

全国看図アプローチ研究会研究誌

16号

2022.12

目次

実践報告

- 「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
—過去現在未来の自分に似たきゅうちゃんて思いを綴る—
田中 岬・石田ゆき……………3

研究ノート

- きゅうちゃんの歴史（I）—誕生編—
石田ゆき……………29

実践ノート

- 看図アプローチを活用した精神看護学の授業展開
—「人権擁護」と「倫理」について考える—
田中雅美……………39

編集後記

- 鹿内信善……………45

実践報告

「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 —過去現在未来の自分に似たきゅうちゃんて思いを綴る—

田中 岬¹⁾・石田ゆき²⁾

TANAKA Misaki ISHIDA Yuki

キーワード：看図アプローチ語りカフェ・きゅうちゃん・少人数教育・国語・作文

概要

本報告は、1年生が、学年の終わりに書く思い出作文の指導実践である。子どもたちは、幼稚園保育園の時の自分、今の自分、2年生の自分に似た「きゅうちゃん」の絵図を選び、成長の過程でどんなことができるようになったのか、どんな気持ちで2年生になろうとしているのかを語り合い、作文にまとめた。就学前の出来事についても「きゅうちゃん」を介して過去を尋ね合い、1年生の「自分きゅうちゃん」を語る際には成長を認め合う場面が見られた。「きゅうちゃん」は、子ども同士の弾むような対話を生み出し、自己の内面により深く語りかけ、思考を促すきっかけとなった。相手意識を持ち、主体的に聞き合う姿からは協同的に学ぶ、創造的で温かい授業づくりの手応えを感じた。

1. はじめに—授業に「看図アプローチ語りカフェ」を用いた経緯

作文の時間に、子どもたちが生き生きと自身の思いを語り合い、教室が楽しく、書きたいことがあふれ出てくる。そして、すすいと鉛筆が動いている授業は教師にとっても子どもたちにとっても理想的である。「書くこと」の指導において、まず「書きたい思い」が子どもたちの中になければ書かせることはできない。鹿内(2003, p.118)は「書くことがない」「どう書いていいかわからない」という子どもの言葉は、「先生の、取材と構成の指導は不十分である」ということを訴えているのだと述べている。この訴えを解消し、理想的な「書くこと」の授業展開に、「看図作文」が有効であることは枚挙にいとまがない。現在、「看図作文」から発展した「看図アプローチ」は様々

な分野で活用されている。本稿第1筆者田中は、本実践の前に「看図アプローチ」を活用し、少人数クラスの小学1年生に簡単な「説明文」を書く授業(田中2022)を行った。ビジュアルテキスト「きゅうちゃん」を使うことで子どもたちは楽しく対話しながら、親和的な学習活動の中で、簡単な「説明文」を完成することができた。「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のキャラクターであり、ビジュアルテキストでもある。本稿第2筆者石田が発案・開発(石田2022)したものである。

第1筆者田中は、前報(田中2022)の結果を受けて、学年の最後に作る文集に載せるための自分作文を書かせたいと考えた。子どもたちが十分に愛着を持った「きゅうちゃん」の絵図を使い、過去現在未来の自分語りをさせるのだ。授業方法

1) 岩見沢市立第一小学校
2) 日本医療大学

として、お互いの考えを共有し合い、対話しながら進める「看図アプローチ語りカフェ」を活用する。「看図アプローチ語りカフェ」は中学生や、専門学校生および大学生への授業、あるいは指導者の研修などで活用した先行研究（たとえば、茅野 2020, 山下 2020）がある。「看図アプローチ語りカフェ」を活用するにあたって、次のようなことを期待した。

- ・小学校1年生の少人数の授業でも活発で協同的な学習活動が行われること。
- ・子どもたちの「書きたい」思いがあふれるような作文指導が行えること。

II. 授業計画

II-1 対象児童・授業者・実践時期など

- ◆対象児童：小規模特認校 1年生 4人
- ◆授業者：第1筆者 田中 岬
- ◆実践時期：2月
- ◆倫理的配慮：本論文で紹介する実践データは過去に収集したものであり、さかのぼって作文等の使用許可をとることができない。このため、論文編集においては、学校・児童の

匿名化を徹底した。授業中、子どもたちは敬称・愛称で呼び合っているが、論文中ではこれをすべて敬称「さん」で統一して記載し、性別等もわからないようにした。

II-2 授業計画

◆単元名：思い出のアルバム

—自分きゅうちゃんをつかって、思い出を語り合いどんな2年生になりたいか自分作文を書こう。—

◆指導目標

◎幼稚園保育園の時の思い出や、1年生での出来事を思い出したり、どんな2年生になりたいか自分の姿を想像したりして自分作文を書くことができる。（書くこと ア）

◎自分の思いや考えが明確に伝わるように事柄の順序に沿って簡単な構成を考えることができる。（書くこと イ）

◎言葉を通じて自己を表現し、他者の心と共感するなど互いの存在について尊重する態度を養うことができる。（学びに向かう力・人間性等）

◆指導時間：全9時間（1コマ45分）

◆指導計画：表1に示す。

表1 指導計画

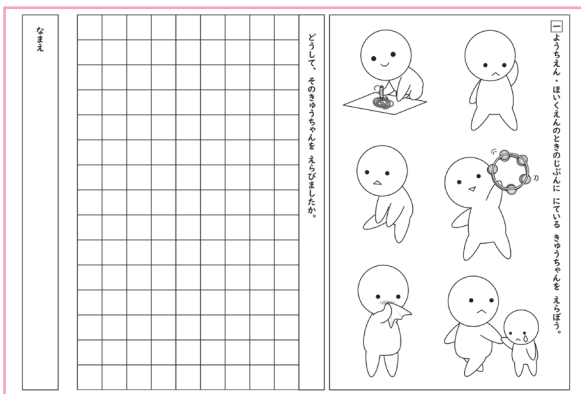
見通し (1時間)	<p>【1時間目】</p> <p>学習の見通しを持つ。学習の目標（幼稚園・保育園時代の自分、1年生の自分をふりかえり、どんなことができるようになったか、そして、どんな2年生になりたいか、それぞれの時代の自分をきゅうちゃんに見立てて自分作文を書くこと）を確認する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・思い出や2年生への抱負など簡単に語り合う。 ・教科書にある作文例を読む。
時系列に沿って作文材料集め 【過去】(2時間)	<p>【2時間目】</p> <p>幼稚園・保育園の時のことを思い出して交流した後、提示した6種類のきゅうちゃん絵図から、昔（幼保時代）の自分に似たきゅうちゃんを選び、どうしてそのきゅうちゃんを選んだのかワークシート□□に書き込んで発表する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・前時想起，課題確認（5分） ・6種類のきゅうちゃん（ワークシート□□右）について絵図の変換，要素関連づけを行う。（10分） ・幼保時代を思い出して自由発言。（10分） ・幼保時代の自分きゅうちゃんを選ぶ。 ・選んだ理由をワークシート□□左に記入する。（10分）

<p>個人思考</p> <p>⇕</p> <p>交流</p> <p>(6時間)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・発表する。(7分) ・まとめ, 次時予告 (3分) <p>【3時間目】</p> <p>それぞれが選んだ幼保時代の自分きゅうちゃんと会話しながら(友達からの質問に答えたことも含む) どんなことがあったのか具体的な思い出のメモを作り, 文に書く。(絵図の外挿) ワークシート①②</p> <ul style="list-style-type: none"> ・前時想起, 課題確認 (5分) ・前時に選んだ自分きゅうちゃんの絵が貼ってあるワークシート①にその時のことを具体的に思い出して書く。(10分) ・発表し質問し合う。(15分) ・自分きゅうちゃんに質問しながら(友達からの質問に答えたことも含む), さらに深く思い出し詳しく書き足す。ワークシート② (10分) ・まとめ, 次時予告 (5分)
<p>【現在】(2時間)</p>	<p>【4時間目】</p> <p>現在の1年間を思い出して交流した後, 現在(1年生)の自分に似たきゅうちゃんを新しい6種類の絵図から選び, どうしてそのきゅうちゃんを選んだのかワークシートに書き込んで発表する。ワークシート□</p> <ul style="list-style-type: none"> ・前時想起, 課題確認 (5分) ・6種類のきゅうちゃん(ワークシート□右)について絵図の変換, 要素関連づけを行う。(10分) ・1年生のこれまでを思い出して自由発言。(10分) ・1年生の自分きゅうちゃんを選ぶ。 ・選んだ理由をワークシート□左に記入する。(10分) ・発表する。(7分) ・まとめ, 次時予告 (3分) <p>【5時間目】</p> <p>それぞれが選んだ1年生の自分きゅうちゃんと会話しながら(友達からの質問に答えたことも含む) どんなことがあったのか具体的な思い出のメモを作り, 文を書く。(絵図の外挿) ワークシート③④</p> <ul style="list-style-type: none"> ・前時想起, 課題確認 (5分) ・前時に選んだ自分きゅうちゃんの絵が貼ってあるワークシート③にその時のことを具体的に思い出して書く。(10分) ・発表し質問し合う。(15分) ・自分きゅうちゃんに質問しながら(友達からの質問に答えたことも含む), さらに深く思い出し詳しく書き足す。ワークシート④ (10分) ・まとめ, 次時予告 (5分)
<p>【未来】(2時間)</p>	<p>【6時間目】</p> <p>2年生になったらどんな自分になりたいか, 全体で交流した後, なりたい自分に似たきゅうちゃんを, さらに新しい6種類の絵図から選び, どうしてそのきゅうちゃんを選んだのかワークシートに書き込んで発表する。ワークシート□</p> <ul style="list-style-type: none"> ・前時想起, 課題確認 (5分)

	<ul style="list-style-type: none"> ・6種類のきゅうちゃん（ワークシート㉓右）について絵図の変換，要素関連づけを行う。（10分） ・どんな2年生になりたいか考えて自由発言。（10分） ・2年生になった自分きゅうちゃんを選ぶ。 ・選んだ理由をワークシート㉓左に記入する。（10分） ・発表する。（7分） ・まとめ，次時予告（3分） <p>【7時間目】</p> <p>それぞれが選んだ未来（2年生）の自分きゅうちゃんと会話しながら（友達からの質問に答えたことも含む）どんなことがあったのか具体的な思い出のメモを作り，文に書く。（絵図の外挿）ワークシート㉔㉕</p> <ul style="list-style-type: none"> ・前時想起，課題確認（5分） ・前時に選んだ自分きゅうちゃんの絵が貼ってあるワークシート㉔にその時のことを具体的に思い出して書く。（外挿）（10分） ・発表し質問し合う。（15分） ・自分きゅうちゃんに質問しながら（友達からの質問に答えたことも含む），さらに深く思い出し詳しく書き足す。ワークシート㉕（10分） ・まとめ，次時予告（5分）
<p>完成・交流 （2時間）</p>	<p>【8・9時間目】</p> <p>清書</p> <p>発表・ふりかえり</p> <ul style="list-style-type: none"> ・原稿用紙の使い方に注意する。

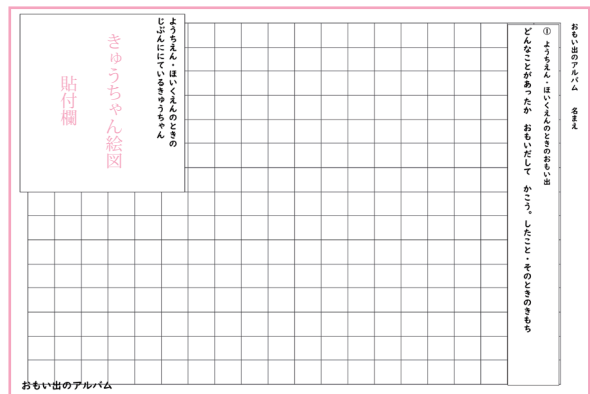
II-3 教材（ワークシート）

作成したワークシートの一覧を次に掲載する。



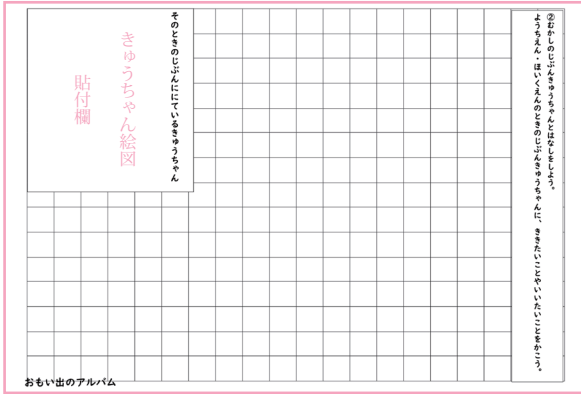
教材1 ワークシート㉓

（指示：ようちえん・ほいくえんのかたがたのきゅうちゃんに にているきゅうちゃんを えらぼう。）



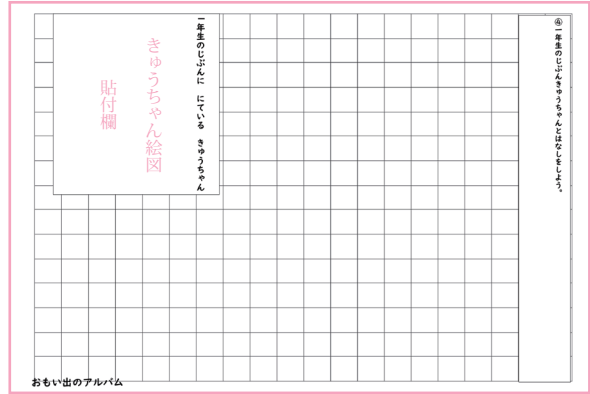
教材2 ワークシート㉔

（指示：ようちえん・ほいくえんのかたがたの思い出 どんなことがあったか おもいだして かこう。 したこと・そのときのきもち）



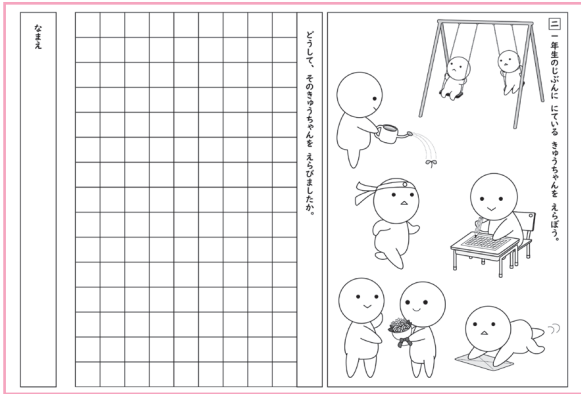
教材3 ワークシート②

(指示：むかしのじぶんきゅうちゃんとはなしをしよう。ようちえん・ほいくえんのときのじぶんきゅうちゃんに、ききたいことやいいたいことをかこう。)



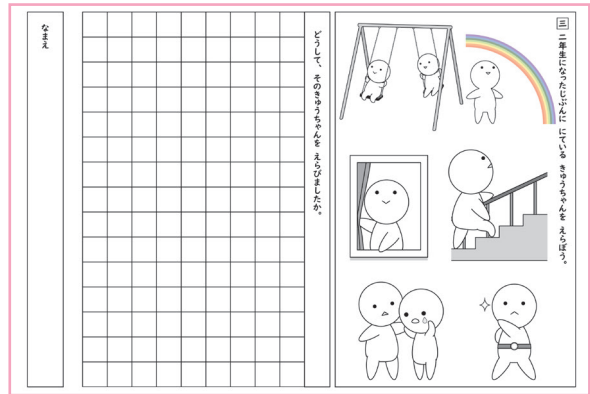
教材6 ワークシート④

(指示：一年生のじぶんきゅうちゃんとはなしをしよう。)



