



Title	中学美術における小グループの対話を通したVTS的鑑賞の試み
Author(s)	道田, 泰司
Citation	琉球大学教育学部教育実践総合センター紀要 = Bulletin of Faculty of Education Center for Educational Research and Development(25): 181-192
Issue Date	2018-03
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/42515
Rights	

中学美術における小グループの対話を通じた VTS 的鑑賞の試み

道田 泰司¹

An attempt of art appreciation class in junior high school using
VTS-like activity with small group conversation

Yasushi MICHITA

要 約

本稿は、中学校の美術の時間に、4人グループでVTS的な活動を通して行った鑑賞活動によって、生徒がどのような対話を通して鑑賞を深めるかについて検討した。2グループの話し合いを検討した結果、他者の思考に触れること、質問されること、他者から肯定や励ましを受けることによって、鑑賞が深まっている様子が見て取れた。このうち特に、質問が、鑑賞や思考の深まりに及ぼす影響について討論を行った。

1. はじめに

本研究の目的は、生徒の思考を活性化させ、より主体的な美術鑑賞とするための試みの一つとして、VTS (visual thinking strategy) を援用しつつ、小グループにおける対話を取り入れた美術教育を提案し、それに対する生徒の反応を検証することである。

次期学習指導要領では、すべての教科で、資質・能力を高めることが目指されている。中学校美術科(鑑賞)に関していうなら、次期学習指導要領解説(文部科学省, 2017)では、「美術作品などを鑑賞することによって、第1学年では見方や感じ方を広げること、第2学年及び第3学年では、第1学年において身に付けた鑑賞に関する資質・能力を柔軟に活用して見方や感じ方を深める」とある。また、「洞察的な思考を重ねながら追求することによって、見方や感じ方を深め、より幅広く生きて働く知識を身に付けるとともに、一つの作品から美術そのものに対する感動と理解を一層深めることができるようになる」と、鑑賞の活動の本質について述べられている。

では、洞察的な思考を重ねて見方や感じ方を広げたり深めたりするには、どのような方法があるであろうか。本研究では、VTS (visual thinking strategy) を参考に実践を行う。VTSは、ニューヨーク近代美術館(MoMA)教育部部長のヤノウィンが、従来の知識編重型の教育プログラムに疑問を抱いたことから始まっている(ヤノウィン, 2016)。調査を行ったところ、教育プログラムに参加した人は、終了直後ですらプログラムの内容を覚えていないことが明らかになった。何百人ものインタビューによると、来館者の大多数を占める美術初心者は、専門的な知識が紹介されると、知識がないと正しく鑑賞できないと思って、見ることをやめてしまうという。

そこで、作品をじっくり鑑賞し、見えたことについて考えられるよう組み立てられたのが、VTSである。具体的には、教師のファシリテートの下、対話を介して集団で作品を見るという鑑賞方法である。その際、教師は一つの正解を教えるという従来の役割を行うのではなく、学習

¹ 琉球大学大学院教育学研究科教職実践講座, 琉球大学教育学部附属中学校

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（コミュニケーションの交通整理係）に徹する。そうすることで、学習者に「複合的能力」を身につけさせることができると提唱している。その後の調査から、批判的思考などの能力が高まると言われている。通常このスタイルは、ファシリテータが参加者（全員）に相対する形で行われる。

では、わが国の学習者は、中学校などにおける美術の時間に、どのような鑑賞体験をしているであろうか。もちろんそれは、人によって異なるであろうし、本人が美術鑑賞に対してもともと持っている考えによっても大きく異なるであろう。しかし少なからぬ中学生は、美術鑑賞に対して苦手意識を持っているのではないだろうか。実際、本稿で対象とした学級の生徒は、単元冒頭、「鑑賞嫌だ」、「鑑賞楽しくない」、「鑑賞の仕方がわからない」などの感想を持っていたことが、単元振り返り時のワークシートからわかる。

本実践では、生徒の話し合いを通して鑑賞を深める「対話的鑑賞」を試みる。近年、対話による意味生成的な美術鑑賞の授業が全国各地で行われるようになってきている（上野，2012）。これは最近に始まったことではなく、遅くとも 1970 年代初頭にはそのような授業実践が行われており、学習指導要領も一貫して鑑賞の授業を対話による授業として示してきたこと、その基盤にあるのは構成主義的学習であること、さらにその前段には国語教育に大きく影響を与えた受容理論があり、それが対話による意味生成という理念の基にあることを上野（2012）は指摘している。

本実践は、我が国におけるそのような大きな流れを踏まえつつ、VTS 的な活動を小グループで行う。VTS を行うのは、鑑賞に対して苦手意識を持っている中学生にとって、鑑賞の楽しさを知るのに適切な方法と考えるからである。それに加え、VTS はある種の批判的思考を高める効果があるといわれている（Housen, 2002）。対象校、対象校のある沖縄県の課題として、思考力の向上が求められている状況からも、VTS は最適と考えた。

活動を小グループで行うのは、評価を気にする生徒がいると考えるからである。全体の場で意見を言うのは抵抗あるだろうが、小グループなら、安心して発言でき思考を深めることができるであろう。40 人の生徒に教師が 1 名しかない中学校美術の授業で行う場合、各グループにファシリテータはいないことになる。教師の指示をもとに、各グループが自分たちで鑑賞を進めていくことになり、その点は VTS の標準的な手続きとは異なるため、「VTS 的な活動」と呼ぶ。

