

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 —

江草 千春[†]

A Practical Study of Writing Instruction Based on Kanzu Approach: Longitudinal Observation of Individual Learners Over Two Classroom Practices

Chiharu Egusa

1. はじめに

高等学校では、2022年4月から2018年に告示された『高等学校学習指導要領（平成30年告示）』に基づいて教育活動が行われている（文部科学省, 2018）。この学習指導要領では、「知識及び技能」（p. 20）「思考力・判断力・表現力等」（p. 20）「学びに向かう力、人間性等」（p. 20）という3つの育成を目指す資質・能力の柱が明示された。また、「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」（p. 28）もこの文脈の中で謳われている。さらに外国語科においては、前述の育成を目指す資質・能力の育成や言語活動の重要性が標榜されている（文部科学省, 2019）。しかしながら、高等学校においては教科書を扱って学習活動を行うと、どうしても文法（言語形式）指導に偏ってしまう傾向が見られ、観点別評価における3観点（「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」）のうち、「知識・技能」に関する割合が大きくなってしまいがちであると指摘されている（高杉, 2024）。また、「依然として外国語によるコミュニケーション能力の育成を意識した取組、特に『話すこと』及び『書くこと』などの言語活動が適切に行われていないこと、『やり取り』や『即興性』を意識した言語活動が十分ではないこと、（中略）といった課題がある」（文部科学省, 2019, p. 6）という指摘もある。

このような問題点を解決するための授業づくりの方法、すなわち学習活動を促進する方法の1つが「看図アプローチ」である（鹿内・石田, 2025）。看図アプローチとは、「ビジュアルテキスト」と呼ばれる絵図などに描かれている内容に基づいて学習者が言葉を使って表現活動を行うこ

とを求める授業実践である。この授業づくりの方法は、協同学習の1つの領域（日本協同教育学会, 2019）であり、近年では小学校や中学校などの様々な学校種や様々な専門分野で授業実践研究が行われている（e.g., 織田・加藤, 2023; 大村・池浦, 2020; 大山・山下・石田・鹿内, 2021）。そして、授業の感想として得られた満足度の高さから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。また、このアプローチは先述した学習指導要領において育成を目指す資質・能力の3つの柱の1つである「思考力・判断力・表現力等」の育成にも寄与する、と鹿内（2019, 2022）は述べている。

以上のように、協同学習を促進するための1つの授業づくりの方法として看図アプローチを活用すれば、他者と協力して学び合うことで学習者の学びを促進し、知識や技能だけではなく、思考力、判断力、表現力も伸ばすことが可能かもしれない。この思考力、判断力、表現力の育成については英語教育、とりわけライティング教育においても重要であると保田（2024）は論じている。

そこで、本稿ではまず看図アプローチの定義と歴史や、このアプローチを活用する際に必要となるビジュアルテキスト、そしてこのテキストを読み解くために必要となる「変換」「要素関連づけ」「外挿」の3つの活動について説明する。また、このアプローチを活用した実践研究がどのように行われているのかについて英語教育を中心に概観する。そして定時制高校で4ヶ月間の間に行われた2つの授業実践について詳述する。具体的には、3つの学年の学習者を対象に2つの授業実践に1度も欠席しなかった学習者11名におけるワークシートの記述内容から、どのような傾向や特徴が見られるか経時的観察を行った結果を詳述する。

[†] 2024年度修了（人文学プログラム）、現所属：北海道岩見沢東高等学校

2. 看図アプローチ理論と看図アプローチを活用した実践研究

本章では、まず看図アプローチの定義と歴史について説明する。次に、看図アプローチ実践を行うために必要となるビジュアルテキストおよび3つの活動（「変換」「要素関連づけ」「外挿」）について説明する。そして、この理論を用いた実践研究がどのように行われているかについて英語教育分野を中心に述べていく。

2.1 看図アプローチとは（看図作文から看図アプローチへ）

看図アプローチとは、絵図などのビジュアルテキストを適切な発問に解答する活動に参加しながら読み解いていく。そして、その読み解いたことを発信するプロセスを含んだ授業づくりの方法である（鹿内, 2016; 鹿内・佐田・中尾・石山, 2016）。鹿内（2023）は、「看図アプローチでは、ビジュアルテキストを『みる』ものではなく『読む』もの」（p. 31）と定義した。そして、このテキストを読み解いていくために、「変換」「要素関連づけ」「外挿」の3つが授業実践を行っていくために必要な活動であると言及している（鹿内, 2015）。

後述する3つの活動については、看図アプローチの前身である「看図作文」でも行われていた（鹿内, 2014）。この指導法は、元々は中国の小・中学校の国語に相当する科目で指導されていて、絵図を見てその内容を文章で書くものである（鹿内・葛, 2000）。しかしながら、中国で指導されている看図作文は絵図に特別な工夫がなかったり（鹿内, 2014）、絵図から読み解かなくても発問から作文が書けてしまうものがあつたりすると仇（2022）は指摘している。また発問についても絵図を見ると誰もが同じ解答をしてしまうものや（仇, 2022）、「[前略] 看図作文の授業で先生は『絵をよく見て作文を書きなさい』と言うだけです。[後略]」（鹿内, 2014, p. 3）と言った単純な発問が多かつたりする、という指摘もある。

このように、先述した例を挙げただけでも中国で行われている看図作文の絵図や発問には改善すべき点が多くある。また鹿内・李（2014）は、看図作文の効果的な授業方法が中国では開発されていないという問題点を指摘している。そこで、鹿内（2014）は、この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た「新しい看図作文」を開発した。この「新しい看図作文」は、本稿でも後述するビジュアルテキストを見て、そこから意味を読み解く活動として「変換」「要素関連づけ」「外挿」の3つの活動から構成されている特徴がある。

