熊大教育実践研究　第23号，１－９，2006

鑑賞学実践研究13 — ホアン・ミロ作《耕地》—

吉川　登・野上雅志*

Case Studies in the Science of Appreciation of Art 13 — Joan Miro's "Ploughed Earth" —

Noboru YOSHIKAWA and Masashi NOGAMI

Abstract

This case study is undertaken as one of the practical researches in art appreciation for the primary school children. In this study, we selected as a subject of art appreciation Joan Miro's "Ploughed Earth" which is well-known as the first abstract art work ever executed by Miro. The main theme of this practice of art appreciation is placed on the birth of abstract forms in Miro's art. In order to make this issue clear, we present two more works by Miro to children who will form their own conclusions by means of comparing and interpreting these three works.

First, children have a careful look of the details of "Ploughed Earth", and find some characteristic motifs. Secondly, they compare "Ploughed Earth" with "The Farmhouse:Mont-roig" to find the relevance and distinction between two works. Thirdly, children are showed a third work "Kitchen Garden with Donkey" and given an information about the painted place which is a peculiarity common to three works. Fourthly, children compare three works and find great change in motifs in "Ploughed Earth". Lastly, children think about the reason and meaning of this great change of forms from naturalistic to abstract ones.

Key Words：Joan Miro, abstraction, change of forms, Mont-roig

1　はじめに

本実践研究は，「鑑賞学実践研究８—ホアン・ミロ作《農園：モンロチ》—」(注1)の言わば続編をなすものである．前回の実践研究「農園：モンロチ」では，ミロの豊穣な「抽象の祝祭」が開始される直前の時期に焦点が当てられたが，今回の実践研究では，ミロの最初の抽象的世界への，大胆極まりない入場そのものが主題化される．

ミロの芸術的生涯において，《耕地》(1923～24)（図１）は画期的な作品である．ミロはこの作品において，現実的世界から抽象的世界へと想像力の重心を大胆に移動させた．この絵には，われわれが現実の世界で見出せるものは何一つない．鋭い鋭角的な形態，規則的な模様のような曲線・直線，奇妙な生き物たち，海とも砂漠とも知れぬ抽象的な風景，図式的な形態に変形された樹木や植物，昼と夜・闇と光の同時共存による現実的時間の攪乱，大小の比例関係の破壊，画面全体を覆う平面的な傾向—われわれの目に飛び込んでくるものを挙示すれば，大略このようになるだろう．そこに見られるのは紛れもなく，力強く斬新な抽象のエネルギーの豊穣さである．それらの抽象的形態は，魂を吹き込まれた記号のように，非現実的であると同時に生命的なのである．これらの魔性の形態の一つ一つ，さらにその細部を観察すること自体，鑑賞者にある種魔術的な喜びを与えることであろう．

したがって，本実践研究授業では，まず，鑑賞者の児童に，この絵の細部を心行くまで観察してもらうことにした．この種の作品は，ただ観察することに徹するだけで十分な鑑賞の喜びと満足感を与えてくれるものだ．しかし，本実践研究授業のテーマはそこにあるのではない．

《耕地》の示す抽象的世界は，抽象的でありながら，現実世界との接点，自然的世界の痕跡をふんだんに示している．このことは，この作品がある現実的・自然的場面の表象から出発し，そこから抽象化の過程を経て生まれたものである，ということを暗に示すものだ．《耕地》に見られる，抽象化された「樹木」「動物」「大地」「鳥」「虫」「蜘蛛」「家屋」

* 熊本県西原村立　山西小学校教諭

といったモチーフは，タイトルの「耕地」とともに，ミロの先行する作品を想起させずにはおかない．すなわち，《農園：モンロチ》(1921～22)（図２）である．《耕地》は《農園：モンロチ》を前提にして生まれたのである．「鑑賞学実践研究８—ホアン・ミロ《農園：モンロチ》—」ですでに述べたように，《農園：モンロチ》は，独自な抽象画へと飛躍する直前に，画家が自身の創造の根源である自然という故郷に立ち戻ることによって自己を回復する儀式のような作品であった．《農園：モンロチ》の制作過程は重要である．すなわち，その作品はモンロチという自然に溢れた地元で制作を開始したのだが，最終的に完成されたのは都会（パリ）であった，ということである(注2)．このことによって，《農園：モンロチ》は，自然観察に基づきながらも想像力の自由に導かれた独特の画面となったのである．そして，この，想像力の介入による自由をさらに大胆に推し進めたものが《耕地》なのである．本実践研究のテーマは，これら二つの作品間の「関係」にある．すなわち，《農園：モンロチ》から《耕地》へのイメージの変貌と抽象化の過程の考察を通してミロの芸術における抽象画の誕生の本質を探ること，これが本実践研究授業のテーマである．

