

松崎 仰生

美術科教育における相互鑑賞の研究 ―小中学校の実践事例をもとに―

A Study of Mutual Appreciation in Art Education: Cases in Elementary and Junior High Schools

芸術支援領域

序章

美術科教育では、学習者同士が互いの作品を鑑賞し合う相互鑑賞が行われている。国立教育政策研究所による全国調査（2011）では、7割を超える小中学生が積極的に相互鑑賞に取り組んでおり、また9割を超える小学校教師が、相互鑑賞活動やその指導を工夫していることが明らかになった。一方で、表現と鑑賞の連続性が考慮されていない活動や、制作者の説明によって作品の見方が限定される活動を挙げ、相互鑑賞の活動内容とその意義を問い直すべきといった指摘もされている。筆者は、相互鑑賞には自分の作品制作の参考となる友達の工夫に触れたり、互いの表現を認め合ったりするなど、知識・技能の習得や情操の育成といった複合的な意義があり、重要となるのは、相互鑑賞の特質やその役割を考慮した活動設計や指導計画ではないかと考えた。

先行研究において、多様な相互鑑賞の実践とその検証が展開されてきた一方、それらの活動形態が体系的に整理されていない現状がある。また、小中学校ともに相互鑑賞を導入した授業実践が行われているが、二校種間の学びの連続性についても検討の余地があるといえる。

本研究の目的は、小学校図画工作科および中学校美術科において、現在実践されている相互鑑賞の特色を明らかにし、その教育的意義を再検討するとともに、今後の活動設計や指導方法の検討に向けた示唆を得ることである。

本研究では、教師によって意図的に導入される、あるいは教師の働きかけによって学習者間で自然発生的に取り組まれる、授業内での学習活動としての相互鑑賞に着目し、教育課程上の相互鑑賞の位置づけを検討したうえで、実践事例の分析および教師へのインタビュー調査や授業観察の分析を行った。

第1章

第1章では、平成29年告示学習指導要領およびその解説をもとに、相互鑑賞の位置づけを確認した。現行の教育課程

には、「相互鑑賞」という文言こそ記されていないものの、育成すべき資質・能力に応じた相互鑑賞の具体的な活動例や、指導上の留意事項が明示されている。小学校では、鑑賞活動が学習者の表現活動に活きる学習過程の設定とともに、自分たちの作品は、造形要素を鑑賞観点としたり自分の表現と関連づけたりすると鑑賞しやすいといった鑑賞対象の特性をふまえ、友達の商品を通じて自分の作品のよさに気づかせる鑑賞活動が示されている。中学校では、造形要素などが感情にもたらす効果を検討する場面や、造形的特徴から全体のイメージを検討する場面で、相互鑑賞が効果的であることが示されている。また、二校種に共通する内容としては、自分たちの作品の創造性、互いのよさや個性を尊重する態度の育成とともに、鑑賞における言語活動については活動の必然性や鑑賞観点の明確化が挙げられ、学年や校種における発達段階ごとに適切な活動内容が整理されている。

第2章

第2章では、相互鑑賞活動の事例調査の結果を分析した。2016～2020年にかけて美術教育雑誌に掲載された授業実践報告のうち、相互鑑賞を含む事例（小学校35件、中学校34件）を抽出し、それらの鑑賞形態を「作品との出会い方と鑑賞状況」と「鑑賞内容の言語化方法とその内容の共有」の観点から整理した（図1）。次に、相互鑑賞の活動設計における2つの検討事項として、「活動内容の設計」（鑑賞形態、学習者にとっての面白さ、題材の特性との相応性）と、「活動環境の設計」（鑑賞空間や鑑賞場面の設定、学習者の座席や道具・材料の配置）が挙げられると考察した。また、学年や校種による相互鑑賞活動の傾向としては、小学校1・2年生では自分の作品紹介を中心とした友達との交流を伴う活動、3・4年生では友達の商品から自分の制作に参考になる点を発見したり友達の作品にアドバイスをしたりする活動、5・6年生

では鑑賞を通じて発見した友達の作品のよさを班や学級内で共有する活動、中学校1年生になると質疑応答を含む活動、2・3年生では制作に対して同様のこだわりをもつ生徒間での共感的な活動が確認できた。

第3章

第3章では、小学校教師5名（大学附属小学校図画工作科教師1名、公立小学校教師3名、公立小学校図画工作専科教師1名）へのインタビュー調査をもとに、各教師が実践する相互鑑賞の活動や指導の内容、各教師が抱いている課題意識について論じた。活動としては、「学級全員による作品発表」「学級内での自由鑑賞」「班内での鑑賞」が確認できた。このほか、制作過程での相互鑑賞を重視する教師は、自ら考案した鑑賞装置や鑑賞方法を導入し、児童が楽しく鑑賞できる活動内容の設計や、自然発生的な鑑賞を促す活動環境の設計を行っていた。指導としては、作品のよさを具体的に言語化させるうえで、その題材の学習目標や制作者のコメントを鑑賞観点として提示するとともに、コメントをもらう立場になって考えさせていた。また、作品を見せたがらない、友達の商品に対して否定的な発言をする、友達からの発言を否定的に捉えてしまう、友達からの発言が少ないなどの問題に対しては、その児童の普段の活動や性格をふまえて個別的指導も行っていた。課題としては、鑑賞内容を具体化させるうえで効果的な指導、活動の評価方法、学年による活動に対する児童の反応の違い、対話的な学びと私語の区別、専科教師と児童の関係性、未完成作品を含む相互鑑賞の実施が挙げられた。

