

# 児童の多様な声の表現を促す教員養成課程におけるファシリテーターの育成

—対話型鑑賞による「聴こえる美術館」の授業実践の分析を通して—

\*佐藤 恭子 ・ \*\*小畑 千尋

Cultivating Facilitators Able to Encourage Children to Express their Diverse Voices through an Instructor Training Course: Through Analysis of the Implementation of the “Art Museum to Listen” Based on Visual Thinking Strategies

SATO Kyoko and OBATA Chihiro

## 要 旨

本研究は、「対話型鑑賞」を用いた「聴こえる美術館」の授業開発に取り組んだ大学院生が、検証授業において授業者として児童とどのような関わりをもったのかを分析することを通して、児童の主体的で多様な表現を引き出すファシリテーター育成の可能性について明らかにすることが目的である。分析の結果、授業者の受容・共感の発言と児童の思考の転換を促した発言、また、言語的関わりだけでなく、非言語的関わりが、児童の表現を引き出す上で重要であったことが明らかとなった。また、これらは、単なる指導のスキルとして位置付けられるものではなく、児童との対話を重ねる中でこそ育成される力であることも示唆された。

**Key words** : 教員養成, 声の表現, ファシリテーター, 対話型鑑賞, 内発性

## 1. はじめに

平成27(2015)年、中央教育審議会は、「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について(答申)」において、教員にはアクティブ・ラーニングの視点を生かした授業改善に対応できる力量が必要であることを指摘した。さらに、平成28(2016)年、「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」では、「子供たちに新しい社会の在り方を創造することができる資質・能力を育むためには、そのために必要な教育を創意工夫し、子供たちの学習に対する内発性を引き出していくことができるよう、教員一人一人の力量を高めていく必要がある」ことを示している。

しかし、この視点を生かした授業の実現は、教員にとって決して容易なことではない。石垣他(2020)は、「今回の学習指導要領は教育の目標論・学力論か

らの転換があり、戦後の教育改革に匹敵するほどの大きな変革が求められ、指導法を大きく転換させる必要に迫られていることを理解している教師は少ないと感じる」と現在の学校現場について述べている。さらに、「これまでの学校現場は、『知識・技能』の効率的な定着を目指した指導を重視しており、『資質・能力』の育成を中核に据えた授業にはなり得ていないのが実態である」とも指摘している。実際、子供たちの学習に対する内発性を引き出すことのできる教員の育成において、知識・技能を教えることを主軸とした指導とは異なる力量が問われる。同時に、音楽の標準指導時数がこの20年で削減されてきたこともあり、児童の内発性に着目した指導を展開できる教員の育成を、教育現場において充実させるだけのゆとりが十分でない、という現状もある。

一方、ニューヨーク近代美術館で発案された美術の鑑賞法として、「ヴィジュアル・シンキング・ストラ

\* 11期生・石巻市立桃生小学校

\*\* 音楽教育講座

テジーズ (Visual Thinking Strategies : VTS) 」が注目されている (Yanawine 2015)。日本では「対話型鑑賞」と訳され<sup>注1</sup>、対話を介してグループで作品をみることを手段とし、観察、解釈、根拠をもった考察、意見の再検討、そして複数の可能性を追究する力などの「複合的能力」を身に付けていくことができる鑑賞法である (福 2015)。

この鑑賞法は、教員が子どもに対して、正解に意図的に導いたり、一方的に鑑賞物について解説したりするなどの、いわゆる従来の鑑賞指導とは異なる。教員は、「この作品の中で、どんな出来事が起きているのでしょうか?」「作品のどこからそう思いましたか?」などの発問を通して、子どもの内発性を引き出していくのである。さらに福は、対話型鑑賞における教員の役割について、「学習者から出された各々の意見の共通点や相違点を示しつつ、ディスカッションの間はファシリテーター(コミュニケーションの交通整理役)に徹」することの重要性を示している (福 2015, p.6)。すなわち、鑑賞者自身の内発性を引き出し、複合的能力を身に付けさせていくためには、ファシリテーターが重要な役割を担う。これこそ現代の教員が高めるべき力量と合致するのではないだろうか。実際、対話型鑑賞法は美術館での実践に加え、学校教育へも導入され、国語、社会、理科など美術科以外での実践も多数報告されている (鈴木他 2019)。

このような問題意識から、小畑他 (2020) では、音楽科において児童の内発的な表現を引き出すことのできる授業者の育成のため、対話型鑑賞を用いた音楽科の授業開発と検証授業を実施した。具体的には、小学1年生を対象に、「聴こえる美術館」と題し、絵画の中に「どんな音が隠されていますか?」という発問から、各自が対象となる絵画から感じる音を自らの声で表現する。授業者は児童の内発的な声の表現を促し、さらに児童が他者との関わりから、多様な声の表現に気付くことを目的とした。

検証授業後に実施した質問紙調査、児童の発言、行動に着目したビデオ分析からは、本活動中に児童が探索的に活動に参加し、表現の多様性に楽しさや面白さを感じると同時に、協働的な学びを通して表現を深めた様子が明らかとなった (小畑他 2020)。また、活動前後での自身の認識の変化をメタ認知できた児童も複数存在した。

