

「対話型鑑賞」の学習指導に関する研究

— 中学校美術科における効果的なファシリテーションのモデル作成を通して —

【研究者】 教科教育部 指導主事 大和 浩子

【研究協力員】 東広島市立八本松中学校 教諭 金本 美貴

研究の要約

本研究は、一般に「対話型鑑賞」と呼ばれる鑑賞学習の指導法について、中学校で実施する際の効果的な方法について考察したものである。文献研究を基に、いわゆる「対話型鑑賞」をめぐる誤解や批判を検討し、そこから本研究における「対話型鑑賞」は「対話による意味生成的な鑑賞学習の方法」と整理した。さらに、この学習を通して育てたい能力を思考力に焦点化して、「作品に対する見方を深めその価値を判断し、自分の生き方と関係付ける力」と設定した。この能力を伸長するためには、個々の生徒が自分のもっている見方を広げて考えを深める必要があるが、その際重要になるのは、対話の進行役による効果的な働きかけ（ファシリテーション）であると考えた。そこで、思考を深める対話を生み出すために有効と思われる活動の流れや問いかけを整理し、ファシリテーションのモデルを作成した。モデルを基にした授業実践を踏まえ、作成したモデルを改善しながら研究を進めた結果、ファシリテーションによって引き出された対話によって生徒が作品に対する見方を深め、自分なりに価値を見いだしていく姿が確認できた。

キーワード：対話型鑑賞 対話による鑑賞 鑑賞学習 鑑賞教育 ファシリテーション

I 問題の所在と研究の目的

1 研究の目的

鑑賞教育の重要性がうたわれて久しい。従来多く行われてきた知識理解を中心とする鑑賞授業への反省から、近年では、体験型の鑑賞授業や言語活動を取り入れた鑑賞授業についての研究が広く行われるようになった。中でも、参加者が鑑賞対象についてやり取りしながら見方・感じ方を広げ、作品に関する意味・価値を協働的に創り出していく対話を取り入れた鑑賞の指導方法が注目されている。この方法は一般に「対話型鑑賞」と呼ばれ、鑑賞の能力の育成について有効であることが先行研究からも明らかになっている。

この鑑賞指導法では進行役の的確な助言や対話への介入が重要であり、その役は授業の場合、教師が担うこととなる。しかし、どのような助言や介入が鑑賞の能力を伸ばすことになるのかを追究した研究はこれまで余り見られなかった。また、進行役が有すべき資質・能力や知識については様々な見解があり、授業の事実の分析に基づいた整理が必要であると考えられる。

鑑賞の能力は「見方・感じ方」という言い方で表されるように「思考」と「感性」の両側面から成り

立っているが、本研究では思考の側面に焦点を当てる。対話を取り入れた鑑賞によって、思考力がどのように育成されるかを追究するため、ピアジェの発達段階で形式的操作期に当たり抽象的思考が可能になってくる中学生の鑑賞活動に研究対象を絞った。また、対話の際には進行役が重要な役割を担うため、進行役が鑑賞者集団に対して行う助言等の働きかけに着目した。

以上のような課題意識の下、本研究は、中学校美術科の対話を取り入れた鑑賞学習の指導において、生徒が対象から自分なりの意味や価値を見いだしていく能力を伸ばすために有効な働きかけ（以下「ファシリテーション」とする。）の在り方を明らかにすることを目的とした。

2 研究の内容と方法

本研究は、次のような手順で進めていく。

- ①文献研究及び研究協力員の初期の鑑賞活動記録から、「対話型鑑賞」の進行役（以下「ファシリテーター」とする。）が行う参加者へのファシリテーションのうち、生徒の思考の深まりや広がりをもつものとして有効と考えられるものを抽出する。
- ②有効と思われるファシリテーションを活動の流

れに沿ったモデルとして構成し、そのモデルを活用した「対話型鑑賞」を研究協力員の所属校で実施する。

- ③授業での発話及び生徒アンケート、授業者への聴取等の分析を通し、モデルの有効性を検証し、「対話型鑑賞」を中学校で実施する際のポイントをまとめ、整理していく。

II 研究の基本的な考え方

1 「対話型鑑賞」について

(1) 「対話型鑑賞」をめぐる現状

対話を取り入れた鑑賞には、現在も様々な呼称がある。例えば、和田咲子ら（2008）が、ファシリテーターの力量の重要性を論じた論文⁽¹⁾においては「対話型鑑賞」「対話を通じた鑑賞活動」「対話型鑑賞活動」等の呼称が混在している。他にも様々な呼称や見解があるが⁽²⁾、このような状況の背景には、対話を取り入れた鑑賞の捉えが定まっていないことがあると考える。

上野行一（2012）によると、対話を取り入れた鑑賞指導法は、少なくとも1970年代には優れた実践が存在した⁽³⁾。その後一時期停滞したが、再び注目を浴びることになった契機は、平成7年にニューヨーク近代美術館の教育カリキュラム担当であったアレナスらが来日し、美術館における鑑賞教育の研修会が行われたことにある。その際や、後に再来日したアレナスが各地で行った活動の手法が注目され、いわゆる「対話型鑑賞」として広まったとされる。

アレナスの手法はVTS（ヴィジュアル・シンキング・ストラテジーズ）と呼ばれる理論が基盤となっているが⁽⁴⁾、彼女の手法とVTSとは似て異なるものである。しかし、両者がほぼ同時に日本に紹介されたことや、VTSが研修会や書籍を通して広まったこと⁽⁵⁾などにより、両者の混同が生じている。その結果、質問の質を限定したり作品に関する背景等の情報を遮断するようなVTSの手法が「正しい対話の方法」とであると誤解される状況が生まれている。右上表1に両者の大きな差異を比較して示す。

(2) 本研究における「対話型鑑賞」の捉え

本研究におけるファシリテーターとは、すなわち鑑賞活動をデザインする教師のことである。上野（2014）はファシリテーターとしての教師の重要性について、「単に対話すればよいというものではない。意味生成の過程を先生が組み立て、作品に対しての思考が自己と他者、個人と集団の間を往還し、学習

表1 VTSとアレナスの手法の差異

	VTS	アレナスの手法
対象	小学校低学年に代表される、直観で作品を判断するような鑑賞の初心者	特に定めない
育成したい力	観察力 コミュニケーション力	鑑賞の能力全般
問いかけ	「この絵では何が起きていますか」「何を見てそう思いますか」「他に何が見つかりますか」の三つに限定	特に限定しない
作者の意図や作品の歴史的背景等の情報	与えない	与える場合は中身を吟味して与える

課題に沿って一人ひとりの鑑賞者がそれぞれの解釈をまとめることが目的である。」¹⁾と述べ、鑑賞者が作品を解釈するためには、教師が活動をデザインする必要があることを指摘している。また、和田ら（2008）はファシリテーターの力量が鑑賞活動の質に大きな影響を及ぼすことを指摘している⁽⁶⁾。

これらの知見から、本来の「対話型鑑賞」に必要な指導法は、問いかけの内容や数をVTSのように限定せず、鑑賞者の発言を大切にしながら集団で共有化するよう努め、適切なタイミングで適切な情報を提供する等、ファシリテーターによる効果的な進んで鑑賞が深まるという指導法であると考えた。

以上のことから、本研究では「対話型鑑賞」を、臨機応変で的確な教師のファシリテーションによって活動に方向性が生まれる、対話による意味生成的な鑑賞学習の方法であると定義し、論を進めていくこととする。

(3) 本研究における「対話型鑑賞」によって育まれる資質・能力

上野（2014）は対話による鑑賞で育まれる資質・能力について、小学校・中学校・高等学校のいずれにおいても「基礎となる能力」として「作品を鑑賞して感じ取り考える能力」を設定し、その下位項目として、学習指導要領の内容に沿って4から5項目を挙げている。そしてその資質・能力を身に付けさせるための学習課題を発達段階に沿って具体的な「設定例」として示している⁽⁷⁾。

次ページ表2は、上野の示す育成される資質・能力と、それに対応した学習課題の設定例の一部を、小学校第5学年及び第6学年と中学校第2学年及び第3学年とで比較したものである⁽⁸⁾。表中で稿者が

表2 対話による鑑賞を通して育成される資質・能力と学習課題の設定例の一部の小学校・中学校での比較

育成する資質・能力		小学校第5・第6学年での学習課題(例)	中学校第2・第3学年での学習課題(例)
【基礎となる能力】 作品を鑑賞して感じ取り考える能力		<ul style="list-style-type: none"> 形や色などから分析的に見たり、意図や気持ちを読み取ったりして、作品を深くとらえる。 感じたことや思ったことを話し合い、表現の意図や特徴をとらえる。 	<ul style="list-style-type: none"> 主題に基づきながら作品の背景を見つめたり、自分の生き方との関わりでとらえたりして見方を深める。 作品に対する自分の価値意識をもって批評し合ったり、知識を活用したりして、自分の中に新しい価値をつくり出す。
【基礎となる能力】を支える能力	造形的な(小学校では「作品の」)よさやおもしろさ(おもしろさは小学校のみの設定)美しさなどを感じ取る能力	<ul style="list-style-type: none"> 多様な見方や感じ方で親しみのある美術作品を鑑賞し、<u>作品のよさや美しさを感じ取る。</u> 	<ul style="list-style-type: none"> 形や色彩などの特徴や印象から<u>価値や情緒を感じ取り、外形には見えない本質的なよさや美しさをとらえる。</u>
	作者の心情や意図と表現の工夫を考える能力	<ul style="list-style-type: none"> 表現する人の思いや心の揺れによる表し方の変化について考える。 時代や地域の違いによる<u>表現の意図や特徴について考える。</u> 	<ul style="list-style-type: none"> 作者の内面や生き方を推し量ったり、<u>作者の生きた時代や社会的背景から考えたりして、幅広い視点から作者の心情や意図と表現の工夫を読み取る。</u>

