

広島大学学術情報リポジトリ

Hiroshima University Institutional Repository

Title	表現活動を通じた対話的な学び : 教員養成課程における学びに注目して
Author(s)	奥田, 秀巳
Citation	ぷらくしす , 22 : 11 - 22
Issue Date	2021-03-31
DOI	
Self DOI	10.15027/50885
URL	https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00050885
Right	
Relation	



表現活動を通じた対話的な学び

— 教員養成課程における学びに注目して —

A Study of Dialogical Learning through Expression Activities : Focusing on the Learning in Teacher Training Course

奥田秀巳（北海道教育大学 准教授）

Hidemi Okuda (Hokkaido)

本論の目的は、2020年度に筆者が研究助成を受けて共同研究者とともに実践した、表現活動を通じた鑑賞型対話の教育的意義を先行研究を手がかりにしながら明らかにすることにある。本論文における論述は次のような順序で進められる。まず今回の実践を構想するにあたって手がかりにした対話型鑑賞と哲学対話の方法を概観し、これらを比較しながらそれぞれの特徴を検討する（第1節）。次に、鑑賞型対話と哲学対話の方法を取り入れながら、この度の実践において表現活動を取り入れる意義を J. デューイの芸術論や、上西知子の内的な他者との対話論を手がかりにして考察する（第2節、第3節）。さらに、こうした表現活動を通じた対話型鑑賞が将来学校教育の現場において表現教育及び鑑賞教育に携わる立場に立ちうる、教職課程における学生に対してどのような教育的意義を持ちうるのか考察する（第3節）。本論においては、実際の表現活動を通じた鑑賞型対話についての実践事例の分析については別稿に譲ることにし、表現活動を通じた対話の実践によって期待される学びの在り方を先行研究を手がかりにして検討し、今後実践事例を分析するための手がかりを形成したい。

1. 本研究の背景

2020年度、筆者は共同研究者とともに富山第一銀行より「表現活動を通じた哲学対話の実践と学習プログラムの開発」の題目で研究助成を受け、表現活動を通じた対話による学びのあり方を、教員養成課程における実践を通して模索した。当該年度においては、美術教育の領域において実践されてきた対話型鑑賞の方法を基礎にして、対話型鑑賞と哲学対話との接続を念頭に置き、いくつかの異なる方法により複数回の実践を試みた。本節ではまず、この度の実践的研究を進めるうえで手がかりとした対話型鑑賞と哲学対話について触れ、それぞれの方法の関連性と相違点について考察する。

1-1 対話型鑑賞の実践

筆者は、研究実践を行う以前の2018年度に実施された富山国際大学子ども育成研究交流センターにより開催されたセミナーを通して、対話型鑑賞を実際に体験する機会を得た。本セミナーにおいては、富山市美術館のエデュケーターによるコーディネートを通して、事前に準備された芸術作品を通して対話を行い、芸術に対する個人的な鑑賞では得られない、他者との対話を通じた芸術作品の鑑賞の可能性が提示された¹。今回対話型の学びに関する実践的研究を進めるにあたり、対話型鑑賞の方法を基礎にした理由として、こうしたセミナーにおいて筆者自身が対話型鑑賞に実際に触れ、その多方面への応用可能性を実感したことが挙げられる。

すでに対話型鑑賞については、本セミナーに限らず、鑑賞の方法として国内外でよく知られており、多数の実践事例がある。この対話型鑑賞は英語では **Visual Thinking Strategies** (以下 **VTS** と略) と呼ばれているが、F.ヤノウィンによれば、対話型鑑賞は1991年からアメリカのニューヨーク近代美術館 (MoMA) で始められた教育プログラムであるとされる²。ヤノウィンは **VTS** について以下のように述べている。

