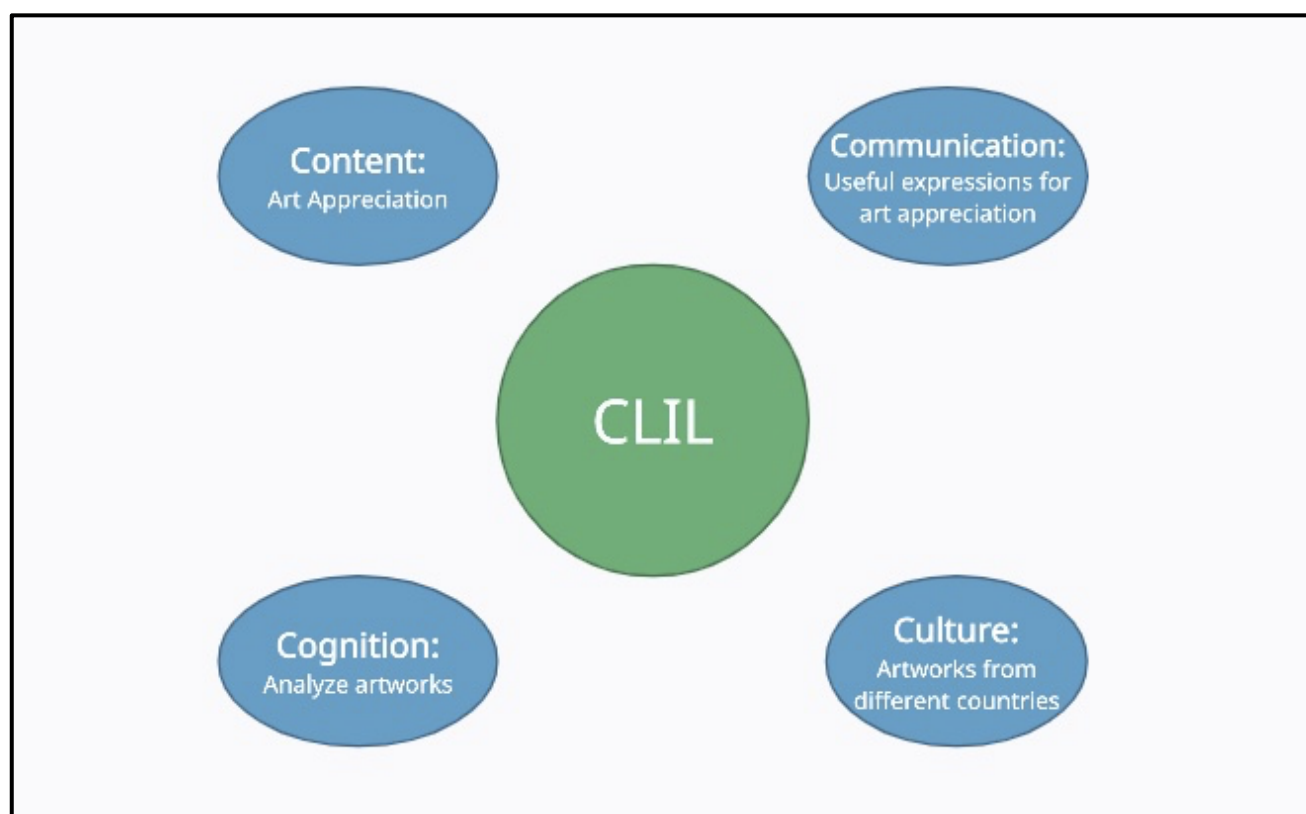


英語で絵画鑑賞を行う授業の実践報告と効果検証 社会構成主義を基礎とする CLIL の視点から

白井 龍馬*・松岡 智恵**

久留米工業高等専門学校*・私立フェリス女学院中学校高等学校**



「4つのC」をもとにした研究対象となった授業の概要を示す図、Coyle et al. (2010)を参考に作成

本稿は、研究対象となった私立中学校において、普段使いの英語教材を用いて絵画鑑賞を英語で扱った授業の実践報告と、その効果を検証するものである。CLIL (Content and Language Integrated Learning: 内容言語統合型学習) のフレームワークに基づいて授業を実施し、「思索的に見る、意味を作り出していく鑑賞」を行い、考えたことや感じたことを英語で表現することを促した。生徒の自己評価とインタビュー調査の結果得られたデータを質的に分析したところ、多くの生徒がそのような姿勢で絵画鑑賞にのぞんでいたことが示唆されたが、少数ながら英語で表現することに抵抗感をおぼえる生徒もいた。

〈キーワード〉 美術鑑賞、CLIL、構成主義

1. はじめに

CLIL (Content and Language Integrated Learning: 内容言語統合型学習) とは、内容学習と言語学習の両方を学習の焦点とし、それを可能にする言語上のサポートが用いられる教育上のアプローチである¹。日本国内では、主に英語を使って他教科の内容を対話的に学ぶ授業のことを指して「CLIL 授業」と呼称することが多い。発祥はヨーロッパだが、中学校・高等学校の学習指導要領との親和性²などが要因となり、国内でも近年広まりつつある。国内中高において CLIL で絵画鑑賞を扱うという授業案は既に存在しており、実践報告もある³が、この研究では英語運用能力の観点から分析が行われており、学習者の絵画鑑賞の仕方がどのように変化したか等の観点では分析が行われていない。また、授業内容をすべてオリジナルで構築していることから、他校では実践のハードルが高い授業内容であるといえる。これらの点を踏まえ、本稿では研究対象となった学校で使用されている英語の教科書を用いて、絵画鑑賞を英語で行う授業を実施することによって、学習者の英語運用能力を高めつつ、絵画鑑賞の視点を深めることができるかを明らかにするものである。

2. 理論的視点、先行研究の調査、リサーチクエスションの設定

2.1 CLIL について

CLIL 授業では Content, Cognition, Communication, Culture(Community)からなる「4つのC」を指導計画立案の段階から基礎とし、授業における学習の焦点とも考える⁴。この「4つのC」について、日本 CLIL 教育学会は以下のように説明している⁵。

CLIL の主な特徴は、学習内容 (content) の理解に重きを置き、学習者の思考や学習スキル (cognition) に焦点を当て、学習者のコミュニケーション能力 (communication) の育成や、学習者の文化 (culture) あるいは相互文化 (Interculture) の意識を高める点にあると言えるでしょう。

Coyle et al. (2010)は、これら「4つのC」の要素を統合することにより、学習者はターゲットとなる言語の学習と内容学習を同時に行うための自然な文脈を得ることになる、としている⁶。そしてこの自然な言語使用の場面が、学習者の言語学習に対するモチベーションの増大などのいくつかの教育効果を生む、と Marsh & Langé (2000)は述べている⁷。

上記の文献を踏まえると、「自然さ」は CLIL においてキーワードになるのだと思われる。そうであれば、絵画鑑賞を英語で扱うにあたり、それが自然であると学習者が感じられるかどうか重要な要素だということになる。この観点から考えると、Shirai (2022)³ のようにオリジナルで開発された教材を用いるのではなく、生徒たちが普段使っている学習素材を用いて CLIL を実施するほうがより「自然」であるといえる。中高生の普段使いの教材を用いて絵画鑑賞を行った実践報告は国内ではまだ見られないため、実施・検証の余地はあるといえるだろう。また、絵画鑑賞が授業の主たるコンテンツになるとはいえ、英語の授業の枠内で行う以上、そのような CLIL 授業によって生徒はどのような英語に関する学びを得るのかを同時に分析することもまた重要であろう。

