

中学校美術科における探究的鑑賞学習の実践と考察

－「鑑賞学習ルーブリック」を活用した授業分析を通して－

Practice and Consideration of Exploratory Appreciation Learning in Art Classes at Junior High School

－ Through Class Analysis Using “Art Appreciation Rubric” －

馬淵 哲

Satoshi MABUCHI
大津市立瀬田北中学校教諭

新関 伸也

Shinya NIIZEKI
滋賀大学教育学部教授

<キーワード> 鑑賞 ルーブリック 深い学び 探究

1. はじめに

日本美術教育学会の研究グループが2015年に調査した『中学校美術科における鑑賞学習指導についての全国調査集計』¹⁾ (以下、全国調査)によって、鑑賞実践上の問題点が浮き彫りとなり、より学習を深めるための効果的な指導法について議論され、研究が深まってきた。鑑賞学習を推進する上で、課題となっている中学校美術科教員の鑑賞学習に対する意識、多忙化がもたらす研究の減退など、問題は山積している。

一方、平成29年3月に告示された新学習指導要領で示された「主体的・対話的で深い学び」は、日本の教育のこれからの方向を示すキーワードとなっている。美術科においては、表現や鑑賞の活動を通して、主体的で対話的な学びを従来から進めてきており、鑑賞学習においては、対話型鑑賞によって、生徒の間主的な経験知覚を与え、認知の柔軟性を高めてきた。しかし、「深い学び」を「経験や知識、技能が相互に関連付けられたり、組み合わせられたりして、それらが構造化したり身体化したりする学び」と捉えた場合、これまでの鑑賞学習によって、生徒の深い学びを十分に促していたかは疑問である。美術科の鑑賞学習における「深い学び」とはどのようなものか、どのような方法によって達成できるのかを、教員が明確にイメージし、カリキュラム・デザインすることが、美術科の今後の重要な課題になる。

また、筆者が勤務する中学校の生徒は、美術鑑賞の機会が比較的少ないと思われる。授業で確認したところ、過去に美術館に行ったことがある生徒は、35人のクラス中に数名程度である。また、家に絵画などの美術品を飾る家庭も数名程度である。筆者の前任校の中学校でも状況は同様であった。地域や学校によって差があり、二校のみで判断できるものではないが、日本の中学生以下が、美術館等で作品を鑑賞する機会は、大変少ない状況にあることが推測される。全国調査からも明らかになっている通り、小・中学校においても鑑賞授業が積極的に

行われているとは言い難く、子供がじっくりと美術作品に向き合う時間は少ない状況にある。

生徒が「主体的・対話的で深い学び」を展開し、自らが自らの資質・能力を高めるには、生徒が学習目標を明確にして、主体的に取り組むことが重要である。それを円滑に進める方法として「鑑賞学習ルーブリック」の活用が挙げられる。

本研究では、「鑑賞学習ルーブリック」を軸に鑑賞学習形態の適性を見極め、生徒が学びを深めるための効果的な鑑賞カリキュラムや指導・支援法とはどのようなものか明らかにする。

2. 鑑賞学習の現状と指導法

日本美術教育学会研究チームは「全国調査」を分析する中で、鑑賞学習指導への積極性を阻んでいる要因の一つとして、多くの教員が鑑賞学習指導の際に「目標と評価の設定に対して困難さ」を感じていることを突きとめた。さらに、これらの課題を解決するためには、研究チームは、「鑑賞学習ルーブリック」の作成に取り組む。これは指導者が自らの授業を自覚的に設定、展開し、授業の質を高めるとともに、鑑賞学習のカリキュラム構造化を適切に行うための評価資料として活用することをめざしたツールである²⁾。

本研究は、この鑑賞学習ルーブリックを基本的に活用することで検証を進める。

また、鑑賞指導法の一つに「対話型鑑賞」がある。この方法は1980年代にニューヨーク近代美術館(MoMA)の教育部部長のフィリップ・ヤノウィンと認知心理学者アビゲイル・ハウゼンが共に開発した鑑賞教育「Visual Thinking Strategies (VTS)」である。この方法は鑑賞を通して、「観察力」「批判的思考力」「コミュニケーション力」を育成する教育カリキュラムである。これによって、物事を体系的に考える力やコミュニケーション能力、推察力、問題解決力が磨かれ、言語能力も向上させつつ、

相手を尊重し、民主的問題解決能力を伸ばす効果も期待できるとされている。対話型鑑賞は「指導者がファシリテーターを務めながら鑑賞者とともに鑑賞者と作品の関係を対話形式によって創造すること」³⁾と一般的に定義される。「方法」として固定的、決定的、完結的なものとして規定されるべきではないとされ、多様な方法が存在するが、基本的な構造に変わりはないと考えられる。

さらに、作品を比較して鑑賞する方法がある。この比較による鑑賞について泉谷(2015)は、「比較による鑑賞のねらいは、なんらかの共通点を持つ作品が複数並ぶことで、鑑賞者が自然と作品相互を見比べるようになり、作品の全体及び細部をよく見るようになることである。また、その結果として作品の造形性に目を向ける姿勢が身につく、見ている内に様々な発見や疑問が生まれるので、主体的に作品と関わる姿勢が育つことである」⁴⁾と比較鑑賞の活用について述べている。

