

Visual Thinking Strategies を用いた 言語活動における中学生の発話の特徴

馬越 堇・小野 章
(2022年10月7日受理)

Characteristics of Junior High School Students' Speech in Language Activities
Incorporating Visual Thinking Strategies

Sumire Umakoshi and Akira Ono

Abstract: The purpose of this paper is to clarify the characteristics of junior high school students' speech in language activities incorporating Visual Thinking Strategies. A survey conducted by MEXT revealed that junior high school students have difficulties in "expressing opinions based on what others say." Moreover, language activities are not sufficiently conducted in junior high school classes. Given the current issues, it is clear that there is a need for interactive language activities that encourage students to activate "approaches in communication in foreign languages." This paper focuses on Visual Thinking Strategies (VTS), a method of art appreciation in which viewers understand the work through exchanging their opinions. VTS has received growing attention in the field of L2 education as a method to improve language abilities, thinking skills and visual literacy. However, few previous studies have analyzed the content of learners' speech. In this research, two groups of second-year junior high school students engaged in four or five language activities incorporating VTS. Their discussions were recorded and transcribed. Four scenes were extracted in which "learners express information and their ideas by utilizing their knowledge and experience" or "learners express their ideas based on what other learners said." As a result, some characteristics were found: 1) a group of learners formed convincing opinions based on multiple learners' opinions and information in the pictures; 2) learners expressed opposing or related opinions to other learners' opinions based on information in the pictures; 3) learners showed a willingness to express their opinions based on other learners' points of view. The results show the potential that VTS can become one of the interactive language activities that encourage learners to activate "approaches in communication in foreign languages."

Key words: approaches in communication in foreign languages, speaking, interaction,
interactive language activities, Visual Thinking Strategies

キーワード：外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方、話すこと、やり取り、対話的な
言語活動、ヴィジュアル・シンキング・ストラテジーズ

1. 研究の背景と目的

中学校学習指導要領（平成29年度告示：以下現行学習指導要領）では「外国語によるコミュニケーシ

ンにおける見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、簡単な情報や考えなどを理解したり表現したり伝え合ったりするコミュニケーションを図る資質・能力」の育成が目標として掲げられている（文部科学省、

2017a, p.144)。「外国語における見方・考え方」とは、「外国語で表現し伝え合うため、外国語やその背景にある文化を、社会や世界、他者との関わりに着目して捉え、コミュニケーションを行う目的・場面・状況等に応じて、情報や自分の考えなどを形成、整理、再構築すること」と整理されている(中央教育審議会, 2016, p.196)。今回の改訂で、コミュニケーション能力は、「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4技能5領域に分類されており、特に「話すこと(やり取り)」に関わる「互いの考えや気持ちなどを伝え合う対話的な言語活動」(文部科学省, 2017b, p. 7)を充実させることが求められている。

しかし、平成31(2019)年度に実施された、中学3年生対象の全国学力・学習状況調査において、「話すこと」に関わる問題の平均正答率は30.8%と低く、特に「情報や考えなどを即興でやり取りすること」「相手の発話内容を踏まえて、それに関連した質問や意見を述べたりすること」が求められる問題においては、正答率10.5%、無回答率20.7%という結果が報告されている(国立教育政策研究所, 2019)。また、令和3(2021)年度に実施された、英語教育実施状況調査においては、「授業中、おおむね言語活動を行っている」もしくは「半分以上の時間、言語活動を行っている」と回答した学級数の割合が、中学校全体で低下したことが報告されている(文部科学省, 2021)。

以上の課題を踏まえると、外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせる言語活動、すなわち「コミュニケーションを行う目的・場面・状況等に応じて、情報や自分の考えなどを形成、整理、再構築する」力の育成のための、対話的な言語活動のあり方を探ることは、今後の日本の英語教育において教育的意義がある。本稿では、対話型鑑賞法の1つである、Visual Thinking Strategies(以下VTS)に注目する。VTSは鑑賞者(学習者)とファシリテーターの対話を通して、作品への理解を深めるという美術鑑賞方法である(桐澤, 2020)。VTSは言語能力や思考力などの育成に寄与することが期待されており、近年、美術教育の枠を超えて、第二言語教育においても注目されている。また、話すこと(やり取り)の指導において、生徒同士のやり取りが重要なのは勿論のことだが、加えて、ペアやグループのやり取りに教師が介入したり、発話を促す質問を投げかけたりするなど、教師と生徒のやり取りも重要であり(国立教育政策研究所, 2019)、この指導過程はVTSの手順と共通している。したがって、VTSを用いた言語活動を実践し、学習者の発話の実態を明らかにすることで、外国語に

よるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせる対話的な活動のあり方を探るための示唆を得られると考えられる。

本稿では、VTSを用いた言語活動における中学2年生の発話から、特に、外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせている場面を抽出し、具体的にどのような発話が見られるのか、その特徴を明らかにすることを目的とする。

