

[図画工作・美術]

多様な表現を認め合い「造形的な見方・考え方」を 広げる鑑賞指導の在り方

－「対話型鑑賞」の実践を通して－

石垣 言美*

1 主題設定の理由

平成29年に告示された学習指導要領において、小学校図画工作では「生活や社会の中の形や色などと豊かに関わる資質・能力」を、中学校美術では「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」を育成することが目標とされた。小学校学習指導要領解説図画工作編の「第4章 指導計画の作成と内容の取り扱い」では、資質・能力の育成のためには「主体的・対話的で深い学び」の実現が不可欠であり、その実現の鍵は「造形的な見方・考え方」を働かせることとされている。

これまで、児童が自分の思いを表すことを純粋に楽しむ姿、自分や友達の作品などについていきいきと語る姿、つくり出す喜びを感じている姿を大切にしたいと考え、実践を重ねてきた。しかし、どの学年においても、発想や構想を広げることに困難をかかえる児童が一定数いたり、学年が上がるにつれて絵に表す活動に苦手意識をもったり、根拠の曖昧な上手・下手にとらわれていたりする児童が増えたりする経験をし、このままでよいのか、どのような授業が資質・能力の育成につながるのかと考えるようになった。

令和2年度に担任していた2年生は、肯定的な関わり合いが不得手な児童が多く、自分の考えを受容されないことを恐れて、全体の前で発言することに躊躇する傾向があった。また、言語活動に支援が必要な児童も一定数いた。ほとんどの児童が図画工作の時間を楽しみにしていたが、2つの課題があった。1つ目は自分の考えに自信がもてず、見本と同じようにしようする傾向があること。2つ目は、自分なりの思いをもっていても、途中で友達の作品と同じものに変えることで安心感を得ようとする児童が一定数見られることである。また、相互鑑賞では、肯定的な視点で鑑賞ができるが、「きれい」「うまい」等の漠然とした発言や記述が多く、造形要素をもとにした自分なりの見方や感じ方をもっている児童は少なかった。また、学級内の人間関係にとらわれている様子も見られた。これらの課題を解決し、「生活や社会の中の形や色などと豊かに関わる資質・能力」を育成するために、何ができるのだろうかと考えた。

岡田京子は、阿部宏行との対談の中で、資質・能力の育成のための「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」には、「自分の成長やよさ、可能性等に気づき、次の学習につなげられるようにすること、自分との対話を大切にしつつ、互いの活動や作品を見合いながら考えたことを伝え合ったり感じたことや思ったことを話したりするなどの言語活動を一層重視すること」¹⁾が重要と述べている。阿部も、「子供が自ら自分の感じたことや考えたこと、意見などを話したり聞いたりするという、子供主体の基に発揮される対話」²⁾が重要であり、図画工作科においても言語活動を一層重視する必要性を述べている。

低学年の図画工作科では、通常、美術作品の独立した鑑賞は行わない。しかし、言語活動を充実させ、「主体的・対話的で深い学び」を実現するために、この活動を行う価値があると考えた。美術作品の鑑賞を行う価値は2つある。1つ目は、作者が、学級内の人間関係に関わりない全くの他者であること、2つ目は美術作品の鑑賞には正解はないことである。美術作品の独立した鑑賞を「対話型鑑賞」を取り入れて行うことにより、多様な表現を認め合い語り合う「主体的・対話的で深い学び」の鍵となる「造形的な見方・考え方」を広げることができると考え、本主題を設定した。

2 研究仮説

肯定的な関わり合いを苦手とする児童が多い学級集団に、「対話型鑑賞」の手法を取り入れた美術作品の鑑賞を行い、多様な見方や感じ方に触れる経験を重ねさせる。このことによって、多様な表現を認め合い、「造形的な見方・考え方」を広げることができると考え、本主題を設定した。

*三条市立月岡小学校

3 研究内容与方法

(1) 研究内容

① 「対話型鑑賞」を取り入れた美術作品の鑑賞活動

本研究の鑑賞には、「ヴィジュアル・シンキング・ストラテジーズ」(以下VTS)を取り入れる。VTSは、ニューヨーク近代美術館で1991年に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である。米国の研究では、思考力の向上に成果が見られているこのプログラムは、日本では「対話型鑑賞」と呼ばれている。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ることが多い³⁾。「対話型鑑賞」は、鑑賞者が作品の中に見えるものを根拠として感じたことや考えたことが、肯定的に受け止められるという価値がある。本研究の鑑賞の活動にVTSを取り入れることは、作品から造形要素を見出し、それらを組み合わせて「お話」を考えていくことに有効なのではないかと考えた。

