

鑑賞学実践研究 3

— 俵屋宗達作「風神雷神図屏風」—

吉川 登・野上 雅志*

Case Studies in the Science of Appreciation of Art 3

— Tawaraya Sohtatu's "The Gods of Wind and Thunder" —

Noboru YOSHIKAWA and Masashi NOGAMI*

(Received September 2, 2002)

1 はじめに

鑑賞学とは、美術に関する高度な理論的研究の成果を踏まえて、美術鑑賞のための理論を構築する研究である。そして、鑑賞学実践研究とは、こうした鑑賞学の理論に基づいて、学校現場での鑑賞授業の在り方を具体的事例に即して検討する実践的研究である。

鑑賞学実践研究は、理論的研究と教育実践との結合を志向するため、必然的に大学と学校現場との共同研究という形態をとる。研究機関としての大学と教育実践の現場としての学校とが、それぞれの特色と機能を発揮することによって、鑑賞教育に関する質の高い授業形態を創出することが、この共同研究のねらいとするところである。

鑑賞学実践研究の方法ないし手順は、以下のようにして行われる。

(1) 鑑賞教育に関して、大学教官と学校教師が理論的枠組みを共有する。本研究の場合、この理論的枠組みは、吉川登による鑑賞学研究、とりわけ「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—」¹⁾によって与えられる。

(2) 学校教師の担当学年を考慮に入れて、その学年にふさわしい鑑賞の題材を選定する。この段階で、学校教師は大学を訪問し、題材の選定に関して大学教官の指導・助言を受ける。大学が所蔵する豊富な図版・資料・文献から、大学教官は題材として適切と思われる複数の画像を学校教師に提示する。学校教師は、これら複数の候補の中から、教室の児童・生徒の実状に合うと思われるものを選択する。

(3) 授業の組み立てについて考える。この段階では、いわば、授業を成功させるための「戦略」をたてることになる。「戦略」とは、成果を出すための仕組みであり、鑑賞学における成果は、「見る」「知る」「考える」という一連の鑑賞行為が十分に展開しうるかどうかにかかっている。従って、この段階での検討は、大学教官と学校教師との間できわめて綿密に行われることになる。個々の授業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、相手（児童・生徒）の出方を予測し、不測の事態（予想外の質問や反応）に対する対処法を準備し、児童・生徒が自力で結論を出すに至るためのヒントを用意したりするのである。

(4) 授業を行う。学校教師は、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

* 熊本県高森町立上色見小学校教諭

則として、学校教師のみによるものであるが、必要に応じて、大学教官が授業に参観もしくは参加することも考えられる。

(5) 授業結果を纏め、反省する。学校教師は、授業内容を文書・画像・資料によって纏め、反省点・問題点等について、大学教官とともに検討する。この段階でのコミュニケーションは、メールと面談の両方を用いる。

(6) 授業の成果に分析を加えて、「鑑賞学実践研究」として文書化する。

以上のような方法・手順によって、本稿では、小学校高学年における鑑賞学の授業実践を試みた。

2 小学校高学年における鑑賞の授業

(1) 「見る」「知る」「考える」学習過程

鑑賞教育において、学習者の発達段階を考慮した「系統性」は必要不可欠である。鑑賞学が考える系統性は「行為」を軸としたもので、小学校に関しては、これを大きく3つのグループに分けて考える。

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なじみ、画像に対する抵抗感を取り除く。水泳を教える前に水になじませるようなもの。

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」へという流れである。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。

以上のような鑑賞学が設定する系統性に従うと、小学校高学年においてようやく、「見る」「知る」「考える」のすべての段階にわたって鑑賞活動を行うことになる。しかし、「知る」段階の十分な展開は中学校での鑑賞教育に取っておかれるべきであり、小学校段階での知識の量的配分には十分な注意が払われないと、能動的な鑑賞の授業にならず、単なる説明に終わってしまうおそれがある。教師の力量と熟練が問われるのは、こうした局面である。未熟な教師の鑑賞の授業は、退屈な説明・解説に終始するか、美術の本質に関わりのないたわいもない遊びに終わるか、どちらかである。鑑賞学の授業では、児童に提示される知識はそれ自体が結論なのではなく、児童の解釈行為を誘発するための素材なのである。

