

発問によって展開する鑑賞学習

吉田 貴 富

Teaching materials development
of appreciation learning in the form of questions and answers

YOSHIDA Takatomi

(Received October 16, 1998)

はじめに

近年、我が国の美術教育において鑑賞教育（鑑賞学習）の重要性が省みられ、学校のみならず美術館等の社会教育（研究）施設や大学等においても具体的な指導法の研究・実践が進められている。本稿は、教育現場における具体的な指導法開発の手だて・たたき台とすべく実践した「美術作品鑑賞を指導者による具体的な発問によって展開する試み」の記録であり、一提案である。

1 問題意識（本稿に至る経緯と背景）

（1）美術の活動における「自由」の意味

人づてに聞いたエピソードをひとつ紹介しておきたい。筆者と同業者（国立大学の教員養成学部において美術科教育の研究・実践に携わっている教官）のひとりが、大学教官に採用されて間もなく、学部内での自己紹介を兼ねて、多くの学部教官を対象として模擬授業を行った。内容は美術鑑賞の授業であった。授業者は、美術史に残る名画を数点提示し、参加者に感想を求める。参加者のうち数名が順次各々の感想・意見を述べる。授業者のまとめはおおよそ以下のとおりであったという。「はい、みなさん、いろいろな感想を述べて下さいました。それで結構です。美術の鑑賞は自由なのです。ひとつの作品から多様な解釈が生まれてこそ美術教育なのです」

この授業形式は、まったくのオープンエンドである。こういった展開の授業ならば誰にでもできる。美術に関する専門的な知識・技量をほとんど必要としない形式である。ところが、鑑賞学習におけるオープンエンドもひとつの形式として一定のねらいの下に採り得る形であり、むしろ従来の鑑賞学習の主流とも言えるものである。

この点に関して金子一夫は以下のように直截に批判する。¹⁾

文部省指導書をはじめとしてオーソドックスな鑑賞教育論は、感動主義、作者の気持ち追体験主義を特徴としていた。そして児童生徒が自由に無条件に感動することを前提にしていた。それゆえその鑑賞教育の方法は、できるだけ自由な見方と感想を尊重する

ものであった。そしてその発展形として作者の気持ちへの共感が主に考えられていた。

しかし明言しなくても「何も感じません」「何をどう見るべきかわかりません」「どこがよいかわからない」という児童生徒はかなり存在する。感想文を書かなければならないので鑑賞は嫌いだという児童生徒もいる。書くべきことが無いのに、書かねばならないからである。苦し紛れのありきたりの感想を述べることになってしまう。

自由な見方・感想が教育目標であれば、何も感じないとか、苦し紛れの感想でもよいことになってしまう。このように自由な見方・感想という方針を採る限り、鑑賞教育は学校教育の授業形式に合った明確な方法を編み出せない。授業技術の上からはどんな感想も否定してはいけませんが、そのような感想は教育目標として目指すものではないであろう。授業という場に児童生徒を止めるからには、何かが理解され、何らかの力が身につくようにすべきである。そうでなければ児童生徒も教師が何を言おうとしているのかわからず首を傾げてしまうであろう。自由な見方・感想・感動は、低次の個人的性格、非発展的性格に陥る危険をもつ故に授業の目標としては不適當である。

われわれ美術教育関係者は、美術教育における「自由」の意味を再確認し、「自由」という用語を慎重に用いる必要があるであろう。「自由」であるはずの活動が、実はその活動自体が「不自由」であったりまたは後に「不自由」をもたらすという例は、鑑賞学習のみならず表現（制作）学習においてもしばしば見受けられる。

筆者が参加したある研究会における研究発表の中に以下のような下りがあった。

「図工の表現は、自分が表現したいことを規制されずに、自由に表現できるが、国語の表現は、社会で約束された文字や言葉で形式に合わせながら正しく表現しなければならない」

