

[特別支援教育]

特別支援学級における，児童の自己肯定感を育む一実践

－図画工作科「対話型鑑賞」を手立てとして－

石垣 言美*

1 はじめに

平成24年7月，中央教育審議会初等中等教育分科会よりインクルーシブ教育システムの構築についての方向性が出され，共生社会の形成に向けた学校運営を進めるよう求められて久しい。このシステムは，「人間の多様性の尊重等の強化，障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ，自由な社会に効果的に参加することを可能とするとの目的の下，障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組み¹⁾と説明されている。また，文部科学省「小学校学習指導要領（平成29年告示）」の前文では，「一人一人の児童が，自分のよさや可能性を認識するとともに，あらゆる他者を価値のある存在として尊重し，多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え，豊かな人生を切り拓き，持続可能な社会の創り手となることができるようにすること²⁾が一層求められている。このような方向性の中，特性のある子どもたちが共に学び，社会の創り手となるために，特別支援教育の重要性が一層増していると考ええる。

これまで交流学級担任として特別支援学級在籍の子どもたちと関わり，令和5年度に初めて特別支援学級を担任した。実践を振り返ると，特性によるトラブルが起こってしまってから対応したり，個別指導を行ったりすることがほとんどであった。また，大人や友達に助けられることが多く，一人一人の困り感や特性に応じた支援を行い，交流学級の友達と共に学んでいる実感や達成感をもたせることには程遠かった。そのため，子どもたちは成功体験が少なくなり集団の中で自己肯定感をもてずにいた。学校生活のみではなく，将来，社会に効果的に参加するためには，高山が提唱している自己肯定感³⁾（「他人と共にありながら自分は自分であって大丈夫だ」という，他者に対する信頼と自分に対する信頼）が必要だと考える。子どもたちの自己肯定感を育むためには，どのような指導が必要なのか，何ができるのだろうかと考えようになった。

青木は，対話型朝鑑賞の特徴・留意点について「対話型朝鑑賞の最大の特徴は，学力の優劣が大きく関係せず，誰もが平等に参加でき，思考力や表現力を高めていくことができることにある。また，先生・教師は「教えない」人になり，そのかわり「問い」を投げかけ，つなげていくファシリテーターとなることに大きな意義がある。教師ではなくなるのである。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，他者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りやすくなる。」⁴⁾とし，児童の自己肯定感を高める実践として，「朝鑑賞（対話型鑑賞）」を提唱している。また，美術館に勤める専門の学芸員が対話型鑑賞を実践するよりも，信頼関係が構築できている小学校の担任が行った方がより教育効果が上がっているという。⁵⁾

そこで，特別支援学級に在籍する児童と担任の教師で「対話型鑑賞」を行うことにより，児童の自己肯定感を育むことができるのではないかと考えた。「対話型鑑賞」は1作品につき，10分～15分程度で行うため，短い時間やモジュールの時間等に行うことができる。本研究を通して，児童の自己肯定感を高める対話型鑑賞の有効性を探る。

2 研究の内容及方法

(1) 児童の実態 令和5年度 自閉症・情緒障害学級1組 5名（4年生3名，3年生2名）

本研究は，4年生3名を対象に行った。A児とB児は，3年まで通常学級に在籍しており，4年に進級する際に転籍している。A児は，集中して話を聞くことが難しく，一斉指導では指示が通りにくい。感情のコントロールが苦手なため，友達の助言や手助けを素直に受け入れることができず，怒りをあらわにすることがあり，学年が進むにつれ円滑な

*長岡市立上組小学校

集団参加が難しくなった。B児は、自分の考えを言語化することや、書くことに対する苦手意識が強いため、入門期の基礎的な学習が定着しないまま進級してきた。3年生に進級後、学習に一層抵抗を示すようになり、教室にすることができず廊下などで過ごすことが多くなった。C児は、基本的に学習に意欲的で真面目に取り組むが、理解力が低いため一斉指導では指示の理解が難しく、活動についていけない様子があった。しかし、自分から話し掛けたり、友達からの問いかけに答えたりすることができないため、次第に集団の中で孤立するようになり、2年生に進級する際に転籍した。3名それぞれが、学校生活の中で自己肯定感をもてずにいる様子が見られた。(表1)

