

群 教 七	G05 - 07
	平25.249集
	小・図画工作

見方や感じ方を深め 自分なりの意味や価値をつくりだす 絵画鑑賞指導の工夫 — 思いを「つむぐ活動」を通して —

長期研修員 河合 恵

キーワード 【図画工作 鑑賞指導 交流 見方や感じ方 意味や価値】

I 主題設定の理由

小学校学習指導要領解説図画工作編の改訂の基本方針では、「よさや美しさを鑑賞する喜びを味わうようにするとともに、感じ取る力や思考力を一層豊かに育てるために、自分の思いを語り合ったり、自分の価値意識をもって批評し合ったりするなど、鑑賞の指導を重視する」としている。見方や感じ方を深め、身の回りの生活や社会に能動的にかかわるとともに、伝統を継承し文化を創造する力の基礎を培うための活動が鑑賞であり、その指導の充実を図ることが重要視されている。

国立教育政策研究所が行った「平成21年度特定の課題に関する調査（図画工作・美術）」では、表現活動を十分確保するなど、指導の工夫をしているとした回答が97.5%に対して、鑑賞活動の指導の工夫は26.1%と低い値であった。このことから、表現領域に偏った指導がされているという課題が浮かび上がる。表現と鑑賞をかかわらせながら児童の資質・能力の育成を図るものであるにもかかわらず鑑賞指導に十分な指導がなされていないことは、大きな課題である。

「はばたく群馬の指導プラン」では、「児童生徒が作品と出会い、作品を自分の言葉で語ることで、自分なりの意味や価値を見いだしていくことが重要」であり「感じ取ったことや考えたことを友達と自由に交流する場を計画的に設定する」ように配慮するとしている。前述の国の調査において、「友達の作品や美術作品を見て、感じたことや思ったことを話したり書いたりすることは好きですか」という質問では、児童の肯定的な回答は48.6%で半数以下であった。これは、作品を見たり感じたりしたことを言語のみで表すことが、まだ語彙の少ない児童にとって抵抗感があるためと考える。鑑賞の中で話したり書いたりする言語活動を行う際には、言語の手助けとなるよう手だてを工夫することが必要となる。

研究協力校での調査から、作品の感想を書く活動を中心に行っており、教師自身もそのような指導方法に疑問をもっていることが分かった。一方児童は、作品のよさを見つけて書くことに苦手意識をもっていることが分かった。作品を見て感想を書くだけで終わらせるのではなく、能動的に作品とかかわり、友達と思いを確かめ合ったり考えたりすることで見方や感じ方を深める指導の工夫が必要である。

そこで本研究では、鑑賞の単独題材に焦点を絞り、作品からとらえた特徴を基にイメージしたことを、絵や図、音、身体表現などに表して友達と交流する一連の活動を取り入れることとした。この作品からとらえた特徴を基にイメージを表す、友達と交流する活動を「つむぐ活動」とし、研究上の主たる手だてとした。「つむぐ活動」を取り入れ、絵や図、音、身体表現などに表すことで、とらえた特徴を意識化することができる。また、表したものを媒介として交流し、友達がとらえた特徴とイメージを知ることによって、見方や感じ方が多様になる。そして、「つむぐ活動」を通して見方や感じ方が深まることで、新たな自分なりの意味や価値がつくりだされていく。

以上のことから、「つむぐ活動」を取り入れることで、見方や感じ方を深め、自分なりの意味や価値をつくりだす鑑賞の能力を育成したいと考え、本主題を設定した。

II 研究のねらい

図画工作科鑑賞単独題材の指導において、作品の見方や感じ方を深め自分なりの意味や価値をつくりだせるようにするために、思いを「つむぐ活動」の有効性を明らかにする。

Ⅲ 研究の見通し

1 作品の特徴を意識化してとらえること（「つむぐ活動」前半）

作品の特徴からイメージしたことを、絵や図、音、身体表現などに表すことで、大まかにとらえていた作品の特徴を意識化することができることを明らかにする。

2 見方や感じ方が多様になること（「つむぐ活動」後半）

作品の特徴からイメージして表した絵や図、音、身体表現などを媒介として交流することで、見方や感じ方が多様になることを明らかにする。

3 新たな自分なりの意味や価値をつくりだすこと

「つむぐ活動」によって見方や感じ方が多様になることで、作品の見方や感じ方を深め新たな自分なりの意味や価値をつくりだすことができることを明らかにする。

Ⅳ 研究内容の概要

図工の鑑賞単独題材の指導において、鑑賞の学習過程を「直感的な鑑賞」「観察的な鑑賞」「総合的な鑑賞」の三つの過程に整理し、それぞれ「出合う」「広げる」「深める」過程として位置付けた。見方や感じ方を深めるためには、「広げる」過程の活動が重要であると考えた。そこで、「広げる」過程において、作品からとらえた特徴を基にイメージを表し、友達と交流することで見方や感じ方を多様にし、自分なりの意味や価値をつくりだす鑑賞の能力を育成することを目指し「つむぐ活動」を設定する。

「つむぐ活動」とは、作品からとらえた特徴を基にイメージしたことを、絵や図、音、身体表現などに表して、友達と交流する活動であり、二つの段階で構成する。

段階①は、作品からとらえた特徴を基にイメージしたことを、絵や図、音、身体表現などに表す段階である。絵や図、音、身体表現などに表そうとすることで、作品の細部を意識して観察し、大まかにとらえていた特徴を意識化することができる。

段階②は、表したものを媒介として友達と交流する段階である。表したイメージを媒介にして交流することで、自分とは違った見方や感じ方に触れ、見方や感じ方を多様にすることができる。

「つむぐ活動」によって、多様になった見方や感じ方から、別の特徴に気付いたりイメージを変化させたりして作品を総合的にとらえ直し、新たな自分なりの意味や価値をつくりだすことができる。

この「つむぐ活動」の有効性を明らかにするために、実践授業を通して検証を行う。

Ⅴ 研究のまとめ

1 成果

- 自分なりの意味や価値をつくりだすことに向け、次の活動内容のポイントが明らかになった。
 - ・「つむぐ活動」（段階①）は児童の知的欲求を刺激し、作品を見ることを促す活動にする。
 - ・「つむぐ活動」（段階②）はグループで一つの考えにまとめたり一つの物をつくったりする活動にする。
 - ・「深める」過程は発達の段階と「つむぐ活動」の活動内容を生かすことを考慮し設定する。
- 作品の特徴を基にイメージしたことを、絵や図、音、身体表現などに表すことにより、細部をよく見ることにつながった。また、表したものを媒介として交流することで、互いのイメージをはっきりさせて根拠を伝え合うことができ、見方や感じ方が多様になった。

2 課題

- 「つむぐ活動」を設定する際、作品の特徴や培いたい鑑賞の能力に応じて、どのような表し方（絵や図、音、身体表現など）で活動を行うとよいか、その関連性を明らかにする必要がある。
- 「つむぐ活動」で深まった見方や感じ方から培いたい能力をさらに高めるため、「深める」過程での作品の特徴を生かした活動内容を明らかにしていく必要がある。

VI 研究の内容

1 見方や感じ方を深め自分なりの意味や価値をつくりだす鑑賞指導について

自分なりの意味や価値をつくりだすとは、鑑賞の活動において、児童が作品からとらえた形や色などの造形的な特徴を基にイメージをもち、自分なりの意味付けをしたりよさや美しさを感じ取ったりすることと考える。それは、作品について特定の価値や知識を得ることではない。自分なりの意味や価値は、他者によって与えられるものではなく、自分の見方や感じ方で感じ取ったものから構成される。そのため鑑賞指導においては、見る、触るなどしながら能動的に作品に働きかけ、感じたり考えたりする活動を意図的に設定することが重要である。

