

＜呼応の関係性＞を育む鑑賞教育を求めて（その1）

— 対話型鑑賞がひらく可能性 —

A Study of the Art Appreciation Education for Recovering

“Call and Response Relationship” (no.1) :

Possibility of the Art Appreciation Education through Discussion

島田佳枝

SHIMADA, Yoshie

1. はじめに

近年、図画工作科・美術科教育において、鑑賞教育はにわかに焦点化されてきた。これまで重視されてきた表現活動を「つくること」を中心とした活動とするなら、ここに来て「見ること」を中心とした活動が関心を集めているのだ。小学校学習指導要領図画工作科編を例にとれば、平成10年の改訂では、鑑賞指導を従来と同じように表現との関連を図って行うことを原則としつつも、全学年で発達や地域の特性に応じて独立して行えるようになった。また美術館との連携を図ることが示されたことで、より積極的に多面的な意義を鑑賞教育に認めようとしている。続く平成20年の改訂でも、こうした鑑賞教育重視の方向性は継承されている。とりわけ児童の鑑賞活動を「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」¹⁾として捉えている点は、鑑賞活動を形・色・イメージといった視覚造形言語

のみならず、言語活動を介したコミュニケーションとして重視する姿勢を示しており、今後の鑑賞教育のあり方をさらに深化・拡大させる可能性を持っている。

しかし一方で、鑑賞教育は対立的な教育観を内包しながら焦点化されてきたという側面を併せ持つ。そこで、本稿ではまず、鑑賞教育への関心の高まりの背景にある考え方や、それに対する反論といった美術科教育内部で展開された近年の議論（論争）にふれながら、本稿の掲げる「＜呼応の関係性＞を育む」という課題がどのような問題意識から浮上するのかを述べることにする。次いで、近年注目を集めている対話型鑑賞という方法が、＜呼応の関係性＞を育むことにどのように寄与するのか、その可能性を考察する。以上の考察を通して、現代社会のなかで見失われつつある世界および他者との生き生きとした関係性を回復することに鑑賞教育（より広く美術教育）がいかに関わりうるのかを考える端緒としたい。

キーワード：呼応の関係性、鑑賞教育、対話型鑑賞、アメリカ・アレナス

Key words: Call and Response Relationship, Art Appreciation Education, Art Appreciation Education through Discussion, Amelia Arenas

2. <呼応の関係性>を育むという課題の浮上

(1) 鑑賞教育への関心の高まりの背景

図画工作科・美術科教育における、鑑賞教育への関心の高まりの背景には、幾つかの要因がある。社会的な広がりをもとに考えれば、福本謹一が指摘するように²⁾、ニュー・アート・ヒストリーの動向を受けて、デジタルメディアや美術全集等の鑑賞メディアが、鑑賞を単なる様式区分や、色や形態の造形的要素だけに還元することなく、作品の読み取りの方法論に対する示唆を与えるものに変化してきたことも、その要因と捉えることができる。つまり、こうした変化が、「美術教育における鑑賞を従来陥りがちであった表現技法上の参考資料的な扱いをする従属的な位置づけから、「見る」ことを主眼とした学習へと変容させる契機となった」³⁾のである。

また、欧米の美術館教育の影響を受け、1990年代に日本で急速に発展した美術館教育も鑑賞教育への関心を高めた要因として見逃せない。そこでは、ワークシートやセルフガイド、ワークショップなどの開発が進み、来館者と所蔵作品を接近させる様々な試みがなされていったからである。福本によれば、「美術館における教育普及活動で開発された様々なアプローチは鑑賞学習の具体的な学習支援の方法と同時に楽しさを提供するエディテインメント的要素の示唆につながった。鑑賞学習が表現学習に劣らず魅力的で子ども達の視覚のリテラシーの育成に寄与するものであるという認識を定着させてきたのである。」⁴⁾

他方、これと同時期に、美術科教育内部においては、アメリカの美術教育であるDBAE (Discipline Based Art Education = 学間に依拠

した美術教育)による議論が受容され、浸透していったという状況が生じている。この状況もまた、鑑賞教育への関心を背後で支える要因となった。福本はDBAEについて次のようにまとめている。

「アメリカの戦後の美術教育において創造主義一辺倒であった状況への反省と教育カリキュラムにおける教科性の主張という教育行政的な戦略として60年代頃からアカデミックな側面を前面に出した動きが見られるようになった。それが学問の構造化の延長にあるDBAEである。その基底にある考え方は、創造表現のみならず、美術史、批評、美学などのアカデミックな領域からのアプローチを含めることで美術の知的な側面を強調し、教科としての明確な位置づけをねらったのである。特に教育的美術批評を提唱し、記述、分析、解釈、評価という一連の鑑賞手続きを提示したフェルドマン、批評的領域（経験的、造形的、象徴的、主題的、材料的、社会的）を重視しようとしたアイスナーらは、その先導的役割を担った。」⁵⁾

福本は、「このDBAEの動向も間接的ながら日本の鑑賞教育のあり方に影響を与えた」としている。ここで「間接的に」と言われるのは、「アメリカの美術教科書自体はいずれも、造形概念の理解を主眼として芸術作品をその例証として扱うのが基本となっており、そのマニュアル化された構成は日本の美術教育にはなじまない」ためである。しかし、「DBAEの考え方は、表現に対する子どものこだわりを背景で支える他者や芸術作品への批評的眼差しの育成がこれまで等閑視されてきたことの反省を促すには十分であった。」⁶⁾

