

WEB会議システム活用による美術鑑賞学習における 鑑賞スキル評価

多賀谷 寛* 新地 辰朗**

Evaluation of Appreciation Skills in the Art Appreciation Class
through the WEB Conference System

Hiroshi TAGAYA* and Tatsuro SHINCHI**

1. はじめに

現在、企業や社会から、日本人としてのアイデンティティをもちながら、異なる文化や価値観を理解し、グローバルな視点で行動できる日本人の育成が求められている¹⁾。このような中で、美術教育における鑑賞学習は、造形活動を主とする表現活動と並び、自国の文化と異なる文化を学び、生徒の感性並びに豊かな情操を育むのに欠かせない活動であると位置づけられている²⁾。

中学校美術の鑑賞教育では、生徒の関心・意欲を高める学習の在り方について、作品の選択や提示方法、思想や背景の説明の仕方、そして学習形態などを工夫しながら、授業改善が日々試行錯誤されている。また、生徒の感想などから鑑賞能力を把握するための、客観的な評価方法が模索されているのが現状である。美術教育の現場で追究されている鑑賞学習の評価と鑑賞の形態については、多くの先行研究がある。鑑賞学習の評価については、鑑賞教育を通して身に付けさせるべき能力の到達度についての客観的な判断基準が明確でなく、関心・意欲・態度の項目など限られた観点から評価されることが多いことなどが問題視³⁾されている。これに対し、王・石崎らは鑑賞レパートリーに関する研究⁴⁾の中で、鑑賞スキルを24通りに広範に定義することで、鑑賞学習の客観的な効果測定を試みている。また、この鑑賞スキルの評価を実際に中学生に用いたものとして谷口・横田らの研究⁵⁾がある。鑑賞学習の形態については、説明型で鑑賞の見方を正しく伝えるか、意見発表型で鑑賞者の主体的な見方を尊重するかについて以前から議論されている。後者の代表的な形態として、アメリカ・アレナスらの対話式鑑賞法⁶⁾がある。

本研究では、王・石崎らによる分析構造に基づく鑑賞スキルの評価を、中学校の学習評価として活用する。また、鑑賞の形態については、対話式鑑賞学習を発展させ、生徒の主体的参加を促す協調的対話式鑑賞法による鑑賞学習を鑑賞スキルの評価を通して検証する。さらに、協調的対話式鑑賞においてテレビ会議システムを活用することで、ICTによって実現する双方向

* 宮崎市立大宮中学校

** 宮崎大学大学院教育学研究科

性や遠隔地間での協働性を生かし、ICTを活用した協働学習の鑑賞学習への効果について検証する。

2. 鑑賞学習の評価と形態

2.1 鑑賞における評価基準の設定

鑑賞活動を通して身に付けるべき美術の基礎的な能力について、中学校学習指導要領では「造形的なよさや美しさ、作者の心情や意図と表現の工夫などを感じ取り、味わうなどの能力」と定義している。さらに、中学校1年生鑑賞分野の目標に記述されている文中では、よさ、美しさを「感じ取り」、思いや考えを説明するなどして対象の「見方や感じ方を広げること」、さらに美術文化に関する「関心を高めること」という記述がある。

これらの能力の定着状況を推量する方法として、王・石崎らが作った鑑賞の能力を具体的に評価する分析構造図を参考にして考えたい。王・石崎らは、パーソンズ(Parsons, M.)の発達理論⁷⁾とハウゼン(Housen, A.)の発達構造⁸⁾を参考として「鑑賞レポーター」の枠組みを規定した。「鑑賞レポーター」とは、24に分類される鑑賞スキルについて、鑑賞者によって反応しやすい鑑賞スキルのレポーターが存在するという考えである。鑑賞スキルとは作品内の4つの構成要素(主題、表現性、造形要素、スタイル)に対し、6つに分類される鑑賞時の心理行動(連想、観察、感想、分析、解釈、判断)を組み合わせたものであり、感想文の記述などから24の鑑賞スキル(以降スキルと呼ぶ)について分析できるとした。彼らはその鑑賞レポーターを分析し、スキルの向上を図る学習ソフトとしてアート・リポーターを開発し、その有効性を示すために、それぞれのスキルに、作品に対する見方の深化を示す3つのレベルを設定して検証した。スキルの構成要素、心理行動、レベルを構造的に表したものが図1である。各スキルのレベルを評価に用いる基準を示したものが図2である。王・石崎らはこの評価手法を、開発した鑑賞ツールの有効性を検証において主に利用したが、本研究では中学校の鑑賞活動における生徒の鑑賞スキルの評価に用いる。

