

美術鑑賞教育の一つとしてのアート・ゲームについて

ふじえみつる

美術教育講座 (美術教育学)

Art Game as One of the Methods of Teaching Art Appreciation

Mitsuru FUJIE

Department of Art Education, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

1. はじめに

本論で扱う「アート・ゲーム」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す。学校の授業にゲーム的な活動を取り入れて子どもへの動機づけや活動の活性化に用いる例はめずらしくはない。アメリカでは特に社会科でのシミュレーション・ゲームなど学科ゲーム (academic game) の歴史も古い。¹日本でもいくつかの教員向け手引きが出されているが、美術関係のものは見当たらない。²

美術教育では、イギリスのパベイ (Pavey, D.) が『美術でゲーム (art based game)』という著書を1979年に刊行している。その内容は、大きな壁画を制作する集団創作活動を中心としたもので、画家やデザイナー、絵の具の調合係などの役割を演じるロールプレイングを交えたものである。³このように、「アート・ゲーム」は鑑賞に限定されない広がりや可能性をもつ活動である。しかし、その全容は広すぎて未見の資料も多い。ここでは、主に、鑑賞学習を中心としたアート・ゲームを検討していく。このアート・ゲームの実践は、学校だけでなく美術館などでも広く行われてきた。アメリカでは書店などで家庭でできるいくつかのアート・

ゲームのセットも売られている。(図1)

鑑賞学習としてのアート・ゲームとその教材化の事例を1988年に美術教育雑誌で紹介したのが、アメリカのカッター (Katter, E.) である。⁴筆者は、カッターの事例も含めて、それ以後のアメリカでの歴史的概観と諸事例について既に紹介・検討し、アート・ゲームを理論面と実践面の両方の観点から分類し、教材開発のガイドラインなどを提案してきた。⁵また、アート・ゲームを中心とした鑑賞教材パックを美術館学芸員と学校の教員とが共同で開発したプロジェクトにも参加し、その成果についても報告した。⁶さらに学術誌などでもアート・ゲームについて発表してきた。⁷その間、美術館や学校でもいくつかのアート・ゲームが実践され、教材としての有効性が確認される一方、実践上の問題点もいくつか出てきた。

ここでは、そうした経緯をふまえて、今までの問題点を整理しながら、教材開発のための基礎資料となるアート・ゲームの分類と、美術館や学校での実践のための新しいガイドラインを提案していきたい。

2. 「アート・ゲーム」以外の美術鑑賞指導論

「アート・ゲーム」だけが美術鑑賞学習指導のための唯一の方法ではない。美術史的な知識の習得とか作品の構図の分析、表現技法や制作のヒントを得るための鑑賞といった従来の「作品主導型」の鑑賞法も、学校現場では時として必要かもしれない。しかし、題名や年代などの作品に関する間接的な周辺情報からではなく、作品から直接、見たり、感じたり、想像できることを自由に話し合うことから始まる「見ること」主導の鑑賞が、子どもの意欲を引き出していることも確かである。⁸自分の思いを言葉に出して話し合いながら、自分の見方と他人の見方とを比較して、他人と異なる自分の見方や感じ方を知ることで、自己理解と他者理解を深めていく。教師や指導者はそうした対話を進めるための世話役 (facilitator)、または、自らも対



図1. アート・ゲーム商品 (Bridge Books, CA)

話を楽しむ一員となる。その過程で必要があれば、作者の伝記や美術史の知識、技法などの情報も参考にしていく。アート・ゲームは基本的には「見ること主導型」である。

他には、美術批評的アプローチ、VTS (Visual Thinking Strategy)、アメリカ・アレナス (Arenas, A.) の作品をめぐる対話法などの事例がある。それらについて概観してから、アート・ゲームの特色や分類について述べていきたい。

(1) 「美術批評」からのアプローチ

この「美術批評」については既に検討したことがあるので詳細は省略する。⁹DBAE (Discipline-Based Art Education) のディシプリン¹⁰の一つである「美術批評」の事例として、作品の記述→分析→解釈→判断というフェルドマン (Feldman, E.) による4段階説が知られているが、¹¹チャップマン (Chapman, L) やアンダーソン (Anderson, T.) などからも鑑賞学習のための「美術批評」的アプローチが提案されている。

チャップマンは、①ははっきりしたところも微妙なところも知覚すること (Perceiving obvious and subtle qualities)、②感情や意味の源となる知覚された特性を解釈すること (Interpreting perceived qualities as source of feeling and meaning)、③知覚する体験がもつ意義を判断すること (Judging the significance of perceptual experience) の3段階を示している。①には共感覚や見立て活動も含まれる。②では主観と客観のバランスがとれ、材料がちがったらどう変わるかなど想像しながら解釈をする。③では個人的な好き嫌いと基準にもとづいた判断とは異なることを確認するとされる。¹²

アンダーソンは、社会「批判」と美術「批評」との両方に「critical」という語を使い、美術批評と社会批判との関連に注目させる。そして美術批評を5つの段階と8つの操作に段階づけている。¹³

いずれにしろ「美術批評」的なアプローチは、専門の美術批評家のように直観的に自在に自分流で作品を見ていくというより、まずは作品をじっくりと見させるための一つの手続きを示したもので、指導の観点から想定された学習過程モデルといえよう。

チャップマンは、その小学校用美術教科書の付録に絵画や彫刻、工芸などの作品を葉書大の図版にした「アートカード」をつけている。¹⁴その使い方の一例として、美術批評の記述・分析の段階での造形要素や造形原理間の類似性で作品のペアを選ぶ「総合わせゲーム」が示されている。各カードの裏には作品分析の視点として、美術形式、主題、造形要素、造形原理が示されている。(図2) ゲームとしては「生硬」な感じもするが初期の美術批評から展開されてきた例である。

