

[研究論文]

美術学部における美術科教員養成

ーファシリテーション能力の養成についてー

原 美湖

Study of art teacher-training of university art departments :
Cultivation of facilitation skills

Miko Hara

My purpose in this paper is to consider the “facilitation skills” required of art teachers in junior high and high schools and then to link the resulting findings to lesson plans in the teacher-training curricula of university art departments. Under the Japanese-style School Education in the Reiwa Era, a vision for education through the 2020s, teachers will be expected to help “maximize each child’s learning” and possess facilitation skills as “a companion who supports children’s independent learning.” Examining and improving course content in university teaching-training curricula will be needed to cultivate the foundation for building facilitation skills. In this paper, I take a broad look at previous studies on facilitator and teacher training and identify “relating to students” as one of the facilitation skills that art teachers must have. From there, I discuss the cultivation of “ability to listen” and “ability to respond” as basic skills for “relating to students” by taking into account the circumstances of students enrolled in teacher-training curricula at art departments. I then use this discussion as a foundation for examining ways of incorporating the practice of “active listening” in the classroom with a mind to “feeling the *world students are experiencing* from within.”

はじめに

本稿の目的は、美術科教員に求められるファシリテーション能力について考察し、美術学部教職課程における美術科教育法の授業構想につなげるところにある。平成29年、平成30年に告示された中学校・高等学校の学習指導要領では、主体的・対話的で深い学びにつながる授業が求められている。令和3年1月26日の文部科学省中央教育審議会「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、共同的な学びの実現～（答申）」（以下「令和3年答申」と記す）では、教師に求められる資質能力として「ファシリテーション能力」⁽¹⁾が挙げられた。日本ファシリテーション協会フェローの堀は、主体的・対話的で深い学びの授業を行うために「教師がファシリテーターの役割を担っていくことが期待されている」⁽²⁾と述べる。

ファシリテーション (facilitation) とは、「〈物・事〉をやりやすくする、容易 [円滑] にする、促進する、助長する」を意味する動詞ファシリテート (facilitate) の名詞形であり、一般的には個人もしくはグループの活動や対話を「促進する・支援する」働きかけを指す。この「促進する・支援する」役割を担う者は、ファシリテーター (facilitator) と呼ばれる。

生徒の主体的・対話的で深い学びを実現するには、その学びを「促進する・支援する」教師の働きかけが必要である。「能力」は「物事をなし得る力。はたらき」⁽³⁾を意味する言葉であることから、「令和の日本型学校教育」を担う教師には、主体的・対話的で深い学びにつながる促進・支援をなし得る力としてのファシリテーション能力を備えることが求められていると考えられる。

この期待に応えるためには、大学での教員養成段階においても、ファシリテーション能力の基礎を養えるように授業内容の検討・改善が必要となる。筆者は、2021年度より多摩美術大学教職課程科目の美術科教育法を担当している。担当授業について、ファシリテーション能力の養成を視野に入れた授業構想の提案と実施が課題として挙げられる。

しかしながら、中学校・高等学校の美術科教育において、美術科教員に求められるファシリテーション能力とはいかなる能力であるのか、その内実は明らかでない。そこで、教職課程科目の授業構想に向けた基礎研究として本稿を位置付け、「美術科教員に求められるファシリテーション能力とは何か」を初発の問題関心とし、考察する。

ファシリテーションは今日、市民参加型のまちづくりやビジネス、教育学習など、様々な分野で応用されている。また、対話やワークショップ、会議などの様々な形態で応用されている。「ファシリテーション」、「ファシリテーター」、「ファシリテート」等のタイトルを掲げた論文や書籍も多くある。国内の学術論文探索サイト CiNii Research で「ファシリテーション」を

キーワードとして検索すると、論文で1565件、書籍で214件にのぼる⁽⁴⁾。

中村は「ファシリテーションはさまざまな領域において発展してきており、ファシリテーションという言葉が用いられる文脈も多様である⁽⁵⁾」とし、「領域や場によって、何を促進・支援するのかという、ファシリテーションの目的が異なっている⁽⁶⁾」と述べる。ファシリテーションが様々な分野・形態で応用されている状況と、中村の言葉から、ファシリテーションやファシリテーターの在り方は、多様であるのが現状と捉えられる。

そこで本稿では、義務教育の課程である中学校の学校教育分野における教師のファシリテーションに焦点を絞る。特に美術科の学習指導における、美術科教員のファシリテーション能力について考察する。

1. 美術科教員に求められるファシリテーション能力

1.1 「令和の日本型学校教育」で求められる教師のファシリテーション能力

考察を進めるにあたり、ファシリテーション能力が教師の資質能力として求められるようになった経緯と、具体的にどのような能力であると公に示されているのかを確認しておきたい。文部科学省中央教育審議会の資料と先行研究を概観する。

令和3年答申において、2020年代を通じて実現を目指す学校教育は「令和の日本型学校教育」と称され、目指す学校教育の姿は「全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学び」と定義づけられた。そして「GIGAスクール構想により整備されるICT環境の活用と、少人数によるきめ細かな指導体制の整備を両輪として進め、個別最適な学びと協働的な学びによる『令和の日本型学校教育』を実現するための、教職員の養成・採用・研修等の在り方」が今後更に検討を要する事項として整理された⁽⁷⁾。この令和3年答申において、教師に求められる資質能力は次のように記されている⁽⁸⁾。

教師に求められる資質・能力は、これまでの答申等（中央教育審議会答申「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」（平成27年（2015）年12月21日）等）においても繰り返し提言されてきたところであり、例えば、使命感や責任感、教育的愛情、教科や教職に関する専門的知識、実践の指導力、総合的人間力、コミュニケーション能力、ファシリテーション能力などが挙げられている。

上記令和3年答申において、ファシリテーション能力とは教師に求められる資質能力の一つとして示されていると確認できる。この令和3年答申について、阿部は「学校教育に向けた文科省の文章の中で初めて『ファシリテーション』という言葉が

使われた瞬間と述べてもよい⁽⁹⁾」とし、ファシリテーション能力が公に教師に求められる時代になったと指摘する。工藤もまた、「全ての子供たちの可能性を引き出し、個別最適な学びと協働的な学びの実現を目指すにあたり、『ファシリテーション能力』が追記された⁽¹⁰⁾」としてファシリテーション能力に着目している。過去の資料を遡ってみても、筆者が把握する限りファシリテーション能力という言葉は見当たらない。「全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学び」という学校教育の姿を目指すにあたって、令和3年答申により、初めて公にファシリテーション能力が教師の資質能力として求められるようになったのは確かである。

さらに令和3年答申では、2020年代を通じて実現すべき「令和の日本型学校教育の姿」における教職員の姿の一つとして、次の内容が記されている⁽¹¹⁾。

教師が技術の発達や新たなニーズなど学校教育を取り巻く環境の変化を前向きに受け止め、教職生涯を通じて探究心を持ちつつ自律的かつ継続的に新しい知識・技能を学び続け、子供一人一人の学びを最大限に引き出す教師としての役割を果たしている。その際、子供の主体的な学びを支援する伴走者としての能力も備えている。

教師の役割として、「引き出す」という言葉が使われている点から、学びの主体は生徒であるとわかる。また、教師が備える能力として「走る競技者につきそって走る⁽¹²⁾」者という意味での「伴走者」という言葉が使われている。「伴走者」という言葉から、教師は生徒につきそい、生徒とともに進める学習過程において学びを促進し、支援する教師の能力が想定されていると考えられる。よって、「子供一人一人の学びを引き出す」ための「子供の主体的な学びを支援する伴走者としての能力」が、教師に求められるファシリテーション能力を指していると言える。

また、令和3年答申に加えて、文部科学省中央教育審議会「令和の日本型学校教育」を担う教員の在り方特別部会（第3回）・教員免許更新制小委員会（第4回）合同会議配布資料「資料1 学校管理職を含む新しい時代の教職員集団の在り方の基本的な考え方」では、ファシリテーションについて次のように説明されている⁽¹³⁾。

（参考）ファシリテーションについて

ファシリテーションとは集団が持つ知的相互作用を促進する働き。人が本来もっていた力を引き出し、相互にかけ合わせることで増幅し、集団の力を最大限に高めていく。相互作用は、プラスにもマイナスにも働く。プラス効果を高めるように促しつつ、マイナス効果を抑え込んでいくこ

とが、ファシリテーターの役割。

学校という場で舵取りする相互作用：

①子供と子供の相互作用

②子供と教師の相互作用

…授業はまさに子供と教師の協働作業でできあがる。

③教師同士の相互作用

…学校は大人の「学び合い」の場。鍵となるのが「この場で誰が何を言っても受け入れてくれる」という感覚をみんなで共有している「心理的安全性」。

…普段のコミュニケーションがポイント。特にリーダーやベテランが率先して取り組むことが大切。

上記資料は、堀の「ファシリテーション概論」（筑波大学附属小学校 一般社団法人初等教育研究会『教育研究』令和3年6月号収録）を基に記されている。この資料においても、「人が本来もっていた力を引き出し」と記されている。また、「集団が持つ知的相互作用を促進する働き」がファシリテーションであると説明している。

上記資料「(参考) ファシリテーションについて」での説明と「令和の日本型学校教育の姿」における教職員の姿についての記述内容を照らし合わせると、教師のファシリテーション能力は、「子供一人一人の学びを引き出す」ために「集団が持つ知的相互作用を促進する」ような「子供の主体的な学びを支援する伴走者としての能力」として示されていると確認できる。

さらに、上記資料「(参考) ファシリテーションについて」での説明から、本稿に関わる学習指導での教師のファシリテーション能力は、「①子供と子供の相互作用」と「②子供と教師の相互作用」が必要となる能力であると読み取れる。その根拠として、①と②の相互作用については「授業はまさに子供と教師の協働作業でできあがる」という記述が挙げられる。この記述から、①と②は学習指導の場面が想定されているとわかる。よって、学習指導で求められる教師のファシリテーション能力は、①と②の相互作用で必要となる能力であると確認できる。

一方、文部科学省中央教育審議会の資料からは、ファシリテーション能力が特に学校管理職に求められている側面があると読み取れる。文部科学省中央教育審議会「令和の日本型学校教育」を担う教員の在り方特別部会（第3回）・教員免許更新制小委員会（第4回）合同会議配布資料「資料1 学校管理職を含む新しい時代の教職員集団の在り方の基本的な考え方」において、「校内文化の醸成にあたっては、学校管理職やミドルリーダーを中心に、人と人の織り成す相互作用を、プラスの方向に向かって促していくファシリテーション能力が求められると言えるのではないか」と記されているからである。特に学校管理職に対して、教職員同士や、学校・家庭・地域等の関係者

