

多様な素材体験が育てる感覚の基礎と情操

図画工作科における「対話性」

～豊かな感情を育て、イメージを「伝える」ことを意識した造形活動～

上田 恵

昨年度個人研究テーマは「多様な素材体験が育てる感覚の基礎と情操 図画工作科における「対話性」～豊かな感情を育て、イメージを「伝える」ことを意識した表現活動～」であった。昨年の取り組みが「表現」に傾倒していたという反省から、今年度は、表現においても鑑賞においても「伝える」ことを意識した活動となることを研究の中心とした。中学年は他者との繋がりがひろがり、深まる時期である。美術作品を「対話による鑑賞」で読み解いていく中で、他者と自己との絵の見方・感じ方を交流し、影響し合ったり、自己の感覚に自信を持ったりして、より美術作品に親しもうとする態度が育つのではないかと考えた。学校提案にある「三位一体の対話」すなわち、自己との対話・他者との対話・対象との対話を図画工作科に当てはめ、対象である美術作品と向き合い、自己の経験や知識と照らし合わせ、友だちの意見を参考にしながら、美術作品を読み解いていく「対話による鑑賞」を取り入れることとした。

キーワード : 対話性 鑑賞 相手意識 対話による鑑賞 比べ読み

1. 研究の目的

1. 1. はじめに

現行学習指導要領には、鑑賞の重要性が明記された。図画工作科は、「表現」と「鑑賞」の領域があるが、私自身をふり返ってみても、「表現」に重きを置いた活動がなされてきたのが実態である。

そこで、今年度は鑑賞の中でも、美術作品を鑑賞する活動を多く取り入れることとした。

1. 2. 造形活動における「対話性」

特に鑑賞について述べる。

鑑賞活動の「対話性」とは、学校提案の内容である「三位一体の対話」、すなわち「対象との対話」「他者との対話」「自己との対話」を、図画工作科の鑑賞の特徴に当てはめたものである。鑑賞活動において対象とは、鑑賞する作品を指し、他者とはともに鑑賞活動を行う友だちや調整役である教師などを指し、自己とは、鑑賞する主体である自分自身を指す。

「あなたは、美術館でどのように作品を鑑賞しますか。」という問いに対して、さまざまな答えがある。例えば、解説を読み、確かめるように絵を見て、次の絵へと移動していくのか。技法や素材などの描

き方や製作法を予想するのか。作品に込められた作者の意図を読み取ろうとするのか。それとも、「美術作品はよく分からない」と足を運ぶこと自体を避けるのか。

私は解説を読み、作者の意図や背景を読み取ろうとする方だった。抽象画に至っては「抽象画は分からない」と見ることで自体を避けることが多かった。ところで、美術作品の鑑賞に正しい方法などはあるのだろうか。私は、上記の方法はどれもそれぞれの楽しみ方として正しいと思う。

では、音楽を聴いたり、小説を読んだり、映画を見たりする時はどうだろう。曲の中に好きなフレーズを見つけたり、歌詞を聴いて自分の経験や気持ちに重ね合わせたり、小説や映画の登場人物に感情移入したりと、もっと気楽に楽しんでいるのではないかと考える。音楽を聴いたり、小説を読んだり、映画を見たりする時、作家の生い立ちや制作の過程を知った上で作家の意図を読み取ろうとする味わい方もあるだろうが、作品を自由に楽しんでいるのがおおかたではないかと考える。上野行一は、「美術作品を自分の感性や関心によって見る体験、自分の経験や自分自身と重ねて見たり、自分なりに味わう体験なくして、こうした知識的事柄をいくら覚えても、美術

を鑑賞したことにはならないのではないか。」と対話による自由な鑑賞を提唱している。

図画工作科の内容構成は「A表現」「B鑑賞」〔共通事項〕である。「A表現」はさらに、(1)造形遊び、(2)絵や立体、工作に表す、に分かれている。

「B鑑賞」の目標は「ア 自分たちの作品や身近な美術作品や製作の過程などを鑑賞して、よさや面白さを感じ取ること。」「イ 感じたことや思ったことを話したり、友人と話し合ったりするなどして、いろいろな表し方や材料による感じの違いなどがわかること」である。