1983年から1993年まで同館の教育部部長を務めていた私は、来館者のヴィジュアル・リテラシーを高める方法論として、同僚とともに **VTS** を開発した。その後、この方法論が学校教育においても有効であることを教員グループとともに検証し、12年間におよぶ実地調査を経て、**VTS** はヴィジュアル・リテラシーに限らずさまざまな能力の向上を促すことがわかってきたのだ (ヤノウィン 2015: 11)。

このヤノウィンの記述からもわかるように、**VTS** に関する実践及び研究は、学校教育と深く結びついて発展してきた。したがって前掲した書籍においても、**VTS** は学習到達度調査 (PISA 調査) においても重視されているヴィジュアル・リテラシー (視覚的なテキストの読解・発信能力) や思考力、あるいは対話を通じたコミュニケーション能力といった、様々な資質・能力を育む教育方法として紹介されている。またそこでは、美術教育に限らない **VTS** の様々な教科教育への応用可能性がさまざまな教科教育において実践された内容を紹介する形で模索されている。

こうした **VTS** により期待される学びについて、ヤノウィンは L.ヴィゴツキーの言語能力の形成と発達に関する研究に言及して説明している (ヤノウィン 2015: 141-145)。このヴィゴツキーの理論を基礎にした **VTS** の教育的効果について、たとえば平野・三宅 (2015) は、ヤノウィンも言及している K.デサンティスと A.ハウゼンの研究 (DeSantis & Housen 2006) を手がかりにして以下のようにまとめている。

対話型鑑賞の源流のひとつである **VTS**: ヴィジュアル・シンキング・ストラテジーズの実践を裏支えする理論家のひとりとして、レフ・ヴィゴツキーの名前が挙げられる。デ

サンティスとハウゼンは、VTS の背景となっているヴィゴツキーの理論について、3つのポイントを挙げている。第一に、学習は主体と対象の二項だけでなく「心理的道具」としての第三項（それは教師であったり、他の学習者であったり、人工物であったりする）を媒介として起こるということ、第二に、言語はそのような「心理的道具」のひとつであり、思考は言語を媒介として起こるということ（「思考と言語」）、そして第三に、学習は自分よりも高レベルな他者によって促進されるということ（いわゆる「最近接発達領域」）である（平野・三宅 2015: 365）。

平野・三宅は、このようにヴィゴツキーの理論と VTS の教育的意義との関係性をまとめたうえで、VTS における学習を社会構成主義の視点から記述しなおすことを試みている。

平野・三宅が論じたような、対話型鑑賞が持つ教育的意味一般を理論的に明らかにする試みは、対話型鑑賞の教育的意義を基礎づけるうえで大きな意味を持っている。しかし、対話型鑑賞がもたらす教育的効果についてはこのほかにも認知心理学による成果をはじめとして先行研究が多数みられるため、ここでは対話型鑑賞がすでに一定の教育的効果を有する活動として認識され、成果を得ていることを確認することをもって、これ以上対話型鑑賞の持つ教育的意義についての詳細な理論的考察は避けたい。以下では、筆者が実践を通して結びつけることを試みた、対話型鑑賞と哲学対話という二つの対話的手法の関連性について考察したい。

1-2 対話型鑑賞と哲学対話の関連性

対話型鑑賞と同じく、すでによく知られた対話的な学びの方法の一つとして、哲学対話の方法が挙げられる。哲学対話もまた、対話型鑑賞と同様にすでに多数の実践が全国各地でなされており、実践を手がかりにした研究も多数示されている。ここでは、対話型鑑賞と哲学対話の間の関連性を先行研究を手がかりにして考えていきたい。

一般に、対話型鑑賞が「美術作品にまつわる歴史や作品に対する自分の味方、感じ方や考え方を対話を通して深めたり広げたりしながら集団で意味生成すること」（上野 2012: 79）であるのに対して、これに対して、哲学対話では「対話の参加者ら自身が考えたい「問い」を出発点として、議論を通じた探究が行われる」（宮田ら 2017: 393）とされる。いわば、対話型鑑賞においては、芸術作品を通じた対話を通して、主に鑑賞を通して作品に対する問いが生まれ、当該の作品に対する意味生成がなされるのに対して、哲学対話においては「問いそのものを問う」（村瀬 2013）、哲学的探究が対話を通して試みられることになる。この鑑賞型対話と哲学対話の間には、芸術作品という対象を通じた対話であるのか、そうでないのかということを超えた、別の相違点があるといえるように思われる。

