

実践報告

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－

菊原美緒¹⁾・宇治田さおり²⁾

キーワード：看図アプローチ・看護教育・協同学習・教員研修・オンラインアンケート

概 要

「見ること」と「協同学習」を組み合わせた看図アプローチの授業は、学習者の能動性を高める。これにより、認知・情意・技能目標の達成も促進される。看護教育において「見ること」や「協同学習」が貢献できる余地は大きい。看図アプローチの授業は「変換・要素関連づけ・外挿」「のこと原理」等で構成される。個人思考で得られた情報をもとに対話・協同学習することで、その意味づけは格段に広がり、深まる。学生は自ずと看護の視点で考えるようになる。自ら学び続ける主体性をもつた看護師を養成するためにもメリットが大きい。近年、看図アプローチを学ぶ研修会にたくさんの看護教員が参加している。今回実施した研修会のプレ・アンケートから、看護教員たちは、看図アプローチを「自分の授業に取り入れたい」「看護教育にどのように活用したらいいのかを知りたい」等と思っていることがうかがえた。そこで、研修会では実際に看図アプローチを体験してもらい、様々な活用法を紹介し、看図アプローチが強力なアクティブラーニングツールになることを理解してもらった。さらに、オンラインを活用したアンケートを実施した。その結果も合わせて報告し、看護教育における看図アプローチの効果を考察する。

I. 緒言

看図アプローチとは、看図作文研究の成果を取り入れた授業づくりの方法である（鹿内 2015a）。看図作文は、中国で行われている作文指導の方法である。これは、文字通り絵図（ビジュアルテキスト）をみて作文を書いていく方法である。鹿内は、看図作文に、現代的な学力のひとつであるビジュアルリテラシーを育成していく方法としての可能性を見出した。そこで、中国で行われている看図作文に改良を加えて、ビジュアルリテラシーを育成する方法となる「新しい看図作文」を考案し、その普及にも努めてきた（例えば鹿内 2003,2010,2014）。さらに「新しい看図作文」

研究で蓄積された研究成果を活用して「看図アプローチ」という授業づくりの方法も開発している（鹿内 2015a）。

看図アプローチとは絵図・写真・グラフ等の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含んだ授業づくりの方法である。看図アプローチは、有効な協同学習ツールになる（鹿内 2015a）。

筆者は、両親学級などの地域活動や看護教育の場面で看図アプローチを用いた協同学習を実践している。本稿では、筆者の実践をもとに発表した看護教員の研修会の内容の一部を紹介し、QRコードを用いたプレ・アンケート、ポスト・アン

1) 防衛医科大学校

2) 国際医療福祉大学

ケートの結果を報告する。そこから、看護教育における看図アプローチの効果を実証することを目的とする。

II. 研修会の実際

II-1 研修会の課題と目的

研修会の目的は、看護教育に看図アプローチを活用した取り組みを紹介することである。そして、これらの取り組みが学生の学習にどのような効果があったかを考察することである。

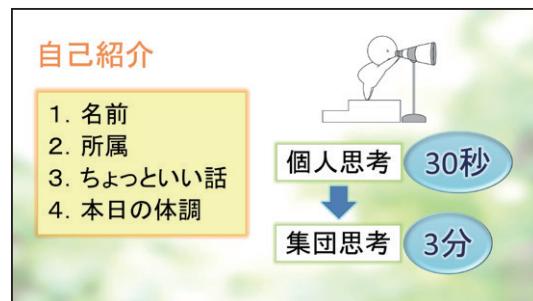
II-2 参加者等

参加者は、2019年3月「協同学習を用いた看護教育研修会」および同年8月「日本看護学教育学会学術集会・交流セッション」に参加した看護教員である。尚、オンラインによるアンケートは日本看護学教育学会学術集会交流セッション（以後、研修会と表記する）に参加した看護教員33名の集計結果である。アンケート結果の公表については、事前に参加者に説明を行い、承諾を得ている。