イメージの変貌と抽象化の過程を，まさしくプロセスとして，一連の時系列的関連性の中で理解するためには，二つの作品のみの対比的鑑賞に留まっていては説得性に欠けることであろう．そこで，第三の作品を加えることにした．すなわち，《ロバのいる菜園》(1918)（図３）である．このことにより，《ロバのいる菜園》から《農園：モンロチ》へ，そしてさらに《耕地》へ，という流れが明瞭に見えてくるに違いない．これら三つの作品は総て「モンロチ」という特定の場所と結び付いており，複数のモチーフを共有している．異なるのは想像性と抽象性の度合いである．《ロバのいる菜園》はモンロチで自然を前にして制作・完成された．したがってそれは，自然の物理的・場所的現実性に密着した濃密な対象描写を示す．一方，《農園：モンロチ》はすでに述べたように，モンロチで制作を開始され，パリで完成された．自然の圧倒的現前から解放されたその作品は，自然の現実的観察の痕跡と自由な想像の組み合わせを示す稀有な創造物となった．そして《耕地》は，パリで制作・完成され，モンロチという場所は記憶と想像の空間の中で自在な変形・解体・抽象化に委ねられたのである．

本実践研究はミロの《耕地》を鑑賞課題作品とし，上述のようなテーマを設定し，小学校高学年向きの鑑賞教材として活用できることに配慮しつつ，授業実践を展開しその成果を分析・検討したものである．

