

日本語上級クラスにおける Visual Thinking Strategies を取り入れた授業の効果と課題

桐澤 絵里奈¹

要旨

Visual Thinking Strategies (以下、VTS) は、1990年代初頭にアメリカで子供向けに開発された美術鑑賞法である。これは作品鑑賞を通して「どんなことが起きているのか」「どこを見てそう思ったのか」「他に発見はあるか」という3つの質問をすることで、観察力、批判的思考力、コミュニケーション力を養えるとされている。日本では2000年頃から普及し始めたものの、VTSを使った言語教育実践は未だ少ないのが現状である。そこで、本研究では2020年春学期にVTSを用いた日本語授業を実施し、2回のアンケート調査からその振り返りを行った。その結果、話す力、書く力、語彙力の向上といった効果が見られた反面、聞く力や読む力が伸びたと感じにくかったことがわかった。また、作品の選定に加え、作品についての知識の習得などファシリテーターである教師が果たす役割が大きいことが明らかとなった。今後はさらに実践を重ね、より効果的な授業をデザインすることが課題として挙げられる。

【キーワード】 Visual Thinking Strategies 対話型鑑賞法 日本語教育 ディスカッション

1. はじめに

本稿は、写真や絵といった美術作品の鑑賞を通して行うディスカッション（対話）により、観察力、批判的思考力、コミュニケーション力（アレナス, 2001）を伸ばす対話型鑑賞法⁽¹⁾の1つである Visual Thinking Strategies (以下、VTS) を取り入れた日本語授業の実践研究である。本来、対話型鑑賞法はディスカッションを行うことにより、鑑賞者である学習者に作品への深い理解を促すものである。そのためには、美術館や博物館などにおいて、学芸員や教師がファシリテーター⁽²⁾となり、学習者と作品について語り合うギャラリートークが必要不可欠である。本研究では、日本語上級クラスにおいて、このギャラリートークをグループおよびクラス全体でのディスカッションに応用し、実践を行った。

VTSはあくまでも美術の授業の一環として、小中学生を対象に行われることが多く（中野, 2020; 松村, 2007; 和田・山田, 2008）言語授業の活動としては実践ならびに研究はあまり行われていないのが現状である。そこで、本研究は、日本語授業の中でのVTSの実践を通して、その効果と課題を探ることを目的とする。

2. VTSとは何か

2-1 対話型鑑賞法の歴史

美術鑑賞を指導するいくつかの方法の中で、一般的によく知られている方法の1つが解説型鑑賞である。これは、講義によってあらかじめ美術史に関する知識を学習者に与える

¹ 立命館アジア太平洋大学 (APU) 嘱託講師

Email : erina-k@apu.ac.jp

ことで、作品の理解を深めるものである (Ishiguro et al., 2019)。これまで解説型鑑賞は美術館や教育現場で多く取り入れられてきたものの、この方法では学習者の主体的な鑑賞態度を育むのが難しいと指摘されており (松村, 2007; Ishiguro et al., 2019)、学校教育の中では否定的な方法として扱われることが多い。そこで、アメリカの認知心理学者であるアビゲイル・ハウゼンとアメリカのニューヨーク近代美術館 (以下、MoMA) の教育部長であったフィリップ・ヤノウインがNPO「Visual Understanding in Education」を立ち上げ、1990年代初頭に子供のための授業カリキュラムとして、対話型鑑賞法の1つであるVTSを開発した。VTSは幼稚園から小学校高学年までを対象とした学校教育での実践を念頭に置いて考えられており、解説型鑑賞から脱却することで、美術史に詳しくない教師でも効果的に実践できるように考案された方法である。

一方、日本では教育現場の環境に合わせて、VTSを雛形にしたDialogical Appreciation (以下、DA) が導入されることが多い (上野, 2012)。DAはMoMAの教育普及事業に関わっていたアメリア・アレナスによって提唱され、日本へは1996年の彼女の来日によって紹介されたことから普及し始めた (吉田, 2009)。この背景には、美術の教育指導要領の中で、鑑賞活動の目的や内容の充実が明言されたことが大きく影響しているという (斎藤, 2011)。日本の学校教育において、DAはVTSと同様で、幼稚園から小学校高学年相当を対象とした美術鑑賞教材として知られてきたが (若生・清水, 2017)、近年では中学生以降の学習者を対象にすることも多く、実際アレナスの実践例は中学校の美術の教科書や教師向けの解説書に掲載されている (松村, 2007)。その結果、教育普及プログラムの一環として、様々な美術館や学校現場などで取り入れられるようになってきた。

2-2 VTSを取り入れた美術鑑賞法

2-1で挙げたDAは、ギャラリートークを通して、鑑賞者とファシリテーターと一緒に美術作品を楽しむことを重視するため、作品について自由にディスカッションするという方法が取られている。アレナス (2001, p.147) は「どういう理由や経緯にしる、作品をみる習慣がつくまでは、技法や歴史に関する知識を与えられても、それはなんの意味ももたない」と述べ、「自由に (しかし深く)、作品をゆっくり時間をかけて味わってからでないとそうした知識は役に立たない」と注意を喚起している。しかし、上野 (2001) がアレナス本人のギャラリートークを分析したところ、彼女が持つ専門的な美術史の知見を交えて進められていることが確認されている。そのため、現在、DAはファシリテーターも自分の解釈を述べたり、必要に応じて美術史的な知識や作品の文化的な背景もディスカッションに盛り込んだりするのが特徴だと言われている (奥本, 2006)。それに対し、VTSは幼稚園や小学校での実践を考えて開発されているため、学芸員や教師から作品についての解説が一切ないことが特徴である。むしろ、作品についての知識の提示は、学習者の自由な意見や解釈を阻害してしまうとYenawine (2013) は警告している。

