美術鑑賞の言語活動をめぐって

石川　誠・森山　卓郎・江藤　愛美*

Language Activities of Fine Arts Appreciation

Makoto ISHIKAWA, Takuro MORIYAMA, and Manami ETOH *

Accepted November 25, 2011

抄録：本稿は，小学 6 年生が行った俵屋宗達「風神雷神図屏風」の鑑賞の深化の様相を，初発感想ワークシート，鑑賞活動後のワークシート，鑑賞作文，という三つの段階における文章から比較したものである。その結果，初発作文に比べ「思う」が増えること，鑑賞作文では逆接表現が増えることなどが明かになった。単純な印象から，「どう思うか」を記述すること，鑑賞活動後にしっかりと感想文を書いた場合，逆接によって比較などの複雑な展開をする文章を書くことができることなどは，鑑賞を深める具体的な言語的手立てとなっている。美術の鑑賞では，鑑賞を言葉で表すことの比重が増してくるが，その際，言語的側面に着目することも鑑賞指導において一定の有効性があることが示唆される。

索引語：美術鑑賞，鑑賞教育，書くこと，言語活動

Abstract : The aim of this paper is to analyze the deepening of 6th grade elementary school children's appreciation of the screen work“Wind and Thunder Gods”, painted by Tawaraya Sōtastu, through comparison of their writings at three stages-an initial impressions worksheet, a post-appreciation activity worksheet and a final appreciation essay. The analysis shows that the use of the tag“Omou”(“I think/feel that”) and the use of contrastive conjunctions increased in their final descriptions. From the simplest of descriptive accounts to, after the appreciation activities, the writing of impressions in which complex contrastive/contradictory conjunction use developed, appreciation deepening was tangibly seen through the means of language. In the appreciation of fine arts, the relative importance of expressing appreciation through words increases and this study suggests that spotlighting language aspects is effective in appreciation instruction.

Key Words : appreciation of fine arts, appreciation instruction, writing, language

1. はじめに

中央教育審議会答申（平 20 年 1 月 17 日）では，「国語をはじめとする言語は，知的活動（論理や思考）だけではなく，（略）コミュニケーションや感性・情緒の基盤でもある」ということが指摘さ

*　京都教育大学大学院教育学研究科教科教育専攻

れている。言語化して考えることで，感じたことを意識化することができるが，これは美術鑑賞を深めるという点でも重要なことと考えられる。

ただし，鑑賞という行為が主体的なものである以上，どのように「鑑賞が深まっていくか」を具体的に考えることはむずかしい。また，鑑賞指導の現場では，「何かを感じてはいるが，どう表せばいいかよくわからない」といった子ども達の戸惑いが観察されることがある。そこで，鑑賞が深まっていくなかで，どのように「内容や表現が変容していくか」ということを見ていくことが考えられる。鑑賞の深まりと共にどのような言語表現が使われるのかということを参考にすれば，鑑賞の指導を深めていく際のより具体的な指導の手がかりも得やすくなると考えられる。

以下，本稿では，図画工作の鑑賞活動の意義とその教育の方向性を検討した後，美術教育の観点から質的な変遷をたどり，続いて，言語的特性について検討してみたいと思う。

2. 鑑賞の言語活動としての位置づけとその課題

学校で扱われる美術にかかわる教育は，明治期の「図画」「手工」以来，1980 年代まではかく・つくるといった表現活動が中心であった。1970 年代後半に学習指導要領で内容を表現と鑑賞の 2 領域と規定しても，例えば小学校の実践現場では今日に至るまで，鑑賞を題材として扱ったことが無い，という実態もみられ，その理由の多くが，鑑賞題材の扱い方が分からない，というものである[1)]。中学校教員には，美術の時間が不足して鑑賞まで手が回らないという回答もみられ，鑑賞が後回しにされる状況もうかがえる[2)]。このように，これまで表現制作にかかわる授業研究は充実してきたが，鑑賞にかかわる研究は出遅れており，方法論の研究や実践も手探り状態で，蓄積も十分ではない。それが，「扱い方が分からない」という回答に表れていると推量される。

一方で，国語科では，学習指導要領に，「B　書くこと」領域として，「ア　考えたことなどから書くことを決め，目的や意図に応じて，書く事柄を収集し，全体を見通して事柄を整理すること。イ　自分の考えを明確に表現するため，文章全体の構成の効果を考えること。ウ　事実と感想，意見などとを区別するとともに，目的や意図に応じて簡単に書いたり詳しく書いたりすること。」といったことが提示され，言語活動としても，「イ　自分の課題について調べ，意見を記述した文章や活動を報告した文章などを書いたり編集したりすること。ウ　事物のよさを多くの人に伝えるための文章を書くこと。」ということが挙げられている。書き手の判断として，材料を選択，整理し，一定の自分なりの立場から相手を意識しつつ一貫した主張をする力をつけることが要請されているのである。こうした学習はとりもなおさず鑑賞したことを言語化して表すという活動に直結するものである。

小学校の国語科の中では，「鑑賞文」というジャンルが具体的文言として位置づけられているわけではない。しかし，鑑賞という活動が，鑑賞対象との対話によって，その表現するところを受け取り，自分なりの意見を考えるというものであるならば，言語活動として，前述のような活動内容は深く関連したものと言える。いわゆる「推薦文」を書く活動も挙げられているが，これは美術教育的観点から言い換えれば，いわば鑑賞したことを元に，価値評価と相手意識とをもって表現していくことになっている。

様々な思考活動が言語に関連する以上，このように，美術教育における鑑賞の領域と国語教育における表現的な領域とは，学習する主体としての子ども達の実態において相当の深い関連があると言え

るのである。当然，指導する場合においても，美術的観点と基盤的な言葉の観点すなわち国語的観点の両方に留意しておくことが望ましいと言える[3)]。美術の鑑賞においても，どのような言葉を使って自分の思いを深めていくかということが問題になるからである。確かに，感じたことを言語で表すことがすべてではないし，その思いを言葉で表せないということはある。しかし，逆に，言葉で表そうとすることによって，感じたことをより明確化することもできる。感じたことをとらえ，抽象的に感じた思いを深めていく場合でも，なかだちとして大切な働きをするのは言葉なのである。

以上のような観点から，本稿では，第一に，鑑賞活動における，言葉が活動の促進・深化にかかわる様相，そして，第二に，鑑賞活動を評価する資料としての言語的記述の位置づけ，について考える必要がある。なお，対象としてここでは小学校を取り上げる。小学校では担任教員が図画工作と国語を共に指導する点で，その関連づけがとりわけ焦点化されやすいからである。

3. 美術の鑑賞と言葉

(1) 美術の表現・鑑賞にかかわる表象

具体的議論に入る前に，図画工作や美術の学習で「言葉」はどのような位置にあるかを検討しておきたい。言うまでもなく，言葉の従来のとらえ方は，他教科と同様，授業を進行するコミュニケーション媒体としての機能的存在としてのものである。80 年代以降，自己学習能力や自己教育力が学校の教育課題として標榜されると，自己目標設定や学習における振り返り（自己評価）・相互評価などに盛んにワークシートが活用され，そこで図やスケッチを交えながらも，多く「言葉」が使われてきた。それでも，教科内容たる表現の主役を担うことはなかった。ところが鑑賞活動になると，作品対象に基づく感想や思考の表明・伝達手段として，言葉の役割は大きくなる。