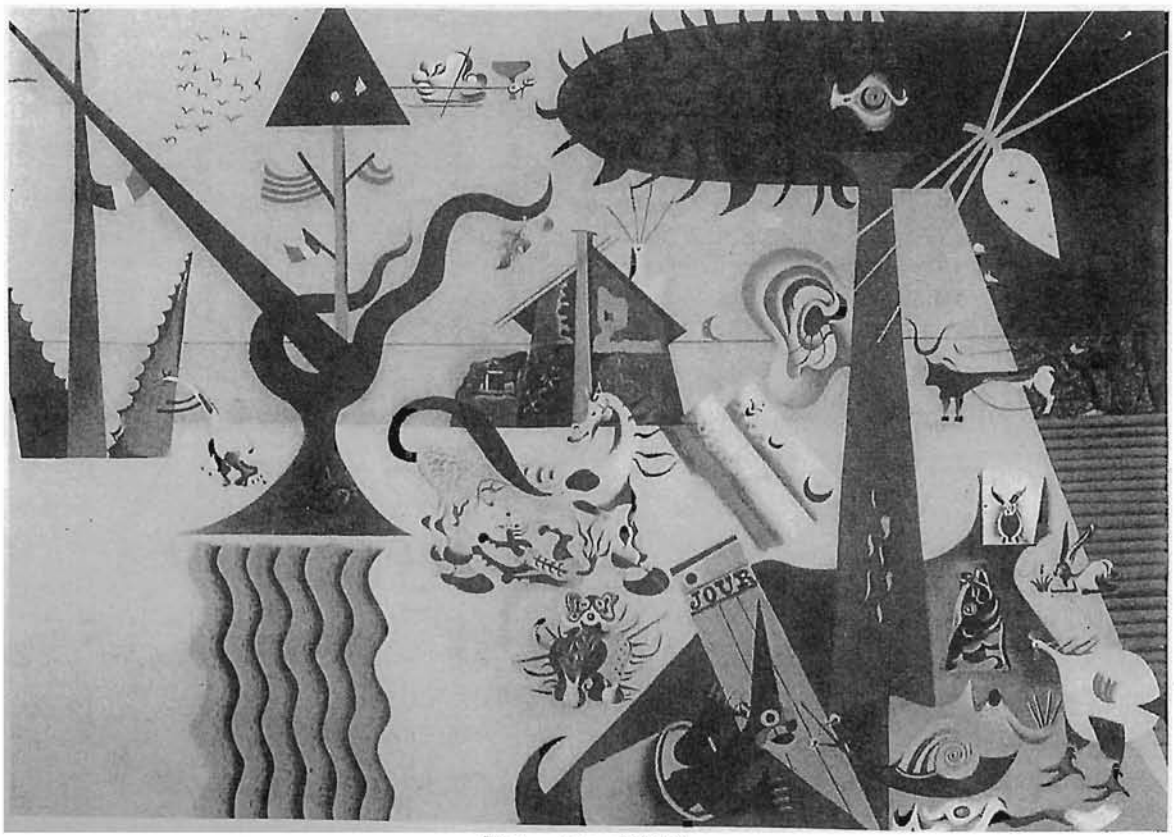


図１　ミロ《耕地》

2　本研究授業実践における鑑賞授業の展開

鑑賞学実践研究の設定する鑑賞行為の諸段階を軸に，本授業実践の流れを略述すると以下のようになる．

(1) 「見る」段階：鑑賞課題作品《耕地》を見せて，画面の全体および画面内の様々なモチーフを丁寧に観察させる．観察の中で，特に「気になるもの」や「不思議に思うもの」を探し出して，適宜意見を述べさせ，ワークシートに記入させる．ここでの発問は「この絵にはどんなものが描いてあるでしょう．気になるものがありますか」（発問１）である．

(2) 「見る」段階：《耕地》と《農園：モンロチ》を比較させる．まず，両者の共通点を見つけるように促すことによって，両作品の関連性に気付かせる．次に，両作品の相違点について検討させることにより，《農園：モンロチ》から《耕地》への飛躍について気付かせる．ここでの発問は「もう一つの作品と見比べてみましょう．同じようなものが描かれていないでしょうか」（発問２）である．

(3) 「知る」段階：第三の作品《ロバのいる菜園》を出し，それが《耕地》および《農園：モンロチ》と同じ土地を描いたものであることを告げる．「これら三点の作品は総て同じ土地，モンロチを描いたものです」（この指示は発問３に含まれる）．描写対象・場所の共通性に関する情報を与えることによって，それらの画面の相違性の印象がさらに際立つことになる．

(4) 「見る」段階＋「考える」段階：三作品を並べて観察させ，三点に共通して描かれているものと，その中で最も変化の大きいものに注目させる．ここでの発問は，「三作品に共通して描かれているものは何でしょうか．また，それらの内で，最も変化の大きなものは何でしょうか」（発問３）である．この段階でようやく，本実践研究のテーマの本質に触れることになる．

(5) 「考える」段階：《ロバのいる菜園》から《農園：モンロチ》へ，さらに《耕地》にいたる画像の変貌の意味を考えさせる．教師の側で一定の解釈を披瀝したり仄めかしたりするのではなく，子供なりの論理構築を行わせる．ここでの発問は「なぜこの三作品で，描かれたものがこのように大きく変化したのでしょうか．作者が形をこのように変化させたのはなぜでしょうか．ものの形を変えることにどんな意味があるのでしょうか．あなたなりの考えを書いてください」（発問４）である．

以上の諸段階を通過して行われる本授業実践は，児童の観察力・感受性・想像力・推論による思考力・比較対照による思考力・論理構築力を活性化させることになろう．

3　授業実践－ホアン・ミロ作《耕地》－

本実践の日時等のデータに関する詳細は以下の通りである．

日　時：平成17年９月28日
場　所：熊本県阿蘇郡西原村立山西小学校５年教室
児童数：男子14名，女子12名（５年生）

独立して行う名画の鑑賞は，４年次に２回，５年次１学期に１回経験している．その中でミロの《農園：モンロチ》は４年次に視覚分析をした経験がある．

また掲載する児童の意見・感想等は，授業中の児童の発言や授業終了後，ワークシートに書かれてあった事を集約したものである．複数回答で一人一人の児童が様々な意見を述べているので，重複する意見もあったが，主な意見を集約して掲載した．また集約したものに対し，筆者は授業者および鑑賞学実践者の視点から分析を加えた．

(1) 題材について
～ホアン・ミロ作《耕地》

小学校も高学年ともなれば作品を視覚的に分析し，作品に関する情報と考え合わせて初歩的な作品解釈ができるようになる．生活経験も増え，言語表現能力も向上するので，人間の思考や感情を言葉で言い表すことができるようになるからである．

ホアン・ミロは《農園：モンロチ》を境にそれまでの具象絵画からものの形態を思い切ってデフォルメした絵画へと作風を変化させる．この変化の前後で，同じ対象物を描いた絵が一枚ずつ存在する．《ロバのいる菜園》と《耕地》である．三点はどれも農場の風景を描いてはいるが，見たものをほぼ写実的に描いた《ロバのいる菜園》と形態のデフォルメ・省略が入って来はじめた《農園：モンロチ》，さらに形態の抽象化が進んだ《耕地》では表現方法に大きな違いが見受けられる．そして三点の変化を分析することで，ミロの抽象化への変化の足跡をたどることができる．

そしてミロの作風の変化を視覚的にとらえることで，ミロの絵に対する考え方とその変容を推論することができる．この推論をしていく中で児童の思考力は高められると考える．

(2) 指導にあたっての具体的な手だて

① 学習過程は「見る」「知る」「考える」の三段

階とする.