これらの児童の発言や行動がみられた背景には、活動内でファシリテーターとして参加した授業者の関わりが大きく影響していると考えられる。授業開発の初期の段階においては、まるで劇の台本を読むかのような様子を見せていた中学校教諭一種免許状 (音楽) を取得済みの大学院生が、7回以上の模擬授業や2度の授業実践を経て、児童との信頼関係を築き、児童が意欲的に学習に取り組む姿を引き出すに至った。

そこで本稿では、対話型鑑賞を用いた「聴こえる美術館」の授業開発段階から関わった上記の院生学生が、検証授業において児童の多様な表現を引き出すために、どのような関わりを行っていたのかを分析し、教員養成課程におけるファシリテーターの育成の可能性について考察を行う。

## 2. 授業開発・検証授業と対象学生についての概要

### (1) 授業開発のプロセスと開発した授業内容について

本授業開発は、2019年4月～10月、週1回、宮城教育大学大学院修士課程必修の演習「臨床教育研究F」において進められた。開発する授業の目的については、音楽科における現代的課題について討議した結果、「児童の内発的な声の表現を促すと同時に、声による表現の多様性に気付く」とした。7月末までに指導案(略案)を作成し、夏季休暇後の10月に、模擬授業を7回以上行った。模擬授業は、授業のリハーサルとして行うだけでなく、実際に授業者、児童役として関わることで疑問点や改善点などについて、参加者同士が対話を通して、アイデアを出し合い、授業内容をより精選することを目的に実施した。

10月30日、宮城教育大学附属小学校1年2クラスにおいて(2限にA組、3限にB組)、検証授業を行った。授業は1時限(45分)で完結し、授業内容は3つの活動で構成される。概要は以下のとおりである。

【活動1】対話型鑑賞で重視する「みる」「考える」「話す」「聴く」の4つのプロセスが本時の活動で重要であることを理解する。

【活動2】各グループ(児童10名×3グループ)には、院生がファシリテーターとして入り、ゴッホ (Vincent van Gogh) が描いた「星月夜」(ニューヨーク近代美術館所蔵)を拡大したポスター<sup>注2</sup>をみて、「どんな音が隠されているだろう」という問いから、この絵から



図1 【活動2】の一場面

想像される音を各々の声で表現、録音し、聴こえる美術館を各グループでつくる(図1参照)。録音は、「音チャージ機」と称したiPadを用いる。(以下、録音することを「音をチャージする」と表す。)同時に、児童が絵の中で音が聞こえるとする場所に、児童それぞれの名前の書かれた「音玉」シールを貼る。

【活動3】3グループにおいて録音した音をクラス全体で共有し、多様な声の表現の面白さを認識する。

## (2) 事例対象学生 MT について

事例対象学生(以下、MTと略記する)は、教員養成課程の大学院音楽教育専修2年の学生である。学部時代に、附属中学校、公立中学校での教育実習経験があり、中学校教諭一種免許状(音楽)を取得済である。小学校での指導経験としては、前年度に、上記の「臨

床教育研究F」での小学5年生を対象とした「聴こえる動物園」の授業開発、及び検証授業(小畑他2019)において、チームティーチングのT2として関わった。

今回の「聴こえる美術館」では、授業開発の段階から積極的に参加し、検証授業においてはT1の役割を担った。MTは模擬授業を重ねる中で、「授業中の対話部分について、児童からの言葉を想定し、受け止め方や深めるための言葉かけを何パターンも書き出す」「模擬授業を録画し、録画した動画を見ながら、自分自身の言葉の選択、表情、動作などについて確認、改善」「家族に小学1年生になりきってもらい、模擬授業を行い、分かりづらい点などの意見をもらう」などの練習を自ら行っていた<sup>注3</sup>。

また、検証授業実施後のMT自身の振り返りに於いては、「対話型鑑賞を取り入れたことで、より一層子どもたち自身の自由な発想を引き出し、さらに彼ら自身の言葉や声で共有することができ、全員が参加し表現を楽しむことにつながった」「上手く教えることではなく、ただ寄り添うだけでもなく、児童・生徒自身が学ぶ意欲を持てるように(逆にいえば一方的な授業により意欲をそがれないように)、クラスを見渡して必要な手助けを必要なタイミングで出来るようになることを目指し、行動できることが必要であると感じている」と記述されている。

