

実践報告

「見る・語る・問い合う」を拓く 看図アプローチ・看図作文の実践

—多層的リレー形式のワークショップを通じた意味づけの再構成—

織田千賀子¹⁾・朝居朋子¹⁾・中村小百合¹⁾・椿まゆみ²⁾

ODA Chiikako ASAI Tomoko NAKAMURA Sayuri TSUBAKI Mayumi

キーワード：看図アプローチ・看図作文・多層的リレー形式・相互作用・意味づけの再構成

概要

筆者らは、看図アプローチによる読解と看図作文による表現の往還を基盤に、各グループが成果物を別グループへ受け渡ししながら「見る・語る・問い合う」の過程を段階的に重ねる「多層的リレー形式」のワークショップ（以下、WS）を実施した。本稿の目的は、この設計が参加者の相互作用や意味づけの再構成にどう関わったかを検討し、教育実践上の意義を考察することである。本WSでは、あるグループが作成した看図作文が、別グループで絵図化・発問づくり・読解を重ねることを通して、異なる主題や展開をもつ作文へと変化していた。即ち、別グループの成果物に表れた見方や表現に触れ、新たな着眼点や問いが生まれ、相互作用と意味づけの再構成につながっていたことがうかがえた。今後は、本WSでの実践を授業の目的や時間、対象に応じてどう位置づけ、活用するかを検討する必要がある。

1. はじめに

我が国の教育課題として、「正解主義」への偏りや受け身の学習からの転換が求められており、学習者が自ら問いを立て、試行錯誤しながら学ぶ経験の充実が課題とされている（中央教育審議会 2021）。また、OECDの生徒の学習到達度調査（PISA 2018）においても、日本の生徒には、自分の考えを根拠とともに説明し、他者に伝わる形で表現することに課題があることが示されている（文部科学省・国立教育政策研究所 2019）。これらの指摘は、“自らの思考を言語化しながら問いを深める学習”を支える実践の必要性を示している。看護学教育においても同様の資質・能力の育

成が求められており、看護学教育モデル・コア・カリキュラムでは、コミュニケーション能力、科学的探究能力、専門知識に基づく問題解決能力などの育成と、それらを統合したコンピテンシー基盤型教育への転換が示されている（文部科学省看護学教育モデル・コア・カリキュラム改訂のための連絡調整委員会 2025）。

筆者らは教育実践に携わるなかで、知識の習得や記憶の重視、情報検索による即時的な答えの取得、与えられた問いへの正解志向、個人完結の学びが目立つ場面を経験してきた。そのため、根拠を説明し意味づける力、問いを立てる力、対話を通して意味を再構成する力を育む学習機会が重要

1) 藤田医科大学
2) 文京学院大学

であると考えた。

こうした課題に応答する学習方法の一つが看図アプローチである。看図アプローチは、「みること」を重視した授業づくりの方法であり、看図作文の研究から発展してきたものである(鹿内・石田 2017, pp.15-22)。看図作文は、絵図を読み解き、読み解いた内容を作文にまとめていく方法であり、看図アプローチのルーツであるとともに、そのレパートリーの一つでもある(鹿内・山下・石田 2019)。さらに、絵図を構成する部分への注意と各部分の関連づけが新しい意味の発見を支えること(鹿内ほか 2006)、目の前にあるテキスト情報と読み手自身の既存情報を総合することによって新しい意味が創り出されること(=「創造的読み」)(鹿内 2007, p.1)、看図作文は創造性やものの見方を広げる可能性が高いこと(鹿内 2014)、が示されている。したがって、看図アプローチによる読解と看図作文による表現を往還させ、さらにそれらを他者とのリレー形式で重ねることによって、写真や解説文から得た情報と参加者自身の既存情報とを関連づけながら、意味づけを問い直し、新たな意味を創り出す創造的読みを促す可能性があると考えた。

