

図画工作科における知識構成型ジグソー法を組み入れた対話型鑑賞教育の実践

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2016-06-13 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 遠藤, 香乃 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00009550

図画工作科における知識構成型ジグソー法を組み入れた対話型鑑賞教育の実践

遠藤 香乃

Integrating the Knowledge Constructive Jigsaw with Dialogical Appreciation

Kano ENDO

1 問題の所在と目的

本研究の目的は、知識構成型ジグソー法を組み入れた VTS (Visual Thinking Strategies) により、児童の思考力がどのように深まったか、複数の児童で学び合うことによって思考力の変化があったかを検証し、鑑賞者が鑑賞の能力を伸ばしていくことができる手立てを明らかにして対話型鑑賞の授業をデザインすることである。

対話型鑑賞法とは、「異なる知識、経験を持った学習者同士が観察、洞察を行い、交流しあうことで、作品の意味を構築する学習方法」¹⁾である。学習者はグループ形式で作品を見ながら、作品についての理解を深めていく。この対話型鑑賞法の研究は大きく3つに分けることができる。1. 「進行役 (ファシリテーターまたはナビゲーター) の的確な助言や対話への介入について」 2. 「鑑賞者 (学習者) が鑑賞の能力を伸ばしていくための手立てについて」 3. 「鑑賞対象となる鑑賞作品について」である。先行研究について調べていくうちに、日本における小学生を対象とする鑑賞者 (学習者) が鑑賞の能力を伸ばしていくための手立てについて追究した実践研究が余り行われていないことが分かった。

以上のような課題意識の下、鑑賞者の思考の側面と、鑑賞者同士の協調的な学びに焦点をあて、対話型鑑賞の手法の一つである VTS を小学校図画工作科の指導の効果を高めるための独立した鑑賞活動に取り入れたところ、5つの課題が明らかになった。この課題は授業力量が初心者のレベルである筆者の実践であること、学習者が小学生であることを踏まえたものである。①児童全員が対話に参加できないこと。②ファシリテーターの発言が児童の発言より多くなること。③鑑賞者同士の学び合いが一部の児童間でしか発生しないこと。④鑑賞者同士の言い換え、まとめ、問いかけが行われず、鑑賞者同士による学習支援の場面が生まれないこと。⑤児童の多くが観察、推論、根拠の思考の段階にとどまることである。これらの課題を解決するために、VTS に知識構成型ジグソー法を組み込んだ。

2 研究の方法

調査にあたって、2015年5月、2015年12月に静岡市立 K 小学校で図画工作科の鑑賞の授業を実践し、映像記録、発話記録、児童のワークシートの記述から分析を行った。児童の思考力がどのように深まったか、複数の児童で学び合うことによって思考力の変化があったかについて明らかにした後、リデザインした授業を実践した。複数の実践を重ねた後、ジグソー法を組み入れた VTS の学習の効果を検証し、結論としてまとめた。

