

抽象絵画をめぐる俯瞰的思考を通じた美術理解

—中学校美術科学習における言語活動等に注目して—

竹内 晋平 奈良教育大学美術教育講座 (美術教育学)
長友 紀子 奈良教育大学附属中学校

Effects of Comprehensive Thinking about Abstract Painting on Fine Art Understanding : Language Activities in Junior High School Art Education

Shimpei TAKEUCHI

(Department of Fine Arts Education, Nara University of Education)

Noriko NAGATOMO

(Nara University of Education Junior High School)

Abstract

Recently, many kinds of teaching methods have been developed for art appreciation. However, it appears that in many educational situations the learning objectives of art appreciation are not clarified. This study aims to clarify the effect of language activities on students' understanding of fine art in junior high school. In the experimental lesson, students undertook an appreciation of an abstract painting. At the start of the lesson, some students considered the abstract painting to be a reproduction of actual scenery. However, through the activity of drawing the abstract painting as a visual or physical expression, students experienced comprehensive thinking about abstract expression. In addition, they realized that the abstract painting was not a reproduction of actual scenery. Moreover, through descriptions of their own thoughts, students were able to form an understanding of abstract painting. Through the above discussion, we conclude that language activities are effective in assisting students to understand fine art in art appreciation lessons.

キーワード：美術理解, 俯瞰的思考, 言語活動等

Key Words : Fine Art Understanding, Comprehensive Thinking, Language Activities

1. はじめに

1.1. 問題の所在と研究目的

中央教育審議会による2008 (平成20) 年の答申⁽¹⁾以降, 各学校, 各教科の授業において言語活動の充実を図るための模索が続けられている。しかし, 各教科における言語活動は「目的なのか手段なのか」という点に関する議論をめぐることは, 種々の主張が存在するように思われる。

例えば梶田一は, どの教科でもワークシートなどを使用した「書く」活動を組み込んで〈言葉の力〉を育成することについて提言している⁽²⁾。この言説は言語活

動そのものを目的として位置付け, 学習者の言語能力を伸長することを重視していると解釈される。この論調は, OECD (経済協力開発機構) のPISA調査等によって浮上した, 日本の児童生徒の読解力等における課題が起点となっていると考えられ, 美術科教育の領域においても同様の問題意識に基づいた教材開発⁽³⁾⁽⁴⁾についての試みが報告・発表されている。

その一方で, 吉田裕久は各教科における言語活動は, あくまで教科のねらいを効果的に達成するその手段であると指摘している⁽⁵⁾。特に美術科教育に着目した言説として, 佐藤学による「アートは, それ自体が1つの「言葉」である」⁽⁶⁾という指摘がある。昨今, VTS

(Visual Thinking Strategy) の理論に基づいた鑑賞学習の方法論として、いわゆる対話型鑑賞が学校現場において活況を呈しているが、美術科教育においては視覚的・身体的な非言語によるコミュニケーションの役割を重視してきた経緯がある。佐藤の指摘は、美術科教育の(アートの)特性を考慮し、幅広いコミュニケーションを見通しているという点で重要であると考えた。

上記の背景をふまえ、筆者らは美術科教育における言語活動を教科のねらいと特性を重視した手段的な存在としてとらえる立場をとり、視覚的・身体的表現を含んだ「言語活動等」のコミュニケーションが美術科学習においてどのような効果をもつのかを明らかにすることを研究目的とした。具体的には、中学校美術科学習(1年生)において抽象絵画を鑑賞する題材をとりあげ、美術理解を図る上で、生徒間の幅広い「言語活動等」に基づいた俯瞰的思考を展開することが有効であることを明らかにしたいと考えている。本研究推進にあたり全体計画の立案、考察のためのデータ分析、論文執筆および校閲は竹内・長友の両者が行った(執筆分担/竹内:第1・2・4・5章,長友:第3章)。研究対象とした授業実践は、第2筆者である長友が2015(平成27)年度・奈良教育大学附属中学校教育研究会(10月31日開催)において行い、その観察記録等を第1筆者である竹内が担当した。

1.2. 美術鑑賞における作品理解に関する先行研究

学習者に知識を注入するのではなく能動的な活動を通じた作品理解を期待するのであれば、前述の対話型鑑賞を取り入れる利点は多いといえる。和田咲子・山田芳明は、対話を通じた鑑賞の効果についてもふれた上で、それを進めるファシリテーターがもつ力量の重要性について指摘している⁽⁷⁾。対話が展開していくにあたり、学習者の反応をみながら発問等を進めるファシリテーターがどのような「タイミング」で「共感」したり「問い返し」を行ったりするのかによって、学習者の作品理解は大きく影響を受けると考えられる。つまり、質の高い学びとしての対話型鑑賞において教師やファシリテーターは、学習者の対話状況に応じた即興的な対応が求められるといえ、和田・山田によるその力量の重要視に関する指摘は意義深い。対話型鑑賞を論じたもののうち、とりわけ小学校高学年から中学校の発達段階を意識した論考として、岡田匡史によるものがある。岡田は対話型鑑賞の利点の限界を検討した上で、作品理解の深化拡充を図る読解的鑑賞を提起している⁽⁸⁾。対話は目的ではなく手段であるとする点や知識注入に陥ることの危険性を指摘している点、発達段階の特性が考慮されている点は本研究にとって重要な指摘であると考えた。

