

熟達した表現教育実践者の省察： ドローイング授業における行為の決定過程

大手あみ^{1,†}・野村亮太^{1,*}

¹ 早稲田大学

Reflection of an expert practitioner in expressive education:
The determining process of actions in a drawing class

Ami Ohte^{1,†}, Ryota Nomura^{1,*}

¹ Waseda University

Why are skilled art teachers able to adapt and respond quickly and accurately to student expression? We interviewed an expert teacher about his reflection during a drawing class in a university for non-art majored students. We then extracted main concepts through qualitative analysis of the narratives. The results revealed mental processes and strategies to manage interactions with students: (a) understanding the inner process of the student from drawing, (b) understanding the student from dialogue, (c) understanding the student's identity from drawing, and (d) considering the perspective of drawing for each student. Based on these processes, the teacher identified the strength of connection between students and their own expression; and whether interventions were necessary to help students express themselves. The results also demonstrated that the teacher acknowledges the link between expression and emotion, i.e., LEE, through self-understanding learned from his own drawings experience. Moreover, the teacher identifies said link through his teaching experience, appreciating the drawings of many students and trying to understand them through dialogue. The empirical knowledge of the LEE enables the teacher to accurately infer the students' LEE. Moreover, the teacher employs this regularity to infer the students' new emotions from expression, which in turn creates new experiences of LEE. These further improve the adaptive usage of tacit knowledge. These findings suggest that the cyclical updating of knowledge allows teachers for a state of openness to the situation, while retaining their pedagogical beliefs.

Key words: expressive education (表現教育), practitioner (実践者), drawing (ドローイング), higher education (高等教育), art creation (芸術創作)

Received 10 November 2024; Accepted 17 March 2025; Available online 1 October 2025

1. 問題と目的

1.1 はじめに

日本において、一般的に「素描」を指す美術用語として「デッサン」と「ドローイング」の二語がある。デッサンは描く対象をよく観察しそれを紙面に出来る限り忠実に描く、いわば客観的素描と言え

る。他方ドローイングは、対象に囚われず創作者の心の思うままに描く主観的素描と言える。それゆえドローイングは、客観的素描としてのデッサンと対照的に、自分自身の内面(=感情や思いなど)を率直に表出するものであり、デッサンのような技術的訓練を必要としない誰にも開かれた創作活動である。本研究では、芸術創作や表現活動を専門としない総合大学の学生を対象としたドローイングの授業(以下、「ドローイング授業」と呼ぶ)を取り上げ、熟達した実践者の授業中の省察を質的に分析し、学

[†] 現所属：三谷商事株式会社

* 野村亮太 ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5510-8535>

E-mail: nomuraryota@waseda.jp

生への働きかけ（授業中の教育行為）を決定するまでの過程を報告する。ドローイング授業では、学生が描いた絵の批評をしながら、対話的に授業を行う。この過程で教員は、学生の表現に応じて働きかけを変えることになる。そこでは、多様に変化する学生の反応に対して、柔軟に指導を変化させ、状況にあった教育技術を実践することが求められる。それゆえ教員には、他の教科や科目とは異なり、ドローイングから学生の表現の意図を読み取り、学生が必要としているときには、働きかけることが求められる。だが、状況は絶えず揺れ動くだけに、それに適した判断を行うことは容易ではない。熟達した教員はどのようにこれを実現しているのだろうか。まず、教員の熟達研究について概観し、その後、本研究の問いを示す。

1.2 適応的熟達としての教員

波多野（2001, Hatano & Inagaki, 1986）は、人間の熟達を二つに整理し、それぞれ「手際のよい熟達」と「適応的熟達」を概念化している。ひとつめの手際のよい熟達化では、特定の課題について決められた手順の中で素早く正確に発揮することができるようになる。一方、適応的熟達化では、変化する要求への対応が求められる課題に対して柔軟に技能を発揮できるようになる。つまり、適応的熟達では、絶えず変化する他者や状況の状態（要求）に合わせて柔軟に技能を適応させることが、その主要な構成要素である。

他者がいることを前提として熟達者の高度な能力が発揮される場面は、社会的文脈において多く存在する。それゆえ、適応的熟達者については、他者と競争的な関係性のなかで技術を発揮するスポーツ選手（Swann, Moran, and Piggott, 2015）やゲーム競技者（Campitelli and Gobet, 2004）をはじめ、客を相手に共創的な関係性のなかで客をもてなし楽しませる落語家（野村・丸野, 2006, 2009）や芸妓（西尾, 2012）など、社会で活躍するさまざまな職種の人々に関して研究が行われてきた。教育場面でも、熟達者を目指す教員には、多様な学生に合わせて教え方を変化させることが求められている。

では、教え方を柔軟に変化させるためにはどのような知識が求められるのか。教員の適応的熟達を支える知識について検討する。教員が教育において依拠する知識には、明示的知識（明示知）と暗黙的知

識（暗黙知）がある（後藤, 2008）。明示知とは、明確に言語で表現できるとともに意識的に知識を活用するような知である。それに対して暗黙知とは、教員自身が持っていることさえ意識しない知であり、無自覚に状況を省察し技能を発揮する知識である。つまり、揺れ動く授業の状況に合わせて、個々の学生に合わせた教え方を決定する、教員の適応的熟達を支える知識が暗黙知であるといえる。

暗黙知は教師の実践において大きな役割を担い、熟達した教師は豊富な暗黙知を経験の中で持つようになると考えられている。例えば、後藤（2008）は、教職課程を履修する学部学生と現職教員両者の授業認知（＝授業をどのようにとらえているのか）の比較から、学部学生の授業認知が互いに類似していたのに対して、現職教員は授業の背景となる教育観や授業観を省察しながら多角的に授業を認知していることを明らかにした。

教育の場面における暗黙知には、授業についての認知に加えて、学習者に対する認知も含まれると考えられる。例えば、学習者が何を考え、何を求め、何に疑問を感じているかは、次の働きかけを決定するために重要な情報となる。だが、学習者の授業中の状態を推測し把握することは容易ではないことが知られている。小澤（2016）は、小学校教師を対象とした調査において、図工科の多くの教員が「児童の作品をどのように評価すれば良いか」について疑問を抱くことを指摘し、「児童の作品から何を見取れば良いのか」という戸惑いを抱いていることを示唆した。これらの回答は、状況の中で児童を理解し、指導するのは容易ではなく、多くの教員が試行錯誤していることを示している。

従来、こうした学習者の状態を把握し、指導に生かすための暗黙知は、各個人が実践の場で経験を重ねる中で習得することが求められることが多かった。だが昨今の教員養成においては、即戦力として活躍する教員育成を目標とし、教師教育の段階から適応的熟達を促す方法が求められている（例えば、森本・平野, 2022 など）。だがその方法は、典型的には熟達者の授業案の検討や授業の観察によるものであった。こうした取り組みの一方で、熟達教師がどのように環境を把握し見取りを行っているのかを検証するためには、熟達者の語りから概念の相互関係を丁寧に分析することも有益であると考えられる。しかし、教師は絶えず変化する問題状況を捉

え、状況に即応している（秋田・佐藤・岩川、1991）。このため、授業中に考えていることをその場で発言したり、評定したりするのは容易ではない。そこで本研究では、経験豊かな表現教育実践者を対象に、自己の感情や想いを表す表現（＝自己表現）を目指した授業を振り返りながらインタビューを行う。このデータの質的分析を通して、学習者に対する働きかけを決める過程で、熟達者は何に注目して、いかに思考しているかを検討する。この分析により、学生との対話において、学生に合わせた働きかけを決定するまでの過程を明らかにする。

2. 方法

2.1 分析対象者

教員養成系大学の教育学部図工・美術科養成課程で大学生を教える美術科教員（男性、授業実施時63歳。以降A教員と示す）を分析対象者とした。A教員は大学で教育に携わりながら、絵画制作を行う画家としても活動している。A教員は、授業時点で約30年に渡り教師教育に携わってきており、数多くの中学校美術科教員・高等学校芸術科美術教員そして小学校教員（東京都図画工作専科教員含む）等を輩出してきた。ドローイング授業についても教員養成大学だけではなく総合大学などでも約10年に渡り継続的に実践を行ってきた。加えてこの教員は、認知科学を専門とする研究者とともに繰り返し逐語記録に基づく分析を共同して行ってきた。これを通して、授業中の行為についての省察（秋田ら、1991）から暗黙知の明示知化を試みてきた。ドローイング授業についての経験の豊富さ、省察の機会の多さに基づき、本研究ではA教員を熟達者として研究対象者とした。

2.2 データ収集方法

A教員が講師を務めるドローイング授業において、授業中のやりとりを録音・録画した。また、A教員に対しては後日インタビューを行った。なお、第1著者の卒業論文では、学生を対象にしたインタビューも行っているが、紙幅の都合により本研究では報告しない。

