

実践報告

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 —他校種の授業実践との比較—

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、「ぞうとうさぎ」というビジュアルテキストを用いて定時制高校の学習者6名に7時限配当で授業実践を行った。そして実践から得られた学習者の記述を、同じビジュアルテキストを用いた5つの実践研究（石田, 2025; 伊藤他, 2011, 2012; 鹿内, 2014; 鹿内他, 2012）と比較した。その結果、看図アプローチ（あるいは看図作文）に取り組む時間の長さや学校種が異なっても2つの条件（①ある種の「わかりにくさ」を含んでいるビジュアルテキストと②3つの活動における適切な「発問」）が調和することで次のことが解明された。それは、江草（2025）が論じるように、2つの条件（①と②）が協同学習をより促進させたり多種多様な解答を表出させたりして学習を発展させていくということである。そしてそれが看図アプローチの有効性や汎用性の高さにつながっていくことである。また実践の最後に書いてもらった感想では、本実践においても肯定的な感想が多かった。そのため、他の学校種で行った実践研究（石田, 2025; 伊藤他, 2011; 鹿内, 2014; 鹿内他, 2012）の感想と同様に、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。

1. はじめに

「看図アプローチ」という授業づくりの方法（鹿内・石田, 2025; 鹿内・佐田・中尾・石山, 2016）を活用してたくさんの実践研究が現在までに報告されている。例えば高等学校（高校）における外国語科においては、「室内光景」（江草, 2022, 2025）, 「糸通し」（江草, 2023）, そして協同学習促進ツールである「きゅうちゃん」（江草, 2024a, 2024b）という「ビジュアルテキスト」

を用いた研究がある。

看図アプローチは、ビジュアルテキストを読み解いて学習者が様々な思考し、それを多種多様に表現することを支援する指導方法の1つである（鹿内・石田, 2025）。

看図アプローチには、ビジュアルテキスト読解の基本となる「変換」「要素関連づけ」「外挿」という3つの活動（e.g., 鹿内, 2016, pp. 99-100）がある。「変換」とは、ビジュアルテキスト中に

1) 北海道岩見沢東高等学校

描かれている（あるいは写っている）諸要素を言語化する活動である。「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である。そして「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である。

また看図アプローチにおいて、先述した3つの活動を行って学習者の表現を引き出すツールとなるものがビジュアルテキストである。ビジュアルテキストとは、図・写真・動画・グラフなどのことである（鹿内, 2016）。このテキストには様々な解釈を生み出すためのしかけとして、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）は言及している。その「わかりにくさ」には、「曖昧・空所・対立・欠落等」（鹿内, 2014, p. 107; 鹿内・石田, 2025, p. 102）の特徴が含まれている。このような特徴があることにより、3つの活動において学習者たちは個人思考に専念したり、ペアやグループで協同思考を行ったりすることができると思われる。そして最終的には、ビジュアルテキストを多種多様に表現あるいは解釈することを可能にしている（鹿内, 2015, 2022）。

このように看図アプローチを活用することで、文部科学省（2019）がキーワードとして謳っている「主体的・対話的で深い学び」（同上, p. 3）の深化や『『思考力・判断力・表現力等』の育成』（同上）にも、看図アプローチは十分効果が発揮される指導方法の1つといえる。このことについては、鹿内（2022）も上記のコンピテンシーを十分に伸ばすことができると指摘している。看図アプローチは協同学習の新領域の1つとしても位置づけられている（日本協同教育学会, 2019）。そして近年では、看図アプローチを活用した研究が、小学校（e.g., 伊藤他, 2012）や中学校（e.g., 茅野・時田, 2021）だけではなく、高校（e.g., 江草, 2026）においても蓄積されている。とりわけ理科教育分野においては、数多くの研究が報告され目覚ましい勢いで発展を遂げている（e.g., 前田・

溝上, 2022; 寺田・溝上, 2024, 2025）。この分野における研究の発展について特筆すべき点は、次の2つである。1つは、教師が生成AIを活用してビジュアルテキストを作成し、それを物理の授業で利用したり、学習者にこのテキストを読み解くための発問を作成させたりしていることである（松尾・溝上, 2025）。これについては、今までの実践研究では見られなかった画期的なことである。もう1つは、前述した取り組みの普及を図るために教員を対象に研修を行っていることである。このような研修を通して、看図アプローチの効果的な活用方法や今日の学校教育において重要視されている学習者および教師の資質や能力の向上に有用であることの示唆を得ることができる（溝上, 2025, 2026）。

以上、看図アプローチ研究の特筆すべき点について述べてきた。それでは、本実践における特筆すべき点は何であろうか。それは、同じビジュアルテキストを用いているが、「学習者」という変数を変えて授業実践を行っている点である。そして、その実践で得られた学習者の感想などの記述データから、看図アプローチの有効性や汎用性について看図アプローチ理論と照らし合わせながら考察していることである。江草（2025）では、江草（2022）と同じビジュアルテキストを使用して追実践を行った。そして、江草（2022）で行われた3つの実践と、江草（2025）の1つの実践の計4つの実践から得られた学習者の記述データを、3つの活動（変換・要素関連づけ・外挿）と感想に分けて考察した。その結果、看図アプローチ実践を行う授業時間数、それぞれの活動に割り当てる時間の長さ、学年あるいはクラスの集団や特徴などが異なっても共通して見出されたことがある。それは、「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」と、「3つの活動における適切な発問」の2つの条件が非常に重要となってくることである。そして、この2つの条件が融合することで協同学習を充実させたり、多種多様な解答を産出させたりして学習を深化させていくことである。この深化したものが

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ことが明らかとなった。

しかしながら、江草（2025）で解明された点については江草（2022）と同じビジュアルテキストを用いての実践によるものであり、高校生学習者のみでの研究結果である。そこで本稿では、「ぞうとうさぎ」（図1）というビジュアルテキスト^{（注1）}を用い、高校の学習者を対象に「論理・表現Ⅰ」の授業を行う。その結果をこれまで実施された「ぞうとうさぎ」授業から得られた記述データと比較検証する。

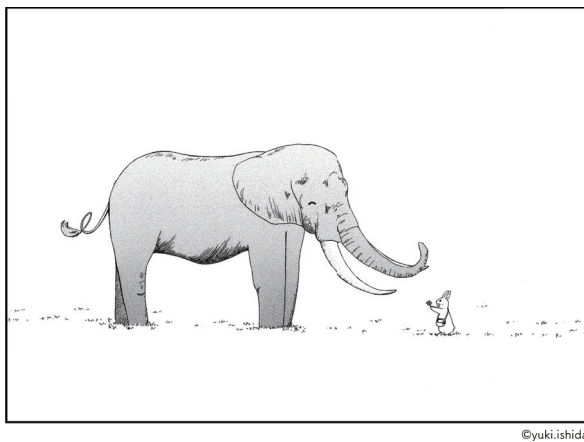


図1 「ぞうとうさぎ」

このビジュアルテキストを用いた実践は、現在までに小学校（伊藤他，2012；鹿内，2014；鹿内他，2012）^{（注2）}、中学校（鹿内，2014；鹿内他，2012）、大学（石田，2025；伊藤他，2011）の学習者を対象に行われ、看図アプローチの有効性や汎用性の高さについて検証されている。しかしながら、高校の学習者を対象とした実践は今のところ皆無である。ゆえに、本実践のワークシートから得られた学習者の記述データを、他の学校種の記述データと比較検証することは有用な研究成果になり得ると考える。そして、前述の他校種の実践結果と同様に、看図アプローチの有効性や汎用性の高さが確認されるかについて考察する。

