

第37回 研究助成

B 実践部門・報告 I・英語能力向上をめざす教育実践

高等学校における CLIL を用いた思考力・表現力を養う授業の開発と評価

研究者: 出尾 美由紀 英国/ウォーリック大学大学院 在籍(申請時 大阪府/港南造形高等学校 教諭)

《研究助言者: 竹内 理》

概要

本実践研究では、高等学校において、内容言語統合型学習(Content and Language Integrated Learning: 以下 CLIL)の枠組みと、対話型鑑賞(Visual Thinking Strategies: 以下 VTS)を取り入れた英語授業を開発・実践し、生徒の思考力と表現力の向上にどのように寄与するかその効果を検証した。特に、英語が苦手な生徒でも取り組みやすいように、段階的な思考的・言語的スキヤフォールディング(足場かけ)を授業に組み込み、英語による絵画鑑賞タスクを実施した。事前・事後タスクにおける発話を質的に比較分析した結果、理由や根拠を伴う説明の増加、創造的・推測的発話の活発化、生徒同士の協働的な対話や構文的多様性の拡大が見られた。これらの変容は、語彙や文法の習得にとどまらず、英語による論理的かつ相互的な対話能力の向上を示しており、開発したVTS活用授業が高校生の思考力・表現力育成に有効である可能性を示唆している。

1 はじめに

大阪府立港南造形高等学校(以下、前勤務校)は、日本最大規模の美術専門高等学校であり、全国的にも高い知名度を有している。生徒たちは造形美術に強い関心と情熱を持って学んでいる一方で、英語学習への意欲は必ずしも高くないという現状がある。その背景として、多くの生徒が入学時から英語を苦手と感じており、さらに美術系大学の多くで英語が必須科目でないため、受験科目としての必要性も実感しにくいことが挙げられる。しかしながら、美術やデザインの分野そのものは国際的な広がりを持つ領域であり、作品や制作意図を自らの言葉で発信できることは、将来の大きな強みとなり得る。

このような状況において、前勤務校の英語教育では、生徒の専門分野への関心を生かしつつ、英語を「実際に使うことのできる言語」として体験できる授業設計が求められている。その一つの方法として、CLILの枠組みを取り入れてきた。具体的には、自身の作品や制作意図を英語で発表する活動や、生徒自身の専門領域の紹介ポスターを海外の生徒に向けて作成する活動などを通じて、英語を用いながら美術分野の学びを深める授業を実践してきた。

さらに、他者の作品に視野を広げ、多角的に考える力を養う活動も重要であると考え、VTSに着目した。VTSは作品を対話的に鑑賞し、他者との意見交換を通じて思考を深めていく手法であり、生徒に協働的な対話や多角的な視点を促すことができる。この取り組みは、学習指導要領で重視されている「思考力・判断力・表現力」のうち、特に「思考力」と「表現力」との親和性が高く、それらの向上に資することが期待される。しかしながら、生徒の英語習熟度に応じて、段階的に言語的支援を取り入れながらVTSを実践する工夫が必要である。本研究では CLIL の枠組みを用いて VTS を取り入れた授業を開発・実践し、生徒

の思考力と表現力がどのように変容するかを評価・検証することを目的とする。

2 研究の背景

2.1 CLILの理論的枠組み

CLILは、教科内容を外国語で教え学ぶ教育アプローチであり、内容の学習と言語の学習という二重の焦点を持ち(Coyle et al., 2010)、内容と言語は同等に重要であるとされている(Cook, 2016)。その理論的基盤となるのが「4Cs フレームワーク」である。Coyle et al.(2010, p. 41)によれば、この枠組みはContent, Communication, Cognition, Culture(またはCommunity)の四つの要素の相互作用を通じて学びを深めることを目的としている。Contentは教科の学習内容を指し、Communicationはその内容を理解・表現するための言語学習・言語使用を意味する。Coyle et al.(2010)は、「両者は互いに支え合い、言語を使うことで内容理解が深まり、内容学習を通じて言語力も向上する」と指摘している。Cognitionは、学習と思考に関わる幅広いプロセスを包含し、Bloomの思考の分類に基づく低次思考力(Lower-order thinking skills: 以下LOTS)の記憶・理解・応用から高次思考力(Higher-order thinking skills: 以下HOTS)の分析・評価・創造に至るまでの多様な思考スキルを含むものであり、これらすべてが効果的な学習に不可欠な要素である(Coyle et al., 2010)。Culture/Communityは、異文化理解やグローバルシティズンシップの育成をめざす観点であり、教室内の協働的な学びと同時に、学習が社会や世界とどのように結びつくかという広がり意識させる枠組みとして位置付けられている(池田, 2011)。これらの4Csの要素が意識的に授業計画や教材、活動に統合されていることが、非常に重要であり、CLILを他の教育法と区別する際立った特徴である(Coyle et al., 2010; Ikeda, 2021)。

しかしながら、理論上は4Csすべてが均等に重視されるべきであるが、実際の授業ではContentとCommunicationのどちらか一方が主目的となることが多い(Ikeda, 2021)。教科内容が主目的となる内容中心型はHard CLIL、言語能力の習得が明確な目標で、内容は言語学習の手段として用いられる言語中心型はSoft CLILと呼ばれる(池田, 2011)。特にSoft CLILについてIkeda(2021, p.16)は次のように定義している:

Soft CLILとは、内容に大きく依存する言語教授法であり、学習者は目標言語を使って仲間と活発に言語で交流し、認知的に高度な活動や文化的に豊かな活動に参加しながら、言語能力、教科に関する理解、そして他の場面にも応用できる多目的なスキルを同時に伸ばしていくものである。(筆者訳)

本研究で開発・実践する授業は、様々な国で描かれた絵画を対話的に鑑賞しながら、生徒が観察・推論・解釈を行い、それを英語で表現することを主な目的としている。このような活動は、まさにIkeda(2021)が述べるSoft CLILの定義に合致しており、本研究の実践はSoft CLILに位置付けられる。次節では、その枠組みを授業で具体化する手法として導入したVTSの概要とその教育的意義を示す。

2.2 VTSの概要と教育的意義

VTSは、Abigail Housen と Philip Yenawine によってニューヨーク近代美術館の教育プログラムの一環として開発された教育手法である(Visual Thinking Strategies, n.d.)。VTSは絵画や写真などの視覚素材を用い、生徒が自由に観察し対話的に発言し合うことで深い理解を促すものである。教師は知識の一方的な伝達者ではなく、ファシリテーターとして①What's going on in this picture? ②What do you see that makes you say that? ③What more can we find?という三つの質問を繰り返し投げかける。これにより、

生徒は観察の根拠を言語化し、他者の意見を取り入れながら思考を発展させることができる教育手法である (Yenawine, 2013)。このような活動は、美術専攻である前勤務校の生徒の興味・関心と非常に合致しており、英語が苦手な生徒にとっても、学習意欲の向上に寄与することが期待される。さらに、対話的に鑑賞を行うスキルは、美術の授業や日本語での作品鑑賞などにも役立つことが予想され、結果として多教科にまたがる学習能力の向上にも貢献し得る。これらの理由から、VTS を英語授業に導入することを決定した。

