

〈論文〉

## ヴィジュアル・リテラシーの授業開発 (V) —「書」と「美術」の教科横断的授業の試み—

伊藤 公紀<sup>1</sup>・石田 ゆき<sup>2</sup>・綾部 光洲<sup>3</sup>・鹿内 信善<sup>4</sup>

### 1 問題と目的

#### 1.1 目的

本研究は、文部科学省科学研究費の交付を受けて行ったものである。研究費が交付されたテーマは「ヴィジュアルテキストを創造的に読む力を育てる教材開発・授業開発」である。したがって本研究の主目的は次の2つである。a) 創造的読みを可能にするヴィジュアルテキスト(教材)を提供すること。b) そのテキストを活用した授業のモデルを提案すること。

#### 1.2 ヴィジュアル・リテラシー

ヴィジュアル・リテラシーとは、基本的には、ヴィジュアルテキストを読み解く能力のことである。しかし近年、リテラシー概念が変化してきている。例えば Walker 他(邦訳 2001, p.119)は、「〈視覚的なもの〉を解説/制作する能力」を「ヴィジュアル・リテラシー」とよんでいる。また奥泉(2006)は、「見ること」に関する英語圏のカリキュラムや文献を概観している。そして「ビジュアルリテラシー」という概念をキーワードとして取り出している(奥泉は「ビジュアル」と表記しているのでその表記にしたがって引用する)。

ビジュアルリテラシーとは、絵や写真、図表、動画といった視覚的テキストを読み解き・発信する力のことである。(奥泉 2006, p.38)

---

<sup>1</sup> 札幌大学経営学部経営学科

<sup>2</sup> 北海道教育大学美術教育研究室

<sup>3</sup> 早稲田大学文学学術院

<sup>4</sup> 北海道教育大学教育心理学研究室

以上の引用からもわかるように、ヴィジュアルテキストの読解力と読み解いた内容の発信力を含んだ能力をヴィジュアル・リテラシーとする考え方が一般的になってきている。筆者らも、ヴィジュアル・リテラシーを、読解力と発信力を含む総合的な能力としてとらえている。

### 1.3 これまでの取り組み

OECDによるPISA学力調査では、ヴィジュアルテキストも読解の対象としている(国立教育政策研究所2004)。ヴィジュアルテキストを読み解き、読み解いた内容を発信する能力は、PISA型学力を構成する重要な要素となっている。そのため鹿内他は、ヴィジュアル・リテラシーを育成していくノウハウをいろいろ蓄積してきた。例えば鹿内他(2007)はキャリア教育・大学初年次教育に活用可能なヴィジュアル・リテラシーの授業を開発している。鹿内他(2008a)は、学習者参加型授業に活用可能なヴィジュアルテキストの作成を行っている。鹿内他(2008b)は、ヴィジュアル・リテラシーの景観教育への活用可能性を探っている。さらに鹿内他(2009a, 2009b)は、ヴィジュアルテキストの読解を大学授業の改善に活用する試みを報告している。

これらの研究は、主に大学生を学習者として進めてきた。しかし、ヴィジュアル・リテラシーは、幼・小・中・高・大、全ての校種で育成していくべき大切な能力である。そこで、本研究では高校生を学習者としたヴィジュアル・リテラシー育成授業の開発を試みる。

### 1.4 対象とする教科

学校教育の中で、ヴィジュアルテキストを最も多く使う教科は「美術」である。にもかかわらず、筆者らはこれまで、美術科を対象にしたヴィジュアル・リテラシー育成授業の開発をしてこなかった。そこで今回は授業開発の対象教科を美術にする。

美術も改革を求められている教科領域である。現在さまざまな切り口から美術教育改革の試みがなされている。美術教育改革の切り口のひとつとして注目されているのが「コラボレーション」という概念である。上野はコラボレーションをキーワードにした美術教育の改革について次のように述べている。

ここで用いるコラボレーションにも、壁や境目を越えての共同・共生という意味が込められている。学校という壁を越えての教育、教科という壁を越えての授業、教える側と、学ぶ側の境目を越えた共生的な学習。教育システム・教科制度、教育内容、教育方法などさまざまな壁や境目を越えた教育の創出が望まれている社

会。それが21世紀の社会であると考え、美術教育の未来像も、コラボレーションとしての実践の中に探求することができる。(上野 2000, p.88)

上野によるこの主張の中で、筆者らがいますぐに取り組めるのは、「教科という壁を越えた授業づくりである。

「美術」が教科という壁を越えてリンクしていく可能性が最も高い教科は「書道」である。「書道 I」で、学習指導要領が求めている目標は次のようなものである。

書道の幅広い活動を通して、生涯にわたり書を愛好する心情を育てるとともに、感性を高め、書写能力の向上を図り、表現と鑑賞の基礎的な能力を伸ばし、書の伝統と文化についての理解を深める。(文部科学省 2009, p.83)

これは「美術 I」の目標とよく似ている。学習指導要領では「美術 I」の目標は次のようになっている。

美術の幅広い創造活動を通して、美的体験を豊かにし、生涯にわたり美術を愛好する心情を育てるとともに、感性を高め、創造的な表現と鑑賞の能力を伸ばし、美術文化についての理解を深める。(文部科学省 2009, p.79)

2つを比較してみれば明らかなように書道教育と美術教育は、ほぼ同じことを目標としてなされていることになる。このため、書道と美術はリンクが容易な教科であると考えられる。

実際に書道と美術をリンクさせた、教科横断的な先行実践もいくつかなされている。例えば井ノ迫他 (1999) は「コンピュータを用いることによって、書写と美術とをリンクさせた教科横断的 (クロス・カリキュラム形式) な授業実践」を報告している。この実践は「具体的には、『文字を飾ろう』と題して、毛筆で半紙に書いた漢字一文字をスキャニングし、背景を含めて画像処理ソフトで加工して一つのコンピュータ・グラフィックス (CG) 作品に仕上げるという取り組みである。(井ノ迫他 1999, p.50)」このような先行実践はあるものの、書道と美術をリンクさせた実践はまだまだ少ない。今後、実践のレパートリーを増やしていく必要がある。本研究では井ノ迫他とは異なったアプローチによって書道と美術をリンクさせた授業をつくっていく。