2. 用語整理

現行学習指導要領における外国語科の目標は、「簡単な情報や考えなどを理解したり表現したり伝え合ったりするコミュニケーションを図る資質・能力を育成すること」である。このために外国語教育の特質に応じて、生徒が物事をとらえ、思考する「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方」を働かせることが重要であるとされている(文部科学省, 2017b)。中央教育審議会答申によると、「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方」とは、「外国語で表現し伝え合うため、外国語やその背景にある文化を、社会や世界、他者との関わりに着目して捉え、コミュニケーションを行う目的・場面・状況等に応じて、情報や自分の考えなどを形成、整理、再構築すること」(中央教育審議会, 2016, p.196)と整理されている。「コミュニケーションを行う目的・場面・状況」とは、「コミュニケーションを行うことによって達成しようとする目的や、話し手や聞き手を含む発話の場面、コミュニケーションを行う相手との関係性やコミュニケーションを行う際の環境」(文部科学省, 2017b, p.14)を指している。

本稿では、「コミュニケーションを行う目的・場面・状況に応じて情報や自分の考えを形成、再構築すること」という部分に着目する。中央教育審議会答申や平成31(2019)年度実施の全国学力・学習状況調査において指摘された課題を考慮し、これを「既存の知識や経験を活かし、情報や自分の考えを表現すること」と「相手の発話の内容を踏まえて、自分の考えを表現すること」と再定義することとする。

3. 先行研究： Visual Thinking Strategies

3.1 Visual Thinking Strategies (VTS) の概要

VTSは対話型鑑賞法の1つである。対話型鑑賞とは「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

は鑑賞者同士がディスカッション（対話）を通して意見を交換したりして、作品への理解を深めるという美術鑑賞方法」（桐澤，2020，p.100）である。美術教育の歴史において従来は、講義を通して教師が学習者に、美術作品に関する知識を一方向的に与えることで作品の理解を深める「解説型鑑賞」が主流であったが、学習者の美術鑑賞能力の向上におけるその効果は疑問視されていた。ニューヨーク近代美術館の教育部長であったフィリップ・ヤノウインと、認知心理学者アビゲイル・ハウゼンの共同研究により、鑑賞者が作品に関する解説を聞いた直後でさえ、その内容が全く定着していないという課題が顕在化し、1990年代初頭にVTSが開発された。鑑賞能力は複合的な能力であり、観察能力や見たものの解釈力、言語能力、思考力、ビジュアルリテラシーの向上につながるものが期待されており（Yenawine, 2013/2015; Yenawine & Miller, 2014）、近年では、美術教育の枠を超えて注目を集めている。

VTSの手順は以下の通りである（Yenawine, 2013/2015）。まず、学習者は静かにじっくりと絵を見る。次に、ファシリテーターから発せられる以下の3つの質問に答えながら、作品を見て感じたことや考えたことなどを説明する。

(1) What's going on in this picture?

学習者の発言を促す第一の質問である。「何が描かれているか」ではなく、「何を意味しているか」を問う。見たものの描写に留まらず、作品の意味や物語性、考えたことなどについて語ることを促している。

(2) What do you see that makes you say that?

第二の質問では、学習者が先に語ったことや解釈に関する根拠を、絵の中から示すことが求められている。

(3) What more can you find?

第三の質問は、継続して観察することを促している。観察を続けて考えを深めたり、最初の考えとの違いに気づいたりすることができる。また、反対意見を持つ学習者が発言しやすくなるという効果もある。

3つの質問に加えて、ファシリテーターは学習者に様々な反応を示しながら、対話をファシリテートする。

・注意深く聞く

学習者の発言を全て聞き、正確に理解できるように努める。

・学習者が言及している箇所を指で指す

学習者が絵の中に発見したものを明確に示すことで、教師の理解を確認したり、他の学習者と認識を共有したりすることができる。

・言い換える

学習者の発言を、意味内容に違いが生じないように

に言い換えたり、正しい語彙や表現に言い直したりする。学習者の発言への理解を示すことにつながり、学習者の自己肯定感が高まる。また、学習者の語彙や文法の改善を支援することができ、言語発達の観点でも有効であるとされている。

・関連付ける

学習者同士の発言を関連付ける。また、学習者1人1人の最初の気づきや推論が変化していく様子を明らかにすることができる。

・受け入れる

全ての学習者の発言を対等に扱い、中立的な立場で受け入れる。

3.2 第二言語教育におけるVTS実践

(1) 日本語教育：VTSの実践報告

橋本他（2012）は、VTSの日本語教育への応用のための知見獲得を目的として、VTSの実践および意見の収集を行っている。調査参加者は、日本の大学・大学院に在籍する中級日本語学習者7名と、上級日本語学習者5名である。中級と上級、各グループでVTSを用いた15～20分間の鑑賞を2回ずつ行い、参加者へのアンケートとファシリテーターへのインタビューにより意見の収集を行った。参加者のアンケートの結果から、中級学習者より上級学習者の方がVTS活動に対する満足度が高いこと、多くの参加者が「話すこと」「語彙習得」「ディスカッション」に効果的であると実感していることが報告されている。また、ファシリテーターへのインタビューでも、上級学習者が全員偏りなく発言しており、他者の意見を基にしている場面も見られた一方、中級学習者は発言が少なく、十分なディスカッションを行うことができていなかったことが報告されている。要因として、中級学習者は、自分の意見を述べる活動を行えるほど日本語能力が十分ではなかったことが挙げられている。