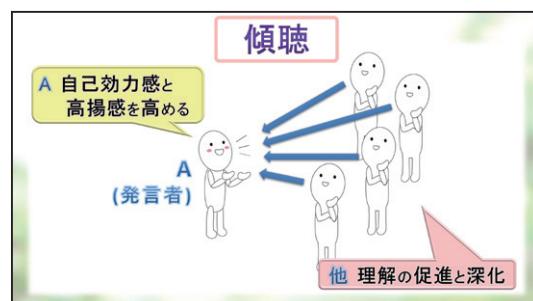
II-3 アイスブレーク

研修会に参加したメンバーは、その日に初顔合わせとなるため、まずはアイスブレークを兼ねた自己紹介を行った（スライド1参照）。1グループ4人となるように椅子を配置し、学びの場づくりの配慮をした。安永（2019）の方法を参考にして、個人思考30秒のあと、ラウンドロビン（集団思考）により3分間行った。このような学びの場づくりをすることで、学びの環境を整えた。

アイスブレークのあと、以下の2点について確認した。1つ目は、傾聴を意識することによって発言者の自己効力感と高揚感が高まり、他の人は理解がより促されることについて（スライド2参照）。2つ目は、知識の構造とその関連づけの有効性についてである（スライド3参照）。



スライド 1



スライド 2



スライド 3

II-4 看図アプローチワークショップ

まず、看図アプローチにおける情報処理の基本を体験してもらった。「よく見てください」と指示しても学習者たちはビジュアルテキストをよく見ることはできない。どこをどのように見たらいいのか学習者たちはわかっていないからである。学習者に「よく見て」ほしいなら「よく見る活動」を導く仕掛けを用意しておかなければならない。この仕掛けは適切なビジュアルテキストと発問や指示でつくる。（鹿内 2010,pp.2-7）

II-4-1 「ふろしき」絵図の読み解き

ビジュアルテキストをどうすればよく見ることができのか、どうすれば読み解くことができるのか学んでいく。「ふろしき」絵図(図1)を用い、次のような手順でワークショップを行った(スライド4参照)。このワークショップは第一筆者菊原が担当した。

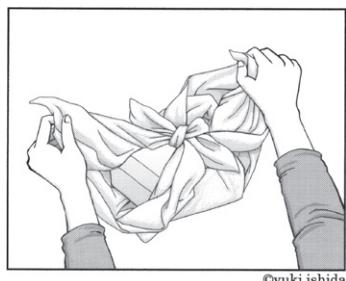


図1 ふろしき

【発問①】どんな「もの」が描かれていますか。

これはビジュアルテキストの中に描かれている、または写っている「もの」を言葉に置き換える活動(変換)である。例えば「手」「ふろしき」などである。シンプルな発問だが学習者の主体的学びを誘発し、且つ学習者を動機づけることができる。

【発問②】どんな「こと」が描かれていますか。

これはビジュアルテキストを構成している諸要素(変換した「もの」)を相互に関連づける活動である。「こと」には2種類ある。ひとつは「ふろしきの中に箱がある」といった見たままの事実の「こと」(要素関連づけ)。もうひとつは「ふろしきをほどいている」「ふろしきを結んでいる」といった、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た、想像が含まれる「こと」(外挿)である。このように「もの」と「こと」を区別する情報処理を、鹿内らは「のこと原理」とよんでいる。

ワークショップでは「見たままの事実」を言う学習者もいれば「発展的に考えた、想像が含まれる」内容を言う学習者も出てくる。看護教育においては目の前の事実を的確にとらえることはもちろん、事実を超えて推測することも必要となつて

くる。看図アプローチにおけるビジュアルテキスト読解活動を導入すると、学習者の活発な議論や学びを引き出していくことができる。また、看図アプローチにおけるビジュアルテキスト読解活動では、対立意見が出ても「絶対違う!」と批判し合うことがなく、「ああ、なるほど」と感心して受け入れる学習者がほとんどであることも良いところである。多様な見方ができることを多くの学習者は楽しんでくれる。

III. 看図アプローチにおける情報処理の基本

ワーク①

Q. どんな「もの」が描かれていますか?
Q. どんな「こと」が描かれていますか?

スライド4

II-4-2 「飛行機」写真の読み解き

このワークショップは第二筆者宇治田が担当した。「ふろしき」と同様の手順で行った。(スライド5参照)

飛行機写真の読み解きワーク体験

ワーク③

(出典:鹿内信吾「協同学習ツールのつくり方いかし方—看図アプローチで育てる学びの力—」2015 ナカニシヤ出版)

スライド5

(編集委員会注:この写真は本研究会HPからダウンロードが可能です)

【発問①】どんな「もの」が写っていますか。
8個書き出してください。

この発問により変換(個人思考)を行わせる。その後ラウンドロビンによりグループでシェアリングしてもらう(集団思考)。

【発問②】

この飛行機は離陸するところでしょうか?
着陸したところでしょうか?そのわけは?