先行研究によれば、VTS は生徒の観察力、批判的思考力、表現力の向上に寄与することが報告されており (Yenawine, 2013)、また美術教育以外の分野でもコミュニケーション能力や観察力を高める効果が見られている (Aspden et al., 2022; Poirier et al., 2020)。このように、VTS が促進する対話的な思考プロセスを通して様々なスキルを伸ばすことが期待され、英語授業に導入することで、CLIL における 4Cs のすべてと親和性を有すると考えられる。すなわち、絵画に関する議論を通じて内容 (Content) に迫り、他者の視点を尊重し合いながら協働的に意味を構築する協働学習活動 (Community) を通して、観察・推論・根拠・提示という思考のプロセス (Cognition) を深め、それらを言語化してやり取りすることで言語使用 (Communication) を活性化させることができる。

その中でも特に、Cognition と Communication との親和性が高い点が注目される。VTS の中心となる質問① What's going on in this picture?, 質問③ What more can we find? は、生徒の観察や創造的・推測的な思考の表出を促し、質問② What do you see that makes you say that? ではその理由や根拠の提示を求めることで、Cognition の発展に大きく寄与すると考えられる。また、それらの思考を対話を通して英語で言語化させることにより、Communication の発展にもつながる。VTS によって育成される Cognition と Communication は、学習指導要領 (文部科学省, 2018) で重視されている「思考力・判断力・表現力」のうち、特に「思考力」と「表現力」に呼応していると考えられ、VTS を活用した英語授業によって、これらの向上が期待できる。さらに、学習指導要領 (文部科学省, 2018) が示す知識の習得にとどまらず、「主体的・対話的で深い学び」の実現においても大きく寄与することが期待される。VTS はまさにそのような学習観を体現しており、日本の英語教育がめざす学びの姿に沿った実践であると言える。

したがって、VTS は CLIL の 4Cs フレームワークと呼応すると同時に、日本の英語教育が求める「思考力・表現力の向上」や「主体的・対話的で深い学び」を具体化する一手法になり得る。しかしながら、特に前勤務校のように英語を苦手と感じている生徒が多い教育現場にとっては、十分に思考を促す課題を提示しつつ、同時に適切な言語的支援を行う必要がある。Coyle et al. (2010, p. 42) も指摘するように、学習者が認知的に挑戦されつつも、言語面で適切に支援される環境を戦略的かつ体系的に整えることが、英語の授業で VTS を成立させるために必須であると言える。

2.3 本研究の位置付けと研究目的

以上を踏まえ、本実践研究では高等学校の英語授業において、CLIL の枠組みを基盤とし、英語が苦手な生徒でも取り組みやすいよう、段階的な思考的・言語的スキヤフォールディングを組み込んだ VTS 活用授業の開発・実践を行う。そして、開発した授業が生徒の思考力と表現力にどのような変容をもたらすかを分析することで、授業の評価・検証を行うことを目的とする。本研究のリサーチクエスション (RQ) は以下の通りである。

RQ 開発した VTS 活用授業は、生徒の思考力・表現力の発展にどのような影響を与えうるか。

また、授業設計が生徒に与える影響を探る手掛かりとして、以下の仮説を設定した。前節で述べた通り、VTS との親和性の高さ、目的である「思考力」と「表現力」にも呼応しているという点から、4Cs の中でも Cognition と Communication の 2 点に焦点を置いた。思考力 (Cognition) では、生徒の発話における理由や根拠の提示、創造的・推測的思考の表出など思考力の発展を、そして表現力 (Communication) では、

賛同表現の多様化や異なる意見の提示を通じた対話構築能力、発話の文構造や内容表現の明確化など表現力の発展を分析する。具体的には、以下の変容が見られる場合、授業設計が意図した学習効果に寄与している可能性があると考えられる。

思考力(Cognition)に関する仮説:

- 仮説1:生徒の発話に、理由や根拠を明示する内容が増加する。
- 仮説2:生徒の発話に、創造的・推測的な思考が含まれる内容が増加する。

表現力(Communication)に関する仮説:

- 仮説3:生徒は賛同表現の多様化や異なる意見の提示を通して、対話をより豊かに表現できるようになる。
- 仮説4:生徒は発話を文として組み立て、内容をより明確に表現できるようになる。

3 研究方法

3.1 参加者

参加者は、前勤務校3年生のうち「実用英語」を履修している9名である。生徒は学習活動の一環として、VTSを取り入れた授業および事前・事後タスクに参加した。授業実践者である筆者は2023年度から生徒の英語指導に当たっており、これまでの指導経験から、活動の中心である「話すこと」「聞くこと」における生徒の英語力は、ほとんどの生徒が、事前に準備すれば日常的な事柄について基本的な表現を用いて複数文で表現でき、教師の指示やゆっくりと発話される内容であれば身の回りのことを聞き取ることができる(CEFR A1, CEFR-J A1.3レベル; 大阪版CAN-DOリスト参照)。一方で、適切な表現や文構造を用いて即興で説明したり、対話を発展させたりすることはまだ困難である。

事前・事後タスクの録画データ取り扱いについては、文字起こしデータのみを仮名化して使用し、本研究以外の目的には使用しないことを口頭にて説明し、参加生徒全員から同意を得た。また、学校長からもデータ使用の許可を文書で取得した。

3.2 事前・事後タスク

事前・事後タスクでは、質問①～③を生徒自身が活用し、ペアで互いに鑑賞を促進し合いながら観察や思考を深めるVTS活動を行った。基本的なVTSでは、教師がファシリテーターとなり生徒の発話を促すが、これまでの指導経験から、教師がクラス全体に質問を投げかけてしまうと、クラス全体の前で自身の意見を安心して発表することが難しく感じる生徒が多く、決まった生徒のみが意見を述べる可能性があると考えられた。そこで、ペア活動にすることで、生徒がより安心して発話できるとともに、発話のターンテイキングも平等に行うことが可能となる。さらに、質問を生徒自身が能動的に使用することで、より対話的なやり取りが期待される。以上の理由から、ペアでVTSを用いた鑑賞活動を実施することに決定した。

