

A misty forest scene with tall, slender trees and a squirrel on the ground. The ground is covered with fallen leaves and moss. The text is overlaid on the upper half of the image.

全国看図アプローチ研究会研究誌
19号

2023.11

目次

実践報告

看図アプローチを取り入れた予習の検討 —看護技術（静脈血採血）の授業実践結果より— 宇治田さおり・菊原美緒・高木良重・吉村千草	3
きゅうちゃんでかるたづくり —看図アプローチによる特別支援学級での教科等横断的学習— 田中 岬	11

実践ノート

「人物を描写しよう」単元の授業に看図作文を取り入れる 鈴木有香子・鹿内信善	35
--	----

編集後記

鹿内信善	48
------	----

実践報告

看図アプローチを取り入れた予習の検討 —看護技術（静脈血採血）の授業実践結果より—

宇治田さおり¹⁾・菊原美緒²⁾・高木良重³⁾・吉村千草¹⁾

UJITA Saori KIKUHARA Mio TAKAKI Yoshie YOSHIMURA Chigusa

キーワード：看図アプローチ・予習・看護技術・学習動機づけ

概 要

限られた授業時間の中で効果的な学びを行うためには、予習が有効である。しかしながら、学生の主体性に依拠することになる予習を質・量ともに効果的に行うことは容易ではない。看護技術演習では、予習として動画視聴をしてもらっている。動画を「よく見る」ためのしかけとして、看図アプローチ式予習促進教材を導入した。本稿では、その実践と学生の自由記述アンケート結果などから看図アプローチ式予習促進教材の妥当性と有用性を検討する。また、本実践で採用した看図アプローチ手続きの問題点についても考える。

1. 問題と目的

大学教育において、授業外学修を行うことは大学設置基準に明記されてある通り不可欠である。特に、限られた授業時間の中で効果的な学びを行うためには、予習が有効である。看護基礎教育課程における技術教育においては、既習の知識として「解剖生理学」「コミュニケーション」「安全・倫理」などを踏まえ、新規の学習項目である技術の「目的」「方法」「留意点」などの理解が求められる。しかし、授業時間内だけで理解することは困難であるため、効果的な予習を設定する必要がある。さらに、その予習は学生の主体性に依拠するものであることが望ましい。

学生の主体性に依拠する予習を効果的に行うためには、動機づけが必要である。鹿内（2014）は授業を組み立てるとき、最も大切なのは動機づ

けであり、動機づけがなければ学習活動は始まらないことを述べている。つまり、学習活動の始まりの段階である「予習」で、高い動機づけが求められるといえる。

本学では2年生後期に、診療の補助技術を主とした看護技術の「臨床関連技術論演習」科目を設定している。看護技術の習得のため、学生には予習として動画を視聴してもらっている。しかし、予習としての動画視聴が不十分なまま授業に臨む学生もいる。また、学生たちがどのように動画を視聴しているかを教員がモニターできていないという問題もあった。これらの問題を克服していく一助として、看図アプローチを活用した予習促進教材を作成した。看図アプローチとは、ビジュアルテキストを読み解き、読み解いたことを発信するプロセスを含んだ「みる」ことを主とした授業

1) 福岡国際医療福祉大学

2) 関西福祉大学

3) 福岡大学

づくりの方法であり（鹿内 2023）、動機づけとして効果的な教育方法である。本稿では、その実践と学生の自由記述アンケート結果などから看図アプローチ式予習促進教材の効果を検討することを目的とする。また、結果的に、本実践で採用した看図アプローチ手続きは不十分なものであることが判明した。この欠点の克服方法についても考察する。

II. 科目の概要および学生について

II-1 科目の概要

科目名：「臨床関連技術論演習」

科目の目的：臨床関連技術論演習では、臨床における基本的な看護技術の習得を目指す。身体侵襲の可能性がある看護技術として意識し、看護技術の手順や方法を通して、対象者の安全と安楽を優先できる看護技術を学ぶ。

科目の授業回数：30 回（90 分 / 回）

受講対象と時期：2 年生後期（108 名）

授業名：「静脈血採血」

授業の目標：1. 解剖学的特徴に基づき、安全な静脈血採血の候補血管を選択できる。
2. 真空採血管による静脈血採血の基本的手順が安全にできる。
3. 患者へ安全安楽に配慮した声かけができる。

II-2 学生の背景

本学生は 2 年次の 7 ヶ月目であり、「人体の構造と機能」において血管や神経の走行を既に学んでいる。また、看護過程論実習の履修により、採血が疾病の治療において重要な位置づけであることも認識している。さらに、実習での患者との関わりから、患者の不安や不快、苦痛などを理解しやすい状況である。

III. 授業の実際

本稿における担当授業回数は、3 回（90 分 / 回）であり、全 30 回の科目のうち、16 ～ 18 回目を

「静脈血採血」として第 1 筆者宇治田が担当した。以下に、学習の過程を示していく。

III-1 予習

予習教材は、教員が行った静脈血採血のデモンストレーション動画である。そして、動画視聴による予習を促進するために、看図アプローチ式予習促進教材を作成した。これは、ビジュアルテキスト 2 枚を含むワークシートからなっている。2 枚のビジュアルテキストは図 1（A・B）である。これらは、予習動画の一部をスクリーンショットしたものである。前時（15 回目）の授業の最後にこれらの予習教材を配付し、説明を行った。

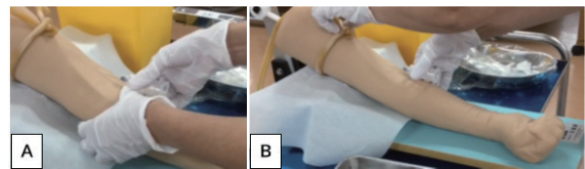


図 1 予習ワークシートに掲載のビジュアルテキスト

予習促進教材の目的は、①予習動画を「よく見る」ためのしかけとする。②静脈血採血の手順の合理的な理由を理解することである。なお、学生たちには「看図アプローチ式予習促進教材」を「予習のワークシート」という名称に置き換えて説明している。

予習のワークシートでは、まず「1. 学生の採血の経験」について尋ね、自己の経験の想起を行った。次に、看図アプローチとして「2. この写真 A・B は、採血場面です。ナースングスキル、又は教科書 p.412 の採血動画を視聴し、下記の質問に答えてください。」と指示し、動画視聴を促した。なお、この動画はナースングスキルでは 4 分 22 秒、教科書では 1 分 17 秒の動画である。動画視聴後の指示は「2-①写真からわかる物品を正式名称で記載してください。」とした。これは、ビジュアルテキストに写っている「もの」を言葉に置き換える活動（変換）である。次に「写真 A・B は、採血手順における穿刺又は抜針、どちらの場面と判断されますか？また、その理由を書きましょう。」と発問・指示した。

この発問・指示はビジュアルテキストを構成し

ている諸要素を関連づける活動（要素関連づけ）と、静脈血採血の手順について根拠を持って考える活動（外挿）を促すことを意図して行った。筆者らは、学生がこの発問・指示に答えるために、何度も動画を視聴するであろうと予測をたてた。

次の2つの理由により、予習の回答は Google フォームにて求めた。①ワークシートでは、ビジュアルテキストが白黒の印刷でありカラーバージョンを見せるため。②教員が予習状況を把握するため。

Ⅲ－2 本時（16回目・17回目・18回目授業）

当日は、60分の講義、120分の演習を実施する。60分の講義は、大まかに、①静脈血採血の基礎知識、②静脈血採血の手技、③静脈血採血を安全に行うためのエビデンスの流れで行った。事前に、講義後の演習を行うグループ（3人/G）で教室に着席をさせ、学びの場づくりに配慮した。授業開始時アイスブレイクを兼ねて、学生は「氏名、本日の体調、予習の程度」をラウンドロビンで挨拶した。予習については、授業内で学生同士次のように共有を行った。安永（2019）の方法を参考として、個人思考は予習で実施したものとし、授業では集団思考から行った。集団思考では、演習のグループ（3名/G）でラウンドロビンを行った。次に教員が数名を指名、発表し、教室全体で予習内容を共有した。

演習は、①デモンストレーション、②学生同士が手順を読みながら一連の静脈血採血を実践、③繰り返し練習、④技術チェックの流れである。ここでは特に予習のワークシートは活用していないが、一連の静脈血採血の手順時に学生がビジュアルテキストを想起してくれることを期待した。

Ⅲ－3 授業後のふりかえり

授業後2日以内にナーシングスキルにて簡単な学びの内容の確認と感想のアンケートを行った。なお、授業時間外の活動のため、学生個々の生活スタイルや他の授業の課題との兼ね合いを考慮し、2日以内とした。ここで、授業の理解度や授業に対する質問、不明な点がないかを教員は確認した。特に、授業に対する理解について問題と

考えられる記載や質問はなかったため、次時の授業での説明は行わなかった。

Ⅳ. 結果

Ⅳ－1 予習動画視聴の状況

前述したように、次のように指示し動画の視聴を促した。「2. この写真 A・B は、採血場面です。ナーシングスキル、又は教科書 p.412 の採血動画を視聴し、下記の質問にこたえてください。」

ナーシングスキル日本語版の操作ログを前年度の演習時の予習課題「採血動画視聴」と比較して、表1に示す。なお、教科書のQRコードからの動画の操作ログはない。採血動画視聴率は、2021年度（前年度）51%、2022年度（本時）81%であった。

	2021 年度	2022 年度（本時）
アクセス人数（対象学生人数）	54 名 (105 名)	88 名 (108 名)
動画視聴率	51%	81%
延べアクセス回数	134 回	272 回

表1 動画のアクセスログ
（前年度の静脈血採血演習との比較）

Ⅳ－2 予習の指示・発問に対する回答状況

動画視聴後の指示「2－①写真からわかる物品を正式名称で記載してください。」に対し、学生が記述したものは以下である。ディスポーザブルシート、ディスポ手袋、駆血帯、膿盆、アルコール綿、黄色の感染性廃棄物用のゴミ箱、シミュレーター、ポリ袋、物品用の台車、直針の真空管、採血管、検体ラベル、物品用のトレイ。

学生は、平均 7.2 個（範囲 3～14）の「もの」をあげ、正式名称で記載していた。

次に「写真 A・B は、採血手順における穿刺又は抜針、どちらの場面と判断されますか？また、その理由を書きましょう。」の指示を行った。事前に Google フォームで得た学生の回答は、写真 A に対して「穿刺」96 名、「抜針」1 名、未回答 11 名、写真 B に対して「抜針」96 名、「穿刺」1 名、未回答 11 名であった。場面の判断理由として学生があげた「場面の根拠となるもの」を以下に紹

介する。なお、明らかな誤字脱字は修正した。

1) ビジュアルテキスト写真 A

【穿刺】と判断した理由

- ・血管を固定させるために、針を持つ反対側の拇指で穿刺部位より 3 ～ 5cm 末梢の皮膚を軽く手前に引っ張って皮膚を緊張させているため。
- ・針の角度が B より高く、皮膚に針が刺さっていないため。

【抜針】と判断した理由

- ・皮膚と平行になるように採血針を構え、両手で慎重に行なっている様子。

2) ビジュアルテキスト写真 B

【抜針】と判断した理由

- ・採血管を持っていない方の手が駆血帯を外そうとしているから。
- ・抜針する時は駆血帯を外してからでないと逆流の危険性が高まるので、B の写真は駆血帯を外そうとしているように見えるため。

【穿刺】と判断した理由

- ・駆血帯を外そうとする動作が見られる。

IV-3 授業後アンケート

ナーシングスキルにて授業後アンケートを行った。108 名中 85 名の回答を得られた（回答率 79%）。なお、本時の授業の出席率は 100% であり、本科目を通しての授業出席率は、98% である。

アンケートの設問は「1. 本日学んだことを 3 つ以上書いてください」「2. 質問や感想を書いてください」「3. 看図を取り入れた予習はいかがでしたか。気づいたこと・考えたことを書いてください」とし、自由記述とした。なお、設問の 1 と 2 は、科目を通して共通する設問である。

「3. 看図を取り入れた予習はいかがでしたか」の設問に対する学生の自由記述より、「予習におけるものこと原理の重要性」「動機づけを高める発問」「授業へのつながり」に関する記述内容の代表例を表 2 に示す。

表 2 「看図を取り入れた予習はいかがでしたか」設問に対する学生の自由記述

ものこと原理	物品の名称の理解	・あらかじめ物品の名称について理解していたので動画視聴をする際に何について話しているのかとつまづかずスムーズに視聴することができた。 ・写真の中で見たことない用具や、採血された時に使った用具など実際に触れたことのない物品が多かったため、動画を視聴する時にどのような用途で使っているのかを注意して視聴することができた。 ・写真があることで物品の名前と一致してすぐ覚えることができた。どんなときにどのように使っているのかわかる時にとても役に立った。
	物品の配置の理解	・写真に写っていることから何をどのような位置でするのかを想像し繋げやすかった。 ・トレイの中にどのような物品を準備しているかに注意して視聴することができた。物品の配置の仕方に注目して視聴することができた。
	穿刺・抜針の手順の理解	・はじめに写真を見たときはどちらが穿刺、抜針なのか分からなかったが、動画を視聴して学習することで、なぜ穿刺なのか、抜針なのか分かった。 ・採血の穿刺する手順として、駆血帯を巻き、皮膚を伸展させ穿刺するという手順を間違えずに行うことが出来たので、演習の時、初めから手順書の一つ一つ見る必要が無くその後の手順書を見ないで技術確認に向けて有意義な時間を過ごせたのではないと思う。 ・動画では流れとしては見ることができるが、静止画として詳しくその状態を見ることはできなかったため、予習シートの写真が役に立った。
動機づけ	動画視聴予習の促進	・動画を見る際に、穿刺と抜針の場面を特に何度も見返した。予習で、穿刺と抜針どちらの場面なのか理由とともに考える必要があったため、看護師が左右どちらの手でどの部分を押さえているのか、駆血帯を付ける・外すタイミングをよく見比べた。動画視聴において、予習シートの 2 場面の写真の部分を特に注意して見て理解することができた。 ・私は、動画視聴した後に予習シートに取り組んだのですが、予習シートの写真を見て「ここはどうだったっけ」と確認するために動画を見返すことで、普段よりも多く動画を視聴しました。そのことによって、普段よりも理解が深まった気がした。しかし、画像の画質があまり良いとは言えなかったため、もう少し画質が良ければさらに良くなるなと感じた。
	演習(技術)のイメージ化	・動画視聴であらかたの手順を把握しておくことで、実際に演習をした時にやりやすかったです。 ・どんな感じで演習を行うのかイメージしやすかった。
その他		・どの血管を選択しているのか、実施する際の留意点は何かなど、着目するべき点に分かりやすかった。また、自身の経験を思い出しながら手順を進ることができた。 ・予習シートの写真がみにくく、あまり予習に役立てることはできなかった。 ・予習シートがあることによって、採血の目的やその時の看護師さんの対応を思考することができ、また、穿刺、抜針の時の手順の重要性やコツについて、写真や動画を見て予習しておくことで実際に行う時に、皮膚を飛ばすことで針が刺しやすいこと、抜針する時の駆血帯・採血管・採血針の外す順序を意識して行うことができた。最後に、静脈や神経の場所を予習しておくことで刺す場所の選択を考え、神経の通りや血管の通りを想像しながら行えた。

IV-4 科目試験結果

本実践を終え、科目試験を実施した。試験問題と結果を以下に示す。

【科目試験】

真空管採血時の看護師の行動として、適切なものはどれか。

- ①左前腕に透析シャントを造設している患者一穿刺部位は左上肢を選択した
- ②実施前の確認行動として、氏名（フルネーム）と生年月日を患者に述べてもらった（正答）
- ③静脈血採血の抜針時、駆血帯を抜去した後に採血管を抜去した
- ④患者へ恐怖を与えないために、静脈血採血の実施要領について説明しなかった

本実践の「静脈血採血場面」を含めた科目試験の問題に対する正答率を次に記述する。本科目試験は、108 名受験し、平均 74.6 点であった。本稿での該当問題については、101 名正答し、正答率 93.5% であった。なお、看図アプローチ式予習促進教材を導入していない前年度と比較したところ、同様の該当問題については、90 名受験し、73 名正答し、正答率 81% であった。

V. 考察

今回、看図アプローチ式予習促進教材を予習として、導入した。本実践の対象科目は演習科目であり、その予習として動画を視聴してもらった。通常の指示は「授業前に動画を視聴してください」である。本実践では、その動画視聴を「よく見る」ためのしかけとして、予習促進教材であるビジュアルテキストを挿入したワークシートを用いた。本章ではその妥当性と有用性について考察していく。

V-1 予習における「ものこと原理」の重要性

ワークシートでは、まずビジュアルテキストに対し、「2. この写真 A・B は、採血場面です。ナースングスキル、又は教科書 p.412 の採血動画を視聴し、下記の質問に答えてください。」と発問した。そして、動画視聴後に「2-①写真からわ

かる物品を正式名称で記載してください。」と指示した。ここで、看図アプローチの「変換」である「もの」の情報理解を行った。学生は、平均 7.2 個、範囲が 3～14 個の「もの」を記載していた。情報を読み解く上で必要な「もの」の理解は行われていた。しかし、「もの」の情報理解には個人差があるため、予習で個人ワークをした後、授業では協同的に情報の理解を共有させることが必要である。

また、ある学生は授業後アンケートにて「あらかじめ物品の名称について理解していたので動画視聴をする際に何について話しているのかとつまずかずスムーズに視聴することができた」と述べた。通常の「授業前に動画を視聴してください」では使用物品名を把握していないまま動画視聴を行うことになり、学生の言う「つまずき」があったと思われる。これは、動画視聴しながら多くの情報を多角的に精査し、構造化することが求められているが、その前段階の「情報を理解する」プロセスが行われていないための「つまずき」だと考える。鹿内（2019）は、よく見るという情報処理を「もの」を読む変換作業、「こと」を読む要素関連づけと外挿作業で「ものこと原理」と呼び、ビジュアルテキストを読むための重要なスキルと述べている。技術教育である本科目で、予習として課している動画視聴でもこの「ものこと原理」の看図アプローチのプロセスを踏む重要性を確認できた。

V-2 動機づけを高める発問

次に、発問「写真 A・B は、採血手順における穿刺又は抜針、どちらの場面と判断されますか？また、その理由を書きましょう。」について考察していく。これは、ビジュアルテキストを構成している諸要素を関連づける活動（要素関連づけ）と根拠づける活動（外挿）を引き出すために行った発問である。この発問によって、学生はワークシートのビジュアルテキストと動画を複数回交互に「みる」活動を行っていた。ある学生は次のように述べている「動画視聴した後に予習シートに取り組んだのですが、予習シートの写真を見て『こ

