

「見ること・考えること・表現すること」 を通じた対話による美術鑑賞の一考察

鎌田 悟*・田仲 誠祐**

A consideration of art appreciation through dialogue through "seeing, thinking, and expressing"

KAMADA, Satoru* ; TANAKA, Seiyu **

Abstract

Art appreciation education through dialogue was conducted not only at elementary and junior high schools, but also at many educational institutions nationwide, and various learning activities were practiced.

However, currently, this appreciation method has been used as one of the appreciation techniques, without fully understanding why this appreciation method leads to the development of the competency of this subject, and why dialogue gives meaning-generating values to children.

In this paper, we analyze art appreciation through dialogue from the three perspective processes of "seeing, thinking, and expressing". Then we compare and consider it with the basic process of "Akita's inquiry-type lessons". Finally, we organize the methods as a way to teach art appreciation.

Key Words: Art education, art appreciation through dialogue, seeing / thinking / expressing, Akita's inquiry-type lessons

I はじめに

小・中学校の時の図画工作・美術科の授業は、鑑賞というよりは制作が主で、作品の見方を教わっての鑑賞経験はなく、主に自分たちが制作した作品を発表し合うことを鑑賞の活動としていた。しいて言えば、教科書の作品を眺めるか、資料集巻末にある美術史年表を用いて、これはピカソ、これはゴッホという知識獲得を目的としたものだった。

大学で美術を専攻した時（1985年頃）の鑑賞は、暗幕の張られた真っ暗な部屋で、スライドに映し出された西洋美術史に沿った作品を一方的に解説される講義であった。ひたすら眠気と戦った記憶でしかない。私の年代に限らず、過去にこのような経験をした人は、少なくないはずである。美術作品による鑑賞は、全く経験がないという人も数多くいることだろう。

平成元年（1989）告示の学習指導要領解説では、中学1年の鑑賞を次のように示している。

(1) 絵画や彫刻の鑑賞を通して、次の事項を指導する。
ア 作者の心情、表現意図、表し方の工夫などに関心をもち、絵画や彫刻のよさや美しさを味わうこと。

イ 絵画や彫刻に親しみ、それらを大切にすること。
ウ 日本の文化遺産としての絵画や彫刻に関心をもち、その表現の特色などについて理解すること。

ここでは、「よさや美しさを味わう」「親しみ、大切にす」としているが、鑑賞の方法については示されていないことがわかる。

平成10年（1998）告示の学習指導要領解説になると、中学1年の鑑賞を次のように示している。（部分抜粋）

ア 想像力を働かせ、美術作品や児童生徒の表現などに表された作者の心情や意図と表現の工夫を感じ取り、作品の見方を広げ、多様な表現のよさや美しさなどを味わい、鑑賞に親しむこと。

ここでは、従来と同じように表現との関連を図って行うとしつつも、全学年で発達段階や地域の実態に応じて独立した指導ができるようになり、美術館との連携を図ることも留意事項として示されている。このことは、鑑賞教育に対して、より積極的で多面的な意義を認めようとしていることに他ならない。

平成10年（1998）改訂に至るまでの鑑賞は、創造的な自己表現が主眼とされていたため、表現の補完的な位

* 秋田市立桜小学校、元秋田県中央教育事務所主任指導主事

** 秋田大学大学院教育学研究科

置付けにあったことが推察される。自分や友達の絵のよさを認めたりすることを出発点として、発展的に芸術作品へ向かう鑑賞は考慮されてはいたが、あくまで表現につなげることが前提であった。つまり、表現に至るまでの、「見ること」や「話し合うこと」の学習は、あまり重視されていなかった。鑑賞は、知識学習に陥ることに繋がるものであり、個人的な情緒や感性に大きく依拠するものだという考えが根底にあったのではないかと考えられる。

平成10年(1998)改訂以降は、学校と美術館が連携した鑑賞授業が多く実施されるようになり、平成20年(2008)の改訂、平成29(2017)の改訂と連動して、自分の思いや考えを説明し合う対話による美術鑑賞は、広く認知・研究されて多くの学校や美術館等で実践されてきた。同時に、授業の目的やねらい、鑑賞の位置付けが曖昧で、作品を前にして思い付くことを話しているだけの授業も多く見られ、現在に至っている。

本稿では、「見ること」を重視した鑑賞の取組として、対話による美術鑑賞がどのような経緯で学校教育に取り込まれ、秋田県では何を課題として推進してきたかを検証する。そして「見ること・考えること・表現すること」の独自の三つの視点プロセスから、対話による美術鑑賞を分析し、「秋田の探究型授業」と比較・考察することによって鑑賞指導の留意点として整理する。

