

自己肯定感を高め、互いのよさや個性を認め尊重し合う 子どもの育成に関する教育実践研究

－対話型鑑賞（朝鑑賞）の活動を通して－

Studies in practical approaches to education concerning the development of children in order to raise self-esteem, respect of each other's qualities, creativity and individuality.

－ Through morning art appreciation activities －

青木 善治

Yoshiharu AOKI

滋賀大学大学院教育学研究科

<キーワード> 対話型鑑賞（朝鑑賞） アート・カード 自己肯定感 校内研修

1. はじめに

筆者は、教頭職の次に2013年4月から4年間異動により、新潟県教育庁文化行政課（新潟県立近代美術館学芸課）において学芸員と共に美術教育の普及に従事した経緯がある。その際、「対話型鑑賞」の有効性を体感し、教育現場でもっと普及させたいと思いを強くした。実際に、美術館内はもとより、出前授業において依頼された学校の教室へ赴き、子どもを対象として「対話型鑑賞」を行い、鑑賞の楽しさや魅力を教員にも体感する機会を設けてきた。作品の意味や技法、作者に関する事など、美術の知識をもとにして作品と向かい合うのではなく、作品に対する自分の見方、感じ方や考え方を他者と交流しながら、その対話を通して鑑賞を楽しむ特徴がある。拙稿（2016）¹「考える力、表現する力、自己肯定感を育むための鑑賞活動の試み」において、美術館所蔵作品による鑑賞活動の取組や子どもの鑑賞活動における学びについて示してきた。

また、新潟県内において教員を対象とした「対話型鑑賞研修会」を行い、参加した教員は子どもを見る際と同様に、自分の見方や感じ方、考え方が決して全てではなく、多様な見方があることにも改めて気づくことができた。さらに、多様な見方や感じ方を共有できると、お互いに認められ、安心感につながり、言語活動も活発化することを教員が体感することができた。

その効果や有効性を拙稿（2019）²「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－」において示してきた。また、小学校において朝学習の時間帯を活用し、カリキュラム・マネジメント上でも極めて有効な「朝鑑賞」を実践し、その効果を実感してきている。拙稿（2021）³「自己肯定感を高め、生き生きと表現する子どもの育成に関する教育実践研究」においても対話型鑑賞の効果や可能性を校長として学校を管理運営しながら示してきた。

筆者は2021年4月より滋賀大学（教職大学院）へ赴任させていただいているが、滋賀県内をはじめ日本全国に教師教育の在り方や図画工作科の有効性や可能性も普及していきたいと考えている。そのような折に、2021年6月10日に滋賀県美術教育研究会第1回支部長幹事会が滋賀大学附属小学校にて開催され、筆者は顧問として初めて参加させていただいた。その自己紹介の際に鑑賞教育の魅力に関わる話をさせていただいたところ、彦根市立平田小学校加藤洋一校長先生よりご連絡をいただき、共同研究が開始されることとなった。

以下、滋賀県内の学校における「アート・カード（日本文出版株式会社の教師用指導書に付随・40枚4セット）」を活用した対話型鑑賞研修会の有効性や全校朝鑑賞の取組の成果や課題について、先行研究や対話型鑑賞や現在の教師に求められていること等について述べた後に示していくことにする。

2. 互いのよさや個性を認め尊重し合う子どもの育成と図画工作科の教科特性について

「小学校学習指導要領（平成29年告示 解説図画工作編）」の内容の取り扱いと指導上の配慮事項において、次のように明記されている。

「(5) 各活動において、互いのよさや個性などを認め尊重し合うようにすること」として、「学習の過程においては、友人と互いのよさや個性などを認め尊重し合うようにすることが重要である。そのためは、一人一人の児童がよさや個性などを生かして活動できるようにし、友人の作品や活動、言動に関心をもつことができるような設定をすることが大切である。児童は個人で表現していたとしても、自分と友人との関係の中で行っていることとして自覚している。個性も、周りの友人達との関係性の中で気付くものである。友人の作品や活動に目が向くようにしたり、友人との交流の場面を設定したり

するなどして、児童が自分や友人のよさや個性などに気付くようにすることが大切である。そして、それを尊重し合うようにするためには、教師が日頃から一人一人の児童のよさや個性などを認め尊重することが重要である。⁴

このように、学習指導要領において学習設定に関する留意点や教師の構えについても明記されている。学習指導要領の特別活動編においても「互いのよさや個性」について記されているが、教師の構えについて明記しているのは、図画工作科のみである。したがって、互いのよさや個性を認め尊重し合う子どもの育成における教科特性がすでに図画工作科には明記されているが、学習指導要領の最後の第4章に記されていることもあり、学校現場においては熟知されていない傾向がある。

3. 対話型鑑賞に関する考え方について

改めて、本実践研究における「対話型鑑賞」に関する考え方を述べていくことにする。これまでの筆者の美術館勤務における経験やその後の学校現場における経験から、対話型鑑賞は、特定の美術についての知識を介さずに作品を楽しむ体験を他者と共有することを通して、自己肯定感を育み、想像力や自分で考える力を育て、話す力や他者の話を聴く力といったコミュニケーションの能力や新しい意味や見方や感じ方を育みやすい活動と実感している。