間での会議や協議といった場面での円滑なコミュニケーションや人同士の相互作用を促すようなファシリテーション能力が求められている。学校管理職に求められるファシリテーション能力については、先述した資料「(参考) ファシリテーションについて」で記される「③教師同士の相互作用」で「知的相互作用を促進する」能力であると確認できる。

ここまで、文部科学省中央教育審議会の資料と先行研究とを概観し、ファシリテーション能力が教師に求められる資質能力の一つとして示された経緯と、公に示されるその能力の説明内容を確認した。令和3年答申以降「令和の日本型学校教育」で求められるようになった教師のファシリテーション能力とは、「子供の主体的な学びを支援する伴走者としての能力」である。さらに言えば、「子供一人一人の学びを引き出す」ために「集団が持つ知的相互作用を促進する」ような、「子供の主体的な学びを支援する伴走者としての能力」である。学習指導においては、「①子供と子供の相互作用」と「②子供と教師の相互作用」のなかで「知的相互作用を促進する」能力として位置付けられていると確認できた。

ところで、先の資料「(参考) ファシリテーションについて」では、「学校という場で舵取りする相互作用」という言葉があった。この「舵取り」というのは、教師の思い通りに生徒の学びをコントロールする促進・支援という意味ではない。その根拠として、「ファシリテーションとは集団が持つ知的相互作用を促進する働き」であると記されている点が挙げられる。あくまで教師は知的相互作用を促進するのであって、教師が生徒に対して一方的に知的作用を与えるのではない。

また、ファシリテーションによる学びの促進・支援の性質も挙げられる。ファシリテーションによる学びの促進・支援の性質については「教育ファシリテーション専攻」という教育に特化したファシリテーションの研究科を有する南山大学の著書が参考になる。

南山大学人文学部心理学科監修の著書『ファシリテーター・トレーニング 第2版』において、星野はファシリテーションとは個人あるいはグループを対象として「広い意味での“学習”を援助促進すること⁽¹⁵⁾」であると述べる。また、星野によれば、ファシリテーターはプロセスに関わっていく人であり、「ファシリテーターの役割はその人やグループの気づきを促進すること」⁽¹⁶⁾だが「あくまで、気づくのは自身であって、ファシリテーターが気づかせるのではない⁽¹⁷⁾」と述べる。

星野の言葉を受けて述べるならば、教師がファシリテーターの役割を担うとき、生徒自身が「気づき」を得られるように知的相互作用を促進する必要がある。生徒があらかじめ決まった正解に「気づく」ように教師がコントロールするのではなく、生徒自身が相互作用のなかで自ら「気づく」学びを促進するのである。すなわち「舵取り」というのは、生徒同士や生徒と教

師の相互作用において生徒の学びを「引き出し」、「相互に掛け合わせ」る働きかけであり、そのなかで生徒の「気づき」を促進・支援する性質がある。この学びの促進・支援の性質を備えた「子供の主体的な学びを支援する伴走者としての能力」が、学習指導で求められる教師のファシリテーション能力である。

当然ながら、教師は授業の目標やねらいをもって教材（美術科においては題材）を設定し、授業を進行し、生徒の指導・支援、学習評価を行う。生徒が自ら気づくのを待っているだけでは題材設定もままならず、授業のねらいや目標も曖昧になり、授業は進行しない。例えば美術科の授業で考えた場合、表現の学習指導に必要な用具や画材、素材等の扱い方などの基礎的知識を生徒に伝えられていなければ、生徒の表現の幅を狭める恐れがある。もしくは、「自由に表現すればよい」といった放任主義に陥る恐れもある。刃物類や機械等、危険な用具等も扱う場合があるため、教師から生徒への学びに必要な知識・技能の説明といった教授は学習指導として重要である。学習指導における教師のファシリテーション能力は、生徒の学びを促進・支援する教師の資質能力の一部である点は留意しておく必要がある。

令和4年答申においても、「子供一人一人の学びを最大限に引き出す役割を果たし、子供の主体的な学びを支援する伴走者としての能力も備えている教師が、一人でも多く教団に立つことを期待する⁽¹⁸⁾」とされ、「伴走者」という言葉が令和3年答申に引き続き記されている。さらに、「ひいては時代や社会の変化に対応しつつ、誰一人取り残されず、誰もが自分らしさを大切にしながら学ぶことができ、一人一人の可能性が最大限に引き出される教育を実現することを期する⁽¹⁹⁾」とも記されている。

このように、令和3年答申から引き続き生徒個々の可能性を最大限に引き出す「伴走者」としての能力を備えることが、教師に期待されている。教師のファシリテーション能力は、今後求められていると言えよう。

1.2 ファシリテーションの領域と原則

第1章第1節を通して、教師に求められるファシリテーション能力は、「子供の主体的な学びを支援する伴走者としての能力」として公に示されていると確認した。しかしながら本稿の「はじめに」でも述べたように、ファシリテーションの在り方は多様である。そこで多様なファシリテーションの在り方を概観するとともに、美術科の学習指導におけるファシリテーションの領域と原則について確認する。この確認を行う上では、文部科学省中央教育審議会の資料で引用されていたことを踏まえて、堀の文献を参考にする。

堀は、『ファシリテーション入門〈第2版〉』（日経文庫、2018年）と、『授業づくりネットワーク No.44（通巻352号）教室の中の多様性とファシリテーション』（学事出版、2023

年）にて、多様なファシリテーションを四つの領域に分類し説明している。また、ファシリテーションの三つの原則を説明している。これに依拠し、学習指導におけるファシリテーションの領域と原則を確認する。

まず、今日に至るまでのファシリテーションの発展の流れについて、堀は次のように説明している⁽²⁰⁾。

今日的な意味合いでファシリテーションが注目を浴びるようになったのは1940年代だ。社会心理学者クルト・レヴィンらのグループ・ダイナミクス（集団力学）研究の中で重要性が指摘された。その知見を下敷きにして、エンカウンターグループと呼ばれる、グループ体験によって学習を促す技法が1960年代にアメリカで考案された。そのとき、メンバーやグループが成長するために働きかける人をファシリテーターと名付けた。この流れは、教育学習や組織開発分野のファシリテーションとして現在まで続いており、さまざまな分野へと展開していった。

次に、上記の流れを踏まえて、堀はさまざまな分野へ発展したファシリテーションを「人間系（教育学習型）」、「社会系（合意形成型）」、「組織系（問題解決型）」、「複合系（変革型）」の四つの領域に分類し、各領域について次のように説明している⁽²¹⁾。

一つ目の「人間系（教育学習型）」は、人の学びや成長に関わるファシリテーションである。学校教育や社会（生涯）教育で活用することから、堀は「教育学習型」とも呼ぶ。「最終的には、自分はどうありたいのか、という心理的な問題を扱うことになり、内省と対話を通じた主体的な学習を促進」し、「芸術や演劇など自己表現の分野での応用もこの範疇に入る」としている⁽²²⁾。

二つ目の「社会系（合意形成型）」は、地域や社会の問題を扱うファシリテーションである。価値やライフスタイルが違う人達の中でコンセンサスを築くことから、堀は「合意形成型」とも呼ぶ⁽²³⁾。

三つ目の、「組織系（問題解決型）」とは、組織が抱える問題の解決を目指したファシリテーションである。「営利・非営利を問わず、組織に関わる話であれば全て適用できる」ものであり、「損か得かという功利的な問題を主に扱い、目にみえる成果や合理性が問われる、問題解決型のファシリテーション」である⁽²⁴⁾。

以上三つの領域に対して、堀は「これら三つは明確に区別できるわけではない」とし、四つ目の「複合系（変革型）」について説明している。「複合系（変革型）」とは、「人・組織・社会の問題は複雑に絡み合っており、すべて同時に取り扱い、大きな変革やイノベーションを巻き起こす」ファシリテーション

である。⁽²⁵⁾

堀は四つの領域について「あくまで便宜的に整理しただけで、実際には各分野が混じり合っていることが多い」とし、「ファシリテーションの応用分野」として著書で示す図表においても、四領域が部分的に重なり合う図を示している。⁽²⁶⁾

「各分野が混じり合っている」というファシリテーションの在り方は、文部科学省中央教育審議会の資料「横断的な要素である『ファシリテーション』のイメージ」⁽²⁷⁾にも共通している。この資料においては、「ファシリテーション能力が特に発揮される主な場面」として「教師同士の相互作用」「教師と子供の相互作用」「子供同士の相互作用」、の三つが示されており、この三つを点線で囲う図が用いられている。ファシリテーションは、学校教育においても「横断的な要素」として教師同士、教師と子供、子供同士の相互作用で応用し得ると捉えられている。

また佐内は、堀の示す四つの領域をもとに、教育に関するファシリテーションの書籍を分類し、考察している。⁽²⁸⁾佐内による書籍の分類と考察は、学校教育において堀の示す四つの領域がさまざまな場面で横断的に応用できるファシリテーションであることを示唆する。

ここまで、堀の文献に依拠し、ファシリテーションの四つの領域を概観した。佐内の考察も踏まえると、ファシリテーションは学校現場においても四つの領域で応用し得る横断的な要素であると確認できる。その上で、あらためて堀の示す四つの領域をみると、美術科の学習指導におけるファシリテーションは主に「人間系（教育学習型）」の領域にあると確認できる。

しかしながら、いかにすれば教師の促進・支援が従来の学習指導とは異なるファシリテーションとなり得るのだろうか。この問いについて、堀の示すファシリテーションの原則をあわせて確認しておきたい。堀は、様々なファシリテーションのなかでも、全てに共通の特徴としてある三つの原則があるとし、次のように説明している。⁽²⁹⁾

一つ目の原則は「ファシリテーションされる人が主役であり、ファシリテーションする人は脇役でなければならない」である。⁽³⁰⁾学校現場でいえば、生徒が主役で、先生が脇役であることを意味する。

二つ目の原則は「ファシリテーターはコンテンツを相手に委ねてプロセスを舵取りすること」である。⁽³¹⁾コンテンツとは、実りある対話をするための「意見、情報、経験、思いなどの、話し合いの材料となるコンテンツ（内容、中身）」であり、生徒に委ねられる学習の内容に関わる側面である。プロセスとは「進行、論点、関係、感情」といった学習の過程に関わる側面を指す。教師が受け持つのはプロセスであり、「プロセスでリーダーシップを発揮するのがファシリテーターの大きな特徴」である。ただし、対話を深めるためには生徒たちがもつ「コンテンツ」が十分になければならない。「最低限必要な知識をイ

ンプットしたり、テーマに関わる経験を積んでもらったり」といったファシリテーターではなくティーチャーの役割も臨機応変に切り替える必要性について堀は述べている。またプロセスに関して、学習の場面では「考え方や関わり方の成長を見るように」しなければならず、「コンテンツとプロセスの両面をうまく使い分けることが実践の現場では求められる」点は留意すべきである。⁽³²⁾