2. 研究の目的と方法

本研究は、鑑賞授業についての中学生の意識調査をもとに分析・考察し、生徒の「主体的・対話的で深い学び」を促進する鑑賞授業のイメージを提示し、生徒の学びを深めるために有効なカリキュラムを提案するものである。具体的には、「鑑賞学習ルーブリック」を軸にして、各鑑賞学習形態の適性を探り、対話型鑑賞や比較型鑑賞を基礎にしなが、表現領域とも関連しながら発展する探究的鑑賞を構想し、生徒のアンケートや成果物をもとに、その効果を検証する。

2-1. 仮説・深い学びと探求的鑑賞

対話型鑑賞や比較型鑑賞を基礎にし、表現と鑑賞を関連付け、総合化する「探究的鑑賞学習」は、生徒の「深い学び」につながると仮定する。

田村(2018)は「深い学び」について、「子供たちが習得・活用・探究を視野に入れた各教科等固有の学習過程(プロセス)の中で、それまでに身に付けていた知識や技能を存分に活用・発揮し、その結果、知識や技能が相互に関連付けられたり組み合わせられたりして、構造化したり身体化したりしていくことと考えることができる」⁵⁾と述べている。「深い学び」は主体的・対話的な学習を通して身につくと捉え、以下のように定義する(表1.)。

表1.「深い学び」の定義

	生徒の姿
主体	興味関心を高め、見通しを持ち、粘り強く取り組む。振り返って次へつなげる。自分と結びつける。
対話	多様な情報を収集し、互いの考えを比較する。共に考えを創り上げ、協働して課題を解決する。
深い学び	知識・技能を主体的に習得・活用し、知識や技能を概念化する。思考して問い続け、自分の考えを形成する。自分の思いや考えと結びつけ、新たなものを創り上げる。

一方、奥村(2015)は、「探求的な鑑賞ー探究活動を基盤とする美術鑑賞(Inquiry Based Appreciation)」の中で、探究的鑑賞について次のように定義している。

鑑賞を楽しむだけでなく、積極的に鑑賞者の変容をめざし、鑑賞活動を行った前と後で、鑑賞者の見方や考え方、感じ方、世界の捉え方が変わるような鑑賞を探求的な鑑賞とする。方法は一つに限らず、テーマにそって、簡単なアクティビティをいくつか組み合わせる。鑑賞作品からヒントを得て、参加者の制作活動を通して鑑賞の視点を整理し、深めていく⁶⁾。

また、文部科学省では、探究型学習を「自ら学び自ら考える力の育成」としている。探究型学習は表現を通して力を育てる学習とも言える。探究的鑑賞の内容や方法については、生徒の学ぶ姿で捉えて、以下のように定義する(表2.)。

表2. 探究的鑑賞の内容や方法の定義

	生徒の姿
探究型学習	与えられた課題に対し、情報収集・整理、考察、プレゼンテーションを自ら主体的に行い、思考力や表現力を育む。自ら課題を見つけ、ディスカッションやフィールドワークによる交流を通じて協働的に課題を解決する。
探究的鑑賞	鑑賞のテーマや視点を持って、鑑賞や表現活動を行う。鑑賞の前後で見方・感じ方、世界の捉え方が変わる。

3. 研究対象

津市立打出中学校, 第3学年, 276人, 2016年4月~2019年3月

津市立瀬田北中学校, 第3学年, 336人, 2019年6~7月

4. 実践事例

4-1. 対話型鑑賞授業「《カントリースクール》,《ゲルニカ》」

4-1-1. 題材の概要(中学校第3学年, 全1時間)

鑑賞の最初に、以下のことを生徒に伝える。「この授業に正解や間違いはありません。よい見方、おもしろい意見はあります。事実については、資料または私が伝えます。じっくり見て、楽しく鑑賞しましょう」前半20分でウィンスロー・ホーマー作《カントリースクール》、後半20分でパブロ・ピカソ《ゲルニカ》の対話型鑑賞を行い、2作品の共通点をまとめる。4人班の向かい合わせの形で、《カントリースクール》は、ピクチャーカード1枚を2人で一緒に鑑賞する。《ゲルニカ》は美術資料の掲載ページを個人で鑑賞する⁸⁾。学習活動としては、教師の問いかけに対して、自分が感じたことや考えたことをまとめ、発表する。人の意見を聞いて、自分と同じ意見には青の下線を引き、自分の考え

