

実践報告

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—

江草千春¹⁾

EGUSA Chiharu

キーワード：看図アプローチ・きゅうちゃん・定時制高校・英語教育

概 要

本稿では、江草（2022, 2023）と同じ学習者を対象に、看図アプローチ協同学習を促進する「ビジュアルテキスト」である「きゅうちゃん」を用いて授業実践を行った。そして、本実践の一部では、田中（2022）で用いられたワークシートと同じものを使用して追実践を行い、看図アプローチの有効性について、ワークシートの記述内容から考察した。

結果は、「想像力が必要だけど、楽しかった、またやりたい」「クラスの皆で見せあいながら発表できて嬉しかった」「ストーリーを練り終えた後に、英文に直すのが楽しかった」など、満足度の高さを示す感想が多かった。この結果は、江草（2022, 2023）と同じ結果であり、他の実践研究（例えば茅野・時田, 2021 等）と同様に、看図アプローチの有効性や汎用性の高さを確認することができた。また、田中（2022）と同じように、学習者は、「きゅうちゃん」のみぶりについて考えながら、もっと書きたい、もっと伝えたい、とたくさんのストーリーを意欲的に作成し、達成感や成就感を味わっていた。

1. はじめに

本実践は、江草（2022, 2023）で行った看図アプローチを活用した授業実践研究の第3弾である。協同学習を効果的に推進する1つの手法である看図アプローチは、絵図・写真・グラフなど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（鹿内, 2016; 鹿内・佐田・中尾・石山, 2016）。また、ビジュアルテキストを読み解いていくための処理活動として、次の3つがある（鹿内, 2015）。1つ目が、「変換」であり、ビジュアルテキスト中に描かれている（あるいは写って

いる）諸要素を言語化する活動である。2つ目が、「要素関連づけ」であり、ビジュアルテキストを構成している諸要素を相互に関連づける活動である。3つ目が、「外挿」であり、ビジュアルテキスト中に表現されている内容を超えて、展開について推量したり結果を予測したりすることにより、発展的に考えていく活動である。ビジュアルテキストには、斬新性・あいまい性・暗示的有意義性・創発性・不調和性・拡散性（Finke, Ward & Smith, 1996, pp.23-24）という6つの特性を含む、ある種の「わかりにくさ」が備わっている必要がある。この「わかりにくさ」が、学習者た

1) 北海道岩見沢東高等学校

ちが個々に思考したり、ペアやグループで協同の学び合いを深めながら、ビジュアルテキストを様々な解釈したり、表現したりすることを可能にしている（鹿内, 2015, 2022）。

この手法を活用して、江草（2022）では、「室内光景」というビジュアルテキストを用いて定時制高校1年生、2年生、3年生を対象に、それぞれの学年での授業実践を詳細に報告し、ワークシートの記述内容から看図アプローチの有効性について考察した。そして、多くの学習者が、楽しく、やりがいがあり、知的好奇心を喚起し、また挑戦したい、という肯定的な感想を述べていた。

江草（2023）では、「糸通し」というビジュアルテキストを用いて、4年生の授業実践を詳細に報告した。江草（2022）と同様に、ビジュアルテキストを読み解いていくために必要となる看図アプローチの3つの活動を行った。そして、「変換」と「要素関連づけ」の活動においては、学習者がワークシートに解答した日本語と英語の解答数について、江草（2022）の解答数と比較した。また、「外挿」の活動においては、学習者が書いた英作文の使用語数と重なりを除いた語数について、江草（2022）の英作文のデータと比較した。結果は、3つの活動すべてにおいて江草（2023）のデータが、江草（2022）よりも数量的に多いことが分かり、表現力が伸びていることが分かった。さらに、感想などの記述データから、他の看図アプローチの実践研究（茅野・時田, 2021; 溝上・吾妻・鹿内, 2016; 大村・池浦, 2020）と同様に、楽しさ、自己・他者肯定感、達成感がある、という結果を得ることができ、看図アプローチの有効性や汎用性の高さを確認することができた。

このように、看図アプローチは、学びを促進するのに効果的な協同学習の1つとして汎用性がある。しかし最近まで、このアプローチを活用した英語の実践研究は、先述した高校における実践（江草, 2022, 2023）を除いては、中学校における実践（茅野・高橋・小笠原・細川, 2021）の1つのみであった。2023年末現在では、大学での実践（朝居・織田, 2023）も行われ、少しず

つではあるが、看図アプローチを活用した英語の実践研究が広がりつつある。また、高校においては、英語だけではなく、国語（大村・池浦, 2020）、数学（石山, 2024）、理科（前田・溝上, 2022; 溝上, 2022; 溝上・吾妻・鹿内, 2016; 中山, 2021, 2022; 寺田・溝上, 2024）などの他教科にも看図アプローチを活用した実践研究が行われている。さらには、高校において看図アプローチ実践研究を普及させるために、教員を対象とした研修会やワークショップなどの研究報告（江草, 2024; 溝上, 2024; 鹿内・佐田・中尾・石山, 2016）もある。

2019年度から2021年度までに公刊された全国看図アプローチ研究会研究誌を、第1号から第11号まで概観すると、高校における授業実践研究は、わずか1件（大村・池浦, 2020）のみで、中学校や大学など、他の学校種での研究報告がほとんどを占めている。しかしながら、先述したように、最近では、看図アプローチの有効性や汎用性の高さを証明するために、高校での様々な教科における授業実践研究を通して、数多くの事例が報告されている。

本実践では、江草（2022, 2023）と同じ学習者を対象に、看図アプローチ協同学習を促進する「ビジュアルテキスト」である「きゅうちゃん」（石田, 2022, 2023; 鮫島・石田, 2023; 鹿内, 2023; 山下, 2023）を用いて「英語表現Ⅰ」の授業実践を行い、看図アプローチの有効性について、ワークシートの記述内容から考察する。また、本実践は、田中（2022, p.8）で用いられたワークシートと同じ「きゅうちゃん」を使用しているので、田中の実践結果を踏まえながらも考察する。

