

## 鑑賞及び鑑賞教育の難しさの理由の探究

内田 裕子 埼玉大学教育学部芸術講座美術分野  
大岩幸太郎 大分大学教育学部

キーワード: 美術史学、図像学、美学、芸術学、哲学

### 1. はじめに

「鑑賞」については、美術館に足繁く訪れる人からも、難しいという話を時折聞く。況して美術館に足を運ばない人においては、難しさを理由に、鑑賞を敬遠する人も多い。他方、鑑賞教育に携わる教員においても、免許状更新講習の調査等では、鑑賞教育は難しいと感じるとの回答が多く見られ、鑑賞教育を行うことに不安を抱えている教員が多いことが分かる。更に、鑑賞は難しいと思い、美術館を訪れない人の中には、学校教育で経験した鑑賞教育をきっかけに、鑑賞を敬遠する様になった人も居る。

長らく、上記の状況を見て来たことから、改めて教員を目指す現代の大学生の鑑賞に関する考え方を知りたいと思い、鑑賞と鑑賞教育の難しさに関する調査を行ったところ、その結果でも、鑑賞も鑑賞教育も共に難しいと感じる学生は多かった。調査ではまた、鑑賞は難しいと感じる理由も尋ねたが、その回答の多くに、美術史や表現技法に関する知識がないことや鑑賞には正解がないことが挙げられ、しかも同一人物の回答にこの両方が含まれていることから、多くの学生が、鑑賞には正解がなく自由に見ることが出来ると考えている一方、自身の感想に対して他者がどの様に捉えるのか不安に思い、そうした不安を解消するためには、鑑賞の知識が必要であるという、相容れない考えを持つことが分かった。

しかし、小学校及び中学校の学習指導要領の図画工作編及び美術編において「鑑賞」は「教科の内容」に記され、「表現」と共に「共通事項」とされる{形、色〔色彩〕、イメージ}に関する指導を要すことから、図画工作科や美術科の教育に携わる教員は、鑑賞も鑑賞教育も確実に理解し、指導をする必要がある。そのため、鑑賞や鑑賞教育の難しさを解消することは急務と言える。

そこで、本研究では、鑑賞及び鑑賞教育の難しさを解消するため、鑑賞及び鑑賞教育が難しいと感じられる理由を考察し、難しさの解消を図る方策を探究する。そのための研究方法としては、次の3つの方法を採用する。(1)教員養成課程の学生を対象にした調査により、鑑賞及び鑑賞教育を難しいと感じる理由を探る、(2)鑑賞に関する文献に基づき、鑑賞法の種類を分類する、(3)鑑賞及び鑑賞教育の構造を明らかにする。以上の3つの研究方法に基づく研究内容について、順に、以下の章で述べる。

### 2. 鑑賞及び鑑賞教育の難しさに関する調査

#### 2-1 調査内容

調査は、小学校教員養成課程に所属し図画工作科を非専門とする学生の協力を得て<sup>1</sup>、表1に概要を記した、鑑賞と鑑賞教育に関する12種類の質問に基づき行った。出題方法は、問2及び問9は二項選択法とし、その他の質問は、全て記述式による自由回答法で行った。そのため、表1では、問2及び問9の「質問」欄に限って「回答」を挙げた。なお、質問紙の配布及び回収は、学生自身がLMS〔Learning Management System〕からダウンロード及びアップロードする方法で行った。

表 1 調査内容〔概要〕

問	質 問
「鑑賞」について	
1	余暇に美術館に行かない人が、鑑賞は難しいと考える理由を挙げなさい。
2	① 余暇に美術館に行く。〔回答〕
	② 鑑賞は難しいと感じる。〔回答〕
3	問 2-②の回答の理由を記しなさい。
4	鑑賞の難しさを解消する方法・内容を挙げなさい。
5	あなたが嫌いな美術作品を 1 点以上挙げて、その理由を述べなさい。
6	一度は見たい美術作品を 3 点挙げて、その理由を述べなさい。
7	あなたが考える「鑑賞」の定義を記しなさい。
「鑑賞教育」について	
8	鑑賞教育が難しいとされる理由を挙げなさい。
9	鑑賞教育は難しいと感じる。〔回答〕
10	問 9 の回答の理由を記しなさい。
11	鑑賞教育の難しさを解消する方法・内容を挙げなさい。
12	あなたが考える「鑑賞教育」の定義を記しなさい。

## 2-2 鑑賞及び鑑賞教育の難しさの理由

表 1 の問 2-②の質問に対して、「鑑賞は難しいと感じない」と回答した学生の、問 3 の回答である「鑑賞は難しいと感じない」理由の要約を、余暇に美術館に行く学生と行かない学生に分けて表 2 に記す。

表 2 「鑑賞は難しいと感じない」理由〔要約〕

回 答
<p>&lt;余暇に美術館に行く&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・鑑賞には正解がないため、簡単でも何でも、自由に感じた様に想像し解釈して楽しむことで良いと思うから。</li> <li>・美術館自体に大きな魅力があるため。</li> <li>・作品を見て自分が何をを感じるかが鑑賞であると思うため。</li> </ul>
<p>&lt;余暇に美術館に行かない&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・鑑賞にはルールがなく、自分の頭の中を誰かに覗かれている訳ではないので、何かを感じる程度の感覚で見ても、他の作品と比較して見ても、物語を作ったりツッコミを入れたりしても良く、自分の自由な感性で作品を見るだけで楽しく面白く飽きないものだから。</li> <li>・実際に作品を見れば、美術の知識がなくとも感動することは、今迄の生活で分かっているから。</li> <li>・自分がその作品が良いと思ったら、その作品は良い作品なのだと思うことが出来るから。</li> <li>・美術館では、印象に残る作品が 1 つあれば十分であると思うから。</li> <li>・他者の感想を共有することで、自分の幅を広げられるため。</li> <li>・小学校の時、教員から、鑑賞に正解はなく、自分が感じたままが良いと習ったことで、感じ方は其々で知識や審美眼がなくとも良いと思うから。</li> <li>・鑑賞は自分がその作品を見て何を思ったのかということが大切で、誰にでも出来ることだから。</li> <li>・自分が作品と空間に癒されることを目的として鑑賞し、独創性に感心したり、色彩の豊かさに目を惹かれたりして、作品を楽しめれば良いと思うから。</li> </ul>

表 2 に見る通り、余暇に美術館に行くか否かに拘らず、鑑賞は難しいと感じない理由には、鑑賞を個人の自由な見方と捉えていることが挙げた。但し、余暇に美術館に行かない学生が理由に挙げた〔知識や審美眼が不要であること、小学校教育の影響〕は、余暇に美術館に行く学生では見られなかった。

では次に、調査結果から明らかになった「鑑賞」が難しい理由と集計結果を表 3 に示す。

表 3 「鑑賞」が難しい理由

No.	回 答	人 (49 人中)
1	良さや美しさが分からない	20 (41%)
2	正解がない	11 (23%)
3	知識がない	9 (18%)
4	言葉にすることが出来ない	6 (12%)
5	慣れていない	3 (6%)

表3で、鑑賞が難しい理由として最も多く挙げられた、No.1「良さや美しさが分からない」という回答の更なる理由には「審美眼を持たない、美の感情を持てない、感性が乏しい」が挙げられ、次に多い理由の、No.2の「正解がない」には「自由な見方が出来ない、見方に縛られる」が挙げられていた。続く、No.3の「知識がない」の「知識」とは「表現技法、美術史」、No.4の「言葉にすることが出来ない」は、感じることは出来るがそれを言葉にすることが困難、No.5の「慣れていない」については、慣れていないことが理由で、鑑賞に「飽きる、退屈する、興味を持てない」等を、学生は理由に挙げていた。

また、相剋する様な難しさの理由を挙げた回答もあった。例えば「(A)作品に関する知識がないことによる不安がある一方、自身の感性で見る場合には他者との感覚の違いが生じることに不安がある、(B)感じることは出来るが、言葉にする程の深い感じ方が出来ない、(C)暗記が苦手で知識に基づく見方は出来ない上、自身の感覚で見る場合は、他者と異なる感想であることが不安」等である。以上の「鑑賞は難しい」と感じる理由を総括すると、鑑賞の多面性を感じているものの鑑賞の意味の理解が不十分であることが分かる。

次の表4には、表1の問10の回答に基づき「鑑賞教育」が難しい理由と集計結果を挙げる。

表4 「鑑賞教育」が難しい理由

No.	回 答	人 (59人中)
1	指導方法・内容が分からない〔審美眼の育成方法、クラス全体への対応、定型になる〕	14 (24%)
2	目的〔評価の観点〕が分からない	14 (24%)
3	正解がない	10 (17%)
4	自身が鑑賞が苦手〔表現力や審美眼がない〕	10 (17%)
5	感性を否定することになる	9 (15%)
6	子どもの言語能力の限界	2 (3%)

表4に挙げたNo.1～No.3の「鑑賞教育」が難しい理由は、現行の2017年告示版学習指導要領に記されている「目的・方法・内容」の理解が出来ていないことを示す。またNo.4は、学生自身が経験した学校教育において、鑑賞の授業の目的が理解出来ず、習得した能力の自覚がないことを意味する。更にNo.5及びNo.6は、各々、鑑賞教育の目的を「感性を伸ばすこと」並びに鑑賞教育の方法を「言語で表現すること」とのみ理解していることが、その理由の背景にあると解釈出来る。なお、No.5が示すのは、鑑賞教育においては、余暇での鑑賞の際にはなかった評価が含まれることが理由で、自由な見方が制限されたり個人の感性の伸長が妨げられたりすることに対する懸念と考えられた。但し「鑑賞教育は難しい」と感じる理由を総括すると、それらの根源には、児童生徒としても、また教員を目指す学生の立場からも、鑑賞教育の目的とそれに伴う教育内容と方法を理解していないことがある。

これに対して、余暇に美術館に行き、鑑賞は難しいと感じるが、鑑賞教育は難しいと感じない学生の回答では、鑑賞が難しいのは、正解を求める習慣から逃れられないが、鑑賞教育では正解がないことが理由で、あらゆる個性を肯定出来ることや、表現と異なり、鑑賞では対象〔作品〕が完成されているため、指導内容が考え易いことを挙げる傾向が見られた。