表 1. 瀬田北中学校 2019 年度 3 年生鑑賞「《カントリースクール》, 《ゲルニカ》」発問と生徒記述

発問	授業：生徒 A「カントリースクール」ワークシート記述※太字下線は他者発表を追記	補習：生徒 B「カントリースクール」ワークシート記述
何が描かれているか？	小さな子どもたち，男の子，女の子， 本を読んでいる，足を組んでいる，勉強をしている，泣いている。 机，本，イス， 黒板，カーテン，草，チョーク，教卓，ベル，木の床，白い壁，花，靴，先生，大人，女性，右仲良く，左孤立，左の子たちを見下している。	学校，小さい子供たち，先生，みんな本を読んでいる。
いつ？	1871 年	1871 年
どこで？	ヨーロッパ， アメリカ	ヨーロッパ
どのようなことがあったか？	南北戦争，綿花貿易奴隷制度，北部賛成，南部反対。	学校みたいところで子供が本を読んでいる。
なぜこのようなテーマでこのように描いたのか？	貧富の差，当時のアメリカの状況(差別)をわかりやすく残すため。 光 右の子に当たっている，左の子は影の中にいる，表情暗い。	平和に学習できている。
どのように作者はしたいのか，どのように社会がなればよいと考えているのか	差別をなくしたい。そのために左右にわかれるのではなく真ん中に集合する。	のどかで平和。
発問	生徒 A「ゲルニカ」鑑賞授業ワークシート記述※太字下線は他者発表を追記	生徒 B「ゲルニカ」鑑賞補習ワークシート記述
何が描かれているか？	人，馬，電気，ろうそく，牛，花，刃，鳥，矢印， 凶器	苦しんでいる人々，倒れている人は刃物を持っている。動物もいる。
いつ？	1937 年 4 月 26 日	1937 年
どこで？	スペイン，ゲルニカ	スペイン
どのようなことがあったか？	フランコ将軍率いる反乱軍を支援するドイツナチスが無差別爆撃。	虐殺，無差別爆撃。
なぜこのようなテーマでこのように描いたのか？	暴力を止めさせるため。悲惨さを伝えたい。	ゲルニカで行われた非道な暴力を告発するため。
どのように作者はしたいのか，どのように社会がなればよいと考えているのか？	戦争，差別のない世の中をめざしたい。	平和。
鑑賞を終えて-感じた事・気づいたことなど-	この二つの絵画には，どちらも，差別や戦争のない平和な世の中をめざしていたということが伝わってきた。同じことを伝えようとしていた 2 枚の絵画は，それぞれ表現の仕方が違って，描く人によって，こんなにも工夫の仕方が変わるのだと気づくことができた。	ピカソの描いたゲルニカは，とても特徴的な絵だと一目でわかりました。人々が苦しんでいる様子が，すごく伝わってきました。この二つの絵は，共通点が少なく，平和な感じと苦しい世界の真逆のことが描かれていると思いました。

になかった意見は，赤字で追記する。題名・作者名・制作年についてはあらかじめ資料に記載されている。《ゲルニカ》については，「誰が，いつ，どこで，誰から，なぜ爆撃されたのか，どのようなことが起きていたのか」が説明されている。《カントリースクール》の舞台とされる国・地域については，生徒が予想した後に，授業者から伝える。

発問は，「鑑賞学習コモンルーブリック」の以下のレベル設定から計画している。

(A) 見方・感じ方 レベル 3 「作品の主題や造形について，作品にまつわる知識や他者の見方・感じ方に刺激を受けながら，自分なりの見方・感じ方をもっている」，(B) 作品の主題 レベル 2 「作品から伝わる主題について想像している」，(D) -2 社会・環境とのつながり レベル 2 「作者の考え方や作品が社会や環境に与えた影響について想像している」

授業を欠席した生徒については、課外に補習を行い、個人で鑑賞を行った。教師また友達との対話はなく、ワークシートの問いに対して考えや意見をまとめていく学習形態をとっているため「(A) レベル2『作品の主題や造形について、自分なりの印象を持っている』」となる。

4-1-2. 発問・生徒ワークシートの記述

表 1 に発問と生徒の記述例を示す。[生徒A]は 34 名のクラスで鑑賞を行い、自分の考えや人の意見をまとめたワークシートの記述である。[生徒B]は鑑賞授業を欠席したため、課外の補習によって、自分の考えをまとめたワークシートの記述である。

4-1-3. ワークシートの分析・考察

表 1 の発問に対するワークシートの記述を分析すると、授業の中で対話的に鑑賞している[生徒A]については、他者の見方・感じ方に刺激を受けながら、自分の中で新たな意味が生成されていることが読み取れる。個人で鑑賞をしている[生徒B]については、他者からの刺激は、資料に説明された事実のみで、感じ方の刺激を受けることがない。自分と作家の間主観性の知覚は記述から読み取ることができ、他の鑑賞者との対話によってもたらされる間主観性の経験知覚や認知の柔軟性は記述から読み取ることができない。クラスでの対話による鑑賞は「(A) レベル 3『作品の主題や造形について、作品にまつわる知識や他者の見方・感じ方に刺激を受けながら、自分なりの見方・感じ方をもっている』」の設定が適切であり、対話のない鑑賞は、「(A) レベル 2『作品の主題や造形について、自分なりの印象を持っている』」の設定が適切である。言い換えると、生徒が間主観性の経験知覚や認知の柔軟性を獲得するためには対話が必須条件であると言える。

