

多言語背景をもつ児童生徒の日本語支援における対話型鑑賞(VTS)の可能性
—地域の学習支援における実践の再分析—

矢部まゆみ （ 横浜国立大学 ）

1. 研究の背景と目的

美術作品などの視覚資料を手掛かりに対話を通して思考を深める「対話型鑑賞（Visual Thinking Strategies、以下 VTS）」は「ヴィジュアル・リテラシー」や「批判的思考力」に加え、言語能力の育成にも資する活動であり（ヤノウィン、2015）、美術教育だけでなく英語教育を始めとする言語教育分野において実践や研究が進められている（Clark-Gareca & Meyer、2023 など）。多言語背景をもつ児童生徒の日本語教育の現場でも、言語能力と思考力や多様なリテラシーの包括的な育成のために、VTS の知見が応用できる可能性がある。

VTS は 1990 年代にニューヨーク近代美術館（MoMA）の教育部部長であった P.ヤノウィンが認知心理学者 A.ハウゼンと共に開発したもので、生徒たちが「作品をよく見る」「観察した物事について発言する」「意見の根拠を示す」「他人の意見をよく聴いて考える」「話し合い、さまざまな解釈の可能性について考える」ことができるように、学芸員や教師はファシリテーターとして、次の3つの問いかけをしながら促していくのが特徴である。

Q1「この作品の中で何が起きている？」（What is going on in this picture?）
Q2「作品のどこから（どこを見て）そう思う？」（What do you see that makes you say that?）
Q3「もっと発見はある？」（What more can you find?）

発表者は 2024 年 9 月から 12 月にボランティアで携わっていた地域の学習支援教室において VTS を援用した活動を取入れた。本研究ではこの実践事例を分析し VTS が多言語背景をもつ児童生徒の日本語習得や思考力の涵養にどのように機能し得るのかを検討することを目的とする。

2. 地域の学習支援教室における実践¹⁾

実践の概要は〔表1〕〔表2〕の通りである。

〔表1：生徒の状況と活動のめあて〕

生徒Aの状況	学年 中学1年生	つながる国 フィリピン	滞日年数 10年（幼少期に来日）
めあて	家庭内言語 「ことばの発達と習得のものさし」での見取り（DLAと観察）	母親と英語、父親と日本語で話す 聞く・話す-5E 読む-5E 書く-5D 日常会話は流暢にできるが、読み書きに苦手意識がある。特に中学生になってから教科学習についていくのに困難が増えた。	強い言語 英語>日本語
	絵を見て発見したことや感じたことを話すことを出発点に、観察力や根拠を述べる力、人の話を聴いて考えを深める力などを自分が持っていることに気づかせ、自信を持たせながら動機を高め、語彙・表現を拡充し、作文につなげ、思考力とことばの力を伸ばす		

〔表2：活動の内容・展開〕

学習活動（1回 60~80分）	
第1回	1.ウォームアップ：アートカードゲーム（共通点がし、物語づくり） 2.対話型鑑賞（VTS） 作品：ブリューゲル,P. 「バベルの塔」1563年（美術史美術館所蔵） 3.キーワード・短文を書く：【ワークシートA】（絵の周りに感じたことや発見したことを、単語や短文でランダムに書き込むシート）を使用
第2回	4.段落のある作文：【ワークシートB】（「ふりかえりシート：作品をみて見つけたことや考えたことを書こう」）を使用 ①下書き（宿題で書いてくる） ②推敲（支援者と対話）して清書

現場の制約により同年代生徒との同時間での活動が叶わなかったため、VTS は生徒Aと大学生ボランティア（母語：日本語）と生徒Aの母親（強い言語：英語＝タガログ語>日本語）の3名と、支援者／ファシリテーター（発表者）で実施した。生徒Aは通常は気が散りやすい面があるが、この活動では最後まで集中力が続いていた。絵を隅々までよく見て観察し、自分が発見

したこと、感じたこと、考えたことについて大変意欲的に発言していた。

3. 実践の分析・結果

「活動の録音記録」と「ワークシートの記述」を資料として、特に「意見の根拠を示す」点に焦点を当て、対話の展開と作文の記述の関係を分析した。最終段階のワークシート B の作文清書では、観察したことに対して根拠を具体的に説明している文が 5 か所あった（例：「建物 くずれていたから、地震があったのかもしれませんが」）。これらの 5 か所の記述の生成に至ったプロセスを遡ると、共通して下記 [a] ～ [c] のような相互作用を経ていたことが確認された。

[a] VTS の対話の中で参加者（生徒 A・母親・大学生）の発言に対して、支援者／ファシリテーター（以下「F」）が「どこからそう思う？」という問いかけをし、そこから出てきたことばをパラフレーズしている。（例：A「地震が起きた」／F「どこからそう思う？」／A（指さしながら）「こういうやつとか、こういうやつ、これちょっとぐちゃぐちゃになっている」／F「このへんが崩れて落ちているところを見て、地震が起きたんだなと思ったんだね」）

[b] ワークシート A の記入時に、VTS の対話を振り返り生徒が自ら表現や書き方を F に尋ねて確認をしながら単語や短い文を書き込んでいる（例：A「これ、こわれている？くずれている？」／A「『じしん』の漢字は…？」）

[c] ワークシート B の作文下書きでは、ワークシート A での記述を元に、自力で文を書き進めている（清書段階でことばや段落の調整は支援者が手助けしたが、下書き文は自力で作成）。

また、VTS とワークシート記入時の対話から生徒が獲得して作文に使用した語句が 7 語あった。

4. 考察

アート作品は生徒の視覚に訴え情意に働きかける力がある。それを媒介として、観察を促し感じたことの根拠を求める問いと、支援者／ファシリテーターによるパラフレーズが「足場架け」となり、生徒の思考の活性化とともに、語彙を拡充し言語情報をより適切に整理することを促すことができる。「どこから（絵のどこを見て）そう思う？」という問いは、CALP（認知学習言語能力）を発達させる上でも有効と考えられる。一方、今回の実践では VTS の本来のファシリテーションとしては発言の関連付けなどが不十分であった。ファシリテーターは作品を丁寧に研究し、その本質的な魅力を参加者が味わえるように、参加者の視点の核を捉えて関連づけて繋ぐなど多面的な鍛錬が必要である。作品の選定においては「作品から物語が紡ぎやすいこと」「対象者が理解可能な意味内容であること」と同時に「思考を刺激するのに十分な複雑さと多義性があること」が理想的（ヤノウィン 2015）とされている。多言語多文化背景をもつ児童生徒との対話のために適した作品・題材についても調査・検討をしていきたい。

注1）本実践は、2023～2024（令和5～6）年度文部科学省委託事業「日本語能力評価方法の改善のための調査研究」の一環で、任意団体「わたぼうし教室」の協力を得て実施した。実践の記録は、東京外国語大学多言語多文化共生センター「日本語能力評価方法の改善のための調査研究」事業推進委員会（2025）第二章に、「実践記録 No.31」として収録されている（pp. 413-424）。

【引用文献】

ヤノウィン、P.（2015）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『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
Clark-Gareca, B., & Meyer, T. (2023). Visual thinking strategies for English learners: Learning language through the power of art. *TESOL Journal*, 14(2), e698.