

小学校における自己表現のツールとしての 対話型鑑賞に関する研究

藤野 真江^{*1}・田口由布子^{*2}・藤田 聡希^{*3}・青木 健

A study on visual thinking strategies
as a tool for self-expression in elementary school

FUJINO Makie^{*1}, TAGUCHI Yuko^{*2}, FUJITA Soki^{*3}, AOKI Ken

(Received May 31, 2022)

キーワード：自己表現、図画工作、対話型鑑賞、ペア学習、小学校

はじめに

学習指導要領では、予測困難な社会の中で自ら課題を見出し、正解のない問いに答えていく力や、未知の状況にも対応できる思考力・判断力といった「生きる力」の育成をめざしている。しかし現在の子ども達は協調性が高い良さがある一方で、同調圧力により自分の考えを自由に表現することができない課題がある。級友から「いいです」や「同じです」と言われて承認欲求を満たすのではなく、自分とは異なる考えを尊重できる力や、安心して自己表現ができる学級の雰囲気が必要となると考えた。そこで本研究では、美術教育における教育技法の一つである対話型鑑賞に着目し、小学校図画工作科の授業における鑑賞を通した「自己表現ができる子どもの育成」に焦点をあてることとした。まず理論研究として、これまで実施されている対話型鑑賞の先行研究を校種ごとに整理し、幼児教育～高等学校教育での実践を、鑑賞者の対象学年や鑑賞経験の有無などの項目で分類し、そこから共通する対話型鑑賞の効果や特徴、それらの成果と課題を明らかにすることとした。次に実践研究では、小学2年生と5年生の学級において実践を行い、自己表現ができる子どもの育成をめざす対話型鑑賞について、「ペア学習が可能か」と「解説が及ぼす子どもへの影響」の観点からその可能性について検証を行なうことを考えた。

1. 研究目的

小学校学習指導要領（平成29年告示）解説では、子ども達は、各教科等ならではの物事の見方・考え方を身に付けることで、物事を多角的に捉えることが期待されている。また、2014年の「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）」では、個々人の潜在的な力を最大限に引き出すことにより、互いを認め合い、尊重し合いながら自己実現を図ることが大切であると記されており、これからの社会を生き抜くために子ども達に必要な力が明らかになっている。そのような中、本教育実践の対象となる子ども達には、自分の考えをもっているが、それを友達や先生など、他者に分かりやすく表現することについて課題がある傾向が見受けられた。そこで本研究では、子どもが自分なりの視点をもって考えたことを他者に伝えるような自己表現をできるようにするために、図画工作の授業における対話型鑑賞において教師のどのような仕掛けが有効であるかを検証することを目的とした。

*1 光市立上島田小学校（令和3年度山口大学大学院教育学研究科教職実践高度化専攻教育実践開発コース）

*2 山口市立湯田小学校 *3 山口市立平川小学校

2. 理論研究

2-1 自己表現力

児童の自己表現力を育む授業づくりに関する実践研究において、堀之内ら（2016）は、自己表現力を「一人ひとりのものの見方、考え方、感じ方を大切に、相手の気持ちを考えながら、自分の意見や考えを相手に分かりやすく伝える力」と定義し、それを育成するために特別活動を介した実践研究を行っている。また、自己表現につながる教育活動の一つであるフリートークは「話す力、聴く力、話し合う力を育てる話し合い活動」だと考えられがちだが、中島ら（2019）の研究では『分かり合い、支え合う』仲間関係をつくることと仲間の考えを共感したり、仲間の良さを感じたりすることができることに注目している。

これらのことから本研究では、自己表現ができる子どもの姿を「自分なりの視点から考えをもち、他者の考えや価値を尊重しながら、自分の考えを表現することができる子ども」とした。そして、「分かり合い、支え合う仲間づくりができる子ども」の姿にも注目することとした。

2-2 対話型鑑賞

2-2-1 対話型鑑賞の概要

対話型鑑賞とは、1980年代にニューヨーク近代美術館（MoMA）の教育部部長フィリップ・ヤノウインと認知心理学者アビゲイル・ハウゼンが共同開発した「Visual Thinking Strategies (VTS)」(ヤノウイン, 2015) のことで、鑑賞教育の一つある。この方法は、鑑賞を通して観察力、批判的思考力、論理的思考力、言語能力、傾聴力、書くことへの関心と記述力、コミュニケーション力、協働的な問題解決能力等を養う基盤となる。対話型鑑賞はその特性から、「意味生成的な鑑賞」ともいわれる。

対話型鑑賞は、進行役であるファシリテーターが進める。美術館で開発された対話型鑑賞は、学芸員がファシリテーターを務めるが、学校と連携して実施される場合は、学級担任や美術科担当の教員が務めることがある。ファシリテーターは、参加者が安心して発言できるようにするため、決して参加者の発言を否定しない。また、参加者の発言から見ている箇所を指差したり、意見を要約したり、意見同士をつないだりする特徴もある。他にも、ファシリテーターには3つの役割がある。

