

# 美術教育における美術批評の位置付け

—アメリカのDBAEからの示唆—

## The Positioning of Art Criticism in Art Education

—The Suggestion from the Movement of "Discipline Based Art Education" in U.S.A—

辻 泰 秀

TSUJI Yasuhide

### 1. はじめに

小学校図画工作科や中学校美術科の学習指導要領では、表現と鑑賞の2領域になっている。けれども実際の授業では、描いたりつくったりする表現活動が主に行われ、鑑賞活動が注目されることは特別な場合であった。ところが近年、美術教育関連の学会や教育現場の研究会において、鑑賞教育の実践が研究テーマとして取り上げられることが多くなっている。そして、1980年代以降のアメリカの美術教育の動向であるDBAE (Discipline Based Art Education) における美術批評や、同じくアメリカの美術館教育での対話型鑑賞など<sup>1)</sup>、美術作品について述べたり、相互に話をしながら見方を深める活動が紹介されている。鑑賞教育はもはや表現活動の付加的な存在ではなく、DBAEを美術教育の「リリーフエース」としたり、「鑑賞教育に美術教育再生の新たな可能性を見いだそうとする」という評価も見受けられる<sup>2)</sup>。本稿では、DBAEの動向をもとにして、美術教育における美術批評の意味や可能性をさぐる。

### 2. 鑑賞教育への着目

鑑賞教育が話題になる理由の一つは、生涯学習社会の進展とともに鑑賞教育を充実させていこうとする方向性があげられる。日常生活において、画集やテレビ等を通して、あるいは、美術館に行って美術作品を鑑賞する機会が増えている。美術鑑賞の対象も現代美術や映像メディア表現等も含めて、今後也多様化するであろう。そのため、鑑賞に興味をもったり、鑑賞の方法を身につけることを学校教育において十分に経験しておくことが求められている。たとえば、現代美術の評論家の東野芳明は、「人類の遺産を目の中にたっぷりため込んでいく楽しさというのは、排除されてしまっている」とし、「自分の中の文化の記憶といえますか、美術でいえば美術史的記憶みたいなものを、ためにためこんだ上でつくっていく。それには、見る教育という思想が、先生方の中あるいは教育体系の全体にないといけない」という。そして、「生々しい、今起きている美術と言うものを、まずたっぷり見せる。それによって自分の時代を感じさせるのが手っ取り早い。目がそれに浸るといふか、たくさん見ることでしょうね」と述べている<sup>3)</sup>。

鑑賞教育が着目される理由の二つ目は、国際学力調査のPIISA等の結果から、美術を丁寧に教えようとする教育観が顕著になってきていることがあげられる。日本の近年の20年間程の学校教育では、子どもたちの学ぶ意欲や自己学習能力の向上に主眼がおかれ、子どもが本来持っているよさや可能性を引き出すことが行われてきた。ところが、「ゆとり教育」の弊害や国際学力テストの結果をふまえ

た学力低下の指摘から、各教科にわたって丁寧に指導をすることが重視されてきている。図工・美術科でも子どもの創造力を育成することを大切にしながらも、教科内容のもとになっている美術文化を系統的に子どもたちに教えることが、現在の学習指導要領をめぐって強調されている。

鑑賞教育の内容や方法をどのようにするのかという課題について、アメリカの美術教育の動向であるDBAEが参考になるように考えられる。そこでは、教科内容としての美術を体系化し、鑑賞を中心にした教育が試みられてきた。DBAEには既に20～30年の蓄積があり、その長所や短所を検証することで、日本の鑑賞教育のあり方について示唆を得ることが可能であろう。

### 3. DBAEの動向

1957年のスプートニック・ショックを契機にして、アメリカの教育は子どもの経験を中心にするカリキュラムから教科の内容を系統的に教えるカリキュラムへと転換する。旧ソ連との宇宙開発の競争で遅れをとったことへの対応を、教科の内容の体系化・系統化に求めようとした。それまでの教育は、デュイの進歩主義の教育論の基礎にし<sup>4)</sup>、美術教育もチゼック、リード、ローウェンフェルドらに代表される子どもの自己表現を大切にする創造主義の考え方にもとづいていた。