そこで筆者らは、「見る・語る・問い合う」の過程を段階的に重ねる「多層的リレー形式」のワークショップ(以下、WS)を企画し、実施した。本稿でいう「多層的リレー形式」とは、ビジュアルテキストの読解を起点とし、看図作文、絵図、発問づくり、読解といった異なる表現や活動へと段階的に展開しながら、成果物を介して解釈や意

味づけをグループ間で引き継ぎ、再構成していく学習活動である。本稿の目的は、多層的リレー形式という学習活動の設計が参加者の相互作用や意味づけの再構成にどのように関わっていたのかを検討するとともに、教育実践上の意義を考察することである。なお、ここでいう相互作用は、共通の課題に向けて、話し合いや別グループの成果物を介しながら、参加者同士が互いの読みや解釈、表現を支え合い、促し合う過程と捉える。

II. 企画に至った背景

本WSを企画した「ふじた看図アプローチ研究会」の定例会には、看護学・語学・法学の教員、大学・企業の職員、看護師、学生などが参加しており、分野横断的かつ多機関・多職種連携の学びの場となっている。そのような多様な立場の参加者が集うなかで、ビジュアルテキストの読解と対話が重ねられてきた(織田ほか 2025)。

あるセッションでは、1枚の絵図(図1、石田 2025, p.119)を読み解く過程で、当初は絵に描かれた要素の整理や関係の確認が中心であったが、対話を重ねるうちに、人物の指の角度や箱の持ち方など、それまで十分に意識されていなかった細部にも目が向くようになった。さらに、その細部を手がかりとして、表情の意味や場面の背景についての問いが生まれ、解釈が広がっていった。その後、読み解いた内容を可視化し共有するために、場面を想像して新たに絵を描き、吹き出しを加え(図2)、最後に看図作文へと統合した。読み解いた内容を可視化することは、参加者

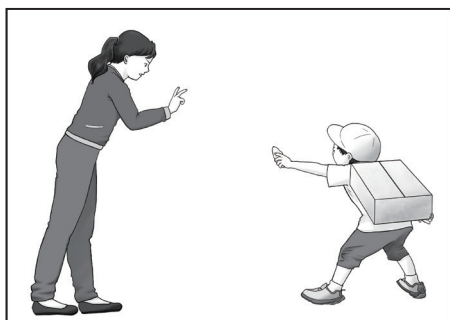


図1

© yuki.ishida

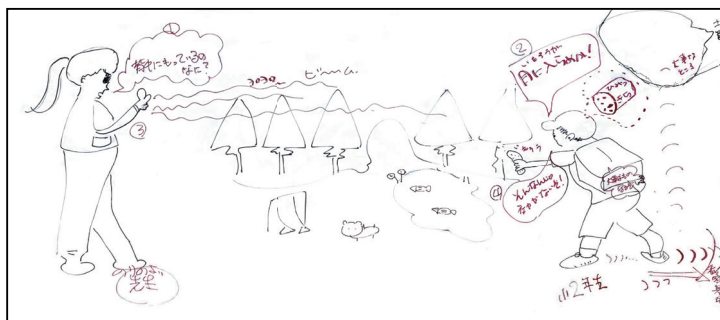


図2

の発言や解釈を共有し、新たな問いや意味づけを生み出す契機となっていた（加藤 2025；小八重 2025；東 2025, pp.389-394）。

こうした経験を通して、筆者らは、解釈のズレに気づき、それをすり合わせる対話や表現活動を通して、意味づけが変化しうることを実感した。さらに、こうした読解・表現・相互作用の往還を踏まえ、看図アプローチにおける学びを多層的に組み立てる構成を構想するに至った。

III. WS の実際

III-1 WSの目的と参加者

本WSの目的は、看図アプローチおよび看図作文を通して、「見る・語る・問い合う」の過程を体験しながら、ビジュアルテキストの意味づけを再構成する学びの本質や、教育実践に活かす視点を獲得することである。参加者は、2025年9月に開催された日本協同教育学会第21回大会のWSに自由参加した教育関係者14名であった。