## 1.5 美術教育にリンク可能なリソース

鈴木他（1999）は、書道教育改善のポイントを次の3つにまとめている。「①これまで、表現中心・実技一辺倒であった授業展開の中に、鑑賞活動を効果的に取り入れる。／②学習者が技法を習得する場合にも、教師が教え込むのではなくて、学習者自身が発見したり、考えたりという活動を取り入れる。／③鑑賞活動と表現活動を連動させることで、学習者が成就感を持つことのできる授業を組織する。（鈴木他 1999, p.1）」

また、鹿内他（2009c）は、ヴィジュアル・リテラシー育成という観点から「書」教育を組み立てる試みを報告している。鹿内他（2009c）は、研究立案の時点では、鈴木他（1999）の主張を考慮していなかった。しかし、鹿内他（2009c）で報告している実践は、結果的には、鈴木他が主張している3つの改善ポイントをすべておさえた授業モデルになっている。

上で確認したように、書道の教育目標と美術の教育目標はよく似ている。書道と美術はリンクさせやすい教科である。さらに鹿内他（2009c）の実践は書道教育改善につながる授業モデルになっている。このため、鹿内他（2009c）が提案している「書」教育教材と授業モデルを、美術の授業改善に活用していく可能性は高いと思われる。本研究では鹿内他（2009c）の「書」教育に関する授業モデルを、美術の授業とリンクさせる可能性を探っていく。そのことによって、ヴィジュアル・リテラシー育成につながる、「美術」の新しい授業モデルを提案していく。

## 2 実験授業設計の方針

### 2.1 ヴィジュアル・リテラシーとの関連

この実験授業ではまず、鹿内他（2009c）が報告している「書」の授業をモデルにした授業を行う。さらにその授業を「美術」の授業に移行させていく。

また、この実験授業はヴィジュアル・リテラシーの育成を目的として行う。そのため、ヴィジュアル・リテラシーの定義に含まれている2つの活動を学習者に行わせる。ひとつは、ヴィジュアルテキストを読み解く活動である。もうひとつは、読み解いた内容に関連したオルタナティブテキストを発信する活動である。

### 2.2 学習指導要領との関連

この実験授業は、高校美術の正規の授業として行う。そのため、学習指導要領に記載されている「目標」および「内容」との関連づけもはかっていく。

学習指導要領「美術Ⅰ」の「内容」には「A 表現」と「B 鑑賞」の2つの領域が含ま

れている (文部科学省 2009, p.79)。「絵画・彫刻」の「表現」の指導事項は次の4つである (文部科学省 2009, p.79)。

- ア 感じ取ったことや考えたこと, 夢や想像などから主題を生成すること。
- イ 表現形式の特性を生かし, 形体, 色彩, 構成などを工夫して創造的な表現の構想を練ること。
- ウ 意図に応じて材料や用具の特性を生かすこと。
- エ 表現方法を工夫し, 主題を迫及して表現すること。

本実験授業でもこれら4つの事項を指導していく必要がある。指導にあたっては, これらの指導事項を具体的な活動に置き換えていかなければならない。しかし, 上記4つの指導事項の中には, 具体的な活動をイメージしにくいものも含まれている。最もイメージしにくいのは「ア」の事項である。「ア」の記述中の「夢や想像などから主題を生成する」という活動は比較的イメージしやすい。しかし「感じ取ったことや考えたこと…から主題を生成する」とは, どのような活動なのであろうか。学習指導要領のこの文言では, 何を材料にして, 何に関して「感じる」のか「考える」のかが明らかではない。そのため, 実際の授業で何をどのように指導していったらいいのか, その方法をイメージすることができない。したがって, 美術の授業を設計するためには, 何を教材にするのか, そこから, どのようにして感じさせたり考えさせたりするのか, どのように主題を生成させるのか, といった多くの問題に対する答えを用意しておかなければならない。これらの問題解決が可能な美術の授業を, 鹿内他 (2009c) の「書」授業をモデルとしながら設計し, 実践していく。

学習指導要領「美術 I」の「内容 - B 鑑賞」には, 次の指導事項が記載されている。「ア 美術作品などのよさや美しさ, 作者の心情や意図と表現の工夫などを感じ取り, 理解を深めること。(文部科学省 2009, p.79)」さらにこの「内容の取扱い」として次の文言が付されている。「(4) 内容の B の指導に当たっては, 作品について互いに批評し合う活動などを取り入れるようにする。(文部科学省 2009, p.79)」実験授業ではこの活動も取り入れていく。

「美術 I」の目標には「美術を愛する心情を育てる」という情意目標も含まれている。この目標を達成していくために, 授業に対する学習者の満足度を高める必要がある。本研究授業では, 授業に対する学習者の満足感についても調べていく。

