

鑑賞学実践研究の特質と可能性

吉川 登

Characteristics and Possibility of Case Studies in the Appreciation-ology of Art

Noboru YOSHIKAWA

Abstract

The characteristics of case studies in the appreciation-ology of art are as follows. First, the case studies in the appreciation-ology of art are the practices based on the original theoretical consideration by the author. Second, they are practiced through using the knowledge of aesthetics and art history reconstructed from the viewpoint of appreciation-ology. Third, they are the practices which attach great importance to the act of appreciation of viewers. Fourth, they are practiced efficiently and effectively through the specialization and cooperation carried out by the planner and the performer. Fifth, the proceedings of practices of art appreciation in classroom lessons are clear and exact through making “scripts” and “scenarios”. The possibility of case studies in the appreciation-ology of art is as follows. First, the case studies in the appreciation-ology of art will open up a new field of research, which is placed as applied research or developed research in opposition to aesthetics and art history as basic research. Second, the appreciation-ology and its case studies as the only systematic research in which theory and practice are combined will give an important framework to Japanese art “appreciation” in art education.

Key Words : Appreciation-ology of art, processes of art appreciation, script, scenario

1 はじめに

本論の趣旨は、筆者がこれまで行ってきた「鑑賞学実践研究」を回顧し、その成果を検証することによって「鑑賞学実践研究」の特質を改めて明確にするとともに、問題点等を明らかにすることによって改善課題を見出し、この研究の可能性を指摘することである。

「鑑賞学実践研究」は、筆者によって創始された「鑑賞学」の理論に基づいて行われる、個別の鑑賞授業実践のために開発された鑑賞教材の創出・その教材を用いた授業実践・実践結果の分析からなる実践的研究である。

「鑑賞学」理論の概要は、筆者の論文「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—」^(註1)において素描されている。また、「鑑賞学」が構想された必然性および歴史的背景については、筆者の論文「鑑賞教育のパラダイムの転換」^(註2)において論じた。さらに、鑑賞学を実践に移すことによって児童・生徒側にどのような能力が開発されるかについて述べた「鑑賞学に関する指導事例」^(註3)は、鑑賞学理論と鑑賞学実践研究の中間

に位置する論考である。

以上のような理論的考察に基づいて行われた実践的研究が「鑑賞学実践研究」である。筆者による鑑賞学実践研究は、平成19年9月現在、これまで15回行われ、論文として公表された^(註4)。現場教師等との共同作業を重視したので、授業実践の部分は現場教師等にゆだねた。したがって、公表された総ての「鑑賞学実践研究」論文は、共著となっている^(註5)。しかし、論文の構想から仕上げまでの総てのプロセスを筆者が支配しており、論文の創造的な部分は基本的に筆者に帰属するものである。

本論において、まず小学校、中学校、高校における実践研究について述べ、次に鑑賞学実践研究の特質と問題点について考察し、その可能性を指摘して結論とする。

2 小学校における鑑賞学実践研究

A 小学校低学年における実践研究

鑑賞学における鑑賞教育の系統性^(註6)において、小学校低学年では、「見る」段階への導入として、「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のである。たとえて

例えば、水泳を教える前に水になじませるようなものである。

小学校低学年向けに行った実践研究は、「鑑賞学実践研究7—小学校低学年における〈鑑賞遊び〉—」の1件のみにとどまる。これは、小学校2年生に対して行われた実践事例を分析したものである。

この論文で提案されている「鑑賞遊び」は、「あてっこ遊び」「共感覚遊び」「復元遊び」である。

「あてっこ遊び」とは、画中から任意の断片を切り出してそれを児童に見せ、それが画面のどの部分に該当するのか、当ててもらおうという遊びである。この遊びのために相応しい題材は、画面が複雑で描きこみが多い作品である。実践授業の題材として、ブリューゲル作《子供の遊び》を選んだ。断片画像を20個選び、位置や大きさが正常な断片画像および、反転させたり、白黒にしたり、拡大・縮小したりして加工した断片画像を、一枚の紙に貼り付けて児童に提示した。この遊びは、「遊びを通して画面を注意深く観察する姿勢を身につけさせること」を目的としている。

「共感覚遊び」とは、共感覚（それに対応する感覚とそれ以外の他種の感覚とが同時に生ずる現象）に基づいて鑑賞する遊びである。画面を見て（視覚）、音が聞こえてくれば（聴覚）、この遊びは成立する。視覚的データから音声を想像する遊びに相応しい題材として、ブリューゲル作《雪中の狩人》を選んだ。この遊びは、「画面を見て視覚から聴覚へ接続することにより、感覚を研ぎ澄まし拡張すること」を目的としている。

