

〈私〉を語る対話による鑑賞授業の実践と考察

Practices and Consideration of Appreciation Class through Dialogue that Talks about “I”

佐藤 哲夫, 小林 季恵*, 藤本 優希**

初めに

鑑賞授業の課題は、作品を観て感じた第一印象から更に見方を深めていくことが難しいことである。

1つは、第一印象からの変化・発展を内発的に促すことの難しさである。人はだれでも、自分の見方（第一印象）の正しさを確信しているのではないだろうか。たとえ、作品の表現内容や意図が分からなくても、それは「よくわからない作品」として位置づけられるだけで、そう感じる自分の見方に納得がいけないわけではない。

2つ目は、鑑賞のポイントが、外から与えられることである。授業では、鑑賞を深めるための視点や見方を示唆する問いの投げかけが行われる。これらは、生徒の第一印象や見方には含まれていなかった新たな要素である。それによって作品の見方が分かったと実感されるかもしれないが、本質的に自由な鑑賞の醍醐味は、「正しい鑑賞」という観念にとって代わられることになる。

鑑賞授業においてこそ「主体的で対話的な学び」の追究は、特別に重要な意味を持つ課題である。

本研究は、対話によって主体的な見方を獲得し、自由と楽しさに基づいた鑑賞を深める授業実践の探究と考察である。

本研究は新潟大学教員、新潟大学附属学校教員、新潟大学大学院博士後期課程学生3名による共同研究である。

2020年の10月から対話による鑑賞授業の議論を開始した。単なる知識の出し合いにならない対話による鑑賞という基本テーマで議論し、それを踏まえてまずは各自が自分の考えに基づいて授業案を作り、全員で検討の上、3月に2年生3クラスで作成した3つの対話型鑑賞授業を実施した。1つは、藤本によるルドンの絵に表現された神話を考える実践授業、2つ目は、小林による3人の画家が「道」を描いたタイプの異なる作品を元にした実践授業、そして3つ目は、佐藤によるクレーの絵の鑑賞にクレーが書いたテキストを併せる実践授業である。

この3つの実践の経験を踏まえ、そこから得られた知見や浮かび上がった課題を検討し、共同で新たなアートカードを用いた授業案を構想し実施した。授業は、進級した3年生の1クラスを対象に、4月に実施した。

以上の合わせて4つの実践において、授業そのものは小林が主に行い、他の2名は必要に応じての説明や指示と観察、記録を行った。

本論では、次章Iで最初の3つの授業について、実施日時順に主体となって授業を構想者が報告・分析を記述する。

2021.6.28 受理

*新潟大学附属新潟中学校

**新潟大学現代社会文化研究科

そしてその次の章Ⅱでは、3つの実践を踏まえ共同作成したアートカードを用いた授業についての報告・分析を記述する。ここでもまた、同一の実践授業に対して3人が、めいめいの観点から分析と解釈を行う。指導案提示を含む小林が最初に、続いて藤本、そして佐藤の順で本アートカード実践について記述する。最後にそれらを比較、検討し、共同研究による対話鑑賞授業についてのまとめと評価を行う。

I. 絵画作品を対象とする鑑賞

1. 実践1 神話画を題材にした鑑賞

(1). 題材の構想

本研究では、たどりつくべき正解があることを前提にした鑑賞ではなく、対話の活動を通して対話の参加者自身が感じ、考える鑑賞を狙いとしている。つまり鑑賞者自身が作品と向かい合いそれぞれに作品から感じ取る作品-鑑賞者間の対話、また生徒が互いに言葉を交わす鑑賞者-鑑賞者間という2つの対話が相乗的に働き、鑑賞における体験をより良いものにすることが期待できるのではないかと(図1)。生徒が活発に言葉を発し、聞き合うためには、美術史家や批評家、教科書によって提供される既成の解釈が唯一の「正解」ではなく、作品との対話の可能性は鑑賞者自身に開かれているという前提に気付かせる必要がある。本授業では、この点を課題として取り上げるようになった。さらに現職の教員である授業者から、生徒の実態を踏まえ「何をしているのか」「なぜこう描いたのか」という疑問が浮かぶことで、対話が促進されるだろうという意見があった。「なぜこう描いたのか」という疑問を生み出すには、画家個人の表現性に注目させられる作品を選ぶことが必要である。以上を踏まえ、本研究1つ目の題材としてオディロン・ルドン Odilon Redon による《キュクロプス》(図2)を作品として取り上げた。ルドンは神話や聖書など、他の画家にも広く共有されたテーマを画題としつつ、自分自身の感性で画題を捉え表現した。表現性の独特さゆえに、ルドンの作品を観る時、鑑賞者は従来の図像学や解釈という手掛かりなしに作品に向かい合うことを要求される。またルドン自身が、画題と自らの表現の隔たりについて述べた言葉がある。ルドンは、ある熱心なファンから作品の由来を尋ねられ『「ルドン氏のことはわからないのです」と答えた…自分のことについては、何も言えないのだ。私の手から生まれるもの、生まれる時の心配と情熱については。』³という言葉を残している。そこで本授業においてこの逸話を紹介することで、画家自身ですら作品について説明する言葉を持たない場合があり、ルドンの作品は意味の開かれた作品であるということを認識させることで、生徒自身が鑑賞に参加する意義がより強く感じられるようにした。さらにルドンの《キュクロプス》の比較対象として、同時代の画家であり、神話の解釈や表現に明確な視覚的相違が見出せるギュスターヴ・モローの《ガラテア》の2つのバリエーション(図3、4)を見せることにした。

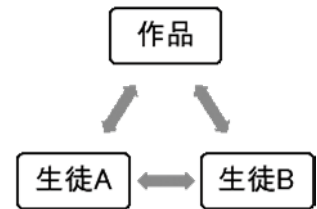


図1 対話の相互的影響



図2 ルドン《キュクロプス》1914



図3 モロー《ガラテア》1880



図4 モロー《ガラテア》1896

¹ オディロン・ルドン著、池辺一郎訳、『ルドン 私自身に』1983年 みすず書房 p.130

また「絵の画題となった神話がどのようなものであるか、絵を観て想像する」という活動を取り入れた。このような言語的な活動によって、他者と活発に言葉を交わしつつ作品に注意を引き付けることができると考えられた。

(2). 授業の計画

授業日 3月10日(水) 1・2限

場 所 美術室

対象学級 2年2組

授業案 藤本 優希

授業者 小林 季恵

題材名 「イメージを膨らませて、神話画を鑑賞しよう」

目 標 対話型鑑賞で様々な視点から対話を通して鑑賞することを通して、作品のよさや美しさを感じ取り、想像を深めることで作者の心情や表現の意図と創造的な工夫について考えるなどして、美意識を深め、見方や感じ方を深めることができる。

(3). 本時の展開(短縮2時間)

学習活動	
○ 前時までの振り返り	<ul style="list-style-type: none"> ● 前時までに現代美術の鑑賞をしたことを確認する。(3分) ● 机を班の形にする。 ● 今日の課題の確認 ● ルドンの言葉を聞き、本時の活動について課題意識を持つ。(5分)
【目標】	対話型鑑賞で、作品を深く読み解き、美しさや面白さを感じよう。
○ ルドン《キュクロプス》を観て、絵の中に実際に描かれているものを見つける。(図2)	<ul style="list-style-type: none"> ● 絵の中の造形要素を観察し、ワークシートに記入する。(5分×4) ● 記入したことを発表し、クラスで共有する。(3分×4)
【問】	絵の題材になった神話の内容を考えてみよう。
○	<ul style="list-style-type: none"> ● 自分が考えた神話をワークシートに書く。(10分) ● 班で話し合い、一つの内容にまとめる。(10分) ● 発表し、クラスで共有する。(20分)
○ まとめ	<ul style="list-style-type: none"> ● 伝えられている神話の内容を聞く。 ● ワークシートに、授業の感想を記入する。(10分)

また指導に際しては、次のことを伝えるよう留意された。

- ルドンの言葉を紹介し、ルドンが神話に独自のイメージを加えていることに注目させ、作品の意味が開かれており、主体的に鑑賞しなければならないことに気付かせる。
- イメージをふくらませる鑑賞の方法は作品への視点が弱くなることがあるため、作品に即した事実と解釈を区別する。独自の解釈が出た場合は、別の意見もないか確認する。
- 造形要素の観察の時点で発表されなかったことも、想像の材料に使って良いことを確認することで、一人一人の着眼点を発想に生かせるようにする。
- 最後のまとめでは、同一の神話を元にしたモローの作品を2枚紹介する。別の時期にモローが異なる筆致と構成で描いた作品を紹介することで、改めて作品の表現は固定化した唯一の正解を持つものではないことに気付かせる。

(4). 授業の実践

① 作品の中にある造形要素を観察し、発表する段階での姿、発言

「何が描いてありますか」という発問に対し、巨人、女など、描かれている登場人物に注目する意見が最初に出た。さらにそれらを取り巻く状況について、山、岩場、滑り台などの意見が出た。また登場人物たちのしぐさに注目し「昼寝してるのかな」「隠れてる」「逃げてる」などの印象を述べる意見も出た。「山」という答えと、「岩か崖」という答えがあったことに注目すると、山という意見が空の下に大きな塊が描かれ

ていることから判断したものとすれば、岩というのはその塊の稜線の鋭さや色合いに気付いている点でより詳細な観察である。このようにクラスで気付いたことを共有することで、造形的な観察力の差による情報量の違いが少なくなり、次の段階で対話する材料が増えたといえる。

② 観察したことから、元の神話を想像する段階での姿、発言

班での対話の前に、数人が想像した神話のストーリーを発表した。ある生徒は「冥界にいる恋人を助ける物語じゃないかな」と発言し、授業者はそれに「その根拠は何ですか?」と問い返した。生徒は作品の中の造形要素に注意を向け「左側の黒が深海っぽいし、怖いから」と答えた。最初の発言は、恐らく神話という情報から自分が持っている知識を用いたものと推測できる。本研究では、それぞれが持つ知識の出し合いに留まらない、対話によってその場で意味がつくられていく鑑賞を課題としていた。ここでの授業者の発言によって、作品に立ち戻ることによって鑑賞の体験を共有することができることが生徒達に明らかになり、作品や神話に関する知識を持っていない生徒が対話に参加しづらい状況を回避することができたといえる。