2.2.1 ドローイング授業の概要

ドローイング授業は2022年6月21日13時から16時半の3時間半に行われた。授業実施場所は総

合大学であるB大学の教室であり、当該教室は1) 参加する学生の人数に対して十分な広さであること、2) マイク・スクリーン・書画カメラが設置されていること、3) カメラ撮影が可能な構造であることを条件に選択し、一般的な教場環境であるようにした。受講生は合計9名であり、B大学の同一のゼミに所属する大学4年生8名と修士1年生1名であった。参加学生9名とは別に、第1著者と第2著者を含めた合計11人が授業に参加した。参加学生は、事前にA教員との関係性はなかった。また、参加学生はドローイングを用いた授業に参加するのは初めてであり、事前にドローイングについてほとんど知識を有していなかった。授業を記録のために、一連の活動の様子を2台のカメラで撮影した。

授業では、はじめにA教員がドローイングとデッサンの違いについて講義を行った。講義の中では、A教員を含めた複数の画家が作成したドローイング作品が紹介され、ドローイング制作でどのようなものを描くのかについて、学生は個々に自由に解釈していた。その後、ドローイング制作が開始された。「それではドローイング制作をはじめましょうか」という教示のみが与えられ、どのような作品を制作するかについては学生個々に委ねられていた。実際に学生が作成したドローイングは、記憶や思い出に基づいたモノを具体的に描いた作品や、夢や友人への感情を抽象的に描いた作品、線だけを無作為に描いた作品等、多種多様であった。約30分間の時間をかけて学生各自がドローイングの制作を行なった。制作枚数の目安は告げられず、「自由に気楽に制作してね」という教示が制作中繰り返し与えられた。またドローイング制作において、学生は教室後方に設置された画材から好きなものを選択し、制作に使用した。用意された画材は色鉛筆、クレヨン（細時、太字）、カラーマジックペン（細字と太字）、鉛筆、黒ボールペン、墨汁であった。紙は白色のA4用紙のみ準備された。

30分間の制作時間が経過し、10分間の休憩の後、全ての学生が一人ずつ、描いたドローイングについて、創作のテーマ・手順・手法などについてどのように自覚しているかを尋ねる対話形式の講評をA教員が主導して行った。各学生の講評時間は10分程度であり、学生は自身の席についたままで、教卓に立つA教員と対話形式で進められた。講評では、学生のドローイング作品を書画カメラにより教室前

方のスクリーンに映し出した。また、他の参加学生も講評を聞いていた。全員の講評が終わった後、まとめと質疑応答を行った。なお、授業準備については、画材と機材、教室の準備のみ著者らが行い、それ以外の準備は全てA教員が行った。

授業開始前と終了後には参加学生に対して質問紙調査を行った。これら2回に共通して学生の絵画への嗜好を質問した。また、終了後の質問紙では授業の感想についても自由欄形式で記述してもらった。

2.2.2 A教員インタビュー調査の概要

A教員を対象にインタビュー調査を2022年11月21日に実施し、所要時間は1時間15分であった。第1著者は、A教員が勤務する大学の居室にて半構造化インタビューを行った。インタビューは、ドローイング授業における講評部分の文字起こしを資料にして、参加学生のドローイング作品を手元に置き随時参照しながら進められた。必要に応じて参照できるように、講評部分のビデオ映像も準備した。インタビューでは、主に講評部分でのA教員の発言に着目し、各発言を行った際にどのようなことを思考していたかを質問した。A教員は質問されたこと以外にも、多くの自発的な語りを行っており、約40分を占めていた。第1著者は語りについて適宜質問を行った。記録のため、インタビューでのやりとりは全て録音された。

2.3 データ分析方法

インタビューの録音から文字起こしを行った。文字起こしでは、全ての発言に加えて、言葉に詰まるなどのその場の様子についても記述した。

A教員インタビューについては、まず切片（意味がわかる最小の単位）を作成した。この過程では、全ての語りを意味ごとに区切り、記述はそのまま切片化を行った。その結果、175個の切片が抽出された。これを分析対象とした。

次に、KJ法に基づく手法により、概念の整理を行なった。具体的には、切片化した記述に対して付箋を用いてカードを作成し、意味的に互いに近接した（＝互いに親しいと感じる）カードを集めてグループ化を行い、それぞれのグループにラベル（最小ラベル）をつけた。これは、理論ではなく情念で感じたままにグループ化を行うことである（川喜多, 2015）。この提案に従い、著者が恣意的に分類

を行わぬよう、感じたままのグループ化を意識した。また、グループの数が多い場合には、さらにそれぞれのグループのラベルを同様の方法で集約し、10程度のグループになるまで作業を行い、それぞれにラベルをつけた（小ラベル、中ラベル、大ラベル、最終ラベル）。その後、それぞれのグループの関係性を見るために、空間配置を行い図解化し、図解化を元に分析、文章化を行った（図1）。

3 結果と考察

3.1 A教員インタビュー分析結果

抽出された切片175個に対し、KJ法を用いて質的分析を行った。KJ法による分析の結果、68の最小ラベル、19の小ラベル、34つの中ラベル、21つの大ラベル、7つの最終ラベルが抽出された。以下、文章中では、最終ラベルを【】、大ラベルを《》，中ラベルを〈〉、小ラベルを{}、最小ラベルを（），切片を「」で示し、各ラベルについて抽出された結果図をストーリーラインとして記述していく。ただし、最小単位である最小ラベルについては、冗長性を避けるために省略することがある。

最終ラベル7つを図解化した概念を図2に示す。分析では、図2（A1）～図2（A7）に対応する7つのグループ（最終ラベル）が抽出された。

- ① 作品を基に学生の内面を志向（図2（A1））
- ② 対話を基に学生を理解する（図2（A2））
- ③ 表現方法と技能から学生を理解する（図2（A3））
- ④ 学生毎の自己表現の展望を考察（図2（A4））
- ⑤ 学生との対話の目標を決定する（図2（A5））
- ⑥ 学生への関心・願望（図2（A6））
- ⑦ 学生の将来に貢献し役立つ教えを与える（図2（A7））

なお、各図におけるラベル（最終ラベルをA、大ラベルをX、中ラベルをY、小ラベルをZ、最小ラベルをVとしたもの）および、関係性の表記は凡例に従う。分析においては、⑥と⑦のグループも見出されたが、本研究では、授業中の働きかけを決定するまでの過程を中心に議論するため、これらは紙幅の都合により省略した。

