

令和の日本型学校教育と Society5.0 に向けて小学校で 朝鑑賞に取り組む教育実践の一考察

青木善治*

A Study of Japanese School Education in 2021 and the Educational Practice of Morning Appreciation in Elementary Schools Toward Society 5.0

Yoshiharu AOKI

キーワード：Society5.0、令和の日本型学校教育、対話型朝鑑賞（朝鑑賞）、相互行為分析

1 研究背景と目的

1-1 研究の背景と課題について

Society5.0の社会を生き抜くために必要な能力を伸ばす教育実践の解明が求められている。高度に情報技術が進歩した時代では、そのテクノロジーに習熟することが大事なのではなく、機械にできることは機械にまかせ、人間はより人間らしい力を身につけることが求められている。文部科学省はこれからは「文章や情報を正確に読み解き対話する力」、「科学的に思考・吟味し活用する力」、「価値を見つけ生み出す感性と力、好奇心・探求力」を伸ばす教育実践の解明が求められる¹と示している。しかしながら、小学校の教育現場においては、「主体的・対話的で深い学び」の授業を目指して取り組みながらも、国語、算数、理科における全国学力・学習状況調査結果の数値を上げるために、子どもたちに知識や学習内容をいかに教えていけばよいのかということに翻弄されている現実がある。

実は、この「情報を正確に読み解き対話する力」を楽しみながら培ううえで、最適な学習活動がある。それは芸術活動の鑑賞、すなわち「対話型鑑賞（朝鑑賞）」を活用する。対話型鑑賞とは1980年代半ばに、アメリカのニューヨーク近代美術館で子ども向けに開発された美術の鑑賞法である。「何が起きていますか？」「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、様々な投げかけや問い返しを行う。対話型鑑賞中、子どもたちは「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。この様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発揮しやすく、同時に認めやすい環境もつくられていく。そして、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、「思考力、表現力、探求力」を培っていきやすい特性がある。また、先生はファシリテーターになるので、これまで以上に子どもの声に耳を傾け、子どもが考えを巡らすことを待てるようになり、アメリカにおいては他教科にも応用することで、全米共通学力基準の達成を可能にしている事例がある。フィリップ・ヤノウインは著書「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」において「本書はヴィジュアル・シンキング・ストラテジーズ（Visual Thinking Strategies：略称 VTS）と呼ばれる教育プログラムを紹介している。この平易なプログラムをカリキュラムに取り入れることで、教師の力を引き出し、子どもたちの能力向上を促すことが可能となる。（中略）年間わず

* 滋賀大学大学院教育学研究科

か10時間の授業で、思考力、言語力、記述力、ヴィジュアル・リテラシー（絵や写真、図表、動画などといった視覚的なテキストを読み解き、発信する能力）を高めることができる」²と示されている。

しかしながら、小学校の教育現場においては、これらの能力を伸ばすために対話型鑑賞が有効であることはほとんど知られていない。対話型鑑賞を含め図画工作科は全国学力テスト科目にないこともあり、学校において重点的に取り扱われてはいない。さらに鑑賞教育は低迷しているのが現状で、次のように文科省も課題として警鐘している。

図画工作科の目標及び内容における課題として、「『B鑑賞』(1)アの指導に当たっては、進んで見たり、触ったり、話したりするなど、自ら働きかける能動的な鑑賞活動を行うことの重要性を踏まえ、指導の充実を図る必要がある」³と指摘している。そこで、筆者が対話型鑑賞（朝鑑賞）の有効性に着目し、その効果を質的研究によって明らかにし、全国の小学校へ広く普及したいという願いがある。朝鑑賞とは、朝の始業前に朝読書や朝学習に充てた10分～15分間を使い、教師がアート・カード等の作品を用いて、「朝鑑賞」を行うという取組である。

実践困難な原因の背景として、朝鑑賞に対する学校長の理解を得る研究成果が不可欠であるが、その小学校における研究成果がほとんどない現実がある。さらに、校長が朝読書のように朝鑑賞を導入したいと思っても、小学校教員の効果的な研修会プログラムがないことから、速やかに導入しにくい課題がある。ほとんどの教師が対話型鑑賞を経験したことがなく、何の題材を用いてどのように行ったらよいか、よくわからない困難さの課題がある。

実際にこの「対話型鑑賞」を「朝鑑賞」として中学校において先行研究したのは、三澤（2018）⁴、宮本・奥村・東良・一條（2020）⁵である。三澤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パフォーマンス評価であるルーブリ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研究成果がある。ただし、中学校における研究であり、朝鑑賞の際に使用した作品は武蔵野美術大学の学生が制作したものであり汎用性に難がある。さらに、小学生を対象とした「朝鑑賞」の研究は、持続可能で適切な題材開発をはじめ、端を発したばかりである。

筆者は、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）において学芸員と共に鑑賞教育の普及に従事し、「対話型鑑賞」の有効性を身をもって体感し、教育現場でもっと普及させたいと思いを強くした経緯がある。そして、筆者が校長として勤務する小学校で朝鑑賞を導入し、そのよさを実感してきているが詳細な研究成果を示すところまでには至っていない。しかし、滋賀大学へ来てから共同研究ができる体制を築き、研究が進み始めている状況である。本稿においては、現時点における成果と課題を明らかにしていく。

