

# 対話を介した鑑賞教育の方法 —専門性と論理的思考を育成する鑑賞教育—

## Method of the Appreciation Education through Dialogue: Appreciation Education through Dialogue to Foster Specialty of Art and Logical Thinking

小泉 卓  
Takashi KOIZUMI

Art education is completed by integrating expression and appreciation. The purpose of art education is fostering communication of rich images of producers and viewers. Initially, appreciation through dialogue does not assume that the viewer has knowledge of the art work. Children will gain deeper criticism through accumulation of appreciation experience through dialogue and progress of learning art.

This time, as a premise to tackle appreciation education through dialogue, I discussed the relationship between expression and appreciation and the relationship between appreciation and expertise development. The method of appreciation education through dialogue was obtained from the practice of student appreciation and survey research.

キーワード：対話を介した鑑賞、コミュニケーション、論理的思考、真正の多様性

### 1 はじめに

#### 1.1 美術教育における鑑賞の位置づけ

芸術の成立の指標に〈見物人＝鑑賞〉の登場を位置づけたのは、J. E. ハリソン<sup>1</sup>である。彼女は、古代ギリシャの祭式と劇場の発展史をひもとき、共同体の祭式における踊りや歌、演じる人の中から、やがて舞台と観客席の明確な分離が生まれ、演技を鑑賞することを目的とする〈見物人〉が誕生したことを芸術の誕生とした。

アメリカのナショナル・スタンダード冒頭の、「芸術の哲学定義」<sup>2</sup>に記述された「視覚芸術はコミュニケーションである」との規定は、視覚芸術における鑑賞の重要性を意味し、美術教育が表現（自己表現）にシフトされてきた過去からの明確な離脱と言えるだろう。

美術は、表現（表出と再現）だけで完結するのではない。表現は自己を対象化する行為であるとともに対象世界を個人（内面）化する行為であり、その内面を他者に曝け出す行為で

もある。そして曝け出された意味は、普遍性を求め他者の内面に入り込もうとする。すぐれた作品は、それを可能にする。その構築的受容が鑑賞である。

このように、美術鑑賞は、作品に込められた作家のイメージや感情、そしてその世界観を、作品の形状や材質、質感、構図や配色を介して見る人が共感し共有し批評する、作者と鑑賞者との作品を介した豊かな精神の創造的コミュニケーションである。対話を介した鑑賞は、作品を仲立ちとしながら子どもと子ども、子どもたちとファシリテータとの対話を介したコミュニケーション（相互行為）であり、豊かな共有主観の意味世界をうみだす活動である。

## 1.2 学生の鑑賞経験

しかし、美術教育において鑑賞教育は重要だが、教師たちには、図画工作や美術での鑑賞は、指導と評価が困難な分野であると感じられている<sup>3</sup>。このような状況からは、鑑賞教育の取り組みは消極的にならざるを得ないだろう。

こうした状況認識から、将来教師を目指す学生の鑑賞経験として、対話を介した鑑賞教育の経験を授業で取り組んできた。本論では、DIC 川村記念美術館での学生とのギャラリー・トーク<sup>4</sup>の取り組みを通して、そこで学生は何を経験し、何を学んだのかを提示する。その経験を踏まえて、対話を介した鑑賞教育の方法及び美術教育の専門性育成との関連を提示する。

## 2 研究の目的

研究の目的は、美術教育における「対話を介した鑑賞教育」の方法を（美術の専門性と論理的思考育成との関連を踏まえて）提示することである。

## 3 研究の方法

研究の方法は、学生の美術館での対話を介した鑑賞の参与観察（ビデオ分析）及び学生の美術館体験（感想文）分析、そして対話を介した鑑賞に関連する文献及びその周辺の文献研究を参考にして総合的に考察する。

## 4 ギャラリー・トーク

近年、ギャラリー・トークを取り組む美術館も増え、子どもや家族向けのワークショップなどの企画も取り組まれてきている。そこで美術館を訪問しギャラリー・トークやその方法、またワークショップで使用されるプリントなどを収集し、授業や研究の参考にしようと考えた。その中で、千葉県佐倉市にある DIC 川村記念美術館で取り組まれている、「美術館教育サポート」<sup>5</sup>に関心を持ち、さっそく、美術館に連絡を取り動き始めた。

最初は、結果がどのようになるかは見えなかったが、美術館のスタッフの方との打ち合わ

せやこれまでの美術館の取り組みの経緯や鑑賞についての考え方を聞く中で、私自身、身体で楽しく感じられる経験であると予感した。これなら私も学生も楽しめるというイメージを作ることができ、取り組み始めた。

DIC川村記念美術館で取り組まれているギャラリー・トークは、作品の解説を司会者が一方的に行うギャラリー・トークではなく、また一つの価値や意味に誘導するものではない。それは、美術館の司会者の進行において、鑑賞者が、自分の見たまま感じたままを発話しながら、まったく反対の感じ方の発話をも含めながら、作品の見方を鑑賞者全員で創りあげていくものであると思われる。

司会者は、基本的な作品の歴史性や特質、作家のことについての知識を有しているが、それを直接解説するのではない。作品の基本的特徴を踏まえながら、多くの鑑賞者の発話を取り込みながら、多様な感じ方、見方や意味を創りあげていくということが特質ではないだろうか。そこにギャラリー・トークの醍醐味と楽しさがあるのだろう。また鑑賞者には、自己の発言が否定されて自己の感性が閉ざされてしまうどころか、作品の意味として受容されることは、自らの感性が作品の内部に融解されたような快感をもたらすのではないかと思われる。

また、DIC川村記念美術館のギャラリー・トークは、鑑賞者が作品についての知識を持たなくても可能であるというところに意味がある。これは、鑑賞を幼児期から、美的経験の少ない大人まで開放することにつながるといえるだろう。絵画が、臨画から自由画教育へそして自由画や生活画へと転換していくことによって、幼児にも開放されていったように、鑑賞も幼児に開放されることが重要である。幼児は、絵画についての知識を有してはいない。絵画についての知識がなければ絵を鑑賞できないとすれば、幼児にとって絵画鑑賞は意味を失うだろう。同様に、知識がなければ鑑賞することの意味がないとしたら、幼児はその時点で鑑賞から疎外されることになる。美術館では、知識による説明を極力抑えながら、最後の方で、いくらか作品の解説を加え、そこにこれまで話されてきた発話を作品の意味として織り交ぜ、まとめとしていた。