【表1】 児童の実態と生活の様子 下線：自己肯定感の低さが表れているエピソード 太字：学校生活上の困難さにつながる様相

	実 態	学校生活の様子
A児 (女)	転籍：4年進級時 医療機関による 診断：なし	<ul style="list-style-type: none"> ・相手の表情などから状況を察することが苦手で、<u>自分の話したいことだけを話し続ける。</u> ・興味のある活動には駆り立てられるように取り組むが、興味がないと儀式的行事でも眠ってしまう。 ・集中力がなく、一斉指示を聞くことが難しいため、個別の声掛けが必要。 ・感情のコントロールが苦手で衝動的に行動するため、対人トラブルが頻繁にある。<u>トラブルの後の振り返りでは、「私なんて」や「どうせみんなに嫌われているから別にいい」などの否定的な言葉を使う。</u>
B児 (男)	転籍：4年進級時 医療機関による 診断：なし	<ul style="list-style-type: none"> ・こだわりが強く、気持ちが不安定になりやすい。<u>失敗を恐れて、新しいことや自信のないことに取り組めない。</u> ・学習中は、文房具などを触り続け、じっとしていることが難しい。文字や自分の考えを書くことに強い抵抗があり、書く活動を拒否することがある。 ・ゲームを我慢することができず、生活リズムが乱れがちで、ほぼ毎日遅刻して登校する。登校すると友達と仲良くしているが相手の言動に流されやすく、発言を否定的に捉えがちなため、トラブルになることがある。
C児 (男)	転籍：2年進級時 医療機関による 診断：なし	<ul style="list-style-type: none"> ・理解力が低く、一斉指示では理解できないことが多いため、学校生活全般において個別の支援が必要。 ・質問に答えられなかったり、質問の内容と全く違う回答をしたりすることが多い。 ・何事にも一生懸命に取り組むが、状況に合わせた臨機応変な対応やかかわりができず、<u>変更が苦手である。</u> ・かかわり方がわからず、自分から友達に話し掛けることができないため、特定の友達がいない。<u>グループ活動などで孤立しがちで、休み時間に一人で校内をうろうろしていることがある。</u>

(2) 対話型鑑賞

本研究で行う「ヴィジュアル・シンキング・ストラテジーズ」(以下VTS)は、ニューヨーク近代美術館で始められた、美術作品の鑑賞を通して来館者の思考力や自己表現能力の向上をねらいとしたプログラム⁶⁾であり、日本で行われるようになって30年あまりになる。研究や実践が重ねられ、学校と美術館が連携した活動でも用いられている。対話型鑑賞では、教師は教えるのではなく、「この作品では何がおこっているでしょう?」「どこからそう言えますか?」「もっと発見はありますか?」という3つの質問を基本に、「題名をつけましょう」「違う見方はありますか?」などの応用的な質問を取り入れて活動をすすめるファシリテーターになる。鑑賞する作品は、日本文教出版「アート・カード(1・2下)」⁷⁾、同「図画工作3・4上」の鑑賞題材の作品より、児童の実態と対話型鑑賞の様子を検証して随時選定する。

(3) 検証方法

対話型鑑賞中の児童の発言や行動等を記録して分析する。また、東京都教育委員会が作成した「自己評価シート(「自尊感情測定尺度(東京都版)」)⁸⁾より抜粋したアンケートを行い、その数値から、自己肯定感の変容を分析する。アンケートの文言は、児童の実態に合わせて一部変更して行う。

(4) 研究の計画

4年生3名は、主に国語・算数を特別支援学級で学習している。また、週に1回、自閉症・情緒障害学級その他学年や知的障害学級と合同で生活単元学習を行っている。B児はほぼ毎日遅刻して登校するため、朝のモジュールの時間に「朝鑑賞」を行うことは難しかった。3名揃って特別支援学級で学習ができる国語や算数の前半15分程度を活用して、オリエンテーションの後、3回の対話型鑑賞を行う。

3 実践の実践(令和6年1月～2月)

(1) オリエンテーション

対話型鑑賞の活動内容(作品をよく見ること、考えの根拠を示すこと、他の人の意見をよく聞いて考えること、様々な解釈の可能性について考えること)と、継続して指導している「話す・聞く」の基本的なルール、特別支援学級での活動のルールを確認した。A児は「(作品を見るのは)別にいいよ。わたしの(作品を見せること)は恥ずかしいからやだけど!」と笑顔で話していた。B・C児は黙って聞いていたが、B児は「考える」と聞くと、「考えるのいやー。」と言ってうずくまった。「考えるっていつでもテストじゃないし、間違いはないよ。」と筆者が伝えると「じゃあやって