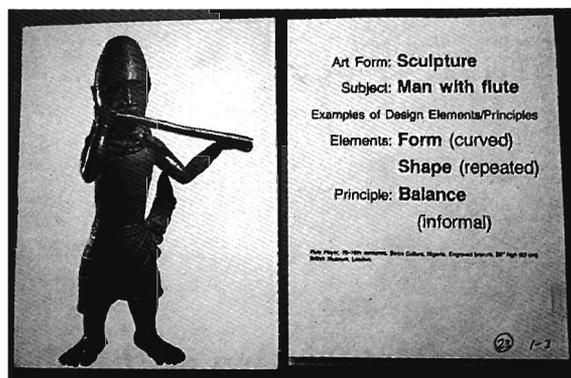


図2. Teaching Art のアート・カード例 (右裏面)

(2) VTS (Visual Thinking Strategies)

VTS は、ニューヨーク近代美術館 (MoMA) でハウセン (Housen, A.) の鑑賞能力の発達に関する仮説¹⁵をもとに実践・調査をしてきたヤノワイン (Yenawine, P.) などが提唱する鑑賞指導法である。美術館、大学、地域の学校などで研究・研修が行われ、マイアミ大学のサイトでも紹介されている。¹⁶

VTS では、ハウセンの段階でいう第1から第2段階の初心者 (注・15参照) を対象とした鑑賞指導を想定している。一例としては、主題が同じ絵画作品を3点選んで、それらをスライドで見せながら、それぞれについて同じ3つの質問をしていく。

質問1. この絵には何が描かれていますか? どのようなことが起きていますか?

質問2. 何をみてそう思いましたか?

質問3. 何かほかに気がついたことはありますか?

この事例については徳雅美が実際に見聞した授業について、その考え方と実際を報告している。¹⁷また、ヤノワイン自身が世話役 (facilitator) となって、北斎の『神奈川沖浪裏』(図3) を教材に小学5年生に実施した授業の報告もある (資料1)。¹⁸いずれも、作品についてできるだけ多様な感想や意見を引き出し、オープン・エンドに討論させることでリテラシーとしての思考の能力を高めていくことを目的としている。指導者に美術史に関する知識は必要なく、指導者は「正しい、間違い」とは言わないとされるが、指導者が必要に応



図3. 葛飾北斎『神奈川沖浪裏』

じて答えを出す場面もあるとヤノワインもいう。また、この学習を経て最終的には美術館に行つて実物作品を見ることを推奨している。

(3) アメリア・アレナスの対話をもとにした方法

アレナスは、1996年まで、ニューヨーク近代美術館の教育部門で働いていた。同時期にハウセンとヤノワインがそこで共同調査を行っていたが、その交流についてははっきりしない。¹⁹彼女の実践は、美術館で作品を前にしての参加者同士の対話を重視する。対話重視は欧米では美術教育に限らず教授法一般に見られる傾向であるが、その点でも、やはり、VTSと共通している。

日本では1995年の東京都現代美術館でのギャラリートーク²⁰を始めとして、各地の美術館で実践を行い、その記録や著作なども紹介されているので、²¹具体的な事例はそれらを参照していただきたい。上野行一によれば、それは観客との対話において「受容」「交流」「統合」を3つの基礎としているという。²²アレナスは、方法としては「美術作品の前で子どもたちが放っておかれたときに、自然に学ぶことを中心にした教育モデル」を使い、「知的な成熟に欠かせない技術を磨く」、つまり「美術鑑賞は観察力を高め、つぎにそうした観察を系統立てて思考にまとめる能力を、そして、思考を言葉で表現する力を育てる」と述べている。²³

やはり、ここでもVTSと同様に、「思考」ということが一つのキーワードになっている。ただ、その思考の質は小学校児童と高校生とはおのずと異なるであろう。また、学校で学級担任が授業をすることも想定したVTSと、美術館で成人を含む初対面の人々を想定したアレナスの対話法とでは、指導者に要求される資質や能力も異なってくるだろう。いずれも「誰でもできる」とされるが、特にアレナスの方法では、美術に関する一定の素養と相手の発言の真意を読み取り、的確に対応していく能力などが必要であろう。

以上、美術批評、VTS、アレナスの対話法(対話型トーク)とを概観してきた。その他にも、さまざまな鑑賞教育の方法があるし、同じ方法でも個人によって考え方や流儀がちがう場合もあろう。共通しているのは分析や批評などで言葉によるコミュニケーションが重要視されていることである。日本でも「分析批評」の方法などの実践が報告されている。²⁴そうした日本

での実践成果も含めて総括的に、美術鑑賞学習の進め方を検討していくのが今後の課題である。ここでは、まずその手始めとして、今まで検討してきた鑑賞教育法とアート・ゲームとのちがいを述べながら、アート・ゲームの特色を確認していきたい。

3. アート・ゲームの分類とその事例について

アート・ゲームは、既に日本でもいくつか実践・紹介されている。²⁵それらは学校や美術館、さらに両者の連携によって広く展開されている。²⁶学校での実践は図版や複製を使ったものが中心になるが、美術館では実物作品を目の前にしながらできる。さらに、身体表現や触覚を伴うものや美術館運営のシミュレーションまで幅広い活動を含んでいる。表1は活動内容にしたがってアート・ゲームを分類したものである。その目的は、アート・ゲーム全体の広がりを概観し、今後、実践的なアート・ゲームの教材データ・ベースを作成していくための基礎作業にある。

(1) 分類の観点について

ゲームでの活動内容から、作品の特定の主題や造形要素の分析などに焦点化していく「閉じられた形式」と、ある作品をきっかけに連想しながら物語りを作ったり、人生や社会における美術の意味を広く考え展開していく「開かれた形式」という2極が想定される。「絵合わせ」のように活動内容が単純で目標と評価の観点を設定しやすい事例から、総合学習へと展開していく可能性をもった長時間、大規模なシミュレーションまでである。また、ゲームのルールや扱う作品によってさまざまな変形ができるので、特定の年齢やグループに限定されない。シミュレーションは中学生以上に、よりふさわしいが、小学校高学年でもできる。「系」を4つに分けたが、基本はマッチングとシミュレーションである。パソコンの普及でさらにシミュレーション・ゲームは増えていくだろう。こうした広がりと同様性、視覚以外の感覚も動員して、カードなどの小物も使うのが、アート・ゲームの特色である。

