

作品に自分としての新しい意味や価値をつくりだす力を育成する芸術科（美術）指導の工夫 — インスタレーションを解釈し他者と共有する鑑賞授業を通して —

広島県立神辺高等学校 神原 菜穂子

研究の要約

本研究は、作品に自分としての新しい意味や価値をつくりだす力を育成する芸術科（美術）指導の工夫について考察したものである。文献研究から、この力を高めるためには、現代アートの鑑賞が適していることが分かり、中でも、インスタレーションを解釈することが、より効果的ではないかと考えた。それは、作品と個々の経験や価値観を関連付ける際に生じる、感じ方や捉え方の強弱の違いが多様な解釈を生むと考えたためである。また、見る視点を整理して示し、批判的見方で思考する場面を十分に設けるなど思考のプロセスを工夫することが必要だと考えた。思考のプロセスとは、作品を鑑賞し解釈をする際、最初に個人で解釈し、次に他者と解釈を共有し、再度、自身の解釈を再考するという授業の大きな流れのことである。そして、実践と分析をした結果、インスタレーションを解釈し、他者と共有する活動は、作品に自分としての新しい意味や価値をつくりだす力を育成するのに有効であることが分かった。

キーワード：意味 価値 インスタレーション 鑑賞

I 主題設定の理由

高等学校学習指導要領解説芸術（美術）編（平成21年、以下「21年解説」とする。）では、鑑賞の力を育成するには、まずは作品の特徴や印象を直感的に捉え、作品などに対する自分としての意味や価値をつくりだすこと⁽¹⁾が大切であると示された。さらに、幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）（平成28年、以下「中教審答申」とする。）では、高等学校美術科の「見方・考え方」において「対象や事象を、造形的な視点で捉え、新しい意味や価値をつくりだすこと」⁽¹⁾が求められ、生徒が「お互いの見方や感じ方、考えなどを交流することで、新しい見方や価値などに気付き、表現や鑑賞の能力を深めていく」⁽²⁾ことが重要であるとされた。つまり、鑑賞の力を育成するには、作品を自分なりに捉え、他者との交流を通して解釈し自分としての新しい意味や価値をつくりだすことが大切であると示された。

所属校における分析調査と県内教員への鑑賞アンケートから、生徒は作品に自分なりの新しい意味や価値をつくりだす力が弱く、それを身に付けるための鑑賞の場が十分に設けられていないことが分かつ

た。また、ヘレン・チャーマン（2012）は、作品を解釈する力を育むには20世紀以降の視覚芸術が有効である⁽²⁾と述べているが、特に1960年以降の現代アートについては、県内教員への鑑賞アンケートから23.3%しか扱われていないことが分かった。

本研究は、生徒が作品に新しい意味や価値をつくりだすために、インスタレーションを解釈し他者と共有する鑑賞授業を示すものである。

II 研究の基本的な考え方

1 作品に自分としての新しい意味や価値をつくりだす力とは

（1）作品の意味や価値とは

『広辞苑』によると、意味とは「①言語・作品・行為など、何らかの表現を通して表され、またそこから汲み取れる、その表現のねらい。（中略）②物事が他との関連において持つ価値や重要さ」⁽³⁾であり、価値とは「①物事の役に立つ性質・程度。（中略）ねうち。（中略）②個人の好意とは無関係に、誰もが『よい』として承認すべき普遍的な性質」⁽⁴⁾とある。また、シルヴァン・バーネット（2014）は、批評家は、西洋美術の価値基準を、迫真性や思

想、表現性、技術、独創性と歴史上の重要性等で決めてきた⁽³⁾と述べている。

以上より、本研究における「作品の意味」とは、作者が作品にそれとなくわかるように示した主張や概念、テーマ、意図とする。また、本研究における「作品の価値」とは、その作品が個人の嗜好とは関係なく、その存在が美術史上でいかに「よい」と認められ、重要であるかと定義する。

(2) 自分としての新しい意味や価値をつくりだす力とは

チャーマン（2012）は、「意味は人がすでに保有している知識、価値、信条をもとに構成される」⁵⁾と述べている。また、上野行一（2014）は「意味はあなたのなかに、あなた自身の意味として再構築される」⁶⁾と言う。熊谷直男（2007）は、作品の価値判定は、「制作する芸術家の問題ではなくして、鑑賞者の側の問題である。」⁷⁾と述べている。さらに奥村高明（2015）は、「鑑賞は、自分の感覚、経験、知識、文化などから、子供たち自身が意味や価値をつくりだす勉強」⁸⁾と言う。以上のことから、本研究における「自分としての新しい価値をつくりだす力」とは、鑑賞者が、作品と自らの知識や経験等と関連付け、作者の主張や心情、意図を自分なりに解釈し、作品に新しい意味や価値をつくりだす力と定義する。