『教育の過程』(1960年)の出版に始まる60年代のブルーナーによる教育の現代化では、自然科学に関する教科を主な対象にして教科の構造を明らかにすることが行われた。相対的に美術教育は授業時間数や教員の削減という状況になったが、教科の構造を明らかにするという現代化の動向は、次第に美術教育にも影響をもたらすことになる。そして、子どもの創造性に着目するのと並行して、美術の学問性を重視する主張が示されるようになった。

「ブルーナーのいう学問の構造という概念をどのように美術教育の領域に批判的にとり入れるかという観点からバーカンが、美術における専門家としての美術作家・美術批評家、そして、美術史家を探求のモデル」とした。さらにクラークらは、美学者を加えてDBAEの原形を提案した<sup>5)</sup>。

カリキュラム研究の立場からDBAEの目的や根拠について示そうとしたのがエリオット・アイスナーである。アイスナーは60年代にスタンフォード・ケタリング・プロジェクトを実施し<sup>6)</sup>、従来までの表現的領域に加えて、美術文化の理解を意図して批評的領域や歴史的領域を位置付けた。この時期には、CEMREL(中西部中央地区教育研究所)や認知心理学を参考にしたハーバード・プロジェクト・ゼロをはじめとした美術教育のカリキュラム開発が実施されている。

70年代から80年代にかけてグリアやアイスナーらによって、美学・美術批評・美術史・美術制作の4つの領域にもとづくDBAE(Discipline Based Art Education 学問に準拠した美術教育)が提唱され<sup>7)</sup>、美術教育の体系的なカリキュラムが作成された。制作だけでなく、美学・美術批評・美術史といった観点から作品を分析、批評する能力を養うことを目的とした。

美術制作は、表現に伴う造形性や技法等に関する内容である。美学や美術史は、作品についての理論や知識理解である。そして、美術批評は印象や気づいたことを述べたり、作品の相互比較を通して考察する活動を含み、4領域の学習のうち特色のある内容になっている。

DBAEは、石油王ゲティーの遺産によって1982年に創設されたゲティー・センターの支援を受けて、理論の普及・教員研修・カリキュラムの作成等が進んだ。自己表現や制作活動を中心にした創造主義の美術教育を改善していくことを目的として、『創造を超えて』と題する文献も出されている。その後、DBAEの理論や実践は、現在に至るまで検討や修正が加えられきている<sup>8)</sup>。日本の美術教育では、「造形遊び」に端的に示されているように、材料や場所の特徴をいかした子どもの造形活動が主体になっている。それに対して、美術批評を通して美術を体系的に教えようとするアメリカの美術教育は教科中心であり、日本とアメリカでは対照的な美術教育が展開されてきた<sup>9)</sup>。

#### 4. 美術教育における「鑑賞」と「批評」

子どもたちが美術作品を見る場合に、日本では「鑑賞」という用語を使う。学習指導要領でも表現と鑑賞という2領域であり、「鑑賞」という用語が広く受け入れられている。アメリカではDBAEの4つの領域に「美術批評」が位置付けられているように、「批評」が使われることが多い。美術作品を見ること自体は、「鑑賞」も「批評」も同じである。「鑑賞」の活動の一つとして「批評」も含まれるという見方もできる。ただし、どのような学力をつけたいのかといった観点からすると、コミュニケーション力の育成につながる「批評」の方が適切な場合が出てくる。

「鑑賞」は日本の美術教育において明治以降使われてきた用語であり、美術・音楽・演劇等を見たり聞いたりする活動として定着している。一方、「批評」については、理解が深まっているとはいえない。日本の教育では伝統的に教師による一斉授業が行われ、一人ひとりの子どもが気づいたことや感想を自在に述べる環境や習慣が十分に整っていないため、「批評」はまだ定着していない。

「鑑賞」では作品をじっくりと見つめる・美しさを感じ取る活動を伴うので、美術教育として「鑑賞」は大切なことである。ところが、学校や美術館における現在の学習は、このような「鑑賞」の内容にとどまらない。作品を見るだけでなく感想や説明を述べる、一人だけでなく教師や友達と話し合う活動へと進展する。一人で静的・受容的な態度で見ることに加えて、作品を説明したり友達と交流しながら理解を深める。