児童は、鑑賞の経験がまだ少なく、見方や感じ方が一面的になりがちである。そこで、友達と交流することで、うまく言葉にならなかった思いが整理されてイメージが引き出される。また、友達の見方や感じ方が刺激となって、新しい見方や感じ方で作品をとらえ直すきっかけにもなる。このようにして、今までの経験から培った自分だけの見方や感じ方だけでなく、交流することで友達の見方や感じ方に触れ自分のものとして得られれば、さらに見方や感じ方が深まると考える。そして、見方や感じ方が深まると同時に、自分なりの意味や価値は更新されていくものとする。そのために、児童が多様な見方や感じ方で能動的に作品から特徴をとらえ、イメージをもち、自分なりの意味や価値をつくりだすための指導の工夫が必要であるとする。

2 思いを「つむぐ活動」について

思いを「つむぐ活動」は、次のような二つの段階をとる。

段階① 作品からとらえた特徴を基にイメージしたことを、絵や図、音、身体表現などに表す

段階② 表したものを媒介として友達と交流する

段階①は、絵や図、音、身体表現などに表そうとすることで作品からとらえた特徴を意識化するとともに、イメージをもって、自分なりの意味や価値を見いだす段階である。

段階②は、段階①でイメージを視覚的に表したものを媒介として、特徴を根拠に友達と交流し、多様な見方や感じ方を得る段階である。

各段階の「つむぐ活動」を通してねらう効果は次のとおりである。

段階①では、絵や図、音や身体表現などに表すことで、自分なりの意味や価値を見いだすことができる。それは、作品から漠然ととらえていたことを表そうとすることによって、細部を意識して観察して特徴をとらえ、イメージをもつことになるからである。

段階②では、交流することで多様な見方や感じ方に気付くことができる。それは、自分とは違う見方や感じ方を発見したり、イメージが引き出されたりするからである。また、段階①で表したものを媒介とすることで、言葉だけではうまく言い表せないイメージを互いに伝え合う手助けとなる。

以上のような「つむぐ活動」によって、自分なりの意味や価値を見だし、交流を通して多様になった見方や感じ方で作品を見ることができるようになる。そして、次の「深める」過程において、多様な見方や感じ方で、とらえた特徴を関連付けながら作品を総合的に鑑賞し、新たな自分なりの意味や価値をつくりだすことができる。

この「つむぐ活動」を手だてとした研究全体の構想は、図1のとおりである。

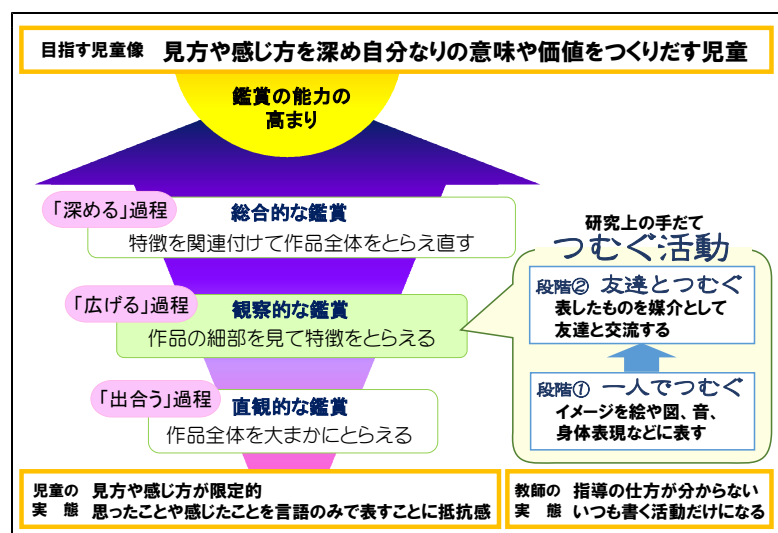


図1 研究構想図

3 先行研究と本研究とのかかわり

上野行一氏（2011）は、知識の注入ではなく、対話から気付きを引き出し、鑑賞者が自ら意味や価値をつくりだす鑑賞教育の重要性を述べている。鑑賞は、作品についての知識を得るものではなく、鑑賞者が自ら作品にかかわって、見る、触るなどしながら、感じたり考えたりする能動的な鑑賞学習とする工夫が必要である。西村德行氏（2006）は、「鑑賞活動をととした学びにおいて、五感や『既知の知』を有機的に発揮させながら様々な事象に出会い、また友達の見方や考え方にふれることで、自らのなかで学びの意味や価値を深めていく、創造的な力」を「知の統合力」とし、鑑賞活動において育てたい力としている。本研究でも、自分なりの意味や価値をつくりだすためには、児童が能動的に作品にかかわり、多様な見方や感じ方を得ることが重要であると考え、「つむぐ活動」を設定した。

新井哲夫氏（2003）は、鑑賞の学習過程として、「＜感覚的・直感的把握＞＜分析＞＜知識の援用・情報の収集＞＜解釈・判断（総合的把握）＞といった基本的な流れ」は、複数の研究を通じてほぼ共通していることを指摘している。その上で、学習過程を①「興味や関心を抱く」②「全体の感じを捉える」③「じっくりと見る」④「知る／確かめる」⑤「想像や推理を働かせながら見る」⑥「深く味わいながら見る」⑦「作品を評価する」の七段階に定式化している。ただし、「①から⑦までの段階を、児童・生徒の発達段階や興味・関心などの実態に応じて取捨選択したり、再構成したりして、題材化することが必要である」とも述べている。本研究では、小学校図画工作科という段階を考慮し、「直感的な鑑賞」「観察的な鑑賞」「総合的な鑑賞」の三つの過程に整理した。

群馬県総合教育センターの先行研究では、見方や感じ方を段階的に深めていくことをねらいとして作品や素材を観察的に見るための投げ掛けや、活動のポイントを載せた鑑賞支援資料を取り入れ、能動的に造形作品や素材とかかわる鑑賞を進める研究がされている。本研究では、活動そのものを行うことによって、観察的な鑑賞に向かう活動内容の研究に取り組んでいく。

4 研究協力校の実態と課題

研究協力校において、実践授業を行う第2・4・5・6学年の児童を対象に、実態調査を行った。

関心・意欲の調査項目（図2）では、絵をかくことや工作をつくることと比較すると、鑑賞することに対して否定的な回答の割合が高く、国の調査と同様の結果となった。否定的な回答の理由としては、「どこがよいか分からない」「どのように書いていか分からない」「つまらない」という記述が多かった。これは、児童が自ら見る、触れるなどして作品とかかわり、作品のよさや面白さを感じ取るまで深まらないまま、思ったことや感じたことを書いて表す学習になっているためと考える。

作品を見て、とらえた特徴やイメージしたことを記述する調査項目では、記述数の全体に占める割合を比較すると、各学年ともイメージについての記述が少ない（図3）。学年間で比較すると、学年が上がるにしたがって徐々にイメージについての割合が高くなってはいるものの、6年でも児童の約半数で見られただけであり、記述が見られた場合も一つないし二つ程度の記述数であった。目に見える特徴はとらえているが、自分なりに特徴を関連付けてイメージするような見方や感じ方が育っていないことが分かる。これは、意味や価値をつくりだすことを重視する鑑賞指導において大きな課題である。これらのことから、作品をじっくり見て、見方や感じ方を深める学習経験が不足しているため、見方や感じ方が限定的になっているととらえた。

