

美術鑑賞教育における実践的共同研究について

吉 川 登*

An Essay on Collaboration in Research in Art Appreciation

Noboru YOSHIKAWA

1 鑑賞学と鑑賞学実践研究

大学で行われる美術理論に関する授業—「美術概論」や「美術史」—は、一般的な美術研究の体系に基づくものであり、通常そのような授業は、美術研究によって得られた成果—知識と方法論—を解説するという形態で進められる。美術研究が「美術の」研究である限り、こうした授業形態は普遍性を持っており、その有効性は誰も否定できないだろう。しかし、教育学部の授業としては、それだけでは十分であるとはいえない。なぜなら、教育学部での授業が「学校現場での有効な対応」を念頭において構成されねばならないものである限り、美術研究に関する授業においても必然的に実践的な在り方が要求されるからである。「美術概論」や「美術史」には、学校現場で要求される「鑑賞」の視点が欠けている。「鑑賞」の視点とは、鑑賞者（児童・生徒）の能動的な鑑賞行為に基盤を置く考え方であり、そこで重視されるのは、獲得された知識量ではなく、鑑賞の過程で遂行される推論的思考である。このように、「鑑賞」の視点を前面に出した、美術に関する理論研究の部門が必然的に要請されることになるが、われわれはそれを「鑑賞学」と呼んでいる。

鑑賞学とは、一般的な美術研究の体系から得られた知見を「鑑賞」の視点から再構成することによって、美術鑑賞の理論を構築する研究活動である。鑑賞学が机上の理論に終わらないためには、学校現場での実践によってその有効性が不断に検証されねばならない。したがって、鑑賞学の理論研究はより具体的な授業研究・教材研究へと結実しなければならない、ということになる。鑑賞学に基づいた授業研究・教材研究を、われわれは「鑑賞学実践研究」と呼んでいる。この「鑑賞学実践研究」において初めて、大学教員と学校教員との連携が必要となるのである。

2 大学教員と学校教員との連携・共同研究

筆者が現在行っている「鑑賞学実践研究」の手順は以下のようなものである。

- (1) 鑑賞教育に関して、大学教員と学校教員が理論的枠組みを共有する。しっかりした理論的枠組みがない場合や、共同研究のメンバーが同じ理念を共有していない場合には、共同研究は成立しないだろう。本研究の場合、理論的枠組みは、筆者による一連の鑑賞学研究、とりわけ論文「行為としての鑑賞—鑑賞学の序章としての鑑賞行為の分析—」（注1）によって与えられる。
- (2) 授業を行う学年等を考慮し、その学年に相応しい鑑賞の題材を選定する。この段階で、学校教員は大学を訪問し、題材の選定に関して大学教員の指導・助言を受けると共に、現場の状況を踏まえて題材選定に関する見解を述べる。この意見交換において、大学が所蔵する豊富な図版・資料・文献が有効に機能することになる。このようにして、理論的枠組みに基づいて、学校現場での実状に合うと判断された「鑑賞課題作品」が選定されることになる。
- (3) 授業の組み立てについて協議する。鑑賞学が設定する理論的枠組みに沿って、「見る」「知る」「考える」という鑑賞行為（注2）がバランスよく配分されるような授業構成にする。この段階での検討は、大学教員と学校教員との間で極めて綿密に行われる。授業の各レベルで達成すべき目標を設定し、授業の流れ全体のシナリオを描き、児童・生徒の出方や反応を予測し、児童・生徒が自力で結論を出すに至るための数々のヒントを用意する等の作業を行うのである。この段階で、ワークシート、カラーコピー、授業計画案、補助的資料、板書計画案、写真撮影機材等が準備されることになる。
- (4) 授業を行う。学校教員は担当する学年の教室にて授業を行う。この段階での活動は、原則として、

* 熊本大学教育学部

学校教員のみによるものであるが、必要に応じて大学教員が授業に参加・参観する。

- (5) 授業結果を纏める。学校教員は、授業内容を文書・画像・資料等によってまとめ、纏められた授業内容の分析を大学教員と共にを行う。この段階でのコミュニケーションは、Eメールと面談の両方を用いて行われる。
- (6) 以上の成果を論文形式にまとめ、「鑑賞学実践研究」として文書化する。文書化された「鑑賞学実践研究」は誰でも即座に授業で用いることが可能であるよう配慮している。