この発問により要素関連づけ・外挿を行わせる。シェアリング内容については割愛する。看護教育におけるこのワークの意義は、みる力の育成、アセスメント力の育成、コミュニケーション力の育成などである。以上のようなビジュアルテキスト読解の基本を理解してもらった上で、さらに、看護教育におけるリスク感性の育成にもつなげていきたい。そこで、次のような実践紹介を行った。

II-4-3 実習における看図アプローチの活用例の紹介

実習前オリエンテーションでの活用

【学習者等】A 大学（看護学科）第 3 学年
6 人 1 グループ／看護実習室にて
【対象科目】領域実習（小児看護学実習）の
事前オリエンテーションとして
【実施時期】実習開始の前週

前年度までは、ベッド柵の確認などを自己学習しておくように指示していた。しかし、実習中にベッド柵の確認を忘れる学生が多かった。そして、実際に子どもが椅子から転落するインシデントが起きてしまった。そのため、この学年の菊原が担当した学生については実習開始前に、飛行機の写真読解とベッド周囲を囲んだオリエンテーションにより事前学習することにした。

写真 1 のような状況を設定した。単に「このシーンに潜む危険を考えてみましょう」と聞かれても学生たちは何をどのように考えたらよいかわからない。主体的で多様な読み解きを促すため、学生らに小児用ベッドを囲んでもらい、「ものこと原理」を活用して読み解きを行った（スライド 6 参照）。読み解きの詳細等に関しては割愛する。



写真 1

リスクセンストレーニングと看図アプローチの違い	
<p>リスクセンストレーニング</p> <p>【発問】</p> <p>この写真は小児病棟の 幼児のベッドが写っています。 …このシーンに潜む危 険を考えてみましょう。</p>	<p>看図アプローチ</p> <p>【発問】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・どんなものが描かれて (写って)いますか。 ・この後、どんなことが起 こると思いますか。 ・それは何故ですか。

スライド 6

実習病棟オリエンテーションでの活用

【学習者等】A 大学（看護学科）第 3 学年
6 人 1 グループ／A 病院小児病棟にて
【対象科目】領域実習（小児看護学実習）
【実施時期】平成 30 年 5 月～11 月

実習初日、病棟を案内しながら、学生に「どんなものがあるのか」（変換）発問をし、ラウンドロビンで共有した。その後、「どんなことが起こるのか」「それは何故なのか」を聞いた。例えば、「病棟入口の取手が高いところにある」という気づきに対しては「子どもが勝手に病棟の外に出てしまうかもしれないから」等、理由について考えた。その他「出入り口がきちんとしまっているか確認する」という意見が出るなど、臨地の場面においても学生の気づきをもとにした活発なカンファレンスを行うことができた。

III. 臨地実習での成果

ここまで、看図アプローチにおけるビジュアルテキスト読解法の活用例について紹介してきた。本章では、このようなビジュアルテキスト読解トレーニングを受けた学生が実際の医療現場でその成果を発揮することができているのかみていきたい。ある学生の臨地実習での体験を紹介する。

実際にあった臨地実習エピソード

ベッド上で伝え歩きをしている患児を受け持った学生があることに気づいた。「先生、ないものがあります。くつがない。」受け持ち患児は、1歳を過ぎているのに、くつが用意されていなかった。看護師（実習指導者）にそのことを相談し、家族にくつを持ってきてもらうよう連絡してもらったが、家族がすぐに来られない状況の患児だった。