たとえば宮田舞ら（2017）の研究は、対話型鑑賞と哲学対話の間の関連性を考えるうえで手がかりになる研究といえるかもしれない。宮田らは、「対話型手法を用いた現代美術作品の鑑賞において哲学対話という手法を導入することによる効果を、鑑賞者の現代美術に

対するイメージの変更という観点から明らかにする」試みを行っている(宮田ら 2017: 393)。宮田らは、対話型鑑賞に哲学対話を導入することに次のような意義があることを指摘する。

現代美術の鑑賞では、「なぜ自分はこの作品を芸術だと判断しないのか」という問いそのものへの問いが生じ、前提となっている芸術の定義についての無知が表出する。通常、この無知の気づきが葛藤や混乱を引き起こすが、哲学対話を導入することで、この葛藤や混乱が議論を推進させる原動力として歓迎される。その意味で哲学対話は葛藤や混乱を受け止める手段となり得る(宮田ら 2017: 395)。

ここでは、哲学対話の「問いそのものを問う」という姿勢が対話型鑑賞における対話とは異なるものであることが示唆されている。つまり、対話型鑑賞が特にその作品に対する問いを中心とした対話を通して行われるものであるのに対して、哲学対話は、「問いそのものを問う」ことを通して対話が行われるということに異なる点があるといえる。これは、対話型鑑賞において多用される問いが「どこからそう思うのか」という問いであるのに対し、哲学対話において多用される問いが「なぜそう思うのか」という問いであることにもかかわっている。つまり、対話型鑑賞が特定の対象に対する問いを基礎にして対話を試みるのに対して、哲学対話は問いに対する問いを基礎にして対話を試みるのである。このことから、対話型鑑賞と哲学対話はどちらも対話を通した学びを実現しうる方法であるが、その対話の形式には違いがあることが確認できる。

同時に、宮田らの実践を手がかりにして考えると、この二つの対話的手法を結びつけることは、芸術に対する新たな問いを鑑賞者にもたらすことが期待される。つまり、「その芸術作品は何を意味するのか」という作品を対象にした問いから、その問いをさらに問うことによって生じてくる問い、たとえば「芸術とは何か」あるいは「表現するとはどのようなことか」、「鑑賞とは何か」という問いを鑑賞者にもたらす可能性が期待されることになる。

2. 表現活動と経験

ここまでの対話型鑑賞と哲学対話の関連性、そしてこの二つの方法を接続させることにより期待される、対話を通した新たな学びの可能性を検討した。筆者及び共同研究者は、助成を受けて実施した教育実践において、先行研究から得られる知見を含め、芸術作品を通した対話の展開可能性をさらに開く方法として、対話を実施する以前に、対話参加者自身による表現活動と哲学対話の手法を取り入れた、対話型鑑賞法の実践可能性を模索した。つまり、自らが表現した作品を題材にして、他者との間で哲学対話の手法を取り入れた対話型鑑賞を行うという方法である。以下では、この表現活動を通した対話型鑑賞がもたらす学びの可能性を検討するために、まず本論で表現活動という語を使用する際に念頭に置いているものと、表現活動と人間の経験との関係について考えてみたい。

2-1 「表現活動」という語が念頭に置いているもの

一般に表現活動という語は、言語や音楽、絵画、身体表現等の複数のメディアによる表現を含んだ、広い意味を持った言葉である。筆者らがこの度試みた実践において「表現活動」という語を用いる際に手がかりにしたのは、学校教育における「表現」（幼稚園）や図画工作科（小学校）における活動である。たとえば、学習指導要領においては、鑑賞についても言及しながら、以下のように表現活動及びその活動により育成することを旨とする資質・能力を説明している。

