

令和7年度 研究報告書

現代美術の視点を学ぶ鑑賞実践

担当指導教官 喜久山 悟 教授
松永 拓己 教授

令和6年度入学

熊本大学大学院 教育学研究科

教職実践開発専攻 教科教育実践高度化コース

248-A9718 川口 友綺

目次

研究報告書要旨

第1章 研究の動機・目的

- 第1節 学校教育の目的と美術教育の役割
- 第2節 熊本市における文化芸術の取り組みと学校教育
- 第3節 VUCA の時代と現代美術を扱う意義
- 第4節 本研究の目的と構成

第2章 授業実践 I

- 第1節 授業の概要
- 第2節 授業のねらい
- 第3節 授業の内容と展開
- 第4節 生徒の反応と授業の結果
- 第5節 本実践における課題と次の実践への視点

第3章 授業実践 II

- 第1節 授業の概要
- 第2節 授業のねらい
- 第3節 教材・提示資料
- 第4節 授業の内容と展開
- 第5節 生徒の反応と授業の結果
- 第6節 本実践における課題

第4章 授業実践の結果と考察

- 第1節 デジタルツールの活用（電子黒板・Miro）に関する省察
- 第2節 高等学校における現代美術鑑賞授業に関する省察
- 第3節 今後の実践授業案

第5章 まとめ

- 第1節 結論
- 第2節 今後の課題と展望

引用および参考文献

現代美術の視点を学ぶ鑑賞実践

熊本大学大学院 教育学研究科
教職実践開発専攻 教科教育実践高度化コース
248-A9718 川口 友綺

研究報告書要旨

本研究は、高等学校美術において現代美術鑑賞に距離を感じる生徒も含めて学習参加を成立させ、鑑賞の思考過程を言語化・共有できる授業設計の在り方を検討した実践報告である。背景として、現代美術は「分からない／難しい」という先入観から撤退が生じやすく、鑑賞が知識再生や正解探しに偏ると学習参加が限定されるという課題がある。また、文化芸術施策が進む地域状況や、先行き不透明な社会において未知のものに向き合い自ら考えを形成する学習の必要性を踏まえ、現代美術鑑賞の授業実践を位置づけた。

方法として、教育実習において二つの授業実践を行った。授業実践Ⅰ（美術選択者35名、2時間）ではパフォーマンスアートの体験活動を中心に構成し、体験記述（34名）と授業後アンケート（有効25名・自由記述21名）を分析した。授業実践Ⅱ（芸術コース18名、3時間）ではデジタルホワイトボード（Miro）を用いて鑑賞の言語化と共有を中心に設計し、アート観に関する二択回答、付箋記述、授業後アンケート等をもとに省察した。分析は、割合集計と自由記述の簡易分類により傾向を整理した。

結果として、実践Ⅰでは体験活動が有効であった一方、説明時間を「長かった／やや長かった」と感じた生徒が40%（10名）に上り、説明の冗長化が学習活動時間を圧迫し得ることが示唆された。実践Ⅱでは、鑑賞を「事実（どこからそう思うか）／意見（そこからどう思うか）」として言語化する方法提示と、Miroによる可視化・相互参照により、発言に依存しない共有が成立しやすかった一方、表示制約や先読み、操作ミスによる時間ロス等、ICT運用上の課題も確認された。

以上を踏まえ、現代美術鑑賞授業の設計原理として、①導入で「分からなくても考えてよい／根拠を述べてよい」等の参加条件を保証し入口の撤退を防ぐこと、②鑑賞を「自由」に放置せず手順として教え反復すること、③共有を可視化・少人数共有・教師の拾い上げ等に複線化し発言の得手不得手に左右されない回路を確保すること、の三点を整理した。あわせて、ICTは「意見の収集・共有」に、紙・板書は「鑑賞方法など定着させたい事項の固定」に役割分担する設計が妥当である。なお、本研究は対象集団・授業時数が異なる二実践に基づく省察であり、要因の因果的比較や一般化を目的としない。今後は改善案を適用した実践を継続し、記述の変化や参与の広がりを複数回のデータとして蓄積する必要がある。

第1章 研究の動機・目的

第1節 学校教育の目的と美術教育の役割

学校教育においては、社会の中で生きる力と同時に、一人ひとりが自らの人生を主体的に生きる力を育成することが求められている。文部科学省が示す「義務教育の目的」では、義務教育において「社会の良き形成者を育てるといふ社会の側からの教育」と、「人生をより良く生きるための土台をつくるという個人の側からの教育」の両立が重要であるとされている(1)。このことは、教育が社会的役割の担い手を育成する機能と、個人が自己の人生を形成していく基盤を育む機能の双方を担っていることを示している。

また、学校教育法第51条においては、高等学校教育が、義務教育の成果をさらに発展・充実させることを目的としていることが明記されている(2)。これらの制度的記述から、高等学校教育においては、社会の形成者としての側面と個人としての成長の側面のいずれかに偏るのではなく、その両立を図ることが求められていると解釈できる。したがって、各教科においても、「社会の一員として生きること」と「個人として自分の人生を生きること」の双方を支える学習の在り方が問われているといえる。

このような教育的要請の中で、美術教育は重要な役割を担う可能性を持つ教科である。高等学校学習指導要領解説においては、美術Ⅰの鑑賞の学習について、以下のように述べられている(3)。

「自我を確立し、自己の美意識や価値観を形成する時期において、生徒が自分の価値意識をもって美術を捉え、主体的に鑑賞する態度を身に付けることの重要性が示されている。鑑賞が創造活動の一環であるという考え方にに基づき、生徒が対象に能動的に関わり、感性や美意識、想像力を働かせながら、自分なりの意味や価値を見いだすことが求められている。」

これらを踏まえると、美術科における鑑賞の学習は、単に作品の知識を理解する活動ではなく、生徒が自分自身の感じ方や考えを手がかりに、美術文化と主体的に関わる経験を提供する学習であると位置づけることができる。この点において、美術教育は、社会の中で他者や文化と関わりながら生きていく力と、個人として自分の価値観を形成していく力の双方に関与する教科であり、学校教育の目的を具体的に実現する場の一つであると考えられる。

第2節 熊本市における文化芸術の取り組みと学校教育

私が教育実習を行った熊本市では、文化芸術をまちづくりの重要な要素として位置づける行政施策が進められている。2025年に策定された熊本市文化芸術推進基本計画では、文化芸術を特別なものとしてではなく、市民の生活の中に根差した存在として捉え、楽しみや感動、癒しに加えて創造力を育む環境の形成を目指すことが示されている(4)。この計画は、文化芸術を特定の人々のものとするのではなく、市民一人ひとりの生活と結びつけていこうとする姿勢を示すものである。

このような行政の取り組みは、将来、市民として地域社会に関わる子どもたちにとって、文化芸術を身近なものとして受け止める素地を育むことにつながる可能性を持っている。一方で、文化芸術に触れる経験や、美術に親しむ態度が十分に育まれていなければ、こうした施策が示す機会に主体的に関わることは難しい。文化芸術が身近に存在していたとしても、それを受け取り、意味づける力が育まれていなければ、政策と市民生活の間には隔たりが生じると考えられる。

実際に、2024年には熊本市現代美術館において「感じる計画！熊本市第8次総合計画展」が開催され、行政の総合計画を視覚的に分かりやすく提示する試みが行われた(5)。この展示は、行政施策を市民にとって身近なものとして捉え直す工夫がなされた事例である。しかし、美術館に足を運ぶ経験や美術に親しむ意識が十分に育まれていなければ、このような展示の存在そのものを知る機会が得られにくく、心理的な距離感から参加が難しくなることも考えられる。