※下線は稿者による。直線は感じることに関係の深い学習課題、波線は考えることに関係の深い学習課題を示す。

下線で示しているように、小学校第5学年及び第6学年では、感じ取ったり概括的に捉えたりという「感じることに」関係の深い学習課題が多くみられる。対して、中学校第2学年及び第3学年では、直接的に得た情報を基に価値や意味の生成につながる「考えること」に關係の深い学習課題が多く設定されている。本表から、中学校の学習では、鑑賞学習の過程でより高次の思考を必要とする場面が小学校に比べて多くなり、学習課題の質も自分自身の在り方に引き付けて、より具体的になっていることが分かる。

本研究では上野の示す学習課題を基に、中学校における「対話型鑑賞」の学習で生徒に育成したい能力を思考力に絞って整理し、次のように設定した。

- 育成したい思考力：
作品に対する見方を深めその価値を判断し、自分の生き方と関係付ける力
- 育成したい思考力を支える思考の方法：
 - ・作品から情意的なよさや造形的な美しさ等の、外形には見えない本質を自分なりにとらえ理解すること
 - ・作品の作者に関し、その内面や生き方を、社会的な時代背景や表現方法から推し量ること

次節では、設定した力を育成するために、中学校の「対話型鑑賞」の指導において、どのような対話を引き出すことが必要なのかについて考察する。

2 中学校美術科における「対話型鑑賞」の在り方

いくつか存在する鑑賞能力の認知発達論の中で、現在の鑑賞教育に大きな影響を与えた代表的理論は、パーソンズの理論とハウゼンの理論である。

パーソンズの美的経験の認知発達論は、第一段階から順に第五段階までの能力を段階的に身に付けていくとしている。ハウゼンも同様に五段階説をとる。両者に共通しているのは、各段階は特定の年齢と関係するものではなく、美的体験の多寡によって順次獲得されていくものとしていることである。次頁表3は、両者の認知発達論について述べた井ノ口(2014)の研究を基に、稿者が両者の認知発達論をまとめたものである⁹⁾。

先にも述べたように、どちらの理論においても、各段階は鑑賞体験の多寡によって獲得していく性質のものであり、単に年齢を重ねていけば得られるものではない。従って「中学〇年生だから第〇段階である」と言い切ることは難しい。また、井ノ口は、「パーソンズ、ハウゼンともに『それぞれの段階に優劣があるものではなく、それぞれの段階の特徴を示すものである』としている。」²⁾と述べており、細かな学齢と各段階とを一対一対応で結び付けることは適切ではないと考える。

そこで、前節で設定した育成したい能力を付けるためには対話の中でやり取りされる情報に、どのような内容が必要なのかについて、次のように整理した。その情報を、対話からどうやって引き出すかについて考察する必要があると判断したためである。

表3 パーソنزとハウゼンの認知発達論

パーソンズの理論		段階	ハウゼンの理論	
お気に入りの段階	直観的な見方をする。他人の見方をほとんど意識しない。幼児初期に獲得する。	第1段階	説明の段階	具体的な観察や個人的連想で、作品に関する物語を作る。
美とリアリズムの段階	「何が描かれているのか」を理解しようとし、そのため写実的表現を重要視する。小学校に上がるまでにこの概念を獲得する。	第2段階	構成の段階	自分の知識や世界観による枠組みで作品を鑑賞する。作品との間にやや距離を置き、自分の感情よりも <u>作家の意図に関心</u> が向く。
表出力の段階	「何を表しているのか」に関心が向き、作者の存在や <u>作者の意図を意識</u> するようになる。 <u>自分とは違う見方をもつ者がいることに気付く</u> 。	第3段階	分類の段階	作風や時代背景や由来に関心をもち、自分のもつ知識や思考で作品を分類しようとする。 <u>伝記的事実や技術的事実に関心</u> が向く。
様式とフォームの段階	作品の意義を <u>伝統や社会と関連付けて</u> 考え、主題がもつ魅力と作品そのものの中で実現されているものを区別できる。	第4段階	解釈の段階	作品との間に <u>接点や関係性を築こう</u> とし、 <u>形や色</u> などの微妙な点に注目して画面上を探究する。
自立性の段階	伝統的な概念と価値に自分なりの判断をする。その判断を可能にする自我をもち、文化を創造していく立場となる。	第5段階	再創造の段階	美術史的な知識にも長け、作品の見方が広がる。深い思索を基に、個人的な思考を普遍的な事象に結びつけることができる。

- 対話の中でやり取りされる情報
- ・表現されているもの（モチーフ）
 - ・表現の方法（造形要素や技法等）
 - ・表現されているものから受ける印象
 - ・表現の方法から受ける印象
 - ・他者の見方
 - ・作品の社会的コンテキスト

これらの情報は、中学校の各学年に、表3の第一段階から第四段階までの様々な段階の生徒がいるという想定で、第一段階から第四段階の内容と、育成したい力とを突き合わせ、その関係性を考察して抽出した。第五段階を除いた理由は、その内容が中学校段階で求められる範囲を超えていると判断したためである。

この整理を基に、ファシリテーターが様々な情報を引き出すために用いる問いを、それぞれの情報に対応させて図1のように設定した。また、問い方については、表3中の下線部の記述を参考にした。これらの問いは答えのない問いであるため、対話の中で多様な意見を引き出すのに有効であると考え。これらの問いによって引き出されやり取りされた情報を基に、生徒は作品の価値を判断し、対話の中で自分の生き方に関連付けていくことができると考え

る。

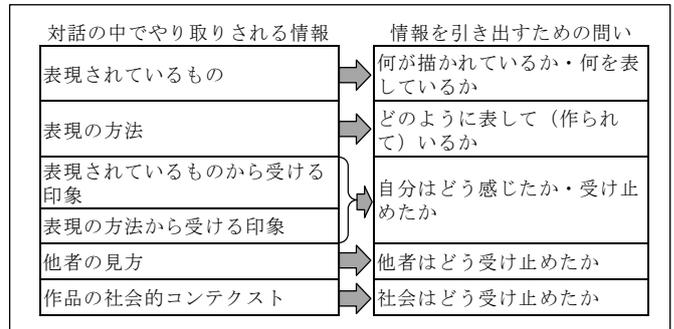


図1 情報とそれを引き出すための問いとの対応

次節では、生徒の思考を深めるため図1に示したような問いをどのように使うか、すなわち、どのようにファシリテーションを行うことが効果的であるかについて考察していく。

3 ファシリテーション及びファシリテーターについて

(1) 「対話型鑑賞」とファシリテーター

ファシリテーションとは、大辞林によれば「グループによる活動が円滑に行われるように支援すること」であり、ファシリテーターは、その支援活動を担う案内役であると捉える事ができる。これまで述べてきたように、学校教育で展開される「対話型鑑

賞」において、ファシリテーターすなわち教師の力量は鑑賞活動の質を左右する重要な要素である。

しかし現在、本章第一節第一項で述べたような、いわゆる「対話型鑑賞」をめぐる誤解や批判の中で「対話型鑑賞のファシリテーターに美術的知識は必要ない」という理解が一般に広まっている⁽¹⁰⁾。これは言い換えれば「美術鑑賞の授業者に美術的知識は必要ない」と受け取られているということでもある。このことに対し和田ら（2008）は、対話による鑑賞を教育的目的で実践する以上は、ねらいに沿った子供の発言を引き出すために、ファシリテーターには美術作品についてある一定の理解や見方についての知識・理解が必要であると指摘している⁽¹¹⁾。

本節では、誤解や批判の要因の一つとなったと考えられるマニュアル的書籍『MITE! ティーチーズキット』に示されたファシリテーションの分析を通して、ファシリテーターに必要な要件を整理し、その役割について明確にする。さらに、中学校に焦点化した「対話型鑑賞」ファシリテーションの在り方について考察を進める。

(2) 『MITE! ティーチーズキット』のファシリテーション

『MITE! ティーチーズキット』(以下、『MITE!』とする。)は、アレナスが我が国で精力的に活動する中、いわゆる「対話型鑑賞」のノウハウを示す初めての教師用書籍として平成17年に刊行された⁽¹²⁾。小学校第3・第4学年向けの第1巻、小学校第5・第6学年向けの第2巻、中学生向けの第3巻で、どの巻も解説冊子と鑑賞用の作品画像を収めたCD-ROMで構成されている。『MITE!』では1単位時間で3作品を鑑賞することを基本とし、鑑賞作品は各巻違うが、どの巻でも示されている対話の方法は同じである。