III-2 教材

本WSでは、アオダイショウ（図3、内藤 2025, p.7）、アキアカネ（図4、内藤 2025, p.21）、ユルリ島の野生馬（図5、内藤 2025, p.20）を題材とした写真教材および解説文を用いた。写真は、いずれも撮影者の許可を得て使用した。解説文は、写真だけでは捉えにくい生態や背景を補うための資料として用いた。また、各段階の活動に対応した記録用紙を用いた。これらの教材と記録用紙は、看図アプローチによる読解、表現、相互作用を段階的に往還できるよう構成した。

III-3 WSの構成と進め方

本WSは、参加者を4～5人程度の3グループに編成し、多層的リレー形式によって進行した。各グループが各々の課題に取り組んだ後、その成果物（看図作文、絵図、発問など）を別グループへリレー形式で引き継ぎ、「見る・語る・問い合う」の過程を段階的に重ねる構成とした。グループ間で成果物を受け渡すことで、情報や解釈に揺らぎ

が生じ、そこから新たな着眼点や問い、意味づけの再構成が生まれることをねらった。各段階の内容を表1（次頁掲載）に示す。

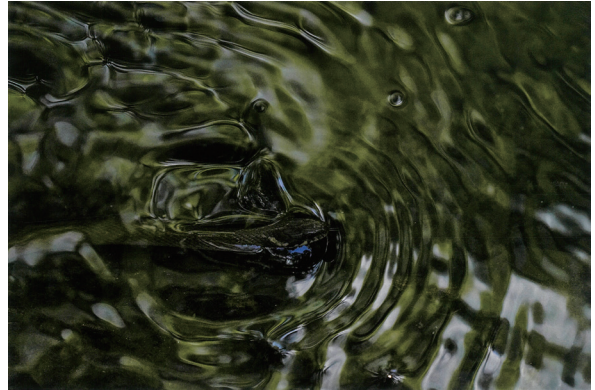


図3



図4



図5

表1 ワークショップの進め方 多層的リレー形式

ワークショップの進め方 多層的リレー形式				
段階	テーマ	活動内容		配付物
第1段階 25分	看図作文	①看図アプローチ	写真を読み解く	シート1
		②解説文	「あるもの」の特徴理解 疑問の検索OK	解説文
		③看図作文	テーマに沿って特徴がわかる短い物語を作成	シート2
第2段階 20分	形式変換と発問	①絵図作成	別グループの物語を絵図で表現(特徴を意識)	シート3
		②発問づくり	絵図を読み解く発問(変換・要素関連づけ・外挿)	シート4
第3段階 15分	読解と再構築	①看図アプローチ (リレー読解)	別グループの絵図を読み解く	シート4
		②看図作文 (リレー作文)	読み解いたことの商品化 疑問の検索OK	シート5
		③テーマ設定	作文内容からテーマ設定	
第4段階 20分	確認と全体共有	①確認	2~5のシートを最初のグループに→ズレ・変化発見	シート 1~5
		②全体共有	ズレや疑問、発展したことを全体共有	
振り返り 15分	活動の振り返り	①グループで振り返り	一連の流れを通した気づきや感想	
		②共有・質疑応答	質疑応答	
		③コンプリメント	グループの貢献を称え合う	

【第1段階】

第1段階では、①写真を看図アプローチの手法で読み解いた後、②解説文で得た情報も踏まえ、③設定されたテーマに沿って短い看図作文を書き、別グループへリレーした。なお、創造的な発想を促すため、写真との関連性から大きく飛躍した「しめ縄」「切符」「贈りもの」というテーマをあえて設定した。テーマは、写真の読解から単純に連想されるものではなく、解説文の情報も踏まえながら関連づけて考える必要があるものとした。これは、参加者が写真・解説文・テーマの間を往還しながら意味づけを深め、新たな意味を構成する創造的読みを促すことをねらったものである。

【第2段階】

第2段階では、第1段階の成果物である看図作文を受け取ったグループが、それをもとに①絵図化を行い、あわせて②発問を作成した。その後、絵図と発問のみをさらに別のグループへリレーした。これは、文章として表現された内容を可視化し、共通のイメージをもちながら発問を考えるとともに、次にそれらを受け取ったグループが、絵

