

全国看図アプローチ研究会研究誌

30号



2026.9

目次

実践報告

- 産官学連携プロジェクトにおける看図作文教材の作成と物語づくりワークショップの実践
ー廃材ウォールアート原画から物語「月と花の記憶」が生まれるまでー
白川陽一・青山恭子・鷺見章伍・前田クリスチャン瑞貴……………3
- ビジュアルテキスト「ねぎ」を用いた英語の授業実践
ー「問答法」を取り入れた看図アプローチの追実践ー
江草千春……………21

実践ノート

- 保育者養成短期大学の卒業までの学びを支える看図アプローチ（Ⅰ）
ーメルヘンスケープ法の体験からー
渡辺 聡……………45

編集後記

- 鹿内信善……………61

実践報告

産官学連携プロジェクトにおける看图作文教材の 作成と物語づくりワークショップの実践 —廃材ウォールアート原画から物語「月と花の記憶」が生まれるまで—

白川陽一¹⁾・青山恭子²⁾・鷺見章伍²⁾・前田クリスチャン瑞貴²⁾

SHIRAKAWA Yoichi AOYAMA Kyoko SUMI Syogo MAEDA Christian Mizuki

キーワード：看图作文・看图アプローチ・物語づくり・産官学連携・大学生

概 要

本稿は、産官学連携事業「サステナハニー公園プロジェクト」において、大学生の課外活動団体が看图作文の教材として機能する絵を自ら作成し、その絵を用いた物語づくりワークショップを経て物語「月と花の記憶」を創作するまでの実践を報告するものである。本実践の特色は、多様な読み取りを誘発するビジュアルテキストを学生が「つくる」側に回った点と、看图アプローチによる読解を物語創作に接続した点にある。完成した物語は、廃材ウォールアートに埋め込まれた QR コードと Web サイトを通して地域社会に公開された。学校外における看图アプローチ展開の一事例として報告する。

1. はじめに

看图アプローチは、絵図や写真等のビジュアルテキストの読解を基盤として授業をつくっていくアプローチであり、絵図をみて文章を書く看图作文はその中心的な学習活動である（鹿内 2014, 2015；鹿内・石田 2025）。その実践は学校の教科学習を中心に蓄積されてきた。一方、学校外の活動、とりわけ企業や自治体と連携した社会連携活動の中で看图アプローチがどのように機能するかについては、まだ報告が少ない。

第一著者の白川は、名城大学社会連携センターの職員として、学生の課外活動自主団体「もじもじ」の活動を伴走支援してきた。もじもじは 2025 年度、株式会社デンソーが推進する産官学連携事業「サステナハニー公園プロジェクト」に参画し、廃材ウォールアートの原画制作と、その

絵を素材にした物語づくりを担った。

本稿の目的は次の三つである。第一に、看图作文の教材として機能する絵を学生が「つくる」に至った過程を記録すること。第二に、その絵を用いた看图アプローチと物語づくりワークショップの実際を、追試可能なかたちで示すこと。第三に、成果物が地域社会に公開されるまでの道筋を示し、学校外における看图アプローチの展開可能性を検討することである。

なお、本稿の著者らの役割を先に明示しておく。ウォールアート原画の制作主体はもじもじであり、作画は青山が担い、白川は助言者として関わった。物語づくりワークショップは、設計と指導を白川が、運営や成果物のまとめを青山・鷺見・前田らもじもじが担った（ただし鷺見は、ワークショップ当日は発熱で運営には不参加）。本稿の

1) 名城大学社会連携センター

2) 学生団体もじもじ（元メンバー・名城大学 2025 年度卒業生）

執筆は、伴走支援者である白川が担当した。

II. 実践の前史—学生団体「もじもじ」と看图アプローチ

II-1 もじもじの活動

もじもじは、2023 年、名城大学「チャレンジ支援プログラム」（各学部から選抜された学生が、正課外でセミナー受講や自ら設定した課題の実践に取り組む全学プログラム）での学びをきっかけに生まれた課外活動自主団体である。2 年目からは、学生グループの自主的な学習活動を大学が助成する「Enjoy Learning プロジェクト」の採択を受けて活動を続けた。「書くこと・みること」を通じた自己表現と交流を活動の軸とし、声を使わず筆談だけで交流する「筆談カフェ」などの実践を重ねてきた。メンバーたちは活動を通して、書くことには「頭の中を整理できる」「時間をかけて言葉を選べる」「自身の感性や経験が言葉になる」という効果があることに気づいていった。この気づきが、のちの看图作文実践の土壌となった。

活動の重心は年を追って移っていった。1 年目は「手紙」「筆談」といった型のある文字コミュニケーションの実践。2 年目は「書くことは自分を掘り下げることである」という書くことそのものの本質に迫る実践へ。そして「もし自分が小中学生のときに書くことの奥深さに触れていたら」という問いから、活動の対象を子どもたちや学外へと広げていった。看图アプローチは、この移行のただなかで出会われた方法である。

II-2 看图アプローチとの出会いとオリジナル教材の開発

もじもじの活動が3 年目に入る際、白川は、もじもじの「書くこと」への関心をさらに発展させる方法として看图アプローチを紹介した。もじもじはまず、既存の看图作文教材を用いた活動を、白川の模擬ワークショップを通して体験した。そのうえで、オリジナルの看图作文教材の開発に取り組んだ。漫画家・今日マチ子氏の画集『センネン画報』『センネン画報 その2』（今日 2008, 2010）の絵と、氏田（2018）が広めた「54 字の物語」の形式（9 × 6 マスの正方形型の原稿用紙に作文するフォーマット）を組み合わせ、絵をみて 54 字ちょうどの超短編小説を書くというワークである^{注1}。今日氏の作品は絵のみで物語が紡がれるため多様な受け取りが可能であり、ビジュアルテキストとして適していると判断した。

この教材を用いたワークショップは、2024 年 8 月から 9 月にかけて名古屋・神戸・札幌で集中的にトライアル実践された。名古屋は対面で、神戸・札幌は白川が現地で対面のサポートを行うハイブリッド形式で実施した。実践は同年 11 月の大学祭「もじもじ展覧会」などでも継続された。もじもじが看图アプローチの「みる」と「書く」の接続を団体として体得していたことが、次章以降の実践の前提となっている。なお、もじもじは 2025 年 3 月、藤田医科大学看图アプローチ研究会において、看图アプローチとの出会いから後述のサステナハニー公園プロジェクト・物語づくりワークショップまでの展開を発表する機会も得ている（全国看图アプローチ研究会 2025）。

実践全体の経過を表 1 に示す。

表 1 実践の経過（2023 年 5 月～2026 年 3 月）

段階	時期	出来事
土壌：書く	2023 年 5 月	チャレンジ支援プログラムから学生団体「もじもじ」誕生
	2023 年度	「筆談カフェ」等、「書くこと」を軸にした交流の実践

体験する	2024 年 4 月	Enjoy Learning プロジェクト採択。テーマ「書くことを通して自分の内面を見つめる」
	2024 年 5～8 月	看図アプローチと出会い、既存教材を体験。オリジナル教材（今日マチ子氏の絵×54 字の物語）を開発
実践する	2024 年 8～9 月	名古屋・神戸・札幌でワークショップのトライアル実践（名古屋は対面，神戸・札幌はハイブリッド）
	2024 年 11 月	大学祭「もじもじ展覧会」開催（ワークショップ実践で生まれた作品の展示）。名古屋市青少年交流プラザで看図アプローチを応用したオリジナル教材第 2 弾を活用した企画実施※
	2024 年 12 月	名城大学社会連携フォーラムにて「もじもじ展覧会」のバージョンアップ版を出展
	2025 年 3 月	名古屋市青少年交流プラザで看図アプローチを応用したオリジナル教材第 3 弾を活用した企画実施※
つくる	2025 年 1 月	サステナハニー公園プロジェクトに参画。看図アプローチの考え方を応用したウォールアート原画第 1 草案完成（1 月末）
	2025 年 2 月	物語づくりワークショップの講師・進行の分担を検討
	2025 年 3 月 15 日	白川からもじもじへ物語づくりワークショップの手法を伝授
	2025 年 3 月 26 日	物語づくりワークショップ実施（本稿 V）
	2025 年 3 月	藤田医科大学看図アプローチ研究会にて本実践の進捗を発表
届ける	2025 年 5 月	第 2 回サステナハニーマルシェ（刈谷市相生公園）でウォールアート披露（刈谷市長訪問，簡易インタビューを受ける）
	2025 年 11 月	ウォールアートがデンソー本社に継続展示。物語「月と花の記憶」note 公開（11 月上旬）
	2026 年 3 月	書籍『R.P.G. -Roads we Pave start to Glow. -』刊行（物語を収録，国立国会図書館収蔵）

※本稿では当該実践には言及していない

この年表が示すように、本実践は単発の出来事ではない。「書くこと」の実践を土壌として、看図アプローチを「体験する」段階から、既存の絵で「実践する」段階を経て、読み取られる絵と物語を「つくる」段階へ、そして成果物を地域社会に「届ける」段階へ。約 2 年をかけた段階的な育ちの到達点として、次章以降の実践がある。

Ⅲ. サステナハニー公園プロジェクトの概要と体制

サステナハニー公園プロジェクトは、株式会社デンソーが 2015 年から取り組む「みつばちプロジェクト」を起点とした循環型社会づくりの事業

である。同社本社（愛知県刈谷市）に隣接する相生公園を「循環型社会のフラッグシップ公園」として再生する構想のもと、廃材を活用したウォールアート（3.6m × 1m）の制作が計画された。

学生への参画依頼は、有限会社名古屋工芸を通じて名城大学社会連携センターに寄せられた。センターは、起業部 MEIJO STARTUP CLUB 内で外部連携を担うセクター「VISION GUILD」を窓口とし、そこから専門性に応じて学内の学生コミュニティへ仕事をつなぐリレー方式の体制を組んだ。すなわち、VISION GUILD が企業との議論を踏まえて全体コンセプトを立案し、もじもじが絵のデザインと物語の制作を、ソフトウェア開発団

体 Miakks が特設 Web サイトの開発を担った(名城大学 2026)。

物語づくりの契機となったのは、株式会社デンソー内で実施された原画発表会議で出された「(絵は)自由に解釈してほしい。でも、想像のきっかけがあるとより良いかもしれない」という企業側の声である。「自由な解釈」と「想像のきっかけ」の両立という課題に対して、看图アプローチによる物語づくりが解になりうると考えられた。

IV. 看图作文教材としてのウォールアート原画の作成

もじもじが掲げた原画のコンセプトは「この作品には『答え』がない」であった。いろいろな読み取りが可能な要素を絵の中に配置することによって、ウォールアートの前で鑑賞者が立ち止まり、あれこれと考えを巡らせることを意図した^{注2}。

原画には、多義的な読み取りを誘発する仕掛けが意図的に埋め込まれている。まず、空飛ぶ汽車と、その窓辺にたたずむ少年。汽車がどこへ向かうのか、少年が何を考えているのかは、絵の中では確定しない。次に、複数の「対比」の構造である。咲き乱れる花と枯れた花、緑豊かな自然とビル群、ゴミの山と星空。これらは環境問題を軸としながらも、単一の解釈に収束しない配置とした。画面には「フカンしてみよう、ぼくたちに 足りないところ、足りすぎているところ」というメッセージが添えられた。

これらの仕掛けは、もじもじが看图作文の実践で体験してきた「みる」活動、すなわち絵から「もの」「こと」を取り出し、要素を関連づけ、描

かれていないことを想像するという読解のプロセスを、今度は読み手に生じさせる側として設計し直したものといえる。看图アプローチにおける教材デザインの理論と方法については石田(2025)に詳しいが、本実践の特色は、学生自身が教材デザインの主体となった点にある。原画は2025年1月末の第1草案を経て完成した(図1)。

V. 物語づくりワークショップの実践

V-1 実施概要

完成した原画を用いた物語づくりワークショップは、2025年3月26日、名城大学ナゴヤドーム前キャンパス西館2階・社会連携ゾーン shake で実施された。参加者は学内の学生4名である。時間は10時から16時(うち12時から13時は昼食休憩)を設定したが、学生によるワークショップ進行(ファシリテーション)のスキルの問題で、実際はそれより多くの時間がかかっている。

実施に至る役割分担の経緯も記しておきたい。2025年2月のもじもじミーティングでは、ワークショップの講師を白川が担当案と、もじもじが担当案が検討された。白川が講師を務めれば、もじもじメンバーも物語のつくり手として参加できる。一方、もじもじが進行を担えば、もじもじの実践の履歴となる。検討の結果、同年3月15日に白川からもじもじへファシリテーションの手法を伝授するミーティング(ワークショップ)を行ったうえで、当日の運営・進行はもじもじが担い、白川は設計と指導・助言にまわることにした。あわせて、白川が通常用いているフルセットでは標準的に6時間を要する設計を、絵の読み解き

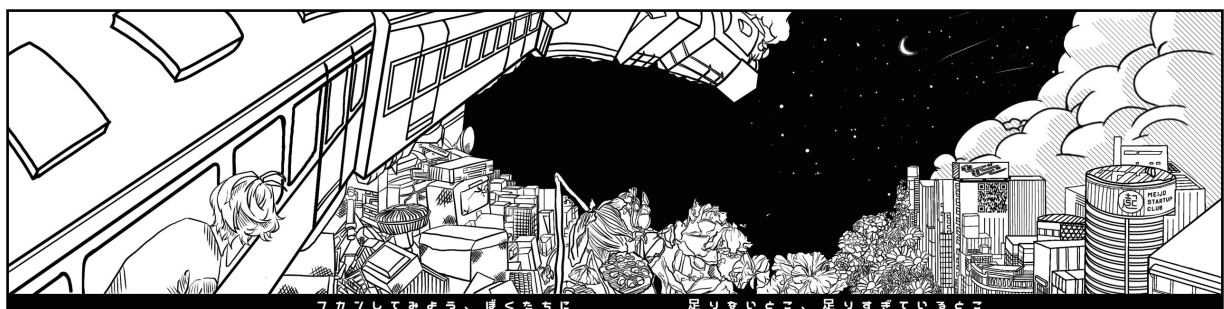


図1 ウォールアート原画(作画:青山恭子)

から入る二部構成の短縮版に再構成した。すなわち、看図アプローチによる読み取り（第一部）と物語づくり（第二部）である^{注3}。

V-2 第一部：看図アプローチによる読み取り

第一部では、原画をビジュアルテキストとして、次の5つの発問による読み取りを行った。

発問1「この絵にはどんな『もの』が描かれていますか。5つ取り出してください」。

発問2「この絵にはどんな『こと』が描かれていますか。4つ取り出してください」。

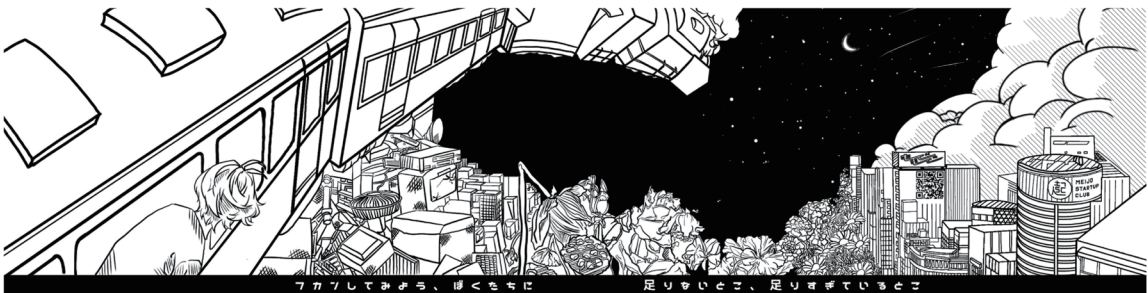
発問3「この絵には、いろいろな『対比』が描かれています。3つ取り出してください」。

発問4「この汽車は、どこに向かっているのでしょうか」。

発問5「汽車に乗っている人物は、どんなことを考えているのでしょうか」。

この5つの発問は、看図アプローチの「ものこと原理」に基づいて設計した。看図アプローチでは、ビジュアルテキストの読み解きは3つの活動によってなされると考えられている。描かれている「もの」を「言葉」に置き換える「変換」、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「要素関連づけ」、描かれている「こと」を超えて発展的に考えていく「外挿」である（鹿内・石田 2025, p.20）。本実践の発問1は「もの」の取り出し（変換）を、発問2は「こと」の取り出し（要素関連づけ）を、発問3は「対比」に着目させることによる要素関連づけを、発問4・5は汽車の行き先や人物の心情という、描かれていないことがらへの外挿を、それぞれねらったものである（図2）。

参加者は各自の読み取りを、発問ごとに色分けした付箋紙に書き出し、ホワイトボードに掲示した原画の該当箇所に直接貼りながら全体で



①この絵にはどんな「もの」が描かれていますか。5つ取り出してください。

--	--	--	--	--

②この絵にはどんな「こと」が描かれていますか。4つ取り出してください。

--	--	--	--

図2 看図アプローチ・シート（白川作成）

共有した(図3)。付箋には「電車が空を飛んでいる」「男の子悲しそう」といった読み取りに加え、「今いる星を捨てて出ていく」「この電車どこへ?」のような外挿的な読みが現れた。一枚の絵から多様な読みが生まれること自体を参加者が実感することが、第二部の物語づくりへの動機づけとなる。



図3 第一部の読み取りの様子(原画に付箋を貼りながら共有)

V-3 第二部：物語づくり

第二部では、第一部で生成された読みを物語に組織化した。手順は二段階である。

第一段階は「コンセプトシート」である。参加者は共有された付箋の中から手がかりを選び、「○○な主人公が、○○という世界で、○○になる、○○な物語」という穴埋めの一文に物語の核を凝縮する。あわせて象徴イメージを描き、仮タイトルを考える。参加者4名が作成したコンセプトシートを図4に示す。たとえばある参加者は、「月」「廃材の山」「花が枯れてる 悲しそう」「電車が空を走っている」という付箋を選び、「部屋に閉じこもりがちな主人公が、ごみに侵食されていく世界で、月星人と枯れた花を救う、チャレンジと成長の感動的な物語」(タイトル「月へはばたく

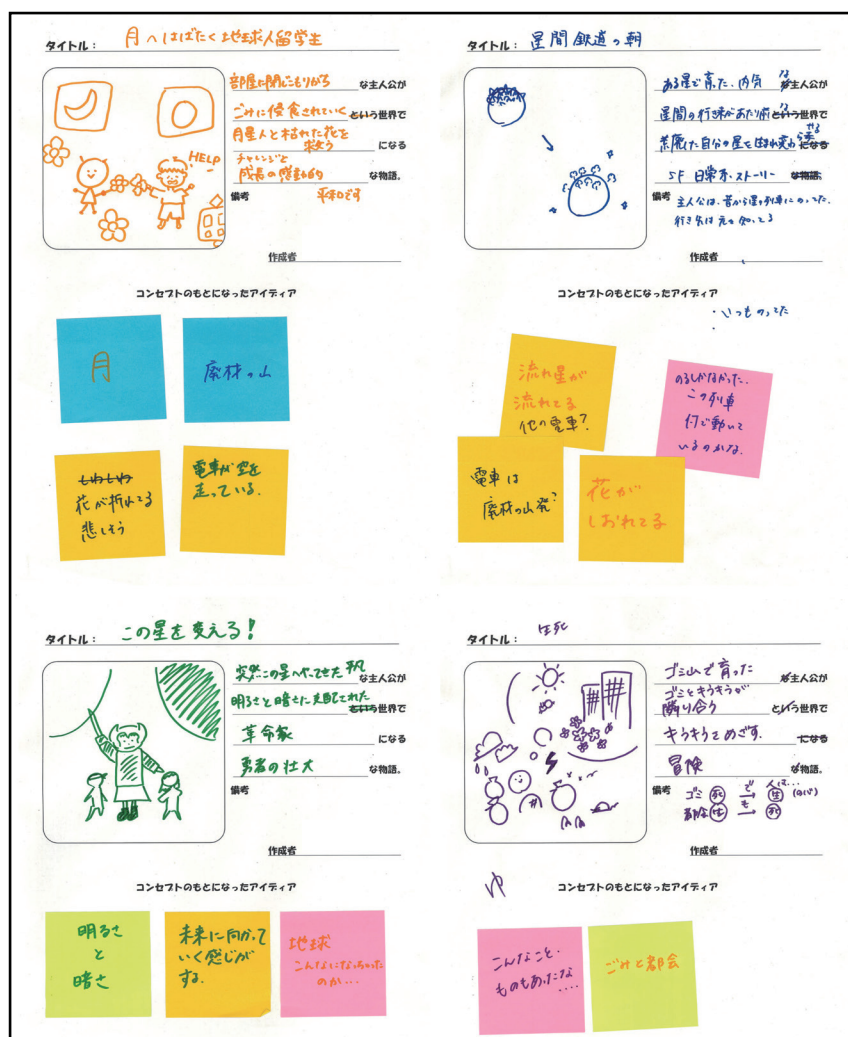


図4 参加者4名のコンセプトシート(参加者の同意を得て掲載)

地球人留学生)」というコンセプトをまとめた。ほかの参加者からも、「星間の行き来があたり前」な世界を舞台にした「星間鉄道の朝」、「明るさと暗さに支配された世界」で革命家になる「この星を変える!」、「ゴミとキラキラが隣り合う世界」の冒険物語と、同じ絵から異なるコンセプトが生まれた。

第二段階は「ストーリーメイク・シート」である。これは大塚（2013）の物語論を元に白川が設計した 26 の質問群で、前半 14 問で主人公の内的な領域（欠けているもの、内的変化の定義、

敵対者・助手・賢者）を、後半 12 問で物語の構造（日常世界、危機、旅立ち、最も遠い場所、帰還）を順に決めていく。質問に答えるだけで物語の骨組みが立ち上がるため、創作の経験がない参加者でも取り組みやすい。コンセプトシートで物語の原型をつくり、ストーリーメイク・シートで構造化するという二段階の設計は、白川が前職の青少年教育施設に在職中の 2010 年代後半に開発し、同施設の若者向けイベント等で数年にわたり実践・改良を重ねてきたものである。追試の便のため、26 の質問の全文を表 2・表 3 に示す。