美術の鑑賞は，学校カリキュラムでは表現題材・鑑賞題材などと，表現と別分野とする傾向にあった。しかし，早くから鑑賞は表現と表裏一体の芸術行為とする見方もあり，両者の関係は呼吸にも例えられる。これは，美術に限らず，演劇などパフォーマンス芸術の分野でも認められる[4)]。図画工作や美術の活動においては，子どもは，自己の心情や思考を，粘土や絵の具による色形を借りて温め，展開する。ここでの伝達は，色・形や質感などによるイメージを主体とする非言語が主要な位置を占めている。しかし，つくる活動に比べ，見る活動には心象をその先いかに伝えるかは限定されない。色・形で伝える，音や身体の動きで伝える，あるいは「言葉」で伝えることも可能である。こうした多様な表象活動を読み書き（リテラシー）能力の育成と関連付けて，E・アイスナー（1982）は，芸術教育のカリキュラムに関して次のように指摘する。

> 芸術は，人間が意味を構築し伝達するための代表的な手段の一つであり，芸術の創造のためには判断力，知覚力，考察力などの，ひとことでいえば知性が必要である（中略）
>
> さまざまな表象形式において“読むことと書くことの能力”を発達させるためには，カリキュラムを二つの方法で考え直さなければならない（中略）。その一つは，子どもたちが学校で出会う多くの表象形式を広げることであり，もう一つは，それぞれの教科においてそれぞれの教科独自の表象形式を使わせることである[5)]。

独自の表象形式とは，美術の場合，前述の色・形や質感といった非言語であるが，表現への反応たる鑑賞活動は，それをこの固有の表象形式で行うと同様，「言葉」による形式もまた自然なことであ

ろう。アイスナーが「経験を通じて，教育が多様な意味形式を確保する個人の能力を開発することにかかわる限り，異なる表象形式に含まれる内容を翻訳したり読解したりする能力もまた非常に重要である。そのような能力は読み書きの能力形式として扱われうる。」[6]（傍点筆者）とするように，認知発達の状況により内容や程度の差はあるとしても，造形的に表されたものを読み解き，自分の言葉でとらえ直して表出することは，鑑賞の一つの表象活動として位置づけられる。

(2) 美術鑑賞と批評

人は，美術の制作に限らず，音楽の演奏や文章の作成でも，表現しながら常にその状況を点検している。音がずれていないか，この言い回しは適切か，修正や推敲を重ねていく。こうした表現の分析，判断，修正といった評価機能は，自己の表現のみでなく，他者の表現の鑑賞にもはたらく。こうした他者の表現に対する見解の表明は，一連の評価行為から発展した批評活動といえよう。この点，DBAE のカリキュラム[7]では，美術批評を美術教育の 4 つの柱の一つに位置づけている。これに沿った「対話型」と称する，指導者（ないしは進行者）と子どもが作品を媒介に対話しながら鑑賞を進めていく形式が小中学校や美術館等で隆盛期にあるが，一定の型を伴った，ある種のマニュアル化が一方で懸念される。また，高校生レベルでは，討論形式の鑑賞も試みられる。ここでは，作品を基に自己の所見を述べ，他者の見解を聞き，討論を重ねながら論理的思考を鍛えるという方法論（Visual Thinking Strategies）[8]およびそのカリキュラムが開発されている。

これまで, 批評は専門家の仕事として教育ではあまり顧みられなかったが, 言葉やコミュニケーションとかかわって，注視される必要があろう。年齢が進むに連れて次第に発言をしなくなるなど，これまで討論を苦手としてきた我が国の教室風土ではあるが，今後盛んにすべき方法論といえる。

4. 研究方法と結果

(1) 鑑賞授業の概要

図画工作の授業は，当然のことながら教師とこどもにより展開される，いわば「対話型」であり，両者間のコミュニケーションを媒介するものは，言葉である。とりわけ，鑑賞活動は，視覚や触覚を通したイメージ（想像）や思考の広がりが軸となるものの，表現活動以上に言葉の位置が拡大し，児童間の学びあい，思考の深化，批評場面などで，話す・聞く活動が発生し，書く活動も加わる。こうした場面における言葉の機能については，美術教育分野には先行研究が乏しい。

そこで，鑑賞展開の各場面において，言葉がいかなる機能を果たしているか，次の 2 つの視点から検討することとした。それは, 第一に,「鑑賞活動の初発と終盤における所見の記述から, 思考の変容, 読解の変容といった鑑賞の深まりがとらえられるか」ということであり，第二に,「活動過程における発言から，学びあいの様相―言葉による相互啓発が鑑賞の深まりに及ぼす影響はどうか」ということである。今回，まず，調査を兼ねた鑑賞授業実践をした。これは，本学附属桃山小学校の児童を対象に，同校や担任の先生の協力を得ながら，筆者（石川）により実施された。以下にその概要を示す。

【鑑賞授業実践　調査実施データ】

実施期日・場所・対象：2010 年 11 月 24 日 13：55 － 14：40（5 校時），京都教育大学附属桃山小学校ランチルーム，同校 6 年生 1 学級（33 名）

実践のねらい：①想像を膨らませて美術鑑賞を楽しむ体験を通して，時代や文化による表現の多様性

に気付く。②鑑賞活動を通した子どもの変容を把握する。（本稿の趣旨は後者）
実施方法：プロジェクターよる俵屋宗達「風神雷神図屏風」（図 1）および関連資料の画像から作者の創造の秘密を探り，児童間で意見交換をしながら鑑賞する。指導者は，進行役。
鑑賞活動の概要：鑑賞の過程を児童の活動と指導者のかかわりから，表 1 にその概要で示す。

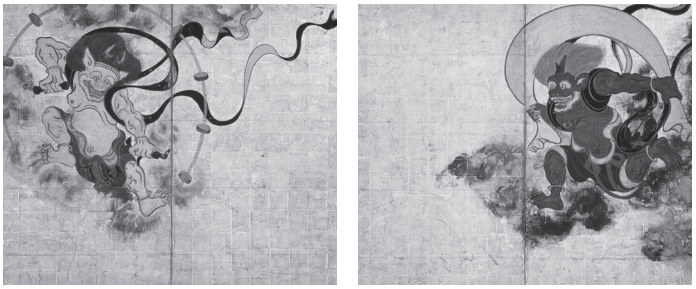

図 1　俵屋宗達「風神雷神図屏風」江戸時代初期，建仁寺蔵

表 1　鑑賞過程の概要

児童の活動	指導者のかかわり
1. 宗達の「風神雷神図屏風」の雷神を見る。 ・…？ ・鬼？ ・神様。 ・風神？風神雷神。 ＊「風神雷神図」を見て，ワークシートに考えた題名や初発の感想を記入する。（表 2，資料 1-1） ・――想像して描いた？	・（左半双のみを示し）これは，2 枚でひと組になっている。この右側にはどんなものが？ ・よく知っているね。実は，こんなものが。（右隻の画像を加える）（図 1） ・これに題名をつけるとしたら？ ・感じたこと思ったことも書いてみて。 （その後に，タイトル　俵屋宗達「風神雷神図屏風」を表示） ・宗達さんは，この絵のアイデアをどこから？本物を見てきたのだろうか？ ・宗達さんがどのように作品づくりをしたか，考えてみよう。
学習テーマ：宗達の想像したもの	
2. 宗達の作品づくりについて考える。 ＊「北野天神縁起絵巻」（図 2）を見て，雷神の存在に気付く。風神雷神図との異同。 ・雷だ。怒っている。　・激しい。 ＊「風神雷神像」（三十三間堂）（図 3）を見る。 ・強そう。 ・さっきはよぼよぼ，これは筋肉もりもり。 ・風の袋を持っている ＊「ドラゴンボール」のキャラクターを見る。 ・フハー（といったどよめき）。 ・うん，知っている。	・これは，北野天満宮の起こりを描いた絵巻物で「北野天神縁起絵巻」。（平安時代，菅原道真の簡単なエピソードの紹介）描かれたのは，鎌倉時代。 ・気が付いたことは？ ・もうひとつ，これも鎌倉時代。 ・何か，強いもの，人間の力が及ばないものを考えていたかも知れない。 ・いまでいえば，こんなものかな…。知っている？ ・強いもの，超能力。
3. 西洋ではどうか ＊風神アイオロスの画像を見て気付いたことを話す。 ・… ・頬を膨らませている。 ・風の袋をもっている。 ・風神？	・ところで，西洋では，どうだろう。こんなものが見つかった。楽譜の隅の飾り。 ・何か気付いた？　・見えにくいが，口からフッと息を吹き出している。 ・これは，アイオロスと呼ばれる，ギリシア神話に出てくる風の神。 ・宗達の風神と比べてどうだろう？