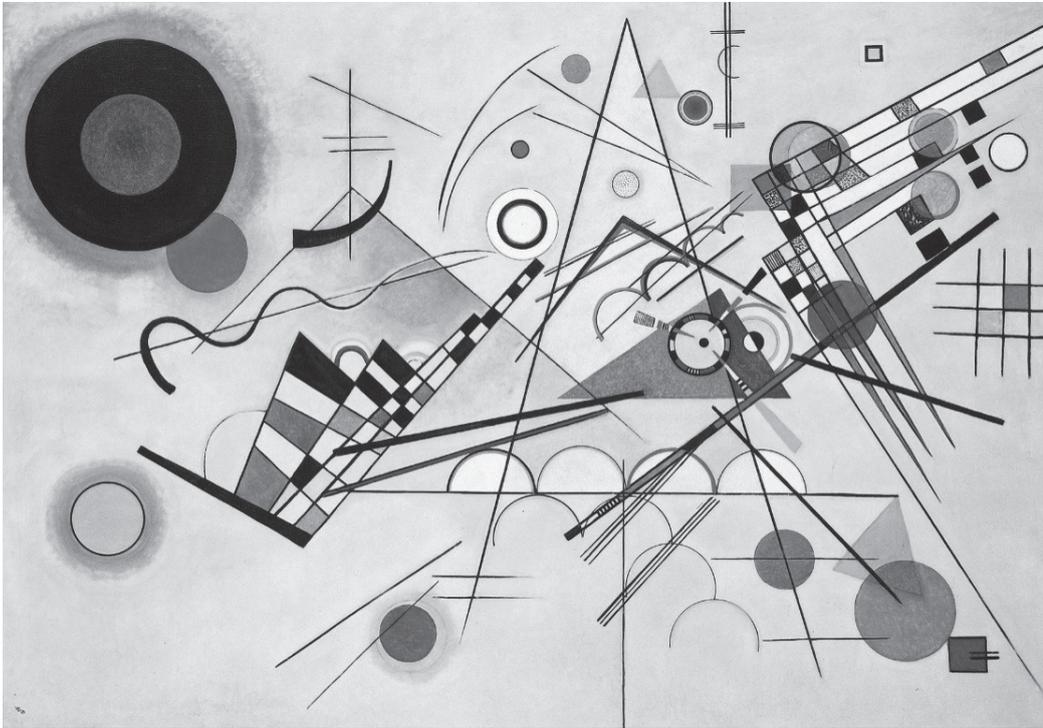
使用した絵画は、A『こんにちは、クールベさん』(ギュスターヴ・クールベ作、人物・具象画)、B『花嫁』(マルク・シャガール作、人物・抽象画)、C『コンポジションVIII』(ワシリー・カンディンスキー作、抽象画)の3作品とした(図1～3参照)。生徒を2人1組のペアとし、絵画A～Cを用いたVTS活動を行った。鑑賞時間は各作品につき2分間、合計約6分間とした。ペアはランダムに決定し、事後タスクでは作品の提示順序もペアごとに無作為に変更した。質問①～③と日本語訳を印刷したカード(図4参照)を生徒に配布し、必要に応じて参照できる形とした。作品はパソコン画面に提示し、そのパソコンを用いて活動の様子を録画した。



■ 図1: ギュスターヴ・クールベ『こんにちは、クールベさん (Bonjour Monsieur Courbet)』(1854年, 油彩, ファーブル美術館蔵) 出典:Wikimedia Commons



■ 図2: マルク・シャガール『花嫁 (La Mariée)』(1912年, 油彩, ポンピドゥー・センター蔵) 出典:ポンピドゥー・センター (<https://www.marcchagall.net/la-mariee.jsp> より取得)



■ 図3: ワシリー・カンディンスキー『コンポジションVIII (Composition VIII)』(1923年, 油彩, 個人蔵)
出典: Wikimedia Commons

- What's going on in this picture?
この作品の中で何が起こっていますか？
- What do you see that makes you say that?
なにを見てそう思いましたか？
- What more can we find?
もっと発見はありますか？

■ 図4: 質問①～③と日本語訳を印刷したカード

3.3 授業内容

本実践は1学期間にわたり実施した。授業は週に1回、2時間連続(1コマ50分×2)で行われ、そのうち約1～1.5コマをVTS活用授業に充てた。主な教材として、国立国際美術館から借用した「アートカード」65枚を用い、様々な活動を通じてVTSの実践を行った。

授業全体の設計は、VTSの基本原理である観察や推論の根拠を言語化し、他者の意見を取り入れながら思考を発展させる(Yenawine, 2013)ことを、段階的に習得できるように構成した。まず第1段階では、絵画そのものを客観的に描写する練習を行い、第2段階では、鑑賞中に抱いた感情を表現するとともに、その根拠を絵画の描写に基づいて説明することを支援した。さらに、自分の意見や感情を述べるだけでなく、相手の意見に賛同したり、受け入れつつ異なる視点を提示したりする活動を取り入れた。最終の第3段階では、絵画から想像できる物語や情景を表現する活動を行った。

各回の授業計画は池田(2016)のCLIL授業設計フレームワークを活用し、開発を行った。生徒の英語力を鑑みて、必要な言語要素は明示的に指導し、それらを実際に使用できる様々なVTS活動を設計・実践した。1学期における授業計画の概要を表1に示し、具体的な授業内容はCLILの授業設計のフレームワーク(池田, 2016)とあわせて以下に記す。

■表1: 授業計画の概要

| 段階 | 週 | VTS | 言語要素 |
|------|----|-------------------|--|
| 導入 | 1 | 対話型鑑賞導入 | — |
| | 2 | 事前タスク | — |
| 第1段階 | 3 | 絵画の人物やものの描写 | 状態: There is a woman. |
| | 4 | | 行動: The woman is sitting on a chair. |
| | 5 | 絵画の色や雰囲気の描写 | 色: This uses a lot of blue. |
| | 6 | | 雰囲気: This looks bright. |
| 第2段階 | 7 | 気持ちの描写 | This makes me feel _ because... (状態・行動・色・雰囲気などを理由として述べる。) |
| | 8 | 相手の意見に賛成／異なる意見を提示 | I agree with you. / I see what you mean. In my opinion, ... |
| 第3段階 | 9 | 想像していることの描写 | I think..., I imagine... |
| | 10 | | |
| まとめ | 11 | 事後タスク | — |

3.3.1 VTSの導入

[第1週目]VTSの概要を説明した。生徒の日本語での鑑賞経験を引き出しながら、多様な解釈が存在してよいこと、対話的に鑑賞を行うことの重要性を説明した。また、VTSを促す質問①～③の意味の確認と発音・使い方の練習を行い、実際の絵画を用いてクラスでVTS活動を行った。

[第2週目]事前タスクを実施した(3.2参照)。事前タスクは、生徒の思考力・表現力の変化を検証するためだけでなく、生徒が不足している語彙や表現を明らかにする診断的役割も持つ。その結果に基づき、以下の授業内容を設計・実践した。

3.3.2 【第1段階】絵画の描写活動

[第3・4週目]絵画そのものを客観的に描写する練習を行うため、人物の行動や物の状態を描写するのに

必要な言語要素を復習し、それを活用したアートカードを使った推測ゲーム形式の活動を行った。まず一人の生徒が手元のカードから1枚を選び、心の中で決める。その後、そのカードに描かれた内容を、「動作」や「状態」に関する三つの英文で説明する。ただし、この段階では色に関する表現は使用しないように指示した。説明を聞いた他の生徒は、提示された情報を手掛かりにしてどのカードであるかを推測し、合図に合わせて一斉に指をさす。正しいカードを当てられた場合、当てた生徒はそのカードを獲得できる仕組みとした。

[第5・6週目]さらに描写活動を深めるため、作品の色や雰囲気(bright, dark 等)を表す語彙や表現を提示し、前回の推測ゲームを発展させた活動を行った。生徒は1枚の絵を決め、その絵を三つの英文で描写する。この際、前回は動作と状態のみを用いたが、今回はそれに加えて、目標語彙である色や雰囲気も含めて表現することを課題とした。色の描写をすると、その文章のみの描写でカードがわかってしまう可能性があるため、生徒が描写をしている間は、他のメンバーは机に伏せ、3文を聞き終わってから、合図とともに顔を上げ、絵を探し出し、該当する絵を取り上げることとした。前回と同様に正しい絵を当てることができれば、その絵を獲得できる仕組みとした。