表 2 ストーリーメイク・シート 第 1 部「主人公の内的な領域を設計する」（14 の質問）

問	質問
問 1	物語の主人公について思いつくまま述べてください。
問 2	主人公が現在抱えている問題を「主人公が〇〇が欠けている状態にある」という形で表現してください。欠けているものをまず具体的に述べ、そして、それが何の象徴かを一言で表してください。
問 3	主人公の「現在」のイメージに一番近いものを次の 4 つから選んでください。 ①まだ運命を自覚していない、普通の人（ゼロの状態） ②何らかの社会的地位や成功の状態の人（プラスの状態） ③かつて成功したが、今はうまくいっていない人（プラス→マイナスの状態） ④全く成功していない人（マイナスの状態）
問 4	主人公について「主人公は〇〇の状態××を求めているが最後に△△になる」というシンプルな一文にまとめてください。これは主人公の内的な変化の定義です。
問 5	主人公の現在に影響を与えた「過去」について考えてください。
問 6	問 5 の答えをふまえて、主人公が「欠けているもの」を手に入れるために誰かから与えられる（あるいは自らこなさなくてはならない）具体的な課題やミッション、クエストを考えてください。
問 7	その外的な目的や課題を最終的に達成するか否かを決めてください。
問 8	その結果、（象徴的に）手に入れるもの、もしくは失うものは何ですか。
問 9	主人公の目的達成を妨害する中心的キャラクター「敵対者」は誰ですか。（例：悪人、ライバル、競争相手、主人公の負の側面を具現化した鏡像的な人物〔影：シャドウ〕）（※「社会」「世界」のように形を持たない場合もあるが、主人公とは別の人物として当てはめる方が参加者には分かりやすい）
問 10	主人公と敵対者の価値観・考え方はどう違いますか。
問 11	主人公の傍らにいて目的達成を助けるキャラクターは誰ですか。【助手（依頼者）】
問 12	主人公を助ける中心的キャラクターが主人公を助けるのはなぜですか。
問 13	主人公を守ったり、主人公が成功するポイントとなる力、アイテム、アイデア、知恵などを与えてくれるキャラクターは誰ですか。【賢者（贈与者）】
問 14	そのキャラクターから、主人公が援助を受けるのはなぜですか。（※助手＝賢者になる場合もある。助手は主人公と行動を共にし、賢者は行動を共にしない、というイメージ）

表3 ストーリーメイク・シート 第2部「物語の構造を組み立てる」(12の質問)

問	質問
問15	主人公の生きている「日常世界」はどういう場所・環境ですか。
問16	その日常に危機が迫っていることを予感させる出来事は。
問17	その日常はどのように具体的に脅かされますか。
問18	主人公に行動を起こさせるきっかけになる「使者(依頼者)」は誰ですか。(人とは限らず、ある出来事がきっかけとして機能する場合もある。行動の起こし方には「探索者型[目的のために旅立つ]」と「被害者型[わけもわからず巻き込まれる]」の2パターンがある)
問19	主人公が行動を起こすことをためらったり、誰かにとめられたりします。そのくだりを必ず作っておいてください。
問20	主人公の行動に対してタブーを与えますか。(主人公の行動を制限するルールやキャラクターの設定)
問21	主人公が物語の中で到達する「日常」と最も離れた場所はどこですか。
問22	主人公はそこで直面した問題をどう解決し、結果、どう変わりますか。
問23	主人公は、どのように日常の世界へ帰還していきますか。
問24	主人公が目的を達成するために失ったものは何ですか。
問25	敵対者と対峙したとき、主人公は理解・和解しますか。もしくは許さないとしたら何故・どこが。
問26	物語の結末において主人公の生きる環境はどう変わりますか。

ストーリーメイク・シートには、26の質問への回答を1枚の構造図に集約する「物語を図示してみよう!」のページが含まれている(図5、次頁に拡大版再掲)。主人公が日常世界を出発し、非日常の世界で試練や出会いを経て、最も危険な場所に至り、日常へと帰還するまでの道筋を一本の曲線で表した図であり、大塚(2013)を参考にしている。図中の曲線上には各質問の回答が入る位置(使者・賢者・第一関門・敵対者・得たもの・失ったものなど)が示されている。ワークショップでは、このページを拡大印刷して掲示し、参加者は質問に答えるたびに、回答を書いた付箋を図の該当箇所に貼っていった。

ここで注意したいのは、図5をみるとわかるように、質問の順番と「はじめ・なか・おわり」という物語の筋の順番とが、必ずしも対応していないことである。たとえば主人公の内的変化(問4)の回答は物語の終わり近くに、欠けているもの(問2)は物語の冒頭に位置づく。

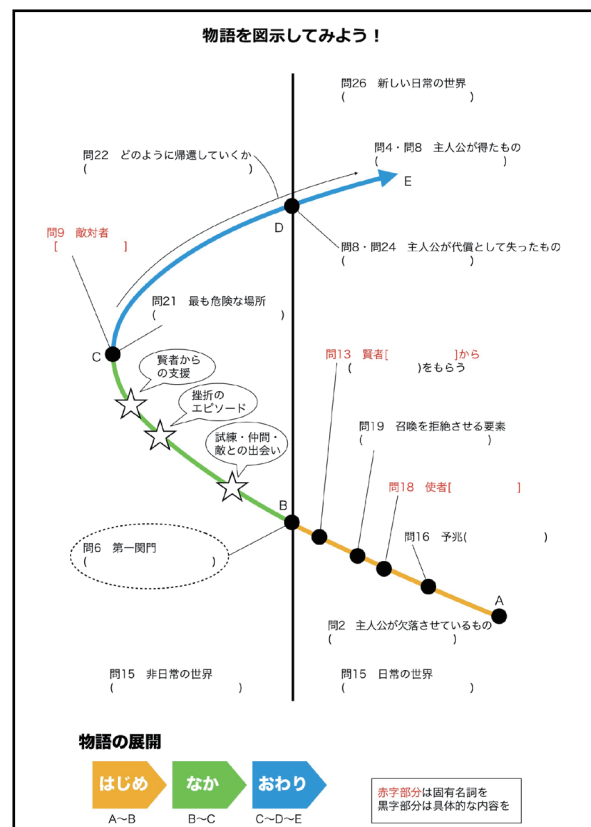


図5 「物語を図示してみよう!」のシート(白川作成)

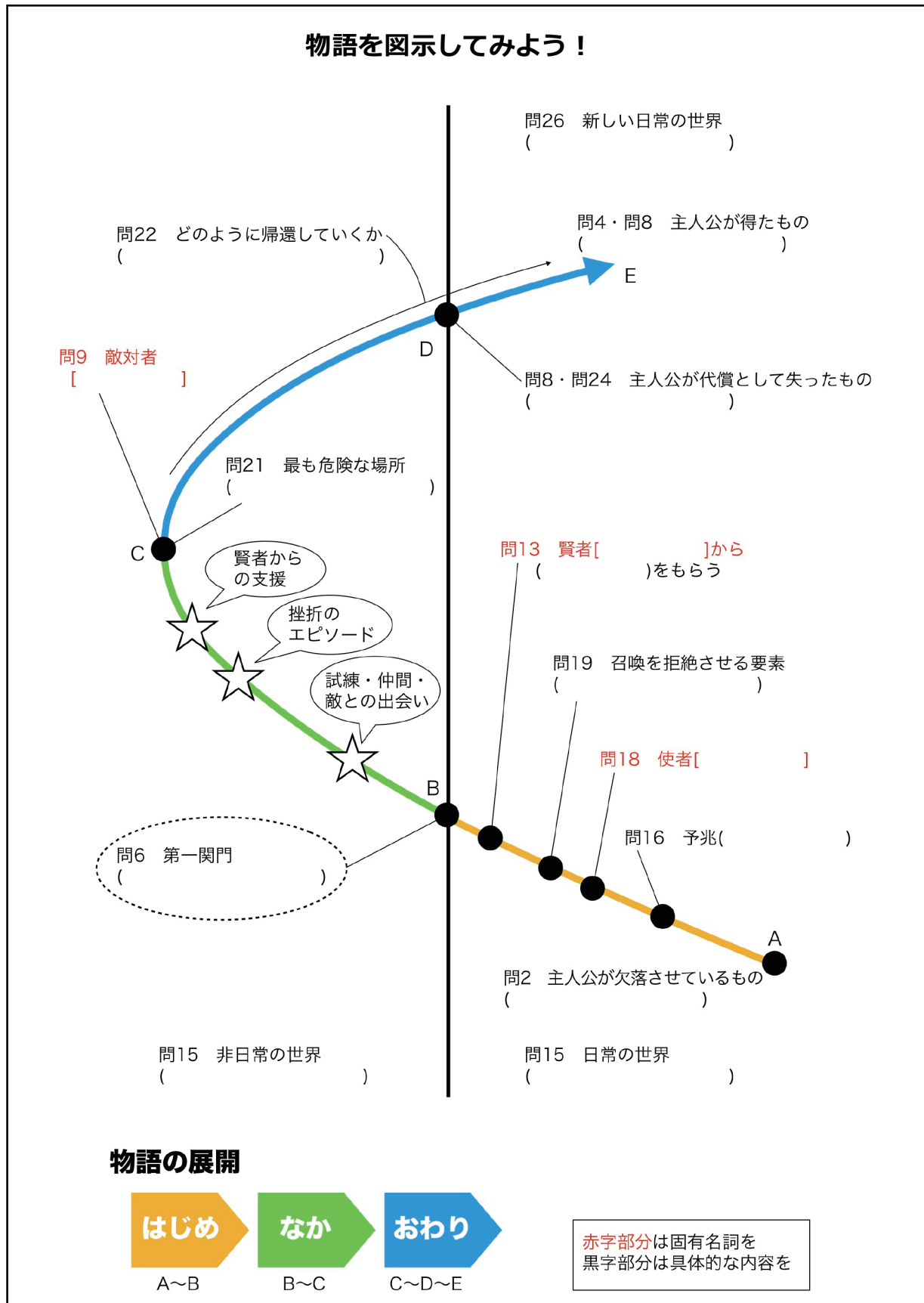


図 5 （再掲）

したがって参加者は、質問には順番に答えながら、付箋を貼る手は図の上を行きつ戻りつすることになる。この往復によって、参加者は物語を頭から順に書くのではなく、全体の構造を眺めながら組み立てていくことになる。回答が図に集約されていくにつれて、物語の全体像が参加者全員に見えるようになった^{注4}。

図示に続くシートの最終ページは「物語をまとめよう！」である(図6)。ここでは、図5で構造化してきた物語を、文章としてまとめ直す。まず設定を確かめる。日常の世界はどんな場所か、主人公はどんなキャラクターか、そして主人公の内的変化を「主人公は〇〇の状態で××を求めているが最後に△△になる」の構文で表す。

物語をまとめよう！	
(1) 設定	① ここはどんな〈日常の世界〉かというと… ② 主人公がどんなキャラクターかというと… ③ 主人公がこの物語を通してどんな内的な変化を遂げるかを、 「主人公は〇〇の状態で××を求めているが最後に△△になる」の構文で表現すると…
(2) あらすじの構文	〈日常の世界（問15）〉にいる主人公が〈使者（問18）〉によって〈非日常の世界（問15）〉にふれる。それは〈…という予兆（問16）〉がきっかけであった。 主人公は誘いを一旦は〈拒絶する（問19）〉が、やむなく受け止める（あるいは、わけもわからず巻き込まれる）。 その後、〈賢者が現れたことで…を入手した（問13）〉主人公は、〈助手と一緒に（問11）〉〈第一関門を突破（問6）〉する。 主人公は、様々な〈試練、仲間（助手を含む）、敵対者〉に出会っていく。（途中で〈挫折〉も経験するが、〈賢者からの支援〉もあり、なんとか切り抜ける。※物語が複雑化するので無くても良い） そのうち〈最も危険な場所（問21）〉にたどり着いた主人公は、〈敵対者（問9）〉と対峙する。 最大の試練を経験した主人公は〈新しい日常の世界（問26）〉へ帰還していった。 これを通して主人公は〈…を失う（問8・問24）〉こともあったが、〈…を得る（問4・8）〉ことにもなった。
(3) もう一回、この物語を一言でまとめてみてください。	

図6 「物語をまとめよう！」のシート（白川作成）

次に、〈日常の世界（問 15）〉にいる主人公が〈使者（問 18）〉によって〈非日常の世界〉にふれ、〈賢者（問 13）〉の支援を得て試練を切り抜け、〈最も危険な場所（問 21）〉で〈敵対者（問 9）〉と対峙し、〈新しい日常の世界（問 26）〉へ帰還する、という穴埋め式の「あらすじの構文」に回答をはめ込み、あらすじを完成させる。最後は「もう一回、この物語を一言でまとめてみてください」という問いで締めくくられる。この作業は、行きつ戻りつしながら組み上げてきた物語の筋を一本に固定するとともに、それが何についての物語なのかという意味を、参加者自身の言葉で与え直す過程である。

ワークショップでは、作成されたコンセプトシートの中から「物語づくりをしたい 1 枚」を選び、ストーリーメイク・シートの間を通して次のプロットがつくられた。「世界は本だけで理解できると信じ、外へ出ることのなかった主人公が、伝染病の蔓延する世界で、病にかかったお母さんを助けるため、人生でたった一度しか乗ることのできない月行きの汽車に乗り、治す方法を探しに行く物語」。第一部の読み取りで出された「汽車の行き先」「少年の心情」への外挿が、そのまま物語の骨格に転位していることがわかる。

ワークショップの終盤には、参加者がこのプロットを全体に向けて発表し、質疑を行った^{注5}。当日の録画記録には、表 2 の問 4 の型を用いて主人公の内的変化が「内気な性格で外への関心を求めているが、最後に未来への希望を抱けるようになる」と定義されたこと、また、月での滞在時間を示す砂時計、主人公とそっくりの月の住人ナツ、帰りの汽車で失われる記憶、廃材からつくられた汽車といった設定が示されたことが残されている。発表に対しては「なぜ滞在にタイムリミットがあるのか」「父親は月の記憶を失っているのではないか」といった問いが投げかけられ、答えるなかで設定が練り上げられていった。完成作「月と花の記憶」の骨格をなす設定の多くが、この時点ですでに参加者の協同によって生成されていたことがわかる。

VI. 成果—物語「月と花の記憶」と社会実装

VI-1 物語の完成と原画要素の反映

ワークショップでつくられたプロットは、その後もじもじメンバーによって推敲・執筆され、物語「月と花の記憶」として完成した（学生団体もじもじ 2025）。物語は、人の身体から植物が生える世界を舞台に、毒花粉による「花病」にかかった母を救うため、少年ハルが月行きの汽車に乗る物語である。ハルは車中で自分とそっくりの少年ナツと出会い、月で「記憶を宿す花」の力を借りながら、母を救う肥料のレシピを完成させる。ただし月での記憶は、帰りの汽車を降りた瞬間にすべて失われてしまう――。

原画に埋め込まれた要素は、物語の随所に反映されている。空飛ぶ汽車と窓辺の少年は物語の主人公と乗り物に、咲く花と枯れた花の対比は「花病」という環境問題のメタファーに、絵に添えられた「フカンしてみよう」のメッセージは、帰還の場面の「足りないところ、足りすぎているところもある僕の星」という一節に、それぞれ結実した。

VI-2 社会実装

成果物は多層的に公開された。ウォールアートは廃材から生成されたフィラメントを用いた 3D プリンターで製作され、2025 年 5 月 17 日、刈谷市相生公園で開催された第 2 回サステナハニーマルシェで披露された後（図 7、次頁掲載）、同年 11 月にはデンソー本社に移設展示された。アートには QR コードが埋め込まれ（図 8、次頁掲載）、現地で絵をみた人がそのまま特設 Web サイト（注 5）にアクセスし、制作の経緯と物語を読める導線が整備された。物語の全文は note（学生団体もじもじ 2025）で公開され、さらにもじもじの活動をまとめた書籍『R.P.G. — Roads we Pave start to Glow. —』（もじもじ編集室 2026）にも収録された。同書は ISBN が付与され国立国会図書館で閲覧可能である。



図7 マルシェ内でのウォールアート展示の様子

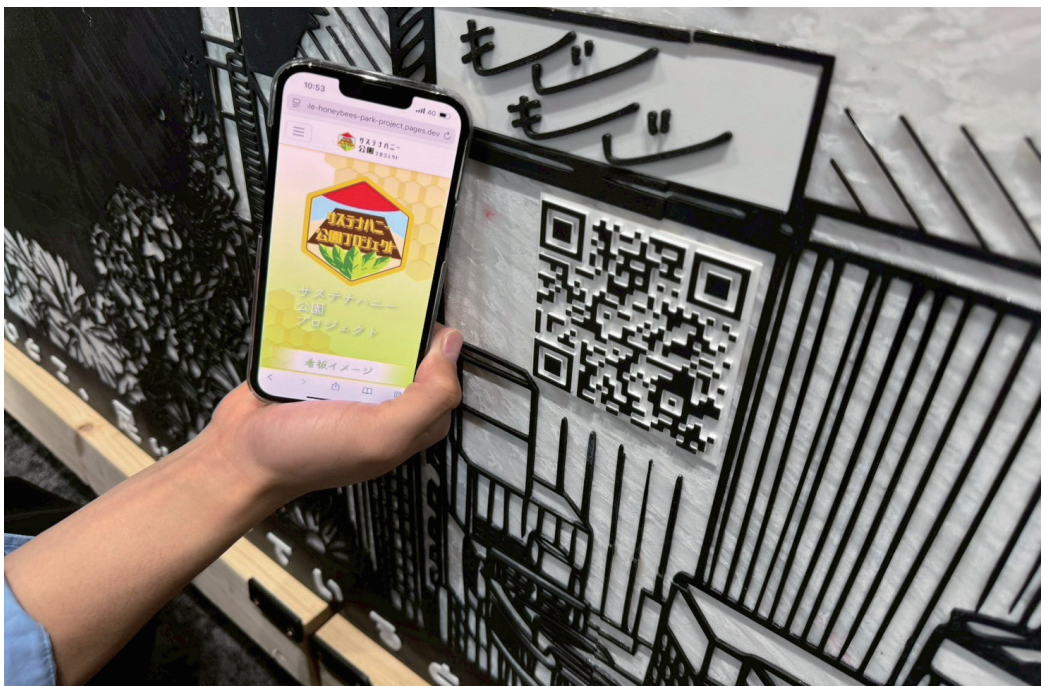


図8 ウォールアートに埋め込まれたQRコードにアクセスする様子

VI-3 参加者および共著者（学生メンバー）の振り返り

実践から約1年半後の2026年7月、白川は物語づくりワークショップ参加者1名および共著者であるメンバー3名（うち1名は当日体調不良のため欠席しており、準備段階および事後の活動の視点から回答）に、実践を振り返る聞き取りを行った。以下はその概要である。時間の経過

をふまえた回顧的な語りである点に留意されたい。

ワークショップ参加者は、まず、参加者それぞれが空想をふくらませ共有し合う場の新鮮さを挙げた。「普段生活をしている中で、空想を共有するみたいな場面がなかった」ため、一枚の絵をめぐって皆が自分の世界を広げていく状況そのものが印象に残っているという。参加者が設定したコ

ンセプトが完成した物語にどう活きたかについては、「正直、あんまり覚えていないところも多い」と率直に語りつつ、完成作品には自分たちの提案が汲み取られていると感じたと述べた。また、完成した物語を読んで絵の価値がいっそう増したと感じたこと、物語づくりが「参加者どうしの相互理解」にも役立ったことを挙げ、作画者（青山）の力量を再認識してその後の活動における信頼につながったと振り返った。なお、この参加者はのちに「もじもじ編集室^{注6}」に加わり、書籍『R.P.G. - Roads we Pave start to Glow. -』内のいちコンテンツである物語創作に、本ワークショップとほぼ同じ手法で取り組んでおり、「物語の核をどこに置くか」という考え方にこのときの経験が活きていると語っている。

当日の進行を担ったもじもじメンバーの一人（前田）は、まず準備段階を挙げた。参加者に実施する前に「自分たちもやっていなければ伝えられない」と考え、白川から今日マチ子氏の絵を用いた模擬ワークショップをオンラインで受けたこと自体が楽しかったと振り返る。そのとき、同じ情報を共有した状態から出発したにもかかわらず、もじもじメンバーそれぞれに異なるコンセプトシートができた。「ある程度長く一緒にいたと思っていたけれど、まだこれくらい違いがあるんだ」と感じ、想像力や物語への意味づけの違いを、良いものとして受けとめる気づきの瞬間があったという。当日のワークショップ運営については、参加者から多様な意見が出るなかで「どれか一つにするのが絶対的に難しかった」と、統合の難しさ（Ⅶ参照）を率直に語った。あわせて、この経験の影響として、意見をまず多く出してから仕分けするという進め方が大きな学びとなり、「しょうもないと思うことでも、いつブレイクスルーが起きかわからないから、とりあえずみんなの前に出してみる」姿勢はこの実践から始まったかもしれない、と振り返っている。

当日欠席したもじもじメンバー（鷺見）は、準備段階として、手法を教わったミーティングを挙げた。絵から物語を創作し、それぞれの解釈を話

し合いながらつくる過程が楽しかったこと、それぞれの解釈の違いが、意見を組み合わせることでまったく新しいものになることが新鮮だったという。ワークショップ準備段階では、十分なアイデア出しと時間の管理を両立させることが課題となり、メンバー同士で時間を意識しながらアイデアを出す練習を重ねた。事後に完成したコンセプトシートを見て、「参加してくださった方々の個性が少しずつ混ざり合った素敵な作品ができそうだ」と感じたという。物語づくりをしたことによって、ウォールアートが、絵をみて楽しむだけでなく読んで楽しめる作品になり、「第2回サステナハニーマルシェ」で披露されたウォールアートを前にして、来場した方に物語と作品と一緒に紹介すると、普段の活動以上に興味を持ってもらえたことにやりがいを感じたという。実践全体を通して、人それぞれの捉え方があることを実感し、「他の人のアイデアや意見にはっと驚くことがたくさんある。その体験がとても楽しい」「同じ絵からでも、他と被らない唯一無二の物語をつくることができる」と振り返っている。