「復元遊び」とは、画面の一部を残し、全体像を復元してもらおう遊びである。一種のジグソーパズルである。この遊びは、「断片に対する集中力と画面全体をイメージする感覚的推論能力を協働させること」を目的とする。

B 小学校中学年における実践研究

鑑賞学における鑑賞教育の系統性において、小学校中学年では、「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、児童が実生活から得た知識に限定される。主眼点は「見ること」を充実させることであり、原則として画像に関する専門的知識を与える必要はない。

小学校中学年向けに行った実践研究は、「鑑賞学実践研究1—ティツィアーノ作《三世代の寓意》—」「鑑賞学実践研究2—ブリューゲル作《パ

ウロの回心》—」「鑑賞学実践研究8—ホアン・ミロ作《農園：モンロチ》—」「鑑賞学実践研究14—古賀春江作《素朴な月夜》—」の4件である。

これらのうち、「鑑賞学実践研究14—古賀春江作《素朴な月夜》（図1）—」は、鑑賞遊びの要素を含めることによって、低学年からの移行を考慮した実践である。この実践の授業展開は以下ようになる。

(1) 「見る」段階＋「鑑賞遊び」（復元遊び）：《素朴な月夜》のカラーコピーを19の断片に切り分けたものを、児童が元の絵に復元する、という遊びを行う。準備段階において、19の断片は、ランダムに切るのではなく、なるべく特徴的なモチーフの形に添って切り取るようにした。次に、19の断片の後ろに番号を打った。1（皿の果物）、2（卵）、3（バナナ）、4（ステーキ）、5（リンゴ3個）、6（ワイン瓶）、7（床の果物かご）、8（花瓶・花）、9（テーブルの脚）、10（蝶2匹）、11（蝶1匹）、12（フクロウ）、13（黒い犬）、14（女の子）、15（白い建物）、16（通りと3つの建物）、17（鉄柵）、18（月と飛行機）、19（木）、である。復元を始める前に、ばらばらな断片だけを見て、どんな絵が出来上がるか、児童に予想させることにした（発問1）。さらに、復元を終了した時点で、完成した画像が予想と一致していたかどうかを聞いてみることにした（発問2）。

(2) 「知る」段階：《素朴な月夜》の作者と作品について、短く簡単な紹介をする（説明1）。九州の作家であることや、九州の美術館に作品が所蔵されていることを知らせて、身近な感じを抱かせるように配慮する。説明は、資料を用いて、目と耳から同時に伝わるようにする。対象者が小学4年生であることを考慮して、資料の漢字にはほとんどすべてルビをふった。

(3) 「考える」段階（物語作り）：復元した《素朴な月夜》をもう一度ばらばらにして、それらの断片から3個を選び出し、その3個の断片をつなぎ合わせて物語を作らせる。どの断片を選んで物語作りをしたかが分るように、選んだ断片の番号をワークシートに記入させる（発問3）。出来るだけ空想して物語を作ること（風変わりなものを歓迎する）、長くても短くてもよいこと、常識に囚われないことなど、助言する。なかなか物語作りが進まないときは、授業者が例を挙げて作業の進捗を図る。一段落した時点で、児童に発表させる。授業者はこれに対し適宜コメントする。

以上の授業展開の諸段階によって、児童は、イメージの断片から統合されたイメージへ、さらにイメージの解体から断片の選択へ、そして断片の再統合による別のイメージ（物語）の作成へ、というイ

メージの転変・変貌を自らの操作することにより、想像力・観察力・推論的思考力・創造性を活性化することができる。



図1

「鑑賞学実践研究8—ホアン・ミロ作《農園：モンロチ》(図2)—」は、小学校中学年における鑑賞学実践研究の典型的事例として位置づけられる。

小学校中学年の鑑賞においては、「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。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。

この「見る」から「考える」という過程においては、児童の細部観察と自由な想像が十分に発揮されることがポイントとなる。したがって、そのような児童の反応や活動を活性化し促すような題材を選択することが必要である。ミロの《農園：モンロチ》は、その条件をほとんど完璧に満たしている。

適切な題材が選択されたら、その次に必要なのは、効果的な発問である。今回われわれは三つの発問を用意した。「発問1」は、「この絵を見て最初に思ったことや感じたことを書きましょう」であり、これは、絵画全体の持つ感じ・印象・雰囲気・直観的性格を感じとるための問いである。「発問2」は、「この絵を見て気がついたこと、疑問に思ったことを書きましょう」で、これは、細部観察を促すため、児童に気になる箇所を探させるための問いである。「発問3」は、「この絵の主人公はいったい何でしょうか」で、これは、主人公を特定させることによって、この絵の主題・意味・本質がどのようなものであるかについて、考えさせるための問いである。発問3については、主人公という言い方に何らかの限