(2) 題材の選択と本授業の目標

小学生向きの日本美術の題材を選ぶことは簡単ではない。「おわりに」でも指摘しているように、日本美術には、小学生の直接的な興味を引きつける要素が少なく、好奇心に訴える授業展開ができにくい。日本の古典美術に現れる様々なモチーフは、現代日本の生活実態からかけ離れたものであることが多いので、日本美術は、あるいは、今日の平均的小学生には西洋の古典美術

にもまして不可解で縁遠いものかもしれない。

現在の生活実態から遠い画像に接近するためには、児童は、経験的世界から離れて、その画像を生み出した過去の世界に関する情報を入手し、入手された情報を基に想像力を働かせ、画像に対する自分なりの解釈を提示しなければならない。

小学校中学年の授業では、画像に対する推論は、児童が自らの経験的世界を参照することから導き出されたのであるが、小学校高学年の授業では、児童は推論の根拠を経験的世界ばかりではなく歴史的世界にも求めなければならない。従って、小学校中学年の学習過程が「見る」から「考える」であったのに対し、小学校高学年のそれは、必然的に、「見る」「知る」「考える」となる。

本授業の目標は、「知る」段階を導入することによって、児童の推論の幅を経験的世界から歴史的世界へと拡大することであり、このことを通して非在の世界に対する児童の想像力を刺激することである。

題材の選択はこうした目標を達成するために慎重に選ばれた。宗達の「風神・雷神図屏風」に対する鑑賞学的アプローチの着眼点は次の二つである。一つは、「見る」段階において出てくると想定される、風神・雷神の特徴（怖い／ユーモラス）や身振り（大仰／軽快）や存在様式（神／鬼）の分析から、この者たちはいったい何者なのかという疑問をかき立てることである。二つ目は、対峙する二神の間の空間もしくは広がりに着目させ、その不在の空間の中に何が想像できるか問うことである。その際、児童の想像力を補うものとして、風神・雷神が帰属する仏教的図像世界についての知識を与えることが必要となる。

3 授業実践例一 俵屋宗達作「風神雷神図屏風」

本実践に関する詳細は以下の通り。

日時：平成14年6月19日 第4校時

場所：熊本県阿蘇郡高森町立上色見小学校6年教室

児童数：男子5名、女子7名。独立して行う名画の鑑賞は4年次、5年次に二単位時間ずつ経験している。

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ことを集約したものである。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、およそどの意見が何名程度いたかについても調べた。

(1) 題材について～俵屋宗達作「風神雷神図屏風」

俵屋宗達の「風神雷神図屏風」は風神を右双に、同じく雷神を左双に描いた躍動感あふれる作品である。仏教図像によれば、風神と雷神は、本来、千手観音の眷属であるが、宗達の作品では、風神・雷神のみが描かれている。本作品においては宗達は二神の形態を決定する際に、「北野天神縁起絵巻」に見られる雷神のモチーフを参照したと言われている。それぞれが背景の金に映える白と黄色を基調とした色彩構成で描かれている。その姿は持ち物、表情とも空想力に満ちており、見る者の視線をとらえてはなさない。また日本古来の美術作品には広大な余白を大胆に取り入れたものが多い。そこに何も描いてないからと言ってそれは単なる省略ではない。「風神雷神図屏風」の画面中央にも明るく光り輝く余白が広くとられている。本作品を鑑賞する際、風神・雷神の姿を分析し、さらに両者の間に存在する空間について考えさせることで児童の知力と

