

## 論文

## 相互支援を通じた多様な視点の受容と発信

## 最近接発達領域に基づく対話型鑑賞手法を応用した英語コミュニケーション活動

宗像 花草\*

(女子美術大学)

## 概要

本研究では、対話型アート鑑賞手法を応用した英語コミュニケーション実践が、大学生の自己表現や他者との意見交換にどのような影響をもたらすかを、最近接発達領域の視座から調査した。対話型鑑賞では、参加者は、進行役の導きのもと、自由な思いや意見を共有する会話を通して、協働で作品理解をする。筆者は、大学の英語科目にて、対話型鑑賞手法を応用したコミュニケーション実践を取り入れている。学生は、自身が選んだ作品についての会話を進行したり、他者が進行する会話に参加したりする。2023年度秋学期の履修生による本実践の振り返り記述とインタビューの分析から、本実践は、多様な視点の存在を前提とした活発な意見交換や自分らしさの表現を可能にしていることがわかった。進行役、参加者の全員による相互支援に下支えされた学習機会において、学習者は、能動的に自身の思いや考えを伝えたり、積極的にコミュニケーションに参加することが明らかになった。

キーワード：アートを介した言語学習、ヴィゴツキー、スキヤフォールディング、自己表現、他者受容

Copyright © 2024 by Association for Language and Cultural Education

## 1. 研究の目的と背景

本研究の目的は、自由な作品解釈に基づく美術館の対話型アート鑑賞（以下、対話型鑑賞）を応用した英語コミュニケーション実践が、最近接発達領域の視座のもと、大学生学習者の自己表現や他者との意見交換にどのような影響をもたらすかを明らかにすることである。

スキル別に細分化された英語科目は、日本の大

学の基礎科目の一部として導入されている。これらの英語科目は、初年次には必修科目として、それ以降は主に選択必修科目や選択科目として多くの学生が履修する。英語コミュニケーションに特化した科目は、Speaking, Oral English, English Communication, 英会話等の名称で存在する。Toyoda & Yashima (2021) によると、昨今の言語教育では、ディスカッションやディベートなどのコミュニケーション言語活動を含め、教室で言語学習者に能動的な言語使用の機会を提供することが重視されている。しかしながら、実際の英語コミュニ

\* Eメール：munakata23038@venus.joshibi.jp

ケーション授業の多くでは、学習者は、語彙や表現を学び、収録された会話を聞いたりペアで読み上げたり、会話の内容理解の質問に答えたりする。会話の一部を自身についての内容に置き換えてペア練習したりすることもあるが、授業活動の中心はテキスト情報の確認であることが多く、学習者が積極的に自分自身のことを伝える機会は少ない。これでは Toyoda & Yashima (2021) が言うように、学習者は外国語でコミュニケーションを図ることに消極的なままで、沈黙が教室を覆ってしまうこともある。

これに対して大下 (2009) は、学習者が自身の意見や考えを伝え合う授業活動は、学習者の自己関与度を高め、コミュニケーションへの意欲を活性化すると主張する。筆者も、学習者が自身の経験、意見や考えを自由に伝え合えるような英語コミュニケーション活動の重要性を感じている。そこで、筆者は、国際大学(仮名)で担当している科目 Communication through Art で、対話型鑑賞手法を応用した英語コミュニケーション実践を2018年度より取り入れてきた。対話型鑑賞では、進行役の導きのもと、参加者同士が作品に関連した自身の経験、自由な考えや意見を会話において交換し、協働で意味づけをしながら作品理解を深めていく。対話型鑑賞は、アート作品に仲介された会話を通じた他者との学びの機会である。

社会文化理論(以下、SCT)では、発達個人とその周囲の社会的関係や環境との相互作用の中で、言語や人工物、他者とのインタラクションなどを媒介的道具として起こると考えられている(岩坂, 2018, p. 132)。特に言語は、人間が世界、他者、そして自分自身との関係を媒介するための最も強力な文化的人工物である(Lantolf, et al., 2020, p. 227)。このようなインタラクションにおいては、Vygotsky (1978) が提唱した最近接発達領域理論に基づき、学習者は他者との相互的な支援を通じて、より高次の発達段階に到達する。これらの理論は、言語やアート作品

という媒介的道具を用いた他者との対話を通じて進行する本実践とも共通する点があると考えられる。

そこで、本稿では、履修生の振り返り記述とインタビューの分析を通して、SCTにおける Vygotsky の最近接発達領域理論の視点から、対話型鑑賞を応用した英語コミュニケーション実践が大学生学習者の自己表現と他者との意見交換にもたらす影響を明らかにする。

## 2. 先行研究

個人の認知発達は社会的文脈なしには成立し得ないとする SCT は、言語学習の分野でも取り入れられてきた (Donato, 2000 ; Lantolf, 2000 ; Lantolf & Pavlenko, 1995 ; Lantolf et al., 2020 ; Ohta, 2000)。その背景には、コミュニケーションという社会的活動に参画すること自体が、言語習得の過程そのものであるという考えがある (西本, 2022, p. 31)。Lantolf & Pavlenko (1995) は、学びは、自己中心的な個人の内面の中ではなく、他者と共創される活動に取り組む社会的に構成された者同士の対話的インタラクションにおいて生じる (p. 116) とする。また、SCT に大きな影響を与えた Vygotsky は、子どもの発達は二つの段階を経て現れると言い、第一段階は他者との「間 (interpsychological)」にある発達で、第二段階は自身の「内面 (intrapsychological)」における発達であるとした (Vygotsky, 1978, p. 57)。社会的な側面を強調する Vygotsky の発達に関する考えは、外国語学習のプロセスにも当てはまる (Ohta, 2000)。第二言語の要素や構造は、社会的な相互作用を通じて、初めに他者との間の外的な段階で、次に内的な段階にて構築される (Ohta, 2000, p. 54)。この過程において、言語は学習者の認知ツールとして、前者の段階では社会的相互作用を仲介し、後者の段階では思考を仲介する (Ohta, 2000, p. 54)。

言語習得分野でも、Vygotsky の代表的な理論

である最近接発達領域 (the Zone of Proximal Development) が広く応用されている。その定義は、「自立した問題解決によって決定される (人や集団の) 実際の発達水準と、大人の指導下での問題解決やより能力の高い仲間との協働によって決定される潜在的な発達水準との間の距離」(Vygotsky, 1978, p. 86) である。発達には二つのレベルがあり、一つは学習者が現時点で一人で達成できるレベルで、もう一方は学習者が他者の導きのもと達成できるレベルである (Vygotsky, 1978, p. 86)。学習者にとって、前者の一人でできる知的活動領域よりも他者との協働を通してできる後者の活動領域の方がより大きな発達に結びつくとの前提がある (岩坂, 2018, p. 134)。その差として生じる領域の中で、学習者は他者の助けを借りたり協力したりすることで、独力ではできないことができるようになるという (岩坂, 2018, p. 134)。その際に学習者が必要とする支援はスキヤフォールディングと呼ばれる。Gibbons (2002) は、スキヤフォールディングを、学習者が新たなスキル、概念や理解レベルを身につけられるように支援する一時的な助けである (p. 16) と説明する。

ミュージアムの教育・学習理論の研究者である Hein (1998) は、ミュージアムの学びも、社会文化的な側面を強調する Vygotsky の思想の流れをくむ構成主義的な学びである (p. 22) という。学習者は、積極的に学びに参加し、既得の知識や経験を基に意味を探求し構築していく (Hein, 1998, p. 34)。対話型鑑賞では、参加者は、進行役の問いや支援に導かれながら、他の参加者との自由な意見交換という協働作業を通して作品理解を深めていく。Burnham & Kai-Kee (2011) は、ミュージアムでの対話を「共有探究」——共に理解を追求するために一緒に見て考える方法——と定義し、それは、進行役の導きのもと、参加者が自身の考えを他者のそれと照合、比較、調整する実験的なフォーラムである (p. 87)。参加者は作品や互いと向き合い、考えを巡らせ、観察、問

