」 ②改善の手続き 次回の「ふじかん」運営の改善策	①ラウンドロビン（30s/1人）ミラーリングしてから、自分の気持ちを表現
19:37 ⇒8分	コンプリメント 情報交換	挨拶後、写真撮影 次回日程調整と役割決め	
19:45	終了		時間が押しても、19:45には終了するように時間管理

定例会の参加者は看護学・語学・法学の教員、大学・企業の職員、看護師、学生で、分野横断かつ多機関・多職種連携の場となっている。定例会は、対面またはハイブリッドで実施している。2025年3月には、全国から25名が参加する2日間の対面型ワークショップを開催し、看図アプローチの実践、発問づくりの学び、協同学習の体験的理理解、学生による実践報告等を行った（日本協同教育学会2025）。ふじかんの活動は、2025年10月末現在計26回を迎えた。

I – 3 定例会の具体的な内容

定例会は約2時間のセッションで、ファシリテーターは原則輪番とし、その順番は参加者が自主的に決める。そして、ファシリテーター自らプログラムを企画し、実施する。「理論と実践の往還」（鹿内・石田編著2025,ii）を意識し、第1部：LTD（Learning Through Discussion）話し合い学習法（以下、LTD）を用いた看図アプローチ関連書籍の読解、第2部：看図アプローチを用いたビジュアルテキストの読解の形式で行われる。

【第1部：LTDを用いた看図アプローチ関連書籍の読解】

第3回から、鹿内（2015）のテキストを1回1章ずつLTDで読み解いた。参加者の中には、協同学習やLTDの初学者、業務等の都合上十分な予習ができなかった者、自信がない者など多様な背景があった。こうした「ぶつけ本番」の状況でも、その場の読み解き、要点の説明、ラウンドロビン、自由な質問、テキストの活動例の実践など組み合わせ、貢献可能な枠組みを整えた。予習を推奨しつつも、予習の状況の差を吸収するプログラムを設計することで、参加者の安堵感につながり、各自が可能な形で発言し、貢献し合う良い雰囲気がうまれた。なお、予習してこなかった参加者は、次回以降は予習を行うことが多くなり、個人の責任性の自覚の高まりが見られた。

LTD過程プラン（ミーティング用）8ステップ（step 1 雰囲気づくり、step 2 言葉の理解、step 3 主張の理解、step 4 話題の理解、step 5 知識との関連づけ、step 6 自己との関連づけ、step 7 課題文の評価、step 8 ふり返り）（安永2014）に沿つ

て、テキストの章を読み解いた。LTD で読み解くことで、看図アプローチについての学びと理解を深めることができた。以下に、参加者の所感の一部を紹介する。

- ・看図アプローチは、ズレを発見し話し合い、納得解を得られる能動的な楽しさと、話し合いによる刺激を受ける受動的な楽しさの両方が存在する。読み解きのズレを解決するには、ミラーリングや相互交流がベースとなって話し合いが活発化し、学びを深める。
- ・看護基礎教育では教えるべきことが多いため、一方的にドンドン上に積んでいく教育（「崩れたミルフィーユ教育」と表現）になりがちである。学生は「新しい知識を得るには、前に習ったことは忘れなければ入らない」と言う。一方的に積み上げるミルフィーユ教育では、形をなさない。知識を関連づけて形を整えることが必要（「マーブル教育」と表現）で、それには看図アプローチで「読み解くこと」「自分の意見を発信して、ズレを埋め合わせる」ことが有効でないか。
- ・発問が先か、写真が先か？
- ・ビジュアルテキストの写真を作る際、意図的に「変換」「要素関連づけ」「外挿」の内容を検討しながら、景色を眺めたりすることが大切ではないか。
- ・「要素関連づけと外挿の区別が難しい」「要素関連づけの“こと”的読み解きが曖昧だと、