1-2 研究の目的

本研究では、Society5.0に向け、令和の日本型学校教育や図画工作の重要性も再確認したうえで、「朝鑑賞」における子どもの学習過程「思考力、表現力、探求力」のなりたちや教師の変容を質的研究によって明らかにしていく。

2 令和の日本型学校教育と Society5.0 に向けた図画工作・対話型鑑賞の関連について

Society5.0時代の到来など、社会のあり方そのものが劇的に変化している。令和の日本型学校教育とは、子どもがそのなかで幸福に生きていくために提言された学校教育のあり方である。本稿では、中央教育審議会の答申と拙稿⁶をもとに令和の日本型学校教育と、教師に求められる意識改革を再確認し、本研究との関連について示していく。

令和の日本型学校教育とは、2020年代を通じて実現を目指すべきとして考えられた学校教育のあり方を指す言葉を指す。文部科学省に置かれている中央教育審議会（以下、中教審）が2021年に公表した答申⁷のなかで、具体的なあり方が示されている。令和の日本型学校教育は、現在の学校教育環境が抱える課題に対応するために、「子どもの側に立ち、子どもを主語にする」という学ぶ側からの視点

で捉え直し、全ての子どもの可能性を引き出す「個別最適な学び」と「協働的な学び」の実現が目指されているところに特徴がある。中教審の答申では、そのうえで望ましい「子どもの学び」「教職員の姿」「子どもの学びや教職員を支える環境」などが具体的に示されている。

もともと日本型学校教育は、子どもの知・徳・体を一体で育むものとして、学校が学習指導と生活指導の主要な役割を担っているのがその特徴である。ただし、急激に変化する時代のなかで、現代の学校教育環境はさまざまな課題を抱え、家庭や地域で行うべきことを学校や教員が担っているための負担増、子どもたちの多様化、生徒たちの学習意欲の低下、教員不足、少子高齢化や人口減少による学校教育の維持等が指摘されている。

現代の学校教育環境が抱えるさまざまな課題を解決するためには、こうした背景を踏まえ、一人ひとりの子どもが「自分のよさや可能性を認識する」とともに、「いろいろな人と協働しながらさまざまな社会的変化を乗り越え、持続可能な社会の創り手となる」ことができるように、各学校において組織的、計画的に教育課程を組み立て、必要な資質能力を育成することが重要とされ、教育振興基本計画の理念の継承、学校における働き方改革の推進、GIGA スクール構想の実現、新学習指導要領の着実な実施を推し進めていく必要があると示されている。これらの改革を進め、従来の日本型学校教育を発展させたものが、令和の日本型学校教育と示されている。

また、令和の日本型学校教育が目指す姿として、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の実現がある。そのためには、三つの持つべき観点が示されている。

2-1 「個別最適な学び」について

「個別最適な学び」とは、これまで学習指導要領において位置づけられてきた個に応じた指導を、学習者の視点から整理した概念である。「個別最適な学び」とは、指導の個別化と学習の個性化の二つを整理し（表1）、子どもが自己調整しながら学習を進めていけるように指導することが求められている。

表1：「個別最適な学び」について⁸

	指導の個別化	学習の個性化
目的	・基礎的・基本的な知識技能の習得 ・思考力、判断力、表現力などや、自ら学習を調整しながら粘り強く学習に取り組む態度などの育成	子ども自身が、学習が最適となるように調整できる能力の育成
内容	子ども一人ひとりの特性や学習進度などに応じて指導や教材の柔軟な提供・設定をする	子ども一人ひとりの興味関心やキャリア形成の方向性などに応じて、それぞれに応じた活動や課題に取り組む機会を提供する
違い	一定の目標を全ての子どもが達成することを目指して異なる方法で学習を進める	子どもたち一人ひとりが異なる目標に向けて学習を深め、広げる

また、上記の学びがスムーズに進むように、これまで以上に子どもの成長やつまづきなどの理解に努め、きめ細かく指導・支援することや、ICTを使って学習履歴や生徒指導上のデータなどを活用することがポイントとされている。

2-2 「協働的な学び」について

「協働的な学び」とは、「個別最適な学び」が孤立した学びにならないように、その充実が重要とされる学びである。AI技術が高度に発達する Society5.0 時代のなかで、知・徳・体を一体的に育むためには、さまざまな場面（実習や実験、地域活動など）を他者と協働しながら経験することの重要性が一層高まる。また、異学年間や他の学校の子どもの学び合いも大切である。さらに、こうした集団のなかで個が埋もれてしまわないように、子ども一人ひとりのよい点や可能性を生かすことで異なる考え方との組み合わせを促し、よりよい学びが生み出されるようにすることが求められている。「個別最適な学び」と「協働的な学び」を実現するために必要な具体的な「子どもの学び」や「教師の姿」は、以下の通りである。

2-2-1 子どもの学びについて

子どもの学びでは、「個別最適な学び」と「協働的な学び」が一体的に充実し、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善につなげることが必要とされている。一体的に充実するためには、授業のなかで「個別最適な学び」の成果を「協働的な学び」に生かし、さらにその成果を「個別最適な学び」に還元するというサイクルを構築する。

2-2-2 教師の姿について

教師があるべき姿でいることも示されている。求められるあるべき姿となるには、学校教育を取り巻く環境の変化を前向きに受け止め、子ども一人ひとりの学びを最大限に引き出す教師としての役割を果たすことが求められている。また、その際に、子どもの主体的な学びを支援する伴走者としての能力も備えていることが必要と示されている。

