

対話型鑑賞と哲学対話を組み合わせることによる効果： 美的感受性の発達と「協調的対話式美術鑑賞法」 の見地から

The Effects of Combining Art Appreciation and Philosophical Dialogue:
From the Perspective of the Developmental Theory of Aesthetic Sensitivity and the “The
Interactive Interpretation through Conversation”

辻 和希（富山国際大学 子ども育成学部）
佐部利 典彦（富山国際大学 子ども育成学部）

【要旨】

本稿では、対話型鑑賞に哲学対話を取り入れたワークショップの事例を質的に研究し、この二つの手法を組み合わせることで美術作品の鑑賞が深まるのかを検討する。その際、対話型鑑賞と哲学対話を組み合わせたワークショップの実践をアビゲイル・ハウゼンによって提唱された美的感受性の発達理論と、奥本素子によって提案された「協調的対話式美術鑑賞法」に照らし合わせて、その効果を検討する。検討の結果から、対話型鑑賞に哲学対話を取り入れることで、協調学習や対話学習の機会が参加者に提供され、美的感受性の発達や概念変化へと至り、美術鑑賞が深まったことが観察された。

This paper qualitatively examines a case study of a workshop that incorporates philosophical dialogue into interactive art appreciation, exploring whether combining interactive art appreciation with philosophical dialogue deepens the appreciation of artworks. To this end, the effectiveness of such workshops will be analyzed in light of Abigail Housen's theory of aesthetic development and Motoko Okumoto's "The Interactive Interpretation through Conversation" method. The findings suggest that integrating philosophical dialogue into interactive art appreciation provides participants with opportunities for collaborative and dialogic learning, leading to the development of aesthetic sensitivity and conceptual change, ultimately enhancing their appreciation of artworks.

【キーワード】

哲学対話、対話型鑑賞、協調学習、概念変化、協調的対話式美術鑑賞法
Philosophical Dialogue, Interactive Art Appreciation, Cooperative Learning,
Conceptual Change, The Interactive Interpretation through Conversation

はじめに

本稿では、対話型鑑賞に哲学対話を取り入れたワークショップの事例を質的に研究し、この二つの手法を組み合わせることで美術作品の鑑賞が深まるのかを検討する。その際、アビゲイル・ハウゼンによって提唱された美的感受性の発達理論と奥本素子によって提案された「協調的対話式美術鑑賞法」の観点からワークショップの分析を行う。本研究では、このハウゼンの発達理論に沿って、鑑賞者の美的感受性が発達している場合を「鑑賞が深まった」と評価する。

結論を先取りすれば、対話型鑑賞と哲学対話を組み合させたワークショップの対話は、協調学習と概念変化の機会から構成された「協調的対話式美術鑑賞法」と一致する対話の展開となった。その結果、参加者たちの概念変化が対話の中で生じた。言い換れば、対話型鑑賞に哲学対話を取り入れることで、対話が「協調的対話式美術鑑賞法」へと発展的に統合し、参加者の美的感受性の発達を促す効果が期待できるということである。

以下ではまず、美術を題材にした哲学対話の先行研究および対話型鑑賞の概要について確認し、その後、実際のワークショップをハウゼンの美的感受性の発達理論と協調的対話式美術鑑賞法の理論に照らし合わせて検討していく。

1 哲学対話の概要と美術を題材にした哲学対話に関する先行研究

哲学的な対話をを行う教育実践に関しては、1920 年代のドイツの哲学者レオナルト・ネルソンの「ソクラテス的手法 (Sokratische Methode)」にその萌芽を見ることができる。その一方で、子どもと哲学的な対話をする手法を体系化した人物としては、アメリカの哲学者マシュー・リップマンの名前を挙げることができる。リップマンは、子どもたちの思考力を育むために哲学対話を学校教育に組み込むことを構想した。思考力は、批判的思考、ケア的思考、創造的思考に大別され、この三つを育成するためには、教室を「探求の共同体 (Community of Inquiry)」へと変える必要があった⁽¹⁾。リップマンは、思考力は人々の相互作用のなかで育まれると考えていた。そのため、この「探求の共同体」では、経験を共有することが意義あることとみなされ、自らの経験が仲間の経験によって補完されることが期待される⁽²⁾。

哲学対話では、本や音楽等、さまざまな題材が使用される。題材を用意しない場合でも、対話のテーマが用意される。あるいは、対話の中でテーマが決められる。いずれの場合でも、重要となるものが「問い合わせ」である。その対話の中で参加者が考えていく「問い合わせ」が対話の方向性を決め、「探求の共同体」としての真理の探求を参加者全員の共同の目的に設定できる。この共同の目的があることで対話が単なる「会話」から峻別される⁽³⁾。哲学対話の基本的な流れは、アイスブレイク→テーマ・問い合わせ→対話（意見を言う・質問をする）→振り返りである。ただし、対話のやり方は、対話の進行を支援するファシリテーターによても違い、題材や参加者の状況によっても変化する。