更に、余暇に美術館には行かず、鑑賞も鑑賞教育も難しいと感じる学生の回答が示す、鑑賞教育の難しさの観点は「教科、教員、児童」の3種類に分けられ、これは授業を構成する3要素「(1)教材、(2)教員、(3)児童」に重なり、各々「(1)教材」が反映する授業の目標と内容、(2)将来「教員」になる学生の能力、(3)「児童」の言語能力であることが分かった。また、特筆されるのは、彼らが「教科の構造の矛盾を指摘する点、鑑賞の授業形態をじっとすることと捉える点、鑑賞の授業方法を解説と捉える点、鑑賞において何も感じない場合があると理解している点」である。鑑賞は難しいと感じない学生においては、仮令、余暇に美術館に行く習慣はなくとも、鑑賞教育は難しいと感じる理由に、児童をじっとさせることや解説を行うことを鑑賞

教育の授業の形態や方法と捉えたり、何も感じない場合があると捉えたりする回答はなかったが、ここに挙げる、余暇に美術館に行かず、鑑賞は難しいと感じる学生においては、図画工作科の授業に対する独自のイメージが形成されていることが理由で、鑑賞教育は難しいと捉えていることが分かる。このことはまた、仮に教科の構造に対する矛盾に気が付いたとしても、授業のイメージが形成されていることが障碍となり、その矛盾を打開する考えに至るのは困難であるという問題も抱える。

上記のことから、余暇に美術館に行かず、鑑賞に馴染んでいない学生は、鑑賞に馴染めなかった原因に、鑑賞の授業形態や授業内容が根強く記憶に刻まれる学校教育での経験があると考えられた。

次に、表1に示す「問2-①：余暇に美術館に行くか否か、問2-②：鑑賞は難しいと感じるか否か、問9：鑑賞教育は難しいと感じるか否か」の3つの問の回答から、「問2-①」と「問2-②」及び「問2-②」と「問9」の関係を通して「鑑賞教育は難しい」と感じる学生数を知るため、表5及び表6を作成した。

表5 「問2-①」と「問2-②」の関係〔集計結果〕

余暇に美術館に行く〔14/68〈21%〉〕	余暇に美術館に行かない〔54/68〈79%〉〕
鑑賞教育は難しい/余暇に美術館に行く〔10/14〈71%〉〕	鑑賞教育は難しい/余暇に美術館に行かない〔49/54〈91%〉〕

表6 「問2-②」と「問9」の関係〔集計結果〕

鑑賞は難しい〔49/68〈72%〉〕	鑑賞は難しくない〔19/68〈28%〉〕
鑑賞教育は難しい/鑑賞は難しい〔43/49〈88%〉〕	鑑賞教育は難しい/鑑賞は難しくない〔16/19〈84%〉〕

表5から分かるのは、「余暇に美術館に行かない」学生は全体の8割近いこと、余暇に美術館に行かない学生の9割が「鑑賞教育は難しい」と感じていること、「余暇に美術館に行かない」学生の方が行く学生よりも「鑑賞教育は難しい」と感じる割合が高いこと、また、表6からは、「鑑賞は難しい」と感じている学生は、難しくないと感じている学生よりも「鑑賞教育は難しい」と感じる割合が若干高いものの、共に8割以上の学生が「鑑賞教育は難しい」と感じていることが分かる。

## 2-3 鑑賞及び鑑賞教育の定義

以上のことから、多くの学生が、鑑賞も鑑賞教育も共に難しいと感じる傾向にある理由は、鑑賞と鑑賞教育の定義が曖昧である点にあると考えられた。その点を確認するため、次に、表1に示す問7「鑑賞の定義」と問12「鑑賞教育の定義」に関する学生の回答を見る。その際、学生の傾向と共に回答を見るため、予め、学生の傾向を分類して(A)～(H)に分けてその説明を表7に示し、表8と表9には、各々(A)～(H)の学生が回答した「鑑賞の定義」と「鑑賞教育の定義」を抜粋して記した。

表7 記号の説明〔各列の分母：68〕

美術館〔問2-①〕	鑑賞〔問2-②〕		鑑賞教育〔問9〕		記号
行く 14人〈21%〉	難しい	7人〈10%〉	難しい	5人〈7.4%〉	(A)
			難しくない	2人〈2.9%〉	(B)
	難しくない	7人〈10%〉	難しい	6人〈8.8%〉	(C)
			難しくない	1人〈1.5%〉	(D)
行かない 54人〈79%〉	難しい	42人〈62%〉	難しい	38人〈55.9%〉	(E)
			難しくない	4人〈5.9%〉	(F)
	難しくない	12人〈18%〉	難しい	11人〈16.1%〉	(G)
			難しくない	1人〈1.5%〉	(H)

次の表8で着色した欄には、表7での着色欄に対応する「鑑賞は難しい」と感じる学生の回答を記す。

表8 鑑賞の定義〔抜粋〕

記号	回 答
(A)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 無の境地で作品に向き合い、作者の意図を汲み取り、作品を味わうこと。</li> <li>・ 作品や芸術活動を見て、それについて考えること。</li> <li>・ 作者の感情を含め、その芸術に関わる全ての人の思いを読み取ること。</li> <li>・ 作品から何かを感じ取るために想像力を働かせること。</li> </ul>
(B)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 作品を見たり聴いたりして感じて、作品や作者、成立の背景に思いを馳せること。</li> <li>・ 作品を見て作品に対する自分なりの意味を作ったり作者の思いを想像したりすること。</li> </ul>
(C)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 作品に表されているものだけから作者の意図や作品の背景を読み取ったり、自分の直感を誰かと共有したりすること。</li> <li>・ 作品をじっくりと見たり聴いたりして作品そのものの意味を感じ取り、自分の中に取り込むこと。</li> <li>・ 自分の主観が大半を占めるもの。学校教育とは異なりもっと砕けたもの。</li> <li>・ 誰にも評価・支配されることなく自分の眼前の作品に対して自分がどういう気持ちを抱くか・抱かないかを自分の中で自由に思うこと。</li> <li>・ 芸術作品に触れて、味わうこと。</li> <li>・ 作品を見て、自分なりに作品について考えた瞬間。</li> </ul>
(D)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 作品を見て何か感じる。作品を見て、如何に些細な感想でも心に抱くことが鑑賞すること。その感想が肯定的でも否定的でもどちらでも良い。</li> </ul>
(E)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 作品の善し悪しを決めるのではなく、作品の成立年代や作者、表現技法、時代背景、作者の意図といった様々な要素を見ながら多面的に作品を見ていくこと。</li> <li>・ 芸術作品を見て、視覚的・直感的に分かることを味わうこと。想像力を働かせて、作品の表す情景や意味を感じ取り、良さを味わうこと。</li> <li>・ 作品の背景等も踏まえて作品を分析すること。作品について、知識的な側面から見て批評すること。</li> <li>・ 芸術作品を見て何かを感じる。自らの感性や好みをうけながら作品の味わい深さを感じようとする。作品を見ることを通して、自由に想像し自由な感想を持つこと。</li> <li>・ 好きな人が行う趣味。忙しい中で無理矢理鑑賞のために美術館に行くのは意味がなく、興味がなくて鑑賞をしても時間の無駄。</li> <li>・ 他人の作品を見て感じたことや自分の考える作者の意図等を言葉にして表すこと。作家の意図を汲み取り、それを自身の言葉で表現出来ること。作品を見て感じたことを説明出来ること。</li> <li>・ ただ美術作品を見るのではなく、作品が描かれた時代背景や経緯、作家が表現したかった内容を理解すること。周りの意見に囚われず自身で作品の善し悪しを見付けること。</li> <li>・ 他人の評価や意見に囚われず、自分なりの見方で作品に向き合い、それを通して具体的になくても役に立たなくても素直な意見や感想を持つこと。</li> <li>・ 見て学んで感想を出す。自分の感じるままに作品を見ること。美術作品を見て何かを感じたり考えたりすること。</li> <li>・ 作品と作品を見る人との間に成り立つ関係。</li> <li>・ 美術作品を見ることを通して心を豊かにすること。</li> <li>・ 作品を見て、その意味や背景、制作の思い等を考えながら、自分自身の価値観と照らし合わせる活動。作者の伝えたいことを汲み取りながら、自分の考えと照らし合わせて、作品をじっくりと見る。作品を見て、素直に感じたことをまた自分の中で納得していく作業。作品を見て感じたことを自己の中に取り入れようとする。</li> <li>・ 作品を見て教訓や考えを自分なりに見付け出す活動。自由な発想が認められる活動。</li> </ul>
(F)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 芸術作品に触れ、作品の良さや作者の意図を感じ取り、自分なりに解釈すること。</li> <li>・ 作品を見て何か思うことや自分の考えを口に出すこと。</li> <li>・ 自分なりの感想を持つこと。</li> <li>・ 個人で感じることの出来る直観の全て。感じ様は無限で全て正解である。</li> </ul>
(G)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 作品を見て、何かしらの思いを持つこと。作品を見て自分の中で何かを感じる。作品の良さや味わい等を感じる。</li> <li>・ 作者の意図を想像しながら作品に心を寄せること。</li> <li>・ 作品を見て何も感じないことがあるため、作品を見て何か感じるのではなく、表現されているものを探偵の様に見ること。美術作品を見て思索すること。作品を詳しく見ること。</li> <li>・ 作品に触れ味わったり理解したりすること。</li> <li>・ 作品に没入すること。</li> <li>・ 作品を見て感じたことを言語化したり自分なりに解釈して楽しむこと。</li> <li>・ 人によって多種多様に行われる作品の捉え方。</li> </ul>
(H)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 作品や現象や物体を見て、感じたことを自分の成長に繋ぐこと。</li> </ul>