上記のように、対話型鑑賞を通じた作品理解において教

師等に求められる即興的な対応に関する議論、対話による作品理解の利点と限界に関する議論がある一方で、有田洋子はキャッチフレーズを活用した作品理解を目指した試行に関して報告している⁽⁹⁾。仏像様式を表すキャッチフレーズによる言語化が学習者によって有効である点を示すとともに、「美術作品の様式の直観が美術の本質的理解である」⁽¹⁰⁾とする有田の言説は、「作品の何を理解させるべきなのか」という教師側の疑問に示唆を与えるものであると考える。

以上の先行研究に関する検討を踏まえ、本研究においては次の3点の立場をとることとした。

- ・教師による対話のファシリテーションを排除するものではないが、言語的表現のみではなく視覚的・身体的表現を含めた「言語活動等」を促進することを重視する。
- ・美術鑑賞における「言語活動等」は、学習の手段であると位置づける。
- ・作品理解のレベルは様々あると考えられるが、特に「俯瞰的思考を通じた美術理解」を目指した鑑賞授業の構築を試みる。

次章においては、上記の立場をとるため本研究で意図する「言語活動等」および「俯瞰的思考を通じた美術理解」に関して予備的な考察を行うこととする。

2. 予備的考察

2.1. 美術科教育における言語活動等の領域

本節においては、美術科教育における言語活動等いわゆる音声言語に限定せずに幅広くとらえるため、2つの軸を設定して言語活動等の位置づけについて検討することを試みる(図1)。1つ目の軸は、言語活動等が他者の存在が前提として行われるのか、あるいは個人内のみで行われるのかという相対化のためのものである。2つ目の軸は、使用される表現の質に関するものであり、

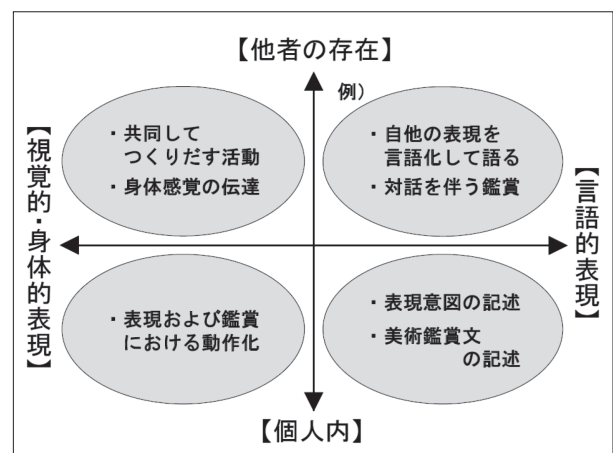


図1 美術科教育における言語活動等の領域⁽¹¹⁾

文字言語を使用した、いわゆる狭義の言語的表現（対話、記述等）と文字言語を使用しない視覚的・身体的表現（描画、操作、動作等）とを両端に配置した軸である。この2軸によって、下記4つの領域が構成される。

- ・第1象限：【他者の存在】【言語的表現】
- ・第2象限：【他者の存在】【視覚的・身体的表現】
- ・第3象限：【個人内】【視覚的・身体的表現】
- ・第4象限：【個人内】【言語的表現】

第1象限（図1・右上）に位置づく言語活動等は、学習者が他者との対話や記述の交換等によって表現および鑑賞に関する内容を言語化する活動が想定される。前述の対話型鑑賞や、表現活動の後に行う自他の作品に関する語り合いなどは、その典型例であるといえる。第2象限（同・左上）に位置付けることができるのは、他者と共同して行う表現および鑑賞に関する操作・動作等を通して感覚を共有する活動等が考えられる。共同での造形遊びやグループでの鑑賞（アート・ゲームなど）がその例である。第3象限（同・左下）では、学習者が個人で行う表現および鑑賞に関する操作・動作等が想定される。描画を行う前に、筆を宙で動かして運筆を確認してみる、鑑賞作品に描かれた人物のポーズを真似てみる、などの活動が想定される。そして第4象限（同・右下）は、個人内で表現および鑑賞に関する内容を言語化する活動である。例えば、自身の表現にタイトルや解説を記述することや発話すること、美術作品について記述することや発話することなどがあげられる。

これら4領域の傾向として、【個人内】で行われる言語活動等には、言語化・動作化という手段によって、学習者が自身の学習課題を整理・把握したり、学習成果を自覚したりする意義があると考えられる。伝達を目的としない言語化・動作化の場合も学びを支える効果は高いといえる。そのような効果に加えて、【他者の存在】を前提とする言語活動等には、美術をめぐる思考を学習者間で相互に伝達したり、受容したりすることによって複数の学習者があるからこそ成立する学びや、多様な考え方や価値に基づいた学びを支える意義があるといえよう。

