

第 79 回長野県美術教育研究大会 東信ブロック大会

指 導 者 南信教育事務所 指導主事 北沢 康孝 先生
 日 時 令和 7 年 1 1 月 1 4 日 (金) 1 3 : 3 5 ~ 1 4 : 2 0
 授業会場 上田市立長小学校 体育館
 題 材 名 「自分で感じて みんなで感じて」
 授 業 者 村田 将基 教諭

事前授業や日々の授業を通して研究を深めてきた中でわかってきたことを受け、「対話による鑑賞」の授業を以下のように（構想シート）提案したい。

《小・中の「対話による鑑賞」授業構想シート》

全ての教育活動を通して、育成を目指す 3 つの資質能力

- ① 生きて働く「知識・技能」
- ② 未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」
- ③ 学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間力等」

学習の基盤

- ・何でも語れる環境
- ・話せる学級
- ・聴ける学級

図画工作科・美術科の目標と、「B 鑑賞（思考力・判断力・表現力等）」「共通事項（知識、思考力・判断力・表現力等）」に関わる内容

造形的な見方・考え方

感性や想像力を働かせ、対象や事象を、形や色などの造形的な視点で捉え、自分のイメージをもちながら意味や価値をつくりだすこと

※児童・生徒の立場に立って、「学び」の視点で授業を構想する。

児童の活動・意識	教師の出 例	教師の姿勢・心構え
自問・見つけたものを発表し合う 事実 全体の印象 感覚 ○児童は自分の持っている経験や知識を語る。 ・○○がある。 ・○○が見える。 ・～な感じがする。 ・これでいいのかな？ ・もっと違った見え方はないかなあ。 * 材との対話 * 自己内対話	※学びをコーディネート ★開かれた質問 ・何が見える？ ・何がある？ ・見てどう？ ・気づいたことある？ ・もっと発見はある？ ・他にある？ ★共感 ・たしかに ・なるほど ・本当だ ・よく考えたね ・違うところによく気づいたね	・最初は焦点化しないでできるだけ広げる（→個別最適で対話的で深い学びを生み出す） ・子どもの思いを受け止める ・出てきたことに共感して構築していく ・子どもたちがより思考できるように支援する。 ・子どもがどこに関心を寄せているのかを見つける ・テンションを上げすぎない（教師の価値の押

対話によって細部に目が向く

違い

必然性

ズレ

○考えたこと、想像したことを説明する。

○具体的な形や色を根拠にして話す。

○形や色に迫っていく。

○造形的な視点で見る。

・そんな風にも見えるなあ。

・気がつかなかった。

○新たな問いが生まれる。

* 材との対話

* 自己内対話

* 他者との対話

見方や感じ方を広げる（深める）

ストーリー

文脈

○描かれているものに意味づけが生まれる。

○自分の物事のとらえ方に気づく。

・自分は〇〇の部分の形からそう思ったんだな。

○色や形の見方や感じ方が変わる。

○見えない「主題等」のイメージが変わる
より明確になる

○少し見えている社会的・地理的・文化的
背景などの見え方が変わる。

対話によってつくり出した意味や価値

★結ぶ・つなげる・もどす

・同じ人いる？+どういうところ
でそう思ったの？

・そう見える？

・違う人いる？+さっきの意見
と何が違う？

・今〇〇って出たけど、どう
う？

・みんなどう？

・さっきの意見と何が違
う？

・〇〇さんは～ってかんが
えたんだね。みんなはどう
思う？

★焦点化・掘り下げ・ゆさぶ
り

・これは何？

・なんでそう思ったの？

・どこからそう思った？

・どうしてそう思ったの？

・理由がある人いる？

・イメージを思いついた人
いる？

・根拠を教えて

・詳しく教えて

・今の〇〇について考えて
みよう

・〇〇がないのはどうし
て？

・本当に〇〇かなあ？

・造形的な視点（考える視
点）を返す

例… 色

児「明るい感じがする」
教「どこからそう思った
の？」

… 形

児「～に見える」
教「どこからそう思った
の？」

* 色や形に視点がいくよう
にする。
(=資質・能力)

しつけになる)

