



全国看図アプローチ研究会研究誌

27号



2026.2

目次

実践ノート

小規模校複式学級での看図アプローチ実践方法を探る —看図アプローチ促進ツール「きゅうちゃん」を活用した国語の授業— 鹿内信善・石田ゆき	3
---------------------------------------------------------------------------	---

ユニバーサルデザインについて考えるための看図アプローチ授業 —複式学級高学年児童を対象とした授業実践— 森岡達昭	15
----------------------------------------------------------------	----

看図アプローチ定番教材を看護教育の教育課程に接続する —「ふるしき」教材から「解剖生理学」へ— 鹿内信善・石田ゆき・渡辺 聡	21
----------------------------------------------------------------------	----

編集後記

鹿内信善	36
------	----

実践ノート

小規模校複式学級での看図アプローチ実践方法を探る —看図アプローチ促進ツール「きゅうちゃん」を活用した国語の授業—

鹿内信善¹⁾・石田ゆき²⁾

SHIKANAI Nobuyoshi ISHIDA Yuki

キーワード：看図アプローチ・小規模校複式学級・きゅうちゃん・カルタ

1. 研究の経緯

足寄町立螺湾小学校では「主体的に深く学ぶ児童の育成～『協働（協同）と創造』を生み出す授業の追求～」をテーマに掲げて全校研修を進めている。その方針と内容は第1回研修会（2025年5月7日開催）において提案・確認されている。螺湾小学校「研究の概要」には次の目標が特記されている。

（2）看図アプローチを取り入れた学習方法の開発

教科書や資料集に掲載されている図や絵画、写真などのビジュアルテキストの可能性を最大限に引き出すための指導方法論を開発する。子どもたちがビジュアルテキストを注意深く観察し、そこから得られた情報を解釈し、自分の言葉で表現する活動を促す。また、ビジュアルテキストを手がかりとして、疑問を生成したり、新たな探究テーマを設定したりする活動につなげることができるようにする。

（4）対話的な学びの設計と実践

言語が思考の基盤およびコミュニケーションの不可欠なツールであることを認識し、子ども同士の実りのある対話を促進するための効果的な指導方法を追求する。グループワーク、ディスカッション、意見交換、プレゼンテーションなどの多様な対話形式を活用し、子

もたちが多様な視点に触れ、社会構成主義の思想をもとにした協同的な学びを深める機会を創出する。

螺湾小学校では、これらの目標を達成するための実践・研究活動を積み重ねてきた。さらに12月23日には2025年の実践・研究活動の中間まとめとも言える全校研修会が開催された。そのプログラムは次のようなものであった。なお、螺湾小学校は小規模複式校であるため、各公開授業は2学年合同の「異学年同内容」で実施された。

3・4校時

「言語活動を活性化する看図アプローチ授業」（中学年）

* 授業者：鹿内信善・石田ゆき
（チームティーチング）

5校時

「ユニバーサルデザインの理解を深める看図アプローチ授業」（高学年）

* 授業者：森岡達昭（螺湾小学校教員・全国看図アプローチ研究会会員）

放課後

「螺湾小学校全教員を対象とした看図アプローチワークショップ」

* ファシリテーター：鹿内信善

1) 北海道教育大学名誉教授・全国看図アプローチ研究会

2) 日本医療大学

プログラムにあるように、筆者らは3・4校時目を使った研究授業をさせてもらえることになった。本稿では、その授業実践を報告する。

II. 授業の概要

II-1 授業者および学習者

鹿内が主担当、石田が補助者となるチームティーチングを行った。学習者は、3年生1名・4年生1名、計2名である。

II-2 授業設計以前の状況

授業設計する前の状況についても整理しておく。

- ①複式学級で看図アプローチ授業を行った実践報告はこれまでなされていない。つまり、直接参照できる授業モデルはない状況である。
- ②学習者と授業者に、これまで接点がない。このため学習者たちのレディネス状態を授業者が把握できていない。
- ③3学年1名と4学年1名が学習者になるという情報提供は受けていたが、この2人の発達段階の違いも授業者は把握できていない。

こういう状況での授業実施であったので次のことに配慮した授業設計を行った。まず大前提となるのは模範授業としてではなく研究授業として実施するということである。そのため、プロセス評価や形成的評価を行う時間を適宜入れていく。またその評価結果をもとに授業を変更できるよう複数の展開プランを用意する。それに伴って使用するビジュアルテキストも変わってくるので、多様なビジュアルテキストを準備する。授業設計時や授業実施中に行ったその他の配慮については以下において適宜説明していく。

II-3 授業教科の選定

上掲した、螺湾小学校「研究の概要」中の目標(4)に次の記述がある。

「言語が思考の基盤およびコミュニケーション

の不可欠なツールであることを認識し、子ども同士の実りのある対話を促進するための効果的な指導方法を追求する。」

これは「言語活動の充実」や「対話的学びの促進」という言葉で要約することができる。「言語活動の充実」も「対話的学びの促進」もすべての教科を通して達成されるべきものである。しかし学習指導要領では国語科の目標を次のように明記している。

「言葉による見方・考え方を働かせ言語活動を通して国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力を次のとおり育成することを目指す。」

あえてこの文を引用するまでもなく、言語活動に関連する資質・能力を育成する主要な教科は「国語」である。このことから筆者らが螺湾小学校で行う第1回目の授業として「国語」が最適であると考えた。

II-4 ビジュアルテキストの選定

学習者2名と授業者2名は、授業当日が初対面である。このため、学びの場や空気感（アトモスフィア）をととのえる役割を果たす「きゅうちゃん」をビジュアルテキストにすることを前提にして授業デザインを構想した。「きゅうちゃん」は、看図アプローチ3大発明のひとつ（鹿内2023, p.31）とよばれている看図アプローチ促進ツールである。第2筆者石田が考案・開発したものである。

これまでに「きゅうちゃん」を活用した小学校の授業例が数多く蓄積されている。たとえば、田中（2022, 2023a, 2023b, 2023c）、田中・石田（2022）、田中・大澤・石田（2024）などである。「きゅうちゃん」については参考にできる先行研究が多い。また、江草（2024）による田中（2022）の追実践もなされている。江草実践における学習者は高校生であり、活用できる学習者の年齢幅が広いことも確かめられている。さらに、石田（2024, 2025）により「きゅうちゃん」の活用法・活用術が詳細に解説されている。これら

のことも、今回「きゅうちゃん」をビジュアルテキストとして活用することの理由になっている。

II-5 学習内容および学習指導要領との対応

学習指導要領では〔第3学年及び第4学年〕「国語」の目標の第1に次のことが掲げられている。

日常生活に必要な国語の知識や技能を身につけるとともに、我が国の言語文化に親しんだり理解したりすることができるようにする。(小学校学習指導要領 p.31)

今回の公開授業の実施日は、お正月がもうすぐの12月23日である。そのため「カルタ」という言語文化を取り上げることにした。これにより季節教材を取り入れた授業づくりも可能になる。今回ビジュアルテキストとする「きゅうちゃん」は、現在約700種類制作されている。これらの「きゅうちゃん」は、さまざまな「様子」や「行動」をしている。また「気持ち」や「性格」の推測を可能にする手がかりを含んだ描写がなされている。ビジュアルテキスト「きゅうちゃん」のこの特徴は学習指導要領の次の部分に関連してくる。

〔第3学年及び第4学年〕「国語」の2内容—〔知識及び技能〕(1)のオ「様子や行動、気持ちや性格を表す語句の量を増やし、話や文章の中で使うとともに、(中略)語彙を豊かにすること。(小学校学習指導要領 p.32)

この「内容」を今回の授業にも取り入れていく。

II-6 授業モデルと授業のステップ

以上に整理してきたことと最も関連が深い先行研究は田中(2022, 2023c)である。そのためこの2つの論文を今回の実践の参考にした。そして表1のような授業ステップを考えた。

表1 公開授業2時限配当の授業ステップ

1	「きゅうちゃんがいっぱい」&「きゅうちゃんをさがせ」
2	「様子を読む」&「様子からセリフを考える」
3	カルタの「読み札」作りの練習
4	「読み札」から「様子」を考える
5	すでにステップ2で考えてあるセリフシートをもとに「読み札」を考える
6	行動を読む
7	行動描写絵札から「読み札」を考える
8	カルタ大会
9	「お守りきゅうちゃん」または「きゅうちゃんリフレクション」

III. 授業の実際

表1の授業ステップごとに授業の実際を紹介していく。

III-1 3校時目

【ステップ1】「きゅうちゃんがいっぱい」&「きゅうちゃんをさがせ」

このステップは、看図アプローチが提唱している「多段階動機づけ」の1段階目の手続きにあたる。

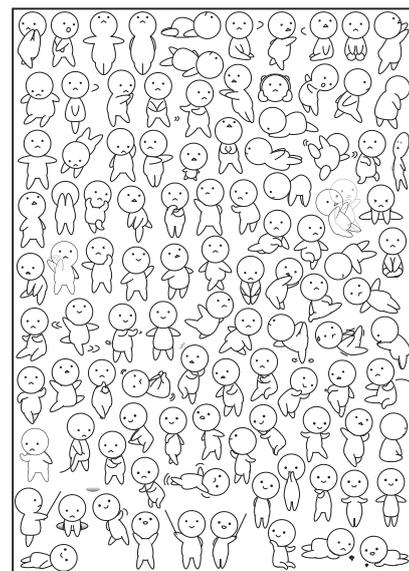
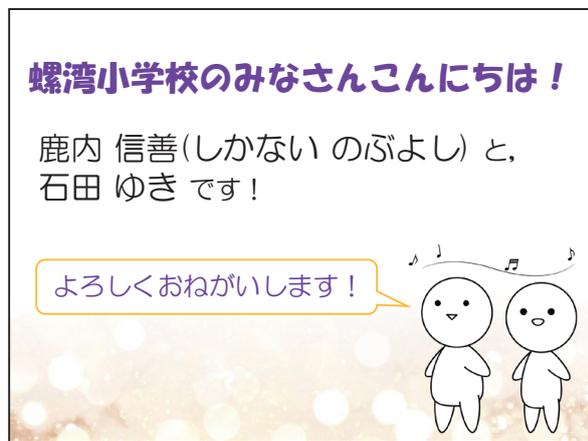


図1 「きゅうちゃんがいっぱい」シート
(石田他 2019, p.6より)

図1の「きゅうちゃんがいっぱい」シートを配付し、児童たちから「えっ、何これ?!」反応を引き出すことを目的としている。また、今回の授業でフル活用する「きゅうちゃん」になじんでもらうことも意図していた。

しかし今回の授業では、私たちが想定していたほど大きな「えっ、何これ?!」反応を引き出すことはできなかった。その原因は、私たちが用いたチェックインスライドにある。私たちはスライド1をチェックインスライドとして呈示してから授業を始めていった。



スライド1

このスライドに既に「きゅうちゃん」が貼り付けられていた。スライド1上の「きゅうちゃん」に児童たちが即座に反応してしまい「歌っている」「歌っているマークがついてるもん」等々と発言しながら「きゅうちゃん」の「読み解き活動」を始めてしまった。児童たちのこの行動は、「きゅうちゃん」はなじみやすく、かつ主体的な読み解き活動を引き出しやすいビジュアルテキストであるということの証明事例にはなる。しかし「きゅうちゃんがいっぱい」シート呈示によるサプライズ効果を低めることになってしまった。これは今回の授業の反省点である。チェックインスライドの構成にも十分な配慮が必要である。

「きゅうちゃんがいっぱい」シートを配付してすぐに、図2の「きゅうちゃんをさがせ1」シー

トを配付し、このきゅうちゃんを「きゅうちゃんがいっぱい」シートの中から探してもらった。図2の後、図3を配付し「きゅうちゃんをさがせ2」を実施した。



図2



図3

2つとも4年生児童の方が3年生児童より早く見つけ出した。しかし、過度な競争意識を生じさせることもなくいろいろな様子をしたきゅうちゃんに目を通してもらうことはできた。この課題はきゅうちゃんになじんでもらうとともに次のステップの課題につなげることを目的として導入した。