## (3) 授業開発において構築された大学院生(MTを含む)を取り巻くネットワーク

本授業開発における院生を取り巻くネットワークは、図2のとおりである。

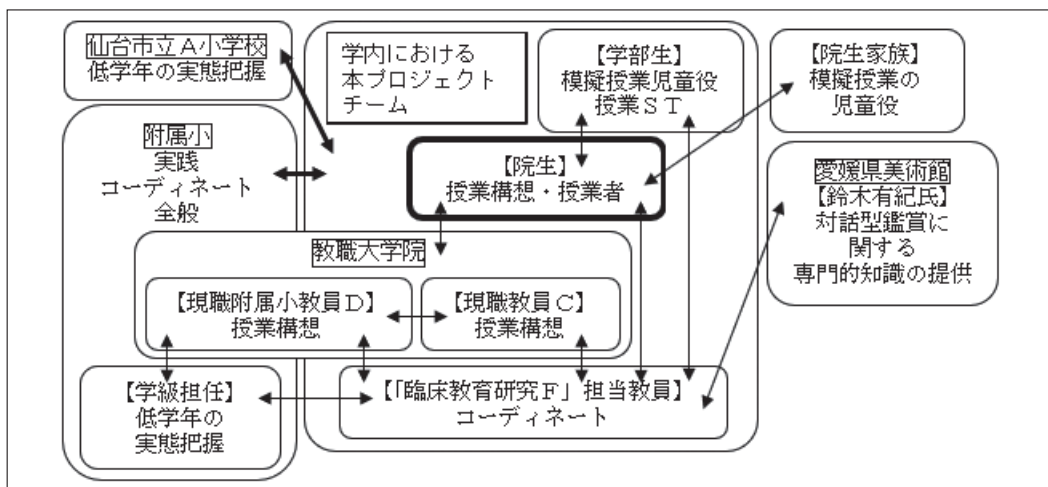


図2 MTを含む大学院生の育成に関わるネットワーク

授業開発開始当初は、低学年の実態把握を行う目的で仙台市立A小学校からの協力を得ていたのみであった。しかし、対話に焦点を当て、授業力の向上を図る観点、複数の学級で実践を試みる観点が必要となったため、附属小の協力を得ることにした。さらに一定の授業経験のある教員の助言を取り入れ、授業構想を改善する観点が必要となり、本学教職大学院に在籍する現職教員も加わることとなった。

模擬授業を行う段階においては、まず、MTの家族が児童役を務め、発言や指示内容のシミュレーション作業を援助した。同時に、演習において本学学部生に児童役を務めてもらうことにより、よりよいファシリテートの在り方を実践的に深めた。なお、学部生は、実際の授業においては児童役を経験を生かしてMTの補助(ST)の役割を担った。

以上のネットワーク構築と同時に、愛媛県美術館の鈴木氏からは「対話型鑑賞」についての専門的知識が提供された。本演習の担当教員が鈴木氏によるファシリテーションを直接経験したり、「対話型鑑賞」について説明を受けたりしたことを、鈴木氏の許諾を受けた上で、演習にて適宜共有しながら授業開発に生かしてきた。

以上の経緯で図2のネットワークが構築され、本授業が開発されるに至った。MTが学内外の人々との関わりのなかで、ファシリテーターとしての力量を高めた経験は、現代の教員に求められるネットワーク構築力の重要性を理解する機会になったと考えられる。

### 3. 事例分析と考察

#### (1) 分析・表記方法

本稿では、検証授業の【活動2】に焦点をあて、MTの児童に対する関わりと児童の表現の深まりについて分析を行う。具体的には、本実践授業を参観した教員3名(小学校教諭経験年数約15年、約20年の2名、音楽教育学専門の大学教員経験年数約20年1名)が、ストップモーション方式により、撮影した検証授業の動画<sup>注4</sup>を用いて、児童に対するMTの働き掛けと児童の学びとの連関について分析を行った。まず、特に児童の表現の深まりが観察できる場面として抽出した3場面について、児童に焦点をあてた分析を行った<sup>注5</sup>。次に、約2週間後、同じメンバー3名で、上記の3場面について、今度は授業者に焦点をあてた分析を同じ方式により実施した。

なお、事例において、MTはファシリテーター、Sは児童を意味する。Sの後の数字は、各児童に振り分けた任意の番号である。

各事例では、MT、活動の対象児童、その他の児童の3つの項目に分けて、本時の流れを図式化した。図の凡例は図3のとおりである。また、図中の発言は、一部簡略化して記載した。

#### (2) 事例1 (A組2班, 対象児童:S1): 協働的な学びから考えを深めて表現する

##### 1) 事例1の概要

本事例は、MTが、「ここからどんな音がする?」と尋ね、対象児童S1が「ヒュー」と答えるところから始まる。MTが対象児童と2回やり取りをした後、他の児童も対話に混じる。MTが「その大きさでいい?」と尋ねると、他の児童に刺激を受けた学びが大

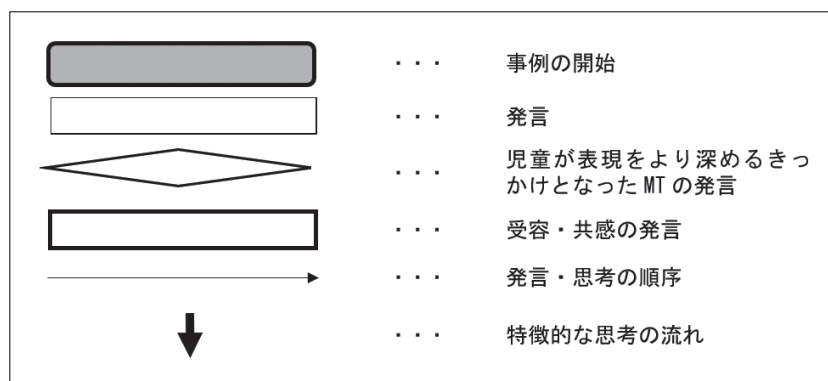


図3 事例の流れの凡例



大きく動き出し、S1の表現に豊かな抑揚がつき始めた。MTがすかさずS1の表現を肯定し、音チャージ機に録音する運びとなる。その際の対象児童の表現はさらに豊かになり、他の児童も笑顔で聴いている。最後にMTがS1の表現を他の児童と再度共有すると、S1は余韻に浸りながら自分の席に戻っていく、という展開である。