II 対話による美術鑑賞について

1 目的

対話による美術鑑賞の目的は、子どもの鑑賞能力の育成であり、観察力・判断力・考えをまとめる力、多様な価値観への理解の育成である。さらには、他者を理解し認めることにも発展していく可能性も期待できる。

アメリカ・アレナス¹⁾は、自身が提唱する鑑賞法について、作品を介した対話による鑑賞の重要性は、人を傷つけるリスクがないこと、つまり自分を他人にさらけ出したり、相手に直接意見したりすることなく、あくまでも作品を通して間接的に他者の内側を理解できる点にあると述べている。この視点は、子どもが集団で構成されている学校教育において、とても大きな意味を持っている。

2 研究の歴史的背景

日本における対話による美術鑑賞については、1995年、茨城県水戸芸術館でのアメリカ・アレナスとフィリップ・ヤノワイン²⁾によって行われた研修会が最初とされる。この美術館サイドから提唱された鑑賞方法は、美術教育関係者に大きな影響を与え、2000年から上野行一³⁾と研究仲間である小・中学校の教員が、造形教育における鑑賞としての研究を進めてきた。

当時、秋田県の学校教育における鑑賞の状況については、平成14年(2002)に秋田県総合教育センターが編集した「児童生徒の基礎学力向上を図る授業のあり方」⁴⁾で、図画工作・美術科の学習の現状として、次のように報告されている。

表1：中学校3年1734名に対するアンケート結果

美術作品などの作者の心情や工夫を考えて鑑賞できますか	だいたいできる	32%
	あまりできない	55%
	わからない	12%

表2：小学校6年4192名に対するアンケート結果

友達の作品から感じたことを書いたり話したりできますか	できる	31%
	感じるが表現が難しい	63%
	感じない	6%
美術作品などを見るのは好きですか	好きで画集を見たりする	7%
	好きだが自発的に見ることはない	49%
	興味がない	44%

このアンケートからは、平成10年(1998)告示の小学校学習指導要領が示す、友達の作品から感じたことを書いたり話したりする鑑賞や美術作品の鑑賞は30%程度に過ぎず、4年後でもまだ十分でない事が分かる。

2000年以降の全国的な動きとしては、2006年の国立美術館が主催する「美術鑑賞指導者研修」⁵⁾を経て「美術館を活用した鑑賞教育の充実のための指導者研修」⁶⁾が国立近代美術館を主会場として実施され、全国の学芸員、指導主事、教員等に広められている。

秋田県では、この研修会に筆者(当時秋田県教育庁中央教育事務所指導主事)が参加し、その後、県教育委員会が鑑賞を秋田県の図画工作・美術科の授業改善の重点として明示した。そして、次の4点を視点に2007年より県内への普及をスタートさせた。

- ・対話による美術鑑賞の学習指導要領における位置付けを明確にする。
- ・年間指導計画の中での位置付けの在り方を探る。
- ・表現領域との有効な関連性の在り方を探る。
- ・他教科(特に国語科)との連携の在り方を探る。

さらに秋田では、2008年「対話型美術鑑賞研修会」(千秋美術館)、2009年「図画工作・美術の授業を活性化研修会」(秋田市立千秋美術館)、2011年「第6回美術鑑賞鑑賞フォーラム」(秋田大学)が次々と開催された。県教育委員会指導主事が普及に直接関わって指導を後押ししたことにより、この対話による美術鑑賞は、県内の造形教育に関わる小・中・高・大学教職員、美術館関係者に至るまで、短期間で広範囲に広がっていった。

秋田に限らず2010年頃は、全国的に鑑賞教育がブームとなった時代とも言われている。対話による鑑賞方法は「対話型鑑賞」と呼ばれ、美術館を活用した鑑賞指導として全国各地で盛んに実践されるようになり、研究会や研修会も各地で行われた。

この頃と同時期の平成20年（2008）告示の学習指導要領解説では、中学1年の鑑賞を次のように示している。

ア 造形的なよさや美しさ、作者の心情や意図と表現の工夫、美と機能性の調和、生活における美術の働きなどを感じ取り、作品などに対する思いや考えを説明し合うなどして、対象の見方や感じ方を広げること。

ここで注目すべき点は、「美と機能性の調和」「生活における美術の働き」「作品などに対する思いや考えを説明し合う」などであり、工芸やデザイン、生活における美術として鑑賞の対象を広げていることである。また、「思いや考えを説明し合う」として、鑑賞の方法を明記し、言語活動の充実を図っていることから、学習指導要領も鑑賞ブームと相まって大きく改訂されていることが分かる。