3.1.1 作品を基に学生の内面を志向

図2（A1）に相当する【作品を基に学生の内面を志向】のグループを図解化したのが図3である。

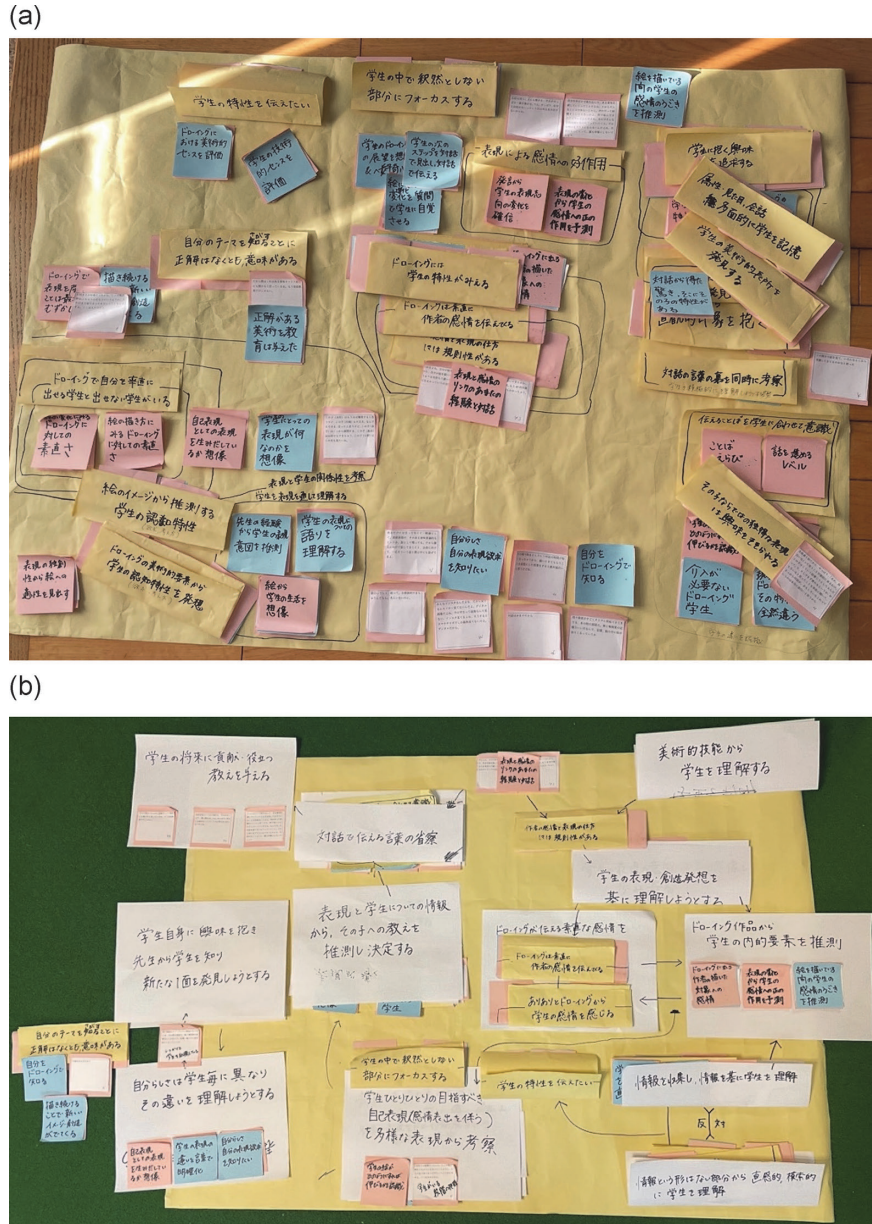


図 1 断片を用いた分析の過程。(a) グループ化の過程, (b) 概念の空間配置と図解化。

A 教員のインタビューにおいてドローイング表現から学生の内面を理解する、または理解しようとする語りは多くみられた。その学生の内面の理解を志向する語りは大きく 4 つのグループに分類された。

1 つ目が《情報を統合して学生の特性を理解》グループ図 3 (X1) である。ここでの特性とは、学生の内省にはフォーカスを与えず、個人の「長所」や「性格」など外的に表れている個人特性のことである。図 3 (X1) は 2 つの中ラベル、〈1 つの表現へ知識を活用して特性を発見する〉図 3 (Y1) と〈表現の共通点を見だして学生の特性を発見する〉図 3 (Y2) で構成される。〈1 つの表現へ知識を活用して特性を発見する〉において、A 教員は学生の描いた

ドローイングの表現への理解に、自身の経験・知識を活用することで学生について新たな一面を理解している。もうひとつの〈表現の共通点を見だして学生の特性を発見する〉における語りは、創作した複数枚のドローイング作品において見られる表現の共通性を見出し、創作者の学生の特性を推測している。このように図 3 (X1) における語りではどれもドローイング表現から理解した 1 つの情報を他の情報を踏まえて考察し、新たな学生の一面を発見している。