2.2 絵画鑑賞の手法と CLIL との親和性について

ひとくちに絵画鑑賞といっても、その手法や考え方は様々である。例えば田中・松本（2010）は、絵画の解説文が見ている人の鑑賞を深める効果があるとしている⁸。種倉（1996）は、「美術の絵画鑑賞は、作品成立の時代背景や社会・文化の諸相、制作者の生涯や伝記、制作の意図や目的の解釈と云う芸術学的な研究の成果を充分に尊重して行われるべきであることは云うまでもない」と述べている⁹。これらは絵画や画家についての関連情報が絵画鑑賞に活きる（あるいは不可欠である）という立場をとる研究者の考えである。それに対して上野（2011）は、「いったん作家や作品に関する情報が入ってしまうと、そのフィルターを通してしか見えなくなる。」と述べている¹⁰。絵画についての背景知識が、むしろ鑑賞の邪魔にすらなりえてしまう、という立場だ。上野はさらに、「思索的に見る、意味を作り出していく鑑賞」¹¹が有効であるとし、そのためには絵の中で「どんな出来事が起こっているのか」¹²を考えることや、絵の中に描かれているものが「意味するものを想像してみる」¹³といった、具体的な手法を紹介している。

このように、前提知識を必要とせず、ただ絵画（などの芸術作品）としっかり向き合っただけで思索を巡らせる絵画鑑賞の姿勢は、社会構成主義（知識は与えられるものでも、単に個々の学習者によって構成されるものでもなく、相互作用を通して社会的に構成されるものであるとする学習理論）が関連している、と上野は述べている¹¹。CLIL を構成する中核的な理念のひとつに社会構成主義がある¹⁴ため、上野の定義する「思索的に見る、意味を作り出していく鑑賞」を CLIL 形式で行うことは、理論上の妥当性があるといえるだろう。しかし、英語で鑑賞を行うことによって、知識を構築する相互作用（とくに生徒同士のやりとりや、生徒・教師間のやりとり）が阻害されると考えることもできるため、本当に英語でのやりとりを伴う絵画鑑賞を行うことが効果的であるかは検証の余地がある。

CLIL は国内では英語教師によって担当されることが多いため、上野の定義する絵画鑑賞を CLIL 形式で扱うことの実行可能性は、絵画についての背景知識を要する絵画鑑賞に比べて高いといえるだろう。上野の定義する社会構成主義的な絵画鑑賞の実践例は、国内中高でも見られる。大和ら（2020）は、対話的に絵画を鑑賞する授業を中学校で実施しただけでなく、そのような鑑賞を促すファシリテーションのモデルまで提示している¹⁵。日本語での実践事例ではあるものの、英語で社会構成主義的な絵画鑑賞を扱う際には大いに参考になるだろう。Shirai（2022）³の扱った絵画鑑賞は、前提知識を重視していないという点で上野の定義する絵画鑑賞と共通点はあるが、学習者の絵画鑑賞の視点がどのように変容したかを分析しておらず、実際に「思索的に見る、意味を作り出していく鑑賞」が行われていたかどうかは定かではない。

2.3 リサーチクエスションの設定

上記の理論的視点からの考察や先行研究の調査を踏まえ、以下の通りリサーチクエスションを設定する。それぞれのリサーチクエスションの末尾には、関連する項目を括弧付で示した。

（１）研究対象校における普段使いの英語教材を用いて、「思索的に見る、意味を作り出していく鑑賞」を促す CLIL 授業はできるか（使用教材に関連する授業の実行可能性に関する問い）

（２）絵画鑑賞を題材とする CLIL 授業内で行われる意見交換の機会を通して、生徒は鑑賞した絵画について新たな気づきや視点を得ることができるか（社会構成主義に関する問い）

（3）CLIL 形式で絵画鑑賞を題材とすることによって、生徒は新たな英語表現を学ぶことができるか（英語学習に関する問い）

3. リサーチセッティング・授業の流れ・リサーチメソッド

3. 1 リサーチセッティング

研究対象となった授業（以下、本授業とする）は、首都圏にある私立中高一貫校（A 校とする）の中学3年生176名4クラスに対して行われた。1クラスの構成人数は、43名から45名である。A 校に通う生徒は高校入試を受ける必要がないため、入試のプレッシャーによる影響はほとんどなかったといえる。A 校では英語の授業を3種類に分けており、文法学習を中心とする授業（週3コマ）、英語ネイティブスピーカーが主に担当する授業（週2コマ）、英語長文を中心とする授業（週1コマ）という構成になっている。本授業は、このうち「英語長文を中心とする授業（週1コマ）」にて行われた。1コマの授業は45分間である。A 校では2023年度からこの授業枠を使用し、指定の教科書（Z 会出版の *New Treasure Stage3*、2023年度出版）内の長文を活用し CLIL を行っている。本授業は2023年度の9月から11月にかけて、*New Treasure* を用いて行われた。4月から CLIL 授業を実施しているため、生徒も先生も CLIL 形式の学習にはある程度慣れていたといえる。A 校はいわゆる進学校と呼ばれるような学校で、生徒たちの英語の習熟度は高いが、トピックによっては英語で意見を言うことに困難を感じている様子が見られた。知識欲が高く、何に対しても積極的に学習するが、反面学習内容について正解を求めてしまう傾向にあるため、「絵画鑑賞は主観的に行うものなので、正解はない」ということを教師が繰り返して伝えることにした。

New Treasure にはパブロ・ピカソ《ゲルニカ》¹⁶を鑑賞する長文があり、これを活用して対話型の絵画鑑賞を行うこととした。本文中には絵画の中の細部に注目し、意見を述べるために役立つ英語表現が多く見られた。ゆえに、長文中の表現をうまく活用するという文脈で絵画鑑賞のタスクを設定することは、言語学習の観点からも効果的だと期待することができた。

3. 2 授業のながれ

1 コマの授業の流れは、Izumi (2022) の Round-based Soft CLIL Approach¹⁷を参考に、右記（図1）の通り設定した。このうち Round 2 と Round 4 の活動の一部において、いくつかの絵画をもとに絵画を鑑賞し、ペアで考えを英語で言ってもらった。教師は何人かの生徒を指名し、意見を全体に述べてもらった。教科書の内容の概要と鑑賞した絵画は後述する。

- | |
|---|
| <p>Round 1. 英会話でウォームアップ</p> <p>Round 2. 読解する英文に関係する問いの投げかけ</p> <p>Round 3. 英文読解</p> <p> 3.1 True or False の問題をとく</p> <p> 3.2 英文内の語彙を学習</p> <p> 3.3 英文をペアで和訳</p> <p>Round 4. 英文内の内容を踏まえた問いの提示、英語でやりとり</p> |
|---|

図1 1コマの授業の流れ

授業で使用した英語長文を4つのパートに分け、それぞれのパートにおいて絵画鑑賞のポイ

ントとなっている要素に基づき、図1の流れにあてはめて授業を構成した。この授業を4回行い、教科書の長文を扱い終えたのち、発表の活動へとうつった。発表の活動では、生徒は自分で選んだ絵画を鑑賞し、その内容を英語で発表するというタスクに取り組んだ。発表の前の1コマ分を準備の時間として充てた。以下の表1にそれぞれの授業において扱った長文の各パートの概要と、実施したタスクの概要をまとめた。