② 美術作品の「独立した鑑賞」

美術作品には作者による主題がある。しかし、低学年の発達段階では、美術作品を鑑賞してその主題を見出すことはそぐわない。ここで美術作品の鑑賞を行う価値は、正解がなく多様な見方や考え方ができること、美術作品の作者が学級内の人間関係に関わりのない全くの「他者」であることである。このことで、人間関係にとらわれず、自由に作品を見て感じ考えた自分の表現に自信をもつこと、多様な表現に価値を見出すことができるのではないかと考えた。

③ シンキングツール「クラゲチャート」による、思考の可視化

黒上晴夫は「思考スキルは、考えを進める手続きやそれをイメージさせる図として見せることができると考え、そのような手順や図をシンキングツールと呼んでいます⁴⁾と述べている。本研究で使用する「クラゲチャート」は、「理由づける」・「関係づける」・「要約する」の思考スキルに使用するシンキングツールである。

児童が美術作品を鑑賞して「お話」を考える活動では、作品の中から造形要素を見つけ、それらを自分なりの見方や感じ方で理由づけたり関係づけたりしながら再構築していることが重要である。このツールを使用することで、罫線みの文章を記入するワークシートに苦手意識があったり、「お話」が思いつかないと活動が停滞してしまったりする児童も、見出した造形要素をチャートの足部分に、思いのままに書き出して可視化することができる。それらが思考の拠り所になり、言語活動に抵抗のある児童にとって活動に取り組みやすくなるのではないかと考えた。

(2) 研究の方法

鑑賞する美術作品は、日本文教出版「アート・カード 1・2下」⁵⁾に掲載された作品を中心に選定した。【表1】

手立ての有効性を、シンキングツール「クラゲチャート」を取り入れたワークシートの児童の記述内容、活動の様子や発言から検証する。

【表1】 指導計画と鑑賞した作品(★は、日本文教出版「アート・カード 1・2下」の掲載作品)

次	時	主な学習内容 ※2次は、全て「クラゲチャート」を使用。	鑑賞する作品
1		シンキングツール(クラゲチャート)の使い方(朝活動)	
2	1	見つけた造形要素からお話を考え、ペア・全体で交流する。	パウル・クレー「ニーゼン山」★
	2	見つけた造形要素からお話を考え、トリオ・全体で交流する。	パウル・クレー「子供と伯母」
	3	見つけた造形要素からお話を考え、トリオ・全体で交流する。	ジョアン・ミロ「絵画」★
3		校内造形展の各学年の作品から、気に入った作品を見つけ、気に入ったところや、よいと思った理由をワークシートに記入する。	全校児童の作品(校内造形展)

4 実践の概要(2年生25名 令和2年10月~11月)


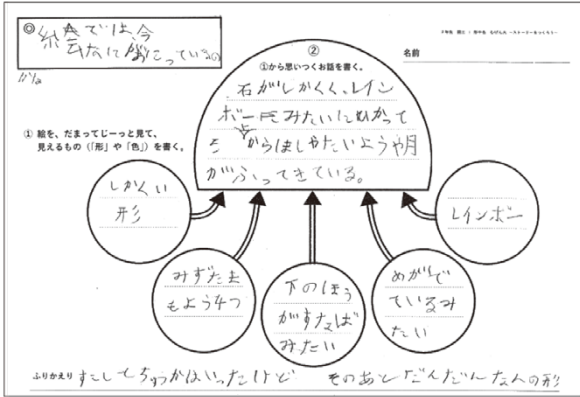

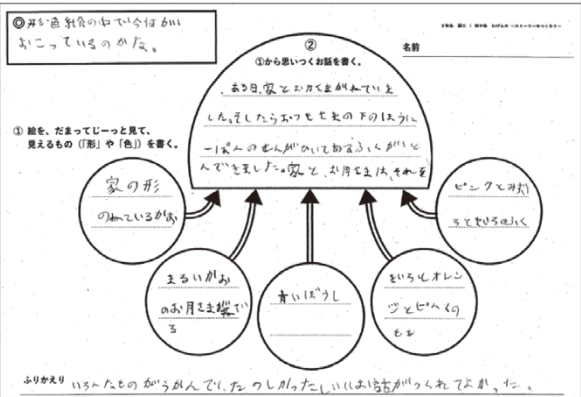
題材名:「形や色 むげん大 ~ストーリーを作ろう~」 「B鑑賞」(1)ア、〔共通事項〕(1)ア、イ