■表2:【第1段階】CLIL授業設計

| Content | Communication | Cognition | Community Culture |
|---|---|--|---|
| <p>【宣言的知識】 絵画にどのような人物や物が描かれているのかを知る。</p> | <p>【言語知識】 [第3・4週目] 語彙：人物や物、基本的な動詞 表現：There is S is doing [第5・6週目] 語彙：色、 雰囲気を表す形容詞 表現：This uses (a lot of) This looks</p> | <p>【LOTS】 理解：絵画の描かれている人物や物の特徴を描写する。</p> | <p>【協働学習】 ペア グループ</p> |
| <p>【手続的知識】 絵画の人物や物について、自分と他者の見方を照らし合わせ、絵画の多様な捉え方を理解する。</p> | <p>【言語技能】 話すこと 聞くこと</p> | <p>【HOTS】 評価：自分なりの絵画の解釈を説明する。</p> | <p>【国際理解】 世界各地の多様な作品を通じて、国際的な芸術の多様性に触れる。</p> |

3.3.3【第2段階】感情の表現活動

[第7週目]この週より、鑑賞中に抱いた感情を表現することに焦点を置き、その感情の根拠を絵画の描写に基づいて説明できるよう支援した。これは特にVTSの質問②を意識した内容である。生徒の気持ちや感情を表現する語彙(scared, peaceful, lonely, depressed, amused, confused, curious)を目標語彙として設定し、これらの単語が想起される絵画作品を用いて各単語の意味やニュアンスを確認した。次に、絵画を観察しながら、“This makes me feel...because...”の表現を使って、自分の言葉で作品がどのような感情や気持ちを喚起するかを表現する活動に取り組んだ。このとき、これまでに学習した語彙や表現を活用し、絵画の描写を感情の根拠として使うよう促した。

[第8週目]上記の活動に加え、相手の意見に対して賛同や異なる意見を示す表現を導入し、自分の感じたことや考えを対話的に述べる活動を実施した。異なる意見や感想を表す表現については、絵画の鑑賞で感じる感情が人それぞれ異なることを尊重し、否定するのではなく、相手の意見を受け入れつつ自分の意見も伝える姿勢を重視した。

■表3:【第2段階】CLIL授業設計

| Content | Communication | Cognition | Community Culture |
|--|--|--|---|
| 【宣言的知識】 感情表現に根拠となる絵画の要素（人物や物、色、構図など）を理解する。 | 【言語知識】 [第7週目] 語彙：感情を表す形容詞 表現：This makes me feel ... because... [第8週目] 表現： （賛同）I (completely / kind of) agree with you. （異なる意見）I like your idea. But to me, ... / I see what you mean. In my opinion, ... | 【LOTS】 理解：絵画の描かれている人物や物の特徴を描写する。 | 【協働学習】 ペア グループ |
| 【手続的知識】 他者の感情表現を聞き、異なる見方や感情の捉え方を理解する。 | 【言語技能】 話すこと 聞くこと | 【HOTS】 分析・評価：絵画の描写から自分の感情の根拠を説明している。 | 【国際理解】 世界各地の多様な作品を通じて、国際的な芸術の多様性に触れる。 |

3.3.4 【第3段階】創造的な表現活動

[第9・10週目]アートカードを用いて絵画の場面や背景について、生徒自身の想像力を働かせて説明する活動を行った。これはVTSの質問①③において、描写にとどまらず、より創造的な発話を促進することをねらいとした。また、相手の意見に対しては、第2段階で習得した賛否を表すフレーズを活用し、互いの考えを尊重しながら対話を進めることを促した。最後に、ペアでまとめた内容を基に4コマのストーリーを作成し、クラス全体に発表した。

■表4:【第3段階】CLIL授業設計

| Content | Communication | Cognition | Community Culture |
|---|---|--|---|
| 【宣言的知識】 絵画の場面や背景に関する具体的な情報や特徴を知る。 | 【言語知識】 [第9・10週目] 表現：I think... / Maybe... / I imagine... | 【LOTS】 理解：絵画の描かれている人物や物の特徴を描写する。 | 【協働学習】 ペア グループ |
| 【手続的知識】 絵画の特徴を基に想像を広げ、他者とのやり取りを通して考えを発展・共有する。 | 【言語技能】 話すこと 聞くこと | 【HOTS】 創造：観察に基づき、絵画の背景や描かれていない部分について想像・創造することができる。 | 【国際理解】 世界各地の多様な作品を通じて、国際的な芸術の多様性に触れる。 |

3.3.5 まとめ

[第11週目]事後タスクを実施し(3.2参照)、成績の一部として反映するため、実践的で簡潔な評価基準を用い、評価を行った。

3.4 評価・検証方法

本研究では、仮説1~4(2.3参照)に基づき、CognitionとCommunicationの観点から事前・事後タスクを比較し、生徒の変容を分析することで、開発したVTS活用授業が生徒の思考力・表現力の発展にどのように影響しうるかを検証する。

分析手法としては、録画の文字起こしデータを基に、思考力・表現力の変化を仮説1~4の観点から質的に談話分析を行う。生徒の思考力・表現力の変容を分析するにあたっては、生徒の思考過程や発話内容の質的特徴、対話における柔軟性や創造性の変容を詳細に捉える必要があるため、単に発話回数や文量などの数値に還元する量的分析では把握が難しいと判断し、質的アプローチを採用した。

4 結果および考察

以下では、事前・事後タスクの比較・分析で得られた結果を仮説ごとに示し、それぞれの結果について考察する。分析では、生徒の発話の例もあわせて提示し、具体的な変化の様子を示す。なお、生徒の名前はすべて仮名化しており、抜粋内ではイニシャルを用いて記載している。

4.1 理由や根拠を含む発話の変容(仮説1)

VTSで用いられる対話促進のための三つの質問のうち、質問②What do you see that makes you say that?は、発話の根拠を視覚的証拠に結びつけることを促し、分析的観察を支える質問である。事前タスクの結果からは、生徒が理由や根拠を含めて発話する際、多くの場合(5ペア中4ペア)がこの質問②をきっかけとして根拠提示を行っていた。例えば、絵画Bに関する次のやり取りでは、Kokiがこの絵はパーティで夜であると述べた後、Ayaが質問を挟むことで初めて根拠が引き出されている(下線部参照)。

例1: 絵画Bの理由提示(事前タスク)

1. K: Hold violin [laugh] play the vi- violin and other people dancing
2. A: Ahh dancing dancing
3. K: It's party [laugh]
4. A: うん party party [laugh] uuum fish fish is dancing
5. K: Fish is dancing [laugh]
6. A: [laugh] errm black
7. K: Black
8. A: Black
9. K: Night
10. A: Night
11. K: It's night
12. A: It's night. What do you see that makes you say that?
13. K: Because it's um.. uum
14. A: [nodding]
15. K: Errm.. many animals and people
16. A: うん
17. K: And it's um gor- the woman is gorgeous
18. A: うん
19. K: Dress
20. A: Umhum