(1) 鑑賞の柱となる「3つの問」

- ①この作品の中で、どんな出来事が起きているでしょうか？
- ②作品のどこからそう思いましたか？
- ③もっと発見はありますか？

(2) 視覚教材の選択

対話型鑑賞の教材となる作品は、絵画や彫刻作品のみならず、写真やデジタルアートなど多岐にわたる。上野ら（2000）は、鑑賞初期段階では物語のある美術作品から始めると鑑賞者にとって参加しやすくなるとしている。そして、作品を選択するうえで欠かせない視点となるのが、参加者にとって親しみのあるものと謎めいたものの両方が入り混じった作品であるということである。

(3) 作品の解説について

対話型鑑賞では作品の解説を行わない。特に、鑑賞初期の段階においては、作品の題名や作者の名前すら明かされないこともある。ただ、いくつかの学校現場での実践研究においては、鑑賞者の発達段階に応じて、解説を一部提示したり、解説をするタイミングを工夫することでより深い対話を促すという分析がされている。

2-2-2 対話型鑑賞の様々な学校現場における実践

ニューヨーク近代美術館で考案された対話型鑑賞は「主体的・対話的で深い学びを実現する」教育法として、学校現場では既に多くの授業実践が行われている。ここでは、いくつかの先行研究を基に、対話型鑑賞の学校現場における実践とその成果について、校種ごとにまとめた。

まず、対話型鑑賞の幼児教育における実践は、保育所で実施されたもの（友川ら, 2020）と、美術館にて実施されたもの（宮下, 2016）があった。この2本の先行研究について、対象学年、参加した子どもの人数、鑑賞経験の有無、ペアやグループ活動などのどのような対話形式で実施されたか、作品の解説の有無、子どもの反応、実施回数、選定された作品と作者、その作品に表現されている動物や人などの一目で認識できる

ものの数の9項目について表1にまとめた。保育所ならびに美術館での実践から、幼児を対象とした対話型鑑賞は、保育所でも美術館でも実施が可能であると分かった。またこの2つ実践には異なる特徴が見られた。まず、子どもとの人間関係がある保育士がファシリテーターを務めた友川ら（2020）の実践は、子ども達の自由な考えを引き出すことを重視しているため「自己表現のツールとしての対話型鑑賞」だと言える。一方で、子どもとの関係は全くないものの、作品についての知識や美術に関する経験が豊富な学芸員がファシリテーターを務めた宮下（2016）の実践では、子どもが作品のどこに注目したかや、その後の美術作品との関わり方などを意識しているため「美術教育としての対話型鑑賞」だと言える。つまり、対話型鑑賞には「自己表現のツールとしての対話型鑑賞」と「美術教育としての対話型鑑賞」の2つの柱があると考えられる。

表1 幼児を対象とした鑑賞で使用された作品について

学年	対象		形式	解説	子どもの反応				回数	選定された作品		論文
	人数	鑑賞経験			みる	考える	話す	さく		作者と作品名	ものの数	
年中	不明	なし	不明	不明	○	中: 長:○	○	▲	美単	ジュリアン・シュナーベル『無題』	2以上	宮下 (2016)
										北村四海『空想に耽り居る女』	1以上	
										宮芳平『聖地巡礼シリーズ10 マグダラのマリアの悲しみ』	∞	
										猪爪彦一『河』	10以上	
										オーギュスト・ロダン『考える人』	1以上	
年長	25名	なし	全体	少しあり	○	○	○	▲	保1	ジュゼッペ・アルチンボルド『ウエットムヌスとしての皇帝ルドルフ』	10以上	友川ら (2020)
									保2	ルネ・マグリット『人の子』	2以上	
									パブロ・ピカソ『泣く女』	2以上		
									マザッチョ『買の銭』	10以上		
作品選定の基準		<ul style="list-style-type: none"> ・実施された美術館の所蔵作品（宮下、2016） ・分かりやすく、内容が発見しやすいもので、抽象的なものは避ける（友川ら、2020） ・解釈がいくとおりでもできるもの（友川ら、2020） ・想像によって物語が作りやすいもの（友川ら、2020） 										

続いて小学校においては、近年、対話型鑑賞が注目されているということもあり、多くの実践研究が行われている。小学生を対象とした実践についても、幼児を対象とした研究と同様に9項目について整理し、表2にまとめた。これらの先行研究については、自己表現のツールとしての対話型鑑賞の側面が強い実践が多い印象を受けた。ただ、鑑賞経験のある5年生を対象とした國清（2015）の研究では、表現活動につながる美術教育の一環として対話型鑑賞を実施している。そこから、美術教育としての対話型鑑賞においては、解説をすることでも目的を達成することができるかと読み取れる。しかし、いつ、どのような解説を行うのかについては、不明なところがある。さらに、5年生において自己表現のツールとしての対話型鑑賞を実施する際にも、解説を行って目的を達成することができるのか？という疑問がうまれた。

中学生になると抽象的思考が可能になり、それまでより複雑な考え方ができるようになっていく。そのため、中学校における対話型鑑賞の実践には、美術教育としての対話型鑑賞と自己表現のツールとしての対話型鑑賞とのハイブリッド型が多く見受けられるようになった。対話型鑑賞を単発ではなく表現領域と関連させ、その効果を検証する研究が見られる（馬淵と新関、2020）。中学生を対象とした先行研究について9項目を整理し、表3にまとめた。

