

教師教育における鑑賞教材開発 (3)

— 大学院と中学校におけるアート・カードを使った授業から —

宇田 秀士・松永 有加*

奈良教育大学 美術教育講座 (美術科教育学)

(平成15年4月30日受理)

Development of Teaching Materials for Art Appreciation in Teacher Education (3): Art Cards Activity in Graduate School Class and Junior High School Class

Hideshi UDA and Yuka MATSUNAGA

(Department of Art Education, Nara University of Education, Nara 630-8528, Japan)

(Received April 30, 2003)

Abstract

This paper is a sequel to the one published in Bulletin of *Center for Educational Research and Training of Nara Univ. of Educ.*, No.11, 2002. The purpose of this paper is to clarify attendant's awareness on Art Cards class, and to make basic resources for teaching materials. The graduate school attendants in this study have heard about Art Cards, but they have never seen them before. They were participated in Art Cards activity and produced original Art Cards as part of the experiment. Later on, one of the attendants taught Fine Arts in Junior High School attached to Nara Univ. of Education. She carried out Art Cards activities in the appreciation lessons of her Art class.

This paper consists of three parts: (i) to analyze my graduate school class, (ii) to analyze her art class and the junior high school student's consciousness of Art Cards class, (iii) to make clear several points to notice when developing teaching materials for art appreciation.

This study was supported by a grant from JSPS (Japan Society for the Promotion of Science, No.14580288, Category C of Scientific Research, 2002-2004).

Key Words : art education practice, teacher education,
teaching materials for art appreciation,
Art Cards

キーワード : 美術教育実践, 教師教育, 鑑賞教材, アート・カード

* 奈良県生駒郡安堵町立安堵小学校

1. はじめに

本稿は、継続研究「教師教育における鑑賞教材開発」の一部である。この継続研究では最初に、鑑賞教材開発のために、この約25年間の日本における美術教育実践を概観し、現状と課題を整理した。その結果、鑑賞教材開発上の留意点・問題点として、次の事項を提示した⁽¹⁾。

- (1)第2次世界大戦後に再開した美術教育を主導した創造主義的な教育思潮の存在
- (2)文部科学省の改訂学習指導要領や教育改革の動向
- (3)美術表現における拡散・マルチ化現象と脱西洋美術文化の動向
- (4)教員養成系大学・学部における教師教育におけるカリキュラム原理の未成熟
- (5)鑑賞教育に伝統をもつ欧米諸国と日本との文化土壌の差異
- (6)現役教師をめぐる勤務状況と教師の〈意識—規範・文化〉

前稿では、このうち、(5)、(6)の事項に関連して、横浜国立大学が主催したドイツ連邦共和国ギムナジウム元美術教師による鑑賞教育公開講座を事例として取り上げ、これを体験した現任教員を中心とする公開講座受講者の意識、反応を分析・考察した。参加教師の意識として、「日本の美術教育実践では未だ馴染みが薄い主体的な鑑賞方法にふれた感動」「日本の文化土壌や制度の差の実感」「鑑賞と表現の統合の難しさの体感」「教師の力量形成の必要性」などを確認した⁽²⁾。

本稿研究は、上記(4)、(5)、(6)の項に関連して、鑑賞教材の一つであるアート・カードに関して、次のような研究段階・方法をもって進めた。

○〈教師教育段階でのアート・カード作成過程における受講者の意識の分析・考察〉

平成12年度(2000)～平成14年度(2002)の3年間の奈良教育大学大学院授業での取り組みと受講者の反応を考察するものであり、対象はストレートマスター及び現任教員(小学校、中学校、高等学校)大学院生となる。

○〈中学校段階でのアート・カード実践の分析・考察〉

上記授業の平成13年度(2001)受講者が、平成14年度(2002)に奈良教育大学附属中学校生徒に対して行ったアート・カード授業実践を事例として取り上げる。ここにおける教師の行動や生徒の反応の考察を行う。

○〈上記、2つの教育実践をふまえ「教師教育における鑑賞教材開発」についての考察〉

2. 教師教育段階でのアート・カード作成過程

2.1. アート・カードの概要

鑑賞教育実践用のアート・カードに関しては、平成

12年度(2000)から、奈良教育大学大学院授業「美術科教育特論Ⅱ」(後期2単位)の中で、取り組んでいる。この授業の中では、授業期間中に各美術館・博物館で開催される展覧会を対象としたギャラリー・トークとアート・カードの2つの鑑賞教材を全員での検討の場を設けながら開発しているが、こうした活動を通して、受講者の鑑賞教育実践の力量形成をはかろうとしている。

今回、奈良教育大学附属中学校実践に使用したアート・カードは、平成13年度(2001)に受講した松永有加らが、開発したアート・カードに、平成12年度の受講者作成成分をあわせたものである。

アート・カードは、「アート・ゲームという鑑賞学習」の中に位置づけられる。この「アート・ゲームという鑑賞学習」は、日本の教育現場では、まだ一般的ではないが、藤江(2000)によれば、アメリカ合衆国では「学校教育での教授法としてのシミュレーション・ゲームの一つとして美術館や学校での美術教育に用いられてきた」という。

アート・ゲームとは、「ゲーム的な活動を通して美術作品に親しみながら、美術作品を鑑賞する力を身につけていくことを目的として開発された教材またはそうした学習の形態」を指し示し、教育的な成果として期待される内容は、「(1)ゲーム的な遊びを通して美術や美術作品の世界に親しむことができる、(2)造形要素や造形原理についての分析的な見方や考え方を体験し身につけることができる、(3)作品をめぐるゲーム参加者同士の話し合いや協力から、参加者それぞれの作品への多様なアプローチや感じ方の違いに気づき、互いにその異なる点を認め合い交流できる」の3点である。

また、「作品をひたすら黙って見ているだけではなく、作品について説明したり語り合ったりする言葉の使用や、触ってみたり身体を使っての動作など、視覚や触覚、言語や身体を総合的に駆使する「饒舌」な活動」とも言えるとしている⁽³⁾。

こうした学習活動の中に位置づくアート・カードにも、いくつかの種類があるが、今回雛形としたのは、アメリカ合衆国のL. H. チャップマンが編集した小学校教師用指導書『美術を教えること Teaching Art』(1989)の附録教授資料にあるものである。これを雛形としたのは、先の藤江(1998, 1999, 2000)による一定の研究成果がある上に、実物を入手しており、受講生に見せることが可能な教材だからである⁽⁴⁾。

藤江の先行研究および『美術を教えること』附録「アート・カードの使い方」をふまえて、チャップマンのアート・カードの概要をまとめると次のようになる。

小学校低学年、高学年でそれぞれ32枚ずつあり、「ポストカードの大きさ」(100mm前後×140mm前後)となっている。日本の官製ハガキと比べると短辺は、ほ

ぼ同じで、長辺は、やや短くなっている。各カードの表面には、様々な文化圏と時代から集められた絵画、彫刻、工芸作品などが印刷され、その裏には、作品分析のために次のような4つの観点が示されている。

- ・「美術形式 Art Form」 (絵画、彫刻など)
- ・「題材 Subject」 (子ども、風景など)
- ・「造形要素 Elements」 (線、色彩、形態など)
- ・「造形原理 (基本・法則・基準) Principle」
(均衡、対称性、変化など)

このうち、下の2つの観点の上には、「造形要素／造形原理の例 Examples of Design Elements/Principles」といった文言がある。『美術を教えること』付録「アート・カードの使い方」によれば、これらの「造形要素／造形原理の例」は、「作品がもつ外見上の性質を議論するための出発点を提供しており、これらの例は、決して、作品に相応しい唯一の要素や原理ではない。子どもたちが、他の要素や原理を提案するように、支援すべきである」という。また、4つの観点の下部に、表に印刷された作品の「作家名、作品名、大きさ、描画材料や素材、所蔵美術館などの情報」が掲載されている。

これらカードの裏面にある「作品情報」は、「視覚的・批評的な思考の技能と同様に、子どもたちの美術の語彙を増やす支援となるように使われることが可能である」という。

4つの観点のうち、「美術形式」については、「絵画、彫刻、工芸、コラージュ、エッチング」といった表現領域が示されている。また、「題材」は、「子ども、風景、動物、ゴム底靴、寝室、水入れ、顔、抽象」などのように「そこに何があるか、何が描かれているか」示されているのみで、作者の中心的な主張、主題 theme に関する深い読みとりはない。この2つの観点は、大学院受講生にとっては、それほど難しいものではないといえる。

これに対して、下の2つ観点は、日本語と英語とのニュアンスの差、個々の感じ取り方の差、要素と原理の違いなど、注意を要する面がある。「造形要素」には、「form, 質感・素材感 texture, 形態 shapes, shape, 色彩 color, 線 line, 明暗の度 value, 空間 space」などの言葉があり、中には、「造形要素」が2つないし3つになるものもある。また、その言葉の後ろに括弧がつき、「色彩 (冷たい)、形 (曲がった)、質感・素材感 (なめらかな)」といった風に示されているものもある。

「造形原理」は、「均衡・調和 balance, 統一感・まとまり unity, 変化 variety, 強調 emphasis, 模様・様式 pattern, 比率・均衡 proportion」といった言葉があり、中には、「造形原理」が2つになるものもある。また、その言葉の後ろに括弧がつき、変化 (形、色)、強調 (猫の大きさ)、統一感・まとまり (色と線の)、均衡・調和 (形式張らない) とした風に示されているもの

もある。

先にふれた『美術を教えること』附録「アート・カードの使い方」には、これらのカードは、「教師が、子どもたちに、広範囲にわたる美術の主題と様式を紹介するときに、手助けとなるよう意図されたものである」と、書かれている。また、アート・カードは、「合わせゲームと分類ゲームの基礎として使うことができたり、美術展示として配列することができたり、課題または簡単な美術史学習の題目となることが可能である」という。その具体例としては、次のような指導を提示している。