以上のことから、熊本市における文化芸術施策を学校教育と結びつけて考える際には、文化芸術に親しむ態度や、美術文化と主体的に関わる姿勢を育てることが重要な課題となる。特に高等学校においては、将来、地域社会の一員として文化芸術と関わっていくことを見据え、学校教育の中で美術文化に触れ、考え、意味づける経験を積み重ねることが求められている。このような視点から、本研究では、熊本市における文化芸術の取り組みを背景として、高等学校美術の授業実践を位置づけることとした。

第3節 VUCAの時代と現代美術を扱う意義

近年の社会状況を踏まえると、先行きが不透明で将来の予測が困難な、いわゆるVUCAの時代にあると言われている。このような時代においては、あらかじめ用意された正解を理解し、再現する力だけではなく、これまで出会ってこなかった未知のものに向き合い、自ら問いを立てながら考えを形成していく力が求められる。

学校教育においても、知識や技能を一方向的に習得させる学習だけではなく、生徒自身が試行錯誤を通して考えを深めていく学習の在り方が重要になっている。未知のものに対して戸惑いや不安を抱きつつも、それを遠ざけるのではなく、興味をもって捉え、自分なりに意味づけていく経験は、これからの社会を生きる上で欠かせない力の一つであると考え

えられる。

現代美術は、従来の美術に見られる表現の枠組みや価値観にとらわれず、多様な素材や方法によって制作されてきた美術表現である。そのため、鑑賞においても、唯一の正解を見いだすことを目的とするのではなく、作品と向き合う中で生じる違和感や疑問、関心を手がかりに、自分なりの感じ方や考えをつくり出すことが求められる。この点において、現代美術の鑑賞は、未知のものに向き合い、自分の考えを形成する経験と親和性が高いといえる。

なお、本研究において「現代美術」とは、20世紀以降に制作された美術作品のうち、従来の絵画や彫刻といった表現の枠組みにとどまらず、多様な素材や方法、考え方を用いて制作された美術表現を指すものとする。本研究では、特定の美術史的区分や様式に厳密に依拠するのではなく、高等学校の美術の授業において鑑賞の題材として扱うことのできる作品群を念頭に置きながら、この語を用いる。

一方で、高等学校美術においては、作品制作や美術史的知識の習得に学習の比重が置かれ、生徒が作品や美術文化と主体的に関わりながら、自らの感じ方や考えを深める学習が十分に確保されていない場面も見受けられる。特に現代美術に対しては、「分からない」「難しい」といった先入観から、生徒が作品との関わりを避けてしまうことも少なくない。

このような状況を踏まえると、高等学校美術において、現代美術を鑑賞の題材として扱い、生徒が未知の表現と向き合いながら、自分なりの考えをつくり出す経験を重ねていくことには大きな意義があると考えられる。現代美術の鑑賞を通して、生徒が美術文化に対する距離感を縮め、主体的に関わる態度を育むことは、VUCAの時代に求められる力の育成にもつながるといえる。

第4節 本研究の目的と構成

これまで述べてきたように、学校教育においては、社会の一員として生きる力と、個人として自らの人生を主体的に生きる力の両立が求められている。また、熊本市における文化芸術施策や、先行きが不透明なVUCAの時代背景を踏まえると、美術教育においても、生徒が美術文化と主体的に関わり、自分なりの考えを形成していく学習の在り方が重要な課題となっている。一方で、高等学校美術教育においては、作品制作や美術史的知識の習得に学習の比重が置かれ、生徒が鑑賞を通して自らの感じ方や考えを深める学習が十分に確保されていない場面もある。特に現代美術に対しては、生徒が戸惑いや距離感を抱き、作品との関わりが浅くなってしまうことが課題として挙げられる。このような状況を踏まえ、本研究ではA高等学校において現代美術を題材とした授業実践を行い、生徒が現代美術に親しみを持ち、美術文化との関わりを前向きに捉えながら学習に参加できる授業の在り方について検討することを目的とする。本研究は学術的な理論研究ではなく、教育実習

において実施した授業実践をもとに、実践者自身の省察を通して、授業設計や指導方法、教材・ツールの工夫について考察する実践報告である。

以上を踏まえ、本研究の研究課題は次の通りである。

A 高等学校の美術教育において、現代美術鑑賞に距離を感じる生徒も含めて学習参加を成立させ、鑑賞の思考過程を言語化・共有できる授業設計はどのように構成すればよいか。また本研究では、「現代美術に親しみを持つ」を個人の好みとして扱わず、授業内で観察可能な行為として操作的に捉える。具体的には、(1)「分からなくても考えてよい」という参加条件を受け入れて関わりを継続する、(2) 生じる違和感や疑問、関心から自分なりの感じ方や考えをつくり出す、(3) 他者の見方を参照して自分の見方を変化させる、の三点を本研究における「親しみ」の指標とする。これらの指標は、授業中の生徒記述（ワークシート・付箋入力等）および授業後アンケート自由記述、授業中の参加状況の記録に基づいて判断する。本研究では、第2章において授業実践Ⅰの内容と結果を報告し、第3章において授業実践Ⅱの内容と結果を報告する。第4章では、両実践を検討し、デジタルツールの活用、高等学校における現代美術鑑賞授業の要点といった観点から考察を行う。第5章では、本研究を通して得られた知見を整理し、今後の高等学校美術における授業改善に向けた課題と展望を示す。ただし、授業実践ⅠとⅡは題材・対象集団・授業時数が異なるため、両者を統制された条件で比較し、特定の要因の効果を因果的に結論づけることはできない。本研究では、各実践で観察された学習参加の成立の仕方を手がかりに、授業設計上の示唆を整理することを目的とする。

第2章 授業実践 I

第1節 授業の概要

本章では授業実践 I として、A 高等学校第 1 学年の美術選択者 3 クラス合同 35 名（うち 1 名途中参加）を対象に実践した授業を報告する。授業は 2024 年 9 月 11 日（水）に、1・2 限を連続して用いた計 2 時間として実施した。対象生徒は芸術科目の中から美術を選択しているため関心は一定程度高いと考えられる一方、現代美術に対する親しみには差がある集団であった。

本授業では、こうした生徒の多様な背景を踏まえ、完成された作品の鑑賞に重点を置くのではなく、体を使った活動を通して、現代美術における多様な表現の在り方に触れることを重視した。

第2節 授業のねらい

本授業のねらいは、現代美術に対する「分からない／難しい」という先入観による撤退を防ぎ、作品鑑賞に関心をもって取り組める下地を整えることである。具体的には、(1) 身体を媒介とした表現（パフォーマンスアート）があることを知る、(2) 知覚や身体感覚の曖昧さを体験し、もう一度捉えなおすことの重要性を知る、(3) 体験直後の気づきを短く記録することにより、感じたことを言語化する、の三点を目標とする。なお本章の成果は、「体験活動に関する記述」「授業後アンケート（理解度・説明時間・自由記述）」をもとに整理する。

第3節 授業の内容と展開

本授業は、導入・説明、体験活動、まとめの三段階で構成した。

①導入・説明

本授業は電子黒板でスライドを見せながら行った。授業導入では、現代美術への距離感を把握するため、複数の現代美術作品を提示して知っているかを尋ねた。挙手は 1～2 名にとどまり、作品を見て戸惑う様子も見受けられた。この反応は、本対象生徒の集団において現代美術がなじみ深いものであるとは言いにくいことを示唆している。

②体験活動

体験活動では、身体感覚の曖昧さに気づくことを目的として、4 つの活動を行った。

①蟹の錯覚（簡易版）(6)

席が隣同士の 2 人 1 組で行う。

- 1、最初に右側の人を手をクロスさせた状態で手を繋ぐ。
- 2、右側の人を手を繋いだまま指をランダムに動かす。
- 3、左側の人右の人の指に触れないように、1本指さす。
- 4、右側の人指された場所をあげる。
- 5、左右の人で役割を交代し、繰り返す。