では、哲学対話と美術鑑賞はいかにしてつながるのだろうか。美術、とりわけ「コンセプチュアル・アート」に代表される現代美術は、哲学対話との親和性が高い。なぜなら、そもそも現代美術は思考することを前提とした美術だからである。現代美術の起源は、マルセル・デュシャンの「泉 (Fountain, 1917)」にまで遡ることができる。「泉」は、伝統的

な絵画に対するデュシャンの批判的な態度から生まれた作品であった。

デュシャンは、かつては「宗教的でも、哲学的でも、道徳的でも」あった絵画が、視覚に快楽を与えるだけの「網膜的絵画」になっていると、それまでの美術を痛烈に批判した⁽⁴⁾。そして、「網膜的絵画」から脱する新たな芸術として、鑑賞者に思考することを求める「観念としての芸術」を提案する。つまり、現代美術と思考することは切っても切り離せない関係にある。

実際、哲学対話と美術の親和性は、対話の実践者に肌感覚で捉えられているように思われる。例えば、河野は、芸術や音楽は「子どもの感性に豊かに訴えかけてくる多様性に満ちた経験」を提供するゆえ、哲学対話に向いた題材と紹介している⁽⁵⁾。芸術や音楽を題材に哲学対話をを行うことで、「芸術についての理解が深まり、鑑賞や制作・実践をより楽しむことができる」という⁽⁶⁾。

美術館における哲学対話や、哲学対話のテーマとして美術作品を取り上げる事例はいくつもある。しかしながら、その実践数に反して、本や論文という形で報告されている事例は少ない。そのうちのいくつかを確認しておこう。まず、Savvas Ioannou は教室ではなく美術館で子どもたちと哲学対話を実施する効果を検証している⁽⁷⁾。Ioannou によれば、教室で実施するよりも美術館で実施したときのほうが、子どもたちは絵画の細部を観察し、議論に集中していたという。とはいえ、この実践では作品そのものについてではなく、作品をもとに「美しい絵画」とは何か、知識と信念の違いは何かといった問い合わせについて考えており、哲学対話のきっかけとして美術作品を使用しているように思われる。

英国で哲学対話の実践をおこなっている Sara Liptai は、哲学対話の題材として美術作品や音楽を使用することの意味を検討している⁽⁸⁾。そのなかで、美術作品を対象とした哲学対話では、個人の経験や対話に取り組む集団の経験が重要になるという。芸術を鑑賞したときの経験から意味を紡ぎ出し、意見を交換し合うという行為は原初的なものであり、文章を読んで探求するという行為の基盤になる可能性を Liptai は示す。しかし、Liptai の研究は哲学対話の題材に美術作品を用いた場合にどのような意味があるかというものであり、美術鑑賞もしくは対話型鑑賞に哲学対話を導入するという視点からの研究ではない。

国内の事例に目を向けると、まず現代美術に対するイメージを変える手立てとして哲学対話が検討されている研究がある⁽⁹⁾。この研究では、美術鑑賞に哲学対話を導入することで作品理解の深化が期待できると述べられている。ただし、同論文の研究目的が哲学対話による作品理解の深化を明らかにする点にないため、哲学対話がどのように作品理解を深化させるのか詳細な検討はなされていない。

また、奥田は、哲学対話で美術作品を題材とした場合、作品を対象とした問い合わせから、さらにその問い合わせからも問うメタ視点からの問い合わせ（「芸術とは何か」「表現するとはどのようなことか」等）が生まれることが期待できるという⁽¹⁰⁾。ただし、この研究も、哲学対話がどのように作品理解を深化させるのかという点は検討されていない。

高橋綾は、小学生を美術館に連れていった実践をふりかえり、「議論ベースの活動ではなく、身体まるごとを働かせる表現の場所という哲学対話の新たな側面に気づく機会となつた」とふりかえる⁽¹¹⁾。優れた作品には「世界をみるとはどういうことであるのか」という根源的な問い合わせが込められており、「見ることを学ぶ」ということは、芸術作品の内包するこの根源的な問い合わせに「自らの経験や身体」といったものを総動員して反応することだとする。

それゆえに、対話型鑑賞のような従来の鑑賞教育が「芸術の正しい見かたを教える」域から出でていない一方で、今回の高橋の実践は「見ることを学ぶ」「見ることについててつがくする」という試みになったという⁽¹²⁾。