以上の指摘に示唆を受けながら、ここで確認しておきたいのは、アメリカでは1960年代

頃から始まった美術科教育の教科性の主張・確立及び美術教育の知的な側面の強調という動きが、日本においては1990年代の後半に学識者等の間で「論争」にまで発展する形で問題化されたという点である。その背景には、1990年代後半の学校教育全体に関わる、いわゆる「学力低下論争」の影響を見ることができる。

周知の通り、平成8（1996）年の中教審答申では「ゆとり」のなかで「生きる力」を育成するという方針が打ち出され、これを受けた小・中学校の学習指導要領（平成10（1998）年12月公示）では、教科内容の3割削減や「総合的な学習の時間」の導入が明らかとなった。この「ゆとり教育」に対して、学力低下をもたらすものとして反対論や疑問が出現したのであった。そこでは、知識学習や系統的な学習を軽視することへの危惧、ゆとりが基礎学習を保証しなくなることにより社会階層が固定化されることへの危惧等が表明された。

こうした動きのなかで、美術科教育内部においても、「知的美術教育論」（金子一夫）⁷⁾が発表され、反論等を含めそれは学識者等による「論争」（いわゆる「金子・柴田論争」⁸⁾）にまで発展した。後に金子は、「金子・柴田論争は、(中略) いわば「学力低下論争」の美術科教育版のような面ももっていた」⁹⁾と自ら振り返っているが、それは金子が、自己表現論を中核とした戦後美術教育論（創造主義）を批判し、「美術の知」（＝人類が蓄積した視覚的イメージを出現させる方法論）の理解・実践を目的とする合理的な美術教育を提唱したためである。そして、この「知的美術教育論」の中核に位置するものこそが鑑賞教育なのであった。つまり、先に確認したDBAEの議論の受容・浸透という事態と並んで、こう

した議論が台頭するなかで鑑賞教育重視という方向性が形づくられてきたのである。

(2) <呼応の関係性>を育むという課題の浮上

このような動きに対し、明確な違和を表明したのが柴田和豊であった。柴田は、論文「鑑賞教育重視の風潮をめぐって」¹⁰⁾において、当時の鑑賞教育の強調のされかたが、表現活動に対してネガティブな言葉を投げかけた上でなされていることに疑問を提示した。それは表現と鑑賞を二者択一的に捉えた上で鑑賞を選び取ろうとすることへの疑問の声であり、また美術教育の基軸を自己表現から美術を学ぶこと（知的な美術教育）へと変更し、その中核に「美術の学習」としての鑑賞教育をすえようとする動きに対する明確な否との声であった。その理由を柴田は、「表現は教科内の一領域なのか？」と問いながら、次のように語っている。

「表現は美術や美術教育の一ジャンルではない…。それは、美術教育だけでなく教育全体の、もっと大きく言えば生きること全体、動かすことのできない基盤と見るべきなのである。／私は、全ての人が「表現者として生きる」ことを、教育の課題の中心におきたいと思っている。それは、美術や音楽に親しむ、絵を描いたり歌を唄うというような事柄を越えた普遍的で根源的な課題である。誰もが体内に宿しているそれぞれの力を顕わにしてい、そのことは誰にも共通する人生を通しての命題になっていくものである。」¹¹⁾

ここで柴田は、人間を本質的に表現する存在と捉え、それを教育全体を貫く課題と語っている。そこには、教育を大人から子どもへの一方向的な知識伝達行為としてではなく、

子どもと大人の双方向的な営みとして捉え返す視座が潜在している。というのも、それぞれの子どもが自らの力を表現行為を通して顕わにすることを課題とする教育の場には、その表現を受けとめようとする他者（大人）の存在が表裏の関係としてあるからだ。私はこのような関係のあり方を、〈呼びかけ〉とこれに対する〈応答〉によって成立する関係性＝〈呼応の関係性〉と呼んでいるが¹²⁾、それは柴田も指摘する通り、教育のみならず表現する存在としての人間が生きていく上で欠くことのできないものだ。

たとえば、まだ言葉を持たない赤ん坊は、泣き声やからだ全体を使って何かを訴え、命がけで自らの生を表現している。むろん赤ん坊は意識して表現しているわけではないが、親（養育者）はその声を子どもからの切実な〈呼びかけ〉と感受するからこそ、これに〈応えよう〉とするのである。その泣き声はやがて喃語から話し言葉となり、それと平行して身振りや歌や造形表現が出現する。子どもの表現のあり方は、そのように洗練され多様化し、生理的・直接的な次元から離陸していく。しかしいかに洗練されようとも、表現がその根本で誰かに対する訴え＝〈呼びかけ〉であることは変わらないのだ。そしてまた、〈呼びかけ〉は自らの存在を訴えるその切実さにおいても変わらない。表現は本質的にそれを受けとめる他者の存在を必要とし、受けとめられる経験の積み重ねこそが自分という存在を肯定する核と他者とともに生きていく基盤およびその力を形成するからである。

柴田はこうした表現のあり方と鑑賞教育をつなぐ考え方を示している。

「私は鑑賞を「作り手」と「受け手」という分化した人間関係の上に行われるものでは

なく、「それぞれを理解する」という誰にでも共通する課題から発するものと考えている。そしてそこから、「私」の世界を提示することから始まり、他者がそれに反応し、またそれに「私」が反応するという一連の推移の中で鑑賞を構想することになる。」¹³⁾