(1) 授業の実際

① 抽出児Aの2次1・2時の学び(作品:パウル・クレー「ニーゼン山」,「子供と伯母」)

抽出児A(以下A児)は、絵を描いたり工作をしたりすることが好きで、図工の学習を楽しみにしている。しかし、他教科においても気になることがあるとそこにこだわり、活動が停滞してしまうことがある。学校生活の中では、友達の発言を肯定的に受け止めることが不得手で、友達の一瞬の視線をも否定的に捉え、自分から声をかけることができないことがある。A児の2次1・2時のワークシートの記述内容を追って行く。

【表2】美術作品とA児のクラゲチャートを取り入れたワークシート

<p>1時：パウル・クレー「ニーゼン山」【写真1】</p>   <p>1次のA児のワークシート【図1】</p>	<p>2時：パウル・クレー「子供と伯母」【写真2】</p>   <p>2次のA児のワークシート【図2】</p>
---	--

ア 1次：パウル・クレー「ニーゼン山」

題材のスタートに、本作品を選定した理由は2つある。1つ目は、中心要素の大きな三角形や手前に並んだ四角形が様々な見方ができるため、活発な対話が期待できること、2つ目は星や月、太陽のように見える形が描かれており、絵本の挿絵のような雰囲気があることで低学年の児童にとって親しみやすいため、主体的に鑑賞できることである。

授業でも、青い大きな三角形が山であるのか、建物の屋根であるのかで児童の意見が二分し、活発な対話が行われた。

A児は、作品の中から、しかくい形、みずたまもよう4つ、下のほうがすなばみたい、めがでているみたい、レインボー、を見つけ、「石がしかくく、レインボーみたいにひかててる。上からほしやたいようや月がふっつていきてる。」というお話を考えた。ふり返りには「すこしとちゅうからはいったけど、そのあとだんだん見えてきて、なんの形や色が見えるか、のところがおもしろかった。お話を考えられてよかった。」(「形」以降は裏面に記載)とあり、造形要素を見つけたり、友達と見方や感じ方を交流したりすることにおもしろさを感じながらも、そこから「お話」を考えていくことには、やや不安な気持ちでいることがわかる。【図1】学級全体のふり返りの記述から「同じものでもいろいろな見方がある。」という価値に到達したと考えられる児童は88%であった。また、「楽しかった。」「もっといろいろな絵を見てみたい。」等の肯定的な記述は87%で、よいスタートをきることができた。

イ 2次：パウル・クレー「子供と伯母」

線による描写の組み合わせで様々な要素が見える本作品を選定した。本作品を鑑賞することで、3時に鑑賞するジョアン・ミロの「絵画」に見られる抽象的な記号や線による描写に慣れ、主体的に鑑賞させたいと考えたためである。

1時の作品と比較して、「(形や色を見つけることが)ちょっとむずかしい。」と感じた児童が多くいた。

授業の導入で、「今日の(作品)はむずかしいな。」「(形や色を)ちょっと見つけられない。」というつぶやきも聞かれる中、A児は作品の多様な線の中から服のように見える形を見出した。

クラゲチャートの足部分には、家の形のねているかお、まるいかおのお月さまがねている、青いぼうし、きいろとオレンジとピンクのもも、ピンクとみずいろときいろのふく、とある。そこから、「ある日、家とお月さまがねていました。そしたら、おつきさまの下のほうに一ぼんのせんがひいてあるふくがとんできました。家とお月さまは、それを(以降はワークシートの裏面に記載)見て、どちらが(ふくを)きるかそうだんしてます。」というお話を考え、発表をして友達から賞賛された。ふり返りには「いろいろなものがうかんでたのしかつたし、いいお話がつくれてよかった。」と記述している。1時では、初めての活動で不安な中、「考えられてよかった。」と安堵していたA児が、学習を通して多様な見方や感じ方に触れ、造形要素を見出したり交流したりする楽しさを確かなものにしたこと、「お話」を