ここでいう「身近な美術作品」とは、解説によると、「表現に関連がある作品や日用品、伝統的な玩具、地域の美術館の作品など、生活の中で児童が身近に感じられるもののこと」とされているが、広い範囲で、さまざまな作品に出合わせたい。

そこで、上野光一と美術史研究家アメリカ・アレナスによる「対話による鑑賞」の考え方にに基づき、鑑賞教育に取り組むことにした。

2. 「対話による鑑賞」の方法

2. 1. 本実践の主張点

「対話による鑑賞を行うことで、思考力や想像力が喚起され、自分の見方・感じ方に自信をもって進んで美術作品に親しみ、友だちと楽しさを共有することができるのではないか。」

「対話による鑑賞」とは、子ども自身が解説なしに作品をじっくりと見つめ、お話をつくって語ったり、自分の経験を重ねてみたり、興味ある部分を強調して見たりしながら、自分の知識や経験と照らし合わせ、感じたこと、考えたこと、見えたものなどを友だちと交流し合いながら、読み解いていくという方法である。作者が誰か、どんな意図で書いているのかは子どもにとって重要ではない。対話による鑑賞を継続的に行なうことで、美術作品を受け身的ではなく、能動的にかかわろうとするようになる。そして、進んで作品を読み解こうとする態度が育つのではないかと考えた。

2. 2. 「対話による鑑賞」で養う力

対話による鑑賞は、自分が受けた感じを他者と伝

え合い、自分の感じを友だちと共有することでより深く作品にかかわり、作品の表現から読み解いていく活動である。また、鑑賞の経験を積むことで、作品のよさやメッセージを自分の経験や既知の知識に基づいて考える力を磨いていく。

それは、将来的には、美術作品に生涯親しんでいくとする態度を養い、また、鑑賞だけにとどまらず、表現活動を行なうとき、どのような主題を選び、どのような表し方が、鑑賞者にどのように伝わるのか、ひいては、どうすれば伝わりやすいのか、分かり易いのかを想像する機会につながるのではない。

中学年では、用具や材料の特徴と表したいことに関係があることに気づき、表し方を工夫したり、自分なりに表現力を伸ばそうとしたりするきっかけになるのではないかと考えた。

このような仮説から、継続的に観賞に取り組んでいる。

○ワークシートについて

対話による鑑賞は、子どもの発言をつないで、美術作品に親しむプログラムである。正解を求めない方法なので、自由度は高く、発言しやすい特徴がある。しかし、積極的に発言できない児童がいることも否めない。それで、初めに「絵を見て『どんな場面だと考えたか』『何が見えるか』『思いついたこと』『題をつけよう』など」を書き込み、その後の話し合いの結果、「自分の考えがどう変わったか」をふり返って書き込むワークシートを使用することにした。

3. 授業の実際

3. 1. 「真美人」の学習より

3. 1. 1. 授業の概略

鑑賞第一回は「真美人」は明治の時代の人気浮世絵師である橋本周延の木版画の作品である。和装の下に洋装であるブラウスを着て、洋傘を差した女性の絵である。

3. 1. 2. 授業の実際

まず黙って1分間絵を見る。「この絵の中で何が起きているのかな。何があるのかな。」と発問した。

1分後、ワークシートに思いついたことを書きこみ、その後、思いついたことや考えたことを中心に話し合った。

★日傘か雨傘か…

子どもたちが初めて注目したのは、傘である。

「傘差してるから雨が降っているか、陽射しが強いかのどっちかだと思う。」「黒いしがついているから日傘だと思う」「雨の日の本を持って出かけないと思う」「着物が濡れたらたいへんやから雨じゃないと思う」「腕に日除けみたいなのをしてる」「それは日除けじゃなくて、首の所からも見えてるからつながってる服やと思う」