これらの3つの活動を用いて、様々な授業実践が小中学校の国語の授業で行われている（e.g., 伊藤・渡辺・石田・兒玉・伊藤・鹿内, 2012）。そして、近年では国語の授業だけでなく、他の教科教育や専門分野にもこの「新しい看図作文」における研究成果を応用していくことを「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）。具体的には、特別支援教育（鹿内, 2018）、看護教育（山下, 2020）、幼児教育（福永, 2022）などがある。

2.2 ビジュアルテキスト

看図アプローチは、ビジュアルテキストの読解を授業の中に取り入れている特徴がある（鹿内, 2016）。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。従来、ビジュアルテキストは「見るもの」と考えられていた。しかしながら、看図アプローチではビジュアルテキストを「読むもの」として位置づけた。また、このテキストにはある種の「わかりにくさ」が備わっている必要がある（鹿内, 2015）。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）の特性が含まれている。そして、その特性が学習者たちが個々に思考したりペアやグループで協同の学び合いを深めながら、ビジュアルテキストを様々な解釈したり表現したりすることを可能にしている（鹿内, 2015, 2022）。

2.3 3つの活動（「変換」「要素関連づけ」「外挿」）

ビジュアルテキストを読み解いていくためのものとして次の3つの活動がある（鹿内, 2015）。1つ目が「変換」であり、ビジュアルテキスト中に描かれている（あるいは写っている）諸要素を言語化する活動である。2つ目が「要素関連づけ」であり、ビジュアルテキストを構成している諸要素を相互に関連づける活動である。3つ目が「外挿」であり、ビジュアルテキスト中に表現されている内容を超えて、展開について推量したり結果を予測したりすることにより発展的に考えていく活動である。

2.4 看図アプローチを活用した実践研究

前述で説明したビジュアルテキストと3つの活動（「変換」「要素関連づけ」「外挿」）を用いて、教育現場では、様々な専門分野において実践研究が展開されている。例えば高等学校においては、理科教育分野（溝上・吾妻・鹿内, 2016）、国語教育分野（大村・池浦, 2020）、数学教育分野（石山, 2024）、英語教育分野（江草, 2024）において看図アプローチを活用した実践研究が報告されている。ここでは、本稿と密接に関連する英語教育分野に関して論じていく。

この分野に関しては、中学校（茅野・高橋・小笠原・細川, 2021）と大学（朝居・織田, 2023）でそれぞれ1つずつ実践研究があるのみである。しかしながら、高等学校においては4つの実践研究が報告されている（e.g., 江草, 2022）。例えば江草（2022）では、定時制高校の1年生、2年生、3年生の3つの学年の学習者を対象に、それぞれ2もしくは3時限の授業計画で「室内光景」というビジュアルテキストを用いて3つの活動（「変換」「要素関連づけ」「外挿」）を行った。ワークシートの感想からは、ほとんどの学習者が、「楽しかった。絵を見て、言葉を作っ

て、それを英文にするのが難しかったが協力してできた」(p. 41)などの肯定的な記述が得られた。江草(2023)では、江草(2022)と同じ学習者である4年生を対象に「糸通し」というビジュアルテキストを用いて3つの活動を行った。ワークシートの感想からは、多くの学習者が江草(2022)と同様に、「みんなの個性が光っていて、前回以上に面白かったです」(江草, 2023, p. 43)「長文の英語が書けるから難しいけど・・・楽しさがある」(同上)などの肯定的な記述が得られた。これらのデータから、他の看図アプローチの実践研究(e.g., 茅野・時田, 2021)と同様の結果となり、看図アプローチの有効性や汎用性の高さを示唆することができた。また、江草(2023)では3つの活動におけるワークシートの記述データと江草(2022)の記述データを数量的に示し、比較を行った。その結果3つの活動すべてにおいて、江草(2023)の方が江草(2022)と比べて数量的に伸びていることが分かり、解答数や表現力に伸びが見られることが分かった。

一方、江草(2025)では1学年を対象に5時限の授業計画で、江草(2022)と同じビジュアルテキスト(「室内光景」)を用いて追実践を行った。ワークシートの感想からは、「[前略]読み取るのは意外と難しくて少ししか書けなかったが、楽しく学ぶことができましたと思います[後略]」(江草, 2025, p. 12)など、江草(2022)と同様に肯定的な記述が多く、看図アプローチの有効性や汎用性の高さを追認するものであった。また江草(2025)では、江草(2022)と江草(2025)で行われた4つの授業実践について、3つの活動と感想に分けて考察した。その結果、看図アプローチ授業を実施する時間数、それぞれの活動に取り組む時間の長さ、学年(クラス)の集団や特徴などが異なっているにもかかわらず、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つの条件があることで、次のことが解明された。それはつまり、前述の2つの条件が融合することで協同の学び合いを充実させたり、多様な解答を産み出させたりして学習を深化させていくことである。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結びついていくことが示された。

以上、高等学校で行われた看図アプローチの3つの実践研究(江草, 2022, 2023, 2025)について概観してきた。この概観から、ビジュアルテキストと3つの活動が適切に融合することで、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が分かった。それでは、同じ学習者が4ヵ月間の間隔を経た後に異なるビジュアルテキストを用いた授業実践においては、学習者のワークシートの記述データにはどのような特徴や変容が生じるであろうか。次章では、そのことについて詳述する。