第4章

第4章では、中学校教師1名（大学附属中学校美術科教師1名）へのインタビュー調査をもとに、相互鑑賞の活動や指導の内容、教師が抱いている課題意識について、加えて1校（公立中学校）で

鑑賞すること（見る活動）		鑑賞内容を言語化すること（話す・書く活動）	
作品との出会い方	鑑賞状況	鑑賞内容の言語化方法	言語化した内容の共有
作品選択型	自然発生的な鑑賞 学級内での自由鑑賞 展覧会での鑑賞	制作者との対話	有
作品指定型	教師が提示する作品の一斉鑑賞 学習者が紹介する作品の一斉鑑賞 班内での鑑賞 ペアでの鑑賞 数名/代表者による作品発表	学級全体に向けた鑑賞内容の発表	有
全作品鑑賞型	制限時間内での学級全員分の作品の鑑賞 学級全員分の作品掲示による一斉鑑賞 学級全員による作品発表	ワークシートの記述	有または無
		付箋への記述	有

図1 相互鑑賞活動の鑑賞形態

の授業観察をもとに、より具体的な活動や指導の内容と生徒の学習実態について論じた。インタビュー調査では、「教師が提示する作品の一斉鑑賞」や、ワークシートを活用する「班内での鑑賞」によって自分の作品のよさや課題を発見させる活動が確認できた。指導においては、自然発生的な相互鑑賞での対話を発展させる声掛けや、学習目標の鑑賞観点化に加え、表現に対する自信のなさから作品を見せたがらない生徒には、制作過程から自分の作品の気に入っている点を実感させる指導も行っていた。課題としては、鑑賞時間の確保、教師の働きかけの不足により生じる鑑賞作品の偏向や漫然とした鑑賞、鑑賞を通じて友達の発想を安易に導入してしまうことが挙げられた。

授業観察では、中心的な活動として「学級内での自由鑑賞」「学級全員による作品発表」、そして鑑賞内容を学級内で共有する「褒め合う時間」が確認できた。指導においては、作品のよさの発見を促すとともに仲の良い友達の作品鑑賞に限定させない声掛け、鑑賞観点や制作者が試行錯誤した内容の提示を行っていた。これに対し、相互鑑賞活動時の生徒の発話内容を分析すると、制作過程では自分の作品に関する「相談」「報告」「自虐」や、友達の作品に関する「助言」「質問」「感想」「冗談」が見られ、これらに加え、作品完成後では未完成作品の鑑賞に対する「困惑」も確認できた。また、「学級全員による作品発表」での制作者の発表内容と「褒め合う時間」での鑑賞者の発表内容を比較すると、制作者とは異なる観点から、その作品のよさを見出している生

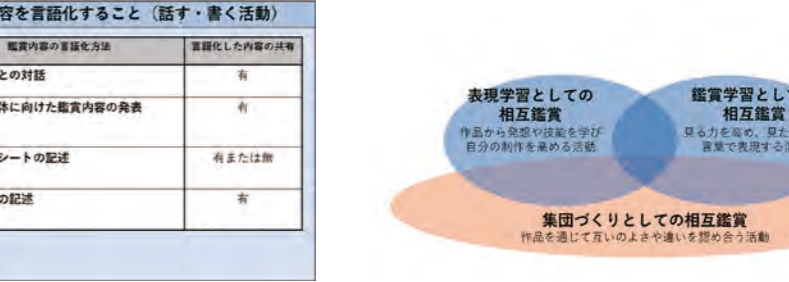


図2 美術科教育における相互鑑賞の役割

徒も確認できた。この背景には、鑑賞者の見方を保障した鑑賞（学級内での自由鑑賞）の後に、制作者の作品説明を含めた鑑賞（学級全員による作品発表）をし、これらの活動をふまえたうえで、最後に鑑賞内容を共有する（褒め合う時間）といった3つの相互鑑賞活動の実施順序が関係していると考えられる。さらに、同中学校の3年生に実施したアンケート調査では、相互鑑賞のよさとして、「さまざまな表現を見ることができると」「表現主題が理解できないことがある」が最も多かった。このことから、生徒にとって「表現の多様性」は相互鑑賞の面白さであると同時に、難しさでもあることが分かる。ただし、全体として難しさに関する回答はそれほど多くなく、特に「鑑賞されること」に関する内容は少数であった。この要因としては、相互鑑賞の習慣化が考えられる。

終章

相互鑑賞は、身近な友達に自分が一生懸命制作した作品を見られ、言葉で表現されるといった学習者にとってデリケートな内容を含む学習活動といえる。教師らは、鑑賞内容の具体的な言語化を促す問いかけや鑑賞観点の提示など、美術作品の鑑賞と共通する点に加え、友達の作品の欠点ではなくよさに気づかせる問いかけや、学習者の人間関係によって鑑賞作品を限定させない意識づけ、活動時における一人ひとりの学習者の気持ちに寄り添う声掛けなど、相互鑑賞特有の活動設計や指導計画にも取り組んでいること