もいいかも。」と小さな声で答えた。C児は、このようなオリエンテーションの際、何かしら質問をすることが多い。しかし、今回は何も言わなかったため「Cさんもいいかな。」ときくと「大丈夫です。」と表情を変えずに答えた。A児は自分の表現に自信がないこと、B児は、他の学習と同様に、自分の考えを伝えることや、正解や不正解がある活動への抵抗が強いことが分かる。

(2) 1時 (令和6年1月26日)

1時は、ジョアン・ミロの「絵画」(日本文教出版「アート・カード(1・2下)」の掲載作品)を選定した。理由は、シンプルで抽象的な造形が様々な発想を促す本作品を鑑賞することで、自由な発想で多様な意見が出ることが予想されたためである。また、それらを交流することで「対話型鑑賞には正解や不正解はなく、自由な見方をしてよい」ということを、活動を通して児童に伝えたいと考えた。

この日、B児は欠席しており、A児・C児と筆者の3名で対話型鑑賞を行った。「何を描いている作品かな。」ときくと二人はだまっていた。発言を促そうと考え、赤い円形が何に見えると思うか聞いた(2-T)。C児は「隕石」、周囲の黒い線を「ブラックホール」、左下の形を「人」、青い円形を「星」と発言した。また音についてときくと、「隕石がふってくる音が聞こえそう」など、積極的に発言した。A児は、C児が話している途中で発言をしようとしたが、最後まで聞くというルールを示すと「あ、そうだね。」と言い、「確かにー！」などと言いながら、その後C児に同調していた。自分が発言する番になると、赤い円形を「火星か太陽」、青い円形を「地球」、左下の形を「宇宙人」と発言した。右のアスタリスクに似た形については、「ブラックホールに宇宙人がのみこまれている」と、時折拡大図版のそばに来て楽しそうに話した。20-Tの言葉に、A児はすぐに「音？」と反応して「音は、雪の音かな？後ろ白いのは雪でしょ。」と答えている(21-A)。集中が途切れがちで、指示や発問を聞きのがすことの多いA児だが、このときはすぐに反応しており、主体的に活動に参加していることがうかがえる。一通りお互いの見方が揃ったところで、再度「この絵は何を描いたんだろう。」(24-T)と尋ねた。C児は、「隕石が来て、宇宙人がそれを止めようとしている」(25-C)と発言した。自分の見方を中心にしながら、A児の発言を取り入れ、考えをまとめている。このことから、活動を通して見方や感じ方を広げたことが分かる。その後、A児は少し考えて「隕石が地球に来て、宇宙人が止めている」(29-A)と話した。造形要素の捉えはそれぞれ異なり、A児も自分の見方や感じ方で発言をしていたが、最終的に自分の考えよりもC児の考えを中心にまとめている。活動に慣れていないためか、A児は自分の考えを肯定できなかったことがうかがえる。

(3) 2時の様子 (令和6年2月8日)

3名揃って対話型鑑賞を行った。

2時は、ジョアン・ミロの「アルカンのカーニバル」(日本文教出版「図画工作3・4上」掲載作品)を選定した。理由は、1時の活動の様子から、多くのものが描かれている作品の方が自由な見方や感じ方が広がるのではないかと予想したためである。また、それらを認め合うことで「対話型鑑賞には正解や不正解はなく、自由な見方をしてよい」ということを児童に実感させ、自己肯定感を育むことにつなげたいと考えたからである。

B児は、初めて対話型鑑賞に参加する。普段の学習や活動の様子から、活動に不安を感じると、A児に対して攻撃的な発言をすることや、活動に参加しないことが予想されたが、予想に反して集中して活動した。はじめは下を向いて手