対話型鑑賞について、佐野(2011)は「対話型鑑賞法は、美術作品について語り合うことで認知発達を促そうとするビジュアル・シンキング・ストラテジーという鑑賞方法がもとになっている。」⁵とその経緯について、VTSがもとになっていると述べている。このVTSについて、フィリップ・ヤノウイン(2015)は、「VTSは、1991年からニューヨーク近代美術館(略称:MoMA)で始められた。」⁶と述べている。このことから、この対話による鑑賞法は、海外から1990年以降に導入されたとされている。しかし、上野(2014)は「1970年代から行われていた対話による美術鑑賞の授業」⁷として、日本ではすでに1973年に中学校において《モナ・リザ》の作品を用いて、対話型鑑賞が実施されていたことを示しながら次の様に述べている。「この形式の授業は、対話型鑑賞や対話式鑑賞、VTS(ビジュアル・シンキング・ストラテジー)式鑑賞など様々な呼び方をされ、授業の目的も質もさまざまである。」⁸そして、その基盤にあるものを次の様に述べている。「対話による美術鑑賞の基盤にあるのは、美術作品にまつわる歴史や作家の情報を教えることを中心にするのではなく、作品に対する自分の見方、感じ方や考え方を他者と交流し、対話を通して個々の見方を深めたり広げたりしながら集団で意味生成することに重きをおくという考え方である。」⁹本稿では、この考え方をもとにしている。

4. 先行研究とこれからの教育実践研究の概要について

「対話型鑑賞」を「朝鑑賞」として先行研究したのは、三澤(2018)¹⁰、宮本・奥村・東良・一條(2020)¹¹である。三澤の「旅するムサビプロジェクト」から派生した「朝鑑賞」が所沢市立三ヶ島中学校に提案・実施されることとなり、その成果や学力分析をループブック及び質問紙を用いて奥村らが示し、資質・能力も向上したという量的研究成果がある。

また、沼田(2018)¹²が中学校校長として「朝鑑賞」を土台とした授業改善・学校改革に関する効果について記した研究報告がある。ただし、小学生を対象とした小学校における「朝鑑賞」の研究は、持続可能で適切な題材開発をはじめ、全国的にはほとんど実施されていない状況である。

本教育実践研究では、教育政策動向を睨みつつ、「対話型鑑賞(朝鑑賞)」やアート・カードを活用した鑑賞活動における有効性を明らかにしていく。

具体的には筆者は彦根市立平田小学校より、全校「朝鑑賞」に関する共同研究を依頼された。そこで、まず、夏季休業中の7月21日に職員研修会「作品を見る・語る 楽しく鑑賞する指導のアイデア」をさせていただき、教師自身が鑑賞の魅力を感じることから始めた。

そして、2学期が始まった9月に全学級において筆者がファシリテーターとして子どもたちと対話型鑑賞をさせていただき、その様子を学級担任に見ていただいた。その後、朝鑑賞が全校の全学級において、月に1回という設定で開始されることとなった。

実は「アート・カード」や「対話型鑑賞」をほとんどの教師が使用したことも体験したことがない状況がある。そこで、教師自身が鑑賞の魅力を感じやすい研修会をどのように行ったか、以下その留意点や方法を文部科学省から現在の教師に求められていることを踏まえた上で進めることとした。

5. 現在の教師に求められていること

5-1 「主体的・対話的で深い学び」に関わって

「主体的・対話的で深い学び」に関わって、「アクティブ・ラーニング」や「カリキュラムマネジメント」が唱えられるもととなった「論点整理」には、次の「三つの柱」の資質や能力の育成が掲げられている。

- ① 何を知っているか、何ができるか(個別の知識・技能)
- ② 知っていること・できることを、どう使うか(思考力・判断力・表現力等)
- ③ どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか(学びに向かう力、人間性等)¹³

①を習得して、②のように活用して、③のような人間を育てていく。各教科の垣根を越えて、教科横断的に育てていく。これが「三つの柱」の考え方である。そして、教師には次の視点が求められている。

- i) 習得・活用・探究という学習プロセスの中で、問題発見・解決を念頭に置いた深い学びの過程が実現でき

ているかどうか。

- ii) 他者との協働や外界との相互作用を通じて、自らの考えを広げ深める、対話的な学びの過程が実現できているかどうか。
- iii) 子供たちが見通しを持って粘り強く取り組み、自らの学習活動を振り返って次につなげる、主体的な学びの過程が実現できているかどうか。¹⁴

以上の点から対話型鑑賞は、「ii) 他者との協働や外界との相互作用を通じて、自らの考えを広げ深める、対話的な学びの過程が実現できているかどうか。」の視点においても、的確な教育活動となると考える。

教師は、学習活動を不断に見直し、改善し、子どもと共に創造できる力がより一層求められている。その上で最重要なのが、目の前の子どもや鑑賞に関して言えば、子どもが表し作成した作品から子どもの想いを読み取り、学ぶ姿勢である。その際、表現と鑑賞は本来一体のものであるが、できあがった作品のみを見る場合については、作品から新しい意味やものやことを読み取り、感じたこと等を複数の教師で語り合うことで鑑賞の魅力を体感し、多くのことを学び合う機会となる。鑑賞を通して教師自身の見方や感じ方、考え方を省察する機会が、より一層求められていると考える。

