

ビジュアル・シンキングの国語教育への援用について

古 田 雅 憲

The Visual Thinking Strategy for KOKUGO Education

Masanori Furuta

【はじめに】

現行「幼稚園教育要領」に謳う様々の理念のうちにも、「伝え合う喜びを味わう」という一点が「言葉」領域の核心である。それは、現行「学習指導要領」に拠る初等中等教育・国語科が〈伝え合う力の育成〉を中心的目標として展開されていることに通じる。いうまでもなく「幼小連携・小中交流・中高一貫」等を構築する上での、国語教育における接点である。

その「伝え合う喜びを味わう・伝え合う力を高める」理念を実現するため、環境構成・学習支援の創意工夫が様々に試みられているのは当然のことながら、その一として美術館・博物館の知的資源（その施設等に関わる人々のネットワークおよび建物それ自体を含む収藏品等）を援用しようとする試みは、今なお広範な認知を得てはいないものごとくである。

実際、保育・幼稚園教育の現場において〈絵本や物語に親しみながら〉という活動は日常的に実践されても、こと〈絵画・彫刻・歴史的文化財に親しみながら〉ということになると継続的な実践はなかなか定着しないらしい*₁。まして初等中等教育の国語科で同様の提案を行えば、まず「図工（美術）科なのか国語科なのか？」という入り口での議論に終始する嫌いがある*₂。

むろん、「言葉を育む」仕事（国語教育）に携わる方々がそのような「違和感」をお感じになるにはいろいろの理由があろう。利用したくても美術館・博

物館（以下には「美術館等」という）が地理的に遠いという場合もあろうし、せっかく近隣に立地していても、その美術館等の側に受け入れ態勢がないということもあろう。また、美術館等の教育力と国語教育との関係について、美術館等・学校園双方の関係者にまだまだ十分にはご理解いただいてないということもあるかしのれない。

ただ、それぞれの学校園が地域に根ざした特色ある教育活動を展開しようとするならば（地域に根ざした特色ある国語教育を実践しようとするならば）、やはり地域社会における生涯学習の拠点たる美術館等の知的資源を活用することが、方策の一として重要であることは言を待たない。また逆に美術館等から見ても、昨今の入場者数減を克服する展望の一として位置づけるならば、地域の子供たち（児童生徒・乳幼児）に「門戸を開くこと」（それは入場無料にすることばかりではない、ワークシートの数枚からはじめて、ある程度きちんとした教育プログラムを工夫することをいう）が大切であるに違いない。

今、学校園と美術館等との「対話」が必要であると思われてならない。美術館等の知的資源が学校園の教育活動に及ぼすメリットと、学校園との連携が美術館等のありように及ぼすメリットを、相互に理解しあう必要があるのではないか。学校園～美術館等の地理的な距離を縮めることはできないが、互いに感じているかもしれない「遠慮」とか「敷居の高さ」は解消することもできるだろう。小稿はそういう「対話」の試みである。

【学校園～美術館等の連携の一例】

全国各地の美術館等が、地域社会における生涯学習の拠点として主体的・積極的な教育活動に参画してきたのは周知のごとくである。特に昨今は子供たちに焦点を絞った企画や活動についても、相当数の美術館等で積極的・継続的な取り組みがなされている³⁰。具体的には、「子供のための〇〇展」であるとか、「親子のための〇〇展」のような企画であったり、またそれに応じて用意される「子供のためのワークショップ／ギャラリー・トーク」あるいは「子供のためのワークシート」などといった教育プログラムのことである。

ただしそのような取り組みが、大人のための企画ほど広範な社会的認知を得

ているかという点、それはちょっと心許ない実感がある。たとえば、読売新聞「こどもの詩」欄（2005,4,23）に「びじゅつかん」と題する小学4年生の言葉が掲げられた。この素朴な言葉たちは、美術館等の知的資源が子供のためのプログラムとしては、いまだに「空回り」している現状を端的に示しているのではないか。

行く前はドキドキしている 行ったらつままない 大人は感動してみているけど 私にはどこがいいのか分からない 油絵はどこが絵なのか分からない 私は ただ題名だけ見ている

子供のための教育プログラムに関する全国的な実態調査と検証の作業は別途行われなければならないが、管見の範囲においてもおよそ「二極化」が生じつつあるらしいことが知られる。つまり、子供たちの学びの場として積極的に機能しようという美術館等がある一方で、あまり関心を持っていただけない（あるいは関心はあるが「予算がない」）所も多いということである。いまだに「子供連れの入館をお断りします」旨を掲げる美術館等もまた少なくない。むろん各美術館等がそれぞれの趣旨・目的で運営されるのは当然のことであるにしても、そこに属する知的資源が地域の子供たちの教育に活用しにくい現況は、「宝の持ち腐れ」とは言わないまでも不幸なことではある*4。



この問題は、実は学校園間の「格差」を生む一因でもある。その一例を紹介したい。

群馬県高崎市立南小学校では、隣接する高崎市立美術館と共同して教育プログラムを展開している。昨2005年度は造形作家・高田洋一氏を講師に迎えたワークショップを行った。詳細は下記の通りである。