Ⅱ. 「英語表現Ⅰ」における授業実践

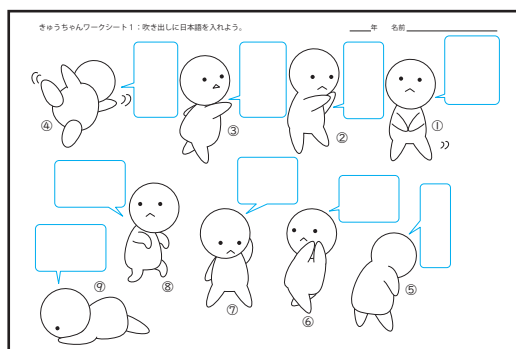
本実践は、A高等学校（以後、A高校）の定時制課程で、「英語表現Ⅰ」という科目で2022年12月に行われた。学習者は、江草（2022, 2023）と同じで、男子5名、女子3名、計8名のクラスである。この科目の目標は、「英語を通じて、積極的にコミュニケーションを図ろうとす

る態度を育成するとともに、事実や意見など多様な観点から考察し、論理の展開や表現の方法を工夫しながら伝える能力を養う」であり、標準単位数は2単位となっている（文部科学省，2010）。A高校では、3年生と4年生に各2単位ずつ配置されている。A高校で採択されている教科書では、各単元は、2つの文法項目について基礎レベルのセンテンスを用いて文法の解説があったり、文法の知識を理解する問題やその文法を活用した簡単な言語活動が記載されたりしている。しかしながら、単元のほとんどが、観点別評価における「知識・理解」「技能」を個別に伸ばす活動や問題演習のみで構成されている。また、英作文についても、使用する語句があらかじめヒントとして提示されていて、機械的な解答をするものが大半であり、創造的な解答をする自由度は限りなく低いと考えられる。教科書では、4つの単元を学習した後、具体的な言語使用場面を設定し、即興で話したり、目的に応じて簡潔に話したり、書いたりする力を養成するために、スピーチ原稿を作成し

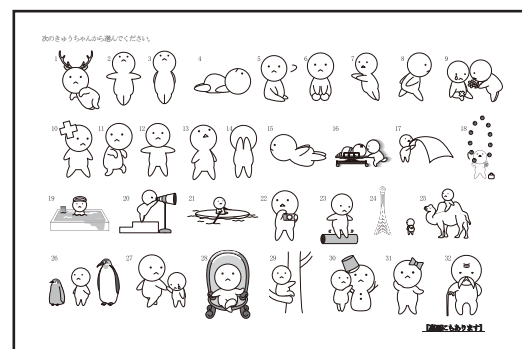
て発表したりする活動が4つある。これらの活動には、学習者が学習しやすいようにモデルパターンが示されている。しかしこれは空欄を埋めてみんなの前で発表するという形式的なものであり、自由度が低いと考えられる。

先述したように、教科書の言語活動や文法問題には、ヒントが掲示されていたり、選択肢があったりなど機械的な解答をするものが多く、解答の自由度が低い、という問題点がある。しかしこの問題点は、江草（2022, 2023）の実践結果からも明らかなように、看图アプローチを導入することにより克服可能である。また、観点別評価の面からいえば、看图アプローチを活用した英作文の活動を通して、「知識・理解」「技能」を伸ばすだけではなく、「思考・判断・表現」「関心・意欲・態度」を総合的に伸ばす指導も可能であると考えられる。

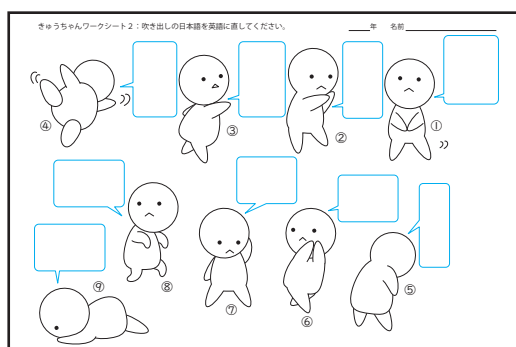
本実践で用いられたワークシート及び作業説明シートは、以下に示す6つである（ワークシート1～5及び作業説明シート参照）。



ワークシート 1

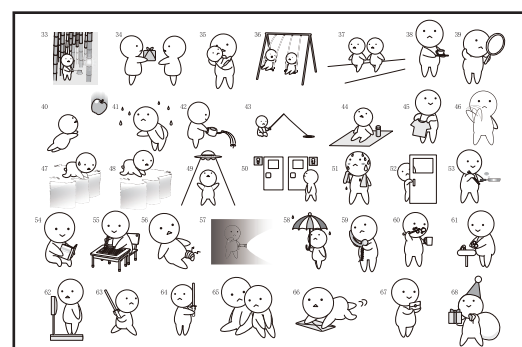


ワークシート 3 (表面)



ワークシート 2

(ワークシート 1 と絵図は同じで指示が異なっている)



ワークシート 3 (裏面)

_____年 名前_____ 1. 2コマ以上の漫画を作って欲しいので、ストーリーになるように、きゅうちゃんを別紙のワークシートから最低2つ選んでください。そして、それぞれのきゅうちゃんは、どのような場面設定で、どんなみぶりをしているか、日本語で考えて書いてください。その後、英語に翻訳してください。 1 番目に選んだきゅうちゃん →（記入欄省略） 日本語のセリフ→（記入欄省略） 英語のセリフ→（記入欄省略） 2 番目に選んだきゅうちゃん →（記入欄省略） 日本語のセリフ→（記入欄省略） 英語のセリフ→（記入欄省略） <u>余裕があればさらに、ストーリーを続けて作ってください。</u> 3 番目に選んだきゅうちゃん →（記入欄省略） 日本語のセリフ→（記入欄省略） 英語のセリフ→（記入欄省略） 4 番目に選んだきゅうちゃん →（記入欄省略） 日本語のセリフ→（記入欄省略） 英語のセリフ→（記入欄省略） どのような場面設定か日本語で書いてください。 （記入欄省略） どのような場面設定か英語に直してください。 （記入欄省略） 2. 次に、できあがった作品について、<u>他の生徒か、もしくは、先生に発表して、コメントをもらってください。</u> <u>コメント例：〇〇が△△だから、とてもすばらしいよ。</u> ここにコメントを書いてください↓ （記入欄省略） コメントした人：（記入欄省略）
--

