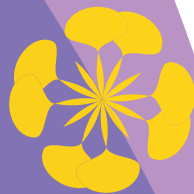
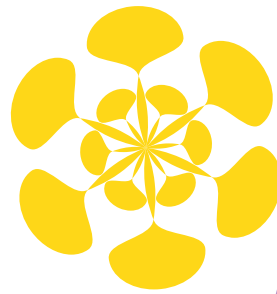


全国看図アプローチ研究会研究誌
1号



2019.12

目次

巻 頭 言	1
-------------	---

実践報告

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― 石田ゆき・山下雅佳実・鹿内信善	2
--	---

評 論

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― 田中伸子	16
看図アプローチにおける探索的認知処理プロセス解明ための機器開発 山下雅佳実	21

巻頭言

時間がいきいきと流れていく

「看図アプローチ」は、「みること」を重視した授業づくりの方法です。日本の教育は、これまで「読むこと」「書くこと」「話すこと」「聞くこと」の4つの技能によって学力の形成を図ってきました。多くの国々では、4技能に「みること」の指導も加え教育がなされています。我が国では「みること」を重視した授業づくりの研究が遅れています。このことが、日本の子どもたちのPISA学力テストの低迷にもつながっているのではないのでしょうか。「みること」を重視した授業づくりの方法を、日本でももっと研究していく必要があります。

「看図アプローチ」は、協同学習をすすめていくための強力なツールにもなります。「ツール」ですから、使う人の創意工夫によってさまざまな授業をつくることができます。このため、看図アプローチを活用した授業は決して形骸化することはありません。さらに授業づくりの「方法」ですから、看図アプローチの理論を使えば「みる学力＝ビジュアルリテラシー」を育てる授業を簡単につくることができます。

看図アプローチを活用した授業を始めると、学習者たちはきもちよさそうに脳を回転させ始めます。看図アプローチの授業では「主体的で対話的で深い学びの時間」がいきいきと流れていきます。本研究誌に掲載されている田中伸子論文の写真1を見てください。田中論文の中でも解説されていますが、これは、看図アプローチの授業を受けている先生方の写真です。「みつけた」「なるほど」「わかった」「やった～」等々。看図アプローチを活用した授業では、こんな声がしょっちゅうあがってきます。写真1に写っている先生方は、みんな満面の笑顔です。中には「バンザイ」をしてしまっている先生もいます。このような「心動かす授業」をできるだけ多くの児童生徒・学生たちに届けてあげたくて、この研究誌を編みました。「研究誌」と言っても、堅苦しいものではありません。全国で看図アプローチの授業づくりや実践に取り組んでいる先生方が、それぞれの実践や研究をわかりやすく伝えていく場として活用したいと思っています。

看図アプローチは汎用性の高い授業づくりの方法です。本研究誌に掲載されていく論文を参考にして、先生方の日々の実践を豊かにしていただければ幸いです。

論文の投稿も大歓迎です。多くの先生方のお力を借りて、看図アプローチから生まれる「生きている感じ」を、学びの場にいる多くの児童生徒・学生・地域の方々に届けていきたいと願っています。どうぞよろしくお願いいたします。

2019年12月3日

文責 鹿内信善

実践報告

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—

石田ゆき¹⁾・山下雅佳実²⁾・鹿内信善³⁾

キーワード：看図アプローチ・創造性・創造的思考・ジェネプロアモデル・協同学習

1. 背景と目的

文部科学省は、2011年に創造的思考力を育成するための教養教育の重要性を示し、2017年には批判的・創造的思考力の醸成を看護基礎教育に求めた。また、日本看護系大学協議会(2018)は、学士力である「統合的な学習経験と創造的思考力」が看護基礎教育の到達となる「看護学・専門職としての学びの統合」に相当する重要なものであるとしている。しかし、看護における創造的思考力に関する研究は少なく、その育成に焦点をあてたものはない。看護教育における創造的思考力の育成方法は、いまだ未開拓の領域になっている。

そこで筆者らは現在、「看護に必要な創造的思考力の育成—『看図アプローチ』を活用した教材・授業開発—」というテーマで、科研費の助成を得た研究を行っている。その研究成果の一部を報告する。ただし、本稿では、「看護」の隣接領域である「理学療法」および「作業療法」を専攻する学生たちを学習者とした教材開発・授業開発実践を紹介する。そのことによって、看護学専攻学生の創造的思考力を育成するための「看図アプローチ」を活用した授業づくりモデルを提供していく。なお「看図アプローチ」とは「みること」を重視した授業づくりの方法である。看図アプローチには、ビジュアルテキストを読み解き、読み解いた内容を何らかのかたちで発信していくプロセスを含んでいる。

看図アプローチは Finke ら (邦訳 1999) の創造

的思考に関するジェネプロアモデルを理論構成の基盤としている。ジェネプロアモデルでは、創造的思考を「発明先行構造生成段階」と「発明先行構造探索段階」に分離した2段階モデルで説明している。何かを創造する人は、まず生成段階において「創造的発見を促進するようなさまざまな特性をもつ発明先行構造 (preinventive structures) と呼ばれる心的表象を構築する。(Finke 他邦訳 1999,p.19)」発明先行構造を生成したら学習者はそれを探索したり解釈したりする。これが探索段階である。この2段階を経て創造的作品が生まれ出されていく。

またジェネプロアモデルでは、「創造的探索と解釈に貢献する発明先行構造の六つの特性」を考えている。それらは斬新性 (novelty)・あいまい性 (ambiguity)・暗示的有意味性 (implicit meaningfulness)・創発性 (emergence)・不調和性 (incongruity)・拡散性 (divergence) である (Finke 他邦訳 1999,pp.25-26)。

看図アプローチも Finke らの2段階モデルを採用している。看図アプローチがジェネプロアモデルと異なるのは2段階のうちの生成段階を授業者が代行する点である。看図アプローチでは授業者が、斬新性・あいまい性・暗示的有意味性・創発性・不調和性・拡散性などの特性をもったビジュアルテキストをあらかじめ作成しておく。このような特性を備えたビジュアルテキストは学習者にとって発明先行構造となる。学習者は、授業

1) 日本医療大学

2) 中村学園大学短期大学部

3) 天使大学

者の発問や指示に触発されて、授業者から呈示されたビジュアルテキストを探索・解釈し、新しい意味を創造していく。

以上の理論モデルにしたがって構成された授業を体験することによって、学習者の創造的思考力が育まれていると仮定される。このような理論的背景をもつ授業を構成し、実践したのでそれを報告していく。

II. 授業の実際

授業者・学習者・ビジュアルテキスト等

本稿第 1 筆者石田が担当する「教育心理学」15 コマ中の 2 コマを 1 ユニットとした授業実践である。授業者は石田、学習者は理学療法・作業療法を専攻する A 大学 2 年生 57 名である。授業は学期はじめに呈示してあるシラバス内容にしたがって行った。本稿で紹介する 1 ユニット 2 コマのシラバスは次のようになっている。「内面表出エクササイズと教育心理学的意義①②」。授業 2 コマで活用するビジュアルテキストはすべて石田が制作したオリジナル作品である。

II-1 1 コマ目授業

1 コマ目の課題

1 コマ目では 3 つの課題を用いた。これらの課題は、鹿内（2010）で紹介されているものである。したがって 1 コマ目の授業は鹿内（2010）の追試としての意味ももっている。また 2 コマ目の看図アプローチを活用した絵本づくりの導入課題にもなっている。1 コマ目では各課題とも協同でのビジュアルテキスト読解活動を何度も取り入れ、看図アプローチ協同学習に習熟していく時間とした。（90 分）

課題 1 では次の絵図（図 1）と教示を用いた。

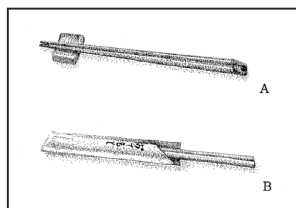


図 1 箸

【課題 1 教示】

箸 A と箸 B が、自分を自慢したり、相手をからかったり、けなしたりして戯れています。その雰囲気が伝わるように、箸 A と箸 B の会話を書いてください。

課題 2 では次の絵図（図 2）と教示を用いた。

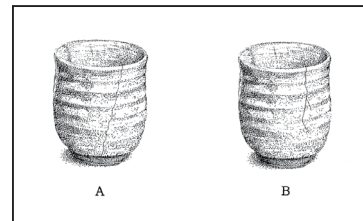


図 2 茶碗

【課題 2 教示】

カップルで食事に行きました。そのときお茶が出てきました。どちらの茶碗にも少しひび割れが入っています。どちらのひび割れも模様のように趣があります。そこで、彼氏が聞きました。「君、どっちの模様が好き？」彼女はしばらく考えて言いました。「(AorB) の方かな…」彼は「どうして？」と聞きました。このあとの会話を考えてください。

課題 3 は少し複雑なので手順を詳述していく。課題 3 では学習者たちに点描画を制作してもらう。そのために 120 枚の落花生の写真を用意する。学習者たちには好きな写真を選んでもらう。一例を図 3 に載せておく。その写真にトレーシングペーパーを重ね、点を打っていく。それによって点描画を完成させる。点描画が完成したら次の教示を与える。



図 3 落花生写真の一例

【課題 3 教示】

自作の点描落花生の雰囲気に合った会話文を書いてください。

1 コマ目授業結果

課題 1・課題 2・課題 3 で学習者たちが産出した作文例を以下に載せておく。課題 3 については点描画も載せておく。

課題 1－学習者 1 の作文例

- A「B!! どうだ、このオレの圧倒的なランクの高さが分かるかな？」
 B「なにになに？どこが？」
 A「は一、これだから庶民は…コレだよコレ！オレの頭の下にある箸置き！」
 B「ああ～それか！」
 A「ふふ～すごいだろ、箸置きがあるオレはもう上流階級の人間も同然。B も今日からオレを敬い給え！」
 B「わーすごい憧れちゃうなー。」（棒読み）
 A「そうだろうそうだろう♪しかもこの箸置き、箸先をテーブルに直接付けないから衛生面も配慮しているのだよ！」
 B（いや衛生面なら常に箸袋に包装されているボクの方が全方向からカバーしているし優秀だと思うけどね…）「すごいねー。」