外挿がぶれてしまう」といった意見から、「問い合わせを通して何を見て、どう読み解くか」といった発問の重要性が話題になった。

- ・学習者が「え？」と気持ちを揺さぶらせて、学習を進めていく発問をどのように作ったらいいか。
- ・看図アプローチを看護教育にどのように活かすかが重要である。

最後の章までやり終えた時、参加者全員が充実感・達成感・爽快感を感じた。LTD で読み解くことにより、各自が一読するよりも、深く広く学ぶことができたと考える。

【第2部：看図アプローチを用いたビジュアルテキストの読解】

LTD での読み解きの後、ファシリテーターが準備したビジュアルテキストで看図アプローチを行い、看図作文を行なった。その内容の一部をコラムという形式で、『見方・考え方を育てる授業デザイン—看図アプローチの理論と実践—』（鹿内・石田編著 2025）で報告しているのでご覧いただきたい。

以下にセッションの 1 例を示す。この時の定例会には、対面 12 名・オンライン 9 名、計 21 名が参加し、職種は大学教員（看護学・語学）、看護専門学校教員、企業職員であった。ファシリテーターが用意した写真と発問は、図 1 の通りである。



変換	どんな「もの」が 写っていますか。	赤いジャケット、男性、キャリーケース、紙袋、 軽自動車、バス、ナンバープレートのない車、 枯れた雑草、黒いケーブル 等
要素 関連づけ	どんな「こと」が 写っていますか。	<ul style="list-style-type: none"> ・キャリーバッグの上にカバンがある ・おじさんが歩いている ・右脇に何かをかかえている ・若干、ズボンが大きい ・おじさんの前に誰かいるようだ ・お土産袋がたたびれている 等
外挿	写真左手前に 写っている男性 は、この後どん な「こと」をすると 思いますか。	<ul style="list-style-type: none"> ・これから旅に出るところで、高速バス乗り場に向かっている ・長崎の小浜町から沖縄へ来た ・セントラリアから九州へ向かう ・東京で仕事を終え、仙台に帰る ・空港のそばでタクシーを待っている ・トヨタのレンタカー屋に行く 等

図 1 ビジュアルテキストと変換・要素関連づけ・外挿

変換と要素関連づけの段階では、参加者全員がそれぞれの気づきを言葉にして共有することで、新たな視点が生まれ、「これは何だろう？」「どういう状況なのか？」といった問い合わせ自然に立ち上がった。こうした疑問を解決しようとする中で、ディスカッションは活発に展開され、読み解きは一層深まっていった。外挿の段階では、参加者が観察した要素を多面的に関連づけながら、それぞれ異なる視点から推察を行うことで、多様な可能性が広がった。写真から得られる情報の枠を超えて、より深い読み解きが可能となったのである。

その後、5グループに分かれて、看図作文に取り組んだ。まず、個人思考で下記4点からエピソードを考え、それをもとにグループで1つの作文を作成した。

1. この人は、ここに到着する前にどんな経験をしているか。
2. この後、この人は車でどこを訪れるか。
3. 訪れた場所で何をするか。
4. そこでどんなことに喜びを感じるか。

グループごとに作成されたエピソードは、参加者それぞれの視点や想像力によって多種多様となった。以下、各グループのエピソードを要約して掲載する。

① 旅とビール、函館の夜景

主人公は飛行機の中で「名探偵コナン」の映画を観ており、函館に行きたいという強い思いを抱く。札幌ビール工場でジンギスカンを楽しみ、友人と函館の夜景を見に行く。奥さんにもこの美味しいビールを飲ませたいと考え、帰宅後の楽しみにする。

② 北海道グルメを満喫する旅

千歳空港に到着後、空腹に耐えきれず、まずは北海道の有名レストランへ。ちゃんちゃん焼きやいくら、小樽のルタオのケーキ、夕張メロンなど、次々にグルメを堪能。旅館の温泉でお酒や夜景を楽しみ、さらに高級カニのチケットが当たり、食を満喫。

③ 娘の恋人と初対面の旅

主人公は研修のために訪れたが、実はもう一つの目的があり、娘とその恋人に会うことになっていた。娘は、5年付き合った恋人からついに結婚の申し出を受けた。主人公は釣りが趣味であり、「今度一緒に釣りに行きたい」と話し、和やかに結婚を認める。

④ 北海道の大自然とスキーを楽しむ旅

主人公はスキーを楽しんだ後、大倉山のジャンプ台を訪れるが、「やっぱり飛べない」と断念。その後、北海道の広大な道をドライブし、「北海道はでっかいぞ～」とそのスケールの大ささに感動する。