しかし、知識を前提としないことは、作品についての知識を否定することではない。作品に関する知識を前提としない理由は、幼児期や小学生、また美的経験が少ない青少年や大人たちの最初のかかわり方として、最初に知識がなくても鑑賞が可能であることを保障するものである。どのような個人にも発達可能性が存在している。また、自己の知識を絶対視することなく、柔軟性をもたせながら、作品をじっくりと観察し、対話を介して多様な価値を受容する経験と、考えながら自己の判断で言葉を選び表現する知をもつことを、ギャラリー・トークは求めている。

## 5 「ギャラリー・トーク」の取り組み

この取り組みは、千葉県佐倉市にあるDIC川村記念美術館と大学で行われた。ここでは、美術館のギャラリー・トークの手順と学生の発話のトピックに基づきながらその取り組みを以下に記述する。

鑑賞教育プログラムとして取り組まれている「美術館教育サポート」の手順は、下記の通りである。「美術館教育サポート」に大学生が参加することは、これが最初であった。

- |   |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1 段階 「美術館スタッフとの事前打ち合わせ」</li><li>2 段階 「教室でのスライド授業」</li><li>3 段階 「美術館での対話型ギャラリー・トーク」</li><li>4 段階 「教室でのまとめ」</li></ol> |
|---|

プログラムの第一段階は、私が美術館で学芸員からその趣旨とプログラムの説明を受けることである。その時、大学でのスライド・ショーのためのスライドの作品を選択する。また、その時に学生2名が、大学でのパフォーマンスで司会を行うことを決めた。DIC川村記念美術館では、学生が美術館で司会を行うのは初めてである。さらに、大学で、美術館での司会を学生が3名で担当することを確認し、また美術館でどの作品を鑑賞するのかが確認した。

### 5.1 大学での鑑賞

第一段階の説明と手順の話し合いが終了した後は、第二段階の大学の教室でのスライドによる授業である。私が美術館を訪れてからしばらくたって、美術館のスタッフが、大学を訪れ、大学の教室でその方法を実演し、それを受けて学生2人がスライドを使用して司会を行った。

スタッフの方が使用したスライドは、トム・ウエッセルマン (Tom Wesselmann) の「浴槽コラージュ#2」(1963) である。若い女性の水浴を題材にした平面+半立体の作品である。最初は、2分間ほどじっくり作品を観察し、見えているものを一つ一つ指摘する発話を行った。その後、トークに入っていった。ある学生が、「便器のふたが上がっているから、男性がいたのでは」という発言があったのには皆が「なるほど」と、歓声を上げた。さらに話が進行し、スタッフが、「ここはどこでしょう」という質問に、すぐに学生から、「ニューヨーク」という発話が出てきて、皆が「うんうん」と反応していた。浴室内のタオル、カーテンの質感、タイルや雑貨、作品のカラフルな配色、形全体の雰囲気にも誰もがニューヨークの共通感覚を感じたようだった。

次に学生の司会で2作品のトークが行われた。最初は、ルネ・マグリット (René Magritte) の「無謀な企て」(1928) である。ここでは、よく観察を行った後に、司会者の質問に答え

る中で、「2人の顔がよく似ている」といった指摘があった。よく観察していると思われた。また、「この画家は理想の女性を描いているところ」という発言の後に、「私は逆で、思い出を消そうとしているところ」といった発言が出た。対立する感じ方であるが、それぞれが絵の意味として肯首できるものであると思われた。このように、対立する感じ方が、絵の意味として包含されるところが、このギャラリー・トークの醍醐味である。それぞれを発言した学生は、反対の発言を聞きながらなるほどと共感しあっていた様子である。

学生たちは、美術に関心はあるものの、専門的な学習の経験はなく、最初は、なぜこのような取り組みを行うのか疑問を持ったらしいが、最初の学内でのスライド授業の経験でそれが打ち破られ、その楽しさを実感できたようである。

ところで、トークを行うときには、司会者の心得がある。それは、まずトークにおける「問いかけ」の重要性である。質問の例として、『美術館サポートの手引き』<sup>6</sup>の中に次のような発問の事例がある。

- ・「この絵の中に何が見えますか」
- ・「この絵の中では何が起こっていますか」
- ・「どうしてそのように思ったのですか」
- ・「ここに描かれた人は何をしているのでしょうか」
- ・「この人はどんな人だと思いますか」
- ・「なぜそのように思ったのですか」
- ・「ここに描かれた場所はどんなところですか」
- ・「どこを見てそう思ったのですか」
- ・「この情景はどのような場所から見られたものだと思いますか」
- ・「この絵は何に見えますか」
- ・「この絵はどうやって描かれたものだと思いますか」

悪い質問例として下記の発問がある。

- ・「この絵を描いた人は誰ですか」
- ・「この作品はいつの時代に作られたものですか」
- ・「この絵の作者の意図は何ですか」
- ・「この絵を見て何だか懐かしいような印象を持った人はいますか」
- ・「この絵を見て楽しい感じがしますか？ それとも悲しい感じですか」
- ・「この絵は現実の世界を描いたものですか」
- ・「先生は、この絵がなんだか人間を超えた存在を表しているという気がするんだけどみんなはどう思う？」

知識がなくては答えられないような質問や、「はい／いいえ」という回答を求める質問、

先生が答えを予定しようとする質問、限定した答えを導き出そうとする質問は、避けなければならない、とするものである。

さらに、下記のような留意点がある。

- ・「生徒の答えを絶対に否定しないこと」
- ・「なるべくたくさん生徒に発言してもらおうこと」
- ・「作品の数ではなく、中身のある議論をすることが重要」
- ・「生徒からの質問がでた時に答えがわからなくてもまったく問題はないこと」

実際のギャラリー・トークは、前述のことを踏まえて展開された。

## 5.2 美術館でのギャラリー・トーク

2週間後、学生たちと、美術館を訪問した。とてもきれいな美術館である。ホームページを見てもよい印象を持つが、実際の環境も、池に白鳥がいたり散策路にアジサイなどの花々が咲いていたり美しい景観が見られる。お昼を藤棚のある野外でとった後、美術館内に入り、4人の司会で4作品を対象に対話型ギャラリー・トークを行った。最初、司会者は3名と決めていたが、司会を決めるとき学生が積極的に4人も立候補したので、学芸員の方と話し合いそのまま進めさせていただいた。