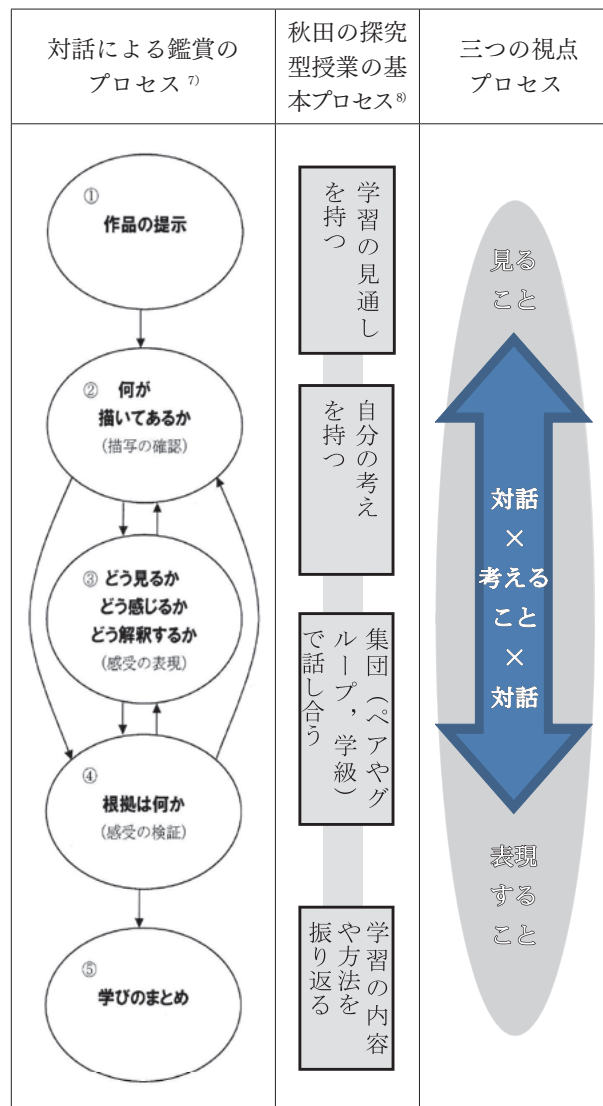
そして現在の平成29年（2017）告示の学習指導要領解説では、中学1年の鑑賞を次のように示している。

ア（ア）造形的なよさや美しさを感じ取り、作者の心情や表現の意図と工夫などについて考えるなどして、見方や感じ方を広げること。
イ（ア）身の回りにある自然物や人工物の形や色彩、材料などの造形的な美しさなどを感じ取り、生活を美しく豊かにする美術の働きについて考えるなどして、見方や感じ方を広げること。

ここでは、「B鑑賞」の内容が細分化、整理統合されており、発想や構想に関する資質・能力と鑑賞に関する資質・能力を総合的に働かせることで、「思考力、判断力、表現力等」を育成することを目指している。

III 対話による美術鑑賞を通して

授業の多くは、導入段階で授業者側から課題が提示され、それを受けて子どもが考える流れが一般的である。秋田県でも「問い」を発する子どもの育成を2011年から県の教育課題として取り組み、秋田の探究型授業は幅広く支持されてきているが、「問いの質や与え方」については、これからも注視していくべき課題である。なぜならば、教科によって探究型と言われる指導過程や課題



提示に違いはあったとしても、与えられた課題や教科書問題を単に消化するだけならば、子ども自身の問いにはなり得ず、単なる克服しなければならない壁や時間となってしまふからである。課題が自分自身にとって身近で必然性があり、よほどの興味を持てるものでない限りは、探究意欲は時間とともに減退していくであろう。

実際の授業では、授業者側の目標やねらいがあり、知識や技能を身に付けさせることも資質・能力育成の一つであるため「学ぶ」と「教える」のディレンマ⁹⁾がどうしても表出してくる。このディレンマを克服し、子どもが自ら求める問いに近づけるために、対話による美術鑑賞を「見ること・考えること・表現すること」と「秋田の探究型授業」の基本プロセスとを比較・考察して、鑑賞指導の留意点として整理する。

1 秋田の探究型授業について

秋田の探究型授業については、令和3年度秋田県の学校教育の指針¹⁰⁾では、

単にプロセスをなぞったり、形式的に話し合いを取り入れたりするのではなく、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通し、学習過程におけるそれぞれをしっかり機能させた上で、一連のプロセスとして関連付けて捉えることが重要である。(中略)

また、「秋田の探究型授業」においては、児童生徒に求められる資質・能力を育むために、児童生徒が深い学びの鍵としての「見方・考え方」を働かせる学習の過程を重視するなどして「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を進めて行くことが期待できる。