【ステップ2】「様子を読む」&「様子からセリフを考える」

このステップは、上掲した学習指導要領〔第3学年及び第4学年〕「国語」の2内容―〔知識及び技能〕(1)のオ「様子や行動、気持ちや性格を表す語句の量を増やし、話や文章の中で使う」に対応できるように設定した。とくに「様子」と「気持ち」に焦点をあてている。児童たちには、まずスライド2と3（次頁掲載）を順番に呈示して活動してもらった。スライド2と3の「きゅうちゃん」は「きゅうちゃんをさがせ」で最初に登場した「きゅうちゃん」と同じものである。

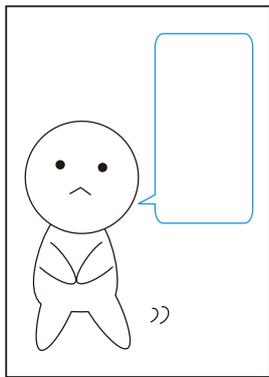
この後、セリフシート1～4（次頁掲載）を1枚ずつ配付し、「きゅうちゃん」の「様子」から「セリフ」を考える課題に取り組んでもらった。



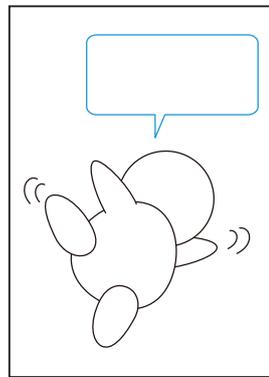
スライド 2



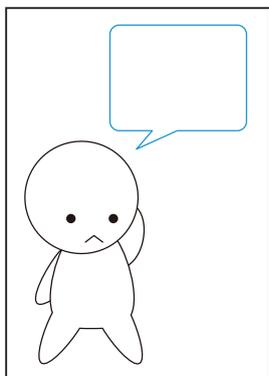
スライド 3



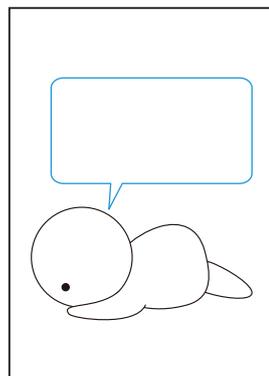
セリフシート 1



セリフシート 2



セリフシート 3



セリフシート 4

◎ここまでの授業のプロセス評価と対応策の検討

ここまでの授業ステップでは、セリフを書き込む活動等は2人の児童ともにできていた。しかし、対話的な学びがほとんどできていないことが授業者として気になった。この問題の克服方法を探るために、本来の授業プログラムとは別に用意してきた「ご当地教材」を投入してみた。

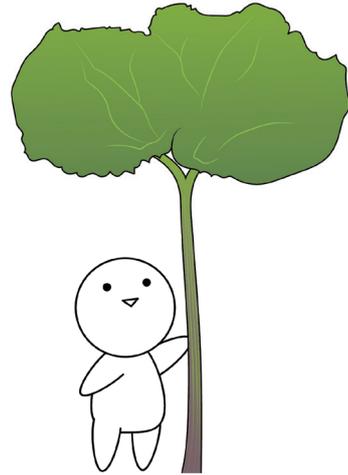


図 4 ラワンプキきゅうちゃん

螺湾小学校は「ラワンプキ」が有名な地域の学校である。ラワンプキは大人の背丈をも超える程の巨大なフキである。ラワンプキをモチーフにした「きゅうちゃん」(図4)をプロジェクターで呈示し、次の教示をした。「きゅうちゃんが何と言っているか、でもいいし、(この絵を)描いてくれた石田先生が上手だとかでもいいし、何でもいいますから紙に書いてください」と教示した。その結果、3年生は「ラワンプキをもっている」、4年生は「茎の茶色とみどりのところのグラデーションがうまい」と書いてくれた。

3年生と4年生ではつかっている語彙に違いが見られた。このことによって対話的学びが成立していない可能性が考えられる。児童間の対話的学びが成立しにくいので、児童発言があったときは、その都度サブTである石田が各児童に個別に言葉かけをすることにした。各児童たちは、それぞれの発達段階に応じた「良いところ」をたくさんもっている。それを賞賛する言葉かけをサブTが個別に行っていくようにした。

また「ラウンブキきゅうちゃん」を呈示後、児童たちはスライドを模写する活動を主体的に始めた。さらにそれにクーピーやフェルトペンで彩色する活動も自発的に始めた。「きゅうちゃん」絵図を渡すと、それに塗り絵をすることを小学生は好む。このことは田中（2022, 2023c）でも報告されている。このため「きゅうちゃん」絵図に塗り絵や描き込みをしたい時にはそうするように推奨した。これ以降の授業ステップでは「きゅうちゃん」絵図に自発的に塗り絵をする活動が多くなった。

対話的学びが生まれてこないことについては、学習者2人の間に意見の対立が生まれてこないことも一因として考えられる。これ以降のステップ4では学習者間の意見対立を引き出し易い看図アプローチ教材を用意してある。これを予定通り活用し児童たちの反応を見ることにした。

【ステップ3】カルタの「読み札」作りの練習



スライド4

このステップは次の手順で行った。まずスライド4を呈示する。カルタには「読み札」と「絵札」があることを確認する。「ふ」の絵札と、文が未記入の読み札を配付する。「この絵札で、『ふ』から始まるとしたらどんな読み札になると思いますか?」という教示をする。児童たちは、次のような「ふ」の読み札を作った。

- C1 「ふじさんはきれいだな。」
- C2 「ふじさんは日本一の山ふじさん」

「ふ」の読み札完成後「もうひとつ練習をしましょう」と伝え、ステップ4に移った。

【ステップ4】「読み札」から「様子」を考える

このステップでは、学習者間の「意見対立」が生まれやすい教材構成をしてある。児童たちにはまず絵札の候補となりうる「きゅうちゃんリスト」（図5）を配付する。それから練習用読み札として図6を渡す。

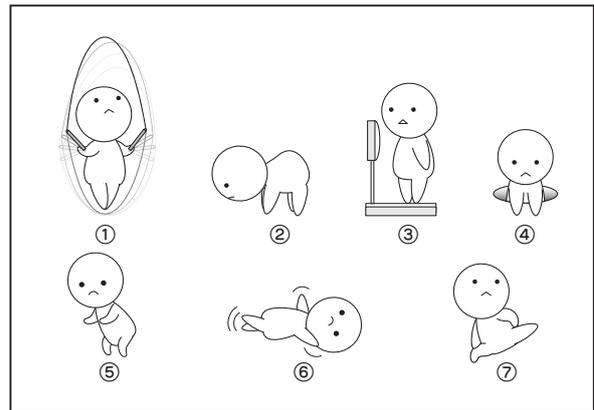


図5 きゅうちゃんリスト

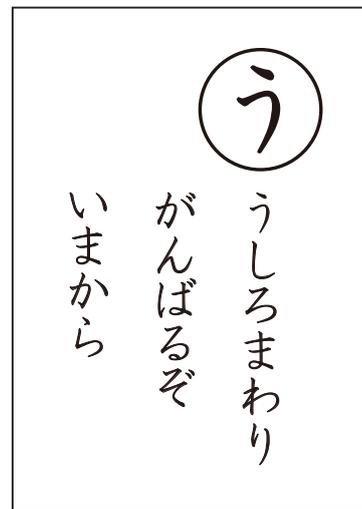


図6 「う」の読み札
（田中 2023c, p.26 より）

この手順で、筆者らが予想していた通りの「意見対立」が生まれた。その部分の授業記録を載せておく。T1は鹿内、T2は石田である。以下は「きゅうちゃんリスト」と『「う」の読み札』を配付した後の授業記録である。

- T1 先生はもう、読み札を決めてきました。
 (「う」の読み札を配付)
- T1 その読み札に合う絵札はどれだと思いま
 すか。さあこれは、相談しないと無理かもし
 れません。
- C1 わかった。
- T1 もうわかった？
- C1 もうわかった。
- T1 ちゃんと理由も付けないとだめですよ。
- C1 これです。1番(のきゅうちゃん)。
- T1 (C2の反応を見て)ほうほう、意見が違っ
 ていますよ。(C1を見て)1番だと思う。
- C2 1番は縄跳びじゃないか。
- C1 (無言)
- T2 (C1に)「何で違うと思ったのー」って。
- C1 縄跳びは、前でもいいしうしろでもいいか
 ら。
- C2 「うしろまわり」だから、これ(5番)じゃ
 ないの? 「うしろとび」じゃないの、それ?
- C1 (うなづきながら) うん。
- T1 言われてよく気が付きました。
- C1 ○○君は?
- C2 え、5番。「後転」の姿勢じゃないの?
- C1 (再び「きゅうちゃんリスト」の1番に○
 をつける)
- T1 1番でいいの?(C2さんは)それは「う
 しろとび」だって言っていましたよ。
- C1 うん。
- T1 いいの?
- C1 うん。
- T2 「うしろまわりとび」かな?
- T1 ああ、それはそれでいいですね。

この後、児童たちは、各自の絵札に彩色し始め
 た。彩色した絵札を載せておく。(写真1・2)



写真1 C1(3年生)の彩色絵札

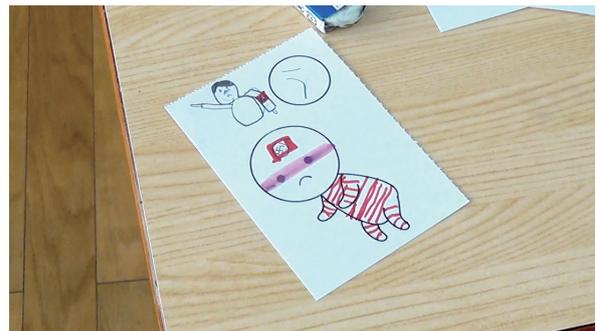


写真2 C2(4年生)の彩色絵札

ここで3校時目終了のチャイムが鳴った。「お
 わります」の礼をして休み時間に入ってからも、
 児童たちは絵札への彩色や描き込みを自発的に続
 けていた。

◎ここまでの授業のプロセス評価と対応策の検討

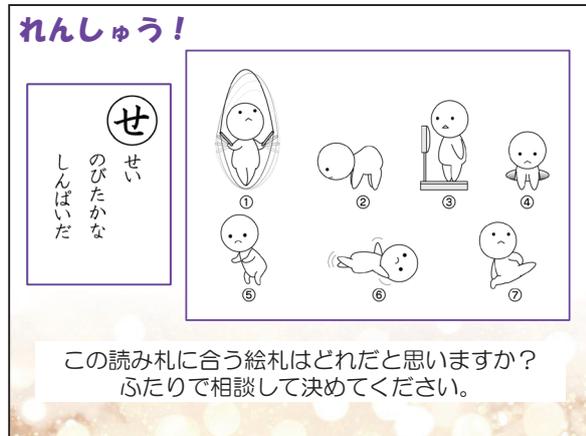
①今回用意した課題は「意見対立」を生み出し
 得るものである。しかし発達段階の差が大きいと
 「意見対立」が対話的学びに発展していかない。

②発達段階の差が大きな場合はサブTのアシス
 トが必要である。例えば、上掲授業記録中の「T2
 『うしろまわりとび』かな?」のような発言。こ
 のためこれ以降のステップでもサブTによる言葉
 かけは継続していく。

③休み時間中の様子からも、児童2名ともきゅ
 うちゃんには親しみをもっていることがわかる。
 また「カルタ作り」という課題にも興味をもっ
 ている。このため「カルタ作り」という課題は4
 校時目も継続することにした。