課題 1－学習者 2 の作文例

- A「おい、B、お前わりばしだろ？ダサくね？」
 B「なんだと!? ちょっと高価だからってナメんなよ？」
 A「だってお前、一度使われたらだいたい捨てられるだろ。」
 B「確かに…。でもよく台所で菜箸代わりにもなるんだよ!! お前こそ、食洗器とかで洗えないだろ!! 主婦の敵め!!」
 A・B「なんだとー!! うるせー!!」

課題 1－学習者 3 の作文例

- B「Aくんまた筋トレしてるの？」
 A「そうだよ、君も、服ばかり着てないで筋トレしようよ。」
 B「今は春だけど、服着ないのは寒すぎるし…。しかも足ばかり筋トレしてるじゃない

か。」

- A「いいじゃないか、足の筋肉は大切だよ。今度は君も一緒にやろう！」

課題 1－学習者 4 の作文例

- B「君、布団がなくて寒そうだね。」
 A「君だって枕(箸置き)がなくて疲れるだろ？」
 B「僕は寒いのが嫌いだから布団があれば充分さ!!」
 A「でも君は 1 回使って捨てられるだけじゃないか！」
 B「君みたいに毎日水で洗われてボロボロになるまで使われるよりは 100 倍ましだよ！」
 A「僕は大切に長く使われたいけどな～。」
 B「僕はリサイクルされているんな物に变身したい！」
 A「お互いに自分の良い方になれて良かったな…」
 B「頑張って生きていこうね。」

課題 2－学習者 5 の作文例

- 彼女「＜A＞の方かな。」
 彼氏「どうして？」
 彼女「だって様子をよく見てみて。ひびが途中で 2 つに分かれているの。」
 彼氏「あ、本当だ。」
 彼女「何だか、嫌じゃない？道が 2 つに分かれている気がするの。」
 彼氏「僕たちのこと？」
 彼女「そう。私たちも B のように、別々になりたくないから…」
 彼氏「僕らならきっと、A のように 1 つの道を歩んでいけるよ。」

課題 2－学習者 6 の作文例

- 彼女「＜A＞の方かな。」
 彼氏「どうして？」
 彼女「まっすぐ、線が入っているの素敵じゃない？」
 彼氏「なるほどね。僕は B の方がいいと思う

な。」

彼女「どうして？」

彼氏「たしかに A は、まっすぐ線が入っていて芯が通った人のような性格していると思うんだ。だけど、辛い時ひとりでいると下までついて割れてしまう。B のように一緒にいて支えてくれる人がいると割れずにすむと思うんだ。」

彼女「そういう考えステキね。」

課題 2－学習者 7 の作文例

彼女「＜B＞の方かな。」

彼氏「どうして？」

彼女「A の方は底の方までヒビが行ってて今にも壊れそうでしょ？」

彼氏「ほんとだ、これじゃケガしちゃうね。」

彼女「それにね、B の方もヒビ割れはあるんだけど、形が手をつなごうと差し出している左手に見えて、少しカワイイって思ったの。」

彼氏「ほんとだ、そう見えるかもしれない。なんだか温かさを感じる良い茶碗に見えてきたよ、センスあるね!!」

彼女「でしょ！」

課題 2－学習者 8 の作文例

彼女「＜B＞の方かな。」

彼氏「どうして？」

彼女「B の方が途中でヒビが終わってるでしょ。」

彼氏「そうだね。」

彼女「この途中で終わっているヒビがこれから先どの方向に行くのか分からなくて、人生みたいで素敵なのよ。」

彼氏「なるほど。素敵だね。」

彼女「うん。B のヒビがこれから先どの方向に進んでいくかなあ。」

彼氏「俺はこっちに進むと思うな。」

彼女「私はこっちかな。」

課題 3－学習者 9 の点描作品および作文例



A「B！意識をしっかりとって！」

B「僕はもうダメだ。A。そう長くない…見ての通り左側が透けて消えていってる。」

A「そんなこと言うな！僕らはいつも2人一緒だったじゃないか！」

B「自分の寿命くらい自分で分かるさ。ほらどんどん影が消えていく。今まで楽しかった…ぜ。ありがとう」（消えていく）

A「B い———！」

課題 3－学習者 10 の点描作品および作文例



(左から A・B・C)

A「こっち向きで寝るとおちつくよね。」

B「うん。でも、さっきから C がだんだんこっちに近づいてくるんだ。せまいなあ。」

A「C はもう寝ているの？」

C「Zzz…」

B「もう眠っているね。」

A「そうだね。僕たちもそろそろ寝ようか。」

B「うん。おやすみ。」

A「おやすみ。」

A・B・C の心『明日の豆まき成功しますように。』

課題 3 ー学習者 11 の点描作品および作文例



右「なんでここにいるんだろうな。」

左「たしかに。」

右「というかなんで、何気なくテーブルの上
…？に置かれてんだ？」

左「なんか写真撮られたしね。」

右「えっと、こういうのは盗撮って言うのか？」

左「いや、でも俺たちピーナッツですよ？」

右「あ、そうか。いやでも人権？いや、ピーナツ
ツ権というものがな。」

左「そもそも豆に権利ってあるんですか？」

右「あんじゃないの？」

左「じゃないのって…適当ですねえ。」

右「まあな。」

左「あっ、人の手が近づいてきてる。」

右「あれ、俺たちつかもうとしてない？」

左「やばい、そうみたいです。」

右「いやいやいや、やめろ!!」

左「たす、たす、たすけっ…」

2人「うわあああああー——」

II-2 2コマ目授業

授業の手順

2コマ目では協同学習は行わず、個人で看図アプローチを活用した絵本づくりを行わせた。協同学習を授業に取り入れている教師は、毎時間毎時間協同学習を取り入れた授業を行うことが多い。しかし、協同学習を取り入れた時間と取り入れない時間を組み合わせて1ユニットの授業を構成することも可能である。今回はこのタイプの授業を行った。

2コマ目の課題は次のようにして行った。

①絵本の各ページになる白紙用紙（B6 サイズ）を9枚ずつ配付する。

②「きゅうちゃん（看図アプローチ用に開発したキャラクター）」絵図440個が印刷された絵図シート（A4サイズ7枚）を配付する（図4～図10）。

③教示ー「このきゅうちゃんをどれだけ使ってもいいです。きゅうちゃんを切り取って使ってください。テーマも自由です。色々なものを描き足して絵本づくしていきましょう。絵におはなしをつけましょう。」