ここまで哲学対話と美術に関する先行研究を確認してきた。美術と哲学対話を組み合わせた実践例の数に対して、その研究蓄積はいまだ少ないので現状であろう。さらに、その数少ない研究蓄積も、哲学対話の題材としての美術という視点で語られることがほとんどであり、美術や表現自体を問うメタ視点からの問い合わせを考える契機として捉えられることが多い。重心を美術鑑賞の方に置いた「美術鑑賞の手法としての哲学対話」、「哲学対話によって美術鑑賞がどのように深まるか」という視点で語られた研究は依然として少ない。

2 アメリア・アレナスの対話型鑑賞とアビゲイル・ハウゼンの美的感受性の発達段階

複数人で美術作品について対話しながら鑑賞する「対話型鑑賞」という手法がある。美術館の学芸員や学校の教師が、ファシリテーターとして作品に対する問い合わせを参加者に投げかける。そして、参加者は作品に対する意見や思いを自由に述べながら、作品を味わったり、解釈したりすることを試みる方法である。日本では、1947年頃から対話を通じて作品を鑑賞する取り組みがあったが⁽¹³⁾、特に、ニューヨーク近代美術館（MoMA）のエデュケーターであったアメリカ・アレナスが実践を行うことで対話型鑑賞が話題となり、広く認識されることになった。

アレナスは自らの対話型鑑賞を、「鑑賞を知覚体験としてみる側の体験として定義づけよう」という試みである」と述べている⁽¹⁴⁾。従来、美術鑑賞には、鑑賞対象の作品が美術史のどこに位置するか、どのような技法が用いられているか等を知識として知らなければ、その作品を真に理解できないという見方があった。しかし、アレナスは、鑑賞者が一定レベルの鑑賞力を身につけるまでは、美術史などの学問的見地から作品を鑑賞する必要はないと言った。しかし、実際は、必要があれば、一定の鑑賞レベルまでは不要としていた学問的見地からの説明を取り入れながら対話をすることをアレナスは厭わなかった⁽¹⁵⁾。現代では、学問的見地に依らない鑑賞法という部分だけが強調された対話型鑑賞がメソッドとして普及している場合もある⁽¹⁶⁾。また、対話型鑑賞は3つの問い合わせだけでできるといった俗説や対話型鑑賞とVTS（Visual Thinking Strategy）を混同している事例もある⁽¹⁷⁾。

つぎにハウゼンの美的感受性の発達の理論について確認する。VTSの開発に携わっていたハウゼンは、ピアジェの発達理論を下敷きに、鑑賞者の美的感受性の発達理論を開発した（表1）。この発達段階では、鑑賞者は作品から観察できるものを説明する。もしくは、そこから物語を作る。発達が進むと、鑑賞者は作品を解釈し、自らの知識や解釈を再構築する鑑賞者へと至る。

表 1 ハウゼンの美的感受性の発達段階

第一段階	説明する鑑賞者 (Accountive viewers)	この段階の鑑賞者は、作品から観察できるものを説明したり、観察できるものから物語を生み出したりする。
第二段階	構成する鑑賞者 (Constructive viewers)	この段階の鑑賞者は、作品を鑑賞するための枠組みを構築する。その枠組みは既存の社会的、道徳的な価値観や自然に関する知識に基づく。こうした枠組みに反する作品には否定的な評価を下す。
第三段階	分類する鑑賞者 (Classifying viewers)	この段階の鑑賞者は、美術に関する専門的な知識を基に作品を分類する。適切な分類ができれば作品を合理的に解釈できると考える。
第四段階	解釈する鑑賞者 (Interpretive viewers)	この段階の鑑賞者は、作品と個人的に向き合おうとする。その際、批判的思考や直感といったものを基に作品を解釈しようとする。
第五段階	再創造する鑑賞者 (Re-Creative viewers)	この段階の鑑賞者は、作品を鑑賞し、思索を巡らせた経験から、自分のもつ知識や解釈を再構築することができる。そして、作品に対して新たな捉え方ができるようになる。

Housen, A. (1999). Eye of the Beholder: Research, Theory, and Practice. Retrieved from <https://vtshome.org/wp-content/uploads/2016/08/5Eye-of-the-Beholder.pdf> より筆者作成。

以上が、アレナスの対話型鑑賞の手法とハウゼンの美的感受性の発達理論である。アレナスの対話型鑑賞が日本に紹介されてからすでに 30 年以上経つ。すでに多くの実践や先行研究が行われてきた中で、その研究蓄積に対して批判的な考察や研究は少ないといわれている⁽¹⁸⁾。数少ない批判では、対話型鑑賞のような鑑賞活動は「あくまで自己の経験や知識に基づく意味」を生成することで、「独りよがり」な鑑賞に陥り、美学的な見方を含んだ鑑賞への機会が閉ざされる危険性が指摘されている⁽¹⁹⁾。

