

I はじめに

新たな学習指導要領の告示から5年が経過し、生徒の資質・能力の育成に向けて、これまで以上に「個別最適な学び」と「協働的な学び」を一体的に充実し「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善をするために、ICTを活用する機会が増えた。また、新型コロナウイルス感染症による社会情勢の変化によって少数や個人での生活を強いられる環境になりオンライン上での関わり方も一般的な時代となった。画面上で多くの情報がとびかう中、生徒は目から入る情報を表面的に捉えてしまっており、情報の意図や思いを深く考えることができず、発信する時も自分の意図や思いを伝えられる表現を深く吟味することができていない現状にあった。例えば、美術の鑑賞では作品を見た自分の思いを表現することはできているが、作者の意図や思いを汲み取って考えるまでには至っていない。



こうした状況を解決するには、自分と他者では考えや感じ方に違いがあることを理解することが必要であり、作者の追体験に迫ろうとすることで「作者がどのような意図で制作を行ったのか。」を改めて考えたり、他者に自分の思いを伝えるためには「自分の考えを適切に伝えること(手段の確立)」と「自分はどのように感じるのかを追求すること(思考の追求)」が必要であると考えた。生徒それぞれの感性が尊重される美術において、このようにさまざまな視点から観察し、考えを膨らませることを今次研究で目指す『『自他』を往還し、批判的・創造的に学ぶ生徒』の姿と捉え、日々の授業を通して研究の目的に迫ることを目指す。

II 美術科における研究目標2の実現に向けた取組

研究目標2：各教科・領域において、既習と未習、自己と他者の考えを意識的につなぎ合わせながら解決へ向かう授業のあり方を考え、実践する。

美術科では『『自他』を往還し、批判的・創造的に学ぶ生徒』を育むための取組を以下の2点とした。

(1) 自分と他者の視点を明確に区別しながら鑑賞・表現するためのWhoの視点

鑑賞において、作品に対する意見を交流する際に、自分と作者の視点が混在されたまま、話が展開されていることが見受けられた。その時に、教師の働きかけとして「誰がそのように思ったのか。」と投げかけることで、自分の意見は誰の視点から述べられていたのかが明確になり、作者の視点に立って考えた上で自分の意見を述べるができるようになる。また、作者の視点に立って考えた意見を他者と交流することで、最初に交流した時よりも作者の意図や思いを踏まえた上で自分と他者の感性の違いに気が付くことができる。

表現の授業においては、デザインをする際に誰が使用するかを明確にできていないが故に自分のみを対象とした作品になってしまう状況が見受けられる。その時に教師の働きかけとして「誰が使うのか」

