

2006（平成18）年度
教育学研究科 修士論文

小学校の環境を生かす鑑賞学習のあり方

京都教育大学大学院教育学研究科
教科教育専攻美術教育専修

指導教員 石川 誠 先生
指導教員 谷口 淳一 先生

055070
竹内 晋平

梗概

戦後の小学校における図画工作科指導の現場では、表現指導に重点が置かれてきた経緯があり、鑑賞は表現に付随するという位置づけであった。昨今、鑑賞学習に関する先進的な取組が数多く美術教育専門誌に報告されるなど、鑑賞をめぐる環境が活況を呈することになったと言われているが、一方で小学校現場において、鑑賞に関わる理念が広く普及し、積極的に実践されているとは言えない現状があることも否定できない。

本研究においては、先行的な報告で明らかとなっている鑑賞を実践する上での課題に加え、さらに図画工作科担当教員以外の教員をも対象とした質問紙調査を行い、鑑賞学習に対して積極性の高い教員群と低い教員群では、鑑賞学習における課題にどのような差異が現れるか、という点を明らかにし、その課題を解決できる実践を展開しすることを通して鑑賞学習の教育的効果を確認する。

質問紙調査を行った結果、高得点群と低得点群の間では、鑑賞学習を展開する上で課題としてとらえている点にも違いがあり、およそ次のような傾向に集約される。低得点群は、鑑賞学習を指導した経験が少なく、鑑賞学習の対象を美術館に限定し、鑑賞学習を狭義にとらえる傾向があり、鑑賞学習の方法がわからないことを課題として挙げ、鑑賞学習を敬遠している。高得点群は、鑑賞学習を様々な施設・対象での実践に意欲的であり、鑑賞学習で育つ能力についても比較的広義にとらえようとしている。課題としては美術館の費用、図画工作科の時数の問題等、制度的な点を挙げている。これらのことから、教員がもつ学習に対する積極性、つまり「構え」の違いによって同じ鑑賞学習に関する課題に大きな差異が表れることを確認することができた。また、鑑賞学習を展開する上での課題がある故に、さらに鑑賞学習に対する積極性が低くなるという悪循環が生成していることも調査の結果からうかがうことができた。授業展開していく上での課題や教員自身に課題の課題が鑑賞学習を敬遠する理由になってはならない。今後、美術教育関係者は、鑑賞学習のあるべき姿を広く啓発し、行政は教員を支援するシステムを整備することが求められる。

鑑賞学習を実践する上での課題をふまえて行った授業実践では、鑑賞の意義や小学生の発達段階に応じた鑑賞の役割を確認し、その教育的有効性を検証することができた。授業実践の中で、児童が様々な美術にふれる機会を保障し、表現上の語彙を豊かにすることができるという鑑賞の役割は、造形教育を構築する上で欠くことができない要素であることを確認することができた。また、鑑賞によって他者とのコミュニケーションが生まれ、児童の人間形成に資する鑑賞の機能が存在することを具体的な児童の発言・行動によって明らかにすることができた。これらの実践結果により、筆者が予備的考察において示した、「子どもの造形活動に直接還元される鑑賞の効果」と「子どもの発達や人間形成、社会生活を営む上での能力に影響する鑑賞の効果」の両方を実践において確認することができたことは本研究における成果と考えられる。

今後、さらに小学校における鑑賞学習についての研究を進め、鑑賞学習における教育的成果をどのようにして保護者・図画工作科に関して教科専門性をもたない教育に発信していくかについても考慮に入れた研究を継続したいと考えている。

目次

第Ⅰ章	序章	1
1.	問題の所在	1
2.	鑑賞学習をめぐる課題を指摘した先行研究と本研究の位置づけ	2
3.	本研究の目的	3
4.	研究方法と本稿の構成	3
第Ⅱ章	予備的考察	5
1.	鑑賞の意義	5
2.	小学生の発達段階における鑑賞の役割	6
3.	鑑賞学習の実践	7
4.	表現と鑑賞の関連	9
5.	小学校の環境	10
	(1) 小学校の立地	10
	(2) 小学校の指導体制	11
第Ⅲ章	小学校における鑑賞学習をめぐる現状と教員の意識	
	—教員対象の質問紙調査から—	12
1.	調査の目的と手続き	12
	(1) 調査の目的	12
	(2) 調査の手続き	13
2.	調査の内容	13
	(1) 鑑賞学習に対する考え方を問う質問	13
	(2) 鑑賞学習に対する積極性を問う質問	13
3.	調査の結果と考察	14
	(1) 鑑賞学習に対する考え方を問う質問に対する回答	14
	(2) 鑑賞学習に対する積極性を問う質問に対する回答	17
	(3) 鑑賞学習に対する積極性と鑑賞学習に対する考え方に 関するクロス分析結果	20
4.	調査の結果と考察	23
第Ⅳ章	鑑賞学習の展開が可能な施設の開発	25
1.	質問紙調査結果との関わり	25
2.	鑑賞学習の展開が可能な施設（美術館・ギャラリー等）について	25
3.	校外の施設を利用した鑑賞学習にかかわる利点と問題点	27

第Ⅳ章	鑑賞学習の展開が可能な施設の開発	25
1.	質問紙調査結果との関わり	25
2.	鑑賞学習の展開が可能な施設（美術館・ギャラリー等）について	25
3.	校外の施設を利用した鑑賞学習にかかわる利点と問題点	27

(1) 施設が用意したプログラムを活用しながら進める鑑賞学習	27
(2) 学校から活動内容を施設に提案する鑑賞学習	28
4. 施設の開発による実践の教育的有用性の検証	29
(1) 実践による研究の手順	29
(2) 実践経過	29
5. 授業実践の結果と考察	33
 第Ⅴ章 鑑賞学習で育つ資質・能力の検証	35
1. 質問紙調査との関わり	35
2. 協同学習としての相互鑑賞	35
3. 表現と鑑賞を関連させた実践の教育的有用性の検証	37
(1) 実践の手続き	37
(2) 授業実践記録	38
4. 授業実践の結果と考察	45
 第Ⅵ章 全体的考察	47
1. 質問紙調査に関して	47
2. 鑑賞学習の意義に関して	48
3. 小学生の発達段階における鑑賞の役割に関して	50
 第Ⅶ章 結論	51
 付記	53

第1章 序論

1. 問題の所在

小学校における図画工作科指導は、新指導要領としてスタートした戦後から、特に表現に対して主眼がおかれ、時には「作品主義」「コンクール至上主義」といったことが批判されることも少なくなかった。そして、小学校現場で展開される鑑賞学習は児童の作品を相互に鑑賞したり、教科書の図版を使って鑑賞したりして終わることが多く、自由な感想に終始する目標が曖昧な指導となったり、指導者からの一方通行の指導となったりすることにとどまることが多かったと言える。昭和52年改訂の学習指導要領でも「鑑賞は表現に付随して行う」¹⁾との記述がなされ、鑑賞学習の位置付けは、表現に従属した形のままであり、図画工作科における指導の中心は依然として表現のままであった。

その後、昭和60年代に入って学校教育現場、そして美術教育研究者の間で鑑賞学習に関わる議論が活発になされるようになった。その要因の一つとして、1980年代にアメリカで始まったDBAE²⁾の運動の高まりを受けたことによる影響が挙げられる。これ以降、学校教育における鑑賞学習が、美術館関係者をも巻き込みながら議論され、効果的な実践が数多く行われるようになったのは周知の通りである。

教育政策の面から見ても、「鑑賞」がより独立的に、より進歩的とらえられていることは、その後の学習指導要領の変遷を見ても明らかである。この結果、様々な教育雑誌において鑑賞学習に関する記事が掲載されたり特集が組まれたりするようになった。また、2006年に開かれたある美術教育関係学会の研究発表のうち28%が鑑賞学習に関わるものだった、との報告³⁾もある。このような経緯をたどり、国公立・私立を問わず、多くの美術館において独自の教育普及活動の中で鑑賞学習を取り入れたり、学校と美術館との協働を進める中で、効果的な鑑賞学習の場を提供しようとする動きも決して珍しいことではなくなってきた。このように、鑑賞学習をめぐる環境が活況を呈することになったのは間違いないが、一方で小学校の教育現場において鑑賞学習に関わる理念が広く普及し、積極的に実践されているとは言えない現状があることも事実である。近年、市町村教育委員会が中心となって図画工作科研究グループが立ち上げられ、鑑賞学習に関わる教材開発・実践研究等が行われている事例⁴⁾もあるが、すべての教員にこのような学習の効果が共通理解され

ていないことも否定できない現状である。この問題が発生する要因はいくつか考えられるが、その一つとして、小学校教員の中で図画工作科を専門としている教員の比率は、決して高いものとは言えず、さらに学校体制として図画工作を研究活動の対象としている小学校はごく僅かであることが挙げられる。このことは、教員自身が図画工作科における専門性の低さから、鑑賞学習を敬遠していることも予想させるものである。また、小学校教員は、図画工作科に限らず多くの教科等を指導する必要があるが、鑑賞学習だけに力点を置いた指導は現実的ではないことが挙げられる。さらに再燃しつつある昨今の学力低下論争⁵⁾の中で、単純に「読み・書き・算」を重視しがちな世論の中では、鑑賞学習の価値、さらには図画工作科そのものの価値が認められにくいことも現実である。

2. 鑑賞学習をめぐる課題を指摘した先行研究と本研究の位置づけ

小学校における鑑賞学習をめぐる課題を指摘した研究が複数の研究者によって報告されている。先駆的な調査報告としては、石川誠・石川千佳子・瀬戸知也（1999）が行った『学校と美術館との連携に関する調査』⁶⁾が挙げられる。この調査では、美術館と学校との連携についての教員に対する質問をおこなっている。鑑賞学習を展開する上で障害となっている点として明らかになっているのは、両施設間の距離的な隔たり、所要時間、学習にかかる費用の問題、そして鑑賞学習に必要な資料の入手や教材研究の難しさ等である。また近年、新関伸也（2004）が行った『小・中学校における鑑賞学習の実態と考察』⁷⁾では、鑑賞学習を進めるために必要な改善点として小学校教員は、教員の研修や指導時数の確保、そして鑑賞に関わる資料の充実等を多く回答していることが明らかとなっている。また、松村一樹（2004）による調査報告『鑑賞教育における地域の美術館利用に関する考察 ―京都市の小・中学校による美術館利用の実態調査をもとに―』⁸⁾においても同様の傾向が認められる。そして、大橋功（2003）は、『学校美術教育における「鑑賞教育」の課題についての一考察』⁹⁾において、教員の鑑賞学習の実践に対する消極性を教員対象のアンケート調査をもとにして指摘している。

これら4つの報告からは、以下の共通する問題点が浮き彫りとなっている。

- ① 多くの教員は、鑑賞学習に意義を感じているが、様々な課題から積極的な実践ができていない。

- ② 鑑賞学習を実践する上で課題となっているのは、美術館等の不足（距離の問題）、教材研究の難しさ、未開発な実践方法・授業展開である。

しかし、上記の先行研究はすべて図画工作科担当者に対する調査となっており、小学校教員の大多数を占めると考えられる、「図画工作科に対する専門性をもたない教員」の意識がどのようなものかは不明である。そこで、本研究においては、先行研究では言及されていない、教員の特性に起因する鑑賞学習に関する課題の差異について明らかにするための調査を進め、明らかとなった課題を解決できる実践を展開することとした。

3. 本研究の目的

先行研究の動向からは、学校において鑑賞学習を展開する上での課題として、「教員がもつ取組上の課題」が見えてくる。本稿では先行研究を踏まえ、さらに教員を鑑賞学習に対する積極性に関する高得点群と低得点群に分割した上で、それぞれの群がもつ鑑賞学習に関する課題の内容を比較・検討する。鑑賞学習に対して意欲が低い教員群は、鑑賞学習に関してどのような課題を感じているのか、また意欲が高い教員群にとって鑑賞学習を展開する上で障害となっているのは何かを明らかにすることを目的としている。そして、明らかとなった積極性に関する教員群別の鑑賞学習をめぐる課題の特性に対応した実践を展開したいと考えている。

よって、本研究の目的の重点は、次の2点である。

- ① 小学校教員を鑑賞学習に積極的な教員群と非積極的な教員群に分類し、質問紙調査を通してそれぞれの教員群がもつ鑑賞学習をめぐる課題の差異を明らかにする。
- ② 上記の調査で明らかとなった教員群ごとの課題を追究できる実践を提示し、実践に考察を加え、教育的有効性を検証する。

4. 研究方法と本稿の構成

第Ⅲ章では、前述の石川ら（1999）、新関（2004）、大橋（2003）、松村（2004）の報

告で明らかとなったことを踏まえ、さらに未解明な点を明らかにするための質問紙調査を行い、集計結果に検討を加える。

第Ⅳ章では、第Ⅲ章で明らかとなった課題を追究し、鑑賞学習の展開が可能な施設での学習が普及するための小学校現場への示唆となる実践を提示する。

第Ⅴ章においては、第Ⅲ章で明らかとなった課題を追究し、鑑賞学習において培うことができる能力について実践を通じた検討を行う。

第Ⅵ章では質問紙調査と授業実践を通して導かれた考察を総括し、小学校での鑑賞学習に対する提言を述べる。

第Ⅶ章においては研究全体の成果と課題について論じる。

第Ⅱ章 予備的考察

1. 鑑賞の意義

時代背景や民族間の世界観・宗教観の違いにより、鑑賞のとらえられ方には差異があると言えるが、広義的に言えば「美を味わう」に他ならない。山本正男（1976）は、「鑑賞とは、現代においては、何よりも人間の自己発見であり、自然の発見であり、世界に発見であると言える。」¹⁾と述べていて、鑑賞の本質が美術史的な理解ではなく、自己の価値観を高めることにあることを指摘するものであると考えられる。川村善之（1990）は、山本の指摘と同様に、鑑賞がもつ自己発見や個性の確立等の意義について、「見る者自身がそこに新たな自己価値を見出すのである。それが、その美術がわかるということであり、美術の鑑賞と言えるものであろう。」²⁾と述べ、鑑賞者の独立性を強調している。そして、川村は「鑑賞は、見る者がそこに、見ることの中に美を産出する、えいる精神の働きとしては制作の場合と変わらない創造に他ならないのである。」³⁾として、従来より鑑賞が表現に対して受動的な活動だとされてきたことの誤りを指摘している。さらに、川村は、「鑑賞の情報獲得コミュニケーションの意義」について、鑑賞が自己自身との対話によって自己の再発見をもたらす活動であるとともに、鑑賞を通した他者との対話によって、人間が他者と共に生きる理念を導き出す意義、鑑賞によって人間同士が分かり合うことの重要性を指摘している⁴⁾。

上記の指摘から鑑賞の意義を総括すると、鑑賞者・作品・作者という関係性の中で、鑑賞者は作品を与えられて享受するというものではなく、鑑賞者はあくまでも能動的に作品へと対峙し、個々の判断によって美を味わうべきであり、鑑賞という行為に自己の人間性を高めることに資する意義が存在すると考えられる。そして作品を解釈して味わうことで作品や作者についての情報が伝達されることでコミュニケーション性が生まれることも鑑賞の意義であると考えられる。さらに、特定に作品を軸にしたコミュニケーションが複数の鑑賞者間で図られたとすれば、鑑賞という活動の中に新たに、作者以外の他者に対する対人的人間形成の意義が発生することになる。近年では鑑賞に対話をとりいれて様々な教育的効果を目的にした実践が行われているが、教育現場での実践については、第3節で詳しく述べたい。

2. 小学生の発達段階における鑑賞の役割

前節では、一般的な鑑賞の意義について述べたが、本節では小学校における発達段階を意識した鑑賞の意義について論じることとする。新井哲夫（1999）は、学校教育における鑑賞の効果として、以下の4点を挙げている⁵⁾。

- (1) 外の美術に親しむ環境や機会を与える。
- (2) 造形表現における「様式」の存在に気づき、自らの表現に生かせるようにする。
- (3) 美術の世界の広がりや多様性に気づき、表現上の語彙を豊かにする。
- (4) 人が生きることや社会を形成、維持することに果たす美術の役割に関心を高める。

新井は、(1)における「外の美術」とは、子ども達を取り巻く美術であり、これに親しむことで造形的な感覚や判断力を高め、美術に対する考え方を柔軟にし、視野を広げるだけでなく創作の能力を高めることが期待できる⁶⁾、としている。そして、小学校高学年以降は児童の認知能力が発達し、描画における感情の表出が乏しくなる「思春期の危機」⁷⁾と呼ばれる発達段階でもあるため、(2)のような鑑賞の役割が必要となる⁸⁾、としている。また、(3)における指摘にあるように、美術に関する内容を「気づき、知る」ことも鑑賞の教育的効果であると考えられる。自己の表現や、個人的な趣味に合致した美術作品のみの鑑賞にとどまらず、表現の多様性を知ることが異文化理解にも発展する。なお、美術に関する知識、とりわけ語彙を豊かにすることに関する実践は、第IV章で取り扱いたいと思う。(4)の効果について新井は、「衣服を選ぶことも、カーテンや壁紙を選択し、家具を配置して居室の装いを工夫することも、すべて美術的な要素を多分に含んだ活動である。」⁹⁾としている。

上記の指摘を大別すると、「子どもの造形活動に直接還元される鑑賞の効果」と「子どもの発達や人間形成、社会生活を営む上での能力に影響する鑑賞の効果」に分類できる。しかし、これらの鑑賞の効果・役割は相互に影響し合い、有機的な関係性をもって存在していると考えられるため、明確な位置づけは難しい。

本研究では、いくつかの教育的効果に絞って授業実践を行い、結果を考察することに

よって鑑賞の教育的役割を確認したいと考えている。

3. 鑑賞学習の実践

平成10年告示の小学校学習指導要領によると図画工作の目標は、「表現および鑑賞の活動を通して、つくりだす喜びを味わうようにするとともに造形的な創造活動の基礎的な能力を育て、豊かな情操を養う。」¹⁰⁾とされている。このことから、鑑賞学習が美学・美術史的な知識注入のみを重視して行われるのではなく、表現活動と連携しながら造形的な能力を伸長することを目的として行われることが読み取ることができる。図画工作科において鑑賞学習を独立して行う場合、育てることができる能力として、作品を味わい、美しい物の価値を見出すことができる批評力や美術作品への親しみをもつことを通して美術への関心を高めること等が挙げられる。また、学級集団での学習においては、観察力・コミュニケーション能力を培ったり、児童作品の相互鑑賞を通して表現活動への意欲を高めたりする等、派生的に形成される能力の存在も認められる。

本稿における鑑賞学習の位置づけは、学校教育の場において教育活動として行われることを前提としている。以下は、筆者がこれまでの学会誌論文や美術教育雑誌に掲載された実践記録を、その中心的要素を基にして分類したものである。鑑賞学習は、複合的な要素から構成されているが、あえて4つに分類することとした（表1-1）。

内容重視型 鑑賞学習

作家の名前や作品を覚えたり、時代背景を理解するための学習をしたりするなどの鑑賞学習は、知識を得るための鑑賞学習であると言える。教科書やワークシートを使って学習したり美術館等で実際に鑑賞したりしながらの学習が考えられる。理解できたかどうかの評価はしやすいが、知識を注入することだけが鑑賞学習のねらいのすべてとは言えない。また、新しい知識を得ることで美術への関心を高めることができることができる場合もある。

自由感想型 鑑賞学習

この鑑賞学習の方法は、できるだけ自由な見方と感想を尊重するものであり、子どもの感性に左右される要素が大きい。このため鑑賞そのものの深まりはあまり期待できないも

のである。繰り返し実践することで、子どもの感性を深め、感じたことを言語化する能力を育てることはできても、作者の気持ちに共感し、感想をもつことだけが、鑑賞学習の目的となってしまうとは、図画工作科で目指すべき目標を達成することは難しい。この型の学習でも多くの作品にふれることで、美術への関心を高めることができることができる場合もある。