2) 事例1の分析と考察(図4参照)

まず、S1が他の児童に背を向け、絵と向き合う様子が観察された。ここでMTは、S1が他の児童の方を向かせるという行動は取らなかったため、MTとS1の間での一問一答のやり取りに完結しており、他の児童も巻き込んだ学びとはなっていないように見受けられる。しかし、「渦巻きじゃないところ」というS1

の発言をMTが復唱した後、S2の「始まりのところ」という発言があり、ここからS1以外の児童にも積極的な学びへの介入が見られるようになった。

また、MTの「始まりのところなんだ」「いろいろな意見がある」「強くなった」「吹いている気がする」など、S1に加えて他の児童の反応も受容するような発言が多く見られた。特に、「始まりのところなんだ」という復唱は、S2が次に行う手の動作での表現を促すことにつながり、風に対するイメージをさらに活性化したと捉えられる。

MTは、「その大きさがいい?」「そんな感じ?」などの、児童自身の考えに対して捉え直すことを求める発問も行っている。例えば、MTの「その大きさがいい?」という問い掛けの後、S1は首をかしげてしばし考える様子であったが、他の児童の気付きを促し、

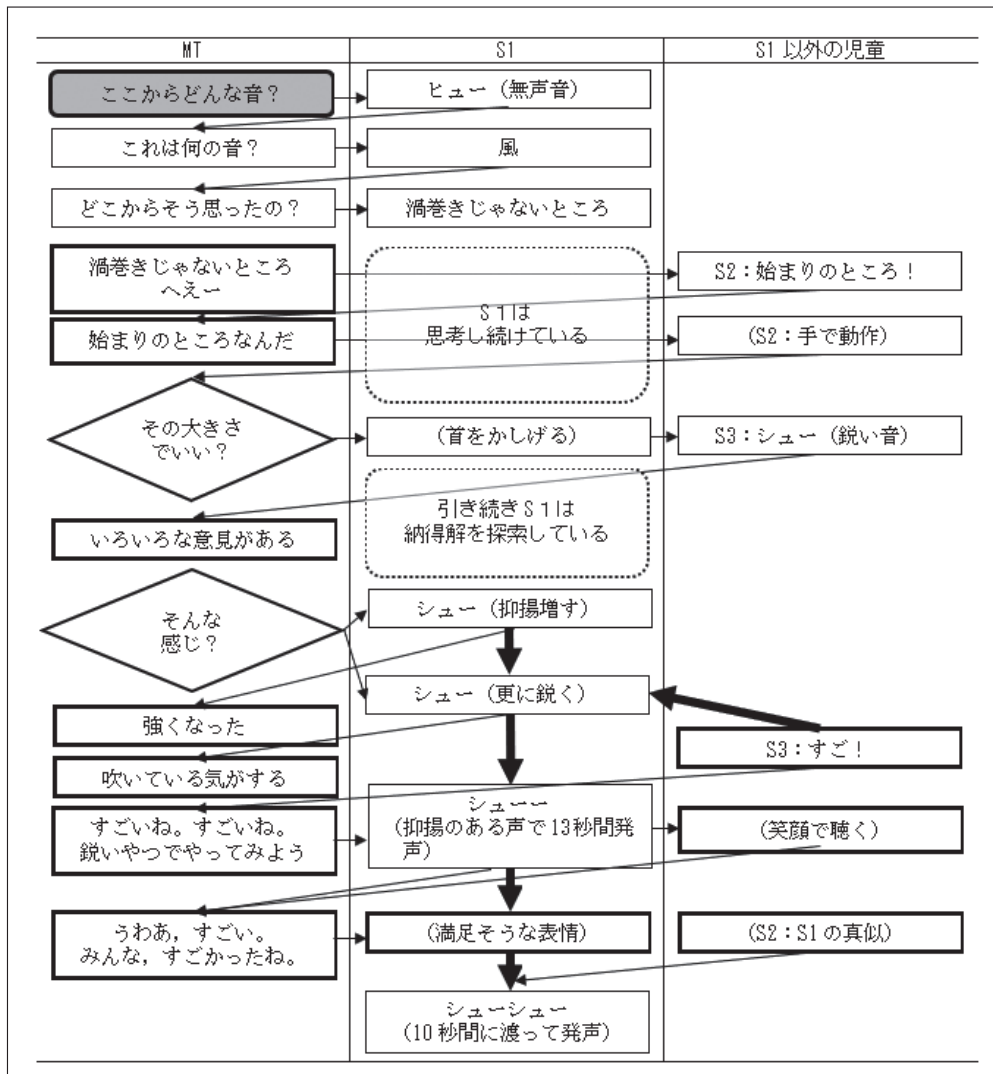


図4 事例1の流れ

結果的に他の児童が発声してみせる展開となった。

MTに受容され、アイデアを再考することを通して、S1は自分の表現を確かなものとし、先程発声して見せた他の児童に「すご!」と称賛される表現にまで到達する。すなわち、MTの働き掛けにより、S1の発案から他の児童らも共により深い表現への意欲を高め、皆で学びを共有した結果、S1の表現がより豊かになったと解釈できる。