③ 班の中で話し合い、一つの神話にまとめる段階での姿、発言

班での話し合いの中では、特にキュクロプスの外見からそのイメージをまとめるところで様々な発言が見られた。一つ目であることを話題に、その内面はどうかを話し合っていた班も見られた。不気味な外見から怪物的な内面だと推測した生徒に対し「怖い人なら怖い外見をしてないんじゃないかな」という意見が生じた際には、生徒達は改めて作品を観察し「意外に繊細そう」という言葉を交わしていた。またポリュフェモスの表情を模写している生徒も見られた。それらは悲しそうな表情と微笑んでいる表情に二分されており、その曖昧な表情が生徒達の関心を引き付け、一つの解釈を見出す上で課題となったことがうかがえた。

また授業の課題によって活発に意見を述べ合う姿が見られたが、決められた時間が迫ってようやく話を一つにまとめていくような班が多くあった。その段階の前までは、意見が多く出てもそれをまとめる積極性があまり見られず、最後の方で一人の生徒が話をまとめる様子も見られた。

出来上がったストーリーの中にはガラティアを娘、キュクロプスを父親と見立てたものもあり、これは二人の登場人物の大きさから判断できる要素と、中学生の生活圏での人間関係の捉え方が反映されており、作品に基づきながら生徒達自身の感性が活かされた対話の結果であるといえよう。

(5). 今後の課題

以下ではアンケートの項目にそって本授業の評価を行う。5段階で回答するものは5が「あった」1が「なかった」を表す。本授業の参加者は34人であった。なお本研究では、回答の割合は該当人数÷参加生徒数×100で算出した値から少数第2位以下を切り捨てて表記している。

「最初の付箋に書いた段階と友達と対話を通して鑑賞した後で、見方や感じ方に変化はありましたか」という質問では、5段階で平均4.8の回答を得た。変化の幅には多様性があり「…という意見を聞き、交流する中でそのようにも見えてきた」「…という意見を聞いてからそれにしか見えなくなった」という影響を受けたことを明らかにする意見から、4と回答して「自分の意見を強く押した」とする意見まで幅広くあった。

また「今日の授業の前後で、『絵画を鑑賞すること』についてあなたの考えに変化はありましたか」という質問では、5段階で平均4.7の回答を得た。「鑑賞とは、技術や色から鑑賞したり、作者の思いを考えることだと考えていたが、ストーリーを考えることも一つの鑑賞だと分かった」と答えた生徒もいた。また「今までは人によって考え方が違うから一人で鑑賞するべきだと考えていたが、今日の授業は対話をしたり意見を交流することで自分の考えが広がり、様々な見方で鑑賞できた」と対話する活動を新しい手法として肯定的に評価する意見が多く見られた。先述の「自分の意見を強く押した」という生徒はこの質問に「取り入れて鑑賞することをより意識できた」と回答している。この生徒は「解釈にも優劣（考察の深さ）があり、自分のよりも良い解釈は、よりじっくりくるものだと思う」と述べており、どちらかといえば他の生徒と対話的に意見をすり合わせるのではなく、意見を競合するような意識があったことがうかがえるが、この授業によって対話的な意味生成という活動の概念を学ぶことができたことが分かる。

「今日の授業はあなたにとって、学びはありましたか」という質問では、5段階で平均4.8の回答を得た。自由記述欄では、絵について新たな見方が得られたという記述が14.7%（5人）、鑑賞について新たな見方を得られた（対話するという方法があることを知った）とする意見が17.6%（6人）で、鑑賞の方法自体が印象に残った度合いの方が高かったことがうかがえる。

「今日の授業は楽しかったですか」という質問では、5段階で平均4.8の回答を得た。4か5を選択した生徒は94.1% (32人。無回答1、3と答えた生徒が1人) であり「友達の考えにふれたり、想像が広がっていったり、楽しかった」「共有した意見が楽しかった」という記述がみられた。特に「推測すること自体が楽しかった。不正解がなく、みんなで楽しめた。みんなのストーリー全てがおもしろかった。」という記述からは、班で一つの物語をまとめるという活動の中でも、それぞれの意見を尊重しつつ楽しむことができたことがうかがえる。一方で「今日の授業は難しかったですか」という質問では、5段階で平均3.9となり、4か5を選択した生徒は67.6% (23人) で、決して少なくはない数となった。またアンケートでは互いの意見にふれることが楽しかったという意見が大半であったが、班で一つのストーリーにまとめるという活動を楽しかったと評価する意見はほぼ見られなかった。授業が難しかったとする理由も、この過程の負担感によるものではないか。その理由は「絵の造形的事実に基づいていないから」でなく「ストーリーの整合性を作る障害になるから」という理由で取捨選択された意見があったのではないかと思われる。先述のように、まとめることが活発な意見交換と作品への注視を触発したことがうかがえるのだが、活発な対話を生じさせるための方策として、より一人一人の意見を尊重する活動を構想する必要があると考えられた。

また本授業のアンケートの全体を通して、多くの生徒が「人によって考え方は違う」と述べている。この結論自体は、言語活動によって、またルドンとモローの比較によって、比較的容易に気付くことであろう。実際、64.7% (22人) の記述で、「人によって意見は違う」「いろんな解釈がある」「別の人の意見では…」等の記述があった。本研究においては、むしろ、対話の活動の中で「人によって考え方が違う」ことに気付いた上で、違う意見を持つ者同士が対話することの意味が認識されたかが重要である。一人の生徒が述べた「絵の内容が『おかしい』と思っていいんだ。『陸だから～があってはいけない』ではなく、『作者の世界観はおそらくこうなんだろう』と考えるようにしようと思った」という意見からは、自分自身が既に持っている常識によって違和感を抱いた時も、その感想を否定しなくても良いという気付きがあり、その上で自分とは異なる視点に寄り添おうとする態度が感じられる。自分と他人との感性の違いを認識した上でそれに向かい合おうとするものであり、本授業によって他者と対話するための前提となる態度を用意できたといえるであろう。

2. 実践2 3枚の「道」を対話型鑑賞で読み解く

(1). 題材構想

実践2では対話型鑑賞により、作品の見方をより深める方法で鑑賞を行う。しかし、対話型鑑賞は、多様な見方がない生徒同士の場合、深まりなく表面上の色や形、質感などに言及して終わってしまう場合がある。絵画の見方は多様であり、特に対話型鑑賞は、作品の作者や制作背景を踏まえないからこそ、自由に作品を鑑賞し情景に思いをはせ、自分事として考え深めることができる。その見方や考え方を、対話により深めさせたい。

そこで似ている場面であるが、描写方法が異なる3枚の絵画を鑑賞することで、絵に対する見方を深め、より多様な視点で鑑賞できるようにする。1枚目の岸田劉生の《道路と土手と堀》は写生画である。(図5) 岸田劉生の高い描画力で、土の質感などの細かな部分まで描き込まれている。また、絵の様子から枯れた植物や乾いた様子から夏のように見えたり、何もない殺伐とした様子から冬のようにも見えたりすることができる作品であり、生徒たちの経験などから見方が大きく異なることが予想される。また、左の建築物、右の畑の様子から、人工物であることが読み取れるため、全体的に表現されている自然と人工的に作られたものの対比などから、そこに住む人などに思いを巡らせ、想像を膨らませたい。また、図5では、生徒たちの見方や考え方を深めるため、全体で対話型鑑賞を行う。全員が発言はできないと予想されるが、ここでは、「作品をどのような視点で観るのか」ということを全体共有する。そして、2枚目の作品は東山魁夷の《道》を提示する。(図6) 図5と異なり、東山魁夷の作品は全体的に柔らかな表現がされており、どこか空想の世界のように感じさせる風景画である。作品鑑賞において、読み取れる具体物から作品を鑑賞している視点だけでは、東山魁夷の作品の良さを味わうことはできない。描かれているものから想像を膨らませて、作品を読み取る必要がある。そこで、図5で読み取った「ここに住む人は誰だろうか」などの、作品には直接描かれていないことを考えながら作品を鑑賞することを思いつく。ただ何が描かれているか分からない絵という見方から、様々なことを想像しながら鑑賞すると、生徒それぞれで想像することが異なり、対話を通して鑑

賞することの良さや多様な意見を踏まえて作品を観る面白さを見出すと予想する。図6以降の作品は全体共有ではなく、班で付箋のラベリングをしながら鑑賞を深めていく。これは、付箋により個人の意見をより丁寧に抽出するためである。個人で書いた付箋をラベリングしていくことで、個人が考えたことを班で共有していく。班での共有後は、全体で、班で出た意見を共有する。これにより、班で出された意見以外にも触れ、さらに見方や感じ方を広げていくと予想する。

最後に3枚目の絵画として、会田誠の《あぜ道》を鑑賞する。(図7)この作品は、東山魁夷の《道》のオマージュ作品だと言われている。構図が似ているが、作品から受ける印象が全く異なる。真ん中に佇む少女の髪の分け目と道がつながっている。道の先には、町が見える。会田誠らしい現代アートだが、生徒たちにとっては、図5・6のような見たままを表現した風景画とは少し異なり、違った印象を受けると予想する。そこで、図5・6を鑑賞した際の視点を参考に、作品を鑑賞しようとする。ただ描かれているものをみるのではなく、想像で補って、作品を深く味わおうとすることが予想される。

これらの学習を通して、絵画を観る見方を増やし、作品や鑑賞に対する新たな考え方を構築し、鑑賞における資質・能力を高めていくと考える。

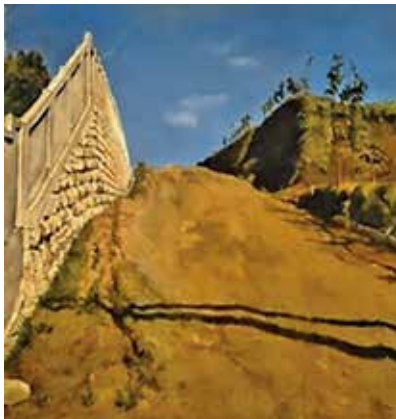


図5 岸田劉生《道路と土手と堀(切通之写生)》1915



図6 東山魁夷《道》1950



図7 会田誠《あぜ道》1991

(2). 授業の計画

授業日 3月10日(水) 3・4限

場所 美術室

対象学級 2年3組

授業案 小林 季恵

授業者 小林 季恵

題材名 「イメージを膨らませて、3枚の道を鑑賞しよう」

目標 対話型鑑賞で様々な視点から対話を通して鑑賞することを通して、作品のよさや美しさを感じ取り、想像を深めることで作者の心情や表現の意図と創造的な工夫について考えるなどして、美意識を深め、見方や感じ方を深めることができる。

