

# 小学生を対象とする鑑賞学実践研究

吉 川 登

## On Case Studies in the Appreciation-ology of Art Intended for Elementary School Students

Noboru YOSHIKAWA

### Abstract

The characteristics of case studies in the appreciation-ology of art are as follows. First, they are the practices based on the original theoretical considerations of 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 practices which attach great importance to the act of appreciation of viewers. Fourth, they are practiced efficiently and effectively through the specialization and co-operation of the planner and the performer. Fifth, the proceedings of art appreciation practices in classroom lessons are made clear and exact through “scripts” and “scenarios.”

The traits of case studies in the appreciation-ology of art intended for elementary school students are as follows. (1) To adopt various programs according to pupils' developmental stages ; (2) to attach importance to the process of “seeing” ; (3) to stimulate pupils to “think” through the process of “seeing” ; and (4) to urge pupils to “imagine” while they are in the process of “thinking.”

**Key Words:** appreciation-ology of art, process of art appreciation, elementary school students

## 1 はじめに

本論の趣旨は、筆者がこれまで行ってきた小学生を対象とする「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。

小学生を対象にした鑑賞学実践研究は12件におよんでいる。本論において、まず小学校を対象とする鑑賞学実践研究について論じ—小学校低学年、小学校中学年、小学校高学年の3つの段階にわたって論じる—、次にその特質について考察し結論とする。

## 2 小学校低学年における鑑賞学実践研究

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。たとえていえば、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〉—」(注1)の1件のみである。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。この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。

### 3 小学校中学年における鑑賞学実践研究

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。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4件の鑑賞学実践研究を行った。

「鑑賞学実践研究1—ティツィアーノ作《三世代の寓意》(図1)—(注2)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。

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。
- 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」
  - B「若い男の人は今どんなことを考えているのでしょうか。この人の言葉で考えてみましょう」



図1

う」

C「天使は木に手をつけ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」

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」

- 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。
- ⑦ 指示2：今日の学習の感想を書きましょう。—多様な感想。

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」)。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—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。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。

「鑑賞学実践研究2—ブリューゲル作《パウロの回心》—」（注3）では、シニョレツリ、ミケランジェロ、カラヴァッジョによる同主題の絵画と、ブリューゲル作品を比較することによって、ブリューゲル作品の特性に気づかせることを目的とした。

「鑑賞学実践研究8—ホアン・ミロ作《農園：モンロチ》（図2）—」（注4）は、小学校中学年における本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。「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。

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よう」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よう」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。

「発問1」の回答では、「動物がたくさん描かれている」が最も多い意見であったが、「発問2」の回答では、「真中の木が変だ」が圧倒的な多数意見となった。このことは、当然のことだが、発問の性格によ

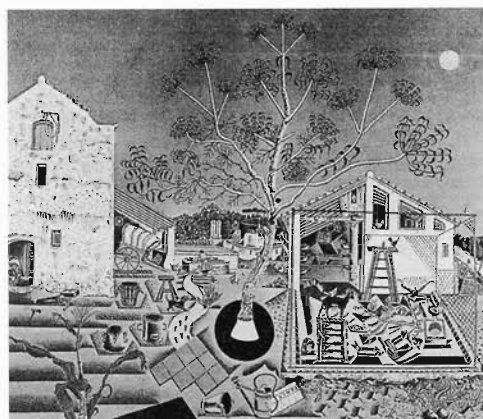


図2

て回答の出方が異なるということを意味している。「発問1」は、この絵全体の印象を聞いているので、画面全体に広がっている形象の多数性に焦点が合うのであろう。一方、「発問2」は、この絵の細部の特異な点を探そう促しているので、画面の一部でありながら最も目立つモチーフ（＝樹木）に焦点が合うのではなかろうか。

「発問3」は、この絵が繰り広げる意味作用を問うものである。小学校4年生の児童に、「この絵の意味は何ですか」というような問いかけは、あまりにも抽象的で杓子定規なものである。「この絵の主人公はいったい何でしょうか。理由も考えましよう」という、より具体的なものにした。この問いは、この絵の中心的テーマが何かということに、回答者の注意を向けることになり、そこから、この絵画の本質的な領域に踏み込む糸口が見出せるかも知れない。そのような期待をもって、この発問を選んだ。回答結果は、「中央の大きな木」が最も多く、次に「動物」、三番目が「この場所そのもの」であった。要するに、植物的生命と動物的生命、およびそれらを包括する大地、である。児童は明らかにこの絵の中心的テーマの手前まで来ている。しかし、理由に関する回答は子どもらしいものに終わっている。つまり、「変だ」「奇妙だ」という発言が多いのだ。実は、この奇妙さこそ、この絵の最も重要な部分なのである。自然の風景を自然のままに描くのではなく、自然を変形したり、自然における通常の関係はずしたりすることによって、画家は創造の自由を獲得する。ここから、ミロ独自の抽象の世界が始まるのである。「奇妙さ」は、そうした現実的モチーフの想像的モチーフへの変態・脱皮の過程で現れるものである。

