

研究の分析

(1) 題材をまたいでものがたりを育むための3年間のカリキュラムの工夫

ア 1年生最初の授業と3年生最後の授業の比較

【F男 1年生】

わたしにとって「うつくしい」とは・・・本気で～をした物や作品

なぜなら・・・全力で描いた絵をぼくは何とも見たことがありその絵を見るとその人の心や気持ちや絵に込めよう現されてそのときにぼくは始めて「うつくしい」と感じたから。ぼくにとって「うつくしい」とは本気で～をした物や作品のことだとぼくは思いました。

1年生では、「本気で～をした物や作品」と、作者の心情面や制作態度が影響すると考えていた。

【F男 3年生】

僕は、ピカソの授業を再して、美しいとは何なのか本当に分かるなくなりました。現実に見ているものが全てではないということも分かりました。ピカソの授業ではじめて何を伝えたいのかが分からないような絵を見た。僕はこれのどこが美しい人だ？と苦悩しました。僕はこんなものより、今のきれいなカウスの方がよほど美しいと思いました。美しいを3年間見つけた僕は、はじめて永久に出られないような迷路に入ってしまったような気がしました。また、美しいのは、決して絵だけでは無いということも分かりました。その人の心情などの内面的なものにも美しいと感じることができるようになりました。人間は首肉体を美しいと思っていました。そして、自然にも美をうめたしていました。人間は美しいを相手に分かるために絵を描いたと思います。(しかし、本当の美しいはその人が見たときの心情と、情景がマッチしたときでないと本当の意味では分かりません。戦争を見て楽しいなんて思っていたら美しいか生まれ変わったと思います。絵に書きおろしていたピカソの心情と僕の何とも分からないような心情がマッチできなかったから僕は美しいと感じることができなかつたことと思います。だから美しいものを絵に書くと99%美しいと感じる物かそれは、ピカソのうにわけが分からないものを鑑賞し美しくないと感じるものもあると思います。だから、僕は、美しいは日常の中に多く存在すると思えました。

わたしにとって「うつくしい」とは・・・
見た人の心情と絵がマッチしたとき起るもの

3年生最後では、これまでの経験や美術の学習で深めてきた「美」の概念が、ピカソ・ゲルニカの鑑賞を通して大きく揺らぎ、捉え直す必要が出たことを示唆している。最終的に「見た人の心情と絵がマッチしたときに起こるもの」と結論づけ、鑑賞者の価値づけも重要であると考えてるようになっていく。

(F男はゲルニカについて)

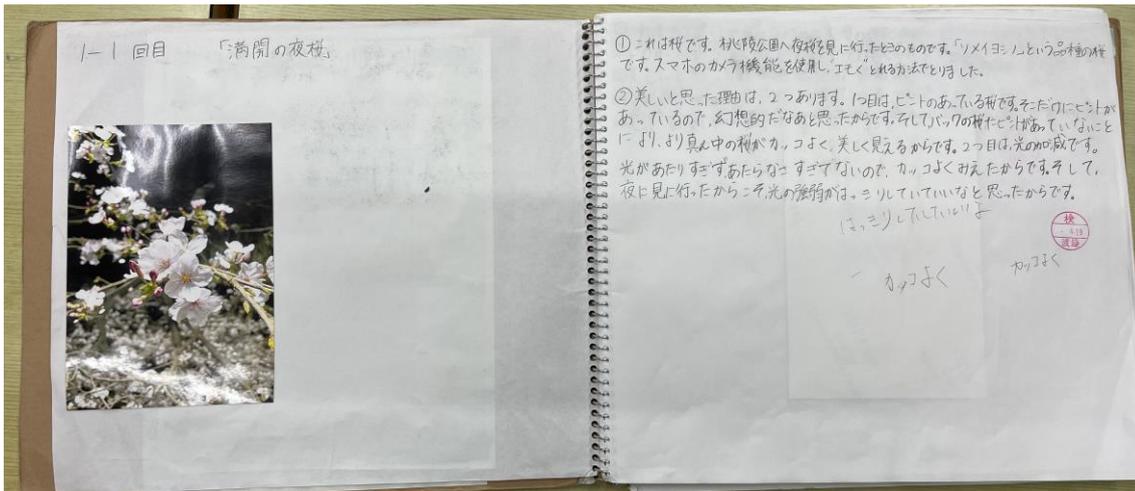
て、単元後の振り返りでも美しいと感じることに違和感を感じていた。美しいと感じられないが、自分の価値観が揺さぶられ、自分が