6. 対話型鑑賞研修会「作品をみる・語る楽しく鑑賞する指導のアイデア」の概要・実際

対話型鑑賞研修会は、図画工作科を専門にしている教師は殆どいないため、いきなり対話型鑑賞を行うのではなく、まず、多くの作品が展示され、対話型鑑賞の発祥の地でもある美術館に関するクイズ形式から始めた。

6-1 美術館に関するクイズ

Q1：日本に「美術館（博物館）」が初めてできたのは①～③のいつ頃か？

- ① 明治、② 大正、③ 昭和

A1：① 1872年（明治5年）

東京国立博物館は、湯島聖堂博物館の展覧場からスタートした。

Q2：日本とアメリカをくらべると、どちらが早く美術館ができたか？①～③のどれか？

- ① 日本、② アメリカ、③ 同じ

A2：③ 同じ 1872年

日本で一番古い美術館・博物館は、1872年（明治5年）に創立した東京国立博物館、アメリカで一番古いのは、東京国立博物館と同じ1872年創立のニューヨークにあるメトロポリタン美術館である。

Q3：美術館の歴史としては、両国ともできた年は同じだが、そこには大きな違いがあった。それは何か？

A3：東京国立博物館は、1872年（明治5年）の湯島聖堂博物館の展覧場からスタートし、アメリカの場合、美術館は美術学校と一緒に創設されていた。すなわち、美術館自体が学生も対象にした「教育の場」からスタートしていたのである。日本の場合、美術館や博物館に子

どもに対する「教育」という認識が出てきたのは戦後のことで、いまだに、教育部門の比重が小さいようである。これらは、蓑（2007）¹⁵「超・美術館革命—金沢21世紀美術館の挑戦」の文献をもとに作成した。

アメリカでは、学校の先生が子どもたちを美術館に連れてきて説明したり絵のスケッチをさせたりしているような姿をよく見かけると言われている。小学校や中学校の授業に美術館を日頃から利用し、美術の授業に限らず、歴史や社会など、あらゆる授業に美術館を利用しており、フロアに座った子どもたちに先生が授業するのは日常的な光景となっている。

このことによって、子どもにとって美術館における鑑賞活動は、公園と同じように自然に足を運ぶ楽しい場所にもなっていると考えられる。まず、鑑賞に対する日米間のスタート時の違いを再確認した。

そして、学校における教師の姿勢に関するポイント（子どもの絵から見えてくること・留意したいこと、対話型鑑賞・ギャラリートークのポイント等）について、奥村（2010）¹⁶や筆者のこれまでの経験をもとにしながら、以下のように解説した。

6-2 子どもの作品からみえてくること・留意したいこと

作品鑑賞には当然子どもたちが絵が描いた作品も含まれる。そこで、子どもが描いた作品に対する留意点について次のような概要で解説した。

子どもは、子どもの理由で絵を描いている。絵は、子どもの「世界」である。私たち大人は一度自分の見方を脇において、子どもの絵を見る必要がある。その際、その作品を描いた子どもの視点で見ることがとても重要である。これは、出来上がった絵（作品）から制作過程のプロセスを読み取って、表しながら子どもが何を感じたり考えたりしたのかを探っていくことである。

「子どもの作品を見る」とは、作品から「子どもの声」を聞くことでもある。その際、作品から離れて見るのではなく、作者が制作していた時と同じ距離・位置に近づいて見るとその子の気持ちが分かりやすくなる。すると、作者が表している時と同じ世界がみえてくる。同時にこれは、表している作者の目線・まなざしになる行為でもある。

例えば、絵の具やペンや鉛筆等の重なり具合から、その子が表した順番がある程度みえてくる。同じ形や線の繰り返しから、「この形がお気に入り」という笑顔がみえるような気持ちになる。何度も描き直した跡から、「ここ大変だったんだ」という作者の声が聞こえ、そのときの気持ちを感じやすくなる。

子どもの作品と対峙（鑑賞）するとき、次の視点で見ると心がけると子どもの声が聞こえやすくなる。

- ① 作品に近づいてみる
- ② 描いた（表した）順番をたどりながらみる
- ③ 作者の理由や気持ちを考えながらみる

現場の教師が知りたいのは、今、目の前の子どもが、何を感じ、何を考えているかである。教師はそれをとら

え続けることが日々の仕事といっても過言ではない。大変であるがやりがいのあることである。

では、そもそも一体、何のために絵を描き表現するのか。それは、上手な絵を描くためではなく、子どもの力を伸ばすためである。そのためには、まず子ども自身が何を描くのか、表現するのか主体的に決められる、ゆとりと幅のある題材名がよい。そして、子どもが作品をみせにきた時、何と言葉をかけるか。作品が完成し子どもが絵をみせにきた時、第一声としてどんな言葉をかけるか。(図 1) のように、「できたね！」これをつくったんだと嬉しさを伝えることが大切と考えている。

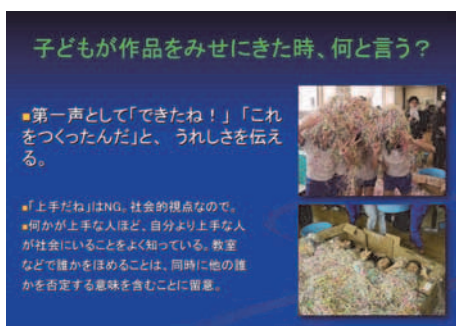


図 1：研修会プレゼン資料 1

では、最上のほめ言葉は何か。それは、(図 2) のように例えば「あなたの作品をもっとみたいな～」、「この作品を玄関に飾ってみたいな」等、作品を認め、作品を共有しようとする姿勢が大切と考えている。「ほめる」という意識を捨てて、そのまま子どもを感じるように留意したい。子どもの絵をみながら生まれてくる自分の気持ちをそのまま口にするのである。