さらにその評価結果から、テレビ会議システムを活用した協働的な授業によって、スキルがどの段階まで深まったかの検証を行うことができると推測する。

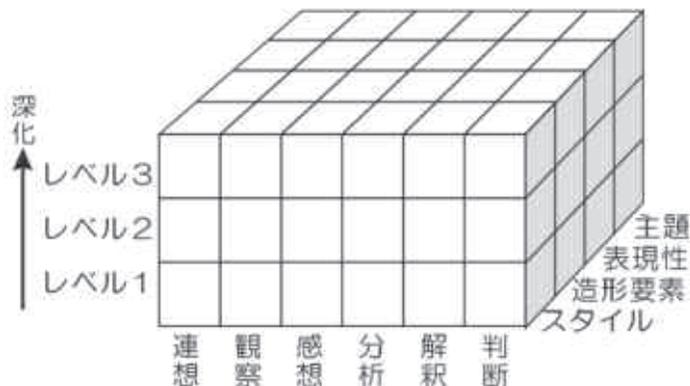


図1 分析基準の構造図(王・石崎2006)

心理行動 作品の 構成要素	●選題 個人的な思いや考えのひらめきによる行為。平凡を超えて、章外性や面白さを感ぜさせる。	●観察 絵の外観について推測を交えず客観的に記述する行為。	●感想 直感的に感じとる行為。個人の思いや意見を示す。論理的に整理されない。生じる連想と関連するが、奇抜な考えではなく日常的な経験に基づく。	●分析 画面に表れているものを要素に分解し関連性を明らかにする行為。画面内の要素から根拠を誘引する接続語が用いられる。〜だから〜など。観察と異なり、各要素の関連性を明確しており、感想と異なる程度での論議性がある。	●解釈 作品に対する解釈に基づいて作品の意味について述べる行為。芸術家の意図と一致しない。作品の内面性について観点を考えたり理解を示す。	●判断 作品に関する個人の反応や価値観を示す行為。なにかがしかの観点に基づく。客観性、判断の根拠と妥当性によりレベルが異なる。	レベル3
心理行動 作品の 構成要素	●選題 個人的な思いや考えのひらめきによる行為。平凡を超えて、章外性や面白さを感ぜさせる。	●観察 絵の外観について推測を交えず客観的に記述する行為。	●感想 直感的に感じとる行為。個人の思いや意見を示す。論理的に整理されない。生じる連想と関連するが、奇抜な考えではなく日常的な経験に基づく。	●分析 画面に表れているものを要素に分解し関連性を明らかにする行為。画面内の要素から根拠を誘引する接続語が用いられる。〜だから〜など。観察と異なり、各要素の関連性を明確しており、感想と異なる程度での論議性がある。	●解釈 作品に対する解釈に基づいて作品の意味について述べる行為。芸術家の意図と一致しない。作品の内面性について観点を考えたり理解を示す。	●判断 作品に関する個人の反応や価値観を示す行為。なにかがしかの観点に基づく。客観性、判断の根拠と妥当性によりレベルが異なる。	レベル2
心理行動 作品の 構成要素	●選題 個人的な思いや考えのひらめきによる行為。平凡を超えて、章外性や面白さを感ぜさせる。	●観察 絵の外観について推測を交えず客観的に記述する行為。	●感想 直感的に感じとる行為。個人の思いや意見を示す。論理的に整理されない。生じる連想と関連するが、奇抜な考えではなく日常的な経験に基づく。	●分析 画面に表れているものを要素に分解し関連性を明らかにする行為。画面内の要素から根拠を誘引する接続語が用いられる。〜だから〜など。観察と異なり、各要素の関連性を明確しており、感想と異なる程度での論議性がある。	●解釈 作品に対する解釈に基づいて作品の意味について述べる行為。芸術家の意図と一致しない。作品の内面性について観点を考えたり理解を示す。	●判断 作品に関する個人の反応や価値観を示す行為。なにかがしかの観点に基づく。客観性、判断の根拠と妥当性によりレベルが異なる。	レベル1
●主題 絵に描かれていた題材やテーマ・抽象的で主観性の高いもの	●選題 個人的な思いや考えのひらめきによる行為。平凡を超えて、章外性や面白さを感ぜさせる。	●観察 絵の外観について推測を交えず客観的に記述する行為。	●感想 直感的に感じとる行為。個人の思いや意見を示す。論理的に整理されない。生じる連想と関連するが、奇抜な考えではなく日常的な経験に基づく。	●分析 画面に表れているものを要素に分解し関連性を明らかにする行為。画面内の要素から根拠を誘引する接続語が用いられる。〜だから〜など。観察と異なり、各要素の関連性を明確しており、感想と異なる程度での論議性がある。	●解釈 作品に対する解釈に基づいて作品の意味について述べる行為。芸術家の意図と一致しない。作品の内面性について観点を考えたり理解を示す。	●判断 作品に関する個人の反応や価値観を示す行為。なにかがしかの観点に基づく。客観性、判断の根拠と妥当性によりレベルが異なる。	各要素の関連性を分析したり意味を解釈し、明確な観点を述べた上で価値判断するもの。自分の判断以外にも他者の判断を意識しながら判断することが多い。「この作品が優れているのは○○が〜という点である。なぜなら○○が〜というところが目に見えて△△を自由に想像させることができるからである」など。