どう捉えるか結論が出ないままモヤモヤとして現在に至っている)

イ 美術ノートの分析

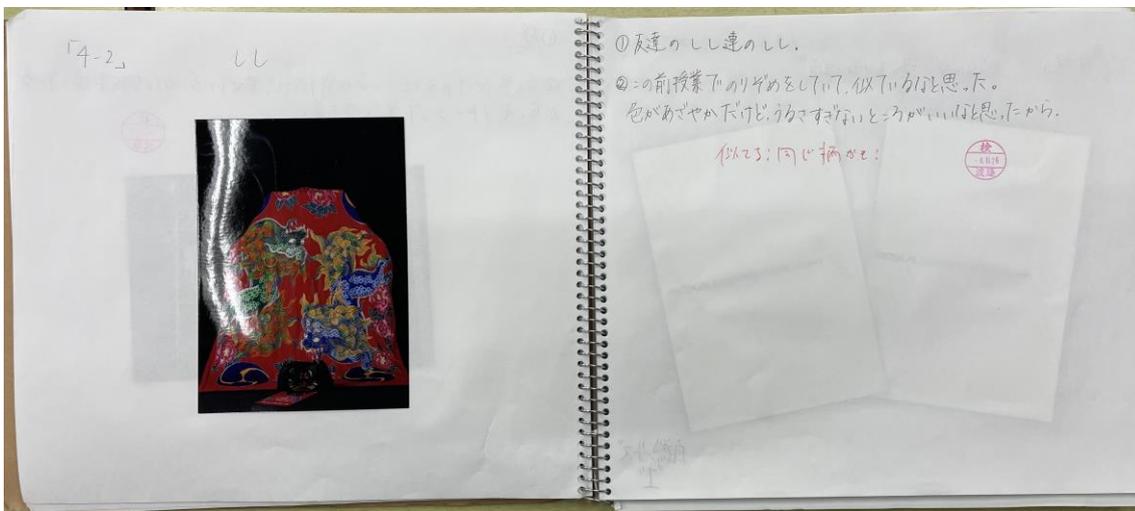
【H女のノートについて】

【図3 H女の1年生1回目のノート】



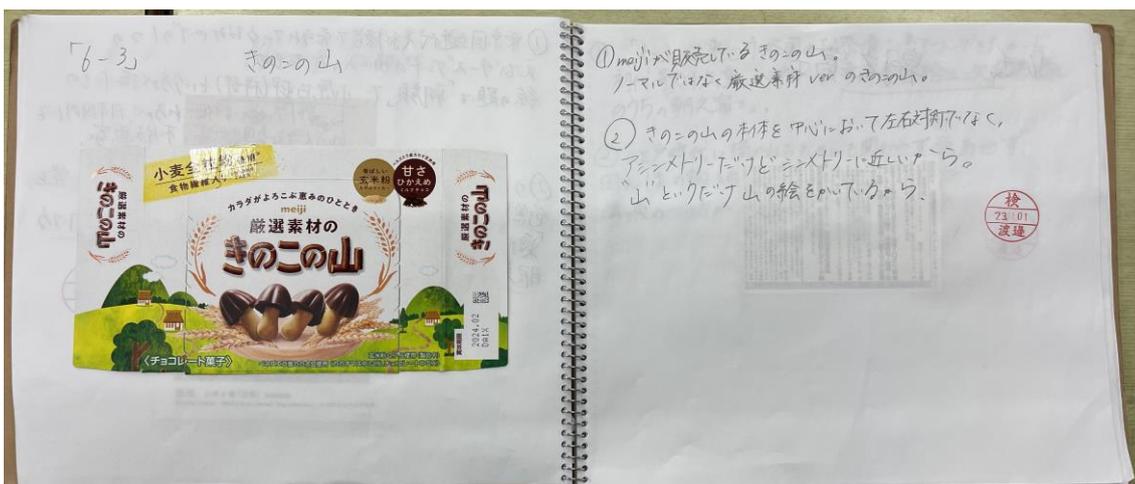
綺麗な桜を紹介している。ピントのボカシと光の効果について言及しているが、一般的な解説になっていて、自分の感じ方が見えない。

