

國學院大學学術情報リポジトリ

対話型鑑賞にみる学校と美術館との違い：
児童感想からの一考察

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2024-06-04 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 船津, 涼子 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.57529/0002000488

対話型鑑賞にみる学校と美術館との違い

—児童感想からの一考察—

Differences between Schools and Art Museums in Art Appreciation through Discussion; A Consideration from Children's Impressions

船津 涼子

FUNATSU Ryoko

はじめに

Visual Thinking Strategy（以下、VTS）⁽¹⁾による鑑賞方法を学校で試みる場合、教師がファシリテーターとなって作品を介した対話を展開していくことがほとんどである。しかし、学校教育という枠組みの中では教師と児童は評価する側と評価される側など、様々なバイアスがかかる⁽²⁾。そこで、筆者は東京女学館小学校⁽³⁾において、対話型鑑賞における教師と児童の関係性を探りながら、児童相互の自由な対話が成り立つことを目的として、対話型鑑賞に取り組むことにした。なお時期に関しては、教師と児童、児童同士の関係性が築かれる2学期から3学期にかけて行うことで、少しでも発言しやすい環境下で実施した。そして、公益財団法人石橋財団アーティゾン美術館で2023年2月25日から5月14日を会期として開催された企画展「アートを楽しむー見る、感じる、学ぶ」を校外学習で見学する機会を得、美術館の方との対話型鑑賞を取り入れる場を設けた。そしてファシリテーターを担う側が教師の場合と、美術館関係者の場合との相違点について、児童の事後感想から児童がどのように感じとってきたかについて考察を試みた。さらに教室では約40人、美術館では約20人と参加人数の差異が対話型鑑賞における児童の思考に及ぼす影響についても考察していく。

1. 教師ならでの“不安”

平成29年告示の小学校学習指導要領の改訂では、各教科の単元や題材など内容や時間のまとまりを見通して、その中で育む資質・能力の育成に向けて、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を進めることが示された⁽⁴⁾。そのため国語科においても、対話によって自分の考えなどを広げたり深めたりする場面を授業内に取り入れるようになり、一つの作品をもとに対話をする「対話型鑑賞」は、この授業改善に適したものと筆者は考えた。

しかしながら本実践を進めていくにあたって、筆者には対話型鑑賞を実施する「勇気」が持てないという課題があった。なぜなら、児童の発言は教師側が事前に想定する範囲を超えることが多く、美術的知識をも求められるのではないかという不安による“こわさ”を感じていたからである。

通常は授業をするにあたって教師は事前に教材研究を行ない、児童の実態に応じて必要とす

る内容を授業で扱っている。しかし、国語科を専門としているがゆえに美術に関しては専門外であり、その分野に関する教材研究をするとなると時間もかかってしまう。また、そうした現実的な時間確保に加え、自身のモチベーションを保つ難しさもある。しかしながら、次節で取り上げている単元「対話力を高めよう①」においては、光村図書出版の小学校教科書『国語』（6年）に掲載の「『鳥獣戯画』を読む」を教材として扱うことで、教師用指導書や「鳥獣戯画」関連の書籍などから作品情報が比較的簡単に手に入ること、さらに筆者が東京藝術大学において履修した講座⁽⁵⁾において10数名の参加者を対象として実際にファシリテーターの練習経験を持ったことが自信となり、本単元の実施に踏み込めた。

なお、本単元を開始した11月の時点ではアーティゾン美術館への社会科見学はまだ確定していなかった段階であり、単元「対話力を高めよう①」を実施した際には、児童にはアーティゾン美術館の見学を含む単元「対話力を高めよう②」を実施する旨については伝えていないことをお断りしておく。

2. 実践内容

（1）学校における国語科教育内での実践

① 国語科で扱う理由

文学作品において主に1980年代以降、作品論から読者論へと解釈の流れが変わってきたように⁽⁶⁾、美術作品においてもVTSの試みに代表されるように観る側がどう感じるかが大切とされるようになってきた。つまり文学作品において、その題名・文章から読み取れることをもとに読者が解釈するように、絵画においても作品の題名・絵のタッチから読み取れることを鑑賞者が解釈するのであり、どちらも根拠があればその解釈は認められるべきものである。だからこそ対話型鑑賞では根拠の有無がポイントとなるのであり、根拠となるものを明確にし、そこから自らの解釈を相手にわかるようにどのように伝えていくかが重要になってくると思われる。

② 「『鳥獣戯画』を読む」を用いた実践の概要と内容

本単元では、先述したように教材として光村図書出版・小学校教科書『国語』（6年）に所収の「『鳥獣戯画』を読む」を使用した。この単元を設定した理由は、児童自らが絵画作品と対峙してどのように解釈したのか、または複数の児童の解釈を聞くことで自分の解釈を再構築するプロセスを踏まえ、さらに著者である高畑勲氏の解釈を知ることによって自分の考えを深めてほしいと考えたからである。そのため、単元名を「対話力を高めよう」とし、絵画作品との対話、自分の中での自分との対話、複数の児童との対話、教材に所収の高畑氏による解釈との対話を通して、児童自らの考えが再構築されることでその視野が広がっていく体験を味わうことをねらいとした。ゆえに単元導入時には、①自分の考えが言える（言葉にする力）、②同じ場に参加している複数の児童の考えが聞ける（安心して話せる場づくり）ことで自らの見方が広がり、さらに多様性を認め合う力を高めることが可能となる旨を児童に伝え、この2つを到達目標とした。

表1 単元名「対話力を高めよう①」(全6時間・A組38名、B組37名=計75名対象)

単元	年月日	内容
第1時	2022年11月25日	2枚の絵の対話型鑑賞
第2時	2022年11月28日 (コロナ禍の為20分間のみ)	以下国語科の授業の流れ 範読・意味調べ
第3時	2022年11月30日	文章構成の読み取り
第4時	2022年12月1日	高畑勲の解釈(絵からわかること)
第5時	2022年12月2日	作品のコンテキストについて
第6時	2022年12月6日	高畑勲の主張・それに対する自分の考え

当該教科書の挿絵を用いた授業では、高畑氏による文章を先読みし、次に氏の見方が正解と思ひ込む児童がいることを想定して、映像教材としてNHK for School「ものすごい図鑑 文化財編 鳥獣戯画」を使用し、教室前面にあるホワイトボードに投影して授業を実施した。当該映像は、「紙本墨画鳥獣人物戯画」(原本：宗教法人高山寺蔵・国宝)を拡大提示できる良さもあることから、教材として採用した。具体的には、対話型鑑賞1作品目として、「鳥獣人物戯画」甲巻の兎と蛙が取っ組み合いをしている場面(教科書p.143)、対話型鑑賞2作品目として、「鳥獣人物戯画」甲巻の兎が転げて蛙が口から息のようなものを出している場面(教科書p.145)を扱った。