表現及び鑑賞の活動を通して、造形的な見方・考え方を働かせ、生活や社会の中の形や色などと豊かに関わる資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

（１）対象や事象を捉える造形的な視点について自分の感覚や行為を通して理解するとともに、材料や用具を使い、表し方などを工夫して、創造的につくったり表したりすることができるようにする。

（２）造形的なよさや美しさ、表したいこと、表し方などについて考え、創造的に発想や構想をしたり、作品などに対する自分の見方や感じ方を深めたりすることができるようにする。

（３）つくりだす喜びを味わうとともに、感性を育み、楽しく豊かな生活を創造しようとする態度を養い、豊かな情操を培う。

（小学校学習指導要領（平成 29 年告示）：129）

この学習指導要領の内容が主に美術教育の視点から述べられていることからわかるように、本研究において当初より表現活動として想定していたものは、特に学校教育における美術的な視点を通して作品を制作する活動であり、言語表現を中心としない芸術作品による表現を主としている。ただし、ここで筆者が「美術」や「芸術」という言葉ではなく、「表現」という言葉を用いているのは、「言語や音楽、絵画、身体表現等の複数のメディア」を多面的に用いた表現についても対話の題材となりうると考えていたからであり、当初から絵画や、造形的な作品を通じた対話のみに本研究実践の内容を限定すべきであると考えていたわけではないことに注意が必要である。

筆者らがここで主に言語表現を中心としない芸術作品を中心に表現活動を想定したことには二つの理由がある。まず本論でもすでに検討したように、芸術作品を通じた対話的活動が複数の先行研究に見られる実践を通して、すでに一定の成果を挙げていたこと、そしてもう一つは、本研究の実践が特に小学校教員を目指す学生が在籍する教員養成課程において、図画工作科に関する教員として求められる資質・能力の育成を念頭に置いていたことがある。したがって本研究においては、言語表現を中心としない表現活動を念頭において「表現活動」という語を用いている。以下においては、このような芸術作品を中心とした表現活動を通じて対話型鑑賞を行うことによりもたらされる学びの可能性について考察したい。

2-2 芸術と経験

表現活動を通じた対話型鑑賞は参加者にいかなる学びの機会をもたらすのであろうか。こうした表現活動を通じた対話型鑑賞による学びの可能性を検討するうえで、J.デューイの芸術論が手がかりになるかもしれない。

デューイは『経験としての芸術』（1934）において、芸術（art）が芸術以外の経験（experience）と深くかかわっており、芸術論を展開するにあたっては、こうした芸術以外の経験が芸術にどのようにしてかかわるのかを明らかにすることが必要であることを指摘している。デューイは以下のように述べている。

しかしいずれにせよ、芸術哲学（philosophy of art）は、芸術が芸術以外の経験の諸形態にかかわってどのように機能するのかをわれわれに気づかせなければならない。またこの機能が現実にはなぜこんなにも不適切にしか発揮されていないのか、そしてどのような条件がそろえばこの芸術の任務はうまく遂行されるのか、を示さなければならない。もしそれができなければ、芸術哲学は無用の長物であると言ってさしつかえないだろう（デューイ 1934: 12、2010: 11）。

デューイは『経験としての芸術』において、「芸術作品が古典としての地位を獲得すると、どういうわけかその作品はそれを生み出した人間生活の諸条件から孤立し、現実の生活経験のなかでそれが人間に与える影響から切り離されてしまう」（デューイ 1934: 3、2010: 1）ことを指摘し、芸術が日常生活や諸個人の経験と連続性を有するものであることを再確認しようとする。デューイにとっては、芸術作品そのものだけでなく、芸術作品を制作することや、あるいは芸術作品を鑑賞することは、われわれの日常と深く結びついた営みとして理解されなければならない。本田悟郎（2017）は、デューイの芸術論の特徴を特にその鑑賞活動に関する論述に注目して、次のように説明している。