高等学校における対話型鑑賞の実践には、学級単位での実践に加えて、特定の部活動を対象とした実践も見受けられた。これらについて、表4にまとめた。まず、春日（2019）は野球部の生徒を対象とした実践を行った。この実践は美術鑑賞が初めての野球部に合わせて、オリエンテーションやブレインドトークをし、「みる、考える、話す、聴く」の基礎作りを行っている特徴がある。また、回を重ねるごとに生徒たちの対話の精度が上がり、子ども達の実感として部活動でも集中力を高めることができたと言われている（春日、019）。つまりこの実践は、自己表現のツールとしての対話型鑑賞だと言える。

また、岩佐（2020）は高等学校専門学科美術科の生徒を対象とした実践研究を行っている。高校では多くの場合、美術、音楽、書道から1つを選択する。したがって美術として実施する場合、岩佐のように高等学校専門学科美術科に在学する生徒を対象にするか、一般校で美術を選択した生徒かになるため、中学校までよりも対象が限定される。高等学校の美術科における実践では、中学校よりもさらに多くの知識を身に付け、より高い思考力を育むことをねらいとしている。従って、美術教育としての対話型鑑賞の側面も持ち合わせたハイブリッド型であると言える。

表2 小学生を対象とした鑑賞で使用された作品について

学年	対象人数	鑑賞経験	形式	解説	子どもの反応				回数	選定された作品		論文
					みる	考える	話す	きく		作者と作品名	もの数	
1年	10名	なし	全体	なし	○	○	○	○	1	サルバドール・ダリ『記憶の固執』	10以上	中野(2020)
					○UP	○	○	○UP	2	小川半銭『畑のおぼけ』	5以上	
		○UP			○UP	○UP	○UP	3	パブロ・ピカソ『泣く女』	2以上		
		○			○UP	○	○UP	4	パブロ・ピカソ『静物-パレット、燭台、ミノタウロスの頭部』	5以上		
	39名	なし	全体	あり	—	—	—	—	ブレ	フリーダ・カーロ『Self-ポートレート・ウィズ・モンキー』	5以上	
					○	○	○	▲	1	エドワード・ヒックス『平和な王国』	10以上	
		○UP			○UP	▲	▲	2	メアリー・カサット『Alexander』	5以上		
		○			○UP	○	▲	3	ウィリアムフランク・ジェンティル『sandinista policeman with his family, managua』	5以上		
		○			○UP	○	○	4	W.H. ブラウン『ベアバックライダー』	5以上		
		○			○	○UP	○UP	5	ビエール・ルノアール『オーギュスト・サーカスフェルナンド』	2以上		
		○			○UP	○	○	6	ウィリアム・H・ジョンソン『Soapbox Racing』	5以上		
		○			○	○UP	○UP	7	フランシスコ・デ・ゴヤ『ザ・シーソー』	5以上		
		○			○	○UP	○UP	8	スー・ハンチェン『バランスのおもちゃで遊ぶ子ども達』	2以上		
		○			○UP	○	○	9	『ミュージカルモードトディ』	5以上		
3年	不明	なし	全体	不明	不明	不明	不明	不明	1	野間仁根『魔法の森』	10以上	鈴木(2019)
					○	○	○	○	2	狩野永徳『唐獅子図屏風』	2以上	
5年	38名	あり	全体	少しあり	○	○	○	○	単発	依屋宗達『風神雷神図屏風』	2以上	國清(2014)
					○	○	○	○	単発	尾形光琳『紅白梅図屏風』	2以上	
6年	不明	不明	全体	なし	○	○	○	○	単発	『徳川家康三ヶヶ原戦役画像』	1以上	鈴木(2019)
作品選定の基準		<ul style="list-style-type: none"> ・VUEの対象学年用のプログラム「Images for Grade One : Lesson 1~10」の作品を使用し、決められた順番に従い鑑賞する(鈴木と吉崎、2014) ・子ども達個々が得意なこと、興味を持っていることを考慮する(鈴木、2019) ・わかりやすさ(既にもっている力を存分に発揮できるもの)とわかりにくさ(未知のことに少しだけ挑戦できるもの)が混在しているもの(鈴木、2019) ・子ども達の経験(社会見学や老人福祉施設などでの経験)と関わりのあるもの(鈴木、2019) ・2回目は子ども達の1回目の経験が生かせるよう、前回と同じように動物らしきものが描かれている作品(鈴木、2019) ・2つの作品の比較鑑賞では色彩や画面構成、表現方法に共通点のある作品を選ぶ(國清、2014) 										

表3 中学生を対象とした鑑賞で使用された作品について

学年	対象人数	鑑賞経験	形式	解説	子どもの反応				回数	選定された作品		論文
					みる	考える	話す	きく		作者と作品名	もの数	
1年	31名	一部あり	全体	不明	不明	不明	不明	不明	予	東山魁夷『道』	2以上	大和と金本(2020)
○					不明	○	▲	美1	遠藤彰子『沈める街』	10以上		
○					○	○	○	学2	ジョルジュ・スーラ『グランドジャット島の日曜日の午後』	10以上		
3年	34名	なし	べ・全	あり	○	○	○	○	学単	ウインスロー・ホーマー『カントリースクール』	10以上	馬淵と新聞(2020)
					○	○	○	○	学単	パブロ・ピカソ『ゲルニカ』	10以上	
作品選定の基準		<ul style="list-style-type: none"> ・実施された美術館の所蔵作品(大和と金本、2020) ・その後続く表現活動に合った(技法など)作品(大和と金本、2020) ・2つの作品の比較鑑賞では、類似するテーマがあり、画風は異なる作品(馬淵と新聞、2020) 										