(3). 本時の展開

学習活動
○ 前時までの振り返り 現代アートは自由な鑑賞者の視点が大切なんだな。 実際に観てきた大地の芸術祭は壮大だったな。
○ 今日の課題を確認する。
対話を通して鑑賞について考えを深め、作品の美しさや面白さを発見しよう。
○ 対話型鑑賞とは何かを理解する。 ● 鑑賞者が自由に対話を深めることによって作品を鑑賞していく方法

- 作品について、様々な角度から考えることができる。
- 岸田劉生《道路と土手と堀》(図5)を鑑賞する。
 - 作品を手元に置きながら鑑賞する。
- 【問】岸田劉生の《道路と土手と堀》を観て、感じたことを自由に発言しよう(2分)
 - 作品について考えたことを発言する。
- 東山魁夷《道》(図6)を鑑賞する。
 - 付箋書き3分
 - 班で共有15分
 - 話し合った内容を共有する。
 - まとめる
- 会田誠《あぜ道》(図7)を鑑賞する。
 - 付箋書き3分
 - 班で共有15分
 - 話し合った内容を共有する
 - まとめる
- 全体のまとめ
 - 作品の解説を聴く。(作者、作品名、《あぜ道》は東山魁夷の《道》のオマージュであること)
 - 3枚の絵には、それぞれ味わうポイントがあることを理解する。
 - ワークシートに対話型鑑賞の感想を記入する。

(4). 授業の実践

- ① 図5を鑑賞した際の生徒の発言(教師から「この作品の季節は?」「この先には何がある?」と促しを行った。)
 - 季節に関わった発言
 - ・ この絵は夏を表現していると思います。
 - ・ この絵の空は晴れているから、夏だと思う。
 - ・ 日差しが強そう
 - ・ 地面が光って見える。それは地面が乾いているからだと思う。
 - ・ 木の葉が緑色をしているから夏だと思う。
 - ・ 少し空が暗くなっているから17時くらいだと思う。夏ならそれくらいでも空は青い。
 - ・ 畑がある
 - ・ サツマイモ
 - ・ 綿花
 - ・ 農家があるんじゃないか
 - ・ この先には、橋がありそう
 - ・ 崖になっている
 - ・ 続いていると思う
 - ・ 民家があると思う。



写真1



写真2

② 図6鑑賞場面での姿

1枚目の作品を提示した段階では、全体共有だったということもあるが、活発に意見が出てこなかった。しかしながら、教師が「この絵の季節はなんだろう？」と投げかけると、発言のあった夏という回答を聞いた生徒が、「え、冬なんじゃない？」という声もあがる場面もあった。(発言には至らなかった)この場面で生徒は、絵画の見方について色や形などを追求する分析的な見方だけではなく、絵画に描かれていることをきっかけに想像を膨らませて解釈する見方があることを学習していたと考える。

③ 図6・7鑑賞場面での姿

図6・7では、「付箋に書く、班で共有してラベリングする、全体で共有する」のサイクルを繰り返して行った。図6では、道の先にあるものに着目し、この先に何があるのかを考えている班が多かった。

○ ラベルなしで付箋に書かれた内容(・は付箋に書かれた内容)

- ・ 永遠に続いてそう
- ・ どこに続いてるの？
- ラベル「続き」
- ・ 途中でくねくね曲がってそう
- ・ 永遠に続くだろう
- ・ 右に曲がりそう

このような絵から読み取れることから発想し、解釈している意見もあった。

○ ラベル「世界」

- ・ 誰かの心の中っぽい
- ・ 記憶の中の景色
- ・ 非現実
- ・ 未知な世界。誰も行ったことがないような。
- ・ 朝起きたら広大な世界が広がっていた。
- ・ 異世界

○ ラベル「人生」

- ・ 真っすぐで平らな道だけど、人生に例えたら全体つまらない。
- ・ 敷かれたレールを歩いているみたい。自分で歩いてない。

上記のように、ラベル分類なしの意見や、ラベル「続き」を基に、ラベル「世界」では、世界観を想像し、ラベル「人生」では、作者が言いたいことを想像して付箋にまとめている。ラベル「人生」の内容は描かれた道からの連想であり、分析の根拠には、ラベル「続き」、「世界」などで考えた世界観が影響していると考えられる。よって、描かれている事実を基に発想し、自由な見方で鑑賞していることが分かる。

さらに図7に移行すると以下のように、より絵画から発想し物語や場面を想像している様相が見られた。

○ ラベル「思い・感性」

- ・ 世界は広いんだよ
- ・ 稲が青いことから未熟さ
- ・ 未成年の主張
- ・ 葛藤
- ・ 迷い、真の強さ
- ・ 思春期
- ・ 希望
- ・ 決意
- ・ 大人への不満
- ・ 犯行

○ ラベル「道」

- ・ 人生の道みたいな
- ・ 明日へ続く道

- ・ 果てしなくつながっている道（少女の分け目とあぜ道の繋がりから）
- ・ 人と道がつながっている
- ラベル「女の子」
- ・ 人生の節目
- ・ 卒業
- ・ まっすぐ前を向いて進む
- ・ 夢に向かって一直線
- ・ 職業選択

授業後のワークシートにて「3枚の絵画の美しさや面白さのポイントはなんだと思いますか？」という質問に対しての生徒Aは、「決まった型にとらわれずに、自由な発想を膨らませることが大切であると思いました。目の前に見えているものだけでなく、『その先には何があるのだろうか？』と見えない部分まで考えることで面白さを見いだせると思いました。」と記入した。Aは、鑑賞学習に関わるアンケートにて、全体の感想として「見方は一つしかないという固定概念にとらわれず、見えない部分まで考えていきたいです。」と記入している。これは、実践1を通して、絵画を描かれているものをそのまま捉えるのではなく、自分の考えを交えて鑑賞することに良さを見出していると考ええる。また、生徒Bは、「景色と時間帯を関連させる。そうすることで3枚目なら女の子の心情などが現れてくると思ったから。」と記入した。これは、1・2枚目の作品鑑賞を通して、3枚目の少女の心情に着目しようとしている様子である。少女の表情は見えないが、それを周りの景色から読み取ろうとしていた。鑑賞の視点が広がっていると考えられる。

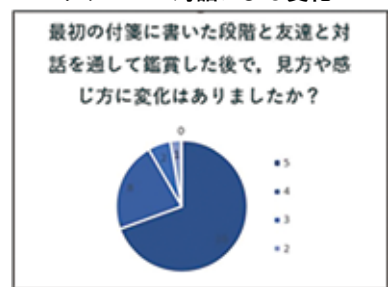
実践1の成果として、3枚の絵画を追求して考えさせることで、新たな見方や考え方を深めることができた。授業後のアンケートのデータ（グラフ1）では、36人中、33人の生徒が、対話することで見方や感じ方に変化があったと回答している。その理由として、「自分一人で見えていた時よりも、対話を通して自分が気付かなかった視点や、考え方で作品を見ることができた」「対話を通して納得させられた視点があった」と回答している。また、授業後の感想では、「最初は絵画の見方は複数なく1つくらいだと思っていたが、鑑賞した後はいろんな見方があるんだなと思った。」という感想を述べている生徒がいた。一人で見えていた一片的な見方から、他者目線が入ることにより、一人では気が付かなかった新たな視点を見出していることがわかる。今回の3枚の絵画では、ただ絵を見るのではなく、細部まで分析することを通して鑑賞を行った。その点においても、生徒は「今まで感じるようなことがなかった天気や日時などを読みとることで絵について知ることができた」と回答している。絵画を分析して読み解くこと、またそれを対話を通して深めていくことに有効性がある。

対話型鑑賞は、対話により作品をより深く味わう方法で、そこに作者の意図、描かれた背景などは深く追求しない。しかし、授業後のアンケートでは、「対話を通して、いろいろな見方があり、作者がなぜこの作品を描いたのか気になった」という記述があった。より深く、作者の意図にも迫ろうとする様相が見られた。以上のことから、実践2では、ねらいである対話型鑑賞による見方や感じ方を深めることは達成されたと考える。

(5). 今後の課題

今回、付箋による対話型鑑賞の促しを行った。付箋をラベリングすることにより、対話が促され多様な意見を交流することには繋がったが、ラベリングから、さらに対話を深めている生徒が少なかった。教師側の促す手だてが不足していたと考える。最初の発話から、対話を通して、考えをより深めさせていく手だてを今後講じたい。

グラフ1 対話による変化



また、鑑賞のラベリングの場面で、図7について「なんかわからないけど気持ち悪い」と意見を述べた生徒がいた。これは、生徒が無意識に感じている「上手な絵」「すごい絵」という概念と図7が噛み合わなかったためだと考える。中学生の中でピカソの《泣く女》のような写実的でない作品は「下手な作品」であって、ダヴィンチの《最後の晩餐》は写実的で「上手い絵」という感覚が無意識にある。その彼らのもつ美意識と図7のリアリティの中にあるトリックアートの様な作品との出会いが、生徒の美意識に揺さぶりを与えたのではないかと考える。生徒のもつ「上手い＝美しい」という概念に揺さぶりをかけ、より洗練させていくことで、美術に対する美意識をより高めていくような手だてを今後講じていく必要があると考える。