作品について「批評」しあうことで見方や考え方が広がり、鑑賞学習の質が変化する。従来までは教師主導の鑑賞活動が多かった。「この作品は名画だから参考にしましょう」「有名な作品なのでよく見て下さい」といった教師の発言だけならば、子どもたちは「見ました」といって簡単な授業展開で終わり、教師から子どもへの一方的な資料提示の範囲にとどまる。また、年代・様式・作者の経歴といった美術史についての知識を得ることは、作品を知る上で有益ではあるが、美術史についての知識を得たからといって、必ずしも作品のよさを理解したことにはならない。

作品をよく見て気づいたことや感想を述べる、作品と作品を比較して意見を述べ合う、友達と共通点や相違点を交流する、といった「批評」を取り入れることで、本来の「鑑賞」のねらいが達成されるであろう。同じ作品を見たとしても、一人ひとり印象や感想は異なる。そこで、気づいたことや感想を述べあうことによって、自分だけでは発見できなかったことを理解する。自分の意見を述べて友達に伝えたり、友達の意見を聞いて共感する言語活動を通して、コミュニケーションの力量が高まるはずである。また、「批評」を進めるためには、自分の見方や考え方をもち、なぜ・どのような理由からそのような見方や考え方をするのかという根拠を示すことが求められる。

#### 5. ディスカッション及びディベート

作品をもとにして比較したり話し合うという活動が「批評」として美術教育の実践において重要視されているのは、普段からディスカッションやディベートとして意見交流を位置付けているアメリカの教育風土によるものであろう。

日本では大学受験の弊害として、暗記的・断片的な知識を暗記することが中・高等学校で行われてきた。大学でも教師による講義形式の授業が目立ち、受け身の学生が多い。筆者がアメリカのフロリダ州立大学に滞在したときに、日本の大学では普段見慣れない授業の雰囲気を経験した。学部の美術の実技の授業であっても、教員と学生、学生同士が作品について熱心に説明や討論をする機会が見られた。表現の意図を一人ひとり発表したり、作品相互の共通点や相違点について意見交流が行われていた。アメリカの大学や大学院の授業では、ディスカッションやディベートが主に行われており、自分なりの見方や考え方をもち、同級生たちと積極的に意見を交流する学習が定着していた。

身近な事柄について参加者で意見を交流することは、学校の授業にとどまらず、日常生活の中でも行われ、いわゆる民主主義の基盤になっているように見受けられる。民主党と共和党の政策の比較、人種差別や経済問題、イラクやアフガニスタンへの米軍の派遣の是非といった多様な話題について、一人ひとりが意見をもち協議することが普段から求められている。このようなディスカッションやディベートを大切にする学習環境があり、それを背景にして美術作品について語り合う「美術批評」も行われている。

美術作品を見ていろいろなことに気づいたり感想を交流し合える力量は、美術の学習に限らず様々な分野や教科で活用できる。たとえば美術作品が写真や印刷物等の視覚情報に広がった場合に、社会科や総合学習でも力が発揮される。写真や印刷物等の視覚情報から、出来事や社会状況を分析・解釈しようとする。「批評」を通じた経験が、視覚情報からの読み取りや、映像をもとに言語化する過程で役立つのである。このような情報活用能力・読解力・思考力・発表力といった多様な学力が「美術批評」において培われる。そのことが美術教育の存在理由を説明するときにも援用されている。

## 6. フェルドマンとアンダーソンによる美術批評 —美術批評の段階—

アメリカの美術教育において美術批評を位置付けようとしたのはフェルドマンである<sup>10)</sup>。1969年にスタンフォード大学において開催されたカリキュラム会議の内容をアイズナーがまとめた『カリキュラム改革の争点』<sup>11)</sup>でも、既に美術批評の必要性について論じている。フェルドマンは美術・音楽・演劇・ダンス等を「非言語領域」や「情操教育」とする。カリキュラムの作成において「書きことば、話しことばを利用して、非言語領域の学習に迫る手段を考案する」ことが課題であるとし、「ある事柄を『見たり』『感じたり』した後に、その事柄について『発言する』といったことは、きわめて自然におこなわれていることである。こうした相互作用での発言は、原始的な形ではあるが、ある種の芸術批評のタイプをとるものである」という。「情操教育（非言語表現の学習）は、結局、組織化された視覚的、演劇的、音楽的フォームに関して、批判的技能を養うことになる。『芸術批評』ということばそのものが、言語—話し合いを意味している」と述べ、批評をカリキュラム全体の中に位置付けようとした<sup>12)</sup>。