(2) 日本語教育：VTSにおける対話に関する先行研究

小松（2017）は、VTSを用いた絵の鑑賞における対話の特徴と、絵に描かれていることへの意味付けの過程を明らかにすることを目的として、調査を行っている。調査参加者は、韓国の大学に在籍する、中級・上級日本語学習者対象「日本語作文」クラスの受講者19名と「実践日本語会話」クラスの受講者24名である。「日本語作文」クラスには合計3回、「実践日本語会話」クラスには合計2回、VTSを用いた対話型授業を実施した。活動として、個人での絵の分析（ワークシートへの記入）とグループ・ディスカッション、絵の鑑賞を基にしたライティング（物語の創作）が行われて

いる。ディスカッションの発話を分析対象とし、調査後には参加者にアンケートを行っている。ディスカッションにおいて、参加者は意識的に自分の意見の根拠を述べていたり、参加者同士で意見が活性化されていたりする様子が報告されている。参加者の感想においては、絵の鑑賞を取り入れることで、具体的な説明をする際に用いる語彙を習得する機会になることが記されていた。これらを踏まえて、協働による意味生成過程を共有する学習環境の設計が可能になる点や、根拠を示しながら意見を述べる力を育成することができる点などをVTSの利点として結論づけている。

(3) 日本語教育：VTSによるライティング力向上に関する先行研究

桐澤(2020)は、日本語教育におけるVTSの効果と課題を探ることを目的として調査を行っている。調査参加者は、日本の大学に在籍し、「日本語上級」クラスを受講している日本語学習者35名であり、2か月間、合計7回、VTSを用いた活動をオンラインで実施した。活動として、個人での美術作品の観察・分析を基にしたライティング、20分程度の3、4人グループでのディスカッション、20分程度のクラス全体でのディスカッションが行われた。なお、グループ・ディスカッションは学習者のみで行われ、クラス全体のディスカッションは教師がファシリテーターとなり実施された。ライティング産出文を分析対象とし、調査後には参加者にアンケートを行っている。アンケートにより、多くの参加者がライティング能力とスピーキング能力の向上を実感していることがわかった。実際、初回と最終回のライティング課題の比較により、総文数や総文字数、平均文長の点で著しい伸長が見られたことが報告されている。また、初回では18種28例の接続詞が使用されていたのに対し、最終回では作品に関する考えを詳しく説明するようになったことに伴い、接続詞使用が30種111例にまで増加している。スピーキング能力に関しては、本研究で具体的な測定ができていないため、今後の課題として挙げられている。

(4) 英語教育：VTSによるライティング能力向上に関する先行研究

Yeom(2018)は、絵本を用いたVTSがライティング産出文に与える効果の検証を目的として、調査を行っている。調査参加者は、韓国の中学校に通う韓国人英語学習者15名であり、全員、調査者が関わっている放課後読書クラブのメンバーであった。2か月間、合計7回、絵本を対象とするVTSを用いた活動を実施した。なお、本調査のVTSにおけるディスカッションは参加者の母語である韓国語で行われ、ライティングは目標言語である英語で行われた。VTSにおける

ファシリテーター(教師)と学習者の対話内容と学習者の発話、学習者同士の対話の分析を通して、学習者のライティングの変化を整理している。結果として、VTSにおけるディスカッションにより事前に考えが深まり、ライティングの際に語彙や文法事項に注意を割くことができていることや、学習者のライティングでの説明が詳細になっていること、学習者が産出する文構造が複雑になっていることなどが報告されている。結論としては、VTSにより思考力が伸長され、第二言語によるライティング能力にも転移することが示唆されている。

(5) スペイン語教育：VTSによるスピーキング能力とライティング能力向上に関する先行研究

Bomgaars & Bachelor(2020)は、VTSがスピーキング産出文とライティング産出文の質と量に与える効果の検証を目的として、調査を行っている。調査参加者はアメリカの高校に通う中級スペイン語学習者であり、2か月間、合計8回、VTSを用いた活動を実施した。参加者は2つのグループに分けられ、対照群は、事前事後データ収集のために、第1週と第8週の2回のみVTSに参加し、処理群は全8回のVTSに参加した。活動として、1分間の絵の観察、10分間のクラス全体でのディスカッション、5分間の個人でのライティングが行われた。生徒のライティングによる産出文とディスカッション中のスピーキングは以下の項目で分析が行われた。

