

「対話による鑑賞」の学習指導に関する研究（二年次）

— 中学校美術科におけるファシリテーションの在り方に焦点化した授業モデル作成を通して —

【研究者】 教科教育部 指導主事 大和 浩子
【研究協力員】 東広島市立八本松中学校 教諭 金本 美貴

研究の要約

本研究は、美術科の鑑賞学習の手法として注目されている「対話による鑑賞」について、中学校における効果的な指導方法を提案することを目指して行ったものである。一年次の研究で積み残した課題を踏まえ、①生徒に付けたい力を定義し直す、②教師が担うファシリテーションのうち生徒にとって情意面での支えとなる「リレーション」の在り方を検討するという手順で、理論の整理を行った。その整理を基に、鑑賞材選択のポイントやより効果的なナビゲーションの在り方を考察し、1単位時間の中で2作品を連続して鑑賞する授業モデルを作成した。さらに、モデルに沿った検証授業の分析を通して、本授業モデルの有効性を検討した。その結果、本授業モデルにおけるファシリテーションの工夫は、「作品に対する見方を深め、自分の生き方と関係付けながら作品の価値を判断する力」という高次の鑑賞の能力の育成に関し、一定程度、有効であることが明らかとなった。

キーワード：対話による鑑賞 鑑賞教育 ファシリテーション

はじめに

本研究では、一年次に、文献研究や鑑賞活動の発話分析を基に、「対話による鑑賞」のファシリテーションのモデルを作成し、その有効性を検証した。

二年次は、一年次に明らかになった課題の解決を図るとともに、1単位時間の授業モデル開発を目指して行うものである。

なお、一年次は主題を『対話型鑑賞』の学習指導に関する研究」としていたが、最新の動向を鑑み、二年次では『対話による鑑賞』の学習指導に関する研究」と改めた。

一年次の研究の概要

一年次の研究では、近年注目を浴びている対話による鑑賞について、中学校で効果的に指導をするための要点を整理し、鑑賞活動における教師（ファシリテーター）の働きかけ（ファシリテーション）のモデルを作成することを目的として行った。

鑑賞の能力のもつ「思考」と「感性」の両側面のうち「思考」に焦点を当て、生徒に身に付けさせたい力を「作品に対する見方を深めその価値を判断し、自分の生き方と関係付ける力」と定義した。この能力を伸長するためには、個々の生徒が自分のもっている見方を広げて考えを深める必要がある。そこで、

対話を通して考えを深めさせるための効果的なファシリテーションについて研究し、モデルを作成することができた。作成の過程は次のとおりである。

- ① 一般に流布している対話による鑑賞の方法をモデル化し、それに沿って実践を行い、ファシリテーター（授業者）と鑑賞者（生徒）の発話分析を行った。
- ② 分析を踏まえて、①のモデルを改善した「第一次モデル」を作成し、それに沿って実践を行い、同様に発話分析を行った。
- ③ ②を踏まえて、さらに改善した「第二次モデル」を作成し、それに沿って実践を行い、「第一次モデル」の実践と比較して詳細に分析し、「第二次モデル」の有効性を明らかにした。

一方で、次のような課題も明らかになった。

- ① ファシリテーションは質問、指示、説明などを行う「ナビゲーション」と、支援、奨励などを行う「リレーション」に分かれる。ナビゲーションのうち、思考を深めさせるのに特に重要なナビゲーションを「基幹ナビゲ

ション」として整理し、その他のナビゲーションとの関係を明らかにしてモデル化はできたが、リレーションについての考察が不十分だった。

- ② 対話の中で生徒が自分の見方や感じ方を深め、作品の価値を判断していく姿は確認できたが、その価値は、自分の生き方と関係付けながら生み出したものとは言えなかった。自分に引き付けて考えさせるようなナビゲーションについての精査ができていなかった。
- ③ ファシリテーションモデルは作成できたが、授業モデルの作成には至らなかった。

I 研究の方法と計画

1 二年次の研究について

二年次の研究は、一年次で明らかになった課題を克服する研究として位置付ける。前述した課題の①と②を踏まえ、授業モデルを作成しその有効性を検証することを目的とする。

①のリレーションの在り方については、一年次の実践事例についてリレーションの発話に着目して再分析し、考察する。②の自分に引き付けて考えさせるようなナビゲーションについては、その必要性を改めて考察した上で、一年次に整理した9種類のナビゲーション(「開かれた質問」「発言の多様化」「対話のための焦点化」「思考のための助言」「論点の整理」「話題の転換」「ゆさぶり」「解説」「まとめ」)に、新たなカテゴリのナビゲーションを付け加える方向で検討を行う。これらの考察や検討を踏まえ、授業モデルを作成する。

さらに、作成した授業モデルに沿って実践を行い、発話分析や生徒の記述等を基にして、モデルの有効性を検証する。

2 研究の計画

研究内容	期間
○ 研究計画書の作成	4月
○ 「対話による鑑賞」に関する文献研究	5月～2月
○ 研究関係者会議の開催、検討内容を踏まえた授業モデル作成	8月～10月
○ 研究協力校での授業実施	11月
○ 授業での発話、生徒アンケート、授業者への聴取等の分析と考察	11月～3月

II 研究の基本的な考え方

1 付けたい力の定義の再検討

1年次の研究において、本研究で生徒に付けたい鑑賞の能力を、「作品に対する見方を深めその価値⁽¹⁾を判断し、自分の生き方と関係付ける力」と定義した。本年度の研究を構想する過程で、この定義を再検討する必要があると考えた。

1年次の定義は、文字どおりに解釈すると「見方を深めて判断した価値」を「自分の生き方」と関連付ける力、と読める。鑑賞者が判断した「価値」は鑑賞者の「自分の生き方」に関連付けるための材料に過ぎないと解釈できるうえ、その解釈に沿えば、「価値判断の能力」よりも「関係付ける能力」の方が重要だということになる。

しかし、鑑賞の能力としては、価値判断の方に重きがあると考ええる。平成20年版の学習指導要領解説美術編には、「鑑賞の能力」は「作品をつくったり見たりするときに働いているよさや美しさなどを感じ取る能力」であることが述べられている。作品から「よさや美しさ」を感じ取るためには、鑑賞者が「よい」「美しい」等の価値を判断する必要がある。このことは、鑑賞活動の大前提である。また、小崎真(2010)は鑑賞の能力を育てる学習について、自分の価値意識をもって作品に関わらせることの重要性を指摘している。これらのことから、鑑賞の能力の本質は、価値判断の能力であると考えた。また、「自分の生き方と関連付けて考える」ことは、価値判断をするときの根拠の一つとはなるが、「関連付ける力」そのものは、鑑賞固有の能力ではなく、どのような学習にも適用できる能力であると捉えた。

そこで、一年次の定義を見直し、本研究で生徒に付けたい鑑賞の力を、「作品に対する見方を深め、自分の生き方と関係付けながら作品の価値を判断する力」と再定義することとした。

2 リレーションについて

(1) リレーションの機能と効果

上野行一(2014)は、鑑賞活動におけるファシリテーションには、ナビゲーションだけではなくリレーションが必要であるとしている⁽²⁾。上野(2014)は、リレーションとは支援、奨励等の応答活動であると述べており、言語による9種類のリレーションと言語によらない3種類のリレーションを挙げ、機能や効果等を詳細に考察している。次ページの表1はその内容について、稿者がまとめたものである⁽³⁾。

表 1 リレーションの機能，効果等

非言語的 言語的 リレー ション	機能	種類	効 果	発言例又はポイント
言語的 リレー ション	支援（発言の内容をはっきりさせ共有化を図る）	確認	意見を正しく把握し，参加者全員にその意見に対する注目と確認を促す。	「いま言っているのはこのことですか？」 「そうですか？」
		繰り返し	一人の発言を全員に伝えと同時に，発言の一部分のみを意図的に繰り返すことで，焦点化の効果をもたせることもできる。	生徒「サラリーマンが砂漠で道で迷っている。」 教師「ああ，この人はサラリーマンなんだ。」
		言い換え	曖昧な言葉による誤解を避ける。	生徒「その人の髪の毛がこんなふうになって」 教師「こんなふうって寝癖のことですね。」
		要約	冗長な話によって発言内容が不明になるのを避ける。	「いまの意見は，〇〇が△△している，それで××になった，ということですね。」
		付け足し	説明不足によって発言内容が不明になるのを避ける。	文脈から判断し，生徒が言いたいことを推測して付け足す。
		掘り下げ	自分の考えや思いを他者に伝えようとする気持ちが希薄な発言を肉付けし，明確な意見にさせる。	「どこを見てそう思ったの？」 「もう少し詳しく話してください。」
	奨励（気持ちを高めかける）	称賛	生徒の気持ちを前向きにさせ，建設的で協働的な対話を促す。	「それはおもしろい見方だ。」 「いいところに気が付いたね。」
		同意	親和的な雰囲気をつくり，一体感や信頼感を生んだり対話にリズムをつくり出したりする。	「なるほど。」「確かにね。」「本当だ。」
		励まし	意見表明が苦手な生徒の意欲を高める。	「がんばって。」
非言語的 リレー ション	優しいまなざし， 微笑みなど		穏やかな受容行動で，生徒の心を開放し，自由な対話を生む。	—
	うなずきなど		生徒に承認を与える受容行動で，その後の発言を促進する。	—
	身乗り出して聞く， アイコンタクトなど		聞いているという合図を送る行動で，対話を円滑に進める。	—

(2) リレーションをモデルに組み込むことについて

上野・奥村（2008）は，小学校第5学年の児童が45分の1単位時間で2作品を鑑賞した授業実践について，教師の発話を9種類のナビゲーション及び9種類の言語的リレーションを枠組みにして詳細に分析している⁽⁴⁾。この実践（以下，「実践A」とする。）において，教師は対話による鑑賞のファシリテート経験が3回目，児童は授業を受けるのが2回目であった。また，一年次に研究協力員である教師が行った中学校第2学年での実践（以下，「実践B」とする。）の発話分析から，教師のリレーション発言数をカウントした。なお，「実践A」が1単位時間（45分）で2作品を鑑賞した実践であることから，時間と作品数をできるだけ揃えるため，「実践B」は一年次の研究における「実践1」（1作品を鑑賞，約20分）と「実践2」（1作品を鑑賞，約15分）を合計してカウントした。「実践A」と「実践B」について，授業者のリレーション発言数を右上の表2に示す。

この表から，両実践とも，かなりの頻度でリレーションが使用されていることが分かる。授業者がリレーションの大切さを意識しながら授業を行えるよう，リレーションの種類を吟味してモデルに組み込むこととし，考察を進める。

表2からは，両実践とも「確認」「繰り返し」「言い換え」「掘り下げ」「同意」が多用されているのが分かる。「実践A」のVTRを見ると，児童は活動の序盤から自由闊達に意見を述べており，「要

表2 先行研究及び一年次の研究でのリレーション発言数

	実践A 小・第5 学年	実践B 中・第2 学年
確認	32	48
繰り返し	18	24
言い換え	15	16
要約	0	3
付け足し	3	5
掘り下げ	23	18
称賛	6	16
同意	18	14
励まし	0	0

約」「付け足し」「励まし」を必要としなかったと考えられる。つまり，「要約」「付け足し」「励まし」は，対話に関する慣れや支持的風土の有無等，集団の実態によって必要性が違ってくるということがいえる。一方で，「確認」「繰り返し」「言い換え」「掘り下げ」「同意」は円滑な対話のために重要なリレーションであると考えられる。

また，「実践B」は「称賛」が比較的多いのに比べ，「実践A」では少ない。このことについて上野・奥村（2008）は『『そういう見方おもしろいね』と具体的な言葉で関心を示したり，『よく考えたね』と褒めることができれば，より深く子どもたちの心に響くと思います。』¹⁾と論評し，「称賛」の重要性を指摘している。

これらのことから，授業モデルに組み込むリレーションは，「確認」「繰り返し」「言い換え」「掘り下げ」「称賛」「同意」の6種類とすることとした。

約」「付け足し」「励まし」がほとんどなくても，対話が円滑に進んでいた。また，「実践B」でも同様に，生徒たちは円滑に対話を行っていた。「実践B」の生徒集団は，発言のルールを守る，相手意識をもって分かりやすいように考えて発言する等，言語活動に慣れており，「要

3 自分の生き方と関係付けて考えさせるために

一年次の研究では、生徒が作品から見いだした価値が、生徒自身の生き方と関係付いたものになっていなかった。その原因について、稿者は次の2点を挙げ、課題とした。

- ① 鑑賞材を、適切に選べていなかったこと。
- ② 自分の考え方やこれまでの自分の経験等と関連付けて考えさせるナビゲーションがなされていなかったこと。

本節では、これらの課題の克服について述べる。

(1) 鑑賞材の選定について

この項では、①に関する改善について考察する。

日野陽子（1993）は、鑑賞材が自己に引き付けた思考を生み出す具体例について、「例えば、鑑賞の対象である作品が山河の風景画であったとする。それが山河の単なる模倣や複写ではなく、画家と風景との内的な相互作用を経た、個性的・人間的な息吹を感じさせる作品であったなら、鑑賞者はそこで『自分自身と』その風景との触れ合い方を思考することができるだろう。」²⁾と示している。稿者は、作品には多かれ少なかれ、日野の言うような「内的な相互作用を経た、個性的・人間的な息吹」が内包されていると考える。したがって、どのような作品であっても、自分自身と作品との触れ合い方を考えること、言い換えれば自分の生き方と関連付けて考えることができるといえる。