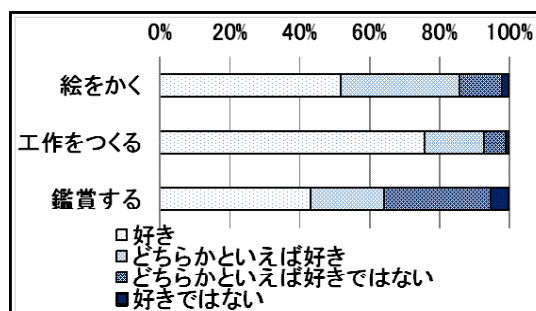


図2 実践授業学年の実態調査（関心・意欲）

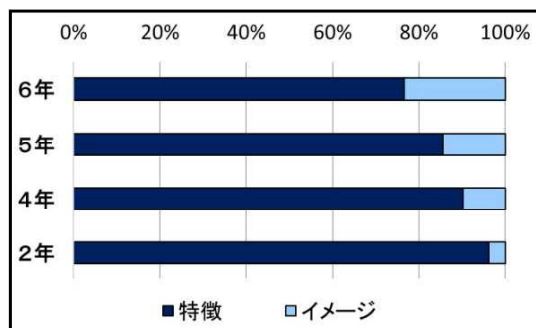


図3 作品からとらえた特徴とイメージの割合

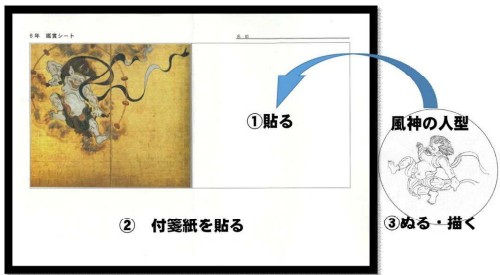
一方、教師を対象とした意識調査では、全員が「鑑賞指導の工夫ができていない」と答え、一番多く行われているのは「作品の感想をワークシートに書く活動を中心とした鑑賞」の88%であった。また、授業の大変さや不安を問う項目では、「鑑賞指導の仕方が分からない」という回答が多かった。このことから、鑑賞指導を充実したいという思いはあるが、どのような授業をしたらよいか分からないという実態が明らかになった。さらに、教師自身も書くこと中心の指導方法に疑問をもっているが、どのように行ってよいか分からないため、工夫することができずにいることが分かった。

Ⅶ 実践の計画と方法

「つむぐ活動」を研究上の手だてとして取り入れ、実践授業ごとに結果を分析して成果と課題を明らかにするとともに、課題については、次の実践授業において改善を図ることを繰り返すこととした。実践の計画と方法は以下のとおりである。

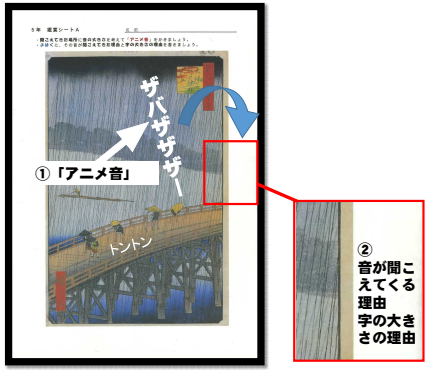
1 実践の計画と指導計画

(1) 実践授業 1

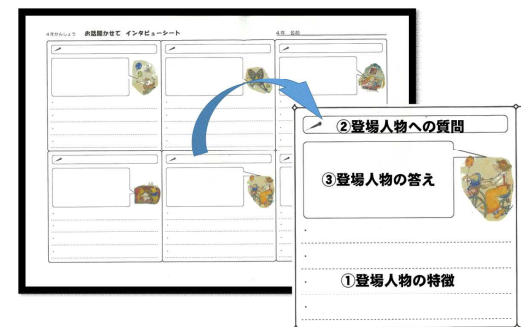
対 象	研究協力校 小学校第6学年 29名
実践期間	平成25年9月27日 2時間
題 材 名	みえる・感じる 風神と雷神 鑑賞作品 風神雷神図屏風（俵屋宗達）
目 標	屏風絵に興味・関心をもち、右隻と左隻を関連付けて想像を広げ、作品のよさや美しさを感じ取ることができるようにする。
過 程 時	主な学習活動
出 合 っ 1	○「風神雷神図屏風」の半分「雷神図屏風」を鑑賞し、大まかな特徴を発表し合う。 学習課題「雷神をもとに自分なりの風神をかき、一つ（一双）の作品にしよう」
広 げ る	<p>— つむぐ活動(段階①：一人ずつむぐ) —</p> <p>雷神の特徴を基にイメージして、自分なりの風神を絵に表す。</p> <div style="display: flex; align-items: center;">  <div style="margin-left: 20px;"> <p>①風神の人型を、位置と傾きを考えて貼る。はみ出たら切る。</p> <p>②付箋紙（黄）に根拠を書いて貼る。</p> <p>③色鉛筆などで風神の人型に着色したり、小道具などをかき加えたりする。</p> </div> </div>
	<p>— つむぐ活動(段階②：友達とつむぐ) —</p> <p>自分なりの風神を用いて友達と話し合う（グループ）。</p> <p>①全員のワークシートが見比べられるように、机上に並べる。</p> <p>②作品の特徴（色・小道具・位置や視線）ごとに個々の表し方や意図を話し合う。</p> <p>○グループでの話合いで話題が集中した点を中心に、見方や感じ方を共有する。</p>
深 め る	○「風神雷神図屏風」を鑑賞し、気付いたことや感じたことなどを話し合う。 ○学習を通して新たに気付いたことや感じたことを付箋紙（赤）に書いて貼る。

(2) 実践授業 2

対 象	研究協力校 小学校第5学年 19名
実践期間	平成25年10月10日 2時間
題 材 名	みえる・聞こえる 浮世絵まんが 鑑賞作品 大はしあたけの夕立（歌川広重）
目 標	浮世絵に興味・関心をもち、造形的な特徴を関連付けて想像を広げ、作品のよさや情景描写の美しさを感じ取ることができるようにする。
過 程 時	主な学習活動
出 合 っ	○「大はしあたけの夕立」を鑑賞し、大まかな特徴を発表し合う。 学習課題「『アニメ音』を考えて、音の見える絵『浮世絵まんが』をつくろう」

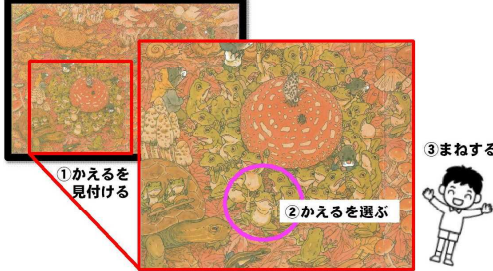
広げる 1	<p>つむぐ活動(段階①：一人ずつむぐ)</p> <p>作品の特徴を基にイメージして、聞こえてきそうな音を「アニメ音」に表す。</p>  <ol style="list-style-type: none"> ①絵を見てどのような音がどこからするか、どのくらいの大きさの音かを想像する。 ②想像した音について、場所や大きさが分かるように絵にかき込む。 ③余白に、音が聞こえてくる理由とその大きさにした理由をかく。
2	<p>つむぐ活動(段階②：友達とつむぐ)</p> <p>それぞれの「アニメ音」を用いて、グループで一枚の「浮世絵まんが」をつくる。</p> <ol style="list-style-type: none"> ①特徴の位置ごとに想像した音をかいた「アニメ音」を出し、理由を説明し合う。 ②絵に合う擬音と大きさについて話し合い、グループで一つの「アニメ音」に決めてワークシートに表し、「浮世絵まんが」をつくる。 <p>○グループでの話し合いで議論が集中した点を中心に、見方や感じ方を共有する。</p>
深める	<p>○「大はしあたけの夕立」を再鑑賞し、作者が一番表したかったことを話し合う。</p> <p>○学習を通して新たに気付いたことや感じたことをワークシートにかく。</p>

(3) 実践授業 3

対象	研究協力校 小学校第4学年 26名
実践期間	平成25年10月17日 1時間
題材名	お話聞かせて インタビュー 鑑賞作品 SANAGI (かげやままき)
目標	身近にある作品に興味・関心をもち、特徴を組み合わせる想像を広げ、作品のよさや面白さを感じ取ることができるようにする。
過程時	主な学習活動
出会う	<p>○「SANAGI」を鑑賞し、大まかな特徴を発表し合う。</p> <p>学習課題「絵の中の人や生き物にインタビューして想像を広げよう」</p>
広げる 1	<p>つむぐ活動(段階①：一人ずつむぐ)</p> <p>作品の特徴を基に、登場人物にインタビューして自分なりの人物像を表す。</p>  <ol style="list-style-type: none"> ①選んだ登場人物の見て分かる具体的な特徴をワークシートに書く。 ②選んだ登場人物に質問したいことをワークシートに書く。 ③選んだ登場人物の答えを想像してワークシートに書く。 <p>つむぐ活動(段階②：友達とつむぐ)</p> <p>自分なりに考えた人物像を用いて、互いにインタビューし合う(グループ)。</p> <ol style="list-style-type: none"> ①発表者は選んだ登場人物を示し、聞きたいと考えた質問をほかの班員にする。 ②質問された班員は、その登場人物の答えを想像して答える。 ③班員が全員答え終わったら、発表者が想像した答えを言う。 ④順に役割を交代する。 <p>深める</p> <p>○「SANAGI」を再鑑賞し、この人たちはどこに行くのか、何をしているのかを話</p>