③ アーティゾン美術館展覧会作品を用いた実践の概要

表2 単元名「対話力を高めよう②」(全4時間・A組38名、B組37名=計75名対象)

単元	年月日	内容	参考資料
第1時	2023年2月28日	モネ《黄昏、ヴェネツィア》の対話型鑑賞 ピカソ《腕を組んですわるサルタンバンク》の対話型鑑賞	資料1～3
第2時	2023年3月6日	小出檜重《帽子をかぶった自画像》の対話型鑑賞 小出檜重のポーズを再現	資料4・5 紙で作成したパレット
第3時	2023年3月9日	モリゾ《バルコニーの女と子ども》の対話型鑑賞 モリゾの描いた場所探し	資料6・7 ロイロノート の地図機能
第4時	2023年3月13日	青木繁《海の幸》の対話型鑑賞 森村泰昌の紹介 森村泰昌インタビュー映像視聴 森村泰昌《M式「海の幸」第1番：假象の創造》の対話型鑑賞	資料8
校外学習	2023年3月14日	社会科見学(国会議事堂及びアーティゾン美術館)	

【教材】アーティゾン美術館企画展「アートを楽しむー見る、感じる、学ぶ」出展作品より
パブロ・ピカソ《腕を組んですわるサルタンバンク》1923年、アーティゾン美術館蔵
クロード・モネ《黄昏、ヴェネツィア》1908年頃、アーティゾン美術館蔵
小出檜重《帽子をかぶった自画像》1924年、アーティゾン美術館蔵

ベルト・モリゾ《バルコニーの女と子ども》1972年、アーティゾン美術館蔵

青木繁《海の幸》1904年、アーティゾン美術館蔵

森村泰昌《M式「海の幸」第1番：假象の創造》2021年、アーティゾン美術館蔵

【授業使用資料】

資料1 サン・ジョルジョ・マッジョーレ教会（撮影：江藤祐子）

資料2 《腕を組んですわるサルタンバンク》の赤外線合成写真

資料3 《恋人たち》1923年、ワシントン、ナショナル・ギャラリー

資料4 エドゥアール・マネ《自画像》1878-79年、アーティゾン美術館

資料5 ナダール（フェリックス・トゥールナション）1820-1910《エドゥアール・マネ》アーティゾン美術館

資料6 《ベルト・モリゾの肖像》image : IanDagnall Computing / Alamy Stock Photo

資料7 《バルコニーの女性と子ども》のX線写真（撮影：東京藝術大学）

資料8 森村泰昌インタビュー「なぜ青木繁に惹かれるのか？」美術手帖

<https://youtu.be/QLx11f4vC-o>（0:34~5:30部分を視聴）最終視聴2023.04.03

④ アーティゾン美術館展覧会作品を用いた実践の内容

A 第1時（2023年2月28日）

対話型鑑賞をするにあたり、黒板に資料を提示してから「2～3分間、前に近づいて見てもいいですし、後ろに下がって全体を見てもいいので、よく観てください」と児童に伝えた。2～3分間というのは感覚的なもので、鑑賞し終えたような素振りを見せた児童の様子を踏まえて、「あと15秒」と声をかけた。すると自分から徐々に席に戻るようになり、15秒後には全体で対話が始められるようになった。一般的な対話型鑑賞では、「作品の中で何が起きているでしょう」という発問をファシリテーターが初めに投げかけている。授業ではこの問いかけだけでなく、「気づいたこと、発見したことを教えてください」と言葉をつけ加えて発問した。すると、児童が一斉に手を挙げ始めた⁽⁷⁾。

挙手している児童全員が対話し終えるくらいの時間がだいたい15～20分であり、そこからコンテキストの紹介に移る。ただし、コンテキストの紹介が一方的な知識の教授となってしまうと、児童はそれまで自分たちが話し合ってきたことが無意味に感じられ、対話型鑑賞が虚しいものとなってしまう。そのため、必然であれば既出の作品情報を紹介するという体裁をとった。児童の多くが知りたがったのは「題名」である。筆者は国語科の授業を行う上で常に「題名は最大で最短のメッセージ」であると児童に伝え続けてきた。国語科教育の中でも色々な見解⁽⁸⁾があるが、題名には書き手の意図が必ず含まれるはずであると考え、児童に作文を書かせる際にも題名にこだわりを持たせてきた経緯がある。だからこそ、本授業でも児童は作品の描き手がどのような題名をつけたのかを知りたがったのだろう。

題名を知ると、作品情報がわかることがある。たとえばクロード・モネの《黄昏、ヴェネツィア》を用いた対話型鑑賞では「朝日」か「夕日」かで意見が分かれていたが、作者は「黄昏」

と設定している。またパブロ・ピカソの《腕を組んですわるサルタンバンク》を用いた際には児童は題名にある「サルタンバンク」が大道芸人という意味のフランス語であることを知らないため、筆者は解説を加えた。作品のサルタンバンクが着ている服装が赤色であり、さらに帽子の先にポンポンがついていることなどを根拠に「ピエロだから〇〇だったんだ」と解釈の声があがった。また左部分に鉛筆で描かれた線について、対話型鑑賞においては児童がホワイトボードに投影した作品をホワイトボードマーカーでなぞり、人物が描かれていることを明確に示した。結果的にクラス全体がそこに人物がいることを認識するなどの効果も見られた。さらに、その解釈を根拠として壁の奥（中）に何が描かれているのか（例えば、部屋の様子を示している、幽霊を表現しているなど）想像を膨らませた対話も見られた。

なお、左部分の描写について児童が興味を持ち、対話が盛り上がっていたため、さらに解釈の幅が広がることを想定して、研究者によるX線スキャンを用いた《腕を組んですわるサルタンバンク》の分析調査によって明らかになった下書きや、同時期に制作されたピカソ《恋人たち》を紹介した。ただし、このコンテキストの提示によって児童自らの考えが変わるというような反応は見られなかった。