ワークシート 4

_____年 名前_____ 1. 今回の授業をやってみてどうでしたか。感想などを自由に書いてください。 （記入欄省略）

ワークシート 5

2コマ以上の漫画を作って欲しいので、ストーリーになるように、別紙のワークシートからきゅうちゃんを**最低2つ**選んでください。そして、それぞれのきゅうちゃんは、どのような場面設定で、どんなみぶりをしているか、日本語で考えて書いてください。その後、英語に翻訳してください。

①のきゅうちゃん：「まだ、朝の3時か。トイレに行きたくなった。」

Is it still three in the morning? I wanted to go to the bathroom.



⑨のきゅうちゃん：「また、寝ようっと。」 Let's go to sleep again.



場面設定：寝る前に、ジュースを飲み過ぎて、夜中に急に目が覚めて、トイレに行った。

そして、また、うつぶせで眠る場面である。

Before going to bed, I drank too much juice and suddenly woke up in the middle of the night to go to the bathroom. And again, it is a scene where I sleep on my stomach.

作業説明シート

ワークシート1・2については、田中（2022, p. 8）で用いられたワークシートと同じものを使用した。また、本実践は6時限配当の授業を行った（資料1～6参照）。定時制課程であるため、1時限の授業時間は、45分間である。

倫理的配慮として、本実践では、授業実践に参加する学習者に説明文書を配付して、説明し、調査研究への参加の承諾を署名で得てある。承諾を得られなかった（承諾書未提出を含む）参加者の記述内容については、本稿では使用していない。

説明文書では、研究の目的・意義、研究方法、研究の期間と場所、資料の開示、研究への参加の自己決定権、研究をお願いする理由、研究への参加に伴う危害の可能性、個人情報の取り扱い、研究終了後の対応と研究成果の公表について、記載されている。

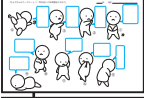
資料1 「英語表現Ⅰ」における1時限目の授業計画

出席確認，洋楽の歌詞の音読練習，洋楽を聞くか，歌うかする	10分	
ワークシート1を配付する		
「きゅうちゃん」はどんなみぶりをしているか考えて，9つの「きゅうちゃん」の吹き出しに日本語で言葉を入れる		
最初は，個人思考をして，その後，ペア，もしくは，グループで思考をする	25分	
早く終わった学習者に，ワークシート2を配付し，吹き出しの日本語を英語に翻訳する	9分	
ワークシート1と2を回収して終了	1分	

資料2 「英語表現Ⅰ」における2時限目の授業計画

出席確認，洋楽の歌詞の音読練習，洋楽を聞くか，歌うかする	10分	
ワークシート1と2を再配付する		
前時の続きとしてワークシート2に記載されている吹き出しの日本語を英語に翻訳する	20分	
早く終わった学習者に，ワークシート3と構想を練るためのメモ用紙を配付する		
2コマ以上の漫画を作りたいので，ワークシート3から「きゅうちゃん」を最低2つ以上選んで，どのような場面設定で，どんなみぶりをしているか，日本語で考えてみる。その後，英語に翻訳する	14分	
ワークシート1，2，3，構想を練るためのメモ用紙を回収して終了	1分	

資料3 「英語表現Ⅰ」における3時限目の授業計画（個人面談週間のため5分短縮で授業を実施）

出席確認，洋楽の歌詞の音読練習，洋楽を聞くか，歌うかする	10分	
ワークシート1，2，（ワークシート2が早く終わった学習者には，ワークシート3と構想を練るためのメモ用紙）を再配付する		
引き続き，ワークシート2，もしくは，3の活動を行う	5分	
学習者がワークシート2を終了した後，（ワークシート3と構想を練るためのメモ用紙をワークシート2の終了した学習者に配付する）。その後，作業説明シート，ワークシート4を配付し，ワークシート4でやってほしいことについて，作業説明シートを用いて説明する		
学習者は，ワークシート4に，2コマ以上の漫画のストーリーになるように，ワークシート3から1コマずつ，「きゅうちゃん」を1つ選ぶ。そして，その「きゅうちゃん」のみぶりについて，日本語と英語のセリフと，どのような場面設定であるかについて日本語と英語で考えて書く	24分	
全てのワークシートを回収して，終了する	1分	

資料4 「英語表現Ⅰ」における4時限目の授業計画（個人面談週間のため5分短縮で授業を実施）

出席確認、洋楽の歌詞の音読練習、洋楽を聞くか、歌うかする	10分
前時で回収したワークシートを再配付する	
学習者は、3時限目の授業計画の後半と同じように、ワークシート4の作成をする	20分
ワークシート4が早く終わった学習者には、違う漫画のストーリーを、構想を練るためのメモ用紙に作成する	9分
全てのワークシートを回収して、終了する	1分



資料5 「英語表現Ⅰ」における5時限目の授業計画

出席確認、洋楽の歌詞の音読練習、洋楽を聞くか、歌うかする	10分
前時で回収したワークシートを再配付する	
学習者は、4時限目の授業計画と同じように、ワークシート4の作成をする	34分
全てのワークシートを回収して、終了する	1分



資料6 「英語表現Ⅰ」における6時限目の授業計画

出席確認、洋楽の歌詞の音読練習、洋楽を聞くか、歌うかする	10分
前時で回収したワークシートを再配付する	
学習者は、出来上がった作品について、他の学習者1名か、あるいは、教師に発表する。そして、コメントをもらう	12分
学習者が、教室の真ん中で輪になって、発表会を行う	13分
ワークシート5を配付し、授業の感想を書いてもらう	9分
全てのワークシートを回収して、終了する	1分