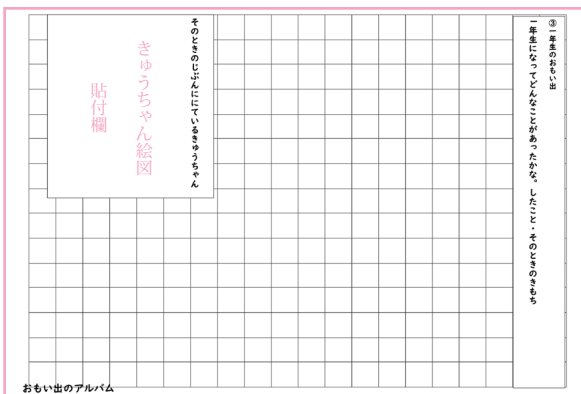
教材4 ワークシート②

(指示：一年生のじぶんに にている きゅうちゃんを えらぼう。)



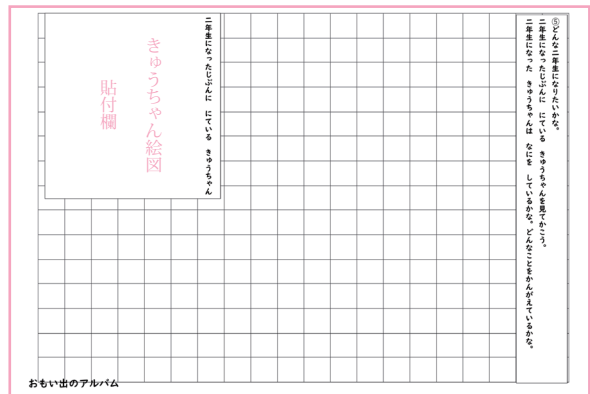
教材7 ワークシート③

(指示：二年生になったじぶんに にている きゅうちゃんを えらぼう。)



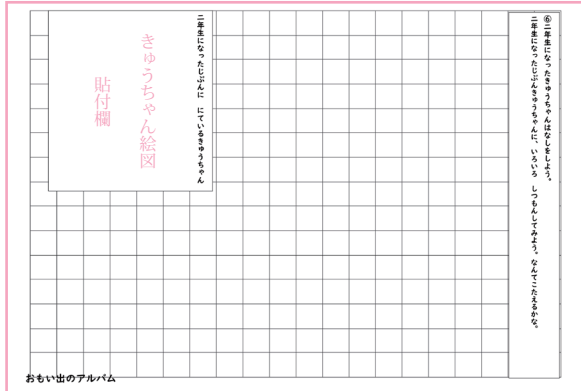
教材5 ワークシート③

(指示：一年生になってどんなことがあったかな。したこと・そのときのきもち)



教材8 ワークシート⑤

(指示：どんな二年生になりたいかな。二年生になったじぶんに にている きゅうちゃんを見てかこう。二年生になったきゅうちゃんはなにを しているかな。どんなことをかんがえているかな。)



教材9 ワークシート⑥

（指示：二年生になったきゅうちゃんとはなしをしよう。二年生になったじぶんきゅうちゃんに、いろいろ しつもんしてみよう。なんてこたえるかな。）

Ⅲ. 授業の実際

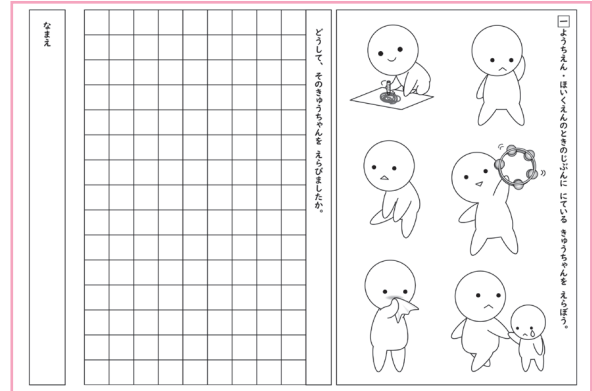
Ⅲ-1 授業の進め方概略

授業の進め方は上掲「指導計画」（表1）の通りであるが、概略をまとめておく。授業は全9時間配当で行う。最初の1時間目は「学習の見通しを立てる」時間である。2時間目・3時間目は「過去の自分」について詳しく取材をする時間である。4時間目・5時間目は「現在の自分」について詳しく取材をする時間である。同様に6時間目・7時間目は「未来の自分」について詳しく取材をする時間である。8時間目・9時間目は、作文の清書と発表およびふりかえりを行う。

以下に、2時間目以降7時間目までの授業の実際について報告していく。1時間目の「学習の見通しを立てる」時間については「指導計画」（表1）の通りであるため詳細については省略する。8・9時間目については書きあがった作文と子どもたちのふりかえりをⅣに掲載する。

Ⅲ-2 過去（幼保時代）の自分語りと材料集め

前時（1時間目）に、幼稚園保育園の思い出を想起させ、自由に存分に語り合わせている。本時（2時間目）冒頭で再度その内容を子どもたちに想起させ、ワークシート□を配付する。



ワークシート□（再掲）

ワークシート□にはお絵描きしているきゅうちゃん・タンバリンを振っているきゅうちゃん・手を引かれて泣いているきゅうちゃんなどの絵図が提示してあり、その横に、文章が書けるようにマス目を施してある。子どもたちは、「あ、きゅうちゃんだ。」「かわいい。お絵描きしてる。」「このきゅうちゃん、泣いてる。」などと口々に言いながら、ワークシート□にある絵図を指さしたりなでたりしてきゅうちゃんに夢中になっていた。提示されている6つのきゅうちゃんについて変換・要素関連づけ・外挿を行わせ、それぞれ、幼稚園保育園時代の自分に似ているきゅうちゃんを選ばせた。子どもたちは「ぼく、このきゅうちゃんにする。」「わたしは、タンバリンの。」などとすぐに、自分きゅうちゃんを選び出した。ワークシート□には、なぜそのきゅうちゃんを選んだのか理由も書くことを指示した。就学前、それぞれ別の施設で育ってきた子どもたちは、友達の知らない部分についての語り合いが楽しくて仕方ないという様子で発表し合っていた。対話記録の一部を紹介する。

C4 C2 きゅうちゃん、タンバリンで何の音楽していたの？

C2 いろんな音楽。

T C2さん、そのときどんなきもちでおどっていたの？

C2 楽しい気持ち。

- C2 C4 きゅうちゃん、いつも泣いていたんですか。
- C3 なんで泣いてるんですか。
- C4 保育園のときに「なんか買って。」と言ったら「帰るよ。」と言われたの。
- C3 「おもちゃがほしいよ。」と言って泣いてるんですか。
- C4 違います。飲みものが買ってほしかったのに「帰るよ。」って言われたの。
- C1 どうしてお母さんは買ってくれなかったのですか。
- C4 「早く帰るよ。」って言って買ってくれなかったの。
- T あ〜、C4さんは喉が渴いていたから買ってほしかったのに、お母さんは急いで帰ったかっただね。
- C4 (うなずく)
- C3 お絵描きのにする。
- T 次はC3さんに質問ね。
- C2 お絵描き好きだったんですか。
- C3 はい。
- C4 お絵描きの絵はなんだったんですか。
- C3 タイヤ。
- C2 ということは、じゃあ、車が好きだったんですか。
- C3 そう。

この後、幼保時代の自分きゅうちゃんと選んだ理由をワークシートに書き込み、発表した。子どもたちは、「いつも遊んでいて、楽しかったから。」(原文は、ほぼ平仮名表記だが読みにくさを解消するため第1筆者田中が漢字仮名交じりにした。以下同様である。)
「わたしが、保育園のときに、似ているから選びました。」のように選んだ理由を文の最初に書いた。そして、続けてきゅうちゃんの絵図を読み解き、「ぼくが誰かという、泣いている人です。となりにいるのがママです。」「タンバリンで遊んでいる。手をあげている。幼稚園のころ。いつもわたしは遊んでいる。」「わたしは保育園のころお絵描きが好きでした。今もお絵描

きが好きです。動物や人を描いていました。」のようにきゅうちゃん絵図に対して自分の様子として要素関連づけ、外挿を行っていった。

3時間目では、子どもたちが選んだきゅうちゃん絵図を貼り付けたワークシート①を配付し、具体的に自分が何をしているのか、どんな気持ちでいたのかなどを書かせた。

おもしろい絵のアルバム
きゅうちゃん、いつも泣いていたんですか。
なんで泣いてるんですか。
保育園のときに「なんか買って。」と言ったら「帰るよ。」と言われたの。
「おもちゃがほしいよ。」と言って泣いてるんですか。
違います。飲みものが買ってほしかったのに「帰るよ。」って言われたの。
どうしてお母さんは買ってくれなかったのですか。
「早く帰るよ。」って言って買ってくれなかったの。
あ〜、C4さんは喉が渴いていたから買ってほしかったのに、お母さんは急いで帰ったかっただね。
(うなずく)
お絵描きのにする。
次はC3さんに質問ね。
お絵描き好きだったんですか。
はい。
お絵描きの絵はなんだったんですか。
タイヤ。
ということは、じゃあ、車が好きだったんですか。
そう。

ワークシート① (再掲)

それぞれの発表が終わった後、友達が選んだ自分きゅうちゃんに対する質問を考えて発表した。この後、同じ時間の中でワークシート②を配付し、さらに深く、具体的な作文メモを作るために「自分きゅうちゃんへの質問とその答え」を書くように指示した。質問内容は自分で考えたものでも友達から出された質問でもよいことにした。

おもしろい絵のアルバム
きゅうちゃん、いつも泣いていたんですか。
なんで泣いてるんですか。
保育園のときに「なんか買って。」と言ったら「帰るよ。」と言われたの。
「おもちゃがほしいよ。」と言って泣いてるんですか。
違います。飲みものが買ってほしかったのに「帰るよ。」って言われたの。
どうしてお母さんは買ってくれなかったのですか。
「早く帰るよ。」って言って買ってくれなかったの。
あ〜、C4さんは喉が渴いていたから買ってほしかったのに、お母さんは急いで帰ったかっただね。
(うなずく)
お絵描きのにする。
次はC3さんに質問ね。
お絵描き好きだったんですか。
はい。
お絵描きの絵はなんだったんですか。
タイヤ。
ということは、じゃあ、車が好きだったんですか。
そう。

ワークシート② (再掲)

以下はワークシート①②に取り組んだ時の対話記録である。

T 幼稚園や保育園の時のきゅうちゃんを見ながら、新しいワークシート使うよ。（ワークシート①を提示）

C3 なにこれ。なにこれ。

T なんて書いてある？

C 全員 どんなことがあったのか、思い出して書こう。

T 幼稚園の時の自分きゅうちゃんの絵を見ながら考えるんだよ。そのときのことをどんなことがあったか思い出して書こう。C1さん お絵描き。好きな絵を描いてたんでしょ。C2さんはタンバリン持ってるね。何してるのか、それを書いてください。（机間巡視しながら）

T タンバリン持って何してるの？

C2 振ってるの。音出してるの。

T あ～、シャランって音出してるのね。きゅうちゃんの持ってるものよく見て何を持っているのかとか詳しいこと教えてね。C4さんはそのきゅうちゃん？

C4 泣いてるの。

T あ～泣いてるのね。なんで泣いてるんだろう。

…中略…

T 今書いたのを読んでくれる？

C4 泣いてるの。

T 誰と一緒にいるのか書いてね。

C4 ママが保育園に迎えに来た時に「飲みものを買って。」って言ったから泣いてる。ママが困ってる。

T ああ、ママ、困った顔してるよね。

T じゃあ今度、C3さん。

C3 お絵描きが好きだからやっています。お絵描きが好きだから描いています。クレヨンを持って椅子に立って（ママ）描いています。また幼稚園みたいにお絵描きがやりたいです。いつかやりたいと思います。またやりたいと思います。いつかやれると思います。

T はい、たくさん書けたね。じゃあ今度、C1さん。

C1 絵を描いています。みかんを描いています。小さい頃はよく描いていました。好きな色は5歳のころは赤色です。1年生の時は青色です。手に持っているものはクレヨンです。

T あ～、わかったね。詳しくわかったね。今度C2さん読んでください。

C2 タンバリンで遊んでいます。タンバリンを振っています。おもちゃ箱から持ってきました。1人で遊んでいます。いつも遊んでいました。

T 次のページめくって（と言ってワークシート②を開くように指示）じゃあ、自分で質問を考えて書いて。昨日みんなから出た質問も書いていいよ。自分でどんなことを聞きたいかなってこと。今度はそのきゅうちゃんに聞きたいことを書くよ。（自分と友達が出した質問を思い出して5つくらいまで書くことを伝えた）

…中略…

T 質問するのは今の自分、答えるのは幼稚園保育園の時の自分だよ。（この指示は、子どもたちにより詳しい取材と描写をしてもらうことを意図して行った。自分で過去の自分に質問をして、それに答えていくという手法を取りたかった。子どもたちは指示の内容を確かめながらワークシート②を埋めていった。）

泣いているきゅうちゃんを選んだC4は「どうして泣いているの。」「飲みものを買ってくれないから。」「どうして飲みものがほしかったの。」「がまんできないくらいのが渴いていたから。」と短いながらも2つの受け答えを書いた。また、タンバリンきゅうちゃんを選んだC2は、「なんの曲ですか。」「やってみよう。」「誰とやっていますか。」「1人でやっています。」「どこでかってきましたか。」「イオンでかいました。」「なにをしているの。」「おどっています。」「どこでやっているの。」「おうちです。」と合計で5つの受け答えを自分きゅうちゃんにさせている。こうして、1つの時代（過去・幼保時代）の自分についてワークシート□

①②を完成させて作文の材料集めをすることに子どもたちは慣れていった。

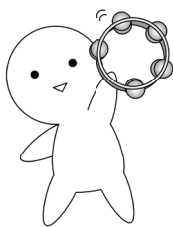
以下にワークシート□①②の記述内容を紹介する。なお、原文には読点「,」が非常に少なく、平仮名だけの文は非常に読みづらいため、掲載に際して第一筆者田中が、適当な箇所に読点を施してある。後に紹介するすべてのワークシートについても同様とする。また、倫理的配慮によりワークシート上の一人称はすべて「わたし」に書き替えてある。

ワークシート□の記述例 (C1)



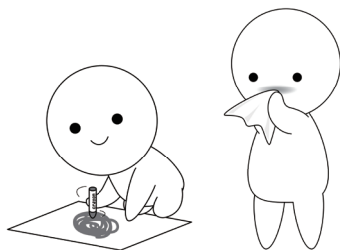
わたしがほいくえんのときに、にているからえらびました。わたしは、ほいくえんのころおえかきがすきでした。いまもおえかきが、すきです。どうぶつや人をかいていました。

ワークシート□の記述例 (C2)



いつもあそんでいたのしくしていたから。タンバリンであそんでいる。手をあげている。ようちえんのころ。いつもわたしはあそんでいます。

ワークシート□の記述例 (C3)