VTSにおいて鑑賞者が主体的に美術作品の観察ならびに解釈が行えるように、アビゲイル・ハウゼンは「この作品の中でどんなことが起きているのか (What is going on in this picture?)」「作品のどこを見てそう思ったのか (What do you see that makes you say that?)」「他に発見はあるか (What more can you find?)」といった3つの基本的な質問を生み出した。

最初の質問では、作品の中に見えたことの描写だけにとどまらず、作品に内在する意味についての思考を促し、2つ目の質問で学習者が自らの観察や解釈の根拠を述べることにより、論理的な思考を促している。そして、最後の質問により、さらに作品をよく見て検討することで、各々の考えが深まったり、最初の考えが変わったりすることもあるという気づきを促すことができるとされている（中野, 2020）。

2-3 VTSの問題点

VTSのような対話型鑑賞法は、美術館や教育現場で取り入れられてきているものの、未だにその数は少ないという現状がある。事実、小中学校教師の半数以上が対話型鑑賞教育を経験したことがないと言われている（青木, 2016）。これについて奥本（2006, p.94）は「新しい知識や見方を習得するのが難しいことや、作品の背景や意図などを正確に理解せず独りよがりの鑑賞に陥る事に対する懸念がある」ことが理由だと述べている。また、VTSの欠点として、協調活動としての視点が乏しいことが挙げられている（奥本, 2006）。VTSはディスカッションを通じた美術鑑賞であるため、学習者同士、あるいは学習者と教師の積極的なディスカッションが高い学習効果へと結びつく。しかし、各学習者が作品について考える機会はあっても、学習者同士で意見交換をする機会は少ないと若生・清水（2017）は指摘しており、より協調活動を重視した美術鑑賞を行うための方法を探る必要があると言える。

2-4 言語教育への応用

美術教育の領域では早くから作品を見ることの重要性を指摘し、VTSをはじめとする対話型鑑賞法を用いた様々な研究が行われてきたが、現在、国語教育ならびに言語教育においても、「話す」「聞く」「読む」「書く」という四技能に「見る」という新たな技能の必要性が指摘されるようになってきた。「見る」力は「ビジュアルリテラシー」と呼ばれ、「絵や写真、図表、動画といった視覚的テキストを読み解き、発信する力」（奥泉, 2006, p.38）のことを指す。絵や写真などの静止画、アニメやテレビドラマなどの動画といった視覚的テキストを言語化する活動は、つまり現代の社会において不可欠な視覚言語を学ぶことに繋がるため、「見る」ことが教育領域に設定されるようになったと言われている（奥泉, 2006）。

国語教育においては、2000年から導入されたOECD（経済協力開発機構）加盟国の学習者を対象に行うPISA（Programme for International Student Assessment）学力調査の中で、視覚的テキストが読み解きの対象となっていることから（国立教育政策研究所, 2015）、「見る」力の育成が重要視されるようになってきた。一方、言語教育では、早くから語彙を教える際に使う絵カードをはじめとして、4コマ漫画、写真、絵などを用いた教材が多く存在し、「見る」ことを通して学習者の言語知識を伸ばす授業が行われてきている。しかし、VTSは今までの「見る」活動に、学習者同士、あるいは学習者と教師とのディスカッションを通じた協調活動を行うという協働学習の要素を加えていることが特徴である。したがって、美術作品の鑑賞を通して「観察力」を高め、自分の考えを持ち、その根拠を言語化して提示することで「コミュニケーション力」を身につけ、さらに他者との意見交換に

より「批判的思考力」を養うことができるVTSは、日本語教育を含めた言語教育の分野でも有効である可能性が高いと考えられる。

日本語を学習する大学生を対象に行った対話型鑑賞法の実践に、橋本他（2012）、小松（2017）が挙げられる。橋本他（2012）は、国内大学在籍の中級と上級レベルの日本語学習者を美術館に連れて行き、VTSの方法によって絵を鑑賞させた。その結果、VTSが「話す」ことや語彙の習得に効果的であることがわかった。加えて、上級と比べ、中級レベルの学習者の満足度が顕著に低かった理由として、中級レベルの学習者は自分の意見を述べるための日本語能力が十分ではなかったことが挙げられた。実際、ギャラリートークの間に学習者の発言が少なく、積極的なディスカッションにならなかったことが観察されている。また、小松（2017）は韓国の大学における中上級日本語クラスの中で、絵の鑑賞による対話型授業をデザインした。そこから、学習者はクラスメートとの協力の重要性に気づくことができ、なおかつ多様な語彙の知識も得られるといった利点が挙げられ、教室での協働学習をデザインする上で絵の鑑賞は期待できるものだと結論づけている。

一方、外国語を学ぶ環境においてVTSを取り入れた授業実践を行った例として、Bomgaars & Bachelor（2020）やYeom（2018）がある。前者は近年まで学習者の母語環境でのみVTSが行われてきたことを批判し、アメリカ中西部の高校における中級スペイン語クラスにおいて実践を行い、後者は韓国の中学校で英語を使ったVTSを行った。両者ともディスカッションとその後にかかせた振り返りの作文を分析した結果、「話す」力と「書く」力の伸びや、語彙力の増加が見られた。ここから、Bomgaars & Bachelor（2020）は根拠を示して自分の意見を述べる力は論理的思考の育成に繋がるため、会話だけに特化せず、作文という筆記課題を併用することで「話す」力と「書く」力の両方の向上が期待できるとし、筆記課題の重要性を指摘している。