こはどうだったっけ』と確認するために動画を見返すことで、普段よりも多く動画を視聴しました。そのことによって、普段よりも理解が深まった気がした。」

さらに、ナーシングスキル日本語版の操作ログ解析の結果を前年度の予習として動画視聴した結果と比較した場合、アクセス人数、動画視聴率、延べアクセス回数の全てが上昇していた。ただ、動画はナーシングスキル日本語版と教科書の2つの選択肢があったため、ナーシングスキルの操作ログ解析結果だけでは、動画の視聴数が増えたと確定できない。しかし、学生の自由記述やナーシングスキル日本語版の操作ログ解析結果より「よく見る」ことを意図した予習の効果が示されている。筆者らが教材作成時に想定していた回答は次のようなものである。Aの穿刺時の写真の根拠として「針を持っていない方の手（利き手ではない方）で、皮膚を伸展させているから」。Bの抜針時の写真の根拠として「針を持っていない方の手（利き手ではない方）で、駆血帯を外そうとしているから」。しかし、学生はAの穿刺時の写真の根拠として「針の刺入角度」をあげた。これは、穿刺直前と穿刺後の針の角度、針の進め方を学習しないと気付かない点である。Bの抜針時の写真の根拠では、「抜針する時は駆血帯を外してからでないと逆流の危険性が高まるため」と採血針より駆血帯を先に外す根拠が記載されており、手順の根拠となる点を教科書や動画より学び、思考を発展させていったものとする。学生は、写真と動画を複数回「よく見る」ことを行い、情報を多面的・多角的に精査し、構造化する活動を行っていたと考える。「学生は、臨床の現場すなわち実習で体験する様々な現象を漠然と考えるのではなく、看図アプローチの、『もの』と『こと』を『みること』を通して、客観的にとらえなおし、自分の過去の体験や既習の学習を関連づけ、外挿することで推測や根拠づけして発展させていく。（菊原・宇治田 2020,p.11）」学生は、このような思考の活動を複数回「よく見る」ことによって行ったと考える。

また、篠ヶ谷（2008）は、予習の効果は学習者の意味理解志向の高さによって異なることを報告している。意味理解志向とは、学習において情報の関連の理解を重視する姿勢である。看図アプローチはまさに、情報を理解し、整理・構造化していく「ものこと原理」手法を活用しており、情報の関連の理解が促進される意味理解志向を高めることに有用といえる。看図アプローチで意味理解志向が高まり、予習の効果が上がることが示されたといえる。

さらに、本科目の定期試験では、平均点が74.6点であるのに対し、採血時の手技を含む問題（③静脈血採血の抜針時、駆血帯を抜去した後に採血管を抜去した）の正答率は93.5%であった。難易度や識別力を踏まえると良質な問題とはいえないが、科目の定期試験の平均点と当該問題を比較すると高い正答率を示している。本稿の授業と定期試験は2か月の期間があるため、単なる暗記の結果ではなく、採血に関する学習内容の深まりによる結果とも考えられる。

本稿の授業には、欠席者なく全員が出席をしている。畑野ら（2013）は、大学生を調査対象として授業時間外の学習時間が主体的な授業態度と正の相関があることを報告している。学生は判断と根拠を求められた設問により、普段よりも多く動画を視聴し、予習の学習時間が増加したと思われる。そのことが主体的な授業態度としての授業出席率につながったとも考えられる。以上より、予習に対して興味関心を引き出し動機づけを高める発問の重要性が確認できた。

動機づけと予習についてもう一点述べたい。今回、看図アプローチが動機づけとなり、予習の効果を高めたことを検討できた。篠ヶ谷（2011）では、学習動機が予習行動に影響を及ぼすのではなく、予習を行うことによって学習動機が高まることを示唆した報告がなされている。そうすると、まず看図アプローチによって予習の効果が高まる。そして、その効果的な予習によって学習動機が高まり授業への主体的な取り組みにつながる。このような時間的な二段階の効果が期待できるの

ではないかと筆者らは考える。島田・北島(2008)も、文章理解に対する挿絵の効果が読解初期の分かりやすさを高めることで動機づけを促す(動機づけ効果)と、読解最中の心象形成を促す(精緻化効果)という時間的な二段階で効果をモデル化できることを示している。このモデルに依拠すれば、看図アプローチ式予習は予習そのものと授業の双方に効果をもたらす可能性がある。そもそも予習は、時間というコストを費やし、概ね一人で行う退屈もしくは大変な作業である。その予習を楽しく面白く興味関心を高めながら行えるよう、今後さらに検討していきたい。

V-3 予習から授業へのつながり

学生は「どんな感じで演習を行うのかイメージしやすかった」「動画視聴であらかたの手順を把握しておくことで、実際に演習をした時にやりやすかった」と述べている。田中・市川ら(2017)は、学習課題が現実場面や社会的な文脈に位置づけられた場合、学習の初期段階で興味を引きやすく、学習が進むにつれて学ぶ意味や価値を実感し、価値随伴的な興味へと深化する可能性があることについて報告している。実際に演習する一場面を予習課題として行うことで、授業の見通しがつき、興味や取り組みやすい感情が生起されたのではないかと考えられる。予習課題は、授業や演習、または臨床場面などをイメージできる必要があると考える。

V-4 失敗事例としての展開

ここまでの検討では、本稿での看図アプローチ式予習を導入した実践が、一見よい結果が得られた成功事例という印象を与えているであろうと想定する。実は筆者らも、当初は先述した考察の内容を授業の振り返りとして行っており、概ね満足していた。しかし、技術教育において重要な演習中の学生の様子からは大きな行動の変化がもたらされておらず、この点が気がかりとして残っていた。本実践では、看図アプローチ式予習促進教材としてビジュアルテキストを作成した。学生はビジュアルテキストを読み解いた結果、事前に Google フォームで回答を得た 97 名のうち 96 名

が正答する結果となった。つまり、これは本稿のビジュアルテキストが「見てわかるもの」であり、教材として失敗事例であったことを意味する。

学びが発展しなかった最大の要因は、「見てわかる」ビジュアルテキストを作成したことである。鹿内(2010)は、学習を動機づけるためには「発見がうまれる」「疑問がうまれる」「達成感がうまれる」ようなビジュアルテキストと仕掛けが必要であることを述べている(鹿内 2010, pp.8-9)。本実践のビジュアルテキストは、動画視聴を促すことを目的としてしまったことにより、発見や疑問、達成感などのうまれない面白さのないものになっていた。そのため、まずは読み解きを誘うビジュアルテキストの工夫の必要性があった。

鹿内(2014)は、ビジュアルテキストについて「曖昧」「空所」「対立」「問題状況」をもつように創る必要があることを述べている(鹿内 2014, p.30)。本実践のビジュアルテキストは、「穿刺」か「抜針」という「対立」は含まれている。しかし、ほとんどの学生が正解している状況から、ある種のわかりにくさという「曖昧さ」や解釈を活性化する「空所」がなかった。正解の決まっているビジュアルテキストであったために、学生は「えー!」「なるほど!」「そっち?」と疑問や意外性を感じることも、認知の揺らぎや読み解けた「達成感」もなかったであろうと考える。また、認知の揺らぎによって根拠のある想像を広げていくことは、多様なものの見方や解釈を育み(鹿内 2019)、看護にとって重要な「観察」や「事実から予測する」能力に関わり、非常に意義があることだと考える。

看図アプローチを協同的に実践することにより、ある種のアクティブさを引き出すことが可能である。だからこそ、看図アプローチを取り入れること自体が目的にならないように、面白く楽しく学びながらも学習成果が得られるようなビジュアルテキストや発問の検討を行う必要があると痛感している。今後はよりいっそう、学生の主体性や創造的、発展的な学びを引き出すための丁寧な検討を心掛けていく。

引用・参考文献

- 畑野快・溝上慎一 2013 「大学生の主体的な授業態度と学習時間に基づく学生タイプの検討」『日本教育工学会論文誌』37（1）pp.13-21
- 菊原美緒・宇治田さおり 2020 「看護教員を対象とした看図アプローチ研修会－オンラインアンケートによる学習効果の検証－」『全国看図アプローチ研究会研究誌』4号 pp.3-13
- 鹿内信善 2010 『看図作文指導要領』 溪水社
- 鹿内信善 2014 『見ることを楽しみ書くことを喜ぶ協同学習の新しいかたち 看図作文レパトリー』 ナカニシヤ出版
- 鹿内信善 2019 「看図アプローチと協同学習」 日本協同教育学会編 『日本の協同学習』 pp. 217-238 ナカニシヤ出版
- 鹿内信善 2023 「看図アプローチの可能性を拓く－特集号を編集して－」『協同と教育』18号 日本協同教育学会 pp.31-34
- 島田英昭・北島宗雄 2008 「挿絵がマニュアルの理解を促進する認知プロセス－動機づけ効果と精緻化効果－」『教育心理学研究』56 pp.474-486
- 篠ヶ谷圭太 2008 「予習が授業理解に与える影響とそのプロセスの検討－学習観の個人差に注目して－」『教育心理学研究』56 pp.256-267
- 篠ヶ谷圭太 2011 「学習を方向づける予習活動の検討－質問に対する解答作成と自信度評定に着目して－」『教育心理学研究』59 pp.355-366
- 鹿内信善 2016 「看図アプローチによる授業づくり」 杉江修治編著 『協同学習がつくるアクティブ・ラーニング』 pp.99-106 明治図書
- 田中瑛津子・市川伸一 2017 「学習・教育場面における興味の深化をどう捉えるか－鼎様相モデルによる諸研究の分析と統合－」『心理学評論』60巻 3号 pp.203-215

謝 辞

本論文を作成するにあたり、鹿内信善先生に丁寧かつ熱心なご指導を賜りました。ユーモアを交えながらの指導に動機づけられ、本論文を楽しく完成することができました。この楽しさは「協同学習ツールのつくり方いかし方」で鹿内先生が述べられている能動的な楽しさです。心より感謝申し上げます。そして、いつも私に成長のきっかけを与えてくれる学生の皆さんへ感謝申し上げます。研究にご協力いただいた皆様、本研究の経過を温かく見守り応援してくださいました皆様にお礼申し上げます。ありがとうございました。

注；本研究の一部は日本協同教育学会第19回大会で発表した。

2023年 6月 4日 受付

2023年 11月 11日 査読終了受理

実践報告

きゅうちゃんでかるたづくり

—看図アプローチによる特別支援学級での教科等横断的学習—

田中 岬¹⁾

TANAKA Misaki

キーワード：特別支援教育・きゅうちゃん・看図アプローチ・教科等横断的学習

概 要

本報告は、特別支援学級における教科等横断的学習指導の実践報告である。筆者はこれまで、特別支援学級での自立活動や国語科学習で看図アプローチ促進ツールである「きゅうちゃん」を教材として授業実践を行ってきた。慣れ親しんだ「きゅうちゃん」絵図を用いることで子どもたちの意欲を引き出し、それぞれの教科等で思考力・表現力などの向上が実感できた。今度は、同じ教材を用いて、子どもたちに付けたい力、資質・能力を、教科等をまたいでつないでいくことができないだろうか考えた。子どもたちが「国語科でも自立活動でも『きゅうちゃん』で勉強したな」という思いにとどまるのではなく、学んだことを生かし、教科等の間でその知識や技能が活用できたことを子どもたち自身が実感できるような授業づくりがしたいと思うに至った。そこで、国語科「むかしからつたわるお正月のあそびをたのしもう」という単元で、毎朝の自立活動で用いている「きょうのきゅうちゃん」をモチーフにかるたづくりを行った。でき上がったかるたは、国語科、自立活動の時間、休み時間など、いろいろな場面で楽しんでいた。子どもたちは、読み手のときは読み札を間違わずにすらすら読むこと、取り手のときはルールを守りながら絵札を取り、最後は手元のかるたの数を数えるという一連のかるた遊びを通して、自立活動の目標であるコミュニケーション、人間関係の形成にも徐々に力を付けながら教科等横断的な学びを深めることができた。その授業の様子と成果を報告する。

1. きゅうちゃんを教科等横断的な学びのツールに

学校では、学校独自の教育目標に照らし、学校教育全体を通して育成する資質・能力を踏まえて、教育課程を編成している。小学校学習指導要領(2018, p.19)には、教育課程編成の指針として次のことが記載されている。

各学校においては、児童の発達段階を考慮し、言語能力、情報活用能力（情報モラルを含む。）、問題発見・解決能力等の学習の基盤となる資質・能力を育成していくことができるよう、各教科等の特質を生かし、教科等横断的な視点で育成していくことができるよう、各学校の特色を生かした教育課程の編成を図るものとする。

1) 岩見沢市立第一小学校

筆者は、担当する特別支援学級において、毎日の自立活動の時間に看図アプローチ促進ツールである「きゅうちゃん」を教材として取り入れてきた。自立活動とは、障害のある児童生徒を対象に、人間として調和の取れた育成を目指し、設定される領域である。自立活動は、各教科と密接な関連を図りながら教育課程に位置付ける必要があるため、筆者は自身の専門である国語科との関連において取り組み（田中 2023a・2023b）を続けている。特に、情緒面に障害のある子どもたちにとって必要な「人間関係の形成」、「他者の意図や感情の理解」、「コミュニケーション」、「言語の受容と表出」という部分に目標を設定してきた。

筆者の学級では、毎日の朝学習と、1時間目の国語の時間の一部を自立活動にあてている。きゅうちゃん絵図から、絵図にあるものを言葉で書き表し【変換】、さらにそのきゅうちゃんの様子や表情などを読み解き【要素関連づけ】、そこからきゅうちゃんが何をしているのか、どんな言葉を行っているのか想像【外挿】し、考えたことを皆で交流する。この自立活動と並行して、国語科教材にもきゅうちゃんを取り入れたワークシートでの学習を半年ほど続けていくうちに、子どもたちの発話量や国語科で作文を書いたときの文章量などが増えてきた。

この経緯をもとに、きゅうちゃんを教科等横断的な学びのツールとして活用できるのではないかと考えた。ここでいう教科等横断的な学びとは、単に同じ教材を他教科等で活用するというだけでなく、たとえば、「自立活動で学んだこと（付けた力）を国語科での学習に使ってみよう」と目標を立てたとしよう。そして子どもたちが自立活動で「きゅうちゃんの絵図に描かれていることを言葉で表すことができた」「考えてセリフを書いた」「それを皆の前で発表することができた」と認知する。今度は、国語科の学習できゅうちゃんを使った活動をする。そのとき、「自立活動でできたように、絵図をよく見て言葉で表したり、考えて文を書いたり、皆の前で順序立てて説明したりできた」と実感できるようにならなければならない。

ない。

そこで、国語科の「むかしからつたわるお正月のあそびをたのしもう」という単元でかるたづくりを行う際に、「きゅうちゃん」絵図を活用することにした。実際に大好きな「きゅうちゃん」を使って自分たちでかるたをつくったり遊び方やルールの説明をしたりする体験の中で子どもたちが教科間での学びにつながりを実感できることを期待して学習活動を計画した。

Ⅱ．朝の自立活動

Ⅱ－１ 経緯と概要

筆者の担当クラスには情緒面に発達障害がみられる児童が3名在籍している。本実践時は小学校2年生であった。障害の特性から、表情や言葉から相手の気持ちを読み取ることが難しい児童もいる。また、自分の気持ちを言葉にして表したり相手に伝えたりすることが困難な児童もいる。そこで、夏休み明けから、きゅうちゃん絵図を用いて表情や様子を読み解く練習をした。始めは1枚のきゅうちゃん絵図を配したワークシート「きゅうちゃんをさがせ」（図1）を配付する。



図1 「きゅうちゃんをさがせ」ワークシート

次にもう1枚のたくさんのきゅうちゃんが載っているシート「きゅうちゃんがいっぱいシート」(図2)を配付した。

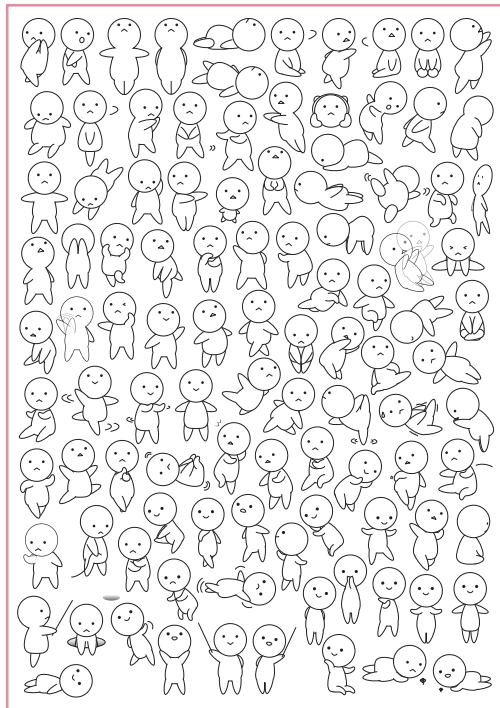


図2 「きゅうちゃんがいっぱいシート」
(石田他 2019 より 実際は A4 版で使用)

このシート(図2)から、先に配付したワークシート「きゅうちゃんをさがせ」のきゅうちゃんを探し出し、探し出せたら「きゅうちゃんがいっぱいシート」のきゅうちゃんと、「きゅうちゃんをさがせ」ワークシートのきゅうちゃんに色を塗るという活動を行った。初めてきゅうちゃんを提示した際、筆者がこの絵図は「きゅうちゃん」という名前であることを伝えると子どもたちは、口々に「きゅうちゃん。」「かわいい。」と言ってきゅうちゃんが気に入った様子を示した。子どもたちは絵図にあるものを言葉に変え(変換)、それをつなぎ合わせて文をつくり(要素関連づけ)、その絵の状況までも自然と想像・創造(外挿)した。詳細は田中(2023a)に報告している。

この活動を1週間ほど続けた後、今度は「きゅうちゃんをさがせ」ワークシートの「きゅうちゃん」に吹き出しを付けたもの(図3)を配付し、その絵図のきゅうちゃんが何と言っているか想像

してセリフを書くように促した。すると、セリフが書けた児童は自分の「きゅうちゃんをさがせ」ワークシートに好きな絵を描き足し自分の世界を創り始めていった。あるいは、色を塗るときに絵を描き足してからセリフを考える児童もいた。子どもたちは「このきゅうちゃん、寝転んでる。」「本当だ。」「あー、眠いなあって言ってる。」などと自由に変換、要素関連づけを行い、「でも、勉強やらなくちゃならないの。」「そうなの？わたしは、これ、寝ながらゲームやってる。ここにパソコンがあるの。」「えっ、誰のパソコン？」などと子ども同士で対話を始め、次々に外挿まで行った。