デューイ芸術論の特徴は、人間活動としての経験それ自体を「芸術」と同根の価値と看做している点に焦点化されると言えよう。デューイは従来の芸術論が、分類化された枠組みとしての美の概念のみを問題視し、鑑賞者によって実際に経験される〈作品と鑑賞者〉の構図を検討せずに、作者ないしは作品それ自体のみを精神性の拠り所として論じてしまうことに疑問を呈した。そこで、前述のとおり、デューイは人間の日常世界に根ざした新しい芸術論を構築しようと試みたのである（本田 2017: 371）。

本田が説明しているようなデューイによる芸術に関する指摘、つまり〈芸術が本来日常生活に根ざしたものであること〉は、鑑賞活動だけでなく、芸術作品を制作する活動にも当てはまる。デューイの芸術論をふまえれば、芸術作品や、それを生み出す表現活動、そして鑑賞

には、個人の経験や日常生活が深く結びついており、またそうした経験なしに芸術は存在しえないということが理解される。また、ここでいう芸術作品とは、いわゆるアーティストが作成した芸術作品にとどまらないと考えられる。一般的な個人により表現された作品においても、そこには個人の経験が内在しており、自己の経験が反映されたものとして捉えることが可能であるからである。これを踏まえれば、アーティストによるものでなくても、表現活動や表現作品、そして作品に対する鑑賞とは、自己の経験の反映であり、作品を通じた対話が、表現者と鑑賞者との間での互いの経験を踏まえたコミュニケーションの機会となりうることもわかるだろう³。

3. 表現活動を通じた対話により期待される学びの方向性

3-1 表現活動を対話を通して考えること

ただ、ここまでにデュイの「経験としての芸術論」を手がかりにして確認されたこと一つつまり芸術は経験と深く結びついていること一は、われわれにとってことさら目新しいことには思われぬかもしれない。たとえば絵画において、風景を描き出すことは、何かしらの風景を見る経験なしには困難であるし、表現者が作品を通して表現する際に、自らが目にした風景を描き出そうとする衝動も生じないだろう。芸術における表現活動は、ことさら知覚したものを再現することのみを目的として行われるわけではないが、多種多様な経験を手がかりにして、ときにそれを再構成するなかで表現活動が行われるということは、多くの人にとって体験的に実感されてきたことであろう。これと同様のことが鑑賞活動においてもいえるかもしれない。たとえば絵画を鑑賞する際にも、われわれの経験してきた世界が、鑑賞における意味生成を実現する際に重要な要素となる。その意味で、表現活動や鑑賞活動が表現者や鑑賞者自ら経験に基づいたものであるということは、われわれにとって自明のことであり、ことさら目新しいことには思われぬかもしれない。

しかし、表現活動や鑑賞活動が経験に基づくことを理解することは、前述した「作品が表現者と鑑賞者との間での互いの経験を踏まえたコミュニケーションの機会を生じさせる」ことを明らかにすることに加えて、表現活動の持つ別の教育的側面を明らかにすることにつながるように思われる。たとえばこの表現活動が持つ別の教育的側面を理解するうえで、上西知子による制作活動における「自己内対話」に関する研究が手がかりになるかもしれない。上西は、精神科医院のデイケアにおける心理臨床現場を対象にした調査を行う中で、コラージュ画（貼り絵）を制作した制作者自身の語りを分析し、制作者にとって制作過程がどのような経験となるのかを明らかにしようとしている（上西 2007）。その中で上西は芸術作品の制作活動がもたらす制作者自身の「語り」について、P.リクールやM.メルロ＝ポンティ、H.ワロンらの論述を手がかりにして、以下のように述べている。