表4 高校生を対象とした鑑賞で使用された作品について

学年	対象人数	鑑賞経験	形式	解説	子どもの反応				回数	選定された作品		論文
					みる	考える	話す	きく		作者と作品名	もの数	
野球部	不明	なし	全体	不明	○	○	○	不明	オリ	フィンセント・ファン・ゴッホ『ひまわり』	5以上	春日(2019)
					○	不明	○UP	不明	ガイダート	ルネ・マグリット『個人的価値』	10以上	
					○	○	○	不明	1	能谷守一『陽の死んだ日』	∞	
					○	○	○	不明	2	フィンセント・ファン・ゴッホ『椅子』	5以上	
					○	○	○	不明	2	『カラカラ帝』	1以上	
2年	38名	あり	べアと全体	あり	○	○	○	○	10(全24)	雪舟『慧可断臂図』	2以上	岩佐(2020)
					○	○	○	○	3	クールベ『こんには。クールベさん』	2以上	
					○	○	○	不明	4	クールベ『立てる像』	2以上	
3年	38名	あり	べアと全体	あり	○	○	○	○	3	ジャック=ルイ・デヴィッド『マラーの死』	2以上	
					○	○	○	○	5	ポール・ボードリー『シャルロットコルデー』	1以上	
作品選定の基準		<ul style="list-style-type: none"> ・明るく、分かりやすく、親しみがわきやすい作品から、だんだんと解釈が難解になるよう組み立てた(春日、2019) ・物語性の強い作品(春日、2019) ・美術史の授業で実施するため、各時間で扱う時代・様式にあった作品(岩佐、2020) 										

大学生を対象とした実践研究では、高校生までとは異なり、実験的なものが多くみられる。例えば、平野ら(2020)は、参加者にどのようなタイミングで作品に関するどんな情報をどの程度与えることで、さらなる対話の深まりにつながるのかを検証した。また、斉藤(2011)は、すでにある程度知識を身につけた鑑賞

者をどのように対話型鑑賞に参加させてゆくかについて考察している。この中で、齊藤は「大学生たちは知的な情報に触れることを、作品を見る際の楽しみのひとつとして受け入れている」と考え、ファシリテーターが対話の進み方を見極めつつ、知識を慎重に提供することで、対話への新たなアプローチが可能になると論じている。これらは、すでに学校教育等を介してたくさんの知識を身につけているものの、自分の考えを自由に発言する場があまり与えられてこなかった、という高校生までとは状況の異なる大学生ならではの実践研究であるといえる。齊藤（2011）の研究から、作品の解説をするという、高等学校までの実践において美術教育としての対話型鑑賞の目的を達成するための手立てによって、自分の考えを分かりやすく表現することや、多様な他者の存在を知り尊重することができるという自己表現のツールとしての対話型鑑賞の目的も達成している。

子ども達の作品の見方についての研修として、現職教員を対象とした実践（青木，2019）も行われている。研修では、子ども達の作品をグループに分かれて鑑賞している。参加者の教員は、鑑賞を通して、異世代の見方考え方に触れることの面白さを純粋に楽しんでおり、子どもの絵の見方という図画工作科独自の学びに加えて、対話的な活動による思考の深まりの効果を実感しているようである。この研修を通して青木（2019）は、「複数の人数で語り合いながら教師自身の見方や考え方、感じ方が決して全てではないという当たり前のことにも改めて気づくことができた」と成果を述べている。そして、「この様な研修会は、教師の省察と変容、そして協働を促す実践的な研修の1つであることを示した」とし、現職教員を対象とした対話型鑑賞における効果を証明している（青木，2019）。つまり、この実践は自己表現のツールとしての対話型鑑賞だと言える。

2-2-3 対話型鑑賞の先行研究からわかる効果と特徴

幼小中高の実践を比較したところ、対話型鑑賞の効果と特徴、そして実施に際する課題が見えてきた。まず、幼小中高の表1～4からそれぞれの共通点や相違点を明らかにしたことで、対話型鑑賞の効果と特徴について以下の5点を読み取ることができた。