●表現性 絵の表現・作家の意図や鑑賞者の感情	●選題 個人的な思いや考えのひらめきによる行為。平凡を超えて、章外性や面白さを感ぜさせる。	●観察 絵の外観について推測を交えず客観的に記述する行為。	●感想 直感的に感じとる行為。個人の思いや意見を示す。論理的に整理されない。生じる連想と関連するが、奇抜な考えではなく日常的な経験に基づく。	●分析 画面に表れているものを要素に分解し関連性を明らかにする行為。画面内の要素から根拠を誘引する接続語が用いられる。〜だから〜など。観察と異なり、各要素の関連性を明確しており、感想と異なる程度での論議性がある。	●解釈 作品に対する解釈に基づいて作品の意味について述べる行為。芸術家の意図と一致しない。作品の内面性について観点を考えたり理解を示す。	●判断 作品に関する個人の反応や価値観を示す行為。なにかがしかの観点に基づく。客観性、判断の根拠と妥当性によりレベルが異なる。	具体的な観点を基に判断。ただしその観点は説得力がなく、一般的に感ぜられるものが多い。「絵を見て、自分なりのストーリーで見ると、自分なりのポイントで興味深いと感じた」と思いました。「この作品が優れているのは○○が〜という点である。なぜなら○○が〜というところが目に見えて△△を自由に想像させることができるからである」など。
●造形要素 絵を具体化する基本的な要素 色・形・陰影・明暗・遠近感(空間)・構図(バランス・対比など)・絵の大きさなど	●選題 個人的な思いや考えのひらめきによる行為。平凡を超えて、章外性や面白さを感ぜさせる。	●観察 絵の外観について推測を交えず客観的に記述する行為。	●感想 直感的に感じとる行為。個人の思いや意見を示す。論理的に整理されない。生じる連想と関連するが、奇抜な考えではなく日常的な経験に基づく。	●分析 画面に表れているものを要素に分解し関連性を明らかにする行為。画面内の要素から根拠を誘引する接続語が用いられる。〜だから〜など。観察と異なり、各要素の関連性を明確しており、感想と異なる程度での論議性がある。	●解釈 作品に対する解釈に基づいて作品の意味について述べる行為。芸術家の意図と一致しない。作品の内面性について観点を考えたり理解を示す。	●判断 作品に関する個人の反応や価値観を示す行為。なにかがしかの観点に基づく。客観性、判断の根拠と妥当性によりレベルが異なる。	鑑賞者が強烈と思ったことや、芸術家の意図を強く意識して推測したものが、主観性や強い感情に類似するが、特に作品の意味や要素の意識について主観的な考えの意識が強い。例えば「〜が〜に描かれていたのではなかったか?」など。
●スタイル 広い意味での作風・絵の描き方・形式・歴史や創作のジャンルなど	●選題 個人的な思いや考えのひらめきによる行為。平凡を超えて、章外性や面白さを感ぜさせる。	●観察 絵の外観について推測を交えず客観的に記述する行為。	●感想 直感的に感じとる行為。個人の思いや意見を示す。論理的に整理されない。生じる連想と関連するが、奇抜な考えではなく日常的な経験に基づく。	●分析 画面に表れているものを要素に分解し関連性を明らかにする行為。画面内の要素から根拠を誘引する接続語が用いられる。〜だから〜など。観察と異なり、各要素の関連性を明確しており、感想と異なる程度での論議性がある。	●解釈 作品に対する解釈に基づいて作品の意味について述べる行為。芸術家の意図と一致しない。作品の内面性について観点を考えたり理解を示す。	●判断 作品に関する個人の反応や価値観を示す行為。なにかがしかの観点に基づく。客観性、判断の根拠と妥当性によりレベルが異なる。	鑑賞者が強烈と思ったことや、芸術家の意図を強く意識して推測したものが、主観性や強い感情に類似するが、特に作品の意味や要素の意識が強い。例えば「〜が〜に描かれていたのではなかったか?」など。