⑤ ビジネスと快適な宿泊の出張

仕事で北海道を訪れ、会議の準備を熱心に進める。宿泊先のホテルの快適さを喜び、しっかりと休息をとる。

看図作文の活動を通じて、参加者の一部は、前提知識にとらわれすぎることで自由な発想が難しくなったと感じていた。一方で、想像力を広げたグループは、北海道の自然やグルメ、文化などを取り入れた豊かなストーリーを創出した。あるグループでは、「レンタカーを使う=電車では行けないエリアに向かう」といった背景知識を活用し、よりリアリティのあるエピソードを展開していた。

この活動では、参加者が看図アプローチによって読み解いた情報をもとに、創造的なエピソードを構築するプロセスを体験した。看図作文では、事実に基づきながら論理的に思考すること（外挿）が求められるため、参加者は論理性と創造性の両面を駆使することとなる。

こうした体験を通じて、参加者は看図アプローチの実践的な理解を深めるとともに、論理的かつ創造的に思考することができた。

I - 4 参加者の活動の所感

ふじかんの参加者の所感は、非常に好意的であった。その背景には、看図アプローチにより参加者の意見交換が非常に活性化したことで学びが深化し、主体的で対話的な学びを参加者が実感したことがある。

LTD による協同学習のプロセスを経て、意見交換のハードルが下がり、参加者の主体性が高まる。異なる意見を多様に取り入れることで、新たな発想を得て学びが深化することを参加者が実体験する。ふじかんのこのプロセスにおいて、参加者の対話が最大限活性化され、互いに刺激し合い、

より発展的な考察ができる環境が形成されたと考える。すなわち、参加者は協同学習により、自分の想像を超えた視点の拡大を実感し、看図アプローチにより観察力・推察力・発問力向上、多様な視点の融合による創造力の刺激、創造的な読解力の向上につながったと言える。

II. 協同学習の理論とふじかんの実践の往還

David と Roger の Johnson 兄弟の協同学習の基本的構成要素（ジョンソン,D.W. ら 2010,pp.13-16）をもとに、ふじかんの活動を考える。

1. 互恵的な協力関係（肯定的相互依存）がある。
2. グループの目標と個人の責任が明確である。
3. 対面しての活発な（課題に関する）相互交流がある。
4. 小集団技能活用の奨励および技能訓練がある。
5. 活動に関するふり返り（改善手続き）の時間がある。