授業後、対話型鑑賞をした上での現時点での児童自らの解釈をノートに記録することを毎回の宿題とした。対話を重ねていく中で児童自らが再構築した思考を整理することを目的とした宿題であり、筆者にとってはどのように個々の児童が解釈したのかを明確に把握することが可能となる。例えば、先に触れたピカソの《腕を組んですわるサルタンバンク》左部分の描写について言及していたのは、A組で18名、B組4名であり、消えてしまいたい心理状態を表現したもの（1名）、生と死の壁（1名）、死の国の使い（1名）、幽霊（2名）、天国からの手（1名）、身分差（1名）、絵の人を心配している死んだ母の手（1名）、透明人間の泥棒（1名）、作者（2名）作者の影（1名）、絵の人が実は死んでいてその魂（1名）、ピカソが消した跡（1名）、サウナ室の内部（1名）、絵の人が想っている相手（恋人にかぎらない）（4名）、殺した相手（3名）という内容であった。特にA組では、B組よりも左部分の描写について対話型鑑賞においてこだわって熱弁した児童がおり、この印象が強かったためか、当該描写を自らの解釈に取り入れた児童が多かったと考えられる。このことから、やはり筆者が特定のコンテキストを提示したことで児童自身の解釈が変更されるというよりは、周囲の児童の意見による影響の方が大きいことが示唆される。

またモネの《黄昏、ヴェネツィア》に関しても、A組37名は、人が船に追われている（1名）、虹の発生（1名）、左の太陽が左の塊を出している（1名）、海に反射する城（4名）、湖に反射する城（1名）、国旗などのポールが湖に反射（2名）、建物が海に反射（2名）、明け方の島（3名）、夕暮れ島（2名）、島の回りが燃えている（1名）、カバの上に建物があり火事で燃えている（1名）、川の中にいるカバの上に人が立っている（2名）、島にある建物が火事で燃えている（3名）、海に浮かぶ船（1名）、戦争中の軍艦（4名）、戦争中のお城（1名）、戦争中の町（1名）、船の煙突から煙（1名）、船の爆発（1名）、島からミサイル（ロケット）発射（2名）、塔のような建物がある島（2名）とあり、ヴェネツィアがイタリアの地名であり、かつ作品の舞台となったサン・ジョルジョ・マッジョーレ教会を写真とともに紹介しているのにも関わら

ず、児童自らの解釈が筆者による説明に左右されていないこともわかる。また「黄昏」が夕暮れを指している旨を解説しているのにも関わらず、最終的に明け方の様子であると解釈している児童もいた。

B組31名は、海を走るタクシー（1名）、海の灯台（1名）、島と灯台と船（1名）、日の入りに水に浮かぶ城（1名）、夕焼けに海に浮かぶ城（1名）、日の入りに海に浮かぶ塔（1名）、日の入りに海に浮かぶ建物（1名）、日の入りに湖に浮かぶ城（2名）、日の入りに水面に浮かぶ町（1名）、日の出に海に反射する城（4名）、日の出に海に反射する建物（1名）、海に反射した景色（1名）、海に浮かぶ城（1名）、水に浮かぶ城（2名）、日の出か日の入りに海か湖に浮かぶ城（1名）、夕日（1名）、日の出（1名）、水面に浮かぶ時計台（1名）、海に反射する火事が起きている街（1名）、水に反射する火事になっている城（1名）、水に反射する街（1名）、海に反射する栄えた街（1名）、湖にある街灯が灯る島（1名）、夕暮れに川の上の通る船（1名）、街灯のある船（1名）、亀（1名）という解釈であった。「日の入り」と解釈した児童は8名、「日の出」と解釈した児童は6名であり、B組においても題名の「黄昏」というコンテキストに左右されていないことが分かる。

ちなみに、A組の方が船・戦争・火事・カバと解釈が多彩であったのは、対話において様々な解釈が発表されたからであると考えられる。また解釈のもととなる根拠を聞き手に理解してもらうために、発表者がスライドに投影した作品の前に出て根拠となる場所を明確に指し示していたことも、他者の解釈に影響を与えた要因と考えられる。なお「黄昏」という語彙の意味については、両クラスとも児童が理解できるように題名の提示と共に説明している。

B 第2時（2023年3月6日）

筆者は第2時の前段階で、アーティゾン美術館の当該企画展を自主見学する機会を得、その中で小出楯重による作品を実際に追体験できるコーナーがあることを知った⁽⁹⁾。当時は新型コロナウイルス感染症拡大に伴う対策が継続中であったため、当該コーナーを体験することが可能なのか、あるいはどこまで触ってよいのか判断に窮したが、監視員の方に体験方法を説明していただき、そのコーナーの意図を理解したという経緯があった。校外見学の際に活用することも検討したが、現実的に全身体験することは物理的に難しいと判断し、代案として事前学習として第2時に取り入れることにした。

まず第1時での方法と同様、小出楯重による作品を用いて対話型鑑賞を行ない、対話の後に題名が《自画像》であることを紹介した。また、作者自身が鏡を見て描いたというコンテキストを確認し、作者が鏡を前にしてどのようなポーズをとっていたのかを再現する体験を設定した。具体的に4～5人のグループに分けて、画用紙をパレット型に加工したものと、《自画



図1 モデルを前にiPadで撮影している様子

像》を印刷した紙を配布した。ホワイトボードには、作品画像を投影したままにしておき、いつでも確認できる環境を整えた。児童たちによるグループワークを観察するとモデルを一名決め、その人にポーズをとらせているパターンが多く見られた。中には、鉛筆を筆の代わりにする、あるいは学校の制帽を被るなど形から真似るなどの姿があった。

授業後には、対話型鑑賞を踏まえた児童自らの解釈と体験の感想の2点を宿題として課した。体験感想から、授業の趣旨から外れて校内着のジャージをいかにスーツ風に見立てるのか

に多くの時間を割いていたグループがあったことがわかり、この活動のねらいは「ポーズの再現」であったため、早く気づき助言すべきであったと反省した。また各グループワークでの活動を筆者が事後確認するために、絵画の通り児童各自がポーズをした姿を写真に撮るという課題も出した。しかし、作者は鏡を見ながら《自画像》を制作しているため、実際は反転したものであるが、iPadで撮影した写真は反転しない仕様のため絵画の通りにはならないことで、全員が当惑するなど大きな混乱も見られた。ただし、次に取り上げる体験感想にその影響は見られなかった。

体験感想の傾向としては、大きく3点に分けられる。

一つは、《自画像》の人物になりきることで、作者による作品制作、あるいは作品制作を通した作者自身の気持ちの2点のいずれかについて追体験できたという感想であり、一部を引用すると下記の通りである。作者による作品制作の追体験に焦点を当てた感想としては、