図2 作品の構成要素と鑑賞者の心理行動の定義並びにレベルの判断基準(王・石崎2006)の概要

2.2 鑑賞学習の形態について

鑑賞者に対し指導者が一方的に解説を行う説明型の授業では、鑑賞者の作品を鑑賞する見方に創造性が生まれず、主体的に美術を愛好する心情が育ちにくい。この問題の解決のために提唱されたのが、アメリカの認知心理学者アビゲイル・ハウゼンによる対話式鑑賞法であり、MoMA(The Museum of Modern Art)のエデュケーターであるアメリア・アレナスらによって実践・紹介された⁶⁾。アレナスらの対話式鑑賞法は、作品を鑑賞しながら、指導者が鑑賞者に“何が起きているのか”“なぜそう思うのか”という2つの疑問を投げかけることで、自分なりの創造的なものの見方を身に付けるという鑑賞方法である。このような指導者と鑑賞者による対話式鑑賞法に対して、奥本⁹⁾は、指導者だけでなく鑑賞者同士の協調による概念変化の重要性を指摘し、協調的対話式鑑賞法を提唱している。

ここで、美術教育の鑑賞活動の目標に含まれる“見方が広がる”とは、どのような状態を指すのか整理したい。奥本の述べる概念変化は、ピアジェの述べるスキーマの「同化」と「調節」と同じ意味を指すと考える。ピアジェの述べるスキーマの「同化」とは、外部の刺激から、自分の理解の仕方であるスキーマが、肯定的に補強されることを意味する。それに対し「調節」は外部の刺激から、スキーマに変化が起こり、ものの見方に変化が起こることを意味する¹⁰⁾。本研究では、スキーマの同化と調節の作用によって、多様なものの見方を獲得するということが、“見方を広げる”ことであると考え、生徒の作品を鑑賞する見方が変化することからその働きを把握できると考える。作品に対する見方の変化が起きやすい内容として、久峰中学校の佐々木逸朗教諭が考案した2つの芸術作品の価値を判断させる対立型鑑賞授業¹¹⁾をひな型とし、教師によるプレゼンと生徒同士の発表によって、作品を鑑賞する見方を広げる組み立ての授業を計画する。

3. 授業の概要

3.1 WEB会議システムの利用

授業で使用する機器は、平成24年12月現在、宮崎市の中学校に整備されたパソコン(Windows 7)、実物投影機、50インチテレビ、プロジェクターである。宮崎県教育研修センターが運用しているWEB会議システムを介して、中学校2校による協働学習の環境を構築した。なお、パソコンの画面を50インチテレビに映し出し、通話する相手の表情などが読み取れるように配慮した。

授業では、対立させる2つの作品の実像を感じ取らせるために、別に用意したプロジェクターや模型を用いて実際の大きさや形態をわかりやすく提示できるように工夫した。また、テレビ会議システムを活用した授業を行うにあたってCRIC(社団法人著作権情報センター)に問い合わせ、提示する資料の著作権にも配慮した。

3.2 テレビ会議システムを用いた対立型鑑賞学習

対立型鑑賞学習は、2つの作品を対比させたり、各自の作品に対する意見や考え方を対比させたりしながら学習を進めるものである。図3は、対立型鑑賞学習の展開と、対比・対立の項に示される内容の鑑賞スキルやスキーマ(図中にア～カで表記)への影響、そして、その際の生徒の行為を整理したものである。

段階	対比・対立	スキルとスキーマへの影響	鑑賞を深めるための生徒の行為
導入			・対決させる2つの作品の鑑賞
展開	作品の印象の対比	ア 直観的な印象での判断	・初発の印象による立場の表明
		教師による作品を鑑賞する見方の伝授 (作品の造形要素についての情報)	・教師による作品の外見的特徴の説明
	造形要素の対比 (線・形・色・構成)	イ 鑑賞スキルのレベル1への誘導 (外見からの漠然とした見方)	・説明を受けた後での感想・支持する作品の表明
	生徒同士の見方の対立	ウ スキーマの「同化」と「調節」による、 見方の変化・拡張の誘発	・意見討論
		教師による、作品に関わる知識の伝授 (作品を解釈するための根拠となる情報)	・教師による作者・時代背景・ その他作品に関わる知識についての説明
	作者の人生観の対比	エ スキルのレベル2への誘導 (根拠が明確でなくとも、ある程度筋の 通った見方)	・説明を受けた後での感想・支持する作品の表明
		オ 鑑賞スキルのレベル3への誘導 (さまざまな分野の見解を応用して、説 得力ある根拠や理由を明確に示すこ とのできる見方)	・2つの絵のどちらを支持する か、説明を参考に自分の支持 する根拠を構築
	生徒同士の見方の対立	カ スキーマの「同化」と「調節」による、 見方の変化・拡張の誘発	・意見討論
	自分なりの主体的な作品の理解・価値 づけのスキーマの定着	・最終的に自分が支持する作品 の表明	
まとめ			・意見のまとめ・感想の記入

図3 対立型鑑賞学習の学習過程と鑑賞スキルへの働きかけ

テレビ会議システムの利用や鑑賞における対比・対立、学習活動等を示した指導過程が図4である。図3での鑑賞を深めるための生徒の行為ア～カを、図4では学習活動中のア～カに対応させて示した。授業では、生徒に対し、自分の意見に応じて教室に設けた2つの区域の一方に移動させることで支持する作品を明確に意思表示するように促した。