3. 実践3 パウル・クレーの絵画鑑賞

(1). 題材の構想

対話による鑑賞活動の難しいところは、話を繋いで行く事である。まず、自分がその絵について抱いた感想を述べることは可能であろう。しかし、感想を出し合ったその後はどうなるであろうか。多くの場合、そこで対話は途切れてしまう。教師の示唆に基づいて、更にその絵について、気づいたことや絵の特徴を出し合うことは可能であろう。しかし、これも、その後が続かない。数学や理科の問題については普通は正解があり、お互いの予想について質問と回答で議論し合うような場面は授業の学びに活かされている。ところが美術の場合は、ある人の見方は、他人がそれ自体に疑義を差し挟むことができる性格のものではない。美術の授業における対話は、実際はお互いの意見を出し合いそれを集めて並列するだけのもので、本当の対話とは言い難いことも多い。しかし、絶対に対話は不可能と決まっているわけではない。もし、授業の鑑賞対象に主体の関与が深ければ、それについての追加や疑問が出され掛け合いの対話が可能になる。そうでない場合は、他者の感想や指摘はただ聞いて受け取る以上の発展は難しい。大切なのは、作品との対話である。作品を一瞥して、何かの印象を抱いて終わりというのではなく、何度も作品を見る必要がある。それを促すものの一つが他者の差異を含んだ言葉である。その差異を確かめ違和を解消するために、作品を見返すことになる。そこで起こった変化を口にすれば、他者との対話が続くはずである。

どんな表現形式の作品でも、対話鑑賞（鑑賞対話）に適合するかといえ、そうではない。中学生の知識や語彙力に制限があるからである。美術に造詣の深い人同士なら、表現の持つ微細な特徴やニュアンスについて延々と語り合うことも可能かもしれないが、それは、彼等が比較される他の作品の記憶や鑑賞の経験を豊富に持っていて、それを相手に伝えるための言葉の選択肢があるからである。同じことだが、相手の話を聞くに当たっても、言葉の真意を推し量るための解釈格子を所有しているからである。ここから、鑑賞教育を、まず言葉や知識の習得に重点を置く考え方が生まれたりもするが、こうした知識の豊富化は、自己目的化されると危険である。それは、注入されるべきものではなく、鑑賞の経験の積み重ねの結果として形成されるものである。名状し難い感動や思いが起こり、それを他者に言い表して伝えようとするが、その言葉がない。そこで新しく学んで知った言葉は、体験に形を与えてくれるものである。しかし同時に、体験を型に嵌まったものに押し込めて縮減してしまう恐れもある。言葉や知識は、曖昧でつかみ所のない鑑賞体験を意識化するために利用されると同時に、作品の見方を力動化し、さらなる探究を促すことに役立てられなければならない。

今回、鑑賞にパウル・クレーの作品を選んだのには、2つの理由がある。理由の1つは、絵の表現が半具象、半抽象的形式であり、描かれているモチーフに注目して見たり、形や色彩の構成やリズムに注目して見たりと、鑑賞する上で、幅広い見方を可能にしてくれる点である。こうした特徴は、対話を活性化するのに役立つと考えた。

もう1つの理由は、クレーには、自らの造形に対する考えを詳しく書き記したテキストがある点である。クレーは、感性と直観に従って制作しただけでなく、思考によっても制作した。感性や直観と思考は矛盾、



写真3

対立する関係でなく、両者は循環しつつ成長を促し合う関係として理解されている。今回は、クレー著『無限の造形』からの抜粋⁴を生徒に配布する。鉛筆を紙におろす出発点としての点から行為がはじまり、運動が線を描き面や立体が生まれ、単純な構造が複雑な構造へと発展する。こうした造形行為において、何が起きているのか。クレーは、自然界での出来事との共通点を述べる。点ともいえる小さな種子が発芽し、幹や枝葉を成長させ花を咲かせ、リンゴの果実になる。そこで起きていることと、造形表現において起きていることは、双方を微細に観察すれば、どちらもフォルミング（形成）の現象であり、どちらも同じ生命の創造活動であることがわかるといった主旨のことが書かれている。しかし、文章は非常に難解で、大学生でも理解は難しい内容である。

このような難解なテキストをなぜ与えることにしたのか、その意図はどこにあるのかを述べる。

難解さについて：難解であるとは、解釈がすんなりと簡単には行かないということである。文章の分かれると思われる部分的を手がかりにして著者の言わんとしていることを推測してみる。しかし、その推測を他の部分の記述が裏切る。整合性がとれないからである。では、これはどうだろうと別な解釈を試して見る。やはりおかしい。一体、ここの表現はどういう意味なのだろう。これが、難解という現象である。日常生活でこのような難解な文書に出会ったらどうするだろうか。分からないものは読まないで済ますだろう。しかし、何らかの動機に牽引されて、読もうとなれば、このような解釈の試行錯誤の過程が始動する。

これは、言葉で書かれた文章だけでなく、絵画作品であっても同様である。一目で分かったと思える作品と、すんなりと分かった気持ちにはなかなかない作品というものがある。クレーの作品にも、両者の傾向性が存在する。前者の場合は、それが好きか嫌いかの表明とその理由の開陳で話合いはあらかた終わりとなる。しかし後者の場合は、分からなさを解消すべく、お互いの推測や考えを基に、話合いによる解釈の追究が行われることが期待できる。こうした理由から、クレーの作品の中でも分かりやすくはない、違和感のある作品を、あえて鑑賞の対象とした。

テキストには、鑑賞対象の作品の解説や解釈に直接繋がる内容は含まれていない。画家の造形思考が垣間見られるだけである。しかし、このテキストを書いた人が、鑑賞の作品の作者であることから、作品を鑑賞するに当たって、作品の背後にテキストを書いた作者の存在が見え隠れすることになる。難解なテキストを読み解こうとした延長で、難解な作品を何とか理解しようとする対話による共同での鑑賞が期待できると考えた。

グループでの対話鑑賞とその振り返り、さらに作者の文章から見方のヒントを探すという方法により、鑑賞では、新しい見方を発見したり生み出したりする余地があることに気づく。

(2). 授業の計画

授業日 3月12日（金）3・4限

場 所 美術室

対象学級 2年1組

授業案 佐藤 哲夫

授業者 小林 季恵

題材名 「新しい絵の見方をみつけようーパウル・クレーの絵画鑑賞ー」

目 標 対話型鑑賞で様々な視点から対話を通して鑑賞することを通して、作品のよさや美しさを感じ取り、想像を深めることで作者の心情や表現の意図と創造的な工夫について考えるなどして、美意識を深め、見方や感じ方を深めることができる。

(3). 本時の展開（短縮2時間）

学習活動
○海外の美術館での子どもの鑑賞授業の写真を映す
【問】（全員に向けて）「先生は何を話しているでしょう」（図8）
・想像することで鑑賞という行為自体に注目する。（3分）

² パウル・クレー著、南原実訳、『無限の造形（下）』1981年 新潮社 p.364-369



図8



図9 クレー《意気揚々 活気》

○ 今日の課題を確認する。

「今日は、クレーの作品について対話しながら鑑賞することを通して、絵の新しい見方を皆さん自身に発見してもらいたいと思います。」（1分）

【問】クレー《意気揚々 活気》を観て、感じたことを付箋に書こう。（図9）

- ・ 一意見を一枚に書き、班で共有する。（4分）
- ・ 班発表（4分）
- ・ 付箋を出た意見の種類で分類し自分たちの鑑賞の特徴に気づく。（10分）



写真4



写真5

【問】クレーの造形思考をテキストから探ろう。

- ・ クレーの『無限の造形』のテキスト（抜粋）を読む。（10分）（図10、11）
- ・ グループでディスカッションしながらテキストからクレーの絵画論の解釈を行う。（13分）（ここから4限）
- ・ クレーの絵画論の解釈の発表。（16分）



図10 クレー『無限の造形』表紙



図11 配布した頁の1枚

【問】クレー《役者のマスク》を対話鑑賞しよう。

・グループで対話鑑賞し、数人が発表（20分）（図12）

○ 全体のまとめ（3分）

「絵の見方は、こうでなければならないという方式が決まっているというものではないと思います。皆さんが、新しい見方を発見したり生み出したりすることが出来るものです。今日は、グループでの対話鑑賞という方法と、作者の言葉から見方のヒントを探すという方法を試みてみました。これからも、いろいろな工夫をしながら、新しい見方や楽しみ方を探して行ってください」

○ ワークシートの記入（6分）



図12 クレー《役者のマスク》

(4). 授業の実際

- 導入の鑑賞授業風景の写真とそこでの会話を想像する活動の有効性は、それほどなかったようだが不明。
- 最初の鑑賞、写真に写っているクレーの作品《意気揚々 活気》の感想では、ワークシートの記述をいくつかあげる。「なにがしたいのか分からない」「線と平面・よく分からない・色から人の感情を表している」「ふざけている感じがするけれど、親しみが出てくる」「平面（2次元）、線と面できている。色は約7色、割と原色に近い。サーカスで棒のまわりに濃い色（スポットライト）についている?」「最初は意味不明だったけど、少し考えて魚が人に見えたりサーカスだったり、様々な見方があることから物事の多さ、人によって違う感性があるのではないかと考えた」
- 最初は不信感や戸惑いなどの否定的な気持ちが起こった生徒が多かった。しかし、何か良いものがあるはずだと、既習のスキルを用いて造形要素の特徴を分析を試みたり、描かれているものを推測したりしながら、最初の印象から少しでも鑑賞を深化させようとする姿勢が読み取れる。中には少数だが「タイトル通りの絵だなと思った。独創的で、個性的な絵で、線だけでこんなに興味深い絵が描かれるのだなと思った」とあるように、自然に分かる感覚で受容した生徒もいた。
- 『無限の造形』のテキストを読んだ感想では、難しかったとしながらも、断片的でも意味を取り出そうとしている姿が感じられた。そうした中で、多くの生徒がキーワードを「過程」と考えていた。「始まりと終わり、そして、そこまでの過程が大切」「平面→立体になる過程が大事? 行為するという始まりが大切で、そこから様々な事が生まれてくるということ? よく分からなかったが、クラスの考えを聞いて読むと少し分かった気がした。」「難しかった。でも、過程の大切さを感じられ、書く（描く（引用者））という行為の原点である紙にペンを置くことだという文に感動した。」
- このような難解なテキストを与えられても、予想通り、附属中の生徒は理解しようと食いついてきた。途中の休憩時間中も、あちこちでテキスト解釈の議論の輪が出来ていた。また授業中も、他者の読み解きに真剣に耳を傾けていた。
- テキスト解釈活動後の授業最後となるクレー《役者のマスク》の鑑賞では、「不気味」「怖い」などの印象と、役者やマスクと人の関係、それらと表現法の関係などの指摘が目立った。「不気味。『役者』自分でない人になれることに+（プラス）を感じるが、絵からは自分でなくなる恐怖を感じる」「感情が何もないように見えるが全てもっているようにも見える。オレンジの上に青っぽいのを重ねてはおっているように見えるので、オレンジを本当の自分、青は仮面で本当の自分を見出していくということがいいと思う」「個人的には切り取ってはったみたいなあところがあるから、元の絵に仮面として貼ったのではないかと考えた。（発表で聞いた（引用者））役者の内面や仮面の線から役者の表情の豊かさを表しているという考察がすごいなと感じた。」