さらにMTは、表現を工夫したS1に対してだけでなく、S1の表現の工夫を言葉や表情で認める児童たちの学びの態度を「みんな、すごかったね」と認める。その後、S1は席に戻り10秒間にわたって発声し続け、他の児童もS1の表現を真似て、余韻に浸る様子が見られた。MTの受容により、S1の、自分の声自体の面白さ、「表現」そのものの面白さへの気付きが促されたと捉えることができる。

**(3) 事例2 (B組2班, 対象児童:S5): 「聴こえない音」から音の概念を広げる**

1) 事例2の概要

本事例は、対象児童S5が集団から離れ、絵を凝視している場面から始まる。他の児童は、S6の音のチャージに関わっている。

MTがS5に「どこですか?」と問うと、S5はMTに近寄り、何かを伝える(聞き取り不能)。それに対してMTが「どうしてそう思ったの?」と投げ返すと、S5は「聴こえない」という意味のことを話す。MTが「どの辺に貼る?」と返すと、S5は表情を変え、「聴こえない」という自分自身の考えに納得した様子を見せる。他の児童から「何もしゃべんないように」と言う発言が聞かれ、児童らは静かにS5を取り囲み、S5は「聴こえない音」の音チャージを行う。

2) 事例2の分析と考察(図5参照)

本事例の始まりにおいてS5が絵をみることに没頭していたことに気付いていたかどうか、後にMTに確認したところ、自身の視界には入っていたと話す(そのため、「S5さん、どこですか?」と発表を促したとのこと)。S5は、MTに近寄り、ビデオには録音されないほどの小さな声で、自信がなさそうな表情で伝えていることから、始めの時点では自身の「聴こえない」という考えに迷いをもっていたものと推察される。MTの「どうしてそう思ったの?」という問いの後も、「聴こえない」ということでよいかどうかを探索している様子で、納得していない様子である。

しかし、他の児童がS5の近くに立ち、S5が感じ

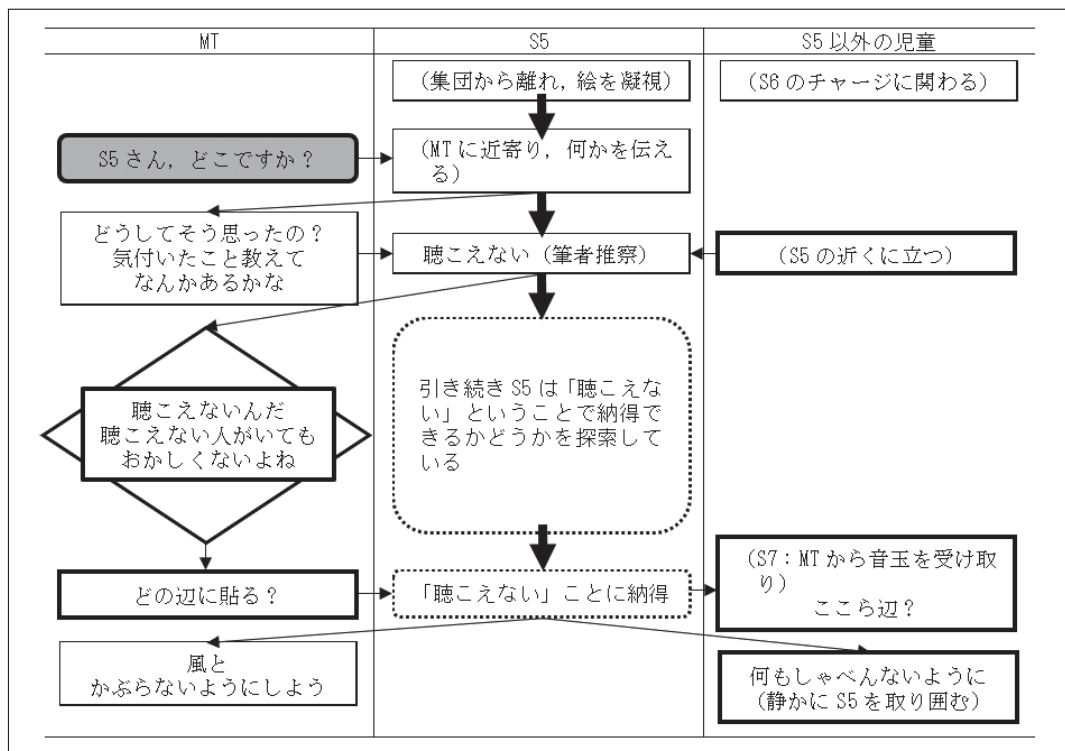


図5 事例2の流れ

ていることを知りたがっている雰囲気であったことや、MTの「聴こえない人がいてもおかしくないよね」という強い共感が、この学びにおいてさらに柔軟な思考を促すことにつながったものと思われる。この間もS5には、「聴こえない」というアイデアに自分自身が納得できるかどうか探索している様子が見られたが、「(音玉を)どの辺に貼る?」という聴こえない音の可視化に前向きなMTの姿勢が、S5そして他の児童の「聴こえるものだけが音ではない」という音の概念を広げることにつながり、結び付いたと考えられる。