### 3 実験授業

#### 3.1 授業者・学習者・授業ステップ等

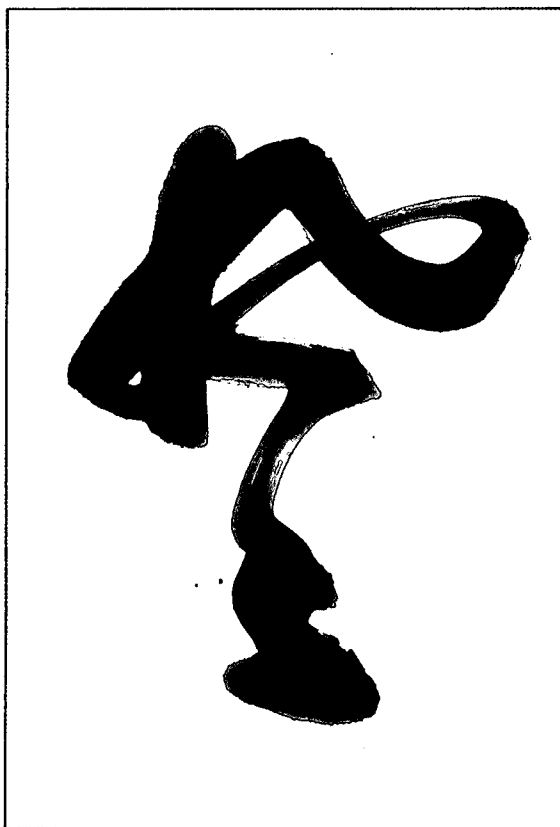
授業者は本論文の第2筆者石田である。学習者は「美術」を選択科目としている、私立A高校1年生1クラスである。石田は非常勤講師としてこのクラスの教科担任をしている。この実験授業は4時限（1時限は50分）配当で行った。1・2時限目は休み時間を挟んで連続している。3・4時限目は1週間後である。授業形態は1グループ4～5人の小集団協同学習である。実験授業は次の4つのステップに分けて行う。①感じるワーク、②ヴィジュアルテキストの読解、③「風」を主題とした作品制作、④美術の授業として「風」を描く。以下に各ステップの授業内容を順番に紹介していく。

#### 3.2 感じるワーク

このステップは、鹿内他（2009c）の授業をモデルにして行う。

##### 3.2.1 ヴィジュアルテキスト

学習指導要領では「感じ取ったことや考えたこと…から主題を生成すること」が、「美術I」の指導事項になっている。前述したように学習指導要領では、何に対して何をどう感じさせたいのか、具体的な方法が明記されていない。授業者は、感じ取ること・主題を生成すること、を可能にする方法を工夫しなくてはならない。そこで、このステップでは、「感じる対象」とするヴィジュアルテキストを準備した。それが図1である。



© 綾部光洲

図1：作品1（実寸は18.5×14cm）

図1は、本論文の第3筆者綾部が制作したオリジナル作品である。図1は「書」作品である。しかしヴィジュアルテキストとして活用できるよう、絵画性を高めた作品として仕上げてある。このため、何という文字であるのかはもちろん、どの状態が「正立」になるのかも普通の学習者は読み取ることができない。このような特徴をもった図1の作品を、何かを感じ取ったり、読み解いたりしていくためのヴィジュアルテキストとする。図1は、実際には文字テキストであるが、学習者にはそのことを伏せて呈示する。

### 3.2.2 感じるワークの実際

「感じるワーク」は次のようにして行う。学習者に図1作品のコピー版を配布する。そして、作品を構成する各部分に対して学習者が感じることを書き込んでもらう。作品のどの部分に注目するかは学習者の任意である。書き込みは、複数の部分を対象にして行ってもらおう。「各部分に対する感じ」の書き込みが終わったら、作品を全体として見たときに感じることも書いてもらう。書き込みの仕方は、ナンセンスな線画を例示テキストにして事前に解説してある（鹿内他 2009c 参照）。実際の授業では次の教示によってこのワークを始めた。

これからみんなに、ある平面作品（図1）を見てもらいます。で、その作品に…どの部分でどんなことを感じるかどんな感じがするかっていうことを書き込んでもらいたいです。部分部分書き込んだら、全体としてっていうところも、全体としてのイメージを書き込んでください。…じゃあまず配りますね。

このあと学習者たちは、グループで話し合いながら図1作品に対する自分の「感じ」を書き込んでいった。授業記録は省略するが、書き込みには約15分要している。

図2に学習者1の書き込み例を示しておく。これは、今回の授業で最も充実した書き込みをしてくれた事例である。実際の書き込みを縮小コピーすると文字が判読できなくなる。そこで図2では学習者1が書き込んだ箇所のみを○で示しておく。学習者1が書き込んだ内容は図2の下にまとめて記載しておく。

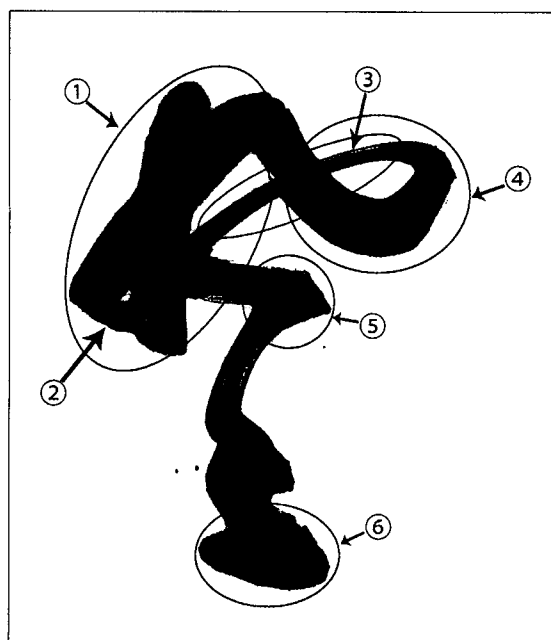


図2：学習者1の書き込み箇所

#### 学習者1の書き込み内容

- ① 細かい字の寛大な筆づかいを感じられる。
  - ② またこのわずかな白い残りはとても奥深い意味がありそうだ。作ろうと思っても作れない。自然が生み出した白い残りだ。
  - ③ 太い所と太い所のあいだをつなく。細いけど大切に大きな意味がある線に見える。
  - ④ 細い線から太くなっていく成長大小の比を感じられる。
  - ⑤ 上の複雑な書体から下のしめにむかう一つの大きなふしめを感じる。例えると3月と4月、卒業入学進級という重要なだんかみみたいな感じ。
  - ⑥ 上から書いたと見て、最後のしめ。書いた人の心のじょうたいがつつわってくる。たぶんにか大きな夢にむかっている人のようだ。
- ◎ 全体として～ふでで書いた作品に見える。上から太くなって細くなって太くなって細くなって太くなって終わる。何かまよいもあるけど最後は太くて終わったから大きな決断をして夢や目標にむかうバネにしたような心のまよい人生の波を感じた。