このやり取りでは、質問がきっかけとなり、Koki は具体的な視覚情報(動物や人物の多さ、女性のドレスの特徴)を根拠として提示している。すなわち、質問が発話の分析的深まりを促す触媒として機能していることが分かる。

しかしながら、このように適切に根拠が述べられた例は少数であり、大半はこの質問に対する応答が難しく、長い沈黙や不明確な回答となっていた。例えば、絵画 A について Suzu が感想を述べた後の次のやり取りがある。

例2: 絵画 A の理由提示(事前タスク)

1. S: Fa- family?
2. H: Family? [laugh]
3. S: [laugh]
4. H: What do you see that makes you say that?
5. S: うーん
6. (6.0)

注. line 6 の (6.0) は、沈黙の長さを秒で示す (6.0=6秒)。

この例から、一部の生徒は、根拠を視覚的に探し出し、理由付けを行うことを難しく捉えていることが分かる。単語やジェスチャーを補助的に用いることもなく沈黙していることから、言語能力の不足というよりも、質問の意図は理解していても、瞬時に自分の意見の理由を関連付けて説明するスキルが十分に形成されていない可能性が示唆される。

VTS 活用授業を通して、生徒は単なる描写ではなく、感想や想像の理由付けとして統合する活動を継続的に経験した。その結果、事後タスクでは、質問がなくても自発的に根拠を組み込む発話が多く見られるようになった。例えば、事前タスクにおいて根拠提示に苦戦していた Mami は、事後タスクでは授業で導入した This makes me feel... because... を活用しながら、自らの感情や理由を自然に結び付けて発話している。

例3: 絵画 B の理由提示(事後タスク)

1. M: I え This picture,
2. F: うん
3. M: Makes me feel.. scared
4. F: Ahh me too
5. M: こわい .. err because.. err back back [laugh]
6. F: うん
7. M: Err ghost many
8. F: Ahh

この発話例では、Mami が自身の感情「怖い」という感想を述べた後に、because を用いてその理由を説明しようと積極的に試みている。言語面では発展途上の部分も見られるが、自発的に感情と視覚的特徴(幽霊の存在)を結び付けていることが分かる。このような自発的な理由付けの試みは、思考力の育成において重要な進展を示している。

さらに、以下のやり取りでは、絵画 C について、Koki が視覚情報を根拠として提示し、Erika がそれを受けて補足することで、より豊かな理由付けが展開されている。

例4: 絵画Cの理由提示(事後タスク)

1. K: I saw.. it's looks noi- too noisy
2. E: Ahhh yeah
3. K: Because um.. many writes and.. many writes and.. circle.. two circle [laugh]
4. E: Yeah this err I agree this pictures are circle and err
5. K: Square
6. E: Yeah square err this pictures err uses circle and square and tri-
7. K: Triangle
8. E: Triangle mmm only
9. K: Only

このやり取りでは、ErikaがKokiの理由に補足を試みることで、Kokiから追加の意見が引き出され、共同での理由付けが深化していることが分かる。言語的にはまだ発展途上で不完全な表現も見られるが、両者が視覚情報を共有しながら分析を進める中で、相互の発話が理由付けを拡張・精緻化している。

例3・4のような変化は、VTSを活用した絵画鑑賞活動が、生徒の認知過程における理由付けスキルを徐々に定着させたことを示唆している。Bloomの分類の観点から見ると、事前タスクでは発話の多くが単なる描写にとどまり、「理解」のレベルに位置していた。それに対し事後タスクでは、HOTSにあたる「分析」や「評価」へと移行し、絵画の要素、自身の感情、推論といった複数の情報を関連付けながら理由付けを行う様子が見られた。このような変化は、CLILの枠組みにおいて「内容学習(芸術鑑賞)」と「言語使用(理由付け表現)」が相互に促進され、統合的に発展する可能性を示している。

4.2 創造的・推測的な思考を含む発話の変容(仮説2)

さらに、理由付けスキルの向上に加えて、発話内容にも質的な変化が見られた。具体的には、単なる視覚的描写にとどまらず、観察した情報を手掛かりに想像や推測を取り入れる場面が事後タスクにおいて増加しており、より創造的な思考の発現につながっていた。

事前タスク(例5)において、特に具象画である絵画Aにおいては、質問①What's going on in this picture?に対し、以下のような人物や動物の存在などの事実描写が中心であった。

例5: 絵画Aの描写(事前タスク)

1. S: うーん .. What's going on in this picture?
2. H: うーん (5.0) Three people [laugh]
3. S: Three man?
4. H: Three man three man
5. S: うん
6. H: And one dog
7. S: [laugh] うん
8. (9.0)

注. line 8 の(9.0)は、沈黙の長さを秒で示す(9.0=9秒)。

このやり取りでは、視覚的要素の指摘に終始しており、登場人物の背景や行動の理由、場面に関する推測、あるいは感情的な解釈などはほとんど見られなかった。こうした発話は、絵画を事実情報としてのみ捉えていることを示し、解釈や想像を交えた高次の認知活動にはつながっていないと言える。5ペア中2ペアは

この例と同様に、描写で発話が完結しており、残りの3ペアには登場人物の状況や行動を想像する発話が見られたものの、それらは単発的であった。つまり、事前タスクでは多くの生徒が、視覚情報を基に新たな意味や物語を構築する段階には至っておらず、創造的・推測的思考の発現は限定的であったと言える。

一方、事後タスク(例6)では、同じく人物と犬に関する描写から(line 1-3)、登場人物の感情や状況を推測し(line 4-5)、さらにその推測を基に場面を物語的に展開する様子が観察された(line 7-8)。

例6: 絵画Aの推測を含む発話(事後タスク)

1. A: Three man three man
2. S: And one dog
3. A: [laugh] one dog yes
4. S: But this man is so s- sad
5. A: Sad
6. S: Mmmm
7. A: Trip?
8. S: Oh! Ohhh
9. A: And? Two two man is..
10. S: うん
11. A: [gesture] mmm difficult clothes
12. S: Ahh ahh
13. A: One people is..
14. S: One people
15. A: Trip
16. S: One people go tr- Ahh trip.. えー？
17. A: えー？ ah big.. リュック
18. S: Ah! Big bag!
19. A: Big bag one is have big bag
20. S: Oh oh oh oh, oh oh [laugh]

この例では、Suzuがまず男性の感情(sad)を推測し、その発話をAyaが受け止めた上で、出来事(trip)の可能性を提示している。さらに、男性の服装や持ち物(big bag)といった具体的描写が新たに付け加えられ、それらが推測の根拠として機能している点が注目される。このように、描写と推測が相互補完的に積み重なり、発話が場面描写から簡単な物語的展開へと移行していることが分かる。生徒同士が相手の視点を取り込みながら内容を広げていくプロセスは、創造的・推測的思考が対話の中で共同構築されていることを示しており、事後タスクにおける質的な変化の一端と言える。

さらに、より創造的な発話が促されやすい抽象画である絵画Cにおいても、事前タスク(例7)では絵画の一部の特徴を基にした短い推測や見立ては見られたものの、それらは短く簡潔なものにとどまっていた。

例7: 絵画Cの推測(事前タスク)

1. H: What's going on in this picture?
2. S: ん？ mountain?
3. H: mountain
4. S: Mountain... sun
5. H: Ah ここ
6. S: うん
7. H: sea
8. S: [gesture]
9. H: 海

