

対話による美術鑑賞教育の日本における受容について

上野 行一

帝京科学大学こども学部児童教育学科

Reception Process in Japan of Art Appreciation Education through Meaningful Dialogue

Koichi UENO

This study is a part of the fundamental researches of art appreciation education through meaningful dialogue in Japan. In late years appreciation education comes into the limelight. The class of art appreciation through meaningful dialogue in particular came to be carried out in each place of the whole country. However, understanding about an idea and the learning theory in the base of art appreciation through meaningful dialogue, and the reception process are not enough. I thought that it was tied to understanding and the spread more than a thing of art appreciation through meaningful dialogue to clarify Base of the idea and a reception process. In this report, I clarified the art appreciation education through meaningful dialogue in Japan is not a method brought about with "IKIRUTIKARA:Power to live" and Revision of the course of study, and not being a theory based on VTS and VTC, from a reception process in Japan of a text theory and the reception aesthetics, and from a reception process of learning theory of the constructivism, besides, from existence of the class practice that it can retroact to in the 1970s.

key words : 鑑賞教育、美術鑑賞、対話、意味生成、テキスト

はじめに

本研究は、日本における対話による意味生成的な美術鑑賞教育の受容過程を明らかにするための科学研究費補助金による基礎研究の一部である¹。

文部科学省の学習指導要領では、美術科・図画工作科教育の教科内容が、表現領域と鑑賞領域とに二分された構成になっている。鑑賞領域は表現領域とならんで教科内容としての必要性と人間形成上の重要性とが明示されている。

しかしながら、これまでの日本における美術教育の歴史をふり返ってみると、松井清人²、大橋皓也³らが指摘するように、絵画・彫刻・工芸などの表現領域に指導の重点が置かれ、鑑賞領域の指導に関してはその研究も実践も十分とは言えない実態があった。

ところが近年、鑑賞教育が脚光を浴びている。とりわけ、対話による意味生成的な美術鑑賞の授業は全国各地で行われるようになった。

対話による意味生成的な美術鑑賞とは何か。

美術作品にまつわる歴史や固有の情報を教えるのではなく、作品に対する自分の見方、感じ方や考え方を、対話を通して深めたり広げたりしながら集団で意味生成すること。これが、私たちが進めている対話による意味生成的な美術鑑賞のねらいである。

また、意見の交流を通して自己の相対化や他者理解が促されること、そしてそのような経験は心の教育や人びとの相互理解が求められる昨今、極めて重要な教育的経験であると考えている。意味を創るのは自分たちであるという意識が育つことの意義も大きい。情報化社会、知識基盤社会に生きる子どもたちが、主体的に物事を思考し判断し表現することを経験を通して学ぶ場であるともいえる。

言い換えれば、対話による意味生成的な美術鑑賞は、単に美術を理解するのではなく、美術を通してこの社会を豊かに生きる力を育てようとする、いわば美術を通しての人間形成（ビクター・ローウェンフェルド）⁴をめざす教育方法でもある。

教室に設えられたスクリーンを囲むように座る子どもたち。プロジェクタから投影された美術作品の画像に目を向けながら活発な発言が交わされ、先生が取りまとめながら対話を進行する。このような授業風景が全国各地の学校で見られるようになった。

変わったのは学校の授業だけではない。作品解説が中心であった美術館のギャラリートークにも、観衆との対話を重視する傾向がみられる。およそ15年前、わたしたちが対話による意味生成的な美術鑑賞の研究を始めたころと比べると隔世の感がある。

しかしながら、対話による意味生成的な美術鑑賞

の基盤にある鑑賞理念や学習理論、また受容過程についての理解は十分とは言えない。学校教育関係者にみられるような、対話による意味生成的な美術鑑賞は「生きる力」や学習指導要領の改訂を契機に生み出された方法であるとか、美術館教育の研究者にみられるような、アビゲイル・ハウゼンが理念基盤を創りだしたとか、VTS⁵やVTC⁶に基づくものであるなどの言説⁷は、日本における対話による意味生成的な美術鑑賞の歴史や理念、方法論を正しく捉えているとはいえない。理念基盤と受容過程を明らかにすることは、対話による意味生成的な美術鑑賞のより一層の理解の浸透と実践の普及に結びつくものと考えられる。