フェルドマンは、「見たものについて話したり比較したり発見したりすることは、芸術作品を理解するために欠くことができない要素である」とし、見る経験を語る必要があることを示唆している<sup>13)</sup>。フェルドマンの理論の特徴は、美術批評的な鑑賞活動を記述（描写）・分析・解釈・判断の4つの段階に分類していることである。記述では、「作品を十分に時間をかけて眺め、それについて記述する」、「見逃しのないように注意しながら見ているものを言葉におきかえていく」ことが行われる。抽象的な作品の場合でも「色の名前や大きさ・テクスチャー・形態など、作品を構成している要素をなるべく客観的に記述」しようとする<sup>14)</sup>。分析においては、色や形を比較して美術作品にどのような造形要素が使われているか、造形的にどのような工夫があるのかを明らかにしようとする。そして、解釈では、作品の中の色や形、主題について、仮説を立てながら読み解くことが行われる。なぜそのような色や形が選択されたのか、どのような意図で表現されたのか、といったことについて検討しようとする。判断では、美術作品に関してどのように思うかを様々な観点から評価する。「芸術作品が真に注目する価値があるかどうかを決定することであり、批評の最終段階である」という<sup>15)</sup>。フェルドマンは、批評において名作とされる根拠を明らかにしようとするなど、作品のすぐれている理由を示そうとする。その過程で、作風の異なる二つの作品を相互鑑賞する試みも取り入れている。

トム・アンダーソン（フロリダ州立大学教授）は、フェルドマンの美術批評の理論にもとづいてその意義を論じている。美術教育における美術批評の重要性については「教育的・美術批評」という用

語を取り入れて基本的な考え方を継承し、とりわけ批評の段階については検討を加えている<sup>16)</sup>。

アンダーソンは、「美術批評は美術の意味と価値を見つけるために、美術について語ったり、書いたりすること」という<sup>17)</sup>。そして、美術批評のプロセス（段階）として、反応・記述・解釈・評価を上げている。その過程において「これは何ですか?」「それは何を意味しますか?」「それはどんな価値がありますか?」が問われるとしている。反応は作品を最初に見た感じであり、第一印象ともいうべき内容である。記述では、作品の主題・技法（明暗や質感）・形・造形要素や造形原理・表現の方法（写実的と抽象的、動的と静的）・作者の意図や題名・制作の場所や時間・様式や社会への影響といった内容について述べる。記述においては作品の分析も行われる。したがって、フェルドマンと比較すると、改めて反応を位置付け、記述の中に分析を含めている。

このような反応や記述の中で得られたことをもとにして、解釈では、作品の意味や特徴について見方を深める。作品の中に入り込んだり、作家にかわって題名をつけると仮定して、作品からの読み取りをする。そして、評価では、批評してきた体験による自身の変化を見つめたり、作品の価値を判断しようとする。判断に際しては、なぜそのような判断するのかといった観点や理由を明らかにする。アンダーソンは、国際的な平和壁画運動であるキッズ・ゲルニカを現在推進しており、美術批評や美術文化の交流を通じた多文化理解を構想している。

## 7. アメリカの小学校の教科書の内容 —美術作品の比較鑑賞—

D B A Eにおける美術批評が、実際の授業においてどのように展開されているのかについては、十分な資料を持ち合わせていない。D B A Eにもとづく教科書としては、『ディスカバー・アート』や『アート・イン・アクション』が広く使用されていたという。本来は、批評的な内容がどのように扱われているのかを教科書から読み取ることができればよい。ところが、教科書や指導書では、批評の内容として明示されているわけではなく、美術作品の図版だけが並んでいる場合が多い。

その作品図版を用いて、記述・分析・解釈・評価の各過程の活動へと進展させることができれば、美術批評として成立する。教科書の教材を使いこなせることができるのかと点については、教師の資質や力量に左右されるであろう。アメリカでは小学校であっても専科が担当することが多く、美術作品への理解や造形性については、総じて水準が高い。『ディスカバー・アート』や『アート・イン・アクション』は、美術教育に熟練した教師にとっては便利であるが、経験の乏しい教師にとっては、作家や美術の技法の内容が多く含まれているために、使いこなせない。ただし、日本ではどの地域にいても学習指導要領にしたがって同様の内容が取り扱われているが、アメリカの場合には州・都市・地区によって学校をめぐる環境が異なるため、教科書の内容がそのまま学習されることはない。