この発表²⁾に対して、筆者は以下のような意見と質問を表明した。

「ご研究の内容については大変興味深く聞かせていただいた。有意義なアプローチだと思う。ただ、先生が前提とされている『絵画表現は自由で、文章表現は不自由』という点については疑問である。一般論としても、経験的にも、また先生の実験結果の作品を見ても言えることは、むしろ『人は、文章による方が思うようにつまり自由に表現でき、絵画による方が不自由つまり困ってしまう』ということだと思われるがいかがだろうか。また、その原因のひとつには、文章表現に関しては幼い頃から家庭や学校においてあらゆる形でトレーニング（ドリル・スキル）されているが、絵画表現に関するドリル・スキルは、文章表現に比べてはなはだ不十分なのではないか。例えば先生のご発表にある『幸福』というものを表現することを考えてみても、説明的にせよ象徴的にせよ感情表現的にせよ、『幸福』を絵画的に表現する術を多くの人は身につけていないのではないか。視覚的イメージの蓄積が不十分なのではないか。美術教育ももっと規範を明確にして学習がなされるべきではないか。この点に関して、韓国の実態を、アメリカのDBAEなどの評価・受容とあわせて教えていただきたい」

この発言からの議論自体は、言語の違いと時間不足のため、うまく展開しなかったので

あるが、筆者の指摘については休憩時間に他の出席者から賛同を得た。

上述のふたつのエピソードから言えることは、従来の美術教育は他の芸術教科・表現領域（音楽・文学等）に比べて、教科の基盤・背景となる文化を軽視しすぎていたのではないかということである。創造主義に対する誤った解釈と楽観的な受容から、子どもたち（人間）の内発的な創造欲求・創造力を過信し、「自由に」活動させることを無規範・無責任におこなってきたと言えないだろうか。さらに、「自由な創作」の論理をそのまま「自由な鑑賞」へとあてはめてきたのではないだろうか。子どもたちの興味・関心・発達段階等を考慮しながらも、一定のトレーニングを内在させた題材・カリキュラムにおいて展開する学習活動によってはじめて獲得されるのが、真に「自由な」美術活動なのである。

（2）筆者の考え方の変遷

筆者も、他の多くの美術教育者同様、一昔前までは鑑賞学習の必要性をさほど感じていなかったひとりである。その原因はもちろん筆者自身の勉強不足と偏狭な美術教育観にあったと言えるが、筆者が学生時代に受けてきた教師教育すなわち教員養成学部のカリキュラムと授業内容・授業方法にも欠陥があったと言わざるをえない。大学の授業・教育において鑑賞教育そのものおよび鑑賞教育に関する研究が軽んじられていたのである。

ところが、中学校美術教師として教壇に立って経験を重ねるうちに、創造主義的に生徒の内発的創造欲求を信じ保障することの重要性と必要性は認めながらも、それだけでは生徒の創造活動を高められないのではないかという疑念が膨らんでいった。もっと美術作品を鑑賞させる必要があるのではないかと考えはじめたのである。この個人的な問題意識は、美術教育関係者のいわば集団的問題意識とシンクロしており、これらが学習指導要領の求める方向性にも現れていると考えられる。

もちろん筆者は鑑賞学習をまったくおこなっていなかったわけではなかった。しかし、その多くが教師による「一方的解説型」の授業や、ビデオなどを用いた「情報垂れ流し型」の授業になっていたため、もっと生徒の興味・関心を引き起こしそれに沿って生徒の主体性をより生かしながら展開できる授業形態はないものか、と漠然と考えていた。

そんな中で、ひとつの先行研究・実践に出会った。それが岩本康裕著『法則化図画工作シリーズ1「分析批評」による名画鑑賞の授業』（明治図書、1990）であった。この中に7つの絵画作品についての授業実践が紹介されている（①ピカソ『ゲルニカ』、②ワイエス『クリスティーナの世界』、③ゴッホ『アルルの跳ね橋』、④シャガール『彼女の周辺』、⑤葛飾北斎『神奈川沖浪裏』、⑥ミレー『晩鐘』、⑦ゴヤ『巨人』）。いずれも「発問による鑑賞の授業」として構成・展開されており、興味深い実践である。なかでも、ワイエス『クリスティーナの世界』実践と、ゴヤ『巨人』実践は、発問が作品の本質を衝いており秀逸である。