本書は対話による鑑賞の基本を初めてマニュアルとして示したという意味で、大変意義深いものである。しかし、大きく2点の課題があると考ええる。

1点目は、鑑賞の能力を培うことよりも、コミュニケーション能力の育成の方に重きが置かれていることである。同書中の「このプログラムの最も重要なポイントは、子どもたちの言語能力を高めるよう刺激を与えることです。自分の考えを言葉にして、中身のある討論をする能力を培うのです。」³⁾という記述からも、そのことは読み取れる。このことについて、稿者は、授業者としてのファシリテーターは、コミュニケーション能力の育成ではなく、鑑賞の能力の向上を目的とする必要があると考ええる。

2点目は、鑑賞初心者として小学校低学年を想定して開発されたVTSの手法を、中学生向けである第3巻でもスタンダードとして示していることである。そのため、中学生向けとなっている第3巻のマニュアルにも「年少の子どもが発言を理解するために」という項が設けられている。さらにその中で「彼らはそうした質問に答えられるほど美術に触れていないし、第一、この質問に興味をもたないはずです。」⁴⁾という理由で、技法・形式・様式や作者の意図を尋ねるのは不適切とされてしまっている。このことについて稿者は、中学生も技法や形式、作者の意図等に大きな興味をもっていていると考える。吉田(2009)は、平成13年に行われた小学校第4学年の対話型ギャラリートークを分析し、子供たちが作品の「描かれ方」に鋭く迫っていることを指摘している。その上で『MITE!』が想定する子供の発達段階には誤りがあるのではないかと考察している⁽¹³⁾。

(3) ファシリテーターの役割と必要な要件

これまで述べてきたことから、授業者としてのファシリテーターの役割と必要な要件を、次のように整理した。

【役割】子供たちから作品に関する自由な発言を引き出すとともに、授業の目標に沿って話題を適切に取捨選択し、子供たちの見方を深化させる。

【要件】

- ①美術作品について一定の知識を有し、見方について理解していること。
- ②臨機応変なやり取りで、対話の流れをねらいに向けることができること。
- ③対話を授業の目標を達成する手段として捉えていること。

次節では、ファシリテーションのモデル作成に当たり、上記の要件②を踏まえ、生徒の思考を促し鑑賞の能力を高める「臨機応変なやりとり」の在り方について考察していく。

4 中学校美術科におけるファシリテーションの在り方

(1) ナビゲーションとリレーション

上野(2014)は「先生は、集団を率いて対話を先導するリーダーとしてではなく、意見を引き出しまとめていく司会者としての役割を担わなければならない。」⁵⁾と述べ、そのためにナビゲーションとリレーションが必要であるとしている。ナビゲーションとは質問・指示・説明等の進行活動である。質問は思考を促し、指示は行動を促し、説明は理解を促

表4 言語活動の機能別ナビゲーションと発言の例

言語活動の機能	ナビゲーション	発言の例
質問	1 開かれた質問	<ul style="list-style-type: none"> ・「この絵の中でどんなことが起きていますか?」「どんなふうに見えますか?」(解釈を促す) ・「(作者は)なぜそうだと思いますか?」「どんなふうに表示されていますか?」(分析を促す) ・「このあとどうなると思いますか?」(洞察を促す)
	2 思考のための助言	「みんなにもそう見えますか?」
指示	3 発言の多様化	「他にどのようなものがありますか?」「違う見方はありませんか?」
	4 対話のための焦点化	「今の発言について考えてみましょう。」「今の発言に関連した意見がありますか?」「今のことについて説明してくれる人はいますか?」
	5 話題の転換	「では、〇〇についてはどうでしょうか?」「ちょっと話を戻しましょう。」
	6 ゆさぶり	「本当にそうでしょうか?」
説明	7 論点の整理	<ul style="list-style-type: none"> ・「Aさんはこう言いましたが、Bさんの意見はこうでした。」(対比させて整理) ・「Aさんの意見とBさんの意見をつなぐと〇〇という意見になります。」(結合させて整理) ・「皆さんの意見は三つに分けられますね。」(分類による整理)
	8 解説	「当時の人々(社会)にとっては…」 「作者の手紙によると…」
	9 まとめ	「では今日のめあてに返って考えてみましょう。」

す。リレーションとは支援、奨励等の応答活動である。ファシリテーターは、個々の生徒にきめ細かな同意や励まし等のリレーションを活用して信頼を築くと同時に、集団全体に何らかの動きを促すナビゲーションを駆使して、対話を円滑に展開させていかななくてはならない。ナビゲーションとリレーションのうち、鑑賞の能力を高めるような深い思考を促すには、ナビゲーションの方がより重要であると考えられるため、本研究では、ナビゲーションの在り方を中心に考察を進めていくこととする。

上野(2014)は、授業での活動に必要なナビゲーションを、質問・指示・説明の言語活動の機能を基に分類し、全部で9種類挙げ、詳細に解説している。上の表4は、上野(2014)が示したそれぞれのナビゲーションで使われる発言の例をまとめたものに、図1で示した問いを加味して稿者が整理したものである⁽¹⁴⁾。

上野・奥村(2008)は、小学校第5学年の児童が1単位時間で二枚の作品を鑑賞した授業実践について、教師の発言をこの9種類のナビゲーションを枠組みにして詳細に分析している⁽¹⁵⁾。分析対象となった授業は、『MITE!』第1巻に収録された作品を鑑賞材とし、同書のマニュアルに沿って行われた。

この実践において、教師は「対話型鑑賞」のファシリテーター経験が3回目、児童は授業を受けるのが2回目であった。45分間の授業で、二つの人物作品を約20分ずつ鑑賞し、最後に教師がまとめる構成となっている。一枚目の作品での教師の発言は47回、そのうちナビゲーションとなっている発言は9回で、内訳は「開かれた質問」が2回、「対話のための焦点化」が5回、「ゆさぶり」と「まとめ」が1回ずつであった。二枚目の作品では、全発言39回のうちナビゲーションとなっている発言は5回で、内訳は「開かれた質問」が1回、「対話のための焦点化」が2回、「論点の整理」と「まとめ」が1回ずつであった。授業全体のまとめの場面では、14回の発言は全てリレーションに分類される発言であった。

この授業を行った教師のファシリテーションについて、上野・奥村(2008)は、同意や励まし等のリレーションの発言が多いことを評価しつつも、クラス全体に向けた「論点の整理」や「発言の多様化」がほとんどないことが課題であると述べている。その一方で、9種類のナビゲーションを活動のどこでどのように使うかについて、『MITE!』は詳しく示していない。最初に作品を黙って鑑賞させた後に、初発の感想を述べさせる「開かれた質問」をすること

と、活動の最後には出た意見を整理する「まとめ」をすることが示してあることから、この二つのナビゲーションを使うタイミングは分かる。しかし他の7種類については、表4に示すような発言例とその意図は示されているものの、いつ、どのようなタイミングで使うかについては言及されていないのである。総じて、『MITE!』は経験を積めばファシリテーションのコツは自然と分かってくる、という立場をとっている。しかし、ファシリテートの初心者にとって、ナビゲーションの発言を使いこなすのが容易でないことは十分に推察できる。

図2は、稿者が『MITE!』のマニュアルに示されたファシリテーションを、モデル化したものである。

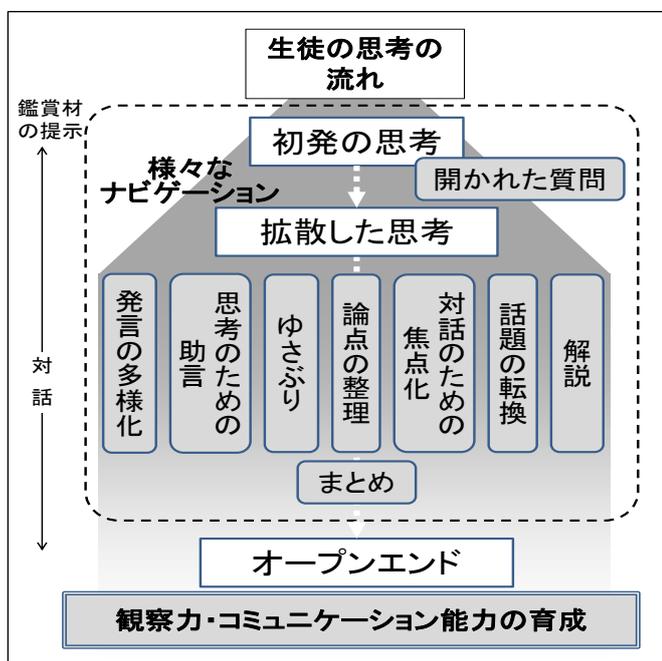


図2 『MITE!』のファシリテーションモデル

(2) 第1次モデルの作成

本研究では、授業者に予備的实践として『MITE!』に沿った鑑賞活動を行ってもらい、その発言分析とこれまで述べてきた文献研究を基に、シンプルなナビゲーションのモデル（以下、「第1次モデル」とする。）を作成することとした。この第1次モデルを基にさらに鑑賞活動を行い、明らかとなった課題を踏まえ、研究の目的に迫るモデルへと段階的に改善を加えていくこととした。予備的实践の発言分析は、前述の上野（2008）の枠組みを使用した。

この予備的实践は授業者にとって初めての「対話型鑑賞」であった。そのため、1単位時間全部を鑑賞活動とすることは難しいと考え、表現題材を扱っている50分の授業の最初15分から20分を使い、投げ