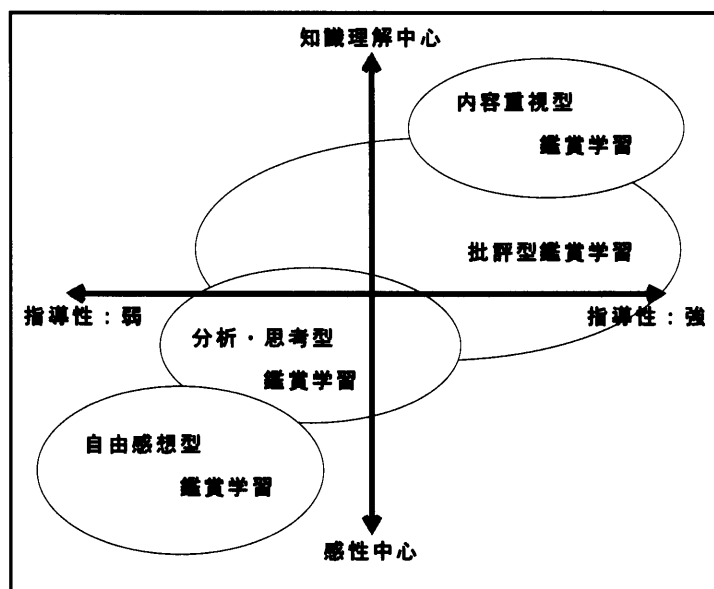
批評型 鑑賞学習

アメリカ合衆国におけるDBAEの論理に基づく鑑賞学習では、鑑賞対象がカリキュラム化され、それぞれの題材で育つ能力も明確にされている。単に作品から感じたことを記述するだけでなく、作品を分析しながら造形要素や造形原理を理解することを繰り返し反復することで美術批評の能力を高めようとするものである。この考え方は日本の美術教育にも影響を与え、前述の「自由型鑑賞学習」で問題となった教育目標の曖昧さも解消されることとなった。多くのDBAE準拠教科書¹¹⁾が美術の素養のない教師でも授業ができることを特徴としている。しかし、DBAEの考え方には、子ども中心ではなく教科中心主義的であるとの批判¹²⁾や西洋美術偏重¹³⁾であるとの批判もある。

分析・思考型 鑑賞学習

一定の学習集団が、鑑賞対象を様々な解釈をしながら意見交換し、教師はその対話を進行しながら作品の本質に迫っていくという展開をとるのが分析・思考型鑑賞学習である。鑑賞対象となる作品は社会的評価の高い作品に限らず、子どもたちの意見を引き出しやすくできるだけ先入観のない作品が望ましいと言える。子どもには敢えて、題名や作者等の情報を伝えない場合もある。この学習では、情報分析能力・観察力・思考力を高めることにつながると考えられる。

表1-1 中心的要素をもとにした鑑賞学習の分類と位置づけ



4. 表現と鑑賞の関連

ここでは図画工作科における表現と鑑賞の関係性について言及したい。両者関連の有無を含めると、4つの類型に分けることができる。なお、「表現活動の途中の相互鑑賞」や「鑑賞した内容のスケッチ」等の分類を含めると、さらに細分化されと考えられるが、ここでは、表現と鑑賞の関連を概念的にとらえることを目的としているため、この4つの分類にとどめることとする。

表現から独立した鑑賞

鑑賞学習のみに終始する型。表現が含まれない一方、感想の口頭表現や記述表現等を伴うことが多い。

表現の前に鑑賞

表現活動の方向性を示すために作品を鑑賞することで、児童はねらいを把握しやすくなる。また、鑑賞そのものが表現活動への動機付けとなる場合もある。

表現の後に鑑賞

作品を鑑賞する前に、同じテーマや技法を経験しているため、作者の意図を考えたり、制作過程を想像しながら作品を鑑賞したりすることができる。

児童作品を相互に鑑賞

作品が完成した後に互いに作品を鑑賞し、意見を交流することは、児童が表現活動への自己評価を行う上でも有効であると思われる。

上記の「表現と鑑賞の関連に基づく分類（4類型）」と前項で述べた「鑑賞学習の中心的要素に基づく類型（4類型）」をもとに鑑賞学習あり方を16の領域に分類した。（資料1）は、これまでに発表された実践記録を収集し、各領域ごとに配置したものである。領域によっては収集できなかったものもあるが、この領域については実践が進んでいない、あるいは、現段階ではその領域での教育的効果が期待されていない、ということが考えられる。

5. 小学校の環境

（1）小学校の立地

京都市の場合2006年現在、市立小学校は全校で175校ある¹⁴⁾。その立地条件は都市部、住宅街、商工業地域、山間部等多岐にわたっている。京都市の場合、美術館は全体的に都心部に集中しており、山間部や周辺部にあつて、アクセスの面で不利な立地条件の小学校では、美術館に訪問しての鑑賞学習の機会は、都市部に比較して少なくなってしまう傾向がある。京都市立美術館・京都国立近代美術館に限って言及すれば、美術館の徒歩圏内に立地する小学校は、175校中6校に過ぎない。しかし、小学校の近辺美術館がなくても、校区が豊かな自然に恵まれている、近隣に歴史的な所蔵品を持つ神社・仏閣がある、等の地域的環境があれば、美術館とは違った鑑賞学習の展開が可能であると考えられる。

(2) 小学校の指導体制

小学校の教員は特別な場合を除いて、担任をしている学級において全ての教科を指導する形態をとることが多い。図画工作専科教員が配置されている小学校はごく一部であり、大部分の小学校では、担任教員が指導にあたることになっている。近年、先進的な取組を進めている小学校では、教科担任制や中学校との交換授業などを実施することで、教員の専門性を活用している例もあるが、割合としては少数である。このことから、大多数の教員は、専門的な知識や教養がなくても図画工作科を指導しているという実態がある。当然、小学校教員免許の法的根拠である教育職員免許法に基づいた教員養成機関では、図画工作科指導に関わる授業が行われているが、全教科のバランス等も考慮すると、鑑賞学習に必要な専門的な内容に関する指導が、全ての教員養成機関で行われているとは言えない。小学校教員2種免許のみの取得では、さらに前述の傾向が強くなると考えられる。

教員として採用された後は、定期的に教育委員会等からの指名研修が行われるが、図画工作科に関する研修が行われることは稀で、その多くは、生徒指導・学級経営・人権教育に関するものであり、現在の小学校が抱える問題を反映した内容にならざるを得ない結果となっている。これらのことから図画工作科、とりわけ鑑賞学習に関する教員の資質を高めるためには、教員の自発的な研修や研究会活動等が必要とならざるを得ないのが現状であると言える。

第Ⅲ章 小学校における鑑賞学習をめぐる現状と教員の意識

－ 教員対象の質問紙調査から －

1. 調査の目的と手続き

(1) 調査の目的

この調査の目的は次の2点である。

- ① 先行的な報告で明らかとなっている点に加え、鑑賞学習の意味、小学校現場の体制を踏まえながら、小学校の鑑賞学習をめぐる現状と教員の意識を把握すること。
- ② 鑑賞学習に対して積極性の高い教員群と低い教員群では、鑑賞学習のとらえ方にどのような差異が現れるかという点を明らかにすること。

①に関わって設定した質問は、これまでに鑑賞学習を行った対象や鑑賞学習に対する考え方等、合計5つである。2002年度より現行の小学校学習指導要領が完全実施され、4年目を迎える。鑑賞学習においては、「地域の美術館などを利用」¹⁾の記述がなされたりするなど、図画工作科での鑑賞のあり方が多様なものである、とのとらえかたが明確なものとなった。つまり、学校と美術館との連携・協働の機会は、制度的には年々高まりつつある。そこで、小学校の教育現場において校外の施設を利用した鑑賞学習に関わる理念が広く普及し、積極的に実践されているかどうかを確認したいと考えた。また、鑑賞学習で育つと考えられる心情・能力については前章でも述べたが、批評力・美術への関心・観察力・コミュニケーション能力・表現活動への意欲、その他に派生的に形成される能力の存在も認められる。小学校の教員がこれらの能力をどのようにとらえているかということも明らかにしていきたい。

②に関して設定した質問は、小学校の教員がどの程度、鑑賞学習に対して積極性をもっているかを問うもので、合計6つである。この質問に対する回答を得点化し、回答者全体を「鑑賞学習に対する積極性に関する高得点群」と「鑑賞学習に対する積極性に関する低得点群」の2つの分類することとした。

分析においては①と②の結果をクロス集計し、小学校教員がもつ鑑賞学習の積極性の有

無が、鑑賞学習の展開にどのような影響として現れているのかを、1つの傾向として明らかにしていきたい。

(2) 調査の手続き

調査期間 : 平成 18 年 7 月 22 日～8 月 22 日

調査方法 : 質問紙(資料 2-1・2)を使用し、郵便法で実施

調査対象 : 京都市小学校教員(150 名)

※ 行政区をブロックとし、1 ブロックごとに 5～15 の小学校を無作為抽出する。1 小学校あたり 1～2 名の教員を無作為抽出し、全体では 150 の調査対象者を設定した。無作為抽出のため、地域偏差、男女比以外の要素(図画工作科に対する専門性・年齢構成等)は考慮していない。

回収率 : 48.0 % (72 名)

2. 調査の内容

質問紙の内容は以下の通りである。

(1) 鑑賞学習に対する考え方を問う質問(5 質問・複数回答可)

- ① これまでの鑑賞学習で利用したことがある施設・対象を挙げて下さい。
- ② 今後の鑑賞学習で利用したいと思う施設・対象を挙げて下さい。
- ③ 鑑賞学習において育つと思われる心情・能力を挙げて下さい。
- ④ 鑑賞学習における問題点は何だと考えますか。
- ⑤ 鑑賞学習をめぐる環境の中でどんな条件が整えば、鑑賞学習の展開が容易になると考えますか。

(2) 鑑賞学習に対する積極性を問う質問(6 質問・4 段階回答)

- ① これまでの図画工作科の授業において、鑑賞学習をどれくらい実践してきましたか。
- ② 今の児童は、鑑賞学習を必要としていると考えますか。
- ③ 鑑賞学習の方法をどの程度知っていますか。

- ④ 鑑賞学習の教育的効果を、表現活動と同じくらい重視していますか。
- ⑤ 今、貴校にある設備・教材で鑑賞学習を効果的に展開することは可能だと思いますか。
- ⑥ 今後、鑑賞学習を図画工作科の中で、実践していこうと考えますか。

3. 調査の結果と考察

(1) 鑑賞学習に対する考え方を問う質問に対する回答

前項で述べた通り、「鑑賞学習に対する積極性を問う質問」の系列では、回答を得点化して全体を「鑑賞学習に対する積極性に関する高得点群（以下、「高得点群」）」と「鑑賞学習に対する積極性に関する低得点群（以下、「低得点群」）」に分類する。「鑑賞学習に対する考え方を問う問題」の系列における集計では、「高得点群」と「低得点群」との比較を通した分析を行う。まず、クロス集計を行う前に、この2系列を個別に分析したい。ここでは、そのうちの1系列である「鑑賞学習に対する積極性を問う質問」についての回答の集計結果を提示する。

① これまでの鑑賞学習で利用したことがある施設・対象を挙げて下さい。

集計結果（図1-1）からは、回答した教員の過半数が校外の施設を利用した鑑賞学習を行ったことがないことがわかった。鑑賞学習で利用した経験がある施設として、美術館と寺院・神社がほぼ同数であることは、京都市ならではの歴史的環境が大きく影響したものであると言える。鑑賞対象として3番目に多かった「その他」の具体的内容は、「校内作品展（3）」「博物館（2）」「画集（1）」「陶板名画の庭（1）」であった。この記述からは様々な制約の中で、教員が工夫しながら鑑賞学習を展開している様子がうかがえる。なお、「ギャラリー」「作家のアトリエ」「野外彫刻」「伝統工芸品の工房」を鑑賞対象とした経験がある教員は少数であった。

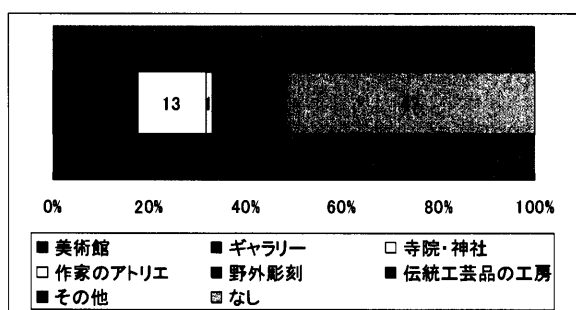


図 1-1 鑑賞学習で利用したことがある施設・対象

② 今後の鑑賞学習で利用したいと思う施設・対象を挙げて下さい。

①の質問と比較して顕著であるのは、「(鑑賞学習で利用したい施設・対象は) なし」の回答が大幅に減少したことである(図 1-2)。このことから、多くの教員は鑑賞学習を展開したいと考えているが、何らかの障害によって実行できないでいるという現状を読み取ることができる。そしてその多く(約 4 割)の教員は美術館を鑑賞学習の対象として想定していることが明らかとなった。2 番目に多かった回答は「寺院・神社」であり、先述の通り、京都市の特性が現れているものと思われる。「伝統工芸品の工房」「ギャラリー」「野外彫刻」「作家のアトリエ」にも一定の回答があったが、これらは選択肢によって鑑賞対象となり得ることに気付いた可能性も考えられる。「その他」の回答はなかった。

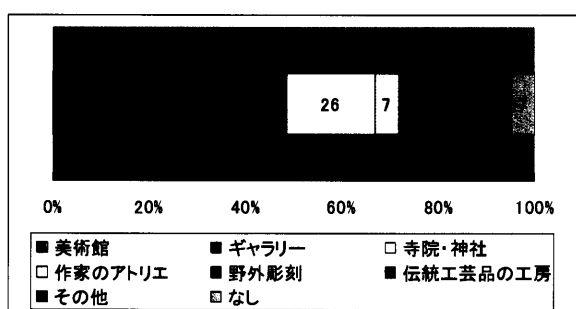


図 1-2 鑑賞学習で利用を希望する施設・対象

③ 鑑賞学習において育つと思われる心情・能力を挙げて下さい。

最も多かった回答は「美術への関心」であり、次いで多かったのが「表現力」であった(図 1-3)。これらのことは、現行の学習指導要領に示されている、「表現および鑑賞の活動を通して、つくりだす喜びを味わうようにする」²⁾との記述に符合するものであり、予想されるべき結果となった。その他に多かった回答としては「観察力」が挙げられるが、

一方で、「コミュニケーション能力」「思考力」「読解力」「情報分析能力」「自尊感情」を回答した教員は少数であった。「その他」の内容は、「向上心（１）」「美的直感力（１）」「生きる力、郷土愛、探求心（１）」「鑑賞マナー（１）」「感受性（１）」であった。

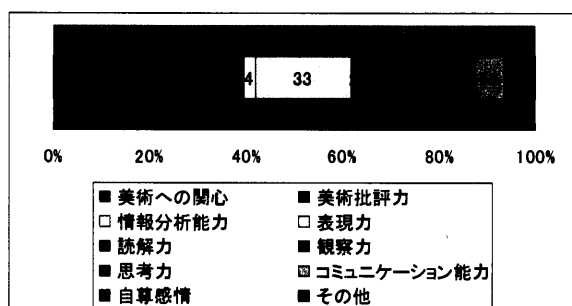


図 1-3 鑑賞学習で育つと考える能力・心情

④ 鑑賞学習における問題点は何だと考えますか。

教員が鑑賞学習を展開する上で、問題点だと考えていることを問うこの設問では、「美術館が近くにない」「鑑賞学習の方法がわからない」「評価の方法が難しい」「図画工作科の時間が少ない」との回答がほぼ同数であった（図 1-4）。少数であったが「実践方法がわからない」「育つ能力がはっきりしない」の回答もあった。「その他」の内容は、「時間と費用の問題（３）」「（問題点は）特になし（１）」「育成学級かつ 1 人学級なので実践には工夫が必要（１）」であった。

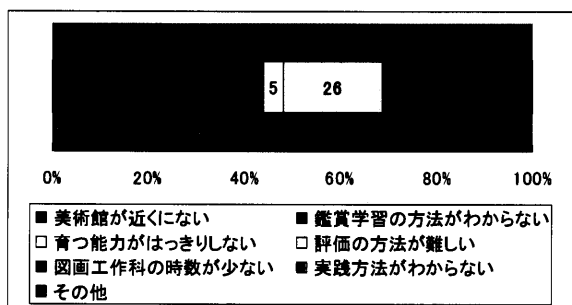


図 1-4 鑑賞学習における課題

⑤ 鑑賞学習をめぐる環境の中でどんな条件が整えば、鑑賞学習の展開が容易になると考えますか。

鑑賞学習をめぐる環境の中で必要な条件、換言すれば解決が期待される問題点を問う設問である。最も多かった回答が「鑑賞学習可能な施設の開発」であった（図 1-5）。特

に校区周辺に美術館等がない場合は、校外での鑑賞学習の展開が難しくなるので、この回答には教員の切実な希望が現れていると考えられる。次いで、「鑑賞学習の実践例の紹介」「美術館の無料化」「評価方法の明確化」が多く、少数であるが「図画工作科の時数の増加」「育つ能力の明確化」の回答もあった。「その他」の内容は、「美術館で児童向けの教室の開催（１）」「学校の現状が変わること（１）」「鑑賞施設のガイドブックの刊行（１）」「鑑賞の評価を廃止する（１）」「（鑑賞学習の）学校行事への位置づけ（１）」であった。

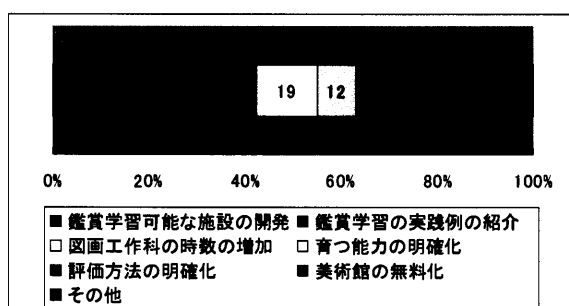


図１－５ 鑑賞学習を容易に展開するための条件

（２） 鑑賞学習に対する積極性を問う質問に対する回答

ここでは、先述の２系列のうちのもう１つの系列である「鑑賞学習に対する積極性を問う質問」に対する回答の集計結果を提示する。

① これまでの図画工作科の授業において、鑑賞学習をどれくらい実践してきましたか。

「全く実践なし（０）」と「あまり実践なし（４４）」の合計が、「ある程度実践あり（２１）」と「定期的実践あり（７）」の合計を大きく上回る結果となった（図２－１）。「全く実践なし」を１点、「定期的実践あり」を４点として得点化したところ、平均点は２.４８点となった。

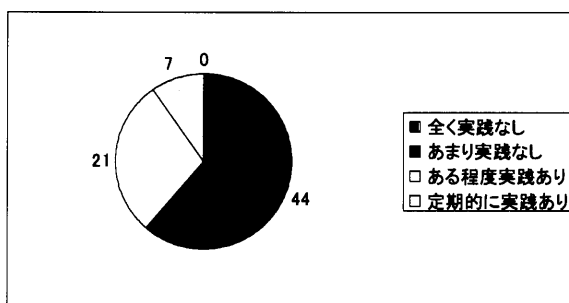


図２－１ 鑑賞学習指導の実践経験

② 今の児童は、鑑賞学習を必要としていると考えますか。

「必要としている（9）」と「どちらかと言えば必要（46）」合わせると、8割近くになった。「不要」との回答はなかった（図2-2）。前回と同様に得点化した平均は2.88点であり、6質問の中では最高点となった。

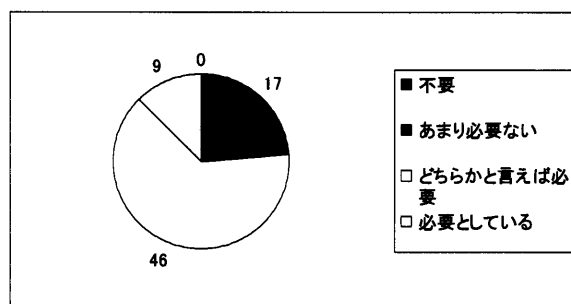


図2-2 教育現場における鑑賞学習の必要性

③ 鑑賞学習の方法をどの程度知っていますか。

「ほとんど知らない（26）」「少し知っている（23）」「いくつか知っている（23）」それぞれの回答がほぼ同数であった（図2-3）。「数多く知っている」の回答はなかった。平均点は1.95点となり、6質問中最低点となった。

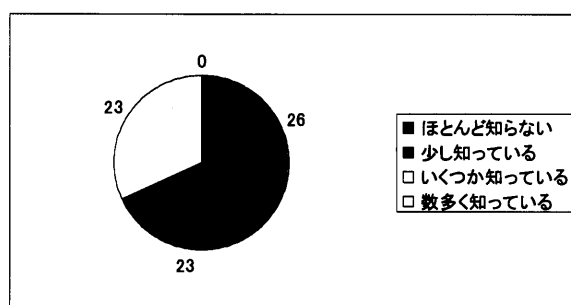


図2-3 既知の鑑賞学習法

④ 鑑賞学習の教育的効果を、表現活動と同じくらい重視していますか。

「全く重視していない（2）」と「あまり重視していない（35）」という回答の合計と「重視している（30）」と「とても重視している（5）」という回答の合計がほぼ同数であった（図2-4）。平均点も2.52点と、中間点に近い結果となった。

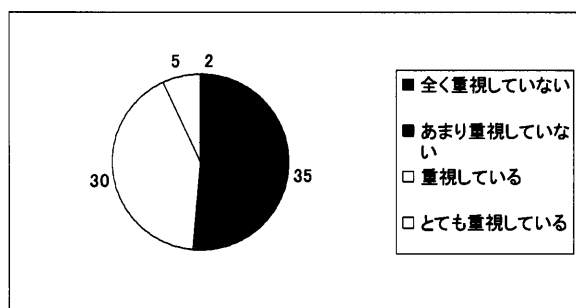


図 2-4 鑑賞学習の重視度

- ⑤ 今、貴校にある設備・教材で鑑賞学習を効果的に展開することは可能だと考えますか。

「不可能 (12)」との回答もあるなど、全体的に鑑賞学習に対する困難さが回答に現れていると言える (図 2-5)。「容易に可能 (0)」という回答はなく、「難しいが可能 (39)」との回答が過半数となった。平均点は、2.12点となり、鑑賞学習に対してやや否定的な結果となった。