(1) 「自己表現のツール」としての対話型鑑賞と「美術教育」としての対話型鑑賞

幼児教育における2つの実践から、子どもの事をよく知る教員（担任など）がファシリテーターを務めた対話型鑑賞と、美術館の学芸員がファシリテーターをした対話型鑑賞では、それぞれのもつ能力が異なっていることが読み取れた。学級担任は子どものことをよく知っているため、子どもの考えの背景をくみ取り、意図的に子どもとのやりとりをすることができるため、子どもが安心して意見を言いやすい良さがある。一方、学芸員はそのような子どもとの関わりを持つことが難しい反面、美術に関する知識や経験が多く、作品選定や作品の解説の側面において話題を焦点化し、作品をよくみることを促すことができる良さがある。この2つのパターンから子どもが安心して自分の考えを表現したり他者の考えを尊重することができることを重視したものを「自己表現のツールとしての対話型鑑賞」とし、解説などを加えることによって意図的に話題を一カ所に集中させたり、美術史や表現技法などの知識の獲得を目的としたものを「美術教育としての対話型鑑賞」とした。そして、小学校以降の児童生徒を対象とした実践から、自己表現のツールとしての側面が大きかった幼児教育に比べて、だんだんと美術教育としての対話型鑑賞の側面が大きくなっていくことが分かった。それは、中学校や高等学校においては、美術史や表現技法など小学校よりも多くの知識を身に付ける必要があり、さらにそれを活用した思考力が求められるためだと考える。とはいえ、美術教育としての側面が大きくなるにつれて、自己表現のツールとしての側面が小さくなることは無い。自己表現のツールとしての目的はどの段階においても、対話型鑑賞の重要な目的となっている。あるいは、年度初めに自己表現ができる力を育成し、自己表現をしやすい学級をつくるために対話型鑑賞を実施するとも考えられる。その上で、常に自己表現のツールとしての対話型鑑賞であることを念頭に置きながら、美術教育としての目的を加えているのではないかと考える。



(2) 回を重ねるごとに変化する子どもの反応

小学1年生を対象とした鈴木と吉崎（2014）の実践では、計10回の対話型鑑賞の授業を実施している。鑑賞経験のない子ども達は最初、みることと話すことへの興味関心が高い様子であった。これは幼児の特徴

に近いといえる。しかし、鑑賞経験を積み重ねていくにつれ、友達の考えを踏まえての自分の考えを表現することができるようになっていく。また、高校野球部を対象とした春日（2019）の実践でも、野球部員たちの鑑賞や部活での様子が少しずつ変化していると記している。このように、繰り返し鑑賞の授業を行った教師や美術館の学芸員たちは、回を重ねるごとに子ども達の話す力、聴く力、話し合う力、自己表現の力の向上や、尊重し合う仲間関係が構築されていく雰囲気を感じ取っている。これは、対話型鑑賞を継続的に行うことで、単発で実施するよりも子ども達の成長へより高い効果が期待できることを示唆している。さらに、美術館を中心として幼小中高が連携することで、子ども達が社会に出たときに協働して課題を解決することができる、学びの基盤になると考える。

（3）自分の考えと他者の考えの区分け

中学生を対象とした実践（馬淵と新関，2020）では、自分の考えを文章にする活動が入っている。この活動は、小学校までの実践においては、プレテスト以外では見られない。まずワークシートに自分の考えを書き、友達の意見を聞いて同じものに下線を引き、新たな考えは色を変えて書き込むなど、自分の考えと他者の考えを区分けする工夫があった。この活動によって、自分なりの視点をもって考えた痕跡を残すこと、他者の意見との共通点を知ること、そして新たな価値に触れることができ、考えの多様性を視覚的に認識することができる。また、中学生という段階では、自分の考えを全員の前で発表する事に抵抗感をいだく生徒が増えてくる。このような発達段階の特徴に対応し、発言以外の方法として文字や文章で自分の考えを表せるようにしていると考えられる。

（4）鑑賞の最初の声かけ

幼児を対象とした実践（友川ら，2020）では、鑑賞の最初に、「後で絵を見て、気がついたこと、考えたことを教えてもらうね」と、『自分の気づきや考え』を他児の前で『話す』よう声をかけ、発話の意思表示の行為として『手を挙げて発言する』ことを伝えると記されている。この説明によって、幼児には『これから自分がすること』が分かり、『話すときのルール』を確認することもできる。この様な話すときのルールを最初に確認する様子は小学校1年生を対象にした実践（鈴木と吉崎，2014）からも読み取ることができる。一方、中学校での実践（馬淵と新関，2020）では「この授業に正解や間違いはありません。よい見方、おもしろい意見はあります。事実については、資料または私が伝えます。じっくり見て、楽しく鑑賞しましょう。」と伝えてから鑑賞を始めている。資料や教師が伝える解説を事実としており、あくまでこの授業においては「正解や間違いを気にせず意見を出そう」と強調している。高校生を対象とした実践研究（桑村と新保，2018）でも同様の説明を授業の最初にしている。これは、発達段階が進むにつれ、間違いや失敗への抵抗が強くなる傾向への対策として、あらかじめ授業の趣旨を伝え、安心して生徒が自分の考えを表現できるようにしていると考えられる。

（5）校種を超えた作品の選考基準の共通点

作品の選考基準として、ほぼ全ての校種において重視されているのが、分かりやすい作品かどうかである。ここでいう分かりやすい作品とは、例えば絵画であれば、人や動物、果物など一目で何かが分かるものが描かれている作品のことである。幼児を対象とした実践（友川ら，2020）では、作品の選考基準に、抽象的でないものを挙げている。少なくとも鑑賞初期の段階においては、一見して分かりやすいものを手がかりにして、「見る、考える」活動ができるように配慮されているようだ。分かるものから、作品のあらわさんとするものを想像し、仮説を組み立てていく参加者の思考の流れを踏まえていると言える。