このやり取りでは、mountain, sun, seaといった見立てが次々と挙げられてはいるものの、それらがそう見える理由や、相互の関係性については全く言及されていない。また、発話は名詞や単語レベルでのやり取りが多く、文としての展開や論理的な接続が欠けているため、場面や意味の広がりにはつながっていない。つまり、事前タスクでは、抽象画という多様な解釈が可能な題材であっても、その潜在的可能性を十分に活用した推測や物語の構築には至らず、視覚的要素の単発的な列挙にとどまっていたことが分かる。

一方、事後タスク(例8)においては、推測や見立てが色彩や形状といった具体的かつ客観的な根拠と結びつく傾向が顕著に現れ、生徒同士がそれらの情報を基に相互に補足し合うやりとりが増加した。例えば、以下は絵画CにおいてNamiとHanaが対話的に推測を伴う場面である。

例8: 絵画Cの創造的発話(事後タスク)

1. N: Ahh.. this looks like sun because this uses red
2. H: I agree [laugh]
3. N: [laugh]
4. H: Mm I think it is moon
5. N: Ohh
6. H: Because this colour is yellow
7. N: Oh nice ah.. ummm
8. (4.0)
9. N: [pointing] This is mountain!
10. H: Yeah [nod] I [laugh]
11. N: [laugh]
12. H: I agree
13. N: Ahhh..
14. H: I- ah I think this is.. sea
15. N: Ohhh nice
16. H: Because this is blue
17. N: Ohh I see. ohh

注. line 8 の(4.0)は、沈黙の長さを秒で示す(4.0=4秒)。

この例では、Namiが色彩(red)を根拠にsunと見立て、Hanaも色彩(yellow, blue)を根拠にmoon, seaと推測している。事前タスクと比較すると、単なる創造的な見立ての描写から一歩進み、明確な理由付けがなされた上で相手と意見交換が行われる形態へと変化している。また、仮説1で明らかになった理由付けの能力の向上を土台として、仮説2で見られた創造的・推測的発話に根拠と説得力が加わった結果であると考えられる。つまり、生徒はただ自由に想像する段階を超え、論理的根拠に基づいた発話を通じて互いの意見を補強しながら話を組み立てているのである。このため、推測がより論理的かつ対話的に展開され、単なる思いつきや感覚的な見立てを超えて、根拠に裏打ちされた協働的な意味付けが形成されていることが分かる。

例6・8のような発話は、Bloomの思考の分類でいうところの「理解」から「応用」「分析」、さらに「創造」へと段階的に認知レベルが向上していることを示唆する。描写(知識・理解)から推測・理由付け(応用・分析)を経て、物語的展開や相互補足のある創造的な対話へと発展している。したがって、本活動における創造的・推測的な発話の増加は、単なる語彙量や文法知識の向上だけでなく、芸術鑑賞という内容領域を媒介としたHOTSの発達と、言語的相互作用の深化が相互に強化し合った結果であると考えられる。

4.3 協働的な対話構築能力の変容(仮説3)

生徒の思考力の向上だけでなく、表現力の発展にも顕著な変化が見られた。特に事後タスクにおいては、単なる意見の表明にとどまらず、賛同表現の多様化、異なる意見の提示、自発的な質問の増加といった、

対話を積極的に深める姿勢が顕著となった。

4.3.1 賛同表現の多様化

変化の一つとして、賛同表現の多様化が挙げられる。事前タスクにおいても、多くの生徒はパートナーの意見に対して何らかの反応を示していたものの、その多くは Ahhh, Ohhh といった感嘆詞や、うなずきなどの非言語的表現に限られていた。例えば、Nami は次のようにやり取りを行っている。

例9: 絵画Bの観賞(事前タスク)

1. E: Painting?
2. N: Painting ahhh! [nodding]
3. E: I think it is wedding
4. N: Ah wedding! Ohhh [nodding]
5. E: Music and bouquet
6. N: Ah! Bouquet okay okay

この例では、Nami は相手の発話に対し感嘆詞で反応し、うなずきなどの非言語的行動も交えながら共感を示している。しかし、言語面では単語や短い感嘆にとどまり、意見に対する明確な同意や理解の表明は限定的である。

一方、事後タスクにおいては、これまで単に感情的な反応にとどまっていた賛同表現が大きく進化し、授業で習得した I agree, I see などの述語を伴う明確な言語表現が頻繁に用いられるようになった。これにより、相手の発言を積極的に受け入れ理解し、対話の中でその意見を支持する意思を言葉で示すことが可能となっている。Nami の事後タスクでの発話は次の通りである。

例10: 絵画Cの観賞(事後タスク)

1. N: Ahh this mm? there are many circle looks like.. star
2. H: Ahh but this is.. not night
3. N: Ahh [nod] I see ahhhh I agree I agree. oh
4. H: So I think they are little water[gesture]
5. N: Ah water

この例では、Nami は相手の異なる見解を受け入れつつ、I see, I agree といった表現で理解と同意を明確に示している。また、うなずきや感嘆詞といった非言語的要素も引き続き使われており、対話がより豊かで自然なものになっていることが分かる。

このように、賛同表現は単なる感情的反応から、より討論的かつ協働的な理解の確認へと変化した。これにより、生徒同士が互いの意見を積極的に受け入れ合いながら対話を深める場面が増え、授業で学んだ言語表現が実践の場で自然に活用されていることが明らかとなった。

4.3.2 異なる意見の提示

さらに、パートナーとは異なる意見を積極的に提示する発話が顕著に見られるようになった。事前タスクでは、生徒同士のやり取りは主に相手の意見への同意や感嘆を中心に進み、異論や対立的な視点を示す場面はほとんど確認されなかった。しかし、事後タスクにおいては、But I think..., But in my opinion... といったフレーズを用い、自分の考えや異なる見解を明確に示す例が複数観察された(例11・12下線部参照)。これは、単に相手の意見に賛同するだけでなく、自らの意見を主体的に表明し、対話の中で多様な視点を提示し合う姿勢が育まれたことを示している。

例11: 絵画Bの観賞(事後タスク)

1. R: This they mm? mum? the mum?
2. T: Ah mum [surprise]
3. R: Is [gesture: hug] hug
4. T: Ahhh! うんうん
5. R: To the.. woman
6. T: Ohh
7. R: Very sad
8. T: But I think
9. R: Yes
10. T: This woman is ghost
11. R: Ohh! I agree with you

別のやり取りでは次のような場面もあった。

例12: 絵画Bの観賞(事後タスク)

1. H: Mmm.. is this man sleep?
2. N: Ahh sleep! Ohh
3. H: He is closing eyes
4. N: Ahh nice ah ahhh but in my opinion this [laugh] man is tired
5. H: Ahh

これらの例からは、絵画に対する多様な見方や感想を持つことが自然であるという認識が生徒の間に定着し、それを言語的に表現する手段も獲得されていることが読み取れる。異なる意見が対話の中で受け入れられ、尊重されることで、やり取りはより多面的かつ協動的な意味構築へと発展している。こうした変容は、生徒が単なる感情的同意を超え、より深い理解や多様な視点を言語化し、相互に共有できる認知的・言語的成長を遂げたことの表れであると言える。