3. 2022年3月と7月の授業実践における学習者個人の経時的観察

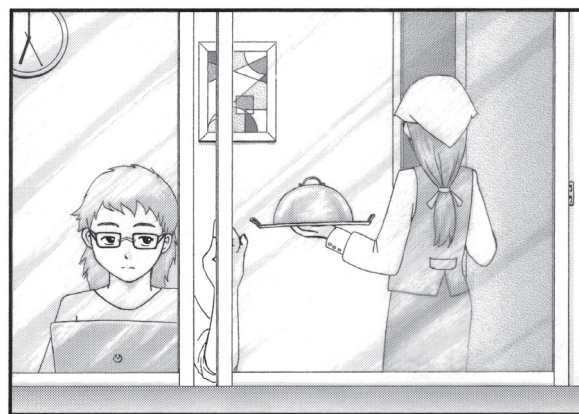
本稿における看図アプローチを活用したライティングの

実践研究は、2022年3月と2022年7月にA高等学校(高校)の定時制課程普通科で行われた。A高校の定時制課程は、各学年1クラス規模の学校である。なお紙面の都合上、実践の詳細は2022年3月の実践については江草(2022)の論文を、2022年7月の実践については江草(2023)の論文を参照されたい。

倫理的配慮として、先述の両実践では授業実践に参加する学習者に説明文書を配布して説明し、調査研究への参加の同意書に署名してもらっている。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。また、勤務先の管理職にも授業実践を行ってもよいと承諾をもらっている。

3.1 2022年3月の実践で用いられたビジュアルテキストとワークシート

2022年3月の実践では、「室内光景」というビジュアルテキストが用いられた(図1参照)。



©yuki.ishida

図1 ビジュアルテキスト「室内光景」

また、この実践で用いられたワークシートは以下の4つであり、抜粋したものを示す(ワークシート1~4参照)。ワークシート1には看図アプローチ授業を行うために必要となる3つの活動の1つである「変換」、ワークシート2には「要素関連づけ」、ワークシート3には「外挿」の活動についての発問が記載されている。一方、ワークシート4には感想を記入するための解答欄が記載されている。

- ____年 名前____
1. ビジュアルテキストに描かれている『もの』を4つ以上書いてください。
(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(「変換」用)

____年 名前____

3. 絵はどこにありますか？ 答えを5つ日本語で書いてください。

(記入欄省略)

4. 3で書いたものを英語に直してください。

(記入欄省略)

参考情報

There is a pen on the desk. (机の上に1本のペンがあります。)

There are two apples on the table. (テーブルの上に2つのリンゴがあります。)

【前置詞のイメージ図】

in, in front of, behind, on, above, near, beside, under, betweenについてのイメージ図を呈示 (イメージ図は、著作権の関係上省略)

ワークシート2 (「要素関連づけ」用)

また、この実践で用いられたワークシートは5つある。しかし、本稿の内容と関連する以下の4つのみ抜粋したものを示す (ワークシート5～8参照)。ワークシート5には看図アプローチ授業を行うために必要となる3つの活動の1つである「変換」、ワークシート6には「要素関連づけ」、ワークシート7には「外挿」の活動についての発問が記載されている。一方、ワークシート8には2022年3月の実践と比較しての感想と、7月の実践の感想を記入するための解答欄が記載されている。

____年 名前____

1. ビジュアルテキストに描かれている『もの』を4つ以上書いてください。

(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5 (「変換」用)

____年 名前____

5. ビジュアルテキストの左側のお嬢さん (Maki) はどのような行動をしようとしていますか。日本語で考えて書いてください。

(記入欄省略)

6. 5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 (「外挿」用)

____年 名前____

3. ワイシャツはどこにありますか？ 答えを5つ以上日本語で書いてください。

(記入欄省略)

4. 3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6 (「要素関連づけ」用)

____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4 (「感想記入」用)

____年 名前____

5. この人 (Miki) はこれからいくつかの作業をします。どんな作業をどんな順番でしていくと思いますか。ビジュアルテキストに描かれていることを根拠にして、日本語で考えて書いてください。

(記入欄省略)

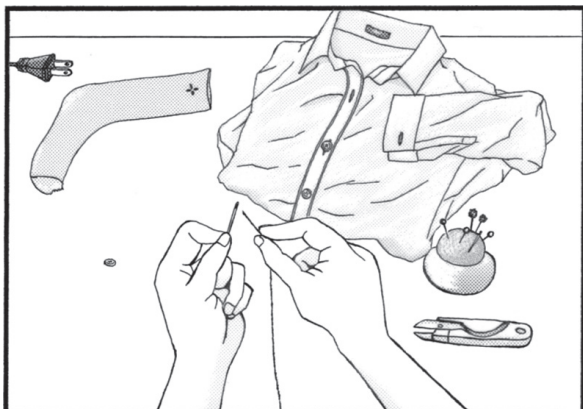
6. 5で書いたものを英語に直してください。

(記入欄省略)

ワークシート7 (「外挿」用)

3.2 2022年7月の実践で用いられたビジュアルテキストとワークシート

2022年7月の実践では、「糸通し」というビジュアルテキストが用いられた (図2参照)。



©yuki.ishida

図2 ビジュアルテキスト「糸通し」

____年 名前____

8. 2022年3月に行ったビジュアルテキストの授業と比べてどうでしたか。自由に書いて下さい。

本稿の図1 ビジュアルテキスト「室内光景」がワークシートに記載している。

(記入欄省略)