- ・美学に関する議論を手ほどきするために、この収集物の中で、子どもたちの好きな作品について書かせなさい。そして、記述形容詞と完全な文を使うように、支援しなさい。
- ・美術批評の技能を高めるために、同じ題材をもつ2つの作品を展示しなさい。子どもたちに、それら2つを比較させ、作品の雰囲気、様式、意匠、強調点などの違いに気づかせなさい。
- ・子どもたちにカードを仲間分けするための題目・観点を与えなさい。その題目・観点は、美術形式、題材または作者の中心的な主張、造形要素、造形原理を含ませるようにする。
造形要素とは、例えば、作品が多くの暖色を有するといったときの「色彩」、作品が多くの種類の線を有するといったときの「線」などである。また、造形原理とは、作品が整った均衡・調和を示しているといったときの、「均衡・調和」、作品が反復の模様・様式を示しているといったときの「模様・様式」、作品が、色彩のまとまり・統一感を示しているといったときの「まとまり・統一感」などである。

さらに、可能なゲーム方法として「美術展示する人」(競争的でない遊び)、「美術のジュスチャー」(競争的でない遊び)、「美術の神経衰弱」(競争的な遊び)、「動きの道」(競争的でない遊び)、「美術収集家」(競争的な遊び)、「色の家族」(競争的でない遊び)の6つがあげられている。ただし、教師や子どもたちによって、他の似たような遊びが開発可能であると結んでいる。

大学院授業では、この6つのゲーム方法の概略を説明し、受講生が小学生になったつもりでアート・カードを使用し、体験させながら紹介する形をとった。また、受講生がその後、自作のアート・カードを作成する上では、「美術展示する人」、「美術の神経衰弱」にみられるように、4つの観点をもとにしながら、2つのカードの類似点をさがし、理由を述べて並べていくゲーム方法を

中心におくように指導した。馴染みのないアート・カードを作成するうえで、目的を明確にしたかったからである。

2. 2. 授業内容とアート・カード作成作業段階

大学院授業の授業内容とアート・カード開発作業のおよその段階は次のようなものであった。

(1)美術鑑賞教育実践の現状と課題について概説

(2)実際の美術館・博物館展覧会を利用したギャラリー・トーク作成と検討会

(3)アート・カード教材開発

- ・藤江論文やチャップマンのアート・カードを使って全体像の概説

カード裏面「4つの観点」(造形要素、造形原理など)については、チャップマン版カードにある英語を日本語に置き換え、受講生共通の概念・言葉とする。

- ・カード用の資料集め

各自、美術全集図版や絵はがきなどから何点か集め、スキャナーで取り込み、デジタル化。また、作品に関する情報を打ち込み、テキストデータとする。

- ・カード裏面「4つの観点」と「作品情報」について、各自、原案作成

- ・カード裏の4つの観点に関する全員参加の検討会

- ・検討会をふまえて、各自、修正版を作成、提出。

- ・アート・カードの印刷

表面、裏面ともに、デジタルデータをワープロソフト、画像処理ソフトなどを使って、ハガキ大にして印刷。

- ・試行的実践

現職教員院生については、それぞれの教育現場で可能なかぎりアート・カード教育実践を試行的に行い、随時報告をする。これをふまえて、さらに修正。

カード用の資料集めに関しては、各自は、「彫刻とミニマル・アート」といった立体作品「浮世絵や日本画」「西洋画」「アジアの現代美術」といった具合に興味ある分野や得意な分野を中心に作品資料を集めた。また、平成14年度は、こういった集め方をした作品のほか、子どもたちが実際に使用する教科書(小学校、中学校)に掲載された作品も同時に集め、ふだんの授業との関連をはかるようにした。さらに、小学校高学年用と中学校高校用の2種類のカードをつくるようにもし実用化への道を探っている。

写真1は、完成したアート・カード(作品No.30)であるが、官製はがきサイズ用の紙(マット紙)を利用している。

2. 3. 受講生の反応と授業担当者としての反省

3年間の受講生数は、平成12年度が3人、13年度が3人、14年度が8人の計14人で、その内訳は、大学学

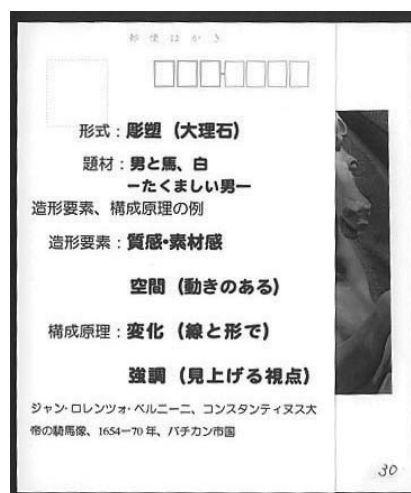


写真1 アート・カード No. 30 の裏面と表面 (一部)

部卒業後すぐに入学したストレートマスターが7人、現職教員が7人であった。また、この現職教員の中身をさらにみると、昼間授業受講生が6人(大学院設置基準14条入学による現職教員5人、非常勤講師1人)、夜間授業受講生が1人(大学院設置基準14条入学による現職教員)であった。

受講生の授業時と事後レポートにみられる感想・意見をまとめると次のようになった。罫線内は、レポートからの抜粋である。

2. 3. 1. カード裏面の「美術形式」「題材」について

この2つの観点作成は、先にふれたように受講生にとって、取り組みやすかったようである。また、チャップマンのカードとは違い、小学校高学年から中学校・高校での使用を想定し、「題材」の下に副題として、「作者の中心的な主張を読み取った主題 theme に近いもの」も可能なかぎり載せた。これに関して下のような感想があった。

次の2つの観点に比べて自由な読み取りが可能であり、その面白さを感じたようだった。この方向でのゲームは、日常の図画工作科・美術科授業でも扱いやすいものであり、今後強調していきたいと考えている。

比較のおもしろいと感じた事は「題材」である。私たちが思い思いに言った主題ともの題名は、よく似たものであったり、全く違ったものであったりした。必ずしも作者の意図が見る側に伝わるというものではないことがよくわかった。それは具象作品でも抽象作品でもどちらでも見て取れたことであった。このことが何か新しいゲーム(授業)に使えるような気がする。

2. 3. 2. 「造形要素」と「造形原理」について

2. 3. 2-1. 作品を言語で表すことへの戸惑い

受講生は、こうした美術批評言語に関する訓練は受け

てこなかったせいもあり、苦勞していた。また、一般的に「美術作家が、言葉で表せないから美術作品として表現する」ことをふまえ、この2つの観点の限界も感じていた。2つの観点の言葉がもつ美術作品に関する批評言語としての意義を認めながらも、作品の魅力を狭めることにならないか、という危懼をもったからであった。

2. 3. 2-2. チャップマン版「英語批評言語」と「日本語批評言語」への置き換えの難しさ

これには、参考にしたチャップマンのアート・カードにおける「英語批評言語」から「日本語批評言語」へと置き換える作業も影響していた。例えば、最初の段階で、「造形原理」の例である「unity」, 「balance」をそれぞれ、「統一感・まとまり」, 「均衡・調和」としたが、この2つの言葉の差が受講生にとって分かりにくく、判断に迷う作品が出てきた。日本語として、自然な批評言語の設定を行う必要があると感じていた。

2. 3. 2-3. カード上の立体作品の限界

アートカードの作品写真では、彫塑や工芸品といった立体作品も二次元平面上に存在しており、絵画や写真を見る時のように、形や色彩がまず目に入ってくる。見た人が、カードから受け取る情報は、ある一方向から見ただけの立体であり、立体自身が持つ、奥行き・空間・ボリュームなどを把握することは難しく、カードを見てその画面だけから理解できる事柄（構図・色・かたち、影などからわかる範囲の質感・素材感や空間の様子など）で判断せざるをえなかった。このことから、受講生は、立体作品がカードには、不向きだと感じていた。

2. 3. 2-4. 意見交換の場の有効さ

ただ、観点作成は、難しかったとはいえ、以下の感想のように、お互いが考えた「造形要素」と「造形原理」を出して、意見交換する検討の場には意義を感じていた。他の人の意見に自分にはない新鮮な視点を感じたり、自分の作品の見方の特徴が発見できたりしたからである。大学院授業内では、検討の時間が短く、より長時間の検討を希望する意見もあった。

「形式と題材」は比較的簡単に決めることができたが、「造形要素」「造形原理」を決めるのが難しかった。自分はその時に考え、悩み、一番良いと思われることばを選ぶのであるが、授業で何人かで、それを検討すると、ずれが生じてきて、色々な意見を聴くうちに、やはり違う方が良いと思えるようになってくるが多かった。自分が考えつかない意見を他の人から聞く場合があり、再発見となった。

今回、自分でアート・カードを制作したことで、それぞれ作品を何度も見て、造形要素や構成原理を考えていき、作品の細かな部分にまで「鑑賞」していけることを知った。

私が選んだ絵の中に（造形原理として）「強調（対比）」というのが4枚あった。これはちょっとした発見で、私自身が選ぶ基準に、実は、色の対比を重視していたのではないかなと感じた。

「造形要素」と「造形原理」については、2. 3. 2-1. ~ 2. 3. 2-3. にあるような問題点が見つかり、授業担当者として、改善をしていく必要性を感じた。

美術作品とそれを批評する言語の関係を考えると、完全な解決は難しいといえるが、工夫ができないわけではない。「unity 統一感・まとまり」, 「balance 均衡・調和」等の言葉の一層の工夫とともに、ある程度の具体例を用意してあらかじめ、説明すれば、混乱は少なくなると言える。このことは、次節でみるように小学生、中学生・高校生向けのアート・ゲーム授業でも同様である。

また、立体作品も、質感・素材感や空間の様子がわかるような「構図・色・かたち、陰影」をもった作品写真をあらかじめ選定しておくことで、ある程度の判断は可能と考えられる。また、作品によっては、一つのカードに二方向（表側、裏側）からの写真をいれていくことも必要になるといえる。