②盲点の体験 (7)

1人で行う。(マルとバツが描かれたプリントを使用)

- 1、マルが左、バツが右に来るように紙を持つ。
- 2、紙を目の高さまで持ち上げる。
- 3、右目を隠し、左目でバツを凝視する。
- 4、紙をゆっくり前後に動かすと、マルが消える。

③教室で盲点実験

2列1チーム(3班)

- 1、マル役(左)の人とバツ役(右)の人を決める。
- 2、見る人はなるべくバツ役(右)の人の正面に立ち、左目だけでバツ役(右)の人を凝視する。
- 3、マル役(左)の人が左右にゆっくり動く。
- 4、見る人はマル役(左)の人が消えたら教える。

④呼びかけのレッスン (8)

6人1チームで行う。

- 1、6人中4人は教室の外側を向いて横一列に並ぶ。
- 2、1人は呼びかけ役、もう1人は観察役。2人は教室の中心あたりに4人の方を向いて立つ。
- 3、呼びかけ役の人は、観察役に誰に呼びかけるか伝える。
- 4、4人のうち1人に向かって名前を言わずに呼びかける。
- 5、4人は自分が呼び掛けられたなと思ったら、手をあげて振り向く。
(間違えていたらそのまま続ける。)
- 6、当たったら、呼びかけ役、呼びかけられる役、観察役を変わって繰り返す。

③まとめ

体験活動を通して生まれた感覚の違和感や気づきについて振り返り、体の曖昧さを確認した。最後に授業全体に関するアンケートを実施し、生徒の理解度や授業に対する印象を把握した。

第4節 生徒の反応と授業の結果

分析に使用する資料については、当日参加者 35 名（うち 1 名途中参加）、体験活動の記録記述提出 34 名、授業後アンケート有効 25 名（うち自由記述 21 名）となっている。

授業導入において、現代美術への親しみの程度を把握するため、有名な現代美術作品を複数提示し、知っている作品がある生徒に挙手を求めた。実践前の想定では、5～6 名程度の生徒が作品を知っていると予想していたが、実際は挙手した生徒は 1、2 名にとどまり、作品を見て首を傾げる様子も見受けられた。このことから、生徒にとって現代美術は身近な存在とは言い難く、私自身が想定していた以上に、現代美術との心理的距離があることがうかがえた。

授業では電子黒板を用いてスライドや動画を提示した。特にパフォーマンスアートの映像作品については、再生準備に時間を要することなくスムーズに提示することができ、授業の流れを大きく妨げることはなかった。動画を視聴している場面では、多くの生徒が画面に注目していた様子が見られた。

体験活動では、蟹の錯覚（簡易版）や盲点の体験など、身体を動かす活動を行った。各活動の直後に感想を記入させたところ、「…違う指が上がって変な感覚がしました。…」 「…不思議だった」といった記述が見られた。これらの記述から、生徒が自身の身体感覚に生じる違和感を自覚していることが読み取れる（表 2-1）。一方で、活動の途中ではなく、すべての体験が終了した後まとめて感想を書いている生徒もあり、「体の感覚を感じたその瞬間に記録する」という活動の意図が十分に伝わっていなかった可能性がある。

なお、表 2-1 および表 2-2 に示す記述は、回収した記述のすべてを列挙したものではない。本研究の焦点（体験活動を通した身体感覚・知覚への気づき）に関わる内容が記されていること、複数の傾向（驚き・違和感・抵抗感等）が把握できること、および個人が特定されないことの三点を基準として抜粋した。

【表 2-1 体験活動別の主な記述（抜粋）。34 名提出（回収率 97%）】

活動	生徒の記述
蟹の錯覚	「友達に指された方の指を上げようとしても、違う指が上がって変な感覚がしました。…」 / 「以外と早く上げることができた！（原文ママ）」
盲点の体験	「丸があるはずのところが白紙に見えて不思議だった。」 / 「目がどんな仕組みになっているか気になった。」
教室で盲点実験	「人は絶対消えないでしょと思っていたけど、消えてびっくりしました。」
呼びかけのレッスン	「間違ったら気まずい」 / 「呼びかけられる人は振り向くのに勇気があるし…いろんな感情になりました。」

授業後に実施したアンケートでは、パフォーマンスアートの説明について「すべて理解した」「だいたい理解した」と回答した生徒が全体の 88%（22 名）であった一方、「半分くらい理解した」「あまり理解できなかった」と回答した生徒も 12%（3 名）存在した（表 2-2）。この結果から、多くの生徒が授業内容を一定程度理解していると考えられる一方で、理解に十分至らなかった生徒がいたことも確認された。

【表 2-2 授業後アンケート パフォーマンスアートの理解度。25 名回答（回収率 71%）。】

	Q1 パフォーマンスアートの説明について
すべて理解した	16%（4 名）
だいたい理解した	72%（18 名）
半分くらい理解した	8%（2 名）
あまり理解できなかった	4%（1 名）
全然理解できなかった	0%（0 名）

また、説明時間については、「長かった」「やや長かった」と回答した生徒が 40%（10 名）に上った（表 2-3）。この結果から、導入・説明の時間が一定数の生徒にとって負担として受け止められており、説明が長くなることで学習参加（集中・理解・活動への移行）が弱まる可能性が示唆されている。また、授業実践 I は実践者が独自に教材研究を行って計画したため、説明内容が整理しきれず冗長になった可能性があり、そのことが説明時間を長く感じた回答（40%）につながったとも考えられる。

【表 2-3 授業後アンケート Q2 説明時間。25 名回答（回収率 71%）。】

	Q2 説明時間
長かった	8%（2 名）
やや長かった	32%（8 名）
ちょうどよかった	60%（15 名）
やや短かった	0%（0 名）
短かった	0%（0 名）

授業後アンケート「Q4 授業全体を通しての感想」(21名回答)から、内容の傾向を把握するため、授業のねらいに対応する観点で簡易分類し、複数該当で件数を算出した(表2-4)。その結果、「体験活動への肯定」(14件)と「楽しさ・面白さ・興味の喚起」(12件)が多く、体験が関心の形成に寄与したことがうかがえた。また「理解・わかりやすさ」(6件)も見られ、説明や体験を通して内容理解に至った記述が確認された。一方で「作品例／写真／動画をもっと見たい」(2件)の要望があり、具体例提示の量が学習参加の支えになる可能性が示唆された。さらに表2-3からもわかる「説明が長い」(1件)という指摘もあったため、体験活動や動画は生徒の関心を引きつける一方で、口頭による説明が長くなると集中力が途切れやすい傾向があることがうかがえた。

【表2-4 授業後アンケート記述(抜粋)。21名回答(回収率60%)。】

分類	件数	代表的な記述例(抜粋)
①体験活動への肯定	14	「実際に体験できたことが良かった。」「体験することで…よく知ることができましたと思います。」
②楽しさ・面白さ・興味	12	「初めて知れたことが多かったので楽しかったです」「…面白いなーと思った。」
③理解・分かりやすさ	6	「パフォーマンスアートとは…わかりました。…」「分かりやすくて良かったと思う。」
④作品例・写真・動画をもっと見たい	2	「具体的な写真や動画をもっと見れたら…」「…作品例をもっと見てみたいと思った。…」
⑤身体感覚・盲点への驚き	2	「…盲点を使って丸が消えるのには驚きました。…」「カニの錯覚とかできそうでできない感じが…」
⑥授業外への接続	1	「そういう現代アートの美術館が出ればぜひ見に行きたいです」
⑦授業運営への批判	1	「正直話は長くて聞いていない人が多い印象を受けた。…」
⑧説明量への肯定	1	「適量の説明内容でいいと思いました。…」
⑨従来の美術授業との差	1	「…美術はたいてい絵を描くことしかないので体験ができて楽しかった。」