その状況で生徒がどう相互作用し、自分の考えを形成するのか、ワークシートと、グループにおける発話を元に、記述分析（磯村，2007 など）を用いて検討するのが本研究の目的である。

2. 実践

実践の概要

中学 3 年生を対象に 2016 年 10 月から行われた鑑賞授業 5 時間中、第 4 時を検討対象とした。生徒が VTS 的な鑑賞を行うのはこの単元が初めてであり、第 1~3 時に次いで本時は 4 回目の VTS 的鑑賞となるため、ある程度慣れてきた段階といえる。

第 1 時は具象画を見て、4 人グループで自分の考えを述べ、他のメンバーが感想を言う、という流れであった。第 2 時も具象画で、今度は 4 人グループで各自が述べた考えに対して、他のメンバーが感想と質問を述べた。第 3 時は第 2 時と同じく、他のメンバーが感想と質問を述べる形であったが、題材は仏像の写真であった。本時である第 4 時は、抽象画を用い、4 人グループで各自が述べた考えに対して、他のメンバーが感想と質問に加えて、意見を述べた。まとめの回である第 5 時は、4 回の鑑賞を振り返り、毎回の鑑賞で、自分の心がどのように動いたかを想起し、鑑賞の授業を通して考えたことをまとめる時間であった。

第 4 時の授業開始時、黒板に次の流れが書かれていた。説明（5 分）— 個人観賞（5 分）— グ

ループで伝え合い（20分）—再吟味とグループ内発表（5分）—全体発表（10分）—振り返り（5分）。実際は「再吟味とグループ内発表」の時間はなく、説明（10分）—個人観賞（8分）—グループ交流（21分）—全体発表（4分）—振り返り（7分）という時間配分であった。

教師による説明は次の内容だった。「今回は、感想、質問に意見を言ってください。Aさんはナントカと言っているけど私はこう思う、みたいな感じ。言っぱなし、聞きっぱなしでOKです。ひっかかるものがあれば個人で練り直してください。作品、作者と向き合ってください。」

ワークシート

第1時から第4時までのワークシートは同じ形をしており、中央にはその日の鑑賞作品が印刷されていた。問いかけは3つ書かれている。第1は、「この作品の中で、どんな出来事がおきているのでしょうか？作品の周りに、できるだけ詳しく説明を書き込みましょう。どこからそう思いましたか？根拠も書きましょう」というもので、ワークシート2/3ほどのスペースが取られており、ここでの問いかけが、VTSに則ったものになっていた。第2は、「グループの人の解釈を聞いて感想と質問、意見を述べましょう」というその日のメインの活動が書かれていた（記入欄はない）。第3は、授業終末に書くもので、「①あなたが最後に考えたことをまとめましょう。②質問をして、質問に答えてみてどうでしたか？③さらなる疑問は？」というもので、ワークシートの下1/6ほどがこれにあてられていた。

まとめの回である第5時は、4回を振り返る「鑑賞の振り返り」ワークシートが用意されていた。第1~4時の絵や写真が横一列に印刷され、その上に、自分の心の動きが、グラフとメモで書けるようになっていた。縦軸は、1-5-10と数字が縦に書かれており、「すごく充実していたら10点、その逆は0点」との注釈があった。ワークシート下部1/4のスペースには、「4回にも及ぶ「鑑賞」の授業はどうでしたか。粘り強く作品と向き合うことができましたか。この「鑑賞」の授業をとおして考えたことをまとめましょう」と指示が書かれていた。

3. 生徒の反応

今回は2つのグループに焦点を当てる。Xグループは男子1名女子3名、先生が指示した通りに活動を進める比較的真面目なグループであった。Yグループは男子3名女子1名、先生の指示通りには進めておらず、また雑談も行っており、終始真面目な態度で活動を行ったとは言い難いが、最終的には鑑賞が深まったと授業者が感じたグループである。

Xグループの様子

初発の解釈と最終解釈 初発の解釈としてグループで述べたことと、本時のワークシート末尾に書かれていることを比較する。なおXチームは、授業者の指示通り、一人が発表した解釈に対して全員が感想・質問・意見を言い、それを順に回していくというやり方で進めている。

A男は最初、「全体的にカラフル。一段にだいたい8色。色に規則性がないなあって思ったのと、あと、B子の排水溝とは違うけど、地層？っぽいなあって感じがしました」と述べている。最終的にワークシートには、「この絵は、人の心か自然（砂や水）を表していると思います。理由は、色に規則性がなく、いろんな形だからです」と、色に着目している点は変わらないが、それが何であるかについては、「地層」から「人の心か自然（砂や水）」と変化している。

B子は、話し合い冒頭で「排水溝」と述べているが（後述）、自分の解釈を述べる段になって、「普通だったら、なんか青からどんどん水色になっていく…っていうグラデーションにしていくかなって感じだけど、これは、暗い色から明るい色になったりとか、バラバラだから、絵具を水道に流して、でそれがパイプに溜まったやつを表してるっていう感じがしました。」と述べている。最終的にワークシートには、「私は、この作品を縦に見たら人がいるように見えたので、作者は、普通に人をかくのではなく、トリックみたいにしていろんな色を使ったのかなと思いました」

た。それか、作者が他の作品をかいたときに、水で流した絵の具がたまっているのかなと思いました。」と書いている。当初持っていた「排水溝」という解釈が残りつつ、「人」という解釈も付け加わっている。