い、考察を共に形成し、共鳴、深化、矛盾する様々な視点を受容していく (Hubard, 2020)。つまり、対話型鑑賞でも、最近接発達領域と同様に、参加者の主体的な学びと他者との相互作用が中心に据えられる。

日本の対話型鑑賞は、元ニューヨーク近代美術館 (MoMA) 教育部部長フィリップ・イエナウイン (Philip Yenawine) の鑑賞方法 Visual Thinking Strategies (VTS) と、イエナウインのもと MoMA の教育事業に従事したアメリア・アレナス (Amelia Arenas) が提唱した鑑賞教育に大きく影響を受けている。特に、アレナスが1990年代に日本の美術館で鑑賞プログラムを実施したこともあり、日本ではアレナスの手法を軸に美術館や学校で広がりを見せた (斎藤, 2011)。基本的な進め方は、進行役は鑑賞者に「この絵の中で何が起きていますか。」「どんなふうに見えますか。」「どこを見てそう思いましたか。」という限定的な質問をし、鑑賞者の発言を適宜まとめて、「ほかに言いたいことはないですか。」とさらに問いかける (斎藤, 2011, p. 20)。また、この鑑賞教育では、美術に関する知識を積極的に参加者に教えない (内海, 2019) という。

本実践が依拠する対話型鑑賞手法では、アレナスの手法とは異なり、適切な文脈情報の提示といった、参加者の発言や理解の深化を促すための進行役の支援は欠かせない。大高 (2022a) は、参加者の発見に基づく考えや答えに終始するのみでは不十分で、進行役は、参加者の疑問や関心に柔軟に対応し、知覚だけでは知り得ない作品・作家の情報も適宜提供するべきだとしている (p. 103)。大学生は、想像力を駆使しながら、知的な情報を得ることも鑑賞の楽しみとして、作家の意図を探ったり、様々な意見から納得いくものを選び取っていくことから、彼/彼女らの自由な発想を尊重しつつ、対話の進行を見極めた知識提供は欠かせない (斎藤, 2011)。斎藤 (2011) の調査協力者の一人は、ゴッホの『夜のカフェテラ

ス』<sup>1</sup>の対話型鑑賞で、作品の視覚情報と提示されたゴッホの生涯に関する情報を基に、自身の思いを織り交ぜながら孤独について深い考察を共有した。このように、文脈情報の提示によって、参加者の理解は深まり、発言はより自己関与度の高い内容になると考えられる。

進行役の問いや作品情報を受けながら、自身の思いや考えを共有する対話型鑑賞のように、英語コミュニケーションにおいても、学習者が自身の経験や意見を述べたり共有したりする活動は、学習者のコミュニケーション意欲を高めることができる。しかしながら、実際のコミュニケーション活動の多くは、インフォメーション・ギャップ活動に代表される正確な情報授受を目的とした情報処理活動に留まり、学習者自身の意見や考えの交換までに至っていない(大下, 2009, p. 59)。大下(2009)は、学習者のコミュニケーション意欲を高めるには、正確なテキスト情報の交換よりも、学習者が「自身に関すること」、「自身の意見や考え」といった自己関与度の高い内容を伝えることが大事だ(p. 48)という。Toyoda & Yashima (2021)においても、話者は、活動が個人的な話題やコミュニケーション目的に関連づけられると、積極的に他者とコミュニケーションを図ることができるという。

対話型鑑賞で、参加者は、作品に関連した既得の知識や経験という自分事に基づく思いや意見の表明と進行役や他の参加者との相互作用を通して、協働で作品の意味づけをし言語化していく。日本における対話型鑑賞の言語学習への応用は、桐澤(2021)、小松(2017)、橋本ほか(2012)の日本語教育実践に見られるが、いずれもVTSに依拠している。さらに、

日本の英語教育においては、管見の限りほとんど見られない。そこで、本研究では、対話型鑑賞手法を筆者の大学英語科目における英語コミュニケーション活動に応用し、発達の最近接領域の視点から、大学生学習者の自己表現と他者との意見交換にもたらす影響を明らかにすることを目的とした。

### 3. 調査概要

#### 3. 1. Communication through Art 科目概要

国際大学での筆者のCommunication through Art科目は、英語専攻3, 4年生対象の選択必修科目の一つで、授業活動や課題は全て英語で行われる。CEFRのB1～B2レベル取得が本科履修要件であり、B1は身近な話題を筋道立ててやり取りできる学習者だが、履修生の多くは専門的議論や抽象的話題をやり取りできるB2レベルに到達している<sup>2</sup>。本専攻の学生は、1, 2年次にスキル別英語必修科目を中心に、第二外国語や一般教養などの基礎的な選択科目を履修する。児童英語教育や中等英語教職課程の履修を開始する学生も多い。3, 4年次には、言語学や第二言語習得法、英語圏の地域研究、国際的な視点の社会学やメディア論等のゼミで専門知識を学ぶことにも専念する。英語教育、外交、ホスピタリティー分野などでの活躍を志す本専攻の学生にとって、継続的な英語コミュニケーション力の育成は欠かせない。このような背景から、アートを介した英語コミュニケーションの可能性の探求がテーマの本科目には、自身の英語コミュニケーション力の向上を目的としている学生が多くやってくる。また、アートに興味をもっていたり、イラストレーションなどのアート

1 『夜のカフェテラス』ヴィンセント・ヴァン・ゴッホ作、クレラー・ミュラー美術館所蔵 <https://krollermuller.nl/en/vincent-van-gogh-terrace-of-a-cafe-at-night-place-du-forum-1>

2 ヨーロッパ言語共通参照枠: CEFR <https://www.britishcouncil.jp/programmes/english-education/updates/4skills/about/cefr>

表1. 活動のスケジュールと内容

回	内容
1	<p>知っている・興味のある作家共有：</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・グループ(3～4名)で知っている作家をリスト化する</li> <li>・グループリストをクラス全体で共有する</li> </ul> <p>「私の作家」選定：</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・各学生は気になる作家一人を「私の作家」として選定する</li> <li>・その作家についてネットや図書で調べ、「私の作家」紹介発表の準備をする</li> </ul>
2, 3	<p>「私の作家」紹介発表：</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・作家の略歴・代表作・特徴や選定理由についてQ&amp;Aも含む7～10分のスライド発表をする</li> <li>・5～6名の発表者が教室に点在し、各人3～4名の聴衆と円になって座り、同時に発表する</li> <li>・発表スライドはタブレットやPCに表示して見せる</li> <li>・各発表者は聴衆を替えて同じ発表を2, 3回実施する</li> <li>・互いの発表を通して、様々な作家を知る</li> </ul>
4	<p>対話型鑑賞基礎：</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・筆者が対話型鑑賞の目的・手法・対話の定義についての講義を行う</li> <li>・筆者が美術館で過去に進行した対話型鑑賞のYouTube動画を視聴する</li> <li>・筆者が履修生4名を参加者に対話型鑑賞のデモンストレーションを行う</li> </ul>
5	<p>対話型鑑賞練習準備：</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・筆者が前回の対話型鑑賞デモ進行プランのポイント説明を行う</li> <li>・各学生は、「私の作家」の作品より一番目と二番目にお気に入りの作品を選定する</li> <li>・二番目のお気に入り作品を作品①として、10～12分の対話進行プランを作成する</li> <li>・小グループ(3～4名)で互いのプランへ助言し合う</li> <li>・筆者がプランについて全体へ助言する</li> </ul>
6	<p>対話型鑑賞練習：</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・前回の小グループで対話進行に初挑戦する</li> <li>・各学生はグループメンバーを参加者にして作品①の対話進行をし、グループで感想・助言を共有する</li> <li>・筆者が全体へ感想・助言をする</li> </ul>
7	<p>対話型鑑賞本番準備：</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・各学生は「私の作家」の一番目のお気に入り作品(作品②)の対話進行プランを作成し、前回の小グループでプランへ助言し合う</li> </ul>
8	<p>対話型鑑賞本番リハーサル：</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・各学生は前回と同じグループメンバーを参加者に、訂正したプランで作品②の対話進行をし、グループで感想・助言を共有する</li> <li>・筆者が全体へ感想・助言をする</li> </ul>
9, 10	<p>対話型鑑賞本番：毎授業回2セッション実施・各セッション4～5名が同時に対話進行</p>
(11)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・各学生は、指定された1セッション内で、本番として作品②の対話進行を参加者を替えて2回行う(可能な限り作品が初見の参加者にする)</li> <li>・各セッションの終わりに進行役は本コミュニケーション活動の感想を全体発表する</li> </ul>