II. 他校種における「ぞうとうさぎ」の実践研究

本章では、前章で説明した「ぞうとうさぎ」のビジュアルテキストを用いた実践研究（石田，

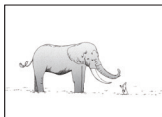
2025；伊藤他，2011，2012；鹿内，2014；鹿内他，2012）について概観する。ただし石田（2025）は、看図作文を主たる目的とした実践にはしていないことをあらかじめ言い添えておく。

看図作文とは、鹿内（2016）によると、「絵図（ビジュアルテキスト）を読み解いて、読み解いた結果を作文にまとめて発信する方法」（p. 102）であると定義される。さらに「看図作文は、看図アプローチのレパートリーの1つ」（同上）であるとも述べている。看図作文はもともと国語科の授業^{（注3）}で行われていたものであった。しかし、看図作文は看図アプローチという授業づくりの方法に発展し、本稿で報告するように他教科あるいは他専門分野にまで適用範囲を広めている。

II-1 小学校1年生を対象とした「ぞうとうさぎ」の実践研究

鹿内他（2012）は、小学校1年生を対象に国語の授業で実践研究を行った。授業で使用している教科書に作文を重点的に書く単元があったので、その中で看図作文授業を5時限配当で行った。本実践と同様に、ビジュアルテキストを読み解くために3つの活動を次のように行っていた。「変換」の活動では、「描かれているものを10個ノートに書いてください。」（鹿内他，2012，p. 86）と指示していた。「要素関連づけ」の活動では、「どんなことが描かれていますか。絵からわかることだけ書いてください。」（同上，p. 86）と指示していた。「外挿」の活動では、「どうして、そういうことが起こったのですか。絵に描かれていることを参考にして、そのわけを考えてください。」（同上，p. 86）と指示していた。また、学習者が作文を書けるように、授業者は多くの工夫を行っていた。例えば、作文を書く時に必要となる取材活動についての指導、順序を整理することの意義についての指導、時系列に文章を書く指導など小学校1年生が理解できるように分かりやすく説明していた。さらに本実践と同様に、グループでの協同思考も取り入れていた。学習者が書いた作文の一例を次に示す（資料1）。

資料1 鹿内他（2012）において
学習者が書いた作文の一例



「いっしょにピクニック」

- ①あきのことです。うさぎがあるいてるとぞうがはってきました。
- ②ぞうは、「はあつかれたなー。」とって「だいじょうぶ。」
- ③うさぎは、ゆうぐで「あそんでた。」
- ④それから、いっしょに、ピクニックにいきました。（鹿内他，2012，p. 96）

この作文を書いた学習者は、「やっておもしろかった。」（鹿内他，2012，p. 96）という感想を書いていた。また、他の学習者は次のように感想を記述していた。「ちょっとむずかしかったけど、セリフがたのしかったです。」（同上，p. 96）「ぶんしょうをかいたのがすごくむずかしかったです。ともだちによまれてすごくよかったです。」（同上，p. 97）「たのしくかけた。きいてもらっているときにすごいとおもわれ、うれしかったです。」（同上，p. 97）。この実践では、児童らが全員、作文を書けただけでなく、得られた感想のほとんどが作文への意欲や楽しさを示すものであった。

II-2 小学校2年生を対象とした「ぞうとうさぎ」の実践研究

前節では小学校1年生を対象とした実践について言及した。これは小学校低学年における看図作文の授業を充実させるための試みであった。しかしながら、伊藤他（2012）は、低学年といえども1年生と2年生では成長過程に大きな差があると指摘している。伊藤他は、小学校2年生31人を対象に4時限配当で実践を行った。最初に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」を行った。その後は、2枚のワークシートを配付して「問答法」（e.g., 鹿内，2010）という手法を用いて「要素関連づけ」「外挿」の活動を行った。伊藤他（2012）では、円滑に「外挿」の段階に進みやすいように発問がワークシートに

記載されている。学習者がその発問に順番に解答することによって物語を書きやすくなるように工夫が施されている。

この実践でも、学習者たちは様々なテーマのもとに物語を作成していた。学習者が書いた作文の一例を次に示す（資料2）。なお学習者の感想については、伊藤他（2012）では記述がなかった。

資料2 伊藤他（2012）において
学習者が書いた作文の一例



タイトル：ケンカをやってやだったおもいで

ある日のことでした。ぞうさんとうさぎちゃんはいっしょにあそんでると、ケンカしました。それでうさぎちゃんが、かえろうとしたときにちょっとしょんぼりしました。ぞうさんとけんかするのははじめてだからです。

だからなかなかおりするようによつばのクローバーを、みつけました。それでよつばのクローバーを、ぞうさんにあげました。それでぞうさんは「ありがとう」といいました。それでふたりは、なかよしになってそこであそびました。

それでうさぎちゃんはこうおもいました。さっきは、すべりだいでけんかをして、くだらないとおもいました。それでふたりはいつもいつもなかよしでそこであそんでいました。

（伊藤他，2012，p. 169）

II-3 中学生を対象とした「ぞうとうさぎ」の実践研究

先述したように、鹿内他（2012）では、小学校1年生を対象とした。学習者が書いた作文や感想の満足度から、看図作文の有効性や汎用性の高さを確認した。鹿内他はさらに中学生にも小学生1年生と同じビジュアルテキストを用いて1時限配当の授業で物語を書かせてみた。そして中学生が書いた作文から、この授業モデルの有効性や汎用性の高さを追認した。学習者が書いた作文の一例を次に示す（資料3）。なお学習者の感想については、鹿内他（2012）では記述がなかった。

資料3 鹿内他(2012)において
学習者が書いた作文の一例



「りんねの果て」

地に置かれた足が、音もなく静かに沈んでいく。……誰に言っても信じてもらえないだろうけど、本当の話。君は、それに気づいていないのだろうか。優しすぎる丸い瞳を僕に向けて、ずっと笑いかけてくれている。

僕の異変に気付いたのは、ずっとずっと前。昔、仲の良かった仲間の一匹に言われた。「おまえ、おまえの周りの地面が沈んでるぞ。」最初、僕はじょう談だと思って、受け流した。しかし、心のどこかで気になっていた。歩いた跡、眠った場所……。いつの間にか、僕は後ろを見るのが習慣になった。そして、仲間の近くに居るのが怖くなった。

そっと仲間をぬけ出して、見慣れない草原に出た。僕はここで消えてしまおうと思った。しかし、一匹のうさぎが近づいてきた。「ようこそ！よかったらどうぞ。」差し出された一つのクローバー。四つ葉だ。いや、違うんだ……。話そうとしたけれど無理矢理笑った。迷いが生まれた。けど、上手く動けない。

(鹿内他, 2012, p. 96)

II-4 大学生を対象とした「ぞうとうさぎ」の実践研究

大学生を対象とした実践研究については、伊藤他(2011)と石田(2025)の2つがある。ここでは、それぞれの研究について概観していく。

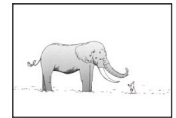
II-4-1 伊藤他(2011)の実践研究

伊藤他(2011)では、2つの大学で小学校と中学校の教師がそれぞれ授業者となり行った実践を報告している。ビジュアルテキストは「河童様」(鹿内, 2010)と「ぞうとうさぎ」を用いた。本節では、本実践に関連する「ぞうとうさぎ」の実践についてのみ述べていく。この実践は、大学1年生4名の学習者を対象に1時限配当で行われた。授業者は中学校の教師であった。多くの看図

アプローチ実践では、児童や生徒を対象に実践を行っているの、看図アプローチ理論の仕組みについて説明はしていない。伊藤他では、芸術の専門学科で学ぶ学生に対し、創造的な発想法を修得したほうが将来的に役立つ可能性があると考えた。そのため、「ぞうとうさぎ」の読解を始める前に、練習用のビジュアルテキスト(教卓の前に男性が立っている絵図)で「変換」「要素関連づけ」「外挿」について概略を説明した。