美術の制作過程がどのように自己理解につながるのか、そのメカニズムをリクール、メルロ＝ポンティ、ワロンに学びながら以上見てきた。その結果制作過程は、「制作」と

「受容」という質の違う作業を同時に一人の自分の中で行うことであり、その中で身体行為によって作品を作る「制作者」と作品から意味を引き出す「鑑賞者」という全く違った役割を循環することで成り立っていることが明らかになった（上西 2007: 47）。

上西は、制作者にとっては「制作過程そのものが、すでに『内的他者』との対話を抱えて」おり、それが「制作」と「受容」という2つの作業を同時に自分で行う営みであることを指摘する。その意味で、「制作過程はもはや単純に個人的なものではあり得ない」（上西 2007: 47）のである。さらに上西は、作品制作後に自己の作品に対して語りを行うこと、つまり「参加者のひとりひとりが少し距離をとって自分の作品を眺め、感想を話し合ったり、書いたりする」（上西 2007: 48）ことによって、新たな自己内対話が生まれたことを指摘している。このことを上西は「語りの中の3人の『私』」という言葉で以下のように説明している。

「第1の私」は、制作過程を語った「物語」の中での「制作する過去の私」であり、「作る自分」と「内的手本」との対話の中から出てくる。例えば「これを切り抜いて、次へここに貼った」、「これを貼ったらこの空白が気になった」など「思い出された制作する私」である。/「第2の私」は「作品の中に発見した新しい私」であり、作品の「スタイル」と「内的鑑賞者」との対話の中から出てくる。例えば「私って隙間無く貼らないと気が済まないんだ」「又この図を使ったけど、どうしてこの図が気になるのだろう」などと、作った作品の中で無意識的なものに出会い、「作品の中に見つけられた新しい私」である。/語る「第3の私」の物語の中の「制作する私（第1の私）」から「作品の中に新しい私（第2の私）」を発見するのが、「意味論的革新」であり、この「私」の発見によって、作品理解が更なる自己理解になるのである（上西 2007: 48）。

この上西による「自己内対話」に関する指摘は、すでにデューイの「経験としての芸術」論を通して確認した、制作された作品がわれわれの経験と深く結びついたものであることを前提としている。つまり、作品が個人の経験と深く結びついているからこそ、制作過程は自己の語りとして現れうるものであり、表現活動と鑑賞活動を通した語りは、新たな作品理解と自己理解へと制作者自身を導くことが期待されることになる。

さらに、この「自己内対話」に加え、他者との間で表現作品を通した対話の機会を設けることは、自己内対話の内容に反省的な検討を加えることになるだろう。なぜなら、自己により表現された作品に対する自己内対話による意味生成の内容と、複数の他者との対話を通した鑑賞により生じた意味生成の内容との間の差異が、表現活動に対する異なる視点を生じさせるからである。つまり、上述した上西のいう「第3の私」に対して、実際の他者の視点が加えられることによって、表現されたものに反映された「私」の経験を、異なる他者との間でもう一度問いなおすことが可能になると考えられる。ここにさらに、哲学対話の方法に含まれる「問いそのものを問う」視点が加えられれば、自らが表現した作品を通して、そ

の作品に含まれた自己の経験と結びつけながら「表現とは何か」、あるいは「鑑賞とは何か」といった問いを考えることにもつながる可能性もある⁴。

ただし、表現された作品が自己の経験と結びついている以上、対話の実践は、特に表現者や、その表現者の経験が否定されることのないような空間の中で行われなければならないだろう。たとえば、哲学対話における「他者が発言したことに対して否定的な態度をとらない」のような「知的な安全性」を確保するルールを共有し、互いが安心して対話を進めることのできる環境が整えられる必要がある。したがって、表現活動を通じた対話においては、自己内対話を促す自由な表現活動を可能にする時間的（作品を制作し、鑑賞する十分な時間）な余裕と、その表現された作品を鑑賞する中で、安心して対話を行うことのできる空間が確保されなければならないことになる。