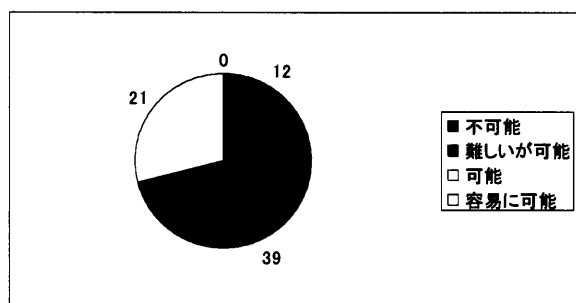


図 2-5 勤務校における鑑賞学習の可能性

- ⑥ 今後、鑑賞学習を図画工作科の中で、実践していこうと考えますか。

「考えていない (0)」の回答はなかった。しかし、「あまり考えていない (21)」という消極的な意見が3割にのぼった (図 2-6)。残りの7割は「考えている (46)」 「積極的に考えている (5)」という回答であった。平均点は、2.77点であった。

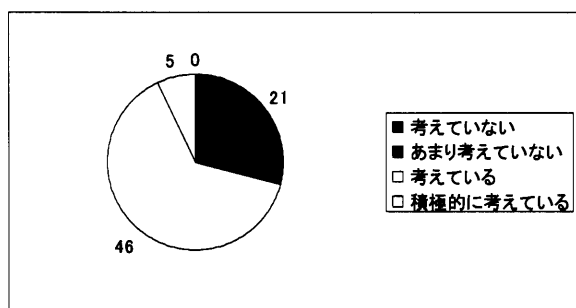


図2-6 今後の鑑賞学習指導への積極性

以上、6つの質問に対する回答を得点化（6点～24点）して合計した結果、最高得点となった回答者は22点、最低得点となった回答者は11点であった。この得点を用いて回答者全体（72名）を「高得点群（34名）」と「低得点群（38名）」に分類した。分類する際の分岐点は、得点化の中間点である15点とし、15点以上の回答者を高得点群、14点以下の回答者を低得点群とすることとした。高得点群と低得点群の分類を用いて、1点目の系列の質問内容「鑑賞学習に対する考え方」に関してクロス分析を行った。その結果を次項で提示する。

（3） 鑑賞学習に対する積極性と鑑賞学習に対する考え方に関するクロス分析結果

① これまでの鑑賞学習で利用したことがある施設・対象を挙げて下さい。

高得点群と低得点群とを比較して顕著に現れている差異は、「なし（校外での鑑賞学習経験）」の回答数であると言える（図3-1）。やはり低得点群の回答者は、鑑賞学習の頻度そのものが比較的少なくなる傾向がある。しかし、「ギャラリー」「作家のアトリエ」「野外彫刻」の頻度が少ないという点では、両者の間に大きな差異はなかった。

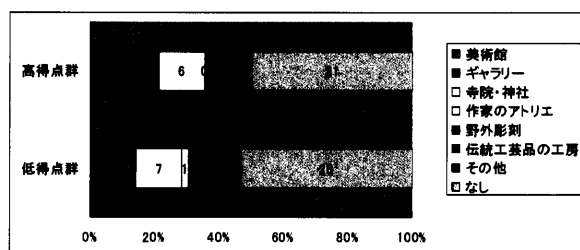


図3-1 鑑賞学習で利用したことがある施設・対象

② 今後の鑑賞学習で利用したいと思う施設・対象を挙げて下さい。

①の質問と比較しながら分析すると明らかとなるのは、高得点群に比べ低得点群の回答者は、利用したい施設として「美術館」を多く回答している傾向があり、頻数としては半数近くにもものぼっている点である（図3-2）。この結果からは、低得点群の回答者は「これまでに美術館に行った経験は少ないが、鑑賞学習として行くなら美術館」というとらえ方をしているということを読み取ることができる。石川ら（1999）の指摘にもあるように、鑑賞学習を展開する上で障害となっている点として、学校と美術館との距離的な隔たり、移動に必要な所要時間、学習にかかる費用等の問題が存在する³⁾。それに関わらず低得点群が「美術館」を比較的多く回答していることから、美術館が「鑑賞学習をできない理由」となっている可能性が考えられる。小学校における業務の多忙とともに、小学校教員の鑑賞学習をめぐる意識の課題が浮かび上がってくると言える。

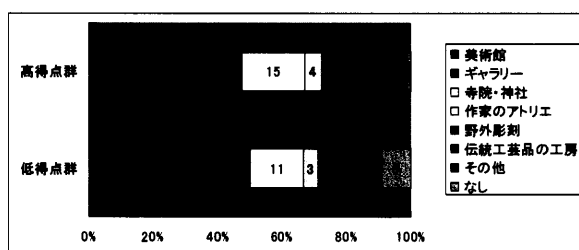


図3-2 鑑賞学習で利用を希望する施設・対象

③ 鑑賞学習において育つと思われる心情・能力を挙げて下さい。

高得点群も低得点群もどちらも「美術への関心」「表現力」「観察力」を多く回答する傾向があるが、「情報分析能力」「思考力」「自尊感情」等の、言わばこれまで鑑賞学習で育つ能力としては、派生的なものとしてとらえられてきた能力についての回答は、低得点群に比較して高得点群は2倍以上の頻数であった（図3-3）。標本母数が少数のため、有意の差と判断することは難しいが、教員がもつ意識の1つの傾向として読み取ることができると考えた。なお、「読解力」について回答があったのは、高得点群のみであった。

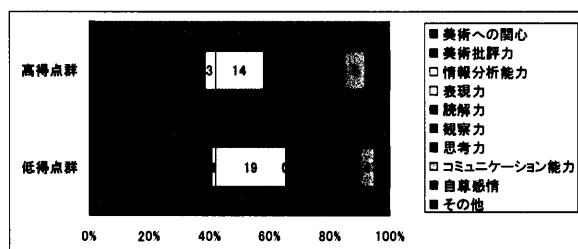


図 3-3 鑑賞学習で育つと考える能力・心情

④ 鑑賞学習における問題点は何だと考えますか。

この設問では、高得点群と低得点群の回答頻数に逆転がみられる項目があった。高得点群に比較して低得点群が「鑑賞方法がわからない」「実践方法がわからない」等、鑑賞学習の方法論に関わる問題点を回答した頻数は3倍近くにのぼる（図3-4）。逆に低得点群に比較して高得点群は「図画工作科の時数が少ない」という、小学校の体制・制度面での問題を2倍近くの頻数で回答している。両者の回答の集計結果からは、「やり方がわからないから鑑賞学習に取り組めない」あるいは、「時間がないから鑑賞学習に取り組めない」というそれぞれが問題としてとらえる質の差異を読み取ることができた。

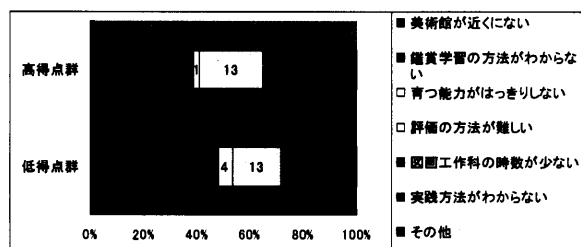


図 3-4 鑑賞学習における課題

⑤ 鑑賞学習をめぐる環境の中でどんな条件が整えば、鑑賞学習の展開が容易になると考えますか。

高得点群・低得点群、共に多かった回答は「鑑賞学習可能な施設の開発」であった（図3-5）。その理由として、京都市の場合、美術館は全体的に都心部に集中しているため、山間部や周辺部の美術館へのアクセスの面で不利な立地条件の小学校では、美術館に訪問しての鑑賞学習の機会は、都市部に比較して少なくなるという地理的条件が存在するためであると考えられる。この傾向は、高得点群・低得点群の間にあまり差異はみられなかった。顕著な差異が現れた回答は「鑑賞学習の実践例の紹介」であり、低得点群の回答頻数は高

得点群の約2倍となった。このことから、「鑑賞学習の方法を知りたい」という低得点群の教員のおもいは切実であると言える。

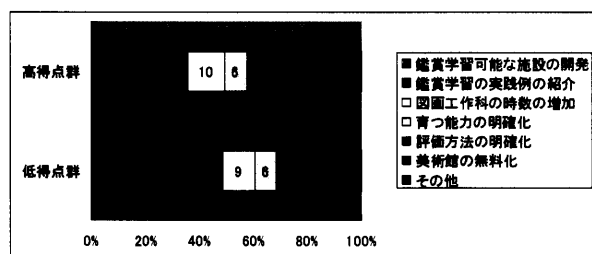


図3-5 鑑賞学習を容易に展開するための条件

4. 調査の結果と考察

前項の結果から、高得点群と低得点群の間では、鑑賞学習に対する考え方に相違があり、課題ととらえている点にも違いがあることが明らかとなり、およそ次のような傾向に集約される。

- ① 低得点群の教員は高得点群と比較して、鑑賞学習において、校外の施設を利用した経験が少ない傾向がある。
- ② 低得点群の教員は高得点群と比較して、鑑賞学習で利用する校外の施設として、美術館以外の施設を比較的、想定していない傾向がある。
- ③ 高得点群の教員は低得点群と比較して、鑑賞学習で育つ能力として、派生的な能力を挙げる傾向がある。
- ④ 高得点群の教員は、鑑賞学習における問題点として「図画工作科の指導時数の少なさ」を多く回答している。
- ⑤ 低得点群の教員は、鑑賞学習における問題点として「鑑賞学習の方法を知らない」を多く回答している。

⑥ 鑑賞学習における問題点として、「評価が難しい」「美術館が近くにない」の回答は、得点群間にあまり相異がない。

⑦ 鑑賞学習の普及に必要な条件については、「鑑賞学習可能な施設が開発されること」「美術館の無料化」「鑑賞学習の実践例の紹介」の回答が多い。

先行して行われた鑑賞学習に関する調査の多くが、サンプル属性を図画工作科担当者に限定しているものが多い。そのため、小学校教員の大多数を占める図画工作科に専門性を有していない教員の実態は明確なものとなっていなかった。今回の調査におけるサンプル属性は、図画工作科に対する専門性を有する教員に限らず、完全に無作為な抽出を行っているため、鑑賞学習に対する積極性に関する低得点群・高得点群の間に回答内容の差異が顕著に現れたものと考えられる。低得点群・高得点群の回答に顕著に表れた傾向をおおまかに集約すると以下ようになる（表2-1）。

表2-1 鑑賞学習に対する積極性に関する得点群別の回答の傾向

回答者の分類	鑑賞学習指導の経験	想定する鑑賞対象	鑑賞学習で育つ能力	鑑賞学習における課題
高得点群	比較的多い	美術館以外にも多様な回答	比較的狭義にとらえる傾向	鑑賞方法がわからない 実践方法がわからない
低得点群	比較的少ない	美術館が多く その他は少数	比較的広義にとらえる傾向	図画工作科の指導時数 校外学習にかかる費用

※ 回答者：72名 （高得点群：34名，低得点群：38名）

第Ⅳ章、第Ⅴ章では、上記の高得点群・低得点群が鑑賞学習を展開する上で課題ととらえている点を追究するための授業実践を提示する。第Ⅳ章においては鑑賞学習をめぐる設備・制度的な課題を、第Ⅴ章においては鑑賞学習の実践方法に関する課題を中心にして論を進める。

第Ⅳ章 鑑賞学習の展開が可能な施設の開発

1. 質問紙調査結果との関わり

前章における調査によると、低得点群の教員は、利用したい鑑賞学習のための施設を美術館に限定して考える傾向があることが明らかとなった。このことは、教員にとって逆に鑑賞学習を敬遠する要因となっていると考えられる。また、高得点群・低得点群ともにギャラリーを利用した経験が少数であるにもかかわらず、学校の近所で鑑賞学習の展開が可能な施設の開発を望む傾向があることから、ギャラリーを美術館に準ずる「鑑賞教育の展開が可能な施設」として位置づけ、これを利用した実践内容を本章で詳しく述べることにする。

2. 鑑賞学習の展開が可能な施設（美術館・ギャラリー等）について

ここで、鑑賞学習をとりまく機関としての小学校と、美術館やギャラリー等に代表される鑑賞学習の展開が可能な施設の位置づけについて整理しておきたい。学校教育法¹⁾に基づく小学校は言うまでもなく、公教育としての機関であり、その第2章で「小学校は、心身の発達に応じて、初等普通教育を施すことを目的とする。」としている。図画工作科の鑑賞学習にも関わる目標として、「生活を明るく豊かにする音楽、美術、文芸等について、基礎的な理解と技能を養うこと。」としている。つまり、学校教育としての小学校では、図画工作科を初等教育段階で育てておくべき基礎的・基本的な能力の一つとして捉えているわけである。図画工作科における鑑賞学習では当然、教育活動としての適切な指導と評価があり、小学校側は児童の鑑賞学習の成果について一定の責任を負っていることになる。一方美術館は、社会一般における生涯学習の機会を提供することを担う社会教育機関である。その美術館の役割として、収集、研究、展示に加えて、教育普及活動が挙げられる。各地の美術館では、様々なワークショップや「ギャラリー・ツアー」²⁾等の名称で鑑賞教育が行われている。これらの事業は、児童が対象の場合も成人が対象の場合もあるが、総じて一般公衆の学術及び文化の発展に寄与することを目的としている。

学校と美術館の目的に違いがあるのは当然であるが、最大の相違点は、学校が鑑賞学習を含むすべての指導と評価に継続的な責任を負っているのに対して、美術館は広く一般公衆に生涯学習の機会を提供する機関であり、来館者に対してのみ責任を負っているということができる。これらの相異点を校外での鑑賞学習が進展しない原因として論じることは無理があるが、両者がそれぞれの特性をもっていることをここで確認しておきたい。

前述のように、両者の位置づけの違いから生まれる隔たりに加え、物理的な理由から派生する諸問題も無視できない。第Ⅲ章でも触れたように、既に先行的な研究の中でも「学校と美術館を隔てる空間的距離の問題」³⁾は指摘されている。京都市の場合、美術館は全体的に都心部に集中しており、山間部や周辺部にあつて、アクセスの面で不利な立地条件の小学校では、美術館に訪問しての校外学習の機会は、都市部に比較して少なくなる傾向があると言える。一方、博物館法に基づく美術館とは一線を画している画廊や貸館としてのギャラリーは京都市内に多数あり、それぞれの館の個性を生かした展示が行われている。画廊やギャラリーは美術商であり、教育機関ではないものの学習指導要領に示されているように、鑑賞対象としての「暮らしのなかの造形作品」⁴⁾、「名作や文化財」⁵⁾を展示している施設として活用することができる。中には、販路拡大の意味だけでなく伝統文化に関わる後進の育成や広報活動に力を入れているギャラリーや画廊もあり、この教育機能については学校教育との連携によりさらに高めることができると考えられる。そして京都市の周辺部に位置し、筆者の前任校である京都市立鷹峯小学校の徒歩圏内にもギャラリーがあり、移動時間・費用ともに美術館への訪問に比べ十分に抑えることができると考えた。

このような事情を踏まえ、本稿ではギャラリーを美術館に準ずる「鑑賞教育の展開が可能な施設」(表3-1)とし、そこでの実践内容を第4節で詳しく述べることにする。

表3-1 学校・美術館・ギャラリーの相違点

	学 校	美術館	ギャラリー
位置付け	公教育の機関	生涯教育の機関	美術商
提供するサービス	義務教育	社会教育	販 売
対 象	児童・生徒	公 衆	顧 客
指導と評価	あ り	一部あり	な し

3. 校外の施設を利用した鑑賞学習にかかわる利点と問題点

(1) 施設が用意したプログラムを活用しながら進める鑑賞学習

鑑賞学習の展開が可能な施設がプログラムを用意することから、学校側が受動的な印象を受けるが、鑑賞学習そのものが学校体制的に浸透していない現状から考えると、学校側の積極的な参加意欲がないと施設と連携した鑑賞学習は成立しない。あくまでも学校で鑑賞学習を立案し、年間学習計画に位置づける作業が必要となる。鑑賞プログラムは、美術館等の所蔵作品や常設展を活用し、学芸員や教育普及活動担当職員が校種に応じて企画していることが多い（図4-1）。このような鑑賞学習の内容は、アカデミックなだけでなく、鑑賞に関心をもてるような工夫が凝らされ、中にはアクティビティなども取り入れられているプログラムもある。

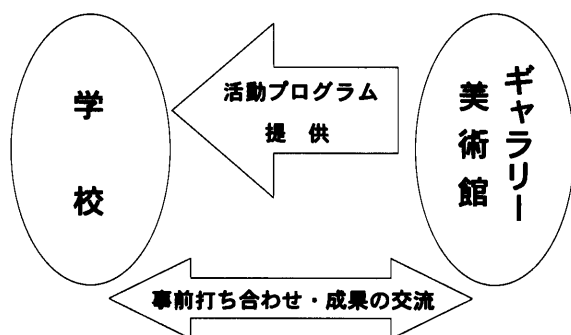


図4-1 鑑賞学習の展開が可能な施設が提供する

プログラムを活用する鑑賞学習の概念

このような取組は欧米では盛んに行われていて、アメリカ合衆国・ミズーリ州にあるセントルイス美術館においては、Museum's Art in the Basic Curriculum (ABC) と呼ばれ、25年以上続けられているプログラムがある。このプログラムは、常設展を中心としたセントルイス美術館所蔵作品を鑑賞するためのツアーを学校や学年に合ったアレンジで提供するもので、1978年にスタートして以来、公立学校・私立学校を合わせて、年間180もの学校を受け入れている。また、セントルイス美術館にはエデュケーターとよばれる専任の教育普及担当職員が在籍していて、ABCの企画・運営だけでなく、学校での鑑賞学習のための資料貸与やカリキュラム開発・支援にもあたっている⁶⁾。

こうした既存のプログラムを使って鑑賞学習を進める上で問題となるのは、鑑賞学習において児童に育てたい能力を小学校教員と教育普及活動担当職員との間で共通理解できていなければ、質の高い学習活動とはなりにくいということである。宇都宮美術館では、学校側が美術館でできることを理解しやすいようにティーチャーズガイド⁷⁾を作成して美術館での鑑賞学習の目的や方法、そして事前打ち合わせ等の手続きについて詳しく説明している。こうした両者の歩み寄りがより充実した鑑賞学習につながっていくと言える。また、事後に鑑賞学習の成果について交流し、次の活動にフィードバックしていくことも図画工作科学習改善の上で欠かせないことだと考えられる。

(2) 学校から活動内容を施設に提案する鑑賞学習

学習計画を立てる上で、児童生徒の実態から出発するという意味においては教員が、児童生徒の発達段階や特性を踏まえて鑑賞学習を計画していくことも重要なことだと考えられる。学校と鑑賞学習の展開が可能な施設が双方向に意見を交えながら鑑賞学習を進めていくことは、効果のある鑑賞学習を設計する上で必要とされることだと言える。美術館等がプログラムを準備し、どの学校にも一律の内容で鑑賞学習を与える形式ではなく、学校と施設とが対等に連携する関係をもちながら活動内容をデザインしていくことで、児童の実態に即した鑑賞学習を展開することができると考えられる(図4-2)。

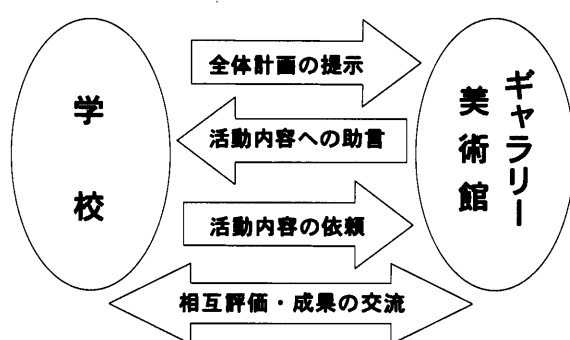


図4-2 学校から鑑賞学習の展開が可能な施設に

プログラムを提案する鑑賞学習の概念

しかし、問題点として挙げられるのは、このような実践は両者の間でシステムとして成立しているケースは少なく、普遍性をもって広く浸透しにくい側面もある。つまり、担当する教員によって鑑賞学習に対する考え方に相異があるため、ある学校は施設と協働関係

をもっている、このような取組が他の学校でそのまま活用されるとは限らないのである。個人や学校レベルではなく、市町村レベル・教委レベルでの具体的なシステムとしての位置付けが望まれる。第4節では、この型の鑑賞学習の展開について触れることとし、できる限りどの学校でも実践可能なモデルとなるよう心がけた。