2 自分としての新しい意味や価値をつくりだす力が育成できていない原因

所属校で鑑賞の授業後のワークシートを分析調査した結果、作者の心情を感じ取り、作品の意味を説明できた生徒は22.3%であった。また、県内美術科教員30人への鑑賞アンケートから、相互活動を行っている学校は12.1%しかなかった。これらのことから、意見の交流を行い、他者の作品の意味や価値を知る鑑賞の授業の場が十分に設けられていないこと、鑑賞の授業を行っても作者の意図を説明するなどの力を十分に育成できていないことが分かった。

さらに県内美術科教員への追加調査を行ったところ、生徒が形や色、材料に注目して感情効果を考えたり、構図、明暗による表現の効果を考えたりできる授業の工夫をしているかどうかを問う項目で、表現の授業では97.5%，鑑賞の授業では67.5%が肯定的な回答をした。これらから、表現より鑑賞の授業への工夫が少ないことが分かった。さらに、具体的なアンケート結果を表1にまとめた。

表1 鑑賞の授業に係るアンケート

質問	肯定的回答の割合
見る視点を具体的に示している	70.0%
思考する場面を十分に設けている	35.0%
作品の解釈が複数できるような授業をしている	40.0%

※ N=30

表1より、鑑賞の授業において70.0%の教員が生徒に見る視点を具体的に示しているが、一つの作品から、生徒が自分なりに様々な解釈ができる授業は40.0%しか実施されていないことが分かる。これは教師の示す方へ向かうように展開される授業が多く、作品の解釈が単一的になっていることを示している。また、思考する場面の不足にもその原因があると考えられる。よって、作品の解釈が多様にできるように見る視点をねらいをもって示し、思考する場面を十分に設けるなど、思考のプロセスの工夫をすれば、自分としての新しい意味や価値をつくりだす力が育成できるのではないかと考えた。

3 インスタレーションを解釈し他者と共有する鑑賞授業について

(1) 現代アートのインスタレーションについて

1917年にマルセル・デュシャン（1887～1968）が発表した『泉』は、現代アートの始まりと言われる作品であり、表現の可能性を広げる作品となった。藤田令伊（2009）は、『泉』が従来のアートの価値観を疑い、見る者の価値観を根本的に問い直したと言う。以降、現代アートが分からぬと言われるのは、作品の本質が作品のモノでなく作者の考え方にも示されるようになったからだ⁽⁴⁾と述べている。

1960年以降に出現したインスタレーションとは、室内外に作品を設置して空間や環境そのものを作品化する現代アートの手法のことである。松井みどり（2002）は、1960年代以降のアートは、作品は鑑賞者に何かを考えさせるものでなくてはならなくなつた⁵⁾と言う。つまり、インスタレーションは、そこに置かれているモノだけでなく、その場所や空間、音など作品の周りにある環境からも、作品に内包された意味を見るアートだといえる。

(2) 作品を解釈するとは

バーネット（2014）は、解釈とは、作品に含まれた多くの意味の一つを述べることであり、鑑賞者が自身の経験から心に浮かんだ断片的なものを組み合わせて作品について語ることだ⁶⁾と述べている。また、アメリア・アレナス（1998）は、解釈とは、この作品は何を意味するのかを鑑賞者が考えること

である⁽⁷⁾と言う。これらのことから、作品を解釈するとは、鑑賞者がもっている経験や思想、文化などの価値観や知識を用いて、作品の意味を考え説明することだといえる。つまり、作者が意図した作品の意味と別の解釈がされても構わないことが分かる。

鑑賞者が作品と向き合って解釈し、作品に新たな意味付けをすれば、その作品にはその人の意味と価値が生まれると考える。そしてそれは、社会的な作品の意味と価値とは別の自分だけの新しい意味と価値であるといえる。

(3) インスタレーションを解釈する有効性

チャーマン（2012）は、作品を解釈する力を育むには20世紀以降の視覚芸術が特に有効だと言う。それは、作品を理解する為に不可欠な表象上の規則がないため配慮を必要としないことと、作品の意味が矛盾対立や多重になっているため批判的に考える余地が多いからだ⁽⁸⁾と述べている。

「21年解説」では、鑑賞は、まず作品の特徴や印象を直感的に捉える⁽⁹⁾ことが大切であると示している。また、藤田（2009）は、「現代アートを楽しもう」というときは、『自分の感覚で感じること』が基本⁽⁹⁾と述べている。

20世紀以前の西洋画には、バラと共に裸婦が描かれるとき、裸婦はヴィーナスを表すといった見方の規則があり、作品を解釈する際には配慮を必要とされる。しかし、現代アートにはこの手の見方の規則がないため、直感や感覚的に捉えるのに適している。

また、三ツ木紀英（2014）は「現代アートは多様な解釈に開かれているために、同じ作品をみていても、正反対の解釈をしていたり、似た様な見解でも少しずれていたり、その人の考え方方が表れ」⁽¹⁰⁾ると言ふ。私達は、自身の経験や思想、文化や価値観を用いて作品を解釈している。