- ・私は図工の時間で自画像を描いたけれど、その時は顔だけだったのであまり苦労はしなかったけれど、今回の小出さんの自画像の場合は絵を描く時の自分の姿も想像しながら自分のポーズを考えなければいけないので、私たちよりもたくさん苦労していたのかもと思った。
- ・私たち人間は当たり前ですがじっとしているつもりでも少しは動きます。なのでその時にしていた表情を描いてもう一度顔を見たらもうその描いた絵の表情ではなくなっているかもしれません。もしデッサンなら物は動かないので何度も何度も見て調節することができます。また今回の絵でいえば、スーツの影やしわも動くとかわってしまうなと思いました。なので私は自画像を描くのはとても難しかったです。
- ・あの体勢をキープすることが大変でこの体勢をキープしたまま絵を描くともっと大変だなと思いました。
- ・一番難しかったのはパレットと筆です。高さや持ち方を絵に限り無く近づけつつ、自然な感じにすることに少してこずりました。
- ・実際になりきってみて、絵の中に入り込んだような感覚でした。顔の表情、手の位置、



図2 作品を確認しながらパレットの持ち方を検討している様子

筆の本数などに注目したことで、さらにこの絵の人物になれたように感じました。
作品制作を通した作者自身の気持ちの追体験に焦点を当てた感想としては、

- ・絵の中の人とはどのような気持ちなのかということを考えながらやることができた。
- ・この絵を真似すると私もこの人の世界にタイムスリップしたような気持ちになりました。
- ・口の角度などむずかしく、やはり実際に気持ちになっていないと表情をするのは難しかったです。そして一つの手で筆は5本を持ってパレットも持って手がふさがっているのによくたんたんと絵が描けるなと思いました。
- ・表情は視線、あごの角度、口周りを似せるのがとてもたいへんでした。なりきることでその人がどんな気持ちだったのか少し分かった気がしました。表情をなりきってみると、かっこよくみせたかったんだろなあという気持ちが伝わってきました。
- ・同じ表情をつくるには、かなり得意気な感じにする必要があったため、相当得意気だったのだと思います。
- ・手の向き（かたむき）をやってみて、自信に満ち溢れた自慢げな感じがした。
- ・再現している時、帽子を忘れてしまったのですが、その時「うわ～帽子までかぶっておしゃれさん」と思いました。自分をかっこよく見せるために帽子までかぶるなんて、そうとう自分のことをかっこよく描きたいのだなと思いました。

二つは、作品には鏡に映る姿を描いたのであって、作品を反転させたものが元の姿であることを理解した感想であり、一部を引用すると下記の通りである。

- ・鏡に映った時にこの人と同じ格好が出来上がるように逆に考えてやるのが難しかったです。特にどっちの手に筆を、どっちの手にパレットを持つのか、足はどっちが手前なのかなどが複雑でした。反転するという考えながらポーズをとるのは頭をつかうものでした。
- ・鏡で見ると逆になるのは知っていましたが、いざやるとなるとむずかしかったです。鏡の前に立つと自分の目線から下にあるのを見るのはむずかしいんだなと思いました。
- ・鏡は全て反転して写っているから、左手に筆を持っているが反転させると右になるから右利きだとわかる。

三つは、仲間と協力して取り組んだから再現できたという感想であり、一部を引用すると下記の通りである。

- ・私はモデルになったのですが、思っていたよりも真似をするのが難しかったです。パレットと持っている筆の間隔や、視線、口の形など細かいところもできるだけ真似しました。班のみんなが絵と私を何度も比べて指示を出してくれたので意外とうまくいった気がします。
- ・私がこったところは筆とパレットが絵のように平行になることです。写真をとると手前が筆で奥がパレットになっているのでモデルの人に「もう少し上!」や「もっと右、左!」などと指示を出してあげて平行になるようにがんばりました。

これらの感想からもわかるように、作品のポーズを再現するという課題に取り組むためには何度も作品を鑑賞する必要性が生じる。そのため、児童に課した活動が作品を鑑賞することに

必然性をもたせる活動となることを再認識できた。また1人で活動するよりも4～5人でグループワークを行うことで、自主的な役割分担や、自分では気づけないポーズや表情にまで意識を向けることができたようである。

C 第3時（2023年3月9日）

アーティゾン美術館の当該企画展Section 3では、「印象派の世界を体感する」と設定し、近代都市パリの情景を描いたことで知られる女性画家ベルト・モリゾの作品が取り上げられていた。モリゾは、当時の男性優位社会の中では珍しく名を残した画家でもある。筆者の勤務校は女子校のため女性画家であるモリゾを19世紀末のパリにおける女性像の視点から取り上げることも可能だが、本単元のねらいは「対話による自己思考の再構築」であるので、授業では作品をよく鑑賞するための仕掛けを取り入れることに注視することとした。

企画展では「モリゾが描いた場所と描いた風景」と題した展示パネルがあり、『バルコニーの女と子ども』について、下記の通り説明がされていた。

中景に描かれている風景は、トロカデロ庭園、遠景、地平線の右側にはアンヴァリッドの金色のドームが、女性の肩に見えるのはサント・ウロチルド聖堂のふたつの尖塔、顔の右下に見えるふたつの矩形はノートルダム大聖堂でしょう。これはシャイヨー宮にほど近いバッシーのフランクラン通り（現パンジャマン・フランクラン通り）にあったモリゾの自邸で描かれたようです。

筆者はこの説明を読み、当該作品の題名の通り、絵の中心に描かれているのはバルコニーにいる女性と子どもであることを再認識するが、その背景に描かれた景色に注目することで描かれた人物の位置関係を把握し得ることを知り、絵を隅々まで鑑賞する必然性を促すための体験として「モリゾの居場所を探せ！」を考案した。

授業ではまず対話型鑑賞から行ない、その上で作品の背景として描かれている建物が左側から「サント・ウロチルド聖堂」「オテル・デ・ザンヴァリッド」「ノートルダム大聖堂」の3箇所であることを確認する。この時に実際の建物写真を提示することで、モリゾが描いたものがこれらの建物であることを納得させる。この3箇所を、児童全員のiPadにダウンロードしているアプリ「ロイロノート」の地図機能を使用して検索させた。当該機能は、自らが探したい建物を検索すると、該当する場所に印が付く仕様となっている。モリゾの視点からの位置関係を把握するためには、作品を鑑賞してどの建物が近くにあるのかを、遠近法の描写をヒントに建物までの距離を推定することが必要となる。さらに、作品の下部分に描かれている川をヒントに、モリゾのいた場所のすぐ近くをセーヌ川が流れていることに着目できれば、その居場所を特定することが可能となる。

授業の感想を要約すれば「何年も昔に描かれたものから、川の位置や建物の場所がわかるのはすごい」というものが多かった。このような居場所探しは、遠近法から距離を想像したり、フランス語の地名を地図上で探したりするので、小学6年生には難しいと感じられたが、下記感想からも分かるように、ある程度の位置関係を掴むことが出来たことが伺える。