表1 本授業のながれと扱ったタスクの概要

授業回次	Round 2 の概要	教科書の概要	Round 4 の概要
第1回	美術は好きか？美術館にはよく行くか？ペアで会話する。	《ゲルニカ》が制作された経緯	絵画鑑賞とはなにか？いくつかの鑑賞文を読んで、どう思うか意見交換する
第2回	ヴィンセント・ヴァン・ゴッホ《星降る夜》《ジャガイモを食べる人々》を比較し、どちらが好きかペアで会話する。	《ゲルニカ》の色調に込められた意味、絵の中の象徴についての導入	《ゲルニカ》の中に描かれている物体は何を象徴すると思うか？ペアで会話したのち、《ジャガイモを食べる人々》に描かれている少女についての考察を読む。
第3回	マルク・シャガール《エッフェル塔の新郎新婦》を見て、中央のニワトリが何を象徴するかペアで会話する。	《ゲルニカ》内に描かれている物体と、それが象徴するものについての解説	教科書の内容を引用しつつ、「あなたもそう思うか？」と問いかけてペアで会話したのち、教科書が触れていない絵のなかの物体に注目し、それが象徴するものについてペアで意見交換。
第4回	マルク・シャガール《セロ弾き》を見て、セロ弾きの体が何を象徴するかペアで会話する。	《ゲルニカ》に関するドイツの警察官とピカの会話の紹介およびピカソの晩年	発表活動の説明 第3回の英文内に使える表現が多いので探してみるよう指示。それらの表現を使った《セロ弾き》の鑑賞例を見せる。

第1回では教科書の内容と Round 2, 4 の内容がうまく一致しなかった。これは、教科書はあくまでも《ゲルニカ》についての説明を主としている一方、本授業では絵画鑑賞を学習内容の中心としていることが原因であると考えている。生徒はそれほど違和感をおぼえず授業にのぞんでいたと感じている。第4回の Round 4 は、発表活動の説明を兼ねていたため、絵画について生徒同士が意見を交換するような活動を入れる時間を確保できなかった。

生徒に絵画を見せる際はプロジェクタを用いて、「Google Arts & Culture」で閲覧可能であったものを投影した。第1回の Round 4 では、レオナルド・ダヴィンチ《モナ・リザ》とエドヴァルド・ムンク《叫び》の画像を見せた。絵画鑑賞に正解はなく、主観的に鑑賞して良いという例を示すために、上野（2011）を参考に英語で鑑賞文を作成¹⁸し、この考えに同意するか

どうかをペアで話してもらった。生徒に提示した英文は下記のとおりである。ほとんどの生徒が鑑賞文の内容を笑いながら読んでいたが、その後に”Art is subjective, so there is no correct answer on art appreciation.”と述べると、それに対して笑う生徒はひとりもおらず、皆納得しているようだった。この”Art is subjective”は、毎回の授業の冒頭で必ず触れたが、生徒にとっては subjective という新出単語の意味を確認する機会にもなったようだ。

One boy saw the artwork. Do you agree?
I think the woman in the drawing is angry. When I focus on her mouth, she seems to be smiling. But when I focus on her eyes, I think she looks angry. Also, the *background in the drawing is painted with dark colors. I think this shows her *anger on something. I feel that she is angry to us. I don't know why she is angry, but this painting is very scaring to me. *background: 背景 *anger: 怒り

One girl saw the artwork. Do you agree?
I think the man in the drawing ate something spicy. Look at his hands. They are put on his face. When do you put your hands on your face? One of the *cases is when you eat something spicy, right? Also, look at the background. It is drawn with red and yellow. I think those colors *imply that he ate something spicy.
*case: 場合 imply: 暗に示す、ほのめかす

図2 第1回 Round4 にて使用したスライド

第2回の Round 2 では、それぞれの絵を同様にプロジェクタで投影したのち、どちらが好きかを少し考える時間をとったのち、ペアで意見を交換してもらった。色調がテーマの授業回であったため、教室を可能な限り暗くして、色調を感じながら鑑賞できるような環境を整えた。どちらが好きかを挙手により表明することを求めた結果、全体的に《星降る夜》のほうが好きだと答える生徒が多かった。ペアで意見を交換してもらったのち、教師はそれぞれの絵が好きだと答える生徒を指名し、指名された生徒は意見を全体に共有した。色調について触れる生徒が多く、授業の焦点が定まったように思える。その後色調について説明する英文を読むことになるが、英文の最後が”What do the objects symbolize?”という1文で終わるため、《ゲルニカ》の中に描かれている物体とそれが象徴するものについて考えてもらった。《ゲルニカ》をプロジェクタに投影していたが、何名かの生徒は教科書に添えられている絵画を見て考えていた。教師が数名をあてて発言をしてもらったが、様々な意見が飛び交い、絵画鑑賞の多様性を実感する時間になっていたように思える。最後に、冒頭の『ジャガイモを食べる人々』に描かれている少女(と著者は考えた)に使われている色について、何を象徴しているかを考えた例(図3)を投影して読んでもらった。《ゲルニカ》についてわいわいと意見交換していた教室は一転して静まり返り、各自が没頭して鑑賞文を読んでいた。「すご」「なるほど」という声が漏れ聞こえたクラスもあった。色調が象徴する内容について考える面白さを共有できた授業であったように感じる。教室で投影した鑑賞文は以下の通りである。鑑賞文は著者の主観で作成した。

Look at the person in the middle. I think the person is a girl because her body is small. Her back is drawn by dark colors. I think the tone symbolizes her sad feelings. She is disappointed with the adults in front of her. She doesn't want to be like them. So, she is feeling sad about her own future.

図3 生徒に見せた《ジャガイモを食べる人々》の鑑賞案

第3回の Round 2 では、《エッフェル塔の新郎新婦》の中央に描かれているニワトリが象徴するものについて考えてもらった。絵画中には多くの物体が描かれているが、絵画を鑑賞できる時間が短かったため、鑑賞の焦点を絞れず生徒は苦戦していたようだ。授業の焦点が「絵のなかの象徴」であったことを考えると、もう少し焦点を絞りやすい絵画に対する鑑賞を求めるべきであった。続いて英文読解に入るが、英文の中では《ゲルニカ》内に描かれている物体についての解説が、あたかもそれが唯一の正解であるように描かれていた。これは社会構成主義的な絵画鑑賞とは全く逆の立場をとる英文であると考え、Round 4 では教科書の内容を批判的に考えるタスクを行った。その際に使用したスライドの一部を下記に示した。青い四角の部分について、授業では *New Treasure Stage 3* より取得した《ゲルニカ》の写真の一部を投影した。青い四角のなかに書かれているのは、どの部分を投影したかについての説明である。

絵画左部にある馬の顔のように見えるものを切り抜いた画像	Do you think the horse is in terrible pain? Do you think this is a horse?
絵画の右側にある両手をあげている人物にみえるものを切り抜いた画像	Do you think the person is trapped in a fire? Is this *male or *female? *male: 男性 *female: 女性

図4 第3回 Round 4 にて使用したスライド

続いて、Round 4 では教科書が注目していない物体について注目することを促した。その際に使用したスライドは以下のもの（図5）である。生徒からは「折れている剣が描かれているのは、平和が守られなかったことを象徴する」「剣とともに花が握られているのは、この兵士が平和をのぞんでいながら戦っていたことを示している」といったような意見が聞かれた。いずれも絵画の細部に注目しながら考えを述べている鑑賞であったと言えるのではないだろうか。

Task4. Thinking

絵画中央下部にある
倒れて口を開けている人物にみえるものを切り抜いた画像

Whose hand is that? What is the hand holding? What does it symbolize?