日本の図画工作科の教科書には、子どもの作品や活動の様子が図版として掲載されている。子どもがよさや可能性を發揮してのびのびと表現することを大切にする教育観が背景にある。一方、アメリカの教科書では、美術を系統的に教えることを目的としており、作家の作品や技法の紹介が大部分を占める。子どもの作品や活動の様子はわずかである。大人の美術を紹介して、その鑑賞や表現を通して体験的に美術を理解する教育観が伝わってくる。

『ディスカバー・アート』や『アート・イン・アクション』の場合には、年間60の課題が設定されている。各学年ともほぼ共通した内容が取り上げられており、学年が進むにつれて簡易なものから次第に造形的な水準が高いものへと学習できるように配慮されている。作家の作品や技法が示され、それを体験してみようという授業展開になっている。先に作家の参考作品が示されている点はわかりやすいが、逆に子どもならではの個性的な発想は出にくいように見受けられる。

ここでは、『ディスカバー・アート／美術の発見』（チャップマン著 1985年出版 デービス社）の題材を小学校の1学年用と2学年用から事例として示す。低学年から作家の作品や美術の技法に接す

るといふ学習は日本の教科書ではほとんど見られず，DBAEの特徴が現れている。複数の相違点のある作品等を示して，相互の比較によって造形表現への理解を深めるという方法をとっている。

図1は，1年生の色彩の学習でゴッホの作品の比較になっている。左の風景画は青を主体にした寒色系であり，右の室内の風景は赤や黄による暖色系の色彩になっている。

図2は，1年生の構図の学習で，モンドリアンとモネの木をモチーフとした作品である。左のモンドリアンでは横に広がった構図や筆触が見られ，右のモネの作品では木の高さやタテへの空間的な広がりを感じられる。



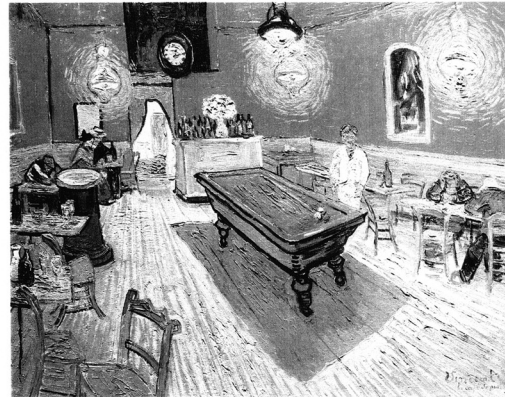
Color Families  
Warm and Cool Colors

An artist made this painting.  
What colors do you see?  
Can you find some cool colors?



A Vincent Van Gogh, The Starry Night, 1889. Oil on canvas, 29" x 36 1/4" (74 x 92 cm). Collection, The Museum of Modern Art, New York (Acquired through the Lila and Blau Bequest).

An artist made this painting.  
What colors do you see?  
Can you find some warm colors?



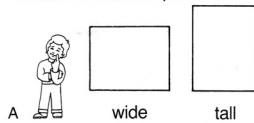
B Vincent Van Gogh, The Night Cafe, 1888. Oil on canvas, 28 1/2" x 36 1/4" (72 x 92 cm). Yale University Art Gallery, New Haven, Connecticut (Request of Stephen Carlton Clark, B.A. 1903).

図 1



Shapes of Pictures  
Tall and Wide Pictures

Pictures have a shape.



Many pictures are shaped like rectangles.  
Some pictures are wide rectangles.  
Some pictures are tall rectangles.



B Piet Mondrian, Tree II, 1912. Charcoal on paper. Collection: HAGA Gemeentemuseum, The Hague.

This picture is inside a wide rectangle.

Artists plan their pictures.  
They make some pictures wide.  
They make some pictures tall.  
Can you tell why?



C Claude Monet, Poplars on the Riverbank, 1890-95. Oil on canvas, 28 1/2" x 72 cm. Tate Gallery, London.

This picture is inside a tall rectangle.