題目：「風で動くアート～空気って面白い」

対象：高崎市立南小学校 5 年生

日時：11/18（金） 4～6 時 限目（11:35～15:35）

11/19（土） 5～6 時 限目（13:55～15:35）

場所：南小学校体育館

内容：木の枝、小石、木の葉など自然素材を使ったバランスを取って動く立体作品の制作

題目：「風のアートのある街をつくろう」

対象：高崎市立南小学校 2 年生

日時：11/19（土） 3～4 時 限目（10:45～12:20）

場所：南小学校体育館

内容：ケント紙を飛び出す絵本のように切り抜き、1枚の紙から立体が立ち上がる様子を見る。ケント紙と葉っぱで動くアートを制作する。

この授業は「学校公開」の一環として地域社会に開かれたので、保護者・教育関係者・美術館等関係者など多くの参観があった。論者も参観したが、きわめて良質の学習の場が成立しており、地域社会の教育力を学校園の教育に援用するという視点にとって実に面白く啓発的な試みであった。寄せられた意見等からも高い評価がうかがわれたという。

さらに面白いことは、実はこの授業は、高崎市美術館が本 2006 年秋に展開する企画展『高田洋一展・呼吸する翼』と連動しているのである。南小の子供たちや当日参観した人々にとっては、「あの」高田洋一展ということになるのである。学校園と美術館等とが実に相互的に補完し合う経営のありようを見てもよいだろう。

ただ、このような試みが全市的に広がりを見せているわけでは必ずしもない。「南小ワークショップ」に寄せられた意見の一にも「〇〇小学校でもやってほしい」旨のものが少なからずあったという。南小以外の学校に子供を通わせて

いる保護者からのものだろう。南小のケースはいくつかの「偶然」の積み重なるの結果である。たまたま積極的な美術館がたまたま小学校と隣接しており、またその小学校がたまたまそのような教育展開に敏感なところであったということである。(そして、たまたま南小学校は「特認校」として全市からの入学を受け入れているから、このような地域連携的な特色ある教育活動に価値を見いだす保護者・児童は「南小を選ぶ」こともできる。)が、美術館等から遠かったり、あるいは近隣の美術館等が子供のための教育プログラムに消極的だったり、あるいは通っている学校自体がそういうプログラムの価値に否定的だったり、それらの「偶然」が一つでも発すれば、またそういう学校にしか通えないのだとすれば、そこに「格差」は生じるのである。



繰り返すが、地域に根ざす学校園が特色ある教育活動を展開する上で、やはり地域に根ざしている美術館等の知的資源を援用することが重要であろう。逆に、その交流の中で美術館等が得るものも決して少なくはあまい。交流は双方にとって有益である。以下、「ビジュアル・シンキング」という鑑賞教育プログラムを国語科教育・言葉領域（言葉の育み）へ援用しようという試みに論点を絞って、ともすれば無縁と見られがちな領域間の連携の試みが内包する可能性を述べつつ、学校園（国語科教育・言葉領域）と美術館等の「対話」の重要性を示したい。

【ビジュアル・シンキングについて】

<Visual Thinking>という用語じたい容易な表現であるから、これを用いる論者によって、微妙に異なった意味で使われる傾きがあるようだ。本来は、主として美術鑑賞教育の研究と実践に意を注いでいる米国 NPO<Visual Understanding in Education (VUE), 1995 設置>の用語であると理解しておきたい。VUE では正確には<Visual Thinking Strategies (VTS)>という。主として elementary school の児童とその教師を対象とした鑑賞教育プログラムである。理論面は教育心理学者である Housen, Abigail の鑑賞教育に関する

る研究（主としてニューヨーク近代美術館の教育プログラムの検証作業にかか
る）に拠り、具体的なカリキュラムは Housen とともに美術館学芸員である
Yenawine, Philip が策定した。およそ 80 年代後半には完成しており、90 年代
の初頭から米国、ロシア、東欧、中央アジアの学校等及び美術館等で実践され
ていったものごとくである*5。

その具体的な展開は以下のごとくである。

- ①精選された絵画作品等（複製やスライド等で可）を、クラスのみ
んなと一緒に静かに見る。
- ②そこに描かれているものについて自分の言葉にする（考える）。
その際、教師または司会者は "What's going on in this picture?"
あるいは "What more can you find?" 等の問いかけを行う。
- ③自分の考えをクラスのみんに話す。その発言を受けて、教師・
司会者は "What do you see that makes you say that?" 等の問
いかけを加える。
- ④自分の考えの根拠を言葉にして、クラスのみんに話す。
- ⑤同様に語られるクラスの友だちの発言を聞きながら、再び作品に
向かう。

普通これを 3 セット（3 枚の絵画等を用いて）行うが、ともあれシンプルな
展開である。要するに、観察・思索・対話などのプロセスを繰り返すことで作
品理解を深化させようとするプログラムと了解される。注目すべきは、そこに
自己理解・自己表現・他者理解等の実践活動が副次的に機能している点である。
これらの活動を、「対象を見つめる＝認知的実践」、「自己を見つめる＝実存的
実践」、「他者を見つめる＝社会的実践」の展開と言い換えてもよいだろう。コ
ミュニケーション教育の要諦がここに現れているのである。このプログラムが、
美術鑑賞教育用のものであると同時にコミュニケーション・スキル（伝え合う
力）を育てる質のものであることは明白である。