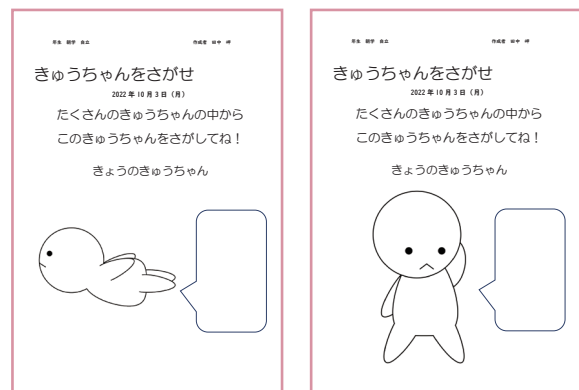


図3 「きゅうちゃんをさがせ」ワークシートの
「きゅうちゃん」に吹き出しを付けたもの
(実際は A4 版。1 枚ずつばらで配付。上記の対話は図3左を見ながらのもの。)

その後、自分が考えたきゅうちゃんのセリフを発表し合うことにした。普段、自分の気持ちを言葉にして表すことの少ない児童もきゅうちゃん絵図に色を塗りながら、きゅうちゃん物語を紡ぐようにたくさんの言葉を発していった。そこで、この活動を始めて2か月経った頃から、今度はセリフを発表した後、お互いが考えたセリフに対する質問をし合うという活動に発展させた。子どもたちは友達への質問を考え、質問された児童はその答えを考えて発表できるようになった。質問の内容やその返答は、それぞれの発達段階に応じて、単純なものから少し複雑なものまで見られた。この一連の活動が、情緒障害のある児童の表現力の育成、言葉の表出への手立てとなったことは以前に報告している(田中 2023a)。なお、自立活動

で使用するワークシートは12月から「きゅうちゃん
の一日」にタイトルが変わっている。始めに提
示した「きゅうちゃんがいっぱいシート」にない
「きゅうちゃん」が出てきたためである。

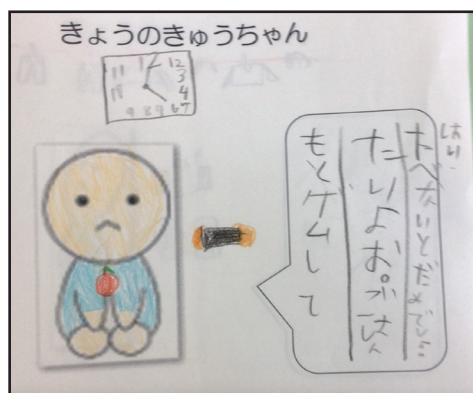
II-2 自立活動ワークシートへの書き込みの変容

子どもたちがきゅうちゃんとの出会い、この自立
活動が毎朝のルーティーンとして定着してきた
頃、筆者はワークシートの書き込みにある変化が
出てきたことに気づいた。

それは、この活動の開始当時はきゅうちゃんを
1コマの挿絵として見ただけの、絵に見合った単
発のセリフが多かったのだが、次第に絵本の主人
公のようにしてお話仕立てのセリフを書く児童が
出てきたことである。きゅうちゃんイコール自分
としてセリフを書いていた児童は、絵図にはない
もの（人や動物）を登場させ、その人物に向かっ
てセリフを書くようなこともし始めた。きゅう
ちゃんを自分として捉え、自分の日常に起こりそ
うな場面を想定してセリフを書くようになってき
たのである。そして、また別の児童は、国語科で
習った物語教材名をセリフの一部に入れたり、学
芸会で自分が演じたダンスのことを思い出してセ
リフにしたり、身近にあった図工の授業の始まり
での1コマをきゅうちゃんのセリフにすることも
あった。

以下に子どもたちのワークシートを紹介する。

2022年10月12日のC3



「もっとゲーム、したいよ。ごはんたべないとだめでしょう。」

（きゅうちゃんを自分に見立て、母親との会

話を想定している）

2022年10月13日のC3



「ごはんつくってくれてありがとう。おわるまでスマホをやってる。」

（同上）

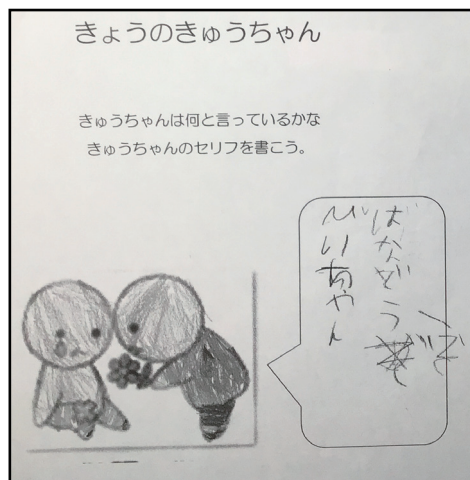
2022年10月14日のC3



「まま ごはんつくってよ〜。」

（同上）

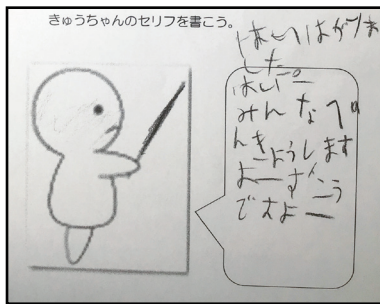
2022年10月18日のC3



「ぴいちゃん はな どうぞ。」

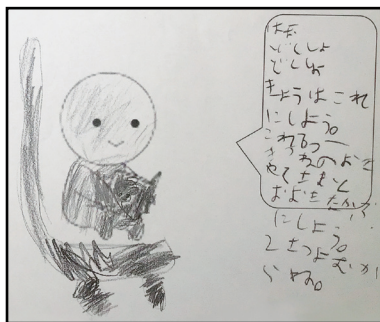
（泣いているぴいちゃんをなぐさめるセリフ
…友達への語りかけ）

2022 年 10 月 20 日の C1



「はい わかりました。はい みんな ペン きょうしますよ～。ずこうですよ～」
(きゅうちゃんを先生に見立てて子どもたちに話しかけているセリフにしている)

2022 年 12 月 13 日の C1



「はい どのしょ どのしょ きょうは これにしよう。きつねのおきやくさまと おおきなかぶにしよう。」
(以前に国語科で学習した物語のタイトルを自分に見立てたきゅうちゃんのセリフにしている)

2022 年 11 月 9 日の C2



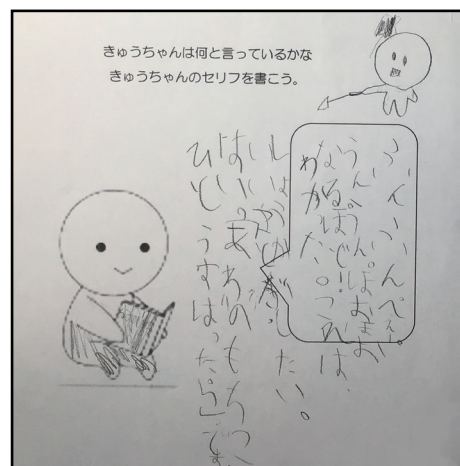
「このおどり たのしい。またやりたいなあ できるかな。がんばろう。」
(2 週間前に終わった学芸会を思い出してセリフにしている)

2022 年 11 月 19 日の C2



「クロスできるかなあ。あっ、できた。」
(体育の時間に練習している縄跳びの技を自分に見立てたきゅうちゃんのセリフにしている)

2022 年 12 月 13 日の C2



「ふんふん へえ～ うんうん。ほおほお なるほど。わかった。これは しょうかいしたい。いいことだ。『あわの もちこ ひとつすばったら』です。」
(国語科で学習したばかりの『かさこじぞう』の「じさま」のセリフを自分きゅうちゃんに言わせている)

このように、子どもたちはこの自立活動で、きゅうちゃんを介して、国語科、学芸会、体育科、図工科など、自分たちの学校生活と結び付けて考え、言葉を発する（書き込む）ようになってきた。そこで、きゅうちゃんを教科等横断的な学びのツールとして意識した学習に発展させるべく国語科で

の「かるたづくり」の取り組みに着手した。

Ⅲ．きゅうちゃんかるたづくり授業の実際

Ⅲ－１ 対象児童・授業者・実践時期等

◇対象児童：特別支援（情緒）学級在籍児童３名

◇授業者：筆者（田中 岬）

◇実践時期：１月下旬

◇倫理的配慮：本論文で紹介する実践データ、作文、ワークシートなどを掲載するにあたっては、保護者からの掲載許可の同意書をもっている。（2022年12月22日）

Ⅲ－２ 単元・授業計画等

◇単元名：「むかしからつたわのお正月のあそびをたのしもう」（国語科×自立活動）

（きゅうちゃんでかるたをつくり、お互いに遊び方の説明をし合って、昔から伝わるお正月の遊びを楽しもう。）

◇指導目標（◎：国語科，●：自立活動）

◎相手に伝わるように、行動したことや経験したことに基づいて、話す事柄の順序を考えることができる。（思考力・判断力・表現力 A 話すこと・聞くことイ）

●相手の言葉を受け止めたり、自分の言いたいことを言葉にして伝えたりすることができる。（コミュニケーション）

◎自ら進んで絵札と読み札をつくり、長く親しまれている言葉遊びを通して、かるたを楽しむことができる。（知識技能（3）イ・学びに向かう力）

●ルールを理解して相手の気持ちや意図を考えながら楽しく遊ぶことができる。（人間関係の形成）

◎語と語や文と文との続き方に注意しながら、内容のまとまりが分かるように書き表し方を工夫することができる。（思判表 B 書くことウ）

全6時限配当の指導計画を表1に示す。

表1 指導計画

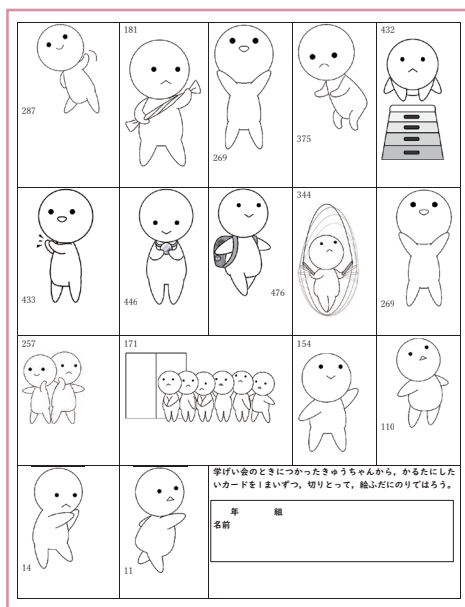
【1時間目】 ・お正月のあそびには、「楽しく笑うことでしあわせをまねこう」という願いがこめられていることを知り、どんな遊びがあるか発表し合う。（5分） ・自分たちできゅうちゃんかるたをつくって遊ぶ活動を確認する。（3分） ・かるたとはどんなものか確認する。（3分） ・模範用に教師がつくったかるたのうち数セットの読み札と絵札を見せる。 ・きゅうちゃん絵図を貼るための、かるたの大きさに切った絵札用厚紙と、読み札用厚紙を提示しつくり方を確認した後、配付する。（8つ切り大の白ボール紙を16分割したものを数枚ずつ）（6分） ※つくり方 ①きゅうちゃんが載っているシート①を準備する。 ②かるたに使いたいきゅうちゃんを探して1枚ずつ切り取って絵札用厚紙に貼る。 ③それに合う読み札を考えてノートに文をつくり、できたら読み札用の厚紙に書く。 ④1組のかるたができたら、読み札・絵札の右上に丸いシールを貼り、読み札の最初の文字を書く。 ・つくり方に沿って、実際に読み札、絵札をつくっていく。（25分） ・まとめ、次時予告（3分）
【2時間目】 ・前時想起（5分） ・前時の続き（シート①と新しいシート②から、かるたに使いたいきゅうちゃんを探して絵札用厚紙に貼り、それに合う読み札を考えて書く）をする。読み札が増えてきたらノートにあいうえお表を書き、使った文字をチェックしていく。（27分） ・できた読み札と絵札のうち、何組かを紹介し合う。（友達の読み札を参考にしてつくってもよいことにする）（10分） ・まとめ、次時予告（3分）

【3 時間目】 ・前時想起(5分) ・それぞれ何文字(あいうえお表中)使ったかの確認と、各自が今後つくる予定枚数の申告をする。(7 分) ・新しいきゅうちゃんシート③④⑤を使い、前時までと同様に、かるたに使いたいきゅうちゃんを探し、それに合う読み札を考えて書き、使った文字をチェックしていく。(30 分) ・まとめ、次時予告(3分)
【4 時間目】 ・前時想起(5分) ・読み札・絵札の仕上げ(色塗り・貼り付けなどの手直しなど)を行う。(終わった人は未完成の友達を手伝う)(10分) ・できたかるた(絵札と読み札)を50音順に並べ公開・交流する。(24分) ・自分のかるたをロイロノートで記録撮影する。(3分) ・まとめ、次時予告(3分)
【5 時間目】 ・前時想起(5分) ・かるた遊びはどうやってするのか確認する。全体で自由発言。(5分) ・かるた遊びの説明をするために必要なことを話し合う。(8 分) ・かるたの遊び方を説明するためのメモをノートに書く。(8分) ・各自、説明の練習をする。(6 分) ・自分の説明する様子をロイロノートの動画で撮影し、改善点を話し合う。(10 分) ・まとめ、次時予告(3分)
【6 時間目】 ・前時想起(5分) ・みんなの前で1人ずつ、かるた遊びの説明をする。(6分) ・全体で質問はないか確認する。(5分) ・ルールを確認してかるた遊びをする。(24分) ・まとめ、ふりかえり、次時予告(5分)

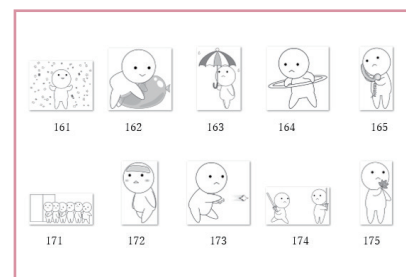
III-3 教材

のを再利用した。

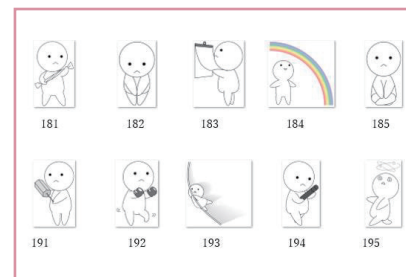
教材として活用したビジュアルテキストは、シート①～⑤である。過去の作文授業で用いたも



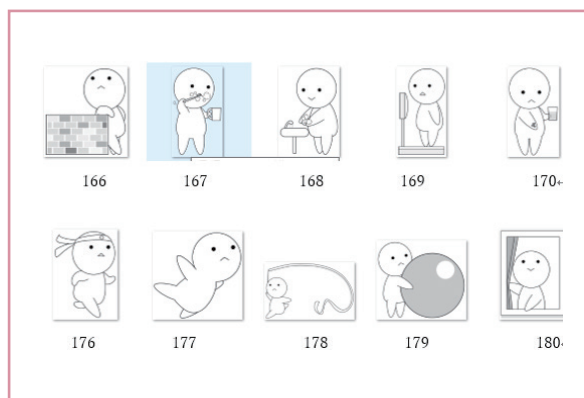
シート① (実際は A4 版)



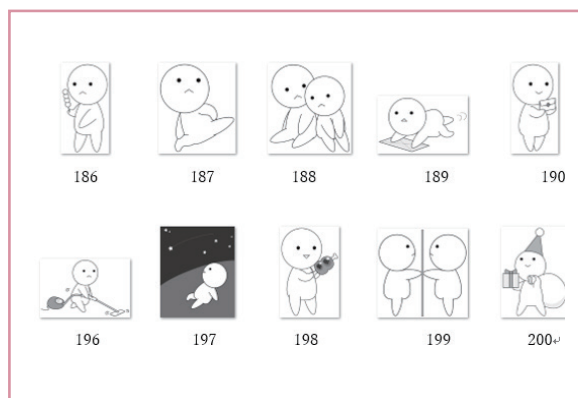
シート② (実際は A4 版)



シート③ (実際は A4 版)



シート④（実際は A4 版）



シート⑤（実際は A4 版）

III-4 授業の概略と教材について

授業の進め方は上掲「指導計画」（表 1）のとおりであるが、概略をまとめておく。この「かるたづくり」の授業は、絵札用に全部で 5 枚のシートを活用する。シート①は以前の作文学習（田中 2023b）で使っているものだが、そのとき使った残りを子どもたちは保管しており、それも使いたいと要望があったので、同じきゅうちゃんが載っているものをシート①として再利用した。シート②～⑤にはきゅうちゃんを 10 個ずつ配した。（絵図にある番号は石田が作成した際に付けた順番である。）5 枚のシートには全部で 56 個のきゅうちゃんが掲載されている。この中から好きなきゅうちゃんを使って絵札にする。絵札と読み札のセットがあれば「あ」から「ん」まで 46 文字全部そろわなくてもよいことにする。でき上がったらみんなで遊び方の説明をしてからかるた遊びをする。

各授業の進め方は以下のとおりである。

【1 時間目】

お正月の遊びにはどんなものがあるか話し合い、これからかるたをつくって遊ぶという学習が始まることを伝える。かるたの絵札にはきゅうちゃんを使うこと、それに合う読み札を自分でつくることを確認する。絵札用のきゅうちゃんが載っているシート①と、貼り付けるための厚紙、読み札用の厚紙をそれぞれ数枚ずつ配る。シート①から絵札にしたいきゅうちゃんを 1 枚ずつ切り貼りし、それに合う読み札を考えてノートに書

く。文ができたら読み札用の厚紙に書く。できたら絵札に色を塗る。

【2 時間目】

1 時間目と同様にシート①と新しいシート②を使って絵札・読み札をつくる。同じ文字をだぶって使わないように、使用した文字のチェックをする。ノートにあいいうえお表を書いて、使った文字に印をつけていく。ある程度できたら、絵札・読み札を何組か紹介し合う。読み札の文がつかれないときは友達の読み札の文を真似しても良いことにする。

【3・4 時間目】

さらに新しいシート③④⑤を使って前時までと同様に絵札・読み札をつくる。自分のかるたができ上がったら友達の作業を（必要なら）手伝ってもよい。

【5 時間目】

かるた遊びの説明をするため、全体で自由に発言して遊び方を確認する。1 人で説明ができるようにノートにメモを書く。メモを見ながら説明の練習をする。ロイロノートで自分の動画を撮影し、交流して改善点を話し合う。