C 子は最初、「結構見た目カラフルで、最初見た時、自然の何かかなって思ったんですよ。それで、A 男さんと似てるんですけど、砂漠の壁？風とかで浸食されてできたのか、波かなって思って、波っていう結論になった」と述べている。最終的にワークシートには、「これは自然が作り出した風景波、砂漠の壁」と書かれており、初発の解釈と変化していない。

D 子は最初、「縦に区切られた中に、色がいっぱいあるから地層みたいだなって思いました。で、ずっと見てると、こことこの部分が、なんか後ろにあって、こことこの部分がすごい前にあるような感じがしました。理由は、この同じ色が使われているので、これは繋がってるんじゃないかなって…思いました。」と述べている。最終的にワークシートには、「私はこの作品が地層のように見えました。でも多分作者はただ地層をイメージして描いたのではなくて、堆積したものの色に規則性がないので個性を表現したのだと思います」と書いており、地層という基本イメージは変わっていないが、個性を表現したとの考えが付け加わっている。

以上のように、変化した生徒、変化しなかった生徒、新しく付け加わった生徒がいることがわかる。A 男は、冒頭、「ぜんぜん、何を表しているのかが…（わからん）」とつぶやいていたものの、自分の考えを持つことができ、また、「色に規則性がない」点に着目しているのは、初発も最後まで変わらないものの、他者の影響を受けてであろう、見えたものが「地層」から「人の心か自然（砂や水）」と変化している。その変化について、以下で検討していく。

発話から見る A 男の考えの変遷

単元全体での学び 第 5 時に行った最終ワークシートの「心の動き」曲線を見ると、A 男は、第 1 時は 1 評価（まったく充実していない）であったが、第 4 時終了時には 8 まで上がっている（10 が「すごく充実している」）。グループの他メンバーには、「鑑賞に対してのイメージが変わったのが分かった」「鑑賞嫌いではなくなったかも」として 8 から 10 の評価している者もいる。

第 4 時だけで見ると、5 から始まっていたが、第 4 時終了時には 8 まで上がっており、「意見は割といえた」と書いている。他メンバーにも、「グループでいろんな意見や考えが出て楽しかった」、「ちょっと難しいけどいろんな見方ができておもしろい」、「いろんな意見が出て議論できた」との意見が書かれていた。A 男も他メンバーも、また鑑賞全体としても第 4 時も、悪くない学びをしていたことが伺える。

考えの形成 表 1 に、冒頭の教師の説明終了後の発話を示した。A 男は、「けっこうむずいけど…」(1-9)、「ぜんぜん、何を表しているのかが…（わからない）」(1-11) と当惑していたが、自分の解釈を述べる段になると、「色に規則性がない」「地層っぽい」(1-23) と考えを述べることができている。この考えはどのように形成されたのか。

B 子が「排水溝でいいんじゃない、これ」(1-12) と言ったことに対して A 男が、「ああ～!!!」(1-17)、「そういう発想…（笑）なるほどね」(1-19) と反応しており、この会話以降、「分からない」というような発言は見られない。このことから考えると、B 子の発言から、自由に好き勝手に見ていいのだと理解し、発想が自由になったのであろう。また、B 子が色に着目して (1-1)、「色もバラバラ」(1-20) と発言したことにも触発されたのか、A 男も色数を数えてみるなど、自分なりの観点を持つことができるようになったと考えられる。また、表 1 の直前でも、C 子が「どこが正面？」と言ったときに、D 子が「自分で決めちゃえ」と答えた会話が行われている。このような観点も、自由に見ていい、と切り替えることに貢献しているかもしれない。

このように、当初まったく考えが持てなかった A 男が、他者の自由な発想に触れることによ

表1 教師説明直後のXグループ

1-	1.	B子	これ、なんて言うの？ パステル色？ 蛍光いろ？ なんか蛍光色とかあるさ…
1-	2.	A男	パステルっぽいんじゃない？ なんか、色的に…
1-	3.	D子	(小声)パステルって何？
1-	4.	A男	パステルわからん？
1-	5.	B子	あ、クレヨンのやつじゃん？
1-	6.	T	(机間指導) 固まってるの？
1-	7.	A男	あー、大丈夫っす
1-	8.	(教師は他グループに移動)	
1-	9.	A男	けっこうむずいけど…
1-	10.	C子	うーん、何かがわからん
1-	11.	A男	ぜんぜん、何を表しているのかが…
1-	12.	B子	排水溝でいいんじゃない、これ
1-	13.	A男	排水溝…(笑)
1-	14.	B子	ぜんぜん…あれ、あの、絵具流すさ
1-	15.	C子	あ～
1-	16.	B子	使い終わったやつ…それが溜まったやつ。
1-	17.	A男	ああ～!!!
1-	18.	D子	すげえ
1-	19.	A男	そういう発想…(笑)なるほどね
1-	20.	B子	っていうのを今ちょっと思いついた…だから色もバラバラさ。
1-	21.	A男	うんうんうん。なるほど。
1-	22.	C子	そういうことね。
1-	23.	A男	じゃあ発表します。えっと、この絵を見て、全体的にカラフル。でなんか、一段にだいたい8色…みたいな、みたいな。感じで、色に規則性がないなあって思ったのと、あとなんか、B子の排水溝とは違うけど、あの、地層？っぽいなあって感じがしました。以上で一す。