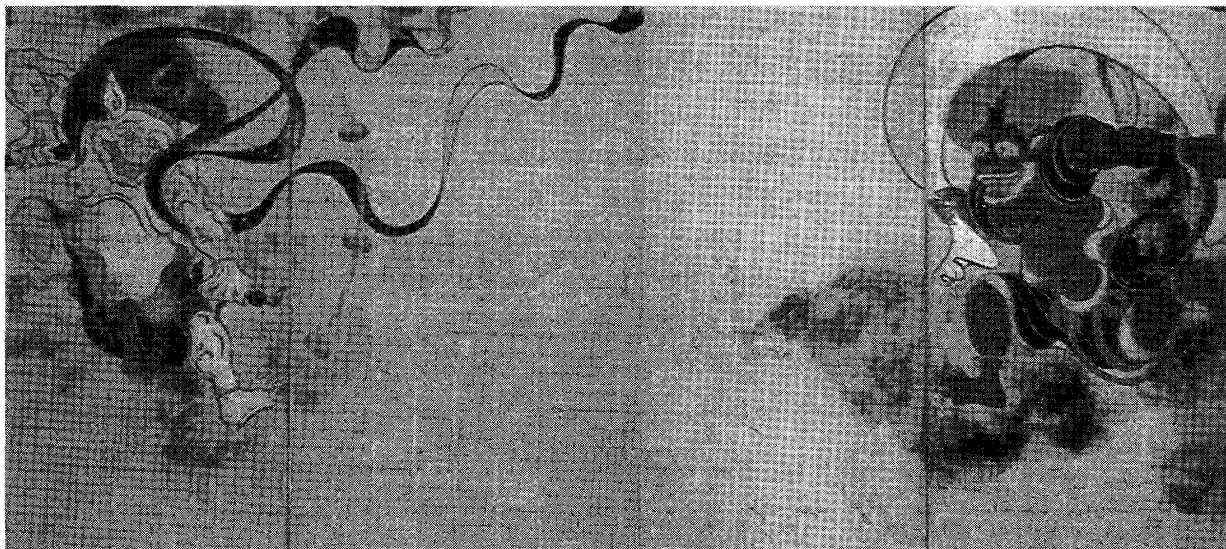


図1 俵屋宗達「風神雷神図屏風」

想像力がよりいっそう高められるものと考えている。

(2) 指導にあたっての工夫

- ①学習過程は「見る」「知る」「考える」の三段階とする。
- ②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。二体の人物像が何者なのかということを中心にして表情や服装、持ち物などの細部にわたって視覚分析させる。
(「見る」段階)
- ③風神雷神とは、いったいどんな存在なのか、また彼らが守護する千手観音、二十八部衆について説明する。俵屋宗達の作風や作品に関する直接的な情報を提供する。
(「知る」段階)
- ④二神の間には何も具体物は描かれてはいないが、そのかわりに鮮やかな金色の空間が広がっている。このことを基にして、この金色の空間には何が存在していると想定されるか考えさせる。
(「考える」段階)
- ⑤児童が作品の細部まで見渡せるように、一人に一枚の割合で対象作品の図版を配布する。作品に関する情報は、一つのカードにまとめ児童に配布する。このカードは知識= Knowledgeの頭文字Kをとって「Kカード」とする。
- ⑥児童に与える情報は、できるだけ視覚化し図表や年表にまとめる。また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児童に自己評価表による4段階の自己評価をさせる。また感想を書かせ、授業中のワークシートや教師の評価とつきあわせる事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。

(3) 授業の実際

発問1：この絵を見て感じたこと、気がついたこと、ぎ問に思ったことなどを書きましょう。

○発問1では、作品の全体的印象について考えさせた。特に視覚分析の視点は定めずに、第一印象を自由に書かせ、話し合わせた。児童からでた回答は以下の通りである。

- ① 腕と足に輪をつけている。 7名
- ② 左側のもは大きな輪っかをしょっている。 4名
右側のもは手に布を持っている。

- | | |
|-------------------------------|----|
| ③ 二人とも角がある。(左は2本, 右は1本). | 4名 |
| ④ これは人なのか. 神なのか. 鬼なのか. | 4名 |
| ⑤ 雲みたいなものに乗っている. | 3名 |
| ⑥ ここはいったいどこだろう. | 3名 |
| ⑦ 二人とも髪の毛が逆立っている. | 2名 |
| ⑧ 二人とも黒い帯をしている. | 2名 |
| ⑨ 左のものの腕が逆になっている. | 2名 |
| ⑩ 耳がとがっていて長い. | 2名 |
| ⑪ よく見ると二人とも優しそうな顔をしている. | 2名 |
| ⑫ 二人ともこわい顔をしている. | |
| ⑬ 二人の体の色が違う. | |
| ⑭ 空中を歩いている. | |
| ⑮ 左のものは下を見て, 右のものはまっすぐ前を見ている. | |
| ⑯ 最初見たとき, 鬼みたいだと思った. | |
| ⑰ つめがとがっている. | |
| ⑱ 左側のものは鉄アレイのような物を持っている. | |
| ⑲ 二人とも何となく笑っている. | |
| ⑳ 左のものは頭に輪っかをしている. | |