【6 時間目】

1 人ずつ遊び方の説明をしたら、全体で質問がないか確認して、みんなのかるたで順に遊ぶ。ふりかえりをする。

以上が国語の時間全 6 時間の概要であるが、子どもたちは朝の自立活動の時間、休み時間など

も活用して、時間を惜しむかのように積極的にかるたづくりを行っていた。

Ⅲ－５ 授業記録－授業の様子

【1 時間目】

冬休みが明けてすぐの国語の時間に、新しい単元に入ることを話し、ひととおり、かるたについてみんなで話した後、筆者が子どもたちに「みんなもかるたをつくってみよう。」と誘うと、子どもたちは大変喜んだ。しかも大好きなきゅうちゃんを使うと知って子どもたちは狂喜乱舞した。これは毎度のことである。

以下に授業の一部を紹介する。Cは児童，Tは授業者（筆者）である。なお，倫理的配慮の観点から一人称はすべて「わたし」に統一している。

T それじゃあ、これからきゅうちゃんを使ってかるたをつくるよ。

C 全員 わーい。

C2 え〜。やった〜。

C1 どうやってつくるの？

T うん、そうだね。実はね、先生ね、先につくってきたんだ。（と言って、見本のきゅうちゃんかるたを手元で見せた）（写真1）

C 全員 わ〜、かわいい。

C3 見たい。ここにおいて。

C2 わたしも。

C1 先生の、その前の机に置けばいいしょ。そしたら、みんなで見られる。

T ああ、そうだよね。すごいね、C1 さん、いいこと言うね。じゃあ、ここに並べてみるかな。（教室前方にある教卓代わりの机の上に並べた）

C1 わ〜、このきゅうちゃん、知ってる。冬休みのきゅうちゃんにいた。

C2 ほんとだ。クリスマスの。サンタきゅうちゃん。これも、わたし、知ってる。学芸会のときの。

C1 ほんとだ。C3 のカンナムダンスのだ。

C3 どれ？あつ。わたしのタオルきゅうちゃ

ん。

C2 え？何これ、かわいい！フラフープしてる。

C1 これも、学芸会の。みんなで待ってるときのきゅうちゃんだ。懐かしい。

C3 あ〜。

C1 おきゃくさん、いっぱい見てるなあ。どきどきするなあをやつね。

T みんな、よく覚えているんだね。

C1 だってきゅうちゃん、かわいいもん。

C2 わたし、このきゅうちゃんでかるたつくりたいけど、もう使っちゃって（シートに）ない。先生、もう1回、このきゅうちゃん（シート）つくって。

C1 いいな、わたしもほしい。あのきゅうちゃん、全部ほしい。

T みんな、国語ファイルの残ってるきゅうちゃん、調べてみよう。



写真1 筆者による見本のきゅうちゃんかるた

子どもたちはしばらく見本のかるたを手にとって絵札のきゅうちゃん談議に花を咲かせていた。かるたの絵札にあるきゅうちゃんの絵から、秋に書いた学芸会の作文を思い出している子どもがいた。また、冬休みの宿題に出した「冬休みのきゅうちゃん」（朝の自立活動と同じパターンの、25日間のきゅうちゃんにセリフを書くもの）に載っ

ていたきゅうちゃんを思い出して話している児童もいた。いずれも、過去の共通の学習、共通の思い出である。子どもたちは確かにきゅうちゃんを介して「あの日の自分語り」をしていた。詳しくは後程、考察の章で触れる。

このあと、絵札・読み札用の厚紙を配り、つくり方を確認すると、手元に残っている以前の学習で使ったきゅうちゃんシートを取り出した。

こうして、子どもたちは以前の作文授業で使った残りのきゅうちゃんシートを切り取り始めた。切り取りながら、子どもたちはどんどん、その絵札に合う読み札の文を考えた。まるで言葉があふれ出るかのように思い思いの読み札の文を紡いでいった。

以下に、2時間目の授業記録の一部を紹介する。

【2時間目】

C2 先生、これとおんなじきゅうちゃん、持ってきてくれた？

T はい、約束どおり、持ってきたよ。（子どもたちに、以前の学習シートに手を加えたものを配る）

C1 わ〜い。

C3 もう1回、タオルのきゅうちゃん使える？

T うん、使えるよ。

C1 あるよ、C3のカンナムダンスのやつ。

C3 あった。

T かるたにするから、学芸会のときと違うことにしてもいいんだよ。

C2 先生、「ば」とか点々ついてもいいの？

T いいよ。

C1 それは、はひふへほの「は」ということにすればいいしょ。

T いいね。思った言葉、文をつくっていいからね。きゅうちゃん見て、好きな文で読み札にしていよ。

C3 先生、同じ文字2回使ってもいい？

C2 ダメでしょ。かるただもん。

T そうだね。読んだとき、違う絵札を取っちゃうかもしれないもんね。そうだ、C3さん、

いいこと言ってくれたね。これからさ、みんな、1回使った文字をノートにチェックしていこう。ごめんね、ちょっと1回手を置いてくれる？ノートにね、あいうえお表を書いて、使った文字に丸付けていこう。そしたら2回使いそうになったらわかるよね。

C3 あいうえお表、どうやって書くの？

T うん。1年生の時に使ったあいうえお表覚えているかな。あいうえおってまず書いたら、次の行に行ってかきくけこって書いていくの。あいうえおの下、ノート余ってるけど、次の行に行くんだよ。その方が、探すとき探しやすいからね。

C1 先生、はひふへほから下に書いてもいい？

T お〜、それはいいよ。はい。じゃあ、まずノート出して、書きちゃおうか。あいうえおの順番、覚えてるかな。

C2 大丈夫。

T あかさたな、はまやらわって言いながら書くといいよ。

C3 知らない。何、それ。（写真2）

…中略…



写真2 教え合う児童たち

その後、子どもたちは、自分のノートにあいうえお表を書き、これまでに使った文字をチェックしていった。（写真3）

C3 には個別に手伝って、あいうえお表を完成させた。その後、途中までできた絵札と読み札を何組か紹介し合った。C1・C2 は、C3 の机の周りに行き、チェックを手伝った。

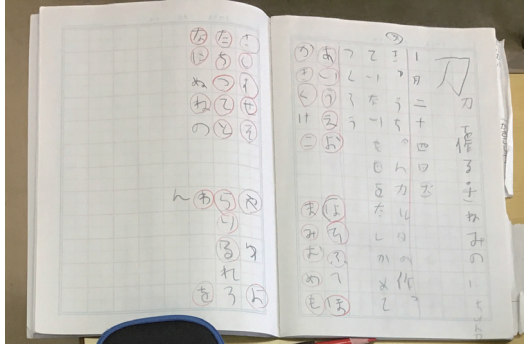


写真3 使った文字をチェックしているC1のノート

T それじゃあ、どんなのができたか、少し交流しようか。

C1 ロイロノート使う？

T ううん。ちょっと時間ないから、お互いに見に行こう。じゃあ、誰から紹介してくれるかな。

C2 わたし、やる。

T はい、ありがとう。じゃあみんな、C2 さんの机の周りに来て。

C2 わたしのこれ、読む？

T うん、ふたつかみつね。

C2 じゃ、読むよ。これ。「バランスボール、ぷよぷよたのしいな。」

C3 どれ？どのきゅうちゃん？

C2 えっとね、これ、このきゅうちゃん。

C3 (C2 の絵札を見ている)

C2 次はこれ。「跳び箱、4 段跳べたよ」

C1 あ〜、跳び箱、C2、跳べたの？

C2 まだだけど、わたし、きゅうちゃんになったら跳べるの。

C3 わたし、跳べた。

C1 C2 も今度、跳べるよ。

C2 跳びたいな。まだできたよ。もう 1 個読んでいい？

T どうぞ。C2 さん、もうたくさんできたんだね。

C2 じゃあ、これ、「ランドセル、たのしい学校、たのしいな。」

C1 あ〜、ランドセルきゅうちゃん。C1 も使った。

T はい、ありがとう。パチパチパチパチ（そう言って拍手すると C1, C3 も拍手した）じゃあ次は C3 さんやってみる？

C3 わたし、さいご。C1 の次にする。

T そう。じゃあ、C1 さん、いい？どうぞ。

C1 え〜と、どれにするかな。いっぱいあって迷っちゃう。

T どれでもいいよ。

C1 じゃあ、これから。「雨がたくさんふってるな。たいへんだ。」

C2 あ〜、傘さしてるきゅうちゃんね。

C1 じゃね。もう 1 つ。これ、C3 のやつ。あれ、学芸会の。

C3 ん？

C2 カンナムダンスのじゃん。

C1 いい？読むよ。「踊ろう、みんなで、楽しいぞ。」

T ほ〜。いいね。みんなで踊ろうって、きゅうちゃん、呼びかけてるのかな。

C1 うん。だってきゅうちゃん、ダンス好きだもん。C1 も。

T はい。ありがとう。じゃあ最後は C3 さんね。どうぞ。

C3 電話しよう。あれ、誰も出ないぞ。

C1 (C3 の読み札をのぞき込んで) C3, (優しい口調で)「でんは」じゃなくて、「でんわ」だよ。

C3 電話(でんわ)だよ。これ。(手元の読み札を見つめている)

T ありがとう、C1 さん。そうだね。平仮名が違ってんだね。電話の「わ」。今は「くつつき」じゃないよ。「電話」でひとつの言葉だからね。後で書き直そうね。…。

C3 (T の言葉を遮り) この手裏剣、すごい、とぶなあ。

T あ、次のやつにいったのね。

C2 めっちゃ飛ばしてるね、このきゅうちゃん。わたしも使った。

C1 わたしも。

T うん、同じきゅうちゃんの絵でもみんなの読み札、それぞれ違って楽しいね。

C1 早くみんなでかるたしたいなあ。

C2 したいしたい。

C3 わたし、きゅうちゃんかるた、まだつくりたい。

T そうだね。いっぱいつくって遊ぼうね。

こうして、この段階でできた読み札を紹介し合い、2時間目は終了した。次の3時間目に配付する予定のシート③④⑤を子どもたちは休み時間にもつくりたいから早くほしいとねだった。朝の自立活動の時間も、いつもの活動を振り替えてこのかるたづくりがしたいという子どもたちの熱意を受け止め、先にシート③④⑤を渡した。子どもたちは有言実行、筆者が促すまでもなく、少しでも時間があればせっせときゅうちゃんかるたづくりにいそしんだ。これほど、子どもたちを突き動かす力と魅力がきゅうちゃんにはあるのだと再認識せざるを得なかった。

ただ、C1に文字表記の間違いを指摘されたC3は、全員の発表が終わった後、皆に書き直すように促されたが拒んでしまう場面があった。「電話」の「わ」は助詞の「は」ではないこと、自分が書いたものは間違いであることは理解したようであったが、一度、ペンを使ってきれいな文字で書いたものを書き直すという作業がいやだったのである。しかも、次のきゅうちゃん絵札に合う読み札を早く書きたかったのである。その上、自分が他の子どもたちよりでき上がっている枚数が少ないこともこの児童に焦り感をもたらしていた。修正テープを見せて1文字だけ直すことを提案したがそれも受け入れられなかった。本学級には、このように、障害の特性から、強いこだわりを持ち、自分がこうする（あるいはこうしない）と決めたとき、気持ちや行動を切り替えられない児童もいる。予期せぬことが起こると、自分の思いや

段取りにそぐわないことに妥協することができない。国語科としては正しい文字表記を覚え、できれば間違いに気づいたときはその都度直してもらいたいところである。しかし、強制すると、気持ちの立て直しができず、その1時間、他の子どもたちと同じ、本来の活動ができずに過ぎてしまうこともある。場合によってはその日1日の行動にも影響することもある。読み札をたくさんつくりたいという意欲を削がないために、この場は無理強いをせずにC3の気持ちを尊重した。絵札カードに鉛筆で書いたものを1枚ずつ点検してからペンで書くという工程を経ればこのような状況は回避できたかもしれないが、計画の時間内ではその余裕が見出せなかった。

以下にかるたづくりをしている子どもたちの様子を写真で紹介する。どの児童も非常に真剣に集中して取り組んでいた。やることがわかり、その方法や手順をしっかり理解していた。（写真4）



写真4 かるた制作に集中する児童たち

【3・4 時間目】

3 時間目は、各自、自分がこれまでに使った文字数の確認と、この後何文字程度使うつもりでいるのか考える時間を取った。1 人で 46 文字すべてつくるのは難しいだろうと筆者は予想していた。しかし、この予想は外れ、3 人のうち 2 人は、46 文字全部使いたいと言った。以下に 3・4 時間目の授業記録の一部を紹介する。

- T みんな、朝も休み時間も頑張ってきてきゅうちゃんかるた、つくっているから、もうそろそろでき上がりそうかな。何枚、う～ん、何文字使ったのか、ちょっと確認してみよう。ノート見てみて。
- C 全員 （各自使った文字をチェックしてあるノートを調べた）
- C1 わたし、23。
- T お～、ちょうど半分いったね。
- C1 半分なの？じゃあ、あと、また 23 枚？
- T そうだね。
- C2 わたし、27 枚。半分よりいってるわ～。
- Tすごいね。早いね。C2 さん。C3 さんは？数えた？
- C3 まだ。
- C2 C3、ちょっと見せて。（と言って、席を立ち C3 のそばへ行きかける）
- C3 いい。1 人でできる。
- T そう、じゃあ C2 さん、待ってあげて。ありがとね。
- C1 C3、数えられる？
- C3 わたし、13 枚。
- T うん、いいね。

このあと、子どもたちは朝学習の時間や休み時間など、時間があればその時間すべてをかるたづくりに注いだ。C1・C2 は 46 文字すべてを使い、読み札絵札のセットをつくり切った。C3 は 17 文字のセットをつくった。そして 5 時間目の遊び方の説明に入った。以下に 5 時間目の授業記録の一部を紹介する。

【5 時間目】

5 時間目は、完成したかるたを使って遊ぶために 1 人ずつ説明ができるように準備をするための時間とした。

- T 今日の課題は遊び方の説明をみんなが 1 人ずつできるようになる準備をすることだよ。まずさ、かるたの遊び方はどうするんだっけ？
- C1 かるたの遊び方は、えっとねえ、誰かが読んでみんなで取るの。
- T うん、簡単に言ったらそうだね。何を読むの？何て言うんだっけ？読むカード。
- C2 読み札？
- T そうそう。じゃあ取るのは何て言う名前だった？
- C1・C2 取り札？
- T うん、取り札でもいいし、みんなのつくったかるたは、きゅうちゃんの絵がついてるから絵札とも言うよ。
- C3 きゅうちゃん絵札。
- T そう。じゃあ、絵札はどうやって並べるの？
- C1 バアーッて。下に。
- T うん、下ってどこのこと？机の下？
- C1 地面。
- T え～っ。地面って外でやるの？土の上で？
- C3 外ではやらない。きゅうちゃん汚れる。
- C1 ここ、ここ。（教室の床をさわって）
- T うん。そこは何て言うの？教室やお家の足で歩くところ。何て言うの？
- C 全員 え～。何て言うの？
- T 床。床っていうよ。
- C1 あ～、そう、床。
- T うん。床に並べるのね。あ～、よかった。じゃあ、バアーッてどういうことかな？裏にひっくり返っていてもぐちゃぐちゃでもいいのかな。それとも縦横そろえるのかな。
- C3 ぐちゃぐちゃでいいの。でも裏返しはだめ。
- C2 ぐちゃぐちゃっていうかばらばらって。

T あ〜、重なっていてもいいの？

C1 だめ。ばらばらでいいけどこの字が隠れないように広げて置くの。（そう言って自分の絵札の文字を指さす）

T あ〜、広げて置くのね、いいね、その言葉。広げて。わかりやすいね。じゃあ、今度は今みたいに、わかりやすく続けて説明できるように必要な言葉を考えていくよ。1人で説明してもらうときは、先生もう、1回1回聞かないよ。次はどうするのとか。1人で最初から最後まで説明するんだよ。どんな言葉が必要かなあ。1番はじめに、説明始めるときに何て言う？

C2 これから、かるたの遊び方を説明します。

T いいね。そういうふうに言ったら、ああ、この人は、今から何を話すってわかるね。「これから」ね。（子どもたちから出てきた言葉を板書しながら）あとは？

C1 はじめに、次に…。

C2 そうだ。それからとか。最後にとか。

T お〜、あったねえ、順序を表す言葉だね。よく覚えてるね。みんな思い出してきたねえ。

C1 はじめに、絵札を並べます。

T うん、どんなふうに並べるの？

C1 ばらばらに、あ、床に広げて置きます。

この後、子どもたちには、板書を見ながら、かるたの遊び方を説明するためのメモをノートにつくってもらった。メモができたなら、それぞれノートを見ながら説明の練習を行い、できるようになったらロイロノートで自分の動画を撮った。撮った動画を共有し、お互いに改善点を伝え合った。改善点として挙がったものは、「もっと大きな声で言う」「聞いている人の方を見る」「ノートを全部読まないで顔を上げる」などであった。

C3はこの時間の中で自分の動画を撮ることができなかったの、C1・C2の動画を見てお手本にするように促した。そして翌日、最後の6時間目を迎えた。6時間目は全員が遊び方の説明をしてからみんなのつくったかるたで遊んだ。

6時間目の授業記録の一部を紹介する。

【6時間目】

T では、いよいよ今日は、昨日練習した説明ね、1人ずつしてもらいます。昨日は、書いたノートを見ながらだったけど、今日はどうやって説明したらいい？

C1 ノートを見ないで頭で考えて話す。

C2 みんなの方を見て話す。

T うん、読むのと説明するのは違うよね。じゃあ、誰からやってくれるかな。

C2 わたし、やる。

T いいね、C2さん、やる気満々、素晴らしい！前に出てね。

C2 これから、かるたの遊び方を説明します。はじめに、札を床にバラバラに広げて置きます。（机の上のメモしたノートをチラチラ見ながら）次に、読み札を読む人を決めます。絵札を取る人は、絵札の周りに円になって座ります。・・・そして、読む人は、・・・読む人は、読み札をシャッフルして（札をシャッフルしているしぐさをしながら）読みます。お手付きを（片手で札を取るしぐさをして）1回したら、1回休みです。（メモしたノートをめくり）たくさん取った人が勝ちです。これで、かるたの遊び方の説明を終わります。

C1・C3（拍手）

T いいよ。上手にできたしょ。だいたい、ずっと前を向いて説明できたね。じゃあ、今度はC1さん、やってみようか。準備いい？

C1 え〜、これから、かるたの、あ、かるた遊びの説明をします。先に、絵札を床にばらまきます。（机の上のメモしたノートをチラチラ見ながら）次に、読む人と取る人を決めます。読む人は1人です。取る人は絵札の周りに（ノートのメモを見ながら）まあるくなって座ります。そして、読む人が読んだら、最初の・・・文字の・・・絵札にタッチします。お手付きをしたら1回休みです。そして最後に数を数えて1番多い人が勝ちです。これで、かるた遊びの説明を終わります。