2 つ目が《表現と感情の規則性を使用する》グループ図 3 (X2) である。図 3 (X2) は、因果関係が想像される 3 つの語りのラベル〈表現と感情の

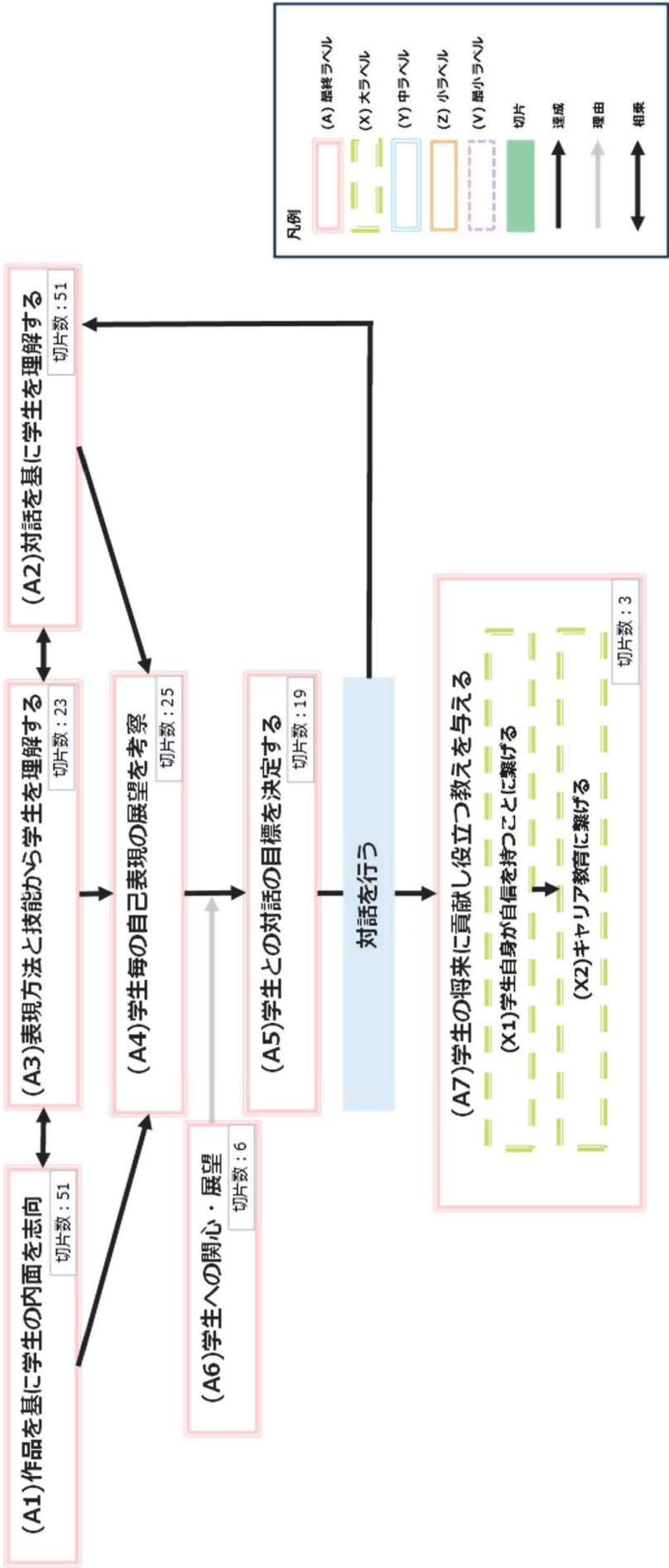


図 2 大ラベルを用いた図解化 (結果の全体像)。図中の (A1)～(A7) はそれぞれ図 3～図 7 に対応している。

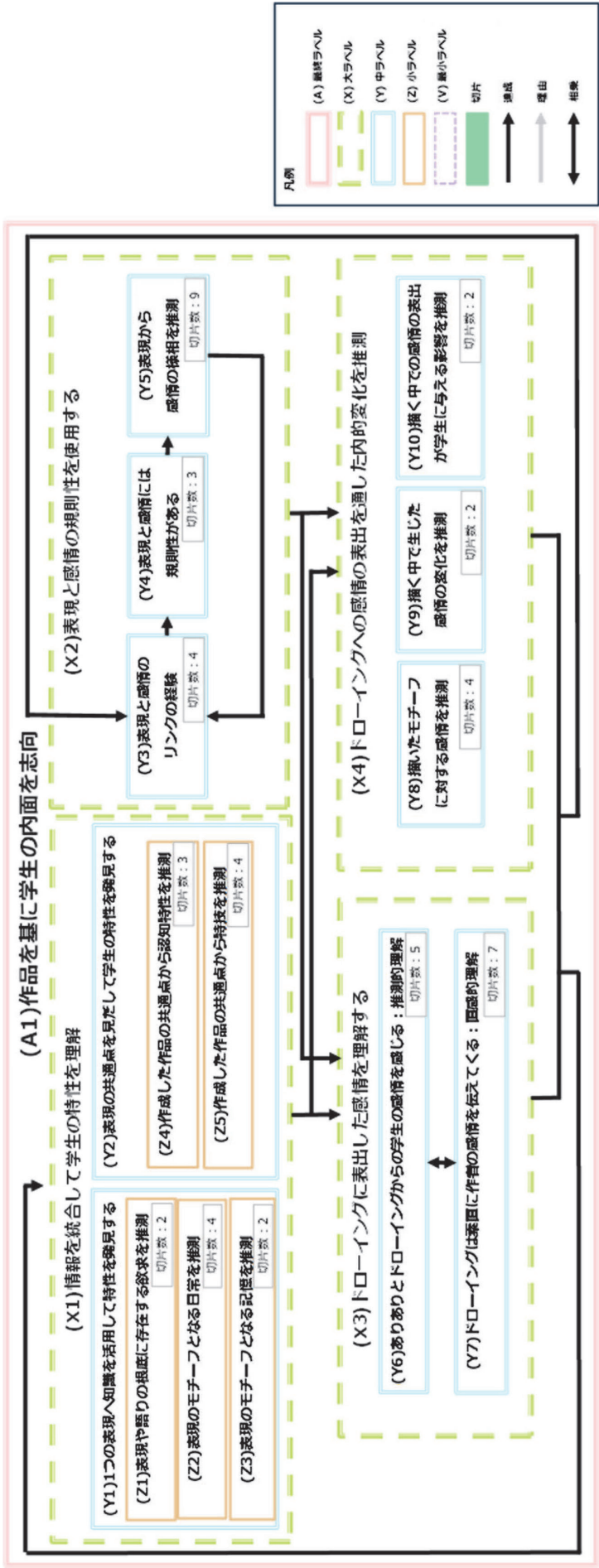


図 3 図 2 (A1) の部分の詳細。

ンクの経験〉、〈表現と感情には規則性がある〉、〈表現から感情の様相を推測〉によって構成される。A 教員は長年にわたり自身でドローイングを創作してきた経験と、多くの学生・児童のドローイングを鑑賞し対話を通じた理解を目指してきた経験を持つ。加えて、その膨大な経験の中で、ドローイングの表現と描いた際の感情のリンクの様相を数多く経験している（図3（Y3））。表現と感情のリンクの様相の経験的知識が、表現と感情の規則性の存在の理解を促し、体系的知識を身につけることに繋がっている（図3（Y4））。つまり、この体系的知識が「表現から感情の推測」に繋がっていると推測できる（図3（Y5））。また、この表現と感情の規則性を用いて新たな学生の感情の推測を行うことが、新たな表現と感情のリンクの経験となり、さらにこの規則性を活用する知識の精度の向上という循環（図3（Y3 → Y4 → Y5 → Y3 → …））が存在しうる。

このように、図3（X1）で理解した情報と、図3（X2）の体系的知識を活用してドローイングから学生を理解することが、より重層的なドローイングの理解、作者の内面の理解につながっていると推測できる。これらの過程を経て、重層的なドローイングと作者の内面の理解がいかに構成されているかを次に考察する。

図3（X1）と図3（X2）によって達成されていると推測できるグループが、《ドローイングに表出した感情を理解する》図3（X3）と《ドローイングへの感情の表出を通じた内的変化を推測》図3（X4）である。

《ドローイングに表出した感情を理解する》グループ図3（X3）では、学生の感情の理解を語る際ニュアンスが僅かに異なる2つのグループ〈ありありとドローイングから学生の感情を感じる：推測的理解〉〈ドローイングは素直に作者の感情を伝えてくる：直感的理解〉に分けられた。この2つの語りが表す違いは直感的であるか推測的であるかであると考えられる。例えば〈ありありとドローイングから学生の感情を感じる：推測的理解〉図3（Y6）ではA 教員自ら学生の感情を理解しようと歩み寄る語りで構成された。つまり、図3（X1）で理解した情報と図3（X2）の体系的知識を用いて推測しようと歩み寄り学生の感情を理解していた。対して、〈ドローイングは素直に作者の感情を伝えてくる：直感的理解〉図3（Y7）では直感的に抱いたドローイングへ

の第一印象から学生の感情を感じることを示す語りで構成された。「ドローイングを見た瞬間に感情が浮かび上がる」というA 教員の語りがまさに直感的な学生の感情の理解を示している。このことから、A 教員は学生の感情について推測と直感の両方を活用して理解していると言える。

最後の概念は、《ドローイングへの感情の表出に関係する内面を推測》グループ図3（X4）である。学生の感情がドローイングを通してどう動いたか、描いた対象に秘めた思いなどの内的要素を推測する語りが集められている。

以上4つのグループが互いに関連し合って【作品を基に学生の内面を志向】を構成している。つまり【作品を基に学生の内面を志向】では、図3（X1）で多彩に収集した情報と、図3（X2）での表現と感情についての体系的知識を活用することで、学生の感情（＝図3（X3））と内的要素（＝図3（X4））について、推測と直感を相互に行き来することで解釈を限定している。ところで、絵画から作者の感情を感じることは非熟達者にもできることがある。言い換えれば、図3に示した経路を非熟達者も使うことができる場合がある。では、熟達者の特徴はどの部分に現れているのか。非熟達者が絵画から感情を感じる際、多くは「なんとなく怖い、なんとなく悲しい」など直感的に作者の感情を察知している。それに対して、A 教員は作者の感情へ推測（＝図3（Y6））と直感（＝図3（Y7））の双方向から省察を行うとともに、どちらの省察においても知識と経験に基づく根拠を持っている。この知識と経験は、非熟達者と異なり、美術技術から特性を見極める力（＝図3（X1））と表現と感情の結びつきによる体系的知識（＝図3（X2））、そしてそれらによる正確な感情理解の経験の蓄積（＝図3（X3）、図3（X4））が存在することにより達成されている。そして、感情理解の蓄積が美術技術から特性を見極める力（＝図3（X1））と体系的知識（＝図3（X2））の精度を伸ばすという循環が存在するのだと考えられる。すなわち、【作品を基に学生の内面を志向】で見出された4つの要素は相互に影響しあい、互いに要因にもなれば結果にもなって、解釈の幅を限定しながら解釈を収束させていき、学生の内面の理解を目指すといった円環的因果律が存在するといえる。複雑に絡み合い、循環的に達成しあう推測（図3（X1 → X3, X2 → X3, X1 → X4, X2 → X4,

X3 → X1, X4 → X1, X3 → X2, X4 → …)) が学生の内面への迅速で精密な理解を達成させていると推測される。この循環により、直感的理解だけでなく、推測に必要な情報を様々な方向から正確に発見し、その情報を基に感情の理解と推測を柔軟に行うことができる。これが適応的熟達者の特徴の一つだと解釈できる。

3.1.2 対話を基に学生を理解する

図2 (A2) に相当する【対話を基に学生を理解する】のグループを図解化したのが図4である。対話から学生を理解する、または理解しようとすることもA教員の語りに多く見られた。対話を通した学生の理解を示す語り(図2 (A2))は大きく2つのグループ、図4 (X1) と図4 (X2) に分類された。

まず、1つ目が《語りの情報から学生を理解》グループ図4 (X1) である。図4 (X1) は2つの中ラベル〈語りから学生の特性を理解〉図4 (Y1) と〈語りから学生の内省を促す認知特性を理解〉図4 (Y2) に構成される。

このうち〈語りから学生の特性を理解〉図4 (Y1) における語りでは、語りを通して純粋に抱いた印象や考察から、学生の性格や長所を理解していた。「対話前の学生はわからない」とA教員は語っており、ドローイングだけでなく、対話もまた学生理解において重要な役割を担っていると言える。

次に〈語りから学生の内省を促す認知特性を理解〉図4 (Y2) における語りは、4つの小ラベル{語りを理解する}図4 (Z3), {語りから、表現を生み出した内省を理解する}図4 (Z4), {表現へのさらに詳細な語りを促し、個人特有の内省を生み出す認知特性を理解}図4 (Z5), {個人の認知特性を踏まえて問いを行う}図4 (Z6) で構成される。これら4つの小ラベルは循環的關係がある。ドローイング授業時のA教員と学生の対話をもとに説明する。次はドローイング授業の講評部分の文字起こしの一部抜粋である。

A教員：実際、何かかけた感じするでしょ。聞いていっていい？もうあなた完全に抽象的ですね。これちょっと説明してみても。

学生：最近、韓国に友達ができて。

A教員：韓国に

学生：韓国語を勉強しようと思って、1ヶ月前くらいから連絡を取っている友達がいて。その子、韓国語を教わるっていうよりも、人間として尊敬できる部分があって、毎日連絡を取っていたらなんかすごい、自分の心にも影響があったというか、考え方が変わったりして、自分を明るくしてくれた友達なので

A教員：すごい素敵な友達がいるんだね。韓国に住んでるの？

(中略)

A教員：だけどこれはすごい想像力だよ、これは面白い、これはいいよ、とてもいい、インパクトあるし。これちょっと説明してみても。

学生：これは自分の心をイメージしていて

A教員：面白いね

学生：その子と、赤いのがその子がくれる言葉とか力、一直線に注いでくれる様子をイメージして、ずっと自分の暗い考えとかを弾き飛ばしてくれるイメージです。

A教員：あなたすごいいいね、それものすごくあなたが受け取って、ポジティブに作用しているっていうのが絵から伝わってくる。

講評部分においてA教員は学生の語りを遮らず、表現について耳を傾ける。上記の対話でも学生の語りの要素から質問を投げかけ、学生を知ろうとしている。他のやりとりにおいても、「面倒くさくなっちゃたんだ、正直だよな」など学生の表現についての語りを理解しようとする切片は多く抽出された(=図4 (Z3))。それと同時に、対話の語りから表現の変化をもたらした要因や表現願望を理解する切片も多く抽出された(=図4 (Z4))。インタビュー時に上記の学生との対話を振り返った際の語り、「1枚目ではその子と繋がっているっていう割とこう引いた関係を描いているんだけど、その子のことをどんどんどんどん思い出してきちゃうと、こんな感情的になってくる」もまた図4 (V2) に該当する。学生の表現対象の友人についての語りの情報から、学生の絵に変化をもたらした友人への感情の強さを推測している。さらに、その友人についての語りを促し、細部を掘り下げていくことで学生の考え方の特性、認知特性を理解していた。この{表現へのさらに詳細な語りを促し、個人特有の内省を生み出す認知特性を理解}しようとする語りは、すべての学生