4. 施設の開発による実践の教育的有効性の検証

(1) 実践による研究の手順

本研究を構想し、全体の実践計画を立てる上で留意したことは次の2点である。

- ・ 美術館に準ずる新たな施設の開発による、鑑賞学習の効果が期待でき、このことが検証可能な内容となっていること。
- ・ 一部の学校だけでなく、立地条件・教員の特性に関わらず実施可能な題材となっていること。

以下に具体的な手順を示す。

- ① 鑑賞題材の設定と活動計画の立案
- ② 全体計画を学校から施設に提示
- ③ 活動内容について施設から学校への助言
- ④ 活動内容の決定
- ⑤ 授業実践（実施日：2004年1月30日、実施施設：ギャラリー雅堂）
- ⑥ 鑑賞カードの分析

(2) 実践経過

初めに、上記の手順に沿って実践を進めるため、版画題材「乗ってみたいな」⁸⁾（5年生）を発展させた鑑賞学習の活動計画を立案した（資料3）。「乗ってみたいな」は、児童が自分なりに夢のある乗り物を発想し、1版の木版で彫り進みながら多色摺りで表す題材である。活動全体のあらましとしては、児童が表現活動の過程で版画表現の技法や特性を知り、この経験をもとにして「鑑賞教育の展開が可能な施設」で木版画作品を鑑賞することを意図したものである。これまで、美術館等の作品を単独で取り扱った鑑賞学習は数

多く取り組まれてきた。しかし、意図的に児童自身の表現活動と同じ技法という延長線上に鑑賞を設定し、1題材に取り込んだ学習についての実践報告は少なく、校外の施設を開発・利用する鑑賞学習として意義あるものと言える。そして主に、表現活動を学校で、鑑賞学習を「鑑賞教育の展開が可能な施設」で行うことで、両者に明確な役割と指導の一貫性が生まれると考えられる。

次に学校で立案した活動計画を「ギャラリー雅堂」（京都市北区）側に提示した。同ギャラリーは主に多色摺木版画作品を中心に制作活動を展開する木版画家・井堂雅夫氏が開いたギャラリーである。井堂氏の作品をはじめ多くの木版画家の作品を展示しており、多くの顧客・鑑賞者が訪れている。また、同ギャラリーでは木版画を日本の伝統芸術として捉え、作家の育成やその普及活動にも力を入れている展示施設でもあり、同ギャラリーを「鑑賞教育の展開が可能な施設」と捉えて学習活動を展開することができると考えた。また、同ギャラリーは筆者の前任校である京都市立鷹峯小学校から徒歩圏内にあり、指導時間数の面から見ても無理のない鑑賞学習が設定できると言える。

日常的に来館者対象の技法説明を行っている同ギャラリーは、技法説明用の版木を所有しており、複数の版木を使ったワークショップを学校側に提案して頂いた。児童は自己の表現活動で実際に彫刻刀を使った木版画に取り組んでおり、その内容と比較した鑑賞学習が展開できると期待できる。

ギャラリーとの事前の話し込みにより、学習計画を決定した（資料3）。大まかな構成としては、構想の段階（第1・2時）、表現の段階（第3・4・5・6時）、作品交流の段階（第7時）、美術館での鑑賞の段階（第8時）に分けられる。第1時～第6時までの学習活動については、図画工作5・6年上⁹⁾と京都市小学校指導計画5年¹⁰⁾に準拠したが、鑑賞の学習活動については、ギャラリーとの話し込みの内容を反映した内容となっている。実際の鑑賞学習（第8時）は以下のような流れで行った。

① ギャラリーの方に挨拶・諸注意

② ギャラリーの方からの木版画についての説明

木版画を制作する上での具体的な手順や工程などを説明して頂いた。児童たちは、自分の表現経験を思い出しながら共通点を見出そうとしていた。そして、児童が取り組んだ版画の色数が5色程度だったのに対し、40色使った版画作品についての説明を受けた際に

は多くの児童が驚きをもって解説に聞き入っていた（図5-1）。また、下描きができた時点で、完成作品を想定して版木の枚数や色の分解をしていくことを知り、作品によって版木の枚数も大きく異なることを知ることもできた（図5-2）。



図5-1 多色摺り木版面についての説明を受ける
(筆者撮影)



図5-2 版ごとに色を分解する方法を知る
(筆者撮影)

③ 版木にふれる

木版画制作に関する情報を得た後、実際に彫り上がった版木にふれさせて頂いた（図5-3）。「ギャラリー雅堂」側の提案によるこの活動は、今回の鑑賞学習の中心的な役割をもつ活動となっている。実物の版木には、彫刻刀による細かな彫り跡や摺りの際に残った絵の具などがあり、木版画作家による制作の様子を想像することができた。この活動でも児童は自分自身の表現活動と重ね合わせることで、より深い感動をもって実物の芸術作品と出会うことができたと言える。



図5-3 実物の版木にふれる (筆者撮影)

④ 木版画作品を鑑賞する

ワークショップを終えた後で作品の鑑賞を行った。版画独特の制作工程を理解した上での鑑賞となり、どの作品も興味深く味わうことができた。中には、作品に使われている技法について、「使う彫刻刀は何種類くらいですか」「この引っかいたような跡は何を使っているのですか」などと質問をしながら鑑賞している児童の姿も見られた（図5-4）。



図5-4 木版画作家の作品を鑑賞する（筆者撮影）

⑤ ギャラリーの方にお礼・挨拶

⑥ 振り返り

自己の表現活動での体験を踏まえて、ギャラリーでの鑑賞学習を振り返る活動を行った。振り返りは鑑賞ノートを使用し、文章表現により行った。

分析の方法としては、ギャラリーでの鑑賞を終えたあとの振り返り（第9時）での鑑賞ノートの記述から、児童の鑑賞に関わる視点を集計していく。記述の中に出現した語句を「技法や表現上の効果に関するもの」と「鑑賞上の感性に関するもの」に分けて集計することとした（表4-1）。その集計の中からギャラリーでの鑑賞を通して得られた学習上の成果、そして学校とギャラリーのそれぞれの役割を明確にして協働で進める鑑賞学習を展開することの利点について考察する。結果の分析にあたっては、同じ集団の児童がギャラリーに行く前に取り組んだ「きょうかしよびじゅつかん」¹¹⁾（学校での鑑賞学習）との比較を行う。この題材での学習は、いくつかの美術館が所有する作品をテーマにそって鑑賞する内容である。学習活動の展開は、掲示したポスターを使って児童が感想を交流することを中心的な内容として行った。学校での鑑賞学習である「きょうかしよびじゅつかん」

における児童の鑑賞ノートに出現した言葉を分類・集計したものと、今回の集計とを比較する。このことを通して、鑑賞教育の展開が可能な施設の開発による教育的有用性を検証していきたい。

表4-1 児童が記述した語句を分類した例

技法や表現上の効果に関するもの 「版木」「色数」「刷り」「彫刻刀」「彫り」 「多色刷り」「絵の具」「和紙」「写真」「筆」 「かすれ」「にじみ」「ぬり重ね」等 鑑賞上の感性に関するもの 「きれい」「あざやか」「～みたい」「～に見える」 「～と思う」「おもしろい」「好き」「楽しい」 「～してみたい」「すごい」等	児童による実際の記述例 私も同じような木版画をやったけど、彫り上がった版木を見て、とても細かく彫ってあると思った。1つの版木を彫るのに1ヶ月もかけるのがすごいと思った。桜の花びらと五重のとうの作品がとてもきれいだった。春の京都らしい作品だと思った。今度、版画をやるときは色のことも考えてやってみたい。
--	---

5. 授業実践の結果と考察

今回取り組んだ「乗ってみたいな」（ギャラリーでの鑑賞）と、それ以前に指導した「きょうかしよびじゅつかん」（学校での鑑賞）での児童（対象児童21名）による鑑賞ノートへの記述に出現した言葉を集計すると、その内訳で顕著な違いが表れた（図6-1・2）。学校の教室でポスターを使って指導を行った「きょうかしよびじゅつかん」では、「技法や表現上の効果に関するもの」が22%にとどまっているのに対して、校外の施設を利用した鑑賞学習という形態で指導を行った「乗ってみたいな」では、児童が記述した内容の64%が「技法や表現上の効果に関するもの」という結果になった。「乗ってみたいな」では、「彫刻刀」「版木」「和紙」「絵の具」など用具・材料に関する記述や「摺り」「多色摺り」「彫り」などの表現方法に関する具体的な記述が多く見られたが「きょうかしよびじゅつかん」では、主に「～に見える」「～と思う」「おもしろい」などの「鑑賞上の感性に関わるもの」の記述が8割近くになった。比較した2つの題材の指導内容の違いや題材がもつ性質の相異によるデータへの影響も少なくないと思われるものの、同じ集団での実践であり取組への分析は可能であると考えられる。児童の記述内容に顕著な相異が表れた直接の理由は、やはり「鑑賞教育の展開が可能な施設」における本物にふれることがで

きる学習を展開したことが大きな要因であると思われる。児童の記述の中に、「彫刻刀の種類が多さにびっくりした」「1つの作品を彫るのに何ヶ月もかかるのがすごいと思った」「40回も摺りを繰り返している作品があってきれいだった」とあるように、児童が実際に木版画の版木にふれ、多色摺りの技法を理解し、作品がどのようにして生み出されたかを知ること、制作過程に興味を示し始めたことが察することができる。また、版画を題材として取り上げたことやギャラリー内での鑑賞活動に関わっては、「桜の花びらと五重塔の版画がとてもきれいだった。版画で京都らしさが表れていると思った」「どの作品も版画とは思えないほど細かくてきれいだった。版画でこんなことができるなんてすごいと思う」「今までこういうお店（ギャラリー）に行ったことがなかったので、とても楽しかった」との記述があり、取り上げた技法の特性やギャラリーがもつ鑑賞環境も児童に大きく作用したと言える。

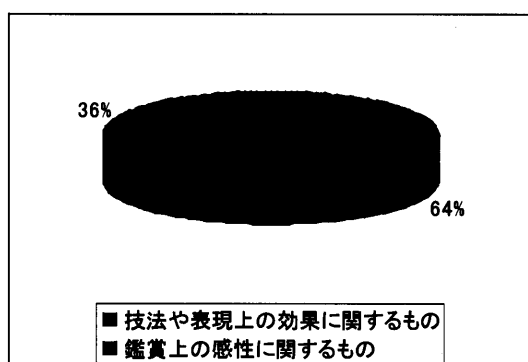


図6-1 ギャラリーでの鑑賞学習後の児童による

記述の分類

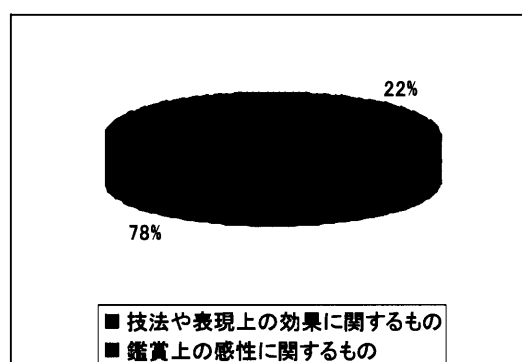


図6-2 教室での鑑賞学習後の児童による

記述の分類

本章で取り上げた鑑賞学習は、美術館やギャラリーがもつ作品や資料、そして専門知識を生かすことで初めて成立する鑑賞学習である。この実践で児童は、木版画作品を技法面から理解し、より深く作品を味わうことができた。このような学習上の効果を得ることは、学校単独での実施では困難であり、鑑賞教育の展開が可能な施設を開発する上での大きな意義であると言える。

第Ⅴ章 鑑賞学習で育つ資質・能力の検証

1. 質問紙調査結果との関わり

第Ⅱ章での調査によると、高得点群の教員は、育つ能力についても、コミュニケーション能力や自尊感情、思考力、読解力等の派生的な能力を比較的意识している傾向が読み取れるが、低得点群の教員は鑑賞学習を狭義に捉える傾向があり、これらの能力については想定していない傾向があることが明らかとなった。鑑賞学習において育つ能力を明らかにし、その学習方法を提示することは、教員の鑑賞学習への動機を高めることにつながると考えられる。

学習指導要領（平成10年12月改訂）において図画工作科の目標は、「表現及び鑑賞の活動を通して、つくりだす喜びを味わうようにするとともに造形的な創造活動の基礎的な能力を育て、豊かな情操を養う。」¹⁾と示されている。また、低学年における「内容（B鑑賞）」として、「友人の作品の表したかった気持ちを聞いたりするなどして楽しく見ること。」²⁾と具体的に解説されている。これらの記述は、図画工作科が表現・鑑賞の活動を通して、創造的な技能の向上や美術史的な知識獲得だけを重視している教科ではなく、学習過程での学習者相互の関わりによって、内面的な人間形成を図ることも図画工作科の教育目標の一つであることを示唆しているものと考えた。近年、学校教育において内面的な人間形成を意識した指導が多く報告されている。しかし、その多くは道徳、学級活動、総合的な学習の時間等で取り組まれており、日常の教科学習における取組の報告は数少ない。そこで、本章では、児童作品を相互に鑑賞する学習過程に着目し、「鑑賞される児童」に視点を当てた授業実践を提示する。さらに、これらの授業実践に考察を加え、鑑賞される経験が児童に与える影響について検証したいと考えている。

2. 協同学習としての相互鑑賞

図画工作科では、表現においても鑑賞においても、学級成員相互の様々な関わりが存在する。表現活動の中で児童が、友だちの作品を意識したり、部分的に模倣したりすること

は決して珍しいことではない。また、表現について友だちから評価を受けることもしばしば見られることである。とりわけ、児童作品を相互に鑑賞する学習では、児童相互の関わり合いを前提とした教育的効果が期待できると考えられる。本節では、このような鑑賞学習を協同学習として位置づけて論を進めることとする。

協同学習とは、「同一の目標や分担した目標を達成するために学習者が他者と相互に関わり、影響を与え合いながら学んでいく学習である。」³⁾とされている。心理学者である蘭千壽(1992)は、協同学習の1つであるジグソー(Jigsaw)学習法を具体的に例示し、次のように述べている。「ジグソー学習は、集団成員間に構造化された学習目標の相互依存性を骨子として、競争のない状態で互いに協同して(協同学習)、互いを情報源として学習すること(peer-teaching)を特徴としている。この学習は、学級を競争的な雰囲気から協力的な雰囲気に変え、子どもたちに一時的ではあるが、多くの成功経験を与えることによって、学校・学級成員への好意を増し、互いを学習の資源とみなし、肯定的自己概念をもつようになった。」⁴⁾

本来、図画工作科は「競争的な」学習ではなく、「協力的な」側面が大きいと考えられる。そして、児童相互の作品を鑑賞する学習は、個々の作品を「学習の資源」と位置付けることで、協同学習として成立させることが可能だと思われる。具体的な学習場面としては、表現者である児童が鑑賞者となる児童から作品を称賛されたり、作品について質問されたりすることで、自己の価値を認識することができると考えた。このような児童相互の作品を鑑賞する学習活動において、称賛・質問を受けた児童が体験する、「学級成員」からの受容的・好意的な処遇は、児童にとっての大きな成功経験になると考えられる。そして筆者は、鑑賞学習における成功経験に伴い、児童が次のような能力を獲得することにつながると考えた。

・自尊感情

自尊感情とは、一般的に「人間が他者との比較において自己の置かれた状況や自己の行為の成果について評価する際に感じる快の感情ともいうべきものである。(中略)一般的に自尊感情は、児童期において、自分がどのように評価されているかという仲間関係と関連している。たとえば、仲間が自分の価値を信じさせてくれる言動をしてくれたときに、自己の存在価値を確認することになり、この自己価値の高まりが自尊感情と結びついていくのである」⁵⁾とされている。近年、学校教育において自尊感情の形成を意識した指導⁶⁾

が多く報告されている。しかし、その多くは道徳、学級活動、総合的な学習の時間等で取り組まれており、日常の教科学習における取組の報告は数少ない。図画工作科における相互鑑賞を活用して、児童・生徒の内面に望ましい自尊感情（self-esteem）を形成していくことは、昨今の山積する教育問題を解決するための糸口となると考えられる。

・ コミュニケーション能力

コミュニケーション（communication）とは、「人間が相互に、その考え（思想）・気持ち（感情）などを伝達し合うこと。なんらかの意味における情報の伝達と考えてよい。この情報の伝達がうまく成立することが、人間社会の組織や集団を存在、維持させる基本的条件の一つである。」⁷⁾とされている。図画工作科におけるコミュニケーションの場として、大きな位置を占めるのが、相互鑑賞の場であると考えられる。相互鑑賞を展開することは鑑賞される児童にとって、成功経験につながることは前にも述べたが、鑑賞者となる児童についても、鑑賞して感じたことを語ることを通してコミュニケーション能力を高めることができると考えられる。このとき、鑑賞者は単に「上手に表現している」といったことだけでなく、表現者の普段とは違う一面を再発見することができたり、作品に託されたおもいを自分なりに解釈したりすることを通して、図画工作科の特性を生かしたコミュニケーション能力を育成できると思われる。このように、学校教育において作品を媒介としたコミュニケーションを図ることは、児童にとって内面的な人間形成を促すことにつながると考えられる。

3. 表現と鑑賞を関連させた実践の教育的有用性の検証

（1） 実践の手続き

筆者は、児童の相互鑑賞から生まれる諸能力の形成を意識した図画工作科授業実践を前任校（京都市立鷹峯小学校）の3年生学級（20名）において、平成17年4月14日より平成18年3月2日にかけて展開した。実践の手続きは次の通りである。

- ・ 児童相互のかかわり合いが期待できる図画工作科年間指導計画（表5-1）の立案

- ・表現と鑑賞との関連を図った授業の実践
- ・題材（単元）ごとに児童の変容を分析
- ・年間を通した児童の変容を分析

表5-1 京都市立鷹峯小学校 図画工作科年間指導計画（平成17年度 3年生）

月	題 材 名	時数	月	題 材 名	時数
4	「きせつの中で」	6	10	「絵にかいてみたいお話」	6
5	「グルグルかくかく」	4	11	「ふわふわゴーゴー」	4
6	「ねん土でお話」	7	12	「きょうかしよびじゅつかん」	2
7	「風パワーぜんかい」	6	1	「広がれ生きものワールド」	7
8	「心キラリ」	2	2	「お面でへんしん」	6
9	同 上	4	3	「切って切ってトントントン」	6

※ 年間指導計画の立案にあたっては、『京都市立小学校教育課程・指導計画図画工作科』⁹⁾を参照し、児童の真態に応じて弾力的に活用した。

次節では、年間を通した授業実践の中から2つの例を示し、児童の発言や行動の中から、自尊感情の形成、あるいはコミュニケーション能力の育成につながるものがあったかどうかを検証していきたい。

（2） 授業実践記録

① 「鑑賞される」ことによる成功経験を目指した授業実践（鑑賞）の経過 〔実践1〕

児童の表現活動の中から生まれてきた作品を鑑賞する学習の構想・実践を展開した（平成17年6月）。その内容を実践記録の形式によって以下に示す。

a 題材名 「ねん土でお話」⁹⁾

b 題材目標

- ・さまざまな技法を生かしながら、考えたお話を粘土でつくろうとする。
- ・いろいろな道具の使い方を知り、作品に生かそうとする。

c 題材の評価規準

- ・造形への関心・意欲・態度

粘土の塊にいろいろな操作を加え、楽しんでどのような形になるか試そうとする。

- ・発想や構想の能力

思いついた物語をもとにして、さらに手を加え、物語をふくらませる。

- ・創造的な技能

活動する中で、板作りや接合などの技法を試しながら美しく表現する。

- ・鑑賞の能力

友だちの表現した物語を見つけることを通して作品を鑑賞する。

d 題材について

本題材「ねん土でお話」は、粘土にいろいろな操作を加えていく中で、思いついたお話に沿って作品をつくり上げる内容である。3年生児童は、油粘土を使ったことがあるのみで土粘土を使った経験がない。与えられた粘土に、伸ばす・つまむ・くぼませる・切る・接合する、などの様々な操作を加えることで、土粘土の特徴である「可塑性」を十分に味わえるようにした。

そして、今回は焼成を前提とした指導を行うことで、つくることができる形にも制限が生まれるが、児童が技法の難しさを克服するところが3年生に適した「解決可能な課題」だと考える。土を焼成する活動をともしない題材は、つくりだす喜びと制限の中での精一杯の造形への意欲をかきたてることができると考えた。