新しい時代を生きる子どもたちに必要となる資質能力を一層確実に育むためには、学校教育の質を高めることが求められている。多様化する子どもたちに対応して、「個別最適な学び」を実現しながら、学校の多様性と包摂性を高めることが求められている。特に令和の日本型学校教育では、教師が一人ひとりの子どもの学びの過程を「見る」ことが、より求められている。

2-3 筆者の考える教師に必要な意識改革について

以上、中教審答申と拙稿をもとに再確認してきたが、これらを踏まえ、筆者は特に留意していきたい点を以下に述べる。

教師が子どもを「見る」とき、そこには全体の中のある部分や「教員が期待するその子どもの姿」を意識して「見る」という危険性をがらんでいる。「見方」「枠組み」「先入観」「価値観」などの色眼鏡をかけてしまいがちなのである。令和の日本型学校教育を実現するためには、まず、このことを教師が自覚する必要がある。そのうえで、これから教師は、「教える専門家」から、教室で生まれた一人ひとりの子どもの学びの事実の省察（リフレクション）を中心に「学びのデザインとリフレクション」ができる「学びの専門家」になるという意識のもと、生涯に渡って自らを変えていく必要がある。これまで教育を成り立たせてきた枠組みを根本から問い直し、教育と社会との未来像を模索していく。結局、現代の学校教育環境が抱えているさまざまな問題の原因は「子ども」にあるのではなく、この閉塞的な状況をつくりあげてきた筆者を含めた大人自身の問題なのである。

「学び」の基礎ともいわれている文字やことばや数などの知識は何のためにあるのかと言えば、それは、「生きる力」を育み、「他者」とともに生きるためにある。しかし、このことの意味が、この近代社会を生きてきた筆者を含めた大人には、なかなか見えにくいようである。子どもは有能さを秘めた存在であるが、未だに「学び」が未成熟な子どもに、知識や価値を効率よく合理的に伝達することと考えられていることが少なくない。子ども観の転換が不可欠なのである。子どもは小さな哲学者である。大人自身が「無知の知」であり続けることはなかなか難しいことであるが、令和の日本型学校教育を実現してこの閉塞的な状況を打開していくには、子どもを見習って柔軟な身体や感覚を取り戻して、子どもと謙虚に生き合い、学び合っていくことが何よりも大切なのである。そのためにも対話型鑑賞や図画工作の教育実践研究を行い、その成果や課題を明らかにしていく必要がある。

次に、平成元年に小学校の図画工作の学習指導要領が「新しい学力観」のもと改訂された際に重要な内容がすでに示されていたので再確認していくことにする。

2-4 図画工作の重要性について

平成元年に改訂された際の経緯や現在に通じる「新しい学力観」について、再確認していくことにする。子どもたち一人一人が「自分らしい表現の思いをもち、自分の好きな、自分にできる表現などの方法で、思いのままに（主体的に、創造的に）表現を楽しみ、すてきな笑顔をみせてくれることを願って、子どもたちを中心にして図画工作の学習指導要領は改訂された」⁹のものであり、そこにおいては「表現の思いをはじめ、発想や構想、表現の方法、造形美に関する感覚など、表現にかかわるすべてのことが、自分に委ねられて表現をすることができる」とき、子どもたちは、楽しいと思い、その

喜びを味わい、そこにかかわるすべての資質や能力が、よさや美しさを目指して高められることになる」¹⁰と示されている。ここにいうよさとは、「子どもたち一人一人の思いをはじめ、思考や判断、表現など様々な資質や能力などのまわりからも共感されるような内容、傾向など」¹¹のことである。

平成元年以前の図画工作では、子どもが「自分を生きる喜び」といったものは度外視され、大人が主導権を握る社会の状況を基準にした知識や技能を教えることが大事であるとし、技術や技法などを教え込むことに重点が置かれていたといえる。したがって、「子どもたちはいつも受け身になっており、自分を生きることができず状況は少なかった」¹²のである。このような状況では「子どもたちは、その生涯を主体的に生きていくことはできない」¹³と判断され、教育の在り方を改めるために、「新しい学力観」が設定されたのである。すなわち、「新しい学力観」は、子どもたちが生涯に渡って、自分で生きることができるとする資質や能力を学力とし、その育成を目指して示されたのである。

新しい学力観に立つ図画工作の学力には、造形への関心・意欲・態度・発想や構想の能力、創造的な技能、鑑賞の能力があげられている。これらは、子どもたちが学習や生活において主体的に活動する際に深く関わり合いながら働くものであり、一体的なものであるため、それぞれを明確に分けて捉えることはできない。したがって「教師には子どもたちが学習活動などにおいて、可能な限りこれらの資質や能力を働かせるように工夫するとともに、その在りように共感し、適切な支援をすることが期待」¹⁴されている。これは、現在の学校教育においても「主体的・対話的で深い学び」やアクティブラーニングが求められているが、当時も本質的に同様のことが求められていたことを示している。