定を加えるべきかどうか(例えば、画面構成上の主人公、物語的意味での主人公など)迷ったが、あえて曖昧にすることによって多様な解が出ることを期待することにした。

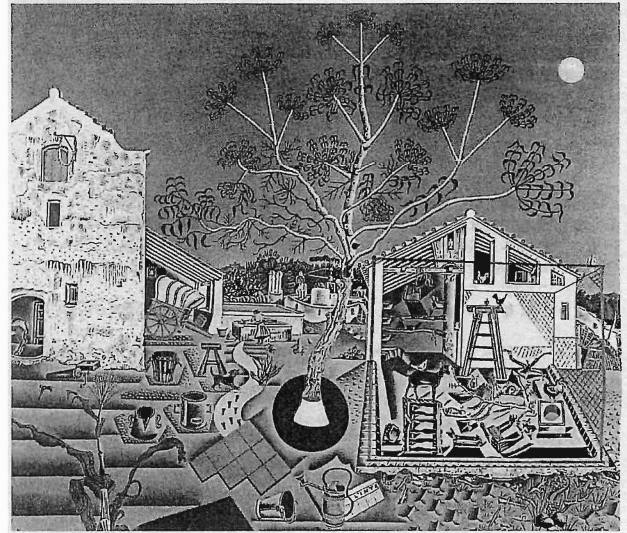


図2

C 小学校高学年における実践研究

鑑賞学における鑑賞教育の系統性において、小学校高学年では、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。

小学校高学年向けに行った実践研究は、「鑑賞学実践研究3—依屋宗達作《風神雷神図屏風》—」「鑑賞学実践研究4—アルチンボルド作《四季》—」「鑑賞学実践研究6—プーサン作《ディアナとオリオンのいる風景》—」「鑑賞学実践研究9—マティス作《食卓》と《赤い食卓》—」「鑑賞学実践研究11—ティツィアーノ作《賢明の寓意》—」「鑑賞学実践研究12—マグリット作《大家族》—」「鑑賞学実践研究13—ホアン・ミロ作《耕地》—」の7件である。

これらのうち、「鑑賞学実践研究9—マティス作《食卓》(図3)と《赤い食卓》(図4)—」は、同一画家の同一主題の二つの作品を比較鑑賞することによって、作風の変化を確認し、何故そのような変化が生じたかを考える、ということの内容としている。「見る」段階では、比較という方法を用い、二つの作品の類似と対立を分析的に観察するという実践を行った。「考える」段階では、「マティスがこんな風に描き方を変えたのは何故だと思いますか」という発問によって、変貌の理由を自分なりに児童に考えてもらった。

題材として選んだこれら二つの作品はいずれも、室内で食卓を整える場面を描いている。そこに見られるのは、食卓、テーブルクロス、食卓上の様々な物（水差し、皿、果物、酒瓶など）、女中、椅子、開かれた窓ないしは扉、などである。一見して同じ場面を描いたと見られるこれら二つの絵画は、しかし、作風は全く異なっている。その違いを一言で言えば、《食卓》は写實的・印象主義的であるが、《赤い食卓》は装飾的・抽象主義的である。これら二作品の間にはほぼ10年の歳月が介在しているが、大雑把に言えば、その期間のマティスは、20世紀初頭の表現主義的潮流の一翼を担う存在—フォーヴィスムの中心的存在—として活動していた。図式的に言えば、《食卓》と《赤い食卓》は、フォーヴィスムの前後に現れた、非表現主義的な二つの作品、ということになる。

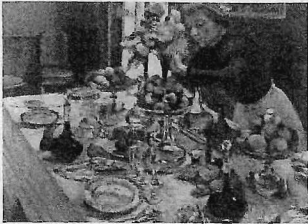


図3



図4

「鑑賞学実践研究11—ティツィアーノ作《賢明の寓意》(図5)—」では、高度な読み取り能力を要するティツィアーノ晩年の謎めいた作品を題材にした。

最初に何の情報も与えずに、作品を見せる。この段階で、作品についての予断のない最初の印象を児童から引き出す。おそらく、この段階では、「驚き」や「不思議さ」や「不快感」といった、情緒的な反応が期待される。肯定的であれ否定的であれ何らかの強い情動を児童から喚起することができれば、最初のこの段階は成功である。