学習者1は図1作品の上下を正しく（正立状態として）判断していた。図1を正立状態にして書き込みをしていた学習者は、資料回収できた29名中9名であった。倒立状態にして書き込みをしていた学習者は13名であった。図1左辺を上にした（横置き右向き）学習者は3名、図1右辺を上にした（横置き左向き）学習者は4名であった（授業の出席者は31名であったが、内2名は間違えて別の資料を提出していた）。この結果は、学習者の多くは図1作品が文字テキストであると気付いていないことを示している。多くの学習者は図1作品をヴィジュアルテキストとして受け止めている。

### 3.2.3 感じたことのシェアリング

書き込みが終わったら、クラス全体で、感じたことのシェアリングをしていく。以下に、全体でシェアリングを行っている授業記録の一部を紹介する。記録中のTは授業者、Sは個人名が特定できない学習者である。発言者名が特定できる場合はA・B等の記号を付けておく。

（前略）

T：なるほど。うん、じゃ、この向き（横置き左向き）の人。この向きだった人、えっと、4人。誰だっけ、あ、Eくん。じゃあ、どこがどういう感じがするってことを教えてくださいませんか。

E：この点々っすね。

T：点々。あ、この小さい点々。みんな見えます？小さい点々が？

E：小さい点々が、勢いあまっの飛び散り感がたまらない。

Ss：（笑）

T：あー、勢いあまっ飛び散った感じがいいってことですね。

S：意味わかんないし。

E：は？

Ss：（大笑。口々にいろいろ言っている。）

T：いいですよ。はいじゃあ次これ（正立）。この向き、2番目に人数多いですね。Fくん、じゃあ。

F：あー、じゃあ。その真ん中のところ。

T：真ん中のところ。

F：はい。それが、何か上の太い形のぐちゃぐちゃしたその辺りから…。

T：うん、この辺。

F：その下の節目に向かう，ひとつの節目に感じる。

T：あー，節目に感じる。

F：3月と4月の間，みたいな。

T：おー，何かすごいですね。

Ss：(笑。口々にいろいろ言っている。)

S：素晴らしいなお前。

F：卒業と入学みたいな。

T：は一。ありがとうございます。じゃあ最後，これ（横置き右向き）。この向きの人。  
(後略)

以上の授業によって，ヴィジュアルテキストから何かを感じ取り，それを言語化していくという体験をさせた。

### 3.3 ヴィジュアルテキストの読解

#### 3.3.1 作品の正立状態を決める

今回の実験授業は，ヴィジュアル・リテラシーの育成も目的にしている。そのため，ヴィジュアルテキスト（図1）を読み解く指導プロセスも取り入れてある。図1を読み解くためには，まず，図1の正立状態を決めなければならない。正立状態を決めるための授業は次のようにして行った。

T：そしたら，一応この，これは正しい向きがあります。

S：どれですか？

T：さて，どれだと思いますか？

S：左！

S：一番右！

S：一番左！

(中略)

T：はい，じゃあ実はですね。正しい向きはね……，こうなんです。

S：よっしゃ。

S：ほらきた！

S：絶対そうだと思ったもん。

G：ひょうたんから何か出てきてるみたい。

T: ひょうたんから何か出てきてるの? どこひょうたんの?

S: わかるわかるわかるわかる!

S: おー! おー!

T: すごい。え、どこどこ?

G: 一番下の。

T: こっちきてこっちきて。

G: え、おれ。

S: おー! おー!

S: なるほど。

S: お〜! すげー! G。

T: すごいね、ここがひょうたんで。

S: わかるわかるわかる!

T: へー。

S: おー! すげー! お前。

T: ちなみに何が出てきてるの?

Ss: (口々にいろいろ言っている。) 嵐。

T: 嵐?

Ss: 嵐? 嵐? (大笑)

S: わかるよ。

T: へー。おもしろい。

S: G 最高。

下線部の学習者 G の「ひょうたんから何か出てきてるみたい」という発言は、他の学習者に強い影響を与えた。この学習者 G の視点を共有した他の学習者から歓声や賞賛の声が上がっていた。

### 3.3.2 文字か絵かを決める

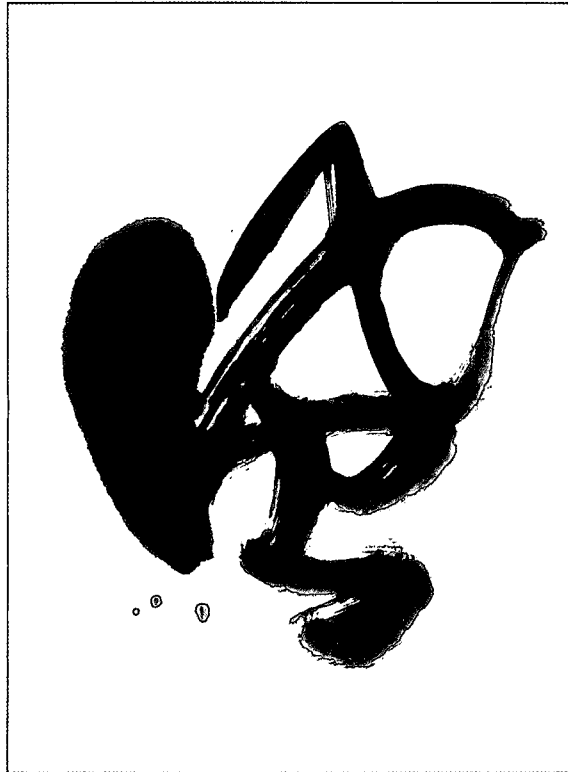
図 1 はヴィジュアルテキストとして受け止められるように配慮して制作した。このため絵画性を高めた作品にしてある。しかし実際には、読み解きが可能な書作品(文字)である。この作品の読解活動を引き出すため、図 1 作品が文字であるか絵であるかを考えさせた。その授業は次のようにして行った。