- ワークシートのまとめ「絵画鑑賞のポイントは何だと思いますか？」

「・絵をみたときの感想と、深読みしたときの感想を大切にしたい」「・ある一つのところに注目をして思考や想像を広げていくこと。・楽しみながら見ること。・どういったものを大切にしているのかを考えながらみること。」「バツと見ただけでなく、少しよく考えて「何を伝えたいのか」を考えること。友人など他の人の意見を聞いて視野を広げる事。タイトルや、どんな風に見えたか、この色、線が何を表しているかなど、小さい視点で細かく見る事。絵の伝えたい事だけでなくストーリー性を考えてみる事。」ここにあげた3つの意見は、この授業で学んで欲しかったことが十分達成された姿である。最後の意見中にあるストーリー性というのは、私が最後に口頭で話したことで、絵を、自分との関係、社会、世界、自然界など絵の外の文脈との関係と照らして考えると、鑑賞はさらに広がるということである。実は、このことも、クレーのテキストから読み取って、あるいは感じ取ってもらいたかったことの一つであったが、そこまで中学生に要求するのはさすがに無理だったと思う。

II. アートカードを用いた授業実践

1. 授業実践

(1). 実践4の題材観

生徒たちは絵画に対して、「上手い」「明るい」「好き」など様々な感情をもつ。本実践ではその中で生徒の「好き」という感情に迫りたい。実践4では、実践2の3枚目の絵画「あぜ道」で感じた生徒の違和感をより浮き彫りにする授業を行う。生徒は会田誠の絵画の描写力の高さに圧倒された。授業の途中まで写真と間違っている生徒もいたほどである。この高い描写力がある作品に対して、「上手いけどあまり好きじゃない」と発言した生徒がいた。中学生にとっての「上手い」とは描写力が高いことを意味している。なので、ピカソの作品などは上手くないと考えている生徒が多い。しかし、上手い作品は誰が見ても好きな作品であるというわけではないことに生徒は気が付いていない。だから、絵に対して違和感をもっていた。そこで実践4では様々な作品を、アートカードを通して鑑賞することで、生徒一人一人の「好き」にせまり、自分の見方や感じ方をさらに追及して考えさせようと考えた。アートカードとは、作品が印刷されたカードであり、美術館を俯瞰するようにカードで作品を見渡すことができる。これらの作品群の中から、自分が好きだと感じた作品を3枚抽出し、それら3枚の作品から共通点や関連事項を分析する。そこから見えてきた自分の好きなものの概念を見出していく授業である。生徒たちは授業を通して、上手い作品が誰からも愛される作品というわけではなく、多様な感じ方の中で様々な芸術作品を観る視点や感性をより豊かにしていくと考える。

(2). 授業の計画

授 業 日 2021年5月18日(火) 2・3限

場 所 美術室

対象学級 3年2組

授 業 案 佐藤 哲夫、小林 季恵、藤本 優希


授 業 者 小林 季恵

題 材 名 「アートカードで“好き”を見つけよう」

目 標 アートカードを用いて好きな作品群を選び、選定の「物語り」としての美意識や価値観について他者と対話することで、美術作品のよさや美しさとその意味や価値についての互いの考えを深める。

(3). 本時の展開(2時間)

時間	内 容	教師の手立て
導入 5分	<ul style="list-style-type: none"> ○ 事前知識の確認 今日の目標 自分のもつ美意識を語れるようになろう ○ ワークシート1に自分の美意識とは何か記入する。 	<ul style="list-style-type: none"> ● 今まで鑑賞した作品の振り返り ● ルドンの作品を「暗い絵だ」と思った人もいれば色合いが明るいから「楽しいストーリーの絵だ」と感じた人もいる。それぞれの対話を通して、お話を創り上げたことを想起させる。 ● 本時のねらいの確認

展開① 15分	<ul style="list-style-type: none"> ○ 教師の3枚の絵画を鑑賞する。 <ul style="list-style-type: none"> ● 予測して自由に発言する 	<ul style="list-style-type: none"> ● 教師が選んだ3枚のアートカードから、共通点などを分析して、好きの輪郭が読み取れることを確認する。 ● 様々な感じ方があること、人によって見方が違うこと、それによって、自分が意識していなかったその人の美意識がより深まることを実感させる。
展開② 60分	<ul style="list-style-type: none"> ○ 自分の好きを見つけて、語ろう！ <ul style="list-style-type: none"> ● 4人1班で活動する。 ● 1人がカードを選び、残りの3人とともに、その3枚を選んだ理由や、共通事項を考え、その人の美意識を追究する。1人15分。(青い四角は筆者が加筆) ● 対話を受けて、選んだ人が最後にまとめる。(赤い四角は筆者が加筆) 	<ul style="list-style-type: none"> ● 最初にカードの束から3枚を選ぶ。色違いの付箋をカードに貼る。 ● 考えた美意識は1人1枚の画用紙に対話をしながらまとめさせる。  <p style="text-align: center;">写真6</p>
10分	<ul style="list-style-type: none"> ○ 全員の美意識カードを鑑賞する。 ○ メモを取りながら自由に全体で共有しよう。 ○ 付箋で一言感想を共有しよう。 	<ul style="list-style-type: none"> ● 鑑賞用ワークシートを配布する。 ● 教室に掲示した美意識カードを自由に鑑賞する。
10分	<ul style="list-style-type: none"> ○ 代表生徒発表 ○ まとめ ○ 振り返り(アンケート記入) 	<ul style="list-style-type: none"> ● 全体共有で、作品をピックアップしておく。 ● 美意識は人によって多様だが、お互いの美意識を深めていくことで、もっと幅広く作品に興味をもったり、見方や感じ方を広げていったりすることができる。

(4). 授業の実際

① 導入場面

【生徒の反応】

Cは「推し」「尊い」と記入

A「美意識って何？」

B「そのまんまじゃね？」

→すぐにワークシートに「感覚」と記入

A「かわいいとか」

C「美しいってことじゃない」

A「美意識、美でしょ。あなたの美意識ってなんですか」

B「感覚」

A「そういうことじゃない？美しい！って感じる基準」このあと沈黙し、一人で考える

CはAとBの会話を聞きながら「西尾維新」「すごいと思ったとき」と追記。

Aは「自分を高める＝美意識」「キレイ」と記入

この班では、導入の段階では自分にとっての美意識が具体的に出てきたのはCのみであった。Cは自分がどんなものが好きかはっきりしており、AとBの対話を聞いて、「美しいと思うもの」について、追記している姿が見られた。生徒Aは、授業後には、変化があったと回答し、「自分の好みが変わった。新たな自分の好みを知れた。自分は落ち着いていて、現代アートやシンプルなものが好きだと分かった。」と記述した。生徒Aは、最初は美意識という言葉に感覚的で抽象的な言葉を記述していたが、授業後には、自分の好きというものを具体で記述していた。もちろん、ここで選んだ作品はその人そのものを表すすべてではなく、一要素に過ぎないのだが、自分の美意識の一端を構成している要素については感じている様相が見られた。

② 鑑賞後の発表場面

教師「なんでその作品を選んだのか、あとは班でどんな話し合いになったのか教えてください」

B「感覚で…心に残ったもので、選びました。班の中で出たのは何描いてるか分かんないとか、色が白いとか、不思議だという意見が出て、なんか自分でも気づかなかった赤色が入っているの、赤色が好きなんだなって、新しい自分？の好みがわかりました。」

教師「なんかこうBさんがえらんだっていわれればなんか納得しちゃう」

複数の生徒「わかる」



写真7

付箋の記述

- ・ Bさんらしい！抽象画良いね！
- ・ 芸術的！
- ・ 個性的ですね

この生徒は、他の生徒が選ばなかった作品を多く選択していた。直感で選んでいる中でも、無意識に「その人らしさ」が現れており、それを他者から共感されていた。項目として挙げている絵の要素と選んだBとを結びつけ、鑑賞する姿が見られた。

2. アートカード実践4の考察（小林）

(1). 授業後のワークシートの記述

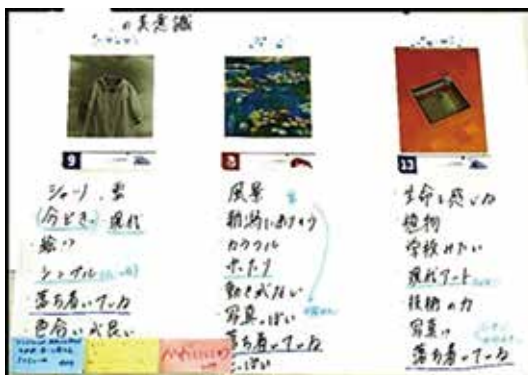


写真8

同じ絵でも違う感じ方考え方があって、美意識はみんな違って驚いた。自分が思っていたことと違う考えを友達ももっていて、考えを広めたり深めることができた。また、絵を追究することで新たな自分を分ることができてよかったです。色々な人の絵について考えを知ることができてよかったです。

生徒がワークシートに書いた感想より

- 普段の人の美意識に表れていて面白かった。気が合う人でも全く違うチョイスをしているところに個人差を感じた。周りの人が自分の美意識を明かしてくれたので、うれしかった。

- イメージ通りの美意識をもっている人もいたし、自分のイメージとはちがう人もいておもしろかったです。自分では、共通点がいまいちわからなかったけど、友達のはぱっと浮かんできたし、友達からのコメントで新しい発見もあったから交流は大切だと思っていました。自分好みの絵画を探してみたいです。