＊ボッティチェルリ「春」（図 4）を見る。 ・（すぐに反応）右に。 ・色が違う。青い。 ・やっぱり，頬を膨らませている。 ＊ボッティチェルリ「ヴィーナスの誕生」を見る。	・風神といえば，ここにも。ボッティチェルリの「春」。どこに風神がいるかな？（西風のゼフュロスと森の妖精の部分を拡大） ・地中海では，西風が吹くころに春が訪れるという。ゼフュロスは，春を運んでくる風の神とされる。 ・ここにもゼフュロスが。（地中海の波の泡から誕生したヴィーナスをゼフュロスが海岸に吹き寄せる場面を紹介）
4. もう一度，宗達に戻ろう ＊再び，宗達「風神雷神図屏風」を見る。 ＊考えをまとめ，ワークシートの下半分に記入する。（表 2，資料 1-2） ＊記入した内容を基に，感じた事や思ったことを発表する。 ・西洋は，風神が多く，風神が主人公のように感じた。 ・西洋の神は，飾りや服装などが人間的。日本の風神は，何かを示しているようだ。etc. ＊挨拶して終了する。	・最後にもう一度，宗達に戻ろう。（「風神雷神図屏風」を再提示する） ・これまでに見たり考えたりしてきたことから，もう一度じっくり宗達を見てみよう。 ・いま感じたことや思ったことを，シートにまとめてみよう。 ・書いたものを紹介してくれる？ ・私の資料の示し方によるかも知れない。でも，風神はよく見るが雷神は少ない。オーストラリアのカカドゥ遺跡の岩壁画には，雷神が描かれている。 ・いいことに気が付いた。日本の文化に関係しているかもしれない。 ・皆さんも，これからいろいろな作品を見て楽しんでください。

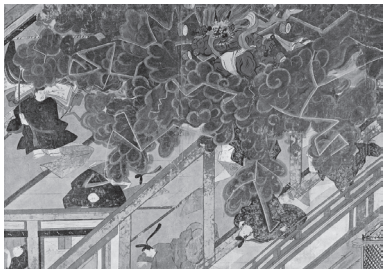

図 2 「北野天神縁起絵巻」
鎌倉時代，北野天満宮



図 3a, b 「風神雷神像」鎌倉時代
三十三間堂



図 4　ボッティチェルリ「春」
15 世紀，ウフィッツィ美術館

（2）鑑賞活動の検討

冒頭で述べた本稿の目的の一つ，鑑賞活動において，言葉が活動の促進・深化にかかわる様相を明らかにするため，まず，①鑑賞活動の序盤と終盤における所見の記述から，思考の変容，読解の変容といった鑑賞の深まりがとらえられるかについて，検討したい。次いで，②活動過程における発言から，学びあいの様相―言葉による相互啓発が鑑賞の深まりに及ぼす影響はどうか，について考察していく。

本実践では，活動中の児童の発言やワークシートの記述，および事後に担任教諭の指導により作成された感想文の 3 種が検討資料として得られている。ただ，発言については，前掲表 1 の「児童の活動」欄に示すような，筆者が活動直後にメモから再現した，児童とのやり取りの過程で筆者から把握できた内容に限られるため，主要な検討材料とはせず，ワークシートや感想文の分析の際の状況把握の資料として利用する。また，事後の作文については，活動を終えて一呼吸置いた後日に作成されたゆえ，自己の理解や感じ方が時間を経て醸成され，より客観的で冷静な見解が表れる可能性がある。一方，本稿の中心課題である鑑賞活動による見かたの変容は，初発と終末段階のような区間を定めた

リアルタイムの記述がより有効と思われるので，ワークシートを中心に分析を進め，記述意図の把握など，必要に応じて作文を参照しようと思う。なお，国語学の立場からは，作文についても分析を加えるので，全体としては立体的な考察が期待できる。そこで，まずワークシートの記述内容の検討を行う。

(3) 鑑賞活動の序盤におけるワークシート記述の結果と分析

ワークシートは，図 5 に示すように氏名欄以外は，上下 2 段に分かれている。上段は，自分で付した題名および初発の感想を，下段は，鑑賞活動の終末部の感想を記述するように児童に伝えた。こうして活動過程で記述された内容を集約した結果が，**後掲の表 2** である。

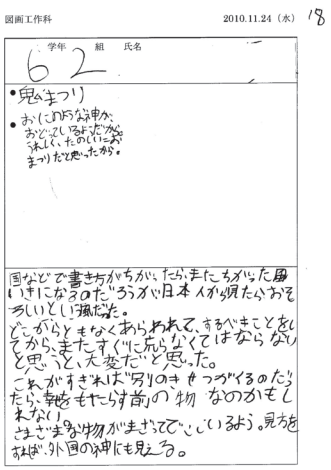

図 5　ワークシート

上段の初発の感想に先だって作品の題名を考えた。初見の対象について題名を考えるには，対象を短時間で全体的に把握し，いわばその焦点をとらえることが求められる。対象を何とみているかを挙げると，「神」に類するもの―22 件，「鬼」の類―4 件，「(風や雷などの) 自然」―4 件，人や「決戦」「再会」など（場面状況）―3 件と，33 名の 2 ／ 3 を占める児童が「神」と認識している。それに鬼や自然現象が続く。この間の所要時間は 1 ～ 2 分程度で，一瞬，角を生やした鬼と認識するが，時を要せずして太鼓を持った「雷様」であることに気付く。これが日本文化ともいえようか。大方は，こうした児童である。

次に，初発の感想を具体的に見てゆこう（以下，記述内容からの抜粋。「No.」は，表 2 の各記述欄の先頭に付した児童の順不同の整理番号であり，学籍番号とは関連しない)。「目がギョロっとして」(No.2),「2 人の神は兄弟なのか」(No.4),「私のほうが上だ」(No.5),「白と黒にわかれている」(No.6, 8),「少し不気味な感じ」(No.7),「顔がとてもリアルで怖い。雷神さまのもっているひもがうらがえって，まるで風によって動いている」(No.9),「左の人も右の人も向き合って，楽しそうにおどっている－あばれているようにも」(No.10),「右のほうはふわふわ浮いている感じが」(No.11),「2 人の目線がななめ下を」(No.13),「おりひめがしているショールみたいな」(No.14),「神さま同士がけんかを」(No.15，20，28),「やさしくて強そう」(No.16),「2 人はライバル」(No.17),「うれしくて楽しいおまつりだ」(No.18),「少し目つきがわるい」(No.19),「目元はこわそうだけど，口元が笑っていてうれしそう」(No.21，類型 33),「何かをじーっとみている。神様よりも魔王？地ごくにいそう」(No.22),「強いもの同士が戦って」(No.23，27),「地上に向かって攻撃して」(No.26),「もわもわして筆の使い方が上手　インパクトがある」(No.29),「初対面でけいかいしながら笑っている」(No.30),「ハッスルしている」(No.31),「1 人だと弱そうだけど，2 人だとめっちゃつよそう」(No.32)。