鑑賞を行った作品は、最初が、ルネ・マグリット (René Magritte) の「冒険の衣服」(1926)である。次に、レンブラント (Rembrandt) の、「広つば帽を被った男」(1635)。三つめが、モーリス・ルイス (Morris Louis) の「ギメル」(1958)。四つめが、マーク・ロスコの (Mark Rothko) 「7枚のシーグラム・ビル壁画」(1958) (現在この作品でのギャラリー・トークはできない) である。トークの時間は、1作品20~30分ほどであった。

最初のルネ・マグリットの「冒険の衣服」は、司会者が、初めての体験ということや他のお客さんも周囲で眺めたりしていたので緊張していたようだ。また他の学生も同様で最初は発言も少なかったようだが、少しずついろいろな意味が出されていった。とても多義的な作品で、学生たちは困惑しているようであったが、それが作家のねらいであることを知らされ、学生たちは、なるほどと感じたようである。

レンブラントの「広つば帽を被った男」は、他の作品と異なり、写実的である。しかし司会者が、男の性格や家族構成などを質問していくといろいろな発言が生まれた。

「では、この男の人は何をしているように見えますか？」との質問に次のような発言が出てきた。

- ・「これから旅にでるので、送りに来ている人々に別れを告げている」
- ・「この男の人は国で一番えらい人で、今まで戦争などの争いがあったが、ついに平和になり、国民が喜んでいる様子を遠くから眺めている」

- ・「見ている方向に美しい彼好みの女性がいて、じっと見ている」
- ・「男の人は馬に乗っていて、これから友達の馬と競争するというレース前の意気込みの場面」
- ・「うれしそうな顔をしているので、近くの舞踏会へ遊びに向かうところ」

これに対して、「なぜそう見えましたか」という質問には、多くの学生が、彼の服装や具体的な表情を指摘し発話していた。一枚の肖像画から、これだけ多くのイメージーションが生まれるのには驚かされた。ゼキの「状況の恒常性」<sup>7</sup>の一例であろう。

次のモーリス・ルイスの「ギメル」は、これまでの作品とは異なった抽象主義の作品である。しかしこれに対しても多くの発言が見られた。学生の感想に次のようなものがある。

「この作品はたらしこみという技法で重力の自然な流れによって作り出されたもので、こんな方法で表現することもあることがわかった。私が感じた、ほのぼのとして落ちつくといった感覚は、自然の流れによって作り出されたものであった」

ここには、具象作品でなくても抽象画の形や色から感情や意味を、共通感覚を通して感受していることを見ることができる。

この作品に対して、司会者の質問について問題を感じた学生もいた。

「私は、初めて三枚目の絵を見た時に難しいという印象をもちました。でも、きっとそれは、最初に投げかけられる『この絵から何が見えますか』という質問に対して難しいと思ったのだと思います」

ここでは、「キャンバス (or 絵の具) が見えます」という発話はなかった。「何が見えますか」という問いかけに、描かれている対象の意味を読み取ろうとする傾向があるようだ。キャンバスや絵の具は、黒子である。見えてはいるが見えてはいないものであると直感しているのである。学生たちには、まだ、キャンバスや絵の具という媒体が異化されていないのである。

最後は、マーク・ロスコの「7枚のシーグラム・ビル壁画」である。部屋のライトが、これまでとは異なり暗くなっている。学生たちは少し不安そうであった。学生の感想に次のようなものがあつた。

「とにかく圧迫感のある絵であつた。皆もほとんどがよいイメージをもたない様子であつた。私は、小学生の頃に友達を軽い気持ちでたたいてしまい、けがをさせてしまっ

た時、取り返しのつかないことをしたと焦った気持ちをこの絵から思い出した。この絵は、個人的に美術館を訪れた時には、きっと通り過ぎてあまり見たくないと思う絵だと思う。しかし、こうして皆で話をしたり、自分の素直な感想を言ったりすることで、この絵に向き合うことができ、はじめ嫌いだと思った絵だけでも好きになることができた」

これは、司会者が、この絵を見たときに圧迫感を感じる、という学生の反応から、「このような圧迫感を感じる時がありませんか」という質問をおこない、そして前述の発言が出てきたのである。

この問いかけに対して、次のような学生の感想がある。

「このような圧迫感を感じる時がありませんか」という問いで、この作品を自分のものとして考えていくことにより、わかりやすく少し身近なものとして捉えられた。私は四つ目の作品が表した目に見えない感情というのが一番おもしろく感じ、作品からその人のことをぜんぜん知らなかった他の人なのに、それを読み取ることができること、またそのように表現できるところに素晴らしさを感じた」

抽象絵画からは、とても遠い距離にいた学生たちが、作品を自己の経験世界との関わりで考え感じ始めることにより、その感じ方と楽しみ方を獲得することができた。司会者の問いかけを契機に、異なる感じ方や見方の相互交流により、作品の意味と自己の想像性や感情が解放され広がっていくことを経験できたのではないと思われる。

## 6 ギャラリー・トークの可能性と課題

### 6.1 現代美術は「わからない」が「たのしい」に変わる

DIC 川村記念美術館の作品は多くが、現代美術の作品である。現代美術は、わかりにくく、多くの人々から敬遠されているようである。現代美術に触れてこなかった人たちには、新奇さだけが目に付き、不可解な世界という印象だけである、という感想を聞く。ところがギャラリー・トークを経験することによって、学生の感想にあるように、「わからない」から「楽しい」に変わる可能性をもつのである。

### 6.2 自己の感性（発話）が受容されることによる美術作品への新たな親近性の獲得

一方通行的な解説では、相互に異なる感じ方は、排除されるのが普通である。ところが、このギャラリー・トークの場合は、異なる感じ方を相互に承認する形で受容され最後のまとめのところで作品の解説に包含される。それは、作品への親近性への一歩になるのではない