以上の先行研究を踏まえ、VTSを日本語授業へ応用するために、対象とする学習者の日本語レベルを上級に定めた。また、本来の美術教育では、美術館と協力し、実際に訪れて本物の作品を前にギャラリートークをすることが想定されているが、それを言語授業、特にオンライン授業で行うのは不可能であったため、作品のコピーをオンラインで配布するにとどまった。さらに、小松（2017）が指摘しているように、美術鑑賞に馴染みがない学習者にとって、絵や写真を見てその場で自分の意見を述べることは難しいと予想し、事前に作品のコピーを配布して、自分の考えや意見を書く課題を設定することで、コミュニケーション能力の向上だけでなく、「書く」力の向上も図れると考えた。

3. 調査方法

3-1 調査協力者

2020年春学期に国内私立A大学で開講された「日本語上級」クラスにおいて、実践を行った。18名と19名からなる2クラスが研究対象であり、受講生計37名のうち、調査に協力してくれたのは35名であった。学年の内訳は、1年生が7名、2年生が13名、3年生が15名である。また、調査協力者の国籍はベトナムが11名で最も多く、続いてインドネシア5名、中国、タイ各4名、ネパール3名、マレーシア、モンゴル、インド各2名、スリランカ、イギリスが各1名であった。

3-2 授業実践の概要

実践を行った「日本語上級」クラスは、日本語能力試験においてN2レベル相当の日本語力が求められるクラスである。授業は1日1コマ週4日行われ、「話す」「聞く」「書く」「読む」といった言語コミュニケーション能力だけでなく、漢字・語彙・表現などの言語知識、異文化理解能力、自律学習能力を高めることが目標として掲げられている。2020年春学期は新型コロナウイルス感染症の影響により、多くの教育機関が授業開始日を遅らせたため、対面授業からオンライン授業に切り替えたりすることとなったが（文部科学省、2020）、実践を行ったA大学でも、本来15週の授業日程が5月7日から8月4日にかけての13週に短縮され、すべての授業がZoom⁽³⁾を使って遠隔で実施されることになった。この間に、VTSを取り入れた活動を計7回行い、以下の表1にそのスケジュールをまとめた。2-3で問題点として挙げたように、VTSをクラス全体のディスカッションとしてのみ取り入れてしまうと、学生同士の意見交換が積極的に行われなかったり、あるいは少数の意見が無視されたりする可能性があるという懸念から、1つの美術作品に対し、「美術作品の観察・分析」「グループ・ディスカッション」「クラス全体でのディスカッション」と3回に分けて授業を行うようデザインした。

表1 VTSを取り入れた活動の日程

		美術作品の 観察・分析	グループ・ ディスカッション	クラス全体での ディスカッション
1回目	1週目～2週目	5月7日	5月8日	5月11日
2回目	1週目～2週目	5月8日	5月12日	5月14日
3回目	3週目	5月19日	5月21日	5月22日
4回目	3週目～4週目	5月22日	5月25日	5月26日
5回目	5週目	6月1日	6月2日	6月4日
6回目	7週目～8週目	6月19日	6月22日	6月23日
7回目	9週目～10週目	7月3日	7月6日	7月7日

最初の「美術作品の観察・分析」では、学習者に対し、絵や写真をよく見て、VTSの3つの基本的な質問である「何が起きていると思うか」「どうしてそう思うか」「他に発見はあるか」の答えを書いてくることを宿題とした。これは、事前に学習言語で書いて可視化することで、学習者がそれぞれのことばの学びを意識化することができるからである（小松, 2017）。

次の「グループ・ディスカッション」では、授業内において3人から4人で1つのグループを作り、ファシリテーターを置かずに20分程度のディスカッションを行った。対話型の美術鑑賞において、「問答・対話的展開・意見交換・討議」（岡田, 2010, p.147）が協調活動を活性化するための鍵となるため、教師と学習者間だけでなく、クラスメート同士の積極的な意見交換は欠かせないと考え、グループ・ディスカッションを取り入れた。しかし、鷲尾・白井・下村（2013）が行った大学でのグループ学習についての調査で、メンバー間に温度差を感じるという問題点が挙げられているように、グループ内には積極的に発言

する学生もいれば、全く発言しない学生もいる可能性がある。そのため、ここではグループメンバー全員がディスカッションに参加しているか、ディスカッションが滞っていないかの確認を教師の役割とした。また、グループ・ディスカッションにおける注意点として、若生・清水（2017）が警告している通り、すぐに多数決をとる、一部のメンバーの意見でまとめてしまうなどの問題が出ないように、1つの解釈に集約するような課題にしないことが重要である。さらに、この活動においては、正答も誤答もないため、競争的なディスカッションにならないように注意することが必要である（奥本、2006）。そこで、各グループで1つの理解・解釈としてまとめるのではなく、学習者それぞれがグループメンバーに自分の考えを伝え、グループ全体で共通点、相違点、新たな発見を探すことをここでの課題とした。

最後の「クラス全体でのディスカッション」では、各グループで話し合った内容についてクラス全体でシェアする時間を20分程度設けた。ここでは教師がファシリテーターとなり、VTSの3つの基本的な質問を使って、様々な意見や解釈の相違を中心に話し合いをすることを主な目的とした。奥本（2006）は、ディスカッションを円滑に進めるために黒板に記録するという方法による意見の公開と共有を提案しているが、今学期は対面授業ではなかったため、MicrosoftのOneNote⁽⁴⁾を活用した。具体的には、グループ・ディスカッションの際にメンバー全員が1つのページに一斉に意見を書き込めるようにし、クラス全体のディスカッションの際にはそれを他のグループに見せながら発表するという形を取った。