- T: じゃあね、さっき、さっきDくんが「る」にも見えるなって言ってたし、それからGくんだったよね。山みたいだって言ってた人もいるんだけど、これは文字なのか絵なのか。
- S: 文字でしょ。
- S: 絵。
- S: 絵。
- S: いや、おれそれね、それ何かのブランドの銘柄に使いそう。
- T: おー、なるほどねー。文字派。
- S: わかった。「命」っていうね。これはね。
- S: 何かゾウさんみたい。
- T: あ、すごいね。じゃあ、ちょっとこれ、絵なんじゃないかなって思う人どれくらいいますか？勘でいいですよ。
- S: 絵ではない。
- T: 絵ではない？
- S: 絵か文字だったら絵だと思う。
- S: ゾウさんの鼻が（不明）。
- T: ゾウさんの鼻？何？
- S: 水噴射してる。
- T: 水噴射してるの？
- S: 自分で飲んでるんでしょ。
- T: (笑) おー。文字じゃないかなって言う人。
- S: 文字じゃなくて絵なんだよ。
- S: なるほどね。
- T: あー、文字って人けっこう多いですね。はい、いいです。
- S: 顔でしょ。
- T: これ実は、文字なんですよ。文字。漢字一文字です。
- S: え？
- S: は？
- S: これ、きたんじゃない。これ。

### 3.3.3 漢字として読み解く

ここまでのプロセスで、図1作品の正立状態および、図1が漢字一文字であることを把

握させている。そこで、これが何という漢字か自由に話し合わせ考えさせていく。学習者たちは、雲・雨とかの案を出すのが正解に辿り着けない。そこで授業者は、あらかじめ用意しておいた図3の作品をヒントとして呈示する。



© 綾部光洲

図3：作品2（実寸は 33.0 × 24.2cm）

図3も図1と同様に、本論文の第3筆者綾部が制作したオリジナル作品である。授業者は、図1と図3は同じ文字であることを告げる。これをヒントにして学習者たちはまた活発に話し合いを続けていった。その結果、学習者たちから「字・空・命・会・全」などの候補が出された。

この話し合いの途中で1時限目終了のチャイムが鳴った。その時点で授業者は「休み時間にする」ことを告げた。しかしこの学習活動に対する学習者たちの動機づけは高く、多くの学習者が休み時間を取らず、読み解きの話し合いを継続していた。以下は、休み時間中に学習者たちが行っていた話し合いの記録である。

S: はつ。はつ。

T: はつ。はつって。

S: えっと、出発の発。

T: あ、休み時間にしていいですよ。

S: 先生ー、写真の写じゃないですか？

T: 写真の写？…休み時間のうちに何か出てきたら教えてください。

S: がく。

T: 学ぶ？

S: ウ冠か、なべ冠か…。

T: ウ冠と、あと何だっけ。

S: あと（不明）。

T: なべ冠。（中略）

S: 最初から練り直した方がいいのかな。

S: 先生、絶対おれたち習ってる？

T: 習ってる。小学生で習ってるね。いつ頃かな、3年生には習ってると思う。2年生で習うかなあ。

S: 新聞の聞。

T: おー、新聞の聞。

S: 会うに似てるんでしょ。

T: なんとなくね、イメージね。

S: 先生これへん付いてる？へん。

T: へん？へんというというか、部首、ちゃんとある。

S: 何へん？何へん？

S: 部首部首。

T: 部首？部首言ったらわかつちゃうなあ。じゃあ次チャイム鳴ったら。

S: 家、家。

T: 家。（2時限目開始のチャイム）

S: 先生、風！

T: 風？おー。

S: わかんねえ。

S: 先生これ風じゃない？

T: 風っほい？

S: 風じゃないの？

S: これ風でしょ, これ。風だってこれもう。

(ここまで話し合いが進んだところで2時限目が始まった。以下は2時限目が始まってからの「漢字として読み解く活動」の記録である。)

T: 全員そろっているかな, はい, じゃあ挨拶省略して続きやっています。うーんと, こっちの方 (図3作品) 出してみしてから, 休み時間の中にこんだけ出てきました。写真の写, 学校の学, 亭, 出発の発, ウ冠っぼいなあ, 雨冠っぼいなあ, 亮の字, 魂, 鬼, 聞く, 盆, 家, だるいかな, 栄える, そして風ですね。もうありませんか。

S: 絶対9画？

T: 9画。えーっと, 何とですね, この中に正解が…。

S: ある。

S: あります。

S: ありません。

T: あります。

S: 風だ。

S: 絶対風だ！

S: 絶対風だって。

S: 風だな。

S: 風だったっけおれ天才だべ。

T: みんな風っぼい。

S: 風だ！

S: 風でしょ, あれね。

T: 本当にもうない？

S: あるんでしょ。

T: (笑) よし。わかった。じゃあいま風風言ってる人いたんだけど, 風が正解だっという人どれくらいいます？風だろうって。

S: 風だろう。

T: 1, 2, 3, 4人くらい。はい, 言っていていいですか？

S: 風じゃないっぼいよこれ。

T: また逆戻りするの？

Ss: (笑)

T: これは…風です。

S: イエーイ! (ガッツポーズして喜ぶ)

T: あたった。おめでとう。

S: イエーイ!

S: I, この空気どうしてくれるの。

### 3.4 「風」を主題とした作品制作

以上の授業ステップでは、「風」をモチーフにしたヴィジュアルテキストをさまざまな角度から「みて」「感じて」「考えて」きた。ここまでの授業によって、学習指導要領に記載されている「感じ取ったことや考えたこと…から主題を生成する」準備が整ったと考えられる。そこで次に「風」を主題にした作品制作を行わせる。これは、ヴィジュアル・リテラシーの重要な要素である、オルターナティブテキストの発信に相当する活動でもある。

ここまでで報告してきた授業は、書道の授業に近い授業であった。この授業を3・4時限目では美術の授業にリンクさせていく。そのため、次のような教示によって作品を制作させた。

自分が感じたことのある風。あたたかい、やわらかい、冷たい風。サッカーグラウンドを駆け抜けるときに感じる風、野球でヒットを打って塁に走っていきときに感じる風、こういう風を表現してください。「風」という漢字の形はあまり意識せずに抽象画を描くような気持ちで描いてください。