と投げかけることで、利用者の視点で考えることができ、より具体的なアイデアをもって制作することができる。

② 自分の感性を豊かに表現するための造形の要素を元にした言語化

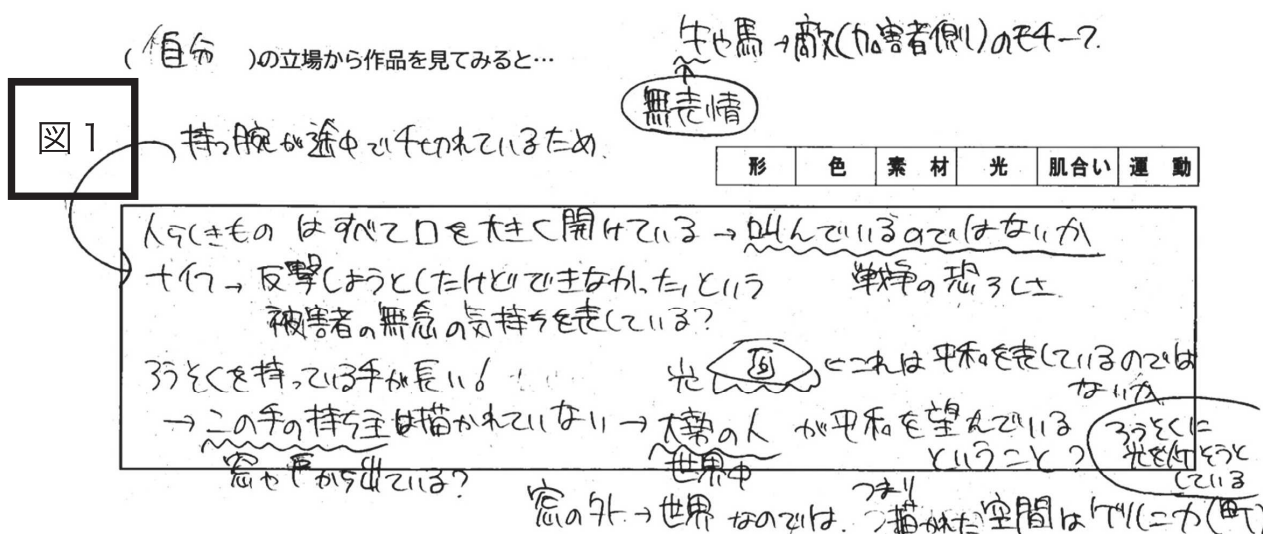
今までの鑑賞の中で、一つの作品を鑑賞する際に教師の働きかけとしてそれぞれの要素に着目するように投げかけることで、生徒が自分の感性を造形の要素を根拠に説明できるようにした。表現においては、色と形に注目して自分の感情を表すメッセージスタンプを制作するなど一つ一つの造形の要素に着目して、制作する経験を積み重ねてきた。それらの既習を活かして制作や鑑賞をする際に、教師の働きかけとして生徒自身もつ自分のイメージを言語化する機会を設けた。言語化する際に、具体的な言葉でイメージを説明する生徒もいれば、抽象的な言葉で説明する生徒もいた。それらの言語化したイメージについて「なぜそう感じたのか。」を、教師または生徒同士で質問しあうことで、既習事項の造形の要素と結び付け、必要な要素を選択し、自分の感性を豊かに表現することができるようにした。

Ⅲ 実践例

「ゲルニカ」の鑑賞

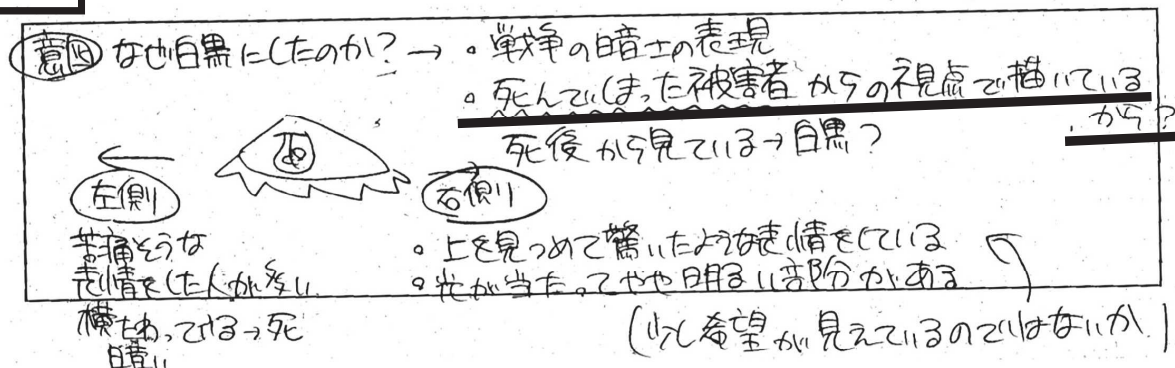
本実践ではパブロ・ピカソのゲルニカを鑑賞した。はじめに、ヴィジュアル・シンキング・ストラテジーズを利用し、「予備知識のない純粋に鑑賞を楽しむ時間」を設け、生徒自身が作品に対する関心や興味を深め、作品に対するイメージを確立できるようにした(図1)。また、それらのイメージを生徒同士で共有させた。共有する中で、自分と作者の視点が混在して主語がはっきりしない意見が見られた。そこでゲルニカに関する知識や、作品が生まれた時代背景などを全体で確認し、作者の視点から考えるように伝えた。これにより、作者の意図を推測しようとする生徒が見られるようになり、作者の視点が整理されることで、自分の視点も整理された。これが本実践での自分と他者の視点を明確に区別しながら鑑賞・表現するためのWhoの視点である(図2)。