3 鑑賞学が考える鑑賞教育によって 培われる能力

鑑賞学では、鑑賞教育によって培われる能力を次のように規定している（注3）。

- (1) 「見る」能力
 - ・画像を見て、気付いたことや自分の受けた印象を、表明・記述できる。
 - ・画像を見て、様々な形態的特徴を的確に表明・記述できる。
 - ・画像の全体印象と細部の特徴の観察とを正確に関係付けて画像を見、その結果を的確に表明・記述できる。

この段階で培われる能力は、「対象観察能力」「要素識別能力」「感受性」「集中力」「忍耐力」「問題発見能力」である。
- (2) 「知る」能力
 - ・画像やその発信者（作者等）について、知っていることを表明・記述できる。
 - ・画像やその発信者（作者等）について、分からないことを調べることができる。
 - ・画像を十分に鑑賞するために、それに関連する他の多数の画像を知っている。

この段階で培われる能力は、「情報収集能力」「情報選択能力」「画像記憶力」である。
- (3) 「考える」能力
 - ・「見る」「知る」の段階で得られたデータをもとにして、画像のとりうる複数の「意味」を解説・解釈し、これを的確に表明・記述できる。
 - ・多数の解釈形について論評・批判できる。
 - ・自分の解釈形の弱点を知り、問題点を指摘できる。

この段階で培われる能力は、「情報編集能力」「問題設定能力」「論理構築能力」「批判能力」「危機管理能力」である。

そして、「見る」「知る」「考える」の総ての段階にわたって培われる能力は、「言語表現能力」

である。

4 鑑賞学における鑑賞教育の系統性

鑑賞学の実践は「見る」「知る」「考える」という三つの鑑賞行為の有機的連関によって構成される（注4）。いかなる発達段階といえども、鑑賞活動を開始するや否や、この三つの行為が関わってくる。しかしそうは言っても、どの発達段階でどの行為に重点が置かれるべきかということは、認識しておかねばならない。

一般に、小学校段階においては、「見ること」に重点が置かれなければならない。「見ること」は基盤的で基本的な行為であるから、この能力は小学校段階でしっかり定着させておかねばならない。これに対し、中学校段階では、「知ること」に重心を移動する必要がある。なぜなら、この段階の生徒は知的好奇心に満ちており、知識を増やすこと自体に快を感じる傾向があるからである。この段階では、美術に関する基盤的で常識的な知識（教養として誰もが知っておくべき名画等）を盛り込んだ授業構成が望ましいだろう。一方、高校生段階においては、「考えること」を主体とした授業展開を目指すべきだろう。受験勉強で知識に飽食している高校生は、知識それ自体に関心を示すことは少ない。彼らの関心は「何故か」ということに注がれる。したがって、「イメージを用いる思考」を授業構成の核としなければならない。そのためには、鑑賞課題作品に対する深い読みと洞察が、あらかじめ教師の側でなされていなければならない。

以上のような系統性の大枠の中で、さらに各発達段階における系統性の細目が示されねばならないが、本稿では、紙幅の都合上、小学校段階における細目についてののみ、以下に示したい。

- (1) 小学校低学年：「見る」段階への導入としての「鑑賞遊び」を行う。遊びを通して画像に馴染み、画像に対する児童の抵抗感を取り除く。水泳を教える前に水に馴染ませるようなものである。
- (2) 小学校中学年：「見る」段階に重点を置き、「見る」から直ちに「考える」へと移行する。「見る」から「考える」という流れである。ここでの「考える」ための情報源は、児童の実生活から得られた知識に限定される。主眼点は「見ること」を充実させることにあり、原則として画像に関する知識を与える必要はない。
- (3) 小学校高学年：最小限の「知る」段階の導入を行うことによって、「見る」「知る」「考える」の一連の鑑賞行為により鑑賞を行う。画像について