	し合う。 ○学習を通して新たに気付いたことや感じたことを付箋紙（赤）に書いて貼る。
--	--

(4) 実践授業 4

対 象	研究協力校 小学校第2学年 13名
実践期間	平成25年10月29日 1時間
題 材 名	よく見てまねっこ 鑑賞作品 14ひきのあきまつり御神輿の場面 (いわむらかずお)
目 標	絵本の場面絵に興味・関心をもち、特徴をとらえて想像を広げ、表されている場面の様子の面白さに気付いて楽しく見るようにする。
過 程 時	主な学習活動
出 合 っ ち	○「14ひきのあきまつり」を鑑賞し、大まかな特徴を発表し合う。 学習課題「絵をよく見て、『まねっこポーズ』でクイズをしよう」
広 げ る	<p>1 つむぐ活動(段階①：一人ずつむぐ)</p> <p>動作や表情のはっきりした登場人物を選んで「まねっこポーズ」をする。</p>  <p>①作品の中からかえるを見付ける。 ②動作や表情がはっきりしていて分かりやすいかえるを1匹選ぶ。 ③選んだかえるの動作や表情をよく見てまねる。</p> <p>つむぐ活動(段階②：友達とつむぐ)</p> <p>互いの「まねっこポーズ」を用いて友達とクイズを出し合う(グループ)。</p> <p>①教師の合図で、出題者が「まねっこポーズ」をする。解答者は絵をよく見て、同じポーズのかえるを探し、見付けたら答えだと思いかえるのポーズをする。 ②終わりの合図で、出題者がまねたかえるを答える。 ③順に役割を交代する。</p>
深 め る	○「14ひきのあきまつり」を再鑑賞し、登場人物たちが何をしているところなのか身体表現しながら考えたり、話し合ったりする。

2 検証計画

検証項目	検証の観点	検証の方法
見通し1	作品の特徴からイメージしたことを、絵や図、音、身体表現などに表すことで、大まかにとらえていた作品の特徴を意識化することができたか。	・行動の観察 ・教師との対話
見通し2	作品の特徴からイメージして表した絵や図、音、身体表現などを媒介として交流することで、見方や感じ方が多様になったか。	・発言 ・逐語の記録
見通し3	「つむぐ活動」によって見方や感じ方が多様になることで、作品の見方や感じ方を深め、自分なりの意味や価値をつくりだすことができたか。	・動画の記録 ・ワークシートの記述

3 抽出児童及び、抽出グループ

抽出児童は、「特徴をとらえることやイメージをもつこと」「自分の考えを表したり伝えたりすること」に「努力を要する」状況にある児童を抽出し、手だての効果を検証すれば、すべての児童に対して効果が保証できると考える。そこで、「努力を要する」状況にある児童を、各実践ごとに1名ずつ抽出した。また抽出グループは、「努力を要する」状況にある児童を含むグループの中から、各実践ごとに一つずつ抽出した。

4 評価規準

実践授業	関心・意欲・態度	鑑賞の能力
1	対となる作品からイメージして表す活動に興味・関心をもって取り組み、進んで作品を見たり、友達と話し合ったりすることを楽しんでいる。	雷神の色や小道具、位置、視線などをとらえ、それらを関連付けて二神の関係や表現の意図に気付き、作品に表された世界について自分なりの考えをもつことができる。
2	浮世絵からイメージして表す活動に興味・関心をもって取り組み、進んで作品を見たり、友達と話し合ったりすることを楽しんでいる。	作品の情景や人物の様子をとらえ、それらを関連付けて表現の意図に気付き、作品に表された世界について自分なりの考えをもつことができる。
3	作品をよく見て、登場人物になりきってインタビューしたり作品の世界を想像したりすることを楽しんでいる。	登場人物の気持ちを想像したり、友達とインタビューし合ったりしながら、登場人物の様子や表情、周りの様子をとらえて、作品の世界を想像することができる。
4	作品をよく見て、登場人物の動作や表情の面白さを楽しもうとしている。	登場人物の様子をまねたり、友達と話し合ったりしながら、動作や表情をとらえ、場面の様子について想像することができる。

Ⅷ 実践の結果と考察

「つむぐ活動」を取り入れた鑑賞学習を、高学年（5・6年）、中学年（4年）、低学年（2年）で実践した。実践授業ごとに結果を考察し、改善を繰り返していきながら成果を蓄積していった。

1 作品の特徴を意識化してとらえること

(1) 結果（実践授業1）

実践授業1（第6学年）では、「風神雷神図屏風」を鑑賞対象に、「雷神を基に自分なりの風神をかき、一つの作品にしよう」という学習課題を設定し活動を行った。取り入れた「つむぐ活動」は、絵に表すことである。風神をイメージする手掛かりとして雷神の細部を観察し、二神の関係を考えながら鑑賞できるようにするため、導入において「風神雷神図屏風」の半分「雷神図屏風」のみ鑑賞する活動を設定した。雷神からとらえた特徴を基にして風神をイメージできるように、自分なりの風神についての根拠を付箋紙（黄）に書くようにした。「つむぐ活動」が始まると、言葉を発する児童はなく、風神の人型を動かしたり傾けたりしながら活動に没頭している様子が見られた。教師との対話では、「雷神は上から（来た）だから、風神は下から（来る）」「雷神は風神を見ていると思う」などの発言があった。児童の付箋紙（黄）への記述内容を分類すると図4のような結果であった。特徴ごとの記述内容は、表1のようなものが見られた。

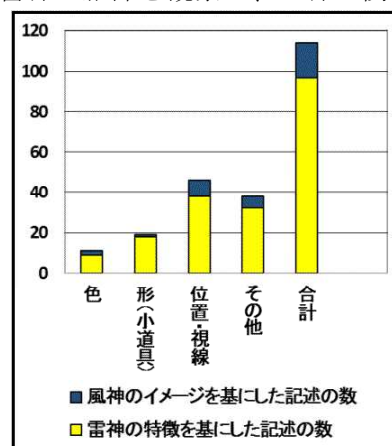


図4 付箋紙の記述内容の分類

表1 児童の付箋紙（黄）への記述内容例

色	<ul style="list-style-type: none"> 雷神は白だから風神は赤（縁起がよさそう） 風は涼しげな色のイメージがあるので、風神がはいている物を青くした
形 (小道具等)	<ul style="list-style-type: none"> 雷神がたいこみたいのを持っていたから、風神は鈴を鳴らして風をあやつる トルネードをかいてかっこよくした
位置 視線	<ul style="list-style-type: none"> 雷神が上から斜め下を見ているので、風神は下から斜め上を見るようにした 風神は人の方を向いて風を出している
その他	<ul style="list-style-type: none"> 雷神は雷だから周りは光っているけど、風神は風が吹いているから周りが薄暗い 絵の感じが昔っぽいので、葉うちわを持っている

抽出児童は、風神の位置を考えてワークシートに貼ることはできたが、付箋紙に理由を書くことに戸惑っていたため、風神を絵に表すことを先に行う支援を行ったところ、イメージした色や小道具をかき込むことができた。その後、根拠を書く活動で再びつまづいたが、表した風神を基に言葉を引き出す声掛けを行ったところ、雷神と自分なりの風神を指しながらとらえた特徴やイメージについて話すことができた。その後、位置と小道具の二つについて付箋紙に書くことができた(図5)。