瞬時の印象だけに断片的ではあるが，多様でユニークな発想が見られる。ゲームやアニメ，読書体験など，各児童の生活経験や文化がとっさの連想や判断に現れている状況がうかがえる。なお，これら題名と初発の感想には，共通性が見られた。また，NO.21「再会＝目元や体はこわそうだけど，口元が笑っていてうれしそうに見える。」や No.29「雷人と風人＝もわもわとしている所の筆の使い方が上手だと思った。顔がこわい。白と黒になっていて，パッと見てもインパクトがある。」のように，両者合わせると，より表現力が増すものもあった。

(4) 鑑賞活動後におけるワークシート記述の結果と分析

次に，終盤の感想記述を見てみる。記述量は，No.2 以外は，一目して増加していることが分かる。記述内容は，次の二つのグループに大別できる。

① 初発の内容を維持しながら，その後の知識を加え洗練，深化する

② 初発の内容は失われ，その後の知識を加え，洗練，深化する

例示すると，①は，No.1，3，6，7，9，12，14，16，17，19，20，22，23，24，26，27，28，30，32，33 がこれに相当する。また，②は，No.2，4，5，8，10，11，13，15，18，21，25，29，31 が，これにあたる。

内容から見ていくと，（ア）形態に目が行きながらも，見かたがより詳細になっているもの（No.1，2，6，9，14，19，27，30，32），（イ）そこから，対象の性格や心情に及ぶもの（No.10，12，16，24），（ウ）東西文化の比較に視点がおかれているもの（No.3，4，7，13，15，17，18，20，21，31），（エ）作者の心境や制作意図に及ぶもの（No.5，11，25，28，29 ），（オ）独自のストーリーに発展させるもの（No.8，18，22，23，26，32），などが読み取れた（複数分類に渡るものがある）。以下に一例を示そう。

No.28 の児童は，（題名）雷神と風神，「（初発）雷神と風神がにらみ合っているような感じの絵。」から「（終盤）この風神雷神図屏風は，いろいろな物をモデルにしたり（像など）したうえでかいていたのだということを考えたうえで見ると，今では，すぐに資料が見つけられて，すぐにかけそうだけど，昔は，かんたんにはかけなかったんだなと思う。でも，この 2 人の神は，何を伝えたかったのかなと思う。 それに，外国のギリシャ神話にも，風神などは出てくるけど，持っているものが少しちがったり，なにかをする方法がちがうのだということが分かった。」と，初発の内容から，さらに制作上の困難さに思いを至らせるなど，内容が充実してきている。②のグループに属し，内容は，（ウ）と（エ）にあたる。このように，滑らかな文章とは言い難いが，複数の要素を交えながら内容が充実している状況がうかがえる。

(5) 活動過程において児童の発した言葉

前掲表 1 の「児童の活動」欄における「・」印を付した項目は，筆者が実践時に把握した児童の反応（発言など）である。そのなかで，活動の終盤に「西洋の神は，服装や飾りが日常生活のまま（人間的）。日本の風神は，何かを示しているようだ。」という発言があった。限られた時間での記録ゆえ，その時点では他の対象に関心があったゆえか否か不明であるが，ワークシートには現れていない。しかし，後日の作文にその一部が記載されている。この「何かを示す」とは，「象徴」あるいは隠喩に言及している可能性がある。

5. 考察　―初発の感想と終盤の記述から―

個別の鑑賞の深まりは，初発と終盤の記述を比較することから読み取れる。例えば，題名を「鬼まつり」とした No.18 の児童は，初発の感想「おにのような神が，おどっているようだから。うれしくたのしいおまつりだと思ったから。」から終盤，次のように変容する。

> 国などで書き方がちがったら，またちがったふんいきになるのだろうが，日本人から見たらおそろしいという風だった。どこからともなくあらわれて，するべきことをしてから，またすぐに帰

らなくてはならないと思うと，大変だと思った。これがすぎれば別のきせつがくるのだったら，幸せをもたらす前の物なのかもしれない。（略）見かたをすれば外国の神にも見える。（No.18 ワークシート）

恐ろしい風貌ながら楽しく踊る神のイメージから，鑑賞過程で得た情報を基に，両神の物語構築や感情移入へと独自の世界観の広がりが読み取れる。「これがすぎれば別のきせつがくる」云々は，ギリシア神話やボッティチェルリの「春」などのエピソードからの連想であろう。洗練された文章とはいえないにしても，内面の充実や鑑賞の深まりが読み取れる。また，「2 体の神様が出会って，『私のほうが上だ』…」と書いた No.5 は，終盤の記述では，雷鳴轟く天空を眺めて思考する作者宗達を想像し，No.25 は，「まん画や画材の何も発達していない昔でもここまでイメージを表せるのはすごい」と批評的視点を加えている。紙幅の都合で割愛するが，こうした記述内容の質的変容は，表 2 で多く認められる。これらは，初発の印象や認識に加え，鑑賞の過程で得られた情報（提示された映像や言語情報）および友人の反応（つぶやきや発言など言語情報）に触発され，見かたを深めていったものと思われる。いわゆる「学びあい」の効果も働いている。以上のように，初発の感想と終盤の記述では，明らかに対象への見方や理解，深化（場合により洗練）で差がみられる。

では，初発の感想は，場当たり的で文章的にも拙く，取るに足りないものか。その存在は，終盤との比較のためにだけか。前章（3）で見てきた初発の感想には，荒削りながら，その児童の生活を背後に感じさせる多様でユニークな発想，瑞々しい感性が伝わって来ないだろうか？ある児童は馴染みのゲームから，また愛読する小説や漫画，日常の遊びの世界かも知れない。こうしたものを初発の感想は感じさせる。

確かに，「美術の見方」といったものは，経験の積み重ねなしでは育たない。そのために行った教育活動の結果，児童は，時代や文化による違いや共通性，多様な表現があることを知った。しかし，鑑賞活動の終盤になると，見かたが一定の方向に集約されてゆくことが，筆者には気掛かりである。思いもつかなかった見かたに出会う，友だちの考えになるほどと感心する，他者の学びかたは自己のアプローチ幅の拡幅や質の改善など，学びあいのもたらす効果は大きい。しかし一方で，均質化も気になるところである。何か正解を得なくてはという日ごろの「学習」習慣，「良い意見」にならううちに次第に個々の思考が似通って，結果として全体の標準見解が形成される，ということがありそうである。人間社会には，そうした合意形成が必要でも，美術の見かたでは心の領域に踏み込むことにならないか。

6. 鑑賞文の言語的特性

（1）記述の量的特性と文の形

次に，これらの記述を言語的特性から整理してみたい。まず，記述の総量であるが，字数としては，初発の感想に比べ，鑑賞活動後の終盤において約 3 倍，さらに，感想文において，約 3 倍弱となっている。もちろん活動時間も違うが，多くの場合，いわゆる初発の感想としてのとらえ方は，より直感的で，記述量としても多くはないように思われる。

	初発の感想	鑑賞後ワークシート	感想文
全字数	1215	4003	12506

このことに関連するのが，名詞だけで投げ出すような記述の有無である。まず，初発と鑑賞後のワークシートでは，名詞だけを投げ出すような記述があるかどうかで分布の違いが見られた。すなわち，学習者一人一人の記述を対応づけていくと，名詞だけをメモのように記述する記述（名詞句型記述）をした者は，