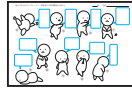
1. 今回の授業をやってみてどうでしたか。感想などを自由に書いてください。
(記入欄)

Ⅱ-1 「英語表現Ⅰ」1時限目

1時限目では、ワークシート1を活用し、9つの「きゅうちゃん」がどんなみぶりをしているか、吹き出しに日本語で書いてもらった。最初は、個人思考を行い、その後、ペアやグループで互いに作品を紹介し合ったり、アイディアを出し合って支援したりして、協同学習を進めていた。ワークシート1の①から⑨までの「きゅうちゃん」について、ストーリーが流れるように、吹き出しの

セリフを考える学習者もいた。また、「きゅうちゃん」に独自の飾りを付けたり、新しい描写を書き加える学習者もいて、創造力を働かせていた。芸能人、漫画、映画のキャラクターに見立てて、吹き出しのセリフを考えている学習者もいた。進捗状況に個人差があったので、日本語のセリフを早く書き終えた学習者には、ワークシート2を配付し、英語に翻訳する作業に進んでもらった。ワークシート1の解答の一部を以下に示す。

ワークシート1の解答例【学習者A】



- ①あねのメダカが死んだ。
- ②この死んだメダカをうめてきてと言われた。
- ③どこに埋めようか。
- ④めんどくさいし近くの公園でいいか。
- ⑤うめにきたけどこの土硬いな。
- ⑥どうしようかなあ。
- ⑦あ、メダカがありがたに運ばれている。かわいそうだな。
- ⑧かわいそうだし、こっそりぼくが食べてあげよう。
- ⑨胃腸炎になった。

ワークシート1の解答例【学習者B】

- ①ある日僕は思い悩む。「僕は何者で、何を為すために生まれてきたんだろう？」答えなんてないと知りながら、今日も僕は思い悩む。
- ②「手相占い」なんて物があるみたいだ。人生とか、運命とか、そういったことがわかるらしい。悩み始めて早数ヶ月、こんなものにもたよりたくなる。
- ③思い悩むのにも限界を感じてきて、自分の「心」ではなく「体」に目を向けてみる。改めて見てみると、自分の生活が見えてくる。運動量や何を食っているか。こう言ったところから自分のアイデンティティが見えてくるかもしれない。
- ④どんな体勢をとっても鏡一枚じゃ自分一人ではみえないところもある。何かあきらめるのが嫌で色んな体勢をためした。無駄なものは無理だと気づくまで時間がかかったせいで、全身筋肉痛になりそうだ。
- ⑤3時間ほど家の中を探しまわってようやくあきらめがついた。以前のこともあるし、僕はあきらめがわるいかもしれない。さて友達はどうしよう。とりあえずカメラ返してもらいにいこう。あいつの家は・・・
- ⑥「もういいかい！」と声を出しても反応がない。つい目から手を離して周りを見わたす。依然として変化はない。

- ⑦気づいたら友達がいなかった。勝手に帰るようなやつじゃないって信じてる。スマホもわたしたカメラもないけど、きっとどこかに隠れているだろう。
- ⑧（友達）「呼ばれたけどめんどくさそうだからバレンように帰ろ…」
- ⑨（自分）思った通り筋肉痛だ。動くのも辛いので、友達を呼んで見てもらうことにした。自分以外の視点で見てもらえば発見があるかもしれない。ついでに写真を撮ってもらおう。

Ⅱ-2 「英語表現Ⅰ」2時限目

2時限目では、ワークシート2を活用し、9つの「きゅうちゃん」のみぶりを表した吹き出しの日本語（ワークシート1で考えたもの）を英語に翻訳してもらった。学習者は、翻訳する時に、辞書や翻訳アプリを活用していた。進行状況に個人差があったので、英語への翻訳を早く終了した学習者には、ワークシート3と構想を練るためのメモ用紙（記名欄と罫線が入ったルーズリーフのような用紙）を配付した。そして、学習者たちに「3時限目には、ワークシート3に描かれている68個の『きゅうちゃん』から2つ以上の『きゅうちゃん』を選んで、ストーリーの構想をメモ用紙に作ってもらいたい」と指示した。2つ以上の「きゅうちゃん」を使って、2つ以上のストーリーを作っても良いということもあわせて伝えた。

学習者によっては、69番目の自作の「きゅうちゃん」を作ったり、ワークシート3に記載してある「きゅうちゃん」に飾り付けをする学習者もいた。また、メモ用紙への書き方が分からない学習者には、例えば、メモ用紙にストーリーの展開について43→23というように、「きゅうちゃん」の左上にある数字を書いて、そこに思いついたセリフを日本語で書いていい、と支援した。ワークシート2の解答の一部を以下に示す。

ワークシート2の解答例【学習者A】



- ① My sister medaka died.
- ② I was told to bury this dead medaka.

- ③ Where to bury.
- ④ It's tiresome and a nearby park is fine.
- ⑤ I came to bury it, but this soil is hard.
- ⑥ What should I do?
- ⑦ Oh. Medaka being carried by ants.
- It's pitiful.
- ⑧ It's a pity. I'll secretly eat it for you.
- ⑨ I get gastroenteritis.