・最初はノートルダム大聖堂などがすぐに見つかったので、モリゾのいる場所もすぐに見

つかると思いました。けれど建物だけでなく、周囲の川も当てはまる場所を探さなければいけなかったので大変でした。

- ・オテル・デ・ザンヴァリッドはこの人たちの目の前にあって、でもノートルダムとサントクロチルドは少し遠くにあって、そして川が流れているという条件でこのような景色を探すのは難しかったです。またこの3つの建物の位置関係がものすごく絶妙な角度からでないと思つからないというのも頭を悩ませました。



図3 作品の背景に描かれている建物について、自分の解釈を説明している様子

また、児童自身が作品に描かれた描写・表現を情報として認識し、その服装や建築様式から時代背景を知ることができることを自ら気づけたことが、次の感想からわかる。

- ・この建物の方が小さく見えるから、あそこからは遠いんじゃないかななど、絵の中から得られることを最大限までふくらまして推理しました。そのような作業をしていくうちに実際にパリに行って作者さんと同じ所から景色をみたくなりました。今日の授業を受け、絵の中から昔の人の服装や建造物など様々な情報が見つけれられることを知りました。
- ・建物3つと川の位置関係が難しかったです。地図をクルクルしても全然うまくいなくて悔しかったです。地図で探すとその地域の様子もわかって、よりこの絵に入り込めるようになりました。服装が日本とは違うなと思ったのですが、建物も日本と違って様々な文化があって面白いなと思いました。わたしが調べたのは今のフランスなので、この絵とは少し違う所もあって、絵を通して時代の変化に気づけて楽しかったです。

さらに、企画展のパネルにおいて示されている担当学芸員の解説の通り「シャイヨー宮にはほど近いバッシーのフランクラン通り（現パンジャマン・フランクラン通り）にあったモリゾの自邸」という位置を突きとめた児童もいた。当該児童の感想には、「モリゾさんはこの絵をシャイヨ宮で描いたのではないかなと思いました。シャイヨ宮の景色から考えると絵の通りになっているなと思ったからです。モリゾさんの絵はどんなことを伝えようとしているのか真実はわかりませんが、題名のようにモリゾさんがバルコニーの背景を描いたならば、この角度がとてもきれいだったのではないかと思います。その景色を私たちに見せたかったのではないかと思います。」とあり、居場所の特定から作者の意図にまで踏み込む鑑賞ができたことが理解できる。

D 第4時（2023年3月13日）

アーティゾン美術館の当該企画展会場を順路通りに鑑賞すると、最初に目にするのは青木繁《海の幸》である。その横には、森村泰昌《M式海の幸 第1番》が並べられる形で展示されている。しかしながら、事情を知る由もない小学生が森村泰昌の作品に突如居合わせてしまうと、森村自身の画風として特徴的な身体的表現に特化した見方をしたり、女装に過度に反応したりする

ことが予想された。そこで、森村氏による作品に出合わせる前段階として、森村泰昌という作家が、芸術文化分野における優れた業績を挙げた方に授与される紫綬褒章を受章していることを説明し、意図的に芸術家としての業績があることを認識させた。また、現代アート作品を専ら「難しい」と判断するのではなく、臆することなく現代アート作品も鑑賞できるようになって欲しいという筆者の願いを込めて、当該作品は児童が対話型鑑賞に慣れた段階（絵画鑑賞に慣れた段階）に扱う作品とすることとした。

授業では、まず青木繁《海の幸》の対話型鑑賞から始めた。次いで、当該作品を現代アーティストとしての立場から森村がどのように解釈したのか、本人による解説映像⁽¹⁰⁾を視聴させた。このプロセスは、先に触れた「対話力を高めよう①」で実施した流れと同じである。映像において森村氏は、当該作品を「時代絵画」と解釈し、

「左側が描かれていないのは青木にとっての未来だったか。(中略)海の幸の未完成になっている部分の続きを描いてみろよって青木繁に言われてじゃあやってみるよって」と、当該作品を制作した背景について語っている。なお、視聴が5分以上になると児童の集中力が続かなくなるため途中で切り上げ、当該作品がいつの時代を表現したものなのか簡単に補足しつつ、「M式海の幸」作品10点の写真を提示して紹介した。作者の女装に関してはA・B組ともに好奇心な反応は見られず、時代をよく表現できていると尊敬にも近いような反応を示していた。その後、《M式海の幸 第1番》を用いた対話型鑑賞を行なった。この時も作品に表現された陰部に対する嫌悪感は見られず、他の作品同様に作品を丸ごと捉えているようであった。

本時の感想は、2作品の対話型鑑賞をした上でそれぞれ作品に対する自分自身の解釈に加え、《海の幸》の解釈を自己表現的に作品にしている森村氏についての感想を課題とした。

2作品を比較した感想は次の通りであり、肯定的に捉えている様子が伺える。

- ・ 森村さんの作品の方が迫力があると感じました。一色一色や線がとってもはっきりと描かれていたからです。また男の人の体の同じ茶色でも、かげや反射を描くことで体の色が少しずつちがくて面白いなと思いました。
- ・ 青木さんが描いた絵には顔が白い人がいますが、M式では白くはなっておらず、周りの人よりも少し唇が赤くなっているように見えます。このことからM式では青木氏の絵にある白い顔の人を女性とみて、自分のM式に周りの人とはちがうよってアピールするために唇の色を変えたのかなと思いました。
- ・ 左から光が当たっている。その光っている左への進んでいるところから「未来は明るい



図4 対話型鑑賞前の作品鑑賞の様子

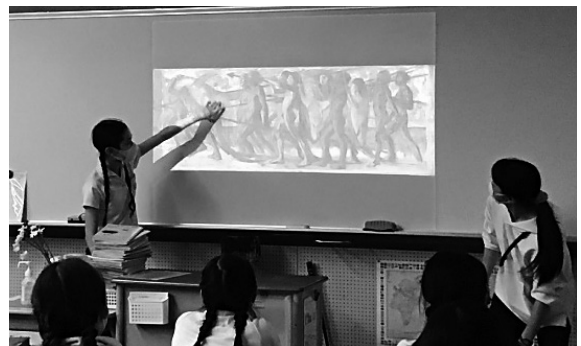


図5 気付いたことを伝え合う様子

よ」ということを森村さんは伝えたいのだと思いました。

- ・ 一番前にいる人の足が踏み出す感じで、次の時代に進んでいくという感じがしていいなと思いました。
- ・ 青木さんと森村さんの絵には違いがあります。森村さんの作品は全体的に写真のようにリアルでくっきりと影があり、色が分かりやすくつけられていたり、男の人がムキムキになっていたり、足が埋まっていて高低差が出来ていたりします。でもこれぐらい違いがあるのにもかかわらず、森村さんは同じ絵だと思えるぐらい上手に描いています。確かになりきることによってその人に見えていた景色とかが見えてくるのは分かる気がします。
- ・ 授業でビデオを見ていく中で、何となく森村さんのしている仕事のことがわかりました。そしてとてもおもしろそうな仕事だと思いました。なぜなら自分なりに絵画を解釈するだけでなく、自分の顔で同じ絵画を再現できるというのが、絵画を知ることにもつながるし、自分なりの少しの工夫も自分が描く絵の中にまぜることができるからです。