段階	学習活動	指導上の留意点	対比 対立	評価	準備物
導入	<ul style="list-style-type: none"> 本時の目標を確認する。 日本美術の見方を広げよう！ 長谷川等伯と曾我蕭白についてテレビ会議システムを使って学習することを理解する。 事前の意識調査に答える。 テレビ会議学習の相手校とあいさつをする。 	<ul style="list-style-type: none"> 模型を提示し、屏風絵と襖絵の違いなどについて説明しておく。 意見交換が活発になるとともに、礼を失した発言などにならないように注意する。 			PC 液晶テレビ ネットワークカメラ 模型 ワークシート
展開	<ul style="list-style-type: none"> ア 第1印象で自分の好きなほうを表明する。 教師による1回目のプレゼンを聞く。 イ 好きなほうのグループに移動する。(ファーストジャッジ) ウ 自分が支持する立場についての理由を自由発表する。 作品から作家像を推理する。 教師による2回目のプレゼンを聞く。 エ 好きなほうのグループに移動する。(セカンドジャッジ) オ 2つの作品についてどちらがどのように優れていると感じるか、学校交互に発言するルールで自由討論を行う。 カ どちらが優れていると感じるか最終的な多数決をとる。(ファイナルジャッジ) 他者の意見や見方を踏まえて、もう一度龍の絵と、その作家のほかの作品を鑑賞する。 	<ul style="list-style-type: none"> 印象に残ったところをワークシートにメモさせる。 ファーストジャッジで選んだ理由を書かせる。 他者の参考になる意見をメモさせる。 作品の造形要素に注目させ作家の姿を想像させる。 絵の表現の背景や作家の人生を理解させる。 セカンドジャッジで選んだ理由を書かせる。 発表する生徒にはカメラの前で、氏名を言わせて、大きな声で発表させる。 ファイナルジャッジで選んだ理由を書かせる。 優劣ではなく、お互いの作品の良さを認め、日本美術における両作品の意義を説明して余韻のある鑑賞をさせる。 		説明を聞く姿勢 発表 意見内容 発表意見内容 発表意見内容	ワークシート プレゼン資料 プロジェクター 模型
まとめ	<ul style="list-style-type: none"> 生徒代表がお互いの学校に授業の学習の感想を述べる。 両校の教師の感想を聞く。 ワークシートに感想を書く。 	<ul style="list-style-type: none"> テレビ会議システムを通じて同じ意見や共感できる意見がなかったか思い出させ、今回の授業の意義についてまとめる。 		感想の記述	ワークシート

図4 指導過程

4. 授業検証

平成24年12月19日に実施した授業は、両校の生徒にとってテレビ会議システムを使用した初めての経験であった。しかし、緊張する様子は見られず、お互いの意見に拍手し合うなどの受容的な雰囲気生まれ、通常のテレビ会議システムを使用しない授業と比べて、自分の主張とその具体的な理由を説明しようとする様子が見られた。

授業中、生徒からは、

- ・「自分が支持するのは長谷川等伯です。理由は、画面の中に龍の姿をすべて描かないことで、神秘性や空間が感じられるからです。」
- ・「私は曾我蕭白がいいと思います。理由は署名が面白いと思います。長谷川等伯も情熱があって、絵に一生懸命ですごいと思いますが、蕭白のように遊び心もある作品も面白いと思うので、是非蕭白側に移動してください。」
- ・「ぼくは長谷川等伯の作品がいいと思いました。(プレゼンで絵師の生涯について学び、) どんなことがあってもあきらめない心が、こんな作品をつくらせたのだと思ったからです。」

などのような発言があった。対立型鑑賞授業の特色である対比・対立の段階(図3中の ~)に沿って、作品、作家像の対比、自分と他の生徒の意見の対立と発展しながら自分の意見を明確にしていく様子が見られたと言える。

この授業について、鑑賞スキルの評価とテレビ会議システムを利用した学習形態の2つの観点から、以下で検証する。

4.1 鑑賞学習の評価

図2に示した構成要素と心理行動に関わる各スキルの判断基準(以降、判断基準と呼ぶ)に従い、生徒が示したスキルのレベルの把握を通し、第3章で示した授業の実践結果を検証する。スキルの評価は、生徒に配布したワークシートの記述に対し判断基準を用いた。図5は生徒が記述したワークシートの一例である。ワークシートでは、
 . 初見の感想(ファースト・インプレッション)
 . 途中の段階のおおまかな意見(ファーストジャッジ)
 . 作品から作家像を推測
 . 得られた情報から根拠を交えた意見(セカンドジャッジ)
 . 具体的根拠を含む自分の主張ができる最終的な段階の意見(ファイナルジャッジ)と、授業の進行とともに鑑賞が深まるよう段階性を持たせる。また、 ~ の各段階は、判断基準における構成要素及び心理行動において、

- : 心理行動(判断);「これが好きだ」という好みを明確にする。
- : 心理行動(分析);「~だから」という自分の意見の根拠を考えさせる。
- 心理行動(感想); 作品について感じたことを率直に書く。一般的な意見を持つ。
- : 構成要素(造形要素); 線、形、色などの作品の造形的特徴・表情などに注目させる。
- 心理行動(解釈); 造形要素をもとに作品を理解し、作者像をイメージする。
- : 心理行動(解釈); 得られた情報をもとに、ある観点をもって作品の良さを考える。
- : 心理行動(感想); 一般的な意見に留まらず、個人の主張を深めさせる。
- 心理行動(分析); 構成要素の関連性などを根拠に、作品の意味を考える。
- 心理行動(解釈); 作品背景などを手掛かりに、自分なりに作品の解説ができる。
- 心理行動(判断); 自己の見解に確信を持って、根拠ある意見を持つ。

