

自分なりの意味や価値をつくりだす小学校高学年図画工作科鑑賞の学習指導の工夫 — 「対話による鑑賞」の授業モデルの活用を通して —

庄原市立山内小学校 森脇 勇太

研究の要約

本研究は、図画工作科「鑑賞」における自分なりの意味や価値をつくりだすことについて、「対話による鑑賞」を活用し考察したものである。文献研究から、本研究における対話による鑑賞を、指導者のファシリテーションにより、複数の児童が鑑賞材に対し、それぞれの見方や感じ方について対話し、集団で作品に対する意味生成をしていく鑑賞学習の方法であると考えた。本研究では、小学校高学年を対象に、対話の展開、効果的なファシリテーション、鑑賞材の選択のポイントを考察し、授業モデルを作成した。さらに、授業モデルを活用した検証授業の分析を通して、本授業モデルの有効性及び児童がつくりだす意味や価値について検討した。児童が作品全体の象徴性について考察することで、児童は自身の見方や感じ方を深め、作品に対し自分なりの意味や価値をつくりだすことにつながった。このことから、本研究の授業モデルを活用することは、一定の効果があることが分かった。

I 主題設定の理由

小学校学習指導要領（平成29年告示）解説図画工作編（平成30年、以下「解説」とする。）「図画工作科の目標」において、「鑑賞」は、感性や想像力を働かせ、対象や事象を、形や色などの造形的な視点で捉え、自分のイメージをもちながら意味や価値をつくりだす活動であることが示されている⁽¹⁾。さらに、第5学年及び第6学年の目標と内容には、児童が作品などの意図や特徴について話し合うなどの様々な方法で自分の見方や感じ方を深めることの大切さが述べられている⁽²⁾。

国立教育政策研究所の「特定の課題に関する調査（図画工作・美術）調査結果」（平成23年）によると、鑑賞の活動の課題に対し、「作品にかかっている内容や形や色などの造形的な特徴をとらえ、感じ方を深める鑑賞の指導の工夫が大切である。そのためには、言語活動を適切に取り入れることなどにより、漠然と感じていることを意識化することが大切である。」¹⁾と示されている。

以上より、小学校高学年における図画工作科の鑑賞の活動において、児童が作品に対し自分なりの意味や価値をつくりだすためには、作品などからそのよさや美しさなどを感じ取ったり考えたりし、作品などの意図や特徴について話し合うなど言語活動を適切に取り入れ、自分の見方や感じ方を深めることが必要であると考えた。

そこで、近年注目されている「対話による鑑賞」

を活用することで、作品に対し自分なりの意味や価値をつくりだすことができると考えた。本研究では、対話による鑑賞を行う際、どのようにして児童が作品に対して自分なりの意味や価値をつくりだすか分析し、小学校高学年図画工作科鑑賞の45分間の授業における授業モデルを作成し活用する。以上を踏まえ、本研究主題を設定した。

II 研究の基本的な考え方

1 鑑賞の活動において自分なりの意味や価値をつくりだすことについて

(1) 意味や価値について

佐々木健一（2006）は、「大きい」「青い」「静かな」「優美な」など対象の在り方を味わうように捉えたときに現れる形質のことを美的質といい、この美的質の集合体を美的価値としている⁽³⁾。また、Ulrich Boser（2018）は、個人的に意味があるという感覚を創り出すこと自体が一種の価値であると述べている⁽⁴⁾。このことから価値は、自分と対象との関係性を基に捉えるという点で意味を内包した性質であるとし、本研究においては意味と価値を一体のものとして扱う。

(2) 自分なりの意味や価値をつくりだすとは

奥村高明（2015）は、美術鑑賞は見る人が意味や価値をつくりだすとしており、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であると述べている⁽⁵⁾。

この論を踏まえ、本研究では、自分なりの意味や価値をつくりだすとは、鑑賞者の感覚、経験、知識、文化を基に、作品に表された個々の要素（以下、モチーフとする）や作品全体から捉えた多様な美的質の集合体をつくりだすことであると考え。このイメージを図1に示す。

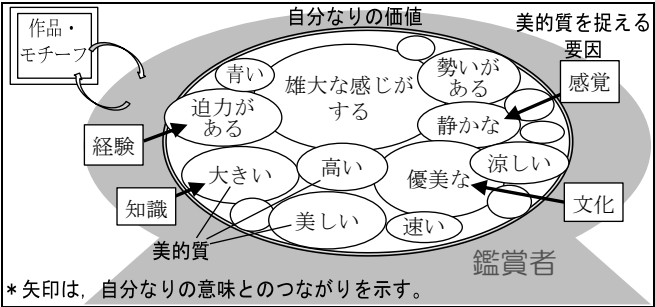


図1 鑑賞者がつくりだす自分なりの意味や価値のイメージ

(3) 自分なりの意味や価値の見取りについて

小学校学習指導要領（平成29年告示）図画工作には、表現及び鑑賞の活動において共通に必要な資質・能力を〔共通事項〕として示されている。各学年においては、第1学年及び第2学年は形や色など、第3学年及び第4学年は形や色などの感じ、第5学年及び第6学年は形や色などの造形的な特徴について述べられている⁽⁶⁾。また、「解説」の第5学年及び第6学年「B鑑賞」には、「表現する人の思いや願い、目的、その表現に見られる表し方の工夫」について述べられている⁽⁷⁾。これは中学校学習指導要領（平成29年告示）解説美術編に示される「作者の心情や表現の意図と工夫」⁽⁸⁾につながるものであり、より高次の造形的な視点であると考え。