「考える」ことを促進させるような適切な量の知識を、精選して与える。

5 鑑賞学実践研究事例—ティツィアーノ作『三世代の寓意』—について

「鑑賞学実践研究」の一例を以下に挙げる。2000年度の課題として、ティツィアーノの『三世代の寓意』という作品を選定し、小学校中学年向き（4年生）の教材研究・授業実践を行った（注5）。

本鑑賞授業では、「見ること」に主軸が置かれ、そこから「考えること」へと無理なく展開するという鑑賞過程を設定している。題材の選定と発問・指示の内容は、この基本方針に即して決定される。すなわち、題材は、小学校中学年の児童の好奇心を刺激するような作品、熱心な観察に耐えるに十分な視覚的情報量を持っている作品が選定される必要がある。また、発問や指示は、「見ること」への集中、想像力と推論による「考えること」への展開を促すようなものでなければならない。

授業展開は以下のようにして行われた。

- ①作品について何の説明もなく、作品のカラーコピーを各児童に配布する。
- ②発問1：この絵を見て、感じたこと・気がついたこと・疑問に思ったことを書きましょう。（ワークシートに書かせる）。補助的発問として、「全体的にどんな感じですか」（全体印象を問う）および「気になる部分はどこですか」（細部の観察を促す）という問いかけを行う。
全体印象：「不思議な絵だ」「のんびりとした感じがする」「なんとなく暗い感じ」などの反応がある。（以下同様）
画面右：「二人の赤ちゃんと一人の天使がいる」「途中で切れている枯木がある」「天使は何をやっているのだろう」
画面中央：「後ろのおじいさんは何をしているのか」「なぜドクロをもっているのか」「老人がピンクの服を着ているのが気になる」
画面左：「女の人が縦笛を二つ持っているのはなぜだろう」「男の人が裸なのが気になる」「この若者は一体誰だろう」「一人は裸で、一人は服を着ているのはなぜだろう」
- ③発問2：この絵を見て、次のことについて考えましょう。
A「画面左の男の人に女の人とはどんなことを語りかけているのでしょうか」—これに対する反応：「私と一緒に笛を吹こうよ」「元気出して！」「目がさめた？」
B「若い男の人は今どんなことを考えているので

しょう。この人の言葉で考えてみましょう」—これに対する反応：「いいよ、一緒に吹こう」「起こしてくれてありがとう」「きみのおかげで元気になれるそうだ」「愛してるよ」

C「天使は木に手をついて何をやっているのでしょうか。また、赤ちゃんは何を考えているのでしょうか」—これに対する反応：「天使は飛ぼうとしている」「天使は枯木を生き返らせようとしている」「赤ちゃんは気持ちよさそう」

D「後ろの老人は何をやっているのでしょうか。また、どんなことを考えているのでしょうか」—これに対する反応：「大切な人をなくし、思い出をかみしめている」「悲しそうな表情をしている」「さびしそうだ」

④指示1：この作品の題名について説明しますので聞いてください。

ここで初めて、作品の題名「三世代の寓意」を明らかにし、以下のような簡単な説明をする。

「三世代」とは人の一生の三つの時代のことであり、「寓意」とは正義や希望などの観念を人物の姿で表したものである。

⑤この指示1によって、ほとんどの児童は、この作品の三つの部分が「人生の三世代」に相当することに思い至り、画面の三つの部分を関連させて考えるようになる。そこから、生命の循環というイメージが生じてくる。

⑥発問3：見たことと知ったことを考え合わせて、この絵に対するあなたの考えをまとめましょう。—これに対する反応：「ここに描かれているものは命そのものだ」「人間は生まれて、成長して、死んで、また生まれ変わる」「命は終わらない、つながるんだ」「人生には楽しいことも苦しいこともある」