だろうか。自己の感じ方が、その作品に含まれているということは、自己の世界が作品内に存在していることになるのである。

### 6.3 ギャラリー・トークの課題

DIC 川村記念美術館のギャラリー・トークの課題は、多様な意味の発見が、楽しさの契機であるが、現代美術作品が鑑賞対象の中核であるということである。

ところが、レンブラントの「広つば帽を被った男」のような写実的な作品でいろいろな意味を感じとることができたことは、写実的な作品や、我が国の伝統的な絵画においても可能であることを示唆していると思われる。ゼキの指摘する、「状況の恒常性」から、フェルメールなどの傑作といわれている作品も、鑑賞において可能性を有していると思われる。

### 6.4 司会者の作品理解とコミュニケーション能力が求められる

学芸員は、博物館法に基づく専門家ですら美術館の作品であれば、個々の作品について深い知識を有していて、それを解説することは容易であろう。ところが、それを控えて、鑑賞者の発話を引き出し、トークを組織していく技術は、本来なら、教育技術であり、学芸員には非専門的な仕事である。何回も経験していながら、今回のトークの終わりにも、学芸員の方は、これでよかったのでしょうか、と自問されていた。私には、とてもうまく進行していたと思われたのだが。この取り組みは、実際は、教師の方が取り組みやすいと思われる。しかし、ギャラリー・トークの経験を積むことが求められる。

### 6.5 この取り組みから

これは、絵画が幼児に開放されたように、鑑賞も幼児、児童に開放することになるだろう。それぞれの年齢の異なる時代や文化の中において、本来、芸術作品を〈見ること〉は自由である。作品や作家の知識がないと見られないのでは、見る事が一部の大人の所有になってしまう。

キリスト教美術などを主題とする美術には、さまざまな寓意的・象徴的表現の約束事や制度がある。その作品の場合はトークの過程でそれらの情報を提供することが考慮されれば、ギャラリー・トークは十分に可能である。

また、ギャラリー・トークは、感性だけの領域だけではなく、知性の領域においても重要である。前述したが、事前の知識は必要なくても、対象をしっかりと観察、分析、判断し、自己の記憶との対話を経た自己の言葉でその意味を、司会者を介した学生相互のコミュニケーションを通して、自分の考えや他者の解釈をしっかりと聴き、自分が納得する解釈を創り出す可能性が生まれる。さらに、この経験の蓄積が美的価値の形成における〈対話〉及び〈批評〉の重要性を経験することになるのではないだろうか。

## 7 「ギャラリー・トーク」の楽しさ

次に、ギャラリー・トークの取り組みの中で、学生がよく発言をし、楽しかったという対話を紹介する。鑑賞作品は、シャガール (Marc Chagall: 1887-1985) の『ダビデ王の夢』(1966) である。シャガールについての学習は、授業では行っていない。当日、何を見るのかも学生には知らせてはいなかった。美術館について初めて出会う作品である。事前に経験した司会者の事前学習といえば、学芸員の大学でのパフォーマンスを見てその方法に触れたこと、および、マニュアルをまとめたプリントに目を通したことである。司会者は、美術館で初めて鑑賞する作品を知らされたのである。

学生たちは、「ダビデ王の夢」のタイトルもその意味も知らなかったと思われる。しかし、戦争や、婚姻という至福の時、また王様のような時、そして最後の方では、それが夢らしいと感じ始めたのである。

トークの流れの中でのトピックを記述すると下記のようになる。すべてのトピックが直接繋がるわけではないがこれらの総和が、絵画のテーマと重なったり周辺であったりしていることが理解されるだろう。

- ・赤ちゃんが生まれて祝福されている。
- ・エッフェル塔かな。サーカスをやっているのかな。
- ・真ん中が明るくて周辺が暗い、異なる世界かな。…雰囲気が違う。
- ・聖母マリアがイエスを生んでみんなでお祝いをしているところ。王様も出て絵出でお祝いをしているところ。
- ・左上の赤い丸は時計に見える。
- ・それは太陽で、右の紫色の男の人との対比が大きくなる。何か悩みでもあるのか。
- ・ヤギのバイオリンの横に、女の人がバイオリンを弾いているが、なんでその人だけ身体が魚っぽいのかと思いました。
- ・異次元の世界…。上の方はすごいはっきりとして描いているのに、下の方はぼんやりと描いてあり風景みたいな感じで描かれていて下の方が貧困っぽい絵だから未来がはっきりしてない人達のぼんやり感なのか。
- ・下の方が貧困で大変だというのに、あの右の王様らしき人がとても悩んでいて、それでやっとこの白い女性の方が夫？を見つけて、裕福になっていくみたいな時代の流れみたいのを表わしているのではないか。
- ・真ん中が女の人が多いのに対して、赤い部分とか、右上の方も戦っているようなイメー

ジがある。国から離れて戦争に出かけているとも思えて、その中の世界を守るために戦っているのかなと思う。

- ・真ん中の暮らしと周りの市民の暮らしの差があるように見える。
- ・色々人魚などを見ていくと、その、もやみたいのがその王様みたいな人の夢？ みたいな感じで、キリストのような人の夢を見たのかなと思いました。
- ・さっき出た意見で、上の方が戦争に行っている男の人たちってという意見が出たんですけど、中央の方にいる女の人たちが花嫁さんでその戦争に行った男の人たちを待っている花嫁さんではないかなと思う。
- ・王様とその右側半分のちょっと下ぐらいの町のちょっと上ぐらいに、バイオリンとなんかろうそく立てみたいなのが消えそうに描かれてるけど、何でそのバイオリンとろうそく立てみたいなのだけ消えそうに描かれているのか。
- ・最初の方に下の方はちょっとあまり裕福ではない家庭とかの絵とか、上の方は戦争とかってという意見が出てたんですけどでも、このマリア様…白い女性の方がなぜ一人だけ大きく描かれているのかというと、この下の方のあのあまり裕福ではない家庭の中の希望の光の人ではないか。
- ・夢と言われて考えたが、周りの部分が現実で、真ん中の女の人が、聖母マリアみたいな、未来を示すような人で、そこだけすごい予知的な感じがあり、夢をすごく感じました。

最初は、見えているものを示すだけであつたが、そこになぜそれがそのように描かれているのかに関心を持つようになったり、赤や黄色の明るい世界と紫などの暗い世界の対比や中央の女性などの明確に描かれたものと王様や周辺の人々が曖昧に描かれているという対比に目を向け始めたりすることをしているうちに、それは夢の世界だからであるということに気づき始めた。