図画工作の活動では、子どもが自ら感じ、自分の目で見て、考え、自分の想いを色や形に表現することを通して、自分が「いま、ここ」に存在しているという根拠を探し続けていくことが可能となる。なぜなら、造形活動は「子どもたち一人一人が、主体的に自分の思いや造形感覚を働かせながら、材料や用具などを選び、発想や構想を行い、イメージをいろいろと試みながら具体化すること」¹⁵を通して、子どもたちが自分ともの、自分と他者など、造形作品や造形行為を媒介にして様々な対象とのかかわりをじかに感じ続けることが可能となる学習だからである。子どもたちは造形活動を通して、「材料や場所と身体的にかかわりながら、子どもたちは空間に材料を置き、色と色、色と形などの要素と空間を自分の感覚や方法で関係づけることによって、その子どもにとっての新しい意味をつくりだす」¹⁶ことを楽しんだり、「子どもたちはその活動をつくりだしながら、自分の新しい感じ方、見方、考え方に気づいたり、その状況をつくっている新しい自分、＜私＞に気づく」¹⁷ことが可能となるのである。

したがって、表現したり、つくりだしたりすることは、「前もって結果も過程も想定しない造形活動という在り方において、材料にかかわり空間と関係づけながら表現したりつくりだしたりする過程で、『いま』を生きて感じている自分の感覚を基に、自分にとっての新しい意味をつくりだす」¹⁸ことなのである。子どもは、この新しい意味を「つくる」という行為を通じて、＜私＞を感じ、見つけ、つくりなおしていくのである。また、子ども一人一人が、「自分の外にある造形的な空間に、自分の全身的な感覚を覚醒させ、身体的に働きかけながら、＜私＞として統合された自分を感じ、＜私＞として「いま」を生きていく実感をもつ」¹⁹に至るのである。この考えは「造形遊び」の意図にもとづいたものだが、本来は「造形遊び」に限らず、図画工作や美術の根底になくはならないものである。したがって対話型鑑賞においても、作品はつくらなくても、新しい意味や価値や見方や感じ方、考え方をつくる点において同様といえる。

2-4-1 「造形遊び」の意義と「対話型鑑賞」の可能性

教育における自己の生の根源的肯定について、永井均は「子どもの教育において第一になすべきことは、道徳を教えることではなく、人生が楽しいということ、つまり自己の生が根源において肯定されるべきものであることを、体に覚え込ませてやることなのである。生を肯定できない者にとっては、あらゆる倫理は空しい」²⁰と述べている。この自己の生の根源的肯定は、「造形遊び」の意義と同様である。鷲田清一は「生きる理由がどうしてもみあたらなくなったときに、じぶんが生きるにあた

いする者であることをじぶんに納得させるのは、思いの外むずかしい。そのとき、死への恐れは働いても、生きるべきだという倫理は働かない。生きるということが楽しいものであることの経験、そういう人生への肯定が底にないと、死なないでいることをじぶんでは肯定できないものだ²¹とし、さらに例えば「幼児期に不幸な体験があったとしても、それに代わるものを、それに耐えられるだけの力を、学校はあたえうるのでなければその存在理由はない。だれかの子として認められなかった子どもに、その子を『だれか』として全的に肯定することで、存在理由をあたえうるのでなければ、その存在の意味がない」²²とする。このような、「自己の生を肯定」できる状況というものがあるが現在の教育活動の中でどれほど保障されているのであろうか。唯一「自己の生を肯定」できる状況を教育活動で実現できる可能性を秘めたものが「造形遊び」である。

すなわち、現在の教育は30年前の1993年に「新しい学力観」が提唱されようとも、その意義が教師や大人に認識されなかったことが示しているように、学校での学びや表現といったものは、「新しい意味や価値ある形態など何ものかをつくりだす場ではなく、単に現在の在りようを再現したり、追認したりするだけにとどまって」²³おり、「子どもたち一人一人が、自分を生きる意味を学ぶ行為、それが、広い意味での表現」²⁴にまで至りにくい現状である。このような状況の中で、「造形遊び」には自己の生が根源において肯定されうる可能性があるのである。そして、筆者の経験上「対話型鑑賞」にもその可能性がある。

さて、この「造形遊び」は、昭和52年の学習指導要領にはじめて第1・2学年に位置づけられた。これは文部省小学校指導書図画工作編（昭和53年）にあるように、いわゆる大人の造形美術の考え方を基にした内容ではなく、遊び性を生かした子どもの論理による造形活動を重視する内容として位置づけられた。「造形遊び」では作品をつくるのではなく、自分自身をつくりだしていく過程、＜私＞というものの根拠を探し続けていくことが可能な場として位置づけられている学習活動である。すなわち、「造形遊び」は子どもたちが今までにない、意味や価値を進んで見つけだしていったり、私を通じて色や形や他者とのさまざまな関係性を身をもって体験したりすることが保障されている活動なのである。そして、このような活動を通じて、未来のために学ぶのではなく、「いま、ここ」で生きていくことを実感したり、その子らしさを形成していったりすることが可能になるのである。西野は『『造形遊び』や『造形行為』の中でみられる「つくる」こととは、子どもたちの芸術活動の新しい意味生成の行為であり、それは、その過程において区切りをつけて、その在りようを評価し、その時点にとどまる（完結）ことなく、限りなく行為し、評価するというひろがりのある問題解決的な在りようが無限に展開されることを目指すものである」²⁵と述べている。また、「造形遊び」を、「＜つくる→こわす→つくる→こわす→つくる…＞ということが無限に連続・発展する営みであり、行為が停滞したり、反復したり、固定化したりしたものを突き動かし、それらを解体したり剥がしたりして、＜地＞を露わにする（つくりだす）とともに、そこにまた新たな意味生成の行為を展開すること。つくり、つくりかえ、つくりの展開＝意味生成」²⁶と述べている。