一方で、小学校での教育実践として対話型鑑賞を実施する上で検討すべき課題も見つけられた。

（a）小学校段階における「ペア活動」を取り入れた対話型鑑賞の有効性について

先行研究においては小学生を対象とした対話型鑑賞では、ペア活動を実施していない。しかし、大人数での実施では、全体での対話では、子どもが何度も発言をする時間がない課題がある。一方、中学校、高等学校においては実施されていること、また、他の教育活動では小学校でもペア活動を実施していることから、対話型鑑賞でのペア活動の実践と分析を行い、その効果を検証することとした。

（b）作品の解説が子どもの活動に及ぼす影響について

大学生を対象とした実践（平野ら，2020）のように、小学校段階においても、解説がさらなる深い対話を促すことになるのかを検証する。また、解説が子どもたちにとって他者の考えに触れることになり、新たな価値として受け入れられるのか否かについて、探っていくこととした。

3. 実践研究

3-1 小学校第2学年ア組での実践

(1) 「みる・考える・話す・きく」(36名)

○実施日 令和2年10月20日

○視覚教材 ジョルジュ・スーラ『グランドジャット島の日曜日の午後』

(2) 「名画をかんしょうしよう」(36名)

○実施日 令和3年2月24日

○視覚教材 ヤーコブ・ヨルダーン『神殿から商人を追い払うキリスト』

(3) 「知ったかぶりかんしょう会」(36名)

○実施日 令和3年3月9日

○視覚教材 日本文教出版 平成27年度図画工作1・2上 教師用指導書アートカード(40枚)

1回目の「みる・考える・話す・きく」においては解説を行わず、子ども達も正解を意識することなく自分の考えを表現していたため、「自己表現のツールとしての対話型鑑賞」であったと言える。また、3回目の「知ったかぶりかんしょう会」も全員がバラバラの作品を鑑賞したとはいえ、それ以外は1回目と同じ方法で実施し、子どもの反応もほぼ同じであったため「自己表現のツールとしての対話型鑑賞」であったと言える。一方、2回目の「名画をかんしょうしよう」では、1つの視覚教材をみんなで鑑賞したが、作者の名前や作品の題名を部分的に提示した。そのため、話題が、どれがキリストなのか等、登場人物の動きや表情に関する点に集中していたため「美術教育としての対話型鑑賞」であったと言える。

回	単元名	視覚教材	解説	鑑賞の柱
1	みる・考える・話す・きく	全員同じ	なし	自己表現のツールとしての対話型鑑賞
2	名画をかんしょうしよう	全員同じ	あり	美術教育としての対話型鑑賞
3	知ったかぶりかんしょう会	全員バラバラ	なし	自己表現のツールとしての対話型鑑賞

このように題名を一部提示したことで、作品をみる視点をしぼることができ、その点に関する発言は活発になったが、一人ひとりの自由な観点からの発見について発言する場を奪ってしまった。すなわち作品を鑑賞する手がかりとしての解説は美術教育としての対話型鑑賞においては有効かもしれない。しかし、作品を自分なりの視点からみて考えて、安心して考えたことを表現することができることをめざす本研究においては、その土台作りとして、まずは「自己表現のツールとしての対話型鑑賞」を実施した方がよいと考えた。

続いて、「みる・考える・話す・きく」の実践から、幼児を対象とした実践(友川ら, 2020)と同様に、子ども達は「みる」「話す」の関心が高い一方で、他者の意見を「きく」ことについて課題があることが分かった。そこで、一人ひとりの視覚教材が異なる「知ったかぶりかんしょう会」を実施した結果、子ども達はペアでの対話において、友達の話熱心に聞こうとする様子が1回目よりも多く見受けられた。おそらく、全員がバラバラのアートカードを鑑賞したことで、隣の友達が持っている作品が子どもにとって新鮮なものとなり、みたい!ききたい!という気持ちが強くなったのではないかと推察する。もちろん、フィリップ・ヤノウィンらが考案した対話型鑑賞の基本的な方法では、1つの視覚教材を参加者全員で鑑賞し対話する。しかし、全体での対話が困難で、他の人の考えを聞いてからでないと自分の考えを表現することができない子どもにとっては、一人ひとりの視覚教材が異なり、対立する意見が出てこない状態であれば、自分の考えを表現しやすくなるのではないかと考える。

第2学年において「自己表現のツールとしての対話型鑑賞」では1つの作品か、バラバラの作品かで、2つの実践を行ったことで、どちらの方法でも目標を達成することができることが分かった。そこから、次の実践では1つの作品ではなく2つに増やし、それぞれが独立したバラバラの鑑賞を行うのではなく、2つの作品を全員が鑑賞することによる子どもの反応を見ていきたいと考えた。この方法により、視覚教材を与えられて鑑賞するという受動的な活動を、より深く鑑賞したい作品を「選択する」ことにより、自分の意思で作品を鑑賞する主体的な活動となることを期待した。

3-2 小学校第5学年（3学級）での授業実践

○「作品の中で何が起きているのか解説しよう」

○視覚教材 カンディンスキー『コンポジションⅧ』

岡本太郎『燃える人』

授業は、全3学級で行った。今回の実践では、5年生を対象としている。そのため、2年生での実践とは当然違った指導や支援が必要であると考え、それを踏まえて、本実践ではペア学習と解説について、各学級で工夫を行った。