「「私」の見方・感じ方を表明するのが表現教育の中核だが、鑑賞教育においても、子どもたち自身が表現しようとするもの、感じていること、考えていることが中心となる。」¹⁴⁾

生の基盤として捉えられた表現行為がそうであるように、ここで鑑賞は〈呼びかけ〉と〈応答〉によって紡ぎ出される相互的な行為として把握されている。その活動のあり方は、自分たちが生み出した作品や活動を子どもたち自身が振り返り、互いの共通点や相違点について考え合うことを基点としながら、その対象は同時代の他の場所に生きる子どもたちの作品や美術作品へ、さらには歴史に学ぶためにこれまでの美術の蓄積を振り返る活動へというように構想されているが¹⁵⁾、柴田はそうした活動を貫いて子どもが自らの見方や感じ方を表明する機会が見失われてはならないと指摘しているのである。したがって、仮に歴史的に「価値あり」と見なされてきた作品を鑑賞する場合でも、その一般に信じられてきた「価値」を大人が子どもに一方的に伝えるのではなく、そこに子ども自身の見方や感じ方が見出される必要があるのだ。そのことで、作品は固定化された「意味」や「価値」を超えて何ごとかを訴える〈呼びかけ〉となりうるのだし、子ども自身の見方・感じ方の表明はこれに対する〈応答〉となりうるだろう。そして、そのような関係性のもとのみ固定化された「価値」は揺らぎ、〈わたし〉との関わりにおいて新たな意味がつけられ直

＜呼応の関係性＞を育む鑑賞教育を求めて（その1）

す契機を得るのである。

以上のように、人間を表現する存在と捉え、子どもたちが「表現者として生きる」ことを支援する行為を教育として捉え直そうとする問題意識を通して、私たちは、表現教育と同様に鑑賞教育を＜呼びかけ＞とこれに対する＜応答＞という営みのなかで把握し直すことができる。しかし一方で、現代にあっては、＜呼応の関係性＞そのものが危機的状況にあるということを私たちはまず認識しておかなければならないだろう。

たとえば、オタクと呼ばれジコチューと非難され、ダイエットに駆り立てられる者たちの中に私たちはコミュニケーションの危機的状況を生きる現代の子ども・若者の姿を見出すことができるだろう。中島梓はこれを「コミュニケーション不全症候群」¹⁶⁾と捉え、それは現代社会への「適応のための不適応」であると指摘している。中島によれば、オタクとは過酷な競争社会の理論に破れ、あるいは自ら背を向けて「おりた」存在である。一見すると彼らは社会規範に適応しているかのようだが、それは本当の適応ではなくて、実際にはない「自分の場所」を、虚構の世界の中においてそれを自我の根拠としたうえでの現実への適応である。他方、オタクが拒否し逃走することのできた過酷な「選別の理論」から「おりる」ことができず、男性原理の社会の中でその規範に過剰に適応することで自らの存在を確認しようとするのが過食・拒食等の摂食障害であると中島は指摘している。つまり、オタクに見られる「適応拒否」も、摂食障害に見られる「過剰適応」も、無言のうちに受けとるたくさんの「そうしてはいけないこと」と「そうしなければならないこと」の狭間で「外れてはならない」という強迫観

念に骨の髄まで浸されながら、どうにかして自分の居場所を見出そうとする、やむにやまれぬ身振りなのだ。言い換えるなら、彼・彼女らは、この社会の学校化された価値観ただ中で、その社会的な意味や価値を他者との関わりの中だけで問い直したり、つくりかえたりする契機を得ることができぬまま、成長せざるを得なかった者たちの姿なのである。その根底には、先に見た、生の基盤としての表現、すなわち自らの＜声(呼びかけ)＞を十全に受けとめてもらい＜応答＞を得るという経験の希薄化という問題が潜在している。そしてそれは、現に引きこもっているとか、摂食障害という状態に追い込まれている者の問題であるだけでなく、明るく元気に見える「ふつうの子」にも妥当する問題であることは、これまで多くの論者が指摘してきた通りである。¹⁷⁾

したがって＜呼応の関係性＞を回復し、これを育むという課題は、生の基盤としての表現行為を可能とする関係性の磁場をひらき、世界および他者との生き生きとした関係性を育むという課題であり、それはまた、私たちが身体化した社会的な価値観を相互的な関係性のなかで作り直していくという課題でもある。これは現代の教育の根底に位置付く課題であるがゆえに、鑑賞教育においてもこの点への自覚が求められるのだ。

次章では、近年注目を集めている対話型鑑賞が、＜呼応の関係性＞を育むことにどのような点で寄与しうるのか、その可能性を考察しよう。

3. 対話型鑑賞がひらく可能性をめぐって

(1) 対話型鑑賞の特徴

ここで取り上げる対話型鑑賞は、アメリカ・

アレナス（Amelia Arenas）が行ってきたギャラリー・トークの方法を主に指している。彼女は、1984年から96年までニューヨーク近代美術館で教育的事業に携わり、その後フリーとなって、活動の場を世界に広げている。90年代末頃より、日本でも展覧会の企画や教育普及的的事业に携わり、多くの出版物等を通して、その存在が知られるようになってきた。現在では、アレナスの対話型鑑賞法は、多くの美術館や学校で、鑑賞者が主体的に作品と関わることを可能とする有効な方法として取り入れられるようになってきている。