また、本題材は児童一人一人が創作した「お話」に沿って作品を完成させる内容であることから、単なる情景描写と比較して、表現に登場するキャラクターやストーリー展開には、作者の意図が反映されやすく、鑑賞される被鑑賞者¹⁰⁾の立場からすれば、どのような解釈で鑑賞してもらえるかに関心が向く傾向があると言える。換言すれば、この題材は「鑑賞される」ことによる被鑑賞の効果が期待できる活動が展開できるということになり、図画工作科における表現に対する得手・不得手に関わらず、児童間の関わり合いをもちやすいと考えられる。友だちがつくった「お話」に考えを巡らせることを通して作品を味わい、意見交流する鑑賞学習(図7-1)を設定することは、被鑑賞者が「鑑賞される」ことを「成功経験」に高めることができる活動になると考えられ、このことが児童の様々な心情を育むことにつながると推察される。

e 指導計画¹¹⁾(資料4)

f 本実践に対する考察

表現活動の後に、展示してある児童作品の間を自由に往来しながら鑑賞できるようにして行った鑑賞会(図7-2)では、4人の児童(A児・B児・C児・D児)に注目して行動観

察を行った（表6－1）。教室内に配置された児童作品を自由に往来しながら鑑賞対象を選ぶことから、鑑賞会が始まった時、多くの児童が自分の作品が鑑賞されているかどうかを確認するような行動をとっていた。このことから、鑑賞会が始まって間もない時点で、多くの児童は、自分自身の造形活動に関わってあまり高い評価を与えていなかったと推察される。

また、その後の鑑賞活動を開始した児童の行動観察を行うと、C児のように、初めから自分の意志で作品を選んで鑑賞する児童はあまり見られず、A児、B児のように連れだって鑑賞したり、友人関係の深さで鑑賞対象を選んだりする児童が多く見られた。しかし、C児の「あなたの作品を1番に見てきた」という発言が、被鑑賞者であるA児に成功経験を認知させる契機をつくったと考えられる。そして、A児の内面に形成された感情が、さらに鑑賞活動への意欲を高めることにつながり、A児がD児に対しても肯定的な評価を与える結果となった。このような児童相互の関わり合いを通して、連鎖的に好ましい「鑑賞・被鑑賞のサイクル」が学級集団内に形成されたと推察される。

表6－1 「ねん土お話」鑑賞会における発言・行動記録

経過時間	児 童 の 発 言 ・ 行 動
0 : 0 5	A. B. C : (作品を自由に選んでの鑑賞活動を開始) A. B. C : (鑑賞の対象よりも、自分の作品が鑑賞されているかどうかに関心)
0 6	A : 「(B児に対して) どれから見たらいい？」 B : 「これでいいんとちゃうか？」 A. B : (しばらく2人で作品を鑑賞する) C : (1人でA児の作品を鑑賞する)
0 9	A : 「(通りかかったC児に対して) だれの作品を見てきたの？ どうせ、仲のいい友だちの作品を選んで見てたんやろ。」 C : 「ちがうよ。私は作品がいいものを選んで見ているよ。私は、あなたの作品を一番を選んで見てきたよ(鑑賞ワークシートをA児に見せる)。」 A : 「・・・(表情が変わる)。」
1 1	A. B : (それぞれ1人で、鑑賞活動を始める)
1 4	A : (D児の作品を鑑賞し始める)
1 5	A : 「(D児に対して) おまえの作品、おもしろいな。 恐竜が遊んでいるみたいに見えるで。」
1 7	A : (自由鑑賞に時間が終わっても、さらに鑑賞ワークシートを記入する。)

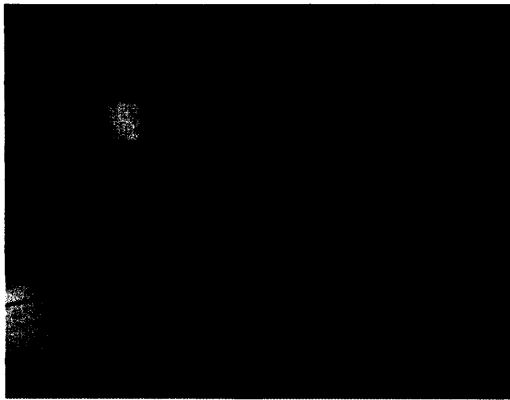


図7-1 鑑賞から感じたことを交流する（筆者撮影）

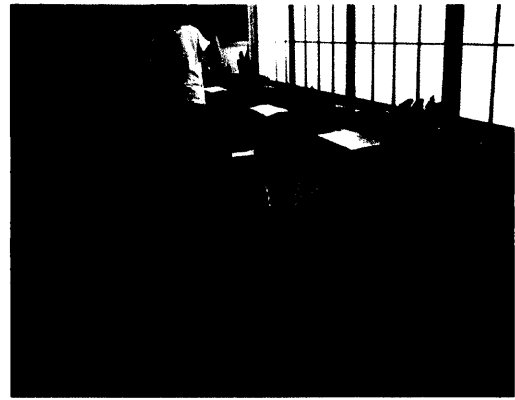


図7-2 作品を決めて鑑賞する（筆者撮影）

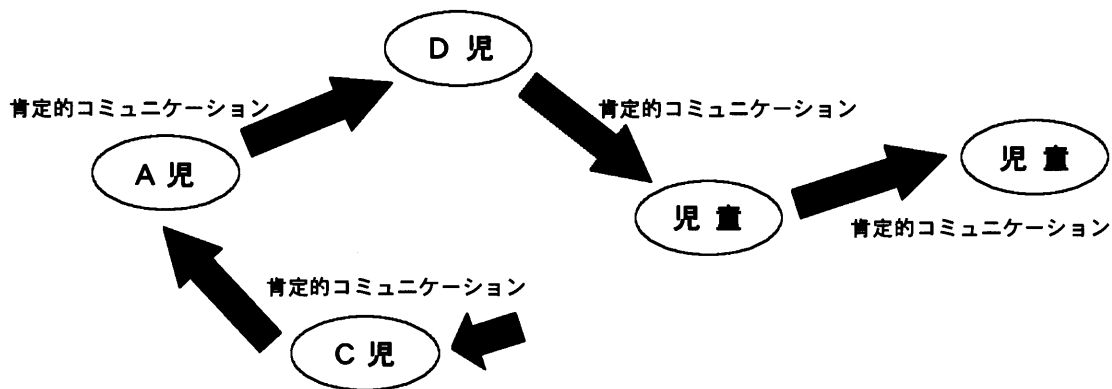


図7-3 学級内に形成された鑑賞・被鑑賞のサイクル

筆者は、この一連の発言・行動を、前章でふれた、図画工作科における肯定的なコミュニケーションの実行であると考え、さらにこの相互鑑賞による児童の内面の変化を、児童が教育活動の中で自尊感情を形成するための環境が整ったことを示すものと捉えた。（図7-3）は筆者が考える児童間の肯定的評価を基盤とした相互作用の概念を表したものである。なお、児童相互の関わりの中には、双方向性をもった関係や、図示が困難なほどの有機的関係も存在するが、（図7-3）が示す「鑑賞・被鑑賞のサイクル」は、集団内の連鎖性を表現することに主眼をおいている。

② 「協力的な雰囲気」の醸成を目指した授業実践（鑑賞）の経過 【実践2】

前項の題材をはじめとする、あらゆる題材で「鑑賞・被鑑賞のサイクル」を意識した表現・鑑賞の学習を展開した結果、研究を実施した年度の後半に入る頃には、多くの児童が

表現活動を終えた後で互いの作品を鑑賞する活動を楽しみにするようになった。

表現活動の途中にも自発的に他の児童の作品を鑑賞したり、鑑賞会で自分の作品について、どう説明するかを考えたりする児童も現れるようになった。そして、前項において扱った題材と同様に対象物を描写するものではなく、紙版や木版を使って児童が想像する生き物の世界を表現する題材を選定し、さらに授業実践を重ねることとした（平成 18 年 1 月実施）。その内容を実践記録の形式によって以下に示す。

a 題材名 「広がれ生きものワールド」¹²⁾

b 題材目標

- ・こんな生きものがいたら楽しいだろうなと想像しながら版に表そうとする。
- ・材料を生かして版をつくり、色の効果を工夫しながら、刷ったりかき加えたりして表現を試みようとする。

c 題材の評価規準

- ・造形への関心・意欲・態度
版をうつしたり、紙版をつくったりする活動に興味をもち、進んで取り組もうとする。
- ・発想や構想の能力
表す生きものの形や色、使う材料などを組み合わせ、いろいろな表し方を考える。
- ・創造的な技能材料を生かして版をつくり、摺りの効果とかき加えの方法の組み合わせを工夫する。
- ・鑑賞の能力
友達と作品を見せ合い、色や形の組み合わせや、工夫したところを話し合う。

d 題材について

本題材のテーマは、「想像上の生きもの」である。動物を想像しながら表すことは、児童の創造性や探求心を刺激し、表現への意欲を高めることが可能であると考えた。また、動物の性質や生活している環境等をイメージして表現することにより、作品の形態や色彩にも必然性が生まれてくると想定した。

今回の表現上の技法である、「版を使って表す方法」では、一度版を完成させれば、複数回摺りの活動を繰り返すことができ、配色を変えた表現を試みることができる。いわゆる「色違い」の作品を作ることで、色彩による表現上の効果を学習することが可能である。また、紙を切ったりはり重ねたりすることで版を作る本題材では、画用紙や厚紙以外に、

片面段ボールや凹凸のある紙を使うことにより、美しいマチエールが現れ、版の様子からは想像もつかないような表現の偶然性を期待することができると考えた。

このような過程を通して表現された作品を鑑賞する活動では、いくつかの視点を絞った鑑賞学習を展開することができると考えられる。自分が経験した技法で表現された作品を鑑賞することは、鑑賞だけを切り離して行う指導に比べ、鑑賞者が被鑑賞者により深く共感できると考えられる。このようなことから本題材での、表現と関連させた鑑賞学習では、作品の技法や巧拙に終始することなく、被鑑賞者の意図を意識したコミュニケーションを図ることができると考えられる。

e 指導計画¹³⁾ (資料5)

f 実践に対する考察

(表7-1)は、鑑賞活動において抽出観察した児童の発言を記録したものである。鑑賞者となった児童(E児, F児, G児, H児)は、いずれも「版によって表現された画面から感じたお話を自分なりに想像する」という視点で鑑賞した。被鑑賞者となった児童(I児, J児)は、鑑賞者からの発言を踏まえた上で、作品の意図について語った。

2つの作品についての鑑賞者の発言からは、感性に基づいた自由な発想で鑑賞活動を進めていることがうかがえる。E児やH児のように「真ん中が白くなっているから(図7-4)」「小さな羽がついているから(図7-5)」と論拠をあげて、自分なりの解釈を説明する鑑賞者も現れるようになった。この自由な解釈から生まれた発言を被鑑賞者(I児, J児)は、「そうも、見えます」「いいと思います」と支持的に捉える傾向が認められた。抽出児童を含む学級集団がもっている相手に対する受容的な姿勢は、年間を通した協同学習としての相互鑑賞活動を重ねる中で形成されたと考えられる。多くの児童が被鑑賞者の立場となった時に、鑑賞者からの発言や質問によって肯定的評価を受けたと解釈し、自分の作品・自己の表現に対する評価を高めていったと推察され、さらに児童は、自己評価を修正したことを要因として、相手にも支持的な評価を与えていると考えられる(図7-6)。そして、前項でも述べたように児童は協力的な雰囲気の中で学級内において、被鑑賞者・鑑賞者の役割を入れ替わり体験しながら、協同学習の中でコミュニケーションを図ることを通して成功経験を獲得したと考えられ、この獲得によって肯定的自己概念を形成する傾向が認められるのである。

表7-1 『広げ生きものワールド』鑑賞会における発言記録

経過時間	児童の発言・行動	
0:17	E(鑑賞者):	「Iさんの作品(図7-4)は海の中の様子だと思う。真ん中が白くなっているから、そこにえさをさがしに魚たちが集まっていると思います。」
	F(鑑賞者):	「白くなっているところは、光だと思います。上から海の底に向かって光がさしこんでいるんだと思います。」
1:8	I(被鑑賞者):	「わたしは、海の中にある太陽の光にしようと思いました。暗い海の中から明るい方へ魚が集まって来ているところにしたかったです。いろいろな色の小さな円も光のつもりです。えさのことは考えていませんでした。でもそうも見えます。」
2:1	G(鑑賞者):	「J君の作品(図7-5)は、魚が赤い海の中を泳いでいるみたいだと思いました。」
	H(鑑賞者):	「わたしは、海ではなく、夕焼けの空を飛んでいるみたいに見えました。小さな羽根のようなものがついているからです。」
	I(鑑賞者):	「わたしも、夕焼けの空だと思いました。それで、この動物は竜だと思いました。2匹の竜は兄弟だと思いました。」
2:2	J(被鑑賞者):	「ぼくが作ったのは、竜が火の中を駆け抜けているところです。2匹が兄弟とは考えていなかったけど、それでもいいと思います。」



図7-4 児童作品(筆者撮影)

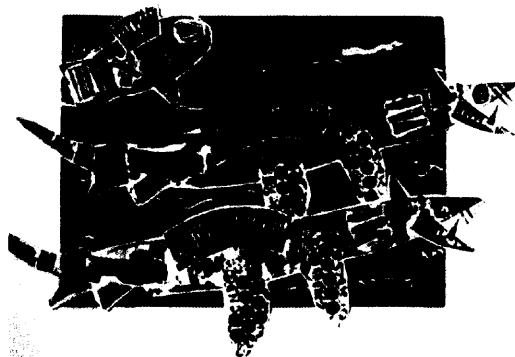


図7-5 児童作品(筆者撮影)

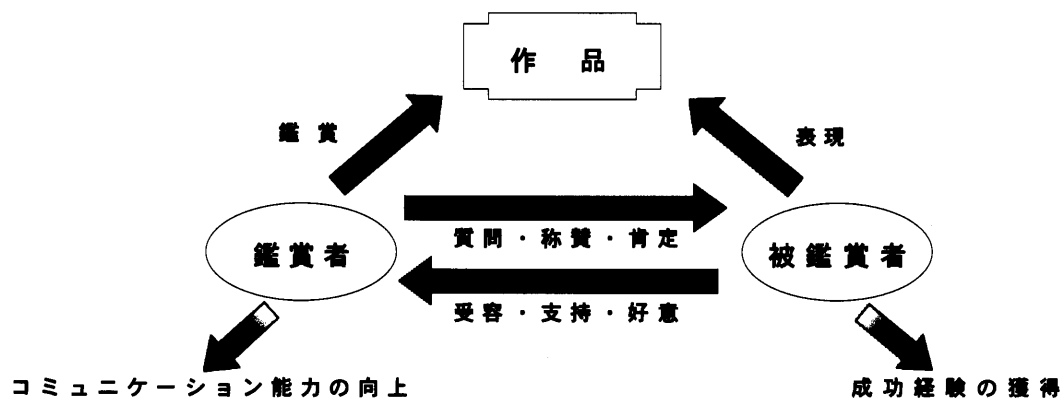


図7-6 作品を媒介とした鑑賞者と被鑑賞者との協同学習が及ぼす影響

4. 授業実践の結果と考察

前章の授業実践記録の内容から、協同学習としての相互鑑賞活動において被鑑賞者の内面に自尊感情が形成される過程について、児童相互のコミュニケーションがもつ役割と併せて検討していきたい。〔実践1〕〔実践2〕の結果分析から、児童が図画工作科・鑑賞学習において自尊感情を形成する4つの段階を見出すことができた。

第1の段階として、「自分の作品（自己）が鑑賞者から認知されているかどうかに関心をもつ」段階が挙げられる。〔実践1〕〔実践2〕における行動観察の中でも、鑑賞活動の開始段階で、自分の作品が鑑賞対象となっているかどうかを注視している児童が複数認められている。この行動は、児童の無意識な「他者からの評価への期待」の心情が表出したものだと考えられる。

次に、第2の段階として考えられるのは「鑑賞者に自分の作品（自己）を評価され、この体験を成功経験として獲得する」段階である。「評価」の内容は、作品に注目してもらうことや、鑑賞ワークシートに記入してもらうこと、そして話し合いの場で発言してもらうこと、などが挙げられる。〔実践1〕では、児童の自発的なコミュニケーションの中で被鑑賞者が成功経験を獲得する場面を具体的に記録することができた。ただし、鑑賞者の中で被鑑賞者に「成功経験を与えた」という意識はあまりないため、指導者が質問・称賛をした理由を聞いたり、質問・称賛によって被鑑賞者は、成功経験を獲得することができたことを伝えたりすることも、望ましいコミュニケーションの持続を図る上で重要である。

そして、第3の段階として、「自分の作品（自己）への評価（成功経験）を認知することで肯定的自己概念が形成される」段階があると考えられる。〔実践2〕では、自己の意図と異なる見解で鑑賞されていても、「そうも見えます」「それもいいと思います」と自他に対して肯定的な姿勢を見せている児童が複数認められた。被鑑賞者が鑑賞者にも肯定的なコミュニケーションをとり、学級内に支持的な風土が醸成されることは、教科学習で自尊感情が形成される過程において、重要な局面であると考えられる。

さらに第4の段階として、「肯定的自己概念が定着し、自尊感情が形成される」段階が挙げられる。児童の内面に自尊感情が形成された状態の表出の1つとして、児童が発言のために挙手をする回数についての傾向が挙げられる。意見交流の場面（約15分間）の挙手回数を、「自分の作品について他の児童から発言を受けた児童」と「自分の作品について

他の児童から発言を受けなかった児童」に分類して集計したところ、2者の間に明らかな傾向の違いが認められた（表8-1）。挙手は発言への意欲としてとらえることができ、この行動はコミュニケーションへの積極性と考えることができる。

このように本章では、協同学習において児童の内面に自尊感情が形成されるプロセスについて、〔実践1〕〔実践2〕の授業実践記録に検討を加えることによって論じてきた。1年間を通した授業実践を分析した結果を次のような3点の傾向として以下に提示することとする。

- ・「鑑賞されること」の効果を意識して展開された学習が「競争のない状態」、「協力的な雰囲気」の下（協同学習）で実行されれば、被鑑賞者は、自分の作品が鑑賞されたことを「成功経験」として獲得する。
- ・被鑑賞者は、鑑賞者からの鑑賞上のコミュニケーションによって、自己の表現のよさ（肯定的自己概念）に気付き、このことを通して学級成員への好意が向上し、協力的な雰囲気が醸成され、自尊感情が高揚する環境が形成される。
- ・自尊感情を高揚させることができた児童は被鑑賞者・鑑賞者を入れ替わり体験することを通して、さらに積極的なコミュニケーションを図ろうとする傾向がある。

表8-1 他者の作品について発言しようとする傾向

児童の分類	発言のための挙手回数
自分の作品について 発言があった児童	2.25回
自分の作品について 発言がなかった児童	0.83回

※ 〔実践1〕における児童の観察記録より。全児童の挙手回数（合計28回）をもとにして、児童1人あたりの平均挙手回数として示している

第Ⅵ章 全体的考察

1. 質問紙調査に関して

教員がもっている鑑賞学習に関する課題についての先行して行われた報告では、図画工作科担当者に対する調査となっており、小学校教員の大多数を占めると考えられる、「図画工作科に対する専門性をもたない教員」の意識がどのようなものかは不明であった。本研究における調査では、第Ⅱ章でふれた先行研究では言及されていない、教員の特性に起因する鑑賞学習に関する課題の差異について明らかにすることができた。本調査では、教員を鑑賞学習に対する積極性に関する高得点群と低得点群に分割した上で、それぞれの群がもつ鑑賞学習に関する課題の内容を比較・検討した。その結果、やはり鑑賞学習に対する考え方にもそれぞれに顕著な傾向が見られた。その傾向が出現した理由は、教員がもつ図画工作科の専門性に関係なくサンプル設定を行ったことだと考えられる。

鑑賞学習に対して意欲が低い教員群は、低得点群の教員は高得点群と比較して、鑑賞学習において、校外の施設を利用した経験が少ない傾向があることが明らかとなった。そして、低得点群の教員は高得点群と比較して、鑑賞学習で利用する校外の施設として、美術館以外の施設を比較的、想定していない傾向があった。このことは低得点群の教員が、鑑賞学習の対象を美術館に限定して想定していることが、かえって校外での鑑賞学習を阻害することを予想させるものであると考えられるため、鑑賞学習が可能な施設は美術館に限らず数多く存在することを啓発していくことも、鑑賞学習をより浸透させていく上で欠かせないことである。また、低得点群の教員は、鑑賞学習における問題点として「鑑賞学習の方法を知らない」を多く回答していた。低得点群の教員がもっている、鑑賞学習の方法がわからないという課題は切実であり、このことがさらに鑑賞学習を敬遠するという悪循環になっていると考えられる。大多数の教員が「子どもが楽しく学習できるような指導を展開したい」と考えていることは想像に難くなく、鑑賞学習にあたって「中途半端な指導を避けたい」「自信のないまま指導に踏み込めない」との考えに至ることも理解できる。しかし、教員の課題を追認するだけでは鑑賞学習は現状のまま進展しない。今後、教員養成や教育委員会研修における図画工作科指導法教授の改善が期待されると同時に、専門職大学院等をはじめとする教員の研修を支えるための機関を整備することも必要であると考