内田伸子は創造的想像が発揮できる場として「想像は現実世界とのすりあわせによって発展する。子ども時代の想像の世界を庇護しているのは、自然のものであれ、人間がつくったものであれ、子どもがそれと創造的な相互作用をひき起こすようなものでなくてはならない」²⁷としている。さらに、このような場において、「子ども自身の中に、遊びの中で、そうした身近なものとの相互作用し、五感と想像力をはたらかせて世界をつくり変え、精神と外界をつなげていく橋をかける力を潜在させ、世界を自分の中にとり込む力をはたかせることができるのである」²⁸と述べている。

この相互作用をひき起こすものとして、「造形遊び」や「対話型朝鑑賞（朝鑑賞）」を通して子どもが新しい意味をつくり出す行為が該当する。

以上の点を踏まえ、対話型鑑賞の教育実践研究を行い、その成果や課題を明らかにし、以下の方法において追究していくこととした。

3 対話型朝鑑賞（朝鑑賞）の実際

3-1 調査方法・対象について

子どもは朝鑑賞を媒介にして友だちとかかわり合いながら、様々な新しい意味をつくりだしていく。本調査では、子どもがどのようにして友だちや作品とかかわり合いながら、様々な新しい意味をつくりだしたり、新しい見方や感じ方、考え方をつくり直したりしていくのか。また、子どもたちの朝鑑賞中における行為において、会話におけるできごとの展開と、言葉によって相互にどのように関係して朝鑑賞のできごとを実現させていくのかを分析し、その意味を考察しながら、生きることとしての学びや情報を読み解き対話する力がどのように成り立っているのかをみていくことを目指した。

調査対象は、彦根市立平田小学校3年生である。調査方法は、「対話型朝鑑賞」における鑑賞活動をとまなう行為のひとつままとまりのできごとを、事例の観察単位とし、ビデオカメラを用いた周回的・参与的な観察を行いながら、事例収集を行った。そして、その行為の意味について相互行為分析²⁹（表2）やエスノメソドロジー³⁰の手法を援用して考察している。対象は子どもと学級担任である。

表2：トランスクリプトの表記記号

- | |
|---|
| <p>① () : 聞き取り不能な個所を示す。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。
 ② (0.4) : 沈黙・間合いを示す。0.2秒ごとに () 内に示される。0.2秒以下は(.)で示す。
 ③ : : : 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。
 ④ ↑ : 発話の音調の極端な上昇を示す。</p> |
|---|





3-2 朝鑑賞における事例と考察

本研究においては、11月17日8:15～8:30の時間帯に学級担任による2回目の朝鑑賞が行われた事例をみていくことにする。使用された作品は、不思議な線や形や生き物が描かれて、多義的に見ることのできる作品である。学級担任がセレクトしている。15分間という朝鑑賞中、ファシリテーター役の学級担任が、子どもたちに実際に投げかけた質問は次の3つであった。①「何が描かれていますか?」、②「この作品からどんな声や音が聞こえますか?」、③「この作品にどんな題名をつけますか?」、実際に次のような朝鑑賞中（表3）における相互行為・相互作用、発話が展開された。

では、3つ目の投げかけがされた場面を見ていくことにする。tが、「もし(.)この絵に題名をつけるとしたら何てつけますか↑」[01:t]と尋ねると、1が手を挙げたので、「はい(.)1さん」[03:t]と指名した。すると、1は座っていた姿勢から席を立てて「はい(.)逆さま猫」[04:1]と言った。tは1に近づきながら「なんでなんで」[05:t]とその理由を聞くと、1は「逆さま猫」[06:1]ともう一度繰り返して言った。再びtは「どうして↑」[07:t]と聞くと、1は「あの中に猫みたいなの::」[08:1]と言うので、すかさずtは「どこどこどこ」[09:t]と前にきて説明するように促した。このやりとりを聞いていたcは「あ(.)本当だ(.)猫みたいのいる::」[10:c]と言った。1は一番後ろの席から作品の前に移動してくると、指示棒を使って「これが下向いているから」[12:1]と説明した。すると、tは、「あ::(.)なるほどな(.)はい」[13:t]と言うと、1は自分の席に戻っていった。

tは続けてmが手を挙げていたので、「mさんどうですか」[14:t]と指名した。mは起立して、「はい(.)4人のピエロ」[15:m]と言い、4人のピエロが見えることを伝えた。すると、tはすかさず、「どこからそう思いましたか↑」[16:t]とその理由を聞いた。mは作品の前へ移動すると、「これと::(.)これと::(.)これと::(.)これ(.)4人だから」[18:m]と指示棒で4人のピエロにみえるものを指示棒で示しながら言った。そして、tは「あ::(.)なるほどな」[19:t]と言うと、次に「はい(.)sさん」[20:t]と言って指名した。すると、sは「はい(.)1さんとちょっと似てるんですが::(.)うんと::」[21:s]という自ら作品の前に移動すると、「こちらへんは::猫みたい(.)猫の耳とかで::(.)黒いところは猫の