④このあと絵本の見本を例として呈示する。

⑤学習者は各自で絵本制作を行っていく。（90分）

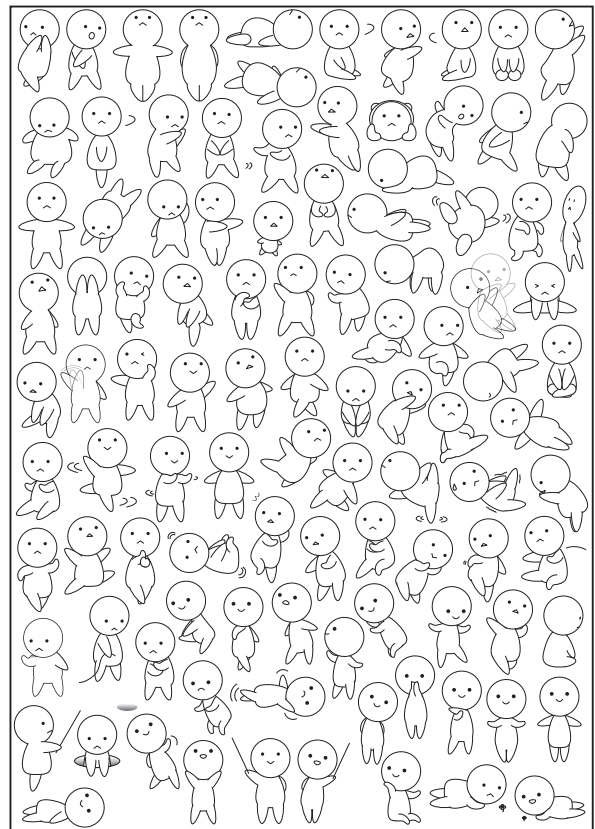


図 4



図 5



図 7

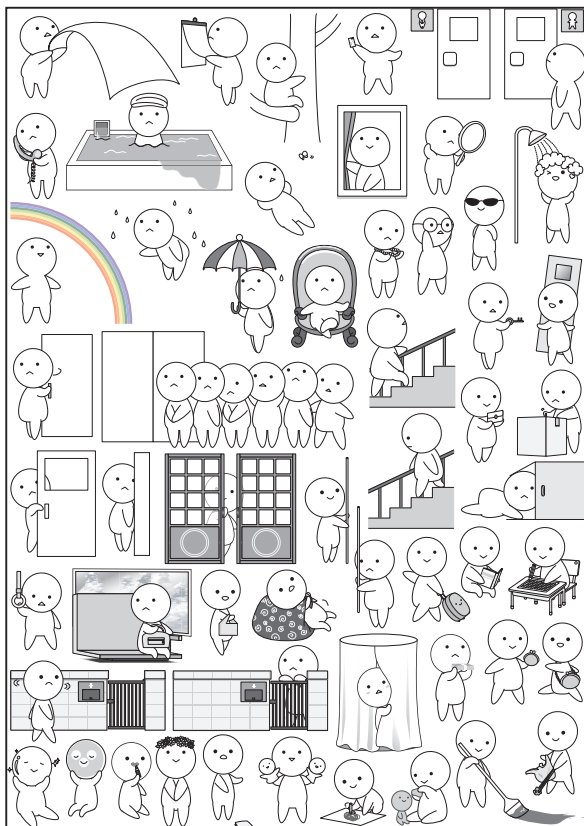


図 6

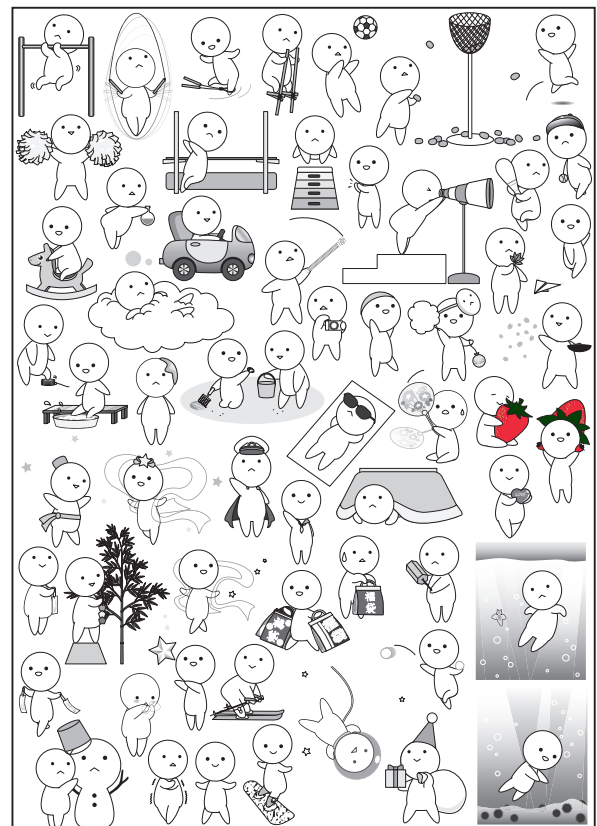


図 8

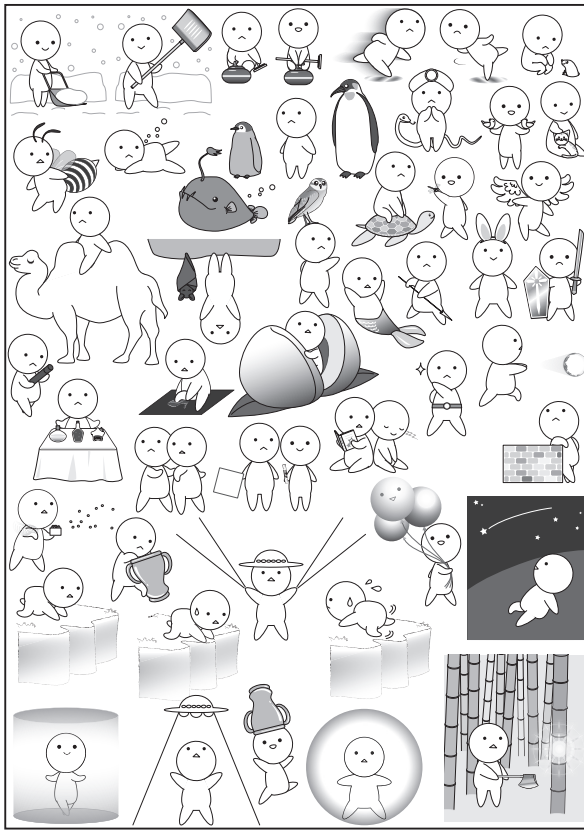


图 9

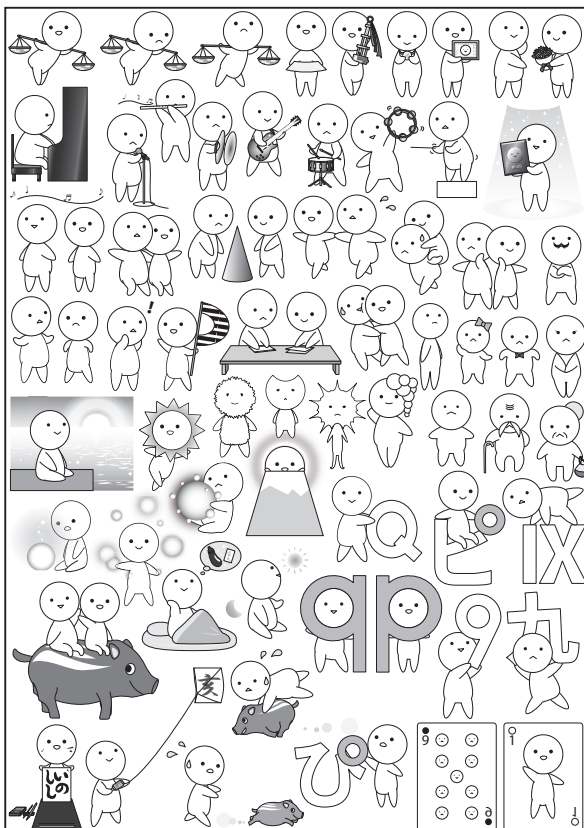
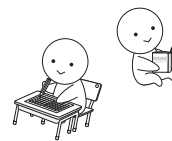
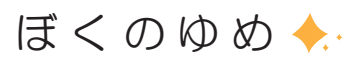


图 10

2 コマ目授業結果

学習者たちが産出した絵本作品例を以下に載せておく。なおこれらの作品は、文字部分を手書きで提出されたものをもとに第1筆者石田が「イラストレーター」で体裁を整えたものである。

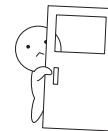
2 コマ目授業—学習者 12 の作品例



1人っ子のきゅうちゃんは
いつも1人で遊んでいます。

今日も、絵を描いたり、
本を読んだりしていました。

するとそこに…



長旅から帰ってきた従兄弟の
きゅう兄ちゃんが現れました。



きゅうちゃんはとっても嬉しくて
とびあがりました。

「おかえりー!!」

きゅう兄ちゃんはたくさんの
おみやげとして、自然の偉大さや、
人のあたたかさにふれたことを
おしえてくれました。

はじめは楽しく話をきいていた
きゅうちゃんでしたが、



キラキラしているきゅう兄ちゃんを見て、
なんだか遠くにいったしまったような
そんなきもちになりました。



あるとき、きゅうちゃんは
ケガをしてしまいました。



そこに 偶然 現れた
セラピストの人が優しく
手当てしてくれました。

なんて ステキな人なんだろう。

ぼくもこんな人になりたい!!