三つ目の原則は、「人と人の相互作用を最大限に活用すること」である。⁽³³⁾堀は人と人との相互作用について、「個人の思考、感情、行動、関係などが相互に影響し合い、循環的な共振現象が起こる」としている。⁽³⁴⁾この「人と人との相互作用」に働きかけるのが、ファシリテーターの役割である。

堀の示す三つの原則は、ファシリテーターの立ち振る舞いや心構えとも捉えられる。すなわちこの三つの原則が、教師による学びの促進・支援をファシリテーションとして成立させる〈ファシリテーターの三原則〉と言えよう。

ここまで堀の文献に依拠し、ファシリテーションの領域と原則を確認した。美術科教育における学習指導のファシリテーションは、主に「人間系（教育学習型）」のファシリテーションの領域にある。また、堀が示すファシリテーションの三つの原則は、〈ファシリテーターの三原則〉であるとも捉えられる。この三原則をもって、従来の学習指導とは異なるファシリテーションとしての学びの促進・支援となり得る。すなわち、学習指導における教師のファシリテーション能力は、この三原則に則した能力であると確認できる。

ところで、ここまで確認した学習指導におけるファシリテーションの領域と原則は、美術科の学習指導に限ったものではない。以上の内容を踏まえて、次節では学習指導で美術科教員に求められるファシリテーション能力について考察を進める。

1.3 美術科教員の〈生徒との関わり方〉

美術科教員に求められるファシリテーション能力について考察するにあたり、中学校美術科の概要を「中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 美術編」⁽³⁵⁾に基づいて以下に記す。

平成29年告示の中学校学習指導要領では、教科の目標と、各学年の目標・内容・内容の取扱い、指導計画の作成と内容の取扱いが示されている。教科及び各学年の目標は(1)知識及び技能、(2)思考力、判断力、表現力等、(3)学びに向かう力、人間性等の三つの柱で整理されている。⁽³⁶⁾教科の目標は次の通りである。

表現及び鑑賞の幅広い活動を通して、造形的な見方・考え方を働かせ、生活や社会の中の美術や美術文化と豊かに関わる資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

(1) 対象や事象を捉える造形的な視点について理解するとともに、表現方法を創意工夫し、創造的に表すことがで

きるようにする。

- (2) 造形的なよさや美しさ、表現の意図と工夫、美術の働きなどについて考え、主題を生み出し豊かに発想し構想を練ったり、美術や美術文化に対する見方や感じ方を深めたりすることができるようにする。
- (3) 美術の創造活動の喜びを味わい、美術を愛好する心情を育み、感性を豊かにし、心豊かな生活を創造していく態度を養い、豊かな情操を培う。

中学校美術科の学習指導は、中学校学習指導要領を基として、学校や生徒、地域の実態、評価や、予算、設備など、様々な要素を踏まえて行う。中学校学習指導要領において、美術科の内容は「A 表現」、「B 鑑賞」、「共通事項」が定められている。

「A 表現」では、「(1)発想や構想に関する資質・能力」を「ア 絵や彫刻などに表現する活動」、「イ デザインや工芸などに表現する活動」を通して育成し、同時に表現の活動を通して「(2)技能に関する資質・能力」を育成することとされる。「B 鑑賞」では、「ア 美術作品などの見方や感じ方を広め、深める鑑賞」と「イ 生活や社会の中の美術の働きや美術文化についての見方や感じ方を広め、深める活動」が定められている。

〔共通事項〕は、大きく分けて「形や色彩、材料、光などの性質に関すること」と、「イメージや作風に関すること」を「A 表現」及び「B 鑑賞」を通して身につけられるよう指導することが定められている。〔共通事項〕は表現や鑑賞の活動を通して生徒が実感的に身につける美術科特有の「知識」として位置付けられている。

中学校第1学年では「造形表現能力を幅広く身につけ、知識・技能の基礎の定着を図る」ように、そして第2学年及び第3学年では「第1学年で習得した知識・技能を活用し、より創造的で深い表現を目指す」ように各学年の目標、内容、指導計画の作成と内容の取り扱いが記されている⁽³⁷⁾。

以上、中学校美術科における学習目標及び内容について概要を記した。この概要を踏まえて、先述した〈ファシリテーターの三原則〉の観点から、学習指導における美術科教員の役割を考えると、美術科教員は必然的にファシリテーターの役割を担う立場にあるとわかる。

美術科の学習指導内容は表現と鑑賞である。表現と鑑賞をするのは生徒であるため、主役は生徒である。例えば表現の学習において美術科教員が設定した題材で生徒が作品等をつくるとしても、題材に対して「主題を生み出し豊かに発想し構想を練ったりする」のは生徒である。主題とは、「生徒自らが感じ取ったことや考えたこと、目的や条件などを基に『自分は何を表現したいのか、何をしたいのか、どのような思いで表現しようとしているのか』など、強く表したいこと」⁽³⁸⁾である。この主題

を基に生徒が発想し構想を練る。主題や、発想・構想の内容に正解はなく、考えて判断・決断し実行するのは生徒である。また鑑賞も、生徒の「見方や感じ方を広め、深める」学習である。ゆえに、主役である生徒の主体的な表現及び鑑賞なくして美術科の学習は成立しない。

佐藤は、美術科について「様々な教科の学びの中で、正解といたものがなく、最終的な決断を学習者自身に任せるものは、実際は稀である⁽³⁹⁾」とし、「『自分で考え、自分で決めて、自分でやる』という資質・能力の育成こそが、美術科の表現活動を通して学ぶ最も重要なこと、いや、『すべて』であると言ってもよい」と述べる。佐藤が「すべて」と言うほどに、特に美術科は生徒の主役としての立場、そして主体的な学習が要であると言っただろう。

それゆえ、美術科教員は生徒自らが主題を生み出し、豊かに発想し構想を練られるよう、生徒の学びを促進・支援する脇役となるのは必然である。〈ファシリテーターの三原則〉のうち一つ目の原則は、「ファシリテーションされる人が主役であり、ファシリテーションする人は脇役でなければならない」であった。美術科教員は教科の性格上、脇役としてのファシリテーターの役割を担うべき立場にある。

二つ目の原則「ファシリテーターはコンテンツを相手に委ねてプロセスを舵取りすること」についても、既に美術科教員はその役割を担っている。先述したように、表現の学習では、教師が設定した題材において生徒が「主題を生み出し豊かに発想し構想を練ったり」する。「主題」は、生徒自身が「強く表したい」という生徒の「意見、情報」である。また、生徒自身の「経験、思い」などを想起しながらなされる側面もある。既習内容での「経験、思い」も踏まえて、描画材や素材、用具等を創意工夫して発想、構想し表現活動が行われる。「意見、情報、経験、思い」というのは、堀の示す「コンテンツ（内容、中身）」にあたる。すなわち美術科は、「コンテンツを相手に委ねる」ことに学習の主軸があると言える。

表現の過程について、鈴木は「対象の観察や表現に向かう思考と、内なる自己に向かう自己内対話（内言による自己への問いかけ）が繰り返される⁽⁴¹⁾」と述べる。また、「表現活動は、対象を描写するだけの一方向だけでなく、自己内対話による内に向かう方向の二つが融合して進むものである⁽⁴²⁾」と述べる。鈴木に依拠し、美術科の表現の学習を例に挙げて述べるならば、表現活動の過程において、生徒は描く活動・つくる活動をしながらか、その過程で「私は何（主題）を表現するのか、したいのか、できるのか」「私は何（素材や用具等）で、どのように表現するのか、したいのか、できるのか」と、常に自己内対話を繰り返して主題を生み出し、発想・構想しながら表現する学習を進めている。

鑑賞活動も同様に、生徒は自己内対話を繰り返している。な

ぜなら、鑑賞活動においては生徒が作品等に対して自分の見方・考え方を働かせるからである。美術科の表現及び鑑賞の学習において、生徒は自己内対話をしている。その自己内対話も含めて生徒の学習状況を見取り、リーダーシップをとりつつも生徒の「考え方や関わり方の成長を見るように」学びのプロセスを促進・支援するのが美術科教員である。よって、美術科においては、二つ目の原則「ファシリテーターはコンテンツを相手に委ねてプロセスを舵取りすること」に則って行われている。

美術科の授業においては、生徒が個人で表現及び鑑賞を行う場合と、グループでの共同制作や鑑賞を行う場合とがある。特に鑑賞においては、作品や作家、美術史、生活の中にある美術の働きや文化遺産等、情報としての知識を教師が教授するだけでなく、生徒が主体的に造形的な見方・考え方を働かせる学習が重視されている。

生徒同士が互いの作品を鑑賞するとともに、様々な作品や文化財等を生徒同士で共に鑑賞して話し合うといった学習活動も行う。中学校学習指導要領においても、鑑賞は「思考力・判断力・表現力等」の資質・能力を育成する学習内容として位置付けられており、「言語活動の充実」も表現及び鑑賞の学習において重視されている。

特に鑑賞の学習活動については、ファシリテーターが鑑賞活動を支援・進行する鑑賞法がある。諸説あるが、1980年代にニューヨーク近代美術館（MoMA）で生まれた鑑賞法を源流の一つとして、学芸員や美術科教員がファシリテーターとなって生徒の鑑賞活動を支援・進行する「VTS（Visual Thinking Strategies）⁽⁴³⁾」、「対話型鑑賞」⁽⁴⁴⁾、「対話による美術鑑賞」⁽⁴⁵⁾などの教育実践・研究が盛んに行われてきている。広く対話型鑑賞と呼ばれるこの鑑賞法について、本稿では動向の例として概要のみ記すこととするが、このような鑑賞教育の動向も踏まえると、三つ目の原則「人と人の相互作用を最大限に活用すること」に則したファシリテーターの役割も教科の性格上、美術科教員は必然的に担っている。

ここまで、掘の示すファシリテーションの三つの原則を〈ファシリテーターの三原則〉と捉え、中学校美術科における学習目標及び内容を踏まえて考察した。結果として、美術科の性格上、美術科教員はファシリテーターとしての役割を必然的に担う立場であることが明らかになった。

では、意識せずとも美術科教員はファシリテーターとなり得るのかといえ、そうではないだろう。学習指導要領に記される「主体的・対話的で深い学び」とは、もとはアクティブ・ラーニングが言い換えられた言葉である。アクティブ・ラーニングについて、大橋は「実際に絵を描いたり、ものをつくり出す活動が中心の美術教育の学習はアクティブ・ラーニングそのものではないか、と短絡的にとらえてしまうのは危険である」⁽⁴⁶⁾とし、「児童や生徒の活動が、真に主体的なものとなっているの