これらより、自分なりの意味や価値を形や色などの造形的な視点で段階的に捉える。これを児童の発言例とともに整理したものが表1である。また、児童の発言等は、表1の視点を基に指導者が分析し段階を判断する。

表1 本研究における自分なりの意味や価値の段階			
段階	視点	児童の発言例	「解説」に示される学年
1	形や色など	「丸い。」「青い。」	第1学年及び第2学年
2	形や色などの特徴や感じ	「奥の川は、勢いがあると思う。」「波を何重もくねくねでかいているから勢いがあるように感じる。」	第3学年及び第4学年 第5学年及び第6学年
3	形や色などの特徴や感じを含む表現の意図	「滝つぼをかかないことで高く感じさせた。」「作者は、有名な滝の雄大さを感じ取ってほしかったんだと思う。」	第5学年及び第6学年

2 図画工作科における対話による鑑賞について

(1) 対話による鑑賞の概要

上野行一（2014）は、「対話による美術鑑賞の基盤にあるのは、美術作品にまつわる歴史や作家の情報を教えることを中心とするのではなく、作品に対する自分の見方、感じ方や考え方を他者と交流し、対話を通して個々の見方を深めたり広げたりしながら集団で意味生成することに重きを置くという考え方である。」²⁾と述べている。

本研究では、対話による鑑賞を指導者の働きかけや支援により、複数の児童が鑑賞材に対し、それぞれの見方や感じ方について対話（発表や交流）し、集団で作品に対する意味生成をする鑑賞学習の方法と捉え、論を進める。

(2) 図画工作科での対話による鑑賞の現状

対話による鑑賞についての現状を把握するため、本県庄原市内小学校19校の第5学年及び第6学年の児童（455名）と図画工作科の指導者（110名）を対象にアンケートを行った。また、児童が作品に対し、どのような意味や価値をつくりだしているかを調査するため、美術作品を鑑賞して、2分間程度、他者と対話し、解釈文を書く問いを設けた。児童アンケートの結果を表2、指導者アンケートの結果を表3に示す。なお、解釈文については、その記述から表1のどの段階の内容であるか稿者が判断し集約した。

表2 児童アンケートの結果（％）			
	質問内容	肯定	否定
1	図画工作の学習の表現の活動（作品を作ったり絵をかいたりする活動）は好きですか。	89	11
2	図画工作の学習の鑑賞の活動（作品を見たり話したりする活動）は好きですか。	80	20
3	図画工作の授業で、自分や友達の作品について感じたことや考えたことを話したり書いたりすることは好きですか。	76	24
4	図画工作の授業で、日本や世界の様々な作品を見て、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。	69	31
5	図画工作の授業で、日本や世界の様々な作品について、感じたことや考えたことについて話合うことはありますか。	56	44

表3 指導者アンケートの結果（％）			
	質問内容	肯定	否定
1	児童が自分たちの作品を見たり話したりする鑑賞活動を設定していますか。	95	5
2	児童が美術作品などを見たり話したりする鑑賞活動を設定していますか。	34	66
3	美術作品などを鑑賞する際、児童がそれぞれの見方や感じ方を広げたり深めたりするために、対話を活性化するための工夫をしていますか。	25	75
4	美術作品などを対象に、「対話による鑑賞」を実施していますか。	24	76
5	あなたは、美術作品などを「対話による鑑賞」で指導することができますか。	22	78
6	児童が美術作品などを鑑賞し、自分なりの意味や価値をつくりだすことができるように指導を工夫していますか。	27	73

表2より、児童作品を鑑賞材とする場合に比べ、国内外の美術作品を対象にする場合の方がやや低いこと、対話による鑑賞を実施したことがあると自覚している児童は半数程度であることが分かる。

表3より、児童作品の鑑賞に比べ、美術作品の鑑賞は実施されていないといえる。また、多くの指導者が、見方や感じ方を広げたり深めたりすることや、児童が自分なりの意味や価値をつくりだすことを促すための指導の工夫を行っていないことが分かる。

解釈文については、意味や価値をつくりだした児童の割合は87%だった。このうち、主に形や色などを中心に記述している児童が31%、主に形や色などの特徴や感じを中心に記述している児童が53%であった。しかし、主に形や色などの特徴や感じを含む表現の意図について中心に記述している児童は3%に留まった。これより、児童は、2分間程度、作品について他者と対話したり、一人で鑑賞したりすることにより、一定の意味や価値をつくりだすことができるが、十分ではないと捉えた。

この現状を改善するため、本研究には意義があると考ええる。

3 本研究における授業モデルについて

本研究において、1単位時間の授業の児童の思考と、指導者の指導・支援を示したものを授業モデルとする。授業モデル作成に当たり、「対話による鑑賞」を授業に組み込む上で重要な視点である、児童の思考過程を踏まえた対話の展開、指導者のファシリテーション、題材の選択について検討する。