そこで、学生は、ベッド周囲と床をアルコール消毒して、床にジョイントマットを敷き、歩行練習をする看護計画を立てた。患児は、ベッド上の生活から床へと視点が変わり、ジョイントマットの感触が気になったせいか床に座り込んでしまい、学生の計画通り実施できなかった。そのため、学生は看護計画を修正し、ペットボトルにビー玉を入れて音の出る手作りおもちゃを作った。安全性を確認して、看護師（実習指導者）に許可をもらい、一人の学生がおもちゃで気をひきながら、もう一人の学生が手ひき歩行を行った。患児もうれしそうに一步ずつ一步ずつ足を踏み出した。はじめはおもちゃに気をとられていたが、そのうち、学生の声かけに対して患児が嬉しそうに声を出しながら、一步一步、足を踏み出して歩行練習ができた。

学生は実際の場面で気づいたことを事前学習や既存の学習と関連づけてアセスメントし、看護計画を立て、実施した。また、うまくいかなかった時にはさらに看護計画をさらに修正して実施した。

学生たちはこれまで繰り返し「看図アプローチ」「のこと原理」を活用した思考の練習をし

てきた。“あるはずなのない「もの」に気づいた学生がいたということは、看図アプローチによるビジュアルテキスト読解の学習が、実際の場面においてもいかされるということの証左と言えるのではないだろうか。

エピソードの共有（カンファレンス）

筆者（菊原）は、このような気づきや学びを受け持ち学生だけの体験にするのはもったいないと思い、大学に戻ってから実習グループメンバー6人で共有することを目的に看図アプローチワークを行った。（スライド7参照）

学内での振り返り(学びの共有)→グループで共有

ワーク④



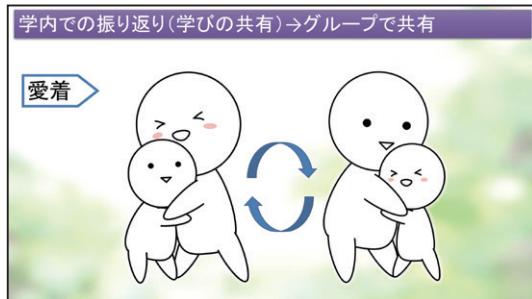
Q.この子の年(年齢)は何歳くらい?その理由は?
Q.この子はこれから何をするのでしょうか?

スライド7

このワークでも、のこと原理を活用し、個人思考の後、ラウンドロビンを行った。学生たちは、子どもの身体に占める頭の割合が大きいこと、ハイガードでバランスをとっていること等を読み取った。それらのことから、この子は歩き始めて間もない頃の年齢であることを推測した。子どもの発達の特徴だけでなく、子どもの目の前にいる人や後ろで見守っている人がいることなども外挿できていた。このような読み解きの後、それぞれの学生の物語を作ってもらった。学生が記述した物語には、子どもの成長発達の特徴を捉える内容だけでなく、「お母さんありがとう」などの感謝の言葉も見られた。自分の家族や体験と重ね合わせたふり返りをしていた。このワークの後にはボウルビイの愛着理論やエリクソンの発達理論などについても共有した。実際の実習体験を理論につなげられる発展的なカンファレンスとなった。（スライド8・9参照）



スライド 8



スライド 9

IV. アンケート結果

IV-1 プレ・アンケート (n = 33 件)

研修会のアンケートは、携帯端末でQRコードを読み込んでもらい、その場で集計をするという形で行った(スライド 10 参照)。参加者の中には、スマートフォン以外の携帯電話をお持ちの方や操作に不慣れな方もいることに配慮して、紙媒体も活用した。当日使用したレジュメ資料やアンケート結果などは PDF にして、後日メール配信することを約束した。

事前アンケート
～看図アプローチを活用した看護教育～

交流セッションの冒頭で、インターネットのアンケート機能を活用して、皆様のお考えを「共有」できるように演出したいと思います。

また、皆様のご意見を参考に交流セッションを進めてまいります。恐れ入りますが、アンケートにご協力をお願いいたします。

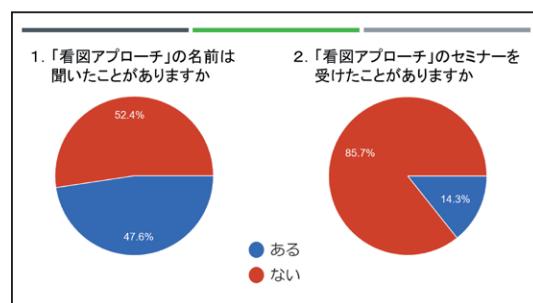
下記のWEBにアクセスもしくは、この用紙にご記入後、担当者にお渡しください。
スマートフォン・携帯電話のカメラより、QRコードを読みとり、アクセスしてください。