子どもたちの経験の中には、日本の番傘か洋傘かという選択肢はなかったのだ。日傘か雨傘かを絵の中に手がかりを見つながら話し合った。

★「人美真」という文字は…

傘の次に話題に登ったのは、この作品の下に書かれた「人美真」という文字である。

「昔は右から書いたって前に教えてもらったことがあるから、これは『真美人』と思う」「題名と思う」「町を歩いていてこの人がこんなに呼ばれてると思う」「真実の美人やから本当に美人ってこと？」「昔の美人でお化粧してる」「本持ってるからわんぱくじゃない、大人しい人や」「百人一首に出てくる人みたい」「姫や」「顔が真っ白で怖い」「今やったら祭りとか墓参りの時くらいしか着物って着ないけど、これは昔やから着物を着てる」「今やったら美人じゃないけど、坊主めくりやった時こんな顔の絵見た」

子どもたちは、「〇〇だからーだ」と、自分なりの根拠を絵の中に見つけて推測したり、想像をひろげたりしていた。根拠とは、前学年で学習した百人一首を思い出したり、自分の生活経験だったりという経験や知識である。それらと絵の前の絵を照らし合わせながら自分なりの鑑賞を深めた。



図1 橋本周延『真美人』

3. 1. 3. 対話による鑑賞を重ねて

その後、ジョバンニ・フランチェスコ・カロート『少年の肖像』を教室で鑑賞した。美術館での鑑賞では、全員がお気に入りの1枚を選び、対話による鑑賞や、美術館制作のワークシートを使って鑑賞した。

子どもたちは、私の予想以上に絵を丁寧に細かく見つめ、小さな手がかりから読み解こうとする。

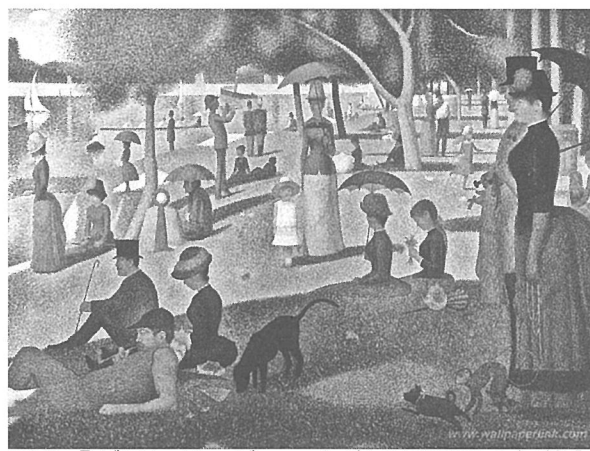


図2 『グランド・ジャット島の日曜日の午後』
スーラ

2学期は、スーラの『グランド・ジャット島の日曜日の午後』、のジュゼッペ・アルチンボルトの『冬の鑑賞と、アンリ・マティスの『The Dance II』と『Music』、モネの『積みわら』から、『夏の終わり』『午後』の2点の比較の鑑賞を行なった。

1学期は、「絵の中で何が起きているのかな。何があるのかな。」と問い続けたが、2学期は、発問を「何の場面でしょう」「何が見えますか」「題をつけてみましょう」「その題にした理由は」を加えた。『グランド・ジャット島の日曜日の午後』など描かれたモチーフがたくさんある題材では、「この絵の中であなたはどれですか、もしいなければ、この絵の中であなたは何をしてみたいですか」など自分が絵画の中に入っていきような発問を試みた。

ワークシートに書き込んだ後、「早く言いたいなあ」というつぶやきが起こるほど、対話による鑑賞に慣れてきている児童が増えてきた。

3. 1. 4. モネ『積みわら』の授業より

『積みわら』は季節を変え、時間を変え、天気を変えて描かれた作品である。

影の向きや長さ、光の向き、色合いなどに注目し

て、季節や書いた時間などを読み取らせたいと同時に、社会科で学習した「地域につくした先人」の1人「浜口梧陵」の「稲むらの火」にとっても感動した子どもたちが、どう読み解くのが楽しみだった。