ただし実際には、上記の4領域のうち特定領域が単独で展開されることは少なく、場面に応じて様々な言語活動等が展開されてコミュニケーションが図られたり、個人内の思考が深化したりする。第3章で提示する授業実践においても複数領域の言語活動等が含まれており、それらの具体的な考察については第4章で述べることとする。

2.2. 美術鑑賞における俯瞰的思考を通じた美術理解

学校教育で行われる美術鑑賞を通して、学習者が理解すべき内容とは何であろうか。前章において述べたように、美術鑑賞における作品理解には美術史理解というレベルの他にも、様々なレベルがあると考えられる。金子一夫によると、鑑賞教育は美術の方法論の理解の主たる場であるとされている⁽¹²⁾。そして金子は、鑑賞教育での教育内容としての方法論には内容的側面と形式的側面とがあるとして、前者については発問を活用した授業展開を、後者に関しては視線経路や筆触、擬態語等を視点とした指導方法を提案している⁽¹³⁾。

本研究において着目するのは、学習者の俯瞰的思考を通じた「美術理解」である。従来、鑑賞指導において学習者が理解する内容は、鑑賞した作品とその周辺に関する情報に限定されていることが多かった。例えば、西洋美術における印象派に属する作品を鑑賞した場合、特定の作品とその周辺に関する内容を学習者が理解するということはできても、「印象派の本質とは」「19世紀ヨーロッパの美術の意義とは」等に対する自身の解釈について、俯瞰的に思考することは少なかったのではないだろうか。そこで本研究では、特定の作品を鑑賞することを通して学習者の俯瞰的思考を促し、その作品を切り口として美術の本質的理解を意図した鑑賞授業を試行することとした。個別の作品に対する理解の積み重ねも重要であるが、中学校学習指導要領の目標にも示されている「美術文化の理解」⁽¹⁴⁾を図るためには、意図的に生徒の美術理解を目指した鑑賞指導を構成することが必要なのではないか、という点に筆者らの問題意識がある。

本研究における実践では、抽象（abstract）の概念を理解することを目的として授業を試行する。学習者が抽象絵画を鑑賞する活動を通して、「抽象とは何か」「見たとおりに描かないのはなぜか」「描くという行為の意味は何か」等について俯瞰的に思考することを意図している。そのためここでは、美術における抽象の概念について予備的に論じておきたい。小倉正史は「作品の中に現れているかたちが、現実の世界の中で普通に見ているものかたちをすぐには呼び起こさない場合に便宜的にそれを抽象といている」⁽¹⁵⁾と述べている。そして、それは幾何学的抽象と表現的抽象に大別されるという⁽¹⁶⁾。いずれも学習者（鑑賞者）にとっては、「何が描かれているのかわからない」という印象につながりやすいため、特定のモチーフ等を再現した具象的な表現とは異なる鑑賞の視点や、指導の工夫が必要であるといえる。抽象の概念を学習者が俯瞰的に思考することによって、「現実世界を再現するだけが美術ではない」「美術的活動の方法は幅広い」という自分なりの気づきや発見につなげていきたいと考えている。次章では、中学校1年生を対象とした授業実践について述べる。

3. 授業実践の概要

3.1. 本時に至る経緯

美術作品を理解する、とはどういうことだろうか。中学生に具象的な美術作品を見せると、彼らは自由に思ったことを発言する。「描かれている生き物がかわいい」「空が広くて気持ちよさそう」「暗い色ばかりで怖い」等。次に、抽象的な美術作品を見せると、生徒たちは、様々な反応をするが、概ね返ってくるのは「よくわからない」という言葉である。自分の見たことのない形しかない作品や、時にはその形すらない作品を前にして、何をどう「理解」すればいいのか、判断ができなくなるのである。

前章で述べられていたように、美術鑑賞には美術史的な理解や美術の方法論的な理解など、様々な側面があると考えられる。と同時に、美術作品の多くは、表現方法も素材も展示方法も多種多様で、ひとつの側面からだけでは鑑賞することができない。生徒が美術作品と向き合ったときに、「わからない」とあきらめてしまうのではなく、主体的に向き合い、自分なりの価値観をもって鑑賞する能力を育てるために、どのような手立てが有効であるのか、本実践では、奈良教育大学附属中学校美術科で行っている「10分鑑賞」という鑑賞の枠組みを発展させて授業づくりを行った。

ここで、「10分鑑賞」について簡単に説明を加える。これは、授業の始まりの時間を使って、タブレットPCに提示した作品を鑑賞し、教師から出されたクエスチョンにこたえる形で、10分間で考えをノートに記述する、という形式で行っている鑑賞である。1年間を通して鑑賞授業に充てることのできる時数が少ないという現状を改善すること、鑑賞する作品数をできるだけ多くすることをねらいとして、現在実験的に行っている鑑賞方法で、多種多様な表現に触れる機会を多くすることが、生徒の作品解釈の能力を育てるためにどのような効果をもたらすかを検証しようとするものである⁽¹⁷⁾。