VTS は必ずしも美術館等の中で実践することを前提としてはいない（複製

やスライド等を用いるのであるから)が、これを美術館等における教育プログラムに即して言い換えるなら、

- a) 美術館等の収藏品等を「よく見る」活動
- b) 自らの心の中にわき上がる言葉に耳を澄まして「考える」活動
- c) 自らの言葉を周囲の人々に「話す」活動
- d) 周囲の人々の言葉に耳を澄まして「聞く」活動
- e) 再び「見る」活動へ……

といった活動の連続的展開ということになる。まさしくこれが、今日の美術館等で行われるビジュアル・シンキングの骨格である。館の所蔵する貴重な文化財等を前に気楽なおしゃべりを楽しみ、そのおしゃべりを通じて鑑賞者に思索をめぐらす喜びと思索を深める驚きを体験してもらおうというのが、このプログラムの主旨である。

「学校園の学習活動に美術館等の教育プログラムを援用する」というと「図工(美術)科教育・表現領域」に限定的との印象を与えるらしいが、如上のように概観しただけでも、「国語科教育・言葉領域の学習活動」に援用できる質のものであることは明らかである。なぜなら、ビジュアル・シンキングは「美術を学ぶ・美術で学ぶ」両面性を持っており、コミュニケーション・スキル(伝え合う力の育成)の教育的効果に優れるといえるからである。いうまでもなく、「伝え合う力の育成」とは現行指導要領の眼目である。

【「絵で学ぶ」ということ】

さて、本邦におけるビジュアル・シンキングの先駆けとなったのは、『博物館・美術館の教育プログラム ミュージアム・ワークシート』と題された冊子(以後、『丹青シート』という)である。丹青総合研究所とIZNO・アイズノーの共編で、1987年10月に発行された。その中心になったのが美術評論家・中村信夫氏である。『丹青シート』は、「ワークシートとは何か」、「ワークシートの作り方の要点」、「海外のワークシート」、「ワークシートの試作」、といった4

節からなっている。特に、英国ナショナル・ギャラリーのワーク・シートについて詳しく紹介されており、自ずから編者諸氏の興味関心の焦点がうかがい知られた*6。

ともあれ『丹青シート』による「(英国流) ビジュアル・シンキング」の招来を受けて、二ヶ月後、朝日新聞(1988,1,17)は次のように伝えた。

来てはみたものの、絵や彫刻などをなんとなく見て回り、なんとなく出口へ…美術館や博物館は、どうものを絞りにくく、どう楽しめばいいかわからない場合が少なくない。

だが、工夫しだいで、もっと楽しく、わかりやすいものになる、と美術評論家の中村信夫さんらが「ミュージアム・ワークシート」と題した冊子を作った。

展示品を見ながら、クイズを解いたり、感想を書いたりしていくのがワークシート。「創造性を高められる場として、美術館や博物館をもっと利用して」との提言を込めた試みだ。

中村さんは、ロンドンに十年余滞在し、美学を学び、創作に励んだ。欧米の美術館を見て回り、感心させられたのが「美術館・博物館教育」。どこの美術館、博物館にも「教育部」があり、幼児、学生、大人用向けに教育プログラムを持っていた。そこで活用されているのが「ワークシート」だった。

「教育」といっても、この絵は〇〇派だとか、描かれた時代はいつか、などを一方的に覚えさせる教育ではない。とにかく興味を持たせて、よく鑑賞してもらおうよう導くのが目的だ。

子供たちがワークシートを手にして、展示物の前にベタンと座り、展示物とシートをかわるがわる眺める。欧米ではよく見かける光景だ。一列に並んで、先生の後ろを歩く日本の美術館などと違い、いきいきと楽しんでいる。

そこで中村さんは、文化空間のソフトウェアを考える「丹青総合研究所」と協力し、まず子供用ワークシートの手引書を作った。

雑誌「ミュージアム・データ」で紹介したところ、「ほしい」という反応が各地からあり、すでに約四百の美術館、博物館に送った。

答えが決まっているわけではない。「ワークシートは特定のテーマや展示物に対し、注意を起こさせ、引きつけ、想像に富む観察を刺激するよう設計され、印刷された教材」であるべきだ、と手引書は強調している。

美術館、博物館関係者ばかりでなく、学校の先生や家庭でもワークシートづくりはできる。手引書を多くの人に見てほしい、という。

この直後、日本教育新聞が後を追った(1988,1,23)ことを思えば、教育界からも、この「(英国流)ビジュアル・シンキング」にかなり大きな期待が寄せられたことがうかがわれる。

生涯教育論が、盛んな昨今、わが国でも博物館や美術館は、市民の自由意志による自己教育の場として、その役割が期待される場所ですが、四千三百を超えるといわれるわが国の博物館園(美術館、動植物園含む)も、欧米の博物館先進国と比べると形態に追いつくのが精一杯で、観覧施設としての比重が高く、なかなか教育プログラムの確立とまではいかないのが現状。

欧米の多くのミュージアムでは、教育プログラムの一環として「博物館ワークシート」というものが教材として開発・利用されています。

手引書に載せられた欧米の実例を見ると、論理的な答えを必要とする設問はもちろん、観察力とともに、思考力、想像力を高める設問が数多く用意されているのが目をひきます。参考にされてはいかがでしょうか。