次に掲げる表9の着色した欄にも、表7に対応する「鑑賞教育は難しい」と感じる学生の回答を記す。

表9 鑑賞教育の定義〔抜粋〕

記号	回 答
(A)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 児童が考えたことを尊重し、作品の良さを味わわせ楽しませること。</li> <li>・ 作品の見方を学び、価値観や審美眼、芸術を楽しむ姿勢を養い、養った力を成長に生かすこと。作品を見て考えさせ、言葉にすることで得た知識を成長に生かすこと。</li> <li>・ 作者の思いを読み取る訓練をすること。</li> <li>・ 想像力や感性を使って作者の意図を感じ取ること。</li> </ul>
(B)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 作品から自由に感じ、考え、想像し、表現し、その経験を通して思考力や判断力、表現力を育むこと。</li> <li>・ 作品から感じ取ったことを言葉にしたり新たな視点や考え方を学んだり、作品を理解したりすること。</li> </ul>
(C)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 思ったことを自由に共有し、新たな発想を得ること。</li> <li>・ 作品を観て、イメージを捉える練習をすること。</li> <li>・ 作品の表現を読み取り、作者の意図を感じ取り、それらを表現すること。更に、他者の意見を受け入れ、多様な意見があることを学習すること。</li> <li>・ 教員は児童の発達に応じた指導を行い、児童は作品に対して思ったことや感じたことを自由に言葉で表現すること。児童に作品について考えさせ、児童は作品から感じたことを言葉にすること。</li> <li>・ 対話を通して作品を鑑賞すること。</li> </ul>
(D)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 児童が作品を見ることを楽しみ、自由に感じること。</li> </ul>
(E)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 自分や他者の作品を見て、自分なりの解釈をする体験を通して、今まで何気なく見ていた物に対する洞察力を身に付け、表現における客観性を育むこと。様々な作品に触れ、作品の魅力に気づき他者と共有することで、思考力・判断力・表現力等を育成すること。鑑賞を通して、思考力や言語化する力を養う教育。鑑賞活動を通して何らかの資質・能力を育成すること。</li> <li>・ 感性を磨き豊かな想像力を培うと共に、多様な価値観に触れること。</li> <li>・ 多数の作品を見て、感じたり考えたり表現したりすることで、心の発達をさせること。</li> <li>・ 鑑賞方法を教え、感じたことを評価すること。</li> <li>・ 心の中に何となく感じて、感じたことを言葉で表現すること。作品について知り、自分の感じたことを言葉にすること。作品を児童が自分なりの解釈で説明が出来るようになること。</li> <li>・ 作品を鑑賞し、他者の考えを聞き、造形的な見方・考え方を広げること。</li> <li>・ 自由な意見を持って良いという保証をすること。作品への多様な接し方を教えること。</li> <li>・ 作品を読み取る方法を教えること。</li> <li>・ 作品の味わいを見付け、想像力を生み出すこと。</li> <li>・ 生活を豊かにし、楽しめるようにすること。</li> <li>・ 評価せず、自由に感じたままに作品を見ること。</li> <li>・ 作品を通して、心を豊かにすること。</li> <li>・ 鑑賞を楽しめる様にすること。（意見が食い違うことや何も感じないことがある点も教える。）柔軟な考え方が出来る様になり、鑑賞を楽しいと感じられる様にすること。</li> <li>・ 豊かな想像力を持つこと。</li> <li>・ 知識面を教えることに加えて、知識に感想を織り交ぜる行為を教えること。</li> <li>・ 作品から感じ取ったことと自身の価値観とを照らし合わせながら、自己の価値観の再構築を行うこと。</li> <li>・ 作品を見て感じたことを大切にすること。</li> <li>・ 現実の世界に関心を持って生きていくための練習。</li> <li>・ 鑑賞の楽しさを知り、作品に興味を持つ様にすること。</li> <li>・ 鑑賞を通して想像力や人間性を育てること。</li> <li>・ 児童が作品に触れて多様なことを学び、自身の知識や技能の向上に繋ぐ手伝いをする。</li> <li>・ 児童を中心に教育で、児童が自身の感性に気付くこと。</li> <li>・ 正解のない教育。</li> <li>・ 児童が自身の感性に気付くための環境整備。</li> </ul>
(F)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 鑑賞を通して、考えや感性を発達させることであり、技術等を学ぶ必要はない。</li> <li>・ 児童の思考力・判断力・表現力の育成を目指し、主体的に作品を見たり感じたりすることを表現し伝える方法を考えること。</li> <li>・ 価値観の多様性を理解し、視点を増やすための交流。</li> <li>・ 作品を見て感じたことを文字や造形として表現すること。</li> </ul>
(G)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 多様な作品に触れ、考えたり感じたりしたことを文字や造形として表現すること。</li> <li>・ 鑑賞によって、自分の感情を変えることが出来ることを学ぶこと。</li> <li>・ 鑑賞により、思考を深めること。鑑賞により、審美眼を養ったり、思考力・判断力・表現力を培ったりすること。</li> <li>・ 作品をよく見て、作品について思考し、その結果を自身の感性に生かすこと。</li> <li>・ 鑑賞とは何かを伝えること。</li> <li>・ 自由に心から作品を楽しめる様になること。</li> <li>・ 作品を通して、自分の考えや他者の考えを見詰め直すこと。</li> <li>・ 児童が主体的に考えて、自分の感覚を大切にする様に促し、感じたことを他者に伝える表現が出来る様になること。</li> </ul>
(H)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 鑑賞の定義と全く同じ。作品や現象、物体を見て感じたことを児童の成長に繋ぐこと。</li> </ul>



表8及び表9を見て分かるのは、鑑賞も鑑賞教育も「難しいと感じる」学生の方が、定義に多様性がある点である。一方、鑑賞も鑑賞教育も「難しいと感じない」学生は、難しいと感じない理由として、鑑賞も鑑賞教育も、見る人の自由が認められている点を挙げており、更に、その自由の捉え方は「他者からの評価がない」といった「～からの自由」という freedom の意味であり、消極的な自由の捉え方であると考えられた。この理由における問題は、鑑賞の意味を深く考えることなく、表層的な意味で自由を捉えている点にある。

他方、(E)に当たる、余暇に美術館に行かず鑑賞も鑑賞教育も難しいと感じる学生が、鑑賞教育の難しさの理由に挙げた「鑑賞に関して教えることと、自由な教科の意義が矛盾する」や「鑑賞教育は児童が思ったこと(感情)を評価することではないが、何も感じないことも評価に値すると考えられ矛盾する」といった回答は、現在の図画工作科や美術科が抱える問題を突く観点と言える。

なお、本調査においては「鑑賞の定義」と「鑑賞教育の定義」に同じ内容の回答が複数見られたが、これらは、本調査用紙のパイロット版を、上記の調査協力者以外の学生で実施し、その結果から「余暇での鑑賞」と「教育における鑑賞」の区別を明確にしたにも拘らず現れた回答であった。このことから、鑑賞と聞くと即座に学校教育を連想してしまう程、鑑賞が生活に馴染んでいない学生が多く居ることが予想された。また、パイロット版における調査では、余暇に美術鑑賞を行う場合、他者と観る際は人を選び、人を選ぶ位なら独りで観るという回答があり、鑑賞を、他者の存在が影響する行為と捉えていることが分かった。

### 3. 鑑賞法の種類

本研究で実施した調査の協力者である学生は、図画工作科指導法に関する全ての授業の受講を終え、鑑賞と鑑賞教育の学習を終えた学生であった。しかし、調査結果から、鑑賞と鑑賞教育に対する理解は様々であり、その理解内容の多くが、小学校での学習や自身の生活から得た内容であると考えられた。このことから、鑑賞についてはどの学生にも経験がある分、各自が既に持つ、鑑賞に対する印象や概念を変更するのは難しいことが分かった。この点を踏まえると、表現と同様に、成長の初期の段階で、鑑賞を好ましい行為と捉える教育を行う意義の大きさは計り知れない。

そこで、本章では、文献を手掛かりに、現行の2017年告示版学習指導要領や教科書では明確に提示されていない鑑賞法について整理する。何故なら、鑑賞法を整理することは、作品を見ることが退屈であったり飽きたりする学生や、鑑賞教育が定型になってしまうと言う学生において、彼らのそうした考えの原因である鑑賞法の種類を知らないために好ましい鑑賞法も知らないという問題を解消する手掛かりになるばかりか、鑑賞教育の目的や評価、方法や内容についても理解する手段になると考えるからである。

#### 3-1 近年の鑑賞法

近年の鑑賞に関する文献を調べると、目立つキーワードとして{エリート、ビジネスマン、エグゼクティブ、論理的、知的、教養}等が挙げられる。これらは「アート思考」と呼ばれる概念に着目した、主に企業人を対象に、近年著された文献に見られるキーワードである。「アート思考」とは、日本では、1970年代から、書物や論文で使用されている「デザイン思考」に通じる用語であるが、この「デザイン思考」の用語については「2004年頃から用いられ、世界的に広く知られるようになったが、その説明・解釈については、複数存在していると思われる」<sup>2</sup>や「デザイン・ファーム IDEO 社の技法から脚光を浴びたイノベーションの方法論であり、同社 CEO である Brown は、技術的に可能なものや実行可能な事業戦略が消費者の価値や市場機会に転換できるものと人々の欲求とを適合させるためにデザイナーの感性や方法を使用する原則であると述べているが、統一された定義やプロセスは存在しない」<sup>3</sup>とされ、かつてはデザインや美術分野に

において使用されていた「デザイン思考」の概念が、デザインや美術分野以外にも浸透して用いられていると言えるものの、その定義は曖昧であるとされる用語である。他方「アート思考」はこれより更に新しく使い始められた用語であるが「デザインアート思考」<sup>4</sup>を独自に提案したり「筆者が考える『デザイン思考』」<sup>5</sup>として独自の考えが述べられたりする通り、「デザイン思考」同様「アート思考」に関しても、未だ明確な定義はない用語と考えられる。また『「アート思考」はビジネスの世界で脚光を浴びている」<sup>6</sup>と述べられるが、それも『「デザイン思考の次の発想法（日本経済新聞2019年3月5日）』というように、組織の戦略と製品開発の新たな方向性を可視化する目的における狭い議論でしかなく「アートのプロセスを組織に適用することで（個人ではなく）組織の創造性を高めるプロセスであること、また上記の『芸術からの洞察は組織の理解を深める』ことへの議論展開が不足している。さらにアート思考を『デザイン思考の次』と直線的な時間軸に置いてしまうことは、デザイン思考を消費し過去に封印してしまい、デザイン思考とアート思考のそれぞれの利点、および限界の理解と相互補完性をビジネスに活かすことに結びつかない」<sup>7</sup>等と捉えられており、「アート思考」が志向する本来の「芸術的思考（artistic thinking）と創造的問題解決（creative problem-solving）」<sup>8</sup>は、未だビジネスの世界では十分に機能させられていないと考えられている。

海外では、2010年代初めには既にアートの考え方をビジネス一般に活用しようとする実践や研究が注目されたとされるが、日本では、2018年頃に漸くアート思考に関連した書籍が発行され始め、そこでは、アート思考を学ぶ方法として美術鑑賞を取り上げたことから、上記のキーワードを冠した鑑賞に関する書籍が多く見られる状況となった。但し、ビジネスで着目されている「アート思考」は、論理や理性のみならず、哲学的な美意識と考えられる感性〔審美性〕を、経営における意思決定に反映させようとする点から、現行の2017年告示版の学習指導要領の図画工作編及び美術編で育成を目指す、知性と感性を融合させながら捉える「造形的な見方・考え方」に換言出来る用語とも考えられる。

### 3-2 文献に見る鑑賞法

調べた文献は、1951年発行の「誌上ピカソ展：鑑賞者と対話」〔『美術手帖』No.48〕から、2021年発行の「アートとお金」〔『東洋経済』2月20日号〕迄の著書及び雑誌の74冊である。年代に分けて作表し、年代毎に傾向も併せて見た。