(2) マッチング・ゲームについて

マッチング(matching)は、作品同士だけでなく、作品について書かれた文章とか解説、作品の材料と同じ物質、作品から受けた印象を身体で表現したジェスチャーとその作品とをマッチさせるなどがある。図版

表1. ゲーム活動の広がりからみたアート・ゲームの分類

←閉じられた形式				開かれた形式→	
①マッチング系		②セリー系	③ロールプレイング系	④シミュレーション系	
⑤絵合わせ	⑥しりとり	視覚	⑦登場人物や作家のセリフ	美術館づくり	
⑧聴き取り	⑨絵文一致(カルタ)	聴覚・言語	⑩物語り作り	⑭美術レポーター	
⑪触って確認	⑫触覚つながり	触覚・身体	⑬ジェスチャー	展示企画	

カードを使った事例が典型といえる。

◆図版カードを使う事例

図版カードは、絵はがきや市販の美術カード、さらにパソコンで自作したカードなどさまざまである。²⁷ パソコンを使えば、児童生徒の作品もカード化しゲームに使うことができる。絵画・彫刻だけでなく工芸・デザイン、日本や欧米だけでなく広い文化圏からの作品をできるだけ揃えることが望ましい。全員が話し合いに参加できるように、5人前後のグループに別れて行うのがよい。

⑤「総合わせ」では、「仲間みつけ」とか「つながりみつけ」（色つながりなど）のように、表を向けてランダムに並べた図版カードから、何らかの共通点を見つけて一組のペアをさがす。その共通点について、例えば「女の人が3人いる」とか「全体に赤色が使われている」などの理由を述べて、それが他のメンバーから承認されればポイントになる。女の人とか動物などのように再現された対象、「楽しそう」などの全体の雰囲気は認知されやすいが、構図とか同じ形の繰り返しなどの造形原理については、具体的な形(shape)を離れて形式(form)を見つける一種の抽象的な思考が必要となる。⑥の「しりとり」は、作品に女性が3人いたら、次に男性が3人いる作品を、その3人が雪の中にいたら、次に雪の絵を選んでいくというゲームである。作品の細部を拡大した図版を見て、美術館内のその作品を探しに行くという「宝さがし」もマッチングの事例である。

◆図版カードと言語（音声・文字）を使う

この種のゲームは、主に⑦⑧⑨⑩にあたる。視覚芸術の鑑賞とはいえず、鑑賞をめぐる感想交流は、言葉をまったく用いないで済ますことはできない。アート・ゲームには、むしろ言語表現と映像表現とを意識的に対照させることで、それらの緊張関係に気づかせようとするねらいがある。この場合の「映像」には、絵画や彫刻などの他に写真やCG画像なども含まれる。

⑦では、作品中に登場している人物が、どんな気持ちなのかを、セリフとしてしゃべらせたり、マンガ風の吹きだしの中に文字を記入させるゲームもある。例えば、ムンクの『叫び』の人物のセリフとして小学校でも「ぎゃー！100万円盗まれた」とか「背骨が折れた！いてー」などが出てくる。思ったこと、感じたことを自由に声に出して言えるような雰囲気が必要である。さらに、セリフを長くしたり動作も加えて、作品から受けた印象をもとに物語を作っていく。⑩のロールプレイング系の活動へと発展していく。

⑧と⑨は読まれた文章を聴いて、その意味に合った作品を選ぶという点では共通する。⑧には昔のラジオ番組『二十の扉』のように、「そこには、動物が描かれていますか？」→「はい」、「季節は秋ですか？」→「いいえ」といった一問一答（イエス・ノー）形式で該当

する特定の作品を絞っていくゲームなどがある。⑨は、いわゆるカルタであるが、ゲームの参加者が自分で選んだ作品について文章を考え文字カードを作ることによって、その人なりの作品解釈も表現される。抽象画だけに限定して「ぐちゃぐちゃ」、「つるつる」、「ばりばり」などの擬音や擬態の形容詞を書いた文字カードとその感覚に対応する作品を選ぶというゲームもある。少人数で日ごろから付き合いのある参加者同士なら、文字カードに対応する作品を当てるだけでなく、逆に、書かれた文章から、それを書いた人を当てるゲームも相互理解を確認することになる。教室でグループ別にカルタ形式ゲームをする場合でも、各グループから文字カードを書いた本人に順番に教壇に立たせ、クラス全体に対して自分の文字カードを読み上げさせ、グループ別の得点を競うことで、クラス全体で楽しむことができる。

⑩は、ある作品を見てそこから連想した物語を創ることや、数点の作品の組み合わせから共通する主題を想定することなどがある。例えば、女性が描かれた作品と男性が描かれた作品などの組み合わせから「家族」という主題を設定し、どんな家族かを作品に即して説明する。一人ずつの性格とか仕事などを想像しながら物語る。また、数枚の作品カードを適当にならべて4コマ漫画のように連続する物語りをつくることもできる。あらかじめ自分で考えた物語に合わせて作品を選択することもできるし、裏返しにしたカードから偶然に選んだ数点から連想して物語を創ることもできる。物語る行為は、美的発達段階論では初心者の特性とされるが、物語療法もあるように、自己救済の神話をうちたてることでもある（注8参照）。

こうした文章を活用したアート・ゲームは、学校では国語科と連携していくこともできる。²⁸

◆図版カードを使わないマッチング系

マッチング・ゲームには、⑪⑫⑬のように触覚や身体感覚で感じたものと作品とを比較しながらマッチさせるといった形もある。⑪は、作品に使われた材料を箱や袋のなかに入れておき、見ることなく直接に確かめ、その材料でできている作品を当てるもの。美術館では直接に彫刻作品などに触れないことが多いので一種の代用体験にもなる。⑫では直接、触らなくとも、視覚的に確かめられる効果でつながりを見つけていく。例えば、表面を丁寧に磨いた真鍮製の小像とガラス容器とを「つるつる・つながり」としてマッチングさせる。絵画作品でも、再現されたテクスチャー（例えばヴァン・アイク『アルノルフィーニ夫妻』なら、毛皮、ガラス、真鍮など）に対応する材料を触らせてもよい。これはカード図版でもできる。