9. その他、今回の授業をやってみてどうでしたか。感想などを自由に書いて下さい。

(記入欄省略)

ワークシート8 (「感想記入」用)

3.3 看図アプローチ授業における3つの活動から得られた学習者の解答例

ある種の「わかりにくさ」を含んでいるビジュアルテキ

ストを用いて、看图アプローチ授業において3つの活動（「変換」「要素関連づけ」「外挿」）を行った際に学習者がどのような解答をするのかについて、詳しくは江草（2022）および江草（2023）を参照されたい。本稿では、2022年3月の実践から解答例を抜粋して示す。なお学習者は先述の3つの活動で解答する時には、辞書あるい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ていた事を付記する。

3.3.1 「変換」の活動における解答例

ワークシート1では、「変換」の指示をしている。学習者たちは、ビジュアルテキストに描かれている「もの」については次のように解答していた。日本語と英語の解答例の一部を示す。

鍵 壁 時計 めがね 窓 パソコン 絵
key wall clock glasses PC picture

3.3.2 「要素関連づけ」の活動における解答例

ワークシート2では、「要素関連づけ」の指示をしている。ここでは、ビジュアルテキストの中の「絵」はどこにあるか書いてもらった。学習者たちは、次のように解答していた。日本語と英語の解答例の一部を示す。

・額縁の中 ・時計の右にあります
・時計と扉の間にあります
It's on the right side of the clock. in the picture frame
It's between the clock and the door.

3.3.3 「外挿」の活動における解答例

ワークシート3では、「外挿」の活動を行ってもらった。ここでは、「ビジュアルテキストでの左側のお嬢さんは、どのような行動をしようとしているか日本語で書いてください」と指示した。ただし、「お嬢さん」については男性でもいいし名前を変えてもいいと補足説明した。学習者たちは次のように解答していた。日本語と英語の解答例の一部を示す。

・まきは店員に感謝する ・パソコンを使っている
・国木田独歩は、奥様の作るご飯を待っている
Maki thanks to the clerk. Maki uses a personal computer.
Doppo is waiting for his wife's food.

3.4 学習者個人の経時的観察

ここでは、前節の2022年3月と7月の授業実践のワークシートで得られた学習者の記述内容の一部を示し、学習者個人の経時的観察を行う。

3.4.1 2022年度4年生のワークシートの記述内容から

2022年度4年生については、男子5名、女子3名、計8名の学年で2022年3月の時点では3年生、2022年7月の時点では年度が変わり4年生であった。ここでは、前述の両

実践に1度も休まず出席した2022年度4年生3名のワークシートから考察する。ただし紙面の都合上、ワークシートの記述内容については、「変換」「要素関連づけ」「外挿」の英語での記述および「感想」の記述を抜粋して1名分のみ載せている（資料1参照）。

資料1

学習者A（2022年度4年生）のワークシートの記述内容（抜粋）

2022年3月の授業実践

【変換】

clock glasses window wall computer
picture frame door

【要素関連づけ】

space wall In the picture frame
There is a picture in the picture frame.

【外挿】

Maki is opening the window. Maki is looking out.
Maki is replacing the air.

【感想】

楽しかった。みんなが何をしゃべっているか、わかるぐらいの理解力がほしい。

2022年7月の授業実践

【変換】

needle thread trimmer scissors thread shirt
button socks outlet hand nail arm
horizon tag pincushion

【要素関連づけ】

The shirt is on the pincushion.
It is on top of thread trimmer scissors.
It is right of socks. It is top right of the button.
It is in front of me. It is on the outlet straight line.

【外挿】

1. Thread the needle. 2. Cut excess thread with scissors. 3. Sew the button.
4. Smooth out wrinkles on shirts with an iron.

【感想】

3月の実践と比べて

二度目だったので、想像がしやすく、やりやすかった。他のみんなも工夫されていて、余裕が感じられた。何と言っても楽しくて自分で考えた文を英語にする工程があるので、知らない英語表現が知れて勉強にもなった。

今回の実践について

（3月の実践と比べて）にも書いたが、自分で考えた文を英訳させるのはすごくいいと思う。楽しいし、新しい表現も覚えられる。僕もいくつか新しく覚えられてうれしい。

3.4.2 2022年度3年生のワークシートの記述内容から

2022年度3年生については、男子3名、女子3名、計6名の学年で2022年3月の時点では2年生、2022年7月の時点では年度が変わり3年生であった。ここでは、前述の両実践に1度も休まず出席した2022年度3年生2名のワークシートから考察する。ただし紙面の都合上、ワークシートの記述内容については、「変換」「要素関連づけ」「外挿」の英語での記述および「感想」の記述を抜粋して1名分のみ載せている（資料2参照）。

資料2

学習者B（2022年度3年生）のワークシートの記述内容（抜粋）

2022年3月の授業実践

【変換】

clock window computer eye glasses
woman male picture button ribbon
hair picture frame sling

【要素関連づけ】

There is a picture in the room.
There is a picture on the upper side.
There is a picture on the right side of the clock.
There is a picture on the left side of the door.

【外挿】

Maki was cold so Maki closed the window.
Maki asked for room service.
Maki let the insects in the room escape.
Maki is working with a personal computer.
Maki is looking at the picture reflected on the window.
Maki is looking at the clock reflected on the window.

【感想】

絵に描いてあるものを英語に直すのも楽しかったですが、自分で絵の内容を想像して自由な英文を作るのが楽しかったし、やりがいもありました。

2022年7月の授業実践

【変換】

outlet socks button shirt town needle
scissors hand finger nail air thread desk

【要素関連づけ】

It is on the desk. It is next to the socks.
It is next to the needle. It is in the room.
It is between the socks and the needle.
It is in front of you. It is on the earth.
It is near the scissors. It is at the back of the desk.