調査の結果、日本では、第2次世界大戦後から2000年頃迄、海外の著名な文献が翻訳されると共に、洋画の表現法や鑑賞法が紹介され、美学や美術史学、美術批評や図像学・図像解釈学等に関する専門書及び一般書が出版されたが、2000年頃からは、MoMA〔ニューヨーク近代美術館〕で開発された対話型鑑賞を紹介する番組の「ETV カルチャースペシャル『最後の晩餐ニューヨークに行く～僕たちが挑むレオナルドの謎～』」<sup>9</sup>が1999年に第26回日本賞&文部大臣賞を授賞されたことを契機に<sup>10</sup>、対話型鑑賞が学校での鑑賞教育で流行し始め、対話型鑑賞に関する書籍も数多く出版される様になる。その一例が、2006年に日本文教出版から発行された『図画工作・美術』教育資料であり、そこには「鑑賞教育における対話型鑑賞は、子どもの気づき・発見に基づきながら対象となるものの造形的な特質まで踏み込んで他者との意見の相対化によって自分の考え方の位置付けを明確にしたり、自他の意見を尊重したりすることが望ましい」<sup>11</sup>と記されていた。

ところが、この対話型鑑賞の流行は今も続く一方で、2017年に「上野の森美術館」で開催された「怖い絵展」に長蛇の列が出来たことが示す様に、表現された形や色に込められた作者の意図を読み解く「図像学」や「図像解釈学」に基づく鑑賞法には、上記の対話型鑑賞への批判もあり、改めて注目が集まっている。その証拠として、美術鑑賞の特集を組む雑誌記事の多くが、図像学や図像解釈学、或いは美学や美術史学の教養に基づく鑑賞法の紹介であるという点が挙げられる。



更に 2017 年頃には、エリートやビジネスマン等のキーワードを冠した書物が現れる様になり、加えて、美術を投資対象として鑑賞する「アートとお金」といった特集を組む経済誌が発行される迄になっている。因みに、Web で配信される「美術手帖 ID」のアートマーケットニュースの多くも「アートとお金」に関する記事である<sup>12</sup>。

調査した文献に掲げられている鑑賞法を分類すると、大きく「作品を知る」鑑賞法と「作品を感じる」鑑賞法の 2 種類に分けられ、更に、具体的な個々の内容は、次の表 10 に示す通りであった。但し、表中の「作品を感じる」鑑賞法に挙げた文言は、全て、現行の 2017 年告示版学習指導要領解説の小学校図画工作編及び中学校美術編から抽出した。

表 10 鑑賞法の分類

分類	No.	鑑賞法
作品を知る	1	知識を「知る」
	2	見方を「知る」
	3	知っていることから「連想・想像する」
	4	知っていることから「考える」
	5	知っていることから「分かる」
作品を感じる	1	見ることを楽しむ
	2	造形的なよさや面白さ、表したいこと、表し方などについて考える
	3	感じたこと・考えたことを話す
	4	形や色などの造形的な特徴を理解する
	5	よさや美しさ等を感じ取る
	6	自然と見る
	7	感触を楽しむ
	8	身体を使って作品を感じたり模倣したりする
	9	見付けたことを共有する
	10	自分の見方や感じ方を大切にする
	11	作品を味わい理解する
	12	鑑賞の活動を愛好する
	13	豊かな生活を創造する態度を形成する

書籍には、対話型鑑賞等の「作品を感じる」鑑賞法に関する内容も見られはするが、殆どは「作品を知る」鑑賞であり、雑誌に至っては、九分九厘そうした「作品を知る」鑑賞の記事と言える。例えば、マンテーニャ〔Andrea Mantegna, 1431-1506〕が《聖セバスティアヌス》<sup>13</sup>の画面の左上に描いた雲に注目させ、そこに現れた「チャンス・イメージ〔偶然の形〕」について『「チャンス・イメージ」』と呼ばれる技法はルネサンス期からのもので、自然のなかに偶然発生した形を捉えて、別の意味を描き込むこと。マンテーニャは雲の形に馬上の騎士像（上）<sup>14</sup>をイメージし、聖人が軍人だったことを暗示した。17 世紀の王侯貴族は、石の模様に意味を見出すために石の収集に熱中したが、それもチャンス・イメージに由来する<sup>15</sup>と解説する記事がそれである。また『「聖書」と『神話』で、西洋絵画が分かる！』<sup>16</sup>や「西洋美術の傑作で読み解く、ギリシャ神話。」<sup>17</sup>といった、美術鑑賞を手掛かりに聖書を理解したり、反対に、聖書や神話の理解を手掛かりに美術鑑賞をしたりする鑑賞法の紹介もあるが、これに類する鑑賞法は『名画で読み解く「聖書」』『名画で読み解く「ギリシア神話」』『名画で読み解く「世界史」』<sup>18</sup>や『名画で学経済の世界史』<sup>19</sup>等の書籍としても著されている。なお、これらの書籍の著者の多くが、美術の専門家ではない点は、その特徴であろう。

こうした出版物に見られる傾向は、美術館の展覧会の光景にも現れている。美術館では、多くの人が、作品の横に掲げられた説明文を熱心に読んでいるが、美術館を訪れる人が皆、美術の専門家であったり、美術鑑賞を強いられた学習者であったりするとは考えられないため、その読む行為は、各人の楽しみや喜びに通じていると思われる。そこから、出版物でも展覧会でも、人々は、この楽しみや喜びを得るために美術鑑賞

を行っていると考えられた。

一方、1991 年から対話型鑑賞を実施する MoMA で、この鑑賞法を創案した当時の教育部長ヤノワイン〔Philip Yenawine, 1942-〕が、来館者への講習について述べた、人々の関心は、知識や情報の獲得への関心、即ち「何を知ったか」ではなく「知っていることをいかに活用したか」という点に高く、学習としても定着し易いことが分かったという話が示す通り、作品を見て考えること自体を楽しむという楽しみ方も鑑賞にはある。また、MoMA では、知識を持っていなければならないと思うと、人は自分で見ることを止める傾向があることを見付けたが、対話型鑑賞が学校教育に流布した背景にも、教員が、鑑賞は知識がなければならないと思うと、鑑賞教育を実施することに抵抗感を抱くという問題があった。知識に対するこの思いを、教員も児童生徒も持つことが理由で、鑑賞教育が敬遠されることになったのは事実である。

なお、知識に対するこのような考え方は、近年の学習指導要領が掲げる「鑑賞」に限らず、「表現」においては以前からあり、特に、子ども中心主義やそれに基づく自由主義的な新教育が導入されたことから、これらの理念を錦の御旗に、表現に要す知識や技術の指導を行う必要はないとする考えに反映している。勿論、児童生徒の個性を伸ばすため、児童生徒に自由な環境を与え、自由を学ぶことは美術教育の目的である。しかし、小児科の医師で幼児教育の研究者であった松田道雄〔1908-1998〕が「教育というものは教えられる個人の自由を尊重するだけではやっていけない」「能力というのは、自然発生的に発達するのではなく、外部からそれを引き出す力がはたらいてのびるのであり、その教育力は組織されている方が効果的」「鍛錬にあたっては、科学的な検討が伴わねばならず、教師の人間的魅力によって、子どもが自発的に、楽しくやるようにすべき」<sup>20</sup>と考えていたことが示す様に、自由主義教育の実践においては「自由」の意味を理解する点が起点であることを忘れてはならない。

MoMA の鑑賞法の実践に際しては、それが学習を目的にした鑑賞法であったことも理解する必要がある。即ち「単に美術に関する知識、情報を与えるのではなく、美術を『見る』『読む』ことを子どもたちに教え、『観察する (observe)』『分析する (analyze)』『表現・伝達する (interpret, language, describe)』という基本的な知的活動を発達させ、想像力、創造力も培っていくこと」<sup>21</sup> が対話型鑑賞の目的であり、対話型鑑賞を実践する際、児童生徒個人が、自由な環境で知識を得ることを否定している訳ではないという点の理解が肝要である。他者から知識の習得を強要される場合、人は見ることを止めるかもしれないが、個人が知識を得るために展覧会を訪れたとしたら、その場合、その人は見ることを止めることはない。

表 11 は、MoMA が対話型鑑賞で育成を目指す能力として、MoMA の対話型鑑賞が理論的根拠にした「美的感受性の段階」<sup>22</sup>の提唱者であるハウゼン〔Abigail Housen, 1945-2020〕<sup>23</sup>が考えた内容である<sup>24</sup>。

表 11 対話型鑑賞で育成を目指す能力

No.	能力の内容
1	美術をよく観察し、大きさや素材というような、美術の物質的特性を確認する能力
2	美術をよく観察し、色彩や線といった、美術の形態上の特性を確認する能力
3	どのようにこれらの物質的特性が相互に影響しているのかを表現する能力
4	美術をよく観察し、光や空間、調和というような、美術の錯視的な特性を確認する能力
5	どのようにこれらの錯覚の特性が相互に影響しているのかを表現する能力
6	表現や抽象などに関する美術の主要な構成要素を認識する能力
7	コンテキストの中で美術作品を見る能力
8	全ての観察から得た知識や情報がどの様に美術作品の意味や内容に寄与しているのかを分析する能力
9	美術作品の意味や内容について、探求し熟考する知的能力
10	作品について特別な情報を得る方法や場所を知ること
11	個人的な意見や知識、思索に基づいて美術作品について批評的な評価をする能力

表 11 に掲げる能力は、対話型鑑賞がハウゼンの美的感受性〔審美眼〕に関する研究に基づき開発された

ことが示す通り、主として、児童生徒の知的発達に基づく能力と捉えられる。しかし、ハウゼンが5つに分けた美的感受性の段階<sup>25</sup>については、全ての人が5段階に達する訳ではないとされる通り<sup>26</sup>、表11に掲げる能力も、児童生徒の自由に任せていては、全てを達成出来ない可能性のある能力である。それを達成させ、他の段階に至らせるためには、ファシリテーターとしての教員の働きかけが必要であり、このファシリテーターにおいては、美的感受性の第5段階迄の全ての段階の美的感受性を身に付けていることが理想である。その点から、対話型鑑賞の授業においては、教員も児童生徒も、鑑賞対象となる作品についての知識が必要ないという訳ではないことが分かる<sup>27</sup>。