スライド 10

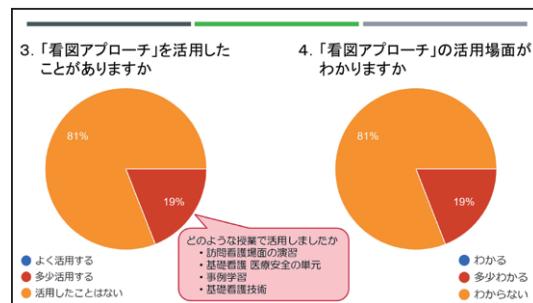
プレ・アンケートの結果は、「看図アプローチの名前を聞いたことがある」と答えた人は約半数を占めたが、「セミナーを受けたことはない」という人が 85.7% であった。初めて看図アプローチ

の研修会に参加した人がほとんどであった。

また、「看図アプローチを授業で活用したことがない」「活用場面がわからない」と答えた人は 81% であった。「看図アプローチの考え方を知っている」という人は約 10% であった(スライド 11 参照)。活用したことのある人は、基礎看護技術や医療安全、事前学習などに活用しているという回答があった(スライド 12 参照)。



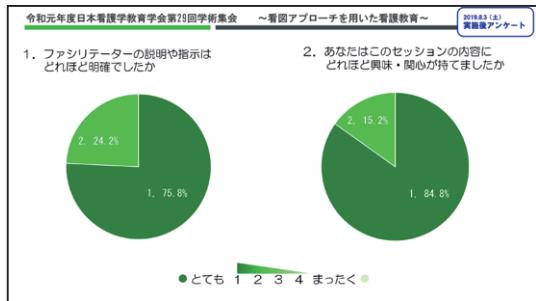
スライド 11



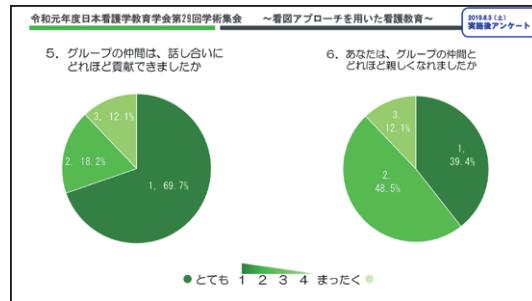
スライド 12

IV-2 ポスト・アンケート

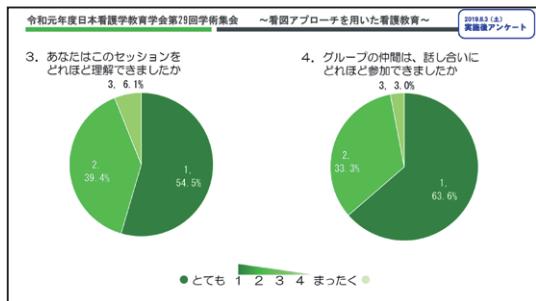
ポスト・アンケートは、「グループを活用した授業評価項目」(安永 2019.p.137) の内容とした。「ファシリテーターの説明や指示は明確であった」と答えた人は 75.8%、「内容に興味関心を持った」が 84.8%、「理解ができた」「ほぼ理解ができた」を合わせると 93.9% だった。「話し合いに参加した」「ほぼ参加した」と答えた人を合わせると 96.9% だった。「グループの仲間の話し合いに貢献した」と答えた人は 88%、「グループの仲間と親しくなった」と答えた人は 88%、「このグループの活動が好き」「このグループでまた話し合いたい」と思った人は 90.9% だった。(スライド 13・14・15・16 参照)