のように対応しており、授業が進むに従いスキルのレベルの向上を図るものとする。鑑賞レパートリーの定義では、スキルは24通りであるが、本時においては、主に構成要素の中の(造形要素)、心理行動の中の(感想、分析、解釈、判断)に重点を置いたものといえる。

まず、気付けて、鑑賞しよう！

●第一印象でどちらの作品が好きですか？好きなほうに○をしましょう。

(A) 長谷川等給「龍虎図」 B 曾我新白「雲竜図」

●第1プレゼンをきいて、どちらの作品のどんなところが、どんなふうにいいと思うようになりましたか？

いいと思った方は… A
 どんなふうにいい？… 力強いから。

●2人の絵師はどんな「人となり」だったのだろうか？「どんな人」「なぜそう思うのか」教えてください！

	どんな人？	どんなところからそう思うだろうか？
Aの絵師	頭がよい、熱心な人。	発がどの位置なのかを考慮できる点だから。
Bの絵師	おもしろい人、個性のある人。	絵の線が揺るがないような線を描くから。

●第2プレゼンをきいて、どちらの作品のどんなところが、あなたにとってどんな良さを感じさせたのでしょうか？理由も書いてみましょう。

いいと思った方は… B
 どんな良さを感じましたか？理由は？…
 何となく自分だけの個性、個性的でユニークなところを、描くから。
 みんなとの意見交換で、印象に残った意見をメモしておこう。

- ・あきらめない心がある
- ・ユニーク

最終的にあなたが選んだ作品はどちらですか？決め手となったことも教えてください。

いいと思った方は… B
 決め手は？… 自分に絵が好きになることが伝わってきたから。
 個性的で、絵の線がかかかないような線をかいているから。

●授業を通しての感想と、自分が作品について思ったことを書いてください。

（いつも同じ習字のときの授業しか聞いていなかったから、授業中の先生の授業を聞いて、いろいろあるんだなあ）と思いました。同じ生き物の絵でも、人によ、こかく線がかわり、その人の個性がよく表れてきました。また、最初と最後と意見がかわり、どちらの絵の良さも分かることになってよかったです。別がやうございしました。

図5 生徒に配布したワークシート

心理行動 構成要素	心理行動					
	連想	観察	感想	分析	解釈	判断
主題	◎ ○ (2)	○ (1)	●●●●● (14)	◎◎ (6)	◎◎ (7)	● (5)
表現性	○ (0)	○ (1)	◎ (1)	◎◎◎ (4)	◎◎ (2)	● ◎◎◎ (8)
造形要素	○ (0)	◎◎◎ (4)	◎◎◎◎◎ (11)	◎◎◎◎◎ (7)	◎◎◎◎◎ (11)	◎◎◎◎◎ (12)
スタイル	○ (0)	○ (0)	●●● (3)	○ (1)	◎ (1)	◎ (1)

●…レベル3 ◎…レベル2 ○…レベル1

図6 鑑賞スキルとレベルの分布状況
 (テレビ会議システムを活用したA中学校1年生30名)

ワークシートの記述内容に対して、王・石崎による判断基準(図2)より、授業後の生徒30名のスキルを評価した結果を整理したものが図6である。図6中の は図1及び図2におけるレベル3に相当し、最も高いスキルに到達した生徒1人分の存在を意味する。同様に、○はそれぞれ、レベル2、1に対応する。図内の()中の数は、生徒30名の内、レベル1以上に達した人数を意味する。例えば、スキル(主題 - 連想)については、レベル1が1名、レベル2が1名で、レベル1以上の生徒が2名ということになる。

レベル3に達した生徒が最も多かったのはスキル(主題 - 感想)9名

で、次いでスキル（スタイル - 感想）3名、スキル（造形要素 - 解釈）2名の順であった。スキル（主題 - 感想）の到達度が高い生徒がいた要因としては、鑑賞作品の実際の全長が8mほどと非常に大きいものだったことから、部分的な構成要素よりも作品全体への関心が高まったためと思われる。

スキル（スタイル - 感想）のレベル3が認められた生徒3名は、事前調査によると、普段から美術館に行くなど、美術鑑賞に親しみがあることを確認できた。この3人は、何が描かれているかよりも、どのように描かれているかという技巧や作風の違いについて関心が高まったことが窺える。スキル（造形 - 解釈）のレベル3に達した生徒2名については、造形要素から作者像を推理させる授業の流れによってスキル（解釈）の組み合わせが高まったと推測される。

表1 各構成要素のスキルが見られた生徒の割合（テレビ会議システムを活用したA中学校1年生30名）

構成要素	主題	表現性	造形要素	スタイル
各構成要素のスキルが認められた生徒の割合(名)	60.0% (18名)	33.3% (10名)	73.3% (22名)	13.3% (4名)
同一構成要素における一人あたりの心理行動の数	1.9	1.6	2.0	1.5