例えば、ウィルム・デ・クーニング（1904～1997）の『女I』を見る時、力強さや激しい生命感を感じる一方、苦しさを抱えて悲しげだと感じることができる。前者の解釈をした者は、男性社会に対して戦いを挑んでいる自己を投影しているのかもしれないし、後者は抑圧された状態から抜け出せずに苦しんでいる自己を投影しているのかもしれない。

現代アートの中でも、特にインスタレーションには、社会問題や人が抱える心の問題に訴える面が多くあるため、個人の経験や問題意識の違いにより、考えの違いが顕著になる。同じ作品でも、自分で考えた解釈と正反対の解釈について考えることは、既存の価値観や考えをゆきぶり、新しい解釈を考える

契機となる。そして、さらにそれは、新しい意味と価値をつくりだすことにつながるだろう。

また、藤田（2015）は、「鑑賞は「五感をフルに活用して作品を見るようにすると、より豊かな鑑賞体験が得られる。」⁽¹¹⁾と言う。インスタレーションは、空間全体が作品のため、多くの要素から関連付けて作品を考えることができる。そしてそれは、解釈する際に、自身の経験や価値観の違いによって作品との関連付けの強弱が出ることになり、多様な解釈を出すことができる。よって、本研究では、現代アートの中でもインスタレーションの鑑賞が、作品の意味や価値をつくりだす力を育成するのに有効であると考えた。

学校でインスタレーションを扱うには、実際の様子を映像で見せ、疑似体験をさせることになる。それが叶わず、写真で提示しても、教師が五感に訴えるような視点を与える、説明をすることで、その環境と空間を想像することができる。

(4) インスタレーションを解釈する思考のプロセスについて

チャーマン（2012）は、作品の解釈は、「私」が「対象」「主題」「文脈」の枠組みの順にどのように影響するかを他者と議論や討論の活動を行うことで作り出されると言う。そして、この枠組みを「アートへの扉の枠組み」と呼んだ⁽¹⁰⁾。また上野（2011）は、美術作品について、観察したことや感じたこと、考えたことを子供たち同士で自由に語り合い、教師がファシリテーター役を担い活発な議論を進め、何らかの作品の解釈を引き出す「対話による美術鑑賞」を提唱している⁽¹¹⁾。二者の解釈の比較を図1に示す。

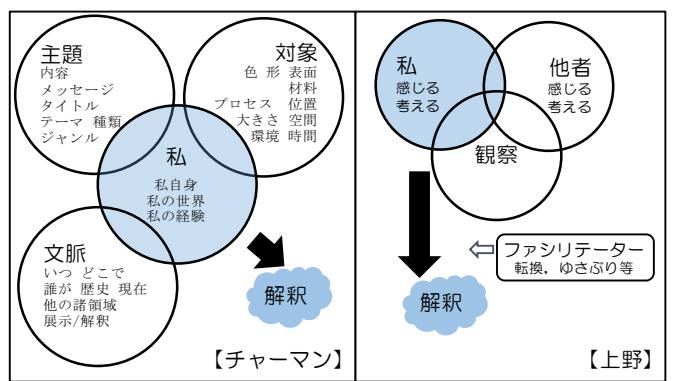


図1 チャーマンと上野の解釈の比較

また、上野の対話の進行に必要な教師の役割を表2にまとめた。チャーマンや上野の方法でも、作品の意味や価値をつくりだすことは可能であるが、高

等学校での実践では課題が見える。チャーマンの鑑賞法は、四つの枠組みから考えたものを最後にどのようにまとめるのかが不明瞭である。上野の鑑賞法は、ファシリテーターが意見を深めたり転換したりして最後にまとめを行うため、ファシリテーターの力量にかかる部分が大きく汎用性に不安がある。両者の鑑賞法の長短を表3に示す。

表2 対話を進めるための進行活動⁽¹²⁾

1	聞かれた質問	解釈や分析、洞察を促す質問。
2	思考のための助言	補足するように助言する。
3	発言の多様化	参加を募る。
4	対話の焦点化	意見を簡単に分類する。
5	話題の転換	視点を変えるための指示をする。
6	ゆきぶり	異なる視点を出して熟考させる。
7	論点の整理	意見の対比や意見分布の全体像を整理する。
8	解説	意見を補足するような情報を提供する。
9	まとめ	発言を振り返りまとめる。

表3 高校の授業で行う時の鑑賞法の長短

	ヘレン・チャーマン	上野行一
鑑賞法	アートへの扉の枠組み	対話による美術鑑賞
特徴	私を中心四つの枠組みから考える。	ファシリテーターが中心となって意見をまとめる。
長所	思考するための具体的な視点がある。	他者との意見の共有が常にできる。
短所	思考のまとめ方が不明瞭。	思考を深めるための質問はファシリテーターの力量にかかる。

汎用性の観点から、本研究では、チャーマンのように見る視点を明確に示し、上野のように思考を深めまとめるための思考の転換やゆきぶりを促すファシリテーターの役割を担う発問が必要だと考えた。

また、中教審答申では、生徒が「お互いの見方や感じ方、考え方などを交流することで、新しい見方や価値などに気付き、表現や鑑賞の能力を深めていく」¹²⁾ことが重要だと示されている。