各グループに12色水彩絵の具を配布する。作品は、好きな色・好きな濃度で描いてもらう。そして授業の最後に「これだ」と思う作品をひとつ提出してもらう。これで2時限目を終了する。この時間では次のような作品が提出された。

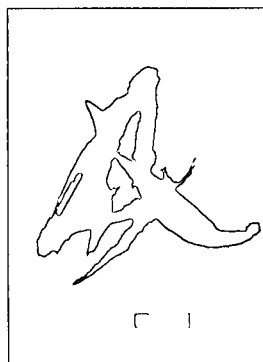


図4: 学習者作品 a

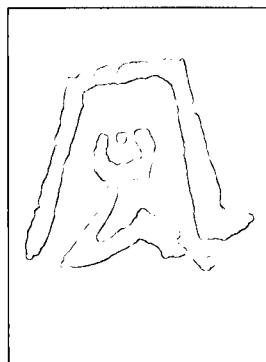


図5: 学習者作品 b



図6: 学習者作品 c



### 3.5 美術の授業として「風」を描く

この節では3・4時限目の授業を報告する。3・4時限目は、前ステップから1週間経ったの授業になる。そこで、前時に制作した作品のいくつかを黒板に掲示し、前時のふりかえりを行った。そして「もう一度『風』を主題にした制作を行う」という本時の目標呈示も行った。その際、「これは美術の授業なので、絵のようにデザインして『風』を描く」ように指示した。また、前時のふりかえりのために掲示した作品の中から「風」の形を崩したもの（例えば図6）を示し、「こういう方向で制作するよう」鼓舞した。制作には、前回同様、水彩絵の具を使用させた。3時限目はすべて作品の制作にあてた。

4時限目になると作品が完成してくる。「完成した」という報告があり次第、ワークシートを渡した。ワークシートには、自分の制作意図と、作品に対するメンバーからのコメントを書いてもらった。制作意図は「自分の作品のどこがどのように気に入っているか、書いてください。」という指示によって記入してもらった。4時限目の後半に、何人か指名し、制作意図とメンバーからももらったコメントを発表してもらった。

次に、先にも抽出学習者とした学習者1の作品・制作意図・メンバーからのコメントを載せておく。

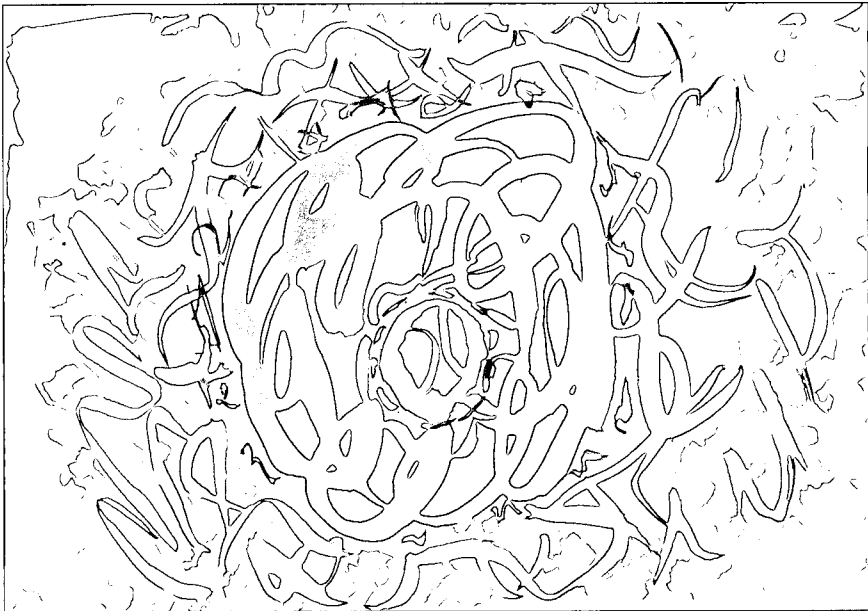


図7：学習者1の作品

学習者1の制作意図

この作品は〇〇高校の緑あふれる自然にかこまれた〇〇高校の野球グラウンドの中に一筋にのびる球の筋をイメージしました。力強いボールのまわりにとりまく風のうずが一番うまくかけました。ここにきて緑にかこまれたすばらしいグラウンドすごいと思いました。「緑の中に走るうず風」作品です。うず風はスピードを表現しています。

メンバーからのコメント

- ・野球ってかんでめっちゃカッコイイと思うよ。
- ・野球ボールがかいてあって風もカッコイイと思う。
- ・いい感じでスピードを表現できていると思うよ。
- ・表現力がいいと思う。