② 《耕地》に関して発問を中心にした画像分析を行い，作品の細部にわたり分析させる．本作品には，たくさんのモチーフが集積されているので一つ一つを丁寧に分析させ，発表させる.

③ 《耕地》に関係ある作品ということで《農園：モンロチ》《ロバのいる菜園》を出し，三点が描かれた時間的順序を情報として与える.

④ 視覚分析の結果と，知り得た情報を合わせて考えることで，作者ミロが描き方を変えたのはなぜなのか推理させる.

⑤ 児童が作品の細部まで見渡せるように，二人に一枚の割合で対象作品の図版を配布する.

⑥ 児童が考えをまとめやすいようにワークシートを工夫する.

⑦ 児童一人一人の指導補助簿を作成し，児童がどの程度目標に到達できたかを推し量る材料にする．また児童に自己評価表による４段階の自己評価をさせたり感想を書かせたりし，授業中のワークシートや指導補助簿とつきあわせることによってどれだけ内容が理解できたか，意欲的に参加できたかを探る.

⑶ 授業の実際

発問１

今日はこの作品を鑑賞します．この作品には，どんなものが描いてあるでしょう.

○ここでは作品に描かれている物を自分なりに探す活動を行わせた．特に気になる物に焦点を当てさせた．各モチーフを自分なりに分析した意見が多数出ている．(%) は全回答中の割合を示す.

中央のロバについて書いた回答

① 馬の形に牛みたいな模様の動物がいる．３名

② 馬とシマウマが合体しているように見える．２名

背景の小屋や畑について書いた回答

③ 画面の右と左では昼と夜のような違いがある．７名

④ 背景の線は水平線では？夕暮れの海なのかな？ ５名

⑤ 人間が全くいない． ３名

⑥ 時計台の下から川のようなものが流れている．２名

⑦ 動物と虫のような物の後ろに一軒だけ家が見える． １名

⑧ 畑がフランスの国旗みたい． １名

⑨ 時計台のような三角の棒から風見鶏のような物が出ている． １名

⑩ 国旗のような物が棒から出ている． １名

⑪ 現実にはない形ばかり． １名

木について書いた回答

⑫ 木の幹に耳のような物が生えている．葉に目がある． ９名

⑬ 人参のような木の実がある． ２名

画面右の様々な生物などに注目して書いた回答

⑭ 見たこともない動物たちばかり．奇妙だ．実際にはいない． 12名

⑮ 魚が土の中から顔を出している． ３名

⑯ 虫のようなものやカタツムリみたいなものがいる． ２名

⑰ この動物たちは全部家畜ではなかろうか？ １名

⑱ 鶏のような鳥が見えるけど，余り進化していないようだ． １名

⑲ とげがいっぱい出た犬がいる． １名

⑳ ここに描かれているのは進化した未来の動物では？ １名

(発問１に対する回答の分析)

・画面右側の「目と耳のある木」に注目した児童が多い．(回答⑫15.3%)

・「見たこともない動物達」に注目した回答が多い（回答⑭⑮⑯⑰⑱⑲⑳35.6%）が，中には「これは家畜では？」という回答も見受けられた.

・「画面の右と左では昼と夜のような違いがある」と，背景の奇妙さに気がついた児童も多かった．(回答③④⑤20.3%)

・動物の中では「馬」に注目した回答があった．そして「模様が奇妙だ」とした回答があった．(回答①②8.5%)

発問２

一つの作品と見比べてみましょう．同じようなものは描かれてないでしょうか？

○ここでは《耕地》より前に描かれた《農園：モンロチ》と比較鑑賞させた．そして共通するものはないか，探させた．ただし，二作品の違いを見つけた意見も大切にした.