一年次の研究で課題が残った要因は、二つの実践のうち「実践2」のねらいが、見いだした作品の価値を自分の生き方に関連付けて考えさせることよりも、造形的な表現の特徴と作品のよさや美しさを関連付けて捉えさせることに重点が置かれていたことにある。研究の趣旨に基づいて、身に付けさせたい能力につながるねらいになるよう、吟味する必要があった。また、適切なねらいを設定した上で、生徒実態を踏まえ、ねらいを達成するためにより効果的な鑑賞材は何かを吟味し、選定することが重要であると考え。吟味の具体については、次節(1)ウで詳述する。

(2) 自分の考え方やこれまでの経験等と関連付けて考えさせるナビゲーションについて

この項では、②に関する改善について考察する。

学習指導要領解説美術編（平成20年）では、第2学年及び第3学年の鑑賞の指導事項である「見方を深める」ことについて、『見方を深め』とは、主題

などに基づきながら作品の背景を見つめたり自分の生き方とのかかわりでとらえたりすることである。」³⁾と示している。つまり、義務教育の終了段階で、自己の人生観とかかわらせながら見方を深めるような鑑賞の能力を身に付けることが求められているのである。そのような鑑賞の能力は、どのような鑑賞活動から育まれるのだろうか。

ロンドン・テートギャラリー（2012）（以下、「テート」とする。）は、視覚芸術を鑑賞するための枠組みとして、「私」「主題」「対象」「文脈」の四つを挙げている。その中でも、人が美術作品に出合った時に起きる反応の全ては、個人的・社会的な経験や、その人がもつ考え・信念が根底にあるため、「私」という枠組みが作品について考える時の出発点となると論じている。図1は、テートが言う四つの枠組みの関係を示したものである。

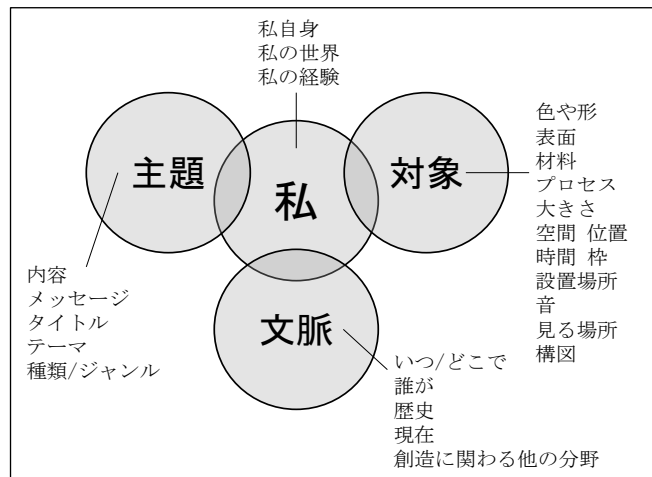


図1 視覚芸術を鑑賞するための四つの枠組み⁽⁵⁾

この図から、テートが「私」という枠組みを、鑑賞の出発点でもあり、中心点でもある重要な枠組みだと考えていることが伺える。また、テートは『私から』の諸反応は作品を探求していく上での豊かな基盤ではありますが、その諸反応が単なる個人的な連想以上のものとなっていくべきであるとすれば、『私から』の諸反応は問い直され、拡張されるべきなのです。」⁴⁾と述べ、個人が所有している知識や価値等を基に抱いた当初のイメージを、問いによって広げたり深めたりすることの必要性に触れている。このことに関して、テートは次ページの表3に示すような、「私」を中心に据えて、他の枠組とまたがるような「問い」の例を挙げている。

表3の「問い」は、テートが鑑賞者に向けて発している問いであり、美術館での一般的な美術鑑賞の場合、実際にはこれらの「問い」は、鑑賞者が自分

表3 「私」から他の枠組みへ向かう問いの例⁽⁶⁾

問いの種類	具体例
「私」「対象」にまたがる問い	「作品の材料や特徴が、何か特別な連想をあなたに呼び起こしますか？」 「あなた自身のものづくりの経験は、作品の理解に変化をもたらしましたか？」
「私」「主題」にまたがる問い	「作品は、あなたにどのように働きかけてきますか？」 「作品は、あなたが抱いていた美術や世界についての前提に、疑問を投げかけてきますか？」
「私」「文脈」にまたがる問い	「あなたが学芸員だったら、どのように展示しますか？」

で自分に向けて問うものである。この場面を本研究の鑑賞場面に置き換えると、テートの「問い」は対話による鑑賞活動において教師が発する「問い」と読み替えることができる。

鑑賞を進めていく過程で、鑑賞者は作品の「対象」（表現されている物や造形要素等）や「文脈」（制作された経緯等）を手がかりとして、「主題」を読み解こうとする。その時に鑑賞者が感じるイメージや思いは、これまでの経験や考え方の枠組み内で生起しているが、そのことを鑑賞者自身はメタ認知しにくい。テートの「問い」の「あなた」というキーワードは、このメタ認知を促すと捉えることができる。「あなたに何をしたか」「あなた自身の〇〇はどうか」等の問いかけにより、鑑賞者の意識を、意図的に「私」の枠組みに向かわせることが期待できる。

例として、表3の『「私」「対象」にまたがる質問』である「あなた自身のものづくりの経験は、作品の理解に変化をもたらしましたか？」という「問い」について考えてみる。「対象」の枠組みとは、図1で示されているように、作品のもつ色や形、表面（テクスチャ）、材料、大きさ等の要素である。349cm×777cmもある実物の「ゲルニカ」⁽⁷⁾を鑑賞するとして、38.2cm×54.2cmの四つ切画用紙に絵を描いた経験がある鑑賞者は、作品の圧倒的な「大きさ」を「私」に引き付け、次のようなことを考えるかもしれない。「四つ切画用紙に絵を描いた時、モチーフを紙いっぱい大きく描いたら迫ってくる感じになったことがあった。作品中の人や牛などのモチーフが息苦しいくらい迫ってくるように感じるのは、やはり大きさに関係している気がする。」つまり「私」の経験を想起すると、作品から抱いたなんとなくのイメージやぼんやりした考えの輪郭が、はっきりしやすいくということである。

「私」を意識させる働きかけによって、鑑賞者は改めて自分の考え方やこれまでの経験等を想起しながら作品と向かい合い、上記の例でいえば「これだけの大きさで描ききったこの作者のモチベーションは、どこから来たのだろうか。」等、さらに深い「主題」の読み解きに向かったり、作品の意味付けや価値付けを行ったりすることができると考える。このような営みを繰り返すことにより、徐々に、自己の生き方と関わらせながら見方を深めることができるようになると思う。

ここまで述べてきたような営みを促すために、10種類目の新たなナビゲーション「自己への引き付け」を設定することとした。このナビゲーションは、その性質から、既存の9種類のナビゲーションの一つである「思考のための助言」の一種だと考える。そこで、基幹ナビゲーションではなく、補助的なナビゲーションの一つとして位置付けた。具体的な発話は、「あなたならどう考えますか。」「あなたもそういうことがありましたか。」等、「あなた」という二人称を意図的に組み込んだものとする。また、使うタイミングについては、鑑賞者の思考が鑑賞活動のねらいに向けて収束していく最終局面で使うのが適切であると思う。その理由は、対話を通して見いだした意味や価値が、自己と結び付いて新たな価値や意味につながるのは、活動の序盤ではなく終盤に近い収束の局面だと想定できるからである。

前節と本節で述べてきたことを基に、次ページ図2のようなファシリテーションの第3次モデルを作成した。一年次に開発した第2次モデルをベースに、新たなナビゲーション「自己への引き付け」と、リレーション「確認」「繰り返し」「言い換え」「掘り下げ」「称賛」「同意」を加えたものである。なお、本節(1)で触れた鑑賞材を選定する際の留意点については、鑑賞活動を始める前段階での留意点となるため、モデル図の中には加えないこととした。このことについては、一年次に作成した授業者向けの資料にこの留意点を加筆し、課題の解決を図ることとする。なお、改善した資料は稿末に後掲する。

4 授業モデルについて

(1) 先行研究における比較鑑賞の授業構成

一年次の研究で対象としたのは、鑑賞材1作品につき15分から20分程度の、短い時間の活動であった。したがって、1単位時間（50分）の授業を構築する場合には、複数の作品を鑑賞することになる。

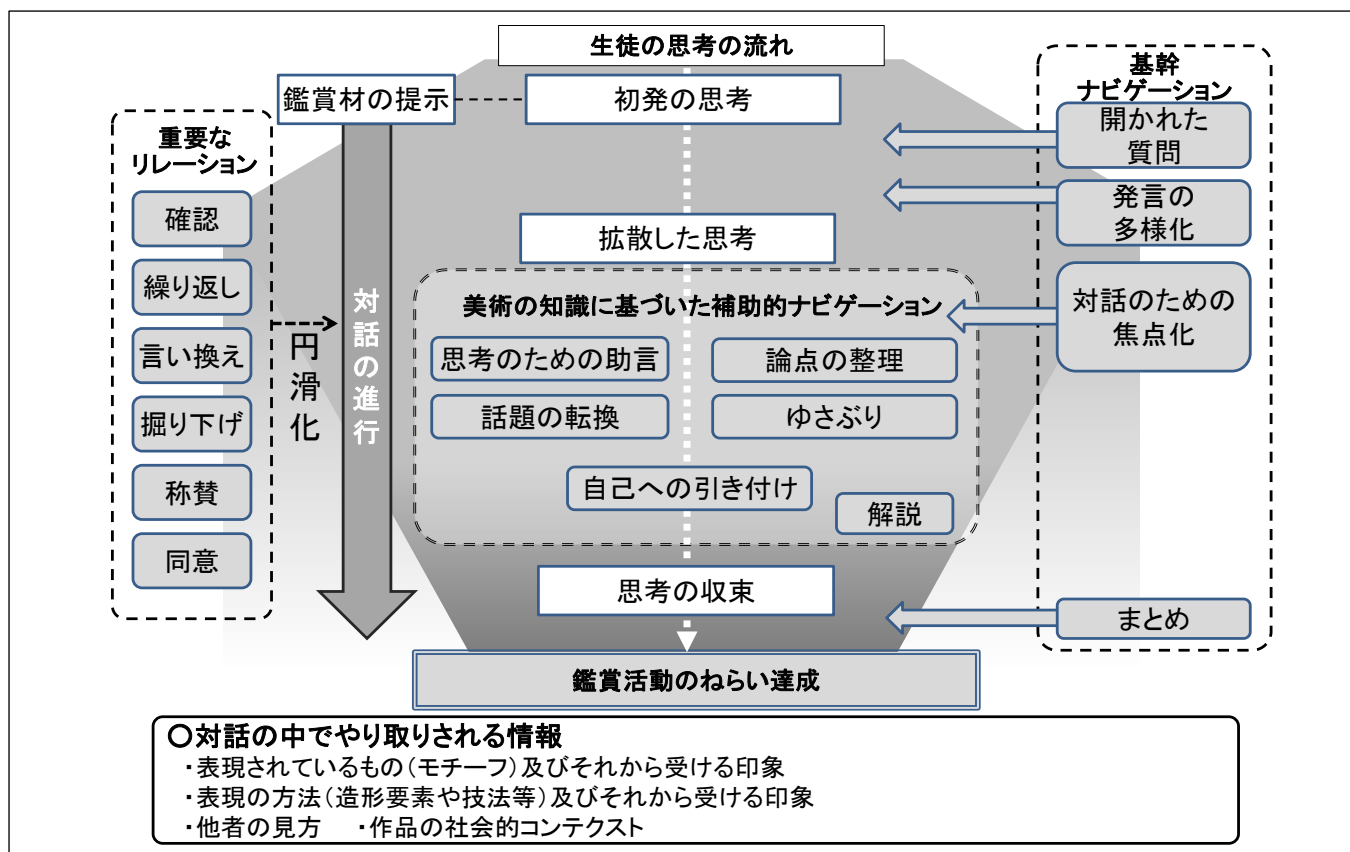


図2 ファシリテーションの第3次モデル

この項では、複数の作品を鑑賞する授業構成に関する先行研究の成果と課題を検討することを通して、本研究における授業モデルの在り方を考察する。

ア 1単位時間で鑑賞する作品数の検討

1単位時間で二つの作品を比較する鑑賞方法は、様々な先行研究で扱われている⁽⁸⁾。一方、対話による鑑賞のマニュアル的書籍『MITE! ティーチーズキット』（以下、『MITE!』とする。）は、1単位時間で三つの作品を鑑賞する構成である。

また、複数の作品を比べながら見るという意味では、アートカード⁽⁹⁾を使った実践も比較鑑賞ということができる。一般的に、アートカードによる比較鑑賞では、かなりの作品数を一度に見ることになる。