(1) 児童の思考過程を踏まえた対話の展開

予備実践⁽⁹⁾での児童の対話や解釈文の記述の変容から、作品に対して児童一人一人がもつ様々な意味や価値は、集団での対話によって、変容することが分かった。この思考のイメージを図2に示し、授業モデルに組み込む。

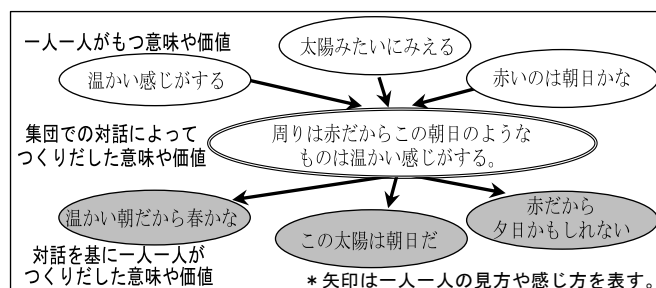


図2 集団による意味生成から一人一人が意味や価値をつくりだす思考のイメージ

また、上野（2014）は、中学校第2学年での対話による鑑賞において、授業の導入段階では画面上の観察の報告、中盤では描写や画面構成の工夫、描かれたものの象徴性を発見、終盤では画面全体につい

ての象徴的解釈から主題への探究という典型的な展開があることを述べている⁽¹⁰⁾。予備実践において、小学生でも同様な展開になっていた。これより、授業モデルには、個々のモチーフについての意味生成の場面を経て、作品全体についての意味生成の場面に至る展開の道筋を示す。

(2) ファシリテーションについて

ファシリテーションとは、ファシリテーター（指導者）が、参加者に的確な気付きや深い思考を促すために行う働きかけや支援のことと考える。

上野（2014）は、ファシリテーションには、質問、指示、説明などを行う九つの「ナビゲーション」と、支援、奨励などを行う九つの「リレーション」があると主張している⁽¹¹⁾。また、大和浩子（2015）は、上野の述べるナビゲーションのうち、対話において児童の思考を深めさせるための「基幹ナビゲーション」と、児童の発言に応じて美術の知識に基づいて活用する「補助的ナビゲーション」に分類した⁽¹²⁾。

本研究の予備実践において、互いの意見の交流のためにリレーションは効果的であり、その中でも特に、意味生成を促すことに有効なものがあつた。これより、本研究では、リレーションを「円滑な対話を促すもの」「意味生成的な対話を促すもの」の二つに分類し活用する場面を整理する。また、個々のモチーフごとの意味生成の場面から作品全体についての意味生成の場面へ移行するきっかけをつくるため、「結び付け」というナビゲーションを新たに設定した。これは、モチーフごとにつくりだされたいくつかの意味や価値をつなげ、作品全体の象徴性を捉えるように促すもので、モチーフごとに十分な意味生成がされたときに行う⁽¹³⁾。これを次頁表4に示す。

(3) 鑑賞材の選択について

上野（2014）は、作品選定には学習者の発達段階と学習課題が大切であると述べている⁽¹⁴⁾。また、「解説」によると、「美術作品などを見るときは、未知の世界を探るように見たり考えたりする傾向がある。」³⁾としている。

以上の考えと、鑑賞者が感覚、経験、知識、文化を基に自分なりの意味や価値をつくりだすことから本研究における鑑賞材の選択の要素を2点挙げる。

①児童の経験、知識、文化などに関連がある想像しやすい部分があること

②未知の世界を探るように見たり考えたりできる部分があること

この二つの要素は相反する要素であるが、両方の要素を含む鑑賞材は、生活経験を基に対話を始めるために適していると考ええる。なお、本研究で鑑賞材に使用する作品は、汎用性を考え、令和2年度より使用される教科書に記載される作品から選択する。

(4) 授業モデルの作成について

大和（2015）は、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の作成を行った⁽¹⁵⁾。本研究では、小学校高学年を対象に研究を行うため、大和のモデルに改変を行い、本研究における授業モデルを作成する。これを図3に示す。