7回のVTSで使用した美術作品は、写真3枚⁽⁵⁾と絵画4作品である。VTSは歴史や異文化への興味をあまり持たない低年齢層を対象としているため、基本的に各自の人生経験を基にした解釈と、作品が属する時代や社会から導かれる解釈とのズレを意識させるようなことをしないのが特徴である（長井、2009）。しかし、本研究の対象者は日本の大学で勉強する10代後半から20代前半までの留学生であり、国籍、言語の違いだけでなく、文化的な背景や育ってきた環境が様々である。そのため、積極的に異なる文化や時代の作品を選定することで、異文化理解能力を養うという目的に加え、活発なディスカッションになることを期待した。また、美術鑑賞を通じた言語活動の中で、コミュニケーション力の向上を目指すには1つの作品についてクラスで徹底的に話し合う必要があるため、絵画はすべて構図がわかりやすい具象絵画を選び、話し合いが難しいと思われる複雑な構図の絵画や抽象絵画は選ばなかった。

3-3 調査方法

調査方法として、まず文章力の変化を調査するために、VTSの「美術作品の観察・分析」において提出させた筆記課題を分析した。これはVTSの3つの基本的な質問に答えることを課題としているが、書き方、文字数、内容の制限は一切設けなかった。

また、VTSの効果と問題点について調査するために、アンケートを学内LMS上に設置し、授業開始から6週間後に前半の振り返りとして中間アンケート調査、さらに、最後の13週目に学期全体の振り返りとして期末アンケート調査を行なった。

中間アンケート調査では、後半の授業に向けて主に変更したい点や改善したい点を探ることを目的とし、「VTSを授業に取り入れることについてどう思うか」「後半の授業でも

VTSを続けたいか」という2つの質問をした。

期末アンケート調査は、中間アンケート調査と比べ、より詳細な内容の振り返りを行うために作成したものであり、10の質問で構成されている。質問のQ1からQ5までは5段階スケールによる質問であり、Q6からQ10までは記述式の質問にした。5段階スケールの回答は「Strongly agree」を1、「Strongly disagree」を5にして、平均値と標準偏差を算出した。質問項目が多いことでの負担を考え、日本語と英語のどちらでも記述可としたが、調査に協力してくれた35名全員がすべての質問に日本語で回答した。

4. 調査結果と考察

4-1 中間アンケート調査

まず、「VTSを授業で取り入れることについてどう思うか」という質問に対し、71.4% (25名) が取り入れることに「賛成する」と答え、17.1% (6名) が「反対する」、11.4% (4名) が「どちらとも言えない」と答えた。この質問の回答を選んだ理由を記述式(複数回答可)で聞いたところ、結果は以下の表2のようになった。なお、括弧内は回答した人数を表している。

表2 「VTSを授業で取り入れることについてどう思うか」の回答の理由

「賛成」を選んだ理由
クラスメートとの意見交換は良い会話練習になる (11)
おもしろい (8)
クラスメートの様々な意見や考えが聞ける (7)
多くの新しい表現・語彙が学べる (6)
想像力を働かせることができる (5)
いつも違うテーマなので世界中の色々なことが学べる (3)
分析力が向上できる (2)
自分の考えを上手にアピールする練習になる (2)
論理的思考が鍛えられる (1)
批判的に考える練習になる (1)
観察力が高められる (1)
日本語で話す自信がつく (1)
クラスメートと円滑な関係が築ける (1)
書く力が向上できる (1)
「反対」を選んだ理由
日本語の勉強にあまり役立たない (2)
回数が多すぎる (2)
おもしろくない (1)
英語で話してしまうので意味がない (1)
時間が長すぎる (1)
VTSをする価値がわからない (1)
「どちらとも言えない」を選んだ理由
おもしろいが、VTSを取り入れることで宿題が増えたのが嫌だ (3)
文法と漢字の勉強にもっと時間を使いたい (1)

アンケート調査の2つ目の質問として、「後半の授業でVTSを続けることについてどう思うか」と聞いたところ、続けることに「賛成する」が85.7% (30名)、「反対する」が2.9% (1名)、「どちらとも言えない」が11.4% (4名) という結果となった。8割以上の学生が続けたいと考えていることから、後半の授業でもVTSを取り入れることにしたが、後半は期末試験だけでなく、プレゼンテーションやレポートの執筆といった課題があり、授業日程の中にVTSを組み込むのがなかなか困難であった。それに加え、中間アンケート調査の結果から回数が多すぎるといった指摘があったため、後半の授業ではVTSの授業を2回のみ実施することにした。

4-2 期末アンケート調査

4-2-1 四技能別評価

期末アンケート調査では、10の質問⁶⁾のうち、最初の5つの質問を5段階スケールの質問として設定した。これらはVTSを取り入れた授業が、「話す」「聞く」「書く」「読む」といった四技能のどの能力の向上に役に立ったのかを聞くものである。5段階スケールは1が「Strongly agree」、5が「Strongly disagree」で、数字が小さいほど肯定的な評価になる。その結果を以下の表3に示した。なお、表内のMは平均を、SDは標準偏差を示している。

表3 5段階スケールにおける期末アンケート調査の回答数の分布 (N = 35)

Q1. VTSは日本語学習に役に立った。						
1.Strongly agree	2.Agree	3.Neither agree nor disagree	4.Disagree	5.Strongly disagree	M	SD
7	16	11	1	0	2.17	0.77
Q2. VTSは「話す」能力の向上に役に立った。						
1.Strongly agree	2.Agree	3.Neither agree nor disagree	4.Disagree	5.Strongly disagree	M	SD
7	14	13	1	0	2.23	0.80
Q3. VTSは「聞く」能力の向上に役に立った。						
1.Strongly agree	2.Agree	3.Neither agree nor disagree	4.Disagree	5.Strongly disagree	M	SD
2	11	13	7	2	2.89	0.98
Q4. VTSは「書く」能力の向上に役に立った。						
1.Strongly agree	2.Agree	3.Neither agree nor disagree	4.Disagree	5.Strongly disagree	M	SD
11	18	5	1	0	1.89	0.75
Q5. VTSは「読む」能力の向上に役に立った。						
1.Strongly agree	2.Agree	3.Neither agree nor disagree	4.Disagree	5.Strongly disagree	M	SD
3	9	14	6	3	2.91	1.05