作画を担い、当日の進行にも加わったもじもじメンバー（青山）は、ある参加者のコンセプトシートを選んでプロットを考えるうち、最初のアイデアからは「想像もしなかったような物語へと話が広がった」ことの面白さを挙げた。「誰も正解を知らないのだから、自由に発想しあって物語をつくり上げてよい」という考え方や雰囲気が印象的だったといい、26の質問に答えるだけでプロットが出来ていくことへの驚きも大きかったと語る。ワークショップ進行については、集まった参加者が顔見知りのメンバーで、積極性のあるグループだったこともあり、マニュアルどおりの進行で成立した。事前にもじもじメンバーで実施したときよりも「1問1問に立ち止まりすぎずに、どんどん答えをつくっていく」ことを意識できたという。一方で、グループの特性によって適切な声かけは異なること、進行役自身が細部を考えることが楽しくなりすぎ、「大筋を決めていこう」という意識を保つのが難しかったことを課題

として挙げた。実践全体の影響としては「私は自分の世界を妄想して形にすることが好きなんだ」「誰かに届けることは楽しくて嬉しいことなんだ」と再認識したこと、そして「物語や自分の世界観を伝えることは難しくて少し恥ずかしいことだと思っていたけれど、その気持ちを見てくれる人、一緒に楽しんでもくれる人は必ずいるのかもしれない」と思えるようになったことを語っている。

4名の語りに共通するのは、同じ絵をみても人によって読みや創作される物語が異なることへの驚きと、その違いを豊かさとして受けとめる構えの変化である。参加者は空想を共有する場の新鮮さを、進行役は四者四様の物語が生まれることと統合の難しさを、作画者は正解のない場で自由に発想し合える雰囲気、欠席したメンバーは意見の組み合わせが新しいものを生む過程を、それぞれの立場から語った。あわせて、発散してから仕分けるという進め方や、届けることの喜びなど、実践の経験がその後の活動の構えとして残っていることも複数の語りに現れている。読みの多様性の体験は、1年半を経てもなお、各自の中で意味を持ち続けている。

VII. 考察

本実践から、次の四点を指摘したい。

第一に、「みる」側から「つくる」側への転回がもたらす学びである。看图作文の実践を積んできた学生たちは、読解の経験を裏返して「多様な読みを誘発する絵」を設計した。もの・ことの取り出しやすさ、対比の埋め込み、外挿を誘う余白。これらを意識して絵をつくることは、看图アプローチの読解原理をより深く理解することにつながる。ビジュアルテキストの制作自体を「みる学力」育成の活動として位置づけられる可能性がある。

第二に、看图アプローチと物語創作の接続の型である。本実践は、看图アプローチの発問（もの・こと→対比→外挿）で多様な読みを生成し、コンセプトシートで核を定め、ストーリーメイク・シートで構造化する、という三段階で構成された。各段階のワークシートと発問はすべて本稿に示したとおりであり、絵を差し替えれば他の現場でも追試可能である。

この接続が実際に機能したことは、原画の要素・読み取り・コンセプト・完成作品の対応を整理した表4からも確認できる。

表4 原画の要素から物語への転位

原画の要素と読み取り（付箋）	コンセプトシート	物語「月と花の記憶」
空飛ぶ汽車／「電車が空を走っている」「この電車どこへ？」「乗るしかなかった、この列車」	「星間の行き来があたり前」の世界（星間鉄道の朝）	真夜中に現れる銀色の汽車と月行きの切符
窓辺の少年／「男の子悲しそう」「男の子は電車の行く先を見ている」	「部屋に閉じこもりがちな主人公」	本ばかり読み、外へ出ることのなかった主人公ハル
月と星空／「月」「流れ星が流れている」	「月星人と枯れた花を救う」	月の住人ナツとの出会い、月での探索
咲く花と枯れた花の対比／「花がしおれてる」「花が枯れてる 悲しそう」	「枯れた花を救う」	毒花粉をもつ花「スピナラズリ」と「花病」、記憶を宿す花々
ゴミの山／「廃材の山」「電車は廃材の山発？」「人工物が多い」	「ごみに侵食されていく世界」「ゴミとキラキラが隣り合う世界」	祖先が星を汚し、人間が環境と混ざり合わざるを得なくなった世界設定
メッセージ「フカンしてみよう、ぼくたちに 足りないところ、足りすぎているところ」／「地球こんなになっちゃったのか…」	「この星を変える！」	帰還の場面の一節「足りないところも、足りすぎているところもある僕の星」

原画に埋め込まれた要素（Ⅳ）は、付箋の読み取りとして取り出され、4名の異なるコンセプト（図4）に展開し、完成した物語の設定・人物・結末へと選び取られ、統合されていった。絵の仕掛けが創作の資源として一貫して機能したことがわかる。また、4名の異なるコンセプトがひとつの物語に統合された過程は、個々の読みの多様性を保存したまま協同の成果物へと組み上げる協同学習ツールとしての看図アプローチの性格をよく示している。

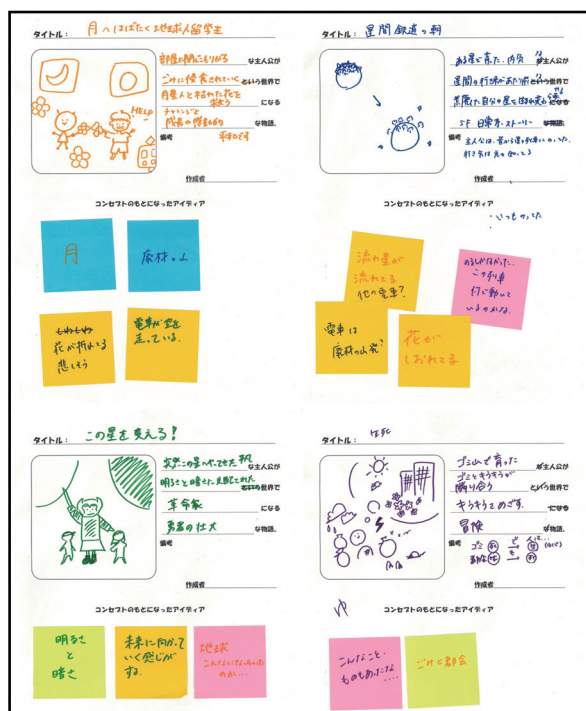


図4 （再掲）

ただし、この統合には方法論上の注記が必要である。白川がこれまで行ってきた物語づくりワークショップでは、コンセプトシートの中から代表となる1枚を選び、それを核として物語を組み立てることを定石としてきた。本実践でも核となる1枚は選ばれたが、参加者たちはワークショップの段階から、他のコンセプトの要素も取り込みながら統合的に話し合いを進めていた。複数のコンセプトの統合は、単一の核に沿って書くよりも難易度の高い進め方である。それが成立した背景には、第一部で全員の読みが付箋として原画の上に共有されており、どの要素も参加者全員の共有

財産になっていたことがあったと考えられる。追試にあたっては、まず1枚を核とする定石形から始めることを勧めたい。

第三に、学校外・産官学連携という場への展開可能性である。原画発表会議で出された「自由に解釈してほしい。でも、想像のきっかけがあるとより良い」という要請は、公共空間に置かれるアート一般に通じる課題である。本実践では、絵は答えを提示せず、物語という「ひとつの読みの例」をQRコードの先に置くことで、鑑賞者の自由な解釈と想像のきっかけを両立させた。公園のウォールアートを起点に、誰もが看図的な「みる」体験に入れる環境が地域に生まれたといえる。

さらに一步踏み込めば、本実践には二重の循環構造を見いだすことができる。サステナハニー公園プロジェクトが主題とするのは、廃材が新たな価値に生まれ変わる循環型社会である。一方、本実践の過程そのものも「循環」していた。看図作文の読み手であった学生が、読み取られる絵のつくり手にまわる。その絵がワークショップ参加者の新たな読みを生み、読みは物語となり、物語は絵と一体になって公園に置かれ、鑑賞者のさらに新たな読みを生み続ける。「みる」ことが「つくる」ことを生み、つくられたものがまた「みる」ことを生む。この読みの循環は、作品の主題である資源の循環と同型である。看図アプローチが、一回の機会を超えて人から人へと読みをつないでいく方法になりうることを、本実践は示している。

第四に、実践の規模について述べておきたい。本実践の参加者は4名と小規模である。しかし、教材の作成から読解・創作・作品化・社会実装までのすべての過程が完結し、各段階の資料（原画、付箋の記録、コンセプトシート、完成した物語）が残っている事例は多くない。とりわけ、成果物が公共空間に置かれ、不特定多数の鑑賞者に開かれるところまで到達した看図アプローチ実践の報告は、管見の限り見当たらない。本稿は、規模の大小よりも過程の追試可能性と到達点の記録に価値を置いた。

課題も残る。読み取りや創作過程の記録の質的

な分析は十分でない。また、ウォールアートの鑑賞者が実際にどのような読みを生成しているかの検証も残されている。

VIII. おわりに

本稿は、学生団体が看图作文の教材となる絵をつくり、その絵から物語を生み出し、地域社会に届けるまでの一連の実践を報告した。看图アプローチは、教室の中だけでなく、産官学連携の成果物に「みることの豊かさ」を組み込む方法としても機能した。

なお、原画を作画した共著者の青山は、この産官学連携の経験を経て、卒業後、ウォールアート制作の協働先であった有限会社名古屋工芸に就職した。「みる」から「つくる」への転回が、一人の学生のキャリアの入り口にまで接続したことを付記しておきたい。本報告が、学校外での看图アプローチ実践の一助となれば幸いである。

引用・参考文献

学生団体もじもじ 2025 「月と花の記憶」
note <https://note.com/mojimojigarllery/n/nba825055f079>

(2026 年 7 月 27 日閲覧)

石田ゆき 2025 『看图アプローチのための教材
デザイナー「見ること」でとどのう学びのアト
モスフィア』 トリアーデ書房

今日マチ子 2008 『センネン画報』 太田出版

今日マチ子 2010 『センネン画報 その2』

太田出版

名城大学 2026 「学生3団体が『サステナハ
ニー公園プロジェクト』に参画し、廃材ウォ
ールアートを制作」 名城大学ニュース

https://www.meijo-u.ac.jp/news/detail_32967.html

(2026 年 7 月 27 日閲覧)

もじもじ編集室 2026 『R.P.G. - Roads we Pave
start to Glow. -』 もじもじ編集室

大塚英志 2013 『ストーリーメーカー 創作の

ための物語論』 星海社新書

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图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(編著) 2014 『見ることを楽しみ書
くことを喜ぶ協同学習の新しいかたち・看图作
文レパートリー・』 ナカニシヤ出版

鹿内信善・石田ゆき(編著) 2025 『見方・考
え方を育てる授業デザイナーー看图アプローチの
理論と実践ー』 トリアーデ書房

氏田雄介 2018 『意味がわかるとゾクゾクする
超短編小説 54 字の物語』 PHP 研究所

全国看图アプローチ研究会 2025 公式ホーム
ページ掲載記事 「ふじかん W 企画ワーク
ショップ@藤田医科大学」(2025.4.4)

<https://kanzu-approach.com/>

(2026 年 8 月 24 日閲覧)

注

注1 今日マチ子氏の絵の使用については、同氏
の許諾を得ている(もじもじ編集室 2026
あとがきに記載)。なお本稿には同氏の絵は
掲載していない。

注2 特設 Web サイトに掲載されたもじもじに
よるコンセプト説明「この作品には『答え』
がありません。いろいろな読み取りが可能
な要素を絵の中に配置することによって、
ウォールアートの前で皆様が立ち止まり、
あれやこれやと考えを巡らせていただくこ
とを意図しています」に基づく。

注3 ワークショップの実施および写真・成果物
(図3・図4)の本稿への掲載については、
参加者の同意を得ている。また、図1の原
画の著作権はもじもじ(作画:共著者の青山)
に帰属し、プロジェクト関係者の掲載許諾
を得ている。

注4 ワークショップ当日の様子は、参加者の同
意を得て録画している。V-3における当
日の進行および発表・質疑の記述は、この

録画記録に基づく。

注 5 サステナハニー公園プロジェクト特設
Web サイト [https://sustainable-honeybees-
park-project.pages.dev/](https://sustainable-honeybees-park-project.pages.dev/)
(2026 年 7 月 27 日閲覧)

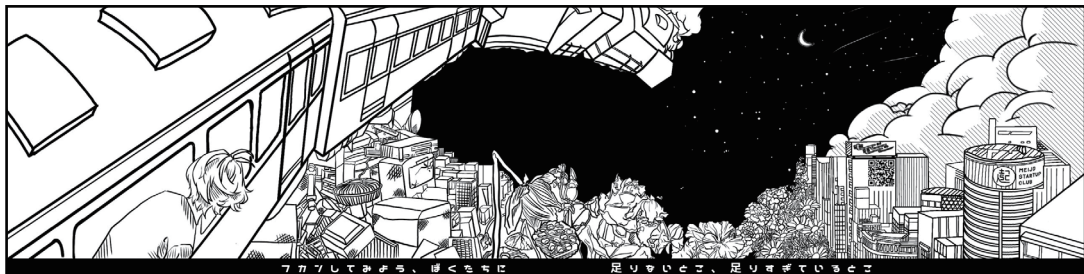
注 6 もじもじの最終年度プロジェクト。共著者
3 名（青山・鷺見・前田）の他，学内から
幅広くメンバーを集め，集団で書籍づくり
を行なった。

謝 辞

機会を与えてくださった株式会社デンソー様，
有限会社名古屋工芸様，プロジェクトをともに
担った MEIJO STARTUP CLUB「VISION GUILD」
および Miakks の皆さん，そしてワークショップ
に参加してくださった学生の皆さんに感謝申し上
げます。

2026 年 7 月 8 日 受付

2026 年 7 月 27 日 査読終了受理



フカフカしてみよう、ほくちんは 足りるけど、足りすぎているよ



実践報告

ビジュアルテキスト「ねぎ」を用いた英語の授業実践 —「問答法」を取り入れた看図アプローチの追実践—

江草千春¹⁾

EGUSA Chiharu

キーワード：看図アプローチ・定時制高校・英語教育・ビジュアルテキスト

概 要

本稿では、英語授業に「問答法」を取り入れた看図アプローチ実践について考察した。定時制高校1年生6名を対象に、ビジュアルテキスト「ねぎ」を用いて8時限の授業を行い、「変換」「要素関連づけ」「外挿」の3つの活動と「問答法」による発問を取り入れた。物語作品を鹿内(2014)の実践と比較した結果、6作品は問題再構成型2作品、問題解決型4作品に分類され、問題記述型はみられなかった。また、「問答法」による発問に対して多様な解答がみられ、6名全員について、その解答の少なくとも一部がその後の物語に取り入れられていた。さらに、江草(2025, 2026)と同様に、「わかりにくさ」を含むビジュアルテキストと適切な「発問」という2つの条件の重要性が確認され、感想にも肯定的な記述が多くみられた。以上から、看図アプローチの有効性や汎用性の高さが再確認された。

1. はじめに

現行の高等学校学習指導要領では、「思考力・判断力・表現力等」の育成が重視されている(文部科学省, 2018)。また、次期学習指導要領に向けた検討においても、その育成は引き続き重視されている(中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会教育課程企画特別部会, 2026)。このような資質・能力の育成を支援する授業づくりの方法の1つとして、看図アプローチがある(鹿内・佐田・中尾・石山, 2016)。看図アプローチは、学習者がビジュアルテキストを読み解いて様々な思考をし、その結果を様々な表現する指導法の1つである(鹿内・石田, 2025)。鹿内(2016)は、ビジュアルテキストとは、「絵図・写真・動画・グラフなどのこと」(鹿内, 2016, p.99)である

と述べている。ビジュアルテキストには多種多様な解釈を生み出すための仕組みとして、ある種の「わかりにくさ」が備わっている必要があると鹿内(2015)は述べている。その「わかりにくさ」には、『曖昧・空所・対立・欠落』等(鹿内・石田, 2025, p.102)の特徴が含まれている。

また、このビジュアルテキストを読み解くために重要となる3つの活動がある。鹿内(2016)は、看図アプローチにおける重要な活動として、「変換」「要素関連づけ」「外挿」の3つの活動を挙げている。「変換」とは、「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」(p.99)である。「要素関連づけ」とは、「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」(p.99)である。そ

1) 北海道岩見沢東高等学校

して「外挿」とは、「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」（pp.99-100）である。こうした活動では、個人思考に加え、ペアやグループで協同思考を行うこともできる。また、看図アプローチは、協同学習の新領域の1つとして位置づけられている（日本協同教育学会，2019）。

看図アプローチの前身である「看図作文」は、国語教室を中心に実践研究が行われてきた。看図作文は、もともと中国の国語に相当する教科「語文」で行われた作文指導である（鹿内・葛，2000）。伊藤他（2010）は、中国の看図作文に心理学・記号論・物語論等の研究成果を取り入れ、「新しい看図作文」を開発してきた。また、この「新しい看図作文」では、小学校低学年向けの教材や授業モデルとして「クローズ法」や「問答法」が開発された（鹿内，2010；鹿内・渡辺・石田他，2010；鹿内・渡辺・伊藤他，2010）。こうした手法も開発しながら国語教室において実践研究を積み重ねてきた。

そして、この「新しい看図作文」の知見を国語以外の専門分野にも波及させた指導法を看図アプローチと呼び、数多くの研究成果が報告されている（鹿内，2019）。例えば高等学校（高校）では、様々な教科において実践研究が行われている（e.g., 石山，2024；松尾・溝上，2025；大村・池浦，2020）。また、英語科においても、「室内光景」（江草，2022，2025）、「糸通し」（江草，2023）、「ぞうとうさぎ」（江草，2026），協同学習促進ツールである「きゅうちゃん」（江草，2024a，2024b）などのビジュアルテキストを用いた実践において学習者がワークシートに記述した感想などから有効性の高さが確認されている。学校種の異なる学習者を対象に同じビジュアルテキストを用いた実践研究においても、学習者はそれぞれの発達段階に応じた物語を作成しており、汎用性の高さが確認されている（江草，2026）。さらに、看図アプローチ実践の授業時間数、それぞれの活動に割り当てる時間の長さ、学年やクラス集団の

特性などが異なっても「ある種の『わかりにくさ』が含まれているビジュアルテキスト」（江草，2026，p.4）と、「3つの活動における適切な発問」（江草，2026，p.4）という2つの条件が適切に組み合わせることで、協同学習を充実させたり、様々な解答を引き出したりして学習を深化させていくことが示されている。このような学習の深化が看図アプローチの有効性や汎用性の高さに関係している（江草，2025，2026）。

このように、定時制高校での英語授業における看図アプローチの有効性や汎用性はすでに複数の実践で検討されている。では、その中で従来の看図作文で用いられてきた「問答法」を、高校の学習者を対象とした授業に取り入れるとどうなるのだろうか。本稿では、ビジュアルテキスト「ねぎ」（図1）を用いて、看図アプローチ実践を行う。

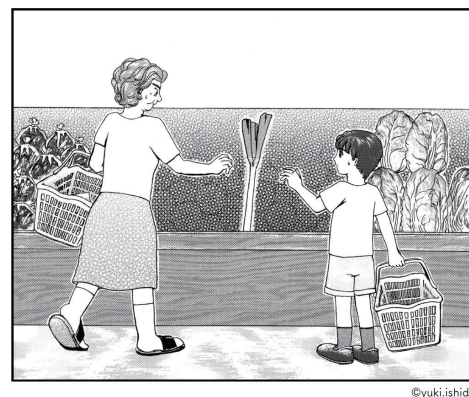


図1 「ねぎ」^{注1}

このビジュアルテキスト「ねぎ」を用いた実践研究としては、中学生を対象とした鹿内（2014）および森（2025）がある。本実践では、「変換」「要素関連づけ」「外挿」の3つの活動を取り入れるとともに、鹿内（2014，pp.118-119）で用いられた発問の一部を参考にしてワークシートを作成し、「問答法」による発問を取り入れた追実践を行う。そして、そこで作成された物語作品を、同じビジュアルテキストを用いた鹿内（2014）の実践と比較する。さらに、森（2025）の実践も踏まえながら、「問答法」を用いた本実践においても看図アプローチの有効性や汎用性が確認できるか考察する。

II. 「問答法」とそれに関連する実践研究

看图作文において、学習者の作文活動を支援するために、様々な手法が開発されてきた（鹿内、2010）。例えば「クローズ法」「問答法」「キャラクター設定法」「メルヘンスケープ法」などの手法がある。本稿では、主に「問答法」とそれに関連する実践研究（伊藤他、2010; 伊藤他、2012; 森、2025; 鹿内、2014; 鹿内・渡辺・伊藤他、2010）について論じていく。

「問答法」とは、鹿内・渡辺・伊藤他（2010）によると、教師が発問し、学習者がそれに答えるという日常の授業でも一般的にみられる方法である。しかし看图作文における「問答法」は、単に教師と学習者が問答を行うことだけを意味するものではない。その大きな特徴は、「全ての問いに答え終わったとき、子どもたちは、作文を書いていくための道具立てを全て手にしている」（鹿内・渡辺・伊藤他、2010, p. 182）点にある。「問答法」では、学習者たちはビジュアルテクストを読み解きながら、1つずつの問いに順番に答えていく。そして、最後の問いに答えた時には、まとまりのある作文を書くための内容や手がかりがそろっていることが特徴の1つとして挙げられる。これはつまり、「構造」を備えた発問系列によって取材指導と構成指導を同時に行う授業方法である。また、鹿内（2010）によると、「問答法」で用いるワークシートには、作文の構造が自然に形成されるよう発問が順番に整っている。鹿内（2010）は、

学習者たちがワークシートの発問に順番に答えることによって、作文に書くべき内容と作文の構造が自然に形成されていくと指摘している。このように、「問答法」は、まとまりのある作文を書くための内容や構成が自然に形成されるよう支援する授業方法であると、鹿内・渡辺・伊藤他（2010）および鹿内（2010）は述べている。それでは実際にどのような特性がみられるのだろうか。「問答法」とそれに関連する実践研究について概観する。