・すぐに評価しない

・いいね、すごいねは要注
意（教師の価値の押し
つけになる）

・学ぶ姿勢については評
価してもよい。

・期待した反応が返って
こなくても子どもの考
えを受容する。

・コントロールできない
ところは委ねる

・子どもが最後まで伝え
られるように待つ

・教師の言葉に変えない

・発言している人と違う
ところでボソボソ話し
ているところを見逃さ
ない

・同じ人いる？違う人い
る？だと思考が止まる
ことがあるので気をつ
ける

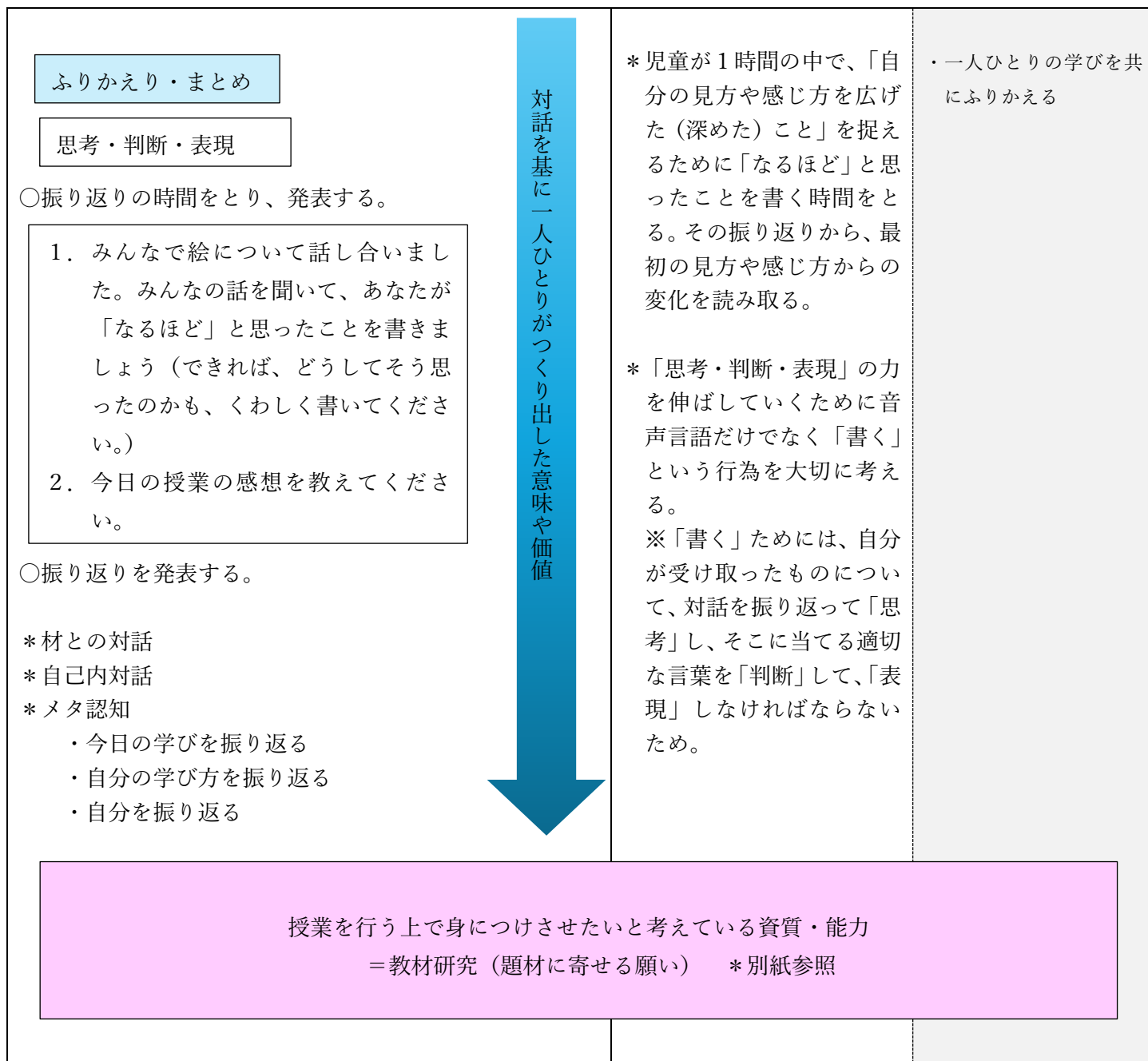
・子どもの考えを見える
化するお手伝いをする
・関連づけて考えられ
るようにする