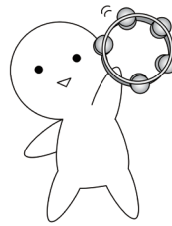
ようちえんのときよくおえかきとはなをかんでいるのをおもい出せるからです。いますぐやりたい。

ワークシート□の記述例 (C4)



「なんかかって」っていったら「かえるよ」っていわれてないたからです。わたしがだれかというたないてる人です。となりにいるのはママです。

ワークシート①②の記述例 (C2)

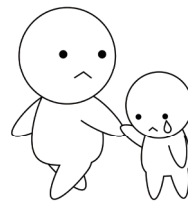


タンバリンであそんでいます。タンバリンをふっています。おもちゃばこからもってきました。一人であそんでいました。

- 〔質問〕 ①なんのきよくですか。
 ②だれとやっていますか。
 ③どこでかってきましたか。
 ④なにをしているの。
 ⑤どこでやっているの？

- 〔返答〕 ①やってみよう
 ②ひとりです。
 ③イオンでかいました。
 ④おどっています。
 ⑤おうちです。

ワークシート①②の記述例 (C4)

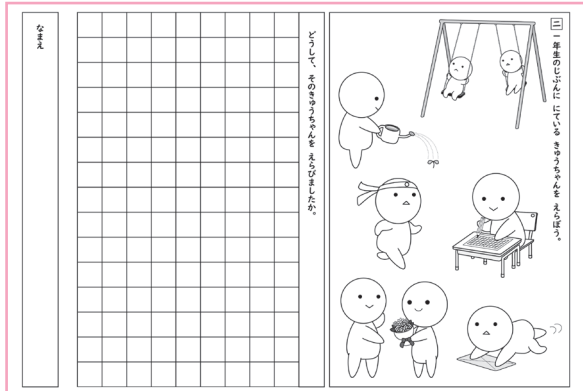


ママがほいくえんにむかえにきたときに、「のみものをかって」っていったらないた。ママがこまっている。はなしをしています。

- 〔質問〕 ①どうしてないてるの。
 ② どうしてのみものがほしかったの。
 〔返答〕 ① のみものをかってくれないから。
 ② がまんできないくらい、のどがかわいていたから。

III-3 現在（1年生）の自分語りと作文材料集め

4時間目は、次のような指示で始めた。子どもたちが1年生になってどんなことができるようになったかを考えてもらうこと。そして1年生現在の自分きゅうちゃんを探すこと。このような課題意識を持たせたところでワークシート□を配付した。



ワークシート□（再掲）

幼保時代のワークシート□とは違うきゅうちゃんの絵図を提示した。ワークシート□には1年間の行事や出来事などが思い出せるようなきゅうちゃんの絵図を意図的に配置した。ブランコに乗っているきゅうちゃん・作文を書いているきゅうちゃん・マラソンをしているきゅうちゃん・雑巾がけをしているきゅうちゃんなどの絵図である。この中から選ぶことを言い添えると、子どもたちは次々に「あっ、ブランコだ。」「きゅうちゃん、ブランコに乗ってる。」「作文を書いてる、このきゅうちゃん。」「あ、マラソンも。ぼく、これにする。」「雑巾がけしてるきゅうちゃんもいる。」などと自由に発言した。その他の指示は特に行わなかったにも関わらず、子どもたちはきゅうちゃん絵図にある「もの」や「こと」を続けざまに言語化(変換)し、きゅうちゃんが何をしているのか、その状況を意味のある文に(要素関連づけ)していった。

以下は、1年生の自分きゅうちゃんについて発表している場面の対話記録である。

- T □のワークシート、発表してもらいます。
じゃあ、C3さんからしてくれるの？いい？
- C3 1年生のとき、よく遊んでいたのが思い出せるからです。ブランコで遊んでいます。友達と楽しそうに遊んでいます。C3は左のきゅうちゃんです。右のきゅうちゃんは友達のきゅうちゃんです。すごく楽しそうです。お話ししながら遊んでいます。すごく楽しかったです。またやりたいです。
- C4 質問いい？C3さんのお友達は口あけてなくて前向いてるのにC3さんだけはなんでしゃべってるの？
- T あ〜、本当だね、C3さんきゅうちゃんとお友達のきゅうちゃんは口の形違うね。
- C3 C3はね、ね、左だよ。
- C2 しゃべってない方だよ。
- C3 そうだよ。
- C4 左こっち？（と左手の人差し指で体の左側を指し示す）
- C1・2・3 そうだよ。
- C4 ああ、じゃあC3さんはどうしてしゃべってないの？C3さんは口あいてないのに友達はあるの。どうして？
- C3 友達しゃべってるから話すこと考えてるの。
- T みんなきゅうちゃんの表情、顔の様子、よく見てるねえ。みんな二人のきゅうちゃんの表情よく見てるね。とってもいいことだと思うよ。C3さん、よく考えてる。
- C1 あっ足が。C3さん、後ろに行こうとしてるから足を後ろにして、友達は前に行こうとしてるから足を前に出してる。
- T へ〜。
- C3 ブランコの乗り方、知らなかった？
- T C3さん、ブランコきゅうちゃんの絵のそういうとこまで見た？
- C3（首を振る）じゃあ次の人お願いします。
- C1 作文を書けるようになりました…。
- C2 幼稚園のころは苦手だったんですか。

C4 保育園では、やってませんでした。
 C3 作文はなんのことを書いていたんですか。
 T いい質問。
 C1 えっとアイヌのこととか、…。
 C3 あっ、アイヌのこと書いたね。
 C1 丸とか点とか教えてもらって書けるよう
 になりました。
 C3 なんで作文を書いているんですか。
 C4 アイヌのこと勉強したから？
 C2 C3さんに続けたいです。
 C3 いや続けなくてよ。
 T C1さん、答えてあげて。なんで作文を書
 いているんですかって。
 C1 できなかったことができるようになった
 ことを書いてる（選んだ）からです。1年生
 の自分きゅうちゃんは作文ができるようにな
 ったからこれを選んだの。
 C3 わかりました。
 C1 これで終わります。
 全員（拍手）
 C2 わたしは作文を書いているきゅうちゃん
 です。…1年生になって勉強が上手になったん
 です。
 T みんなC2さんに質問や感想どうぞ。
 C3 勉強が好きだったんですか。勉強が好き
 だからもっとしたいんですか。
 C2 はい。勉強が好きで幼稚園のころ家に帰っ
 たらいつも、あいうえおとか書いていまし
 ました。
 C4 幼稚園のころ、宿題はあったんですか。
 C2 いいえ、なかったです。
 C3 ないに決まってるよ。
 C1 自分の字が上手だと思っていたんですか。
 C2 幼稚園のころ？え、汚いと思ってました。
 C1 じゃあ、今は？
 C2 きれいと思っています。岬先生に教えて
 もらったから、きれいに書けるようになった
 と思います。
 T ああ、できるようになったこと、あったね
 え。

C1 勉強は幼稚園のときやっていたんですか。
 C2 いいえ、折り紙とかはやっていました。
 勉強はやっていませんでした。
 C3 どうして勉強、あいうえおとかやってい
 たんですか。
 C2 学校のためにやりたかったからです。
 C4 自分の字が好きだと思っていますか。
 T 1年生になってから？
 C4 自分の字を、1年生になってから字が書
 けるようになって好きになりましたか。
 C1 きれいだから好きになりましたか。
 C2 あんまり。
 C1 もっと上手になりたいと思いますか。
 C2 はい、2年生になったらもっときれいに
 書けるようになりたいです。
 T ああ、C2さん、すごいね。もう、2年生になっ
 たらどんな自分になりたいかの気持ちが1
 つ出てきたねえ。
 C3 習字習ったらうまくなれるよ。
 T はい。じゃあC2さんの終わりね。
 全員（拍手）
 C4 体育で学校6周したから、むちゃくちゃ
 足が疲れて足が痛くなった。
 T どのきゅうちゃんですか。
 C2 マラソンですか。
 C4 マラソンのきゅうちゃんと寝っ転がって
 るの。
 C1 床雑巾してる。
 C4 床雑巾なの？これ。
 C1 いや、寝っ転がってるんじゃないくて雑巾
 レースだよ。
 C2 マラソンの時、そんなことあったね～。
 T C4さんに質問ありますか。
 C2 保育園の時はマラソンしていましたか。
 C4 はい、していました。筋肉をつけるために。
 ほかに質問ありませんか。
 T じゃあ先生からも質問です。C4さん、保
 育園の時と比べてどんなことができるようにな
 ったから、そのきゅうちゃんを選びました
 か。

C4 どんなこと？…走ることが速く走れるようになった。

T あ～、保育園のときよりも速く走れるようになったんだ。

C4 あとね、C4 ね、みんなのことね、最初は全然抜かせなかったけど後から全員抜かせるようになった。

T あ～、1年生の途中になってから足が速くなってみんなを抜かせるようになったってこと？

C4 うん。（うなづく）

T 今日のお勉強は、どんなことができるようになったかみんなで話して、その感想や質問を言うんだよね。C4 さん、他にはできるようになったこと、もう、なあい？

C4 勉強も。算数、国語。

T うん、そうだよね。そういえば、学習発表会で言ったこと、なんだっけ？

C3 ああ、漢字だ。

T そうだね。C3 さん、ありがとう。じゃあ、C4 さんはこれも選んでおこうか。（勉強しているふうの作文きゅうちゃん絵図を選択するよう指示）

以上のように、現在の自分たちを語り合う本時（4時間目）は、幼保時代の時間（2・3時間目）にも増して、非常に発言が活発であった。きゅうちゃんの絵図から、自分のことだけでなく、様々な行事やクラス内での出来事を思い出していた。自分でできるようになったことを自覚して書いている児童もいれば、友達からの質問に答えている中で、できるようになりたいと思っている自分（「2年生になったらもっと（字が）きれいに書けるようになりたい」と発言したC2など）に気づいた児童もいた。1人の発言に対して、ほかの子どもたちは次々と質問を投げかけている。子どもたちの対話からは、皆、1年間の行事や出来事をふりかえり、自分のことだけでなく、友達の言った言葉や行動についても思い出して懐かしみ、共感していることがうかがえる。夢中になって語り

合う姿は子ども同士、お互いの成長を認め合う姿でもあり、優しく温かい時間が流れた。

そして、子どもたちが選んだ自分きゅうちゃんを貼り付けたワークシート③④を準備し、5時間目を迎えた。

このワークシートは、縦横の罫線が描かれた表紙で、左側に「その時のきゅうちゃんに描いてほしいきゅうちゃん」という縦書きの指示がある。右側には「きゅうちゃんの名前をここに書いてください」という縦書きの指示がある。下部には「おもい出のアルバム」という文字が印刷されている。

ワークシート③（再掲）

このワークシートは、縦横の罫線が描かれた表紙で、左側に「1年生の途中に描いてほしいきゅうちゃん」という縦書きの指示がある。右側には「きゅうちゃんの名前をここに書いてください」という縦書きの指示がある。下部には「おもい出のアルバム」という文字が印刷されている。

ワークシート④（再掲）

ワークシート③④に記入しながら、幼稚園保育園のことに話が戻ることもあった。しかし前時の対話を思い出しながら、子どもたちは再び質問をし合い、ワークシートをどんどん埋めていった。出来上がったワークシートの文章量は、幼稚園保育園時代のことを綴ったときよりも飛躍的に伸びていた。ブランコきゅうちゃんや作文きゅうちゃんを選んだ児童は、それぞれ、「ブランコができるようになった。幼稚園のときは押ししてもらっていたけど、小学校にきてからできました。夏にやりました。楽しいから。うれしい気持ちでした。」「作文用紙にかけてうれしいな。このきゅうちゃんは、作文用紙に夢中になってる。」などと、自

分をきゅうちゃんに重ねて、気持ち、様子、状況などを詳しく書いている。

以下にワークシート③④の記述内容を紹介する。

C2 の記述内容

ワークシート③の記述



わたしは、ようちえんのころべんきょうがにがてで一年生になってべんきょうがうまくなった。

ワークシート③の記述

ようちえんのとき、さく文がにがてで一年生になってできるようになりました。学しゅうはっぴょうかいのさく文をかいています。手わでこうかのこと（手話で校歌を表現したこと）をかきました。

ワークシート④の記述

さく文ようしにかけてうれしいな。このきゅうちゃんは、さく文ようしにむちゅうになる。

C3 の記述内容

ワークシート③の記述例



一年生のときよくあそんでいたのを思い出せるからです。ブランコであそんでいます。ともだちとたのしそうにあそんでいます。C3は左のきゅうちゃんです。右のきゅうちゃんとはもだちです。おはなししながらあそんでいます。すごくたのしかったです。またやりたいです。

ワークシート③の記述

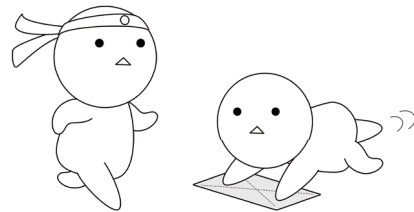
みんなとたまにあそんでいます。そのときすごくたのしかったです。またやりたいです。なつになったらできるとおもいます。こんど、ともだちとやれるといいな。やれなかったら、ちがうゆうぐであそびます。たまに一人でブランコであそびます。ふゆになったらできないから、ゆきあそびをします。かまくらをつくっています。つくるのにじかんがかかりません。

ワークシート④の記述

ブランコができるようになったよ。ようちえんのときは、おしてもらっていたけど小学校にきてからできました。なつにやりました。たのしいから。うれしい気持ちでした。

C4 の記述内容

ワークシート③の記述



たいいくでがっこう六しゅうしたから、めちやくちやつかれてあしがいたくなくなったです。(ママ) (注：きゅうちゃんは2種類選択していたが、マラソンきゅうちゃんのこのみ書いていた。)

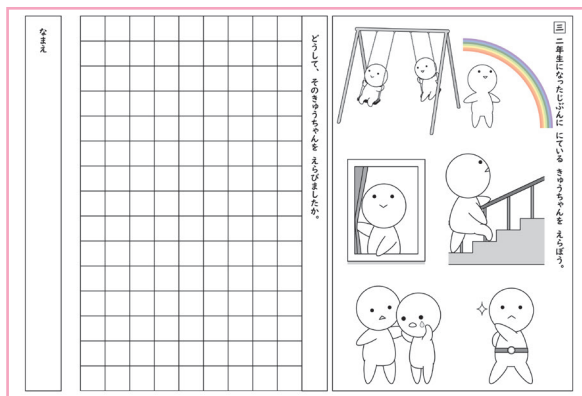
ワークシート③の記述

かんじがかけるようになったし、あしがはやくなった。目というかんじがあって、ステージでみんなに（書いて）見せた。

なぜ、あしがはやくなったか、りゅうはマラソンでいきをすいながら、がっこういっばいまわって、あしがはやくなりました。あしがいたくなくていきができなかったです。

III-4 未来（2年生）の自分語りと作文材料集め

6時間目の導入として、前時（5時間目）まで考えてきた幼保時代の自分・現在の自分について、ひとりひとりに問いかけながら想起させた。そして、本時（6時間目）からは、未来の自分について考えていくことを伝えた。作文材料集めの最後の活動である。まず、どんな2年生になりたいのかを自由に発言させた。その後、ワークシート③を配付し絵図の読み解きを行った。きゅうちゃん絵図は、授業者田中が、未来を象徴するようなものを意図して選んだ。たとえば、虹を見上げているきゅうちゃん・階段を上っていくきゅうちゃん・変身きゅうちゃんなどの絵図である。