【図4 H女の2年生のノート】



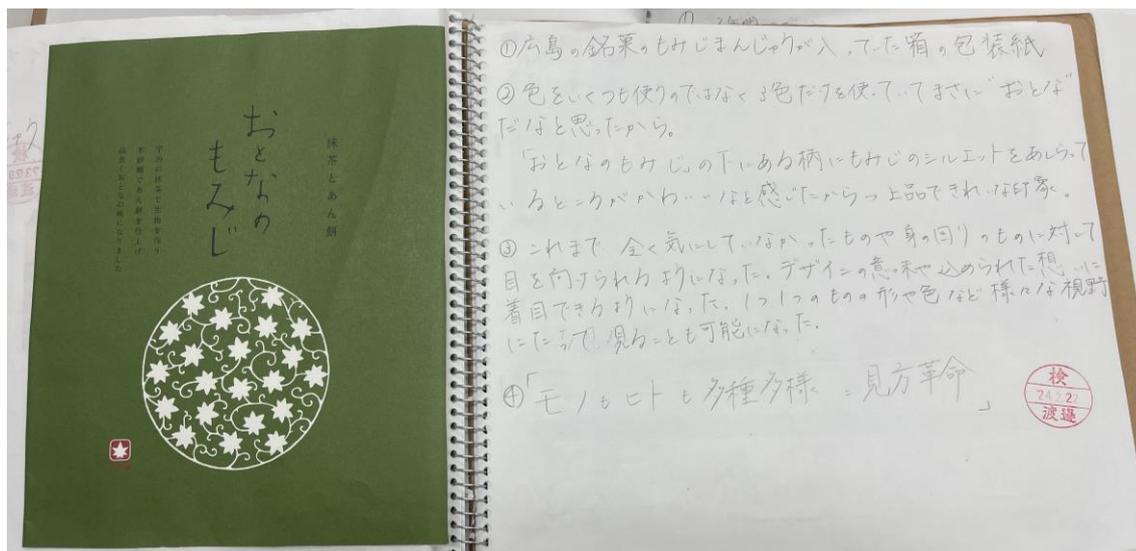
授業で扱った讃岐のり染の影響から、獅子舞の「ゆたん」に興味をもって取り上げている。1年を経過し、一般的なことを書き続けることが難しくなり（また課題に新鮮味も感じない＝日常的になり、文章量的には少なくなっている。）

【図5 H女の3年生のノート】



生活の中でゴミとして捨てられるパッケージに注目し、なぜいいと感じるのかを分析している。

【図6 H女の3年生最終のノート】



最終回はお土産の包装紙。色を3色に限定していることで「おとな」だなど感じている。柄（紋様）にもみじのシルエットを用いていることから、上品できれいな印象を感じている。

彼女の最後の行には、「モノもヒトも多種多様＝見方革命」という言葉で締めくくられた。

【他生徒の最終での記述】

最終回では、3年間のページを見返して自分の見方、感じ方の変化についても書くように指示した。

今まで捨てていたような広告やラッピング用紙などを集める癖もついて、たまにそういうものを見るととってもワクワクできます。また、自分が2年前とかに美しいと思っていたものが、今ではあんまりだったり、もっと美しいと思えたりと、見返すことで、自分の感性の変化にも気づけることができました。