か、協働的な活動の中で対話的な学びの過程が成立しているのか検証し、改善していく必要がある⁽⁴⁷⁾」と述べる。

では、大橋の言葉にある「真に主体的な」学習とするために、そして「共同的な活動の中で対話的な学びを成立させる」ために、美術科教員に求められるファシリテーション能力とは何か。その能力の一つとして、生徒の内側にある思いや考えなどに寄り添い、関わるような、美術科教員特有の〈生徒との関わり方〉があると推察される。

この推察に至った経緯には、実際に学校現場で勤める図画工作科、中学校・高等学校美術科教員の言葉がある。具体的には、鈴木淳子編著『美術科教育の理論と指導法』（2021年、日本文教出版）「第5章 授業の実際 第2節 図画工作・美術科教育の授業づくりの工夫」に記載されている図画工作科、中学校・高等学校美術科教員による以下の文章がある。

東京都板橋区立板橋第八小学校の三浦は、「児童が『できた』をより実感しやすいよう毎時間必ず一人一度は称賛の声掛けを行うことを心掛けている」とし、『「この色はどうやってつくったの?」』『きれいな色だね』など、ささいなことでも児童と作品について話し合う」と述べる⁽⁴⁸⁾。

栃木県宇都宮市立陽東中学校の稲川は、「クラスに一人は、制作中に固まっている生徒」がおり、そのような生徒には話を聞いてみるという。すると、「失敗を恐れて制作できなかったり、完成イメージが湧いていなかったり、事情があって集中できていなかったりと、理由は様々」であり、これに対して「確実にいえることは、どんな生徒でも素晴らしいアイデアや個性を心の奥に秘めている」とし、「それを踏まえて、コミュニケーションを図っていく」という。さらには「その生徒は何が好きで、何が嫌いで、どうしたいのか。毎時間生徒と相談し、できることを少しずつ進めていき、生徒なりの解決策と一緒に模索する」と述べる⁽⁴⁹⁾。

三浦と稲川は、表現の学習において児童生徒と積極的に関わっている。特に児童生徒の学びを促進・支援する上では、言葉を介して生徒の内側にある考えや気持ちに関わっている。

神奈川県大和市立南林間中学校の東原は、「制作中の声掛けを行っているが生徒の数だけでなく、その状況に応じて支援・指導の仕方も変わってくるので、教員もそれに応じた方法を考えていく必要がある」と述べる⁽⁵⁰⁾。東原は、生徒個々の状況に応じて生徒と関わろうとする教師の思考と働きかけの必要性を示唆している。

神奈川県伊勢原市立中沢中学校の鳥谷は、「生徒が自分のやりたいことを決めて制作するには、最初に発想が必要だ」とし、「私は、発想とは生徒がもつ経験の引き出しを開くことで生まれてくるものだと思っている」と述べる⁽⁵¹⁾。さらには「その引き出しを開けるには制作を楽しむと思うこと、表現したいと思う意欲が大切になる」とし、「そのために授業者ができることは、

生徒の経験に寄り添い、発想を引き出す言葉掛けや楽しいと思える題材を示すことだ」と述べる⁽⁵²⁾。

「生徒がもつ経験の引き出し」や「意欲」もまた、生徒の内側にある。烏谷は、言葉掛けや題材設定等によって「寄り添い」、「引き出す」ようにして生徒の内側に関わっており、それが学習の促進・支援につながっている。

神奈川県立横浜清陵高等学校の幾田は、「私が授業を行う上で気を付けていることは『生徒が作りたと思っているものを作ってもらおう』ことである」とし、「つくっているのはあくまで生徒の作品であり、あくまで教師の助言は、生徒が『こうしたいたい』と頭の中に思い描いているものに近づける手助けだけと考える」と述べる⁽⁵³⁾。

幾田もまた、「つくりたと思っているもの」、「頭の中に思い描いているもの」といった生徒の内側にある思いに寄り添い、関わっている。その関わり方のなかで「手助け」という姿勢で学びを促進・支援している。

各教師の記述はあくまで各教師の文章の一部を引用したものであるが、学校種の異なる教師であっても、教育実践に基づいて述べられている言葉には、称賛、話し合い、模索、寄り添い、手助けといった、児童生徒個々の状況と場面に応じた〈生徒との関わり方〉が記されている。特に、各教師いずれの場合においても、生徒の内側にある思いや考えなどに教師が寄り添い、関わろうとしている。このような〈生徒との関わり方〉が、生徒の学びを促進・支援する学習指導の主軸にあると言ってよい。

第1章で確認したように、令和の教師に求められるファシリテーション能力とは、「子供の主体的な学びを支援する伴走者としての能力」であった。生徒個々の可能性を最大限に引き出す「伴走者」という観点から図画工作科、中学校・高等学校美術科教員の記述を見ると、〈生徒の内側に寄り添い、関わる〉ような「伴走者」としての姿が特徴として挙げられる。

本稿は「美術科教員に求められるファシリテーション能力とは何か」が初発の問題関心であった。ここで、初発の問題関心に対する解として〈生徒の内側に寄り添い、関わる〉という意味での美術科特有の〈生徒との関わり方〉が、美術科教員に求められるファシリテーション能力の一つであることが見出される。

美術科の学習指導には知識・技能の具体的な伝達といった授業を進行し、学びを指導・支援するための能力が他にも必要である。しかしながら、すべての能力について考察するには紙幅に限られる。本稿では、美術科教員に求められるファシリテーション能力の一つとして〈生徒との関わり方〉に着目し、その基礎力の養成について検討したい。

「はじめに」で述べたように、本稿は筆者が担当する教職課程科目の美術科教育法について、ファシリテーション能力の養成を視野に入れた授業構想につなげるための基礎研究である。

そこで第2章では多摩美術大学の教職課程履修者の実態について触れ、第2章の内容を踏まえた上で第3章にて検討する。

2. 美術学部における教職課程履修者の状況と課題

2.1 教職員免許状取得者数と教職内定者数

筆者の在職する多摩美術大学の美術学部における教職課程履修者（以下履修者と記す）を対象とし、区切りとして直近5年間（2018年度から2022年度）の教職員免許状取得者数と免許状の種類、教職内定者数を表①に記した。表①の免許状取得者数を学科別に記したのが表2の①から⑨である。

表①をみると、学部卒業時（科目等履修者は教職課程科目全単位取得時）における教職内定者は毎年度10人以下である。教職内定率は高くとも2020年度の12%であり、免許状取得者数に比べると教職の内定者は極めて少ない。

表②の①から⑨で、学科等別の免許状取得者数を比べると、①美術学部絵画学科（日本画専攻・油画専攻・版画専攻）の教職員免許状取得者が最も多いと確認できる。年度によって異なるが、①の学科に次いで多いのは②彫刻学科③工芸学科、⑧芸術学科である。④から⑦の各デザイン学科の教職員免許状取得者数は毎年10人に満たない。⑨の科目等履修生も年度によって異なるが、学部卒業後も教職課程を履修する者が直近5年以内では6名以下の範囲で存在しているとわかる。

表①の教職内定者は、表③①から⑧のとおり校種と採用区分が異なる。小学校、特別支援学校は少数であり、全ての学科に共通して中学校・高等学校の内定者の方が多い。中学校・高等学校の内定者については、校種や採用区分に特定の傾向は見られず、年度によって異なる。直近5年間で正規採用された者は全学科合わせて23名、非正規採用された者は15名である。正規採用者の方が非正規採用者より多い一方で、非正規採用者の15名のうち私立学校は6名であり、私立学校は非正規採用が約三分の一の割合を占めているとわかる。

美術科教員を非常勤講師として採用する学校は少なくない。履修者の中では美術作家等の活動と美術科教員との両立を希望する者もいることから、非常勤講師等の非正規採用を自ら望んだ者も含まれると推察される。いずれにしても表1から表3からは、履修者が教職内定に至るまでの経緯や特定の傾向は見出せない。ただし、全年度通して、学科の別に関わらず「免許状取得者数に対する教職内定者数は極めて少ない」事実は明らかである。直近5年間に限っても、合計447名の教職員免許状取得者が存在し、教職内定者は合計38名である。直近5年間で「教職に就いてはいないが教職員免許状を保持した者」が409名卒業した計算になる。

美術大美術学部は一般的に、一般教養とともに各専門学科での学修をするところに主軸がある。教職課程は、美術学部の卒

表① 教職員免許状取得者数と免許状の種類に対する教職内定者数と教職内定率

卒業・修了年度	取得者数	中学校一種		高等学校一種		教職内定者数	教職内定率(%)
		美術	美術	工芸	情報		
2018	122	115	119	56	5	9	7.38
2019	93	91	93	47	0	6	6.45
2020	75	74	75	17	2	9	12.00
2021	73	66	73	7	0	4	5.48
2022	84	80	82	0	1	10	11.90

※1 科目等履修生を含む。科目等履修生は、多摩美術大学卒業生である。
 ※2 科目等履修生の免許状取得者数は2018年度5名、2019年度0名、2020年度4名、2021年度1名、2022年度6名で、いずれの年度も教職内定者の記録は0名。
 ※3 教職内定率は教職員免許状取得者数のうちの割合を示しており、教職希望者のうちの内定率ではない。
 ※4 教職内定率は小数点第3位を四捨五入した。

業に必要な単位に付加する資格課程として希望者が履修する。当然ながら学部4年次で教育実習に行く履修者は、教職に就くことを前提とする。しかしながら教員養成学部ではないため、履修者は入学時点で必ずしも教職に就くことを希望しているわけではない。美術学部における履修者の履修理由や、教職就職の志望度については調査中のため、具体的な実態については本稿とは別で記すこととするが、筆者の論文⁽⁵⁴⁾においても美術学部には「卒業後の就職先についての不安感」や「家族からの勧め」等の理由による履修者が存在している状況が確認されている。このような状況を踏まえると、教職員免許状取得者数と、教職内定者数に大幅な差があるのは不自然でない。

学部卒業後すぐに教職に就くことを希望しない履修者が存在する状況は、美術学部において必ずしも悪い傾向にあると言えない。2022年7月1日より教員免許更新制は発展的な解消がなされ、教員不足の問題を抱える現在の状況を鑑みると、将来教職に就く可能性のある者を多く輩出していくことに害はない。

また、美術学部の卒業生は、学校教育に限らず、ワークショップや作家活動、美術教室やその他あらゆる場所や場面で美術教育に携わる可能性がある。将来的に美術を介して教育に携わる可能性がある者として美術学部の履修者を捉え、教師の資質能力や実践的指導力の基礎を養うところに美術学部における教職課程の役割がある。

本節では、直近5年間での教職員免許状取得者数と教職内定者数のデータを中心に多摩美術大学における履修者の状況把握を試みた。教職内定者数が毎年度極端に少ない事実を確認できたが、履修者全体の学修状況については把握できていない。履修者全体の学修状況と現状にある課題を把握するために、次節では表①と同じく直近5年間の履修者が教育実習後に記した文章をもとに確認する。