共通するもの

① 二つとも動物が多い． ５名

② 畑（川）のような波状のものがある． ４名

③ 形は違うけど同じ場所にカタツムリがいる． ３名

④ 家（小屋）がある． ２名

⑤ 大きな木の葉っぱの形が似ている． ２名

⑥ 両方とも日が照っている． １名

⑦　全体の風景が何となくにている．　1名
⑧　土に埋まっている物や虫がいる．　1名
⑨　二つの場所とも農家だと思う．　1名

二作品の相違点

⑩　《農園：モンロチ》は朝の絵で，《耕地》は夕方と夜の絵．　5名
⑪　《耕地》は《農園：モンロチ》の裏の世界（反対側から見た世界）じゃないだろうか．　4名
⑫　二つの絵はつながると思う．《農園：モンロチ》の未来の絵が《耕地》だ．　3名
⑬　片方の絵（《耕地》）は夜が描かれている．　3名
⑭　《農園：モンロチ》は人工物，《耕地》は自然物が多い．　2名
⑮　《耕地》は動物が放し飼いにされているけれども，《農園：モンロチ》は動物が檻の中に入れられている．　1名
⑯　太陽の向きが違う．　1名
⑰　《耕地》は騒がしいけれど，《農園：モンロチ》は静かだ．　1名
⑱　動物の形が《農園：モンロチ》から《耕地》では変化している．　1名
⑲　《農園：モンロチ》は人間がいるけど，《耕地》は人間がいない．　1名

（発問2に対する回答の分析）

・二作品はつながっており，《農園：モンロチ》から《耕地》へと進化した，という見方をした児童がいた．
・《耕地》は《農園：モンロチ》の裏の世界（反対側から見た世界），とした回答があった．（回答⑪9.5%）その根拠として「家が反対」という見方をあげている．
・共通点として，不可解な動物や奇妙な形のカタツムリなどの生物をあげた回答があった．
・相違点の中でも時間に着目した回答が多い．（回答⑩⑫⑯⑱23.8%）その中で朝～昼～夕方～夜という流れを思い浮かべた児童が多かった．
・児童の回答では共通点よりも相違点を発見したものの方がわずかながら多かった．　(52.4%)

発問3

この三点の作品は全部同じ土地を描いたものです．三点に共通して描かれているもののうちで最も変化の大きいものは何でしょうか．

・三点に共通して描かれているものは何でしょうか．
・最も変化の大きいものは何でしょうか．

○ ここではさらにもう一枚の絵《ロバのいる菜園》を比較の材料とし，三点の制作順序を示した．そして，三点に共通して描かれているものと，その中でも最も変化の大きいものは何か，考えさせた．

三点に共通して描かれているもの

①　中央の大きな木　17名
②　家畜の動物（ロバ）　16名
③　家　15名
④　画面手前の畑　9名

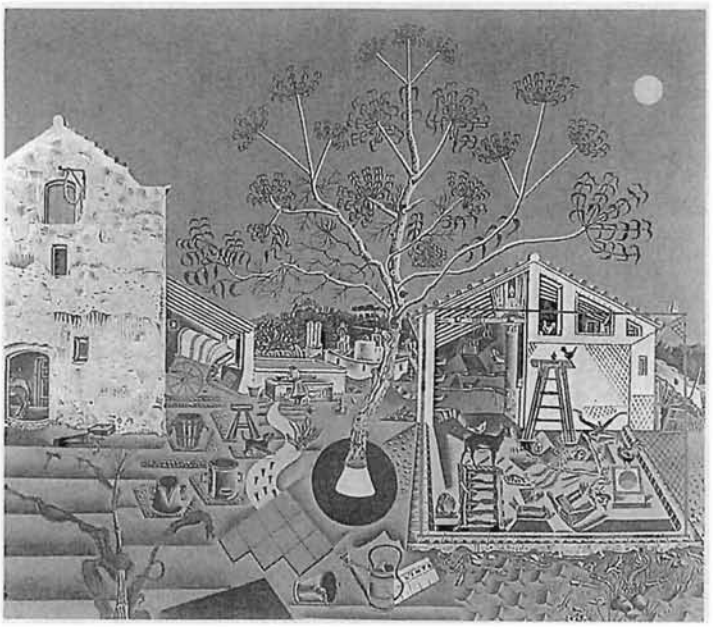


図2　ミロ《農園：モンロチ》



図3　ミロ《ロバのいる菜園》

⑤　空　2名
⑥　背景の土地（砂漠・農地）　1名

最も変化の大きいもの

⑦　中央の木の形がどんどん変わってきている．（進化？退化？）　12名
⑧　動物の形が進化している．　3名
⑨　（画面手前の）畑がどんどん変わってきている．　3名
⑩　砂漠の色がどんどん変化してきている．2名
⑪　背景の土地が農地～庭～砂漠と変化している．　1名
⑫　時がたつにつれて木や植物が減ってきている．　1名