なお、ビジネスマンを対象にした、美術鑑賞について書かれた書籍の多くが、MoMA で開発された対話型鑑賞を源流にした「ACOP [Art Communication Project]」という美術鑑賞法を紹介しているとされる通り、その殆どは対話型鑑賞法の紹介である。それは、上記の「デザイン思考」や「アート思考」が思考法であり、対話型鑑賞もまた「VTS [Visual Thinking Strategies]」という思考法の一つであって、美術鑑賞を通して観察力や批判的思考力、コミュニケーション力を育成する方法であるためである。対話型鑑賞の登場の後に、ビジネスマン向けの本が多く出版された事実がこのことを裏付ける。また、現行の2017年告示版学習指導要領では「教育課程全体を通して育成を目指す資質・能力」の1つである「思考力・判断力・表現力等」について「理解していること・できることをどう使うか」<sup>28</sup>と解説しているが、この能力がMoMA が対話型鑑賞を開発する際、根拠とした能力に当たることは、先に述べた通りである。

#### 4. 鑑賞の行為に基づく鑑賞教育の構造表

##### 4-1 『鑑賞教育』の構造表〔試案〕の作成

現行の2017年告示版小学校学習指導要領解説図画工作編では、表10に挙げた様に「作品を感じる」ことを主な鑑賞教育の目的にしてはいるが、指導内容が具体的に挙げられていないために見落とされがちであるものの「考える」や「理解する」という単語も頻繁に現れる。このことを翻って見れば、考えることや理解する内容を具体的には挙げられない程、図画工作科では多くの知識や考える問題があるということであり、図画工作科や美術科では、いずれの児童生徒においても、その個人に合う制作材料や用具、目的が必ず見付かると言われることを裏付けているとも解釈出来る。実際に、色や形の数は計り知れず〔美術用語、材料、形、色、イメージ〕等の辞書の収録語数は膨大である。但し、現行の2017年告示版学習指導要領が「思考力・判断力・表現力等」を学習によって育成を目指す資質・能力とし、考えることや、考えを手掛かりに正しく判断したり他者に理解される様に表現したりすることを教育目標にしているとすれば、仮令、膨大であっても、教員は、そうした知識や考え方があることと共に、概要であれ、その内容を理解し、指導に反映する必要はある。何故なら、個人が自由に考えて物事を感じたり考えたり理解したりすることは重要であるが、それらのことを、他者が存在する社会を生きるために活用出来る思考や表現にするためには、共通感覚や共通理解としての知識や技術の習得が必要になるためである。

なお、上記の様に、学習指導要領に学習内容が具体的に記されていないことは、学校教育において鑑賞が難しいとされる理由の1つであるが、このことは、現行の2017年告示版学習指導要領に限ったことではなく、試案ではなくなった1958年告示版学習指導要領から続く傾向と捉えられる。但し、そうした傾向はあるとしても、絵画や彫刻、美学や美術史学等の学問を背景にして記載された文章も学習指導要領の中にはあり、単純に、知識や技術を指導する必要がないとする学習指導要領と捉えないことは重要である。現行の2017年告示版中学校学習指導要領解説美術編において、「共通事項」や「造形的な見方・考え方」と関連して「造形の要素」の用語が頻繁に現れることが、その証左である<sup>29</sup>。

では次に、鑑賞教育は難しいと考えられる理由を解明する目的から、現行の2017年告示版学習指導要領に盛り込まれている鑑賞法を構造表〔試案〕にして表12に示す。先に見た通り、一口に鑑賞教育と言っても、美学や美術史学に基づく方法の他、対話型鑑賞もあるといった具合に、方法が多彩である上、目的や内容も、ビジネスマンのための美術鑑賞や趣味のための美術鑑賞、更には、生涯学習のための美術鑑賞迄、様々ある。それらを整理することを試み、示したのが表12である。

表12 「鑑賞教育」の構造表〔試案〕

行為	学習目標〔指導目標〕		
	①「行為〔単語〕」を通して理解した「行為〔方法〕」 〔知識・技能：skill・literacy〕	②「行為」を通して理解した「内容〔知性・感性〕」 〔理解した内容：competency〕	③「行為」且つ「行為」を通して理解した「内容〔知性・感性〕」の習得によって身に付けた力 〔応用力：ability〕
みる 美術史学	「みる」行為を通して理解した「みる」方法	「みる」行為を通して理解した「内容〔知性・感性〕」	「みる」行為とみて理解した「内容〔知性・感性〕」の習得によって「出来る様になったこと〔能力〕」
	美術鑑賞における「み方」	美術鑑賞の「み方」によって「みた内容」	「み方」「みた内容」に基づく応用力
	美術史家の「み方」	美術史家が「みた内容」	自分の対象〔自己・他者・社会〕の「み方」
しる 図像学	「しる」行為を通して理解した「しる」方法	「しる」行為を通して理解した「内容〔知性・感性〕」	「しる」行為として理解した「内容〔知性・感性〕」の習得によって「出来る様になったこと〔能力〕」
	美術鑑賞における「しり方」	美術鑑賞の「しり方」によって「しった内容」	「しり方」「しった内容」に基づく応用力
	図像学者の「しり方」	図像学者が「しった内容」	自分の対象〔自己・他者・社会〕の「しり方」
かんがえる 美学	「かんがえる」行為を通して理解した「かんがえる」方法	「かんがえる」行為を通して理解した「内容〔知性・感性〕」	「かんがえる」行為とかんがえて理解した「内容〔知性・感性〕」の習得によって「出来る様になったこと〔能力〕」
	美術鑑賞における「かんがえ方」	美術鑑賞の「かんがえ方」によって「かんがえた内容」	「かんがえ方」「かんがえた内容」に基づく応用力
	美学者の「かんがえ方」	美学者が「かんがえた内容」	自分の対象〔自己・他者・社会〕の「かんがえ方」
つくる 芸術学	「つくる」行為を通して理解した「つくる」方法	「つくる」行為を通して理解した「内容〔知性・感性〕」	「つくる」行為とつづって理解した「内容〔知性・感性〕」の習得によって「出来る様になったこと〔能力〕」
	美術鑑賞における「つくり方」	美術鑑賞の「つくり方」によって「つづった内容」	「つくり方」「つづった内容」に基づく応用力
	芸術家の「つくり方」	芸術家が「つづった内容」	自分の作品〔自己・他者・社会〕の「つくり方」
あそぶ 哲学	「あそぶ」行為を通して理解した「あそぶ」方法	「あそぶ」行為を通して理解した「内容〔知性・感性〕」	「あそぶ」行為とあそんで理解した「内容〔知性・感性〕」の習得によって「出来る様になったこと〔能力〕」
	美術鑑賞における「あそび方」	美術鑑賞の「あそび方」によって「あそんだ内容」	「あそび方」「あそんだ内容」に基づく応用力
	人間〔祖先〕の「あそび方」	人間〔祖先〕が「あそんだ内容」	自分の対象〔自己・他者・社会〕との「あそび方」

表12は、「鑑賞行為」を{みる、しる、かんがえる、つくる、あそぶ}に分けて「列」に取り、更に、各行為を通して習得する{①方法、②内容、③能力}を「行」に取って作成した。また「行為」を記した左端の「列」及び着色した「行」に示す通り、各行為を美術鑑賞の主な手段とする「学問分野」を、各行為に対応させて挙げた。なお「鑑賞行為」で分けた理由には、鑑賞学を提唱した吉川登〔1948-〕が「行為としての鑑賞」には{見る、知る、考える}という{感性レベル、知識レベル、思考レベル}の3つの必須行為があるとした研究<sup>30</sup>、及び、西田幾多郎〔1870-1945〕が「行為的主観」について「此世界は行為が行為自身を目的とすることによって現れ来るのである、即ち行為が行為自身に還ることによって現れ来る具体的世界である藝術の世界、道德の世界は此の如き純なる行為の立場に立つことによってのみ、現れ来る創造的自己の世界と考ふべきであらう。故に藝術家は創作に於て、道德家は行為に於て、唯眞摯に行為することによって、新なる藝術の世界を見、新なる道德の世界に進み得るのである」<sup>31</sup>と記したことがある。なお、この西田の考えは、後述する「芸術のための芸術」の概念や、遊びは他に目的を取らないとされることと同じ意味を持ち、特に芸術における行為の意義を強調した考えであると理解したことから援用した。

#### 4-2 『鑑賞教育』の構造表〔試案〕の解説

次に、表 12 に示した構造表を順に説明する。まず「みる」については、この行為を代表する学問は、美術の変遷・展開、更にその展開過程を調査・研究する学問である「美術史学」と考えた。そこから、この美術鑑賞法で習得する〔方法、内容、能力〕は、美術史家が習得する美術鑑賞法になる。次の「しる」は、芸術作品の象徴・寓意・隠喩等の意味を探索する学問である「図像学」や「図像解釈学」と捉えた。更に「かんがえる」は、自然・芸術における美の本質や構造を解明する学問であり、美的現象一般を対象として、その内的・外的条件と基礎とを解明規定する「美学」〔審美学〕と捉える。また「つくる」は、一定の材料・技術・様式を駆使して、美的価値を創造・表現しようとする人間の活動及びその所産について研究する「芸術学」とし、最後の「あそぶ」については、あそびが世界や人生の根本原理を追求する哲学的行為であると解釈し「哲学」と捉えた。なお、あそびによって人間を探索することが可能であると考え背景には「人類の文化はすべて遊戯の中に生まれ、遊戯の中に発展した」ということで、人間生活の本質、人間存在の根源は結局『遊び』ではないかと考える著者〔Johan Huizinga, 1872-1945〕の作り出した<sup>32</sup>『ホモ・ルーデンス』〔Homo Ludens〕<sup>33</sup>〔人間、遊戯するもの〕の思想がある。

上記のことから、表 12 の行に示す〔①方法、②内容、③能力〕については、まず「①方法」及び「②内容」の学習に際しては、学習の対象として各学問が扱う「文化」が存在し、更に「③能力」は、それらの各学問における「①方法」及び「②内容」を習得した上で、児童生徒各人が身に付ける能力を意味することになるが、このことはまた「③能力」が「デザイン思考」や「アート思考」に連なる能力であり、学習指導要領では「造形的な見方・考え方」と捉える能力を指すことも意味する。そこで、改めてこの観点から表 12 を見れば、「③能力」を身に付けるためには「①方法」及び「②内容」の習得が必要であり、仮にこれらを教えずに「③能力」の習得を目指す鑑賞教育が行われているとしたら、児童生徒は何を拠り所に「③能力」を身に付けることが出来るのかという疑問を抱くことになる。

但し、表 12 においては、鑑賞教育の複雑な構造を明瞭に示すことを第一義にしたため、各行為を 1 つの学問として抽象したが、実際には、美術鑑賞においては「みる」行為は、視覚障害があることが理由で、彫刻を手で触って鑑賞したり、絵画をレリーフに置き換えて手を用いて鑑賞したりする場合以外は、目で「みる」行為によって鑑賞するため<sup>34</sup>、美術史家の「み方」以外にも〔図像学者、美学者、芸術家、哲学者〕の「み方」があり、同様に〔美術史家、美学者、芸術家、哲学者〕の「しり方」があるという具合に、各学問分野に基づく〔みる、しる、かんがえる、つくる、あそぶ〕方法と内容があることは明らかである。