=互恵的な協力関係（肯定的相互依存）
=個人の責任性
=相互作用の促進
=社会的スキル
=グループの改善手続き

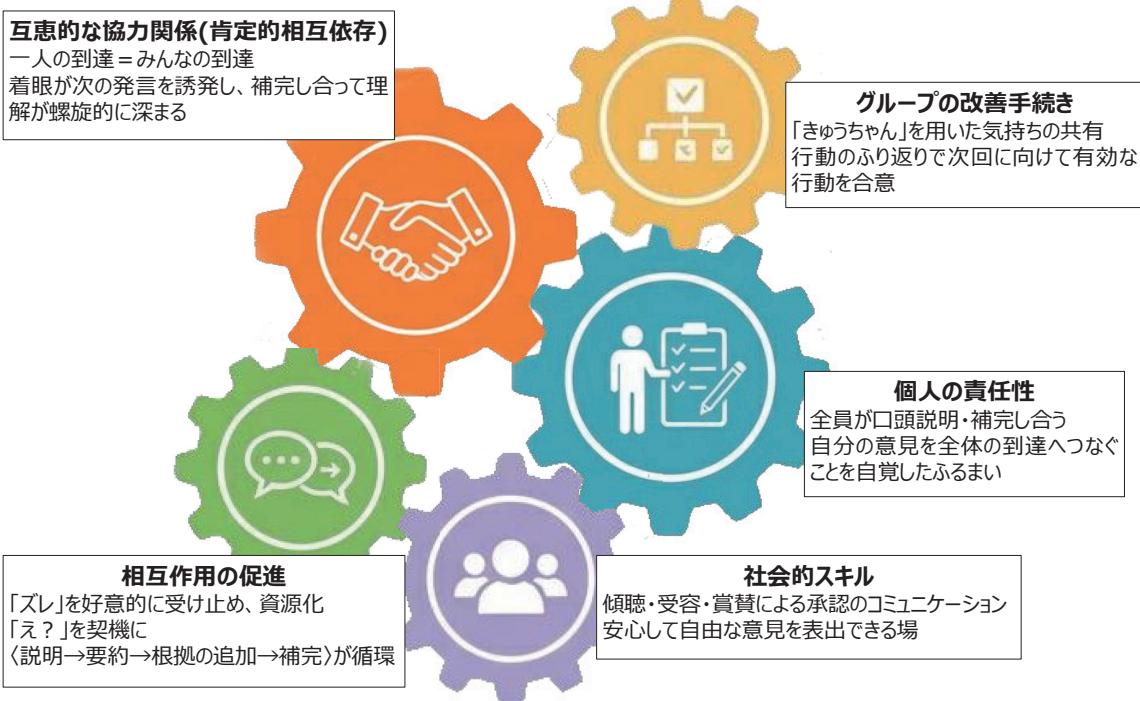


図2 協同学習の理論とふじかんの実践の往還

II-1 良い学びの前提条件：心理的安全性

グループでの良質な学びを支える前提条件は、参加者一人ひとりの心理的安全性である。特に、初参加者やオンライン参加者を含む場合には、より丁寧な配慮が求められる。ふじかんでは毎回、冒頭のアイスブレイクによって緊張を緩め、話しやすい雰囲気を醸成している。たとえば、自己紹介に「最近ちょっとよかったこと」や「今日の抱負」など日常的な話題を設定し、一人1分ずつラウンドロビン形式で共有し、聴き手は合言葉「いいですね～」と応答する。この応答は、話し手の安心感を高めると同時に、聴き手全員が傾聴・受容・称賛を互いに示し合うことで、場の雰囲気が一気に和らぎ、自然と笑顔がうまれ、動機づけが高まる。

このような雰囲気づくりが、続くLTDによる読解や看図アプローチでのディスカッションを活性化させる。心理的安全性が確保された場では、参加者は安心して意見を述べ、互いの考えに耳を傾けることができる。ふじかんでは、こうした工夫を通じて、協同的な学びが着実に促進されている。

II-2 互恵的な協力関係（肯定的相互依存）がある

互恵的な協力関係の指標として、相互責任（仲間の成果への責任の共有）と相互義務（励まし・支援の義務）、肯定的誘発性（一メンバーの働きかけが他メンバーの貢献を誘発する）、代理可能性（必要な行為は誰でも担う）を示す（ジョンソン,D.W.ら 2010,p.113）。これらの成立が、メンバーの相互扶助の関係にあるといえる。

ふじかんは、LTDと看図アプローチを通じて「読解による理解の深化」という共通の目標を掲げ、板書による統合とICTを活用した共有、看図作文、グループ発表など成果を明示している。これは相互責任の可視化にあたる。ディスカッションでは、誰かの着眼が次の発言を誘発し、一人では到底思い至らないような推論が広がっていく。個々の推論が有機的に結びつき、議論が螺旋状に発展していく。こうした発言の連鎖は、肯定的誘発性が働

いていることの一端を示している。ディスカッションの途中、説明が不足するところを別の誰かが補完して埋めるため、必要な役割は誰もが担うことから、代理可能性が働いている。また、互いに意見や推論を支え合い、根拠を提示し合う相互支援が往復することで、相互義務が機能している。

以上より、ふじかんの実践は、互恵的な協力関係が成立していると判断できる。このプロセスを通じて、思考が一層深化し、個人の限界を超えた理解に到達する。これこそが、ふじかんの醍醐味である。

II-3 グループの目標と個人の責任が明確である

協同学習には、個人としての責任とグループとしての責任の両方が組み込まれなければならない。一人ひとりは割り当てられた仕事に寄与する責任を自覚しなければならない（ジョンソン,D.W.ら 2010,p.15）。同時に、メンバーはグループ目標の達成に貢献し、他のメンバーの努力を支える責任を共有する（ジョンソン,D.W.ら 2010,p.116）。したがって、個々の到達を外部から検証できる手立てを伴わせることが重要である。