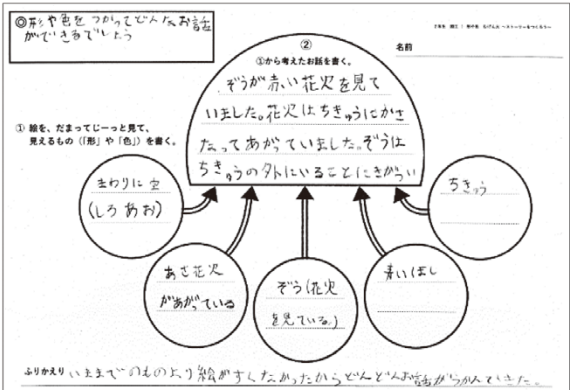
友達から賞賛され、自分の見方や感じ方を肯定的に捉えるようになってきたことが記述に表れている。また、1時では、クラゲチャートの足部分に記入した造形要素5つのうち、お話に取り入れられているものは2つだが、本次では取り入れた造形要素が増加し、そこに、ある日、とんできました、そうだんしている、等の言葉が加わって深まりが見られる。

② 抽出児Aの2次3時の学び (作品：ジョアン・ミロ「絵画」)

これまでで最も抽象的な、ジョアン・ミロの「絵画」を選定した。選定の理由は、活動に慣れた3時に、シンプルで抽象的な造形が自由な発想を促す本作品を鑑賞することにより多様な「お話」ができることが予想され、それらを交流することで、活発な言語活動が行われ、造形的な見方や感じ方を広げることができると考えたためである。

2次までに活動に自信を深めてきたA児は、すぐにクラゲチャートの足部分を記入し、お話を書き始めた。活動の様子を以下に示す。

【表3】 2次3時でのA児の様子とクラゲチャート (A：A児 C1・2：同じグループの児童 T：石垣)

発話者	発話, (児童の行動と様子)	
A	(クラゲチャート【図3】をすぐに記入する。) <クラゲチャートの足部分> まわりに空(しろあお), あさ花火があがっている, ぞう(花火を見ている), 青いほし, ちきゅう (お話を書き始めて)もう書いていいのかなあ。(Tに質問に行き, 書いていいと言われる。)	
T	考えたお話を, グループで発表しましょう。	
A	読んで, 読んで。(笑顔で同じグループの児童に話しかける。その後, 自分のお話を読む。)	
C1	(笑顔で拍手する。)	
T	発表してくれる人はいますか。(その後全体の交流へ活動が移る。A児は意欲的に挙手する。)	
T	Aさんどうぞ。(黒板の前へ行き, 発表する。)	
A	象が赤い花火を見ていました。花火は地球に重なっていました。 象は地球の外にいることに気づきました。象は気がついた後, 走っていきました。 (拍手され, 自席に戻る。)【写真3】	<p>上【写真3】下【写真4】</p>
C2	いいじゃん, いいじゃん。	
A	(同じグループのC2に肯定的な言葉をかけられているが, 言葉を返す等の具体的な反応はしない。)【写真4】(下線：A児の自信が現れている行動)	
<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;">  <p>ジョアン・ミロ「絵画」【写真5】</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>A児のワークシート【図3】</p> </div> </div>		

A児は、発表後に自席に戻った際、同じグループのC2からかけられた肯定的な言葉に対して言葉を返したり、笑顔になったりする等の反応はしていない。(【表3】～部)しかし、ふり返りには「いままでのものより絵がすくなかったから、どんどんお話がうかんできた。」という、これまでで最も自信に満ちた記述をしている。目に見える反応はないが、これまでの学習経験と友達からの肯定的な言葉がけの蓄積が自信に繋がったことが記述に現れている。A児のふり返りにある「絵」とは、作品の中の造形要素である。絵が少ないと(お話を)考えやすいという自分の思考の特徴を捉え、お話を考えることの楽しさを実感している。

学級全体で様々なお話ができ、学習のまとめでは、同じ形を見ても多様な見方や感じ方があり、その組み合わせから幾通りものお話ができる面白さ、また、それぞれの見方や感じ方のよさを共有することができた。ふり返りに「楽しかった。」「もっとやってみよう。」という趣旨の記述をした児童は、これまでで最も高い91.3%であった。

③ 3次：校内造形展での作品鑑賞

本研究の最後に、例年行っている「校内造形展」での相互鑑賞を行った。2年生の児童にとっては、2回目の経験である。この時間はクラゲチャートを取り入れたワークシートは使用せず、通常使用している文章で記述するワークシ

トを使用した。学習課題を設定した際の児童とのやりとりを【表4】に示す。

この場面で、題材の学習を通して学級全体で2つの意識が高まっていることがわかった。1つ目は、形や色を中心とする造形要素を見出そうとする意識、2つ目は、見方や感じ方の違いに対する受容である。作品を鑑賞する際に大切なのは、「造形要素を見出すこと」であること、前時までに繰り返し共有してきた「同じ作品を見ても考えることは違う」「見方はそれぞれに違っている」という価値の定着も見られた。