(2). 実践4を終えて、主体的に取り組もうとする生徒の様相

- 4枚から決めきれない生徒は、班員に相談して選ぼうとしていたが、結局しぼることはできなかった。それでも4枚同士を並べて置いたり、見比べてみたりと様々な方法で作品を選ぼうとしていた。
- 好きな作品がないと言っていた生徒も、最終的には白と黒のみで構成された作品を3枚選択した。
- 自分がこれがいいと思った作品を、周りの人が選んでいないことに驚いている生徒がいた。
- 休み時間になり真っ先に親しい友人のところいき、自分が選んだ作品を見せ合う姿が見られた。授業での学びを越え、自ら作品を通して関わろうとする生徒の様子があった。

(3). 考察

この生徒は、「○○さんばい」という作品において、美意識と人柄に着目し、性格などの個の本質的な部分に美意識が現れているのではないかと感じていた。親しい友達は、感性が近く、同じ作品を選ぶわけではないという他者の存在に気付き、自分の美意識に関して、他者が読み解いてくれることに喜びを感じていた。このように対話することで、他者の美意識を感じる喜びを得るだけでなく、対話を通して、自身の美意識の輪郭を探ることができた生徒がいた。対話による自身の美意識を深めている結果だといえる。よってねらいは達成されていると考える。

3. 実践4の考察 (藤本)

(1). 本研究で期待された「対話」に関する概念

授業計画の段階で本研究の参加者間で検討されたことは、次のようなことであった。対話は様々な目的を持って用いられる活動である。一つは美術科の特徴である感性的な面を言語化し、共有可能なものに置き換えて交換する意味での対話である。このような対話の概念は、一つの授業の中での学習の成果と見なすことができるだろう。しかし、さらに広い意味での「対話」があり得るのではないだろうか。その意義は、単に記号的に情報が共有されることや、無意識的なものが言語化され一人一人に意識化されることだけでないのではないか。言うなればその主体となる生徒は、言語活動の場に自らの情報を提示する匿名の情報提供者以上の役割を持ち、他者に語り、語られる中で、互いが名前を持つ一人の人格であることに気付くような関わり合いである。またこのような関わり合いには、生徒と作品、あるいは生徒同士での関わり合いがあり得るだろうが、生徒と作品との対話は、生徒間での人格同士の対面あるいはコミュニケーションによってより深く促され、また生徒間での人格的なコミュニケーションを通して生徒と作品との対話が生じるのではないか。このように考える時、本研究における対話とは、言語活動という一種の学習の手段であるだけでなく、それ自体で意義のある活動である。

冒頭に述べたように一つの授業において教科としての学習の成果を生み出す対話があるとすれば、ここで検討した対話とはそれ自体が意味を持つ美術科での学習に留まらない全般的な教育活動ともいえる。筆者は、この2つの位相での対話の概念に対する、本授業の3つの活動の連関について考察を述べていきたい。

(2). 本授業の学習活動と2つの目的

別頁に示した指導案の通り、本授業は「美意識や価値観について他者と対話する」活動を通して、「美術作品のよさや美しさとその意味や価値について互いの考えを深める」ことが目標である。本授業において対話の活動を取り入れることの意義は、美術作品のよさや美しさとその意味や価値の概念が、双方向的な影響を受けて形成されることであった。生徒-作品、生徒-生徒の対話が学びにつながるという前提に基づく目標である。この目標に基づいて、授業は①鑑賞の作品を生徒自ら選ぶこと、②作品を選んだ自らの価値観や美意識について語ること、さらに班の全員が順番に語るために③互いの語りを聴き合うことという3つの活動で授業が構成される。そしてこれらの活動が展開していくことが、授業内での学びが真に双方向的に形成されるものとなるために、また先に示した本研究において目指す人格同士の対話が実現するために重要な意味を持っている。

まず①鑑賞の作品を生徒自ら選ぶことの意義は以下のようなことになる。教師によって既に作品が選ばれており、その作品を観て話すべき内容を探す授業では、鑑賞者に語るべき言葉が生じない、乏しいという場合も、実

感や確信のない空虚な言葉を語ることでそれに対処することもあり得る。むしろこの場合は、語りたい言葉が生じていない、また語りたい主体が不在なのである。本授業で生徒自身が3枚の作品を選んだ基準を語るこの意味は、作品との関わりの中に、生徒自身が直接性と主体性をもって参与することであるといえる。また作品を選ぶという行為が、感性的に行われるものであることも意義がある。生徒自身の価値観で3枚を選ぶ時、言語化される以前にすでに価値基準の保持者としての自分が想定されるからである。

①では鑑賞者の主体性に焦点を当てたが、これは作品の存在を看過することではない。②作品を選んだ自らの価値観や美意識について語る活動において、鑑賞者は、作品と概念化しつつある自らの価値観との双方に焦点を当てて語るのだが、ここでは作品の内容にとどまらず、作品があることの意味が重要になる。生徒自身が言葉の保持者であるとするれば、3枚の作品は、言葉が対象物として描写するものではなく、言葉によって生じる対話の参与者である。3枚の作品は価値を持つものとして生徒の眼差しの先に現れ、生徒の価値観を触発するからこそ選ばれる。本授業で設定された「なぜこの3枚を選んだか」という問いによって自らの価値観について語る時、生徒はこの価値を無視して作品から離れた言葉で語ることはできない。作品自体に根ざす価値を感受しつつ、自らの価値観を概念化していくことになる。この時、作品は交換可能なものに過ぎない学習の道具ではなく、生徒自身と同じように名と固有の背景を持つ豊かな価値ある存在として見出される。このように生徒が作品それ自体と対話することの延長線上に、自らの価値観について他の生徒と対話する可能性が生じてくるのではない。

語る一人の生徒と、語らせる作品という項が明確になることで、そこに内実を伴う対話の可能性が開かれる。そしてまた作品と一人の生徒とが対話の関係にあることが、恐らく生徒同士の充実した対話を生じさせることにも結び付く。生徒は作品との対話の中で、語りの当事者として必要不可欠な存在であることを自覚する。これゆえに他の生徒との対話に影響されながら美意識が言語化されていくにしても、作品との関係の主体者として言葉を保持するのである。またこのことが、それを聴く側の他の生徒にも意味を持つ。先に③互いの語りを聴き合うことを本授業の特徴として挙げた。生徒は班活動の中で全員が作品との対話を語る。一人一人が自ら作品と対話した体験の上に、他の生徒によって語られる言葉を聞くことは、その言葉に根ざす語る本人の人格を認めることである。互いの語りを聞き合うことは、単に価値観や美意識についての見方を広げるだけでなく、価値観や美意識の所有者である一箇の人格を見出すことを含んでいるのである。

以上で示したように、本授業の指導案に盛り込まれた①から③の活動の展開は、本研究において学習手段であり、目的でもあるところの対話の可能性を内包している。美意識や価値観についての語りを互いに聞き合うことは、作品-生徒、生徒-生徒の対話における双方向的な影響のもとで価値観／美意識の概念を形成させることに始まり、人格的な対話への射程をも含むことが授業前に予想されたのである。

(3). 振り返りワークシートからの考察

本節では、授業後の振り返りのワークシートによって、本授業の目標への達成度と、1、2節で述べた本研究の目的とする対話が実現したかを検討する。

「授業後、あなたの美意識について変化がありましたか？」という質問は「あった・なかった」から選択する回答形式を取っていた。変化があったと答えた生徒は77.8% (28人)、なかったと答えた生徒は22.2% (8人) であった。授業中、作品を観たり他の生徒と話したりするという相互的な活動によって他者との間で新たな概念を得、それを自覚したかどうかが表れると考えられる。77.8%の生徒が変化があったと答えたことから、本授業での活動によって、生徒が互いに影響を与え合い肯定的に変化を受け入れた生徒が比較的多かったといえる。また由記述欄においても授業を通して自分の美意識や価値観が明確になったと答えた生徒が55.6% (36人中20人) いた。

ワークシートの自由記述において、他の生徒からの働きかけを明らかに意識し、互いに美意識について語ったり、自分の価値観への言葉を受け取ったりしたことが美意識や価値観の明確化につながったと記述している生徒は、27.8% (10人) であった。先に、本研究において対話とは、教科としての双方向的な学習の形成でもあり、人格的存在同士の関わり合いでもあると述べた。この双方の対話が生じたことを示す理想的反応は、次の生徒の記述であろう。「友達から『これ、〇〇らしい!』と言われたことにびっくりした。…自分がどんなものを好きなのか、班でのコミュニケーションを経てまわりの人から教えてもらえたかんじがして、すごく楽しかった」。この記述におけるこの生徒にとっては、他の生徒との双方向的なコミュニケーション

が活動として意識され、その上で「自分がどんなものを好きなのか」という美意識を形成できたことの喜びがうかがえる。文頭の記述の「驚いた」という表現は、周りの生徒が、自分の選んだ作品の先に自分の人格を見出し、そのことに当の生徒が驚いたことを示しているのではないか。友達の言葉によって、授業中の活動に単に美意識についての情報を提供する者でなく、人格としての自分が見出されていることに気付いたことによって、周囲と交流する喜びを感じるに至ったのだと考えられる。「教えてもらえた」という表現は、周りからの働きかけを良いものとして受け止め、交流を楽しみ、変化を受け入れたことを意味している。

また作品との対話が成立したことをうかがわせる意見も見受けられた。『『きれい』という抽象的なものから『シンプルで分かりやすい』という具体的なものになった。何が美しいかは人それぞれだと分かった。でも、美しさばかりに固執する必要もないと思った』。この意見には、美意識をテーマにした授業であったが、美という価値基準以外にも絵画を見る視点があることに気付いたことが表れている。このように自分自身の感性でもって作品と向かい合うことができるという気付き、また授業で与えられた美意識というテーマからはずれた内容を素直に記述していることは、本授業の課題の一つである作品と鑑賞者との直接的な対話の達成だといえる。