実は興味深いことに、ちょうどこの時期、国語科教育の側でも、「映像」利

用にかかる理念の整備と技術的確立について、学会をあげて議論していたのである。

『丹青シート』上梓のちょうど1年前、1986年7月30日、全国大学国語教育学会（第72回大会）は「国語教育における映像の位置－読みの指導の場合－」と題するシンポジウムを開催していた。そこでは、「国語教育のための「映像」の基礎論」（浮橋康彦氏・広島大学）、「読みの本質を育てる映像」（大河原忠蔵氏・奈良教育大学）、「国語科教育における映像の位置」（渋谷孝氏・宮城教育大学）といった基調講演が行われた後、望月善次氏（岩手大学）を司会者として討論が行われている。その詳細が文章化されて明らかにされたのが翌1987年のこと（同学会誌「国語科教育」第35集）で、まさしく『丹青シート』と同年のことである。すなわちこの時期、美術鑑賞教育側から視覚資料（映像）の活用提案が行われ、同時に、国語科教育側も視覚資料（映像）の利用が志向されていたのである。そこに両者の協同的關係が構築される環境は整っていたはずである。

が、実際には、教育界から『丹青シート』は忘れられてしまったのである。国語科教育への浸透もまったくなかったといってよい。論者はその理由を『丹青シート』の「発問方法」にうかがうことができている。

同冊子の後半に、パブロ・ピカソの『腕を組んで座る軽業師<サルタンバンク>』を題材としたワーク・シートの試作例がある。全部で6問が掲げられている。そのうちの第4～6問は次のようなものである。

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">4. この人はどのようなことをしてみせる人ですか。また、どのような所でそれがわかりますか。5. 後ろの壁をみて、ここはどのような場所だと思いますか。6. この人は、何を考えているのでしょうか。 |
|--|

これらの発問は確かに面白い。「面白い」というのは絵画の中にそれを考える鍵が秘められているからである。つまり、これらの発問に対しては、a)「よく見る」→b)「考える」→c)「話す」→d)「聞く」→e) 再び「見る」……と

いった活動の展開によって応答することが可能である。そして、そのプロセスでは、「対象を見つめる（認知的実践）」、「自己を見つめる（実存的実践）」、「他者を見つめる（社会的実践）」、といったコミュニケーション・スキルの要諦がおおよそ発現しているから、これらの発問はコミュニケーション教育の観点からも「良い」発問である。国語科教育にそれを用いない手はない⁷⁰。

それに対して第1～3問は次のようなものであった。

1. この絵をよく見ると左側に鉛筆で描かれた跡がありますが、なぜだと思いますか。
2. 赤い表裏には、色の強いところと弱いところがありますが、色の強弱で何を表現しようとしているのですか。
3. なぜ黒い線で縁取りをしているのでしょうか。

もはや明らかなように、これらの発問は国語教師にとって厄介である。その答えは絵の中になくからである。第4～6問が「絵で学ぶ」質のものであるというならば、こちらは「絵を学ぶ」質に属するといえよう。国語科教育にそれを用いる手はなかなかない。

このような問題に直面した国語教師たちが、『丹青シート』に注目しながらもその活用を断念していったことは想像に難くない。実は論者も当時そういう国語教師の一人であった。（この点、当時の学習指導要領との関係も多少はあるのだろう。現行の〈伝え合う力の育成〉とそれに発する〈話す・聞く活動の重視〉という枠組みが整っていれば、『丹青シート』への評価もまた違っていただろうと思われる。）

【Amelia Arenas のビジュアル・シンキング】

ビジュアル・シンキングが再び注目を集めることになるのはおよそ10年後である。1998年、ニューヨーク近代美術館で鑑賞教育に深く関わっていたArenas, Ameliaが来日して、『なぜ、これがアートなの？展』においてビジュアル・シンキングを展開したのである。

ここで行われた彼女のビジュアル・シンキングは、美術館関係者のみならず教育関係者に強いインパクトを与えることになった。その大きさについては、彼女のビジュアル・シンキングを取り上げた『最後の晚餐、ニューヨークを行く』という番組が制作され、さらに後に同番組が、優れた教育番組に与えられる国際賞である「日本賞」（青少年部門、1999年、第26回グランプリ）を受賞したことからもうかがわれる。

さて同展は、まず豊田市美術館<1998.7/21~9/23>で開催され、川村記念美術館<10/8~12/6>、水戸芸術館<12/19~1999.3/21>を巡回した⁸⁾。そのなかで特に注目されるのは、『なぜ、これがアートなの？展 鑑賞教育の手引き』という冊子（ティーチャーズ・キット）の発行であろう。それは川村記念美術館と豊田市立美術館が共同編集したもので、林寿美氏（川村記念美術館）・都筑正敏氏（豊田市美術館）ら4人が執筆にあっている。もちろん、その企画には Arenas 自身も参加している。