景色や絵を見て、それについて美しいと思う点を複数の視点から考えられるようになり、より深く美しいものについて考えられた。

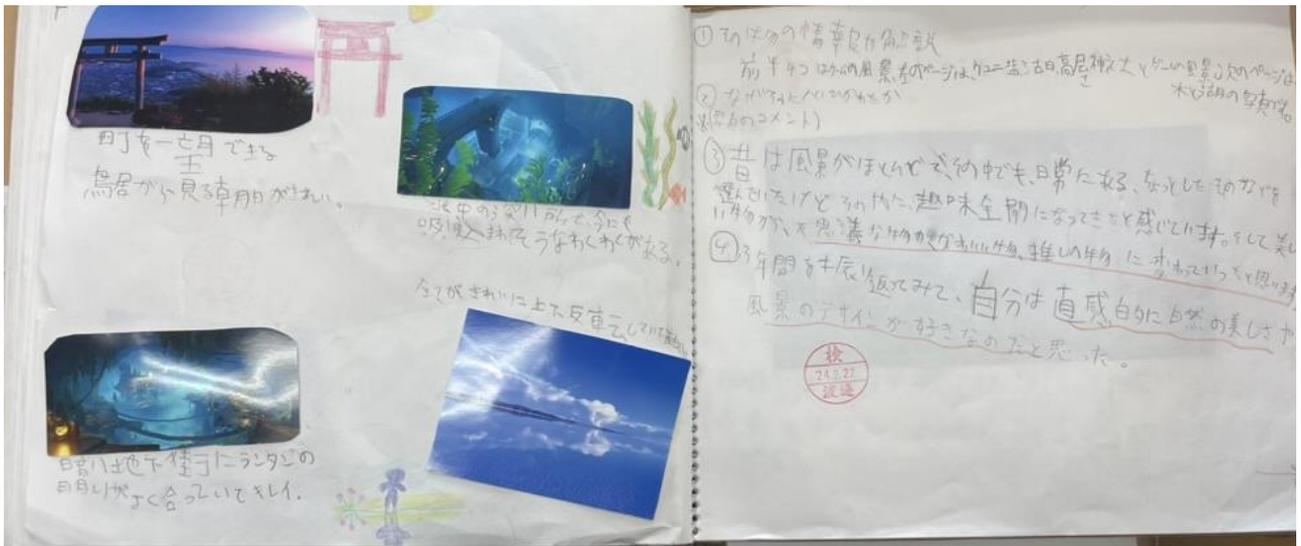
日常の中でもアンテナを張ってみると、美しいものって意外とあるんだなということを改めて感じました。

〇〇は美しいよね、きれいだねと言うのは、その人自身の感想であり、きれいじゃないよね。も同じく人の意見だ。本当に美しいものなんて存在するのだろうか。ピカソの描いた絵画だって、美しいと感じる人もいれば感じない人もいるように。美術の美しいは無限大にあると思う。…美しいは否定されることもなく、身近にある自分が思ったそのもの自体のことだ。

3年間で自分の美しいと思えるものが変わっていることがわかりました。結構驚きました。大人になっているのかなあと感じました。

「美しい」とは美術館にあるような作品のようなものに該当するんだと思っていました。でもそれは確かに「きれい」だとは思いますが、何が美しいのかと聞かれると曖昧になってしまいます。みんなが美しい、きれいだと言うから、自分の中で「これは美しいものなのだ」と思っている部分があったからだと思います。…ノートを始める前と比べると、街を歩いているだけや、テレビを見ている時に自分で「こうだから美しいと感じた」と思えるものが増えていったと思います。この美術ノートは、私に、どんなものが自分にとって美しいのかや、世界は美しいもので、溢れていることを教えてくれたものだと思います。

最終回では、通常見開き2Pであるところを、4P、6P提出した生徒もいた。



【M 男の最終回】

M 男は構想、思考に優れているが技能、表現が苦手な生徒である。文章だけでなく、自分なりの表現で3年間を振り返ることで、「美しい」が、不思議、かわいい、推しに広がっていき、自分が直感的に、風景に惹かれることに気づいた。

(2) 本物にふれさせる題材設定・単元構成の工夫

風神雷神図屏風の鑑賞では、実物で鑑賞することが困難であるため、制作当時の鑑賞に近づけることを目的として次の点について手立てを行った。①二曲一双の屏風の形 ②実物大 ③畳での鑑賞を再現して作品の位置を高く ④当時の薄暗い室内、夜間の鑑賞を再現して、照明を落とし、蝋燭での鑑賞 その結果、生徒の作品に対する印象は「おもしろい」→「こわい」へ変化し、屏風の形態から立体感を感じることができた。さらに、鑑賞しながらの対話の中で、「風



神は雷神を見ていない」ことに気づき、さらに、「屏風の形で見ると、風神は雷神を見ているのではないか」という発見につながるようになった。

(3) 美術で語り合い、思考を深めるための問いの設定

風神雷神図屏風の鑑賞では、教科提案にあるように生徒の語り合うフィールドを意識して問いを設定し、対話をファシリテートした。また、思考を整理するためにワークシートを活用した。