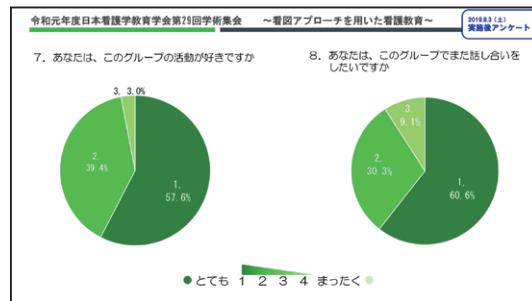
スライド 13



スライド 15



スライド 14



スライド 16

自由記述欄より、記入内容を分類した。

【よく理解できたことは何ですか】

看図アプローチ	全般	看図アプローチが何かがわかった。
		看図アプローチの活用法がすこし理解できた。
		看図アプローチの看護学への使い方。
		看図アプローチの効果が分かった。
	ものこと原理	もの、ことを区別することから始める重要性。
		「もの」と「こと」の考え方。関連付け。
	予測・確認	予測してそれを確認すること。
		状況から予測するために、物事を見る・何をしているか把握するという段階があり、一つ明確にすることが重要だとわかった。
		観察したことと知識の関連づけが理解できていると、その絵図が理解できる。
学生	主体性	学生の主体性が大切。教員のスキルも大切。
		学生に主体的に思考してもらうツールになる。
		事実と思考とを区別させることや、知識の必要性が実感できることで、学生の主体的な学びに繋がることを実感しました。ありがとうございます。
		学生が自ら学ぶ力を力にアプローチできる手法だと、感激致しました。
		看図アプローチが他者と学ぶことによる深まりに繋がっていくことがわかった。
	動機づけ	学生の動機づけにつながること。
教員	学びの支援	看図を用いる事で、学生の考えを広げる事が出来る。
		学生の学びを支援する。
		発問から考えを引き出す。
	グループ活動	グループ活動の進め方。

【あまり理解できなかったことは何ですか】

教育への活用法	教育目標	授業案などの教育目標への落とし方。
	教育活動	実際に自分の領域にどう使用できるのかはゆっくり考えないと分からなかった。
		教育活動の具体的活用、とても関心を持つことができた。
	題材	どのような場面でどういった題材を使うかが難しいと思いました。
		安全を理解する以外にどのように活用するのか。
	教材	学ばせたい根拠にたどり着く教材選び。
		はじめの写真の使い方(授業のはじめに必ず必要なのか)。
		イラストのセレクトについて。
その他		知識不足だったのでレクチャー内容が十分に理解できていない。
		そもそも言葉の理解。
		何回かうけたのでよく理解できた。

【その他何なりとご自由に】

質問	動画の活用	動画の場合は?と疑問が湧きました。
継続的に学びたい		継続に学習していきたい。
		実際に活用できるように取り組んで行きたいです。
		これを機会に勉強します。
		研究会に参加させて頂きたいです。
授業に活用したい		自分の担当している授業に取り入れてみたいと強く思いました。
		看図アプローチは、意識はしていなかったが、自分も授業で使っていた。
		また、深く勉強したい。
その他	楽しかった	とても楽しかったです。ぜひ活用できるようになりたいです。
		お疲れさまでした。参加型の進め方だと達成感が得られますね。楽しかったです。
	分かりやすい	とてもわかりやすかったです。
		分かりやすいご教授をありがとうございました。

V. 考察

今回の研修会では、看護教員に看図アプローチを体験してもらいながら、協同学習を展開した。プレ・アンケートでは、初めて看図アプローチを体験した看護教員が 86%，活用方法がわからないと答えた看護教員が 80% と高率であった。研修会実施後のポスト・アンケートの結果から、「グループを活用した授業評価項目」(安永 2019. p.137) および自由記述の内容により、質問 3 の課題理解の深化は、高い割合で得られたことがわかった。

また、質問 4：話し合いの参加度、質問 5：仲間の学びへの貢献度、問 7：参加したグループへの愛着、はともに高率であった。関田 (2005) が示す協同学習の定義「互恵的相互依存関係の成立」「二重の個人責任の明確化」「促進的相互交流の保障と顕在化」「「協同」の体験的理の促進」は、ポスト・アンケートの結果からも実証された。このような研修会に参加される看護教員は、そもそも看護教育に対する意識が高いことは予測できたが、一斉授業型の講義形式では得られない結果だと考える。看図アプローチは、協同学習との親和