表2 各心理行動のスキルが見られた生徒の割合（テレビ会議システムを活用したA中学校1年生30名）

心理行動	連想	観察	感想	分析	解釈	判断
各心理行動のスキルが認められた生徒の割合(名)	6.7% (2名)	20.0% (6名)	80.0% (24名)	43.3% (13名)	56.7% (17名)	73.3% (22名)
同一心理行動における一人あたりの構成要素の数	1.0	1.0	1.2	1.4	1.2	1.2

図6では、スキル（主題）が認められた生徒の総数は、実際の生徒数30名に対して35名となる。そこで同一スキルに対して一人が重複してカウントされないよう調べると、（主題）に関する心理行動が少なくとも1つ認められた人数は18名（全体の60.0%）だった。この18名はスキル（主題）について一人当たり1.9種の心理行動が認められたことになる。このように各構成要素に関するスキルが認められた人数を示したものが表1であり、同様に各心理行動について整理したものが表2である。

表1から、構成要素の中で最も多くの生徒に認められたのはスキル（造形要素）73.3%であった。ねらいとしたスキル（造形要素）の人数が多かった理由としては、2つの作品の特徴である線や構成などという造形要素を対比させ、作者像を推理させてから、作者の生涯を対比して学習させるという流れが適切であったからだと考えられる。

表3 支持する作品が変化した生徒数（要因別）（テレビ会議システムを活用したA中学校1年生30名）

	教師の説明	他の生徒の意見	合計
ファーストインプレッションからファーストジャッジで移動した生徒	7	0	7
ファーストジャッジからセカンドジャッジで移動した生徒	4	2	6
セカンドジャッジからファイナルジャッジで移動した生徒	0	3	3
合計	11	5	16

授業中に支持する作品が変化した生徒数とその要因について示したものが表3である。表3から、授業内で支持する作品が変化した生徒は30名中16名であり、教師の説明による変化が11名、他の生徒の意見によって変化した生徒が5名いたことが確認できる。また、支持する作品の変化は起こらなかったが、他校の生徒の意見によって、自分の意見が補強されたとする感想が、全体で3名確認された。今回の授業では、作品の初見と、背景を知った後の終末段階との間で鑑賞の仕方の変化が起こりやすくなることをねらい、「籠」という同じ画題が描かれている共通点がありながら、見た目と作品背景が全く異なる2つの作品を扱った。このような作品や作者像の対比や他者との意見のやり取りによって、作品に対する見方の変化が誘発されたと推測される。

4.2 テレビ会議システム活用の効果

今回のテレビ会議システムを活用した授業に先立ち、A中学校において同学年の他のクラスで同じ教材を用いて、テレビ会議システムを使用しない授業を行った。

その授業での鑑賞スキルの評価結果が図7である。テレビ会議システムを活用した時の鑑賞スキルの評価結果である図6と比較すると、各スキルのレベル3を示すの人数がテレビ会議システムを活用しない場合(図7)13であるのに対し、テレビ会議システムを活用した場合

(図6)18と高い。また、レベル2を示すの人数は図6が42、図7が25であり、認められたレベル1以上のスキルの総数は図6が102に対し図7が89となる。これらの結果から、テレビ会議システムを介した本授業の鑑賞スキルに対する効果を推察できる。

また、表4に示す各構成要素のスキルが認められた生徒の割合では、スキル(造形要素)が75.0%、表5に示す各心理行動のスキルが認められた生徒の割合では、スキル(感想)が71.9%と、テレビ会議システム活用の場合(表1、表2)と同様のスキルについて、レベル1以上の反応を示す生徒が多いという共通点があった。他のスキルについて、テレビ会議システムを

心理行動 構成要素	連想	観察	感想	分析	解釈	判断
主題	○	○	●●● ◎◎◎ ○○○	◎	◎	○○○○
	(1)	(1)	(9)	(3)	(3)	(4)
表現性			●	◎◎	◎	○
	(0)	(0)	(3)	(2)	(1)	(1)
造形要素	○	●	●	◎◎	◎◎◎◎	◎◎
	(1)	(7)	(13)	(6)	(11)	(8)
スタイル	◎	○	●●	◎	◎◎	●
	(1)	(1)	(3)	(1)	(4)	(5)

●…レベル3 ◎…レベル2 ○…レベル1

図7 鑑賞スキルとレベルの分布状況
(テレビ会議システムを使用しなかったA中学校1年生32名)

表4 各構成要素のスキルが見られた生徒の割合
(テレビ会議システムを使用しなかったA中学校1年生32名)

構成要素	主題	表現性	造形要素	スタイル
各構成要素のスキルが認められた生徒の割合(名)	46.9% (15名)	15.6% (5名)	75.0% (24名)	28.1% (9名)
同一構成要素における一人あたりの心理行動の数	1.4	1.4	1.9	1.7

表5 各心理行動のスキルが見られた生徒の割合
(テレビ会議システムを使用しなかったA中学校1年生32名)

