

群 教 七	G05 - 08
	平 26. 254集
	美術 - 中

美術作品を主体的に鑑賞し、作者の表現の工夫を感じ取ることができる生徒の育成

— 造形的な要素に着目する教材の活用と、ねらいに迫る発問の工夫を通して —

特別研修員 鐘田 崇人

I 研究テーマ設定の理由

「はばたく群馬の指導プラン」には、群馬県の実術科の課題として「形や色彩に着目して感じ取ること」とあり、形や色彩に着目し、作者の意図や表現の工夫を捉え、よさや美しさを感じ取り味わうことが、解決に向けて伸ばしたい資質・能力としてあげられている。

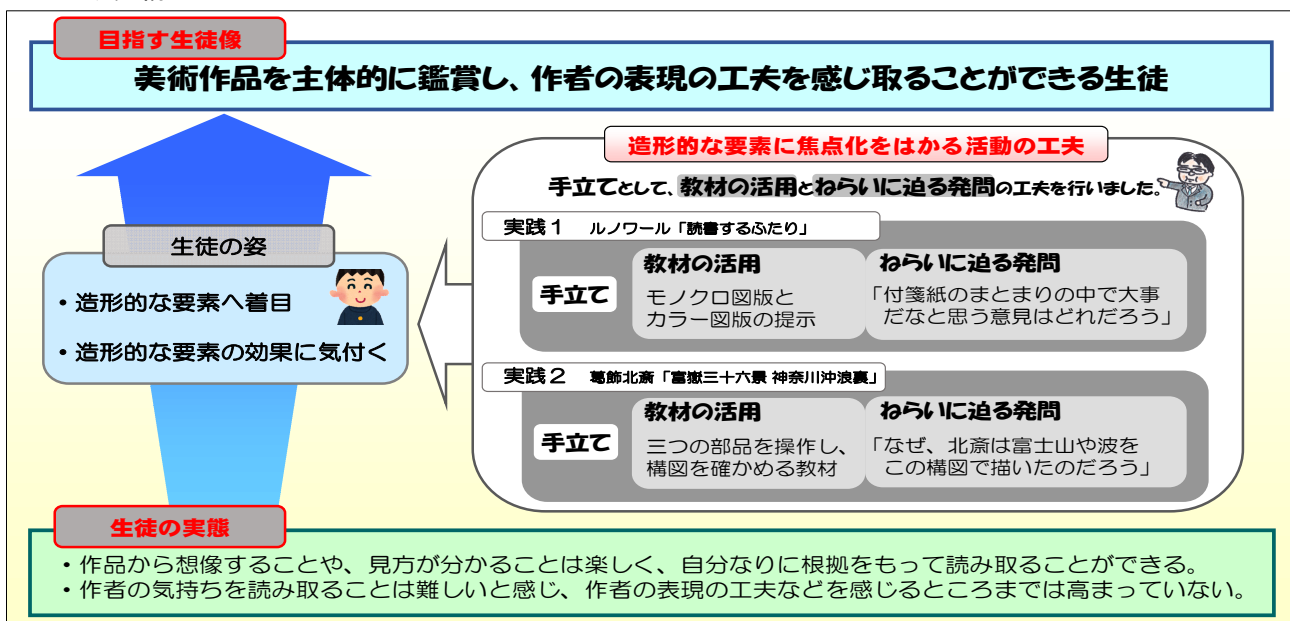
本校の1年生は、自分や友達の作品を鑑賞することを楽しみ、意欲的に取り組んでいる。自分なりに根拠をもって読み取れてはいるが、個々のモチーフの特徴や自分の感じた印象などにとどまり、作者の表現の工夫を感じ取るような、より深いところまでには至っていない。それは、形や色彩、構図といった造形的な要素の及ぼす効果を十分捉えられていないことが主な要因と思われる。その結果、作者の表現の工夫を感じ取って作品の印象を持ったり、よさや美しさなどを感じ取ったりできていないのである。そこで、造形的な要素に着目してその効果に気付かせ、作者の表現の工夫を感じ取らせたいと考えた。このことは、美術作品のよさや美しさを感じ取らせることにつながると考えた。