2. 3. 2-4. については、教師教育におけるアート・カード作成活動の一番の教育効果と言える。美術表現や鑑賞は、必ずしも答えが一つではない場合が多いが、意見交換でそのことをあらためて感じる機会となる。またそればかりでなく、意見交換の中で、最初は違っても、ある程度の合意を得られる作品もでてきた。最初は、作品を批評する言語が、お互い違っていたが、意見交換の中で、それぞれが同じ意味を別な言語で表していたことがわかった事例である。最終的には、小学生、中学生、高校生といった使用者が分かりやすい方にあわせることとなった。

検討の場・訓練を重ねることで、批評言語に対する抵抗感も少なくなっていく。今後も、時間的な保障をして、意見交換の場を設定していきたいと考えている。

2. 3. 3. 「作品情報」について

受講生が「作品情報」調査に利用した大学附属図書館は、古い文献が多い上、現代の作家に関する文献も少なく、苦勞していた。古い文献だと、大きさが微妙に違っていたり、原題が載っていなかったり、所蔵先も変わっていたりするからである。

鑑賞教育実践のためには、設備・資料の拡充・充実が不可欠であり、授業担当者として、この面での整備も同時に行っていかなければならないと考えている。ただ、不十分な文献・施設であったためインターネット検索に頼らざるをえなかったが、このことが、逆にインターネット検索の有効さを知る機会となった。作家名、作品名など

可能な範囲の情報検索で、材料、制作年、所蔵場所など残りの情報を知ることができた。このことは、一般的に、蔵書数の少ない小中高の教育現場でも有効な手段となるであろう。

2. 3. 4. スキャナー、画像処理ソフト使用など技術面での面白さを実感

以下の感想のように、スキャナーと画像処理ソフト(Adobe社 Photoshop)を使って、画像をパソコンの中に取り込むこと自体が初めてで、これ自体に感心していた受講生がいた。この作業は、当初は、授業担当者の構想にはなかったが、コンピュータに慣れていない初年度受講生の助言によって実現したものであった。プリンターも含めた施設面での充実を一層はかりたいと考えている。

絵を選んで、スキャナーでコンピュータに読み取らせる作業は初めてだったので、ちょっとした感動だった。しかし、まだまだよくわかっておらず、単に、順番をメモした通りに操作しただけだった。私は12から23の12枚を担当した。図録が大きすぎて、折り目がうつってしまったものもあった。色は結構キレイに写るものなのだと感心した

2. 3. 5. 子どもたちの鑑賞学習活動への示唆

2. 3. 5-1. 子どもたち自身によるアート・カード作成の授業

上記2. 3. 2-4. をふまえて、多様な視点を知ることが可能な意見交換の場を子どもたちにも、味わわせることが有効であると感じていた。アート・カードによる鑑賞活動のほか、子どもたち自身にアート・カード作成させる授業を設定するのがよいのではないかという意見が出ていた。いわゆる歴史上の名画的な作品だけではなく、テレビゲームや漫画のキャラクターなどが入ってくるのかもしれないと予想していた。

先生(宇田)は、「決めることが大切なのではなく、このように作品を見ながら話し合っていくことが大切なのです。」とおっしゃり、私は、児童にもこのようにして、話し合いの中でより深く作品に触れさせていくことが大事なのだと思います。

私達が制作したアート・カードでゲームを行うことも楽しみながらの鑑賞教育であるが、生徒や児童にアート・カードを作成させるのも、一方法ではないかと考える。

2. 3. 5-2. 小学校高学年で留意すること

アート・カードの適用範囲として、小学校高学年から中学校・高校を範囲としたが、それぞれの段階で留意点が見つかった。小学校では、次のように、ことばに関する意見があった。

特に小学生は難しく、どういう言葉で理解できるか、が私には難しかった。また、より英語の単語が持つニュアンスが表現できる日本語を考えていかねばならないと感じた。日本語として適切な言葉を、豊富に用意する必要がある。

2. 3. 5-3. 中学生・高校生で留意すること

特に、中学では、時間数の削減、高校入試を見据えた評価・評定の厳しさから、実際に行うことへの戸惑いの声もあった。制作活動との関連や統合を考慮した学習計画が必要となるとの意見があった。

2. 3. 5-1. は、上記2. 3. 2-4. にみられた受講生自身の体験から派生したものである。意見交換の場およびアート・カード作成という活動は充実感があり、こうした方向への研究展開を考えるべき時期にきている。ただ、子どもたちの活動を支えるのは、教師自身が手作りアート・カード作成で培う自らの鑑賞力である。先述したが、美術作品と批評言語との関係は決して容易くなく、教師の指導力が要求される場面が予想されるからである。まずは、教師教育のプログラムの充実をはかり、その延長線上に、これを受講した教師の設計するアート・カード作成授業がみえるようにしたい。時間的な保障がある「総合的な学習の時間」「選択教科」の時間も視野に入れていくことになるだろう。

小学校高学年での言葉の問題は、2. 3. 2-1., 2. 3. 2-2. でもふれた工夫をすることで、ある程度改善をはかることが可能と考えている。また、中学校における時間数の削減、高校入試を見据えた評価・評定は、厳しい問題であるが、制作活動とからめた有効なカリキュラムをつくる上で、平成14年度から開始した「使用教科書との関連作業」(掲載作品をカード化)を突破口としたい。子どもたちが制作活動をするときにも、アート・カードを手に取り、確認していく場面をつくることを想定して大学院授業を設定していきたいと考えている。

2. 3. 6. 大学院授業全体の感想

以下のように、従来にはない方法ということでの「ある種の新鮮さ」および「ギャラリー・トーク作成も含めた作業活動は、教師自身の鑑賞力を高めるものになる」と感じていた。

ただし授業担当者としては、この「新鮮さ」にいつまでも頼るべきではなく、2. 3. 5. で考察したように、小中高での教育実践活動とのすり合わせを意図しての大学院授業が必要となってくると考えている。

ギャラリートークやアート・カードの学習を通して「鑑賞」ということについて、多くのことを学ばせていただいた。今まで、鑑賞といえば、自由に感じたことを話し合って終わっていたようなきらいがあるが、何かを理解し、力を身につけ

ていくためには、様々な方途を用いて、目標に近づいていくべきである。そして、ギャラリートークのワークシートやアート・カードのように作業をしながら鑑賞を深めていくのは、特に小学生にとっては非常に有効な手段である。

今回のアートカード制作の体験は、私にとってとてもいい経験だったと思う。造形要素、構成原理にあてはめようと考えあまり、作品をじっくりとみた。今までになくじっくりとみた。そして、「立体」と「洋画」の中にも共通点があることを発見できた。まったく違うようにみえる作品にも実は似たところがあることを知って、益々美術が面白くなる予感がした。現場でも是非使ってみたいものである。

3. 附属中学校での教育実践

平成 13 年度 (2001) 受講生の松永有加が、翌平成 14 年 (2002) に奈良教育大学附属中学校美術科講師を勤めることになり、授業でアート・カード実践を行った。その概要と考察をここで挙げる。松永はストレートマスターで、同学年の現職教員大学院生の助言を受けて指導計画を立てた。また、宇田及び平成 14 年度受講生が松永の授業を観察し、授業把握を行った。

3. 1. 指導計画

以下の学習指導計画のように、中学校 2 年生を対象に全 3 時間の単元・教材として行った。先述したように、ここで使用したアート・カード 42 枚 (表 1) は、松永らが開発した平成 13 年度アート・カードに、前年 12 年度受講生のカードを加えたものである。カード選定が各受講生の興味、得意分野を中心としているので、やや偏りがみられると判断し、分野のバランスをとったためである。

美術科学習指導案 (略案)

指導者 松永有加

- 1, 日 時
2002 年 10 月 23 日 (水), 10 月 30 日 (水), 11 月 8 日 (金)
- 2, 場 所
奈良教育大学附属中学校 美術室
- 3, 学年・クラス
奈良教育大学附属中学校 2 年生 1 組～4 組
- 4, 題材名
アートカードで、美術に親しもう。
- 5, 題材について
・生徒の鑑賞活動のこれまでのふまえて 生徒達は、今までに夏休みの課題などで、興福寺博物館、県立美術館などの鑑賞課題を行っており、これらを発展させ、自分なりの見方を身に付ける素地をつくりたいと考えた。

・教材や指導について

手作りのアートカードを通じて、楽しみながら素直にみて、感じることを体験させる。そして、それだけにとどまらず、自分なりの作品の見方を形成するように指導していきたい。

6, 準備物

指導者…自作アートカード 42 枚 1 組×8 班分, 掲示用拡大資料 42 枚 1 組, 配付プリント, 感想用紙
生徒…教科書, 資料集, 筆記用具, ペン

7, 目 標 (育てる力)

- 1), アートカードの活動を通して、楽しみながら、作品にふれる姿勢を身につける。
- 2), 作品の見方を学び、自分なりの見方を身に付ける素地をつくる。
- 3), 自分と友人との見方の違いに気づき、尊重しあう。

8, 指導計画 (全 3 時間)

区分	段階	学習活動	時間
第 1 次	導入	・鑑賞活動への意識づけ 鑑賞アンケート ・見方を学ぶ	1
第 2 次	展開	・班活動でつながりを見つけ、発表	1
第 3 次	まとめ	・気に入ったカード選びとことば入れ ・まとめ	1

3. 2. 実際の授業

3. 2. 1. 第 1 次 1 時間目

ここでは、それまでの制作活動から鑑賞活動へ主眼を移すための意識づけを行い、その後、鑑賞アンケート (美術館・博物館調査, 印象に残った作家, 好きな作家 (作品), 苦手な作家 (作品) など) をした。アンケート内容と結果については、後でふれる。写真 2 にある教科書や資料集で確認しながら進めた。