(結ぶ。つなげる・もど
す・焦点化・掘り下げ・
ゆさぶり)

・どのように、何と何を関
連づけて考えさせるか
常に意識している

・何と何を関連づけたら
そうした解釈が生まれ
たのかわかるようにし
ていく

・児童一人ひとりの「違
い」に価値がある



<生涯にわたる力>

想像力・思考力・伝える力・話す力・聴く力・観察力・直感力・共感力・自己理解・他者理解などの力へ

<本時>

題材名「自分で感じて みんなで感じて」

長地域の自然あふれる環境の中で、日常的に生き物と関わり、自然のうつかりを肌で感じて育っている子どもたちである。その子どもたちが同じ地域出身の画家である 白井ゆみ枝さんの「自然をモチーフにした絵」に触れることで、子どもたちの思いが豊かに表出されることを期待している。

全体の印象

れい、宇宙、海、自然、
地面、生命、動き。

・魚の大群
・伸びる草、芽、植物
海藻
(青緑の直線)
・力強さ、

寒さ、冷たさの中にある
春の予感(ピンク)

土を押上げる霜柱
(白の直線)

地上と地下の境目
(色の明暗)

日差し、太陽
(黄白の丸み)

見たもの感じたこと、想像したこと、文脈、ストーリー
(造形的な視点(色、形))

カサゴ
たまご、
貝類
春へのエネルギー

ミミズ、
動きのある形、
ウミヘビ、
カエル
ふくらみ
生き物の目、
カメレオン

木の根に
土、

ミミズ
(ピンク、形)
春の予感

・太陽の光が 雪だけ
地面の中に入っていく。宇宙。
(黄直線)
・サンゴ
・希望

奥に何かありそう
奥行。

かえるのたまご、
昆虫のたまご

血管、心臓、
(赤、細い管の形)
地下深いところ、寒さ、怖い。
(黒、もじゃもじゃ)

植物の地下茎、維管束
(細いうねり、丸い形)

・気温のゆるみ
(あたたかい色)
・大地の水を吸う根
・タコノオトシゴ:
(黄土色、形)

冷たく固い土の中にも少しのゆるみ。
うねり、怖い、迷い、ウミウシ、ヒトデ、
コブ、ワカメ

昆虫のたまご
カマキリのたまご
ハリセンボン
(形、トゲ、ツグツグ)

冷たい水、深海、波紋
化石、人の目
(青、うずまきのような形)