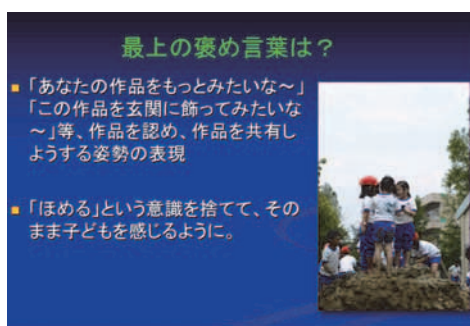


図 2：研修会プレゼン資料 2

このとき、(図 3・4) のように無理に「何か言おう」「ほめよう」とするよりも、「聞く」「うなづく」の方が望ましい。「ここ、どうしたの?」「なるほどね～」、「どんな順番でつくったの?」「そうかあ」自分をいったん脇において、子どもの想いを感じていく姿勢が大切である。

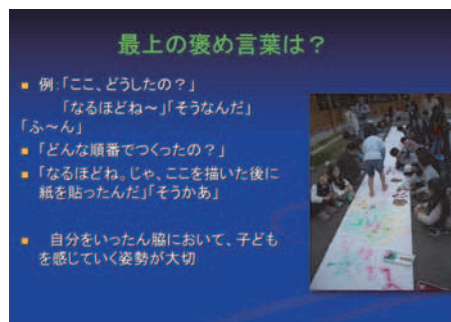


図 3：研修会プレゼン資料 3

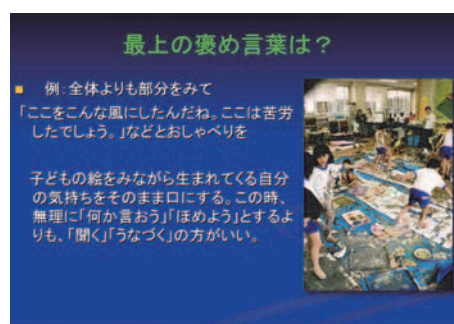


図 4：研修会プレゼン資料 4

以上、教師が図画工作科の授業の際に留意していきたいことについて説明したが、実はこのような教師の姿勢は子どもの自己肯定感を高める上でも、図画工作科に限らず全ての教育活動に通じていることと考えている。そして、次の様に対話型鑑賞のポイントについて説明した。「作品を前にして、お互いの気づきを出し合う」

- ① 作品を見る
- ② 10 秒は待つ
- ③ 受容する、認める
- ④ オウム返しや言い換えをする（どうして、どこをみてそう思ったのですか?等）
- ⑤ 具体化する、位置づける
- ⑥ 事実と意見を分ける
- ⑦ 題名を考える（題名を隠しておく、等）

例えば、この作品をご覧ください。「何が見えますか?」「時間、季節はいつですか?」「どんな声、音が聞こえますか?」「この絵をみて、どんな気持ちがしますか?」「どんな題名が考えられますか?」「同じポーズをしてみましよう」「近づいて（離れて）みてみましよう」以上の説明後、実際に以下のような対話型鑑賞を筆者がファシリテーターとなって行った。なお、「アート・カード」の研修内容は紙面の関係し省略させていただいた。

6-3 調査方法・対象について

本調査では、研修会に参加している教師がどのように対話型鑑賞を通して、新しい見方や感じ方を学び合っていくのかを分析し、その意味や教師の変容を考察することを目指した。対象は研修会参加者教師である。

調査方法は、対話型鑑賞中における相互行為や会話を観察単位とし、ビデオカメラ 2 台、デジタルカメラ 1

台を用いた周知的・参与的な観察や、アンケート記録をもとにして行った。そして、その行為の意味について相互行為分析¹⁷やエスノメソドロジー¹⁸の手法を用いて考察している。

【トランスクリプトの表記記号】


- ① [] : 参与者の発話がかさなりはじめている時点をもとにして行った。そして、その行為の意味について相互行為分析¹⁷やエスノメソドロジー¹⁸の手法を用いて考察している。
- ② = : 2つの発話もしくは発話文が途切れなく密着している事を示す。
- ③ () : 聞き取り不能な箇所を示す。空白の大きさは聞き取り不能な音声の相対的長さを示す。
- ④ :: : 音声の引き延ばしを示す。コロンの数は引き延ばしの相対的長さを示す。
- ⑤ ↑ : 発話の音調の極端な上昇を示す。

6-4 教師の対話型鑑賞中における事例と考察

「アート・カード」を用いた鑑賞活動後に、21名の参加者全員で筆者がファシリテーターとなって、対話型鑑賞を岡本太郎「顔」の作品を用いて8分間程で行った。その際、やり方は様々な方法があるが、次の投げかけで行った。