第5節 本実践における課題と次の実践への視点

以上の結果は、(a)映像提示と体験活動が学習への関心を喚起しやすいこと、(b)説明の量・方法によって授業理解や集中の維持に差が生じうること、(c)体験の記録(感想)の意図共有が不十分な場合があることを示している。これらは、次章の実践Ⅱにおいて授

業構成や共有方法、ツール選択を再検討する必要性を示すものである。

また、授業の導入において、私が有名であると想定していた現代美術の作品や作家について知っている生徒は1~2名にとどまった出来事は、この結果から、生徒が現代美術に親しむ機会が想定以上に少ないことがうかがえた。

本実践では、当初、パフォーマンスアートを中心に授業を深めていく構成を想定していた。しかし、生徒の反応を踏まえると、まずは現代美術の全体的な流れの理解を深める必要があると判断した。そのため、次に行う授業実践Ⅱでは、現代美術に対する基礎的な理解を促す内容へと授業構成を見直すこととした。

第3章 授業実践Ⅱ

第1節 授業の概要

授業実践Ⅱは、A 高等学校第1 学年の芸術コース（美術系）18 名を対象に実践したものである。授業は、2025 年10 月27 日（月）に、2 限・3 限・4 限を連続して用いた計3 時間で実施した。対象生徒は芸術コースに所属しており、授業実践Ⅰの対象生徒と比較して、美術に対する関心や経験は相対的に高い集団であると考えられる。

一方で、美術に関心がある生徒であっても、現代美術に対しては「何を手がかりに見ればよいかわからない」「自分の意見に自信が持てない」といった戸惑いが生じ得る。したがって本実践では、鑑賞の“言語化”と“他者の見方に触れること”を授業の中心に置いた。

第2節 授業のねらい

授業実践Ⅰでは、体験活動中の自然発生的な会話は生じたものの、全体への発表では抵抗が見られた。そこで授業実践Ⅱでは、全体への発言量そのものを増やすことよりも、まずは生徒の考えを外化し、互いの考えに触れられるようにすることに重点を置いた。具体的には、デジタルホワイトボードツール（Miro）上に、作品画像・問い・記入欄を配置し、生徒が付箋入力を通して意見を表現できる環境を整えることで、① 全員が同一の作品画像・情報にアクセスできること、② すべての生徒の記述が場に可視化され、発表されない意見も共有資源となること、③ 鑑賞のプロセス（どこからそう思ったか／そこからどう思ったか）を共有できる、という学習環境を目指した。

また、作品鑑賞の対象として、近代以降の表現の変化や、既存の「アート観（常識）」を揺さぶる作品を取り上げることで、生徒が「正解探し」ではなく、自分の見方を組み立てる経験を得ることをねらいとした。

本実践の成果は、「アート観に関する5つの問いへの回答」「鑑賞活動中の付箋記述」「授業後アンケート」「アイデア出し記述」をもとに、自分なりの見方ができているか、他者参照による変化が見られるかの観点から整理する。

第3節 教材・提示資料

本授業では、電子黒板に Miro の画面を提示し、授業の説明・鑑賞課題・グループワーク・アイデア出しまでを一貫して Miro 上で行った。Miro を採用した主な理由は、① 全員が同一の作品画像・説明文にアクセスできること、② 他者の記述（付箋）を同時に閲覧できること、③ 授業の記録（学習の痕跡）が残り、後の振り返りや分析に転用できることである。一方で、Miro には運用上の課題もあった。第一に、授業冒頭で URL の貼付ミス等により約10 分の遅れが生じた。第二に、Miro 上で授業展開を全て見せているため、生徒

が先のフレームを読んでしまい、問いの新鮮さが弱まる。第三に、電子黒板に説明文まで含めて映すと作品画像が小さくなり、鑑賞がしにくくなるといった問題がある。これらはデジタルツールを授業の中心に据える際の課題であり、今後は提示方法（表示範囲、ズーム、情報量の調整）や進行管理（リンク確認手順、想定外への備え）の改善が必要である。

なお、授業実践Ⅰでは実践者が独自に教材研究を行った結果、説明が過多となり、授業後アンケートでも説明時間を長く感じた生徒が一定数見られた。この反省を踏まえ、授業実践Ⅱの計画にあたっては、末永幸歩『「自分だけの答え」が見つかる13歳からのアート思考』（2020）を参照し、鑑賞者が自分の言葉で考えを立てるための問いの立て方や、説明を最小化して対話・言語化の時間を確保する構成を意識して授業設計を行った。

第4節 授業の内容と展開

実践は、導入、「リアルさ」の捉えなおし、鑑賞方法の提示、「アートの常識」への問い、アイデア出し、という流れで構成した。

①導入：「すばらしい作品ってどんなもの？」

授業冒頭で、複数の年代・様式の作品画像を提示し、生徒にその作品の中から最も好き、またはすばらしいと感じる作品を1つ選ばせ、理由を付箋で記入させた。ここでは、作品知識の有無よりも、まず自分の価値判断を言葉にすることを重視した。

②「リアルさ」とは何か (9)

次に、「リアルさとは何か」を問いとして設定し、写実表現とパブロ・ピカソの作品『アビニヨンの娘たち』を比較しながら、カメラの登場によって「目に映る通りに描くこと」だけが絵画の役割ではなくなったことを扱った。サイコロの例などを用いて、写実が「リアルさ」を保証するようになって見えても、必ずしも世界をそのまま捉える方法ではないことを示し、「リアル」は一つに決まらないという見通しを与えた。これにより、「リアルさ」には様々な表現があり、写真のような表現はそのうちの1つであることがわかる。

③鑑賞方法の提示 (10)

本実践では、末永幸歩（2020）より鑑賞の方法として「アウトプット鑑賞」を提示した（11）。「(1)どこからそう思う?」「(2)そこからどう思う?」の二段階で鑑賞を行う。加えて、鑑賞には「背景とのやりとり（作者・時代・評価などの情報から考える）」と「作品とのやりとり（目の前の作品から考える）」という二つの回路があることを示し、どちらか一方に固定せず柔軟に考えることを促した（12）。

また、鑑賞時の約束として、①自分の言葉で率直に意見を伝える、②他者の意見を否定

しない、③話したくない生徒に無理強いしない、を明示し、発言への心理的ハードルを下げるための枠組みを整えた。

当初は、Miro に書かれた内容を教員が拾って全体共有する形で進めていたが、途中から実習校の先生の助言を受け、グループワークごとに複数グループに発表を依頼した。発表者は固定せず、共有の場を分散させることで、全体の学びを特定の話者に依存させないことを意図した。

④「アート of 常識」への問い (13)

授業後半では、「アート of 常識」をめぐる5つの質問 (14) (例：「アートは美を追求すべきか」「優れた作品には高度な技術が必要か」等) に二択で回答させ、現在の自分の前提を可視化した。ここでの回答は結論ではなく、むしろ「自分はこう思っていた」という出発点として位置づけた。その上でマルセル・デュシャン『泉』を扱い、視覚的な美や技術・手間といった従来の価値基準では捉えにくい作品を前にしたとき、何をアートとして捉えるのか (あるいは捉えないのか) を問い直す活動へ接続した。

その後、授業前半の内容を合わせたまとめを行い、現代美術の鑑賞について整理を行った。

⑤自分の経験から作品を構想するアイデア出し (16)