図5 第3回 Round 4 にて使用したスライド - 2

第4回のRound 2は、「絵のなかの象徴」について考える復習として、《セロ弾き》の体に注目した。生徒からは「バイオリンを練習しすぎて、体がバイオリンになってしまった」「バイオリンに囚われた生活をしており、バイオリンをひくのがイヤなのではないか」という意見が出た。時間が許せば、ここで「セロ弾きの体について、ネガティブな意見とポジティブな意見が出たが、あなたはどちら派か、また、自分がなぜそのように鑑賞したのだと思うか、自分の経験や生活を振り返って考えてみてください」といったような、内省を促すタスクを課したかったが、時間の制約と認知的負荷と必要な言語要素の重さを天秤にかけて、諦めることにした。

《エッフェル塔の新郎新婦》に比べて、絵のなかに描かれている物体は少なく、短時間の鑑賞に向いていたのだと思う。読解した英文も《ゲルニカ》から離れ、ピカソ自体に焦点が当たっていたため、Round 4 で新たな絵画を見せることはせず、英語学習の側面から絵画鑑賞について学習するようなタスクにした。しかし、ただ英語表現だけを学習するタスクにするのはもったいないので、Round 2 で見せた絵画についての鑑賞文を書くとしたら教科書中の表現をこのように使える、という例を示し、皆で音読した。その際に使用したスライドの一部を次ページの図6に示した。スライド中の上半分は教科書中の英語表現、下半分は《セロ弾き》の鑑賞文の案である。

発表活動の時間は、まず4人1組の小グループで全員が発表を行った。その中で最も良かった発表をグループメイトが選出し、選出された生徒は学級全体に向けて発表を行った。全員が発表を行わない形式にしたのは、1コマの授業時間では全員が発表を終えることができないのと、全員が1人ずつ発表をする形式だと生徒が飽きやすいと教師が想定したからである。全体発表をする機会がなかった生徒は、各自家で発表を録画し、その動画を教師に提出することとした。全員分の発表を一定の評価基準にもとづき採点し、結果を生徒に返却した。

Task4. Thinking

Next, there is a horse in terrible pain in the middle of the picture. Its body is in pieces [...]
One view is that the horse is a symbol of how war destroys everything.

Next, there is a man in the middle left of the picture. Its body is cello. One view is that [I think that] the body is a symbol of how much the man loves playing the cello.

図6 第3回 Round 4 にて使用したスライド

生徒の発表の多くは、「思索的に見る、意味を作り出していく鑑賞」に該当するものであり、固定観念にとらわれず自由な発想で絵画について語るものであった。以下に生徒の発言を引用しているが、軽微な文法のミスは生徒への配慮から著者が修正している。ある生徒はクロード・モネ《散歩・日傘をさす女》を鑑賞し、“In the middle of the picture, there is a woman with a parasol, and a very beautiful sky. The woman looks calm. I think the woman represents peacefulness, because of her facial expression and the brilliant sky.”と述べた。習った英語表現を駆使して、自由な発想で絵画を鑑賞していることがわかる。この生徒はさらに続けて“And behind the woman, there is a boy. His cheeks are red, so I think he was moved by her beauty and elegance.”と述べたが、その際には教室にいる生徒たちが「ああ〜！」と歓声をもらした。絵画の細部への注目と、そこから得られた発想を共有することで、共感や感動が教室内に生まれた様子は、絵画鑑賞を英語で扱う授業の成功を象徴するような瞬間であったと感じる。また別の生徒は、岡本太郎《森の掟》を鑑賞し、“The red fish in the center of the painting. It seems to cut into the forest. So, I thought this represents the destruction of the forest. In the lower right corner, there are some creatures which look like monkeys. Because it looks like they are covering their ears, it seems to symbolize the animals’ fear against the destruction. (中略) Maybe he (岡本太郎) wanted to tell the importance of forest conservation.”と述べた。細部への注目から、筆者の意図を自由に想像する素晴らしい鑑賞で、著者もこの意見に惹きつけられた。用いられている英語表現も教科書内に登場したものがほとんどであり、クラスメイトにもよく伝わったと思われる。

以上の流れで実践に取り組んだ結果、上記のような「思索的に見る、意味を作り出していく鑑賞」の結果を表現する生徒が多かった。その反面、調べ学習をして見つけた絵についての解説をそのまま述べているようなケースが少数ながらいくつか見られた。該当生徒に対する倫理的配慮のため具体的な内容は伏せるが、このような生徒は「思索的に見る、意味を作り出していく鑑賞」をせずに授業を終えてしまった可能性があるため、授業の成果について詳細な分析が必要となる。

3.3 リサーチメソッド

前章のリサーチクエスチョンについて分析するため、以下の2つの方法でデータ収集を行った。

- （1）発表活動終了後、言語学習・内容学習・協働学習に関する自己評価を実施（項目は後述）。
- （2）発表活動終了から約1週間後に、5名の生徒に対して半構造化パーソナルインタビューを実施（質問項目は後述）。

（1）を通して得られた質的データを **thematic analysis**¹⁹の手法で分析し、言語学習・内容学習・協働学習に関して生徒がどのように自己評価しているかを分析する。（1）の項目の最後にはデータ提供に承諾するかどうかを確認するチェック項目を設け、データ提供を断った生徒の記述は分析対象外とした。（2）を通して得られたデータは、まず文字起こしし、それから（1）と同様に **thematic analysis** の手法で分析した。（2）についてもインタビューの結果がどのように論文に使用されるかを生徒に説明したうえで、承諾をとってからインタビューを開始した。

（1）の自己評価の項目の最後にインタビューに協力してくれるかどうかを尋ねる質問項目を設け、そこで「協力しても良い」にチェックをつけた生徒のうち、多様性がでるようA校の教師がインタビュー対象者を設定した。インタビューはオンラインで約10分から15分の間行われた。

4. 結果と考察

4.1 自己評価の結果と分析

3.3にて述べたとおり、本授業が終了したのちに生徒は下記の項目にしたがって自分の学習を5件法（5が「もっともそう思う」）で自己評価した。そのうち一部の項目については、根拠を記述してもらった。自己評価の項目は以下の通りで、自己評価の結果は **Google Forms** を用いて収集された。152件の回答があり、そのうちデータ提供に承諾してくれた138名の自己評価を分析対象とした。

表2 自己評価の項目

(1) 絵画鑑賞についての CLIL 授業を通して、英語で書く力が伸びた。
(2) 絵画鑑賞についての CLIL 授業を通して、英語で話す力が伸びた。
(3) 絵画鑑賞についての CLIL 授業を通して、英語を聞く力が伸びた。
(4) 絵画鑑賞についての CLIL 授業を通して、英語を読む力が伸びた。
(5) 絵画鑑賞についての CLIL 授業を通して、絵画に対して以前よりも深く考えることができたようになった。
* (6) 上記の評価(考えの深まり)について、なぜそう思ったのかを書いて下さい。
(7) 絵画鑑賞について英語で学び考えることを楽しめた。
(8) クラスメイトと対話することで、自分の考えを深めることができた。
* (9) 上記の評価(クラスメイトとの対話)について、なぜそう思ったのかを書いて下さい。