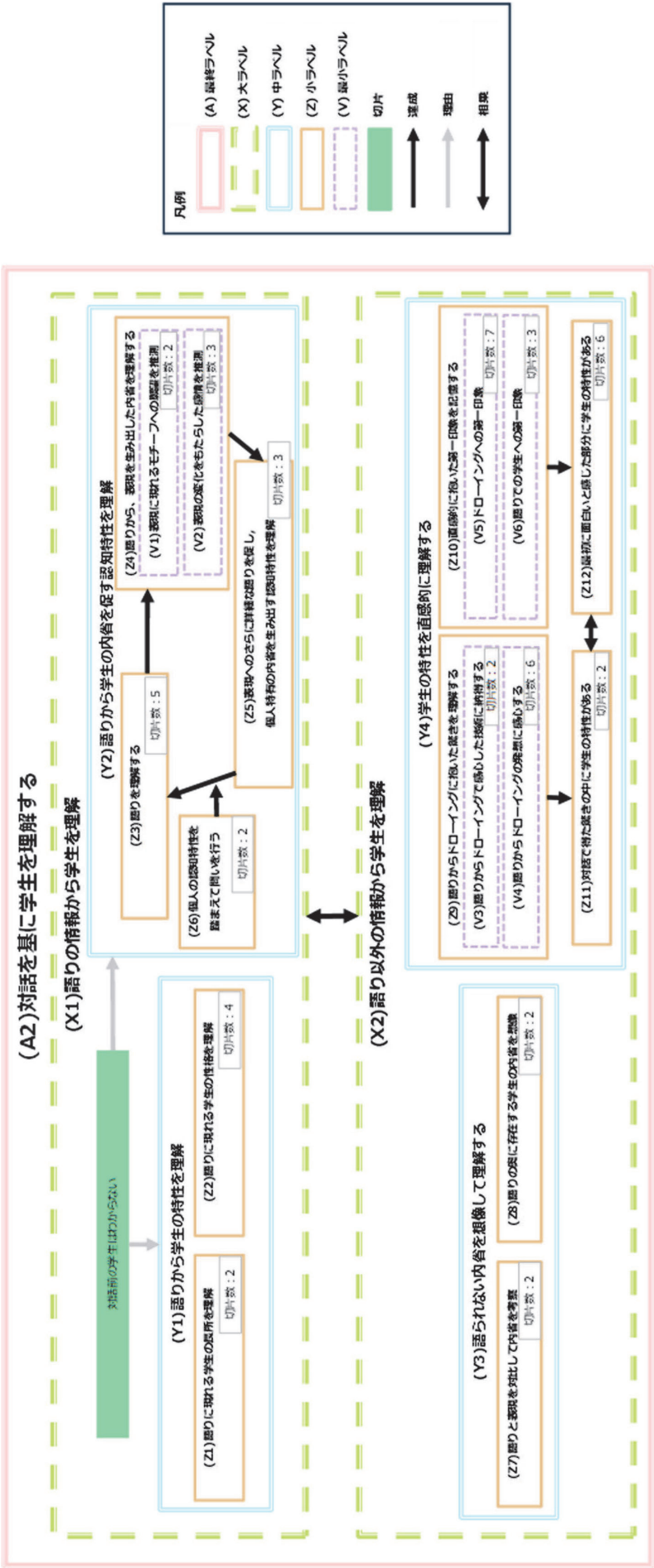


図 4 図 2 (A2) の部分の詳細。

の講評部分の対話で見られた（図4（Z5））。学生へ表現についての語りを促し、耳を傾けることについてA教員は次のように意味づけている。「ディテールを聞くとやっぱりドローイングの方向性とか、認知の特性みたいなものもわかるし、そこでその子のことを理解することで次のドローイングを描いた時にそのことを踏まえながら話せる」。ここでいう、「認知の特性みたいなもの」が指す認知特性は、学生が無意識に持っている考え方の癖や意識的に持つ信念など、意識・無意識を踏めた考え方を指す。この認知特性は、内省に影響を与えている、感情や性格、認知傾向も含んでいる。A教員は対話の中で学生の語りに耳を傾け、ドローイングへの語りを掘り下げることで学生の認知特性を理解する（＝図4（Z5））。学生を理解していく中で、A教員は問いを発することがあった。ただし、いつも質問するわけではなく、認知特性を踏まえた問いを行いさらに掘り下げていた（＝図4（Z6））。この文脈での状況依存的な質問は、認知特性が表れていると感じたドローイング表現に焦点化されており、学生の内省につながる語りを引き出す有益な対話になっていると推測できる。このように、学生のドローイングへの語りを理解しようと試み、そしてその語りから得た情報をもとにドローイングの表現を考察し意図を推測する。そして、その推測からより具体的な学生の内省に迫る表現の細部を質問する。この一連の過程を循環的に対話の中で行うことで、学生の認知特性に迫るドローイング表現への語りを引き出し、学生の認知特性を重層的に把握している。

図4（Y1）と図4（Y2）は対話から得た情報をもとに学生を論理的に理解しているという点で共通している。さらに図4（Y2）において、対話で得た情報をもとに、学生をさらに深く知ることにつながる質問を的確に行っていることを示唆している。図4（X1）のグループから、対話を通してより深く情報を集め理解する体系が出来上がっていると言える。大きく分けられたグループのうち2つ目は《語り以外の情報から学生を理解》グループ図4（X2）である。このグループは2つの中ラベル〈語られない内省を想像して理解する〉（図4（Y3））、〈学生の特性を直感的に理解する〉（図4（Y4））によって構成される。

1つ目の〈語られない内省を想像して理解する〉図4（Y3）における語りはどれも、目の前に明示的

に示された情報をそのまま受け取るのではなく、その情報の奥に秘められた情報、例えば学生が意識的に語らない感情や、学生が意識していない潜在的な願望などを汲み取り推測しようとしている。

次に2つ目の〈学生の特性を直感的に理解する〉グループ図4（Y4）は、大きく2つ〈語りからドローイングに抱いた驚きを理解する〉図4（Z9）と〈直感的に抱いた第一印象を記憶する〉図4（Z10）で構成される。このグループの語りは、学生の語りを元にドローイング表現に見られる学生の印象が強められたことや学生について抱いた直感的な第一印象について語っている。どちらも学生のいずれかの情報、能力に関心を抱いていることが共通している。ここで、このグループの他の2つの中ラベルは〈対話で得た驚きの中に学生の特性がある〉図4（Z11）、〈最初に面白いと感じた部分に学生の特性がある〉図4（Z12）である。この2つのラベルと、学生のいずれかの情報、能力に関心を抱いているグループ2つを合わせて捉えると、A教員が関心を抱いた部分には学生の特性があり、その特性を通して学生の理解を行っていることがわかる。このようにA教員は対話やドローイングから得た情報の中に、直感的に学生の特性を表す点を発見していると推測できる。そして、特性の発見を通して新たな学生の一面を発見した上で、その情報の中に新たな関心を直感的に見つけ、新たな特性発見に繋げることができるのだと推察される。

このように、対話を通して得た情報をもとに学生を理解し、学生について大きく2種類の方法から考察を行っていると思われる。対話で得た情報をもとに論理的に学生を考察し理解する方法、言語化されていない視覚情報や学生の様子に対して直感的に学生の内面について理解する方法があると推測される。それに続いて、これら2種類の方法で対話から推測した情報を用いて、対話を行っている学生に焦点化された問いの決定や特性発見を効果的に促進し、多角的に学生を理解している。