説明後、「ぞうとうさぎ」のビジュアルテキストを用いた実践を行った。最初に「変換」の活動で、「ビジュアルテキストに描かれているものを10個以上書いてください」と指示した。その後、授業者は、「なるべく楽しい、心温まる物語を作って欲しい」(伊藤他, 2011, p. 176)と作文を書くように大学生に指示した。この時に、「四つ葉のクローバーの背景というか理由というか、それをメモにして書いてもらえますか」(同上, p. 177)とも指示した。この指示によって「要素関連づけ」及び「外挿」活動が起こりやすくなったと考えられる。学習者が書いた作文の一例を次に示す(資料4)。

資料4 伊藤他(2011)において
学習者が書いた作文の一例



ゾウさんには悩み事がありました。それは自分の体が大きい事でした。体が大きいと小さな動物に怖がられてしまいますし、あやまって足下の小さなお花なんか気づかず踏んでしまうため、ゾウさんは体が大きいことが嫌でした。

ある日、いつも自分を怖がらず一緒に遊んでくれるウサギさんが四つ葉のクローバーを持って来てくれました。ウサギさんはゾウさんの悩み事を知っていたのです。

この四つ葉のクローバーがあれば何でも願いを叶えてくれるんだよ。そう言ってゾウさんにクローバーを渡そうとしたウサギさんですが、その後に更にこう続けました。だけどね、体が大きなゾウさんとはとても優しく、嵐の日には僕たちをその大きな体を盾にして守ってくれた

優しいゾウさんが大好きだよ。

その言葉にゾウさんはとても嬉しくなり、ウサギさんの持っている四つ葉のクローバーは皆の為に使おうと言いました。

それだけで2匹は幸せな気持ちになりました。（伊藤他, 2011, p. 177-178）

また、学習者が書いた感想の一例を次に示す（資料5）。

資料5 伊藤他（2011）において学習者が書いた感想の一例

・今日、あらためて物や風景、人をよく見てそれを文章にするという作業が、いろいろな発想を生むんだと実感しました。一枚の絵を見て深い所まで物語を考えていくことは、他の創造性に関係するものだと思います。先生も親切に教えて下さって、本当に楽しい授業でした。

・看図作文ということで一枚の絵から物語や状況を考えるのに皆から多くの意見が出ていておもしろかったです。自分でも絵を見ただけで、こんなに文章が書けると思わなかったし、他の人もいろいろなおもしろい話を作っていて驚きました。また機会があったら、同じようなことをやってみたいです。（伊藤他, 2011, p. 180）

II-4-2 石田（2025）の実践研究

石田（2025）では、看護学を専門に学ぶ大学生約150人^(注4)を対象に「コミュニケーション論」という科目で、授業の最初に行うアイスブレイクとして「ぞうとうさぎ」のビジュアルテキストを用いた実践を行った。科目の特性に沿うよう協同学習スタイルで進めていた。この科目は100名を超える大人数での授業であり、緊張感を保たせるため、定期的に席替えを行った。この科目で行う看図アプローチによるワークは、授業の本題に入る前のアイスブレイクの意味合いも含まれていた。なお、1グループは4人を基本として編成された。ビジュアルテキストの読解場面では5個の発問が設定され、本実践においても参考にした

（ワークシート1, 2, 3）。最初の発問では、「どんな『もの』が描かれていますか？（5個）」（石田, 2025, p. 38）と指示していた。次の発問では、「どんな『こと』が描かれていますか？（事実と想像）」（同上, p. 38）と指示していた。3番目の発問では、「うさぎが持っているものは、もらったのでしょうか？渡そうとしているのでしょうか？また、なぜそのような状況になったのでしょうか。」（同上, p. 38）と指示していた。4番目の発問では、「このあとどうなるのでしょうか？」（同上, p. 42）と指示していた。そして最後の発問では、「ここまで読み解いてきた内容をもとに、30秒ほどで話せるくらいのストーリー（あらすじ）を書いてください」（同上, p. 42）と指示していた。

このように授業の本題に入る前に図1のビジュアルテキストを活用してアイスブレイクを行った。その後、レポート課題として、「ぞうとうさぎ」の物語を200字程度でタイトルも含めできるだけハッピーエンドになる内容で書かせていた。学習者が書いた作文の一例を次に示す（資料6）。

資料6 石田（2025）において学習者が書いた作文の一例



【感染症】

ある街にウサギが1匹いました。

ウサギは隣の村に急ぎの用事がありました。

ウサギは急いで走っていましたが、自分の小さな体ではとても時間がかかりました。

そんな時大きなゾウが現れました。

ゾウはウサギを背中に乗せて隣の村まで連れていってくれると言いました。

困っていたウサギは、ありがたく乗せていってもらいました。

すると急にゾウはお腹が痛いとうずくまりました。ゾウは最近よくお腹を壊していました。感染症にかかっていたのです。

そんな時ウサギはカバンから腹痛に効く草を取り出しゾウにあげました。

ゾウはすっかりよくなりました。

なんとウサギはお医者さんだったのです！！

そのまま2人は隣の村まで行き、ウサギは隣の村の動物達が腹痛を訴える感染症の治療にあたりました。

村は回復し、平和を取り戻しました。

(石田, 2025, p. 45)

また、このレポート課題では、「ぞうとうさぎ」のアイスブレイクの感想も書かせていた。学習者が書いた感想の一例を次に示す(資料7)。

資料7 石田(2025)において学習者が書いた感想の一例

- 初めて話す人と話すきっかけにもなるし、想像力が働くのでとても有意義な時間になっていると思います。絵本とかを読む年齢では無くなって単純なお話を考えることが少ないですが、このようなちょっとした情報から作り出す物語がとてもわくわくします。

- うさぎが持っている花が象からもらった花なのか、あげる花なのか話し合った時にどちらの選択肢であろうとそれを根拠立てる理由を想像で考えるのが楽しかったです。どのような過程をおいたらその根拠に繋がるかを考える難しさがちょうどいい刺激で軽く緊張もほぐれて良かったです。

- 1枚の絵図から色々なことを読み取るというのは、最初は難しいと感じましたが、自分で想像するということが「おもしろい」「楽しい」というふうに感じるようになりました。このような読み取る・汲み取る能力は今後、必ず必要になるので、コミュニケーション論でこの能力の養い方を学ぶことができ良かったです。

(石田, 2025, p. 47)

III. 「論理・表現I」における授業実践

本実践は、2025年10月にA高等学校(高校)定時制課程の「論理・表現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)のうち、話すこと[やり取り]、話すこと[発表]、書くことの3領域の資質・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(2018)によると、この科目の標準単位数は2単位であるが、A高校では3学年で2単位(1週間に2回授業がある)、4学年で2単位が配置されている。鹿内(2014)や石田(2025)などと同じビジュアルテキストである「ぞうとうさぎ」(図1)を用いて、7時限配当の授業を行った(資料8~14, 次頁以降掲載)。

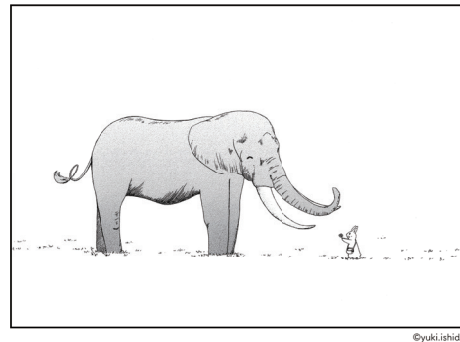


図1 (再掲)

定時制課程であるため、1時限の授業時間は45分間である。学習者は、4学年で男子5名、女子1名の計6名である。本実践で用いられたワークシートは、6つである(ワークシート1~6, 次頁以降掲載)。ワークシート1, 2, 3については、石田(2025)を参考にしながら作成したので、基本的に同じ発問になっている。