(発問1に対する回答の分析)

- ・発問1では特に視覚分析の視点は定めずに, 第一印象を自由に書かせたが, 児童の回答を見ると 比較的細部に注目した意見が多い (回答①②⑧⑱⑳). これは, 本学級の児童が鑑賞の授業の経験があり, 視覚分析になれているためだ, と考えられる.
- ・「これは神なのか. 鬼なのか」という発問2に関わる疑問を持った児童が多い (回答④). また, 最初から「鬼だ」などと決めつけず, どんな存在なのか考えようとする姿勢が見受けられる. こういった姿勢は細部まで視覚分析ができてきたからである.
- ・「ここはどこだろう」と場所に注目した意見もある (回答⑥).
- ・表情に関しても「優しそう」「こわい」「笑っている」などとらえ方が違う (回答⑪⑫⑲).

発問2: この二人はいったい何者でしょう. 絵をよく見て気がついたことを書き, 何者なのか考えましょう.

○この発問では, 児童が作品の細部に渡って視覚分析できるように「何者か」という視点を与えて画面を分析させた. 分析結果をワークシートに記入させ, 発表させた. 児童からでた回答は以下の通りである.

- | | |
|------------------------------------|----|
| ① 左の者は大きな太鼓のついた輪っかをしょっているので雷神といえる. | 7名 |
| ② 右の者は白い布で風を集めているように見えるので風神といえる. | 6名 |

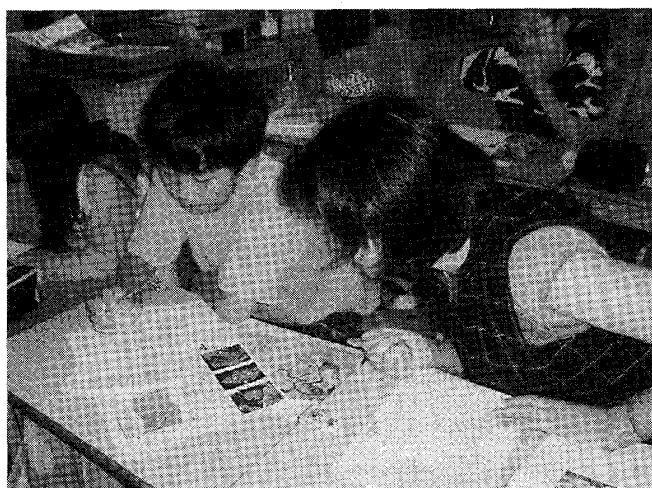


図2 話し合いながらワークシートに記入する

- ③ 雷神は太鼓のバチのような物を持っている。 2名
- ④ 鬼なら服を着たりしないと思うし、袋みたいな物や太鼓みたいな物を持っているので鬼じゃないと思った。
- ⑤ 白い布は風を入れる袋。だから風の神様かな？
- ⑥ 最初は鬼に見えたけど、鬼が輪をはめることはないから鬼じゃない。
- ⑦ ふつう鬼にこんな長い髪の毛はない。
- ⑧ 鬼だったらシマシマのパンツをはいてるはず。二人ともお坊さんの格好をしている。はかまをはいている。
- ⑨ 鬼だったらこんな風に空を飛べるはずがない。

(発問2に対する回答の分析)


- ・全員の児童がそれぞれの持ち物、服装に注目して意見を出した(回答①②③⑤⑧)。特に雷神の持つ太鼓と風神の持つ風袋に児童の視点が集中している。
- ・「風神」「雷神」に関しての知識を持った児童が全体の半数以上おり、最初から「風神」「雷神」という言葉を出してきている。これは社会科で日本の文化史を習う中での知識の習得が関係している。
- ・「鬼」についての知識も比較的あり、「鬼だったらこうなるはずだ」という論理的な意見が全体の41.7%いた(回答④⑥⑦⑧⑨)。
- ・二人の服装が僧侶のようだ、と考えた意見も出た(回答⑧)。その根拠は「袴をはいている」「袈裟のようなものをしている」というものだった。