* (6)と(9)は自由記述。字数の制限などはない。

この自己評価のデータは、教師が今後の授業計画の作成のために用いられ、また内部向けの成果報告作成に使用される。A校の規定から、収集した質的データのみを研究のために用いることができるため、(6)と(9)の自由記述の内容に注目して分析を行う。

まずは(6)について、thematic analysis の手順に沿って分析を行った。書かれている内容に対して最初に付したコーディング(initial coding)と、その発生回数を以下の表3にまとめた。発生回数の合計が分析対象生徒数の138を超えるのは、1名の生徒が複数のコードに言及しているケースがあったためである。

表3 自己評価項目(6)の初期コーディング結果

コードと記述の例	発生回数(*割合)
(1) 絵画鑑賞の経験による深化 (例: 以前は絵画に興味が無く絵画について考える機会が全くなかったが、今回の授業を通して絵画に興味を持つことができた。)	38 (28%)
(2) 発表機会があったことによる深化 (例: 今回のスピーチをするにあたり、私は自分の好きな画家を見つけることができた。前からいいなと無意識に感じていた画家が自分の好きな画家なんだと意識して考えることができるようになった。)	19 (14%)
(3) 《ゲルニカ》の鑑賞による深化 (例: ピカソの絵は個性的で鑑賞するのが難しかったが、ゲルニカの誕生の歴史を学んだりゲルニカの鑑賞をしてピカソをより理解できた。)	2 (1%)
(4) 「絵画鑑賞は主観的だ」というテーマ設定による深化 (例: 絵画鑑賞は主観的でいいということが分かった)	7 (5%)
(5) 鑑賞の仕方がわかったことによる深化 (例: 美術でも絵画鑑賞をする機会は少ないので絵画鑑賞のポイント等を CLIL を通して掴むことができた)	2 (1%)
(6) 絵に対する考察ができるようになったことによる深化 (例: 絵画の背景を知る前に自分で見て考察することができた)	6 (4%)
(7) 細部への注目ができるようになったことによる深化 (例: 色んな絵画を見てじっくり考える機会が増え、(中略)より絵画について細かいところまで考えるようになった)	8 (6%)
(8) 絵の中の象徴について考えられるようになったことによる深化 (例: 見たことのない絵画もあったが、それらの絵が何を象徴しているか考えることが出来た)	21 (15%)
(9) 多角的な視点で絵画を捉えられるようになったことによる深化 (例: いろいろなとらえ方があると気づき面白かった)	5 (3%)
(10) 作者の意図を考えられるようになったことによる深化 (例: 元々知っている絵画でも、作者がどういうことを伝えたくて何を表現しているのかをさらに知ることができ(以下略))	4 (3%)

(11) 他者の意見にふれることによる深化（例：自分では考えつかなかった考えをたくさん聞いた）	31 (22%)
(12) 外国語学習による深化（例：何気なく見ている絵でも、文章に起こしさらに英語にしなければならなかったので具体的に言語化することで深く考えられた）	13 (9%)
(13) 関係のない記述（例：関係代名詞を利用してスピーチの練習ができた）	14 (10%)
(14) 深化しなかったという記述（例：以前よりもできたわけではないから）	1 (1%)

*小数点以下を四捨五入した。

上記の通り、ほとんどの生徒が絵画に対して以前よりも深く考えられるようになったと報告している。(14)のコードに該当する記述をした生徒以外が、絵画について深く考えられるようになったと考え、その割合は約 99%ということになる。仮に(13)のコードに該当する記述をした生徒全員が絵画についての考察の深化を実感していないと考えたとしても、その割合は約 90%となる。ゆえに、本授業によって多くの生徒が絵画についての考察の深化を経験したと考えることができるだろう。

考察の深化の要因として、最も多く報告されたのが(1)「絵画鑑賞の経験による深化」で、次いで(11)「他者の意見にふれることによる深化」、(8)「絵の中の象徴について考えられるようになったことによる深化」である。(1)は、今まで絵画鑑賞をしたことがない生徒が鑑賞機会を得たことによる深化であると考えられる。(11)については、社会構成主義との関連があると考えられる。(8)については、「思索的に見る、意味を作り出していく鑑賞」に該当すると考えられる。(2)に該当する記述も多く見られたが、「発表機会があったことで、自分の選んだ絵画について丁寧に見ることができた」というような記述がある一方で、「発表機会があることで、絵画についての背景知識を調べることができ、鑑賞が深まった」と報告する記述もあった。後者は「思索的に見る、意味を作り出していく鑑賞」とは異なる立場の鑑賞手法であり、生徒自身が絵画を見つめて思索を深める経験をしていない可能性がある。

続いて、thematic analysis の手法に則り、コード同士を包括する概念(overarching themes)でまとめ、その関係を次ページに図示した。以下の緑の円で示されているものが、「コード同士を包括する概念」にあたる。黒い矢印の付近に付されている数字は該当するコードの発生回数を示し、青い矢印の付近にある青字は、概念同士の関係性を説明したものである。

図をみても分かる通り、絵画について以前よりも深く考えられるようになった要因として、「個人の学習活動」を挙げる生徒が最も多く、ついで「深まったという実体験」、「コミュニケーション活動」、「英語による活動」を挙げるものが多かった。「鑑賞が深まったという実体験」の下位項目をみると、いずれも「思索的に見る、意味を作り出していく鑑賞」に該当すると考えられそうである。「コミュニケーション活動」による深まりも、多様な他者の意見に触れ、「意味を作り出していく鑑賞」を実践していたものと考えられる。しかし、「個人の活動」の一部は、自ら意味を作り出していくというよりも、教科書の意見を鵜呑みにした結果「深まった」と報