さらに、森村氏による解釈を正解として捉えていないことが次の感想から理解でき、中には、森村氏の作風に対しても敬意を示している様子も伺える。

- ・ 私はまず森村さんのように、ある作品の自分の捉え方でまた作品にすることにとっても驚きました。私達は同じ絵を観ているのにクラスで発表していた捉え方や森村さんの捉え方など、一人ひとりが捉え方が違うところがあったり、同じ所もあったりすることはすごく面白いことだと思いました。
- ・ 自分の描いた絵がまた別の絵のようになって生まれたら、見え方が二つに増えるような気分になって作家さんもすごくうれしいだろうと思います。自分の中でこう見えたということを心の中で思うだけでなく、森村さんのように表現して対話したら、どんどん見え方が周りに広がって一つの絵なのに色々な見方があって、その見え方が広がったもののすごい絵のようにみえてくる。そういうこともすごく良いのかなと思いました。

(2) アーティゾン美術館での実践

① 事前打ち合わせ

2022年当時は新型コロナウイルス感染症拡大に伴う行動制限中であったため、アーティゾン美術館での実践を含む校外学習の実施が可能かどうかの学校判断が難しかったが、感染拡大も沈静化しつつあった2022年末の段階で、翌年3月14日に実施することが決定された。

まず、校外学習に向けた準備として同月1日の時点で電話予約し、翌年2月26日に筆者による下見を行なった。さらに、翌月3日には、当日の動きについて引率予定のA・Bクラス担任教諭計2名（筆者を含む）と美術館側の担当学芸員とを交えた打ち合わせを美術館にて実施した。その際、事前に授業で簡単な対話型鑑賞を行なっている旨を担当学芸員に伝えている。

なお、担当学芸員と共有した当日のタイムスケジュールは、表3の通りである。

② 実施当日

当日は、筆者はAグループを引率し、B・Cグループは別の教諭が引率したため、ここではAグループの動向について紹介する。まず、黒田清輝《針仕事》、ギュスターヴ・カイユボット《ピ

表3 当日のタイムスケジュール

時間	内容
13:00	代表児童挨拶 学芸員による美術館の概要、美術館での約束確認
13:30～14:40	4階常設展と5階企画展「アートを楽しむ」を見学 各階ごとに展示解説と対話型鑑賞（1作品）15分＋自由見学20分 【3グループに分かれて見学開始】6 A38名・6 B34名見学 Aグループ（6 A24名＋学芸員＋インターンの学生＋A組担任） Bグループ（6 A14人・6B10人＋学芸員＋インターンの学生＋副担任） Cグループ（6 B24人＋学芸員＋B組担任）
14:40～14:55	戻ってきたチームから順次、トイレ休憩
14:55～15:00	全体でのふりかえり（感想） 代表児童挨拶

《アノを弾く若い男》の2作品について、美術館の人⁽¹¹⁾と対話型鑑賞を実施し、その後の20分は自由見学とした。自由見学では小出檣重の《自画像》体験コーナーで体験したり、児童同士で対話しながら上記2作品に加えてその他の作品を鑑賞したり、感じた疑問を美術館の人に質問したりと思い思いの時間を過ごしていた。見学が終了する頃には大人数で展示室内の椅子に腰掛けて休憩するなど、いわゆる「博物館疲労」も経験した様子であった。



図6 美術館の人と対話型鑑賞をしている様子



図7 美術館の人と対話型鑑賞をしている様子（2作品目）

4. 単元終了時（＝事後学習）における児童感想を踏まえた考察

これまでの単元は国語科の枠組みの中で実施しているが、今回の校外学習は、社会科見学として午前中に国会議事堂を見学、午後にアーティゾン美術館というルートで実施している。そのため校外学習全体に関する事後のふりかえりとして、「国会議事堂を見学した感想」「アーティゾン美術館を見学した感想」2項目の記入を宿題とした。

この段階では、「アーティゾン美術館を見学した感想（A組37人中36人回収）」のうち、対話型鑑賞に触れた児童は0名であったが、気になった作品のこと・絵画についての技術（筆運びなど）に触れた児童が11名、授業で扱った作品を実際に鑑賞して感じたことを記入した児童が19名、展示室内で気になった他の絵画について触れた児童が19名という結果であった（上記課

題は、述べ人数で集計)。

とりわけ、教室のプロジェクターから投影した作品と実物との大きさや迫力の差異、額縁の有無、小出檐重の体験コーナーなど、授業で扱った絵画に関する感想が多く見られた。児童にとっては学芸員との対話型鑑賞よりも、教室での他の児童との対話の印象が強かったことが理解できる。そこで筆者は、美術館で実施した対話型鑑賞が当日参観した児童71名全員に及ぼした影響を把握するために、2回目の課題を実施した(A組37名中36名回収・B組34名中33名回収)(図8)。結果は、図9の通りである。

設問2で「1回も言えなかった」と回答した児童8名のうち7名は、図9では掲示していないが設問5において「クラス全員が良い」を選び、その理由として全員とも「沢山の意見が聞けて沢山の見方が知ることができるから」と回答している。なお、当該7名のうち、設問1で対話型鑑賞が「すごく楽しかった」と回答したのは4名で、残りの3名は「楽しかった」と回答している。他方、設問2で「あまり言えなかった」と回答した児童26名は、設問1では「すごく楽しかった」が13名、「楽しかった」が12名、「あまり楽しくなかった」が1名という結果であった。

なお、設問5の理由として「人数が少ない方が緊張しないで挙手がしやすい」と回答した児童は、1名のみであった。当該児童は、対話型鑑賞に対して「とても楽しかった」と答えている。しかしながら自分が発言したかの有無に関わらず、「とても楽しい」、あるいは「楽しい」と回答した人数差は見られなかった。つまり、「1回も言えなかった」または「あまり言えなかった」と答えた児童は、対話を楽しんでいないという訳ではなく、他者同士が対話する内容を聞くことで自分の考えとの違いなどを知り、結果的に多くの見方を知ることができることの楽しさを味わっていることがわかる。恐らく、7名の児童は少人数にしても発言することを選択せずに受け身でいることが想定される。学校教育という枠組みの中で実施する対話型鑑賞においては、学習活動の評価は必要不可欠となるため、発言状況が評価基準の一つとなる。しかしながら、上記のように発言しなくても対話を楽しむ児童の評価をどう扱うかは、学校で実施する対話型鑑賞の課題の一つといえる。