として、深い学びの鍵としての「見方・考え方」を働かせる学習の過程を重視している。この「見方・考え方」を図画工作科の平成29年(2017)告示の小学校学習指導要解説では、造形的な見方・考え方として「感性や想像力を働かせ、対象や事象を、形や色などの造形的な視点で捉え、自分のイメージをもちながら意味や価値をつくりだすこと」としている。このことを言い代えれば、対象や事象を、形や色などの観点から考え、新たにつくりだすことであり、「見たり聞いたりしたことから考えを深め、表現していくこと」と捉えることができる。

授業のこのような基本的活動は、秋田の探求型授業や対話による美術鑑賞のプロセスと共通するものであり、「見ること・考えること・表現すること」と大きく捉えることが出来ると考えられる。

2 「見ること・考えること・表現すること」の三つの視点プロセスから

(1) 見ること

子どもが「何を見るか」、授業者が「何を見せるか」ということは、題材設定の上で大きな意味を持つ。子どもが見たいものと授業者が見せたいものは往々にして一致することがなく、作品は授業者が授業のねらいに沿って選んでいることは否定できない。

対話による美術鑑賞では、見るという行為そのものが大きな意味を持っている。授業で扱われる美術作品は確かに授業者側から与えられたものではあるが、他教科との大きな違いは、読み解くためのマニュアルも作品の解答も最初から存在しないという点にある。子どもは、自分の目と頭を駆使して目の前の作品に対峙し、「訳が分からない」「変な顔」「何か不気味」など自分自身が見たものから感じた

イメージで授業を始める。

また、対話における美術鑑賞では、作品との出会いを大切にす。そして子どもが落ち着いて、じっくりと作品を見る環境づくりに配慮する。この授業では正解も間違いもない。自分の思ったことが発言できるという環境は、子どもの豊かな発想や構想を支え、思考力、判断力、表現力の育成することに繋がる。

見ることは、秋田の探求型授業では、「学習の見通しを持つ」「自分の考えを持つ」に該当する。ここでは課題が提示され、課題が意図する内容に対して自分なりのイメージを持つ。授業の第一歩ともいえるこのファーストインプレッション形成はとても重要で、この後の学習意欲や学習成果に大きく関わる。

このように、事象等に一番始めに出会うことになる課題提示場面では、子どもに丁寧に目や耳で受け取らせ、そこから得た一人一人の感覚やイメージを大切にしたい。そして、子どもが自分で感じている感覚は、どこから来るのかを探る時間と行為を保障したい。時には臭覚、触覚、味覚等の五感を十分に働かせるなどして、膨らんだイメージの根拠を自問自答させることは、主体的で深い学びへの第一歩となると考える。

(2) 考えること

この段階では、子どもの内言が外言に変わって話し合いや対話が始まる。対話による美術鑑賞では、話がまとまらなくてもよい。もしくは結論が出なくてもよい。ゴールフリーであるからこそ、自由な発想に繋がる。

「考えることは、問うこと」でもある。鑑賞者は、各々が自分の見たことを発言し、他人の発言を数多く聞く。他人の発言を聞くことで、自分の気付かなかった色、形、イメージ等の情報量を増やす。そして「そんな見方もあったのか」と新たに気付く。作品にはそもそも解答が存在しないため、「自分もそう思う」「違うんじゃないかな、でもなんでそう思ったのかな」等、他人の発言は納得や疑問に変化し、自己認識や他者理解に及ぶ。

問いに対しては、一般的によく考えてから話すと言われるが、対話による鑑賞は、「思い付いたことを話し、それから考える」という思考が言葉に導かれていく現象も起きてくる。

秋田の探求型授業では、「集団(ペアやグループ、学級)で話し合う」に該当し、自分の考えを話し合いの場で言語活動を通して、少しずつ広げていく段階であり、課題に対する解決策の集約や拡散を図るこ

となる。教科によっては、一つのゴールを目指す場合もあるが、ゴールまでのアプローチはフリーである。

授業を進めるにあたって特に留意したいことは、授業者からの発問である。この鑑賞法では、最初に「何が見えますか」という発問がよく使われるが、この発問は誰しも答えることができる反面、拡散的で多様な意見や考え方が出てくる。この段階では、解答を追究するような掘り下げをせずにホワイトボード等を活用して見える化を図りたい。そして、小まとめ・大まとめ等の整理・分類していくことが、深い学びに繋がる話合いのきっかけとなる。

また、授業者は、教材研究として子どもの発言を事前に予想し、それに対して、どのような応答をするかを準備しておきたい。子どもの発言が多様になればなるほど、話合いの焦点を明確にし、見方・考え方の視点で分類・整理したい。さらに、資質・能力育成の観点においても、常に子どもと一緒に見方・考え方の視点を確認し、共通理解していきたい。