そこで、本研究では、造形的な要素に着目する教材の活用と、ねらいに迫る発問の工夫を行うこととした。教材を活用して視覚的に捉えることは、生徒が主体的に作品から感じ取ることにつながるものと考えた。しかし、教材を与えただけでは生徒の思考がねらいとする方向からずれてしまうことが予想されるため、ねらいに方向付けるための発問と併せて効果的な方法を探りたいと考えた。

以上のことから、上記のような研究テーマを設定した。

II 研究内容

1 研究構想図



2 授業改善に向けた手立て

二つの実践において、造形的な要素に着目する教材の活用と、ねらいに迫る発問の工夫について、次のような工夫を行った。

(1)実践1の概要と手立て

本題材は、ピエール＝オーギュスト・ルノワール「読書するふたり」を、造形的な要素である色彩から捉えさせる題材である。自分なりの第一印象を大切にしながら、色彩に着目して効果に気付かせ、気付いたことを話し合う活動を設定した。美術作品を色彩から捉えさせることは、作品のよさや美しさについて感じ取らせることにつながると考え、本題材を実践した。

①造形的な要素に着目させ、効果に気付かせるための教材の活用の工夫

- 作品を造形的な要素である色彩に着目させ、効果に気付かせるために、モノクロ図版からカラー図版という作品提示の仕方を工夫し、比較鑑賞する場を設定する。

②造形的な要素の視点から主題との関わりで表現の工夫に気付かせる、ねらいに迫る発問の工夫

- 「付箋紙のまとまりの中で、大事だなと思う意見はどれだろう」と生徒に色彩の効果について探しながら見させ、考えをまとめさせるような発問をする。

(2)実践2の概要と手立て

本題材は、葛飾北斎「富嶽三十六景 神奈川沖浪裏」を、造形的な要素である構図から捉えさせるものである。絵を主な三つの部分に分け動かせるようにした教材を操作させ、作者の立場から部品の重ね方を変えながら再構成させることで構図に着目し、構図の効果に気付かせるような活動を設定する。そして、じっくりと美術作品に向き合う活動を通して、作者の表現の工夫を感じ取らせることとした。

①造形的な要素に着目し、効果に気付かせるための教材の活用の工夫

- 美術作品を造形的な要素である構図に着目し、効果に気付かせるために、近景・中景・遠景の重ね方を確かめる教材（波裏くん）を活用する。

②造形的な要素の視点から主題との関わりで表現の工夫に気付かせる、ねらいに迫る発問の工夫

- 発問「なぜ、北斎は、富士山や波をこの構図で描いたのだろうか」により、教材で実感したことを踏まえ、作者の立場から表現の工夫を考えさせた。

Ⅲ 研究のまとめ

1 成果

- 教材を活用することで、生徒が主体的に造形的な要素に着目し、効果に気付くことができた。
- ねらいに迫る発問の工夫をすることで、造形的な要素から美術作品を捉え、作者の表現の工夫を感じ取ることができた。

2 課題

- 教材で、教師の意図と異なる操作を行うことがあった。活動の目的に合うよう、教材の操作性などを厳選する必要がある。
- 教材で感じた気づきを、自分の根拠として生かせない生徒がいた。教材の効果を意識した発問の精選が必要である。

3 提言

- 造形的な要素に着目し、効果に気付くような教材を活用することは、生徒が視覚から主体的に作者の表現の工夫に気付くことができる。これは、作品のよさや美しさを感じ取ることにつながる。
- ねらいに迫る発問の工夫をすることで、教材で捉えたことを生かして、ねらいの達成に向けて方向付けることができる。しかし、発問の言葉や内容を十分に精選することが必要である。

<授業実践>

実践 1

- 1 題材名 「色から発見！」(第1学年・1学期)
 作品名 「読書するふたり」(ピエール=オーギュスト・ルノワール 作)

2 本題材及び本時について

本題材では、ピエール=オーギュスト・ルノワール「読書するふたり」を鑑賞した。この作品は、同一主題の他の作品に比べ、明暗を対比的に用い、色彩が抑えられた無彩色を基調とした作品である。その他の無彩色との対比によるネオン効果が生まれ、色彩の持つ美しさや効果が際立つように表現が工夫されている。このことから、モノクロ図版とカラー図版を比較鑑賞したときに、色彩の効果が分かりやすいと考えた。そして、班で付箋紙のまとまりをつくらせ、考えを整理して全体で発表する活動を設定することで、色彩の表現の工夫について感じ取らせるようにした。