ワークシート③（再掲）

以下に、未来の自分きゅうちゃんについて語りあっている場面の対話記録を掲載する。

- T 今日、どんなに2年生になりたいかを書いてもらいたい。
- C3 かっこいい2年生。
- T わあ、かっこいい2年生。それ、すごいな、C3さん。
- C1 すてきで真面目でお手本になれる2年生。
- C2 わたしは1年生に優しくできる2年生でクラスが笑顔になれる2年生。
- C3 （1年生が）泣いてたら泣かないように。
- C1 誰かが泣いていたら絆創膏貼ってあげたり、（保健室の）先生のところに連れて行って

てあげたりするの。

- C3 C3は、「大丈夫な時は、ここで待っててね。」って言うの。
- C2・C3 C1さんに続けます。
- T じゃあC3さん、さっきから言ってたから先に聞こうかな。
- C3 マスクの予備を持ってきてなかったらC3のあげる。
- C2 C3さんに続けます。新しい1年生が入ってきたら学校の中、探検することがあるから、ここはこうだよって教えてあげる。
- T みんな、新しい1年生のこといっぱい考えてくれているね、じゃあ、自分は？どんなことができる2年生になりたいの？
- C1 ふたつのきゅうちゃん選んでもいい？
- T いいよ。先生ね、また、新しいきゅうちゃんを持ってきたよ。どんなきゅうちゃんがいるか、教えて。（と言って新しいきゅうちゃん絵図が載っているワークシート③を配付）
- C全員 わあ〜。（歓声を上げる）
- C1 階段を登ってるきゅうちゃん。ブランコ漕いでるきゅうちゃん。虹を見てるきゅうちゃん。窓を見てるきゅうちゃん。
- C2 泣いてるきゅうちゃん。
- C1 ヒーローきゅうちゃん。
- C3 泣いてるきゅうちゃん。
- T 1年生の面倒を見てくれるって言ったから、これはきっと1年生きゅうちゃんだね。
- C1 C5（新1年生の名前）、泣き虫だから。
- T みんなにちょっとお話聞いてもらいたいの。（テレビにワークシート③のきゅうちゃんを映して）この虹を見てるきゅうちゃん、ただ虹を見てるんじゃなくて虹見ながら、きゅうちゃんどんなこと考えてるかな。
- C2 きれいだな。
- T どんな2年生になるかと関係あること考えてるかな。
- C2 C5さんにいろんなこと教えてあげたい。
- C全員 うん。

T 虹ってなんだろう？

C2 見て、見て、ここに虹があるよ。

T ああ、お友だちに教えてあげたくなるね。階段を上ってるきゅうちゃんは、どこに行くんだろうねえ。

C3 2階。

T うん。1階から2階に上がったなら何あるかなって思ったら…先生ね、1年生から2年生に上がったらどうなるかなって思うんだ。きゅうちゃんもどんな2年生になりたいかなと思うと思ってこのきゅうちゃんをここに持ってきたんだ。じゃあ、これは何してるの？

C4 ウルトラマンきゅうちゃん。

T うん、そうだね。このきゅうちゃん何してるの。

C 全員 変身。

T 何から何に変身？

C3 普通の人から戦う準備する人に変身。

T そうだね、じゃあみんなは1年生からどんな2年生に変身するのか。

C2 助ける人。

C1 すてきなみんなにやさしく声をかけることができるお兄さんお姉さんになりたい。

C2 C5さんに優しいクラスにしたい。レベルアップする2年生。家庭学習がいっぱいできる。

T このブランコは？

C1 C1は、こっちのきゅうちゃん。C5は「漕いで。」って言うてる。

C1 先生、足、すごいよ。前に行く時、足が前に伸びてる。

C3 春になったらまた乗れる。

T じゃあ今度はこっちのきゅうちゃんは、どこ見てる？

C3 空。

C1 今日はいい天気だな。

T これもさ、2年生になるきゅうちゃんだからさ、どんなこと思って空を見てるのかな。

C1 眩しい。

T ああ、眩しい。いい言葉だね。

C1 鳥さん飛んでるかな。

C3 空飛びたいな。

C2 飛行機に乗りたくない。

C1 飛行機雲が太陽に繋がってる。

T うん。じゃあ、最後のきゅうちゃんは？

C 全員 泣いてる。小さいきゅうちゃんはC5。

T みんなは？

C1 大きいきゅうちゃん。ひと呼吸したら元気になれるよ。

C2 1回なにがあったか教えてっていう。

C1 質問をして、「うん」とかなら、泣いてても言えるからそう言う言葉で聞いてあげる。

T はい、じゃあ書いてください。どれが2年生になった自分きゅうちゃんか選んだわけもね。

子どもたちは、3度目の活動なのですぐに書き始めた。どの児童も、自分きゅうちゃんを迷わずに選び出し、書き進めていた。なめらかにワークシートの上を走る鉛筆の音だけが響いていた。子どもたちは一心に書いていた。ただ、前日に一日入学があったため、3人の児童がC5（新1年生の名前）を出して、その児童に優しくすることに集中して書いていた。最近あったことだけに注意を集中させず、広い視野で2年生の自分像を書くようファシリテートする必要があった。これは本時における反省点である。また、この日（6時間目）は1人欠席だったため、発表を次の時間に持ち越した。

翌日（7時間目）、はじめに3人の児童からワークシート③に書いた内容を発表してもらった。そして、前時に選んだきゅうちゃん絵図を貼り付けたワークシート⑤⑥を同時に配付した。過去現在のワークシート①②③④で書き進めてきたように、どんな2年生になりたいかという取材・描写のための最後の活動である。ここで、前時、欠席していた児童には「こんな2年生になりたいと思う自分きゅうちゃん」を選んでもらい、子どもた

ち同士で質問をし合いながら、ワークシート⑤⑥を書き進めていった。

おもしろいアルバム

ワークシート⑤（再掲）

おもしろいアルバム

ワークシート⑥（再掲）

書き進める中で子どもたちは変身きゅうちゃんや階段を上っているきゅうちゃん・カーテンを開けているきゅうちゃんの絵図を見て、どんな2年生になりたいか、自分が変身したいことを自分自身に聞きながら（ワークシート⑤⑥を書くため）再び語り始めた。この時、子どもたちはきゅうちゃんを完全に自分に見立てて外挿を始めていた。以下にワークシート⑤⑥に取り組んでいる場面の対話記録の一部を掲載する。

C1 みんなどんなすてきなお兄さんお姉さんにかわるのかな。（階段を上っていくきゅうちゃんを見て）先生にいっぱい褒められたり何かを頼まれていっぱい仕事をするすてきな

なお兄さんお姉さんになるのかな。

C3 先生より背高くなれるかな。よ～し、大人になったら会社に入って…。

C1（カーテンを開けているきゅうちゃんを見ながら）換気して、朝になってママに起こされないで起きて自分で起きてカーテンも開けている。

T それいいね。

C4 まだコロナかな。

T C4さんはどんな2年生になろうとしているの？

C4（考えている）

C3 2年生になったらどれくらい完食できるかな。

C1 ママのお手伝いをよくして、よし、小さい頃よりもっと褒めてもらおう。

C4 うん。

T いいね。前向きなきゅうちゃんいっぱい出てきたね。じゃあ、次は変身きゅうちゃん。

C4 変身ってどんなの？

C1 ウルトラマンになって…小さい頃より大きく育ってみんなを助けたり先生を助けたり…先生、ぼく持ちますよ。わたし持ちますよ。大丈夫ですかって心配とかするかっていい2年生。

T いい言葉出たね。変身って前の自分と違うってことなんだね。

C2 1年生の時よりお助け屋さんになりたい。

C3 1年生のときよりもっときれいな字を書きたい。

T おっ、いいんじゃない。

C3（嬉しそうに笑う）

C4 1年生(のとき)よりも泣かないでいたい。

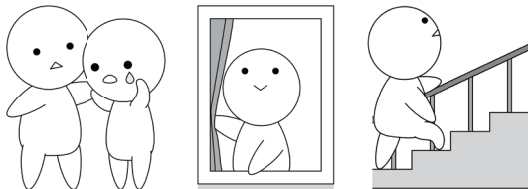
T うん、この小さいきゅうちゃん、泣いているもんね。さあ、今日は、C5さんに優しくすることのほかにもいっぱい出てきてうれしいです。みんなどんな2年生に変身したいのか、勉強のこと、給食のこと、自分のことをたくさんワークシート⑥に書こう。

このように、過去現在未来とワークシートが進むにつれ、子どもたちの対話がますます活発になり、ワークシートへの書き込みも一層、文章量が増えていった。完成したワークシートには、どんな自分になりたいかという質問に「漢字が下手だったけど、2年生になったらできるようになったよ。」と2年生になったつもりで表現している児童もいる。そして、たくさんの質問を自分きゅうちゃんに投げかけ、「どうやったらレベルアップできますか。」「指を使わないで、たし算ができた。」「どんな自分に変身したいですか。」「かっこいい2年生、口悪くしない優しい2年生になりたいな。」などと具体的な理想の状況を文章にしている。

以下にワークシート㊦⑤⑥の記述内容を紹介する。なお、ワークシートごとにきゅうちゃんを選び直している児童や、選択した中から特定のきゅうちゃん絵図のこのみ記述している児童もいる。()は授業者田中による言葉の補足である。

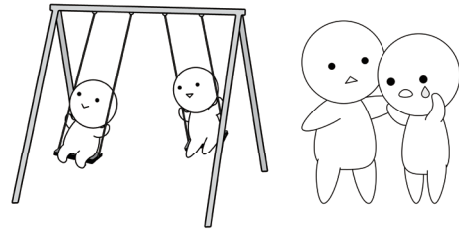
C1 の記述内容

ワークシート㊦の記述



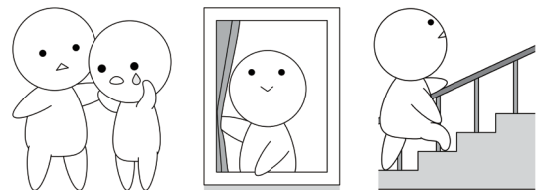
C5 がいないいたら「だいじょうぶ?」とこえをかけてあげたり「おされたの? つまずいたの?」と、ないいても「うん」や「ううん」と、ないてもいえるようにしつもんをして、「けがしてない? どこもいたくない?」といったり、「ひときゅううるといいよ。」っていつておちつかせてあげるやさしいおにいさんおねえさんになる。

ワークシート⑤の記述



ブランコをこぐとき、ブランコがうしろのとき足をまえにしてブランコがまえのときは足をうしろにするとじょうずにたかくこげるとか、トイレはここだよ。きょうしつはここだよ。ここにはいるときは、こんなことをいつてはいるんだよ。あそんでいいところは、ここここだよ。ここはマスクがはずれたりけがをして、ちがでたときに、これをわすれました。けがをしてちがでたのでこれくださいというと、(マスクを)くれたり(ばんそうこうを)はってくれたりするよ。

ワークシート⑥の記述



① やさしくてまじめで、だれにでもおてほんになる二年生になるには、どうやったらなれるんですか。

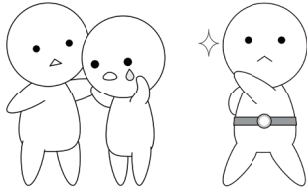
→学校のじゅんぴをすぐあたりまえにすぐすること。ないている人にやさしくこえをかけてあげる。

ママにおこされしないでカーテンをあけて、すごいねとほめてもらう。

こんどは、先生に、だいじょうぶですか。にもつ、もちますよ。どこにはこびますかとか、ともだちにやさしくできる二年生になりたい。かいだんをのぼっているきゅうちゃん(のかいだん)は、一だん一だんが大きくなるかいだんだとおもいます。

C2 の記述内容

ワークシート③の記述



りゆうはC5がなくてわたしが「だいじょうぶ。なにがあったの。」といって、C5が「えーんえーん。」といっていたらぜったいいって「だいじょうぶ。」っていてもわからないときは、いっぱいやさしい、すぐにたすける二年生になりたい。

ワークシート⑤の記述

かていがくしゅうをいっぱいやること。かていがくしゅうをもっといっぱいやること。

さんすうのたしざんとひきざんをいっぱいやる。

きれいな字をかくためにいっぱいべんきょうをやってきれいな字をかく。

二年生になったらおかあさんにおこされないようにする。

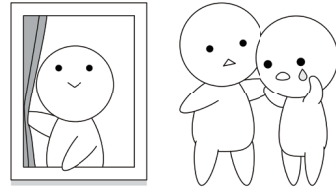
二年生になったら一こレベルアップー。

ワークシート⑥の記述

- ①レベルアップーってどんなことですか。
→ゆびをつかわないでたしざんができた。
- ②どうしたら一人で早くおきられるんですか。
→早ね早おきをすればできます。
- ③どんな自分にへんしんしたいか。
→たいいくのとびばこの三だんをとべたい。（とべるようになりたい。）
えをうまくかきたい。そのためにれんしゅうする。えのぐのいろをまぜたり、ふでに水をちょっとつけたりすることにきをつける。

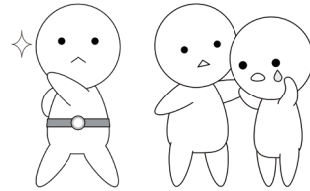
C3 の記述内容

ワークシート③の記述



ひこうきぐもがそばに見えるからです。
なっている人がいたら声をかけて、なにがあったかわかるからと、なっている人をほっといたらかわいそうだからです。

ワークシート⑤の記述



かん字がへただったけど、二年生になったらできるようになったよ。それは、先生がかん字をおしえてくれたおかげでおぼえられるようになったよ。字をじょうずにかける二年生になりたいです。

ワークシート⑥の記述

- （きゅうちゃん絵図はワークシート⑤と同じ）
- ①どうやったら字がじょうずになれたんですか。
→自分がていねいにやっているからです。
 - ②かっこいい二年生ってどんな二年生ですか。
→すごくやさしい二年生です。
 - ③やさしいってどんな人ですか。
→こんなことをしたらいいよとか、おしえてくれる（あげる）ことです。

C4の記述内容

ワークシート⑥の記述



- ①どんなじぶんにへんしんしたいか。
→きんにくをつけたいから、これから、きんトレをする。かんじをおぼえられるようになる。
- ②どうしたらおぼえられるようになるか。
→C2さんは、「文にするとおぼえやすいよ。」といった。