制作をしている履修生も毎学期一定数存在する。

2023年度秋学期の本科目は25名が履修した。一学期完結型で、週2回、計30回の授業が行われる。主な学習内容は、学習スタイル、コミュニケーション、美術館での学びのモデルについてのディスカッション、

簡単なアート制作や作品鑑賞で、任意の課外活動として美術館訪問もする。期末プロジェクトとして、次節に示す通り、本研究の調査対象である対話型鑑賞手法を応用した英語コミュニケーション活動を段階的に実施する。

### 3. 2. 対話型鑑賞手法を応用した英語コミュニケーション活動概要

筆者は、東京にある美術館で、国際的な参加者対象の英語による対話型鑑賞プログラムのファシリテーターを6年間務めていた。このプログラムの醍醐味は、国内外から集結する多様な背景の参加者が、自由な発言を重ね合わせながら協働で作品理解をしていくことにある。筆者は、このプログラムに着想を得て、対話型鑑賞手法を応用した英語コミュニケーション活動を Communication through Art 科目に導入するに至った。主な活動内容はアート作品について英語で会話をすることで、その際に履修生は、進行役と参加者双方の役割を担う。活動の目的として、履修生には、自身のコミュニケーション力やコミュニケーションへの姿勢にどのような影響があるのかを考察してもらう。期末プロジェクトである本活動は、表1に示す通り、学期終盤の10～11回の授業で実施される。履修生はアートに精通していないため、様々な作家や作品を知ることから始める。各履修生は、活動終了まで扱う「私の作家<sup>3</sup>」を一人選んでリサーチし、来歴、代表作品やその作家の選定理由等について口頭発表する。次に、筆者による対話型鑑賞のコンセプトや手法に関する講義を受ける。その後、履修生は、自身の「私の作家」の作品を用いて対話進行プラン(表2)を作成したり、グループメンバーを参加者にしてプランに基づく対話を進行したり、メンバーが進行する対話に参加したりと、グループ練習を繰り返す。履修生は、参加者の自由な発言に基づく対話型鑑賞は、「始まりにおいて、誰もその結末を知らない知的な冒険」(大高,

3 本学期の代表例は、葛飾北斎、岡本太郎、いわさきちひろ、村上隆、蜷川実花、ダヴィンチ、ミレー、モネ、バンクシーなど。作品の画像をスクリーンに表示するため、平面作品の絵画、版画、写真などに限定している。



図1. *The Fire of Rome* (Robert, 1785): 出典. Robert, H. (1785). *The Fire of Rome* [Painting]. Le Havre, France. <https://www.muma-lehavre.fr/en/collections/artworks-in-context/15th-18th-century/robert-fire-rome>

2022b, p. 198)であることを前提に練習を重ねる。質問は参加者の作品理解をゆるやかに導くもので、用意した全ての質問をするとは限らない。作家の意図や時代背景などの作家・作品情報を適宜提示することで、参加者は、自身の解釈との相違を発見したり、作品理解を深めたりすることができる。最後に、各履修生は新たに他のグループのメンバーを参加者として迎えて本番の進行を実施する。

### 3. 3. 対話型鑑賞実践の様子

対話は10～12分で、進行役と参加者は円になって座り、進行役は作品のデジタル画像を表示したスクリーンを参加者が見えるよう自身の隣に置く。進行役は、用意した質問やその場で思いついた質問をして参加者の自由な発言や意見交換を促進し、参加者へ反応を示しながら進行する。本実践の第一の焦点はアート知識の習得ではないため、作家・作品情報の提示は、進行役によっては対話中に巧みに織り交ぜることもあるが、終盤に簡潔に行う。

幸太(仮名)は、自身の「私の作家」であるユベール・ロベールの絵画“*The Fire of Rome*”(図1)について、オープンエンドの質問と作家・作品情報を用

表2. 幸太の進行プラン (原文ママ)

Artwork & Artist	The Fire of Rome by Hubert Robert
Facilitation Questions	
Q1: What are your first impressions?	
Q2: What are your images or impressions of fire?	
Q3: Do you have any memories which are related to beautiful scenery?	
Q4: If you were in this situation, which person can be fit for you or represent you?	
Q5: How do you feel about the statue?	
Q6: What kind of ideas do you imagine the artist had by painting the scene of ruins burned out?	
Q7: What kind of artist do you think made this artwork?	
Information about Artwork & Artist	
This artwork is named "The Fire of Rome" and painted by Hubert Robert. He wanted to express the power of nature and history by depicting Rome covered by fire. The fire that destroys Rome represents the forces of nature, and Rome is beautifully illuminated by the fire. And also, the destruction of a city and iconic buildings by a disaster is a historical event. Hubert was good at painting ruins and he was known as "Robert the Ruin". He often created a contrast by depicting lively people in a quiet landscape of ruins, giving impact to the landscape. The running people and the quiet statue represent the coexistence of two worlds, the earthly world and the divine world. His beautiful paintings can be seen at the National Museum of Western Art in Ueno and the Shizuoka Prefectural Museum of Art.	

意した(表2)。質問は全体や炎の印象に始まり、徐々に美しい景色にまつわる参加者の実体験、本作品に対する感情や描かれている人物などといった個人的な事柄や作品の細部に焦点が当てられている。

幸太は本番では参加者を入れ替えて2回の対話を進行した。2回目で、幸太は、3名の参加者と円になって座ると、“Hi.”や“Welcome.”等の挨拶とスモールトークの後、“Imagine that you are in danger of death. How do you act?”(原文ママ)と尋ねウォームアップとした。作品画像のみを表示したタブレットが机の上に置かれると、参加者は前傾姿勢になって作品に見入った。幸太がQ1を尋ねると、“Scary.”、“Light and darkness.”などの参加者の単語レベルの発言で、作品についての会話は始まった。温厚な人柄の幸太は穏やかな佇まいで参加者に向き合い、参加者も落ち着いた様子で作品について話していた。皆が作品の方に頭を寄せ合い視線を交わして話す様子から自然な一体感が窺えた。幸太は、参加者の発

言に頷いたり、用意した質問やその場で思いついた質問をしたり、他の参加者に発言を促したり、皆と笑ったりしながら、柔軟に対応し続けた。参加者もまた、自身の解釈を伝えるべく、言葉を紡いでいた。幸太はタイミングを見計らって作家・作品情報を伝え、最後に“In what situations or moods do you feel like looking at this painting?”(原文ママ)と尋ね、参加者の返答を得てから終了した。

### 3. 4. 調査協力者とデータ分析

2023年度秋学期の履修生25名のうち14名が、研究協力同意書に署名をし、本研究への協力を同意してくれた。分析データは、1名を除いた13名(以下、S1～S13、Sはstudent学生)の期末レポートにおける対話型鑑賞手法を応用した英語コミュニケーション実践の振り返り記述と、13名のうち2名(S9幸太とS4みやび(仮名))への個別の半構造化イン

タビューである。

2024年1月末の学期末に提出してもらった期末レポートの一部では、本実践に関する次の質問のそれぞれについて英語230～300語のパラグラフに記述してもらった。

質問A : Discuss the benefits of talking about artworks you experienced as a facilitator in the final project.