これらのことから、本研究では、チャーマンと上野の長所を抽出し、はじめに個人で作品の解釈をし、次に他者と解釈を共有し、最後に自身の解釈を再考する思考のプロセスを図2に示す。

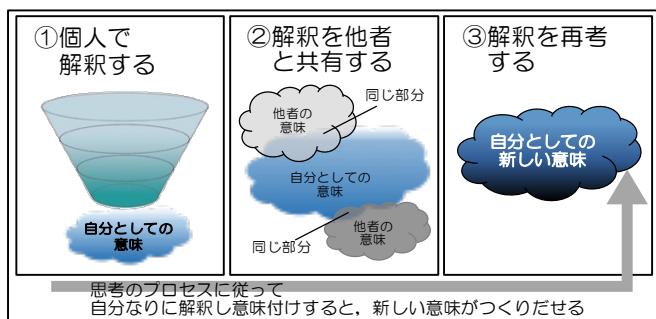


図2 思考のプロセス

藤田（2015）は、人が事物を認知する際、最初に感性を働かせ、次に知性的見方が時間をかけて詳細

に分析、検討を施しており、感性的見方と知性的見方が協働している⁽¹³⁾と言う。

以上より、個人で作品を解釈する際には、はじめに、感性を働かせ自身の経験や最初の印象などから作品を捉え、次に観察して分析し、それから作品を取り囲む様々なモノ（他の作品や空間、設置場所等）から思考を深める手順が適していると考えた。そこで、個人で解釈する思考の手順を、チャーマンの見方の視点を使って整理し直し、図3に示す。

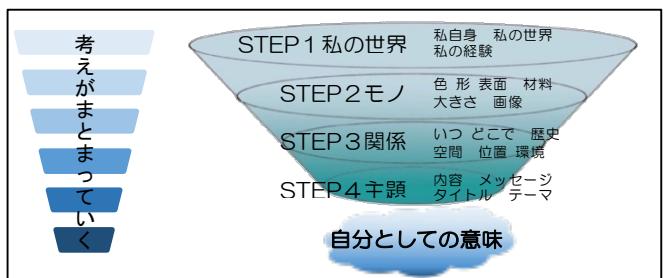


図3 個人で解釈する思考の手順

「STEP 1 私の世界」では、自分が感じたことや、想起されるものなどから作品を捉える。次に「STEP 2 モノ」では、作品の外観や映像の内容、使ってあるものを説明し、それから連想されるもの、意味するものを考える。そして「STEP 3 関係」では、展示場所や空間、制作年など作品を取り巻く状況との関係を捉え、それらがもつ意味や、場所と時代を関連付けるものは何かなどを考える。そして「STEP 4 主題」では、作品のタイトルとこれまで考えてきた三つの視点から出された作品の特徴を関連付け、何についての作品か、作者の心情や意図は何かを考えまとめる。

(5) 思考のプロセスを基に考えを整理するワークシートについて

本研究では、これまで述べてきたインスタレーションを解釈するための「思考のプロセス」を効果的に授業に取り入れるためにワークシートを作成し、活用していく。それを図4に示す。

「21年解説」では、鑑賞において「対象をとらえるためには、言葉で考えさせ整理することも重要である。言葉にすることにより、美しさの要素が明確になったり、言葉を使って他者と意見を交流することにより、新しい価値などに気付いたりすることができる」¹³⁾とある。ワークシートに考えを整理することで、作品から感じたことが言葉として変換され思考が明確となり、解釈をまとめる助けとなると考えた。そのため、図2で示した「①個人で解釈す

る」「②解釈を他者と共有する」「③解釈を再考する」の三つの場面を構成し、一連の思考の変化が残るよう工夫した。

「①個人で解釈する」では、前述の思考の手順の順に作品を見て事実を客観的に捉える部分と、それを受け自身の考えを述べる部分に分けた。思考する部分では、本来ファシリテーターの役割となる思考を深めたり転換したりする発問を入れた。そして

「②解釈を他者と共有する」では、他者の解釈との相違を整理し、容認、否認の判断をさせる批判的見方を行っていく。批判的見方とは、不確定な自身の解釈を確固たるものとしたり、気付かなかつた新しい視点について見直したりするなど、新しい発見ができる視点である。最後に「③解釈を再考する」では、もう一度作品の主題を見直し、自身の解釈を再考する。