アレナスの対話型鑑賞法は、上野行一の指摘に従えば、「作品に関する知識を提供する鑑賞ではなく、初めて出会った作品を凝視し、自分なりにその意味を考えそして発見し、他者との対話のなかでさらに見方を深めたり広げたりして、作品の理解という問題を解決していく」¹⁸⁾ というものだ。つまり、知識や技術を一方的に教え込むのではなく、あくまでも鑑賞者（子ども）の見方や感じ方に基づいて対話を行い、作品への理解を深めていくという方法なのである。

では、この方法は、従来の鑑賞法とはどこが大きく異なるのだろうか。上野はこの点について、従来型の鑑賞法を「野球のピッチング」に、対話型鑑賞法を「サッカーのパス」にたとえている。

「野球のピッチング」とは、教師（美術館スタッフ）が作品に関する知識や作品を見るポイントなどを語り、児童・生徒（観衆）はそれを聞いているといった情景を指している。それがまるで、知というボールをピッチャー（教師）が受け手（子ども）に投げているようだというのである。たとえそれが一方的なものではなく、アミューズメント的な要素

を取り入れたゲームやクイズとなり、観衆参加型のものとなったとしても、同様である。ここでは「知の伝達」が目指されているからである。¹⁹⁾

これに対して、対話型鑑賞では「サッカーのパス」さながらに、児童・生徒（観客）はゴールに向かって互いにボール（意見）を回し合う、と上野は見る。鑑賞者一人ひとりの蹴り方（個性）とボールの転がり具合（トークの進行）によって、ピッチのなかでのボールの動きは千変万化するのだ、と。さらに、ピッチで生まれるボールの動きは「知の創出」という行為として捉えられる。教師（美術館スタッフ）は、知識というボールをもった権威者ではなく、ゲーム・メーカーとしてプレイの展開を予測し、ゲームを組み立てボールの動き（対話）をサポートしはするが、チームの一員として鑑賞者と共にボールを回し、共に未だ見ぬボールの行方を新たに見出すことになるからだ。つまり教師（美術館スタッフ）もまた対話を通して新たな知を生みだす一員なのだ。²⁰⁾

では、こうした特徴を持つ対話型鑑賞はどのような作品観に基づいた活動なのだろうか。アレナス自身はこの点について、「芸術とは、作品のなかに込められているものではなく、作品と私たちの関係のこと」と語っているが、上野も指摘する通り、その背後には「作品を自明の価値という視点からではなく、みる者との関係性によって成り立つ「開かれた作品（テキスト）」という視点からとらえる姿勢」がある。²¹⁾

「開かれた作品（テキスト）」という概念では、作品をあとからなされる解釈にたいして開かれた存在ととらえる。観衆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、観衆が生成した解釈と判断の独自の質である。』²²⁾

アレナスが、作者自身の意図や作品の価値を知ることよりも、鑑賞者自身による自分なりの作品解釈を優先させる背景には、こうした作品観がある。だからこそ、上野が指摘する通り、「読みの特定のコードを押しつけるのではなく、観衆の解釈コードそのものに注目する立場をとるアレナスの対話型鑑賞法は、…観衆の読みの過程を意欲づけ、支援し、促進する営み」²³⁾と捉えることができるのである。

(2) <語りはじめる>ことへ向けた支援がひ

らく可能性①—くわたしたち>の発見—

以上のように、対話型鑑賞は相互的な関係性に基づき、共に知を創出しようとする点に大きな特徴がある。それはまた、鑑賞者の読みの過程を意欲づけ、支援し、促進する営みとも捉えられた。他方、現代社会において<呼応の関係性>を回復し、これを育むという課題は、第一に、生の基盤としての表現行為を可能とする関係性の磁場をひらくことと捉えられた。こうした問題意識から見ると、対話型鑑賞は、対話を成立させる基盤、すなわち美術作品を介して子ども（鑑賞者）自身が自ら<語りはじめる>ことを自覚的・積極的に支援しようとする試みとして興味深いものだ。ではその支援は、具体的にはどのようになされるのだろうか。

上野は、対話型鑑賞における支援のあり方を大きく「受容—観衆の意見を受容する」「交流—観衆相互の対話を組織化する」「統合—観衆の意見の向上的変容を促す」という三点に見出し、中でも初発の段階で観衆の意見に共感的な理解を示しこれを受容することの重

要性を強調している。というのも、「美術館を訪れる観衆の多くは、美術作品を理解することに劣等感を持っている」からだ。²⁴⁾

「美術がわからないという自信のなさや、専門的な知識がないので理解できないという内気、そしてなによりも、美術は特別な才能を持った人たちによる特別な世界であるという偏見が、彼らの素直な感じ方や率直な考えの正当化を妨げている。」²⁵⁾