性がきわめて高いといえる。

「みる」は「見る・看る・観る・診る」等々、普段から医療や看護で使われる用語にも用いられることから、看図アプローチは看護教育によくなじむといえる。

ナイチンゲール『看護覚え書』(pp.188-189)によれば、「正確な観察の習慣、即ち確実な認知力を身につける方法」として、「見た品物をできるだけ多く並べあげて、鉛筆で紙に書き出しそれぞれの正確さを確かめ合う」というエピソードが紹介されている。さらに、看護師は「正確な観察の習慣こそが不可欠である」とし、「正確な観察習慣を身につけないかぎり、どんなに献身的であっても看護師としては役に立たない」と述べられている。

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。

鹿内は、看図アプローチの動機づけ原理として、曖昧さがあるビジュアルテキスト（絵図や写真）を使う、身近で意外性のある題材を使う、それぞれ根拠がありそうな選択肢発問を使う、「予測－確認」のプロセスを入れる、という 4 つの条件をあげている。そしてこの中の 2 つ以上の原理を使えたら効果的であるとしている。看図アプローチは、「あれ!?」「え!?」と感じるような「認知」がゆらぐ状況をつくり出し、心を動かす。鹿内はそれを「脳にスイッチが入る」「脳にスイッチを入れる」とも表現している。また、関田(2005)は、「複数の個人が知識を共有し、分散的に（分担して）課題を処理する過程で、学習者たちは他の学びをモニターし、自らの学びを言語化あるいは具象化して情報交換を行い、メンバー間の認知的な差異を統合することで良質な課題解決に至る機会が増す」と述べている。絵図や写真、実際の臨床の場面を活用することで、学習者が、より具体的に自分の思考過程を言語化し、メタ認知が

強化される。さらに、橋本（2015）は、メタ認知機能の活用を促す学習方略について、「学習者に求められることは、テキストやその他教材から直接的に得られる情報に自身で推論や意味づけを加えながら説明を構築すること。つまり、学習者は自分の理解状態をモニタリングするとともに、言い換え、精徹化、疑問の生成などの方略を選択しながら、自分が納得できるよう説明を作り上げていかねばならない」と述べている。

協同学習をベースとした看図アプローチは、個人思考から集団思考へ発展させ、再び個人思考となるプロセスを経る。学生の自らの気づき(発見)を仲間とともに語り合うことで、さらに深め、発展させていくことができる。看護に必要な観察力やコミュニケーション力は、仲間との切磋琢磨によって培われていく。目黒（2011）は、観察は、「よく見る」ということではなく、「全身で相手を感じ取る」ことを意味しており、授業は互いに相手を感じながら、動いている相互性の場で、「授業の中で学習者に自分をたくさん表現してもらえるような働きかけを工夫する」つまり、「ここで感じて動く」ことの大切さを述べている。

また、藤岡（1994）は、「授業は、人、物、事が複雑に絡み合った現象で、時間とともに過ぎ去っていく一過性のものである」とし「教師は学習を通して学習者に期待される成長、つまり、ねがいを中心におき、教育の方法として、『認識』や『価値』の根拠が揺らぐ状況をつくりだす」必要性を述べている。

今回、紹介した臨地実習における教師のねがいは「子どもの安全を守る」と同時に「学生の安全を守りたい」ということであった。そこで「危険－予知」につながる看図アプローチを導入した。その結果、この学年の臨地実習では、ベッド柵の確認を忘れたり、転落につながるようなインシデントは 1 件も起きていない。さらに、学生の学びは教師の予想を超えて、子どもを中心とした看護に反映させていたと考える。このことからも、看図アプローチは、講義・演習・臨地実習などあらゆる場面で活用できるツールであるといえる。

学習の主体は学生である。しかし、授業の展開においては教師が役割をもつ。教師のねがいを軸に据え、臨機応変に教材化していくチャレンジも必要だと考える。

緒方（2016）は、「学生の主体性を引き出すマジックは、まず、教師が学生の力を信じる（believe）強さを持つこと、次の常に効果的な教育方法に挑戦（challenge）していくこと、学生と教師が互いに関わること（commit）という3つの隠し味（教員の思いと努力）があり協同学習の実践はそれらをより強く育ててくれる教育方法」であると述べている。また藤岡（1994）は「教師は、授業の中で事実をつくり出し、それと格闘する中で、教師の専門能力を高めるとともに自分自身についての新しい感じ方、考え方を育て、人間としても成長していく。授業は教師の自己変革と人間的成長の場としての働きもある」と述べている。