しかし、この文献のタイトルにある「分析批評」の手法を美術鑑賞に応用する必要性とその応用の仕方について筆者は疑問を感じた。たとえば、「対比」という概念を用いて作品を分析的に見ていくことが必然性を欠いていたり、その結果としての授業の流れが作品の本質的なところから逸れている場合が多いと思われた。また、授業の展開が過度にゲーム化されたり活動主義に陥っている観も否めない。作品の一部を隠して見せることや、隠した部分についての想像・空想を膨らませておいて後に議論をさせ合理的な理由をつけてつぶさせる点などは、作品や作者および子どもたちへの冒涇とも言え、やってはならない

手法に思える。

授業が過度にゲーム化されたり活動主義に陥る危険性は、「法則化」（向山洋一たちの教育技術法則化運動に対する略称としての「狭義の法則化」と、教育技術のマニュアル化という意味での「広義の法則化」の双方を含む）全体に常にまつわるものである。この点に関しては、里見実が『学校を非学校化する 新しい学びの構図』（太郎次郎社、1994）において具体的かつ明快に指摘している。それは詩の授業に関するもので、「てふてふが一匹韃靼海峡を渡って行った」という一行詩を教材とした向山洋一の授業について、「アクロバットを演ずるつもりでマンガになった」「子どもが詩を読む糸口が断ち切られる」「子どもの読みの萌芽をつぶしてしまう」「子どもの疑問より方式の方が重要なのか」「ここにゲーム化のおとし穴がある」といった小見出しに沿って論じた後に代案を提示している。向山の実践が教師自身による「作品の解釈」とそのための「作品に関する研究」をおざなりにして子どもたちを作品から遠ざかったところで這い回らせているのに対して、里見の代案は作品の背景にある事実と自らの作品分析・作品解釈に基づいた授業案であり、向山実践と比較しなくとも、作品の本質に迫る豊かな授業につながるものである。教師の幅広い教養と教材研究の重要性をあらためて思い知らされる論考である。

いずれにせよ、筆者は岩本実践に「発問による鑑賞学習」の可能性を見たものの、その後、具体的な題材開発をさほど積極的にはおこなってこなかった。具体的に発表したものとしては、ピカソの『ゲルニカ』についての高階秀爾の解釈を基にした「ゲルニカMAP」実践（東山明編『中学校・高校美術科ヒット教材集2 立体造形編』明治図書、1994、所集）のみである。「発問による鑑賞学習題材」の開発に対して今一つ積極的になれなかった理由は、一言で述べるなら、鑑賞学習を教師主導で展開することに対する抵抗感である。鑑賞者と作品との出会いに際して教師が介入することは、程度の差こそあれ、先の「部分隠し実践」にも通ずる不遜な行為に思われたのである。

しかし、まったくの「自由鑑賞」では、子どもたちが獲得するものがほとんど期待できない。作品との大切な出会いを設定しておきながら、「不幸な出会い」となる危険性を排除すると同時に、「何も教えない」「何も学べない」授業になってしまうのである。鑑賞学習を通して教えたいたいことがあるのに教えられない（積極的に教えることをためらってしまう）というジレンマに陥ったまま時を重ねた訳だが、振り返ってみると、ここ1、2年の間に、次の二つの要因が筆者を「発問による鑑賞学習題材」開発へと後押ししてくれたように思う。ひとつは、長いジレンマの中で自ずと出された結論とも言えるもので、「教えたいたいことがあるならば、具体的な授業像を描いてみるしかない」という半ば開き直りのような姿勢である。手をこまねいてみているよりも、具体的な案を提示して、自ら吟味し他の実践者・研究者からの批判を受ける方が建設的・創造的であると考えたのだ。いまひとつは、金子一夫によって提唱されている美術教育論である。優れた美術教育史研究者として著名な氏が、近年、先に挙げた文献の他に、美術教育雑誌等を通じて美術教育のあるべき姿についての見解を大胆かつ明快に述べている。その論旨は、美術教育をもっと知的にそして体系的に教えるべき、というものである。当然、この論に対しては、逆の立場からの反論や中庸を目指す立場からの補足・修正的な意見もあるのだが、日本の美術教育史と現状とを踏まえた上での氏の論には、極論だという理由だけでは捨て置けない一定の説得力がある。氏が狭義の法則化を支持・援用している点について筆者は異論があるが、氏が自身の実践を基に提案している授業方法論および授業案からは、学ぶべき点が多いよ