図と発問を手がかりに、新たな着眼点から読み解くことをねらったものである。

【第3段階】

第3段階では、第2段階の成果物である絵図と発問を受け取ったグループが、それらを手がかりに①看図アプローチの手法で読解(以下、リレー読解)し、独自の意味づけを伴う新たな短い②看図作文(以下、リレー作文)にまとめた。これは、絵図と発問を手がかりに細部への着目と要素の関連づけを促し、③新たな意味を構成する創造的読みにつなげることをねらったものである。

【第4段階】

第4段階では、最初のグループに成果物を集め、①写真と第1段階から第3段階の成果物を照らし合わせながら、リレーの過程で生じたズレや問いの変化をふり返った。その後、②各グループが発表を行い、全体で共有した。これは、各段階で生じた意味づけの変化やズレを可視化し、相互作用の過程をふり返ることを通して、参加者が自らの見方を捉え直し、意味づけを再構成するとともに、新たな着眼点を得ることをねらったものである。

なお、以下の記述は、各段階で作成された成果物および全体で共有された内容、ならびにWS実施時の記録メモをもとに筆者らが整理したものである。

IV. 結果

代表事例として「アオダイショウ」を題材としたグループの成果物を取り上げ、多層的リレー形式の過程に沿って、各段階の成果物に表れた内容とその変化を記述する。あわせて、「アキアカネ」および「ユルリ島の野生馬」の成果物にも触れ、共通してみられた特徴を示す。

IV-1 アオダイショウの事例

第1段階

看図アプローチの変換では、水や藻、蛇や頭など、写真に見える細部が多面的に挙げられていた。また、要素関連づけでは、蛇が水中から頭を出していることや、藻のある環境にいることなど、変換で挙げられた要素をもとに、対象の位置や環境が関係づけられていた。さらに、外挿では、石の上へ上がろうとしている、水中へ潜ろうとしているなどの推測が共有され、同じ写真から異なる行



動や状況が読み取られていた。

解説文で得たアオダイショウの脱皮や象徴性に関する情報も踏まえ、「しめ縄」というテーマに沿った看図作文が書かれていた。そこでは、水浴びによって脱皮しやすくなること、脱皮後の本体と抜け殻がねじれ絡まる様子が、神社の飾りや横綱の綱のイメージと関連づけられていた。この看図作文には、アオダイショウの脱皮に関する情報をもとに、その姿を「しめ縄」と結びつけて意味づける記述がみられた。

第2段階

作成された看図作文は別グループに渡され、受け取ったグループがその内容をもとに絵図化を行った。成果物（図6）には、アオダイショウの水浴び、脱皮、神社のしめ縄、横綱が描かれていた。これらは、第1段階の看図作文に記されていた内容と対応していた。また、発問づくりでは、要素関連づけとして、何が起きているのか、どのような状況が描かれているのかを問う発問が付されていた。外挿では、要素関連づけで把握された事実や状況を踏まえ、それらに共通する良いことを考えさせる発問が付されていた。