授業者のコーディネイトは、対話の組織化と舵取りに留意することが大切で、授業者が自分の持っていくたいねらいに強引に操作することは避けたい。早い段階で操作の手が入る事で、子どもは授業者の意図を敏感に察知し、迎合する発言や態度をとることが多いためである。

並べる	今、出ている意見は、A、B、Cについてだね。
つなぐ	Aさんの意見はBさんと関連するね。
分ける	皆さんの意見は三つに分けられますね。
ゆさぶり	Aさんはこう言っているけどBさんはどうしてだと思う？。
立場を変える	Aさんはこう言っているけどBさんはこうだね。

このように授業者は、自分の持っていくたい方向があってもあくまで中立的な立場に立って、子どもの意見を平等に扱ったコーディネイトに徹する必要がある。そして、意見の出方や時間を考慮し、学習のねらいの達成を目指して「広げる→深める→まとめる」方向に舵取りを図っていきたい。

また、対話による美術鑑賞では、次のような段階を事前に想定して発言の舵取りをし、作品を集団で読み解いていく楽しさを共有したい。

(3) 表現すること

平成29年(2017)告示の中学校学習指導要領解説には、次のように示されている。

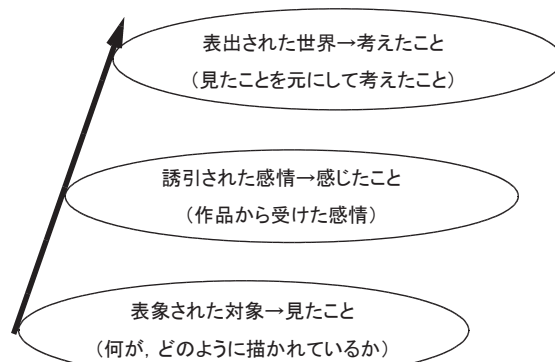


図1：授業者のコーディネイトにおけるステップ

鑑賞は、単に知識や作品の定まった価値を学ぶだけの学習ではなく、自分の見方や感じ方を大切に、知識なども活用しながら、様々な視点で思いを巡らせ、自分の中に新しい意味や価値をつくりだす学習である。このような鑑賞の学習を充実していく手立ての一つとして、言語活動がある。(中略)・・・しっかりと作品を捉えて見ることにより、自分の中に新しい価値がつくりだされていくことになる。

ここでは、対話による美術鑑賞が、新しい価値をつくりだす表現活動であることを、言い換えれば意味を生成する活動であることを述べている。つまり、「見ること・考えること」の活動である鑑賞を充実させることは、言語活動を通じた表現活動を充実させることに他ならない。「見ること」でインプットされた視覚的な情報は、対話というコミュニケーションのフィルターを通して「考えること」に及び、話したり聞いたりすることで「表現すること」の段階でアウトプットする。そして、次への新たな問いに繋がり、子どもの思考を循環、更新していくこととなる。

教科によって終末のあり方は様々であるが、自分の学びを実感し、次時への期待感や新たな課題意識を持たせて授業を終えたい。対話による美術鑑賞は、正解のない授業であり「わかった」「できた」という感情になりにくい、その作品に対する自分の意味を各自で確認させたり、この時間で学んだことをまとめたり、発表させたりすることで授業を振り返ることは、他教科等の振り返りの仕方と大きく変わることはない。

実際のところ、この鑑賞法では、授業後に授業者に話しかける子どもが実に多い。話足りなかった子ども、さらなる関心から提示された作品資料をのぞ

き見に来る子ども等が多く、授業への興味・関心が高いことが分かる。これは、授業で何かを掴み得た子どもの姿でもあり、まだまだ探求したい子どもの欲求の表れだと言える。

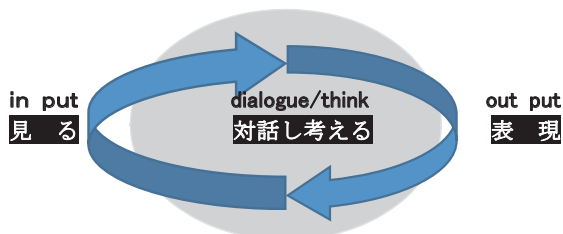


図2：見ること・考えること・表現することの関連

V 対話による美術鑑賞の授業実践記録と考察



『陽光、あるいは陽光に舞う塵』¹⁾
ヴィルヘルム・ハンマースホイ²⁾

○作品について

作品は、人物が登場せず、語りかける構成要素も少ない。また、空想的で物語性が強いのかも意見が分かれる。話しづらい作品であるが、子どもはこの鑑賞方法を何度か経験しているため、どこまで深く鑑賞できるかを期待した。