図 2

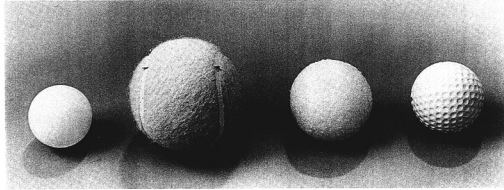
図3は、2年生のテクスチュアの学習である。身の回りの生き物や建物などの表面の写真が示され、フワフワ・ツルツル・ザラザラ・デコボコといった触覚的な感じの違いに気づくようになっている。テクスチュアの学習は、他の学年でも同様に取り上げられている。たとえば、前の1年生では、クレヨンを使ったフロッターージュ（テクスチュアの転写）が示されている。

図4は、2年生の絵画の学習で、雨降りの日の風景が異なる作家や作風によって表現されている。日本の広重の浮世絵がアメリカの小学2年生の教科書で取り上げられている点は、興味深い。

# 16

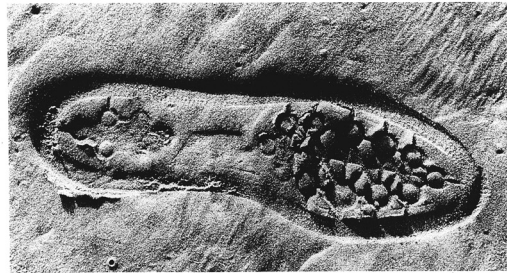
## Printmaking Texture Rubbings

Artists look closely at **textures**.



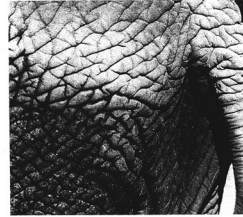
A

Some textures look rough.  
Some textures look smooth.



B

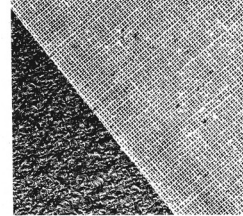
What textures do you see?



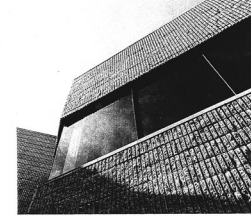
C



D



E



F

図 3

# 22

## Painting Pictures About Weather



A

This painting shows one kind of weather.  
Look at the lines, shapes and colors.  
How do they show the weather?



B

Linna Chasen, Thunderstorm, 1982. Oil on canvas, 96 square inches (620 sq cm), Robert Miller Gallery, New York.



C

Hasegawa, Storm on the Great Bridge, Toledo Museum of Art, Toledo, Ohio.

Artists created these pictures, too.  
How do the artists show the weather?

Which pictures do you like? Why?

Paint a picture about the weather.

What kind of weather will your painting show?

図 4

## 8. つぶやきから「批評」へ

日本の小学校の低・中学年の子どもたちが美術作品を見たときの印象は、当初は簡単な言葉でしかない。「好き」「面白い」「不思議」「きれい」「暗い」といったように、作品から受けた感想を端的に示すか、つぶやく状態である。ただし、作品から受けた第一印象を言葉にしてつぶやくことは、思考を深めたり美術批評をする上で重要な過程である。言葉として発することによって、漠然としていたものを次第に明らかにすることになる。子どもは美術作品の色や形・表現内容等から読み取れることを分析して、作品を説明するのにふさわしい言葉を選択するはずである。

美術批評では、第一印象の簡単な言葉について、「どこが」「どうして」「なぜ」というアプローチが行われる。どこが、どうして「面白い」「不思議」かを説明していくうちに、作品をよく見るようになって、自分の見方や考え方がはっきりとする。友達の説明を聞くことによって、自分と同じ印象をもったことを理解したり、自分では気づけなかったことが分かる。また、同じ作品を見ているのに、自分とは異なる印象や見方をしている場合がある。一人ひとり性格や経験が異なるので、作品から受ける印象も一人ひとり違っている方が自然なのかもしれない。自分と同じ見方や考え方であれば、比較的容易に理解したり賛成することができる。ところが、自分では気が付かなかったことや異なる意見が出てきときには、当初は分からなかったり疑問をもつことが少なくない。見方や考え方を深めるには、むしろ自分では気が付かなかったことや異なる意見に耳を傾けて、内容を理解したり判断をする活動が求められる。美術作品を通して交流することによって、他者理解や自己の考え方の拡張につながるわけである。