うに思えるのである。

2 題材例

筆者が学部・大学院の授業や公開講座において実践した中から2題材をまとめておく。発問は①などの丸付き数字で示し、発問に付すコメントは「予想される反応」「回答例」「留意事項」「教師側の解説」等を雑多に含むものである。

(1) 題材例1：ボッティチェリ『春』



図版1：ボッティチェリ（イタリア 1444頃～1510）
『春』（1478年作）
203×314cm、板絵、テンペラ、
フィレンツェ ウフィッツィ美術館所蔵

- ①この作品の実物はどれくらいの大きさだと思いますか？
- ②この絵には、何が描かれていますか？
- ③登場人物は、何名ですか？
- ④さきほど登場『人物』と言いましたが、はたしてこの人たちは人間でしょうか？ なぜ、そう思うのですか？
- ⑤そうです、実はここに描かれているのは神（様）です。どのようなお話しが描かれてい

るのでしょうか？

★あまり時間をとらない。

⑥この絵の主人公（主役）は誰でしょうか？

★着眼点：画面中央やや上に配置。背景の樹のシルエットが彼女を囲むようにアーチ状になっている。

★解説：この絵の題名は『春』（16世紀にヴァザーリが「春をあらわしている」と書いたことから）となっていますが、それまでは『ヴィーナスの治国』と呼ばれていました。やはり、中央のヴィーナスが主人公なのです。

⑦登場人物の配置（並び方、収まり方）を見てください。バラバラではないですね。登場人物をその配置からいくつかのグループに分けるとすればどうなりますか？

★画面右端の男女とその左の女性とを分けるという意見がでるかもしれない。その場合、右から2番目の女性と3番目の女性とが無関係かどうか考えさせる。2番目の女性の口元から出ている花と3番目の女性の衣装の花に着目させる（着目する子どもが出るだろう）。

⑧主人公であるヴィーナスの右側の3人をよく見てみましょう。この3人の名前を紹介します。右からゼフュロス、クロリス、フローラといいます（板書し、メモさせる）。この3人は何をしているのでしょうか？

★解説：クロリスとフローラとは、実は同一人物なのです。

⑨同一人物にしてはずいぶんと違いますね。クロリスとフローラの共通点と違いを具体的に教えてください。

【共通点】衣、花

【違い（差異点）】衣の柄（無地と花柄）、髪の色・飾り、口の花

⑩クロリスは何をしているのでしょうか？

⑪フローラは何をしているのでしょうか？

★フローラが左手で抱えている花と、地面に生えている花との類似性。

★クロリスの口から出ている花と、フローラの衣の模様の花。

⑫この作品の後に描かれた『ヴィーナスの誕生』をよく見てください。『春』の登場人物と似た人がいませんか？

★ほっぺのふくれた人（ゼフュロス）、ヴィーナス

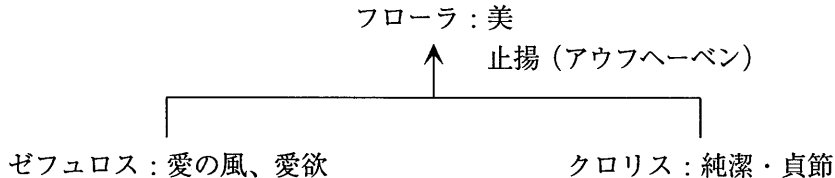
★解説：そうです。ゼフュロスがいますね。いっしょにいるのは彼の妻であり花の神であるフローラです。びっくり！『春』に登場したクロリスはゼフュロスの風（西風、

春の風、愛の風)によってフローラになり、そして彼の妻となったわけです。

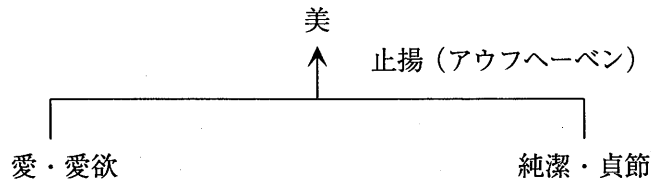
- ⑬画面左側の3人の女性を見てみましょう。これらは三美神で、愛・純潔・美をあらわしています。さて、それぞれどの女性が対応していると思いますか？ その理由は？