したがって、教師は、学生とともに教師の心もふるえるような教材を探究し続けることが必要であると考える。学生の心のゆらぎと教師自身の心のゆらぎをタイムリーにキャッチし、学生と教師の相互性をいかした授業を目指したい。今後も、看図アプローチ協同学習をキーワードにした教材研究や授業づくりを継続的に展開し、教師として人間として成長していきたい。

引用・参考文献

- フロレンス・ナイチングール（湯楨ます他訳）
2019 『看護覚え書—看護であること看護でないこと—（第7版）』 現代社 pp.188-189
- 藤岡完治 1994 『看護教員のための授業設計ワークブック』 医学書院 pp.14-17
- 橋本圭子 2015 「教授学習過程とメタ認知」『新潟工科大学研究紀要』 第20号 pp.201-203
- 石田裕久 「看護学臨地実習へのLTD話し合い学習法応用の試み」『人間関係研究（南山大学人間関係研究センター紀要）』14号 南山大学人

- 間関係研究センター pp.86-101
- 目黒 悟 2011 『看護教育を創る授業デザイン 教えることの基本となるもの』 メディカルフレンド社 pp.60-61
- 緒方 巧 2016 『看護学生の主体性を育む看護教育』 医学書院 pp. iii
- 関田一彦・安永悟 2005 「協同学習の定義と関連用語の整理」『協同と教育』 第1号 日本協同教育学会
- 鹿内信善 2003 『やる気をひきだす看図作文の授業—創造的[読み書き]の理論と実践—』 春風社
- 鹿内信善 2010 『看図作文指導要領—「みる」ことを「書く」ことにつなげるレッスン—』 溪水社
- 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・看図作文レパートリー・』 ナカニシヤ出版
- 鹿内信善 2015a 『改訂増補協同学習ツールのつくり方いかし方—看図アプローチで育てる学びの力—』 ナカニシヤ出版
- 鹿内信善 2015b 「『看ること』から始める授業づくり～看図アプローチとは何か」『看護教育』 第56卷8号 医学書院 pp.774-779
- 鹿内信善 2015c 「看図アプローチ協同学習による幼稚園教育実習事前指導」『協同と教育』 11号 日本協同教育学会 pp.7-13
- 鹿内信善他 2016 「看図アプローチへの招待 1 授業に協同学習を取り入れたいのですが～それなら看図アプローチです」『看護教育』 第57卷1号 医学書院 pp.774-779
- 鹿内信善 2019 「看図アプローチと協同学習」『日本の協同学習』 ナカニシヤ出版 pp.217-242
- 清水強志 2013 「LTD（話し合い学習法）の実践」『学士課程教育機構研究誌』 2号 創価大学学士課程教育機構 pp.123-134
- ヴィクター・スクレトコヴィッチ編（助川尚子訳） 1998 『ナイチングール看護覚え書 決定版』 医学書院

安永悟 2012『活動性を高める授業づくり－協同
学習のすすめ－』医学書院
安永悟 2019 『授業を活性化する LTD 協同を
理解し実践する紙上研修会』 医学書院 p.137

謝 辞

本論文を作成するにあたり、発表内容の監修を
して頂いた鹿内信善先生、パワーポイント編集を
して頂いた石田ゆき先生に丁寧かつ熱心なご指導
を賜りました。深く感謝申し上げます。また、「協
同学習を用いた看護教育研究会」主催の緒方巧先
生、会場設定やアンケート集計にご協力を頂きました
織田千賀子先生・稻葉太香子先生・内田浩江
先生に、心から感謝いたします。また、研修会に
参加して頂きました全ての先生方に感謝申し上げ
ます。

注；本稿で紹介したワークショップは、2019年
8月3日の第29回日本看護学教育学会学術
集会・交流セッション11で発表したもの
一部である。

2020年4月24日受付
2020年4月30日査読終了受理