ライティングの分析項目

- ・ 流暢性①(単語トークン, Wto)
- ・ 流暢性②(1文あたりの単語トークン, Wto/S)
- ・ 統語的複雑性(1文あたりの節, C/S)
- ・ 語彙的複雑性①(単語タイプ, Wty)
- ・ 語彙的複雑性②(特徴的な単語の割合, U)
- ・ 正確性(1文あたりのエラー, ERR/S)

スピーキングの分析項目

- ・ クラス全体の発話総語数
- ・ 学生1人あたりの発話数
- ・ 1発話あたりの語数
- ・ 統語的複雑性(1文あたりの節, C/S)

ライティングにおいて、対照群の事後データでは、流暢性①と語彙複雑性①の2項目のみで伸長が見られたのに対し、処理群の事後データでは、流暢性①、流暢性②、統語的複雑性、語彙的複雑性①の4項目において、事前データから統計的に有意な伸長が見られた。ディスカッション中のスピーキングにおいては、対照群ではクラス全体の発話総語数が2.29%のみの増加に留まったのに対し、処理群では114%の増加が見られ

た。また、学生1人あたりの発話数と統語的複雑性に関して、事前データと事後データ間に統計的に有意な差は見られなかったが、1発話あたりの語数に関しては、処理群の事後データにおいて統計的に有意な増加が見られた。結論として、ライティングにおける流暢性と統語的複雑性、語彙的複雑性の伸長と、スピーキングにおける流暢性の伸長とディスカッションの参加割合の増加にVTSが寄与することが示唆されている。

第二言語教育におけるVTSの先行研究を概観すると、スピーキング能力の向上や語彙習得に寄与する可能性があることや、ライティング能力に関わる複数の項目において統計的に有意な向上が見られることが示されている。しかし、第二言語教育におけるVTSの応用は比較的新しい取り組みであり、実践はまだ進んでいないと言える。

美術鑑賞能力は複合的な能力であり、観察能力や見たものの解釈力、言語能力、思考力、ビジュアルリテラシーなどの向上につながることが示唆されている(Yenawine, 2013/2015; Yenawine & Miller, 2014)が、言語能力の内、VTSを用いた活動内の対話、すなわち第二言語学習者のスピーキングの実態が明らかになっていないことは強調したい。先行研究では、ライティング課題の併用により、ライティング能力との関連に注目されていたために、スピーキングそのものの特徴に焦点が当てられていない。Yeom (2018)の研究において、スピーキング活動はライティング活動の準備段階として思考を促進するという役割であり、学習者の母語である韓国語で行われている。またBomgaars & Bachelor (2020)の研究においては、目標言語であるスペイン語でディスカッションが行われ、スピーキング能力に関わる項目が分析されているものの、焦点が当てられているのはクラス全体のディスカッションと生徒1人あたりの平均発話数や語数であり、学習者個人の発話内容に関して分析はされていない。

日本の英語教育における対話的な言語活動のあり方をVTSに見いだすうえで、まずVTSを用いた言語活動における学習者の実際の発話を実証的に検討する必要がある。これまでのVTSの実践報告の限界を踏まえて、本稿では特に、学習者個人の発話に着目して、分析を行う。特に外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせている場面、すなわち「既有的知識や経験を生かし、情報や考えを表現」したり、「相手の発話の内容を踏まえて、自分の考えを表現」したりしている場面を抽出して、VTSにおける学習者の発話の特徴を明らかにする。

4. 研究課題

これまでの議論を踏まえて、本稿では研究課題を以下の通り設定する。

RQ: Visual Thinking Strategies を用いた言語活動における、「既有的知識や経験を生かし、情報や考えを表現」したり、「相手の発話の内容を踏まえて、自分の考えを表現」したりする場面で、中学生の発話にどのような特徴が見られるか

5. 調査方法

5.1 調査参加者

本調査の参加者は、本稿執筆者(馬越)の勤務する国立大学附属中学校に在籍する2年生11名(男性4名、女性7名)である。同生徒は同執筆者の担当する英語の授業を受けている。2022年6月下旬に授業内で調査内容の説明を行い、参加の募集を行った。各参加者の参加可能な日程に合わせて、グループA(S1~S5:男性2名、女性3名)とグループB(S6~S11:男性2名、女性4名)の2グループで実施した。

5.2 VTS ファシリテーター

本調査のファシリテーターは、本稿執筆者(馬越)が行った。英語教育学を専攻とする大学院生である。また、今年度常勤講師として同中学校に勤務しており、中学2年生の英語の授業は各クラス1週間に3回担当している。

5.3 調査材料

本調査では合計5枚の写真を使用した。中学生にとってわかりやすいテーマであるとともに、異なる解釈を生むような要素を含む写真を選定した。

5.4 調査手順

6月下旬から7月中旬の2週間の中で、グループAは4回、グループBは5回の調査を行った。当初は両グループとも5回の調査を行う予定としていたが、調査当日にグループAの参加者の都合が悪くなり、別日に設定することも難しかったため、合計回数は異なっている。他にも参加者が欠席した回はあったが、1グループに4名以上いたため計画通り実施した。