もう1例、学習者2の作品・制作意図・メンバーからのコメントを載せておく。

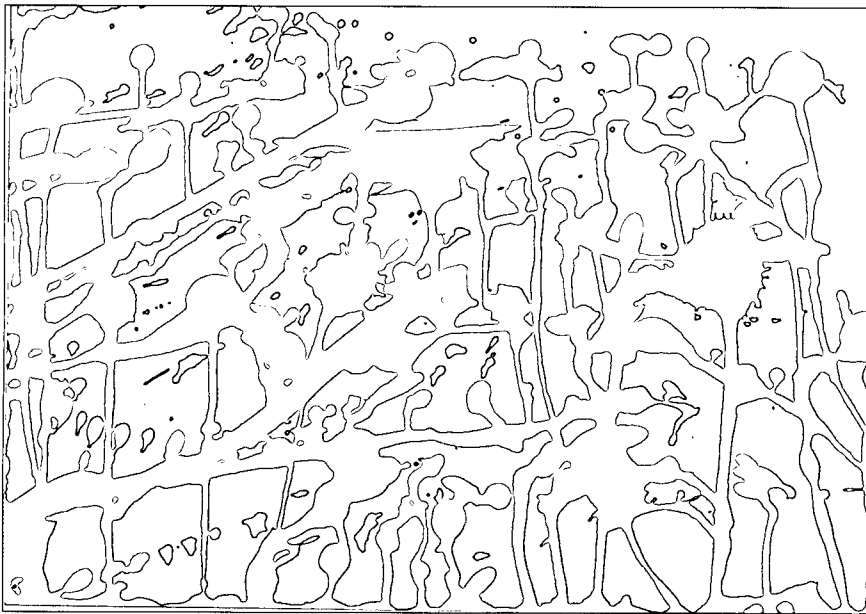


図8：学習者2の作品

学習者2の制作意図

風のようにぐちゃくちゃな感じがいい。色のぐあいが気に入ってる。

メンバーからのコメント

- ・サイコー。
- ・ヤバイいい。
- ・まじ神様。
- ・神すぎる。

他にもよい作品がたくさん提出されたが、紙数の都合上次に作品のみ5例を掲載しておく。

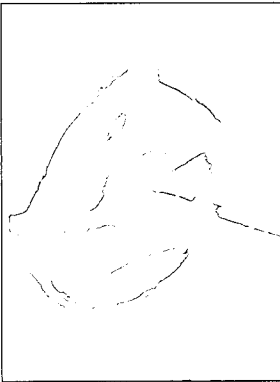


図 9：学習者作品 d

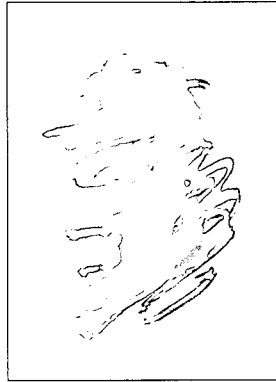


図 10：学習者作品 e

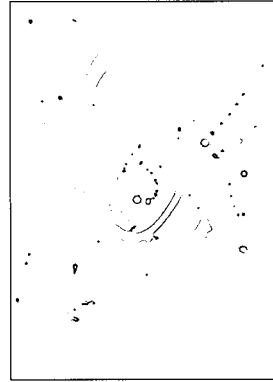


図 11：学習者作品 f

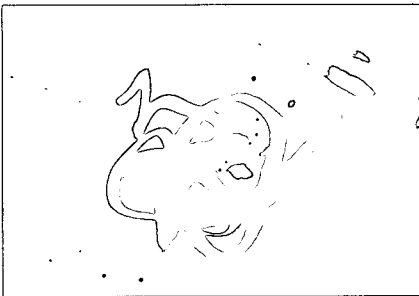


図 12：学習者作品 g

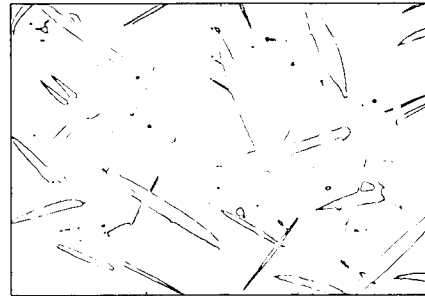


図 13：学習者作品 h

## 4 考察

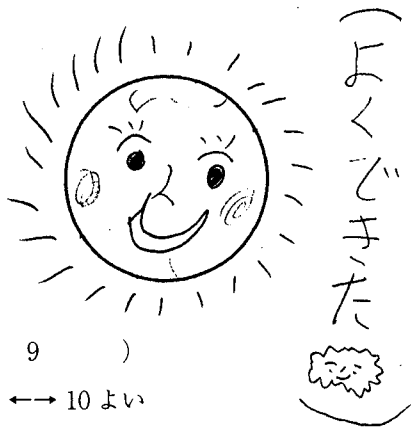
学習者1のように真摯な態度で臨めばメンバーからも心のこもったコメントが返ってくる。学習者1は自己の作品や授業全体に対しても高い満足度を示している。今回の実験授業では、授業の最後に「ふりかえり」を記入してもらっている。学習者1は、次のような「ふりかえり」を記入している。

—学習者1のふりかえり—

①あなたの表現意図と、メンバーのあなたの作品に対する感じ方は一致していましたか。

自分的には、緑と風を表現したかったけど、メンバーからはスピード感と風を評価された。まあ表現をうまく受けとってくれたと思う。

②今回の授業全体を通した感想を○に表してください。



③自己評価 ( 9 )  
わるい1 ←→ 10 よい

・理由(できるだけ詳しく)

風を表現するのに最初の方あんまりアイデアがうかばずうまくいかなかったから。でも最後の課題は「パツ」とうかんでうまくできた。

学習者2の作品は表現方法も斬新である。また、作品の中に「風」という文字を感じさせる部分も取り入れるなど、表現に工夫も凝らしている。しかし、学習者2の授業に対する取り組み姿勢には軽さが見られた。そのためメンバーからのコメントもその軽さを反映したものになってしまっている。この点は残念なことである。しかし、普段からあまり積極的に授業に参加してこない学習者でも図8のような作品を制作できている。これは今回の実験授業が学習者の反応を引き出すよいプログラムになっていることを示す証拠になる。学習者1他の学習者と比べたら、学習者2は授業への取り組み姿勢がよい方ではない。し

かしこのような学習者でも今回の授業に対する自らの取り組みを高く自己評価している。学習者2は「ふりかえり」を次のように記述している。

学習者2のふりかえり

①あなたの表現意図と、メンバーのあなたの作品に対する感じ方は一致していましたか。

みんなわかってくれた。けどなんかなんかだった。

②今回の授業全体を通した感想を○に表してください。



③自己評価 ( 10 )

わるい1 ↔ 10 よい

・理由 (できるだけ詳しく)

よかった。

全体に、今回の授業に対する学習者たちの自己評価は高い。「ふりかえり」で行われた自己評価の平均値は8.6 (SD = 1.5, N = 31) であった。8点以上という高い自己評価をした学習者は25名いた。これは学習者全体の80%以上になる。