この流れは、司会者が個々の発言をただ単に聞いていくだけの流れではなく、それらを関連づけ一つの意味として繋げていく努力が求められることを示唆している。鑑賞者の発言を聞くだけでは、対話の意味が半減していくだろう。鑑賞者も司会者や他者の意見と自らの意見を結びつけながらイメージを広げていくことが望まれる。

このように、司会者は、様々な対話の意味を結び付け、それを対話の過程に投げ込む。鑑賞者は、それらをもとにさらに新たなイメージや意味を発見し発話していく。司会者は、それぞれの意味を紡いでいく役割を持っている。どのような衣服が織られるかは、対話の意味の質と司会者の紡ぎ方であるといえるだろう。

このギャラリー・トークを経験して学生たちが学習したことは、

第一に、どこを見てそう感じたかを話さなければならないことから、作品をよく観察することの重要性を認識したと思われる。

第二に、他者の感じ方や考え方に触れ、他者への共感のみならず、他者の異なるイメージの存在を享受することの快適さを感じたのではないだろうか。

第三は、芸術作品の深さやそこに内在する人間の感情の豊かさである。

第四は、美術館鑑賞の楽しさである。その楽しさも、感想文で複数の学生が、友達と一緒に美術館へ見に行こうと書いているところに、このギャラリー・トークの経験が生きている証拠を見ることができる。

そして、最も重要な学習は、美意識の形成は、個人の美的体験の蓄積による発達だけではなく、多様な人間との対話を通じた意識的な交流の結果、その意味をより深く認識することが可能になるということである。そのことが人間的な喜びの基盤になるということではないだろうか。それは、今回のように他者との対話もあれば、書籍や他のメディアとの間接的な対話も存在する。そして、一人だけで作品と向き合うことも作品との重要な対話である。

このように、ギャラリー・トークは、美意識の形成に、主体—主体関係としての対話が、重要な契機なのであるということを教えてくれる。高次の作品解釈において、パーソンズ (Michael J. Parsons) は、「解釈は、鑑賞者が属している共同体の文化的コンテクストを踏まえた対話を要請する」<sup>8</sup>、「芸術作品は、それ自身社会的歴史的な文脈の様相の影響下にある公的な対象」<sup>9</sup>であると述べている。作品は、公的な空間に存在しており、共同主観的なやり方で評価され、解釈は修正されていく。同時に、他者との対話を必要としながら、自己の確信が抛りどころになるのである。

最後に、ギャラリー・トークに参加してその後に書いた学生の感想文を掲載する。

対話型ギャラリー・トークを初めて行って、絵から見えてくるものの感受性が個々様々であり、私自身新たな視点を持つことができ、今後の鑑賞教育にも取り入れて生きたいと考えました。

ここで対話型ギャラリー・トークの良いところについていくつか取り上げたいと思います。まず一つ目は、他者の心をのぞける点です。絵を見て感じたことを言葉により表現することで、他者の内面の世界を見ることができ、作品への視野が広がります。

二つ目は、自分の考えを展開していくことができる点です。自分自身と同じような視点で作品を見ている人でも、自分より考え方が奥深かったりするため、共感と同時に自分の考え方も膨らますことができます。

三つ目は、作品の見方が変わる点です。物事を見る観点というのは、今までの経験や

環境により自分の脳に植えつけられているものであるため、いつも同じような観点で物事を見がちです。そのため他者からの刺激を受けることで新たな観点で作品を見ようとする意識が働き、様々な方向から作品を見ることができ深めていくことが可能です。

四つ目は、一人ひとりの視点を大事にするため、共感し合える喜びと、自由な自己表現ができる喜びを味わえる点です。人間は自らが表現したときに共感してくれる友達や理解してくれる先生や親などの存在により心はとても安心するように思います。そしてこのことを通して豊かな心の育成にも結びつくように思います。今回は司会者の進め方も良かったためか、自由に対話し合える環境があったように思えます。対話型ギャラリー・トークをするうえではこのような雰囲気作りも重要であると感じました。

ここには、大学でのスライド・ショーと美術館の二回だけの経験で、ギャラリー・トークの本質的な良さに気づいた学生の生の声がある。彼女は、人の心の中が見えることや、自分と似た視点の人のさらに深い指摘で自己の世界がより広がること、また、いつもの自分の見方を変える契機が含まれていること、さらに、共感し合える喜びと自由な自己表現が可能な喜び、そこにはそれを受け入れてくれる周囲の他者の存在があり、そのことによって、心が豊かになるということを実感したのである。これらが、ギャラリー・トーク、対話を介した鑑賞の可能性であるといえるだろう。

## 8 対話を介した鑑賞の方法

対話を介した鑑賞は、DIC 川村記念美術館でのギャラリー・トークの経験を積む中で、その方法が、蓄積されてきた。DIC 川村記念美術館は、アメリカ MoMA 教育部の講師であるアメリア・アレナスの美術館への訪問とギャラリー・トークのデモンストレーション以降、VTS を学びその思想と方法から「美術館教育サポート」を行っている。これは、美術館という場所での思想と方法であり、鑑賞を楽しみながら経験することが重視される。その基本は、VTS の「生徒中心の教育者 (student-centered educators)」<sup>10</sup>による鑑賞である。生徒の鑑賞経験を重視し、美術史等の知識や理論の獲得を目標に掲げてはいない。

〈対話を介した鑑賞〉は、学校教育の中での鑑賞教育である。鑑賞を楽しむためだけでなく、美術理解にアプローチする方法を充実させていくことを展望している。その方法は、VTS 及び DIC 川村記念美術館での経験から学ぶとともに、自らの実践研究から、学校教育とつながる内容や方法に、さらに進化させていこうと考えている。下記の方法はそうして得たものである。

### 8.1 対話を介した鑑賞における基本的発問と教育目標

- ① 美術作品を丁寧にみてください。 →観察力

- ② 観察し思考したことを話してください。 →思考力・表現力
- ③ 根拠、理由に基づいて自分の考えを裏付けてください。 →論理的思考力
- ④ 他の人の意見を聴き、考察してください。 →聴く力・考察力
- ⑤ 多くの可能な解釈を受容し合ってください。 →多様性受容力
- ⑥ 受容した多様な解釈を妥当性のある解釈に統合してください。 →批評力