つまり、それら「偏見」による「劣等感」をぬぐい去り、安心して語ってよいのだという関係性をつくり出すことが第一に必要とされるのだ。

私たちは以上に指摘される観衆の多くが持つ「偏見」が、個々人の感覚の上に築かれたものでありながら、その実、社会的に培われたものであることに注意深くあるべきだろう。それは教育の中で、美術館で、あるいは様々なメディアを通して無言のうちに獲得された社会的な価値観であり、したがってそれはふだん私たちが問い返すことのない「常識」という名の自明性でもあるからだ。そしてまた、先に見たコミュニケーションの危機的状況を生きる現代の子ども・若者はより一層強く、自明視された社会的な価値観（規範）にがんじがらめになりながら自らの言葉＝表現を失ってきたことを考え合わせてみるならば、その自明性を自覚的・積極的に解除し、彼らの存在を受けとめながら、子ども（鑑賞者）が新たに<語りはじめる>ことを支援しようとする姿勢こそは、<呼応の関係性>をはぐくむための最も重要な基点を創出する行為とすることができるだろう。

上野は、こうした受容という支援のあり方を成り立たせる要素を、「受け入れる」「観衆の意見から始める」「良さを見つける」「ほめ

る」「ともに喜び、ともに楽しむ」という五つの視点から捉えアレナスの考え方を整理・分析している²⁶⁾。コミュニケーションの危機的状況を生き、自らの言葉を失ってきた者が新たに<語りはじめる>場を創出しようとする者にとって、そのどれもが重要であることは言うまでもないが、しかしその中で新たな関係性の基底をなし、しかも方法化するのが困難であるがゆえに重要な要素は、「ともに喜び、ともに楽しむ」ことではないだろうか。というのも、仮に他の全ての要素が一方向的に相手をまなざし評価を下すような関係のもとで行われた場合、それらの行為はすべて白々とした嘘（目的を持った手段）であることになってしまうからだ。そしてそのことに最も敏感なのが子ども・若者なのである。その意味で、上野の指摘する、「教える者と教えられる者」という構図のなかで観衆の意見を受けとめるのではなく、作品について意見を交わしていくうちにしだいに考えがまとまってくる、その過程と変容をともに喜び、ともに楽しむという態度²⁷⁾は、相手の存在を喜びをもって迎え入れるという決して方法化しえないふるまいによって支えられているとすることができる。

ではそのような関係性の中で子どもは一体何を語るのか。アレナスは、子どもの絵の解釈には次のような特徴があると指摘している。

「お話をつくって語る」「主観的にみる」「興味をもった部分を強調して語る」「作家のことは考えない」「文化的影響を強く受けている」「自分の経験を重ねてみる」。²⁸⁾

以上のような作品の捉え方は一見ずいぶん自分勝手なもののように思えるが、重要なのは、そこに子どもなりの世界の把握の仕方があるということだろう。そして、コミュニケー

ションの危機的状況を生きてきた者が新たに<語りはじめる>という観点からみると、「自分の経験を重ねてみる」という部分はとりわけ重要である。アレナスは、この点に関して、興味深い事例を挙げている。それは、ロバート・ロンゴの作品を見たニューヨークのホームレスの子どもが、「女の人がパーティから酔っぱらって家に帰ってきて、旦那に殴り倒されたところ」と発言した際、アレナスはその子に画面上に男の人は描かれていないが、なぜそのように思ったのか問い返したというものだ。アレナスはこのことを「してはならないこと」と反省的に語っている。というのも、アレナスによれば、「女性が男性から暴力を受けている光景を目にしたことのある子どもたちにとっては、絵の説明に終始するよりも、自分の経験を語るの方が重要」だったからであり、したがって父親に殴られたり、ボーイフレンドに殴られたりした経験のある子がたくさんいるそのグループでは、「そのときのことを聞かせて」と、子ども自身の経験を話題にしていくべきだったのだと。²⁹⁾ この点について上野は次のように指摘している。

「悲惨な人生を経験してきた幼い彼らが社会復帰していくためには、乗り越えなければならぬ多くの障害があるはずだ。人間不信、過去のトラウマ、現実への偏見などをひとつひとつ癒していかなければならない。作品を通して、彼ら自身がそれぞれの境遇を語り合うことや、互いにその傷みをわかり合うこと、そして大人がそうした話に共感し理解を示すことは、幼い彼らにとってどれほど励みになり、将来に役立つことだろうか。」³⁰⁾

ここで指摘されているのは、鑑賞した作品の内容をどれだけ理解できたかというわかりやすい成果に直結する事柄ではない。そうで

はなく、本人によって表明されるまでは単に「私的なこと」「個人的な不幸」でしかなかった出来事が、作品を介した語らいの場で表現されることで、ともに見つめ確かめ合うことのできる出来事、すなわち「私たちにとっての問題」＝社会的な問題として捉え直すことのできる出来事へと変容する、その可能性なのだ。そしてこのことがコミュニケーションの危機的状況を生きる者にとってもつ意味は限りなく大きい。というのも、コミュニケーションの危機的状況を生きることは、自らの経験を共有する他者を欠いた状態に置き去りにされてきたことを意味するからである。つまり、彼・彼女らは、<語りは始める>ことによって、自らを縛り、その声を奪ってきた社会的規範を自らの経験を足場にしながら対象化し、これを社会的な問題として問題化する道筋を獲得することができるからである。むろん、いつでも作品を介した語らいの場に、そのような出来事が生起するわけではないだろう。むしろそのようなことが起こるのは稀であるのかもしれない。しかし<呼応の関係性>を希薄化させた現代社会にあっては、どんなにささやかではあっても、他と切り離され、見捨てられてきたそれぞれの「私にとって」が、新たに「私たちにとって」という道筋を獲得できることが重要なのだ。あるいはまた、「私的なこと」と思い込まれてきたことが他者に共感的に受けとめられるという経験そのものが重要なのだ。なぜなら、それは新たな関係性をつくりあげることが可能なのだという希望をもたらす出来事と言えるからであり、新たな<わたしたち>の発見とも言えるからである。さらにそのようにして他者との共同存在的な絆を生きることができて初めて、彼・彼女らは見捨てられていること（孤