倫理的配慮として、本実践では、授業実践に参加する学習者に説明文書を配付して、説明し、調査研究への参加の承諾を署名で得ている。承諾しなかった者・未提出者はいなかった。説明文書では、研究の目的・意義、研究方法、研究の期間と場所、資料の開示、研究への参加の自己決定権、研究をお願いする理由、研究への参加に伴う危害の可能性、個人情報の取り扱い、研究終了後の対応と研究成果の公表について記載されている。

資料 8

「論理・表現Ⅰ」における 1 時限目の授業計画

| | |
|---|------|
| 出席確認，洋楽の歌詞の音読練習，洋楽を聞くか，歌うかする | 15 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」の解答を日本語で書く。答えを発表する。自分が記述した解答にないものを 3 つ程度赤ペンでワークシートの余白に記入する | 3 分 |
| 1. で描かれている「もの」を英語に翻訳する。余裕があれば赤ペンで記入した他の学習者の解答についても英語に翻訳する | 10 分 |
| 英語に翻訳する作業が終わった学習者は，次時以降で教師がどのような発問をするか考えてもらい，ワークシート 1 の裏面に発問を書く | 5 分 |
| 記述した発問を発表する | 3 分 |
| ワークシート 1 を回収する | 1 分 |

資料 9

「論理・表現Ⅰ」における 2 時限目の授業計画（個人面談週間のため 5 分短縮で授業を実施）

| | |
|---|------|
| 出席確認，洋楽の歌詞の音読練習，洋楽を聞くか，歌うかする | 10 分 |
| ワークシート 1 とワークシート 1 の 2. の解答を記載したワークシートを配付する。解答の発音練習と解説をする | 4 分 |
| ワークシート 2 を配付する。3. の発問（どんな「こと」が描かれているか）の解答を日本語で書く | 10 分 |
| 1 人ずつ解答をその場で発表する | 2 分 |
| ワークシート 2 の 3. の解答を英語に翻訳する | 13 分 |
| ワークシート 1 と 2 を回収する | 1 分 |

資料 10

「論理・表現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 | 11 分 |
| ワークシート 1，2 とワークシート 2 の 4. の解答を記載したワークシートを配付する。解答の音読練習をする | 5 分 |
| ワークシート 3 を配付する。5. の発問（うさぎが持っているものは，もらったのでしょうか？渡そうとしているのでしょうか？また，なぜそのような状況になったのでしょうか？）の解答を日本語で書く | 17 分 |
| 1 人ずつ解答をその場で発表する | 4 分 |
| ワークシート 4 を配付する。物語を日本語で考えて書く。 | 7 分 |
| 全てのワークシートを回収する | 1 分 |

資料 11

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

| | |
|---|------|
| 出席確認，洋楽の歌詞の音読練習，洋楽を聞くか，歌うかする | 9 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 4 の 6. 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 7. で英語に翻訳する。 | 30 分 |
| 全てのワークシートを回収する | 1 分 |

資料 12

「論理・表現 I」における 5 時限目の授業計画

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

資料 13

「論理・表現 I」における 6 時限目の授業計画

| | |
|--|------|
| 出席確認，洋楽の歌詞の音読練習，洋楽を聞くか，歌うかする | 9 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。各自発表練習をする | 5 分 |
| 各自相互発表する。発表者は，聞き手からワークシート 5 にコメントを書いてもらう | 30 分 |
| 全てのワークシートを回収する | 1 分 |

資料 14

「論理・表現 I」における 7 時限目の授業計画

| | |
|--|------|
| 出席確認，洋楽の歌詞の音読練習，洋楽を聞くか，歌うかする | 10 分 |
| 前時で回収したワークシートとワークシート 6 を配付する。感想を書く | 5 分 |
| 調査研究への参加の承諾についての説明文書及び同意書を，教師が配付し説明する。 | |
| 学習者が同意書を記入する | 5 分 |
| 全てのワークシートを回収し，通常の授業に戻る | 25 分 |

ワークシート1

| |
|--|
| 名前 _____ |
| 1. ビジュアルテキストに <u>描かれている「もの」</u> 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2

| |
|---|
| 名前 _____ |
| 3. ビジュアルテキストには <u>どんな「こと」</u> が描かれていますか？日本語で書いてください。 (記入欄省略) |
| 4. <u>3.</u> で書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3

| |
|---|
| 名前 _____ |
| 5. うさぎが持っているものは、もらったのでしょうか？渡そうとしているのでしょうか？また、なぜそのような状況になったのでしょうか？日本語で考えて書いてください。 (記入欄省略) |

ワークシート4

| |
|--|
| 名前 _____ |
| 6. ワークシート1, 2, 3を活用しながら、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) |
| 7. <u>6.</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5

| |
|---|
| 名前 _____ |
| 8. ワークシート4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6

| |
|---|
| 名前 _____ |
| 9. 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 「論理・表現I」 1時限目

1時限目では、看图アプローチの3つの活動のうちビジュアルテキスト中に描かれている諸要素を言語化する「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。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。学習者たちは、図1のビジュアルテキストに描かれている「もの」について、次のように解答していた（資料15）。なお、これ以降に示す学習者が記述した日本語の解答や感想の誤字や脱字などについては筆者が訂正して記述している。一方、英語の解答については、単語のスペルミスは筆者が訂正している。また、英文はできる限り学習者の解答をそのまま再現しているため、文法的に間違いだと見受けられるものもある。

| |
|---|
| 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)

資料15 日本語の解答

ゾウ ウサギ バッグ 花 キバ しっぽ
 草 皮膚 耳 足 手 毛 白 目 口
 地面 空 絵画 象の目 象の前足
 うさぎの目 カバン 雑草 ゾウの耳
 ゾウの鼻 ゾウの牙 ゾウのしっぽ
 ウサギの耳 ウサギの鼻 ウサギのしっぽ
 影 光 花びら 茎 大地 よつば 皮 頭
 体 象牙 ウサギの毛 ウサギの口
 象の後ろ足 草原 ウサギの毛皮

洋楽の活動が終わった後に、教師が「今日からしばらくの間ビジュアルテキストを用いた授業を行います」と言うので学習者たちは喜んでいました。この学習者たちは本実践までに、看图アプローチ授業を2回受けていた。1回目は、2024年11月に江草(2022)で用いたビジュアルテキストと同じもので実践を行った。また2回目は、2025

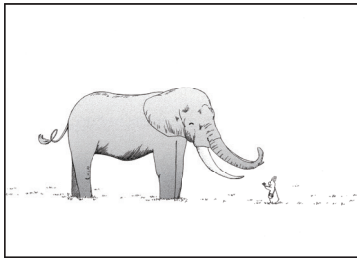
年2月に江草(2023)で用いたビジュアルテキストと同じもので実践を行った。そのため、8カ月ほど期間は空いていたが学習者たちはスムーズに解答を考えていた。ある学習者が「ゾウの耳」「ゾウの鼻」があるよねと別の学習者につぶやくと、「そうだね」と返答があり、さらに「うさぎの耳」「うさぎの手」もあるよねと楽しそうに返していた。その後、6名全員に黒板に解答を板書してもらった。と同時に、「自分の解答にないものがあれば赤ペンで3つぐらい解答欄、もしくは、ワークシートの余白に書いてください」と指示した。黒板に板書してもらった後、1人ずつ順番に解答を発表してもらった。次に、ワークシート1の2.では、1.で書き出した「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

elephant rabbit grassland tusk bag
 flower shadow tail sky grass skin ear
 feet hand fur white eye mouth ground
 painting elephant's eye rabbit nose
 elephant's front paw rabbit ears
 ivory elephant's tail elephant ears
 rabbit's tail rabbit fur earth
 elephant's trunk elephant skin rabbit's paw
 elephant's front legs rabbit's mouth
 four-leaf clover hair head body weed
 elephant tusk light petal stem
 elephant's hind legs rabbit's eyes