III-2 4校時目

4校時目は、前時でやり残した課題から始めた。スライド5を呈示して作業を進めた。



スライド5

ここでも児童間の対話的学びは生まれなかった。ただし、T1を介して次のようなコミュニケーションがあったので参考までに載せておく。

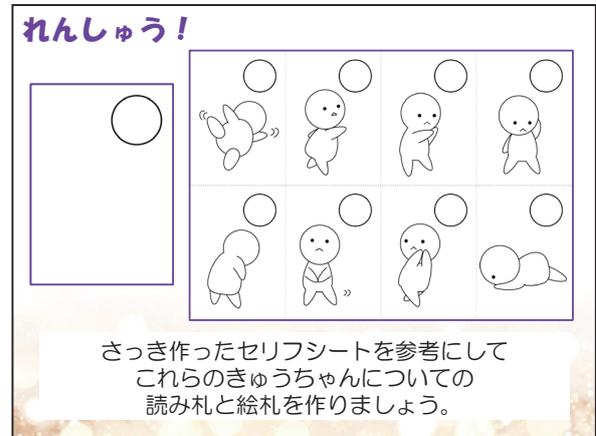
- C2 1番。ジャンプしたら背のびるから。
 T1 (C1に向かって)ジャンプしたら背のびるから1番だって。
 C1 わからん。
 T1 違う?じゃ、何にしました?
 C1 2番。
 T1 どうしてですか?
 C1 (しばらく無言)背のびるから。
 T1 2番やると身長のびるんですか?そうなんですね。

この後、各自が選んだ「せ」の絵札を配付する。児童たちはそれに「せ」と書き込み、彩色を始めた。C1が「(彩色)おわり!」と言ったところでステップ5に移った。

【ステップ5】すでにステップ2で考えてあるセリフシートをもとに「読み札」を考える

このステップ5はスライド6を呈示して実施した。またこのステップも、上掲学習指導要領の

「内容」に書かれている「様子や気持ちを表す語句を話や文章の中で使う」機会にすることを目的にして設計している。



スライド6

このステップの教示内容がわかるように、授業記録を載せておく。

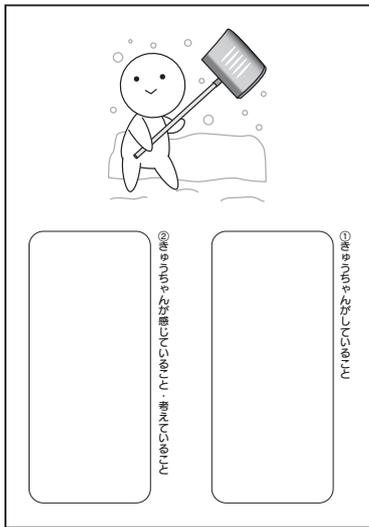
- T1 さっきみなさん、セリフを書いてくれましたよね。今、手元に持っています。順番どれからでもいいですので、
 C1 はい!(挙手)
 T1 はい、じゃ聞きましょう。でも絶対困りますよ。さっきC1さん「うんち」って、いっぱい書いていましたよね。それで読み札を作ると、全部「う」になってしまいますから、全部「う」にならないように、
 C1 (「う」になりそうなものを数え始める)
 T1 ね、「う」が3枚にならないように、そのセリフをいろいろ工夫して、書き換えて、読み札を作ってください。

この教示の後スライド6にある「きゅうちゃんリスト」と「読み札記入カード」を配付する。きゅうちゃんリストにはミシン目が入っているので、児童が切り取りひとり4枚ずつ担当することにした。きゅうちゃんリストの中の4つはステップ2でセリフを既に考えてある。このステップの作業には、児童2人とも積極的に取り組ん

でいた。

【ステップ6】 行動を読む

このステップも、上掲した学習指導要領「内容」の「様子や行動、気持ちや性格を表す語句の量を増やし」に対応させて設定した。とくに「行動を表す語句」の使用機会を増やすことを目的としている。この目的を達成するために、何らかの「行動」をしているという読み解きが出やすいきゅうちゃん絵図を用いる。具体的にはワークシート1を用いた。また、ワークシート1の課題をステップ7に接続させていく。



ワークシート 1

【ステップ7】 行動描写絵札から「読み札」を考える



スライド 7

このステップではスライド7を用いた。きゅうちゃんの「行動」を手がかりにして読み札を作る課題である。スライド7のきゅうちゃんは、前ステップのワークシートで活用したのと同じである。この練習の後、スライド8の手順で読み札作りをしてもらう。



スライド 8

児童たちには、さまざまな行動をしているきゅうちゃん絵札をシートにして配る。各シートにはミシン目が入っており、児童たちが自由に切り離せるようになっている。この読み札作りを時間の許す範囲でやってもらった。

【ステップ8】 カルタ大会



写真3 カルタ大会の様子

児童は2人であるが、学習活動の締めくくりとしてカルタ大会を行った。時間内に児童が作ったカルタだけでは数が少ない。そのため授業者側があらかじめ用意しておいた札もいくつか加えて実施した(写真3)。児童2人とも熱中してカルタ大会に参加していた。取った枚数はC1が10枚・

C2が14枚であった。学年差に見合った枚数差であり、全員が笑顔のカルタ大会となった。

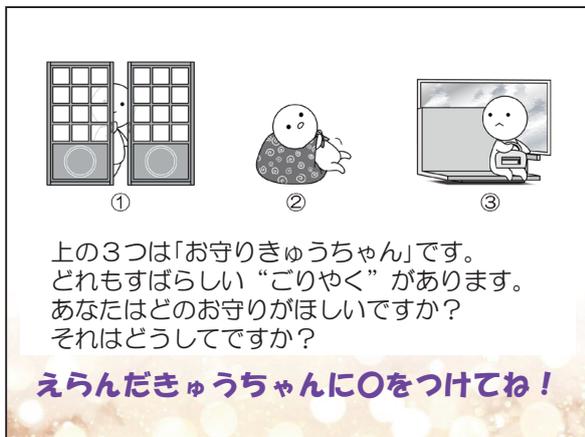
【ステップ9】「お守りきゅうちゃん」

児童たちが今回の授業をどのように評価しているか。その情報を得るためのツールをあらかじめ2種類用意していた。いずれもきゅうちゃんを活用した投影法による評価ツールである。ひとつはスライド9である。



スライド9

今回の授業の残り時間でこれを実施することは難しそうだったので短縮版である「お守りきゅうちゃん」を実施した。「今日はきゅうちゃんとお友達になってくれたので、これからきゅうちゃんが皆さんを守ってくれます。」という教示の後スライド10を呈示した。



スライド10

チャイムの時間が迫っていたのでスライド10にある発問は割愛した。代わりに①～③きゅうちゃんのどれがほしいかを聞いた。児童たちには、各自が選んだきゅうちゃんをラミネート加工したものをお守りとしてプレゼントした。その後次の教示をした。「きゅうちゃんと今日一緒に勉強してきました。その『お守りきゅうちゃん』に一言お礼を言ってください。」

この教示を受けて、次のような反応があった。

- C1（即座に）ありがとう！
- C2（挙手をして）色ありになったよ。（「きゅうちゃんは真っ白だから彩色してあげたよ」という意味だと推測される。）

C2が「お守りきゅうちゃん」をペンケースにしまったところで4校時目終了のチャイムが鳴った。「おわります」の礼の後、C1が「給食は（鹿内・石田と）一緒に食べるぞ！一緒に食べるぞ！」とジャンプしながら笑顔で伝えてくれた。

IV. 今後の課題

今回の授業でも「きゅうちゃん」は学びの場（石田(2025)の表現では「学びのアトモスフィア」）を「ととのえる」ツールとしておおいに役立った。初対面の学習者と授業者がきゅうちゃんを媒介として2コマの授業時間を和気あいあいと過ごすことができた。

一方で重要な課題も明らかになった。今回の授業は対話的学びを促進することも目的としてデザインされていた。しかし3年生1名・4年生1名からなる極少単位の複式クラスでは、対話的学びをほとんど引き出すことができなかった。その理由については本稿中の「ここまでの授業のプロセス評価と対応策の検討」のところでも考察してある。小規模校複式学級での看図アプローチ実践が絶対的に不足している。実践例を増やしていく必要がある。これまでの看図アプローチ研究成果の何がそのまま適用できるのか、また新たにどんな配慮や工夫が必要なのかを整理していくことが

必要である。

引用・参考文献

- 江草千春 2024 「看図アプローチを活用した定時制高校「英語表現Ⅰ」の授業実践－協同学習促進ツール『きゅうちゃん』の有効性－」『全国看図アプローチ研究会研究誌』22号 pp.4-18
- 石田ゆき 2024 「看図アプローチにおける『きゅうちゃん』活用術」『看護教育』Vol.65 No.4 pp.438-443
- 石田ゆき 2025 『看図アプローチのための教材デザイン－「見ること」でとどのう学びのATOMスフィア－』 TRIADE|トリアーデ
- 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
- 鹿内信善 2023 「看図アプローチの可能性を拓く」『協同と教育』第18号 pp.31-34
- 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
- 田中岬 2023a 「特別支援学級における看図アプローチの活用－自立活動と国語科でのお話づくり－」『全国看図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－看図アプローチで思い出す－」『全国看図アプローチ研究会研究誌』18号 pp.3-34
- 田中岬 2023c 「きゅうちゃんてかるたづくり－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－」『全国看図アプローチ研究会研究誌』19号 pp.11-34
- 田中岬・石田ゆき 2022 「『看図アプローチ語りカフェ』を活用した1年生の自分作文－過去現在未来の自分に似たきゅうちゃんて思いを綴る－」『全国看図アプローチ研究会研究誌』16

号 pp.3-28

田中岬・大澤晴江・石田ゆき 2024 「看図アプローチで文法のオンライン交流学习－きゅうちゃんて特別支援学級と通常学級をつなぐ－」『全国看図アプローチ研究会研究誌』20号 pp.19-38

研究上の倫理的配慮

今回の研究会では授業ビデオ等を撮影した。撮影にあたっては学校長及び全教員から許諾を得てある。しかし学習者が2人だけであったため、映像を掲載することによって個人が特定されやすい。個人情報保護の観点から本稿中では児童の姿が映る形での授業映像掲載は行わなかった。

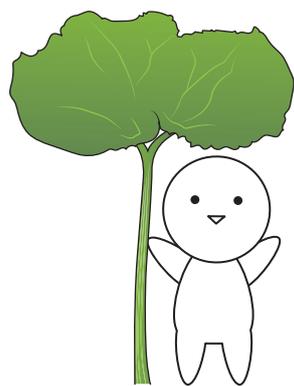
謝辞

小規模校複式学級で看図アプローチ研究授業を行うという貴重な機会を提供いただきました足寄町立螺湾小学校校長喜多徹先生に心より御礼申し上げます。また校長先生からは全校研修の中で「目標と評価の一体化」について大切なお質問をいただきました。その質問への答にもなるように本稿内容を構成してみました。少しでもお役に立てれば幸いです。

年末のお忙しい時期に全校研究会を開催していただきました螺湾小学校の教職員の皆様にも御礼申し上げます。とりわけ森岡達昭先生には、研究会の企画・実施等で多大なご尽力をいただきました。ありがとうございました。

2026年1月15日 受付

2026年1月20日 受理



実践ノート

ユニバーサルデザインについて考えるための 看図アプローチ授業

—複式学級高学年児童を対象とした授業実践—

森岡達昭¹⁾

Morioka Tatsuki

キーワード：看図アプローチ・複式学級・ユニバーサルデザイン・ビジュアルテキスト・見方と考え方

I. はじめに

2025年12月23日(火)、全国看図アプローチ研究会より鹿内信善会長と石田ゆき氏が来校し研究会が行われた。当日は3,4校時に中学年対象(3年生1名,4年生1名)の授業を鹿内会長が行い,5校時に高学年対象(5年生5名,6年生1名)の授業を筆者が行った。放課後には,鹿内会長による看図アプローチに関わる研修と高学年実践の講評をいただいた。本稿は,上記のうち筆者の授業実践報告(総合的な学習~ユニバーサルデザインの理解~)である。

II. 研究の背景

II-1 螺湾小の研究と実践に至った経緯

足寄町立螺湾らわん小学校は,全校児童15名の小規模へき地校である。本校の2025年度の研究主題は「主体的に深く学ぶ児童の育成~『協働(協同)と創造』を生み出す授業の追求~」である。また,研究の仮説を「協同と創造を生み出す授業を開発し実践することにより,生きた知識を獲得し主体的に深く学ぶ子どもが育つだろう」とした。本実践は,この研究主題へ迫るためのツールとして看図アプローチが活用できないかと考え行ったものである。

II-2 本時の目標と先行研究との関連

本時の目標は「写真を手がかりにして,ユニバーサルデザインについての考えを深める」とした。ユニバーサルデザインの見方・考え方としては,鹿内(2015)が参考になる。鹿内(2015,p.129)では,点字ブロックの上に跨るように配置された木製ベンチ(写真1)が紹介されている。