入的な扱いで1作品を鑑賞することとした。また、これまで述べてきたことを基に、無批判に推奨することはできないにしても、生徒に掴ませたいことによっては作者の意図や時代背景等の情報を与えても良いことを伝えた。鑑賞材は授業者が実践しやすいものを選んでもらい、作品に込められた作者の人生に対する思いを感じ取らせることをねらいとして、東山魁夷の日本画作品『道』⁽¹⁶⁾とした。

実践の結果、約15分の鑑賞活動のうち、「うん」「ほう」のような極端に短いリレーの発言を除き、授業者の発言は73回であり、そのうちナビゲーションとなっている発言は41回であった。内訳は、「開かれた質問」が7回、「発言の多様化」が26回、「対話のための焦点化」が6回、「話題の転換」が1回、「論点の整理」が1回であった。

この予備的实践では、作者の思いに話題を絞ろうという意図で考えるポイントの焦点化を促した後も、さらに別の見方の意見を募ってしまったことが課題であった。発言の種類も「発言の多様化」を促す「他に何か意見はないか」という意味の問いが極端に多かった。結果として、多様に出た意見のうち「置いておかれた」意見が多くなり、やや散漫な対話となった。終末では、焦点化や論点の整理が不十分なまま「作者の意図は何か」を考えさせてしまい、最終的に授業者が作者の意図を語る「まとめ」が行われた。生徒の思考はオープンエンドになったまま、作者の意図⁽¹⁷⁾が「正解」として示された状況であったと考える。

第1次モデルの作成に当たって、(1)で述べた『MITE!』の課題と予備的实践の課題を表5のように整理した。

表5 予備的实践と『MITE!』の課題

	ナビゲーションについて	活動のねらいについて
『MITE!』の課題	・「開かれた質問」「まとめ」以外のナビゲーションの使用タイミングが分からない。 ・多種類のナビゲーションを使いこなせていない。	・観察力等の育成をねらっており、オープンエンドでよいとしている。
予備的实践の課題	・「発言の多様化」が多い。 ・「対話のための焦点化」「論点の整理」が不十分である。	・ねらいはあるが、結果的に生徒に迫らせるのではなく授業者が提示している。

表5から、第1次モデルには次の2点の要件が必要であると考えた。

- ①多種類のナビゲーションについて整理し、タイミングを含めた効果的な使い方を示すこと。
- ②鑑賞活動のねらいの達成を目標とすること。

①について、活動の最初に「開かれた質問」、最後に「まとめ」、という使い方は『MITE!』で示されているタイミングが適切であると考えた。それ以外の7種類のナビゲーションのうち、そもそも対話を成り立たせるために必要な「発言の多様化」と、集団での思考に方向性を付与する「対話のための焦点化」が特に重要であると考えた。そこで、これら二つのナビゲーションと「開かれた質問」「まとめ」を合わせた四つを「基幹ナビゲーション」として設定することにした。使用のタイミングについても、活動前半で「発言の多様化」を使い様々な見方・感じ方に基づいてやり取りされるべき情報を多く出させることと、活動後半で「対話のための焦点化」を使い一つのトピックを深めていくことを示そうと考えた。また、まずは基幹ナビゲーションを使いこなすことが重要であると考え、それ以外のナビゲーションは「補助的なナビゲーション」としてまとめ、特に使うタイミング等は示さず授業者の判断に任せることとした。

②については、活動の終末に向けて生徒の思考がゆるやかに収束していくイメージをモデルの図に表し、オープンエンドだけが「対話型鑑賞」活動の終末ではないことを示すこととした。

これらの考察を踏まえ、効果的なナビゲーションによって、生徒自身の力で鑑賞活動のねらいに迫ることができるようなファシリテーションの実現をねらって、図3に示すような第1次モデルを作成した。

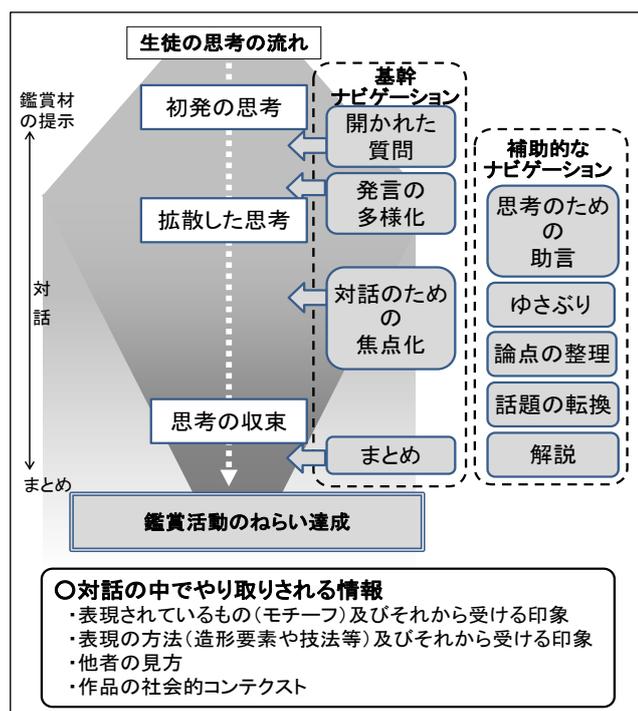


図3 ファシリテーションの第1次モデル

また、本モデルだけでは授業者が具体的な活動イメージをもちにくいと考え、モデルの内容を鑑賞活動の時間軸に沿ってマニュアル的に記述した「手引き」(別紙資料参照)を作成し、授業者に示した。「手引き」には、具体的な発言内容の例を示し、実際の活動の中で使いやすいように工夫した。

次章では、作成した第1次モデル及びそれを改善した第2次モデルを基にした鑑賞活動の実際について述べる。

Ⅲ 「対話型鑑賞」の実際

1 取組の概要

予備的实践を実施した第2学年の学級(男子16名、女子15名、計31名)で、2回の鑑賞活動を行った。1回目の活動(以下、「実践1」とする。)も2回目の活動(以下、「実践2」とする。)も、授業者は前述の「手引き」を読んでから行った。「実践1」の実施後、課題となった部分を改善した第2次モデルを作成し、改善した部分について「手引き」に沿って研究者が授業者に解説をした後に、「実践2」を行った。表6は両実践についての概要をまとめたものである。

表6 「実践1」と「実践2」の概要

	実践1	実践2
実施日	平成26年9月17日	平成26年11月14日
鑑賞材	遠藤彰子『沈める街』油彩画(所蔵作品・実物)	スーラ『グランドジャット島の日曜日の午後』(油彩画の拡大カラーコピー)
実施場所	東広島市立美術館	授業者の所属校美術室
活動時間	約20分(※対話の後に学芸員から作品に関する解説あり)	約15分(※鑑賞活動の後に表現活動へ移行)
鑑賞活動のねらい	画面に描かれている対照的なもの・構図等から、閉鎖的な世界を脱出して希望を得ようとする作者の思いや制作意図を感じ取る。	作品のもつ穏やかな雰囲気や清明な空気感と、それをより効果的に表すことのできる点描の技法を関連付けながら、よさや美しさを感じ取る。

2 「実践1」の分析とモデルの改善

(1) 「実践1」の概要

「実践1」は、授業者の所属校から徒歩で移動可能な位置にある東広島市立美術館で、実物の油彩画を鑑賞する活動であった。次ページ図4に鑑賞材とした遠藤彰子の『沈める街』⁽¹⁸⁾を示す。



図4 『沈める街』 遠藤彰子

授業者は、画面に描かれている対照的なものや丸く歪んだ構図等から生徒にイメージを膨らませ、閉鎖的な世界を脱出して希望を得ようとする作者の思いや制作意図を感じ取らせることをねらいとしていた。実際には、その目標を達成することは難しかったが、生徒の発言は対話を重ねていくことで、徐々にねらいに接近していった。

活動の記録映像を分析すると、約25分の鑑賞活動のうち、極端に短いリレーションの発言を除き、授業者の発言は43回であり、そのうちナビゲーションとなっている発言は22回であった。内訳は、「開かれた質問」が2回、「思考のための助言」が2回、「発言の多様化」が11回、「対話のための焦点化」が3回、「話題の転換」が1回、「論点の整理」が3回であった。生徒の発言は、極端に短いうなずき等を除くと20回で、発言した生徒は11名だった。これらの発言について、発言内容や発言どうしの関係を次ページ図5に示す。

(2) 「実践1」の分析と第1次モデルの改善

図5に示された発言を分析し、第1次モデルの課題を明らかにする。

生徒発言全般を見渡すと、やり取りされるべき情報のうち、「表現されているもの（モチーフ）及び

それから受ける印象」「表現の方法（造形要素や技法等）及びそれから受ける印象」「他者の見方」については多く含まれているが、「作品の社会的コンテキスト」は全く見られない。しかし、本鑑賞材においては、ねらいに社会と作品の関係に気付くことが含まれないため、問題がないと判断する。

活動の流れに沿って見ると、活動の初期において、授業者は様々な見方を引き出そうとし、**1**では「この絵の中で何が起きていますか。」**5**では「第一印象はどうですか。」のような「開かれた質問」を、**3****4**では「他に何かありませんか。」のような「発言の多様化」のナビゲーションを効果的に使っている。その結果、作品の中には対照的なモチーフ・表現方法が多いことに気付いた生徒発言が相次いだ。生徒発言**1**（A君）に触発され、画面の上下で明らかに対照的なイメージが表現されていることを具体的に「天国と地獄」と表現した生徒発言**5**（Dさん）が、その後の展開の核となった。