	実施日	参加数
①	令和3年6月30日	30名
②	令和3年7月6日	35名
③	令和3年7月7日	34名

	活動	対話形式	使ったもの、ICTなど
1	作品との出会い	全体	電子黒板
2	五感を働かせて作品をみる	全体→個人→全体	電子黒板、タブレット、ワークシート
3	好きな方を選択する	個人	電子黒板、タブレット、ワークシート
4	作品の中で何が起きているのか考える	個人→ ペア →全体	電子黒板、タブレット、ワークシート
5	作品に題名をつける	個人	電子黒板、タブレット、ワークシート
6	振り返り	個人	ワークシート

まず5年生は発達段階の特徴として、低学年よりも自分の考えを他者に表現することが難しくなっていく。従って、誰かに自分の考えを伝えることができる場として、ペアでの対話を設定することにした。1対1で対話をするすることで、発言すること自体へのハードルを下げるができる。また、ペア学習をすることで自分の考えに自身を持ち、全体での発言がしやすくなる効果にも期待した。

また、3学級のうち2つの学級については、作品についての解説を行った。大学生を対象とした先行研究(斉藤, 2011)では、対話型鑑賞の中で、情報を提示することが悪いとは限らず、学生は新たな知識を身に付けること自体に喜びを感じており、解説が思考を狭め、正誤を意識してしまうものとして捉えていない。また中学校での実践(馬淵と新関, 2020)でも、作品に関する多少の情報を与えている。生活年齢が10～11歳の子ども達を対象にした本実践においても、新たな知識を身に付けること自体を楽しむことができるのではないかと考えた。各学級の授業の特徴としては、【学級①】では解説無し、【学級②】では子ども達が見た絵に自分なりの題名をつけた後に解説をする、【学級③】では子ども達が見た絵に自分なりの題名をつける前に解説を行った。

この実践では、対話型鑑賞の中で、作品をじっくりと見ようとする姿が見られた。また、振り返りには、作品を鑑賞することの面白さや他者の考えを聞くことの楽しさを感じている様子が多く記載されていた。

3-3 実践研究の考察

低学年、高学年での実践を通して、ペア学習が対話型鑑賞においても有効であり、低学年では、たくさんの挙手がありながら全員に発表の機会を与えられない実態から誰かに自分の考えを伝えられるようにするため、高学年では全員の前で発表するのが恥ずかしいという実態から自分の考えを伝える場を設定するためという、それぞれ異なった目的を達成することができると分かった。しかし、対話の質においてはまだ課題がある。その1つとして、ペア学習ではもちろんファシリテーターが不在となることである。従って、2人で意見をまとめたり、根拠を明らかにしたり、そこからどう考えたかを引き出しあうことになる。これは、全体での対話を平行して行い、対話型鑑賞の基本である3つの問を参加者一人ひとりの中に定着させ、慣れていくことで解決できるのではないかと考える。

次に、解説の影響について第5学年における3学級での実践から、解説は「新たな価値として」ではなく「正解として」の意味が大きいことと、解説が直後の活動へ大きな影響を及ぼすこと

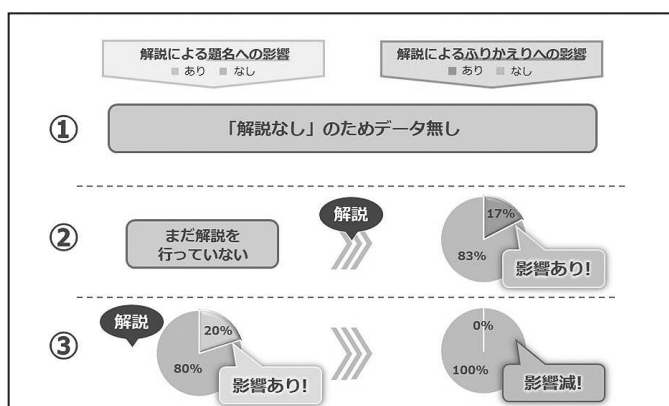


図1 解説の影響

が明らかとなった(図1)。図1を左右に分けたときに、左側にある円グラフは、「解説による題名への影響」を表し、右側にあるグラフは、「解説による振り返りへの影響」を表している。結果として解説は、子ども達が見た絵に自分なりの題名をつける活動や振り返りの記述に、影響を与えていることが明らかとなった。

小学校においてで名画鑑賞の授業づくりをする際、多くの教師は美術の専門的な知識を十分に身に付けていないために、何をどのように伝えたら良いか、不安を抱いているとわかった。しかし、小学校1年生を対象とした実践を行った鈴木と吉崎(2014)は、対話型鑑賞は普通の授業と違って、『絵』をみることで何か『正解』を求めるのではなく、オープンエンドなディスカッションの中で、児童とともに思考し続けることが大事だというスタンスを常に心に留めておくことを忘れてはいけないと述べている。今回の5年生での実践からこの考え方は、鑑賞初期段階の小学校高学年においても同様であることが分かった。

ただ、今回の実践を通して新たな疑問も生まれた。それは、解説が直後の活動に影響を与えている一方で、解説の後に別の活動が入ることでその影響は減少しているということである。つまり、解説が作品について考える上での一つの材料として消化されたのではないかと推察される。