⑦指示2：今日の学習の感想を書きましょう。一多様な感想。

以下、この作品に関する一般的な見解を踏まえて、作品解釈を行いたい（注6）。

ティツィアーノの『三世代の寓意』の特徴は、理想郷的な自然の中で人生の三つの時代（幼年・青春・老年）が循環的に配置されており、特に青春の段階一ひととき大きく描かれている—に力点が置かれていることである。「青春」は死を暗示する二つの領域—頭骸骨（老年）と枯木（幼年）—に挟まれて、やや悲劇的な暗示を含んで表現されている（児童の反応：「暗い感じがする」）。画面の左右は明らかに対比されている。枯木と茂った木、砂地と草地、眠りと目覚め、（手にしているものとして）頭骸骨と笛、が対比的なモチーフと



ティツィアーノ「三世代の寓意」1512年頃。スコットランド：国立美術館

考えられる。前者は死、後者は生の記号であり、生のただ中に置かれている「青春」は、端的に「愛」を表現している（児童の反応：「愛してるよ」）。パノフスキーによれば、男性に笛を差し出す女性はデュエット—愛し合うということを含意する一を申し込んでおり（児童の反応：「一緒に吹こうよ」）、女性の頭部のミルテの花飾りは結婚を意味する（注7）。画面全体に亘って、デュエットを構成する「2」という数が支配している。すなわち、幼児、若者たち、女性が持つ笛、頭骸骨、枯木はすべて二つ一組で表現されている。愛し合う事を含意する「2」という数が生と死の二つの領域を貫き、循環するのである。二人の幼児は成長して愛し合う男女となり（眠りからの覚醒）、男女は死して骸骨となり、再生して眠る幼児となる、という「循環の物語」が作成できるかも知れない。この「命の循環」（児童の反応：「命は終わらない、つながるんだ」）において、連続と非連続の視点が導入されているように思われる。連続の要素としては、女性の衣服の「赤」（情熱を含意）が老人の衣服の「ピンク」へと褪色—おそらく時間経過を含意する—していること（児童の反応：老人のピンクの服が気になる）、老年の「頭骸骨」と幼年の「眠り」が隣接させられていることが指摘しうる。一方、非連続の要素は、画面の左右を分ける画面中央の開いた空間、および枯木が倒れてくるのを防いでいる天使の表現に見られる。この天使は、おそらく、隣接する死と眠りの間に境界を設定する守護天使として画面に登場し、こうすることによって人生の出発点を明示

しようとしているのであろう。

6 結語

上記のような一般的な作品解釈と児童の回答とを比べてみると、大筋において両者の違いはないように感じられる。児童は何の知識もなく、ただひたすら「見る」ことに徹することによって、作品が提示するある一定の意味作用を大筋において掴んでいるのである。このことは、美術鑑賞において、いかに「見ること」が基本的なことであるかを確認させてくれる。美術鑑賞における思考は、イメージの中で、イメージを用いて行われるものであり、「見ること」という感覚的な領域から遊離することなく遂行されるものなのである。

注

- 1 吉川 登、行為としての鑑賞—鑑賞学の序章としての鑑賞行為の分析—、大学美術教育学会誌、第25号、1993年。
- 2 同上、41～48頁。
- 3 吉川 登、鑑賞学に関する指導事例、教員養成系大学・学部における美術教育の課題と展望—第二次報告書一、日本教育大学協会全国美術部門・新教育課程検討特別委員会、39～40頁、1997年。
- 4 吉川 登・榎木千佳、鑑賞学実践研究5—カラヴァッジョ作「聖マタイの召命」—、2003年刊行予定。
- 5 吉川 登・野上雅志、鑑賞学実践研究1—ティツィアーノ作「三世代の寓意」—、熊本大学教育学部紀要、第50号、人文科学、143～153頁、2000年。
- 6 Harald E. Wethey, Titian, The Mythological & Historical Paintings, London 1975.

Erwin Panofsky, Problems in Titian, Mostly Iconographic,
New York 1969.

Theodor Hetzer, Tizian, Geschichte seiner Farbe, Frankfurt
1935.

Francesco Valcanover, Il Classicismo Cromatico di Tiziano,

in : Rudolfo Pallucchini, Tiziano e il Manierismo Europeo,
Venezia 1978.

David Rosand, Titian, New York 1978.

7 Panofsky, *ibid.*, pp.94~96.