鑑賞文の種類	：初発	鑑賞活動後ワーク	鑑賞後作文
名詞句型記述のある人数：	6	0	0

となっており，マクネマー検定によれば有意であった（χ^2（1）＝ 4.167，$p < 0.05$）。

初発感想を書かせる場合に，メモ的な書き方をさせるのか，一定のまとまった文章を書かせるのか，といったことが選べる。ただし，前者の場合だと，メモやマッピングなどに意識的であることが有益であろう。後者の場合，フォーマット的な情報を与えること，「何がどうなのか」といった主述の関係を意識した表現を心がけることなどが必要になる。

(2) 逆接表現

次に，逆接表現についてみてみた。逆接表現は基本的に「予想と異なる展開」を表す。そのため，一定の論理の展開があるような思考においてよく使われると思われる。「A は X だが，B は Y だ」というような，比較の場合も，広い意味で背後に一種の対照の論理があり逆接の関係があると言える。なお，具体的な表現で使われるのは，「〜けど」「〜けれども」のような比較的口語的な表現が多い。使用者の全数は次の通りである。

鑑賞文の種類	：初発	鑑賞活動後ワーク	鑑賞後作文
逆接表現使用者	：3	7	20

初発ワークシートと鑑賞後のワークシートで変化したものについての対応を見る検定を行った。

「あり→なし」の者：1　「なし→あり」の者　5

というようにどちらもさほど多くはなく，大きな違いは見られなかった。しかし，感想文として書かれた場合，多くの逆接表現が見られた。初発ワークシートと感想文を比べると，

「あり→なし」の者：0　「なし→あり」の者：17

となっており，マクネマー検定でその対応を検定したところその人数の変化は有意であった（χ^2（1）＝ 15.059　$p < 0.01$）。さらに，鑑賞後ワークシートと感想文を比べると，

「あり→なし」の者：2　「なし→あり」の者：16

となり，検定の結果，有意と認められた（χ^2（1）＝ 9.389　$p < 0.01$）。「感想文」としての書き方になるとワークシートとは違い，逆接を含む一定の思考が書かれるようになると言っていいのではないだろうか。

(3) 思考活動に直接言及する表現

「思う」という言葉の使用は，まさに思考の動詞が出現するかということでもある。例えば，「そもそも風雷が起きるのをなぜ神として祭っているのかなと思った。また日本の風神はふくろで風を出しているのになぜ外国の風神は，口から吹いているのかそのちがいは，何を示しているのかを調べるのも面白いかもしれないなと思いました。」というように，思考の動詞は鑑賞の思考内容を直接示すことになっている（「思ったことや考えたこと」といった思考と無関係な用法は省く）。

初発ワークシートと鑑賞後のワークシートを比べると，大きく増えており，

鑑賞文の種類	：初発	鑑賞活動後ワーク	鑑賞後作文
「思う」の使用者数	：6	20	29

となっている。使用者数の推移について，マクネマー検定を行った。初発と鑑賞後ワークシートとの比較では

「あり→なし」の者：1　「なし→あり」の者：15

という対応が見られ，検定によって有意差がみられた（χ^2（1）＝ 10.563　$p < 0.01$）。初発と鑑賞後作文との比較では

「あり→なし」の者：0　「なし→あり」の者：22

となっており，ここでも有意差がみられた（χ^2（1）＝ 20.045　$p < 0.01$）。鑑賞後ワークシートと鑑賞後作文との比較では

「あり→なし」の者：1　「なし→あり」の者：9

となっており，この対応についても，有意差がみとめられた（χ^2（1）＝ 11.529　$p < 0.01$）。鑑賞をいかに言語的に展開するかという点でそれぞれの違いが注目される。

一方，初発の鑑賞においては「自分が感じること」を直接第一印象として表現することが多いと思われる。検定による議論はできないが，全体の字数に対して，「ようだ」「みたいだ」「ような感じがする」「ように見える」などの表現の初発での使用者数は比較的多い傾向があると言える。以下はそうした表現（仮に直感的なとらえ方の表現と名付ける）を使用している人数の対応をみたものである。ただし，補文用法の「ような」等，明らかにとらえ方を表さない用法は除いている。

鑑賞文の種類	：	初発	鑑賞活動後ワーク	鑑賞後作文
直感的なとらえ方の表現の使用者数	：	18	17	10

初発，鑑賞後ワークシート，感想文のそれぞれにおける使用者の変遷については，以下の通りである。初発と鑑賞後ワークシートの比較では

「あり→なし」の者：10　「なし→あり」の者：9

であり，鑑賞後ワークシートと感想文の比較では

「あり→なし」の者：14　「なし→あり」の者：7

となっている。さらに，初発と感想文との比較では

「あり→なし」の者：13　「なし→あり」の者：5

であった。検定では有意差が認められなかったが，大きな使用傾向としてみると，初発と鑑賞後ワークシートにおいては直感的なとらえ方の表現の使用は相対的に多く，感想文では相対的に少ない傾向がうかがえる。つまり，鑑賞をより深めていく際に，「〜のようである」というとらえ方だけで終わるのではなく，「自分がどう考えたか」を書くことが記述内容をより豊富なものにしているのではないだろうか。「思う」が出てきたからといって思考が本当に深まっているといった単純な主張はすべきではないことはもちろんだが，直感的に感じたことを大切にしつつも，そこから自分なりの「思うこと」や「考えること」として一定の展開をすることは重要であろう。

(4) 児童の発した言葉から

ここで，活動過程における児童の発した言葉「示している」について言及しておきたい。前述のように，この児童は終盤の総括的な感想を述べる場で，西洋美術と日本美術の相違としてこの表現を使った。本実践の鑑賞が時代や地域を超えた比較を軸に展開したことから，児童が対象を東西文化の比較の視点で見るにしても，日本美術の特性の理解は容易ではないと想定していた。そのなかで，日本美術の特徴の一つである象徴性といった特性に気付いていたのでは，と感じさせた。しかし，そうした認識やイメージの発生に比べ，それを表現する語彙が未成熟であったということであろうか。人間の

諸能力の発達は，すべてが均一にではなく時間差を伴うこと[9]の一例かもしれない。

7. まとめ

(1) 美術鑑賞にかかわる言葉

前章で考察したように，ユニークであるが断片的な初発の感想に対し，終盤の総合的な感想や見解の記述は，鑑賞学習の成果として読解内容がより詳細に，より洗練された文章で表現されていた。鑑賞が深まったことをうかがわせる。言語的にも印象の記述から「どう思うか」という内容にシフトしていると言える。

この過程で関わったものが，指導者から提供された画像と言語情報である。画像に添えられる言葉は，画像解釈を方向付け，補強する。さらに，行動の促進や児童の行動への賞賛や修正など評価機能を持った言葉（授業一般にみられる）も児童の思考や行動を方向付けていた。これに「学びあい」が加わる。児童間で「よい考え」「正しい見方」と思われるものは倣われる。こうして交換される言語情報も，前者と相まって一定の価値基準による作品認識を深めることに貢献した。こうした効果の総合されたものが終盤の記述に表れたとみられる。

(2) 初発の感想の瑞々しさと均質化に向かう終盤の記述

このように，鑑賞活動のなかで児童の見方は洗練されていくのであるが，同時に美術教育者として一つの重い結果を担うことになる。同一の場面に立ち会った児童の見方や「理解」の仕方が，東西文化の違いといった内容の理解と引き換えに，置いてきたもの，それは初発の感想にみられた多様性，独自性，瑞々しさである。なぜ，洗練のなかで一定方向に収束し均質化していこうとするのか。このことは，実践者に次の疑問を突き付けてくる。「あの実践は，どういう意味を持ったのか？」「画像や作品理解を助ける情報は，果たして児童のためによかったのか？」