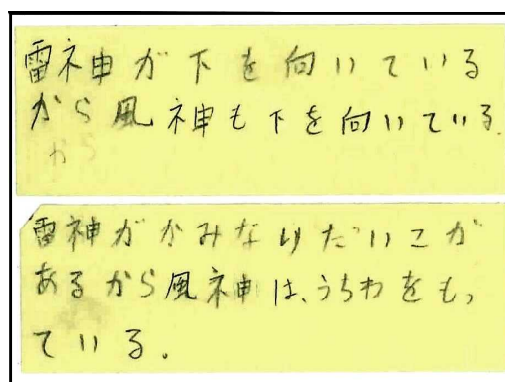


図5 抽出児童が記述した付箋紙(黄)

(2) 考察(実践授業1及び、見通し1)

実践授業1の結果を基に、以下のとおり考察した。

まず、雷神図屏風のみ提示し、自分なりの風神図を考える活動が、興味・関心を引く課題であったことが挙げられる。対となる風神と雷神のうち、一方が隠されていることで、知りたいという欲求が高まり、手掛かりとなる雷神をよく見るという動機付けになったと考える。

次に、作品からとらえた特徴を自分なりの風神に表す活動が、雷神の特徴をとらえるための観察的な鑑賞につながったことが挙げられる。雷神の対とするためには、手掛かりとなる雷神図屏風をよく見ることから始めなければならず、児童が作品を能動的に見ることにつながったと考える。前頁図4では、位置や視線の記述が最も多い。風神をどのように配置するか試行錯誤する様子からも、対となる雷神の位置や視線をとらえて二神の関係を考えることができたと思われる。彩色や小道具をかき加える際にも、付箋紙への内容記述(前頁表1)にあるように、「雷神が〇〇だから」という根拠に基づいており、雷神の細部までよく見て意識化されていたと言える。

そして、根拠となる特徴やイメージを付箋紙に書く活動が、雷神の特徴を強く意識することにつながったことが挙げられる。イメージを言語化するためには、基になった特徴を確認して言葉に置き換えなければならないからである。抽出児童は、雷神と自分なりの風神を交互に指し示しながら、とらえた特徴やイメージを言語化していった(図5)。これは、自分が表したものを見ることで根拠となった雷神の特徴を確認し、自分なりの風神がどの特徴からイメージされたのかを意識化した行動と言える。

実践授業1の結果から、作品からとらえたことを簡単な絵や図、音、身体表現などに表すことは、作品から形や色、奥行き、動きなどの特徴を意識してとらえることに有効に働いたと考える。それは、イメージを表そうとすることで、自ら細部をよく見ようとするにつながり、観察的に作品を鑑賞することができたからである。さらに、隠された部分を想像して表すという創造的な課題に知的欲求を感じたことも、能動的な鑑賞につながった。また、見付けたことを言葉にすることで、曖昧なとらえをより意識化したり整理したりすることにつながったと言える。よって、「つむぐ活動」(段階①)では、活動内容を次のようなものとするのが効果的である。

- ・児童の知的欲求を刺激する創造的な課題
- ・学習活動そのものが作品を見ることを促す活動
- ・とらえた特徴やイメージを言語化する内容を含んだ活動

2 見方や感じ方が多様になること

(1) 結果(実践授業1)

実践授業1の「つむぐ活動」(段階②)では、表した自分なりの風神を媒介として、友達と交流する活動を行った。話合いが分散しないように、導入で児童から引き出した視点(色や物、位置、視線)ごとに表し方と意図を話し合うようにした。多様な見方や感じ方を視覚からも確かめることができるように、ワークシートを並べて互いの説明を聞くようにした。

グループでの交流において、抽出児童は付箋紙に書いていないことについても、自分なりの風神

を用いて「雷神は黒い雲に乗っているから風神は白い雲に乗っている」「風はさわやかなイメージだから服を水色にした」と付け足して話していた。

抽出グループの交流では、以下のような発言や様子が見られた。

- ワークシートを見ながら順番に発表していたが、聞く側は反応が薄かった。そこで、話題を提供する支援を行った。
- ㊸ T：グループで一つの風神に決めるとして話し合ってみたらどう。位置とか、体の色とか。
S1：僕はブーメランがいいと思う。
S3：雷神は太鼓を持っているから、扇子を持っていると思う。
S5・2：はい。扇子同じです。同じ。
ワークシートに記述したことを言い終えると、会話が途切れた。二人がワークシートを指して話していたので、話をグループに広げるように声掛けをした。
- ㊹ T：何を話しているの？
S5：何か目が合ってパチパチって。兄弟だけど、毎日目を合わせるたびにケンカ。(ア)
S1：どっちがお兄ちゃんだと思う？
S4・5：こっち（雷神を指す）。
T：何でこっちがお兄ちゃんと思ったの？
S2：なんかしわしわ。
S5：おじさんじゃない（雷神）？こっちおばさん（風神を指す）。
S4：いやおじさん（雷神）。こっち男（風神を指す）。
S3：男？なんか顔がさ。こっち女（風神を指す）。顔がさ、おばちゃん。(イ)
S1：この子の親はいると思う？
S3：親はね・・・親はなんだろう。炎と水。(ウ)
S2：竜が産んだのかも。この辺、竜（雷神の頭辺りを指して）。竜神。
話し合いが続く。

(2) 考察（実践授業1）

実践授業1の結果を基に、以下のとおり考察した。

言葉だけでなく、表した絵を媒介として説明する活動によって、互いのイメージがはっきりとし、特徴を根拠にして見方や感じ方を伝え合うことができたことが挙げられる。抽出児童は、付箋紙に表した以外の根拠を、友達との交流の中で述べている。これは、自分なりの風神を見ながら説明することで、言葉になっていなかったイメージが、友達との対話の中で引き出されたと考える。また、言葉を比較するには時間がかかるが、視覚的に表された自分なりの風神によって、比較することが容易になり、相違点から多様な見方や感じ方に気付くことができた。

一方、抽出グループでは、話し合いが続かない様子が見られた。逐語の記録の㊸、㊹を比較すると、㊸では教師の支援によって話そうとはするものの、しばらくすると形式的な発表になっていることが分かる。一方、㊹では、(ア)の発言によって、二神のイメージを話し合うことがグループ共通のテーマとなり、(イ)の発言では二神を比較した見方や感じ方、(ウ)の発言では二神を対とした見方や感じ方へと広がりを見せた。このように、共通のテーマによって話し合いが成立してくると、見方や感じ方が多様になったことが分かる。しかし、㊸、㊹いずれも教師の働き掛けをきっかけにしている。これは、話し合いに必要な感や欲求がもてるような活動の設定になっていなかったことが主な要因と考える。

以上のように、「つむぐ活動」（段階①）で表したものを媒介として交流することで、互いの見方や感じ方を伝え合うことができ、多様な見方や感じ方に気付くことができたという点では成果が得られた。しかし、交流での活動内容の不十分さが課題として明らかになった。そこで実践授業2では、児童が話し合いに必要な感や欲求をもって参加することができるように、「つむぐ活動」（段階②）の活動において、各々がイメージして表したものを出し合い、話し合いによってグループの考えを一つに絞る活動内容とし、追検証を試みた。

(3) 結果（実践授業2）

実践授業2（第5学年）では、「大はしあたけの夕立」を鑑賞対象に、「『アニメ音』を考えて、音の見える絵『浮世絵まんが』をつくろう」という学習課題を設定し、活動を行った。取り入れた

「つむぐ活動」は音に表すことである。「つむぐ活動」(段階①)では、人や物、色だけでなく、情景も意識化して細部を観察するために、「アニメ音」にして表すこととした。「アニメ音」とは、絵を見てどのような音(擬音語)がどこから、どの位の大きさでするかをイメージして表すものである。作品の特徴を基に考えられるように、ワークシートに根拠を書くようにした。

「つむぐ活動」(段階②)では、話合いを必要とする状況をつくるために、「アニメ音」を媒介として、グループで一つの「浮世絵まんが」をつくる活動を行った。以下は、抽出グループの話合いでの発言と、話合いによって作成したグループのワークシート(図6)である。