本実践では、生徒が「わからない」と感じるきっかけとなりがちな抽象絵画を取り上げ、作者の制作をなぞる活動などを通してそれぞれの表現の面白さに気づかせたいと考えた。特定の作品の解釈に終わるのではなく、生徒がこれからの生涯の中で出会う作品に対しても本質的な理解をする能力を養うことが大きなねらいである。1学期から6作品を鑑賞済みで、本時の鑑賞はNo.7である。2学期に入ってから鑑賞したNo.3からNo.6は以下の作品である。

- ・No.3 「Flora on Sand」 Paul Klee
- ・No.4 「Swinging」 Wassily Kandinsky
- ・No.5 「いろいろ」 元永定正
- ・No.6 「Salta nel mio Sacco」 Frank Stella

本時ではNo.7として「Untitled」サイ・トゥオンブリー (Cy Twombly, 1928-2011) の鑑賞を行った。サイモン・シャーマは「Cy Twombly-Fifty years of Works on Paper」展に寄せて、トゥオンブリーを「おのれの精神を持った線」と表現している⁽¹⁸⁾。そのような特性⁽¹⁹⁾から、生徒が当該作品を理解するためには何らかの手立てが必要であり、その鑑賞のプロセスを経ることで生徒が作品を理解したと実感しやすい傾向を持つ作品であると考え、本実践における鑑賞の素材とした。

実践を行ったのは本校1学年で、入学当初に行った聞き取りでは、小学校での鑑賞についてはほぼ経験がなく（これは、鑑賞という概念が理解されていなかったためかもしれない）、知っている美術家も「ピカソ」や「ゴッホ」などで、誰も知らないという生徒も多かった。

3.2. 本時の構成

題材名：「抽象絵画ってなんだろう」

本時のねらい：

- ・作品から感じたことや考えたことを、言語や身体を使って表現できる。
- ・抽象的な絵画表現があることを知り、自身の価値観を持って作品を解釈することができる。

準備物：

タブレットPC, 作品データ, 練習用の実物大枠, チョーク, 黒板風に加工した原寸大描画用板 (図2), 鑑賞ノート

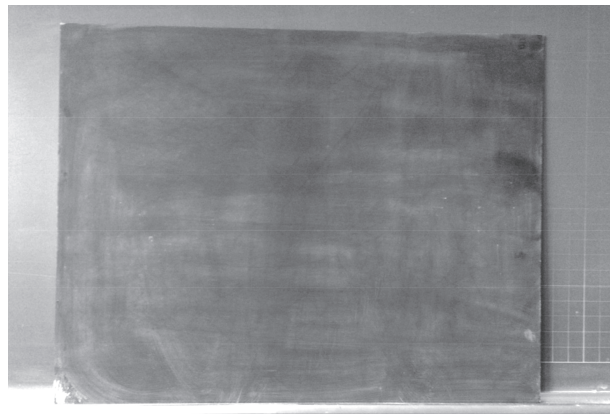


図2 原寸大描画用板

3.3. 実践の経過

本時の実践の経過について述べ、学習展開の概要を表1に示す。最初に黒板の板書にある「抽象絵画ってなんだろう」という題目から、「抽象」という言葉を取り上げ、現段階での抽象絵画のイメージをノートに記述させた。次に、生徒が一人1台持つタブレットPCに作品No.7を提示し、受けた印象から作品にタイトルをつけ

表1 学習展開「抽象絵画ってなんだろう」

| 指導内容 | 生徒の学習活動 |
|---|--|
| <p>【美術教室】</p> <p>本時の内容を説明する。「抽象絵画」ってなんだろう？という問いを投げかける。現段階での抽象絵画の印象を記述するように指示する。</p> <p>作品No.7を提示する。作品を鑑賞し、受けた印象からタイトルをつけるように指示する。</p> | <p>本時の内容を確認する。「抽象絵画」と呼ばれる表現があることを知り、印象を記述することで、現段階での抽象絵画に対する個々の考えを記録しておく。</p> <p>タブレットPCに作品No.7を表示し、鑑賞する。作品にタイトルをつけることで、現段階で作品から何を感じ取ったのかを記録する。</p> |
| <p>【制作場所】</p> <p>線を使って感情を表現するエクササイズを行うことを指示する。</p> <p>本番の制作の説明。作品No.7と同じサイズの作品を制作すること、テーマに基づいて線で絵画作品を制作することを確認し、制作開始を指示。</p> <p>完成作品の鑑賞を行う。「感情」がよく表れていると思う作品を選ばせ、理由を述べるように促す。</p> | <p>エクササイズで線を引くことに慣れる。</p> <p>テーマの「感情」について考え、「感情」を表現する線を描くことで、線で「感情」を表現できるということを経験的に知る。</p> <p>作者の身体行為をなぞりながら、作者がどのような思いで制作したかを想像する。</p> <p>他のグループの作品からテーマの「感情」を感じ取ることで、具象的な形がなくとも、作品から自分なりに考え、感じるができるということを理解する。</p> |
| <p>【美術教室】</p> <p>再度、作品No.7を見て、感じたことを、記述する。最初に見たときと現段階で感じていることの違いを考えるように促す。</p> <p>鑑賞ノートの記述を発表させ、意見を共有する場をつくる。</p> | <p>最初に作品No.7見て感じたことと、現段階で感じていることの違いについて、なぜそのような変化が起こったのかを考えるを通して、具象的な形のない線だけの表現が成り立つことを知る。</p> <p>自分自身の作品に対する解釈の変化を自覚する。作品No.7のような抽象絵画でも、自分の考えや感じ方をもってあじわうことができるということを経験的に学ぶ。</p> <p>友だちの鑑賞ノートの記述を聞いて、理解を深める。</p> |