って、自分自身も発想の枠を広げ、自分なりに考えることができるようになったと考えられる。

他者からもらう感想・質問・意見 この後A男は3人に、感想・質問・意見をもらっている。そのときは、一人が一気に3つ述べていたが、ここでは、内容それぞれをまとめてみていく。

A男に対する他メンバーの感想としては、B子が「一段に、どれぐらい使われているのかとか、色の規則性についても考えていたから、よかったですと思います」、C子が「この一つ一つを段っていう考えをして、それが8色っていう具体的な数字を出していたのがすごいなと思いました。」、D子が「規則性がないとか…色についてすごく見ているなって思って、いいと思いました」というものであった。3人とも、「色に着目している点」について、「よかった」「すごい」「いい」と肯定的な評価をしている。そのことが、A男の最終的な意見に、当初持っていた色に対する考え方がそのまま残った理由かもしれない。

A男に対する質問としては、B子が「なんで規則性がないって思ったんですか？」で、A男は、「黄色、赤、黄色ってきたから、次、赤かな～って思ったけど、ぜんぜん違う色で…。ばらばらだなあって」と答えている。C子は「なんでこれが地層っぽいって思ったんですか？」と質問し、A男が「一年生の時とか、理科で習った地層を思い出して、なんか似てるなあって感じました」と答えている。D子は、「もし、この一段にだいたい8色っていうのが作者の意図的なものだったら、なんでだと思えますか？」と質問している。A男は、「難しい質問!えっ?」と驚いていたが、D子に「わざと8色にしたのか、それともテキトウにやったらこんなってなったのか」と重ねて問われ、「8が好きなんじゃないでしょうか?わかんないけど。」「よくわかんないんですけど、なんかの意図だと思いますね」と答えている。

最初の2人の質問は、A男が考えたことなのですんなりと答えているが、D子の質問は意表を突かれたようで、焦っていた。しかし重ねて質問され、分からないなりに答えている。ここで、「何か作者の意図がある」と答えたことで、その意図とは何かを考えることとなり、結果として、当初の考えから広がった一因になった可能性はあるであろう。

A 男に対する意見として、B 子は「A 男は地層って言うたけど、私は絵具を流した時の中にたまるやつかなって思いました」であった。C 子の意見は「A 男さんはこれ地層みたいって言ったんですけど、私は、海の波っぽいと思いました」であった。D 子の意見は「自分も同じ地層みたいだなって思ったんで、ちょっと同調します」であった。

これらを見る限り、意見は自分の解釈を述べるだけなので、鑑賞を深めるプロセスの中で役割を果たしているようにはみえない。D 子は A 男と同じ意見であると表明しており、自分の解釈に自信を持つことにつながる可能性はある。ただしそれは、この段階で述べなくても、D 子が解釈を述べる時に言ったとしても、効果としては大きく変わらないであろう。

他者に感想・質問・意見を述べること では他者の解釈に、A 男はどのような感想・質問・意見を述べたであろうか。それは、A 男の最終的な解釈に、何らかの影響があったであろうか。この点は、本人が述べた解釈とのつながりで見えていく方がいいので、解釈表明者ごとに見ていく。なお解釈については先に述べているので、以下では概略のみを記す。

B 子の解釈は概略、「色がグラデーションではなく、暗い色から明るい色になったりバラバラだから、水に流した絵具がパイプに溜まったやつを表してる」であった。A 男の感想は、「色についてグラデーションに注目してて、僕にはない発想だったなって思いました」というものであった。質問は、「暗い色って、例えばどれですか?」というもので、それに対して B 子は「例えば、この…濃いい紫とか」と答えており、A 男が「あー。わかりました」と返答している。意見は「僕は地層みたいなのかなあ（笑）って思いました」というものであった。

C 子の解釈要旨は、「自然の何かかなと思った。A 男さんと似てるが、砂漠の壁かなと思ひ、波という結論になった」であり、A 男と似ていることが表明されている。A 男は「砂漠の何?」と問い返し、「壁。浸食されて色が変わるみたいな。」との返事をもらうと、「あー!! はいはいはい」と納得を表明していた。続けて C 子は、「で、波だなぁって思ったのは、オレンジ系? 肌色とかが多いのは砂っていうイメージで、太陽の光でいろんな色に輝いて見えてるのかなぁって思いました」と補足をしている。A 男の感想は、「オレンジが多いっていうところに注目してて、しかもそれを砂に掬えたのがすごいなぁって思いました」というものであった。質問は、「これがもし波だとしたら、どこの海ですか?」というもので、一同笑っていたが、B 子は、少し考えた後、「海っていても東シナ海しか思い浮かばない……。どこかよくわかっていない…」と返答した。A 男の意見は、「僕も、C 子さんみたいに、ちょっと砂漠をイメージしました。以上です。あっ（笑）、地層。地層。以上です。」というものであった。

A 男は最終的に「人の心か自然（砂や水）」とワークシートに書いているが、後半部分は、ここでのやり取りが元になって可能性がある。すなわち、「砂漠の壁」の説明を聞き、説明に納得し、それが色への着目から来ていることに「すごいなぁ」と感想を述べている。ひょっとしたら、「A 男さんと似ている」と表明されたことも関係しているかもしれないが、これがもとで、砂漠もイメージでき、発想が当初のものから広がった可能性がある。