- ・何が見えますか？
 - ・あなたなら、この作品に何という題名をつけますか？
- 実際に次のような対話型鑑賞中（表1）における相互行為・発話が記録された。

表1：a（筆者）、b, c, d, e 教諭、f 校長の相互行為・発話

| 相互行為・発話 | 備考 |
|--|---|
| 01:a 「何が見えますか↑」と言って尋ねる |  |
| 02:b 「この辺が火に見えました」とその部分を指しながら言う | |
| 03:a 「なるほど(,)確かにそんな感じですね」と言う | |
| 04:c うんうんと頷く | |
| 05:a 「いかがですか」と言う | |
| 06:d 「羽を広げた鳥にみえます」といってポーズをしてみせる | |
| 07:a 「あはは」とあたたかな笑いで会場が包まれる | |
| 08:a 「なるほど(,)確かに鳥にも見えますね。ありがとうございます」と言う | |
| 09:a 「いかがですか？」と発言を促す | |
| 10:f 「踊る女(,)こういう感じでこれが頭で(,)こういうふう」とスクリーンの前で指し示しながら言う | |
| 11:e 「あ、私もそう思います」と言う | |
| 12:f 「ここが胴体で(,)シルエットが女性っぽい(,)ここが足ですね」と言いながら説明する | |

対話型鑑賞が始まりすぐの場面である。筆者aがファシリテーターとして01:a「何が見えますか↑」と言って尋ねると、bが02:b「この辺が火に見えました」とその部分を指しながら発言した。すかさず、aは03:a「なるほど(,)確かにそんな感じですね」と同意しながら言った。すると、うんうんと頷くcの姿が見られた。さらに、aがdに05:a「いかがですか」と発言を促すとdは06:d「羽を広げた鳥にみえます」といってスクリーンの前で（図5）のようにポーズをしてみせた。

すると、会場内は、あたたかな笑い声で包まれた。aは、08:a「なるほど(,)確かに鳥にも見えますね。ありがとうございます」と言い、さらにfに09:a「いかがですか？」と促すと、fは10:f「踊る女(,)こういう感じでこれが頭で(,)こういうふう」とスクリーンの前で指し示しながら言う、eが11:e「あ::私もそう思います」と言った。さらに、fは12:f「ここが胴体



図5：ポーズを示しながら説明するd教諭

で(,)シルエットが女性っぽい(,)ここが足ですね」とさらに説明した。

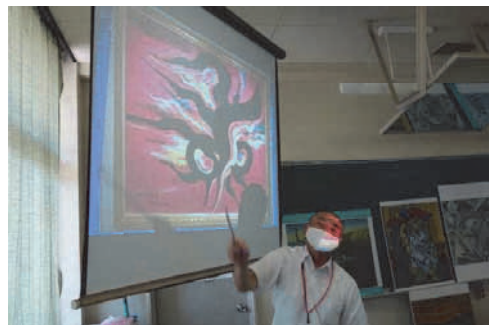



図6：自分が見えていることを説明するf校長

以上の事例から、教職員が同じ作品を見ていても、一枚の作品から、火、羽を広げた鳥、踊る女等、その見方やイメージしているものやことは一人ひとり違っていることがわかる。しかも、その見え方が違っていても、誰一人否定することもなく、確かにそのようにも見えたと自分自身の見方や感じ方、考え方を広げている姿が見られた。このことから対話型鑑賞の場は、正解もなければ不正解もない場であることが分かる。研修会に参加した教職員は、対話型鑑賞の場は作品を見て、見えていることや感じていることを率直に話せる状況や誰からも否定されない安心感も培われていることを体感することができた。

続いて、「あなたなら、この作品に何という題名をつけますか？」という問いに対する事例（表2）を見ていくことにする。

筆者aが01:a「この作品に何という題名をつけますか」

表2：a（筆者）、b, c, d, e, f, g, hの相互行為・発話

| 相互行為・発話 | 備考 |
|---|---|
| 01:a 「この作品に何という題名をつけますか順番にどうぞ」と言って尋ねる |  |
| 02:b 「顔を出る生き物」と題名の順に書いて答える | |
| 03:a 「なるほど(,)いいですね」と言う | |
| 04:c 「灼熱のダンス」と言って答える | |
| 05:d 「私は(,)ファイヤード」と言って答える | |
| 06:e 「オリンピック女子体操選手」と言って答える | |
| 07:f 「踊る女」と言って答える | |
| 08:e 「火に見えんぞ(,)」と言って答える | |
| 09:h 「メラメラ」と言って答える | |
| 10:i 「火の鳥」と言って答える | |
| 11:a 「どの題名も素敵ですね(,)ちなみに作者の岡本太郎さんがつけた題名(,)知りたいたいですか↑」と言う | |
| 12:a 「はい」と言って答える | |
| 13:a 「岡本さんがつけた題名は顔です」と言う | |
| 14:c 「え」と驚きながら言う | |
| 15:d 「あ」と驚きながら言う | |

か順番にどうぞ」と言うと、bが02:b「湧き出るエネルギー ::」と座席の順に発表した。aが03:a「なるほど () いいですね」と言うと、続いて座席順に順次cは04:c「灼熱のダンス」、dは05:d「私は () ファイヤ :: パ :: ド」、eは06:e「オリンピック女子体操決勝」、fは07:f「舞う女」、gは08:g「火に見えたんで () 炎」と言って答えた。さらに、hは09:h「メラメラ」、iは10:i「火の鳥」と言ってそれぞれイメージした題名を発表した。すると、aは、11:a「どの題名も素敵ですね () ちなみに作者の岡本太郎さんがつけた題名 () 知りたいですか↑」と尋ねると、ほとんどの参加者が12:a「はい」と答えた。そこで、aは13:a「岡本さんがつけた題名は顔です」と言うと、(図7)14:c「え ::」と作品を見ながら驚きながら言う声や15:d「あ ::」と言う声がある様子が見られた。