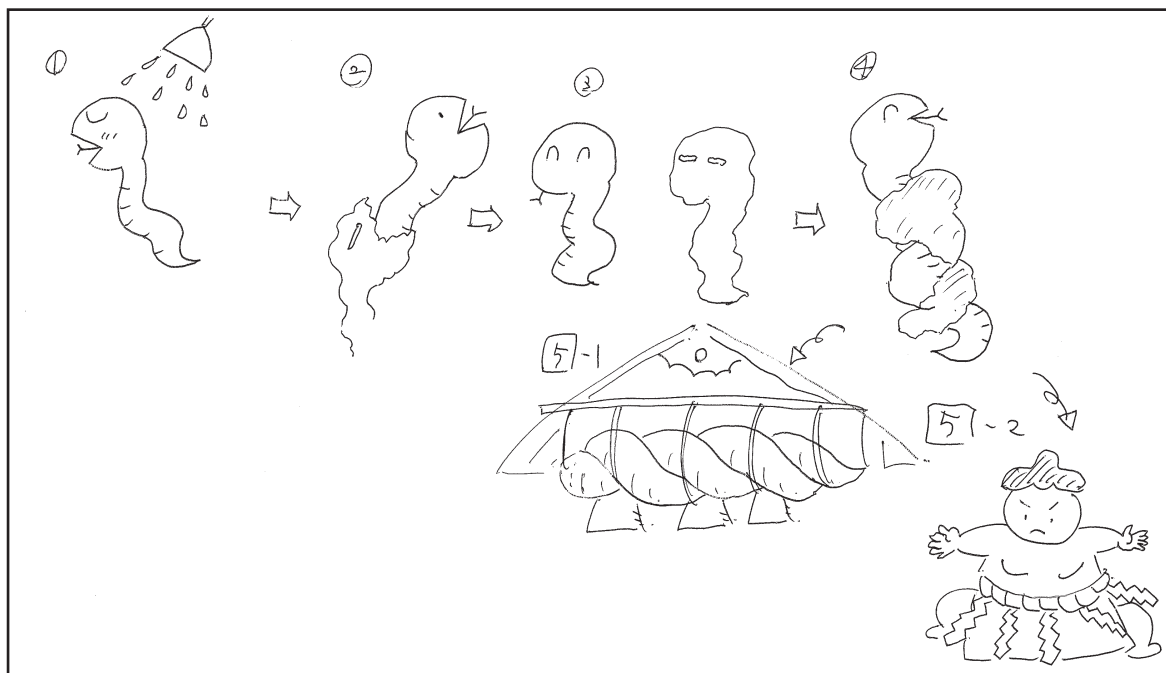


図6

第3段階

第2段階の絵図と発問のみが、さらに別グループへ渡された。受け取ったグループは、それらを手がかりに看図アプローチを用いてリレー読解を行った。要素関連づけでは、アオダイショウが脱皮した皮をまとった姿や、しめ縄や横綱の綱が描かれていることなどが読解されていた。さらに、外挿では、リスペクトされる存在であることや神事との関わりが読解されていた。それをもとに作成したリレー作文には、新たに「アオダイショウの夢」というテーマが付されていた。そこでは、アオダイショウが様々な経験を経て脱皮し、出雲大社や横綱の綱のように、リスペクトされるような大蛇になることを夢見る内容が記されていた。第1段階の作文にみられた脱皮、神社、綱に関わる語は、第3段階のリレー作文にも引き継がれていた。

第4段階

最初のグループの成果物(看図作文)が後続グループの成果物(絵図・発問、看図作文)と共に集められた。写真と第1段階から第3段階の成果物を集約して提示したところ、各グループからは「えー!」「お〜!」といった驚きの反応がみられた。その後、参加者はそれらを照らし合わせながら、変化やズレを確認していた。各グループは、写真、設定されたテーマ、第1段階から第3段階の成果物を提示しながら、リレーの過程で生じた変化やズレについて発表を行い、全体で共有した。

アオダイショウのグループからは、写真をよく見ると鱗があることに気づき、蛇であることは読解できたものの、テーマの「しめ縄」とアオダイショウをどのように結びつけるのかに悩んだことが共有された。その後、脱皮を新しく生まれ変わることや縁起の良さと結びつけて理解したことで、「しめ縄」のテーマにそって看図作文を書く方向がみえてきたことが述べられた。さらに、第2段階の絵図については、水浴びから脱皮を経て、神社や横綱の綱へとつながる過程が忠実に描かれているとの感想が示された。第3段階では「ア