【外挿】

Miki is working with needles and scissors. Miki is fixing the unbuttoned shirt. Miki is threading a needle. Miki struggled to thread the thread through the hole. Miki has pointed the needle at her finger. Miki fixed the socks with holes. Miki unplugged the

sewing machine. Miki is trying to change her shirt to something else.

【感想】

3月の実践と比べて

（3月の実践）は、描かれている人物が2人だったのに対して今回は1人だけで、手の部分しかなかったの（「外挿」の活動）が難しく感じました。

今回の実践について

またやりたいです。

3.4.3 2022年度2年生のワークシートの記述内容から

2022年度2年生については、男子2名、女子5名、計7名の学年で、2022年3月の時点では1年生、2022年7月の時点では年度が変わり2年生であった。ここでは、前述の両実践に1度も休まず出席した2022年度2年生6名のワークシートから考察する。ただし紙面の都合上、ワークシートの記述内容については、「変換」「要素関連づけ」「外挿」の英語での記述および「感想」の記述を抜粋して1名分のみ載せている（資料3参照）。

資料3

学習者C（2022年度2年生）のワークシートの記述内容（抜粋）

2022年3月の授業実践

【変換】

clock picture personal computer glasses
door window people picture frame

【要素関連づけ】

There is a picture on the wall.

【外挿】

Maki is using her computer.
Maki is opening the window.
Maki is closing the window.

【感想】

楽しかった。絵を見て、言葉を作って、それを英文にするのが難しかったが協力してできた。

2022年7月の授業実践

【変換】

socks button needle thread shirt hand
thread trimmer scissors pincushion sleeve
outlet nail finger town needle

【要素関連づけ】

It is next to socks. It is behind the hand.
It is above the pincushion. On the desk.
It is diagonally above the button.

It is diagonally above the thread trimmer.

【外挿】

Miki is trying to thread a needle. Miki is trying to fix the button on her shirt. Miki is trying to fix the socks with holes.

【感想】

3月の実践と比べて

(3月の実践)よりも広く考えることができた。

今回の実践について

何をしようとしているかや、どこに何があるかを考えられた。

3.4.4 2022年3月と2022年7月の実践のデータ比較

次に、授業実践のワークシートに記述されていた2022年3月と2022年7月の記述データを数量的に示して、どのような変化があったのかについて考察する。ここでは、両実践に1度も休まず出席した2022年度4年生3名、3年生2名、2年生6名、計11名の記述データを示す(表1・2・3参照)。

まず看図アプローチの3つの活動のうち、ビジュアルテキスト中に描かれている諸要素を言語化する「変換」における「もの」の日本語と英語の解答数による2022年3月と2022年7月の比較である(表1参照)。

表1 2022年3月の実践と2022年7月の実践の比較：「変換」における「もの」の日本語と英語の解答数

	日本語の「もの」の解答数			英語の「もの」の解答数		
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
2022年7月の実践	11	13.7	2.6	11	13.0	2.0
2022年3月の実践	11	11.7	2.8	11	10.1	2.4

注 *N*は学習者の数、*M*は平均、*SD*は標準偏差を指す。

表1によると、日本語と英語の「もの」の解答数の両方とも2022年3月の実践と比較して2022年7月の実践の方が増加している。ただし、両者の差が統計的に有意かどうかは学習者の数が少ないため、検証していない。以下に示す表2と表3の記述データを数量的に示したのも同様である。

次に看図アプローチの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」における日本語と英語の解答数による2022年3月と2022年7月の比較を示す(表2参照)。

表2 2022年3月の実践と2022年7月の実践の比較：「要素関連づけ」における日本語と英語の解答数

	日本語の解答数			英語の解答数		
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
2022年7月の実践	11	8.5	2.8	11	7.7	2.1
2022年3月の実践	11	4.9	0.8	11	3.4	1.4

「要素関連づけ」については、2022年3月の実践では「絵」はどこにあるか、2022年7月の実践では「ワイシャツ」はどこにあるか日本語と英語で書いてもらった。表2によると、日本語と英語の解答数とも2022年3月の実践

と比較して、2022年7月の方が増加している。

最後に看図アプローチの3つの活動の1つである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「外挿」における2022年3月の実践と2022年7月の実践の比較である。「外挿」については、両実践のワークシートにおける発問が違うため、英作文の使用語数で比較した(表3参照)。第2言語習得研究のスピーキングやライティング研究では、語彙の豊かさや洗練さを示すために、言語表出を測定するために総語数(総発話数)に対して異語数がどれくらいあるかの割合で測定されるType-Token Ratio (Ortega, 1999; Robinson, 2001)や、総語数中における名詞、形容詞、副詞、動詞の異語数で測定されるTotal number of different nouns, verbs, adjectives and adverbsが使われる(江草・横山, 2004; Foster, 1996)。よって本稿では、語数の多さによって表現力の伸びを評価することができる考えた。

表3 2022年3月の実践と2022年7月の実践の比較：「外挿」における英作文の使用語数と重なりを除いた語数

	英作文の使用語数			重なりを除いた語数		
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
2022年7月の実践	11	35.3	19.4	11	23.4	10.0
2022年3月の実践	11	24.5	11.8	11	15.9	6.3

注 例えば、Miki has a thread and a needle. という英作文では、使用語数が7語である。また、aが2回使われているので、重なりを除いた語数は6語と算出している。