II-1 鹿内・渡辺・伊藤他（2010）の実践研究

鹿内・渡辺・伊藤他（2010）は、「問答法」を用いた看图作文の教材および授業モデルを開発し、その特徴と有効性を検討している。そのため、本稿で「問答法」を考察する上で重要な先行研究である。鹿内・渡辺・伊藤他（2010）では、小学校の1・2年生向けに看图作文の教材を充実してほしいとの要望に応えるため、3つのビジュアルテクスト（「つばめ」「博物館」「とび箱」）とそれに付随する「問答法」のワークシートを開発した。そして、小学校2年生を対象に1つのビジュアルテクストにつき1時限配当（45分間）で授業実践を行った。^{注2}

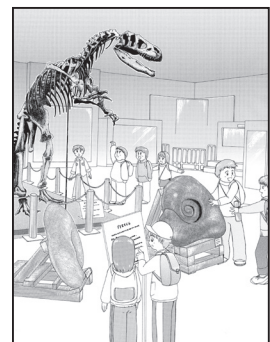
ビジュアルテクスト「博物館」を活用した実践では、資料1のワークシートとビジュアルテクストを学習者に配付した。

資料1 鹿内・渡辺・伊藤他（2010）における「博物館」ワークシートとビジュアルテクスト

《つくっちゃおう！『え』ものがたり》

ねん くみ なまえ

- ① 今、みんなは、どこに来ていますか？
 - ② みんなが、とりくんでいるのは、どんなべんきょうですか？
 - ③ ここにはどんなものがありますか？
 - ④ どんなことをしているお友だちがいますか？くわしくかきましょう。
 - (1)
 - (2)
 - (3)
 - ⑤ みんなの考えをきかせてください。いろんなことを〈しらべる〉ときはどんなことをするとよいのでしょうか。
- （記述欄省略。実際には縦書きに印刷して使用。） （鹿内・渡辺・伊藤他、2010, p.187）



© yuki.ishida

「博物館」

教師と学習者たちがやりとりをしながら、学習者は5つの質問に答えを記入していった。ワークシートの記入が終わった後、学習者には次の2つの方法のうち、どちらかを選んで作文を書いてもらった。1つ目が、「ワークシートに書いてあることを、そのままつなげて書く」（鹿内・渡辺・伊藤他, 2010, p.188）。2つ目が、「ワークシートに書いてあることを、変えてもよい。付け加えたいことがあったら付け加えてもよい」（鹿内・渡辺・伊藤他, 2010, p.188）。実際に学習者が書いた作文が資料2である。

資料2 鹿内・渡辺・伊藤他（2010）において学習者が書いた作文の一例

【社会のべんきょう】

ある木曜日のことです。〇〇小学の3年生が社会のべんきょうではくぶつかんに行って、3年生は色いろなことをしらべました。まず、きょうりゅうのほねを見ている子は、とても大きいので、びっくりしていたり、高さや大きさを見ている子もいました。つぎに、ドーナツのような石のせつ明書を見ている子は「この石は〇月×日天気△の時にこの石がはっけんされたんだね。」と言いながら、せつ明書をくわしく見えています。そのつぎに、うずまきのような石を見ている子は、となりのともだちと「これはすごいね。こういうのはテレビとかで見た事があるけど、ぼくが、目の前で見ると、はじめてだよ。」と言いました。するととなりの男の子は、「ぼくもはじめて見るよ。とってもうれしいな。」と言っています。みんなもなにかをしらべたい時は、パソコンや本でしらべてくださいね。

（鹿内・渡辺・伊藤他, 2010, p.188）

この作文は、資料1に示したワークシートのすべての質問の内容を含んでいる。特に⑤は自分の意見を述べる課題であり、鹿内・渡辺・伊藤他（2010）は低学年の学習者にとってレベルの高い課題であると指摘している。このように、鹿内・渡辺・伊藤他（2010）は、もともと作文力が高

い学習者は、さらに高度な作文を書くことができるようになると指摘している。一方、作文力がまだ十分に身につけていない学習者にとっても、「問答法」は作文を支援する有効なツールになりうると指摘している。それを示すものとして資料3にあるように、普段はほとんど作文を書かない学習者も、資料1のワークシート①～④の内容をすべて取り入れ、「いつ・誰が・どこで・何をしているか」を順序よく書いた作文を作成している。このことから「問答法」は、作文力の個人差に対応しうる作文指導法であることが示されている。

資料3 鹿内・渡辺・伊藤他（2010）において学習者が書いた作文の一例

（題末記入）

今、みんなはくぶつかんで社会のべんきょうをしててかせきがいっぱいあってすごいです。おどろいている人もいればながさやかさはかっている人もいます。

（鹿内・渡辺・伊藤他, 2010, p.188）

II-2 「問答法」に関連するその他の実践研究

次に「問答法」に関連する実践研究として、伊藤他（2010）と伊藤他（2012）について概観する。伊藤他（2010）は、現場での指導経験のない教育実習生が看图作文の指導を効果的に行うことができるかを検証した研究である。小学校3年生29名を対象にビジュアルテキスト「ラーメン・カレー」を用いて1時限配当で授業実践を行った。ワークシートには6つの発問が設定され、教師がそれらを順番に行い、学習者がビジュアルテキストを読み解きながら答えていく「問答法」形式となっている。そして、発問に順番に答えていくことで、作文に必要なストーリーの構造や内容が徐々に形成されるよう工夫されていた。また、それぞれの発問における授業者と学習者のやりとりが詳細に記述されていた。伊藤他（2010）では、学習者29名の作文量は、1枚あたり15文字×16行の作文用紙で平均27.0行であった。

作文用紙の余白に書かれた感想には、「作文や

物がたりをかくのがにがてだったけれど、このものがたりをかいてちょっと自信ができました。」(伊藤他, 2010, p.67) と記されていた。このことから、現場経験のない教育実習生による実践においても、学習者は自らのレベルに応じてビジュアルテキストを読み解き、作文を書くことができた。伊藤他(2010)は、こうした成果を看图作文が作文指導法として有効であることの1つの例証としている。

続いて、伊藤他(2012)の研究について概観する。伊藤他(2012)は、物語の作成に緩やかな制約条件、すなわち「フレームワーク」を与え、物語の起点となる出来事に一定の方向づけを行わせつつ、創造性豊かな作文を書かせることを目的とした。その方法の1つとして、看图作文の3つの活動(「変換」「要素関連づけ」「外挿」)のうちの「外挿」を円滑に進めさせるために、「問答法」を用いた。小学校2年生31名を対象に、ビジュアルテキスト「ぞうとうさぎ」を用いて4時限配当で授業実践を行った。「問答法」による発問である「あいてにじしんをなくさせた、できごととは？」(伊藤他, 2012, p.157)の問いの答えとして、「友達同士であったゾウとウサギが喧嘩をした」(伊藤他, 2012, p.166)や「勉強のことで自信をなくした」(伊藤他, 2012, p.166)など11の典型例が示されている。また、上記の発問の答えを起点として緩やかな制約条件を与えたが、フレームワークに沿って作文を書いた学習者は約84%であり、そのうち46%は完成した作文において設定・出来事の構想を変化させていた。このことから、「問答法」をベースにフレームワークを付与したこの授業モデルでは、「物語の起点となる出来事を方向づけることで外挿を容易にすると同時に、その後の自由な物語の展開を妨げずに作文を書かせることが可能」(伊藤他, 2012, p.170)であることが示された。また、この研究は、「問答法」をベースとした発問系列とフレームワークの付与によって、学習者の「外挿」を支援しながら、その後の自由な物語の展開も確保できる可能性を示した研究であると言える。

II-3 ビジュアルテキスト「ねぎ」を用いた実践研究

ここまで、「問答法」の特徴とそれに関連する実践研究について概観してきた。次に、本実践と同じビジュアルテキスト「ねぎ」を用いた実践について概観する。「ねぎ」を用いた実践については、鹿内(2014)および森(2025)の実践がある^{注3}。これらは、本実践における「問答法」による発問や「変換」「要素関連づけ」「外挿」の活動を含む授業設計、および物語作品の考察において重要な先行研究となる。

鹿内(2014)では、授業者が3時限にわたり1時限ごとに異なるビジュアルテキスト(「ねぎ」「はしご」「わんちゃん」)を用いて実践を行った。「ねぎ」を用いた実践は最初の1時限目に行われた。学習者は中学2年生であった。学習者たちは、看图作文を何度か体験していたため、「変換」「要素関連づけ」「外挿」の活動をステップに分けず、自然にこれらの活動ができるように授業者が導いていた。実践では、授業者が教室の黒板に貼れるように拡大したビジュアルテキスト「ねぎ」を掲示した。そして「どんなことでも構いません。この絵を見て『気づいたこと』をひとつ言ってみましょう。」(鹿内, 2014, p.117)と指示し、4～5名に答えさせた。その後、ビジュアルテキストだけが印刷されたワークシートを配付した。学習者はそのビジュアルテキストの余白に、2分ほど使って先述の「気づいたこと」を書き込んだり、新たに「気づいたこと」を書いていったりした。10個以上書くことを目標とした。2分経過後、隣の学習者とワークシートを交換し、いいなと思うものを自分のワークシートに赤ペンで書き加えた。そして授業者は、資料4(次頁掲載)に記述されているように「問答法」による発問を1つずつ順番に学習者に投げかけていき、答えが浮かんだらワークシートの余白に書くように指示した。

「問答法」による発問が終わった後、3人または4人でグループを作るように指示した。そして、ラウンドロビン形式^{注4}で物語の構想を発表させた。この時に、未完成でもいいので気楽に話すよ

うに指示した。聞き手には、よかったところを褒めるか、何か質問するように指示した。自分以外の人の話を聞いて参考になることがあれば、赤ペンでメモするなどを指示した。この構想発表の後、授業者は簡単な段落指導を行い、次のような指示で作文を書かせた。段落は2つか3つになるようにする。ビジュアルテキストに描かれていることは、1つの段落にする。ビジュアルテキストに描かれていることよりも前の出来事も、1つの段落にする。一方、ビジュアルテキストの後の展開も1つの段落になるようにする。授業時間内に書け

なかった学習者には、当日中に書いてもらった。これらの指示は、ビジュアルテキストに描かれていない前後の出来事を考えさせるものであり、「外挿」を促す働きもあると考えられる。

完成した作文は、鹿内（2014）によると問題記述型、問題再構成型、問題解決型の3つのタイプに分類することができた。ビジュアルテキスト「ねぎ」には、「問題」状況が描写されている。そのため、どのような「問題」が起こっているかを作文で記述する必要がある。

資料4 鹿内（2014）における「問答法」の発問一覧

- このあと、細かな「問い」をたくさん投げかけます。その「問い」に対する「答え」が浮かんだら、プリントの余白にどんどん書き込んでいきましょう。
- この絵、「季節」はいつでしょうか？絵のどこからわかりますか？
- では、「何月何日の何曜日」だといいいでしょうか？これは自分で決めていいのです。
- 「時間帯」はいつでしょうか？絵のどこから、わかりますか？
- では、「何時何分」だといいいでしょうか？これは自分で決めていいのです。
- ここまでが「設定」でいう「時」ですね。
- この絵、「場所」はどこでしょうか？絵のどこから、わかりますか？
- では、具体的に「この場所」を決めてみましょう。「イオン桑園店」でもいいですし、「近所の○青果店」でもいいです。
- ここまでが「設定」でいう「場」ですね。
- この絵、この2人の人物に「名前」をつけましょう。自分で決めていいです。あとで変えなくなったら、変えてもいいです。
- この2人、「年齢」は何歳かを決めてみましょう。自分で決めていいです。
- さらに突っ込んで考えます。この「男の子」、なぜ今、ここに来ていますか？家で誰が待っているのでしょうか？ネギを使って何を作るのでしょうか？
- この「女の人」、なぜ今、ここに来ていますか？家で誰が待っているのでしょうか？ネギを使って何を作るのでしょうか？
- これが「設定」でいう「人」ですね。
- 隣の人とワークシートを交換します。「なるほどな、それいただき！」と思うものをひとつか2つ選んで、自分のワークシートに赤ペンで書き加えましょう。

（鹿内，2014，pp.118-119）

問題記述型作文とは、資料5のような作文である。この学習者は、1段落目では「ねぎ」の前に起こった出来事について記述していた。2段落目では「ねぎ」の中で起こった出来事について記述していた。

資料5 鹿内（2014）において学習者が書いた作文の一例

【誰のもの？】

「ちょっと、なおき。スーパーで長ねぎ買ってきてくれない？」お母さんがそう言った。どうやら鍋に入れるねぎが足りなくなったんだろう。「えー、めんどくさい。」もう少しで好きなテレビが始まるのにおつかいなんてしたくない。「好きなもの買ってきていいからー。おつかい行ってきてよ。」ん、今好きなもの買っていいって言ったよな。今ちょうどメモ帳なくなったから買いたいんだよな。「……。分かったよ。お金ちょうだい。」お母さんに言う。「ありがとう。じゃ、お願いね。」

スーパーに着いた。真っ先に行ったのは雑貨コーナーだ。「よっしゃー。メモ帳ゲット。」メモ帳をかごに入れ、野菜コーナーに向かう。「あ、一本しか残ってないじゃん。セーフ。」と思ったら、後ろからおばさんが息を切らせて走ってきた。そして、ねぎを取ろうとした。しかし、僕の存在に気づいたのかその手は止まった。ねぎは一本しかない。取るべきか、取らないべきか。微妙な空気が流れる。

（鹿内，2014, pp.120-121）

鹿内（2014）は、この作文には1本のねぎを誰が取るべきかという問題が記述されていることから、問題記述型作文の例として示している。次に、問題再構成型作文について見ていく。鹿内（2014）は、ビジュアルテキスト「ねぎ」には、ねぎは1本しかない一方、それを欲しが人物が2人いるという明確な問題状況が描かれているため、同じような作文になりやすいと指摘する。そのため、この問題状況を再構成することで独自性

を生み出す学習者もいた。資料6はその一例である。

資料6 鹿内（2014）において学習者が書いた作文の一例

【僕の日記】

僕の名前は伊月真琴です。さっきお母さんとお姉ちゃんでおつかいじゃんけんをして負けてしまいました。長ねぎがなかったのでマンションの一階にあるスーパーマーケットにいます。僕は、長ネギを見つけました。つかもうとした時、おばさんも長ねぎをとろうとしていました。僕は影がうすく、周りには気づかれならしいので、おばさんに声をかけました。けど気づいてくれませんでした。僕はしかたがなく家に帰りました。

家に帰ると、さっき長ネギを買っていったおばさんがいました。お姉ちゃんに聞いた所、僕がおつかいに行った後おばさんが来たという事です。僕があまりにも遅いのでおばさんが長ネギを買いにいったついでに僕を探しましたがみつからなかったらしいです。ひどいと思いませんか。僕は目の前にいて声もかけたのに。いつになったら僕はみんなに気づかれるようになるのかなと思いました。

（鹿内，2014, pp.122-123）

鹿内（2014）は、この作文では、誰が買い物に行くのか、あるいは誰がねぎを取るのかという小さな「問題－解決」が繰り返されていると指摘している（p.123）。そして、その繰り返しの中から、主人公の影が薄く、誰にも気づいてもらえないという新たな問題が生み出されている。このように、もとの問題状況を再構成し独自性を生み出していることから、鹿内（2014）は、この作文を問題再構成型作文の例として示している。なお、問題解決型作文は、鹿内（2014）の実践で最も多く書かれたタイプであり、鹿内（2014）は、問題解決型作文は比較的自然に生じるタイプであるとして、作文例を省略している。

次に、森（2025）の実践研究について概観する。森（2025）では、中学2年生を対象にビジュアルテキスト「ねぎ」を用いた看图作文の授業実践が紹介されている。この実践では、ビジュアルテキストを提示した後、「この人、何才？」「名前は、なんていいますか？」（森，2025, p.275）といった発問から始め、さらに家族、カゴの中身、ここへ来た目的などについて発問を重ねている。学習者は、やりとりの中で自分にとって印象に残った内容を、ビジュアルテキストが印刷されたプリントの余白にメモし、それらを作文につなげている。発問に対しては多様な解答が出され、「突拍子もない答えが出るたびに、教室は沸きます」（森，2025, p.276）と報告されている。また、作成された作文では、時間や場所などの設定にも多様性がみられ、「ネギ」「なす」「白菜」などを語り手とするものもあった。このように、同じビジュアルテキストから多様な物語が生み出されている。森（2025）は、ビジュアルテキストを読み解く際に「変換」「要素関連づけ」「外挿」の3つの活動の順番を意識することで発問を作りやすくなることや、他者のアイデアを取り入れることで自らの解釈を更新していけることを指摘している。

以上のように、鹿内（2014）では、「問答法」による発問やその後の学習活動を通して、人物や場面の設定、物語の構想などが引き出され、多様な物語が作成されていることがわかる。また、森（2025）は、「変換」「要素関連づけ」「外挿」の3つの活動の順番を意識することで、発問を作り

やすくなると述べている。本実践では、これらの先行研究を踏まえ、高校の英語授業において「問答法」を取り入れた実践を行う。

Ⅲ．「英語コミュニケーションⅠ」における授業実践

本実践は、2025年11月および12月にA高等学校（高校）定時制課程の「英語コミュニケーションⅠ」で行われた。この科目は、英語学習で必要となる5つの領域（聞くこと、読むこと、話すこと〔やり取り〕、話すこと〔発表〕、書くこと）の資質・能力を一体的に育成する科目である（文部科学省，2018）。文部科学省（2019）によると、この科目の標準単位数は3単位であるが、A高校では1学年で3単位（1週間に3回授業がある）、2学年で2単位が配置されている。鹿内（2014, p.182）と同じビジュアルテキストである「ねぎ」（図1）を用いて、8時限配当の授業を行った（資料7～14）。

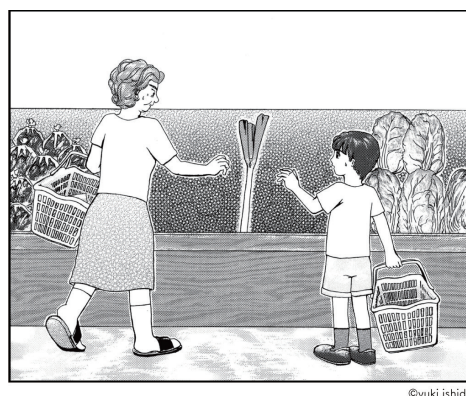


図1 「ねぎ」（再掲）

資料7 「英語コミュニケーション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
ビジュアルテキストとワークシート1を配付する	
ビジュアルテキストに描かれている「もの」を日本語で書く。最初に個人思考、その後、ペアやグループで交流する	8分
6人全員が黒板に「もの」の解答を日本語で順番に1人1個ずつ書く。黒板に書いた解答を教師が読み上げる	26分
ワークシート1を回収する	1分

資料 8 「英語コミュニケーション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	11 分
ワークシート 1 を配付する。日本語を英語に翻訳してもらう （1 人欠席のため）出席した 5 人全員が英語に翻訳した解答のうち各自 10 個 を黒板に書く	12 分 8 分
解答の発音練習をして，日本語の意味を発表してもらう	4 分
ワークシート 2 を配付する。それぞれの質問の解答をワークシート 2 に日本語 で書く	9 分
ワークシート 1 と 2 を回収する	1 分

資料 9 「英語コミュニケーションⅠ」における 3 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 （電子黒板とクロームブックの接続の不具合が 5 分程度あった）	15 分
ワークシート 1 と 2 を配付する。ワークシート 2 の内容について 1 人ずつ 発表する	5 分
ワークシート 3 を配付する。ワークシート 3 の 4. で物語を日本語で考 えて書く。その後，日本語で考えた物語を 5. で英語に翻訳する	24 分
全てのワークシートを回収する	1 分

資料 10 「英語コミュニケーションⅠ」における 4 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	8 分
前時で回収したワークシートを再配付する。3 時限目の授業計画の後半と同 じように，ワークシート 3 の 4. で物語を日本語で考えて書く。その後，日 本語で考えた物語を 5. で英語に翻訳する	36 分
全てのワークシートを回収する	1 分

資料 11 「英語コミュニケーションⅠ」における 5 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	12 分
前時で回収したワークシートを再配付する。4 時限目の授業計画と同じよう にワークシート 3 の作成をする	27 分
全てのワークシートを回収する	1 分

資料 12 「英語コミュニケーション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	12 分
前時で回収したワークシートを再配付する。5 時限目の授業計画と同じよう にワークシート 3 の作成をする	32 分
全てのワークシートを回収する	1 分

資料 13 「英語コミュニケーションⅠ」における7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	12 分
前時で回収したワークシートを再配付する。各自発表練習をする	5 分
ワークシート4を配付する。各自相互発表する。発表者は，聞き手からワークシート4にコメントを書いてもらう	22 分
全てのワークシートを回収する	1 分

資料 14 「英語コミュニケーションⅠ」における8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	12 分
前時で回収したワークシートとワークシート5を配付する。感想を書く	5 分
調査研究への参加について，「調査参加者の方への説明文書」および「調査研究への参加の同意書」を教師が配付し，内容を説明する。学習者が同意書に署名する	5 分
全てのワークシートを回収し，通常の授業に戻る	18 分
※なお，8時限目を欠席した学習者には，後日，「調査参加者の方への説明文書」および「調査研究への参加の同意書」を教師が配付し，調査研究への参加について説明した。その後，学習者から同意書への署名を得た。	

定時制課程であるため，通常，1時限の授業時間は45分間である。ただし，第5・7・8時限目は個人面談週間のため40分間で実施した。学習者は，1学年で男子1名，女子5名の計6名である。なお，6名は本実践で初めて看図アプローチを用いた授業を受けた。本実践で用いられたワークシートは，5つである（ワークシート1～5）。ワークシート2については，鹿内（2014, pp.118-119）で用いられた発問の一部を参考に作成した。