指示1: この絵の題名は「風神雷神図屏風」といいます。この絵のことや題材となった風神と雷神、作者の俵屋宗達について聞きましょう。

- ここでは、児童に「Kカード」を配布し、以下の3点について説明を行った。特に風神と雷神、千手観音、二十八部衆に関する説明に力点を置き、それぞれの関係を児童が分かりやすいように図を用いて説明した。
- ・風神雷神図屏風の作品そのものに関する説明を行った。Kカードを基に、作品の大きさ、制作年代、保管場所等について説明した。
 - ・作者およびその他の作品について説明した。宗達が本作品のような屏風絵だけではなく、扇画面、水墨画、杉戸絵、襖絵等の多岐にわたる制作を行っていたことを、図を見せながら説明した。
 - ・風神と雷神が守護する千手観音、および千手観音の眷属である二十八部衆について説明した。特に、千手観音を中心に二十八部衆、さらにその外側に風神と雷神が配されていることに関して、配置図を見せて説明した。

鑑賞カード その2 月 日

6年 名前



この二人はいったい何者でしょう。絵をよく見て気がついたことを書き、何者なのか考えましょう。

白ひきはたいこみはりのかある
から雷神はくおもう。
緑のひは白ひめのて風を集め
ると思う。だから風神
(白ひめのひがせ入るるはくろ。
雷神はさいごか多い。雷神がはち
みはりのを持っている。

風神の
方が服が
図に描か
れている。

図3 ワークシート記入例

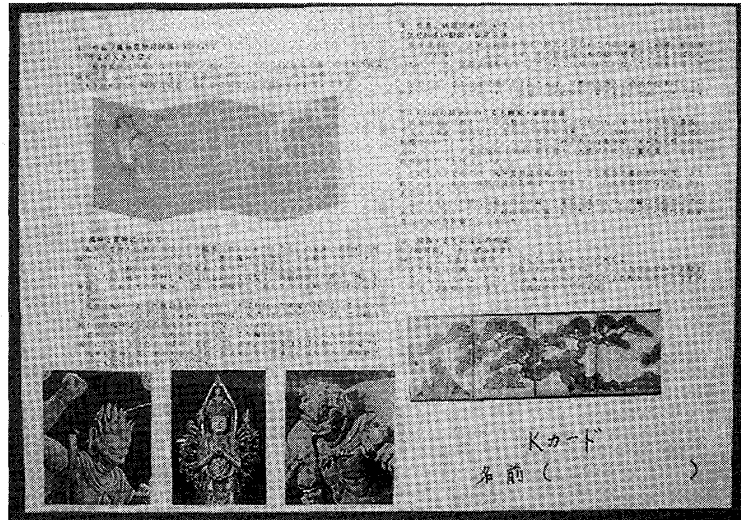


図4 宗達に関する情報を載せた「Kカード」

発問3：なぜ風神と雷神の間には、何も描かれていない部分が広くとられているのでしょうか。

- ・風神と雷神の間には何があると思いますか？
- ・俵屋宗達があえて何も描かなかったのはなぜでしょう。

○この段階では、風神と雷神の間の空間について考えさせた。なぜこのような空間がとられているのか、その意味を考えさせることで作品解釈へと向かわせた。また児童がなるべく思考を広げやすいようにと補助的な発問を二つ行った。