3.1.3 表現方法と技能から学生を理解する

図2（A3）に相当する【表現方法と技能から学生を理解する】のグループを図解化したのが図5である。

これまでの考察でも多く出てきているように、A教員は学生のドローイングに対して適切に美術的な

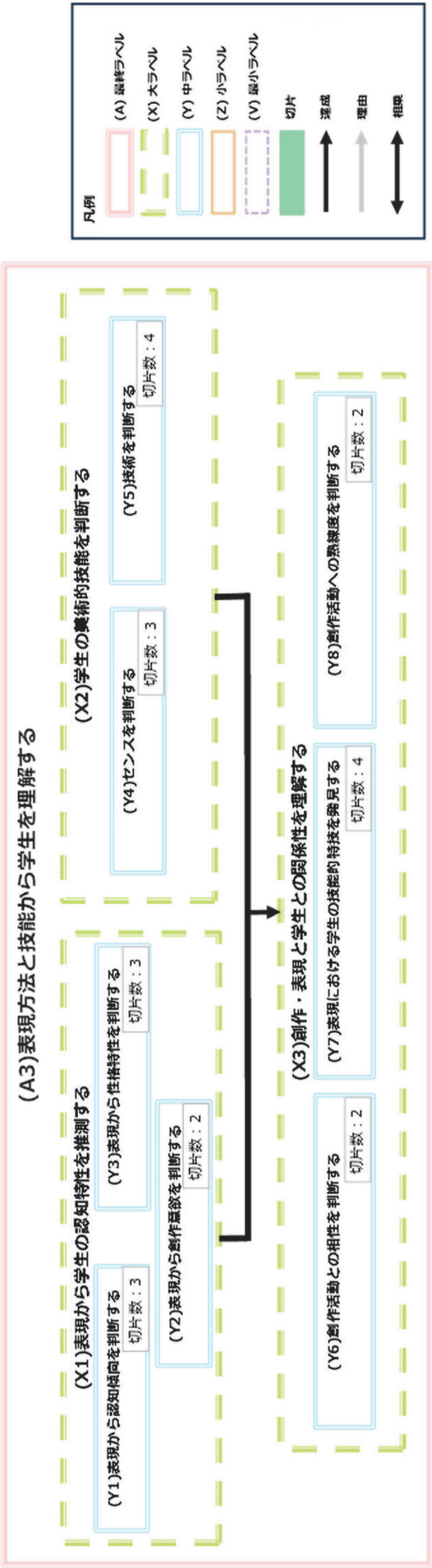


図 5 図 2 (A3) の部分の詳細。

技能を把握し、ドローイングに現れるその学生らしさを考察することができる。では、その技能はどのようなものなのか、多種多様な学生のパーソナリティを見分け判断する方法について考察する。

この「表現方法と技能から学生を理解する」のグループは、ドローイングの表現だけで学生について理解している語りの集まりである。その中には大きく3つの大ラベルが存在した。

1つ目は、《表現から学生の認知特性を推測する》図5 (X1) である。図5 (X1) は、ドローイング表現から学生の〈認知傾向〉、〈感情〉、〈性格〉を理解していることを示した。つまりドローイングに見える表現技術から学生の認知特性を判断している。

2つ目は、《学生の美術的技能を判断する》図5 (X2) である。図5 (X2) は、表現の中に見える学生の美術における技術やセンスを評価するものである。つまりドローイングの中に存在する美術的技能と才能を見極め、学生を評価している。

上記2つ、図5 (X1) と図5 (X2) で見極めた情報をもとに各学生をさらに推測するグループが、3つ目《創作・表現と学生との関係性を理解する》図5 (X3) である。ここにおける語りでは、センスや技術、認知特性などのドローイング表現に含まれる情報をもとに、その学生の熟練度、特技などを判断し、創作・表現活動がもたらす学生への効果や学生の表現活動への適性を推測している。つまり、創作・表現活動と学生との間のつながりの様子を推測する語りの集まりである。

以上これら3つの大ラベルは全て、学生をより詳細に理解することにつながっており、認知特性から技術にセンス、あるいは表現活動への適正など、ドローイング表現から学生について多種多様に理解していることがわかる。

3.1.4 学生毎の自己表現の展望を考察

図2 (A4) に相当する【学生毎の自己表現の展望を考察】のグループを図解化したのが図6である。

【学生毎の自己表現の展望を考察】グループ図2 (A4) は、大きく3つの大ラベルにて構成される。1つ目は《学生独自の表現の表象を把握》図6 (X1) である。ここでの表象とは、学生の記憶やイメージ、はたまた感情や思いなどの内面が、ドローイング表現として視覚的な形で表れることを指す。このグループでは、多種多様なドローイング表現に学生

を当てはめるのではなく、ドローイング作品に見て取れる表象から学生独自のドローイング表現を理解しようとする。そして、学生独自のドローイング表現への理解をもとに、学生がさらに自身のイメージや内面を表せるような自己表現の実現に繋げる方法を考察する。しかし、学生一人一人ドローイングによって自己表現ができていないか否か、ドローイングでの自己表現がどのようなものなのかは異なっている。この自己表現における学生の違いの認識に貢献する大ラベルが《さらなる自己表現の実現に必要な指導を考察》図6 (X2) である。

《さらなる自己表現の実現に必要な指導を考察》図6 (X2) では、内面を素直に表現しているかどうかをドローイングの表象や、ドローイング作品に見える表現の変化から推測する。その際には、図2 (A1) と図2 (A2)、図2 (A3) で定義したグループの【作品を基に学生の内面を志向】と【対話を基に学生を理解する】、【表現方法と技能から学生を理解する】で発見・推測した情報を用いて総合的に現在の学生の段階を把握する。上記3つのグループで行った、ドローイングや対話を通した学生への理解と、ドローイングの表現に見える自分の内面を素直に出せるかの推測を用いて「学生の絵がどのようにすれば伸びるか」すなわち、いかに指導を与えれば学生がドローイングで自己表現できるかの展望の認識につなげている。

3.1.5 学生との対話の目標を決定する

図2 (A5) に相当する【学生との対話の目標を決定する】のグループを図解化したのが図7である。

先述の通り、【学生との対話の目標を決定する】図2 (A5) は、学生への対話を講評部分で行う際にいかに指導を決定するかに関係する切片の集まりである。図2 (A5) は大きく2つの新たな最終ラベル図7 (A5) および図7 (A6) と、ここまでの節で解説してきた、図2 (A1)、図2 (A2)、図2 (A3)、図2 (A4) に相当する最終ラベルで構成される。

A 教員が指導を決定する際の省察を表すグループが【学生との対話の目標を決定する】図7 (A5) である。図7 (A5) では指導決定の省察に参考としていけると推測できる問いを表すラベルが2つ抽出された。その問いとは《学生と自己表現の繋がりや強さはどのような状態か》図7 (X1) と《学生が自己表現を行うために介入が必要かどうか》図7 (X2) の