さらに筆者は授業を通して自らの美意識に変化があることを対話が生じたことを示す肯定的な指標として述べたが、変化がなかったとする8人の中でも「選んだカードが違って共感できる部分も多く、それぞれの美しさを共有できて楽しかった」と記述した生徒がいた。この記述からは、自分自身の美意識は明確に持ちつつも、自分とは異なる価値観を持つ他者と関わり、その活動を通して肯定的感情と感性的な喜びを得たことがうかがえる。つまり他の生徒との、また作品との対話が生じていたことはうかがえるのだが、それが美意識や価値観についての変化として表出しなかったのである。この生徒の回答は、対話による相互的な影響をどのように汲み取るかという実践研究における困難さを示している。

以上の例は、本授業で理想的な対話の活動が得られたと判断できる根拠であるが、一方で検討に値する記述も見られた。特に、自分の美意識に変化がなかったとする生徒の記述は、新たに検討すべき課題を示している。

まず変化がなかったと答えたある生徒は、「あなたの美意識はなんですか」という質問に対して「その日の気分」と述べている。この記述からは、この生徒の美意識が移り変わりやすいものであったために本授業の前後で変化が生じなかったことが分かる。日々の中で周りからの影響を受けながら生活していることは、ある意味で対話的であるとも考えられるかもしれない。そしてまた先の節で述べたように、人格同士の対話という相を考え合わせるとき、対話に参加する人間にどのような質の自己同一的意識が必要かという問いを提起する。この検討については別の機会にゆずることとしたい。

さらに本授業の特徴である自分で作品を選ぶという点について、逆説的ではあるが美意識に変化がなかったと書いている生徒から示唆を得ることができる。この生徒は、自由記述に「どんな色調の絵を選ぶか、どんな構図の絵が多いか、どんなモチーフが描かれているかで、その人の好みが分かるのかもしれない」と、絵を観る観点を並べた。このクラスは既にこのような絵画の構成要素に着眼する鑑賞を行っている。他の生徒のアンケートでは、これらの造形的な観点をを用いて、授業を通して明確になった美意識を述べようとする記述が多く見られた。このことは、過去の授業で提示された造形的な視点が生徒たちに感覚的に学習されており、本授業でアートカードを選ぶ時に、活かされたからと考えられる。つまり他の生徒の中では、過去の授業で学んだ造形的な学習の観点が、美意識や価値観に結び付いていた。この生徒が自分の美意識について変化がなかったと答えている理由は、過去の授業において提示された色調や構図などの鑑賞の観点が、当人の美意識に対応していなかったからであり、さらにいえば、その際に提示された作品がこの生徒の美的感覚に触れるものではなかったために、作品への着眼点が学習されていなかったではないか。この生徒の記述は、教師が選んだ作品を教師の提案する観点によって鑑賞する授業方式における学習の問題点を明らかにし、作品を生徒自身が選ぶことの意義を裏付けている。また変化がなかったと答えた別の生徒は、「好きだと思う作品はなかった」と記述している。これら2人の生徒の記述は、生徒と作品との対話がない時、生徒同士での対話による学習もまた生じないことを示している。このような生徒にこそ、自分で作品を選び、対話する鑑賞の体験を提供することで自らの美意識を発見するという授業を継続することが有効であるといえる。

4. 実践4の考察(佐藤)

(1). アートカードを用いた鑑賞授業構想の背景

① 不人気の鑑賞学習

教員にも生徒にも、鑑賞の授業はあまり人気があるとはいえない。制作の授業に組み込まれた鑑賞は置くとして、単独の鑑賞授業は実施されることが少ない上に、行われる場合も生徒はあまり積極的ではない場合が多い。しかし、自ら美術愛好家だと公言しなくても、美術を見ること自体は好きな人は多く存在する。そもそも、多くの美術は、人を楽しませるために制作されたものである。鑑賞が楽しくないというのは、授業のあり方に問題があるということである。

② 鑑賞する作品選びの問題

不人気の鑑賞授業には様々な理由が考えられるが、最大の理由のひとつは、基本スタイルは、「今日は、クロード・モネの《睡蓮》をみんなで鑑賞しましょう」というような、お仕着せの作品の鑑賞であることである。「クロード・モネの《睡蓮》を鑑賞してみたいですか」と聞かれることはないし、聞かれても「特に見たいとは思いません」とはなかなか言えない。最初から、愛好家が自分が見たいものを見て楽しむという基本が剥奪されている。学習である授業と趣味の活動は別であるとする考え方はよくいわれる。しかし鑑賞の根本は同じである。自由意思によって見たい作品を見るところで、はじめて鑑賞が成り立つ。この点でアートカードから好きな作品を選ぶ鑑賞には、大きな利点がある。

③ 主体的な鑑賞とは

鑑賞は、作品と見る者の間で生まれる関係のことである。この二者間の絆を第三者が外から結ぶことは出来ない。この二者間の関係は不可侵である。しかし、関係を結ばない（見ない）自由があるのでなければ作品を見ることで関係を築くことも出来ない。お仕着せの作品鑑賞であっても、この自由は保証されるしかない。つまり、授業の鑑賞に積極的でないというのも、最低限の主体的な鑑賞姿勢の表れとも言える。

④ 鑑賞のコミュニケーション的性格あるいは社会性の問題

作品と見る者の関係は絶対的なものとして、しかし鑑賞は全く見る者とその作品だけに閉じられた孤独な行為なのかといえそうとはいえない。人が作品を見る見方や感じ方は、その人のものであると同時に他者のもの共同体のものでもあるからである。「人間は社会的な動物である」というのは真理であって、鑑賞には、他者や社会に向かっての表現という性格がある。それは内的反応ではあるが、他者と社会に対する反応を含んでいる。したがって、鑑賞には他者とのコミュニケーションや社会的なメッセージが潜在している。他者との対話による鑑賞は、瞥見（べっけん）のイメージに反して必然性がある。美術愛好家の趣味も、個人に完全に閉じれば興味を失う。ここに、鑑賞授業の可能性も立脚すると考えられる。

(2). アートカードの授業のねらい

① 主体的な鑑賞の楽しさの体験

② 自分の美術についての価値観（美意識）を知る

③ 選択作品についての対話による他者理解と自己理解、作品理解の深化

①は、鑑賞の学習の最重要事項と考えられるものであり、鑑賞の根本が、自分の自由と主体性に基づいて鑑賞したいと感じた作品をじっくりよく見ることの楽しさと喜びの体験であるということである。これは、学習が成立するための前提条件であると同時に、これ自体が学習の到達目標でもある。好きに鑑賞することの楽しさには、ちょっとした楽しさから深い気づきと感動体験までの深さの次元がある。そして鑑賞が主体的になされるならば、それはその人の創造的な鑑賞としての意義を獲得することになる。

②は、アートカードから選んだ自分にとってのベスト3の作品の(a)一つ一つについてそのどこが気に入ったのかを考え、(b)選択した3枚にどのような関連や脈絡があるかを推理し、(c)これらの事から作品を示しながら自分の美意識を他者に語り、(d)相手の受けとめや、相手が考える私の美意識理解を聞き、これらを手がかりに、自分の美術についての価値観（美意識）を知ることである。授業の最初、鑑賞に入る前に書き留めた自分の美意識は、ぼんやりしたものであったり、多かれ少なかれ思い込みによる想像でしかなく、自分は、本当はどういうものを価値ある作品と感じているのかを明確に意識しようとすることは、主体的な鑑賞の構成要素である。

③は、選択作品について対話することは、それ自体で重要な価値があると考えられるが、より一般的には他者

理解と自己理解、作品理解を深める手段である。この内の作品理解だけが美術教育の内容に当たると一見思われるがそうではない。3つは、深いところで繋がっている。鑑賞するという事は、作品と私と他者の関係性において現象することがらである。しかし多くの鑑賞教育では、私や他者の項は抽象化して一般的な人間に還元し、作品だけを個別具体的なものとして想定している。その結果、私や他者はいわば透明化して消え去り、作品の存在だけが焦点化されてしまう。そうではなく、作品と同じ特異性が（他者は一まず置いて）私にもあり、これらの関係として生まれる鑑賞は唯一なものである。従って、自己理解、他者理解、作品理解は、それぞれの項の理解が他の項の理解に繋がり、逆にも繋がっている。この三つの繋がり現実の姿が、対話ということである。

（3）. 授業ワークシートと振り返りシートからの実践の検証

① 振り返りシートでは、冒頭での「あなたの美意識はなんですか？」では、中には細かく書いた生徒もいたが、ほとんどは「色や形のきれいさ」「かわいい」など、一般的感覚や抽象的な一言で止まっていたのが、授業後の美意識の変化についてはほぼ全員が「あった」と答え、「どのような変化があったか」では、「私は、まとまりがあつてははっきりしているものが好きなんだと初めて分かりました。」「芸術のジャンルに対し、特にこだわりはないと思っていたが、自分はおとぎ話に出てくるような異国のリアルな絵画を美しいと感じることがわかった。どことなくファンタジーでミステリアスな感じが全体にあったことも、おもしろいと思った。」など、具体的に精緻な認識と、予想外の自分の美意識の気づきが多く見られた。これらの変化は、(a)好きな作品カードを選んで大洋紙に並べて貼ったこと、(b)選んだ作品の特徴を見ながら自分の美意識を探ったこと、(c)班の仲間からも自分の美意識について感想や指摘をもらったことによってもたらされたと考ええる。この(b)と(c)は、対話による活動である。

② 振り返りシートの「友達の美意識に触れて感じたこと、授業全体の感想」に書かれたもので注目されるものをあげる。

a)「普段の人の人柄が美意識に表れていておもしろかった。気が合う人でも全く違うチョイスをしているところに個人差を感じた。班の人が自分の美意識を明かしてくれたので、うれしかった。」

人柄や人格と作品選択に表れていると思われる美意識の対応や、相性があるのに美意識が違うこともあることの驚きの言葉である。そして、人に向けて美意識を自己開示することの大切さの気づきが書かれている。ここに情報交換を超えた人格間コミュニケーションという対話の本質がある。

b)「自分では気づけなかった美意識について、友達の考えを聞く中で分かりました。(中略)選んだ絵に人それぞれの個性がしっかり表れていておもしろいなと思ったので、またやりたいです!!○○さんのは、THE○○くん!って感じがしました!」