C2・C3（拍手）

T いいね。C2 さんと言い方を同じにしないで
違う言い方でできたね。それじゃあ最後に
C3 さん、やってくれるかな。

C3 わたしできない。見ないとできない。書
いたの読まないといけない。

T うん、いいよ。それでもいいよ。ノート見
ていいよ。みんなで説明してからかるたで遊
ぶ約束だから。

C3 これ、メモだからできない。

C1 C3、大丈夫だよ。C1 たちもみんなそうだ
よ。

C3 できない。

T じゃあ、先生手伝うか？

C2 わたしも手伝うよ。（C3 の席に近づく）

C1 C1 も。（と言って C3 のノートを見て）ほ
ら、「これから」

T いいね、みんな、優しいね。

C1 だってみんな説明しないとかるたできな
いんでしょ。

T そうだって、C3 さん。説明してから遊ぼう
ね。きゅうちゃん、応援してるよ。

C2 これから（声色を変えて、きゅうちゃん
のつमりの声）…。

C3 これから、

C2 かるたの（声色を変えて、きゅうちゃん
のつमりの声）遊び方の説明を…

C1 もう C3、始めの言葉、自分で言えるしょ。

C3 これから、かるたの遊び方を説明します。
…。

T うん、C3 さん、誰に説明してるのかなあ。
2 人の方を見て説明するよ。

C2 はじめに、

C3（体の向きを変えて）はじめに、…。

T C3 さん、絵札の並べ方はどうだったかな。
みんな、何て言ったらいいかな。教えてあげ
て。

C2 シャッフルしてばらばらに…。

C3（C2 の言葉を遮るように）ばらばらに置
きます。…。

C1 それから…ほら、読む人…。

C3 それから読む人をきめます。…。

C1 取る人は、丸くなります。

C3 取る人は、丸くなります。読む人が読ん
だら取る人は絵札を取ります。…お手付きし
たら 1 回休みです。…。

T うん、いいね。C3 さん、並べるところか
らもう 1 回続けて最後まで説明できるかな。
シャッフルしてばらばらに並べます。言って。

C3 ばらばらに並べます。読む人が読んだら
絵札を取ります。お手付きしたら 1 回休みで
す。…最後にいっぱい取った人が勝ちです。

T C3 さん。いいね。最後の説明増えたね。良
くなったしょ。ねえ、みんな。

C1 うん。きゅうちゃんも手伝ったから。

C2 よくなったわ～。

T もう終わりでもいい？それでもういい？

C3 終わり。

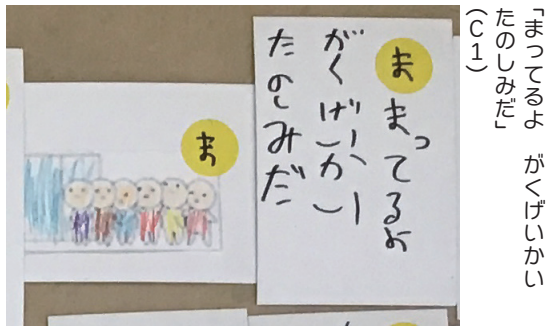
C1 それじゃあ、C3、終わりの言葉言って。
これで、…。

C3 これで、…。これでわたしの発表を終わ
ります。

…中略…

2 人の友達に助けられながら C3 の発表が終わり、このあと、かるた遊びを行った。ルールはつくった人が読み手となり、残りの二人が取るということにした。友達がどんな文をつくったのかをしっかりと聞くために、取る人は、読み手が読み札を読み上げるのを最後まで聞いてから取るということもルールに付け加えた。以下にでき上がったかるたを紹介する。（写真 5）

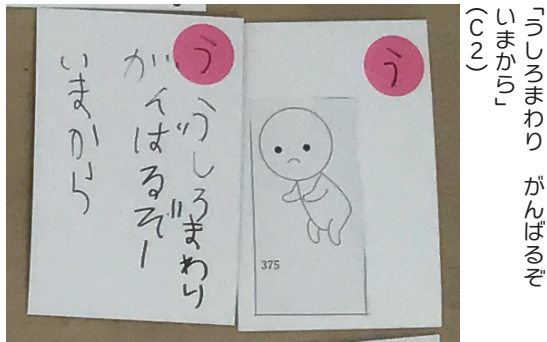
C1 の 2 作品は事実であり学芸会のとときの緊張しながら出番を待つ自分、身体測定の結果を待つときの心配な自分をきゅうちゃんに投影している。C2 の 2 作品は体育の時間のマット運動や縄跳びの苦手な自分を奮い立たせたり、なりたい自分の姿を、「きゅうちゃん」を通して実現させたりしている。C3 の作品は、家での自分と母親との会話を書いている。



「まあってるよ かくげいかい
たのみだ」
(C1)



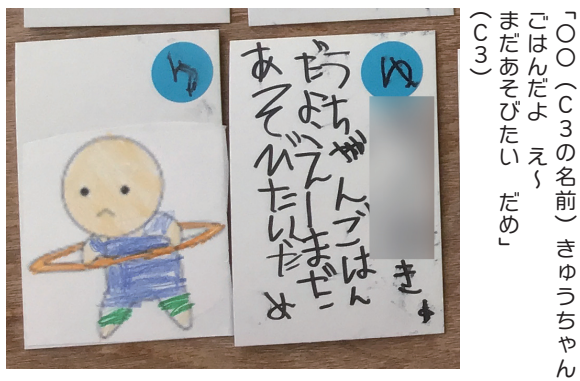
「せい のびたかなあ
しんぱいだ」
(C1)



「うしろまわり がんばるぞ
いまから」
(C2)



「ななとび百回 こえたよ」
(C2)



「〇〇(C3の名前) きゅうちゃん
ごはんだよ えー
まだあそびたいんだね」
(C3)

写真5 完成したかるたの一部アップ



以下に、完成したすべてのきゅうちゃん
かるたを紹介する。(写真6～10)

続いて、子どもたちが実際にかるたで遊
んでいる様子を紹介する。(写真11)



写真6 完成したC1のかるた (あ行～な行)

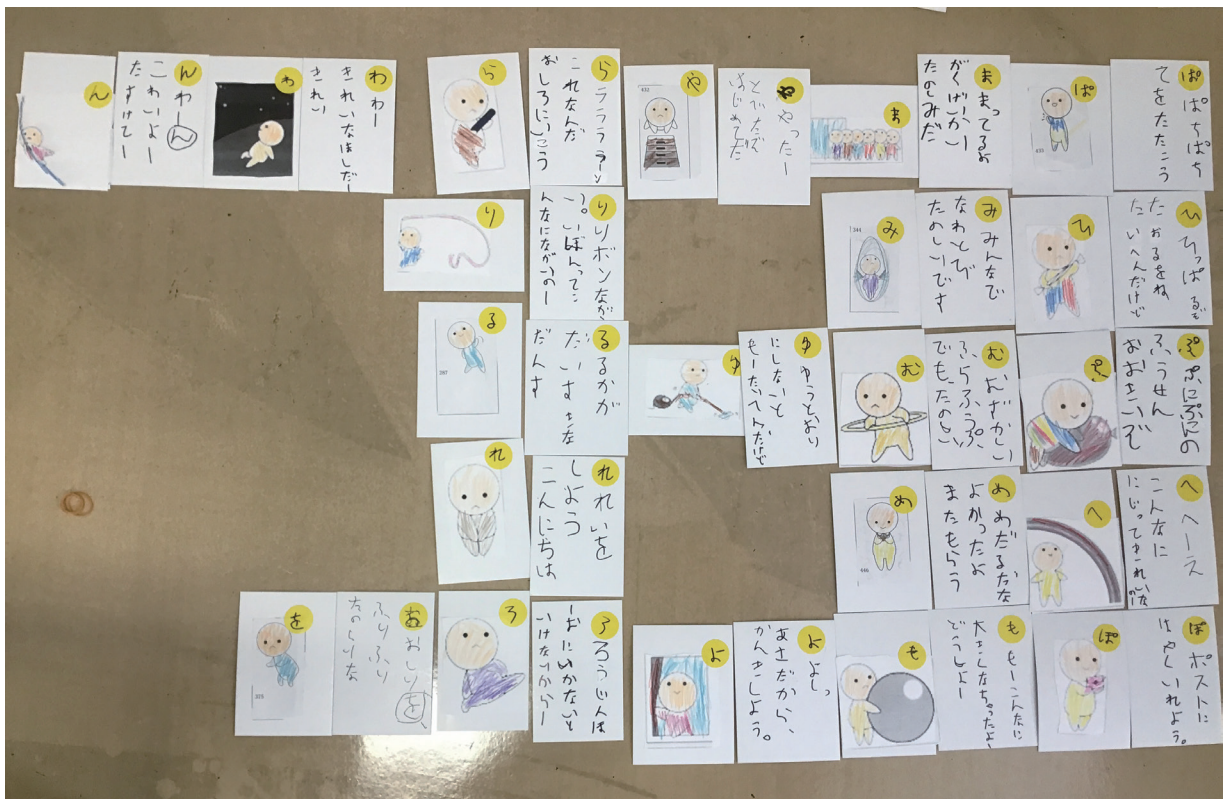


写真7 完成したC1 のかるた (は行～)

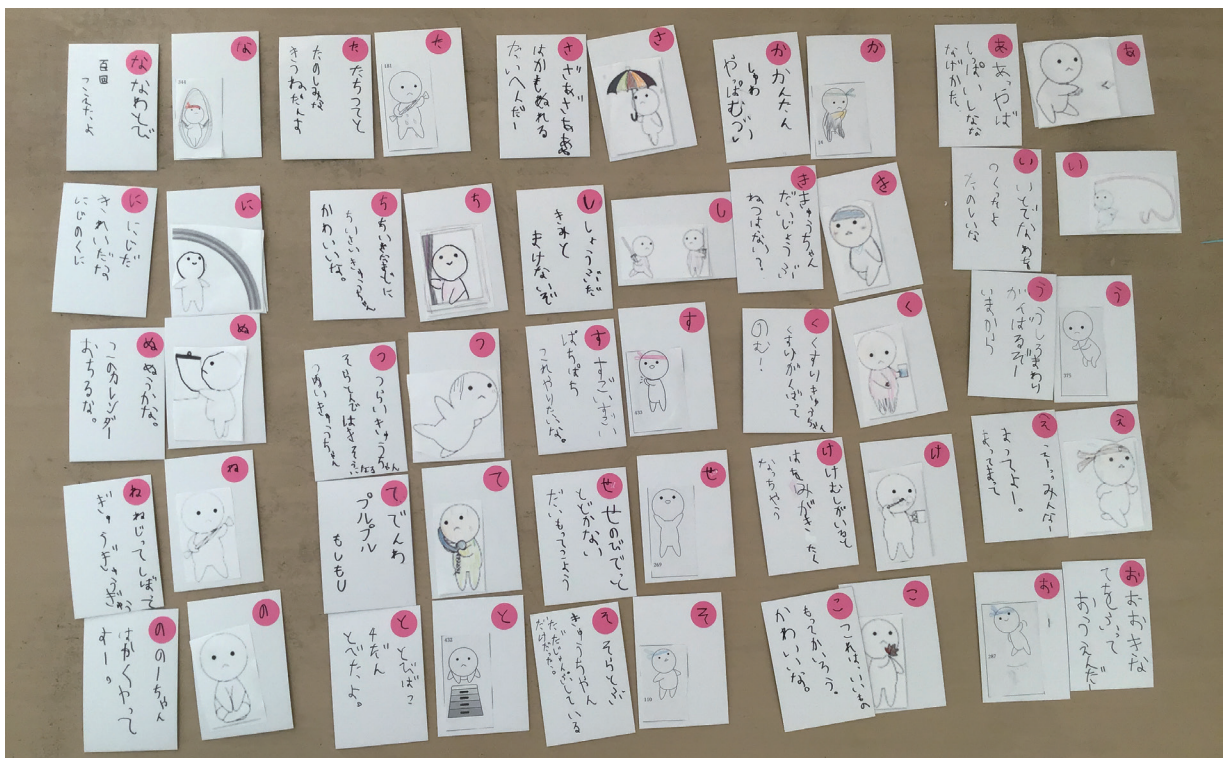


写真8 完成したC2 のかるた (あ行～な行)

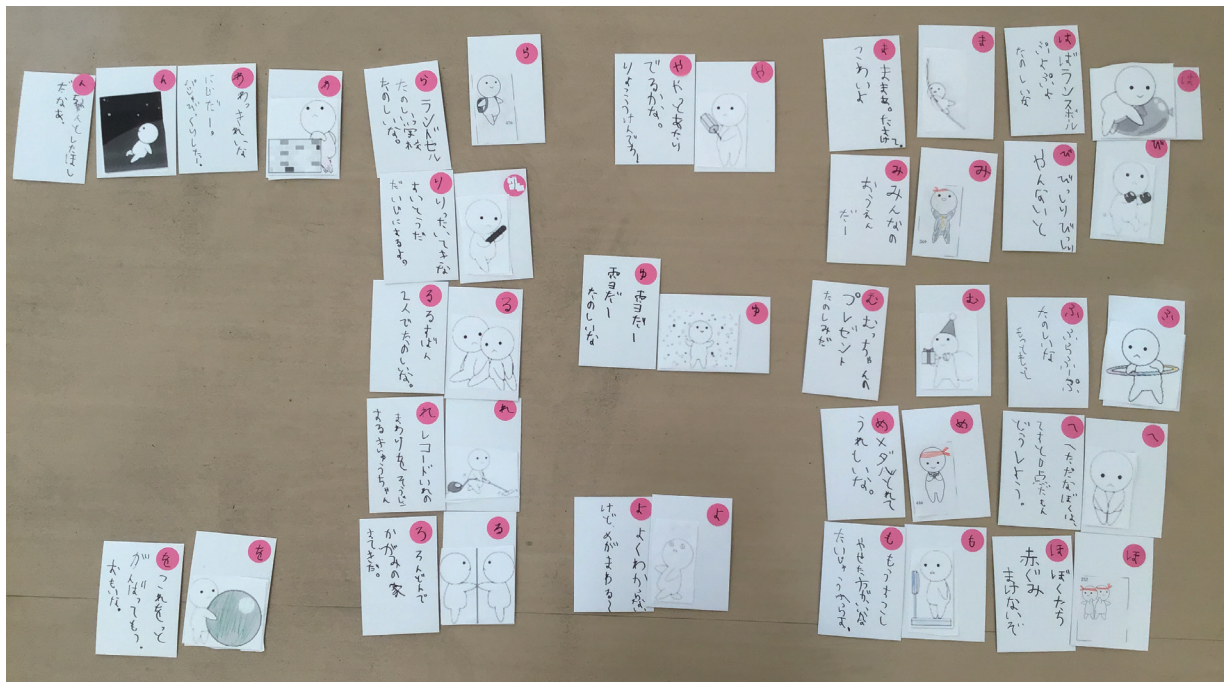


写真9 完成したC2のかるた (は行～)

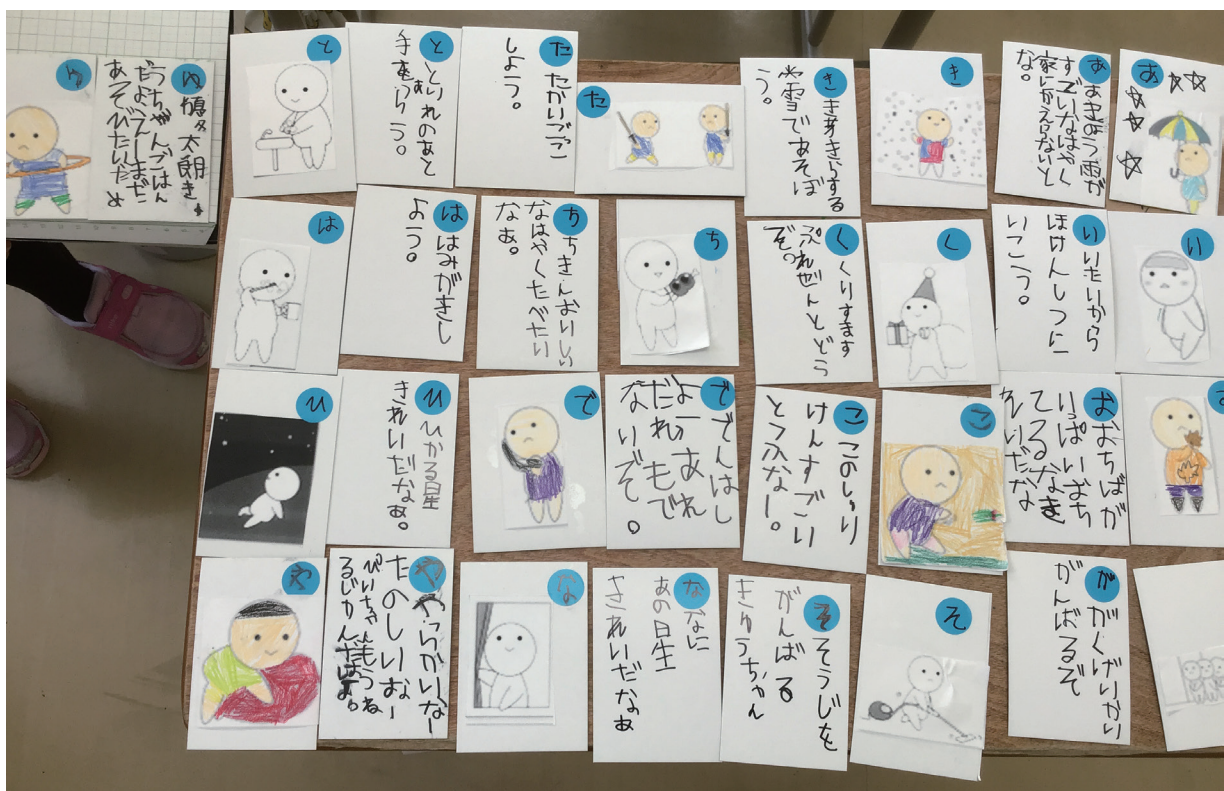


写真10 完成したC3のかるた



写真 11 完成したかるたで遊ぶ様子



Ⅲ－6 子どもたちのふりかえり

以下に子どもたちのふりかえりを紹介する。

C1 のふりかえり

きゅうちゃんかるたをつくるのはおもしろかったです。みさき先生がきゅうちゃんかるたをつくりますと言ったとき、やった～と思いました。

読みふだの文をつくるとき、いっぱい考えました。考えるのが楽しかったです。またつくりたい。あいうえおの最後までつくれてうれしかったです。せつ明するときにはきゅうちゃんがたすけてくれたと思いました。〇〇（放課後等デイサービスの名称）でもやりたいです。もっとつくりたいです。