写真1 (鹿内 2015 より)

この写真を撮影したまちでは,点字ブロックの扱われ方に気になる点が多い。不必要に迂回させるもの,断裂を起こしているもの等,それを必要とする人に対して不親切な事例があげられている(鹿内 2015,pp.62-70)。専門業者が工事を行わなければ解決できない問題もあるが,誰でもが解決できる問題もある。木製ベンチ(写真1)はベ

1) 足寄町立螺湾小学校

ンチを移動させるだけで問題を解決できる。自分の力で移動ができないにしても、まずはこのような事態に気づく「目」「見る力」を育成することが重要である。鹿内（2015）は次のように述べている。『『おかしき』を見つけられる『見る力』をもっと育てていかなければならないのではないのでしょうか。点字ブロック遮断ベンチのような光景を見たら『え!?!』と思わなければならないのです。『え!?!』と思える人を育てていかなければならないのです。（p.130）」とくに、子どもの頃からこのような意識をもてるよう指導していくことは、大切なことなのではないだろうか。本実践もそれを念頭に置いて実施した。

Ⅲ. 授業の実際

Ⅲ-1 変換のステップ

授業の冒頭、写真2が載ったプリントを児童に配付した。



写真2 撮影：森岡達昭

児童らは、「エレベーターだ」と言いながら画像を受け取り、周囲と「あ、わかった。〇〇にあるやつだ。」などと自発的に話し始めた。このことから、身近にあるエレベーターだと感じていることがわかる。配付後、次の問いと指示を伝える。

「どんなものが写っていますか、3つプリントに書きましょう。」

児童の考えは主に次であった。

かべ、ドア、エレベーター、車椅子マーク、手すり、ポルト 等々

個人思考の後、ラウンドロビンで発表させた。聞き手には、書いていないものがあれば自分のプリントに書き足すことを指示した。すると、発表者から「エレベーターのとびらに映り込んでいる木」という発言があった。それをきっかけに、反射して見えているものの発表が相次いだ。これは、授業者（筆者）が想定していない反応であった。これらの発言から、間接的に見えるものを利用して読み取るビジュアルテキストの活用も、アイデアとして有効かも知れないと感じた。

Ⅲ-2 要素関連づけのステップ^注

このステップの問いと指示は以下である。

「このエレベーター、どこにあるものだと思いますか。プリントに書きましょう。」

この問いに対して、児童らは自らの記憶を元に次のような考えを書いた。

町民センターの2階の吹き抜けの横のエレベーター、中学校、ネイパル、図書館、ホテル〇〇（町内にあるホテルの名前）等々

ラウンドロビンの後、「この前、ここに行ったことがあるね」ということを話すと、「〇〇（施設の名称）！」という反応があり、それが正解であることを伝えた。以前に訪れた場所であることを知った児童らは、一気に親近感を増したようだ。次に、写真3を配付した。



写真3 撮影：森岡達昭

これは、写真2の角度を変えて撮影したもので、前回提示した写真の右側に新たにパネルが見えている。この写真を配付してから次の問いを出す。

「さっきの写真とちがうところはありますか。」

この問いに対する考えも、個人でプリントに書いてから発表し合っていく。例えば次のような内容が共有された。

番号みたいのがある、数字の書いてあるボタンがある、手すりが伸びた 等々

III-3 外挿のステップ

発表後、児童の発表で出された中にあった、「数字の書いてあるボタン」に注目させる問いを出した。

「このボタンは何のためにあると思いますか。」

児童らからは次のようなユニークな考えが出されて盛り上がった。

電話番号のボタン、呼び出しボタン、非常用ボタン、エレベーターの数 等々

活発な発言が続く中、授業者が引き出したかった「パスワード」という考えが出された。改めて何のためかを問うと、「子どもが遊ばないように」という理由が出された。

ここで、授業者から次のような説明をする。

「私はここで働いていたことがあります。そのときからこのエレベーターはありました。このエレベーターは、足の不自由な人が使うためのエレベーターです。私がここで働いていたとき、足が不自由な人がいて、車椅子でエレベーターに乗るのを手伝うことが何度もありました。みんなが言うように、他の人が乗って遊ばないように、パスワードを入れないと動かないようになっています。」

比較のために他の施設のエレベーターの写真も見せる(写真掲載省略)。その施設のエレベーター付近にはパスワードを入れるボタンが見当たらないことを確認した。このとき、「へえ、ここにはないんだね」「大丈夫なのかな」のような声もあったが、話題が広がりすぎるので深入りはしなかった。そして、本実践でのねらいに迫るために、次の問いと指示を出した。

「この手すり、写真では途中から見えなくなっていますが、続きはどうなっていると思いますか。プリントに書きましょう。文でもいいですし、イラストにしてもいいです。」

図1～3は、児童が描いたイラストである。

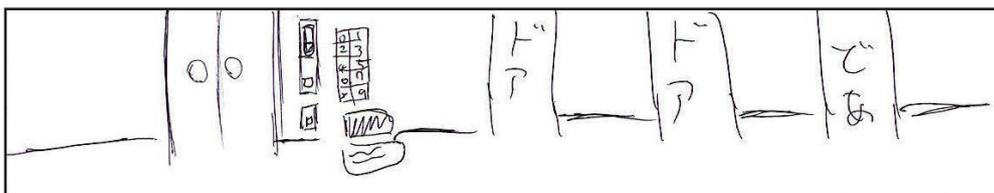


図1

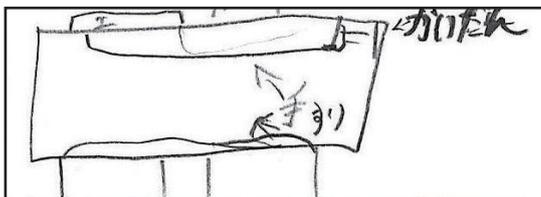


図2

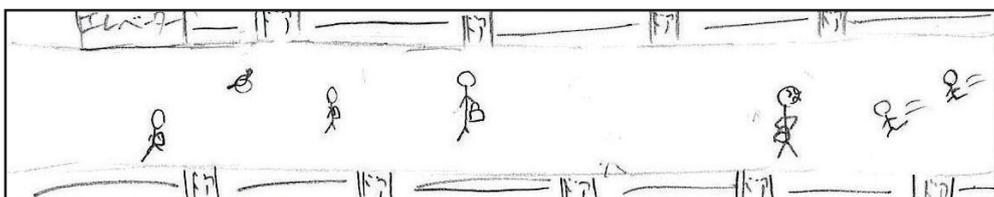


図3

個人思考の後で一人一人の机を児童全員が回り、その人のイラストを見たり考えを聴いたりする時間をとった。すると、どの児童もエレベーター横の手すりは廊下が終わるまで（50 m程度）ずっと続いていること、集会室のドアのところは途切れていることを予想していて、お互いに「そうだよね」「たしかに」と言いながら対話していた。イラスト化によって、他者の考えを具体的にイメージすることができていた。児童らは発表者の話に対して身を乗り出しながら聴く様子が見られた（写真4）。



写真4

説明が一通り終わった後で、写真5を配付した。



写真5

撮影：森岡達昭

児童らは、手すりが集会室のドアのところまで途切れているのを見て、「やっぱり！」などと言っていた。そこで、視点をさらに広げるために次の問いを出した。

「この写真を見て、『変だ、おかしい』と感じるところはありませんか。」

児童らは個人の考えをプリントに書き、ラウンドロビンで共有した。以下は児童の考えである。

- ◆ 手すりがふさがれている。
- ◆ つくえの上に手すり。
- ◆ つくえがじゃま。
- ◆ つくえがあつたらつかえない。
- ◆ テーブルがじゃまになっている。
- ◆ 手すりがあるのにテーブルがある。奥にもテーブルがあるから、不自由な人が行けなくなつて手すりの意味がなくなる。エレベーターにたどり着けなくなる。

全体で共有した後、「確かにこれだと困るね」という話になった。そこで筆者は「私がここにいた頃は、足が不自由な人がいたから、このような長机は置いていませんでした。今も不自由な人はいるのでしょうか。」となげかけた。そして、少し前まで写真（2・3・5）の施設に勤務していた方（参観者）にその場で確認した。すると、「今はない」という回答であった。児童らはその答えに安心したようだったが、「足が不自由な人が来たときのために改善する必要があるかも知れないね。」という話も児童から出された。ここで、チャイムが鳴った。

IV. まとめ

本実践では、写真を見ることを通して想像を膨らませ、考えを言語化したりイラスト化したりすることによって、ユニバーサルデザインについて考えることができることを目的とした。写真5のような事例はこの施設だけでなく、公共の場でも見られることがある。例えば写真6のような状況である。



出典：石田ゆき 2017 授業資料より
写真6

写真6は北海道内の某駅構内である（撮影は2017年であるが、2025年時点でも同様の状態であることを石田が視認している）。ベンチに貼付されているプレートを見ると、「寄贈」されたものであることがわかる。せっかく贈られた善意がこのような活用されることは非常に残念なことである。子どもの頃からものの見方・考え方をみがき、誰もが「おかしなこと」に「え!」「おかしい」と気づくことができるようになることが望ましい。善意が正しく届き、有効活用される社会をつくることにつながるだろう。

これまで、児童がビジュアルテキストをじっくりと読み解く経験はほとんどなかった。しかし、本実践を行うと児童の読み解く力は筆者の予想よりもずっと高かった。鹿内（2015）は「発問されると、その答えを探すために学習者は写真を『よく見る』ようになります。（p.72）」と述べている。また、「見ればわかるものをいくら見せても、そこから協同学習はうまれてきません。ビジュアルテキストでも文章テキストでも、ある種の『わかりにくさ』を備えている必要があります。（p.60）」とも述べている。本実践で取り上げたような、十分な情報が与えられていないビジュアルテキストを提示し、思考のきっかけとなる問いを出すことが、児童の思考を活性化させ、対話へとつながっていくことが確認できた。

石田（2025）はビジュアルテキストの読解活動を取り入れることのメリットについて次のように指摘している。「話をするきっかけづくりになる、想像力が働く・広がる、有意義な時間になる、軽く緊張がほぐれる、読み取る・汲み取る能力の養い方を学べる、自分では見えない答えが見つかる、知識が増える、無数の価値観に出会える、認め合うことの重要さに気づける、考え方を学べる。（p.49）」これらはすべて、看図アプローチ基盤型授業を受けた学生の発言からまとめられたものである。各授業の目標設定によってはさらに多様なメリット・効果が生まれる可能性がある。ただし、「目標」を事前にアナウンスしないほうが多様な意見が飛び交い、深い学びにつながることもある。鹿内（鹿内・石田 2025）は「目標を事前に呈示しない方が生き生きとした学びが生まれる授業もあるのです。／特定の目標を事前に呈示されると、学習者はその目標に直接関連した情報に特に注意を払って学習材料を読んでいます。／このような学習の仕方は『木を見て森を見ず』状態を引き起こします。その結果、学習材料の全体的な理解は阻害されることとなります。（鹿内・石田 2025,p.70）」本実践で、もしも事前に「これからユニバーサルデザインについて勉強します」「ユニバーサルデザインって聞いたことある？」などと伝えていたら、「足が不自由な人が来たときのために改善する必要があるかも知れないね。」のように児童自らが問題を見つけ改善策を出すような展開にはならなかったのではないだろうか。このような意見が自然に引き出されていたことは大変望ましい結果といえる。事前に目標を提示していたら、今回のように活発で多様な意見が飛び交うような読解活動・話し合いにはつながらなかったのではないかと筆者は考える。児童らが「授業者が求めている答えを探す」ことにとらわれず、核心に迫ろうとしながらものびのびと授業に参加していた様子が印象的であった。

今後も、ビジュアルテキストの有効活用を通し

て見る力を高め、対話し、新たな知見を創造できるような楽しい授業を創りたい。また、今後は対話で終わらずに、書くことにもつながる授業実践をしたい。

引用・参考文献および参考資料

石田ゆき 2017 専門学校日本福祉リハビリテーション学院（現：日本医療大学）「教育心理学」第11回目授業「新しい学力観」授業資料スライド

石田ゆき 2025 『看図アプローチのための教材デザインー「見ること」でととのう学びのアウトモスフィアー』 トリアーデ | TRIADE

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ー『看図作文』授業の検討を通してー」『全国看図アプローチ研究会研究誌』6号 pp.30-45