- S9: じゃあ、舟をこぐ人、こいでいる音。そういうのある人は出してください。ぼくはこれ。
 S7: バシャッ、バシャッ (S9の「アニメ音」を見て)。
 S6: (S7の「アニメ音」を見て) ピチャッ、スー?
 S8: ちょっとやってよ。(エ)
 S7: (こぐ動作) ピチャッ、スー。 (S6、S9はうなづく)
 S9: ぼくは、バシャッ、バシャッって繰り返してるのは、雨が降っているから舟をこぐのが大変そうだからです(オ)。
 S6: あせている様子?(カ) (S8はうなづく)
 S7: えっと、私は、ピチャッ、スーの意味は、入れた時にピチャッっていうし、こぐときにスーっていう音だったと思うので、その様子を表しました。
 S9: どう思う?
 S6: ちょっと待って。ピチャッ、スーだと落ち着いてる感じがするよ。それだと・・・。(キ)
 S9: ぼくも、すごい雨だと思う(ク)から、この人の家が向こう岸に家があって、雨が降っているから急いで家に帰ろうとして、バシャッ、バシャッと激しくこいでいるんだと思います(ケ)。



図6 抽出グループの「浮世絵まんが」

(4) 考察(実践授業2及び、見通し2)

実践授業2の結果を基に、以下のとおり考察した。

まず、実践授業1の課題から、児童が話合いに必要感や欲求をもって参加することができるように、それぞれの「アニメ音」を出し合い、話合いによってグループで一つの「浮世絵まんが」をつくる活動を行った。これによって話合いの必要な状況が生まれたことが、互いの見方や感じ方をよく聞いて、比較したり共感したりすることにつながり、話合いが深まったものと思われる。また、複数の「アニメ音」から、作品に合う音の一つ選ぶことで、作品をもう一度よく見て観察的に鑑賞することにもつながった。

次に、グループ交流の前までに、とらえた特徴を基にして、自分のイメージをもってから話合いに参加する活動の流れが、互いの見方や感じ方を伝えたい、分かってほしいという姿になったことが挙げられる。逐語の記録(エ)、(カ)、(キ)の発言では、進んで質問して友達の考えを理解しようとしている。また、S9は、自分と違う意見をもつ友達とは異なり、(キ)の発言は自分の見方や感じ方と似ていると感じたので、(ク)の発言によってもう一度自分の考えを説明したものと思われる。これは、S9がS6とのやりとりを生かし、はじめのイメージ(オ)と「あせている」(カ)というイメージを合わせて想像を広げ、よりイメージを具体的にしている。このイメージを説明することで、グループの友達にも理解を求める姿が(ケ)である。ほかのグループでも、児童は自分の考えと相手の考えが同じときよりも、違うときにより強く、友達がなぜそう感じたのかを理解しようと質問したり、自分の考えを分かってもらおうと働き掛けたりしている。自分の考えをしっかりと持っているからこそ、違うことに対してなぜだろうという疑問が起きたり相手の考えを知りたいという欲求が高まったりしたものと思われる。

実践授業1、2の結果から、「つむぐ活動」(段階①)で表した絵や図、音、身体表現などを媒介にして交流する活動を設定したことは、見方や感じ方を多様なものとするに有効に働いたと考える。それは、イメージを表したものを媒介として交流することで、言語のみで話し合う場合よりも互いのイメージをはっきりさせて伝え合うことができ、見方や感じ方を共有しやすくなったからである。また、交流活動においては、参加への必要感や欲求といった動機付けが効果を大きく左

右する要素といえる。ただ意見を交換するのではなく、互いの意見を協議してグループの成果物を生み出すような活動が効果的であった。よって、「つむぐ活動」(段階②)では、活動内容を次のようなものとするのが効果的である。

- ・グループで一つの考えに絞る活動
- ・グループで協力して一つの成果物をつくる活動

ただし、一人一人が自分なりの見方や感じ方で鑑賞することの大切さを児童に伝えておくなど配慮が必要である。

3 新たな自分なりの意味や価値をつくりだすこと

(1) 結果(実践授業2)

実践授業2では、「つむぐ活動」(段階②)の後、全体でグループでの話し合いについて共有する活動を設けた。その後、自分なりの見方や感じ方を大切にするために、「浮世絵まんが」をもう一度一人で表す活動を行った。「浮世絵まんが」にかかれた「アニメ音」の変化を見ると、記述数が74増え、表記の変化が見られたのは擬音語が21、文字の大きさが18であった。「アニメ音」を特徴ごとに分けると図7のようになった。抽出グループでは、表2のように、すべての児童において、記述数の増加や表記の変化が見られた。前頁の交流の場面で話し合われた舟の音を例に挙げると、S7は「ピチャッ、スー」から「バチャン、スー」に、S9は「バシャッバシャッ」に「ギーギー」とこぐ音が付け足されていた。

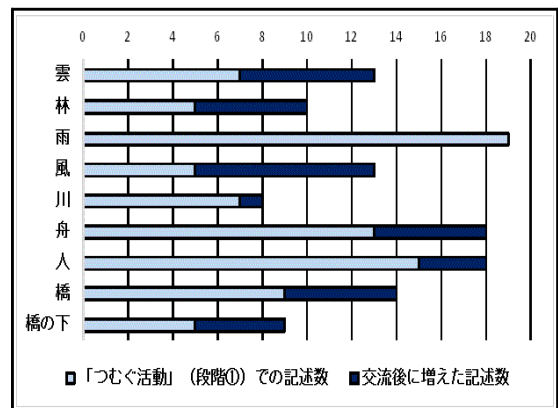


図7 特徴ごとに分類した「アニメ音」の変化

表2 抽出グループの児童の「アニメ音」の変化

	雲	林	雨	風	川	舟	人	橋	橋の下
S6	●	●	●	◎	◎	◎	◎	-	○
S7	◎	◎	●	◎	○	●	●	●	-
S8	○	○	●	-	○	◎	◎	●	-
S9	◎	○	●	○	●	●	●	-	◎

注：○…つむぐ活動(段階①)で記述

◎…交流後に増えた記述 ●…交流後に表記が変化した記述

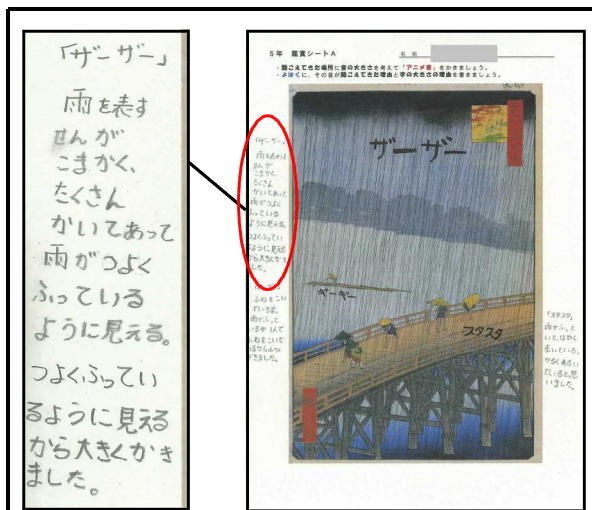


図8 抽出児童のワークシート(段階①のとき)

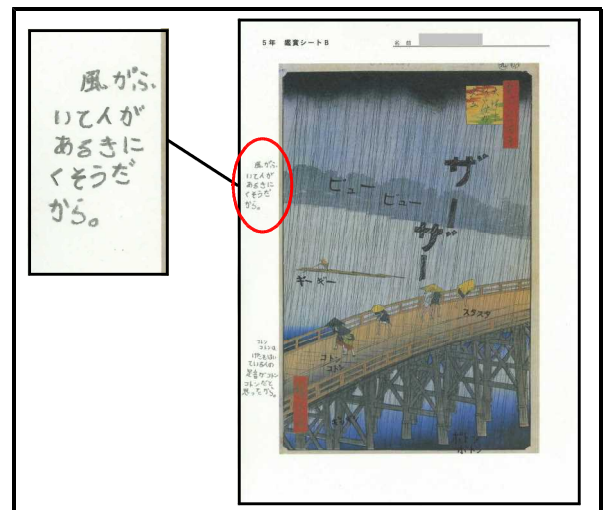


図9 抽出児童のワークシート(全員との共有後)