4-1-4. アンケートの分析・考察

図 1 は 2019 年 6 ～ 7 月に鑑賞授業を受けた瀬田北中学校 3 年生 301 名が授業後に回答したアンケート結果である。鑑賞を意欲的に「できた」が 91%、「まあまあできた」が 8%、「できなかった」が 1%で、ほとんどの生徒が意欲的にできている。自分の考えを発表「2 回以上できた」が 49%、「1 回できた」が 19%、「できなかった」が 32%で、70%弱の生徒は発表できている。人の意見を聞いてみて「すごく発見があった」が 74%、「発見があった」が 26%、「発見がなかった」が 0%で、全員が人の意見から発見している。鑑賞して、見方・感じ方が「深まった」が 88%、「まあまあ深まった」が 12%、「深まらなかった」が 0%で、全員が深まったと感じている。

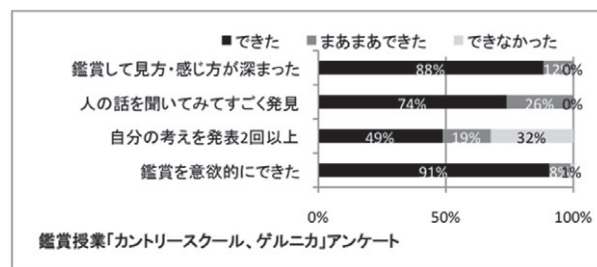


図 1. 瀬田北中学校 2019 年度 3 年生鑑賞アンケート

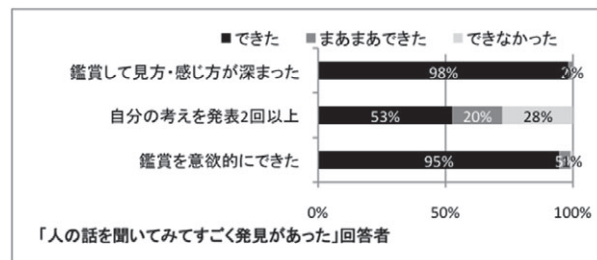


図 2. 瀬田北中学校 2019 年度 3 年生アンケート・クロス集計

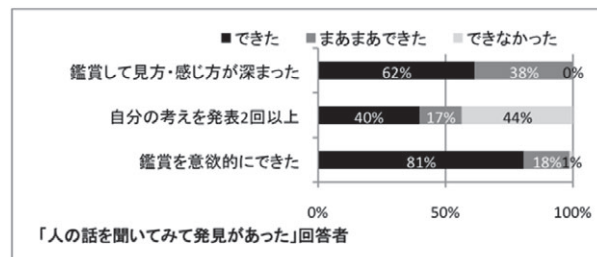


図 3. 瀬田北中学校 2019 年度 3 年生アンケート・クロス集計

図 2 は図 1 の「人の意見を聞いてみて発見があった」の度合いと「鑑賞して見方・感じ方が深まった」の度合いをクロス集計したグラフであり、その関連性を分析する。「人の意見を聞いてみてすごく発見があった」生徒の内、「見方・感じ方が深まった」が 98%、「まあまあ深まった」が 2%、「深まらなかった」が 0%である。「人の意見を聞いてみて発見があった」生徒の内、「見方・感じ方が深まった」が 62%、「まあまあ深まった」が 38%、「深まらなかった」が 0%である。「人の意見を聞いてみて発見がなかった」生徒は 1 人であるため、分析の対象外とする。生徒全員が、鑑賞して、見方・感じ方が深まったと感じているが、深まりの度合いについては、発見の度合いに比例していることが読み取れる。つまり、人の意見を聞いてみて発見する「度合い」が鑑賞して見方・感じ方が深まる「度合い」に関連しているということが言える。

また、図 3 の「人の意見を聞いてみて発見があった」の度合いと「鑑賞を意欲的にできた」の度合いをクロス集計したグラフでは、人の意見を聞いてみて「すごく発見があった」生徒の内、鑑賞を意欲的に「できた」が 95%、「まあまあできた」が 5%、「できなかった」が 1%である。人の意見を聞いてみて「発見があった」生徒の内、鑑賞を意欲的に「できた」が 81%、「まあまあ

できた」が18%、「できなかった」が1%である。「人の意見を聞いてみて発見がなかった」生徒は1人であるため、分析の対象外とする。「意欲」の度合いについても、「人の意見を聞いてみて発見」の度合いと比例していることが読み取れるが、緩やかな比例であり、深まりの度合いほどの強い関連性は認められない。

つまり、意欲の度合いに関わらず、生徒は「人の意見を聞いてみて発見している」ということが言える。対話型鑑賞の授業に参加した生徒のほぼ全員が「作品にまつわる知識や他者の見方・感じ方」に刺激を受けながら、学びを深めていることが窺える。

4-2. 比較型鑑賞授業「日本と西洋の美術」

4-2-1. 題材の概要（中学校第3学年、全2時間）

最初に、生徒が教科書や資料に掲載されている美術作品を自分のペースで鑑賞し、様々な美術表現があることを発見する。そして、興味のある、または好きな作品を一つ選び、その理由を発表する。記載されている情報を読み、選んだ作品の地域や時代について確認する。次に、8人の作家（光琳、北斎、青木繁、ゴッホ、レンブラント、ダ・ビンチ、モネ、ピカソ）の作品の制作年代を推測し、時代順に並べ替える。その際、作家名や作品名、制作年代などの情報は一切伝えない。鑑賞活動から西洋と東洋・日本の美術文化のそれぞれのよさや美しさを時代ごとに捉え、相違点や共通点を整理し、感じたこと・考えたことを発表する。