えられる。

一方、多くの高得点群の教員は、「美術館の無料化」や「鑑賞学習の展開が可能な施設の開発」を望んでいることがわかった。「美術館の無料化」の回答については、近年の不況の社会的影響から、学校現場ではなるべく保護者の経済的負担は軽減したいという考えが理由だと思われる。しかし、美術館をはじめとする公共的機関も財政難から閉館や民間委託に追い込まれるケースもある等¹⁾、学校・美術館双方に楽観できない経済的状況がある。存続している美術館でも法人化・独立採算化が進められている現状があり、常に収支を意識した運営とならざるを得ないと考えられるため、「学校団体は一律無料」ということは現実的には難しいと思われる。「鑑賞学習の展開が可能な施設の開発」については、第Ⅳ章でも述べた通り、鑑賞対象は美術館以外にも多くの選択肢が考えられる。多くの小学校の校区やその近隣地域には、指導者の工夫次第で鑑賞学習を展開することができる施設が存在すると考えられる。

2. 鑑賞の意義に関して

第Ⅴ章で提示した実践では、児童が「鑑賞する」ということだけでなく「鑑賞される」経験に焦点をあてた鑑賞学習の教育的効果を検証することができた。「美を味わう」能力を育てることが鑑賞学習の広義的な役割であることはもちろんだが、鑑賞学習にはさらに様々な効果を内包しており、コミュニケーション能力や自尊感情を高めることができるのは、鑑賞を伴う図画工作科の特性であると考えられる。川村善之（1990）の指摘²⁾にあるように、鑑賞学習が鑑賞者自身との対話によって自己の再発見をもたらす学習であるとともに、鑑賞を通じた他者との対話によって、鑑賞者が他者と共に生きる理念を導き出す意義、鑑賞によって児童同士が分かり合う意義が存在することを確認することができた。第Ⅴ章における1年間を通じた実践を終えた後、児童に対して質問紙による調査を行った（対象20名）。これは、1年間にわたる意図をもった指導により、図画工作科が鑑賞によるコミュニケーションを通して、児童の自己価値を高揚させることができる教科となり得たかどうかを調査するものである。設問は、小学校の学習場面において児童の表現活動が多く見られる教科（国語科・音楽科・図画工作科・体育科）を選び、それらの学習過程で他者との関わりを通して「自分のよさに気づいた」経験を問うものである。設問（表9-1）

とその結果（図 8－1）を以下に示す。

表 9－1 コミュニケーションと自己肯定の関係性に

についての設問（教科別）	
・	国語の授業の中で、友だちに何か言ってもらったことで自分のよさに気づいたことはありますか。
・	音楽の授業の中で、友だちに何か言ってもらったことで自分のよさに気づいたことはありますか。
・	図画工作の授業の中で、友だちに何か言ってもらったことで自分のよさに気づいたことはありますか。
・	体育の授業の中で、友だちに何か言ってもらったことで自分のよさに気づいたことはありますか。

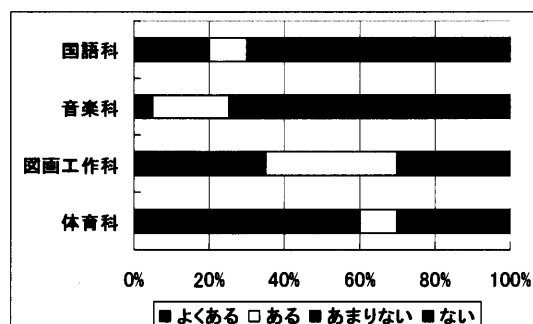


図 8－1 他者からの発言による自己肯定の頻度

これらの結果から、他者からの発言により自己肯定の頻度が最も高い教科は、体育科であり、次いで図画工作科、国語科、音楽科の順となっている。このことから図画工作科が他教科と比較しても、鑑賞によるコミュニケーションを通して自分の価値を高めることができる教科となる傾向が認められると考えられる。これは、鑑賞によって児童の自尊感情を形成することができる図画工作科の機能の存在を示唆するものであると言える。

また、上記の調査に重ねて「3年生のはじめに比べて図画工作が好きになりましたか」との質問には、95%の児童が「好きになった」と回答した。5%は「変わらない」と回答し、「嫌いになった」の回答は0%であった。さらに「好きになった」と回答した児童（19名）に好きになった理由を問うと、47%の児童が「作品を友だちに見てもらえて、感想を言ってもらえるから」と回答した（「絵をかくのが好きだから」26%、「ものをつくるのが好きだから」16%、「その他」11%）。これらの調査結果から、多くの児童が協同学習としての相互鑑賞活動を通して、成功経験を獲得し、自己価値を高めることに喜びを感じていると考えられる。上記のことから、鑑賞という行為に児童の人間性を高めることに資する機能が存在し、そして作品を解釈して味わうことで作品や作者についての情報が伝達されることでコミュニケーション性が生まれ、鑑賞には児童の人間形成に大きな役割を果たすという教育的有用性があることを確認することができた。

3. 小学生の発達段階における鑑賞の役割に関して

第IV章で提示した実践では、鑑賞学習の場を遠方の美術館に限定せず、地域の施設を利用することで、効果的な鑑賞学習の展開が可能であることを検証することができた。そして、新井哲夫（1999）が指摘する「美術に親しむ環境や機会を与える」³⁾という、第II章でふれた小学校の発達段階における学校での鑑賞の意義を確認することができた。個別の偏差が存在すると思われるが、家庭教育の一環として美術館やギャラリーを訪れる家庭は比較的少ないと考えられる。学校教育の場で「美術に親しむ環境や機会」を保障することも社会からの要請ではないだろうか。

また、鑑賞後の記述からは、「表現上の語彙を豊かにする」⁴⁾という、鑑賞の役割も確認することができた。鑑賞の過程において、児童が実際に木版画の版木にふれ、多色摺りの技法を理解し、作品がどのようにして生み出されたかを知ること、制作過程に興味を示し、「表現上の語彙」を数多く獲得することができたことがうかがえる。教室で実施した鑑賞と比較して、「表現上の語彙」が劇的に増えるという、顕著な相異が表れた理由は、やはり「鑑賞教育の展開が可能な施設」において本物にふれることができる学習を展開したことが大きな要因であると思われる。

そして、「造形表現における「様式」の存在に気づき、自らの表現に生かせるようにする」⁵⁾という鑑賞の役割に関しても、第IV章で提示した実践の中で確認することができた。

「今度、版画をやるときは色のことも考えてやってみたい」という鑑賞後の児童の記述からは、鑑賞学習によってそれまで児童が知らなかった表現様式を獲得したこと、獲得した様式を次の表現に生かしたいという意欲を読み取ることができる。

上記を総括すると、新井（1990）が指摘する子どもの発達の特性を踏まえた鑑賞の役割に関しては、その多くを確認することができた。また、これに基づいて筆者が大別して示した、「子どもの造形活動に直接還元される鑑賞の効果」と「子どもの発達や人間形成、社会生活を営む上での能力に影響する鑑賞の効果」の両方を実践において確認することができたことになる。

第Ⅶ章 結論

本研究の目的は、小学校教員を鑑賞学習に積極的な教員群と非積極的な教員群に分類し、質問紙調査を通してそれぞれの教員群がもつ鑑賞学習をめぐる課題の差異を明らかにすること、そして、同調査を通して明らかとなった教員群ごとの課題を追究できる実践を提示し、実践に考察を加え、教育的有効性を検証すること、の2点であった。

1点目の「教員がもつ課題」については、教員を鑑賞学習に対する積極性に関する高得点群と低得点群に分割した上で、それぞれの群がもつ鑑賞学習に関する課題の内容を比較・検討し結果、鑑賞学習に対して意欲が低い教員群・意欲が高い教員群にとって鑑賞学習を展開する上で障害となっているのは何かを明らかにすることができた。この調査を通して、教員がもつ学習に対する積極性、つまり「構え」の違いによって同じ鑑賞学習に関する課題に大きな差異が表れることを確認することができた。また、鑑賞学習を展開する上での課題がある故に、さらに鑑賞学習に対する積極性が低くなるという悪循環が生成していることも調査の結果からうかがうことができた。授業展開していく上で、あるいは教員自身に課題があることが鑑賞学習を敬遠する理由になってはならない。今後、美術教育関係者は鑑賞学習のあるべき姿を広く啓発し、行政は教員を支援するシステムを整備することが求められる。

2点目の、「鑑賞学習の教育的有効性を検証する」ことについては、鑑賞の意義や小学生の発達段階に応じた鑑賞の役割を踏まえた授業実践を展開し、その有効性を検証することができた。第Ⅳ章の実践で筆者は、児童の関心・意欲に基づいた鑑賞対象を設定し、実践による教育的効果を確認することができた。児童の「外の美術」にふれる機会を保障し、「表現上の語彙」を豊かにすることができるという鑑賞の役割は、造形教育を構築する上で欠くことができない要素であると言える。また、第Ⅴ章で指摘したように鑑賞学習と人間形成との関連を具体的な児童の発言・行動によって明らかにすることができたことも、本研究における成果と考えられる。

昨今、一連の教育基本法の改正への動きや、次回の学習指導要領改訂を控えた教育政策の動向を踏まえ、義務教育のあり方に関する議論が高まりつつある。今後、国民や保護者からは、学校運営や児童への教育活動に関して説明責任（Accountability）がより高度に求められるようになることは予想に難くない。栗田真司（2006）はこれまで以上に、図画工

作科で育つ資質や能力、評価の根拠についての説明責任が学校現場においてに求められることになることを示唆し、その説明責任を果たす対象は保護者だけでなく、図画工作科に関して教科専門性をもたない教員にも向けられているとしている¹⁾。文部科学省が行った「学校生活で身に付ける必要がある力」についてのアンケート調査²⁾（資料6-1～17）によると、保護者は「教科の基礎的な学力（資料6-1）」「自ら学ぼうとする意欲（資料6-3）」等に高い必要性を感じている反面、「音楽・美術など芸術面の能力や情操資料6-6）」の必要性を最も低くとらえているという実態が浮き彫りとなった。板良敷敏（2006）は、この結果について「各教科が、それぞれの立場から外に向けて、多くの人たちに理解され、納得される内容や指導、成果を明らかにすることが問われている。」³⁾と指摘している。鑑賞学習においても様々な能力・資質を意識した教育活動を展開することが求められていると考えられる。そして、美術教育関係者は、鑑賞学習の教育的有用性を広く積極的に発信することが望まれる。特に保護者に対しては、具体性・客観性を伴って教育活動の成果が説明されることが必要だと考えられる。

今後、さらに小学校における鑑賞学習についての研究を進め、鑑賞学習における教育的成果をどのようにして保護者・図画工作科に関して教科専門性をもたない教育に発信していくかについても考慮に入れた研究を継続したいと考えている。

付記

本修士論文を執筆するにあたり、多くの方々に大変お世話になりました。この場を借りてお礼申し上げます。

指導教員の石川誠先生には、基本的な研究の進め方から論文執筆の方法、そして文献の集め方や図表のレイアウトにいたるまで、細かな指導をしていただきました。研究経験が乏しく論文執筆が進捗しない筆者にいつも示唆に富んだアドバイスをしていただき、大変感謝しております。石川先生の懇切丁寧なご指導がなければ、本修士論文を執筆することは不可能だったと思います。副指導教員の谷口淳一先生には、日頃から研究活動への助言と論文執筆への励ましのお言葉をいただきました。以上2名の先生方と審査委員の小林茂先生には、筆者の未熟な修士論文を審査していただきましたことを重ねてお礼申し上げます。

また、第Ⅲ章における質問紙調査におきましては、京都市立小学校の先生方にご協力いただきました。校務ご多忙の中、細かな回答をしていただきましたことを感謝しております。記述していただいた内容を今後も研究の糧としていきたいと思いをします。

最後に、筆者の現任校である京都教育大学附属京都小学校、前任校である京都市立鷹峯小学校の教職員の皆様には、2年間の研究生活で数多くご迷惑をかけたにも関わらず、終始あたたかく見守っていただきました。研究で得たことを教育活動に還元することで感謝の気持ちを表したいを思います。

■ 註および引用文献

第Ⅰ章 序論

- 1) 文部省『小学校指導書 図画工作編』13版, 日本文教出版, 1985年(初版 1978年), p133.
- 2) Discipline Based Art Education の略で, 1980年代からアメリカ合衆国で進められている美術教育実践。「美学」「美術批評」「美術史」「制作」の4つの Discipline (学問) から構成されている。従来の美術教育に比べて鑑賞を重視していると言われている。
- 3) 上野行一「なぜ子どもに美術鑑賞が必要なのか」『美育文化』2006年9月号(56巻第5号), 美育文化協会, 2006年, p13.
- 4) 京都市教育委員会 教育改革パイオニア実践研究事業(図画工作科)等が挙げられる
- 5) 市川伸一「学力低下論争」, 筑摩書房, 2002年, p7.
- 6) 石川誠・石川千佳子・瀬戸知也『学校と美術館との連携に関する調査ー学校における図画工作・美術科教科担当者向け質問紙ー』, 宮崎大学教育文化学部美術科教育研究室, 1999年.
- 7) 新関伸也「小・中学校における鑑賞学習の実態と考察」『大学美術教育学会誌』, 第37号, 大学美術教育学会, 2005(平成17)年.
- 8) 松村一樹「鑑賞教育における地域の美術館利用に関する考察ー京都市の小・中学校による美術館利用の実態調査をもとにー」(京都教育大学教育学研究科 修士論文), 2004年.
- 9) 大橋功「学校美術教育における「鑑賞教育」の課題についての一考察」『佛教大学教育学部学会紀要』第2号, 佛教大学教育学部学会, 2003年, p134.

第Ⅱ章 予備的考察

- 1) 山本正男「鑑賞と人間形成」山本正男監修『鑑賞の基礎 造形教育大系ー鑑賞1』, 開隆堂出版, 1976年, p21.
- 2) 川村善之「美術鑑賞事典」, 日本文教出版, 1990年, p9.
- 3) 前掲書, p7.
- 4) 前掲書, p11.
- 5) 新井哲夫「造形活動における子どもの発達特性をふまえた鑑賞教育の方法論に関する研究 ー図画工作・美術科教育における授業モデルの探求を中心にー」新井哲夫, 1999年, pp65-67.
- 6) 前掲書, p65.
- 7) 前掲書, p60.
- 8) 前掲書, p66.
- 9) 前掲書, p67.
- 10) 文部省『小学校学習指導要領解説 図画工作編』, 日本文教出版, 1999(平成11)年, p6.
- 11) 「Art in Action」「Discover Art」等が挙げられる。

- 12) ふじえみつる「DBAE論争にみられる美術教育の諸問題」『大学美術教育学会誌』, 第23号, 大学美術教育学会, 1991(平成3)年, p121.
- 13) 前掲書, p118.
- 14) 休校中・閉鎖中の小学校を除く。

第三章 小学校における鑑賞学習をめぐる現状と教員の意識 — 教員対象の質問紙調査から —

- 1) 文部省『小学校学習指導要領解説 図画工作編』, 日本文教出版, 1999(平成11)年, p4.
- 2) 文部省, 前掲, p6.
- 3) 石川誠「学校と美術館の連携に関する考察Ⅱ」『大学美術教育学会誌』33号, 大学美術教育学会, 2000年, p50.

第四章 鑑賞学習の展開が可能な施設の開発

- 1) 学校教育法(1947年3月制定)
- 2) 三ッ山一志「学校教育との連携と実践について」『横浜美術館研究紀要』第3号, 2000年, p14.
- 3) 石川誠「学校と美術館の連携に関する考察Ⅱ」『大学美術教育学会誌』33号, 大学美術教育学会, 2000年, p50.
- 4) 文部省『小学校学習指導要領解説 図画工作編』, 日本文教出版, 1999(平成11)年, p24.
- 5) 文部省『小学校学習指導要領解説 図画工作編』, 日本文教出版, 1999(平成11)年, p23.
- 6) 筆者によるセントルイス美術館(Saint Louis Art Museum)のLisa Stelling-Jokisch氏に対する聞き取りより。
- 7) 宇都宮美術館『教師のための宇都宮美術館利用ガイド』, 2004年.
- 8) 日本児童美術研究会『図画工作5・6上』, 日本文教出版, 2002(平成14)年, p32.
- 9) 日本児童美術研究会『図画工作5・6年 教師用指導書上巻(研究編)』, 日本文教出版, 2002(平成14)年, pp148-155.
- 10) 京都市教育委員会『京都市立小学校教育課程指導計画(図画工作科)』, 2002(平成14)年, pp22-23.
- 11) 日本児童美術研究会『図画工作5・6上』, 日本文教出版, 2002(平成14)年, pp22-23.

第五章 鑑賞学習で育つ資質・能力の検証

- 1) 文部科学省『小学校学習指導要領解説 図画工作編』, 日本文教出版, 1999(平成11)年, p6.
- 2) 前掲書, p41.
- 3) 加藤寿「協同学習」山崎英則・片山宗二編, 『教育用語辞典』, ミネルヴァ書房, 2003年, p. 147.

- 4) 蘭千壽「セルフ・エスティームの形成と学校の影響」, 遠藤辰雄・井上祥治・蘭千壽編, 『セルフ・エスティームの心理学』, ナカニシヤ出版, 1992年, p. 208.
- 3) 中島紀子「自尊感情」, 山崎英則・片山宗二編『教育用語辞典』, ミネルヴァ書房, 2003年, pp. 228-229.
- 6) 諸富祥彦『道徳授業の革新－「価値の明確化」で生きる力を育てる』, 明治図書, 1997年, pp. 112-115.
- 7) 有馬毅一郎「コミュニケーション能力」, 山崎英則・片山宗二編『教育用語辞典』, ミネルヴァ書房, 2003年, p202.
- 8) 京都市立小学校教育課程指導計画作成委員(図画工作科), 「指導計画図画工作科」, 『京都市立小学校教育課程』, 京都市教育委員会, 2005(平成17)年, p. 3・4-図-4.
- 9) 日本児童美術研究会『図画工作3・4上 ためしながら』, 日本文教出版, 2005(平成17)年, pp18-19.
- 10) 筆者は, 「鑑賞される」ことから派生する効果を意識するため, 他者からの鑑賞対象となった作品を表現した児童(表現者)のことを「被鑑賞者」と位置づけて論を進めることとした。
- 11) 京都市立小学校教育課程指導計画作成委員(図画工作科), 前掲書, p. 3・4-図-20.
上記をもとに筆者が作成。
- 12) 日本児童美術研究会, 前掲書, pp 30-31.
- 13) 京都市立小学校教育課程指導計画作成委員(図画工作科), 前掲書, pp. 3・4-図-34 - 3・4-図-35.
上記をもとに筆者が作成。

第Ⅵ章 全体的考察

- 1) 岡本康明「個としての美術鑑賞をめざして－宇都宮美術館の模索－」『2004 美術科教育学会第7回西地区研究会〈シンポジウムin京都〉概要集 これからの美術教育－美術を身近なものにするために, 学校と美術館がいま, できること－』鑑賞教育研究プロジェクト(平成15-17年度科学研究費補助金(基盤C)研究プロジェクト 課題番号15530585)(代表者: 石川誠), 2004年, p39.
- 2) 川村善之「美術鑑賞事典」, 日本文教出版, 1990年, p11.
- 3) 新井哲夫「造形活動における子どもの発達特性をふまえた鑑賞教育の方法論に関する研究－図画工作・美術科教育における授業モデルの探求を中心に－」新井哲夫, 1999年, pp65.
- 4) 新井哲夫, 前掲書, p67.
- 5) 前掲書, p66.

第Ⅶ章 結論

- 1) 栗田真司「教師のための評価実践講座」『教育美術』2006年1月号(65巻第1号), 財団法人教育美

術振興会，2005年，p56.

- 2) 文部科学省ホームページ『義務教育に関する意識調査』，<http://www.mext.go.jp/>.

上記を2007年1月5日に閲覧。

- 3) 板良敷敏「義務教育改革での造形美術教育」『教育美術』2006年1月号（65巻第1号），財団法人教育美術振興会，2005年，p26.