アートカードのように、ゲーム感覚で美術に親しませることがねらいの活動の場合、ゲームを成立させるために多くの作品が鑑賞材となる。しかし、見いだした作品の価値を自分の生き方に関連付けて考えさせることをねらいとし、深みのある対話をさせたり、それを基に生き方・在り方に関連付けてじっくり考えさせたりといった活動を想定すると、鑑賞材の数は絞った方がよいと考える。1単位時間が50分であることから、扱う鑑賞材は2作品から3作品が妥当であろう。また、作品を自分の内面に照らし

て価値を生み出すためには、振り返りにも十分な時間が必要であると考ええる。

これらのことから、50分で扱える鑑賞材は二つが限度と判断し、本研究における授業モデルは2作品の鑑賞を基本とすることとした。

イ 鑑賞材の提示方法に関する検討

前項で述べた先行研究の、2作品を比較鑑賞する実践では、いずれも二つの作品を同時に提示し、作品を並べて見比べさせるスタイルをとっている。このスタイルでは作品の相違点や共通点を見取って考える活動が主になるため、造形的な表現の特徴を捉えさせたり、それと作品のよさや美しさを関連付けて捉えさせたりするのに適していると考ええる。一方、『MITE!』の活動では、3作品を順番に提示し、1作品ずつ対話をしていくスタイルである。このスタイルでは比較するという側面は希薄になるが、それぞれの作品についてじっくり深めていくのに適していると考ええる。

稿者は、生徒に「自分の生き方と関連付けながら作品の価値を判断させる」ためには、自分の体験や内面を作品に投影しやすい後者のスタイルの方が適切であると考ええる。また、徐々に授業のねらいに迫っていく必要があるため、先に鑑賞する作品より、

後に鑑賞する作品の方がより深く考えられるような構成になっていることが望ましいと考える。

これらのことから、本研究における授業モデルは、1作品ずつ鑑賞し、後に鑑賞する作品が授業の中心となるように設計することとする。

ウ 鑑賞材の質的な適性に関する検討

授業の中心となる第2の作品では、第1の作品よりも深く考えさせ、ねらいへ迫らせる必要がある。そのような二つの作品の選定のポイントとして、①多様な印象をもたせること、②対話が活性化し思考が深まることの2点が必要であると考えた。

吉田貴富は、平成20年から平成23年にかけ『MITE!』のレッスンを大学1年生に実験（実施）し、計90作品について「考えやすかった作品」「考えにくかった作品」「対話によって思考が最も深まった作品」等のアンケート調査を行い、対話による鑑賞で使用する鑑賞材の適性について研究を行っている⁽¹⁰⁾。吉田によれば、考えやすい作品の特徴は、具象画で物語性が強い絵画作品である。また、対話によって思考が深まりやすい作品の特徴も、何が描かれているか(映っているか)が明快かつナラティブ(物語性がある)であることである。吉田の論と、一年次の研究で整理した対話の中でやり取りされるべき情報を照らし合わせ、①の、作品から多様な印象をもたせるポイントについては、モチーフが分かりやすく物語性に富むことが必要であることと整理した。

また、②のポイントについては、第1の作品と第2の作品とに共通のモチーフがあり、第2の作品の方がより多くのモチーフや造形要素で構成されていることにより、第2の作品によって更にイメージが膨らみ、対話が活性化され思考が深まると考えた。

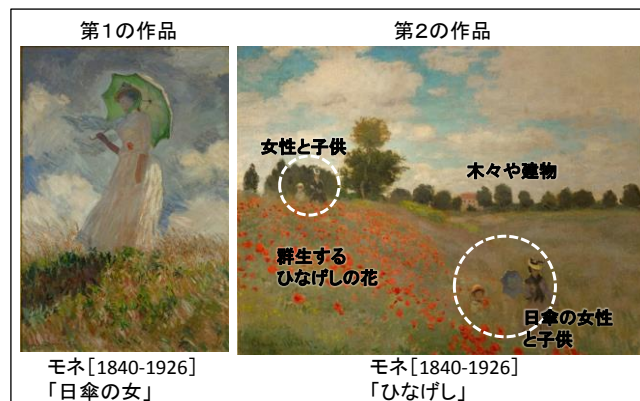


図3 第1の作品と第2の作品の例⁽¹¹⁾

図3に示す例で解説する。第1の作品⁵⁾と第2の作品⁶⁾の共通モチーフは「日傘を差した女性」である。第2の作品は第1の作品に比べ、人物が三人多い、花や木々等のモチーフが多い、人物の配置や構図が多様な物語性をもっている等、第1の作品である程度捉えた造形要素やイメージを基に、さらに考えを深めるための情報を多く含んでいる。

このような二つのポイントを踏まえ、鑑賞材を選定することが重要であると考えた。

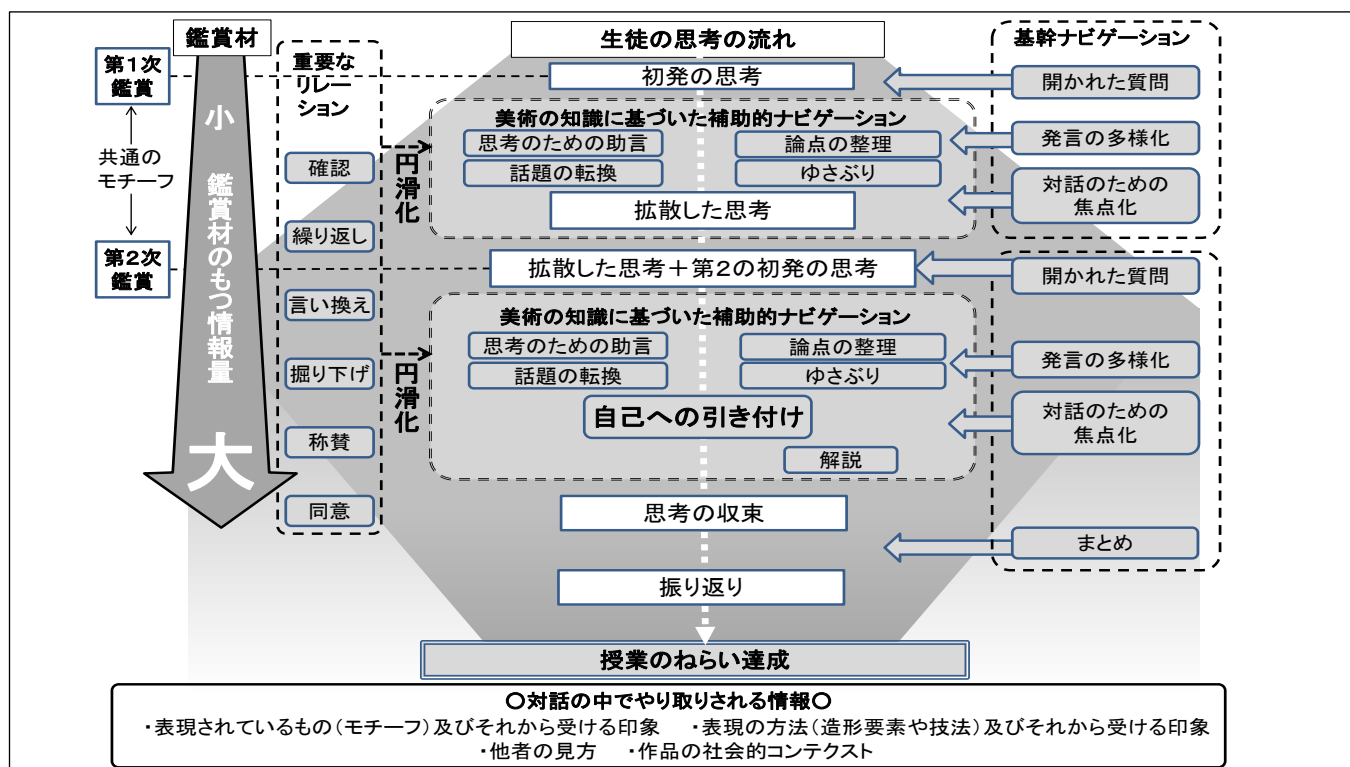


図4 本研究における対話による鑑賞の授業モデル

(2) 本研究における授業モデル

これまで述べてきたことを基に、前ページの図4に、本研究における対話による鑑賞の授業モデルを示す。

本授業モデルの要点は次の4点である。

- ① 鑑賞材は2作品とし、1作品目の対話による鑑賞（以下、「第1次鑑賞」とする。）のあと、同様に2作品目の対話による鑑賞（以下、「第2次鑑賞」とする。）を行う。

② 2作品の鑑賞の後、必ず振り返りの時間を設け、授業のねらいについてどのようにであったか、個々が学びを振り返る。

③ 第1次鑑賞はオープンエンド気味になってもよいが、第2次鑑賞では図2で示したファシリテーションの第3次モデルを活用し、ねらいの達成を図る。特に収束の場面では中学生に求められる自己の価値意識や美意識を培うために、「自己への引き付け」を活用する。

④ 鑑賞材は、共通のモチーフをもつ2作品とし、2作品目の方がモチーフや造形要素等の情報量が多く、物語性の強いものを選ぶ。

次章では、モデルに沿って実施した鑑賞の授業を分析し、モデルの有効性について検証する。

Ⅲ 検証授業について

1 授業の概要

検証授業は第3学年の学級(男子18名, 女子14名, 計32名)で行った。表4にその概要を示す。

表 4 検証授業の概要

実施日	平成27年12月22日（火）
鑑賞材	○第1次鑑賞：木村武山『羽衣』 ○第2次鑑賞：マルク・シャガール『町の上で、ヴィテブスク』
実施場所	東広島市立八本松中学校 美術教室
時間配分	1 作品目を約15分，2 作品目を約25分鑑賞し，終末の10分でまとめと振り返りを記述させる。
ねらい	形や色彩の特徴を基に感じ取った表現の工夫や想像した作者の心情などを，自分の経験や考えと関係付け，価値意識をもって味わっている。

2 実施に当たっての工夫点

(1) 鑑賞材について

図5に、第1次鑑賞で使用した木村武山の『羽衣』（部分）⁷⁾（以下、『羽衣』とする。）と第2次鑑賞で使用したマルク・シャガールの『町の上で、ヴィテブスク』⁸⁾（以下、『町の上で』とする。）を示す。

『羽衣』と『町の上で』との共通のモチーフは、浮遊している二人の人物である。『羽衣』は衣装や持ち物等の情報はあがるが、背景にモチーフ的な描写がなく、物語性は比較的低い。一方『町の上で』は、街並み、壁や屋根、柵、鳥など、描かれているものの情報が多い。人物たちのポーズを見ると、『羽衣』では上方の人物は笛を吹く典型的なポーズであり、ポーズの意味を考えるまでもない状態である。『町の上で』では人物たちが重なり合っていることの意味や、女性の挙げた手の意味等、考えるポイントが多い。色調を見ると、『羽衣』は標準的な肌の色を基調としたペールオレンジの主調色で描かれているが、『町の上で』の人物は標準的な肌の色とはいえない、青味の強い色調で描かれている等の特徴がある。

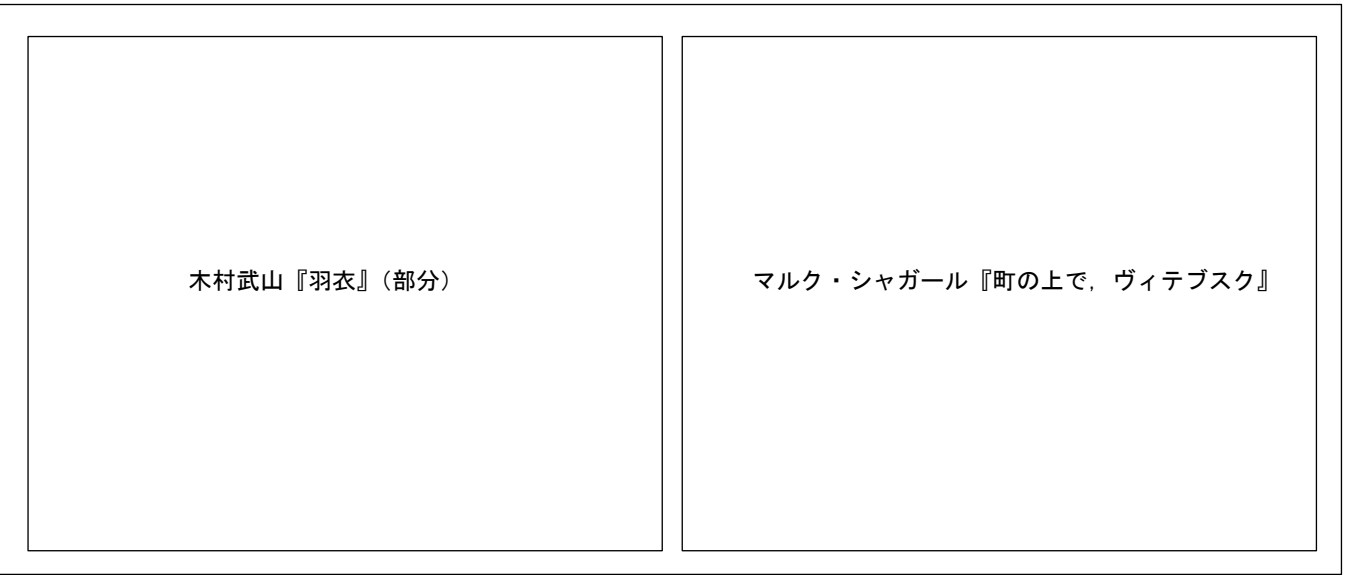


図5 使用した鑑賞材（左：木村武山『羽衣』（部分）、右：マルク・シャガール『町の上で、ヴィテブスク』）

これらの特徴から、『羽衣』の鑑賞で自由に拡散したイメージの共有を踏まえ、『町の上で』では、生徒がこれまでの生活で「誰かと二人でしたこと、話したこと」等を想起したり、「人物たちの表情やポーズから読み取れる雰囲気」を味わったことがあるかどうか考えたり等、自分の経験や考えと照らし合わせて思考を深められると考え、この2作品を選定した。