このような状況を鑑みて、本稿では、対話による意味生成的な美術鑑賞の理念基盤と日本における受容過程を考究する。そのことを通して、偏った捉え方を糺し、十分な理解に裏付けられた実践の普及と研究の進展に寄与したい。

なお、対話による意味生成的な美術鑑賞は対話型鑑賞とも称されることがあるが、本稿では用語を対話による意味生成的な美術鑑賞に統一して論究する。

1. 解明の視点

そもそも美術作品を見て意味を生成するという行為は、どのような美術意識、鑑賞理念に依拠しているのだろうか。

作品のなかに意味が内包されているとすれば、それを読み解く正しい鑑賞があることになる。しかし、意味を作品と鑑賞者の相互作用によって生成するものと捉えると、鑑賞は個々の鑑賞者の見方、捉え方によってさまざまな可能性をもってくる。作品の意味は多様に生成されることになる。このような考え方の受容が底流にあって、思索的に見ることや意味をつくり出す美術鑑賞は成立する。したがって、まず、対話による意味生成的な美術鑑賞の基盤にある理念とその受容過程について考究する必要がある。

次に、こうした対話による意味生成的な美術鑑賞を学習活動として捉えたとき、学習理論との関連を検証する必要がある。

さらに、対話による意味生成的な美術鑑賞が学校の教育実践として成立するためには、そこに教育的意義が認められ、教科教育の目標、内容、方法に位置づけられなければならないが、日本の教育課程の側面から、文部科学省が告示する学習指導要領との関連について検証する。

2. 基盤にある鑑賞理念とその受容過程について

鑑賞とはいかなる活動であるのか。20世紀において、鑑賞についての議論は先に文学の領域で起こっており、それが美術の鑑賞にも波及している。

20世紀初頭、アメリカで興ったニュー・クリティシズムは、作品を作者や作品の背景から切り離し、独立した対象として読むことを主張した。読むという行為によって読者が意味をつくり出すという発想、芸術の消費者としてではなく、意味の生産者として読者を位置づけるという発想は、初期にはローマン・インガルデンによって、のちにロバート・ホルプの受容美学を背景としてハンス・ロベルト・ヤウスやヴォルフガング・イーザーらによって理論展開されることになる⁸。

ほぼ同時期となる昭和初期に、日本では文学鑑賞と文学研究との関係から二つの対立的な見解が展開されていた。

国文学者の石津純道によれば、一方は鑑賞と国文学研究とを厳密に区別する立場であり、他方は鑑賞を学としてではないが、学の基礎体験とする立場であった。

石津は、今から80年近くも前の論文のなかで、国文学者の岡崎義恵が提唱した「鑑賞はそれ自体芸術活動であって学的作業ではない」との見解を紹介している⁹。論文の最後に「鑑賞は学ではなく芸術である」と石津自身も述べているが、その言葉は美術鑑賞について語った宮川惇の次の一文に呼応する。

「芸術とは、作品のなかに、あるいはその背後に自己完結的に存在するのではなく、この手前に、この『みる』ことの厚みのなかに共同の幻想として成立する」¹⁰

作品のなかや背後に自己完結的に存在するもの、つまり表現の特徴、様式、作者の意図、時代背景といった事柄を研究する立場が学問であり、鑑賞とはそうしたものに注目するのではなく、作品の手前、つまり自分と作品の間に生まれる化学反応のようなものである。その化学反応こそが芸術であると宮川は指摘したのである。

こうしたことに早くから自覚的に論を展開した人物にフランスの批評家ロラン・バルトがいる。バルトは、文学の鑑賞について次のように考えた。

いかに優れた文学作品であっても、それが読まれない限りたんなる物質（紙）に過ぎない。書架に置かれている限りは物質であって、読者の存在があって文学作品ははじめて文学になると。¹¹

文学作品を論じたバルトの見解は、美術作品に置

き換えることができる。美術作品はいかに優れた名作であっても、それが収蔵庫に保管されている限り、単なる物質に過ぎない。動産としての資産的価値はあるかもしれないが、それは金庫に保管された高級な時計や宝石と同じである。