【表2】1時の記録 A・C：A児、C児 T：石垣

No.	発話者	発話 (児童の行動と様子)
1	T	1分間だまって見ましよう。何を描いている作品かな。(A児・C児共にだまっている)
2	T	この赤い丸は何に見える。
3	C	(挙手)
4	T	Cさんどうぞ。
5	C	はい、隕...
6	A	確かに！
7	T	最後まで聞いてね。
8	A	あ、そうだったよね。ごめん。
9	T	大丈夫だよ。
10		Cさん、もう一回いいかな。
11	C	隕石だと思います。
12	T	隕石。どこからそう言えるかな。
13	C	ん？まわりに線があつて、赤いから。降ってる？
14	T	なるほど。線が動いている感じがするのかな。Aさんは？
15	A	赤いのは火星か太陽。黒い線はブラックホール。青いのは地球。この米みたいなのは、宇宙人で、ブラックホールに飲み込まれているところだよ。ゴー！って。
16	T	宇宙人がブラックホールに飲み込まれているんだね。Cさんはどう思う。何か音は聞こえる。
17	C	黒い線は降ってくる音が聞こえそう。青は星。
18	A	確かにー！
19	T	ありがとう。(C児の発言をパラフレーズ。)
20	T	Cさんは、音が聞こえたって言っていたね。他にも聞こえる音はあるかな。
21	A	音？音はね、雪の音かな？後ろの白いのは雪でしょ。でも雪は静かだからな。
22	T	そうか、Aさんは雪だと思うんだね。Cさんは大丈夫？
23	C	(うなづく)
24	T	この絵は何を描いたんだろう。
25	C	(素早く挙手。指名されて)
		はい。隕石が来て、宇宙人止めようとしているところだと思います。隕石があつて、宇宙人がいるからです。
26	T	ありがとう。ここに隕石が来ていて、宇宙人がここにいるから、止めているっていうこと。
27	C	はい。
28	T	Aさんはどう思う。
29	A	うーん、わたしは...、隕石が地球に来て、宇宙人が止めているところだと思う。
30	T	Aさんも、Cさんと同じで、宇宙人が隕石を止めているところだと思うんだね。
31	A	うん！そう思う！

遊びをしており（1-B）意欲的には見えなかったが、作品を黒板に掲示すると、顔を上げ真剣に作品を見てA児の自由奔放な言動を気に留めることなく、明るい表情で発言している（8-B）。A児は、1時と変わらずまずは自分の考えを発言した（3-A）が、その後はB・C児の発言に同調している（9-A、19-A）。一見自由にふるまっているように見えるA児は、実際は自分の考えに自信がなく、友達に合わせようとしていることがここでも垣間見える。C児は、1時と比べると発言が少なかったが、「Bさんと同じで」と言うってから発言をしている（14-C）。友達との関わりが不得手なC児が、作品と自分の対話のみではなく、友達との対話から見方や感じ方を広げたとと言える。3名それぞれが違う考えを述べ、2回目を終了した。

終了後、B児は「こういうのさ、またやる？結構おもしろかった。」と筆者に話し掛け、やることを伝えると笑顔になった。次の日、作品の図版を教室の中に掲示しておく、B児は自分の発言が書き込まれた図版を長い間見つめていた。筆者が話し掛けると「初めはめんどくさいと思ったけど、やってみたら結構おもしろかった。だめ（間違い）とかないし。ほく、いっぱい見付けたでしょ。」と、図版を見つめたまま笑顔で答えた。対話型鑑賞終了後の発言と、このときの会話から、B児が正解や不正解のない対話型鑑賞の活動を楽しみ、多くの発言をした自分を肯定していることが分かる。

（4）3時の様子（令和6年2月20日）

3時は、ロイ・リクテンシュタインの「金魚のいる静物」（日本文芸出版「アート・カード（1・2下）」掲載作品）を選定した。全てが太い輪郭線で囲まれており、色は三原色と白・黒で、ドットの大小や密度で陰影が表されている作品である。2時では、多くの造形要素を見付け、多様な見方や感じ方を広げて肯定し合うことができた。その後の3時目に、児童が日常的に見慣れている漫画やアニメーションのような雰囲気のある作品を鑑賞することで、対話を深めたいと考えたことが選定の理由である。

B児は、今回も積極的に参加し、最初に発言した（1-B）。その後、3名それぞれが、自由に見方を広げた（1-B～14-B）後、魚たちの会話について聞いた。（15-T）。B児は、3匹の表情からけんかをしたと考えた（16-B）。A児も共感して、自分の生活経験と重ね、20-Aの発言をした。B児は、くすっと笑う程度の反応であったが、普段何かと対立しやすい二人が、作品の見方を通して共感し合い、肯定的な関わり合いが成立している。