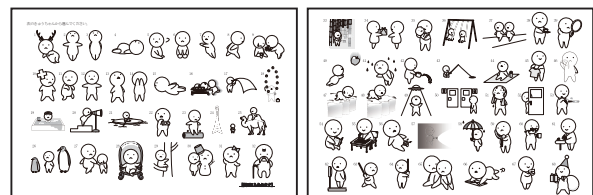
ワークシート 2 の解答例【学習者 B】

- ① One day, I worry "Who am I?" "What should I do?" "Why I was born?" knowing there is no answer. I still worry today.
- ② "Palmistry Divination" It seems that there is something life or fate seems to understand. A few months after starting to worry. I want to rely on this.
- ③ I've come to feel the limits of worrying. Focus on your body not your mind. Looking at it again understands my life. How much you exercise and what you eat from here. Can I find my identity?
- ④ In any posture, there are things you can't see with your own eyes and a mirror. I didn't like giving up. So, I tried various posture. It took me a while to realize that it was impossible so I'm going to have muscle pain.
- ⑤ Searching around the house for 3 hours finally gave up. There are things from the past and maybe I'm bad at giving up. Let's go. Get my friend back the camera his house ...
- ⑥ "That's enough?" Even if I shout out. There is no answer. Take your hands off your eyes and look around no change.
- ⑦ I realize I have no friends. I don't think you're the kind of person who just goes home. I don't have a smartphone or a camera. I'm sure it's hidden somewhere.

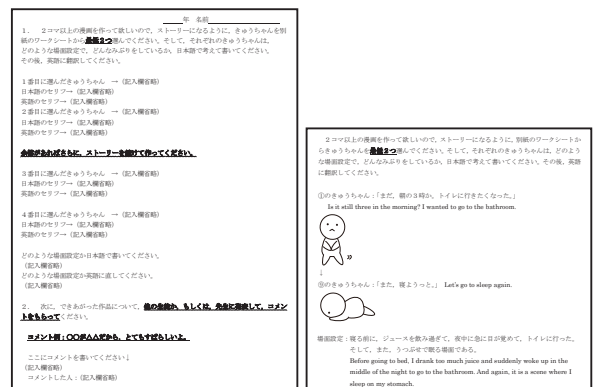
- ⑧ I was called but it seems troublesome, so let's go home.
- ⑨ I still have muscle pain. It's hard to move, so let's call a friend and have them watch it. I want you to take a picture.

II-3 「英語表現 I」 3 時限

3 時限目では、学習者全員がワークシート 2 を終了した後に、作業説明シートとワークシート 4 を配付した。そして、教師が作業説明シートを用いて、ワークシート 4 でやってほしいことを説明した。具体的には、2 コマ以上の漫画のストーリーになるように、ワークシート 3 から 1 コマにつき「きゅうちゃん」を 1 つ選んでもらった。



ワークシート 3 (再掲)



ワークシート 4・作業説明シート (再掲)

その「きゅうちゃん」のみぶりについて、日本語と英語のセリフと、どのような場面設定であるかについて、日本語と英語で考えて書いてもらった。いろいろな「きゅうちゃん」のポーズを取りながらセリフを考える学習者がいたり、2 コマ以上のストーリーを考えたりする学習者もいた。

Ⅱ－４ 「英語表現Ⅰ」４時限

４時限目では、ワークシート４の完成をめざして作品づくりに取り組んでもらった。３時限目同様に、ワークシート３の「きゅうちゃん」に飾り付けをする学習者もいた。また、６９番目、７０番目の「きゅうちゃん」を作成する学習者もいた。映画のキャラクターと「きゅうちゃん」を重ねてストーリーを作成する学習者もいた。ワークシート４を完成した学習者には、違うストーリーをメモ用紙に作るように、指示した。悩んでいる学習者を支援する学習者の姿も見られた。

Ⅱ－５ 「英語表現Ⅰ」５時限

５時限目では、４時限目に引き続き、ワークシート４の作品作りに取り組んでもらった。早く終わった学習者は、誤字や脱字がないか確認したり、さらに作品を改良できないか考えたりしていた。また、余裕のある学習者には、さらにもう１つ作品をメモ用紙に作ってもいいと指示した。ゲームや食品会社の商品を題材にストーリーを考える学習者もいた。ワークシート４は、４コマ分のセリフを作るスペースがあったが、そこに、２コマで２つの作品を考えた学習者もいた。また、「きゅうちゃん」は、人間なのか、おじさんが着ぐるみを着ているのか、外国人なのか、と疑問に持つ学習者もいた。

Ⅱ－６ 「英語表現Ⅰ」６時限

６時限目では、ワークシート４に書いたセリフと場面設定について、「ワークシート３を使いながら、他の学習者もしくは教師に発表をしてコメントをもらってください」と指示した。そうすると、１人の学習者が教師に発表し、コメントをもらった。残りの学習者は、他の学習者に発表していた。その後、ある学習者が１人ずつみんなの前で発表してみようと発言し、他の学習者も賛同してくれたので、急遽、発表会を行い、みんなで楽しく笑い合った。最後に、ワークシート５を配付し、授業の感想を書いてもらった。

ワークシート４の解答の一部を以下に示す。学

習者Ｃは、ワークシート４の４コマ目の所に、５コマ目の「きゅうちゃん」も選び、日本語と英語のセリフを考えてくれた。また、学習者Ｄは、２コマの作品を２つ作ってくれた。

ワークシート４の解答と他者からのコメント例 【学習者Ｃ】



１番目：６番

日本語：３６５日というものは暇だ。

英 語：３６５ days is boring.



２番目：４８番

日本語：よし、がけから飛んでみるか。

英 語：OK! Let's jump off the cliff.



３番目：１５番

日本語：大丈夫、自分は鳥だ。ほら、とべた。

英 語：It's okay. I'm a bird.

See, I could fly.



４番目：１６番

日本語：先生！東京タワーが壊れた近くに倒れている人がいました！！
嫌だ！自分は普通の人間だ！！

英 語：Teacher!

There was a person lying near
the Tokyo Tower that was
broken.

I hate myself. I'm just a normal.



５番目：６９番（学習者が作成した「きゅうちゃん」）

日本語：看護師）先生、今すぐ患者さんの体をしばってください！

英 語：Teacher! Please tie me up now!

場面設定：きゅうちゃん自身が鳥かどうかを確かめたが東京タワーに頭をぶつかってしまったという夢を見たとき。夢オチの物語。

I had a dream that Kyu-chan tried to see if she was a bird, but she hit her head on Tokyo Tower. Dream punch story.