質問B : Discuss the challenges of talking about artworks you experienced as a facilitator in the final project.

質問C : Discuss the benefits of talking about artworks you experienced as a participant in the final project.

質問D : Discuss the challenges of talking about artworks you experienced as a participant in the final project.

尚、分析対象から1名を除いた理由は、勘違いで学期全体について記述していたからである。3. 1. で述べた通り、本科目は英語を指導言語としているため、履修生のオリジナルの記述は英語でなされた。

収集した履修生の記述はテーマ分析を用いて質的に分析し、さらに実際の記述を付加することでより詳細に考察する。事象の内実を捉えた微細な情報が得られる質的調査は、研究者の主観性が解釈に影響するなどして、データ分析過程の透明性が低いことが指摘されるが、コーディング過程をテーマ分析で明確に分析し妥当性を担保する。テーマ分析は、データの中に顕著なパターンを見出し分析するもので、得られたデータを簡潔にまとめ、豊かで詳細な記述を可能にする (Braun & Clarke, 2006, p. 87)。本研究のテーマ生成の過程は、次の通りである。はじめに、収集した全ての履修生の英語による記述を繰り返し読み、気づいたことを書き留めたり、重要な記述をハイライトしたりした。次に、ハイライトした全ての記述箇所 (英語) を類似の内容ごとに並び

替え、グループ化し、グループごとに表にまとめた。履修生の生の記述は、英語によるオリジナルの記述と、下線を加えた筆者による日本語訳を並列した。

2024年2月中旬にオンラインツールで実施した幸太とみやびへの個別の半構造化インタビューでは、本実践での個人的な経験や影響について尋ねた。リースマン (2008/2014) によると、テーマ分析では「トランスクリプトの複雑さ」(p. 103) や「特定の発言もしくは書かれたナラティブが表れている場所、それを生み出した関連のある局面といったローカルな文脈」(p. 143) にはあまり焦点が当てられないという。このことから、本実践の振り返り記述の分析に、個別具体的な語りの分析を追加することで、より深い考察が可能になると考えた。二人を選定した理由は、本実践に積極的に取り組む様子が頻繁に見られたことと、本実践への興味を個人的に筆者に話してくれていたからである。45分ほどのインタビューでは、本実践の経験や影響を進行役また参加者両方の立場を踏まえて語ってもらった。それに関連づけながら、二人ともアート経験やアートへの興味、英語コミュニケーションや対人コミュニケーション経験についても語った。筆者は、二つのインタビューを逐語記録に起し、読み返したり、インタビュー中に取ったメモと照合したりして、特徴的な語りを抽出し、筆者による下線を加えて記載した。

## 4. 結果

### 4. 1. 本実践の有用性と困難についての記述のテーマ分析結果

期末レポートで記述してもらった本実践の有用性と困難をテーマ分析した結果抽出された主テーマ、サブテーマとコードを表3に示した。コードは、履修生の生の記述を意味を損なわないように整理し日本語に訳したものである。

表3. テーマ分析結果

主テーマ	サブテーマ*	コード
<b>質問 A 進行役役割がもたらす有用性</b>		
A-A 多視点の獲得 (8)	A-A-1 他者理解の促進 (3)	異なる意見の獲得による他者理解 S6 参加者の新たな面を引き出し支援する参加者の相互理解 S7 異なる考えの獲得で広がる他者との交流 S10
	A-A-2 視野の拡張 (2)	新たな世界観の獲得による感性や見方の学び S1 想像し得なかった視点の獲得による視野の拡張 S2
	A-A-3 考えの変容 (2)	異なる見方の獲得による経験と価値観への変化 S12 異なる考えの獲得による考えや知識の拡張 S13
	A-A-4 作品理解の深化 (1)	異なる視点の獲得による作品に対する考えの発展 S5
A-B 参加者への配慮 (3)	A-B-1 積極性の促進 (1)	消極的な参加者へ発言機会の提供 S10
	A-B-2 自然な会話の創出 (1)	反応や感情表示による自然な会話の展開 S4
	A-B-3 雰囲気操作 (1)	雰囲気操作による参加者のモチベーションの向上 S3
A-C 全員参加 (3)		発言に困る参加者への他の参加者との協同による支援 S8 参加者全員の平等な貢献や参加、積極性の促進 S9 非一方通行型の全員による交流 S11
A-D 不安の軽減 (2)	A-D-1 事前準備 (1)	事前準備による進行への不安の解消 S3
	A-D-2 オープンな心 (1)	相互受容的な雰囲気操作に促進される自己開示 S4
A-E 作品知識の深化 (1)		作品調べで深まる知識 S6
<b>質問 B 進行役役割における困難</b>		
B-A 広範なタスク (6)	B-A-1 参加者への注意 (3)	参加者の参加度や発言への注意の維持の困難 S5 参加者のあらゆる意見の聞き入れと理解 S7 異なるタイプの参加者への対応 S11
	B-A-2 良い質問作り (2)	抽象的な質問が招く混乱 S1 参加者ごとに異なる良い質問 S8
	B-A-3 時間の管理 (1)	参加者の参加機会を優先しながらの時間の管理 S9
B-B 参加者の影響 (3)	B-B-1 参加者の言動 (1)	参加者の素直な返答や無反応を受け感じる動揺 S2
	B-B-2 参加者の視点 (1)	解釈の違いがもたらす参加者への印象の変化 S12
	B-B-3 友人参加者の偏り (1)	友人参加者が妨げる多様な意見 S13
<b>質問 C 参加者役割がもたらす有用性</b>		
C-A 多視点の獲得 (8)	C-A-1 活発な意見交換 (4)	不安のない思いの共有 S2 積極的な意見の表明と受容の楽しさ S5 否定の不在による自由な思考と表現 S7 正解の不在により促進される積極性 S9
	C-A-2 視野の拡張 (2)	他者への傾聴を通じた異なる意見の獲得 S1 新たな意見を基に広がる学び S11
	C-A-3 考えの変容 (2)	他者の影響による経験の獲得、拡張、変化 S5 異なる見方の獲得による深い考察と考えの発展 S10
C-B 他者の支援 (6)	C-B-1 他の参加者の支援 (4)	他の参加者の意見から新しい考えの獲得 S3 他の参加者に質問し深まる理解 S4 発言に困る自身を支援してくれる他の参加者 S6 他の参加者との協働を通じた学び S11
	C-B-2 進行役の支援 (2)	進行役の質問に基づく考えの発展 S7 作品知識を有する進行役への質問で深まる理解 S13
C-C 平等な関係 (2)	C-C-1 対等な進行役と参加者 (1)	非トップダウン的關係における積極性 S8
	C-C-2 アート素人 (1)	アート素人同士の活発な考えの共有 S4
C-D 想像力の駆使 (1)		他者の考えを想像し維持する人間関係 S4
C-E アートへの興味 (1)		新たなアートを知り広がる考え、知識、興味 S10
C-F 英語力の向上 (1)		協働によるの英会話力、語彙、表現の向上 S10
<b>質問 D 参加者役割における困難</b>		
D-A 作品理解の困難 (3)	D-A-1 時間の欠如 (2)	他者への配慮の優先により疎かになる作品の熟考 S6 限られた時間における作品の焦点化 S12
	D-A-2 情報の欠如 (1)	会話に専念し疎かになる進行役からの作品情報の取得 S2
D-B 進行役の影響 (2)	D-B-1 固定的な考え (1)	進行役の作品解釈に影響を受ける参加者の見方 S12
	D-B-2 個別の応対 (1)	進行役と特定の参加者の一对一のやり取り S13
D-C 自己表現の不安 (2)		間違いへの恐怖による自己表現の不安 S1
D-D 積極性の負担 (2)		参加者の積極性が会話の成功を左右することへの負担 S9
D-E 時間の忘却 (1)		会話に夢中になり希薄になる時間への意識 S3