授業者は更に対照的な表現への気付きを引き出そうとし、**6****8**のように「論点の整理」を行った。

6の発言「今、二人の人が、明るい暗いという対照的な絵ではないか、そういうふうに見えるんだけどって言いました。」

8の発言「汚れた煙突のような感じがする、ということ、この辺の木が枯れているんじゃないか、ね、なんかさみしい感じがする。そういう対照的な比較をしてくれました。」

6の「論点の整理」は「明るい暗い」だけが具体として整理されているが、そのイメージの基となった描かれているものや描かれ方（天井や穴、人物のポーズや表情等）を再度確認しながら行う方が、生徒が考えの根拠を明確にすることができる。8は具体が語られているが、直前の生徒発言の内容のみを整理している。この後、授業者は10 11で重ねて「発言の多様化」を求め、生徒は思い思いの発言を重ねた。授業者は12で「同じような意見はどう？」と発言し焦点化を図ったが、ナビゲーションは功を奏さず、生徒のイメージは拡散を続けた。

このことは、第1次モデルが、活動の初期は「発言の多様化」が重要であることを強調していた点と、多様化した発言を焦点化するための補助的なナビゲーションの重要性について、具体的に示していなかった点に起因すると考える。

活動の中盤では、授業者のナビゲーションに起因する発言や起因しない発言が混在したが、生徒発言16から17のように、作者の思いや意図へ向かう収束が見られ始めた。「対照的」な表現について生徒発言17（J君）によって一応のまとめが得られた後、活動の終盤で、授業者は作者の制作動機の一つになっている「閉鎖空間」についての意見を引き出そうとし、20で「画面構成や描き方について感じたことはないですか。」と発言して話題の転換を図った。このナビゲーションに直接応えたものではないが、生徒発言19「（閉鎖空間を）外から覗いている」（Kさん）という、本質に迫る発言がなされた。授業者は焦点化を図ろうと、「同じような意見の人、いますか。」と22の発言をし、同様の意見を求めた。しかし深まった発言は少なく、生徒発言がなくなり活動は終了した。結果として、ねらいに迫り切ることは不十分だったと言える。

このことは、活動の後半で重視する「対話のための焦点化」について、同様の意見を募るだけではなく焦点化が進まないことを示している。本実践の場合、例えば22で「誰が覗いているのか考えてみましょうか。」等の、考えを深める「思考のための助言」がなされていれば、作者の心情について焦点化された生徒発言が出された可能性があると考えられる。

また、「論点の整理」や「思考のための助言」等の補助的なナビゲーションを使ってねらいに向けた

対話を展開していく際には、作品の背景に関する理解や作者に関する知識等の、ナビゲーションの基盤となる情報が一層重要となると考える。

以上のことから、第2次モデルでは、活動初期に意見が拡散した後に重要となる、「論点の整理」「思考のための助言」等、美術の知識に基づく補助的なナビゲーションの役割を示した。「手引き」そのものは変更せず、第2次モデルに沿って意見拡散後のナビゲーションの要点を授業者と確認し、「実践2」を行った。図6に、改善した第2次モデルを示す。

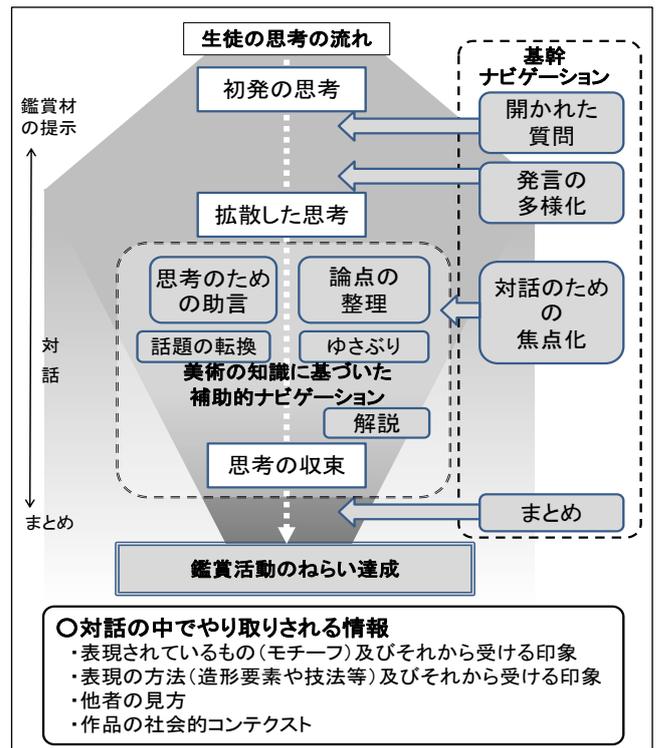


図6 ファシリテーションの第2次モデル

3 「実践2」の分析と考察

(1) 「実践2」の概要

「実践2」は、授業者の所属校の美術室で行った。鑑賞と表現の一体化を図った授業の、最初の約20分が「対話型鑑賞」の活動であり、後半約30分は鑑賞で得た見方や感じ方を生かした表現の活動であった。次ページ図7に鑑賞材としたスーラの『グランドジャット島の日曜日の午後』⁽¹⁹⁾を示す。授業全体のねらいは「美術作品の造形要素を意識して鑑賞し、表現意図に合う点描の方法を創意工夫する。」である。授業者への聴取及び生徒の振り返りカードから、授業のねらいは概ね達成されていたと言えた。ここでは、前半約20分の鑑賞活動について分析する。なお、鑑賞活動の部分に焦点を当てたねらいは、表5に示



図7 『グランドジャット島の日曜日の午後』 ジョルジュ・スーラ

すとおりである。

授業者は、新印象派の作品がもつ雰囲気や空気感を生徒に感じさせた後、点描で表現されていることに気付かせ、対話によって深めたイメージと点描の技法を結び付けさせようとしていた。そのことによりさらに見方・感じ方や深めさせ、作品をどう捉えるかについて個々の生徒に考えさせようとし、活動を計画した。実際には、中盤でなかなか「点描で表現されている」という生徒発言が得られず、ナビゲーションはやや難航した。しかし、後半で話題を点描に絞ってからは、ねらいに迫る発言が相次いだ。

活動の記録映像を分析すると、約20分の鑑賞活動のうち、極端に短いリレーションの発話を除き、授業者の発話は44回であり、そのうちナビゲーションとなっている発言は24回であった。内訳は、「開かれた質問」が2回、「思考のための助言」が2回、「発言の多様化」が11回、「対話のための焦点化」が3回、「論点の整理」が3回、「解説」が2回、「まとめ」が1回であった。生徒の発言は、極端に短いうなずき等を除くと24回で、発言した生徒は8名だった。これらの発言について、発言内容や発言どうしの関係を次ページ図8に示した。

(2) 「実践2」の分析と考察

図8に示された発言を分析し、第2次モデルの成

果と課題を明らかにする。

ア ナビゲーションについて

「実践1」と比較すると、授業者は、ねらいに向けて生徒に「何を」感じたり考えたりさせるかということについて、はっきりした意図をもっていることが伺える。例えば5の「思考のための助言」では、動物に着目させ、公園内にはペット連れの人間が多数いることに気付かせ、その様子から作品の明るい雰囲気を感じ取らせようとしている。また、基幹ナビゲーションの「対話のための焦点化」で考えるポイントを絞った後は、必ず的確な補助的ナビゲーションで生徒のさらなる考えを引き出そうとしている。例えば17でポイントを点描に絞った後、20の「論点の整理」では、それまでに示された点描の特徴とそこから感じられるイメージを具体的に整理し、それと比較して自分はどう感じるかを考えさせようとしている。

これらのナビゲーションが効果的に働いた結果、ナビゲーション発言の意図に沿う生徒の発言が得られなかった回数が、5回から0回に減った。また、生徒発言には、モデル内に示している4種類のやり取りされるべき情報がすべて含まれ、生徒が様々な情報を作品から読み取ったことが伺える。