写真 2 教科書と資料集



写真 3 作品 No. 37 説明

この後、アート・カード活動への導入を行った。大学院授業で行った「4つの観点」を中学生向けに編成し直

表1 附属中学校授業で使用した「自作アート・カード」

No.	表現形式	作者名, 題名, 制作年, 大きさなど
1	絵画 (キャンヴァス, 油彩)	ヴィンセント・ヴァン・ゴッホ, 星月夜, 1889年, 73.7×92.1cm, ニューヨーク近代美術館
2	版画 (多色刷浮世絵, 木版)	葛飾北斎, 小版五拾三次 奥津, 1804年 (享和4年)
3	彫塑 (ブロンズ)	ヘンリー・ムーア, 家族, 150×118×76cm, 1948-1949年, 美ヶ原高原美術館
4	絵画 (キャンバス, 油彩)	ワリシー・カンディンスキー, 即興30, 1913年, シカゴ美術研究所美術館
5	絵画 (キャンバス, 油彩)	オディロン・ルドン, 緑のつぼの花束, 1906年頃, 73×54cm
6	絵画 (木板, 油彩)	ピーテル・ブリューゲル (父), 雪中の狩人, 117×162cm, 1565年, オーストリア・ウィーン美術史美術館
7	彫塑 (ブロンズ)	加藤昭男, 鳩を放つ, 175×230×180cm, 1982 (昭和57)年, 美ヶ原高原美術館
8	絵画 (キャンバス, 油彩)	ゴッホ, アルルのはね橋, 54×65cm, 1888年, オランダ・オッテルロー・国立コロラニミューラー美術館
9	彫塑 (ブロンズ)	北村西望, 将軍の孫, 1918 (大正7)年, 97×46×36cm
10	絵画 (日本画)	上村松篁, 春静, 65.2×90.7cm, 1983 (昭和58)年, 奈良・松伯美術館
11	彫塑 (木彫に彩色, 楠, 大理石など)	舟越桂, 風をためて, 高さ91cm, 1983 (昭和58)年, 栃木県立美術館
12	版画 (多色刷浮世絵, 木版)	歌川 (安藤) 広重, 東海道五拾三次之内池鯉鮒 (ちりふ) 首夏馬市, 錦絵大判 (26.3×39.3cm), 1834 (天保5)年
13	彫塑 (ポリエステル, 樹脂など)	ニキ・ド・サン・ファール, ミス・ブラック・パワー, 500×230×75cm, 1968年, 箱根彫刻の森美術館
14	絵画 (キャンバス, アクリル絵の具)	ホルスト・アンテス, 横に小さな人物がいる赤い頭部, 100×90cm, 1974-1976年, 大阪・国立国際美術館
15	絵画 (キャンバス, 油彩)	カルロ・カルラ, 母と娘, 90×59.5cm, 1917年, 個人蔵
16	絵画 (日本画)	上村松篁, 松虫草, 131×163cm 1991 (平成3)年, 奈良・松伯美術館
17	絵画 (キャンバス, 油彩)	サルバドール・ダリ, ナルシスの変貌, 51×78cm, 1937年, ロンドン・テート美術館
18	絵画 (キャンバス, 油彩)	坂本繁二郎, 放牧三馬, 79.5×98.5cm, 1932 (昭和7)年, 福岡・石橋美術館
19	彫塑 (アルミニウム)	三木富雄, 耳1, 2, 3, 170×101×42, 170×113×42, 170×117×42cm, 1970-75年
20	絵画 (日本画)	上村松篁, 花 (雪月花), 100.2×72.8cm, 1981 (昭和56)年, 奈良・松伯美術館
21	彫刻 (ブロンズ)	萩原守衛, 坑夫, 46×45×31cm, 1907 (明治40)年, 東京国立近代美術館
22	絵画 (板, 油彩)	レオナルド・ダ・ヴィンチ, モナ・リザ (ラ・ジョコンダ), 1503-06年, 77×53cm, パリ・ルーヴル美術館
23	インスタレーション (石膏の像, 金属等)	ジョージ・シーガル, シネマ, 1963年, 米国・オルブライト・ノックス美術館
24	絵画 (キャンバス, 油彩)	エドヴァルト・ムンク, 生命のダンス, 125.5×190.5cm, 1899-1900年, ノルウェー・オスロ国立美術館
25	版画 (多色刷浮世絵, 木版)	葛飾北斎, 富嶽三十六景 神奈川沖浪裏, 錦絵大判, 1831 (天保2)年頃, 東京国立博物館
26	彫塑 (花崗岩 安山岩)	木村健太郎, 七つの餅, 230×100×100cm, 1965 (昭和40)年, 箱根彫刻の森美術館
27	絵画 (パステル, 木板)	エドガー・ドガ, 競馬場, 54×63cm, 1883年
28	絵画 (日本画)	上村松篁, 月夜, 275.0×177.5cm, 1939 (昭和14)年, 奈良・松伯美術館
29	版画 (木版画)	エドヴァルト・ムンク, 接吻 III, 40.3×45.8cm, 1898年, ノルウェー・オスロ, ムンク美術館,
30	彫塑 (大理石)	ジャン・ロレンツォ・ベルニーニ, コンスタンティヌス大帝の騎馬像, 1654-70年, バチカン市国
31	彫刻 (ブロンズ)	バリー・フラナガン, ボクシングをする二匹のうさぎ, 200×168×72cm, 1985年
32	絵画 (キャンヴァス, 油彩)	ロバート・マザーウェル, 「スペイン共和国への哀歌 (エレジー)」連作のうち1点, 175.3×289.6cm, 1961年, ニューヨーク・メトロポリタン美術館
33	版画 (多色刷浮世絵, 木版)	歌川国貞 (三代豊国), 東海道五拾三次之内 江尻 弥次郎兵衛, 錦絵大判
34	絵画	ルネ・マグリット, 誘惑者II, 50×60cm, 1951年, ベルギー・ブリュッセル, 個人蔵
35	彫塑 (木彫)	エスコバル・マリソール, 半漁人 The fishman, 1973年
36	絵画 (リトグラフ版画)	トゥールーズ・ロートレック, アンバサドールのアリストイード・ブリュアン, 150×99.5cm, 1892年
37	彫刻 (水成岩)	水井康雄, 複揺, 300×120×130cm, 1981 (昭和56)年
38	絵画 (日本画)	上村松園, 鼓の音, 77.0×95.7cm, 1940 (昭和15)年, 奈良・松伯美術館
39	絵画 (キャンバス, 油彩)	ポール・ゴーギャン, 白い馬, 141×91cm, 1898年, パリ・オルセー美術館
40	版画 (多色刷浮世絵, 木版)	北斎, 富嶽三十六景 山下白雨 (さんかはくう), 錦絵大判, 1831 (天保2)年, 東京国立博物館
41	版画 (多色刷浮世絵, 木版)	歌川 (安藤) 広重, 東海道五拾三次之内 水口, 錦絵大判, 1834 (天保5)年
42	絵画 (キャンヴァス, 油彩)	クロード・モネ, 印象日の出, 48×63cm, 1873年, パリ・マルモッタン美術館

し、写真4のように模造紙にまとめ黒板に提示した。大学院授業との違いは、「造形要素」「造形原理」を一緒にし、「作品を見て感じるもの」とした点である。「造形要素」に力点を置き、「色、かたち、線、空間、統一感、変化、バランス、強調」を「作品から強く感じる」言葉とした。

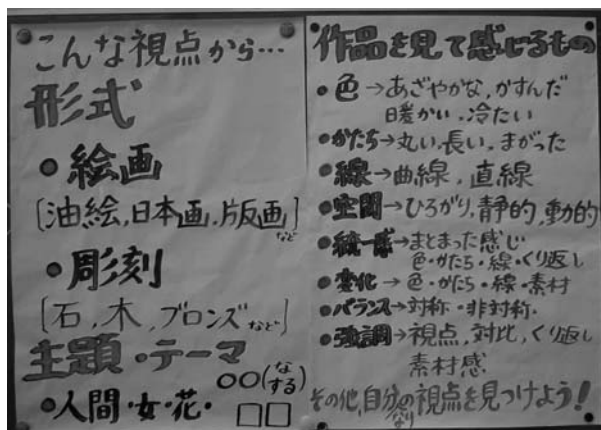


写真4 黒板掲示された「観点」資料

続いて、アートカードの中からテーマや主題、要素や原理がわかりやすそうなものを選び、説明を行った。まず、写真3のように、「作品 No. 37 水井康雄『複揺』」の掲示用拡大資料 (A3 版写真) を掲げ、生徒と対話しながら、形式、主題・テーマ、「作品を見て感じるもの」を説明していった。生徒からは、「形式 お墓」、「主題 だるまおとし」、「感じること くりかえし、暗い感じ」などの発言がでた。

次に、掲示用拡大資料「作品 No. 42 モネ『印象日の出』」で同様に対話すると、生徒からは、「形式 油絵」、「主題 湖、海、自然」、「感じること 夕方の感じ、きらいな感じ」等が出ていた。生徒発言に「夕方の感じ」とあるのは、カードの印刷状態の悪さから、夕方にみえたもので、その観方に間違いはないと前置きしたうえで、実際の題名を告げた。

このほか、「作品を見て感じるもの」に関して、美術教室に掲示されていた北斎作品も利用し理解を深めた。形式や主題といったものは、見てわかることなので、答えやすいようであった。最初は、自分の思ったことや感じた事を口に出して言うのは恥ずかしいらしく、遠慮がちであったが、だんだんと慣れてくると、自ら主体的に答え出し、活気が出てきた。

3. 2. 2 第2次 2時間目

第1次1時間目で、クラス全体で見方を確認したので、ここでは、班活動を主とし、アート・カード42枚1組と写真5のプリントを8班(1班5人)に配付して行った。各班は、プリント記入者を決定し、配られたカードを並べた。そして、ゲーム方法は「つながりさがし」ゲー

ムとした。テレビの人気バラエティ番組などで、いろいろなものを挙げてそれは「何つながり」であるか当てるというゲームをしていることから中学生にとって取り組みやすいのではないかと考えたのである。