図3 制作場所

るように指示した。ここまでで、生徒の現段階での抽象絵画に対する理解と、作品No.7に対する解釈を記録した。

作者の制作をなぞる作業は、3～4人の男女混合のグループで行い、グループのメンバーが自由に身体を動かしたり、作品を見たりできるように校舎外に移動して行った(図3)。まず、線を引くことに慣れるためにいくつかの感情をテーマにしたお題を出して紙に線を引くエクササイズを行った。線の引き方だけで感情を表現することとし、具体的なものの形は描かない、ということを確認して作業に入った。1回目は、お題を出されてもなかなか線を引き出せなかったり、自分の前にある範囲だけに線を引いたり、というグループが多かったが、2回目のエクササイズになると、反対側の友だちのところまで線を大きく伸ばして引いたり、互いに手を交差させながら描く様子が見られるようになった。

10分ほどのエクササイズを2回行った後、本番の制作に入った。原寸大描画用板とチョーク、黒板消しを配布し、制作テーマ「かっこいい線」を発表した。エクササイズで慣れてきていた生徒たちは、最初から互いに「かっこいい線」のイメージについて意見を言い合ったり、空中に線を描いて見せながら、自分の描こうとする線が「かっこいい」ということを説明したりしながら線を描いていった。

制作時間終了後、その場で鑑賞を行った。グループ単位で「かっこいい線」が表現されていると思う作品を選び、選んだ理由や表現のどの部分がかっこいいと思うのか、などを教師がインタビューする形で意見を共有した。教室に戻って、改めてタブレットPCに作品No.7を表示し、作品について自由に記述させた。その際、作品を最初に見た時に感じたことと、制作を経て感じたことの違いを意識するように声かけを行った。最後に、何人かの生徒に記述内容を発表させ、授業を終了した。

4. 授業実践についての考察

4.1. 共同での視覚的・身体的表現を通じた「線」の体感

前章において本時に位置付けた、「抽象絵画ってなんだろう」(No.7「Untitled」サイ・トゥオンブリーの鑑賞、2時間扱い、授業者：長友)のうち、複数の生徒が共同で行った活動についての考察を試みる。この活動は校舎外でグループごとに、鑑賞作品と同じ大きさの描画用板に対して、チョークでの線描を行うものであった。

表2は、あるグループが描画用板に対してチョークで線描を行い、生徒間でどのような視覚的・身体的表現が伝達されたのかについて、筆者(竹内)が撮影したビデオ映像記録(5/6シーン)の分析をもとにして示したものである。なお、表中に再現した4つの「描画用板に描かれた線」は、画像編集ソフトを使用してビデオ映像

の歪みを補正して作成したものであるため、生徒による実際の線描とは不一致の箇所もある。

段階Ⅰでは、描画用板に2つの線が描かれるが、特に話し合いがなかったにもかかわらず、「折れ曲がり」によって複数の直線が繰り返されることが方向づけられた。線①が描かれる様子を他の生徒B・C・Dが注視しており、線描に関する発話がなくても、描かれた線や腕の動きそのものがコミュニケーションの媒体となっている可能性が示唆される。

さらに生徒A・B・Cによる下線部【1】【2】のような身体的表現もみられた。これらは、線①が描かれることが契機として得た、線描に関するイメージや見直しを確認するための行為であると考えられる。

その後、段階Ⅱで描かれた線②・③・④について着目すると、線①にみられた「折れ曲がり」が伝達・踏襲さ

表2 描画用板・チョークを用いた活動を通して行われた視覚的・身体的表現の経過(生徒A・B・C・Dによる)