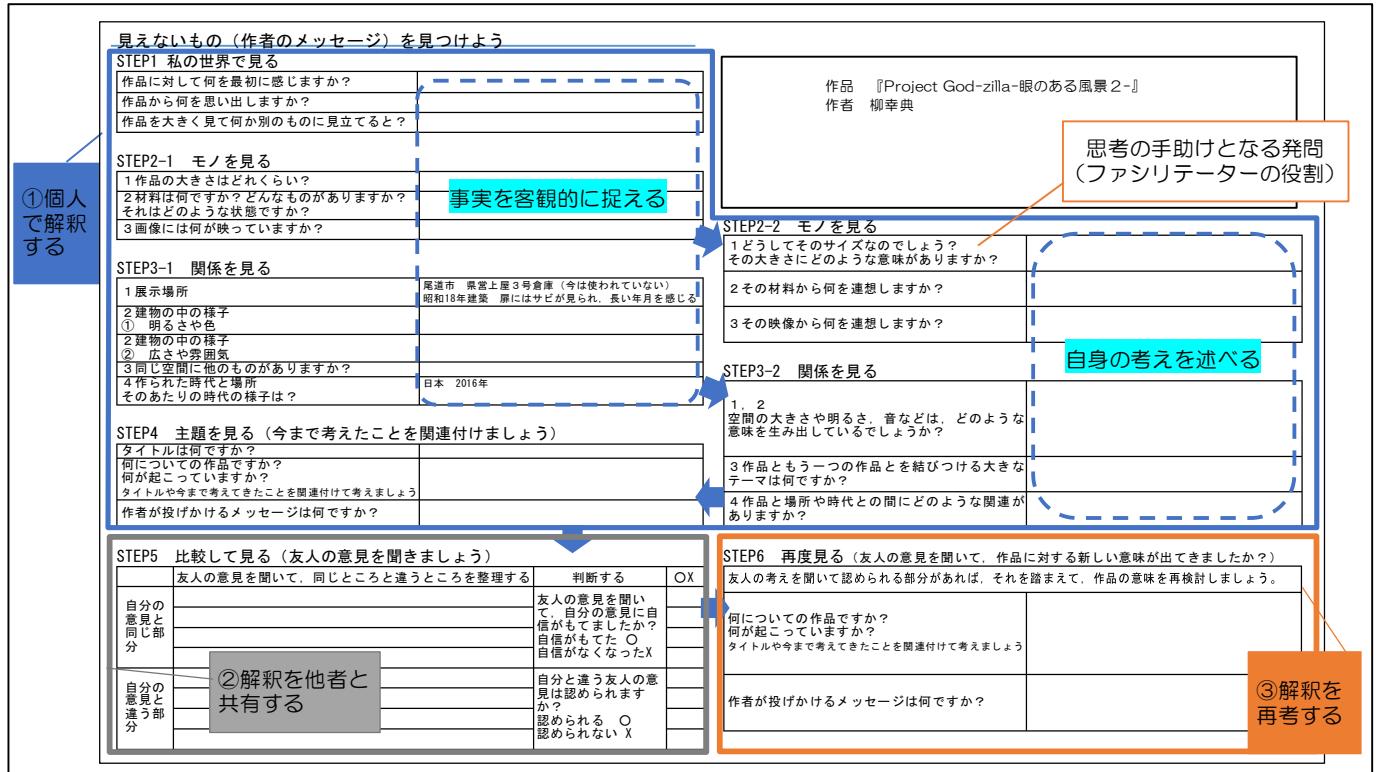


図4 思考のプロセスを基に考えを整理するワークシート

III 研究の仮説及び検証の視点と方法

1 研究の仮説

インスタレーションを、思考のプロセスを基に作成したワークシートを用いて解釈し他者と共有する鑑賞授業を行えば、作品に自分としての新しい意味や価値をつくりだす力を育成できるだろう。

2 検証の視点と方法

検証の視点と方法について、表4に示す。

表4 検証の視点と方法

	検証の視点	検証の方法
1	作品に自分としての新しい意味や価値をつくりだすことができたか。	事前ワークシート ワークシート
2	インスタレーションを解釈し他者と共有する鑑賞授業は有効であったか。	事前アンケート 事後アンケート

(1) 事前授業と実践授業の展開

本研究では、思考のプロセスを基に作成したワークシートを使用した鑑賞授業と、使用しなかつた鑑賞授業と2回行った。それを表5に示す。

表5 授業の展開の比較

展開	事前授業	実践授業
ワークシート	使用しない。	思考のプロセスを基に作成したワークシートを使用する。
作品を見せる	忠 (1944～) 『RPM-1200』『unearthing』	柳 幸典 (1959～) 『Project God-zilla-眼のある風景2-』
個人で解釈する	手立てではなく、自身の力で解釈する。 考える。	ワークシートの発間に答えながら思考をまとめる。
他者と共有する	グループで自身の解釈を発表する。	グループで解釈を発表し合い、自身との相違をまとめる。
解釈を再考する	他者の解釈を踏まえ、自身の解釈を再考する。	他者の解釈の中で、同意できるものを踏まえ、自身の解釈を再考する。

(2) 事前授業と実践授業後アンケート

アンケートは、学習到達度を自己認識するために四段階評定尺度法、及び自由記述式により行った。

IV 研究授業について

1 研究授業の内容

- 期 間 平成29年12月11日～平成29年12月14日
- 対 象 所属校第1学年（3展開71人）
- 題材名 ゴジラは語る
- 目 標
作者の心情や意図を表現の特徴から感じ取り、
自分としての新しい意味をつくりだす。