発問は、鑑賞学習コモンルーブリックの以下のレベル設定から計画している。

(A) 見方・感じ方 レベル4「作品の主題や造形について、作品にまつわる知識や他者の見方・感じ方に刺激を受けながら、自分の見方・感じ方を分析的に表明している」、(C)-1 形・色 レベル3「作品の中の形や色に込められた意味や特徴について説明している」、(D)-1 歴史的な位置づけ、文化的価値 レベル4「作品が美術の歴史にもたらした意義や文化的価値を理解し、批評している」

発問：
「西洋美術が大きく変化しているのはいつの時代か？19世紀末以降、西洋美術はどのように変化したのか？なぜ変化したのか？形と色を視点に述べなさい。ジャポニスムが流行した時代に、西洋人は日本美術から何を感じ取り、どこに魅力を感じたのか？」、「日本美術が大きく変化しているのはいつの時代か？19世紀末以降の日本美術はどのように変化したのか？なぜ変化したのか？形と色を視点に述べなさい。19世紀末以降、日本人は西洋美術から何を感じ取り、どこに魅力を感じたのか？」

4-2-2. アンケートの分析・考察

文末の資料の図4を見ると、3年間で取り組んだ授業を通して、「新しい発見また見方・感じ方が深まった」「強くそう思う」「そう思う」と回答している生徒は平均す

ると80%程度である。単独で行った鑑賞授業は、トリックアートの鑑賞以外は80%を下回り、表現とつながる鑑賞題材と比較すると低い傾向にある。「日本と西洋の美術」については、図4、図5ともに比較的割合が高い。図6のクロス集計を見ると、「課題発見能力が身についた」「あまり思わない」「思わない」の内、「新しい発見また見方・感じ方が深まった」「強くそう思う」「そう思う」が45%で、他と比較して高い数字を示している。鑑賞学習コモンルーブリックの「(C)-1 形・色 レベル3『作品の中の形や色に込められた意味や特徴について説明している』」、「(D)-1 歴史的な位置づけ、文化的価値 レベル4『作品が美術の歴史にもたらした意義や文化的価値を理解し、批評している』」から設定した課題や発問が生徒の新しい発見や見方・感じ方の深まりを促していることが読み取れる。

4-3. 表現と関連させた探究的鑑賞授業「フォントとシンボル」⁷⁾

4-3-1. 題材の概要（中学校第1学年、全11時間）

あるメーカーのロゴタイプを比較鑑賞し、ベン図に共通点と相違点を整理する（図7）。後半はベン図に新旧ロゴタイプと一般的によく使われるフォント、ローマ字体とを比較鑑賞し、フォントとロゴタイプの特性を捉える（図8）。文字のデザインの鑑賞と解釈の後、シンボル・マークとロゴタイプの特性について、ベン図を活用して、概念的に考えを整理する（図9）。それぞれの長所短所と共通する長所短所に分けて考える⁸⁾。

日常的によく見るフォントやシンボルを味わい、また造形の文脈を読解し、現代と伝統の文化を接続しながら学びを深める。鑑賞学習の後に、シンボルの表現を行う。

発問は、鑑賞学習コモンルーブリックの以下のレベル設定から計画している。

(A) 見方・感じ方 レベル3「作品の主題や造形について、作品にまつわる知識や他者の見方・感じ方に刺激を受けながら、自分なりの見方・感じ方をもっている」、(C)-1 形・色 レベル3「作品の中の形や色に込められた意味や特徴について説明している」、(D)-2 社会・環境とのつながり レベル2「作者の考え方や作品が社会や環境に与えた影響について想像している」

発問：
「いつ明朝体は生み出されたのか？いつから日本で使われるようになったのか？なぜ今も使われ続けているのか？現在、フォントは何種類あるのか？なぜフォントが創造されるのか？よいフォントとは？」、「なぜこのような形のシンボルまたロゴタイプに変更したのか？もし、自分が社長ならば、どちらを選ぶか？どのような形にすれば、シンボルやロゴタイプで高級感を出せるのか？どのような形にすれば、庶民的な感じが出せるのか？よいシンボルとは？」

4-2-2. 生徒ワークシートの記述

「フォントの種類が 1000 以上ある。ロゴタイプ・フォントが違うだけで印象が変わるのが分かった。/ 普通に見ている字がどんなのかよく分かりました。/ 色々なデザインの文字があるのだなと思いました。/ 長所と短所が色々あって面白かった。/ ロゴタイプは一目で印象づけられて、フォントは読みやすいことが比較して分かった」