人の個性が美意識として作品選択に表れる面白さが書かれている。この授業では、選択された作品を通して、選択した人の美意識を理解しようとしているわけだが、作品を相手理解の手がかりとして利用しようとしているのではなく、作品の美しさや良さを確り感じ取ろうとする鑑賞行為を通じて行おうとしている。友達の選択の事実が作品鑑賞への集中を牽引している。

c)「授業を通して、すごく美意識について考えさせられた。友達の美意識に触れて、やっぱり普段使っているものの中に、少しはその美意識が取り入れられていると思った。今回見出した美意識を少し意識してみようと思った。」

ここでは、「美意識」という観念に出会った驚きが表れている。

d)「自分が良いと思ったものを選ぶと、自分でも気づけなかった共通点があり、新たな発見でした。」

自己理解は、このように新たな発見のとして、喜びを伴うものである。

e)「みんなそれぞれの美意識があつて、でも間違いはないのに味を感じた。おいしかった。なぜそれが彼女の美意識なのか、といったものがわかってきたのでそこも絡めて考えられてとても楽しかった。」

それぞれ違う美意識を、美味しい料理のヴァリエティーのように、肯定的な価値として捉え楽しんでいる。

f)「その人らしいと思うような選び方をしている人が多かったと感じた。また、友達から「これ、○○らしい!」と言われたことにびっくりした。自分の選んだものから自分の美意識を探すのは難しかったけど、(他の人に(引用者))見つけられたものの中でも自分の考えていた美意識に加えられるものがあつて、凄いと思った。自分がどんなものを好きなのか、班でのコミュニケーションを経て、周りの人から教えてもらえた感じがし

て、すごく楽しかったし、メンバーや絵画が異なれば、美意識の幅も広がると考えた。」授業のねらいが、ほぼ達成された姿であると思われる。

結び

共同研究を行った3人が、それぞれ立案した最初の実践と、共同で立案実施したアートカードの実践について、あえて確認し合いながら書くのではなく、めいめいの捉えで、自分が見て感じ、認識したままを記述した。同じ実際の授業が対象であっても、見え方や解釈は必ずしも同じではないからである。ニュアンスも含めれば、見る人の数だけの見え方があるといつて良い。従って、相互に類似した内容の記述や、矛盾する記述も、それ自体が情報であると思えることができる。

最初の3つの実践と最後の実践の大きな違いは、どこにあったらうか。

ルドンの実践では、神話画を用いて、絵の題材になった神話の内容を考える内容であった。ルドン自身も何を表したか説明できないと述べたことも紹介し、神話のストーリーは決まったものとして考える必要はなく、絵に描かれていることを元に班で話し合いながら自由に神話を作る授業であった。ストーリーは、言語によって語られるので、授業が目指す対話による鑑賞の実現に有効であると考えられ、事実対話は、共同作業において活発になされた。

しかし、班で共同で一つの神話ストーリーを考えことは、つじつま合わせの理屈づくりに力が注がれ、自分が、絵から感じたことを率直に語り合うことが阻害される面もあった。言語は、対話には欠かせないものだが、現代人の言語は、論理に引きづられて感性に即することが難しくなっている。

しかしこの実践では、同じ神話を元にしながらも、全く異なる表現をしたモローの絵を見せることで、神話を語る共通言語と神話を個人の感性で表現する絵のギャップに目を向けさせることで、一人一人の感性の多様性の重要性に気づかせた。

後のアートカードの実践は、共同作業としてのストーリー作りという縛りを取り払うことで、正に一人一人異なる自分の感性をお互いに語り合うことで、見方や感じ方の多様性の面白さの気づきにスポットライトを当てることになった。

「道」の実践と最後の実践を比較すると、3点の絵（作品）が直接の鑑賞対象になっていることが共通している。「道」の実践では、同じ道を描くの中でも写実を突き詰めた先を見ようとしているかのような表現、写実を基本としつつも細部をあえて描かず道の象徴が際だった表現、緻密な写実の手法を極めて不自然で非常識な視点を定着するために用いた表現など、同じ写実的具象による絵画であっても、それぞれの絵が追究しようとしていることは様々であることを、対話による鑑賞活動を通して生徒自らに発見してもらおうとした。この実践では、写実的表現技術それ自体が、絵の良さや価値を決定しているのではなく、画家が何を表わしたいと考えているのか、その絵にどういったことが表現されているのかを各自が話し合いながら考えることで、生徒の鑑賞の深化を図ろうとした。そのために、絵が1点ではなく3点選ばれた。そして、この3点を選んだのは指導者である。そこで生徒が見るのは、それぞれの絵の特徴でありそれぞれの画家の表現である。

一方、最後の実践では、3点を選ぶのは、一人一人の生徒である。そこが、決定的な違いである。そして、3点の作品から共通点を探すことになるが、それは作品の特徴探しによる作品理解であるよりも、選んだ生徒が自分の美意識（美的価値観）を見つけることに向けられている。鑑賞には、作品と鑑賞者の契機が含まれるが、「道」の実践では、多くの鑑賞授業がそうであるようにバクトルは作品や作者に向かっていた。後者のアートカードの実践では、バクトルは作品を選んだ生徒の内面に向けられている。

クレーの実践は、一般的な鑑賞授業の枠から解放されたところで発想された実践である。一つは、作品の選定である。クレーの作品は、教科書にも取り上げられることが多いが、通常詩情豊かな美しい調和を示す作品が選ばれる。ここでは、そうした見やすいものとは異なり、どう見るべきか分からないと思われる作品を対象とした。そして、同じくたやすくは理解できないと思われるクレーのテキストと併置した。この実践では、一義的な理解を拒む「難解さ」を梃子に、対話を通して解釈の多様性にふれることを意図した実践であった。

しかし、「難解さ」を梃子に解釈の多様性を目指す実践は、やはり「道」の実践同様、バクトルは一人一

人の生徒の人格や個性ではなく、作品や作者の表現に向かっていた。

後のアートカードの実践は、難解さで解釈の多様性を生みだすのではなく、そもそもある一人一人の率直な美意識の多様性に気づき、自分と他者の美意識一つ一つを感じ取り理解しようとする実践である。

以上、最初の3実践と後のアートカードの実践の関係について述べた。めいめいが担当となった最初の実践をどのように踏まえて後のアートカードの実践になったのかが伝われば幸いである。こうして行われたアートカードの実践の分析と評価は、共同研究者それぞれが前章で記述したとおりであり、方針どおり、それを一つにまとめることはあえて行わない。しかし、アートカードを自己の美意識を語ることに用いた実践は、「鑑賞」を主体的な自己の表現として捉え、私と他者の代替不可能な創造的な対話として位置づけた点で、これまでの鑑賞授業や更にこれまでのいわゆる対話型鑑賞にはなかった、新しい理念の鑑賞教育を示唆する意義があると考えられる。

研究活動記録

2020年(令和2年)

- (1) 10月22日(木): 附属中の生徒の状況の把握、これまでの制作、鑑賞の授業の確認。知識の出し合いにならない対話による鑑賞という基本テーマの決定。
- (2) 11月19日(木): 対話を促進させる作品の検討①。言葉と作品の組み合わせという授業形式に関する検討。
- (3) 12月16日(水): 対話を促進させる作品の検討②。
- (4) 12月18日(金): 鑑賞の概念自体を問い直す授業への検討。

2021年(令和3年)

- (5) 1月15日(金): これまでの議論を踏まえての3名の題材案の検討①。
- (6) 1月28日(木): 題材案の検討②。
- (7) 2月25日(木): 題材案の検討③。
- (8) 3月5日(金): 授業実践用ワークシート、パワーポイントの確認。
- (9) 3月10日(水): 授業実践①藤本題材、②小林題材。
- (10) 3月12日(木): 授業実践③佐藤題材。
- (11) 3月19日(金): 授業実践の成果の検討。
- (12) 4月15日(木): 作品を選ぶ鑑賞の授業の提案と検討。
- (13) 4月22日(木): アートカードから作品を選ぶ活動に関する検討。
- (14) 4月27日(火): アートカードから作品を選ぶ活動の、執筆者による試行と検討。
- (15) 5月11日(火): アートカード授業の指導における留意点の確認。
- (16) 5月18日(火): アートカード授業実践。
- (17) 5月26日(水): アートカード授業実践の成果の検討。
- (18) 6月3日(木): 論文提出前の諸確認。

参考図版等出典

図2 フリー百科事典『ウィキペディア (Wikipedia)』オディロン・ルドンキュクロプス

<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Redon.cyclops.jpg#/media/ファイル:Redon.cyclops.jpg> (アクセス日 2021年3月1日)

図3 フリー百科事典『ウィキペディア (Wikipedia)』

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Gustave_Moreau_-_Galat%C3%A9e.jpg#/media/ファイル:Gustave_Moreau_-_Galatée.jpg (アクセス日 2021年3月1日)

図4 フリー百科事典『ウィキペディア (Wikipedia)』

<https://www.museothyssen.org/en/collection/artists/moreau-gustave/galatea> (アクセス日 2021年3月1日)

図5 文化遺産オンライン <https://bunka.nii.ac.jp/heritages/detail/29664>

図6 フリー百科事典『ウィキペディア (Wikipedia)』道 (絵画)
[https://ja.wikipedia.org/wiki/%E9%81%93_\(%E7%B5%B5%E7%94%BB\)](https://ja.wikipedia.org/wiki/%E9%81%93_(%E7%B5%B5%E7%94%BB))

図7 This in Media あぜ道 美術作品解説 https://media.thisisgallery.com/works/makotoaida_01

図8 フリー百科事典『ウィキペディア (Wikipedia)』パウル・クレー・センターでの学童たち
<https://fi.m.wikipedia.org/wiki/Tiedosto:Schoolchildren-in-Zentrum-Paul-Klee.jpg>

図9 フリー百科事典『ウィキペディア (Wikipedia)』Paul Klee ÜbermutExubérance、1939
https://commons.wikimedia.org/wiki/File:%27%C3%9Cbermut_Exub%C3%A9rance%27_by_Paul_Klee,_1939.jpg

図10 パウル・クレー著, 南原実訳, 『無限の造形 (下)』1981年 新潮社 表紙

図11 同上 p368-369

図12 フリー百科事典『ウィキペディア (Wikipedia)』Paul Klee actors mask, 1939
https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Paul_klee_actors_mask_1924.jpg

* 本研究はJSPS 科研費(17K04752)の助成を受けたものです。