オダイショウの夢」というテーマの作文へと展開していたことも示され、こうした展開が興味深いものとして受け止められていた。

IV-2 アキアカネおよびユルリ島の野生馬にみられた特徴

アキアカネでは、第1段階の看図作文において、自分の体の中に次の世代へつなげたいものが詰まっており、子どもたちへとつながっていくことへの願いが表現され、命のつながりが主題となっていた。第2段階では、それを受けて、複数のトンボや水滴を描いた絵図が作成されていた。さらに、第3段階では、「待ち遠しい」というテーマのもとで、若いトンボがトンボの産卵する様子を見ながら、成長して飛べるようになることを願う内容のリレー作文へと展開していた。



ユルリ島の野生馬では、第1段階において、かつて人間のために働き、無人島となった島に残された馬たちが、命をつなぐ存在として捉えられていた。第2段階では、それを受けて、大草原や小屋、馬、空を飛ぶ鳥などを描いた絵図が作成されていた。さらに、第3段階では、「脱走〜自由を求めて〜」というテーマのもとで、鳥たちの姿を見た馬たちが行動を起こそうとするリレー作文へと展開していた。全体共有では、第1段階では島で暮らし続ける馬たちがイメージされていたのに対し、新たな地へ向かっていく方向へと内容が広がっていたことが述べられた。



以上のように、アキアカネおよびユルリ島の野生馬においても、第1段階で表現された内容が、絵図化、発問づくり、リレー読解・リレー作文を通して、異なる視点から捉え直されていた。

また、成果物を見比べながら、リレーの過程を振り返るなかで、要素関連づけに関する発言がみられた。変換で挙げた要素を「何がどこにあるのか」など位置関係や要素間の関係として十分に捉えられなければ、外挿の問いを立てても多様なイ

メージを引き出しにくい。そのことは発問のあり方にも関わるのではないかというものであった。

V. 考察

以上の結果を踏まえ、多層的リレー形式のWSにおける設計上の工夫が、参加者の相互作用と意味づけの再構成にどのように関わっていたのかを考察する。

成果物の受け渡しを伴う多層的リレー形式によって、「見る・語る・問い合う」の過程が段階的に重ねられ、そのなかで参加者同士の相互作用や意味づけの再構成が成果物の変化として表れていたことがうかがえた。とくに、各段階で作成された成果物がグループ間で引き継がれることで、別グループで非常に発展的な見方や表現が現れ、新たな着眼点や問いが生まれていた点に、本WSの特長があったと考えられる。

第一に、本WSでは、グループ内の話し合いに加え、別グループの成果物に触れることを通して相互作用が生じていたと考えられる。共時的な学習状況において、各グループは別グループが作成した看図作文を参照しながら絵図を構成するという共通の経験をもっていた。提示されたビジュアルテキストは異なるものの、他者の発想に触れることが、参加者は思考を揺さぶられる契機となっていたと考えられる。

第二に、第1段階で看図作文として表現された内容が、第2段階の絵図化と発問づくり、第3段階のリレー読解・リレー作文を通して、別グループの着目や表現を介しながら捉え直されていたことが、意味づけの再構成に関わっていた。各事例では、第1段階の看図作文に含まれていた語やイメージ、そこで表現されていた意味の核が引き継がれつつ、新たな主題へと大きく展開していた。例えば、アオダイショウでは「しめ縄」が「アオダイショウの夢」へ、アキアカネでは「切符」が「待ち遠しい」へ、ユルリ島の野生馬では「贈りもの」が「脱走～自由を求めて～」へと展開していた。このことは、言葉で表現された内容が絵図へと置き換えられた後も、語やイメージ、そこ

で表現されていた意味の核が別グループに引き継がれ、新たな表現へと再構成されていたことを示している。この点について、森（2025, pp.274-283）は、看図作文の授業では、自分では気づけなかった意外な解釈に出会い、他者のアイデアを自分の解釈に取り込みながら、一度決めた解釈をよりよいものへ更新していけると述べている。今回のWSにおいても、看図作文の内容は、中心的な語やイメージが保持されつつ、別グループの絵図化や発問、リレー読解・リレー作文を介して捉え直され、意味づけが再構成されていた。