文学作品について、バルトはこうも述べている。作品は本来、作品の「父」である作者が作り出した一義的な意味しかもたないものとして存在する消費の対象であったが、作品をテキストと捉えれば、「父」の記名なしに読まれるものであり、読者によって意味が生産される存在となる。

このようにして作品とテキストを峻別し、鑑賞の対象を、意味を生み出すテキストとして捉え直す立場は「テキスト論」と称された。そこでは、とりわけ近現代の作品を鑑賞するさい、作品を自明の価値という視点からではなく、見る者との関係性によって成り立つ「開かれた作品」という視点から捉えた。

たとえば、イタリアの記号論者であり作家のウンベルト・エーコは、作品は後からなされる解釈にたいして「開かれた存在」であり、鑑賞者の解釈が作家の意図の範疇に属しているか否かはさして重要なことではない。問われるべきは、鑑賞者が生成した自己の内なる感情や思考の独自の質であると述べる。¹²

のちにガーダマーはこうも述べた。「作品は誰かに何かを語る。ただし、歴史学上の記録文書が歴史家に何かを語るといった具合に語るだけではない。作品が各人に対して何かを語る時、その語られる何かは、あたかも現在の同時的なものとして特にその人に語られるかのように、語られるのである」⁴。このように、作品は各人の解釈を求めている対象すなわちテキストとして捉えられたのである。

20世紀前半から後半にかけて成立したテキスト論や開かれた作品、受容理論という概念は、1960年代から1980年代にかけて日本でも広く受容され、国語教育に大きな影響を与えることになる。文学作品の読みの授業はテキスト論や読者論の立場からさまざまの研究がなされてきた。今日における対話による意味生成的な美術鑑賞という理念の成立の基には、このような受容過程があることをまず念頭に置く必要がある。

3. 学習理論との関連について

テキスト論などに基づく美術鑑賞は、社会生活の中で一般市民が行う鑑賞活動としては有意義であるとしても、学校で行われる教育として、学習活動と

してはいかなる意味をもつのであろうか。対話による意味生成的な美術鑑賞を学習活動として捉えたとき、学習理論との関連を考察する必要がある。

作品の鑑賞を通して作家の制作意図を理解することに重きを置くのか、作品をテキストとして捉えて自分の解釈を創りあげること、つまり意味生成に重きを置くのか。学校教育における美術鑑賞のあり方の検討に際しては、教育政策や教育目標の視点からその判断が必要であることはいうまでもない。

現在の教育政策における教育観、学力観、知識観に基づいて、美術鑑賞における作品とその理解をどのような立場から捉えるかが、検討されなければならない。

対話による意味生成的な美術鑑賞は、対話によって個々の価値意識の交流、集団による意味生成を行う美術鑑賞である。このような学習指導にみられる学習観は、教育行政的には「新しい学力観」や「生きる力」等の概念、学習理論的には構成主義とりわけ社会的構成主義に関連付けられることを以下に詳述する。

臨時教育審議会答申や教育課程審議会答申で提起され、1989年の学習指導要領の改定方針ともなった「新しい学力観」に大きな影響を与えたのは、佐伯胖らによる学力観の見直し提言であった。「新しい学力観」とは自ら学ぶ意欲や、思考力、判断力、表現力などを学力の基本とする概念である。当時、佐伯は『本来の学力というのは、検査して測られるべき「学んだことの量」ではなく、未知なる状況におかれたときに、「学んでいく力」にあるはずだ⁵と述べている。

佐伯の論考に従えば、対話による意味生成的な美術鑑賞は未知なる美術作品を見るという状況におかれたときに、その意味を考え、構成するという学習であって、知識の量を増やすのではなく「学んでいく力」を育むものということができる。これはまた「新しい学力観」にも沿ったものであり、後の「生きる力」とも結びつく。

文部科学省は、21世紀の知識基盤社会を「生きる力」として、自ら課題を発見し解決する力、コミュニケーション能力、物事を多様な観点から考察する力（クリティカル・シンキング）、様々な情報を取捨選択できる力などがあげている。⁶