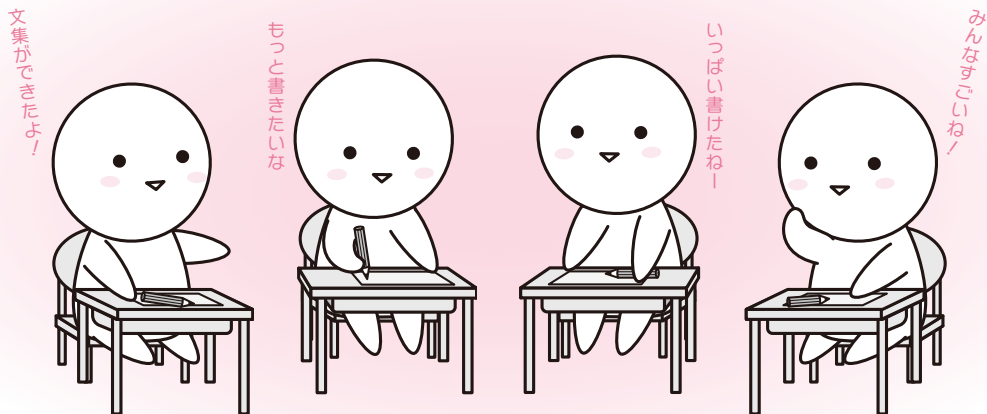
IV. 看图アプローチ語りカフェを活用した実践の成果

子どもたちは、これまでの出来事を思い出したり、どんな2年生になりたいかという未来の自分を想像したりしながら、少しずつ作文の材料集めをしていった。3つの時代の自分についてワークシートを完成させた後、仕上げの作文を書くのに、推敲、清書まで2時間を費やしたが、どの児童も原稿用紙3枚まで使いサクサクと書き上げた。全

体で対話しながら作り上げてきたワークシートが作文メモとして手元にあるわけだから、書きたいことがあふれるほどある。言わば、書くための「取材」をクラスみんなですてきたことになる。「書くことがない」という子どもは一人もいない。これはまた、学習指導要領国語科、低学年の書くことの指導事項ア「経験したこと、想像したことなどから書くことを見付け、必要な事柄を集めたり確かめたりして伝えたいことを明確にする」に合致している。さらに、過去現在未来の時代ごとにワークシートを完成させていくことにより自ずと「自分の思いや考えが明確になるように事柄の順序に沿って簡単な構成を考える」（指導事項 書くことイ）ことも網羅することができる。

それは、できあがった作文と、書き溜めてきたワークシートを比べてみてもよくわかる。子どもたちはワークシートの文をそのまま書き写すのではなく、接続詞を使って前後の文をうまくつなぎながら、構成を考えて作文らしく文章の体裁を整えている。

以下に作文の清書版（完成した文集の原稿）を掲載する。なお、この文集も本稿用に一人称をすべて「わたし」に書き替えてある。



こんなわたしになりたいな

C-1

わたしは、ほいくえんのと看、えがすきでした。どうぶつや人をかいたりしていました。いまも、おえかきがいすきです。このえは、みかんをかいています。ちいさいころよくかいていました。すきないろは水いろ、五さいのころは赤いろ、一年生のころは青いろです。



ほいくえんころのわたし

一年生になってわたしは、さく文がかけるようになりました。まえはかけなかったけどみさき先生がおしえてくれたからかけるようになりました。みさき先生に「てん」と「まる」をどこにつけるかをおしえてもらいました。

わたしは、アイヌの作文をかきました。学校にアイヌの人たちがきていっしょにおどったり

うたったりしてすてきなたいけんをさせてもらったからです。

二年生になったらまじめでだれにもおてほんになる二年生になりたいです。そのためには、学校のじゅんびをあたりまえに、すぐすることです。そして、なっている人に、やさしくこえをかけてあげることです。ともだちにやさしくできる二年生になりたいです。



一年生のわたし

わたしがなりたいじぶんは、かいだんをのぼっているきゆうちゃんです。きゆうちゃんのかいだんは、一だん一だんが大きくなるかいだんだとおもいます。わたしもきゆうちゃんのようにかいだんをのぼっていききたいとおもいます。



二年生では、こんなわたし

こんなわたしになりたいな

C2

わたしは、ようちえんのころ、いつもあそんでいました。

いつもあそんでいたのしかったか
らです。タンバリンをふってあそんでい
ます。おうちのおもちやばこからもって
きました。一人であそんでいます。

一年生になったらわたしは字がきれいになり
ました。ようちえんのころ、字がうまくかけま
せんでした。みさき先生が字をおしえてくれ
て字がうまくなりました。

「ここは、とめるんだよ。『あ』のま
るいところは、ふうせんさんがいる
よ。」



一年生のわたし



ようちえんの
ころのわたし

とおしえてくれました。

きれいになった字でさく文もかけました。学
しゅうはっぴようかいのさく文は、手わのこ
をかきました。校かをコロナでうたえないので
手わでやりました。『ほろむい川』の手わは、ず
っとおぼえています。さく文をけっこうかきま
した。さく文ようしにかけてうれしかったです。
二年生になったら、かていがくしゅうをいっ
ぱいやりたいです。きれいな字をかくこと。ゆ
びをつかわないでたしざんができること。おか
あさんにおこされないようにすることです。二
年生になって一こレベルアップになります。へ
んしんきゆうちゃんのように一こレベル
アップしたいです。二年生に
なったらえがおあふれるクラ
スになりたいな。



二年生では、
こんなわたし

こんなわたしになりたいな

C3

わたしは、ようちえんのときよくおえかきと、はなみずをかんでいるのをおもい出せません。いつも、ようちえんのときは、おえかきがへたでした。でも、おえかきがすきだからタイヤのえをかいていました。



ようちえんのころのわたし



一年生になってブランコがこげるようになりました。うれしかったです。ようちえんのときは、おもしろいブランコがこげなかったけど一年生になってひとりでこげるようになりました。ようちえんのときは、おもしろいブランコがこげなかったけど一年生になってひとりでこげるようになりました。ようちえんのときは、おもしろいブランコがこげなかったけど一年生になってひとりでこげるようになりました。ようちえんのときは、おもしろいブランコがこげなかったけど一年生になってひとりでこげるようになりました。



一年生のわたし

すごくたのしかったです。またやりたいです。なつになったらできるとおもいます。こんど、ともだちとやれるといいな。

二年生になったらかん字がじょうずになりたいです。いまは、かん字がへただけけど二年生になったらできるようになったよといいたいです。ここをこめたらじょうずになれるとおもいます。

わたしはじょうずにかける二年生になりたいです。それからかっこいい二年生になりたいです。かっこいい二年生ってどんな二年生かというところをこめたら「こんなことをしたらいいよ。」とおしえてあげる人になりたいです。かっこいい二年生になりたいな。口わるくないやさしい二年生になりたいな。



2年生では、こんなわたし

こんなわたしになりたいな

C4

わたしは、ほいくえんのころ、よくないてい
ました。そのわけは、ママがほいくえんにむか
えにきたときに



ほいくえんの
ころのわたし

「のみものをかって」
っていったら、ママは、こまったかおをして
「かえるよ。」

っていわれてないていました。

一年生になったらマラソンをしました。たい
いくのじかんに学校のまわりを六しゅうしたら
めちやくちやつかれて足がいたくなりました。
でも、足がはやくくなりました。どうしてはやく

なったかというマラソンでいきをすいながら
学校をいっぱいまわって足がはや
くなりました。



1年生のわたし

足がいたくなっていきができな
くなくてもがんばってはしりつづけました。
二年生になったら、きんにくをつけたいから
これからきんトレをしたいです。

それから、かんじをおぼえられるようになり
たいです。C2さんは、

「文にするとおぼえやすいよ。」

といいました。へんしんきゆうちゃんになっ
て、このきんトレ生かつとかん字れんしゅう
をがんばりたいです。



2年生では、こんなわたし

対話記録にも認められるように子どもたちの自然な語り合いや温かい雰囲気が、毎時間の授業中に見られた。書きあがった作文は、子どもたち同士が協同して楽しく創り上げてきた作文である。子どもたちはきゅうちゃん絵図を自分に見立てて読み解き、さらに思いを乗せて語り合うことにより想像力が全開する。学習後の子どもたちのふりかえりには、「きゅうちゃんの絵を見て考えることが楽しかった」「こんなに書いたのははじめて」「きゅうちゃんていっぱい考えられた」などの文言が見られた。このことは、看図アプローチ語りカフェを活用した作文指導がいかにより子どもたちを深く思考させ、表現力を向上させたかを物語っている。「さいしょは作文がすきじゃなかったけどきゅうちゃんをつかった作文がいっぱい書けたから楽しかった」とふりかえった児童もいた。

また、語り合うことで、言葉を通じて積極的にクラスメートと関わり、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の理解を深め、尊重しようとする態度、いわゆる「学びに向かう力・人間性等」を育てることにまで対応できたと考える。子どもたちのふりかえりを次にまとめておく。

C1 のふりかえり

かいだんをのぼっているきゅうちゃんが、大きくなっていくのがかっこよかったからわたしもそうなるようにがんばりたいとおもいます。きゅうちゃんをつかったさく文のべんきょうは、かいだんをのぼっているきゅうちゃんやえをかいているきゅうちゃんていっぱいかんがえられたからです。

C2 のふりかえり

さく文ようしを3まいつかうのは、はじめてです。きゅうちゃんをつかったさく文はたのしかったです。きゅうちゃんのえを見て文をかかんがえたのがたのしかったです。

C3 のふりかえり

きゅうちゃんのさく文がたのしかったです。いっぱいかけたからです。またかきたいです。さいしょはさく文すきじゃなかったけどきゅうちゃんをつかったさく文がいっぱいかけた。

C4 のふりかえり

こんなかいたのははじめてです。きゅうちゃんの文でたのしかったです。きゅうちゃんのえを見てかんがえるのがたのしかったです。

V. おわりに—今後の課題

作文を書くためには、十分に話すことが特に低学年の児童には必要である。今回実践した看図アプローチ語りカフェでは、書きたいことをすぐに文字に書き起こすのではなく、絵図からの情報をまず言葉に置き換えさせている。このような手順をふんだのには次のような理由がある。低学年児の中には音声として発した自分の言葉を一字一句漏らすことなく文字化することや、主述関係をねじれなく表現することなど、完全な文章表現をすることがまだ困難な発達段階にある児童もいるからである。子どもたちは耳から聞いた友達同士の言葉に刺激され、絵図を見て新たな発見をしながら再び自己の思いと言葉を繋ぎ合わせる。この積み重ねが温かな対話を生み、学習者同士の連携を育む。個人思考と全体思考を繰り返しながら、一つの絵図から子どもたちはさまざまな思いで想像を膨らませ、書きたい内容を創造する。

絵図を選定・提示する際にはある程度授業者の意図が込められるが、子どもたちは必ずしも授業者の思う通りに考えてくれるわけではない。たとえば、Ⅲ-4でも言及したが、どんな2年生になりたいかという発問に対して前日の一日入学に引かれて「C5(唯一の新1年生である特定の児童)に優しくしたい」と、全員がその一点に集中するという場面があった。子どもたちは直近の出来事に影響されやすく、視野が狭くなることがある。

そのような場合、授業者は子どもたちが広い視野で自由に発想できるようファシリテートする必要がある。

また、子どもは小さければ小さいほど具体的に直接的、直感的な外挿を行う。たとえば、虹を見上げるきゅうちゃんなら、低学年児童だと「雨上がりの空を見ている。」と言うだろうが、同じ絵図をもう少し年齢の高い、生活経験も豊かな大学生に提示したとしよう。虹を見上げるきゅうちゃんに対して、「虹は明るい未来の象徴。」「苦しかった雨の時代の苦労は報われ、将来は明るい虹が見られる。」のように抽象的な外挿をするかもしれない。授業の中である児童はカーテンを開けるきゅうちゃんを見て「ママに起こされなくても1人で起きてカーテンを開ける。」と直接的な動作として外挿を行っていた。年齢が上がり、ものの概念が理解できるようになれば「カーテンを開ける行為は悩みを払拭し、それまでの弱い自分との決別の表明。」「窓越しに見える空は霧が晴れており、その空を見上げるのは前を向いて歩み出す自信と喜びに満ちた自分。」などと想像力を駆使した外挿をするかもしれない。つまり、学習者は年齢や生活経験に応じた外挿を行うということである。そこで授業者は過度な期待をすることなく、学習者のレディネス相応の外挿を想定した絵図を提示する必要があるだろう。発問の精査・順序と絵図の選択には慎重を期する必要がある。しかし、授業者の想定を超えた外挿をする子どもに出会うこともある。これは、看図アプローチ授業の醍醐味であろう。実際にⅢ-4で示したワークシート記述例で、C1は階段を上るきゅうちゃんを見て「かいだんをのぼっているきゅうちゃんのかいだんは、一だん一だんが大きくなるかいだんだとおもいます。」と外挿している。

今後、この看図アプローチ語りカフェの手法を、自発的な発言や感情の表出が少ない児童への表現力向上を促すツールとして活用することはできないかと模索中である。作文がきらいだった子どもに「きゅうちゃんを使って考えたことが楽しかった」と言わしめたことは「きゅうちゃん」絵図自

体が汎用性の高い教材であることを示唆している。また、「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、他者の心と共感する態度が見られたことは、いわば学びに向かう力・人間性等の育成にもつながると考えられる。次の実践ではその可能性を確かめていきたい。

引用・参考文献

- 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
- 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
- 茅野徑子 2020 「『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
- 鹿内信善 2003 『やる気を引き出す看図作文の授業－創造的「読み書き」の理論と実践』 春風社
- 鹿内信善 2015 『改訂増補 協同学習ツールのつくり方いかし方－看図アプローチで育てる学びの力』 ナカニシヤ出版
- 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－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－」『全国看図アプローチ研究会研究誌』14号 pp.3-21
- 松永 努 2017 『ひと目でわかる！「小学校新学習指導要領」解説付き 新旧対照本』 時事通信出版局
- 山下雅佳実 2020 「『看図アプローチ語りカフェ』プログラムにおける探索的研究－保育所における園内研修としての有用性－」『保育文化研究』第10号 pp.75-88
- 山下雅佳実 2021 「多職種連携教育プログラム

「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（田中 岬・石田ゆき）

の開発」『全国看図アプローチ研究会研究誌』
10号 pp. 33-52
文部科学省 2018 『小学校学習指導要領（平成
29年告示）解説国語編』 東洋館出版

注 本研究の一部は日本協同教育学会第18回
大会で発表した。

2022年11月15日受付

2022年11月28日査読終了受理

研究ノート

きゅうちゃんの歴史（I）

—誕生編—

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

1. はじめに

公表されていなかったきゅうちゃんの「こと」

「きゅうちゃんの作者石田ゆき」が「きゅうちゃんの歴史」について語る。もっと早くにこの企画を実現しておくべきであった。そして本論文をもっと早く世に出しておくべきであった。早く世に出すべきではあったが、今ほど「きゅうちゃん」の存在が大きくなることを作者本人も予想できていなかったため大目に見ていただきたい。

- 「きゅうちゃんって何？」
- 「きゅうちゃんってどうやって生まれたの？」
- 「制作意図は？」

…そんな疑問の声が、時を追うごとにだんだんと大きくなってきたのである。

2022年で6歳（推定）になったきゅうちゃん。最近、教材として活用される機会が急増している。実践者である先生方、学生さん、児童・生徒、子どもたちから「かわいい」と言われ、実践を通した喜びの声を多数頂戴している。作り手・生みの親としてはうれしい限りであり、「きゅうちゃん、生まれてくれて、みんなに喜びを届けてくれてありがとう」である。