これは，前項で指摘した言葉の機能を問い直している。言葉は児童に強力な方向付けの機能を示すが，その方向を決めるのは，指導者とそこで活動する児童の価値観である。対応によっては，指導にとって育つものと失われるものがあることになる。2 章で予備的に考察したように，美術の鑑賞で大切にするもの，鑑賞の深まりとは何か，教師が確認しておくことが重要となってくる。鑑賞過程における情報（画像や言語）の取得を，知識の獲得・蓄積のみに目を奪われないで，自己の見方の拡幅や深化につなげる―こうした成長をうかがわせる記述もかなり見られたが，課題を残す児童も同様に存在した。一教科学習のなかで克服できる課題ではないが，特に図画工作科では継続的な指導者の関与に懸かっている。荒削りながら瑞々しい感性を保持しつつ，見かたを深めるとはどういうことか，再考する必要を感じる。

その方策は安易に見つかりそうもないが，敢えて言及すれば，次の点は確認できた。絵の鑑賞で重要なことは，何が描いてあるか以上に，そこから想像を膨らませ作者に思いを馳せる，自己の経験に照らし思いを巡らせ，対象と対話すること。こうしたことを楽しんで取り組むことが，美術を楽しみ，親しむことにつながる。そのために，指導者として意識する必要があるのは，「(初発の感想にみられた）瞬時に働く直観的な想像力を大切にする」こと，そして，「想像はゆっくりと，時間のなかで膨らむということに留意する」こと，の二つである。

(3) 思考展開表現の提案

これを言語的に具体的な表現から支援する方法について紙幅の許す範囲で述べてみたい。思考には，因果関係，総括・一般化，例示，列叙，分類，比較対照，仮定などの一定の操作があり，そうしたことに関わる言語表現は「考えを深める，考えを広げる」ことに有益である。言語的支援の有効性としては具体的に次のようなことが考えられる。

第一に，文としての形で書くということ自体の有効性がある。先に見たように名詞のみによるメモと文として思考を深めるということの質的な違いに注意する必要がある。そして，思考を深める場合には,「どう思うか」ということを大切にすることが考えられる。初発の印象を直感的に表す場合,「〜みたいだ」「〜のようだ」のような表現が使われる。その際，それで終わるのではなく,「なぜかと言えば」のように理由を後続させ，その理由や背景を考えることが有益だと思われる。

第二に，さらに考えを深めていく過程では，逆接関係の使用に示唆されるように，論理関係に関連して,比較という思考法をしていくことが重要である。さらに言えば,「共通点は〜」と「相違点は〜」といった整理なども有益であろうし,「これに対して」「この点では」などの表現も，思考深化への一種のポイント切り替えになる可能性がある。比較の観点を導入する「〜という点から比べると」「比べるところとして〜」ということなども，単純な比較に終わらせない重要表現である。観察観点を導入するものとして,「持ち物については〜」「形については〜」というようなものも考えられる。さらに「そうした違いが何によるのか」を考えることで，自分なりに作品との対話を深めることができるのではないだろうか。

第三に，自分なりのとらえ方を大切にするということにも改めて注目したい。今回，あまり表現としては出ていないが，例えば,「ふしぎなことに」「おどろいたことに」などの表現も大切にしたい。これは予想などの思考と現実との関係を表す表現（modality 表現）である。「他の意見と自分の意見の違い」に意識的になることは,「自分がどういう点におもしろいと思ったか」をメタ的に考えることなどにも発展する。話し合い活動のある場合では,「〜という人もあるが，私は違っていて，〜」といった展開に関する表現も使うようにすれば,「自分の感じ方，考え」をより焦点化できると思われる。

このように，具体的な言語的な手立てによれば，単に「よく考えなさい」と言うのではなく,「どう考えればいいのか」を具体的に導くことができる。鑑賞という言語を伴った活動の指導においても，そうした「考える」方法を意識していくことには意味があると思われる [10)]。

(4) 課題

本稿の調査対象は単年度 1 クラスのみであるため，必ずしも十分な母数での考察ができたわけではない。この点については，今後さらなる調査を重ねる必要がある。

形式面では，本稿で述べてきた美術の鑑賞にかかわる，初発のイメージと鑑賞過程で醸成・消滅するイメージや，対象の読解にかかわる画像および言語情報の構造が未整理のままである。受け止めた情報を「知識」として蓄積するのか，見方の手掛かりとして利用するのかの構造を整理することが課題として残されている。これは，言葉と指導の問題にもかかわることであり，感じたことを大切にしつつ思考を深めていくための具体的な「言葉」の指導をさらに実証的に探っていくことが必要である。

また，内容面において，言語表現としてさらに検討していきたいことがある。用例数がそれほど多くないために記述を控えたが，例えば，疑問標識としての「なぜ」の使用者が感想文では増える（6 人が使用）。ほかに思考を深める表現についてみていくことも課題であろう。なにより，どのような

思考展開の表現を与えた場合に，どう表現が深まるかの関連を実地に検証することも必要である。教科の枠を超えてさらに研究を深めていきたい。

付記：本稿作成にあたり，本学附属桃山小学校と 6 年担任の迫田聖教諭に，実践会場の設定や感想文の作成など，多々ご協力いただいた。ここに記して感謝申し上げます。本論文は，平成 21 年度基盤研究（B）「小学校における総合的な文章記述力育成に関する基礎的研究（研究代表者：森山卓郎）」（21320087）に基づくものである。

註

1）2009 年夏，京都教育大学で実施された教育職員免許法認定講習の講義中に，筆者が受講者の小学校教員を対象に問うた質問に対する反応.

2）1999 年に実施した教員向け全国調査．石川誠「学校と美術館の連携に関する考察Ⅱ―鑑賞教育における両者の意識調査の比較から―」『大学美術教育学会誌』33，2001，pp.45-52.

3）「中央教育審議会答申」では, PISA 調査の評価の枠組みなどを参考にしつつ,「①体験から感じ取ったことを表現する，②事実を正確に理解し伝達する，③概念・法則・意図などを解釈し，説明したり活用したりする，④情報を分析・評価し，論述する」などの学習活動の重要性が挙げられている（同答申「5（4）思考力・判断力・表現力等の育成」）.

4）たとえば,「子ども劇場」の森本真也子は,「鑑賞と表現は車の両輪．演劇や音楽を鑑賞することでたくさんのエネルギーや感動を“吸い込み”, 主体的に創り出す遊びなどの表現として“吐き出す”. この呼吸のような働きによって子どもの心は豊かになります」（「子育てさがし　子どもに文化を　子ども劇場の森本真也子さん」『京都新聞』2011.1.18 付共同通信配信記事）と，演劇における両者の関連を指摘する.

5）E・W・アイスナー（仲瀬律久監訳）『教育課程と教育評価―個性化対応のへのアプローチ―』, 建 帛 社，1990, pp. 87-88. Eisner, E. W.（1982）, *Cognition and Curriculum: A Basis for Deciding What to Teach,* New York: Longman, pp.74-75.

6）ibid. p. xii.

7）Discipline Based Art Education: 芸術科目軽視に対し, 80 年代に合衆国で組織された美術教育カリキュラム改革運動．従来の制作中心から，美学，美術史，美術批評，美術制作の 4 つの discipline を提唱.