表3によると、英作文の使用語数と重なりを除いた語数の両方とも2022年3月の実践と比較して2022年7月の実践の方が増加している。

このように、「変換」「要素関連づけ」「外挿」の活動におけるワークシートから得られた記述データを数量的に示してみたが、どの活動においても2022年7月の実践が2022年3月の実践よりも多いことが分かった。また「外挿」の活動においては、語彙の豊かさや洗練さがあり表現力が伸びていることが分かった。

3.4.5 学習者個人の経時的観察のまとめ

本稿では紙面の都合上、2022年3月と7月の看図アプローチを活用した授業実践に1度も休まず出席した2022年度4年生、3年生、2年生それぞれ1名ずつのみのワークシートの記述内容を記載した(資料1・2・3参照)。ここでは、両実践に1度も休まず出席した2022年度4年生3名、3年生2名、2年生6名、計11名のワークシートの記述内容をまとめると次の3つのことが言える。

まず1つ目が、3月と7月の両実践とも楽しかった、面白かったという肯定的な感想を述べた学習者が多かったということである。これについては学習者の数が少ないので、一般化はできないにせよ、これを裏付けるデータとして3月の実践と比べて7月の実践の方が、「要素関連づけ」

の活動における英語の解答数、そして、「外挿」の活動における英作文の使用語数と重なりを除いた語数において数値が伸びている学習者が多かった（表2・3参照）。

2つ目が、3月の実践と比べて7月の実践で用いられたビジュアルテキスト（図2参照）の方が、難しかったと答えた学習者が多かったということである。これについては、本稿で記載した学習者Bの感想によると、3月の実践で用いられたビジュアルテキスト（図1参照）では描かれている人物が2人だったのに対して、7月のビジュアルテキストでは1人だけで手の部分しか描かれていなかったもので、難しかったと述べていた（資料2参照）。また本稿では記載されていないある学習者は、3月のビジュアルテキストでは情報が少なかったので色々なことが想像できたが、7月のビジュアルテキストでは物がたくさん描かれていてそれで多く書くことができた。しかし逆に、色々な想像ができなくなっていて難しかったとも述べていた。

3つ目が、他の学習者の英文を見たり聞いたりするのが勉強になった、あるいは新しい表現を学ぶことができたと述べる学習者が多かったということである。これについては、他の学習者とのペアあるいはグループによる協同思考や教師とのやり取り、あるいは学習者の発表を見たり聞いたりする中で新たな気づきや発見を促し、新しい英語表現や文法の習得を促進する可能性が看図アプローチの授業実践にはあるのかもしれない、と示唆することができる。

以上から次のことが示唆できる。第1に4か月間で2回の看図アプローチの授業実践を実施することで、学習者は興味を持ちながら新しい表現を学ぶことが出来た。そして、「外挿」の活動における英作文の使用語数において数値が伸びている学習者が多いことが分かった。つまりこのことから、普段の英語の授業に時折看図アプローチを付加することで教科書における既習事項の再確認とともに、新しい語彙や表現を習得できることが示唆できる。第2にビジュアルテキストに描かれている情報量によって、学習者によっては色々な想像や文を考えることを困難に感じるということが分かった。また、他の学習者や教師とのやり取りを通して新たな気づきや発見があり、新しい語彙や表現などを学ぶことができた。すなわちこのことから、情報量が異なる様々なビジュアルテキストを看図アプローチに取り入れることにより、「変換」「要素関連づけ」「外挿」のいずれかの活動に困難を感じる学習者は、他の学習者と交流し支援や新たな気づきを得ることで新しい語彙や表現を習得できることが示唆できる。

4. 考察

前章では、2022年3月と7月の授業実践における学習者個人の経時的観察について述べてきた。修士論文ではこの観察を踏まえて、ビジュアルテキスト、看図アプローチ研究の有効性、協同学習、そして、第2言語習得研究の観点から、本稿で詳述した授業実践を今後の看図アプローチ授

業にどうつなげていくかについて考察した。しかしながら、本稿では紙面の都合上、ビジュアルテキストの観点からのみ考察する。

前章の経時的観察のまとめでは、2022年7月の実践で用いたビジュアルテキスト（図2参照）の方が、2022年3月の実践で用いたビジュアルテキスト（図1参照）よりも難しかったと解答した学習者が多かったことを述べた。そのため、ビジュアルテキストを第2言語習得研究で言語活動として用いられる（絵を描写する）タスク（Ellis, 2003）と捉えて考えてみる。タスクの中には、言語活動における学習者の情報の伝達が一方向であったり、双方向であったりする情報分布の特徴を持つものがある。また、学習者の解答が1つのみであったり、2つ以上であったりするなどの特徴を持つものもある（河合・平田・新井・横山・大場, 2002; Skehan, 1998）。一方、本稿で用いられたビジュアルテキストをタスクとして考えた時、そのタスクの中に含まれる特徴の1つである情報処理作業量（Brown, Anderson, Shillcock, & Yule, 1984）が関係しているかもしれないと考えられる。Brown他は、タスクの難易度を（1）タスクの種類やタスクに含まれている情報の性質、（2）タスクに含まれている要素の数、という2つの側面から捉えた。種類や情報の性質という面では、難易度から次の3つのタスクの種類がある。1番難易度が低いのが、図を説明するような静的なタスク（Static task）である。次に難易度が低いのが、自動車事故の状況を伝えるような動的なタスク（Dynamic task）である。1番難易度が高いのが、意見を述べるような抽象的なタスク（Abstract task）である。また、要素の数という面では要素の数が多ければタスクの難易度が上がり、表出される言語の複雑性が増すと論じている。例として先述した自動車事故の状況を伝える動的なタスクにおいては、直線道路での自動車1台とトラック1台の衝突事故は、交差点での4台の自動車に関係する事故よりも要素の数が少ないので説明しやすいと考えられる。