1 授業環境

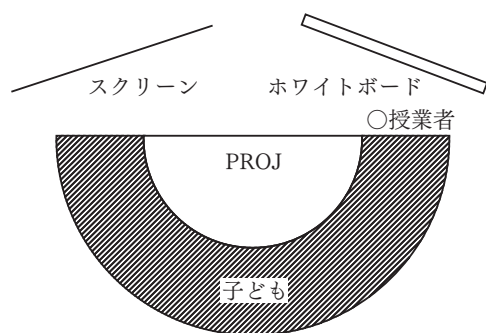


図3：鑑賞授業会場

2 授業の実際

1 学習の約束（じっくり見る、友達の話最後まで聞く、手を挙げて意見を言う等）を確認する。

2 プロジェクターで作品を提示

T：「さて、今日の作品はこれです。」

3 じっくりと作品を見る（30秒） ※1

T：「何が見えますか？」 ※2

・子どもの顔、手の上げ方を観察する。

C：「窓」「ドア」「誰もいない部屋」「陽が差しこんでい

る。」

①「陽が差しこんでいる。」は現象に対する深い見方の意見。

・一つ一つの意見を確認しながらうなづく。

・子どもの意見を板書していく。

T：「そうだね、確かに陽が差しこんでいる。」 ※3

・陽の当たりに注目させる。

C：「寂しい部屋だと思った。」

②感じた意見。

C：「陽が差し込んで、私はほっとする部屋だと思う。」

③対峙する意見。

C：「ぼくは、やっぱり寂しい感じ、引っ越しの後みたいだ。」

④①に同調する意見に自分の感想を付け加えている。

T：「あなたは、引っ越ししたことあるの？」

・③に対する根拠を問う。

C：「ないけどそんな感じ。」

C：「春の日差し。」

⑤季節（時間）についての意見。

T：「どうしてそう思ったの？」

・⑤に対する根拠を問う。 ※4

C：「差し込む日差しが春っぽい」「引っ越しは春に多い。」

T：「意見や感想が少し出てきたね。整理してみるね。」

・整理分類のための小まとめをする。

・板書で対話してきたことの共有化を図る。

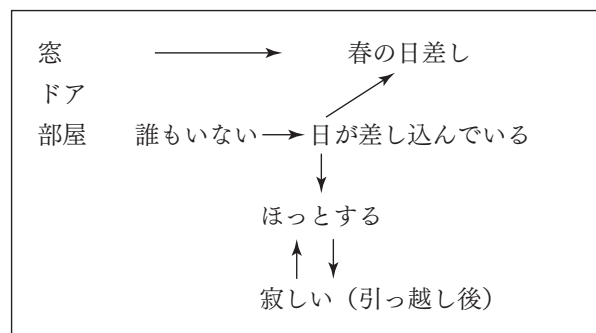


図4：板書

授業考察1

※1～3は、じっくり見ることを促している。

※4では、根拠を問うことで経験値や自問自答を促す。

・作品の与える印象を事前に予想し、意識して子どもの顔をじっくり見ながらうなづく、意見の一つ一つをゆっくり、丁寧に受け止めた。

・板書を構造化し、対話のプロセスが見えるようにした。

・自分なりの考えや他より深い見方について、表情ではめながら、聞き返すなどした。

・意見が拡散しかけると間を開けるなどし、子どもがじっ

くりと考える時間を確保し、つないでいく子どもの意見を大切にしていって。

T：「みんなの意見や感想を簡単にまとめるとこんな感じかな。」

「ほっとするという人と寂しいという人がいたけどこの意見についてもう少し話したい人がいたみたいけど。」

・比べることで対話の焦点化を図る。 ※5

C：「ぼくはやっぱり寂しいというか怖い感じさえる。きっと誰かそこに住んでいたんだと思うけど、人の気配が全くない。」

⑥想像力を働かせている意見。

C：「私も寂しい感じがした。ほっとするという意見があったけど、白い壁が冷たい感じがする。」

⑦色に注目した意見。

T：「白い壁ってどの辺？」

・色、場所に留意させる。

C：「この辺・・・あれ??」

C：「そこは壁じゃないと思うけど。」

C：「ドアじゃない？」

C：「私もドアだと思ったけど取っ手がないので迷っていました。」

・ノブがないことを理由に意見を述べている。

・窓がドアじゃないかという意見、昔ドアだったという意見、わざと取っ手を取り払ったという意見など様々な意見が出る。

T：「そういえば取っ手はないね」「ドアなのかな壁なのかな。」

C：「どう見てもドアだと思う」「壁にこんな枠みたいなものがないもの。」

・ドアの形に気付いて意見を述べる。 ※6

考察2

※5で視点の焦点化を図り、さらに深堀りした。

※6では、新しい発見から、作家や時代などの作品の背景に迫っていった。

・人の気配、無機質なドア、壁、部屋の空気等、自分の想像したことの根拠を確かめるよう言葉にしていた。

・ドアノブがないことの発見で対話している空気が一気に緊迫した。「なぜだろう」という疑問に満ちた意見が多くなった。

・作品から読み取れる色や形、イメージについて自分なりの見解をもつようになってきた。

C：「寂しいのは、絵を描いている人の気持ち？」

C：「家族と離れた感じかな。」「離婚？」

T：「意見が絵のことではなく絵を描いている人、作者