3 研究結果及び考察

実践の概要について表1に示す。

表1 授業実践の概要

	実践1	実践2	実践3	実践4	実践5
実践日	2015年 5月29日	2015年 12月4日	2015年 12月18日	2015年 12月14日	2015年 12月21日
授業構造	VTSの手法に則る	VTSに知識構成型ジグソー法を取り入れる			
対象	静岡市立K小学校 第5学年1組(女子5名 男子3名) 第6学年1組(女子5名 男子6名)			静岡市立K小学校 第3学年1組(女子4名 男子3名) 第4学年1組(女子5名)	
題材名	画家の自画像	絵画の中の物語	絵画の中の出来事	実践2に同じ	実践3に同じ
授業目標	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、自分の見方や解釈を広げることができる。	作品の中の色や形の効果、構図や配置の効果に気づき、対話を通して個人の見方や解釈を広げることができる。			
授業展開	1. 一人で絵画をみる 2. 発見したこと、感じたことをワークシートに記述する 3. 全体で作品を鑑賞する(VTS) 4. VTSを終えて気づいたことをワークシートに記述する 1~4を1つの作品をみるごとに行う	1. エキスパートグループで配布された資料の視点で作品Aをみる 2. ジグソーグループになり、与えられた資料をつなぎあわせて課題に取り組む 作品Aをジグソーグループでみる 3. グループ活動で得た3つの視点をもとに、全体で作品Bを鑑賞する(クロストークでVTS) 4. VTSを終えた後、個人で課題に取り組む			
課題	① 作品の中で起きていると思うことを書きましょう。 作品のどこからそう思ったのかも忘れずに書いて下さい。 ② みんなで作品を見ている中で気付いたことや、新しく思ったこと、見つけたことを書きましょう。	① 絵の中にどんな人がいますか。 ② 絵に描かれている人の中から自分で主人公を決めて、自由に「ものごと」をつくりましょう。	① 絵の中でどんな出来事がおきていますか。 作品のどこからそう思いましたか。	① この絵の中でどんなできごとがおきているかな。 絵の中の人がどんなことを話しているか考えてみよう。	
問いかけ	① この作品の中でどんなことが起きているでしょうか。 ② 作品のどこからそう思いましたか。 ③ もっと発見はありますか。 ・3つの問いかけに限定する。	① 気付いたこと、感じたこと、疑問など、なんでもいいのでみんなで話し合ってください。 ② 作品のどこからそう思いましたか。 ③ もっと発見はありますか。 ・3つの問いかけに限定しない。 ・授業課題により、ファシリテーション(質問・指示・説明)を行う。			
情報	与えない	必要に応じて与える			
記述	1つの絵画の鑑賞につき、鑑賞の前と後で2回記述する	クロストーク、個の時間で記述する			
エキスパート資料	なし	A 絵の中の明るさと暗さの視点 B 何が描かれているか観察する視点 C 主役が誰か考える視点	A 観察を重ねる視点 B 色から感じるものと気持ちの視点 C 季節と時間の視点	実践2に同じ	実践3に同じ
鑑賞作品	「画家の自画像」 【作品A】 アンリ・ルソー 《風景の中の自画像(私自身、肖像=風景)》 【作品B】 ユディット・レイステル 《21歳頃の自画像》	「主役が意外な人物である作品」 【作品A】 ディエゴ・ベラスケス 《ラス・メニーナス》 【作品B】 ピーテル・ブリューゲル(父) の原作による模写 《イカロスの墜落のある風景》	「昔の人たちの暮らし」 【作品A】 松岡映丘 《今昔ものがたり伊勢図》 【作品B】 歌川広重 《東海道五拾三次之内府中 安倍川》	実践2に同じ	作品テーマ、作品Aは実践3に同じ 【作品B】 葛飾北斎 《富嶽三十六景駿州片倉茶園ノ不二》

3.1 ファシリテーターによる学習支援と鑑賞者による学習支援

本分析においては、平野・三宅（2015）の対話における学習支援の分析法を引用した。受け答え、言い換え、結び付け、情報提供、まとめ、問いかけ、焦点化の7つのカテゴリを設定し、発話のコーディングを行った。

実践1では以下の4つの課題が表れた。

一つ、児童全員が対話に参加できていないことである。作品Aの鑑賞では19名中8名、作品Bの鑑賞では7名、授業全体で合わせて10名の発言があった。半数の児童が対話に参加していない結果となり、全員が発言の機会をもつ場면을授業に設定する必要性が生まれた。二つ、ファシリテーターの発言が児童の発言よりも多いことである。これは、ファシリテーターである筆者が児童の発言に対して全て言い換えや繰り返しを行ったことが原因である。VTSでは受け答えや言い換えを行うことがファシリテーターの役割とされているが、過度に受け答えや言い換えを行うことは教員主体の授業となってしまう。受け答えを繰り返すことによって、指導者が繰り返して伝えることが前提になり、児童らが発言している人の話を聞かなくてもよいと思うようになる。ファシリテーターは児童の発言を促す焦点化、問いかけ、まとめ、結び付けを中心に行う必要がある。三つ、鑑賞者同士の学び合いが一部の児童間でしか発生しなかったことである。「鑑賞者が過去に出てきた鑑賞者の話を引用して、自分の意見を対比するパターン（平野・三宅 2015 p.370）」で、1つの意見をもってきて自分の意見を述べている「結び付け」は鑑賞者の発言全体で、作品Aの鑑賞で19%、作品Bの鑑賞で7%行われていた。鑑賞者同士の学び合いを児童全員に発生させるために、グループで一つの課題に取り組む活動を取り入れる必要がある。四つ、鑑賞者同士の言い換え、まとめ、問いかけが行われず、鑑賞者同士による学習支援の場面が生まれなかったことである。この課題からもグループで一つの課題に取り組む活動を取り入れる必要性が生まれた。