まず、Q1の結果を見ると、35人中23人(65.7%)が「Strongly agree」、もしくは「Agree」を選んでおり、VTSは日本語学習に役立つと考えている学習者が6割を超えることがわかった。ただし、11人(31.4%)が「Neither agree nor disagree」を選んでおり、役立たな

いと感じる部分もあったことが推測できる。

Q2からQ5の四技能別で見えていくと、筆記課題を積極的に取り入れたことで、学習者にとって「書く」能力が向上したと感じられたことが見て取れる。実際に「書く」力がどれだけ伸びたのかを調べるために、学習者が「美術作品の観察・分析」において、VTSの3つの基本的な質問に答えた「書く」課題の初回と最終回を比較し、表4にまとめた。

表4 筆記課題における初回と最終回での変化

	単文	複文	総文数	総文字数	平均文長
1回目（初回）	96 (54.2%)	81 (45.8%)	177	4,748	26.8字
7回目（最終回）	169 (48.4%)	180 (51.6%)	349	14,890	42.7字

初回の筆記課題では総文数177のうち、単文が96（54.2%）、複文が81（45.8%）であり、7回目の最終回では単文が169（48.4%）、複文が180（51.6%）であったことから、複文を書く割合は増えたものの、さほど大きく変わらなかったことが明らかとなった。しかし、初回と比較して最終回では総文数が約2倍に増加したため、総文字数も大幅に増え、文の長さも長くなったのがわかる。そもそも、初回は何をどのように書いていいのかかわからず、各質問に対して、箇条書きで答える学習者が多かったが、後半になると、観察力がつき、作品における自身の考えについて詳しく説明するようになったことや、単に文を羅列するのではなく、文章として1つの段落にまとめるようになったことが要因として挙げられる。それに伴い、初回の接続詞使用は、18種28例のみであったが、最終回では30種111例にまで増加し、大幅な変化が見られた。

また、表3のアンケート調査の結果から「書く」力に加え、「話す」能力が向上したとを感じる学生が多かったことがわかる。しかし、今回のVTSの実践はオンライン授業で行ったこともあり、実際にどれくらい「話す」力が伸びたのかを測ることが困難であった。確かに、小松（2017）が述べているように、この活動では具体的に自分の考えを学習言語である日本語で説明しなければならないため、学習者が実践的に日本語を使う必要に迫られたことが「コミュニケーション力」がついたと感じられた理由として挙げられる。しかしながら、客観性を持って「話す」力が向上できたかどうかを探るためには、今後グループ・ディスカッションを見て流れや発言量などをそれぞれの学習者にフィードバックする「観察者」（若生・清水, 2017, p.133）を1つのグループに1人配置したり、ディスカッションを録音したりするといった工夫が必要となるだろう。

一方、学習者は「聞く」能力と「読む」能力が向上したと感じにくかったようである。今回はコミュニケーション力を高めることを目的としたため、読解に特化した活動を取り入れなかったことが、VTSの活動内容と「読む」能力の向上とが結びつかなかった理由であろう。また、学習者にはクラスメートとの意見交換の際に、次の授業の「クラス全体でのディスカッション」に向けて、グループ内で出た意見を書いてまとめることを課したので、様々な視点からの意見を聞くというVTSの目的から外れ、「書く」ことに集中してしまったことが、「聞く」力が伸びなかった一因として考えられる。さらに、クラス全体でのディスカッションの際も自分のグループの発表に集中するあまり、他のグループの

意見を聞く余裕がなかった可能性が高い。本来であれば、グループ・ディスカッションにも進行役であるファシリテーターを置いて進める必要がある。しかし、和田・山田（2008）が述べているように、ファシリテーターは学習者の発話を効果的に活用して方向付けを行い、美術作品への深い理解へと導いていくことが役割であるため、VTS初心者の学習者には務まらないと判断し、今回はグループ・ディスカッションの際にファシリテーターを置かなかった。今後、学習者を「話す」「聞く」といった会話に集中させるためには、筆記課題を多少減らしたり、地域住民や他のクラスの学習者といったいつもと違うメンバーと交流したりするなどの工夫が必要だと思われる。

4-2-2 VTSのメリットとデメリット

自由記述式の質問（Q6とQ7）では、最初に「VTSを日本語授業に取り入れることでどのようなメリット／デメリットがあると思うか」を聞いた。以下の表5はその結果のまとめであり、括弧内は回答した人数を表している。

表5 VTSのメリットとデメリット（複数回答可）

メリット
クラスメートと考えや意見を共有しながら会話を練習できる（16）
想像力を働かせることができる（9）
語彙力が向上できる（7）
日本語で自分の考えを書く練習ができる（6）
根拠に基づいて仮説を立てるといった論理的思考力が向上できる（4）
新しいことについて調べることができる（2）
多くの人の前で発表する練習になる（2）
日本語で思考する機会が持てる（1）
観察力が身につく（1）
デメリット
活動として時間が掛かりすぎる（5）
宿題が多くなる（1）
本来の授業内容と関連がない（1）

表5を見ると、一番多く挙げられたメリットは「クラスメートと考えや意見を共有しながら会話を練習できる」ことであった。特に今学期はオンライン授業だったことから、クラスメートと実際に対面で会うことが叶わず、交流を希望する声が多くあがった。続いて、9名が「想像力を働かせることができる」ことをメリットとして挙げている。通常の日本語授業の中で、想像力を駆使した活動を行うことが稀であることから、今回VTSの授業を通して、想像力を使うことが楽しいと感じた学習者が多かったと推測できる。次いで、「語彙力の向上」をメリットとして書いた学習者が7名であった。実際に先行研究では母語や第一言語を使用した実践においても（アレナス, 2001）、第二言語もしくは外国語を使用した実践においても（小松, 2017; Bomgaars & Bachelor, 2020）、対話型鑑賞法を通して新たな語彙の発見を促すことができると指摘されている。これは、様々な時代の様々な文化的背景を題材にした美術作品を使用することで、学習者が未習の語彙や表現を使う必