についての話が多くなってきたね。」

「作者はどんな人だと思う？」

・話の視点を切り替える。

C：「ひとりぼっちで暮らしている人。」

T：「どうしてそう思ったの？」

・根拠を問う。

C：「大きな家に住んでいるけど、使わない部屋があって、そこにはきっと誰か子どもか、奥さんか住んでいたんだけど出て行ってしまったと思う。」

C：「ぼくはドアの取っ手がないことがやっぱり気になる。作者は、自分から外へ出て行くことを嫌っている現れだと思う。」

⑧作者の絵を描いている位置の視点に立っている。

T：「外って？」

・言葉の意味を確認する。

C：「つまり引きこもりみたいな」

C：「引きこもりは変だよ。」

C：「内向的な人？」

⑨作者の気持ち、人柄について想像した意見。

C：「私も一人になりたいときがあるからなんか分かる感じ。」

C：「ドアノブがないって閉じこめられているんじゃないの。」

⑩自分の経験を踏まえた意見。

T：「それって、どんな感じ？」

・感じ方をさらに追求する。

C：「なんか、ゆっくりというかそんな生活をしている人かと思う。」

⑪時間を感じ、意識した意見。

以下続く

考察3

・作品を見る視点が作品の中から外に広がっていった。

・客観的に作品を見る一方で自分の経験をもとに深い観察力で自分の意見を言うようになっていった。

・友達の意見をきちんと踏まえた発言が多くなってきた。

・友達の意見に同調したり、反対したりしているが、否定したり、無視したりしている発言はなかった。

※【2014年：A小学校6年生（23名）授業者は筆者】

授業記録から抜粋。

3 振り返って

アイスブレイク後、スタートしてここまで25分。

授業の始めは、何が見えているのかを問う。この作品は、描かれているものが少ないため、ほとんどの子どもが、作品に描かれている窓、部屋、ドアを答える。徐々

に、目に見えない事象である日差しや空気等の空間に着目し、同時に自分の経験を基に語り始める。この段階で、子どもは作品の全体像をつかみとろうとしている。授業者の「そうだね。」や「どうしてそう思ったの。」の問い返して、自分の感じたことを言葉に変換し、自分自身を客観視する。さらに作品の細部を見つめ直したり全体を俯瞰したりして自分の感じたことについて根拠を持って語っていく。

自分の経験値を基に作品を見直し、考えを深め、語ることは、自分が何者かである事を語っていることでもある。また、発言していない子どもも同様に自分と他の人との共通点や相違点などを他の人の意見を通して分かるようになる。

このことは、秋田の探究型授業にも当てはまる。学校教育の指針には、「形式的に話し合いを取り入れたりするのではなく（中略）学習過程におけるそれぞれの段階をしっかりと機能させた上で一連のプロセスとして関連付けて捉えることが重要である。」と示している。それぞれの段階とは、見通しを持つ段階や自分の考えを持つ等の段階のことであり、それぞれの段階における「見ること、聞くこと、話すこと、考えること」等の学習活動を示している。子どもは、それぞれの段階で自分の考えの根拠を探したり、他の人の意見から新たな考えにたどり着いたりしている。

この作品は、人物がそこにはいないし、物語性が強そうでもない。けれども対話による美術鑑賞に不向きというわけではなかった。むしろ子どもの鑑賞経験や授業者のコーディネイトが、授業に大きく関わることが実践から明らかになった。この鑑賞方法を積み重ねるほどに、子どもの着眼点は広がり、造形的な視点を意識して見て、自分の経験との関連を基にしながら考える。そして、発想や構想を深め、言語活動を充実させながら表現していく。

VI おわりに

1 対話による美術鑑賞普及の成果と課題から

(1) 成果

- ・対話による美術鑑賞はおもしろい、楽しい、やれそうだとことを実感している授業者がほとんどである。
- ・対話による美術鑑賞を切り口として、題材構想の在り方、支援の仕方等今までの授業の在り方を考え直してみる機会となり、授業改善に先生方自ら取り組む姿勢が見られるようになった。
- ・個々の作品を大切にするとともに、鑑賞の視点を与えることを意識した授業や掲示が増加した。