表3: t (ファシリテーター)、c、d、e、o、p、l、m、nの相互行為・相互作用、発話

	相互行為・発話	備考
01:t	「もし()この絵に題名をつけるとしたら何でつけますか↑」と尋ねる	
02:l	手を挙げる	
03:t	「はい()lさん」と指名する	
04:l	「はい()逆さま猫」と言う	
05:t	「なんでなんで」と近づきながら言う	
06:l	「逆さま猫」ともう一度繰り返して言う	
07:t	「どうして↑」と言う	
08:l	「あの中に猫みたいなの」と言う	
09:t	「どこどこ」と前に来て言うように促す	
10:c	「あ()本当だ()猫みたいのいる」と言う	
11:l	一番後ろの席から移動する	
12:l	「これが下向いているから」と指示棒を使って説明する	
13:t	「あ()なるほどな()はい」と言う	
14:t	「mさんどうですか」と指名する	
15:m	「はい()4人のピエロ」と言う	
16:t	「どこからそう思いましたか↑」と聞く	
17:m	前へ移動する	
18:m	「これと()これと()これと()これと()4人だから」と指示棒で指しながら言う	
19:l	「あ()なるほどな」と言う	
20:t	「はい()sさん」と指名する	
21:s	「はい()1さんとちょっと似てるんですが()うんと()」というように前に移動する	
22:s	「ここへんは猫みたい()猫の耳とかで()黒いところは猫の耳とかで()目と耳がここへんにある()しっぽがあって」と指示棒で示しながら言う	
23:d	「ホンマやな」と言う	
24:s	「お母さんとネコ」と言う	
25:e	「ホンマや()そ()やな()」と言う	
26:d	「わかる()わかる()」と言う	
27:t	「なんかわかる()」と言う	
28:t	「はい nさん」と指名する	
29:o	「猫飼い主だって」と隣の o が聞き取って代わりに言う	
30:t	「猫飼い主↑」と言う	
31:n	「なんか()猫かってる人がいるから」と本人が言う	
32:t	「どこに猫かっている人がいるの↑」と尋ねる	
33:p	「あ()猫飼ってる人ね()あの人ね」一番後席から指さしながら言う	
34:e	「あ()ホンマや()猫や()」と言う	
35:n	移動して指示棒を受け取る	
36:n	「ここ」と指しながら言う	
37:t	「その人が猫飼ってるみたいに見えるんか()なるほどな()こんなふうにしてるね」と言いながら両腕を広げながら言う	
38:d	「うん」と言う	
39:t	「確かに確かに()おもしろ()ありがと()」と言う	
40:n	嬉しそうに手を2回たたきながら席に戻る	
41:t	「はい()2回目でもいいよ」と発言を求めながら言う	
42:t	「はい()rさん」と指名する	
43:r	「いるんな形の人」と席を立てて答える	
44:t	「いるんな形の人ね()あ()確かにいるんな人がいるもんね()みんなが言ってくれたみたい()」と言う	
45:d	「確かに()」と言う	

耳とかで()目と耳がここへんにある()しっぽがあって」[22:s]と指示棒で示しながら説明した。すると、dは「ホンマやな」[23:d]と言った。続けてsは、「お母さんとネコ」[24:s]と題名を言うと、eが「ホンマや()そ()やな()」[25:e]と言った。先ほど、「ホンマやな」[23:d]と言っていたdは「わかる()わかる()」[26:d]と言った。tも「なんかわかる()」[27:t]と子どもたちと一緒に言う姿を見せていた。

続いてtは「はい nさん」[28:t]と指名した。指名されたnは席を立つと、隣の席のoに小声で伝えた。それを聞き取ったoは「猫飼い主だって」[29:o]とnの代わりに言った(図1)。すると、tは「猫飼い主↑」[30:t]と言うと、先ほどはみんなの前で発言しなかったnが「なんか()猫飼ってる人がいるから」[31:n]と説明した。すかさず、tは「どこに猫飼っている人がいるの↑」[32:t]と前に来て説明を促したので、nは作品の前に移動し始めた。その時、一番後席のpは「あ()猫飼ってる人

ね(,)あの人ね」[33:p]と指さしながら言うと、eは「あ::(:)ホンマや(,)猫や::」[34:e]と言う言葉が教室内に響いた。nは指示棒を受け取ると、「ここ」[36:n] (図2・4)と指しながら言った。すると、tは「その人が猫飼ってるみたいに見えるか::(:)なるほどな::(:)こんなふうにしてるね」[37:t]と言いながら、その描かれている人物と同じ姿勢を両腕を広げながら言うと、dは「うん」[38:d]と同意した。tは「確かに確かに::(:)おもしろ::い(,)ありがと::」[39:t]と言うと、nはとても嬉しそうに笑顔で手を2回パンパンとたたきながら席に戻る姿が見られた。(図3)

tは続けて、「はい(,)2回目でもいいよ」[41:t]と発言を求めながら言うと、「はい(,)rさん」[42:t]と指名した。rは「いろんな形の人」[43:r]と席を立てて答えると、tは「いろんな形の人ね::(:)あ::確かにいろんな人がいるもんね::(:)みんなが言ってくれたみたい::」[44:t]と言うと、dが「確かに::」[45:d]と言う姿がみられた。