1時限目の残り時間を考えた時に、6名全員に英語の解答を黒板に板書してもらおうと途中で授業が終了してしまう可能性が高かった。先述したように学習者たちはこれまでに2回看图アプローチ授業を受けている。そのため3つの活動(変換・要素関連づけ・外挿)の理論を知らなくても、教師がどのように授業を進めていくかの予測はできるだろうと考えた。また、活動に取り組むスピー

ドにも学習者による個人差があった。したがって、ワークシート1の2.の活動を早く終えた学習者には、2時限目以降に教師がどのような発問をするかについて考えてもらい、ワークシート1の裏面に発問を書いてもらった。次のように解答していた（資料17）。そして、最後に1人ずつどのような発問を考えたか発表してもらった。学習者の中には教師が想定した発問と同じ発問を書いた者もあり大変驚かされた。



資料17 ワークシート1の裏面に書かれた発問

- ・象はなぜ微笑んでいるのでしょうか。
- ・象と兎はこのとき初めて出会ったのでしょうか。
- ・2匹の関係を例えるのなら何にあたりますか。
- ・ウサギは何をしていますか。
- ・ゾウは何に喜んでいますか。
- ・二匹はどこにいますか。
- ・他にどのような動物がいると考えられますか。
- ・何時ですか。
- ・ウサギはゾウに何をあげようとしていますか？
- ・ウサギは何をあげようとしていますか。
- ・うさぎはゾウのどこをかみつくでしょう？
- ・ゾウは何歳でしょう？
- ・よつばは、いつまでもっている？
- ・この後、どのような事がおこるか。
- ・ウサギのカバンの中は何が入っているか。

Ⅲ－2「論理・表現Ⅰ」2時限目

2時限目では、授業時間を節約するためワークシート1の2.に学習者が書いた解答を教師がワークシートにまとめた。そして、それを配付し全員で発音練習をした。その後、1時限目の「変換」の活動で日本語から英語に翻訳する時に、同じ意味ではあるが、動物の違いや物の状態によって使

い方が異なる単語が3種類あり、学習者同士で協同思考がなされていた。それらの単語は次に示すものであり、先述のワークシートの下部に記載し学習者に説明を読んでもらい理解を深めた（資料18）。

資料18 異なる意味を持つ単語

- ①鼻→人間や多くの動物の「鼻」については、noseを用いる。しかし、一部の動物、例えば、象については trunk, 豚については snout を用いる。
- ②牙→オオカミ, 虎, ライオンなどの主に肉食動物の鋭い歯については、fang を用いる。一方、象やイノシシなどの動物の長くて曲がった牙については、tusk を用い、主に防衛や掘削(くっさく)に使われる。
- ③皮と革→人間の皮膚や肌、あるいは、動物や果物の皮を指す場合は skin を用いる。一方、カバン, 財布などの加工された革(製品)を指す場合は、leather を用いる。

また、ある学習者が four-leaf clover と書いていたので、四つ葉が何を象徴するものかと教師が発問すると、別の学習者が「幸福」と答えてくれた。

続いてワークシート2を配付した。このワークシートでは、看図アプローチの3つの活動のうち、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」を行った。ワークシート2の3.は「要素関連づけ」を行うための指示である。ここでは、ビジュアルテキストにはどんな「こと」が描かれているかについて日本語で書いてもらった。学習者たちの解答例を次に示す（資料19）。

| |
|---|
| 名前 _____ |
| 3. ビジュアルテキストには <u>どんな「こと」</u> が描かれていますか？日本語で書いてください。 (記入欄省略) |
| 4. <u>3.</u> で書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2 (再掲)

資料 19 日本語の解答

- ・うさぎがゾウに花を渡そうとしている。
- ・ゾウは花を渡され喜んでいる。
- ・うさぎは草原を歩きまわりながら、様々な動物たちに花を渡している。
- ・うさぎはみんなを喜ばせるために草原を走りまわっている。
- ・象はよろこんでいる
- ・うさぎは象牙をねらっている
- ・うさぎは象をクローバーでおびき出そうとしている。
- ・象は兎を憎んでいる。
- ・ウサギは花を持っている
- ・ウサギはカバンを持っている
- ・ウサギはゾウを見つめている
- ・ゾウは鼻を上を上げている
- ・ゾウは尾を振っている
- ・ゾウはウサギを見つめている
- ・ウサギが手を挙げています。
- ・ゾウが立っている。
- ・ウサギは左を見ている。
- ・象は右を見ている。
- ・象は立ち止まっている。
- ・天気は晴れている。
- ・兎が象に花をプレゼントしている。
- ・象は兎に笑いかけている。
- ・象の笑顔の裏側には、あふれんばかりの食欲を秘めている（隠している）。
- ・象と兎は色のない世界に生きている。
- ・ゾウさんが10トンの足を引きずりながら歩いていた。
- ・うさぎさんは、ゾウではなくクローバーを見ていた。
- ・うさぎさんは、キバにクローバーをさそうとしていた。
- ・ゾウさんは、それに怒り土下座した。（なぜ土下座したのか？）
- ・なんと、うさぎさんがすでにゾウさんを倒していたのであった。

本実践では、最終的にはビジュアルテキストに描かれている情報を基盤に、学習者は他の学習者と協同思考をしながら様々な物語を作成する。そして物語を発表して交流を行い、学びを深めてい

くことが目標となる。しかしながら、上掲の解答例が示すように、この「要素関連づけ」の活動で、後述する「外挿」の活動で目標とする「ビジュアルテキストの内容を超えて発展的に表現する段階」に到達していることは特筆すべきである。ある学習者は、本実践の前に学習したビジュアルテキスト（江草，2022, 2023）と違い、「情報量が少ないから難しい」と述べていた。これはつまり、情報量が少ないから、より想像力を働かせてビジュアルテキストの内容を超えて、発展的に思考して表現しなければならないことの裏返しであると推測される。

その後、1人ずつその場で解答を発表してもらった。学習者全員笑いが絶えなかった。それから、2時限目の残り時間でワークシート2の4.に取り組んでもらった。3.で書き出した解答を、情報端末を活用しながら英語に翻訳してもらった。学習者たちの解答例を次に示す（資料20）。

| |
|---|
| 名前 |
| 3. ビジュアルテキストには <u>どんな「こと」</u> が描かれていますか？日本語で書いてください。 (記入欄省略) |
| 4. <u>3.</u> で書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 2 (再掲)

資料 20 英語の解答

- The rabbit is giving the elephant a flower.
- The elephant is happy to receive flowers.
- The rabbit is walking around the grassland and giving flowers to various animals.
- The rabbit is running around the grassland to make everyone happy.
- The elephant is happy.
- The rabbit is after the ivory.
- The rabbit is trying to lure the elephant with a clover.
- The elephant has a hatred for the rabbit.
- The rabbit is holding a flower.
- The rabbit has a bag.
- The rabbit is looking at the elephant.
- The elephant lifts its trunk upward.

- The elephant is wagging its tail.
- The elephant is looking at the rabbit.
- The rabbit is raising its hand.
- The elephant is standing.
- The rabbit is looking to the left.
- The elephant is looking to the right.
- The elephant is standing still.
- The weather is sunny.
- The rabbit is giving the elephant a flower.
- The elephant is smiling at the rabbit.
- The elephant hides its appetite behind its smile.
- The elephant and the rabbit live in a colorless world.
- An elephant was walking, dragging its 10-ton feet.
- The rabbit was looking at the clover, not the elephant.
- The rabbit was trying to stick the clover in the elephant's tusk.
- The elephant got angry and knelt down on the ground.
- Surprisingly, the rabbit had already defeated the elephant.