立）とは全く異なる「ひとりであること（孤独）」を積極的に選び取り、そこで自己の唯一無二性と独自性において思考＝内的対話を開始することができるからである。³¹⁾

その意味で、大人と子ども、子どもと子どもの中に、聴き取り、聴き取られる対話的關係を創り出し、自分の声を十分に聴きとってもらえるという経験を蓄積していくことこそがまずは重要だと言えらるう。

(3) <語りは始める>ことへ向けた支援が ひらく可能性②－日常知の組み替え－

以上、私たちは対話型鑑賞における<語りは始める>ことへ向けた支援が、<わたしたち>という緩やかな共同性を創出する可能性を見てきた。アレナス自身は、対話型鑑賞による効用として、「自分が人に認められていると感じる」ことや、ふだん目立たない子どもが「認められるようになる」ことを挙げている。³²⁾ それは対話を通してお互いの考えを知り、それぞれの独自性を認め合う経験を積み重ねるなかで可能となる出来事であろう。

また一方でアレナスは、対話型鑑賞によって育まれるものを、作品をじっくり見る経験により形成される観察力や判断力、そしてそれを考えにまとめる力、またその考えを言葉を駆使して表す力、さらには対話を通しての多様な価値観の認知という点に見出している。³³⁾ つまり、対話型鑑賞は認知的な能力の育成、もしくは思考の訓練に寄与するものと捉えられている。しかし、<呼応の関係性>を育むという観点に立つと、子どもたち一人ひとりが<語りは始める>ことによりひらかれる可能性は、それら新たな能力の獲得というよりも、既に獲得された社会的な価値観（日常知）を相互的な関係性のなかで作直しして

いくという点に見出される。既に指摘した通り、彼・彼女らは、既存の意味や価値を組み替える機会を見失っていると捉えられるからだ。

この点に関わって、対話型鑑賞を日常知を組み替える営みと捉え直しているのが、長井理佐である³⁴⁾。ここで用いられる日常知とは、ハーバーマスの生活世界という概念で示した、「人々が対話をし、了解を求めあう時、暗黙裏に前提とする、文化的に伝承され言語的に組織化された日常的な知のストック」を指している。長井によれば、それは「学校で習う教科の専門的な知とは区別され、それらの知が自分にとって関連があり意味があるものかどうかを判断する際に暗黙裏に準拠されるいわば背景知」である。こうした知は、対話をする過程で明みにされ、同時に、議論の対象へと開かれ更新される可能性を持つ、と長井は指摘する。つまり日常知は、ある安定した知のストックであるとともに組み替えの機会へと開かれた存在でもあるのだ、と。³⁵⁾

このような対話の特性をふまえ、長井は日常知を組み替えることと対話型鑑賞のつながりについて次のように指摘している。

「芸術作品の主題は、他の教科の対象とは異なり、広く人間の生の様々な領域に関わりゆく。作品について語ることは、いつの間にか自分が身につけた、ものの見方や固定観念、そして漠然と抱く世界観など、日常生活に関わる幅広い領域の知（日常知）を顕わにする。それらを言語化し、他者に語り、他者の異なる意見を聞くという対話型鑑賞におけるプロセスは、日常知を組み替える機会を豊かに提供する。」³⁶⁾

先に私たちは、ロバート・ロンゴの作品を見たニューヨークのホームレスの子どもの事

例に触れた。そこでは、子どもが自らの経験を<語りはじめる>ことで見出される可能性を、個人的な問題を社会的な問題として捉え直すことができる点に見出したが、以上の指摘に従うならば、それは日常知を組み替える出来事と言い直すことができる。つまり、女性が男性に殴られる光景を目にする経験や、親しい者に殴られるという過酷な経験により形成された社会や男性、そして家庭における女性のあり方などについての暗黙裏の観念が、作品との出会いを通して触発され、語られる機会を得ることで、それはもはや個人のなかで意識されず自明視されたものではなくするのである。これは自分と世界との関わり方を意識化し、新しい方向性を見出す端緒となるという意味で、自己了解への道をひらく出来事とも言える³⁷⁾。

こうした自己了解のあり方が個人的な問題であるにとどまらず社会的な問題を孕んだ出来事として捉えられるのは、先に指摘した通り、日常知はその人が生きている時代や社会、文化の影響を逃れることができないからだ。特に現代社会における日常知は、大衆メディアの影響を多大に受けている。私たちはテレビや雑誌や広告等々がつくりあげる様々な固定観念を、日々大衆メディアを通していわば「教育」されているのだ。成長期にある子ども・若者にとってその影響力は大人よりも強く作用する。こうした点に着目すると、日常知を組み替えるという目的のもとで何を鑑賞すべきなのが改めて問題となることに気づかされるだろう。対話型鑑賞では、「美術」を鑑賞することが通例であるが、現代における日常知のあり方を考慮するならば、鑑賞する対象を視覚文化という広がりの中で捉え直していくことが必要となろう³⁸⁾。