「鑑賞学実践研究14—古賀春江作《素朴な月夜》（図3）—」（注5）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。



図3

(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)などである。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。

(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かるように、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。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。

#### 4 小学校高学年における鑑賞学実践研究

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。

「鑑賞学実践研究13—ホアン・ミロ作《耕地》(図4)一」(注6)は、鑑賞学実践研究8の続編として構想されたものである。授業展開は以下のようになされた。

(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。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」。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。ここでの発問は「なぜこの三



図4

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。

この「考える」段階での発問に対する児童の回答に、時の流れとともに絵で描いたものが変わる、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。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。

「鑑賞学実践研究3—俵屋宗達作《風神雷神図屏風》(図5)—」(注7)では、日本美術を題材として選んだ。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。

「鑑賞学実践研究4—アルチンボルド作《四季》(図6)—」(注8)では、アルチンボルドによる4点の絵画を観察することによって、題名の「四季」を推定させるという鑑賞授業である。

本題材として取り上げた「四季」はアルチンボルドの代表作と言われている。この「四季」と題された4枚一組の作品は、春夏秋冬をそれぞれの季節の花や野菜、樹木の画像を寄せ集め、それらを顔の形に構成して描いている。例えば「秋」では横を向いた男性の肖像が、葡萄、栗、南瓜、芋などの秋の野



図5

菜や果物を寄せ集めて描かれている。また、この連作では、春夏秋冬というテーマに、若年、中年、壮年、老年といった「人生の四季」のテーマが重ねられている、と考えられる。

本題材では、「見る」段階で、最初の全体的印象および初見で気づいたことを書かせる。次に、画面の細部を観察・分析させる。画面の中には肖像を構成している多くのモチーフが描かれているが、これらのモチーフを見つけ、列挙させる。

次の「知る」段階では、作品を数多くのモチーフから構成し、一定のテーマに基づいて連作形式で制作する、というアルチンボルドの作風の特徴を知らせる。そして「考える」段階では、「見る」段階での分析・発見と「知る」段階での情報に基づいて、本授業の課題作品の題名を推理させる。

このような一連の活動の中で、画像をよく見、かつ画像について知り得た知識を駆使することによって推論する、という態度や技能が培われるものと考える。

本授業では、「知る」段階における情報は次の二つが与えられる。

一つ目は、アルチンボルドの描く「肖像の性格」と肖像を組み立てている「構成要素の特徴」との関係(メトニミックな関係:「白帆」が「船」を表す等)に関する情報である。即ち、「図書館司書」という作品は、図書館司書という肖像の性格をメトニミックに代理・表象する「書物」というモチーフによって構成されているのであるが、児童はこの事実を知らされることにより、アルチンボルドの肖像画の構成原理について、一定の認識を持つことができるのである。ここから、例えば、秋の果物や野菜等で構成されている肖像が「秋」をテーマとした絵画であることを見抜くのに大して時間はかからない。

二つ目は、連作に関する知見である。「地」「水」「火」「風」を描いたそれぞれ独立した4枚の肖像画が、4つ一組になって一つの理念(ここでは「四大



図6

元素)を表す、といった特徴的な制作原理についての情報を児童に与えるのである。こうした制作原理に関する知見から、児童は、ランダムに示された4枚の課題作品(「春」「夏」「秋」「冬」)にまとまりを与える観念(=四季)に至りつくのである。

「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》(図7)—」(注9)では、プーサンの想像的世界をきっかけとして児童の想像力を活性化させることを目的としている。

E.H.ゴンブリッチによれば、プーサンがこのテーマを絵画にするために利用したと思われる直接の文学的典拠は、古代壁画を説明するために書かれたルキアノスの「盲目のオリオンがケダリオンを背負っている。背中に乗る後者は、前者に日の光へ至る道を教えている。立ちのぼる太陽がオリオンの盲目を治癒している。ヘパイストス(=ウルカヌス)がレムノス島から事の成り行きを眺めている」という文章であるとしている。ただし、絵画化するにあたって、プーサンは、ヘパイストス(=ウルカヌス)を「レムノス島から事の成り行きを眺める」人物としてではなく、オリオンの道案内に助言を与え、太陽の昇る東方へ赴く道を指し示す人物として描き、一方、「事の成り行きを眺める」役割は雲上のディアナに与えたのである。このように、プーサンのこの絵画は、或る文学的典拠を忠実に再現したものではなく、文学的典拠に基づきながら自由な発想で再構成された独特の想像的世界なのである。