(2) 授業者との連携について

授業者には、授業モデルを踏まえて、次のような留意点を伝えた。

- ① リレーションについては特に意識せず、普段通りにナビゲーションをして欲しいこと。
- ② 「あなた」というキーワードを意識的に織り交ぜ、特に2作品目の後半では意図的に「あなただったらどう感じるか、考えるか」ということを生徒に意識させて欲しいこと。

①については、本研究での授業者は、先述の表2で示した「実践B」の授業者であり、十分にリレーションを使いこなしているため、特段に意識付けをする必要はないと判断した。②については、ここまで述べてきたことを踏まえ、「自己への引き付け」に留意しながら授業を進めてもらうことを意図した。

IV 検証授業の分析と考察

1 検証の視点と方法について

「作品に対する見方を深め、自分の生き方と関係付けながら作品の価値を判断する力」について、自分の考え方やこれまでの経験等を想起しながら価値付けを行っていたかどうかを、記述等の資料から見取ることは、大変困難であると考えた。

そこで、まず授業中の生徒の発話から、「作品から価値を判断しているかどうか」を読み取る。なお、この読み取りについては、1年次の研究での整理に従う。つまり、「明るい」「冷たい」「柔らかい」といった美的な質との関わりが薄いものも、「優美な」「調和的な」「混沌とした」といった美的な質との関わりが濃いものも、個々の生徒にとっては新たに見いだした価値であるから、そのような発話や記述があれば「価値判断をしている」と捉える。授業中に発言していない生徒については、授業終末の振り返りで記述した内容から判断し、全体の傾向として「作品から価値を判断しているかどうか」を分析する。そ

して、価値判断をしている記述をした生徒について、価値付けの根拠に自分へ引き付けた考えがあるかどうかを視点として、価値付けした理由をインタビューし、発言内容の分析及び考察を行うこととした。

ただし、検証授業に出席した生徒全員にインタビューを行うことは困難であるため、典型例として、作者の意図と合致した方向の意味付けをしている生徒と、離れた方向の意味付けをしている生徒を抽出し、インタビューを行うこととした。本来ならば全員にインタビューを行い、その内容を分析し考察することが望ましい。しかし、本研究においては、典型例の分析から生徒の思考の傾向を明らかにすることによって、授業モデルの有効性を一定程度検証できると考えた。また、鑑賞材選定の工夫及びリレーションの有効性については、授業での発話分析を基に考察することとした。

2 授業の分析及び考察

(1) 発話について

A 発話の状況

検証授業は、授業者の所属校の美術室で行った。作品は電子黒板に映して提示し、授業者は、その脇に立ってファシリテーションを行った。生徒は、電子黒板の前に緩やかな半円状に配置した椅子に座り、挙手をし、当てられてから話すというルールで活動した。活動時間の内訳は、オリエンテーションが1分、第1次鑑賞が18分、第2次鑑賞が20分、鑑賞文の記述が9分、まとめが2分であった。授業者はまず、形や色彩の特徴を基に、生徒に作者の表現の工夫を感じ取らせ、そこから作者の心情や作品の意味を想像させようとした。また、授業モデルに沿って意識的に「あなたはどうか」という「自己への引き付け」を使用し、生徒に「自分」を意識させようとした。

40分弱の鑑賞活動のうち、「ああ」「んー」等の極端に短い発話を除き、授業者の発話は66回であった。生徒は18名が発話し、極端に短いうなずき等を除くと、発話数の合計は65回であった。なお、次ページの図6に例を示すように、複数の種類のナビゲーションやリレーションが混在している一まとまりのファシリテーションも、1回の「発話」としてカウントした。教師と生徒の発話数がほぼ同数なことから、授業者は生徒の発話が無秩序な発話とならないよう制御し、授業のねらいに向けて対話をコントロールしていたと考える。なお、詳細な発話の記録は、資料1として稿末に後掲する。

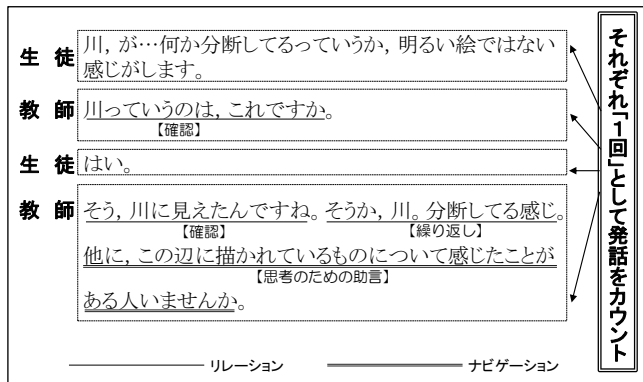


図6 発話のカウントの方法

発話相互の関係を明らかにするため、生徒の発話について、図7に第1次鑑賞の様子を、図8に第2次鑑賞の様子を、発話内容を要約して示す。

イ 発話についての分析及び考察

(7) 第1次鑑賞の分析及び考察

まず、『羽衣』を鑑賞材とした第1次鑑賞について述べる。授業での対話は、「開かれた質問」である「この絵の中で何が起きているのか、感じたことや考えたことを教えてください。」というナビゲーションからスタートした。このナビゲーションによって、活動序盤には「装飾品」「豪華」「偉い人」「踊る」等

のキーワードが出された。授業者は中盤にかけて、「他にはないですか。」等の「発言の多様化」となるナビゲーションを意図的に多用し、思考の拡散を促した。その結果、これらのキーワードから生徒の抱くイメージは広がり続け、中盤では「神様」「お祭り・祝い」等の見方が現れた。

流れはこのままイメージの拡散を続けるかに見えたが、「思考のための助言」となる「この二人の関係ってどうなんでしょうね？」というナビゲーションにより、生徒Lが性別に関して発話し話題を転換した。その結果、終盤では「男女」というキーワードが導き出された。このことにより、第2次鑑賞の『町の上で』の中心なモチーフ（浮遊している男女）にイメージがつながり、第1次鑑賞で拡散した思考に第2の初発の思考を関連付けやすくなったと考える。

一旦『羽衣』の鑑賞を終えるためのまとめや解説も、作品名と作者名、制作時期及び色彩を評価されていた日本画家であるという情報を与えるに留め、第2次鑑賞へ移行した。生徒にとっては、思考を途切らせることなく、『町の上で』の第2次鑑賞に入ることができたと考える。

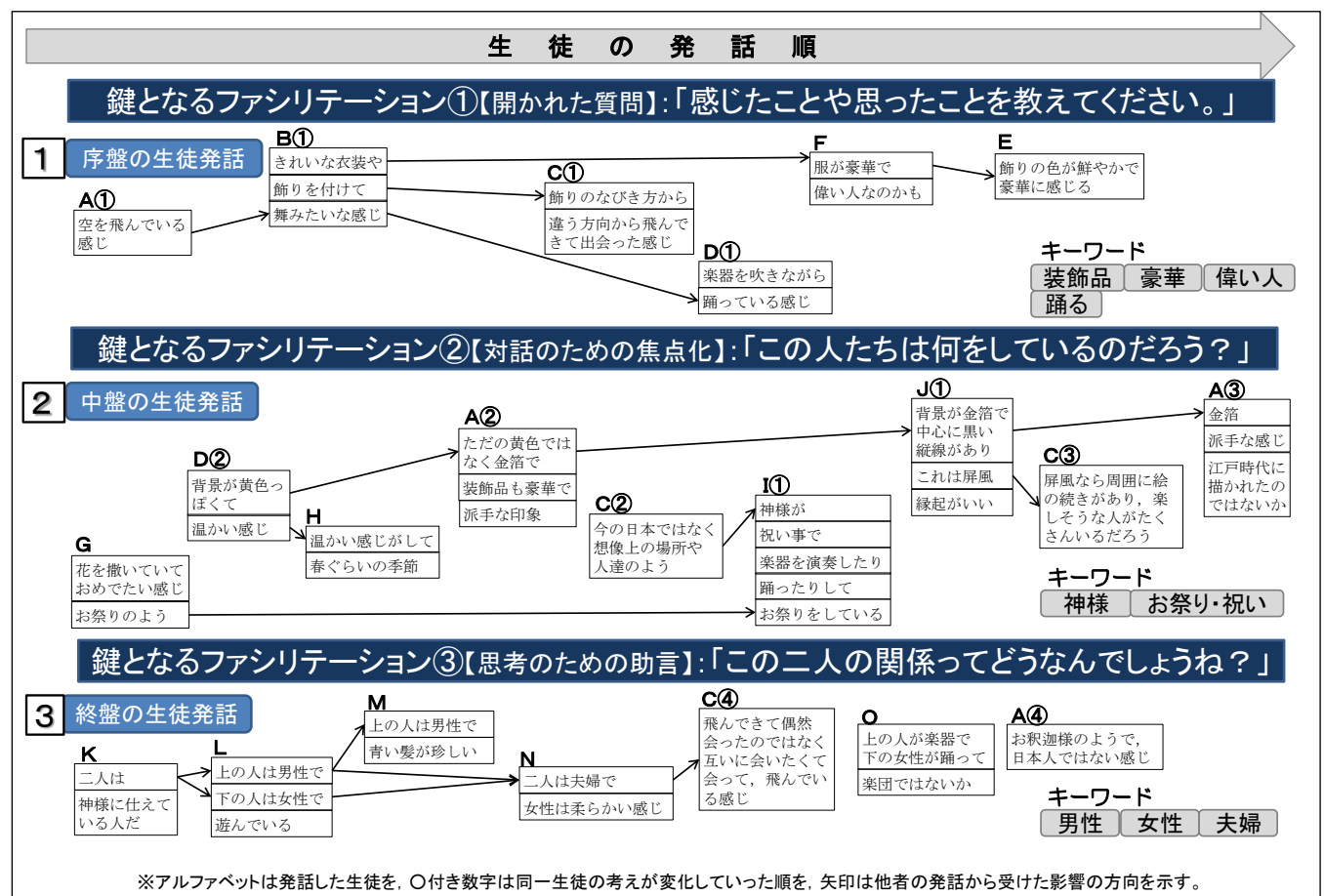


図7 第1次鑑賞（『羽衣』）での生徒の発話の様子

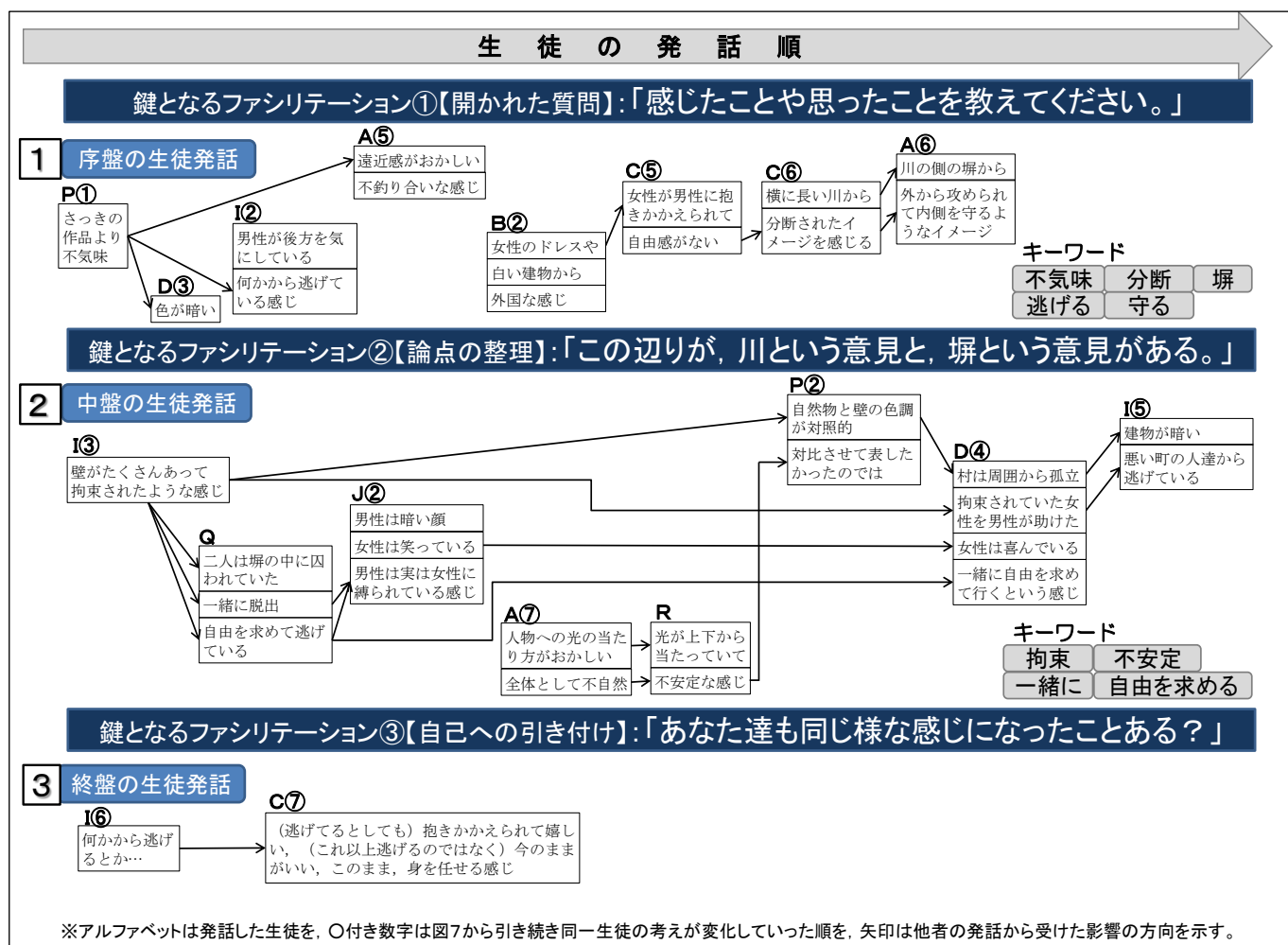


図8 第2次鑑賞(『町の上で』)での生徒の発話の様子

(イ) 第2次鑑賞の分析及び考察

図8を基に、『町の上で』の鑑賞の様子について述べる。

対話は、第1次鑑賞と同様に、「この絵の中で何が起きているのか、感じたことや考えたことを教えてください。」というナビゲーションからスタートした。序盤で出てきたキーワード「不気味」「分断」「塀」「逃げる」等は、この後の中盤の展開終了に至るまで、継続して強い影響を与えることとなった。