きゅうちゃんが泣いていることに
気がついたきゅう兄ちゃん。
少しびっくりしましたが、
何も言わずに なぐさめてくれました。

その夜。町はずれにあるひみつの場所に
つれていってくれました。

「こんなところがあるなんて知らなかっただろう？」

「うん、ぜんぜん知らなかった!!」

「この世界には ぼくたちが知らないことが
たくさんあるんだ!!」



10 年後。

きゅうちゃんは とても 立派な
セラピストになりました。



「だから あせらなくて 大丈夫。」

「自分の正しいと思ったことを信じていれば
きゅうちゃんなら きっと 誰かの力になれるよ。」

2 コマ目授業—学習者 13 の作品例

孤独な王様

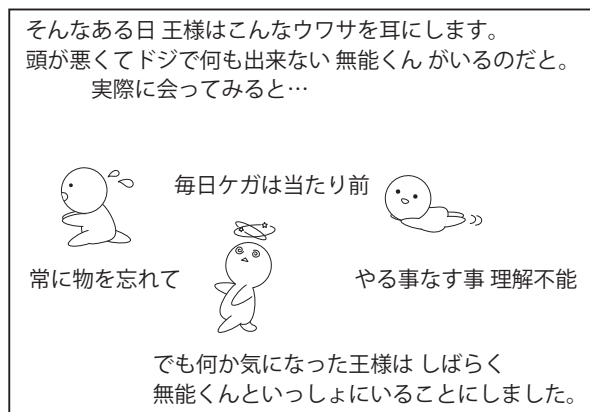
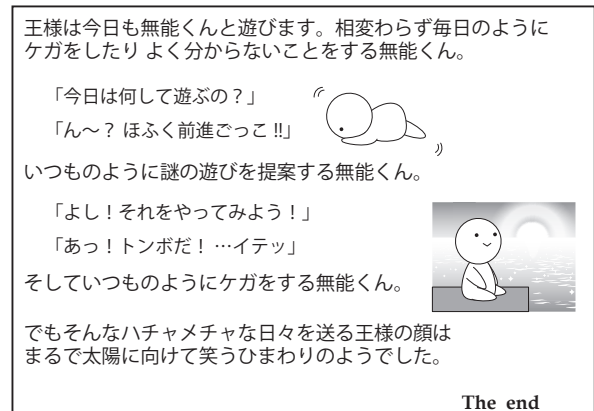
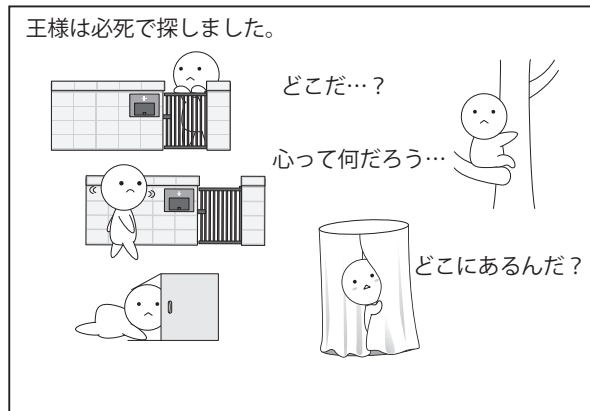
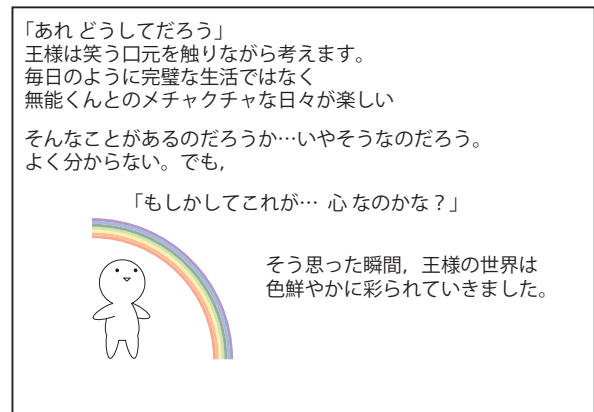
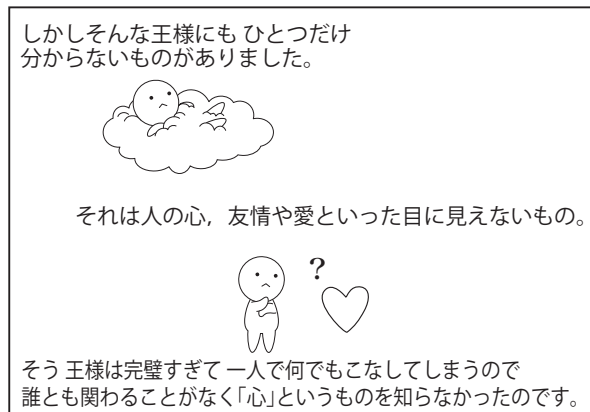
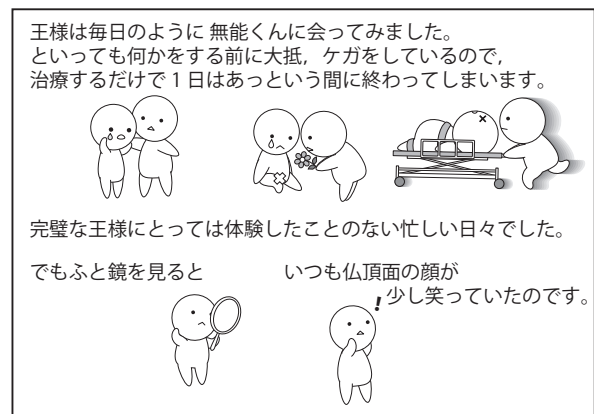
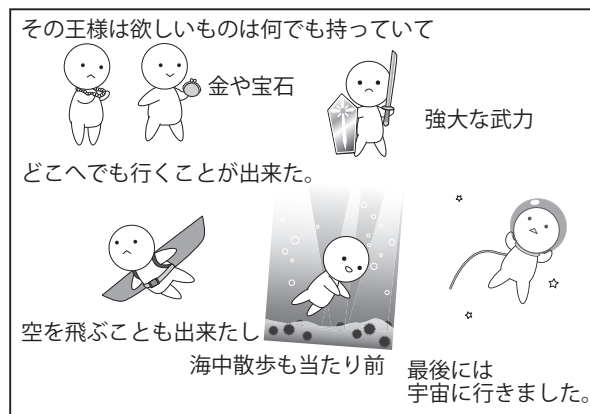
～彩りある世界～



それから きゅうちゃんは
色んなことに 挑戦しました。

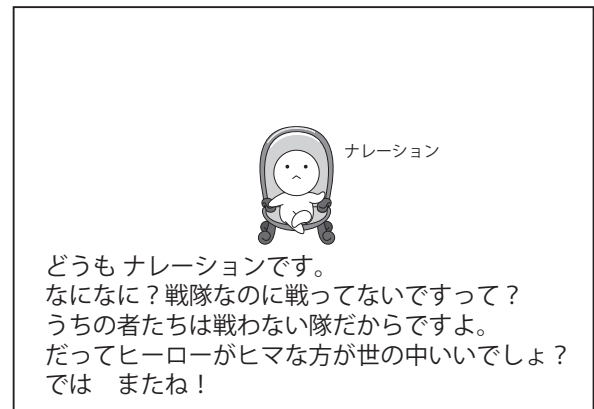
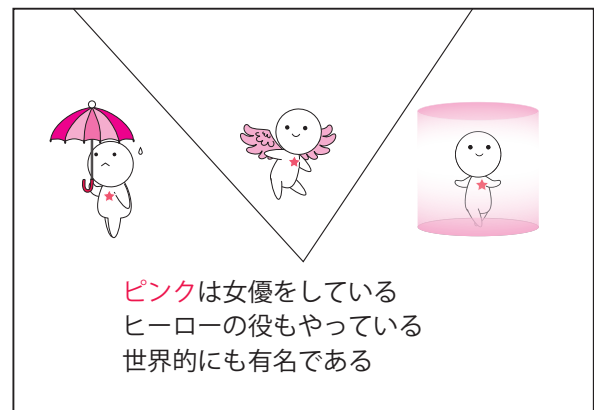
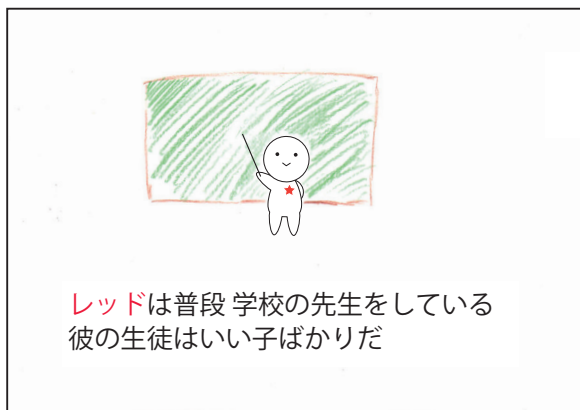
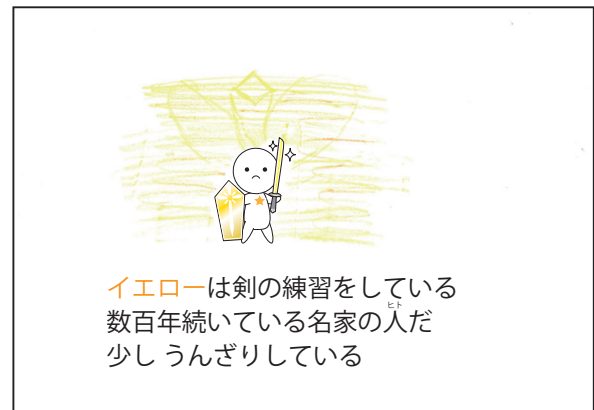
とある国にとっても頭の良くて何でもできるけど
いつもひとりぼっちの王様がいました。





2 コマ目授業—学習者 14 の作品例





2 コマ目授業－学習者 15 の作品例

キュウと宇宙人

とある所にキュウと呼ばれる人間がおった。キュウは星を見るのが好きな子である。そして今日も…

ヒュ〜 キラーン。
「あ、流れ星だ。願いごとを言わないと。
え〜と……」
ヒュ〜〜ゴゴゴゴ〜〜〜
「ん？なんだあれ？」



ド~~~~ン !!!

「うわあ、な、なんだ!?!」



キュウは下をのぞいた。
すると、
「あっ!!」



キュウが星を見ている中、突然、空から何かが落ち、そのまま地面に激突した。

「何が降ってきたんだろう？」



ポワ~~~~ン。シュ~~~~。



キュウが下をのぞくとなんと円盤状の物体から宇宙人が出てきた。

「ココガ チキュウ……」
宇宙人があたりを見渡しながらかうつぶやく。

「どうしよう…宇宙人が…!?!」
キュウは慌てた。ナゾの円盤状の物体から宇宙人が出現し、キュウはパニックになった。すぐに人を呼ぶべきか、それとも自分の身を優先すべきかと。すると、