調査は次の3段階で実施された。なお、調査全体を通してメモ(日英問わない)の筆記と辞書の使用が認められていた。

(1) 参加者は「写真の中で起こっていること、写真

を見て感じたことや思ったこと」について、グループでディスカッションをすると伝えられてから、個人で写真を5分間観察した。

(2)「写真の中で起こっていること、写真を見て感じたことや思ったこと」について、英語でディスカッションを行った。その際学習者は、漠然と自分の意見を表現するだけでなく、他の参加者の意見を聞いたり、自分の意見と比較したりすることを促すために、同テーマについて書く機会が最後にあることを伝えられている。厳密な時間制限は設けなかったが、12~20分程度のディスカッションとなった。

(3)「写真の中で起こっていること、写真を見て感じたことや思ったこと」について個人で5分間書いた。

調査参加者の同意を得て、(2)のディスカッションの様子を録音した。本稿では、「4. 研究課題」に対応する(2)のデータのみを扱う。

5.5 データ分析

調査手順(2)のディスカッションから得られた録音データを書き起こし、テキストデータを作成した。紙幅の都合上、同データを全て掲載することは控える。同データを概観し、「既存の知識や経験を生かし、情報や自分の考えを表現」したり、「相手の発話の内容を踏まえて、自分の考えを表現」したりしている場面を抽出した。なお書き起こしについては、以下の表記法によって記録した。

- (0.2) 沈黙の長さ(秒数)
 [発話] 複数の参加者の声の重複
 = 2つの発話が途切れなく続いていること
 : 音声の引き延ばし
 hhh 笑い

6. 結果と考察

本稿では、抽出した4つの事例を提示し、それぞれ特徴について述べながら考察を付与する。なお、グループ名と調査回を付記している。例えば、A-1はグループAの1回目の調査から得られたテキストデータであることを示す。また、テキストデータにおけるFはファシリテーターである本稿執筆者(馬越)、Sは学習者を表す。わかりやすさの観点から、学習者には番号を振っている。

事例1: 他の学習者の発話内容を踏まえて、自分の考えを表現している

A-1

- S3 Umm. (1.5) He's wearing a suit, so he is going on job,
 S5 [Yeah, he's] (0.4)
 S3 or just going back home.=
 S5 =Maybe. (0.6)
 F Uh huh.=
 S5 =Or is going to another place um to eat lunch.
 S3 [another company]
 (省略)
 S2 There are (0.4) some lights,=
 S3 =Yeah. (0.1)
 S2 so=
 F =Yes. (0.3)
 S2 its time is (0.2) evening,=
 S1 =Ah.
 S3 [Ah.]
 S2 [He is] on the way to his home. (0.3)
 S3 Ah.
 (省略)
 S1 This tie is (0.1)
 F Ah, this tie (0.1)
 S2 little
 S1 [little] (0.1)
 F loose (0.4) loose?
 S1 [Yeah,] lo- loose. (0.2)
 S3 Because he is going back home. (0.4)
 S1 Yeah.

事例1は、S3が、男性がスーツを着ていることを根拠に「出勤もしくは退勤途中である」という意見を述べることから始まる。続けてS5が、「昼食をとるために外出している」、それを聞いたS3が「他の会社に行っている」という意見を加えている。そのあと、S2が、いくつかのライトが点灯していることを根拠に、「時間帯が夕方である」「退勤途中である」という意見を述べている。またS1とS2が「ネクタイが緩んでいる」という情報に着目した際に、S3が「退勤途中である」という意見に結び付けている。

後に発言するS2は、前の話者であるS3とS5に接言及してはいないものの、先に提示された4つの可能性(男性が出勤途中・退勤途中・昼食のための外出中・他の会社への移動中である)から1つ選び、写真の中から根拠を示しながら自分の意見を表現している。その意見を踏まえて、元々3つの可能性を提示していたS3も納得したように反応し、その後のS1とS2の発言を「会社から帰宅途中である」という意見を裏付け

る根拠として捉えていることがわかる。各参加者は、男性がスーツを着ていることや男性の背後にライトが見えることなど、写真内の情報を根拠に自分の意見を表現し、互いの意見を交流することで、複数あった解釈の中から、グループとして最も納得できる考えを形成している様子が見られる。ここで、S2の論の展開に着目したい。写真の中の事実として全員が共有している「いくつかのライトが点灯している」ことを根拠に、「(ライトをつけるのは辺りが暗くなってきた時なので) 時間帯が夕方である」という推測をしたうえで、「退勤途中である」という意見を形成している。写真の中の事実から自分の意見を形成する途中段階で、一般的に理解されうる前提を述べることで、飛躍のない論理展開で意見を形成することができている。また最後のS1とS2の発言は、偶然目についた「ネクタイが少し緩んでいる」様子を描写するものではなく、それまでのディスカッションで得られた「男性が会社から帰宅途中である」という共通の解釈を踏まえて、更に根拠となる情報を選択して説明した、と解釈できる。