以上の対話型鑑賞の課題をふまえ、左部利は協調学習の一種であるジグソー法を用いた美術鑑賞も行い⁽²⁰⁾、鑑賞者の美的感受性の発達に効果的な方法を模索してきた。ジグソー法を用いた鑑賞にも課題を感じていたなかで、新たな手立てとして哲学対話に注目した。

3. 協調的対話式美術鑑賞法

「協調的対話式美術鑑賞法」とは、認知心理学視点から奥本素子によって提唱された新しい美術鑑賞の方法である⁽²¹⁾。この方法は VTS を批判的に検討する中で提案された。奥本は、自らの実践を分析した結果から VTS の欠陥を二点挙げている。一つは、生徒同士、教師と生徒が互いに意見を交わし合う協調学習⁽²²⁾の視点が弱い点である。奥本によれば、「VTS は他人と協力し合い鑑賞を進めていくための他人との対話ではなく、自分で自分の鑑賞を知り、その矛盾や思考過程に気がつき、自分の解釈を発展させる、(中略) 自分の考えを反省し、深めるというあくまで個人的な鑑賞をサポートするもの」だという⁽²³⁾。

もう一つは、素朴概念から熟達概念への発達が抽象的な理論にとどまっている点である。素朴概念とは、教えられることなく人間が自然に身に付ける考え方のことである。素朴概念で作品を捉えているうちは、綺麗で上手な作品だけが優れている、もしくは自分が好きな作品だけがいいという鑑賞で留まっており、いつまでも自分の立場からしか作品を見ることができない。これはハウゼンの美的感受性の発達段階では、第一段階、第二段階に対応する。一方で、熟達概念とは、外部情報ともう一度自分の感性や知識を組み合わせて、

より多層的な解釈を行うなかで形成されるものである。それゆえ、熟達概念で作品を捉えると、作品から新たな情報を得て解釈ができるようになる。これは美的感受性の発達段階では第三段階から第五段階に対応する。素朴概念から熟達概念への転換を成すためには、知識の豊富化と、「今までの知識を説明していた原理を捨てて、新しい原理を獲得する」概念変化（知識の再構造化）の過程が必要だと奥本は主張する⁽²⁴⁾。

社会構成主義の知見から、対話を通した協調学習はメタ認知の学習と学習の転移が期待できる。奥本が対話を重視する理由はここにある。ここでいうメタ認知とは「知識の習得課程を学習する認知」（原文ママ）のことである⁽²⁵⁾。生徒がお互いに教え合うような相互教授の中では、自らの思考の言語化と同時にメタ認知の学習も行われるという。

また、概念変化に関しては、「人からただ教えられるだけでは達成せず、自分で納得し、獲得しなければ起こり得ない」⁽²⁶⁾という。それゆえに、概念変化を引き起こすためには主体的な学習が求められる。さらに、概念変化には「必ず学習者が現在持っている美学や考え方では絶対説明できない事実に気がつくこと」が必要であり、「その気付きは他人の指摘によって開眼されることが多い」という⁽²⁷⁾。つまり、自らの素朴概念を相対化するためにも他者からの多様な視点の提供が必要になる。このことから、主体的な学習と自らの素朴概念の相対化という機会が与えられる点で、対話学習が効果的だと奥本は考える。

それゆえ、「協調的対話式美術鑑賞法」では、協調学習と対話学習の機会が重視される。この二つの学習を成立させるために奥本が挙げる同手法の要点はつぎの通りである。なお、引用にあたって、その要点を八つのポイントに分類し、端的な表現にした。

- a 共通の対話のテーマを設定する。同じ疑問、一つのテーマに沿って討論する。
- b 参加者同士で作品についての感想を出し合い、そこから対話するテーマを絞る。ファシリテーターは意見をカテゴリー化し、対話のテーマを明確にする。
- c 参加者の意見を黒板に記録し、参照可能な状態にする。記録することで意見を客観視できる、あるいは意見のカテゴリー化も容易になる。記録することで、協調的な学習も生まれやすい。
- d 対話を競争的討論にせず、意見交換や意見を知る機会、他人の意見を吸収する、あるいは、自分の意見で他人を説得するという認識を参加者にもってもらう。
- e 最後に様々な意見を一つの解釈に集約しない。
- f 解釈の幅が広い抽象的な作品や異文化作品のほうが充実した討論を展開できる。
- g 「なぜ」を語らせることで、好き嫌いを離れた、参加者なりの解釈が生まれる。
- h 概念変化の積極的な变形と応用を参加者に可能にする。

これらの要点は、このあとに見る対話型鑑賞と哲学対話を組み合わせたワークショップとほぼ一致するものであった。どのような点で一致していたかは 5 節で論じる。

4 対話型鑑賞と哲学対話を用いたワークショップ

2022 年 10 月 18 日（火）に富山県美術館で、同館所蔵のフランシス・ベーコン作「横たわる人物」を題材にした哲学対話のワークショップを行った。対話の参加者は、富山国際大学の学生 8 名、教員 2 名（辻・佐部利）、富山県美術館学芸員（当時）の T 氏 1 名の計