「ウ」
宇宙人がそのような声をあへ、気付いたキュウがその方を見ると、「オロロロ〜。」



宇宙人は嘔吐していた。

「大丈夫？」

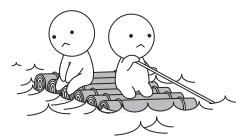
「ハイ…ダイジョブデス。」

キュウは嘔吐した宇宙人に近づき背中をさすった。

話によると、この宇宙人は地球へと旅行に行く途中、隕石との衝突をさけるべく高速ワープを使い、その影響により気分を悪くしたという。そして先ほどに戻る。

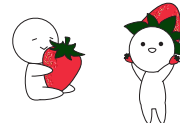


それからキュウと宇宙人は仲良くなり、色々な場所で遊んだ。海ではいかだの上に乗って海を見たり、



「あ、鯨だ！」
「エ!? ドコデスカ!?!」
「あ、サメだった。」
「ヒョエ~~~~~!!」

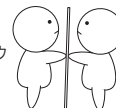
またあるときは、とある村でイチゴ狩りをしたり、



「オイシイデス。」
「見て〜、イチゴのマクラ〜。」
「ファ〜、フカフカデス！」ギュー

そして、別れの日。

「キュウチャン。」
「なに？」
「ワタシ、キュウチャンノコトイッショウワスレマセン。」
「僕もだよ。」



キュウと宇宙人。それぞれはもう固い絆で結ばれた親友になった。宇宙人は乗り物に乗り、



「アリガトウ。ダイスキデス!!」
そう言い、宇宙人は帰った。

キュウはこの日のことを一生忘れないだろう。
あの宇宙人との思い出を。その証拠に、
空を見続けているキュウがいる。



～Fin～

そんなキューちゃんは、
お家に帰ると、大好きな
ご飯を食べたり、人形と
遊んだり、絵を描いたり
していました。



2 コマ目授業－学習者 16 の作品例



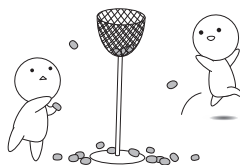
キューちゃんが 人気者になった理由



お家で遊ぶのも楽しくなくなって
外に出てモグラを見ていると、
遠くにリンゴがたくさんある
ことに気がきました。



ある日、人見知りのキューちゃんは
みんなが遊んでいるのを見ている
だけで、中々一緒に遊ぶことが
できずにいました。



このリンゴを使って、なにか自分にしか
できないことをしてみようと思い、
たくさん練習しました。

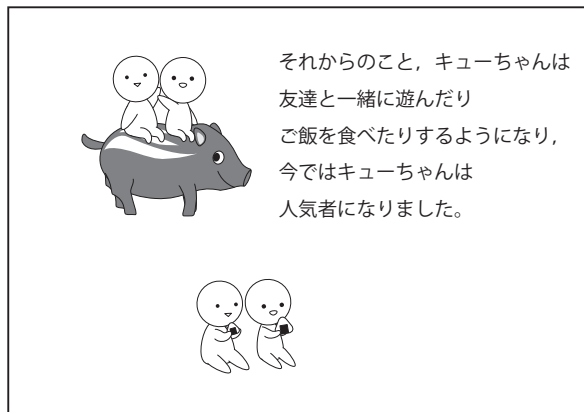


お母さんがむかえに来てくれて
泣きながら、今日も友達の輪に
入れなかったことを言いました。



その姿を見ていた人たちがすごいと
感じ、拍手をしたりしてキューちゃんを
たたえました。
キューちゃんはとても喜びました。





II-3 相互評価

「イラストレーター」およびパワーポイントで体裁を整えるのに時間を要したため、作品制作の2週間後に相互評価を行った。これは次のように行った。まず、授業者石田が選出した11作品をスライドショーを用いて読み上げ形式で発表した。その後、印刷した11作品を各自に配付し「いいな」と思った3作品にコメントを書いてもらった（記入欄を配置したワークシート使用）。コメントは作者ごとに集計し綴じて次回返却した。本論文で紹介した5つの作品に対するコメントを1つずつ紹介しておく。

学習者 12 の作品に対するコメント例

進路に迷っている人に読ませてあげたいと思いました。私も少しずつがんばって良いセラピストになりたいです。

学習者 13 の作品に対するコメント例

足りているから足りない者を引き合わせるという王道的なストーリーになりつつも、心という主題で少し変化をつけている。そのように王道ストーリーの深入りのしやすさを使うことで、読みやすくするというセンスがすごいと思いました。

学習者 14 の作品に対するコメント例

5人の戦隊がそれぞれ個性があっていいと思ったし、戦隊なのに戦わない発想も意外でよかったと思う。最後の「提供」にも遊び心が感じられて面白い。

学習者 15 の作品に対するコメント例

擬音語が多く子供受けすると思いました。これがラブストーリーなのか、友情ものなのかで、最終シーンの見方が変わるのもおもしろいと思いました。

学習者 16 の作品に対するコメント例

努力することは僕はとてもいいことだと思います。練習することによって自分の中で何か得られるものがある。今回は友情という大きい存在を得ることができてきゅうちゃんは幸せそうです。

III. 考察と今後の課題

紙数の都合で5つの事例しか紹介できなかった。しかしそれらは次のような内容になっている。「医療従事者としてのアイデンティティを獲得していくおはなし（学習者12の作品例）」「人としての心のあり方を問いかけているおはなし（学習者13の作品例）」「平和を考える内容を取り上げているおはなし（学習者14の作品例）」「自分とは異質な者との友情に関するおはなし（学習者15の作品例）」「主人公が努力を重ねて成長していくおはなし（学習者16の作品例）」。これらの事例からわかるように、医療従事者が深く考えていくべきテーマをもった絵本が「創造」されている。今回の実践では学習者たちに対して、作品を「創造」するだけでなく、未来の自分を「創造」していく時間も提供できていたと思われる。

今回は理学療法専攻学生・作業療法専攻学生を対象とした授業であった。同じく医療従事者になる看護学専攻の学生たちに今回開発した授業プロ

グラムを実施してみるのが今後の課題である。

文 献

Finke 他邦訳 1999 『創造的認知—実験で探る
クリエイティブな発想のメカニズム—』森北
出版

文部科学省 2017 「看護学教育モデル・コア・
カリキュラム～『学士課程においてコアとな
る看護実践能力』の修得を目指した学修目標
～」

文部科学省 2011 「大学における看護系人材養
成の在り方に関する検討会最終報告」

日本看護系大学協議会 2018 「看護学士課程教
育におけるコアコンピテンシーと卒業時到達
目標報告書」

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

注 1 本研究の一部は日本協同教育学会
第 16 回大会で発表した。

注 2 本研究を行うにあたり科学研究費
19K10791 の助成を受けた。

2019 年 11 月 1 日受付

2019 年 11 月 11 日査読終了受理

評論

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—

田中伸子¹⁾

キーワード：看図アプローチ・授業づくり・協同学習・同僚性

看図アプローチで脳にスイッチが入る

筆者には、板書して振り向くたびに海の潮が引くが如く、風で倒れた稲穂のように学生が眠ってしまった授業の思い出がある。今から 20 年以上前、看護教員になって 3 年目のことだ。例年なかなか学生がのってこない内容の授業だったので、資料を徹夜で準備した結果だ。わかりやすく教えるつもりで、見ればわかる資料を作ったら、学生は静かに眠ってしまった。そんなはずはないのだが、今も夕陽に照らされた稲穂のように黄金色に輝く思い出である。残念でもあり、スタートラインに立ったようなすがすがしさもある思い出だ。

2017 年のある日、看図アプローチのセミナーに参加した二人の教員が、教員室の机が離れているにもかかわらず各々の机から大声で授業作りについて会話を始めたので、教員室はにわかに騒がしくなり、他の教員も興味を持たざるをえないという状況になった。二人のセミナー報告書には、「脳にスイッチが入る」という共通の言葉が記載されていた。脳にスイッチが入るというのはどのような体験か？どこにあるどんなスイッチか？様々な疑問と興味が湧いてきた。スイッチが入ると起こる変化に期待して始まった、九州の小さな看護学校の教員全員で授業をつくる取り組みについて紹介したい。

見えるものから見えない世界へ

セミナーを受講した教員が成人学習者として速効性のある内発的動機づけをもったことをきっかけに、鹿内信善先生のワークショップを 7 月に教員全員で受講する機会を得た。なぜ教員全員でなければならなかったのか。それは個人技にしないため、看図アプローチという汎用性の高いツールが特定の人に属してしまう危険性を防止するためである。協同学習ツールの属人化を避け、教員全員の共有財産として、その価値に気づくために 10 月にさらに 2 日間の鹿内信善先生のワークショップを受講した。2019 年 8 月には第 10 回目の看図アプローチ研究会を迎えることになった。なぜ 10 回続いたかは後で述べることにして、この 10 回目の看図アプローチ研究会は、鹿内先生の「10 回目の看図アプローチ研究会にはまた来るからね」の言葉どおり、全国看図アプローチ研究会の第 2 回研究会と同時開催となった。この全国看図アプローチ研究会では食をテーマにした看図アプローチを使った大学院の学生による 90 分間の授業が展開された。この授業はみる、話す、聴くはもちろんのこと、食べたり、嗅いだり、音を聞いたり、触ったり、五感を総動員して、日本に暮らす一人の国民として、ひいては生物としての自分自身の在り方にまで思考が発展した。使用されたのは、A4 サイズのカラー印刷の資料が 2 枚と A5 サイズのワークシートが 9 枚、このワー

1) 長崎県看護学校

クシート一枚一枚にはもれなくビジュアルテキストが張り付けられ、意外性のある発問が一つなされた。

北海道の安平町で生産される「おからクッキー」から学ぶ、災害、人生、生物、消費、経済、地域、復興、ひと…筆者は筆者自身の既有的のものとなげ、そのつながった先にあった未知のものに感動した。平気な顔をしていたが、本当は胸が詰まっていた。全国から迎えた、初めて出会った仲間と写真の解釈に苦労することから始まった 90 分間の授業。その最後にこんなことと出会うとは想像していなかった。看図アプローチを使うと、目に見える一枚の写真から見えない世界へとつなげるための授業を創ることができるのだ。

つながる つなぐ つなげる

看図アプローチ研究会は 2019 年 8 月まで 2 年間で 10 回開催した。看図アプローチによる授業案の作成や授業づくりの理論学習や実践報告などをテーマに実施し、全ての看護学の実践を検討し、理論的根拠も明確にしながら研究会を進めてきた。教員全員が参加する看図アプローチ研究会はなぜ継続できてきたのか。その要因は 3 つある。

1 つ目は興味あるテーマの設定である。新たな発見がある看図アプローチの授業で驚きの体験ができるテーマを設定し、学ぶ楽しさを教員自身が感じることでモチベーションを維持させている。写真 1 は、研究会のスーパーバイザーである山下雅佳先生の看図アプローチによる授業を教員が実際に受け、驚き、拍手をし、万歳をしてしまった様子である。教員自身が授業を体験し、気づきを得ることで看図アプローチの可能性を理解する。



写真 1 看図アプローチ研究会の様子①

2 つ目は教員間で授業の良し悪しを評価しないことである。この看図アプローチ研究会は、PDCA サイクルに基づいた授業づくりと密接に関連した活動である（図 1）。授業案の作成から実践とその記録、授業効果の検証と授業案の改善のすべてをテーマとして扱っている。授業案が提出されても授業案のつくり方や形式の良し悪しをテーマにはしない。授業効果の検証のために授業記録を分析する際も、教師の教え方の評価よりも、どこに学生の学びが成立したか、どこに学びの可能性があるか、教員の省察を中心に、学生の学びの事実から教員同士が学びあうことに焦点を当てている。写真 2 は、まだ教員歴わずかの教員が実践報告をした後、看図アプローチのビジュアルテキストとしてのイラストと写真の効果について検証している場面である。実践報告をした教員と周囲にいる教員の誰もが笑顔で意見交換をしている。教員の経験年数に関係なく、互恵的な積極的相互交流を実践している。