4.3.3 自発的な質問の増加

さらに注目すべき点として、事後タスクにおける自発的な質問の増加が挙げられる。事前タスクでは、与えられた質問①～③にとどまる傾向が強かったのに対し、事後タスク(例13)では生徒たちが積極的に追加の質問を投げかける姿が見られた。例えば、What's this?のように、絵画の細部や特徴について具体的に質問を投げかけることで、観察の深まりや解釈の多様化を促進していたことも特徴的である。

例13: 絵画Aについての自発的な質問(事後タスク)

1. N: What's what's this?
2. H: Stick
3. N: Ah mm [pointing]
4. H: Ha- hat
5. N: Hat ah hat?
6. H: 帽子
7. N: Ahh sorry

この例では、Namiが相手に絵の細部を尋ねること、単なる情報の受け渡しにとどまらず、相手の反応を受けて確認や修正が行われるなど、相互的な意味構築が展開されていることが分かる。こうした質問のやり取りは、生徒が対話に主体的に関与し、互いの理解を深めていることを示している。

さらに、事後タスクでは Why do you think so? のような理由を掘り下げる追質問も多く見られ、相手の発言の根拠や背景を探ろうとする協働的な対話が成立していた。次のやり取りは、一見すると軽いやり取りに見えるが、その背後ではパートナーの発言に繰り返し理由を問いかけ、思考のプロセスや背景を共有し合おうとする意味構築のプロセスが観察される。例えば以下の例では、Suzu は理由を尋ねる質問を繰り返し投げかけることで、Aya の思考を促していることが分かる。

例14: 絵画Cについての自発的質問(事後タスク)

1. A: But, only one is black
2. S: Why?
3. A: Why why
4. S: Why why do you think so?
5. A: Why do you think so? [laugh]
6. S: Why [laugh] why do you think so?
7. A: Ohh
8. S: One black one black point why do you think so?
9. A: Ummm.. sunny?
10. S: Ahhh
11. A: Or? Err [laugh]
12. S: Earth
13. A: Earth
14. S: Earth バーン バーン [laugh]
15. A: [surprise] [laugh]
16. S: [laugh]
17. A: Earth is break

Suzu の質問 (line 2-6) に対して、Aya は一時的に驚く反応を示すものの (line 5)、その後、自己の発言の根拠を考察しながら答えを導き出している (line 9)。さらに Suzu は、言語的には未熟な部分を含みつつも、Aya の考えを補完し発展させる働きを見せ (line 12-14)、最終的に Aya がそれを言語化しまとめる協働的な意味構築の流れが形成されている (line 17)。これらのやり取りは、単なる確認や繰り返しの枠を超え、発話者の思考を深めると同時に、相手との相互補完的なコミュニケーションを促進するものである。こうした探究的かつ協働的な対話の成立には、授業内で行われたスキヤフオールディングが大きく寄与していると考えられる。

4.4 発話の文構造や内容表現の変容(仮説4)

VTS 活用授業を通して、生徒の発話における構文的多様性にも顕著な変化が見られた。事前タスクでは、名詞句や単語列、断片的な表現にとどまる発話が多く、文としての構造が成立していない例が目立った(例 2・5・7・9参照)。例えば、絵画の内容を説明する際に three people, mountain といった単語を並べるのみで、述語を伴わない発話が多く見られた。このような断片的な発話は、視覚的要素の単純な指摘や感覚的印象を伝えるには一定の効果があるものの、発話者の意図や解釈の背景、因果関係などを明確に伝えるには限界がある。また、こうした単語列中心の発話は聞き手の理解を十分に支援せず、対話の深まりや発展を阻む可能性もあった。

一方、事後タスクでは、生徒の発話には主語と述語を備えた完全文が増加し、文同士を接続詞で結ぶ複文も多く見られるようになった(例 3・4・8・10・11参照)。特に and, because といった基本的な接続詞を活用し、主張と理由を一続きの発話として論理的に構成する力が向上している。以下の例は、その典型的な一例である。

例15: 絵画Bの観賞(事後タスク)

1. K: Ahh I see, I this.. this looks.. like to sad sad depressed
2. E: [nod]
3. K: Because ah the woman is um.. not smiling
4. E: Yeah [nod]
5. K: And.. and um.. animals?
6. E: Yes ahhh [questioning]
7. K: mmmm?
8. E: This is.. I looks like demon?
9. K: De ahhh!

このやり取りにおいて、Kokiは自身の観察や感情を文の形で述べた後(line 1)、接続詞becauseを用いて具体的な理由を説明している(line 3)。さらにandを使って別の観察対象を追加し、対話を発展させている(line 5)。授業で導入された表現パターンを自然に用いることで、視覚的な印象から因果関係の説明へと話の展開をスムーズに行っている点が特に注目される。これは、単なる単語列の羅列から、論理的かつ段階的に意味を構築する文レベルの発話へと成長したことを示している。

こうした構造的な変化は、単語列中心の発話から、論理展開を含む文レベルの発話への移行を示している。主張と理由を結び付ける構文の使用は、聞き手にとって情報の理解を容易にすると同時に、話し手自身が観察や解釈を体系的に整理する助けとなる。このことから、授業で行った段階的な言語的スキヤフォールディングが、生徒の構文的多様性を広げ、論理的な発話を可能にしたと考えられる。

4.5 VTS活用授業の成果と考察

本研究で観察された理由付けの自発性、創造的・推測的思考の深化、協働的な対話の成立、さらには文構造の多様化といった一連の変化は、単なる英語学習活動や従来型のペアワークのみでは十分に説明しにくい側面を含んでいる。これらの成果は、VTSを活用した授業実践に帰因し得ると考えられる。

第一に、VTSの特徴である三つの質問枠組みは、生徒に「観察・根拠・解釈」という思考のプロセスを促すものであり、単なる描写や自由発話とは異なり、理由付けや推測を自然に引き出しやすい仕組みを備えている。実際に事前タスクでは質問がなければ根拠提示が困難であった生徒が、授業後には自発的に理由付けを行うようになっていたことは、VTSの枠組みの効果を示唆している。

第二に、題材として用いた芸術作品は、一義的な正解がないため、自由な推測や多様な視点を生みやすい。従来の英語授業で扱う文章読解や教科書教材では、事実確認型のやり取りにとどまることが多いのに対し、VTSでは生徒が自由に推測・創造を行い、互いの意見を補完・対比し合う協働的対話が促進されやすいと考えられる。この点が、創造的・推測的思考の発展に寄与したと考えられる。

第三に、本実践ではVTSの質問枠組みをペア活動として取り入れたことで、生徒同士が互いの発言を引き出し合う形の対話が促された。教師主導の一問一答形式とは異なり、生徒は相手の発言を受けて自ら問い返したり、同意や異論を述べたりする機会が多く与えられた。その結果、発話が単なる観察の羅列にとどまらず、協働的に組み立てられる傾向が見られた。さらに、このようなやり取りを様々な絵画を用いて反復的に行ったことから、目標語彙や表現の使用と定着を促進し、協働的対話の成立と構文的発展の双方に一定の寄与があったと考えられる。