その本文は「Ⅰ. なぜ、これがアートなの？展 子供のための鑑賞教育プログラムについて」、「Ⅱ. プログラムの流れ」、「Ⅲ. トークにあたって注意すること」の3節から成り、付録として「授業で取り上げる作品と質問事項」というワークシート7枚（すべて展示作品の一部）、そのスライド7枚（ワークシートに対応したもの）、および展覧会出品リストを備えていた（以後、これを『川村シート』という）。

この『川村シート』が、Arenas の行う鑑賞教育（ギャラリー・トーク等）の技術を学校園の先生方に広く学んでいただくことをねらった「一般化」の試みであることはいうまでもない。その点については、冊子に加えて Arenas が直に佐倉市近隣の学校園関係者に対して鑑賞教育の理念と技術をレクチャーするセッションも行われている。つまり『川村シート』を使った「疑似ギャラリー・トーク」を学校園で行い、その上で美術館と一緒に足を運んで実作品を前にしたトークを楽しむならば、むしろ Arenas のレクチャーを踏まえればいっそう効果的に、Arenas 流の鑑賞教育を行うことができるようになるということ実現しようとしたのである。（この後も Arenas は数回にわたって来日して様々な地方で様々な人々を対象とするセッションを行っている。その取り組みがビ

ジュアル・シンキングの浸透に大きな影響を与えていることは言うまでもない。



Arenas の鑑賞教育を観察するならば、その特質が Housen や Yenawine の VTS であることは明白である⁹⁾。

その特質を評して、上野行一氏らによるシンポジウム¹⁰⁾では「インタラクティブ・トーク」という表現が用いられた。氏らは、絵画や空間的造形をつぶさに見ながら参加者と一緒におしゃべりを積み重ねていくというトーク形式に注目したのである。具体的には、作品を前にしながら発せられる「これって何だと思う?」、「どうしてそう思ったの?」、あるいは「Bさん、Aさんはこう言っているけれど、彼がそう思ったのはなぜだと思う?」等といった発問を通じて構築される「おしゃべり」である。そのような「おしゃべり」による鑑賞教育の場こそ Arenas 流トークの特徴である。

そしてまた、そのような方法論はワークシート上にも反映されている。たとえば『川村シート』の一枚として用意されたルネ・マグリット『無謀な企て』のワークシートは次のような発問を持つ。

- この絵をよく見てください。何が描かれていますか。
 - －男の人と女の人は、何をしていますのでしょうか。
 - －二人がいる場所は、どんなところだと思いますか。
- 絵を見ていて、どんな感じがしますか。どうしてそう思ったのですか。
- 男の人と女の人はいったい誰でしょう。自由に想像してみてください。
 - －二人の関係はどんな間柄でしょうか。どうしてそう思ったのですか。

上野氏らはこのようなトークに導かれる言説空間を「対話型ギャラリー・トーク」とも呼んでいる¹¹⁾。

「ギャラリー・トーク」と聞いて真っ先に想起されるのは、学芸員が「指導者」として作品説明をする形式であろう。それは、一方的な説明を通じた固定的な作品解釈や美術史的な事実の教授を行うのには適している。それを「説明型ギャラリー・トーク（インストラクティブ・トーク）」と称してもよい。その点、「対話型トーク」は対照的である。Arenas 流の「対話型トーク」のねらいは、鑑賞者同士のおしゃべりを通じて作品に新しい意味づけを発見し、作品の再創造に参加することを求めるものという。それは次のようなプロセスで成り立つ。

- 1) よく「観察する」こと。ともすれば見過ごしかねないものを周囲の人々とおしゃべりを通じて「気づく」こと。
- 2) そこに生じた自身の心象を「見つめる＝言語化する」こと。
- 3) そのような自分のことを周囲の人々に「気づいてもらう」ために「言葉を紡ぐ」こと。
- 4) また同様に発せられた他の鑑賞者（他者）の言葉を「聞く」こと。
- 5) それを踏まえて作品や自身や他者を「再び見つめる」こと。

繰り返すが、これらのプロセスを「認知的実践」・「実存の実践」・「社会的実践」の現れと捉えることは容易なことである。すなわち Arenas 流の鑑賞教育にはコミュニケーション教育の要諦がおおよそ包含されているのである。その理念と方法論は、その後の Arenas の著述^{*12}にも一貫して見いだされる。

このようなビジュアル・シンキングを援用するならば、美術館等の知的資源を通じてのコミュニケーション・スキルの育成（伝え合う力の育成）もまた可能なのである。また地域の美術館等がこのような教育プログラムを用意するならば、その連携によって、学校園はそれぞれに特色ある国語科教育および言葉領域の活動を確立する展望も開けよう。同時にそれは、子供たちの足がこれまで以上に美術館等へ向かうようになる契機でもある。

【群大生、『階段の上の子供』を語る】

ビジュアル・シンキングを国語科教育へ援用する試みの一つとして、先般、群馬大学の学生諸君（国語教育講座3年生8名／古田ゼミ所属）とともに Arenas 流のギャラリー・トークを実践した。対象とした絵画はパウル・クレー『階段の上の子供』で、それをプロジェクター投影してトークを行った。場所は暗幕を引いた円卓教室である。その場では絵を見ながら以下のようなトークが展開された。¹³