III-3 「論理・表現Ⅰ」3時限目

3時限目も、授業時間を節約するためワークシート2の4. に学習者が書いた解答を教師がワークシートにまとめた。そして、それを配付して全員で音読練習をした。教師が配付したワークシートには、誰がどの英文を書いたかは特定されないように学習者の氏名は書かなかった。しかしながら、英文の特徴や語彙などから誰が書いた英文なのか分かる学習者がいたのには感心してしまった。

音読した後、ワークシート3を配付した。ワークシート3は、石田（2025）で用いられた発問をそのまま記載した。このワークシートでは、「うさぎが持っているものは、もらったのでしょうか？渡そうとしているのでしょうか？また、なぜ

そのような状況になったのでしょうか？」について日本語で考えて書くように指示した。学習者たちの解答例を次に示す（資料21）。

| |
|---|
| 名前 _____ |
| 5. うさぎが持っているものは、もらったのでしょうか？渡そうとしているのでしょうか？また、なぜそのような状況になったのでしょうか？日本語で考えて書いてください。 (記入欄省略) |

ワークシート3（再掲）

資料21 ワークシート3の解答

- ゾウはウサギにクローバーをあげたので、ウサギは自分のコレクションの彼岸花をあげた。
- ゾウはウサギに動物界のお金をあげた。心の中で少ないなと思った。
- うさぎがいろいろな動物を喜ばせたくて、家の近くできれいに咲いていた花をかばんに入れて、歩きまわり、出会った動物みんなに渡している。
- うさぎはゾウが好きだからその気持ちを伝えるために赤いチューリップを一輪渡し、「大好き」と伝えました。
- 兎は以前、象に木の実を分けてもらったので、感謝の気持ちを表すため、お花を渡そうとしている。
- 兎はお花を集めるために、象にお花を見せて手伝ってもらおうとしている。象はそれを快く引き受けました。
- ウサギとゾウは仲良しで、ウサギが見つけた花をゾウに渡そうとしています。
- ウサギとゾウは仲良しで、ゾウが見つけた花をウサギに渡しました。
- うさぎはこの白黒に荒廃した世界で一輪の花を見つけ、その喜びを象と共有している。その後、この花は世界を色づけるきっかけとなる。

本実践は、同時期に他の学年の学習者を対象としても行っていた。先行して行われた他学年の授業では1人で2つ以上の解答を考えて書いていたり、このワークシートの時点で長文の解答を書

いていたりする学習者もいた。したがって、本実践では最初から複数の解答を書いてもいいと指示した。また、このワークシートは、後述するワークシート4の作成に時間をかけてほしかったので日本語のみでの解答を作成してもらった。学習者たちは和気藹々と協同思考をしながら取り組んでいた。1人ずつ発表してもらった後にワークシート4を配付した。

| |
|--|
| 名前 _____ |
| 6. ワークシート1, 2, 3を活用しながら、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) |
| 7. 6. 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 (再掲)

このワークシートでは、主として「外挿」を行ってもらった。「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、発展的に考えていく活動である。ワークシート4の6. では、まずワークシート1, 2, 3で解答した記述データを活用しながら、図1をもとにした物語とそのタイトルを日本語で考えて書くように指示した。次にワークシート4の7. では、6. で書いたものについて情報端末を活用しながら英語に翻訳してもらった。この活動の最初では、ある学習者が「(3時限目の授業を休んだ学習者なら) うさぎが高級車に乗ってやってくる」という物語になるのではないかと笑う様子がみられた。しかし、活動が進むにつれて学習者全員が黙々と個人思考に励みながら物語を作成していった。教師も困っていなければ静かに暖かく見守ることにした。

III-4 「論理・表現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4の6. と7. の問題に取り組む時間となった。学習者全員が黙々と集中して物語を作成していた。時折、ペアやグループで進捗状況を確認したり、協同思考を行ったりしながら進めた。3時限目に休んだ学習者にはワークシート3で他の学習者が作成した解答例を配付して理解を促した。一

番早く完成させた学習者は教師と一緒に音読練習をしながら読めない単語にカタカナを振るなどした。一方、授業外の時間も活用して長編作品を考えてきた学習者がいた。この学習者は情報端末にその作品をデータとして保存していた。そのため、情報端末の画面を見ながらワークシートに作品を書き写していた。

4時限目の時間だけではほとんどの学習者が作品を完成していなかったため、もう1時限時間を取ることにした。

III-5 「論理・表現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。4時限目同様に、黙々と集中して取り組みながらも時折お互いに進捗状況などを確認していた。作成が終わった学習者は、教師と何度も音読練習をしたり各自で黙読したり他の英語学習をしたりしていた。

III-6 「論理・表現I」6時限目

6時限目では、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。教師の目論見としては、6時限目で本実践を終わらせたかった。そのため、20分ぐらいを発表時間にあて、その後10分程度で感想や調査研究への参加承諾に関する説明を行う計画であった。しかしながら、予想に反して学習者全員が真剣かつ楽しそうに、最初に英語で、次に日本語で発表していたので授業終了のチャイムがなるまで発表時間を取ることにした。学習者6名のうち3名の物語を次に示す(資料22, 23, 24)。

資料22 ワークシート4における学習者Aの作文

タイトル：新しい色

それは生き物の感情を表す不思議な場所。長らく生き物が訪れることがなく、そこは色を失っています。あるとき、そこに2匹の動物が訪れました。象と兎です。兎はこの出会いを祝して、象にお花をあげました。象は、可愛らしい兎の行動に思わず笑みがこぼれました。

この2匹の出会いをきっかけに、きっとそこは色とりどりで素敵な空間へと変わっていくことでしょう。



Title: New color

It is a mysterious place that expresses the feelings of living things. The place has lost its color, as if no living creatures have visited for a long time. One day, two animals visited. They are an elephant and a rabbit. The rabbit was delighted to meet the elephant and gave him a flower as a gift. The elephant couldn't help but smile at the rabbit's adorable behavior. The encounter between these two animals will surely transform the place into a colorful space.

資料 23 ワークシート 4 における学習者 B の作文

タイトル：幸せ

うさぎはゾウの事が好きだ。ゾウは困っている子を助けられる優しさ、慈愛のこもった眼差し、そして、さわやかな笑顔を持っている。どのシーンを切りとっても映画のワンシーンになってしまうようなそんなゾウに恋してしまった。うさぎはだれにも取られたくないと思い、勇気をだして告白しようと考えた。

身だしなみを確認し、自分に自信をもった後、告白をしにいった。

「ゾウさん好きです。付き合ってください。」

うさぎの告白にゾウはこう言いました。

「オレ、うさぎのこと好きだよ。どんな時も隣にいるのはオレがいいと思ってたんだ。」

こうして2匹は結ばれました。



Title: Happiness

The rabbit likes the elephant. The elephant possesses the kindness to help children in need, a gaze filled with compassion, and a refreshing smile. I fell in love with the elephant that could become a scene from a movie no

matter which moment you captured. The rabbit didn't want anyone else to take it, so it gathered its courage and decided to confess.

After checking my appearance and feeling confident, I went to confess my feelings. "I love elephant. Will you go out with me?"

When the rabbit confessed, the elephant said this, "I love you. I think I'm the one who should always be by your side."

And so the two lived happily ever after.

資料 24 ワークシート 4 における学習者 C の作文

タイトル：ダンボの始まり

ゾウとウサギは今なにをしているのかを話していました。ゾウはサーカスの曲芸でボールに乗っているといい、もう歳だから身体がしんどいことをウサギに言いました。

ウサギはゾウを可哀想に思い、身体の疲れが飛ぶ花をゾウにあげた。ゾウはとても喜んで食べた。ゾウは身体から翼が生えダンボという人気のキャラクターになった。



Title: The beginning of Dumbo

The elephant and the rabbit were talking about what they were doing. The elephant said that he was riding a ball as part of a circus act, and told the rabbit that he was getting old and his body was tired. The rabbit felt sorry for the elephant and gave him a flower that would help relieve his fatigue. The elephant ate with great pleasure. The elephant grew wings and became a popular circus character called Dumbo.