2.2 教育実習後の発表要旨にみる履修者の課題

多摩美術大学の履修者は、教育実習後に教職課程科目「教職実践演習」を履修する。「教職実践演習」では、課題の一つとして教育実習での経験や学びについて一人5分間程度の発表を行う。発表テーマは、教育実習に関する内容であれば自由に設定できる。この発表に向けて履修者はA4用紙1枚程度の発表要旨を作成し提出する。

表② 教職員免許状取得者数と免許状の種類に対する教職内定者数と教職内定率

①美術学部絵画学科

学部卒業年度	取得者数	中学一種		高校一種		教職内定者数	教職内定率(%)
		美術	美術	工芸	情報		
2018	57	54	57	25	—	7	12.28
2019	50	49	50	26	—	2	4.00
2020	38	38	38	11	—	8	21.05
2021	44	40	44	0	—	0	0
2022	34	31	34	—	—	4	0.12

②美術学部彫刻学科

学部卒業年度	取得者数	中学一種		高校一種		教職内定者数	教職内定率(%)
		美術	美術	工芸	情報		
2018	13	13	13	9	—	1	7.69
2019	13	13	13	10	—	0	0
2020	2	2	2	—	—	0	0
2021	8	8	8	—	—	0	0
2022	4	4	4	—	—	0	0

③美術学部工芸学科

学部卒業年度	取得者数	中学一種		高校一種		教職内定者数	教職内定率(%)
		美術	美術	工芸	情報		
2018	24	22	24	18	—	1	4.17
2019	15	14	15	10	—	1	6.67
2020	5	4	5	3	—	0	0
2021	8	8	8	6	—	0	0
2022	16	16	16	0	—	2	12.50

④美術学部グラフィックデザイン学科

学部卒業年度	取得者数	中学一種		高校一種		教職内定者数	教職内定率(%)
		美術	美術	工芸	情報		
2018	7	7	6	1	—	0	0
2019	8	8	8	1	—	3	37.50
2020	7	7	7	2	—	0	0
2021	3	2	3	1	—	1	33.33
2022	2	2	2	0	—	0	0

⑤美術学部生産デザイン学科（プロダクトデザイン専攻・テキスタイルデザイン専攻）

学部卒業年度	取得者数	中学一種		高校一種		教職内定者数	教職内定率(%)
		美術	美術	工芸	情報		
2018	2	2	2	2	—	0	0
2019	0	0	0	0	—	0	0
2020	1	1	1	0	—	0	0
2021	0	0	0	0	—	0	0
2022	3	3	3	0	—	0	0

⑥美術学部環境デザイン学科

学部卒業年度	取得者数	中学一種		高校一種		教職内定者数	教職内定率(%)
		美術	美術	工芸	情報		
2018	2	2	2	0	—	0	0
2019	1	1	1	0	—	0	0
2020	3	3	3	1	—	1	33.33
2021	1	1	1	0	—	0	0
2022	3	3	3	0	—	0	0

⑦美術学部情報デザイン学科（メディア芸術コース・情報デザインコース）

学部卒業年度	取得者数	中学一種		高校一種		教職内定者数	教職内定率(%)
		美術	美術	工芸	情報		
2018	6	5	5	—	5	0	0
2019	1	1	1	—	0	0	0
2020	5	5	5	—	2	0	0
2021	3	1	3	—	0	1	33.33
2022	6	5	5	—	1	0	0

⑧芸術学科

学部卒業年度	取得者数	中学一種		高校一種		教職内定者数	教職内定率(%)
		美術	美術	工芸	情報		
2018	6	6	6	—	—	0	0
2019	5	5	5	—	—	0	0
2020	10	10	10	—	—	0	0
2021	5	5	5	—	—	2	40.00
2022	10	10	10	—	—	4	40.00

⑨科目等履修生

単位取得年度	取得者数	中学一種		高校一種		教職内定者数	教職内定率(%)
		美術	美術	工芸	情報		
2018	5	4	4	1	—	0	0
2019	0	0	0	0	—	0	0
2020	4	4	4	—	—	0	0
2021	1	1	1	—	—	0	0
2022	6	6	5	—	—	0	0

※1 美術学部総合デザイン学科、美術学部演劇舞踊デザイン学科の学生は、教職課程の履修不可のため除く。
 ※2 教職内定率は小数点第3位を四捨五入した。
 ※3 「—」の箇所は各学科等において取得が不可能な教職員免許状の種類を意味する。

表③ 表①における教職内定者の内定校種と採用区分

①美術学部絵画学科 (日本画専攻・油画専攻・版画専攻) ※2021年度は教職内定者なしのため省略。

卒業 年度	教職就 職者数	採用 区分	小学校			中学校			高等学校(美術)			特別支援学校			合計			
			国	公	私	国	公	私	国	公	私	国	公	私	国	公	私	
2018	7	正		2			1										3	
		他				1			3								4	
2019	2	正				2											2	
		他																2
2020	8	正				2	5										2	5
		他					1											1
2022	4	正				1											1	
		他			1			1		1							1	2

②美術学部彫刻学科 ※2019年度から2022年度は教職就職者なしのため省略。

卒業 年度	教職就 職者数	採用 区分	小学校			中学校			高等学校(美術)			特別支援学校			合計			
			国	公	私	国	公	私	国	公	私	国	公	私	国	公	私	
2018	1	正									1						1	
		他																

③美術学部工芸学科 ※2020年度、2021年度は教職就職者なしのため省略。

卒業 年度	教職就 職者数	採用 区分	小学校			中学校			高等学校(美術)			特別支援学校			合計			
			国	公	私	国	公	私	国	公	私	国	公	私	国	公	私	
2018	1	正											1				1	
		他																
2019	1	正									1							1
		他																
2022	2	正				1											1	
		他				1											1	

④美術学部グラフィックデザイン学科 ※2018年度、2020年度、2022年度は教職就職者なしのため省略。

卒業 年度	教職就 職者数	採用 区分	小学校			中学校			高等学校(美術)			特別支援学校			合計			
			国	公	私	国	公	私	国	公	私	国	公	私	国	公	私	
2019	3	正					2				1						2	1
		他																
2021	1	正																
		他					1											1

⑤美術学部環境デザイン学科 ※2018年度、2019年度、2021年度、2022年度は教職就職者なしのため省略。

卒業 年度	教職就 職者数	採用 区分	小学校			中学校			高等学校(美術)			特別支援学校			合計			
			国	公	私	国	公	私	国	公	私	国	公	私	国	公	私	
2020	1	正																
		他										1						1

⑥美術学部情報デザイン学科 (メディア芸術コース・情報デザインコース) ※2018年度から2020年度、2022年度は教職就職者なしのため省略。

卒業 年度	教職就 職者数	採用 区分	小学校			中学校			高等学校(美術)			特別支援学校			合計			
			国	公	私	国	公	私	国	公	私	国	公	私	国	公	私	
2021	1	正																
		他										1						1

⑦芸術学科 ※2018年度から2020年度まで教職就職者なしのため省略。

卒業 年度	教職就 職者数	採用 区分	小学校			中学校			高等学校(美術)			特別支援学校			合計			
			国	公	私	国	公	私	国	公	私	国	公	私	国	公	私	
2021	2	正		1			1										2	
		他																
2022	4	正					2										2	
		他					1						1				2	

※表1で⑤美術学部生産デザイン学科(プロダクトデザイン専攻・テキスタイルデザイン専攻)、
⑨科目等履修生の教職内定者なしのため省略。

多摩美術大学には、発表要旨を年度毎にまとめた発表要旨集が残されている。本節では表②で示した直近5年間の卒業生による発表要旨を確認する。

発表要旨の内容を俯瞰してみると、タイトルや文中に「コミュニケーション」という言葉を記している履修者が少なくない。具体的には、2022年度教育実習生では91名のうち47名と、約半数の履修者が「コミュニケーション」という言葉を記している。

2021年度教育実習生は77名のうち30名、2020年度教育実習生は76名のうち29名、2019年度実習生は97名のうち35名、2018年度実習生は122名のうち55名、さらに遡って2017年度実習生は95名のうち26名が記している。

発表要旨で記されている「コミュニケーション」は、ほぼ教師(教育実習生としての履修者)と生徒とのコミュニケーションについて記されている。例えば2022年度実習生では、授業

の題材名や題材内容に関連する名称としての記述2名を除き、その他全員(45名)が生徒とのコミュニケーションについて記している。

発表要旨によれば、履修者にとって生徒とのコミュニケーションが発生している場面は①教科指導・研究授業の場面、②教科指導や研究授業と学級活動・学校行事・部活動等全ての場面、③学級活動・学校行事・部活動等の場面、④生徒の休み時間や放課後等の場面、これら大きく分けて四つである。

2022年度教育実習生の発表要旨においては、①が19名、②が12名、③が10名、④が4名であった(題材名や題材内容に関連する名称としてコミュニケーションという言葉を書いた2名を除く)。教育実習では①の教科指導や研究授業といった、学習指導での生徒とのコミュニケーションに着目している履修者が最も多いとわかる。②③④の場面での生徒とのコミュニケーションは、各場面で多少なりとも築かれた生徒との人間関係や信頼感、生徒理解が学習指導の場面で活かされている記述もある。

上記で取り上げた2022年度の教育実習生は、発表要旨で「コミュニケーション」という言葉を記した履修者が最も多い学年である。この学年の履修者は、学部2、3年次に新型コロナ感染症拡大の影響を受け、オンデマンド(遠隔)授業での学修を余儀なくされた。大学生活の大部分で他者との対面交流を制限され、介護等体験も対面で実施できず、学部4年次もマスク着用での教育実習を余儀なくされている。教育実習を通して「コミュニケーション」に多くの履修者が着目した理由には、このような事情も背景にあると推察される。

ただし、他年度の発表要旨を遡ってみても、テーマ設定が自由な課題であるにもかかわらず、約3割から4割を超える学生が「コミュニケーション」について記している。学校現場で履修者が直面する課題の一つとして、ここでも「コミュニケーション」という〈生徒との関わり方〉があると捉えられる。

また、2022年度教育実習生の発表要旨のなかで「コミュニケーション」という記述をしていない文章であっても、〈生徒との関わり方〉についての記述が多く見られる。例えば「生徒を知るスキルが必要」、「生徒に対してはこちらから積極的にアプローチをしていかなければならない」、「もっと良くなるように指導したい気持ちと私の指導で生徒の世界観や考えを否定してはならないという気持ちが混ざり、積極的になれなかった」、「積極的に交流できた生徒とできなかった生徒の差が生まれてしまった」、「生徒たちと交流を重ねることで、個人の課題について知り、アドバイスをするとともに伝え方を変化させることに努めた」、「教師側が気づいてフォローをし、全員が理解して制作をできるようにしなければならぬ」、「話を聞かないことにはそれぞれの問題もなかなか理解することが難しく、「生徒が自分の話をする」ことのしやすい環境は必要」、「生徒との交