(2) 課題

- ・30人、40人クラスでの実践をどのように進めていけばよいのか。
- ・題材計画を立てる際に、事前・事後の学習活動をどのように位置付ければよいのか。
- ・育成したい資質・能力、つまりは授業のねらいが曖昧であり、単に鑑賞法に乗せて子どもに話し合せている授業が散見される。
- ・対話に時間をかけるために、じっくり詳細に見る活動をおろそかにしてしまっているため、じっくり考えたり、深い対話になっていない状況がある。

鑑賞の授業改善を目指して始めたこの対話による美術鑑賞であったが、コーディネイトの在り方、指導計画、題材構想、評価等、授業づくりに関わる教師の授業改善意識が高まったことは意外な成果であった。

鑑賞の活動は、表現の活動との兼ね合いから1時間単位の1回で終わってしまう場合が多いが、連続した授業を計画することで、計画的に深い学びに結び付けていく必要性を強くした。やはり、授業者は、「この作品を使って子どもにどのような資質・能力を身に付けたいのか」を明確にすることは大切であり、伴った教材研究、指導過程、コーディネイトの仕方を工夫していく必要があると考える。

以上のように、「見ること・考えること・表現すること」の三つ視点プロセスを踏まえた対話による美術鑑賞の授業を行うことは、秋田の探究型授業の目指すところと軌を一にしており、子どもの思考力、判断力、表現力の向上に有効に機能すると考えられる。そしてさらには、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善に繋がることは明らかであると考えられる。

2 今後の授業改善に向けて

図画工作・美術科の授業時数は、小・中学校ともに週に1時間から2時間程度であり、表現や鑑賞にまとまった時間確保ができない状況がある。この中で、子どもの関心・意欲を持続させていくことは難しく、多くの授業者は、年間の指導計画に頭を悩ませている。特に表現の活動にはまとまった制作時間が必要とされるため、鑑賞はどうしても表現の補完的な立場となってしまう。

このような現実を踏まえ、今後の図画工作・美術科の授業改善に向けては、表現及び鑑賞の活動をバランスよく年間指導計画に位置付け、双方が一体的に補い合っ高まっていくよう計画していく必要がある。さらには鑑賞の活動のみならず、1時間1時間の造形的な見方・考え方を働かせた「見ること、話すこと」の時間と場を十分に保障し丁寧に扱うことで、「感じること、考えること」

への深化を図りたい。そうすることが、この教科の思考力・判断力・表現力等の質的な向上に大きく繋がると考える。

これからの学校教育活動においては、肢体を働かせ、五感と言われる視覚や触覚、臭覚等の子どもが成長していく上で必要かつ普遍的な能力を十分に働かせることは

さらに重要になると考える。日常の学習活動である「見ること・考えること・表現すること」のそれぞれの意味と関係性を再考し、時代に即応した新たなコミュニケーションの在り方も同時に考えながら、子どもの思考力・判断力・表現力等の資質・能力の向上が図られることが求められる。

【注釈】

- 1) 美術史家。前ニューヨーク近代美術館教育講師，世界各地の美術館や学校で鑑賞教育に関する講演，執筆，ギャラリートークをおこなう。
- 2) 1983年ニューヨーク近代美術館教育部長
- 3) 当時は高知大学教授，「美術による学び研究会」発足，著書「まなごしの共有」「風神雷神はなぜ笑っているのか」他著書多数。
- 4) 研究紀要 第34集：教科研修部研究「児童生徒の基礎学力向上を図る受業のあり方」秋田県総合教育センター編
- 5) 美術鑑賞指導者研修（2006）：国立美術館主催
- 6) 第一回美術館を活用した鑑賞教育の充実のための指導者研修（2006）：国立美術館主催
- 7) 一部引用：国立美術館の鑑賞教材パイロット版
- 8) 秋田県教育委員会 令和3年度学校教育の指針
- 9) 佐伯胖は著書『「学ぶ」ということの意味』でディレンマという表現をしている。
- 10) 秋田県教育委員会 令和3年度学校教育の指針

【引用参考文献等一覧】

- ・文部科学省（2017）：中学校学習指導要領（平成29年7月）
- ・文部科学省（2008）：中学校学習指導要領（平成20年9月）
- ・文部科学省（1998）：中学校学習指導要領（平成10年12月）
- ・文部科学省（1988）：中学校学習指導要領（平成元年3月）
- ・上野行一『風神雷神はなぜ笑っているのか』光村図書2014
- ・佐伯胖『「学ぶ」ということの意味』岩波図書1995
- ・『児童生徒の基礎学力の向上を図る受業のあり方』秋田県総合教育センター2003
- ・梶谷真司『考えるとはどういうことか』幻冬舎新書2018
- ・国立美術館の鑑賞教材（パイロット版）国立美術館2007
- ・上野行一『対話による鑑賞教育』光村図書2008