11名である。参加者である学生は、対話型鑑賞やジグソー法の経験はあるものの、哲学対話の経験はほとんどなかった。なお、本ワークショップの実施に際し、参加者には研究内容、参加が強制ではないこと、不参加の場合も不利益が生じないことを口頭で説明し、録音・記録・匿名化した上でデータの研究への使用に関して参加者に同意を得ている。

ワークショップ前半ではT氏のファシリテーションで対話型鑑賞を行った。T氏は、参加者の発言内容を確認、整理しながら何、なぜ、どう、という問い合わせを中心にファシリテートした。この前半部分では学問的見地に基づく知識の注入は行われず、アレナスの対話型鑑賞の手法に沿った形で行われていた。そして、ワークショップ後半では、対話型鑑賞を引き継ぐ形で哲学対話を実施した。ファシリテーターは、執筆者①が務めた。作品に関する感想の共有→問い合わせ→対話という手順で進めた。

当日の対話内容をハウゼンの美的感受性の発達段階に照らし合わせてみると、参加者たちの発達が見て取れた。まず、当日の対話型鑑賞の発話内容をコーディングした結果、六つのカテゴリーに分類できた（表2）。このように対話型鑑賞の発話内容をみると、作品の要素や構図に焦点を当てた、「説明する鑑賞者」としての記述が大半を占めていることがわかる。もちろん、ワークシートの「感想」という言葉によって解釈の記述が制限された可能性もある。

哲学対話パートはアイスブレイクも兼ねて絵の感想を聞くことから始めた。感想共有の段階でも概念変化を見てとることができた。たとえば、つぎのやりとりである。

参加者F：そのHさんが言った鉄の棒みたいのが周りにあるから、何かに囚われているっていう部分は同じなんですけど、何か分からぬけど、何かに囚われていて、囚われているからその男の人が何を感じているのかっていう部分で、Hさんは憎んでいるっていう感情を感じていたと思うんですけど、私は呆れみたいな。

佐部利：呆れみたいな？じゃあ、すごい気になるから、ちょっと口出したいんだけど、何かを憎んでいる、何かに囚われているっていう何かって、何？

参加者F：（長い沈黙）例えれば、似ている人から囚われているとか。

このように参加者Fは、絵画に描かれた棒状のものを理由に、描かれている人物が囚われているのではないかと考えていた。こうした話についていけていない参加者がいたため、ファシリテーターは具体例を出してもらうように働きかけた。

辻：じゃあ、具体例を教えてください。あの絵から感じたことを身近な例に置き換えると、どういうことですか。

参加者F：例えば、動物園とかやったら、檻の中に動物は閉じ込められて、私たち

表2 記録内容のカテゴリ分類

カテゴリー	発話内容
絵に描かれたもの	横たわる人物って題名。人っぽいところが顔の部分しかない。人っぽいやつが裸に見える。黒い部分が牛っぽい。背中・上半身が描かれている。凹面になっている。鏡。男性の背中。筋骨隆々。牛の足。首元の襟。鏡に写っている人物。
絵の構図	一番左側に紙。後ろの方に鏡の一部みたいなのがある。板の上に人が乗っている。銀色の線と黒い線が人物の周りで円を描いている、満巻している。一番前に大きく描かれている鉄のような棒。身体の周りにぐるぐるあるものが透けているところもある。鏡で上半身の部分は見えているが、下半身は見えていない。見えていない部分が黒く塗られている。
絵の要素への疑問	襟だけがちゃんと描かれているのはなぜか。紙に書いてあるのは何語なんだろう。紙じゃないのかな。何かの上に乗っているようだけど、何かと混ざっているのか。黒い部分が境目になっているんじゃないかな。
絵の感想	顔を見なからたら人っぽくない。足は醜く変形している。
絵の物語	食べて寝たら牛になるよのイメージ
絵の読み取り	見かけだけはよく見えるけど、現実を見たら醜いというのを表しているのか。

はそれを見てるみたいな感じ。檻の中にいる生き物を同じ世界に生きてるっていうふうに思わないっていうか。檻の中で生活している動物を見ている私みたいな。別の世界に生きているものみたいなイメージです。

(中略)

参加者 G : 確かに、動物園とか行った時に、檻の中に入っている動物を見て、檻の中にいる動物っていう感じで、また違ったものっていうか、その空間にいる動物を見ているっていう感覚になっている。(後略)

佐部利 : もうちょっと聞きたいだけど、別のとこにいて動物を見るような感じは分かるっていってたけど、例えば、人間をそういう風に見たようなことってある？(後略)