C2 のふりかえり

きゅうちゃんでかるたをつくるのが楽しかったです。きゅうちゃんかわいいです。フラフープのきゅうちゃんとか、じどうかんでれんしゅうしているの、わたしだと思ってかきました。とても楽しかったです。きゅうちゃんの絵を見て朝やったきゅうちゃんや学芸会のときのきゅうちゃんもいたから今度はどんな文にしようか考えるのが楽しかったです。きゅうちゃんだいすきです。かわいいから。またつくりたいです。

C3 のふりかえり

きゅうちゃんのかるたづくりが楽しかったです。お家でもつくりたいです。のこり（の文字）をつくりたいです。きゅうちゃんのかるたであそびました。いっぱいとれました。もっとあそびたいです。わたしのちかくにあってとれたときうれしかったです。〇〇（妹の名前）といっしょにきゅうちゃんかるたをやりたいです。

Ⅳ．教科等横断的学習に看图アプローチを活用した成果

特別支援情緒学級において、国語科の時間に看图アプローチを活用し「きゅうちゃん」でかるたづくりを行った。子どもたちは毎朝の自立学習できゅうちゃんを“自分きゅうちゃん”として言葉を考え、セリフにして慣れ親しんでいる。子どもたちは、朝の自立活動において、それぞれのセリフを発表し合い、お互いのセリフに対する質問を交流しながら想像・創造の世界を広げている。その発表は簡単な受け答えであるが、今回、かるたづくりを終えた後、遊び方の説明という活動では、毎朝の簡単な受け答えを発展させ、相手にどうやって遊ぶのかを分かりやすく説明する（できれば書いたものを読み上げるのではなく）という活動に挑戦した。

児童のうち1人は2人の児童の助けを得ながらではあったが遊び方の説明を行った。C3は常々「書かないと言えない」（書いたものを読むのでなければ話せない）と言っている。しかし、書いたものを読むのであっても目で文字を続けて追うことは難しく、自分で違う（表記されていない）言葉を付け足したり、書かれている文字・言葉を抜かして読んだりしている。しかし、間違えて読んだとき、周りの者によって訂正されると、文章に立ち返って正確に読み直すということはせず、訂正された音声を耳で覚えてそのように発声することが多い。その都度、教師（筆者）は、スリット（と呼ばれる手製の、1行だけが見えるようにくりぬいた枠のある厚紙）を使いながら、書かれている文字を目と指で追わせ、表記通りの正しい言葉（音）にして読むことを繰り返させている。

C3の言う「書かれたものを読む」という行為は正確には「目で追って自分なりに読むが、訂正されながら、何度も口に出して覚えて言う」というのが相応しい。つまり、短く区切った言葉を他の児童や教師（筆者）が横から言って、C3がそれを耳で聞き、真似して言うということである。しかし、このかるた遊びの説明においては、単に真似して言っているのではなく、自分が実際に

行ったかるた遊びを思い出して説明している部分も見られた。

C1・C2は、遊び方の説明をするに際して「はじめに」「それから」などの順序を表す言葉を用いて説明するということを自覚しており、C3にアドバイスをしている。アドバイスを受けて、自分なりに説明をし終えたC3は、朝の自立活動でセリフを書いて交流しているきゅうちゃんが、今は国語科の「説明をする」という学習につながっているということが実感できたのではないだろうか。

また、現行の学習指導要領解説国語編によれば、第1・2学年の内容において、知識及び技能の項、および思考力、判断力、表現力等の項ではそれぞれ以下の表記がある。

〔知識及び技能〕

（1）言葉の特徴や使い方に関する事項

ウ 長音、拗音、促音、撥音などの表記、助詞の「は」、「へ」及び「を」の使い方、句読点の打ち方、かぎ（「」）の使い方を理解して文や文章の中で使うこと。また、平仮名及び片仮名を読み、書くとともに、片仮名で書く語の種類を知り、文や文章の中で使うこと。

〔思考力、判断力、表現力等〕

A 話すこと・聞くこと

（1）イ 相手に伝わるように、行動したことや経験したことに基づいて、話す事柄の順序を考えること。

ウ 伝えたい事柄や相手に応じて、声の大きさや速さなどを工夫すること。

指導項目として挙げられている上記のポイントでは、本授業の展開では、子どもたちの互いの関りによって実現できている。特に2時間目の子どもたちの様子にも見られる。C3が途中まででき上がった読み札を紹介する場面で、「でんわ（電話）」と書くべきところを「でんは」と書いてあるのを、C1はのぞきこんで指さしながら『『でんは』じゃなくて『でんわ』だよ。』と教えてあげている。

非常に親和的協同的な学びである。しかし、C3は、ペンで書いてしまった文字を修正して書き直すことを嫌がり、でき上がった読み札はそのままになっている。障害の特性からくるどうしても譲れないこだわりがあることはⅢ－5 授業記録で述べたとおりである。

また、5 時間目に説明練習の後で改善点として「もっと大きな声で言う」「聞いている人の方を見る」「ノートを全部読まないで顔を上げる」などを子どもたちが挙げていることから指導項目に設けられている力が子どもたちについているととらえてよいだろう。さらに、発表を始めるときにはどんな言葉で切り出すのか、わかりやすく相手に伝えるにはどんな順序の言葉があったかなど、子どもたちはこれまで積み上げてきた学習を思い出して活用している。そして、6 時間目の説明本番では、自分の言葉でしっかりと遊び方の説明をすることができた。「書いたものを読まないといけない」と言った C3 に対して C1・C2 が、出だしの言葉のヒントを少し伝えて、助けている場面は非常に微笑ましいものだった。それに応えて、C3 は最後の部分では、2 人の助けを借りずに自分の言葉で説明をし終えている。

今回の筆者の試みは、看图アプローチの活用により、子どもたちを教科等横断的な学びにいきなうことができたと考えている。それは、自立活動で用いる「きゅうちゃん」を国語科のかかるたづくりにも用いたという単純なことではない。かるたづくりや「きゅうちゃん」のセリフを考えるとという活動をする上で、子どもたちの発想の中に、自分たちがかつて学んだり活動したりしたことが「きゅうちゃん」を介して取り入れられていることである。

「きゅうちゃん」という絵図教材を通して、過去に学習した内容をふりかえるとともに、そのときの気持ちまでも思い出している。読み札をつくりながら学芸会という 1 つの行事を思い出すとともに、行事作文を書いたときのことも思い出している。しかも自分が書いたものでなく、友達がその時使った「きゅうちゃん」を覚えていてその

ことに言及している。自分たちの学びがつながっている。さらに、途中までのでき上がり枚数を確認している段階で、1 番枚数の少なかった児童が「まだつくりたい」と言っている場面がある。意欲的な様子うかがえる。友達よりも時間はかかるが、「きゅうちゃん」を使う学習に対して前向きで積極的である。非常に主体的に取り組んでいると言えるだろう。ここにも、まだ書きたい、書き足りないという、欲求を抑えきれないほどの「きゅうちゃん」の魅力（田中 2022）が垣間見える。

子どもたちのふりかえりには「きゅうちゃんかるたをつくるのはおもしろかった」「きゅうちゃんの絵を見て今度はどんな文にしようか考えるのが楽しかった」「もっとつくりたい」「のこり（の文字）をつくりたい」「いっぱい考えた。考えるのが楽しかった」「デイサービスや妹ともやりたい」という言葉が見られる。これらの言葉からも同様のことがうかがえる。

筆者の勤務校では、特別支援学級の子どもたちはほとんど放課後等デイサービスを利用している。放課後、送迎のデイサービス職員に児童を預ける際に、職員から言われた言葉を紹介したい。

「〇〇（児童の名前）は、1 年生のとき、他の子にちょっかいを出してはトラブルになることがあったんですが、最近は少なくなったんです。いつからか、きゅうちゃんの話をよくするようになり、（同じデイサービスを利用している）小さい子にも自分でつくったきゅうちゃんかるたを見せてあげたり、我々職員にも一緒に遊ぼうと誘ってくれたりするんですよ。」

一朝一夕に子どもたちの性格や行動が変わることではないが、学校での学びの一部が子どもたちの行動や考え方に影響を及ぼすことはある。デイサービスで過ごす時間は 1 日に 2～3 時間程度であっても、土曜日の利用もあるため通う頻度は学校よりも多い。そこで「きゅうちゃん」が話題となり児童の作品としてのきゅうちゃんかるたが児童の穏やかな変容とともに職員から評価されたことはありがたいことであった。

「きゅうちゃん」は、過ぎた日を思い出すツールであり、未来をも語り合うツールであり、子ども同士が助け合う、そして、子どもたちの行動にまで影響を与える教育的ツールになっている。

V. おわりにー今後の課題

今回、教科等横断的な学びの実現のため看図アプローチを活用した。子どもたちが「きゅうちゃん」でかるたをつくるという学習に臨んだとき、最後に自分たちでつくったかるたで遊び、楽しむという目標を示した。そしてその「きゅうちゃん」は、毎朝の自立活動で自分の考えたセリフをみんなと交流し合うという目的のために子どもたちと常に一緒に学習している友達（田中 2022）でもある。

筆者の受け持つクラスに在籍する3名の児童は性格も発達段階も障害の状況もそれぞれ違う。しかし、10か月ほど一緒に過ごし、看図アプローチ、「きゅうちゃん」による取り組みを続けてきた中で確実に子どもたちの姿に変容があった。変容の仕方も3人3様であるが共通に言えるのは格段に言葉が増えたことである。しかも、やりとりにより優しさが感じられるようになった。そして、子どもたちの表情が豊かになったことである。障害の特性上、顔の表情から今、楽しんでいるのか、苦しんでいるのか相手に伝わらない児童もいる。逆に友達の表情から、今、目の前にいる人がどんなことを考えているのか想像することが困難な児童もいる。「きゅうちゃん」は微妙な顔の表情や動きで、子どもたちに想像する力を与えてくれた。

想像だけではなく創造もあり、それは今回で上がった子どもたちのかるたの読み札に表れている。2年生の子どもたちの世界はまだ狭く浅い。しかし、「きゅうちゃん」に自分の姿を重ねることでその世界は実世界を超えて大きく膨らませることもできる。Ⅲ－5授業記録で紹介した作品の読み札に着目していただきたい。今回の「きゅうちゃんでかるたづくり」という活動で子どもたちは、かるたという作品の中に「きゅうちゃん」を自分自身として置き換え、出来事を思い出したり、

直近に起きたことを心配したり、または、なりたい自分の姿を想像し憧れたり、あるいはまた、家族との日常を思い起こして安心したりしている。「きゅうちゃん」には子どもたちに自分自身を投影させ、分析させる力がある。「きゅうちゃん」を授業に登場させるたびに、子どもたちが自己を表現し、他者の心と共感することは以前、通常学級の子どもたちを対象とした授業実践（田中・石田 2022）でも報告した。絵図の解釈を通して「きゅうちゃん」は子どもたちを他者理解・自己理解へと導き、教室を温かく柔らかい空間にする。その光景を筆者は何度も見てきた。Ⅲ－5授業記録【2時間目】の中で、実際には跳び箱4段が跳べない児童が、きゅうちゃんの姿を借りて「跳び箱4段跳べたよ」という読み札を紹介している場面がある。他の児童から、体育の時間のことを聞かれて「まだだけど、わたし、きゅうちゃんになったら跳べるの」と答え、それに対して質問した児童は「今度は跳べるよ」と言い添えている。「きゅうちゃん」なくしてこの優しいやりとりは生まれ得なかったかもしれない。この子どもたちの対話に、自立活動の1つの目標とする「人間関係の形成」における「人に対する信頼感を持つこと」、「他者の感情を理解すること」がはっきりと実現していることがわかる。この読み札を書いた児童は、自分がまだ跳べないということを自覚しており、友達からの質問には「まだだけど」と正直に答えている。客観的に自分を見ており、その上で「きゅうちゃんになったら跳べる」と、なりたい自分をきゅうちゃんに託して読み札をつくっている。

似た見解が、田中雅美（2023）の実践報告にある。田中雅美は看護授業実践報告の中で「作品の中に自己を投影することで、客観視し、自己理解を深めるというプロセスにつながった（p.56）」と述べている。授業内容も対象学生の年齢も異なる実践報告ではあるが、「きゅうちゃん」をなんらかの授業に活用した場合に共通して見られる1つの現象である。「きゅうちゃん」の生みの親である石田（2023）が言う「きゅうちゃんは、学習者の緊張感をほぐし、自己開示させることが得

意である。(p.31)」所以である。

さて、障害を持つ子どもたちが、障害による学習上・生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達の基盤を養うことを目標として行われるのが自立活動である。看图アプローチによる特別支援学級での取り組みは、少しずつではあるが確実に子どもたちの心身の調和的発達の基盤を養う状況に寄与している。

現行の学習指導要領が定められたときに新設された前文には次のようにある。

児童が学ぶ意義を実感できる環境を整え、一人一人の資質・能力を伸ばせるようにしていくことは、教職員をはじめとする学校関係者はもとより、家庭や地域の人々も含め、様々な立場から児童や学校に関わる全ての大人に期待される役割である。幼児期の教育の基礎の上に中学校以降の教育や生涯にわたる学習とのつながりを見通しながら児童の学習の在り方を展望していく(後略)

特別支援学級に在籍する子どもたちは、さまざまな障害の特性から、「学ぶ意義の実感」に困難を生じることも少なくない。しかし、本学級の子どもたちは「きゅうちゃん」を自らの学びのツールとして愛着を持って認知している。これは紛れもない事実である。今後はさらに、特別支援学級の子どもたち自身が、学ぶことにより自分の成長を実感できる授業を「きゅうちゃん」の力を借りながら創り続けていきたい。

引用・参考文献

- 石田ゆき 2022 「きゅうちゃんの歴史(Ⅰ)ー誕生編ー」『全国看图アプローチ研究会研究誌』16号 pp.29-37
- 石田ゆき 2023 「きゅうちゃんの歴史(Ⅱ)ーとっても大事な『ちょこっと使い』編ー」『全国看图アプローチ研究会研究誌』17号 pp.31

-44

- 鹿内信善 2003 『やる気を引き出す看图作文の授業』 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』 ナカニシヤ出版
- 田中雅美 2023 「看護を『想像』し『創造』する授業ー精神看護における『看图作文』と『きゅうちゃん』の力ー」『全国看图アプローチ研究会研究誌』18号 pp.49-54
- 田中 岬 2022 「1年生がスムーズに説明文が書けることを目指してーみぶりが伝える内容を文章化するための看图アプローチー」『全国看图アプローチ研究会研究誌』14号 pp.3-21
- 田中 岬・石田ゆき 2022 「『看图アプローチ語りカフェ』を活用した1年生の自分作文ー過去現在未来の自分に似たきゅうちゃんて思いを綴るー」『全国看图アプローチ研究会研究誌』16号 pp.3-28
- 田中 岬 2023a 「特別支援学級における看图アプローチの活用ー自立活動と国語科でのお話づくりー」『全国看图アプローチ研究会研究誌』17号 pp.3-21
- 田中 岬 2023b 「特別支援学級における行事作文指導ー看图アプローチで思い出すー」『全国看图アプローチ研究会研究誌』18号 pp.3-34
- 宮崎英憲・山本昌邦 2011 『特別支援教育総論』 財団法人放送大学教育振興会
- 吉田昌義・鳥居深雪 2011 『特別支援教育基礎論』 財団法人放送大学教育振興会
- 文部科学省 2018 『小学校学習指導要領』 東洋館出版社
- 文部科学省 2018 『小学校学習指導要領解説国語編』 東洋館出版社
- 文部科学省 2018 『特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編 幼稚部・小学部・中学部』 開隆堂

謝 辞

いつもながら、石田ゆき先生には、「きゅうちゃん」絵図の使用をご快諾いただきましたことを心から感謝申し上げます。私の授業実践では「きゅうちゃん」はすでに子どもたちのもう1人のクラスメートとなって登場しています。子どもたちの授業中の会話に「きゅうちゃんが手伝ってくれるよ」とか「きゅうちゃん、早く来て」などというフレーズが聞こえてくるのです。きゅうちゃん存在にどれだけ助けられていることか。これは子どもたちだけでなく私自身もなのです。また、鹿内信善先生には、ご講演後のお疲れのところ、論文全体にわたり細かい箇所の気づきをご教示いただきました。ありがとうございました。今後ともよろしくお願いいたします。

2023年10月22日 受付

2023年11月11日 査読終了受理

実践ノート

「人物を描写しよう」単元の授業に 看图作文を取り入れる

鈴木有香子¹⁾・鹿内信善²⁾

SUZUKI Yukako SHIKANAI Nobuyoshi

キーワード：看图作文・中学国語・人物描写・評価

1. 問題と目的

第1筆者は、国語担当の中学校教員を定年退職した後、和歌山市の日本語指導教員として勤務している。外国につながる子どもたちへの日本語教育と教科のサポート等の業務をしているが、幸いなことに今回、中学校2年生「国語」の「書くこと」の授業を担当する機会を得た。

使用する教科書は「新しい国語2」（東京書籍）である。この教科書の中の「人物を描写しよう」という単元を担当する。教科書では、単元目標として、「人物像が伝わるように、人物の言葉や行動・態度などを描き出す。」ということが掲げられている。さらに、人物像を描き出すためのスキルとして「人物同士のやり取りを会話文で表す。」「人物がとった行動や、表情・しぐさなどを描写する。」「人物が心の中で感じたことや考えたことを描写する。」「情景描写に人物の心情を反映させる描き方もある。」ということがコラムとして掲載されている。

この単元の教材研究をする過程で第1筆者は、次のようなことを考えた。「教科書で取り上げているスキルを使わなくても人物描写はできる。また、それ以外にも人物描写に役立つスキルはある。ならば、活用するスキルを限定するような『型はめ』はしない方がよい。生徒が主体的に人物描写

していくことができる作文授業にするべきではないか。どうしたらそのような授業をつくることができるのか。」これが、本研究で解決すべき「問題」である。

この問題を解決するための手がかりを筆者らはもっている。筆者らは、長年にわたって協同学習や看图作文の実践を重ねてきた（鈴木2013、鹿内・鈴木2016等参照）。看图作文は筆者らを含む多くの授業者によって授業実践がなされている。これらの実践から、次のことが明らかになっている。看图作文は協同学習を引き出しやすい。また、作文嫌いをなくして、主体的に作文に取り組む意欲を引き出す。しかも、これらの実践で書かれた作文の多くで、豊かな人物描写がなされている。実践の中では、人物描写スキルについて特別な指導をしていないにもかかわらず豊かな人物描写が生まれるのである（鹿内他2010、2014等参照）。以上のことに鑑みて、次のような実践仮説を設定した。