再掲になるが、学習指導要領には次の指導事項が記載されている。「ア 感じ取ったことや考えたこと、夢や想像などから主題を生成すること。／イ 表現形式の特性を生かし、形体、色彩、構成などを工夫して創造的な表現の構想を練ること。／ウ 意図に応じて材料や用具の特性を生かすこと。／エ 表現方法を工夫し、主題を迫及して表現すること。(文部科学省 2009, p.79)」

これらの指導を行うためには、教材および指導方法の工夫をしなければならない。今回報告した実験授業では、鹿内他 (2009c) が開発した「書」の授業を「美術」にリンクさせることで、学習指導要領記載事項を指導するための「工夫」にした。上に見てきたように、今回の授業は学習者の満足度も高めながら、学習指導要領記載事項を指導できる内容になっていた。ここで報告した授業の授業者は、本論文の第2筆者石田である。石田は

今年から教壇に立ち始めた新任教員である。上に見てきたように、経験の浅い授業者でも、「書」と「美術」をリンクさせた授業を成立させている。今回提案した教科横断的授業のモデルは実践可能性が高いものであるといえる。さらに今回の授業では、ヴィジュアルテキストの読解活動と、読解内容に基づく発信活動を行わせている。ヴィジュアル・リテラシーを育成するためには、これら2つの活動を行わせることが不可欠である。今回の授業は、これら2つの活動を含んでおり、ヴィジュアル・リテラシーの育成にも貢献しているものになっている。工夫を凝らしたヴィジュアルテキストを準備すれば、学習者はそのテキストを読み解く活動を喜んで行う。このことは、筆者らの一連の研究で繰り返し観察されている。本研究でも、そのことが確かめられた。例えば、今回の実験授業では、休み時間に入っているにもかかわらず、多くの学習者がヴィジュアルテキスト読み解き活動を続けていた。これは、今回用いたヴィジュアルテキストの読み解きが、学習者の意欲を高める活動であったことのよい証拠となる。さらにヴィジュアルテキストの読み解きを成し遂げたあとの「イエーイ！」という歓声や「ガッツポーズ」からこの活動が学習者の達成感を高めるものであることもうかがえる。ヴィジュアルテキストを活用し学習者の学習意欲を高めていく授業レパトリーをさらに増やしていきたい。それが今後の課題である。

(付記1) 本研究は日本学術振興会科学研究費「ヴィジュアルテキストを創造的に読む力を育てる教材開発・授業開発」(研究代表者: 鹿内信善, 課題番号: 21530969) によって行った。

(付記2) 本研究では綾部がヴィジュアルテキストを制作した。授業は石田が立案実施した。それらの資料を鹿内と石田が協議しながら論文としてまとめた。それを伊藤が閲読・編集して完成稿とした。

## 参考文献

- [1] 井ノ迫泰弘・佐伯育郎・谷口邦彦: “各教科学習の内容・方法を関連付けた異教科間 T.T の試み—中学校第3学年における「文字を飾ろう」の実践を通して—”, 広島大学附属中・高等学校研究紀要, No.46, pp.49-58, 1999.
- [2] 国立教育政策研究所: 『生きるための知識と技能—OECD 生徒の学習到達度調査 (PISA) —』, ぎょうせい, 2004.
- [3] 文部科学省: “高等学校学習指導要領”  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/youryou/kou/kou.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/kou/kou.pdf), 2009.
- [4] 奥泉香 “「見ること」の学習を、言語教育に組み込む可能性の検討”, リテラシー研究会 (編) 『リテラシー2—ことば・文化・社会の日本語教育へ—』, pp.37-50, くろしお出版, 2006.
- [5] 鹿内信善, 伊藤公紀, 石田ゆき, 渡辺聡, 伊藤裕康: “ヴィジュアル・リテラシーの授業開発 (I) —「入門演習」授業への活用—”, 札幌大学総合論叢, No.24, pp.19-39, 2007.
- [6] 鹿内信善, 伊藤裕康, 石川清英, 伊藤公紀, 石田ゆき: “ヴィジュアル・リテラシーの授業開発 (II) —学習者参加型授業に活用可能なヴィジュアルテキストの作成—”, 道都大学紀要美術学部, No.35, pp.27-45, 2008a.

ヴィジュアル・リテラシーの授業開発 (V)

- [7] 鹿内信善, 伊藤裕康, 石田ゆき, 伊藤公紀, 石川清英, 渡辺聡: “ヴィジュアル・リテラシーの授業開発 (III) — 景観教育に利用可能なヴィジュアルテキストの作成 —”, 北海道生涯学習研究, No.8, pp.109-118, 2008b.
- [8] 鹿内信善, 伊藤裕康, 石川清英, 石田ゆき, 伊藤公紀: “ヴィジュアルテキストの読解指導を取り入れた大学授業の改善 (I) — 「景観行政論」 導入部分の授業づくり —”, 道都大学紀要, No.35, pp.11-19, 2009a.
- [9] 鹿内信善, 伊藤裕康, 石川清英, 石田ゆき, 伊藤公紀: “ヴィジュアルテキストの読解指導を取り入れた大学授業の改善 (II) — 「花時計」を教材にした「景観行政論」の授業づくり —”, 道都大学紀要, No.35, pp.21-41, 2009b.
- [10] 鹿内信善・綾部光洲: “ヴィジュアル・リテラシーの授業開発 (IV) — 「書」教育に対する活用 —”, 北海道教育大学紀要 (教育科学編), Vol.60, No.1, pp.305-320, 2009c.
- [11] 鈴木慶子・鶴谷和身・和田圭壮: “書道の授業における鑑賞活動導入に関する一試行—高等学校の「仮名」単元を中心に—”, 長崎大学教育学部紀要 教科教育学, No.33, pp.1-15, 1999.
- [12] 上野行一: “コラボレーションとしての美術教育”, 花篤實 (監修) 『美術教育の課題と展望』, 建帛社, pp.87-94, 2000.
- [13] Walker, J.A. & Chaplin, S. (岸文和・井面信行・前川修・青山勝・佐藤守弘訳): 『ヴィジュアル・カルチャー入門—美術史を超えるための方法論—』, 晃洋書房, 2001.