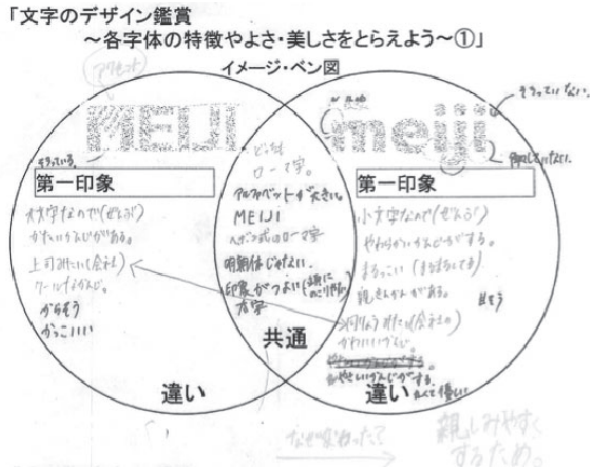


図 7. 打出中学校 2016 年度 1 年生鑑賞ワークシート

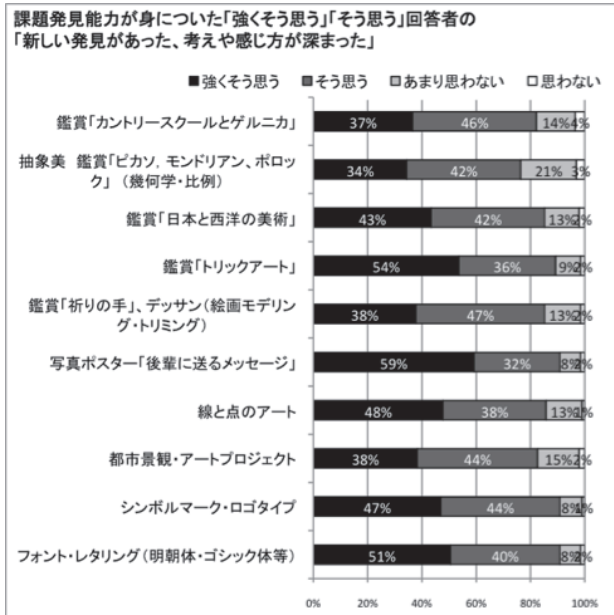


図 5. 打出中学校 2018 年度 3 年生アンケート・クロス集計

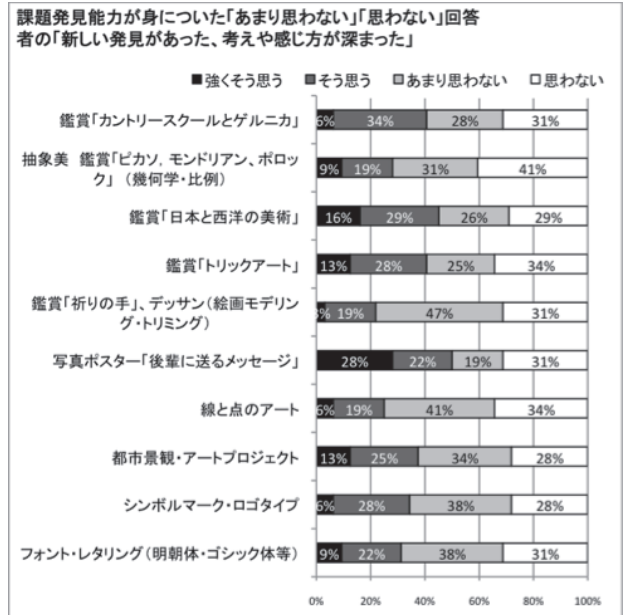


図 6. 打出中学校 2018 年度 3 年生アンケート・クロス集計

4-3-3. 生徒ワークシートの分析・考察

普段何気なく見ている文字にも文脈があり、また工夫がされていることをほとんどの生徒は発見していた。図 7, 8, 9 から、「対象に固有な事実的な知識をつなげて、概念的で構造的な知識へと高めていく。対話を通して別々の事実的な知識をつなげ、言葉を駆使して、多くの知識や情報をつなげ、知識や認識の質を高めていくこと」が読み取れる。デザインや工芸、抽象作品等、対話型鑑賞で取り上げることが難しい題材については、テーマや視点を焦点化し、作品の文脈を生徒自身で発見し、解説したかのように取り組める探究的鑑賞学習プログラムが、学びを深める上で有効であると考えられる。