倫理的配慮として，本実践で得られた資料を調査研究に利用することについて学習者に説明文書を配付し，研究の内容について説明した。その上で，同意した学習者から同意書への署名を得た。同意しなかった者および同意書の未提出者はいなかった。説明文書には，研究の目的・意義，研究方法，研究のための調査の期間と場所，研究に関する資料の開示，研究への参加の自己決定権，研究への参加を依頼する理由，研究への参加に伴う危害の可能性，個人情報取り扱い，研究終了後の対応と研究成果の公表について記載した。

ワークシート1

____年 名前____ 1. ビジュアルテキストに<u>描かれている「もの」</u>を<u>日本語</u>で書いてください。 （記入欄省略） 2. 1. で描かれていた「もの」を<u>英語</u>に直してください。 （記入欄省略）
--

ワークシート 2

____年 名前_____ 3. ビジュアルテキストを見ながら、次の質問に答えて下さい。 1) 「季節」はいつでしょうか？絵のどこからわかりますか。 季節（記入欄省略） 絵のどこから（記入欄省略） 2) 「場所」はどこでしょうか？絵のどこから、わかりますか？ 場所（記入欄省略） 絵のどこから（記入欄省略） 3) 絵に登場する 2 人の人物に「名前」をつけましょう。自分で決めていいです。あとで変えなくなったら、変えてもいいです。 左側の人（記入欄省略） 右側の人（記入欄省略） 4) 絵に登場する 2 人、「年齢」は何歳か決めてみましょう。自分で決めていいです。 左側の人の年齢（記入欄省略） 右側の人の年齢（記入欄省略） 5) 絵から「左側の人」か「右側の人」かどちらか 1 人を選んで下さい。 左側の人 ・ 右側の人 （○で囲んで下さい。） この「 の人」は、なぜ今、ここに来ていますか？ （記入欄省略） 家で誰が待っているのでしょうか？ （記入欄省略） ネギを使って何を作るのでしょうか？ （記入欄省略）

ワークシート 3

____年 名前_____ 4. ビジュアルテキストの物語を日本語で考えて完成させてください。タイトルもつけてください。 （記入欄省略） 5. <u>4.</u> で書いた物語を英語に直してください。 （記入欄省略）
--

ワークシート 4

____年 名前_____ 6. ワークシート 3 で作成した作品について、<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> （記入欄省略） コメントした人：（記入欄省略）

ワークシート 5

____年 名前____

7. ビジュアルテキスト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)

Ⅲ－１「英語コミュニケーションⅠ」１時限目

1時限目では、看図アプローチの基本となる3つの活動のうち、ビジュアルテキストに描かれた「もの」を言葉にする「変換」を行った。この活動を行うのが、ワークシート1である。

____年 名前____

1. ビジュアルテキストに描かれている「もの」を日本語で書いてください。
(記入欄省略)

2. 1. で描かれていた「もの」を英語に直してください。
(記入欄省略)

ワークシート1（再掲）

ワークシート1の1.の発問（ビジュアルテキストに描かれている「もの」を日本語で書いてください。）によって、「変換」の指示をしている。最初の5分程度は個人思考、その後は協同思考をするよう指示した。学習者は、楽しそうに次から次へと「もの」をワークシートに書き上げていた。当初は最初の5分程度を個人思考とするよう指示したが、約3分後から自然に交流が始まった。例えば学習者Aは、ビジュアルテキストに描かれている左側の物は、「生ゴミ」「なすび」あるいは「ジャガイモの袋詰め」に見えると発言していた。この学習者は、それぞれに見えるものをワークシートに1つずつ書いてよいのかと教師に尋ねたため、よいと回答した。また、学習者Bは、ビジュアルテキストに描かれている左側の人とは「おばさん」や「おばあさん」にも見えるが、それぞれ書いてよいのかと尋ねたため、先述の学習者Aと同様に、よいと回答した。この時に、物の見方によっていろいろと解釈できるかもしれないと学習者に伝えた。教師は机間巡視をしながら解答欄に○をつけていった。ほとんどの学習者が楽しそうに速いペースで18個の解答欄すべてを埋めていったので、書ききれなければワークシートの余白に解

答欄を作って書き足してよいと指示した。

ワークシート1を配付してから8分ぐらいした後、最初に1人の学習者が白チョークを持って黒板に解答を書き、書き終わると次の学習者に白チョークを渡した。以後、同様に6名の学習者が順番に板書した（資料15）。なお、以下に示す学習者の記述については、日本語の誤字や脱字などを筆者が訂正している。一方、英語の記述については、単語のスペルミスのみ筆者が訂正している。また、英文はできる限り学習者の記述をそのまま再現しているため、文法的な誤りとみられるものもある。

資料15 日本語の解答

1床 2男 3生ごみ 4ネギ 5白菜
6キャベツ 7親指 8二重アゴ
9ほうれい線 10壁 11Tシャツ
12子ども 13後頭部 14汗
15クルクルパーマ 16靴 17ナス
18ニラ 19野菜 20オカマ
21二重まぶた 22茶髪 23耳 24レタス
25人 26おばさん♡ 27縮毛矯正した髪
28スカート 29手 30靴下 31肘
32柵 33サンダル 34靴底 35口
36目 37トマト 38顔 39スナック菓子
40ほくろ 41短パン 42うなじ 43カゴ
44女 45スニーカー 46黒髪
47ピーマン 48じゃがいも
49プラスチック 50袋 51木製の
52鼻 53まゆげ 54かかと
55布 56足 57肌 58ふくらはぎ
59スリッパ 60肩 61膝関節
62杜のスッポン黒酢（ブルーベリー味）

書くものがなければパスして次の人に白チョークを渡してもいい、と指示した。教師は10巡目まで続くとは想定していなかったため、この展開には非常に驚いた。また5巡目ぐらいからは、他の学習者の解答が黒板に書き加えられていく中で、当初ワークシートには書いていなかった新たな解答を思いつく学習者もみられた。教師はパスが出始めた段階で活動を切り上げ、次の発問に移ろうと考えていた。しかしながら、学習者全員が意欲的に活動を継続していたため、1時限目終了間際まで、解答を黒板に書き続けた。その結果、黒板には62個の解答が記された。この場面では、教師が授業を逐次コントロールしなくても学習者が互いの解答から刺激を受けながら、主体的に活動を継続する様子がみられた。この授業場面からは、看図アプローチが学習者の活動意欲を喚起した可能性がうかがわれた。

Ⅲ-2 「英語コミュニケーションⅠ」2時限目

2時限目では、洋楽の活動が終わった後にワークシート1を再配付した。そしてワークシート1の2.では、1.で書き出した「もの」を英語に訳してもらった。学習者たちは、スマートフォンやクロームブックなどの情報端末を活用しながら翻訳していた。次のように解答していた(資料16)。

資料16 英語の解答

man woman green onion basket
Chinese cabbage green pepper shelf
T-shirt pants skirt sandals shoes aunt
socks face hair pupil hand feet sweat
Morino Suppon Kurozu eye mouth
eyebrows double chin ear floor
black perm nasolabial folds wall vinegar
kid bagged tomatoes bagged eggplant
potato chips wood black hair
pot lid thumb back of the head
dried bonito flakes vegetables leaf green

knee joint white shirt cloth people elbow
child potato lettuce cabbage eggplant
orange kitchen waste Chinese chive youth
scallion sneakers food waste bed rack
straight hair smile lines double eyelids
hair straightening wooden skin slippers
mandarin orange shorts

ワークシート1の1.で書き出した解答と同じように、ほとんどの学習者が18個の解答欄以外の余白に解答を記述していた。そのため、出席していた5名には、自分が英語に翻訳した解答の中から各自10個を選び、黒板に板書してもらった。その後、出席していた5名全員で発音練習をして、板書された解答のうちいくつかの日本語の意味を教師が学習者に聞いた。出席していた5名全員が答えることができていた。

続いて、ワークシート2を配付した。ワークシート2では、たくさんの質問に答えていく「問答法」に挑戦してもらった。このワークシートについても1時限目と同様に、教師が1つ1つ指示をしなくても自然に個人思考を行っていた。その後、協同思考を行い学習者間で交流していた。ここでも1時限目と同様に、看図アプローチが学習者主体の学習を促す可能性がうかがわれた。2時限目はワークシート2の記入で終了時間となった。

____年 名前 _____

3. ビジュアルテキストを見ながら、次の質問に答えて下さい。

1) 「季節」はいつでしょうか？絵のどこからわかりますか。
季節(記入欄省略) 絵のどこから(記入欄省略)

2) 「場所」はどこでしょうか？絵のどこから、わかりますか？
場所(記入欄省略) 絵のどこから(記入欄省略)

3) 絵に登場する2人の人物に「名前」をつけましょう。自分で決めていいです。あとで変えたら、変えてもいいです。
左側の人(記入欄省略) 右側の人(記入欄省略)

4) 絵に登場する2人、「年齢」は何歳か決めてみましょう。自分で決めていいです。
左側の人の年齢(記入欄省略) 右側の人の年齢(記入欄省略)

5) 絵から「左側の人」か「右側の人」かどちらか1人を選んで下さい。
左側の人 ・ 右側の人 (○で囲んで下さい)
この「 の人」は、なぜ今、ここに来ているのか？
(記入欄省略)
家で誰が待っているのでしょうか？
(記入欄省略)
ネギを使って何を作るのでしょうか？
(記入欄省略)

ワークシート2 (再掲)

III-3 「英語コミュニケーションⅠ」3時限目

3時限目では、2時限目に出席していた5名に、ワークシート2の「問答法」の発問への解答を1人ずつ発表してもらった。学習者たちは笑いながら楽しそうに聞いていた。次にワークシート3を配付した。なお、2時限目を欠席した1名については、ワークシート3を配付した後、まずワークシート2に取り組んでもらい、その後ワークシート3に取り組んでもらった。

ワークシート2では、季節や場所についても解答させた。季節については、6名中5名が「夏」、1名が「冬」と答えた。また、場所については、4名が「スーパー」、1名が「ラウワン」^{注5}、1名が「八百屋」と答えた。さらに、ワークシート2の後半にある「なぜ今、ここに来ているか」「家で誰が待っているか」「ネギを使って何を作るか」に対する6名の解答を資料17に示す。

____年 名前____

3. ビジュアルテキストを見ながら、次の質問に答えて下さい。

- 1) 「季節」はいつでしょうか？絵のどこからわかりますか。
季節（記入欄省略） 絵のどこから（記入欄省略）
- 2) 「場所」はどこでしょうか？絵のどこから、わかりますか？
場所（記入欄省略） 絵のどこから（記入欄省略）
- 3) 絵に登場する2人の人物に「名前」をつけましょう。自分で決めていいです。あとで変えたら、変えてもいいです。
左側の人（記入欄省略） 右側の人（記入欄省略）
- 4) 絵に登場する2人、「年齢」は何歳か決めてみましょう。自分で決めていいです。
左側の人（記入欄省略） 右側の人（記入欄省略）
- 5) 絵から「左側の人」か「右側の人」かどちらか1人を選んで下さい。
左側の人 ・ 右側の人 （○で囲んで下さい。）
この「 _____ の人」は、なぜ今、ここに来ていますか？
（記入欄省略）
家で誰が待っているのでしょうか？
（記入欄省略）
ネギを使って何を作るのでしょうか？
（記入欄省略）

ワークシート2（再掲）



図1 「ねぎ」（再掲）

____年 名前____

4. ビジュアルテキストの物語を日本語で考えて完成させてください。タイトルもつけてください。
（記入欄省略）
5. 4.で書いた物語を英語に直してください。
（記入欄省略）

ワークシート3（再掲）

資料17 ワークシート2の「問答法」による発問に対する学習者の解答（抜粋）

学習者	なぜ今、ここに来ているか	家で誰が待っているか	ネギを使って何を作るか
A	自炊するため	誰も待ってない	ねぎだけの野菜炒め
B	団長にたのまれて	旅団メンバー	そのまま食べる
C	母が調理中、ネギがないことに気がつき、それに気がついたナギサが自ら買いに行った	母、弟、犬1匹、猫1匹、金魚2匹、（父は出張中）	マーボー豆腐
D	ねぎを買いに来ているから	キルア	チャーハン
E	王のおつかい	大アリ	チヂミ
F	お母さんのおつかいで来ている	お母さん	餃子

ワークシート3の4. ではビジュアルテキストの物語をタイトルも含めて日本語で考えて作成してもらった。次に、5. では4. で書いた物語をスマートフォンやクロームブックなどの情報端末を活用しながら英語に翻訳してもらった。このワークシートにおける物語の作成では、主に「要素関連づけ」や「外挿」を伴う活動を行ってもらった。学習者は、ビジュアルテキストに描かれた人物や事物を関連づけるとともに、描かれていない出来事を想像しながら物語を構成した。この活動ではワークシート2の「問答法」で解答した内容を活用してもよいし、あるいは他のアイデアを思いついたらそのアイデアで物語を作成してもよいと指示した。ただし、人の悪口や誹謗中傷は書かないように指示した。学習者たちは黙々と真剣に書いていた。

III-4 「英語コミュニケーションI」4時限目

4時限目では、3時限目に引き続きワークシート3の4. と5. の問題に取り組む時間となった。教師が前時に回収したワークシート3に書かれた作成途中の物語を読み、「良い作品ですね」と褒めると学習者たちは喜んでいて、4時限目も学習者たちは黙々と真剣に取り組んでいた。一方、時折、学習者同士で互いの進捗状況などを確認していた。英文の読み方についても教師と一緒に発音練習をしたり、翻訳アプリを活用して自主的に練習したりする学習者もいた。また、英語の発音をカタカナに変換するアプリを活用する学習者もいた。

____年 名前____ 4. ビジュアルテキストの物語を日本語で考えて完成させてください。タイトルもつけてください。 (記入欄省略) 5. <u>4.</u>で書いた物語を英語に直してください。 (記入欄省略)

ワークシート3 (再掲)

____年 名前____ 6. ワークシート3で作成した作品について、<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> (記入欄省略) コメントした人：(記入欄省略)
--

ワークシート4 (再掲)

III-5 「英語コミュニケーションI」5時限目

5時限目では、4時限目に引き続き物語を作成する時間とした。前時と同様に、黙々と集中して取り組みながら物語の作成を続けていた。作業の進捗には個人差があるので、物語を完成させた学習者は発表練習をするか、他の学習者の支援をするか、もう1つ作品を作るか、あるいは他の英語の学習をするかのどれかをするように伝えた。英語の発音練習のため、2人の学習者が順番に教師と一緒に発音練習をしながら読めない単語の上にカタカナを書き込んでいた。2人が時間を無駄にせず発音練習に取り組む姿は印象的であった。

III-6 「英語コミュニケーションI」6時限目

6時限目では、5時限目に引き続き物語を作成する時間とした。前時と同様に物語を完成させた学習者は発表練習をするか、他の学習者の支援をするか、もう1つ作品を作るか、あるいは他の英語の学習をするかのどれかをするように伝えた。前時に引き続き、作品を完成させた学習者3人が順番に教師と一緒に発音練習を行った。また、発音練習を重ねた学習者が、これでよいのかと教師のところに来て再確認する姿もみられた。一方、十分に発表練習を積み重ねた学習者の中には、他の英語のワークシートの問題演習に取り組む者もみられた。

III-7 「英語コミュニケーションI」7時限目

7時限目では、6時限目に欠席した学習者もいたので、完成した物語を相互発表する前に5分ほど練習時間を設けた。練習時間終了後に、ワークシート4を配付して、他の学習者、もしくは教師に物語を発表してコメントをもらうように指示した。また、可能であれば英語で発表するよう促した。7時限目は、学習者1人が欠席していたので、最初は、2ペア4人がペア内で相互に発表していた。そして、1人が教師に英語で発表した。次に、別の学習者が教師のところに来て、「できない」と言いつつも、ワークシートを見ながら英語で流暢に発表した。その後、2人が順番に教師のどこ

ろに来て英語で発表した。授業中は、学習者同士が笑い合いながら互いの発表を聞く様子がみられた。

学習者6名のうち3名の物語を次に示す（資料18・19・20）。なお、本実践では6名全員が物語を作成したが、本稿では紙幅や作品中に含まれる固有名詞等への配慮から、3作品を例として取り上げた。残る3作品についても、次章の考察では分析対象とする。

資料18 ワークシート3における作品例1

タイトル：目と目があったらねぎバトル

中学生の田中タナクワはねぎを買いにスーパーに行った。今日はねぎだけの野菜炒めをつくった。ねぎ炒めである。ねぎが1本しかなく取ろうとすると誰かと目が合った。ねぎバトルが始まろうとしていた。ねぎを手にとりおばさんにむかって振りかざすと、おばさんは倒れた。ねぎバトルは幕をとじた。田中タナクワは勝者になり、「僕の右腕には死神がやどっているんだ。勝てるわけないだろう」と言った。外からはパトカーのサイレンが鳴っていた。

Title: When our eyes meet, it's Green Onion Battle

A junior high school student, Tanaka Tanakuwa went to the supermarket to buy green onion. Today, I made a stir-fry with just green onion. It's sauteed green onion. There was only one green onion left, and as he reached for it, our eyes met. The green onion battle was about to begin. He took the green onion and brandished it at the woman. The woman collapsed, and the winner was Tanaka Tanakuwa. And then he said, "The grim reaper dwells in my right arm. There's no way you can win." Outside, police car sirens were heard.

資料19 ワークシート3における作品例2

タイトル：ネギ大好き

夏の日夕ぐれ。夕飯の支度をしていた1人の主婦がいた。その主婦は調理中、ネギがないことに気づいた。そのまま調理しようとしたが、「私が買いに行く」と言い放ったのは娘のナギサだった。そうネギが大好きなのだ。またたく間に金を持って家を飛び出し、スーパーに行った。残り1本のネギを発見した。手にとろうとした時、もう一人ネギを取ろうとした女性がいた。恵美子である。その女性もまたネギが大好きだったのだ。2人の目が合い、ゴングが鳴った。2人は同時に手を振り下ろした。ジャンケンである。恵美子がパー、ナギサがグーを出した。恵美子は勝ち誇り、ネギを持って行った。ナギサは手のグーをにぎりしめながら帰った。この時、ナギサは人生は必ずしもうまくいかないと学んだ。家に帰ると料理にネギが入っていた。「どうしたのか」とナギサはたずねた。今日出張から帰ってきた父が出先からネギをもたらったのだそう。ナギサは大喜びして料理をむさぼり食った。おわり。

Title: Love green onions

On a Summer evening, there was a housewife preparing dinner. The housewife noticed she had no green onions while cooking. She was about to cook them right away, but Nagisa said she would go to buy them. She loved green onions. She dashed out of the house with the money and headed to the supermarket. At the supermarket, she found the last remaining green onion. As she reached for the green onion, another woman was also trying to take it. Her name is Emiko. That woman also loved green onions. Their eyes met, and the bell rang. Both of them swung their hands down at the same time. It's Rock-Paper-Scissors. Emiko threw a paper, and Nagisa a rock. Emiko smiled triumphantly and took the green onion.

Nagisa went home with a clenched fist. At that moment, Nagisa learned that life doesn't always go smoothly. When she got home, she found green onions in the food. "What's this?" she asked. Her father, who returned from a business trip today, apparently received some green onions while he was out. Nagisa happily devoured the food. END.

資料 20 ワークシート 3 における作品例 3

タイトル：夏のおつかい

ある家庭でのお話。夏の暑い日に、お母さんが買い物に行きました。今日のごはんは餃子にしよう、材料をスーパーに買いに行きました。そして、ひき肉や皮などをかごに入れ、買い物を終わらせ家に帰りました。家に着いた時に、お母さんは、あることを思い出しました。ネギを買い忘れたのです。そしてお母さんは、いおり君におつかいを頼んだのです。いおり君は、しぶしぶおつかいに行きました。そしてスーパーに着き、目的のネギを取りに行こうとしたところ、たまたまご近所さんのゆみおばさんに出会いました。ゆみおばさんもネギを買いに来たのです。しかし、ネギは残り 1 つでした。ゆみおばさんは、自分は他のところで買うから、いおり君が買っていきなさいと言ってくれたのです。いおり君はお礼を言い、レジに行きネギを買って、家へ帰りました。家へ帰り、お母さんにネギを渡し餃子を作ってもらいました。その日、いおり君の家では、楽しい声が聞こえましたとさ。おしまい。

Title: Summer Errand

This is a story about a certain family. On a hot summer day his mom went shopping. She decided to make dumplings for dinner today. So, she went to the supermarket to buy the ingredients. She put the ground meat and dumpling skins in the basket, finished shopping, and went home. When she got home,

she remembered something. She forgot to buy green onions, and asked Iori to run an errand. Iori reluctantly went on the errand. Then, when he went to the supermarket to get the green onions he needed, he happened to run into Aunt Yumi, who lives nearby. She also came to buy the green onions. But there was only one green onion left. She said she would buy it elsewhere, so Iori should go ahead and buy it. He thanked her, went to the register, bought it, and went home. He went home and gave his mom the green onion, so she made dumplings for him. That day cheerful voices could be heard from his house.