以下は「深める」過程での逐語の記録である。

T : 一枚目と二枚目で、こういうところをアニメ音変えたよという人いますか。
S10 : 最初はザーっていう雨の音だったんですけど、ザーザーにしました。理由は、もう少し大きい・・・っていうかいっぱい降っている感じにしたかったからです。
S11 : 木のゆれをザワザワじゃなくて、もっと強い風をイメージしたのでバキバキにしました。
T : 折れそうな音だね。何でもっと風を強くしたんだろう。
S11 : 人がしゃがんで歩いていて今にも飛ばされそうだったからです。
T : 人がしゃがんでいるから強い風じゃないかな、ということだね。
S9 : 舟の後ろの方に、スーっていう進んでいる音を付け加えました。
T : 進んでいるようにね。雨が降ってきて早く行かなくちゃなんて思いも感じたのかもしれないね。今日はこの浮世絵を使って、みんなにアニメ音を考えてもらいました。いろんな見方や感じ方が出てきて、話し合いがすごく盛り上がったと思います。最後に、この絵をかいた人は、見る人に何を一番伝えたかったんだと思う？(コ)
S12ほか : 昔の舟は竹でできている。雨がたくさん降っている。(サ)

(2) 考察(実践授業2)

実践授業2の結果を基に、以下のとおり考察した。

「広げる」過程で多様な見方や感じ方に気付き、多面的に作品を見ることができたことで、見方や感じ方が深まったことが挙げられる。前頁図7と表2からは、児童の視野の広がりや特徴に対して見方や感じ方が変化したことが分かる。特に、絵の中にかかれていない「風」や「橋の下」の音は、絵の中に入り込んだ見方や感じ方によってイメージできたものである。ワークシートの記述からは、奥行きをとらえた見方や感じ方、下駄と裸足など違いをとらえた見方や感じ方とともに、人物の気持ちになって考えたり雷を想像したりするなど、複数の特徴を関連付けた見方や感じ方でイメージをもち、鑑賞を深めていることが分かった。S7とS9は、グループの話し合いで決めた「アニメ音」そのままではなく、自分のイメージに取り込み変化させている。これは、「つむぐ活動」(段階②)の交流によって、友達の見方や感じ方に触れ、自分のものとして得られた姿であると考えられる。

抽出児童の「浮世絵まんが」の変化を見ると、「人が歩きにくそう」という理由から、雨の音が大きく、強風を思わせる風の音が増えている。これは、交流で新たな見方や感じ方に触れたことで、丸まって歩く人の様子に気付き、初めにとらえていた雨の様子と関連付けて強い風が吹いていることを想像するというように、見方や感じ方が深まったものにとらえる(前頁図8、9)。

しかし、逐語の記録(コ)は、作品の主題に迫るための発問であったが、それに対する児童の発言(サ)は、違う方へそれてしまった。これは、作者の意図を考える活動と「つむぐ活動」で行った活動内容との隔たりがあったことや、作品の特徴を生かしていなかったことが主な要因と考える。

以上のように、「つむぐ活動」によって、多様な見方や感じ方になったことで、作品への見方や感じ方が深まったという点では成果が得られたが、「深める」過程での活動内容と「つむぐ活動」との接続が課題として明らかになった。そこで実践授業3では、「深める」過程での活動を、「つむぐ活動」での活動内容を生かしながら作品の特徴に合わせて設定し、追検証を試みた。

(3) 結果(実践授業3)

実践授業3(第4学年)では、「SANAGI」を鑑賞対象に、「絵の中の人や生き物にインタビューして想像を広げよう」という学習課題を設定し活動を行った。取り入れた「つむぐ活動」は、インタビューして吹き出しに表すことである。

つむぐ活動(段階①)では、ワークシートに登場人物の特徴を書き、インタビューの質問とイメージした人物像から答えを想像して吹き出しに書き表した。ワークシートには、主な登場人物すべての記述欄を用意したが、特徴をとらえイメージをもつことに時間を使うと予想されたため、二人の登場人物を選んでインタビューできればよいこととした。「つむぐ活動」(段階②)では、段階①で考えた質問と答えを用いて、登場人物になりきって互いにインタビューし合う活動を行った。

以下は「深める」過程での逐語の記録である。

自転車に乗っている女の子にインタビューしていた児童を指名し、その児童の考えた質問を、ほかの児童数名にインタビューするように促した。

S13 : 何でそんなにうれしそうに自転車をこいでいるんですか？ (シ)
 S14 : はい。これから劇の会場に行ってみみんなを楽しませに行くからだよ。
 S15 : これから、みんなに風船とかおもちゃとか配りに行くんだよ。(ほか数名発言)
 T : S14ちゃんがこれから劇に行くって言ったけど、ほかの人はどう思う？行くところ？帰るところ？ (ス) (行きと帰りそれぞれ半々くらい) じゃあ行くところだと思う人は、どうしてそう思ったの？
 S16 : 夜の部。夜の部って書いてある (作品を指す)。
 T : 夜の部って書いてあるとどっちなの？
 S16 : 行くところ。
 S17 : 夜って帰るだろ。
 S16 : だって夜の部なんだから、夜やるんでしょ。
 T : ということは、今ここは夕方だと思ったの？ほかの人は？時間はいつだと思う？ (セ)
 S18 : 夜終わって家帰るとこ。だから・・・
 T : 夜終わって帰るところだから・・・、朝？ (S18はうなづく) ほかの人はどうかな。
 S19ほか : 行き。帰り。俺、行き。(口々に自分が思う方を発言) A
 T : じゃあ、どこに向かっているんだらうね。(ソ)
 S20ほか : 家。会場。(口々に自分が思う方を発言) A
 S21 : これ、やってる途中じゃないんですか。劇やってる途中。
 S22 : ねえ、なんでみんな前向いてるん。
 S23 : そういう劇だから。
 T : そういう劇だからということは、S23くんも劇だなって思ったの？ (S23はうなづく)
(近くにいる児童同士で話合いが始まり、しばらく続く) B
 S24 : 先生。夢の中。夢の国に行くんだ。
 T : 夢の国。だからみんな楽しそうなの？
 S25 : フランケンだけ泣いてる。
 S26 : 木から下りられなくなった。劇のやつ (物) 壊して失敗しちゃったから。
(近くにいる児童同士で話合いをしている。しばらく続く) B

(4) 考察 (実践授業 3)

まず、「つむぐ活動」を生かした活動内容となるように、「つむぐ活動」と同様のインタビューを話合いの入り口とした。逐語の記録 (シ) の児童のインタビューのように、「つむぐ活動」での活動内容を使って話合いの入り口を作ることで、児童の発言がスムーズに行われたことが分かる。発問 (ス)、(セ)、(ソ) を受け、児童は徐々に自分なりのイメージを主張し始めている。A は、個々に対教師で主張しているが、B になると、自然発生的に児童同士の話合いが始まり、根拠とともに新たに気付いたことやイメージを伝え始めた。これは、見方や感じ方が深まると同時に、新しい見方や感じ方で自分なりの意味や価値をつくりだしている姿であるにとらえた。このような姿が現れたのは、「広げる」過程で多様になった見方や感じ方で作品を鑑賞したことが、新たな自分なりの意味や価値をつくりだすことに有効に働いたためと考える。

しかし、「つむぐ活動」(段階①) では、ワークシートを書くことに精一杯で、想像を広げる時間が足りない児童も見られた。実践授業 2 (第 5 学年) においては、とらえた特徴やイメージを書いて言語化することが意識化するのに有効であったが、中学年の発達の段階に対しては書くことが多かったことが主な要因と考える。

以上のように、「つむぐ活動」での活動内容を生かしながら、作品の特徴に合わせた活動を行ったことによって、作品への見方や感じ方がさらに深まり、新たな自分なりの意味や価値をつくりだすことができたという点では成果が得られたが、発達の段階を考慮した活動内容の設定が課題として明らかになった。そこで実践授業 4 では、児童の発達の段階を考慮し、書く活動を行わない活動内容を設定し、追検証を試みた。

(5) 結果 (実践授業 4)