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

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

編集委員会注

「Ⅲー2 要素関連づけのステップ」では「エレベーターはどこにあるものか」「2枚の写真で違っているところは」という2つの問いをなげかけている。この2つの問いはいずれも、写真に写っている「もの」を関連づける作業と、そこから発展的に考える作業が複合的に行われている。つまり要素関連づけだけでなく外挿の要素も含まれている。線引きが難しいところではあるが、2つの問いは要素関連づけが基本になることと、外挿のステップとするには少し低次の活動であると判断し編集・構成した。

2026年1月6日 受付

2026年1月9日 受理

実践ノート

看図アプローチ定番教材を看護教育の教育課程に接続する —「ふろしき」教材から「解剖生理学」へ—

鹿内信善¹⁾・石田ゆき²⁾・渡辺 聡³⁾

SHIKANAI Nobuyoshi ISHIDA Yuki WATANABE Satoshi

キーワード：看図アプローチ・教育課程・コンピテンシー基盤型・コンテンツ基盤型・つなげる・看護教育

1. 本稿の目的

筆者ら3名は、いずれも教育方法や教育課程に焦点を当てた研究を行っている。また、対話的で深い学びを引き出す協同学習ツールとして「看図アプローチ」という教育手法を開発してきた。看図アプローチは汎用性の高い授業づくりの方法である。研究を重ねる中で看図アプローチは看護教育とも親和性が高いことが分かってきた。そのため筆者らも看護教育に看図アプローチを活用する研究を進めてきた。本稿は、それら一連の研究に位置づけられるものである。

近年看護教育学は著しい発展を見せている。2025年に「看護学教育モデル・コア・カリキュラム」の「令和6年度改訂版」が出された（看護学教育モデル・コア・カリキュラム改訂に関する連絡調整委員会 2025）。そこでは、看護教育の教育課程を考える上で重要な指摘もなされている。その部分を引用しておく。

看護学教育はコンピテンシー基盤型教育への転換が求められている。しかし、学ぶべき知識を系統的に整理した内容（コンテンツ）が重視された伝統的枠組みに、コンピテンシー基盤型の枠組みを融合させることは難渋なことである。何よりも資質・能力の育成には、

知識の質と量が必然であることを忘れてはならず、コンテンツとコンピテンシーの関係性を明確にし、様々な教育手法を駆使して、コンピテンシー基盤型教育を行うことが大切であろう。（pp.4-5）

この主張は次の3つのことを含んでいる。

- ①看護教育の教育課程はコンピテンシー基盤型に転換されるべきである。
- ②しかしコンピテンシー教育には、コンテンツつまり知識の質と量も必然的に重要となる。
- ③コンテンツ基盤型とコンピテンシー基盤型と融合させるのは極めて難しく、様々な教育手法を駆使する必要がある。

同様の問題意識をもって取り組んでいる先行研究がなされている。まずそれを概括しておく。織田（2024）は厚生労働省から提言された「看護基礎教育検討会報告書」を基礎文書として、コンテンツ教育とコンピテンシー教育の融合のあり方を次のように整理している。

2022年度より新カリキュラムがスタートした。この改正カリキュラムでは、「解剖生理学

1) 北海道教育大学名誉教授・全国看図アプローチ研究会

2) 日本医療大学

3) 羽陽学園短期大学

や薬理学を充実させ、臨床判断能力の基盤を強化する（厚生労働省 2019,p.9）」ことが求められている。筆者が捉える臨床判断能力とは、患者の状態を的確に把握し、適切な判断を行い、必要に応じた看護援助を提供する能力をさす。つまり、解剖生理の知識を活用して疾患のメカニズムや治療方法を理解し、患者に起きうる反応を予測し、それを看護に結びつけることが期待されている。（織田 2024,p.3）

この整理では、「解剖生理の知識」がコンテンツ、「臨床判断能力」がコンピテンシーに相当する。先にみたように、コンテンツの学びとコンピテンシーの学びを融合させるのは「難渋なこと」であるが、それ以前にコンテンツの学びを成立させることも極めて難しいのである。織田（2024）はその事情についても整理している。

解剖生理は医療従事者にとって必須の知識であり、1年次に履修することが多い。しかし、入学間もない学生にとっては日常生活で馴染みのない知識であり、専門用語や抽象的な概念（例えば神経支配やホルモンの作用など）を理解する必要がある。また、解剖の三次元的な構造を二次元の図や写真だけで理解するのは難しい。これらの要因により、学生は解剖生理に対して苦手意識を抱きやすく、知識として定着しにくい。さらに、単に暗記するだけの学習では、知識の本質を理解することが難しい。このような背景から解剖生理の知識を活用できず、臨床判断や患者理解に結びつけることが困難になると考えられる。（織田 2024,p.4）

このような、解剖生理学コンテンツ学習の難しさを克服し、かつ臨床判断能力というコンピテンシーを育成するために織田が採用している教育方法が看図アプローチである。本研究は、この織田の実践・研究を足がかりにして進めていく。織田は、解剖生理学を科目として取り上げている。そ

のため筆者らも解剖生理学を取り上げる。このような形で研究を積み重ねることにより、解剖生理学の学び方を一層「充実」させていくことができる。さらに、知識と知識のつながりを重視する看図アプローチを活用することで、臨床判断能力というコンピテンシー育成につながるプログラムを開発していきたい。

以上の目的を達成するため次のことを行っていく。看図アプローチの定番教材「ふろしき」絵図とその活用方法をまず紹介する。定番教材なので、すでにいろいろなところで活用されている。本稿では看図アプローチに初めて取り組む方でも使いこなせるように、ひとつひとつのステップを丁寧に説明していく。これにより看図アプローチとはどのようなものなのかを理解することができる。特に看図アプローチが仮定している情報処理モデルを体験的に理解できる。その後「ふろしき」絵図および看図アプローチ理論を解剖生理学の学びにつなげていく。「ひとつひとつの知識や理論をつなげていく」ことをキーコンセプトにしたワークショッププログラムにまとめて紹介していく。

ワークショッププログラムなので、その雰囲気や伝わるように、次節以降は「ですます」体で稿をまとめていく。

II. 看図アプローチ定番教材「ふろしき」絵図

新しいメンバーで協同学習を行う場面では、通常アイスブレイクをしてから学習課題に取り組んでいきます。このため私たちは看図アプローチを活用したアイスブレイク用の教材をたくさん開発してきました。例えば鹿内（2015）で紹介している「ひみつの絵」「むりくりうし」や石田（2025）の『『きゅうちゃん』でアイスブレイク』などです。これらはアイスブレイクプロセスの中に「自己開示」を含んでいるのが特徴です。一方、これまでの看図アプローチ実践・研究（例えば鹿内・石田 2025）では、ビジュアルテキスト（絵図・写真等）の読み解き活動を入れただけでアイスブレイクが促進されることが分かっています。アイスブレイ

クタイムを特に設定しなくても看図アプローチを行ってれば、自然にアイスブレイクができてしまうのです。ここで紹介する「ふろしき」もそのタイプの教材です。

看図アプローチは「見ること」から始めていく授業づくりの方法です。看図アプローチでは「見ること」について極めてシンプルな情報処理モデルを考えています。そしてその情報処理モデルに従って授業をデザインしていきます。看図アプローチが仮定する「見ること」の情報処理は「変換」「要素関連づけ」「外挿」の3つです。看図アプローチを活用した授業をデザインするためには、これら3つの情報処理を理解しておくことは必須です。また看図アプローチを活用した授業に参加する人も、これらの処理を理解しておけば学びをスムーズに進めていけます。これら3つの情報処理がどのようなものを体験的に学べる教材も、私たちはたくさん開発してきました。中でも私たちが「ふろしき」と呼んでいる絵図は人気があり、多くの先生方に活用いただいています。本稿では、「ふろしき」絵図を初めて活用する方を想定して、3つの情報処理を学んでいくためのスライド構成を紹介します。本稿の読者がそのスライドをそのまま活用できるように、スモールステップにして説明していきます。「ふろしき」絵図の使い方説明が済んだ後、このワークがアイスブレイクの働きをもつこと理由についても解説します。なおワークの前に学習者には「ふろしき」絵図のコピーを配付しておきます。ワークシートにもなるように、絵図の枠外にメモ用の余白をつけておくと便利です。

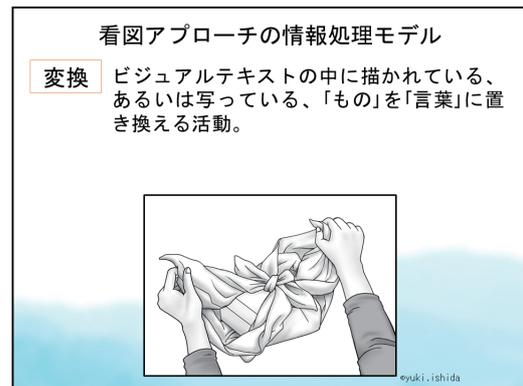
II-1 「ふろしき」変換ステップ

それでは順番に説明していきます。まずスライド 1-1 を呈示します。鹿内 (2016) でも「ふろしき」絵図を紹介しています。今回用いる「ふろしき」絵図では1箇所描き加えています。実践される時は古いバージョンでなく、今回のバージョンを使用してください。



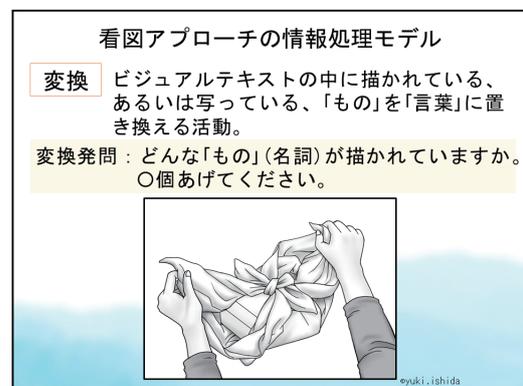
スライド 1-1

「変換」処理から学んでいくので、スライド 1-1 に「変換」の定義を加えていきます。スライド 1-2 です。



スライド 1-2

看図アプローチの情報処理は発問によって引き出していきます。そこでスライド 1-2 に、変換を引き出す発問を付け加えます (スライド 1-3)。

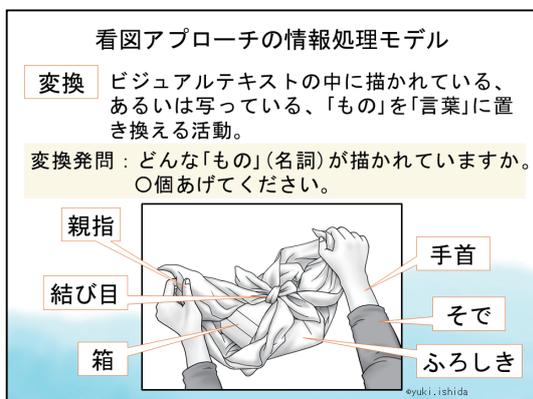


スライド 1-3

変換発問をするときは「『もの』ですから名詞を書き出してください」とひとこと言い添えると学習者は混乱しません。また「〇個あげてください」の「〇個」は状況に応じて変えて構いません。表現する言葉をもっている人なら20から30個あげることができます。今回のように導入教材として活用する場合は、5から10個のうちの任意の数を指示すれば良いでしょう。また「5個以上できるだけたくさんあげてください」という指示の仕方でもできます。

学習者全員が指示された数の「もの」を書き上げたら、それをラウンドロビン（メンバーが順番に発言していく協同学習の進め方）でグループ共有していきます。ひとり1個ずつ順番に発表していきます。自分が気づいていなかった「もの」を他の人が発表してくれたら、それを赤字で自分のワークシートに書き足してもらいます。自分が書き出したものが全部メンバーに言われてしまった人はパスしても構いません。