3-2 教員養成課程における表現活動を通じた対話型鑑賞による学びの可能性

この表現活動を通じた対話型鑑賞による方法は、多様な人々に対して学びの機会を提供することが期待されるが、教員養成課程、たとえば初等教育の教員養成課程において学生の資質能力を育むことにも生かすことができると考えられる。

特に初等教育の教員養成課程における図画工作科の指導にあたっては、山下暁子が指摘するように、「送り出す側（教員養成にかかわる者）は、小学校教諭は全科を前提とし、美術科教育を専門としない者への教育をどうしたらよいのだろうか、どういう指導が必要か、どうすれば幅の広い題材観をもって提供できるのかという観点から考えることが必要」となる（山下 2017: 434）。これと同時に学生に対して「図画工作科の題材や授業の意義をどのように伝えたらよいのかという課題は、授業の内容と並行して常に考えなくてはならない課題である」（山下 2017: 434）。したがって小学校の教員養成課程の授業においては、学生に対して、教員として求められる制作的技能を育成するとともに、授業における題材や授業の意義について学生自身が主体的に考えるための方法を取り入れることも求められている。

さらに、図画工作科についていえば、学生が授業をデザインする際に、児童の技能的な能力の育成に目が向けられがちな点も、教員養成課程において注意しなければならない点であろう。この問題は図画工作科自体の児童の学びに対する評価の難しさと深く結びついているが、山下が指摘しているように、学生が図画工作科の授業をデザインする際には『豊かな情操を養うこと』という目標よりも『造形的な創造活動の基礎的な能力を培う』と『基礎的・基本的な知識・技能のうち、特に『技能』に関する観点と、表現を創意工夫したり発想・構想したりする能力に関する観点とに分けて示す』という評価の部分に目が向く」（山下 2017: 438）傾向があることに注意が必要である。

ここには、「小学校の教員は多くの場合、全教科を担当するため、必ずしも図画工作を得意とするわけではなく、図工専科の教員や学会で議論されるような、いわゆる美術科教育の共通理解が必ずしも共有されているわけではない」（山下 2017: 439）という問題だけでは

なく、学生の間での「表現とは何か」あるいは「鑑賞とは何か」ということに関する問いの不在があると考えられる。したがって、もし美術教育に特に技能の問題に目が向けられる傾向があるとするれば、そもそもその技能の育成が人間にとっていかなる意味を持つのかということに関する問いを考える機会が求められることになる。このことは、山下による研究において、教員養成課程における学生に対して図画工作科についての特徴を尋ねた際、「学生の回答は『子どもが主体となって表現する』、『正解がない、答えが一人ひとり違う』、『講義形式ではない』と、端的な印象を答えたものが多く見られた」こと、さらに「回答の方向は教科の内容よりも、授業の形式の違いについて捉えたものが多い」ことから推察できる（山下 2017: 435）。こうした学生の感想は、過去の自身の学校教育の経験や、教員養成課程という場で学んでいるというそのときの学生自身の状況から生じていると考えられるが、このような学生の認識に対しては、児童にとって、あるいは人間にとって「表現すること」あるいは「鑑賞すること」がいかなる意味を持つのかを主体的に考える機会を提供することによって、過去の学校経験や現在の教育者としての立場を踏まえうえて、図画工作科における教育活動の特徴や意義についてあらためて問い直す機会をもたらすことが期待できる。本論で検討してきた「表現活動を通じた哲学対話の手法を取り入れた対話型鑑賞」の方法は、教員養成課程において表現活動を通して学生の実技能力を育成しながら、「表現すること」「鑑賞すること」に関する問いを立て、これについて考える機会を与えることができる一つの方法であるといえるだろう。