実践授業 4 (第 2 学年) では、絵本の場面絵を鑑賞対象に、「絵をよく見て、まねっこポーズでクイズをしよう」という学習課題を設定し活動を行った。取り入れた「つむぐ活動」は、身体表現に表すことである。登場人物の様子など、細部を意識して観察するために、登場人物の動作や表情をまねて「まねっこポーズ」で表した。

以下は「深める」過程で身体表現に表しながら、全員で新たに気付いたことを話し合った場面の逐語の記録である。

- 御神輿を担いだポーズを一人抽出して提示。全員で身体表現に表すことで御神輿を担いでいることに気付いた。その後、かえるがきのこを運ぶ動きが出てきた。
- ⑤ T : ○ちゃん上手。(動きが出てきた児童を指名) 何してるんだろう。(タ)
 S27 : わっしょい、わっしょい、ぴいびい。お祭りみたい。御神輿みたい。
 T : じゃあ、みんながやったかえるさんになってお祭りぴいびいやってみる？
 (かえるのほかに、かたつむりとどんぐりも御神輿を担いでいることに気付いて身体表現)
 T : (転がっている児童数名に) 何してるの？
 S28 : これ(作品の中の転がってどんぐりを指す)。
 S29ほか : 亀もいるよ。かえるが太鼓たたいてる。落ち葉。とかげが落ち葉持ってる。(チ)
 T : 落ち葉を持って何してるんだろう。
 S30 : なんか振ってる。上に上げている瞬間。こうやって。(ほかも口々に同様の発言)(ツ)
 T : 上げてる瞬間なんだね。(お祭りで見たといいやりとり) 何のお祭りだろうね。
 S31ほか : 森のお祭り。きのこのお祭り。秋のお祭り。虫のお祭り。
 T : 外を見てごらん。(テ) みんなの周りでも、生き物たちが集まってお祭りしてるかもよ。
 S32 : (外は) まだ真っ赤っかになってない。
 T : まだ真っ赤っかになってない？じゃあこれ(作品)は？
 S32 : もう秋。完全に秋になってる。全体的に秋な感じ。(ほかも口々に同様の発言)
 T : 完全に秋な感じ？
 S33 : 見ても、色がついた葉っぱしか落ちてないから。(作品を指す)
 S34ほか : 赤。赤。緑がない。黄色。

(6) 考察(実践授業4及び、見直し3)

低学年の発達の段階を考慮し、「つむぐ活動」では身体表現することを中心に活動を行い、書く活動は行わずに、音声言語化した。このことによって、身体表現による観察的な鑑賞が十分でき、総合的な鑑賞へのスムーズな視線の移り変わりが行われたことが挙げられる。逐語の記録⑤では、(タ)の発問により、一匹のポーズからかえるの御神輿にたどり着いた。⑥では、ほかの生き物の動きからもお祭りを動画のように動きとして感じ取ることができている。(チ)の発言では、御神輿を離れて周りの生き物たちに視線が移り、作品全体に視野が広がっている。そして(ツ)の発言は、ポーズをまねする身体表現を通さずに、作品から直接動きを感じ取る見方や感じ方ができたことが表れている。それは、ここまで身体表現に表すことで、作品の躍動感を感じることができたためと考える。最後に、(テ)の発問から、日常の景色と作品世界とを比較して、⑦のような主題の秋の様子と特徴の一つである主調色に関する発言が湧き起こるように表れたと考える。

実践授業2、3、4の結果から、「広げる」過程で得た多様な見方や感じ方で作品を鑑賞したことが、自分なりの意味や価値をつくりだすことに有効に働いたと考える。それは、多様な見方や感じ方によって作品を再度鑑賞したことで、別の特徴に気付いたり、特徴を関連付けてイメージを変化させたりすることができたからである。また、「つむぐ活動」を生かした活動を行うことによって、「広げる」過程で学んだ見方や感じ方をさらに深めることができ、新たな意味や価値をつくりだすことにつながった。さらに、発達の段階を考慮した活動内容を設定することが重要であり、そのように活動を設定したことで効果が表れた。よって、「つむぐ活動」で多様になった見方や感じ方を「深める」過程で生かすために、活動内容を次のようなものとするのが効果的だと考える。

- ・「つむぐ活動」での活動内容を生かした活動
- ・学年の発達の段階を考慮し、特性に合った活動

IX 研究の成果と課題

1 成果

- 作品の特徴を基にイメージしたことを、絵や図、音、身体表現などに表そうとすることで、自然に作品の細部を見るようになり、特徴を意識化してとらえることができた。そして、特徴を関連付けて想像を広げ、鑑賞を深めることができた。

- イメージを表したものを媒介として交流することで、互いのイメージをはっきりさせてその根拠を伝え合うことができ、友達の見方や感じ方をきっかけに、新しいイメージを膨らませていくことができた。
- 「つむぐ活動」とその後の「深める」過程を効果的に行うポイントが明らかになった。ポイントに留意して授業を構成することで、能動的な鑑賞を促し、見方や感じ方を深めることができた。

2 課題

- 「つむぐ活動」を設定する際、作品の特徴や培いたい能力に応じて、どのような表し方（絵や図、音、身体表現など）で活動を行うとよいか、その関係性を明らかにする必要がある。
- 「つむぐ活動」で深まった見方や感じ方から培いたい能力をさらに高めるため、「深める」過程での作品の特徴を生かした活動内容を明らかにしていく必要がある。

X 今後の展望等

鑑賞の能力を高めるためには、「広げる」過程において見方や感じ方を深めるような活動を設定することが重要である。実践授業を通して、作品の特徴、培いたい能力、「つむぐ活動」での活動内容の3点に関連があることが分かったが、関係性は明らかになっていない。そこで、作品の特徴や培いたい鑑賞の能力に応じて、「つむぐ活動」でどのような表し方（絵や図、音、身体表現など）で活動を設定するか、その関係性やほかに重要となる要素があるのかを明らかにしていきたい。県内、特に小学校には、美術を専門とする教員が少ない。このことが明らかになれば、美術が専門でない教員にとっても授業づくりの手掛かりとなり、鑑賞指導の充実に向けた一助とすることができるだろう。

<参考文献>

- ・アメリカ・アレナス 著 木下哲夫 訳 『みる かんがえる はなす』 淡交社 (2001)
- ・新井哲夫 (研究代表者) 『図画工作・美術科における鑑賞授業モデル及びプログラムの開発に関する研究』 群馬大学教育学部 (2003)
- ・新井哲夫 天形健 山口喜雄 編著 『小学校図画工作科の指導』 建帛社 (2010)
- ・上野行一 著 『私の中の自由な美術』 光村図書 (2011)
- ・上野行一 監修 『まなざしの共有』 淡交社 (2001)
- ・上野行一 奥村高明 著 『モナリザは怒っている! ?』 淡交社 (2008)
- ・奥村高明 著 『子どもの絵の見方ー子どもの世界を鑑賞するまなざしー』 東洋館出版 (2010)
- ・川畑秀明 著 『脳は美をどう感じるか アートの脳科学』 ちくま新書 (2012)
- ・国立教育政策研究所 『特定の課題に関する調査 (図画工作・美術)』 (2011)
- ・佐々木達行 著 『造形教育における授業の課題・目標と評価』 開隆堂 (2012)
- ・高橋陽一 編 『造形ワークショップの広がり』 武蔵野美術大学出版局 (2011)
- ・仲真紀子 編著 『認知心理学』 ミネルヴァ書房 (2010)
- ・西村德行 著 『図画工作 みかたがかわる授業づくり』 東洋館出版社 (2005)
- ・西村德行 著 『みてつくる鑑賞遊びを取り入れた表現活動』 学事出版 (2006)
- ・文部科学省 『小学校学習指導要領解説 図画工作編』 日本文教出版 (2008)
- ・山本朝彦 仲野泰生 菅章 編著 『美術鑑賞宣言』 日本文教出版 (2003)
- ・ロバート・L・ソルソ 著 鈴木光太郎 小林哲生 共訳 『図画工作をどのように理解するかー絵画の認知科学ー』 新曜社 (1997)

<研究協力校>

沼田市立池田小学校

<研究協力者>

林 めぐみ

<担当指導主事>

足達 哲也 福島 桂