D 子の解釈要旨は、「縦に区切られた中に、色がいっぱいあるから地層みたいだなと思った。同じ色が使われているので、ここが後ろ、ここが前にあって繋がっていると思った」というものであった。A 男の感想は、「配置に気がついたのがすごいなぁって思いました」というものであった。質問は、「繋がってる、みたいに言うたやつは、同じ地層ですか?」というもので、それに対して D 子は「うーん、なんかすごい黒い砂」と答えている。意見は、「自分と同じ地層って言う考えだったので、安心しました。よかったです」というものであった。

以上まとめると、自分と考えは近いが同じではない B 子から「砂漠」という発想をもらい、同じ考えの D 子からは、安心をもらったようであった。A 男が最終的に述べた「人の心か自然（砂や水）」のうち、後半の自然に関しては、B 子の解釈から触発されたものようであるが、前

半の「人の心」については、グループ内での話し合いには出てきていない。

これは、グループでの話し合いの後に行われた全体発表時、Y グループの H 男が教師に指名され、グループでの話し合い内容の報告を求められたとき、「パッと見、明るい色がアイスのようにみえる。あと、真ん中に人が見えます。縦にすると、こっちが頭で、こっちが胴体」と発表している。それに対して A 男は最初、「ビミョー?」と言っていたが、B 子が「すごい、これ足じゃん?」と言ったのを受けて、A 男も「これ髪じゃん? ほらさっき D 子が黒い地層って言ってた」と自分も解釈を披露し、顔、髪、手、足、とグループメンバーで同定していき、最初は人であることが理解できていなかった D 子が「あ、なんかこれとこれで隠してる感じがする」というと、A 男も「あー、するするするする」と同意し、最終的に「なるほどね」と述べている。ここで発話されているのは「人に見える」ということだけであるが、そこから自分で考えたのであろう、最終的にそれが「人の心」を表すものであると A 男は考えたようである。

以上、A 男の解釈の変遷についてまとめると、冒頭で「全然わからない」と述べていたが、他者の自由な発想に触れて自分なりの考えを持つことができ、他者から肯定的な感想を得ることで、色への着目がその後も解釈理由の根底となり、考えていなかったことを質問をされることで、考えを深める考えるきっかけとなっているようである。また他者から自分と同じ解釈を聞くことで安心感を得、近いが異なる解釈を聞くことで発想を広げ、思いもよらなかった斬新な発想を確認して取り込むことで、さらなる発想の広がりにつながっているようであった。

Y グループの様子

初発の解釈と最終解釈 初発の解釈として各自がグループで述べたことと、本時のワークシート末尾に書かれていることを比較する。なお Y グループは、一人の解釈に対して全員が感想・質問・意見を言い、それを順に回していくという授業者の指示とは異なり、まずは全員が順次解釈を、「感想」という言葉で述べている。

E 子は最初、「アイスみたいこれ。サーティーワンアイス」と言い、それに対して F 男が「あーアイスには見えるね。色の中でグラデーションあるんじゃない?」と同意している。E 子はその後も自分の解釈を発言しており、「これは、ぱっと見、パステルカラーで、自分だったら全部パステルカラーとか、そういう色でそろえるけど、この絵は、わざわざ印象が暗くなる色とかを、わざわざ使っているから、なんで入れたのかなと思った。」と述べている。最終的にワークシートには、「私は砂みたいだなとか、1 日を表しているんだなとか思ったけど、最後にグループの 1 人の G 男が「人に見えるんじゃない」と言って確かに見えて、もしかしたら周りは賑やかなのに、自分 1 人で迷っているそんな姿を現したと思った」と書いている。

G 男は最初、「まず最初、パズルみたいだなと思いました。色が明るくて、なんか山みたいな。朝、夕方、朝、夕方、朝、夕方、夕方、夕方、みたいな。一日ひとつ書いているみたいな。今日は楽しかったから、ぶっとく描こう。きょうは楽しくなかったから細くでいいやみたいな。」と発表し、F 男に「発想おもしろっ」と言われている。最終的にワークシートには、「この絵は、人を表しているのかなと思う。一人一人の個性というのがあって、それを色で表している。形も異なっていて、人それぞれの形がある。また、真ん中には人がいる気がした」と書いている。

H 男は、「作者がアイスクリームが好きで、そのフレーバーをどんどんのせている気がした」と述べている。最終的にワークシートには、「僕が思ったのは、この世界では色々な人が色々な趣味が好きな人、世界の違いを色に表したんだなあとと思いました。暗い性格の人がいる。明るい性格を持っている人がいるからこそこの世界は成り立っているということです。」と書いている。

F 男は、「まずぱっと見でアイスを連想して、観察してみた時に、なんか色が付いた砂に見えて、砂を重ねて置いていったのかなと思いました。それを描いたものなのかな、と思って、海が好きな人かなと思いました。」と述べている。最終的にワークシートには、「縦に見ると、人が猫

背で立っているように見えました。いろいろな色からできているから、いろいろな自分を表しているのかなと思いました」と書いている。

このようにこの4名は皆、途中でG男から出された「人」という発想を取り入れている。ただしその述べ方は同一ではなく、E子は「迷っている姿」、G男は「一人一人の個性」、H男は「いろいろな人がいる世界の違い」、F男は「いろいろな自分」と、かなり異なる見方がされている。以下では、「人」と発想したG男がどのように考え、発想が変遷したのかについて検討する。