元始「きゅうちゃん」

「きゅうちゃん」の誕生、それは鹿内信善先生から棒人間で描かれたメモを渡されて、「こうい

うのつくって」と伝えられたことがきっかけであった。そのときの棒人間メモを探したが現物を見つけることができなかったため、記憶を頼りに筆者が再現した（図1）。

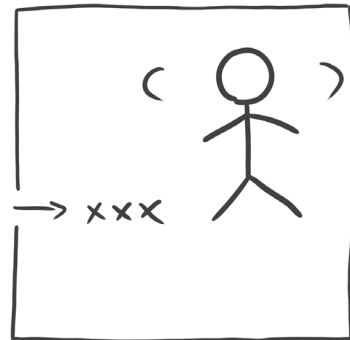


図1 きゅうちゃんの原型となるメモの再現

このような図をもとに「この人がこうなって×がこうなって…」と鹿内先生からお話があった。筆者は「複数枚に渡る絵図だ」「この棒人間はそのまま棒人間で描くわけにはいかないな」と、お話を聞きながら考えた。そして「そもそもこの棒人間はヒト？×は何？」という疑問が浮かんできた。いつもこのように教材絵図づくりは始まる。筆者が「こんなの教材絵図にどうですか」と提案する場合と、鹿内先生から「こんなの描いて」と依頼される場合がある。もちろん、全国の先生方から「こんなの描いて」と依頼されることもある。

1) 日本医療大学

鹿内先生からの依頼では具体的イメージをもらえることは稀であるが、今回は具体的イメージがあった。しかし、棒人間を棒人間のまま完成作品にするのは看図絵師としてはありえない。何か単純な形のキャラクターにしたい。このように「きゅうちゃん」構想が動き始めた。

そうして「棒人間」や「×」が何なのかわからないまま完成したのが図2である。鹿内先生からは即OKが出された。データ情報から2016年1月11日以前に制作したことがわかっている（写真1）。

この「初代きゅうちゃん」（図2）がきゅうちゃんの元始となるものである。このときはまだ「きゅうちゃん」という名前はなかった。会話の中ではただ「このキャラクター」「この子」と呼ばれていた。

II. 「きゅうちゃん」命名秘話

きゅうちゃんが初めて授業に登場したのは、2016年1月13日、鹿内先生の授業である。A大学の大学院生（4名）に対して行われた授業で

あり、その後に控えていた看護系B大学での実践前の、予備実践として行われた。図2（右）を活用した実践である。

その授業の中できゅうちゃんは「このキャラクター」から「きゅうちゃん」という名前になった。そのときの授業記録を掲載する。読者のみなさまにも「きゅうちゃん」命名の瞬間に立ち会っていただきたい。なお、本論文中で紹介する写真はすべて筆者が撮影したものであり、必要に応じてモザイク処理を施してある。



写真1 データ作成情報

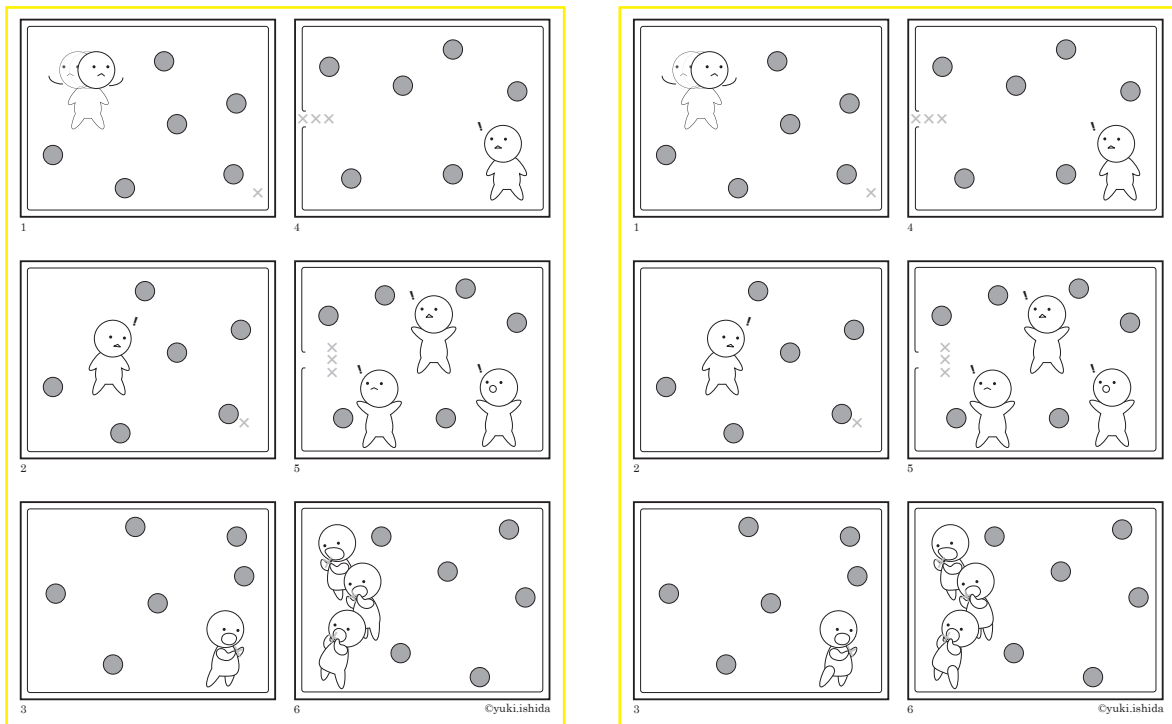


図2 通称「初代きゅうちゃん」（3枚目・6枚目のきゅうちゃんの足の表現が違うものを2種類制作していた）

(前略)

T では次です。どんなことが描かれているか、書いてください。

Ss (ワークシート記入・個人思考)

T ではS1さんからラウンドロビンしてください。

S1 えっと、黒い丸がバラバラにあるのと、その黒い丸をキョロキョロ見回してるキャラクターがいるのと、謎のバツがある。

T うんうん。

S4 えっと、人形？キャラクターと、丸と…「こと」ですか？

T こと。

S4 二重の四角の中にキャラクターと丸とバツが描いてある。…以上。

S3 私は、人がまわりを見ている、です。

S2 私は、四角の中に丸が6つ描かれていて、四角の中に顔を左右に向けている人がいて、四角の右下にバツ印が描かれている。

T はい、じゃあいいですね。次です。次どんなことが起こると思いますか。これは相談していいです。どうぞ。

S1 なんかこと…

S2 ん？ん？ってしてるから。

S1 すごい想像力膨らませると、6つの黒い丸がヒューって集まって1個の大きい丸になる。

Ss (笑)

S1 ますますあの子はキョロキョロする。

Ss (笑)

S1 どうしたどうした。

S3 頭が増える。

Ss はははははは！(笑)

S1 すごい高速回転しだす。頭増えるいいなあ。

S2 シュシュシュシュシュシュ…

(中略)

S2 バツを探してる？

S1 バツを探してる。

S3 穴かもしれない。

S1 穴ね！

S2 じゃあ彼は、彼は、勝手に彼にしちゃった。

S1 いいよ、彼にしていい。

S3 名前つけていいよ。

Ss (笑)

S2 何にしようかな。きゅうちゃんは…

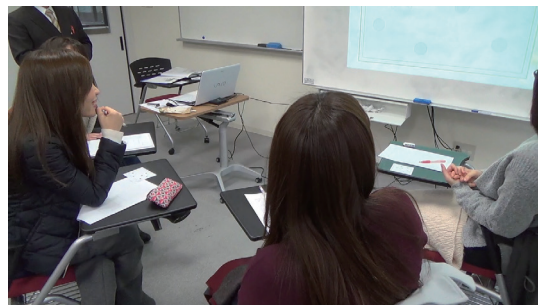


写真2

S2さん(右から2番目)が「きゅうちゃん」と言った瞬間

S1 じゃあ、きゅうちゃんね。

S3 きゅうちゃん。

S2 歩きながら穴に入らないようにバツを探しに行く。

S1 ああ、なるほど。私何か穴から出てくるのかなと思った。

Ss (笑)

(後略)

この後、学生たちは「きゅうちゃん」を共通語として活用し、対話の中で自然に「きゅうちゃん」を動かしていた。授業の中で何度も「きゅうちゃん」の名前が呼ばれた。それまで「このキャラクター」「この子」「彼」と呼ばれていたキャラクターが、ここで初めて「きゅうちゃん」として誕生したのである。

III. 「好中球」教材としての活用

図2の6幅のきゅうちゃん絵図を読み解いたあとの授業展開を紹介する。読解活動のまとめとして、ワークシートを配付しながら次のようにすすめていく。Tは引き続き鹿内先生である。ワークシートや資料の掲載はここでは省略する。(詳

細について知りたい方は、全国看図アプローチ研究会公式ホームページからお問い合わせください。

(前略)

T (ワークシート配付) まず読んでいきます。「出生時の白血球数は非常に多く、好中球が主体となっている」。この文章はどういう意味だと思いますか。わかることがもしあったら書いてください。

Ss (ワークシート記入)

(中略)

T はい。S3さんが「少し関係する」。次です。これも予備知識です。(ワークシート配付)

Ss (各自文章に目を通している)

T いいですか。そしたら、ではこのさっき見てもらったきゅうちゃんの絵ですけども、きゅうちゃんていうのは「球」でいいですね。好中球のことを描いてあるんです。(ワークシート配付)

S1 はあ。

T ありがとう。

S1 すごいですね。

T はい。すごいですねって。

S2 なるほど。

T なるほど、ありがとう。

S1 ほんとに「きゅう(球)ちゃん」でしたね。

Ss・T (笑)

T では問題です。「一連の絵図は好中球の生体防御の仕組みを表しています。好中球はどのようにして生体を防御しているのでしょうか。6枚の絵図の順序に沿って説明してください。」それを5分くらい時間あげますので絵図に沿ってそこに書いてください。個人で。

Ss (ワークシート記入)

T はい、S2さんが一番整って書いてくれたので。S2さんどうぞ。

S2 ウイルスなどの異物が体内に侵入していないか確認したり探したりする。

T (スライドに絵図を表示しながら) はい、これ1枚目ですね。これが好中球なのも

うわかりましたね。好中球っていうのはパトロールしているんです、ずっと。体内を、血液中を。で、パトロールしながら異物がないかいつも注視している。はい次ですね。

S2 で、ウイルスなどの異物を発見。

T 異物を発見したら。次は。

S2 ウイルスを排除する。

T 排除する。はい、これを、(板書しながら)「食食」っていいいます。

Ss 食食。ふーん。すごい。

T 食食する。

Ss (板書の「食食」をメモしている)

T それで?次ですね。

S2 ウイルスが先ほどよりも多く体内に侵入したのを発見する。

T 発見する。はい、そうすると?

S2 ウイルスの割合に合わせて好中球も増える。

T 結集してくるんですね。そして最後まとめです。

S2 増えた好中球でウイルスを排除する。

T 排除する。はい。という中身なんです。まるでもうひとつの世界のようなのが血液の中であって、それぞれの役割を果たしているんですね。はい、それでは。みなさんは発達教育学の方なので、とくに子どもの発達段階の最初のところの血液に関するテキストをコピーしてきました。(テキスト配付)「…のところから読んでってください」の終わりのところまで読んでください。

(後略)

「きゅうちゃん」の「きゅう」は「好中球」の「球」。学生たちは「好中球」の内容だとは知らずに授業を受けていた。しかしS2さんは、おそらくその丸いビジュアルから「きゅう(球)」を取り出してくれた。S2さんには、良い名前をつけてくれたことに感謝申し上げたい。

図2を活用した授業は、2016年3月24日、看護系B大学でも実施された。授業担当者は菊

原美緒先生・土井裕美子先生である。途中からは鹿内先生のファシリテーションも加わり、学生たちは対話が弾み、よく見て、よく考えて、よく学ぶ機会になっていた。後日談として、「学生たちは授業の後、普段は積極的に勉強する気になれない細胞に関する部分を、教科書から探して熱心に読んでいた」ということを伝え聞いた。「きゅうちゃんはビジュアルテキストとして活用できる」ということが再確認された機会だったといえる。B大学での授業内容は先に紹介したA大学のものと同じであるため詳細は割愛するが、授業の様子を写真3に載せておく。

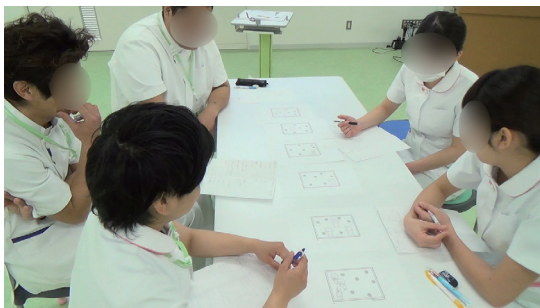


写真3 B大学での授業の様子

IV. 「きゅうちゃん」としての第一歩

初代きゅうちゃん(図2)の実践がひと段落した頃、鹿内先生との打ち合わせで「かわいいし、旅するきゅうちゃんとか、きゅうちゃん学校に行く、とかキャラクター化・シリーズ化したら面白いのでは？」という話が出された。筆者の「きゅうちゃん」制作はここから本格化する。

2016年4月23日、北海道内のC小学校にて研究会が行われた。このとき訪ねたのは当時校長職にあった渡辺聡先生である(写真4)。



写真4 左/鹿内先生, 右/渡辺先生

渡辺先生は看図作文以前の研究段階から鹿内先生のもとで「見ること」「読むこと」の研究に長年携わってきた方である。渡辺先生の学校では当時「見る人を育てる」という全校研究テーマを掲げていた。学校教育の中に取り入れやすい教材はないかということで提案したのが、生まれたばかりの「きゅうちゃん」であった。

写真4のテーブルの上にご注目いただきたい。どんな「もの」が写っていますか?(写真5)



写真5 写真4のアップ

テーブルの上にあるのは、手描きのきゅうちゃんのコピーである。きゅうちゃん初出(2016年1月13日)の後、ようやくきゅうちゃんが「きゅうちゃん」として動き始めた場面である。コピー元の手描きノートが写真6である。なおこのノートは2016年のスケジュール帳である(写真7)。