これらの課題を解決するためにVTSにジグソー法を取り入れた授業を行った（実践2）。ジグソー法を取り入れることで、①児童全員が対話に参加できていない②ファシリテーターの発言が児童の発言より多いという2点の課題は解決された。鑑賞者同士の学び合いについては、1つの意見をもってきて自分の意見を述べている「結び付け」は鑑賞者の発言全体で、作品Aの鑑賞で24%、作品Bの鑑賞で30%行われた。鑑賞者同士による学習支援は、実践1では見られなかったが、実践2では鑑賞者同士の言い換え、まとめ、問いかけの発言が、作品Aの鑑賞で7%、作品Bの鑑賞では17%まで増加した。これらはVTSで作品B鑑賞後の個人の活動で、課題に取り組みながら同じジグソーグループの児童間で話し合う対話の中で多くみられた。実践3・4・5でも、①児童全員が対話に参加できていない②ファシリテーターの発言が児童の発言より多いという2点の課題は解決された。鑑賞者同士の学び合いについては、鑑賞者の発言全体で、実践3作品A鑑賞では28%、作品Bの鑑賞では35%まで増加した。実践4・5でも作品Aの鑑賞で約20%、作品Bの鑑賞で約30%みられた。鑑賞者同士の言い換えや、まとめ、問いかけは、実践3作品Aで9%、作品Bで14%であった。実践4・5では、作品A鑑賞、作品Bで約10%みられた。

3.2 発話から思考力を評価する

対話型鑑賞で学習者がどのように思考していたのか明らかにするため、ハウゼン、ヤノウィンら（2015,p214）の分析方法を用い、カテゴリを設定した。カテゴリの定義については表2に示す。カテゴリを基にした実践1のコーディングの結果を表3・表4に示す。分析の結果児童の多くが観察,推論,根拠の段階にとどまることが明らかになった。観察した事実に対して,推論について述べるのが,作品Aの鑑賞と作品Bの鑑賞を通して最も多い。発言した児童のうち約50%の児童が観察に基づいて自らの推論を裏付けている。仮説として複数の可能性を検討した児童は作品ABの鑑賞ともに1人。すでに言及した事柄に立ち戻り,さらなる詳細を付け加える推敲をした児童は作品ABの鑑賞ともに2人。「最初は～だと思ったけれど,やっぱり～だと思った」などの形で示される再考の思考をした児童は作品A鑑賞で1人であった。

実践2・3・4・5では児童の多くが観察,推論,根拠の段階をこえて,仮説,推敲,再考の思考を行ったことが明らかになった。実践2・3ではクロストーク時のVTSは発言数が実践1のVTSより減少したが,クロストーク後のジグソーグループの活動で絵画の中でおきている出来事について話し合いが活発に行われ,この場面で根拠,仮説,推敲,再考の思考がみられた。実践4・5ではクロストーク時のVTSが活発に行われた。これは中学年の学級では絵画から想像したことを発表しやすい素地が高学年よりもあったということが影響している。中学年では観察した事実に対して,推論について述べるのが,作品A鑑賞と作品B鑑賞を通して最も多かったが,仮説,推敲,再考も全体でのVTSでみられた。

表2 発話分析における各カテゴリ

カテゴリ	カテゴリの基準
I 観察	数少ないかつ単純な観察から,より多くの詳細かつ細密な観察に変化している。
II 推論	観察から何らかの解釈を導き出している。
III 根拠	観察に基づいて自らの推論を裏付けている。
IV 仮説	複数の可能性を検討している。 「～かもしれない」「たぶん」というような言葉で示され,他の解釈も選択肢として挙げている。
V 推敲	すでに言及した事柄に立ち戻り,さらなる詳細を付け加えている。
VI 再考	「最初は～だと思ったけれど,やっぱり～だと思った」などの形で示される。