\*カッコ内の数字は言及人数

## 4. 1. 1. 進行役役割がもたらす有用性

質問 A【進行役役割がもたらす有用性】では、主テーマとして A-A【多視点の獲得】、A-B【参加者への配慮】、A-C【全員参加】、A-D【不安の軽減】と A-E【作品知識の深化】が生成された。主テーマ A-A ではサブテーマ A-A-1【他者理解の促進】、A-A-2【視野の拡張】、A-A-3【考えの変容】、A-A-4【作品理解の深化】、主テーマ A-B では、A-B-1【積極性の促進】、A-B-2【自然な会話の創出】と A-B-3【雰囲気操作】、主テーマ A-D では A-D-1【事前準備】と A-D-2【オープンな心】がサブテーマとして生成された。

S1 は、単独行動派で普段積極的に他の履修生と話す様子はなかったが、本実践では多視点の獲得に影響を受けた。

By exchanging opinions with each other, they taught me a worldview that I did not have. It was a good stimulus and experience for me to learn about everyone's sensitivities and ways of perceiving things. (S1 原文ママ)

他者との意見交換によって自分にはもちえなかった世界観を知った。皆の感性やものの見方を学ぶ良い刺激と経験だった。

When I heard impressions from perspectives I had not imagined, I was happy and learned a lot. Because I felt that my own perspectives had increased. ... we do not judge any opinion as good or bad. Therefore, I really enjoyed the discussion with the attitude of listening to one's opinion. (S2 原文ママ)

想像し得なかった視点からの印象を聞くと幸せでたくさん学んだ。自分の視野が広がったと感じたから。…意見を良し悪しで判断せず、人の意見を聞く姿勢でディスカッションをととても楽しんだ。

S1 と S2 の記述から、自分自身ではもちえなかった世界観を獲得し視野が広がると、他者から学ぶ

ことや他者への傾聴ができるようになることが窺える。これに加えて S6 は、意見交換により他者理解は促進されると言う。

By appreciating art we can expand our perspective but from my experience, I believe that by exchanging what we thought by seeing artworks, we can understand others more and we can know the person more deeply. (S6 原文ママ)

アート鑑賞で視野が広がるけれど、私の経験では、作品を見て意見交換することで他者により理解し、相手を深く知ることができると強く思う。

他者理解を促す会話の創出における進行役による参加者への配慮の役割は大きい。S10 が振り返ったように、進行役は消極的な参加者を気にかけていた。

Some people are not good at talking to others and rarely do so spontaneously. This can be an opportunity to train such people to open up a conversation on their own, or to introduce a new topic, something they do not usually do as a facilitator. (S10 原文ママ)

人に話すのが苦手で自発的にそうすることができない人がいる。進行役はそういう人に自分から会話を始めたり、新しいトピックを紹介したりといった普段やらないことを練習する機会を提供する。

国際的な文化言語背景をもち英語力が高い S3 も、いつもより少し自身をプッシュして参加者のモチベーションを上げる努力をしていた。

I think the mood of the audience changes depending on the atmosphere the facilitators create. I tend to be shy though I raised the tone of my voice more than usual and tried to get out of my comfort zone. I was afraid some

people wouldn't be interested in the artwork I chose. ... I would notice those people who looked uninterested and it boosted my motivation to get them interested in my presentation<sup>4</sup>. (S3 原文ママ)

参加者の雰囲気は進行役が作る雰囲気次第で変わると思う。私はシャイだけど、挑戦していつもより声のトーンを上げた。自分が選んだ作品に興味がない人がいるか不安だった。… そういう人がいると、私のファシリテーションに興味をもってもらおうとやる気が上がった。

他者への配慮は進行役から参加者だけではなく、次のS8の記述から、進行役と参加者が一緒になって協力する様子も見られた。

[S]ometimes the person was at a loss for words and there were many times when he/she could not say them well. I and the other participants worked together to successfully grasp what the person wanted to say and were able to verbalize what he or she wanted to say. (S8 原文ママ)

時々ある人が言葉を失ううまく言えないことがあった。自分と他の参加者でその人が言いたかったことを把握し、言語化してあげることができた。

さらに、進行役には、事前準備を通してさまざまな意見への柔軟な対応力を培うことや、参加者に対するオープンな姿勢をもつことも大切であるとし、この二点が良い雰囲気の醸成に貢献していたと述べられていた。

質問A【進行役役割がもたらす有用性】では、履修生はアート作品についての自由な会話を織りなす過程で、多様な視点を獲得し自身の視野を広げてい

た。視野の拡張は、自身とは異なる他者の受容と理解を促進する。多視点を許容するような会話は、進行役の配慮や進行上の工夫をはじめ、参加者全員による協力によって成立していた。

#### 4. 1. 2. 進行役役割における困難

質問B【進行役役割における困難】においては、主テーマB-A【広範なタスク】とB-B【参加者の影響】が取り出された。それぞれのサブテーマは、B-A-1【参加者への注意】、B-A-2【良い質問作り】とB-A-3【時間の管理】、B-B-1【参加者の言動】、B-B-2【参加者の視点】とB-B-3【友人参加者の偏り】である。

進行役は、参加者に有意義なグループ鑑賞体験をもたらすために様々な工夫していたが、同時に負担も感じていた。進行役としてのS11は、参加者の見方を広げるような質問をすることに苦心していた。

[The] facilitator is needed to have an ability to control a group conversation. And, to control facilitator gives audiences good questions. In that [sense], "good" means that it is easy to answer and to expand the views. ... For me, I do not think that I could ask such good questions. (S11 原文ママ)

進行役にはグループ会話をコントロールする能力を求められる。コントロールするために、進行役は参加者に良い質問をする。「良い」質問とは答えやすく見方を広げるもの。…自分はそういう良い質問ができなかったと思う。

さらにS5は、進行役に求められるその他の高度なファシリテーション力について述べた。

The role of facilitators is so hard because they have to lead conversations between all participants including themselves and they also have to pay attention to many things like facial expressions, reactions, and what par-

4 S3はファシリテーションを意味している。

ticipants said. ... I was a little tired of worrying whether everyone was focused and whether anyone was not participating in the conversation. (S5 原文ママ)

進行役の役割はとても難しい、自身を含む参加者全員の会話を導き、表情、反応、参加者が言ったことなどたくさんのことに注意を払わなければならないから。…皆が集中しているか、皆が会話に参加しているか気に留めることに少し疲れた。

進行役は参加者の発言や見方に影響を受け、その影響による困難を感じていた。S13は仲良し二人と本科目を履修していて、休憩時間などに三人に他の履修生が近づくことは稀だった。そんなS13は次のように振り返った。

I felt that I was able to have more meaningful conversations when I did not have friends in the conversation. In fact, when my friends participated, only biased opinions were expressed. It did not feel that it was like a conversation, but I felt like it was just a chat. And when they were not participating, I heard many more different opinions. (S13 原文ママ)

友人が参加しないとより有意義な会話ができたと感じた。実際に、友人が参加したら偏った意見しか出なかった。会話というよりただのおしゃべりだった。友人が参加していないとよりいろいろな意見が聞けた。

質問 B【進行役役割における困難】からわかることは、展開が予想できない有機的でオープンエンドの会話の進行には、広範に及ぶ進行役のタスクの準備と実行が欠かせないが、このことは進行役の負担であった。言動、視点、人間関係といった実際に会話を進行をしてみて浮き彫りになる参加者要因への対応もまた困難であった。