流方法」等である。

このように美術科の学習指導においては、成功・失敗の経験を含めて、生徒といかに関わるのがよいのかと履修者は思考し、試行錯誤している様子が見て取れる。そして〈生徒との関わり方〉について、自らの課題を見出している姿が発表要旨全体を通して多く見られる。教育実習生として試行錯誤しながらも、生徒個々の可能性を最大限に引き出す「伴走者」であろうとしている姿が見られるのである。

本稿のキーワードである「ファシリテーション能力」や、「ファシリテーション」「ファシリテーター」等は、過去の発表要旨に一切記されていない。ただし、文部科学省中央教育審議会による「資料2 教師に求められる資質能力の再整理」(2021年)で「資質能力の構造化の試案(イメージ)」として「学習指導等に主として関するもの」が示される資料には、「※マネジメント、コミュニケーション(ファシリテーションの作用を含む)、連携協働などが横断的な要素として存在している⁽⁵⁵⁾」の記述がある。

コミュニケーション(communication)とは、「①社会生活を営む人間の間で行う知覚・感情・思考の伝達。言語・記号その他視覚・聴覚に訴える各種のものを媒介とする。②動物個体間での、身振りや音声・匂いなどによる情報の伝達。③細胞間の物質の伝達または移動。細胞間コミュニケーション⁽⁵⁶⁾」である。美術科の学習指導においては、生徒と教師間で行う「知覚・感情・思考」の伝達がコミュニケーションにあたる。このとき、生徒と教師の「身振りや音声」による情報の伝達に加えて、「視覚・聴覚」に限らず触覚にも訴える美術作品や美術文化を媒介とする情報の伝達が、美術科の学習指導におけるコミュニケーションである。先述した文部科学省中央教育審議会による「資料2 教師に求められる資質能力の再整理」(2021年)では、教師に必要となる資質能力のコミュニケーションに、ファシリテーションが括弧書きで付け加えられている。この点から、教師と生徒との「伝達」としてのコミュニケーションには「促進する・支援する」ファシリテーションの作用が含まれていると確認できる。

発表要旨で「コミュニケーション」の記述が多い点と、教育実習生として試行錯誤しながらも、生徒個々の可能性を最大限に引き出す「伴走者」であろうとしている姿が見られることから、履修者の多くが〈生徒との関わり方〉を「コミュニケーション」という言葉で広く捉えながら、教育実習を通して「生徒個々の可能性を最大限に引き出す伴走者」である必要性に迫られていると言えよう。実際に、学習指導において〈生徒との関わり方〉が課題となる場面に直面している。

第1章第3節でも述べたように、美術科の学びは、生徒個々の内側に関わる〈生徒との関わり方〉次第で、促進・支援され得る。3週間という限られた教育実習をより実りある学修にす

るためにも、教職課程科目においては〈生徒の内側と関わる力〉、その前段階として〈相手の内側と関わる力〉を養成する必要がある。

よって、教職課程科目で養成し得るファシリテーション能力の基礎力は〈相手の内側と関わる力〉であると定義づけられる。本稿では、〈相手の内側と関わる力〉が養われる授業構想に向けた検討を進めることとする。

では、〈相手の内側と関わる力〉について、具体的に養成し得る力とは何か。堀は、ファシリテーターに求められるスキルとして、「①場のデザインスキル」、「②対人関係スキル」、「③構造化スキル」、「④合意形成スキル」、の四つを挙げる⁽⁵⁷⁾。特に②は参加者の意見を「受け止め、引き出す⁽⁵⁸⁾」スキルであり、②について堀は、ファシリテーターがメッセージを受け止め、発言者を勇気づけ、心の底にある本当の思いを引き出す必要性について述べている⁽⁵⁹⁾。〈相手の内側と関わる力〉は、堀が示す四つの技術のうち、「②対人関係スキル」が直接関連していると考えられる。そこで第3章では、「②対人関係スキル」を拠り所とし、教員養成段階で養成し得る基礎力について検討する。

3. ファシリテーション能力の基礎的な学修に向けた検討

3.1 〈相手の語りを聴く力〉の養成について

「②対人関係スキル」として堀は「聴く力」、「応える力」、「観る力」、「訊く力」、の四つの力について説明している⁽⁶⁰⁾。いずれもファシリテーターとして欠くことのできない力であるが、教員養成段階で養成し得る基礎力という観点から「聴く力」、「応える力」に依拠し、その養成について検討する。

美術科の学習指導において、生徒が直面している学習状況を理解するためには、生徒の語りを聴く姿勢が基本となる。一方で、筆者が担当する美術科教育法の授業では、〈相手の語りを聴く力〉の不足が履修者の課題として挙げられる。

美術科教育法の授業では、履修者が授業計画と学習指導案の作成を行った上で、模擬授業を行う。模擬授業者以外の履修者は生徒役として模擬授業を受ける。美術科教員として模擬授業を行う履修者(以下、模擬授業者と記す)の多くは、自らが授業をすることに慣れていない。慣れない状況での模擬授業では、生徒役からの質問や発言の真意を聴きとれない姿が見受けられる。生徒役から予想していなかった発言をされると、その発言に対して十分に反応しきれない模擬授業者の姿もある。授業を進行する上で模擬授業者が生徒役に言ってほしい言葉や解説などを先走って発言する等して、事前に計画、作成した学習指導案通りの授業進行を優先する姿も見受けられる。

このような模擬授業者の姿からは、相手の言葉や伝えたい事柄を、相手の表情や態度も含めて〈相手の語りを聴く力〉が十分に備わっていないところに改善点が見出される。美術科の学

習指導では、生徒の語りを聴き、受け止め、生徒が直面している学習状況を確認、理解することで真に適切な指導と学びの促進・支援が行える。そのため、〈相手の語りを聴く力〉が教員養成段階で養成すべき基礎力として挙げられる。

では、どのようにして相手の語りを聴く態度が適切であろうか。結論として、単に相手の言葉を聞くのではなく、相手の表情や動作、態度も含めて積極的に聴く態度が適切であると考えられる。

堀によれば、「傾聴（積極的傾聴：アクティブ・リスニング）⁽⁶¹⁾」が、話し合いの場のすべての基本であるという。「相手の話に全神経をフォーカス」し、「一所懸命に相手を理解しようと、相手の表情や動作にも注意を払う」、そして「相手の目を見ながら、相手の言葉を待つ」、これが正しい傾聴であるとする⁽⁶²⁾。教職課程科目においても、養成すべきは「積極的傾聴」の態度であろう。

しかし、中学校の思春期にあたる生徒に対して美術科教員が「一所懸命」な態度のみでは、生徒にとって煩わしく感じられ、語ることを拒む生徒もいると推察される。第1章第3節で述べたように、美術科教員は生徒の内側にある思いや考えなどに関わっていく。生徒が直面している学習状況に寄り添おうとするならば、生徒の言葉や外側に見られる表情、動作、態度に加えて、生徒の内側にある状況にも寄り添おうとする姿勢も必要であろう。よって、「積極的傾聴」を行う上では、生徒が「《体験している世界》を内側から感じる」⁽⁶³⁾姿勢を備えることが、適切な〈相手の語りを聴く力〉の養成につながると考えられる。

「《体験している世界》を内側から感じる」とは、井庭と長井の著書『対話のことは オープンダイアログに学ぶ問題解消のための対話の心得』（丸善出版、2018年）で記されている言葉である。オープンダイアログとは、対話を重ねていくことによって問題自体を解消するアプローチであり、精神医療の現場で採用されている対話の治療法である。井庭らは著書において、オープンダイアログを実践知・経験則・コツを言語化して共有する方法である「パターン・ランゲージ」と組み合わせ、オープンダイアログでの専門家たちによる問題解消の対話の知を取り入れやすいかたちで言語化している。

井庭らが著書で示す「ことば」は、「対話の実践について考える時の概念」や「対話の方法・心得について語る時の語彙」あるいは「対話についての共通言語」としても機能すると述べる⁽⁶⁴⁾。また、オープンダイアログは精神医療の現場にとどまらず、より広く組織、学校、家庭、身近な人間関係においても活かされると言う⁽⁶⁵⁾。

「《体験している世界》を内側から感じる」という対話の概念・心得は、生徒の内側に関わるような美術科の学習指導に適した〈相手の語りを聴く力〉の養成につながると考えられる。よって、井庭らの「《体験している世界》を内側から感じる」

という概念・心得もあわせて、ファシリテーション能力の基礎力として〈相手の語りを聴く力〉を捉えたい。

井庭らは、対話の最も大切な本質のうちの一つ「《体験している世界》を内側から感じる」において、「ひとりの人として」、「じっくり聴く」、「そのままの言葉」、「開かれた質問」、「言葉にする時間」「語りへの応答」等の九つの「ことば」を記している。「ひとりの人として」とは、「専門性の鎧を脱いで、寄り添う」⁽⁶⁶⁾姿勢である⁽⁶⁷⁾。井庭らは「専門的な役割・立場から問題を解決しようとする」と、相手が受け身の姿勢になり、主体的に自分のことを語ることができなくなります」と述べる⁽⁶⁸⁾。

「相手が受け身の姿勢になり、主体的に自分のことを語ることができなく」という事態は、美術科の授業でも起こり得る。例えば、表現の授業で「ここは何色で塗ればいいですか?」と生徒に質問される場合がある。生徒が表現活動において不安や迷いの気持ちを抱いている場合や、美術科教員が〈正解を知っている美術の専門家〉のように生徒が捉えている場合に、この事態が起こり得る。そこで美術科教員が「赤色」と応え、生徒が赤色を塗った場合、生徒自身がどうしたいのかといった主体的な語りはなされず、受け身の学習になる。

第1章第3節で参照した美術科教員らの言葉からもわかるように、生徒の主体的な学習を促進・支援するためには、生徒の内側にあるイメージや思い（自己内対話を含む）を聴く必要がある。また、第1章第1節で述べたように、ファシリテーションには生徒が自ら気づきを得られるような学びの促進・支援の性質がある。この性質を備えた促進・支援をするためには、〈正解を知っている美術の専門家〉という鎧を脱ぎ捨て、生徒自らが気づきを得られるよう促進・支援する姿勢が必要である。当然ながら、生徒の創造活動を具体的に進めるべき場面では美術の専門的知識と技能をもって具体的な知識や技法を教授するが、教授する前にも「ひとりの人として」、生徒が「《体験している世界》を内側から感じる」ことに積極的であろうとする姿勢が、美術科教員に必要な「積極的傾聴」の姿勢であろう。