鑑賞の授業に取り組んでいる教師や美術館の鑑賞教室に携わっているスタッフであれば、子どものつぶやきの内容や作品を通じた子どもたちの交流の様子について、体験的に知っている。ところが美術鑑賞や美術批評に関する具体的な実践資料は極めて少ない。発言や表情等を理解するには、映像と音声を伴ったビデオによる記録が求められる。ビデオを丁寧に再生し分析することで、子どもたちの鑑賞や批評の様子がわかるはずである。発言の内容をふり返れば、対話型鑑賞の方法の改善にもつながる。けれども、教育研究の意味や活用以前の諸条件によって、制約を受けているのが現状である。

学校の図工・美術の授業では、表現活動が主に行われ、どうしても作品鑑賞は補助的な活動になっている。授業時間数の減少や教師の多忙化の中で、鑑賞資料を準備したり、授業実践と記録とを同時に行うことが困難になっている。短時間で複製画を見せる程度になりがちである。

美術館の鑑賞教室の場合には、本物の作品があり、鑑賞や交流のための時間も確保できる。ところが美術館の性格上、作品の著作権や参加者の肖像権への配慮から、実践の場面を記録したり教育研究に役立てることが事実上できない。美術館や作品の所有者、鑑賞教室への参加者及び保護者、美術館のスタッフ及びボランティア等に事前に記録をとることの了解をとり、活用方法についても理解を得ていくことは、余りにも繁雑である。この方面に理解が十分で熟練した美術館の教育普及担当者がいなければ無理であろう。

## 9. 教師やファシリテーターの役割

一人だけとか、子どもたちだけの場合には、作品を見ても言葉として発せられることがなかったり、一人だけのつぶやきの段階になることが多い。「パッと見てどんな感じがした?」「印象や感想を教えてください」といった投げかけをする。そして、子どもたちの言葉に応じて「どこが」「どうして」といった問いかけをすると、話の内容が次第に具体的になる。作品についての子どもの説明や指摘を受けて、「なるほど、いいこと気が付いたね」「みんなは、どう思う?」といった投げかけや対話をする、友達との交流へと進展する。



作品について子どもが話をしていくには、話を引き出す対話が求められる。子どものつぶやきを評価して、安心して語れる雰囲気形成することが大切である。気づいたことを率直に発言したら、教師・ファシリテーターが受容的に認めてくれば、会話が広がる。あわせて、友達も話をよく聞いてくれたり、自分が話をした内容について友達も共感する人間関係が望まれる。このような他者理解や人的な環境づくりは、図工・美術科にとどまらず、すべての学習指導の基礎として取り組んでいきたい。

## 10. まとめ

平成20年告示の図画工作科の新しい学習指導要領では、鑑賞したことをもとにして、話をしたり友達と話し合うことが位置付けられている。「感じたことを話したり、友人の話を聞いたりするなどして、形や色、表し方の面白さ、材料の感じなどに気付くこと」(1・2学年)、「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分かること」(3・4学年)、「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、表し方の変化、表現の意図や特徴などをとらえること」(5・6学年)という。一人で作品を見ているだけでなく、「言語活動」として「美術批評」の内容が取り入れられている。

国際学力調査であるPISAによると、日本の子どもには読解力に課題があるとされ、言語などによって自分の見方や考え方をもちて思考・判断・表現する力を向上させることが求められている。つまり、友達や教師の意見を聞いたり、自分の意見を筋道立てて話すことが重視されており、そのことが鑑賞における「言語活動」や批評として示されている。ただし、学習指導要領に示されていても、その目的の理解が十分でなかったり、実践の手立てが示されなければ、普及や定着はしない。アメリカのDEAEの動向を参考にして、日本での「美術批評」の実践事例を蓄積していくことが今後の課題となってくる。