図7：作者がつけた題名を聞く時の様子

ここまでの事例をみていくことにする。表2の事例が示すように、同じ作品をみても、全員がそれぞれ違った題名を思い思いにつけ、もちろん誰一人として他者の考えた題名に対して、反対する人はいないことがわかる。したがって、対話型鑑賞中は、多様な見方や感じ方が認められ、互いのよさや個性を發揮しやすい環境もつくられていることが分かる。

実際に、この研修会後に参加した教師は次のように感想を記していた。一部を示すことにする。

- ・鑑賞の学習がこんなにもおもしろいと思いませんでした。本当に私自身も頭をフル回転しながら絵と向き合っていたなあと思いました。アートカードを使ったゲームもさっそく取り入れてみながら、子どもたちの感性を一緒に味わってみたいとも思いましたし、子どもへの声かけ、ほめ言葉についても納得できました。
- ・自分がどう見るか、どう題名をつけるか、という見方は、今まで作られた方、描かれた方の思いや考えばかりを思いめぐらしていた私にとって新鮮で楽しかったです。
- ・楽しみつつ、友だちの意見を聞く、考えることの大切さを教えていただきました。ぜひ、これから取り入れてやっていきたいと思いました。
- ・楽しく学べる研修をありがとうございました。対話型鑑賞は自分が感じたことを素直に発言できるので、誰もが参加しやすい活動だと思いました。教師や友達が自分の考えを認めてくれる場をつくることの大切さがわかりました。

- ・子どもが作品を見て自分の意見を言うことで認められる図工の学びが思考力や自己肯定感を育むことにつながるということを初めて考えるきっかけになりました。作品づくりだけでなく、その作品の意図をくみとることが大切だと思った。
- ・鑑賞活動は難しいものだと思っていましたが、アートカードを用いると楽しみながら学習でき、子ども同士の会話も増えてつながりが強まりそうだなあと思いました。ぜひ、2学期してみたいです。
- ・鑑賞活動はどうするといいいのか分からないと思っていたのですが、2学期さっそくやってみたく思いました。青木先生が「なるほど」「たしかに」といった聞き方をしてくださったので、私も子どもたちにそのような聞き方をしたいと思います。本日はありがとうございました。
- ・自分たちの見方・考え方を共有・共感でき自己肯定感を高めることにもつながると思った。1枚の絵で見えるもの、時間などを出し合うだけで、こんなにも充実した対話ができるのだということが分かった。
- ・図画工作の可能性を感じさせてもらえた研修でした。今回ご指導いただいた内容を2学期から実践し、子どもの「楽しい」という気持ちを引き出しつつ、自分自身も楽しめたなあと思いました。図画工作おもしろい！
- ・自己肯定感が高まるのは、なるほどと思った。否定されないことは、自分の意見を言うことにつながると思った。
- ・どの活動も2学期取り組んでみたいものばかりだった。本当に私自身も頭をフル回転しながら絵と向き合っていたなあと思いました。アートカードを使ったゲームもさっそく取り入れてみながら、子どもたちの感性を一緒に味わってみたいとも思いましたし、子どもへの声かけ、ほめ言葉についても納得できました。
- ・アートカードの活用法が実際に体験してみて知ることができました。人それぞれ感じ方も違うので新たな発見がたくさんでした。ぜひ子どもたちとやってみたく思っています！！ありがとうございました。
- ・「美術・図工」は「思考力をみがくための教科」ということが具体的に体験的に学ぶよい研修の機会となりました。本校職員にとってもよい研修となりました。(下線筆者追記)

以上このような研修会を行い、10月から教師がファシリテーターとして朝鑑賞が実施された。

7. 対話型鑑賞(朝鑑賞)の実践

7-1 調査方法・対象について

本調査では、対話型鑑賞(朝鑑賞)に参加している子どもたちがどのように鑑賞を通して、新しい見方や感じ方を学び合っていくのかを分析し、その意味や有効性を明らかにすることを目指した。調査方法は、6-3と同様であるが、対象は子どもと学級担任である。

7-2 対話型鑑賞(朝鑑賞)における事例と考察

対話型鑑賞(朝鑑賞)はすべての学年・学級において2学期から実施された。本稿においては、中学年の4年生の事例で示していくことにする。

2021年10月13日(水)8:15~8:30の朝学習の時間帯に学級担任による対話型鑑賞(朝鑑賞)が行われた。4年生において使用された作品は、小川芋銭の「畑のおばけ」(図8)を投影したものである。月夜の山中を野菜たちがユーモラスに歩いている不思議な作品である。日本文教出版株式会社の教師用指導書に添付されている「アート・カード」40枚の中から毎回全学級担任がセレクトしている。