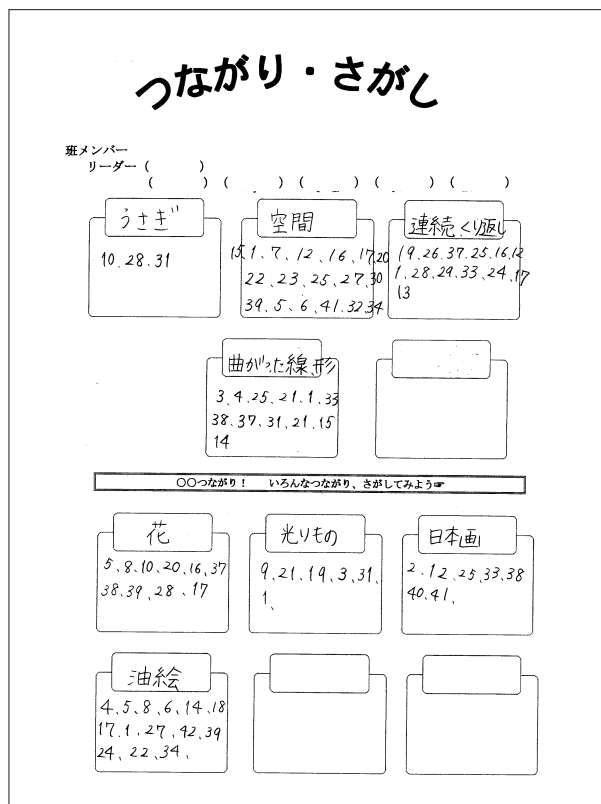


写真5 記入済みプリント

最初に「うさぎ」つながりで集めてみようとし、題材つながりを行かせた。まず、班ごとに活動させ、班の記入係は作品番号を記入した。写真5の記入済みプリントをみると、作品 No. 10 上村松篁『春静』、No. 28 上村松篁『月夜』、No. 31 バリー・フラナガン『ボクシングをする二匹のうさぎ』が上がっている。その後、班ごとに、全体場で、聞いていったが、写真6のように、題材「うさぎ」で集まる作品は各班ともに上記の3つであった。



写真6

同様に、写真7「空間（広がり）」、写真8「連続・繰り返し（線、形）」、写真9「曲がった線、形のもの」の3つの「作品を見て感じるもの」で、班ごとに検討して集めさせ、その後に全体場で確認していった。ここからは、造形要素や造形原理に関連する内容になり、班ごとに見解の相違が見られるようになってきた。「写真5記入済みプリント」を見ると、この班では、「空間（広がり）」がNo.1, 5, 6, 7, 12, 15, 16, 17, 20, 22, 23, 25, 27, 30, 32, 34, 39, 41の18作品、「連続・繰り返し（線、形）」が、No.1, 12, 13, 16, 17, 19, 24, 25, 26, 28, 29, 33, 37の13作品、「曲がった線、形のもの」が、No.1, 3, 4, 14, 15, 21, 25, 31, 33, 37, 38」の11作品が、それぞれ上がっている。

別のある班では、「空間（広がり）」が、No.1, 5, 6, 7, 12, 15, 16, 17, 20, 22, 23, 25, 27, 30, 32, 34, 39」の17作品、「連続・繰り返し（線、形）」が、No.1, 12, 13, 16, 19, 24, 25, 26, 27, 28, 33,」の11作品、「曲がった線、形のもの」が、No.1, 3, 21, 25, 31, 37,」の6作品が、それぞれ上がっている。

両班を比較すると、意見の一致をみた作品もあるが、そうでない作品もある。「空間（広がり）」においてはNo.41 歌川（安藤）広重『東海道五拾三次之内 水口』が、「連続・繰り返し（線、形）」では、No.17 ダリ



写真7 「空間（広がり）」で集まった作品



写真8 「連続・繰り返し（線、形）」で集まった作品



写真9 「曲がった線、形のもの」で集まった作品

『ナルシスの変貌』, No.27 ドガ『競馬場』, No.29 ムンク『接吻Ⅲ』, No.37 水井康雄『複揺』が、「曲がった線、形のもの」では、No.4 カンディンスキー『即興30』, No.14 アンテス『横に小さな人物がいる赤い頭部』, No.15 カルラ『母と娘』, No.33 歌川国貞（三代豊国）『東海道五拾三次之内 江尻 弥次郎兵衛』, No.38 上村松園『鼓の音』が、それぞれ別な見解になった。

授業時間の関係から、各班の発表を積み上げていくだけで、ここを深く討論する展開にはしなかったが、大学院授業と同様に、面白い展開も予想される。その結果、意見が違ふままでなく、統一に向かうこともあるといえる。

また、写真5の班では、作品No.1 ゴッホ『星月夜』, No.25 北斎『富嶽三十六景 神奈川沖浪裏』は、「空間（広がり）」「連続・繰り返し（線、形）」「曲がった線、形のもの」の3つの概念・言葉に当てはまったと判断した。いずれも、その要素や原理はあり間違いではないが、より「強く感じる」言葉がなにか検討する場を設けると、その作品の特徴が一層つかめるものと考えられる。

この後、自由に班活動で、いろいろつながりをさがした（写真10）。写真5の班では、「花」「光りもの」「日本画」「油絵」といったつながりをさがしていたが、他の班では、「風景」「ハンサム謎の人物」「形」「空」といった「つながり」がでた。これも班ごとに発表して作品を掲示した。

最後にまとめの活動として、「つながり」という見方についてまとめ、感想を書かせた。クラスや班によって差はあったが、最初は指名された生徒だけが答えていたが、だんだんと個人が口々に発言して活気が出てきた。全体的には楽しく熱中している様子が伺えた。

また生徒が自主的に始めた遊びに「ババぬき」があった（写真11）。友だちのカードをひいて、それが同じであるとみんなが承認すれば出せるというルールである。難点は、誰がどのカードを持っているかわかることだが、自分の主張に反論があることで盛り上がり楽しいと話していた。次にはクラス全体でしてみたいということであった。



写真10 つながり探して分類



写真11 「ばば抜き」

3. 2. 3 第3次 3時間目

ここでは、鑑賞のまとめとして、各自が42枚のアー

ト・カードの中から気に入ったカードを選び、そこにふさわしい言葉を考え、「絵手紙」のように構図やデザインを工夫して色ペンで描いた。第2次の感想記入時に、作品選択を行い、1週間の間に教師が表面のみ増刷りした。

3. 2. 3-1. アート・カードと教科書掲載作品との関連

ここで、生徒の作品選択をみる上で、今回使用したアート・カード42枚(表1)と附属中学校で用いている美術教科書(日本文教出版社、平成13年(2001)3月検定済版)との関連をみる。今回の附属中学校で用いたカードは、意図的に教科書掲載作品を入れた平成14年度大学院授業作成カードと違うが、現職教員院生もおり、教科書との関連を自然にはかっていることが予想された。

全42枚のうち、No.22 ダ・ヴィンチ『モナ・リザ』(『2・3年下』32頁)、No.6 ブリュエゲル(父)『雪中の狩人』(『2・3年下』33頁)、No.25 北斎『神奈川沖浪裏』(『2・3年上』43頁)、No.42 モネ『印象日の出』(『2・3年上』43頁)の4作品は、カードと同作品が教科書に掲載されている。

このうち、No.25 北斎は、模写の手法を使った生徒作品の原画としても確認できる(『2・3年上』24頁)。また、北斎はカードに上記No.25、No.2、No.40の計3作品入れたが、教科書には、同じ北斎の別作品も掲載されている(『2・3年上』6頁、34頁)。モネについても同様に別作品もある(『2・3年上』35頁)。

カードと同作家だが、別作品が教科書に掲載されている例は多い。「浮世絵版画と日本画」分野では、歌川(安藤)広重は、カードでNo.12、No.41の2作品あるが『2・3年上』35、40頁に、上村松篁が、カードでNo.28、No.20、No.10、No.16の4作品があるが『1年』5頁に、それぞれ別作品が掲載されている。「西洋画・油彩画」分野では、ゴッホは、No.1、No.8の2作品だが、『1年』7、30頁、『2・3年上』34頁に別作品がある。

その他に、次の「西洋画・油彩画」及び「彫塑・立体作品」作家は別作品が掲載されている。No.36 ロートレック(『2・3年上』35頁)、No.39 ゴーガン(『1年』30頁)、No.4 カンディンスキー(『2・3年下』39頁)、No.17 ダリ(『1年』34頁)、No.34 マグリット(『2・3年上』13、14頁)、No.23 シーガル(『2・3年上』37頁)、No.13、ニキ・ド・サンファール(『2・3年上』36頁、『2・3年下』裏表紙)、No.35 マリソール(『2・3年上』37頁)、No.11 舟越桂(『2・3年上』37頁)。

教科書に全くないのは、No.33 歌川国貞(三代豊国)、No.27 ドガ、No.29、No.24のムンク2作品、No.5 ルドン、No.15 カルロ・カルラ、No.18 坂本繁二郎、No.14 ホルスト・アンテス、No.38 上村松園、No.30

ベルニーニ、No.21 萩原守衛、No.9 北村西望、No.3 ヘンリー・ムーア、No.26 木村健太郎、No.19 三木富雄、No.37 水井康雄、No.7 加藤昭男、No.31 バリー・フラナガンの18作品である。

ただし、例えば、No.33は教科書にある浮世絵関連頁、No.38 上村松園は上村松篁を取り上げた頁、No.3ヘンリー・ムーアは近代彫刻を取り上げた頁、といった具合に、それぞれ教科書と関連させての説明が可能である。

予想通り、奇をてらった作品は少なく、格別に注意を促したわけではないが教科書も意識していたようである。ただし、地元に縁のある作家は意図的に多く入っており、やや偏りがみられた。

3. 2. 3-2. 選択した作品とつけた言葉・文章

あるクラス38人が、選んだ作品は、表2のようになった⁽⁶⁾。上記の教科書掲載作品との関連では、表2のNo.22、No.25、No.6については同作品が、No.28、No.34、No.17、No.8、No.10、No.11、No.23、No.40については同じ作家の別作品が教科書に掲載されている。1位のNo.28 上村松篁については、地域に関わりが深いことも影響しているようである。No.28は、女性7人男性1人。No.34は、男5人女1人。No.22は、5人とも女性であり、性差も感じられた。