聴覚との関係でいえば、音（楽）と対応させることもできる。特定の楽器の音色や効果音だけでなく、身のまわりにあるバケツやグラスなどを叩いていくつか

のリズムを作り、それらと作品とを対応させてもよい。学校では音楽科の授業と関連させて行うこともできる。

⑬のジェスチャーは身体を使ったもので、作品に登場する人物（例えばロダン作『考える人』等）の姿勢をして見せて、どの作品か当てる事例もある。また、ワイエス作『クリスチーナの世界』に描かれたクリスチーナの姿勢を、実際に横座りしてやってみると腕や腰に異常な力がかかり、足が不自由な彼女が腕の力だけで坂を登っていく気持ちが実感される。一見すると草原でくつろいでいるかのように見えるクリスチーナが、必死になってかなたの家を目指していることがわかる。この場合は、マッチング系から、ロールプレイング系へと移行していく。

以上がマッチング・ゲームの事例である。学習の目的、参加者の年齢や人数、図版カードの種類などに応じて、ゲームのルールを決めていけばよい。マッチングの説明・理由が他のメンバーに納得されない場合には、指導者が調停をする必要もある。比較の観点としては、再現された対象とか主題、技法・材料、地域・国、色や形などの造形要素などが挙げられる。²⁹それらを後で全員で確認することで、作品に対する見方のちがいや多様なアプローチがあることが実感される。カードを使ったマッチングは、形態やルールの上でも大きな広がりをもっている。トランプなどのカード・ゲームを参考にしていけば、さらに、多様なゲームが考えられる。

また、名画ジグソーパズルなども、正解がはっきりしている点では他のアート・ゲームとは異なるが、図版を使った絵合わせの一種といえる。何点かの作品図版を同じ大きさや形態に切断して作ったピースから、同一作品のピースを選んで完成させるゲームもできる。画像をジグソーパズルにして遊ぶことのできるパソコン・ソフトもある。児童・生徒が自分の作品をパズル化してもよい。

(3) ロールプレイング系とシミュレーション系

◆ロールプレイング系の⑦⑩⑬に関しては、すでにマッチング系のところで紹介したが、ジェスチャーのように作中人物や動物などの外見を身体の動作で模倣したり、その登場人物のセリフを語るなどの活動がある。また、作品の人間関係や社会的状況と関連させて、例えば、ある作品の作者になりきって作品を作ったときの気持ちとか天候、場所、時代状況などを自分の解釈を交えて語る。それを聞いて、その作者が誰か、どの作品を作ったかを当てるゲームもできる。また、コレクターになって、どんな作品がほしいのか、どんなところに飾りたいのか、さらに、いくらまでなら金を出せるかなどを説明して、画商役から作品を推薦してもらうというゲームもできる。アメリカの事例では、その作品の中で起きている事件を、リポーターになっ

て実況中継するというものもある。このレポーターの場合は、それをビデオに撮ってニュース風に流してキャスタが解説する。こうした活動が拡大されて、④シミュレーション系へと展開していく。

◆シミュレーション活動は、欧米ではプロジェクト学習の一環として広く実践されていることはすでに述べた。美術学習でのシミュレーション系の素朴な形は、カード図版を使った「私の美術館」であろう。自分の作りたい美術館の構想に合わせて、何点かの作品カードを集めて「〇〇美術館」と命名し、館の収集方針を説明する。ゲームとしては、各自が構想する美術館のコレクション・テーマを公表せずに、集めた作品を何点か並べて、その美術館のテーマを互いに当てる活動などがある。美術館作りゲーム・キットも売られている。³⁰美術館の壁代わりにボードに小さな図版を貼り付けて展示もできる。その展示会のポスターなども作っていけば表現活動へと広がっていく。

美術館づくりゲームは、問題解決学習とか総合的な学習へと展開していく。例えば、美術館長、学芸員、校長、学校の美術教師、画商、地域住民、建築家、市長などの役割を決めて、その地域にどのような美術館が必要かを協議する。それぞれの構想に対しての理解を求めるの話し合いの中で、その地域の歴史や伝統、地場産業、将来のビジョンなどから、どんな作品が必要かを説得しなければならない。このように美術館を創建するシミュレーションでは、商品としての美術作品の評価、文化行政や地域財政の問題、管理職の責任などを考えることが役割分担のなかで疑似体験できる総合的な学習となりうる。テーマパークを経営したり、市長になって新しい町を作ったりするパソコンゲームに人気があることからわかるように、こうしたシミュレーション系の総合的な学習は増えていくと思う。

4. アート・ゲームの教育上の意義と問題

(1) 言葉を使う意義と問題

アート・ゲームでは、作品をただ見るだけでなく、説明したり聴いたり語りあう活動など言葉を使う場面が多い。美術鑑賞が、一人ひとりが作品と向き合いながら、「沈黙」のうちに、その作品と自分だけの「対話」をしていくことであることも否定できない。しかし、作品をめぐる、その感想を話しあったり意見を述べあったりする「対話」も大切であることは、VTSやアレナスの主張する通りである。アート・ゲームでも、鑑賞者同士の対話、コミュニケーションを大切にしている。視覚芸術の鑑賞にもかかわらず、このように言葉を多用する一種の饒舌さが、批判されることもあるが、「見ること主導型」の鑑賞学習の特色である。既成の権威ではなく、参加者同士のコミュニケーションを通して作品の価値を確かめていこうとする姿勢である。それが意義でもあり問題点にもなる。