C児は、水に毒が入れたという考えだった。（5-C）発言を聞いてA・B児とも楽しそうな反応を返している。（13-A、14-B）児童が普段親しんでいる漫画のよう

【表3】 2時の記録 A, B, C：A児, B児, C児 T：石垣

No.	発話	発話（行動や様子）
1	B	（下を向いて手遊びをしている。）
2	T	（黒板に作品の図版を掲示する。） 作品を1分間よく見ましょう。
3	A	ねー！いっぱい目がある！
4	T	いっぱいあるね。目はどこにあるかな。
5	A	ここでしょー、ここでしょー。あ！ここも！
6	C	（B、Aの方は見ない。だまって作品を見ている。）
7	T	Bさんはどう。
8	B	ぼくはさ…、（見えたものをどんどん発言する）
9	A	確かに！（発言を聞きながら連呼）。
10	C	（じっとして聞いていて、特に反応はしない。）
11	T	たくさん見つけたね。この絵は何をかいいたのかな。
12	A	不思議な目がいっぱいある。目にいつも見られてるところ。話しも聞かれているかも。
13	B	手は誰の手なんだろう。長い長いふしぎな手が生き物をにぎろうとしているところを描いた絵。
14	C	Bさんと同じで、誰かの家の中に生き物が入ってきて、音楽会をしているところだと思います。
15	T	どこからそう思ったのかな？
16	A	目がこっちを見ているから。見ているってことは、聞いているってことでしょ。
17	B	手を開いて向かってるから、捕まえようとしてる。
18	C	音楽（音符）があるから。くねくねしてておどっているから。
19	A	確かに！音楽だね。

【表4】 3時の記録 A, B, C：A児, B児, C児 T：石垣

No.	発話	発話（行動や様子）
1	B	魚が3匹いる。鯉じゃない。
2	A	黒いのはおぼけ。魚にせまってきてる。月が出ているから夜だね。黄色いのはたまご…かな？
3	B	黄色いし、形もレモンの形じゃない。
4	T	形がレモン、そうだね。Cさんはどう。
5	C	はい、水の中に毒を入れられたと思います。
6	T	毒は、この青いところかな。
7	C	うん。
8	T	どこからそう思う。
9	C	（水が）白いところもあって、全部まざってないから。
10	T	なるほど。毒を入れられて、水の中で広がっている途中っていうことかな。
11	C	うん。
12	T	毒だと思うんだね。
13	A	え！毒！やば！（笑顔で）
14	B	魚、大丈夫かな。（笑顔で）
15	T	ね…。水の中で魚はどんな話をしているのかな。
16	B	え、けんかしたから話してない。
17	T	けんかしたんだ。どこからそう思う。
18	B	一番上と二番目は、プーンってしてる。（お互いを）見えない。一番下は、口がへ（の字）になって、上をちょっと見てまたか…って。
20	A	分かるー。むかつくと目を合わせたくない！
21	T	目を合わせていないし、口の形で、そう思うんだね。
22	B	うん。怒ってる顔だから。
23	T	なるほど。違う考えはあるかな。Cさんどうぞ。
24	C	毒を入れられて「助けて」って話していると思います。
25	T	毒って言っていたよね。誰かが入れたのかな？
26	A	当然そのおぼけでしょ。
27	T	この黒いおぼけね。Cさんはどう思う。
28	C	Aさんと同じで、おぼけだと思います。
29	T	黒いおぼけが毒を入れて、魚は困っているんだ。
30	B	自分が毒を出したのかも。毒を出す魚もいるから。
31	T	Bさんは生き物に詳しいからね。
32	B	（にこりとする）
33	T	Aさんはどう。
34	A	わたしは、やっぱりけんかな。魚たちの顔からして！
35	T	怒っている顔だからっていうことかな。
36	A	そうだよー。

な雰囲気のある作品だったため、若干のユーモアも交えて様々な見方が広がった。また、これまではあまり見られなかった擬人化や、「怒っている」、「困っている」などの感情に関する発言も多く出た。作品の見方に深まりが感じられる。

A児は、これまで自分の考えを肯定することができず、友達考えに合わせていた。しかし、この時間は筆者の「Aさんはどう」(33-T)という問いかけに「わたしは、やっぱり…」と発言を始め、この絵で起きていることは「けんか」であり、その根拠は魚たちの表情であると語っている(34-A)。「やっぱり」という言葉に、初めに自分の考えをもっており、その後の対話で友達考えに共感しながらも、最終的には自分の考えを述べていることが表れている。このことから、A児は、対話型鑑賞を3時間行うことを通して、他者の考えに共感しながら自分の考えを肯定できるようになったと言える。