3 授業の実際

モノクロの図版を提示し、作品の第一印象を問い掛けた。その結果、主に次のような発言が得られた。

表 1 生徒が感じ取った第一印象の例

○本を読んでいる	○絵か窓のようなものがある	○二人は夫婦のように親しそう
○無彩色で描かれている	○髭かあごか分かりにくい	○ペンダントのようなものがある

次に、既習の色彩の効果について確認した上で、カラー図版を提示した。モノクロ図版からカラー図版の提示の仕方を工夫することで、二つを比較鑑賞させた。そして、カラーになって見え方が「よかったこと」「思った、感じたこと」「分かった、はっきりしたこと」という視点を提示した。この視点を意識して見るよう投げ掛け、付箋紙に考えを記述するよう促した。

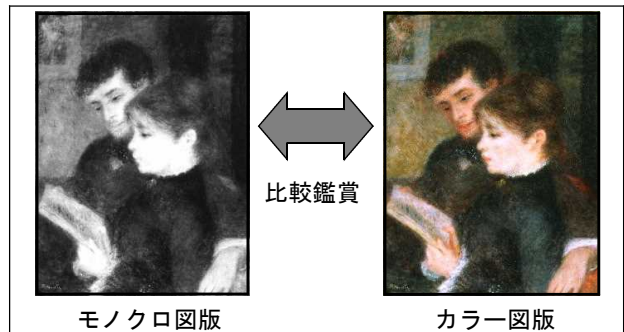


図 1 モノクロ図版からカラー図版を提示する教材

表 2 図版を比較し書いた生徒の付箋紙の例

○ペンダントの色が、はっきり分かるようになった	○二人とも表情が明るく見えるようになった
○二人がさらに仲良く見えるようになった	○全体が穏やかにみえるようになった

教材を活用したことで、ペンダントの色などの色彩に着目させることができた。モノクロ図版からはモチーフの特徴に着目していた生徒が多かったが、カラー図版と比較鑑賞する場を設定したことで、全体の雰囲気や表情などを捉えさせることができた。色彩の効果と自分なりに読み取ったことをつなげ、表現の工夫を捉えさせるため、班での活動に取り組みさせた。

班の活動では、付箋紙に記述した内容を班で発表する活動を設定した。発表することで自分の考えを整理させ、友達の考えを聞くことで、色彩に着目できていない生徒も、色彩に着目できると考えた。

次に、投げ掛けた視点に合わせて、付箋紙のまとまりをつくるよう促した。

付箋紙のまとまりをつくる活動の様子

- S1:色がついて、女の人が両手で本を読んでいると思った。
 S3:そうだね。それは、分かったことかな。
 S2:わたしは、ボタンがついてて、ちゃんとした服だと思った。
 S1:それは、色がついてははっきりしたことかな。
 S4:女性の方の耳がピンク色なのは、寒いからかもしれない。
 S3:ああ、なるほど、そう見えるね。でも、それは、どれだろう。
 S4:ええと、感じたことかな。

提示した視点

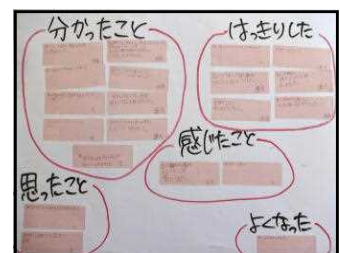


図 2 付箋紙のまとまりの例

このように、付箋紙のまとまりをつくることで、色彩に着目した生徒は、自分や友達の見解から、どのように感じ取ったかを整理することができた。まとまりをつくることで、漠然と捉えていた印象や、気付きなど、根拠が曖昧な考えが整理され、色彩の効果に気付かせることにつながった。

そして、作者の色彩の表現の工夫を感じ取らせるため、「付箋紙のまとまりの中で、大事だと思う意見はどれだろう」と発問し、大事だと思う意見を二つに絞る話し合い活動を設定した。二つに絞らせることで、色彩の効果に明確な考えに気付き、作者の色彩の表現の工夫を感じ取らせることにつながると考えた。