最後に、「思い出ファッション展」(2024-2025) (15) を参考に、アイデア出しワークショップを行った。松山智一『うまい棒げんだいびじゅつ味』を紹介した後、生徒自身の思い出のある菓子や食べ物を題材に、作品アイデアを出させた。ここでは、

- 1) 思い出のある対象 (菓子・食べ物) とそのエピソード
- 2) 自分が考えるアート観
- 3) 作品制作のためのアイデア (表現方法)

を記述させた。鑑賞で扱った「価値」や「アート観の更新」を、最後に自分の側の表現へ取り込むことが目的である。

第5節 生徒の反応と授業の結果

本実践では、「アートとは何か」を即答させるのではなく、アートに関する5つの問いに対し「はい/いいえ」で回答させ、前提を可視化した (表3-1)。Miro 内の付箋に生徒自身が記入したため、誤字や「半分は」といった回答があった。実際には、ほとんどの生徒が「アートは美を追求すべきだ (①)」や「視覚で味わえるべきだ (⑤)」には否定的である一方、「作者自身の手で作られるべきだ (②)」や「技術が必要 (③)」では肯定が混在していた。

【表 3-1 アートに関する 5 つの問い 18 名回答 (回答率 100%)】

	はい	いいえ	その他回答
①アートは美を追求すべきだ。	16.7% (3名)	83.3% (15名)	0% (0名)
②作品は作者自身の手で作られるべきだ。	83.3% (15名)	16.7% (3名)	0% (0名)
③すぐれた作品をつくるにはすぐれた技術が必要だ。	44.4% (8名)	50% (9名)	5.6% (半分は:1名)
④すぐれた作品には手間暇がかけられているべきだ。	5.6% (1名)	83.3% (15名)	11.1% (はいいいえ:1名) (はいえ:1名)
⑤アート作品は「視覚」で味わえるものであるべきだ。	0% (0名)	100% (18名)	0% (0名)

さらに、授業実践 I と同様に授業運営上の負荷と学習内容の到達度を把握するため、授業後アンケートにより「鑑賞方法の理解度」および「説明時間」を確認した (表 3-2、表 3-3)。

【表 3-2 授業後アンケート 鑑賞方法の理解度。18 名回答 (回収率 100%)。】

	Q4 今回の授業で習った作品の鑑賞方法が理解できた。
よく理解できた	38.9% (7名)
ある程度理解できた	61.1% (11名)
どちらとも言えない	0% (0名)
あまり理解できなかった	0% (0名)
全然理解できなかった	0% (0名)

【表 3-3 授業後アンケート 説明時間。18 名回答 (回収率 100%)。】

	Q5 説明時間はどうでしたか？
長かった	0% (0名)
やや長かった	50% (9名)
ちょうどよかった	50% (9名)
やや短かった	0% (0名)
短かった	0% (0名)

鑑賞方法の理解度は肯定的回答が占め、方法提示が学習の手助けになったと考えられる(表3-2)。一方で説明時間については「やや長かった」が一定数見られ、説明量が学習活動時間を圧迫する可能性が示された(表3-3)。

授業後半の「アイデア出し」において、「アートの常識をめぐる5つの質問」から生徒の記述に“前提の揺らぎ”が見られた。(①アートは美を追求するべきだ。②作品は作者自身の手で作られるべきだ。③すぐれた作品をつくるにはすぐれた技術が必要だ。④すぐれた作品には手間暇がかけられているべきだ。⑤アート作品は「視覚」で味わえるものであるべきだ。)たとえば表3-4に示すように、5つの質問では「作者自身の手で作られるべき」「技術が必要」といった前提がある生徒がいる一方、アイデア出しの記述では「なんでもアートになるとおもう」「作者がアートと思うならなんでもアートになる気がした」など、アートの成立条件を再定義する表現が複数見られた。これは、授業を通して知識を得たというより、自分の前提を言語化した上で、作品や他者の見方に触れて前提を揺さぶられた結果として整理できる。ただし、授業後アンケート内にて「やっぱり現代美術というかアートみたいなものは興味ないなと思った。」とする記述もあり、授業によって全員が肯定的になることを前提にせず、距離感が残る生徒を含めて成立する授業設計を検討する必要がある。

なお、本文で生徒記述を抜粋する際は、恣意性を避けるため、次の基準で選定した(第2章と同様の考え方である)。

- (1) 活動のねらいに直接関わる記述であること、
- (2) 多様な傾向(典型/対照/少数意見)が含まれること、
- (3) 原文の文意を損なわない範囲で最小限の整形に留めること

【表3-4 アートの成立条件を再定義する表現】

	生徒 B	生徒 G	生徒 J	生徒 K
アートの常識をめぐる5つの質問	①はい ②はい ③はい ④いいえ ⑤いいえ	①いいえ ②いいえ ③いいえ ④いいえ ⑤いいえ	①いいえ ②はい ③はい ④いいえ ⑤いいえ	①いいえ ②はい ③はい ④はい ⑤いいえ
アイデア出し(自分が考えるアートとは)	自分自身が作品だとおもえば、そうなのかも知れないけど、自分以外にも誰かに伝わることであったらアートだと思った。	誰かがアートと思ったらそれはもうアート	なんでもアートになるとおもう	作者がアートと思うならなんでもアートになる気がした

鑑賞には「アウトプット鑑賞」(11)や「作品とのやりとり（作品を見て、感じたことから自分なりの答えにたどり着く）」と「背景とのやりとり（作者・時代背景・評価などの情報と往還しながら問いを立て直す）」(12)の二方向があることを示し、いずれも鑑賞を支える有効な方法であることを扱った。授業後アンケートでは「…鑑賞にもいくつか種類があって面白いなと思いました」「美術館で作品を見るとき先に題名を確認して…考えていたけど、題名を見ずに…作品を見て何を感じるかということもかなり重要だなと思いました」「固定観念に縛られる必要もないが、だからといって固定観念で考えてはいけないわけではないんだと感じれた」など、新たな鑑賞方法を学んだ記述が複数見られた。

また、授業後アンケートには「改めて人それぞれ違う意見があるんだなと思った。…」 「…感じ方も捉え方も人それぞれでいいと思います。」といった、対話を価値づける反応も見られた。

第6節 本実践における課題の整理

授業実践Ⅱでは、アートに関する前提を可視化し、鑑賞の筋道を提示し、対話と記述によって鑑賞観を更新し、さらに作品化のアイデアへ接続する授業構成を試みた。アンケートでは鑑賞方法の理解は高く、自由記述でも鑑賞観の広がりが確認できた一方、説明時間の長さや教師主導性に関する課題も示された。

次章では、これらの成果と課題を踏まえ、デジタルツール（Miro）活用の教育的意味と限界、および高等学校における現代美術鑑賞授業としての改善点を考察する。なお実践ⅠとⅡは対象集団（美術選択者合同35名／芸術コース18名）および授業時数（2時間／3時間）が異なるため、Miroの有無を含む個別要因の効果を因果的に比較することはできない。本章では、観察された学習参加の成立の仕方と、授業設計上の示唆を整理する。

第4章 授業実践の結果と考察

第1節 デジタルツールの活用（電子黒板・Miro）に関する省察

本節では、実践Ⅰ・Ⅱに共通して使用した電子黒板、および実践Ⅱで主に使用したデジタルホワイトボード Miro の活用について、得られた効果と課題を整理し、次回実践への改善案を提示する。結論から述べれば、デジタルツールは「提示の即時性」や「意見共有の容易さ」という点で有効である一方、操作上のリスクや表示の制約により授業の流れが崩れる可能性もある。したがって、デジタル／アナログの優劣を単純に論じるのではなく、学習目的に照らして役割を分担させ、必要に応じて組み合わせる設計が重要である。