次に「じっくり聴く」⁽⁶⁹⁾とは、自分の意見や判断を保留し、相手の語りに意識を向け直す聴き方を意味する。「伴走者」として生徒に寄り添うとしても、生徒と教師はあくまで他者であり、教師が生徒本人には成り代われない。生徒が「《体験している世界》を内側から感じる」には、生徒に有効なアドバイスをしようと先走るのではなく、その「《体験している世界》を〈真に知っている〉生徒と向き合い「じっくり聴く」姿勢が必要である。

堀は、傾聴において「相手が言う通りに話を受け止め、しっかりと共感すること」⁽⁷⁰⁾が大切であると述べる。「しっかりと」という言葉からは「真面目に、真剣に、礼儀正しく、一生懸命に」生徒に共感しなければならぬようにも捉えられるが、美術科の学習指導においては態度のみで「しっかりと共感する」

のでは不十分であろう。美術科教員が生徒の内側に寄り添い、関わりようとするとき、井庭らによる「そのままの言葉⁽⁷¹⁾」という対話の概念を踏まえるのがより適切であると考えられる。

「そのままの言葉」とは、話し手の言葉を使って聴き手が話すような対話を意味する。井庭らは「相手が用いている表現には、その人なりの意味合いが込められて⁽⁷²⁾」いると述べる。

人は自分の見方で物事を解釈し、理解しているのが常である。これを自覚し、美術科教員自身の解釈を加えて表面的な態度で共感してみせるのではなく、「そのままの言葉」に含まれる「その人なりの意味合い」を感じ取ろうとする姿勢が重要であろう。

また、生徒との対話では沈黙が起こる場面がある。美術科では、表現や鑑賞の活動において生徒の自己内対話が行われており、言葉として発してはなくても、生徒の内側では対話が起こっている場合がある。その沈黙の時間自体が、学びの過程でもある。

沈黙の時間について、堀はそれなりの意味があると捉えており、井庭らは「言葉にする時間⁽⁷³⁾」という概念によって沈黙の時間を価値付けている。井庭らは「質問が内省を促す問いかけであればあるほど、相手も考え、言葉で表すための時間が必要となる⁽⁷⁴⁾」とし、「相手が自分なりに考え、言葉にするための間を取り待つように⁽⁷⁵⁾」すると述べる。

先述したように、筆者が担当する授業では、模擬授業者が生徒に言ってほしい言葉や解説などを先走って発言する等の姿がある。模擬授業者にその理由を聞くと、「沈黙の時間に耐えられなかった」と振り返る者が多い。よって、学びにおける沈黙の時間の必要性と意義を理解した上での〈相手の語りを聴く力〉の養成が必要であろう。

ここまで〈相手の語りを聴く力〉について堀と井庭らの言葉に依拠し検討した。美術科の学習指導は、自分の見方・考え方を基準として生徒の言葉を聞き出そうとするのではなく、生徒が「《体験している世界》を内側から感じる」ことに積極的になる姿勢が要となる。美術科教育法の授業では、この概念・心得の理解を定着するとともに、「積極的傾聴」の観点から実践を行うのが有効であろう。特に模擬授業においては、「ひとりの人として」、「じっくり聴く」、「そのままの言葉」、「言葉にする時間」の四つのキーワードを検討事項とし、振り返りの時間で他の履修者と共に模擬授業者の聴き方について検討を行うことが可能である。

他にも、筆者が担当する授業「美術科教育法演習」では、履修者同士で教師役、生徒役、観客役になり、互いの鉛筆デッサンについて対話をする演習を行なっている。美術科においては生徒の作品や成果物等、視覚的な媒体もあわせて生徒の語りを聴くため、言語とともに作品等を介して傾聴する実践も行う必要がある。演習の授業においても、「ひとりの人として」、「じ

っくり聴く」、「そのままの言葉」、「言葉にする時間」の観点をもとに互いの聴き方を検討し、〈相手の語りを聴く力〉を養う学修が有効であると考えられる。

3.2 〈相手の語りに応える力〉の養成について

生徒の内側に関わるような美術科教員の〈生徒との関わり方〉においては、生徒の語りに対する応え方も学びの促進・支援を行う上で重要な働きかけとなる。〈相手の語りを聴く力〉に加えて、〈相手の語りに応える力〉の養成についても検討しておきたい。

堀は、傾聴とセットで使うファシリテーターの有効なリアクションとして、「①共感を示す相槌（反応）」「②次の話を促す相槌（質問）」「③話を繰り返す相槌（復唱）」「④話をまとめる相槌（要約）」の四つの相槌を紹介している。また、「①目線：アイコンタクトを取る、目を見開く、じっと見る」、「②動作：うなずく、首（頭）を傾ける、軽く指さす、ほほ笑む」、「③態度：身を乗り出す、体を向ける、距離をつめる、振り返る」といった身体を使ったリアクションについても、その有効性を示している⁽⁷⁶⁾。この相槌と身体によるリアクションは、生徒の学びを促進・支援する美術科教員の応え方として参考になる。

堀の示す相槌のリアクションを、生徒の学びの促進・支援の観点から見ると、①は教師が生徒の語りを受け取ったことを示す反応であり、同時に生徒が発言をしてよいと安心できる環境づくりにつながっている。②は生徒の語りを受けて、さらに生徒自身の思考を促し、展開、発展させていく働きかけである。③は教師が生徒の語りを受け取ったことを示すとともに、生徒の語りを確認し、生徒と教師間で共有する働きかけである。④は生徒の語りを確認するとともに、生徒の思いや考えなど内側にある状況をより明確にする働きかけである。身体によるリアクション①②③もまた、生徒の語りを受け取ろうとしている、あるいは受け取っていると明らかに示す反応であり、同時に生徒が発言をしてよいと安心できる環境づくりにつながっている。

生徒の内側にある思いや考えなどは、教師から目に見えているものではない。そのため、語りに応えながら確認することで生徒に真に寄り添うことができると考えられる。また、生徒にとっても、自分の内側にある思いや考えなどを言葉にして表現するには、安心して語ってもよいと思える環境や、美術科教員との信頼関係が必要である。

そして生徒の内側には、言葉にならない思いや考えもある。そのため、堀の示す相槌と身体によるリアクションは、生徒の内側にある思いや考えなどに寄り添い、引き出すといった美術科教育の学習指導において有効な手立てとなり得る。〈相手の語りに応える力〉の養成に向けて、美術科教育法では模擬授業者の相槌や身体によるリアクションも検討事項に取り入れるのが有効であろう。

また、堀によれば、この四つのリアクションのなかで、ファシリテーターに特徴的なのが「要約」であるが、「要約」はすべての発言に対して行う必要はなく、「自信のない人、真意を測りかねる意見、あいまいな発言、文末まで言い切っていない意見などに対してするだけで十分」であるとする⁽⁷⁸⁾。そして「要約」の秘訣としては、発言者の使った言葉を抜き出すところにあるとしながら、「言いたいことを見抜いて、もっと適した言葉に言い換えてあげる場合」もあるという⁽⁷⁹⁾。

グループで対話を行うファシリテーションの場合、発言内容に焦点を当てて対話を進行する必要がある、また時間も限られている場合はよりこの「要約」が必要になる。美術科の学習指導で考えた場合、生徒がうまく言葉にまとめられないまま話す場面が想定される。このような場面で、「こういうことが言いたいのかな」など生徒の発言を復唱しながら真意を確認し、「要約」する働きかけは、生徒の言葉にならない思いなどを共に明らかにする効果がある。

ただし、発言の「要約」は注意が必要であろう。なぜなら、「要約」は教師の視点で生徒の発言を捉えてしまう、あるいは意図せずに生徒の発言内容をコントロールしてしまう恐れを孕んでいるためである。このような事態を避けるためには、井庭らの著書で記される「語りへの応答」が「要約」を含め〈相手の語りに応える力〉を捉える上で参考になる。

「語りへの応答」とは「しっかりと受け止めたことを示す」⁽⁸¹⁾ことであり、聴き手は感じたことや思ったことを返し、または「それはどういうときですか？」といった「開かれた質問」⁽⁸²⁾をする。そうして応えるなかで、聞き手への信頼感や安心感が生じ、徐々に話し手の「《体験している世界》が言葉になり、理解できるようになっていく」という⁽⁸³⁾。

先述したように、生徒の内側には、言葉にならない思いや考えなどがある。その思いや考えなどに至る、生徒が意識していなかった過去の経験などもある。そのような思いや考え、経験などは、生徒と美術科教師との対話によって見出され、生徒自身が気づき、引き出される可能性がある。そうして引き出された生徒の内側にある思いや考えなどを基にして、表現や鑑賞の学びを後押しできる可能性がある。

一方で、生徒の内側に関わる働きかけは、生徒の心の内に立ち入る行為でもあり、美術科教師の言動には細やかな配慮を要する。そのため、「《体験している世界》を内側から感じる」ように生徒の語りを聴くとともに、受け止めたことを示しつつ、安心感と信頼感をもって生徒の内側にある思いや考えなどを徐々に引き出し、学びの後押しをするような〈相手の語りに応える力〉が美術科教師には必要であろう。

以上を踏まえて、教員養成課程では、先に述べた〈相手の語りを聴く力〉を養う学修とともに〈相手の語りに応える力〉を養う学修をあわせて行うのが適切であると考えられる。〈相手

の語りに応える力〉の養成は、生徒の語りに対する美術科教師の言動による効果と「語りへの応答」といった概念・心得を理解した上で、模擬授業で「しっかりと受け止めたことを示す」言動ができているか、「開かれた質問」をどこですべきであるかなどを検討事項に設定し、模擬授業の授業計画段階から履修者同士の振り返りでの検討に取り入れるのが有効である。

4. 結論

本稿は、美術学部教職課程における美術科教育法の授業構想につなげることを目的とし、美術科教師に求められるファシリテーション能力について考察する基礎研究である。文部科学省中央教育審議会の資料とファシリテーションの文献、先行研究から公に示される教師のファシリテーション能力についてその説明内容と位置付け、ファシリテーションの領域と原則について確認した。令和3年答申以降に示される教師のファシリテーション能力は、「子供一人一人の学びを引き出す」ために「集団が持つ知的相互作用を促進する」ような「子供の主体的な学びを支援する伴走者としての能力」である。

上記の確認を踏まえた上で、美術科教師に求められるファシリテーション能力について考察した。中学校学習指導要領で定められる美術科の学習指導内容を踏まえた上で、美術科教師はファシリテーターとしての役割を必然的に担う立場であることと、学校現場の図画工作科、美術科教師の言葉から〈生徒との関わり方〉が美術科教師のファシリテーション能力の一つであることが見出された。

さらに多摩美術大学美術学部の教職員免許状取得者や教職内定者の状況、学科別の履修者状況、履修者の学修状況と現状の課題について把握を試みた。結果として、履修者が教育実習で〈生徒との関わり方〉の能力の必要性に直面している状況が確認できた。以上の内容を踏まえて、本稿では教職課程科目で養成し得るファシリテーション能力の基礎力を〈相手の内側と関わる力〉と定義づけ、美術学部教職課程科目の授業構想に向けて〈相手の語りを聴く力〉と〈相手の語りに応える力〉の養成について検討した。