これらの活動を通して、S5は他者と異なる「聴こえない」という自分だけの考えを素直に受け入れることができた。さらに他の児童も、「聴こえない音を録音する」ために「何もしゃべらないように」という他者の考えを自分事として捉える姿を見せたと推察される。

#### (4) 事例3 (B組2班, 対象児童:S8): 協働的な学びの中で個々の児童の考えを深める

##### 1) 事例3の概要

本事例は、対象児童S8が「山に見えた」と話す場面から始まる。すると他の児童が「ここが家で…」とS8の発言を受け、想像を膨らませる。MTが「その音、聴きたいよね」と児童全体に発言すると、S8は「トコトコトコ」というアイデアを出す。そのアイデアをMTが受け止めると、他の児童が歩く動作を行う。すると、S8は、「山だから歩いている音」と話し、他の児童も歩く動作を始める。S8が「S9さんみたいな歩き方」と話すと、MTは「声で表してみても」と促す。すると、他の児童は動作を真似たり、S8の示した場所を指示棒で差したりし、S8の表現にも工夫が見られるようになる。その後も、MTや他の児童が見守る中、S8は表現をさらに工夫する。すると、他の児童にも、思い思いにS8の表現を共に楽しんだり、S8の表現を味わったりする様子が見られた。

##### 2) 事例3の分析と考察(図6参照)

本事例においては、「その音、聴きたいよね」という他の児童の心情を代弁するようなMTのファシリテートが鍵となり、S8のみならず、他の児童の思考も活性化したと考えられる。この時点でのS8の「トコトコトコ」という表現は、あくまで初発の表現であり、強さや抑揚など、十分な工夫が見られるものでは

なかった。しかし、MTの「歩く音が聴こえたんだ」という受容が、ここから先の児童らの思考の分岐点となるS9の歩く動作という非言語の表現を引き出した。

このS9の歩く動作は、まずS8が歩いている音と考えた根拠を「山だから」とさらに明確なものにさせた。それを受け、MTが「歩き方はどう?」という「歩き方」という思考の焦点化と「どのような歩き方か」という思考の拡散を同時に行わせる声掛けを行ったところ、S7もその問いと向き合い、歩く動作を工夫する。そこでMTは、「歩いてくれているね」と他の児童の学びの様子を受容する。S8は、S9の歩き方が気に入ったため、「S9さんみたいな歩き方」とイメージをさらに具体的なものにしたと考えられる。

ここでMTが「声で表してみても」と促した際、MTはS9の身振りを真似ながら「せーの」と声を掛ける。このMTの身振りが、S4とS5の非言語の思考を促し、それぞれの歩く動作を導いたと思われる。S10とS11は、S8の音玉の場所を指示棒で差し続け、S8の表現の工夫を後押ししていると解釈できる。

その後、S8の表現は、より元気があるものとなった。MTがすかさず「とてもいいね」と笑顔で受け止めると、今度はS7が指示棒で音玉の場所を差し示し、S8の表現に共感を示す。するとS8は、「トコトコトコ」を強い音から弱い音に変化させて表現する。他の児童は、S8の表現する様子に視線を向けて聴き入っており、MTはここでも「みんな、よく見てる」と他者と真摯に向き合う児童の様子を認める。本事例での後半では、受容を中心に児童の多様な思考を促すMTの姿が観察され、そのことにより、S8の思考に寄り添う他の児童らの言語・非言語による学びに没頭する姿が引き出されたと捉えられる。