#### 4. 1. 3. 参加者役割がもたらす有用性

質問 C【参加者役割がもたらす有用性】の主テーマは、C-A【多視点の獲得】、C-B【他者の支援】、C-C【平等な関係】、C-D【想像力の駆使】、C-E【アートへの興味】、C-F【英語力の向上】である。C-AからC-Cのサブテーマは、順番にC-A-1【活発な意見交換】、C-A-2【視野の拡張】、C-A-3【考えの変容】、C-B-1【他の参加者の支援】、C-B-2【進行役の支援】、C-C-1【対等な進行役と参加者】、C-C-2【アート素人】である。

皆の見方、感じ方、考え方は異なることが前提である本実践では、活発な意見交換が行われた。もの静かで一人で寡黙な時間を過ごすことが多かったS2は、他者に自分の意見を認めてもらうことに喜びを感じていた。

I am always hesitant to express my opinion because I think about whether my opinion is a good one or a bad one. I am afraid of what other people's reaction will be. But in this course, I have learned that everyone has their own view and way of thinking about art. Then I was able to share exactly what I thought. ... [T]here were people who shared the same opinion or sympathized with my opinion, and the discussion became more lively. There were also times when people were surprised by my opinions and praised me. At such times, I was very happy to share my opinion with the facilitators and even other participants with a new way of looking at things. There are not so many moments when I can be part of a group of people who are taking my opinion seriously. (S2 原文ママ)

自分の意見が良いか悪いか考えてしまいいつも意見表明をためらう。でもこの授業で、皆アートについて異なる見方や考え方があることを学んできた。自分が考えたことをそのま

ま共有できた。同じ意見の人や私の意見に同情する人がいて、話し合いはより生き生きとした。私の意見に驚いたり褒めてくれる人もいて、そんな時は新たなものの見方をもって自分の意見を進行役と他の参加者と共有し嬉しかった。私の意見を真剣に受け入れてくれる人たちの輪に入ることはそう多い機会ではない。

参加者としてのS5は、他者との活発で自由な意見交換を通して、多くの視点に触れ、自身の経験や考え方を拡張したり変化させていた。

Participants can experience sharing opinions, thinking about art and get to touch many perspectives. That is a chance to gain experiences by relating to others. ... I consider that communication is needed to make my experiences: how I feel and think become large or changed. (S5 原文ママ)

参加者はアートについて考えながら、意見を共有したり、多くの視点に触れられる。それは、他者に関連づけることで経験を得る機会だ。私は自分の経験をつくるのにコミュニケーションが必要だと思う、私がどう感じるかどう考えるかが拡張したり変わったりするから。

S6が記述したように、進行役による参加者支援に加えて、参加者同士も支援し合っていた。参加者は、語や表現が思いつかない時、考えが思いつかない時にお互いを支え合っていた。

It was difficult for me to choose the right words to explain my feeling. When I wanted to talk about one artwork that has [a] little sadness, I could not come up with the word “hopeless” but other participants asked me “Do you feel hopeless?” so I understood my feelings for the artwork. (S6 原文ママ)

自分の気持ちを伝えるために正しい語を選ぶのが難しかった。ある少し悲しい作品について話したかったけど、“hopeless”という語が思い浮かばなかった、だけど他の参加者が“Do you feel hopeless?”と聞いてくれて、作品に対する自分の気持ちが分かった。

本実践では、できる人ができない人に一方的に教えるというより、参加する皆が平等な立場の学習者として支え合っていたと、S8は振り返った。

When I heard the word “facilitation,” I imagined the traditional teacher-student style that I have been used to in my school life, but I found that the interaction was actually not only a straight line between teacher and student, but also between student and student, or between the participants, which made the interaction better. (S8 原文ママ)

ファシリテーションと聞き、学校生活でよくある伝統的な教師-生徒のスタイルを想像したけど、インタラクションは実際には、教師-生徒の直線ではなく、生徒間または参加者同士の間であった。それはより良いインタラクションとなった。

このような平等な関係性の構築には、他にも、アート初心者同士の自由な意見交換や想像力を駆使した他者視点からの思考も一役買っていた。

質問C【参加者役割の有用性】では、見方、感じ方、考え方は人それぞれであり、また参加する全員が対等であるという前提のもと、活発な意見交換を通して会話が展開した。その過程で、参加者は自身の考えや経験の変容や他の参加者との相互扶助を経験していた。

#### 4. 1. 4. 参加者役割における困難

質問D【参加者役割における困難】では、D-A【作品理解の困難】、D-B【進行役の影響】、D-C【自己表

現の不安】、D-D【積極性の負担】、D-E【時間の忘却】の5つの主テーマが浮き彫りになった。主テーマD-AとD-Bのサブテーマは、順にD-A-1【時間の欠如】とD-A-2【情報の欠如】、D-B-1【固定的な考え】とD-B-2【個別の対応】である。

本実践では会話による作品理解に主眼が置かれているため、作品に一人でじっくり向き合うことや、作品についての知識習得が疎かにされがちだった。

It was difficult to think deeply. When I am alone, I can take my time and think deeply, but in this activity, it is quite challenging to gather my thoughts. (S12 原文ママ)

深く考えるのは難しかった。一人なら時間をかけて深く考えられるけど、この活動では考えをまとめるのはとても難しい。

さらに参加者の中には、進行役の言動が彼/彼女らの参加意欲や作品理解に影響を及ぼすことから、進行役の権威性を感じたこともあったようだ。また、自己表現に対する不安や積極的な思考と発言に対する負担を拭えなかった参加者もいた。

質問D【参加者役割における困難】では、作品理解の困難、自由度が高いとされる本実践においても進行役の権威性の存在や自己表現への不安の払拭の困難が指摘された。

#### 4. 2. インタビューでの語り

履修生の記述の分析から本実践の全体像を掴んできたが、より具体的な経験や影響を語ってもらうべく、幸太とみやびに日本語でのインタビューを実施した。次の通り、それぞれに特徴的な語りを示す。

##### 4. 2. 1. 幸太の語り

インタビューから、幸太は本実践で、皆の意見は違って当然という前提のもと自己表現と他者受容に専念したことが明らかになった。

一人一人の意見が大事みたいな、正解はないし、いろんな意見を聞くことが大事っていう基盤があったんで、あんまり人に合わせるっていうことを意識はあんまりしなかったですね、しっかり自分の意見をもって、かつ相手の意見も大事にするっていう気持ちでずっとやれていたと思います。

人の意見を聞いたり、自分の意見を言うことが多かったなと思うので、相手と協調して行動することができたとか、感情のコントロールだとか。自分と意見が違っている相手でも、一方的に自分の意見を押し付けるんじゃなくて、そういう意見もあるんだなって理解して、かつ自分の意見もしっかり伝えていくって意味で、協調して行動するっていうか、相手と合わせるっていうか。

自身とは異なる相手の意見を尊重しながら自己主張をし、相手と協調して取り組むことを心がけていたことが推察される。さらに、他者への傾聴と観察から得た学びについて、幸太は次のように話した。

ああ、この人はこういう表現使うんだとか、こういう説明の仕方があるんだとか、ほんとに、ポキャブラリーもそうですし、表現力とかも、人からいっぱい意見を聞くことによって、話し方を学ぶっていうのが、吸収できるっていうのがありましたね。発言のタイミングとか、会話の役割の回し方とか、テクニク的なものも。

さらに、他者と互いの経験について共有することも楽しんでいたことが分かる。

自分の経験を話すことは多かった気がしますね、日常生活でこうだからこう思ったとか。相手の意見を聞いた時も、相手がこういう生活だからこう思ったみたいな、そういうやりとりはありましたね。人の話を聞くのが楽しくなっていくって、自分が興味をもって質問し