要に迫られることが原因として挙げられる。

実際に、第1回目のVTS実践から自分の意見や根拠を述べるために、学習者は様々な語彙を調べてきていた。オンラインのテキストマイニングツール⁽⁷⁾を用いて、全7回の筆記課題を比較したところ、1回目の未習語彙使用⁽⁸⁾は7.1%であり、初回から積極的に新しい語彙を調べて使っていることがわかった。さらに、2回目のVTS実践では未習語彙の使用率が10.2%、3回目は8.6%、4回目は7.4%、5回目は12.9%、6回目は6.7%、7回目の最終回は13.1%と増減していることから、新しい語彙の使用は回数を重ねるごとに増加するのではなく、作品の選定により変化することが明らかとなった。また、今回の実践では、語彙に関して事前に調べてくるように教師が指示したわけではないが、日本語で自分の意見を述べるために、それぞれが自分の意思で学習してきたことから、自律学習能力の向上も効果として表れたと言えるだろう。その語彙を積極的に使ってディスカッションしたことで、語彙の定着化に繋がった可能性も高いと考えられる。

反対に、VTSのデメリットについては、「デメリットはない」という回答が27名で最も多かったものの、「活動として時間が掛かりすぎる」ことを挙げている学生が5名と多かった。クラス全体でのディスカッションについて、Yenawine (2013) は20分程度、Landorf (2006) は15分程度行うとしているが、約20名の意見や感想、理解や解釈を20分で聞くのは難しく、時に30分以上掛かってしまったことが原因であると思われる。学習者から様々な意見が出る中で、ファシリテーターがすべての発言を拾ってしまうと、このように時間配分が難しくなるという問題が発生する。そのため、話題をどのように取捨選択するかというファシリテーターにとっての課題がここでは浮き彫りとなった。このようなファシリテーターの未熟さに加え、今回の実践がZoomを使ったオンライン授業であったことも時間が掛かってしまった要因の1つである。学習者が自由に発言できることがVTSの特徴であるが、Zoomを使うと発言のオーバーラップが聞き取りづらく、何度も聞き直さなければいけないことが多々あった。そのせいで、発言したい学習者は1人が話し終わるまで順番を待たなければならず、クラス全体のディスカッションに多くの時間が割かれることとなった。また、VTSを対面授業で行う場合、教室にある大きなスクリーンに美術作品を映すことで、クラス全体で見ながらディスカッションができ、そのうえ教師も学習者が指摘した箇所をすぐに指し示すことができることから、聞いている学習者の理解も容易に促すことができる。しかし、今回の実践では教師が学習者の指摘した箇所を指し示す際に、コンピューターの画面上では分かりにくいとの声が学習者から度々上がり、結果これにも多くの時間が割かれることとなった。

4-2-3 作品の選定

次に、自由記述のQ8で「VTSで使った絵や写真はどうか」、Q9で「今後どのような絵や写真を使うといいと思うか」を聞いた。その結果、今学期使用した作品については、35名中30名(85.7%)が「良かった」と回答し、「良くなかった」と答えた学生がいなかったことから、美術作品については比較的肯定的に捉えられていることがわかった。これは上野(2001)が挙げたように、物語性があること、多様性があること、親しみやすいことが必要な要素であると考え、作品選定したことが功を奏したと考えられる。しかし、

「良いものも良くないものもあった」と回答した学習者も5名(14.3%)いたことから、作品の好き嫌いに加え、内容や構図によってはディスカッションしにくい作品もあったと言えるだろう。

作品選定については、「今のままで良い」と回答した学習者が6割を超えたが、今後は文化との関連や難易度の段階に留意する必要がある(上野, 2001)と思われる。学習者の中から「古い写真や絵を使って日本の文化や歴史を学びたい」「日本の生活に関連した絵や写真が良い」という意見が出たのは、この「文化との関連」に繋がる。なお、全7回のVTSの授業の中で5回目のみ日本画を用いたが、その際に時代や歴史的背景について調べてきた学習者が多く、ファシリテーターへの質問も多く寄せられた。実際、Bomgaars & Bachelor (2020)は、スペイン語の授業において、文化的な要素を取り入れ、学習者の関心を惹きつけるために、スペインもしくはラテンアメリカの作品のみを用いて、実践を行っている。そのため、小松(2017)が指摘するように、日本語授業の中で日本画を選定することは、言語学習と日本文化の学習とを繋げる良い機会になるとと思われる。

また、作品の難易度について「抽象的で複雑な絵や写真が良い」と9名が回答し、反対に3名が「情報量が多く、構造が単純な絵や写真が良い」と回答した。本来VTSは低年齢層が対象のため、作品のテーマは分かりやすく、親しみやすいものが良いとされている(中野, 2020)。今回は初めてVTSを経験する学習者が対象であり、なおかつ美術の授業ではなく、日本語授業において取り扱ったため、根拠に基づいた自分の意見が言いやすいように具象絵画のみを用いた。しかし、奥本(2006)は分かりやすい作品ばかりを見せることに注意を促している。なぜなら、解釈の幅が広い抽象絵画や異文化の作品を見せることは、新たな価値観や視点を知ることへと繋がり、充実したディスカッションが展開できるからである。