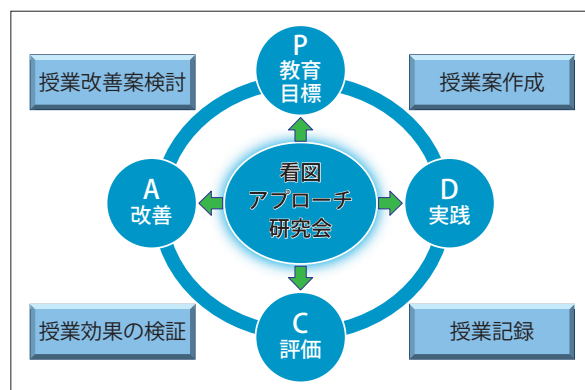


図 1 授業の PDCA サイクルと看図アプローチ研究会の関係



写真 2 看図アプローチ研究会の様子②

3つ目は、スーパーバイザー、研究者の存在である。教員の創造的思考のために弊害となり得る既有の常識を破る勇気を与えることができる、信頼できるスーパーバイザー。そして盲目的な実践に陥る危険性を回避し、理論ある実践に向けてあたたかく支援してくれる研究者の存在である。

これからも、PDCA サイクルに基づいて、授業を省察的実践のサイクルにしていくこと、他の看護師養成所や様々な学校種の教師のみなさんとのネットワークを築くことによって、人とのつながりを看護教育に活かすことが課題である。また教科と教科外活動をつなぐ、教室と臨地をつなぐ、理論と実践をつなぐ、外来講師と専任教員をつなぐ、医療の多職種とつながる看図アプローチによる授業を開発していきたい。

ともに学びあう関係のその先にあるもの

看図アプローチを導入した効果を明らかにするために、看図アプローチ研究会に参加している7名の教員へ実施した2回（1回目2018年6月、2回目2019年6月実施）の自由回答式質問紙調査の内容を分析した。一つの質問ごとに記載された文章の意味内容のまとまりごとにデータを分けコード化し、類似した意味内容を持つコードを集めカテゴリー化した。以下、太字はカテゴリーを、〈 〉はコードを表す。

①授業が活性化される

〈わかった瞬間「へえー」と反応がある〉〈実感として理解できたのだなと感じる〉〈一生懸命取り組もうと努力していた〉など、学生が授業に熱心に取り組む、**実感して感動している**反応があると教員は報告している。〈一番学生の反応がよく〉〈生き生きと考える姿〉がみられ、看図アプローチに**好反応で活動的な学習行動**を示し、〈他者の意見を聞き、自分と違う考えから、視点が広がって学んでいる〉〈自分の考えを伝えあい意見を聞きながら学習内容を深めることができていた〉など**協同学習の効果**を発揮している。〈うなずく学生が多い〉〈授業の終わりに「よくわかった」と

わざわざ言いに来た〉という意見からは、**教授内容もよく理解できている**ことが推察できる。看図アプローチにより学生は能動的な学習行動を示し、協同学習の効果により学習内容もよく理解すると教員は判断している。学生同士で学びあい授業は活性化している。

②教員は授業づくりを楽しむ

教員は〈学生のみる力をつけないといけないという意識が強くなった〉〈観察の大切さを実習につなげている〉という**学生のみる力を育てる意識が高まり**、〈教材づくりの工夫が広がり〉〈授業で何か活用できないかいつも考えるようになった〉〈写真をこまめに撮るようになった〉など**熱心に教材をつくる**ようになっている。〈楽しみながら授業ができるようになった〉〈授業をしている方も楽しくなった〉〈自分自身、どのような意見や考えが聞けるか、わくわくする〉と学生の意見や考えを引き出すことによって、教員自身が授業を楽しむことができています。

③学校は同僚性が向上する

〈教員全員で取り組み、教育体制の連携、協力、教材作りの工夫ができるようになった〉〈学校全体で行うことで、学生への教育の充実が図れている〉という意見からは、看図アプローチの導入に**教員全員で取り組む**ことによって、〈お互いの授業のことを以前よりもよく話している〉〈他の教員と話す機会が多くなった〉〈若い先生も自信を持って意見が言えるのがよい〉など**相談しあえる関係づくり**ができ、〈他の人の実践をみて、自分も頑張ろうと思える〉という**相互に影響しあう関係**へと発展することができている。他の専門分野の教材開発に触発されて、自らの教材開発が進んでいる。これは看図アプローチというツールの汎用性の高さが、教員間での情報交換を活性化させ、同僚性を育てているということが考えられる。

佐藤（2012）は、「教師の成長には二つの側面がある。職人としての成長（craftsmanship）と、専門家としての成長（professional development）である。この二つの成長において、校内における教師の学びの共同体（professional learning

community) の構築は重要である。職人としての成長は「技法」と「スタイル」の獲得であり、その方法は「模倣」にある。それに対して専門家としての成長は、「実践と理論の統合」にあり、その方法は「ケースメソッド」(事例研究＝授業研究)にある。」¹⁾と述べている。看護教員のこの2つの成長を促進する上で、看図アプローチ研究会の存在意義は大きい。今後も、「一人残らず教師たちが相互に学びあう関係」²⁾を維持しながら、学生と共に学びあう教員集団へ向かっていくことが課題である。

やっとバナナがみえてきた

看護専門雑誌の一つである『看護教育』の1996年3月号には「カリキュラム編成の主体は誰か？－そして、そこで問われるもの－」という論文が掲載されていた³⁾(鈴木1996)。その中で大津和子の「一本のバナナから」という、12時間で展開される高等学校社会科の授業を紹介していた。この授業は初めに一本のバナナを食べることから始まる。それから産地のこと、輸入、価格の仕組み、バナナ農園の実態と労働、あるいは農薬使用の現実など様々な内容の授業が展開されていく。大津は、国際理解教育に尽力した人物である。大津の実践を支えていたのは、授業づくりへのこだわり、異文化と出会うことの楽しさに目覚めていたこと、個々の学生への手厚いケア、そして大津自身の類稀なる科学的探究の精神であると言われている⁴⁾。大津の授業は、その裏に的確な調査活動が埋め込まれており、確かな方法論に則った探究の成果であると言われている⁵⁾。年間を通しての授業の目標と計画が明確にされた中に、正当な位置づけとして「一本のバナナから」の授業が成立している。面白いから、発展するからだけではなく、明確な目標をもった授業が、教師の周到的教材研究活動のもとに、確かな方法論によって展開されることが重要である。

この「一本のバナナから」の授業を紹介した雑誌が刊行された翌月に、筆者が所属する学校は初

めての入学生を迎えた。これまで、筆者らは「一本のバナナから」のような授業ができるようになるためにはどうすればよいか模索してきた。これから迎える2022年度(看護師2年課程養成所は2023年予定)、看護基礎教育は改正カリキュラムを施行する予定である。指定規則に縛られるだけではなくカリキュラムの自主的編成は学校の、教師の力量が求められることでもある。だからこそ新しい時代のカリキュラムは、様々な人々と一緒につくっていききたい。

学生とともに

説明し理解させようと準備した、思い出の中の黄金色の授業。あの授業は、時々筆者に「授業をがんばれ」と声援を送る。学生をわかったつもりにさせてしまう、わかりやすさの危険性や、わかりにくさや曖昧さが学生を育てるという事実はこれまでよく経験してきたことだ。理論を実践に応用し、学生の学びの現実から看護基礎教育における協同学習の意義を見出したい。

教師が言葉で説明し理解させるのではなく、学生自身の中に気づきを生む看図アプローチによる授業を、いろいろな仲間と、そして学生とともにつくっていききたい。

引用参考文献

- 1) 佐藤学(2012): 学校を改革する 学びの共同体の構想と実践 岩波ブックレット NO.842 p.38
- 2) 佐藤学(2012): 学校を改革する 学びの共同体の構想と実践 岩波ブックレット NO.842 p.39
- 3) 鈴木正幸(1996): カリキュラム編成の主体は誰か? 看護教育 37/3 医学書院 pp.206-207
- 4) 田中耕治編(2009): 時代を拓いた教師たち II 実践から教育を問い直す 日本標準 pp.72-73
- 5) 田中耕治編(2009): 時代を拓いた教師たち

Ⅱ実践から教育を問い直す 日本標準 pp.72
-73

6) 鹿内信善 (2015): 改訂増補協同学習ツールの
のつくり方いかし方ー看図アプローチで育て
る学びの力ー ナカニシヤ出版

注 1 本稿の一部は日本協同教育学会
第 16 回大会で発表した。

注 2 本稿に掲載した写真はモザイク
処理不要の承諾を得ています。

2019 年 11 月 8 日受付
2019 年 11 月 10 日受理

評論

看図アプローチにおける 探索的認知処理プロセス解明ための機器開発

山下雅佳実¹⁾

キーワード：看図アプローチ・二過程分担モデル・創造的思考・機器開発

1. 「へ～!」「ほ～!」の測定と限界

人は驚いたときや新たな発見をしたとき、「は～!」「へ～!」「ほ～!」「なるほど～!」「あ～!!!」といった感動詞を発します。この感動詞は「発見」の感動詞に分類され、「おもわず」出てしまうことが多い感動詞です。「看図アプローチ」を活用した授業では、この感動詞がグループのいたるところから湧き出てきます。あまりにたくさん出てくるときは、うるさいくらいです。でも、この「発見」の感動詞は「看図アプローチ」にとってとても大切なものであり、そして「看図アプローチ」が「効いているか」を判断するのに非常に役立ちます。