図8：4年生の朝鑑賞で使用した作品

実際に次のような対話型鑑賞（朝鑑賞）中における相互行為・発話（表3）が展開された。

表3：t（先生）、a, b, al 子どもの相互行為・発話

| | 相互行為・発話 | 備考 |
|-------|---|----|
| 01:t | 「この絵に自由にタイトルをつけるとしたらどんなタイトルつけますか」と言って尋ねる | |
| 02:t | 「aさんどうぞ」と指名する | |
| 03:a | 「野菜の群れ」と言う | |
| 04:t | 「野菜の群れ(,)なるほど(,)何で野菜の群れとつけたん」と言う | |
| 05:a | 「え(,)野菜がいっぱいあるから」と言って答える | |
| 06:t | 「あ::なるほど(,)他にどうですか」と言い他の発言を促す | |
| 07:b | 挙手をする | |
| 08:t | 「bさん」と指名する | |
| 09:b | 「野菜の遠足」とその場で席を立てて言う | |
| 10:t | 「なんでそう思ったん」と言って理由を促す | |
| 11:b | 「え::と(,)きゅうりは落ちて行ってるけど(,)山から頂上に行って::(,)」と山に遠足に行っているからという理由で答えた。再び言う | |
| 12:t | 「え(,)どこどこ山ってどこ」と言って作品上のどこかを指さしながら言う | |
| 13:b | 作品が映っているモニターの前まで移動する | |
| 14:b | 「山かかって思って::」とその場所を指さしながら言う | |
| 15:al | 「あ::」と納得の声がある | |
| 16:b | 「この頂上にいるから」と言う | |
| 17:t | 「これが頂上にいるかと思ったん(,)なるほど(,)ほな遠足(,)いいね::」と言う姿が見られた。 | |

8時15分から朝鑑賞が始まって、これまで学級担任の先生tは「作品から何が見えますか」「どんな音が聞こえますか」を尋ねていたが、最後に次の投げかけをした。01:t「この絵に自由にタイトルをつけるとしたらどんなタイトルつけますか」と尋ねた。tは、02:t「aさんどうぞ」と指名すると、aは03:a「野菜の群れ」と答えた。すかさず、tは04:t「野菜の群れ(,)なるほど::(,)何で野菜の群れとつけたん」とその理由を聞いた。すると、aは05:a「え(,)野菜がいっぱいあるから」と答えた。その理由を聞くと、tは06:t「あ::なるほど::(,)他にどうですか」と言い、他の子どもの発言を促した。そして、bさんが挙手したので、08:t「bさん」と指名した。bは、09:b「野菜の遠足」とその場で席を立てて発言した。すかさず、tは10:t「なんでそう思ったん」と言って理由を促すと、bは11:b「え::と(,)きゅうりは落ちて行ってるけど(,)山から頂上に行って::(,)」と山に遠足に行っているからという理由で答えた。再びtは12:t「え(,)どこどこ山ってどこ」と言って作品上



図9：4年生の対話型鑑賞（朝鑑賞）の様子

のどの部分が山だと感じたのか、教えてほしいと伝えた。するとbは、自分の座席から作品が映っているモニターの前まで移動し、14:b「山かかって思って::」とその場所を指さしながら説明した（図9）。すると、学級内のほとんどの子どもたちから、15:al「あ::」と納得の声があがった。続けて、bは16:b「この頂上にいるから」と付け足した。bの説明を聞いたtは、17:t「これが頂上にいるかと思ったん(,)なるほど(,)ほな遠足(,)いいね::」と言う姿が見られた。

僅かな事例しか示せなかったが、この対話型鑑賞（朝鑑賞）の場が、6-4の教師が対話型鑑賞をした際と同様に、不正解を一切気にせず、作品を見て見つけたことや感じたことを思いのままに表現できる場になっていることが分かる。さらに、鑑賞する上で一人ひとりの見方や感じ方は違い、不正解もないということが子どもたちに浸透していることがわかる。発表した後に、その発表内容について、誰も否定するようなことを言う子は一人もいないのである。子どもたち一人ひとりが作品を見て、描かれているものやイメージしたことを発言する、それを学級の子どもたちが受容する。この様なやりとりが自然に行われることが、一見当たり前のようにみえるかもしれないが、決して当たり前のことではないのである。算数のようにはっきりとした正解もなければ不正解もない対話型鑑賞（朝鑑賞）の魅力的な特性を確認することができた。

また、ファシリテーター役のtが、必要に応じて、10:t「なんでそう思ったん」、12:t「え(,)どこどこ山ってどこ」と発言した子どもに、どこからそう思ったのか、その根拠を問う質問をさりげなくしている。実は、この問いかけが極めて重要で、子どもたちが感じた理由や根拠を引き出し、言語化することによってお互いの考えの交流を促し、お互いに納得し、認め合う関係性も培われていることがわかる。したがって、対話型鑑賞（朝鑑賞）中、教師は教える人ではなく、教えない人になり、発言や思考を促しながら、子どもと子ども、子どもと作品、子どもと教師を結び付けるボンドのような役割をする人になることがわかる。ファシリテーター役のtが、子どもたちの発言をしっかりと受け止め、寄り添い、称賛し、認めようとする言葉かけや姿勢がとても大切であることも確認することができた。このような活動が多くの学級で進められていた。朝鑑賞後に、子どもたちは次のような感想を記した。一部を示すことにする。

- ・野菜が行列をつくった絵を見ただけで心がはずみました。
- ・あの野菜たちはどこに行くのか気になりました。題名を考えるのが楽しかったです。
- ・題名を考えた時、いろんな題名がうかんできてもよかった。