Ⅲ 研究の仮説及び検証の視点と方法

1 研究の仮説

「対話による鑑賞」の授業モデルを活用した授業で、集団での意味生成的な対話を活性化すれば、児童に自分なりの意味や価値をつくりだすことができるであろう。

2 検証の視点と方法

検証の視点と方法について、次頁表5に示す。

表4 ファシリテーションの機能、種類、発言の例（太枠は研究者が本研究で重視したファシリテーション）

ファシリテーション	機能	種類	発言の例
基幹ナビゲーション	質問	開かれた質問	「何が見えますか。」 「作品を見て気が付いたことを話してください。」
	指示	発言の多様化	「他に気が付いたことはありますか。」 「違う見方はありませんか。」
		対話のための焦点化	「今の発言について考えてみましょう。」 「今の発言に関連した意見はありませんか。」
		結び付け	「Aについては〇〇、Bについては●●という意見が出ていたけど、この絵は何を表しているのでしょうか。」
	説明	まとめ	「今日のめあてに振り返って考えてみましょう。」
補助的ナビゲーション	指示	思考のための助言	児童「〇〇な感じがする。」 指導者「みんなもそう見えるかな？」
	説明	話題の転換	「〇〇についてはどう思いますか。」 「ちょっと話を戻しましょう。」
		ゆさぶり	「〇〇がないのはどうしてかな？」
	説明	論点の整理	「Aさんはこう言ったけど、Bさんの意見はこうでした。」（対比）、 「AさんとBさんの意見をつなげるとこうなりますね。」（結合）、 「みなさんの意見を分類すると、三つに分けられますね。」（分類）
		確認	「今話しているのはこのことですか。」「ここですか。」
リレーション	支援	繰り返し	児童「この人が砂漠で迷っている。」 指導者「ああ、この人は迷っているんですね。」
		言い換え	児童「その人の髪の毛がこんな風になっていて。」 指導者「こんな風って、寝癖のことですね。」
		要約	児童「この人、作業服を着ています。自転車もあって、乗ってきたのかも。」 指導者「この作業服の人が自転車に乗ってきたかもしれないと考えているんだね。」
		付け足し	児童「この人、バイオリンを弾いている。」 指導者「コンサートかな。」 児童「うん。外でするやつ。」 指導者「野外コンサート」
		掘り下げ	「どこからそう思ったの？」 「もう少し詳しく話してください。」
	奨励	称賛	「面白い見方ですね。」「いいところに気が付いたね。」
		同意	「なるほど。」「確かにね。」「本当だ。」
		励まし	「いいよ。」「がんばって。」「よく考えたね。」

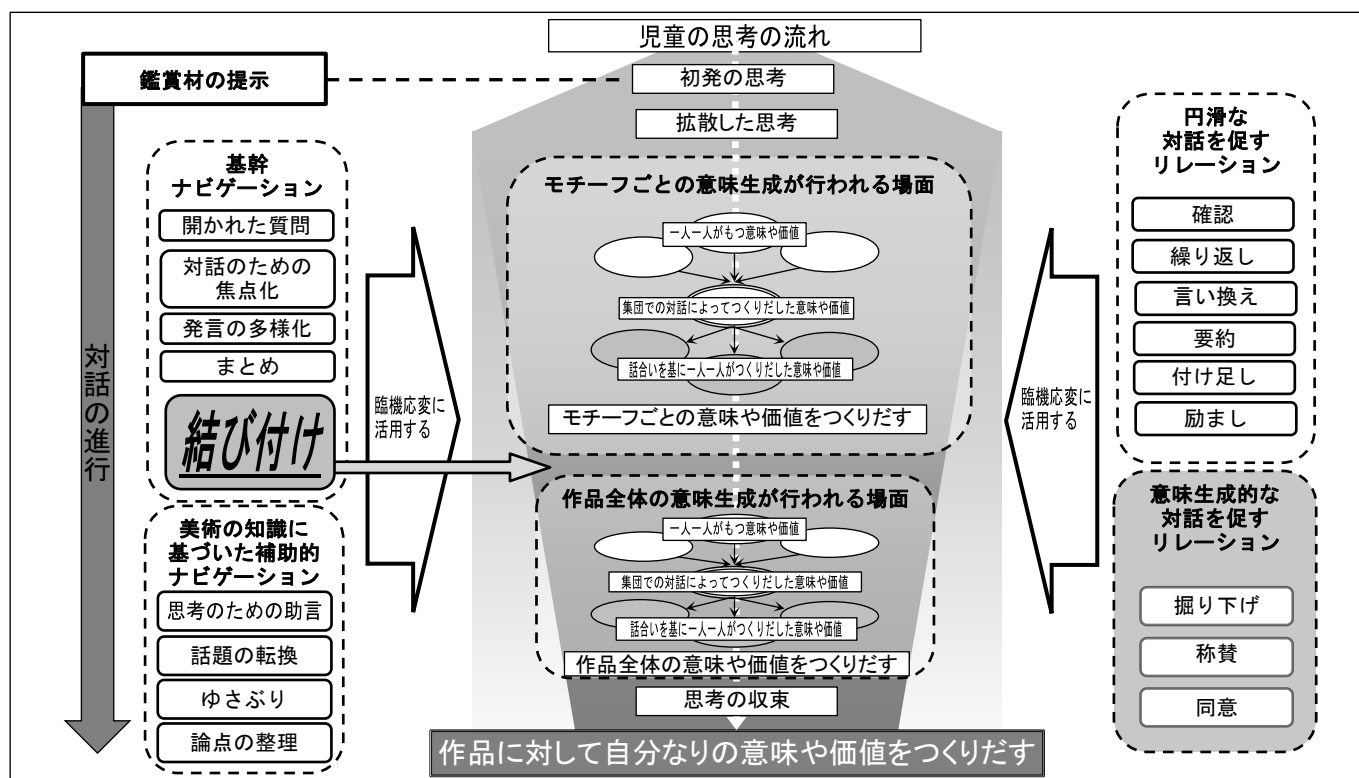


図3 本研究における「対話による鑑賞」の授業モデル

表5 検証の視点と方法

検証の視点	方法
「対話による鑑賞」の授業モデルを活用することで、児童は自分なりの意味や価値をつくりだすことができたか。	鑑賞シート、発言、解釈文についての聞き取り