木の幹、木の根
大王いかり、ウツボ、たこ、

時計、

・くらげ、ふりに
(ずっとおいている、細い線)
・生命、内臓、雷、惑星

上と下で色の対比がある
(寒色、暖色)
下は暖かく優しい感じ
上は冷たく、きびしい怖い感じ。

「3月」 / 白井 ゆみ枝
長野県上田市真田町生まれ

※資料

1 7月3日 長小学校の事前授業の事例から

初めの石探しを終えた後に行った1回目の石の鑑賞の場面（場面①）



全体が集まっている後ろにいる Y 児

児童 A「うさぎみたい」

T「どこがうさぎ？」

児童 B「みみっぼい」

児童 C「みずきり・・・」

T「たしかにみずきりにつかえそう」



Y 児と S 児の石を見に行く場面（場面②）



集まった児童「えーすごい」
「すごーくね？」・・・子ども同士で顔を見合って何かを話している様子。

S さんと Y さんの石は
あっちにあるよ

授業での学びの流れ ～1 回目の石探しから 2 回目の石探しまで～

学びから外れている？



教師⇄児童
の対話



児童をつなげる
教師の出



1 回目の石探し。
先生を中心に
「先生見て」



Y 児と S 児の石を見る場面。
自然な対話が始まる。

児童⇄児童
の対話



2 回目の石探し。先生から離れて
石探しをする児童。

問いがまだ
自分の中にない。

鑑賞や対話で、問いが自
分の中に生まれた場面。

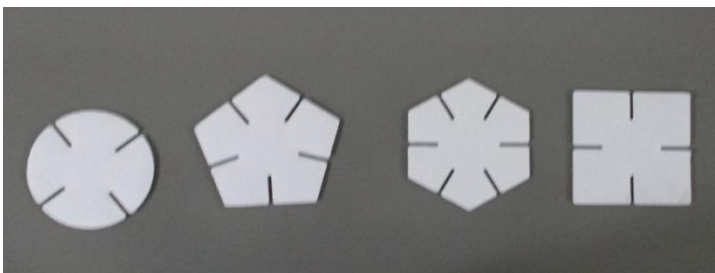
問いをもとに追究する児童。
この場面でも対話をしている。

【考 察】

1回目の鑑賞（場面①）では、教師が児童の言葉を問い返しにより広めていこうと、形や色などに目が向くようにという意図でつなげていった。しかし、児童に動きが出たきっかけは、その後のY児とS児の石を見る場面（場面②）であった。これらのことから、子どもの学びを生み出すために、教師は、児童が自分事として思わず話したくなる場面をつくることが必要であり、そして、どうすれば対話がうまれるのか、より対話ができるようにするには、どうやって児童と児童をつなげるか、ということを考えて授業をつくらなければならないことが分かってきた。また、一見、学びから外れていると思われがちな児童も、教師がつなげてその子に価値付することで、学びを広げる一助になることが分かってきた。ただ話をしているだけでは、主体的で対話的な学びにつなげることは難しく、どのようにして見方や感じ方を広められるのか、対話の中から造形的な気づきをどのように広げていくかということも考えなければならないことが分かってきた。

2 上田市立西小学校の実践 8月25日（月） 段ボールパーツをつかった造形遊び（1年）

上小美研の持ち物である段ボールパーツを使った造形遊びを、2時間続けて行った。



形は、円形・四角形・五角形・六角形の4種類で、1辺の中心に切れ込みが入っており（円は4か所）、切れ込み同士をはめ込んでつなげていくことができる。厚さは2mm程、幅は10cmのパーツである。

子どもたちを向かい合わせに座らせ、パーツが入っている衣装ケースを4つ間隔をあけて置き、形の説明をした。児童はすぐに切れ込みがあることに気づき、『はめる』というような言葉が出てきたので、その子にパーツを渡してはめてもらった。しかし、切れ込み同士をはめる、ということができなかったもので、安定感があるかないかを視点に、切れ込み同士をはめるとどうなるかを示範し、『どんなことができそうかな』とだけ伝えて造形遊びを始めた。

素材の特性上、4つの形があるということと切れ込みがあるということで、同じ形で組む、違う形と交互に組む、という形の種類の組み合わせと、互い違いにはめるなどの、組み方の選択肢の多さが、造形的なおもしろさにつながる素材であると教師は捉えていた。しかし、子どもたちはそんな理屈は関係なく、ただただ遊びの中で、自分の「これだ」や「これおもしろい」を見つけていく姿があった。