8. 終わりに

対話型鑑賞（朝鑑賞）の最大の特徴は、学力の優劣が

大きく関係せず、誰もが平等に参加でき、思考力や表現力を高めていくことができることにある。また、先生は「教えない」人になり、そのかわり「問い」を投げかけ、つなげていくファシリテーターとなる。

したがって、朝鑑賞中は、子どもは教師から知識を与えられる側、知識を試される側という受け身の存在ではなく、問いに対して主体的に考え、他者の考えも取り入れながら、自分で考えた「答え」を組み立てていく能動的な存在となる。作品を提示し「何が見えますか?」「時間は朝昼晩のいつ頃だと思いますか?」「季節はいつ頃だと思いますか?」「どんな声や音が聞こえますか?」「どんな題名をつけますか?」「どこからそう思いましたか?」等々、様々な投げかけから対話型鑑賞はスタートする。

対話型鑑賞(朝鑑賞)中、子どもたちは「みる→考える→話す→聴く→みる→考える→話す→聴く」を繰り返していく。そこには正解もなければ不正解もない。このような活動を繰り返す中で、同じ作品を見ていても、多様な見方や感じ方があり、互いのよさや個性を發揮しやすく、同時に認めやすい環境もつくられていく。それは、朝鑑賞後の授業においても、意欲的に発言する子どもが増えると同時に、お互いの話をしっかりと聞く姿勢も培われていく。作品を見て、考えて、確かにそうだと肯定する、受け入れるといった活動を繰り返していく中で、子どもたちは、自他の多様な見方や感じ方、考え方を朝鑑賞を通して培っていきやすいという有効性と可能性を示してきた。今後も引き続き追究していきたい。

自分のよさや可能性を認められ、尊重された子どもは、多様な価値を認める柔軟な発想をもち、他者と協働していくことができるようになる。より一層、子どもたちが互いのよさや個性を認め尊重し合うことのできる環境や対話型鑑賞(朝鑑賞)をはじめとした学習活動、教育実践を様々な学校や関係機関と連携しながら追究していきたい。

【謝辞】

この研究を行うにあたり、彦根市立平田小学校の加藤洋一校長先生をはじめ、皆様のご協力を賜りました。心より感謝申し上げます。

【註】

- 1 青木善治 (2016) 「考える力、表現する力、自己肯定感を育むための鑑賞活動の試み」 大学美術教育学会「美術教育学研究」第 48 号, pp.1-8
- 2 青木善治 (2019) 「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「美術教育学研究」第 51 号, pp.1-8
- 3 青木善治 (2021) 「自己肯定感を高め、生き生きと表現する子どもの育成に関する教育実践研究—作家や美術館、保護者、教職員との連携を通して—」 大

学美術教育学会「美術教育学研究」第 53 号, pp.1-8

- 4 文部科学省 (2018) 「小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説」 日本文教出版株式会社, p.15
- 5 佐野真知子 (2011) 「対話型鑑賞法を生かした美術鑑賞教育の価値と実践への視座 (その 1)」 大学美術教育学会, 「大学美術教育学会誌」第 43 号, p.153
- 6 フィリップ・ヤノウイン (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, p.11
- 7 上野行一 (2014) 「風神雷神はなぜ笑っているのか—対話による鑑賞完全講座」 光村図書, pp.59-64
- 8 同上書, p.14
- 9 同上書, p.15
- 10 三澤一実 (2018) 「『朝鑑賞』の取り組みと成果報告」 日本美術教育研究論集, 「日本教育美術連合」第 51 号, pp.287-294
- 11 宮本友弘・奥村高明・東良雅人・一條彰子 (2020) 「中学校における美術鑑賞学習の自己評価尺度の開発—資質・能力の三つの柱の観点から—」 「東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要第 6 巻」, pp.45-49
- 12 沼田芳行 (2018) 「未来を拓く学校づくり朝鑑賞を土台としたチームミカジマの挑戦」 第 34 回東書教育賞受賞論文, 東京書籍, pp.18-27, 中学校長として武蔵野美術大学三澤一実教授らと連携し、朝鑑賞を中核とした授業改善・学校改革を実施することにより、教師の変容と、生徒の資質・能力の向上を促した。
- 13 文部科学省, 教育課程企画特別部会 中央教育審議会 初等中等教育分科会 教育課程部会 教育課程企画特別部会 「論点整理」, 2014 年 8 月 26 日, pp.10-11, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/index.htm
- 14 同上書, p.18
- 15 蓑豊 (2007) 「超・美術館革命—金沢 21 世紀美術館の挑戦」, 角川書店, pp.142-143
- 16 奥村高明 (2010) 「子どもの絵の見方子どもの世界を鑑賞するまなざし」 東洋館出版, pp.4-21
- 17 西阪 仰 (1997) 「相互行為分析という視点」 金子書房 p.191 「人の相互行為の過程を詳細に記述することで、心と社会秩序のありようを描き出そうとするのである。」
- 18 佐藤学 (1996) 「教育方法学」 岩波書店, p.93, エスノメソドロジーとは「カリフォルニア大学のガーフィンケルらが開拓した方法であり、特定の社会集団の内部で自明視されている判断や行動のコードを読み解き、その社会集団の日常生活を構成している文化規範と権力関係を行為者の行動や感覚に即して開示する方法である。」