本稿の初発の問題関心は、「美術科教師に求められるファシリテーションとは何か」であった。この問いに対して、生徒の内側にある思いや考えなどに寄り添い、関わるような〈生徒との関わり方〉が美術科教師に求められるファシリテーション能力の一つとして見出された。さらに美術学部の教職課程履修者の実態も踏まえて、養成すべきファシリテーション能力の基礎力を〈相手の内側と関わる力〉と定義づけ、〈相手の語りを聴く力〉〈相手の語りに応える力〉の養成という観点から授業内容の検討につなげたところに、本稿の成果がある。

大学に求められる教職課程科目の役割は、「教職に関する実践力の基礎や新たな教育課題に対応できる力を持った教員の

養成⁽⁸⁴⁾」にある。本稿で検討した〈相手の語りを聴く力〉と〈相手の語りに応える力〉は、短期間で身につけ、即興的に活かせる対話術や教育技術ではない。しかしながら、教員養成段階において美術科教育における〈生徒との関わり方〉の概念や心得の学修は、「教職に関する実践力の基礎」となり得る。概念や心得といった基礎から築き上げていく学修なくして、真に生徒と関わり、伴走し、「主体的に学び続ける教師」にはなり得ないであろう。

本稿を通して、〈相手の内側と関わる力〉を教職課程科目で養うファシリテーション能力の基礎力として位置付けられた。そして〈相手の内側と関わる力〉の養成に向けて、〈相手の語りを聴く〉、〈相手の語りに応える〉概念や学習指導での心得について履修者の知識理解を図る授業内容の着想が得られた。同時に、知識理解と模擬授業等での継続的な実践・検証と往還させながら、ファシリテーション能力の基礎力を養うことが有効であるという着想も得られた。この着想を新たな出発点として、ファシリテーション能力の基礎が養われるよう、さらに具体的な授業構想と提案、実現を今後の課題とする。

おわりに

本稿では、美術科教員に求められるファシリテーション能力の一つとして〈生徒との関わり方〉が見出された。しかしながら、美術科教員のファシリテーション能力については、さらに明らかにすべき研究課題が山積している。美術科の学習指導は、生徒の創造活動を伴う。美術科の学習指導で生徒同士、生徒と教師の知的相互関係を促進・支援する課程では、他教科とは異なる〈生徒との“創造的な”関わり方〉がなされていると推察されるが、本稿では考察が及ばなかった。

また、美術科の学習指導では、生徒の作品等に表されつつある、あるいは表された生徒の思いや考えなども見取り、寄り添い、引き出し、学びを促進・支援し得る美術科教員の養成が必要である。この点については堀が述べる「観る力」「訊く力」が教職課程科目で養うべき基礎力に関係していると推察されるが、本稿では考察が及んでいない。あわせて今後の研究課題とする。

註

- (1) 文部科学省中央教育審議会「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子どもたちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、共同的な学びの実現～(答申)」2021年、85頁、https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt-syoto02-000012321_2-4.pdf (最終閲覧2023年7月20日)。
- (2) 堀公俊「学校とファシリテーション」ネットワーク編集委員会『授業づくりネットワーク No.44 (通巻352号) 教室の中の多様性とファシリテーション』学事出版、2023年、2頁。
- (3) 『広辞苑 第七版』、岩波書店、2022年、2280頁。
- (4) CiNii Research <https://cir.nii.ac.jp/books?q=ファシリテーション&sortorder>

=0 (最終閲覧2023年8月22日)。

- (5) 中村和彦「ファシリテーション概念の整理および歴史的変遷と今後の課題」井上義和、牧野智和編著『ファシリテーションとは何か』ナカニシヤ出版、2021年、94頁。
- (6) 同書、94頁。
- (7) 文部科学省中央教育審議会「『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～『新たな教師の学びの姿』の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～(答申)」、2022年、3頁、https://www.mext.go.jp/content/20221219-mxt_kyoikujinzai01-1412985_00004-1.pdf (最終閲覧2023年7月20日)。
- (8) 文部科学省中央教育審議会、前掲書、2021年、85頁。
- (9) 阿部隆幸「ファシリテーターとしての教師」ネットワーク編集委員会、前掲書、2023年、40頁。
- (10) 工藤亙「令和の日本型学校教育に求められる教師のファシリテーション能力についての一考察——学校教育でのファシリテーション・サイクルを目指して——」『教師教育リサーチセンター年報』第11号、2021年、97頁。
- (11) 文部科学省中央教育審議会、前掲書、2021年、22頁。
- (12) 『広辞苑 第七版』前掲書、2417頁。
- (13) 文部科学省中央教育審議会「令和の日本型学校教育」を担う教員の在り方特別部会(第3回)・教員免許更新制小委員会(第4回)合同会議配布資料「資料1 学校管理職を含む新しい時代の教職員集団の在り方の基本的な考え方」、2021年、5頁、https://www.mext.go.jp/content/20210915-mxt_kyoikujinzai01-000017240_2.pdf (最終閲覧2023年7月17日)。
- (14) 同書、4頁。
- (15) 星野欣生「2 ファシリテーターは援助促進者である」津村俊充・石田裕久編集、南山大学人文学部心理学科監修『ファシリテーター・トレーニング 第2版』ナカニシヤ出版、2010年、7頁。
- (16) 同書、8頁。
- (17) 同書、8頁。
- (18) 文部科学省中央教育審議会、前掲書、2022年、56頁。
- (19) 同書、56頁。
- (20) 堀、前掲書、2023年、3頁。
- (21) 同書、3-4頁。
- (22) 同書、4頁。
- (23) 同書、4頁。
- (24) 同書、4頁。
- (25) 同書、4頁。
- (26) 堀公俊『ファシリテーション入門(第2版)』日経文庫、2018年、43頁。
- (27) 文部科学省中央教育審議会「『令和の日本型学校教育』を担う教師の在り方特別部会(第3回)・教員免許更新制小委員会(第4回)合同会議配布資料」、「資料2 教師に求められる資質能力の再整理」2021年、19頁、https://www.mext.go.jp/content/20210915-mxt_kyoikujinzai01-000017240_3.pdf (最終閲覧2023年7月17日)。
- (28) 佐内信之「学校教育とファシリテーションの歩み～『学校教育に関するファシリテーション書籍一覧表をもとに』～」前掲書、ネットワーク編集委員会、2023年、120-127頁。
- (29) 堀、前掲書、2023年、4-7頁。
- (30) 同書、4頁。
- (31) 同書、5頁。
- (32) 同書、6頁。
- (33) 同書、6頁。
- (34) 同書、7頁。
- (35) 文部科学省『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 美術編』2017年、4頁、https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_

detail/_icsFiles/afiedfile/2019/03/18/1387018_007.pdf (最終 2023 年 7 月 17 日)。

- (36) 同書、9 頁。
- (37) 鈴木淳子『美術科教育の理論と指導法』日本文教出版、2021 年、72 頁。
- (38) 文部科学省、前掲書、15 頁。
- (39) 佐藤賢司「第 2 章 美術科の内容」大橋功、新関伸也、松岡宏明、藤本陽三、佐藤賢司、鈴木光男、清田哲男『美術教育概論 (新訂版)』日本文教出版、2018 年、153 頁。
- (40) 同書、153 頁。
- (41) 鈴木淳子、前掲書、14 頁。
- (42) 同書、14 頁。
- (43) フィリップ・ヤノウイン『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 どこからそう思う?』淡交社、2015 年。
- (44) 鈴木有紀『教えない授業——美術館発、「正解のない問い」に挑む力の育て方』英治出版、2019 年。
- (45) 上野行一『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)』光村図書出版、2014 年。
- (46) 大橋功「第 5 章 教育課程と美術教育」大橋功、新関伸也、松岡宏明、藤本陽三、佐藤賢司、鈴木光男、清田哲男『美術教育概論 (新訂版)』日本文教出版、2018 年、38 頁。
- (47) 同書、38 頁。
- (48) 三浦佳那子『「楽しい」だけで終わらない、実りのある授業のために』鈴木、前掲書、131 頁。
- (49) 稲川愛美「美術の授業で心掛けている五つのこと」同書、133 頁。
- (50) 東原加奈「制作が進まない生徒への支援～信頼関係を構築する声掛け～」同書、135 頁。
- (51) 烏谷紗規「生徒の『表現したい』を手助けしたい」同書、136 頁。
- (52) 同書、136 頁。
- (53) 幾田智恵「試行錯誤し『自分の作品』をつくる楽しさを伝えたい」同書、139 頁。
- (54) 原美湖「美術大学における教職課程科目の役割——『各教科の指導法 (情報機器及び教材の活用を含む。)] について——」横浜美術大学『横浜美術大学教育・研究紀要』第 11 号、2021 年、83-97 頁。
- (55) 文部科学省中央教育審議会「資料 2 教師に求められる資質能力の再整理」前掲書、21 頁。
- (56) 『広辞苑 第七版』、前掲書、1001 頁。
- (57) 堀、前掲書、2018 年、55-58 頁。堀による四つのファシリテーターのスキルは、「すべての活動の基本となる『話し合い』(会議)のファシリテーションに焦点を当て」て、会議での応用を念頭に示している。
- (58) 堀、同書、89 頁。
- (59) 堀、同書、57 頁。
- (60) 堀、同書、89-124 頁。
- (61) 堀、同書、93 頁。
- (62) 堀、同書、94 頁。
- (63) 井庭崇、長井雅史『対話のことは オープンダイアログに学ぶ問題解消のための対話の心得』丸善出版、2018 年、9 頁。
- (64) 同書、10 頁。
- (65) 同書、101 頁。
- (66) 同書、9-30 頁。
- (67) 同書、12 頁。
- (68) 同書、13 頁。
- (69) 同書、15 頁。
- (70) 堀、前掲書、2018 年、94 頁。
- (71) 井庭、長井、前掲書、16 頁。
- (72) 同書、17 頁。
- (73) 同書、20 頁。
- (74) 同書、21 頁。
- (75) 同書、21 頁。
- (76) 堀、前掲書、2018 年、97-98 頁。
- (77) 同書、98 頁。
- (78) 同書、100 頁。
- (79) 同書、101 頁。
- (80) 井庭、長井、前掲書、23 頁。
- (81) 同書、23 頁。
- (82) 同書、18 頁。
- (83) 同書、23 頁。
- (84) 文部科学省中央教育審議会「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)」2015 年、37 頁。
- (85) 文部科学省中央教育審議会、前掲書、2022 年、23 頁。

謝辞

本論文は、JSPS 科研費 JP 22K13641 の助成を受けたものです。
感謝申し上げます。