聞き手には、ワークシート 4 に発表者に対するコメントを書いてもらった。聞き手が発表者にしたコメント例を次に示す（資料 21 および 22）。なお作品例 3 を書いた学習者については、7 時限目および 8 時限目を欠席したのでワークシート 4 および 5 における記述はなかった。

資料 21 ワークシート 4 における作品例 1 に対する聞き手のコメント

コメント：主人公が中二病の犯罪者でおもしろかった。 ○○より

コメント：できないできないと言いつつも、スムーズに分かりやすく英語で発表していてすばらしい。タイトルもインパクトがあり、ねぎをテーマとした物語の展開が面白い。 教師より

コメント：ねぎからのバトルいいね。○○もやってみたいもんだ！あと田中つよすぎ！続き待ってるね♡ ○○より

資料 22 ワークシート 4 における作品例 2 に対する聞き手のコメント

コメント：困難を乗り越え、ハッピーエンドになったのがよかった。 ○○より

コメント：内容がしっかりしてて非常におもしろ

かった。音読がハッキリしてて聞き取りやすかった。 ○○より

コメント：ネギだけで人生を悟りすぎている。

○○より
コメント：超長文の英語をスムーズに発表して
いてすばらしい。発音が難しい単語
には印をつけて何回も練習して
がんばっている姿が感じられました。
主人公がジャンケンに負けてネギが
手に入らなかったけど、父が出張で
買ってきてくれてよかった。

教師より

III-8 「英語コミュニケーションⅠ」 8時限目

8時限目では、ワークシート5を配付して看図
アプローチによる授業を体験しての感想などを自
由に記述してもらった。学習者たちは、次のよう
に記述していた（資料23）。

7. ビジュアルテキスト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（再掲）

資料23 ワークシート5に書かれた感想

- ・英作文作るのが楽しかった！あの絵から文を作るのけっこう難しかったけど、それなりにいい文ができた！みんなの作文も聞いたけどそれぞれ違うおもしろさがあって、英語の発表もできていてすごいと思った。
- ・物語を書くのは初めてだったから楽しかった。
- ・人によって作る物語が違うのが面白かった。画像に描かれている物を挙げていく時でも皆こと細かく探していたのがよかった。
- ・自分の個性をいかして物語が書けて満足でした！二人だけしか聞いてないけどそれぞれ個性いっぱいとてもおもしろかった。やっぱり物語といえば恋だね！
- ・自分でストーリーを考えるのがおもしろかったです。思ったより英語で発表できたのでよかったです。

IV. 考察

前章では、ビジュアルテキスト「ねぎ」を用いて定時制高校の学習者6名を対象に行われた「英語コミュニケーションⅠ」の授業実践について詳細に報告した。本章では、前章での報告も踏まえて次の3つのことについて考察する。1つ目は、本実践で作成された物語作品を、鹿内（2014）における物語作品と比較し、考察する。2つ目は、「問答法」の解答と物語作品との関係も踏まえ、本実践においても、江草（2025, 2026）が指摘した「わかりにくさ」が含まれるビジュアルテキストと適切な「発問」という2つの条件の重要性が確認されるかについて考察する。3つ目は、本実践で得られた学習者の感想の記述を、他の看図アプローチの実践研究と比較し、看図アプローチの有効性や汎用性について考察する。

IV-1 鹿内（2014）との比較

鹿内（2014）では、第2章で先述したように「問答法」を用いて教師が順番に発問し、ビジュアルテキストが印刷されたワークシートの余白に、学習者は解答を書いていった。そして、物語作品については、問題記述型作文、問題再構成型作文、問題解決型作文の3タイプに分類し、その特徴について述べた。鹿内（2014）は、問題解決型作文が最も多かったと報告している。

一方、本実践で作成された6作品全体を分類した結果、問題再構成型が2作品、問題解決型が4作品であった。問題再構成型に分類した2作品では、ビジュアルテキストに示された「残り1本のねぎを2人が求める」という問題状況を契機として、人物同士の恋愛や片思いを中心とする別の問題状況へと物語を展開していた。前章では、6作品のうち3作品を作品例として掲載した。前章で紹介した3作品は、いずれも問題解決型と分類できた。作品例1を問題解決型としたのは、残りの1本のねぎをどちらが取るかという問題があり、それを「ねぎバトル」によって決着させ、主人公が勝者になるという明確な解決があるからである（資料18）。作品例1は、パトカーのサイレンと

いう新たな問題状況へ展開している点では、問題再構成的な特徴も含んでいると考えられる。作品例2を問題解決型としたのは、残り1本のネギをめぐる問題がジャンケンによって決着し、その後、ネギを失ったという問題も出張中の父が持ち帰ったネギによって解決したからである（資料19）。また、作品例3を問題解決型としたのは、残り1本のネギを2人が必要とする問題に対し、ゆみおばさんが譲り、いおりがそれを購入し、最終的に餃子が完成するという分かりやすい「問題－解決」（鹿内，2014, p.123）の構造だからである（資料20）。

なお、問題記述型については、本実践では6名全員がビジュアルテキストに描かれた問題状況を記述するだけでなく、その問題を再構成したり解決したりする展開まで書いていた。このことが、問題記述型に分類される作品がなかった理由として考えられる。また、鹿内（2014）の実践と比べ、物語の構想や日本語の作文に充てる時間に余裕があったことも、その一因である可能性がある。

Ⅳ－2 2つの条件（「わかりにくさ」を含むビジュアルテキストと適切な「発問」）について

前節では、学習者が作成した物語作品について、問題記述型、問題再構成型、問題解決型の3タイプにどのように分類されるかについて考察した。ここでは、江草（2025, 2026）が指摘した「わかりにくさ」を含むビジュアルテキストと適切な「発問」について考察する。

江草（2025）では、看图アプローチを実践する授業時間数、「変換」「要素関連づけ」「外挿」の3つの活動に割り当てる時間の長さ、学年やクラス集団の特性などが異なっても次の現象が共通してみられた。それは、2つの条件（「わかりにくさ」を含むビジュアルテキストと適切な「発問」）が適切に組み合わさることで、協同学習が促進され、多種多様な解答が産出されたことである。

江草（2026）では、小学校や中学校などの異なる学校種で、同じビジュアルテキストを用いた

実践において作成された物語作品を比較した。その結果、それぞれの発達段階に応じた物語が作成され、江草（2025）と同様に、2つの条件の重要性が確認された。

また、鹿内（2014）の実践と本実践では、対象とする学校種が中学校と高等学校（高校）で異なり、授業時間数や活動の進め方、クラス集団の特性も異なっていた。しかし、本実践においても2つの条件が適切に組み合わさり、江草（2025, 2026）と同様の傾向が確認された。本実践では、看图作文における作文の作成を支援する手法の1つである「問答法」を用いた。例えば、前章で示したように、「問答法」の発問によって、季節や場所について異なる解答がみられた。また、その場所にきた理由、家で待っている人物、ネギを使って作るものについても、多様な解答がみられた（資料17）。さらに、6名全員のワークシート2と物語作品を照合すると、いずれの学習者についても、「問答法」の発問に対する解答の少なくとも一部が、その後の物語の設定や展開に取り入れられていた。一方で、ワークシート2の一部の解答を変更したり、物語では用いなかったりする例もみられた。このことから、本実践では、「問答法」による発問への解答が、学習者がその後の物語を構想するための「道具立て」（鹿内・渡辺・伊藤他，2010, p.182）の1つとして機能したと考えられる。このように、「問答法」を取り入れた本実践においても、多様な解答や物語がみられた。

森（2025）は、「変換」「要素関連づけ」「外挿」の順番を意識することで発問を作りやすくなると述べている。同じ「ねぎ」を用いた実践では、時間や場所、語り手などに多様性のある物語が作成されていた。これらを踏まえると、少なくとも鹿内（2014）、森（2025）および本実践を比較する限り、「問答法」という形式そのものだけでなく、「わかりにくさ」を含むビジュアルテキストと、「変換」「要素関連づけ」「外挿」を促す適切な発問との組み合わせが重要であると考えられる。本実践では、学習者が初めて看图アプローチに取り組むことを踏まえ、発問系列によって作文の構想を支

援する「問答法」を用いた（鹿内・渡辺・伊藤他，2010）。それゆえ，「問答法」による発問系列も，学習者の物語の構想や多様な表現の産出を支援した可能性がある。本実践では，「問答法」に先立って，看図アプローチにおける基本的読解活動の1つである「変換」を行っていた。このことから，「変換」によってビジュアルテキストから言語化された内容が，「問答法」の発問を通して「要素関連づけ」や「外挿」へとつながっていった可能性も考えられる。以上から，本実践においても，「わかりにくさ」を含むビジュアルテキストと適切な「発問」という2つの条件の重要性が確認された。

IV-3 学習者の感想について

最後に，授業実践後に書いてもらった感想について考察する。本実践と同じビジュアルテキスト「ねぎ」を用いた鹿内（2014）および森（2025）では，学習者の感想に関する記述は確認できなかった。

一方，本実践では，資料23に示したように，「英作文作るの楽しかった！あの絵から文を作るのけっこう難しかったけど，それなりにいい文ができた！みんなの作文も聞いたけどそれぞれ違うおもしろさがあって，英語の発表もできていてすごいと思った。」「人によって作る物語が違うのが面白かった。画像に描かれている物を挙げていく時でも皆こと細かく探していたのがよかった。」「自分でストーリーを考えるのがおもしろかったです。思ったより英語で発表できたのでよかったです。」など，肯定的な感想が多かった。これらの感想からは，「楽しさ」「他者との違いへの気づき」「英語で発表できたことへの達成感」が読み取れる。このような肯定的な感想は，高校における他の看図アプローチの研究報告（e.g., 江草，2022, 2025）や，中学校などの他校種の研究報告（e.g., 茅野・時田，2021）でもみられている。以上から，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が再確認された。

V. おわりに

本実践では，定時制高校の学習者6名にビジュアルテキスト「ねぎ」を用いた授業実践を行い，詳細に報告した。学習者たちは，ビジュアルテキストに描かれている「もの」を言語化したり，「問答法」による発問に答えたりしながら，まとまりのある物語を作成した。また，6名全員について，「問答法」による発問への解答の少なくとも一部が，その後の物語に取り入れられていた。さらに，6名全員がビジュアルテキストに描かれた問題状況を記述するだけでなく，その問題を再構成したり解決したりする展開まで書いていた。また，本実践においても，「わかりにくさ」を含むビジュアルテキストと適切な「発問」という2つの条件の重要性が確認された。加えて，肯定的な感想が多くみられ，看図アプローチの有効性や汎用性の高さを再確認することができた。

今後の課題として，本実践と同時期に他の学年で行った，ビジュアルテキスト「ねぎ」を用いた実践との比較が挙げられる。他の学年での実践では，本実践とは異なり「問答法」を用いず，森（2025）を参考に「要素関連づけ」と「外挿」を含む発問を取り入れた。そこで作成された物語作品と本実践の作品を比較することによって，「問答法」を用いない場合にも，「わかりにくさ」を含むビジュアルテキストと適切な「発問」という2つの条件が組み合わさったとき，協同の学び合いや多様な表現がみられるのかについて，今後さらに検討していきたい。また，多様な表現については，物語作品全体の違いを見るだけでなく，より具体的な観点から分析することも考えられる。例えば，場面設定，人物や物への意味づけ，要素間の関連づけ，原因や意図の読み取り，ビジュアルテキストに描かれていない内容の補完，行為や出来事の展開といった観点である。これらの観点から分析することで，その多様性をより詳細に捉えられる可能性がある。このような分析も今後の課題としたい。

謝 辞

本稿をまとめるにあたり、鹿内信善先生には貴重なご指導を頂きました。深く感謝申し上げます。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 本実践で用いたビジュアルテキスト「ねぎ」のタイトルについては、「ねぎ」とひらがなで表記した文献（石田, 2025; 森, 2022, 2025）や、「ネギ」とカタカナで表記した実践研究（鹿内, 2014）がある。本稿では、石田（2025）や森（2022, 2025）と同じ「ねぎ」の表記を用いている。
- 注2 鹿内・渡辺・伊藤他（2010）では、学習者は小学校2年生であると記載されているが、具体的な人数については記載されていない。
- 注3 鹿内（2014）および森（2025）では、いずれも中学2年生を対象としているが、具体的な人数については記載されていない。
- 注4 ラウンドロビン形式とは、グループでの話し合いの方法の1つである（鹿内, 2014, p.36）。例えば、4人のグループの場合、最初にAさん、次にBさんというように、1人ずつ順番に自分の考えを発言していく。鹿内（2014）は、ラウンドロビン形式には、「全員が必ず学習に参加できるというメリット」（p.36）があると述べている。
- 注5 「ラウワン」は、学習者が屋内型複合アミューズメント施設を指して用いた表現である。

引用・参考文献

- 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.
https://kanzu-approach.com/journal/kanzu-journal.vol.6_pp.3-15.pdf
- 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会教育課程企画特別部会（2026）.『次期学習指導要領等に向けた審議まとめ（素案）』文部科学省.
https://www.mext.go.jp/content/20260831-mxt_kyoiku01-000051893-3.pdf
 （2026年9月5日閲覧）
- 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.
https://kanzu-approach.com/journal/kanzu-journal.vol.13_pp.35-51.pdf
- 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.
https://kanzu-approach.com/journal/kanzu-journal.vol.18_pp.35-47.pdf
- 江草千春（2024a）.「看図アプローチを活用した定時制高校『英語表現Ⅰ』の授業実践ー協同学習促進ツール『きゅうちゃん』の有効性ー」『全国看図アプローチ研究会研究誌』22, 3-18.
https://kanzu-approach.com/journal/kanzu-journal.vol.22_pp.3-18.pdf
- 江草千春（2024b）.「協同学習促進ツール『きゅうちゃん』を活用した定時制高校における英作文の授業実践」『日本協同教育学会第20回大会要旨集録』, 46-47.
- 江草千春（2025）.「看図アプローチを活用した定時制高校『英語コミュニケーションⅠ』の追実践ー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』25, 3-21.
<https://kanzu-approach.com/journal/kanzu->

- journal.vol.25_pp.3-21.pdf
江草千春 (2026).「ビジュアルテキスト『ぞうとうさぎ』を用いた『論理・表現Ⅰ』の追実践ー他校種の授業実践との比較ー」『全国看図アプローチ研究会研究誌』28, 3-24.
https://kanzu-approach.com/journal/kanzu-journal.vol.28_pp.3-24.pdf
石田ゆき (2025).『看図アプローチのための教材デザイナー「見ること」でととのう学びのアトモスフィアー』トリアーデ.
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.
https://kanzu-approach.com/journal/kanzu-journal.vol.21_pp.23-33.pdf
伊藤公紀・渡辺聡・石田ゆき・稲岡亜佑美・伊藤裕康・鹿内信善 (2010).「看図作文授業の追試研究（Ⅳ）ー教育実習生による看図作文指導の実践ー」『札幌大学総合論叢』30, 49-69.
<https://sapporo-u.repo.nii.ac.jp/records/6578>
伊藤公紀・渡辺聡・石田ゆき・兒玉重嘉・伊藤裕康・鹿内信善 (2012).「小学校低学年用看図作文の授業開発（Ⅳ）ーフレームワークの付与による小学校第2学年の実践ー」『札幌大学総合論叢』34, 153-170.
<https://sapporo-u.repo.nii.ac.jp/records/6746>
松尾健一・溝上広樹 (2025).「生成 AI 作成ビジュアルテキストを利用した高校物理における看図アプローチ授業実践ー『加速度』の学習における生徒による発問づくりー」『全国看図アプローチ研究会研究誌』26, 15-23.
https://kanzu-approach.com/journal/kanzu-journal.vol.26_pp.15-23.pdf
文部科学省 (2018).『高等学校学習指導要領（平成30年告示）』.
文部科学省 (2019).『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 外国語編・英語編』開隆堂出版.
森寛 (2022).『『看図作文』の授業を始めたくなったらーコレだけ知っていれば、自信をもてる！ー』『全国看図アプローチ研究会研究誌』14, 33-46.
https://kanzu-approach.com/journal/kanzu-journal.vol.14_pp.33-46.pdf
森寛 (2025).「第1節 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).『見方・考え方を育てる授業デザイナーー看図アプローチの理論と実践ー』(pp. 274-283) トリアーデ.
日本協同教育学会 (2019).『日本の協同学習』ナカニシヤ出版.
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ー『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.
https://kanzu-approach.com/journal/kanzu-journal.vol.4_pp.14-23.pdf
鹿内信善 (編) (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) (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 (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 (2019).「第9章 看図アプローチと協同学習」日本協同教育学会 (編).『日本の協同学習』(pp. 217-238) ナカニシヤ出版.
鹿内信善・石田ゆき (編) (2025).『見方・考え方を育てる授業デザイナーー看図アプローチの理論と実践ー』トリアーデ.
鹿内信善・葛敏 (2000).「中国における看図作文の指導（Ⅰ）ー小学校低学年の教科書分析を中心にー」『年報いわみざわ』21, 37-45.

<https://doi.org/10.32150/00009274>

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
づくり研修の試みー南筑高校の事例ー」『福岡
女学院大学大学院紀要・発達教育学』1, 57-
63.

<https://doi.org/10.60461/0002000466>

鹿内信善・渡辺聡・石田ゆき・伊藤公紀 (2010). 「小
学校低学年用看図作文の授業開発（Ⅰ）ーク
ローズ法の検討ー」『北海道教育大学紀要（教
育科学編）』61(1), 167-180.

<https://doi.org/10.32150/00005883>

鹿内信善・渡辺聡・伊藤公紀・石田ゆき (2010). 「小
学校低学年用看図作文の授業開発（Ⅱ）ー問
答法の検討ー」『北海道教育大学紀要（教育科
学編）』61(1), 181-195.

<https://doi.org/10.32150/00005884>

2026 年 9 月 5 日 受付

2026 年 9 月 21 日 査読終了受理



実践ノート

保育者養成短期大学の 卒業までの学びを支える看図アプローチ（Ⅰ） —メルヘンスケープ法の体験から—

渡辺 聡¹⁾

WATANABE Satoshi

キーワード：看図アプローチ・メルヘンスケープ法・創造の楽しさ・共有・取捨選択

Ⅰ. はじめに

本研究は、筆者渡辺が担当するゼミ学生たち（以降、学生たちと表記）が、卒業までの学びを充実するために行った記録である。メルヘンスケープ法は、鹿内（2010）が中心となり開発した看図作文の授業実践法のひとつである。「看図」は現在、作文指導にとどまらず、様々な研究実践に取り入れられ、看図アプローチという考え方でよく知られている。

看図アプローチ基盤型授業では、授業目的に沿って工夫された絵図・写真・動画等が使用される。看図アプローチの手法を授業に取り入れると、学習者の好奇心を喚起し、積極的な活動が展開される。本研究では、渡辺（2022）の報告や実施した際の反省に留意し、鹿内及び石田から提供を受けた教材を使用してメルヘンスケープ法の実践をした。学生たちは、メルヘンスケープ法に沿って物語を創作していく。

学生たちは、保育者の資格を得るために、2年間の学修期間で多くの現場実習を行う。実習の中には、一日の保育活動の一部だけを担う部分実習や一日全ての保育活動を担う全日実習（責任実習）がある。実習を終えた学生たちからは、現場体験の満足感と同時に保育活動への不安感をよく

聞く。その一つが読み聞かせに関する内容である。年齢・目的にあった絵本や紙芝居の選定をすること、読み聞かせ時の子どもの対応が難しかったということなどがそれにあたる。自己の実習を振り返った学生たちには、子どもの興味を継続させられなかったことへの反省の思いがある。

この思いに応えられる方法として、学生たちに看図アプローチ基盤型授業のメルヘンスケープ法を試みることにした。メルヘンスケープ法には、呈示された状況に応じて自分の物語を創り上げていく楽しみがあり、積極的な活動が展開されるからである。このメルヘンスケープ法の体験は、学生たちに創造の楽しさを感じさせる。そして、今度は自身が絵本や紙芝居の読み手になった時、子どもがお話に没入する読み聞かせを行うことができると考えた。また、この経験が後に報告する、紙芝居づくりとその読み聞かせにポジティブな効果をもたらすことを期待した。

本研究に学習者として参加した1年生の学生たちは、看図アプローチ基盤型の授業を、筆者の担当した他の授業で1回、2年生の学生たちは2回程度体験している。2年生の学生たちは、卒業研究のテーマを決める4月当初、学生同士のゼミ検討会で以下のような話し合いをした。

1) 羽陽学園短期大学

- ①実習等で卒業研究に関する資料を集めることができる面白い。
- ②卒業しても現場の保育活動に活用ができる嬉しい。
- ③実際に子どもたちと活動することができたら嬉しい。
- ④絵本または紙芝居風にして、言語に関する活動がやりたい。
- ⑤幼保小連携を意識して、個別最適な学びに発展する活動をしてみたい。

以上の学生たちの希望を受けて、次の二つの卒業研究計画を立てて実践することとした。

一つは、メルヘンスケープ法を用いた物語創作体験である。メルヘンスケープ法は、卒業研究の実施時期にも合っている題材である。また、学生たちが幼児教育で個別最適な学びについて学ぶのに、看図アプローチは最適である。それは、看図アプローチが、工夫されたビジュアルコンテンツと発問により、個人の発想を広げるからである。そして、その発想が協同して学ぶことを促すとともに、個人の最適な学びを可能にするのである。他者との関わりの中で自分が満足する最適解を求めることは、幼児教育を担当する保育者自身にも必要な資質である。そのために学生時の経験値を上げることは有益なことである。

もう一つの研究計画は、こども園における読み聞かせを行うことである。学生たちは、卒業後即戦力として子どもたちの教育・保育にあたらなければならない。その際に④で考えた絵本や紙芝居づくりと⑤で考えた個別最適な学びを意識した取組の経験は、就職後、大きな力になるものと考えられる。幼児教育において、子ども一人一人の思いを大切にしたい保育活動は、基本である。

本研究におけるメルヘンスケープ法の体験は、卒業研究に向けた計画全体の前半部分にあたる。本稿ではこの部分の活動について報告する。後半部分については次稿にて報告する。

Ⅱ．メルヘンスケープ法による物語づくり

実施手順は以下のようであった。

Ⅱ－１ 目的

メルヘンスケープ法を体験することにより、学生の状況対応力と発想を広げる力を伸ばす。

Ⅱ－２ 実施年月日

2025年11月4日～2025年12月9日
(1年生と2年生は、別々の日に実施している。2年生は、地域派遣の保育実習日程の関係上、本活動は次稿で報告予定の紙芝居活動と並行して実施した。本稿では本活動部分のみ報告する。)

Ⅱ－３ 授業者・学習者・倫理的配慮

授業者は筆者である。本授業は、卒業研究ゼミナールの中で行われた。学習者は1年生3名、2年生4名である。学生たちは幼稚園教諭や保育教諭または保育士として、保育・介護関連施設に就職する希望をもっている。

メルヘンスケープの作成及びお話づくりは、筆者の研究室で行われ、リラックスした中で実施された。取組は、2年生の卒業研究の一つとして位置づけられる。卒業研究テーマは、「読み聞かせにおける子どもの選択と個別化に焦点を当てた取組」であった。そのため、メルヘンスケープの学びは、研究計画後半の紙芝居活動の作話バリエーションが広がることを期待して行われた。また、1年生は、次年度、自分たちが卒業研究で設定するテーマや内容を探る気持ちで参加した。