そこで筆者は修士論文で、「看図アプローチ」が「効いているのか」を評価するために、グループワーク中の学習者の会話における「発見」や「驚き」の感動詞を分析しました。結果としては、「看図アプローチ」が「効いている」ことが確認できました。しかし、文字起こしのために撮影した映像からは、声に出していなくても「うなずいている」場面や、驚いた顔、納得したような顔等々、感動詞を発していなくても「看図アプローチ」が「効いている」場面が多々確認できました。筆者はこの分析方法の課題として修士論文で以下のように述べました。

今回、創造的思考の育成を目的とした授業開発であったため、グループワークにおける発語のう

ち、「発見」の感動詞を分析対象とした。しかしその感動詞が、必ずしも何らかの情報処理の結果で発せられたものとは限らない。たまたま音声として出た「ため息」であった可能性もある。また分析者によっては解釈が異なる可能性もある。さらに、人は必ずしも考えや思いを言語化するとは限らない。事実、本研究でもグループメンバーの話を聞いて答えている場面が多々映像で確認できた。須藤 (2016) が述べるように、非言語的な情報も分析対象とするべきであったと考える。加えて、言語データにしても非言語データにしても、分析者はそのデータを発した本人ではなく「他者」が分析をする。しかし個人の考えや感情はその個人にしか分らない。複数の分析者がデータ分析をしたとしても、「他者」が分析した結果が果たして信ぴょう性が高いといえるのか疑問が残ったため、今後の課題としていく。

上記に記したように、「ため息」かもしれない、筆者やその他の分析者の「思い込み」かもしれない、個人の考えはその個人にしか分らない…修士論文としてはうまくまとまりましたが、筆者の次の課題が明らかとなりました。

2. 神さまは運転中に

筆者は運転中によく考え事をします。鹿内先生からは危ないと言われますが、やめられません。なぜかという、運転中に「ひらめきの神さま」

1) 中村学園大学短期大学部

が舞い降りてくることが多いからです。「へ～ボタン」も運転中に舞い降りてきました。早速、鹿内先生にハンズフリーで電話です（鹿内先生からは、「これも危ないから止めて！」と言われます）。

鹿内「はい、鹿内ですけども～。」

筆者「先生『へ～ボタン』!! 面白くないですか？

絶対面白いですよ！『へ～ボタン』ですよ！子どもたちって、必ずしも言葉で伝えられる子ばかりじゃないですよ？おしゃべりが好きな子もいれば、苦手な子もいますよね！子どもたちにですよ、『へ～ボタン』をひとり 1 台持たせるんです！分かりますか？『へ～ボタン』!! 『ト〇〇アの泉』って、昔、番組あったの覚えてます？？あの『へ～』です！！」

筆者はよく、メールにも「！」マークを使います。恐らくですが、電話での会話にも「！」がついた話し方をしていると思います。筆者の「！」は勢いで押し込む感じの「！」です。

鹿内「『へ～ボタン』？おもしろそ～だね～。」

筆者「絶対面白いですよ！口では言えなくても、ボタンを押すだけでいいんです！感情表現の苦手な子どもでも、これならボタンを押せばいいから、嫌じゃないですよ？それに、自分で押すから、絶対に間違いがない！他人が評価するんじゃなくて、自分で評価するんですから！」

といった具合に、筆者と鹿内先生の会話は進んでいきます。「思い立ったが吉日」です。すぐに、ネットで「へ～ボタン」を注文しようとしたのですが、すでに廃版。仕方なく、ボタンを押すと音のなるおもちゃを購入しました。

翌日にその音のなるボタンおもちゃは届きました。赤、青、緑、黄色の 4 種類のボタンが入っていました。結構な大きさです。片手いっぱい大きさです。早速、電池を入れ、ボタンを押して

みました。「ピーポーピーポー！」「ピロピロピロ！」「ウーウーウー！」と、爆音で鳴り響きます。手に入れたかった「へ～」とは異なり、音が鳴り続けます。最悪です。話し声が聞こえません。仕方がないので、電池を抜きました。

3. 棚からぼた餅

筆者は時折、熱く語ることがあります。特に「看図アプローチ」のことになるとムキになって話します。先日、筆者は職場の同僚の先生に「看図アプローチ」について熱く語る機会がありました。もちろん、「へ～ボタン」についても熱く熱く語りました。有難いことに同僚の先生は筆者の語りを最後まで聞いてくださいました。そして一言、

同僚「そのボタン、私が作りましょうか？」

…………!!!!!! なんと！作れるのか!!! その先生は神経系の研究を専門とされている傍ら、機械いじりが好きが高じて、自分で色々な機械を作っているということでした。まさにプログラマー！！

同僚「材料さえあれば、すぐにできますよ。どんな感じがいいんですか？」

有難いお言葉です！筆者は遠慮なく「へ～ボタン」の開発を依頼しました。

筆者「できれば 1 台のへ～ボタンに～、5 つ押しボタンがあって～、あ、ピンク。ピンクのボタンは絶対ほしい！私ピンク好きだから。あと、グループワークで使いたいから～、グループメンバー全員が押せるように、5 つはボタンが欲しい。それに、その場ですぐに押したことが分かるのと有り難い！授業中の学習者の気持ちがそのまま見れるってことでしょ～～。今まさい行われている授業の変遷が見れるなんてサイコー!!」

こんな感じで依頼したと思います。とても失礼

な奴ですよ。筆者、自慢じゃないですが、遠慮することを知りません。

同僚「分かりました。作ってみますね。」

最後まで同僚の先生は穏やかに対応してくださいました。

4. 失敗は「発見」の宝庫

同僚の先生とお話してから 1 週間ほどで、「グループ『へ〜ボタン』」が完成しました (図 1・図 2)。筆者の依頼通り、ピンクのボタンがあります。

この「へ〜ボタン」は 5 つあり、5 人まで同時に「いつ」「どのボタンを」「何回」押したのかが分かります (図 3)。



図 1



図 2



図 3

さらにすごいことに、このボタンは何を測定したいのかを自由に設定できます。例えば、学習者の「わかった!」を測定したいと思えば、「Answer」部分に「わかった!」と入力します。ほかのボタンに関しても自由に測定したいものを入力できま