| 段階 | 生徒の学習活動および視覚的・身体的表現の概要 | 描画用板に描かれた線 |
|----------------|--|------------|
| I 0:00:33 | 4名の生徒が黒板を囲んで線を描き始める(右図中のアルファベットは生徒の着座した方向を示している。以下同様)。画面の対角を結ぶ線が最初に描かれ、生徒Aもそれに重ねて対角を意識した線①(右図中の数字は線の始点を示している。以下同様)を描く。線描についての具体的な話し合いがなかったが、この線①によって、グループのメンバーが描く線は、「折れ曲がり」の繰り返しによって「ひとふでがき」が構成されることが方向づいた。 その後も、線描についての明確な発話はなかったが、生徒Bは描かれた2本の直線の上を宙で、十字を描くような動作を行う【1】。生徒A・Cはチョークを差し出して描こうとするがその後、手を引いて画面を見つめる【2】。 | |
| II 0:01:32 | その後、生徒A・B・Cが、ほぼ同時に下記の線描を始める。 ・線②(生徒C) ・線③(生徒B) ・線④(生徒A) 初めに描き終えたのは線②(生徒C)で、線①(生徒A)の「折れ曲がり」の繰り返しという特徴を踏襲しながらも、「交差」の要素を加えている。その後に描き終えた線③(生徒B)は近距離に描かれている線①(生徒A)に類似している。最後に描き終えた線④(生徒A)も2か所の「交差」を取り入れ、線②(生徒C)との類似がみられた。この間も、特に線描に関する生徒間での発話はみられない。 | |
| III 0:01:56 | 生徒Bが着座位置を少し移動した後、「カクカクの、カクカク…」と発話する。この発話の直後、生徒Bは手を伸ばして線⑤を「ひとふでがき」で描いた。同じ生徒Bによる線③と比較すると、「折れ曲がり」に加えて「交差」が含まれるという変化がある。線⑤の直前に他の生徒によって描かれた、線②(生徒C)および線④(生徒A)との類似が見られるが、この類似性に関する生徒間の発話は、特でない。 この間、生徒A・Cは線⑤が描かれる様子を注視していたが、生徒Dは右図⑥のポイントにチョークを何度か差し出して、線を描こうとするが手を引いて、線⑤(生徒B)が描かれていく様子を見つめていた【3】。 | |
| IV 0:02:04 | 線⑤(生徒B)が描かれた後、生徒Dは無言のまま「ひとふでがき」で、線⑥を描いた。この線⑥(生徒D)と、この時点までに描かれた、線②(生徒C)、線④(生徒A)、線⑤(生徒B)との比較を行うと、線の「折れ曲がり」と「交差」が含まれるという点で類似が見られる。 | |

※ 「段階」に示した経過時間はビデオ撮影開始時を0:00:00とし、「描画用板に描かれた線」が完成した時点の時間を表示した。

れるとともに、線によっては「交差」の部分が発生していることがわかる。そして、この「交差」も段階ⅡからⅣにかけて伝達・踏襲されていく傾向がみられる。線⑥が描かれる前段階・下線部【3】においては、生徒Dが描こうとする線について、身体的表現によって確認している場面がみられた。

表2に示した生徒A・B・C・Dによる視覚的・身体的表現について時系列に沿って列記し、改めて整理することを試みる。

- ・線① (生徒A)・・・折れ曲がり
- ・身体的表現【1】(生徒B)
- ・身体的表現【2】(生徒A・C)
- ・線② (生徒C)・・・折れ曲がり, 交差
- ・線③ (生徒B)・・・折れ曲がり
- ・線④ (生徒A)・・・折れ曲がり, 交差
- ・線⑤ (生徒B)・・・折れ曲がり, 交差
- ・身体的表現【3】(生徒D)
- ・線⑥ (生徒D)・・・折れ曲がり, 交差

上記からは、生徒間で「相談」というコミュニケーションをとるのではなく、自他の描いた線や腕の動きを見ること、つまり視覚的・身体的表現の共有によって線の特徴が伝達・踏襲される傾向を読み取ることができる。そしてこの過程で特筆されるのは、生徒がモチーフを再現する手段としての「線」ではなく、「線」そのものを造形としてとらえる様子がみられたことである。自他が描く「線」を共同で体感することによって、表現的抽象絵画における「線」の意味について俯瞰的に思考する契機になったと考えられる。次節においては、これまでに提示した共同による線描活動を通じた俯瞰的思考について、生徒自身が確認するための言語化を行う効果を考察することとする。

4.2. 個人内での言語的表現を通じた俯瞰的思考の確認

前章・表1に示したように、屋外で行った線描活動の後、生徒は美術教室に戻り再びNo.7「Untitled」サイ・トゥオンブリーの鑑賞を行った。線描活動を行う前と後とで、生徒の「Untitled」への印象にどのような変容があるかを問うため、授業者(長友)から「作者は『線を描いた』と思うか、それとも『線を描いた』と思うか」という旨の発問がなされた。この発問は、線描活動を通して行われた俯瞰的思考を想起させ、生徒自身が感じたことを言語によって整理させるための契機になることを意図して行われたものである。この発問に対する生徒の意見は、はじめに「鑑賞ノート」への記述を行い、その後発表するという手順で交流が行われた。

本節では、線描活動において「線」を共同で体感した

ことへの意識があらわれていると考えられる、数名の記述を原文のまま抽出・抜粋し、以下に引用する(「線」の体感を意識していると判断できる記述箇所には、筆者が下線を付した)。

「一回目は雨が降っているなーと思ったけど、自分たちで作品を作ってから、作者の気持ちがすごく伝わる作品へと変化した」(生徒B)