IV 研究授業について

1 研究授業の概要

- 期 間 令和元年12月12日（木）
- 対 象 所属校第5学年8名
- 題材名 絵画の世界から
- 目 標

作品について感じたことを話したり、表現の意図や効果を考えたりすることで、作品に対する見方や感じ方を深め、自分なりに作品に対する意味や価値をもつことができる。

2 授業実践

児童の発達段階としては、2頁表1の第1段階～第2段階であり、学習課題は、「自分なりの見方や感じ方で作品を鑑賞し、感じたり考えたりしたことを話し合おう。」とした。これより、本題材では鑑賞材に、『海からの風』（板、テンペラ画、1947年、アンドリュー・ワイエス〔1917～2009／アメリカ〕、ワシントン・ナショナル・ギャラリー蔵〔アメリカ〕）を扱った。作品は、古びた建物から外を見たときの様子が写實的に表されている。屋外は、周囲を森に囲まれたように一面に木があり、足元には草原のようなものが描かれている。空は曇りのようなくすんだ色合いで、端には遠くにある海が小さく描かれている。屋内は、汚れやひびがいたる所に見られ、開かれた窓から入る風がカーテンを大きく揺らす様子から風の勢いが感じられる。カーテンの鳥や花などの刺繍まで詳細に描かれている。児童は本作品の写實的で細かく繊細な表現や色合いから様々なことを感じ取り、対話により集団で意味生成を行った。対話では、作品に表されているモチーフから児童が自身の見方や感じ方で自分なりの意味や価値をつくりだし対話した。指導者のファシリテーションにより、形や色などの特徴や感じを含む表現の意図に迫る対話が促され、2頁表1の形や色などの特徴や感じだけでなく、表現の意図に迫る対話も行われていた。

V 研究授業の分析と考察

本章では、検証の視点について、児童の発話、解

釈文の変容、解釈文についての聞き取りから、児童が作品に自分なりの意味や価値をつくりだすことができたか考察する。

1 対話中の児童の発言による分析

次頁図4は研究授業の児童及び指導者の発言の一部である。図4を基に、集団による意味生成の実際や指導者のファシリテーションの在り方について述べる。

(1) 集団による意味生成の実際

作品にかかれた建物について、初めは、「古い家（発言011）」という印象に過ぎなかったが、「カーテンや窓の汚れ（発言013）」「色から何年も使われていない（発言016）」「汚れから小屋か倉庫だ（発言018）」「ひびや汚れから2年くらい使われていない（発言023）」など要素が追加された。集団では、建物に対し、「2、3年くらい使われていない小屋や倉庫（発言042）」と意味生成された。これは、どの児童にとっても初めからあった見方や感じ方ではなく、集団により対話することで新しくつけられた意味や価値と捉える。

(2) 指導者のファシリテーションの在り方

本研究では、「同意」や「称賛」を多用し児童が自分の見方や感じ方に自信をもって対話できるような雰囲気をつくった。また、「掘り下げ」により、児童の発言の根拠や真意を発言者自身の言葉で言い換え、正確に発言者の見方や感じ方が共有できるようにファシリテーションを行った。ファシリテーションにより特定の話題について対話を促した点は、「対話のための焦点化（発言005）」「話題の転換（発言010）」「思考のための焦点化（発言017、発言032）」「掘り下げ（発言025）」である。どれも児童のそれまでの発言を考慮し、別の視点で異なる見方や感じ方に気付けるようにするファシリテーションであった。

図4の発言042は、形や色などの特徴や感じを含む表現の意図に迫る児童の発言であると捉えた。これは、本研究で独自に用いた「結び付け」を用いた成果であると考ええる。発言042は、「小屋か倉庫だ（発言018）」「2年くらい使われていない（発言023）」という発言と「悲しいような感じ（発言016）」という発言が関係してつけられたものであると捉える。これより、十分に個々のモチーフに対する意味生成を行った上で、「結び付け」を活用することが重要であると考ええる。研究授業では、対話による鑑