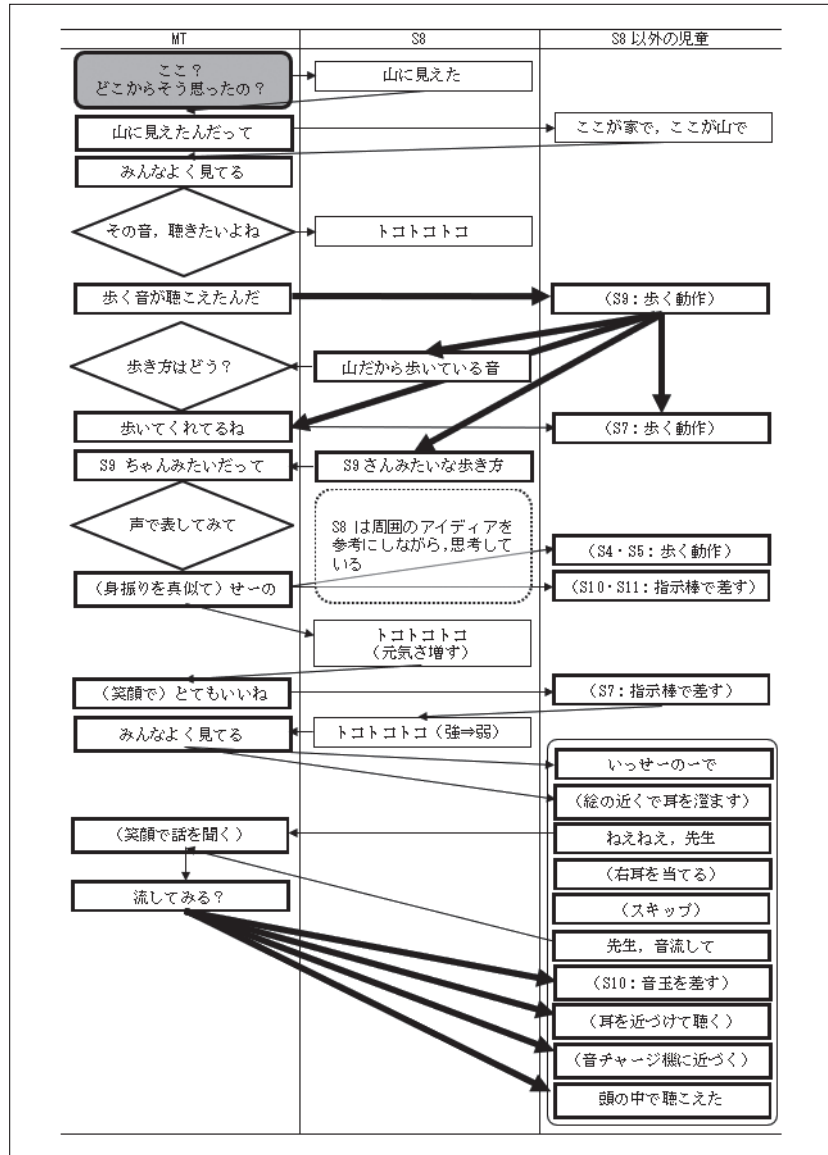


図6 事例3の流れ

#### 4. おわりに

検証授業におけるMTの児童に対する関わりと、児童の表現の深まりを中心に行った事例分析と考察を通して、以下の4点に言及したい。

第一に、3事例共に、MTによる受容・共感の発言が多く見られた。声を用いた表現は、自分自身の身体そのものを用いて表現することから、発声する本人の心理状態と表出された声は直接連動する。このことは、例えば自分自身の歌声にコンプレックスがあると、他者の前で歌うことに強い抵抗感を示すケースが多いことから明らかである(小畑 2007)。すなわち、児童が自身の考えを発言できること、さらに自分自身の声

で伸び伸びと表現できるためには、児童が「安心して表現できる空間」と感じられることが不可欠である。本事例では、MTが児童の考えや表現を受容したことにより、そのような空間作りを実現し、児童の更なる思考を促したと考えられる。

さらに、MTの受容・共感によって安心して表現できる環境が保障された上で、表現者である児童が表現を更に深めていくためには、例えば、事例1の「その大きさがいい?」、事例3の「歩き方はどう?」などのMTの発言が重要であったと推察される。これらの発言は、いわゆる「切り返し」の発問と捉えることができる。MTが単に「児童の思考を深めるスキル」としてこの発言を行ったのではなく、児童に対する傾聴の



姿勢の延長上でこの発言が行われたことに、ファシリテーターとしての力量の高まりが感じられた。

第二に、児童の内発的な表現を促すためには、MTの言語による関わりだけでなく、非言語による関わりも重要であった。MTは、児童の身振りを模倣したり、児童らの目線や表情を敏感に捉えたり、同時にMT自身の表現力も豊かであった。実際、児童の表現も、手や身体全体を用いた表現であったり、事例2のように絵を凝視する行動であったり、児童の多様な非言語表現にMTが着目できたことが、その後の児童の多様な表現を促すことにつながった。MT本人が、「模擬授業を録画し、録画した動画を見ながら、自分自身の言葉の選択、表情、動作などについて確認、改善」と記述しているとおり、MTが、模擬授業の段階から、言語的・非言語的関わりを客観視する意識を持っていたことが明らかであるが、検証授業においてもその経験が活かされたと捉えられる。

第三に、検証授業において、「聴こえない音」を受容したことの意義である。模擬授業の段階で、児童が「聴こえない」と回答することは想定でき、院生たちと対話を重ねた。その結果、「聴こうとしない」のではなく、「聴こうとして、静寂を聴いたのであれば、それは音として充分成立する」という共通理解を図ることができた。このように、「聴こえない」という児童の反応も予想して模擬授業を行っていたことも、MTが児童の「聴こえない」という考えを躊躇なく受け入れられた大きな要因であろう。そして、そのMTの肯定的な関わりから、「聴こえない」と発言した児童が主役となり、あたかも、ジョン・ケージ作曲の《4分33秒》<sup>注6</sup>のように、他の児童らも共に静寂を味わう時間が生まれ、児童にとっての「音」の概念が広がる活動につながった。「聴こえない音」も含めた「音」を、MTと児童が共感的に味わう様子は、「児童の意見を理解しなければならない」という義務感ではなく、「児童の意見を理解したい」という授業者のコミュニケーションへの意欲がいかに重要であるかを物語るものであった。

第四に、MTの関わりにより、児童が互いの発想や表現を受容したり、活かしたりしながら進行できたことである。検証授業では、対象となる児童の表現だけが注目されるのではなく、他の児童が助け、尊重し、共にその表現を味わう場面が多々観察された。対話型