まず電子黒板の利点として、画像・動画を含む資料提示を円滑に行える点が挙げられる。実践Ⅰでは動画作品の鑑賞を含む授業構成であったが、視聴環境の整備により提示は比較的スムーズに行えた。一方で提示が容易であるほど、説明内容を増やしやすく、結果として説明時間が長くなる危険もある。実践Ⅱの授業後アンケートでは、説明時間について「やや長かった」が50%（9名）であった。デジタル提示を「情報を足す手段」としてのみ用いるのではなく、説明を整理し焦点化するための「設計上の道具」として位置づける必要がある。

次に実践Ⅱで使用した Miro は、全員が同一の作品画像・説明文を参照しながら、各自の意見を同一空間上に書き出し、他者の意見も同時に参照できる点に特徴がある。授業後アンケートでは鑑賞方法の理解について否定回答がなく、「よく理解できた」38.9%（7名）、「ある程度理解できた」61.1%（11名）であった。自由記述にも「…自分が感じたことをそのまま言っているんだと思いました。」「美術館で作品を見るとき先に題名を確認して…考えていたけど、題名を見ずに…作品を見て何を感じるかということもかなり重要だなと思いました」などの記述が見られ、鑑賞を「正解当て」としてではなく、「自分の感覚と言語化」として引き受ける方向への変化がうかがえる。こうした変化は、意見が画面上に残り続けるという Miro の特性が、発言や共有への心理的ハードルを下げた可能性を示す。ただし、この変化は Miro の特性だけでなく、対象集団の特性差、授業時数の差、実践者の理解度、鑑賞方法提示の有無など複数要因が重なって生じた可能性がある。したがって本報告では、Miro を単独要因として効果を断定するのではなく、授業説明や他の人の意見が残り続ける環境から、話し合いへの参加を増やし得るという示唆として位置づける。

一方で、Miro の活用には課題も存在した。第一に、操作やリンク設定のミスがそのまま授業時間の損失に直結する点である。実践Ⅱでは、URL の貼り間違い等により授業開始直後に時間がかかり、予定していたフレームを一部使用できなかった。ICT 活用は便利さと引き換えに、授業進行を左右する脆弱性を内包している。

第二に、学習者が授業の先の展開を閲覧できてしまい、教師の意図した「問いの順序」が崩れるリスクがある点である。本実践では Free プランで Miro を作成したため、フレー

ムの先を見えないように隠す機能を使用できなかった。しかし Miro には教育関係者向けのプランが存在し、学習者側から先が見えないように表示範囲を制御する機能を利用できる (17) (18)。したがって次回以降、先読みが学習の質に影響する構造を前提に、①プランや機能選択による改善、あるいは②先が見えても学習効果が損なわれにくい問いの配置にするなど、設計上の工夫が必要である。

第三に、表示の制約である。電子黒板に投影した Miro は、画面上の限定された範囲しか映し出せない。作品画像と説明文を同時に表示しようとする作品が小さくなり、鑑賞の焦点が散りやすい。つまり「共有できる」一方で、「全体を俯瞰しにくい」「重要点が常に見えている状態を作りにくい」という弱点がある。つまり、電子黒板に写すものはスライドで制作し、グループワークで Miro を活用するというそれぞれの強みを生かした教具の準備を行う必要がある。

ここで、媒体の特性という観点から授業設計を捉え直したい。赤堀侃司 (2014) は、紙は内容を理解することに有効であり、タブレットは自分で考えたり判断したりすることに有効であり、パソコンは文章入力が多いことが挙げられると述べている (19)。この整理に基づけば、授業内で「確実に覚えてほしい」「後から見返してほしい」情報は紙媒体が適し、対話や意見交換のためにアイデアを集める場面では入力効率の高いパソコンが適する。本実践Ⅱで用いた Miro は、まさに後者「意見を集め、他者の考えを参照し、思考を広げる活動」と相性がよい。

一方で、本実践Ⅱの鑑賞方法のように「授業で身につけさせたい手順」や「約束ごと」など、学習者に定着させたい事項については、Miro 投影のみでは常時提示が難しく、表示範囲の制約によりわからなくなったときに確認しにくい。したがって次回以降は、鑑賞方法の手順や重要キーワードについて、黒板への板書やプリント掲示など、紙・板書の強みを生かした提示を併用することが有効である。Miro は意見の収集・共有に、紙や板書は定着・参考に、という役割分担を明確にすることで、ICT 活用の効果を高められると考える。

以上より、次回の改善策としては、以下があげられる。

- (1) 当日用リンクの事前チェック
- (2) それぞれの教具の強みを生かした活用 (大事なポイントの板書や掲示。Miro は意見共有に限定する)
- (3) 先読み対策 (プラン・機能選択、または先読み耐性のある問い配置)

第2節 高等学校における現代美術鑑賞授業に関する省察

本節では、授業実践Ⅰ・Ⅱの結果と省察をもとに、高等学校段階で現代美術の鑑賞授業を成立させるための設計上の要点を整理し、次回実践に向けた改善方針を提示する。結論を先に述べれば、現代美術の鑑賞授業では、①導入で「未知に出会う構え」を作ること、

②鑑賞を「自由」として放置せず見方を教えること、③説明量と焦点化をコントロールすること、の3点が核となる。

実践Ⅰでは、導入で現代美術作品を提示し、知っている生徒に挙手を求めたところ、授業者の想定より挙手が少なく、首を傾げる様子も見られた。この出来事は、高校生にとって現代美術が必ずしも共有知として定着していないことを示すと同時に、「知っている/知らない」が学習参加の心理的条件になりうることを示唆している。現代美術の鑑賞は、知識がないこと自体が問題なのではなく、知識の不足が「分からない＝自分には無理」という撤退につながる点に難しさがある。したがって導入では、知識の有無を試す問いよりも、むしろ「分からなくてよいが、考えてよい」「正解はないが、根拠を述べてよい」といった参加条件を先に提示し、未知のものに出会ったときの構えを授業内で保証する必要がある。

この観点から、次回の導入は「どれだけ知っているか」よりも、「自分の感じ方を中心に考える」という問いを置く方が有効である。授業実践Ⅱでも行ったが、作品を見せて「好き／嫌い」「気になる点」など反応を言語化させ、その後に他者の見方と往還する形で鑑賞を開始すると、知識の多い少ないに依存しない入口を作りやすい。

現代美術の鑑賞では「自由に見てよい」というメッセージがしばしば強調される。しかし、自由を保障するだけでは、生徒は何を手がかりに見ればよいか分からず、結果として沈黙や撤退が生じやすい。実践Ⅱではこの点を踏まえ、鑑賞を「自由な感想」ではなく、(1) 作品から読み取れる事実（どこからそう思うか）と、(2) そこから導かれる意見（そこからどう思うか）として言語化させる「アウトプット鑑賞」(11)の枠組みや「背景とのやりとり（作者・時代・評価などの情報から考える）」と「作品とのやりとり（目の前の作品から考える）」(12)を提示した。現代美術の鑑賞で重要なのは、作品と向き合いながら自分の見方を深めたり、新しく更新したりすることである。その経験をするためには、「自由」と「手順」を対立させるのではなく、「手順によって自由が成立する」と捉え、鑑賞の方法自体を学習内容として位置づける必要がある。