番号	発話者	発言	ファシリテーションの種類	段階	児童発言の影響の流れ
001	T	何が見えますか。	開かれた質問		
002	B	これがカーテンに見えました。		1	
003	C	ここに黄色い花の畑が見えます。		1	
004	F	私はここに川が流れているように見えます。		1	
005	T	それでは窓の外の話になっているから、みんなでこの辺の話をしていましょ。感じたことをどうぞ。	対話のための 焦点化		
006	A	ここは川じゃなくて湖だと思います。		1	
007	T	どうしてそう思ったの？	掘り下げ		
008	A	どうして私が湖と思ったかという、普通、川とかは、切り開いているような感じがあったから。見えないけど、囲まれているイメージがあるから湖なのかなと思いました。		2	
009	T	同じようにそれは感じる？（はい）この先はかかれていないけれども、囲まれているような感じがしますか。（はい）	確認、思考のための 助言		
010	T	家の中の話もしていこう。どんな感じがしました？	話題の転換		
011	D	ここが古い家に見えました。		1	
012	T	どのことですか？	掘り下げ		
013	D	新しくったらまだきれいな感じだけど、こういうカーテンとかも汚れたり、ここの縁も汚れた感じがしたりするから古いと思いました。		2	
014	T	へー。この色から？きれいな家ならこの色じゃないかな？	ゆさぶり		
015	D	もうちょっと白っぽい。		1	
016	A	私はこの家が悲しいように感じました。わけは、ここの色とか普通は明るい色、白とか他にも明るい色とかで中を塗っているけど、薄暗い茶色とか深い緑とか混じっていて、もう何年も使われていないような悲しいような感じがしました。		2	
017	T	悲しいような感じっていうのはみんなわかる？（わかる！）みんな、わかるんだ。	思考のための 助言		
018	E	僕は家じゃなくて倉庫とか小屋だと思いました。理由は普通の家だったら毎日、その家を使うからもっときれいなはずだけど、倉庫とか小屋だったら荷物とかを入れる所だから、毎日使わないから、こういうひびとかこら辺の汚れとかがつくからそこから小屋だと思いました。		2	
019	T	へー。なるほどねー。言われれば確かにそうかもしれないなあ。	同意		
020	B	さっきが言った使わなくなった家みたいということで、悲しいものというより静かな感じがしました。使わなくなったで、さっきのこの話で、前まで住んでいたけど、どこかへ引っ越そうみたいなことになって、引っ越してそれから月日が経って、古くなった感じがしたと思います。		2	
021	T	じゃあこの家には今住んでいないってこと？（はい）はい。面白いね。	確認、称賛		
022	A	私はBくんの意見を聞いて引っ越すのもありだなと思ったんですけど、10年近く使われていない古びた家みたいな、壊れかけているみたいなのだと思います。		2	
023	E	僕はAさんが10年と言っていたけど、もし家だったら10年ぐらい経っていれば多分僕はこの家、壊されていると思ったから、多分2年位使わなかったらこのくらいになると思ったから、2年位だと思いました。		2	
024	T	他には？どうぞ。	発言の多様化		
025	T	静かな感じがするってさっきBくんが言ってたけど、どんな音が聞こえてきそう？	掘り下げ		
026	D	鳥の音が聞こえてきそうだと思います。ここに鳥みたいなのが見えるから。		2	
027	A	私は風の音が聞こえるんだと思います。ここの黄色い花、さっきEくんが言った黄色い花が風に吹かれてそよいでいるからです。なぜ、そこを思ったかということここに花があるからです（へー）。そこ関連しているのかなと思います。		2	
028	T	意味があるんだね。この模様も。（はい）	付け足し		
029	C	川から水の音が聞こえてくると思いました。（あー）		2	
030	T	川か湖かっていう話は結論がついてないけど、水の音は確かにしそうだね。	同意		
031	E	空が薄暗いから、Aさんと同じでなんかちょっと風もあって、Cくんと同じで風が強くて水の音とかもすると思いました。あと木の所の音もすると思います。		2	
032	T	んー。ちょっと待ってね。薄暗い感じっていうのは納得ができる。みんな薄暗い感じっていうのは感じる？（はい）	思考のための 焦点化		
033	A	薄暗いから雷が鳴っていると思う。雨の前に嵐が来る直前の感じがします。		2	
034	E	僕は古い家だからカーテンも古くて風の勢いで、ここのカーテンが破れたのだと思いました。（あー）こことか見たら破れた跡とか感じになっているから破れた感じだと思いました。		2	
035	T	じゃあこの薄暗いのは、曇っている感じがするという事かな？（はい）	言い換え		
036	T	今、家の外の話とか中の話とか、カーテンの話とか家の感じとか、みんなから10年じゃなくて2年じゃないかっていう話も出ましたね。絵からいろんなことを感じていたと思うんだけど、そういうものをくっつけてみたら、この絵って何を表しているのだろうね？	結び付け		
037	A	何を表しているかは、2年前に引っ越していた人たちが帰ってきた様子。		2	
038	T	帰ってきたときの様子。2年前に出て行っていたけど、帰ってきたんだね。その時の様子をかいたんだ？（うなずく）なるほどね。なんか物語が出来上がっているね。	繰り返し、 確認、同意		
039	E	僕はこの家をこの建物を壊す前に写真みたいにかいたところだと思います（あー）			
040	B	前に言った「出て行った」「引っ越した」という意見に関連して、住んでいた人がどこかに行ってしまったので寂しさを感じている感じがすると思います。		2	
041	T	寂しさを感じている感じがするか。	繰り返し		
042	B	それが分かるのは出て行ってから古くなるのが、AさんとEくんが言った2年か3年と言っていたけど、住んでいたら掃除したりするからまだ大丈夫だと思うけど、住んで半年位で出て行ってしまって、それで2、3年ぐらい経って、古くなってしまって、なんか寂しいという様子を感じている。周りにも寂しいから寂しいという感じ。		3	
043	T	Cくんはすごく納得ができたという感じですね（はい）。とてもうなずいていたね。そうか。寂しい感じがするか（する）。これはみんなが納得できているね。	思考のための 焦点化		

意味生成につながる発言間の影響
 児童の発言
 指導者の発言
 作品の象徴性に迫ると分析した児童の発言

図4 児童及び指導者の発話の様子と分析

賞を30分間行い、その内、「結び付け」を行った後の5分間程度が作品全体に対する意味生成に関わる内容であった。モチーフごとの意味生成と作品全体の意味生成にかかる時間のバランス、また、「結び付け」を行うタイミングは、児童の発達段階や対話の実態を基に検討する必要がある。

2 解釈文による分析

児童に、図5に示す鑑賞シートを用いて、対話による鑑賞の事前と事後に、作品に対する解釈文を書かせた。その内容について、2頁表1のどの段階の記述をしているかを分析したものが表6である。