美術作品を見て表されている形や色彩、質や組み合わせなどから自ら課題を発見し、意味を構成する力、考えや感じ方を対話によって交流し意味を吟味する力、多様な考え方、感じ方、見方について考察

する力、様々な意見を取捨選択し自分の見方、考え方をまとめる力など、対話による意味生成的な美術鑑賞を通して培われる力は「生きる力」と密接に関連していることを理解する必要がある。

また、同様に社会的構成主義の学習理論とも関連付けられる。構成主義の学習理論は、ジャン・ピアジェが基を築き、レフ・ヴィゴツキーが発展させたものとされている。ヴィゴツキーによる社会的構成主義は、学習を社会的な相互作用として捉え、知識は社会的に探究し構成されるものであるとし、個々の学習者はその構成に共同的に参加し、知識を共有すると捉える学習理論である。

集団の対話によって作品の意味をつくりだす対話による意味生成的な美術鑑賞は、知識を「学ぶものであり蓄積するもの」としてではなく「創りだすもの」として捉え、学力を知識の量ではなく学ぶ意欲や能力と捉える構成主義の学習理論と関連が深い。このことは美術教育の授業研究を質的に変容させる可能性をもっている。

これまで美術教育では表現領域に重点が置かれ、教科特性としての独自の方法論によって授業研究が行われてきた経緯があり、構成主義などの学習理論の視点からの言及は稀であった。今後、対話による意味生成的な美術鑑賞の授業研究においては学習理論の視点からも授業研究が発展すると思われる。

美術教育史の見地からは、日本におけるジョン・デューイによる著作の翻訳移入がテキスト論、読者

論と美術鑑賞教育を関連付けた最初期のものとみることが出来る。日本の戦後の教育全般に大きな影響を与えた進歩主義教育者のジョン・デューイは、『経験としての芸術』を著し、美術教育に関してもその思想基盤に大きな影響を与えた。デューイはその著作の中で、「鑑賞者自身の経験を創造しなければならない」、鑑賞者の中で「再創造の活動なくしては、ものが芸術品として認識されることはない」と、鑑賞とは鑑賞者の創造的な活動であり、鑑賞活動が意味生成的なものであることを示している⁷。

美術教育史におけるデューイの重要度、および『経験としての芸術』の影響力から考えて、また、1960年代から1980年代にかけてのテキスト論や読者論の国語教育への受容などから考えると、少なくとも同時期には日本の美術教育における読者論、テキスト論を基にした鑑賞教育の素地が形成されたと考えられる。

しかしながら、はじめに述べたように、美術の授業では表現領域に時間の大半が費やされ、鑑賞の授業そのものがほとんど行われてこなかったという歴史的経緯がある。また、行われていても、その授業は知識的な内容を生徒に覚えさせることを目的とするようなものであった¹⁷。いわば古典主義的教育理論に基づく知識伝授型の学習が行われていたわけで、課題を探求し集団で知識を構成するような授業はほとんど見られなかった。

もちろんこうした全体的な傾向は美術という教科



レオナルド「モナ・リザ」の鑑賞授業 1973.11.1

授業者/野島光洋

学習者/静岡県浜松市立中学3年生

先生:感想を書きます。できるだけ早くね。ぱっぱとね。
感じたことをそのまま言ってくれて結構です。

生徒:女の人の顔が気に入る(爆笑)

先生:どういう点で?

生徒:目つき。目つきが悪い。(爆笑)

先生:いやいや、みんな笑いましたが、これ実にいい見所ですよ。

(発言した生徒が喜んで自分で拍手する)

生徒:一見穏やかに見えるが、実は心の奥では悲しい感じ。戦争後の寂しい静けさのよう。

先生:はい。そういう気がする。

生徒:色っぽい(爆笑)

先生:どこからそういう感じがしますかね?