学生たちには、事前に承諾書を記入提出してもらった。本授業で記入したワークシートや創作文は、研究会・学会・HP・論文等で紹介することに承諾を得ており、倫理的配慮を施すことに努めて、発表することとした。また、活動中の記録写真には、必要な部分に加工を施し個人情報に配慮した。学生の記述部分については明らかな誤字・脱字のみ修正している。

II-4 実施方法及び内容

II-4-1 活用した教材

メルヘンスケープ法 (2010) は、全国看図アプローチ研究会会長鹿内信善と研究会専属アートスタッフ石田ゆきが看図作文授業用に開発した授業モデルである。筆者は 2021 年に本授業モデルの活用を許諾され、書く力を育てる目的で授業を行っている (渡辺 2022)。本授業では石田ゆき提供のパワーポイントを使用してメルヘンスケープ体験授業を行った。以下に呈示するパワーポイントは全て石田から提供を受けたものである。

II-4-2 授業の流れ

以下に、使用したパワーポイントを示しながら、授業の流れを説明する。

【ステップ1】授業の準備

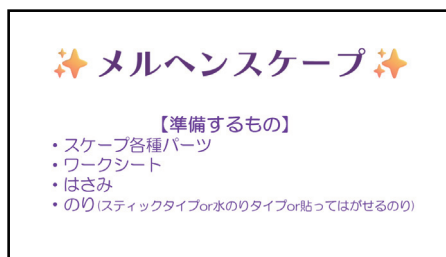


図1 準備の説明スライド

スケープ等の材料も石田から提供を受け、使用した。堅苦しい雰囲気にならないよう配慮して、メルヘンスケープを作成しながら物語づくりを進めていくことを説明した。

ワークシートは、渡辺 (2022) で使用したものを活用した。ワークシートはストーリー展開に合わせて3種類用意した。学生たちに記入を求めた質問は、以下の3つである。

- 自分がつくった風景を見て、どんな気持ちになりますか？ 今、感じていることを書きましょう。
- サンタさんは、どんなことに困っているのでしょうか？ また、どうしてそうってしまったのでしょうか？
- 「援助者」の雪だるまさんが出してくれた解決方法は？

それぞれのワークシート記入後には、その内容を共有した。詳細については後掲の表1～3で紹介する。

【ステップ2】スケープづくりとパーツづくり

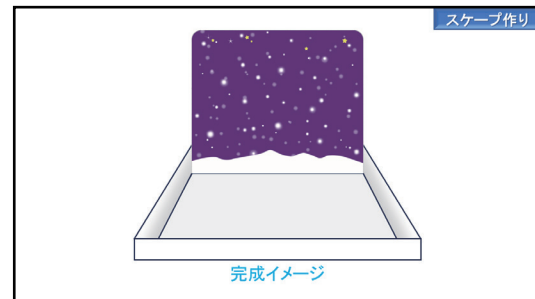


図2 完成イメージスライド



図3 使用パーツの作成と配置スライド

メルヘンスケープ法では、学生たちが使用するスケープや必要なパーツを作成・配置していく作業と同時進行でお話を考えていく。そのため最初に、学生たちはスライド (図2・3) を見ながら基本となるスケープと使用パーツの作成を行った。

【ステップ3】“感じ”の作文

スケープづくりとパーツの貼り付けを終了したら、図4の指示をする。

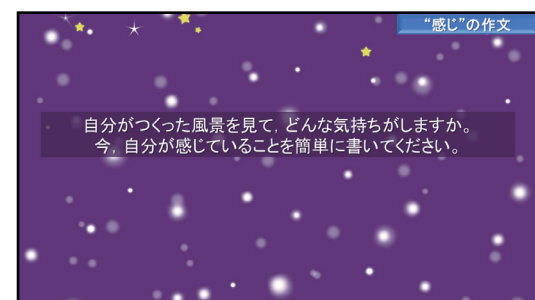


図4 “感じ”の作文 (心の風景) 指示スライド

ワークシートの記入内容は、表1の通りである。学生の記述のまま載せてある。なお、先述したように1年生と2年生は別日程で授業を行っているが、表ではひとつにまとめている。学生ABCは1年生であり、学生DEFGは2年生である。

記述内容には、これ以降の部分的なお話づくりや最終的な物語づくりで活用されているものもみられた。学生はそれぞれ、他の学生の意見を聞き、自分が気づかなかった内容を記述している。スケープとパーツづくりをしながら、ワクワク^{a)}、雪だるまの製作意欲^{b)}、かわいさ^{c)}、住みたい^{d)}、温かさ^{e)}、あたたかい^{f)}等の気持ちを共有した。

【ステップ4】“問題を抱えたサンタさん”の配置

次にスライド（図5）の指示で、左足に靴をつけていないサンタクロースを「ある人」として登場させる（少しもったいぶって呈示する）。



図5 “問題を抱えたサンタさん”のスライド

表1 自分の「心の風景」とメンバーの「いいな一」と思ったところ

学生	自分の「心の風景」メモ	友達の「いいな一」と思ったところ
A	・ The 冬って感じがする。 ・ <u>ワクワク</u>^{a)}した気持ちになる ・ クリスマス、もう少しで来るんだ～と思う。	・ 雪だるま作りたい。 ・ 1年の終わりになってきた。 ・ 雪だるまを見てホッコリ。
B	・ クリスマスの季節が近づいてきて、<u>ワクワク</u>^{a)}する気持ち。 ・ 自分も<u>雪ダルマ</u>を早く作りたい^{b)}気持ちになった。	・ 自分もワクワクする気持ちになった。 ・ 1年のおわりの季節を感じられる所。
C	・ 子どもの時のような気持ち ・ ドキドキ<u>ワクワク</u>^{a)}	・ クリスマスが、来るんだ ・ 早く、冬になんないか
D	・ <u>かわいい</u>^{c)} ・ <u>住んでみたい</u>^{d)} ・ <u>温かい</u>^{e)}気持ち ・ 自分で作ったという愛着	・ たき火→温かい、落ち着く ・ 温かい気持ち→雪だるまがくっついてたり ・ 寒そう
E	・ 12.24に世界の子どもたちへプレゼントを届けに行く	未記入
F	・ <u>あたたかい</u>^{f)}気持ち、クリスマス楽しみ	・ 物語の内容が可愛いと思った ・ 自分と作った物の位置が違っていて面白い
G	・ 寒そう	・ たき火→温かい、落ち着く ・ あたたかい感じ ・ 家 住んでみたい

このサンタクロースを、学生たちが作成したスケープの中の任意の場所に配置するよう指示を出す。そして、サンタクロースの配置が終わった頃に、次のような質問をした。

- ・サンタクロースは、どんなことに困っているか。
- ・どうして、そうってしまったのか。

以上の内容に関して、サンタクロースの様子から今の気持ちを想像して短い物語（メモ・箇条書き可）を考える。学生が記入した内容を表2に示す。

表2 困っているサンタクロースとその理由

学生	困っている内容・理由	友達とのお話の共有
A	・ <u>黒い靴が脱げて</u> ^{a)}しまった。雪に埋もれた？ ・ プレゼントをこっそり届けに行くことが出来るか... <u>(不安)</u> ^{b)} 寒い？ きんちょう？！	・ くつが無くて転ぶ。すべっちゃう。 ・ くつがぬげちゃった... ・ どうしよう。寒い。 ・ プレゼント届けられるかな？ ・ きんちょうするなあ。 ・ えんとつ登ってみるか！！ ・ 頑張るぞー！
B	・ 子どもにバレちゃったらどうしよう困っていて、なかなか入れなくなってしまった。 ・ <u>くつがぬげてしまって</u> ^{c)}やばいと思ってしまう、屋根から落ちてしまわないか不安になった。さむくて表情もかたくなってしまう、バレないように <u>プレゼントを届けられるか</u> ^{d)}心配している様子。	・ くつがなくて、やねからおちてしまったらどうしようと思った事がすごい。 ・ 表情を見て不安だと感じとっていた。
C	・ おっちょこちょいだから ・ 参った、どうしようかなー	・ バレたらどうしよう ・ こっそり、プレゼントを届けに行けるかな
D	・ くつがぬげて歩けない、足が冷たい → <u>足が雪にうもれて、足を抜いたら靴だけ雪の中にうまった</u> ^{e)}から。	・ 急いでプレゼントを届けたくて、歩きまわっていたら、ソリから靴が落ちて足が冷たくて歩けない。プレゼントをわたしにいこうとしたら、雪に靴がうもれてなくした。 ・ たき火で靴が燃えて、プレゼントを渡せなくなった。最後のプレゼントが火に入って、とろうとしたら靴がもえちゃって、困ってる。

E	・サンタの片方の靴が脱げてしまう。でもトナカイはとまらず世界をかけるので、サンタは片方の足がつめたすぎて、歩けなくて困っている。	未記入
F	・水に濡れてしまってプレゼントを届けられなくて困っている^{f)}。 ・靴などを乾かすこと	・雪にハマってしまったところがいいと思った。
G	・雪に埋もれて^{g)}しまった。 ・靴がなくなった^{h)}。 ・プレゼントを配りに。	・プレゼントを空からおとして困っている。 ・あるいている時に雪に埋もれた。 ・たき火、くつ乾かしているときにもえた。プレゼントをもやした→くつももやした。

サンタクロースの「困り」の内容や理由は多様である。学生たちは自分の考えを記入後、他者と内容を共有し、さらにイメージを広げていく。学生A・Bの黒い靴が脱げて^{a)}、不安^{b)}、くつがぬげてしまって^{c)}、プレゼントを届けられるか^{d)}発言に対しては、学生らは互いに同様の言葉を遣い共感を示している。また、雪にうもれて、足を抜いたら靴だけ雪の中にうまった^{e)}では、学生Fが「雪にハマってしまったところ」と表記し、お互いに想像の共感と幅を広げている。雪に埋もれて^{g)}、靴がなくなった^{h)}も同様に、靴がなくなった理由について他の学生と意見を共有する記述となっている。さらに、水に濡れてしまってプレゼントを届けられなくて困っている^{f)}という学生Fの発想に対して、学生Dと学生Gが「靴が燃える」という考え方をワークシートに共有している。この考えの共有は、発想者である学生Fの創作文に反映されることになる。

【ステップ5】“援助者”の登場と問題の解決

次に、この状況を打開するようなストーリー展開をしていく。「援助者」の登場である。援助者が登場する際に呈示したスライドを掲載する（図6、図7）。

学生たちは、配られた雪だるまを、援助者としてスケープの中に配置した。その雪だるまがもっている力によって、サンタクロースが抱えた問題を解決する。学生たちには、その解決方法を考えるよう指示を与えた。学生たちの解決方法は、次のようなものであった（表3、次頁掲載）。

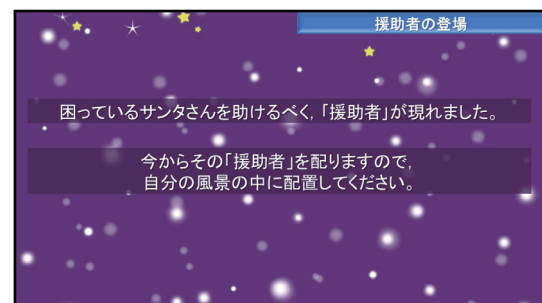


図6 援助者の配付と指示スライド

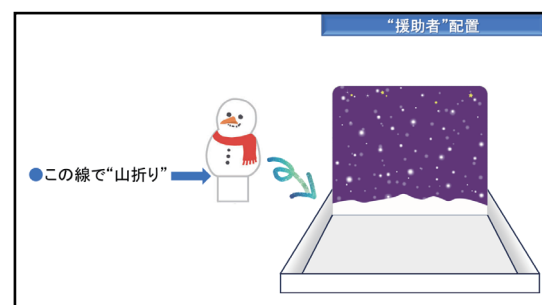


図7 配置方法の呈示スライド

表3 “援助者”が出した解決方法

学生	雪だるまさんの解決方法	友達とのお話の共有
A	・ くつを届けてくれる。(貸してくれたら、別の物の代用) ・ サンタさんの不安なことを聞いて、良い考えを教えてくれる。(背中を押してくれる) ・ 一緒についてきてくれる。	・ すべらないくつに代用する。 ・ 木陰からひょっこり。良い！！ ・ マフラーのお守り！！→自分の物を相手に。
B	・ 雪だるまさんパワーで、サンタさんの新しいくつをだしてもらおう。 ・ ゆきだるまさんが「大丈夫」といって、<u>お守り代わりにマフラー^{a)}</u>をサンタさんに巻いてあげる。 ・ <u>マフラーのお守り^{a)}</u>をもらって、心が温かくなったサンタさんは勇気を出して、プレゼントをおきにいけた。	・ お話をきいてくれるところが良い。 ・ 助け合いをしている。 ・ まほうを使っていくのがおもしろい。
C	・ 雪だるまさんが魔法使った。 ・ 子どもたちにバレないように、サンタサンと協力する。	・ 一緒についてきてくれる。 ・ 雪だるまさんが大丈夫といっていること。
D	・ <u>サンタが空を飛べるように^{b)}</u>した。 ・ <u>自分が靴に^{c)}</u>なった。 ・ 靴をはかなくても足が冷たくなならないように<u>魔法をかけた^{d)}</u>。	・ 何にでも変身できる雪だるま→靴になる。 ・ マフラーで靴下、にんじんで靴をつなげて靴にした。 ・ 雪でカイロ付きの靴をつくってあげた。→雪で何でも作れる雪だるま。
E	・ 左のくつを落として困っているサンタさんに対し、<u>魔法を使って^{d)}</u>くつを作ってくれた。	・ くつの中がとっても温くなる不思議なくつ。
F	・ <u>ニンジン</u>を靴に、<u>マフラー</u>を靴下^{e)}にして渡した。	・ 魔法を使うところがいいと思った。 ・ 魔法を使って靴下を作ってあげるところが可愛い。
G	・ <u>何でも変身できる雪だるまが靴に^{f)}</u>なってくれる。	・ サンタが空をとべるように、雪だるまがくつに、つめたくない魔法。 ・ 靴下をマフラー ・ ニンジンでくつ ・ ゆきをつかって何でもつくれる。

学生たちの発想をみると、問題の解決のために「魔法^{d)}」「変身」など何らかの工夫をして解決するものと、勇氣など心情的な後押しをもらって解決するものがみられる。お話の共有欄には、自分にはなかった種類の解決法を書き留めてある。このような別視点の発想が創作文に生かされていくことになる。学生 A は、お守り代わりにマフラー^{a)}という学生 B の発想を、後掲創作文の中に問題解決の方法として挿入している。また、サンタが空を飛べるように^{b)}、自分が靴に^{c)}、ニンジン^{c)}を靴に、マフラーを靴下^{e)}、何でも変身できる雪だるまが靴に^{f)}などの部分は、お話の共有として他の学生のメモに記述がみられる。後掲創作文では、必ずしも共有した内容が反映されているわけではない。しかし、創作のヒントになる情報であったことは間違いなさだろう。なぜなら、学生たちは思考内容を共有・比較することで、最終的にどんな情報を物語に盛り込むか取捨選択して考えていくことになるからである。創作文を書く段階で、学生たちはまず自分の想像に沿って考え、自分のイメージに活用可能な情報を挿入していくことになるのである。

【ステップ6】“解決サンタさん”の登場

最後に、図8・図9のスライドによって解決後のサンタクロースと、全てを解決する「星」を順に呈示・配付する。【ステップ5】の“援助者”の登場と問題の解決で、学生たちは、「魔法」や「変身」や何らかの工夫、または心情的な後押しをもらって問題を解決していくことを考えていた。サンタクロースが履かせてもらった金色の長靴（図8）は、解決方法の一つの象徴として幅広く想像を沸き立たせるものである。授業では、創作文の完成に向けて、続けて次のような解決提案をした（図9）。物語の完成に向けて、最後に指示した内容は、以下の二つである。

いろいろなことを解決してくれる「星」の力を使って、おはなしをまとめてください。

キャラクターのセリフなども入れて書いてください。ハッピーエンドにしてください。

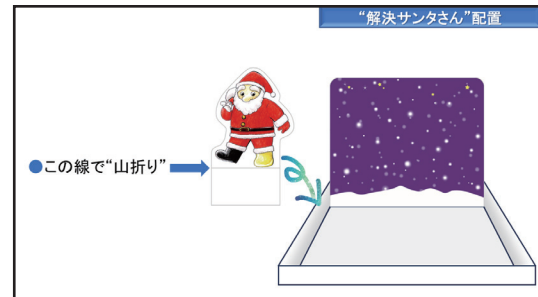


図8 解決サンタクローススライド

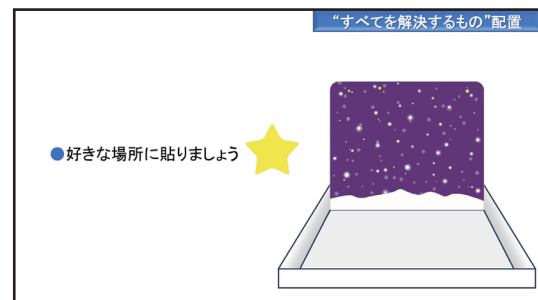


図9 “全てを解決するもの”スライド

学生たちは、提案された「星」をスケープに貼り、星の利用も視野に入れながらお話をまとめていった。完成したスケープと、創作された物語を以下に示す（下線は筆者によるもの）。

創作文（学生 A）



【題名：くつを無くしたサンタ】

クリスマスの時期が近づいてきました。雪が

サンサンと降っています。可愛い顔のゆきお君とゆき子ちゃんのゆきだるま 2 人もとても楽しそうに笑っています。そんなある日、困った顔をしたサンタさんがやってきました。そのサンタさんの様子を見てみると何か困ってそうです。ゆきお君とゆき子ちゃんがお話を聞いてみるとあら大変！！ゆきに埋もれて右足のくつがぬげちゃったみたい。それにお顔から涙が出てきそうなくらい悲しいお顔をしているのが分かります。そんな困っているところに援助者のゆきだるまさんが来てくれました。ゆきだるまさんはサンタさんの横に来て、お話を聞いてくれました。お話を聞いたゆきだるまさんは解決策を 4 こ考えてくれました。①くつを届けてあげる。②不安を聞いて良い考えを教える。③すべらないくつをプレゼント！！④ゆきだるまさんのあったかい赤いマフラーをお守りとする。この考えを聞いたサンタさんはどれかの解決策をもらい頑張ってみようと思えました！！その時、金色のピカピカ光った丈夫なブーツをはいて、ニコニコ笑顔になったサンタさんがやってきました。次は皆のもとに沢山のプレゼントを届けられそう！！と思った所に流れ星がやってきました。今日は色々あったけど流れ星がお家にくっついて HAPPY な気持ちになりました。

創作文（学生 B）



【題名：がんばれサンタさん】

今日はみんな大好きなクリスマスの日です。みんなはクリスマスといえばどんなイメージかな？トナカイのトナくんはとってもワクワクしています。雪だるまの双子はいつも外で遊んで

います。いよいよ夜になりました。サンタさんはなんだか表情がとても不安そうです。

（サンタさん）「こわいよー。くる途中でくつを 1 つおとしてしまった…。これでは、やねにのぼるのもひとくろうだし、とってもこわい。」とサンタさんは言いました。

（サンタさん）「くつがもうかたほうぬげてしまったら、どうしよう…」とサンタさんは不安がいっぱいでした。

そこに、ゆきだるまのゆきちゃんがあらわれました。ゆきちゃんは人を助けるのがとくいです。ゆきちゃんは不安そうなサンタさんを助けるために、サンタさんにまほうをかけました。ゆきちゃんのパワーで、サンタさんの新しいくつができました。ゆきちゃんが首につけていたマフラーをサンタさんにわたしました。「サンタさん大丈夫」と言い、お守り代わりにマフラーを巻いてあげました。マフラーのお守りをもらって、心が温かくなったサンタさんは、勇気をだしてプレゼントをわたしにきました。町の子どもたち全員にぶじ、プレゼントが届きました。もちろん、トナくんにも雪だるまの双子にもプレゼントが届きました。サンタさんはとてもえがおになりました。

そこに、木の上に星がおちてきました。くらかった空がいきなり明るくなりました。

サンタさんと雪だるまは、一緒にクリスマスパーティーをひらきました。

今日は、とても長い 1 日でしたね。

創作文（学生 C）



【題名：おちょこちよいのサンタクロース】

少しおちょこちよいのサンタクロースは、世界中の子どもたちに幸せを届けるために、トナカイたちと一緒に毎日プレゼントの準備をしています。クリスマスが近づくと、子どもたちから届いた手紙を読んで、一人ひとりの願いを確かめながらプレゼントを用意します！そしてクリスマスの夜になると、サンタは大きなそりにたくさんのプレゼントを積んで、トナカイたちと一緒に大きな夜空に飛び立ちました。すると、おちょこちよいのサンタサン。屋根を登っている最中に何回も何回も転んでしまいました。サンタサンの大切な靴を落としてしまいました。すると、玄関にいた雪だるまはサンタサンに、「僕たちが手伝ってあげるよ！ちんぷいぷいのぷーい！」サンタサンはピューンと飛ばされて一気に屋根に登ることができました！「やっと子どもたちにプレゼントを届けることができるぞ」とサンタサンは嬉しそうにいいました。

そこからは、サンタサンは世界中の家を回り、楽しみにしている子どもたちのためにプレゼントを届けていきます。次の日、子どもたちは目を覚ましてプレゼントが家にあると大喜びです。その笑顔を観ることがサンタサンにとっての幸せなことなのです。そして、サンタサンは、たくさんの人に幸せを届けながら、また来年のクリスマスに向けて準備を始めるのです。みんなのところにもサンタサンが来るといいですね！

創作文（学生D）



【題名：クリスマスのハプニング】

ある山の中に、暖かい気持ちになる可愛いお家がありました。

今日は、クリスマス。お家に住んでいる子どもたちは、サンタさんからプレゼントをもらえるのをワクワクして待っていました。空も真っ暗になって、全員が寝静まった夜、プレゼントを抱えたサンタさんが歩いてやってきました。