発話から見るG男の考えの変遷

単元全体での学び 第5時の「鑑賞の振り返り」ワークシートを見ると、G男は第1時、1評価で「鑑賞楽しくない」と書いている。それ以降、上下しつつも1に戻ることはなく、最終的には10（すごく充実している）で、「よっしゃ終わった……。なんやかんや言って鑑賞楽しかった!!」と書いている。他メンバーには、「次の単元製作だあー、イエーイ」、「脱鑑賞!」の記述がある。

第4時については、2からスタートしており、「鑑賞最後だ、よっしゃー。でも意見が割れてるし!」とある。そこから上昇し、5のところまで「なんか明るい絵だ!! 作者、アイスクリーム好きなのかな? 山にも見える」、8のところまで「縦にしたら人に見える!! グループで盛り上がった。」、10のところまで「H男が発表した~!!」と書かれている。他メンバーは、「友達が人に見える!! といってどんどん想像できた」という生徒もいるが、「むずかしい……。わからない……」と書いている生徒もいる（1名は感想めいたことは一切書いていない）。

単元全体も本時も、G男は悪くない学びをしているようであるが、他メンバーはそこまではさなそうなことが伺える。

考えの形成 このグループはICレコーダが気になるのか、授業冒頭から、「(ICレコーダは)全部ばれるやつ」「おれH男」「美術楽しい」「(マイク部分を触ってガザガサ言わせながら) あ~あ~」など、関係のない発話を教師の説明中も行っている。ただ、教師が本日の絵を見せると、E子が「何これ!」、F男が「グラデーションがたくさんある」と反応している。

個人観賞の時間が始まると、G男が「これだけじゃわからなくない?」と問い、E子とF男が同意しつつも、F男が「でもところどころ直線てか、繋がっているところあるんじゃない?」を気づきを述べる。H男が「これ何に見える? みんな」と問うが、しばし給食の話に逸れ、しかしその後H男が、「これ、フランスの国旗じゃん?」と自分で答える。

またしばし、成績や推薦入試の話に逸れるが、その後、E子が「アイスみたい、これ」、F男が「アイスに見える。グラデーションある」と、絵に戻る。また、生徒の持ち物の話に逸れるが、H男が「これドイツみたいじゃん?」と、先ほどの続きで国旗に見えることを伝える。

そこで個人観賞の時間が終わり、グループ交流であることを教師が告げると、G男が、概略「パズルみたい。山、朝、夕方と一日一つ書いている」と感想を述べており、「なるほど」「発想が面白い」など他者も反応している。また続けて他メンバーも自分の解釈を述べている。

この考えがどのように形成されたのかは、発話を聞く限りではまったく不明であるが、雑談しながらも、自分なりに何が見えるかを考えていたものと思われる。

他者からもらう感想・質問・意見 このグループは、教師の計画通りに話し合いを進めていないため、はっきりとG男に感想を述べたのは、E子だけであった。E子は、「G男の一日っていう考えについて、面白いなと思いました」と述べ、すぐに質問に入っている。

質問時のやりとりを、表2に示した。縦線を基調とした絵のなか、左下の部分が三角になっていることについて、E子がG男の「一日一つ描いている」「今日は楽しかったから太く描く、今日は楽しくなかったから細くでいい」という考えと関連させて質問している(2-1)。G男は最初、「わからない」(2-2)という反応であったが、E子の励ましや重ねての質問(2-3, 2-5)を受け、

表2 話し合い終了直前のYグループ

2-	1.	E子	これは、一日だとしたら、これは何だと思えますか？ きれいな三角形が一つだけあるのはなんでだと思えますか？ 質問です。
2-	2.	G男	わからん。(笑) わからないです。
2-	3.	E子	がんばれがんばれ
2-	4.	G男	「なんでだと思えますか」？
2-	5.	E子	あ、これが何を表していると思えますか？ これが一日だとしたら
2-	6.	G男	あー。自分に足りないもの
2-	7.	F男	…お～
2-	8.	E子	たとえば？
2-	9.	G男	え？ たとえば
2-	10.	F男	自分に例えたらとかでいいんじゃない
2-	11.	G男	一日一日描いていって、なんか、自分の気持ちじゃん？ この色とか、色づかいとか、変わってることが自分の気持ちで、最後に…、なんか…、ね、わかる？
2-	12.	E子	わかる、わかる
2-	13.	男子	わかる
2-	14.	G男	わかった？ 伝わったぜ、伝わったぜ。
2-	15.	男子	質問しようとしたんだけど。これ(きれいな三角形)は何ですかって。
2-	16.	G男	なんか、自分に足りない何か
2-	17.	F男	欠けてるってこと？
2-	18.	G男	そう、なんか…。明日も今日も、あ、今日も明日も、
2-	19.	G男	自分らしくと。自分らしく。
2-	20.	E子	それを三角で表したと。直角三角形で表したと。
2-	21.	G男	そう。
2-	22.	E子	なるほど。
2-	23.		(図の形についての話)
2-	24.	G男	でも、きれいじゃん？ ここ

「自分に足りないもの」(2-6) という答えを導き出している。さらに E 子が「たとえば？」(2-8) と掘り下げられることで、G 男は、最初に述べた自分の考え(自分の気持ちにあわせて色遣いを一日一日変えていくこと)に入らないものとして、三角形を「自分に足りないもの」と説明している(2-11)。それに対して同意(2-12, 2-13)されることで自信を持ったのか、その考えを再度、言葉を変える形で述べており(2-16, 2-18, 2-19)、それに E 子から納得が表明される(2-22)。