2 指導計画（全1時間）

	主な学習活動	生徒が記述したもの
事前	<ul style="list-style-type: none">・『RPM-1200』『unearthing』を鑑賞し、自分としての解釈を記述する。・自己評価のアンケートを行う。	ワークシート アンケート
実践	<ul style="list-style-type: none">・『Project God-zilla-眼のある風景2-』を鑑賞し、自分としての解釈を記述する。・自己評価のアンケートを行う。	ワークシート アンケート

3 授業の実際と指導の工夫

柳幸典の『Project God-zilla-眼のある風景2-』を本題材で扱うインスタレーションとした。作品の巨大な目玉の中には、水爆実験の映像が映し出され、大量のガラクタからは、様々なことが想起できる。また、同じ部屋にある原口典之（1946～）の不能になった戦闘機『F-8E Crusader』と対峙させることで、平和への訴えや現実の空虚さなど、作者の心情や意図をより深く考えさせるものになっている。

実践授業では、実際の作品が展示されている様子をビデオ撮影したものを生徒に鑑賞させた。

（1）個人で作品を解釈する

最初に、インスタレーションは、表現の特徴や周辺の様子から作者の心情や意図を関連付けて想像するとよいことを確認した。生徒は、事実を客観的に捉えるために、作品の動画を凝視していた。92.0%の生徒は、迷いながらも作品の解釈を記入できた。事前授業では作品の解釈が全くできず無記入だった生徒が27名いたが、5名まで減少した。

（2）解釈を他者と共有する

個人で思考した解釈を3～4名のグループで発表し合い、自身との相違をまとめさせた。生徒は他者の解釈を大まかに捉え、それをキーワードにまとめ自身の発言と比較し分類をした。他者の解釈を聞いて同意したり、新しい発見を述べたりして自身の考えが正しいと納得し合う様子などが見られた。

他者の解釈を容認するか、否認するか判断する際には、安易に容認する生徒もいたが、多くの生徒は、十分に考えて判断しようとしている姿が見られ

た。一旦、否認と判断しても、グループの生徒の解釈を追加して聞くことで、容認に変更する様子も見られた。

（3）解釈を再考する

他者の解釈の中で、自身が認められるものがあれば、それを踏まえ自身の解釈を再構築させた。半数の生徒は、自身の解釈をより強いものにした。残り半数の生徒は、別の要素を追加して新しい解釈にするか、他者の意見に傾倒した。自身の解釈が無記入だった5名の生徒は、共有後は全員が解釈できた。しかし、自身と同じ解釈の部分が見付からず、自身の解釈に自信がもてなくなり、解釈ができなかつた生徒が1名いた。

V 研究授業の結果分析と考察

生徒がワークシートに記入した作品の解釈を表6のループリックにより評価した。

表6 ワークシートを評価するためのループリック

	1	2
観点	作品に自分としての解釈をし、意味付けする。	表現の特徴と知識を関連付け、作者の心情や意図を考える。
評価のポイント	作品が訴えるメッセージ	表現の特徴と作者の意図をつなげる
A	表現の特徴や空間や環境を根拠にし、自分なりに作品を解釈し、作品の意味（テーマや主題）の記述をしている。	表現の特徴や空間、環境から得られたイメージや事柄を基に、作者の心情や意図を想像して記述している。
B	表現の特徴や空間や環境が根拠として不十分だが、自分なりに作品を解釈し、作品の意味（テーマや主題）の記述をしている。	表現の特徴や空間、環境の記述が不十分だが、作者の心情や意図を想像して記述している。
C	作品の主題ではなく、作品を見た感想を述べている。	表現の特徴や空間、環境の記述が不十分で、作者の心情や意図を想像した記述ができない。

1 作品に自分としての新しい意味や価値をつくりだすことができたか

図5と表7に、授業後の生徒のワークシートからループリック（観点1）による評価、図6に生徒のワークシートの記述を示す。

図5と表7より、自分としての解釈をし、意味付けできた「A」「B」評価の生徒は、事前授業では21.2%だったが、実践授業後では89.2%に増加した。また、図6のワークシートの記述からも、生徒が作品に自分としての解釈をし、意味付けできたことが分かる。