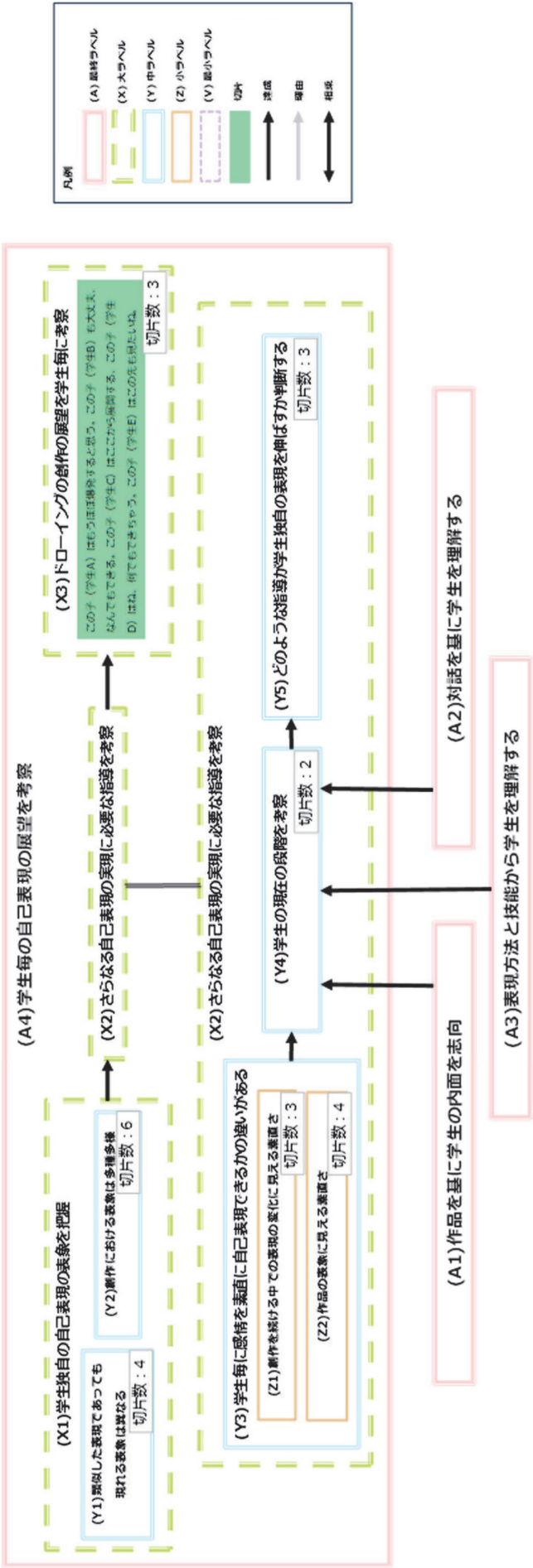


図 6 図 2 (A4) の部分の詳細。

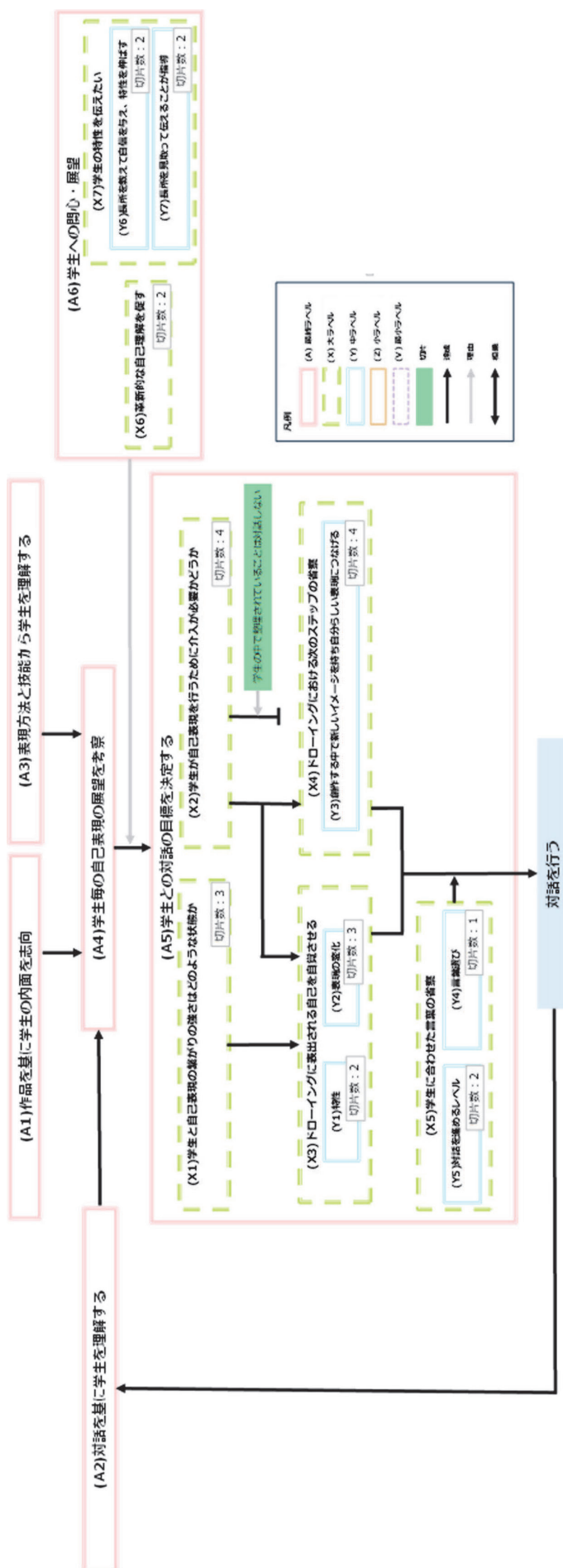


図 7 図 2 (A5), 図 2 (A6) 部分の詳細。

2つである。

図7 (X1) に相当する《学生と自己表現の繋がり
の強さはどのような状態か》に分類されたA教員
の語りは3つあった。例えば「ある程度もう表現の
何か、狙いとか目的とか、表現したいものがある
なって考えました。」「日常の中である程度手を動か
している、ある意味すでに自己表現になっているな
と思った」などである。図7 (X1) を構成する語り
は学生自身が現在自己表現をどの程度行っているか
や、表現を行うことが学生にとってどのような意味
があるかなど、学生と自己表現の繋がり**の強さを省察**
するものであった。そしてこの図7 (X1) の推測
には図2 (A1) と図2 (A3)、さらに図2 (A4) で
推測した学生への理解を用いていると推測できる。
3.1.4 節で述べたように図2 (A1) と図2 (A3) で
理解した「学生の表現、技術の中に存在する感情」
を用いて、図2 (A4) の【学生毎の自己表現の展
望】の推測を行っている。そのように導いた【学生
毎の自己表現の展望】の推測へ、図7 (X1) の問い
で導いた《学生と自己表現の繋がり**の強さ**》を反映
し、より学生の自己表現の状況に合わせた指導を決
定していると推測できる。

次に、図7 (X2) に相当する《学生が自己表現を
行うために介入が必要かどうか》に分類されたA
教員の語りは4つあった。例えば「なかなかよく見
えているなっていう良い絵ですよ、これは聞く必要
ない」「彼は大丈夫、だってできるでしょ」など
である。このグループを構成する語りは、指導を行
う中で積極的にA教員から介入し変容を促す必要が
あるかどうか学生に合わせて判断していることを示
唆している。そして、介入が必要かどうかの判断は
図2 (A1) と図2 (A3)、さらに図2 (A4) の省察
の情報を元に行っていると推測される。さらに介入
が必要かどうかを想像する基準として、A教員の語
り「学生の中で整理されていることは対話しない」
が有効な手掛かりになる。つまり学生自身の中で
釈然としない部分にこそ自己表現の源泉があり、学
生自身が自分に対してははっきりと理解している場
合には、対話で介入せずとも学生自身の力で自己理
解を達成できるということであろう。以上、図7 (X1)
と図7 (X2) における省察を通して与えるべき対話
の方向性を定めていると言える。

次に、対話においてA教員が意図的に伝える具
体的な事象についての大ラベルが2つ《ドローイン

グに表出される自己を自覚させる》図7 (X3) と
《ドローイングにおける次のステップの省察》図7
(X4) が抽出された。図2 (A1) と図2 (A3) にて
省察した学生自身の特性や表現の変化の自覚を促す
ことと、図2 (A4) にて省察した次のステップを伝
えることで、新たなイメージ及び「自己の感情や想
いを表せるような表現を見出すこと」を意味する自
己表現の発見を促すことを目指していると推測でき
る。

これら図7 (X3) と図7 (X4) を意図的に伝えて
いる理由には、A教員の学生への関心・願望を表す
2つの大ラベル《自己理解を促す》図7 (X6) と
《学生の特性を伝えたい》図7 (X7) が抽出された。
表現の変化を自覚させることで、ドローイング創作
時の感情と照らし合わせた新しい感情や想いの発見
を促すとともに、ドローイングにおける次のステッ
プを伝えることでドローイングを通した自己理解お
よび自己表現の実現へ働きかけている。そして、学
生自身が自分の考えや内面をありのままに理解し表
そうとする活動を通して、自己を表現するために適
切な方法を選択できるようになることを目指す。また
学生の特性・長所をみとって伝えることで、学生
に自信を与えることを目標としている。これら2つ
の学生への願望があるからこそ、その願望達成を
目標として多様な学生に対して理解を怠らず、明確な
指導を決定し施すことができると推測できる。

ここまで対話で何を (what) 伝えるかについての
省察を考察してきたが、その一方で、学生にどのよ
うに (how) 伝えるかについての省察の語りも抽出
された。学生の様子に合わせた〈言葉選び〉や、学
生の美術への理解度を踏まえた〈話を進めるレベル
の決定〉など、学生に合わせた伝え方の選択も省察
に存在した。

このような省察を通して働きかけを決定し、行動
「対話を行う」図7 (青色) を実行していると推測
できる。そして、省察を伴う働きかけを用いて、講
評部分での効果的な指導を実現していると推測でき
る。また、省察を伴う効果的な対話は図2 (A2) に
相当する【対話を基に学生を理解する】を促す。そ
して、図2 (A2) における学生理解の省察がさらな
る指導の省察の精度を上げていると考えられる。

3.1.7 学生への対話決定後のプロセス

上記の他に、図2 (A6) に相当する「学生への関

心・展望」について見出された。また同様に図2 (A7) に相当する「学生の将来に貢献し、役立つ教えを与える」についても見出されている。これらは、A 教員の丁寧に学生に真摯に向き合う省察の動機づけの根底に存在すると推測される本質的な側面である。ただし、この点については、紙幅の都合で詳細に議論できないため、他の機会に詳しく述べることにする。

4 考察

4.1 本研究で得られた知見

A 教員は全ての学生のドローイングに対して必ず介入を行うというわけではなく、学生自身の中で寂然としない部分、つまり更なる自己理解につながる部分に対話を行っていると推測された。また言葉づかいや話を進めるレベル、あるいは学生と自己表現との間の繋がりや強さに合わせて伝える指導を定めていることがわかった。このことは、A 教員が学生一人ひとりの特性という個性と同時に学生が自己発見することという普遍性の両面から理解していることを示唆している。では、そこにどのような暗黙知が存在しているのか。本研究の分析を通して得られた知見を整理する。