ここで E 子は、「一日だとしたら、……何でだと思えますか？」と、G 男の考えに乗った形で、例外的な部分に対する理由を問うている。おそらく G 男は、なんとなく、そこまで考えずに「一日」だと述べたのだろう。「わからない」と答えているが、それに対して E 子は、繰り返し、諦めずに質問している。そうされることで G 男は、自分の考えを、「自分に足りないもの」と自分なりに発展させている。さらにその説明も、「たとえば？」と聞かれることで、当初の自分の説明につながる形で、より具体的な解釈になっている場面といえよう。さらには、「がんばれ」「わかるわかる」などの応答により、G 男も考えを深めることをあきらめることなく、考え続けることができたといえるのではないだろうか。

他者に感想・質問・意見を述べること G 男は、他者に明示的に感想や意見は述べていない。質問も、小さなものとして、「パステルカラーとは何ですか」、「経験って何？」(H 男の感想で述べていた言葉に対する質問)の2つを行っているが、相手の答えを1回聞けば終わるような質問である。大きな質問としては、全員が自分の解釈を述べた後に、「みなさんの意見はアイスと出ていたんですが、どこからアイスって思ったのですか？なぜアイスと思ったんですか？ぼくはアイスには見えません」と、意見交じりの質問を行っている。それに対してはアイスと言った一人である H 男が、「例えば、これはマンゴー味で、これは抹茶味で、これがストロベリー味で…」という、残りの3人も「これがマンゴーというイメージ」「これストロベリー」「これはブルーベリー」などと、アイスの色さがしがしばし行われている。

このくだりを見る限り、G 男に関しては、他者に質問して答えを聞くことが、彼自身の解釈の

形成や発展に寄与している可能性は少ないと考えていいであろう。

最終的な解釈の形成 表 2 のやりとりで G 男自身、考えを深めてはあったが、しかしワークシートに書かれた彼の最終的な解釈は「人を表している」「一人一人の個性を色で表している」「それぞれの形がある」「真ん中には人がいる」と、色、形、人に着目している。これらはどのように形成されたと考えられるであろうか。

まず色については、G 男自身、最初の解釈のときから、「色が明るくて」と色に着目している。それ以外に他メンバーも、「アイスの色」「色がついた砂」など、色に着目した発言がある。そのなかで、E 子が最初の解釈を述べる時、「自分だったら全部パステルカラーでそろえるけど、この絵は、わざわざ印象が暗くなる色を使っている。なんで入れたのかなと思った。」と疑問を表明している。その点については、F 男に「なんで印象が暗くする色を入れたことに疑問が湧いたのか」と聞かれ、自分だったらそろえるから、と同じ趣旨のことを答えている。そのような会話の後に、表 2 に示した「自分に足りないもの」という考えを引き出される会話が行われていることから、「色で個性を表している」という発想になったのかもしれない。

形への着目は、表 2 のやりとりの中で出てきたものである。こちらにも E 子に、「きれいな三角形が一つだけあるのはなんでだと思いますか？」(2-1) と聞かれたことから考えを深めている。

「真ん中には人がいる」という発想は、表 2 の会話の後、砂の色の話をしていると、H 男が突然、「これ目みたいじゃん」と言いだし、F 男が「目？ だいぶ無理がない？」と応答した少し後に出てきたものであり、それに触発された可能性がある。G 男が「人が見えん？」と言ったことに対して、F 男が最初は「見ようとさえすれば見える」程度の応答であったが、E 子が「あー！ 見える見える。これが頭でしょ」と乗ってきて、手、体、背中と同定する作業がグループでひとしきり行われた。その後、G 男が「理想の人か、それとも自分なのかどっちなのか」と問いを出すと、E 子が「異性のタイプを迷ってるのかな？」と返答、F 男が「何でもかんでも異性につなげるな」と言うが E 子は意に介さず、「候補が何名かいて、どっちにしようか迷っているみたいな」と述べている。このような話も、「個性」という発想につながったのかもしれない。

ここで注目すべきは、G 男自身の最終解釈は、彼が発見した「人に見える（頭や手や背中が同定できる）」という発想にこだわって行われのではなく、付け足しのように「また、真ん中には人がいる気がした」と述べられていることである。また、その関連でなされた会話は、それまでに出てきた色や形への注目と合わせて、「人の個性」という解釈に収斂している。

もう 1 点注目すべきは、人の形に見えて終わりではなく、G 男自身が、作者の意図は「理想の人か、それとも自分なのかどっちなのか」と問いを出したことである。その問いについて考えることで、自分なりの考えを発展させているのであろう。

以上、G 男の解釈の変遷についてまとめると、当初の考えがどのように形成されたかは不明だが、その考えに乗った形で他者から質問され、具体例を求められることで、最初の自分の考えを深めている。その際には、グループメンバーから励ましも受けている。また最終的に自分の考えを深めるうえでは、自分の発想に対して自問自答していることが影響しているようである。

4. 考察

これまで、2 つのチームのメンバー各 1 人について、解釈の形成から深まりまでについて検討してきた。X グループの A 男については、冒頭で「全然わからない」と述べていたが、自分の考えを持ち、さらにその考えを深めるうえで、以下のような相互作用が影響したと考えられる。