看图作文を活用することによって生徒たちは主体的に「人物像が伝わるように、人物の言葉や行動・態度を描き出す」ことができるようになるであろう。

1) 和歌山市立河北中学校
2) 北海道教育大学名誉教授

この実践仮説を検証することが、本研究の「目的」である。

Ⅱ．授業の実際

Ⅱ－１ 学習者及び授業者

学習者はA中学校2年生，X組とY組の2クラス合計42名，授業者は第1筆者鈴木である。

Ⅱ－２ 看图作文に使用する絵図

絵図は図1を用いる。これは、「全国看图アプローチ研究会」専属アートスタッフ石田ゆきが制作したものであり、「ネギ」と名付けられている。鹿内他（2014）より引用した。

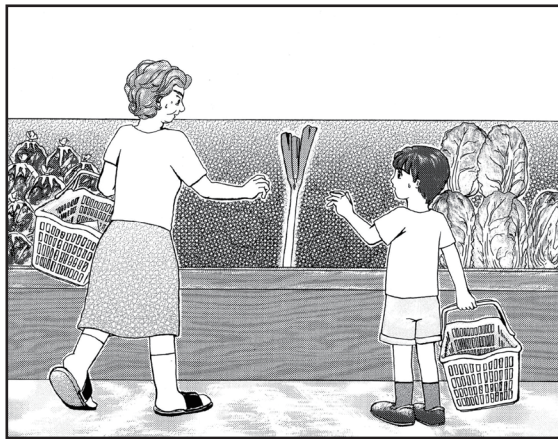


図1

©yuki.ishida

Ⅱ－３ 倫理的配慮

本研究で記述した作文を，授業や論文で紹介することがあるということについて，生徒全員の承諾を得てある。

Ⅱ－４ 授業の展開

絵図の読み解き

絵図「ネギ」をテレビモニターに映し出す。あわせて，コピーしたものを生徒たちに個別配付する。この絵図を参照しながら，次のような「発問」「指示」によって授業を展開していった。

【発問1】ここはどこでしょう？

今回は2クラスで授業を行ったが，各クラスとも全く同じ「発問」「指示」によって授業を行った。

これは簡単な発問なので，生徒たちからは「スーパーマーケット」「スーパー」という反応が一斉になされる。授業者は「そうですね。スーパーマー

ケットでしょうね。」というまとめをして「発問2」に移る。

【発問2】

この絵に描かれている人はどんな人ですか？

この発問に対しても「おばあさん」「子ども」「男の子」「おばさん」等の答えが口々に出される。これらの発言を授業者は「そうですね。おばさん，おばあさんかな？と，男の子ですね。」とまとめた。それから，次の「指示1」をワークシートに書き込んでもらった。

【指示1】

おばさんと男の子の顔や服装・視線など，気づいたことを書いてください。想像できることも書いてください。

全員がワークシートに書き終わるのを見計らって，次のように授業を展開していった。ここではその授業記録を載せておく。X組の例のみ掲載しY組の記録は割愛する。

T:では，気づいたことを発表してもらいましょう。

(挙手なし。机間巡視中にピックアップしておいた生徒を指名する。)

S1:おばちゃんと子どもが困っている。

T:どうしてそう思いましたか。

S1:冷や汗と顔の表情から。

S2:買い物をしていて，おばさんが子どものことをにらんでいる。

T:なるほど，そうですね。ではS3さん。

S3:おばさんはご飯を作るのに足りないものがあつたから，買いに来ている。男の子はお使いに来ている。

T:どうしてそう思いましたか。

S3:おばさんはスリッパで来ているから，急いで来た。

T:なるほどね。いいところに気が付きましたね。

それに気が付いていた人は？

(数名が挙手)

他に，気が付いたことがある人はいませんか。

S4:男の子の買い物かごの中に何か入っている。

T:本当ですね。おばさんの方はどうかな？

S4:ある。

T:よく見ていましたね。買い物かごの中に何か入っていますね。まだ、他に気が付いたことがある人はいませんか。(反応なし)

では、想像したことでもまだ発表していない人はいませんか。(反応なし)

これで全部ですか。これでお話を作れますか。

このあと、次の順序で「目標呈示」をする。

【目標呈示】

黒板に「物語を書こう」と書く。あわせて、「今日は、普通の作文ではなく『物語』を書きます。」と話す。

目標呈示のあと、「指示2」を与える。

【指示2】

では、このあとどうなりますか？頭に浮かんだストーリーをプリントの右側にメモや箇条書きでいいですから書いていってください。

指示2に基づく記入時間(約5分)の後、「指示3」を与える。

【指示3】

今考えたことをグループのメンバーに紹介しましょう。その中で「ああ、そういう考えもあるのか」とか「面白いな」と思ったことはメモして、参考にしてもかまいません。全然イメージが湧かなかったという人は友達の意見を参考にして物語を考えましょう。

作文記述

ここまで考えてきたことをもとにして物語を記述していく。記述に必要な条件として、次の4項目をテレビモニターで呈示した。

- 1 400字詰め原稿用紙1枚に書く。
- 2 題名を工夫する。
- 3 2段落か3段落で書く。
- 4 どちらかの人物になって書く。

これらの条件の他に、「会話や行動を入れて書く」というアドバイスを口頭で伝えた。ただし、授業をふりかえってみて、このアドバイスは不要であったと反省している。作文記述には20分程度要した。

Ⅲ. 生徒作文の分析と考察

Ⅲ-1 生徒作文の評価手続き

本研究では、次の実践仮説を設定していた。これはすでに記してあるが再掲しておく。

看图作文を活用することによって生徒たちは主体的に「人物像が伝わるように、人物の言葉や行動・態度を描き出す」ことができるようになるであろう。

「Ⅱ-4 授業の展開」で示したように、この授業では看图作文を行った以外は特別なことは何もしていない。それにもかかわらず生徒たちは、登場人物たちの個性を描き出した作文を数多く提出してくれていた。ここでは、いくつかの作文を抽出し、それらの作文の「人物描写」の特徴を分析しながら上記実践仮説を検証していく。

作文の評価者

評価は、本研究の実践仮説について知らされていない教育の専門家2名に依頼した。評価者Aは、中学校と高校でも「国語」授業の担当実績がある教職歴26年の小学校教員である、評価者Bは、教育学を専門とする教職歴15年の大学教員である。

評価用作文サンプルの抽出

まず授業者である第1筆者が「クラスで共有したい」と思う作文を、各クラス5編ずつ、計10編抽出した。その中から、第2筆者がランダムに5編抽出し、評価用作文サンプルとした。評価対

象を5編に限定したのは評価者の負担に配慮したためである。

評価者に対する教示

次の教示によって抽出した5編の生徒作文を評価してもらった。

これからいくつかの作文を読んでもらいます。その作文の中で「人物描写がうまい」と思うところをあげてください。また、その理由も書いてください。

Ⅲ－２ 評価者2名による作文評価結果

生徒作文1について

まず生徒作文1と、それについての評価結果を下に載せておく。今回評価してもらったのは「400字以内」という制限のもとにまとめた短い作文で

ある。それにもかかわらず、評価者A・評価者Bとも、それぞれ3つ「人物描写がうまい」とところを取り出している。それらはすべて「人物の言葉や行動・態度」に関する描写である。さらにこれらが、人物描写として「うまい」理由も的確に説明できている。これらの結果は、「看图作文を活用すれば生徒たちは主体的に『人物像が伝わるように、人物の言葉や行動・態度を描き出す』ことができるようになるであろう」という本研究の実践仮説を支持するものである。

生徒作文1の評価について、筆者らにとって意外な結果がひとつ見られた。それは、「人物描写がうまくできている」と評価する箇所が、2人の評価者でまったく異なっていたことである。このような現象は一般的なことなのであろうか。その

生徒作文1

【私と子供とネギ】

7月11日、私はスーパーへ買い物に行っていた。買い物をした後家へ帰り、ねぎを買い忘れていたことが分かった。私はスリッパを急いではいて、スーパーへ走った。

スーパーへ着くと、野菜コーナーへ走るとねぎが残り一本余っていた。私はホッとして、ねぎをつかもうとしたその時、近くにいた小さな子供も私のねらっているねぎをつかもうとしていた。私は、「いかん、つかまれる」と思い、急いでねぎをぱっととった。ねぎを取った時、子供は悲しい顔をして、泣き出してしまった。私は「申し訳ないな」と思ったが、早い者勝ちの世界だからしょうがないなと思って、家に帰った。

その日のご飯は、ねぎを使ったチャーハンを作って、おいしくいただきました。

生徒作文1についての評価結果

	「人物描写がうまい」と思う記述	その理由
評価者A	1. スリッパを急いではいて	あわてている様子がわかるから。
	2. 小さな子供も私のねらっているねぎをつかもうとしていた	自分のあせる気持ちが「ねらっている」という表現からわかるから。
	3. その日のご飯は、ねぎを使ったチャーハンを作って、おいしくいただきました	子どもをおしのけてまで買ったことに対する罪悪感や後悔など全く感じられないので、そういう人物なのだというのが読み取れるから。
評価者B	1. 私は、「いかん、つかまれる」と思い、急いでねぎをぱっととった	「いかん」というのが、関西系の人？と思わせる。
	2. 子供は悲しい顔をして、泣き出してしまった	泣くのは悲しいから。子どもらしい反応だから。
	3. 私は「申し訳ないな」と思ったが、早い者勝ちの世界だからしょうがない	強欲な感じ。弱肉強食的な考え方をもった人なんだなと感じた。

生徒作文 2

【昭和のネギ】

これは僕が小学校 4 年生の頃の話だ。僕は夕飯に使うネギを、お母さんに頼まれて、スーパーへお使いに行った。10 円の仕事。簡単だ。野菜コーナーへ行ってみると、ネギが一本だけあった。「ラッキー」と心の中でガッツポーズをし、ふと見ると、すごい形相で走ってくる人がある。僕はあっけにとられて固まってしまった。そうしていると、ものすごい勢いでネギをかつさらい、あっけなく最後のネギは取られてしまった。「どんだけ、ネギ、好きなんだよ」と苦笑していると、僕の足元に紙が落ちていることに気づいた。拾い上げると、何やらメモのようだ。「緊急！首に巻くネギ」。走り書きで、明らかに急いでメモしたものと思われる。「首に巻くネギ？」確か熱が出たときに首に巻くと熱が下がると、おばあちゃんが言ってた。昭和らしい考えだ。でも、もしかしたら効果があるのかもしれない。僕のおかげで、少しでも楽になる人がいると、ちょっと晴れやかな気持ちになった。

生徒作文 2 についての評価結果

	「人物描写がうまい」と思う記述	その理由
評価者 A	1. 僕のおかげで、少しでも楽になる人がいると、ちょっと晴れやかな気持ちになった	文章の前の方では感じられなかったが、ネギを買い損ねたことよりも、相手を思う優しい人物なのだということがわかるから。
	2. おばあちゃんが言ってた。昭和らしい考えだ。「緊急！首に巻くネギ」「首に巻くネギ？」	「おばあちゃんが言ってた。昭和らしい考えだ。」などがポンポンポンと小気味よいテンポでつづき、この人の頭の中の思考回路を表していることがわかるから。
評価者 B	1. すごい形相で走ってくる人	あせりというか必死というか、真に迫る感が出ている。
	2. 10 円の仕事。簡単だ。	おつかいに慣れている子だということがわかる。
	3. 熱が出たときに首に巻くと熱が下がると、おばあちゃんが言ってた	祖(父)母と日頃から付き合い(関わり)がある子。
	4. 僕のおかげで、少しでも楽になる人がいると、ちょっと晴れやかな気持ちになった	人のことを思いやれる子、という感じ。
	5. ネギが一本だけあった。「ラッキー」と心の中でガッツポーズをし	小さなことにも喜びを感じられる子。

ことを確かめるため、生徒作文 2 の評価結果についてみていく。

生徒作文 2 では、「人物描写がうまい」ところを評価者 A は 2 項目、評価者 B は 5 項目も取り出している。この結果も本研究の実践仮説を支持

するものである。

さらに、評価者 A と評価者 B で「人物描写がうまくできている」と評価する箇所がまったく異なっていた。生徒作文 1 の評価と同じ現象がみられた。

生徒作文3

【レディファースト】

僕はわたる。小学2年生だ。今日ネギを使った料理をするから、お母さんにお使いを頼まれた。そしてスーパーにつき、ネギを見つけ、取ろうとしたとき、おばさんもネギを取ろうとしていた。このスーパーの最後の一個だった。おばさんと僕で話しているとき、僕はふと思い出した。レディファーストという言葉。そして、僕はおばさんにネギを譲った。おばさんは、今日、子供の誕生日で、子どもの好きなチャーハンを作るつもりだったそうだ。僕はおばさんにこのネギを譲ってよかったと思った。僕は別のスーパーへ行き、ネギを見つけることができた。そして、家に帰り、僕は鍋を食べた。

そして、また別の日お使いを頼まれて同じスーパーへ行った。あの日は一つしかなかったネギは今ではたくさん並んでいた。僕は前のことを思い出した。僕はレディファーストの大切さを知ることができた。

生徒作文3についての評価結果

	「人物描写がうまい」と思う記述	その理由
評価者A	1. おばさんと僕で話しているとき、僕はふと思い出した。レディファーストという言葉	人との交流（話す）の中で、行動をおこすときの選択としてレディファーストがあることをとっさに思い出せるのは、ふだんからおちついて自分を省みることのできる性格の僕なのだと気づかされるから。
	2.僕は別のスーパーへ行き、ネギを見つけることができた	ことが成せなくても次の方法（別の店をさがす）を思いつき、しっかりと任務を遂行できる人物とわかるから。
	3.僕はおばさんにこのネギを譲ってよかったと思った	相手の事情に心を寄せることのできる優しい人物だとわかるから。
評価者B	1. おばさんは、今日、子供の誕生日で、子どもの好きなチャーハンを作るつもり	子どもの好物で誕生日を祝ってあげたいというやさしさを感じる。
	2.（レディファーストという言葉思い出して）僕はおばさんにネギを譲った	相手がおばさんであってもレディファーストの意識をもって譲ることができる子。相手を優先できる子。
	3.僕は前のことを思い出した。僕はレディファーストの大切さを知ることができた	自分の行いをふりかえること+学びを見出すことができる子。

次に生徒作文3についての評価結果を確認しておく。

生徒作文3についても2人の評価者は、3つずつ「人物描写がうまい」ところを取り出していた。また、取り出している箇所が異なっていることも生徒作文1・生徒作文2と同様であった。

ただし、生徒作文3については2人の評価者

とも「レディファースト」という言葉を含む記述を取り出している。評価者Aは「おばさんと僕で話しているとき、僕はふと思い出した。レディファーストという言葉」の部分を取り出している。評価者Bは「（レディファーストという言葉思い出して）僕はおばさんにネギを譲った」の部分を取り出している。2人の評価者の「レディ

ファースト」という言葉の取り出し方は異なっている。しかも、「レディファースト」という言葉を含む記述から2人の評価者が読み取った人物像はまったく異なっている。評価者Aは「おちついて自分を省みることのできる性格」を読み取っている。これに対して評価者Bは「相手がおばさん

であってもレディファーストの意識をもって譲ることができる子」という人物像を読み取っている。つまり、生徒作文3においても、2人の評価者の「人物描写がうまくできている」と評価するところがまったく異なっている。

生徒作文4

【近所のおばさんとスーパー】

今日はお母さんに頼まれて、近所のスーパーに来ている。お母さんが書いたメモには、ネギ一本だけ書かれている。スーパーに行く途中、道に迷ってしまって、近所のおばさんと一緒に来た。

スーパーの野菜コーナーに向かう。でも、野菜コーナーの場所がわからない。店員さんに教えてもらい、やっと野菜コーナーについた。

今日半額のネギが残り一本しかなかった。そして、お母さんには半額分のお金しか渡されていない。ネギを取ろうとしたとき、さっき、道を教えてくれたおばちゃんが来た。おばちゃんが取ろうとしたとき、「おばちゃん」というと、おばちゃんがこっちを見た。そして、持っているお金を見せると、おばちゃんはがっかりしながらも、譲ってくれた。ありがとうございます、おばちゃんに思い、帰る。

今夜の夜食は、鍋だ。おいしく食べた。

生徒作文4についての評価結果

	「人物描写がうまい」と思う記述	その理由
評価者A	1. 今日半額のネギが残り一本しかなかった。そして、お母さんには半額分のお金しか渡されていない	セリフや気持ちの言葉を書いていないのに、事実・情景しか書いていないけれど、ものすごい臨場感・あせりが伝わってくるので。
	2. そして、持っているお金を見せると	セリフがないにも関わらず、本人のせっぱつまった状態が伝わってくるので。
	3. おばちゃんはがっかりしながらも、譲ってくれた	人の子ども（道を教えてただけの見知らぬ？）に優しい人なんだということがわかる。
	4. ありがとうございます、おばちゃんに思い、帰る	口に出してお礼を言わない子なんだとわかるから。（性格）
評価者B	1. 「道に迷ってしまって」と「野菜コーナーの場所がわからない」	方向音痴か、おっちょこちょいっぽい感じ？
	2. 道に迷ってしまって、近所のおばさんと一緒に来た	困ったとき素直に人に助けを求められる子。（知らない人についていけないかちょっと心配…）
	3. 持っているお金を見せると	「おばちゃん」としか言わず、ジェスチャーで気持ちを伝える。人と話すのは苦手。でも主張はしたいタイプ。（道に迷ったときも「おばちゃん」だけだったのだろうか。）
	4. おばちゃんはがっかりしながらも、譲ってくれた	さっき道案内もしたのに、ネギもあげてしまった。残念でも見返りを求めず接してくれたいい人。（おばちゃん）

生徒作文4については、2人の評価者とも、「人物描写がうまい」と思う記述を4つずつ取り出していた。この結果も本研究の実践仮説を支持するものである。この作文の評価で特徴的なのは、2人の評価者が共通して取り出していた記述が2箇所あったことである。このようなことは生徒作文1～3ではみられなかった。共通して取り出していた記述のひとつ目は「持っているお金を見せると」である。しかし、この記述から読み取る人物像は、評価者によって異なっていた。評価者Aは「本人のせっぱつまった状態」を読み取っている。