たり深掘りしたりして相手の経験を聞こうとして、自分のことも話そうとして、やり取りが深まって、意欲的に参加できたなって思いました。

幸太は振り返りのまとめとして、多様な価値観の受容を念頭に次のように話した。

他の意見を尊重するってのがメインだったので、違う意見をもってるやつでも、一方的に押し付けて自分の意見を、自分がもってる意見を押し付けるんじゃないくて、そういうのもあるんだって、そこを取り入れることで、自分の考えが広がったりとか、視野が広がったりって面で、偏見をもつことがなくなったりとか、自分の中の多様性が広がっていくって  
いうことがあるかなって。

このように、幸太は、相手と自身の間の多様な差異を前提に、相互に尊重しながら相手と積極的な意見交換をしていた。その過程で、自分の意見をもつこと、相手の言動から学ぶことや相手に興味をもつことの重要性を噛みしめていた。

#### 4. 2. 2. みやびの語り

みやびは、本実践の振り返りを「自己肯定感が上がるのがすごいあって」と切り出した。この一言が示すように、彼女にとって本実践は個性を発揮できる場で、そこでは自身への自信をもつことができたという。次の発言には、個性の発揮に葛藤しながらも、自身の個性や考え方を肯定的に捉えていくみやびの様子が窺える。

私以外の人は同じ似たような答えだった時、私だけちょっと違う視点から見てた時とか、ちょっと大げさに言うと、私って変わってるのかなとか、やっぱ三人同じだと、私って少数派なのかなって思っちゃう時もあったんですけど、ま、それもそれで、自分なりの考えだしってのはありましたね。「あ、自分はこう

考えるんだ」って思いました。

みやびは、それまでの自身の経験を踏まえて個性の発揮を妨げる要因を分析し、またいかに本実践がそのような要因とは無縁であるかを肌で感じていた。

日本人って自分の考えとかあんまり人に言うこととか、ちょっと人と違ったこと？、違う考えとか、あんまり苦手なのかなって。集団に生きてるから、みんなと同じとか似たようなこととかに惹かれる国民性かなって思っ  
て、だから、「なんで？」って聞いた時、自分の考えとかためらう人が多いのかなって思っ  
て。でもこの授業で、答えを受け入れてくれたり、いいねっていうか、賛成してくれたり、決して人の考えを否定するとかなくて、自分の意思を表示する、人と違うことを恐れないっていうか慣れてきたって肌で感じて、  
すごいいなって思いました。

筆者が、人と違う個性や意見を表現することや他者の発言に対して「なんで？」と掘り下げるとは容易ではないのかと尋ねると、みやびは「うん、難しい。」と即答し、次のように続けた。

同調圧力っていうか、なんとなくみんな同じ方向っていう。あと、自分は人と違っていいと思っ  
ても、他の人が「みやびちゃんだけ違う」って気遣ってもらったり、そう、そういう気遣いがちょっとこっちももどかしくなっ  
ちゃって。

みやびは、期末レポートでも、本実践を通して自己肯定感が上がったことにも言及していた。そのことについて彼女は次のように振り返った。

やっぱり、人と違ってもいい、うまくグループ、集団で、どういうふう  
に自分を出していくか、決して一緒になりすぎず、合わせすぎず、  
どういうふう  
に自分を出すかっていうのが、すごい試されたっていうか、試行錯誤し

ながらできたかなって。

自分らしさを発揮し自己肯定感を高められるこのような環境で、みやびは自身の心が解放されていくのを感じていた。

心が豊かになって、軽くなります。ほんとは  
こういうふうな意見を言いたいけど、場を崩  
さないために、思っていないこと言わなきゃい  
けないっていうより、自分が考えてることを、  
ま、言葉を選びつつですけど、伝えたら、す  
ごいストレスフリーになりました。

最後にインタビューを次の一言で締めくくった。

楽しかったですね～、みんな決して否定する  
ことなく、違った意見だからこそ盛り上  
がって、なんか、みんなも楽しそうでした。

みやびにとって本実践は、自身に特有の個性と意見を再認識し、他者の目を気にすることなく自分らしさを忌憚なく発揮できる新たな場として機能していた。さらに、みやびの語りは、日常の場面でも感じてきたもどかしい気持ちとそのような気持ちからの解放感の描写に溢れていた。

## 5. 考察

本稿の目的は、自由な作品解釈に基づく対話型鑑賞を応用した英語コミュニケーション実践が、大学生の自己表現と他者との意見交換にどのような影響をもたらすかを、発達の最近接領域の視点から明らかにすることであった。テーマ分析結果でとりわけ着目すべきは、進行役と参加者双方の役割において「多視点の獲得」が有用性として傑出していることである。これは、インタビューでの幸太の「差異を前提とした意見交換」とみやびの「異なる個性や意見の表現の場」という具体的な語りからも明らかである。

アート作品のもつ大きな特徴は、「無限の解釈の可能性の地平に存在している」(Burnham & Kai-

Kee, 2011, p. 95) ことである。相互作用を仲立ちする媒介的道具(岩坂, 2018; Lantolf & Pavlenko, 1995)であるアート作品のこのような特徴に加えて、本実践には、対等な立場の全員による相互支援に下支えされた学びという特有の要素があり、この要素が多視点の獲得や異なる他者の受容をさらに促進していたと考えられる。

本実践で見られた相互支援は、第一に、進行役による参加者支援である。参加者の既得の知識や経験を引き合いに出し、印象や考えを共有し、協働で作品の意味づけをする対話型鑑賞(Hubard, 2015, p. 9)は、進行役の導きなしには成立しない。進行役は、参加者の発言と解釈を発展させる質問をしたり、意見の肯定や多視点の促進を通して対話を促したり、鑑賞の視野を広げるために補助的な知識を提供したりしていた。このように、進行役は、参加者中心の意見交換を促す学習支援者として、参加者の作品理解を深め、彼/彼女らが独力では辿りつかないであろう作品の意味づけを可能にする。第二に、参加者からの支援も頻繁に見られ、それは参加者による進行役への支援と、参加者同士の支援に分けられる。前者で、参加者がさまざまな見方、感じ方や考え方を伝えることで、進行役は作品解釈に影響を受けたり、知識や経験を拡張していた。進行役も、対話を進行しながら、参加者の支援を受け学んでいたのである。後者の参加者同士の支援では、英語の語彙や表現力、話し方、会話におけるターンテイキング等のテクニカルな支援に加えて、参加者同士は、作品を共に理解し、互いの解釈を伝えたり確かめ合ったりしていた。

本実践では、進行役と参加者の双方は、他者との協働によって自身の作品解釈を深めたり、英語やコミュニケーションに関する現状のスキルを向上させたりしていた。それらを可能にさせたのは、進行役と参加者皆の異なる見方、考え方、経験の共有や異なるスキルの発揮を通じた相互支援であった。つま

り、本実践で、履修生は新たな理解やスキルを身につけられるように支援するスクヤフォールディング (Gibbons, 2020) としての役割を担っていたと言える。また、彼/彼女らは、Vygotsky (1978) の発達最近接領域で提唱されているように、自力のできるレベルと、他者の導きのもと到達できるであろうより高度なレベルとの差の中で、相互に助け合いながら後者のレベルへの到達に努めていたのである。

進行役から参加者へ、参加者から進行役へ、また参加者同士で複層的な支援の輪が広がる本実践は、皆が「自身の立場から作品の意味づけをするための豊かで安全な空間」(Hubard, 2015, p. 10) となった。このような空間だからこそ、履修生は、自身の意見や個性を表現し、また他者の意見や個性を尊重していた。インタビューで幸太が語ったように、自己表現と他者受容の実現ができる本実践は、経験の共有、相手への興味や共感力、偏見の軽減や多様な価値観を醸成する。履修生が互いの個性や意見を肯定的に捉えることは、みやびが言うところの自己肯定感の向上へと繋がる。