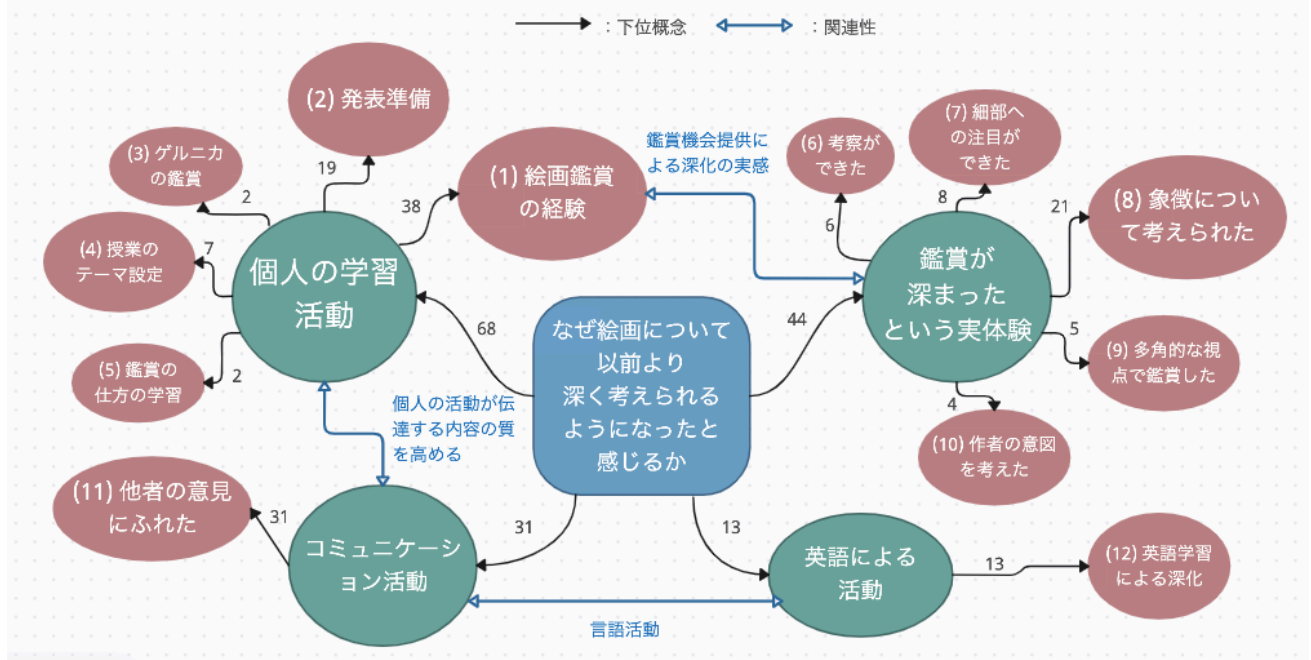


図7 自己評価項目(6)の分析結果

告していると考えられるような項目もある。また、数字だけに注目すると、コミュニケーション活動や言語学習による絵画鑑賞の深まりは比較的重要な要素ではないと考えることもできるだろう。

しかしながら、青字で図示した通り、「個人の学習活動」と「コミュニケーション活動」および「深まったという実体験」には関連性があると考えられることもできる。コミュニケーション活動の機会があったからこそ、個人の学習活動の動機づけとなり、結果として個人の活動が深まったという可能性を否定はできないだろう。あるいは、「個人の学習活動」があったからこそ「実体験」が生み出されたとするのであれば、生徒の記述の中には明文化されていないけれども、「思索的に見る、意味を作り出していく鑑賞」が行われていた可能性もある。分析対象となった項目の記述だけでは、「思索的に見る、意味を作り出していく鑑賞」が行われていたかどうか判断することはできない。しかし、繰り返しになるが、少なくとも約90%の生徒が「絵画について以前よりも深く考えられるようになった」と自己評価したことを踏まえると、「多くの生徒が英語で絵画鑑賞について学ぶことができた」と判断して良いのではないだろうか。

続いて、自己評価の(9)の項目に対して生徒が記述した内容を分析する。(6)の場合と同様、thematic analysisの手法を採用する。書かれている内容に対して最初に付したコーディングと、その発生回数を以下の表4にまとめた。

表4 自己評価項目(9)の初期コーディング結果

コードと記述の例	発生回数(*割合)
(1) 異なる視点や考え方の知覚 (例: 絵画に対する自分と違った考えを知るだけで新しい世界を知ったような気分になりました)	96 (70%)

(2) 他者の鑑賞に触れたことによる自分の考えの変容（例：クラスメイトと対話し、互いのアイデアを共有することで、1人では出てこないような鑑賞ができたと思う）	37 (27%)
(3) 外国語での表現機会による自分の鑑賞の深化（例：日本語の表現を英語に変換できるかを念頭において考えると日本語だけで考える時より、よく絵を見るから）	33 (24%)
(4) 楽しい、面白いといった感情への言及（例：自分とは違った視点の友達の意見を聞くことができ、思ったよりもかなり楽しかったからです。）	15 (11%)
(5) ネガティブな記述（例：絵に関することを英語で話すことで、様々な視点で絵を見ることができたが、なんと表現すればよいか分からず困ってしまったことが多々あった）	5 (3%)

*小数点以下を四捨五入した。

上記の記述から、絵画について自分の考えたことや思ったことをペアに伝えるという活動を通して、多くの生徒が鑑賞の視点を深めているということがわかる。(1)(2)のコードは、生徒が授業中の発話機会によって「思索的に見る、意味を作り出していく鑑賞」に取り組んでくれたことを示唆する。(1)は相手の発言を聞くことによって自分の考えが変容したということを経験したことを意味するが、異なる視点や考え方に該当するような意見を聞く機会が多くなければ、(1)の発生回数はもっと少なくなるはずである。多くの生徒が「思索的に見る、意味を作り出していく鑑賞」に取り組んでくれた結果であると考えられる。(2)は、(1)に該当する記述をした生徒が、異なる考えに触れた結果としてさらに自己の鑑賞が変容したことを述べているものであるため、(2)は(1)の部分集合であると言える。(4)も「思索的に見る、意味を作り出していく鑑賞」と無関係ではない。相手のユニークな鑑賞を聞くことが楽しいと思えば、自分も自分なりの鑑賞をしたいと思うことが期待できるからだ。(3)は英語で絵画鑑賞を扱うことによって、かえって鑑賞が深まるという意見であり、英語で絵画鑑賞を扱う意義を説明していると言っても良いだろう。しかし、(5)のように、英語で絵画鑑賞をすることによって活動自体が阻害されてしまうという感想をもつ生徒も、少数ながら出てくることがわかる。このような生徒のためにも、CLIL では英語での発話を強制するのではなく、必要だと思ったら適宜日本語を使うように生徒に伝える場合が多い。

分析対象となった記述の内容にそれほど多様性がなかったため、使用したコードの数が5つと少なくなった。その結果、それぞれを包括するような概念を設定する必要性は低いと判断し、本記述に対する分析はここまでとする。ネガティブな記述を行った生徒を除く約97%の生徒がクラスメイトとの意見交換の機会によって自分の考えを深めることができたと報告しており、これはこれらの生徒が「思索的に見る、意味を作り出していく鑑賞」に取り組み、また鑑賞した結果をクラスメイトと伝え合う活動に取り組んでいたことを示唆していると考えられる。しかし、他者の鑑賞を聞くことによって自分の考えが変わったと報告する生徒は約27%にとどまった。他者の異なる考えに触れた生徒が、その後自分の鑑賞への姿勢をどのように変容させたのか、より詳細な分析が必要であるが、分析対象となった記述からだけでは判断がつかない。

また、英語でのアウトプットを求められたことによってコミュニケーションがうまくいかなかったと述べる生徒も少数ながら見られたことから、生徒が授業中に使っていた言語が必ずしも英語のみではないという可能性も示唆された。外国語学習の効果の観点から、生徒が授業中に使用していた言語についてより詳細な分析が必要となる。

4.2 インタビュー調査の結果と分析

半構造化パーソナルインタビューにて使用された質問項目を以下にまとめた。質問項目は答えやすいものからはじめて、徐々に答えるのが難しい質問がくるように調整した。

表5 半構造化パーソナルインタビューで使用された質問項目

(1) 英語で絵画鑑賞を扱う授業で鑑賞した絵画の中で、最も印象に残っている絵画はどれですか
(2) 英語で絵画鑑賞を扱う授業を通して学んだ英語表現はありますか
(3) 英語で絵画鑑賞を扱う授業を通して、自分の絵画鑑賞の仕方は変わったと思いますか
(4) 英語で絵画鑑賞を扱う授業のなかで、友人の絵画鑑賞を聞くことで学んだことはありますか

対象者となった生徒（生徒 A、B、C、D、E とする）は、いずれも自己評価(6)において異なるコードが付されるような記述をしており、授業を通して絵画鑑賞について異なる学びを得ていた可能性がある。インタビューの結果は録音され、文字起こしをしてから、「絵画鑑賞の仕方の変容」「協働学習の影響」「言語学習」「ペアワーク時の使用言語」に関連する記述を抽出し、分析を行った。分析に使用した上記のコードは、自己評価の分析結果を踏まえて決定した。以下（表 6）がそのまとめである。