まとめた意見を発表をする活動の様子

S1:色がつくことで、二人の表情が変わった。

T :なるほど、どう表情が変わったのかな。

S2:暗いなど思ったけれど、カラーで見たら穏やかな感じだなどと思った。

S3:暗くてつまらなそうだったのが、明るく楽しそうな表情になった。

T :なるほど、色彩によって、表情や気持ちを表現できるんだね。

S4:女性の方の頬がピンク色なのは、寒いからなのかなと思った。

きつとすごく寒い日に描いて、それを表したかったのかなと思った。

S5:色がつくことで、本を夢中で読んでいることが分かった。

雰囲気は、二人で静かに本を読んでいる感じがする。

T :なるほど、作者は表情や寒さ、女性と男性の心情、静けさなどを

うまく伝えようと、色彩の力をうまく利用したのかもかもしれないね。

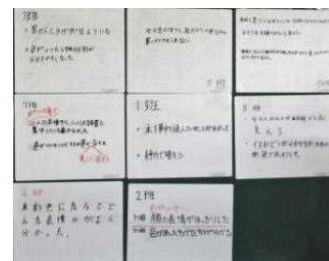


図3 各班でまとめた様子

— 色彩の効果に気付く発言

== 作者の表現の工夫を感じた発言

このように生徒は、教師の発問から大事だと思う意見を二つに絞り、発表する活動を通して、色彩の効果への気付きをより深め、作者の表現の工夫を感じ取っている様子が分かる。これは、発問により「大事だ」と思う意見を考え二つに絞ることが、色彩の効果についてより明確な考えに絞り込むことに有効に働いたからだと考える。

そして、発表する活動では、意見のつながりを意識し、意図的に指名し発表をさせた。このことにより生徒は、意図的な指名により意見の視点が整理され、共通の視点から感じ方の異なる意見を述べたり、つながりをもった意見の発表をすることができた。このことで、生徒全体が、色彩に着目し、気付いた効果を捉えた意見を共有することができた。

表3 生徒の感想の例

- 色があることで、印象とか景色がこんなに大きく変わり、よくなるんだということが分かった。
- 色があることで、寒さや暑さ、形や感じるものが変わるとということが分かった。
- 有彩色になることで部屋が暖かくみえるようになり、二人の気分が伝わってくるようだった。また、背景がはっきりしたり、肌、服の色が分かりやすくなったりした。

このように、色があることで「受ける印象が変わる」「色には感情があり、見る人の感情に働き掛ける効果がある」など、色彩の効果に気付くことにつながった。しかし、最後の例にあるように、効果については捉えられたものの、作者が色彩をどのような意図で用いたといった、作者の表現意図について踏み込んで考えるとところまでは至っていない。

4 考察

モノクロ図版からカラー図版へと提示の仕方を工夫した教材を用いたことで、実践前の題材では、色彩に着目し、効果に気付き意見を記述した生徒は20%だったのが、全員が、色彩に着目し、効果に気付いて意見を記述することができた。このことから、教材の活用が色彩に着目して作品を鑑賞するのに有効であったと考える。

そして、色彩の視点から作者の表現の工夫について記述することができた生徒が、実践前の題材の3%から、6%に増加した。これは、「大事だと思ふ意見はどれだろう」と発問によって、まとまりをもう一度見直すことになり、向上したものと考えられる。しかし、全体でみれば6%の生徒しか感じ取ることができなかった。今後の課題として、造形的な要素に着目し効果に気付かせるだけでなく、作者の表現の工夫の意図について感じ取らせるような教材の活用と、ねらいに迫る発問の工夫が必要である。

実践 2

- 1 題材名 「富士はどこだ！」(第1学年・2学期)
作品名 「富嶽三十六景 神奈川沖浪裏」(葛飾北斎 作)

2 本題材及び本時について

本題材は、葛飾北斎「富嶽三十六景 神奈川沖浪裏」を鑑賞する題材である。この美術作品は、波を中心とした大胆な構図、主題の富士山が小さく、中心に描かれていないこと、波の動きなど意図的な視線誘導など、構図が工夫されている。そのため、生徒が構図の効果を捉え、構図を視点に作者の表現の工夫を感じ取ることに有効だと考えた。そして、構図を作者の視点から再構成できる教材の操作を通して、主体的に構図の効果を考え、じっくりと作品を向き合う時間を確保し、発表し合う活動を設定することで、教材を操作することで気付いた構図の効果を踏まえながら、作者の表現の工夫を感じ取らせることができると考えた。