この言葉入れ自体の活動については、「いざとなって言葉をかいてみると、すごく難しかった。思いつく言葉がなかなか納得いく言葉でなくて難しかった。」「字と絵があると面白くなった。字が真ん中に在ると力強い感じ。」というように、創意工夫が要求される。

また、作品ごとに、以下のような感想があり、それぞれ言葉を考えることで、作品主題の読み取りをする鑑賞活動をしていることが伺われる。

No.28 上村松篁『月夜』「あたたかい親子愛きれいだな」
うさぎの後ろの風景がすごくきれい。うさぎの親子であたたかさが感じられる。全体的に青っぽくてきれい。風景とうさぎが合っていてよい。

No.22 ダ・ヴィンチ『モナ・リザ』「私っ」
モナ・リザの目線から、このようなことを思っただなと思いました。(すまし顔)この絵がいいなと思った理由は絵なのに、写真のように書かれていて、遠くの背景もぼやかして書かれているのがいいと思いました。(見たまま書いている感じ)

No.25 葛飾北斎『神奈川沖浪裏』「荒」
私はこの波の規則的な荒れ方がとても気に入りました。その中でも富士山の威厳がよくわかった。

表2 選択した作品とつけた言葉

	作品番号	作 者・作品名 つけたことば, 文章	人数
1	No. 28	上村松篁『月夜』 「誰だって道に迷う時がある」「あたたかい 親子愛きれいだな」「この先には何が!!!」 他	8人
2	No. 34	ルネ・マグリット『誘惑者』 「いつかたどりつける 楽園をめざして」 「ペリー来航」「Where is my dream?」 他	6人
3	No. 22	ダ・ヴィンチ『モナ・リザ』 「私っ」「時代」「peace!」他	5人
4	No. 25	葛飾北斎『神奈川沖浪裏』 「力強く」「荒」「波にも負けず」他	4人
5	No. 6	ブリュッセル『雪中の狩人』 「雪国の生活と景色と人々」他	3人
	No. 17	ダリ『ナルシスの変貌』 「今, 生キテイル瞬間ヲ大切ニシヨウ イ ツ失敗ヲシテモ イイヨウニ…」他	3人
6	No. 8	ゴッホ『アルルのはね橋』 「古里, 思い出す, この風景」	1人
	No. 10	上村松篁『春静』 「独りであるけど 寂しくないよ だって… 僕は生きているから」	1人
	No. 11	舟越桂『風をためて』 「ポーッと, しすぎ, ガンパロウ」	1人
	No. 14	アンテス『……赤い頭部』 「しっかりそうじをしましょう。」	1人
	No. 23	シーガル『シネマ』 「足が長いんじゃないんだ, 胴が短いんだ。」	1人
	No. 30	ベルニーニ『…大帝の騎馬像』 「上を向いていこうじゃないか」	1人
	No. 31	フラナガン『…二匹のうさぎ』 「森の中の小さなステージで踊るウサギ達… そんな物語」	1人
	No. 37	水井康雄『複揺』 「塩コンブ」	1人
No. 40	北斎『富岳三十六景 山下白雨』 「人生デッカクいこう!」	1人	

3. 3. 鑑賞アンケート結果について

第1次1時間目では, 美術鑑賞への意識づけのなかで, アンケートをとったが, この結果から, 中学生の美術鑑賞における嗜好性についてみる。アンケートは, 以下の項目について行い, 欠席者を除く153名の回答があった。

2002. 10

美術鑑賞について

奈良教育大学附属中学校 美術科

「芸術の秋」などとも言われるように, 現在, 美術館・博物館やデパートなどでは, 様々な展覧会が開かれています。美術科の学習にも, 大きく関係のある, これらの展覧会や作家(画家や彫刻家など)について, ききますので, よく思いだしたり, じっくり考えたりして, こたえて下さい。

質問1. 今までに美術の展覧会に行ったことはありますか? 当てはまる番号に○をつけて下さい。大きな美術館や博物館のほか, デパートや画廊で開催されたものを含みます。小学校や中学校の授業・行事で同級生と一緒にいったものも入れて下さい。

- (1) 1, 2回ある。 (2) 3, 4回ある。 (3) 5, 6回ある。
(4) 7回以上ある。 (5) 一回もない。

質問2. 質問1で, (1)~(4)に○をつけた人にききます。それは, 何の展覧会でしたか? 思いだせるかぎり, 全て書いてみて下さい。はっきり覚えていない人は, 美術館・博物館, デパートなどの名前や場所, 「○○のような作品があった展覧会」という言い方でもかまいません。

参考資料 奈良国立博物館(正倉院展が毎年秋に開催されます。), 奈良県立美術館(去年は, マネ展が秋に開催されました。), 京都市美術館(今, メトロポリタン美術展を行っています。), 大阪市立美術館(2000年にフェルメール展がありました。)

自由記述, 複数回答

質問3. 質問1で, (1)~(4)に○をつけた人にききます。今までみた中で, 印象に残った作品はありますか? いくつでもかまいませんので, 全て書いてみて下さい。はっきり覚えていない人は, 「○○のような作品」という言い方でもかまいません。

自由記述, 複数回答

質問4. 全員にききます。

・あなたが、「いいな, 好きだな」と思う作家(画家や彫刻家など)や作品名を上げて下さい。美術の教科書でみて, 選んでもいいですし, はっきり覚えていない人は, 「○○のような作品」という言い方でもかまいません。(いくつでもよい。)

・「いいな, 好きだな」と思ったのはどうしてですか。

自由記述, 複数回答

質問5. 全員にききます。

・あなたが、「ちょっと嫌いだな, 苦手だな」と思う作家(画家や彫刻家など)や作品名を上げて下さい。美術の教科書でみて, 選んでもいいですし, はっきり覚えていない人は, 「○○のような作品」という言い方でもかまいません。(いくつでもよい。)

・「ちょっと嫌いだな, 苦手だな」と思ったのは, どうしてですか。自由記述, 複数回答

質問2「行ったことのある美術館や美術展」(自由記述, 複数回答可)では, 49.0%の生徒が, 奈良県立美術館(マネ展, 浮世絵展, 大原美術館所蔵展等)をあげ, 奈良国立博物館(東大寺展, 正倉院展等), 松伯美術館(上村松園・松篁・淳之の展覧会), ドラえもん展(百貨店, 天保山ミュージアム), 京都の美術館等が上位にあがる。これらの館は, 学校行事や夏休みの課題などで出かけることが多いと言える。このほか, ドラえもん展と同様に百貨店での開催であるヒロ・ヤマガタ展, スタジオジブリの原画展, 絵本の原画展などが上がっている。

質問3「今までみた作品の中で印象に残った作品」(自由記述, 複数回答可)では, 奈良県立美術館展示の「マネの笛を吹く少年」, 歌川(安藤)広重の「名所江戸百景」, 京都市美術館などでのピカソ作品, 松伯美術館などでの上村松篁や上村松園の作品(うさぎを題材にしたもの, 花など), ゴッホの作品(ひまわり, 自画像など)が上位に来る。また絵本やアニメの原画も少数だがあがる。さらに全体の, 19.0%は, 「なし・無回答」であった。

質問4「(美術教科書も含めて)いいな, 好きだなと思う作家(画家や彫刻家など)や作品名」(自由記述, 複数回答可)については, 14.4%の生徒がゴッホ, 11.8%の生徒がピカソをそれぞれ上げる。その理由としては, ゴッホでは「みたままではなく個性があっていい, 絵に力強さがあるから, 印象派がすき, いろいろ色を使ってきれいだから」, ピカソでは「みたままではなく個性があっていい, 写実というより独創的なものが好き, 小さいときは顔を上手にかけていたらしいから, 色も不思議な色で, 形もおもしろいから, らくがきをかいてほめられるから」などがあがっている。

続いては, モネ「傘・白いドレスの女…色使いがきれいで表情がきれい, 風景などがきれい」, 岡本太郎「大きいから, おもしろい作品ばかりで楽しいから」, レオナルド・ダ・ビンチ「聖母像…きれいで浮かび上がってくるように見え, またやさしそうだったから, 最後の晩餐…古風でよい」葛飾北斎「日本風, しゃきっとするから」があがる。また全体の, 15.0%は「なし・無回答」であった。

逆に, 質問5「(美術教科書も含めて)ちょっと嫌いだな, 苦手だなと思う作家(画家や彫刻家など)や作品名(自由記述, 複数回答可)」については, 24.2%の生徒がピカソをあげた。その理由としては, 「ゲルニカはちょっとこわい感じがするから, 何を描いているのかよくわからない, 意味不明・意味プー, 何となく絵がリアル, 心につたわってこず, 落ち着かない, わけがわからん絵は, みてもわからない, 自分らしさが出てよいと思うが, 遊びっぽい感じがして, よくわからない」などが上がっている。ピカソは, 「いいな, 好きだなと思う作

家や作品名」にもあがっており, よく知られていて好みが見られる作品とも言える。

あとは少数で, ゴッホ「自画像などいたくてすきじゃない, こわい絵・おもしろくない」, 暗い作品や悲惨な絵「感じがわるい, 人間のあやまちを考えるのにはとてもいいと思うけど, ほんとにすごく悲しくなってくる。でもきらいではなく, いろんなことを考えさせられます」, 抽象画や意味がわからない絵「何の絵なのかよくわからない, 見た目がかわいくないし, どうしてそれがかきたかったのかわからなかったから」などがある。全体の42.5%は, 「なし・無回答」であった。

泉谷(1995)は, 中学校教師として17年間の鑑賞教育実践を総括し, 中学生の好きな作品として「わかりやすさと驚き」をキーワードとし, 「マグリットやダリなどのシュールレアリスム作品」「エステスなどスーパーリアリスム作品」「エッシャーの錯視作品」「東山魁夷の日本画作品」を上げる。また逆に中学生の苦手な作品として「わかりにくさ, 反写実」をキーワードとし, 「ポロック, ピカソ, 尾形光琳, 歌麿, モンドリアン」などを上げている⁽⁶⁾。