「何が起きているのでしょうか」という基本の発問に基づき、1分間黙って見つめた後、ワークシートに書き込み、考えたことや見つけたことなどを話し合った。



図3 『積みわら 夏の終わり』モネ

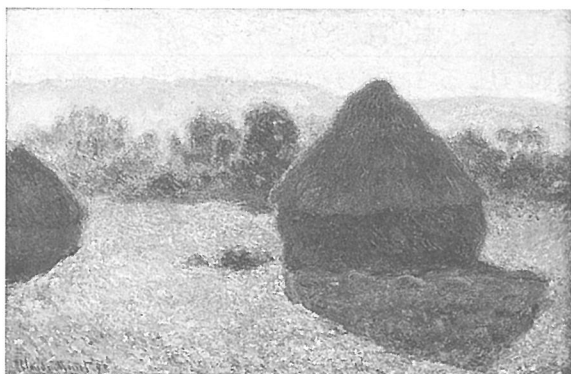


図4 『積みわら 午後』モネ

意外にもメインのモチーフが何なのかが大きな関心事となった。「藁でできた家」「飼育小屋」「大きなウンコ」「稲むらの火みたいなのん」「大きな栗」などである。モチーフが積み藁であることは疑いもないと思っていたので、これには驚いた。光の画家モネの絵に「ウンコ」や「大きな栗」はあり得ないと感じた私は、それらの意見を取り上げることができなかった。しかし、子どもたちはモネを知らない。「まるでーみたい！」と想像をひろがらせたに過ぎない。私の思い込みと先入観が子どもたちの読みを深められなかったのだ。

子どもたちはこれまで重ねてきた「対話による鑑賞」に慣れ、子どもたちは自信を持って自分なりの見方ができつつあるようになっていた。

また、「上のは影が長いから朝だと思う」「影の向

きが違うから朝と夕方だと思う」「明るいから夏と思う」など、影の向きや長さの違いから作者が描こうとした時間を推測したり、周りの色合いから季節を予想したり、中学年の理科で学習した知識に基づいた発言が多かったが、分析的に読み解く結果となってしまったのは否めない。

4. 『積みわら』の授業の考察

対話による鑑賞を行なうとき、どの題材をどのようなねらいで鑑賞させ、そのためにどう発問するのかが大変重要である。モネの『積みわら』は光の効果を描いた風景画であり、物語性を求めるものではない。「どんな場面でしょう」「何が起きているのでしょうか」という発問ではなく、「何に見えますか」「何があるのでしょうか」と問うべきだった。

子どもの発言を受け止めるために調整役の教師の先入観をどれだけ捨てられるかも課題である。

5. 継続的な鑑賞の成果と課題

対話による鑑賞には、正解がない。そんな授業の雰囲気、安心して発言できる児童が増えた。また、教師の発問にあまりとらわれず自由に「見たいところを見」て、考えるようになってきた。前回の鑑賞で見つけたことを手がかりに読み解こうとする児童が多いので、回を重ねるに従って、絵を鑑賞する共通の手がかりが増えていった。

今後は、作家による美術作品のみならず、児童作品や、表現の授業の途中段階での鑑賞タイムの導入など、もっと鑑賞の機会を増やしていきたい。

参考文献

文部科学省(2008)「小学校学習指導要領解説 図画工作科」

上野行一(2001)「まなざしの共有」淡交社

上野行一(2011)「私の中の自由な美術 鑑賞教育で育む力」光村図書

アメリア・アレナス(2005)「mite! Teacher」sKit」淡交社

上野行一 奥村高明(2008)「モナリザは怒っている!? 鑑賞する子どものまなざし」淡交社