3 授業の実際

本題材では、導入において、富士山、大きな波のない図版を提示した。作品名を伝え、作品を見て、モチーフなどから感じる印象などを事前に整理した。さらに、富士山と大きな波を意図的に抜いてあることを伝え、北斎は富士山を、どこにどのようように表したのだろうかという問い掛け、主題の富士山の配置や大きさに意識を集中できるようにした。



図4 富士山、波のない図版

表3 生徒の反応

○北斎はどこに富士山を描いたのだろうか ○大きな富士山が中心にあって、波が下にかかるかな

富士山の配置に意識を集中させた上で、構図の効果について主体的に捉えさせるために近景・中景・遠景の重ね方を確かめる教材(浪裏くん)を用い、班でより良い構図を考える活動に取り組みさせた。「主題の富士山が、どこに、どのくらいの大きさであるといいだろうか」と投げ掛け、北斎ではなく、自分が作者となって描く場合の構図を考えることを明確にした。教材の操作を行うことで、生徒が主体的に近景・中景・遠景の関係を考え、造形的な要素である構図の効果について気付くことができると考えた。

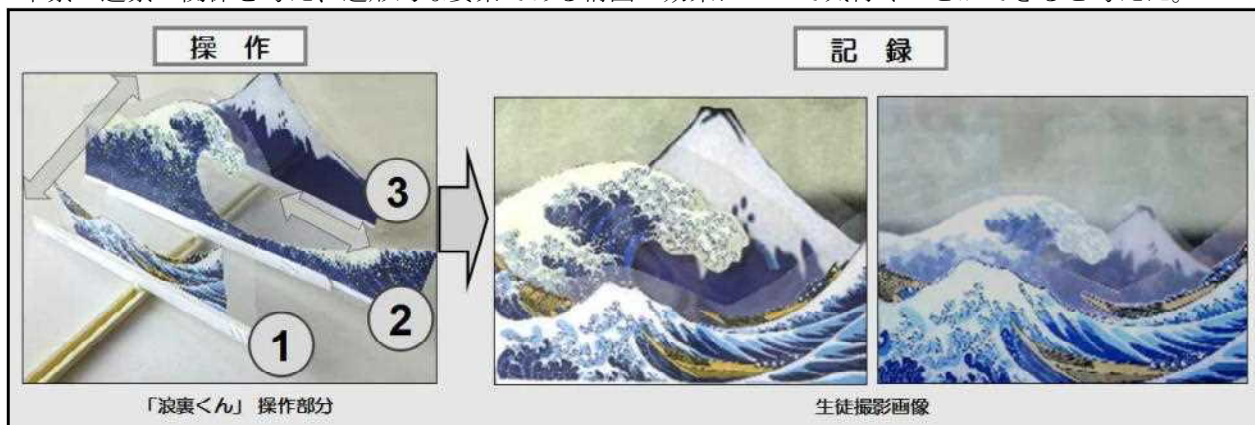


図5 「浪裏くん」の説明図

本教材は、近景・中景・遠景を前後に動かせることができる。さらに、③は左右に動かせる。P Cに出力し接続した Webカメラで撮影できるようにしてある。

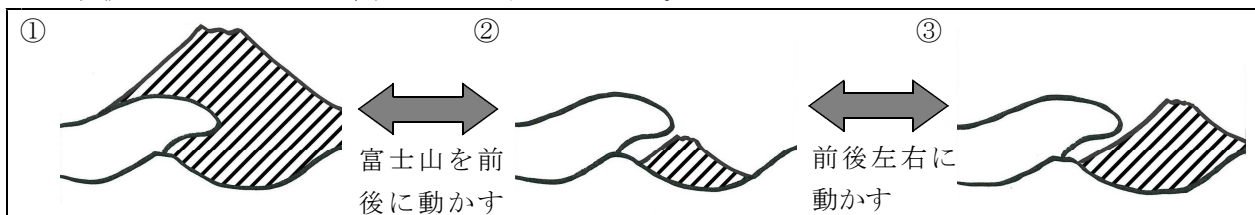


図6 「浪裏くん」を用い変化する構図の様子

「浪裏くん」を用い活動する生徒の様子	
S1:富士山を前に出すと大きく見えるな。①	①～③ (前頁図6を参照)
S2:でも波に被って富士山が全部見えないよ。	
S1:じゃあ、後ろに動かしてみようか。②	
S3:おお、全部見えるようになったね。なんだか奥にあるように見えるね。	
S4:遠くにある感じだね。でも小さい気がする。	
S2:主役は富士だから目立った方がいいよ。前に戻そうか。	
S1:富士山を右にずらして、被らないところまで前にしよう。③	_____ 構図の効果を考えている発言
S3:いいね。この位置だと波に被らないし、大きく目立つね。	_____ 教材を操作する発言

このように「浪裏くん」を用いた重ね方を確かめる活動を通して、生徒は見え方の違いを比較しながら構図を考え、重なり方の違いによる見え方の変化など、構図の効果の主體的な取組から感じ取っている様子が分かる。班によって異なるが、富士山の大きさ、あるいは波との重ね具合が論点となり、全ての班で、「波より大きく(高く)する」あるいは「大きな波に隠れないように配置する」という結論に至った。