【N女の記述】

俵屋宗達「風神雷神」の比較

「①作品から見つけたことを自由に発言しよう」「②ここで何がおきているのか」

琳派乃美① 何がおきているのか～風神雷神図屏風～ コード

●作品を鑑賞して、感じたこと、考えたことを書こう。

★1
昔は人々の風神雷神を使わなかったからい。
。屏風に見れば人々といふ、電を消して、うそを付けて、
ちよとこわしてやる。人々いひかた。

●2人を比較し、相違点、共通点をメモしよう。

★2

雷神
かかっている？
いじわるは笑い
たいで音をたす。

共通
笑っている。
雲の上。
かかっている？
嵐をよこしている？
協力している。
風と雷⇒嵐？おほい。

風神
笑っている？
風であくろ

★3

風神雷神図屏風は、2人が協力して嵐をよこしている図である！
なぜならば、私は雷神の性格はちよといじわるで、風神は明るい
というのを月元、口元で感じ、さらに雷神のたいこと風神の
（風神はちよ）で風をよこし、同じ嵐として笑っていると感じた
からである。

鑑賞で意識してみよう
○特徴
◎感じたこと・考えたこと・印象
Q: 疑問
より深い鑑賞のために・・・
・感じたこと・印象 →どこからそう感じたか・考えたか。
・特徴 →そこからどう感じたか・考えたか。

検
-3215
被録

「③2人の関係は対立か、協力か」

初発の感想を留めるため、鑑賞後に★1は個人で記入した。★2では、問い①～③を語り合いながらメモしていった。②は、当たり前として見過ごされている疑問を、教師から投げかけ、自分が当たり前だと思っていた捉え方が人によって違うことに気づかせた。③では、生徒の意見を整理し、2人の関係を議論することで、結論の捉え方が変わるように思考の流れを予測した。★3は、③について語り合った後、結論として個人で記入した。

風神雷神図屏風・宗達作と光琳作の比較

「光琳はどこを変えたのか」

琳派乃美2 風神雷神図屏風の比較 コード 130

光琳はどこを変えたのか。

依屋宗達 (1570年ごろ) 尾形光琳 (1658~1736)

100年

琳派とは？

- 互いに面識はなく、生まれた時代も場所も違う。
- 先人の表現様式を自主的に受け継ぐ私淑(ししゆく)の関係。
- 尊敬する師匠の作品にそれぞれが新しい表現を加えた。
- 江戸時代の尾形光琳が依屋宗達の作品を見てから始まり、現代にも至る。

★2

なぜ同じ風神雷神を描いたのだろうか？

指図下！

なぜ変えたのだろうか？

おもしろいけれど、こころのこころ、どこか

なぜ変えなかったのだろうか？

原形をどどめ

おもしろい、か

100年

酒井抱一 (1761~1829)

【振り返り】

風神・雷神図屏風は、琳派でかかれてきたものと比べると、尾形宗達と酒井抱一は、この依屋宗達の絵にみかた、も、こころに思っていて、かいたのだと思いました。

相違点

色かすい、目線か下、少し大きめ、いろいろ色かすい

共通点

滑いてる、笑っている、雲の上

相違点

色か深い、目線か横、少し、絵か小さい、いろいろ色か違う、指図下！

そこからどう感じる？

★1

寂-る感じ

そこからどう感じる？

そこからどう感じる？

やどどう感じかすい

前時と同じく比較鑑賞で行った。★1では、中心発問に迫るために、鑑賞を深める手立てとして、作品の特徴から、感じ方や考えへ思考を誘導させるようにした。ここでは、2作品の違いを出させた。★2では、光琳が変えたねらいや意図に深く迫るための問いを設定した。3つの問いは順番は重視せず、★1と往還しながら問いを考えていくように進めた。