イ 生徒の発言について

対話の中でやり取りされた情報				生徒発言 どうの 影響の 流れ	生徒発言 (数字は発言順、下線は対話の中で やり取りされた情報を示す)	授業者発言								
表現され た物と受 けた印象	表現方 法と受け た印象	他者の 意見	社会的 コンテク スト			基幹ナビゲーション			補助的ナビゲーション					
						開かれた 質問	発言の多 様化	対話の ための 焦点化	まとめ	思考のた めの助言	論点の 整理	解説		
○					① Bさん：ボートに目が行って、それは最近ボートの話の本を読んだから。自分もボートに乗りたいと思った。	1	第一印象や思ったこと・感じたことを教えてください。							
	○				② Dさん：一人ぼっちの人がいなくてほほえましい感じがする。	2								
○	○				③ H君：寝ている人、花を摘む人、釣りをしている人、いろいろな人が混じっていて、何気ない日々の公園のよう、ぬくもりを感じる。	3								
○					④ Eさん：太人や子供や動物がいるから、休日だと思う。	4								
○					⑤ C君：手前にいる男女の下に、サルがいる。				5	どこにどんな動物がいるかな。				
○		○	○		⑥ Bさん：H君が日常的と言ったが、 <u>日常的なのに皆よそ行き</u> の服を着ておしゃべりしている。	6					6	実は動物もたくさん描かれているね。		
○			○		⑦ Bさん：女性はスカート、縁付き帽子、男性もちゃんとジャケットできちんとしている。	7						8	こういう服装が流行だった時代なんだよ。	
		○			⑧ I君：H君が公園と言ったが、午後4時ごろの感じがする。	8								
	○				⑨ I君：夕日っぽい日の色や影。のどかな、時間がゆっくり過ぎている感じがする。	9			10	時間のことで感じたことはあるかな。				
○					⑩ C君：お昼だと思う。手前の寝ている男性の横に食べ物のようなものがある気がする。	10								
○					⑪ C君：横の女性が何か手に持っている。それが食べ物ではないかと感じる。	11						11	夕方、お昼、という意見が出たね。	
	○				⑫ A君：奥の二人の人物だけは、びしっと「 <u>気をつけ</u> 」している感じで、くつろいでいるようには見えない。	12							12	この人たちはどんな人なんだろう。
					※生徒口々に「警察…」「警察官」									
○					⑬ Bさん：ここの木立はまばらだが右端を見ると奥にはたくさん木が生えている。	13								
○					⑭ C君：奥の方に犬か猫のようなものがある。	14								
	○				⑮ A君：手前の女性の奥にいる三人は、掲示板を見ているような感じがする。	15								
○	○				⑯ Eさん：葉が緑なので春から夏にかけての時期だと感じる。	16			16	表現方法で気付いたことはあるかな。				
	○				⑰ Lさん：点描が使われている。	17								
○	○				⑱ C君：木で影ができていて、その影と日が当たっているところの違いがきれいだった。	18								
○	○				⑲ H君：点描だからこそ、水面の影とか(輪郭が)ぼんやりしたようでもちゃんと映っている。そこが美しい。	19								
	○				⑳ A君：青を青だけで表現せず、赤とか黄色とかを混ぜているのが面白い。	20								
○	○				㉑ Bさん：点描だから、人々の表情(はぼんやり同じようでも、そこから感じ取れるもの)はそれぞれ違う感じがする。	21							20	ぼんやりしているけれど美しいとか、違う色を並べているのが面白いとか、そういう意見が出ているね。
○	○				㉒ Bさん：寝ている男性はぼんやりとした感じで考えが読み取れない感じがするが、立っている女性は無表情でも内に秘めたものがある気がする。	22							22	光や影の表現がきれいだという意見についてはどうですか。
	○				㉓ Bさん：C君と似ているが、影の中にも見える明暗のグラデーションがきれいだと感じる。	23								
	○				㉔ Bさん：手前の一番大きな影の中の、場所によって違う緑に見えるのがきれいだと感じる。	24								

➡ ねらいに迫る発言間の影響

⋯⋯➡ その他の発言間の影響

□ ねらいに迫る発言

■ 他者の意見に影響された発言

● ナビゲーション発言の箇所

1 ナビゲーションとその発言順

図8 「実践2」の発言の分析

本研究では、前章第1節(3)で示したように、生徒に育てたい力を「(ア)作品に対する見方を深め、(イ)その価値を判断し、(ウ)自分の生き方と関係付ける力」と設定している。この力が活動によって伸長されたかどうかについて、考察する。

(ア) 作品に対する見方を深めること

下線部(ア)については次のように考察した。24回の生徒発言のうち、7割に当たる17回は、他者の発言内容や、授業者のナビゲーションに影響を受けている発言である。例えば生徒発言③「何気ない日々の公園」(H君)をキーワードとして、他の生徒たちは公園の様子をさらによく見ようとしている。具体的には、生徒発言④「休日だと思う」(Eさん)、生徒発言⑥「皆よそ行きの服を着ておしゃべりしている。」(Bさん)、生徒発言⑨「時間がゆっくり過ぎていく感じがする。」等(I君)の発言である。これらの発言から、他者との対話によって生徒の作品に対する見方が深まっている様子が分かる。

しかし、キーワードを基に見方が広がっていく様子は「実践1」でも同様に見受けられる。本章第2節の(2)で述べた、図4中の生徒発言⑤(Dさん)をキーワードとして他の生徒の発言が誘発されていく場面は、その典型であると言える。このことから、対話によって生徒の見方が深まることについては、第1次モデルの時点で既に達成していると考えられる。

(イ) 作品の価値を判断すること

下線部(イ)については次のように考察した。

美学的にいう価値とは、対象の在り方を味わいながら捉えた時に現れる、主体である「わたし」にとって好ましい性質のことを言う。この性質は美的質と呼ばれ、「明るい」「冷たい」「柔らかい」といった価値との関わりが薄いものから、「優美な」「調和的な」「混沌とした」といった価値との関わりが濃いものまで様々である。また、美学的にいう価値と美的質は不可分なものでもある⁽²⁰⁾。本研究においては価値との関わりが薄い美的質も、濃い美的質も、個々の生徒にとっては新たに見いだした価値であると捉え、考察を進めていくこととする。

右の表7は、「実践1」と「実践2」において、生徒が自分なりに作品の価値を判断していると考えられる発言である。

「実践1」においては、活動前半の対話から、作品の中の対照的な明暗のイメージが共有され、⑨⑩⑭⑮のように、作品全体としては「明るいイメージ」への方向性が語られている。しかし、それらのイメージは「希望」「未来」といった断片的なキーワー

表7 作品の価値を判断していると考えられる生徒発言

	発言者	発言内容	稿者の解釈
実践1	⑨ Dさん	明るい方は光が差し込んで希望を感じる。	作品は「正のイメージ」と「負のイメージ」が上下に分けて表現されているが、全体として、明るく喜ばしい「正のイメージ」に向けた方向性を感じている。「希望」「未来」といった言葉で価値に迫ろうとしている。
	⑩ F君	(画面の)下の人々は皆階段を上って希望に向かっている。	
	⑭ I君	(画面の下にいる人々は)未来へ歩いている。	
	⑮ C君	(誰かが)外から覗いていて、上下のどちらへ進むか考えている。	作品全体から、喜ばしい正のイメージと、陰鬱な負のイメージを捉え、価値に迫ろうとしている。
	⑭ A君	階段や壁、明暗などから、(作品全体で)人の心の中を表している。	作品全体から正と負のイメージ両方の価値を捉え、それを踏まえて、混沌とした人間の心の中というイメージを創出し、新しい価値を見いだしている。
	⑯ H君	(作品全体で)人の心の中の喜怒哀楽が混じった感じを表している。	
実践2	② Dさん	ほほえましい感じがする。	描かれているものや描かれ方、色から感じるイメージ等を基に、「ほほえましい」「のどかな」等の価値を見いだしている。
	③ H君	何気ない日々のぬくもりを感じる。	
	⑨ I君	のどかな、時間がゆっくり過ぎていく感じがする。	
	⑮ C君	影と日が当たっているところの違いがきれい。	点描の特徴であるにじんでぼんやりした感じや、有彩色による並置混色が生み出す清らかな戸外の光の表現効果を捉え、それぞれ「きれい」「美しい」「面白い」等の価値を見いだしている。
	⑯ H君	輪郭がぼんやりしている水面の感じが美しい。	
	⑳ A君	青を青だけでなく赤や黄の点も使って表しているのが面白い。	
	㉒ Bさん	影の中にも見える明暗のグラデーションや緑の表現がきれい。	
㉔ Bさん	表情はぼんやり同じようでも、何も考えていないようだったり、内に思いを秘めているようだったり、受ける感じが違う。	「きれい」等の価値判断を踏まえて、描かれた人物たちの性格や心情まで推し量っており、作品全体を調和的な群像として捉え、新しい価値を見いだしている。	

ドに収束し、生徒の中で明確な価値にまで高まり切っていないと考えられる。活動後半の⑭⑯⑰の発言では、価値の発見が見られるが、活動全体としてはやや低調であったと考える。

「実践2」においては、活動前半の②③⑨の発言にみられるように、生徒は描かれた情景から感覚的な価値をすでに見いだしている。それを踏まえて、活動後半では⑱⑲⑳㉑㉒のように、美的な価値が明確に見いだされている。価値判断の根拠も、「実践1」では明暗の対比及び人物たちの動きのみが話題となっていたが、「実践2」では⑱の光の表現、⑲の輪郭の表現、⑳の並置混色、㉑のグラデーション等、造形に関する要素が多岐にわたって含まれている。

「実践1」と「実践2」は鑑賞材が別なので、単純に比較することはできない。しかし、第2次モデルを基にした「実践2」では、「実践1」に比べてより多くの価値を見いだす契機があったと考える。

(ウ) 自分の生き方と関係付けること

下線部(ウ)については次のように考察した。

生徒発言についてのこれまでの分析結果から、生徒たちが作品の価値を見いだして自分なりに判断する姿は確認できた。しかし、その価値を自分の生き方に関連付けて思考した様子は確認できなかった。このことの要因は2点考えられる。

1点目は、「実践1」においても「実践2」においても、論点の整理や思考のための助言の際に、自分の考え方やこれまでの自分の経験等と関連付けたナビゲーションがなされていなかったことである。中学生の発達段階として、鑑賞対象を自分自身の生き方や在り方に引き付けて見たり感じたりすることは、より高い鑑賞能力を身に付けるために必要なプロセスであると考えられる。そのための問いかけや話題の整理等、適切なナビゲーションが必要であった。この要因は、モデル改善の視点として重要であると考えられる。