4. 今後の方向性

自己表現ができる子どもの育成をめざした実践においては、小学校段階かつ鑑賞初期である場合、高学年においても解説を行わない方が良いと考える。ただ、高学年においては解説で得られた情報を切り口にして、自分なりの考えにしていこうとする姿も見受けられた。従って、自己表現を目的とした対話型鑑賞であっても、一部の子ども達にとってはそれが自己表現の手助けになっている点から、一概に否定することはできない。とはいえ、このようにねらいがあって情報を提示する場合でも、最初に示すと考えの幅が狭まり、最後に出すと正解としての意味が強くなるため、伝え方とタイミングに工夫が必要である。この点については、今後も実践を繰り返しながら試行錯誤し続けていきたいと考えている。

おわりに

今後さらに、学校現場での実践を重ねることにより、自己表現のツールとしての対話型鑑賞の応用についても検討していく必要がある。そのために必要となってくるのが、幼小中が連携した実践であると考えている。今回の実践研究は小学校において実施したが、理論研究として多くの先行研究を整理しまとめたことで、校種を超えた学びのつながりを読み取ることができた。それをいかして、継続的に自己表現のツールとしての対話型鑑賞の実践を行うことで、自己表現の豊かな、生きる力を身に付けた子どもを育成することができるのではないかと考える。

付記

本論文の内容は、山口大学大学院教育学研究科教職実践高度化専攻・令和3年度実践研究報告書『自己表現ができる子どもの育成』(藤野真江)にある理論研究ならびに実践研究の内容を抜粋し、加筆・修正を行ったものである。「3. 実践研究」については田口由布子、藤田聡希、青木健、「はじめに」、「1. 研究の背景」、「2. 理論研究」、「4. 今後に向けて」、「おわりに」については青木健の指導のもと授業実践ならびに討議したことをもとにして藤野真江が執筆した。

引用文献

- 青木善治：教師が変容する研修の在り方に関する一考察—対話型鑑賞研修会における教師の変容事例から—，大学美術教育学会，51号，pp.1-8，2019.
- 岩佐まゆみ：高等学校専門学科美術科における主体的・対話的で深い学びを促す美術史学習モデルの開発，日本・美術による学び学会誌，1巻，5号，pp.1-20，2020.
- 上野行一・岩崎多賀子：Visual Understanding in Education (VUE) の鑑賞教育について，高知大学教育学部研究報告，第1部，60号，pp.117-125，2000.

- 春日美由紀：高校野球部と対話型鑑賞?!～みる 考え 話す 聴く～，第35回日本実践美術教育学会誌 pp.30-35, 2018.
- 國清あやか：創造的想像力を育む図画工作科の学習指導に関する実践研究—小学校高学年の題材開発を通して—，美術教育学研究，47号，pp.119-126, 2015.
- 桑村佐和子・新保甚平：高校美術にVTSを導入した鑑賞教育の試行，金沢美術工芸大学紀要，62号，pp.131-136, 2018.
- 齊藤真奈美：対話型鑑賞教育の課題，中国学園紀要，10巻，pp.19-27, 2011.
- 鈴木有紀：『教えない授業 美術館発、「正解のない問い」に挑む力の育て方』英治出版，2019.
- 鈴木有紀・吉崎文子：小学1年生を対象とした対話型鑑賞による連続授業の実践について，愛媛県美術館紀要，13号，pp.1-25, 2014.
- 友川礼・山本齊・谷村すずえ・太田久美子・横手直美・松尾雅美：鑑賞活動の有効性をめぐる幼児教育の方法についての研究②—対話型鑑賞を初めて実践した保育者へのインタビューをとおして—，松山東雲短期大学研究論集，51巻，pp.97-107, 2020.
- 中島寿子・志賀直美・大森洋子・高田和宜：附属山口小学校1年生のフリートークにおける経験と教師の役割～幼少接続の視点もふまえて～，山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要，48号，pp.59-68, 2019.
- 中野郁美：主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善の試み—対話型鑑賞『朝鑑賞』の実践を通して—，教育実践研究，30集，pp.115-120, 2020.
- 平野智紀・安斎勇樹・山内祐平：対話型鑑賞のファシリテーションにおける情報提供の在り方，日本教育工学会論文誌，43巻，pp.285-298, 2020.
- フィリップ ヤノウィン：『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，2015.
- 堀之内利成・立岡昌文・呉屋博：児童の自己表現力を育む授業づくりに関する実践研究—自他尊重の態度を大切にしたい伝え合い活動に焦点を当てて—，教育実践総合センター紀要，15巻，pp.311-320, 2016
- 馬淵哲・新関伸也：中学校美術科における探求的鑑賞学習の実践と考察—『鑑賞ルーブリック』を活用した授業分析を通して—，滋賀大学教育実践研究論文集，2巻，pp.67-74, 2020.
- 宮下東子：幼児の鑑賞と体験に関する一考察—対話型鑑賞を通して—，新潟県立万代島美術館，新潟県立近代美術館編，15巻，pp.9-15, 2016.
- 大和浩子・金本美貴：『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，日本・美術による学び学会誌 1巻，1号，pp.1-15, 2020.

資料

- 文部科学省：「小学校学習指導要（平成29年告示）解説 図画工作編」，2017.
- 中央教育審議会：「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について(諮問)(平成26年11月20日)」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1353440.htm(令和4年1月30日確認)