8）Visual Thinking Strategies: A・ハウゼン（ハーヴァード大学）とニューヨーク近代美術館が共同開発した美術鑑賞の方法論．鑑賞能力の成長を年齢ではなく，経験の質的レベル（熟達）により設定する．Abigail Housen（1992）, Validating a Measure of Aesthetic Development for Museums and Schools, *ILVS Review,* 2（2）. この理論を具現化したカリキュラムが Visual Thinking Curriculum.

9）チンパンジーの認知能力の研究者永友雅已は，心を構成する諸能力が均一に発達するとする考えの誤りを指摘する．永友雅已（2009）「心を支える 3 つの時間軸」『こころの未来』3，京都大学こころの未来研究センター，pp.26-29.

10）言語的な手がかりによる思考展開の支援については, 森山卓郎（2011）「言語活動と思考展開表現」『新しい教科書の新しい教材を生かして思考力・判断力・表現力を身につけさせる』（科学的「読み」

の授業研究会編，学文社）pp.158-165.

図　版

図 1：俵屋宗達「風神雷神図屏風」江戸時代初期，建仁寺（山根有三『宗達と光琳（原色日本の美術 14)』小学館，1969，pp.19-22 より転載）

図 2：「北野天神縁起絵巻」（承久本）第五巻第四段，鎌倉時代，北野天満宮（源豊宗編『北野天神縁起（新修日本繪巻物全集 9)』角川書店，1977，原色版 5 より転載）

図 3a，b:「風神雷神像」鎌倉時代，蓮華王院（三十三間堂）（日本児童美術研究会『図画工作 5･6 上』日本文教出版，2004，p.2 より転載）

図 4：ボッティチェルリ「春」15 世紀，ウフィッツィ美術館（サラ・カー＝ゴム（高橋明也・川野美也子訳）『西洋美術鑑賞読解図巻』東洋書林，2004，pp.20-21 より転載）

資　料

表 2　小学校図画工作科　6 年鑑賞「宗達の想像したもの」におけるワーク・シート記述内容の変化

No.	初発の感想（資料 1-1）		鑑賞活動終盤における記述（資料 1-2）
	作品に付した題名	記述された感想	
1	神様	二人のおに	これは，二人の神が，あっているものです。左が，たいこをもっていて，雷をならしていて，右は，ふくろで風をだしている所です。左が雷をだす神で，右が風を出す神です。
2	天の神と地の神	どちらの神も何か持ち物がある。雲にのっている。戦っているように見える。目が「ギョロ」っとしていて，少し怖い。どちらも歯が見えていて，くいしばっているか，笑っている。	風の神は日本だけで無く，西洋などの外国にもいることを知った。西洋には，花や風の神以外にも他の神もいるのか調べてみたい。日本にも風神と雷神以外に神様はいるのであろうか。
3	恐ろしい 2 人の「風神雷神」	神だというイメージ	二人の神が初めは，鬼に見えていたけど神だと言われて見れば，わかるなという感じがした。風神・雷神というのは，どこの国でもだいたい同じような感じのものが多く，何が元となっているのかは，何となくわかるような気がした。でも，国によって背景や風を送るために用いるものが少しずつちがうなと思った。
4	二人の鬼	2 人の鬼は兄弟なのかなと思った。緑の方の鬼は何をしているのかなと思った。	風神雷神図屏風を見て感じたこと　すごい力をもっていたから，神としてたたかえたのかなと思った。西洋の絵では口から風を出していたけれど，日本は，なぜ袋から風を出しているのかなと思った。口から風を出している方が風神っぽい気がしました。（註：風神のイラスト付き）
5	天の神様	2 体の神様が出会って，「私の方が上だ」と言い合っているよう子である。また，どちらがどんな人なのか分かるように，小道具などがある。	これは，日本独特のものですが，他の国にも，似たような絵がある。ということは，風の神様とは，特ちょうや名前がちがっていても，どこの国の人が見ても，風の神様だと分かる。 なんで，風と雷の神様かは分からないが，宗達は，空を見ていて，雷がなっている（雷雨）強い風がふいている（台風）というように，空をながめていて考えたのだと思う。

6	風神と雷神	自然に黒と白にわかれている	どちいらとも，雲にのっていて，布みたいなひらひらしている物をもっている。それに，下の地面の方をみていて，何かをいってそうな気がする。風神は，白色で雷神は，黒色のはだをしている。二人（？）とも足に金色の輪っかをつけている。
7	雷神と地神	少し不気味な感じ。2つの絵は，少し似ている。	外国では，外国らしい絵で，日本は，日本らしい絵を描いている。外国と日本の絵では，日本のほうが不気味だと思いました。外国と日本の絵の神様は，することがぜんぜんちがうと思いました。外国と日本では，風の吹かせ方とかが全然ちがうということが分かりました。
8	自然の神	色が白と黒の反対になっていて，周りにうす黒い雲のような物がある。雲の上なので神。	色々な特ちょうが合わさって，にたような物を見てから見ると，にた物のどくとくなふんいきが出て来て，色々な物との共通点があるんだと思いました。
9	雷と風の戦い	顔がとてもリアルで怖い。雷神さまのもっているひもがうら返っていて，まるで風によって動いているみたい。	風の神様は国によって，体つきもちがうし，とび方もちがうし，性別もちがうから，雷の神様もきっと国によって太鼓をもっていたりもっていなかったりとか，そういうちがいはたくさんあると思う。 ほかにも，こういうちがう特ちょうをもった絵をたくさん見てみたい。
10	おどる神様と風の神	左の人も右の人も向き合って，楽しそうにおどっているように見えた。二人であばれているようにも見えた。	絵に描いてあるような日本の神様は，外国の神様よりも力強くて，どれもすごい力を出せそうな神様で，はく力があるなと感じた。 描かれている神様は，たくさん，道具をもっていたり，周りに描かれたりしていて，どんな種類の神なのかが，分かるようになっているな，と思った。
11	雷と風	どちらも似ているけど，左側の方は，すごく力強くて，右の方は，ふわふわ浮いている感じがした。ものすごく強そうだった。	西洋の人が考えるように，俵屋宗達も「こういう神様もいたからきっと，季節も変わったし，自然の災害もあるのだろうな」と思いながらこの屏風を描いたのだろうなと，もう一度最後に改めて見てみて思った。
12	雷と風の神様	左側はまわりに小判みたいのがいっぱいついていて，右側にタオルみたいのが何かを示しているのかなぁと思った。	世界の昔の絵の中にでてくる風の神は，ここからはじまったみたい。雷神と風神の持ちものは今の想像と同じで，2人とも笑ってそう。2人で力を合わせて自然災害をおこす前みたいだなあと思った。三十三間堂のはしっこにある木像と似ていて，向いてたりかざってある場所が同じ。わかりやすくかざりがついている。
13	雷神と風神	2人の人の目線がななめ下を向いているから，たぶん今からもしくは今まで雷と風をおこしている所だと思う。	体のつき方が普通の人間ではない立ちかたをしているのがわかる。 風神，雷神のどちらとも口とそして歯も出している。西洋では，口で風をおくっているようにあらわすと私はとてもわかりやすかったが，日本ではふくろで風をおくるという少しわかりにくい考えをしている。
14	カミナリ神様のおなーりー	2人とも上半身がはだかで，下半身にズボンのようなものをはいている。2人とも雲にのっている。おりひめがしているショールみたいなものをつけている。	2人とも笑っていて，風を出しているような感じがする。 風の神様は，外国の神様も持っている布と，雷の神様が持っている布，2つの布を持っている。雷の神様は，布のかわりにたいこをもっている。木造のものとほとんど同じものを持っている。
15	風の神と雷の神との兄弟げんか	神さま同士がけんか（争い）をしているように見えた。人間ではないということが一回見ただけでわかった。	風の神の方の風神は，世界各国に共通して知られているということがわかった。でも顔や服装，髪形などは違うということもわかった。 後から思ったけど，日本の風神などの神は「けもの」のようなものだけど外国の神は人間の形で描いていることがあると思いました。
16	神	笑っていて，やさしくて強そう。	風の神，雷の神に見えてやっぱり強そう。雲の上から地上を見てそう。 2人ともよろこんでいそう。
17	雷神・風神の戦	顔や人体がふつうの人とかけはなれていると思った。2人はライバルと思う。	スクリーンに写された風神や雷神はとてもいんしょうに残った。これを想像だけで書くことはすごいと思った。 風神の神は3種類もいたが，雷神の神は何種類いるのだろうか。風神のもっている袋(？)は何なのだろうか。外国の風神も袋みたいなものをもっているんだと思った。