今回の調査において、ディスカッションの際の有用表現や文法事項を事前に導入することはしていない。しかし、言語材料に注目すると、現在進行形や、不定詞の副詞的用法、理由・根拠を示す接続詞“because”や“so”, “There are”など、調査時点で既習の文法事項を多く活用し、自分の意見や考えを表現していることがわかる。

事例2：他の学習者の発話内容を踏まえて、自分の考え(反対意見)を表現している

B-4

- S6 I think three young wo- (0.2) women is (0.4) eating lunch. (0.2)
 F Uh huh. (0.1)
 S6 it Because (0.3) there are (0.5) some sandwiches=
 F =Uh huh.
 S6 [and] salad (0.3) on the table. (0.9)
 F Okay, good. (0.1) So, there are three ladies (0.3) and they are eating lunch, (0.4) you think (0.4) because (0.1) they have some sandwiches (0.1) and salad (0.0) on the table. (0.8) Okay, nice guess. (0.4) So:, (0.2) what more can you find? (0.3) Yes. (1.3)
 S7 They eat (0.3) lunch no yet (0.3) not yet. (0.1)
 F They ea- uh they have not started eating lunch yet.=
 S7 =Yes.=

- F =Uh huh. (2.3) Okay, so: why do you think so? (0.7)
 S7 Because they doesn't use fork. (1.4)
 F Oh, (0.3) they don't (1.5) yeah, (0.6) there are (0.1) some forks here, (1.4) but (0.2) they have not used them (0.3) not yet.
 S7 [Yeah.] (0.7)
 F Okay, okay. (0.4) Nice guess. (2.1) So, there are (0.2) three ladies (0.7) and they are about to start (0.1) eating lunch. They are about to eat lunch, (0.4) you think. (0.4) Okay, nice guess. (0.4) Then, what more (0.1) can you find? (1.1)
 S10 えっとー=
 F =Uh huh.=
 S10 =I think they (0.5) eat (0.5) breakfast (0.3)
 F Oh, you think they eat breakfast. (0.5)
 S10 because outside is bright. (0.9)

事例2は、S6が、テーブルの上にサンドイッチやサラダがあることを根拠に、「若い女性たちが昼食をとっている」という意見を述べることから始まる。それに対してS7が、フォークが使用されていないことを根拠に、「彼女らはまだ昼食をとっていない」という反対意見を述べている。更にS10は外が明るいことを根拠に、「彼女らは朝食をとっている」という意見を述べている。後に発言する2名とも、事例1同様、前の話者を直接言及してはいないものの、S6が言及した「食事の種類」と「食事をしているかどうか」という観点について、それぞれの意見を述べていることから、他の参加者の発言を踏まえた意見を述べようとしている様子がうかがえる。今回のディスカッションは、グループで1つの答えを出すものではなく、あくまで各参加者の解釈を共有する、というオープンエンドな活動である。そのため、他の参加者から否定的なコメントをされる心配がなく、自分の意見や考えが表現しやすい雰囲気になっていることが予想される。

言語材料に注目すると、“I think ~.”や接続詞becauseなど、自分の意見や考えを根拠とともに表現するために有用な文法事項が活用されていることがわかる。また、S7は「まだ~していない」という表現を、未習の現在完了形の代わりに、現在形の肯定文と“not yet”の組み合わせで表現している様子が見られた。自分の意見や考えを形成するために、既習の文法知識を活用しているといえるだろう。

事例3：他の学習者の発話内容を踏まえて、自分の考え(反対意見)を表現している

A-4

- S2 left girl (0.1)
 F Uh huh. (0.2)
 S2 girl's (0.3) nose and (0.6) eye (0.4) are (0.2) little (0.3) red (0.6) so (0.1)
 S3 Uh? (0.3)
 S2 she cried. (0.1)
 S4 Ah. (0.1)
 F Ah. (0.3)
 (省略)
 S3 Or and this woman's makeup get off. (0.2)
 F hhh Makeup get off?
 S4 [Yeah.] (0.1)
 F This one? (0.1)
 S3 If she is (0.2) if she cried so much, then it would be like (0.4) line around here?=
 F =Uh huh.=
 S3 ='cause it's just (1.1) I don't think they did uh they didn't put up (0.1) they did not (0.2) don't put up makeup. (0.1)
 F Uh huh.=
 S5 =Umm. (0.6)
 F So, you think like these ladies (0.5) umm (0.6) have have=
 S3 =Makeup, makeup on, so
 F makeup now? (0.3)
 S3 if she cried so much, then there should be a line here, so she didn't cry yet. (0.2) yet. (0.1)
 F Ah, okay, so you (0.4) think (0.2) like (0.2) this lady has not cried yet (0.1)
 S3 Yeah.=
 F =because (0.3) her face (0.4) it's still (0.4) you know hhh
 S3 [clean, clean, clean.]
 (省略)
 F So, she is about to cry, but she has not cried yet.=
 S3 =Yeah.