次に、この作品の構成に注目させる。三匹の動物の頭の上に三人の人間の頭部が乗っている。児童の意識を分散させないために、まず、上の三人の人物に注目させる。この三人は造形的にも主題的にも差異化して描かれている。すなわち、造形的には、肉付け法による立体感の程度および照明の強弱によって描き分けられており、主題的には年齢差が設定されている。このような特徴は、三人の人物を注視すれば、たとえ小学6年生でも認識できるであろうと判断した。そこで、「三人の人物の組み合わせ及び描き方の違い」について発問することにした。

次に、下の三匹の動物に注目させる。下の三匹は上の三人と比べると、造形的・主題的な差異化とい

うよりもむしろ、図像的な意味付与が問題であるので、ここでの発問は、「それぞれ何という動物か」を答えてもらうことにした。動物名を当てるというゲームに似た問いに答えることは、小学生の興味を惹く作業になるはずである。

こうして、三人の人間と三匹の動物それぞれの水平軸の関係いわば「横の系列」について一定の認識を獲得した後、垂直軸の関係すなわち「縦の関係」について考察を進める。重ねて置かれた上下の人間と動物は、果たしていかなる関係にあるのか？この授業の結論部分はここにある。児童に「縦の関係」を推論してもらうための「最小限の知識」をここで導入することにした。それは、パノフスキーの論文^(註7)で紹介されているこの動物図像に関する古代ローマのマクロビウスの言葉「ライオンの頭は現在を意味し、狼の頭は過去を意味し、犬の形姿は未来を意味する」である。これにより、児童のかなり多くは、比較的容易に「縦の関係」を掴むことができると予想した。

以上の観察と推論から、児童にこの作品の題名をつけてもらうことにした。ティツィアーノの作品の原題《賢明の寓意》よりもはるかに児童にとって明快で、意味深い表題がつけられることを期待して。この作業は、画面上の視覚的記号の総体（シニフィアンの集合）に対して、意味内容（一定のシニフィエ）を充填するという行為であり、最も基本的な意味作用の在り方を示すものである。このようにして本授業では最初から作者名や作品名といった美術史的知識による説明を児童に伝えず、イメージにのみ注目させ、イメージの読解に必要な最小限の知識のみを提示することによって、児童の推論活動を活性化させることに力点を置いたのである。



図5



図6

「鑑賞学実践研究12—マグリット作《大家族》(図6)—」では、最小限の知識(=「知る」段階)を導入することによって、「見る」から「考える」への初歩的な解釈行為をより活発なものにする、ということの基本方針とした。マグリット作《大家族》

に対して、次のような流れで授業実践を構成した。

(1) 「見る」段階：作品について何も説明せず、作品に対してどんな感じを抱いたかを述べさせる。この段階は、先入見や予断や予備知識なしに、イメージに直接向き合い、全体的印象を記述する段階である。このイメージとの最初の遭遇から、様々な疑問や想像や情緒的反応や意見が出てくる。この段階での発問は、「作品を見て感じたことを出し合ひましょう。全体的にどんな感じがしますか？」(発問1)となる。

(2) 「見る」段階+「考える」段階：次に、この作品の細部の観察に移る。マグリットのこの作品の場合、単に細部を観察するというのではなく、どのような独特なイメージ操作が行われているのか、ということに注意が向かうように、発問形式を考える。《大家族》の解釈の鍵となると思われる「鳥のイメージ」に関わるイメージ操作について焦点化しながら、細部の観察ばかりではなく、その観察から直接出てくる様々な疑問についてその解答をも考えてもらうことにした。この段階での発問は、「この絵について詳しく考えましょう。何故鳥の形に、背景の空とは違った空が描かれているのでしょうか？鳥の形をした空と背景の空の景色はどんなところが違いますか？」(発問2)となる。

(3) 「知る」段階+「考える」段階：この段階で、この絵が《大家族》という表題をもつ作品であることを知らせる。イメージと表題の間にはギャップがあるので、児童は驚くとともに、そのギャップを解釈行為によって埋めようとするに違いない。なぜ《大家族》なのか、《大家族》の持つ意味とイメージの呈する幻想との間を架橋するものは何か、児童は考えるはずだ。児童はこれまでの視覚分析の結果を表題とつき合わせることによって、イメージの意味について推論するに違いない。この段階での発問は、「今まで考えたこととこの絵の題名とを考え合わせて、この絵には何が表されているか考えましょう。この絵からどんなメッセージが伝わってくると思いますか？この表現の中にはどんな言葉・考えが潜んでいるのでしょうか？」となる。