T（古田）：今日はこの絵を見ながら、みなさんとおしゃべりを楽しんでみたいと思います。まずはゆっくり絵を見てください。

近寄ってもいいし遠くから見てもいいですよ。

<静かにリラックスして鑑賞させることと、この場を穏やかで寛容な空間に維持することに努めた。>

T：では、みんなで考えてみましょう。この絵を見てどんな感じがしたか、誰か話してくだされませんか？そう感じた理由や、何が描かれていると思ったか、そういうことも合わせて話してください。考えがまとまった人は手を挙げて、みんなに話してあげてください。

<自己と対話させること、心に浮かんだイメージに言葉を与えさせることに努めた。>

S：すごく怖い感じ。

T：すごく怖い。どこからそう感じますか？

S：その子がぜんぜん無表情なところ。

T：表情が分からないんですね。

S：からだも傾いて変な感じ。妙に力が入っている気がします。

T：からだは傾いて変。なんだかぎくしゃくしてますね。

S：白目だから気持ち悪いですね。両手も描かれてないし。

T：手が描かれていない。目にも瞳が描かれてないですね。

<応答にあたってSの発言を尊重する受容的な態度に努めた。「鸚鵡返し」を意識的に用いたのもその現れである。>

S：壊れた人形のように。

S：その子は死んでいるのだと思います。

T：死ぬことに関係がある。壊れた人形みたいな子供。

S：絵全体が二重三重の枠で閉じこめられているように見えます。すぐく閉塞感があって怖い。暗い箱のなかをこっちから覗いている感じ。

S：それとは逆に、暗い箱に閉じこめられている子供が、こっちを見ていると感じました。

T：私たちのほうが見られているのですね。それは面白い見方ですね。気づきませんでした。

<応答にあたって受容的であるとともに、Sの発見をともに喜ぼうとする態度に努めた。>



T：みなさんの意識が「空間」に向いているようなので、ちょっと質問を具体的に見てみましょう。ここはどこだと思いますか、そう思った理由も合わせて話していただけますか？

S：向こう側にいろいろな形の窓が見えます。

T：これですか？窓が見える。

S：そういう意味では、画面を取り巻く枠も窓枠だと思う。暗い部屋の向こう側の窓と此方側の窓。子供は此方側の窓から我々を見ているのだと感じた。

T：この二重の枠のことですね。これは窓で、そこからこの子供が此方を見ている。

S：子供の後ろに見える横断歩道のようなものは、鉄格子の影です。鉄格子のはまった窓から日が射している。ちょうどお昼頃なん

です。だって時計が11時45分をさしていますから。この子は閉じこめられた暗い部屋でおなかをすかして死にそうなのです。

T：暗い部屋に無理やり閉じこめられた子供が、おなかをすかして此方側を見つめている。そんなふうに想像する人もいますね。さて、別の見方をした人はいませんか？

S：いま横断歩道という言葉が出ましたが、わたしはそのまま横断歩道と見ていました。

T：これは横断歩道なんですね。もう少しお話ししてくれませんか。

S：これは、一緒に遊ぼうと思ってともだちを誘いに来たのに断られた子供がションボリと戻っていく姿だと思いました。横断歩道を渡って帰ります。これは草原なんです。断られたショックでガーンとなっている。だから、階段の上の子供は、この階段の上において、画面の中には描かれない。

T：この子は「階段の上の子供」ではない。今までの意見とぜんぜん違う見方が出てきました。このように単純化された描写が実にさまざまな意味づけを許しているのですね。まるでパズルのようなこれらのパーツを組み合わせることで、私たちはいろいろな物語を紡ぐことが出来るわけです。それにしてもいったい「階段の上の子供」ってどういうことなのでしょう？



T：さて実はある詩人がこの絵にインスピレーションを得て「階段の上の子供」という詩を作りました。次のような詩です。まず黙読してみましょう。そして、自分自身が絵から作り上げた「物語」との相違を考えたり、このクラスのおしゃべりで作り上げていった「物語」との相違について考えてみてください。どういところが似ていて、どういところは違っていませんか？この詩人の抱いたイメージの独特なところはどこでしょうか？

階段の上の子供

かいだんのうえのこどもに
 きみははなしかけることができない
 なくことができるだけだ
 かいだんのうえのこどもがりゆうで

かいだんのうえのこどもに
 きみははなにもあたえることができない
 しぬことができるだけだ
 かいだんのうえのこどものために

かいだんのうえのこどもはたったひとり
 それなのになまえがない
 だからきみはよぶことができない
 きみはただよばれるだけだ

この詩は谷川俊太郎の作である¹⁴⁾。きわめて重い言葉でつづられる圧倒的な存在であるが、学生たちは以上のようなビジュアル・シンキングを行った後に、この谷川詩を鑑賞しているのである。このとき、自分自身やクラスの人々と作り上げた「わたし（たち）の言葉・物語」が「支え（基準）」となる。その「支え」を得ることによって、詩人の〈言葉〉を自分たちの〈言葉〉と同じ地平に置いて、その特質を（あるいは自分たちの言葉の美質を）読みとることが可能になっている。彼らの前にある詩が、遠いところにいる「偉い詩人」の作品ではなくなっている点が重要である。ビジュアル・シンキングを援用することによって、「詩の鑑賞」という国語科単元を新たな角度から展開することができるという一例である。