事例3は、S2が、女性の鼻と目の周りが赤いことを根拠に、「彼女は泣いた後である」という意見を述べることから始める。それに対して、S3が、女性はきつとメイクをしており、その女性の顔に涙の跡がないことやメイクが崩れていないことを根拠に、「彼女はまだ泣いていない」という反対意見を述べている。

ここでS3は、“she didn't cry yet.”という表現を用

いて、「まだ」泣いていないという意見を述べている。つまり、S2が根拠としている、目と鼻の周りが赤いという同じ情報を基に、他の可能性を示唆していると考えられる。写真の中に根拠を示しながら意見を表現することで、それに対する反対意見を述べる際に、相手の意見のどの部分に対して異なる考えを持っているかを明確にすることができる。つまり、根拠となる事実の理解から食い違っているのか、同じ事実を根拠にしても解釈に違いが生じているのか、ということ を明らかにしながらティスカッションを進めることができるということだ。本事例は後者であり、目と鼻の周りが赤いという事実を基にしながらも、メイクが崩れていないなどの他の情報も組み合わせることで異なる意見を形成している。今回は、最後のファシリテーターの発言にS3が同意していることから、「今にも泣きだしそうではあるが、まだ泣いてはいない」という意見を形成している。

言語材料に注目すると、“I don't think ~.”や接続詞ifやsoなど既習の文法知識を活用して、他の学習者への反対意見を、根拠とともに表現している様子が見られる。

事例4：他の学習者の発話内容を踏まえて、自分の考え（反対意見）を表現している
 他の学習者の発話内容を踏まえて、自分の考えを表現しようとしている

B-2

- S10 I think that
 F [Uh huh.] (0.8)
 S10 young woman and the man is parents. (0.9)
 F Okay, okay. (1.1) So, you think they're married, (0.2) right?
 (省略)
 S7 I think (2.8) えっと man's sister is her. (0.4)
 F Uh huh. (0.5) They're in siblings, yeah, like sister, (0.2)
 S7 Yes. (0.1)
 F you think, okay. (1.4)
 S7 because not えっと (0.6) her (0.4) is not uh (0.1) he- her has not ring. (0.5)
 F Uh huh, ah, (0.1) okay. (0.6) She has not, (0.2) she doesn't have (0.1) a ring. (1.7) on her left finger.
 (省略)
 S10 The old woman doesn't have
 F [Uh huh.] (0.8)
 S10 rings, too. (0.9)
 F Uh huh. (0.6) This old lady, old woman (0.1)

doesn't have (1.1) a ring.

事例4は、S10の「男性と女性が結婚している」という意見に対して、S7が、女性が結婚指輪をしていないことを根拠に、「男性と女性が兄妹もしくは姉弟である」という反対意見を述べている。それを踏まえ、S10が、もう1人の女性も指輪をしていないことに言及している。ここでは更なる意見の展開は見られなかったが、S7の意見によって得られた「女性の指輪の有無」という観点を活用しようとしている様子うかがえる。

ここでも前の話者を直接言及していないが、男性と女性の関係についてS10の発言を踏まえて、S7が自分の考えを述べている。その後のS10の「年配の女性も指輪をしていない」という発言は、「結婚をしていても指輪をしていとは限らない」「その年配の女性は結婚していない」など更に意見を展開していくうえでの根拠となり得たが、ディスカッションの中でそれ以降の意見は出なかった。S7の発話内容を踏まえて、自分の意見や考えを表現するには至らなかったようだが、他者の意見から得られた観点を取り入れようとしている様子だと解釈することができるだろう。

言語材料に注目すると、「I think ~.」や接続詞“because”など、自分の意見や考えを根拠とともに表現するために有用な文法事項が活用されていることがわかる。また文法規則として誤用ではあるが、S10は副詞“too”を用いて、前のS7の「女性は指輪をつけていない」という発言と関連した意見であることを表現しようとしている。

7. 成果と課題

本稿では、Visual Thinking Strategies を用いた言語活動において、外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方のうち、特に「既存の知識や経験を生かし、情報や考えを表現」したり「相手の発話の内容を踏まえて、自分の考えを表現」したりする場面から、中学生の発話に見られる特徴を明らかにすることを目的とした。4つの事例を通して、既習の文法知識を活用して自分の意見や考えを形成したり、他の学習者の意見を踏まえて、関連する意見や反対意見を述べたりする様子が観察された。事例1では、複数の学習者の意見と、写真の中の事実を踏まえて、グループとして最も納得できる意見を形成していく過程が観察された。事例2では、初めに発言した学習者の意見に対して、2人の学習者がそれぞれ、写真の中から根拠を提示しながら、異なる意見を表現する様子が観察さ