ふじかんでは、共通目標、すなわちLTDを通じた課題文の内容理解と看図アプローチにおける「変換」「要素関連づけ」「外挿」の達成に向けて、参加者は自分の読解とその根拠を言語化して、他の者の発言を要約・再説明するやり取りが反復している。たとえば、「根拠はテキストX頁のこの一節でよいか」という整合確認が入り、必要に応じて根拠が追加される。オンライン参加者との共有に向けては、口頭のやり取りにチャットでの補足要約が重なり、理解の筋道がさらに明瞭となる。また、誰もが口頭で説明できる状態が保たれ、話者以外の者から要約や言い換え、確認の質問が積極的に入り、不足を他の参加者が補うことも少なくない。この運営により、予習差があっても理解をたどり直すことができ、次回の予習行動へつながる。これらの所見は、個々の理解と貢献の可視化（説明可能性の外化）を意味し、結果として

「ただ乗り」が成立しにくい状況が自然にうまれている。むしろ、ふじかんでは、参加者が自分の意見を全体の到達へつなぐことが当たり前のふるまいとして常態化している。すなわち、この実践は、①誰もが口頭説明ができるることは各人の到達をその場で確認する仕組みにあたり、②相互の要約・再説明は個々の理解を追跡可能にし、③整合確認・追加根拠の説明は個人へのフィードバックとして機能している証である。

したがって、ふじかんにおける目標の共有は、各人の説明可能性を通じて「責任の自覚」へと結びつき、個人の責任性が明らかに機能している。しかもそれは、個人が楽しみながら自主的に責任を果たし、「説明→要約→根拠の追加→補完」という相互の説明を通じてグループの目標が達成される点にある。義務として押し付けられているのではなく、このプロセスが動機づけとなって主体的関与を高め、結果として深い理解と達成感へと収束している。

II-4 対面しての活発な（課題に関する）相互交流がある

協同グループが課題を達成するには「お互いの顔と顔をつき合わせて支え合う」こと、すなわち相互作用の促進を成立させることが求められる。そのためにジョンソンらは、①集まって課題に集中して話し合う時間を設ける、②メンバーが積極的に関与し、互恵的な協力関係を強調する、③グループの活動を観察し、適切な行動を見いだして賞賛する、の3点を挙げている（ジョンソン,D.W.ら 2010,p.117）。なお、ふじかんでは、オンライン参加でも同期的に顔が見える状態であり、同等の相互交流を確保している。

前節で述べた心理的安全性と互恵的な協力関係を土台に、課題に関する活発な相互交流が高頻度に観察される。意見の「ズレ」は好意的に扱われ、資源化される。「え？」を契機に「説明→要約→根拠の追加→補完」が循環し、言い換えや再説明を介して議論が拡張・深化する。

また、対面とオンラインのハイブリッド形式のため、書画カメラ・電子黒板・カメラ中継等を共

有し、記録係が上記のやり取りをその場で可視化している。これにより発言の連なりが一画面で保たれ、「ズレ」の提示→言い換え→再説明が途切れにくく、対面とオンラインの両方で同時に参照でき、意見の往復がスムーズになる。これらの可視化の工夫に伴う承認（「おおー」「そこねえ」など）や再説明が誘発され、発言の手応えが即時に共有される。結果として、「やっぱ、そこだよね。納得！納得！」、「じゃあ、〇〇の場合は？」と自己効力感の向上や学習動機づけの維持につながる。こうした相互交流を通じて、多様な視点や考察が引き出され、時には予期せぬ方向へと議論が展開する。そのプロセス自体が非常に刺激的であり、ふじかんの大きな魅力を形成している。

以上のように、ふじかんでは活発な相互交流が効果的に機能している。すなわち、①全員の発言機会と時間確保によりディスカッションに集中でき、②板書統合・看図作文・全体共有といった共同成果と役割の相補が互恵的な協力関係のもとでなされている。共同成果のその場での共有や観察・承認が効果的に機能しており、メンバー間の相互作用が活性化されている。