1 時間目

最初は「どんな感じか？」と手探りの様子が見られた。『手元にパーツをもってきて』という指示をしたが、箱の近くですぐに組んでいる子もいた。

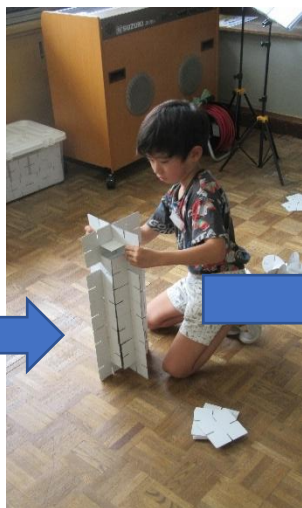


子どもたちは、どんなことができるかを試している。1人で黙々と手を動かしている様子の子どもたちだったが、30分くらい経つと・・・



子どもたちは互いの作品を見ながら感想をもっていたが、さらにつなぎ方や積み方に注目したりそれによってできる形の面白さに気付いたりできるように、教師は「何を視点に鑑賞するか」を考え、1時間目と2時間目の授業の間に、対話による鑑賞の時間を設けた。まず取り上げたのは、たくさんの児童が見に行き、「すごい」「おもしろい」というようなことを話していたZ児の高く積んだ作品である。『〇〇くんの作品にみんな集まっていたけど、どう？』『どうやってつくったの？』と子どもたちに返すと、高く積んでいて面白いことや、先に塊を作ってからつなげるとうまくいく、などの考えが出てきた。その他にも、前のページの写真にあるような、長くつなげる作品を通して『同じ形を置いてみるのもおもしろい』という児童同士のやりとりがあり、後半の遊びに入った。ここで教師が「これがいいね」と誘導しないよう注意した。「先生の正解を求める」時間になってしまうためである。

Z 児の様子（1 時間目）



2 時間目 鑑賞後、「積む」「つなげる」に意識がいった児童の様子



どんどんつなげよう

おもしろいつなげか
たがあるよ



途中で椅子を渡した。

左の子は、まねをして円形
で組んで高く積もうとして
いた。



鑑賞の後、「積む」「つなげる」ことに意識が向き、表現がダイナミックなものに変わっていった。「積む」「つなげる」という行為そのものの面白さ、「縦・横・縦・・・」と連続していくこと（パターン）でできる形の面白さを感じながら、どんどんと試している様子の子どもたちだった。何に見えても間違いがない。みんな正解。高くても低くても、長くても短くても、どうつなげても自分が『これだ』と思ったらそれが正解。図工や美術は、“自分の答え探し”の時間である。先生の側に答えがある授業をいつもしてしまうと、子どもたちはいつも「合ってる？間違っている？」と答えばかりを気にしてしまい、深い学びにならないだろう。

児童は個の取り組みの後、自分が作った形や友だちとつなげた作品を見て、満足そうな表情だった。自分の作った形や活動に納得して授業を終えることができた。

【考 察】

- ・子どもたちは理屈抜きに造形活動を楽しめる。
- ・安心して試行錯誤できる場を設けることで、それぞれに納得解を見つけていくことができる。
- ・対話の中に造形的な視点を入れて鑑賞することで、表現活動が広がる。

3 「対話」のとらえ

「対話」は、主体的な学びを生み出す。また同時に、対話が始まっているということそれ自体が、学びが始まった姿であるにとらえている。前述の事前授業から、児童が自分事として考えるときには、自然と対話が生まれていることに気づいたためである。問いをもち、考えたことを思わず語り始める、そしてそれを聞いてまた話をする。対話をする・対話が始まっていること自体が、学びが始まっていることや、学びが深まっている表れであるのだから、「対話すること」自体が価値の高いことなのであることにとらえた。

4 上小支部で目指す「対話による鑑賞」とは

上小支部では、事前授業や、研究部会で日々の考えを共有し、対話そのものに価値があるということを明らかにしていく中で、見方や感じ方を広めたり深めたりするための手立てとして対話を用いるのか、対話それ自体で学びを生み出していくのか、というような意識の違いがあることが分かってきた。そして、他者の見方や感じ方を介すことで、どのような力が育成できるのかも考えてきた。育成が期待できる力を次のように考えた。

- 観察力・・・「よく見るとここにこういう部分がある」「こういうところから～と感じる」
- 他者理解・・・「〇〇さんはこういう考えなんだ」「自分とは違うけどそれもあるね」
- 自己理解・・・「自分はこういうことを大切にしていたんだ」「ここからそう思ったんだ」
- 共感力・・・「たしかに」「なるほど」
- 思考力・・・批判的思考力「自分はそうじゃないと思う」「ほんとうに？」
論理的思考力「ここがこうだからこういうことだろう」
- 視野の広がり「自分はこう思っていたけど、こういう見方や感じ方もある」
- 自己肯定感の高まり → 答えがないことを前提とし、自由な対話をすることで自己肯定感が高まる。

これらの力は、学習指導要領に示されている、育成を目指す3つの資質能力、①生きて働く「知識・技能」②未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」③学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間力等」につながるものであるにとらえている。対話に価値を置くことで、上記のような力の育成が期待できると考える。