これらのことから、自分としての解釈をし意味付けできたと判断し、作品に自分としての新しい意味や価値をつくりだせたと考える。

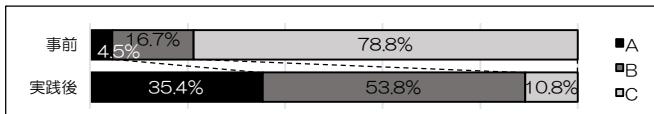


図5 授業後のルーブリックによる評価結果（観点1）

表7 授業後のルーブリックによるクロス集計

実践後	A	B	C	総計（人）
A	0	2	0	2
B	7	3	1	11
C	15	29	5	49
総計（人）	22	34	6	62

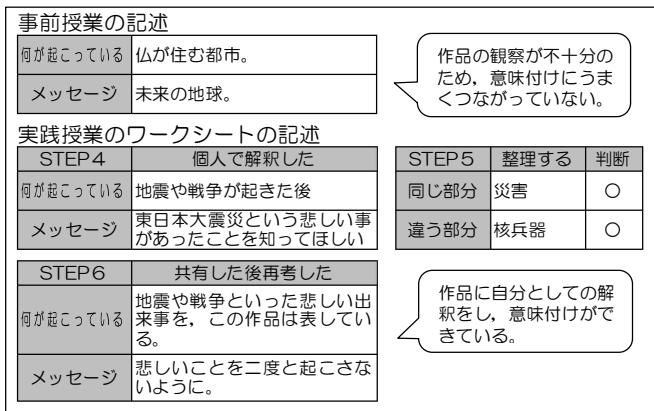


図6 生徒の解釈の変化

また、表7で「C」評価となった生徒は、解釈が無記入であったり、見たままの感想になっていたり、作品が具体的に表しているものを述べているだけに留まっていた。その原因は、最初に直感で捉えたイメージから最後まで転換できず、最後まで作者の心情を想像できずに終わったり、表現の特徴を客観的に捉えるところで留まってしまったりしたためだと考えられる。この結果、事実を捉え、作者の意図を考える際には、事実と意図をつなげる手立てが必要である。

2 インスタレーションを解釈し他者と共有する鑑賞授業は有効であったか

(1) 思考のプロセスにおける個人で解釈する活動は有効であったか

事前授業と実践授業後の個人で思考した解釈を、ルーブリック（観点1, 2）より評価した結果の比較を、図7と図8に示す。

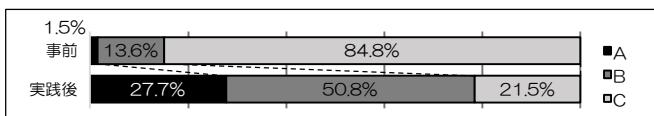


図7 個人で思考した解釈の評価（観点1）

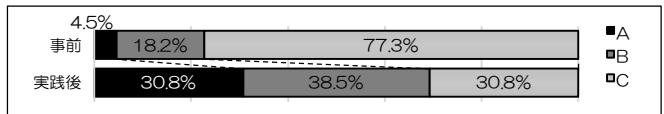


図8 個人で思考した解釈の評価（観点2）

また、実践授業後の自由記述による感想の一例を図9に示す。

- ・作品の意味が全然分からなかったが、授業の後半になるにつれ、色々な考えが浮かんできて自分の考えをもてるようになつた。(中略) 作品のどういう所に目を付ければよいかや、この作品の材料や作られた日にちなどで作者の気持ちが読み取りやすくなることを学んだ。
- ・見て自分の思ったことを書いていくと、だんだん分かってきて、何を表しているのかが分かつてよかったです。
- ・ワークシートでだんだん聞かれた質問を詳しく書いていくようになっていて、考えやすかったです。

図9 実践授業後の生徒の感想

図7と図8で、観点1, 2共に「A」「B」評価の生徒が増加した。また、図9の生徒の感想から、ワークシートが効果的に働いたと捉えることができる。以上のことから、表現の特徴と知識を関連付け、作者の心情や意図を自分なりに解釈し意味付けできたと判断し、個人でインスタレーションを解釈する活動が有効であったといえる。

(2) 思考のプロセスにおける他者と解釈を共有する活動は有効であったか

図10は、授業後、他者の感じ方や考え方踏まえて自分の考えをもつことができたかのアンケート結果である。また、実践授業において、個人で思考した解釈と他者と共有後に再考した解釈をルーブリック（観点1）で評価したもの図11に、そのクロス集計を表8に示す。

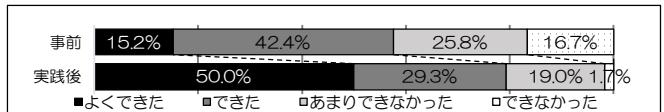


図10 他者と共有して自分の考えをもつたかのアンケート



図11 個人の解釈と共有後の解釈の評価（観点1）

表8 実践授業での個人と共有後の解釈のクロス集計

共有個人	A	B	C	総計（人）
A	16	1	1	18
B	7	23	3	33
C	0	11	3	14
総計（人）	23	35	7	65

図10より肯定的回答が21.7%増加し、図11と表8でも、「A」「B」評価の生徒が増加したことが分かる。一方、表8で「A」から評価が下がった生徒は、他者の解釈に傾倒し過ぎ、新しい解釈を十分につくりだせなかった。これは、解釈を共有し考えをまとめる時間が不十分であったことが原因だと考えられる。