心理行動	連想	観察	感想	分析	解釈	判断
各心理行動のスキルが認められた生徒の割合(名)	9.3% (3名)	25.0% (8名)	71.9% (23名)	34.4% (11名)	46.9% (15名)	43.8% (14名)
同一心理行動における一人あたりの構成要素の数	1.0	1.1	1.2	1.1	1.3	1.4

表6 支持する作品が変化した生徒数(要因別)
(テレビ会議システムを使用しなかったA中学校1年生32名)

	教師の説明	他の生徒の意見	合計
ファーストインプレッションからファーストジャッジで移動した生徒	5	0	0
ファーストジャッジからからセカンドジャッジで移動した生徒	0	0	0
セカンドジャッジからからファイナルジャッジで移動した生徒	0	0	0
合計	5	0	5

使用していない場合と使用した場合を比較しても大きな差が見られなかった。

支持する作品の変化が起こったことを示す生徒数は、テレビ会議システムなしの場合(表6)教師の説明によって変化した生徒が5名に留まり、生徒間の意見交換で支持する作品が変わった生徒はいなかった。これに対し、テレビ会議システムを活用した場合(表3)支持する作品が変化した生徒は16名で、そのうち生徒同士の意見交換によって5名の生徒が見方を変化させており、テレビ会議システムを活用した鑑賞者同士の対話によって、受容的で主体的な鑑賞学習が行えたと推察できる。

5 おわりに

鑑賞で培う力は、“もの”や人を通して高度に共感し合う能力である。これほど重要な能力の育成に関わっているにもかかわらず、美術教師の多くは教育現場において、鑑賞の能力をどう評価すればいいのかという、漠然とした疑問を抱えながら、評価基準を作成している。

本研究では、評価基準を明確にしての対決型鑑賞学習によって、生徒の作品を鑑賞する見方が広がることを確認できた。また、王・石崎の判断基準を用いることで、中学校の授業における鑑賞能力の評価を行った場合、生徒の鑑賞スキルの評価ができることが分かった。さらにテレビ会議システムを使うことによって、より作品を鑑賞する見方の変化が促進される働きがあることも推測され、テレビ会議システムを活用した学習が効果的であることを示唆するものとなった。

一方、課題として、テレビ会議システムを活用する授業では、両校の生徒で協働学習に向けての準備や意識を高めておくことや、互恵的な交流が継続的に行えるような教材の工夫や手立てが必要であるということが分かった。鑑賞スキルの評価の課題としては、今後この評価方法を中学校で運用していくために、鑑賞能力の把握の観点とした24通りの鑑賞スキルと、生徒の関心・意欲との関連について、さらに研究を深めていく必要があると考える。

謝 辞

本研究の検証授業に際し、ご支援、ご協力いただいた中学校の職員ならびに生徒の皆さんに厚くお礼申し上げます。さらに対立型鑑賞学習法を考案し、連携してテレビ会議授業を行っていただいた宮崎市立久峰中学校教諭佐々木逸朗氏、テレビ会議システムの利用にご協力いただいた宮崎県教育研修センターにお礼申し上げます。

参考文献

- 1) グローバル人材育成会議(2011), グローバル人材育成推進会議中間まとめ, 首相官邸, http://www.kantei.go.jp/jp/singi/global/110622chukan_matome.pdf (2012.12.26現在)
- 2) 文部科学省(2008), 中学校学習指導要領解説美術編, http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2011/01/05/1234912_008.pdf (2012.12.26現在)
- 3) 隅 敦(2010), 「鑑賞の能力」の評価に関する考察: 知識・理解の育成の観点から, 鑑賞を表現につなぐ実践の可能性をさぐる, 美術科教育学会誌(31), 211-223
- 4) 王 文純・石崎 和宏(2006), 美術鑑賞文におけるレポートリーの考察, 美術科教育学会誌(27), 29-41
- 5) 谷口 由美子・横田 学(2008), デジタル・アーカイブを活用した美術鑑賞教育: 鑑賞レポートリーの観点より, 日本教育情報学会年会論文集(24), 70-73
- 6) アメリア・アレナス; 木下 哲夫訳(2001), みる・かんがえる・はなす 鑑賞教育へのヒント, 淡交社
- 7) マイケル, J. パーソンズ; 尾崎 彰宏・加藤 雅之訳(1996), 絵画の見方 美的経験の認知発達, 財団法人法政大学出版社
- 8) Abigail Housen(2007), Art Viewing and Aesthetic Development: Designing for the Viewer, Visual Thinking Strategies Chapter 21, <http://vtshome.org/> (2012.12.26現在)
- 9) 奥本 素子(2006), 協調的対話式美術鑑賞法: 対話式美術鑑賞法の認知心理学分析を加えた新仮説, 美術科教育学会誌(27), 93-105
- 10) 下中 直人(1981), 心理学辞典, 平凡社
- 11) 佐々木 逸朗(2010), 「対決! 日本美術」~ 等伯 VS 宗達~, 第45回宮崎県造形教育研究大会・県南大会資料, 宮崎県造形教育研究会