その後、構図の効果教材により実感できた生徒に、葛飾北斎の「神奈川沖浪裏」を提示した。「なぜ、北斎は、富士山や波をこの構図で描いたのだろう」と発問し、じっくりと作品に向き合わせ、ワークシートに記述するよう促した。「なぜこの構図で」と問い掛けることで、自分たちが考えた「神奈川沖浪裏」の構図と比較し、北斎の構図の表現の工夫を考えることができていた。自分なりに北斎の絵と向き合い、なぜ、この大きさや配置なのだろうと、作者の意図を生徒に感じ取らせることにつながると考えた。

ワークシートに記入している時の生徒とのやりとり
T:富士山が小さいと、どう見えるかな。
S: <u>小さいと波がより大きく見える。</u>
T:なるほど、小さくすることで波を大きく見せたかったのか。 なぜ、北斎は富士山を小さくして波を大きくしたのかな。
S: <u>波の後ろに見えるようにしたかったのかもしれない。</u> あれっ、でも、主役は富士山だな。何で後ろなのかな。
S:(しばらく絵を見た後で、)そうか、 <u>波が大きいと、襲いかかっている感じがするから、襲われる富士山が主役になっているんじゃないかな。</u>
T:なるほど、主役をただ目立たせるのではなく、目立つ波の向こうにある富士山との対比でどっしりとした富士山の姿を際立たせたんだね。 _____ <u>作者の表現の工夫からの発言</u>

表4 ワークシートの記述

富士山を小さく描くことで、波の後ろの奥の方に見えるように描いている。
大きな波が覆い被さりそうになりながらも、静かにそびえ立つ富士山に目を向けさせたかった。
大きな波が覆い被さりそうになりながらも、どっしりとそびえ立つ静かで堂々とした富士山の姿を示そうとしたのではないかな。

このように、自分なりに北斎の絵と向き合った生徒は、作者の視点から構図の表現の工夫を考えている様子が分かる。これは、教材を活用し見え方の違いを比較しながら構図を考えたことと、発問により富士山と波を軸に構図を考えたことが、なぜだろうと作者の意図を視点に表現の工夫を考えることに有効に働いたからだと考える。このことで、北斎が現実にはありえない波の大きさに描いたり、富士山を小さく少しずらした構図にしたりした表現意図を感じ取らせることにつながった。

表5 他の生徒のワークシートの記述

○ 北斎は、自分より大きな波であっても、決して動じることのない富士の勇ましさを表現するために、富士山を小さくして、波を荒々しく大きく描いた。
--

4 考察

教材を用い、操作をしながら視覚的にモチーフの重なり方を考えることで、全ての生徒が構図の効果に気付くことができた。また、造形的な要素の視点から作者の表現意図について記述できた生徒が、実践1の6%から、70%に増加した。これは、教材を吟味し、ねらいに迫る発問をした結果である。教材の活用とねらいに迫る発問は、作者の表現の工夫を感じ取らせることに有効であった。