個人の解釈から共有後の解釈に変化があった生徒の変化の内容を図12に示した。

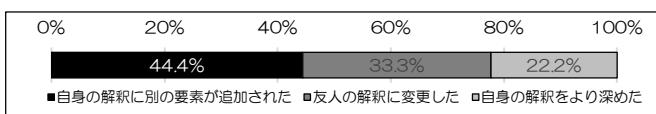


図12 個人から共有後の解釈の変化の内容

以上のことと、前述V1の図5より、最終的な解釈をループリック（観点1）で評価した結果から、他者と共有した後に再考した解釈には、自分としての新しい意味や価値が反映されており、他者と解釈を共有する活動が有効であったと考える。

他者の新しい解釈を知ることにより、新しい見方に気付き、鑑賞の能力を深めることができたと考える。このことからも、個人で解釈し他者と共有する鑑賞授業が有効であるといえる。

VI 研究のまとめ

1 研究の成果

インスタレーションを題材として解釈し、思考のプロセスを基に作成したワークシートを用いて、他者と共有する鑑賞授業は、作品に自分としての新しい意味や価値をつくりだす力を育成するのに効果的であることが明らかになった。

2 今後の課題

ワークシートの発問内容と授業の展開の在り方については、生徒の思考がうまく進まないことがあったため、次のように考慮していく必要があると考える。

- ・表現の特徴から作者の心情や意図を関連付け、作品から新しい意味や価値をつくりだすために、ワークシートの発問内容を、鑑賞材や学習到達状況に応じて吟味したり、鑑賞材や学習到達状況に応じて、他者と解釈を共有する回数を増やす。
- ・ワークシートによる思考が進まない生徒には、場

面に応じて声をかけるようにする。客観的に事実を捉える場面では、観察したことを素直に記述するように、そこから自身が思考する場面では、連想をつなげてみたり、事実から受ける印象を形容詞で表現してみたりして、何かしらの引っかかりが見つかるように指導したい。

・インスタレーションは、周囲の環境や作品を含む空気感を熟考して場所設定し、制作された作品のため、空間の中に入って感じさせたい。生徒が、授業外の生活の中でも体験したいと考え、実際にその場へ赴くような鑑賞授業の研究を今後も続けていく。

【注】

- (1) 文部科学省（平成21年）：『高等学校学習指導要領解説 芸術（音楽 美術 工芸 書道）編 音楽編 美術編』教育出版株式会社pp. 57-61に詳しい。
- (2) ヘレン・チャーマン（2012）：『美術で学ぶ』ヘレン・チャーマン キャサリン・ローズ ギリアン・ウィルソン編（2012）奥村高明・酒井敦子・長田謙一・品川知子訳『THE ART GALLERY HAND BOOK美術館活用術鑑賞教育の手引き』美術出版社pp. 55-57に詳しい。
- (3) シルヴァン・バーネット（2014）：『美術を書く』竹内順一訳 東京美術pp. 240-247に詳しい。
- (4) 藤田令伊（2009）：『現代アート、超入門！』集英社pp. 82-89に詳しい。
- (5) 松井みどり（2002）：『アート：“芸術”が終わった後の“アート”』朝日出版社p. 16に詳しい。
- (6) シルヴァン・バーネット（2014）：前掲書pp. 26-29に詳しい。
- (7) アメリア・アレナス（1998）：『なぜ、これがアートなの？』福のり子訳淡交社pp. 40-41に詳しい。
- (8) ヘレン・チャーマン（2012）：前掲書pp. 55-57に詳しい。
- (9) 文部科学省（平成21年）：前掲書pp. 57-61に詳しい。
- (10) ヘレン・チャーマン（2012）：前掲書pp. 56-65に詳しい。
- (11) 上野行一（2001）：『まなざしの共有アーリア・アレナスの鑑賞教育に学ぶ』淡交社p. 107に詳しい。
- (12) 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』光村図書pp. 194-206に詳しい。
- (13) 藤田玲伊（2015）：『アート観賞、超入門！ 7つの視点』集英社p. 73に詳しい。

【引用文献】

- 1) 中央教育審議会（平成28年）：『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善及び必要な方策等について（答申）』p. 169
- 2) 中央教育審議会（平成28年）：前掲書p. 172
- 3) 新村出（2008）：『広辞苑第六版』岩波書店p. 199
- 4) 新村出（2008）：前掲書p. 547
- 5) ヘレン・チャーマン（2012）：前掲書p. 57
- 6) 上野行一（2014）：『五感をひらく10のレッスン』美術出版社p. 6
- 7) 熊谷直男（2007）：『芸術美の美学』春秋社p. 236
- 8) 奥村高明（2015）：『エグゼクティブは美術館に集う—「脳力」を覚醒する美術鑑賞』光村図書p. 128
- 9) 藤田令伊（2009）：前掲書p. 64
- 10) 三ツ木紀英（2014）：『デートで現代アートを鑑賞に行くとケンカになりやすいのはなぜですか？』川崎昌平『現代アートの本当の見方「見ること」が武器になる』フィルムアート社p. 168
- 11) 藤田令伊（2015）：『芸術がわからなくても美術館がすごく楽しくなる本』秀和システムp. 141
- 12) 中央教育審議会（平成28年）：前掲書p. 172
- 13) 文部科学省（平成21年）：前掲書p. 61