## 注

- 1) DBAEは学校における美術教育のカリキュラムを対象にしている。その一方で、対話型鑑賞は美術館教育を中心に普及した。ニューヨーク近代美術館で理論化されギャラリートークで実践された。進行役と参加者が作品について相互に言葉のやり取りを続けていく中で鑑賞活動が行われる。ニューヨーク近代美術館の教育スタッフであったアメリア・アレナスが日本の美術館で実践をしたり、その著書やビデオが出されたことで、日本の美術館教育や学校の授業において対話型鑑賞が広まった。
- 2) 花篤實「DBAEの意味」(『アートエデュケーション18』建帛社 1993)及び、新井哲夫「鑑賞教育再考」(『アートエデュケーション30』建帛社 2000)を参照。
- 3) 『教育美術』1988年10月号(特集 美しいと感動する目と心)における東野芳明と花篤實(当時大阪教育大学教授)との対談での発言。
- 4) 60年代以降はブルーナーの現代化が教育全体の潮流になるが、美術教育においてはデューイの考え方は継承された。フェルドマンやアイスナーの提唱する「美術批評」には、デューイの『経験としての芸術』の内容が反映されている。デューイの「質的思考」がバイテルやアイスナーによって受容・発展されたことについては、岡崎昭夫「デューイの質的思考と戦後のアメリカの美術教育研究」(『美術科研究』第1号 大阪教育大学・美術学科 1983)を参照。
- 5) 藤江充「学問にもとづく美術教育」をめぐる議論について 大学美術教育学会誌 第20号 昭和62年度 1988 pp.11~13
- 6) ケッターリング・プロジェクトについては、岡崎昭夫「エリオット・アイスナーの芸術教育におけるカリキュラム開発のプロジェクト(1)」(宇都宮大学教育学部紀要 第30号 第1部 1980)を参照。

- 7) 80年代以降のアメリカの美術教育の動向であるDBAEについては、アメリカでの実地調査を通して福本謹一・阿部寿文らによって『美術科教育の基礎知識』(建帛社)・『図工指導のエッセンス』(三晃書房)・『図画工作・美術科教育の理論と実践』(現代教育社)をはじめとした大学の授業用のテキストで紹介されている。また、教育雑誌『アート・エデュケーション18』(建帛社 1993)において「DBAEで美術教育が救えるか」と題する特集が組まれ、DBAEが広く知られるようになった。
- 8) 『創造を超えて』は、“Getty Beyond creating : The place for art in America's school.” The Getty Center for Education in the Arts 1985 である。DBAEをめぐる論争や批判については、ふじえみつる「DBAE論争にみられる美術教育の諸問題」(大学美術教育学会誌 第23号 平成2年度)を参照。
- 9) 岡崎昭夫は「ゆとり教育」にいたる日本とアメリカの教育の方向性の違いを指摘しながら、「海を隔てる日米の教育改革のシンボルは、一方の岸では各教科の厳密で高度な『教育基準』の設定であり、他方の岸では各教科の時間数の削減による『総合的な時間』の導入である。そのことは、まるで二つの鏡が互いに左右逆に映し出しているかのよう、画一性と多様性が相互に反転しているのかもしれない」と指摘している。岡崎昭夫「アメリカ美術教育の動向」花篤實監修『美術教育の課題と展望』建帛社 2000 p.21
- 10) フェルドマンの美術批評の理論の全体像については、和田学「フェルドマン (Edmund Feldman) の美術批評教育に関する研究」(美術科教育学会誌 第28号 2007)を参照。
- 11) E.W.Eisner “Confronting Curriculum Reform” (邦訳『カリキュラム改革の争点—ウッズホール会議以後10年の発展—』黎明書房 1974) では、「芸術カリキュラム作成の術についてのコメント」(会議)、「研究の遅れている『非言語』領域」(会議に対する反響)と題してフェルドマンが論じている。
- 12) 同上 (邦訳) 書 pp.269~271
- 13) 石川千佳子 美術批評の方法論—Becoming Humen Through Art にみる方法論と実践をめぐって (2)— 大学美術教育学会誌 第22号 p.57
- 14) 同上書 p.58
- 15) 同上書 p.59
- 16) 美術における批評と分けるためにアンダーソンらは教育的美術批評という用語を使っている。フェルドマンやアンダーソンの考え方については、ふじえみつる『『教育的』美術批評の可能性と諸問題』(大学美術教育学会誌 第28号 平成7年度)、トム・アンダーソン「美術批評とは何か?—教師のための教育的モデル」(トム・アンダーソンを平成16年8月に岐阜県美濃市に招聘した際に行われた「国際美術教育シンポジウム in 美濃」における藤江充氏の翻訳資料)を参照。なお、筆者がこのシンポジウムのコーディネーターを担当した。
- 17) 同上 シンポジウム資料参照。

#### 図版の出典

- 図1 Laura H. Chapman “Discover Art Grade 1” Davis Publications, Inc. 1985 pp.20~21
- 図2 同上書 pp.114~115
- 図3 Laura H. Chapman “Discover Art Grade 2” Davis Publications, Inc. 1985 pp.36~37
- 図4 同上書 pp.48~49