生徒:目つきと、顔から下の感じ。

生徒:どこへ逃げても、目が追ってくる感じ。

先生:なるほど、面白い見方だな。

(図1)

に限ったことではない。他の教科においても知識伝授型の授業は広く行われているわけで、その中で「新しい学力観」や「生きる力」等の概念で示される教育改革の方向性に沿って、授業改革が試みられてきたというのが実態である。

注意を要することは、変化は漸次現れるものであり、全体的な傾向の中に変化の兆しはあるということである。すなわち全体的な傾向と相容れないオルタナティブな実践は常にあるのであり、それが顕在化する過程が実態の変容であると捉える必要がある。

美術の授業に鑑賞の授業が占める割合は小さく、しかも知識伝授的な授業が多かったとはいえ、対話によって個々の価値意識の交流、集団による意味生成を行う美術鑑賞の授業がなかったわけではない。現存する資料によって、すくなくとも1970年代初頭には対話による意味生成的な美術鑑賞の授業が行われていたことが判明している。たとえば、静岡県の中学校教諭野島光洋教諭による実践記録¹⁸(図1)を参照すれば今日行われている授業との相似は明らかである。これは重要な資料であり、その分析については稿を改めて詳述する予定であるが、このような授業が1970年代初頭までに行われていたことは、先述したように美術教育における読者論、テキスト論を基にした鑑賞教育の素地が1960年代から1980年代に形成されたことを裏付けるものでもある。

つまり、「新しい学力観」やその後の「生きる力」などの行政主導の概念の登場によって、俄かに対話による意味生成的な美術鑑賞の理念や実践が生まれたのではなく、それまで全体的な傾向に埋没していた革新的な実践が注目され、各地の実践に拍車がかかり、その学習理論や方法論が顕在化したと見るべきだろう。

4. 学習指導要領との関連について

1) 学習指導要領との関連

学習指導要領は学校における教育課程の指針であり、その大綱を示すものである。昨今の対話による意味生成的な美術鑑賞の広がりや、近年の学習指導要領の改善方針にその要因があるとする短絡的な見方がある。次に学習指導要領との関連を考察する必要がある。

平成23年度からの新指導要領改訂の指針となった平成20年1月の中央教育審議会の答申(以下、答申)においては、小学校、中学校及び高等学校を通じる図画工作科、美術科、芸術科(美術、工芸)の改善の基本方針¹⁹について、次のように示されている。

(i) 改善の基本方針

図画工作科、美術科、芸術科(美術、工芸)については、その課題を踏まえ、創造することの楽しさを感じるとともに、思考・判断し、表現するなどの造形的な創造活動の基礎的な能力を育てること、生活の中の造形や美術の働き、美術文化に関心をもって、生涯にわたり主体的にかかわっていく態度をはぐくむことなどを重視する。

答申は「その課題を踏まえ」て、創造することの楽しさ、造形的な創造活動の基礎的な能力、生活の中の造形や美術文化への関心、生涯にわたる主体的にかかわる態度を育むことを重視する旨、改善の基本方針を示している。では改善の基本方針の前提とされる「その課題」とは何を指すのであろうか。ここでいう「その課題」とは次の5つである。

- ①感性を働かせて思考・判断し、創意工夫をしながら表現したり作品を鑑賞したりするという一連のプロセスを働かせる力を育成すること
- ②子どもたちの興味や関心の高まりを資質や能力の向上に生かすような指導の改善を図ること
- ③生涯にわたって美術に親しみ、生活や社会に生かしたり、豊かにしたりする態度の育成
- ④感じ取ったことをもとに、自分の思いや考えを大切にしながら、自分なりの意味を発見するなどの鑑賞の学習の充実
- ⑤日本の文化等にかかわる学習を通して、その継承や創造への関心を高めるとともに、諸外国の文化のよさを理解すること (傍線筆者)

この答申は、知識基盤社会とされる21世紀を生きる子どもたちの教育の充実を図るため、教育課程の基準全体の見直しについて検討するよう要請されたものであるが、「その課題」とする5つの項目のうち、実に4項目が鑑賞領域にかかわるもの(傍線部分)であることに注意したい。

とりわけ④感じ取ったことをもとに、自分の思いや考えを大切にしながら、自分なりの意味を発見するなどの鑑賞の学習の充実は、先に記した対話による意味生成的な美術鑑賞における意味生成と密接に関連するものと捉えることができる。