サンタさんがお家に入ろうとしたその時、「わ！」とサンタさんの足が雪にはまってしまいました。「どうしよう、早くプレゼントを配らないと！」と急いで足を抜いたサンタさん。足が抜けてほっとしましたが、その足にはなんと靴がありませんでした。靴が雪の中にうもれてしまったようです。

靴が無くなってしまったサンタさんは、「足がつめたくて、歩けない。これじゃあプレゼントを渡しに行けないよ」と困ってしまいました。

するとそこへ、困っているサンタさんのことを心配した雪だるまが来ました。

「大丈夫？サンタさん」と雪だるまがしゃべるとサンタさんはびっくり。「君しゃべれるの？」「うん！ボクはねすごい力を持っているんだ！だからサンタさんのことも助けてあげる！」「ほんとに？」とサンタさんは雪だるまの力を信じていませんでしたが、プレゼントを配らないと子どもたちが悲しんでしまうので、雪だるまの言うことを聞くことにしました。

「じゃあいっくよ！それ！」と雪だるまが声を出すと、何とびっくり、サンタさんの足は靴をはかなくてもつめたく感じなくなりました。サンタさんはおどろいて「すごいぞ！つめたくなじゃないか」と走り回りました。

そこへ、はだしではしゃいでいるサンタさんを見かねて、何でも解決してくれる星がやってきました。

「サンタさん、はだしではしゃいでいると、トナカイとかがびっくりするだろう！しかたないから、私と同じ色の靴をプレゼントしよう」と星がサンタに魔法をかけました。

魔法をかけられたサンタさんは、「やっぱり靴があるとあたたかいし、安心するな」と温かい気持ちになりました。プレゼントを配り終えたサンタさんは、助けてくれた雪だるまと星と一緒にクリスマスパーティーをしました。

おしまい

創作文（学生E）



【題名：サンタがくれた不思議な星】

12月24日クリスマスイブの夜です。サンタクロースは、世界中の子どもたちにプレゼントを届けるためにおもちゃをいっぱいにとって準備していました。「よい子にはいっぱい届けるぞー！」相棒のトナカイと一緒に旅立ちました。サンタクロースの出番です。

サンタさんはたくさんの子どもたちにプレゼントを届けるためにせっせかせっせかととても速いスピードで届けていきました。その時です。焦りすぎたサンタさんはそりに乗ると同時に片方のくつがぬげてしまいました。

「あー！わしのくつがー！！トナカイくん一回止まっておくれ」

トナカイに止まるようにいったが聞きもしません。トナカイは夢中で次のお家に行くために夜の空をかけ回りました。困ったサンタさん。足がとっても冷たいです。

次のお家に着きました。なんだかとても静かなところ。「ひえ～！！冷たい！！でもプレゼントを届けないと！行ってくるよトナカイくん」

サンタさんはがんばってお家まで歩こうとし

ましたが片方の足がつめたすぎて動けなくなっていました。「どうしよう... 困ったな、もうちょっとなのに...」サンタさんは困ってしまい、立ち止まっていました。すると... 後から「サンタさん！お疲れですか？」と声が聞こえ振り向いてみるとこの町の有名な魔法使いのユキ・ダルマンがいました。「あなたはだれ？」「私は雪を使って何でも作ってしまうすごい力を持った魔法使いのユキ・ダルマンと申します！！」サンタさんは突然のできごとで驚きました。「プレゼントを届けないといけないのに左のくつを落としてしまって動けないんだ。」「なら私におまかせあれ！」するとユキ・ダルマンはキラキラ魔法を使って金ぴかのくつをつくってあげました。「わー！！！」サンタさんはこれまた驚いてびっくり！「あったかい！ユキ・ダルマン、ありがとう！」金ぴかのくつの中はとても温かくてサンタさんの気持ちも温かくなりました。

「助けてくれたお礼にクリスマスプレゼントをあげるよ。メリークリスマス！」「やったー！！ありがとうサンタさん！」ユキ・ダルマンはプレゼントをもらうのは初めてでとても嬉しそうです。プレゼントを開けてみることにしました。すると中から一つの星がでてきました。「なんだろうこれは...」星が舞い上がってユキ・ダルマンを包みました。次の瞬間、帽子がでてきて人間の魔法使いに変身したのです！サンタさんは世界中に幸せを届けるやさしい魔法使いになってほしいと願いを込めてこの星をユキ・ダルマンにプレゼントしたのです。「人間になれた！！嬉しいな！サンタさん、本当にありがとう！」「これからも素敵な魔法を使って世界中を幸せにしてくれ」「まかせて下さい！」サンタさんとユキ・ダルマンは強い絆で結ばれていました。

サンタさんはソリにのり、子どもたちにプレゼントを届けるためにまた夜空をかけ回っていききました。

創作文（学生F）



【題名：サンタさんとお星様の靴】

ある森の奥の奥、サンタさんが住む小さくて暖かいお家がありました。もうすぐクリスマス、サンタさんは大忙しでプレゼントを用意しています。「よっこらせどっこいせ」サンタさんが町の方からプレゼントを持って帰ってきたとき「ジャボーン」片方の靴が池の中にはまってしまいました。「さいあくだ～明日がクリスマスなのに」。そう今日はクリスマスイブ。これだと冷たくて歩けません。何とかがんばって帰ってきたサンタさん。双子の雪だるまちゃんから声をかけられました。「まあサンタさん靴ぬげちゃったの?」「そうなんだよ～どうすればいいんだ～!」悩んでいると雪だるまちゃんがいました。「たき火の近くで乾かせばいいんじゃない?」「そうだね!! しょう!!」さっそくサンタさんは木の枝とマッチを使ってたき火を作りました。そして木の枝に靴をひっかけて近くにおきました。

「これで大丈夫だ!! 早く乾くといいな」サンタさんはうれしくなってきたき火の前に座ってココアを飲みました。するとつかれたのでしょう。だんだんウトウト…。サンタさんは寝てしまいました。

「サンタさん!! サンタさん!!」

「うええ～?」目をこすりながら起きると…なんと靴が黒こげになってしまいました!! 寝ている間に燃えてしまったようです。

「大丈夫? 私たちも寝てましたから…」雪だるまちゃんたちが悲しそうにしています。

「君たちのせいではない!! だがどうしたものか。もうクリスマスなのに」サンタさんは困ってしまいました。これだとプレゼントは届けられません。

「ドウサレタンデスカー」と変な高い声が聞こえてきました。モス…モス…と雪だるまのモスくんが来ました。

「オオキイコエガシタカラー」

「ごめんねモスくん。実は…」とサンタさんは今まであったことをモスくんに話しました。

「ソウデスネ。ジャアボクノデバンカナー。」モスくんは突然なにかの呪文をとねえました。

「モスモス～モスモス～クツシタと～クツに～変身～シロ!!」そうとなえるとモスくとサンタさんの周りがキラキラしはじめました。するとモスくんのマフラーが靴下に、ニンジンの鼻が靴に変身しました。

「すごいな! モスくん! ありがとう～!」これでプレゼントが届けられると思ったサンタさんでしたが、

「バキ!! バキバキバキキ…!」なんということでしょう、はしゃいでたら靴がバキバキに崩れてしまいました。ニンジンだからしょうがないですね。「うわあ～!! どうしよう!!」

「アーコワレチャッタヨ」

「モスくん、どうにかもう一足は作れないのかい?」

「ゴメンナサイネ。ボク、ニンジンとマフラーシカ変身ナラナイヨ」サンタさんもモスくんもお手上げです。

「はあ… お願いだよ プレゼントを届けさせてくれ。その時だけでいいから靴を…」

キラーン!! サンタさんがそう願っていると空から一つの星が落ちてきました。

大きな星です。

「なんで星が落ちてきたんだ?」

「私達聞いたことがあるよ」雪だるまの双子が言いました。

「なんでも一つお願い事を叶えてくれるって」

「そんなすごいことが!! どうしようか…」

あっ」

サンタさんお願い事がありましたね。

「せーの、プレゼントを届けるときだけ片っぱの靴になってください！！」

サンタさんがそうお願いすると星はキラキラと輝きはじめ、金ぴかの靴に変身しました。すぐく丈夫そうです。

「やった～！！これでプレゼントを届けられるぞ！！」

「やったやったー！！」

「ヤッタネサンタサン」みんな喜びです。

「よしっ、そうときまればプレゼントをみんなに届けにいくぞ！！モスクンの靴下もあったかいし大丈夫！！」そうってサンタさんはトナカイと一緒にみんなの元へプレゼントを届けに行きました。ある子はお空にトナカイとキラキラのお星様がみえたみたいです。

次の日、サンタサンはモスクンと一緒に燃えなくて丈夫な靴を作りました。次のクリスマスは大丈夫だね。

おしまい。

創作文（学生G）



【題名：赤いマフラーとサンタクロース】

ある山奥に明りのともった家がありました。この家には小さな男の子が住んでいます。そして今日はクリスマスです。男の子はサンタサンに「サンタへ、赤色のかっこいい靴がほしいです。」とお手紙を書いて靴のプレゼントをお願いしました。男の子は今か今かとそわそわしながら待っています。その頃サンタさんは、子ども

も達にプレゼントを届けるためにおおいそがしです。今月中に届けないといけないプレゼントが沢山あります。

子ども達が寝た頃にサンタさんはどんどんプレゼントを届けに行きます。そして最後の男の子のプレゼントだけになりました。男の子の家に向かっている途中に大きな穴に落ちてしまいました。サンタさんは「たすけて～」と叫んでも、山の中なので誰もいません。サンタさんはがんばって登り、穴からでることができました。ですが、登っている時に靴が脱げて無くなってしまいました。

「どうしよう。靴がないとプレゼントを届けに行けないよ。」と困っていると、どこからか音が聞こえてきて、目の前に赤いマフラーを付けた雪だるまが現われました。サンタさんは、雪だるまに「靴がなくて困っているの。助けて！」と言いました。そしたら、なんと雪だるまが魔法の呪文を唱えると、赤いマフラーが靴に変身しました。サンタはもらった靴を履いて、雪だるまにお礼を言うと再びプレゼントを届けに行きました。

だんだん日が明るくなってしまいました。

「急がないと！」このままだと間に合いません。サンタさんは走りました。なんとか男の子の家に着き、そーっと入り、クリスマスツリーの下にプレゼントを置き任務完了しました。サンタさんは安心して「ふうー」と息をはきました。雪だるまがくれた靴。おかげで今年も子ども達にプレゼントを無事全員に届けることができました。

IV. 考察

以上は、絵本や紙芝居の読み聞かせ活動の充実を目指して行われた、卒業研究計画前半部分の報告である。

学生たちには、メルヘンスケープ法を体験してもらった。学生たちは、呈示されるパーツを使い、授業者から呈示される発問によって物語をつくった。その中で、学生たちが状況対応力と発想力を

広げること期待した。スケープづくりと発問から、自らの発想を広げることが学生たちは行っている。当然ではあるが創作された物語には、学生たちが自ら行った解釈と意見の共有から得られた解釈が混在して現われる。それぞれの学生によって、自らの解釈と共有された解釈の占める割合は異なる。

例えば、学生Aは学生Bの「マフラーをお守り」にするというアイデアを問題解決方法としてお話に組み込んでいた（学生Aの創作文内下線部）。

学生Bは他の学生たちの「魔法」を使うというアイデアに対し「まほうを使っていくのがおもしろい。」（表3）と記述していた。そのアイデアと自身の「雪だるまさんパワー」（表3）というアイデアを組み合わせ「サンタさんにまほうをかけました。ゆきちゃんのパワーで、サンタさんの新しいくつができました。」（学生Bの創作文内下線部）と表現していた。

学生Cははじめからサンタクロースが「おっちょこちょい」であるという設定をしていた（表2及び学生Cの創作文内下線部）。そのアイデアをタイトルにも内容にも反映している。また、学生Cは学生Aの「プレゼントをこっそり届けに行くことが出来るか」と学生Bの「子どもにバレちゃったらどうしよう困っていて」（表2）というアイデアを「バレたらどうしよう」「こっそり、プレゼントを届けに行けるかな」というように共有内容のメモに記載していた。学生Cの創作文には、「こっそり届ける」という文言は使用されていない。しかし、「子どもたちは目を覚ましてプレゼントが家にあって大喜び」の記述からも、共有された「こっそり」の気持ちが内包されていると考えられる。

学生Dは「靴をはかなくても足が冷たくならないように魔法をかけた」という解決方法を自ら発想していた（表3）。その発想を創作文に生かしている（学生Dの創作文内下線部）。表3では他の学生のアイデアも共有内容として記載していたが、自身のアイデアを優先して物語を完成させている。

学生Eは、サンタクロースが困っている理由について、他の学生との共有内容が未記入であった（表2）。自身で考えた段階で「サンタの片方の靴が脱げてしまう。でもトナカイはとまらず世界をかけ回るので、サンタは片方の足がつめたすぎて、歩けなくて困っている。」（創作文内下線部）と、すでにある程度ストーリー展開が決まっていた可能性がある。表1においても共有内容が未記入であった。雪だるまが「キラキラ魔法を使って金ぴかのくつをつくってあげ」というアイデアも自身の発想によるものである（創作文内及び表3）。学生Eも自身のアイデアを優先して物語を完成させた事例といえるだろう。

学生Fは、自身の「ニンジン靴を、マフラーを靴下に」（表3内下線部⁹）及び創作文内下線部というアイデアを存分に生かした創作文を仕上げていた。しかし、創作文のはじめで「片方の靴が池の中にはまってしまいました。」→「『たき火の近くで乾かせばいいんじゃない？』」→「さっそくサンタさんは木の枝とマッチを使ってたき火を作りました。」という記述がある。これは学生D・学生Gがスケープのあたたかなイメージから「たき火」を想起したことに由来するかもしれない（表1）。学生Dと学生Gは表2でも「たき火」からアイデアを膨らませている。学生Fは自身のメモにはこのような学生D・Gのアイデアを記載していないが、創作文には活用している。

そして学生Gは、援助者の解決方法として「何でも変身できる雪だるまが靴になってくれる。」（表3内下線部¹⁰）というアイデアを自ら記載していた。しかし、完成した創作文では「雪だるまが靴に」になったのではなく「赤いマフラーが靴に」になっている（学生Gの創作文内下線部）。学生Gの創作文は、他者の共有メモは直接反映されず、自身のアイデアを改変しながら構成された例となっている。

以上のように学生たちはどの場面においても、自らの解釈と共有された解釈を巧みに取捨選択し、物語づくりを行っていた。メルヘンスケープ法は、物語づくりに学習者を自然に引き込み、共有内容

を取捨選択することを誘発する。その結果、学生たちは他者の発想を参考にしつつも、自らの独自性を発揮したお話をつくっていた。私見を述べるようだが、学生たちの創作文はどれもユニークであり、多様な発想を共有することで個人の発想をより魅力的なものに昇華させたのではないかと考えられる。

メルヘンスケープ法による物語づくりは、学生たち自らの見る力・感じる力を向上させた。そして、自ら考えたストーリーと共有したストーリーを取捨選択し物語づくりを経験することができた。これらはひいては、子どもを見る力・感じる力の育成にも大きく寄与するものと期待できる。

次稿では、メルヘンスケープ法を体験した学生たちが、子どもに対して紙芝居活動を行った様子について報告する。メルヘンスケープ法の体験で学生たちは、物語づくりを行う立場であった。しかし、今度は子どもたちの物語づくりを促す立場となる。報告では、学生たちが作成した紙芝居、子どもに物語づくりを促す工夫や仕掛け、及び、子どもたちの積極的な反応について詳細を述べる予定である。

引用・参考文献

- 中央教育審議会初等中等教育分科会 2020 「中教審答申案の作成に向けた骨子(案)」 pp.12-13
https://www.mext.go.jp/kaigisiryō/content/20200820-mxt_syoto02-000009367_4-2.pdf
 (2026.7.3 閲覧)
- 浜名真以・上田よう子 2023 「保育学生における絵本に関する知識および経験と教育実習Ⅰ(幼稚園)における読み聞かせ実践:『保育内容(言葉)』への活用に向けて」『洗足論叢』第51号 pp.201-211
- 小林哲生 2023 「個別最適化した絵本の作成と推薦による絵本の読み聞かせ支援」『電子情報通信学会 通信ソサイエティマガジン』16(4) pp.312-319

- 厚生労働省 2017 『保育所保育指針』 フレーベル館
- 文部科学省 2017 『幼稚園教育要領』 フレーベル館
- 文部科学省 2021 「学習指導要領の趣旨の実現に向けた個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に関する参考資料」
https://www.mext.go.jp/content/210330-mxt_kyoiku01-000013731_09.pdf
 (2026.6.6 閲覧)
- 内閣府・文部科学省・厚生労働省 2017 『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』 フレーベル館
- 貞松成 2023 「博士論文 保育の個別最適化研究—子どもの発達と個人差と興味・関心の個別性に対する関わり—」 大阪総合保育大学院 大学 甲 29 号
- 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学ぶ 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
- 渡辺聡 2022 「看図アプローチを取り入れた保育士養成のための授業研究(Ⅱ)—メルヘンスケープ法を活用した書く力を育てる『基礎演習』授業—」『全国看図アプローチ研究会研究誌』12号 pp.25-50
- 矢崎さやか・中村明美・渡邊真美・久米裕紀子 2026 「保育士・幼稚園教諭及び特別支援学校教諭の模擬読み聞かせの分析—保育・教育場面での絵本の活用—」『武庫川女子大学学校教育センター紀要』11号 pp.180-190

注

本研究で活用しているメルヘンスケープ法教材(PDF データ)及びスライドは、全国看図アプローチ研究会会員には無償提供できます。活用を希望される方は kanzu-mail@kanzu-approach.com ま

でメールいただくか、当会 HP の下記お問い合わせフォームよりご連絡ください。

[https://kanzu-approach.com/script/
mailform/kanzu-mail/](https://kanzu-approach.com/script/mailform/kanzu-mail/)

謝 辞

本卒業研究を実施するにあたり、全国看図アプローチ研究会会長鹿内信善先生、研究会専属アートスタッフ石田ゆき先生からは、メルヘンスケープ法の活用と使用教材及び紙芝居に活用した図版の使用と工夫した活用のお許しを頂きました。また、本稿の発表方法と内容について温かなご指導ご支援を賜りました。誠にありがとうございました。

そして、この卒業研究に積極的に取り組んだ、石垣愛梨さん（東谷学園天童しぜん幼稚園）・奥山彩菜さん（美仙会さがえさくらんぼ子供園）・海野天音さん（済生会はやぶさ保育園）・竹田果奈さん（さくらんぼ保育園）には、最大限の拍手と賞賛を送りたいと思います。今でも忘れられないのは、卒論発表会においてフロアーから「子どもたちへの活動に何か成果はありましたか？」という少し乱暴な質問があった際、自信をもって「ありました！」と即答した皆さんの姿勢です。質問者は気迫に押されたのかすぐ納得して、追加質問で内容を掘り下げる場面がなかったのが拍子抜けでした。しかし、もしあったとしてもみなさんは、自信をもって成果をお話ししていたことでしょう。皆さんの取組内容については、次報で報告致します。

2026 年 7 月 7 日 受付

2026 年 7 月 18 日 受理

編集後記

「看図アプローチ」は、北海道教育大学岩見沢校で生まれました。鹿内は30年間岩見沢校に在職していました。『全国看図アプローチ研究会研究誌』記念の30号は、鹿内の岩見沢校での教え子たちが執筆した3編の論文で構成されています。

第1論文の白川陽一は、鹿内岩見沢校在職期間最後の指導学生です。白川は大学時代から一貫して「社会とつながる」ということを自らのテーマとしてキャリアを重ねてきました。現在の職場も大学の「社会連携室」というセクションです。第1論文は学生と企業が連携して行なったスケールの大きなSDGs実践の記録です。また、看図アプローチは活用範囲の広いメソッドであることを示してくれる重要な論文になっています。

第2論文の江草千春は岩見沢校英語教育専攻の卒業生です。江草は、鹿内の直接の指導学生ではありません。それでも江草は大学卒業後も、折に触れて私の研究室を訪れてくれました。また研究熱心な英語教員として活躍してきました。江草は、綿密な先行研究分析を重視した実践研究を重ねています。学問研究の王道を行く方法を取りながら江草は「看図アプローチを活用した定時制高校での英語授業モデル」を完成しつつあります。その成果の一端を記念の30号に掲載することができました。

第3論文の渡辺聡は、鹿内が岩見沢校に着任してすぐに担当した、第1号の指導学生です。卒業後は小学校教員となり、3つの学校で校長を務めた後大学教員に転身しました。渡辺はこの間ずっと鹿内と一緒に教育研究に取り組んでくれました。「創造的読み」の研究が「看図作文」→「看図アプローチ」の研究に発展していくプロセスにずっと伴走してくれました。渡辺は羽陽学園短期大学に勤務しています。現在、全国の短期大学は荒波にもまれています。羽陽学園短期大学も例外ではありません。渡辺は地域のエッセンシャルワーカー養成機関を存続させるため日々奔走しています。学生募集活動に多くの時間を取られますが、入学してくれた学生さんたちに実践力をつける取り組みにも力を尽くしています。今回は、地域のニーズに応える保育者を養成するために行なった看図アプローチ実践の記録を投稿してくれました。

記念の30号も看図アプローチの汎用性の高さと社会的意義を感じさせる充実の研究誌になりました。

<表紙を読み解く>



今回は「表紙を読む」というより「表紙を紹介する」になります。
表紙写真は北海道教育大学岩見沢校です。本研究誌編集長の石田ゆきが撮りためていた写真の一部です。石田も岩見沢校の卒業生なのです。皆ここで鹿内と出会いそして看図アプローチの発展を支えてくれています。ありがたいことです。感謝。

文責 鹿内信善

全国看図アプローチ研究会研究誌 30 号

発行年月日 2026 年 9 月 30 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)

編集長・DTP・表紙デザイン・事務局長 石田ゆき

発 行 者 全国看図アプローチ研究会

〒 069-0826 北海道江別市あさひが丘 12-16

電話 090-2402-9204

kanzu-approach.com



ISBN978-4-9914030-3-3

ISSN 2760-9197