このようなプロセスを経て行われる本実践授業は、児童の観察力・感受性・想像力・論理的思考力を活性化させるものとなるはずである。

3 中学校における鑑賞学実践研究

鑑賞学が設定する「見る」「知る」「考える」の鑑賞行為の過程において、小学校における鑑賞授業が「見る」を中心に構成されるのに対して、中学校における鑑賞授業は「知る」を中心に構成さ

れる。小学校での鑑賞行為の基本路線は、「見る」から「考える」であったが、中学校ではそれは、「知る」から「考える」へと軸足を移すことになる。

だが、あくまで、これは、小学校で「見る」訓練が十分行われたということを前提にしていることである。小学校において「見る」訓練が十分ではない場合は、中学校においても、「見る」に十分時間を割かねばならない。

問題は、知識の質である。むやみに知識を与える鑑賞授業は、単なる解説に終わってしまう傾向がある。鑑賞の本質は、鑑賞者の能動的な鑑賞行為を展開させるということにある。したがって、鑑賞者は知識を蓄積するだけではなく、知識を運用して、「考える」が出来なければならない。

美術研究の長い歴史において、古典的とも言える多様な方法論が開発されてきたが、それらの方法的知を、「知る」の過程の中に組み込むことによって、中学校における鑑賞授業の背骨が形成されることであろう。

中学校向けに行った実践研究は、「鑑賞学実践研究10—ミケランジェロ作およびベルニーニ作の《ダヴィデ》—」「鑑賞学実践研究15—ゴッティエロ作《黄色いキリスト》—」の2件である。

これらのうち、「鑑賞学実践研究10—ミケランジェロ作およびベルニーニ作の《ダヴィデ》—」は、有名なミケランジェロのダヴィデ像(図7)とベルニーニのダヴィデ像(図8)を鑑賞課題作品とし、両作品を比較対照したうえで、様式論に注目しながら鑑賞授業を進めていくというものである。



図7



図8

ミケランジェロの《ダヴィデ》(フィレンツェ、アカデミア美術館)は、1501~04年に制作され、ルネサンス様式を代表する彫刻作品である。一方、ベルニーニの《ダヴィデ》(ローマ、ボルゲーゼ美術館)は、1623年に制作された作品で、バロック様式を代表する。本題材はこの時代を隔てた2人の彫刻家の2つのダヴィデ像について様式論の観点から検討していく比較鑑賞型の教材である。

まずは、作家と時代が違う2つのダヴィデ像を生徒に提示することから始まる（「見る」）。

次いで、2作品の違いからスタイルの存在に気づかせて様式論を説明し、ミケランジェロとベルニーニの他の作品およびルネサンス時代とバロック時代の作品群について分類分けさせて、2作家の作品や2時代の作風そして様式論そのものへの理解を図る（「知る」）。

このような知識の獲得をとおして、最終的に改めて2作品について検討させ意見を求める（「考える」）。

以上、鑑賞過程「見る」「知る」「考える」に基づいて展開していくが、本題材の特徴は、様式論の下に実際に作品を分類するという、知識の確実な理解への処方を含んでいることである。分類という手段による様式論の把握のもと、生徒は授業開始時とは全く違った目と心で2作品を見つめるようになる。

「鑑賞学実践研究15—ゴッホ作《黄色いキリスト》（図9）—」では、授業企画者と授業実践者の役割分担が明確化され、筆者は題材選定、スクリプトの作成、シナリオの作成等を行った。

題材が選定されたら、授業企画者はスクリプトを作成しなければならない。スクリプトとは、選定された作品に対する授業企画者の基本的見解・解釈を述べたもので、これは授業実践という「上演」にとって「台本」となる文書である。授業企画者はスクリプトを書き、それを授業実践者に読ませることにより、両者は鑑賞授業内容を共有することになる。鑑賞の授業を行う際には、授業者自身が鑑賞課題作品に対して一定の見識を持っていないと不成功に終わることが多い。つまり、授業者側があらかじめ、例えば《黄色いキリスト》について考え抜き、一定の解釈にたどり着いていることが必要なのである。

スクリプトを書いた後、次に行うことは、シナリオの作成である。シナリオとは、授業展開を想定して、具体的な発問や説明・指示内容を、進行順に並べたものである。この授業で考案したシナリオは以下のようなものである。授業のポイントは、「なぜ黄色なのか?」「柵を越える人物をゴッホが描いたのはなぜか?」という謎に対する生徒の反応にある。

説明1 この絵はゴッホ作「黄色いキリスト」という作品です。1889年、フランスのブルターニュ地方、ポン・タヴェンにて描かれました。

発問1 全体の印象はどんな感じですか?

発問2 季節と時刻はいつごろでしょうか?