■ 付録

資料1	「表現と鑑賞の関連性」と「鑑賞学習の中心的要素」 をもとに分類した16領域の実践例	59
資料2-1	調査対象教員に送付した質問紙（表面）	61
資料2-2	調査対象教員に送付した質問紙（裏面）	62
資料3	5年生題材 「乗ってみたいな」（版画題材） 指導計画	63
資料4	3年生題材 「ねん土でお話」（立体題材） 指導計画	64
資料5	3年生題材 「広がれ生きもののワールド」（版画題材） 指導計画	65
資料6	文部科学省「義務教育に関する意識調査」結果 学校教育で身に付ける必要が高い（「とても高い」「やや高い」）能力や態度	66

資料1 「表現と鑑賞の関連性」と「鑑賞学習の中心的要素」をもとに分類した16領域の実践例

類型	表現と鑑賞の関連性			
	表現から 独立した鑑賞	表現と関連させた鑑賞		児童の作品を 相互鑑賞
鑑賞 学習 の 中 心 的 要 素	内容重視型鑑賞学習	・人見和宏 『『アルノルフィーニ 夫妻の肖像』を読む』 ⁱ (2004)	・宇賀神俊彦 「美術を学ぶ意義と鑑 賞学習」 ⁱⁱ (2004) ・坂本和生 「マチスを知って、マ チスで描こう」 ⁱⁱⁱ (2006)	・竹内晋平 「学校と鑑賞教育の展 開が可能な施設との連 携に関する一考察」 ^{iv} (2006) ※ 本稿 第Ⅳ章に おける実践
	自由感想型鑑賞学習	・蝦名敦子 「鑑賞教育の方法論的 研究」 ^v (2002) ・岡田匡史, 静屋智 「鑑賞教育プロジェク ト」 ^{vi} (1994)	・山口佳奈美 「人とのつながり」を めざした造形活動 ～ ファシリテーターとし ての教師の役割を考え ながら～」 ^{vii} (2004)	・仲嶺盛之 「豊かな学び」を育む 図画工作科の授業」 ^{viii} (2003)
	批評型鑑賞学習	・宮崎藤吉 「小学校の鑑賞教育」 ^{ix} (1992) ・吉川登, 野上雅志 「鑑賞学実践研究11」 ^x (2005)	・新関伸也 「『鑑賞』と『問題解決』 を基軸としたデザイン 教育」 ^{xi} (2001) ・北根昇一 「鑑賞から制作へ ア ンディ・ウォーホルの 作品から」 ^{xii} (2006)	
	分析・思考重視型鑑賞学習	・アメリカ・アレナス 「みる, かんがえる, はなすー鑑賞教育への ヒントー」 ^{xiii} (2001)	・黒島清美 「授業に活気を！体験 的鑑賞の取り入れ方」 ^{xiv} (2004)	・竹内晋平 「図画工作科における 自尊感情の形成」 ^{xv} (2006) ※ 本稿 第Ⅴ章に おける実践

i 人見和宏『『アルノルフィーニ夫妻の肖像』を読む』『教育美術』2004年6月号(65巻第6号), 財団法人教育美術振興会, 2004年, pp21-26. ii 宇賀神俊彦「美術を学ぶ意義と鑑賞学習」『教育美術』2004年12月号(65巻第12号), 財団法人教育美術振興会, 2004年, pp46-49. iii 坂本和生「マチスを知って, マチスで描こう～こんなやり方があったんだ!! 生徒に意表を突く絵画と鑑賞の指導～」『美育文化』2006年7月号(56巻第4号), 財団法人美育文化協

会, 2006年, pp44-45. iv 竹内晋平「学校と鑑賞教育の展開が可能な施設との連携に関する一考察～表現と鑑賞を関連させた授業の実践から～」『大学美術教育学会誌』第38号, 大学美術教育学会, 平成18年3月27日, pp249-256.

v 蝦名敦子「鑑賞教育の方法論的研究－教育的視点を重視して－」『大学美術教育学会誌』第35号, 大学美術教育学会, 平成15年3月20日, pp97-104. vi 岡田匡史, 静屋智「鑑賞教育プロジェクト（「美術科教育特論演習Ⅱ」課題）－「アメリカの遺産－絵画の150年」展（山口県立美術館）の題材化－」『美術教育学』第15号, 美術科教育学会, 1994年3月, pp83-104. vii 山口佳奈美「人ととのつながり」をめざした造形活動 ～ファシリテーターとしての教師の役割を考えながら～」『教育美術』2004年8月号（65巻第8号）, 財団法人教育美術振興会, 2004年, pp46-59.

viii 仲嶺盛之「豊かな学び」を育む図画工作科の授業」『美育文化』2003年1月号（53巻第1号）, 財団法人美育文化協会, 2002年, pp46-51. ix 宮崎藤吉「小学校の鑑賞教育－3年生での「絵あわせゲーム」について－」『美術教育学』第13号, 美術科教育学会, 1991年12月, pp65-76. x 吉川登, 野上雅志「鑑賞学実践研究11－ティツィアーノ作《賢明の寓意》－」『大学美術教育学会誌』第38号, 大学美術教育学会, 平成18年3月27日, pp399-406.

x i 新関伸也「鑑賞」と「問題解決」を基軸としたデザイン教育 中学校デザイン学習試案」『美術教育学』第22号, 美術科教育学会, 2001年3月, pp193-206. x ii 北根晃一「鑑賞から制作へ アンディ・ウォーホルの作品から」『美育文化』2006年9月号（56巻第5号）, 財団法人美育文化協会, 2006年, pp46-49. x iii アメリア・アレナス, （木下哲夫訳）「みる, かんがえる, はなす－鑑賞教育へのヒント－」, 淡交社, 2001年. x iv 黒島清美「授業に活気を！体験的鑑賞の取り入れ方」『教育美術』2004年12月号（65巻第12号）, 財団法人教育美術振興会, 2004年, pp42-45. x v 竹内晋平「図画工作科における自尊感情の形成－表現と鑑賞を関連させた実践から－」『第28回美術科教育学会京都大会 研究発表概要集』, 第28回美術科教育学会京都大会事務局, 平成18年3月25日, p39.

図画工作科における鑑賞学習のあり方についてのアンケート調査

1. 鑑賞学習のあり方に関わってお聞きします。先生のお考えに近いものを選んで、番号に ○ をつけて下さい。（複数回答可）

① これまでの鑑賞学習で利用したことがある施設・対象を挙げて下さい。

- | | | |
|------------|--------------|-------------|
| 1. 美術館 | 2. ギャラリー（画廊） | 3. 寺院・神社 |
| 4. 作家のアトリエ | 5. 野外彫刻 | 6. 伝統工芸品の工房 |
| 7. その他（ | ） | 8. なし |

② 今後の鑑賞学習で利用したいと思う施設・対象を挙げて下さい。

- | | | |
|------------|--------------|-------------|
| 1. 美術館 | 2. ギャラリー（画廊） | 3. 寺院・神社 |
| 4. 作家のアトリエ | 5. 野外彫刻 | 6. 伝統工芸品の工房 |
| 7. その他（ | ） | 8. なし |

③ 鑑賞学習において育つと思われる心情・能力を挙げて下さい。

- | | | | |
|-----------|----------|-----------|----------------|
| 1. 美術への関心 | 2. 美術批評力 | 3. 情報分析能力 | 4. 表現力 |
| 5. 読解力 | 6. 観察力 | 7. 思考力 | 8. コミュニケーション能力 |
| 9. 自尊感情 | 10. その他（ | | ） |

④ 鑑賞学習における問題点は何だと考えますか。

- | | |
|--------------------------|----------------------|
| 1. 美術館が近くにないこと | 2. 鑑賞学習の方法がよくわからないこと |
| 3. 鑑賞学習で育つ能力がはっきりしていないこと | |
| 4. 鑑賞学習における評価の方法が難しいこと | |
| 5. 図画工作科の時間が少ないこと | 6. 実践方法がわからないこと |
| 7. その他（ | ） |

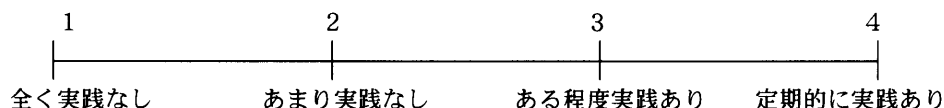
⑤ 鑑賞学習をめぐる環境の中でどんな条件が整えば、鑑賞学習の展開が容易になると考えますか。

- | | |
|----------------------------------|---|
| 1. 学校の近所での鑑賞学習の展開が可能な施設が開発されること。 | |
| 2. 鑑賞学習の実践例が紹介されること。 | |
| 3. 図画工作科の配当時間が増加すること。 | |
| 4. 鑑賞学習で育つ能力が明確化されること。 | |
| 5. 鑑賞学習における評価の方法が明確化されること。 | |
| 6. 美術館の入場料が無料化されること。 | |
| 7. その他（ | ） |

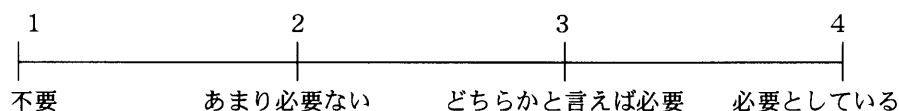
資料 2-2 調査対象教員に送付した質問紙（裏面）

2. 鑑賞学習への取組についてお聞きます。先生のお考えに一番近いものを一つ選んで
○ をつけて下さい。

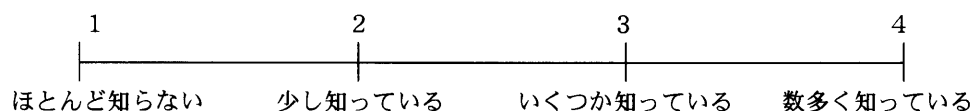
① これまでの図画工作科の授業において、鑑賞学習をどれくらい実践してきましたか。



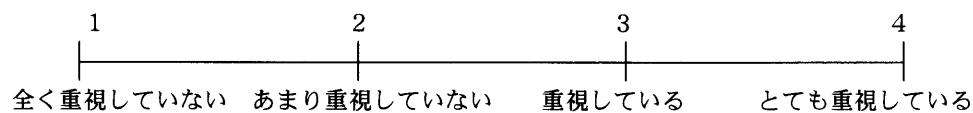
② 今の児童は、鑑賞学習を必要としていると考えますか。



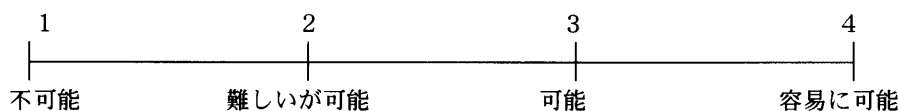
③ 鑑賞学習の方法をどの程度知っていますか。



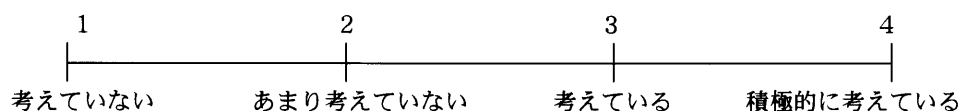
④ 鑑賞学習の教育的効果を、表現活動と同じくらい重視していますか。



⑤ 今、貴校にある設備・教材で鑑賞学習を効果的に展開することは可能だと考えますか。



⑥ 今後、鑑賞学習を図画工作科の中で、実践していこうと考えますか。



◇ お忙しい中、長時間にわたりご協力頂き、誠にありがとうございました ◇
統計処理の都合上、8月22日（火）までに投函していただけるとありがたく存じます

通信欄

資料3 5年生題材 「乗ってみたいな」(版画題材) 指導計画

時	学 習 活 動	留 意 点	評 価 の 重 点				評価の視点
			関	構	創	鑑	
1・2 表現・構想	○表したいことを考え、計画を立てる。 ・普段考えていることやしてみたいと思っていることについて話し合う。 ・自分が表現しようとしていることをアイデアスケッチや文章で表す。	・自分の夢や、やってみたいと思っていることを自由に発表するようにする。 ・構想を簡単な絵や文章で表すことで、自分のもつイメージをより具体的なものになるようにする。		○			・題材について知り自分のおもいを大切にして、自由な発想でイメージをふくらませる。 (活動・アイデアスケッチ)
3・4・5・6 表現・彫り・刷り	○表現活動を進める。 ・彫り進み版画のしくみを確認する。 ・版木に下がきして、線彫りをし、1回目を刷る。 ・彫り進んで2回目を刷る。 ・さらに彫り進んで3回目を刷る。	・彫りと刷りの関係を理解できるように簡単な掲示物を準備し、「色を残したいところを彫り進める」ことを確認する。 ・彫刻刀の持ち方や、手の置き方など、安全指導を徹底する。 ・彫り進むことで版が変わっていくので、1回目の刷りから数枚刷っておくようにする。 ・色を変えて刷ることで、作品の雰囲気の違いが現れることに気付くようにする。 ・自分のおもいを十分に表現するために、彫刻刀の種類を変えたり、彫り方を選んだりすることを紹介する。			○		・彫りや刷りの技法を習得し、見通しをもって表現する。 (活動) ・彫刻刀の正しい使い方をし、安全に気をつける。 (活動) ・刷り重ねてできる色や形の美しさを感じながら楽しんで造形活動をすすめていく。 (活動・作品)
7 作品交流	○自分や友だちの作品を鑑賞する。 ・作品の交流を行い、感想を話し合う。 ・教室内外や校内造形展でもらった感想カードをもとに、自分の作品がどのように見られているかを知る。	・自分の作品に題名をつけたり、解説を加えたりすることによって、鑑賞の視点が明らかになるようにする。				○	・自分や友だちの作品のよさを感じたり、それぞれの表現の違いを見つけたりする。 (発言・カード)
8 鑑賞・美術館	○木版画の技法を用いて表現された作品がある場所でギャラリーツアーを行う。 ・作品に使われている色数や刷りの順なども意識しながら鑑賞する。 ・作者がなぜこのような色や形で表現したかったのかを考える。	・児童自身の表現を振り返りながらの鑑賞となるようにする。 ・作品に対する感想だけの鑑賞ではなく、木版画だからできる表現などに視点をあてて鑑賞できるようにする。				○	・自分の表現との比較をしながら鑑賞を楽しむ。 (発言)
9 振り返り	○全体の振り返り。 ・表現活動についての振り返り。 ・鑑賞活動についての振り返り。	・表現と鑑賞を振り返り、次の題材への意欲をもてるようにする。	○				・活動を通して感じたことを交流し、次の表現への意欲をもつ。 (カード)

※評価の重点

関：表現への関心・意欲・態度

構：構想の能力

創：創造的な技能

鑑：鑑賞の能力

資料4 3年生題材 「ねん土でお話」(立体題材) 指導計画

時	学習活動	留意点	評価の重点				評価の視点 (評価方法)
			関	構	創	鑑	
1 ・ 2 表現	○粘土の塊にいろいろな操作を加え、楽しんで形をつくる。 ・粘土の形を生かして、自由に形をつくる。 ○できた形から思いつく物語を考え、形をつくる。 ・思いついた物語に合うようにイメージを広げながらどんどん形にしていける。 ○作品をいろいろな角度から見て、見直したり変形したりする。 ・作品をいろいろな角度から見て、動きや表情が表れるように、手を加える。	・のばす、丸める、くっつけるなどの操作をしながら、楽しんでいろいろな形をつくる。 ・どんなところで、何をしているのか、情景を思い浮かべてつくるように声をかける。 ・つくりながらお話をふくらませ、手を加えていく。 ・へらや針金などの道具の使い方を知り、自分の作品に生かすようにする。	○				・粘土の塊にいろいろな操作を加えて楽しんで形をつくろうとする。(活動・表情) ・できた形に手を加えながら物語をふくらませる。(活動) ・道具を効果的に使いながら、焼成を見通しながら美しく表現する。(活動・作品)
3 表現	○素焼きをした作品に色をつける。 ・形にあった色彩を考え、焼き上がりを想像しながら着色する。	・色をつける所と、つけない所の対比を生かしながら着色する。			○		・立体感を意識しながら美しく着色する。(活動・作品)
4 鑑賞	○作品をもとにして、物語を紹介し合い、お互いの作品のよさを味わう。 ・友だちの作品や題名から物語を想像し、交流し合う。	・作品に対し自分なりの見方で、物語について考えるようにする。				○	・鑑賞した作品についてお話を想像したり意見を交流したりする。(発言・鑑賞ノート)
準備物	指導者		児 童				
	粘土(焼成できるもの・2kg程度) のし棒 粘土板 粘土べら たたら板 どべ 釉薬		タオル 粘土べら 筆				

※評価の重点 関：造形への関心・意欲・態度 構：構想の能力 創：創造的な技能 鑑：鑑賞の能力

資料5 3年生題材 「広がれ生きものワールド」(版画題材) 指導計画

時	学習活動	留意点	評価の重点				評価の視点 (評価方法)
			関	構	創	鑑	
1 表現	○版づくりや刷り方などの方法を教科書を見て理解する。 ・版づくりや刷り方などの方法を理解する。	・紙版にはおいては、重ねて貼ることで表現することがわかるようにするために、色の違う画用紙を使って貼り重ねたもの等を使用して説明する。 ・素材によって刷りの効果が異なることを理解するようにする。	○				・資料を見て、版づくりや刷り方などの方法を理解しようとしている。 (発言・活動)
2 表現	○こんな生きものがたら楽しいだろうと想像を広げ、版で表したいものを決める。 ・特徴のある姿の生きものなどから自分らしい想像を広げて、イメージスケッチをする。	・こんな生きものがいたら楽しいだろうと想像を広げて話し合う中で、えがく生きものを決定できるようにする。		○			・想像したことの中から版に表したい生きものを考える。 (発言・活動) (アイデアスケッチ)
3 表現	○版に用いる材料の生かし方などを考え、版を作る。 ・材料の特性を生かして、表したいおもいが伝わるように工夫して版をつくる。	・つくりたい生きもののイメージに合わせて紙や素材を選び、それを生かした版づくりをするようにする。			○		・自分のおもいを表すために材料を生かして版をつくる。 (表現・活動)
4・5 表現	○いろいろ試しながら刷る。 ・刷りや色の効果を工夫しながら自分のおもいに合った刷り方をする。 ○生きものから浮かんだことや生きものを生かす、周囲の様子などをかき加える。	・版の向きを変えたり、配色を工夫したりしながら何枚か刷るようにする。 ・周りの様子をスタンピングしたり、コンテや絵の具でかきたしたりしてもよいことを知らせる。また、刷り上がったものを切ったりはったりして構成してもよいことも知らせるようにする。			○	○	・刷りや版の色の効果を工夫して刷る。 (表現・活動) ・周りの様子をおもいに合わせて、効果的にかき加える。 (活動・表現)
6 鑑賞	○できた作品を見せ合い、お互いの作品が表している場面を想像する。 ・友だちの作品や題名から場面を想像し、発表し合う。	・表現者のおもいが現れているところに焦点をあてた鑑賞となるようにする。 ・鑑賞して感じたことを交流し、表現者が表したかった意図と比較しながら作品について話し合うようにする。				○	・鑑賞した作品について場面を想像したり意見を交流したりする。 (発言・鑑賞ノート)
準備物	指導者		児童				
	画用紙 包装紙 ばれん	版画用和紙 版画用具一式	片面段ボール カラー版画インク	はさみ	のり	タオル	
	共通	接着剤	凹凸のある紙	毛糸	古新聞紙		

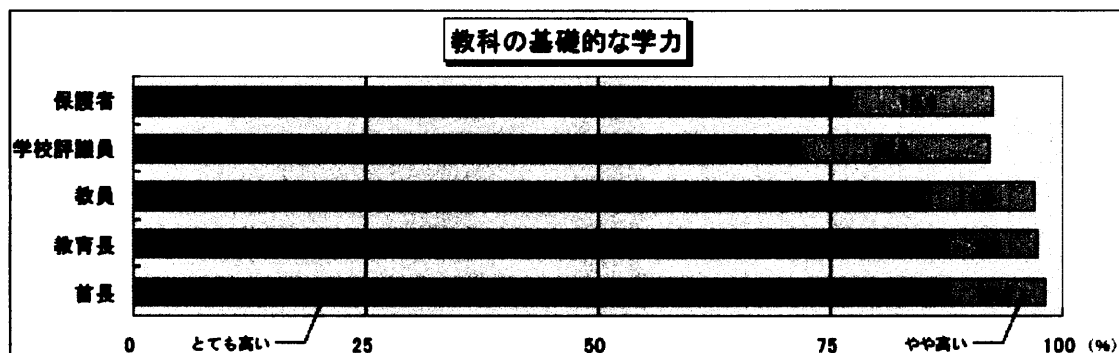
※評価の重点 関：造形への関心・意欲・態度 構：構想の能力 創：創造的な技能 鑑：鑑賞の能力

資料6 文部科学省「義務教育に関する意識調査」結果よりの抜粋

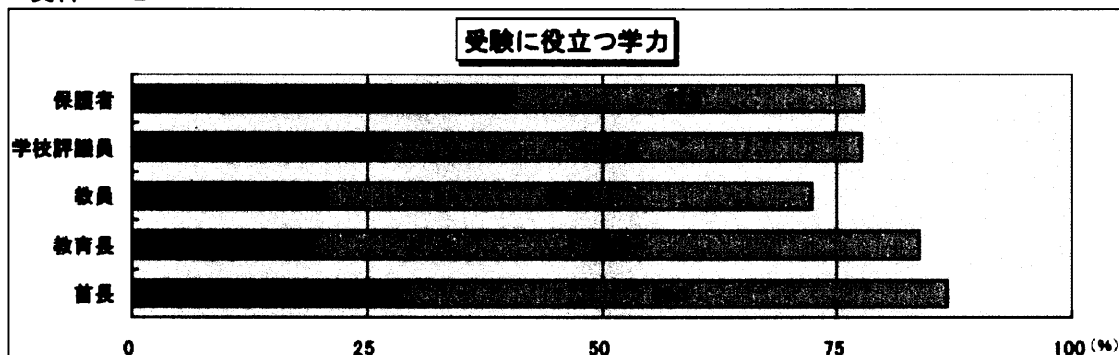
(出典 : 文部科学省ホームページ, <http://www.mext.go.jp/>, 2007年1月5日閲覧)