更にまた、図像学的な美術鑑賞法を紹介する文献には『「怖い絵」で人間を読む』や『しぐさで読む美術史』等があるが、こうした鑑賞法においては「怖い」という感情の種類の理解や「しぐさ」が意味する感情の理解が必要であり、その点を鑑みれば、心理学者の様な「み方」や「しり方」「かんがえ方」等の「①方法」や、その方法を通して理解した「②内容」も、美術鑑賞には含まれることになる。この様に、鑑賞には、上記の 5 種類の学問分野に限らず〔心理学、色彩学、社会学、政治学、歴史学〕等の、他の様々な学問分野も関わるが、このことは、グリーン〔Sarah Maxine Greene, 1917-2014〕が、「場の自由性に自由を学ぶ」「自由のための教育〔education for freedom〕」にとって、あらゆる物事や関係についての想像力〔imagination〕を活性化する「答えのない問い」に溢れる美術鑑賞は、自由を学ぶ場に有効であると考えたことから明らかである<sup>35</sup>。

なお、鑑賞の学習を行った結果、児童生徒が習得する能力は「造形的な見方・考え方」であり、それを表 12 において示すと「③能力」の列に挙げる 5 種類の能力となるが、更に、その個々の能力が 1 つに統合された結果は、ハウゼンの美的感受性の段階で言えば、第 5 段階の「創造的再構成の段階〔Re-creative Stage〕」であり、パーソンズ〔Michael J. Parsons, 1935-〕の鑑賞能力の発達論に基づけば、第 5 段階の「自立性〔autonomy〕」

に相当する。この段階を、ハウゼンとパーソンズは、美術に関して熟知し、創造者〔アーティスト〕に敬意を払い、作品と対話するかの様に、自身が主体となり、客観性や主観性といった概念から解放されて深い思索が出来ると共に、知恵や洞察力に基づく遊びの視点も持つ段階と捉えるが、それは、その作品を制作した創造者〔アーティスト〕と同等の立場になることを意味する。この鑑賞法の例には、様々な解釈がなされ、今以て謎とされる、鬚光〔石村日郎, 1907-1946〕の《眼のある風景》〔1938〕<sup>36</sup>の「眼」の解釈において、東京国立近代美術館の大谷省吾〔1969-〕が、画家を見詰める作品の眼と解釈する<sup>37</sup>方法が挙げられるが、この解釈は、鬚光の「見方・考え方」を大谷が想像して行った解釈であり、その点から、第5段階の鑑賞法と考えられる。しかし、この場合の問題としては、鬚光自身が文書や伝聞等に「眼」の解釈を残していないため、大谷の解釈が正しいかどうか判定出来ないことがある。その一方、画家等の創造者自身が言葉に置き換えられなかったり気付かなかつたりした点を、その作品を見た他者が指摘し、改めて画家もその指摘が正しいと感ずる場合もないとは言えない<sup>38</sup>。

更に、上記の、画家自身が証拠を残していないことに関する問題には、遊びが、遊びか否かは遊んでいる本人にしか判断が出来ないとされるのと等しく、美術においても、その作品に表された痕跡である形や色のみからは想像も理解も出来ない様な、創造者にしか分からないことがある点が挙げられる。この点については、画家のホイッスラー〔James Abbott McNeill Whistler, 1834-1903〕の言葉「絵画とは何を描いたかではなく、どう描いたかが重要なのだ」が裏付けると考える。即ち「絵画とは画家が自由に描きたいものを表現したものであるべきだ。また、観る者は自らの美意識に沿って自由な心で観ればよい」<sup>39</sup>ということである。なお、ホイッスラーの作品《黒と金色のノクターン：落下する花火〔Nocturne in Black and Gold-The Falling Rocket〕》〔1875年〕<sup>40</sup>に酷評を与えた、「倫理的芸術観」を持つラスキン〔John Ruskin, 1819-1900〕に対して、「純粋芸術観」を持つホイッスラーが名誉毀損で訴えたことも<sup>41</sup>、ホイッスラーの「純粋芸術観」が、芸術の定義を「遊びの定義と同様に、他に目的を取らず「自己目的」とされる」「芸術のための芸術」〔l'art pour l'art〕と捉えることを踏まえれば、理解が出来る。

一方、画家が気付かなかつた本質的なことを他者が指摘することに近い例としては、夢分析が挙げられる。ユング派の心理療法においては、夢が「意識と無意識の相互作用によって生じるもの」<sup>42</sup>であるため、夢を「無意識の状態を知る」有力な手掛かりと捉え、そこから夢分析では「夢を見た本人が、それをどのように感じ、どのように考えるかということ」<sup>43</sup>を重視し、「分析するものとされるものが、まったくの協同作業として、お互いの考えや連想を話し合いながら、なんらかの意味をまさぐってゆく」<sup>44</sup>とされるが、この観点に立てば、大谷の解釈は、鬚光の無意識にあったことを、大谷が意識化したと捉えられる。

実際の鑑賞の授業では、表12に示す5種類の能力を身に付けた児童生徒が、鑑賞について、上記の様な鑑賞法に迄広がりを持って互いに議論する場面が現出することが望ましい。

#### 4-3 各鑑賞行為の定義

表12の理解に際し、重要な点として、各行為の定義を理解することがある。日本語では、同じ「みる」の発音でも、異なる漢字で書く単語や、近い意味ではあっても同義ではない単語があるが、そのため、読み方の音のみを平仮名で示す場合は、それらの多様な意味を単語に含めることが出来る<sup>45</sup>。

上記の点を踏まえ、表12には、各行為を平仮名で記したが、各々の単語が示す行為の意味をより深く理解するため、次の表13には、表12に挙げた5種類の行為〔みる、しる、かんがえる、つくる、あそぶ〕の各単語が内包すると考えられる意味を、その音を示す漢字と共に記す<sup>46</sup>。

更に、続く表14には、表13に記した5種類の各単語の意味を整理した結果から、各行為を示す単語が有する意味を要約して記す。



表 13 各行為の意味

行為	意 味
みる	<p>見：物の存在・形・様子等、みえるものを目に留める。わかる。</p> <p>看：手をかざしてよく見ること。</p> <p>視：真っ直ぐ見ること。まっすぐ目を向けてみる。転じて、注意してよく見る。まともに扱う。擬える、よく見比べる。</p> <p>診：見落としのない様に隅々まで見て、その事柄について判断を下す。よく見る。</p> <p>督：見張る。よく見る。</p> <p>察：細かい所まで見極めること。</p> <p>監：見張る。見下ろす。手本とする。</p> <p>覧：伏し目で下の物を見る（鑑に近い）。</p> <p>鑑：良し悪しを見定める。鏡に写して見て（前例を見て）良し悪しを決める。</p> <p>望：遠くの見え難いものを求め見ること。</p> <p>眺：右に左にと広く見渡すこと。</p> <p>観：左は、口をそろえて鳴く水鳥から、揃える意味。物をそろえて見渡すこと（類語：視）。見渡して見比べること。見物して回る。見方・考え方。</p> <p>慎：隅々まで心を配って、手ぬかりのない様に用心する。</p> <p>町：かえりみる。ながめる。流し目でチラリとみる。横目でみる。</p> <p>瞰：みおろす。上からみる。ながめる。のぞむ。遠くをみる。</p> <p>覲：あう。出会う。偶然に出会う。出くわす。あわせる。まとめる。構成する。</p>
しる	<p>知：物事の本質を正しく見通す。ズバリと当てる。感覚や判断、記憶などの働きを含めて言う。物事を正しく見抜く力がある。その力を備えた人。値打ちを知っている。物事の本質を見抜く能力。知恵。良知=人間固有の良心（陽明学派で）。</p> <p>矢のように真っ直ぐに物事の本質を言い当てること。（聖：耳も口も正しく、物事を当てる知恵者。是と縁に近い。）（認：何者であるかを見定めること。）（識：物事を区別し見分けること。）</p> <p>察：あきらか。みる。しる。あきらかにする。よく見る。くわしく知る。くわしく調べる。</p> <p>識：しる。特色によってそれと見分ける。また、他と区別して物や人の名称を知る。物事的是非、善悪の見分け方。判別の仕方。それを司る心の能力（見識・良識）。精神が対象を認識する作用。</p> <p>領：うなじ、首→大筋、大切なところ。首を縦に振る→わかったという表示をする。うなずく。</p> <p>智：さとい、物事をズバリと会得したり当てたりできる。知恵や術に優れている。（適：真っ直ぐに一筋にまともに向かうこと。）</p> <p>津：つて。手がかり。手引き。手だて。手引き。</p> <p>识：しる。見分ける。さとり。覚える。見解。意見。考え。しるす。書き付ける。記録する。鐘や鼎などの銅器に刻んだ文字。</p>
かんがえる	<p>考：曲がりくねって奥まで考える。あれこれと突き詰める。思い巡らした末出た意見。その意見を示した論文。遠くまで、また終わりまで進む。</p> <p>校：くらべる。照らし合わせて考える。よく調べて誤りを正す。</p> <p>案：かんがえる。しらべる。</p> <p>勘：奥深く突き詰める。ものを丁寧に突き合わす。心の底で直覚的にピンとくる心の働き。第六感。「甚」は「甘：おいしい・匹：いろうごと」の会意文字で、食物や女色の道楽に深入りする意を示す。程度が深く強いこと。「勘」は（力+甚く深い）で奥深くまで徹底して突き詰める意。</p> <p>稽：止まる、止める。一定の所まで届いてとどまる。滞る。ためらう。寄せ合わせて考える。比較する。元は、長く蓄えるで、久しくとどめおいた収穫物。のち計（あわせてはかる）に当て、次々と考え合わせること。</p> <p>究：奥深く入り込む。奥底まで入り込んで確かめる。穴の奥底の行き詰まる所まで探ることを示す。</p> <p>攷：うつ。たたく。思いはかる。曲がりくねりつつ奥まで突き詰める。突き詰めて考える。思い巡らした考え。</p> <p>按：しらべる。よく調べて考える。</p> <p>覈：調べる。明らかにする。考察する。</p>
つくる	<p>作：新たに工夫してこしらえる。書物などを書く。耕す。おこなう。なる（変化してその状態になる）。生じてくる。つくったもの。刀で素材に切れ目を入れる様を描いた象形文字。</p> <p>為：ある物事が元の姿を変えて、他の物事に变化する。する（～とする。～にする。なす。行う）。なる（～となる。～になる。できあがる。物事が成就する）。おさめる（あることに手を加えてうまく仕上げる）。まなぶ。まねする。まねをして学ぶ。いつわる。ある目的のためにする。原因を表す。象に手を加えて手なづけ、調教するさま。人手を加えて、うまくしあげるの意。転じて、作為を加える→するの意になる→原形を変えて何かになる、との意を生じた。</p> <p>創：きずつける。刃物で切る。つくる。はじめる。（素材に切れ目を入れるのは、工作の最初の段階であることから始めるの意に転じて使われた）。新しくつくる。はじめてつくり出す。</p> <p>製：たつ。たちきる。衣服をつくるため布地を裁ち切る。仕立てる。材料を整えて物をつくる。詩文を作る。衣料を数えるのに用いる単位（助数詞）。</p> <p>甄：すえ（陶）。やきもの。陶器。陶器を作る（そのための道具）。轆轤。見分ける。区別する。調べる。陶器をつくりあげることから転じて、優秀な人材を育てる。</p>
あそぶ	<p>遊：好きなことをして気楽に楽しむ。ぶらぶらする。ぶらぶらと動くだけのゆとり（ハンドルの遊び）。</p> <p>傲：何物にもとらわれず、ゆうゆうと楽しむ。また、その様な気持ち。解放されて自由に出歩くこと。</p> <p>嬉：にこにこ喜ぶ。たのしんで遊ぶ。喜びを感じる。</p> <p>弄：いつまでも手の中に入れて、なぐさみにする。楽曲を奏してなぐさみにする。いろいろと工夫してしあげる。あしらう。愛好すること。</p> <p>玩：たいせつにして楽しむ。物事の面白みや意味を十分に理解して、味わう。何度も触れて楽しむ。めでる。両手を丸めてその中で玉を転がして感触を楽しむ。</p> <p>舞：心を弾ませる。舞出すような弾んだ気持ちにさせる。幸いを求める神楽の舞。</p> <p>翫：使いなれて角がとれる。なれて意に介しない。手の中で転がす。なぐさみとする。</p>