また、整理されたイメージに対して「なぜそのように感じたのか。」を、教師または生徒同士で質問し合うことで作者の意図を造形の要素を用いて捉えようとしていたり、自分が感じたイメージを造形の要素を根拠に言語化して説明する生徒の姿が見られた。これが自分の感性を豊かに表現するための造形の要素を元にした言語化である。



(作者)の立場から作品を見てみると…

図 2



さらには作者のみならず、ゲルニカ市で被害にあった住民や、「ゲルニカ」が展示された万国博覧会のお客さん、ピカソについて詳しくない子どもなど、様々な視点から鑑賞することで、それぞれの造形の要素が立場を変えることで違った見え方になることに気がついた生徒の姿が見られた。

(ゲルニカの被害)の立場から作品を見てみると…
 にあった人々

形	色	素材	光	肌合い	運動
---	---	----	---	-----	----

私がゲルニカで実際に被害にあった人々の立場から見ると、当時の被害や惨状を思い出すと思います。陰の*で*方や臨場感があり、迫力というか悲鳴を上げたり、逃げたりしているように見えて、ろうそくの光が窓?の外からのびているのを見ると、光の強く当たっている所は生きている人が多いので、助けてもらいたいとすがりついているように見えるので、共感もあると思いますが、戦争に対する怒りもあるのではないかと思っています。

IV 実践を通して見えてきたこと

本来の鑑賞では、造形の要素を判断材料や根拠にして自分が見た作品の印象から、生徒自身が想定する他者のフィルターを通すことによって作品と自分の関係を見直すことで「自分はこう思うが、相手はどうだろうか。」という考えを生み出すことができる。これらの考えを活動や交流を通してさまざまな形で表現し、作品を批判的に鑑賞することで、自分のアイディアを様々な視点から見る力を獲得し、自身の創造的な制作につなげていくことができるものと考ええる。また、制作や鑑賞において、自分の考えをより深めるために他者の視点に立つことが大切であることを強く実感している生徒も多く見られた。これまでの鑑賞を行う過程では、自分が感じたことを大切に、肯定的に自分の意見を受け入れることにより、造形の要素を観点に思考を深めることはあっても「自分はなぜ、そう思ったのか？」という疑問は、生まれづらい環境にあった。しかし、今回の実践を通して、作者の視点や、他者の視点から自分の考えを批判的に見ることによって、「作者はなぜこう考えたのか。」という、作者の意図を推測する生徒の姿や「この作品を見た鑑賞者はどのようなことを思うのか。」という、立場を変えることで見えてくる、作品の別の側面にも考えを深めようとする姿が見られていた。

一方で、「それが今後の授業でどのようにつながっていくのか。」という、他の題材や単元へのつながりを実感できない生徒も見受けられた。その原因の一つに、鑑賞を通してどのような力が身に付き、活用できるのかを具体的に想像できないことが関連していると思われる。自分の考えを他者と意識的に結び付けていくには、今後の授業に対する明確な目的や理由が求められるのではないかと推測する。2年次の研究においては生徒が他者と自分とのつながりを強く実感し、より創造的な思考で活動を行うために、教師としてどのような形で支援を行っていくのかを探究することが求められている。

V 引用文献・参考文献

〔参考文献〕

- ・阿部宏行（2013）『成長する先生のための指導のABC』日本文教出版
- ・阿部宏行（2015）『図工・美術がもっと好きになる造形のABC』日本文教出版
- ・阿部宏行（2018）『学びとしての図画工作 題材のABC』日本文教出版
- ・上野行一（2008）『対話による鑑賞教育 図工・美術教師のための実践』光村図書
- ・末永幸歩（2020）『13歳からのアート思考』
- ・奈須正裕（2021）『個別最適な学びと協働的な学び』東洋館出版社
- ・原研哉（2011）『日本のデザイン——美意識がつくる未来』岩波新書
- ・フィリップ・ヤノウィン（2015）『どこからそう思う？学力をのばす美術鑑賞』淡交社