(5) 自己肯定感の変容

オリエンテーション後と、3回目の対話型鑑賞終了後に行ったアンケートの結果を、表5に示す。

【表5】 アンケートの回答 ① 1：回目の回答 ② 2：回目の回答 太字：2ポイント以上アップ 網掛け：肯定的変化

Q.	← 肯定的 4：そう思う 3：すこしそう思う 2：あまり思わない 1：ぜんぜん思わない	否定的 →	A児		B児		C児	
			①	②	①	②	①	②
1	今の自分でよいと思いますか		1	2	2	3	3	3
2	自分のことが好きですか		2	3	3	3	3	3
3	みんなが言っていることを聞くことができますか		2	4	3	4	4	4
4	ほかの人の気持ちが分かりますか		1	3	4	4	3	3
5	自分のことを分かってくれる人がいますか		2	2	3	3	3	4
6	自分を大切にしてくれている人たちに「ありがとう」と思いますか		3	3	3	3	3	3
7	みんながちがうことを言っている、自分が正しいと思うことを言えますか		1	2	3	3	3	3
8	みんなとちがう自分を大切にしたいと思いますか		2	3	2	3	3	4

全ての質問で、否定的な回答に変更した児童はいなかった。

A児は、6つの質問で肯定的な回答になり、Q.3では、回答が2から4になっている。活動を通して友達の話を知ることができるという実感をもったと言える。また、本研究で友達考えを聞いて同意する経験を重ねることで、「相手の気持ちが分かる」と感じるようになったことが、Q.4の回答に表れている。一見、自分の思いを通したが、感情のままにふるまっているように見えるA児だが、Q.7では、1回目は1を2回目は2を選択しており、肯定的な回答ではないが、自分の意見を言ってもよいと感じるようになったことにも着目したい。B児は、Q.1、8で肯定的回答になっている。友達の顔色を伺いがちなB児が、自分を肯定するようになったと言える。C児は、1回目から全て肯定的な回答をしており、大きな変化は見られなかった。しかし、Q.5と8のみ、3から4に変わっている。友達との関わりが少ないC児が、自分の考えを受け止められる経験を重ねたことで、分かってくれる友達がいると実感したこと、自分を肯定するようになったことが回答に表れている。また、自立活動の目標を達成することができ、自己肯定感が高まったと言える言動が見られたことも、補足として表6に示す。

【表6】 児童の自立活動の目標と活動の様子 下線：自己肯定感の高まりが感じられる言動

	目標：自立活動 内容6 コミュニケーション-(1)	評価	活動の様子
A児	・最後まで話を聞いてから発言する。 ・自分と違う意見に対して怒らない。	○ ○	・自分の考えを話し続けず、友達の意見を聞いてから発言をした。 ・友達の意見を取り入れながら、自分の考えを述べた。
B児	・活動中につまづきを感じても、最後まで参加する。 ・みんなに聞こえる声で発言をする。	○ ○	・A児に攻撃的にならず、積極的に参加した。 ・適切な声の大きさで発言した。
C児	・話を聞いて、何をやるのかを理解して参加する。 ・友達の発言を聞いて、あいづちをうつなどの反応をする。	◎ ○	・活動の流れや、内容を理解して参加することができた。 ・A・B児の方に体を向けたり、視線を送ったりして、うなずきながら話をきいた。

4 考察

本研究を通して、3つの成果と1つの課題があった。

1つ目は、これまでほぼ成立しなかった対話が成立し、楽しさを味わうことができたことである。B児は、間違いを遅れて発言をためらい、話し合いに参加しない傾向が強かった。しかし、本実践の2時では絵の中に見えたものを自分なりの見方で溢れ出すように語った。聞いているA児は「確かに！」と共感し、C児は、発言は少なかったが頷きながら聞いていた。3時では、魚たちの会話について、生活経験を交えながら考えを交流し合うことができた。対話型鑑賞では、作品と自分の対話を通して発見したお互いの見方に耳を傾け合い、温かい対話が成立したことは成果である。