大学生のギャラリー・トークを経験し、作品内容に関する発問方法が、固定されずにいくつも増えてきている。これらは、今後も鑑賞者と司会者の相互行為の状況から選択され、さらに進んでいこう。

## 8.2 対話を介した鑑賞における作品内容に関する発問

これは、基本的に DIC 川村記念美術館の前述の方法と MoMA の VTS の方法から出発し、対話を介した鑑賞の経験の中から作成してきたものである。両者の方法も含みながら、それ以外の多様な取り組みと自らの実践からまとめたものである。

- ① この絵の中に何が見えますか。
- ② この絵の中で何が起きて（物語）いますか。
- ③ なぜ、そのように（どこを見てそう）思ったのですか。（根拠、理由を問う）
- ④ ここに描かれた人は何をしていますのですか。
- ⑤ この人はどんな人ですか。
- ⑥ ここに描かれた場所はどんなところですか。
- ⑦ この情景はどのような場所から見られたのですか。

ここまでは、DIC 川村記念美術館で実施されている基本的な発問である。いつもこのような順番で行うのではなく、基本は、VTS の3つの問いと、発問をつなげていくことである。下記の発問は、私自身の経験や他の実践者から学んだ発問である。

- ⑧ どのような印象をもちますか。  
暗い雰囲気や否定的な表現の絵などの時に素直な感想を聞きます。
- ⑨ 形や色（配色）、線の特徴についての発問。  
形や色、線が特徴的な絵の場合。
- ⑩ 形の構成（構図）についての発問。（名古屋市美術館での学芸員）  
アンゼルス・キーファの「シベリアの女王」の絵に対して「作家はどこに立って描いていると思いますか」との発問に、廊下を一点透視図法で描いた経験のある学生は、「このあたり」と答えていた。
- ⑪ 材料（作品自体&作品に描かれた）の特性についての発問。（名古屋市美術館のスタッフ）  
絵の中の女性が着ている特徴的な洋服の生地について「これはどういう生地かわかり

ますか」と発問しながら、スタッフの方はその生地（ピロード）を持参していて、子どもたちに見せ、触らせていた。

- ⑫ 作者は、なぜ、この絵を描いたのですか。

(NHK 高校講座・芸術、2011-2016放送)

名古屋市美術館のフリーダ・カーロの「骸骨のお面をかぶった少女」を見た生徒が、けげんそうな顔をしていたので、「この画家は、なぜこの絵を描いたと思いますか」と発問したことにより、対話が進んでいった。

- ⑬ 絵の中の登場人物になりきり、発する言葉を話し合う。

絵の中の人と同じポーズをとりどんな感じがしたかを話し合う。

(NHK 高校講座・芸術、2011-2016放送)

- ⑭ 五感を使って、作品から知覚したことを話したり描いたりし合う。

例；絵から聴こえる「音」を声に出してみる。(共通感覚を活かした発問)

- ⑮ 5W1Hを話し合う。

絵の中から、多様な情報を引き出す経験である。

- ⑯ 作品のテーマを考える。

話し合いが進んだ後半で、何がテーマかを話し合う。

- ⑰ 作品の題名を一人ひとり考える。(最後の質問に；DIC 川村記念美術館のスタッフ)

学生一人ひとりの作品理解の到達になり、それらが交流される。

さらに、司会者と鑑賞者の相互性の過程で、他の発問と対話が生まれてくるかも知れない。大切なことは、子ども自身のイマジネーションが開いていく方向を洞察することである。

美術館と違い学校教育では、教育目標を考え鑑賞を位置付けるため、知識、技術、制作と結びつく鑑賞も位置付けられる。前述の共通感覚を活かした発問は、制作と連関している。対話を介した鑑賞から、制作や調査、研究に向かうことも可能だろう。対話を介した鑑賞は、遊戯性を含んだ知的な鑑賞である。

### 8.3 鑑賞と美術の専門性育成との相互性

美術教育において鑑賞と表現は、車の両輪のように不可分な関係である。鑑賞教育は、鑑賞を通して美術作品を享受したり理解したりする教育行為である。私たちは、美術作品の鑑賞を通して新たな視覚世界を経験する。鑑賞は、鑑賞で得た創造的想像を自己の表現へ転移させることによる新たな作品創造の可能性も含んでいる。

さらに、鑑賞は、よさを享受し作品の意味が分かればそれだけでなく、作品に対する自分の価値評価や批判を生み出す構築的活動でもある。ここに、芸術批評の派生の必然性がある。鑑賞から誕生した批評の存在により、芸術制作はより自覚的社会的になり、社会にお

いて独自性とその歴史を刻んできたのだろう。

前述したが、美術は鑑賞から派生した批評により、作品に新たな視点が注がれる。美術作品の理解及び発展には、批評力の育成が重要である。ところで、批評には単なる感想とは異なり、その解釈の根拠や理由が求められる。批評力の育成には、その基礎的知識として美術の技術・技法、材料、美術史及び美学などの学習が求められる。同時に、妥当性や適切性を有する批評には、論理的思考が求められる。

美術作品の解釈においては、一つの作品について複数の解釈が提出されることがよくある。その解釈が論理的であれば、ファシリテータ及び鑑賞者はその解釈を受容可能だろう。作品解釈の多くは、その人の創作及び生活経験や知識からなされる。人々は、同じ経験や知識とともに異なる経験や知識を積んでいく。そこから解釈が異なる可能性が生まれる。しかし、普遍妥当性の高い芸術は、異なる生活文化や空間であっても、鑑賞者に共感を生み出すのである。

ところで論理的思考とは、命題の前提と結論に矛盾がない思考である。前提とは、根拠や理由などで記述される「～だから」「～なので」に当たる部分であり、結論は「一である」の部分である。前提と結論に矛盾があれば、その命題は不適切になる。結論だけの発話では、コミュニケーションが成立せず対話は進展しない。論理的思考力とコミュニケーション能力は、連関している。論理的思考は、ドイツの学校教育における芸術科目（言語領域）の共通目標<sup>11</sup>であり、VTS（Visual Thinking Strategy）の方法でもある。美術の専門性と論理的思考力の育成は、美術領域においても相互補完的關係にあると考えられる。