第三に、こうした相互作用や意味づけの再構成を支えていたのは、発問の設定、解説文の配置、そして段階的な活動構成といった設計上の工夫であったと考えられる。まず、本WSの設計を理解するうえでは、第1段階において、写真の読解、解説文の理解、テーマとの関連づけを経て看図作文へ至るように活動が組まれていた点に着目したい。鹿内ら（2016）は、ビジュアルテキストの読解と文章テキストの読解を接続することが授業づくりのポイントであり、学習者が先に行った読解を確かめたいという動機が、文章テキストを読むことを支えると述べている。今回のWSでも、参加者は写真から得た推測をもとに解説文を読み、写真だけでは捉え切れない生態や背景を踏まえたうえで、テーマに沿って看図作文を書いていた。たとえば、アオダイショウの場合には、解説文を読むことで脱皮や守り神にまつわる情報が得られたが、「しめ縄」との関係が直接示されているわけではなかったため、参加者は写真と解説文から得た情報を、自らの既有情報とも関連づけながら、新たな意味を構成して看図作文をまとめていた。このことは、鹿内（2007, p.1）のいう創造的読みが生じていたと捉えられる。したがって、解説文の配置は、第1段階の読解を確かめ、揺さぶりをかけながら、テーマに沿った表現を可能にする媒介として機能していたと考えられる。さらに、本WSでは、その後に絵図化、リレー読解、リレー作文を重ねることで、第1段階で構成された意味づけが他者の見方や表現を介して問

い直され、多層的に再構成されていた。最終段階では、各段階の成果物全体を俯瞰し、当初の解釈とのズレや新たに生じた問い、さらには意味づけの過程そのものが振り返られていた。

結果で示したように、全体共有では、要素が十分に関連づけられない場合、外挿で多様なイメージを引き出しにくく、発問のあり方にも関わるといふ指摘がみられた。鹿内(2015,p.28)は、学習者の読みを支えるためには、どこをどのように見ればよいのかを方向づける指示や発問が重要であることを示している。また、発問を段階的に組み立てることによって、「よく見る」活動を引き出し、根拠の読み取りや焦点化、想像の広がりへとつなげていく方法を具体的に示している。織田ほか(2025)は、要素関連づけの重要性を述べており、その読み解きが曖昧だと外挿がぶれやすいことを示している。さらに、溝上(2024)は、問いの質や教員の問う力の重要性を示している。したがって、本WSの経験は、要素関連づけの重要性や発問のあり方を認識する機会となっていたと考えられる。

これらの点を総括すると、多層的リレー形式のWSは、看図アプローチによる読解と看図作文による表現を往還させながら、別グループの成果物に表れた見方や表現に触れることを通して、新たな着眼点や問いを生み出し、相互作用と意味づけの再構成を促していた実践であったと考えられる。また、グループ間で引き継がれるなかで、異なる表現や活動を通して重層化されていた。教育実践上の意義としては、学習者が最初の理解を固定的に保持するのではなく、他者の視点や表現を手がかりに見方を捉え直していく学習過程を組み込んでいた点にある。また、本WSは、ビジュアルテクニストの読解を起点とする多層的リレー形式によって、「見る・語る・問い合う」学びを、複数の表現形式とグループ間の学習活動をつなぐ協同的な学習デザインとして具体化していた。

ただし、本稿で捉えられたのは、各段階の成果物や全体共有に表れた変化であり、参加者の思考そのものの変化を直接示すものではない。そのた

め、本実践は、相互作用と意味づけの再構成を促す学習デザインの一つの可能性を示したものとして位置づけられる。今後は、本WSでの実践を授業の目的や時間、対象に応じてどのように位置づけ、活用していくかを検討する必要がある。