表3 実践1 作品A 思考の分類

カテゴリ	風景の中の自画像							
	C19 発話数	C9 発話数	C16 発話数	C7 発話数	C15 発話数	C2 発話数	C18 発話数	C8 発話数
I 観察	9	4	4	3	4	2	1	
II 推論	13	5	6	5	2	3	3	3
III 根拠	2	2	3		1			
IV 仮説		2						
V 推敲	1	2						
VI 再考	1	1						
個人計	26	16	13	8	7	5	4	3

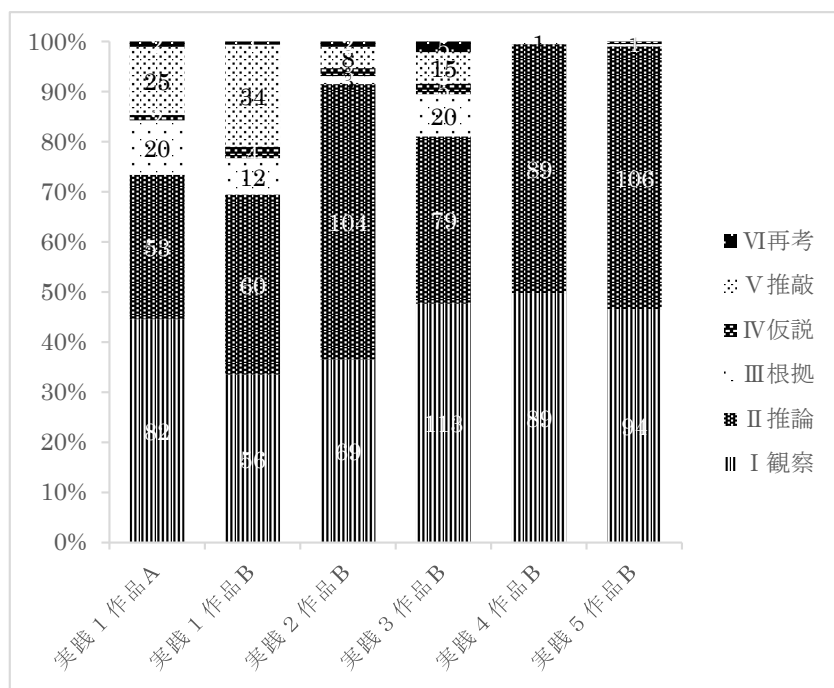
表4 実践2 作品B の思考の分類

カテゴリ	21歳の頃の自画像						
	C18 発話数	C15 発話数	C19 発話数	C11 発話数	C12 発話数	C7 発話数	C2 発話数
I 観察	2	1	1	3	1		1
II 推論	4	2	2	1	2	1	
III 根拠	3	1				1	
IV 仮説			1				
V 推敲		1	1				
VI 再考							
個人計	9	5	5	4	3	2	1

3.3 ワークシートの記述から思考力を評価する

実践1の鑑賞前の記述の課題は「問1作品の中で起きていると思うことを書きましょう。作品のどこからそう思ったのかも忘れずに書いて下さい。」である。鑑賞後は、「みんなで作品を見ている中で気付いたことや、新しく思ったこと、見つけたことを書きましょう。」という課題で、自己の見方や解釈が変容したことを記述させた。分析のカテゴリは表2に基づく。作品A,作品Bのどちらの鑑賞も児童が一人で鑑賞を行ったときには、観察したこと、推論したこと、の記述が多くみられた。全体でのVTS後の記述では、根拠、仮説、再考の思考はあまり見られず、推敲の思考が突出して見られた。後半で推敲や再考の思考をした児童と、観察、推論にとどまる児童を抽出して比較したところ、後半で深い解釈をしている児童は前半の鑑賞で、観察を多く積み重ねていることが分かった。反対に観察、推論にとどまる児童は、前半で観察したことが少ないことが明らかになった。