表6 半構造化パーソナルインタビューの分析結果の概要

	生徒 A	生徒 B	生徒 C	生徒 D	生徒 E
絵画鑑賞の仕方の変容	授業前後であまり変わらない	象徴について考えるように変化	細部に注目するよう変化	作者の意図を考えるよう変化	絵画鑑賞への親しみが高まった
協働学習の影響	ペアの英語表現から学びを得た	象徴の解釈の多様性にふれた	細部に注目するきっかけを得た	鑑賞の多様性にふれた	異なる発想が面白かった
言語学習	既に知っている表現を使った	象徴を表現する単語を学んだ	既に知っている表現を使った	鑑賞で使用する語彙の幅が拡大	既に知っている表現を使った
ペアワーク時の使用言語	英語	英語中心時々日本語	英語中心時々日本語	英語	英語

「絵画鑑賞の仕方の変容」について、生徒 B、C、D は絵画鑑賞の仕方が変容したと述べており、そのどれもが「思索的に見る、意味を作り出していく鑑賞」に該当するといえる鑑賞の仕

方になっている。生徒 B は今まで自分が鑑賞してこなかったような絵画を鑑賞する機会があったことで、絵画鑑賞の仕方が変容したと述べており、

「この色とこの色の組み合わせが好きだとかこのぼかし方が好きだとか、ここのぼかし方が好きだとか、すごく技巧的なところっていうか、私個人的にモネが好きだったんですけど、そのやわらかい色の使い方が好きっていうような、こう印象で、（中略）その今回はかなりモノ、たとえば人がいたりとか動物がいたりとかっていうオブジェクトが入った絵画っていうので、なんかその象徴を考えるっていうところも、ただの物じゃないとかただの人間じゃないっていうところが、一番はい（原文ママ）面白かったです」

と説明している。生徒 B は「象徴」にこだわって、それに関連する英語表現も深めているという点が興味深い。まさに内容学習と言語学習が統合されていたという好例である。

生徒 C は今まで注目しなかったような絵画の細部に注目するようになったと述べており、「以前は絵画をみていた時に考察する部分の（原文ママ）というのは、やはり自分がパッと目についてたところですか、そういうところが多くて、やはり自分の思考のなかから抜けられないような感じだったんですけど、この絵画鑑賞のあとは自分がパッと見て気づいたところ以外にも、その周囲の他にあるあまり意味のなさそうに見えるモチーフにも注意をはらうようになったように感じます」と説明している。生徒 C はそのきっかけがペアの考えを聞くことにあったとしており、「ペアで考える時間があつた後の全体の発表のところで、その自分の目のつけていなかったモチーフについて、話をする同級生の方が多くて、やっぱりその自分の目についたところを深く考察するっていうのも大事だと思うんですけど、その自分の気づいていないところがあるっていうのは一番気づきにくいので、そこが一番の学びだったかなと」と述べている。協働学習の機会によって自らの絵画鑑賞の仕方が変容したというのは興味深い、その際には「英語で大まかなことを伝えて、その補足を日本語でしてしまうことも結構良くあつた」と述べており、必ずしも英語のみを使用して鑑賞をしていたわけではないようだ。この「補足」によって絵画鑑賞の深化が促されたという可能性もあるだろう。

生徒 D は《ゲルニカ》の鑑賞を経て作中に込められた制作者の意図を考えるようになったと述べており、「もともとその絵画を見るときに、絵の綺麗さとか、どれだけ細かく書かれてるかというほうが、わたしは小さい頃はすごいよく見ていたところだったんですけど、ゲルニカの鑑賞をしてから、作者の背景とか、書かれた意図とか、そういうのにも着眼点を置いて、絵画を鑑賞するようになりました。」と説明している。自己評価の項目(6)で使用したコードにあてはめて考えると、「個人の活動」を通して「象徴について考え」られるようになった、と生徒 D は説明しているということになる。

生徒 A はストーリー性のある絵画を鑑賞するのが好きであると説明していることから、元々「思索的に見る、意味を作り出していく鑑賞」をしていたのではないと思われる。それでもクラスメイトの鑑賞を聞いて鑑賞の視点が広がったと説明しており、《セロ弾き》の鑑賞については「あのバイオリンの絵があつたと思うんですけど、一杯練習していくうちに自分がバイオ

リンになっちゃったみたいなの、そういう見方がすごく面白いなと思いました」と述べている。生徒 A が面白いと感じた鑑賞にもストーリー性を感じることができるところから、生徒 A は授業前から有していた鑑賞の姿勢を一貫させて学習していたことが伺える。

生徒 E は、絵画から何かを感じることが「すごく苦手」であると述べている。それでも少し絵画鑑賞が身近になった要因として《ゲルニカ》の鑑賞を挙げており、「戦争への反対っていうワードと絡めて考えやすかった」と説明している。この経験を通して、「ちょっと絵画鑑賞自体にとつきやすくなったかなという印象はあります」と述べている。この物言いからも、E が絵画鑑賞に対して抵抗感をおぼえている様子がわかる。それでも他者の考えを聞くことは楽しかったと述べており、「私はさっき言ったとおりこう、社会的な考えとかなんかそっちから入って、これこういうことを言いたいのかなみたいな考えることが多いですけど、やっぱり他の人は全然そんな、そういうことじゃないのが多くて、そういう意味でやっぱりこう、発想が全然違うなって思ったし、そういうのはやっぱりすごい面白かったかなっていう感じです」と説明している。これは、意見効果を伴う絵画鑑賞の授業は、自分で着想を得ることが難しい生徒にとっても、楽しめる授業になりうるという可能性を示唆している。

「言語学習」については、生徒 B と生徒 D のみが新規に学んだ表現があると述べたが、いずれも単語レベルの言及にとどまった。本授業では明示的に言語指導を行った時間が少ないため、このような結果になったと思われる。その中でも生徒 C が述べた発言が興味深い。生徒 C は本授業における言語学習の意義として、「スピーチを書くときって、自分の話せる単語を使って1つの文章を組み上げるっていうか、1つの文章を完成させるっていう作業がなかなかないので、大事なかなと思います。(中略) 言語だと、経験というか回数を重ねるのが一番大事なかな」と述べている。「新しい単語や文法を学ぶ」ことのみを英語学習であると考えてのではなく、このように「知っている表現を使って言いたいことを伝えるための文章を完成させるという経験を通して、英語運用能力を高める」というように考えることを生徒に促すことの重要性が示唆された。

「使用言語」については、全て英語だったと述べる生徒もいれば、そうではない生徒もいた。生徒 B はこれについて興味深い発言をしており、「英語じゃなきゃ通じないっていうことじゃなくて、日本語で通じる相手なので、まあ最悪日本語で伝えられるっていうところで自分が何かしらを発せるっていうのが、一番気持ちとしては大事だったかな」と述べており、この気軽さによって絵画鑑賞を楽しむことができたと述べている。A 校には真面目な生徒が多いため、「すべて英語で日本語禁止」と言ってしまうと、生徒 B のように内容学習を楽しめない生徒も出てくるだろう。日本語の使用があまりに多く見られると外国語学習としての効率は悪くなってしまうが、上記の「経験を通して英語運用能力を高める」という共通意識を生徒と教師が持っていれば、どちらの言語を使うかというのは生徒が適宜取捨選択するように促すことが、内容学習と言語学習のバランスをとるために大切なものかもしれない。