II-5 小集団技能活用の奨励および技能訓練がある

協同学習では、教科内容の学習と並行して、グループの一員として貢献するために必要な対人的技能と小集団技能（チームワーク）を学ぶことが同時に期待されている（ジョンソン,D.W.ら 2010,p.16）。この社会的スキルは学んで身につけるものであり、質の高い協同には不可欠である。ふじかんのメンバー間では、社会的スキルの活用は常態化しており、生産性を高めている。

すなわち、アイスブレイクで傾聴・受容・称賛（ラウンドロビン／ミラーリング／合言葉による肯定）を明示し、活動中には要約や整合性の確認、根拠の追加・補完が適切に行われている。これらは、相槌や問い合わせなどの受容的な応答や短い称賛でその場で承認される。さらに「質問する／説明する／情報を共有する／助けを求め、助けに入る」といった行動が自覚的に用いられる。たとえ

ば、ディスカッション時に「ナンバープレートのない車が多い点から空港近辺と見てよいか？」(整合確認)→「空港やレンタカー店が近い可能性」(補足)→「では観光地という見立ては？」(問い合わせ)→「つまり移動の起点に近い環境ということか」(ミラーリング)→「なるほどね」(承認)という往復が滞りなく循環する。このような循環を通じて、発言への手応えが可視化され、動機づけが高まる。その結果、参加者が躊躇なく、異なる読解(ズレ)を提示できる基盤が保たれる。これは互恵的な協力関係を支える社会的スキルの機能と一致し、到達の向上と関係性の良好化という効果に結びついている。

すなわち、ふじかんにおける社会的スキルは、アイスブレイクでラウンドロビンや肯定的な合言葉の活用により参加者に自然と身につき、その後も自発的かつ積極的に用いられる。そして、ディスカッション時の受容・称賛による承認が循環することで、参加者の間での良好な関係性が構築され、相互に学びが深化することにつながると考える。

II-6 活動に関するふり返り（改善手続き）の時間がある

協同学習では、活動の最後にグループの改善手続きを設け、(a) メンバーがいかに協力し合っていたかについて注意深く分析し、(b) 次に向けて実効性を高める行動を決定することが求められる（ジョンソン,D.W.ら 2010,p.16）。

ふじかんの締めくくりには必ず、参加者それぞれが「きゅうちゃん」を使って今の気持ちを表現し、互いにコンプリメント（称賛の言葉）を送り合う時間が設けられている。「仲間と一緒に頑張った充実感！」「発想の転換に驚き、なるほど！」「創造力が刺激された」「楽しかった」「発想が広がった」など、前向きで多様な感想が自然とうまれる。さらに、その場の感情共有で終わらせず、行動に焦点を当てたふり返りを添えるのがふじかんの特長である。たとえば、「『え？』の問い合わせで視点が増えた」「要約→整合確認→根拠追加の流れが滞りなく回った」「ミラーリングで誤解が早く解

けた」など目標達成に寄与したふるまい、「資料をもう少し親切に明示したほうがいい」「プログラムは早めに共有し準備性を高める」「司会とオンライン操作は別担当が良い」など改めるべき行動など、忌憚なき意見交換がなされる。

このようにふじかんのふり返りでは、感情面の共有と賞賛で関係性を温めつつ、有効な行動と具体的な改善策を提示・合意する流れになっており、グループの改善手続きの要素に合致する。

参加者は、ディスカッションの盛り上がりを肌で感じながら、互いに刺激し合い、仲間と共に考える豊かな喜びを味わうことができる。こうした互恵的な協力関係、個人の責任性、相互作用の促進、社会的スキルの自覚的使用が次回に引き継がれる。結果として、一人では決して得られない成果と達成感がうまれる。これこそが、ふじかんの醍醐味である。

III. 最後に

ふじかんの参加者の多くは教育者であり、ふじかんにおける「見る・考える・表現する」というプロセスを通じて、学びの面白さ（ワクワク）や楽しさを実感している。こうしたワクワク感や楽しさは、学習者の学びに対する動機づけの維持・向上において、極めて重要な要素である。動機づけが高まることで対話がうまれ、そこから豊かな学びが育まれる。さらに、互恵的な協力関係（肯定的相互依存）と個人の責任性を核に、相互作用の促進・社会的スキル・グループ活動の改善手続きが歯車のように連動して作動する枠組みが支持的な風土を醸成し、学びの楽しさを一層深め、成果へと結びつけている。