「最初見たときは。雪がふぶいている風景が描かれていると思いましたが、自分が実際にやってみると、細い線で線の本数がすごく少ないので、とてもさみしく感じました。さみしさを表すには、線など細いもので表現すると伝わりやすくなると思います、線で描いたのだと思います」(生徒E)

「実際にチョークと板で描いてみて、いがいと難しかった。線であらわすことなんてしないし、1人1人考えている線が一緒でもないし、めちゃくちゃになってしまう。どんな線をどれだけ描くか、そういう事を考えてから抽象絵画は描いた方がいいのかなと思います」(生徒F)

「いざ自分が書いてみると、なかなか難しくくて、個人的には何も考えず、自由に書く事でいろいろ書けました。特にほやけさして書くところが私は好きです」(生徒G)

これらの記述は、線描活動を通して生徒が様々な思考を行っていたことを示唆するものであると考えられる。No.7「Untitled」サイ・トゥオンブリーに対する初見の印象が、「雨が降っている」(生徒B)、「雪がふぶいている風景」(生徒E)という描写的表現を示唆する内容であった生徒も、共同の線描活動を行った後の記述では、「作者の気持ち」(生徒B)、「さみしさ」(生徒E)などの心情・感情等を表現したものを示唆する内容へと変化している。これは、生徒が視覚的・身体的表現を行うことを通じて、抽象絵画の「非再現」という側面について俯瞰的に思考したことがあらわれた変容ではないだろうか。また、抽象絵画を描く方法として、ある生徒は「どんな線をどれだけ描くか、そういうことを考えてから」(生徒F)と記述しているのに対して、別のある生徒は「個人的には何も考えず、自由に書く」(生徒G)としている。このように抽象絵画の描かれ方に関して2つの意見に分かれたことは前出の小倉が述べるように、抽象には「幾何学的抽象」「表現的抽象」という二面性が存在することに通底するものであるといえよう。

このように生徒によって、抽象絵画に関して記述した内容について、立場が分かれる点や相違点もあったが、いずれの生徒も「鑑賞ノート」への記述という言語

的表現を契機として、線描活動の際に感じたことや抽象絵画について思考したことを確認したり自覚したりする傾向があると考えられた。今回の授業実践のように、何らかの美術理解を図る過程において記述活動を行う場合には、言語的表現を単独としてではなく、記述活動の事前または事後に視覚的・身体的表現を含む体感的（体験的）な活動等と組み合わせることが学習上、有効ではないかと考えられる。

これまでの議論、および第2章において示した言語活動等の領域（図1）等をもとにして、今回の授業実践における美術理解のプロセスについての図示を試みたものが図4である。この提示によって、生徒の美術理解を図るために共同での体感（体験）および記述によって俯瞰的思考の確認に至るといふ、2段階の言語活動等を導入した鑑賞指導法の一提案としたい。

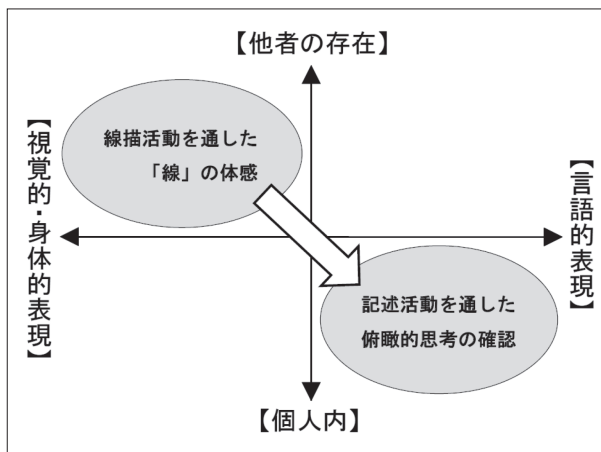


図4 本授業実践において導入した言語活動等の領域

5. おわりに

本研究の目的は、中学校美術科学習において美術理解を図る上で、幅広い言語活動等に基づいた俯瞰的な思考を展開することが有効であることを明らかにすることであった。この目的に関連し、授業実践の分析とこれまでの考察によって、下記に示す2点の傾向を確認することができた。

- ・共同で線を描く、自他の線描活動を共有する等の視覚的・身体的表現を行うことによって、生徒は造形要素を体感したり、美術の意味を俯瞰的に思考したりした。
- ・指導者からの発問や方向付けを経て記述等の言語的表現を行うことによって、生徒は自分なりの造形要素に対する感じ方を確認したり、視覚的・身体的表現と関連づけて自分なりの美術に対する解釈を形成したりした。

本研究でみられたこのような傾向から、幅広い言語活

動等に基づいた俯瞰的思考は、美術理解を図る上で効果的であることが示唆されたといえる。特に、第3章においてふれたように当初、多くの生徒にみられた抽象絵画に対する「よくわからない」という反応については、明らかに変容したことが確認された。このような変容のプロセスにおいて、視覚的・身体的表現や言語的表現が機能したことを示すことができたのは、本研究の成果であると考えられる。今後は、抽象絵画以外にもさらに幅広い対象を扱い、生徒が俯瞰的思考を展開し、自身の解釈に基づいた美術理解を図ることができる指導法の開発を進めていきたい。