本鑑賞研究では、プーサンの想像的世界をきっかけとし、そこから児童の想像的世界を展開するという授業構成で実践研究を行う。児童の想像が、プーサンの典拠であった文学的言説と合致する必要は全くない。むしろ、児童の想像力がプーサンの想像力と寄り添い重なり合い、場合によっては融合しながら、全く別の物語に至りつくこと、全く別の空想世界を新たに作り上げることが期待されるのである。イメージを媒介にして、或る想像的世界を別の想像的世界に連結・交錯・融合させることによって想像



図7

力を活性化させることを、本授業研究は目指している。

この授業実践では、以下のような発問が用いられた。「発問1：この絵を見て気になることなどを書きましょう」「発問2：この巨人はいったいどんな人なのでしょうか。絵に描いてあることをもとに想像しましょう」「発問3：巨人とその周りの人たちはどんなことを考えたり、話したりしているのでしょうか。これまで考えたことをもとに想像しましょう」「発問4：この作品を見て、今まで話し合ったことをもとにして、簡単な物語を作ってみましょう。この絵の場面だけでなく、この場面の前や後の場面についても考えましょう」

「鑑賞学実践研究9—マティス作《食卓》(図8)と《赤い食卓》(図9)—」(注10)では、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



図8



図9

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。

「鑑賞学実践研究11—ティツィアーノ作《賢明の寓意》(図10)—」(注11)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。

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。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。

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どこにある。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。

「鑑賞学実践研究12—マグリット作《大家族》(図11)—」(注12)では、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。



図10



図11

(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される「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。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。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。

## 5 小学生を対象とした鑑賞学実践研究の特質

最初に、鑑賞学実践研究全般の特質について述べる。

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。鑑賞教育の研究者が、自ら鑑賞理論を構築し、かつ実践研究を行う事は類例がない。

第二の特質として、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。作者や作品の説明のために知識を用いるのではなく、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。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。

次に、小学生を対象とした鑑賞学実践研究の特質について述べる。

第一の特質は、小学校の6年間に及ぶ児童の発達段階に応じた多様なプログラムが必要である、ということである。小学校低学年の「鑑賞遊び」から、知識抜きで行う小学校中学年での実践を経て、「見る」「知る」「考える」を完備した小学校高学年での実践にいたるまで、三段階にわたる実践研究が必要である。

第二の特質は、「見る」ことが中心になる鑑賞教育である、ということである。鑑賞行為「見る」「知る」「考える」において、「見る」ことは基盤的であり、「見る」ことの充実・徹底・洗練は中学校以上の段階への基礎・土台として、鑑賞教育の体系にとって不可欠である。小学校段階では「見る」ことに焦点化して行われる。

第三の特質は、「見る」から「考える」というプロセスを重視する、ということである。「見る」から「考える」というプロセスの導入は、小学校中学年から採用されるのだが、引き続き小学校高学年においても、鑑賞教育の中軸的部分を占める。つまり、小学校高学年での「知る」部分の導入は極めて精選された必要最小限の分量にとどめられるのである。

第四の特質は、「考える」プロセスにおいて、「想像力を働かせる」ことを促す、ということである。「空想する」「想像する」「夢想する」ことは、芸術作品が提示するイメージを鑑賞者が受容する際に自然に生まれる反応である。小学生段階で、「想像力」を



活発に働かせることは、おそらく人間の成長にとって必要なことであろう。単に美術の分野ばかりではなく多くの学問分野において、想像力の涵養は発想力の豊かさに繋がり、発見・発明等の創造的な着想へと発展していくことが知られている。

## 注

- 1) 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」-, 熊本大学教育実践研究, 第21号, 2004年2月, 19~25頁.
- 2) 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.
- 3) 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.
- 4) 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・人文科学編, 第53号, 2004年11月, 57~64頁.
- 5) 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》-, 熊本大学教育実践研究, 第24号, 2007年2月, 37~45頁.
- 6) 吉川登・野上雅志, 鑑賞学実践研究13-ホアン・ミロ作《耕地》-, 熊本大学教育実践研究, 第23号, 2006年2月, 1~9頁.
- 7) 吉川登・野上雅志, 鑑賞学実践研究3-俵屋宗達作《風雷神図屏風》-, 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.
- 8) 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.
- 9) 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》-, 熊本大学教育学部紀要・人文科学編, 第52号, 2003年11月, 7~16頁.
- 10) 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》-, 熊本大学教育実践研究, 第22号, 2005年2月, 19~26頁.
- 11) 吉川登・野上雅志, 鑑賞学実践研究11-ティツィアーノ作《賢明の寓意》-, 大学美術教育学会誌, 第38号, 2006年3月, 399~406頁.
- 12) 吉川登・野上雅志, 鑑賞学実践研究12-マグリット作《大家族》-, 熊本大学教育学部紀要・人文科学編, 第54号, 2005年11月, 13~21頁.