鑑賞する際、グループ等は指定せず、多目的教室や渡り廊下に展示された作品を自由に鑑賞させた。

A児は、活動開始直後から一人で鑑賞していた。A児が鑑賞カード【写真6】に記入した、4年生の作品「おお(う)ごんのビースト」は、金色の竜が画面中央に大きく描かれ、児童の人気が高かった作品である。その理由として、「かっこいいから。」という記述も見られる中、A児は「いろがこまかくわかれていて金いろだし大きいとかがよかった。」と書いている。鱗を一枚一枚色を変えて丁寧に着色し、主要なモチーフである竜が大きく描かれているという作品の造形的なよさに着目して、自分なりの見方や感じ方を獲得していると言える。

同様に、6年生の作品「まい日かよったすてきなこうしゃ」では、「ひかっているように見せるためにあえてぬらないところがあって、『ものすごいふうしているなあ』と思った。」と記入している。自分の思いを表すために、あえて着色せずに紙の色を生かすという工夫をしたことを的確にとらえた記述が見られた。鑑賞能力の伸長が感じられる。

A児はこれまで、わからないことは担任に質問することがほとんどで、自分から友達にたずねることが不得手であった。しかし、今回は自分から友達にたずねたり話しかけたりしていた。本研究の活動を通して、自分の見方や感じ方に自信をもったことで、自ら仲間との関わりを求めることもできるようになった。

学級全体でも望ましい変容が見られた。活動開始直後、日常的に遊ぶ機会の多い友達と一緒に鑑賞している児童もいたが、しばらくすると自分が気に入った作品を見つけて、個々に鑑賞する児童がほとんどであったことだ。「先生、あの色って何ていうの。」と担任にたずねるなど、自分なりの造形的な視点や思いをもって主体的に活動していた。これまで行ってきた相互鑑賞では、人間関係にとらわれている様子があった児童も、思い思いに鑑賞する姿が見られた。

6 成果と課題

本研究を通して、2つの成果と1つの課題があった。

第1の成果は、美術作品を鑑賞する活動を通して造形要素への意識が高まり、鑑賞する際の意識の中心が「やってはいけないこと」から、「造形要素を見出すこと」「よさを伝えること」「多様な表現を認めること」へ移ったことである。

4月当初に行った質問紙によるアンケートの「作品を見るときに、気をつけていること」への回答は、かつてにさわ

【表4】3次 学習課題設定時の児童の様子

C1~C4：児童 PP：特定できない複数の児童 T：石垣
下線：意欲や、造形要素を見出そうとする意識の高まりが見取れる言動
太字：見方や感じ方の違いに対する受容

発話者	発話、(児童の行動と様子)
C1	ね、ね、ねえ、先生。今日の図工、何すんの。
T	あ、わかった！鑑賞！ね、鑑賞！（意欲的な様子。）
T	よくわかったね、今日の図工は「つくし作品展(※)」の鑑賞です。 ※校内造形展の名称
C1	いえーい、やったー！
PP	楽しみ、楽しみ。早く行きたい。
T	はりきってるね。鑑賞するとき、どんなことに気をつけますか。
PP	はい！はーい！（半数以上が挙手。）
T	C2さん。
C2	はい。形をいっぱい見つけることです。どうですか。
PP	同じです。(元気な声で。)
C3	ちょっとつけ足しです。
T	C3さん。
C3	はい。形と、色もいっぱい見つけます。どうですか。
PP	同じです。
C4	色もちゃんと見ないと。
C5	お話も考える。
C1	わかる！お話ね、お話！
T	そうだね。お話、たくさん考えたよね。いろんなお話ができたね。
C6	ちがっていいんだよ。
C1	ちがうからいい。
T	そうだったよね。よく覚えていたね。じゃあ、鑑賞のときに大事なものは…。
PP	形と色！
T	みんなは本当に大事なことをよくわかっているね。 じゃあ、今日の二重丸は「つくし作品展で、形や色をみつけよう。」でいいかな。
PP	いいです！いいよ。(等、肯定的な返事。)

学年・だいいい	すきなかたちやいろ、かんじを見つけてかきましよう。
4年 おお(う)ごんの ビースト	いろがこまかくわかれていて金いろだし 大きいとかがよかった。
6年 まい日かよった すてきなこう しゃ	ひかっているように見せるために あえてぬらないところがあって、 ものすごいふうしているなあと思った。