序盤から中盤へ展開が変わるきっかけとなったのは、「川がある」という意見と「塀がある」という意見を取り上げて画面下部に注目させる、「論点の整理」のナビゲーションであった。このナビゲーションによって塀や壁がクローズアップされ、それらが「不気味」等のイメージや暗い感じと結び付き、「拘束」というキーワードが浮上した。このイメージがさらに「逃げる」と結び付き、「一緒に」「自由を求める」等のキーワードが出てきた。この後の対話は、「拘束を逃れて逃げる男女」という中心イメージに沿って

進行した。生徒は、ここまでイメージしてきたことを基に、男女の心情や逃げるに至った経過を想像したり、作者の表現の意図について推察したりするなど、それぞれ思考を深めていった。

授業者は、中盤最後の生徒Iの発話「悪い町の人達から逃げているのだと思う。」の後に、「自己への引き付け」である「あなた達も同じ様な感じになったことがあるか。」というナビゲーションを行った。生徒Iは「何かから逃げるとか…」とつぶやき、作品を見つめて考え始めた。30秒程度の沈黙が続き、授業者は「みんな、どうですか。」と投げかけたが、生徒Iからも、他の生徒からも発話はなかった。しかし、映像からは、どの生徒も真剣に作品を見つめて考えている様子が伺えた。

最後に授業者は、「自己の引き付け」である「あなたがこの二人のどちらかだったら、これからどうなるか、どうするか、考えてみて欲しい。」というナビゲーションを行った。生徒Cが抱きかかえられている女性の立場から発話したが、その後は生徒からの

発話がなく対話は終了し、鑑賞文を書かせる活動に移った。

表5に、第2次鑑賞の発話において、生徒が作品の価値を判断していると考えられる発言をまとめた。表から、発話した生徒については、作品から様々な価値を見だし味わっていることが分かる。

表5 作品の価値を判断していると考えられる生徒の発話

生徒名	発話の内容
A	ぼんやりした感じになるはずの遠景まで鮮明に描かれていて、不釣り合いな感じがする。
	塀があるので、外から攻められる・内側を守るという感じがする。
	人の上からも下からも光が当たっていて、不自然な感じがする。
C	女性が男性に抱きかかえられているため、自由感が感じられない。分断されているイメージもあり、明るい感じがしない。
	(逃げているとしても)今のまま(飛んでいる状態)がいい。このまま身を任せる感じだと思う。
D	何かに縛られていた女性を男性が助けて、一緒にどこかへ自由を求めていくという感じがする。
I	男性が後方を気にしているので、何かから逃げている感じがする。
	壁がたくさんあるので、拘束された感じ(印象)がする。
J	建物に暗さを感じるので、町の悪い人たちから逃げていると感じる。
	男性は暗い感じの顔で女性が笑っていることから、男性が女性を抱きかかえてはいるが、実は女性に縛られてるということを表現しなかったのではないかな。
P	不気味な感じ、暗い感じがする。
	自然物は柔らかい色調で、壁等の人工物は不気味な表現なので、その対比を表現しなかったのではないかな。
Q	2人は塀の中に囚われてたのかも、それで一緒に自由を求めて逃げている(駆け落ちしている)感じがする。
R	上半身は上から、下半身は下から光が当たっていて、不安定な感じがする。

しかし、本年度の研究の要点である、「自分の経験や考えと関係付ける」という点ではどうであろうか。表中で網掛けをしている生徒Cの発話のみが、「自己への引き付け」のナビゲーションの後に発話されたものである。この発話からは、「今の飛んでいるままだいい」という価値判断が、自分の経験や考えと関係付けながらなされたものかどうか、直接は確認できない。仮定として、対話中に「なぜそう感じたのか、あなたのこれまでの見たことや聞いたこと、したこと等を思い出しながら探ってください。」等の問いがあれば、確認することはできる。しかし、そのような問いはあまりにも直接的すぎて、対話の流れによっては、問うこと自体が唐突な場合も想定できる。また、鑑賞文を書かせる際に、前述のような問い文を示すことも考えられるが、そのようにして文章化させたとしても、対話中のナビゲーションが有効だったことの証明にはなりにくい。

これらのことから、「自己への引き付け」のナビゲーションをはじめとする本授業モデルの有効性につ

いて、発話分析のみを資料として検証することは難しいと考えた。次項以降では、発話分析以外の資料を用い、授業モデルの有効性を検討することとする。

(2) 鑑賞文について

生徒は第2次鑑賞の直後、「作者はどのような思いでこの作品を描いたのか、自分なりに考えて書きましよう。」という問い文を受けて、鑑賞文を記述した。発話によって価値判断を表明した生徒は全体の25%であったため、75%の生徒については、この記述の評価が検証の資料となる。

全員の記述内容について、次の二つの視点から価値判断の状況を見取った。

- ア 対話を基に自分なりの価値判断をしているか。
- イ 経験や考えを根拠に価値判断をしているか。

以下、二つの視点に関し、記述の分析及び考察を行う。

ア 対話を基にした自分なりの価値判断についての分析及び考察

32名中31名が、授業での対話を基にした価値判断を記述していた。記述例として、授業で価値判断についての発話があった生徒Rと、発話がなかった生徒Sの鑑賞文を図9に示す。

生徒Rの記述

作者自身、何かから逃げたいと思って描いたのだと思いました。絵の中の壁は、自分や自分達が何かに閉じ込められているということを表していて、空は自由を表しているのだと思う。けれど、その自由を表す空が灰色で明るい色ではないということから、この二人、もしくは逃げ出した作者自身の心の中に、まだ不安が残っている気がします。

生徒Sの記述

作者は、自分がこうなりたいと思ったことを絵に描いたんだと思いました。実際にはこういうことはできはしないけど、彼女と一緒にどこかへ逃げていきたいなと思っているのを、そのまま絵に表したんじゃないかと思いました。また、逃げたいという気持ちで背景も暗く、男性の人も表情が笑顔じゃないので、必死のかなと思いました。

図9 生徒Rと生徒Sの鑑賞文

発話がなかった生徒Sは、「現実にはできそうにないことを絵に託して表している」と判断し、作品を価値付けしている。また、男性の表情から「必死さ」という価値を感じ取っている。発話のなかった他の生徒も生徒Sと同様に、対話を基にして価値判断を行っていた。対話を基にしていなかった1名の生徒は、「これを描いた人は戦争がなくなって欲しいという気持ちで描いたんだと思います。」と記述していた。しかし、そう判断した理由を「(絵の中で)戦争か何かひどいことが起こっていると思います。」とし、根

抛として作品左端下部の描写が火事のように見えることを挙げている。このことから、この生徒も自分なりに価値を判断したと考える⁽¹²⁾。

以上のことから、本授業モデルは対話を基に自分なりの価値判断をすることについて、有効であると考え。

イ 経験や考えを根拠にした価値判断についての分析と考察

図9の生徒Rの記述を例にして、考察を進める。
生徒Rは「空が自由を表している」と判断している。しかし、その根拠として、Rが以前から「空」に「自由」のイメージを重ねるという考えをもっていたのか、また、もっていたとしてもそれはどのような経験から生じたのか、記述からは読み取れない。そのようなイメージの歌詞を聞いたことがあるかもしれないし、空を飛ぶ鳥を見て「自由さ」を感じた経験があるかもしれない。しかし、それらは推測の域を出ない。また、明るくない灰色の空から「不安が残っている」と判断しているが、色と感情を結び付けた考えをもっていたのか、経験したことがあるのか等も確認できない。

この「確認できない」ということは、32名全員に当てはまる。つまり、鑑賞文の記述からは、対話を基に自分なりの価値判断をしているかどうかは読み取れるが、経験や考えを根拠としているかどうかは読み取れないということである。

そこで、前述のように、インタビューを行い検証を進めることとした。

(3) 生徒へのインタビューの分析と考察

インタビューは、稿者と打合せの上で授業者が行った。研究授業の約1か月半後、授業での発話はなかった生徒Tと生徒Uについて、それぞれ約10分程度で実施した。

ア 作者の意図と合致した方向の意味付けをしている生徒

図10に、生徒Tの鑑賞文を示す。
『町の上で』は、実は、作者と妻ベラの愛の賛歌がテーマである。作者は当初ベラの家族に結婚を反対されており、やっと結婚することができた新婚の頃に描かれた作品である。生徒Tの作品への価値付

想像したら、作者には好きな人がいたが、その好きな人はとある村の村長の娘で、作者は結婚をしたいと言い、娘はOKだったけど村長がそれを断ってしまい、娘を村の外へ出さないようにした。それでもあきらめず、どんな手を使っても娘を連れだしたいというような情景が浮かびました。作者はこの絵を通して、愛は自由だということを訴えたいのかなと思った。

図10 生徒Tの鑑賞文

けは、シャガールの制作意図とかなり近いのではないかと判断し、取り上げることにした。「男性が、どんな手を使っても娘を連れだしたいと思っている」と判断したことと、「作者は、愛は自由だと訴えている」と判断したことについて、なぜそのように判断したのかをポイントにしてインタビューを行った。生徒Tの発言内容の要旨を表6に示す。

表6 生徒Tの発言内容の要旨	
ポイント	判断の経緯
① 「男性が、どんな手を使っても娘を連れだしたいと思っている」について	最初は誘拐しているように見えていた。「女性が笑っている」という話題が出て、自分も誘拐ではないと思い始めた。では何だろうと考え始めて、ふと、駆け落ちじゃないかとひらめいた。駆け落ちだから、何としても連れ出すぞと思っていたと考えた。
② 「作者は、愛は自由だと訴えている」について	自分は、他の人にあしろこうしろと言われないうような、自分の考えのまま自由に生きたいと考えている。だから恋愛も、他の人にとにかく言われるような恋愛ではなく、自分で考えていくような恋愛がいい。むしろ、そういう自分の思いを書いた。

ポイント①について、判断の経緯で語られた対話の実際を、表7に示す。

表7 判断の経緯に当たる対話の実際	
発話者	対話の内容
J	男女の顔を比べて見てて思ったんですけど、男の人は、何だか血が流れているような暗い感じの顔をしてるけど、女の人は何か笑っているように私には見えたので、 <u>塀に囲まれていることなんかもその象徴…？</u> かもしれないんですけど、男の人が女の人を抱きかかえながらも、実は女の人に縛られてるってのを表現したかったんじゃないかなって思います。
授業者	なるほど、違う見方をしてくれました。拘束されていてそこから二人で逃げているという意見ではなくて、女性の人が、男性を縛っているという意見。なるほどね。
A	なんかですね、人に当たってる光が、何かおかしいというか。上から当たってるようにも、下から当たっているようにも…不自然なんですよ。やっぱり。
授業者	違和感というか。
A	はい。やっぱり。
授業者	そうか、違和感があるんだ。人に違和感がある。じゃあやっぱりこの2人に注目してみようか。この2人に、 <u>一体何が起ってるんだろうね。Rさん、どう、あなたは</u> <u>どう感じる？</u>
R	あの、A君みたいな感じなんですけど、…(以下省略)

生徒Tは、網かけで示した生徒Jの発話を聞いて、「誘拐でなければ何だろうか」と考え始めたものと思われる。授業者は生徒Aのやり取りの後、網かけで示した発話の部分で、生徒Rに向かって意図的に「あなた」を使った「思考のための助言」を行っている。生徒Tは、生徒Rと授業者のやり取りを聞きながら、自己の思考を深めていったと推察できる。