単元の振り返り

琳派とは・・・それぞれの年代の人たちか師匠だと思っただけの作品をまねしたり何かしらかえたりしてもの。だから、3人の作品には、似たところがあったりちょっと違うところがあったりします。だけど、尾形さんは非常にうっしていただいでございまして、自分の好きなように形や色を変えたりして、その人その人の個性が引き出されるのか。でもこの変化を見かけると意外と鼻が刺さります。特に依屋宗達から尾形宗達のほぼパクリ絵。ほんの少し変わっただけで、だくし力が増してました。この絵の特徴一つ一つからどんな場面なのかを自分で考えて、想像して、考え方が変わることもありました。そしてこの絵を見てみると、3人目が登場。記憶からかいたにしては上手だと思いました。パクリでいいんだね〜いい子。と聞いていた、まさかの尾形さんの裏に力作を。で、そこから現代まで続く存在に。 (夏秋草の屏風か風神雷神のどっちかどっちに当てはまるか) をここから出率上がったのが伊藤宗達。 (めっちゃうまいがってんねん) たしかに「こころのこころ」雷と風は理料的に逆だと思えます。でもそう思いながら伊藤宗達の作品には納得できるんですけど、ほんのりがわかりません。ひっくり重ねたらわかるからかな。とにか、はじめの元々の作品である依屋宗達のから、パクリで力作かいてって最終的なのが重ねた伊藤宗達。時代をこえて変化していった琳派の作品のなごほいつ解明されるんでしょうか。

最終では、尾形光琳「風神雷神図屏風」の裏に描かれた酒井抱一「夏秋草図屏風」を鑑賞し、琳派の系譜について知識面の補足を行い、単元を通した振り返りを記入した。「琳派とは・・・」という書き出しにし、「自分なりの今のところの答えを教えてください」と投げかけた。これらの問いについて考えることを通して、作品単体で捉えていた見方を、作者たちの作品を介したつながりを意識しながら表現を捉えることを狙った。

成果（○）と課題（●）

（1）題材をまたいでものがたりを育むための3年間のカリキュラムの工夫

- 3年間を通して育てたい生徒の感性を意識して題材設定をしたことは、個々の単元のねらい、題材設定の理由を定めて授業をつくることにつながり、教師にとって効果的だった。
- 美術ノートでは、一般的な「美しい」と考えていたものの収集から、自分が心惹かれるもの、そしてその理由を考えることの楽しみを感じさせることができた。また、授業を通して興味をもったものへと分野が広がっていく者もいた。日常的に、いいものはないかな、という視点で生活する習慣ができたと記述した生徒が多くいた。
- 3年間での育成を意識してカリキュラムを構成したが、単元を経て至った生徒の思考が、後の単元でどのように影響するのか、それを意図してどのような題材や単元構成を設定するかなど、3年間での単元間のつながりを考えたカリキュラム設定ができていなかった。生徒には、それぞれの単元での印象は残るが、3年生最後の振り返りでは、それらが記述として現れることが少なかった。
- 3年間の振り返りでは、構成美の要素など、生徒は学習した共通事項（知識）を非常に活用して世界を見ようとしていることがわかった。思考の深まりには知識面でも、着実な力をつける必要があると考えられる。
- 3年間の振り返りの時に、学びを振り返る手段として1年時の作文と美術ノートを用いた。毎時間の振り返りは一昨年より学習支援ツール（ロイロノート）を用いている。生徒の中には、自分の過去の振り返りを自主的にタブレットで調べて自分の学びを辿る者がいた。このような活用方法を、全体でも指導すれば、より3年間の振り返りが充実したと思われる。

（2）本物にふれさせる題材設定・単元構成の工夫

- 本物、不可能な場合は本物に近いもの、本物のエッセンスを含んだものに触れさせることで、生徒は、本物のもつ、編集、厳選されていない情報も含めて感性を働かせ、思考をめぐらせ、教師がねらった思考や、教師の意図を超えた気づきをもつことがわかった。また、本物に触れること自体が生徒の意欲を高め、題材に取り組もうとする姿勢を生むことがわかった。
- 本物を授業で触れさせることは非常に効果的であるが、工夫と労力が必要である。また、彫刻や建築など、本物に触れさせることが不可能な題材も多い。その場合、本物に近いもの、本物のエッセンスを含んだものを用意することになるが、本物に近い、本物のエッセンスとは何かを考えると、その授業で伝えたい題材の価値を明らかにする必要がある。本物の再現と授業の価値の設定は同時にくっていく必要がある。

（3）美術で語り合い、思考を深めるための問いの設定

- 鑑賞体験のフィールドを意識して対話をファシリテートしたり、問いを設定することは、非言語的で難しい作品鑑賞において教師にとってある程度の道標となることができた。
- 鑑賞体験のフィールドは、教師が意識し、生徒には意識させなかった（地図を教師が持ってナビゲート、ファシリテートするが、生徒は意識していない）が、生徒にも意識させることが効果的なのかは今後検討の余地がある。