れた。事例3では、最初に発言した学習者に対して反対意見を述べる際に、最初の学習者が注目した情報を根拠とし、他の情報も取り入れながら、異なる意見を表現する様子が観察された。事例4では、他の学習者の意見から得られた観察の観点を、自分の意見を考える際に活用しようとする様子が観察された。実際表現するには至らなかったようだが、ファシリテーターの働きかけがあれば可能だったと考えられる。

VTSはオープンエンドな活動であり、1つの正しい答えは存在しないため、学習者は意見を否定される心配がない。また、学習者全員が共有している視覚的な情報を根拠として考えを表現するため、自分の発言が理解されないかもしれないという不安が軽減されることが考えられる。また、ファシリテーターの存在も非常に重要である。本調査において、ファシリテーターはVTSの手順に基づいて、学習者の発話を注意深く聞きながら、3つの質問や言い換えを用いて対話をファシリテートした。必要な文法知識や有用表現の導入を事前に行ったり、日本語で多く説明したりすることなく、「既存の知識や経験を生かし、情報や考えを表現」したり「相手の発話の内容を踏まえて、自分の考えを再構築し表現」したりする場を設けることができたという点において、外国語の見方・考え方を働かせる言語活動としてのVTSの可能性を示すことができたのではないだろうか。

最後に本稿における課題を3つ述べる。1つ目は、本調査は5、6人の学習者と1人のファシリテーターという構成で実践を行っているため、学習者数十人に対して教師が1人、という英語教育現場を見据えたVTSを実践したとは言い難いことである。実際に授業で扱う際には、全体のディスカッションを行いながら、ペアやグループで話し合わせる機会を設けたり、学習者をグループに分け、ファシリテーターが巡回して適宜対話に介入したり、学習者の中からファシリテーターの役割を担う人を決めたりするなどの方法が考えられる。このように、形式を変更して実施する場合も、同様の発話が生じるか検証が必要である。

2つ目は、学習者の発話に影響を与えたと考えられる要因が多く、それらに言及できていないことである。使用した写真に対する興味関心や、英語学習への動機づけ、英語力やファシリテーターの働きかけの方法など、4つの事例で示した発話を生じさせた要因は多く存在する。学習者の発話から得られたテキストデータをより詳細にカテゴリ化することで、各要因とその影響を明らかにする必要がある。

3つ目は、ディスカッション中の、学習者の発話以外の要素について分析できていないことである。本調

査では、1枚の写真を見ながら、指さして言及しているものを確認したり、ジェスチャーと共に意見や考えを表現したりする様子が見られていたが、それらの要素は分析対象として扱っていない。学習者の行動や表情など、非言語的な特徴も関連させることで、より詳細に学習者の様子を分析することができるだろう。

外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせる、対話的な言語活動のあり方を VTS に見出すために、今後も引き続き、学習者の発話を分析し、その特徴や学習効果などを実証的に明らかにしていくことが求められる。

【参考文献】

- 桐澤絵里奈 (2020). 「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」『APU 言語研究論叢』6, 87-102.
https://doi.org/10.34409/apujlr.6.0_95
- 国立教育政策研究所 (2019). 「平成31年度 (令和元年度) 全国学力・学習状況調査報告書 児童生徒一人ひとりの学力・学習状況に応じた学習指導の改善・充実に向けて 中学校 英語」
<https://www.nier.go.jp/19chousakekkahoukoku/>
- 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」*Journal of Japanese Language and Literature*, 73, 63-79.
<http://dx.doi.org/10.18631/jalali.2017..73.004>
- 中央教育審議会 (2016). 『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申)』
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm
- 橋本智・山本朝彦・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(1), 2-3. https://doi.org/10.19022/jlem.19.1_2
- 文部科学省 (2017a). 『中学校学習指導要領 (平成29年告示)』
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1384661.htm
- 文部科学省 (2017b). 『中学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 外国語編』
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1387016.htm
- 文部科学省 (2021). 『令和3年度「英語教育実施状況調査」概要』
https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1415043_00001.htm
- Bomgaars, J., & Bachelor, J. 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.

- Yenawine, P. (2013). *Visual Thinking Strategies: Using Art to Deepen Learning Across School Disciplines*. Harvard Education Press.
 (ヤノウイン, P. (著), 京都造形芸術大学アート・コミュニケーション研究センター (訳). (2015). 『どこからそう思う? 学力をのばす美術鑑賞 ヴィジュアル・シンキング・ストラテジーズ』 淡交社.)
- Yenawine, P., & Miller, A. (2014). Visual Thinking, Images, and Learning in College. *About Campus*, 19(4), 2-8. <https://doi.org/10.1002/abc.21162>
- Yeom, E. Y. (2018). How Visual Thinking Strategies Using Picture Book Images Can Improve Korean Secondary EFL Students' L2 Writing. *English Teaching*, 73(1), 23-47.
[10.15858/engtea.73.1.201803.23](https://doi.org/10.15858/engtea.73.1.201803.23)

【資料：本調査で使用した写真】

「6. 結果と考察」で抽出されている4事例において使用された写真は、以下の通りである。

・事例1



・事例2-3



・事例4