【おわりに】

学校園における国語科教育・言葉領域の学習活動にとって、ビジュアル・シンキングの役割はもっと重要視されてよい。それを援用した「言葉の育み」を多様に展開するためにも学校園関係者・美術館等関係者の「対話」がもっと必要である。小稿はそのような相互理解のための契機である。なお紙幅の都合で触れられなかったが、中世の古絵巻を用いた子供（幼児）のためのワークショップ（ビジュアル・シンキング）をすでに実践している。後に別稿として明らかにしたいと思う。

<注>

- * 1 この点、美術館等の知的資源を絵本化する試みは実際的で興味深い。参考文献 1, 2, 13, 17, 18, 23, 31, 32 などのほか、特に結城昌子氏の意欲的なお仕事（参考文献 33,34）に注目したい。
- * 2 この点、論者もいくつかの提案（参考文献 24-28）を行った。
- * 3 この点、さらに進めて「チルドレンズ・ミュージアム」を提唱する目黒実氏のお仕事に注目したい（参考文献 29, 30）。
- * 4 この点、美術館等に頼らずに、地域社会の教育力を結集しようという動きもある。実は論者の勤務地（福岡市早良区西新）でも近々「西新チルドレンズミュージアム」というワークショップが初めて開催される。主催は地域社会の有志各位が結集する「西新チルドレンズミュージアム実行委員会」である。これを、福岡市・同市教委・福岡県・同県教委および青少年アンビシャス運動推進本部（同運動は県教委の教育重点目標の一）が後援するという（さらにこれを地域の有力企業が協賛する。むろん本学もその一として名を連ねている）。この5月21日に今年度第一回が、また8月中旬に第二回が、この地域に所在する福岡市立西新小学校の体育館を会場として開催される予定である。この活動の実践報告・検証についてはまた別に主催者・関係者から行われるであろうが、このような企画に、近在する美術館等の知的資源が活用される将来を期待している。

- * 5 この点、VUE の web page (<http://www.vue.org/>) 等を参照されたい。
- * 6 この点、参考文献 35 が詳しい。ちなみに、「米国流ビジュアル・シンキング」ともいうべき Housen・Yenawine の VTS に対して、『丹青シート』の中心理念について「英国流ビジュアル・シンキング」と見てよいと考えている。
- * 7 国語科教育においては、「話す・聞く」活動を支える意識のありようについて、「対事意識（話した聞いている内容・対象に向けられる意識）」、「対自意識（話した聞いている自分自身に向けられる意識）」、「対他意識（話した聞いている他者に向けられる意識）」、「対言意識（話した聞くという活動が行われている〈この場〉というものに向けられる意識）」の 4 種を述べることもある。それらの意識を活性化することが〈伝え合う力を高める〉学習活動として設定されるわけである。この点、参考文献 15, 16 などに詳しい。
- * 8 この模様は参考文献 20 に詳しい。
- * 9 この点、Housen らの VTS が、MoMA の鑑賞教育を検証することによって確立していったことを思えば当然のことではある。Arenas は MoMA 教育部の中心の一人だったからである。なお Arenas の鑑賞教育の実際は、参考文献 3, 4, 21 に記録されている。
- * 10 「現代アート講座 I 現代アートって何？」(2000.7.15 於横浜シンポジウム) として開催された、上野行一氏・林寿美氏・都筑正敏氏によるシンポジウム「アレナス式鑑賞教育の実践と解説（鼎談）・まなごしの共有」による。なお当日は第二部として Arenas の講演 "Why do we need art?" が開催された。
- * 11 上野行一氏の Arenas に対する理解と評価はきわめて有益である。参考文献 11, 12 を参照されたい。
- * 12 この点、参考文献 5-10 を参照されたい。
- * 13 トークにあたって後掲するワークシートを配布した。トーク参加者たちは、プロジェクター投影された画像を見ながら、各自のワークシートにメ

モやアイデアを書き留めた。

*14 これらのトークはすべて参考文献17によった。

<参考文献>

- (1)青柳正規 (1999)『親子で訪ねる美術館』(クレオ)
- (2)阿部信雄 (1998)『子どもと楽しむ人物画 探検しよう絵の世界』(「子供と楽しむ展覧会」をつくる会)
- (3)アレナス,A (1998)『なぜ、これがアートなの? Vol.1』(淡交社 VHS)
- (4)アレナス,A (1998)『なぜ、これがアートなの? Vol.2』(淡交社 VHS)
- (5)アレナス,A (1998、福のり子訳)『なぜ、これがアートなの?』(淡交社)
- (6)アレナス,A (1999、木下哲夫訳)『人はなぜ傑作に夢中になるの—モナリザからゲルニカまで』(淡交社)
- (7)アレナス,A (2001、木下哲夫訳)『みる・かんがえる・はなす—鑑賞教育へのヒント』(淡交社)
- (8)アレナス,A (2005、木下哲夫訳)『M I T E ティーチャーズキット1 (小学校3・4年生)』(淡交社)
- (9)アレナス,A (2005、木下哲夫訳)『M I T E ティーチャーズキット2 (小学校5・6年生)』(淡交社)
- (10)アレナス,A (2005、木下哲夫訳)『M I T E ティーチャーズキット3 (中学生)』(淡交社)
- (11)上野行一 (2000)「アメリカ・アレナスの鑑賞教育 日本におけるギャラリー・トークとレクチャーの分析を中心に」(「大学美術教育学会誌」第32号)
- (12)上野行一 (2001)『まなざしの共有—アメリカ・アレナスの鑑賞教育に学ぶ—』(淡交社)
- (13)大川栄二 (1993)『父と子のために 絵のみかたのしみかた』(クレオ)
- (14)全国大学国語教育学会編 (1987)「国語教育のための「映像」の位置」(「国語科教育」第35集)
- (15)高橋俊三 (1993)『対話能力を磨く—話し言葉の授業改革』(明治図書出版)
- (16)高橋俊三 (2000)「話し合うことの授業づくり」(明治図書出版「教育科学国