鑑賞シート

① 作品を見て、考えたり感じたりしたことを書きましょう。

② ①はどこからそう感じましたか。作品の特徴、形や色などをもとに書きましょう。

*作品について話し合います。

③ 作品を見て、考えたり感じたりしたことを書きましょう。

④ ③はどこからそう感じましたか。作品の特徴、形や色などをもとに書きましょう。

図5 児童が解釈文を記入する鑑賞シート

表6 児童の解釈文の分析及び変容

		事後		
		第1段階	第2段階	第3段階
事前	第1段階	1名（G児）	1名（H児）	0名
	第2段階	0名	5名（B児，他4名）	1名（E児）
	第3段階	0名	0名	0名

表6から対話により解釈文の内容に深まりがあった児童は、H児とE児の2名である。表6の各領域の児童を1名ずつ抽出し、その解釈文と稿者の分析を表7に示す。

表7 事前事後の児童の解釈文と児童がつくりだした自分なりの意味や価値に対する稿者の分析（記号は児童を表し、図4と同一）

児童	解釈文の記述		稿者の分析
	対話前	対話後	
E児	・周りに何も無いから田舎。 ・風だけで何も音が聞こえない感じだから静かな感じ。 ・ちょうどいい風が吹いている感じだから涼しそう。 ・煙突みたいなものが見えたから奥に工場みたいなものがある。	・周りに何も無いから静かな感じ。 ・薄暗いから天気が悪い日。 ・対話からカーテンが破れていたり、窓が汚れていたり、少し日が差していたりして経験した寂しい感じを表している。 ・月日が2～3年くらい経っている感じがするから古い家。	2段階→3段階 対話前では、個々のモチーフについての形や色などの特徴や感じの記述のみであった。対話後では、作品全体から「寂しい感じ」と作者の表現の意図に迫る考察を行ったと判断し、3段階とした。
B児	・壁のひびがあったり、紙が破れていたり、黒っぽいところがあるから古い小屋だと思う。	・壁にひびが入っているから、2年くらいの空き家。 ・カーテンの布が破れていて、揺れているから風が吹いている。	2段階→2段階 対話前では、「家」や「周囲の状況」についての形や色などの感じを捉えて

	・奥の方に木がたくさんあるから盆地。 ・左の奥の方に白色の水は池。 ・カーテンが揺れているから風が吹いている。 ・空の雲の色が黒っぽいからそれから雨が降りそう。 ・地面には、ほとんど植物が生えていて、黄色い花畑があると思った。 ・水の色のようなから池だと思う。 ・二つの跡があるから、車のタイヤの跡だと思う。	いた。対話後においても、表現の意図に迫っておらず2段階としたが、個々のモチーフが置かれた状況をより具体的に想像し、見方や感じ方が深まったことが分かる。
H児	・カーテンのようなものの上に和紙で作られた物が貼ってあるように見えた。日本の窓から誰も知らない外国。 ・花畑の線がだれかの自転車で踏みつぶされている。	・曇りも納得できるけど、窓の下の方に影と光があるから太陽も少し出ている。 ・カーテンの鳥と花が楽しそうにしている。 1段階→2段階 対話前では、個々のモチーフの形や色などについての記述であった。対話後では、「太陽」の存在から形や色などの感じについての記述があり、2段階とした。しかし、対話になかった内容であるため、造形的な視点で捉えることができていないか、判断できない。
G児 (発言なし)	・向こうに池がある。 ・風が吹いている。 ・黄色と緑があるから森がある。 ・道路がある。	・カーテンの所(刺繍)から、鳥が赤ちゃんを産んで、赤ちゃんに餌をあげているように見える。 1段階→1段階 対話前では、個々のモチーフをそのまま記述していた。対話後においても、形や色などの特徴や感じに関する記述がなく1段階とした。しかし、形や色などに着目し、自分なりに物語をつくるなど、見方や感じ方は深まったことが分かる。

表7から、対話の前後を比べると、全ての児童の解釈文に変容が見られた。しかし、2頁表1の段階が上がった児童と、段階は変わらなかった児童がいた。E児とH児は段階が上がった児童であるが、どちらも対話でのやりとりを基に、造形的な視点で作品を鑑賞することができるようになったといえる。B児、G児は、段階が変わらなかった児童であるが、解釈文からそれぞれに内容の深まりを見取ることができる。これより、児童は、対話による鑑賞によって、より深い見方や感じ方で鑑賞できるようになり、作品に自分なりの意味や価値をつくりだすことができたと考える。

また、図4より、B児は対話中では3段階の内容を話していたが、解釈文の記述のみの分析では、2段階に留まった。ここから、授業中の発言と解釈文と組み合わせ、児童がつくりだす意味や価値を分析することが重要であることが分かった。

3 聞き取りによる分析

本研究では、解釈文や対話に表れていない自分なりの意味や価値より詳細に捉える目的で、対話後の解釈文の後に聞き取りを行った。解釈文と対話による分析だけでは判断できなかったH児を抽出し、聞き取りの実態を次頁表8に示す。