次回の改善としては、鑑賞方法を口頭で説明して終わるのではなく、黒板・プリント等で手順を固定して示し（4.1で述べた「定着の媒体」）、授業中に繰り返し参照できる状態にすることが望ましい。実践Ⅱでは、デュシャン『泉』の前に「アート常識をめぐる5つの質問」(14)を配置し、生徒の前提（アート観）を先に可視化した上で、作品鑑賞とアイデア出しに接続した。その結果、授業後の記述には、アートを「美」や「技術」だけで捉えるのではなく、「誰がアートと認めるか」「伝わること」「価値の生成」といった観点へ広がる記述が見られた。ここから、現代美術の授業設計においては、作品そのものの提示だけでなく、「前提を表出させる問い→前提が揺らぐ作品→揺らぎを言語化する活動」という順序が有効であると整理できる。ただし実践Ⅱでは、授業冒頭のURLトラブル等により時間が圧迫され、13フレーム用意したものを11フレームで運用するなど、予定した順序が完全には実施できなかった。次回は予想外のトラブルがあるかもしれないと

事前に考え設計しておく必要がある。

実践Ⅰでは、体験活動中の会話は自然に生じたが、全体共有では発表への抵抗が見られ、代表発表者をじゃんけんで決める場面もあった。実践Ⅱでは、Miroにより発言に依存しない共有を成立させつつ、途中からグループごとに発表を依頼する方式へ切り替えた。これらを踏まえると、対話には「自然に話す」ことで、自分の心の内を話したり、率直な意見を言いやすかったりする有用性もあるが、教育現場においてはそれだけでは不十分であり、(1) 何について話すのか(問いの焦点)、(2) 何に影響されて話すのか(事実/意見の枠組み)、(3) どの形で共有するのか(可視化/少数発表/全体発表)の三点を授業者が設計する必要がある。

実践Ⅱでは、指導教員から「内容を一つの分野に絞った方がよい」「説明が飛躍している(美術史の扱い等)」「生徒に話を振った方がよい」といった指摘を受けた。これは、授業者が伝えたいことを多く持ちすぎると、説明が増え、焦点がぼやけ、生徒の言語化の時間が削られるという構造的課題を示している。現代美術の鑑賞授業では、とりわけ「背景説明」をどこまで行うかが難しい。背景を省けば理解が浅くなり、背景を厚くすれば「聞く授業」や「作者の制作意図こそが鑑賞における正解」になりやすく、感じやすい。したがって今回は、「この1時間で生徒に何ができるようになってほしいか」を一文で固定し、その達成に直接必要な説明だけを残す、という焦点化が必要である。例えば本研究の文脈では、授業目標を「現代美術に親しみを持つ」だけでなく、「複数の鑑賞方法を理解し、実践する」「自分の前提(アート観)を問い直せる」といった具体的行為で表現し、その行為に必要な説明に絞ることが望ましい。

以上を踏まえ、今回の鑑賞授業は以下のように述べられる。

- (1) 導入:好き・気になる点の言語化
- (2) 方法提示:アウトプット鑑賞(事実→意見)や「背景とのやりとり」と「作品とのやりとり」を板書またはプリントで固定
- (3) グループ鑑賞:Miroで全員の意見を可視化し、相互参照の時間を確保
- (4) 常識の問い:短い質問セットで前提を可視化
- (5) 揺さぶり:前提が揺れる作品を1点に絞って扱う

この構成では、デジタルツールは「意見の集積と参照」に、紙・板書は「鑑賞方法の定着」に役割分担される。これにより、ICT活用の強みを生かしつつ、現代美術鑑賞に必要な手順の学習を確実に支える授業設計へと改善できると考える。

第3節 今後の実践授業案

本節では、実践Ⅰ・Ⅱおよび第4章第1節、第2節で得られた示唆を踏まえ、次に同様の授業を実施する場合の具体的な授業案を提示する。実践Ⅰでは、生徒の現代美術に対する知識が想定より少なく、導入で距離感が生じることがうかがえた。また実践Ⅰ・Ⅱを

通して、全体発表には抵抗が見られ、発表の得手不得手によって共有の量と質が左右される可能性も確認された。さらに実践Ⅱでは、鑑賞方法の理解に肯定的反応が得られた一方、説明量が増えると学習活動の時間が圧迫される課題が残った。

以上より今後の授業では、授業冒頭 10 分間を「ウォームアップ鑑賞」として毎回設定することが有効なのではないかと提案する。これは、現代美術に触れる経験を継続的に積み重ねることで、生徒が作品に対して構えすぎずに関われる状態を作るためである。また、生徒が美術文化と主体的に関わり、自分なりの考えを形成していく鑑賞を行うためである。特に現代美術の鑑賞では、「知らない」「正解が分からない」ことが撤退の理由になりやすい。そこで、2 時間程度の鑑賞の授業を行った後の授業では、最初に短時間でよいので作品と向き合い、言語化する経験を毎回入れることで、未知に出会う回数を増やし、心理的距離を下げることをねらう。扱う作品は毎回変更する。作品を固定すると知っていることが先行し、「その作品について把握していることの再生」に活動が偏りやすい。一方で毎回異なる作品にすることで、「見て、考え、言語化する」という鑑賞の型そのものを学習の中心に据えやすくなる。

ウォームアップ鑑賞は自由鑑賞ではなく、毎回「アウトプット鑑賞」(11) で実施する。具体的には、生徒に次の 3 点を短く書かせる。

- ①作品から読み取れる「事実（見えること）」を 1 点
- ②そこから導かれる「意見（意味づけ）」を 1 点
- ③他者の鑑賞を参照した上での「変化（追加・修正・気づき）」を 1 点

この「事実→意見→変化」の型により、鑑賞は「正解当て」ではなく、「興味をもとに自分の見方を組み立て、他者の見方でまた変化する活動」として成立しやすくなる。また、鑑賞方法など「確実に覚えてほしい事項」は、板書またはプリントで常時参照できる形で固定し、Miro は意見の集積・相互参照に特化させる。これにより、表示範囲の制約や情報の流れやすさといったデジタルの弱点を補いながら、学習内容の定着を図る。

実践Ⅰ・Ⅱを通して、全体発表には抵抗が見られた。したがって、共有を「全体発表」一択にせず、(1)Miro 上で全員の記述を共有資源化する、(2)ペア／グループ内での口頭共有を必須にする、(3)全体共有は任意または少数に限定し、教師が記述を拾って整理する、という複線的な共有方法を採用する。これにより、発言の得手不得手に左右されずに、学習者が意見を形成・表明する経験を蓄積できると考える。

ウォームアップ鑑賞（10 分）の内訳は、例えば以下のように固定する。

- グループワーク 6 分
- 更新記述：2 分
- 任意共有（2 名程度）または教師の拾い上げ：2 分

このように内訳を明示することで、「何をすればよいか分からない時間」を減らし、説明の増加を抑えつつ学習活動量を確保する。

第5章 まとめ

第1節 結論

本研究は、A 高等学校の美術において現代美術を題材とした鑑賞授業を実施し、生徒が現代美術に親しみを持つための授業の在り方について、二つの授業実践をもとに検討した実践報告である。本研究の研究課題は、「高等学校の美術教育において、現代美術鑑賞に距離を感じる生徒も含めて学習参加を成立させ、鑑賞の思考過程を言語化・共有できる授業設計はどのように構成すればよいか」であった。実践Ⅰ・Ⅱの結果と省察から、少なくとも次の三点が設計原理として抽出された。

- (1) 導入で参加条件を保証する（分からなくても考えてよい／根拠を述べてよい）
- (2) 鑑賞の方法を伝える
- (3) 共有を複線化する（可視化・少人数共有・教師の拾い上げ）

第一に、導入段階では「知っている／知らない」を測るよりも、「分からなくても考えてよい」「根拠をもって語ってよい」という参加条件を明示し、未知のものに出会う構えを保障することが必要である。現代美術は作品の多様性が高いぶん、入口で距離が生じると関わりが浅くなりやすい。そのため、鑑賞の入口を知識の多さに依存させない設計が求められる。