発表が出尽くしたら、全体シェアとして「もの」の名前をスライド上で確認します。これは「変換処理というのはこのようにすることだ」ということを確認してもらおうステップです。このためスライド1-4のように「手首」「そで」「ふろしき」「親指」「結び目」「箱」のように6個程度示してあげれば大丈夫です。これで「変換」のワークは一区切りです。



スライド 1-4

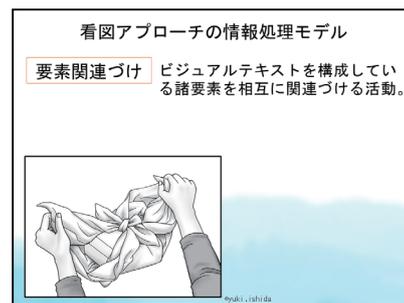
II-2 「ふろしき」要素関連づけステップ

次は「要素関連づけ」です。ここで呈示するスライド2-1はスライド1-1とほぼ同じですが、このあと表示していく文字情報のレイアウト上の都合で、ふろしき絵図の位置を変えています。



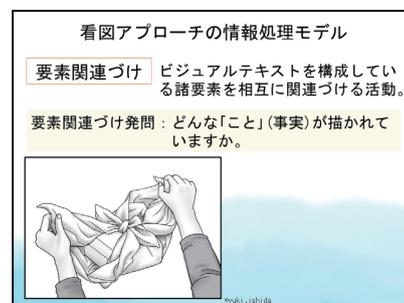
スライド 2-1

このスライドに「要素関連づけ」の定義を加えていきます。スライド2-2です。



スライド 2-2

要素関連づけ処理も変換と同様に、発問によって引き出していきます。そこでスライドに変換を引き出す発問を付け加えます（スライド2-3）。



スライド 2-3

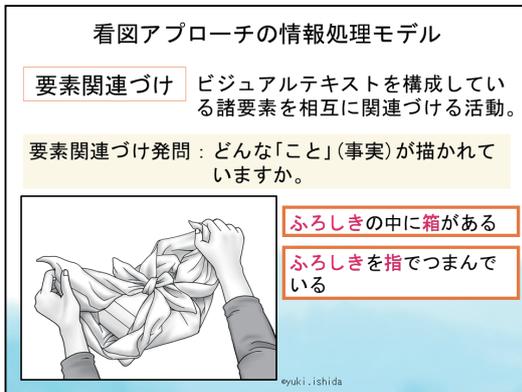
基本発問はスライド 2-3 にあるとおりですが、これだけだと発問の意図が伝わらない学習者も出てきます。そこで、次の補足も口頭で付け加えてください。「取り出して欲しい『こと』は『事実』です。『事実』ですから、誰が見ても『そうだな』と思えることを書き出してください。」

全員が書き出しを済ませたら、グループごとにバズセッションでシェアしてもらいます。バズセッションはグループでワイワイガヤガヤ自由に話し合っていく協同学習の進め方です。バズセッションの後、いくつかのグループを指名して答えをクラス全体でシェアします。またスライド 2-4 のように授業者が用意してある答えも呈示します。

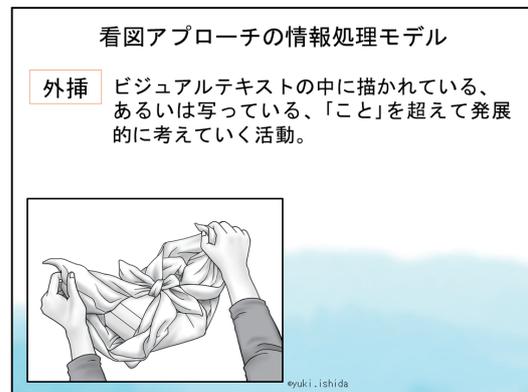


スライド 3-1 (スライド 2-1 再掲)

このスライドに「外挿」の定義を加えていきます。スライド 3-2 です。



スライド 2-4



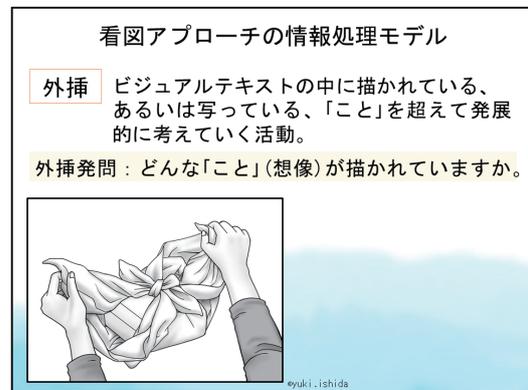
スライド 3-2

この時、授業者は口頭で次のことを確認してあげます。「『ふろしき』という要素と『箱』という要素が関連づけられている『こと』でしょう。」「こっちは『ふろしき』という要素と『指』という要素が関連づけられている『こと』でしょう。」「またこれらは、みなさん誰もが『そうだな』と思えることです。これが要素関連づけです。」これで要素関連づけのワークは一区切りです。

II-3 「ふろしき」外挿ステップ

次は「外挿」です。外挿のワークでも最初に呈示するスライドはスライド 2-1 と同じですが、スライド 3-1 として再掲しておきます。

外挿処理も発問によって引き出していきます。そこでスライドに外挿発問を付け加えます。スライド 3-3 です。



スライド 3-3

発問を呈示しながら「この絵を手がかりにして想像できる『こと』を教えてください」という補足もしてあげます。この答えもグループバズセッションで共有してもらいます。さらに外挿例を書き加えたスライド3-4を呈示します。

看図アプローチの情報処理モデル

外挿 ビジュアルテキストの中に描かれている、あるいは写っている、「こと」を超えて発展的に考えていく活動。

外挿発問：どんな「こと」(想像)が描かれていますか。



shyuki, ishida

スライド 3-4

「ふろしきを包もうとしている」を例示した時に「これはみなさんが想像によって取り出した『こと』ですよ。なぜならこれは『ふろしきを開こうとしている』という読み解きもできるからです」と補足します。その後で「ふろしきを開こうとしている」という情報をスライド上に出します。さらに「ふろしきをぶら下げている」という読み解きも可能です。このように「これらは全部、描かれていることを超えて発展的に考えていく活動になりますね」と確認します。ここまでは看図アプローチが仮定しているビジュアルテキストの情報処理「変換」「要素関連づけ」「外挿」の理解は完了します。

変換→要素関連づけ→外挿の順で高次の情報処理になっていきます。これらは情報を取り出した情報と情報を関連づけたりする処理です。看図アプローチでは、この一連の情報処理を段階を踏んで学習者に行ってもらいます。この活動をとおして、学習者たちはグループの中で発表する「もの」や「こと」を無理なく準備することができます。話すことが頭の中にあるということ、しかもそれらが相互に関連づけられているということは

安心感をもたらしてくれるものです。この安心感に支えられて活発なグループ活動が生まれてきます。特別にアイスブレイクタイムを設けなくてもいいのです。これは看図作文の授業を行うと「書くことがない」「どう書いていいのかわからない」という学習者がいなくなる現象と同じです。

Ⅲ. 定番教材「ふろしき」の発展的応用

Ⅲ-1 爪に関するウソ・ホント

「ふろしき」絵図は発展的応用ができるという長所をもっています。Ⅱで取り上げた内容を「解剖生理学」あるいは「解剖学」に接続させる方法を紹介します。これは鮫島・呉・西村・糸井・石田(2022)のアイデアを参考にして考案しました。基本のスライドはスライド4-1です。

ふろしき絵図・ものこと原理・解剖学をリンクさせる



スライド 4-1

絵図は「ふろしき」絵図の左半分を使います。これもコピーして学習者に配付しておきます。ワークシートとして使うのでメモを書き込める余白を取っておくと良いでしょう。基本のスライド上で「変換の応用発問」を呈示します。スライド4-2です。

ふろしき絵図・ものこと原理・解剖学をリンクさせる



この絵図には次の「もの」が描かれています。それぞれ、どの部分に相当するでしょうか。
(変換の応用発問)

スライド 4-2

通常の「変換」では、変換する言葉は学習者の頭の中にあるものです。ここでは変換する言葉のリストを授業者の方で呈示します。そのリストもスライド上で呈示します。スライド 4-3 です。

ふろしき絵図・ものこと原理・解剖学をリンクさせる



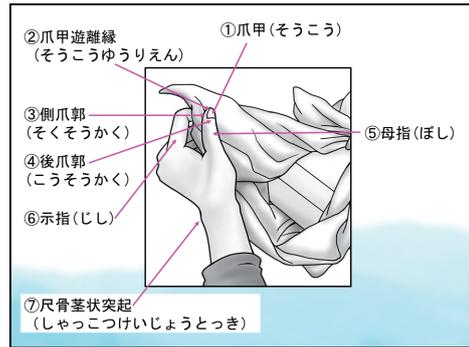
この絵図には次の「もの」が描かれています。それぞれ、どの部分に相当するでしょうか。
(変換の応用発問)

①爪甲(そうこう)	⑤母指(ほし)
②爪甲遊離縁(そうこうゆうりえん)	⑥示指(じし)
③側爪郭(そくそうかく)	⑦尺骨茎状突起(しゃっこつつけいじょうとつき)
④後爪郭(こうそうかく)	

スライド 4-3

①爪甲から⑦尺骨茎状突起まで、それぞれの名称が「ふろしき」絵図のどこに当たるのかをグループバズで考えてもらいます。このときひとつ大切な注意を与えてください。何も注意しないと学習者たちは「①はここでしょう」「②はなんとなくここかなあ」のように番号を使って話し合いをしてしまいます。言葉は使って身に付けていくものですから、番号ではなく爪甲から尺骨茎状突起までの言葉を使って話し合うよう、必ず注意してください。またワークシートに記入するときも「爪甲」とか「爪甲遊離縁」等の「言葉」を記入してもらいます。学習者全員の記入が終わったら答えを確認していきます。爪甲から尺骨茎状突起まで、絵の中のどこに当たるのかを各グループ順番に答えてもらっても良いでしょう。またスライド 4-4 によって授業者が確認するのも効果的です。

なおこのワークでは①爪甲から⑦尺骨茎状突起までの言葉の意味を授業者が説明しません。授業者の説明がなくても学習者たちは対話的学びによって正答に到達してくれます。これは医療系の学部学科学生に限りません。文系学部の学生や小学校の先生方が学習者であっても対話的学びによって正答にたどり着いてくれます。



スライド 4-4

次は、要素関連づけの応用発問です。スライド 4-5 です。

ふろしき絵図・ものこと原理・解剖学をリンクさせる



Q1
側爪郭(そくそうかく)はどんな役割を果たしていると思いますか？

スライド 4-5

この発問に対する答えもグループ内のバズセッションで見つけてもらいます。これまでの筆者らの実践では「側爪郭がないと爪が四方八方に伸びてしまって日常生活に困るから」という考えを発表してくれた人がいました。もちろんこれも正解ですが、一般的な解剖生理学の教科書にたいいてい書かれている答えをスライドで確認しておきます。スライド 4-6 です。

ふろしき絵図・ものこと原理・解剖学をリンクさせる



Q1
側爪郭(そくそうかく)はどんな役割を果たしていると思いますか？

A 爪甲(爪)の保護と支持
側爪郭と爪甲の要素関連づけ

スライド 4-6

この答えを導くためには外挿も少し関わっていますが、基本的には「側爪郭と爪甲」を関連づけた要素関連づけによって導かれる答えです。

ここまで、変換と要素関連づけを引き出す応用発問を紹介してきました。次は外挿です。少しレベルを上げて「外挿を含むクリティカルシンキング」を引き出す手順を紹介します。クリティカルシンキングとは、簡単に言うと、他者の主張や意見を鵜呑みにしないことです。そのためにファクトチェックをしたり、他の見方・考え方を探したりすることが必要になります。「ふろしき」絵図から外挿を含むクリティカルシンキングを引き出す手順をまとめているのがスライド 4-7 です

外挿を含むクリティカルシンキング



Googleで「爪甲遊離縁(そうこうゆうりえん)」を検索するとすぐ「AIによるまとめ」が出てきます。

爪甲遊離縁は、爪の先端が爪床から離れて浮き上がった部分を指し、爪を切る際に目にする白い部分です。

爪甲遊離縁は、爪の成長に伴って形成され、爪床から離れることで水分が供給されなくなり、乾燥して硬く白くなる、と爪のケア情報サイトは述べています。

(これは情報提供のみを目的としています。AIの回答には間違いが含まれている場合があります。)