授業者は第1次鑑賞も含め、約40分の対話中で6回「あなた」を使って生徒を指名し、発話を促していた。このナビゲーションにより、授業全体として「自分だったらどう考えるか」と思わざるを得ない状況が、自然とつくり出されていたことが考えられる。推察ではあるが、生徒Tもその雰囲気の中で思考していたと考える。なお、「駆け落ち」のイメージがひらめいた理由について、生徒Tはインタビューで「ドラマの影響だと思う。」と話しており、ドラマ視聴という経験を想起していたことが伺えた。

ポイント②については、判断の経緯から、作者の思いを推測するという体裁を借りて、実は自分の考えや思いを書いていたことが分かる。授業者のナビゲーションとの関係は不明確ではあるが、自分の考えを根拠に作品を価値付けていることが分かる。

イ 作者の意図と離れた方向の意味付けをしている生徒

図11に、生徒Uの鑑賞文を示す。生徒Uの作品への価値付けは、対話の影響を強く受けており、作者の意図とは必ずしも合致していない。

私は、作者は自由になりたいという思いでこの絵を描いたんだと思いました。そして、抱えている女の人は、作者にとって大切な人なのかなと思いました。背景はグレーで暗く、今にも雨が降り出しそうな感じがしました。何か、苦しい心境の中で描いたのではないかと思います。

図 11 生徒Uの鑑賞文

「作者が、自由になりたいと思っている」と判断したことや、「女性は、作者にとって大切な人」だと判断したことについて、なぜそのように判断したのかをポイントにしてインタビューを行った。生徒Uの発言内容の要旨を表8に示す。

表 8 生徒Uの発言内容の要旨		
	ポイント	判断の経緯
①	「作者が、自由になりたいと思っている」について	逃げるような感じになったことがあるかという話になって、自分が逃げる時のことを思ったら、地面を走って逃げると考えた。それで、この人たちは空まで飛んで逃げているわけだから、すごく自由に憧れていると考えた。
②	「女性は、作者にとって大切な人」について	男性の抱きかかえ方が、抱え込んだ感じがして、「絶対に離さないぞ」という印象を受けた。自分はよく本を読むが、大切な人を手放したくないというような話の影響かもしれないと思う。

ポイント①の判断の経緯の場面は、図8で示した「鍵となるファシリテーション③【自己への引き付け】『あなた達も同じ様な感じになったことある?』」を指している。発言内容から、ナビゲーションをき

っかけに自己の経験を想起し、関連付けて価値判断を行っていることが分かる。

ポイント②の判断の経緯からは、価値判断につながるような内容の本を読んだという経験を想起していたことが伺える。また、鑑賞文の記述から、灰色の空を見て「今にも雨が降り出しそうだ」と認識した経験があることが推測できる。つまり、最終的な「苦しい心境」という価値判断に当たって、自己の経験の想起があったことが推察できる。

以上のことから、「あなた」を使った発話及び「自己への引き付け」のナビゲーションを加えたファシリテーション全般は、経験や考えを根拠にした価値判断を促すことについて、一定程度有効であったと考える。

(4) 鑑賞材選定の工夫の有効性についての考察

鑑賞材選定のポイントとして、前章第4節のウで述べた2点を設定していた。このことについて考察する。

まず、1点目「モチーフが分かりやすく、物語性があること」について述べる。検証授業では、二人の人物が中心的モチーフとなっている作品を用いた。人物たちの関係や出来事について、第1次鑑賞では「踊っている」「お祭り」「春」「夫婦」「楽団」等の印象が語られ、第2次鑑賞では「逃げる」「塀の中で拘束」「自由を求める」「女性が男性を縛っている」「男性が女性を助けている」「孤立した村」等の印象が語られた。ともに、一つの印象にとどまらず様々な印象に結び付いている。人物というモチーフが具象的で分かりやすく、同時に様々な背景を想像しやすかったためだと考えられる。

次に、2点目「2作品が共通モチーフをもち、2作品目の方が情報量に富むこと」について述べる。このポイントは、2作品目によって更に多様な印象をもたせることと、それによって対話を活性化させ思考を深めさせることを目的として設定していた。情報量が多いことで多様な印象がもてたことは対話から伺える。しかし、第2次鑑賞で思考が収束し深まっていたのは、情報量の多さよりも、2作品から受ける第一印象が対照的であったことが要因であると考えられる。

『町の上で』は、色調が寒色系でやや暗く、暖色を多く用いた『羽衣』とは対照的であった。そのため生徒は即座に、第1次鑑賞で出た「明るい」「祭り」「祝い」等とは反対のイメージを抱いたと考えられる。『町の上で』だけを鑑賞した場合、男性が女性を抱きかかえていたり女性が微笑んでいたりすること

から、「幸せそう」「愛」等の明るいイメージも出ると想定できる。その場合、集団としての思考は再び拡散していたであろう。検証授業では、生徒は第2次鑑賞の序盤ですでに作品を「暗い雰囲気・どこかへ逃げる」のようなイメージで捉えており、明るいイメージへは拡散せず、授業全体としては緩やかな思考の収束が始まっていた。

このことから、結果的によかったとはいえ、第2のポイントは想定とずれていたと考える。

(5) リレーションの有効性についての考察

授業者の66回の発話についての内訳を図12に、リレーションの種類別の使用回数を図13に示す。なお図13について、回数の合計が66を越しているのは、一つの発話の中に複数のリレーションが含まれる場合に、それぞれのリレーションを「1回」としてカウントしたためである。

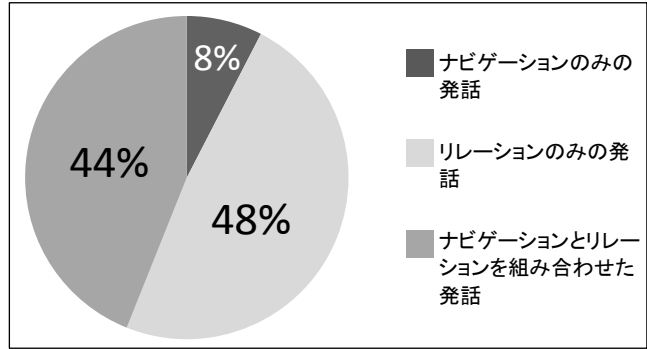


図 12 ファシリテーション発話の内訳

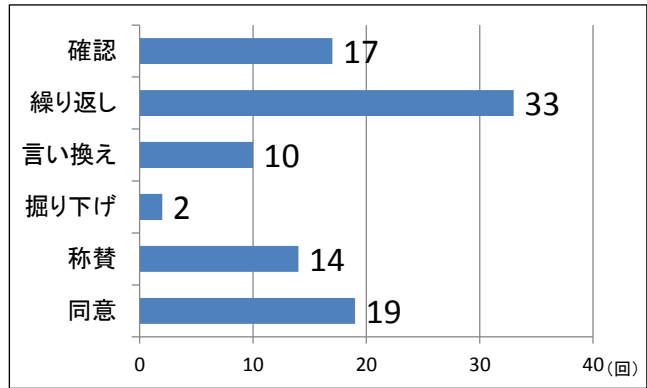


図 13 リレーションの種類別使用回数

図12から、発話の92%にリレーションが含まれていることが分かる。対話をスムーズに進めるために、リレーションが欠かせないことが伺える。図13からは、「繰り返し」が多いことが分かる。生徒にとっては、他者の語った内容を授業者から再度聞くことによって、聞いた内容が明確になったと考える。そのことによって他者の見方への理解が増し、対話が活

性化したと考える。また、生徒は全員電子黒板の方を見ながら発話するため、前列の生徒の語った内容が後方の列の生徒にははっきりと聞き取りにくい場合もあった。授業者の「繰り返し」により、発話内容の共有が図られ、スムーズな展開が促されたというメリットもあったと思われる。

さらに、リレーションによって生徒の思考が深まったり、一人の考えを大勢が共有したりする場面もあった。授業での対話の一部を表9及び表10に示す。

表 9 第1次鑑賞の対話の一部

発話者	対話の内容
授業者	ああ、想像上の人。現実ではないということですね。宙に浮いているよね。この画面から想像されることがあると思うんですけど、どう、I君、あなたはどんなことを想像するかな？
I	えーと、この人たちは人間じゃなくて、
授業者	うん【同意】
I	神様とか
授業者	神様【繰り返し】
I	それで、そういうところでお祭りをしていて、なんか祝いで、楽器を演奏したり踊ったりしてる、そういう場面だと思います。
授業者	そういう物語なんだ。【確認】
I	そう。

表10 第2次鑑賞の対話の一部

発話者	対話の内容
P	光もなんですけど、木とか、その…山？とか自然のものが柔らかい色で表現されているのに、人が作った家とか、壁とかは、くっきり描かれているので、…人が作ったものの方が、なんていうか…不気味な表現になっていて、そういう対比？みたいなのを表現したかったんだと思います。
授業者	面白いところを見てるね。【称赞】確かに、ここら辺の家とか壁の描き方とかと比べたら、木は、優しい…柔らかい色合いで。かえってそれが、この建物とのアンバランスさというか【言い換え】…不気味な表現【繰り返し】に見える。
P	(うなずく)
授業者	対比を表そうとしたら、確かに統一感はないよね、【同意】だから違和感というか、不安定というか、そういう感じがするのかな。【確認】
生徒	(6～7人がうなずく)

表9は、第1次鑑賞での対話の一部である。生徒Iは、発話し始めた当初はつぶやくような話し方をしており、考えが固まっていない様子だった。しかし、授業者のリレーションによって考えが明確になっていったことが読み取れる。表10は、第2次鑑賞での対話の一部である。授業者の「確認」「言い換え」等によって、生徒Pの抱いたイメージが周囲の生徒にもはっきりと伝わり、うなずきが広がっていった。このように、効果的に使うことによって、リレーシ

ョンはナビゲーションである「思考のための助言」の機能をもったり、共有化のツールになったりする場合があることが明らかになった。

3 検証のまとめ

前節での考察から本授業モデルの有効性を評価し、表11にまとめた。なお、「○」は有効であったという評価、「△」は一部有効であったという評価を表す。

表 11 モデルの有効性に関する評価

授業モデルの特徴		評価
①ナビゲーションの効果的な使用（1年次の研究からの継続）		○
し二年 た年次 課題の 研究で する解 工決し 点よう と	②生徒の経験や考えに引き付けさせるナビゲーション「自己への引き付け」の設定	△
	③2作品を鑑賞する授業構成	○
	④鑑賞材選択に関する留意点設定	△
	⑤リレーション使用に関する示唆	△

このまとめから、本授業モデルは、「作品に対する見方を深め、自分の生き方と関係付けながら作品の価値を判断する力」の育成に関して、一定程度の有効性があると考ええる。

検証を基に、一年次の研究で提示した「授業者向けの資料」を改善した。稿末に資料2として示す。

V 研究のまとめ

1 研究の成果

一年次の研究を踏まえ、「作品に対する見方を深め、自分の生き方と関係付けながら作品の価値を判断する力」の育成に関し、授業モデルを案出することができた。また、モデルに基づいた授業実践の分析及び検証を踏まえ、鑑賞学習の手引きとなる資料（試案）を作成することができた。

2 今後の課題

○ 本研究で新たに設定したナビゲーション「自己への引き付け」に関し、発話する際の文言の在り方についての精査が足りなかった。また、使用するタイミング、他のナビゲーションやリレーションとの関係等、更なる吟味が必要である。

- 鑑賞材選択について、授業のねらいと照らし合わせながらよりよい選択ができるよう、留意点を整理していく必要がある。
- インタビュー法を用いて有効性についての検証を進めたが、サンプルが大変少数であった。検証方法について、今後改善の余地があると考ええる。
- 本授業モデルに沿った鑑賞授業において、鑑賞の能力の伸びをどのように評価するかについては、具体的な提言をすることができなかった。今後、さらなる研究を進める必要がある。

稿末ではあるが、御協力いただいた研究協力員及び研究協力員の所属校の関係者の皆様に、心より感謝を申し上げる。

【注】

- (1) 一年次の研究において、稿者は「価値」を次のように整理している。①対象の在り方を味わいながら捉えた時に現れる、主体である「わたし」にとって好ましい性質であること。②「明るい」「冷たい」「柔らかい」といった価値との関わりが薄いものも、「優美な」「調和的な」「混沌とした」といった価値との関わりが濃いものも、個々の生徒にとっては新たに見いだした価値として捉えること。二年次の研究においても、この整理に従う。
- (2) 上野行一（2014）：『風神雷神はなぜ笑っているのかー対話による鑑賞完全講座ー』光村図書 pp. 180-181 に詳しい。
- (3) 同上書：pp. 206-221 を基に稿者が作成した。
- (4) 上野行一・奥村高明（2008）：『モナリザは怒っている!? 鑑賞する子どものまなざし』淡交社 pp. 22-47
- (5) ロンドン・テートギャラリー編 奥村高明・長田謙一監訳（2013）：『美術館活用術～鑑賞教育の手引き～』美術出版社 pp. 57-65 を基に稿者が作成した。
- (6) 同上書：pp. 59-65 を基に稿者が作成した。
- (7) パブロ・ピカソによる 1937 年制作の油彩壁画。ソフィア王妃芸術センター所蔵。
- (8) 香川勇・長谷川望（1977）による縄文土器と弥生土器、桃山美術と江戸美術等の鑑賞（「比較法による鑑賞指導（1）」『形 Form』131 巻 Vol. 93 日本文教出版 p. 28）、泉谷淑夫（1992）による西洋美術の写実性と日本美術の装飾性を比較させたり、下絵と完成作を比較させたりする実践（『中学校教授用資料 鑑賞教育の実践ー見る喜び・知る楽しさー』開隆堂）、有田洋子（2009）による同一の作家が描いた同一のモチーフの2作品を比較鑑賞させる実践（「美術作品の美的理念を比較抽出させる鑑賞教育方法ー菱田春草『黒き猫』『柿に猫』を教材例としてー」『美術科教育学会誌』第30号 pp. 53-64）等がある。
- (9) アートカードとは、「アート・ゲーム」と呼ばれる鑑賞に親しませることを目的として行うゲームで使用するカードのことである。アメリカ発祥で、日本では平成初期頃から美術館や教育関係者によって研究・開発されてきた。日本でのアートカードの普及については、濱口由美他 4 名（2011）：「鑑賞学習教材としてのアートカードの意義と可能性」『福井大学教育実践研究』第36号 pp. 43-46 に詳しい。