また設問4では、「学校の教室で先生との対話」と回答した児童は65%となっているが、その理由として「慣れているから」が49%と半数近くいた(設問4-3)。さらに、「先生の対応」10%、「教室での雰囲気が好き」8%、「自分の考えを理解してもらえる」6%を合わせると、73%となることから、人間関係が築かれている仲間との対話がしやすいことが明らかになった。

一方、設問4で22%の児童が「美術館の人と美術館での対話が良い」と回答した理由として、「専門的な知識が教えてもらえる・知ることが出来る」が34%であり(設問4-2)、「学校の教室で先生との対話が良い」と回答した理由(設問4-3)として挙げられていた「知識がない方が対話が楽しい」10%、「美術のことしか話せない」5%、「美術の知識は得られるけど…」2%と相関関係があると言える。また、設問4で「美術館の人と美術館での対話が良い」と回答した理由の50%が「本物が見られるから」であり、プロジェクターで投影したような映像では実物の質感や大きさ、迫力が伝わらないことを示唆していると考えられる。

以上の結果から、児童の視点では美術館では「知識」が得られる良さを感じており、そのた

対話型鑑賞にみる学校と美術館との違い

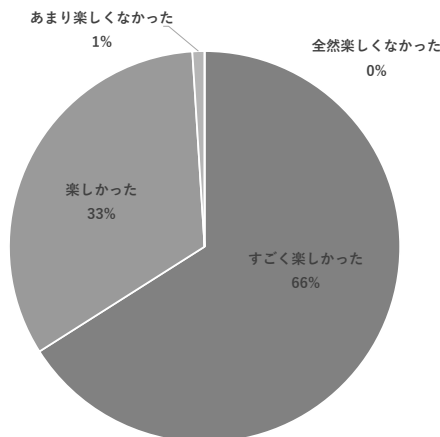
アンケート	6年	組	番	名前
設問1 対話型鑑賞は楽しかったですか？ 全然楽しくなかった ・ あまり楽しくなかった ・ 楽しかった ・ すごく楽しかった				
設問2 対話型鑑賞で自分の意見を言えましたか たくさん言えた ・ あまり言えなかった ・ 1回も言えなかった その理由を教えてください。				
設問3 対話型鑑賞で友達のことを聞いてどうでしたか？ すごく広がった ・ 広がった ・ 少し広がった ・ 全く広がっていない				
設問4 美術館の人と美術館での対話と 学校の教室で先生との対話のどちらが好きですか？ 美術館の人と美術館での対話 ・ 学校の教室で先生との対話 その理由を教えてください。				
設問5 対話の人数について 25人程度とクラス全員のどちらが好きですか？ 25人程度 ・ クラス全員 その理由を教えてください。				

図8 2回目の課題に掲示した設問例

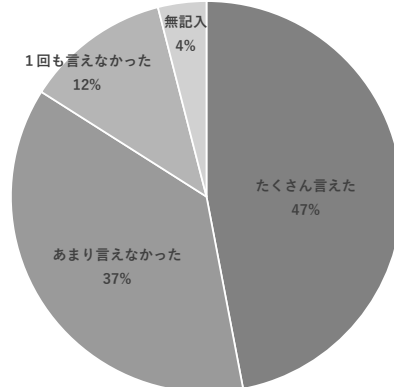
め美術館において実施する対話型鑑賞でのファシリテーターの発言は、知識に基づいた「正解」として認識されている可能性が高い。一方で学校では、「思ったことが言える良さ」「思ったことを受け止めてもらえる良さ」というように、対話自体を楽しんでいる様子がわかる。

実施人数に関しては、設問5において「クラス全員（40名弱）」と回答した児童は89%、「25名程度」と回答した児童は25%、「どちらもよい」が1%であった。しかしながら、「どちらも