論理的思考を展開するにあたり重要なのが、因果関係の認識である。子どもの発達段階でいえば、因果関係が理解できる頃から、論理的思考は可能であると考えられる。それは、4歳前後<sup>12</sup>であると言われている。しかし、幼児期から児童期前期にかけての子どもの因果関係は、感性的であったり経験的であったり、現実世界と想像世界が混交する混同心性的思考が特質で科学性が低いのが特徴である。しかし、発問が、作品に沿って具体的に進行していくときには、自然的具体的な反応が期待される。それがその年齢の子どもの心的特性であることを理解すれば、その年齢に対応した思考として受容されることが求められる。

このように美術教育は、論理的思考やコミュニケーション能力、また批評や美術史などの知識や作品の鑑賞から学んだ知識や技法を活用し、表現や鑑賞を展開するビジュアル・リテラシー育成に繋がる創造的な活用力などの育成を含んでいる。

#### 8.4 対話を介した鑑賞と専門性の相互性

「対話を介した鑑賞」と「美術館教育サポート」のギャラリー・トークとの両者の理念や方法は、基本的に重なり合っている。異なるのは、「美術館教育サポート」は、アメリカ・アレナスの影響からDIC川村記念美術館で作られ美術館で完結している。それに対して、「対



話を介した鑑賞」は、学校における美術教育に位置付けられ、美術の専門性の育成とリンクする。「対話を介した鑑賞」にも、論理的思考は求められる。

ところで、本論の意図は鑑賞教育を、対話を介した鑑賞のみに限定することではない。美術史の学習で行われる鑑賞や作品制作に直結する鑑賞も有意味である。同時に、美術に関する専門性（美術史、美学、批評、技法や材料の知識と技能等）の育成も重要である。さらに、論理的な思考力の育成で、子どもが美的認知の発達段階を向上することが求められる。

対話を介した鑑賞の価値は、作品の意味を創りあげていく楽しさである。同じ作品を何度も対話を介して鑑賞を行ってきたが、そのつど新たな学生の発話があり、驚かされた。美術史に書かれた解釈を読めばその絵が理解されるのではなく、見る人の多様な経験を聴き知るだけ、作品の意味世界が拡張され深まっていくことを実感するのである。美術史の学習は、鑑賞や表現と相乗効果を発揮するだろう。構図や配色の知識や技法も、表現や鑑賞の基礎的内容として学習や鑑賞、表現を通して習得することが求められる。

### 8.5 美的認知の発達段階と対話を介した鑑賞教育の方法

対話を介した鑑賞は、子どもの美的認知の発達段階を考慮して取り組むことでいくらかの見通しが与えられる。対話を介した鑑賞は、何かが生まれるといった期待が持てるシナリオのない対話である。対話を介した鑑賞を行うには、子どもを知ることが求められる。その一つの方法が、美的認知の発達段階を理解することである。

アメリカのMoMAで開始されたVTSは、ハビゲイル・ハウゼンの美的認知の発達段階を基盤にしてギャラリー・トークが行われている。ハウゼンの美的認知の発達段階<sup>13</sup>の記述は下記の通りである。

#### Stage I. The Accountive Stage (物語的段階)

観察者のスタイルは、任意の観察に基づいている。観察者は、より具体的に明白な内容、主題、もしくは絵画の色彩に注目する。(例えば、「それは犬である」、もしくは「それは褐色である」)。観察者は、個人の特有の連想によって先導される。例えば、もしその人が犬が好きであれば、犬の絵はよいと判断するだろう。観察者の好みや信念、そして過去の歴史が、評価を行うための基礎を形成する。

#### Stage II. The Constructive Stage (構築的段階)

観察者は、芸術作品を見るために枠組みを築こうとする。芸術に少し触れることで、観察者は、彼自身の経験に作品を一致させる。そして彼は、彼の周りを見て、知っている世界と絵画を比較する。このリアリズムに対する興味は、実際的な思考と類似している。芸術作品は、機能的な目的に役立たなければならない。その機能は、平凡で世俗的

な道徳や教訓とは異なるかも知れない。絵画は本当に楽しい生活の反映かもしれない。あるいはそれは、莫大なお金の価値であるかもしれない。いずれにしても、作品はその価値によって測定される。

#### Stage III. The classifying Stage (分類的段階)

観察者は、芸術作品を分類する。彼は、芸術家によってキャンバスに残された手がかりを分析することによって芸術家の意図と歴史的影響を解読する。これらの手がかり、線や色彩、構図の形式的要素は、彼が芸術作品を知覚したり、暗号を解いたり判断したりする規準 (criteria) を構成する。初めて、観察者は芸術作品に直接、客観的に向き合う。彼の個人的な歴史と情動は制御される。彼の探偵のような仕事は、芸術家の全作品において、時代や流派、様式、もしくは特定の場所に関して芸術作品の正確な配置をもたらす。

#### Stage IV. The Interpretive Stage (解釈的段階)

観察者は、個人の好みに合わせた、そして直接の方法で芸術作品に返答する。芸術作品の暗号を解いたり、分析したり、分類したりすることは十分に有能で、彼は今、前の段階よりも文字の少ない客観的な目的を捜し求める。彼は、芸術作品からのより重要なメッセージの研究を行う。そしてこの時、色彩のドットではなくシンボルの暗号を解読する。彼は情緒をおびた記憶の役割に気づく。そしてそれは、彼のそれらのシンボルの解釈の中で遊ぶ。そして彼の思考と感情にライセンスを与える。彼は言うかも知れない。例えば、「その芸術作品は、私が若かった時、私の父と一緒にニューヨークにいたことの感情をいだかせる」。すべての芸術作品との新鮮な遭遇は、視聴者にとって、自己と作品の両者に新しい意識を生じさせる触媒になる。

#### Stage V. The Creative Reconstructive Stage (創造的再構築的な段階)

観察者は疑問を停止したまま、それがそれ自身の合法的な特質および規則とともに、あたかもそれ自身の生活を持つかのようにオブジェを扱う。観察者は、絵画の中のヨットが帆走していないことを知っていても、彼は、あたかもそれが帆走することができる船として反応するかもしれない。絵画は、現実の姿になる。観察者は、彼がしばしば言及するフレーズ、「友達」として絵画に接近する。個々の新しい遭遇で、私が多くの異なる観点から見た作品は、過去の洞察によって彩色された。個々の細部が作品の複雑な面を全体として反映するので、絵画の歴史のすべてが考察され博物館の獲得期日と同様に形式上の要素も承認を正当化する。作品との遭遇は、観察者が彼のすべての能力、知覚、分析、感情の能力を平等に使用することを求める。ついには、彼が見るもの、彼が知っているもの、そして彼が感じているものに基づいて、観察者は、再び新しく彼自身についての芸術作品を再構築する。