ここまでの事例をみていくことにする。tが「もし(,)この絵に題名をつけるとしたら何てつけますか↑」[01:t]と質問すると、lは「はい(,)逆さま猫」[04:l]、mは「はい(,)4人のピエロ」[15:m]、sは、「お母さんとネコ」[24:s]、nは「猫飼い主」と作品からイメージした題名をそれぞれつけている姿がみられた。一見当たり前の出来事のように思われるかもしれないが、題名を発言した後にその題名について、否定するようなことを言う子どもは一人もいない。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「ホンマや(,)そ::やな::」[25:e]、「ホンマやな」[23:d]、「わかる::(:)わかる::」、「確かに::」[45:d]とって温かく受容している。このよう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思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。算数や理科や国語のようにはっきりとした正解も



図1: 29 : o



図2: 36 : n



図3: 40 : n



図4: 36 : nが示した際の全体の様子

なければ不正解もないという魅力的な朝鑑賞の特性を示している。すなわち、この朝鑑賞の場が不正解を気にせず、作品を見て見つけたことや感じたことを素直に感じたままに表現できる場になっており、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示されている。tが作品のどこからそのように考えたのか理由を尋ねる声は聞かれたが、否定するような発言は一切なかったのである。

さらに、nは、はじめは自分で発表せずに隣の席のoに代わりに題名を伝えてもらっていたが、tに前に来て説明を促されたので、nは作品の前に移動し始めると、一番後席のpの「あ::(.)猫飼ってる人ね(.)あの人ね」[33:p]という声やeの「あ::(.)ホンマや(.)猫や::」[34:e]と言う言葉にも後押しをされて、nは指示棒を受け取ると、「ここ」[36:n] (図2、4)と指しながら言った。すると、tは「その人が猫飼ってるみたいに見えるんか::(.)なるほどな::(.)こんなふうにしてるね」[37:t]と言いながら、その描かれている人物と同じ姿勢を両腕を広げながら言い、「確かに確かに::(.)おもしろ::い(.)ありがと::」[39:t]と言い、そのように言われたnは、自分の席に戻る際にとても嬉しそうに笑顔で手を2回たたきながら戻る姿(図3)が見られた。この出来事から、nにとっては、はじめは小さな声で自信がなさそうに答えていたが、先生や友達からも認められたことがとても嬉しかった様子が示されている。これは自己肯定感を高める要因になることも示している。さらに、発言者の考えや存在そのものをあたたかく受容するような教室の雰囲気が培われていることを示している。また、発表したmやsの姿から、ファシリテーター役のtが、「どこからそう思いましたか↑」とその子がそのように考えた理由を尋ねながらも、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がけや姿勢がとても大切であることが確認された。本来、子どもたちが学校や教室において表現する際には、このような教室環境は不可欠なのである。

以上のことから、朝鑑賞中に子どもの発言をすべて受け入れ、受容していくことの大切さを子どもの姿を通して確認することができた。読み解き対話するには、そのベースとして間違いを気にせずに表現できる場が必須なのである。そして、子どもたちは不思議な作品を目の当たりにしながらも、「逆さま猫」[04:l]、「4人のピエロ」[15:m]、「お母さんとネコ」[24:s]、nは「猫飼い主」などの題名をつけていたが、その際に、単に目に見えた情報だけでなく、見たものと自分がこれまで経験しながら獲得してきた情報や知識や経験と結びつけて、理由を考える様子が確認された。

佐藤学が「学びは対象世界との対話と他者との対話と自己との対話が三位一体となった活動」³¹と述べていたが、朝鑑賞の場では、これまでの子どもたちの様子からも、柔らかな声と身体による「交わり」や「学び」が生まれやすいことを示している。さらに、モーリス・メルロ＝ポンティが「他者が見る色彩や触る起伏は、わたしにとっては絶対的な神秘であり、近づき得ないものだと言われるが、これはまったく正しくない。わたしがある風景を眺めながら、風景について誰かと言葉を交わすだけで、他者の経験しているものを単なる観念やイメージや表象としてでなく、自分の差し迫った経験として所有することができるのである。そうすれば他者の身体と自分の身体の一一致した働きによって、わたしが見ているものが相手へ移行する」³²と述べているが、このことは、3年生の子どもたちにおいても僅か15分間程の朝鑑賞を通して、わたしが見ているものが相手へ移行し、相互に見る目を広げ、自分の見ているものが内側から変わっていくことが可能になることを示している。

また、ファシリテーターが、逐次「どこからそう思いましたか↑」と、発言した子どもに対して、作品のどこからそう思ったのか、その根拠を問う質問をしている。その結果、子どもが考えた理由や根拠を作品を拠り所にしながらい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、認め合う状況をつくり続けている役割が確認された。このことから、ファシリテーターの役割やどのような作品を提示するのが、とても重要であることも確認することができた。今回はアート・カード以外の作品から学級担任が子どもたちに合わせてセレクトしていた。

朝鑑賞を実施し、改めて確認されたことがある。それは、この朝鑑賞の特徴は、先生は「教えない」人になり、そのかわり「問い」を投げかけ、発言を促し、つなげていくファシリテーターとなる