★解説：

◎弁証法的図式：【その1】



◎弁証法的図式：【その2】三美神について



- ⑭中央のヴィーナスの上に注目してください。これは、何でしょうか。キューピッドですね。さて、このキューピッドは誰か特定の人をねらっているのでしょうか？

★目隠しに着目させる。

★意見が分かれるだろう。

★解説：

目隠しをしたアモル (キューピッド) = 「官能的な愛」の象徴

目隠しをとったアモル = 「精神の愛」の象徴

(by パノフスキー)

- ⑮矢の先をよく見てください。どうなっていますか？単なる鏃 (矢尻) ですか？

★炎

- ⑯絵の中で、この瞬間、キューピッドの矢が向けられているのは誰ですか？

★三美神の「純潔 (貞節)」

★解説：キューピッドの矢によって、愛の炎が吹き込まれる。

- ⑰左端の男性に着目してください。かれはマーキュリーです。何をしていますのでしょうか？

★杖で雲を払っている。

【発展学習】 テンペラという技法についても触れる。言葉による説明だけでなく、実物の絵の具や教師が描いた小品を用意して見せる。油彩との違い。「みんなが使っ

ている水彩絵の具に近い画材なんだよ」この絵の清々しさ（肉体の表現が生々しくない）の多くはこのテンペラの特性によるのではないか。

【発展学習】絵の修復のエピソード。この絵は数年前表面の褐色の汚れを除去され見違えるような画面になった。修復前、修復後の各々の図版が手に入ればそれを比較してみるとよい。あわせて、その修復でより鮮明に浮き出てきた、足元の草花にも注目させる。ここにはルネサンスの科学的なものの見方も垣間見ることができる。

★解釈はいろいろとあって、「これが正しい」と言える定説はない。

たとえば、ジュリアーノの悲劇的な死とシモネッタ（フィレンツェ最高の美人）の夭折を描いたというロマンティックな解釈も後退している。

（2）題材例2：アンドリュー・ワイエス『クリスティーナの世界』



図版2：アンドリュー・ワイエス（アメリカ 1917～）
『クリスティーナの世界』（1948）
81.9×120.3cm、石膏を塗った板、テンペラ、
MoMA所蔵

①初発の感想を書いてください。

②画面中に何が描かれていますか？ いま問うているのはきわめて物理的なものです。主題や抽象的・心情的なものではありません。画面に描かれていて、目に見えるものを言葉で書いてください。

★発表は、全員を起立させてひとつずつ発表。すべて出尽くした人から着席。

③この女性は何をしているのでしょうか？

④この女性は何を見ているのでしょうか？

⑤この女性の年齢はどれくらいでしょうか？ 何歳前後、何十代、何十代前半・後半など、ある程度幅を持たせた形で結構ですから、予想してみてください。

⑥なぜ、そのくらいの年齢だと思ったのですか？

⑦絵の構成上あるいは構図上、この絵の特徴的な点はこういった点でしょうか？

⑧これらの構図は、どういう効果を持っていますか？つまり、「作者が」「見る人に」「何を」「より強く伝えたくて」そういう構図をとったのでしょうか？

★たとえば、もしも地平線が画面のもっと下にあって、空の面積がこのように（板書）広い構図だったなら、絵から受ける感じがどう変わるか、と考えてみてください。

★解説：ある画集に掲載されている解説を紹介します。

「クリスティーナは画面の草原の上の家に住んでいた実在の女性なのだった。ワイエスは22歳の夏、初めてこの家を訪ね、クリスティーナと知り合った。以後30年にわたって彼女を描き続ける。