発問3 3人の女性は何をしているのでしょうか?

それぞれどんな様子ですか?

発問4 キリストは現実の人物として描かれているのでしょうか、それとも彫像として描かれているのでしょうか?

説明2 ゴッホの唱える「総合主義」について説明する。

発問5 画面の大半を「黄色」で描いたのはなぜでしょうか?

説明3 黄色のシンボリズムについて説明する。

発問6 画面において、二種類の「黄色」が使い分けられているとすれば、そこからどのようなことが読み取れるのでしょうか?

発問7 柵を乗り越える人に注目してください。この人はどのような人物だと思いますか?

説明4 ゴッホの他の絵画を見せる。《今日は、ゴッホさん》《黄色いキリストのある自画像》。ゴッホがしばしば独特のやり方で自己を画面に描きこんでいることに気づかせる。

説明5 「黄色いキリスト」を描いた頃のゴッホの行動について、年譜を見せて説明する。

発問8 柵を乗り越える人物が作者ゴッホ自身であるとするならば、そこからどのようなことが考えられますか?もし、ゴッホでないとするならば、なぜこの人物を描いたのでしょうか?

シナリオに付随する資料として、授業企画者は、「ゴッホの総合主義について」「黄色のシンボリズム」「1888年以降のゴッホの行動の概略」を執筆・作成した。発問部分はまとめて、ワークシートとした。

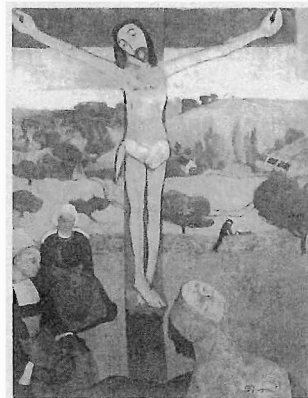


図9

4 高校における鑑賞学実践研究

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が、

小学校においては「見る」ことに、中学校においては「知る」ことに重点を置く授業展開を行う。これに対して、高校では、「考える」ことに重点が置かれなければならない。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さない。彼らの関心は「なぜか」ということに注がれる。そのため、「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。

高校向けに行った実践研究は「鑑賞学実践研究 5—カラヴァッジョ作《聖マタイの召命》(図10)—」の1件である。

授業展開は以下のように行われた。(1) 何の説明もせず作品を見せ、それがどのような場面であるかを考えさせる。(2) この作品がどのような場面を描いたのか説明する。(3) この絵の主人公である聖マタイが画面中のどの人物であるか、考えさせる。マタイを同定する手がかりは、主として「キリストに呼びかけられているのは誰か」ということと、「マタイが収税吏であった」ということである。(4) 《聖マタイの召命》をめぐる解釈史の説明をし、この絵に描かれている人物のうち誰をマタイとするかについて、二つの見解に分かれることを認識させる。(5) 過去の諸解釈のうち、どの解釈に正当性があるか、考えさせる。

シナリオによる授業展開は以下のようになった。

発問1 これは何の場面を描いた絵だと思いますか？

説明1 作品の題名および場面について、聖マタイについて、作者および制作された時代について、簡単に説明する。この作品を注文した教会が「イエスが使徒となるよう召されたので、マタイは主に従おうとして机の席から立ち上がる」場面を要求したのに対して、画家カラヴァッジョはこの要求に忠実に描かなかった。そのため、誰が聖マタイなのか、明確ではない。

発問2 画面の中で、聖マタイはどこにいると思いますか？(解釈史について知る以前の生徒の判断を求める)。

説明2 聖マタイが画中の誰であるかをめぐっての論争と解釈の歴史を簡単に説明する。ペローリ(17世紀)の古典的な見解が権威を持ち、「指差している老人」が聖マタイとされてきた。1980年代に論争が起こり、プラター(1985年)が「人物の身振りの新たな読み取り」「作者の斬新な意図の推定」「注文者からの受け取り拒否を回避するための作者の戦略についての推定」等の根拠

から、「貨幣を数える若者」を聖マタイとした。これに対し、クレッチマー(1988年)は、カトリックの救済論の観点から、神の呼びかけにまったく反応していない「貨幣を数える若者」が聖マタイではありえないと反論し、「指差している老人」を聖マタイであるとした。最後に、ハス(1988年)は、カラヴァッジョが描いたが受け取り拒否された関連作品である《福音書を記す聖マタイ》との造形的関連性等を根拠に、「貨幣を数える若者」が聖マタイであるとした。