引用・参考文献

- 朝居朋子・佐藤毅・横田裕行 2024 「臓器移植における倫理的ジレンマを題材にした中学校・高等学校の教材開発－『主体的・対話的で深い学び』でVUCA時代を生き抜く力を修得する－」『移植』59巻3号 pp.283-289
- 中央教育審議会 2021 「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して－全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現－(答申)」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/sonota/1412985_00002.htm (2026年4月14日最終閲覧)
- 東本美 2025 コラム10「素敵な仲間を支えられて」鹿内信善・石田ゆき(編著)『見方・考え方を育てる授業デザイン－看図アプローチの理論と実践－』トリアーデ| TRIADE(電子書籍) pp.393-394
- 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」でとの子学びのアトモスフィア－』全国看図アプローチ研究会、トリアーデ| TRIADE(電子書籍)
- 加藤睦美 2025 コラム10「ビジュアルテクニスト発問作成探検隊」鹿内信善・石田ゆき(編著)『見方・考え方を育てる授業デザイン－看図アプローチの理論と実践－』トリアーデ| TRIADE(電子書籍) pp.389-390
- 小八重和子 2025 コラム10「多様性がつながる『ふじかん』の活動」鹿内信善・石田ゆき(編著)『見方・考え方を育てる授業デザイン－看図アプローチの理論と実践－』トリアーデ| TRIADE(電子書籍) pp.391-392
- 溝上広樹 2024 「高等学校における看図アプ

- ローチ研修プログラムの開発と実践」『全国看図アプローチ研究会研究誌』21号 pp.11-21
- 森 寛 2025 「国語科における看図作文授業モデル」鹿内信善・石田ゆき（編著）『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) pp.274-283
- 文部科学省・国立教育政策研究所 2019 「OECD生徒の学習到達度調査2018年調査(PISA 2018)のポイント」
https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2018/01_point.pdf (2026年4月14日最終閲覧)
- 文部科学省看護学教育モデル・コア・カリキュラム改訂のための連絡調整委員会 2025 「看護学教育モデル・コア・カリキュラム(令和6年度改訂版)」
<https://janpu.or.jp/core-curriculum/> (2026年3月25日最終閲覧)
- 内藤健晴 2025 『One Element in the Universe』内藤健晴
- 織田千賀子・朝居朋子・加藤治実・近藤彰・中村小百合・浅岡裕子・小八重和子・大山和寿・椿まゆみ・石田ゆき・鹿内信善 2025 「『ふじた看図アプローチ研究会(ふじかん)』活動実践報告」『全国看図アプローチ研究会研究誌』26号 pp.25-35
- 鹿内信善・渡辺聡・伊藤公紀・望木郁代・飯田留衣 2006 「『見る』活動を取り入れた国語科授業づくりの可能性ー絵図教材の創造的読みー」『年報いわみざわ』27号 pp.1-12
- 鹿内信善 2007 「『創造的読み』の支援方法に関する研究」風間書房
- 鹿内信善 2010 『看図作文指導要領ー「みる」ことを「書く」ことにつなげるレッスンー』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・看図作文レパートリー・』ナカニシヤ出版
- 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・徳永基与子・山下舞琴 2016 「看図アプローチを教科書の学習につなげる」『看護教育』57巻6号 pp.464-471
- 鹿内信善・石田ゆき 2017 「看図アプローチを活用したキャリア教育プログラム構成の試み」『福岡女学院大学大学院紀要・発達教育学』4号 pp.15-22
- 鹿内信善・山下雅佳実・石田ゆき 2019 「看図作文授業レパートリーの構成(Ⅱ)ー『問題ー解決』構造をもった作文を書かせるための絵図の作成ー」『中村学園大学発達支援センター研究紀要』10号 pp.67-78

謝 辞

本WSの実施にあたり、写真の使用をご快諾くださった藤田医科大学名誉教授の内藤健晴先生に心より感謝申し上げます。また、図6に用いた第2段階の絵図を作成し、その使用をご快諾くださった広島市立畑賀小学校の米田成先生に深く感謝申し上げます。さらに、ふじた看図アプローチ研究会において、WS開催に向けて建設的なご意見をお寄せくださった参加者の皆様に厚く御礼申し上げます。加えて、本WSにご参加いただき、実践にご協力くださった皆様に深く感謝申し上げます。

2026年4月16日 受付

2026年5月1日 査読終了受理