(2) 偶然性による意義と問題

また、アート・ゲームも「ゲーム」である限り、「ルール」と「選択決断」、そして「偶然性」が必要である。³¹ ルールにしたがった「正しい」選択が必ず勝つということであれば、遊戯としてのゲームの楽しさはほとんどない。なんらかの偶然性が働くことで、選択に迷ったり先を予想して的中したり外れたりするおもしろさが必要である。問題は学習活動として、どれだけ偶然性を入れるかということである。「学習事項の習得レベルによって勝ち負けが決まるゲームでは、レベルの劣る子のやる気を損なう」ので望ましくないことはアート・ゲームにも当てはまるが、³²算数の計算力や国語の漢字の読み書きなどの知識をためす学科ゲームと、映像から発見したり自由な連想・発想をもとにした偶然の対話を重視し、既存の知識よりも感覚や直観が重視されるアート・ゲームとでは事情が異なる。偶然性の大きいゲームとしては、トランプの「神経衰弱」のように、裏返しにしたカードを2枚とって偶然にできたペアの共通点を見つける絵合わせや、サイコロを振って駒を進めるボード形式のアート・ゲームなどがある。アート・ゲームを学習活動として、目標を設定し評価を行う観点から言えばできるだけ偶然性のないほうがよいのかもしれない。しかし、ゲームとして、学習活動に偶然性のリスクを入れるところに、やはり、アート・ゲームのおもしろさがある。

(3) アート・ゲームの教育的意義と問題点

以上の検討をふまえて、もう一度、アート・ゲームの教育上の3つの意義を確認してみよう。

- ①ゲーム的な遊びを通して美術に親しみ、美術活動への意欲や美術への関心を高める。
- ②作品を、言語や触覚なども交えて見ることで、作品を分析的に見ることと統合的に見る力を養う。
- ③作品をめぐる競争・協力や話し合いを通して、作品への多様なアプローチや感じ方・とらえ方のちがいに気づき、その独自性を認めあうなかで交流を深める。

こうした長所は、またその反面、短所にも通じる。例えば、①の利点はゲームを通して美術への関心を高めるが、反面、偶然性が強すぎると、ギャンブル的に熱中ではできても勝敗だけにこだわりすぎて、本来の鑑賞学習がおろそかになってしまう恐れもある。

②と③の意義は、言語活動だけが目立ちすぎると、言語化できない感じ方や内面的な反応などが無視されたり、言語で表現する力と感じる力・鑑賞する力とが混同される恐れもある。マッチングの理由説明などで、こじつけになったり、言い争いになったりすれば、逆に反発をまねいてしまう。特に、小学校低学年の子どもたちには、言語以外のジェスチャーや触覚などを使ったゲームを考案していく必要がある。作品について文章を作成して読み上げる「カルタ」ゲームは、文

章を作り、書き、読むという国語の力を育てることに。また、②の活動は、ゲームの中で気になる作品とか印象に残った作品について、誰がいつ、どんなところで作ったのかを調べていくことで美術史研究や美術批評の活動へと展開していく。

カードやボードなどの小物やワークシート、ときにはパソコンなども使うアート・ゲームでは、美術批評やVTS、対話型トークに比べると、そうした媒介物の多様性が、ゲームの多様な展開を可能にする。

(4) アート・ゲームの実践的な課題

アート・ゲームも、学校や美術館などで実践が行われるようになった。美術館での実践は、現在ではあまり教育評価について問われることはない。しかし、美術館で受けたサービスへの顧客(client)の満足度とか美術館の事業が地域に果たす役割りなどの業務内容が行政評価の対象とされるようになるであろう。

学校教育では「評定」をしないとしても「評価」は避けておることができない。アート・ゲームは表現への導入として使われたりして、必ずしも単独で評価する必要がない場合もあろう。「絵合わせゲーム」の類いなら、主題や形・色、構図など比較の観点をどれだけ発見できたかなど自己評価も参照にできる。しかし、美術史の知識や線や形などの造形要素の分析に終わらないオープン・エンドな対話を目的としたアート・ゲームでは、総合的な学習と同様に、学校や地域の特色と子どもの学習内容、制作表現や話し合った結果の共同発表(プレゼンテーション)を含めて、総合的に評価していくことも必要になる。

また、アート・ゲームは「ゲームのルール」を決めるが、それは「鑑賞のルール」ではないこと、両者を混同しないことを確認しておきたい。たとえば、2点を比較して共通点を見つける「絵合わせ」は、作品をよく見る一つのきっかけであり、美術館でもどこでも常に比較して見なくてはいけないということではない。常に作品について、他人を言葉で説得する理由を見つける必要はなく、「ただ好きだから」とか「なんとなく魅かれるから」と感じるだけでもよい。美術批評やVTSでも「その作品には何がありますか? (何を見つけましたか?)」という記述から入ることが多いが、実際の鑑賞では、最初にさっと見て好きか嫌いかで判断したり、なにか寂しそうだと雰囲気から入ってもいい。そうした混同が、鑑賞学習の方式化を招きやすいので注意したい。

さて、以上の意義と問題点を確認したうえで、次に教材としてのアート・ゲームを開発し実践していくための、ガイドラインを提案してみたい。

5. アート・ゲーム教材開発のガイド・ライン

アート・ゲームは、絵はがきを使ったり、パンフレット

トなどの図版を切り貼りしたり、文字カードをつくったりするなど、材料集めや教材作成も自力で行える。完結型の市販教材と違って、教師や子ども自身で創作していき余地がある。また、ゲームのルールを変更したりカード図版を差し替えるなど、弾力的に実践できる。教師同士で児童・生徒作品も活用する教材を共同開発したり、美術館で所蔵作品を扱った館独自の教材を開発することもできる。³³その開発のための話し合いの過程そのものが鑑賞学習でもあり、安易な方式とならずに学校や学級、美術館の特色に裏付けられた独自性をもったアート・ゲームを生み出すきっかけとなることで、方式化していく問題点を避けられる。

アメリカのスージー (Susi, F.D.) は、学科ゲームのガイドラインに準じた「美術学習のためのゲーム」のための4項目のガイドラインを提案している。³⁴それは以下のものである。