2点目は、鑑賞材の選択の問題である。極論すれば、教室の窓から見える風景であっても、形や色彩等の造形要素やそこから喚起されるイメージを中心に据えて見たり感じたり考えたりすれば、十分に鑑賞材となり得る。問題は、自分の生き方や在り方に引き付けて生徒が考え得るに足る奥深さを備えている鑑賞材を、生徒実態を踏まえながら、教師が適切に選べるかどうかということである。本実践でいえば、「実践1」の鑑賞材は、ナビゲーションの如何によっては、生徒が自分に引き付けて考えることのでき

る作品であったと考える。しかし、ファシリテーションのモデルの不十分さから、そこまでには至らなかった。一方「実践2」の鑑賞材は、もともと生き方や在り方よりも、造形的な表現と作品のよさを関連付けて捉えることに主眼を置いて選ばれた作品である。必然的に、自分に引き付けて考える展開にはならなかった。鑑賞材の選択をどう行うかについて、モデル化は難しいと考えるが、今後何らかの指針を示すことは検討の余地があると考えられる。

これらのことから、自分に引き付けて考えさせるためには、どのようなナビゲーションが必要か、あるいはどのような鑑賞材が適切か、慎重に吟味する必要があることが分かった。

4 授業者への聴取及びその分析と考察

「実践2」は、自分でデザインしたオリジナルの「蝶」をカラーペンの点描でB5サイズのケント紙に表現するという、全10時間の表現題材内に組み込まれた鑑賞活動であった。題材の終了を待ち、授業者にこれまでの実践についての聴取を行った。表8はその概要である。

表8 授業者への聴取の概要

聴取日	平成27年2月5日
聴取場所	授業者の所属校美術室
聴取時間	約1時間
主な内容	(1) 取組を通しての生徒の変容について (2) 取組を通しての授業者自身の変容について

(1) 取組を通しての生徒の変容について

題材の終了後、生徒に「対話型鑑賞」についての振り返りを記述させた。約8割の生徒が「『対話型鑑賞』で他の人の考えが聞けたことがよかった、面白かった」と記述していた。具体的には、作品名を挙げながら、友人がどう感じているのかが分かって面白かったという記述や、作品を囲んで半円状に座った活動の形態が、発言しやすくよかったという記述等が見られた。生徒が「対話型鑑賞」に肯定的な評価をしていることが十分に伺える。

鑑賞活動に対する生徒の意識が変化したことについて、授業者は次のように述べている。

『沈める街』（稿者注：「実践1」のこと）の後、「今度また、対話型鑑賞をやるよ」と伝えたら、子供が「わあ、嬉しい」と言った。こういうことは、今までなかったこと。作品を囲んで座ることや、みんなの意見が聞けるという場の設定は、子供にとって新鮮で、とても面白かったのだと思う。子供たちが楽しんでいることや、見方・感じ方が広がってきていることが、私にもはっきり感じられた。

その一方で、生徒の振り返りには「人の意見を聞いてよかったが、自分の意見は発表できなかった」という記述が目立った。「対話型鑑賞」を授業の中の部分的な活動ではなく、一単位時間の独立した鑑賞授業として扱う時、見方を深めてもそのことを表出できない生徒をどう支援するか、また、どう評価するかについては、今後の検討課題であると考える。

(2) 取組を通しての授業者自身の変容について

予備的実践、「実践1」及び「実践2」に関するこれまでの分析から、授業者のファシリテーターとしての力量が回数を経るごとに確実に向上していることは明確である。授業者がナビゲーションの一つ一つに意図をもって発言するようになってきたことから、生徒の思考の幅も広がった。特に「対話のための焦点化」を図るために補助的なナビゲーションを活用したことで、「実践2」では、考えるポイントを絞った後の生徒発言が深みを増した。このことについて、授業者は次のように述べている。

『沈める街』の後、「手引き」の話聞いて（稿者注：稿者が授業者に第2次モデルのポイントを解説したこと）自分は「焦点化」ができてないことを強く感じた。だから、『グランドジャット』（稿者注：「実践2」のこと）では、話題を焦点化しよう、どうもっていったら焦点化できるかと、そう意識して発言していたと思う。

この聴取から、活動のねらいに迫る「対話のための焦点化」を図る際に、その方策として補助的なナビゲーションの必要性を授業者に示すことによって、授業者の意識の変容が促されたことを確認できた。

IV 研究のまとめ

1 研究の成果

中学校における「対話型鑑賞」において、生徒が自分のもっている見方・感じ方を広げながら考えを深め、作品の価値を判断していくための、ファシリ

テーションのモデルを作成することができた。同時に、モデルに沿って作成した「手引き」によって、ファシリテーションのポイントを短期間で授業者に理解させることができた。

また、モデルの作成に当たり、次の3点について整理することができた。

- ① 文献研究や先行研究のレビューを基に、対話でやり取りされる情報を、表現されたもの（モチーフ）及びそれから受ける印象、表現の方法（造形要素や技法等）及びそれから受ける印象、他者の意見、社会的コンテクストの4点に整理することができた。
- ② ファシリテーターの要件として、美術作品について一定の知識を有し見方について理解していること、臨機応変なやり取りで対話を鑑賞のねらいに向けさせることができること、対話を授業の目標を達成する手段として捉えていることの3点に整理することができた。
- ③ 四つの基幹ナビゲーションで生徒の意見を多様化させた後に焦点化していくことと、その際に論点を整理したり思考のための助言をしたりする等の補助的なナビゲーションによって考えを深めさせ、鑑賞活動のねらいへ迫っていくことが、効果的なナビゲーションの方法であることを整理できた。

2 研究の課題

今回の実践において、対話の中で生徒が自分の見方や感じ方を深め、作品の価値を判断していく姿は確認できた。しかし、その価値は、自分の生き方と関係付けながら生み出したとは言えない状況であった。拡散した思考を収束させながら深めていく場面で、自分に引き付けて考えさせるようなナビゲーションが必要であったと考える。

また、今回作成したモデルは、ファシリテーションを構成するナビゲーションとリレーションのうち、ナビゲーションについて焦点化したものであった。ファシリテーションでは当然リレーションも重要であり、「予備的実践」「実践1」「実践2」のいずれにおいても、授業者は自分なりのリレーションを使って活動を行っている。ナビゲーションとリレーションの両側面からモデルの改善をさらに進めるためにも、リレーションの機能や効果、役割等を整理していく必要がある。今後、モデルを基にした「手引き」も見直し、中学校で「対話型鑑賞」を授業に取り入れていく際のポイントを分かりやすくまとめ

たものとして、完成度を高めていきたい。

また、本研究では、ファシリテーションのモデルは作成できたものの、授業モデルの作成には至っていない。実際の授業で50分間の「対話型鑑賞」を行うことを想定すると、鑑賞材は複数になることも考えられる。それに対応した授業モデルの作成が必要である。その際には、当然、評価の在り方も検討されなければならない。本研究では、一単位時間の授業の中で生徒の力の伸長をどのように評価するかについて、言及できていない。発言が得意な生徒やそうではない生徒等が混在する中、個々の生徒の思考の深まりや鑑賞能力の伸びをどのように見取るかは、大きな課題である。今後、研究を深めていきたいと考えている。

最後に、本研究に関し、御協力いただいた研究協力員の先生や、研究協力員の所属校の関係者の皆様に心より感謝を申し上げる。

【注】

- (1) 和田咲子・山田芳明 (2008) : 「美術作品鑑賞における対話と作品理解の関係についての一考察」『美術科教育学会誌』第29号 pp. 645-655
- (2) 例えば、吉田貴富 (2008) は「初等教育教員養成における教科教育法の授業に関する実験的考察(3)-鑑賞指導能力育成 3 step の試み-」『美術科教育学会誌』第29号 pp. 617-630 中で「対話型ギャラリートーク」又は「対話的ギャラリートーク型鑑賞」の呼称を使用している。また 長井理佐 (2009) は「対話型鑑賞の再構築」『美術科教育学会誌』第30号 pp. 265-275 中で、「対話型鑑賞」には狭義と広義があることを述べた上で「対話型鑑賞」という呼称を使用している。
- (3) 上野行一 (2012) は「対話による美術鑑賞教育の日本における受容について」『帝京科学大学紀要』Vol. 8 の中で、1973年に静岡県の中学校教諭が行った「モナ・リザ」の鑑賞授業記録を取り上げ (pp. 82-83) , この授業が、現在各地で行われている対話による鑑賞の手法とほとんど差異のない画期的な鑑賞学習であったことを指摘している。
- (4) V T S は、美術に関する発達の研究者であるアビゲイル・ハウゼンとニューヨーク近代美術館との共同研究によって開発された。ハウゼンらの研究によれば、美的感受性(鑑賞能力)の発達は Stage I ~ V の5段階に分類され、美術館を訪れる多くの観衆は Stage I 及び II に属する。Stage の初期段階にある観衆を高次の美的ディスカッションへ誘うための手段が研究され、それが V T S 開発へとつながった。各 Stage の具体的な内容については、本論中の表 3 を参照。