2つ目は、基礎的なコミュニケーションのルールを守ることができたことである。これまでは、ルールを理解はしていても活動の中で守ることができなかった。しかし本研究では、それぞれの児童がもっているコミュニケーションの課題が顕著に表れることなく、ほぼ自然に望ましい言動ができた。A児は、話したいことがあると自分だけが話し続けることが多かったが、A児がルールを守れたことで、B・C児も安心感をもって活動することができた。B児も、活動をやめることなく、最後まで参加した。対話型鑑賞では、「守らなければならないルール」としてではなく、自然に相手の考えに興味をもち、お互いの話に耳を傾け合うコミュニケーションができたことは成果である。

3つ目は、教師の意識が変容したことである。ファシリテーターとして対話型鑑賞を行うことにより、子どもがなぜそう思うのかを考え、一人一人をより理解しようという意識が高まった。これまでは子どもをどう支援するか、どう改善するかということを中心に考えていたが、対話型鑑賞で「教えない人」になることにより、子どもを共感的に捉え直し、寄り添うことができた。このように筆者が変わったことで、対話型鑑賞以外の授業時間なども子どもにとって安心できる場や状況が増え、自己肯定感を育むことにつながったと考える。以上のことから、特別支援学級に在籍する児童と担任の教師で「対話型鑑賞」を行うことは、児童の自己肯定感を高めることに有効であったと言える。

課題は、特別支援学級で実践するだけでは、交流学級での活動や生活上の困難の解決には直接的に結びついていないことである。小学生の発達段階において、子どもと過ごす時間が長く、一人一人をよく知る学級担任が対話型鑑賞を行うことは、やはり有効性が高いと考える。今後は、障害のある児童とない児童が共に学ぶ場である交流学級でも、担任と連携してモジュールの時間などに対話型鑑賞を行うなど、実践の場を広げていく必要がある。

5 おわりに

研究の後、3名は5年に進級した。6年生は在籍していないため、特別支援学級の最高学年として、生活単元学習の司会をしたり、リーダーとして下学年と一緒に活動したりしている。3名の学校生活に大きな変化は見られないが、このような姿が見られた。本校では、全校で同じモダンテクニックを行う「造形タイム」を行っている。4年生に進級したばかりの5月、デカルコマニーを行った際「別に何にも見えないな。」と言い、題名を付けられなかったA児は、5年生での同じ活動で「向かい合って踊っているみたい。ダンスにしよう。」と語るようになった。また、ストリングの活動では「これは大きな木だね！羽も生えてる。」といきいきと話し、交流学級の友達に賞賛されて笑顔を見せた。

青木は、「対話型鑑賞中、子どもたちは「みる→考える→話す→聴く→みる→考える→話す→聴く」を繰り返している。そこには正解もなければ不正解もない。このよう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。」⁹⁾と述べている。「他人と共にありながら、自分は自分であって大丈夫だ」という自己肯定感は、他者と共同しながら課題を解決する必要があるこれからの社会を生きる子どもたちにとって、最も重要なものの一つであると考えられる。今後も、児童の自己肯定感を育むことができるよう実践を重ねていく。

引用・参考文献

- 1) 中央教育審議会初等中等教育分科会、「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)」, 2012年, p.6
- 2) 文部科学省,「小学校 学習指導要領(平成29年告示)」, 日本文教出版株式会社, 2018年, p.15
- 3) 高垣忠一郎,「大事な忘れものー登校拒否のはなし」, 小出版流通センター, 1994年, p.50
- 4) 青木善治,「自己肯定感を高め、互いのよさや個性を認め尊重し合う子どもの育成に関する教育実践研究ー対話型鑑賞(朝鑑賞)の活動を通してー」滋賀大学教育実践研究論集 第4巻, 2022年, p.74
- 5) 京都芸術大学アート・コミュニケーション研究センター, 監修 福のり子他編,「ここからどう進む? 対話型鑑賞のこれまでとこれから」, 株式会社淡交社, 2023年, p.72
- 6) フィリップ・ヤノウイン, 京都造形大学アート・コミュニケーションセンター訳,『「どこからそう思う?」学力をのばす美術鑑賞』, 株式会社淡交社, 2015年
- 7) 日本児童美術研究会,「図画工作教師用指導書 アート・カード解説 1・2上/1・2下」, 日本文教出版株式会社, 2015年
- 8) 東京都教育委員会,「子供の自尊感情の傾向を把握する方法と指導のポイント」, 1992年
- 9) 同上4) 8. 終わりに p.78