聞き手には、ワークシート 5 に発表者に対するコメントを書いてもらった。

| |
|---|
| 名前 |
| 8. ワークシート 4 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、とても素晴らしいよ。</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 (再掲)

聞き手が発表者に書いたコメント例を次に示す(資料 25, 26)。なお学習者 B については、6 時限目及び 7 時限目を欠席したのでワークシート 5 における記述はなかった。

資料 25 学習者 A へのコメント

コメント：「新しい色」からものすごい感情が英語に込められていた。
 パーフェクト ○○より
 コメント：その場所に色がついて良かった。
 ○○より
 コメント：事前に何回も英語の練習をしていたので、発表が流暢ですばらしかった。色をテーマにして 2 匹の出会いを素敵空間へと導いていく話がすばらしかった。 教師より
 コメント：2 匹が出会ったことにより、その 2 匹の空間に色がついてくストーリーが神秘的ですごかったです。
 ○○より

資料 26 学習者 C へのコメント

コメント：ダンボから翼がはえておもしろかった。 ○○より
 コメント：ダンボが突然変異か何か？活躍ができて結果良かったと思う。英語の発表に困ったときに○○先生がきて良かった。 ○○より
 コメント：ゾウさんに羽が生えてダンボになったストーリーに感動しました。お花すごい。 ○○より

III-7 「論理・表現 I」 7 時限目

7 時限目では、ワークシート 6 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。

| |
|---|
| 名前 _____ |
| 9. 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 6 (再掲)

学習者たちは、次のように記述していた(資料 27)。なお、一人称は「私」に統一している。

資料 27 ワークシート 6 に書かれた感想

- 今回のイラストは前回に比べて情報が少なく感じたからいろいろと想像をかきたてて挑んだ。私は他に比べてまっすぐに物語を書けた気がする。クラスメイトみんなクセの強い物語でおもしろかった。これからも後輩にこの取り組みを続けてあげてほしい。
- 前回のビジュアルテキストと比べると絵の情報が少し少なく感じたから、難しく感じた。
- 動物 2 匹と花からストーリーを作ったときに、すごく長い文で作ってる人や動物の種類と名前がしっかり決まってる人がいておもしろかった。
- 色んな物語があって、ものすごく楽しかったし、また、やってみたいと思った。つきましては、またお願いします。
- みんなの作品を完成前に少し聞いた程度であつたがみんな考えることが違うし、発想力が素晴らしかった。自分の作品にタイトルを付けるのが難しかった。
- 今回は今までと違って、情報量が少ないため、ストーリーを作る際の工夫が難しかった。けれど、少ないことによりストーリーの切り口は同じなのに、全員別の方向へストーリーが変わっていく様は面白かった。

IV. 考察

前章では、「ぞうとうさぎ」のビジュアルテキストを用いて定時制高校の学習者 6 名を対象に行われた「論理・表現 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 2 つのことについて考察する。まず看図アプローチ(看図作文)に取り組む時間の長さや学校種の違い(石田, 2025; 伊藤他, 2011, 2012; 鹿内, 2014; 鹿内他, 2012)による関係が看図アプローチの有効性や汎用性にどのような影響を及ぼすか考察する。次に、本実践で得られた学習者の

感想の記述を他校種の実践研究（石田，2025；伊藤他，2011；鹿内，2014；鹿内他，2012）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 看図アプローチ（看図作文）に取り組む時間の長さや学校種の違いから

本実践では、高校の学習者を対象に「ぞうとうさぎ」のビジュアルテキストを用いた7時限の授業実践を行うことにより、資料22, 23, 24で示されるような物語が作成された。一方、鹿内他（2012）では、小学校1年生を対象に5時限の授業実践を行うことにより資料1で示されるような物語が作成された。また鹿内他は、看図作文における授業モデルの汎用性の高さを示すため、中学生を対象にした実践も行っている。小学校1年生では5時限配当の授業であったが、1時限に短縮して行われた。そして、資料3に示されるような物語が作成された。

伊藤他（2012）では、小学校2年生を対象に4時限の授業実践を行うことにより資料2で示されるような物語が作成された。また伊藤他（2011）では、大学生を対象に1時限の授業実践を行うことにより資料4で示されるような物語が作成された。最後に石田（2025）では、1時限の中の25分程度の授業実践とレポート課題から資料6で示されるような物語が作成された。

このように、小学校、中学校、高校、大学という学校種の違いに応じた実践方法の工夫が見られる。と同時に、看図アプローチ（看図作文）に取り組む時間の長さもそれぞれの実践研究によって異なる。しかしながら、資料1, 2, 3, 4, 6, 22, 23, 24で示されるように、学習者はそれぞれの発達段階に応じて魅力ある物語を作成している。これはつまり、鹿内（2015）が言及するように、ある種の「わかりにくさ」を含んでいるビジュアルテキストが、深い個人思考を促したり協同学習を行ったりさせるように自然に導いてくれていることを明らかにしている。「わかりにくさ」を含んでいるビジュアルテキストが協同学習を深

めていく1つの条件となる。また魅力ある物語を作成するもう1つの条件として、江草（2025）が指摘するように、「3つの活動における適切な『発問』」（p. 3）が鍵となっているとも考えられる。学校種の違いや学習者の発達段階によっては、「変換」「要素関連づけ」「外挿」の3つの活動における発問の手法を柔軟に変更する必要がある。物語が作成しやすいように「問答法」や「クローズ法」（鹿内，2010）などの発問の手法が用いられることもある。あるいは「変換」の活動後すぐに物語を作成してくださいと指示することもある。その時には本来「要素関連づけ」や「外挿」で必要となる情報処理を「四つ葉のクローバー」をキーワードとして説明することでスムーズな作文執筆を促していく（伊藤他，2011）。このように様々な発問・指示の手法が看図アプローチ（看図作文）では用いられる。前述の2つの条件（ビジュアルテキストと適切な「発問」）が融合することで、協同学習をより促進させたり多種多様な解答を表出させたりして学習を発展させていくことが可能となる（江草，2025）。そしてこの作用が、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と言える。

Ⅳ－２ 学習者の感想について

次に、授業実践の最後に書いてもらった感想について考察する。鹿内他（2012）では、「ぶんしょうをかいたのがすごくむずかしかったです。ともだちによまれてすごくよかったです。」（同上，p. 97）、「たのしくかけた。きいてもらっているときにすごいとおもわれ、うれしかったです。」（同上）などの感想があった。伊藤他（2011）では、「看図作文ということで一枚の絵から物語や状況を考えるのに皆から多くの意見が出ていておもしろかったです。自分でも絵を見ただけで、こんなに文章が書けると思わなかったし、他の人もいろいろなおもしろい話を作っていて驚きました。また機会があったら、同じようなことをやってみたいです。」（伊藤他，2011，p. 180）などの感想があった。石田（2025）では、「感じたことは前回

同様ひとつの絵から無数の価値観やストーリーが生まれるという事です。同じ絵を見ているはずなのに全然違う結末になるのがとても面白かったです。でも所々共通している部分もあって性格や価値観に似ていると感じました。同じところも違うところも認め合うことの重要性を改めて感じました。」(石田, 2025, p. 48) などの感想があった。いずれの実践研究でもほとんどの学習者が肯定的な感想を書いていた。