（発問3に対する回答の分析）

・「共通するもの」では「木」「動物」「家」がほぼ同数だったのにもかかわらず，「変化するもの」では「木」という回答が圧倒的に多い．（回答⑦54.5％）
・「木」の変化でも「進化」ととらえた回答と「退化」ととらえた回答の両方があった．
・画面手前の畑の変化にも着目した回答があった．

発問4

なぜこの三点で描かれたものがこんなに大きく変化したのでしょう．

◎　作者がものの形を大きく変えていったのはなぜでしょうか．
◎　ものの形を変えることにどんな意味があるのでしょう．あなたなりの考えを書きましょう．

①「時代が変わるとこんなにも物や動物は変わるのだ」ということを言いたかった．　7名
②「時代が変わっているのに，形の変わらないものはない．絶えず変化するのだ」ということを言いたかった．　5名
③　自然の変化を表したかった．「自然を大切にして欲しい」と言いたかった．　5名
④　動物や植物などの生き物が進化する姿を現している．　4名
⑤　木がだんだん成長している様子を表している．　3名
⑥　時を変え，物も変え，動物も変えていくとどんなすばらしい世界になるのか絵で表したかったから．　2名
⑦　自分の想像が大きく広がった．　2名
⑧　土地の変化の様子をものの形を変えていくことで表したかった．　1名

（発問4に対する回答の分析）

・「時の流れ」と「形態の変化」を関連づけた回答が圧倒的に多かった．（回答①②③④⑤⑥89.7%）そして「時の変化とものの変化は無関係でない」という主張をこの絵の中の言葉だ，と考えている．
・動物や植物の形が変化しているのは「進化」である，とした回答があった．（回答④13.8%）木に関して「成長する」と考えた回答があった（回





図4　授業風景

答⑤10.3%).

・自然物が形を変えている，ということから「自然の変化」そして「自然保護」という考えに行き着いた回答があった．(回答③17.2%)

指示1

この作品を鑑賞しての感想や今日の授業の感想を書きましょう．

作品に関する感想

① 時代が変わるにつれ，生命も変化する，ということをこの3枚の絵から学びました．　10名

② 絵は見れば見るほど様々な考えが浮かんできます．この絵を見て「油断すると時間と共に自然は失われて行く．自然を大切にしよう」と思いました．　5名

③ 《ロバのいる菜園》はまともな絵だったけど《農園：モンロチ》から《耕地》になるにつれ，物の形が大きく変化しているのでおもしろかった．　4名

④ 一つの作品にいろいろなメッセージが込められていた．　1名

⑤ こんな絵を描ける人はすごいなあ，と思いました．　1名

⑥ この絵の作者は「文明が発達しすぎたら物が物じゃなくなる」と言いたかった．　1名

⑦ 三枚の絵では生き物がすごく成長しているので驚いた．　1名

⑧ この絵はひっくり返してみてもいろいろなことが描いてあるのが分かった．　1名

授業そのものに関する感想

⑨ 私はこういう絵を見るたびにたくさんの興味と好奇心を持ちます．イメージがあふれ，鉛筆がスラスラと動き，たくさんの意見が出てきます．今日の授業で絵を見ることにさらに興味がわいてきました．　1名

⑩ いろいろ意見を言えたし新しいことを知ったりできてこの時間は楽しかった．　1名

⑪ 最初この絵を見たとき，「変な物ばかりだなあ」と思ったが授業を受けて行くにつれそれが何かの考えで変化させられていったのだ，ということに気がついた．　1名

⑫ ものの大切さが分かった．　1名

(指示1に対する回答の分析)

・発問4で時間の推移と形態の変化を関係づけて考えた児童が多かったが，最終的にこれを絵画からのメッセージと受け取った児童も多かった．(回答①35.7%)

・画中に虫や動物，植物がたくさん描かれ，その形態がどんどん変化して（省略されて）いくことから「自然はともすると失われやすい．人間は心がけて自然を大切にすべきだ」という戒めの言葉を考えた児童があった．(回答②⑥21.4%)

・三枚の絵は同じ風景を描いたのに物の形態がどんどん変化していくこととに対して率直に驚き，興味をもった回答が多い．(回答③⑤⑦⑨25%)

・この絵を見た当初は形態の抽象化に驚いたが，次第にそれが何らかの意味を持つものであることを読み解いた回答があった．(回答⑪)