鑑賞法では、「全員を参加者にする」「みんなが対話に参加する」ことが前提となる(鈴木 2019)。MT自身も「対話型鑑賞を取り入れたことで(中略)さらに彼ら自身の言葉や声で共有することができ、全員が参加し表現を楽しむことにつながった」と述べており、その有効性が示されたといえよう。今回の実践においては、「対話型鑑賞」という「手立て」を用いて実践を行ったが、MTがファシリテーターとして得た気付きは、「彼ら自身の言葉や声で共有」「全員が参加」という、現代の教員として欠かすことのできない視点であった。現在、職業訓練としてOJT(On the Job Training: 現任訓練)を多く導入している状況は、学校現場も例外ではない。児童の内発性を高める教員としての力量は、知識注入型の研修でのみ高められるものではなく、児童との対話を重ねる中でこそ育成されるものであることが明らかとなった。

上記の背景として、図2に示したようなネットワークを生かして授業開発に取り組んできたという事実があることを、最後に述べておきたい。MTはまず、演習を通して授業観を変化していったと捉えられる。当初は詳細な発問のシナリオを作成し、それを基により良い授業を目指すMTの姿が見受けられた。しかし、現職教員を含む模擬授業の参加者との対話を重ねるに従い、発問の吟味だけでなく、授業者が児童の発言・行動、さらにその背景にある児童の意識、考えなどに着目し、その解釈の可能性を探ることの重要性に気づいていった。また、愛媛県美術館の鈴木氏からの専門的知識の提供や、学部生を巻き込んだ模擬授業の経験を通して、相手の意見を聴くことに重きを置きつつ思考の深化を促すファシリテーターとしての能力を、実感を伴って高めることができたものと考えられる。

今後の課題として、児童の内発的な表現を促す教員の言語的・非言語的関わりについて、より具体的な分析へと発展させたい。また、教員養成に留まらず、初任者教員などの育成において、児童の多様で内発的な表現を促すことを目的としたプログラムも検討したいと考える。

## 注

- 1 Yenawine, P. (2015) 『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』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), 淡交社. 参照。
- 2 ニューヨーク近代美術館のHP (<https://artsandculture.google.com/asset/the-starry-night/bgEuwDxe193-Pg?hl=ja&avm=4>) のデータを用いて, 90.5cm × 114cm サイズの布に印刷した。なお, 学びを効果的に引き出す教材を選ぶ視点については, 鑑賞者がみたくなるもの, 鑑賞者にとっての既知と未知のバランスなど, 対象者の状態や関心に沿った視覚教材の選択が重要である(鈴木 2019)。その観点を重視しながら, 様々な時代の作品の中から検討し, ゴッホが描いた「星月夜」を選んだ。
- 3 検証授業後に MT に対して行ったアンケートより。なおアンケートは, 授業実践終了後の2019年11月12日に回収した。
- 4 検証授業は, ビデオカメラ3台 (Sony:HDR-CX535, HDR-CX680 × 2) により録音・録画した。
- 5 これら3つの事例場面における児童の発言などの詳細と分析については, 小畑他 (2020) を参照されたい。
- 6 ジョン・ケージ (John Milton Cage Jr.) 作曲の《4分33秒》は, 楽譜に音は一切示されておらず, 演奏家は舞台上で楽器等の音は出さずに沈黙が4分33秒間続く作品である。

鑑賞法による連続授業の実践について』『愛媛県美術館平成25年度年報・研究紀要第13号』pp.1-25.

鈴木有紀 (2019) 『教えない授業』英治出版。

鈴木有紀・田代亜矢子編 (2019) 『先生のための対話型授業のススメ』愛媛県美術館・博物館・小中学校共協人材育成事業実行委員会。

Yenawine, P. (2015) 『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』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), 淡交社. (Original work published 2013)

## 引用文献

- 中央教育審議会 (2015) 「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い, 高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～ (答申)」文部科学省.  
[https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf) (2020年6月19日参照)
- 中央教育審議会 (2016) 「幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申)」文部科学省.  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902\\_0.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf) (2020年6月19日参照)
- 福のり子 (2015) 「ヴィジュアル・シンキング・ストラテジーズ (VTS) とは」『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』Philip Yenawine, 淡交社, pp.5-7.
- 石垣治彦・柘植良雄 (2020) 「新学習指導要領施行に伴う職員研修の必要性和『資質・能力』を培う授業の展開」『岐阜聖徳学園大学教育実践科学研究センター紀要』19, pp.151-158.
- 小畑千尋 (2007) 『「音痴」克服の指導に関する実践的研究』多賀出版。
- 小畑千尋・佐藤恭子・遠藤宏紀・田代七菜美・中島瞳・渡部智喜・玉手英敬・吉村敏之 (2020) 「幼小接続を考慮した声の表現に着目した音楽科の授業開発—対話型鑑賞による「聴こえる美術館」の授業実践を通して—」『宮城教育大学教職大学院紀要』1, pp.61-71.
- 鈴木有紀・吉崎文子 (2014) 『小学校1年生を対象とした対話型