18	鬼まつり	おにのような神が，おどっているようだから。うれしくたのしいおまつりだと思ったから。	国などで書き方がちがったら，またちがったふんいきになるのだろうが，日本人から見たらおそろしいという風だった。どこからともなくあらわれて，するべきことをしてから，またすぐに帰らなくてはならないと思うと，大変だと思った。これがすぎれば別のきせつがくるのだったら，幸せをもたらす前の物なのかもしれない。さまざまな物がまざってできているよう。見かたをすれば外国の神にも見える。
19	おに	顔が，おにのようになっていて，少し目つきがわるい。左のおには，たいこをもっていて，何かを打ち出しそうなかんじのする絵。	外国と日本では，同じ種類の神様でも，絵の書き方や物のやり方がまったくちがった。現在に残っている雷神と風神のイメージは，ここからきていることがわかった。日本の神は雲にのっていて，外国の神は船や羽がはえていて，ユニークだった。
20	二体の神様	二体の神様が向かい合って争っているみたい。	この二体の神様を恐れてまつっているみたい。西洋の風神はちょっと優しい感じもあったけれども日本の風神は，とても荒々しくて，とても強そうな感じがする。どこの国も風神と雷神
21	再開	目元や体は1こわそうだけど，口元が笑っていてうれしそうに見える。	改めてこの屏風の絵を見て，外国の風神と比べると屏風の絵のほうは年をとっていてよぼよぼだけど強そうに見えるけど，外国の風神は若々しく（青年），体もたくましくなっている。これはきっと日本と外国の風神のイメージがちがうからだと思う。日本では雷神とともに悪さ（強風や雷を起こす）をしてみんなからきらわれているように見えたり，神というよりは化け物のように見えるようにかかれている。だが，外国ではあがめられているようでかっこ良くかかれていると思った。
22	神びょうぶ 人間ではなさそうだから神様？ 何かを司っているかんじ	おそろしい。目を見開いている―何かをじーっと見ている。神様よりも，魔王？地ごくにいそう。	空の上からみんなを見ている感じ。地上におり立ったり船に乗ったりはせず，雲に乗って観察をしている。 外国の神とちがい，自らの力ではなく，ふくろやかみなりの力を自分が使って何かをしようとしている。身につけている物が多く，それが何かでどっちがどっちかを見分けている。
23	決戦	強いもの同しが戦って，にらみ合っているように見えた。	おたがいライバル心がありそう。強いもの同士がずっと，戦っていそう。どちらの神のほうが強いのかを決めている。いろいろな格好をしていて，道具などをいっぱい持っている。
24	雷の神　風の神	（雷）つよそう。どうぐは使わない。 (風)つよそう。どうぐを使う。	風の神は，布か何かで風を起こして，台風のような強力な風を起こそうとしていると思った。雷の神は，大きな雷をいっぱい落として，自然の恐さを教えようとしていると思った。
25	雷鬼	鬼に太こが付いていて，雲の上にいる雷を（以下未記入）	昔の人達は，自然のもの（風や雷など）の表現の仕方が見た目から分かることだけでなく，自分のイメージをそのままに絵にしていて，何も聞かなくても，その絵が何を伝えたいか分かる。まん画や画材の何も発達していない昔でもここまでイメージを表せるのはすごいと感じた。見た目だけでなく，自分の思ったことや考えたことや自分なりのイメージが最終的には未来の（以下未記入）
26	雷雲	おにみたいな 2 人が地上に向かって攻撃している？	雷神は地球の人をこらしめていて，その横から風神が風でその雷神をとめている感じだと思う。そうか人をこらしめている雷神を風神が手伝おうとしているところだと思う。
27	白おにと黒おに	おにみたい。戦っている感じ。	いろんな風の神が出てきたので，風の神が主人公なのかなぁと思った。 いろんな風の神が出てきたけど，どれも，長い布をもっているので，布があることによって，風の神と表していると思った。
28	雷神と風神	雷神と風神がにらみ合っているような感じの絵。	この風神雷神図屏風は，いろいろな物をモデルにしたり（像など）したうえでかいていたのだということを考えてうえで見ると，今では，すぐに資料が見つけられて，すぐにかけそうだけど，昔は，かんたんにはかけなかったんだなと思う。でも，この 2 人の神は，何を伝えたかったのかなと思う。それに，外国のギリシャ神話にも，風神などは出てくるけど，持っているものが少しちがったり，なにかをする方法がちがうのだということが分かった。

29	雷人と風人	もわもわとしている所の筆の使い方が上手だと思った。顔がこわい。白と黒になっていて，パッと見てもインパクトがある。	「風の神様」のイメージだけでも人によってとらえ方がちがうので，個性がよくあらわれているなあと思った。日本の風神は雲っぽいものにのっていたけれど，外国の風神は船にのっていたし，日本の雷神は雲にのっていたけれど外国のは空中にういていた。なので背景だけでも人によってとらえ方がちがうんだと思った。風神の絵は力強さが両方ともでていた。
30	神と神の出会い	初対面で，けいかいしながら，笑っている。	「風神」と「雷神」が会って，雲にのって話している感じがでている。「風神」も「雷神」も雲にのって，人にせめるというしせいである。雷人は帯のようなものをもっていて，風神は，大きなふくろをもっている。
31	もりあがる雷神と風神	雷神がハッスルしているように見えた。	この風神は，外国の風神と役割が同じだと思いました。そして，風神の持っているふくろは，外国にはないのかなぁと思いました。
32	台風	同じような物だけど少しずつちがう。1人だとちょっと弱そうだけど，2人だとめっちゃつよそう。	風の神様は，ふくろをもっていて，カミナリの神様は，まわりにこどう具を持っていて，はごろもも持っていた。西洋の物は2つセットじゃないけど，日本の物は2つセットで，どちらの神様も相手を見つめあっていた。いっしょにせめようと，話しかけているような感じ。相手を信用してるんだなと思う。
33	風神雷神図屏風	向かい合っていて，様子は争っているみたいだけど，顔は笑ってる。	日本の風神は，持っているふくろから風を出しているけれど，西洋の風神は自分の口から風を出している。また，日本の風神の顔はこわい感じだけど，西洋の風神の最後の2つはこわくなかったから，同じ風神でも感じにも違いがある。また，始めの2つの風神は，筋肉がいっぱいあって，強そうだったけれど，最後の2つは，強そうに見えなかった。風神は，ほとんどはだかがふつうなのだろうか。

＊実施期日：2010年11月24日，対象：京都教育大学附属附属桃山小学校6年生（1クラス33名）
＊鑑賞資料：俵屋宗達「風神雷神図屏風」及び関連資料
＊記述内容は，明らかな誤記を除き，原文のまま。