泉谷の総括と附属中学校生徒アンケートとを比較すると, 「好きな作品」は違っているが, 「苦手な作品」の「わかりにくさ, 反写実」というキーワードとピカソ作品が重なっている。また, 表2の選択作品も選択肢がある中での「好み」と考えると, 泉谷が指摘する作品と重なる作品も出てくる。

このようなアンケート調査は継続的に続けていきたいと考えているが, この中で特に留意したいのは, 「ちょっと嫌いだな, 苦手だなと思う作家や作品名」「苦手な作品」に上げられている「意味のわからない絵」「暗い作品や悲惨な絵」, 抽象画, ピカソ, ポロックなどの分野や作家の扱い方である。

こういった傾向があると, 授業をする上でも, 教師は, 授業成立のために, 「わかりやすい」「写実的な」内容の作品を鑑賞することに主眼を置きがちであるが, 生徒の「食わず嫌い」を増加させるということにもなりかねない。作家が美術という手段で表現しようと「格闘したこと」や「暗さや悲惨な状況」をなぜ作品の題材として選んだのかを知ること, 大切な美術学習である。むしろ, 生徒が「苦手とする作品」について, 教科書や教材を工夫して鑑賞するようにしていきたいと考えている。

3. 4. 中学校授業担当者の反省

この授業をする前は, 「本当に子どもたちが興味を持つのか?」ということが心配であった。しかし, 実際に授業をしてみると, 意外に「くいついてくる」という印象であった。アート・カードは, 美術鑑賞の授業としては新しい試みであり, 生徒たちにもその新鮮さが伝わったようである。授業後にとった生徒の感想のうちで,

代表的なものを項目ごとに分けて上げる。

○鑑賞の授業全体に関する感想

- (1)あんまり、絵を見たりする事はないのに、たくさんの絵がみれて、よかった。
- (2)カードを見て、話を聞くだけではなく、自分で考えたり、いろいろ想像できてよかった。
- (3)班で協力してやるのがけっこうおもしろかった。みんなの考えや趣味がわかっておもしろい。

○アート・カード教材そのものに関する感想

- (4)なぞな絵がいっぱいあってわかりにくかったけど、けっこう有名な絵や知ってる絵もあった。
- (5)ハガキサイズで見やすかった
- (6)裏にも番号があったほうがわかりやすい。
- (7)番号は鉛筆書きよりも、もっとわかりやすいほうがよい。

○「つながりさがし」の活動について

- (8)1枚だけを見ていてもわからないことも、比べてみることでつながりがあることがわかってよかった。
- (9)一見つながってなさそうなものつながったり、強引につなげたりもした。
- (10)どんどんやっていると、絵の見分け方が少しだけ勉強できた気がする
- (11)〇〇つながり、と思って裏を見ると違って「なぜだろう」と思った。これから絵を見るとき、〇〇つながりを思い出して絵の意味を考えたい。

○題材・主題について

- (12)一つの作品からいろいろな名前がつけられて、すごいと思った。
- (13)結局、題はどれなんだろう？

○授業内容から発展させた課題

- (14)裏を見ると、かなり、でかい作品で、作者は何を考えてこの作品を作ったかわからないけど、印象に残る。
- (15)どうして日本人が描く絵と外国の人の描く絵は違うのか

上記(1)(2)(3)にあるように、全体的には、活動そのものが美術の授業としては珍しい形態で行ったため、生徒はおおむね積極的に参加していた。また、授業中には、ふざけ気味の生徒も最後に絵を選ぶときには、「落ちついた感じがするので好きだ」「ウサギのかなしそうな目がなんとも言えない」「地平線を感じる」「ロマンチックだ」など、作品から各自何かを感じていたようだった。授業担当者としては、クラス全体への説明時のアート・カード作品の掲示方法に工夫が必要だと感じた。今回は、A3版作品写真を用いたが、作品によっては小さくて後部座席の生徒には見えにくく、より大きな掲示用拡大版が必要と感じた。

(4)(5)のように、生徒は、カード自体についても好印

象だったが、(6)(7)の作品番号の工夫については、担当者として授業を進めていく上でも必要だと感じた。クラス全体で確認するときに使えるからである。さらに、授業担当者として、今回のカードの作品内容を振り返り、改善点を上げる。

・つながりさがしにおいて、上村松篁、北斎など同一作家が何枚もあると、「同じ作家つながり」で分けてしまいがちである。同じ作家の作品を入れすぎないようにしたい。

・中学生という多感な時期をふまえると、性的な描写の強いものは、入れるべきか検討が必要である。

No. 35 マリソール作品などは、興味はひきつけることができるが、話題が核心からそれてしまう危険もある。

・日本人作家の油彩画作品は、今回は1作品のみだったが、他の分野とのバランスでもう少し入れる必要がある。

・彫塑作品は、カード上で彫塑であることが分かりにくい作品があった。角度や陰影を入れたわかりやすい写真を選ぶようにしたい。

・今回は、結果的に「特徴のある作品」が多かった。これを基本的に活かしながらも、生徒の嗜好も考慮し、「心的描写のあるもの」や、「単純にきれい」だと感じられる作品も入れるようにしたい。

(8)(9)(10)(11)のように、「つながりさがし」というゲームを通して、作品をみる鑑賞力を養うことが可能である。ただ、(11)のように、まるで答え合わせのようにカードの裏面をみてしまう短所もある。裏面の「観点」は、一つの例示にすぎないのだが、これには、授業における十分な説明と時間が必要だろう。

(14)(15)のように、発展的な美術学習の課題をもった生徒が出てきた。こういった課題意識を活かす授業に発展させていきたい。また、ゲーム方法についても、先に述べたように、生徒が自主的に始めたアート・ゲーム風「ババぬき」があったが、ほかに「カードはかるたみたいだ」という意見があった。

さすがに総勢160名近くを対象に授業を行うと、様々な新しい課題や意見が出てくるのだな、と感じた。この「ばば抜き」「かるた」の方向で今後のアート・ゲームの可能性をさぐると、例えばゲーム進行者が「連続した線で構成されており、〇〇を主題とした作品」と読み、クラス全員でカードをさがし、承認するということも考えられる。自らの判断を活かした能動的な鑑賞が期待できそうである。

4. まとめ—教育実践をふまえた「教師教育における鑑賞教材開発（アート・カード教材）」の考察

宇田が行った大学院授業と松永が行った附属中学校授業を省み、「教師教育における鑑賞教材開発（アート・カード教材）」について考察し、まとめとする。この内容は現職教員を含んだ大学院授業受講生の力量形成の上で有効であったのだろうか。

4. 1. 未成熟な教師教育カリキュラムの補完として

本学は大学院開設 20 年を経たが、大学院の美術教育専攻における教師教育カリキュラムは、20 年前の教育状況をふまえて成立しており、現状の教育状況には適さない部分も出てきている。また、大学院の下に位置づく学部教師教育も、何回かの教員法改訂を経て、表面上の授業科目が変わっているものの、教員スタッフの切り替えまでは至らず、根本的な改革にはなっていないと考えられる。

大学院・学部の教員スタッフの切り替えがない場合、大学執行部のリーダーシップのもと、大学教員に学内外の研修や自己研修を義務づけ、教師教育が抱える現代的な課題に対応できる力量をまず大学教員に形成させることが必要となる。しかし、現状をみたときには、大学教員の自主性に任せるあまり、表面上取り繕ったものにとどまっていると言わざるをえない。こうした状況の中で、大学院・学部の教師教育で、なおざりにされてきた現代的な課題の一つが「鑑賞教育の力量形成」⁽⁷⁾であるといえる。

大学教育をめぐるこうした状況と前述の第 2 節「2. 3. 6. 大学院授業全体の感想」、第 3 節「3. 4. 中学校授業担当者の反省」をみるならば、「未成熟のままである学部教師教育カリキュラム」をかつて受けた受講生が、それを補完する意味において今回の授業内容が有効であったといえる。すなわち、本来は学部教育において、身に付けるべき内容をこの時点でようやく補ったということになる。もちろん、学部においては授業時数の関係から十分に深めるまでには至らないだろうが、鑑賞教育を行える素地は形成すべきところであった。美術科教育学と教科専門美術（実技分野や美術理論・美術史学）との協同体制を組みこの課題に早急に対応していきたいと考えている。

小中高の教育現場においても、こういった教師教育の状況をうけ、素材や指導法において様々な工夫がなされている表現分野に比べて、鑑賞分野は未だ貧弱であり、美術史学の知識を単に伝達するだけに終始する授業も多い。したがって、この内容は、大学院授業のみならず教育委員会や各地区の研究会が主催する現職教員研修（大学卒業後の再教育）プログラムの中にも、位置づけるように主張していきたいと考えている。

4. 2. 教師の「美術批評力とそれをふまえた鑑賞言語」の育成への寄与

残念なことに、大学院・学部教育の教師教育において鑑賞教育に対応した体制を作りえていないのは、本学だけのことではない。それは、全国の美術科教育学担当者の多くが所属する美術科教育学会「夏季課題研究会」が、平成 12（2000）年度の研究課題として「美術批評の問題と鑑賞の問題—「批評」の意味と鑑賞教育の実践」を取り上げたことからもうかがえる。

この「課題研究会」を企画・推進し、発表者でもあった山木は、教師教育カリキュラムにおける「美術批評」と子どもにおける「批評学習」の重要性を語った上で、大学実技系教師には実技内容に関する学生との対話能力の力量形成を、大学美術史・美術理論教師には現代芸術に関する研鑽を、小中高の教師には「美術批評」力形成を、それぞれ望むとした⁽⁸⁾。美術教師の力量形成において、鑑賞教育の中でも、とりわけ「美術批評」力を重視した提案であったが、山木の言う「美術批評」力とは、何だろうか。

筆者なりに、山木の提案を解釈するならば、本稿第 2 節「2. 2. 授業内容とアート・カード作成作業段階」にあるアート・カード裏面の「4 つの観点」作成とこれの全体検討会は、この「美術批評」力育成に関わる内容であったと考えている。美術作品を「美術批評」で用いられるような言語で分析して、他の受講生と意見を交換し、共有し、自他の違いを感じる場を設けていたからである。