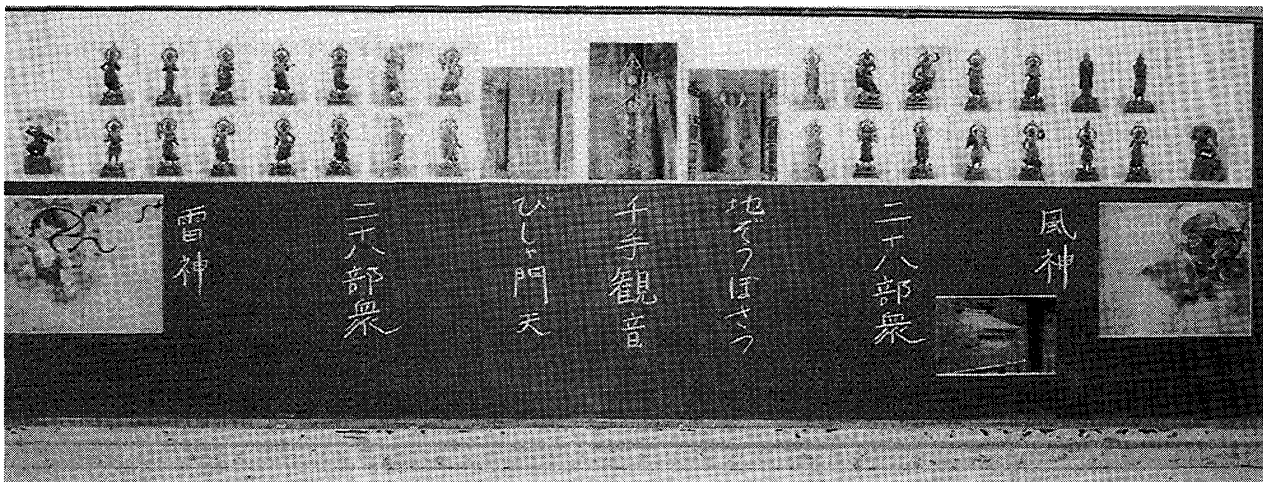


図5 千手観音を中心とした諸仏の配置

- ① ここには千手観音とその回りに二十八部衆がいると思う。 5名
- ② 絵の中ではそんなに離れていないけど果てしなく広い空間が広がっている。 4名
- ③ 二人の間が光り輝いているのは、そこに千手観音がいるから。 3名
- ④ 風神と雷神の間には宇宙空間がある。 2名
- ⑤ 二人の間は何億キロも離れている。
- ⑥ この絵の真ん中には千手観音と地蔵菩薩と毘沙門天がいて、風神と雷神が仕事をしている様子をしっかり見ている。
- ⑦ この絵の真ん中には千手観音がいて、二人は「人のためになることをした

ら位を上げてやる。二十八部衆に連れてやろう」とか言われて困っている人をさがしている。

- ⑧ 千手観音と二十八部衆だけじゃなくてたくさんの神様がいると思う。一つの宇宙がある。

(発問3に対する回答の分析)

- ・80%以上の児童が、風神と雷神の間に千手観音をはじめとする多くの神々の存在を考えた(回答①③⑥⑦⑧)。
- ・「果てしない空間」「無限の距離」など「何もない部分が多い」ということから導き出した回答が75%ほどあった(回答②④⑤⑧)。
- ・「光り輝く」ということから、千手観音の存在を考えた児童が50%いた(回答③⑥⑦⑧)。
- ・自分の回答とその理由を発表し合い、友達の話と自分の回答を考え合わせることで、画面中央に存在するものから一歩すすんで、千手観音と風神雷神のやりとりを考えた児童もいた(回答⑥⑦)。

指示2: 今日の学習をおこなった感想を書きましょう。

○ここでは、本時の学習に対する感想をまとめさせた。これは児童の自己評価にも関係するものだが、授業に対する感想や作品に対する印象なども出ている。

- ① 今まで知らなかったこと(千手観音・二十八部衆など)を知れたのでおもしろかった。 5名
- ② 風神雷神以外にこんなにたくさんの神様(仏様)がいるなんて初めて知った。 3名
- ③ 「風神、雷神」が神様だとは思っていなかったけどよく見てみると鬼じゃないことが分かった。 3名
- ④ 風神雷神は元は魔物だったんだな、と分かった。とても勉強になった。 2名
- ⑤ 風神とか雷神とか神様のことを結構知った。 2名
- ⑥ 私の好きな仏様が出てきてうれしかった。
- ⑦ ちょっと変わった絵だなと思った。俵屋宗達は、よく風神とか雷神とかの体型とか顔つきとか分かったな、と思った。
- ⑧ 作品について考えるのが楽しかった。仏のまんだら(曼陀羅)が分かった。
- ⑨ 今日の絵はとってもすごかった。
- ⑩ 最初はこの絵は怖かったけど、だんだん分かってくるとおもしろくなってきた。 2名
- ⑪ 風神雷神を初めて見てとてもびっくりした。もっと俵屋宗達の作品が見たい。
- ⑫ 無限の空間があることが分かった。
- ⑬ 勉強のやり方がおもしろかった。

(指示2に対する回答の分析)