評価者Bは「人と話すのは苦手。でも主張はしたいタイプ」であると読み取っていた。共通して取り出していた記述の2つ目は「おばちゃんはがっかりしながらも、譲ってくれた」である。2人の評価者は、この記述からそれぞれ「優しい人」「いい人」という類似した人物像を読み取っていた。これは、ここまで見てきた生徒作文1～3の評価結果で、2人の評価者が取り出した記述、およびそこから読み取った人物像が一致した初めての例になる。

生徒作文5

【ネギの後悔】

私は、夕食の準備に足りないネギを買いにスーパーマーケットに来た主婦。野菜売り場について、ネギに手を伸ばすと、何と近くにいた男の子もネギに手を伸ばしていた。しかも改めて確認してみると、ネギ売り場に残っていたネギは一つしかなかった。男の子の顔がこちらに向いて目が合った。目が合い続けて数秒後、男の子は悲しそうな顔をしながら、手を引っ込めて、振り返り帰ろうとしていた。そしてその後、私はネギをかごに入れて、レジにそそくさと向かった。

そして、スーパーマーケットから家に帰る時、ほかのスーパーマーケットから出てくるあの男の子が見えた。しかし、その手にはまだ、ネギはなかった。その悲しそうな顔を見て、私の足は男の子に向かっていった。そして、私は黙って男の子にネギを渡し、そのまま家に向かった。

生徒作文5についての評価結果

	「人物描写がうまい」と思う記述	その理由
評価者A	1. 男の子の顔がこちらに向いて目が合った	男の子がこちらを向いて、としていないところ。男の子の顔がこちらに向いて、となっているところからそう思った主婦（私）は、ロボットのような人、情や人としての思いがない人なのかと思った。男の子の行動を描写しながら主婦のものの考え方がわかるので。
	2. 目が合い続けて数秒後	目を合わせている数秒とはかなり長い時間だと感じる。全く感情がないのかと思うほどの強い行動を表していると思ったから。
	3. レジにそそくさと向かった	男の子が悲しそうな顔、手を引っ込めてなど見ていたのに、冷淡な感じを受ける。そそくさと、には要らぬ感情を一切排除している主婦の性格が見てとれるので。

評価者 B	1. 夕食の準備に足りないネギを買いに	「ネギないけどいいやー」とはならない完璧主義タイプかもしれない。
	2. 目が合い続けて数秒後、男の子は悲しそうな顔をしながら、手を引っ込めて	たった数秒でも、主婦の“圧”にたえながら最善策を考えた。そして自己犠牲的ではあるが平和的解決をした。冷静な思考力をもった子。
	3. 私はネギをかごに入れて、レジにそそくさと向かった	図々しい。「相手は下がっていったんだからいらなかったんだよね」としか思っていないかも。(相手が) 取らなかったんだから取ります、というだけの判断？ちょっと圧をかけすぎた“後悔”？

生徒作文 5 については、2 名の評価者は、3 つずつ「人物像がうまい」箇所を取り出していた。これは生徒作文 1～4 と同様の傾向である。

2 名の評価者は「そそくさと」という言葉を含む記述を共に取り上げていた。また、そこから読み解く人物像も類似していた。2 名の評価者が取り出した記述も読み解いた人物像も一致した 2 つ目の例となる。

「目が合い続けて数秒後」という記述も、2 人の評価者は共通して取り上げていた。評価者 A は、この記述から主婦の行動の意味を考えている。しかし評価者 B は、男の子の行動の意味を考えている。取り出している記述は同じでも、その記述への評価者(読み手)としての反応はまったく異なっている。

2 人の評価者はさらにひとつずつ「人物描写がうまい」ところをあげている。これらはまったく異なる箇所であった。

その他の生徒作文例

ここまで分析した作文は、授業者である第 1 筆者がクラスで共有したいと思った作文 10 編からランダムに抽出した 5 編である。以下に、分析対象とならなかった残りの 5 編を参考資料として載せておく。

生徒作文 6

【苦勞した私】

私は先日、こんなことがありました。
そのとき、私は肉じゃがを作っていましたが、

肝心のねぎを買い忘れていることに気づきました。急いで、スーパーに行くと残り 1 本、ねぎがありました。「ラッキー」と思った私が手を差し伸べようとする、となりの男の子と手が当たりました。

男の子はまだ小学生くらいで、お母さんにお使いを頼まれたのだとすぐにわかりました。私が悩んでいると、男の子が私の顔を見て怖がっていることがわかりました。

私は男の子にねぎを譲りました。すると、男の子は「ありがとう」といってその場を去っていきました。それを聞いた瞬間、私は「譲ってよかった」と心から思いました。

その後、私は違うスーパーへ行き、ねぎを買いました。家に帰ってくると、私はびっくりしました。なんと野菜室の奥に 5 センチほどのねぎが余っていたのです。

生徒作文 7

【ぼくの買い物】

ぼくはサトシ。夏休みに買い物に行つてこいと、母に言われた。正直言って、早く終わらせて、音ゲーをしたい。めんどくさいと思いながら、母にもらったメモ通りのものを買った。あとは、ネギを買うだけだ。どうやら具材を見るに、焼き鳥を作るらしい。焼き鳥は好物だから、少しうれしい気分になった。ネギが置いている場所を見つけた。残りのネギは一つだった。あぶなかったと思って、ネギを取ろうとしたら、

おばさんが現れた。おばさんもネギがほしいみたいだ。「私が先に見つけたのよ。そのネギ、ちょうだい。」おばさんは、子供に譲る優しさは存在しないみたいだ。「いやだよ。僕が先に見つけたんだから。」「そんなの知らないわよ。さっさとそのネギよこしなさい。」このままじゃ焼き鳥が食べ（ら）れない。どうしようと思ったら、店員が来て、ネギを入れてくれた。

無事、おばさんもぼくもネギを買えた。

ネギが買いたかったのでしょうか。でもそんな思いは私には届きません。あたしにはそんな時間すらありませんでした。私はネギを手握りしめてレジに向かいました。罪悪感などはありませんでした。それよりも手に入れた満足感の他は何もありませんでした。

会計が終わった後、野菜売り場が目に入りました。そこには、山盛りのネギとネギを持った男の子が見えました。

生徒作文 8

【私のやさしさ】

私はいつも、夫のために適度で栄養のいい食事を心がけている。夫が「今日は暑い。」と言っていたので、今日の夕食は、そうめんにすることにした。

そして私はそうめんに必要なものをスーパーに買いに行った。家に着くと、ネギを買っていないことに気が付いた。私の家はそうめんにはネギが必要なので、急いでネギを買いに行くことにした。スーパーにつくと、すぐにネギを見つけたので、ネギを取ろうとすると、同時に男の子が来てネギを取ろうとしていた。でも、これが最後の一本だった。男の子に「お使いに来たの？」と聞いた。男の子は小さな声で「うん」と答えた。このままだと男の子は家に帰ると怒られるんだろうと考え、私は男の子のためにネギを譲ることにした。結局、私はネギを買えなかったの、違うスーパーへ行った。

生徒作文 9

【ネギを求めて】

私は家でご飯の支度をしていると、ネギを切らしていることに気づき、急いで買いに行きました。本当に時間がなかったので、スリッパのままで行きました。

スーパーにつくと、急いで野菜のあるところに行きました。そこにはネギが一本しかありませんでした。私がネギを取ろうとすると、後から「あ…」という子供らしき声が聞こえました。

生徒作文 10

【ネギ】

ある日、僕はお母さんに頼まれて、ネギを買いに行った。そして、野菜コーナーに向かうと、ネギを見つけた。そちらのほうへ向かうと、反対側から、家から急いで出てきたらうおばさんが歩いてきた。（もしかして、あのおばさんもネギを買いに来たのかな？）

ネギの近くまで行くと、ネギが一つしかないことに気づいた。急いでネギを取ろうとした瞬間、さっきのおばさんが「これはうちのもんよ！」と言い、すごい勢いで、ネギを持って去っていった。僕はどうすることもできず、ネギをあきらめた。その時、店員が「今からネギ、30%引きです！」と、ネギがたくさん出てきた。僕は喜んでネギを手に取り、レジまで走っていった。レジに向かう時、さっきのおばさんが悔しそうにこっちを見て、スーパーを出ていった。

僕はお母さんに頼まれたことを達成し、とてもいい気分だった。

これらの作文の個別の分析は割愛するが、どの作文でも効果的な人物描写がなされていることを読み取ることができる。

Ⅲ－3 生徒作文の評価結果に基づく考察

今回の実践で示された主要な結果は、次の2つである。

①看图作文を行えば、人物像が伝わる描写を

生徒たちは主体的に行ってくれる。また、同じ絵図を用いても、生徒たちが行う人物描写は多様である。

- ②「人物描写がうまい」と評価されるところは評価者によって異なる。一致することは少ない。

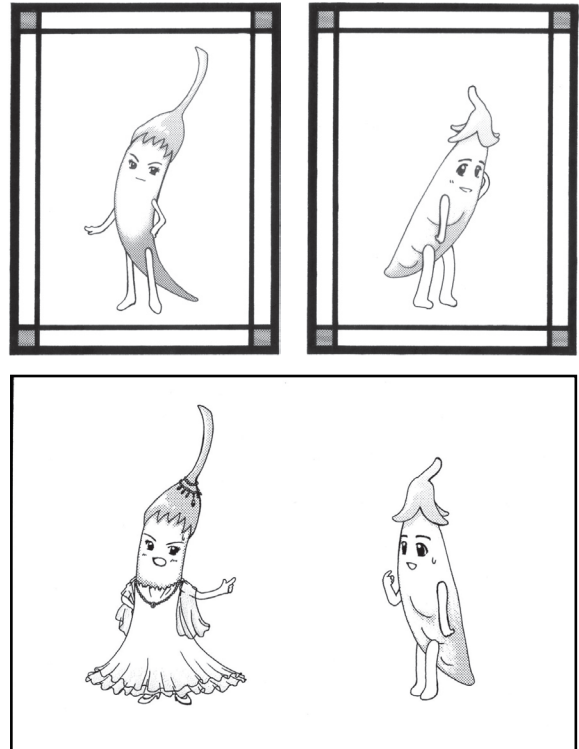
これらの結果を説明し、今後の実践にいかしていくのに役立つ先行研究情報をひとつ紹介しておく。

「人物像」と類似した概念に「キャラクター」がある。映画やドラマなどで、「人物像を作り上げる」ことを英語で *establish a character* と表現する（『英辞郎 on the WEB』参照）。「人物像」と「キャラクター」は重なる概念であり、本論文の文脈では「人物像」「キャラクター」はほぼ同義である。そこで、宮永（2020,p.34）の「キャラクター」に関する解説部分から、本論文の考察につながる文章を3つ抜き出しておく。

「物語は様々な要素で構成されていますが、物語のおもしろさや出来を大きくするのはキャラクターです。」「物語にとって重要なキャラクターに関しては、多くの小説入門やシナリオライティングの手引きなどが出版されています。」「キャラクターの役割は論理的に分解、分析されていても、個人的な趣味趣向が強く反映されるものです…。」

宮永も指摘しているように、物語は様々な要素で構成されている。鹿内は「全国看图アプローチ研究会」専属アートスタッフ石田ゆきの協力を得て、物語構成に必要な、様々な要素を引き出す装置となる絵図を数多く制作してきた。様々な要素の中でとくに重要なのは「キャラクター（人物像）」である。そこで、鹿内らは、「キャラクター（人物像）」を創り出す手がかりになる多くの絵図を制作している。今回、看图作文授業で用いた絵図「ネギ」も登場人物の「キャラクター（人物像）」を設定しやすい工夫をして描いてある。生徒たちが書き上げた物語作文の「出来」がよいのは、用いた絵図に施してあるこの工夫の効果である。なお、鹿内らは「キャラクター設定法」という、キャラクター設定の促進に特化した絵図シリーズも開

発している（鹿内編著 2010）。その一部を以下に載せておく。



レッド&グリーン ©yuki.ishida

宮永の指摘で、もうひとつ重要なのは、キャラクター設定には「個人的な趣味趣向が強く反映される」という部分である。今回の実践では、同じ絵図を見ているにもかかわらず、生徒たちは多様な人物描写をしていた。さらに「人物描写がうまい」と評価されるところは評価者によって異なるという顕著な結果もみられた。どちらもキャラクター（人物像）設定には「個人的な趣味趣向」が反映されるがゆえに生じた結果であると思われる。

看图作文では、生徒たちは多様な人物像を生み出す。作文の読み手でもある評価者は、生徒たちが生み出す多様性に対してさらに多様な反応をしていく。これは、作文の評価を教師がひとりだけで行うことに限界があることを意味する。生徒たちが生み出す多様な描写を多様に評価し、他者の作文から人物像の多様な描写法を学んでいく。このような生徒同士の協同性をいかした評価方法を整理していく必要がある。これは従来、生徒間の相互評価として実践されてきたことではある。こ

れをさらに発展させ、看图作文が生み出す多様性を充分にいかしていく相互評価の方法を整理していくことも今後の課題である。

IV. 授業者（第1筆者）による「ふりかえり」

まず、看图作文の授業についての生徒の感想をいくつか紹介しよう。

- ①「絵を見て考える作文は想像力が働いて面白い答えがたくさん出るので、またやってみたいです。」
- ②「絵を見て作る作文は人それぞれの発想、考え方、書き方などが違うので、みんなが書いた作文を聞いて、面白いな、こういう発想の仕方もあるんだなと思い、いろいろの発見がありました。また機会があればやってみたいです。」
- ③「一枚の絵を見てここまで発想力を広げることがないので、すごくおもしろかったです。でも考えすぎて疲れちゃうので、もういいかなと思います。」
- ④「絵を見て書く作文は、みんな考える話も全然違って、自分で想像して書くことも、聞くことも好きなので、もっとやりたいと思います。」
- ⑤「自分が見ていなかった細かいところをほかの子は見ているところから、こんな見方もあるんだと発見できたので、楽しかったです。絵を見て作文を書くことは本当にしないので、今回初めてやってみてすごくおもしろいなと思いました。」
- ⑥「絵を見れば見るほど、考えが広がっていつて楽しかったです。」
- ⑦「絵を見て自分で考えた物語を書くから、正解もないので、自分の好きなように書いて面白かった。」

上記の感想はいずれも「絵を見る」ということに触れている。生徒たちが「見ること」の大切さに気付いているということであろう。日頃の生活

や学習の中で、本当の意味で「よく見る」という過程が抜け落ちているのではないだろうか。だからこそ、③の生徒のように「疲れちゃう」という感想も出てくるのであろう。この気づきを他教科にも生かせるのではないかと考える。

また、他者の気づきから、自己の見方・考え方を広げられるのだという発見をしている生徒もいた。このことは、学習は個人のものではなく、集団の中でこそ広がり深まるものだという協同の学びにつながるものである。

ひとつ気になったのは⑦の生徒の感想である。「正解もないので」と書いているということは学習には必ず「正解」があるのだと考えているのであろう。そして、その「正解」に見合ったものだけが正しいと思い込んではいないだろうか。作文こそ自由な発想の宝庫であるはずである。もし、この生徒のように作文にも「正解」つまり「型」のようなものがあり、そこにはまらなければいい作文ではないという思い込みがあるのであれば、それを打破するのは「看图作文」の使命だと思う。

自分が気付いていないこと、見過ごしていることはないだろうか？もっと他のやり方はないだろうか？新しい見方はないだろうか？と探し続けることが学習であり、探究なのではないか。その端緒を開く役目が「看图作文」にはあると、あらためて感じた。

引用・参考文献

- 宮永忠将 2020 『クリエイターのためのファンタジー世界構築教典』 宝島社
- 鹿内信善編著 2010 『看图作文指導要領－「みる」ことを「書く」ことにつなげるレッスン－』 溪水社
- 鹿内信善編著 2014 『見ることを楽しみ書くことを喜ぶ協同学習の新しいかたち・看图作文レパートリー』 ナカニシヤ出版
- 鹿内信善・鈴木有香子 2016 「看图作文による地域貢献－中学生と保育所幼児の交流－」『福岡女学院大学大学院人文科学研究科「発達教育学」』1号 pp.43-49

鈴木有香子 2013 「看图作文と協同学習のコラボー国語科単元学習授業への発展を図るー」
『日本協同教育学会第 10 回大会プログラム』
pp.66-67

2023 年 10 月 26 日 受付

2023 年 11 月 1 日 受理

編集後記

第1論文の授業者である宇治田さおりは、私(鹿内)の講演やワークショップに、これまで何度も参加してくれています。宇治田らは、充分な準備をして看図アプローチの授業をつくってくれました。それだけに「この授業はうまくいった」と言える指標をたくさん取り出すことができました。宇治田らが提出しているデータを見ていると、この看図アプローチ授業は実際にうまくいったように思えます。宇治田らが素晴らしいのは、一見うまくいったように思える実践の中に、重大な問題点を見つけ出していることです。さらに宇治田らは「その問題点を改善し、次にもっと良い看図アプローチ授業をしよう」ということを、論文の中でコミットメントしています。宇治田ら自身が「探求型」の実践に取り組み始めました。このことがよく伝わってくる論文です。実践の今後の展開が楽しみです。

第2論文の著者は田中岬です。田中は、今、最もアクティブに看図アプローチ実践を行っている実践家のひとりです。看図アプローチは、ビジュアルテキストを読み解き、読み解いた内容を発信していくプロセスを重視した授業づくりの方法です。田中論文はこの定義を体現した授業実践の記録です。また、田中論文からは「きゅうちゃん」と「ともだち」になることによって子どもたちが成長していく様子が伝わってきます。今回も読む人の心に届く好論文になっています。

「看図アプローチ」は「看図作文」の実践と研究が発展して生まれてきました。第3論文の鈴木有香子は、看図作文の実践と研究の発展に多大な貢献してくれた実践家です。現在は定年退職となり、再任用教員として中学校教育に携わっています。そのような立場で行った貴重な実践例を提供してくれました。看図作文は看図アプローチのルーツです。しかし、看図作文もまだまだ発展させる余地が残っています。私(鹿内)自身も、看図作文をより洗練された作文授業法にしていきたいと思っています。そのために、さらに多くの看図作文授業実践例の蓄積が必要になります。鈴木有香子他論文を読まれた先生方も、ぜひ看図作文授業に取り組んでいただきたいと思います。看図作文授業を行えば、教室中が「大盛り上がり」になります。その様子などを論文にまとめ、本研究誌に投稿していただきますようお願いいたします。

なお、本研究会では論文を書きなれていない先生方の論文執筆をサポートする制度も整えています。授業をどのように組み立て、どんなデータを揃えたらいいのか、等についての相談も受け付けています。この制度を遠慮なく活用ください。

文責 鹿内信善

—— 全国看図アプローチ研究会研究誌 19 号 ——

発行年月日 2023 年 11 月 15 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

織田 千賀子

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・編集長・DTP 石田ゆき