4-4. 生徒アンケートの分析・考察

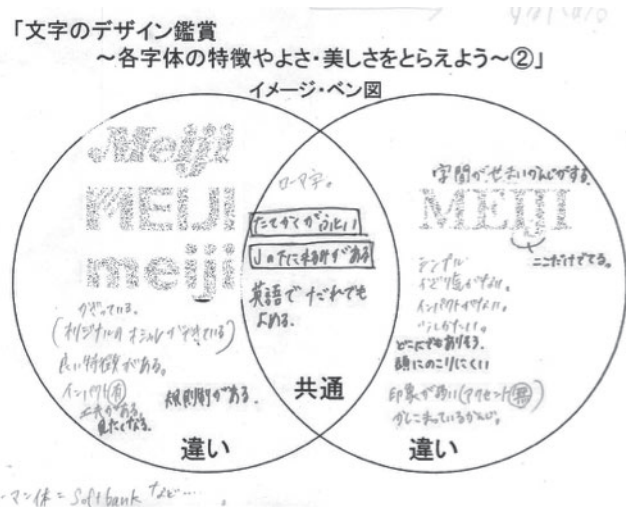


図 8. 打出中学校 2016 年度 1 年生鑑賞ワークシート

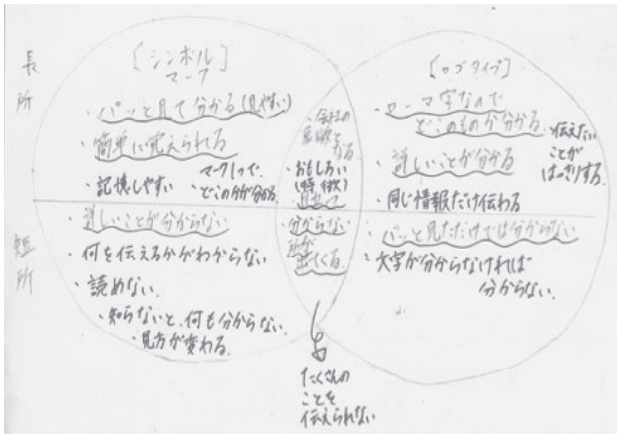


図 9. 打出中学校 2016 年度 1 年生鑑賞ワークシート

図 10 をみると、「フォント・レタリング」については、「主体的判断・行動力が身についた」「強くそう思う」「そう思う」と答えた生徒の内、「新しい発見があった、見方・感じ方が深まった」「強くそう思う」「そう思う」の回答は、併せると 91%である。「シンボルマーク・ロゴタイプ」については、併せると 90%である。ともに鑑賞と表現をつなげ、探究する題材である。多くの生徒が鑑賞と表現を関連付け、主体的判断・行動力を高めながら、新しい発見をしたり、見方・感じ方を深めたりしていることが読み取れる。

5. まとめと課題

「鑑賞学習ルーブリック」を軸に題材や鑑賞学習形態、発問を設定することで、授業の中で育成したい資質・能力が明確になり、授業者は、一貫性をもって、カリキュラム・デザインが行えるようになった。そのことで、生徒が見通しを持ち、より主体的に鑑賞に取り組む姿が見られるようになった。

ワークシートを分析すると、対話型鑑賞を通して、生徒は多様な情報を収集し、互いの考えを比較したり、思考して問い続けたり、自分の考えを形成したりする姿が窺えた。アンケートの結果からは、表現と関連付けた探究的鑑賞は、他の鑑賞と比較すると、より生徒の新しい発見を促したり、考えや感じ方を深めたりしていることがわかった。対話型鑑賞と比較型鑑賞を基礎とした探究的鑑賞のワークシートを分析すると、知識を主体的に習得・活用し、知識を概念化したり、自分の思いや考えと結びつけ、新たなものを創り上げたり、共に考えを創り上げ、協働して課題を解決しようとしたりする姿が窺えた。つまり、対話型鑑賞や比較型鑑賞を基礎にし、表現と鑑賞を関連付け、総合化する探究的鑑賞学習は、生徒の「深い学び」につながるということが言える。

以上、ルーブリックを軸にデザインされる鑑賞授業のイメージを、教員がより具体的にもてるようになれば、生徒を「探究的な深い学び」に導くカリキュラム・マネジメントが容易に行えるようになる。対話型鑑賞や比較型鑑賞法は、表現と関連する鑑賞にも応用でき、教員の

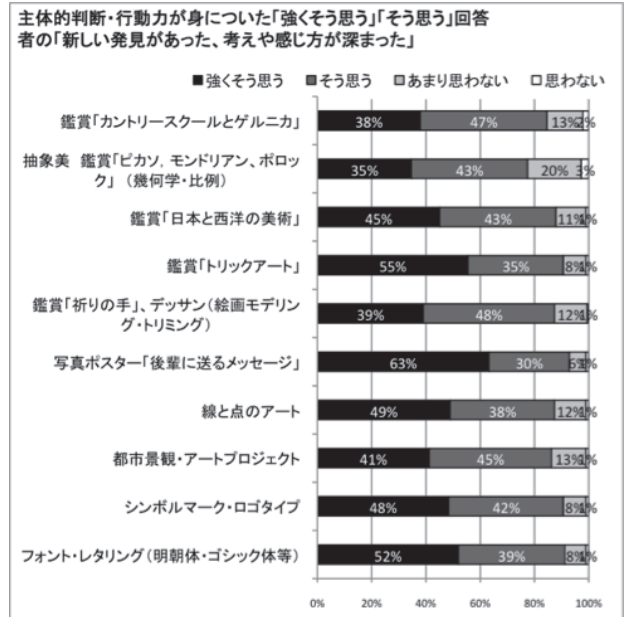


図 10. 打出中学校 2018 年度 3 年生アンケート

表現・探究的学習指導のスキルを高める上でも有効である。ほとんどの教員が、鑑賞学習カリキュラムに関する研究や研修の必要性を感じ、他の教員の実践や教科書・指導書を参考にしていることが全国調査で明らかになっている。多忙化によって研修が阻まれている教員を支援する鑑賞学習指導書や実践事例集を掲載したネットワークの普及を進めることで、教員の鑑賞学習指導に対する研究意欲を引き出していくことが可能になると考えられる。今後の課題は、研究・研修を支援する効果的なシステムの構築である。