以上の問題に関わる具体的な方法として長井が提案しているのが「テーマ別作品鑑賞」³⁹⁾である。それは、これまでの作品内在的・直線的な美術史観にもとづく作品選定、作品配列を見直し、社会的な問題や、身近な問題へと繋がりうるテーマを設定し、そのテーマに沿って集められた多様な作品を鑑賞することで、問題を新たに考え直すことをねらいとするものである。特に、「現代の若者を取り巻く状況から浮かび上がる日常に即したテーマ（例えば家族や友人との人間関係や「生きる」ということ自体に関わる問題など）を学習者の関心に応じ新たに設定する」⁴⁰⁾という指摘は、子どもたちに＜語りはじめる＞ことを促す上で極めて重要である。またこの場合、「美術作品よりも、オーディエンスと近い関係にある漫画というメディアに注目することも重要」⁴¹⁾との指摘は、現代の視覚文化の中で育った子どもたちに、気軽にあるテーマを掘り下げて考えることを可能にする点で示唆に富んでいる。この場合、漫画に限らず、子どもたちの身近にある広告等の視覚情報を取り上げることも有効だろう。

さらに長井は、日常知の組み替えを積極的に促すには、これまで対話型鑑賞でなされてきたように、作品の十分な鑑賞を土台とした推察や連想などを他の学習者との対話によって豊かに展開させることと併せて、作家の考えや時代的・社会的なコンテキストなど学習者のコンテキストとは異なる他者性をもったものを対話の後に提供する必要があると指摘している。つまり、対話型鑑賞では排除されがちな美術史的な知を導入することの有効性を指摘するのだ。ただし、それらの情報は、対話の進展から生じた関心に応じると共に、作品記述レベルで誰もが共通して確認できる

ことに関わる必要があると長井は指摘する。というのも、じっくり作品を見た後に、自らの関心に応じた情報や見て理解できる情報を得ることは、自分とは全く異なる考えを知る喜びや驚きに繋がり、そうした感情が、再度作品を見て新たな解釈を構築するプロセスへと鑑賞者を誘うからだ。⁴²⁾

確かに、特に関心をもつことのない事柄について、あれこれの知識を並べ立てられても、それは自らの価値観を組み替える機会にはならないだろうし、あまりにも抽象的な議論もまた鑑賞者に再度作品を見直したいという思いを抱かせはしないだろう。その意味で、長井の指摘にあるような形での「美術史的な知の導入」は、鑑賞者が自らの思考の枠組み（日常知）を組み替えるプロセスへと踏み出す重要なきっかけ作りになるだろう。

＜呼応の関係性＞が希薄化した現代社会とは、相互性の中で日常知を組み替えることが極めて困難になった社会とも言える。とりわけ子どもたちは、その負の影響をダイレクトに受けている。対話型鑑賞を日常知を組み替える機会と位置づけ、その具体的な方法を模索し、子どもたちが自ら＜語りはじめる＞場を構築することは、現代の困難を超えていく上で非常に重要な手がかりを与えてくれると言えるだろう。

4. おわりに

近年の鑑賞教育への関心の高まりの背景には、知的美術教育論や図画工作科・美術科の教科性を確立しようとする動きが存在している。それらは、学力低下や、図画工作科・美術科の授業時間数の削減という問題を受けて、この教科を知的に再編しようとする、きわめて現実的な思考であり、対応であるとも言え

る。

しかし、コミュニケーションの危機的状況を生きる現代の子ども・若者に必要とされる美術教育のあり方という観点からすると、自らの見方・感じ方を表明することを支援する表現教育の延長線上に鑑賞教育を構想することが重要となる。つまり、〈呼応の関係性〉を育むことが鑑賞教育においていかに可能なのかを問うことが求められるのだ。というのも、コミュニケーションの危機的状況を生きることとは、自らの〈声(呼びかけ)〉を十全に受けとめてもらい〈応答〉を得るという経験の希薄化という問題として捉えることができるからである。

そこで本稿では、近年注目を集めている対話型鑑賞が〈呼応の関係性〉を育むことにいかに寄与しうるのか、その可能性を考えてきた。ここから明らかとなったことは、第一に、対話型鑑賞における〈語りはじめること〉への支援を通して、緩やかなくわたしたち〉という共同性を発見することが可能となるという点である。それは、コミュニケーションの危機的状況を生きてきた者にとって、自分の存在を肯定・承認してくれる他者を発見する出来事であり、新たな関係性をつくりあげることが可能なのだという希望をもたらす出来事とも言えるだろう。

第二は、対話型鑑賞の場で〈語りはじめる〉ことは、日常知の組み替えという出来事を引き起こす端緒と捉えられるという点である。それは、いつの間にか身につけたものの見方や固定観念、そして漠然と抱く世界観といった日常知を相互性の中で組み替える機会を獲得することを意味する。それら暗黙裏の観念は、作品との出会いを通して触発され、語られる機会を得ることで、もはや個人のな

かで意識されず自明視されたものではなくなる。これは自分と世界との関わり方を意識化し、新しい方向性を見出す端緒となるという意味で、自己了解への道をひらく出来事とも言える。