また答申は、改善の基本方針の中で直接、鑑賞について次のように言及している。

よさや美しさを鑑賞する喜びを味わうようにするとともに、感じ取る力や思考する力を一層豊かに育てるために、自分の思いを語り合ったり、自分の価値意識をもって批評し合ったりするなど、鑑賞の指導を重視する²⁰

答申を受けて、現行の小学校図画工作科・中学校美術科の学習指導要領では鑑賞の学習指導について、次のように示されている。

(小学校)

鑑賞においては、よさや美しさを鑑賞する喜びを味わうようにするとともに、自分の思いを語る、友達と共に考える、感じたことを確かめるなどを通して、自分自身で意味を読み取り、よさや美しさなどを判断する活動の充実を図る。²¹

指導に当たっては、鑑賞が、自分の感覚や行為などに基づいた能動的な活動であることに配慮する必要がある。²²

(中学校)

知識を詰め込むものではなく思いをめぐらせながら対象との関係で自分の中に新しい価値をつくりだす創造活動である。²³

第2学年及び第3学年の「作品などに対する自分の価値意識をもって批評し合う」活動に加え、第1学年においても「作品などに対する思いや考えを説明し合う」活動を位置付けた。²⁴

「知識は詰め込むものではなく、…自分の中に新しい価値をつくりだす」という構成主義的な学習観、「自分の価値意識」という鑑賞に対するテキスト論や読者論の立場、「批評し合う」「思いや考えを説明し合う」という対話による鑑賞活動の提示など、現行の学習指導要領が、対話による意味生成的な美術鑑賞を支持し、その推進力となっていることは明らかである。

これまで考究してきたように、今次の学習指導要領は、対話による意味生成的な美術鑑賞の浸透に大きな役割を果たしているが、学習指導要領の変遷を歴史的に俯瞰すると近年の産物とはいえないことが読み取れる。そのことを具体的に以下の通り確認する。

2) 昭和22年版学習指導要領との関連

戦後最初の学習指導要領である昭和22年の『学習指導要領図画工作編（試案）』（以下、試案と表記）

をみると、例えば第4章図画工作の学習指導法には、鑑賞学習の指導について、次のように記されている。

「1. 鑑賞に必要な予備研究をする。2. 作品を味わう。工芸品などは実際にそれを使ってみる。3. 鑑賞の結果の感想を述べる。4. その感想について討論する。等が考えられる」²⁵

ここで注目すべきは、鑑賞学習の指導として「感想を述べる」とか「その感想について討論する」ということを例示している点である。これは教師が一義的に美術作品の解説をしたり、見どころを説明したりするのではなく、児童生徒が主体的に作品を見て自分が感じ取ったことや考えたことを話し合う活動を指している。

さらに試案では、「この活動を喚起した効果あらしめるためには鑑賞しようとする気持を起させること、鑑賞に適する態度に導くことがたいせつである」²⁶と、児童生徒が自ら進んで作品を見ることを重視している。

具体的に読み込むと、例えば第3学年の鑑賞学習の指導として「絵画や彫刻などの実物、または写真や複製品を見て、その美しさを話しあう」²⁷と記されている。

やはり学習活動として話し合う活動が示されていることに注目しなければならない。さらに試案は、「美術品に対して、立ち入った説明をしても、まだよくわからないであろうから、児童の興味をひく程度の、簡単な説明にとどめるがよい」²⁸とし、教師による一方的な解説を戒めている。

これが第6学年には、「工芸品や美術工芸品などは、その見方を研究し討論もする」とあるように、討論という言葉でより深い話し合い活動を示唆している。²⁹

「その作品のできた背景となる時代の特色、作者の略伝・逸話・名作物語、等も調べ、またその作品のどこがよいかについて、これまで多くの人が称えていたことについて調べる」とあるように、学年進行で美術史的内容も加わってくるが、この一文は「しかし」と続けられ、「どこまでも自分の眼で見、自分の心で判断する」と締めくくられている。³⁰