図1 児童に現れた思考の割合



実践2・3・4・5では実践1の結果を踏まえ、観察を多く積み重ねると、推論、根拠、仮説等の思考につながると考え、エキスパート資料に観察を促す視点を組み込んだ。実践2は観察、推敲の数は実践1に比べ20%増加した。観察の増加に伴って、推論も増加したといえる。根拠、仮説、再考は「絵に描かれている人の中から自分で主人公を決めて、自由に「ものがたり」をつくきましょう。」という課題がIII根拠～VI再考を促すのに適していなかった

ため減少したと思われる。実践3では課題を実践1と同じ課題にしたため、根拠、仮説、推敲、再考ともに実践2に比べて増加した。実践4・5では絵の中のできごとについて詳しく記述させる課題ではなく、中学年の児童が取り組みやすいように「絵の中の人々がどんなことを話しているか考えてみよう」という課題を設定した。登場人物のセリフや人物の説明をするために観察、推論の思考が高学年よりも多く用いられたことが分かる。III根拠～VI再考を促すためには、課題に取り組んだ後、グループで共有し、再び個人で課題に取り組む時間を確保すると推敲や再考が促されたと思われる。

5 まとめ

本研究では対話型鑑賞の手法の一つである VTS (Visual Thinking Strategies) における学習時の鑑賞者の思考の側面と、鑑賞者同士の協調的な学びに焦点をあて、知識構成型ジグソー法を組み入れた VTS により、児童の思考力がどのように深まったか、複数の児童で学び合うことによって思考力の変化がおきたかを明らかにした。

第3学年から第6学年を対象に指導の効果を高めるための独立した鑑賞活動にジグソー法を組み入れた VTS の授業を実践し、映像記録、発話記録、ワークシートの記述から分析した結果、以下の3つが明らかになった。

一つ、ジグソー法を取り入れることで児童全員が対話に参加できる。二つ、鑑賞者同士の学び合いはジグソー活動時に促され、ジグソーとクロストーク活動時に児童間で発生する。三つ、エキスパート課題で観察を促し解釈を広げる視点を導入することで、観察・解釈・意見の再統合・複数の可能性の追求を含めた複合的な能力である鑑賞の能力が発揮される。児童の多くが観察、推論、根拠の思考の段階を達成し、過半数の児童が推論、根拠、再考の思考をもつことができた。VTS にエキスパート課題で観察を促したり、解釈を広げる視点を導入したことは効果的であった。VTS の実践において、個人ではなく、集団で絵画を鑑賞することで、知識や情報を最初に与えなくとも、作者の主題や発想につながる意味生成的な鑑賞が可能であることが確認できた。ただし、VTS の対話では協調活動の視点が弱い。VTS の対話型鑑賞は学習者と教員、または学習者同士の協調によって成立している。そして協調学習がおこるために高い学習効果が得られる。しかしながら、VTS では教員はファシリテーターとして協調を促すため、発言者の児童との一対一のやりとりが必然的に増えてしまう。児童一人ひとりが考えるという機会は設けられていても、児童同士で意見を交換し、新しい解釈を生むという機会が失われている。複数の他人の意見を知り、自分の意見と統合して新しい解釈を発展させるためには、グループワークなど討論や意見交換がしやすい環境をより整えることが効果的である。その点、ジグソー法の導入は有意義であった。

参考文献

- ・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
- ・フィリップ・ヤノウイン (2015) 『学力を伸ばす美術鑑賞 ヴジュアル・シンキング・ストラテジーズ』淡交社
- ・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)
- ・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) 161-171
- ・長井理佐 (2009) 「対話型鑑賞の再構築」美術教育学：美術科教育学会誌 (30) 265-275, 2009-03-21 美術科教育学会
- ・平野智紀 三宅正樹 (2015) 「対話型鑑賞における鑑賞者同士の学習支援に関する研究」『美術科教育学会誌「美術教育学」第36号』2015.3

註

ⁱ Philip Yenawaine (1999) *Theory into practice: the visual thinking strategies*
<http://www.vtshome.org/> p.9