Q2 下線部分が「正しい」あるいは「誤りである」と主張するために、どんな実験をしたらいいでしょうか。

スライド 4-7

スライド 4-7 は、Google で「爪甲遊離縁」を検索した結果です。「AI によるまとめ」を引用してあります。これを閲覧した時の日時を記録しておくのを失念していましたが、筆者らが閲覧した時にはスライド 4-7 に引用したことが書かれていました。Google の回答には必ず「AI の回答には間違いが含まれている場合があります。」と書かれています。検索結果を鵜呑みにしてはいけません。AI から情報を受け取ったらクリティカルシンキングしてみる必要があります。クリティカルシンキングを引き出すための発問がスライド中の「Q2」です。

スライド 4-7 の Q2 に対する答えをグループで話し合ってもらいます。話し合いが一段落したら

各グループから案を出してもらい、クラス全体でシェアします。様々な答えが出されますが、その時の学習たちの特性によってあまり答えが出されないこともあります。いろいろな状況に対応できるように、授業者も Q2 に対する回答例を用意しておきます。以下に筆者らが考えた実験例を 2 つ紹介します。

実験例 1

写真 1 は、切った爪（爪甲遊離縁）です。これを 24 時間水につけておきます（写真 2）。その後取り出したものが写真 3 です。写真 1 と写真 3 の爪甲遊離縁の色は同じです。「乾燥して白くなる」説に疑問を投げかける結果になりました。



写真 1



写真 2



写真 3

実験例 2

写真4では爪甲遊離縁が白くなっていることが確認できます。指先を強度のある平面に押し付けた状態が写真5です。押し付けることにより指先の血流が滞り爪甲の先端部分が白くなります。この白さと爪甲遊離縁の白さは同じです。これは簡単にできる実験ですので自分でも試してみてください。爪甲遊離縁は乾燥して白くなっているわけではありません。もともと、そういう色をしているのです。



写真4

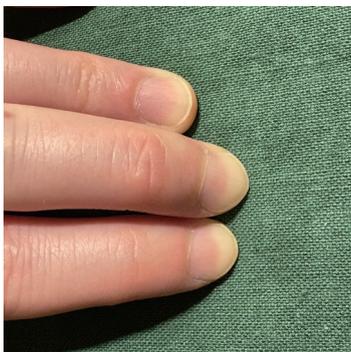


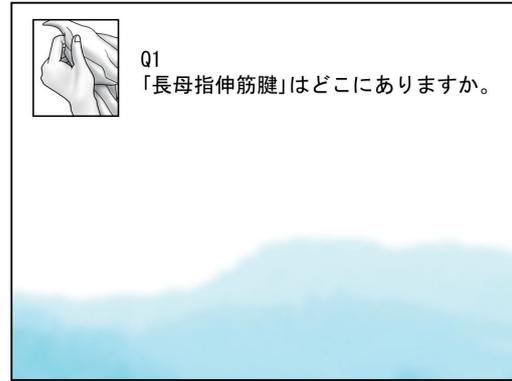
写真5

以上2つの実験から「爪甲遊離縁に関するAIのまとめ」は「誤りである」可能性が高い、ということになります。これらの実験例も写真やスライドによって学習者たちに伝えてあげれば良いと思います。

III-2 伸筋腱を手がかりにして解剖生理学の学びを深める

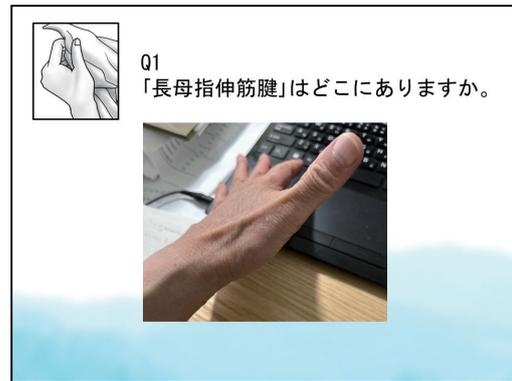
「ふろしき」絵図には「長母指伸筋腱」も描き込まれています。ここからは「長母指伸筋腱」を

手がかりにして解剖生理学の学びを深めていきます。基本のスライドはスライド5-1です。



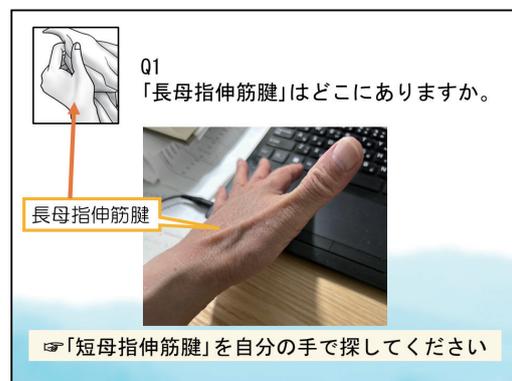
スライド5-1

長母指伸筋腱は絵では表しにくいので、実写バージョンも見てもらいます。スライド5-2です。



スライド5-2

写真にははっきりと長母指伸筋腱が写っていますから、学習者たちは全員、長母指伸筋腱がどれなのかを示すことができますが、念のため確認しておきます。スライド5-3です。



スライド5-3

これは、看図アプローチの情報処理「変換」にあたります。ここで取り上げているのは長母指伸筋腱です。わざわざ『長』母指伸筋腱と言っているのですから『短』母指伸筋腱もあるはずです。そこで『短母指伸筋腱』を自分の手で探してください」という指示を出します。写真では分かりにくいのですが、自分の手で探すと短母指伸筋腱は見つかりやすいです。これも、グループで自由に話し合いながら探してもらいます。また、スライド 5-4 も示し、確認してもらいます。



スライド 5-4

長母指伸筋腱と短母指伸筋腱の間にくぼみがありますが、ここにもちゃんと名前がついています。その名前も確認してもらいます。スライド 5-5 です。



スライド 5-5

「解剖学的嗅ぎタバコ入れ」という風変わりな名前がついています。嗅ぎタバコを嗜む時、このくぼみに嗅ぎタバコを入れ鼻から吸引することから、こういう名前がついています。ちゃんとした

学術用語になっています。スライド 5-5 では解剖学用語を3つ学んでもらいました。そこで次の指示をします。

「長母指伸筋腱」「短母指伸筋腱」「解剖学的嗅ぎタバコ入れ」の3語をつかって文を作ってください。

この指示に基づいた文を学習者たちに作ってもらいます。いくつかの文が作れますが典型的なのは次の文です。「長母指伸筋腱と短母指伸筋腱の間のできるくぼみを解剖学的嗅ぎタバコ入れといいます。」

この活動は「要素関連づけ」になります。要素と要素をつないだり結びつけたりすることにより意味が生まれてくるのです。学習者たちに自分たちが行っている活動の意義を理解してもらうためにスライド 5-6 も参照してもらいます

スライド 5-6

看図アプローチを活用した解剖生理学の学びを、ここからさらに深めていくことができます。そのための指示と発問がスライド 5-7 です。

スライド 5-7

Q1についても、グループで話し合いながら「気づき」を共有してもらいます。「解剖学的嗅ぎタバコ入れ」の部分に触診していると脈動を感じることができます。それは橈骨動脈に触れているからです。普段私たちが脈を取る、手首のところにある動脈が橈骨動脈です。その動脈が掌側から手の甲側にぐるりと回ってきています。そして「解剖学的嗅ぎタバコ入れ」のところで脈動しているのです。橈骨動脈の部分を押してみると、その下に骨があることが分かります。その骨を「舟状骨」と呼びます。このようなことを理解するのも要素関連づけ処理によって行っていきます。これも大切な学びですのでスライド5-7の中に書き出して呈示します。それがスライド5-8です。

解剖学的嗅ぎタバコ入れ

「解剖学的嗅ぎタバコ入れ」エリアに触診してください。

Q1. どんなことに気づきますか

「解剖学的嗅ぎタバコ入れ」の下に「橈骨(とうこつ)動脈」があります。

「橈骨(とうこつ)動脈」の下に「舟状骨(しゅうじょうこつ)」があります。

スライド 5-8

図1に描かれている「もの」を「尺骨茎状突起」という言葉に「変換」する活動はすでに行ってもらっています。今度は「尺骨茎状突起」という言葉を図2に描かれている部分に変換してもらいます。これまでとは逆方向の変換になります。その処理を引き出すための発問がQ1です。なお図2は、複数の図版を参考にして本稿第2筆者石田がイメージ図にまとめたものです。Q1に対する答えもグループで自由に話し合ってもらいます。図1と図2、2つのビジュアルテキストを組み合わせることで新しい「変換」と「要素関連づけ」を引き出すことができます。

スライド6-1中のQ1の答え合わせを兼ねてスライド6-2を呈示します。

橈骨茎状突起

尺骨茎状突起

橈骨

尺骨

図2

尺骨・橈骨の上に8個の骨からなる「手根骨(しゅこんこつ)」という骨グループがあります。

Q1. 舟状骨はどれですか？

スライド 6-2

IV. 骨の解剖生理学につなぐ

「橈骨」「舟状骨」が出てきたので、ここからは「骨の解剖生理学」を学んでいきます。

やはり「ふるしき」絵図からの発展です。使用するのはスライド6-1です。

「橈骨」「舟状骨」が出てきたのでここからは「骨の解剖学」を学ぶ

尺骨茎状突起

図1

図2

Q1. 図2では「尺骨茎状突起」はどの部分ですか？

ふたつのビジュアルテキストを組み合わせることで新しい「変換」「要素関連づけ」を引き出す

スライド 6-1

スライド6-2では、骨に関する解剖生理学用語を増やしていきます。ここでは新たに「尺骨」「橈骨」「橈骨茎状突起」という用語を呈示します。橈骨と尺骨の上には「手根骨」と呼ばれる8個の骨があります。そのひとつが舟状骨です。これを見つけてもらうのが「舟状骨はどれですか？」という発問です。舟状骨はスライド5-8でも出てきている既習事項です。しかしスライド6-2の図2から舟状骨を同定するのは至難の業です。しかし、これも看図アプローチを活用すれば見つけ出すことができるのです。しかもその方法はスライド5-8ですでに示してあるのです。数分前に学んだことなのにもかかわらず学習者たちはそれをすっかり忘れていました。そこでスライド5-8の情報を再掲したスライド6-3を呈示します。そこに描い

である舟状骨を探り当ててもらいます。要素関連づけを2回繰り返すことによって舟状骨を同定することができます。この手順を説明しているのがスライド6-3になります。



図2

Q1. 舟状骨はどれですか？

- 「解剖学的嗅ぎタバコ入れ」の下に「橈骨(とうこつ)動脈」があります。
- 「橈骨(とうこつ)動脈」の下に「舟状骨(しゅうじょうこつ)」があります。

要素関連づけを重ねて「舟状骨」を探り当てる

スライド6-3

スライド6-3中の文章を手がかりにして、グループで話し合いながら舟状骨を同定してもらいます。いくつかのグループの答えをクラスでシェアした後、確認スライドとしてスライド6-4を呈示します。

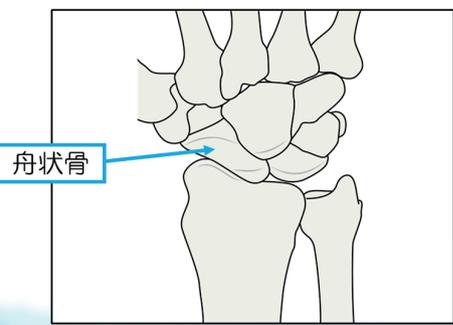
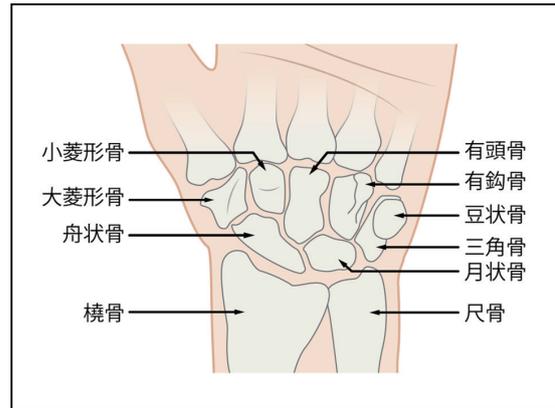