まず、A 教員は美術技術を見極める力だけではなく、表現と感情の相関性の体系的知識を有することが示唆された。この知識は、学生の表現に存在する感情の推測に有効な役割を果たしている。またこの知識があることで、推測に必要な情報を相対的に多く発見できるとともに、その情報から感情を理解する精度も高くなっている。つまり省察に活用できる情報の多さと情報処理能力の高さを基盤にして、学生の表現の中における感情の推測が熟達していると考えられる。そしてこの一連の過程を循環的に繰り返すことで感情の推測を蓄積してきた美術教育の経験もまた、暗黙知として直感的な感情の理解を可能にしていることが示唆される。つまり、A 教員は豊富な情報を基に、学生の感情を意識的な推測と直感の両方を活用して理解している。そしてその感情の理解の経験の蓄積が暗黙知となり、学生の感情理解の精度を向上させる循環が存在していると推測される。美術技術を見極める力、表現と感情の規則性についての体系的知識、そして感情の理解の蓄積に基づく暗黙知、それぞれを作品にみられる表現に合わせて循環的に活用し、ドローイング作品の表現に学

生の内面を省察している。

次に、対話における働きかけの決定にも熟達技術が存在した。A 教員は対話において、相槌と問いを活用して学生の表現についての語りを促し、掘り下げることで学生の認知特性を見出す。その問いでは認知特性を踏まえた質問の決定を随時行っている。学生が語った情報をもとにした、学生の認知特性の理解を通して、対話で投げかける質問は学生の認知特性が現れているドローイング表現に焦点化された問いとなる。それゆえ、授業中の問いは学生の内省につながる語りを引き出す。再びその語りから得た情報を利用してドローイングの表現を考察し意図を推測し、その推測からより具体的な学生の内省に迫る表現の細部を質問する、表現の細部の語りから新たな認知特性を発見する、というこの一連の循環を通して、学生の認知特性を豊富に把握している。

A 教員は対話で与える指導を決定する際の省察において、対話やドローイングを通して理解した学生の情報を用いて、いかに指導を与えれば学生がドローイング創作において自己表現につなげることができるかの展望を推測している。加えて、学生が自己表現できるかどうか、学生が自己表現達成のどの段階にいるかの判断には、A 教員の言う「学生の絵の表象の素直さ」の様相を用いている。「自分の感情を率直にドローイングで描き表しているか」というとき、この素直さを色や線の選択などの明示的な情報から判断しているわけではないようだ。A 教員が学生の語りやドローイング表現という複数の情報源を参照しながら、暗黙知として推測しているのだと考えられる。

これらの省察を支える暗黙知は、学生の認知特性から技術にセンス、あるいは絵への特性など、ドローイング表現に分散して配置された、学生に関する情報を総合するという機能を有すると推測できる。A 教員の常に学生に関する情報を積極的に集めようとする姿勢と、熟達に裏付けられた確かな暗黙知的な情報収集能力、そして集めた膨大な情報を循環的に繰り返し活用することによって、学生に合わせて指導を変容するために効果的な省察が達成されている。

また、紙幅の都合で省略したが、A 教員はドローイングの対話を通して、学生自身が自分を理解し自己表現を達成すること、自信を持つことという側面を狙っていたことも示された。大学での表現教育の

役割は、「自己の内面を表現する方法は多様であり、学生が適切なものを選択して良い」と示すことにある（表現の自覚性，石黒・岡田，2013）。例えば，論理的な考えを述べる際にレポートのような文字媒体による表現を選ぶ。これと同様に，学生が感情や想いを表現しようとするとき，主観的素描であるドローイングのような表現方法が有益である。また，A 教員はドローイング授業の目的のひとつはキャリア教育であるという点も強調していた。ドローイング授業における対話や創作を通して，学生個々に異なる自己理解や自己表現のステップを伝え，自己表現の幅を広げることに繋げているとも考えられる。

4.2 今後の課題と展望

本研究では1回のドローイング授業を対象に熟達者の適応的な技術の省察を試みた。そのため教員と学生は初対面の状態であり，信頼関係の構築や学生理解の最初の段階における熟達技術の発揮が観察された。長期的な関わりの中で，どのような対話が見られるのかについては，検討の余地がある。

もう一つの課題は，授業実践において講評の時間が短かったということである。講評のために十分な時間を確保するなど，教員の技術が発揮されることを保証する手立ても必要であろう。

本研究では，個人に焦点を合わせた分析を行なった。だが，授業の中で他の学生の講評を聞くことは，自他の表現を相対化することでドローイング授業での「自己発見」に影響することが示唆されている（小澤，2014）。複数の学生が他の学生への指導を聞くことの意義については，本研究の範囲では十分に明らかにできなかったため，今後の研究において，他の学生を含めた講評の効果についても検証が必要であろう。

4.3 まとめと教員の熟達化への示唆

適応的熟達者としての教員は，なぜ揺れ動く授業状況に合わせて迅速な判断ができるのか。その理由の一端は，授業者の学生に関する情報を積極的に集めようとする姿勢と多様な情報源からの情報収集の能力，膨大な情報の循環的な活用にあることを本研究は示唆する。そこには，学生からどのような表現が出てくるのかわからないという不確定な状況に対して，教員が状況を制御しようとするのではなく，むしろ揺れ動く文脈の流れに乗り，対話を創出して

いく再帰的な認知過程を見出すことができた。それゆえ，適応的な熟達者を目指す教員・教師にとって，一つの指針は，専門的な知識を獲得すると同時に，こうした知識を学生から発せられる情報との間で循環的に活用を目指すことであるといえよう。

本研究で明らかになった熟達者の行為決定過程が示唆するのは，教員自身が自己表現の経験を積むことの重要性である。教員自身の表現と感情のリンクについての知識の蓄積が，学生の表現からその内面を直感的に，あるいは推測的に解釈する情報源のひとつとなる。つまり，教員自身の創作経験により，非熟達者なりにではあるが，学生の表現を直感としてあるいは推測に基づいて解釈しやすくなると考えられる。多忙な教員が経験を重ねるのにもドローイングは利用できる。スケッチブックとペンを持ち歩いて，創作することで教員自身の表現と感情の間の循環が始まり，児童・生徒や学生たちの表現からの読み取りを助ける可能性がある。

謝 辞

本研究は科学研究費助成事業基盤研究（B）（19H01664）および基盤研究（C）（23K02433）の助成を受けた。

引用文献

- 秋田喜代美・佐藤学・岩川直樹（1991）. 教師の授業に関する実践的知識の成長：熟練教師と初任教師の比較検討 発達心理学研究，2（2），88-98.
- Campitelli, G., & Gobet, F. (2004). Adaptive expert decision making: Skilled chess players search more and deeper. *ICGA Journal*, 27(4), 209-216.
- 石黒千晶・岡田猛（2013）初心者写真創作における“表現の自覚性”獲得過程の検討 他者作品模倣による影響に着目して 認知科学，20（1），90-111.
- 川喜多二郎（2015）続・発想法 KJ 法の展開と応用 中公新書.
- 小澤基弘（2014）ドローイングとは何か：本研究の目的について 小澤基弘・岡田猛編著（2014）探る表現：東大生のドローイングから見えてくる創造性 あいり出版（pp. 15-24）
- 小澤基弘（2016）図画工作のあれこれ Q&A と用具の解説から知る授業の基本 日本文教出版.
- 後藤康志・生田孝至（2008）テキストマイニングをもちいた学部学生と現職教員の授業認知の比較 新潟医療福祉学会誌，8（2），2-9.
- 西尾久美子（2012）芸舞妓 金井壽宏・楠見孝 編 実践知：エキスパートの知性 有斐閣（pp. 240-266）

- 野村亮太・有原穂波・小澤基弘（2019）小学校・図工科における教師力育成のための研修実践とその効果. 美術教育学研究, 51（1）, 257–264.
- 野村亮太・丸野俊一（2006）落語の演者が用いる語りの方略が面白さに与える影響 笑い学研究, 13, 13–23.
- 野村亮太・丸野俊一（2009）熟達した噺家の語りに＜核＞として現れる中心的な概念：共起ネットワークマッピングによる噺家の信念地図の作成 笑い学研究, 16, 12–23.
- 野村亮太・丸野俊一（2017）質問と回答を取り入れた授業による認識的信念の変容. 教育心理学研究, 65（1）, 145–159.
- 波多野誼余夫（2001）適応的熟達化の理論をめざして 教育心理学年報, 40, 45–47.
- Hatano, G., and Inagaki, K. (1986). Two Courses of Expertise. In H. Stevenson, H. Azuma, & K. Hakuta (Eds). *Child Development and Education in Japan*. (pp. 262–272).
- 森本哲介・平野雅子（2022）キャリア教育における適応的熟達化を目指すワークショップ型研修の考察 — M-GTA を用いた中学校教員の変容プロセスの分析 — 兵庫教育大学研究紀要, 60, 73–81.
- Swann, C., Moran, A., & Piggott, D. (2015). Defining elite athletes: Issues in the study of expert performance in sport psychology. *Psychology of Sport and Exercise*, 16, 3–14.