謝辞

・本研究は、平成27年度（2015年度）科学研究費（基盤研究（C））、課題番号（JP26381203）、研究課題名「教科目標への到達と感性の育みを促す言語活動等を視点とした美術科教育の基盤的研究」、代表者：竹内晋平）の研究助成を受けた。

付記

・本研究の開始にあたり、奈良教育大学「人を対象とする研究倫理審査委員会」の審査（受付番号 27-11）を受け、承認を得ている。

註

- (1) 文部科学省ウェブサイト、「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）」（2008.1.17更新）
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2009/05/12/1216828_1.pdf), 2016.3.22取得
- (2) 梶田叡一「3水準の「読む」「書く」力を〈言葉の力〉を真に育成する言語活動のために」、梶田叡一・人間教育研究協議会編『いま求められる言語活動 読む力・書く力を重視して』、金子書房、2013、p.10
- (3) 池永真義「美術鑑賞で「読解力」を促進する教材に必要な機能 - 仏像の鑑賞学習を通して -」、『大学美術教育学会誌』第45号、2013、pp.31-38
- (4) 竹内とも子「言語力を育む造形活動」、『第52回 大学美術教育学会全国大会（京都大会）概要集』、大学美術教育学会・教大協全国美術部門京都大会実行委員会、2013、p.47
- (5) 吉田裕久「思考力・判断力・表現力等をはぐくむ言語活動のあり方」、『初等教育資料』通巻850号、東洋館出版社、2009、pp.2-7
- (6) 佐藤学「美術教育にとっての言語活動」、『教育美術』第73巻 第7号、教育美術振興会、2012、pp.30-33
- (7) 和田咲子・山田芳明「美術作品鑑賞における対話と作品理解の関係についての一考察」、『美術教育学』第29号、2008、pp.645-655
- (8) 岡田匡史「対話型鑑賞、鑑賞能力（美的感受性）の発達鑑賞批評メソッドの研究 - 読解的鑑賞の準備的論察 -」、『美術教育学』第31号、2010、pp.139-150
- (9) 有田洋子「日本美術の諸様式を言語化して理解させる鑑

- 賞教育方法 - キャッチフレーズによる仏像様式の鑑賞 -」, 『美術教育学』第34号, 2013, pp.33-47
- (10) 同上論文, p.34
- (11) 下記の冊子において筆者(竹内)が掲載した図を引用し, 若干の修正を加えている。
竹内晋平編『第36回 美術科教育学会奈良大会 シンポジウム記録 美術科教育におけるコミュニケーション, ことば, 言語活動』, 奈良教育大学美術科教育研究室, 2015, p.6
- (12) 金子一夫『美術科教育の方法論と歴史〔新訂増補〕』, 中央公論美術出版, 2003, p.74
- (13) 同上書, pp.76-79
- (14) 文部科学省『中学校学習指導要領解説 美術編』, 日本文教出版, 2008, pp.6-10
- (15) 海野弘・小倉正史『現代美術 アール・ヌーヴォーからポストモダンまで』, 新曜社, 1988 (第9刷 1997), p.142
- (16) 同上書, pp.142-143
- (17) 長友紀子「中学校美術科・鑑賞題材の開発への実践的アプローチ - 「鑑賞ノート」からの考察② -」, 『奈良教育大学次世代教員養成センター研究紀要』第2号, 2016, pp.305-309
- (18) サイモン・シャーマ (Simon Schama) 「サイ・トゥオンブリー」, 『サイ・トゥオンブリー 紙の作品, 50年の軌跡』, 原美術館, 2015, p.29
- (19) トゥオンブリーに関する美術的な特性と意義については, 原美術館ウェブサイトに掲載されているプレスリリースに詳しい。その一部を以下に引用する(中略は筆者, 下線は原著による)。なお, 授業実践に使用した作品の図版についても下記, 原美術館ウェブサイト等を参照されたい。
「トゥオンブリーが作家活動を始めた1950年代前半のアメリカでは, ジャクソン ポロック (1912-56) に代表される《抽象表現主義》が美術界を席卷していました。したがってトゥオンブリーは抽象表現主義の第二世代的存在と見られることもあります。[中略] / ポロックはやがて有名な《アクションペインティング》へ移行しますが, 抽象表現主義の傾向はむしろ, 後期のロスコのように, 色彩の面の広がりによる画面構成 = 《カラーフィールドペインティング》に向かっていきます。しかしトゥオンブリーは自らのスタイルにこだわり, 手で描くという身体的所作によって内なるエネルギーを画面におちまけるような即興性と激情性を保持し続けました」
原美術館ウェブサイト, 「サイ・トゥオンブリー: 紙の作品, 50年の軌跡」(2015.5.20更新)
(<http://www.haramuseum.or.jp/jp/common/pressrelease/index.html>), 2016.7.7 取得