- ・この作品に対する印象が最初と変化した、と回答した児童が17%いた(回答⑩)。また「今まで知らなかったことを知ることができた」という回答も42%あり(回答①)、その他にも新しい知識の習得に関する回答が出されている(回答②④⑤⑧)。

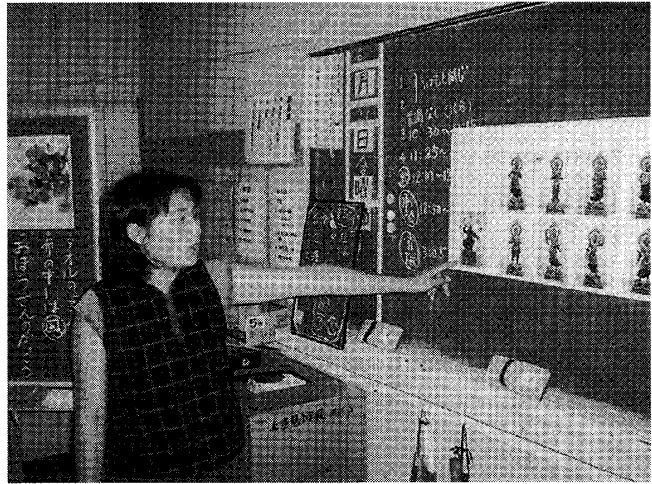


図6 児童の発表の様子

- ・風神と雷神を今まで概念的に捉えていた児童も、分析することで「鬼じゃなくて神」と考えを変えている（回答③）。
- ・俵屋宗達の作風や作品に興味を持った児童がいた（回答⑦⑨⑪）。
- ・このような授業形態に興味を持った児童がいた（回答⑬）。

（4）本実践における成果と課題

「見る」ことに関して

- ・この作品では大きく2種類の人物像が画面に配置されている。しかも細部を分析すればするほど、この人物像の正体分かるようなモチーフが発見できる。さらに風神と雷神の間の空間について考えさせた後では、児童の視点は風神と雷神から作品全体の意味解釈へと移ってきている。このように「風神雷神図屏風」のような視覚分析しやすく、なおかつ意味解釈の手がかりを多く持った作品は、「見る」「知る」「考える」という作品解釈を中心にした鑑賞の授業に適している。
- ・本学年は比較的鑑賞の授業に慣れているので、視覚分析の最初から細部にわたって分析が出来る（発問1の回答①②③⑦⑧）。しかしただ単に見るのではなく、絵の中を一定の視点の下に「見る」活動をさせるために、「この二人は何者か」という発問2をした。この発問に対して、児童は自分の持っている風神雷神のイメージと照らし合わせて、二神の画像の細部を視覚分析していることがその回答から分かる（発問2の回答①②③⑦⑧）。このように児童の実態を考慮し、児童が能動的に画中を探すような具体的な視点を持った発問をすることで、児童の画像分析能力は向上する、といえる。
- ・児童の視覚分析における回答を見ると細かい部分にまで注意して見ていることが分かる。児童が精密に画面を分析するためには、作品をよりよく見られるように図版を児童の手元に届けるなどの学習支援が必要となる。

「知る」ことに関して

- ・風神と雷神、彼らが守護する千手観音について説明を、児童に対して行った。発問3では「光り輝いているのはそこに千手観音がいるから（回答③）」という意見が出されている。これは児童が説明の中から千手観音が二神とどういう関係になるのかを探り出し、画像の「輝く部分」と考え合わせた結果である。発問3で児童は「千手観音や二十八部衆の存在」「無限の空間」といった、多くの情報の中から自分の考えと合うものを選び出していることが分かる。このように「知る」段階と「考える」段階は相互に関係し合っているものであり、知識の量とそれを与えるタイミングは、「考える」段階へと滑らかに接続するということに配慮しなければならない。

「考える」ことに関して

- ・「考える」段階で、二神の間に存在するのは「多くの神々」「無限の空間」である、という回答がでてきた（発問3の回答①②③④⑧）。これは、児童が「見る」段階で画面を各モチーフに切り分けながら二神の正体を探り、「知る」段階で風神雷神図屏風に関する適切な量の情報を得、それらの情報を知識へと加工し、「考える」段階でそれらの知識に基づいて推論することができたからであると考えられる。
- ・「考える」段階では、考えをまとめただけでなく、お互いに回答とその理由を発表し合う活動を行った。ワークシートを見ると、自分の回答を発表し合うことで発問3の回答⑥⑦のように最初に書いた答えから自分の考えをさらに一歩進めた児童がいたことが分かる。お互いの意見を出し合わせることは、児童がより一層考えを深めることへとつながっている。