さらに、VTSで用いた写真はすべてThe New York Timesの記事の中で使われたものであるため、クラス全体でのディスカッション後に「答え」を提供したが、それゆえアンケート調査で「絵や写真に答えがある方がいい」という意見も挙がった。VTSが対象としている幼稚園や小学校の生徒に対しては、作品の解説は全く必要がないとしており(Yenawine, 2013)、アレナス(2001)も作品の技法や歴史的背景についての知識はできるだけ与えない方が良いと述べている。ただし、自身の主観的な世界観でしか作品を理解できない低年齢層とは異なり、対象が中学生以降になると、作品の時代的・社会的・文化的な背景を与えることで、さらに広い視野から作品を深く理解することができるようになる。長井(2009)が行った大学生向けの対話型の美術鑑賞では、学習者の意見交換後に、作品の解説をし、再度作品を見直すという方法を取った。結果、大学生たちは自分の考えと「答え」とのズレに気づくことで、驚きや喜び、さらには納得といった感情が生まれ、それが学習の動機づけになることが明らかとなった。また、斎藤(2011)が行った大学生への実践でも、学習者たちが美術作品を見る際の楽しみの1つとして、作品の情報に触れることを挙げている。つまり、大学生を対象とする場合、クラスで用いる美術作品に関して、知識、情報、またそれに基づいた理解や解釈というものをファシリテーターがあらかじめ備えておく必要がある(吉田, 2009)。ファシリテーターはこのような美術的素養が必要なだけでなく、ファシリテーターとしての能力が活動そのものの質に大きな影響を及ぼすと和

田・山田（2008）は指摘している。したがって、中学生以降を対象とするなら、従来の VTS の方法から外れ、ファシリテーターが事前学習や事前準備をする DA のような対話型鑑賞法が適していると言えよう。

5. まとめと今後の課題

以上、1学期間にわたり日本語授業の中に VTS を取り入れたことで、その効果と課題が見えてきた。今学期は Zoom によるオンライン授業であったことから、VTS の授業実践に様々な制限があっただけでなく、学習者からもなかなかクラスメートと親しくなれないという声が多くあがっていた。しかし、VTS によるクラスメートとの交流を通して、学習言語である日本語で会話する良い機会が得られ、「話す」力の成長が感じられた学習者が多かった。また、自分の考えを言語化するという過程において、いかに自分の考えたままを学習言語で伝えるかが困難な部分である。これを実現するために、教師からの指示がなくても、学習者が自ら進んで未習の語彙や表現を調べたことで、語彙力や「書く」力の向上だけでなく、自律学習能力の向上にも繋がったと考えられる。以上のように、学習者が「話す」力の伸びを感じたり、文章力や語彙力の顕著な伸びを確認できたりしたことで、今回の実践を通して、VTS 本来の目的である「観察力」「コミュニケーション力」「批判的思考力」（アレナス, 2001）の3つの能力を学習者は少なからず高められたと言えるだろう。それに加え、通常の日本語授業において、テーマを与えられずに書く作文課題は稀であり、たとえテーマがなくても自分の経験など事実に基づいたものを書くことが多い中、VTS では想像力を巧みに使い、話したり書いたりすることができることが利点である。そのため、1つの解釈を正当とせず、様々な視点からの意見をそのまま受け入れるという VTS のプロセスにおいて、学習者それぞれの視野の広がりをも促すことができたと思われる。

一方で、2回にわたるアンケート調査の結果から、VTS を取り入れた授業の問題点がいくつか浮上した。まず、コミュニケーション力の育成を目的として行ったにもかかわらず、学習者が「聞く」能力が伸びたと感じられなかった点である。これは「書く」活動と併用したことで、クラスメートの話を「聞く」ことに集中できなかった可能性が高いと考えられる。今後は、各グループに「観察者」（若生・清水, 2017, p.133）を配置したり、筆記課題を少なくしたり、あるいは様々な国籍や年齢層の人々との交流において VTS を行ったりすることで、より「聞く」という行為に焦点を当てていく必要があるだろう。また、作品の選定については色々な意見が出たが、難易度の低い具象絵画から始めて、最終的には抽象絵画に挑戦するような流れがあると、学習者にとって VTS の目的である「観察力」や「批判的思考力」の向上により深く繋がると考えられる。そのためには、ファシリテーターである教師が、扱う作品の知識を深め、ディスカッションの際に多少の解説をすることが不可避である。ファシリテーターはこのような知識の習得だけでなく、時間配分、ディスカッションの内容の取捨選択など果たす役割は大きい。そこで、今後は学習者の発言を拾い、的確にその内容を判断しつつ、1つ1つの作品の深い理解へと導けるようなファシリテーターになれるように実践を重ねていくことが大きな課題である。それに加え、アンケートの結果を基に、授業を履修した学習者に対し、フォローアップインタビューを行うことで、VTS を用いたより効果的な日本語授業をデザインすることが可能となるだろう。

謝辞

本研究を進めるにあたり、ご助言や励ましのお言葉をくださった立命館アジア太平洋大学言語教育センターの先生方、およびアンケート調査にご協力くださった留学生の皆様に厚くお礼を申し上げます。

注

- (1) 対話型鑑賞法とは、鑑賞者が美術作品を見て、作品についての感想や意見を述べたり、ファシリテーターと鑑賞者、あるいは鑑賞者同士がディスカッション（対話）を通して意見交換をしたりして、作品への理解を深めるという美術鑑賞方法のことである。
- (2) ファシリテーターとは、日本語で進行役、支援者、促進者のことであり、絵の鑑賞を通じたディスカッションの中で、「学習者の多様な意見の受容・交流・統合など」（長井, 2009, p.265）をすることが役割として挙げられる。
- (3) Zoomとは、コンピューター、スマートフォン、タブレットなどの一般的なデバイスからウェブ会議を実現するクラウドサービスのことを指す。<https://zoom.us/>
- (4) OneNoteはデジタルノートアプリケーションのことである。<https://www.onenote.com>
- (5) オンライン版のThe New York Timesが毎週月曜日に「What's going on in this picture?」と題したVTS用のウェブページに写真を1枚掲載している。本研究ではその中の3枚を使用した。<https://www.nytimes.com/column/learning-whats-going-on-in-this-picture>
- (6) 最後のQ10「今後VTSを授業で行う場合、変えたほうが良いところがあるか」という質問について、全員が「特にない」と答えたため、本稿ではこの質問を取り扱わないこととした。
- (7) オンラインのテキストマイニングツールは、ユーザーテキスト社のAIテキストマイニングを使用した。<https://textmining.userlocal.jp/>
- (8) 「未習語彙」とは、A大学で使用している初級から上級までの教科書に掲載されている語彙リストに含まれていない語彙を指す。また、使用した語彙の中で名詞、動詞、形容詞を取り出し、その合計から未習語彙使用の割合を計算したが、その大半が名詞であり、未習の形容詞を使った例は1例も見られなかった。