クリスティーナは小児マヒで足が動かなかった。弟と二人だけの貧しい暮らしだ。丘の上の小さな世界を離れる機会はめったになかった。」

（『世界名画の旅1』朝日新聞社、1985）

★解説：この絵の特徴のひとつは、「写真みたい」ということでしょう。ワイエスはアメリカの農村をモチーフに多くの絵を描いています。そのどれもがとても美しい。だから、ワイエスの作品を見た人はだれもがこの美しい風景を見たいと思い、多くの人がこの村を訪れる。しかし、ワイエスの絵の様な美しさはどこにもないのだそうです。したがって、ワイエスの作品は「写真のようだ」が実はワイエスの心の中の世界、つまり「心象風景」だと言えるのではないのでしょうか。この『クリスティーナの世界』もまたワイエスの心象風景なのです。実際にワイエスは、クリスティーナと風景とを合成してこの作品をつくったのです。

★だから、みなさん一人一人の読みをできるだけ損なわないような展開を考えたつもりですが、いかがだったでしょうか。

★アンナ・クリスティーナ・オルソンをモチーフに、ワイエスは他にも作品を描いています。顔が大きく描かれているものもあります。しかし、今回はあえて紹介しません。彼女が後ろ姿で描かれていることによって広がるイメージーションを大切にしたいと思います。機会があれば、ワイエスの他の作品をご覧ください。

(3) 反省・補足

以上2題材とも「作品をじっくりと見させること」を主眼として構成してみた。われわれは一定の経験とトレーニングを積まない限り、鑑賞対象である芸術作品をじっくりと味わったり分析したりしないしできない。絵画作品の場合、まず作品全体の感じを味わいつかんだ後で、「何が」「いかに」描かれているかを「じっくりと見ること」がより深い理解・鑑賞に不可欠である。今回提案した2題材における発問も「じっくりと見させること」をねらいとして考えたものであり、余計なことは極力問わないようにしたつもりである。また、受講者個々人の感想や解釈を大切にしながら、解説においては作品の持つ事実とある程度確定した解釈の提示にとどめたつもりである。受講者の反応を見ると、従来漫然と見ていた作品を、発問によって、じっくりと見て、その意味を探り、知ることができたようである。

ただし、教材(作品)によって、発問による展開の難易度に幅があるように思う。抽象画や抽象表現主義、あるいは具象画でもフランシス・ベーコンの作品などは、効果的な発問が質・量ともに限られてくる。それでもアメリカ・アレナスなどは、抽象画をはじめとしたいわゆる現代美術作品についても、実に巧みな発問を投げかけ鑑賞者とのトークを成立させている。³⁾やはり授業者側の素養と姿勢次第なのだろうか。今後の自己の課題である。

なお、上述した2題材とも大学生や一般の大人を対象として試みたものであるため、子どもたちを対象とするには言葉づかいや解説が難しかったり専門的だったりする箇所がある。また、いずれの題材においても、実践においては、A4判カラーコピーによる図版を受講生全員に配付するとともに、参加者全員で確認できるようモニターやプロジェクターによる図版提示もおこなった。小・中学校などでの実践には、本案をあくまでも参考・たたき台として、指導対象年齢等、実態にあわせて創造的にアレンジしていただきたい。

おわりに

今回は対象作品がひとつの場合を2題材提案した。この他にも、2作品を比較対照提示して鑑賞させた実践も2題材ほどすでにおこなっているので、検証・改善をはかりながら別の機会に提案していきたい。

最後に、これらはあくまでも筆者の現時点での作品に対する理解・解釈に基づいての展開例である。まだまだ勉強不足のため、事実情報に関する間違いや解釈の不適当な部分があるかもしれない。ご意見・ご批判いただければ幸いである。

今後とも、このような具体的な実践をもとにした交流や意見交換を、校種を越えておこなっていきたい。

註

- 1) 金子一夫『美術科教育の方法論と歴史』中央公論美術出版社、1998、p.74
- 2) 1998年度日本芸術教授学研究会(1998年10月10日、11日に大阪教育大学において開催)における金芝均先生(韓国・湖原大学校)の研究発表「『オープンエデュケーション』における図画工作科の授業 ―図工科と国語科が合科された授業―」。
- 3) ビデオ『なぜ、これがアートなの?』『なぜ、これがアートなの?Ⅱ』淡交社