(4) 本実践における成果と課題

① 三段階の学習過程に関して

本実践では「知る」段階を最小限に抑え，それを発問の中に組み込むことにより，「考える」段階を活性化させた．児童の回答を分析してみると，最初の「見る」段階において，《耕地》を視覚分析した時は，児童はデフォルメされた形にどのような意味づけができるのか見当がつかない様子であった．発問の1では「奇妙だ」という回答が圧

倒的に多い．しかし，その後「見る」段階の発問２で《農園：モンロチ》を，発問３で《ロバのいる菜園》を比較資料として与えた．さらに一連の作品は同じ場所を描いており，《ロバのいる菜園》～《農園：モンロチ》～《耕地》という時間的順序があることを情報として与えた．このような「作品に関する情報」「作品に関係ある他の作品」を情報として与えることで最終的な児童の回答の中に時間的な移り変わりと形態の変化を関連づけた考察が数多くあらわれた．児童は視覚分析を行った後にその結果と作品に関して知り得た情報を考え合わせ，作品のつながりを自分なりに読み解いているのである．

また，指示１における感想を分析すると，最初は多少難しい，と思っていた作品解釈も各モチーフの分析や情報獲得が進むに連れて，作品を自分なりの考えで解釈できることが分かり始め，それとともに児童は大きな興奮を覚えていることが分かる．

以上のことから学習者が能動的に言語表現による自分なりの作品解釈をするためには「見る」「知る」「考える」という三段階の学習過程の設定は必要不可欠であるといえる．

② 抽象画と比較鑑賞

本実践では共通点と相違点のある作品を比較鑑賞する，ということに力点を置いた．時間的に最初の作品は具象作品，２番目は過渡期の作品，３番目は抽象作品と各時期の典型的な変化が分かりやすいように配慮した．指示１で授業の感想として，同じモチーフの形態がどんどん変化することに率直に驚き興味を持ったという回答が出された，また発問４において児童の回答を分析してみると時間の推移と形態の変化に気がついた回答，さらに各モチーフの中でも動物，植物を描いたものが多いことから「自然の変化」という方向へと進んだ回答が出されている．このような感想や論考は同一のモチーフを描いた具象画と抽象画を比較することでしか出すことはできない．換言するならば，抽象画を読み解くためには同一モチーフを描いた具象画との比較鑑賞という方法が有効な手段として適用できる，と考えられる．

4 おわりに

本授業実践の展開に沿って，本授業の成果を考察してみよう．本授業は(1)「見る」段階(2)「見る」段階(3)「知る」段階(4)「見る」段階＋「考える」段階(5)「考える」段階，の五つの部分に分節できる．

(1)「見る」段階：鑑賞課題作品《耕地》を細部観察する段階である．「イメージの変貌と抽象化の過程」を探ることが本授業実践のテーマであるので，《耕地》の全体印象に関する問答に時間を割くことなく，直ちに「気になるモチーフ」の探索に入った．おそらく児童の最初の印象は，「一体これはどういう絵なのか？」という驚きに満ちた問いかけに始まっていたに違いない．児童の観察は丁寧で正確である．この学級はすでに《農園：モンロチ》の授業を受けているので，細部観察の要領が出来上がっているように見受けられる．どの観察も的を得たものだが，回答数が最も多かったものは，そこに描かれている者たちの非現実性を指摘したものである．さらに，この「非現実性」は，合成（児童意見：「馬とシマウマが合体したように見える」），時間の空間化・共在（児童意見：「画面の右と左では昼と夜のような違いがある」），曖昧化（児童意見：「背景の線は水平線？夕暮れの海？」），非人間的なものの人間化（児童意見「木の幹に耳のようなものが生えている，葉に目がある」），抽象的単純化（児童意見：「畑がフランス国旗みたい」）等の手法によって作り出されていることが，指摘されているのである．

(2)「見る」段階：発問２「もう一つの作品と見比べましょう．同じようなものは描かれていないでしょうか？」に対する児童の回答は，極めて興味深い．比較鑑賞のパート１を構成する部分である．共通点の観察において，漠然としたもの（児童意見：「全体の風景が何となく似ている」）から細部に眼を向けたもの（児童意見：「形は違うけど同じ場所にカタツムリがいる」）まで，児童の観察は多彩である．相違点の観察では，児童の発言は一段と鋭さを増す．「《耕地》は《農園：モンロチ》の裏の世界（反対側から見た世界）ではないか」という意見は独創的である．比較による相違点の観察は，一連の対立軸の設定によって行われている．朝・昼/夕・夜（児童意見⑩⑬），表/裏（児童意見⑪），自然物/人工物（児童意見⑭），過去/未来（児童意見⑫），檻の中/放し飼い（児童意見⑮），静寂/喧騒（児童意見⑰），人間の存在/人間の不在（児童意見⑲），などである．しかし，この「対立」という空間的な軸の中に「変化・推移」の時間的な軸が組み込まれている．対立は同時に変貌として読み取られているのである（児童意見「動物の形が《農園：モンロチ》から《耕地》では変化している」）．児童はこの段階での観察によって，《農園：モンロチ》から《耕地》への時間的な流れ・変貌に気付いたことが分かる．