一方、本実践においても、「動物2匹と花からストーリーを作ったときに、すごく長い文で作ってる人や動物の種類と名前がしっかり決まってる人がいておもしろかった。」「みんなの作品を完成前に少し聞いた程度であったがみんな考えることが違うし、発想力が素晴らしかった。自分の作品にタイトルを付けるのが難しかった。」「今回は今までと違って、情報量が少ないため、ストーリーを作る際の工夫が難しかった。けれど、少ないことによりストーリーの切り口は同じなのに、全員別の方向へストーリーが変わっていく様は面白かった。」など、先述の他校種の実践研究と同様に肯定的な感想が多かった。これらの感想は、他の看図アプローチの研究報告(茅野・時田, 2021; 溝上・吾妻・鹿内, 2016; 大村・池浦, 2020)と同様に看図アプローチの有効性や汎用性の高さを示すものである。

V. おわりに

本実践では、定時制高校の学習者6名に「ぞうとうさぎ」のビジュアルテキストを用いた授業実践を行い詳細に報告した。そしてその結果について、とりわけ学習者の書いた物語作品と実践の最後に書いた感想を、他校種の学習者が書いた記述データ(石田, 2025; 伊藤他, 2011, 2012; 鹿内, 2014; 鹿内他, 2012)と比較した。その結果、すべての学校種において学習者たちは発達段階に応じて素敵な物語を書いていた。また肯定的な感想を書いていた学習者が多かった。これらの比較から、看図アプローチにおける有効性や汎用性の高さを再確認することができた。

このように、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には看図アプローチの有効性や汎用性の高さが確認されている研究報告(e.g., 鹿内, 2014)が数多くある。そのため、それらの研究で使用されているビジュアルテキストを用いて追実践を行う必要がある。

また本稿では、主に日本語で書かれた記述データを他校種の実践研究で得られた記述データと比較した。そのため、同時期にA高校の他学年で行った「ぞうとうさぎ」の実践について、日本語だけではなく英語の記述データも本実践と比較することでより深い考察ができるかもしれない。さらには、「問答法」(鹿内, 2010)などの手法を用いた看図アプローチの追実践も高校生の学習者を対象としたものは現時点ではないので、興味深い考察ができるかもしれない。今後の課題としていきたい。

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—『きゅうちゃん、たぶんこうだったんじゃないか劇場』—」『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
- 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—2022年3月の実践との比較—」『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—協同学習促進ツール『きゅうちゃん』の有効性—」

- 『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－2022年3月の実践との比較－」『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). 「看図アプローチを活用したライティングの実践研究－2つの授業実践における学習者個人の経時的観察からの考察－」『放送大学文化科学研究』5, 70-80.
<https://ouj.repo.nii.ac.jp/records/2000408>
- 石田ゆき (2025). 『看図アプローチのための教材デザイン－「見ること」でととのう学びの雰囲気－』トリアーデ.
- 伊藤公紀・森寛・兒玉重嘉・伊藤裕康・石田ゆき・渡辺聡・石川清英・鹿内信善 (2011). 「看図作文授業の追試研究（Ⅴ）－大学生の作文意欲向上をめざした試み－」『札幌大学総合論叢』32, 163-181.
<https://sapporo-u.repo.nii.ac.jp/records/6683>
- 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）－フレームワークの付与による小学校第2学年の実践－」『札幌大学総合論叢』34, 153-170.
<https://sapporo-u.repo.nii.ac.jp/records/6746>
- 前田敏和・溝上広樹 (2022). 「高校化学における看図アプローチを活用した授業実践－イオン化傾向とその社会での利用を学ぶ－」『全国看図アプローチ研究会研究誌』15, 3-9.
https://kanzu-approach.com/journal/kanzu-journal.vol.15_pp.3-9.pdf
- 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－『加速度』の学習における生徒による発問づくり－」『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
- 溝上広樹 (2025). 「生成 AI 利用の看図アプローチ職員研修－高校地学の発問づくり実践講座」『全国看図アプローチ研究会研究誌』26, 3-13.
https://kanzu-approach.com/journal/kanzu-journal.vol.26_pp.3-13.pdf
- 溝上広樹 (2026). 「対話と内省を促す職員研修の設計と実践－看図アプローチと問いづくりの技法（QFT）の活用を通して－」『協同教育実践論文集』1, 45-60.
https://jasce.jp/docs/jasce_jissen_001.pdf
- 溝上広樹・吾妻行雄・鹿内信善 (2016). 「高校生物における看図アプローチを利用した授業実践－ウニからその生態と東日本大震災を考える－」『福岡女学院大学大学院紀要・発達教育学』1, 21-25.
<https://doi.org/10.60461/0002000461>
- 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.
- 日本協同教育学会 (2019). 『日本の協同教育』ナカニシヤ出版.
- 大村勲夫・池浦恵里 (2020). 「看図アプローチ協同学習を用いた古典読解単元の考察 その1－『きゅうちゃん』を用いて『伊勢物語』第9段を内容把握する－」『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－「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（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—看図アプローチで育てる学びの力—』ナカニシヤ出版.

鹿内信善 (2016). 「看図アプローチによる授業づくり」 杉江修治 (編). 『協同学習がつくるアクティブ・ラーニング』 (pp.99-106) 明治図書出版.

鹿内信善 (2022). 「看図アプローチで読み解く協同教育・協同学習」 『協同と教育』 17, 7-20.
https://jasce.jp/docs/jasce_017.pdf

鹿内信善・石田ゆき (編) (2025). 『見方・考え方を育てる授業デザイン—看図アプローチの理論と実践—』 トリアーデ.

鹿内信善・兒玉重嘉・石田ゆき・森寛 (2012). 「小学校低学年用看図作文の授業開発 (Ⅲ) —小学校1年生2学期の実践—」 『北海道教育大学紀要 (教育科学編)』 63(1), 83-98.
<https://doi.org/10.32150/00006050>

鹿内信善・佐田明菜・中尾慎矢・石山信幸 (2016). 「看図アプローチをキーワードにした校内授業づくり研修の試み—南筑高校の事例—」 『福岡女学院大学大学院紀要・発達教育学』 1, 57-63.
<https://doi.org/10.60461/0002000466>

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

寺田昂世・溝上広樹 (2025). 「ChatGPT による発問を利用した看図アプローチ授業実践—高校地学において火山と私たちの暮らしについて考えるために—」 『全国看図アプローチ研究会研究誌』 24, 3-14.
https://kanzu-approach.com/journal/kanzu-journal.vol.24_pp.3-14.pdf

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助言及び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「ぞうとうさぎ」のタイトルについては、「ひらがな」で象と兎を表現した研究報告 (石田, 2025; 鹿内, 2014) や、「カタカナ」で表現した研究報告 (伊藤他, 2011, 2012) がある。一方、鹿内他 (2012) のように、タイトル名がなく「図1」 (p. 85) とのみ言及されているものもある。本稿では、石田 (2025) や鹿内 (2014) と同じ「ぞうとうさぎ」の表現を用いている。
- 2) 鹿内他 (2012) は、科学研究費補助金基盤研究 (C)・課題番号 21530969 (研究代表者; 鹿内信善, 研究テーマ「ヴィジュアルテキストを創造的に読む力を育てる教材開発・授業開発」) の一環として遂行され、その研究成果は鹿内 (2014) に書籍として出版されている。そのため、鹿内他 (2012) と鹿内 (2014) は内容的に一部同じ部分があるが、本稿では読者が情報を入手しやすい鹿内他 (2012) を中心に記述することとする。
- 3) 伊藤他 (2011) では、日本語リテラシー教育の一環として大学生を対象に看図作文の実践研究を行っている。しかしながら、具体的な授業科目名の記述はなく「実験授業」とのみ記述されている。
- 4) 石田 (2025) では、「コミュニケーション論」という科目の履修者は「150人を超えます」 (p. 35) と記述されていた。しかしながら、正確な人数は記載されていなかったため、本稿では「約150名」と記載している。

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（江草千春）

2026年4月6日 受付

2026年4月21日 査読終了受理