参加者 G : それを言われて思いついたのは、どっちでもだけど、お金持ちは人とか貧しい人とかを見た時に、この人めっちゃお金持ちじゃんって思うけど、その人からしたらそれが当たり前だし。(後略)

ここでは「とらえ/とらわれる」の関係性が、動物園の事例から「見る/見られる」の関係性へと変化している。これは、絵に描かれていることの読み取りから、絵と絵を見る「私」というメタ視点への鑑賞の変化もある。それは、作品と向き合う自分も視野にいれた鑑賞であり、「説明する鑑賞者」や「構成する鑑賞者」から「解釈する鑑賞者」への発達の萌芽がみえる。また、参加者 G は動物園における「見る/見られる」の関係を人間に置きかえたときにお金持ちは人に向ける目を想起している。特異なものに向けられる目線という参加者 G の考えは、その後の対話で「普通/特別」「普通/異常」という対立関係に対話の焦点があたったことにも少なからず影響を与えたと思われる。

感想の共有をした後、問い合わせを行った。今回参加者から出された問いは、①横たわる人物の男性はその空間にいて満足しているか、②結局作者は誰に何を伝えたいのか、③普通の人間って何ですか、④人が生み出した絵を見て「醜い」という感情をもつことは悪いことか、⑤横たわる人物の気持ち、この人物はどんな気持ちか、⑥横たわる人物はどのような感情をもっているのか、⑦背景がオレンジ色で何も書かれていないのはなぜか、⑧私たちと横たわる人物は外見以外に何が違うのか、の八つであった。参加者とともに整理をし、①⑤⑥、②④⑦、③⑧が内容や方向性として近しい問い合わせとしてまとめられた。そのなかから、多数決で③⑧が選ばれ、「普通の人間って何ですか」という問い合わせを軸に対話を行なった。この問い合わせに関する哲学対話では参加者のいくつかの概念変化を観察できた。

佐部利 : 今の自分は普通な人間？

参加者 A : えー、特別な人間ではないです。普通かどうかは分かんないですけど。

辻 : Aさんにとって普通の人間って何ですか？

佐部利 : たぶん親にとっては特別な人間だと思いますよ。

参加者 A : じゃあ、誰かにとっては特別かもしれないんですけど、自分にとっては普通の人間、自分自身では普通の人間だと感じてます。

辻 : 普通と特別って同じ数直線上にあるんですか？普通の反対に特別があるんですか？

参加者 A : 自分の中では、反対です。普通の反対は特別。

辻 : Aさんが思う特別ってどういうことなの？具体的に言うと？

参加者 A : 大事な人とか、家族とか友達とかですかね。

ここでのやりとりで、はじめ「普通な人間」に対して漠然とした考えをもっていた参加者 A は、佐部利の発言を採用し、「普通な人間/特別な人間」という評価が人間関係の中で生まれるという新しい原理を獲得している。つまり、「今までの知識を説明していた原理を捨てて、新しい原理を獲得」するという概念変化が生じているといえよう。以上のやりとりを聞いていた参加者 B は、また別の視点から「普通な人間」についての考えを示す。

参加者 B : 第一に普通の人間って何ですかってことを考えた時に、自分が思うには五体満足であって、自分で考え自由に生きることができる人間っていう大雑把な考えがありました。(中略) 特別とはまた違う方向に異質・異常っていうものがあるんじゃないかなと思います。

(中略)

参加者 D : Bさんは、普通を「五体満足で自分で生きることができる」って言っていましたけど、それで自分で生きることができるっていうことを、生活できるみたいなイメージなのかなって思いました。だとしたら、障がい者っていうか、体の一部が事故でなかつたり、生まれつきない人も世の中にはいるから、障がいのある人とか。自分で生きることができるとてもう少し詳しくいうとどういうことなのかなって思いました。(後略)

参加者 B : 「自分で生きることができる」という意味は、当然自分の力で生活をすることができるという意味です。でも、「自分の能力を使って生きることができる」という意味かなと思っています。それは決して自分だけじゃなくて、例えば、周りの人と交流したり、関わり合って生きていくかというところも当然生きる能力の一つかなと思っています。そういう意味でいうと、障がいのある方々も、五体満足じゃなくて体が欠損している人も当然いるとは思うんですが、その人達でも保護者でもいいし、周りにいる人物と協力し合ったり、協力をしてもらったりして生きているのであれば、それは「(自分で)生きている」と同義なんじゃないかなと。

辻 : その場合、その人は普通の人間ですか？

参加者 B : そうですね。それは普通と捉えることができる。ただ、ここでちょっと普通と断言してしまうと自分の考えがちょっとぶれぶれっていうことになっちゃうので、普通とは思っていても若干異常異質だなと思う所は含まれているというのはありますね。(後略)