コメント：ストーリーがアトラクション的だったことと、最後は夢オチで締めをくくる所がすてきだった。

〇〇より

ワークシート 4 の解答と他者からのコメント例 【学習者 D】

◆ 1 作品目



1 番目：54 番

日本語：進研ゼミは分かりやすいなあ。

英 語：Shinkenzemi is easy to understand.



2 番目：55 番

日本語：進研ゼミでやったところだ！

英 語：I just did it at Shinkenzemi!

場面設定：1 つ目は、勉強をされていて、テストの時に勉強したところがでてきておどろいている場面です。

The first is a scene where I studying and I am surprised to see what I studied during the test.

◆ 2 作品目



1 番目：40 番

日本語：りんごが危ない！

英 語：Apples are dangerous!



2 番目：47 番

日本語：そんな・・・間に合わなかった

英語：I didn't make it in time.

場面設定：2 つ目が、がけに落ちそうになっているりんごを取ろうとした所、取れずりんごが落ちていった場面です。

The second is the scene where the apple fell down when it was about to fall off the cliff.

コメント：4 コマの枠があるにもかかわらず、2 コマで2 つ作品を作ってくれたことがすばらしい。54 → 55 では、進研ゼミを題材として分かりやすいきゅうちゃんを表現していてすばらしい。40 → 47 では、落ちてきたりんごをひろえなかったことについて崖を使って表現していて分かりやすくてよかった。

教師より

続いて、ワークシート 5 の感想を以下に示す。

絵を決めてストーリーを組み上げる中で新しいきゅうちゃんを作り、ストーリーを練る。この工程を終えた後に英文に直すのが楽しかったです。

きゅうちゃんワークシート 2 のプリントでは想像力が必要だと思ったけど、自分の自由な考えなどクラスの皆の考えもあったので、とても楽しかったです。ストーリーを作るきゅうちゃんが多く、種類があっただけものすごく楽しかったです。発表の時、5 人で時計回りでしたが、一発目から〇〇さんのネタに続いて、〇〇さん、〇〇さん、〇〇さん皆の想像力を出すストーリーがおもしろかったです。時間がある時、また、きゅうちゃんネタをやりたい。

色々なきゅうちゃんがいる、様々な話しを作ることができて、こうしたらおもしろそうだなあと思いました。発表もみんな色々な考えかたをしていて、どれもおもしろくて楽しかったです。

沢山頭を使い、様々な楽しいストーリーを書けた気がします。また、絵に載ってるイラストだけでなく独自で生み出した捏造のイラストを最後に繋げて描けた事で、より一層絵を描くこと、考えることへの楽しさを理解できたような気がします。最後に、発表する際、クラスの皆で見せあいながら発表できたことが何よりも嬉しかったです。

意見交換が最後の発表を通じて他の皆の考えが知れたのは良かった。自分では考えつかないような話もあって面白かった。

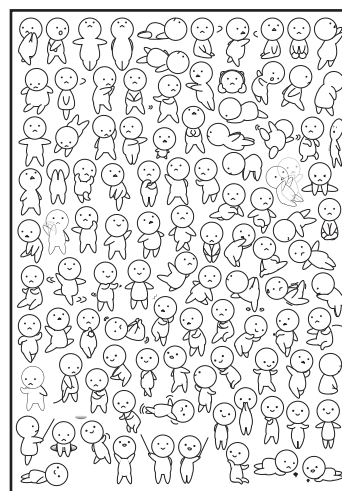
It was a good time!

Ⅲ. 考察

先述したように、本実践は江草（2022, 2023）と同じ学習者を対象に行った授業実践である。江草（2022, 2023）で得られたワークシートの記述内容、及び、田中（2022）の授業実践も踏まえながら考察していく。本実践では、ワークシート1・2については、田中（2022, p.8）で用いられたワークシートと同じものを使用した。田中の授業実践では、小学校1年生4名を対象に、国語教科書の単元「みぶりでつたえる」を学習する際に、この「きゅうちゃん」を活用した。田中は、看图アプローチの前身となる看图作文（鹿内, 2003）及び看图アプローチ（鹿内, 2015）の理論から、ビジュアルテキスト（絵図等）の読み解きで必要となる「変換」「要素関連づけ」「外挿」の活動を、次のように取り入れていた。「第1の過程では、絵図を観察して絵に描かれているものを言葉に置き換える作業【変換】を行う。次に、変換した言葉をつないで、その絵図が表している内容を文章化する第2の過程【要素関連づけ】へ

進む。さらに、その絵図からどんなことが読み取れるか、考えられるか、子どもたちひとりひとりの思考・想像を促し、最終段階として意味のあるひとまとまりの文章を構築する過程【外挿】を行う（田中, 2022, p.4）。」

このような過程を踏まえて、田中（2022）は、10分間の朝学習の時間を活用し実践を行った。「きゅうちゃんがいっぱいシート」から「きゅうちゃんをさがせ」のきゅうちゃんを探すという活動を毎朝、計6日間行った（各シートを石田・山下・鹿内, 2019; 田中, 2022より再掲）。



「きゅうちゃんがいっぱいシート」

（石田・山下・鹿内, 2019より 実際はA4サイズで使用）



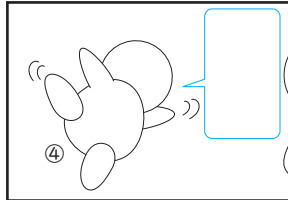
「きゅうちゃんをさがせワークシート」

（田中, 2022より 実際はA4サイズで使用）

このような活動を、田中は単元学習へのきゅうちゃん導入の準備段階として実施した。教師からの特別な指示がなくても、児童たちは1日目から自発的に対話を始め、「変換」「要素関連づけ」「外挿」を無理なく習得していった。