ことにある。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、友だちの考えもしっかりと聞き、そ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。朝鑑賞中、子どもたちは「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。この様な活動を繰り返す中で、同じ作品を見ている、多様な見方や感じ方があり、互いのよさや個性を発揮しやすく、同時にお互いを認めやすいことが3年生の姿から明らかになった。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、お互いのよさや個性を認め尊重する姿勢が培っていきやすい可能性が示された。さらに、Society5.0 に向け、「文章や情報を正確に読み解き対話する力」が求められているが、描かれている作品から思い思いの理由や考えをめぐらし、そのように感じ、考えた理由を対話によって伝え合う活動、すなわち朝鑑賞の場が Society5.0 の社会を生き抜くために必要な能力を伸ばす教育実践として、一助になる可能性を示すことができた。さらに、教師にとって、朝鑑賞で身につけたファシリテーションスキルが功を奏し、授業中に待つ姿勢が促され、子どもたちの考えをつなげていく姿勢が自然と身につけてきている変容をみることもできた。

4 終わりに

本研究においては、Society5.0 の社会を生き抜くために必要な能力を伸ばす手立てを探るために、朝鑑賞を実施し、実際にどのような子どもや教師の姿が見られるのか追究してきた。その結果、3年生の一部の事例しか示せなかったが、これまで述べたような成果や可能性を確認することができた。朝鑑賞の活動を通して、子どもたちは作品から感じたことや読み解いたことを、思い思いに言葉を用いて表現することを楽しみ、お互いに認められる経験をすることができた。発言を認められる、すなわち、発言・表現した子ども自身が認められるということである。その結果、作品に対する見方のみならず、自分自身や他者に対する見方が広がり、お互いのよさや個性を認め尊重し合うことを通して、自己肯定感を高める要因になることも示すことができた。子どもは多様な表現や考え方に触れる中で、自分なりの考えをもったり、自分の見方や感じ方を広げたり深めたりすることができる。また、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。このような教育活動が学校に保障されることが、「子どもの側に立ち、子どもを主語にする」という学ぶ側からの視点で捉え直し、全ての子どもの可能性を引き出し、子どもの主体的な学びを支援する伴走者としての教師・教育活動の礎となることを示している。

今後は、朝鑑賞の研究を継続し、持続可能で適切な題材開発や、全学年における効果や課題を子どもの姿から明らかにしていくことを課題とする。より一層、Society5.0 の社会を生き抜くために必要な能力を伸ばすことのできる環境や学習活動、教育実践を様々な関係機関と連携しながら更に追究していきたい。

謝辞

彦根市立平田小学校の皆様にご協力をいただきました。心より御礼申し上げます。

註

- 1 文部科学省「Society 5.0 に向けた人材育成～社会が変わる、学びが変わる～(概要)」平成30年6月5日、「Society 5.0 に向けた人材育成に係る大臣懇談会新たな時代を豊かに生きる力の育成に関する省内タスクフォース https://www.mext.go.jp/component/a_menu/other/detail/_icsFiles/fieldfile/2018/06/06/1405844_001.pdf (2023年9月1

日アクセス)

- 2 フィリップ・ヤノウイン 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, 2015, p11
- 3 文部科学省「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, 2018, p. 51
- 4 三澤一実「『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』2018, pp287-294
- 5 宮本友弘・奥村高明・東良雅人・一條彰子「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』, 2020, pp45-49
- 6 青木善治「令和の日本型学校教育とは? 中教審の提言内容や実現に必要な考え方」2023年6月30日、寺子屋朝日 for Teachers <https://terakoya.asahi.com/article/14945344> (2023年9月1日アクセス)
- 7 文部科学省「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す, 個別最適な学びと, 協働的な学びの実現～(答申)【概要】令和3年1月26日中央教育審議会
https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_1-4.pdf (2023年9月1日アクセス)
- 8 前掲書6), 2-(1)-①
- 9 西野範夫・水島尚喜編著『新しい学力観に立つ授業展開のポイント図画工作科』東洋館出版 1995年, p. 11
- 10 同上書 p. 11,
- 11 文部省『初等教育資料』東洋館出版 1991年6月No. 563, p. 17
- 12 前掲書9), p. 13
- 13 同上書, p. 13
- 14 同上書, p. 14
- 15 同上書, p. 20
- 16 鶴本千種「教育の基礎としての造形遊び」上越教育大学大学院学校教育研究科修士課程学位論文 1997年, p. 11
- 17 同上書, p. 12
- 18 同上書, p. 11
- 19 同上書, p. 13
- 20 永井均「これがニーチェだ」講談社現代新書 1998年, p. 23
- 21 鷺田清一「悲鳴をあげる身体」PHP新書 1998年, pp. 69-70
- 22 同上書, p. 70
- 23 西野範夫「子どもたちがつくる学校と教育 第3回-子どもの表現と子どもの世界-」『美育文化』財団法人美育文化協会 1996年6月号, p. 52
- 24 西野範夫「子どもたちがつくる学校と教育 第2回-社会と教育と子どもの図工・美術教育-」『美育文化』財団法人美育文化協会 1996年5月号, p. 54
- 25 西野範夫「造形遊びの再定義(5)造形遊びは子どもの論理」『美育文化』財団法人美育文化協会 1997年, 8月号, p. 60
- 26 同上書, p. 60
- 27 内田伸子「想像力」講談社 1994年, p. 250
- 28 同上書, p. 247
- 29 西阪仰「相互行為分析という視点」金子書房 1997, 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。」
- 30 佐藤学「教育方法学」岩波書店 1996, 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。」

- 31 佐藤学「学校の挑戦学びの共同体を創る」小学館 2006, p. 9
- 32 モーリス・メルロ＝ポンティ 中山元訳「メルロ＝ポンティコレクション」ちくま学芸文庫 1999, p. 139