小中高などの教育現場においても鑑賞授業や鑑賞活動との関連を考えた表現活動を実践するときには、授業設計・遂行能力のみならず、教師自身の美術作品に関する「美術批評力とそれをふまえた適切な鑑賞言語」が必要な場面が出てくる。具体的には、教室において、教師が＜子どもたちに鑑賞対象や表現対象に導くとき＞や＜子どもたちが主体的に発した言葉を受けとめ深化させていくとき＞などの場面である。美術教育の授業とは、美術表現という「非-言語的な表現」を行い、これを鑑賞する場ではあるが、教師自身が子どもと表現・鑑賞活動をつなぐ適切な「鑑賞言語」を持っていないと、その場かぎりのものとなり、その後の学びや活動へと連続する、広がりや発展性のあるものはない。その子どもの中に、キーワードとして確かに残り、クラスの友と共有し共感できるような言葉が必要なのである。

したがって、「鑑賞言語」は、鑑賞活動だけのものではなく、表現を含めた美術の授業全体の活動に寄与するものとなる。松永の附属中学校での授業展開第 3 節「3. 2. 2」においては、美術批評力を基礎としながらも、「つながりさがし」という松永独自の「鑑賞言語」が、生徒とアート・カード作品との距離をなくし、鑑賞活動を継続させる源となっていた。また第 3 節「3. 2. 3.」に

おける作品への言葉づけの行為が、より深い作品の読み取りを促していたと考えられる。

4. 3. 言語で美術作品を表すことへの抵抗感

大学院アート・カード教材開発においては、上記4. 2. のような「批評力とそれをふまえた適切な鑑賞言語」の重要性を認めながらも、言語で作品を置き換えることに、なお戸惑いを感じた受講生が存在した。実は、この戸惑いや矛盾は、美術に関わる者が誰しも感じることでもある。

川上(1985)も、「鑑賞の構造」についての一文中で、「美術教育における表現と鑑賞が相互に依存し、補完しあう関係にあることを先ず確認しておきたい」としながら、「鑑賞は一般に言語と思考と密接に関連しながら実現されるものであり、この点で造形的な表現活動と異なっている。」と言う。さらに、「芸術作品の鑑賞は知覚されたものを言語に置き換え、これによって記述し分析し、解釈していく。しかしながら造形作品の感覚的かつ象徴的な視覚言語は一般的には概念的思考に向けられたものではなく、ここでわれわれは早くも鑑賞がもつ構造的な矛盾に直面することになる。」とし、鑑賞に使われる言葉によって、みる者が作品の本質的な価値から離れる危険性を指摘する⁽⁹⁾。

再び教育現場での実践場面を想起するならば、上記4. 2. でふれたように、集団としてのクラスにおいて授業を進行し、また同時に個人の中でも表現・鑑賞を深化させていくためには、適切な「鑑賞言語」が仲立ちとして必要であるが、過度な「鑑賞言語」の使用は、美術作品を破壊してしまうことにつながりかねないのである。

この問題については、言語に関する日本と欧米との姿勢の違いも影響していると考えられる。藤江(2000)は、学校教育における教科学習としての美術を確立しようとするアメリカ合衆国のDBAE(Discipline Based Art Education)の研究や運動を日本に紹介しているが、これらの研究や運動における美術批評や作品解釈などでは言葉による言い表し(言表)が重視されており、言表の重視は欧米人の思索のスタイルとして一般的なものでも特に美術批評に限らないと指摘する⁽¹⁰⁾。これに対して、日本では第2次世界大戦後に再開した美術教育を主導した創造主義的な教育思潮の存在もあり、言葉に対する抵抗感はもともと美術教育界に存在したともいえる。

筆者も、この「美術と言葉に関する難題」を念頭においてはいくが、「鑑賞言語」の存在を抜きにしては鑑賞行為の構造化ははかれないと考えている。美術表現について、言葉で可能な範囲まで追究する努力をし、どうしても言葉にできない曖昧な渾沌とした部分も認める。こうした態度を根底に持ち、受講生の素直な抵抗感を受けとめ、作品と「鑑賞言語」との均衡を保ちながら慎重に授業を進めていきたいと考えている。

4. 4. 小、中、高の教育現場での実践に向けて

小中高などの教育現場で、アート・カードを用いた教育実践を本格的に行うときには、文部科学省学習指導要領の改訂に伴う改訂内容や授業時間数縮減の中で、評価・評定方法の確立、時間の確保、制作活動との関連づけなど、考慮しなければならない点が幾つかある。限られた時間を有効に使い、しかも評価・評定に自然と結びつけるための一処方としては、児童・生徒が持つ美術教科書や美術資料集にそくしたアート・カードにし、制作活動の導入や制作資料に用いるという方法が考えられる。また、大学院授業がそうであったように、創造的な楽しさと完成後の充実感があるアート・カード製作を行いながら、子どもの鑑賞力を自然に鍛え、高める授業展開も考えられる。特に中高などの教育現場では、授業時数が少ないが、改訂学習指導要領で示された「写真・ビデオ・コンピュータ等映像メディア」表現に関わらせ、鑑賞活動とメディア機器表現の融合的な活動とする位置づけも可能である。

さらに、学校全体のカリキュラムを見つめ、「総合的な学習の時間」や「選択教科」の時間、行事の時間に利用できるような資料としても使用できる方向も考えられる。身近な広告や造形物、地域の文化財の掘り起こしにも寄与することになるだろう。

今回は、大学院とこの附属中学校という限定された場での実践であったが、今後、より一層広く教育現場に浸透させていくためには、造形作家の著作権や製作費コストなどの問題を解決していかなばならない。平成14年度大学院授業では、小学校、中学校の美術教科書掲載作品を意図的に取り上げたが、教科書会社と提携しながらこれらの問題を乗り越えていきたいと考えている。

以下の大学院授業受講生には、アート・カード作成及びその実践について多くの貴重な意見をいただきました。ここに、厚くお礼申し上げます。

足立元(県立奈良高校)、松田浩(天理市立北中学校)、湯本美樹(世田谷区立烏山中学校)、小西智子(奈良市立都跡小学校)、山崎智子(天理市立西中学校)、山口二三八(香芝市立香芝西中学校)、吉川裕介(奈良市立斑鳩中学校)、荒木麻衣子、稲垣紀夫、岡野有香里、工藤真奈美、田原聡志、野村昌弘

註

- (1)宇田秀士(2002)「教師教育における鑑賞教材開発(1)－美術教育実践の現状と課題から」『奈良教育大学実践総合センター研究紀要』No.11(通巻25), pp.9-17.
- (2)宇田秀士(2002)「教師教育における鑑賞教材開発(2)－横浜国立大学公開講座「ドイツ・ギムナジウムにおける鑑賞と表現の授業方法」受講者の意識から－」『奈良教育大

- 学紀要』Vol. 51. No. 1〔人文・社会〕, pp. 69-84.
- (3) 藤江充 (2000) 「アート・ゲームと美術鑑賞学習」『アート・エデュケーション』No. 30, 建帛社, p. 6.
- (4) 藤江によれば, チャップマン (1989) 小学校教師用指導書『美術を教えること *Teaching Art*』は, チャップマン (1985) 小学校教科書『美術の発見 *Discover Art*』に典拠している. また, 『美術の発見』は, その後全面改訂され, チャップマン (1994) 『美術の冒険 *Adventures in Art*』となっている. 藤江充 (2000) 『DBAEの課題とその意義に関する研究』平成9-11年度科学研究費補助金基盤研究(c)(2)研究成果報告書, p. 112.
- (5) 学校行事の関係で, 他の3クラスでは指導計画第3次3時間目が中止となり, 1クラスのみの実施となった.
- (6) 泉谷淑夫 (1995) 『鑑賞教育の実践-知る喜び・知る喜びの楽しさ』開隆堂, pp. 22-23.
- (7) 宇田秀士 (2001) 「美術科教育学と個別専門学問(教科専門美術)との関係」『教員養成大学・学部における教科教育のあり方に関する研究』奈良教育大学学長裁量経費報告書教科教育プロジェクト(代表者重松敬一), pp. 20-21. この報告書では, 教師教育が取り組むべき現代的な課題として, 鑑賞教育のほかに小学校図画工作科における「造形遊び」, 中学校・高等学校美術科における「漫画やイラストレーション, 写真・ビデオ・コンピュータ等映像メディア」などを指摘した.
- (8) 山本朝彦ほか (2001) 「リサーチ・フォーラム 2000-第2回美術科教育学会課題研究会 研究課題: 美術批評の問題

- と鑑賞の問題-「批評」の意味と鑑賞教育の実践報告」『美術科教育学会誌』No. 22, pp. 284-286. pp. 297-301. p. 314.
- なお, 課題研究会は, 平成12(2000)年8月25日(金) 10:00-17:00の日程で開催された.
- (9) 川上実 (1985) 「鑑賞-その構造について」山本正男・川上実編集『美術教育学研究2 美術教育の方法』玉川大学出版部, pp. 156-157.
- (10) 前掲藤江充 (2000) 研究成果報告書, p. 11.

参考文献

- Chapman, Laura. H. (1985); *Discover Art*, Davis Publication Inc., Massachusetts.
- Chapman (1989); *Teaching Art (Teacher's Edition)*, Davis Pub. Inc.
- Chapman (1994); *Adventures in Art*, Davis Pub. Inc.
- 藤江充 (1998, 1999) 「アート・ゲームについて (1), (2)」『愛知教育大学研究報告(教育科学編)』No. 47, 48

付記

本稿執筆にあたっては, 第1節, 第2節, 第3節3. 3., 第4節を宇田が, 第3節3. 1., 3. 2., 3. 4. を松永が主に担当した. なお研究遂行において, 平成14-16年度科学研究費補助金基盤研究(c)(2)課題番号14580288(代表者宇田「美術教育における教師の<意識-規範・文化>と題材・単元との関係」の支援を受けた.