

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。

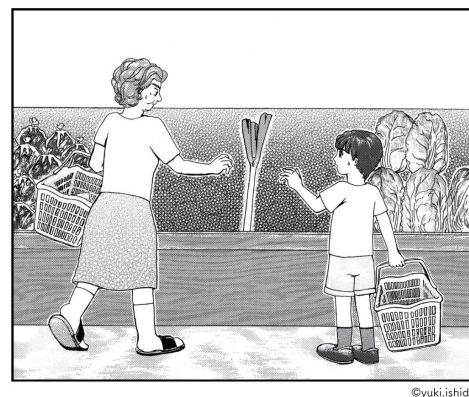


図1 「ねぎ」^{注1}

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}

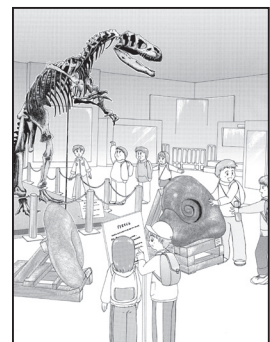
ビジュアルテクスト「博物館」を活用した実践では、資料1のワークシートとビジュアルテクストを学習者に配付した。

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、どこにきていますか？
 - 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、こうした成果を看図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、看図作文の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、看図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。あとで変えたいと思ったら、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）。

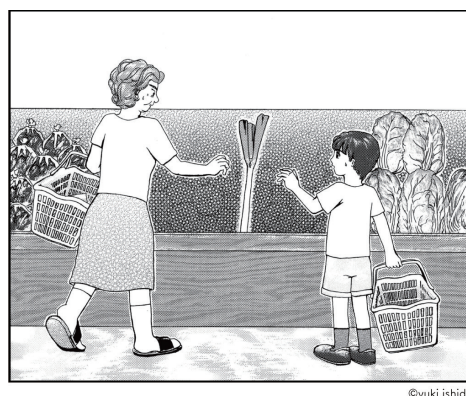


図1 「ねぎ」（再掲）

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（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 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と、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）。

____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)

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」）が適切に組み合わせることで、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せられ、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