田中（2022, p.11）では、例えば、ワークシー

ト1の④の「きゅうちゃん」(下図)のみぶりについて 次のような「外挿」がなされていた。ある児童は、「おもちゃがほしい」と駄々をこねている様子を想像した。別の児童は、「おとととと」とバランスを失って転びそうになっている姿を想像した。



④のきゅうちゃん (ワークシート1より)

田中(2022)の実践では、国語の授業だけではなく、朝学習という限られた時間も活用して、「変換」「要素関連づけ」「外挿」を効果的に行わせていた。また、学習者が意欲的に楽しく学べるような協同学習のかたちをつくっていた。

では、「変換」「要素関連づけ」「外挿」の3つの活動が、本実践ではどのように行われていたかを考察する。まず、ワークシート1と2では、学習者A・Bともに、①から⑨までの「きゅうちゃん」のみぶりが1つのストーリーになるように記述されていた。このようなストーリーがつくられる過程を整理してみる。まず、絵に描かれているものを言葉に置き換える作業である「変換」を行っていた。次に、「変換」した言葉をつないで、その絵図が表している内容を文章化する「要素関連づけ」を行っていた。そして、その絵図からどんなことが読み取れるか、あるいは、考えられるかを発展的に考え、意味のあるひとかたまりの文章を構築する「外挿」を、同時に、あるいは並行的に行っていた。また、学習者Bのように、非常に複雑な思考で長文を考えて、3つの活動を行う学習者もいた。

本実践は、当初、3時限の授業計画での実施を考えていた。しかしながら、学習者の中には、田中(2020, p.11)が指摘したように、「書き足りないことをもっと書きたい」「きゅうちゃんの絵図を手がかりとしながら自由に想像を膨らませた

い」と時間が余っても飽きることなくストーリー作りに励んでいる者も多くいた。さらに、困っている学習者を支援したり、メモ用紙(構想を練るためのもの)に他のストーリーを作ったりしている者もいた。このため6時限配当にまで増幅することとなった。

以下に、学習者Eが作成した作品を紹介する。なお、この作品は、学習者Eがワークシート4を完成した後に自発的に追加で作成したものである。ので、場面設定は作成していないことを付記しておく。

ワークシート4の解答例

【学習者E】



1 番目：43 番

日本語：私はつりをしていた。

英語：I was fishing.



2 番目：49 番

日本語：すると UFO が来て、さらわれた。

英語：Then, UFO came and was kidnapped.



3 番目：16 番

日本語：宇宙人に人体実験の道具にされてしまった。

英語：I was used as a tool for human experiments by aliens.



4 番目：33 番

日本語：それが竹取物語の前日譚である。

英語：That is the prequel to the Tale of the Taketori Monogatari.



5 番目：55 番

日本語：ということを考えながら暇をつぶしている。

英語：I'm killing my time thinking about that.

続いて、本実践で得られた感想と、江草（2022, 2023）で得られた感想とを比較して考察する。学習者B・C・Dの感想を例に比較していく。

まず、学習者Bは、「意見交換が最後の発表を通じて他の皆の考えが知れたのは良かった。自分では考えつかないような話もあって面白かった。[後略]」と記述していた。この学習者は、江草（2022）では、「楽しかった。みんなが何をしゃべっているか、わかるぐらいの理解力がほしい」、江草（2023）では、「上（筆者注；2022年3月の授業と比べてどうだったかについて記述した内容のことを指している）にも書いたが、自分で考えた文を英訳させるのはすごくいいと思う。楽しいし、新しい表現も覚えられる。僕もいくつか新しく覚えられてうれしい。」と記述していた。

次に、学習者Cは、「きゅうちゃんワークシート2のプリントでは想像力が必要だなと思ったけど、自分の自由な考えなどクラスの皆の考えもあったので、とても楽しかったです。[中略]また、きゅうちゃんネタをやりたい。」と記述していた。この学習者は、江草（2022）では、「今年の授業はとても楽しかったです。[中略]今日の授業は考える事が多かったなあと思いましたが、自分の好きなアニメなどにも表現をできたので良かったと思いました。」、江草（2023）では、「最初はどんなものかなと思っていましたが、いざやってみるととても面白いと思いました。次回も時間がある時、またやりたいなと思った。想像を豊かにしてくれるのと、イラストを見てどう思うのか、人それぞれ違ったのを比べて見るのも良いなと思いました。」と記述していた。

最後に、学習者Dは、「色々なきゅうちゃんが出て、様々な話しを作ることができて、こうしたらおもしろそうだなと思いました。発表もみんな色々な考えかたをしていて、どれもおもしろくて楽しかったです。」と記述していた。この学習者は、江草（2022）では、「人によってとらえ方が変わって、自分が思いつかなかったことも知れて面白かったです」、江草（2023）では、「みんなの個性が光っていて、前回以上に面白かったで

す。」と記述していた。

筆者は、本実践を含め、同じ学習者を対象に、9ヶ月間で3回看図アプローチを活用した授業実践を行った。しかし、3回経っても、「楽しかった」「また、やりたい」「想像力が必要」「面白い」など満足度の高い記述が多かった。これはつまり、他の看図アプローチの実践研究（例えば茅野・時田, 2021; 溝上・吾妻・鹿内, 2016; 大村・池浦, 2020）結果を追認するものである。本実践においても、看図アプローチの有効性や汎用性の高さを確認することができた。

田中（2022）は、次のように述べている。「【外挿】の過程では、説明的な文を作る学習においても、対話的で協同的な学習活動が繰り広げられる（田中, 2022, p.20)」。これと同様の学習展開は本実践でも見られた。本実践では、「きゅうちゃん」のセリフ作成（ワークシート1・2）や、ストーリーを作成する中で（ワークシート4）、多様な「外挿」活動を行った。しかし、それを他の学習者に説明して、コメントをもらって終わり、ということだけでは終わらなかった。学習者の中から、クラスみんなの前で発表しよう、という自発的な提案があった。そして、それに学習者全員が賛同して、発表を聞いて励まし合い、次の学びにむけてお互いの力を高め合うという、協同学習の良さが発揮される授業になった。まさに「対話的で協同的な学習活動が繰り広げられ」た時間であった。