表8 H児への解釈についての聞き取り

発話者	対話の内容
授業者	太陽が出ているのは、どこからそう思いましたか？
H児	太陽が少し出ているのは、空は曇りだけど、ここ（窓の縁）は反射していて、ここ（端）に影があるからそう思いました。
授業者	途中で、「みんな曇りで同じ考えですか？」と確認したときは、違うと考えていたのですか？
H児	話し合っているときは、まだ考えてなかったけど、後から気付きました。
授業者	楽しそうなのはどのことですか？
H児	ここ（カーテンの鳥と花の模様）に太陽の光が当たって白くなっていて、これは太陽の光だからこの作品は楽しそうだと思います。

対話中、曇りについて焦点化されたため、H児は、作品全体の明暗から、「天気が悪い」「寂しい」などと感じていたと考える。曇りの日の絵だと一度は納得していたが、解釈文を書く時点で影の表現に気付き、自身の見方や感じ方に疑問をもったと推察する。解釈文を書く場面であったため、対話の内容を踏まえ一人で鑑賞し、表現の意図を見いだした。このように、カーテンに当たる光や個々のモチーフから作者の表現の意図を見いだしたと捉える。

H児の「光」「楽しそう」という希望的な見方は、鑑賞材の本質である作者の意図に迫るものである。鑑賞材の作者は他の作品にも同様に希望的な印象をもてるモチーフなどを潜在させているという解釈がある。これと同様なことに気付いたH児は、対話による鑑賞で自身の見方や感じ方を深め、作者の意図に迫り、自分なりの意味や価値をつくりだしたと考える。これより、児童がつくりだす自分なりの意味や価値を、解釈文と発言、聞き取り等から総合的に捉える必要があると考える。

Ⅵ 研究のまとめ

1 研究の成果

「対話による鑑賞」の授業モデルを活用し集団での意味生成を活性化することは、児童が自分なりの意味や価値をつくりだすことに一定の効果があることが分かった。

2 研究の課題

本研究の課題は以下の5点である。

- ①「対話中の発言の意図についての聞き取り」や「印刷した作品の写真への書き込みから児童の変容を捉えるワークシートの活用」等、児童がつくりだす自分なりの意味や価値をよりの確に捉える方法を明らかにすることが必要である。
- ②本研究では、3段階の視点で児童がつくりだす意味や価値を判断しているが、一つの段階の中でも対話の前後で

より高次なものに変容した児童がいたことから、児童の個人内での変容をより細かく分析する必要があると考える。

- ③「対話による鑑賞」の際に発言しなかった児童も、解釈文の記述から見方や感じ方に深まりがあったと判断できたことから、児童の発言の有無、発言回数、発言の質とつくりだす意味や価値との関係性を明らかにする必要があると考える。
- ④本研究では、同じような学級実態の2学級で研究授業を行ったが、本授業モデルの有効性を高めるために、多様な学級実態に応じて活用できるように改善、実践する。
- ⑤今回は、鑑賞材を美術作品とし研究を行ったが、児童作品を鑑賞材として、「対話による鑑賞」を行う場合においても、ファシリテーションの在り方や児童の姿を捉える視点を明らかにする必要がある。

【注】

- (1) 文部科学省（平成30年）：『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説図画工作編』日本文教出版p. 11に詳しい。
- (2) 文部科学省（平成30年）：前掲書p. 97に詳しい。
- (3) 佐々木健一（2006）：『美学辞典』東京大学出版会pp. 156-176に詳しい。
- (4) Ulrich Boser（2018）：『Learn Better頭の使い方が変わり、学びが深まる6つのステップ』英治出版pp. 32-42に詳しい。
- (5) 奥村高明（2015）：『エグゼクティブは美術館に集うー「脳力」を覚醒する美術鑑賞』光村図書出版p. 128に詳しい。
- (6) 文部科学省（平成30年）：『小学校学習指導要領』pp. 127-130に詳しい。
- (7) 文部科学省（平成30年）：『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説美術編』日本文教出版p. 10に詳しい。
- (8) 文部科学省（平成30年）：前掲書p. 96に詳しい。
- (9) 授業モデルの作成に際して、研究授業と同一児童を対象に、「諸国瀧廻り木曾路ノ奥阿弥陀ヶ瀧」（葛飾北斎）を鑑賞材として、予備実践を行った。
- (10) 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』光村図書出版pp. 136-140に詳しい。
- (11) 上野行一（2014）：前掲書pp. 180-221に詳しい。
- (12) 大和浩子（2015）：『「対話型鑑賞」の学習指導に関する研究ー中学校美術科における効果的なファシリテーションのモデル作成を通してー』に詳しい。
- (13) 上野行一（2014）：前掲書pp. 203-204に詳しい。なお、上野の述べる解説というナビゲーションは、知識に重きを置いた対話になる可能性があるため、小学校高学年を対象とする本研究では活用しない。
- (14) 上野行一（2014）：前掲書pp. 149-159に詳しい。
- (15) 大和浩子（2015）：『「対話による鑑賞」の学習指導に関する研究（二年度）ー中学校美術科における効果的な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ー』に詳しい。

【引用文献】

- 1) 国立教育政策研究所（平成23年）：『特定の課題に関する調査（図画工作・美術）調査結果』p. 66
- 2) 上野行一（2014）：前掲書p. 15
- 3) 文部科学省（平成30年）：前掲書p. 109