1. 情報を提供するのか強化するのか、それとも探究の技能を高めるのかといった目的や目標を決定する。
2. シミュレートしたいと思う内容や場面を選択する。ゲームが競争型であるなら特に、生徒がじっくり鑑賞できる造形要素、戦略、ルールを含むようにする。
3. プレイヤの果たす役割を確認すること。そのゲームを行うのに、どんな背景、技能、そして知識が必要なのか？プレイヤは、何ができて何ができないのか？役割は皆同じか？最大・最小人数はあるのか？得点係や司会者は必要なのか？得点の数え方や勝負の判定は明確か？など。
4. プレイに必要な機材・資料を確認する。時間、場所、材料を考慮する。プレイに必要なスペースや環境を整える。

このガイドラインは主に他の教科でも使われるシミュレーション・ゲームを中心に想定されているが、アート・ゲームにも妥当と思う。カード・ゲームを中心としたここでのアート・ゲームの特性を考慮して、鑑賞学習としてのアート・ゲームの目的を前提とした上での教材開発のガイド・ラインとして次の3点を示そう。

1. 美術の何を、どのように、何のために学習させたいのかをはっきりさせる。…美術のコンセプト、探究力、色や形の造形要素の分析、知識の補強、直感的に全体を見る力、または、表現活動とのつながり（色彩や線の造形要素の多様性に気づかせ表現へ応用するなど）などに焦点化する。

2. 白熱したゲーム中でも「作品」そのものをじっくりと見る時間を確保できる活動を含む。…図版は原則として作品全体を見せ、不必要にトリミングをしない。ゲーム・ルールにはお手付き違反を含める。早ければよいのではなく、きちんと作品を見たほうが有利になる工夫が必要である。

3. 作品を見ること、語ることなどを介して参加者

同士がコミュニケーションできる場面を設定する。…各参加者の独自の見かたや感じ方が素直に表明され共有できるルールを工夫する。

以上のガイドラインは、教材開発とゲーム運用の大前提を示したものである。美術作品の鑑賞「指導」は、計画段階では、どのような方法であれ一定の手続きにしたがって進めていくことが想定されるが、鑑賞「学習」では同時に多数が同じ手続きにしたがう必要はなく各自の学習スタイルに合わせて進められることが望まれる。このガイドラインに示された条件を満足させるアート・ゲームは、指導者（又はファシリテータ）の指導意図と個々の学習者の学習スタイルとがうまくマッチングしていく可能性をもった鑑賞教材になると思う。今後の実践の積み重ねから、新しいアート・ゲーム教材が提案され組織化され広く共有されていくことが期待される。

美術史学者のペヒト (Pächt, O.) は、美術鑑賞自体が「造形クイズ」のようなものかもしれないとする。³⁵その意味で、アート・ゲームの最初にして最終の形は、ある〈物〉や〈行為〉がアート（美術）であるかどうかの判断をめぐる〈探求ゲーム〉といえよう。

この報告は、科学研究費補助金〔基盤研究(BX1), 課題番号13480057〕による研究成果の一部である。

注

- 1 新教育の事典、平凡社、1979、「シミュレーション」の項目など参照。
- 2 向山洋一・根本正雄、教室騒然・ゲーム&パズル、明治図書、1986。「たのしい授業」編集委員会編、教室の定番ゲームーたのしい・お手軽・い〜フンイキ、仮説社、2001。いずれも算数や漢字問題を扱ったものや授業導入用といったゲームが多く、美術関係のものは見当たらない。
- 3 Pavey, Don; Art Based Game, Methuen & Co. Ltd., London, 1979
- 4 Katter, Eldon; An approach to art games: Playing and planning, *Art Education*, 41(3), 1988, pp.46-54. この論文がアメリカの美術教育関係誌に掲載された最初のアート・ゲーム論であったかどうかは不明。筆者の知るかぎりではかなり初期のものと思う。
- 5 ふじえ みつる、アート・ゲームについて(1)、愛知教育大学研究報告、47(教育科学編)、1998, pp.143-151. ふじえ みつる、アート・ゲームについて(2)、愛知教育大学研究報告、48(教育科学編)、1999, pp.153-161
- 6 ふじえ みつる、学校と美術館とを結ぶ美術鑑賞教材の事例とその意義について、愛知教育大学教育実践総合センター紀要、第2号、1999, pp.135-142
- 7 ふじえ みつる、アート・ゲームと美術鑑賞学習、アートエデュケーション、建帛社、2001, pp.5-14
- 8 ふじえ みつる、「見ること」がモノ語りを生む、美育文化、美育文化協会、1994年10月号, pp.14-19
- 9 ふじえ みつる、「教育的」美術批評の可能性と諸問題、大