第二に、鑑賞は「自由に見てよい」と伝えるだけでは学習として成立しにくく、自由を成立させるための手順（鑑賞方法）を学習内容として扱う必要がある。具体的には、作品から読み取れる事実（見えること）と、そこから導かれる意見（意味づけ）を区別して言語化させ、さらに他者の見方を参照して更新するという枠組みを授業内で反復することが有効である。これにより、鑑賞が「正解探し」ではなく、「興味に基づき自分の見方を組み立て、更新する活動」として経験されやすくなる。また、鑑賞には「背景とのやりとり（作者・時代・評価などの情報から考える）」と「作品とのやりとり（目の前の作品から考える）」という二つの方法があることを示し、どちらか一方に固定せず往復しながら考えることが大切である。

第三に、学びの共有を全体発表に依存すると、発表への抵抗感によって共有資源が限定される。実践Ⅰ・Ⅱのいずれにおいても全体発表への抵抗が見られたことから、共有は可視化（Miro 等）・少人数発表・教師の拾い上げといった複線的な方法で設計し、発言の得手不得手に左右されない参加の回路を確保することが重要である。

以上より、本研究の成果は、現代美術鑑賞授業における「入口の構えの保障」「鑑賞方法の手順化と反復」「共有の複線化」という設計を、実践を通して具体化した点にある。

また、本研究では、電子黒板および Miro を用いた授業実践を通して、ICT 活用の利点と課題が明確になった。Miro は、意見の可視化と相互参照を成立させやすく、全体発表に抵抗がある生徒も含めて学習参加しやすいという利点がある。一方で、URL の貼付ミス等

による時間ロス、表示範囲の制約（投影すると作品が小さくなる等）、授業の先の展開が見えてしまうことによる「問いの順序」の弱まりといった課題も確認された。したがって、デジタルツールは万能である前提として用いるのではなく、学習目的に応じて役割を限定し、紙・板書と組み合わせて運用することが妥当である。具体的には、「意見の収集・共有」は Miro に任せ、「鑑賞方法など定着させたい事項」は板書やプリントで見える場所に固定するという役割分担が、現時点での現実的かつ効果的な改善方針である。

本研究の過程で、授業者である私自身の授業観・設計観にも変化が生じた。実践Ⅰでは、教材や構成を複数の資料から組み立てたことで授業の狙いが拡散しやすく、説明が長くなることで学習活動の時間が圧迫されるという課題が表面化した。また、活動の意図（何のために書くのか、何を感じ取るのか）が生徒に十分共有されないまま活動が進む場面もあり、結果として生徒の記述が「意図した観点」から外れてしまう可能性があることを学んだ。これに対し実践Ⅱでは、鑑賞方法の枠組みを明示し、Miro 上で意見を共有資源化する構造を採用したことで、生徒が「何をすればよいか」を捉えやすい授業を目指した。しかし一方で、伝えたいことを詰め込みすぎると説明が増え、焦点化が不十分になるという課題も確認された。以上を通して私は、現代美術鑑賞授業において重要なのは「教える内容を増やすこと」ではなく、「問いと手順を絞り、生徒が言語化し更新する時間を確保すること」であると捉えるようになった。これは、実践者としての変化であり、今後の授業改善の軸となる。

第2節 今後の課題と展望

今後の課題は、次の三点に整理できる。

第一に、授業目標の焦点化である。「現代美術に親しむ」という目的を、授業内で観察可能な行為（例：事実と意見を区別して書ける、他者参照で更新できる等）としてより明確化し、その達成に直接必要な説明に焦点を当てる必要がある。

第二に、鑑賞方法の定着である。今回は導入 10 分のウォームアップ鑑賞を定常化し、毎回異なる作品を扱いつつも、鑑賞の型（事実→意見→更新）を反復することで、未知のものに出会う経験と、言語化の手順を蓄積させる授業を構想する。あわせて、共有を全体発表に限定せず、可視化と少人数共有、教師の拾い上げを組み合わせた複線的な共有設計を行う。

第三に、ICT 運用の標準化である。リンクや投影環境の事前確認、バックアップ（紙資料等）の準備、表示の工夫などを授業準備の手順として整え、当日のトラブルによる学習時間の損失を最小化する。また、先読みの問題は機能選択（プランや設定）と授業設計（先読みされても学習が崩れない問い配置）の両面から対処する。

以上の改善を通して、現代美術に親しみを持つだけでなく、「答えのない対象に対して根拠をもって考え、他者の視点で更新する」学習経験を、より確実に生徒へ提供できる授業

へ発展させたい。

本研究は教育実習という限られた期間・条件下で実施した二つの授業実践に基づく実践報告であり、対象の人数や学級条件、授業時数に制約がある。また、生徒の変容を別の実践と比較して検証する実験研究ではなく、授業記録・アンケート・記述・指導者のフィードバック等に基づく省察である。したがって、本研究の成果は一般化を目的とするものではなく、同様の状況で現代美術鑑賞授業を構想する際の実践的示唆として位置づけられる。今後は、改善案を適用した授業実践を継続し、学習者の記述の変化や参与の広がりを複数回のデータとして蓄積することで、提案の妥当性をより確かなものにしていく必要がある。

引用および参考文献

- (1)文部科学省.「義務教育に係る諸制度の在り方について(初等中等教育分科会の審議のまとめ)2 義務教育の目的, 目標」.2005-1.
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1419867.htm.(参照 2026-01-24).
- (2)学校教育法第6章第51条.1947(最終改正 2025-10-01). https://laws.e-gov.go.jp/law/322AC0000000026#Mp-Ch_6.(参照 2026-02-01)
- (3) 文部科学省.『高等学校学習指導要領(平成30年度告示)解説芸術編』.教育図書.2019.p124
- (4)熊本市.「熊本市文化芸術推進基本計画」.2025.
<https://www.city.kumamoto.jp/kiji00354717/index.html>.(参照 2026-1-24)
- (5)熊本市.「熊本市第8次総合計画展を開催しました」.2025.
<https://www.city.kumamoto.jp/kiji00354813/index.html>.(参照 2026-1-24)
- (6)小鷹研理.からだの錯覚 脳と感覚が作り出す不思議な世界.講談社.2023-04-20.p24
- (7) 近江源太郎.カラーコーディネーターのための色彩心理入門.日本色研事業株式会社.2003-10-10.p16
- (8)仲本雄太.「からだ」と声——竹内敏晴「呼びかけのレッスン」についての考察.美学芸術学論集.2014-03.no10.p79-91
- (9)末永幸歩.「自分だけの答え」が見つかる13歳からのアート思考.ダイヤモンド社.2020-2-19.p72-85.p100-122
- (10)同書.p140-164
- (11)同書.p144
- (12)同書.p154
- (13)同書.p140-164
- (14) 同書.p186
- (15) 熊本市文化政策課ほか.熊本市職員向け研修プログラム Diversity on the Project プログラム実践演習記録集 思い出ファッション—個としての公務員—.熊本市文化政策課.2025-03.p03.
- (16) TOMOKAZU MATSUYAMA.松山智一トリビュート・コラボレーション.[Contact Us – Tomokazu Matsuyama](https://www.tomokazu-matsuyama.com/contact-us).(参照 2026-1-31)
- (17)Miro.必須ツール フレーム.
<https://help.miro.com/hc/ja/articles/360018261813-%E3%83%95%E3%83%AC%E3%83%BC%E3%83%A0>.(参照 2026-01-31)
- (18)Miro.Miroのスペシャルプログラム Education プラン.
<https://help.miro.com/hc/ja/articles/360017730473-Education-%E3%83%97%E3%83%A9%E3%83%B3>.(参照 2026-01-31)
- (19) 赤堀侃司.タブレットは紙に勝てるのか タブレット時代の教育.株式会社ジャムハウス.2014-07-21.p69.