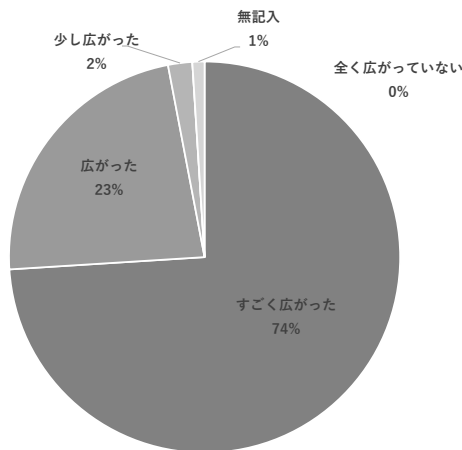
対話型鑑賞にみる学校と美術館との違い



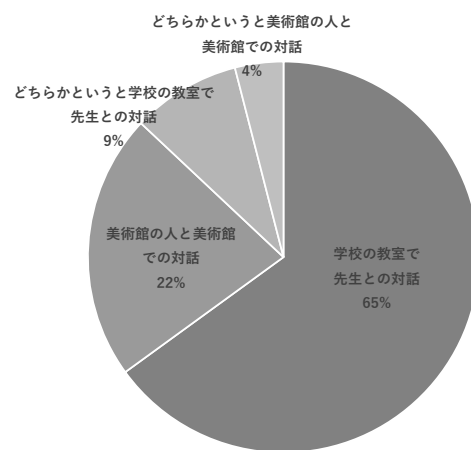
設問1 対話型鑑賞は楽しかったですか？



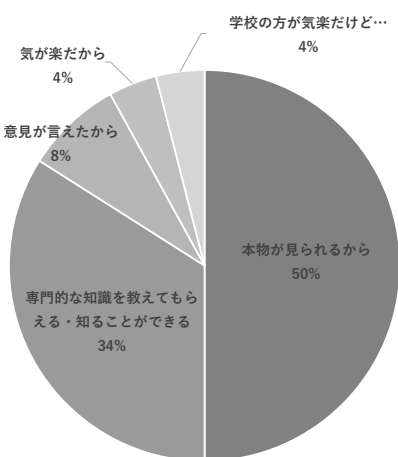
設問2 対話型鑑賞で自分の意見を言えましたか？



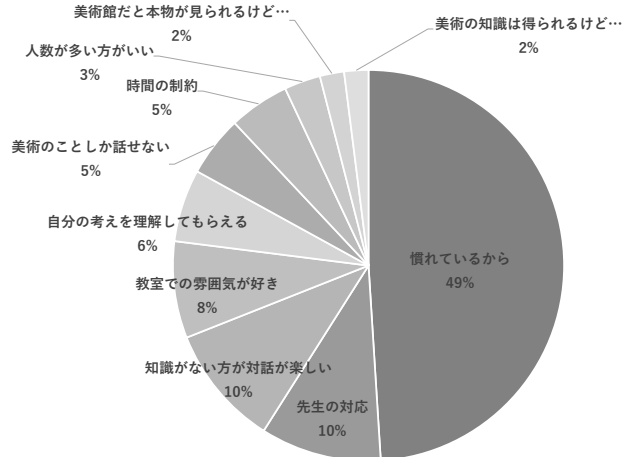
設問3 対話型鑑賞で友達の見聞を聞いてどうでしたか？



設問4 美術館の人と美術館での対話と、学校の教室で先生との対話のどちらが好きです



設問4-2 美術館の人と美術館での対話が良かった理由



設問4-3 学校の教室で先生との対話が良かった理由

図9 2回目の課題に提示した設問に対する回答

よい」という選択肢は図8の通り設問としていなかった。そのため、選択肢に含めていたとすると回答結果は変わっていたことが想起される。「クラス全員」を選択した理由としては、「沢山の意見が聞ける」39%、「見方が広がる」39%と、そこに参加する人数が多ければ、その分多様な意見が聞けることを良さとして認識していることが考えられる。この他、「盛り上がる」

3%、「リアクション・反応」7%という回答は、普段の学校生活の中で構築されていった人間関係に影響されていることがわかる。一方、「25人程度」が良いと回答したのは10%（7名）であり、その理由として「大人数だと意見が言いづらい・人数が少ないと言やすい・意見をいう人が固定される・みんなの意見が聞けない」6名、「沢山の人と対話すると情報が整理できず頭がこんがらがる」1名があげられる。このように、少人数の方が理解しやすい、意見が言いやすいという児童の考え方は、学校教育の中で少人数指導を良しとしてきた教師側の理由と重なる。

おわりに

児童は、教室では対話を楽しみ、美術館では専門的な知識を得るとともに実物の良さを味わうことに重点を置いていたことが、アンケート結果から見てきた。児童にとって「対話」という活動は、人間関係と深く結びついている。対話の相手が毎日一緒にいる仲間だからこそ、自分の意見を受けとめてくれるという安心感があり、そのために自分の意見を発表しやすいのだろう。一方、美術館で対話する良さについては、美術の専門的知識との出会い・実物の力（質感や大きさ、迫力など）であると児童は感じたのだろうと考えられる。なお、今回実施した本単元は、卒業間近（卒業式は美術館見学の3日後）に実施しているため、「評価される」というバイアスを児童があまり感じずに、自由な意見が出しやすかった可能性が想起されることも補足しておきたい。

児童アンケートにおいて、クラス全体（40名弱）の方がよいと感じている児童がこれほど多いことに驚いた。「多様性」「共生社会」などが叫ばれる現代において、多様な意見を求める児童の視点からするとこのような結果は自然なことなのかもしれない。一人ひとりを大切にするためにも「意見が言いづらい」ことへの配慮は忘れてはいけないが、すべての学校活動において少人数指導を目指すのではなく、あえて大勢で取り組む学習を組み入れるのも大切な視点だと児童に教わったように思う。

註

- (1) VTSの概要については、ヤノウイン2015などを参照されたい。
- (2) 「教える一学ぶ」関係（権威—従順という非対称の関係）というメタメッセージが、〈教育〉の枠組みの中で発せられている。詳しくは、矢野1996を参照されたい。
- (3) 2022年度筆者は6年生の担任及び学年（全2クラス）の国語科を担当していた。
- (4) 『小学校学習指導要領（平成29年告示）国語編』に所収の、第1章・総説「1 改訂の経緯及び基本方針」。
- (5) 東京藝術大学美術学部による履修証明プログラム「Diversity on the Arts Project（愛称：Doorプロジェクト）」の2022年度「美術鑑賞実践演習」（東京都美術館×東京藝術大学「とびらプロジェクト」と連携した集中講座）。
- (6) 読者論とは、文学作品を著した作者が何らかの解釈をもっているのではなく、テキストに記されている言葉から読者が解釈するという考え方であり、この考え方が絵画鑑賞に

においても同様のことが言えると筆者は考える。

- (7) なお、筆者は前掲註4において「作品の中で何が起こっているでしょう」という言葉で対話の初発問が始まると学んでいたため、第2時ではそれに倣って同様の問いかけを行った。しかし続けて「気づいたこと、発見したことを教えてください」と問いかけなかったため、児童から「えっ、気づいたことじゃだめ？」と声が上がった。それ以降は、児童のニーズを踏まえて初発問を「気づいたこと、発見したことを教えてください」のみの発問とした。
- (8) たとえば白石2013において、説明文の題名の多くは「筆者の主張」「題材」「話題・課題」の3つに分類され、物語文の題名は「登場人物」「事件・エピソード、作品の山場」「作品の主題に関連」とある。しかし筆者は子どもたちが題名に着目できるよう「題名は最短で最大の書き手からのメッセージ」と指導している。
- (9) 「アートを楽しむ」展 Section 1「肖像画のひとコマ―絵や彫刻の人になってみよう」小出檜重《帽子をかぶった自画像》の展示スペースに設置された体験コーナーのこと。当該作品が描かれた当時の室内装飾やインテリア、鏡やキャンバス等、制作風景のある空間がある程度再現され、体験者はあらかじめ用意された帽子や筆、パレット等の小物を活用しながら作品の中の作者になりきる等の擬似体験ができるコーナーとなっている。
- (10) 美術手帖によるYouTube公開動画「森村泰昌インタビュー「なぜ青木繁に惹かれるのか？」」(<https://youtu.be/qlx11f4vC-o>〔うち、0:34~5:30部分を視聴、2023年4月3日最終視聴〕)
- (11) 美術館での対話型鑑賞において学芸員1名、インターンシップの学生2名が各グループを担当したため、「美術館の人」という表記を用いている。

参考文献

- 上野行一 2014『風神雷神はなぜ笑っているのか―対話による鑑賞完全講座』光村図書出版
白石範孝編著 2013『国語授業を変える「用語」』文溪堂
鈴木有紀 2019『教えない授業 美術館発、「正解のない問い」に挑む力の育て方』英治出版
三澤一実 2020『美術の授業のつくりかた』武蔵野美術大学出版局
矢野智司 1996『ソクラテスのダブルバインド』世織書房
ヤノウィン・フィリップ 2015『どこからそう思う？学力をのばす美術鑑賞ヴィジュアル・シンキング・ストラテジー』淡交社、日本語版：京都造形芸術大学アート・コミュニケーション研究センター

(東京女学館小学校教諭)