A児の鑑賞カード【写真6】

らない、こわさない、やなきもち（嫌な気持ち）になることをいわない、が主なものであった。しかし、本研究を通して、形をみつける、色、等に回答が変化した。また、よく見る、いいところを言う、いいね！を言う、ちがうのがいい、等、多様な表現を認めることの重要性を理解している記述も見られるようになった。

第2の成果は、作品から何らかの造形要素を見出し、自分なりの見方や感じ方ができる児童が増加したことである。このことは、校内造形展のワークシートに、造形要素をもとに自分なりの見方や感じ方を一つ以上記入している児童が全体の60.8%まで増加したことから見取れる。明るい色であったかいかんじがする、形がほんものみたい、等、形や色に着目し、その感じを記述できるようになった。繰り返し伝えてきた「形や色」のみでなく、そこから派生して描かれているものの大きさや、色の感じに注目した記述の増加にも着目したい。進級した4月当初、ワークシートの記述は、きれいだと思います、うまかったです、等の漠然としたものが多く、造形要素を見出している児童は34.8%であったことを考えると、この変容は成果である。このことから、「対話型鑑賞」を取り入れた美術作品の鑑賞を行うことは、多様な表現を認め合い「造形的な見方・考え方」を広げることにも有効であったと言える。

課題は、見方や感じ方を交流する対話が教師主導のものになりがちであったことである。本研究では、美術作品と児童個人の対話を軸として、教師が「対話型鑑賞」を進めた。しかし、阿部も岡田との対談の中で述べているように、「子供が自ら自分の感じたことや考えたこと、意見などを話したり聞いたりするという、子供主体の基に発揮される対話」が行われるようにしていかななくてはならない。今後は、児童同士で見出した造形要素を交流し合ったり、なぜそう思ったのかを質問し合ったりする中で、見方や考え方を広げることができるような活動を設定していく必要がある。

7 おわりに

研究の後、12月より版に表す題材を行った。題材の導入の活動で教科書の参考作品を見たり、製作途中で友達の作品を自然に見たりすることができるような場を設定していたが、安易な模倣に走ろうとする児童はほぼ見られなくなった。本研究を通して、教科書の参考作品や友達の作品を「見る」意味が変容したのではないかと考える。製作を終え、題名をつける際には、「思いつかない。」「わからない。」で活動をやめてしまうことなく、自らが表した作品と対話しながら、思いに沿った題名を考えようとする児童の姿があった。指導要領解説では、「表現と鑑賞はそれぞれに独立して働くものではなく、互いに働きかけたり働きかけられたりしながら、一体的に補い合って高まっていく活動である⁶⁾が、「独立して設定した鑑賞の場面で、新たな発想や構想、技能の手掛かりを得ることもある⁷⁾とされている。本研究で、様々な美術作品を鑑賞することで活用されたものが手がかりとなり、次の題材においても汎用的な使用に繋がった可能性も否定できないのではないだろうか。

福岡知子は、「独立した鑑賞活動のポイント」として、学習指導要領解説の内容を要約し、3つの視点⁸⁾を述べている。「子供が主体的に鑑賞する内容になっているかという視点」、「大人の価値観の押し付けになっていないかという視点」、「鑑賞における思考力、表現力、判断力等を高めるために言語活動を充実させているかという視点」である。この視点に留意しながら、一人でも多くの児童が、自分の思いを表すことを楽しいと感じること、上手・下手にとらわれることなく、生活の中の形や色と豊かに関わること、ひいては美術文化と豊かに関わっていくことができるように、今後も鑑賞の指導を工夫していきたい。

引用・参考文献

- 1) 阿部宏行、『平成29年度版 小学校 新学習指導要領ポイント総整理 図画工作』、株式会社東洋館出版社、2017年、p.10、対談中の岡田京子の発言
- 2) 同書、p.10、対談中の阿部宏行の発言
- 3) 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
- 4) 黒上晴夫、小島亜華里、泰山裕、『シンキングツール～考えることを教えたい～（短縮版）』、NPO法人学習創造フォーラム、2012年、p.2
- 5) 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
- 6) 文部科学省、『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 図画工作編』、日本文教出版、2018年、p.10
- 7) 同書、p.52
- 8) 同上書1)、p.123、「3独立した鑑賞活動のポイント」内の記述を参照