ここで参加者 B は、「五体満足で自分で生きることができる」状態を「普通」とはじめ考えていた。この考えを、参加者 D の「障がい者をどのように捉えるか」という質問をきっかけに自分の考えを精緻化しようとする。そして、「自分で生きること」を「自分の能力を使って生きることができる」とし、障がい者であっても自分で能力を使って協力関係を築きながら生きており、普通とみなすことができると、自らの考えを更新した。

ここまで実際の対話の抜粋を確認してきた。今回の対話のなかには、「とらえ/とらわれ

る」→「見る/見られる」→「普通/特別」・「普通/異常」という二項対立が通奏低音のように存在していた。二項対立の視点の変化は、ハウゼンの発達段階に照らし合わせると、説明する鑑賞者→構成する鑑賞者→解釈する鑑賞者への変化である。つまり、参加者は鑑賞のなかで概念変化を起こしていた。それゆえに、実践者の一人である佐部利は、これまでの対話型鑑賞やジグソー法の実践では得られなかった充実感や対話の深まりを感じた。

では、なぜそのような充実感が生じたのであろうか。その要因は、「協調的対話式美術鑑賞法」の要点から説明が可能である。

5 協調的対話式美術鑑賞法と哲学対話の共通性

上述した「協調的対話式美術鑑賞法」の八つの要点と今回のワークショップを照らし合わせてみると、重なる点が多いことがわかる。

例えば、a、bに関しては、対話の初めに問い合わせを設定することは哲学対話の手法としては一般的であり、出された問い合わせを整理することもある。今回のワークショップでも問い合わせ、問い合わせの整理を行った上で哲学対話を実施した。cに関して、今回のワークショップでは、対話型鑑賞は作品の目の前にして行い、哲学対話は場所を移してホワイトボードがある会場で実施した。そして、ホワイトボードに発言を記録し、参加者が対話中に参照できるようにした。dに関しては、哲学対話の基本的なルールと通じている。哲学対話では、「説得する」ことではなく、「真理を共に探求する」ことに重きが置かれる。しかし、正誤を決めるための競争的討論をするのではなく、他者の意見を聴く点を重視している点は共通している。eに関しては、対話でのもやもや感が「おみやげ」として持ち帰られることが哲学対話では肯定的に捉えられている。そのため、今回のワークショップでも対話の最後に意見を集約することはなかった。fに関しては、ワークショップの題材になった「横たわる人物」が思考を前提とする現代美術であり、対話で鑑賞していく作品として適していた。gに関しては、「なぜ」という問い合わせは哲学対話で基本となる問い合わせであり、ワークショップのなかでもファシリテーターから投げかけられた問い合わせに含まれていた。また、hに関しては、例えば、佐部利の「別のどこにいて動物を見るような感じは分かるっていいってたけど、例えば、人間をそういう風に見たようなことってある?」という質問で、概念変化の変形と応用がファシリテーターによって促されていた。この質問は、トマス・ジャクソンによって開発された「哲学者の道具箱 (The Good Thinker's Tool Kit)」⁽²⁸⁾にあてはめると、「例示」や「含意」に相当する質問である。道具箱にある他の質問方法も参加者に概念変化の変形と応用を促しうるものである。

このように、今回のワークショップでの工夫は協調的対話式美術鑑賞法の要点をふまえていたといえよう。また、美術を専門とするファシリテーターと哲学を専門とするファシリテーターで各パートを分担したこと、今回のワークショップでは功を奏したと推測している。哲学対話のファシリテーターは題材となった作品に対して専門的な知識はもっていなかった。そのため、作品の通説的な理解という教条主義に捉われることなく、他の参加者とともに探求することが可能になった。

以上のことから、今回のワークショップにおける美的感受性の発達・概念変化が発生した理由は、単純にファシリテーターの力量によるものではなく、対話型鑑賞から哲学対話

へ移行した手法が認知心理学的見地からも有効であったからだといえよう。

今回の対話は「作品についての問い合わせ」ではなかったため、一見すると「鑑賞」という行為から逸れているように思われるかもしれない。しかし、哲学対話を聴いていた学芸員の T 氏は、対話後に、性的嗜好や自らの肉体について悩んだベーコンの記述を思い出しながら、「『普通の人間って何ですか』っていう問いは、おそらくこのベーコンにとって重要な問題だった」と述べ、そうした悩みが作品に表れている部分があるとふりかえった。だとすれば、今回の対話は十分「鑑賞」に値するものであり、参加者は「構成する鑑賞者」から「解釈する鑑賞者」へと発達したといえるだろう。