そこで、この情報処理作業量の理論から次の2つのこと、すなわち看図アプローチの3つの活動および2022年3月と7月の実践について考察する。

まず3つの活動（「変換」「要素関連づけ」「外挿」）について考えてみる。最初に「変換」の活動では、ビジュアルテキスト中に描かれている「もの」、すなわち要素を1つずつ学習者は表出していた。次に「要素関連づけ」の活動では、「変換」で表出した要素の1つ1つを学習者は関連づけていた。最後に「外挿」の活動では、「変換」や「要素関連づけ」で表出した様々な要素を活用したり、あるい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学習者は発展的に考えて解答を表出していた。このように、前章で説明した学習者のワークシートの記述内容からも明らかなように「変換」「要素関連づけ」「外挿」という3つの活動を順番にこなすことにより、学習者が扱う要素

も少しずつ増えていく（資料1・2・3参照）。これはつまり、先述の理論から、例えば「変換」では10の要素を用いて10語を表出する。次に「要素関連づけ」では、10の要素に加えて他者との協同思考などにより、さらにもう少しの要素を加え、それらを関連づけて20語を表出する。最後に「外挿」では、先述の2つの活動で表出された要素を活用したりあるいは新たに考え出された要素も活用したりしながら、発展的にも考えることにより40語を表出する。以上のことから、「変換」「要素関連づけ」「外挿」という活動をこの順序で行うことにより、難易度が易しい活動から難しい活動となることが窺える。すなわち3つの活動を順番にこなしていくことで要素の数が活動ごとに増えていき、表出される言語の複雑性が増加すると考えられる。

次に、2022年3月と7月の授業実践について考えてみる。例えば3月の実践では、「変換」の活動でビジュアルテキストに描かれている「もの」について学習者が記述した解答を先述した要素の数として考えてみると、日本語では20であり英語では18であった。一方、7月の実践では、日本語では30であり英語では31であった¹⁾。このことから、7月の実践の方が3月の実践と比較して日本語および英語とも「もの」の数、つまり要素の数が多かったため、学習者にとっても難しく感じ表出される言語の複雑性が増加したと考えられる。そして、その影響が「外挿」の活動における英作文の使用語数と重なりを除いた語数の増加につながった可能性があるとも考えられる（表3参照）。

5. おわりに

本稿と密接に関連することで、2025年9月に次期学習指導要領の指針となりうる『教育課程企画特別部会における論点整理について（報告）』が、中央教育審議会教育課程企画特別部会から提案された（文部科学省, 2025）。それによると、現行の高等学校学習指導要領（文部科学省, 2018）と同様に、『『主体的・対話的で深い学び』の視点からの授業改善を通じた資質・能力の育成について、一層の具現化・深化を図るものである』（文部科学省, 2025, p. 3）と言及されている。また知識及び技能や、思考力、判断力、表現力等も「深い学び」につながるように、学習活動のより一層の具現化・深化が重要であると述べられている。

このように、今後も思考力、判断力、表現力の育成が、教育現場では重要な鍵になると予想される。本稿では、この資質・能力に寄与することを2つの授業実践における学習者個人の経時的観察から示してきた。そして、次の2つのことが分かった。1つは、普段の英語の授業に時折看図アプローチを付加することで、教科書における既習事項の再確認とともに新しい語彙や表現を習得できる可能性がある。もう1つは、他の学習者や教師とのやり取りを通して新たな気づきを得ることで、新しい語彙や表現を習得できる可能性がある。

そのため、今後は上掲の成果を再確認するために、普段

の授業に定期的に看図アプローチを付加してみる必要がある。その時に本稿と同じビジュアルテキストを用いて追実践を行ったり、あるいは本稿で使用したものとは異なるビジュアルテキスト（e.g., 石田, 2025）を用いたりしてみることも考えられる。本稿では、英作文の使用語数の伸びを数量的に示しただけであった。しかし、今後は看図アプローチ実践を行うごとに、どのような語彙や文法、英語表現を習得していくのか詳細にワークシートの記述内容から調査する必要がある。

近年では、本稿のように教師自らが授業実践を行い、それを実践研究として論文などにまとめ公開して他者と共有することが重要であると言及されている（田中・高木・藤田・滝沢・酒井, 2019; 柳瀬, 2025）。このような実践研究の積み重ねが、文部科学省（2019）が推奨する、『『主体的・対話的で深い学び』の実現による授業改善の推進』（p. 3）や『『思考力・判断力・表現力等』の育成』（同上）に結びついていくと考えられる。

謝辞

放送大学大学院文化科学研究科教授の大橋理枝先生には、2年間にわたり懇切丁寧にご指導を賜り感謝申し上げます。先生の粘り強いご指導と励ましのおかげで研究が少しずつ発展しています。

北海道教育大学名誉教授の鹿内信善先生には、看図アプローチについてたくさんのご指導、ご助言を頂きました。深く感謝申し上げます。

全国看図アプローチ研究会専属アートスタッフの石田ゆき先生には、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⁾ この解答数については、例えば5人の学習者が「時計」と解答しても、「時計」は5つの「もの」ではなく、1つの「もの」、すなわち1つの要素として算出している。