図2

スライド6-4

手根骨は舟状骨を含めて8個あります。学習者にはスライド6-5を用いて各骨の名称と位置関係を把握してもらいます。このイラストも複数の資料を参照し第2筆者石田が作成したイメージ図です。



スライド6-5

ネットを調べると手根骨を語呂合わせで覚える方法が出てきます。骨の名前と並びの順番を記憶するのに役立ちますので、学習者たちにはそれを検索し活用してもらおうといいでしょう。

しかし、各骨の名称の意味を理解したうえで覚えた方がより確実な知識として定着します。ところがそれが難しいのです。8個の手根骨は、どれもその形状から命名されています。しかし「豆状骨」以外は、その名称と形状を一致させにくくなっています。例えばスライド6-5中にある舟状骨は舟のように全く見えません。スライド6-5の中にある形状を「舟状」と変換するのは骨の折れることです。そこで看図アプローチの出番です。どうしたら各骨の形を名称に変換しやすくなるのかを探るため、第2筆者石田は自らが出講している大学の解剖生理学研究室に行ってきました。そして骨見本を撮影してきました。それがスライド6-6です。



スライド6-6

骨同士がくっついている写真では形状と名称が一致しないのですが、バラバラにして見ると「変換」が容易になります。学習者たちには、スライド上部にランダムにリストしてある各骨の名称をひとつ選び①～④の空欄に書き込んでもらいます。グループで話し合っ決めてもらうとほとんどのグループが正解できるようになります。豆状骨は豆の形をしているし、三角骨は三角の面をもっています。月状骨は確かに三日月形をしています。舟状骨も人が乗り込むくぼみをもった舟に見えてきます。このようにすると、骨の形状から名称への「変換」が容易になるということを実感してもらえないのでしょうか。

手根骨はまだ4つ残っていますが、本稿での紹介はここまでにしておきます。ここまで見ていただいたように、看図アプローチと解剖生理学はとても親和性があります。ほかの骨や筋肉の解剖生理学の学習プログラムも組み立てることができ、ます。「全国看図アプローチ研究会」の会員の皆様にニーズがあるようでしたら、ほかのプログラムも開発・提供していきたいと思ひます。

V. こまごまとした名前を学ぶことの意義 言葉を知ることは世界を見る力になる

「小さな骨ひとつひとつの名前のようなこまごましたことをなぜ学ぶのか。」こういう疑問をもっている学習者は必ずいます。そのような学習者には「学ぶことの意義」を理解してもらう必要があります。その答えのひとつが「言葉を知っていれば世界が見えてくる」ということです。実際に、言葉を知る前の学習者には「爪甲遊離縁」や「側爪郭」は見えていなかったはずで、本稿で紹介している一連のワークは「言葉を知ることは世界を見る力になる」のだということを経験的に理解させてくれます。

先達に聞いてみる

年齢を重ねていけば「自分が行ってきたことにはすべて意味があったのだ」と気づいていきます。しかし、発展途上にある若い人たちにそれを理解

してもらうのは難しいと思ひます。それでも「意味は後で分かってくる」ということを伝えておく必要はあると思ひます。私たち年長者が、自らの体験談を交えながらそのことを伝えていくこともできます。しかし、より効果的なのはすでに様々な領域で物事を成し遂げている先達の言葉に耳を傾けてもらうことではないでしょうか。そのためにおすすめなのが『夢さがしエトセトラ』(写真6)という本です。10代の子どもの持つ母親2人が、自分の生き方を探し始めている人たちに読んでもらうためにまとめた本です。「ひと足先に道を選んだ30人からのメッセージ」というサブタイトルがついています。

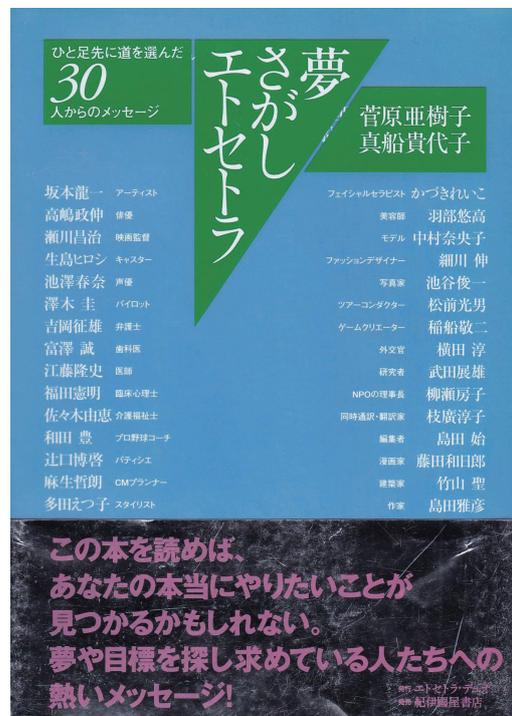


写真6

文字どおり、先達から若い人たちに向けたメッセージ集です。少し古い本ですが、内容はまったく古びていません。どのメッセージも含蓄があり、読む人の心に届くものばかりですが本稿の文脈に即してひとつだけ紹介しておきます。「信頼できる歯医者さん2000人」に選ばれた歯科医富澤誠氏からのメッセージの一部です。スライド7-1に載せておきます。

信頼できる歯医者さん2000人

富澤 誠さん

専門の勉強を始めてからも、こんな勉強が必要なのかなという疑問は続きます。例えば、解剖学では足の裏の筋肉の名前まで覚えさせられます。その他生理学、生化学、細菌学などを勉強をしなくてはなりません。これも歯科医になってから気づくことですが、どの一つをとっても歯科医として仕事していくための基礎となっています。

私たちは常日頃、何かを身につけようとした時、目先の技術や知識のみに目を奪われがちですが、それだけでは本当の仕事はできないと思います。（富澤 誠）

スライド 7-1

看図アプローチは、知識と知識をつないでいく方法も学習者に提供していくことができます。看図アプローチは、若い人たちが、探している答えを見つけ出すための方法でもあるのです。しかし、知識をつないでいった先で、どのような世界にたどり着けるのか、そのイメージをもつために、富澤氏のような先達の言葉を届けてあげることも必要なのではないのでしょうか。

VI. まとめ

看護の教育課程もコンピテンシー基盤型に転換していかなければならない。しかしそれはコンテンツの教育を等閑に付して達成されるものではない。「解剖生理学」のように、ともすると「暗記科目」となりがちな科目はたくさんある。コンピテンシー基盤型の教育課程を構築するためには、まずこのような科目の授業改善が必要になる。本稿で紹介したように、知識と知識をつなぎ合わせていくプロセスを含んだ授業方法がひとつのモデルとなろう。そのようにして学んだことが、例えば臨床判断能力のようなコンピテンシーの獲得につながっていく。それを可能にする授業デザインと教育課程デザインが教員には求められている。本稿では、コンテンツの学びを促しつつコンピテンシー獲得につなげていく、そのモデルとなる授業改善プログラムを提案した。そのために看図ア

プローチ理論と看図アプローチ先行研究を援用および引用した。

引用・参考文献

石田ゆき 2025 『看図アプローチのための教材デザインー「見ること」でととのう学びのATOMスフィアー』 トリアーデ | TRIADE（電子書籍）

看護学教育モデル・コア・カリキュラム改訂に関する連絡調整委員会 2025 「看護学教育モデル・コア・カリキュラムー令和6年度改訂版ー」

<https://www.janpu.or.jp/core-curriculum/>（2026年2月11日最終閲覧）

厚生労働省 2019 「看護基礎教育検討会報告書」

<https://www.mhlw.go.jp/content/10805000/000557411.pdf>（2026年2月9日最終閲覧）

織田千賀子 2024 「『食道の解剖生理』授業づくりにおける看図作文法の有効性ーその予備的検討ー」 『全国看図アプローチ研究会研究誌』 23号 pp.3-16

鮫島輝美・呉小玉・西村舞琴・糸井麻希子・石田ゆき 2022 「看図アプローチを活用した看護技術教育における『観察』概念の学び」 『京都光華女子大学京都光華女子大学短期大学部研究紀要』 第59号 pp.27-43

鹿内信善 2015 『改訂増補 協同学習ツールの作り方いかし方ー看図アプローチで育てる学びのカー』 ナカニシヤ出版

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）『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

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

菅原亜樹子・真船貴代子 2002 『夢さがしエトセトラ:ひと足先に道を選んだ30人からのメッセージ』 エトセトラ・デュオ

注1 本稿で紹介したスライドやワークシート等は、「全国看図アプローチ研究会」会員の皆様に無償提供することができます。希望される方は、全国看図アプローチ研究会ホームページの「お問い合わせ」よりご連絡ください。

注2 本稿で紹介したのはワークショッププログラムです。しかし、そのまま、あるいは少し手を加えて、授業等のいろいろな教育場面に組み込んでいくことができます。また、プログラムの一部を切り取って活用することもできます。

注3 本稿で紹介したプログラムは、日本協同教育学会第21回大会ワークショップ（2025年9月13日）および足寄町立螺湾小学校看図アプローチ研究会ワークショップ（2025年12月23日）において実践しました。本稿で紹介しているように実走することを確認しています。

2026年2月10日 受付

2026年2月14日 受理

編集後記

今号は足寄町立螺湾小学校特集になりました。螺湾小学校で看図アプローチ研究会を行ったことは「全国看図アプローチ研究会」ホームページでもニュースとしてお知らせしました。今号は、その日のプログラムの順番で論文が並んでいます。

第1論文は各学年1名ずつの児童からなる複式学級での授業づくりです。各学年1名ずつというのは複式学級の最小単位です。そういう条件の下で看図アプローチ授業を行うという得難い機会をいただきました。

第2論文の著者は森岡達昭です。森岡先生からは「全国看図アプローチ研究会」が「協同と創造の授業づくり研究会」という名称で、北海道ローカルで活動していた頃から力を貸していただいています。看図アプローチが「協同と創造」によって支えられているということがよく伝わってくる論文に仕上がっています。

第3論文は少し色味が変わった仕上がりになっています。タイトルのキーワードに「看護教育」が入っています。コンテンツにも、一見小学校教育とは関連のなさそうな「解剖生理学」が含まれていますが、これは螺湾小学校で行ったワークショップの内容です。このコンテンツが小学校の先生方の研修会でも受け入れられてもらえるのです。今回のワークショップでも、看図アプローチの汎用性の高さを証明する機会を与えてもらいました。

この論文ではワークショップの実施手順を、今までで一番丁寧にまとめてみました。看図アプローチ初心者でも本論文で紹介しているスライドどおりに展開していけるようにスモールステップでの情報提供をしています。論文末にも書きましたが、本研究会会員の皆様にはアニメーション付きのスライド一式とワークシートを無償提供させていただきます。ご希望がありましたらご遠慮なくお伝えください。

<表紙を読み解く>

昨年沖縄に行きました。その時空港でシマエナガグッズを見つけてびっくりしました。基本的に北海道にだけ生息するシマエナガが日本全国で人気になっていることがうれしくもありました。表紙のシマエナガで注目していただきたいのは、尾羽の矢印模様です。ネット上でもシマエナガの写真をたくさん検索できます。しかし、尾羽にフォーカスしたものはほとんど見かけません。私たちは今「看図アプローチのその先へ」を目指して看図アプローチ実践と研究を重ねています。「その方向で頑張るね」と尾羽の矢印で私たちを励ましてくれているシマエナガが今号表紙の主役です。今号は内容も表紙も執筆者も「北海道特集」になりました。いつもながらに絶妙な写真を撮ってきてくれる石田ゆき編集長に感謝です。

文責 鹿内信善

—— 全国看図アプローチ研究会研究誌 27 号 ——

発行年月日 2026年2月14日

編 集 「全国看図アプローチ研究会研究誌」編集委員会

石田 ゆき

伊藤 公紀

溝上 広樹

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・表紙デザイン 石田ゆき