発問3 改めて、聖マタイは誰だと思えますか、考えてください。(解釈史について知識を得た後の生徒の判断を求める)。

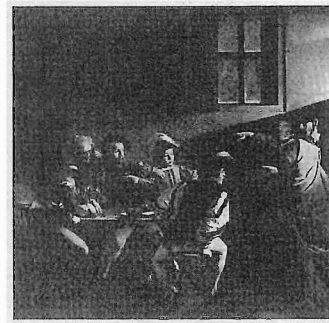


図10

5 鑑賞学実践研究の特質と可能性

鑑賞学実践研究の特質として、第一に、独自の理論的考察に基づいた実践であること、をあげることができる。一般に、これまでの鑑賞教育では、自ら作り出したものではない借り物の理論に依存して実践を行うという形態をとるか、さもなければ、理論的考察抜き、単なる授業者の経験と勘に基づいた実践であるか、いずれかのケースが多く見られた。鑑賞教育の実践者が、自ら鑑賞理論を構築した例は、筆者の「鑑賞学」を除いては皆無である。筆者による「鑑賞学実践研究」は、オリジナルな鑑賞理論という骨格に支えられた身体であると言えよう。

次に、第二の特質のとして、美学・美術史的知見を独自の視点から再構成・活用していること、をあげることができる。鑑賞学実践研究において、美学・美術史が提供する知識は、身体にとっての食物のようなものである。これまでの鑑賞教育でも、もちろん美学・美術史的知識は取り入れられていたが、もっぱら作者や作品の説明のために用いられることが多かった。これに対し、鑑賞学実践研究では、例えば《聖マタイの召命》の事例に見られるように、鑑賞者の解釈活動を促すために好都合であると思わ

れるようなやり方で知識を配分している。いわば、美術史的知識=食物は、鑑賞学実践研究という身体の中で分解されて、養分として吸収されやすい物質に変貌するのである。

第三の特質は、鑑賞者の鑑賞行為を重視する実践であること、である。鑑賞学実践研究では、鑑賞者の「見る」「知る」「考える」という鑑賞行為の総てが活性化されることを目指してシナリオを構成し、その結果を分析・検証する。これまでの鑑賞教育では、理論的・方法論的にこれほど徹底的に鑑賞行為に焦点化した鑑賞教育は存在しなかった。

第四の特質は、授業企画者と授業実践者との共同作業により効果的・効率的な研究推進が行われていること、である。筆者（授業企画者）は、授業現場に精通している学校教師等を授業実践者として参画させることによって、鑑賞学実践研究の実践面での充実を図った。この分業体制によって、鑑賞学実践研究をより効果的・効率的に行うことが可能になった。

第五の特質は、スクリプトおよびシナリオの作成により授業構成の明確化が図られたこと、である。一般的に、鑑賞授業は、鑑賞課題作品に対して授業者側が一定レベルの見識を持っていないと成功しない。授業者の見識は、授業の方向性や授業内容の深淺を決定する要因となる。仮に授業者が鑑賞課題作品に何の興味・愛着・知識・見解も持ち合わせていなかったならば、鑑賞授業は確実に失敗するだろう。スクリプトとは、鑑賞課題作品に対する授業企画者の基本的見解・解釈を述べたもので、これは授業実践という「上演」にとって「台本」となる文書である。シナリオとは、授業展開を想定して、具体的な発問や説明・指示内容を、進行順に並べたものである。スクリプトとシナリオによって、鑑賞授業はしっかりした方向性と豊かな内容を獲得する。とはいえ、スクリプトとシナリオによって「上演」するのは、主人公たる「鑑賞者」であることは言うまでもない。

問題点として、次の二点を挙げたい。一つは、授業企画者の意図を授業実践者が十分実現できない場合がある、ということである。これは、両者の意思疎通が十分でない場合に起こる。この点を回避するために、ある時点からスクリプトとシナリオによる方法論を確立し、両者の情報共有を確実なものにした。二つ目は、鑑賞者の状況（知的レベル、美術に対する関心度等）に対応して授業内容を調整することが良いかどうか、という問題がある。特に、高校の場合、知的レベル等にかかなりのバラツキがあるので標準的な授業内容を想定することが難しい。か