表 14 各行為の意味の要約

行為	意 味〔要約〕
みる	<p>&lt;心理&gt; 何気なくみる。注意してみる。細かいところまでみる。見張ってよくみる。比べてみる。手本としてみる。良し悪しを見定める。判断を下す。擬える。用心する。出会う。まとめる。構成する。</p> <p>&lt;動作&gt; 偶然みる。隅々までみる。右に左にと広く見渡す。手をかざしてみる。伏目で下のものをみる。見張る。</p> <p>&lt;角度（位置）&gt; 真っ直ぐにみる。横目でみる。見下ろす。上からみる。遠くの見え難いものを求め見る。</p>
しる	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 本質を見通す。</li> <li>● あきらかにする。</li> <li>● くわしく知る。</li> <li>● くわしく調べる。</li> <li>● 特色により見分ける。</li> <li>● 他と区別して物や人の名称を知る。</li> <li>● 対象を認識する。わかる。</li> <li>● 知恵や術に優れる。しるす。書き留める。</li> </ul>
かんがえる	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 奥まで考える。あれこれと突き詰める。奥底まで入り込んで確かめる。</li> <li>● 照らし合わせて考える。</li> <li>● よく調べて誤りを正す。</li> <li>● 直覚的にピンとくる心の働き（第六感）。</li> <li>● 調べる。よく調べて考える。明らかにする。</li> <li>● 寄せ合わせて考える。比較する。</li> <li>● 思いめぐらせる。</li> </ul>
つくる	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 新たに工夫してこしらえる。</li> <li>● 書物などを書く。</li> <li>● なる（変化してその状態になる）。原形を変えて何かになる。</li> <li>● する（変化してその状態にする）。作為を加える。</li> <li>● あることに手を加えてうまく仕上げる。</li> <li>● まねして学ぶ。</li> <li>● 見分ける。区別する。</li> </ul>
あそぶ	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 好きなことをして気楽に楽しむ。</li> <li>● ゆとり。</li> <li>● 何物にもとらわれずゆうゆうと楽しむ。</li> <li>● 解放されて自由に出歩くこと。</li> <li>● 喜びを感じる。</li> <li>● 工夫して仕上げる。あしらう。</li> <li>● 愛好する。味わう。めぐる。</li> <li>● 何度も触れて楽しむ。感触を楽しむ。</li> </ul>

表 14 は、表 13 を整理した内容であり、表 13 に挙げた意味を全て反映しているとは言えないが、仮令、便宜的であるとしても、教員が、各行為に表 13 に記す様な意味がある点を理解していれば、例えば { (a) 「みる」行為における「み方」には、心理的にも動作としても角度においても種類があること、(b) 「みる」行為を厳密に捉えると「みる」というよりも寧ろ「しる」や「かんがえる」に近い意味の行為と捉えられる場合があること、(c) 鑑賞行為は各行為の組み合わせで成り立つため、方法と内容の種類は更に増えること } 等が理解出来る様になり、鑑賞教育の指導が自ずと高まることが期待出来る。

なお、表 13 及び表 14 に掲げた様な、行為を示す単語の意味の解釈については、アリストテレス〔Aristotēlēs, 前 384-前 322〕が『形而上学』の冒頭で挙げた「全ての人間は、生まれつき、知ることを欲する」<sup>47</sup> という言葉の「知る」の意味の解釈を巡る議論が想起される。或る研究は『「知る」が意味していることは、人間が知識を得ることではなく、感覚を通じて個々の感覚的対象の違いを人間が把握することである』<sup>48</sup> と捉え、そこからアリストテレスの主張は「あらゆる人間は、感覚能力を通じて感覚的対象を区別することで物事を知る。そして、その区別から人間（および一部の動物）には記憶や経験が発生し〔略〕一部の人間にはさらに技術や知識が発生する」<sup>49</sup> と解釈するが、この例が示す通り、表 12 に挙げる各行為の意味を理解することにより、鑑賞や鑑賞教育の理解が深まることは明らかである。

特に、対話型鑑賞が広まる今日の学校教育に携わる教員にとって、『怖い絵』の著者が述べる、次に示す「みる」や「しる」の意味や効果を理解することは有意である。「日本の美術教育は『絵は感じなさい。み

て感じればいい』という教え方でしたし、私もそう習いました。▼しかし、印象派以前の絵にはそもそも意味があり、物語があります。みて感じなさいというのは間違いであり、そうではないと伝えたいとずっと思ってきました。そして、絵の持つ意味を知ったほうが面白い、ということを知らせたいと考えました。▼何よりも、人は意外と『みていない』のです」<sup>50</sup>。著者は、ドラクロワの《怒れるメディア》<sup>51</sup>の作品に抱くイメージを聞いた調査で、人々が例外なく誤ったイメージを抱いた結果に対し「絵は己の感性だけで味わえれば良し、との鑑賞法がいかにも誤解を生みやすいかの好例だと思った」<sup>52</sup>と述べる。教員が、こうした「しる」意味についても理解する様になれば、鑑賞教育の内容も方法も間違いなく広がるに違いない。

## 5. おわりに

本研究では、美術鑑賞教育は難しいと考える学生や教員が多いことから、その問題を解決するため、美術鑑賞教育の構造を理解する試案として表12に掲げる構造表を作成した。この表は、美術鑑賞教育の構造を網羅してはいないが、美術鑑賞教育の複雑さを理解する手掛かりにはなると考える。また、この表を手掛かりに、学習指導要領は従来、児童生徒の自由な表現や鑑賞を推奨し、そのための手段となる知識や技術を教える必要性が明記されていないと捉えられて来たが、長らく文言を変えず記されている文章には、例えば「よさや美しさなどの価値や心情などを感じ取る力」<sup>53</sup>として「美学」に関する趣味判断力を育成する目的や内容が記されている様に、学問に基づいた学習の目的や内容が提示されていることも理解出来ると考える。なお、図画工作科を担当する教員においては、各人が学習指導要領の文言を、具体的な内容と対応させつつ理解する必要があるが、その際、表12を参照することで、学習指導要領の文章の理解が促されるとも考える。その結果、自由の名の下に、鑑賞の授業において、手を拱く教員が居なくなることを願う。

美を感知する脳を研究するカンデル [Eric Richard Kandel, 1929-] は、鑑賞行為による脳の反応について、次の様に述べる<sup>54</sup>。「絵を見て、それまでに鑑賞したことのある絵や、関連する自己の経験に暗黙的に結びつけるとき、私たちの脳は無意識のうちにこの形態の連合学習を動員している」「私たちが芸術作品を鑑賞する際には、この連合記憶のプロセスが、脳で実行されるトップダウン処理の過程で喚び出される」「より深い審美的レベルでは、すべての感覚が、互いに関連し合っている」「テクスチャーに対する鑑賞者の反応を評価するにあたって、美術史家はたいいてい、さまざまな感覚器官から入って来る情報を調整する脳の能力を過小評価してきた」「フォルム、色、動き、奥行きは脳皮質で個別に分析される」「文脈に関係なく情動的な意義を帯びやすい話言葉とは異なり、色は、トップダウン処理の影響をはるかに受けやすい。そのため同じ色が、人によって、あるいは同じ人でも文脈が異なれば違った意味を帯びうるのである」。カンデルは更に、これらの研究成果について、ゴンブリッチ [Sir Ernst Hans Josef Gombrich, 1909-2001] が支持した「同じ芸術作品でも各人がいくぶん異なったあり方で知覚しており、それゆえ芸術鑑賞には鑑賞者の側の創造的なプロセスが関与しているとする」精神分析医で美術史家のクリス [Ernst Kris, 1900-1957] や、美術史学の成立に寄与し Kunstwollen [芸術意志] の概念を提唱したリーグル [Alois Riegl, 1858-1905] の見解に合致するとも言う。

カンデルが述べる様に、近年明らかになりつつある脳の機能に基づけば、鑑賞とは脳の複雑な働きを映す鏡と言えるが<sup>55</sup>、未だ脳が解明されていない分、鑑賞も未解明な部分が多い。しかし、現代の学校の鑑賞教育が重視する「作品から感じる」ことが、記憶や知覚を拠り所にする点が更に明らかになり、優れた鑑賞のためには、大量の記憶や鋭い知覚を要することが自明となった暁には、そうした記憶量の蓄積も鋭い知覚の育成もせずに、作品を見ても、鑑賞が深まらないことは常識になると考える。

今も行われている、表面的な自由を標榜する図画工作科教育では、今回の調査で一部の学生が回答した、

退屈で飽きる鑑賞教育しか適わず、そうした学校教育が続くとすれば、学校教育における鑑賞や図画工作科自体を不要とする考えが広まり、結果、早晚、教科諸共消滅することが危惧される。図画工作科及び美術科が未だ学校教育として存在する現在、明確な鑑賞教育の内容及び方法を表現教育と共に確立することは、喫緊の課題と考える。