1. 他者の自由な発想に触れる
2. 他者から肯定的な感想を得る
3. 考えていなかったようなことを質問をされる

4. 自分と同じ解釈を聞く
5. 自分と近いけれども異なる解釈を聞く
6. 思いもよらなかった斬新な発想を聞く
同じく Y グループの G 男は、冒頭で「これだけじゃわからない」と述べていたが、自分の考えを持ち、発展させるうえで、以下のような相互作用が影響していたと考えられる。
7. 自分の考えに乗った形で質問される
8. 具体例を求められる
9. 応援するような励ましも受ける
10. 自分の発想に対して自問自答している

2 例のみからではあるが、ここには大きく、「他者の思考に触れる」(1, 5, 6), 「質問される」(3, 7, 8, 10), 「他者から肯定や励ましを受ける」(2, 4, 9) という 3 種類の関わりがみられる。このうち、他者の思考に触れることの効果は、協同学習においては当然の効果と考えていいであろう。他者から肯定や励ましを受けることの効果も、学校教育においては当然のこととして重視されてきたことであろう。

そこでここでは、「質問」について、本事例を通して検討を行う。考えを深めることに役立つ質問は、A 男については、D 子から出された「もし、この一段にだいたい 8 色ってというのが作者の意図的なものだったら、なんでだと思いますか?」というものであった。G 男については、E 子から出された「一日だとしたら、きれいな三角形が一つだけあるのは何でだと思いますか?」、「たとえば?」というものと、自分で出した「理想の人か、それとも自分なのかどっちなのか」というものであった。このうち、最後のものは、自問していることと、グループ交流とは異なる時間で発せられたものであるため、詳細は分からないが、他の 2 つは、共通している点がある。それは、解釈者である A 男や G 男の考えに他者が乗り、「もしそうだとしたら…」とそれを深める形で問われている点、問われた側にとっては思いもよらない難しい質問で即答できなかった点、重ねて質問されることで何らかの答えを考えることが強要されている点である。本事例だけでは、これらのすべてが重要なのかどうか論じることはできないが、しかし、同じような特徴を持つ問いによって両者とも解釈が深まっていることは、注目すべきであろう。

なお、どのような質問であれ、質問されることそのものがこのような深まりを生むのではないことも、本事例からは指摘できるであろう。A 男が他者からもらった「なんで規則性がないって思ったんですか?」、「なんでこれが地層っぽって思ったんですか?」という問いは、即答されており、そこから深まりが生まれているわけではない。G 男は E 子からしか質問をもらってはいないが、G 男が他者に対して行っている「パステルカラーとは何ですか」、「経験って何?」という質問も、即答できる質問であり、そこから深まりが生まれているわけではない。

このような、小グループ鑑賞における質問(問い)の役割については、今後検討を行う必要があるであろう。それは、対象校のある沖縄県が、平成 29 年度より掲げている学力向上推進プロジェクト・授業改善の方策 1 で、「他者と関わりながら、課題の解決に向かい「問い」が生まれる授業」を、めざす授業像としている(沖縄県教育委員会, 2016) 点から重要である。本稿「はじめに」でも述べたように、VTS は、ある種の批判的思考を高める効果があるといわれている(Housen, 2002)。本稿の対象グループで出された「解釈が深まった問い」は、素朴なものながら、思考を刺激する批判的思考的な問い(King, 1995) と考えることは可能であろう。美術の鑑賞学習を通して批判的思考を育てることが重要と考えている論者もいる(阿部, 2007; 中村, 2001)。今後、「問い」をめぐる行われる思考(批判的思考)に焦点を当てて、思考を深め鑑賞を深める美術学習について検討することが必要であろう。

5. 引用文献

- 阿部靖子（2007）. 美術学習におけるクリティカルな思考と判断に関する研究上越教育大学研究紀要, 26, 211-225.
- Housen, A. (2002). Aesthetic thought, critical thinking and transfer. *Arts and Learning Research Journal*, 18, 99-132.
- 磯村陸子（2007）. 教室談話を介した学習の変容過程の記述分析秋田喜代美・藤江康彦（編）初めての質的研究法教育・学習編（pp.134-162）東京図書
- King, A. (1995). Inquiring minds really do want to know-Using questioning to teach critical thinking. *Teaching of Psychology*, 22, 13-17.
- 文部科学省（2017）. 中学校学習指導要領解説美術編文部科学省（http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/08/02/1387018_7_1.pdf）2017.9.5 取得
- 中村和世（2001）. 教員を目指す大学生の美術鑑賞学習に関する考え方について：批判的思考力の育成を目指して美術教育学：美術科教育学会誌, 22, 155-166.
- 沖縄県教育委員会（2016）. 学力向上推進プロジェクト—授業改善6つの方策沖縄県教育委員会（<http://www.pref.okinawa.lg.jp/edu/gimu/jujitsu/shisaku/h29gakuryokukoujousuisin-project.html>）2017.11.27 取得
- 上野行一（2012）. 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, 8, 79-86.
- ヤノウィン, P. 京都造形芸術大学アート・コミュニケーションセンター（訳）（2016）. 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

謝辞 本実践を計画・実施するとともに、個性的な授業研究を行っている琉球大学教育学部附属中学校酒井織恵教諭に心より感謝します。

附記 本研究は、科学研究費基盤研究C「21世紀型能力としての批判的思考力を育成する中学校の授業デザイン成」（代表者：道田泰司課題番号16K04306）の助成を受けたものである。