つまり、ふじかんでは「多段階動機づけシステム」（鹿内 2010）が有効に機能しており、教育者自身の授業づくりに対する意欲や視点の拡張につながっている。その機能は、看図アプローチのプロセスで段階的に高まる動機づけに加え、協同学習の定義が連動して学習者の関与を持続させる相乗効果によって支えられている。また、学習者の動機づけを継続的に喚起し、授業構築へのヒン

トも得られている。

今後の課題は、ふじかんで得た気づきや学びを、参加者がそれぞれの教育実践に取り入れ、授業や研修のデザインへと具体的に展開していくことである。

引用・参考文献

朝居朋子 2025 「『落口樹』で脇に落ちた一看図アプローチは最強のアクティブラーニング！－」 鹿内信善・石田ゆき編著 2025 『見方・考え方を育てる授業デザイン－看図アプローチの理論と実践－』 トリアーデ |TRIADE (電子書籍) pp.47-49

ジョンソン, D.W.・ジョンソン, R.T.・ホルベック, E.J. (石田裕久・梅原巳代子訳) 2010 『学習の輪－学び合いの協同教育入門（改訂新版）』二瓶社

加藤治実 2025 「看図アプローチで学ぶ排泄の援助技術－『きゅうちゃん』で対象者の気持ちを知る看護技術を学ぶ」 鹿内信善・石田ゆき編著 2025 『見方・考え方を育てる授業デザイン－看図アプローチの理論と実践－』 トリアーデ |TRIADE (電子書籍) pp.242-251

近藤彰 2025 「学生が惹き込まれるマジック。それが看図アプローチ！」 鹿内信善・石田ゆき編著 2025 『見方・考え方を育てる授業デザイン－看図アプローチの理論と実践－』 トリアーデ |TRIADE (電子書籍) pp.271-272

日本協同教育学会 2025 JASCE NEWS 080号 (2025年4月30日) pp.5-7
<https://jasce.jp/wiki/wiki.cgi/NEWS?page=%A5%C8%A5%C3%A5%D7%A5%DA%A1%BC%A5%B8> (2025.6.8閲覧).

織田千賀子 2023 「VR看図アプローチ：臨場感溢れる体験から深い学びを得る看護教育の可能性」『看護教育』Vol.64 No.4 医学書院 pp.491-496

織田千賀子 2024 「『食道の解剖生理』授業づくりにおける看図作文法の有効性－その予備的

検討－」『全国看図アプローチ研究会研究誌』

23号 pp.3-16

織田千賀子 2025 「[VR看図アプローチ]による実習前のレディネス向上の取り組み」鹿内信善・石田ゆき編著 2025 『見方・考え方を育てる授業デザイン－看図アプローチの理論と実践－』トリアーデ |TRIADE (電子書籍) pp.251-270

大山和寿 2021 「看図アプローチを用いた、民法についての事前学習会の実践－講義式などの授業での看図アプローチの活用の可能性－」『青山ローフォーラム』10巻1号 pp.1-30

大山和寿・山下雅佳実・石田ゆき・鹿内信善 2021 「看図アプローチを活用した法学における協同学習実践－民法を中心とした保育に関する問題を題材として－」『全国看図アプローチ研究会研究誌』8号 pp.23-40

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

鹿内信善著 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・石田ゆき編著 2025 『見方・考え方を育てる授業デザイン－看図アプローチの理論と実践－』 トリアーデ |TRIADE (電子書籍)

安永悟 2014 「第3章 ミーティングの方法」 安永悟・須藤文共編 『LTD話し合い学習法』 ナカニシヤ出版 pp.17-36

注

本研究の一部は、日本協同教育学会第21回大会にて発表された。

謝 辞

ふじかんに参加してくださった全ての方々に深謝いたします。

2025年11月3日 受付

2025年11月10日 査読終了受理