といて、低次な内容を設定するならば、高校に相応しい鑑賞授業とはならない。

最後に、鑑賞学実践研究の可能性については、次の二点を指摘したい。一つは、鑑賞学および鑑賞学実践研究が、美学・美術史学に対して、応用研究ないしは開発研究として位置づけられる、新たな一つの研究領域を開拓するものである、という点である。すなわち、鑑賞学および鑑賞学実践研究は、美術教育学および美学・美術史学を基礎学とする応用・開発研究として、今後広範な影響を与えうる潜在力を内包していると考えられる。二つ目は、鑑賞学および鑑賞学実践研究が、わが国で独自に案出された唯一の体系的・実践的な鑑賞論である、という点である。児童・生徒の発達段階を考慮したうえで、誰でも授業できるように鑑賞授業のシステム化を図った実践研究は、類例がない。鑑賞学実践研究の利用可能性と簡便性は、おそらく、今後美術教育における鑑賞教育の比重の増大にともなって、ますます注目されるにちがいない。学習指導要領の改訂のたびごとに、鑑賞教育の役割は増大してきた。ひょっとしたら、将来、美術教育における「表現」と「鑑賞」の割合は、同等になるかもしれない。そうなったとき、必ず、体系的かつ論理的な鑑賞教育の方法論の導入が検討されるはずである。鑑賞学および鑑賞学実践研究は、そのとき、わが国で独自に案出された卓越した唯一の体系的・実践的な鑑賞論として、受け皿を提供することが十分に期待される。

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、41～49頁、1993年3月。
- 2) 吉川登、鑑賞教育のパラダイムの転換、アート・エデュケーション、第23号、4～11頁、1994年8月。
- 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—、日本教育大学教会全国美術部門・新教育課程検討特別委員会、39～40頁、1997年7月。
- 4) ①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・人文科学編、第50号、2001年12月、143～153頁。②吉川登・野上雅志、鑑賞学実践研究2—ブリューゲル作《パウロの回心》—、熊本大学教育実践研究、第19号、2002年2月、37～44頁。③吉川登・野上雅志、鑑賞学実践研究3—俵屋宗達作《風神雷神図屏風》—、熊本大学教育学部紀要・人文科学編、第51号、2002年11月、131～141頁。④吉川登・野上雅志、鑑賞学実践研究4—アルチンボルド作《四季》—、熊本大学教育実践研究、第20号、2003年2月、25～34頁。⑤吉川登・楳木千佳、鑑賞画学実践研究5—カラヴァッジョ

作《聖マタイの召命》一、熊本大学教育学部紀要・人文科学篇、第52号、2003年11月、17～27頁。⑥吉川登・野上雅志、鑑賞学実践研究6—プーサン作《ディアナとオリオンのいる風景》一、熊本大学教育学部紀要・人文科学篇、第52号、2003年11月、7～16頁。⑦吉川登・野上雅志、鑑賞学実践研究7—小学校低学年における「鑑賞遊び」一、熊本大学教育実践研究、第21号、2004年2月、19～25頁。⑧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》一、熊本大学教育学部紀要・人文科学篇、第53号、2004年11月、57～64頁。⑨吉川登・野上雅志、鑑賞学実践研究9—マティス作《食卓》と《赤い食卓》一、熊本大学教育実践研究、第22号、2005年2月、19～26頁。⑩吉川登・緒方信行、鑑賞学実践研究10—ミケランジェロ作およびベルニーニ作の《ダヴィデ》一、熊本大学教育実践研究、第22号、2005年2月、27～34頁。⑪吉川登・野上雅志、鑑賞学実践研究12—マグリット作《大家族》一、熊本大学教育学部紀要・人文科学篇、第54号、2005年11月、13～21頁。⑫吉川登・野上雅志、鑑賞学実践研究13—ホアン・ミロ作《耕地》一、熊本大学教育実践研究、第23号、2006年2月、1～9頁。

- ⑬吉川登・野上雅志、鑑賞学実践研究11—ティツィアーノ《賢明の寓意》一、大学美術教育学会誌、第38号、2006年3月、399～406頁。⑭吉川登・松永拓己、鑑賞学実践研究14—古賀春江作《素朴な月夜》一、熊本大学教育実践研究、第24号、2007年2月、37～45頁。⑮吉川登・松永拓己、鑑賞学実践研究15—ゴッゲン作《黄色いキリスト》一、大学美術教育学会誌、第39号、2007年3月、383～390頁。
- 5) 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2月、165～169頁。
- 6) 系統性の言及に関しては、吉川登・野上雅志、鑑賞学実践研究7—小学校低学年における「鑑賞遊び」一、熊本大学教育実践研究、第21号、2004年2月、19～25頁および吉川登・緒方信行、鑑賞学実践研究10—ミケランジェロ作およびベルニーニ作の《ダヴィデ》一、熊本大学教育実践研究、第22号、2005年2月、27～34頁を参照のこと。
- 7) E. Panofsky, Problems in Titian : Mostly Iconographic, the Wrightsman Lectures delivered under the auspices of the New York University Institute of Fine Arts, Phaidon, 1969.