- 学美術教育学会誌, 28号, 1995, 75-84
- 10 DBAEは1980年代からアメリカで盛んになった美術教育運動の理論で, 美術教育を従来の制作のほかに美術史, 美術批評, 美学を含む4つのディシプリン(学問性)で構成していくことを主張している。ふじえみつる, DBAEは如何なるもので何処から来て何処にいくのか, アートエデュケーション, No.18, 建帛社, pp.4-13, を参照。
- 11 Feldman, E.; Becoming human through art, Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall, Inc., 1970. また, 一般図書では, ふじえみつる編著, 新版造形教育実践全集・美術鑑賞の新しい試み, 日本教育図書センター, 2002, の第1章を参照。
- 12 Chapman, Laura; Approaches to art in education. Harcourt Brace Jovanovich, Inc., 1978.
- 13 Anderson, Tom; Defining and structuring art criticism for education. *Studies in Art Education*, 34(3), 1993, 199-208.
- 14 Chapman, Laura; Teaching art, Davis Publication Inc., Massachusetts, 1988.
- 15 Housen, Abigail; MoMA school program evaluation study-reportII-, The Museum of Modern Art, New York, 1993.
- ハウセンは美的発達を次の5つの段階に分けている。この段階は, 個人の鑑賞の成熟度を示すもので年齢による一般的な発達を示すものではない。
- ①作品を前にして主観的な連想や物語りをする。
 - ②描写力など既成の枠組みで作品を理解しようとする。
 - ③作品に関するデータをもとに様式などを分類する。
 - ④作品データを活用して自分なりの解釈をする。
 - ⑤個人的な発見や解釈が普遍的な意味をもつ。
- 16 <http://www.education.miami.edu/succeed/Institutes/VTS>
- 17 徳雅美, 米国における鑑賞教育の在り方と実践, 新版造形教育実践全集・美術鑑賞の新しい試み(ふじえ編著), 日本教育図書センター, 2002, 所収。
- 18 Yenawine, Philip; Visual art and student-centered discussions, *Theory into Practice*, 37(4), Autumn 1998, 314-321.
- 19 注15の報告書には, 調査に参加した美術館講師(museum lecturer)としてアレナスの名前が挙げられているが, 1990年にアレナスが教師向けの雑誌に発表した「これが美術なの?」と題された高校生の批評的能力を高めるための教師用手引きには, ハウセンやヤノワインの名前は出てこない。Arenas, Amelia; Is this art?, *Art Education*, 43(5), September 1990, pp.26-49
- 20 筆者もこの会には参加した。発言者の眼をじっと見据えて話をきくアレナスの態度が印象に残っている。
- 21 アメリカ・アレナス(福のり子訳), なぜ, これがアートなの?, 淡交社, 1998.
- 22 上野行一監修, 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, 2001.
- 23 アメリカ・アレナス(木下哲夫訳), みる・かんがえる・はなす, 淡交社, 2001, p.131, pp.150-154.
- 24 岩本康裕, 法則化図画工作シリーズ1/「分析批評」による名画鑑賞の授業, 明治図書, 1990. 国語科の読解で行われていた分析批評を美術作品鑑賞に応用したもので「対比」と「象徴」を分析用語として使う。
- 25 「アート・ゲーム」という呼称は使っていないが, カード・ゲームの日本での先駆的な実践は宮崎藤吉氏による「絵合わせゲーム」の例であろう。宮崎藤吉, 小学校の鑑賞教育—3年生での『絵合わせゲーム』について, 美術教育学(美術科教育学会誌), 第13号, 1991, pp.65-76. 最近刊行された美術教育実践集(ふじえみつる編著, 新版・造形教育実践全集/美術鑑賞の新しい試み, 日本教育図書センター, 2002)にも, 中学校でのいくつかの実践が紹介されている。
- 26 アミューズ・ヴィジョン研究会が開発した美術鑑賞教材『ポケットミュージアム』[注7]参照。また, 美術館学芸員が小学校に出かけてのアート・ゲームを実践した例など(角玲子, 新しい図工教育を求めて—美術館との連携授業—3年生「世界のアートがやってきた」, 教育美術, No.715, 2002年1月号, pp.50-53)。また, 名古屋市美術館では文部科学省からの補助金を得て所蔵作品をカード図版化して学校でのアート・ゲーム等に供与している。(名古屋市美術館/名古屋市造形部会『教師のための名古屋市美術館利用ガイドブック』2002, 参照)
- 27 アート・ゲームに使える既製品のカードをいくつか例示する。
- ・Laura Chapman; Teaching Art, Davis Publication. 1988の付録“Art Cards”。
 - ・The Art Box, Phaidon Press Ltd, 1998 (ISBN0-7148-3770-9), 100枚の図版カード(西洋美術のみ, 彫刻も含まれる。カード裏面に簡単な解説あり)。
 - ・「くもんの名画カード」(木村重信監修)くもん出版, 1988。(日本編・海外編1・海外編2の3種類。各31枚のカードで計93点。裏面に子ども向け解説, 別冊の保護者向け解説あり)。
 - ・Art Rummy (トランプ型カードゲーム)
 - ・Nature in Art Quiz (40枚の図版カード)
- 28 国語教科書・小学校5年上(光村図書, 1983年発行)には映像と言葉との関係を扱った単元があった。「自分が選んだ1枚の写真の説明を, 写真を見ていない人にもその情景がよく分かるように作文する」とか「作文を読むのを聞いて想像した写真と, 実際に見せられた写真とではどう違っていたかを考えさせる」課題もある。
- 29 比較の観点は参加者の年齢や経験によって異なるが, 重複する部分もあるがおよそ次のような項目に分けられる。①再現対象, ②主題, ③全体の雰囲気, ④ジャンル(形式), ⑤技法, ⑥材料, ⑦美術史(様式, 時代, 作者), ⑧地域(文化圏, 国), ⑨造形要素, ⑩造形原理, ⑪その他(値段が同じくらい, 同じ美術館にある, お似合いのカップルなど)。
- 30 Belloli, Andrea P.A., Godard, Keith; Make your own museum, Ticknor & Fields Books for Young Readers, N.Y., 1994. ゲッティ美術館が監修している。
- 31 ある教育学辞典には“gaming”について「生徒がそこで選択を迫られる状況に直面したりある種の危うさがある場をつくりだす教育上の一つのテクニックである。普通, その選択は現実の状況のシミュレーションにおいてなされ, またその状況は選択によって大きく変化する。その戦略的な選択とか偶然のチャンスによって何かを得たり失ったりする結果となること」と説明されている。Good, Carter V.; Dictionary of Education, McGraw-Hill Book Company, New York. 1973.
- 32 注2の『教室騒然・ゲーム&パズル』の「はじめに」参照。
- 33 注26の名古屋市美術館の事例を参照。
- 34 Susi, Frank D.; Developing academic games and simulations for art education, *Art Education*, 41(1), 1988, pp. 18-24
- 35 O.ベヒト(前川誠郎, 越宏一訳); 美術への洞察—美術史研究の実践のために, 岩波書店, 1982.