(3)「知る」段階：この段階では，三点目の絵《ロバのいる菜園》を見せ，これら三点の制作順序と描画対象の同一性を知識として与えることにより，児童

の解釈行為を方向付け，かつ活性化させる．この知識は発問３に含まれ，段階⑷に直接繋がっていく．

⑷「見る」段階＋「考える」段階：比較鑑賞のパート２である．発問３「この作品は全部同じ土地を描いたものです．三点に共通して描かれているもののうちで最も変化の大きいものは何でしょうか」に対する回答においては，「知る」段階を経ているので，比較鑑賞パート１と比べると，「見る」ことに「考える」要素が加わってくる．共通のものと変化の大きいものを問う発問は有効であったと思われる．同質的なものがどのように変貌したかを明確に捉えることができるからである．「共通するもの」では「木」「動物」「家」がほぼ同数の回答であったのだが，「変化の大きいもの」では「木」という回答が群を抜いて多かった．これは，三作品に一貫して「木」のモチーフが印象深いものであったことを物語るばかりではなく，《農園：モンロチ》ではそれは中心的・主人公的な役割を果たし，《耕地》においても「木」は最も雄弁で斬新なモチーフであったことに由来するのであろう．《耕地》において，三種類の「木」（のようなもの）が前景・中景・後景に配されているのが見て取れる．その意味で，「木」は《耕地》の画面を支配しているのである．三種類の「木」はそれぞれまったく違った形態で描かれ，《耕地》の中で最も進んだ抽象化の段階を示すモチーフである．多数の児童の「木」に対する着目は鑑賞力の確かな向上を示すものと考えてよかろう．さらに，「変化」を問うことによって，児童の思考が，変化の過程（児童意見：「背景の土地が農地～庭～砂漠と変化している」）および変化の内容（児童意見：「進化？退化？」）へと向かって行ったことが確認できる．

⑸「考える」段階：発問４「なぜこの三点で描かれたものがこんなに大きく変化したのでしょう」は，変貌の理由と意味についての推論を期待するものである．児童の意見では，時の流れとともに総てのものが変わる，という無常観のような意味付けが最も多かったことに驚かされる．ただ，その変化を肯定的に捉え，衰退としてではなく，「成長」「進化」「想像の広がり」「素晴らしい世界」のイメージと捉える意見も見られた．さらに，自然という場に注目し，自然保護のメッセージを読み込む意見もあった．注目すべき少数意見として，「土地の変化の様子をものの形に変えていくことで表したかった」を挙げることができる．個々のモチーフを抽象的に変形することが，「土地」という自然的場そのものの抽象的変形を意味している，ということを述べている．これは，抽象の過程に触れた意見として重視すべきものだ．

抽象芸術の誕生というテーマは，ミロばかりではなく，モンドリアン，カンディンスキー，クレー等の芸術家の場合においても，主題化できるであろう．ただし，このテーマは，基本的に中学生段階での鑑賞においてこそより多くの実を結ぶことが期待できると考える．今後の課題としたい．

注

1）吉川　登・野上雅志，鑑賞学実践研究８―ホアン・ミロ作《農園：モンロチ》―，熊本大学教育学部紀要，第53号，人文科学篇，2004年，57～64頁．

2）ロサ・マリア・アレ，ジョアン・ミロ，佐和瑛子訳，美術出版社，1990年，10～11頁．

参考文献

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．

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」，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，1997年，39～40頁．

吉川　登，美術鑑賞教育における実践的共同研究について，熊本大学教育実践研究第21号，2004年．

野上雅志，『鑑賞』再考－「見る」「知る」「考える」鑑賞授業－，「アート・エデュケーション」NO. 30，2000年．

野上雅志，鑑賞学実践研究の試み－「探す・整理する・論じる」鑑賞授業－，大学美術教育学会誌，第35号，2002年．