おわりに

鑑賞学実践研究3では、日本美術から題材を選択した。一般に、日本美術は装飾的性格が強く、作品自体が一個の意味論的世界を展開するといった小宇宙的性格に乏しい。また、児童にとっては地味な印象を与えるものが多く、小学生の興味を一目で引きつけるような作品は、どちらかというとい少ない。さらに、謎めいたもの・不思議なものがモチーフに現れることも少なく、いわゆる面白味に欠ける所があるのは否めない。

日本美術の芳醇な感覚的世界は、日本料理と同じく、ある意味で、舌／眼の肥えた通人のためにあるのかもしれない。学校給食に懐石料理が出ないように、学校教育に日本美術は不向きなのかもしれない。しかし、自国の芳醇な美的世界に疎遠なまま終わるのは、日本人としていかにも空しいと言わざるをえない。そこで、本鑑賞実践では、小学生の洗練されていない舌でも味わえる「日本料理のお子さまランチ」を作ってみることにした。

まず、材料は、児童の舌に合うような、「口当たりがよく」「味がはっきりしたもの」を選んだ。すなわち、宗達の描く風神・雷神の姿はデフォルメされコミカルでユーモラスであり、日頃児童が親しんでいるマンガと共通するという点で「口当たりがよい」ものであるし、また、風神・雷神の人物像は、花鳥風月と違って、比較的明確な性格を持っているという点で「味がはっきりしている」のである。

次に、調理法は、西洋料理の方法論を加味して、児童にも「美味しく・食べやすい」ものになるよう心がけた。すなわち、一定の知識を基にして、イメージがもたらしうる意味作用を推論するという方法論で鑑賞していくわけであるが、Kカードによって与えられる適切な分量の知識と児童の側の推論がうまくかみ合うと、料理は「美味しく・食べやすい」ものになる。児童が、風神と雷神の間に「無限の光り輝く空間」を見出し、その光り輝く空間の中に「千手観音とその眷属」の集団を幻想するとき、この料理は十分美味しく味わわれたといえるだろう。

授業に対する児童の感想を見ると、未知なものに対する興味と、既知のものを未知のものと結びつける喜びが感じられる。すなわち、風神・雷神を知っている児童は、風神・雷神を千手観音と結びつけ、それらを仏教的宇宙観の中に位置づけるという未経験の想像的作業を行うことに知的興奮を感じているようである。この作業の過程で、風神・雷神の両義的性格（神／鬼）の謎が解消するのである。

最後に、この授業の問題点を二つだけあげたい。一つ目は、風神と雷神の間の空間がふつうの絵画にしては空きすぎているという観察が「見る」段階で出なかったこと、そして、発問3の「俵屋宗達があえて何も描かなかったのはなぜでしょう」に対する児童の答えが十分出ていないこと、を問題点としてあげたい。教師はこの「なぜ」に対する推論をさらに深めるよう配慮すべきであった。二つ目は、Kカードによる知識の暗示力が直截的すぎたことである。このため、児童の想像力のベクトルがほとんど一方向に束ねられ、回答が性急かつ安直に出されたような印象を受ける。児童の推論が多方向に広がるような配慮が必要である。

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.

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」 p.39～40, 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.
- 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.
- 小林 忠, 人間の美術9: 伝統と再生, 学研, 1990年.
- 仲町啓子, 新編名宝日本の美術23: 光悦・宗達, 小学館, 1990年.
- 玉虫敏子, 絵は語る13: 酒井抱一筆「夏秋草図屏風」, 平凡社, 1994年.
- 玉虫敏子, 週刊アーティスト・ジャパン15: 俵屋宗達, 同朋舎出版, 1992年.
- 山川 武, 日本美術全集21: 琳派, 学研, 1991年(初版1979).
- 小林 忠他, 日本美術全集18: 宗達と光琳, 講談社, 1990年.
- 山根有三, 原色日本の美術14: 宗達と光琳, 小学館, 1970年(初版1969).