IV. 今後の課題

今後の課題として、本実践では、4年生のみの分析だったので、他の学年のデータも分析していきたい。すでに、あらたな68個の「きゅうちゃん」ワークシートを作成して、それを用いた授業を他の学年で実践してある。これについても、今後、ワークシートの記述内容を分析して、看図アプローチの有効性や汎用性の高さを再確認していきたい。

引用・参考文献

- 朝居朋子・織田千賀子 (2023). 「VR 看図アプローチを活用した教科等横断型の授業実践報告」『日本協同教育学会 第 19 回大会 要旨集』, 81-82.
- 茅野徑子・時田優奈 (2021). 「いつでも、どこでも、だれでも、だれとでもできる看図作文指導ー『きゅうちゃん、たぶんこうだったんじゃないか劇場ー』」『全国看図アプローチ研究会研究誌』 6, 3-15.
- 茅野徑子・高橋桃子・小笠原明子・細川亜紀 (2021). 「世界へ飛び出せ、グローバルきゅうちゃん！ーストーリーテラーに挑戦の巻ー」『全国看図アプローチ研究会研究誌』 9, 3-19.
- 江草千春 (2022). 「看図アプローチを活用した定時制高校における英作文の授業実践」『全国看図アプローチ研究会研究誌』 13, 35-51.
- 江草千春 (2023). 「看図アプローチを活用した定時制高校 4 年生における英作文の授業実践ー 2022 年 3 月の実践との比較ー」『全国看図アプローチ研究会研究誌』 18, 35-47.
- 江草千春 (2024). 「看図アプローチ協同学習を活用したライティングの実践ー大学でのワークショップからの考察」『全国看図アプローチ研究会研究誌』, 22, 19-29.
- Finke, R. A., Ward, T. B., & Smith, S. M. (1996). *Creative cognition: Theory, research, and applications*. MIT press. (フィンケ R. A. ウォード T. B. スミス S. M., 小橋康章 (訳) (1999). 『創造的認知ー実験で探るクリエイティブな発想のメカニズム』 森北出版.)
- 石山信幸 (2024). 「看図アプローチの理論を活用して数学を学ぶー「よく看ること」は数学的思考を補完するー」『全国看図アプローチ研究会研究誌』 21, 23-33.
- 石田ゆき (2022). 「きゅうちゃんの歴史 (Ⅰ)ー誕生編ー」『全国看図アプローチ研究会研究誌』 16, 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」『全国看図アプローチ研究会研究誌』 17, 31-44.
- 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ー絵本づくり授業実践の報告ー」『全国看図アプローチ研究会研究誌』 1, 2-15.
- 前田敏和・溝上広樹 (2022). 「高校化学における看図アプローチを活用した授業実践ーイオン化傾向とその社会での利用を学ぶー」『全国看図アプローチ研究会研究誌』 15, 3-9.
- 溝上広樹 (2022). 「1 人 1 台端末を利用した高校生物における看図アプローチ授業実践」『全国看図アプローチ研究会研究誌』 12, 3-9.
- 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, 11-21.
- 溝上広樹・吾妻行雄・鹿内信善 (2016). 「高校生物における看図アプローチを利用した授業実践ーウニからその生態と東日本大震災を考えるー」『福岡女学院大学大学院紀要・発達教育学』 1, 21-25.
- 文部科学省 (2010). 『高等学校学習指導要領解説 外国語編・英語編』 開隆堂出版.
- 中山友輔 (2021). 「価値の実感と理科の関心を高める理科授業の検討ー日常関連価値と看図アプローチに着目してー」『佐賀大学大学院学校教育学研究科紀要』 5, 448-449.
- 中山友輔 (2022). 「日常の事象から化学的興味を高める高等学校化学の授業開発ー授業の導入場面に着目してー」『佐賀大学大学院学校教育学研究科紀要』 6, 573-582.
- 大村勅夫・池浦恵里 (2020). 「看図アプローチ協同学習を用いた古典読解単元の考察その 1『きゅうちゃん』を用いて『伊勢物語』第 9 段を内容把握するー」『全国看図アプローチ研究会研究誌』 4, 14-23.
- 鯨島輝美・石田ゆき (2023). 「演習型授業における学生の主観的学びの記述についての言説分析ー自己紹介に看図アプローチを活用した事例からー」『協同と教育』 18, 53-73.
- 鹿内信善 (2003). 『やる気を引き出す看図作文

の授業－創造的「読み書き」の理論と実践』
春風社.

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

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). 明治図書出
版.

鹿内信善 (2022).「看図アプローチで読み解く協
同教育・協同学習」『協同と教育』17, 7-20.

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, 31-34.

鹿内信善・佐田明菜・中尾慎矢・石山信幸 (2016).
「看図アプローチをキーワードにした校内授業
づくり研修の試み－南筑高校の事例－」『福岡
女学院大学大学院紀要・発達教育学』1, 57-
63.

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, 3-21.

寺田昂生・溝上広樹 (2024).「高校地学基礎に
おける看図アプローチを活用した授業実践－
半減期と過去の大気濃度の研究について学ぶ
－」『全国看図アプローチ研究会研究誌』21,
3-10.

山下雅佳実 (2023).「『看図アプローチ』を活用
した園内研修プログラムの開発」『協同と教育』
18, 35-52.

謝 辞

本稿をまとめるにあたり、鹿内信善先生には、
多大なご指導を頂きました。また、石田ゆき先生
には、ビジュアルテキストの使用の許可を頂きま
した。深く感謝申し上げます。

注1 本稿は、2023年11月5日に行われた日
本協同教育学会第19回大会において一部
口頭発表したものに修正・加筆を施した
ものである。

注2 本研究の一部はJSPS 科研費 24H02442
の助成を受けたものである。

2024年6月18日 受付

2024年6月27日 査読終了受理