- (10) 吉田貴富は、平成20年に「対話的ギャラリートーク型鑑賞指導の教材に関する考察—『MITE!ティーチャーズキット1』を用いた実践から—」を大学美術教育学会誌第40号に発表し、翌年、同誌第41号に継続研究である「対話的ギャラリートーク型鑑賞指導の教材に関する考察【2】—『MITE! ティーチャーズキット2』を用いた実践から—」を発表している。その翌年と翌々年には、山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要第30号、第31号に、継続研究である「対話的ギャラリートーク型鑑賞指導の教材に関する考察【3】—『MITE! ティーチャーズキット3』を用いた実践から—」「対話的ギャラリートーク型鑑賞指導の教材に関する考察【4】—『MITE! ティーチャーズキット1』『同2』を用いた実践から—」を発表している。
- (11) 第2の作品の図は、引用した図版に稿者が記号等を加筆して作成したものである。
- (12) 本来、価値判断は鑑賞者が自由に行うものであるから、必ずしも対話に触発された価値判断である必要はない。しかし、本授業モデルは、対話によってイメージを広げたり解釈を深めたりすることでより高次の価値判断の能力を培うことを目的としているため、敢えて「対話を基にして」という検証の視点を設定している。

【引用文献・図版】

- 1) 上野行一・奥村高明 (2008) : 『モナリザは怒っている!? 鑑賞する子どものまなざし』 淡交社 p. 48
- 2) 日野陽子 (1993) : 「鑑賞の本質について—創造的活動としての一考察—」『美術科教育学会誌』 第14号 p. 278
- 3) 文部科学省 (平成20年) : 『中学校学習指導要領美術編』 日本文教出版 p. 65
- 4) ロンドン・テートギャラリー編 奥村高明・長田謙一監訳 (2013) : 『美術館活用術—鑑賞教育の手引き—』 美術出版社 p. 57
- 5) Monet, Claude. *Coquelicots*. 1873. Musée d'Orsay. Musée d'Orsay. Web. 1 March 2016.
<<http://www.musee-orsay.fr/en/collections/index-of-works/resultat-collection.html>>
- 6) Monet, Claude. *Essai de figure en plein-air : Femme à l'ombrelle tournée vers la gauche*. 1886. Musée d'Orsay. Musée d'Orsay. Web. 1 March 2016.
<<http://www.musee-orsay.fr/en/collections/index-of-works/resultat-collection.html>>
- 7) 木村武山作 (昭和初期) 「羽衣」 (部分) 個人蔵 : アメリア・アレナス (2005) : 『MITE! ティーチャーズキット1 (小学校3・4年生)』 淡交社 p. 31
- 8) マルク・シャガール作 (1915) 「町の上で、ヴィテブスク」 ポーラ美術館所蔵 : アメリア・アレナス (2005) : 『MITE! ティーチャーズキット3 (中学生)』 淡交社 p. 27

【参考文献】

- アメリア・アレナス著、川村記念美術館監修、福のり子訳 (1998) : 『なぜ、これがアートなの?』 淡交社
- 大橋功・松岡宏明・藤本陽三・鈴木光男・佐藤賢司・新関伸也 (2009) : 『美術教育概論』 日本文教出版
- 小崎真 (2010) : 「鑑賞教育の評価 鑑賞の評価の考え方と教師の留意点について教えて下さい」 福田隆眞・福本謹一・茂木一司編著『美術科教育の基礎知識』 建帛社
- 上野行一 (2011) : 『私の中の自由な美術—鑑賞教育で育む力』 光村図書出版
- 広島県立美術館 (平成23年) : 『広島県立美術館アートカード 入門—鑑賞学習へのヒント—』

広島県立美術館 (平成25年) : 『広島県立美術館アートトーク 入門—教室でできる美術館鑑賞—』

発話記録

授業者 : さあ、ではこの画面の中で何が起きているのでしょうか
感じたことか思ったことを話してください。どうぞ。じゃA君から。
A : ええと、足を投げ出している感じがするので、なんか、空を飛んでる感じがします。
授業者 : ああ、うん。足の投げ出しを感じたので、これは空を飛んでいる絵ではないかと。
まずそのように見たということですね。他にはどうですか。
B : きれいな衣装や、飾りをつけているので、なんか舞みたいな感じかなと思います。
授業者 : きれいな衣装や飾りをつけていて、この人たちは、空を舞っているのではないかな。ハイほかに
はどうでしょうか。
C : 上の人と下の人の、飾りのなびんでいる方向が違うので、二人とも違う方向から飛んできて、出
会ったような感じがしました。
授業者 : ああ、飛んできた方向が違うから、こっちからと、こっちから？
C : そう(手を交差させて)
授業者 : 両方から飛んできて重なったような雰囲気に見える。まさにその状況を映している、と。
C : はい。
授業者 : なるほど。他にはどうですか。
D : 上の人は、楽器を吹いているように見えるので、踊っているように見えました。
授業者 : ああ、この人が楽器を吹いている。ねえ、これどんな楽器かな？ ああどうぞ。知ってますか？
E : 笛、たぶん。
授業者 : 笛。たぶんがついちゃったけど、これは笛ではないかと。どこかで見たことあるかもしれない
ね。他にはどうですか、はい、どうぞ。
F : 着ている服がちょっと豪華なので、何だかえらい人なのかなと
授業者 : ええい？
F : ええいというか、そういう、位の人というか
授業者 : ああ、位。はい、着ている服装から、少し豪華な感じがする。ので、ちょっと位の高い人ではな
いかな。同じような意見の人が多いです。(5. 6人挙手)
E : 飾りが、青とか朱色とかがメインで
授業者 : だから豪華に見える？
E : はい。
授業者 : なるほど。他にはどうですか。演奏している。舞ってる。ちょっと豪華…この人たちは何してるん
だろうね？ はい、どうぞ。
G : 下の人が、花をまいていたりしてなんか、おめでたい感じがするのでお祭りかなと思います。
授業者 : 花をまいていたり演奏したりしているので、これはお祭りの状況を描いているのではないかと。
他にはどうですか、どうぞ。
D : 背景が黄色っぽいので、なんか温かい感じがします。
授業者 : 背景の色が、温かい感じがする。同じような感じを受けた人いるかな？ H君、あなたはどう感じ
る？
H : 温かい感じがするけど、暑さまではわからないかなーと思うので、うーん、その、春ぐらいかな。
授業者 : 季節ね。季節がいろいろと、温かいけど暑いという感じではないので、春ではないかと。なるほど。
季節を感じてくれたんですね。はい、A君どうぞ。
A : 背景、ただの黄色じゃなくて金箔だと思うんですけど、派手な女性が着けている装飾品とか、
細かいところまで描かれているものなんですけど、絵全体の感じが、なんだか派手な印象を受け
授業者 : 金箔。そうだね。それに装飾とか、この絵自体から派手やかさを感ずる。演奏してたり、舞って
たり。Cさんどうですか？
C : 女の人の髪形とか、なんだか独特で、今の日本じゃないというか、何か違った場所かなと。
授業者 : 何かなった場所。
C : 想像上の場所って…人も。
授業者 : ああ、想像上の人。現実ではないということですね。宙に浮いているしね。この画面から想像さ
れることがあると思うんですけど、どう、I君、あなたはどんなことを想像するかな？
I : えーと、この人たちは人間じゃなくて、
授業者 : うん
I : 神様とか
授業者 : 神様
I : それで、そういうところでお祭りをしていて、なんか祝い事で、楽器を演奏したり踊ったりして
る、そういう場面だと思います。
授業者 : そういう物語なんだ。
I : そう。
授業者 : なるほどね。この人たちは神様。さっきも出ていたね、位の高い人という意見があったけれど、
神様たちのお祭り。それで演奏したり舞ったりしている。他はどうですか。同じような意見でもい
いですよ。
J : 背景が金箔だったり、真ん中に黒い線が入っているから、これは、屏風じゃないかなと思ったの
で、何か、縁起のいい絵なのではないかと思いました。
授業者 : 確かにね、よく見てくれました。黒い線が入ってるね。屏風だろうね。縁起がいい。なるほど。他
にはどうですか、どうぞ。
C : 屏風だとしたらまだ周りに続きがあるんじゃないかと思います。
授業者 : ああそうですね。
C : それで、描かれてないけれど、周りにも楽しそうな人たちがいっぱいいるんじゃないかと思いま
す。
授業者 : 今、この二人を見ただけでもお祭りとか楽しそうとか、そういう雰囲気を感じてくれたんだけど、
この周囲にも実は楽しい雰囲気をえがいた続きの絵があるんじゃないかと。そんなふうにつ
づけて。ほかにはどうでしょうか。
A : 金箔とか、そんな風な派手な絵の特徴から、江戸時代とかに江戸時代なんかには描かれた絵
じゃないかと思いました。
授業者 : なるほど。時代背景にも着目してくれました。あとでね、またそのことについてはちょっと考
えていこうね。他にはどうですか。じゃ先生から聞こうかな。この二人の関係で、どうなんでしょ
うね Kさん、あなたはどう思う？ 難しかったら他の意見でもいいよ、教えてください。
K : 絵に描かれている場所で、仕えている人だと思います。
授業者 : 仕えている？
K : なんか、この場所で、働いている、使いの人。
授業者 : 使いの。
K : はい。
授業者 : 二人ともかな？
K : うん。
授業者 : そうか、使いのの人だというふうに見てくれました。L君、どうぞ、あなたははどう思うかな。
L : ええと、なんか上の人、男の人に見えて…下の女のひと、遊んでる…
授業者 : 遊んでる。うん、いいよ。ここだね、今、性別言ってくれたよね。上が男性、下が女性。他の人ど
うですか。どういふ風に見える？ Mさんどう？ あなたはこの二人、どんなふうに見える
か？
M : 上の人は男の人かな。でも、どちらにしても青い髪は珍しいなと思います。
授業者 : ああ、そうかそうか。この人は男性だと思う。青い髪が珍しい。他に意見どうでしょうか、はい、ど
うぞ。
N : 夫婦かなと思って。上の人は男性で、下の人は女性で…女性は柔らかな感じがします。
授業者 : はいあ。上が男性、下が女性、柔らかな感じがする。面白い見方をしてくれましたね。夫婦なん
じゃないかと。はいどうぞ。
C : 違う方向から飛んできて、それでたまたま会ったっていういう、なんか、お互いに会いたくて会
いに行つて、一緒に、それで飛んでるような感じがします。
授業者 : お互いに会うために飛んできて、それでこの光景になつて、っていう。なるほど。他に意見な
いですか。あ、Oさんどうぞ。
O : 男女は関係ないんですけど、上の人が楽器でなんか吹いてて、下の女の人が踊ってるんで、
なんか楽団なんじゃないかなとか。そんな感じがします。
授業者 : そうかあ。この二人は楽団の団員で、上の人は演奏する人、下の人は舞う人、そういう関係なん
じゃないかと。うん。
A : 下の女の人のおでことか、ここに、なんかボッチと丸いのがついてて、お釈迦様みたいな、だか
ら日本人じゃない気がします。