4 今後の課題

本論では、哲学対話の手法を取り入れながら、表現活動を通じた対話型鑑賞を実施することにより期待される学びの在り方を、特に教員養成課程に注目して考察した。今回は、実際に実践された内容を分析するための手がかりを形成するための基礎的研究として、表現活動を通じた対話型鑑賞によりもたらされることが期待される学びを、先行研究を手がかりにして検討するにとどまった。今後は本論の内容を手がかりにして、筆者らが実際に教員養成課程において実践した内容を分析し、表現活動を通じた対話型鑑賞がどのような学びを実際にもたらすのか検討したい。

※本研究は富山第一銀行奨学財団による研究助成を受けてなされた。本研究の実施は財団による助成なしには不可能であった。この場を借りて厚く御礼申し上げたい。

¹ 富山国際大学子ども育成研究交流センターによる公開セミナーは、2019年2月16日に実施された。

² ただし、こうした対話型鑑賞のひな型の作成は、A.C.ハウゼンによるとされる。また国内における対話型鑑賞の広がりには、MoMAのエデュケーターであったA.アレナスによる紹

介が影響を与えている。これについてはたとえば奥本（2006）に詳しい。

³ このようなデューイの芸術論が表現者と鑑賞者との間の相互的なコミュニケーションを前提としていることを指摘したうえで、デューイの芸術論を彼の民主主義論と結び付けて考察した研究もある。これについてはたとえば上野（2002）や堀越（2018）を参照。

⁴ こうした対話を通じた鑑賞による学びの在り方を、認知発達理論を通して鑑賞者がどの段階に達しているのか分析することにより明らかにすることが可能であるかもしれない。たとえば、M.J パーソンズ（1987）による美的経験の認知発達に関する研究は、そうした分析の手がかりとなるかもしれない。これについては、今後筆者らの実践を分析する中で検討すべき課題であるといえる。

引用・参考文献

- DeSantis, K. & Housen, A. “Brief Guide to Developmental Theory and Aesthetic Development”, *Visual Understanding in Education*, 2006
- Dewey, John., *Art as Experience*, Perigee book, 1934 (J・デューイ著、栗田修訳 (2010) 『経験としての芸術』 晃洋書房)
- Parsons, Michael J., *How We Understand Art: A Cognitive Developmental Account of Aesthetic Experience*, Cambridge University Press, 1987 (M・J・パーソンズ著、尾崎彰宏・加藤雅之訳 (1996) 『絵画の見方ー美的経験の認知発達ー』 法政大学出版)
- F・ヤノウィン著、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訳 (2015) 『どこからそう思う？ー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
- 上野正道 (2002) 「デューイにおける美的経験の再構成」『東京大学大学院教育学研究科紀要』 42、283-291 頁
- 奥本素子 (2006) 「協調的対話式美術鑑賞法ー対話式美術 鑑賞法の認知心理学分析を加えた新仮説ー」『美術教育学』 27、93-105 頁
- 上西知子 (2007) 「制作過程とはどのような経験かー美術教育の可能性ー」『美術教育学』 28、39-50 頁
- 平野智紀・三宅正樹 (2015) 「対話型鑑賞における鑑賞者同士の学習支援に関する研究」『美術教育学』 36、365-376 頁
- 堀越耀介 (2018) 「J.デューイのデモクラシー論における美的経験とアートの役割」『東京大学大学院教育学研究科基礎教育学研究室紀要』 44、139-148 頁
- 本田悟郎 (2017) 「ジョン・デューイの芸術論における人間活動としての作品生成と受容」『美術教育学研究』 49、369-376 頁
- 宮田舞・山内保典・岡田猛 (2017) 「現代美術に対するイメージの変更を支援する：哲学対話ワークショップの手法を用いた現代美術作品鑑賞の提案」『美術教育学研究』 49、393-400 頁

- 村瀬智之 (2013) 「哲学的探求とは何か」にかんする一考察—哲学教育の観点から—『千葉大学人文社会科学研究所研究プロジェクト報告書』 225、85-98 頁
- 山下暁子 (2017) 「教員養成課程の実態と「評価」に関する一考察—図画工作科の理解モデル提案のために—」『美術教育学研究』 49、433-440 頁