(5) 例えば京都造形芸術大学で平成20年に設立された「アート・コミュニケーション研究センター」は、V T S の影響を受けて開発された対話型美術鑑賞教育プログラムである ACOP / エイコップ (アート・コミュニケーション・プロジェクト) の普及を現在も継続して図っている。また、同センターの室長である福のり子が総合監修を務める Visual Thinking Strategies Japan (VTSJ) は、平成23年から24年にかけて日本で初めての本格的な V T S セミナーを開催している。平成27年には同センターの翻訳で、フィリップ・ヤノウィン著『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) が刊行された。

(6) 和田咲子・山田芳明 (2008) : 前掲書 p. 654

(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. 145-146 に詳しい。

(8) 本研究では、主にファインアートと呼ばれる「美術作品」を鑑賞材とした「対話型鑑賞」を考察の対象としている。そのため、元となった表での第2項目「②目的や機能との調和のとれた美しさを感じ取り考える能力」及び第4項目「④生活を美しく豊かにする美術の働きを考え理解する能力・態度」は、自然等を主題とした目的表現に関する資質・能力や学習課題であると判断し、表2においては示さなかった。同様に、第5項目「⑤美術文化を愛好し、継承・創造する態度」については、情意的側面が強い資質・能力や学習課題であると判断し、示さなかった。

(9) 井ノ口和子 (2014) : 「美術館を活用した鑑賞学習の図画工作科における意味と意義-子どもの〈見る〉を探って-」東京学芸大学リポジトリ

<http://hdl.handle.net/2309/136251> より

(10) 平成10年から平成11年にかけて国内で開かれた「なぜ、これがアートなの？」展において、教師向けに配られた「ティーチャーズ・キット」中に「司会には美術の知識は必要ない、むしろ知識のない人の方が中立的で良い」という趣旨の記述がある。上野行一監修 (2001) : 『まなざしの共有-アメリカ・アレナスの鑑賞教育に学ぶ-』淡交社 p. 108 に詳しい。

(11) 和田咲子・山田芳明 (2008) : 前掲書 p. 654

(12) 『MITE!』はアレナスの著作であるが、アレナスが実際に行うギャラリートークでのファシリテーションは、同書のマニュアルに必ずしも沿っていないという矛盾点がある。本研究が目指すファシリテーションは、この矛盾を解消する方向で、両者の特長を取り入れようとするものである。

(13) 吉田貴富 (2009) : 「対話的ギャラリートーク型鑑賞指導における進行役の要件について」『美術科教育学会誌』第30号 p. 448

(14) 上野行一 (2014) : 前掲書 pp. 184-206 を基に作成した。

- (15) 上野行一・奥村高明 (2008) : 『モナリザは怒っている!? 鑑賞する子どものまなざし』 淡交社 pp. 24-47
- (16) 授業者の所属校が採用している教科書 (開隆堂「美術2・3」 p. 10) に掲載されている。
- (17) 教科書の図版の下に、「作者の言葉」というコラムがあり、モデルとなった場所や季節, 制作意図等について述べてある。
- (18) 油彩, カンヴァス, 制作年: 1989 年, 東広島市立美術館所蔵。なお, 図 4 の画像は, 著作者及び所蔵美術館の許諾を得て掲載している。
- (19) 油彩, カンヴァス, 制作年: 1884~1886 年, シカゴ美術館所蔵。画像の出典: IPA「教育用画像素材集サイト」
<https://www2.edu.ipa.go.jp/>
- (20) 佐々木健一 (1995) : 『美学辞典』 東京大学出版会 pp. 156-176 に詳しい。
- 岸本直子 (2014) : 「小学校中学年を対象とした対話の充実を図る美術鑑賞指導についての一考察」 『美術科研究』 第 32 号 大阪教育大学美術教育講座

【引用文献】

- 1) 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 p. 136 なお, 下線は稿者による。
- 2) 井ノ口和子 (2014) : 「美術館を活用した鑑賞学習の図画工作科における意味と意義—子どもの〈見る〉を探って—」 東京学芸大学リポジトリ p. 102
<http://hdl.handle.net/2309/136251>
- 3) アメリア・アレナス (2005) : 『MITE! ティーチャーズキット』 淡交社 p. 53
- 4) 同上書: p. 55
- 5) 上野行一 (2014) : 前掲書 p. 166

【参考文献】

- マイケル J. パーソンズ著, 尾崎彰宏・加藤雅之訳 (1996) : 『絵画の見方』 法政大学出版局
- アメリア・アレナス著, 川村記念美術館監修, 福のり子訳 (1998) : 『なぜ、これがアートなの?』 淡交社
- 杉林英彦 (2003) : 「美術館における鑑賞教育の評価方法への A. ハウゼンの測定法の適用—三重県立美術館での『ギャラリー・ツアー』における事例調査から」 『美術教育学: 大学美術教科教育研究会報告』 (24)
- 奥本素子 (2006) : 「協調対話式美術鑑賞法: 対話式美術鑑賞法の認知心理学分析を加えた新仮説」 『美術教育学: 大学美術教科教育研究会報告』 (27)
- 大橋功・松岡宏明・藤本陽三・鈴木光男・佐藤賢司・新関伸也 (2009) : 『美術教育概論』 日本文教出版
- 福田隆眞・茂木一司・福本謹一 (2010) : 『美術科教育の基礎知識』 建帛社
- 上野行一 (2011) : 『私の中の自由な美術—鑑賞教育で育む力』 光村図書出版

「対話型鑑賞」を進めるために

ファシリテートの基本

- 子供の反応を予想しておく。
- 作品ではなく子供の目を見て話す。

場のセッティングについて

- スクリーン投射の場合は、互いの顔が見える程度のやや暗い照明に調節する。
- できるだけ毎回同じ教室で行う。
- 半円形に座るのが理想。椅子でも床に直接でもよい。

ルールの提示

- 1 静かにじっくり作品を見ること。
- 2 言いたいことがあれば、手を挙げて自分の順番を待つこと。
- 3 大きな声で、みんなに聞こえるように話すこと。
- 4 できるだけわかりやすい話し方を心がけること。
- 5 他の人の発言をよく聞くこと。

進め方

- 1 作品を提示。30秒は静かにじっと鑑賞させる。
- 2 「心に浮かんだことについてみんなで考えていきましょう。絵を見るということにテストのような正解や不正解はありません。誰もが正解をもっていますから、安心して思ったことを言って下さい。」
- 3 「この絵の中で何が起きているのでしょうか？」
※「これはどう？」「さあ、この作品で考えてみよう」「どんなふうに見えたかな」もOK。
- 4 第一印象を語らせる。意見が分かりにくい時やはっきりしない場合には「どこを見てそう思ったの？」と確認し、それぞれの子供が着目した部分を全員で共有化する。
- 5 いくつかの意見をまとめる。

6 議論を展開していく。

思考を深めさせるために

☆ねらいに向けてキーワードになりそうな発言があった場合

- 考えをさらに詳しく述べたり説明したりするよう促す。
↓ 「どうしてそう思ったの?」「それはどういう意味?」「〇〇か××かってことかな?」
- それに対して他の子供の発言を促す。
↓ 「だれか何か付け加えたいことは?」
↓ 「Aさんはこう考えているようね、なるほど。違う見方をしてる人、いない?」
- 違う意見が出た時は、その関連性を見つけて整理し新しい論点にする。
「Aさんの考えとBさんの考えって一見違うけど、2人とも〇〇が基になっているってことかな?」(整理)「このことについて誰か何か付け加えたいことは?」(焦点化)

☆ねらいに向けてキーワードになりそうな発言がでない場合

- 対策①: 第一印象で語られたいくつかの意見のうち、広がりを見せそうな意見を掘り下げる。
「そういえばCさんが面白い見方をしていた。Cさん、もう少し詳しく説明してくれる?」
- 対策②: もう少し見る時間をとり、作品の中に新しい発見を促す。
「絵の中からいろいろ見付けてくれたね。〇〇, ××, ▲▲, ◆◆とか…。でもまだ描かれているのに話題に上らないものがありそうだね。もう少し探してみようか。」
→新しい発見を、それまで発言のない子供に振ってみるのも手段。

7 いろいろ出つくしたら、ねらいを意識して意見を整理・要約したり、解説を加えたりする。

「この作品に描かれている〇〇は××だ、という意見がありました。他にも、▲▲だという意見もあったし、全く見方を変えて◇◇だという意見もありましたね。」
「みなさんの意見は、実は作者の思いにかなり鋭く迫っているようです。作者は…」
「なぜ作者はこんな表現をしたのか、みんなで考えて見方が深まりましたね。」

8 議論をまとめる。

☆ねらいによってはオープンエンドでもよい。

(※例: 「見方を広げる」というねらいの場合は、オープンエンドであっても個々の生徒の見方が広がっていればねらい達成。「作者の意図に迫る」「表現の意図を考える」等のねらいの場合は、焦点化が必要となる。)

☆生徒が慣れてきたら、発言できなかったことをワークシート等を書く時間を設ける。

NGな言葉

- ★子供が話した内容と直接関係のない質問はしない。
 - ←特定の答えを引き出そうとしていると思わせる。
 - ←作品の時代背景等の情報は、議論がそれに関係してきた時(それによって考えを深める時)に与える。
- ★「はい」か「いいえ」で答えられる質問はしない。