文献

- Brown, G., Anderson, A., Shilcock, R., & Yule, G. (1984). *Teaching talk: Strategies for production and assessment*. Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Foster, P. (1996). Doing the task better: How planning time influences students' performance. In J. Willis & D. Willis (Eds.), *Challenge and change in language teaching* (pp. 126-135). Heinemann.
- Ortega, L. (1999). Planning and focus on form in L2 oral

- performance. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 109-148. <https://doi.org/10.1017/S0272263199001047>
- Robinson, P. (2001). Task complexity, task difficulty, and task production: Exploring interactions in a componential framework. *Applied Linguistics*, 22, 27-57. <https://doi.org/10.1093/applin/22.1.27>
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press.
- 朝居朋子・織田千賀子 (2023). 「VR看図アプローチを活用した教科等横断型の授業実践報告」『日本協同教育学会 第19回大会 要旨集』, 81-82.
- 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—』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—『よく看ること』は数学的思考を補完する—」『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・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—」『札幌大学論叢』 34, 153-170. <https://sapporo-u.repo.nii.ac.jp/records/6746>
- 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 (2024). 「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 (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・横山吉樹 (2004). 「コミュニケーションタスクにおける複雑さの測定方法について—統語的複雑さと語彙的複雑さの考察—」『北海道英語教育学会紀要』 4, 53-63.
- 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
- 大山和寿・山下雅佳実・石田ゆき・鹿内信善 (2021). 「看図アプローチを活用した法学における協同学習実践—民法を中心とした保育に関する問題を題材として—」『全国看図アプローチ研究会研究誌』 8, 23-40. https://kanzu-approach.com/journal/kanzu-journal.vol.8_pp.23-40.pdf
- 織田千賀子・加藤睦美 (2023). 「臨床判断を意図した〔VRクリティカル看図アプローチ〕の検討」『協同と教育』 18, 75-92. https://doi.org/10.69320/kyodokyouiku.18.0_75
- 河合靖・平田洋子・新井良夫・横山吉樹・大場浩正 (2002). 「アクションリサーチのためのタスク分析」『Hokkaido JACET journal』 1, 43-54. <https://cir.nii.ac.jp/crid/1540854195286959232>
- 仇志美 (2022). 「中国における看図作文授業の改善—日中教育比較を通して—」『全国看図アプローチ研究会研究誌』 10, 3-18. https://kanzu-approach.com/journal/kanzu-journal.vol.10_pp.3-18.pdf
- 鹿内信善 (編) (2014). 『見る事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 (2018). 「聴覚特別支援学校における看図アプローチを活用した授業づくり (Ⅰ) —F校に対する看図アプローチの紹介活動—」『福岡女学院大学大学院紀要: 発達教育学』 5, 1-7. <https://fukujo.repo.nii.ac.jp/records/2000492>
- 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 (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 (2023). 「看図アプローチの可能性を拓く—特集号を編集して—」『協同と教育』 18, 31-34. https://doi.org/10.69320/kyodokyouiku.18.0_31
- 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・葛敏 (2000). 「中国における看図作文の指導 (I)－小学校低学年の教科書分析を中心に－」『年報いわみざわ』21, 37-45.
- 鹿内信善・佐田明葉・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://fukujo.repo.nii.ac.jp/records/2000466>
- 鹿内信善・李軍 (2014). 「看図作文の教育史と今後の展望」『北海道教育大学紀要 (教育科学編)』65(1), 17-31.
<https://hokkyodai.repo.nii.ac.jp/records/6233>
- 高杉達也 (2024). 『思考力・判断力・表現力を育てる中学校・高等学校「タスク×言語活動」英語授業デザイン』明治図書出版.
- 田中武夫・高木亜希子・藤田卓郎・滝沢雄一・酒井英樹 (編) (2019). 『英語教師のための「実践研究」ガイドブック』大修館書店.
- 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
- 茅野徑子・高橋桃子・小笠原明子・細川亜紀 (2021). 「世界へ飛び出せ、グローバルきゅうちゃん！－ストーリーテラーに挑戦の巻－」『全国看図アプローチ研究会研究誌』9, 3-19.
https://kanzu-approach.com/journal/kanzu-journal.vol.9_pp.3-19.pdf
- 日本協同教育学会 (2019). 『日本の協同教育』ナカニシヤ出版.
- 福永優子 (2022). 「看図アプローチを活用した5歳児のおはなしづくり」『全国看図アプローチ研究会研究誌』10, 19-32.
https://kanzu-approach.com/journal/kanzu-journal.vol.10_pp.19-32.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－ユ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://fukujo.repo.nii.ac.jp/records/2000461>
- 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.
- 文部科学省 (2025). 『教育課程企画特別部会における論点整理について (報告)』.
(https://www.mext.go.jp/content/20250925-mxt_kyoiku02-000045057_01.pdf) (2025年11月13日閲覧)
- 保田幸子 (2024). 『「書く力」の発達－第二言語習得論と第二言語ライティング論の融合に向けて－』くろしお出版.
- 柳瀬陽介 (2025). 「実践者論文の意義と原則－RCTに基づく科学論文との対比から－」『KELESジャーナル』10, 29-32. https://doi.org/10.18989/keles.10.0_29
- 山下雅佳実 (2020). 「小児看護学教育における『看図アプローチ』を基盤とした教材開発・授業開発」『全国看図アプローチ研究会研究誌』3, 3-15.
https://kanzu-approach.com/journal/kanzu-journal.vol.3_pp.3-15.pdf