知識的な内容が入ってきても、どこまでも自分の目を見て、自分の心で判断することが大切であり、それが鑑賞の方法であり活動であると試案は述べているのである。

これらの記述は、対話による意味生成的な美術鑑

賞との相似を示している。現在の学習指導要領と比較しても、鑑賞に対する基本的な考え方は試案の時から揺らいでいないことが読み取れる。近年の学習指導要領ではそれがより強調され、一人ひとりの価値意識の尊重や集団による意味生成がより鮮明に示されたことと捉えるべきであろう。

つまり、学習指導要領の鑑賞に対する基本的な考え方は一貫したものであり、近年の改訂によって俄かに対話による意味生成的な美術鑑賞の理念や実践が生まれたと考えることは妥当ではない、ということである。

おわりに

本稿では、対話による意味生成的な美術鑑賞の理念基盤と日本における受容過程を考究してきた。指摘したのは以下のことである。

①テキスト論や開かれた作品、受容理論という読書や美術鑑賞に関わる考え方が、1960年代から1980年代にかけて日本でも広く受容され、特に国語教育に大きな影響を与えた。対話による意味生成的な美術鑑賞という理念の成立の基には、このような受容過程があることを理解する必要がある。

②対話による意味生成的な美術鑑賞を通して培われる力は「生きる力」の概念と密接に関連するが、その概念によって生み出されたわけではない。また、学習活動として対話による意味生成的な美術鑑賞を捉えたとき、その基盤となる学習理論は構成主義の学習理論に関連付けられる。

③学習指導要領は、一貫して鑑賞の授業を対話による授業として示してきた。また作品を主体的に見ること、判断することを重視してきた。したがって近年の改訂が対話による意味生成的な美術鑑賞の契機になったわけではない。

④遅くとも1970年代初頭には対話による意味生成的な美術鑑賞の授業実践がおこなわれていた。

テキスト論等の鑑賞理念の受容、構成主義の学習理論の受容、学習指導要領の鑑賞に対する一貫した考え方、そして対話による意味生成的な美術鑑賞の授業研究の水脈があったところにVTSやVTCが紹介され、また鑑賞を重視する学習指導要領の改訂が行われ、「生きる力」など主体的に思考判断する教育概念が登場したことなどが契機となり、対話による意味生成的な美術鑑賞が顕在化し活性化した、と捉えるのが妥当な評価であろう。

④の実践資料の存在が明確に示すように、対話による意味生成的な美術鑑賞は、「生きる力」や学習

指導要領の改訂を契機に生み出された方法でもなく、VTSやVTCに基づくものでもないのである。

¹ 本稿は平成18年度—20年度科学研究費補助金基盤研究(B)21330204「対話による意味生成的な美術鑑賞教育の開発」、平成21年度—23年度科学研究費補助金基盤研究(B)21330204「対話による意味生成的な美術鑑賞教育の地域カリキュラム開発」等の研究の一部である。

² 松井清人：美術の鑑賞教育—理念と実践、日本文教出版、1975、p.47

³ 大橋皓也：鑑賞教育の課題、山本正男監修、造形教育体系 鑑賞2 鑑賞の展開、開隆堂、1976、p.45

⁴ V.ローウェンフェルド：訳/竹内清ほか、対話による人間形成—創造的発達と精神的成長、黎明書房、1963、(V.Lowenfeld “Creative and Mental Growth” 1947)

⁵ Abigail Housen：The Eye of the Beholder: Measuring Aesthetic Development、Harvard Graduate School of Education、1983 VTSはこの論文が基になって作成されたものである。

⁶ 当時ニューヨーク近代美術館の教育カリキュラムであったVTCは、水戸芸術館現代美術センターで開催された「ミュージアム・エデュケーションの理論と実際」(1995.8.23-26)によって日本に紹介された。