(平成14年9月11日受理)

資料1. VTS 授業例 (小学校5年)

北斎作『神奈川沖浪裏 (The Great Wave)』を使った VTS 授業の例。文章は、教室での状況が理解しやすいように若干、意訳をしてある。教師はヤノワイン本人で児童名の発音は正確でないかもしれないがカタカナで示す。(図3参照)

教師：いいですか？次に絵を見ましょう。話しあう前に、よく見て。

トリオナ：嵐のようです。波があります。その波は、えーと、船を漕いでいるみたい。船がちょうどそこにあつて、嵐は始まったところで、波が船の上に覆いかぶさってきます。

教師：いいね。トリオナは、波の中に船と、嵐がやってきて出来た大きな波を見ている。どうして、それが波だとわかったの？

多数：はい、先生！

ステュワート：潮が満ちてくときの波だよ。

トリオナ：波がどんなふうに見えるか知ってるよ。

教師：よく、わかってるからね。いいよ。はい、ダーシ。

ダーシ：映画の『ゆかいなウイリー・パート I』の場面みたい。ウイリーがシャチについて話をしているところ。そうは見えないかもしれないけど…船が半分壊れかけてるみたい。それで、何かいますぐに海に落ちちゃいそう。

教師：あなたは、前に見た絵の話をしてるの？

ダーシ：ちがうよ。『ゆかいなウイリー』だよ。

教師：この絵が『ゆかいなウイリー』かな？

ダーシ：そう、最初のクジラが連れ立ってやって来た話をウイリーがしているところみたい。それは、昔のインディアン[先住民]の伝説みたい。遭難かなんかした人のような…それで、何か水のようなクジラが投げ込まれて…結局、その人は…

教師：いいよ。映画の話とはまた別ね。何かほかに気づいたことは？

マーク：神様が殺すために、敵を殺すために、嵐を起こしたと思つう。

教師：そう。どうして、嵐を起こしたのが神様だと思つたの？

マーク：真っ黒な雲だから。

教師：そうか、真っ黒な空から神様がバシッとやってるわけね。はい、ジェシー。

ジェシー：そこの船の中に、何か人がいるように見えるんだけど、その人たちは戦争にまきこまれて、なにか…

教師：はい、どうしてそう思つたのかな？

ジェシー：わかりません。

教師：はい、ジェシーは船の中に人を見つけ、その人たちは戦争にまきこまれたようだけど、どうしてそう思つたのかははっきり言えないということです。

リンゼイ：後ろのほうにある船とか手前の船、その人たちは島から帰りかけていて、それで、魚とか何かを、お祭りのために捕まえに行こうとしているように見えるんですけど。そこに大きな嵐が来て、みんな、波に流されて…

教師：はい、リンゼイはこれらの船は漁船で、大きなお祭り用の魚を捕るため、島から出発して嵐にまきこまれてしまった、と思つたようです。はい、エディ。

エディ：それはカヌーみたい。多分、インディアンが、海を越えて旅しているところ。そこにあるシャチの背びれのようなのが、水の中から浮かび上がってきたように見える。

教師：それはどこと？

エディ：大きな波みたいなやつ、シャチのひれと同じように見える。

教師：そうか。先生には、それがどこにあるか、わからないんだけどなあ。

エディ：右の上の方だよ。ちがう、そこじゃなくて、その大きいやつ。そう、それ。クジラとかシャチのひれのようで、こっちに

やって来る、水の中からはねあがつて。

教師：よし、わかった。この形は波ではなくて、はねあがっているシャチのひれなんだね。ジェシカ。

ジェシカ：質問があります。そこの隅っこにあるのは何ですか？

教師：ジェシカは何だと思つう？

多数：中国の文字か日本の文字で何か書いてある。

教師：そして、シャリリンも中国の字だと思つうんだね。何を見て中国だと思つたのかな？

シャリリン：そんな風に見えるから。

教師：まったくその通りに見える？

シャリリン：だって、中国の人はこんな風を書くから。

教師：はい、ステュワート、そしてジョナサン。

ステュワート：2隻の船があると思いますが、いいですか。そちらの波が、おおいにかぶさっていくような1隻がありますが、バイキングの船みたいです。バイキングはこんな長細い船をもつてるから。それで、多分、漁に出かけるところだと思つうんですが、船を運転していた人は酔っぱらって波に飲み込まれた。

教師：そう、それでは操縦ミスということかな。何かの一部を見誤って判断したのか…。これらの形はカヌーだったり、バイキングの船だったり。はい、ではジョナサン、次にリサ。

ジョナサン：うーんと、ぼくは日本のレースだと思つていました。というのは、2隻の船があつて、それで、ハリケーンが発生したことを知らなかったんだけど、今は引き返して上陸しようとしている。

リサ：南極で遭難したの、だから、これは雪と氷です。

教師：そう、何を見てそう思つたの？

リサ：ちょうど雪みたいに見えたから。

教師：雪が降りかかってくるように見える、それは南極のようにとつても寒いところだ。トリオナ。

トリオナ：マークが、神様が敵をやっつけているんじゃないか言いましたね。神様が敵をやっつけているところじゃないと思ついます。だって、神様はすべての人を愛しているからです。

教師：そうなの、神様が敵をやっつけているんじゃないって。神様はすべての人を愛しているからそんなことはしないんだって。前に出た意見についてのトリオナが思つたことです。アンドリュー。

アンドリュー：それはレースだと思ついます。たくさんのお金がかつたレースみたいです。他の船はもどりはじめていますが、先頭の1隻だけは、大きな波に向かって、なんとかして脱げだそうとしています。

教師：アンドリューは、この人たちは大きな賞品を獲得するためにレースに勝たなくては本気に思つているというようなことを言つています。彼は、それはレースじゃないかというジョナサンの意見と同じですね。はい、マーク。

マーク：二つのことを言ついます。一つはトリオナとは考えがちがいます。聖書には神様が何人かの人をやつつけたというのがあります。それで、リサの話にもなつとくできません。それは、海の白い波頭です。

リサ：そうよ、そんなことはわかつてるわ。だけど、今でもそう見えるの…

マーク：そんなのあるはずないよ。それが凍つた水だなんて。

教師：はい。マークは、神様がある人々をやつつけることがあるって言つています。それが聖書にあることを覚えてるんだって。だから、そう簡単にはトリオナには同意できないんだね。だけど、マークは、これが波が砕けるときの波頭で、冷たくない、と考つています。だけど、リサは、それが波だとわかつてはいるけども、多分、雪のせいで、凍るほどに冷たくなることもあるんじゃないか考つています。