語教育」No.587)

- (17)谷川俊太郎 (1995)『クレーの絵本』(講談社)
- (18)谷川俊太郎 (2000)『クレーの天使』(講談社)
- (19)丹青総合研究所文化空間研究部 (1987)『ミュージアム ワーク・シート 博物館・美術館の教育プログラム』
- (20)DOME 編集室 (1999)「川村記念美術館『なぜ、これがアートなの?』展が 仕掛けたもの」(「ミュージアムマガジン ドーム」42号)
- (21)日本放送協会 (1999)『最後の晚餐、ニューヨークに行く』(ETV カルチャー スペシャル, 1999.9.4 放送)
- (22)林寿美ほか (1998)『なぜ、これがアートなの?展 鑑賞教育の手引き』(川 村記念美術館ほか)
- (23)ブリザード,G.S. (若桑みどり訳, 1992)『親子で見る絵 描かれたこどもた ち』(クレオ)
- (24)古田雅憲他 (2001)「国語科教育における「絵解き」の意義と指導—さし絵 を読む授業の取り組み—」(語学と文学 37号)
- (25)古田雅憲 (2002)「『信貴山縁起絵巻・尼君巻』授業化の構想—絵巻を通じて 古典に親しむ—」(語学と文学 38号)
- (26)古田雅憲 (2003)「<絵解き>教材のねらいと特徴」(月刊国語教育 2003.4 月号)
- (27)古田雅憲 (2003)「<絵を読む>から<古文を読む>へ」(月刊国語教育 2003.5月号)
- (28)古田雅憲 (2005)「『林原本平家物語絵巻・殿上闇討事』授業化の構想」(群 馬大学教育実践研究 22号)
- (29)目黒実 (1996)『チルドレンズ・ミュージアムをつくろう』(ブロンズ新社)
- (30)目黒実 (2002)『学校がチルドレンズ・ミュージアムに生まれ変わる 地域 と教育の再生の物語』(ブロンズ新社)
- (31)メルロ=ポンティ,C. (貴田奈津子訳, 1998)『ピカソとあそぼう!』(ブロン ズ新社)
- (32)メルロ=ポンティ,C. (貴田奈津子訳, 1999)『シャガールとあそぼう!』(ブ

ロンズ新社)

- (33)結城昌子 (1993-2006)『小学館アートブックシリーズ 全13巻』(小学館)
※第1巻『ゴッホの絵本—うずまきぐるぐる』～第13巻『ミロの絵本—うっかり地球へ』
- (34)結城昌子 (1996-2002)『小学館アートブック ひらめき美術館 (1～3巻)』
(小学館)
- (35)リチャードソン,J. (1999、岩坂彰訳)『美術館へようこそ—画材から表現まで—ロンドン ナショナルギャラリーの名画に学ぶ絵の見方・楽しみ方12のポイント』(BL出版)

西南学院大学人間科学部児童教育学科

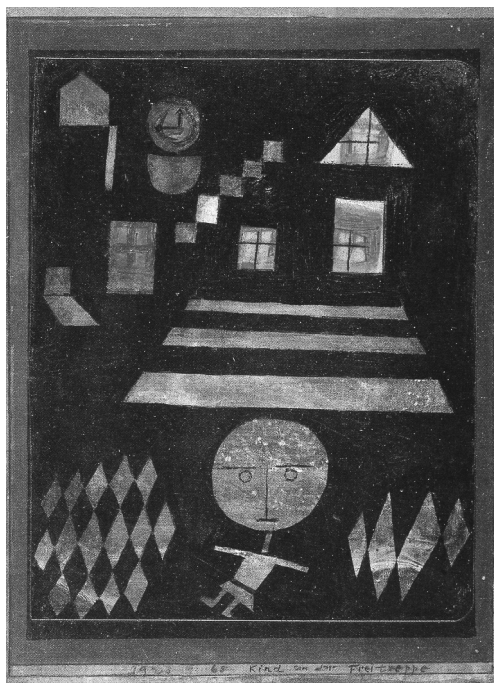
■ Visual thinking の国語科的援用のために（試作シート） ■

パウル・クレー [現代スイスの男性アーティスト]

《階段の上の子供》

1923年 厚紙・紙・油彩・墨

24.5×18.2cm 個人蔵



●どんな感じがしますか？

——そう感じたのはなぜ？描かれたものをよく見てください。

●ここはどこだと思いますか？

——そう思ったのはなぜ？