さらに、本研究での履修生の記述や語りから、普段の教室でのインタラクションにおいて、学生自身が能動的に伝えたい内容を持ち語り合うといった「コミュニケーション意欲を高める機会」(大下, 2009; Toyoda & Yashima, 2021) は、稀であった。このような環境下では、学生は自身の個性や意見の表現や他者への傾聴に対して消極的になりがちであろう。しかしながら、本実践で履修生は、自身の意見を聞いてくれる他者に会い、互いの差異を否定することなく認め合い、コミュニケーションを図りながら共に作品理解という知識の構築を楽しんでいた。このようなことから、対話型鑑賞手法を応用した英語コミュニケーション実践は、トップダウン型の知識の受け手、消極的なコミュニケーション主体、また同調圧力に迎合せざるを得ない存在となり得る日本の大学生が、自分自身を自由に表現できる豊かな

コミュニケーションを育む教育的枠組みの一形態として提唱できるのではないだろうか。

アート作品についての自由な考えや思い、多様な解釈を包摂する対話は、民主的な学習共同体を形成する。Dewey (1916/2012) は、民主的な共同体の形成には、皆が共通のもの、つまり同じ心を共有することが必要であり、コミュニケーションを通してそのような心を共有することができる (p. 7) と言う。この同じ心とは、人が自身の個性や意見の表現は二の次にして、他者との同一性を維持することではない。それは、本実践における履修生が示してくれたように、互いの生きてきた文脈、経験や考え方における共通点や差異の共有から学ぶという同じ心を持ち、協働探求することに喜びを見出すということであると見えよう。

## 6. まとめと今後の課題

本研究で、対話型鑑賞手法を応用した英語コミュニケーション実践は、広範な進行役役割、参加者に求められる積極性の負担といった困難の指摘はあったものの、履修生にとって有益なコミュニケーションと学びの機会であったことが明らかになった。コミュニケーション実践やデータ収集の一部が、履修生の第二言語の英語でなされたにもかかわらず、彼/彼女らの記述は豊かであった。大学における英語教育の教育的役割を再考する時、学習者の英語力の向上に加えて、彼/彼女らの教室外の文脈にも応用できる活動に取り組むことが望ましいと考える。本実践で履修生は、他者と共にじっくりと物事を見つめ、考えを巡らせ、意見や経験を共有し、意味づけをしていた。このような取り組みは、SNSや生成AIからの大量な情報の受動的な受け手であり、また物理的にも精神的にも他者と分断されることの多い大学生が、自ら思考し、他者とよりよく生きるために活用できるのではないだろうか。

本研究の限界に、本実践や振り返り記述が履修生の第一言語でなされなかったことで、彼/彼女らの発言や記述が微細な思いを表現できていない可能性があることが挙げられる。また、本物の質感やサイズ等が伝わらないデジタル複製を使用せざるを得ず、このことは履修生の作品解釈に影響を与えたことも考えられる。今後の課題として、英語やコミュニケーションを学ぶ大学生が、美術館で本物の作品を前に、英語または第一言語での自由な対話型鑑賞を通して豊かなコミュニケーションと学びの機会を設けることも前向きに検討していきたい。

## 文献

- 岩坂泰子 (2018). 社会文化理論に基づく児童の語彙学習の分析 — 〈share〉1の「意味」と「感覚」『小学校英語教育学会誌』18(1), 132-147. [https://doi.org/10.20597/jesjournal.18.01\\_132](https://doi.org/10.20597/jesjournal.18.01_132)
- 内海美由紀 (2019). 対話型鑑賞法における学芸員の教育役割 — 「知識を教えない」に伴うジレンマに着目して『日本ミュージアム・マネジメント学会研究紀要』, 23, 19-24. <https://www.jmma-net.org/file/610>
- 大下邦幸 (2009). 『コミュニケーションクラスのすすめ — コミュニケーション能力養成の新たな展望』東京書籍.
- 大高幸 (2022a). ワークショップ：その理念と人文科学系博物館における実践. 大高幸, 寺島洋子 (編) 『博物館教育論』 (改訂新版, pp. 97-113) 放送大学振興会.
- 大高幸 (2022b). 家族と博物館. 大高幸, 寺島洋子 (編) 『博物館教育論』 (改訂新版, pp. 186-202) 放送大学振興会.
- 桐澤絵里奈 (2021). 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.
- 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『일어일문학 (日語日文學)』73, 63-79. <https://www.dbpia.co.kr/journal/articleDetail?nodeId=NODE07107004>
- 斎藤真奈美 (2011). 対話型鑑賞鑑賞教育の課題『中国学園紀要』10, 19-27. <https://cur-ren.repo.nii.ac.jp/records/853>
- 西本有逸 (2022). ヴィゴツキーの外国語学習観『Second Language』21, 23-33. [https://doi.org/10.11431/secondlanguage.21.0\\_23](https://doi.org/10.11431/secondlanguage.21.0_23)
- 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](https://doi.org/10.19022/jlem.19.1_2)
- リースマン, C. K. (2014). 『人間科学のためのナラティブ研究法』 (大久保功子, 宮坂道夫, 監訳) クオリティケア. (Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage Publications.)
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Burnham, R., & Kai-Kee, E. (2011). *Teaching in the art museum: Interpretation as experience*. Getty Publications.
- Dewey, J. (2012). *Democracy and education*. Simon and Brown. (Original work published 1916)
- Donato, R. (2000). Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 27-50). Oxford University Press.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language scaffolding*

- learning: Teaching English learners in the mainstream classroom* (2nd ed.). Heinemann.
- Hein, G. E. (1998). *Learning in the museum*. Routledge.
- Hubard, O. (2015). *Art museum education: Facilitating gallery experiences*. Palgrave Macmillan.
- Hubard, O. (2020). Aesthetic experience and global competence: A museum-inspired online course. *Arts Education Policy Review*, 121 (3), 119-123. <https://doi.org/10.1080/10632913.2019.1658249>
- Hubert, R. (1785). *The fire of Rome* [Painting]. Le Havre, France. <https://www.muma-lehavre.fr/en/collections/artworks-in-context/15th-18th-century/robert-fire-rome>
- Lantolf, J. P. (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford University Press.
- Lantolf, J. P., & Pavlenko, A. (1995). Sociocultural theory and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 108-124. <https://doi.org/10.1017/S0267190500002646>
- Lantolf, J. P., Poehner, M. E., & Thorne, S. L. (2020). Sociocultural theory and L2 development. In B. VanPatten, G. D. Keating & S. Wulff (Eds.), *Theories in second language acquisition: An introduction* (3rd ed., pp. 223-247). Routledge.
- Ohta, A. S. (2000). Rethinking interaction in SLA: Developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 51-78). Oxford University Press.
- Toyoda, J., & Yashima, T. (2021). Factors affecting situational willingness to communicate in young EFL learners. *JACET Journal*, 65, 107-124. [https://doi.org/10.32234/jacetjournal.65.0\\_107](https://doi.org/10.32234/jacetjournal.65.0_107)
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Article

## Embracing and sharing diverse perspectives through collaborative support:

English communication activities utilizing a conversational art appreciation method  
grounded in the zone of proximal development

MUNAKATA, Kaya\*

*Joshibi University of Art and Design, Tokyo, Japan*

Abstract

This study examines the influences of English communication practices employing a conversational art appreciation approach on university students' self-expression and opinion exchange, framed within the Zone of Proximal Development (ZPD). In this approach, participants collaboratively interpret artworks under a facilitator's guidance, sharing their thoughts and perspectives. These communication practices were integrated into the author's university-level English course, where students either facilitated discussions on selected artworks or participated in peer-led discussions. Analysis of reflective writings and interviews from the Fall 2023 semester revealed that the approach promotes active exchanges of diverse viewpoints and encourages self-expression. The findings suggest that learning environments emphasizing mutual support enhance students' engagement in sharing ideas and participating actively in communication activities.

*Keywords:* language learning through art, Vygotsky, scaffolding, self-expression, acceptance of others

Copyright © 2024 by Association for Language and Cultural Education

---

\* *E-mail:* munakata23038@venus.joshihi.jp