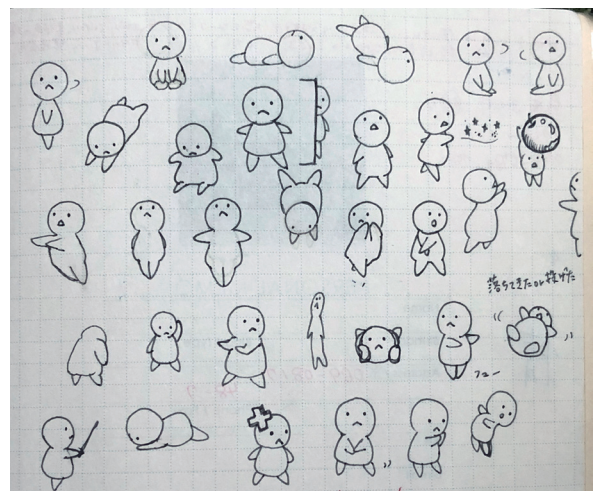


写真6 手描き段階のきゅうちゃん

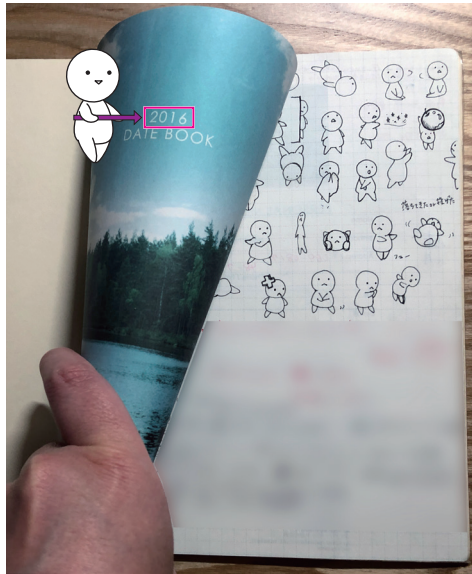


写真7 2016年のスケジュール帳

ページに日付の記載をしていなかったが、写真4の状況から、2016年4月22日以前に描いたことは間違いない。

また、対話状況を設定しやすくするために後に「ぴいちゃん」というキャラクターを制作した。「ぴいちゃん」は「きゅうちゃん」のお友だちやきょうだいのような存在である（図3）。きゅうちゃんリストでの登場順は248番目で、制作時期はデータファイルでは「2016年10月22日」となっていた（写真8）。ただし、データファイルは上書きや複製を繰り返しているためこの日時が最古のものであるとは断定できない。なお、鹿内先生は「見る人が混乱するのできゅうちゃんをメインにつくって」と指摘し続けてきた。このことから、きゅうちゃんリスト522番目でウエイターとして登場してもらったのを最後に、ぴいちゃんの制作は打ち止めになっている。本稿で初めてぴいちゃんを知った読者の方、そしてすでにご存じの方にも、その存在を頭のすみっこのもう少し奥の方にしまっておいてほしい。

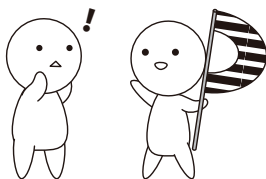


図3 時々「ぴいちゃん」(右)も出てきます

V. おわりに－変幻自在のきゅうちゃん

当初、どのように使われる絵図なのかもわからずに制作を開始した「きゅうちゃん」。「好中球」教材として動き出した「きゅうちゃん」。いつの間にか多くの方に受け入れられ、かわいがられる存在となった。全国看図アプローチ研究会の公式マスコットキャラクターとしても定着してきた。きゅうちゃんは看図作文絵図とも写真教材とも違う新たな可能性を秘めたビジュアルテキストになっている。そして筆者の代名詞ともいえる存在になってくれている。

「きゅうちゃんの制作意図は？」と聞かれることがある。これは少々答えに窮する質問である。なぜなら、筆者はきゅうちゃんをつくるとき「○○してるきゅうちゃんつくろうっと♪」「○○な感じのきゅうちゃんつくろうっと♪」くらいしか考えていないからである。このような「イメージ」はもって制作している。「イメージ」しなければ、そもそも創作活動はできない。さらに言えば、どんなに頭の中でイメージしても、実際に手を動かすと、そのイメージと違ったものができあがっていく。100%イメージ通りな作品はできない。イメージして、手を動かして、描いて、消して、つくって、分解して…最終的に納得のいくカタチになれば完成。アートというのはそういうものではないだろうか。

筆者が個人的にきゅうちゃんをつくるとき、「○○先生にこういう授業をしてほしいからこのきゅうちゃんをつくろう」と意図を込めることはない。筆者自身が授業で活用するときにも、すでにつくってあるきゅうちゃんリストの中から選択するのである。「自分のこの授業のためにこんなきゅうちゃんをつくろう」と「意図」してつくってしまったら、曖昧性がなくなり、ビジュアルテキストとして成立せず、面白味のないもの



写真8 「ぴいちゃん」初期制作日

になってしまう。全国の先生方から「〇〇の授業に使いたいので△△しているきゅうちゃんをつくってほしい」と依頼されることがある。そこには当然、依頼主の「意図」が込められる。しかし、依頼を受け取った時点で「依頼主の意図」から「筆者（石田）のイメージ」に置き換えられる。筆者の制作の過程でさらにイメージは変容し、依頼主の意図とは少し（あるいは大いに）ズレたきゅうちゃんができあがる（本稿末図4）。この「ズレ」も曖昧性同様ビジュアルテキストの必須条件のひとつである。「ズレ」で言えば、本研究会の公式YouTubeチャンネルで公開中の「きゅうちゃんデジタル絵本」作品のひとつ、「恋するきゅうちゃん」（URL：<https://www.youtube.com/watch?v=YtVHrDcjZAo&t=54s>）が良い例になる。この作品に登場するきゅうちゃんは女の子で、大好きな先輩を戸のすき間から覗き見ている（写真9）。読者の方はこのきゅうちゃんがどんなことをしている場面と考えるだろうか。

- ちらっと覗いている ※すべて筆者の授業より
- 遠くから見守っている
- 新しい扉を開けて導いてくれている
- 「陰ながら応援しているよ」と言っているよう
- 救いの手を差し伸べてくれそう
- 座敷わらしを連想した
- 守護霊のような存在感がある …等々

きゅうちゃんがどのようにこちらを見ているか、ということだけでも様々な表現がある。そしてきゅうちゃんは、座敷童にも、守護霊にも、恋する女の子にもなれる。変幻自在な存在なのである。きゅうちゃんとその変幻自在の特徴との関連（変幻自在的存在 = multi being）については鮫島他（2023 公刊予定）でも考察されている。なお“multi being”という概念はGergen, K.J.（邦訳 2020）によって提案されたものである。Gergen の著書の翻訳者である鮫島と東村は，“multi being”に「変幻自在的存在」という訳語を充てている。また、きゅうちゃんが備えている特徴が、まさに「変幻自在の特徴」なのだとすることに最初に気づいたのは鮫島輝美先生である。

きゅうちゃんは本稿執筆現在、570種類を超えるバリエーションがある。筆者は当面 999種類を目指してきゅうちゃんリストの制作を続けている。きゅうちゃんリストの一部（写真10）とその制作風景（写真11）を「ちらっと」お見せして本稿を閉じようと思う。筆者自身これからも制作を続けながら、きゅうちゃんがどのように変化・進化していくのか見守っていききたい。

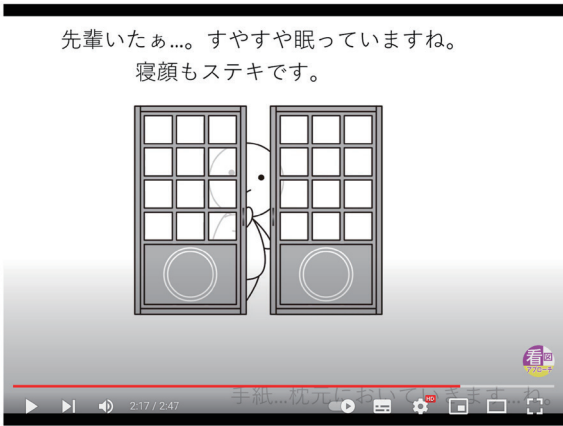


写真9 「恋するきゅうちゃん」覗きシーン

このきゅうちゃん絵図はアイスブレイクでの出番が多い。詳しい実践内容については次報で紹介したいのだが、2021年・2022年度授業での読み解き例から一部抜粋して紹介する。



写真10 きゅうちゃんリスト（一部）

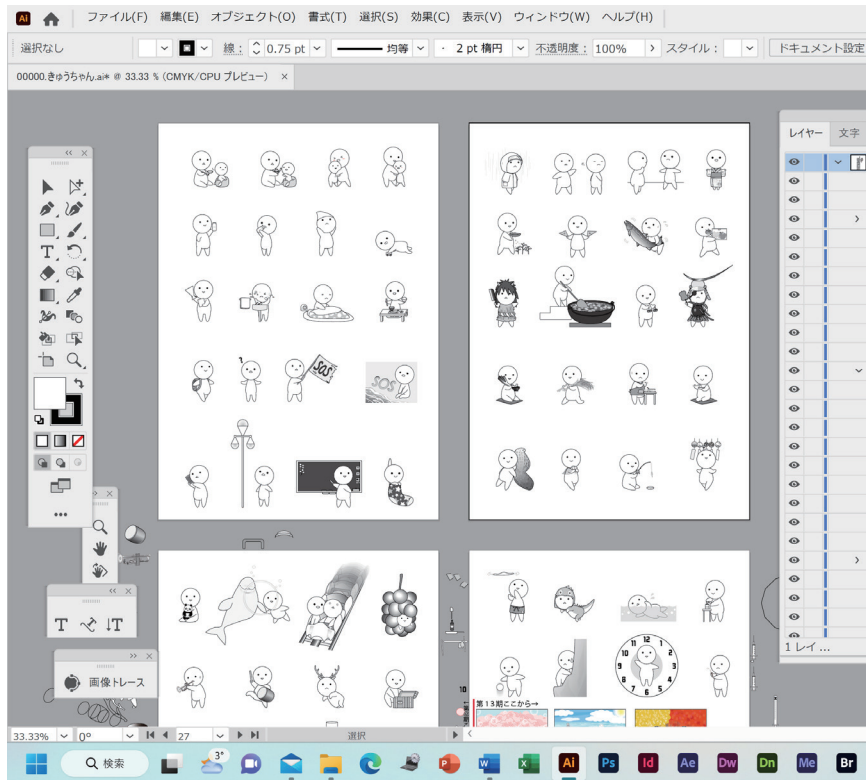


写真 11 Adobe Illustrator での作業画面

引用・参考文献

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

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

Gergen, K.J. (鮫島輝美・東村知子訳 2020) 『関係からはじまる－社会構成主義がひらく人間

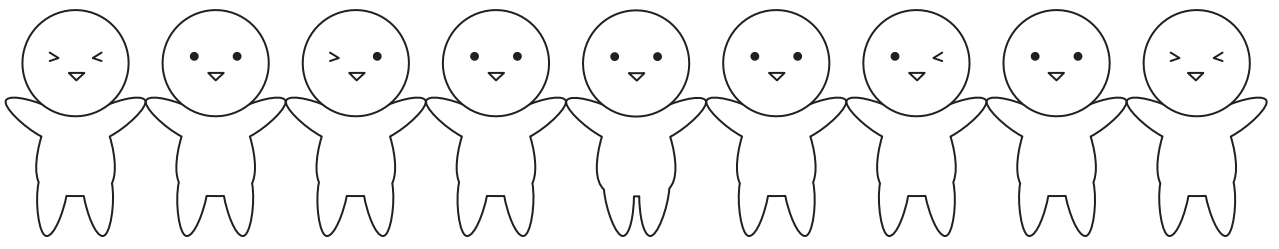
観』ナカニシヤ出版

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

美馬良哉・石田ゆき・森 寛・兒玉重嘉 2021 「ユニバーサルデザインの視点を取り入れた『書くこと』の授業に関する予備的考察－『看図作文』授業の検討を通して－」『全国看図アプローチ研究会研究誌』6号 pp.30-45

大村勅夫・池浦恵里 2020 「看図アプローチ協同学習を用いた古典読解単元の考察 その1－『きゅうちゃん』を用いて『伊勢物語』第9段を内容把握する－」『全国看図アプローチ研究会研究誌』4号 pp.14-23

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



実践ノート

看図アプローチを活用した精神看護学の授業展開 —「人権擁護」と「倫理」について考える—

田中雅美¹⁾

TANAKA Masami

キーワード：看図アプローチ・精神看護学・人権擁護・倫理

I. はじめに

筆者はA看護専門学校で、精神看護学を担当している。本校では、当事者参加授業を実施していないため、ほとんどの学生が臨地実習で初めて精神疾患をもつ人と接することになる。宮武ら(2022, p.34)は、「学生は、臨地実習前に講義で精神疾患の特徴について学習し、知識を得ているが、日常生活の中で精神疾患をもつ人と接触体験をしたことが少ないため、実際の精神疾患をもつ人のイメージが湧きづらい」と述べている。そのため、臨地実習初日より不安感や緊張感が強く、自分たちの関わりにより対象の症状が悪化することを心配するため、その後の人間関係の構築に時間を要する学生も多い。

学生は、精神疾患をもつ人との関係構築の過程で、自己の感情と向き合い、自己理解を深めながら成長する。これは精神看護学実習での大きな学びである。同時に、精神疾患をもつ人に対する偏見や差別等の歴史的背景から、「人権擁護」や「倫理的側面」を考え、看護を実践することも重要な要素である。柿澤ら(2022, p.2)は、「看護学生は、精神看護学実習において精神保健福祉法に基づく処遇としての措置入院や隔離拘束という行動制限の実際を知り、看護上の倫理的な問題に向き合う」と述べている。臨地実習中の学生の行動

として、対象の人権や価値観を尊重した行動はできている。しかし、学生の学びのキーワードとして、「人権擁護」や「倫理的側面」に関する内容が、十分に導き出せていない課題があった。

そこで今回、臨地実習を控えた看護学科3年生を対象に、「人権擁護」や「倫理的側面」を踏まえた看護の視点を考え、看護の役割とは何か学生自らが気づき、考えることを目標に看図アプローチを用いた授業展開を行った。

II. 授業対象者及び科目の位置づけ

A看護専門学校の3年生41名を対象に「精神看護学方法論II」という科目の第1回(全15回)に「精神科看護における人権擁護と倫理的側面について考えることができる。」を学習目標とし、看図アプローチを用い授業を実施した。科目の位置づけとして、翌月から開始となる精神看護学実習に向け、具体的な看護展開を学ぶ内容となっている。2年次に精神看護学概論および方法論Iとして、精神疾患と看護の方法論や精神疾患患者の歴史的背景、社会保障制度を履修している。

III. 授業の実際

「人権擁護」および「倫理的側面」について考える教材として、精神科の保護室(隔離室)のビ

1) ※倫理的配慮により所属名の記載を省略

ジュアルテキスト（図1）を用いることにした。
 また、以下に指導案を掲載する。指導案作成にあたっては、中村学園大学山下雅佳実先生に事前にアドバイスを受けている。

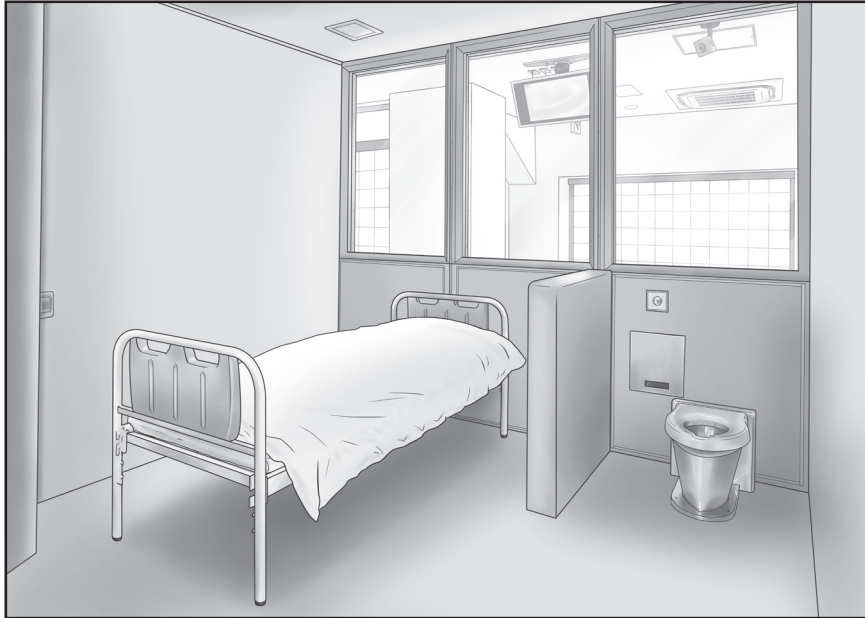
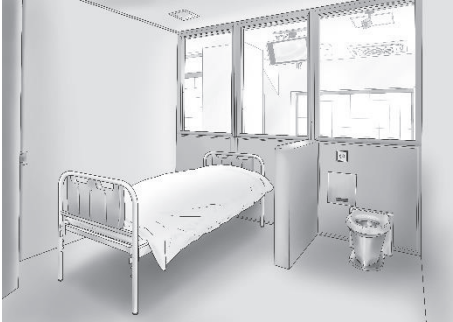
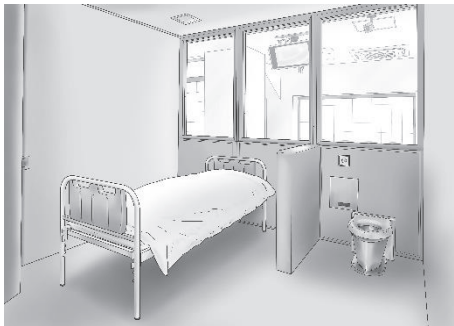