す。

そして、測定したものが図4・図5のようにグラフになります。もちろん、このグラフを作成したのは筆者ではなく、同僚の先生です。

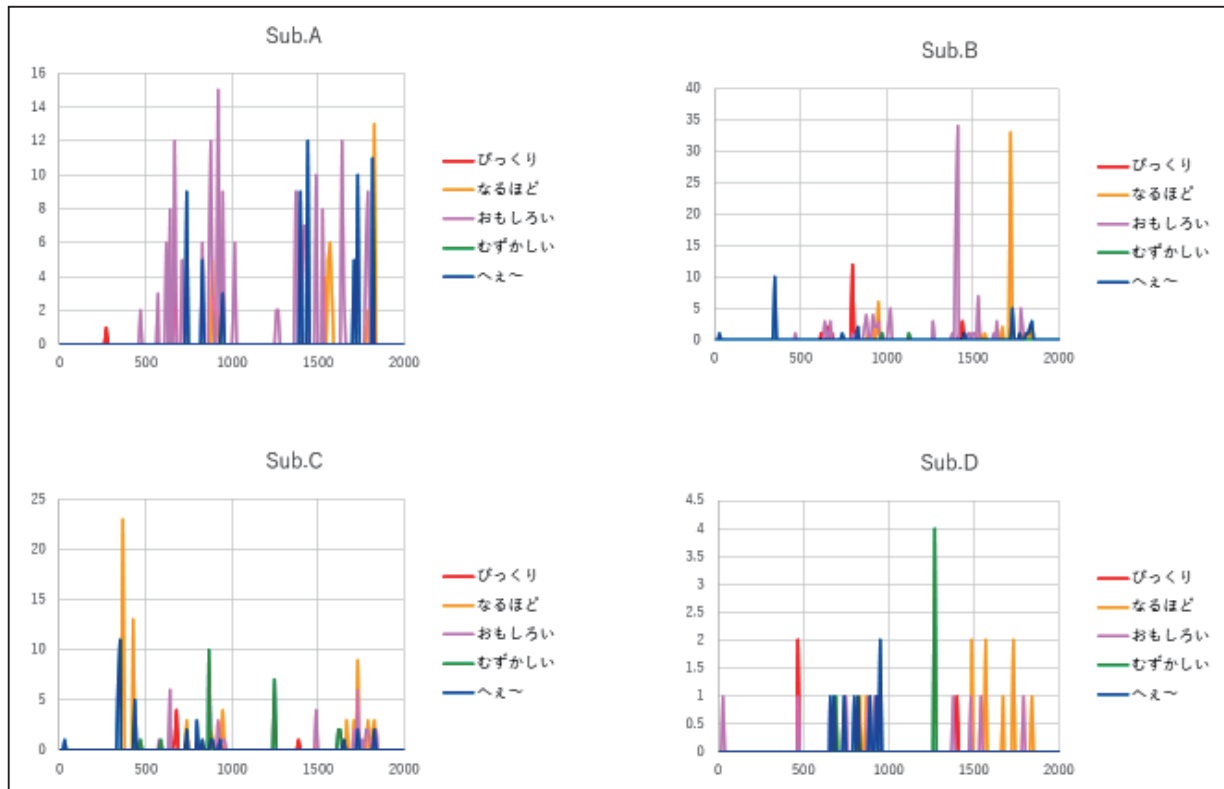


図 4

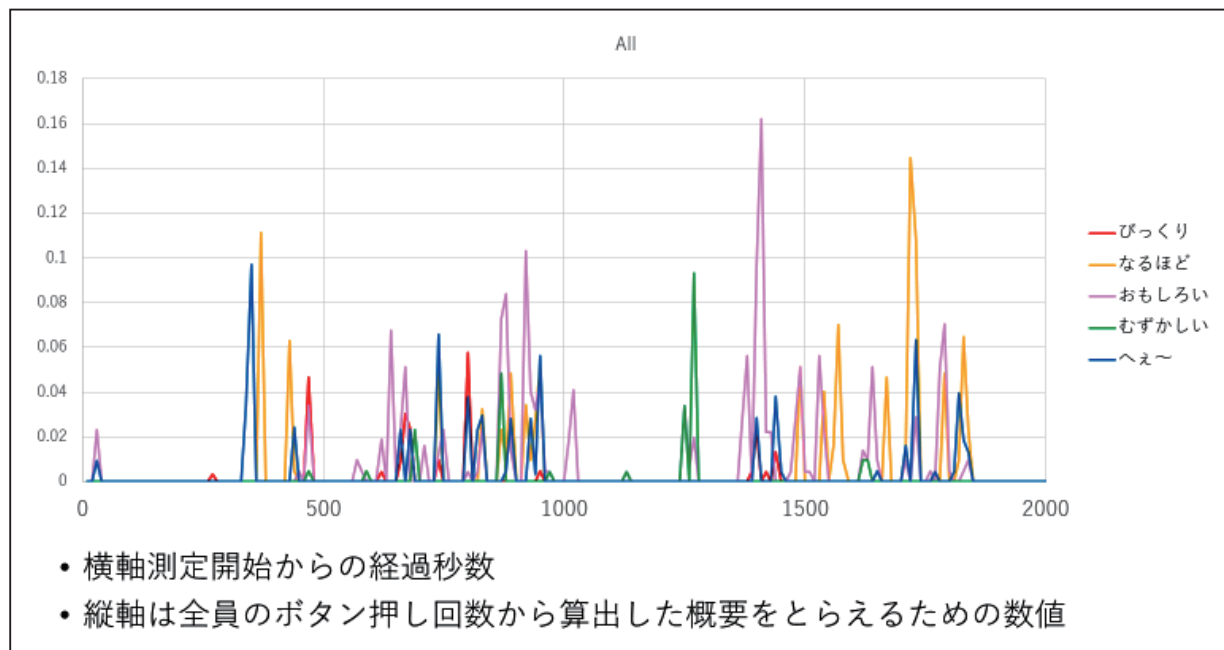


図 5

こんなすごいものを手に入れたら、すぐにでも測定してみたいのが筆者の特性です。「思い立ったが吉日」です。さっそく、いつもお世話になっている長崎県央看護学校の先生方に被験者になってもらえるか相談しました。長崎県央看護学校の先生方は、筆者の「非常識ぶり」を十分に心得られています。そのため「いいですよ～」と被験者になることに快く応じてくださいました。感謝、感謝です。

2019年7月13日、定例の「看図アプローチ研究会」を開催する際に「へ～ボタン」でデータ収集することになりました。「へ～ボタン」が完成したのが7月4日だったと思います。完成の翌週にはデータ収集を行うというフットワークの軽さ！筆者、この点に関しては自分でも感心しています。

同僚の先生が「トリセツ」も作成してくださり、それを熟読し、いざ、測定に臨みました。このときに実践した授業指導案は、看図アプローチを活用した「子どもの安全と環境」授業案です。

図6は実際に「へ～ボタン」を先生方が押している映像です。「へ～ボタン」には、先生方から

のご意見をまとめ、「意外」「納得・理解」「興味・ワクワク」「不安」「残念」の5つの感情を設定しました。先生方も楽しそうに、そして興味津々で参加してくださいました。

筆者の看図アプローチを活用した「子どもの安全と環境」授業は大成功に終わりました。先生方からは最後に拍手をいただき、「やっぱりすごいですね!」「面白かったです!」とお褒めの言葉もいただきました。が、しかしです。「先生、あんまり(授業が)楽しすぎて、ボタン押すの忘れてました～」「一生懸命考えてると、ボタンとか(存在そのものを)忘れてしまいますよね～」と、先生方…とても楽しそうに、このことを筆者にお話ししてくれました。さらに、「先生!他の先生が発表した時に、あんまりすごい考えだったんで、固まっちゃって、ボタン押せませんでした!」と笑いながら伝えてくれる先生。あれ?「へ～ボタン」押さなきゃ意味ないんじゃない??押してないって、評価できないんじゃない?(筆者しばらく沈黙)……………(約50秒後)!!!!!(図7)



図 6

人は2つの課題を同時に与えられ、2つともやりこなすほどの課題遂行能力がない場合、優先度の低い課題を中断するといわれています。また、人は驚いたときに、昆虫の「死んだふり」と同じような身体反応を起こします。今回の先生方の発言は、あまりの面白さに課題に集中し、その課題を達成したいという気持ちが、「へ〜ボタン」を「押す」という課題よりも優先度が高かったといえます！さらに、フリーズするくらい「驚いた」ということです!!! このことから、「ボタンを押せない」ほど授業が「大変面白く、発見の多い授業だった」といえます！アメージング!!!! 「へ〜ボタン」は今回データ収集の役には立ちませんでした。筆者としては大満足の「結果」を得ることが出来ました。予定通りにいかないからといって、思うような結果が得られないからといって、ショックを受ける必要はありません。

さて、みなさん。図7をご覧ください。どんな「もの」(変換)が写っていますか？筆者にどんな「こと」(要素関連づけ)がおこっていますか？筆者は今、どんな「顔」(外挿)をしていると思いますか？これも「看図アプローチ」です。

引用・参考文献

- 萩尾耕太郎・中澤公孝 2018 「静止立位時の認知課題の影響」『バイオメカニクス研究(JJBSE)』22号2巻 pp.1-7
- Kei Watanabe & Shintaro Funahashi 2014 Neural mechanisms of dual-task interference and cognitive capacity limitation in the prefrontal cortex , Nature Neuroscience volume 17 pp. 601-611
- Finke 他 邦訳 1999 『創造的認知—実験で探るクリエイティブな発想のメカニズム』森北出版
- 鹿内信善 1989 『[創造的読み] への手引き—詩の授業理論へ—』勁草書房
- 鹿内信善 2007 『[創造的読み] の支援方法に関する研究』風間書房
- 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
- 須藤潤 2016 「日本語感動詞の音韻的な形式と意味に関する一考察：下降音調と肯定的な応答」『コミュニカーレ』5号 pp.1-19
- 山下雅佳実 2018 「小児看護学教育における

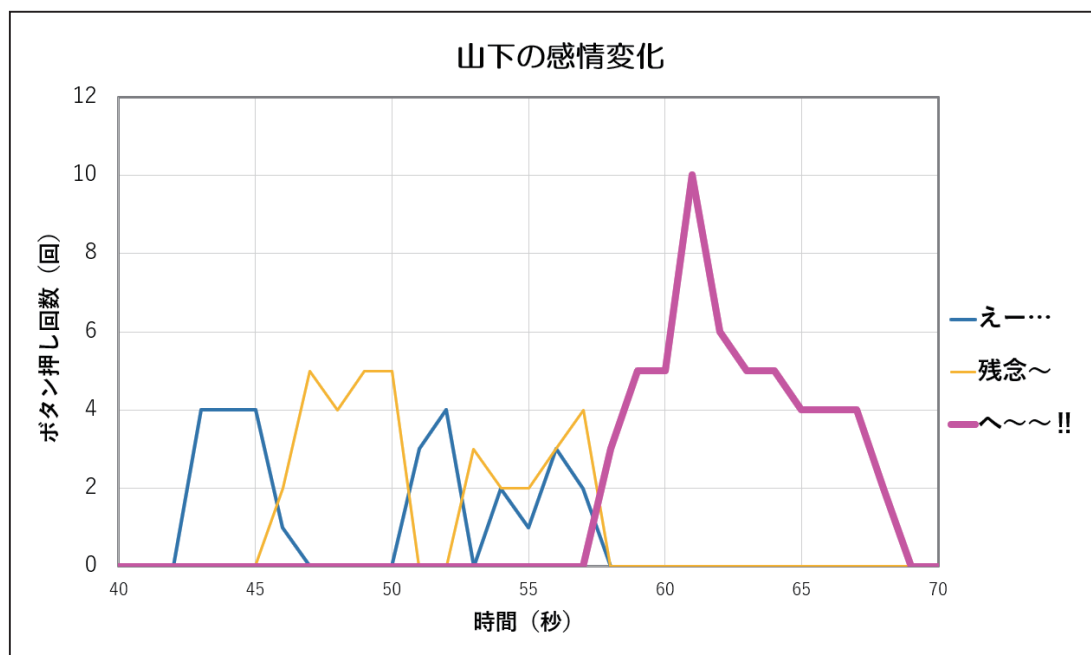


図 7

『看図アプローチ』を基盤とした教材・授業開発」福岡女学院大学人文科学研究科発達教育学専攻修士論文（未公刊）
山根一郎 2005 「『驚き』の現象学」『相山女学院大学研究論集』36号 pp.13-28

注 1 本研究の一部に科学研究費 19K10791
をあてた。

注 2 本稿に掲載した写真はモザイク処理不要の承諾を得ています。

2019 年 11 月 11 日受付
2019 年 11 月 13 日受理

===== 全国看図アプローチ研究会研究誌 1 号 =====

発行年月日 2019 年 12 月 3 日

編 集 「全国看図アプローチ研究会研究誌」編集委員

石田 ゆき

伊藤 公紀

鹿内 信善 *

萩尾耕太郎

山下雅佳実

渡辺 聡

(* 印は編集代表)

発 行 全国看図アプローチ研究会

<https://kanzu-approach.com/>

事 務 局 長 山下雅佳実 (中村学園大学短期大学部)

D T P 石田ゆき