参考文献

- 青木善治（2016）「美術館と学校教育との連携に関する一考察—対話型鑑賞研修会における教師の変容事例から—」『新潟県立近代美術館研究紀要』15: 16-25.
- アレナス・アメリカ（2001）『みる・かんがえる・はなす—鑑賞教育へのヒント—』木下哲夫（訳）京都: 淡交社.
- 上野行一（2001）『まなごしの共有—アメリカ・アレナスの鑑賞教育に学ぶ—』京都: 淡交社.
- 上野行一（2012）「対話による美術鑑賞教育の日本における受容について」『帝京科学大学紀要』8: 79-86.
- 岡田匡史（2010）「対話型鑑賞、鑑賞能力（美的感受性）の発達、鑑賞批評メソッドの研

- 究—読解的鑑賞の準備的論察—」『美術教育学』 31: 139-150. https://doi.org/10.24455/aej.31.0_139
- 奥泉香 (2006) 「『見ること』の学習を、言語教育に組み込む可能性の検討」リテラシーズ研究会 (編) 『リテラシーズ2 ことば・文化・社会の日本語教育へ』 37-50. 東京: くろしお出版.
- 奥本素子 (2006) 「協調的対話式美術鑑賞法—対話式美術鑑賞法の認知心理学分析を加えた新仮説—」『美術教育学』 27: 93-105. https://doi.org/10.24455/aej.27.0_93
- 国立教育政策研究所 (2015) 「OECD生徒の学習到達度調査 (PISA)」 <https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/index/html> [2020年11月アクセス]
- 小松麻美 (2017) 「『絵の鑑賞』による対話型日本語授業のデザイン」『日語日文學』 73: 63-79. <http://dx.doi.org/10.18631/jalali.2017..73.004>
- 斉藤真奈美 (2011) 「対話型鑑賞教育の課題」『中国学園紀要』 10: 19-27.
- 長井理佐 (2009) 「対話型鑑賞の再構築」『美術教育学』 30: 265-275. https://doi.org/10.24455/aej.30.0_265
- 中野郁美 (2020) 「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善の試み—対話型鑑賞『朝鑑賞』の実践を通して—」『教育実践研究』 30: 115-120.
- 橋本智・山木朝彦・山木真理子・古賀美千留 (2012) 「Visual Thinking Strategies (VTS) の日本語教育への応用を考える」『日本語教育方法研究会誌』 19: 2-3. https://doi.org/10.19022/jlem.19.1_2
- 松村一樹 (2007) 「対話型鑑賞法による鑑賞授業の可能性を探る—対話型鑑賞法による学習効果を検証する—」『美術教育』 290: 52-54. <https://doi.org/10.11356/arted1951.2007.52>
- 文部科学省 (2020) 「新型コロナウイルス感染症の状況を踏まえた大学等の授業の実施状況」 https://www.mext.go.jp/content/20200605-mxt_kouhou01-000004520_6.pdf [2020年8月アクセス]
- 吉田貴富 (2009) 「対話的ギャラリートーク型鑑賞指導における進行役の要件について」『美術教育学』 30: 439-452. https://doi.org/10.24455/aej.30.0_439
- 若生真理子・清水たま子 (2017) 「対話型鑑賞教育 (VTS) を応用した対話力の育成法を探る」『滋賀短期大学研究紀要』 42: 127-136.
- 鷺尾敦・白井靖敏・下村勉 (2013) 「グループ学習におけるファシリテーター役配置の効果」『高田短期大学紀要』 31: 119-130.
- 和田咲子・山田芳明 (2008) 「美術作品鑑賞における対話と作品理解の関係についての一考察」『美術教育学』 29: 645-655. https://doi.org/10.24455/aej.29.0_645
- Bomgaars, Jill & Bachelor, Jeremy W. (2020) Visual Thinking Strategies: Exploring Artwork to Improve Output in the L2 Classroom. *Journal of Foreign Language Education and Technology* 5(1): 1-34.
- Ishiguro, Chiaki, Takagishi, Haruto, Sato, Yuki, Seow, Ai Wee, Takahashi, Ai, Abe, Yuko, Hayashi, Takayuki, Kakizaki, Hiroataka, Uno, Kei, Okada, Hiroyuki & Kato, Etsuko (2019) Effect of Dialogical Appreciation Based on Visual Thinking Strategies. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts* Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/aca0000258>

Landorf, Hilary (2006) What's Going on in This Picture?: Visual Thinking Strategies and Adult Learning. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development* 20(4): 28-32. <https://doi.org/10.1002/nha3.10267>

Yenawine, Philip (2013) *Visual Thinking Strategies: Using Art to Deepen Learning across School Disciplines*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Yeom, Eu Young (2018) How visual thinking strategies using picture book images can improve Korean secondary EFL students' L2 writing. *English Teaching* 73(1): 23-47. <https://doi.org/10.15858/engtea.73.1.201803.23>