図1 保護室イメージ図

（実際の授業では URL：http://www.seijin.org/pages_sp/25 から引用した写真を使用している。）

指導案

時間	学習活動	教員の支援と留意点
10分	【導入】精神的諸問題への方向づけ 2年次の学習内容の確認と想起 学習目標の確認	
15分	<p>【展開】</p> <p>1.スライド①</p>  <p>1) 個人思考(1分半) 2) ラウンド・ロビン(4分) 3) 全体で共有(3分)</p>	<p>発問①</p> <p>「この写真に写っているものを10個書き出して下さい。」</p> <p>学生の解答予想</p> <ul style="list-style-type: none"> ・窓 ・トイレ ・TVモニター(?) ・エアコン ・布団 ・監視カメラなど <p>2) 集団思考で追加した内容は赤で記入することを説明する。</p>

	<p>2.スライド① 発問2はクラス全体でセッションを行う (3分)</p>	<p>発問② 「これは精神科の閉鎖病棟にある保護室 です。保護室はどのような時に使用さ れる部屋ですか？」 学生の解答予想 ・入院形態から解答 ・症状から解答 ・自傷他害 など</p>
<p>55分</p>	<p>3.スライド①</p>  <p>1) グループワーク(30分) ※個人思考を含む 2) クラス全体で共有する。(20分)</p>	<p>発問③ 「この部屋は倫理原則の4つの原則の何 に基づいて作られた部屋でしょう。その 根拠も考えてください。」 <u>当てはまるか、当てはまらないか4原則す べてに考えた根拠を述べることを提示し、 ワークを進める。</u></p> <p>※倫理原則の4つの原則については、共 通理解のもとワークを進めることを指示す る。 【倫理原則】 ①自律尊重原則 ②善行原則 ③無危害原則 ④公正原則</p>
<p>10分</p>	<p>【まとめ】</p>	<p>【まとめ】 学生の発表内容をもとにまとめる。 発表内容によっては、新たな発問を行う</p> <p>次回の学習内容の提示</p>

授業を展開する際には、すべての発問に対し、設定時間は異なるが、1) 個人思考、2) 集団思考、3) クラス全体での共有を設けた。なお、グループワークは4～5名編成で実施している。

III-1 発問①：変換

図1を提示し、写っている「もの」10個を書き出してもらった。ここでは、ほとんどの学生が、「ベッド」「トイレ」「監視カメラ」「TVモニター」

「シーツ」「ガラス」等を挙げている。

学生は、臨地実習で「監視カメラ」や「TVモニター」が天井にあり、ガラス張りになっている病室を見学したことがないため、「なぜ天井にあるかはわからないが、カメラ？モニター？」「なんでガラス？」「このトイレは何？」という疑問ももちながら考えていた。

Ⅲ－２ 授業者による図1の説明：共通認識

写っている「もの」をグループとクラス全体で共有したら、授業者からこのビジュアルテキストが「精神科病院の閉鎖病棟にある保護室」であることを説明した。これは共通認識させる目的で伝えた。学生からは、スライドを見ながら「へー」「あーなるほど」「だから〇〇が写っている」等の反応があった。この説明により、学生全体が図1に注目し、次の発問を待つ様子がみられた。

Ⅲ－３ 発問②：要素関連づけ（想起＋ウォーミングアップ）

「この保護室はどのような患者さんが入院される部屋でしょう？」と発問した。臨地実習に向け事前学習課題として提示していた、精神科の入院形態を想起させる目的で投げかけた。

この発問に対しては、学生のほとんどから「自

傷他害がある患者さん」「〇〇入院」「〇〇の症状がある患者さん」と予測通りの返答があった。これは、2年次に既習した内容であり、学生の知識で全員が返答できている。

学生の返答をもとに、入院形態についてクラス全体で共通認識を行った。この意図としては、精神科の入院形態には自己決定ではない入院があることを共通理解し、次の発問に移行するウォーミングアップの目的もあった。

Ⅲ－４ 発問③：外挿

「この部屋は、倫理原則（4原則）の何に基づいて作られた部屋でしょう？4原則すべてに対して考えて下さい。また、あてはまるか・あてはまらないか、その根拠についても述べて下さい。」と投げかけた。

この学習活動は、30分間のグループワークとして行ってもらった。また、グループワーク開始時に倫理原則（自己決定の尊重、善行、無危害、公正）については共通理解をもって進めていくよう指示している。グループワーク中は内容が脱線することなく30分間集中して話し合うことができていた。意見の内容を一部抜粋し、表1にまとめておく。

表1 学生の意見（一部抜粋）

自己決定の尊重	<ul style="list-style-type: none"> ・患者の意思も人権も尊重されていないためあてはまらない。 ・患者の意志は反映されていないため、あてはまるとは言えない。 ・監視カメラやガラス一面の部屋からプライバシーが保持されていないためあてはまらない。 ・部屋の状況から、生活の場としては患者の人権が尊重されているとは言えないからあてはまらない。 ・第三者の同意があるのであてはまるのではないか。（入院形態によっては、本人の意思がなくてもできるため。） ・患者の同意はないが、家族などの同意があるため、結論がでなかった。
善行	<ul style="list-style-type: none"> ・他患者を守ることができるからあてはまる。 ・この部屋に入院する患者にとっては、善いことではないと思うから、あてはまらない。
無危害	<ul style="list-style-type: none"> ・他患者への危害から守ることができるためあてはまる。 ・他害の視点から考えるとあてはまる。
公正	<ul style="list-style-type: none"> ・看護師の関わり方で他患者との平等性は保たれるのではないか。 ・部屋の状況（トイレの状況など）から、他患者との平等性は保たれていない。

III-5 まとめの発問

学生の意見をクラス全体で共有し、意見の内容から学生の考える視点を広げてほしかったため、「そもそも、倫理原則の4原則に反する医療機関が存在するのか?」「保護室に入院する対象を一番守るべきなのでは?」と、2つの新たな発問をした。

これらの発問に対し、学生は「確かに・・・」「でも・・・」という反応をしながら、自分たちがまとめた意見を再度見直していた。ここで学生は「何が正解かわからない」という新たな疑問を持っている。しかし、対象自身を守るという視点に対しては「意見の中になかった」「他患者さんにばかり目が行っていた」等の反応が見られた。

その反応を踏まえ「対象を守るための看護師はどのような行動が求められているでしょう?」と発問し、それを第2回目授業で再度検討することを予告して第1回目授業を終えた。

IV. 考察

今回、精神科病院の保護室の写真をビジュアルテキストとして看図アプローチ基盤型の授業を行った。この保護室は学生にとっては、経験がない未知の世界である。そのため、“見る”ことから「どこの病室?何の部屋?」という疑問と同時に関心も生じていた。その疑問や関心が、徐々に学生の知識で解明されていく過程で学習者間の協同性が生まれている。

精神科病棟は、精神保健福祉法のもとで運営されている。しかし、疾患がもつ特徴から入院形態や退院制限、行動制限を受けることも多い。そのため、精神疾患をもつ人にとっては、尊厳や人権が侵害されやすく、倫理上の問題も生じやすい。看護師は倫理綱領に則りそれらを守る行動をとらなければならない。これらのことを考えてもらうために、発問②「この保護室はどのような患者さんが入院される部屋でしょう?」と発問③「この部屋は、倫理原則(4原則)の何に基づいて作られた部屋でしょう?4原則すべてに対して考えて下さい。また、あてはまるか・あてはまらないか、

その根拠についても述べて下さい。」を設定した。とくに、発問②は、精神科病棟や精神疾患の特徴を共通理解し、人権や倫理的側面を考える起点となる。そのため、学生の知識で返答できる発問でなければならないと考えた。その結果、発問②提示後に一瞬「え?」というような反応が見られたが学生たちは自信をもって返答できていた。この状況が、発問③でのグループワークに安心して取り組める場作りにつながったのではないかと考える。

柿澤ら(2022, p.8)は、学生の実習中の倫理的課題に関する気がかりの概要について、「学生は精神科の特徴である保護室や病棟の環境など目に見える事象に着目していた」ことを指摘している。さらに一方で、「ケアの内容やその背景を含めた患者の自己決定に関連した目に見えない事象が倫理的課題の気がかりとして抽出された」と述べている。精神科における「倫理的課題に関する気がかり」を考える上で、目に見える事象と目に見えない事象に注意を向ける必要がある。今回用いたビジュアルテキストに「ひと」はでてこない。このビジュアルテキストには、目に見える事象と目に見えない事象という2つの要素を取り入れることができている。そのため、保護室に入院する「ひと」を想像しながら、知識と関連づけ、発展的に『人権』と『倫理的側面』を考える学習活動につなげることができたのではないかと考える。

発問③では、「倫理原則」という学生が予測していなかったワードを投げかけるため、共通理解をもって進めるよう指示した。ワークの結果は表1にまとめているが、【自己決定の尊重】【公正】では、学生の知識や経験と関連づけた内容となっている。しかし、このワークの中で、学生にとって倫理的ジレンマも生じているのではないかと考える。それは、対象自身の視点と、第三者的視点の2つの視点から、答えがでない状況に陥っているからである。【善行】【無危害】の内容は、他患者に着目した意見であった。発問②において、“自傷他害”というキーワードが抽出できていた。しかし、“自傷”という状況から対象自身を守るた

めという意見が全く出なかったのである。この要因として、学生がもつ精神疾患患者へのネガティブなイメージによる影響も考えられる。田中(2022, p.12)は、『看図』を活用する授業は、答が正解かどうかに関心を当て、正解探しの力を育てるわけではない場合が多い。意外な『答え』に意味を見出し、意外な『反応』に価値を見出しながら、新しいものへ出会う力を育てる授業である」と述べている。筆者にとって“自傷”という視点が意見として出てこなかったことは、新しい発見であった。これにより、新たに“誰を守るべきなのか”という倫理上の問題を学生に投げかけることができるきっかけとなった。このことが、学生の「反応」に価値を見出し、学生-教員間の新しいものへの出会いなのだと考える。

また、田中(2022, p.12)は、「看図アプローチによる授業で行われる介入は、誤答を正答に導くために行われるのではなく、新しい認識をつくるための手助けのために行われるのである」と述べている。今回、ビジュアルテキストを用いた協同学習を取り入れた。発問が進むにつれ、学習活動は活発になった。この学習活動の中で、筆者は正答を求めていたわけではない。学生の自由な発想による学習活動がねらいであった。これが、“能動的な楽しさ”(鹿内2015)を生み出したと考える。

V. 今後の課題

今回初めて、本格的に看図アプローチを用いた授業を実践した。1枚のビジュアルテキストから学生も授業者もさまざまな“気づき”をもつことができた。さらに、発問により学生の考える力や創造性・発見等の可能性も引き出すことができた。

看護師養成では、臨地での学びが必須となる。担当する精神科看護に対する学生のイメージはさまざまであるが、ネガティブなイメージを持つ学生も少なくはない。今回、グループワークによる意見交換の中で倫理的ジレンマも経験した。このことが、『人権擁護』や『倫理』的な行動に結びつく大切な感情であると考えている。それが、1

枚のビジュアルテキストから体験できるよう展開できたことは自身にとっても大きな学びであった。

このように、看図アプローチを活用した授業実践から大きな手応えを感じることができた。しかし、今回まとめた内容は講義中の学生の意見や反応から、筆者の意見や思いを述べたものである。今後、学生の意見や感想等、客観的に調査していくことが必要である。また、臨地実習において、学生の行動や学びの視点がどのように変容するのか調査していきたい。

引用・参考文献

- 柿澤美奈子・坂江千寿子 2022 「精神看護学実習において学生が抽出した倫理的課題の内容と学び：記述内容の分析」『日本看護倫理学会誌』 pp.1-10
- 宮武陽子・富山美佳子・五十嵐啓子 2022 「精神看護学実習における精神疾患をもつ人の学生のイメージに関する文献検討—スティグマと情報についての考察—」『足利大学看護学研究紀要』10(1) pp.29-39
- 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
- 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

謝辞

授業案作成に、ご指導とご助言をいただきました山下雅佳実先生に心より感謝申し上げます。また、本稿執筆に際し、お力添えをいただきました鹿内信善先生、イメージ図の作成をいただきました石田ゆき先生に心より御礼申し上げます。

2022年12月1日受付

2022年12月5日受理

編集後記

研究誌 16号も有意義な構成になりました。

田中 岬・石田ゆきは実践研究の一部を今年の日本協同教育学会で発表しました。その発表の評判がとてもよかったので、さっそく、論文にまとめてもらいました。小学校1年生での実践ですが、多くの学年で追実践が可能です。進級・卒業の季節にふさわしいテーマでもあります。ぜひ追実践してみてください。できたらその報告を寄稿してください。

第2論文は石田ゆきによる「きゅうちゃんの歴史」です。石田は、この論文を「もっと早く世に出しておくべきだった」と書いています。しかし、きゅうちゃん人気が高まっている今だからこそ必要とされる論文です。まことに時宜を得た企画になっています。きゅうちゃんは活用範囲の広い協同学習ツールです。また、とても使い勝手のよい看図アプローチのビジュアルテキストです。きゅうちゃんの活用法については続報でまとめてもらうことになっています。続報も楽しみにしつつ、まずは誕生編をお読みください。

第3論文は、田中雅美の実践です。これは「看図アプローチ初めてやってみました」論文です。これから看図アプローチの導入を考えている先生方には「こんなふうによればいいんだ」という気づきを与えてくれると思います。すでに実践してデータをお持ちの先生方には「こんなまとめ方もありなんだ」と思っていただけるのではないのでしょうか。肩の力を抜いて看図アプローチに取り組むきっかけを与えてくれる、よい論文になっています。

看図アプローチは先生方の力をお借りして順調に発展しています。
来る年も発展の年にしていきます。

文責 鹿内信善

—— 全国看図アプローチ研究会研究誌 16 号 ——

発行年月日 2022 年 12 月 13 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