学校教育で身に付ける必要が高い(「とても高い」「やや高い」)能力や態度

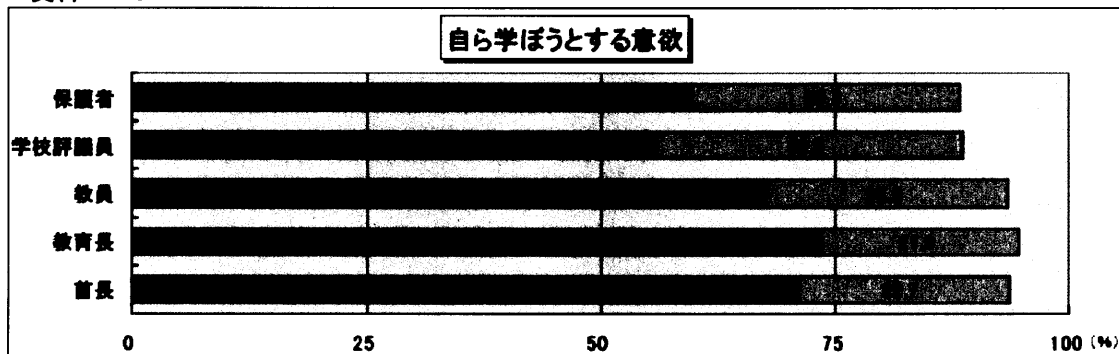
資料6-1



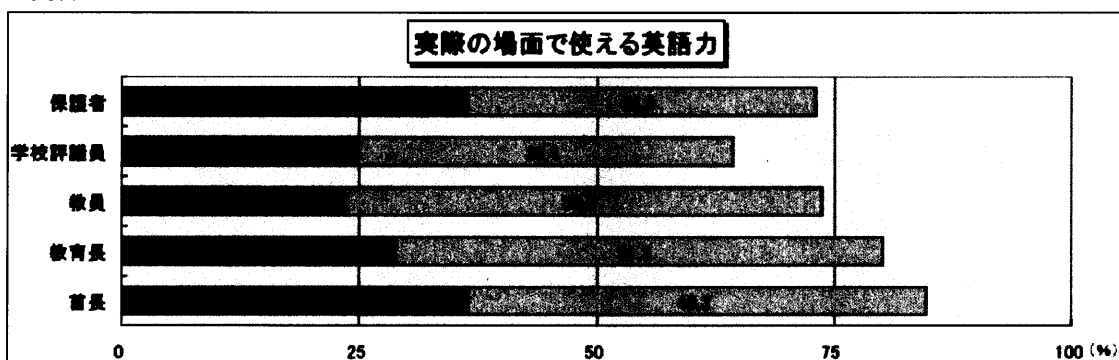
資料6-2



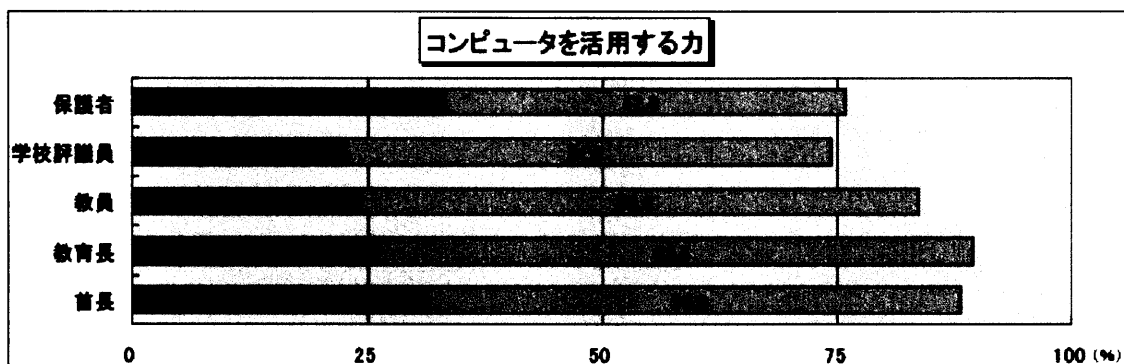
資料6-3



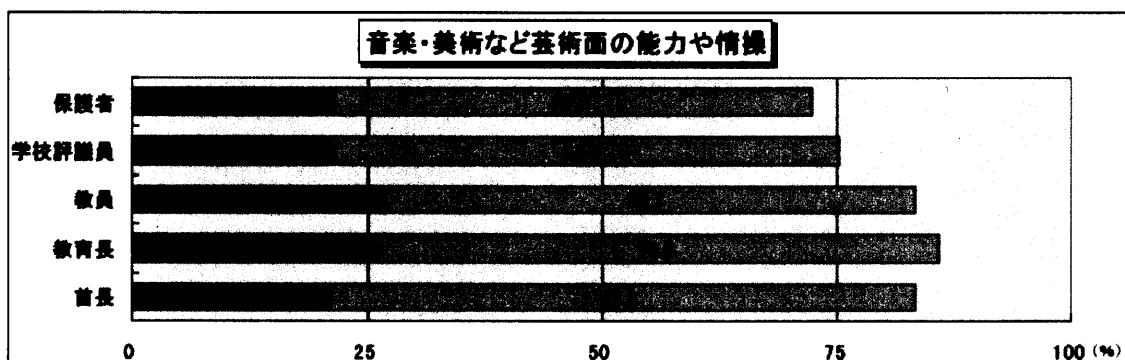
資料6-4



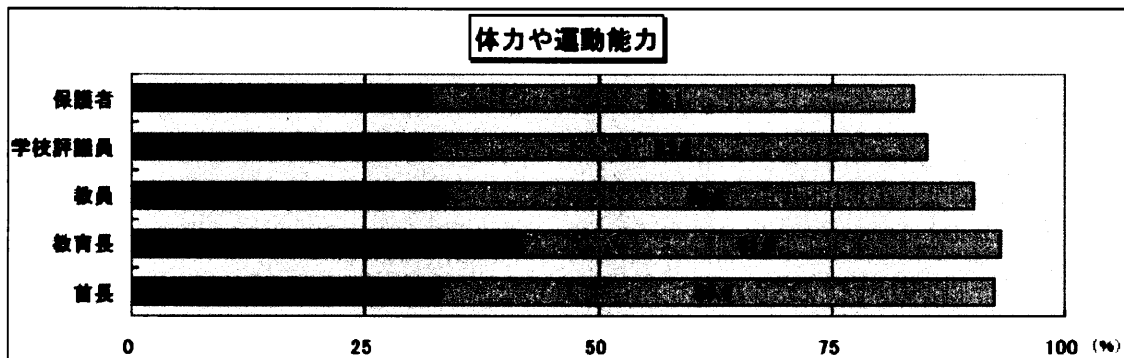
資料 6 - 5



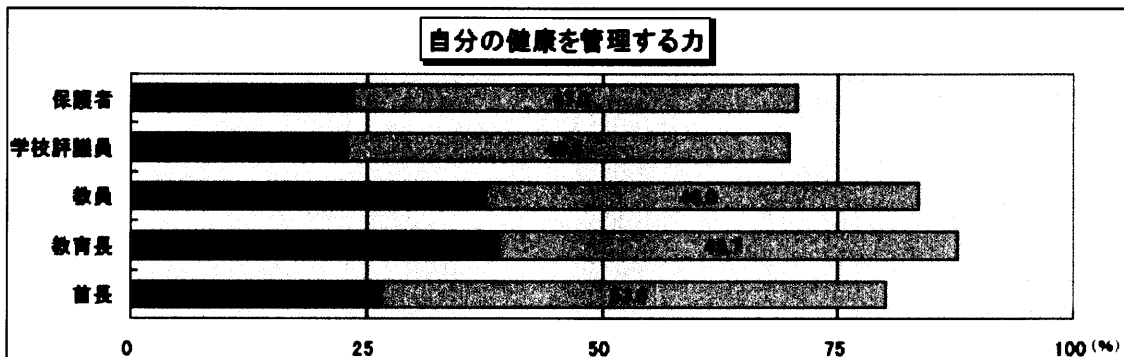
資料 6 - 6



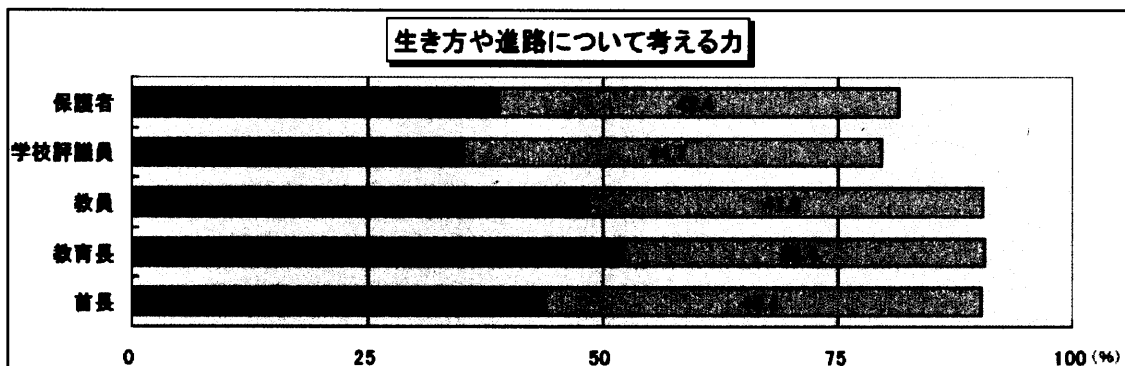
資料 6 - 7



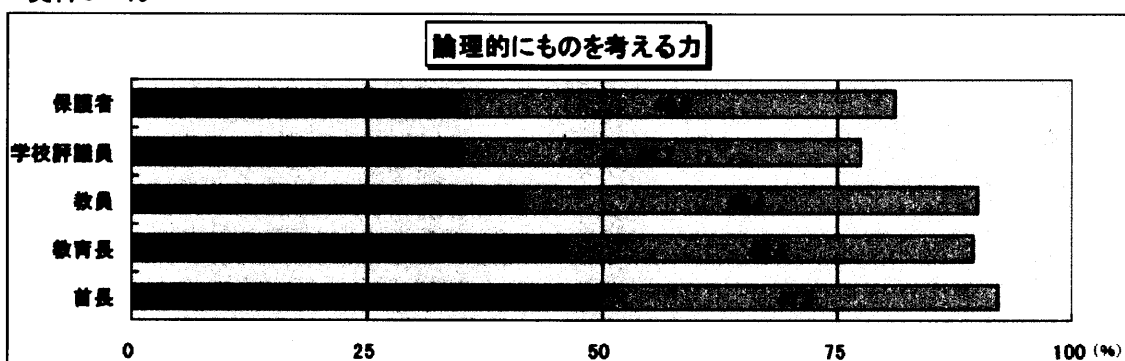
資料 6 - 8



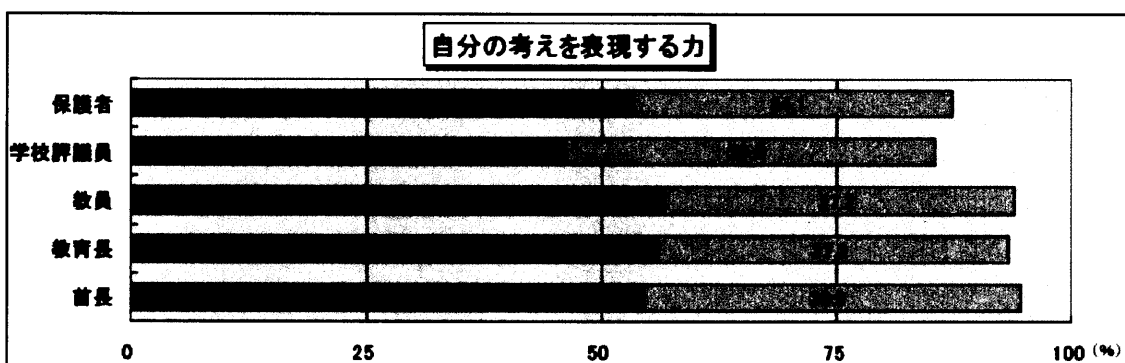
資料 6－9



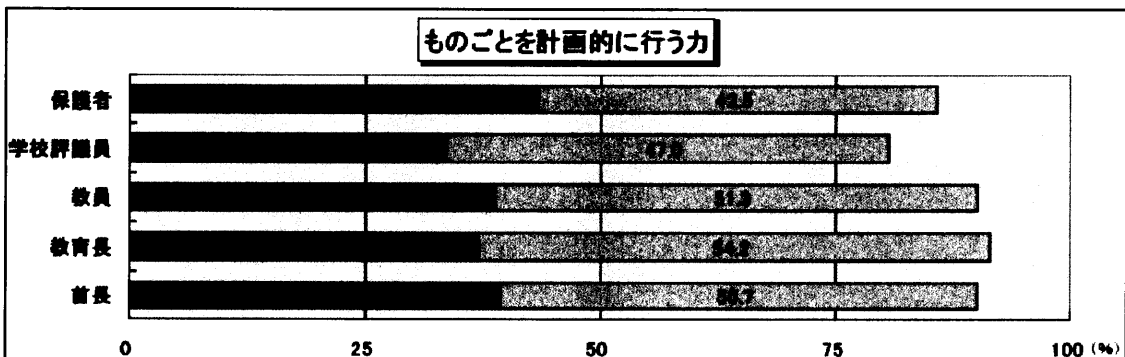
資料 6－10



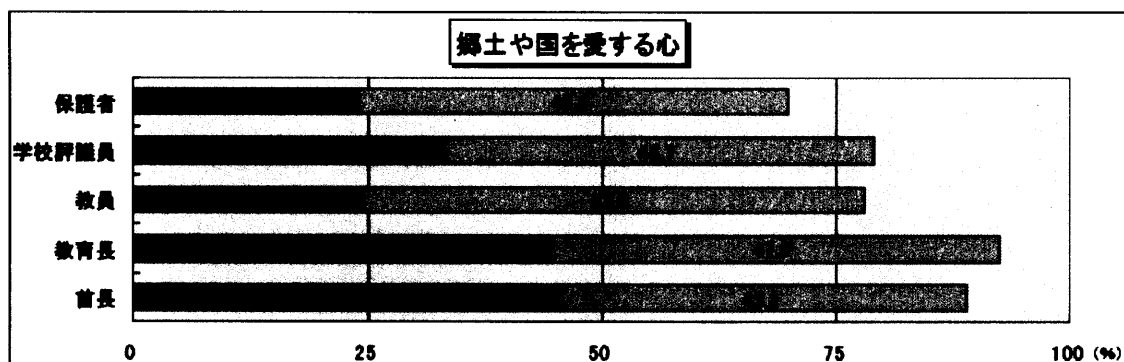
資料 6－11



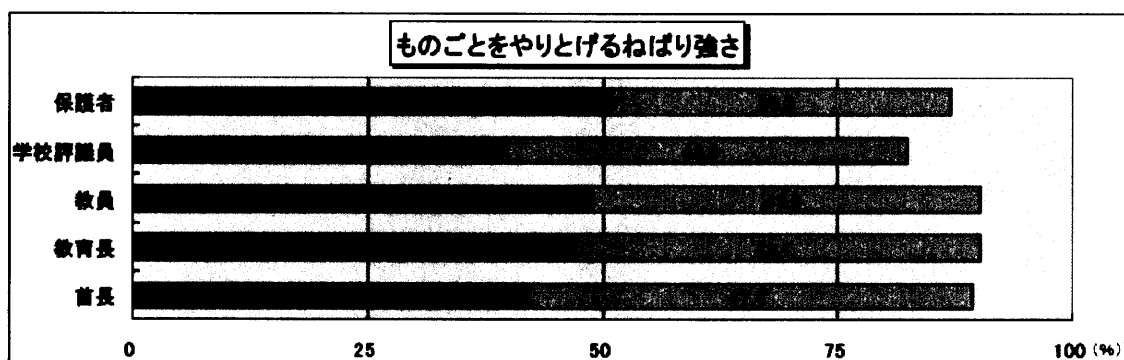
資料 6－12



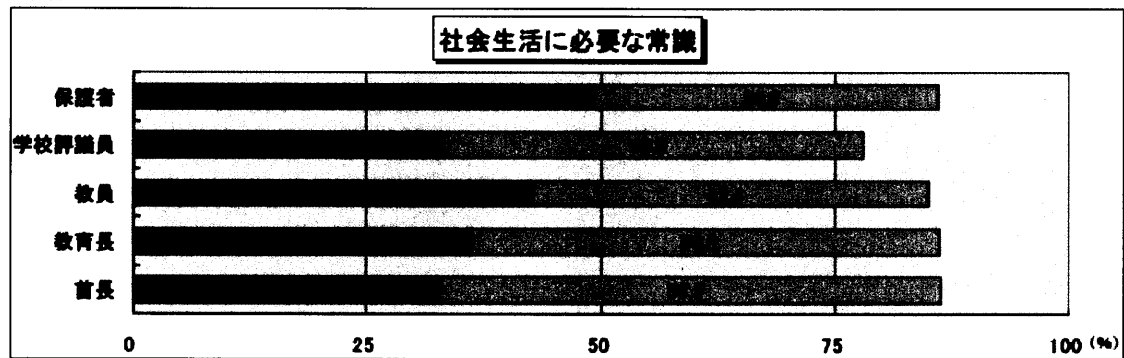
資料 6-13



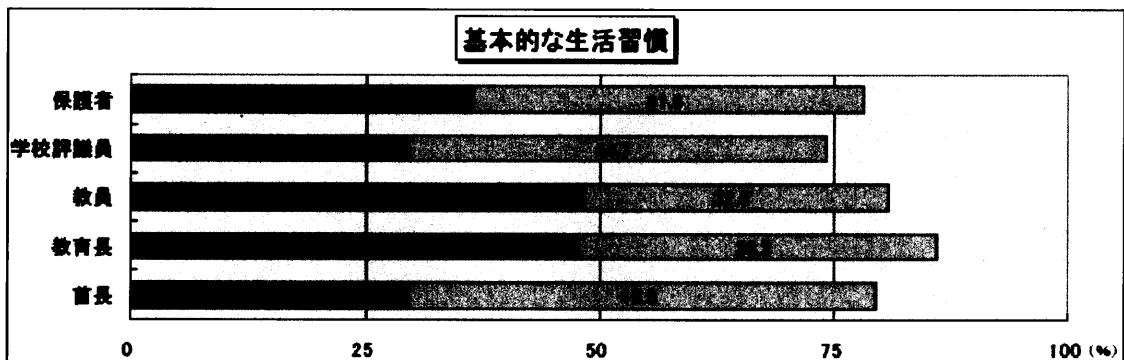
資料 6-14



資料 6-15



資料 6-16



資料6-17 調査概要

■ 約36,000名を対象として7種類の調査を実施。

民間の機関に委嘱して実施。

研究協力者： 荻谷 剛彦 東京大学大学院教育学研究科教授

小松 郁夫 国立教育政策研究所教育政策・評価研究部部長

	全国の小学 4～6年生	全国の中学 1～3年生	全国の小1 ～中3生を もつ保護者	全国の小中 学校の学校 評議員	全国の小中 学校の校長、 教頭、教員	都道府県、 市区町村の 教育長	都道府県、 市区町村の 首長
	平成17年3月	平成17年3月	平成17年3月	平成17年 3月～4月	平成17年 3月～4月	平成17年 3月～4月	平成17年 3月～4月
	学校ごとの 依頼・回収	学校ごとの 依頼・回収	学校ごとの 依頼・回収	学校ごとに 依頼、 個別に回収	学校ごとに 依頼、 個別に回収	個別に依頼、 回収	個別に依頼、 回収
	15	10	25 (小15, 中10)	941 (小470, 中471)	1,219 (小603, 中616)	—	—
	—	—	9,836	4,705	9,752	2,743 (悉皆)	2,747 (悉皆)
	3,350	2,924	6,742	808	2,503	1,038	785
	—	—	68.5%	17.2%	25.7%	37.8%	28.6%
	学校での勉強 の様子、「総合 的な学習の時 間」について、 先生や学校に 望むこと、学 校の満足度、 家庭生活の様 子、など	小学生調査と ほぼ同様	学校とのかか わり、学校教 育に期待する こと、学校の 満足度、「総合 的な学習の時 間」について、 教育改革への 賛否、など	学校教育に期 待すること、 「総合的な学 習の時間」に ついて、教育 改革への賛否、 など	日ごろの教育 実践、「総合 的な学習の時 間」の取り組 み・成果、教 育改革への賛 否、など	学校教育に期 待すること、 「総合的な学 習の時間」に ついて、教育 改革への賛否、 など	学校教育に期 待すること、 教育改革への 賛否、など

※ 図表のタイトル・資料番号は筆者による。