おわりに

ここまで、美的感受性の発達理論と「協調的対話式美術鑑賞法」に照らし合わせて、対話型鑑賞と哲学対話を組み合わせたワークショップの実践を検討してきた。今回のワークショップは、対話型鑑賞と哲学対話を組み合わせるという素朴な提案から始まった。しかし、協調的対話式美術鑑賞法の要点と当日の哲学対話を照らし合わせてみると、このワークショップは図らずとも、協調的対話式美術鑑賞法を実践していたといえよう。奥本は協調的対話式美術鑑賞法を仮説として提示したまま、その後、同手法の実践を行なった報告は、管見の限り、出していない。それゆえに、本ワークショップは、「協調的対話式美術鑑賞法」の有効性を示した初めての事例ともいえよう。

本研究では、対話型鑑賞と哲学対話を組み合わせることで、協調学習や対話学習の機会が参加者に提供され、美的感受性の発達や概念変化へと至る可能性が示された。今回の実戦から、やはり、哲学対話は、考えることを前提とした「コンセプチュアル・アート」に代表される現代美術の鑑賞と親和性が高いように思われる。この点に関しては、さらに抽象的な作品を題材にした場合も本研究の手法が有効かを今後検証していく。

【註】

- (1) Lipman M. (2003) *Thinking in Education*, Cambridge: Cambridge University Press, p.197.
- (2) *Ibid.*, p.93.
- (3) *Ibid.*, p.197.
- (4) マルセル・デュシャン、ピエール・カバンヌ（1999）『デュシャンは語る』岩佐鉄男、小林康夫（訳）、筑摩書房、82 頁。
- (5) 河野哲也（2018）『じぶんで考え、じぶんで話せるこどもを育てる哲学レッスン』河出書房新社、207 頁。
- (6) 同書、208 頁。
- (7) Ioannou, S. ; Georgiou, K. & Ventista, O. M. (2017). Teaching Philosophy through Paintings: A Museum Workshop. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis* 38 (1):62-83.
- (8) Sara L., (2012). What Is the Meaning of This Cup and That Dead Shark? Philosophical Inquiry with Objects and Works of Art and Craft. *Childhood & Philosophy*, 1(2), 537–554. Retrieved from <https://www.e-publicacoes.uerj.br/childhood/article/view/20468>.
- (9) 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。

- (10) 奥田秀巳 (2021) 「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」『ぶらくしす』、14 頁。
- (11) 高橋綾 (2018) 「美術館で対話する」『こどものてつがく：ケアと幸せのための対話』大阪大学出版、180 頁。
- (12) 同書、201 頁。
- (13) 美術による学び研究会 (2024) 『対話型鑑賞 75 年を超えて みえてきたもの みつめていくもの』、12 頁。
- (14) アメリア・アレナス (2001) 『みる・かんがえる・はなす：鑑賞教育へのヒント』木下哲夫(訳)、40 頁。
- (15) 上野行一監修 (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、80 頁。
- (16) 例えば、教育現場において対話型鑑賞が鑑賞の手法として捉えられ、鑑賞の授業時間を充当するためのインスタント教材のように扱われてはいまいかという指摘がある。(京都芸術大学アート・コミュニケーション研究センター監修 (2023) 『ここからどう進む？ 対話型鑑賞のこれまでとこれから』淡交社、64 頁。)
- (17) 同書、184～185 頁。
- (18) 松村淳子 (2024) 「『対話型鑑賞』に対する批判—課題点の整理—」『名古屋芸術大学研究紀要』、45 卷、123～137 頁。
- (19) 奥田秀巳 (2022) 「対話型鑑賞の展開の方向性についての一考察」『美術教育学研究』、54、57～64 頁。
- (20) この実践の詳細な報告に関しては、以下を参照されたい。古田啓一、佐部利典彦 (2022) 「一人ひとりが学びを深める美術鑑賞：知識構成型ジグソーフ法を用いた大学生の鑑賞プロセスから」『美術教育学研究』、54、297～304 頁。
- (21) 奥本素子 (2006) 「協調的対話式美術鑑賞法：対話式美術鑑賞法の認知心理学分析を加えた新仮説」『美術教育学：美術科教育学会誌』、27、93～105 頁。
- (22) 協調学習とは、対話を通じて、「個人の理解やそのプロセスを他人と協調的に比較、吟味、修正する過程を経て一人ひとりが理解を深化させる学習プロセス」である。(佐伯胖 (2010) 『「学び」の認知科学事典』大修館書店、46 頁。)
- (23) 奥本、2006、96 頁。
- (24) 同論文、98 頁。
- (25) 同論文、100 頁。
- (26) 同論文、101 頁。
- (27) 同上。
- (28) The University of Hawaii Uehiro Academy for Philosophy and Ethic in Education “The Good Thinker’s Tool Kit”<<https://p4chawaii.org/wp-content/uploads/PI-Good-Thinker%E2%80%99s-Tool-Kit-2.0.pdf>> (2025 年 4 月 3 日最終閲覧)