授業者 : ああ、ここね、見えるかな、これ。そうだね、よく見てくれたね。日本人じゃないんじゃないわっ
て。そうかあ、なるほど。いろいろ出てきたね、神様とか楽団の人とかお使いの人とか、お祭りと
か、性別から夫婦とか、国籍までね。じゃあ、この後もう一つ見てもいい作品があるんで、こ
の作品についてちょっと解説しておきますね。この作品はP武山という人の作品で『羽衣』とい
います。昭和の初期の作品。日本画家です。若いころは花とか鳥とかを描いていたんですが、
のにはは仏画をたくさん描いています。仏様の絵ね。想像上の、って意見があったけど、これも
仏様の世界を表しているのかも知れませんね。で、あなた方も色のことたくさん言ってくれたけ
ど、優れた色彩感覚が高い評価を受けている画家です。
それでは、もう一つ作品を見てもらいましょう。どうぞ、よく見てね。(30秒鑑賞)さあ、この絵の中
で何が起きているのでしょうか。感じたことや思ったことを教えてください。はいどうぞ、P君。
P : さっきの作品と比べて、不気味な感じがします。
授業者 : 不気味。どんなところから感じた？
P : 絵が、…クレヨンっぽい感じで…暗い
授業者 : ああ、クレヨンで描かれている感じ。さっきより暗い。
P : はい。
授業者 : なるほど。他にはどうですか。はいどうぞ。
D : あまり鮮やかな色が使われてなくて、何か、色自体ちょっと暗い気がします。
授業者 : 色のこと言ってくれました。色彩もそうだね、暗い感じがする。どうぞ。
I : えーと、男の人がなんか後ろの方を気にしている感じがするので、何かから逃げてるのかなと思
います。
授業者 : 男の人のこの顔の向きからして、何かから逃げてるんじゃないかな。なるほど。はい、A君どうぞ。
A : 遠近法を習ったんですが、遠くにあるものはぼんやりした感じになつて思うんだけど、なんか、飛
んでいるような人も、下の、町みたいなところ建物とかも両方はっきり見えてて、不釣り合いな
感じがします。
授業者 : 両方ががはっきりと描かれているんで、不釣り合いな感じがする。違和感って感じかな？
A : はい。
B : 飛んでいる人たちの、女の人がドレスみたいな感じのを着ているのとか、白っぽい建物とか、ど
こか、外国だという感じがします。
授業者 : この場所をね、想像してくれました。ここは、外国ではないか、そんなことを建物からとか、洋服
からとかから感じてくれます。いろんなこと感じてくれるね。すごいね。他にはどうですか。
C : えと、女の人が男の人に抱きかかえられているのが、さっきの絵みたいな感じとか…自由感が
感じられませんでした。
授業者 : 先ほどの絵と比較して見てくれますね。さっきの絵はね、こうあつちこっちから行きかう感じで
自由な感じがしたけれど、この絵は抱きかかえられてから、特に女の人のかな。自由じゃない
感じが表されているように、と。
C : 下の方にその、横に長く、薄さの…川、が…何か分断してつって…川、明るい絵ではない感
じがします。
授業者 : 川についてのは、これですか。
C : はい。
授業者 : そう、川に見えたんですね。そうか、川。分断してる感じ。他に、この辺に描かれているものにつ
いて感じたことがある人いませんか。
A : 川か…道かもしれないけど、その上の所
授業者 : これ？
A : それが、橋というか、塀？ なんか、外から攻められてこう、内側を守る、みたいな感じで。
授業者 : 今、この辺りについて、2つの意見が出たね。1つは、これは川じゃないかな、もう1つは、これ
が塀に見えるよ、衛立みたいなにして建てられた塀に見えるという意見。他にはどうかな。
I : 壁いろいろ、たくさん描いてあるので、なんか、拘束された感じが…そういう印象がしました。
授業者 : この塀から、拘束されている感じを受ける。同じように感じた人いますか。
(5. 6人挙手)
授業者 : じゃあ、Q君、あなたも同じように感じるって手を挙げてくれたけど、あなたはど
う感じたか
ちと詳しく聞かせてくれる？
Q : 2人は、塀の中に囚われてたのかもしれないで、それで、一緒に脱出というか、自由を求めて逃
げている感じがします。
授業者 : もしや、この2人は、この塀から逃げている。拘束されてたところから、脱出。そういう情景を描い
ているのではありませんか。なるほど。今まで出てきた意見とは、全く違う感じ方をしているとい
いますか。拘束されているところから自由を求めて。はい、どうぞ。
J : 男女の顔を比べて見てて思ったんですけど、男の人は、何だか血が流れているような暗い感
じの顔をしているけど、女の人は何か笑っているように私には見えたので、塀に囲まれているこ
んなかもその象徴…？かもしれないんですけど、男の人が女の人の抱きかかえながらも、実は
女の人に縛られてるつてのを表現したかったんじゃないかなって思います。
授業者 : なるほど、違う見方をしてくれました。拘束されていてそこから2人で逃げているという意見では
なくて、女性の人が、男性を縛っているという意見、なるほどね。
A : なんかですね、人に当たってる光が、何かおかしいというか。上から当たってるようにも、下から
当たっているようにも…不自然なんですよね。やっぱり。
授業者 : 違和感というか。
A : はい、やっぱり。
授業者 : そうか、違和感があるんだ。人に違和感がある。じゃあやっぱりこの2人に注目してみようか。こ
の2人に、一体何が起こってるんだらうね。Rさん、どう、あなたはど
う感じる？
R : ああ、A君みたいな感じなんですけど、浮かんでるのが違和感というか…女の人の上半身は上
から光が当たってるように見えるけど、下半身は下から当たってるようで、なんか、不安定な感
じがします。
授業者 : 不安定な感じ。光の感じで、2人に漂う不安定な感じを見てくれました。はい、どうぞ。
I : 光もなんですけど、木とか、その…山？とか自然のものが柔らかな色で表現されているのに、
人が作った家とか、壁とかは、くっきり描かれているので、…人が作ったものの方が、なんてい
うか…不気味な表現になっていて、そういう対比？みたいなのを表現したかったんだと思いま
す。
授業者 : 面白いところを見てるね。確かに、ここら辺の家とか壁の描き方とかと比べると、木は、優しい…
柔らかな色合いで。かえてそれが、この建物とかのアンバランスというか…不気味に見える。
I : (うなずく)
授業者 : 対比を表そうとしたら、確かに統一感はなくするよね、だから違和感というか、不安定という
か、そういう感じがするのかな。
(大勢の生徒がうなずく)
授業者 : 面白い見方をしてくれました。他にはどうですか。はい、どうぞ。
D : さっきの、拘束とかの話で、女の人が喜んでいて男の人が何かに迫られてる顔してることなん
ですけど、その村みたいなところは周りが孤立している感があって、喜んでる感じの女の人は、
多分優しいところの人？みたいな感じで、なんか拘束というか縛られてて、で、男の人がそ
れを、助けた。みたいな。一緒にどっかに自由を求めていて、みたいな感じで、だから女の人は
喜んでて、男の人は迫られる顔してる。そうう、助け出してるんだと思います。
授業者 : 2人の関係について、表情とか、いろんなことを考えてくれたんですね。面白いですね。不安定
とか違和感というのとは、また少し違う見方が出ました。救出している。なるほどって思え
とこ。いっぱいありますね。いろんな物語が出てきそうだね。
I : 建物とかに暗さを感じたり、逃げているような感じがするので、町の人というか、逃げてる相手は
悪い人かなんじゃないかなと思います。
授業者 : 町の人まで考えてくれたんだね。今、姿は描かれてはいないけど、この中に住んでいる人た
ちは悪い人かなんじゃないかな、2人にとって悪い人たち、なのかな？
I : うん、たぶん。
授業者 : 2人にとってやー人たかなんだらうね。
I : (うなづく)それで、空飛んで、自由に。
授業者 : なるほど、ねえ、あなたたちみんな、こんな経験してたことないかもしれないけど。同じような
感じになつたことってありますか？
I : 何かから…逃げるとか
授業者 : そうな、逃げなきゃいけないときって考えてみて。こういう情景で、こういう表情になるの…逃げ
る時ってどんな気持ちかな。
(それぞれに考えながらじつと作品を見つめている)
授業者 : じゃあ最後はね、これまで話してきたような状況がこの2人に起きてるとして、あなたがこの2人
のどちらかだったら、今、空を飛んで、これからどうする、どうなる、かな。考えてみて。…はい
、どうぞ。
C : 逃げるんですよね。それで…2人で空を飛んでる
授業者 : そう。
C : 女の人の立場だとしたら…抱きかかえられて嬉しそうだし…今のままがいいというか。このままか
な。と思います。身を任せる。感じ。
授業者 : そうかあ。2人にとっては今が一番いい、ってことかな。
C : はい。
授業者 : 色々な意見が出ましたね。みんな、いろいろ感じて、よく考えてくれましたね。今日は、考えた
こととか、ちょっと書き残してもらおうと思います。2作品目のことね、自分なりに、そのあと、
ちょっとこの絵のことについて先生からも話そうと思います。

はじめての「対話による鑑賞」Q & A

～50分の活動で鑑賞の能力UP！あなたもチャレンジ！～

★授業を始める前に★

Q:どんな作品を選べばいいの？

- 50分で2作品鑑賞＋鑑賞文を書く、という流れがよいでしょう。
- 2つの作品に共通したモチーフがあって、1作品目より2作品目の方がいろいろなものが描かれている方が、話題が広がりやすくてGOODです。
- 初めのうちは、抽象的な作品より、具象的な作品の方がよいでしょう。何が表現されているか分かりやすい作品の方が、想像を広げやすいものです。慣れてきたら、徐々に抽象的な作品にもチャレンジしてみましょう。

場のセッティングはどうすればいいの？

- 色調の再現性を重視するならモニター（電子黒板等）での提示が理想でしょう。スクリーン投射の場合は、生徒どうし互いの顔が見える程度のやや暗い照明に調節しましょう。
- 作品を囲んで半円形に座るとよいでしょう。椅子でも床に直接でもOK。
- できるだけ毎回同じ教室で行うと、回数を重ねるごとに子供が発言しやすい雰囲気になります。

ファシリテートで押さえておく基本は何？

- 子供が作品を見てどんなことを言うか、反応を予想しておくことが大切です。慌てずに、次の言葉を紡ぐ事ができます。
- 発言するときは、作品ではなく子供の目を見て話しましょう。特に「なるほどね」「いいところに気が付いたね」などの称賛の言葉は、目を見て話すことで子供の語りたい意欲を増すことができます。
- 子供の発言を繰り返して全体に広げたり、積極的に相槌を打ったりしましょう。
- 「あなたはと思う？」「あなただったらどうする？」など、「あなた」という言い方を意識的に盛り込みましょう。過去の体験やあらかじめもっている考えに照らして考えさせ、子供に自分自身の価値観をみつめさせるきっかけとなります。

★授業を始めましょう★

ルールの提示

- 1 静かにじっくり作品を見ること。
- 2 言いたいことがあれば、手を挙げて自分の順番を待つこと。
- 3 大きな声で、みんなに聞こえるように話すこと。
- 4 できるだけ分かりやすい話し方を心がけること。
- 5 他の人の発言をよく聞くこと。

進め方

- 1 作品を提示。30 秒は静かにじっと鑑賞させる。
- 2 「心に浮かんだことについてみんなで考えていきましょう。絵を見るということにテストのような正解や不正解はありません。誰もが正解をもっていますから、安心して思ったことを言って下さい。」
- 3 「この絵の中で何が起きているのでしょうか？」
※「これはどう？」「さあ、この作品で考えてみよう」「どんなふうに見えたかな」も OK。
- 4 第一印象を語らせる。意見が分かりにくい時やはっきりしない場合には「どこを見てそう思ったの？」と確認し、それぞれの子供が着目した部分を全員で共有化する。
- 5 1 作品目の鑑賞では、オープンエンドになっても OK。
- 6 2 作品目も同様に鑑賞を進める。

思考を深めさせるために

☆ねらいに向けてキーワードになりそうな発言があった場合

- 考えをさらに詳しく述べたり説明したりするよう促す。
↓「どうしてそう思ったの？」「それはどういう意味？」「〇〇か××かってことかな？」
- それに対して他の子供の発言を促す。
↓「だれか何か付け加えたいことは？」
↓「Aさんはこう考えているようね、なるほど。違う見方をしてる人、いない？」
- 違う意見が出た時は、その関連性を見付けて整理し新しい論点にする。
「Aさんの考えとBさんの考えって一見違うけど、2人とも〇〇が基になっているってことかな？」
(整理)「このことについて誰か何か付け加えたいことは？」(焦点化)

☆ねらいに向けてキーワードになりそうな発言がでない場合

- 対策①：第一印象で語られたいくつかの意見のうち、広がりを見せそうな意見を掘り下げる。
「そういえばCさんが面白い見方をしていた。Cさん、もう少し詳しく説明してくれる？」
- 対策②：もう少し見る時間を取り、作品の中に新しい発見を促す。
「絵の中からいろいろ見付けてくれたね。〇〇、××、▲▲、◆◆とか…。でもまだ描かれているのに話題に上らないものがありそうだね。もう少し探してみようか。」
→新しい発見を、それまで発言のない子供に振ってみるのも手段。

- 7 いろいろ出つくしたら、ねらいを意識して意見を整理・要約したり、解説を加えたりする。
「この作品に描かれている〇〇は××だ、という意見がありました。他にも、▲▲だという意見もあったし、全く見方を変えて◇◇だという意見もありましたね。」
「みなさんの意見は、実は作者の思いにかなり鋭く迫っているようです。作者は…」
- 8 議論をまとめる。

☆ねらいによってはオープンエンドでもよい。

(※例：「見方を広げる」というねらいの場合は、オープンエンドであっても個々の生徒の見方が広がっていればねらい達成。「作者の意図に迫る」「表現の意図を考える」等のねらいの場合は、焦点化が必要となる。)

NGな言葉

- ★子供が話した内容と直接関係のない質問はしない。
 - ←特定の答えを引き出そうとしていると思わせる。
 - ←作品の時代背景等の情報は、議論がそれに関係してきた時（それによって考えを深める時）に与える。