この発達段階の記述は、数年ごとに言葉を少し変えて更新されていったが、基本的なものは変化していないと思われる。

### 8.6 「対話型」と「美術史型」、「制作型」鑑賞の位置づけ

これらを参照にすると、第1段階での子どもの反応は、「お話を作って語る」「主観的に見る」「興味を持った部分を強調して語る」「作家のことは考えない」「文化的影響を受けている」「自分の経験を重ねてみる」などで、幼児や児童期前期の反応がおおよそ予測できるだろう。

また、この発達段階を参照すると、「対話を介した鑑賞」は、相対的に第1段階及び第4・5段階に適した鑑賞法だと考えられる。第2・3段階は、美術史型及び制作型の鑑賞が相対的に適切だと推測される。なぜなら、第1段階は、主観的で「物語る」段階であり、作品を介した多様な物語が期待できるからである。第2段階は、「技術、有効性、リアリズム」を求めることから、客観的な美術史型及び制作型が妥当かもしれない。第3段階は、「芸術作品の意味やメッセージは、説明され、合理化される」段階なので美術史型及び制作型が妥当だと思われる。第4段階は、「解釈の変化や新しい遭遇を受け入れ」るので、多様性の受容が期待できそうである。第5段階は、「喜んで信念を停止する」ことが可能なため、真正の多様性が可能になると推察される。

これらは、相対的なものであり、対話型は、基本的にはいずれの段階でも可能である。段階が上がるにしたがって、批評性を高めていくことが求められる。美術史型及び制作型は、第2段階から、比重を高めていくことが必要だろう。いずれにしろ、子どもの状況により対応することが求められる。

対話を介した鑑賞は、グループで、それぞれに見る人が、感じたまま素直に発見したこと考えたことを発話しながら、作品の本質にアプローチしようとする試みである。司会者は、それぞれの発話や意味を受容し、交流しながら作品理解の深みへ進めていく。この過程で作品の意味は、司会者と見る人との相互行為によって発見・創造されていく。対話を介した鑑賞は、芸術鑑賞のイニシエーションとして位置付けられるが、そこからさらに進んで批評力の発達と並行して、高次の対話を介した鑑賞が、学生の経験と学習を経て実現されていくだろう。さらに、作品制作過程における友達や自己の作品との対話を介した鑑賞は、制作を広げ高める契機にもなるだろう。この経験は、異質な感じ方や考え方の受容及び統合の経験になり、真正の多様性を生きようとする現代及びこれからの教育に適した方法と考えられる。

#### 注

- 1 J. E. ハリソン (1964) 『古代芸術と祭式』 佐々木理訳、筑摩叢書
- 2 NCCAS, (2014), "National Core Arts Standards: A Conceptual Framework for Arts Learning", *Philosophical foundations and lifelong goals*.

- <https://www.nationalartsstandards.org/content/national-core-arts-standards>, 11/10.2018 p. 10.
- 3 小泉卓(2012)『美術教育の立場から—鑑賞と造形遊びの「指導と評価」の再構築が急務である—』〈特集〉「教科教育の目標・評価と指導の課題を探る」。教育目標・評価学会研究紀要・第22号。松戸市小学校10校、各学年1名の教員、計60名のアンケート調査において、「4つの評価の観点で一番難しいのはどれですか」の質問で、「鑑賞」が48%、「関心・意欲・態度」が10%、「発想と構想の能力」が37%、「創造的スキル」が5%であった。
  - 4 DIC川村記念美術館の鑑賞は、MoMAの教育部員講師のアメリア・アレナスが来館、ギャラリー・トークを实践し、その後「美術館サポート」としてギャラリー・トークを立ち上げた。2005年度から年に1度、聖徳大学のゼミ生及び附属取手女子高校の生徒たちと、2016年度まで経験してきた。発話と感想文は、2005年7月10日(日)及び2009年6月21日(日)に経験した大学生の声である。
  - 5 <http://kawamura-museum.dic.co.jp/information/school.html> 2018.11/11
  - 6 DIC川村記念美術館編『美術館サポートの手引き』ハードプリント、pp.5-6.
  - 7 セミール・ゼキ(2012)『脳は美をどう感じるか』河内十郎訳、日本経済新聞社  
Semir Zeki, (1999), "Inner Vision; An Exploration of Art and the Brain" University Press of OXFORD, p. 22.  
「状況の恒常性 (situational constancy)」は、一つの状況が、同じ状況でありながら、意味が異なる状況が共通性を持つ状況で、フェルメールの『ヴァージナルの前の二人』を例にして説明されている。
  - 8 パーソンズ(1996)『絵画の見方—美的経験の認知発達』尾崎彰宏・加藤雅宏訳、法政大学出版社、p. 137.  
Michael J. Parsons, (1987) "HOW WE UNDERSTAND ART: A cognitive developmental account of aesthetic experience." New York: Cambridge University Press.
  - 9 同上、p. 30.
  - 10 VTS "About Us" *Our Mission*.  
<https://vtshome.org/about/> 2018.11/5
  - 11 堀典子代表(2003)他共著「鑑賞と表現の統合を図る(一体化を目指す)鑑賞教育の方法論に関する研究—ドイツの後期中等教育における実践事例の分析を踏まえて—」平成13-14年度科学研究費補助金基礎研究(B)(1)研究成果報告書.
  - 12 関崎一(1959)「児童の因果関係理解の発達について(第2報告)一幼児期・児童期前期における発達—」大阪大学、教育心理学ジャーナル、Vol. 4、No. 3.
  - 13 Abigail Housen. (1987). "Three Methods for Understanding Museum Audiences". *Museum Studies Journal*, Spring-Summer. pp. 2-3.  
<https://vtshome.org/wp-content/uploads/2016/08/6-3MethodsforMuseumAudiences.pdf#search=%27Three+Methods+for+Understanding+Museum+Audiences%27> 2018.11/5