注

- 1) 日本美術教育学会 『中学校美術科における鑑賞学習指導についての全国調査集計』, [http:// www.aesj.org/](http://www.aesj.org/), 2015, 平成 26・27・28 年度科学研究費基盤研究 (B)「学校における美術鑑賞の授業モデルの拡充と普及についての実践的研究」(課題番号 26285204) 研究代表者:松岡宏明, 研究分担者:赤木里香子, 泉谷淑夫, 大嶋彰, 大橋功, 萱のり子, 新関伸也, 藤田雅也
- 2) 日本美術教育学会研究チーム:藤田雅也, 松岡宏明, 赤木里香子, 泉谷淑夫, 大橋功, 萱のり子, 新関伸也, 「鑑賞学習ルーブリックの作成とその活用に関する一考察」, 『美術教育』301, 日本美術教育学会, 2017, p.24-30
- 3) 松岡宏明「対話型鑑賞と対象作品についての再考」『美術教育』296, 日本美術教育学会, 2012, pp.28-29
- 4) 泉谷淑夫「美術鑑賞のかたち比較」『学校における美術鑑賞のかたちと実践-日本・西洋美術 101 鑑賞ガイドブックを活用した鑑賞授業題材集-』, 滋賀大学教育学部新関伸也研究室, 2012, pp.26-31
- 5) 田村学, 『深い学び』, 東洋館出版社, 2018,

pp.36-38

- 6) 奥村高明 「探求的な鑑賞～探究活動を基盤とする美術鑑賞 Inquiry Based Appreciation」, 『学び！と美術』(Vol.34), 日本文教出版, 2015
- 7) 京都市立芸術大学美術教育研究会, 滋賀県中学校美術教育連盟編, 『美術資料』, 秀学社, 2017, pp.123-124
- 8) 田村学, 黒上晴夫, 滋賀大学教育学部附属中学校編, 『こうすれば考える力がつく！中学校 思考ツール(教育技術ムック)』, 小学館, 2014

●資料

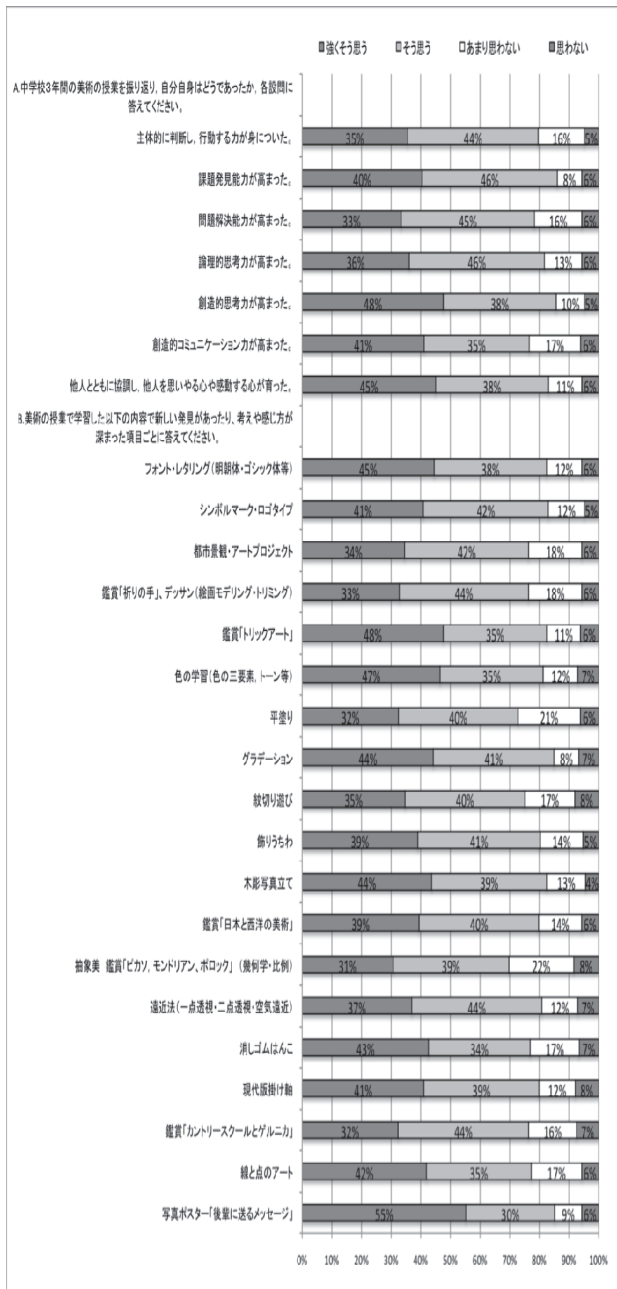


図 4. 打出中学校 2018 年度 3 年生アンケート