5. 結論

本研究におけるリサーチクエスションは以下の通りである。

- (1) 研究対象校における普段使いの英語教材を用いて、「思索的に見る、意味を作り出してい

く鑑賞」を促す CLIL 授業はできるか（使用教材に関連する授業の実行可能性に関する問い）

（2）絵画鑑賞を題材とする CLIL 授業内で行われる意見交換の機会を通して、生徒は鑑賞した絵画について新たな気づきや視点を得ることができるか（社会構成主義に関する問い）

（3）CLIL 形式で絵画鑑賞を題材とすることによって、生徒は新たな英語表現を学ぶことができるか（英語学習に関する問い）

（1）については、自己評価項目(6)の分析から、少なくとも約 90%の生徒が「絵画鑑賞の視点は深まった」と自己評価していることがわかった。しかし、インタビュー調査の結果から、ペアワーク時に生徒が使用していた言語が必ずしも英語ではないことが示唆された。教師や教材の使用言語が英語であっても、生徒が時折日本語を使うことを許容すれば、*New Treasure* を活用して絵画鑑賞について英語で学習を深めることができる可能性が示された。

（2）については、自己評価(9)の分析から、約 97%の生徒が「ペア活動によって自分の考えを深めることができた」と感じていることがわかった。少数ながら、英語でのペア活動によって、絵画を見る視点がより丁寧になったと述べる生徒もいた。しかし、他者の異なる視点や意見にふれることで、自らの鑑賞の方法を変容させるに至ったと自己評価する生徒に限定すると、その割合は約 27%になる。また、これも（1）と同様、インタビュー調査から、意見交換の際に生徒が使用していた言語は英語だけではない可能性が示唆された。英語学習のみを主眼にすえてしまうとこの点は非効率的に思えるかもしれないが、内容学習とのバランスをとりつつ、生徒の英語運用能力にも配慮する CLIL 授業をするのであれば、母語の使用を許容するほうが現実的であると考えられるだろう。そこまでして英語の授業で絵画鑑賞を扱わなくても良いのではないか、という意見もあるかもしれない。しかし、上野（2011）は、日本の学校で絵画鑑賞の授業を経験する生徒は少ないと述べている²⁰。もしこの点が正しいとするのであれば、人生における大きな楽しみのひとつとなりうる絵画の鑑賞の機会を学校が生徒に提供しないのは、大きな機会損失である。「英語の授業において、英語で何を学ぶか」は、カリキュラムの構成上自由度が高い場合が多い。この点を利用して絵画鑑賞を英語で行うことは、大きな教育的意義を持つのではないだろうか。また、絵画鑑賞という楽しみがいのある内容を英語で学ぶことによって、コミュニケーションが促され、結果として英語運用能力が高まることも期待できる。

（3）については、インタビュー調査の結果から、生徒は新しい表現を学ぶというよりも、むしろ知っている英語表現を絵画鑑賞の文脈にそって活用するという言語学習の経験をしていたようだ。これは絵画鑑賞を英語で扱う CLIL だけでなく、他のテーマでも CLIL を実践する際に注意すべき点かもしれない。学習者が CLIL 授業を経験する際、新出文法や単語の膨大なインプットを期待して授業を受けようとしてしまうと、その期待と授業内容に齟齬が生じる可能性がある。しかし、学んできたことをもとにアウトプットする練習であると位置づけて授業をすれば、授業内容と生徒の期待が一致し、エンゲージメントの高い状態で生徒が授業に臨んでくれることが期待できるだろう。

教科書を活用した英語による絵画鑑賞の実現可能性が本稿で示されたことを踏まえ、今後はこのような授業で英語運用能力が高まったかどうかをみとるため、絵画鑑賞を英語で行うために必要な語彙や表現をある程度特定し、それらが授業を通して身についたかどうかを授業前後で調査し比較するような研究が望まれる。

A Practice Report of Art Appreciation Lessons in English and an Analysis of Their Effect:

From the Perspective of CLIL, Based on Social Constructivism

Tatsuma Shirai*, Chie Matsuoka**

National Institute of Technology, Kurume College*, Ferris Junior and Senior High School**

This paper presents a study on the implementation of art appreciation lessons conducted in English, using an English textbook usually used by students in the research field. The effects of these lessons on student learning are analyzed. The classes were structured within the CLIL framework, aiming to encourage students to ‘appreciate artworks thoughtfully and create meanings from them,’ and express their ideas acquired from the artworks in English. An analysis of the students’ self-assessment and interviews with some participants revealed that the majority of the students seemed to appreciate artworks in ways intended by the teachers. However, a few students reported difficulties in expressing their ideas in English.

¹ Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press. P.1

² 池田真 (2021)、「新学習指導要領と CLIL—Soft CLIL の意義と貢献—」、『J-CLIL Newsletter vol.6』、J-CLIL、pp.4-5

³ Shirai, T. (2022). The Effect of Assessment as Learning in CLIL Lessons, *Journal of J-CLIL*, 4, pp. 13-25

⁴ 池田真 (2011)、「第 1 章 CLIL の基本原理」、渡部良典・池田真・和泉伸一 編著『CLIL (内容言語統合型学習) 上智大学外国語教育の新たな挑戦 第 1 巻 原理と方法』、上智大学出版、pp. 1-13

⁵ 日本 CLIL 教育学会 (2022)、「CLIL とは」、<https://www.j-clil.com/clil>

⁶ Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). 同上の文献、p.41

⁷ Marsh, D., & Langé, G. (2000). *Using languages to learn and learning to use languages*. University of Jyväskylä, p.3

⁸ 田中吉史・松本彩希 (2010)、「絵画鑑賞における解説文の効果」、『日本認知科学会第 27 回大会発表論文集』、日本認知科学会、pp.347-349

⁹ 種倉紀昭 (1996)、「絵画作品の美的享受と鑑賞指導法について：美術教育における西洋画鑑賞指導法に関連して」、『岩手大学教育学部附属教育実践研究指導センター研究紀要第 6 号』、pp.85-86

¹⁰ 上野行一 (2011)、『私の中の自由な美術—絵画鑑賞で育む力』、光村図書出版、pp.81-82

¹¹ 上野行一 (2011)、同上の文献、p.92

¹² 上野行一 (2011)、同上の文献、p.115

¹³ 上野行一 (2011)、同上の文献、p.122

¹⁴ 笹島茂 (2020)、『教育としての CLIL』、三修社、p.24

¹⁵ 大和浩子・金本美貴 (2020)、「「対話による鑑賞」の学習指導に関する研究 (第 1 報) 中学校美術科におけるファシリテーションの在り方に焦点化した授業モデル作成を通して」、『美術による学び第 1 号』、pp. 1-15

¹⁶ <https://www.museoreinasofia.es/en/collection/artwork/guernica> 2024 年 3 月 6 日閲覧

¹⁷ Izumi, S. (2022). Meeting the challenges of realising Soft CLIL in EFL classes in Japan. In M. Ikeda, S. Izumi, Y. Watanabe, R. Pinner, & M. Davis (Eds.) *SOFT CLIL and English language teaching: Understanding Japanese policy, practice and implications*. (pp.27-45). Routledge Series in Language and Content Integrated Teaching & Plurilingual Education. Routledge.

¹⁸ 上野行一 (2011)、同上の文献、pp.56-58、p.144

¹⁹ Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3, pp. 77-101.

²⁰ 上野行一 (2011)、同上の文献、p.38