以上の点から、本研究で確認された発話の質的变化は、芸術作品を題材とし、VTSの質問枠組みとスキヤフォールディングを統合的に取り入れた授業実践によって促進された可能性が高いと言える。他の方法では必ずしも観察されにくい「根拠提示」「推測の論理化」「協働的対話」「構文的発展」が一貫して確認されたことから、開発したVTS活用授業が生徒の思考力・表現力の発展に有効に寄与する可能性が示唆された。

5 本研究の振り返り

本研究の目的は、高等学校の英語授業において、CLILの枠組みを基盤とし、VTS活用授業を開発・実践した授業が生徒の思考力と表現力にどのような変容をもたらすかを分析することで、その授業の評価・検証を行うことである。そのために、CLILの枠組みを基盤とし、英語が苦手な生徒でも取り組みやすいよう段階的な思考的・言語的スキュアフォールディングを組み込んだ授業を開発・実践し、英語による絵画鑑賞タスクにおける事前・事後の発話を質的に比較した。

分析の結果、まず思考力の変容としては、理由や根拠を伴う説明が増加し(仮説1)、創造的・推測的な発話が多く見られるようになった(仮説2)。特に絵画の背後にある状況や登場人物の感情を推測するなど、単なる描写を超えた解釈が展開されていた。一方、表現力の変容としては、協働的な意味構築を伴う発話が増え、賛同表現の多様化や異なる意見の提示、理由を求める質問や絵画の細部に関する問いの増加(仮説3)が、発話の継続性と相互理解の促進につながっていた。さらに、これにより、生徒同士が互いの考えを深め合い、主体的に思考を広げる学習環境が形成されていたことが示唆される。また、名詞句や断片的な発話中心だった事前タスクに比べ、事後タスクでは主語+述語を含む完全文や、接続詞を用いた複文の使用が増加し、主張と理由を一貫して提示する論理的な発話が多く見られた(仮説4)。以上のことから、開発したVTS活用授業は生徒の思考力と表現力の双方の発展に寄与していることが示された。

しかしながら、本研究にはいくつかの限界も存在する。まず、VTSが対話型であり、生徒同士の共同構成的な活動であることから、個々の生徒の思考力や表現力の変容を厳密に分離して評価することが難しい点が挙げられる。また、特定の高等学校に限られた生徒層を対象に質的分析を中心に行なったため、結果の一般化には慎重さが求められ、発話の頻度や正確さなどの量的指標との連携が不足している。さらに、実際の運用面では、授業モデルの実施には約10時間を要するため、通常授業においてはその時間を確保することが難しいことが予想される。加えて、評価方法についても、より簡便で継続的に活用できる手法の開発が必要である。

今後は、本研究で明らかになった発話の変容を踏まえ、教育現場での持続的な運用方法を検討する必要がある。授業モデルについては、美術高校以外の学校でも運用できるよう、短縮版や年間を通した実施など、より柔軟な形に改良することが望まれる。特に、思考力や表現力の発達を授業中に継続的かつ客観的に把握するためには、評価方法の整備が不可欠である。本研究で用いた分析観点(理由・根拠の明示、創造的・推測的発話、協働的意味構築、構文的多様性)を軸にルーブリックを作成し、評価に活用することが一つの有効な方法となり得る。このルーブリックは、生徒の成長を可視化するだけでなく、生徒自身の自己評価や次の学習目標の明確化にも寄与しうる。また、VTS活用授業を美術専攻以外の生徒層にも適用し、発話の変容パターンや構文的多様性の発達過程を比較検証することで、その効果や汎用性をさらに検証していくことが望まれる。さらに、発話の質的变化と生徒の自己評価やメタ認知的気づきとの関連を探ることで、VTSを用いたCLIL型授業の学習効果をより多面的に明らかにすることが期待される。

謝辞

本実践研究の貴重な機会を与えてくださいました公益財団法人 日本英語検定協会の皆様、ならびに選考委員の先生方に深く御礼申し上げます。特に、指導助言を賜りました関西大学の竹内理先生には、多大なるご支援と的確なご指導をいただき、心より感謝申し上げます。また、本研究助成のご紹介および構想段階からご助言を頂戴した千葉大学の石井雄隆先生に厚く御礼申し上げます。さらに、絵画鑑賞を用いたCLIL実践の発想や授業実践に関する貴重なご助言をくださいました福岡教育大学の白井龍馬先生に感謝の意を表します。加えて、VTS実践に関わる具体的にご指導をいただいた京都芸術大学アート・コミュニケーション研究センターの研究員の皆様、大阪府立港南造形高等学校の先生方にも深く御礼申し上げます。最後に、本授業実践にともに取り組んでくれた生徒の皆さんに心より感謝いたします。

なお、本報告書に関して、開示すべき利益相反関連事項はありません。

引用文献

- Aspden, T., Egan, J. P., Bye, L., & Petersen, L. (2022). Using Visual Thinking Strategies to support development of pharmacy student competency in person-centered care. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 86(3), 217-225. <https://doi.org/10.5688/ajpe8607>
- Chagall, M. (1912). *La Mariée* [Oil painting]. Centre Pompidou, Paris, France. Retrieved from <https://www.marcchagall.net/la-mariee.jsp>
- Cook, V. (2016). *Second language learning and language teaching* (5th ed.). Routledge.
- Courbet, G. (1854). *Bonjour Monsieur Courbet* [Oil painting]. Musée Fabre, Montpellier, France. Retrieved from Wikimedia Commons.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- 池田真. (2011). 「第1章 CLILの基本原則」渡部良典・池田真・和泉伸一「CLIL(内容言語統合学習)上智大学外国語教育の新たなる挑戦 第1巻 原理と方法」(pp.1-13) 上智大学出版.
- 池田真. (2016). 「CLIL活用のための新コンセプトと新ツール」池田真・渡部良典・和泉伸一「CLIL(内容言語統合型学習)上智大学外国語教育の新たなる挑戦 第3巻 授業と教材」(pp.1-29) 上智大学出版.
- Ikeda, M. (2021). "How would you like your CLIL?": Conceptualising Soft CLIL. In M. Ikeda, S. Izumi, Y. Watanabe, R. Pinner, & M. Davis (Eds.), *Soft CLIL and English Language Teaching* (pp. 9-26). Routledge.
- Kandinsky, W. (1923). *Composition VIII* [Oil painting]. Solomon R. Guggenheim Museum, New York, NY, United States. Retrieved from Wikimedia Commons.
- 文部科学省. (2018). 『高等学校学習指導要領(平成30年告示)』https://www.mext.go.jp/content/1407073_09_1_2.pdf
- 大阪府教育庁. (n.d.). 『大阪版 CAN-DO リスト』https://www.pref.osaka.lg.jp/documents/9106/leaflet_inside1.pdf
- Poirier, T. I., Newman, K., & Ronald, K. (2020). An exploratory study using Visual Thinking Strategies to improve undergraduate students' observational skills. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 84(4), 451-458. <https://doi.org/10.5688/ajpe7600>
- Visual Thinking Strategies. (n.d.). *Founders*. VTS. <https://vtshome.org/founders>
- Yenawine, P. (2013). *Visual thinking strategies: Using art to deepen learning across school disciplines*. Harvard Education Press.