以上の考察から、対話型鑑賞は、現代の危機を越えていく上で、重要な手がかりを与えてくれる方法と考えられる。今後は、〈呼応の関係性〉を育む鑑賞教育のあり方をさらに探究すべく、子どもたちが作品鑑賞において対象を感じる（感覚する）次元をより細やかに掘り下げようとする「身体性を重視した鑑賞教育プログラム」の可能性について考えていきたい。

註

- 1) 平成20年1月の中央教育審議会の答申において示された「小学校図画工作科の改善の具体的事項」中の（ウ）の事項。『小学校学習指導要領解説 図画工作編（平成20年8月）』文部科学省、p. 4
- 2) 福本謙一「学校教育における鑑賞学習と美術館の連携を考える」『Web AE 芸術と教育』所収、<http://www.art.hyogo-u.ac.jp/fukumo/WebJournal/Kanshosite/renkei.html>。初出は、加藤哲弘編『変貌する美術館－現代美術館学』昭和堂出版、2001年、pp.68-77。
- 3) 4) 5) 6) 同上
- 7) 金子一夫「教育改革と美術教育－未熟の価値から成熟の価値への転換を－」『美育文化』vol.47no.5、1997年5月、pp.20-25 他
- 8) 金子一夫・柴田和豊・藤澤英昭「鼎談・戦後における“創造主義”の再考」『美育文化』vol.47no.10、1997年10月、pp.14～29および、柴田和豊「鑑賞教育重視の風潮をめぐって」『美育文化』vol.48no.10、1998年10月、pp.16～25。
- 9) 金子一夫『美術科教育の方法論と歴史〔新訂増補版〕』中央公論美術出版社、2003年、p.241

<呼応の関係性>を育む鑑賞教育を求めて（その1）

- 10) 前掲、柴田「鑑賞教育重視の風潮をめぐって」
- 11) 同書、p.20
- 12) 島田佳枝『<呼応の関係性>の創出と美術教育－コミュニケーションの危機的状況からの出発－』東京学芸大学大学院連合学校教育学研究所(博士論文)、2006年9月
- 13) 14) 15) 前掲、柴田「鑑賞教育重視の風潮をめぐって」P.25
- 16) 中島梓『コミュニケーション不全症候群』筑摩書房、1995年
- 17) 教育学の立場から、現代の子どもたちの危機的状況を指摘する文献として、佐藤学『学び その死と再生』（太郎次郎社、1995年）を挙げておく。
- 18) 上野行一監修『まなごしの共有－アメリア・アレナスの鑑賞教育に学ぶ』淡交社、2001年、p.21
- 19) 20) 同書、pp.21～22
- 21) 22) 同書、p.48
- 23) 同書、p.49
- 24) 25) 同書、pp.52～54
- 26) 同書、pp.53～58
- 27) 28) 同書、p.58
- 29) 30) 同書、p.61
- 31) ここで指摘したように、「見捨てられていること（孤立）」と「ひとりであること（孤独）」は根本的に異なる事態である。現代社会における人間の危機を「<つながり>の喪失」に見出している教育哲学者の木村浩則は、ハンナ・アレントの議論を参照しながら、「見捨てられていること」を「他者との関係性の崩壊であり、徹底した人間の孤立化である。それは、他の人々と世界から見捨てられているだけではなく、自分自身からも見捨てられていることを意味する」と指摘している。これとは逆に、「孤独」は、「内的対話という仕方では他者の存在を前提している」のである。（木村浩則『「つながり」の教育』三省堂、2003年、pp.173～177）
- 32) 上野、前掲書、p.34
- 33) 同書、pp.33～35
- 34) 長井理佐「対話型鑑賞の再構築」『美術教育学』第30号、2009年、pp.265～275
- 35) 同書、p.267
- 36) 同書、pp.267～268
- 37) 哲学者の西研は、「文学や音楽を通じて自分と世界との関係を深く確かめ直す、という意味での自己了解」のあり方を「<批評>としての自己了解」と呼び、次のように指摘している。「存在の危機といえるほどのおおげさなものでなくても、私たちはどこかでさまざまなことがひっかかっていたり、いろんな傷を持っていたりする。そういうことを、哲学や文学や音楽などを媒介にしながら考えようとする。そうやって自分のひっかかりやこだわりをほどいていくこと。これは、そのこと自体に喜びがある。自分がわかってくる、という喜びと、新しい方向性が見えてくる喜びである。」（西研『実存からの冒険』毎日新聞社、1994年、pp.229～230）ここで西は、自分と世界の関わり方を共感や反感を手がかりにしながら確かめ直す媒体として、哲学・文学・音楽を例示しているが、これはもちろん芸術表現一般に拡張しうる指摘である。
- 38) この点にふれて、長井は次のように指摘している。「何の疑問もなく「美術」の鑑賞をし、「美術」の枠内で鑑賞を進めることは、「美術」の鑑賞と、日常で接する大衆イメージとを別個のものとして既に線引きしていることにはならないか。むしろ、現代の学習者にとって必要なことは、大衆イメージによって知らず知らずのうちに形成される日常知を改めて見つけ直す機会を得ること、そして、多様な視覚文化の中で「美術」がもつ機能を自分なりに位置づけることではないか。」（長井、前掲書、p.269）
- 39) 長井、前掲書、pp.270～271
- 40) 41) 同書、p.271
- 42) 同書、pp.271～272