⁷ 佐野真知子：対話型鑑賞法を生かした美術鑑賞教育の価値と実践への視座、大学美術教育学会誌NO. 43、2011、p151-158

⁸ ローマン・インガルデン：訳/瀧内慎雄、細井雄介、文学的芸術作品、勁草書房、1982 (Roman W. Ingarden “Das literarische Kunstwerk” ,1931)・ロバート・ホルブ：空白を読む—受容理論の現在、訳/鈴木聡、勁草書房、1986 (Robert C.Holub, “Reception Theory” ,1984)・ハンス・ロベルト・ヤウス：挑発としての文学史、訳/轡田収、岩波書店、1976、(Hans R. Jauss, “Literaturgeschichte als Provokation” ,1970)・ヴォルフガング・イザー：行為としての読書、訳/轡田収、岩波書店、1982 (Wolfgang Iser “Der Akt des Lesens” 1976)を参照。なお、外山滋比古著『近代読者論』(垂水書房、1963)は、わが国に〈受容理論〉を普及した最初期の一般書である。

⁹ 石津純道：鑑賞に関する見解に就いて、国文学解釈と鑑賞、1936年10月号、至文堂、p.38-41

- ¹⁰ 宮川淳：手の失権、宮川淳著作集Ⅱ、美術出版社、1980、p.258。
- ¹¹ ロランバルト：作者からテキストへ、訳／花輪光、物語の構造分析、みすず書房、1979などを参照。以下、バルトに関する記述は同様。(Roland Barthes, INTRODUCTION A L' ANALYSE STRUCTURALE DES RECITS)
- ¹² ウンベルト・エーコ：訳／篠原資明、物語における読者、青土社、1933、p.89-93。篠原資明：漂流思考、講談社、1998、p.244-247 (Umberto Eco “Lector in fibula” 1979)
- ¹³ ハンス・ゲオルグ・ガーダマー：美学と解釈学、訳／物部晃二、編／新田博衛、藝術哲学の根本問題、晃洋書房、1978、p.98
- ¹⁴ 佐伯胖：考えること教育、国土社、1982、p.142 (初出は「教育展望」1980年6月号)
- ¹⁵ 文部科学省、保護者用パンフレット「生きる力」2010作成
- ¹⁶ ジョン・デューイ：訳／鈴木康司、経験としての芸術、春秋社、1952、p.64-65 (John Dewey “Art as Experience”, 1934)
- ¹⁷ 大橋皓也：鑑賞教育の課題、(山本正男監修、造形教育体系 鑑賞2鑑賞の展開、開隆堂) 1976、p.45
- ¹⁸ 野島光洋によるレオナルド〈モナ・リザ〉の鑑賞」静岡県浜松市立中学校3年生の授業記録 1973.11.1
- ¹⁹ 文部科学省：小学校学習指導要領解説図画工作編、2009、p.4
- ²⁰ 文部科学省：小学校学習指導要領解説図画工作編、2009、p.4
- ²¹ 文部科学省：小学校学習指導要領解説図画工作編、2009、p.5
- ²² 文部科学省：小学校学習指導要領解説図画工作編、2009、p.26
- ²³ 文部科学省：中学校学習指導要領解説美術編、2009、p.22
- ²⁴ 文部科学省：中学校学習指導要領解説美術編、2009、p.24
- ²⁵ 文部省：学習指導要領図画工作編 (試案)、1946、第四章図画工作の学習指導法 五 知識及び鑑賞学習の指導
- ²⁶ 文部省：学習指導要領図画工作編 (試案)、1946、第四章図画工作の学習指導法 五 知識及び鑑賞学習の指導
- ²⁷ 文部省：学習指導要領図画工作編 (試案)、1946、第八章 第三学年の図画工作指導単元十一 工芸品及び美術品の鑑賞 (二) 指導方法——児童の活動3
- ²⁸ 文部省：学習指導要領図画工作編 (試案)、1946、第八章 第三学年の図画工作指導単元十一 工芸品及び美術品の鑑賞 (二) 指導方法——児童の活動3注意5
- ²⁹ 文部省：学習指導要領図画工作編 (試案)、1946、第十一章 第六学年の図画工作指導単元十四 工芸品及び美術品の鑑賞 (二) 指導方法——児童の活動1
- ³⁰ 文部省：学習指導要領図画工作編 (試案)、1946、第十一章 第六学年の図画工作指導単元十四 工芸品及び美術品の鑑賞 (二) 指導方法——児童の活動3