#### 注

1. 調査は、2021年7月の5日間、協力者68人に実施した。
2. 木村広幸〔他〕「PBL型『福祉ものづくり』におけるデザイン思考の試み」『工学教育研究講演会講演論文集』2015, p.512.
3. 近藤健次「デザイン思考を育む職場運営デザイン」20(1), 2012, p.68.
4. デザインアート思考は「デザインを『社会をよりよく変革する行為』、アートを『自己表現において個性を確立する行為』だと定義した。双方ともに思考法があり、いずれも個人、集団の区別なく自分の考えを他者と共有するには論理的思考力が必要だということと一致している。本研究では両者をまとめて『デザインアート思考』と名付け、この考えに則って研究を進めた」とされる。〔服部元「ビジュアルコミュニケーション：デザインアート思考がアクティブラーニングを実現する」『日本デザイン学会研究発表大会概要集』65, 2018, p.312.〕
5. 小林敦「アート思考、デザイン思考、システム思考の理論研究と教育実践：新たなキャリア開発のための技法の探究に向けて」『2018年度 言語メディア教育研究センター年報』2019, p.107.
6. 前掲5, p.111.
7. 八重樫文〔他〕「ビジネスにおけるアートの活用に関する研究動向」『立命館経営学』58(4), 2019, p.55.
8. 前掲7, p.51.
9. 1999年、第26回日本賞、<<https://www.nhk.or.jp/jp-prize/more/1999.html>>.
10. 解説には次の様に記される。「レオナルド・ダビンチの壁画の名作『最後の晩餐』を素材に、青少年を対象として、個々の見方を大切にしたい美術鑑賞の方法をわかりやすく魅力的に伝える番組。500年前に描かれた名画は、残念ながら退色が進み、ダビンチが描いたディテールが読み取れないほど原形から遠ざかっていたが、イタリアの専門家による修復作業とNHKのハイビジョン技術により、見事に名画が再現された。▼番組では、その原寸大のレプリカを、ひとりの美術史家がニューヨークの高校生の前に提示して、絵が語りかけるものは何かを問いかけ、高校生たちは、作家がその1枚の絵に込めたメッセージについて活発に意見を述べ、討論を展開する。」但し▼は「改行」を示し、同様に、本論に記す同記号も全て「改行」を示す。
11. 佐々木秀樹〔編〕『ベラスケスの「ラス・メニーナス」鑑賞学習をデザインする』日本文教出版, 2006, p.30.
12. 例として、次の記事が挙げられる。「2018年のサザビーズ・ロンドンでの落札直後、シュレッダー付きのフレームによって切り刻まれ大きな話題を呼んだバンクシーの作品《Girl with Balloon（風船と少女）》（後に《Love is in the bin（愛はごみ箱の中に）》と改称）。同作が、ふたたびサザビーズで競売にかけられることがわかった。▼当初、104万2000ポンド（約1億5800万円）で落札された同作だが、今回の予想落札価格は400万～600万ポンド（約6億円～9億円）。当時20万～30万ポンド（約3000万円～4500万円）の予想落札価格の20倍となっている。」「バンクシーのシュレッダー作品がふたたびサザビーズで競売へ。予想落札価格は約6億円～9億円」『NEWS-MARKET』2021.9.6, <<https://bijutsutecho.com/magazine/news/market/24548>>.]
13. マンテーニャが3枚描いた作品《聖セバスティアヌス》の中の最初の1枚。ウィーン美術史美術館蔵。<<https://www.khm.at/objektdb/detail/1155/?offset=13&lv=list>>
14. 「上」とは、この文章の上に掲載されている「雲に現れた『チャンス・イメージ（偶然の形）』」と題する、絵画の一部をトリミングした画像を指す。

15. 『週刊 世界の美術館：ウィーン美術史美術館②』2009年6月4日, p.10.
16. 『日経おとなのOFF』No.127, 2012, pp.23-27.
17. 『Pen』No.328, 2013, p.78.
18. 世界文化社から2013年の6月から8月に懸けて相継いで出版された本。
19. 田中靖浩〔著〕マガジンハウス, 2020.
20. 宮坂広作「松田道雄の幼児教育論」『京都大学生涯教育学・図書館情報学研究』5, 2006, p.27.
21. 杉林英彦「審美眼的発達に基づくヴィジュアル・シンキングカリキュラムに関する基礎的研究」『美術教育』277, 1998, p.37.
22. Abigail Housen, *Art Viewing and Aesthetic Development: Designing for the Viewer*, 1997, <<https://vtshome.org/wp-content/uploads/2016/08/2Housen-Art-Viewing-.pdf>>.
23. Philip Yenawine, *In Memoriam: Abigail Housen 1945-2020*, September 4, 2020, <<https://www.philipyenawine.com/op-ed/2020/9/4/in-memoriam-abigail-housen-1945-2020>>.
24. 表11は、杉林の前掲21〔p.37〕の文章に基づき作成した。
25. Abigail Housen's Stages of Aesthetic Development, [Abigail C. Housen, *Aesthetic Thought*, Critical Thinking and Transfer, pp.126-127, <<https://vtshome.org/wp-content/uploads/2016/08/5%C3%86sthetic-Thought-Critical-Thinking-and-Transfer.pdf>>.]
26. 但し、各段階については、必ずしも数値の大きい段階の方が優れている訳ではないとも言われる。
27. 『フランス流はじめての名画の見方』〔ガル(著)・栗原千恵(訳), パイインターナショナル, 2010〕には、対話型鑑賞における児童生徒の具体的な質問が掲載されている。それを見ると、年齢を重ねるに従い作者や時代背景に関する質問が増えることが分かる。
28. 文部科学省『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 図画工作編』p.3, <[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017\\_008.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017_008.pdf)>.
29. しかし、その定義や概念についての明確な記載は学習指導要領解説にもなく、解説の箇所によっては表現が異なり、曖昧さが目立つ。
30. 吉川登「『行為としての鑑賞』再考：鑑賞学の基礎理論の再検討」『美術教育学』32, 2011, pp.443-446.
31. 西田幾多郎『芸術と道徳』岩波書店, 1923, pp.278-279.
32. 別宮貞徳「<書評>ホモ・ルーデンス：人類文化と遊戯」『ソフィア：西洋文化ならびに東西文化交流の研究』13(1), 1964, p.99.
33. ホイジンガ〔著〕・高橋英夫〔訳〕『ホモ・ルーデンス』中央公論社, 1963.
34. 但し、表13に記す「みる」の意味に基づけば、視覚以外に依る「み方」もあると言える。
35. 内田裕子「美術教育における『自由』の解釈についての考察」『美術教育学研究』48(1), 2016, p.87.
36. 油彩・麻布, 102.0×193.5 cm, 東京国立近代美術館蔵, <<https://bunka.nii.ac.jp/heritages/detail/51838/1>>.
37. NHK『日曜美術館』2021年7月4日〔日〕.
38. 鬚光はシュールレアリスム〔surréalisme〕の画家と目され、シュールレアリスムにおいては、理性の制約を脱して、非合理的なものや意識下の世界を表現するとされるが、西田の考え「我が私の経験内容を純化し、客観化し、一般化して行くのは同時に我が私の奥底に達し行くことである。眞の自我は斯くして現れ来るのである」〔前掲31, p.69〕に倣えば、鬚光の作品に大谷の解釈する「眼」が現れることも理解出来る。
39. NHK『迷宮美術館』制作チーム『NHK 迷宮美術館 巨匠の言葉』三笠書房, 2009, p.95.
40. デトロイト美術館, <<https://www.dia.org/art/collection/object/nocturne-black-and-gold-falling-rocket-64931>>.
41. 中山功「ホイスラーのテン・オクロック」『東海女子大学紀要』6, 1986, p.10.

42. 河合隼雄『無意識の構造』中央公論社, 1977, p.60.
43. 前掲 42, p.64.
44. 前掲 42, p.66.
45. 近年、テレビのニュース番組や新聞では平仮名表記が増え、児童生徒の提出する文書でも平仮名が目立つが、漢字が理解出来ないことを理由に平仮名で表すことと、ここで平仮名を使用することとは理由が異なる。
46. 意味の調査に使用したのは『広辞苑』を主とする多種類の国語辞典。
47. アリストテレス〔著〕・出隆〔訳〕『形而上学（上）』岩波文庫, 1959, p.21.
48. 松浦和也「『人間は生まれつき知ること欲する』のか：アリストテレス『形而上学』の最初の文について」『白山哲学：東洋大学文学部紀要 哲学科篇』53, 2019, p.79.
49. 前掲 48, p.80.
50. 「『怖い絵』中野京子氏が語る『絵をよむ面白さ』」『日経ビジネス』2018年7月27日, <<https://business.nikkei.com/atcl/book/15/101989/072300040/>>.
51. 油彩, 260×165cm, 1836-1838年, リール市立美術館〔仏〕.
52. 「中野京子の名画が語る西洋史：復讐するは我にあり」『文春オンライン』2018年3月21日, <<https://bunshun.jp/articles/-/6629>>.
53. 文部科学省『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 美術編』p.19, <[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387018\\_007.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387018_007.pdf)>.
54. カンデル〔著〕・高橋洋〔訳〕『なぜ脳はアートがわかるのか：現代美術史から学ぶ脳科学入門』青土社, 2019, p.67, pp.72-73, p.89, p.115, p.157, p.160, p.125〔掲載順に記載〕.
55. 「手は外化された脳」「脳は手の内在化されたもの」等と言われることに基づき、予てより表現活動は脳の鏡と捉えられて来た。〔内田裕子「手の活動を視点とした造形教材の分析(1)」『美術教育学』15, 1994, p.62.〕

#### 謝辞

本研究の一部は JSPS 科研費 21K02430 の助成を受けたものである。

#### 参考文献

- 大内進・土肥秀行・ロレッタ セッキ「イタリアにおける視覚障害児者のための絵画鑑賞の取組」『世界の特殊教育』20, 2006.
- Publications by Abigail Housen, <<https://vtshome.org/publications-abigail-housen/>>.
- Harvard Project Zero, Investigation the Educational Impact and Potential of The Museum of Modern Art's Visual Thinking Curriculum FINAL REPORT, November 1999.

#### 付録

- ・本文中に使用する丸括弧は引用文であり、筆者が挿入する際は亀甲括弧若しくは山括弧等を使用し、同種の内容を複数並列する際は波括弧を用いる。
- ・本論に掲げる全ての URL の最終閲覧日は、2021年9月13日である。

(2021年9月30日提出)  
(2021年10月22日受理)